群馬大学

# 教育実践年報

第3号　2013年

## 特集■変動社会における道徳教育の在り方を展望する

・変動する社会と今後の道徳教育の在り方を展望する
・変動する学校と今後の道徳教育の在り方
・これからの道徳教育を充実する必要性とその施策
・今後の高等学校における道徳教育の在り方を展望する

## 連載■県外実践校に学ぶ

・福島県会津若松市立謹教小学校
・埼玉県秩父郡長瀞町立長瀞中学校

## 発信■若い教師を育てるワンポイントアドバイス

・身近な題材と技術の授業づくり
・算数・数学の授業の改善について
・見通しをもたせた被服製作学習
・外国語活動の指導～英語に対する不安とつき合う～
・「月の満ち欠け」の理解を図る指導のポイント

## 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

# 新潟県十日町市立十日町小学校

## 日本初!! 十日町市立ふれあいの丘支援学校・十日町市立発達支援センター「おひさま」複合型 統合施設

## 今開かれた 夢の扉

### 共生教育の理念を学舎に…

誰もが互いの人格と個性を尊重し
支え合う共生社会の実現を目指し
障害のある者も
障害のない者も
一つの学舎の中で
互いに学び合い、
認め合い、
高め合う
そんなあたたかな教育の機会と場を保障しています

### ●教室

木をふんだんに活用した明るく温かみ溢れる教室です。

### ●オープンスペース

廊下を教室用スペースとして広く活用することもでき、間仕切りすることもできます。

### ●フォーラムスペース

一方の壁面がガラスになり、開放感のある空間です。
校内行事だけでなく地域行事などにも活用されます。

### ●屋上プール

誰にでも使いやすいユニバーサルデザインのプールです。

### ●ふれあい広場

ふれあいの丘支援学校と十日町小学校の子どもたちとの出会いの広場です。集会や交流を通して、友情の絆を深めます。

２０１３年春。２０数年来の地域・社会の「夢の扉」を開き、大きな一歩を踏み出すことができました。「きれいな学校に…」という思いから、「全ての子どもたちによいものを…」という共生の理念を思い描き、「学舎」という形に表現することができました。

学舎が、私たちの背中を押し励ましてくれます。「さあ、本当の共生はこれからだ」と…。

# 巻　頭　言

## 「教育実践年報」第３号の発行に寄せて

## 変動社会における道徳教育の在り方を展望する

附属学校教育臨床総合センター長
黒　羽　正　見

『教育実践年報』第３号をお届けします。

今日の、ますます加速する情報化社会や国際化社会のもとで、いじめ、自殺、不登校、中途退学など児童生徒をめぐる問題の淵源は、生きる活力をつくるエネルギーとなる何かが欠けていることにあると思われます。すなわち、生きる意味や意義をどこに見いだすかという価値意識が育っていない「心の空洞化現象」の進行です。物の豊かさだけを追い求めた社会から、心の豊かさを求め享受する社会への移行に伴い、人間性に根ざした本来的な自己を実現し、自らの人生観・世界観をいかに形成していくかという「生き方」に関する教育の重要性が、いま，まさに強く求められています。しかし、現行学習指導要領のキーワードの一つである、人間としての「生き方」の教育は、そのイメージが今ひとつ不明瞭であるように思います。また、指導内容が各教科や領域に横断的に関わり合うこともあって、深みのある学びや充実した取組が必ずしもなされていない面も見られます。

そのような教育情勢のもと、平成 25 年２月 22 日、安倍内閣の直属機関である教育再生実行会議は、道徳の教科化について、次のような「第一次提言」を発表しました。すなわち、「道徳の教材を抜本的に充実するとともに、道徳の特性を踏まえた新たな枠組みにより教科化し、指導内容を充実し、効果的な指導方法を明確化する」と。そして、この「第一次提言」を受けた文科省は、道徳の「教科化」の具体的なあり方の検討を行うことを目的とする「道徳教育の充実に関する懇談会」を設置しました。さらに平成 26 年２月 17 日には下村文部大臣が中央教育審議会に道徳の教科化を諮問し、秋頃にはその答申が出る予定です。

ところで、人間はそれぞれの自分の個性、よさや可能性を生かしながら自己実現を図りたい、よりよく生きたいと願う独自な存在です。したがって、一般的な人間の生き方などは存在しません。生き方の教育は、児童生徒が人間としてよりよく生き、またその願いを実現していくために、かけがえのない自分の人生をいかに生きるべきかを自己決定していく営みを支援するための教育であり、一つの定められた生き方を教えようとするものではありません。生き方を見いだすことが課題だからといって、「理想をもて」と呼びかければよいかといえばそうではありません。呼びかけだけでは、理想を見いだせないでいる児童生徒は、逆に焦燥感を強めるだけです。理想や夢をもつことのできる能力を育てていくことが、教育の専門的な営みです。現代社会の激しい変化に対応し，生涯にわたって主体的に生きていくためには、人間としての生き方について、自分の考えをもつことが大切です。言い換えると、人間としての豊かさを求めて主体的に生きるということに他なりません。

そこで群馬大学『教育実践年報』第３号では、「道徳教育」に焦点をあてて、「変動社会における道徳教育の在り方を展望する」を特集テーマとして、４人の研究者・実践者の方々から寄稿していただきました。次の県外実践校に学ぶでは、地域に根ざした地道な取組をしてきた福島県の公立小学校と学級力を核にした学力向上の取組をしてきた埼玉県の公立中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。そして最後に、センター部門の取組を掲載しております。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。

第３号

教育実践年報　　2014.3

# もくじ

発行に寄せて　黒羽　正見・・・1

## 特　集　■　変動社会における道徳教育の在り方を展望する

変動する社会と今後の道徳教育の在り方を展望する　押谷　由夫・・・4
変動する学校と今後の道徳教育の在り方　林　泰成・・・9
これからの道徳教育を充実する必要性とその施策　久保　信行・・・14
今後の高等学校にける道徳教育の在り方を展望する　長島　利行・・・19

## 連　載　■　県外実践校に学ぶ

学び合い、高め合う授業の創造　福島県会津若松市立謹教小学校・・・24
時を守り、場を清め、礼を正し、笑い・感動・夢のある元気な学校づくり
埼玉県秩父郡長瀞町立長瀞中学校・・・32

## 発　信　■　若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《教科指導Q&A》
身近な題材と技術の授業づくり　三田　純義・・・40
算数・数学の授業の改善について　西谷　泉・・・42
見通しをもたせた被服製作学習　小林　陽子・・・44
外国語活動の指導～英語に対する不安とつき合う～　渡部　孝子・・・46
「月の満ち欠け」の理解を図る指導のポイント　栗原　淳一・・・48

## 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・・・50
教育臨床心理部門　岩瀧　大樹・・・83

年間業務活動報告　松下　恭子・・・98
編集後記
＊カメラレポート　新潟県十日町市立十日町小学校　表紙裏・裏表紙裏

特集

# 変動社会における道徳教育の在り方を展望する

道徳の授業に思う

昨年の十月、ある県の道徳の校内研究会に参加して、素直に感じた思いは、次の通りであった。口先だけの発言が多く、どこか空しい感じがした。子どもが全身で語っていない。いや、教師の無意識な振る舞いが、子どもの素直な思いを語らせないのである。それに教師は気づいていない。先生方も気づいていない。教師自身が自分の本心に問いかけて授業に臨んでいない。子どものための授業というより、道徳の授業のための授業という感が強かった。一見活発にみえるが、どこか空しい授業が多くなっているように感じる。果たして、私だけの危惧であろうか。

教材の中に必ず共通性や普遍性の要素がある。学級の子どもたち全員が共有できる一つの土俵である。この土俵がない教材は良い教材とは言えない。子どもが「はっ」とするのは、教材の中に自分自身を発見したからである。立場、状況、性格、環境、時代背景などの違いを超えて、その中に生き生きとしている一人の人間の姿がある。その真実が鏡となり、自分自身を映し出すのである。一つの教材を取り上げる意味が「ここ」にある。自分自身を発見するとは、自分の中にその教材の真実があり、自分を重ねて、教材を語るということである。その時、そこに自ずと「人間としての生き方」を求めようとする姿勢が生まれ、今の自分を見直していく大きなバネとなる。

論　説

# 変動する社会と今後の道徳教育の在り方を展望する

昭和女子大学
教授　押谷　由夫

## １　いま、子どもたちに何が必要なのか

不透明な時代。不安は尽きない。だからこそ確かな未来を求めて、子どもの教育に目が向けられる。そして、学力の育成。その学力も、社会の変化に主体的に対応できる知識や技能が強調される。確かに、それらは重要である。

しかし、何かが足りない。未来を生きていくのは、子どもたちなのだ。子どもたちの幸せ感と一体となったところに、それらの知識や技能の獲得がなければならぬ。それには、何が必要か。いうまでもなく、人間としての心の育成である。

### （１）健全な価値意識が幸せな人生と社会を創る

子どもたちは感じることができる。考えることができる。表現することができる。それらを自由に行えることが人間の特徴である。そしてそのことが、人間の幸福や社会の発展をもたらす。しかし同時に不幸をももたらす。なぜなのか。

目的意識にかかわって、満足感が違うからである。心の充実感や満足感が得られる感じ方、考え方、表現の仕方を身につけてこそ、幸福や社会の発展をもたらすのである。それを一言で言えば、健全な価値意識を身につけることである。それは、良心といってよい。人間としてよりよく生きようとする心。その心の実現にかかわって夢や希望をはぐくみ、感じ、考え、表現する力を身につけていくとき、人々の幸福やよりよい社会の構築へと結びついていくのである。

### （２）道徳教育は、子どもたちの確かな未来への支柱を創ること

学校における道徳教育は、その基本的な道徳的価値について、計画的・発展的に学び、身につけ、子どもたち自身が発展させていくことを目指している。学校の道徳教育は、全教育活動を通して行われる。それは、日常生活や日々の学習活動が、さまざまな道徳的価値の実現とかかわっていることを意識しながら、取り組めるようにしていくことである。そのような道徳的価値の耕しを踏まえて、道徳の時間の学習がある。

道徳の時間においては、基本的な道徳的価値全体について、さまざまな機会に行われる道徳教育と関連させながら（補充、深化、統合）、計画的・発展的に道徳的価値の自覚を深めていくのである。そのことによって、子どもたちの生活や生き方において、精神的支柱が創られていくことになる。それは、子どもたちの確かな未来を保障する支柱となる。

## 2　道徳教育の大切さを熱っぽく語り続けよう

このように大切な道徳教育であるのに、学校現場においてはなかなか充実されない。家庭においても、地域においても同様である。なぜか。危機意識が足りないのである。何とかなるだろうではなんともならない。そのことを家庭や地域に訴え、学校においても教職員が一丸となって道徳教育に取り組む体制を創ることである。それができないと、どのような学習指導要領の改善がなされようと絵に描いた餅に終わる。

今日の社会は、人とかかわらなくても快適な生活が送れる。個人的わがままが許される社会になっており、そのような中では道徳が極めて育ちにくい。法律がだんだんと厳しくなっているのは、そのことを端的に表している。このままでは、ますます管理的な社会になっていく。今こそ一人一人の道徳心の高揚が必要なのである。

また、今日の競争社会は極度のストレスを生む。勝つか負けるか、敵か味方かを常に意識させられる。そのような中においてこそ、互いに信じあうこと、助け合うこと、協力し合うこと、分かち合うことの大切さを訴えねばならぬ。

さらに、科学技術教育の重視は、思考形式に重大な変化をもたらす。新しいものに価値を置く思考、客観的・批判的思考の重視である。これらは大切であるが、極度に求められると、古いもの・既存のものが忘れられていく。また、温かな情的思考が無視される。それでは、社会はますます不安になり、人間関係も冷たいものになっていく。科学する心と道徳心との調和が求められるのである。

社会の安定や心の健康は、健全な価値意識をもつことによって可能になることを、教師は、自分自身の具体的体験をもとに熱っぽく語り続けられるようになることが強く求められる。

## 3　道徳教育の基盤となる教育・学習環境を整えよう

### （1）教育には真の権威が必要

道徳教育は、環境を通して行われる。その子どもたちの生活環境において、権威が喪失している。先生の権威、親の権威、大人の権威、さらに学校の権威・・・。

それはどういうことか。秩序が保たれていないのである。秩序のない社会においては、教育も道徳も成り立たない。本来の学校教育は、子どもたちを何とかよくしたいという願いをもつ教師と、しっかり勉強して先生からいろんなことを学びたいと願う子どもたちが、心を通わせかかわりを深めていく場なのである。そのためには、教師の権威が必要である。

### （2）教師が子どもたちに敬意を示すことが大切

教師の権威とは、教師として子どもたちに認識されることである。つまり、子どもたちにとって尊敬される存在ということである。

子どもたちが敬意を表したり尊敬したりする人は、自分を認め大切にしてくれる人である。子どもから尊敬される存在になりたいのであれば、子どもを尊敬しなくてはならぬ。一人一人の子どもにかけがえのない存在として対応し、また敬意を示すといった視点から温かくかつ毅

然たる態度を示すことが必要になる。それは、道徳教育を行う教師や親の基本的姿勢でもあるといえよう。

（３）学校を精神的文化が感じられる場に

そして、学校は、大切な一人一人の子どもたちを温かく迎える場として環境を整備し、一人一人に語りかける精神的文化が感じられる環境を創っていく。子どもたちと一緒になって環境を整え、子どもたちと一緒に誇りをもてる学校にしていく。そのことを通して、学校の権威が子どもたちの中にもしっかりと意識されるようになるといえよう。

## ４　「特別の教科道徳」提案の意図

このような道徳教育を充実させていくためには、要としての道徳の時間の指導の充実が不可欠である。道徳の時間は、日常生活や各教科等での道徳教育と響かせながら人間として生きる指針となる道徳的価値の自覚を深めていくのである。その道徳の時間が学校現場において機能していないといわれる。確かに、道徳の時間を学校ぐるみで取り組んでいる学校はあるし、そこでは確実に成果を上げている。しかし、ほとんどの先生方が、学校間格差や教師間格差に気づいているはずである。

教育の根幹を担う道徳教育がそのような状況でよいのか。何とか改善を図らねばならない。その大きな対応策として道徳の教科化が提案されるようになった。道徳の教科化ありきではない。道徳教育を充実させ、学校教育の本来の役割を果たせるようにするには、どうしても要となる時間の充実が不可欠だというのである。いじめなどの子どもたちの問題行動の多発もこのことに起因していると捉えられる。

そして同時に、教科化することによって、様々な充実方策を行うことができる。例えば、教科書の発行や予算の確保、指導者及び指導者養成の充実、評価観の改善などである。

しかし、懸念も考えられる。教科にすることによって、他の教科と同様に知識理解や実践指導を重視した授業になるのではないか。教科書を使うことで今まで開発してきた資料が使えなくなるのではないか。免許をもった教師だけの指導になってしまうのではないか。点数による評価が行われるのではないか、等々。これらは道徳教育の根幹にかかわる問題でもある。こういった懸念を払しょくするためにも、「特別の教科道徳」という名称が提案されている。

## ５　「特別の教科道徳」はどのようなものか

そもそも道徳教育は、一般に言われる教科とは異なる。教科はそれぞれに専門分化したものだが、道徳教育は総合されたものである。道徳教育の要である道徳の時間も同様である。したがって、道徳は、各教科全体を包み込んで人間として生きる根幹となる道徳的価値の自覚を計画的発展的に図るという意味で特別の教科なのである。そのために、どのようなものにしていくべきなのか。道徳の時間の実態をも考慮しながら考えていく必要がある。

（１）目標

①道徳教育の目標―自律的に道徳的実践のできる人間を育てる―

特別教科道徳について構想するには、道徳教育の目標から吟味する必要がある。現行の学習指導要領では、道徳教育の目標は道徳性の育成にあるとするが、それを基本として、「自律的に道徳的実践のできる人間を育てる」ことを明記すればどうか。そのことによって、内面を育てるだけではなく、行為にまで移す力や、課題や問題の本質を追求するだけではなく、課題や問題を実際に解決していく力をも積極的に育成することになる。そして、さらに重要なのは、そのような道徳的思考や実践を習慣化（日常化）することである。

では、このことを踏まえて、特別教科道徳の目標をどのように考えればよいのか。

②道徳の目標―道徳的価値の自覚を深め各教育活動や日常生活と響き合わせる―

基本的には、現在の道徳の時間の目標を踏襲し、「自律的に道徳的実践のできる人間を育てる」道徳教育の要となることを明確にすべきである。すなわち、道徳的価値の自覚を深め道徳的実践力を養い、各教育活動や日常生活で主体的に取り組めるようにする。道徳の授業は、道徳的価値に照らして自己を見つめ（自己評価）、課題を見出し取り組もうとする意欲をもたせる（自己指導への意欲））ことを中心とし、他の教育活動や日常生活とつながっていくようするのである（自己指導）。

（２）教科書

次に、教材について。授業を充実させるには教材が不可欠である。しっかりとした教科書を子どもたちに持たせるべきである。ただし、道徳の授業においては、子どもたちの興味や、指導の内容、学校や教師の意図を反映した資料の開発が重要である。それらも道徳の授業で使えるようにしなければならない。たとえば、道徳の教科書は、３分の２は年間指導計画に位置づけるが、残りの３分の１は学校独自に資料選択をして授業を行うというように工夫できるようにする。それと同時に、ワークシートやノートの開発も重要である。

（３）指導者

次に、誰が指導するかである。現在の道徳の時間と同様に、学級担任が中心となって全教職員が協力して取り組めるようにする必要がある。特に校長や副校長（教頭）は、すべてのクラスの道徳の授業に１回は参加することを義務付けたい。

さらに、道徳授業の質の向上を図るためには、道徳授業をサポートできる教員の配置が必要である。道徳教育推進リーダー教師を、新たに任命して複数の学校の道徳教育や授業を指導する教員の配置が計画されている（来年度予算で 235 人が確保されている。7 年間で 2000 人が予定されている）。

（４）評価

道徳の評価は、教育の本質と連動する。子どもたちはだれもがよりよく生きようとしている。その姿をしっかりと観察し記述式で知らせる必要がある。つまり、道徳の評価は、よりよく生きるための根幹となる道徳的価値についてそれぞれに伸ばしている部分を子どもたちに知らせ、

勇気づけ、それらを自ら伸ばしていこうと取り組んでくれる子どもたちを育てるためのものなのである。道徳の授業を通して、基本的な道徳的価値にかかわって、道徳的心情や、道徳的判断力、実践意欲や態度がどのように成長しているかをしっかりと観察することが求められる。

### 6　「特別の教科道徳」への願い

道徳教育は、子どもたちの未来やこれからの社会を、明るく希望に満ちたものにしていくものでなければならない。基本的な道徳的価値を窓口として、互いに励まし合い、助け合って、それらを共に発展させ、高めていけるようにいくのが「特別の教科道徳」なのである。

「特別の教科道徳」が教育課程にしっかりと位置付けられ機能するようになることによって、学校教育が人間教育の場となっていく。それは、学校の本来の姿でもある。そのような学校づくりには、保護者や地域の人々も積極的に参画しているはずである。そのことに夢を託したい。

おしたに　よしお
昭和 27 年、滋賀県生まれ。広島大学助手、高松短大講師、高知女子大学助教授、文部科学省、国立教育政策研究所の教科調査官を経て、現在、昭和女子大学教授。日本道徳教育学会会長、「道徳教育の充実に関する懇談会」副座長。専門は道徳教育。主な著書に『総合単元的道徳学習の提唱』（文溪堂）、『「道徳の時間」成立過程に関する研究』（東洋館出版社）、『新しい道徳教育の理念と方法』（東洋館出版社）など。

論　説

# 変動する学校と今後の道徳教育の在り方

上越教育大学
教授　林　　泰成

## 1　変動する学校

### 1）時代状況

教育社会学者の本田由紀氏は、著書『多元化する能力と日本社会』[i]において、現代社会の特徴を「ハイパー・メリトクラシー」という言葉で記述している。「メリトクラシー」とは、業績主義、実力主義という意味である。これもまた現代社会を特徴付ける言葉の一つであるが、家柄や財産の多寡などではなく、本人の業績、実力で社会的地位や就職などが決まっていく社会の特徴を捉えたものである。本田氏は、それに「超」という意味の「ハイパー」という言葉を付け加えた。今まで以上に、業績や実力が重用になる時代が到来していると言うのである。

では、今まで以上の「超業績」「超実力」とは何か。それは、「意欲や独創性、対人能力やネットワーク形成力、問題解決能力などの、柔軟で個人の人格や情動の深い部分に根ざした諸能力」[ii]のことである。これまで以上に、人間関係が重視される時代になっていると言えるだろう。

いっとき、「KY」という言葉が話題になった。「K」は「空気」を意味し、「Y」は「読む」という言葉の頭文字をとったものだが、「KY」で「空気を読めないひと」を意味し、若者の間で使われているとされている。「空気を読め」という意味で、空気を読めないひとの耳元で「KY」とささいたりするそうである。こうしたことも、若者の間で人間関係が重視されていることの証と言えよう。

さらに類似の事例を探すと、「便所飯」という言葉もある。一人で昼食を食べる姿を見られたくなくて、トイレの個室で一人食事をするという事態を表現する言葉である。2009年7月6日付の朝日新聞の夕刊1面トップで「「友達いなくて便所飯？『一人で食べる姿、見られたくない』」という記事が掲載され、大きな話題になった。この記事に対しては、「都市伝説の類で、実際にはそんなに広がってはいない」という批判的コメントもネット上にはある。しかし、こうしたことがらが全国紙で取り上げられたということは、その内容が事実であるかどうかは別にしても、多くの読者をうなずかせる時代の雰囲気を表していると言えるのではないか。精神科医の町沢静夫氏の言う「ランチメイト症候群」[iii]も、この便所飯と同じ事態を表現している。

いま私たちは、これまで以上に関わり合いを重視する時代を生きていると言えよう。

### 2）学校の役割

そうした時代・社会の中で、学校の役割も大きく変動しつつあるように思われる。

現代は、「知識基盤社会」とも言われる。知識や情報こそが社会の根幹にあり、それなくしては、社会システムそのものがたち行かなくなる。しかし、そうした社会だからこそ、

逆説的な言い方になるが、知識は相対的に地盤沈下している。知識は、そこかしこにあふれていて、学校で教えられる教育内容が、子どもにとって意味のあるものではなくなってきているのではないか。たとえば、アニメに関する知識のように、ことがらによっては教師よりも子どもの方がずっと詳しいというような領域もある。学校の教育内容が直接的に立身出世に結びつかなくなっているのに、アニメよりも学校の勉強の方が大事だと子どもたちを納得させることができるだろうか。学校が子どもたちに何を教えられるのかが、問われ始めているのである。

学問を背景とした教科や科目は、その重要性が無くなることはないだろうが、しかし、すべての子どもにとって必要なことかというと、疑問も投げかけられよう。すべての子どもが研究者になるわけではないからである。むしろ、基本的な読み書き計算の他に人間関係などを教えることの方が有益なのではないだろうか。

じつはこうした変化は、すでに学校教育において始まっている。たとえば、生活科や総合的な学習の時間、キャリア教育、心の教育、いのち教育、食育など、教科や科目を横断する内容がカリキュラムの中に入り込んできている。こうした内容は、教科的な知識よりも、人間関係や人格形成などに深く関係していると言えるだろう。近い将来には、教科科目の枠組みを再検討する必要に迫られるのではないかと筆者は考えている。

道徳教育の充実もまた、そうした時代・社会の中で求められているのである。

## 2　道徳教育の充実と教科化

さて、2012(平成 24)年 12 月の衆議院議員総選挙で、再び政権与党となった自民党の安倍内閣において、「教育再生実行会議」が設置され、道徳の教科化が提案された。その後、「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され、その報告書でも、教科化が謳われている。また、2014(平成 26)年 2 月 17 日には、下村文科大臣が中央教育審議会に、道徳の教科化について諮問した。秋頃には、その答申が出る予定である。

また、教科化に向けて、教科書が必要になることから、検定教科書が公刊できるようになるまでのつなぎとして使えるように、「心のノート」が改訂され、「私たちの道徳」という名称で、この４月より児童生徒に配布される。

戦後長い間、多くの論者によって、道徳教育は国家主義的なものとして批判され続けてきた。しかし、道徳教育は、民主的な社会においても必要なものである。たとえば、法律ですべてが規定され、道徳が存在しない社会というものを考えてみれば、そうした社会がうまくいかないであろうことは想像に難くない。したがって、道徳教育の充実は大切なことだと言える。

しかし、道徳教育が求められるとしても、すでに現在でも、小中学校においては道徳の時間が設置されている。それを教科化しなければならないのはなぜだろうか。

教育再生実行会議の第一次提言は、「いじめの問題等への対応について」と題されていた。教科化の議論は、いつまでもなくならないいじめ対応という一面があると言える。だが、本当に、道徳の教科化でいじめ対応ができるのだろうか。現行の道徳の時間に行われている道徳教育を考えると、直接的な生活指導のようなことは行っていないから、たとえ道徳の時間が教科として位置付けられても、その内容を抜本的に変えなければ、いじめ防止には役立たないのではないか。軍隊のような規律の厳しい組織においてハラスメントが起きやすいという危険性もあると考えると、逆効果ということもありうるのではないか。

よく主張される、教科化賛成の理由の一つに、「これまでは、教科でなかったためにきち

んと授業がやられていない。教科にすれば、やらざるを得ないだろう」というものがある。

もちろん、やってみなければわからない面はある。しかし、私は、むしろ形骸化が進むのではないかと思う。なぜなら、教科になってより強制力が高まれば、とりあえず教科書を教えたということでお茶を濁すような取り組みが増えるのではないかと思うからである。また、検定教科書を用いて授業をやらざるをえないということになれば、現場に立つ教師が工夫できる部分は、今までよりも制限されることになろう。そのことは、現在一生懸命道徳教育に取り組んでいる教師が意欲を失うことにつながる危険性はないだろうか。

ところで、教科化ということは何を意味するのか。法的な取り決めはないが、一般には、教科書を作ること、評価を行うこと、中学校以上では専門の教員免許があること、の三つが条件としてあると言われている。だが、前述の懇談会の報告では、教科書だけを作って「特別の教科」として扱うことが提案されている。

なるほど、道徳教育の評価が難しいのは理解できる。また、道徳教育は道徳の時間だけに行われているのではなく、学校の教育活動全体を通じても行われているということを考慮すれば、道徳の教員免許を持った者よりも、学級担任が学級経営と関連させて行うというのが望ましいということも十分に理解できる。そうすると、教科書を作るということだけになるが、それは、教えるべき内容を強く統制するだけのことになりはしないか。

道徳教育は民主的な社会においても必要なことであるので、社会道徳を教えることは必要だろう。しかし、その教えるべき内容をどうするかということについては、今でも多くの識者によって議論され続けているのである。

たとえば、現在の道徳でも取り上げられている愛国心についてはどうか。私は、それを教えることが不要だとは思わない。それは、アメリカでも、中国でも、韓国でも、他の国々でも教えられているし、愛国心は自分が生まれ育った場所に対する愛着の延長線上にあると考えられるので、認められて当然だと思う。国歌や国旗に対して敬意を表することも、今では国際的なマナーだと言えるが、自国の国旗や国歌に敬意を表することのできない人間が外国の国旗や国歌に敬意を表することなどできるのだろうか。

しかし、そうしたことを教えようとしてのことであろうか、小中学校の学習指導要領には、「日本人としての自覚をもって」という表現がある。そうしたことを教えることも大切なことだとは思うが、しかし、日本に住む外国籍の子どもたち、あるいは、保護者が外国籍である子どもたちのことがまったく考慮されていないと感じる。もちろん、学校現場で、教師が外国籍の子どもたちに対して「日本人としての自覚をもて」などと指導しているわけではないだろう。だが、道徳が教科となり、検定教科書を使って教え込まれることが制度化したなら、どういった事態が起こるのだろうかと心配にならざるをえない。こうした点については、教科化の前に十分に議論を尽くしてほしい。

## 3　多様性と道徳教育

### 1）道徳的価値の中核

日本の道徳教育の特徴の一つとして、道徳的価値を教えるという点を指摘することができる。学習指導要領の言葉で言えば、「道徳的価値の自覚」である。その道徳的価値は、学習指導要領では「内容」として記されている。しかし、各国で行われている価値教育の取り組みをみれば、道徳的価値を教えない形の授業もある。たとえば、アメリカで提案された価値明確化は、価値を教えるのではなく、すでに子どもたちが身に付けている価値に気付かせるというやり方をとる。また、同じくアメリカで始まったモラルジレンマ授業では、

認知構造を変えるということを試みる。いずれも、日本の実践では道徳的価値を教えるものに改編されて実践されているが、本来の形では、道徳的価値を教えることとは無縁なのである。

社会の中で生活していくために、社会的に認められた道徳的価値を教えるべきであるとしても、その内容は、国によって違っている。人権に関しては、世界人権宣言や、人権教育のための世界計画など、国連が提案しているものがある。これがいわば世界標準である。だが、道徳教育についてはそうしたものは存在しない。それは、おそらく、道徳教育の中には普遍的なものと同時に局所的なもの、つまり、その国独自のものが含まれるからであろう。したがって、世界標準を示しにくいのである。そうした点を踏まえたうえで、教えるべき内容については議論しなければならない。

では、何を教えるのがよいのだろうか。現在教えられている道徳的価値が不要だとは思わないが、私は、中核的な道徳的価値を定めてそれを中心に、教えるべき道徳的価値を組み直すのがよいと考えている。その中核的な価値は、自律と多様性だと思う。

自律とは、自らを律することである。心理学的な発達段階説の立場で考えれば、自分の心の中に普遍的な倫理的原理が打ち立てられていてそれにしたがって判断し行動できる状態になっているということである。社会学的な観点から言えば、社会化が完成していて、社会的に望ましい規範にしたがって行動できるようになっているということである。道徳教育の目的は、自律した人間を育てることだと思う。そしてその自律のために必要なことは、自分で考え自分で行動する訓練をすることだと思う。そのためには、これまでの道徳教育のなかでは十分には実践されていない、議論し合うことを中心とした哲学教育のようなものも、道徳教育の方法の一つとして認めるべきだと思う。道徳性が足りないからといって道徳的価値をたんに強制的に教え込もうとするなら、子どもたちは自律からどんどん離れることになるのではないか。

多様性は、人権教育でもよく取り上げられる価値である。グローバル化が進む現代社会において、ある特定の国の道徳的価値観のみを教えればよいというわけにはいかない。むしろ、価値観が違っている民族や個人が、いかに共生していくべきかを考えていけるようにしなければならない。

２）授業方法の多様性

伝統的な道徳授業のやり方は、読み物資料を使って話し合いを行うというものである。その際に現在では、副読本が使用されることが多いが、多くの資料は、登場人物の気持ちの変化を追いやすい内容で構成されている。共感する気持ちが、他者への思いやりの気持ちを誘発し、採るべき行動についての判断を促すと言えるので、そうした内容構成は意味のあることだと思う。だが、そこから先へ進めるような工夫も必要である。小学校段階で、そうした道徳教育を行ったなら、中学校段階では、今度は、自分の頭で考えるような取り組みも必要である。

たとえば、先にも言及したモラルジレンマ授業は、答えのない価値葛藤資料をもとに判断と理由付けを行う。また、ディベートによる道徳授業もある。ディベートは、討論という意味である。競技型ディベートでは、説得力や論理性などが勝敗の判断基準になるが、勝った方が常に道徳的に正しいとは限らないから、ディベートをやるとしても、最後には、どちらの陣営に立つかという役割を解除して、自由に自分の意見を言い合うような場面をつくることも必要だろう。

私の研究室では、モラルスキルトレーニングというやり方を、道徳教育の方法として提

案している。道徳の時間では、資料を通して道徳的価値を学ぶのが基本であるから、具体的な行動面での指導はあまり行われていない。もし、道徳の時間に、ソーシャルスキルトレーニングのような実践を行ったとすると、「それは道徳の時間に行うべきものではない」と批判される。道徳的価値の自覚を促すような面が抜け落ちるからである。しかし、道徳授業が具体的な行動の変容に向けて効果を発揮できないとすれば、それは道徳教育として不十分だということにはならないだろうか。そこで、私たちは、具体的な指導を通して同時に道徳性を育むという、モラルスキルトレーニングのプログラムを道徳の時間に行うことを提案しているのである。

要は、バランスの問題である。ここでは、なにか特定の方法が一番いいなどと言いたいのではない。子どもの感性を育み、だめなものはだめだとはっきりと教えた後で、今度は子どもたちに自分の頭で考えさせることが必要だと言いたいのである。そのためには、教師の自律を保障し、多様な授業方法を認めることも必要だと言いたいのである。

## おわりに

私はこれまで、学会のシンポジウムや雑誌記事などで道徳の教科化に対して反対意見を述べてきた。しかし、教科化が進行しつつある現状において、そう悲観的になってはいない。なぜなら、教科化が求められる時代状況の中で、これまで通りの道徳の時間の取り組みだけではすまないと多くの人々が語り始めているからである。教科化されるにしても、いじめ問題などに対して真に実効性のある道徳教育の取り組みが模索されることになるだろう。これからの道徳教育の多様な展開に期待したい。

---

[i] 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会：ハイパーメリトクラー化のなかで』（NTT出版、2005）。
[ii] 同書、ii 頁。
[iii] 町沢静夫『学校、生徒、教師のための心の健康ひろば』（駿河台出版社、2002 年）、34 頁を参照。

【その他の参考文献】
林泰成『新訂　道徳教育論』放送大学教育振興会、2009。
林泰成『モラルスキルトレーニング　スタートブック』明治図書、2013。

はやし　やすなり
昭和 34 年、福井県生まれ。上越教育大学助教授、上越教育大学教授を経て、現在上越教育大学副学長。兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科教授。放送大学客員教授。専門は道徳教育論。主な著書に『ケアする心を育む道徳教育』北大路書房、『新訂道徳教育論』放送大学教育振興会、『小学校道徳授業で仲間づくり・クラスづくりモラルスキルトレーニングプログラム』明治図書など。

論　説

# これからの道徳教育を充実する必要性とその施策

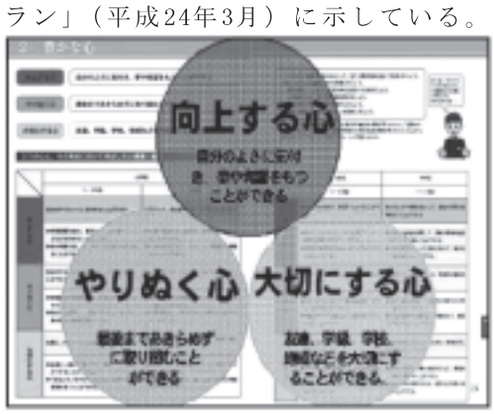
群馬県教育委員会事務局
義務教育課長　久保　信行

## １　道徳教育の充実を図る必要性

### （１）群馬の子どもたちに育てたい心

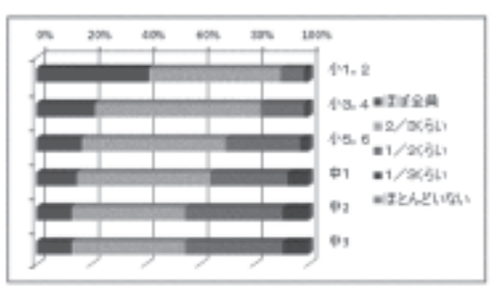
現在の子どもたちの実態は、自己肯定感や忍耐力が低いとか、規範意識が薄い、将来の夢を持っていないなどとよく言われている。群馬県においても同様な傾向にあるが、全国学力・学習状況調査からは郷土愛や責任感が課題としてあげられている。また、道徳教育推進状況調査からは、自分のよさの認識や計画的な学習の取組に課題が見られる。このような結果を踏まえ、群馬県教育委員会では、群馬の子どもたちに身につけてほしい「豊かな心」として、「向上する心」、「やりぬく心」、「大切にする心」を明確にしている。そして、その内容については、「はばたく群馬の指導プラン」（平成24年3月）に示している。

「向上する心」とは、自分のよさに気づき、夢や希望をもつことができるための心であり、「やりぬく心」とは、最後まであきらめずに取り組むことができるための心であり、「大切にする心」とは、友達、学級、学校、地域などを大切にすることができるための心である。この３つの心を育成していくことが、子どもたちの自己有用感や充実感、安心感を生むことになり、夢や希望をもち、その実現のために努力して、さらに、自分や友達を大切にしていくことにつながると考える。

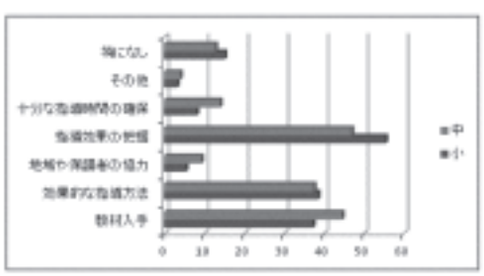



### （２）学校の道徳教育への取組

群馬県小中学校教育課程の編成･実施状況調査において、「道徳の時間が楽しい、ためになる」と回答した児童生徒の割合は、右図のとおりである。「ほぼ全員」、「２／３以上の児童生徒が楽しい、ためになる」と回答した割合を見ると小学校１、２年では８割を超えている。しかし、中学２、３年生は５割程度となっており、学年が上がるにしたがって、道徳の時間に課題があることが分かる。また、道徳の授業を実施する上での課題を回答させたところ、子どもにとっての魅力的な教材を入手すること、子どもが深く考えられるような効果的な指導方法がわからないこと、そして指導の効果を把握することが困難であることが明確になって




道徳の時間が楽しい、ためになると回答した児童生徒の割合




道徳の授業を実施する上での課題

いる。つまり、具体的に魅力ある授業づくりの仕方について課題があることがいえる。このような実態を踏まえると、指導する教員の指導力を向上させていく必要がある。

### （３）いじめ問題への対応から

群馬県における平成24年度のいじめの報告件数は、小中学校で、1,531件であり、昨年度の1.4倍となっている。

#### ①県教育委員会の対応

県教育委員会としては、これまでもいじめの未然防止や早期発見、早期解決を図り、子どもたちが安心して楽しく学べ、保護者が心から子どもを通わせたいと願い、県民から信頼される学校・教育委員会の実現を目指して、いじめ対策に取り組んできた。具体的には、スクールカウンセラー等の配置拡充による学校教育相談体制の充実や、毎月のいじめアンケートによる実態把握の改善・充実、「いじめ問題対策マニュアル」等の指導資料の作成・配付、各種研修会での指導助言等である。

そして、本年度は「いじめ問題対策推進事業」を立ち上げた。

この事業は、私立も含めた県内すべての小・中・高校・特別支援学校の各校で、児童生徒による自主的ないじめ防止活動を展開し、「いじめをしない」、「いじめをさせない」、「いじめを見て見ぬふりをしない」という機運を醸成するものである。その中で地区ごとに開催するいじめ防止フォーラムや、地区の代表を集めたサミットを開催して、実践発表や情報交換等を行い、いじめの未然防止に向けた取り組みを一層推進していくものである。

８月に群馬会館で行われたサミットでは、右記の「いじめ防止宣言」が採択され、各学校では、運動会において、いじめ防止を人文字で表現したり、各学級でいじめ防止宣言を作成したりするなど、この宣言を具体化する取組が行われた。

この宣言は、右にあるように「勇気」、「思いやり」、「協力」の３つの心をキーワードに、矢印の下の行動目標を達成していこうとするものであり、いじめを防止する行動を起こすためには、子どもたちのこの３つの心をさらに育成する必要がある。このことからも道徳教育を充実していかなければならないと考える。

#### ②国の対応

一方、国では「いじめ防止対策推進法」が平成25年９月に施行された。いじめの定義やいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定、いじめ問題対策連絡協議会の設置等が規定されている。また、学校においては、複数の教職員と心理、福祉等の専門家等により構成される組織の設置、重大事態にかかわる調査とその結果の情報提供等が規定されているが、その他に、学校の設置者及び学校が講ずべき基本的施策として、「道徳教育等の充実」が、挙げられている。

> 第十五条　学校の設置者及びその設置する学校は、児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力の素地を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない。

また、文部科学省で10月に策定された「いじめの防止等のための基本的な方針」の中にも、国が実施すべき施策として「学校の教育活動全体を通じた豊かな心の育成」を挙げ、

次のように規定している。

> 社会性や規範意識、思いやりなどの豊かな心を育むため、学校の教育活動全体を通じた道徳教育を推進する。このため、道徳教育用教材の活用や道徳教育に関する教職員の指導力向上のための施策を推進するとともに、各地域の実態に応じた道徳教育を推進するため、地域教材の作成や外部講師の活用をはじめとする自治体等の取組を支援する。

つまり、いじめの防止には、協議会や組織、関係機関との連携が必要であり、いじめの対象となる子ども一人一人の健全な成長が促されるようにすることが重要で、その中核となるのが道徳教育であるということが示されている。

国の基本方針を受けて、12月に群馬県いじめ防止基本方針を策定した。内容には、「道徳・特別活動を通して規範意識や集団の在り方等についての学習を深める」や「道徳教育・人権教育の改善充実」という文言を盛り込み、道徳教育の重要性を明記している。今後、市町村では「地方いじめ防止基本方針」が、学校では「学校いじめ防止基本方針」が策定される予定であるが、その中には道徳教育の充実に関わる内容が必ず規定されるはずである。

また、平成25年２月の教育再生実行会議の第一次提言に出された道徳の教科化（現在は「特別教科化」）についても、いじめ問題への対応が一つの理由となっている。現時点では教科化されるかどうかはわからないが、いじめの防止に関わり、道徳教育を一層、充実していかなくてはならないと考えている。

## ２　道徳教育を充実するための施策

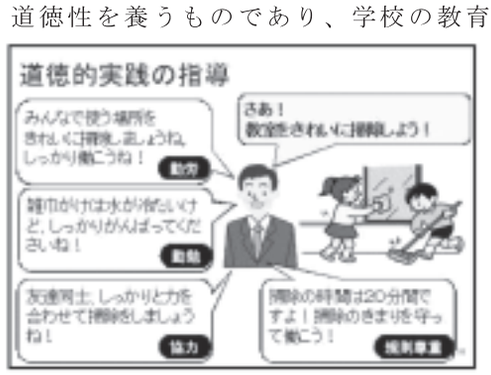
### （１）教員の指導力の向上のために

#### ①　研修会の実施

道徳教育を充実するためには、教員の指導力を向上していくことが重要である。県教育委員会としては、道徳教育推進教師を対象とした研修会を毎年実施している。本年度は、いじめ防止を視点とした道徳の授業の実践例を持ち寄り、協議を行った。また、小・中学校各１校ずつの指定校を２年おきに選定したり、指定地域を単年度で選定したりして、学校のみならず、地域の道徳教育の推進を図っている。

その中で、来年度からの研修会は、「学校の教育活動全体で行う道徳教育とは」、「道徳の時間とは」、「道徳教育推進教師の役割」等をもう一度再確認したいと考えている。

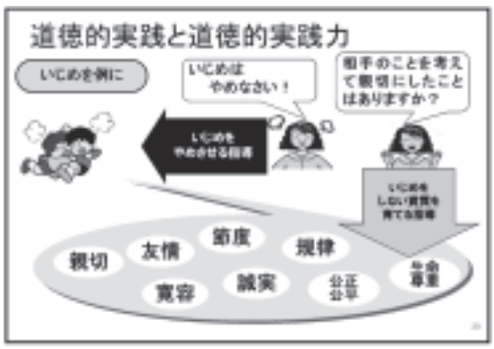
まず、道徳教育についてであるが、道徳教育は、道徳性を養うものであり、学校の教育活動全体で行う。道徳的習慣や道徳的行為である道徳的実践の場は、各教科等の指導の中でもあるし、朝の会や給食、清掃の時間でもあるということである。




右の図が清掃の時間の道徳教育の例である。道徳の時間に指導する道徳的価値のうち、勤労や勤勉、協力、規則尊重について、指導していることになる。

このように、すべての学校生活の中で、先生方が道徳的価値を意識した指導を行いながら、児童生徒の道徳性を養っていくことが必要である。

次に、道徳の時間についてである。




道徳の時間は、道徳教育の要であり、道徳的実践力を育成するものである。道徳的実践力とは、内面的資質であり、主として、道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度を包括するものである。道徳の時間の発問も、これらのことを子どもたちに問うていくことが中心となる。右図でいうと、道徳の時間の指導は、「いじめをしない資質（道徳的実践力）を育てる指導」に当てはまる。「いじめはやめなさい」と直接、いじめという行動をやめさせる道徳的実践の指導も重要だが、例えば、道徳的価値の「親切」を扱った道徳の授業で、「あなたは、相手のことを考えて親切にしたことはありますか。」、「親切をした主人公はどのような気持ちになったと思いますか。」、「あなたはこれからどのように親切をしていこうと考えますか。」等と、いじめという行動を起こさせない心や気持ち、判断力、実践意欲・態度の指導をあわせて行うことが、さらにいじめ防止につながると考える。

最後に、道徳教育推進教師の役割についてである。道徳教育推進教師は、各校の全教師が協力して道徳教育を展開する際の中心となる教師である。しかし、道徳教育を推進するに当たり、学校全体を一人で切り盛りするのは無理である。そのため、校内で組織を作り、その組織の中心となって道徳教育の充実が図れるよう取り組むことが必要である。まずは、道徳教育推進教師の役割の自覚を促していきたい。

その他、各学校において、道徳教育にかかわる校内研修を実施したり、道徳の時間の授業参観や学校公開を実施したりして、先生方の指導力の向上を図ったり、家庭や地域への情報発信や連携の場としたりしてほしいと考えている。そのため、校内研修の講師や授業研究会の指導助言者として、指導主事を派遣し、学校現場との交流も図っていきたい。

**②授業づくりのための「はばたく群馬の指導プラン」の活用の推進**

学習指導の中でも、特に道徳の時間の指導が難しいといわれる。大学でも道徳に関わる取得単位数が少なく、専門の免許を持った教員がいないのも、その理由かもしれない。

道徳の時間の授業は、教員の発問で進んでいく。どう発問して子どもの考えを引き出し、それをどのように板書していき、道徳的価値の自覚を深めていくかが重要である。

これらの指導方法をまとめたものが、右に表した「はばたく群馬の指導プラン（平成24年３月）」である。この資料は、各教科等の授業の指導方法や授業の見直しのチェックリスト等が提示してある。

また、この指導プランには、１単位時の授業のつくり方の例示や、多様な考えを引き出す発問の工夫や話合いの工夫、役割演技や動作化等の表現活動の工夫、板書の工夫等、授業の充実のためのコツやアイデアが掲載されている。

この指導プランを有効に活用しながら、研修等を行い、授業力の向上を図っていただければと考えている。あわせて本指導プランを活用した実践事例集や、現在作成中の本指導

プランをさらに詳しく説明した「実践の手引き」の活用も図っていきたい。

**（２）道徳教育郷土資料「ぐんまの道徳」の作成・活用**

この資料は現在作成中であるが、下の表にあるように、群馬県内の先人や自然、伝統文化を題材としている。県民なら誰でも知っている郷土カルタである「上毛カルタ」にないものでも、子どもたちに紹介したい先人や伝統文化は県内に数多くある。それらを地域ごとに厳選して作成している。

いじめ防止にかかわって、「向上する心」と「やりぬく心」の育成には、先人の業績や努力を、「大切にする心」の育成には県内の自然や伝統文化を授業で扱えば、いじめをしない心の育成につながる。また、群馬県に誇りをもち、群馬県のよさを再認識するということも期待できる。このことが、これからの群馬県の発展を支えることにもなる。

この資料は、平成26年度に各学校に配布する予定である。各学校の年間指導計画に組み入れ、この資料を活用してほしいと願っている。

**道徳郷土資料集「ぐんまの道徳」作成資料一覧表**

| No. | 主題名 | 内容項目 | 題材 | 市町村等 | 資料内容 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 郷土愛 | 4－(5) | 「うみ」 | 前橋市[illegible] | 林柳波作詞、井上武士作曲による日本を代表する唱歌の一つであり、広く歌い継がれている。 |
| 2 | 郷土愛 | 4－(5) | 少林山のだるま | 高崎市 | 今もなお、だるま作りの歴史や伝統が受け継がれており、だるま市は多くの県民に親しまれている。 |
| 3 | 自然愛 | 3－(2) | 草津温泉 | 草津町 | 湧出量日本一である草津温泉は、地域の自然環境を生かしながら観光地としてにぎわいを見せている。 |
| 4 | 郷土愛 | 4－(5) | 八木節 | 全域（桐生市） | 群馬を代表する伝統芸能の一つであり、各地で保存や普及に取り組んでいる。 |
| 5 | 郷土愛 | 4－(5) | 上三原田の歌舞伎 | 渋川市 | 地元の人々が、約200年前に建築された歌舞伎舞台や歌舞伎の保存に努めている。 |
| 6 | 不とう不屈 | 1－(2) | 高山長五郎 | 藤岡市 | 明治期に全国標準の養蚕法「清温育」を創始するなど日本の養蚕の発展に尽くした。 |
| 7 | 郷土愛 | 4－(5) | 富岡製糸場 | 富岡市 | 近代技術による日本初の本格的な製糸工場である。ほぼ完全な形で残っており、世界遺産登録予定である。 |
| 8 | 不とう不屈 | 1－(2) | 星野　富弘 | みどり市 | 手足の自由を失いながらも詩画や随筆の創作に取り組み、人々に感動を与えている。 |
| 9 | 勤勉、努力 | 1－(2) | 船津　伝次平 | 前橋市 | 農作物の栽培や農業技術の研究に取り組み、農業指導者として全国で活躍した。 |
| 10 | 誠実 | 1－(4) | 新島　襄 | 安中市 | 約9年にわたる海外生活の経験を生かして、日本の教育の発展に尽くした。 |
| 11 | 自然愛 | 3－(2) | 尾瀬 | 片品村 | 尾瀬国立公園に指定された本州最大の湿原であり、様々な自然保護活動が行われている。 |
| 12 | 真理 | 1－(5) | 中島　知久平 | 太田市 | 中島飛行機製作所を設立し、数多くの飛行機をつくるなど太田市の発展の基礎を築いた。 |
| 13 | 郷土愛 | 4－(8) | 楫取　素彦 | 前橋市 | 初代群馬県令として、文化財の保存、教育の普及などに努めた。 |
| 14 | 不とう不屈 | 1－(2) | 下城　弥一郎 | 伊勢崎市 | 織物会社を設立し、生涯を伊勢崎銘仙の発展のために尽くした。 |
| 15 | 勤勉、努力 | 1－(2) | 小栗　上野介忠順 | 高崎市 | 幕府の要職に就きながらも近代日本の発展に尽くすとともに、青年教育の充実に努めた。 |
| 16 | 自然愛 | 3－(2) | 鬼押出し | 嬬恋村 | 天明の浅間山大噴火によって流れ出た溶岩によって作り出された景勝地である。 |
| 17 | [illegible] | [illegible] | [illegible] | 沼田市 | [illegible] |
| 18 | [illegible] | 1－(4) | 田山　花袋 | 館林市 | 「蒲団」や「田舎教師」[illegible] |

くぼ　のぶゆき

昭和 30 年、長野県生まれ。公立学校教員、群馬県総合教育センター指導主事、群馬県教育委員会事務局義務教育課補佐、公立学校校長、群馬県教育委員会事務局義務教育課指導主監を経て、現在、群馬県教育委員会事務局義務教育課長。

実践報告

# 今後の高等学校における道徳教育の在り方を展望する
## －茨城県の「道徳」授業必修化を手がかりにして－

茨城県教育庁高校教育課
指導主事　長島　利行

## 1　はじめに

茨城県では，平成 19 年度から全ての県立高等学校（以下，高校）の第 1 学年（単位制課程は 1 年次）の全生徒に，「総合的な学習の時間」を用いて「道徳」を 1 単位（35 単位時間）履修させ，名称を「道徳」とし教育課程に位置付けている。当時高校における「道徳」授業必修化は，他に前例がなかった。そこで，茨城県の実践を示し，今後の高校における道徳教育の方途を探りたい。

## 2　高校における「人間としての在り方生き方」の時間の必要性について

小・中学校の教育課程に「道徳の時間」が位置付けられた昭和 33 年当時の中学生の高校への進学率は約 50%であった。しかし，今や高校進学率は 98% (1) を超え，ほぼ全入時代となっている。したがって今日，高校を卒業することは社会への第一歩を踏み出すことを意味するといってもよいだろう。茨城県ではこうした現状を踏まえて，高校において生徒一人一人に自己実現の喜びとともに，社会に参画し社会を支えるという意識をもたせたいとの願いから，平成 19 年度に「人間としての在り方生き方」の時間として，「道徳」の授業を高校 1 年の教育課程に位置付けた。特に第 1 学年の履修を義務付けたのは，中学校における「道徳の時間」との連続性を考慮し，しかも高校に入学後，早い時期に高校生としての自覚と目的意識をもつことで充実した高校生活を送れるようするためである。各高校は，平成 19 年度から毎年「道徳教育全体計画」を作成し，県教育委員会に提出している。茨城県が定めた高校における「道徳」の目標は，生徒一人一人が道徳的価値や人間としての在り方生き方に関する自覚を深め，豊かな心を育み，未来に向けて人生や社会を切り拓いていこうとする道徳的実践力を高めることにある。「道徳」の内容については，高校生が人間としての在り方生き方を自覚し，自ら道徳的実践力を培っていくための基礎基本となるものであり，教員と生徒が人間としてのよりよい在り方生き方を求め，ともに考え，ともに語り合い，その実行に努めるためのものとしている。指導する内容項目については，小・中学校では，「自分自身」，「他の人との関わり」，「自然や崇高なものとの関わり」，「集団や社会との関わり」の四つの視点から示される内容について，「道徳の時間」を要として学校の教育活動全体を通じて道徳教育をおこなっているが，茨城県の高校においては，中学校と同様の 24（平成 19 年当時は 23 項目）の内容項目を高校段階の生徒に応じた表現にし，高校 1 年の「道徳」の授業を要として学校の教育活動全体を通じて道徳教育を行っているところに特徴がある。

## 3　「道徳」授業の実態について

教員免許を取得するためには，小・中学校教員については，道徳の指導法に関する科目の履修が求められている。しかし，高校の教員免許の取得にはこの要件がない。こうした

中で，高校で「道徳」の授業を行うことについては，指導者の課題が指摘されている[(2)]。小・中学校の「道徳の時間」は学級担任が行っているが，茨城県の高校における「道徳」の授業担当者は，「道徳」を一年間中心となって指導し評価を行う教員としている。すなわち，学級担任に限定していない。授業担当者については，各学校が教員の中から決定している。時には，校長や教頭，他の教職員が講話を行ったり，産業界や地域の方をゲストティーチャーとして招いたりしている。例えば，１学年主任と副学年主任が「道徳」の授業担当者となり，第１学年６クラスを，それぞれが３クラスを担当する場合もある。「道徳」の授業担当者については，実施初年度から３年間行った調査結果によると，若干であるが，クラス担任の割合が増えている。割合を見ると，約７割の学校がクラス担任，約２割の学校がクラス副担任，残りの１割が特定の教員を選任している。また，特定の教員ではあるが，農業科の教員が「道徳」を担当し，生徒が手塩に掛けて育てたニワトリを実際に食べるまでの命の教育を行っている学校や，家庭科の教員が食育の一環として，食と命との関わりや，生命の誕生と命との関わりについて生徒の心に迫る「道徳」の授業を行っている学校もある。こうした担当者の実践事例からも，各高校が教科の専門性を生かした学校の実態に応じた「道徳」の授業をつくりあげようとしている。

### ４　授業担当者への支援体制

茨城県では，「道徳」実施初年度の平成 19 年度から平成 21 年度までの３年間，県の事業（高校生の豊かな心育成事業）の中で，各高校に「道徳」実践アドバイザーを派遣していた。「道徳」実践アドバイザーとは，道徳教育を専門とする大学教授，道徳教育を実践してきた小・中学校の退職校長及び道徳教育に造詣が深い高校の退職校長等の 26 人で構成している。各高校は，県作成の「道徳」実践アドバイザー一覧からアドバイザーを選び，日程調整の上，年１回派遣要請を行う。学校は，「道徳」の公開授業日にアドバイザーを依頼し，研究協議の中で指導を仰いだ。３年間にわたり「道徳」実践アドバイザーを学校が活用したことで，「道徳」の公開授業後の指導助言や教員対象の講話等を通して，「道徳」の授業が効果的に行われるよう推進されていった。

「道徳」実践アドバイザーから高校の「道徳」の授業の感想が以下のように挙げられていた。

・生徒と正面から向き合って話し合おうとしている教師が多い。
・先生方は，資料の中から「中心価値」と「中心発問」を見付け出すことができるようになった。
・生徒は落ち着いて授業を受けており，自分の考えを積極的に述べていたので，好感がもてた。
・授業では，生徒のよさを引きだそうとする教師の熱意が伝わってきた。等

### ５　県作成の「生徒用テキスト」の活用

茨城県では，従来から全ての県立高校でロングホームルーム活動を中心に，「豊かな心」を育む教育活動をおこなってきた。平成 14 年度から３年間にわたり，ホームルーム活動指導資料集（第１集・第２集・第３集）[(3)] を作成した。ホームルーム活動指導資料集は，「自分自身」，「他の人との関わり」，「自然や崇高なものとの関わり」，「集団や社会

との関わり」の四つの視点から「豊かな心」を育成できるよう構成されている。これらの経緯を踏まえ，平成 19 年度からの「道徳」の全校履修に伴い，生徒用テキスト『ともに歩む』(4) を作成した。県作成の「道徳」の生徒用テキストは，四つの視点から 24 の内容項目（平成 19 年当時は 23 項目）を考慮した 35 編の読み物資料となっている。また，生徒一人一人に人間としての在り方生き方について深く考えさせるために，各資料の末尾には「ねらい」にそった考えるヒントが書かれている。各学校は，県が作成した生徒用テキストを中心に，ビデオや写真，自作の資料を工夫して，各学校の生徒の実態に合った「道徳」の授業をつくろうと心掛けている。また，学校によっては県作成の生徒用テキストの他に，学校独自に生徒用テキストを作成し，活用している学校もある。各学校は，生徒の実態を考慮し，体験活動や学校行事，各教科・科目等とも関連付けながら，県作成の「生徒用テキスト」の各資料の順序を組み換えたり，新たな資料を組み込むなどしたりして年間指導計画を立て，授業を行っている。生徒用テキストについては，「道徳」の授業実施３年が経過した平成 23 年２月に，一部改訂し現在に至っている。その際，教員だけでなく，学識経験者，企業経営者，高等学校ＰＴＡ連合会代表者，青少年育成団体関係者，教育委員会関係者を含めた県の道徳教育推進委員会が意見聴取と十分な検討を重ねて改訂を行っている。道徳教育推進委員会の中で，「最近は，同年代でも人間関係が希薄になっている。同じ年代の人が考えた事を題材にした資料に一部差し替えてはどうか」や「高校生の考えなど，実生活に即した資料がよい」や「既存の資料の中の同じ価値（内容項目）を含んだ題材と差し替えてはどうか」といった委員の意見をもとに，高校生の作文を２編導入している。

６　「道徳」授業の成果について

茨城県では，「道徳」の実施状況について，「道徳教育推進委員会からの報告」とし，茨城県教育委員会のホームページで公開している (5)。とくに，「道徳」の授業に関するアンケートを毎年実施しており，質問の内容から経年変化を見ることができるものもある。ここで，調査結果をもとに「道徳」の授業を実施しての成果と課題を考察してみる。

まず，直近の平成 24 年度の調査結果では，生徒は「道徳」の授業は自分のためになっていると考えており，落ち着いて学校生活を送るようになってきたといえる。生徒対象アンケート（平成 24 年度，全校の高校１年生各校１クラス 3,582 名）では，「『道徳』の授業は，あなたのためになりますか」の設問に，９割近い生徒（88.8%　3,178 名）が「はい」と回答していることや，「あなたは，落ち着いて学校生活を送るようになってきたと思いますか。」という設問に８割の生徒（「そう思う」が 26.8%，「ややそう思う」が 54.1%）が肯定的な回答をしている。

また，平成 22 年度の調査結果では，生徒は高校２年でも「道徳」の授業があったほうがよいと感じており，「道徳」の授業を好意的にとらえているといえる。生徒対象アンケートでは，「２年生でも「道徳」の授業があったほうがよいと思いますか。」という設問に，８割を超える生徒（「そう思う」が 27.4%，「ややそう思う」が 56.6%）が肯定的な回答をしていることや，「道徳」の授業に対する生徒の感想等には，以下の記載が示されている。

・「道徳」が好き。「感動」。

・自分の今までの行動や態度を見つめ直すことができた。
・心が優しくなれる。
・将来の進路についてよく考えるようになった。
・中学の「道徳」と比べて内容が濃い。
・先生もみんなもいつも一生懸命

また，調査結果からは，教員が「道徳」の授業において生徒がじっくりと考える時間を十分に確保するようになり，自らの授業方法等を見つめ直すようになっているといえる。

教員対象の調査結果（平成 19 年度～平成 24 年度，県教育委員会ホームページに掲載）の６年間の経年変化を見ると，「『道徳』の授業において，生徒が自己を見つめ，じっくりと考える時間を十分に確保できたと思いますか」という設問には，教員の肯定的な回答をしている割合が，以下に示すように変化している。

・平成 19 年度は 77.1%・平成 20 年度は 79.5%・平成 21 年度は 81.6%・平成 22 年度は 78.6%・平成 23 年度は 84.0%・平成 24 年度は 85.9%

また，「『道徳』の授業を担当したことは，自らの授業の指導方法等を見つめ直す機会となったと思いますか」という設問には，教員の肯定的な回答をしている割合が，以下のようになっている。・平成 19 年度は 77.8%・平成 20 年度は 75.7%・平成 21 年度は 80.1%・平成 22 年度は 69.8%・平成 23 年度は 75.4%・平成 24 年度は 79.1%

## ７　結語的考察

「道徳」の授業は，人間としての在り方生き方を考える時間として，生徒にとって意味のある時間となっており，教員にとっても，教師自身の授業の在り方を見つめ直すうえで意味のある取り組みとなっているといえるだろう。今後高校１年生の「道徳」をさらに２年生に拡充する上で，どのような視点を重視すべきかについては，生徒対象の調査結果が多いに参考になると思われる。生徒対象の調査結果では，生徒は相手の意見をよく聞くようになった反面，自分の意見や考えをまとめ発言することには自信がないと感じているようである。生徒対象の調査結果（平成 24 年度，茨城県教育委員会ホームページに掲載）では，「あなたは，話し合いなどを通して相手の意見や考えをよく聞くようになってきたと思いますか」という設問には，８割を超える(83.2%)生徒が，肯定的な回答（「思う」が 26.7%，「ややそう思う」が 56.5%）をしている反面，「あなたは，自分の意見や考えをまとめ，発言できるようになってきたと思いますか」という設問には，４割(40.2%)の生徒が否定的な回答（「あまり思わない」が 33.2%，「思わない」が 7.0%）をしている。

また，生徒は道徳的に正しい行いがわかっていても，実際に行動に移せないことがあると感じているようである。生徒対象の調査結果では，「道徳的に正しい行いが分かっていても，実際に行動に移せないことがあるか」という設問には，８割近い生徒が否定的な回答（「思う」が 24.1%，「ややそう思う」が 55.6%）をしている。

これは，「道徳」の授業が，教科における授業とは異なり，正しい答えを導き出すことを求めるものではないからである。正しい答えがわかっていても，実際にはできないことは，大人である教員も経験している。つまり，「分かっているが，できない」ことは，換言すれば，人間誰しもがもつ共通の課題であるといえる。今後こうした課題に向け，高校

の「道徳」の授業では，生徒同士が議論し合い，自分の意見を積極的に表明できたり，道徳的に正しい行いが分かっているならば，日常場面で実践につなげられたりすることができるようになる，高校生の発達の段階を踏まえたプログラム開発が求められているといえるだろう。

注

（1）「平成 22 年度教育調査報告書」（茨城県教育庁総務課，平成 23 年３月 15 日，５頁）によると，平成 22 年度の茨城県の高等学校進学率は 98.3％で，全国のそれは 98.0％である。

（2）兼松儀郎「高等学校における道徳教育の実践的課題－研究開発学校の取組を中心として－」『道徳教育方法研究』第 12 号，2007 年２月号，17 頁。

（3）県作成のホームルーム活動資料集は、以下の３集である。

・茨城県教育委員会『ホームルーム活動資料集－明日を担う心を育てるために－』，平成 14 年９月

・茨城県教育委員会『ホームルーム活動資料集（第２集）－豊かな心を育てるために－』，平成 15 年 11 月

・茨城県教育委員会『ホームルーム活動資料集（第３集）－豊かな人間性や社会性を育むために－』，平成 16 年 11 月

（4）茨城県教育委員会『高校生の「道徳」ともに歩む－今を、そして未来へ－』，平成 18 年９月 25 日

（5）茨城県教育委員会 HP より
(http://www.ibk.ed.jp/highschool/yutakanakokoro/doutoku/doutoku.htm)

ながしま　としゆき
昭和 40 年、茨城県生まれ。公立学校教員を経て、現在、茨城県教育庁高校教育課指導主事。専門は道徳教育。主な著書には『ケアする心を育む道徳教育』（共著）北大路書房、『道徳教育入門－その授業を中心として』（共著）教育開発研究所、『自尊感情をはぐくむ道徳授業と資料集』（共著）明治図書など。

# 県外実践校に学ぶ

今日は教師受難の時代ともいわれ、教師はかつてみられなかったほどの厳しい試練にさらされています。そんな状況の中で、ひたすら目の前にいる子どもたちと誠実に向き合う実践に徹している学校があります。

今回は、個々の教師のひたむきで一貫した教育態度に秘められた充実した信念を基底に、校長のリーダーシップの下で校内研修を核とした授業研究の日常化を図りつつ、子どもと教師の学び合う学習空間を創り出している会津若松市立謹教小学校の実践を紹介します。

校長　本田　　樹

研究主題　　学び合い，高め合う授業の創造【２年次】

副題　　教科・領域の特性を生かした「言語活動」を通して，「思考力・判断力・表現力等」を身に付けた子どもの育成

福島県会津若松市立謹教小学校（児童数445名）
福島県会津若松市米代一丁目５番33
TEL 0242-28-2100　FAX 0242-29-3405
URL http://www.kinkyo-e.fks.ed.jp/

## １　はじめに

本校は明治６年に創立され，今年で１４１年の歴史を持つ，会津若松市の中心部に位置する学校です。どの教室からも会津のシンボル「鶴ヶ城」がよく見え，児童数は４４５名，１９学級の小学校です。

本校の校名である「謹教」という語は，孟子の梁恵王章句の中にある一節に由来したもので，「学校の教えを謹む」という意味であると伝えられています。本校の子どもたちは，この由緒ある校名に誇りを感じながら，学習に取り組んでいます。

本校は毎年６月に公開授業研究会を開催し，県内外から多くの方に参観をいただいています。今年で３７回目を数え，３教科・３領域で１９学級すべてで授業を公開しました。また，指導助言・講演者として，文部科学省初等中等教育局教育課程課 教科調査官水戸部修治先生をお招きし，「思考力・判断力・表現力等を育む言語活動の充実」の演題で講演をいただきました。

## ２　本校の研究

### ⑴　研究主題　学び合い、高め合う授業の創造【２年次】

副主題　　教科・領域の特性を生かした「言語活動」を通して，「思考力・判断力・表現力等」を身に付けた子どもの育成

### ⑵　主題設定の趣旨

#### ①　近年の教育的動向から

近年,知・徳・体の調和を重視する「生きる力」を育むことがこれまで以上に重要になってきている。一方,OECD の学習到達度調査（PISA）,全国学力学習状況調査等の結果から,「思考力・判断力・表現力等」に関わる問題解決力に課題があることが明らかとなった。このような状況を踏まえ,中央教育審議会では,基礎的・基本的な知識・技能の他に「思考力・判断力・表現力」を育むために「言語活動の充実」が重要であると提言した。

それを受け本校では,これまで１年次研究として,教科・領域の特性を生かした「言語活動」を一手段として,「思考力・判断力・表現力等」を育成する実践研究を継続して行ってきた。２年次研究でも先行研究で明らかとなった「思考力・判断力・表現力等」を育てる有効な手立ての一つを「言語活動」と考えることで,「思考力・判断力・表現力等」を身に付けた子どもの育成に関わるさらなる知見を得ることが大切と考えた。

#### ②　本校の教育目標から

本校の教育目標は,「他との関わりの中で個を磨き,自ら学ぶ態度と協力・責任の心を持つ,知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童を育成する」ことである。つまり,知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童を育成するために,友だちと「学び合う」中で個を磨くことを大切にしている。

そこで,本研究においても,一人一人のよさを認め,生かし,伸ばせるような「学級づくり」を土台に,友だち同士が互いの立場や考え方を尊重し,「学び合い」によって相互の理解を深め,児童

一人一人が「自己の学びを高め合っていく」学習活動を大切にしていこうと考えた。

③　児童の実態から

本校の児童は,学校生活での規範意識が高く,授業に対してもまじめで,意欲的に取り組むが多く見られ,大変勤勉な学習集団である。

全国学力・学習状況調査結果（６年）からは（平成２３年度実施から）,大きな陥没点が見あたらず,県・全国の数値と比べても,勤勉な傾向が顕著に読み取れる。また,「自己肯定感」や「夢や希望」に関する意識が高く,自分の課題を自覚し,向上しようと努力をしている様子が読み取れる。

この背景には,日々の授業の中で,互いのよさを認め合うことや,学ぶこと（学んだこと）意味や価値を自覚することを積み上げてきた成果であると考察できる。しかし一方で,国語科の「必要な図書資料を選んで読むこと」「心情や場面描写を読み取ること」の領域では課題も見られる。さらに,校内研究に関する意識調査（アンケート）の結果（Ｈ２４年５月実施）によれば,全体としては比較的好ましい結果が読み取れる中で,「自分の考えを表現する」の項目が,昨年同様,他の項目に比べて複数の学年において落ち込みが明らかになった。こうした課題の解決を図るために学習の様々な場面で,学習課題に対して本気で自分なりに考え,友だちと「学び合う」中で自分と友だちが共に学びを「高め合う」ことができるようにすることを具体的な方策を掲げながら実践していくことが大切であり,また、そうした学びを支え、深化させていくためには、 各教科・領域の特色ある「言語活動」（言語を駆使した活動：話す・聞く・書く・読む）を一手段として,「思考力・判断力・表現力等」を育成していくことが必要だと考えた。

⑶　研究主題・副主題の概念規定

①　研究主題：「学び合い,高め合う授業の創造」とは

| |
|---|
| 友だちや教師と関わりながら,既習事項や友だちの考えを関連付けて得た自分の考えを表現・説明する（言語活動「話す・聞く・書く・読む」）ことを通して,自他が互いによりよい課題解決の方法や価値を見いだすことのできる授業 |

「学び合う」とは

学習課題に対して自分なりの考えを持ち,友だちや教師とその考えを伝え合ったり,話し合ったりすること

「高め合う」とは

学び合うことで,自分や友だちの考えのよさに気付くことにつながり,自分と友だちが互いによりよい課題解決の方法や価値を見いだしていくこと

②　副主題：「教科・領域の特性を生かした言語活動」とは

【言語活動とは＝言語を駆使した活動】

各教科・領域で行われている「話す」「聞く」「書く」「読む」の４つの活動である。授業の中で４つの活動が単に行われるだけでなく,言語活動が充実していることが大切である。「言語活動が充実している」とはどういうことか。それは次の２つの条件を大切にしなければならない。

【言語活動が充実している条件】

| |
|---|
| ○　単元の中で「身に付けさせたい力」を明確にし,その手段として意図的に「言語活動」を授業に組み込んでいること<br>○　「言語活動」を通して子ども一人一人が本気で,思考し,判断し,表現している。 |

【教科・領域の特性を生かした・・・とは】

言語活動の具体的な内容は,各々の教科・領域の特有のものである。また,国語科では言語活動を,単元を貫いた活動として捉える必要があるなど,教科・領域の特性や実態に応じて具体的な手立てを講じていく必要がある。（その言語活動の内容や具体的な手立てについては,各教科・領域の研究計画に記載されている。）

また,本校では「思考力・判断力・表現力等」を育成する手段として,言語活動がすべてであるという捉え方はしていない。これまでの「表現力」に課題があるという現状から「言語活動」の内容だけでなく,それを支える教師の具体的な手立てを大切にしていく必要があると考えている。

③　副主題：「思考力・判断力・表現力等」とは

「思考力・判断力・表現力等」について,それぞれの力は別々に機能するのではなく,３つが一体として機能し,指導を進めていくことで,学び合い・高め合う子どもの育成につながるものであると捉えた。（評価も一体として捉えていく必要がある。）つまり,「思考しながら判断する」「表現しながら思考・判断する」といった各々が関わり合う力と捉えた。

⑷　全体構想

＊「思考力・判断力・表現力等」の育成・活用力には、「知識や技能」の習得が大前提となる。

# 「学び合い，高め合う授業の創造」を目指す全体研究計画

## 学び合い，高め合う授業の創造【２年次】

**～教科・領域の特性を生かした「言語活動」を通して，「思考力・判断力・表現力等」を身に付けた子どもの育成～**

→　友だちや教師と関わりながら，既習事項や友だちの考えを関連付けて得た自分の考えを表現・説明する（言語活動「話す・聞く・書く・読む」）ことを通して，自他が互いによりよい課題解決の方法や価値を見いだすことのできる子どもを目指す。

研究主題・副主題の実現へ

## ①目指す子ども像

＊「言語活動を行う能力」，「思考力・判断力・表現力等」については，各教科・領域の研究計画を参照

**【国語科】**

○　「言語活動を行う能力」を身に付けた子ども

＊　「言語活動を行う能力」に「思考力・判断力・表現力等」を含める

子ども像の実現へ

**【他教科・領域】**

○　「思考力・判断力・表現力等」を身に付けた子ども

＊　「思考力・判断力・表現力等」に「教科・領域で目標とする能力」を含める

子ども像の実現へ

## ②「言語活動を行う能力」，「思考力・判断力・表現力等」を育てる手立て（言語活動の充実）

**【国語科】**

目標

(1)「言語活動を行う能力」を身に付ける

(2)「思考力・判断力・表現力等」を含む

**指導過程の立案**

ウ　「言語活動を行う能力」の洗い出し

○　既に身に付いている力

◎　本単元で身に付けさせたい

イ　言語活動の選定

・　単元を貫いた活動の位置付け

ア　本単元で身に付けさせたい力

・　「言語活動を行う能力」＝「指導事項」の明確化

各教科・領域の目標達成のための手順

**【他教科・領域】**

目標

(1)「思考力・判断力・表現力等」を育てる

→(2)「教科・領域の目標」を含む

**指導過程の立案**

イ　言語活動の選定

・　「身に付けさせたい力」と「言語活動」との明確な位置付けを図る

ア　本単元で身に付けさせたい力

・　「教科・領域のねらい」の明確化

・　教科・領域の「思考力・判断力・表現力等」の明確化

## ③子どもの実態

○　学習課題に対して意欲的に思考し，判断するという学習習慣が身に付いてきている。

●　子ども一人一人が自分の考えを多様な手段で表現する力が身に付いていない。**（表現力に課題）**

●　国語科において身に付いた「言語活動を行う能力」を毎時間の中で関連付けて学習していない。

3　研究の実際

⑴　研究計画，組織

【研究計画】
１１月　新年度についての全体協議会
１２月　研究のまとめと次年度の方向性
１月　要請訪問による授業研究会
４月　全体協議会
５月　要請訪問による授業研究会
６月　公開授業研究会
７月　公開授業研究会のまとめと反省
８月　これまでのまとめ
９月　研修部による実践講座

【組織】
３教科３領域
国語部　算数部　理科部　特別活動部（学級活動）　特別支援部　道徳部

⑵　研究授業

本校では，１１月から次年度に向けた取組が始まる。まず，１月に１回目の要請訪問を行い次年度研究の方向性を探る。新年度になり，５月に２回目の要請訪問，６月に公開授業研究会の３回の研究授業を通して，研究主題・目指す子ども像の達成に向けた実践を３教科３領域で研究実践に取り組んでいる。

【国語科】

国語科では，領域「読むこと」に絞り，その中で「身に付けさせたい力を育む言語活動」を
①音読に関すること　②効果的な読み方に関すること
③説明的な文章の解釈に関すること　④文学的な文章の解釈に関すること
⑤自分の考えの形成及び交流に関すること　⑥目的に応じた読書に関すること
の６つに設定し，そのために必要な力「身に付けさせたい力」として
⑴音読する力　⑵想像力　⑶活用力　⑷情報処理能力
⑸理解力　⑹思考力　⑺自己形成　⑻交流する力
と設定し研究を行ってきた。

◎５学年の実践「伝記を読んで，自分の生き方について考えよう『百年後のふるさとを守る』」

【目指す子ども像に迫る手立て】

単元を貫く言語活動『私の人生を変えた伝記「おすすめの人物新聞」を作ろう』
身に付けさせたい力（５）　③　説明的文章の解釈にかかわること
○　伝記に書かれた人物の生き方を自分とかかわらせながら読み，自分の考えをまとめ表現する力

**子どもの姿**

T：　話す人は，共感できる点や共感できない点についてはっきりさせながら話しましょう。
T：　友だちの考えがよく聞き取れるように，グループ全員の考えを印刷しましたので，自分の考えとの共通点や相違点について考えメモしながら聞きましょう。
C1：　ぼくがグッときた言葉は，「番頭が切りだして決断を迫られた時に，自分のことよりもみんなのことを思って，店よりも堤防を完成させるという決断を下したというところです。ぼくは，儀兵衛さんのようになれるか分からないけれど近づきたいと思います。だから，ぼくも儀兵衛さんと同じ決断を下すと思います。
C2：　私は，C1君の考えも分かるけれども，私は，C1君のようには考えられません。なぜなら、家族のことも大切なので，私だったら店を優先させると思います。

【算数科】

既習事項と関連付けながら，算数的活動を通して自分なりの考えや方法で解決しようとしたり，友だちや教師との関わりの中で，数学的表現を用いて自分の考えを表現・説明したりできる子どもを目指す子ども像として研究実践を行ってきた。

◎１学年の実践「のこりはいくつ　ちがいはいくつ」

【目指す子ども像に迫る手立て】

「自分の考えを表現・説明する算数的活動」・・・「図形化の力」の育成

→　「言葉，具体物・半具体物，数，式，図・絵，数直線」などを用いて考えを表現・説明させる。

手立て・言語活動

自分の考えを表現できるように，半具体物を活用することを指示する。（おはじきやブロックやなど）

**子どもの姿**

T：おはじきやブロックを使う時は，赤と白のブロックの色を変えると比べやすいね。端を揃えることも大切だね。
C：赤と白が同じところのブロックは取るから，「のこりはいくつ」に似ているから，ひき算だと思う。
T：自分で考えたことを，ブロックやおはじきを使って，友だちとお話ししましょう。
C：わたしは，ブロックを使ったよ。５個までは同じだから，余った３個が答えかな。
C：ぼくもそうだよ。分からなくなってしまうから，５個までは，わきにどけておいたよ。だから，赤が３個多いね。

【理　科】

日常生活の経験や既習事項を事物・現象と関連付けながら思考するとともに，友だちとの協同的な追究活動の中で，自分の考えを表現し，科学的な見方や考え方ができる子どもを目指す子ども像として研究実践を行ってきた。

◎６学年の実践「動物のからだのはたらき」

【目指す子ども像に迫る手立て】

「事物・現象との関わりを深めるための表現活動」

「獲得した知識を，日常生活の中で活用したり，分析・判断したりする活動」

→　言葉やモデル図，グラフ化，ものづくり等を用いて自分の考えを説明させたり，整理させたりする。子どもの学びと実際の生活とを関連付ける事象提示を行い，学びを意味付けることができるようにする。

手立て・言語活動

・言葉やモデル図を用いて消化・吸収のしくみについて自分の考えを整理したり，説明したりさせる。
・セルロースチューブを用いた実験を行い，でんぷんが吸収しやすくするために変化していたり，消化・吸収のために複数の臓器が関わっていたりすることに気付くことができるようにする。

**子どもの姿**

【セルロースチューブを用いた実験】
T：セルロースチューブには，みんなが予想した小腸と同じ仕組みになっています。それは，セルロースチューブには目に見えない小さな穴が開いているのですよ。
C：でんぷんでは，その穴を通らないのかな？
C：通ったら，だ液で別な物にする必要がないんじゃない？
C：じゃあ，でんぷんとだ液で反応させてできた，別な物質だったら，その穴を通って吸収されるのかな？
（でんぷんのみの液，でんぷんとだ液の液はセルロースチューブを通らない。→いろいろな消化液が体では加わるのだから，さらに，消化液を増やせば，今度こそ通るのではないかという予想を持つ。→本時の実験へ）

【特別支援教育】

将来の自立に向け，自分と身近な人々，社会，自然に関わりながら日常生活に必要な基礎的な内容を確実に習得し，具体的な生活場面で活用できる子どもを目指す子ども像として研究実践を行ってきた。

◎こばと学級の実践「ふたりでおはなし」

【目指す子ども像に迫る手立て】

「日常生活の必要な基礎的な内容を理解し，習得する活動」…日常生活に必要な国語を理解する力

手立て・言語活動

・ゲーム的要素を取り入れることで，楽しみながら語彙や大切な事柄を習得できるようにする。
・「話す」「聞く」「書く」「読む」の活動をバランス良く取り入れることで，理解を深めさせるとともに，気分を切り替えながら集中して取り組めるようにする。

**子どもの姿**

A児・B児…濁音が入った動物を題材にした２択クイズを取り入れた。

T　：(ぞうの絵を見せながら)「これは何でしょう。」
A児：「ぞう。」
T　：(「そう」「ぞう」のカードを見せながら)「正しいのはどっちですか。」
A児：(「ぞう」のカードを指さしながら)「こっち。」
B児：「正解！」
T　：どうしてこっちが正しいの。
A児：(濁点を指さしながら)「ここに点々が付いてる。」

【特別活動】

生活や学習に関する諸問題（放射線の問題を含む）について関心を持ち，学級や自己に合ったより良い解決方法について自ら考え，判断し，実践することを通して，自主的な態度や望ましい人間関係を身に付けていく子どもを目指す子ども像として実践研究を行ってきた。

◎１学年の実践「ほうしゃせんとわたしたちのけんこう」

【目指す子ども像に迫る手立て】

「課題解決に向けて話し合う活動」
→　ペアやグループ、全体で友だちの意見と自分の考えを比べたり、伝え合ようにしたりする。

手立て・言語活動

「放射線」から身を守る方法について、演示を見たり動作化を取り入れたりしながら考えることができるようにしていく。

**子どもの姿**

T：体を守るために、みんなにもできることは？
　３枚の場面絵を見て話し合った後に・・
C：山のきのこには放射線があるかもしれないから、食べてはいけないと思います。
C：学校にもある紫の実は口に入れないようにしよう。
　幼稚園の子が取ってたから今度教えてあげたいな。
T：どうしても分からないときは大人の人に聞くことが大切ですよ。

【道　徳】

道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを，教師や友だちとの交流を通して深めたり広げたりし，人間としてよりよく生きていこうとする子どもを目指す子ども像として実践研究を行ってきた。

◎３学年の実践「美しくやさしい心　敬けん　『しあわせの王子』」

【目指す子ども像に迫る手立て】

「自分の考えをもとに書いたり，語り合ったりする活動」

→　話型（接続詞的発言）やつぶやきを大切にし，道徳的価値の自覚がいっそう高まるようにする。

手立て・言語活動

天使などの気持ちに寄り添いやすくするために，天使や王子，ツバメの絵と吹き出しの入ったワークシートを使用する。また，ペアで考えを伝え合う場を作ることで，異なる考えに気付いたり考えを深めたりする。

**子どもの姿**

Ｔ：天にのぼる王子とツバメに，天使はどんな言葉をかけたでしょう。
Ｃ：二人とも，よく頑張りましたね。
Ｃ：美しいものをやっと見付けた。君たちの心が一番美しい。
Ｃ：これからは，天の国で幸せに暮らしなさい。

4　さいごに

⑴成果と課題

【国語科】

①　研究計画

○　「身に付けさせたい力を育む言語活動」の見直しを図り，身に付けさせたい力とそれを育む言語活動とを整理し設定したことで国語科で目指す子ども像に迫る方法や手立てが明確となった。このことで，単元を通した系統的な指導がより可能となった。

●　目指す子ども像に迫るための言語活動がより深まっていけるような手立てや視点，方向性を示していきたい。

②　目指す子ども像の検証

単元指導計画を立案する際，毎時間の中でどんな力が身に付けば，単元を貫く言語活動に結び付けられるかという視点に立ち，毎時間の授業を構成してきた。

○　３年生の実践では，単元を貫く言語活動を「感想を伝え合う」に設定し，その言語活動を行うために必要な力を，「説明的文章の解釈に関すること」とし，毎時間の授業の中で，指示語や接続詞，文末表現に着目しながら読み取っていくことで，事実と意見を読み分けられるようにしてきた結果，読み取っていく力が少しずつ身に付いてきた。そのことにより，自分の考えや感想を読み取ったことをもとに伝え合うことができるようになってきた。５年生の実践では，自分の考えを発表するために，文章構成を理解し，筆者の考えをしっかりと捉えたことにより，自分の考えは筆者の考えに共感できるのか，できないのかという視点に立ち話し合いをすることができた。

●　身に付けさせたい力を育む言語活動の育成は国語科のみでなく，他教科における毎時間の授業でも活用・応用されて，その力が本当の意味でも定着すると考えられる。

●　２年次研究では，第２回要請訪問においては⑸理解力⑹思考力を身に付けさせたい力とし，実践してきた。公開授業においては⑴～⑹までを総合的に育成することに努めてきた。総合的に育成する視点から，次年度研究において，６つの力をそれぞれ深めていくようにすると同時

に，本校の児童の実態に応じたさらに深めていきたい力も考慮しながら言語活動の充実に努めていきたい。

【他教科･他領域】

①　研究計画

○　子どもの実態と１年次研究の成果と課題を踏まえ，それぞれの特性にあった計画の見直しを図った結果，「目指す子ども像」や「身に付けさせたい力」がより明確となり，そのための「手立て」を立てやすくなり，それぞれの教科・領域で目指すねらいに迫ることのできる指導につながった。

●　他教科・領域における計画の見直しを図ることができたが，今後はその中においても，発達段階や学年の実態に応じた指導計画の見直しを考えていく必要がある。

②　目指す子ども像の検証

○　指導者が，それぞれの教科・領域の特性を生かした「言語活動」を工夫することで，児童一人一人が学習課題に対して自分なりに真剣に思考・判断し，表現する姿がみられるようになってきた。また，学習意欲の喚起にもつながった。

●　課題であった表現力の向上の改善は図られてきたが，本校では，「自分の考えを伝え合う等の表現力」に課題がまだまだあると実感した。「子どもの学習に対する意識調査」の結果からも，「自分の考えを伝える」ことが課題として出ている。学習課題に対して，思考・判断することまでは慣れているが，自分の考えを相手と伝え合うなどのスキル的な部分と自信を持って積極的に伝えるという点においては，まだ備わっていない部分が見られる。子ども同士で発言をつないだり，教師が子どもの発表をつないだりして，話し合いを練り上げていく姿や自信を持って発表する姿を目指していきたい。

【全体を通して】

●　身に付けさせたい言語活動や思考力･判断力･表現力等を育む言語活動の充実という活動を通しての目指す子ども像に迫る手立てや活動に対する見取る視点が曖昧であった。これらの活動を見取っていく視点や方法を明確にすることで「言語活動の充実」や「思考力･判断力･表現力等の育成」がより一層充実していくものと捉え，３年次実践していく必要があると考える。

# 県外実践校に学ぶ

今日の学校では、確かな学力向上のバッシングが依然と吹き荒れ、学校と家庭・地域の人々が一体となって教育することが強く求められています。そのためには，子どもの学びの事実を通して家庭・地域の人たちを力強く巻き込んでいく力が必要です。

今回は、中学校の教科担任制という特性をきちんと見極め，学習習慣の確立と学級力の向上を通して、教職員が一丸となって学力向上に取り組んできている埼玉県秩父郡長瀞町立長瀞中学校の実践を紹介します。

校長　新井　孝彦

「時を守り、場を清め、礼を正し、笑い･感動･夢のある元気な学校」を目指して

研究主題　　確かな学力の育成をめざした言語活動･体験活動の充実

～学習習慣の確立と学級力の向上を通して～

埼玉県長瀞町立長瀞中学校（生徒数199名）
〒369-1304　埼玉県秩父郡長瀞町本野上1035番地１
TEL. 0494-66-0027　FAX. 0494-66-0665
URL http://park10.wakwak.com/~torojhs/

## １　はじめに

埼玉県の北西部に位置する長瀞町は、全域が県立長瀞玉淀自然公園区域に指定され、豊かな自然を生かした観光の町として年間２００万人以上の観光客が訪れます。

一年をとおして、桜・ハナビシ草・紅葉・ロウバイなど四季折々の花と自然を愛でることのできる美しい長瀞町において、本校は６６年の歴史と伝統のある中学校です。

## ２　本校の概要

本校は、生徒数１９９名・学級数７（通常学級６・特別支援学級１）で、町で唯一の中学校である。教職員は、迅速かつ、信頼関係に根ざしたていねいな生徒指導体制づくりに努め、落ち着いた規律ある学校生活が確立されている。

平成２３・２４年度文部科学省委託・県教育委員会指定・秩父地区教育委員会連合会委嘱「確かな学力の育成に係る実践的調査研究事業」に取り組んだ。

めざす学校像を「時を守り、場を清め、礼を正し、笑い･感動･夢のある元気な学校」とし、「当たり前のことを当たり前に続けていくことが教育力を高める」を基本理念に、「時を守り、場を清め、礼を正す」をすべての教育活動の根底に据えている。それに加えて「学びひたる・教えひたる」を合い言葉に、日々、ノーチャイムの中で、教師も生徒も時間を守り、共に力を合わせて学び合いながら、確かな学力の育成を図っている。本年度はその研究成果をより高め、より深めるべく、教職員一丸となって教育活動の充実に努めている。

さらに、長瀞町の小・中学校、家庭、地域が相互に連携・協力し、それぞれの教育力を生かした教育活動を展開し、地域ぐるみの特色ある学校づくりを推進している。とりわけ、長瀞町教育委員会と長瀞町の小・中学校が策定した「４つの指導指針」に則り、小・中学校の連携を一層充実させるとともに、当たり前のことを当たり前に続けていくことができる生活習慣づくりを基盤に、知・徳・体のバランスとれた力の育成に全力をあげている。

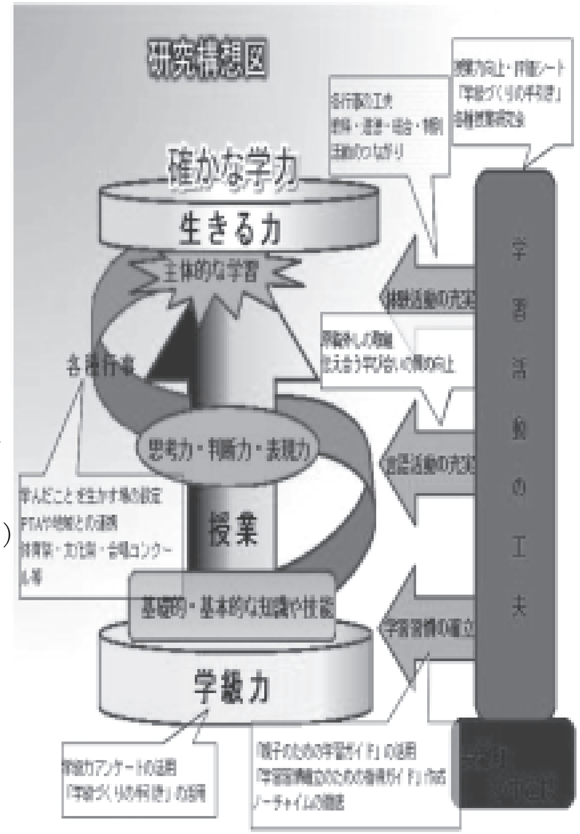
町のキャッチフレーズの「はつらつ長瀞」のもとに教職員も「はつらつ」として相互に協力し合い、保護者・地域と連携を図っている。

### ３　研究課題の取組状況

研究主題を「確かな学力の育成をめざした言語活動・体験活動の充実」とし、サブテーマを「学習習慣の確立と学級力の向上を通して」とした。新学習指導要領の重点の言語活動・体験活動の充実を図っていくことにより、①学力を向上させることができる②人間関係を豊かにすることができる③共同生活を豊かにすることができる④「生きる力」を育成することができると考えた。

重点課題

（１）学習習慣の確立
（２）言語活動や体験活動の充実
（３）学力育成に向けた学級力の向上




### ４　研究の手立てと実際

#### （１）学習習慣の確立

①学習規律の徹底

【 時を守り・場を清め・礼を正す 】

・学習ルールの確立（授業の始まり終わりのあいさつの仕方・発表の仕方、聞き方・話し方）各小中学校段階に合わせて統一
・ノーチャイムの徹底（毎日がノーチャイム）
・５分前集合・ていねいなあいさつ指導としての５秒礼（全校朝会・生徒朝会）

生徒朝会での５秒礼の様子

②授業力向上

・授業力向上評価シートの活用（相互評価で研修）平均点以上を確保
・わかる授業の工夫（言語活動を意識した授業）教科ごとに育成を目指す言語に関する能力を設定
・「本時の課題」「わかったこと」「本時のまとめ」等の板書カードの作成・表示
・研修の充実（各種自作指導ガイドの活用・改訂）

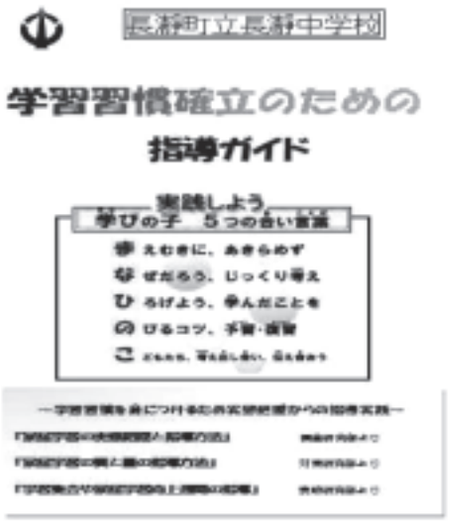
授業力向上・評価シート　　授業者【　　　　】

○この評価は、授業を生き生きとした魅力あるものにするために行うものです。　日時　月　日（　）・（　）校時　学級　年　組・教科＜　＞科

| | 項目 | 初歩的１ | もう少し２ | ３ | 優秀４ | 模範的に顕５ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 生徒の言動 | 学習準備 | 机上に何も用意されていない。 | 始業時間が過ぎてから準備する。 | | 休み時間に学習道具の準備ができている。 | 前時の振り返りや予習、授業の準備を始めている。 |
| | 挨拶 | 無視している。声に出していない。 | 挨拶ができない。声が小さい。 | | 多くの児童・生徒が大きな声で挨拶する。 | 元気のいい気持ちのよい挨拶ができている。 |
| | 授業規律 | 落ち着かず私語や手悪さがある。 | 話を聞き合えない。集中力がない。 | | 先生の話をよく聞き、指示に従うことができる。 | 時と場に応じた返事や言動がしっかりできる。 |
| | 関心意欲態度 | 学ぶ気持ちや集中力がない。 | 仕方なく授業に参加している。 | | 課題解決に向けて頑張ろうとしている。 | 自ら進んで課題解決に努めている。 |
| | 発言発表 | 声を発せず、応答することができない。 | 消極的で声が小さい。聞き取れない。 | | 多くの生徒が発言・発表しようとしている。 | ほぼ全員が積極的に発言・発表しようとしている。 |
| 教師 | 教師の印象 | 授業に遅れる。暗くて元気がない。 | 淡々と授業をしている感じがする。 | | 笑顔で明るく児童・生徒に接している。 | やる気が感じられる。惹きつけられる。 |
| | 教師の話し方 | 声が小さくて聞こえない。わからない。 | 聞き取れるが、言葉が乱暴である。 | | 丁寧で歯切れのよい言葉遣いである。 | 聞きとりやすく、わかりやすい。楽しい。 |

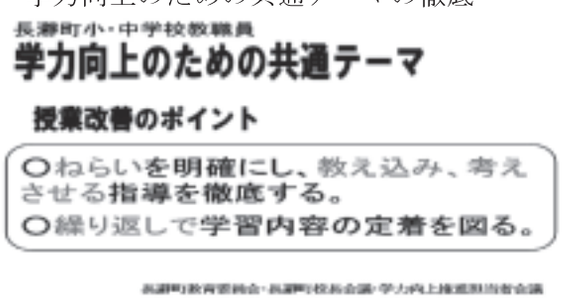
「学習習慣確立のための指導ガイド」の作成・活用

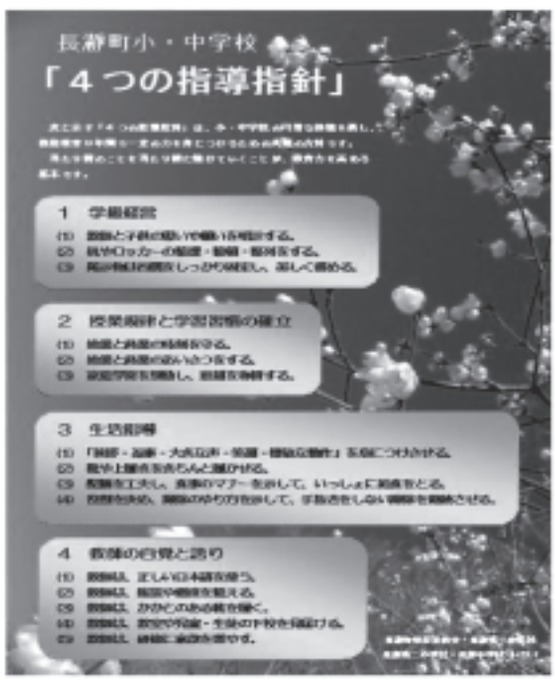
1　家庭学習の実態把握と指導方法
2　家庭学習の質と量の指導方法
3　学習集会や家庭学習向上週間の指導




③小・中連携

・埼玉県教育委員会「学びの子」活用
　５つの合い言葉の実践
・長瀞町小・中学校「４つの指導指針」
　○学級経営
　○授業規律と学習習慣の確立
　○生活指導
　○教師の自覚と誇り
・学力向上のための共通テーマの徹底

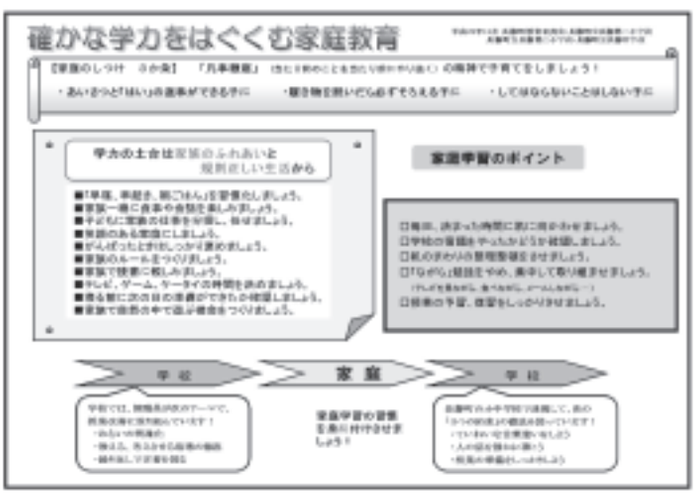



・「長瀞町小・中合同授業研究会」の開催
　（要請訪問活用）
・「教師力向上チャレンジ研修会」
　（教職経験５年程度までの若手教員育成）
・「小・中連携シート」（中一ギャップ解消）
・出前授業・授業参観実施（音楽・体育・英語）

④家庭や地域との連携

・「親子のためのわかりやすい学習ガイド」　の作成・活用
　新入生入学説明会で配布・説明
　家庭訪問や三者面談時にも利用
・確かな学力をはぐくむ家庭教育
　○家庭のしつけ３か条
　「凡事徹底」の精神で子育て
　・あいさつと「はい」の返事ができる子に
　・履き物を脱いだら必ずそろえる子に
　・してはならないことはしない子に



○学力の土台は家族のふれあいと規則正しい生活から
○家庭学習のポイント
・学校応援団の活用
「埼玉県ふれあい賞」受賞（23年度）

国道花植え→

・地域清掃等ボランティア活動の励行
　社会福祉協議会と連携し、年間４００名の生徒がボランティア活動に参加

地域の催し→

・食育の授業（生徒自ら作るお弁当の日）
　各学年、年一回生徒自ら作る弁当の日を設定し、食に関する自己管理能力の育成を目指すとともに感謝の気持ちの育成
　保護者の理解と協力のおかげで実施

←自作弁当の発表会

**（２）言語活動や体験活動の充実**

**①言語環境づくり**

原稿を見ないで発表

・原稿外しの取組（相手に思いを伝えるコミュニケーション）
　原稿を見ないで発表し、内容を伝えている。
・聞く態度の育成（顔を上げて目で聞く）
・教室掲示の工夫
・無言清掃（感謝や気づきの心をはぐくむ）
・全校朝読書や教師による「読み聞かせ」実施
・あいさつの充実（生徒会のオアシサス運動（あいさつ運動）・地域の方々と一緒に毎月１回実施）

**②各行事や体験活動の充実**

演劇の様子

・体育祭（挨拶・返事・大きな声・笑顔・機敏な動作の発表）
　５月に中学生としての心構えや取組について、上級生がリーダーとなり、下級生の手本となり活動する。
・文化祭（クラス演劇を中心に表現力の発表）
・合唱コンクール（クラス合唱で団結力を発表）
・長瀞ライン下り体験（３年生）
・学校ファーム体験（１０種類以上の農作物作り）
・林業体験（間伐・椎茸駒植え）
・ノーマライゼーションの理念の体験実践
　全盲教諭へのサポート体験
・職場体験
・ボランティア体験

廊下での生徒と全盲の教諭

### （３）学力育成に向けた学級力の向上

①「学級づくりの手引き」の作成・活用

経験年数にかかわらず、教員誰もが質の高い学級を創るための方法

- A 学級開きや担任の一日
- B 教室掲示基本図
- C 演劇活動
- D 合唱活動
- E 話し合い活動（ＫＪ法）
- F 不登校ゼロを目指して

②「学級力」の定義

一般に学級経営をスムーズに行うために学級の持つ力、すなわち「学級力」そのものを高めることになる。その意味では、「学級力」を「学び合う仲間としての学級をよりよくするために、子供たちが常に支え合って目標にチャレンジし、友達との豊かな対話を創造して規律を守り安心できる環境のもとで協調的な関係を創り出そうとする力」と考えている。しかし、本校ではこれらの力はもちろん、これに加えて学習を成立させる要素が学級に備わっているかどうかという点から学級の力、すなわち学力向上のための学習の基礎要素を学級の力、「学級力」とする。

学級集団の ①学習集団としての機能　②集団生活を体験する機能　③望ましい人間関係をつくる機能を生かすことにある。

③学級力を構成する５つの力

学級力とは、「授業で認め合ったり、高め合ったりできる集団の力」。これを学力向上のための学習の基礎要素ととらえた。また、学級力を構成する５つの力として設定した。

※教職研修 2012.3 より「個と集団を生かす授業の構築」

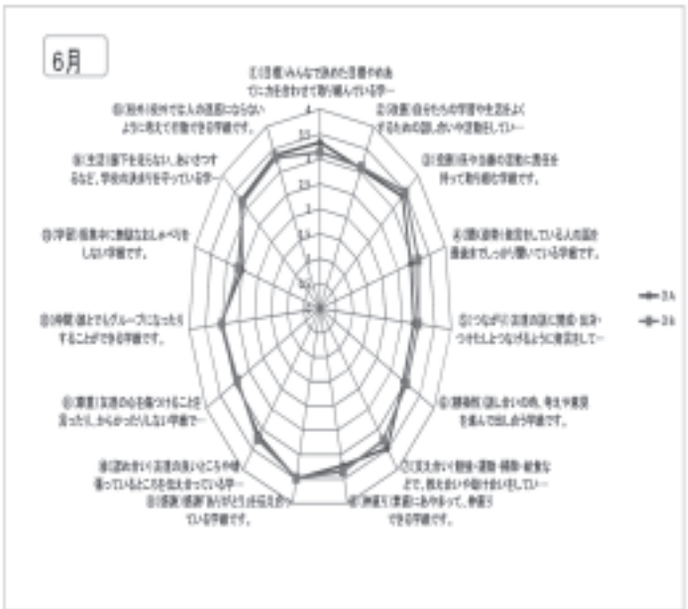
早稲田大学教職大学院教授

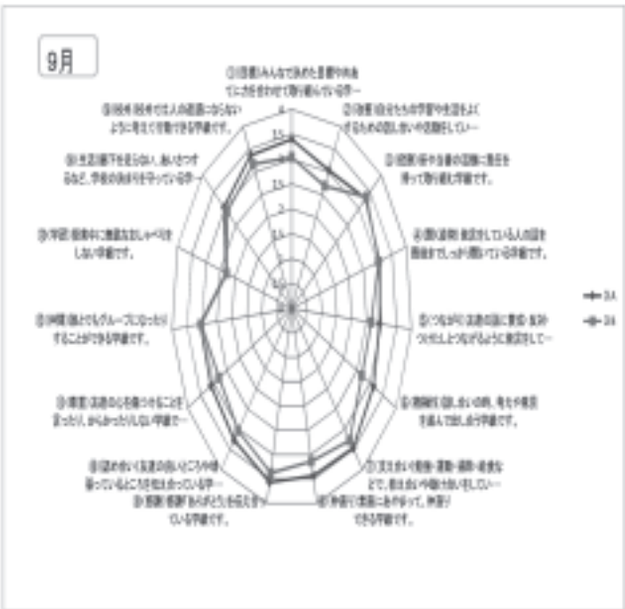
田中博之氏による学級力モデルより

- ○目標をやり遂げる力（目標・改善・役割）
- ○話をつなげる力（聞く姿勢・つながり・積極性）
- ○友達を支える力（支え合い・仲直り・感謝）
- ○安心を生む力（認め合い・尊重・仲間）
- ○決まりを守る力（学習・生活・校外行動）

④学級力アンケートの考察

５月と６月の間には、体育祭と修学旅行の行事があり、取組の中で向上が図られた。夏休み明けは、６月より低下が見られる。特に決まりを守る力が弱くなっていることがわかった。このように学級の課題を明確にし、その改善に向けて生徒自身で点検して学級づくりに積極的に参画することは、学力育成に大いに役立っていると考える。



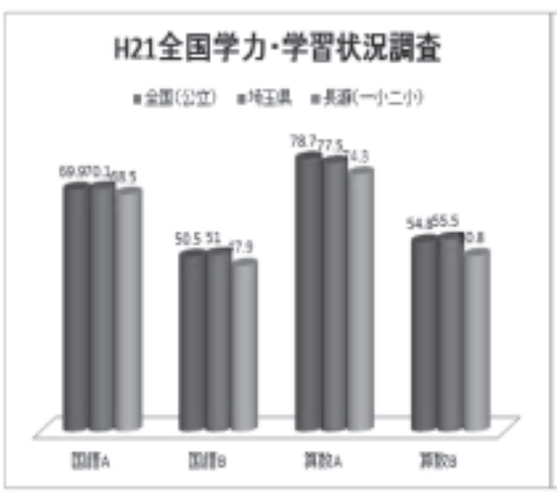



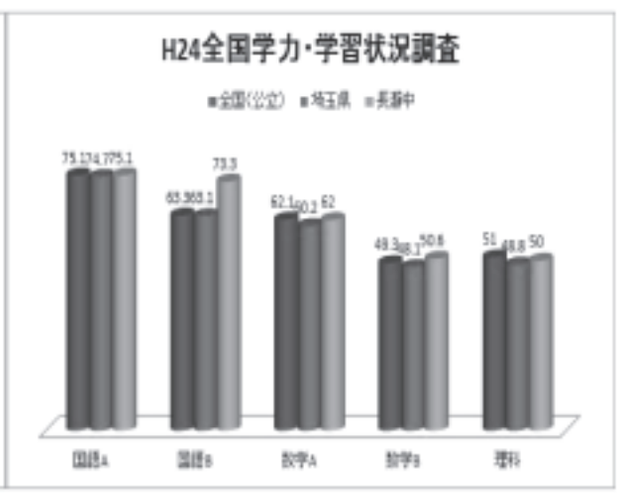

## ５　各種学力･学習調査の検証結果

### （１）全国学力・学習調査追跡調査

◇中学３年生の小学６年生の時との比較（平成２４年度）

小学校６年生の正答率は、国語・算数ともに若干県平均を下回っていた。しかし、同じ子どもたちが中学３年生の時は、県平均を超え全国平均を超える教科も出てきている。

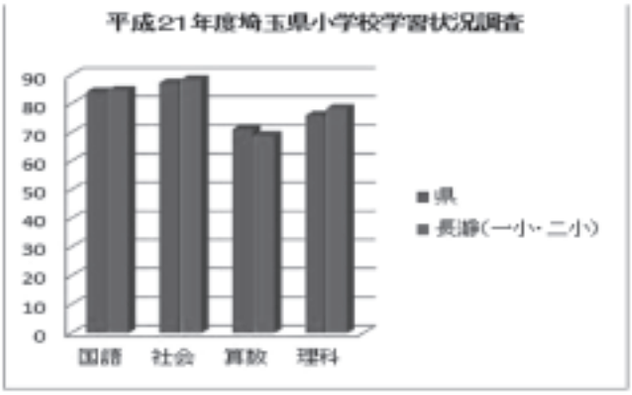


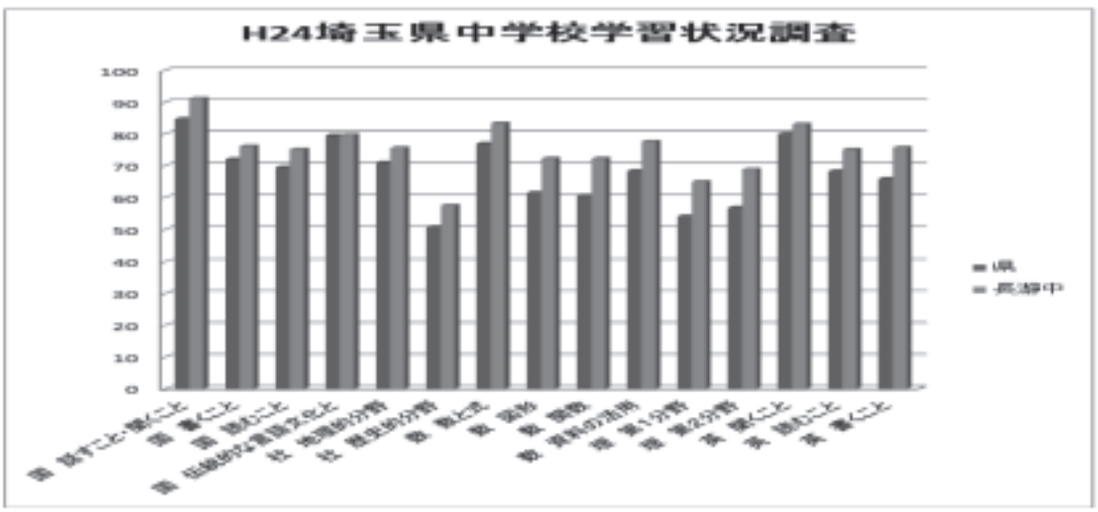




### （２）埼玉県学習状況調査の追跡結果

◇中学２年生の小学５年生の時との比較（平成２４年度）

県独自の学習状況調査は、毎年４月に小学５年生と中学２年生対象に実施されている。小学校は、国語、社会、算数、理科の４教科で、中学校は、国語、社会、数学、理科、英語の５教科になっている。調査の範囲は、前年度履修内容となっている。　すべての項目で県平均を上回る結果となった。



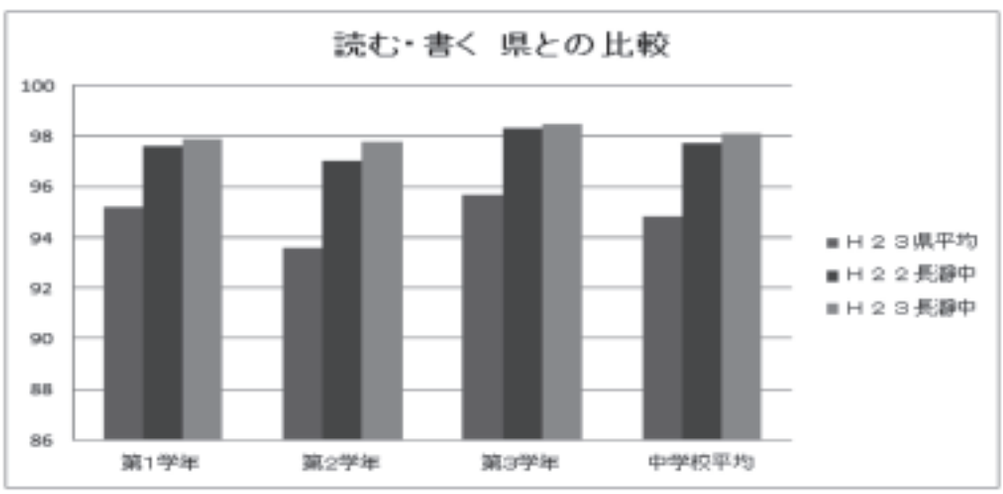

**（３）「教育に関する３つの達成目標」の結果**　※学力の効果検証のみ掲載します。

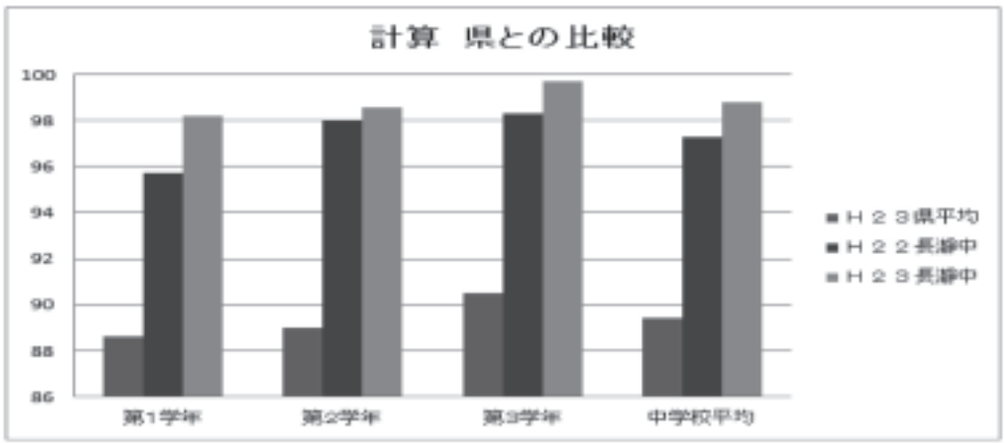
県独自に「学力」、「規律ある態度」、「体力」に関する達成目標を設定し、児童生徒に知･徳･体の基礎を確実に身に付けさせようとするものです。

①「学力」は、「読む･書く」「計算」の基礎的・基本的な内容

②「規律ある態度」は、基本的な生活習慣や学習習慣を身に付けさせる等、豊かな心を育もうとするもの

③「体力」は、体力向上目標値を設定し、基礎的な体力を向上させようとするもの






**（４）検証結果の考察**

全国と埼玉県の学力・学習状況調査結果を小学校時と比較調査をしてみると学力が向上している様子が見られ、長瀞町の９年間の学びと育ちの連続性を意識した取組の成果が出ている結果となった。

「教育に関する３つの達成目標」の検証においても H22 より H23 の方がすべてにおいて良い結果が出ている。

**６　研究の成果と今後の課題**

（１）全国学力・学習状況調査及び埼玉県小中学校学習状況調査・教育に関する３つの達成目標検証調査結果から、本校生徒の学力が着実に向上している様子が見られ、「学習規律を徹底し、望ましい集団の中で、言語活動や体験活動を充実させると、学力が向上する」ことが実証できた。「教育に関する３つの達成目標」検証においても「読む・書く」、「計算」ともに全学年が９７％を超える結果を得た。

（２）日々、ノーチャイムで、教師も生徒も時間を守り、共に力を合わせて、伝え合い・学び合いの授業実践が学力向上につながることがわかった。

（３）「授業力向上・評価シート」を活用し、教師同士が共に授業を評価し合うことで、教師の指導力を向上させ、授業の質の向上を図ることができた。

（４）日常の言語環境（挨拶・返事・大きな声・笑顔・機敏な動作）を「社会に貢献するための５つのテーマ」として生徒一人一人に意識させ、実践させることにより、授業規律や言語活動の改善を図ることができた。

（５）小・中学校及び家庭・地域が共に連携して、地域ぐるみで「時を守り、場を清め、礼を正す」を日常実践する中で、長瀞町小・中学校「４つの指導指針」が示す「当たり前のことを当たり前に続けていくことが教育力を高める」ということを確信することができた。

今後の課題

①日々の授業の中でさらに効果的な「言語活動・体験活動」を取り入れていくこと

②学習習慣確立のための指導ガイドの効果的な活用を進めていくこと。

③何よりも重要なことは「教師は授業で勝負する」ことを自覚し、「学びひたり、教えひたる」授業を常に心がけ、学校全体で実践することである。

# 身近な題材と技術の授業づくり

技術教育講座　三田　純義

はじめに

技術教育に限らず、実技教科の授業時間数は限られています。それも週１時間（50 分）の授業であり、学校行事が重なると、授業がないこともあるのが現状です。これでは、前の授業時間に学習したことを忘れてしまう生徒もいて、学習指導の継続性、学習の積み上げが難しいと言えます。このような現状の中で、学校現場では、前時の振り返り、学習プリントをファイルに綴じて、生徒がいつでもプリントを見て、復習ができるようにするなど、教員はさまざまな工夫をしています。

技術教育では、のこぎりなどの切削工具をはじめ、さまざまな工具を使って物作りをする授業を、一人の教員が１クラス三十数名の生徒を指導することになり、生徒が何時けがをするかも知れないという状況下で授業を実施しています。また、物作りの授業では、材料や工具の準備は授業づくりにおいてたいへん重要であり、さまざまな校務を抱えて、教員には大きな負担となっています。

質問
限られた授業時間数で、技術の授業の核となる具体的な題材には何を取り上げ、学習指導はどうしたらよいのですか。
（中学校技術担当教員）

検定教科書を見ると、87.5 時間の授業時間を考えても、多くの内容が盛り込まれています。

技術の授業では、木工による棚、本立て、ペン立てなどを構想し、図面をかいて製作する学習、パソコンを使い、アプリケーションソフトウェアを活用した学習、葉物や花などの植物の栽培、発電機やライトの付いたラジオの製作、自動車モデルの制御などを三年間で指導し、材料と加工、エネルギー変換、生物育成、情報の４つの内容を指導しているのが、中学校における技術教育の現状と考えます。

日常生活を見ると、われわれの毎日の生活で、電気エネルギーを使わない、スイッチを操作しないことはないでしょう。また、一週間に一度も、中学生が自転車を使わないことはないでしょう。このように日々使っている機器や機械、道具を題材として取り上げていくとよいと考えます。

スイッチを操作して、頻繁に使うのは、照明装置やテレビなどがあります。このことからスイッチのしくみはどうなっているのだろう、どんな種類のスイッチがあるのだろう、というように、スイッチを取り上げて、その定格、耐久性など、取り扱い上の注意などを指導できます。

電源には、交流、直流、交流を直流にするアダプターや充電器、乾電池などがあり、また、充電池や蓄電池には電気エネルギーを貯める容量があり、取り扱いや乾電池の廃棄などについて指導できます。

照明装置と取り上げれば、光源として、電球、蛍光灯、発光ダイオード（LED）があります。これらの消費電力を比較することでエネルギーの使い方について考えるなどの指導ができます。

電気回路の構成からの具体的な製作題材として、乾電池、スイッチ、LED を使った LED 照明などがあります。

自転車を教材に取り上げれば、ブレーキ、ライト、タイヤ、チェーンなどの調整や修理などを通して、機械のメカニズムや部品、さらには工具についても学ぶことができます。また、自転車のフレーム構造から、少ない材料で、丈夫な構造にするしくみについても考えることもできます。所定の手続きを取って

廃棄されている自転車を活用すれば、具体的な題材となります。

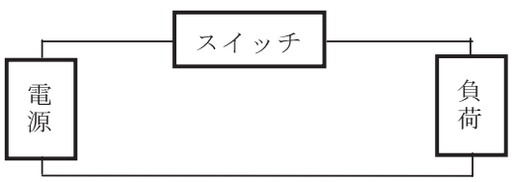
このように、日常で使っている製品を取り上げることで、エネルギー変換の電気や機械の内容について指導できます。

質問
「プログラムによる計測・制御」の授業では、生活との関連で、題材や指導法はどうしたらよいのでしょうか。　（中学校技術担当教員）

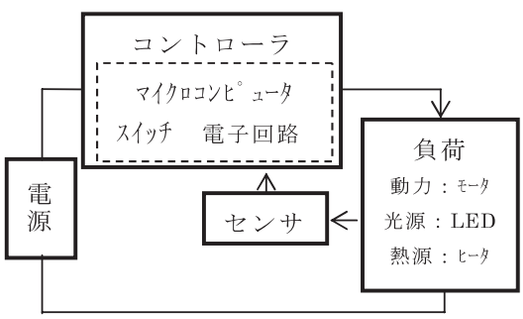
計測・制御技術の進展により、製品を製造する生産設備の自動化技術、さらに、エレクトロニクス技術・コンピュータ技術の進展にともない家庭で使う機器にもそれらの技術が取り入れられ、現在の製品はコンピュータの内蔵されていない製品はほとんどないと言えます。製品には鋳造、板金、プラスチック加工などハードウェアを作り技術に、マイクロエレクトロニクス技術が組み込まれ、ボタン一つで便利に使える製品が作られています。

このように外形を観て、機能がわかる製品から、見えないコンピュータのソフトウェア技術があり、後者の技術の進展に合わせて、学習指導要領には「プログラムによる計測・制御」という内容が明記されています。

使っている製品には、人の五感に相当するセンサがあり、その情報をもとに、モータを回したり、ヒータを加熱したり、LED の点灯を調節したりするしくみが必要です。ボタン操作によって自動ではたらく製品は、外観では一つの機器であり、それには操作パネルに使い方に応じた表示があり、その下にはスイッチが設けられています。そのスイッチを所定の順序で操作することで、機器に内蔵されたマイクロコンピュータに指令が送られ、使用者の操作にしたがって、機器は内蔵されたセンサからの情報をもとに自動ではたらきます。このように観ると、家庭で使っている電気機器は、電源－スイッチ－負荷で構成される電気回路の構成から考えて、指導するとよいと考えます。



【電気回路の構成】



【電気機器・製品の構成】

学習指導要領や検定教科書では、「プログラムによる計測・制御」では、センサ、コントローラ、アクチュエータという三つの要素で構成されているとしています。確かに、ロボットなどを取り上げれば、その構成になっていますが、生活で使っている機器では、スイッチを操作すると動作することを考えると、前述した「エネルギー変換」の電気の内容の電気回路の構成要素のスイッチがコンピュータとプログラムや電子回路によって機能が高度になっているととらえて、中学生に指導するとよいと考えます。

このようなことを踏まえ、産業で使われている無人搬送車や家庭で使われている掃除ロボットのモデルとなるライントレースカーや障害物を避けながら動く自動車モデルの制御を指導し、生活で使われている機器の機能を考え、便利で快適な生活を支える技術について指導することが考えられます。

おわりに

中学校における技術の授業内容のうち、エネルギー変換と情報・プログラムによる計測・制御の授業づくりについて述べてきました。三年間を通じた技術の授業を考えると、製作題材のつながりを考えた授業づくりが必要であると考えます。木工において製作した作品に、LED 照明などエネルギー変換の電気の作品を組み込み、作品の機能を向上する。さらに、それを LED 照明の調光機能のようにプログラムによって制御するというように題材をつなげていくことが考えられます。これには教材開発がともないますが、挑戦してはどうでしょうか。

# 算数・数学の授業の改善について

数学教育講座　西谷　泉

質問
（1）「良い授業」作りの工夫や留意点は何ですか。
（2）指導案作成時の留意点は何ですか。
（小学校算数担当教員、中学校数学担当教員）

## （1）「良い授業」作りの工夫と留意点

「良い授業」を設計・構成する上で具体的に工夫・留意すべきこととして以下のような点が挙げられます。これらを十分に考慮して、授業計画、指導案作成を行うことが大切です。

◆算数・数学の中心概念を子どもにどのように気づかせ、理解させるか、具体的方法を考える。
◆本時の目標(ねらい)を達成するための具体的課題(問題)を決める。
◆如何に動機付けをするかを具体的に考える。
◆子どもの反応を具体的に予想し、授業の流れや手立てを考える。
◆子どもがどのような躓きをするか、それにどう対処するかを具体的に考える。
◆どのような算数的・数学的活動を、どの場面で組み込めば効果的か、具体的に考える。
◆どのように子ども相互のコミュニケーションを組み込めば効果的か、具体的に考える。
◆子どもの主体的な学習をどのように組み込めば効果的か、具体的に考える。
◆子どもの学習状況をどのように見取り、支援するか、具体的に考える。
◆どのような学習スタイル(形態)を取れば効果的かを具体的考える。
◆どのようにして子どもの理解状況を把握し、学習に対する意欲、達成感、満足感を得させるか、学習の定着を図るかを具体的に考える。
◆授業後の指導者自身による授業評価(反省)、子ども自身による学習自己評価等を具体的に考える。

## （2）学習指導案作成の留意点

学習指導案作成の主な目的として、以下の3点が挙げられます。

①授業の周到な計画、構想、準備
②授業を、より良いものにするためのもの
(授業の振りかえり、授業改善、記録)
③他者が授業を理解するためのもの

学習指導案は、元来教師自身が授業を綿密に計画し、教材研究等万全の準備をして授業を実践するためのものであり、また指導力向上等の自己改善に資するべきものであり、指導案が形骸化し、単なる教師管理の方策になってはなりません。

授業名人と言われた斎藤喜博氏と林竹二氏は教師時代を振りかえり、授業作りについて次のように述べています。

『私は、教材研究を教科書へいっぱい書き込んだり、どの子はどこがわからないだろうということも教科書に書き込んでいた。大学ノートを使って、指導の予定や指導記録や、指導の結果の反省事項なども書き込んでいた。また、教室全体にさまざまな設備をして、それが指導案になるようにしていた。』
(斎藤喜博『可能性に生きる』より)

『わたしが、自分の授業を、はたして授業といえるのかといつもうしろめたいのは、私には確固たる授業プランがなく、かつて指導案のようなものをつくったことがないからです。(中略) 授業に対する私の「準備」は、もっぱら自分の内にある、まだ形をもっていない「教材」について、その本質を問い返したり、またその教材をどのように提示すれば子どもにその本質を「入れる」ことができるかという思案があるだけなのです。この作業を通じて、私の中に提示したいことのイメージが次第に形をとるようです。私の授業を導くものは、授業プランでなく、このイメージであるようです。しいて授業プランについて語るとすれば、それはこのイメージが授業の中での子どもたちの具体的な活動に媒介されて形をとっていったその跡を分析するときに成立するのかもしれません。』(林竹二氏「一つを深く追求して」『開く』より)

斎藤、林の両氏が共通に主張するように、形にとらわれない教材・子ども・教師の三者

が構成する授業の本質こそが重要であり、そこにある子どもや教師の個性や創造性が大切なのです。このような授業の本質を踏まえた上で、先に示した目的のために指導案作成に取り組む必要があります。

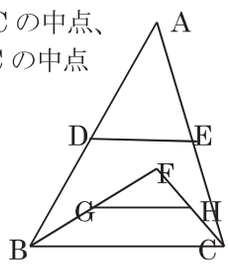
「良い授業」とは何かを追求するとともに、それを指導案という形に表現できるようにするための留意点を以下に示します。

**◆授業の目標(ねらい)を明確にし、子どもがそれを十分理解できるようにすること**

＜問題＞　白いリボン 2m で 100 円、赤いリボン 2.5m で 200 円のとき、どちらのリボンが安いか。

この算数の問題では、①「比較方法を考えること」、②「200÷2.5 の計算方法の発見」が解決の中心課題となることに気付かせ、取り組ませることが大切です。

＜問題＞
点 D,E は辺 AB、AC の中点、
点 G,F は辺 FB、FC の中点
である。このとき、
①DE=GH
②DE // GH
を証明しなさい。




この中学校数学の問題では、「２つの三角形の比較や共通性を考えること」、「中点連結定理の利用を発見すること」が解決の中心課題となることに気付かせることが大切です。

**◆十分な時間的余裕のある授業の流れを計画すること**

算数・数学の学習においては、子どもがしっかり考えることが重要です。子どもの多様な考えを大切にする為に十分な思考時間を与える必要であります。それには、子どもが課題を考える時にどれくらいの時間が必要かを日常的によく観察しておくことが肝要です。

**◆子どもの発言(発想)を大切にすること**

子どもが何故そう考えたか、発想の根拠を把握し、クラス全員が理解できるようにすることが大切です。そのためには、子どもが考えるであろうことを十分に予想し、それらをどのように整理すれば全員の子どもが理解できるかを予め考えておくことが必要です。

**◆多様な考えを出させるだけでなく、それらのよさが定着するように工夫すること**

前述の算数の問題において「200÷2.5」の求め方として以下の方法が考えられます。

①cm 単位で、「200÷250」の整数計算にして、その結果を m 単位にもどす方法
②除数、被除数の両者を 10 倍して、「2000÷25」として整数で考える方法
③除数、被除数の両者を 4 倍して、「800÷10」として、整数で考える方法

このような様々な求め方の理解と定着のために、それぞれの方法に対して、①「小さい単位に揃える方法」、②③「整数にする方法」というような、子どもが理解・記憶しやすい名前を付けて強調し、今後同じような課題に出会ったときに、これらの方法が想起できるように指導することが大切です。

**◆帰納と演繹という考え方(証明の必要性)が理解できるように工夫すること**

前述の中学校数学の図形問題において「多様な三角形を書いてみることにより、どんな三角形でも同じ結果が得られることに気付くようにする」ことも大切です。幾つかの三角形について同じ結果が得られることに気付き(帰納)、それがどんな三角形でも常に同じ結果が得られることを証明(演繹)によって明らかにすることが必要であり重要です。

**◆発問・板書の工夫**

指導案を計画する段階で並行して板書計画と発問計画を立てることも大変重要です。発問・板書が子どもの理解に大きく影響するのである。またフラッシュカードやワークシートも使い方次第で大変有効です。

**◆自分なりの工夫が必要**

子どもが興味を持って学習できるように、いろいろと工夫を凝らすことが大切です。工夫の具体的な内容としては、①動機付け(子どもが不思議に思い、理由を知りたいと思うなど)の工夫、②学習課題の工夫(身の回りからの課題、オープンな課題、発展性のある課題、子どもが作った課題など)、③学習方法の工夫(グループ学習、ICT の活用など)などがあります。「より良い授業作り」を目指して、積極的にチャレンジしてもらいたいものです。

# 見通しをもたせた被服製作学習

家政教育講座　小林　陽子

**質問**

被服の製作学習で、製作計画などを使って見通しを持たせているにもかかわらず、子どもたちは主体的に作業することができません。ひとつの作業を終えると「次何するの？」「これからどうするの？」と、自分で考えることが苦手のようです。どうしたらよいのでしょうか。（小学校学級担任）

小学校家庭科の衣生活に関する製作学習は、身の回りの生活を快適にしたり、便利にしたり、楽しい雰囲気を作り出したり、人とのかかわりを深めたりする物などの「生活に役立つ物の製作」です。

教科書では、ランチョンマットやトートバック、ボックスケース、ティッシュボックスカバー、クッションカバー、エプロンなどが教材として挙げられています。

製作学習は個別にひとつの作品製作に取り組むことが多いため、授業時間の経過とともに、製作の速い児童と遅い児童の間に進度差が生じます。遅れがちな児童のなかには、学習に対する意欲を失い、途中で投げ出す問題が指摘されています。

また、質問者の先生がおっしゃるとおり、製作に対する児童の他者依存的な取り組みは「次どうするの？」「これから何するの？」などの質問や「指示待ち」といった態度にみられる場合が少なくありません。

このような事態をなんとかするために、多くの教師は、製作の遅い児童の作業を直接手伝ったり、作業の速い児童を待たせたり、製作手順や製作計画を立てさせ、それを確認させるなど、さまざまな工夫をおこなっています。

しかしながら、製作手順や製作計画でさえも、それを作成すること自体が目的となりがちで、でき上がりを想定して、その見通しがもてるまでには至っていないように感じることが多々あります。

自ら学び自ら考える力の育成を図るためには、主体的に取り組めるような製作学習の指導法が必要であると思うのです。そのひとつの方法として、「作業段取り」を紹介したいと思います。

### 作業段取りとは？

この提唱者である土井康作氏は、「作業段取り」を「目標に向け、最適な方法や順序を思考する過程と意思決定する過程および工具などを準備する行為の過程」と規定し、「計画」と区別しています。「作業段取り」は、プランニング（計画）されたことを基に、材料や道具を揃えるという作業行為をおこなうので、プランニングの段階と比較して、一層作業内容が具体化されるのです。土井氏の専門である中学校技術教育において、段取りを立てることで、学習者の自律的意識の向上、製作時

家庭科5年　　授業日：　月　日　曜日　　組　番（氏名）＿＿＿＿＿＿＿＿

ぬって！使って！楽しい生活

♪今日行うことを確認しよう♪

| 自分の行う作業 | 使う道具 | 使う材料 | 作業したこと・ふり返り |
|---|---|---|---|
| | | | |

図１　作業段取り票の例

間およびエラーの減少が認められました。

小学校家庭科においても、児童の主体的な学習を支援する方法として、作業段取りを導入したところ、児童の製作理解や自律的な製作学習に効果があり、かつ、児童の製作活動に対する興味、意欲、そしてやりがいを喚起することができました。

### 作業段取り票の例と効果

では、具体的にはどのようなことをおこなえばいいのでしょうか？方法はいたって簡単です。毎時間の製作活動前に、作品の出来上がりを想定させ、製作手順、製作時間の見通し、製作に必要な材料や用具などの準備といった製作そのものを思考させる時間を設けるとよいのです。

たとえば、図１に示したような「作業段取り票」はどうでしょうか。作業にとりかかる前に、「自分の行う作業」、それに必要な「使う道具」、そして「使う材料」を児童に考えさせ、記入させます。児童は授業時間中、机上に作業段取り票を置きながら作業を行います。そして、授業後に「作業したこと・ふり返り」を記入します。

この作業段取り票を取り入れたクラス（以下、段取りあり群）と取り入れなかったクラス（以下、段取りなし群）に、「毎回自分が行う作業はわかっていましたか（製作理解）」とたずねてみました。段取りあり群で、製作理解をしていた男子は77.8%、女子は81%と高い比率を示しました。一方、段取りなし群で、製作理解をしていた男子は 37.5%、女子は45%と、半分以上の児童が毎時間何をしたらよいのか十分に理解していない状況であったことがわかりました。

また、作業中の質問総数を比較したところ、段取りあり群は 122 件、段取りなし群は 183 件でした。そのなかで「次何するの？」といった他者依存的な質問だけを抽出すると、段取りあり群は２件、段取りなし群は 14 件でした。

教師の説明後、そく作業に入るのではなく、道具や材料を含めながらイメージする時間をもつことで、自分の行う作業の具体的な理解度を高めることができたようです。その結果、自律的主体的な学びへとつながったと考えます。

それだけではありません。段取りあり群は、段取りなし群と比較して、製作学習を肯定的にとらえ、興味意欲ややりがいをもって取り組めた児童が多いことがわかりました。男子児童に関しては、新しい知見が得られたと感じる者が多いこともわかりました。

### 作業段取り票の注意点

良いことだらけのように感じる作業段取り票ですが、これへの記入は、時間もかかりますし、児童に何らかの負担感を与えることも確かです。また、児童の製作時間や技能の向上には直接影響がみられません。技能の向上には、繰り返し練習するしかなさそうです。あきらめずにじっくり指導してください。

さいごに、製作の見通しを立て具体的な準備物を考えさせる作業段取り票は、児童の主体的な製作活動に有効です。ぜひチャレンジしてみてください。

# 外国語活動の指導　～英語に対する不安とつき合う～

英語教育講座　渡部　孝子

## はじめに

平成 23 年度より全国の小学校において新学習指導要領が全面実施され、外国語活動が必修化になりました。しかし、未だに外国語活動の指導に戸惑いを感じている先生方も少なくないのではないでしょうか。新学習指導要領では外国語活動の目標に、「外国語を通じて」という文言が使用されていることから、外国語活動の指導を考える際には、教員の英語の知識や英語コミュニケーション能力を切り離して考えることは難しいのではないでしょうか。

> 質問
> 中学の時から英語は嫌いではありませんが、苦手でした。自分の英語力で、外国語活動を指導できるのかが不安です。
> （小学校学級担任）

英語力に自信がない、不安だと思う小学校の先生方は少なくないかもしれません。確かに英語が上手く話せるようになると外国語活動の指導にも自信がつきます。それでは、小学校外国語活動の指導において、どの程度の英語力が必要になるのでしょうか。

まずは中学校１年生の英語の教科書に目を通してみてください。小学校の外国語活動で必要な英語表現や語彙のほとんどが中学校１年用の英語科教科書に含まれています。例えば、簡単な自己紹介の仕方や自分の好きなものを伝えたり、普段の生活で行うことを伝えたりするために必要な語彙や表現などです。しかし、中学校と異なり、小学校では導入した英単語や表現の「定着」までは求められていません。中学校の英語の授業で、「あ、やった。やった。覚えている」「小学校で習った。これは、英語で言えるぞ」と子どもたちが自信を持って英語を学び続けるための素地を作ることが求められています。かなり乱暴な言い方をすると、「中学校１年レベルの英語力で十分指導ができる」ということになります。

しかし、一方で「中学１年レベルの英語で十分です」と言い切れないのも現実です。その理由として、ＡＬＴとのコミュニケーションの必要性や子どものコミュニケーション欲求を満たす必要性が挙げられます。

授業前の打ち合わせや実際の授業などで必要なＡＬＴとのコミュニケーションは、基本的には英語で行うことになります。その場合は、中学校１年レベルの英語能力だけでは補えない部分もあります。過去の英語学習歴がものを言う場合もありますが、それでも補えない部分は、ジェスチャーや電子辞書など様々な方法を使って理解し合う努力をするしかありません。まさに「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め」です。

さらに、ＡＬＴとのコミュニケーションでは、英語力だけではなく、文化背景の相違から、戸惑うことや頭を抱えることが多いです。しかし、同時にＡＬＴも異文化（日本文化、学校文化）に戸惑い、困っているということも頭に入れておいてください。ＡＬＴにとって我々は「外国人」なのです。異文化を理解し、認め、受け入れることも英語コミュニケーション能力に含まれると考えてください。

そして、外国語活動で扱う語彙は、中学英語で学ぶ語彙と異なるものがあるということが、英語に対する不安を高める別の要因として挙げられます。前述「外国語活動で必要な英語表現や語彙のほとんどが中学校１年生用の英語科教科書に含まれています」に反しますが、外国語活動では、小学生の興味・関心に合った題材が選ばれるため、使用する英単語が必ずしも中学校で扱われるわけではありません。

教材として配布されている『Hi, Friends！

２』の８課では、「『夢宣言』をしよう」という単元が設けられています。そこでは、獣医（vet）、動物園飼育員（zoo keeper）、客室乗務員(flight attendant)、花屋（florist）といった職業を表す英単語が扱われることになります。そして、英語を通じて、子どもたちが将来つきたい職業を紹介し合うという活動へと繋げるためには、それぞれの子どもたちの「夢宣言」に向けて、先生方が事前に英語表現や英単語を調べておく必要があります。もちろん、その準備がいつでもできるわけではないかもしれません。例えば、子どもに人気がある職業の一つである「パティシエ」がある子どもから紹介されたとします。パティシエは、カタカナ語で表記されていますが、英語ではありません。フランス語で菓子職人という意味です。英語では pastry chef と言います。授業中とっさに英語が出てこなければ、その場でＡＬＴに”What do you say *(patishie*／実物を見せる／絵を見せる etc.) in English?”と聞いてみてください。その子どもの「今、ここにある」コミュニケーション欲求を満たす支援を行うこと、そして英語で「通じた」「言えた」という成功体験の積み重ねを支援することが、子どもたちの英語学習の動機づけに影響するのです。しかし、そのコミュニケーション欲求を満たすためには、先生方の英語力を高める覚悟が必要になります。

それでは、どのようにしたら英語力が高められるのでしょうか。短時間で効率よく先生方の英語力を高めることを目指すとするならば、外国語活動の授業はなるべく英語を使うように心掛けてください。英語を使うことに「慣れる」ことが指導者の自信に繋がり、自信が持てれば英語コミュニケーションを先生方自身が楽しめるようになります。

取り掛かりとして、授業中の指示は英語で簡単な指示を出すように、つまり「教室英語」を使うことを心掛けてください。もちろん子どもたちが「何をしたらいいのかわからない」と混乱するような複雑な指示ではなく、ジェスチャーを加えながら伝えれば、理解できるような基本的な短い指示からはじめてください。

例　Listen to me.　（先生の話を聞いてください）
Look at this.　（これを見てください）
Put down your pencils.
（鉛筆を置いてください）

外国語活動の時間に繰り返し英語で指示を聞いていると、指示に対する子供たちの反応は速くなっていきます。いわゆる「刺激」と「反応」です。中学生の英語の授業で、何度も繰り返し聞いて覚えた表現を思い出してみてください。”Sit down, please.”と言われると、今でも思わず椅子に腰かけてしまうのではないでしょうか。

また、教室英語を使って指示を出し、うまく伝わったかどうかを確認できる機会を増やすということは、「教えながら学ぶ」機会を増やしていることだと考えてはいかがでしょうか。先生方が教室英語を学び、それを少しずつ授業で使っていくことは、子どものためにも、先生方の英語力を高めるためにも必ず役に立ちます。是非、チャレンジしてみてください。

多くの先生方は少なからず英語力に不安を感じているのではないでしょうか。小学校教員に求められる英語力については、「ここまで」という境界が見えにくいのが現実です。外国語活動の指導力を高めるためには、うまく英語に対する不安とつき合っていくことが必要だと思います。

グローバル化が進み、world Englishes(世界で使われている様々な英語）の存在が広く認められつつあります。最近は、英語を第一言語としないＡＬＴも増えているようです。また、他の国に行くと、発音に独特の癖があっても、文法的に多少間違いがあっても、皆堂々と英語を使ってコミュニケーションをしています。ＡＬＴにも大いに Japanese English を学んでもらってはどうでしょうか。

英語力に不安を感じるなら、中学の英語教科書を開いてみる、ＡＬＴと少しずつコミュニケーションの機会を増やしてみるなど、できる範囲で先生ご自身が英語に「触れる」「慣れる」を試みてください。

教室で、廊下で、担任の先生がＡＬＴの先生と楽しそうに英語でコミュニケーションをとっている姿が、子どもたちの「モデル」になると思います。

# 「月の満ち欠け」の理解を図る指導のポイント

理科教育講座　栗原　淳一

質問
　理科の授業の中でも、「月の満ち欠け」の指導が難しく、学習内容の定着がうまく図れません。観察やモデル実験を取り入れていますが、これを生かして理解を図るには、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）

　小学校第６学年の「月の満ち欠け」の学習では、月と太陽を観察し、月の位置や形と太陽の位置を調べ、月の満ち欠けが太陽と月の位置関係によって変わることをとらえさせます。また、観察の他に、月に見立てたボールに光を当てるなどのモデル実験を行い、太陽と月の位置と月の見え方を調べ、月が満ち欠けする仕組みをとらえられるようにします。
　ここでは、子どもにとって理解が難しい所とその克服の手立て、「観察」と「モデル実験」を問題解決の過程に位置付けた指導のポイントを具体的に紹介したいと思います。

## １　理解しにくい「太陽と月の位置関係」

　「太陽と月の位置関係」と一言で言ってしまうのは簡単なことですが、子どもにとって、この「位置関係」が理解しにくいのです。子ども一人一人の「位置関係」の表現の仕方が違うことがその背景にあります。また、表現が違うことで共通理解がなされず、曖昧なとらえ方で学習が進んでしまうことで学習内容が理解できなくなるという報告があります。
　教師が「太陽と月の位置関係」を子どもに問いかけると、子どもから次のような発言が返ってくることがあるでしょう。
・月が太陽に近い時 / 遠い時
・月が太陽の方向にある時 /　反対にある時
　このように表現の仕方が違うため、一人一人のとらえ方に差が生じます。また、この発言は直感に近いもので、このままでは子どもの中で共通なものとして整理できていません。したがって、このまま学習が進むと理解ができなくなってしまいます。そこで、教師は、子どもとのやりとりを通して発言を整理し、「太陽と月の位置関係」を理解できる形で認識させることが必要となります。

## ２　「太陽離角」の考え方の導入

　月の満ち欠けは、太陽－観測者－月のなす角度によって決まります。この角度を「太陽離角」（図１）と言います。
　「太陽離角」が大きくなるほど月は丸く見え、小さくなるほど細く見えます。この「太陽離角」の考え方を導入して、「太陽と月の位置関係」のとらえさせることで、子どもの理解を深めることができるという報告があります。ただし、授業においては、この「太陽離角」という言葉は使えません。
　そこで、図２のように、観察やモデル実験において、片方の腕を太陽（照明）に向け、もう片方の腕を月（ボール）に向け、その「方向の開き具合（角度）」で「太陽と月の位置関係」を表すと良いでしょう。

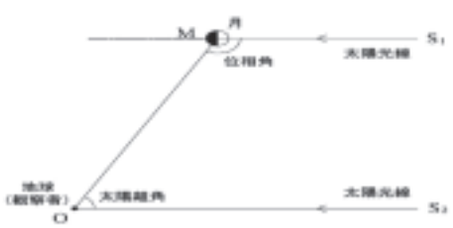



図１　太陽離角

### ３　問題を把握させる指導のポイント

昼間の月を、数日間、同時刻に観察させ、月の位置や形と太陽の位置を記録させます。この時、月と太陽の位置は、背景に対する位置を記録させるとともに、月や太陽を指し示させ、その「方向」も記録させると良いでしょう（図３）。この時点で教師は、「開き具合（角度）」を強調しないほうが、後の仮説設定の段階で子どもが思考することになります。次に、この記録を基に、気付いたことを発表させると、子どもは月が満ち欠けしてることに気付きます。そして、子どもとのやりとりによって、日によって月の形と位置が変わっていくことに着目させ、例えば「月の位置がどのように変わると形はどのように変わるのか」という問題を見いださせていきます。

### ４　仮説を設定させる指導のポイント

子どもの問題として設定したら、次の問題解決の過程は、「予想・仮説の設定」です。ここでは、子ども一人一人の予想を教師が整理しながら、学級全体の仮説に高めることが大切です。子どもに予想を発表させると、前述のように、「月が太陽の方向にある時は…」といった表現になります。そこで、教師が「このくらいでも太陽の方向なの？」、「近いとか離れているというのはどういうこと？」、「太陽の位置が変わったらどうなる？」などと問いかけ、より客観的な位置関係で表すことを促します。このようなやりとりにより、子どもは、観察時の「腕を使った方向」に着目し、その「開き具合（角度）」で「太陽と月の位置関係」を表すことができることをとらえます。そして、例えば「月が太陽の方向に近づいて見えるほど（太陽と月を指した両腕がつくる角度が小さくなるほど）、月は細くなる」といった仮説を設定させます。

### ５　モデル実験における指導のポイント

仮説を設定したら、仮説を検証する計画を立てさせます。実物を使った実験が不可能であるため、ボール（月）に照明（太陽光）を一方向から当てボールの位置を変えた時のボールの見え方を調べる、モデル実験を計画・実施します。観察から見いだした問題をモデル実験で検証し、結果を考察させ、満ち欠けの仕組みを説明させることで、学習内容の理解を図ります。モデルでは子どもが地球であり、子どもが見たボールの見え方が、観察した時の月の形とリンクします。このように、観察結果とモデル実験が関連付くことが、理解につながります。逆を言えば、太陽・地球・月の３天体を俯瞰したモデルでは、頭の中で視点移動させる能力が必要となり、観察結果と関連付けにくくなり、混乱を招くことが多いのです。地球から見た太陽と月の位置関係で、それが明快にとらえられる問題解決の過程をいかにつくるかが重要なのです。

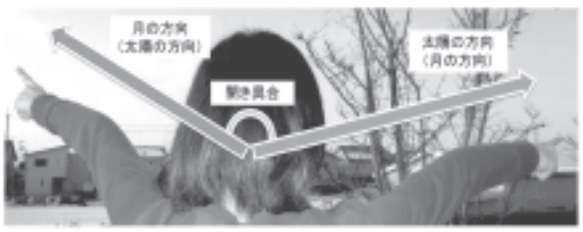



図２　両腕でそれぞれの天体を指し示す様子

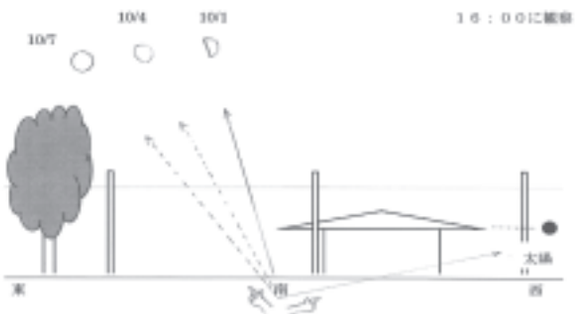



図３　月の位置や形と太陽の位置の記録

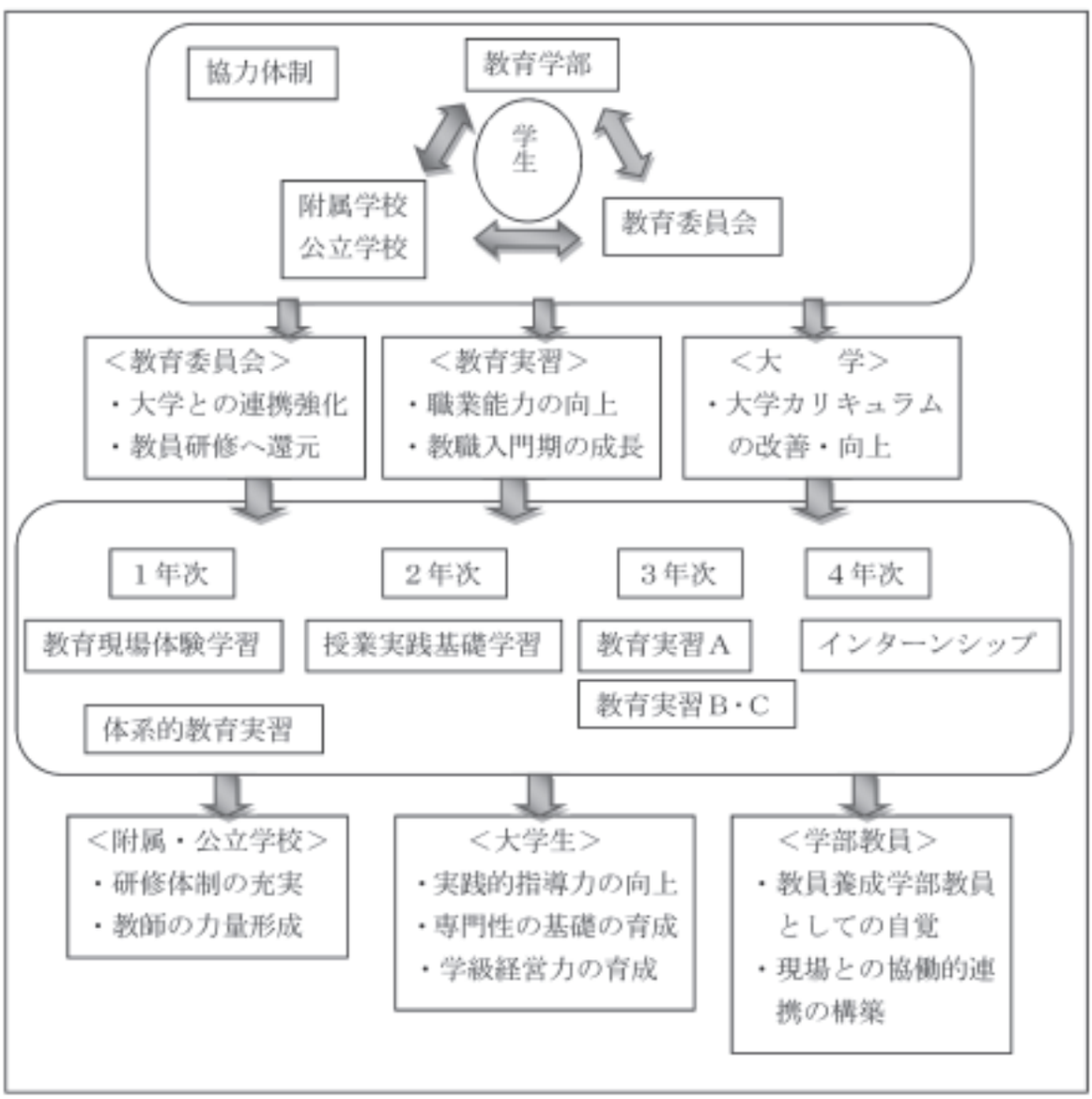
### ６　地球外から俯瞰したモデル図の扱い

月の満ち欠けの理解度を見るために、太陽・地球・月の３天体を俯瞰したモデル図で考察させる設問が見られますが、地球上の視点で扱うことが重要であるため、俯瞰した図は本来、扱わなくて良いものです。ただ、「太陽離角」の考え方で上記のように学習していれば、子どもはそれを活用して思考することができるでしょう。このモデル図を使う場合は、地球上の視点でしっかり理解を図った後に、学習した考え方を活用するという位置付けで取り入れると良いでしょう。

はじめに

今年度は，学校教育臨床総合センターが担当している教育実習業務，および学校教育現場学の教職員の資質能力の向上と学校改善に向けた教育支援の企画・開発・援助を推進した公立Ｙ中学校の教育課程経営の支援活動を中心に報告する。まず教員養成指導の常に中枢という「かなめ」の位置を占める教育実習，次に公立Ｙ中学校の教育課程経営事例という順で報告する。本学部学生は，生まれて初めて，この教育実習を通して教育の現実世界に直に触れる機会を得る。この機会は，各教育実習生にとり，それまで自分が歩んできた教職への努力を問い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 25 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 |
|---|---|
| 4/4（木） | 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 |
| 4/9（火） | 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 |
| 5/20（月） | 事前指導・講義：教育実習委員会，附属小中学校副校長 |
| 6/10（月） | 事前指導：教育実習委員会 |
| 6/24（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 21(月) | 事後指導：講座担当（専攻毎に実施） |
| 11 月 1(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 4(水) | 定例教育実習委員会における成績評価 |

【平成 25 年度　教育現場体験学習受入校一覧】（合計 59 校　受入学生 232 名）

＜前橋地域＞
城南小学校/上川淵小学校/下川淵小学校/嶺小学校/総社小学校/桃川小学校/二之宮小学校/大利根小学校/桃瀬小学校/勝山小学校/天神小学校/滝窪小学校/石井小学校/白川小学校/第一中学校/みずき中学校
第六中学校/芳賀中学校/南橘中学校/荒砥中学校/春日中学校/箱田中学校/粕川中学校

＜高崎地域＞
中居小学校/北部小学校/西部小学校/乗附小学校/浜尻小学校/矢中小学校/鼻高小学校/城山小学校
箕輪小学校/車郷小学校

＜伊勢崎地域＞
茂呂小学校/名和小学校/殖蓮第二小学校/板東小学校/宮郷第二小学校/赤堀小学校/境剛志小学校/第二中学校/赤堀中学校/境南中学校

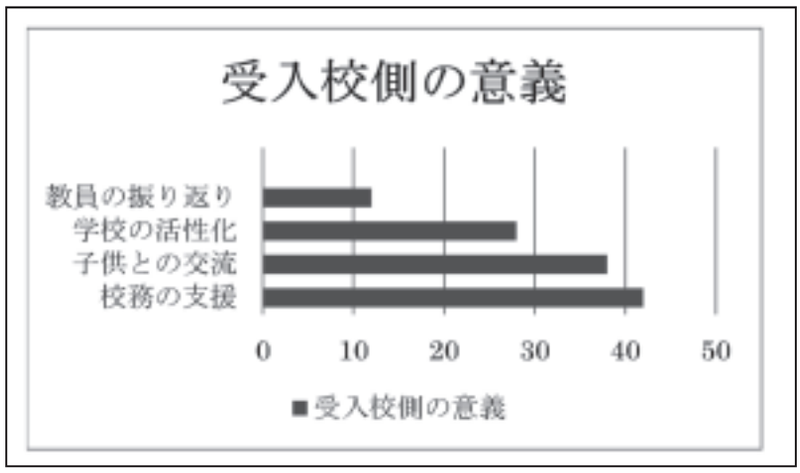
＜太田地域＞
韮川小学校/太田東小学校/藪塚本町南小学校/西中学校/北中学校/東中学校

＜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/白井小学校/小野上中学校/伊香保中学校

＜吉岡地域＞
駒寄小学校/明治小学校/吉岡中学校

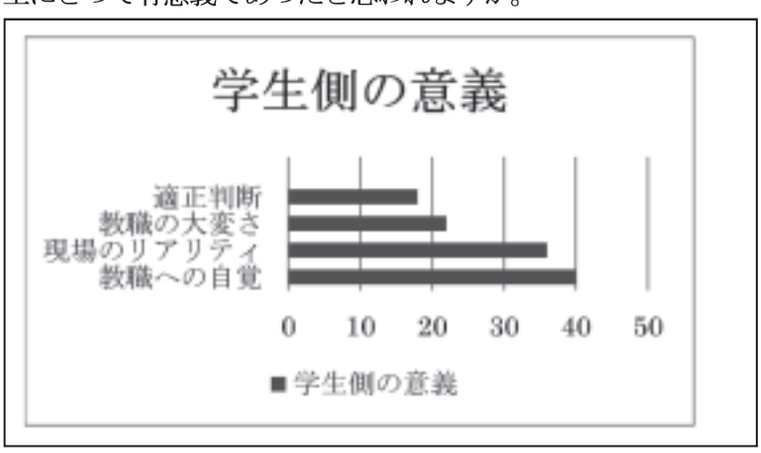
【平成 25 年度 9 月実施「教育現場体験学習」のアンケート調査結果】

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 59 校中 52 名で，「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると 45/52（86.5%）名であり，その回答数は 82 項目である。内容項目を整理すると，右図の４項目に大別できる。具体的には 42/52（80.7%）名の回答項目「校務の支援」，38/52（73.0%）名の回答項目「子どもとの交流」，20/52（38.4%）名の回答項目「学校の活性化」，10/52（19.2%）名の回答項目「教員の振り返り」等で定着化している。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」，「運動会使用物の制作」，「清掃指導」，「給食指導」，「図書館の本の整理」，「プリント採点」，「プリント印刷」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，学生に対してきめ細かく指導している。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）」の基本を学ぶ上で効果的である。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，例年通り数校から厳しい指摘がある。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必要である。今年度も学校の活性化の割合が昨年度より「10%」以上も高まった。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溌剌とした活動が，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がもてた，職員の協働意欲が高まった，仕事を再認識する良い機会となった」などからも推察できる。

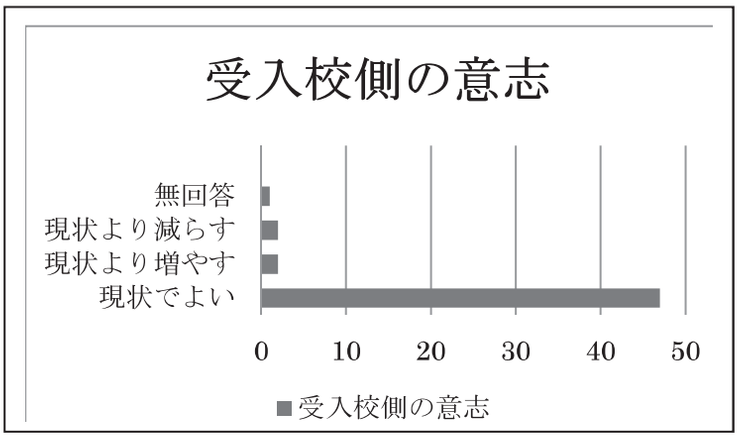
問２　今回の教育現場体験学習は，学生にとって有意義であったと思われますか。




学校現場からの総回答者数 59 校中 52 名で，「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると 50/52（96.1%）名であり，その回答数は 80 項目である。内容項目を整理すると，右図の４項目に大別できる。とりわけ 40/52（76.9%）名の回答項目「教職への自覚」と 36/52（69.2%）名の回答項目「現場のリアリティ」，22/52（42.3%）名の回答項目「教職の大変さ」に着目すべきである。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を学生が肌で感じることは，学生自身の教職アイデンティティを形成する上から，非常に効果が大である。「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，各学校が少なからず教育現場体験学習の意義を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59校中52名で，「現状でよい」の回答は，47/52（90.3%）名であり，その回答は「１週間内で終わらせて欲しい」が１名で，あとは無回答である。「現状より増やす」の回答は，２/52（3.0%）名であり，内容は「本当の大変さやうれしさを体験させたい。５日は短すぎる」と。「現状より減らす」の回答は２/52(3.0%)で，無回答である。その他１名で「日数は学校と相談して決めるべき」との回答だった。




**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。**

・素晴らしい教員の卵を派遣してくださり，有り難かった。
・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。
・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。
・運動会における用具の準備や競技の手伝いなど進んで取り組んでくれました。
・実習日誌の文字が丁寧で，とにかく熱心な取組が姿勢から伝わってきました。
・今回の４名の学生は明るくて，元気に活躍してくれて，大変よかった。
・運動会にはボランティアで来ていただき，とても有り難かった。
・事前指導で，「児童の前に立ったら『先生』」としての態度，言葉遣いに気をつけて，常に見られているという意識を持たせていただきたい。
・教育現場体験学習を機に，学校支援ボランティア活動に積極的に参加する態度も身に付けて欲しい。
・子供や教職員と積極的にかかわれるとよい。何をさせて欲しいのかの要望を例示して欲しい。
・事前指導で，担任の話を聞いたら，指示されなくとも自分から動けるように指導して欲しい。
・毎日の始業，終了，実習の終了の挨拶をしっかりできるよう指導してから現場へ出して欲しい。
・言われたことをきちんと果たす，積極的に学ぶ，等の態度について事前に指導して欲しい。
・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。
・すでに教員にならない学生を現場に来させるのは無責任ではないか。
・大学で挨拶など，社会人としての基本的ナマーを徹底して欲しい。
・記録の大切さについても指導して欲しい。
・「ふれあい体験」の目的が曖昧です。中学生でも職場体験をしているので，大学生として「何をどこまで学ぶのか」を明確にして欲しい。
・服装や頭髪等の大学側の徹底した指導を望む。長髪やワイシャツ，ネクタイの乱れなどが目立つ。
・学生はどんな目的で体験学習を行うのか，また学校はどんな指導をすればよいか明確にして欲しい。
・大学側が学生に社会のルールやマナーを指導してください。小中学校教師にその役割を負わせている感がある。

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だき，誠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。

## 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付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成長した証拠（あかし）としての主な有り様は，（1），（2），（3）の通りである。

### （1）学びとしての成長

**【学年（学級）文化の存在】**

〇同じ内容の学習でも，クラスの雰囲気によって授業が全然違うのにはすごく驚いた。
〇授業の導入で，子供たちが集中しやすい学級の雰囲気づくりは大切だと思った。
〇学級担任が元気なクラスの雰囲気が明るくて，とても積極的に活動していた。反対に，どこか静かな先生のクラスは，やっぱり何だか元気がないようにみえた。
〇授業中の先生の一瞬の目線で子どもの態度も一瞬に変わる。なぜか恐ろしく思えた。
〇学年（学級）全体のまとまりを考えた指導の大切さが実感できた。
〇中学生の発達段階の違いにも左右されるが，１年から３年までの授業雰囲気がまるで違う。
〇先生の意欲的な態度によって，子どもたちの態度や学級の雰囲気が違ってくるのに驚いた。
〇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。
〇同じクラスでも教科の先生の違いによって，授業を進めるスピードや教え方がまるで異なり，それによって子どもの姿勢や態度が変わるのが興味深かった。
〇生徒たちは教科担任の表情にとても敏感である。この敏感さが，クラスによって生徒集団の雰囲気の違いを生み出しているのだろう。

**【教師の指導性の大切さ】**

・子供の人生を左右する教師の一言の重み/　・先生に言われる前に行動しなければならない/　・自分から距離を置いている子供ほどこちらから積極的にかかわらなければ/　・子供の心に響かなければ，注意したことにはならない/　・子どもが納得するように心を込めて説明する/　・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の大切/　・子供の前に立ったら，すべてが手本になる/　・子供との信頼関係を築いている教師は指導を徹底させることができる/　・頭では理解していても，場に応じた的確な指導は難しい/　・個と集団を常に意識した指導の大切さ/　・子どもを学習の場に引き込むか工夫/　・ちょっとしたことをやさしく賞める細かい気配り/　・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の大切/　・ほめる時と叱るときの子供の実態に応じたメリハリ/　・子供の学びの事実を冷静にみる眼/　・その子のよさを見極め，その子に合った指導/　・公平に子ども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/　・子ども一人ひとりの実態に合わせた指導の難しさ/　・常に子どもたちの安全を第一に考えた指導/　・教師は常に子供と一緒に一生懸命に努力する姿勢が大切/　・時には優しく，時には厳しい指導

**【教職の大変さ】**

・教師は体が資本だ/　・教師の仕事は目に見える部分よりも，見えない部分の方が大切/　・教師の

姿をみれば子供の姿がわかる/　・教師の仕事は予想以上に重労働で厳しい∨　・教師の仕事は授業以外の雑務が多い∨　・教師は朝早くから夕方まで立っている時間がほとんどである/　・教師の仕事は精神的にも肉体的にも疲れる/　・教師は授業，教材研究，準備，生徒指導，保護者対応など様々な仕事がある/　・教師は時と場に応じて厳しさに徹する/　・学級運営の細部にまで目を配るのは大変だ/　・やっと先生方の苦労や厳しさが分かってきた/　・歩き回る子，おしゃべりする子，椅子にじっと座っていられない子，それでも諦めず根気よくかかわっていく仕事/　・生徒の前で授業をするだけが教師の仕事ではない∨　・教師の仕事には豊かなコミュニケーションが絶対必要だ/　・短時間で迅速に授業準備を進めないと仕事がたまる/　・これほど動き回ることが多い職業だとは思わなかった

【教員としての自覚】
・責任をもって子どもをみる/　教師は自分の言葉に責任をもつべき/　・子どもは教師が頼りである/　・生徒を良くするのも悪くするのも教師の関わり方次第/　・学級担任のクラスの子どもたちへの影響はもの凄く大きい∨　・教師には柔軟で強い心と身体が不可欠だ/　・教師には明るさと想像力と元気なパワーが必要だ/　・教師が子供に関わるための準備の凄さを知ることで教師としての責任を強く実感できた/　・教師は常に子ども一人一人とのコミュニケーションを図らなければならない∨　・見えない所での仕事の苦労，そして仕事の多さ，半端な気持ちではできない∨　子供たちの縁の下の力持ちになる。裏方をしっかりやらないと/　・子供たちの前で誠実でありたいけれど，難しい職業/　・まず自分が健康でなければ教師の仕事は務まらない∨　・教師でも，間違ったり，失敗したりすれば謝罪を/

【子ども理解・子どもへのかかわり方】
・一人ひとりを平等に見る/　・個と全体をみることの大切さと難しさ/　・自分が予想していた中学生とはまるで違った。自分の固定観念の愚かさ/　・本気で子どもと向き合うことから心の通い合いが始まる/　・細心の注意を払って児童を見守ることの大切さ/　・子ども一人ひとりに合った声かけ/　・自分から積極的にかかわりにいくことで子どもが見えてくる/　・本当に子どもは十人十色/　・子どもとの距離感は子どもとの接し方一つで決まる　・私の「当たり前」は子供に通用しない∨　・子どもは教師の表情を感じ取って行動する/　・子どもは教師の言動を観察して接し方を変えてくる/　子供理解は子供の名前を覚えてあげることから始まる/　・子どもはどんなに叱られても，常に前向きで元気になれる/　・常に子どもの手本になる振る舞いは難しい∨　・子どもへの言動は分別をつけるべき

（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。

・せっかく子供から話しかけに来てくれたのに，友人言葉になってしまった。子供の前に立ったら私でも先生である。話す言葉が見あたらない。同じ目線に立てない。本当に子供にすまない。
・自分の目標の一つは，自分から積極的に仕事をする。そうようと思いながら，いざとなると，何も出来ない自分がいる。学生気分でやってはいない。悔しい。
・掃除の時間の監督として子供の指導を行った。でも，自分の指導でよかったのか。あの場面ではもっと厳しくすべきだったろう。自分には厳しくでもできない。

・実習生としての立場でどう生徒と触れ合うべきで，どこまで先生として指導して良いのか全然分からなかった。友だちは仕方ないよと言うけれど，自分が情けなく思えた。
・私の何気ない言動で子供たちの楽しい遊びの進行を妨げてしまった。取り返しがつかない。生徒と関わることは本当に難しい。私は教師には向かないのか。
・自分の体力不足のため，気に子どもたちにかかわることができず，疲れている表情を見せてしまった。子供たちが「先生大丈夫」と声をかけてくれた。うれしさよりも，恥ずかしさと情けなさとその場にいるのも辛かった。
・私は障害のある子どもへ対応が初めてだった。どうかかわればよいのかまるで見当がつかず，正直怖かった。分からなければ，やっぱりきちんと教えを請うべきだった。
・いったん学校に足を踏み入れたならば，もう学生ではないのだという自覚をもって臨んだはずだった。でも，やっぱり社会人としてのマナーが身に付いてない。高校出たばかりだという言い訳はしたくない。
・いざ子どもたちを目の前にして言葉を交わすとなると，いつもの声が出なかった。普段考えていることと実際の行動は違うことを痛感した。
・私は先生に頼まれたテストの丸付け終わらないで休み時間になってしまった。自分でも仕事の遅いことは分かっていたけれど，中途半端で終わりになってしまったことが本当に悔しかった。

**（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１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。

**＜Ｔ学生の語り（男子）＞：教職意識が０％～30％未満**

私は教師と子供の接し方について学ぶことが出来た。私が３日目に学校を訪ねたとき，いつもは元気でたくさん話してくれる子が，どうも元気のない様子だった。気になったので，「あれ，今日は元気ないね」と声をかけてみたが，あまり反応がなかった。その日の放課後，偶然三人の子供が教室に残っていた。その中に彼の姿があった。先生も彼のことを心配していたのか，「春男くん，何か心配事あるのかな」と尋ねていた。すると彼はゆっくりと，友だちと喧嘩になってしまって，うまく仲直りができないので困っていることを話し出した。先生は話を受け止め，どうすればよいのか春男君と一緒に考えていた。子供たちに目を配り，ちょっとした変化も見過ごさないこと，子供が自ら悩みを打ち明けられるような信頼関係を築くことが大切だと思った。私は，教師というと子供たちに勉強を分かりやすく教えたりすることが大切だとばかり考えていた。しかし，このふれあい体験を通して，むしろ子供をじっと見守り，その子が何を感じ，何を考えているのか，何をしようとしているのかに目や耳を傾けなければならない。そして，そこから自分が子供に対して何をすればいいのかを考えることこそ，子供とかかわる上で最も重要なことではないかと思えるようになった。先生という職業も選択肢の一つに加えることにしたい。

＜Y学生（女子）＞：教職意識が 50%～70%未満

初めて前から授業を見た。今まで授業は受ける側だった。しかし今回，教える側の立場として前に立ち，前から授業を見ると，同じはずの授業や教室，その他のすべてのものが，全然違ったものに見えた。おしゃべりしているのはもちろん，落書きなどの行動だけでなく，一人一人の表情までもはっきりと見ることができ，先生からはこんなにも子供たちの様子が見えていたんだなと驚いた。授業中に子供たちはさまざまな発言をする。予想もしなかったようなことを言い出すこともとても多かった。そのような発言に対しても言葉を返していかなければいけないし，授業の妨げとなる言動に対しても，しっかりと注意しなければいけない。そのためには，教師自身が多くの知識と自分の意見をもつこと，子供たち一人一人を見ながらも全体を見渡せる目配りがとても大切だと感じた。また賞めることは大切だと思った。授業の様子を見たり，運動会などの行事に参加したり，放課後一緒に遊んだり，たくさんの子供たちと接する中で，子供たちはとても素直だと強く感じた。注意されればしょんぼりとするし，賞められればもっと頑張ろうとするし，嫌なことがあれば怒ったり泣いたりするが，時間が経てば忘れたように笑っている。喜怒哀楽の感情がそのまま表情に出ていた。賞められた後の子供の表情は自信に満ち溢れ，自他共によい影響を与えていた。子供に限らず，賞められて嫌な気分になる人はいないから，人の良い所をたくさん見つけ，賞めることのできる教師になりたいと思った。

＜Y学生（女子）＞：教職意識が 100%

私はふれあい体験学習で，本当にさまざまなことを学ぶことができました。その中で，一番心に残ったのは，アスペルガー障害の次郎君とクラスの子みんなとの関わりです。私が初めてクラスに行った日，アスペルガー障害の男の子がいると聞き，うまく関われるだろうかという不安な気持ちになりましたが，同時に，よし，がんばるぞ，という思いもありました。私が実習に行ったのは，４年生のクラスで，みんなとても元気な子たちだなという印象を受けました。しかし，元気なだけではなく，みんな思いやりをもった，とても優しい子供たちでした。次郎君が困っていると，さりげなく助けてあげている場面を何度も見ることができました。例えば，授業中に，次郎君がみんなと違うことをしていると，周りの席の子供たちが，「今はそれをする時間じゃないよ」とか，「次はこれをするんだよ」というように声をかけて，自然に次郎君のことを助けてあげていたということです。また，体育の授業で鉄棒をやっていたとき，次郎君は「僕は鉄棒は嫌いです」と言って嫌がっていたのですが，みんなに励まされると，苦手な相撲にも一生懸命に取り組んでいました。結果的にうまくはできませんでしたが，みんなは次郎君に「頑張ったね」と声をかけてあげていて，とても感動しました。
担任の先生は，次郎君を特別扱いするのではなく，ほかのみんなと同じように接しておられました。その中で，クラスのみんなに仲間意識や，思いやりの心が育っているのだなと感じ，先生の子供たちに対する接し方について，とても勉強になりました。あるとき次郎君は私に，「クラスのみんなは僕の大切な仲間なんです」と言ってくれました。本当に強い信頼関係ができているのだなと実感した瞬間でした。みんなそれぞれ個性があるから，得意なこともあれば，もちろん苦手なこともあります。しかし，みんながお互いに支え合うことによって，大きな力になるということを，このふれあい体験で学ぶことができました。私も将来，こんなクラスをつくりたいと強く思いました。

## Ⅱ　教育実習事前事後学習

教育実習事前事後学習は，教育実習の事前と事後に行う学習を通して，教育実習の目的の達成を充実させるために実施する活動である。事前学習は，学生が学部教育と教育実習との間の距離を狭め，教育実習に円滑に臨めるように配慮すると共に，教育実習に際して求められる必要不可欠な基礎的・基本的な知識・技術を確実に身に付けさせることが重要である。また事後学習では，学生が教育実習での学びを通して，実習前の自己の教育観，指導観，子ども観，学校観などと対比・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 25 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)

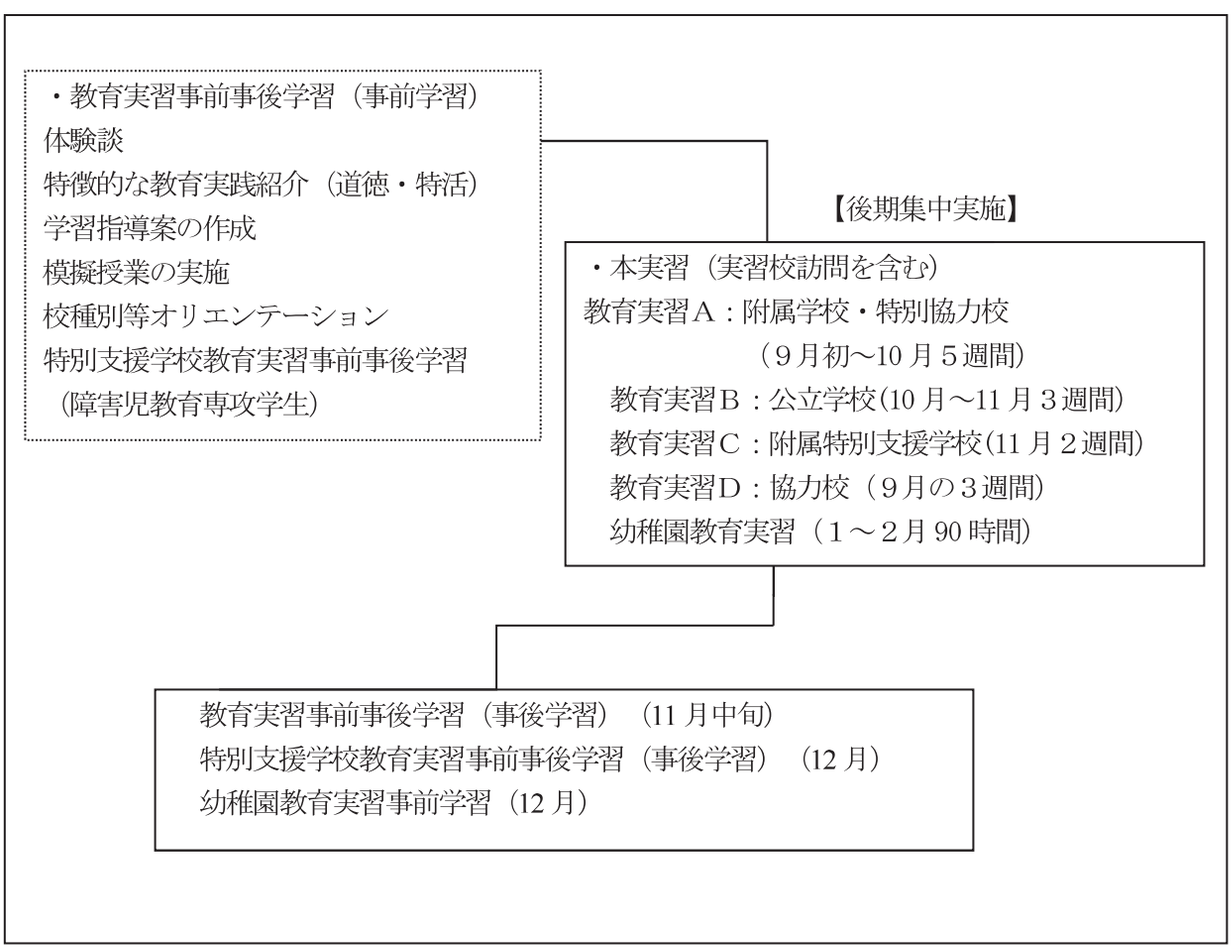


表１　平成 25 年度　事前事後学習　実施計画書

| 番号 | 事　　項 | 実施日 | 内　　容 |
|---|---|---|---|
| 1 | 全体オリエンテーション | 4/17 | ・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<br>・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 | 5/8 | ・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 | 5/15 | ・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<br>・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 | 6/5 | ・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<br>・子どもの実態把握，単元理解，教材や指導方法の在り方等<br>・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<br>・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 | 6/12 | ・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<br>・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 | 6/19 | ・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 | 7/3 | ・②で作成した学習指導案を基づくグループ毎の実施<br>・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<br>・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<br>・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<br>・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 | 7/10 | ・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<br>・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 | 11/13 | ・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<br>・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 | 11/20 | ・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25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90.7%、中学校87.0%、問２の「大変充実」と「おおむね充実を」で小学校98.1%、中学校91.3%、問３の「大変有意義」と「ある程度有意義」で小学校85.2%、中学校74.4%である。　　（　）は24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<br>実習生の事前準備は十分であったと思いますか。 | 十分 | 38 | 59.4(44.4) | 35 | 60.3(28.3) | 73 | 59.8(37.0) |
| | ほぼ十分 | 21 | 32.8(46.3) | 15 | 25.9(58.7) | 36 | 29.5(52.0) |
| | あまり十分でない | 4 | 6.3(5.6) | 7 | 12.1(6.5) | 11 | 9.0(6.0) |
| | 不十分 | 0 | 0.0(3.7) | 0 | 0.0(6.5) | 0 | 0.0(5.0) |
| | 無回答 | 1 | 1.6(0.0) | 1 | 1.7(0.0) | 2 | 1.6(0.0) |
| 小　計 | | 64 | 100.0 | 58 | 100.0 | 122 | 100.0 |
| 問２<br>実習生の取組は充実していたと思われますか。 | 大変充実 | 29 | 45.3(50.0) | 19 | 32.8(21.7) | 48 | 39.3(37.0) |
| | おおむね充実 | 34 | 53.1(48.1) | 34 | 58.6(69.6) | 68 | 55.7(58.0) |
| | あまり充実しない | 1 | 1.6(0.0) | 5 | 8.6(8.7) | 6 | 4.9(4.0) |
| | 全く充実しない | 0 | 0.0(0.0) | 0 | 0.0(0.0) | 0 | 0.0(0.0) |
| | 無回答 | 0 | 0.0(0.0) | 0 | 0.0(0.0) | 0 | 0.0(0.0) |
| 小　計 | | 64 | 100.0 | 58 | 100.0 | 122 | 100.0 |
| 問３<br>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 | 9 | 14.1(25.9) | 10 | 17.2(10.6) | 19 | 15.6(18.8) |
| | ある程度有意義 | 50 | 78.1(59.3) | 37 | 63.8(63.8) | 87 | 71.3(61.4) |
| | あまり有意義でない | 3 | 4.7(11.1) | 9 | 15.5(19.1) | 12 | 9.8(14.9) |
| | 全く有意義でない | 0 | 0.0(1.9) | 0 | 0.0(4.3) | 0 | 0.0(3.0) |
| | 無回答 | 2 | 3.1(1.9) | 2 | 3.4(2.1) | 4 | 3.3(2.0) |
| 小　計 | | 64 | 100.0 | 58 | 100.0 | 122 | 100.0 |

## 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ない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」とバッサリ切り捨てるか、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」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にする。

○実習生の指導を通して改めて、自校の取組について再確認できる良い機会となった。文化祭に向けて合唱指導などの充実が図られた。校務多忙な中での授業調整、指導計画の実施は正直大きな負担であるが、後輩を育てるのも我々の使命であると精一杯指導したつもりであるが・・・。

○実習生に示範することで各教師が授業の再確認できたことは意義がある。先生方の意識次第で大きな学校改善の契機にもなり得ると感じた。とくに学校行事へのエネルギーのある実習生が参加・協力してくれることは、児童生徒への効果は目に見張るものがあった。

○授業だけでなく、校外学習引率補助、学校行事補助など、担当学年だけでなく学校全体との関わりを保ちながら、積極的に活動していた。実習生の直向きな態度を見るたびに、初心に返る自分の姿があり、有り難かった。

○教育実習生を指導することで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。実習生の若いエネルギーは最高の宝物である。

○毎日、元気に明るく挨拶してくれたり、教材研究があるにもかかわらず積極的に部活動にも取り組む姿がみられ、各教師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。多忙という現実の中で、教育実習をどう受け止めるかで、私たち教師の成長に大きな変化がもたらされる。

○教師になるという目標に向かって努力している姿に生徒と教師ともに触れることができ、学ぶことが多かった。指導するということは、自分の取組を見直し、飛躍する機会となった。

○実習生が真剣に学び、新鮮な雰囲気で生徒に接する様子を間近でみることができ、本校の先生方によい影響を与えていた。研究授業では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、また実習生が熱心に児童に接してくれたので、児童の学習意欲がましたことは良かった。

○３名の実習生の新鮮な気持ちで，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た。そのような姿を見るたび，私たち自身も初心に返ることができ、色々な面で勉強になった。教科指導や学級指導などは多忙な中ではあったが、一期一会の出会いを大切にできたことはよかった。

○実習生が来ることで、「見せる」意識から先生方にもいつも以上に、ていねいな授業展開や教材研究の深まりがみられた。実習生の研究授業や研究会を意味のないものと切り捨てる学校もあると聞くが、若い教師を育てるのは私たちの果たすべき使命であると位置づけたい。

○児童にとって実習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していた。子供たちもキャリア教育の一環として、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があることを知る機会となった。教員にとっては，とくに実習生への授業指導という点から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。

○実際に実習担当の教師の負担は大きく多忙感があったように思う。しかし，実習生を受け入れることで，担当者だけでなく、すべての教師が日頃の実践を見つめ直し、すすんで授業改善に取り組もうとするよい機会となった。教職を目指す学生のため、「後輩を育てる」という点からもできる限り協力していきたい。

○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意義がある。

○一生懸命に子供たちに教えようという実習生の真剣な思いが子供たちにも伝わっていた。正直大変ですが，実習生に指導することで，本校職員が教材研究を深めたり、教師としての指導のあり方を見つめ直したりでき、全職員の授業づくりの意識が高まった。

## ４　平成25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24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)あまり充実したない(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<br>教育実習Ａの<br>充実度 | 大変充実<br><br>71.8(73.7)％ | おおむね充実<br><br>26.9(25.3)％ | あまり充実して　な　い<br><br>1.3(0.5)％ | 全く充実してない<br><br>0.0(0.5)％ | 有効回答数<br><br>223名 |
| 質問２<br>教育実習Ｂの<br>充実度 | 大変充実<br><br>58.7(61.8)％ | おおむね充実<br><br>38.0(30.9)％ | あまり充実してな<br><br>3.3(3.2)％ | 全く充実してない<br><br>0.0(0.5)％ | 有効回答数<br><br>213名 |
| 質問３<br>Ａの経験のＢ<br>への効果度 | 非常生かされた<br><br>44.3(43.3)％ | ある程度生かされた<br><br>50.0(47.5)％ | あまり生かされない<br><br>5.7(4.6)％ | 全く生かされない<br><br>0.0(0.0)％ | 有効回答数<br><br>212名 |
| 質問４<br>２種類を体験<br>した意義 | 非常に意義深い<br><br>72.2(68.7)％ | ある程度意義深い<br><br>26.4(24.9)％ | あまり意味がない<br><br>1.4(0.5)％ | 全く意味がない<br><br>0.0(0.5)％ | 有効回答数<br><br>212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

○運動会の準備など先生方が協力して行っていて、自分たちも次にすべき事は何かを考えて、実習を通して先を読んで行動することができるようになった。授業中の声の出し方や板書、指導案の書き方なども基礎から丁寧に教えて頂いてとても勉強になった。

○学習指導では３年生の３クラスで授業を行わせていただいたため、最初のクラスで行った授業の改善点を次のクラスで授業する際に改善したり、工夫したりすることができた。教科担当の先生と学級担当の先生に毎日丁寧に指導していただいた。

○附属小の先生方はどの方も教育に熱心で、子どもへの想いも見ているこちらにも伝わるほどで、そうしたプロ意識に触れられたことは、とても大きな意義があったと思う。また、それを学びながら実際に子どもにむかったことも大きな経験であったと思う。

○初めてでわからない点も多くあったが、あたたかく支援してくださった。どう改善していくべきかを議論しながら、よりよい授業となるようアドバイスをくれた。

○各学級に最大２名までの配属であり、学級の生徒たちと関わる機会が多かった。また、１名の実習

生に対し、教科担当の先生が１名ついて下さったので丁寧な指導を受けることが出来た。

○１日１日があっという間に過ぎ、毎日多くのことを学ぶことができ、とても勉強になった点が充実していました。また、自分で行う授業以外もみんなで授業をつくることができ、他から学べることも多かったです。空授業や指導案の指導を徹底してやってくださったので指導案の書き方や授業の組み立て方がわかりました。

○担当の先生が「失敗から学ぶ」を尊重してくださっており、自分たちの考えを受け入れてくださり、責任感を持ってとても真剣に取り組めた。教師という立場で実際に教育現場に立つことが出来た。また、指導教諭の丁寧な指導のおかげで大学では学べない実際の授業への知識を多く知ることが出来きた。

○一つ一つの授業に対して大変細かく熱心に指導していただきました。授業実践だけでなく、生活指導についても詳細までわかりやすく教えて頂き、とても充実し、学ぶことが多くあったと思います。また教材研究や予備実験、生徒との関わりや実際の授業など、全てが楽しく充実していました。

○実際に毎日児童と触れあうことができて、その中で様々な疑問や問題にぶつかり、昇華していくことで日々学びの連続であった。指導案作りや授業実践、またそれらについてのフィードバックが担任教諭から細かく受けられ、毎日勉強になることが多かった。

○実際に子どもたちと触れあうことで子どもたちの実態をしっかりと意識することが出来た。それにより授業の作り方や教材研究について同じ配属の人たちとたくさん話し合い、考えを深めていけた。また自分が子どもにとって見本として、また、社会人として働くときに、どういった行動をすべきか、失敗も含め、身をもって経験できた点はよかった。

○学校の現場に実際に立つことができ、多くのことを見て、学ぶことができたから。自分の知らないことだらけで、わからないことも多かったが、先生方や実習生に協力してもらい、解決することができたことも良かった。

○今年から放課後指導の時間が１９時半までとなり、時間の中で授業の振り返りや模擬授業を指導教官の指導を受け、１９時半からは自身のやることを計画的にして睡眠時間をある程度確保出来たため、日々の子ども達に意識を向けられて充実していた。

○毎日新しい事に気づき、学ぶことができたので、たいへん充実した実習になった。チームで授業を作るという経験がさらに実習をよりよいものにしていたと思う。児童とより多くの時間接することができ、生徒指導の難しさや大変さを実感することができた。また、児童はどういう話し方やキーワードを使うと食いついてくるのか、知ることができたのは良かった。

○実習期間中他のことが考えられないくらい実習へ没頭していられた。１日１日の短さに焦りながら、一生懸命になっていた。「たいへんよくできました」ではなく、有意義だったという意味で充実していた。自分がよくできたとは思わない。

○Ａでは授業の組み立てや引きつけ方の基礎を学び、実習生同士や先生と、分かりやすい授業を考えることができた。子どもとの接し方、声掛け、発問など、子どもの実態に応じながら常に子どもの立場を意識して授業をすべきだと思った。

○毎朝６：３０には学校へ行き、朝練（駅伝）ができたこと。また、部活と朝練は１日も休まず行け、満足感があった。指導においては初めてやるサッカーの内容でも資料を頂けたり、丁寧でとてもやりやすかった。授業も数多くやらせていただいた。

○同じクラスに配属された教生と協力して授業をつくることができたし、子どもの笑顔も多く見ることができた。教具も子どもを引きつけるような分かりやすいものを作ろうと一生懸命作ることができた。また毎日子どもと触れあう中で、子どもとの関係を築くことができ、成長を感じることができ、そんな子どもたちに対して授業をし、学びあいができて良かった。

○授業一つ一つに力を入れて、納得のいくまで練り上げることができた点。同じクラスに配属になったメンバーの協力や担当教員との関係も、ゆるすぎず、きつすぎず、快適な環境であったことが、大変な日々をより充実した日々へと感じることのできる理由だと思う。
○授業作り、教材研究の点では細かく指導をいただいたり、配属のメンバーと話し合ったりと、授業をよりよいものにしたいという人たちと意見を出し合い、考え、行動し、ふり返ることができたので充実していたと感じる。附属小は教育実習生を受け入れる体制が教員側にも児童側にもできている分、とても動きやすかった。そのことが逆に実際の教育現場とはかけ離れた実習内容になっていたのではないかと感じた。
○５週間あっという間に過ぎた。同じクラスの教生の人とたくさん教材研究をし、学校にいる間も子どもたちと触れあう機会がたくさんあった。子どもとたくさん関わり、指導案を書くことや授業の仕方も学べた。５週間毎日が新しいことばかりで忙しく、充実した日々だった。実践から学べることはとても大きかった。
○中学校で授業をすることの難しさを知りました。子どもが反応してくれないことがどれだけ辛いことか、よく分かったと思います。また先生方の指導がとても丁寧で指導案や授業など多岐にわたってご指導いただいたため、いろんな現場でしかわからないことに気付くことができました。

（2）大変充実した教育実習Ｂの内実
○中学校ならではの経験ができた。合唱コンクールの練習を通してクラスが一つにまとまってゆく様子を間近で見て、行事の教育的価値が実感できた。朝の会や帰りの会、清掃、給食指導などを任せて頂いて実践的学習ができた。学級通信も発行し、貴重な経験ができた。
○授業だけでなく休み時間や放課後にも子どもたちが積極的に関わってきてくれた。情緒的、知的障害をもつ子どもと接する機会もあり、色々な子どもがいるのだと分かった。小学２年生の担当だったのだが、まだまだ幼く、相手の気持ちを思いやる心が育っていない時期なのだと体験をもって知ることができた。
○実習校に実習生が私１人という状態だったため、様々な立場の先生の意見や授業について聞き、知ることができた。また、担当の先生がとても丁寧に見て下さったため、授業中の子ども達への指示の出し方のみならず、日常での子どもとの接し方やほめ方など実践的に学ぶことができた。
○子どもがみな無邪気で個性の強い子が多かったこと。その子たちにどのような働きかけをして、導いていくのかに熟考させられた。休み時間に外で遊ぶことが多かったこと、先生方は普段から仲が良く、温かい雰囲気で実習をさせていただいた。
○教育現場や具体的な教師の仕事などの実態とその苦労ややりがいなどについて知ることができ、「教師」というものについて、より具体的に考えるきっかけになった点で充実していた。また、小・中学校の違いについても考えさせられ、非常に有意義だった。
○Ａとは違い、子どもと接する幅が広くなかった。学年、クラスで子どもの実態が様々であった。そのことから学年、クラスに合わせた指導にしようと心がけられたし、何よりＡの実習を終えてからたくさんの課題を自分に残すことができたので、Ｂにつなげることができたように思う。たくさんの先生方と話すこともできた。それぞれの教育指導についてふれて、視野が広がったように感じた。指導教諭の先生も毎日たくさんのことを指導して下さった。先生方や生徒がいたからこそ頑張ろうという気持ちを持ち、笑顔で授業していくことができた。
○担当の先生方と教材研究、実習におけるアドバイスなどじっくり１対１で相談できたこと。そしてクラスの子どもたちと一緒に遊んで一緒に活動してコミュニケーションをたくさん取る事ができたことが特に大きかったと思う。また、授業でも担当したことのない算数、国語、図画工作の授業を

多く担当させて頂いたことで、多くの自分自身のウィークポイントが見えてきたこと、授業における重要なポイント、声掛け方等色々な学びができたと実感している。授業における失敗も、あのときはマイナスに感じてしまったが、それは次の実習への途でもあり、活かすべき大切なものだと気付かされた。ただ、まだ自分自身は主観的な面があり、子どもたちの実態を浅くしか理解していなく、表面的に済んでしまうということも多くあり、そこは改善すべきだと思うし、反省すべきだと思う。

○授業実践が実習期間第１週目の木曜日から終わるまで全学年全クラスの授業を行わせていただいた。美術の授業で限られた時間の中で生徒達に作ることに対してのふれあいが多くとれたことが、考える課題を見つけ反省して何度も実践できたことが充実していた。毎日２０時まで指導教員が指導していただいたことが大きな学びとなった。

○中学校と小学校のちがいを大きく感じ､授業を考えるのにはとても時間がかかりたくさん悩んだが、その分、生徒の反応が良かったときに嬉しくて、授業をすることの楽しさを知ることができた。部活動での生徒の関わりの大切さも学んだ。

○多くの授業をもたせていただき、授業作りをどうするか時間配分など何度も試行錯誤する中で、解決したり、新しい問題にぶつかったり、考えることができた３週間であった。またある程度自分が思うように自由に授業をさせてもらって、その後アドバイスをいただくという形だったので、より現場の先生方が行う日常に近づけた。

○生徒の学力や精神状況のばらつき、生徒間、教師・生徒間での問題だけでなく、教師間の問題まで見つめられた点が現場を知るという点で充実していたと思う。実習Ａでは授業面の充実がメインであったが、Ｂでは生活指導の経験を積ませていただいた。教師の一日の動きや様々な先生方の教育観、組織としての学校・教員の動きを間近で見ることができたことが非常によかったと思う。

○生徒たちとのふれあいを大切にしながら実習が行えた。朝の会や帰りの会、部活、合唱コンクールなど、授業以外の部分での経験もたくさんでき、現場の雰囲気を感じることができた。またＡ実習に比べて児童全員が深く考えられるように、ヒントとなるような問いかけのコツが少しつかめたような気がした。授業回数を重ねる中で、児童の反応が予想出来るようになったのは良かった。

### （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）》

・学習形態の工夫/　・授業と学級経営の関係/　・授業と教室環境の関係/　・集中力の高め方
・机間指導の仕方/　・声の出し方/　・授業の時間配分/　・視聴覚教材の工夫/　・意図的指名
・道徳授業の進め方/　・間の取り方/　・実態把握の方法/　・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/　・子どもへの声のかけ方
・教科書の使い方/　・集団での話し合いの仕方/　・子どもの看取り方/　・プリントの作り方
・板書計画/　・授業と生徒の実態の関係/　・授業中の立ち振る舞い/　・授業の流れやリズム
・発問の仕方/　・導入時で使う資料の大切さ/　・授業中の指示の出し方/　・授業の見通し
・授業構成/　・指名の仕方/　・実践イメージ/　・子供の発想を引き出し方/　・注目の促し方
・黒板に字を書く速度/・　ゴールを見通した設計/　・給食指導の仕方/　・授業の組み立て
・資料の使用法/　・言語活動の工夫/　・生徒指導の重要性/　・指示説明の仕方/　・臨機応変な対応

《学習指導案》

・授業構成/　・全案と時案の書き方/　・授業展開/　・教材研究/　・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/　・指導案項目の着眼点

・指導案と活動イメージの具体化/　・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/　・題材設定理由の書き方
・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/　・指導案作成の方針や流れ
・教材研究の仕方・大切さ/　・発問計画/　・授業の時間配分

《実習Ｂへ向かう自信・意欲》
・人前で話す抵抗感がなくなった/　・考えさせる授業が分かった/　・実習生としての芯ができた
・子供たちを落ち着いて観察できた/　・「迷ったら行動」が実践できた/　・緊張感が緩和された
・子供の前に立つ怖さが無くなった/　・　子供の成長ぶりが実感できた/
・指導案が書く自信がついた/　・実習に向けた授業準備ができた/　・やる気が倍増した
・授業のイメージがはっきりした/　・基礎から応用へ展開の仕方が分かった
・教師としての振る舞いに自信が持てた/　・授業をする期待が以前より増した
・実習への不安が解消された/　・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

《教師としての自覚》
・逆境に動じない気持ち(ピンチはチャンス)/　・教壇に立つ態度/　・礼儀とマナー/　・笑顔の大切さ
・学校での礼儀とルール/　教師という立場/　・子どもの前に立つ覚悟/　・常にしっかりとした挨拶
・教師としての心構え/　・教師らしい振る舞い/　・社会人としてのマナー/　・教壇に立つ際の態度
・教師としての言葉遣い/　・教師の身だしなみや服装/　・生活のリズムの大切さ/　・先生方への挨拶/　・教師としてのけじめ/　・教師としての責任感/　・コミュニケーションの大切さ/
・言われる前に率先して動く/　・子供のために何かをしたいという姿勢/　・実習生としてのけじめ

《子どもへの対応》
・子供との距離感/　・教師として演じるスタンス/　・教師の温かいまなざし/　・子供の視点
・子供との接し方/　・子供たちと一緒につくる/　・子供の思考に寄り添う/　・子供の内面
・子供の視線の鋭さ/　・子供の前での立ち方や話し方/　・子供とのかかわり方/
・子どもの名前を覚えようとする気持ち/　・子供の立場にたつ/　・叱るとき褒めるとき
・子供への支援の仕方/　・子どもへの指示の出し方/　・子どもの注意の引き方/　・細やかさ
・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/
・子どもの時系列的観察の仕方/　・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

（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
○教育実習Ａでは附属小学校でとても丁寧に細やかに学校現場において大切なことを教えて頂いたため、その経験を教育実習Ｂに生かすことができた。附属ではとても細かいところまで教えて頂いて勉強になったが、特殊なところもあったので、公立学校で実習することで一般的なことがわかり、そうした点でも二つ体験することに意義があったと思う。
○Ａではまず現場を実感でき、教師や子どもとの触れあい方を学べた。ＢではＡとの違いが鮮明になり、よりリアルな現場が学べると思う。（計画の変更や臨機応変な対応が求められるので）また、授業作りでもＡの経験を活かして自分で考え、実践の機会も多かったので多く実践することができた。

○Ａで学んだことを実践しているという実感、経験をすることができた。２つ（中・小）の学校を体験しておくのは、必要であると思うから、子どもの発達段階に合わせた指導を体験することができた。また指導案などの指導をＡで特に意識して受けたおかげで授業の組み立て方や授業へのイメージを持つことができるようになった。Ｂではより現場に近い環境での実習で、教師としての立場というものをＡよりも考えられた。

○人生初めての授業をするにあたって、いきなり公立学校での実習は少し難しいと思う。また、小・中両方を経験することは両者の比較という意味でも必要であると思うし、授業数も、あのくらいはやらないと得られるものが少ないと思う。

○附属も公立校も子どもたち一人一人の差はそこまで大きくないということ、その一方で集団として見た時ははっきり違う所があるということが分かり、場面ごとにおける子どもとの向きあいかた、という点で、この同じ所と違う所の意識の大切さが学べた点に意義があったと思う。

○協力校では児童も実習生慣れしていて、すぐに打ち解けることができたし、先生方も実習生の扱いが統一されていて、指導なども細かくしていただけたので、教育実習の取り組み方について把握することができた。そして、公立の学校で実習を行うことで、自分が将来、配属される学校の雰囲気や生徒の様子などを知ることができた。

○生徒のレベルが非常に違う（附属は優秀な生徒が多いが公立は様々）中で、どのように授業をしていけばよいかが学べた。とくに実習Ａでは中学校での指導の仕方、実習Ｂでは小学校での指導の仕方を学ぶ事ができたので、非常に勉強になった。自分が中学校と小学校の教員、どちらに向いているか、自分を見つめ直すことができた。

○学習指導にとても力を入れている附属中学校で実習できたことはとても意義があり、授業を考える過程、授業後の反省時に多くのアドバイスや教え方のコツをいろんな先生に頂いた。また、一般校では児童の生活指導や保護者とのコミュニケーションといった学習指導以外のことを多く知ることができた。

○Ａでは基礎知識を丁寧に教えてもらい、その知識を生かして自分の力でＢでの授業を行えたのは非常に意義深かった。またＡでは教材研究など授業を作ることを学び、「良い授業をするには」を考え、Ｂでは現場の実際を知り、そこで自分が学んできたことをどう生かすかをためすことができた。

○附属と公立という２種の学校での実習を経験したことで、附属での授業をつくっていく様子や生徒たちの様子を感じるとともに公立学校でのその様子の違い、学校全体での違いを感じることができたので、意義があったと思う。

○附属学校や特別協力校では、教育実習を毎年受け入れているので、子どもたちも慣れていて、先生方もよく指導しているので慣れている。一般公立校では本当に様々な子どもがいて、実際の現場に近いのではと思う。

○附属は子どもたちがある種特別である。そのため、授業は行いやすい。公立では子どもたちは実習生に協力的でないことも多い。よってＡでは授業について、Ｂでは子どもたちとの関わりについて学べると考えられる。

○Ａでは細かく指導を受け、Ｂでそれを実践していくという感覚だった。もし、Ｂのみだとするとほどの指導は受けられないので、実践力などは身につきにくいと思った。また附属というとても実習生に対して指導して下さるところで、基礎を学ばなければ、ほぼ自分の力でのりきらなければならないＢには太刀打ちできないと思った。

○小学校と中学校の子どもたちの様子の違いや学級経営が全く違うことに気付くことができたため、とても意義があると感じた。また様々な学校を観察することで、その学校１つ１つに各々の色があり、問題がある。それを直に数多く経験できるのは良いことだと思った。

○小学生と中学生では関わり方が全く違い、教え方もそれぞれ違うので、とても勉強になった。それぞれの良さや難しさを身をもって学ぶことができたので、とても意義深いと思った。逆に、どちらしか体験しないというのは、体験してきてから考えると、体験不足だと感じた。
○一般の学校と母校、両方の違い、そして共通点を学べて良かった。それぞれの学校の教育の違い、行き詰まり等、自分自身のウイークポイントをたくさん知ることができ、人間関係も学ぶことができて、両方とも大切な実習だった。
○附属での実習は学校全体の規律を子ども達が理解している上での実習であり、教員達の意識もある程度まとまっていて、実習生をサポートしている面を多く感じた。公立では実習生というよりは1人の教員としての対応が高くなり、自分自身で考えて動く面が多かった。
○やはり教育実習慣れしている所と他の学校は異なる。Aでは教師として基本的なこと、技能を学んだが、それは子どもが良い子であるから習得できた所もあり、Bでは現状（自分が将来配属されるのはこちらの可能性が高い）や子どもがどうなっているかが学べた。
○Aでは基礎的な事から指導がもらえるという、手厚い協力体制がありがたく、Bでは実際勤務することになったときのリアルな現場を体験できる。また、Aを体験することで、Bでの先生方に迷惑をかけずにすむ。Aの先生はたいへんですが、助かりました。
○附属小ではある程度出来る子どもが集まっているので、はじめての授業も行いやすかったし、研究熱心な先生方から教師としての心構えを学べた。一方で公立では様々な環境で育つ子どもがいて、現在の日本の教育現場を肌で感じることができた。
○Aは受け入れ体制が整っており、授業のノウハウや子どもとの関わり等、親身になって先生方が教えてくれ、「教員」というイメージをつかめた。逆にBはそういう体制も整っておらず、自ら動かなければ何も始まらない、という印象だった。だが、実際の学校はBに近いのだと思う。異なった空気を体感できたことは意義深い。
○授業の作り方に違いがあったと思う。小学校は授業が楽しく受けられて、学ぶ事に積極的になる基礎を築けるような構成にしたり、中学校では受験を意識したより専門的知識の定着ができるような構成にしたりと、異なる授業構成を学ぶことができた。
○Aでは授業の作り方を丁寧に習い、実践できた。それは大切なことで理想だが、Bではそうばかりはしていられないことが分かった。教師の仕事は授業作りだけではない。AとB両方をやってみて理想など追求することと現実に対応すること、どこに力を入れるか、そのバランスを考えさせられ、学んだと思う。

### ◇◇◇ 実習生の研究授業からみえてくるもの―技術や手法に還元できぬものの大切さ― ◇◇◇

#### はじめに

教科教育は学校教育のなかで、日々の教師の職務行為の中心に位置づく重要な機能であり、日常実践としては授業という形態で展開されている。さらに学校教育の中核である授業には、意図的・計画的・継続的な指導によって児童生徒の望ましい成長発達を図り、社会的責任を果たす役割がある。昔の言い古された言葉に、「教師は授業で勝負する」や「教師に授業は生命（いのち）である」等があるが、授業こそ教師が自分を賭ける場であり、その教師の指導者としての力量が試される場でもある。すなわち、教師の力量形成は、その教師のよい授業の創造にかかっているのである。

したがって、教育実習生も、自身の人間性を基盤としながら、基礎的・基本的な知識・技術を身に付け、子ども一人ひとりを見取り、充実した授業を計画・実施・評価・改善して、絶えずよい授業を志向する研究に努力しなければならないのである。

## Ⅰ　今、学校に問われているもの

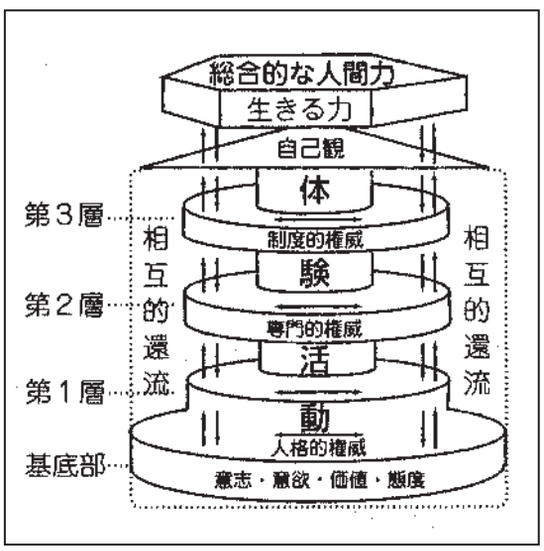
筆者は職業上、学校を訪問し、主に小・中学校の校内研修や公開研究発表会等に参加する機会が多い。平成20年9月、2日連続して某県の公立小学校を訪問した折、両校の新採3年目の授業研究の有り様のコントラストが今も鮮明に記憶に残っている。つまり、両校の授業研究の具体的様相が、学校規模、地域特性、児童構成、職員構成などの諸点でほとんど同一であるにもかかわらず、両極端の様相を呈していたのである。

今、両校の授業提案者を仮にA教諭とB教諭とする。A教諭（24歳）は3年生を担任し、緻密な教材研究に裏打ちされて指導案を作成し、事前に模擬授業を行った上で当日の授業研究に臨んだ。その結果、板書構成、指導における発問、指示、説明、評言を巧みに使い分けた抑揚のある語りで、3年目とは思えぬ授業展開に終始した。しかも学級の児童集団が、A教諭の問いの意味を理解しようと主体性を発揮し、児童同士が発言を繋ぎながら、学級全体が一体となって課題解決に心を向けた深まりのある授業展開となっていた。一方B教諭（24歳）も3年生を担任し、不十分な教材研究が窺い知れる指導案で授業研究に臨んだ。その結果、予想通り本時のねらいからズレ、曖昧な問いを発した一問一答型の授業となり、しかも一人ひとりの児童の表情に覇気がみられず、友達の発表に時折薄笑いさえ浮かべ、発言に繋がりを欠いたカプセル化した授業展開となっていた。

このような小学校の授業研究の実態は、一体何を浮き彫りにしているのか。授業では教師の技術的・手法的な側面の是非は当然のことながら、それ以上に技術や手法に還元できぬ教師の諸能力を総合的に問わざるを得ないことを忘れてはならない。すなわち、授業で真に必要とされているのは、何よりもまず、その教師の個性や信念といった人間としての奥深さや豊かさなど、教師自身の総合的な人間力である。さらには、学校の教職員が一体となって自主的、主体的に取り組む学校の力が、今問われているのである。

## Ⅱ　教師の総合的な人間力

力量自体の詳細な検討・吟味も重要であるが、ここでは教師の総合的な人間力をどのように高めていくかという点に限定して、教師の総合的な人間力を専門的な知識・技術といった能力的側面と、責任感や主体性といった人間的資質の側面の二面を含む概念として捉え、教師の三つの権威的側面から整理してみる。まず第一層の基底部は、人格的権威としての側面であり、意志、意欲、価値、態度などの暗黙知としての教師の教育行為の全体を規定する。第二層は専門的な知識・技術の媒介者としての専門的権威としての側面であり、授業として形をなす程度までに成熟した授業の一般原則や技法の次元である。第三層は制度的権威としての側面であり、公的な職務上の権限として成立するため、この権威に寄りかかり、自己を正当化して他を責める歪んだパーソナリティ形成の様相を常に孕んでいる。これらの中心の柱を基底部から貫き、三層の内的統一を図る統合を促進する相互的環流の働きとしての授業実践の体験が各層を有機的に繋ぎ、各層と上層の教師の自己観や最上部の総合的な人間力を形成している。たとえば、研修による動機付けで学ぶ意欲が喚起され、知識・技術を駆使し、教師としての成長が促進される。さらに日々の授業実践の繰り返しで使っていた知識・技能等が基礎となり、教師の実践知が獲得され、その教師の総合的な人間力の一部となるような関係のあり方である。つまり、教師の総合的な人間力は基本的に教師の教育行為の中のさ



まざまな体験活動を通して刺激され、育成・発展するのである。

## Ⅲ　よい授業の創造者としての力量形成

教師の力量形成を各教科の一単位時間の授業を例に取ってみると、次の3点は重要である。

第一は日々の授業実践＝カリキュラムづくりの本質的理解である。教育課程の実施ではなく、カリキュラムづくりなのである。確かに教育課程の意義や編成のあり方を理解すれば、目先の効果だけに囚われることなく、広い視野に立って授業を充実させることができる。しかし、そのための基準である学習指導要領の研究を行い、国の定めた教育課程を主体的に編成している学校は、それほど多くない。むしろ公定された教育課程基準に過度に寄りかかり、自校の置かれている地域社会の条件や就学している児童生徒の特性に対応した独自な取り組みがなされ難い様相が窺える。つまり、専門家の自覚と職業的な責任感を具えた創造的な教師にはほど遠く、自らの意志や責任による授業展開がなされ難い状況と言える。

第二は教材の研究・開発である。授業は生身の子どもと教師が教材を媒介にして醸し出す人間性の滲み出た人間活動であり、教材は教師と子どもを密接に結びつける媒介、学習材であり、そして子どもは教材を手がかりに文化を身に付け、自分なりの文化体系を創造していく存在である。したがって、子どもの発達状況に即して適時性のある教材を選択して授業に位置づけたり、教材を手がかりに学習活動を多様化して主体的な追求を促したりする工夫も教師の力量として重要である。しかし、実際の授業と言えば、先の二人の教師の実践に代表されるように、担当する教師によって、その授業展開に微妙な差異が生じるのが実情であり、とくに子どもの反応や内部過程への働きかけの仕方である。45分や50分の一単位時間の授業であっても、子どもの学びの質に着目すると、児童集団の学びがいかに奥行きと豊かな広がりをもち、また教師と児童生徒集団との間で織りなされる人間活動であるかを窺い知る。このような授業の質を教師の側の要因に焦点化してみると、やはり、よい授業は本来教師たる自分の人間性それ自身を子どもに丸ごとぶつけていくといった行為であり、また子ども一人ひとりに寄り添いながら、教師の人間性を根底にもった行為なのである。

第三は授業構成である。授業は子どもの実態に即し、教師のねらいに沿って教材を媒介に、子どもが生き生きと活動して自己実現を図るものである。したがって、子どもの主体的な追求が可能な学習過程、子どもの可能性を十分に発揮させる多様な学習活動、子ども一人ひとりに学習を成立させる学習形態や発問、反応の受け止め方、板書、記録のさせ方などの指導技術、発展性のある評価など、さまざまな条件がそれぞれの場で十分に機能し、総合されて成立するのが授業である。

このように、教師の力量形成を専門的権威の側面からみてくると、教師の授業は、基礎的・基本的な知識・技術を身に付け、子どもを熟知し、その上に立って授業の本質を理解し、教材を研究・開発する力を具え、学習過程や学習活動、学習形態等、絶えず創意工夫を凝らして授業を組み立て、常に自分の発想を新しくしていく努力が不可欠なのである。

したがって、よい授業の創造者は、常に他者から自身に注がれるまなざしに厳しい検討・吟味を加え、絶えず日々の授業実践に還元できる研究・研修を深めながら、充実した授業の創造に全力を尽くす教師である。さらに教材が内包する価値を子どもの実態と重ね合わせることで気づき、子ども一人ひとりを深く理解し、彼らとの濃密な人間関係を築くためにも、自身に注がれるまなざしの意味を冷静に洞察・解釈して自己理解を深める教師である。このような教師が、教科教育の力量を向上させることができると考える。

## Ⅳ　教師の力量形成を促すもの

本来、教師は学校内で切磋琢磨して力量形成を図っていくものである。つまり、日々の授業実践を中心に校内研修が擬似的な研修に終始するのではなく、教師が自身の生活経験を尊重しながらも、相互に己の

弱さや非力さをさらけ出し、本音でぶつかり合えるような校内研修よって力量を向上させるべきである。全国の心ある教師たちは緻密な教材研究に裏打ちされた授業実践を展開しつつ、一応の成果を挙げているようにみえる。しかし、実際はその努力が子どもの学びの充実へ十分に結び付いていかない現実に苛立ちを隠せないでいる。それでは、なぜ教師個々人の努力が成果へと切り結んでいかないのか。ここに、教師の力量形成の是非が問われている理由がある。では、このような教育現状の中で、教師個々人の力量をどのように高めていけばよいのか。筆者のこれまでのフィールドワーク研究から、次の３点を指摘できる。

１　教師の瑞々しさ

この事例は、放課後Ｓ小学校のＮ教師（38歳）が筆者に語ってくれた挿話である。

恥ずかしい話ですが、この学校に来るまで、教材をこれほどまで突き詰めて考えたり、子どもをこんなに考えてかかわったことはありませんでした。指導案検討会では、代表の指導案の内容説明が終わると、各部員が遠慮のない質問をしてきます。また黙っていると、すかさず教務主任や研究主任から厳しい質問がバチバチ返ってきます。ちゃんと自分で理解して言わないと、突っ込まれて言えなくなってしまうんです。今日の問題はその場でみんなで徹底して話し合います。だから自分に力をつけないと駄目なんです。いつも教材と子どものことが頭から離れません。やればやるだけ子どもの変容がわかるんです。２、３行の文で１時間以上も子ども達全員で話し合いが出来るんです。国語の「ちいちゃんのかげおくり」（第３学年教材、光村図書）の教材で授業をやっていると、10 人以上の子どもたちが目に涙を溜ながら私の所へ来て言うんです。「先生、どうしてこんなに悲しい本の勉強を私達にさせるんですか」と。私も答えに詰まりました。いろいろな場面で子どもたちと一体になれるんです。自分がやればやる以上に子どもたちが応えてくれるんです。とにかく、誰も手抜きしないで一生懸命に取り組むんです。

このN教師が語ってくれた「教師と子どもとのかかわり合い」の挿話から、教師に不可欠な資質が洞察できる。それは常に子どもたちから学ぶ謙虚な姿勢を持ち続ける瑞々しさである。授業の未熟さの問題というよりも、教師自らが自己にならう姿がとれるかどうかである。そのためには、教師自身が時間を惜しまず自分のための教材研究に励み、胸襟を開いて子どもたちとの対話の機会をつくり出し、子どもたちの目線で公平にかかわる努力をすることである。そして、子どもと共に悩み、考え、共感しつつ、一緒に一生懸命に生きながら一人ひとりを理解しようとする柔らかな目を失わないことである。そして何よりも教師として子どもたちにかかわる前に、一人の人間としてかかわる基本姿勢を貫く勇気をもつことである。ルソー（Rousseau,J.J.）は、著書『エミール』の次の一節で、教師の資質の核心を端的に表現している。つまり「子どもの教師は若くなければならない。賢明な人であれば、できるだけ若い方がいい」と。ルソーにとっての教師の瑞々しさとは、どのような厳しい状況に追いやられようとも、教師として生きることの意義や価値を見出し、自分の持っている力を信じて、絶えず努力しつづける精神的な若さである。この伸びようとするひたむきな姿勢こそが、現代に生きる教師の力量の向上に不可欠であると考える。

２　教師の省察（reflection）

先の事例からも推察できるように、教師の知識・技術が教室での具体的な指導場面で適切に駆使され，真に子どもの質の高い学習を促進することになるか否かは、教師が自身の授業実践を反省的に捉え直す体験、すなわち「振り返りと気づき」という省察が不可欠である。なぜならば、日々の授業実践には不可避的に不確実性という性質が含まれており、それが展開される特定状況による規定を強く受けるという特質を有するからである。したがって、教師の力量を向上させている個別的な知識・技術は、その教師のパーソナリティに深く根ざしており、このパーソナリティを柔軟で豊かにするための十分な手立てや配慮が各学校の校内研修に組み込まれなければならないのである。

### 3　教師のホリスティックなかかわり―

確かに子どもの質の高い学習を促進するためには、教師が自身の授業実践を反省的に捉え直す省察が不可欠である。しかし教師の省察、とりわけ自己省察は個々の教師の内省的な思考に焦点が当てられるため、教師自身の知識や思考を相対化する行為が困難となる。すなわち、省察だけでは教師自身の問題に気づくことの困難さが予想される。また、単に教師の技術的な側面の改善に止めてしまい、学年・学校レベルでのよりマクロな視点から授業改善に結びつきにくい。つまり、教師が自らの実践上の問題とその原因について、振り返り気づくことは重要であるが、それのみを強調しても限界があると思われる。とりわけ教師の指導力の基底をなす実践的知識のような主観的で経験的な知識の場合は、自己内部での吟味による判断は困難であることが予想される。つまり省察の限界は自己に閉じた思考・分析に偏ったものになる恐れがあり、ここに他者の介入や支援を組み込むことの必要性が生まれてくる。具体的には、ある教師の省察に他の教師が関与し、その問題を共有し改善への方策を考察し、それを集団的に遂行し評価する過程としての教師同士のかかわりの過程である。このような省察を促し、深めるためのホリスティックなかかわりが必要なのである。なぜなら、他の教師からの情報提供が、教師自身の省察を深め支援する契機となり、その結果自己省察の枠に止まらず、他の教師との関与と支援の中で省察が行われ、省察の深化が期待できるからである。

したがって、授業研究を共同で検討し、教師個々人の授業観、指導観、教材観、子ども観などを交流しながら、自己を冷静に認識・理解する営みである自己洞察や自己省察が重要である。この自己洞察や自己省察を基底に持つ本人の自己理解が豊かでなければ、子どもへの教育的影響は乏しくならざるを得ず、また自身の長所や欠点についての認知も浅いままであり、その修正や改善への自覚的努力も弱くなってしまうのは避けられないのである。

### おわりに

筆者が毎年、全国の小・中学校の校内研修に参加して実感する今日の学校教育の実情は、国の積極的な企業原理の導入の結果、教員評価や学校評価等に代表されるように、個々の学校の教育活動を目に見える情報提示＝数値化（質の是非は問わない）に盲従させ、その結果として、個々の教師の業績の底上げを図るために教師の力量形成も見栄えのする小手先の知識・技術論に終始し、教師の力量形成の基盤となるべき不易な側面である、人間的資質としての誇りや自信がズタズタに切り刻まれているように思えてならないのである。

このような筆者の基本認識を踏まえて、今回提示した数少ない事例から導出できる教師の力量を高める方法は、本当にシンプルである。それは、学校の教師集団一人ひとりが、「子どもと共に伸びていこう」、「子どもと共に一生懸命に生きていこう」とする強い意志を仲間と共に、ホリスティック（holistic）に育んでいくことである。そのためには、当たり前であるが、日々の授業実践を核にした校内研修を通して、瑞々しい活力に充ちた同僚性を育むことである。ここで言う同僚性とは、子どもの確かな変容をめざして、個々の教師がお互いに悩みながらも、子どもの学びの事実を中心に実践を積み重ねることによって、自身の内省を通して本音で対話できる信頼と愛情を基盤とした厳しい人間関係を育んだ状態である。今の厳しい教育状況の中でも、専門職である教師として自負をもって、その厳しい教育現実に耐えて欲しい。それには、特別の勇気は要らない。目の前の子どもに対峙したとき、わずかな勇気、心の奥底で、「よし、また子どもと一緒に一生懸命に生きていこう」と自分のよさを認めつつ、新たな自分を立ち上げようとする自己更新（self-renewal）への、あるかなしかの密かな決意でよいのである。

（文責：黒羽正見）

## センター部門の取組（１－２）

教育実習・実践開発部門

個別学校の課題解決のための実践研究が質的に充実・発展するためには、現場と大学で実践知と理論知の往還・統合を図ることが不可欠である。しかし、学校をより良く改善していくキーパーソンとなる変革の担い手としての教師は，元来「変わりにくい」という特質を有し、自分固有の価値・信念を秘めて、さまざまな文化の中に浸かっている。そのため、研究者とのかかわりの中では望ましい協力関係を構築しているかのような「みせかけの振る舞い（擬似的協働）」を取らざるを得ない状況が現実である。この関係を真に研究者と学校（教師）集団が互いに意味ある他者として認識し、影響を及ぼし合う存在になることが重要である。具体的には、研究者が単なる第三者として学校を観察・記述・説明するだけでなく、研究者と学校（教師）集団が子どもの学びの事実を基点に共に学び合い、成長し合う関係になることである。それには、研究者と学校現場との緊密な協力・協働関係を構築し、学校教育の「実践知」を的確に含み込んだ研究成果を学校現場へ還元するという課題意識を強く持つ必要がある。すなわち、大学の研究者と学校現場で活躍する者とが相互に知恵を出し合い、ある教育活動やプログラムを設計立案し、学校現場で具体的に実施し、その成果をマイナス面も含めて評価し、新たな計画行動に繋げていくという営為を、積極的に行っていくことである。

今年度は、学校教育臨床総合センターが担当している実践開発業務、つまり学校関係者とで連携を図り、学校教育現場の先生方の資質能力の向上と学校改善に向けた教育支援の企画・開発・援助を推進した中で、とくに授業実践を通して学校づくりをめざした公立Ｙ中学校の教育課程経営の支援活動を通して，研究者（大学教員）の学校現場へのかかわり方の方法と課題について報告する。

### 学校の自己更新力を高める研究者と学校現場とのかかわり方
### —擬似的協働関係からの脱却—

#### はじめに

筆者は職業柄、学校を訪問し、主に小中学校の校内研修や公開授業研究発表会等に参加する機会が多い。今年度も、北は北海道、南は山口まで 70 校ほどの小中高等学校を訪問した。そこで目の当たりにした学校の実態は、信頼と納得を得る学校づくりの名目で、自校の説明責任（数値目標の達成）の履行に奔走している姿であった。とりわけ、以前にも増した「確かな学力の向上」バッシングによって、教育活動の情報提供が「数値目標の達成ならば形振り構わない、何でもあり」重視の流れを加速させ、数値の呪縛が無意識のうちに教員の学力の本質をみる目を曇らせている有り様は否めなかった。

このような基本認識に立ったとき、筆者は平成９（2008）年から４年間に亘り定期的な参与観察を行った某県の公立Ｓ小学校の次のような教育課程経営事例を想起せずにはいられないのである。

*M市民会館を会場に恒例の「ふれあい音楽会」が開催され、地域から 12 団体 124 名の参加があった。この音楽会は、４月段階で１月の音楽会までの日程が作成され、テーマ曲選考（５月）、曲目決定（６月）、プログラム構成（11 月）、音楽指導（12 月に学校でリハーサルを行い、先生方の指導を受ける）など、様々な活励を経て行われる。その練習過程で、筆者は幾度となく子どもたちが教え合い、助け合う姿をみてきた。12 月の寒い体育館の中で白い吐息で指を暖めながら、興剣にリコーダーの練習をする子どもたちの姿に、こ*

*の音楽会を主体的に受け止めている態度が窺えた。また学年全体の練習で音楽室へ行くと、教師側の指示がなくとも、子どもたちは自分たちの活動として受け止め、時間になっても「先生、もう一度やろう」と積極的に活動していた。本番 10 分間の演奏中、どの学年の児童たちも堂々と生き生きとした表情でステージに立つ姿に、自信と充実感が窺えた。翌日、音楽会のことを子どもたちに尋ねると、「今までの練習の成果が発揮できた」、「今までの音楽会の中で一番良くできた」等という内容が多かった。音楽会の打ち上げ会の時、合唱クラブと器楽クラブの指導に当った地域ボランティアの方々は、「やっと終わりました。みんなで創り出していく楽しさは何とも言えません。この音楽会が続く限り参加するつもりです」、「先生方の熱意には負けます。先生方はみんな心底子どものことを考えてくれています」と語ってくれた。*

たった一つの事例ではあるが、ここには、共通目標の下、学校学習にボランティアとして参加することで、「われら」意識が子どもの学びを通じて保護者へ、さらに地域へ浸透している有り様が浮き彫りにされている。子ども、教師、地域住民が学校の教育目標の達成に対して、責任を果たそうとする強い決意が窺える。Ｓ小学校の学校学習の至る所で、このような子どもと教師と地域住民との「学びの共有」が看取れたのである。

さて、平成 23 年 3 月の東日本大震災を契機に，各学校で地域の絆やコミュニティの重要性が再確認され、「学校支援地域本部」、「放課後子ども教室」、「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」、「学校支援ボランティア」等が推進されている。しかしながら、法律で規定する権限・役割が十分に発揮されていない学校運営協議会、学校と学校支援ボランティアの間のずれ等の課題が浮き彫りにされてきている。このような教育情勢の下で、今私たちが最優先すべき課題は、目新しいことやマスコミ受けするようなパフォーマンス活動に奔らず、自校の足元を精緻に見つめ直し、当たり前のことを当たり前に実践していく気概をもつことである。すなわち、学校集団が教育目標の具現化の下に揺るぎない一貫した教育態度を保持し、それぞれの立場から保護者や地域に対して誠実な説明や対応を行っていくことである。それも、学校の考えや理念を言葉で語るのではなく、個々の教師の具体的な日々の教育実践で示し、子どもの学びの事実で語っていくことである。

そこで本稿では、筆者が平成 25（2013）年４月からスクールアドバイザーをしている公立Ｙ中学校の自己更新力に焦点を当てながら、学校教育現場と研究者とのかかわり方についての私見を提示したい。

## Ⅰ　学校現場と大学研究者の協働を考える視座

### １　公立Ｙ中学校の概要

平成 24 年４月現在、145 名、１年２クラス、２年１クラス、３年２クラスで、２学年を除いては少人数の構成である。職員の教科配当は１名で、全ての職員が全学級の授業を担当している。同じ教科を担当する職員がいないため、確かな学力の定着は一人ひとりの教員の力量に委ねられていることが一つの課題である。また、職員の年齢は 40 代後半が多い。しかし、県教育研修センターの講座への参加を全教員が希望するなど、研修意欲は高いものがある。教師と生徒、生徒同士の人間関係も良好で、学年・学級経営を基盤とした緊密な協働体制を構築している。県の学力診断テストの結果では県平均を上回っており、経年

度の変化を見ても上昇している。また学期１回の保護者会や学校行事、ＰＴＡ活動への参加率は常に90％以上を保ち、家庭・地域のＹ中学校へ関心・信頼度も高い。さらにＹ中学校では、信頼される学校づくりを揺るぎないものにするためには、教師一人一人の授業力向上が不可欠であると判断して、確かな学力の定着を図る指導と評価の中で、特に学校課題「学ぶ意欲を高め主体的な活動を促す学習指導の在り方」を掲げ、研究を進めている。この実践研究を通して、教師が生徒の学習状況を把握し日々の授業改善を図りながら成長すること、また生徒自身が自分の学習状況に気づき、学習を見直し、意欲を高め主体的な活動が実践できることの目標達成のために、筆者がスクールアドバイザーとして教育課程経営に参画することとなった。

## ２　大学教員の立場

筆者の参加方法は、平成 24 年４月 1 日から 25 年３月 31 に亘り、月１回の割合でアクションリサーチャー（通常午前７時 30 分から午後７時まで）として、校内研修や学校行事等を含む教育課程経営全般に参加して、指導助言及び教育相談を行った。また随時特定の経営行為に関する面接を織り交ぜていった。

＊筆者は、Ｙ中学校からこのアクションリサーチ研究を引き受ける条件として、次の５点を提案した。

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

## ３　「学校の自己更新力」という概念

自己更新力のある学校の姿を、筆者のフィールドワークを踏まえて述べるならば、おおよそ次のようになる。すなわち、「学校が家庭・地域を巻き込んで主体的に教育活動を推

進している学校には、家庭・地域との揺るぎない信頼関係を構築している。そして、わが子中心意識にとらわれず、子どもの学びを媒介に学校学習に積極的に参加している親の姿があり、どんなときでも先頭に立って子どもたちと一緒に一生懸命に生きている教師の姿があり、そして楽しく生き生きと学び合っている子どもたちの姿がある。」と。突き詰めて言えば、第一に常に個々の教師の内発的・継続的な努力がみられることである。つまり、個々の教師が教育目標を効果的に達成するために、その学校の教育課程の編成・実施・評価の一連の諸活動を主体的に展開しようと同僚性を育みながら協働性を追求している状態であり、その過程で育まれた「我々はこの学校の一員である」という共通認識（一体感）を意味する学校組織アイデンティティを創造している状態でもある。

## Ⅱ　公立Ｙ中学校の教育課程経営の具体的様相

### １　学校教育目標の見直し

学習指導要領で示されている「生きる力」を支えるものは確かな学力、豊かな心、健やかな体であり、これらの調和のとれた育成が必要である。そのため、確かな学力を高めていくには、豊かな心と健やかな体の育成も同じように進めていく必要がある。そこでＹ中学校は、今までの学校教育目標「社会の変化に夢をもって対応できる心豊かでたくましい生徒の育成」を、「生きる力」を育む観点や本校の実態を踏まえてさらに具体化した。

平成 24 年度学校教育目標

一人ひとりが輝き未来を拓く　心豊かでたくましい生徒の育成

〈 勤 勉 〉自ら学び、考え行動し、課題を解決できる生徒

〈 誠 実 〉他者を理解し、思いやりのある生徒

〈 健 康 〉体を鍛え、たくましい心と体をもつ生徒

さらに、この目標から次のような中期目標（2012～2014）を策定した。

１　指導と評価を中核とした学習指導の工夫改善を通して、「自ら学び、考え行動し、課題を解決できる生徒」の育成から学力向上を図る。

２　道徳を中核として支持的な風土のある学校づくりを推進し、「他者を理解し、思いやりのある生徒」の育成に努める。

３　体育的活動や特別活動の充実から、「体を鍛え、たくましい心と体をもつ生徒」の育成に努め、活力のある生活を営む態度を養う。

４　保護者や地域と連携したキャリア教育の体制を確立し、主体的に進路を選択できる能力や態度を養う。

５　地域社会と連携した教育活動の実践に努めるとともに、積極的に情報を公開し、保護者や地域から信頼される学校づくりを推進する。

### ２　教科マネジメントの実践

学ぶ意欲を高め、主体的な活動を促す学習指導と評価の工夫と改善を図っていくためには、各教科担当者が単元レベルでＰＤＣＡサイクルを確立し、評価結果を以後の指導改善・援助に生かすことが重要である。そこでＹ中学校は、学力向上グループに学習の進め方の基本的な考え方を提示させ、次頁の内容について、全職員が共通認識をもって、共通実践

を図る指針とした。

【学習の進め方の基本的な考え】

| （授業者） | （生徒） |
|---|---|
| ○目標と評価基準を明確にする。 | ○学習目標が分かる。 |
| ○実態を把握し、指導の具体的なイメージを持つ。 | ○評価内容が分かる。 |
| ○形成的な評価を行い、指導を工夫する。 | ○学習の進め方が分かる。 |
| ○指導後の変容を見極め、補充・発展の指導を行う。 | ○自己評価を行う。 |

この共通認識をもとに学力向上グループは、以下の４点から取組を進めた。

**（１） 単元を通した学習指導案の作成**

単元レベルでＰＤＣＡサイクルを確立し、評価結果を以後の指導改善・援助に生かすには指導者が明確な単元構想をもつことが必要である。そこで、いつ・どこで・どのような評価をし、学力の定着を図るのかを、単元を通した学習指導案で実践することにした。

全員で試行し、本年度の訪問指導から実践している。中心となるのは「指導と評価の計画」であり、評価規準に対して、（Ａ）：十分な状態を示す具体的な様子と（Ｃ）：努力を要する子どもへの具体的な支援を単元を通して示し、形成的評価をしつつ単元を総括する形式とした。

**（２）伸びる生徒のための学習カルテ**

一人の教師が全学級の授業を担当する規模の学校で授業力を高めるには、全ての教師の共通認識から共通実践への徹底化を図る必要がある。教科におけるＰＤＣＡを強く意識して教科経営を行う共通の取り組みとして、「伸びる生徒のための学習カルテ」を作成した。どうして「学習カード」ではなく、「学習カルテ」にしたのかは、授業で診断（評価）し、手当をＰＤＣＡサイクルは、評価をいかに効果的に活用するかにある。特に指導と評価の一体化ではＤの段階で形成的な評価を行い、個に応じた指導を行ったあとに単元の総括としてＣを行い、その結果を以後の指導改善・援助Ａに活用することが最も重要と考える。そこで、この「伸びる生徒のための学習カルテ」を活用し、得られた結果を授業カンファレンスを行うなど、改善に努めながら確かな学力の定着に努めていくようにした。

**（３） 伸びる生徒のための学習カルテを活用した授業研究と授業後のカンファレンス**

授業後は授業記録やＶＴＲをもとにＡ４版１枚程度に反省を書き、検討会を開いている。右の写真は９月 21 日の数学の授業を振り返っている様子である。

振り返りのポイントは、カルテを使用しての授業改善や生徒の主体的な学習のほかに、教師としての成長についても記載している。学習カルテを活用した授業の実践により次のような効果が得られた。

○　授業者の反省は単元全体を通した授業構想が中心になり、指導と評価という観点が明確になる。

○　全学級の授業を担当しているため、自分のカルテを比較しながら同じ視点で協議することができ、生徒のつまずきや学習意欲などを把握し、自分の授業に生かすことが

できる。

○　学習カルテの作成は大変であるが、協議を通して活用が有効であることを認識し、「やりがい感のある多忙」と捉えことができる。

＜授業カンファレンスの様子＞

参観者：カルテについて、授業の始めに生徒に読ませて確認していた。生徒が見通しを持ち、何をするのかがよく分かっていた。授業の最後ではカルテに記入させる時間が足りなかった。少ない時間で書かせるためにどうするかは今後の課題だと感じた。

授業者：カルテを見ると生徒が課題をどうとらえているのかが分かる。カルテを作るには時間がかかるが、生徒の変化が分かる。また、個別にフォローするのにも役立っている。

（映像で導入やまとめの部分を確認しながら）

参観者：自己評価では「よく分かった」と書かれていた。さらに「なぜ」「どうして」という部分を次の授業に生かせるようにしたい。

授業者：本時の定着の度合いをカルテで確認し、次の授業に生かしたい。自信をもって周囲に教える生徒も出てきて意欲の高まりも感じられるようになってきた。

黒　羽：「自己評価カード」ではなく、「カルテ」なのかは、診断の意味があるということ。よりきめ細やかに一人一人を指導することを強く意識したい。教師も生徒も「確認する、整理する」ことを大切にしたい。

（４）　学びの広場

Ｙ中学校では、放課後は研修室を「学びの広場」として生徒たちに開放している。学びの広場は、「①家庭学習の進捗状況の確認と個別指導」「②基礎力テストの追試と個別指導」「③教科の補充指導」「④自主学習」等で活用している。①～②、④は部活動をもたない教務で担当している。③については教科担当者が必要に応じて随時開催している。①・②については「居残り」というイメージがあるが、担当者や生徒が、温かい支援や援助を中心に、助け合い、教え合う「明るい雰囲気」で行うことを大切にしていた。

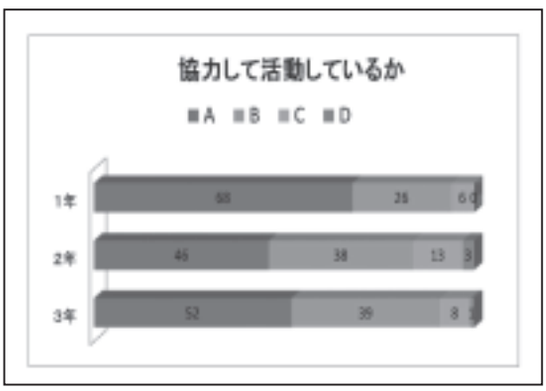
２　他の取り組み

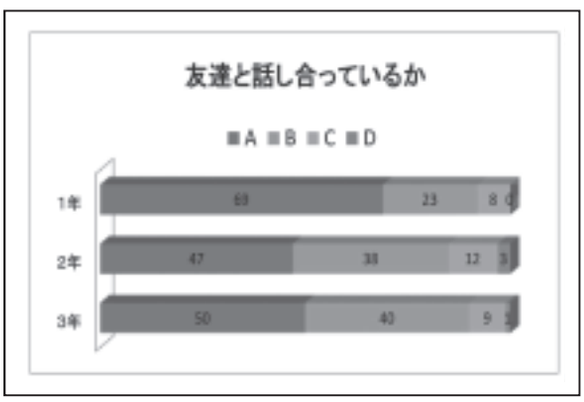
「生きる力」を支えるものは確かな学力、豊かな心、健やかな体であり、調和のとれた育成が必要である。そのため、「確かな学力」を高めていくには、豊かな心と健やかな体も同じように高めていく必要がある。特に学習活動では、他者理解を中心とした支持的な風土のある学級づくりから、人間関係を構築することが、主体性や意欲に大きな役割を果たす。本校では、心と体の成長についてはそれぞれのグループが以下のような取り組みを

行ってきた。

| | 心と体向上グループ（心G） | 心と体向上グループ（体G） |
|---|---|---|
| めざす生徒像 | 他者を理解し思いやりのある生徒 | 体を鍛え、たくましい心と体をもつ生徒 |
| 主な実践 | 道徳の授業研究（第１回は「いじめ」を） | 全校ランニングタイムの実施 |
| | グループエンカウンターの実施 | 外部指導者による部活動の充実 |
| | 教育相談活動（三者面談）の充実 | 食生活講座や性教育講座の実施 |

授業評価からは以下のような結果が得られ、心の充実が主体的な学習を支えるようになってきている。



グループ活動における授業評価の結果は、「協力して活動している」、「友達と話し合っている」生徒が 85％～90％となっており、学習活動で助け合う、教え合うなど、温かい協同的な学び、自立的な関係ができていた。

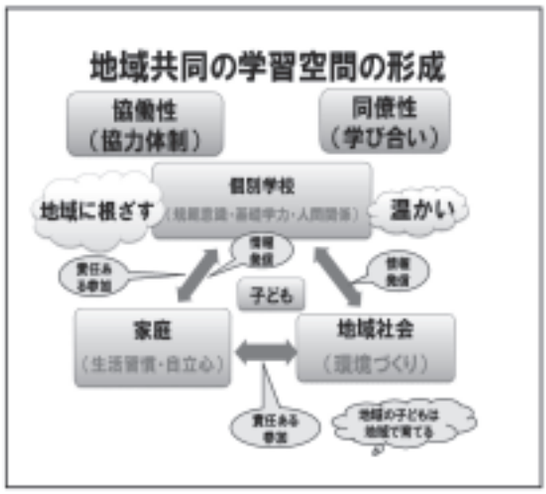
また、中高連携の出前授業の感想からは、全員が高校生の礼儀正しさに驚くとともに、きめ細かな援助に、感謝の気持ちを素直に表現できるなど心の成長の跡が窺える。２回の道徳の研究授業のうち１回はいじめ問題を取り上げるなど、生徒の実態を把握しながらめざす生徒像の具現化を図っていた。〈10 月 18 日　中高連携出前授業　M新聞掲載〉

Ⅲ　学校・家庭・地域の連携の基底にあるもの―学校の自己更新力に着目して―

１　Ｙ中学校の学校組織アイデンティティ

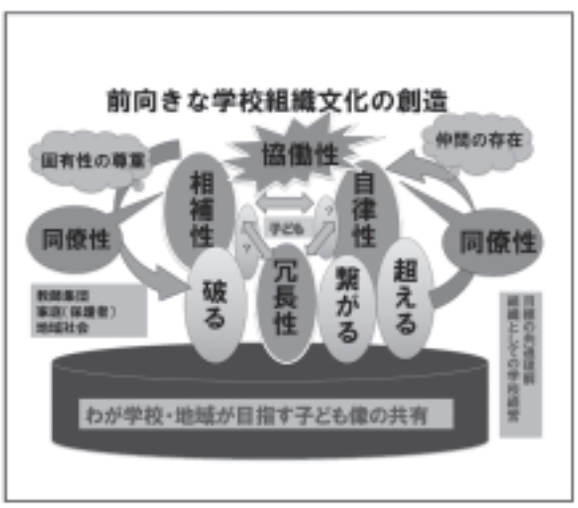
Ｙ中学校には、学校と家庭・地域社会が相互理解を深め、共通理念を持って子どもを育てる上で不可欠な協働関係を構築するための地域共同の学習空間がある。その空間によって、家庭・地域の人々は学校学習への責任ある参加を促され、「みんなの学校」、「私の学校」という「われら意識」（we-feeling）を形成していた。このわれら意識が、先述の参加率 90％以上というＰＴＡ活動や学校行事等に対する保護者の責任ある態度を促していた。Ｙ中学校の保護者や地域の人々の意識は、単に学校内部の努力だけでは変わらない。やはり、

教師集団と家庭・地域の人々が相互に自身の価値意識を肯定的に意味間溢れた内容になっているかどうかを明確にする存在、つまり「意味ある他者」（significant others）としての認識が深められているのである。そして、文化の違いを超えて「子どもの学び」を中心に多様な考えを交流し合い、家庭・地域の人々が自然な形で学校学習に参画する地域共同の学びの空間が形成されているのである。その中で、家庭や地域の人々の前に成長・発達した子どもの学びの姿を明確に提示している。




２　Ｙ中学校の前向きな学校組織文化の創造

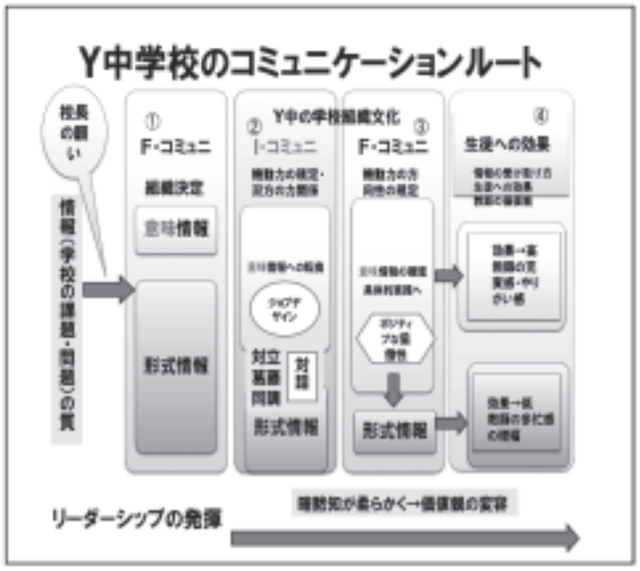
Ｙ中学校は、学校と家庭・地域で一緒に育てていくための「めざす子ども像の共有」を基盤にして、共に学び合って成長していけるような温かで前向きな学校組織文化を創り出している。その中核が同僚性を育みながら、協働性を追求する点にある。同僚性の中身には、具体的に、「教員個人の壁を破る」「教科の壁を超える」「学校と家庭・地域などのウチとソトが繋がる」の３点である。また協働性の内実には、第一は、「教員経験の差や専門教科など、個々の教員の固有性を理解・尊重した上に、「平等」の存在を大切に、教員の認知・技能の限界を補い合う相補性や学校全体でしている部分を集団を構成する教員による平等の努力で補う相補性である。第二は、教員一人ひとりが、個々の専門性を生かしつつ、やり甲斐と張りをもって、主体的に関わり合う自律性である。第三は、教員集団の一見無駄に見える活発なコミュニケーションによる情報交流である冗長性である。Ｙ中学校は、教師の同僚性と協働性をバランス良く追求している。




３　Ｙ中学校のコミュニケーションルートの確立

Ｙ中学校は、スクールリーダー、ミドルリーダー、各教師が、学校経営方針やめざす子ども像、日々の授業実践を通した成長発達した子どもの学びの姿を教育課程経営に位置づけて、「学校の考え」を誠実に伝え、家庭・地域の人々と意識の共有を深める活動に全力で取り組んでいた。まず、新年度の教育実施にあたり学校教育目標や方針、その方策等について共通理解を図ることを大切している。そして共通理念に終始することなく、具体的な行動計画を持ち、実際にどのような成果や課題があるかを見極め、改善を図りながら毎日の教育活動を推進している。それゆえ、学校ビジョンを具体化し、その方策を示した学校独自の「グランドデザイン」や「学校経営行動計画」を明確に提示している。その際、グ

ランドデザインが子どもの学びの事実に裏付けられたバランス感覚を持たせている。次に学年（学級）の１年間の具体的な行動計画の説明である。その際、学校のグランドデザインや〇〇プランの経営方針や重点目標、施策等と基本的に一貫性を保持できるように配慮している。そして、学年（学級）の目標や経営方針が形式的なお題目に終始することのないように、学年（学級）の実態から担任教師はどんな思いや願いを持っているか、子どもはどんな目標を立ていか、保護者の方々とどんな点で連携したいのか等、両者の考えを摺り合わせた形で学年（学級）の経営方針や具体的な施策を考えていることが一目で分かるような学年（学級）のデザインやプランを提示している。そのため、個別教師が子どもの学びの事実に照らして、学校の教育目標を具体的な授業実践として展開していくための方策や見通しを明確に持っている。




各学期末の学年・学級懇談会で年度当初の学年（学級）の経営方針や具体的な施策の行動計画の達成状況を説明・確認し、子どもの学びの事実を通して保護者と意識の共有を深め、次の行動計画へ繋げている。その際、学校教育目標の達成状況、子どもや家庭・地域の人々の意識・態度の分析結果を丁寧に提示している。この分析結果を学校と家庭・地域の両者の目を通すことによって、教師と保護者が互いの認識のズレを確認すると同時に、保護者は達成困難ななかでも前向きに努力している学校の現状を理解し、協力し子どもを育てるための意思疎通の大切さを実感している。

## おわりに

本稿は、アクションリサーチによって、学校・家庭・地域の連携による学力向上を図りながら、研究者の学校現場へのかかわり方の基本的な課題と方法を明らかにしてきた。

その結果、保護者から揺るぎない信頼を得ている学校は、月並みではあるが、やはり家庭・地域の人々の理解を得ていた。学校は単に学校内部の努力だけでは変わらない。やはり、ごく自然な形で教育活動に「参加する」という共同体的な意識、つまり学校の経営方針や教育課題に対する家庭・地域の人々の納得した合意を基盤とした「学校組織アイデンティティ」の共有が存在した。つまり、子どもの学びを支え、共に育み、一緒に成長していこうとする教師と家庭・地域の人々の意識の共有が、信頼感を基盤とした「温かなふれ合い」という協働関係を醸成し、それが教師も家庭・地域の人々も協働と体験の場へと導き、責任をもって学校の教育活動へ「参加する」という地域共同の学習空間を生み出していた。

さて、今回、アクションリサーチャーとして一つの学校の教育課程経営に参加してきた。その結果、大学教員は学校現場との緊密な協力・協働関係を構築し、学校教育の「実践知」を的確に含み込んだ研究成果を学校現場へ還元するという課題意識を強く持つ必要性を実

感した。つまり、先述した通り、大学の研究者と学校現場で活躍する者とが相互に知恵を出し合い、ある教育活動やプログラムを設計立案し、学校現場で具体的に実施し、その成果をマイナス面を含めて評価し、新たな計画行動に繋げていくという営為を、積極的に行っていくことである。そのためには、当たり前ではあるが、アクションリサーチによって、研究者が学校（教師）集団の声を聴くことが重要である。それは、学校（教師）集団の現象面だけの声ではなく、「学校（教師）集団の真実（本音）」（emic）に真剣に耳を傾けられる「柔らかな目」を持つことである。しかも、それは単なる受容を意味するのではなく、学校（教師）集団の成長発達をも期待しているのである。それゆえ、研究者は学校という日常のかかわり合いの場で、絶えず学校（教師）集団に誠実に向き合い、学校（教師）集団の内なる声に耳を傾け、学校（教師）集団の要求との一致を探っていく努力が大切である。このような研究者の姿勢ができたとき、教師たちは研究者との一体感を経験する。そして、そのことによって、教師たちがフィールドにおける研究者の協力者として自覚できると考える。また研究者が自身の思いや願いを真剣に学校（教師）集団にぶつけることによって、研究者と学校、教師と教師の関係が濃密になっていくのである。そのことが同時に、研究者が学校（教師）集団と共に成長発達していく可能性を秘めている。

したがって、アクションリサーチによって学校教育事象の本質を理解するには、学校（教師）集団に寄り添いながら、学校（教師）の個性的・個別的な教育行為の事実を共感的に受容していかなければならない。それには、研究者が自身の確固たる教育観に裏打ちされた思いや願いをもって学校（教師）集団にかかわっていかなければ難しい。突き詰めていえば、研究者は自身の思いや願いを学校（教師）集団に要求することで、学校（教師）集団の「内なる声」を導き出していくのである。

このような基本的認識を踏まえると、研究者と学校（教師）集団との信頼関係を構築するためのアクションリサーチの構えとして、次の３点を指摘できる。第一は、研究者自らが主体的に生活し、混沌とした矛盾を孕んだ学校教育の世界に身を浸して真摯にかかわる覚悟を持つことである。つまり、研究者もまた人間として自ら成長しようとする意欲や態度を持たなければ、学校（教師）集団の成長に寄与することは難しい。第二は、研究者も一人の人間として、深い教育的愛情を持って、学校（教師）集団を丸ごと理解し、かかわることで相互理解を深めることである。愛情豊かで、かつ思慮深い配慮に基づくかかわりによって、学校（教師）集団は研究者への信頼を揺るぎないものしていく。第三は、研究者が学校（教師）集団の要求の一致に向けて、絶えず自身の研究活動を主体的に振り返ることである。研究者の人間性は、さまざまな場面で学校（教師）集団に影響を与えている。研究者の一言が学校（教師）に学ぶ意欲を与えることもあれば、学校（教師）を何とかしたいという思いが、その学校（教師）集団の改善意欲や能力を引き出し、伸ばすこともある。

（文責：黒羽正見）

## センター部門の取組（2）

教育臨床心理部門

### 多面的に子どもや自己を理解できる教員の育成と教育相談活動の充実を目指して

〔はじめに〕

教育臨床心理部門の果たすべき大きな役割として，教育実習や観察実習などを中心とした教職志望学生のサポート，機関における研究と教育現場における実践との融合の促進，地域と連携した教育相談活動・メンタルサポート活動の充実などがあげられる。

今年度，特に教育臨床心理部門として積極的に取り組んでいったのが，「教育実習事前指導の工夫改善」，「教育実習生に対する事前の介入的メンタルサポート」，「子どもとの関わり方・集団の理解への指導」，「教育臨床事例検討会（以下事例検討会）の充実」，の 4 点である。

「教育実習事前指導の工夫改善」，「教育実習生に対する事前の介入的メンタルサポート」は，主に教育実習に臨む 3 年生が対象である。近年の教育現場においては，多くの個性をもった子どもたちに対し，画一的な指導や関わりではなく，指導者・支援者がその個性を十分に理解し，適切な関わりをしていくことが必須不可欠である。一方，子どもたちや保護者に関わっていく指導者・支援者にとっても，自分自身の人間観，子ども観，パーソナリティの傾向などを踏まえることは，適切な子ども理解につながることが予想される。つまり，自分自身の認知を適切に把握し，それに基づき子どもたちと関わり，多面的に子どもを理解しようとしていく姿勢は教育現場において非常に重要だといえる。そこで，今年度は特に教育実習に臨む教職志望の学生に対し，ある程度の自己理解を促すとともに，様々な状況に対し，認知の幅を広げていくことを示唆する事前指導を行っていった。また，教育実習生へのサポートに関しては，教育実習期間中のバーンアウトや不適応を予防すべく，教育実習や自身の体調など様々な問題を抱えている学生を把握し，積極的介入を提案していった。

「子どもとの関わり方・集団の理解への指導」は，2 年生を対象とした，国立赤城青少年自然の家のプロジェクトとの協働的な取り組みであり，自己や他者，集団の特性を理解するとともに，個への対応と，集団における対応とを比較しながら，実践における指導・支援を行ったものである。また，「事例検討会の充実」は，昨年度から引き続き，県内の教育相談担当教員，スクールカウンセラーや生徒指導嘱託員などの心理職を対象とした，「学び合いの場」の提供である。

本稿では上記の 4 点の取り組みに関し，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.　教育実習事前指導の工夫改善

教育臨床心理部門では，教育実習における事前指導の一環として，「実習に必要なカウンセリングマインドー子どもに寄り添い自分を知るー」の講義を担当している。今年度の講義においては，教員（実習生）という視点からの多面的な子ども理解の重要性やその意義を中心に据え，グループワークやケーススタディなどをより多く取り入れることとした。

①　具体的問題場面を設定したグループワーク

現状を自身の認知のみで判断することなく，他の要因も含めてとらえられるようなワー

クを取り入れた。教育実習期間中に予想される問題を抱えそうな複数の具体的な場面（指導案作成や担当する授業，子どもたちとのやりとり，指導教官との打ち合わせなど）を設定し，学生各自の認知の確認を促した。一例を Figure.1 に示す。学生からは，「A；子どもにとって発問が分かりにくい内容である」，「B；（教育実習生が）子どもたちの授業への興味を引き出せていない」などの応答が多く見られたため，子どもの立場を設定したり，状況を多面的に理解したりすることを示唆し，多様な状況把握ができるような関わりを促した。A に関しては，学生同士での小グループでのディスカッションを設定した。その結果，「子どもは発問に対し，考えている段階である」，「気恥かしさが影響している」，「簡単に答えられる内容である」などの見解もあげられた。つまり，自分自身の認知のみで状況を判断するのではなく，子どもたちや他者の立場も踏まえる重要性について意識ができるような介入を実施した。一方，B に関しては，現状を事実として把握し，ネガティブにとらえるのではなく，ポジティブにとらえることができるよう，認知の枠組みを修正していく「ポジティブリフレーミング」というワークを取り入れていった。Case①の「教室がとても静か」であれば，「教室内のエネルギーが沈滞している」ではなく，「静粛が保たれている」，「私語がない」など，「挙手をする子どもは数名」であれば，「積極的に発言をしようとしている子どもがいる」，「挙手はなくても，しっかりノートテイクをして授業に参加している」など，現状を肯定的に理解することにより，その後の展開にも期待される部分が生じ，自分自身の認知やモチベーションも適切なものとして維持される可能性について考える場の提供を行った。加えて，「子どもたちが積極的に挙手する授業を展開するべきである」という事象についても，多面的な理解が可能な点があるかを促した。すると，「子どもにも挙手したくないときもある」，「取り上げる単元によっては意見を言いにくいこともある」，「誰もが答えられる発問であると，逆に挙手が難しくなる」，「今回の授業では挙手しないが，次回は挙手するかもしれない」などの多面的な理解に基づく意見があげられた。ネガティブな認知のみに陥ってしまったり，「〜しなくてはならない」あるいは「〜するべきである」などの不合理な認知に偏ってしまったりすることで，ネガティブな認知の悪循環を発生し，適応が損なわれることも予想される。自分自身の認知の特徴に気づき，そしてそれがネガティブであったり，過度に歪んだものであったりすれば，それを修正することにより，悪循環を断ち切ることが可能であることを示唆していった。この点に関する，学生の感想の主なものを紹介する。

Case ①

教育実習がスタートしました。あなたは，あるクラスの授業を担当しています。今日の授業のため，ほぼ徹夜で指導案を作成し，興味を惹く教材も準備してきました。

いつものように授業が始まりましたが，教室内はとても静かです。発問をしても，反応したり，挙手をしたり子どもは数名です。他の子どもは黙って静かにノートテイクをしています。あなたはこの状況をどのようにとらえますか。

Figure.1

・肯定的理解は，自分からの視点のみならず，子ども（相手）の視点も同様になってくると感じた。教員のとらえ方で状況は大きく変わってくる。子どもの反応をまずは肯定的にとらえることから，子どもの理解が始まると思う。

・問題理解，解決のため，多面的かつ様々な立場で考え，即座に判断するのではなく，あらゆる可能性を踏まえつつ，行動していきたいと考えた。自分だけの視点から状況を理解

するのは危険だと感じた。
・自分だけの視点からの状況理解は，お互いのすれ違いなどの大きな危険性を含むものだと考えた。自分だけではなく，子ども（相手）の立場を踏まえるとともに，まずは肯定的に理解をしていきたい。
・相手の反応がネガティブであった場合，自分に責任や原因があると考えがちであるが，広い視野で対応していかねば，お互いの状況は理解できないと思った。
・ディスカッションで，自分の考えに凝り固まらず，柔軟に状況を捉えるようにしていくことが重要であると思った。まずは，別な見方はないか，その背景は何だろう，などに意識を向けていきたい。

② アセスメントツールの使用

東大式エゴグラム（TEG）を用い，各自の対人関係のパターンの把握を試みた。受講者のフィードバックシートからは，「他者に厳しくなる批判的傾向が強いので，教育実習で注意しようと思う」，「自由な部分が高いので，周囲の状況を適宜把握しながら実習を過ごしたい」などの感想が見られた。あくまでもパーソナリティの一面を把握するためのアセスメントツールであることを説明し，結果から自分自身の傾向を知る一助にするようにアナウンスを行った。

2.　教育実習生に対する事前の介入的メンタルサポート

教育実習期間中の実習生のバーンアウトや心理的不適応などの問題に関しても，看過できないものとなっている。不適応状態に関しては，近年では問題が重篤化してからの治療的介入よりも，予防的介入に重点を置く意義が多くの研究者により指摘され，教育のみならず，医療や福祉の領域においてもその実践化が広く検討されている。コミュニティ心理学においては，予防的介入の際には，ストレスマネジメントやソーシャルスキルなどの習得といった個人のコンピテンスの支援を行うとともに，サポートシステムやサポートネットワークなどのサービスの向上が不可欠であることが指摘されている。教育実習等においては，モチベーションや自己効力感の低下や抑うつ傾向，ストレス反応などが確認される可能性も否定できない。このことから，教育実習等の事前学習において，期間中のメンタルヘルスの維持を保つべく，予防的介入を実施していくことには大きな意義があると判断できる。1.の講義においても，適宜実習中の実習生自身のメンタルヘルス，適応に関しても触れていくとともに，今年度は，アセスメントツールを活用し，心理的・身体的問題を抱える可能性のある学生をピックアップし，事前の予防的介入を提案することとした。

そこで，教育実習に臨む学生のメンタルヘルスの把握および心理的不適応の問題を抱える学生への早期対応・早期介入の観点から，教育臨床部門においては University Personality Inventory（以下 UPI）を活用し，その有用性を検討していく。UPI は，学生の精神衛生面における実態を調査するスクリーニングテストであり，現在では多くの大学で主に新入生を対象に実施されている。以下，今年度の取り組みの概要を報告する。

① 調査対象者；教育実習を実施予定の学生 212 名（男子 102 名，女子 110 名）より有効回答を得られた。

② 調査時期；2013 年 5 月上旬

③ 調査方法；教育臨床心理部門担当による教育実習オリエンテーションにおいて質問紙

法で実施した。なお，調査実施に際し，プライバシーの保護等に関する説明を十分に行うとともに，調査の趣旨を十分に説明し，賛同の得られた対象者から回答を求めた。回答に関しては，調査者が質問項目を読み上げ，それに回答し，記入をする方法を採択した。

④　調査内容

1)　フェイスシート；性別，学年など

2)　UPI；全国大学保健管理協会（1966）による全 60 項目を微修正して使用した（精神身体的訴え（16 項目）・うつ傾向（20 項目）・対人面での不安（10 項目）・強迫傾向および被害関係念慮（10 項目）・陽性（虚構）項目（4 項目））。回答は，2 件法であり，該当する（○印をつけたもの）を 1 点，該当しない（×印をつけたもの）を 0 点で算出し，統計処理を施していく。なお，分析においては，陽性（虚構）項目（「いつも体の調子が良い」，「いつも活動的である」，「気分が明るい」，「よく他人に好かれる」）を除外した 56 項目が対象とされる。ゆえに，UPI の得点のレンジは 0 点から 56 点であり，得点が高いほど，精神的・身体的に不適応の可能性が高いととらえられ，多くの場合，30〜35 点以上の被験者に対し，面談が呼びかけられている。また，30〜35 点以下であっても，Key 項目と呼ばれる 4 項目（「食欲がない」，「自分の過去や家庭は不幸である」，「不眠がちである」，「死にたくなる」）などにチェックがなされている場合には，適宜必要な介入が行われている。UPI の概要を以下に示す（Table.1）。

Table.1　UPI質問紙調査

| No. | 質問 | 回答 | No. | 質問 | 回答 | No. | 質問 | 回答 | No. | 質問 | 回答 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 食欲がない | | 16 | 不眠がちである | | 31 | 赤面して困る | | 46 | 体がだるい | |
| 2 | 吐き気・胸やけ・腹痛がある | | 17 | 頭痛がする | | 32 | どもったり、声がふるえたりする | | 47 | 気にすると冷や汗がでやすい | |
| 3 | わけもなく下痢や便秘をしやすい | | 18 | 首筋や肩がこる | | 33 | 体がほてったり、冷えたりする | | 48 | めまいや立ちくらみがする | |
| 4 | 動悸や脈が気になる | | 19 | 胸が痛んだり、しめつけられたりする | | 34 | 排尿や性器のことが気になる | | 49 | 気を失ったり、ひきつけたりする | |
| 5 | いつも体の調子がよい | | 20 | いつも活動的である | | 35 | 気分が明るい | | 50 | よく他人に好かれる | |
| 6 | 不平や不満が多い | | 21 | 気が小さすぎる | | 36 | なんとなく不安である | | 51 | こだわりがすぎる | |
| 7 | 親が期待しすぎる | | 22 | 気疲れする | | 37 | 一人でいると落ち着かない | | 52 | 繰り返し確かめないと苦しい | |
| 8 | 自分の過去や家庭は不幸である | | 23 | いらいらしやすい | | 38 | 物事に自信を持てない | | 53 | 汚れが気になって困る | |
| 9 | 将来のことを心配しすぎる | | 24 | 怒りっぽい | | 39 | 何事もためらいがちである | | 54 | つまらない考えがとれない | |
| 10 | 人に会いたくない | | 25 | 死にたくなる | | 40 | 他人に悪くとられやすい | | 55 | 自分の変な臭いが気になる | |
| 11 | 自分が自分でない感じがする | | 26 | 何事も生き生きと感じられない | | 41 | 他人が信じられない | | 56 | 他人に陰口を言われる | |
| 12 | やる気が出てこない | | 27 | 記憶力が低下している | | 42 | 気をまわしすぎる | | 57 | 周囲の人が気になって困る | |
| 13 | 悲観的になる | | 28 | 根気が続かない | | 43 | 付き合いが嫌いである | | 58 | 他人の視線が気になる | |
| 14 | 考えがまとまらない | | 29 | 決断力がない | | 44 | ひけ目を感じる | | 59 | 他人に相手にされない | |
| 15 | 気分に波がありすぎる | | 30 | 人に頼りすぎる | | 45 | とりこし苦労をする | | 60 | 気持ちが傷つけられやすい | |

また，上記に付随させ，特設項目として，「今までに健康上，精神衛生上のことで問題を感じたことがありますか」，「今までに精神衛生上，心の問題などで相談や治療をしたことがありますか」，「その他，困っていること，気になっていること，相談したいことはありますか（自由記述）」，「今すぐに相談をしたいことはありますか」の 4 項目を加えた。この意図としては，現在問題を抱えており，緊急な援助サービスを必要としている被験者がいた場合を考慮してのものである。これらの 4 項目にチェックが入り，面談を希望している場合には，優先的かつ積極的に面接の提案を呼びかけていくこととした。

⑤　結果

全対象者による回答を統計ソフトに入力し，UPI の記述統計を求めた。多くの先行研究がそれぞれの調査における特徴を示しているが，特に性差に関しては，吉武（1995）などにおいて，男子よりも女子において，精神身体的訴えが有意に多いことが報告されている。そのため，教育臨床心理部門の取り組みにおいては，性差による検定も試みた。

まずは，4 つの特設項目を確認したところ，「今までに健康上，精神衛生上のことで問題を感じたことがありますか」に関しては 24 名（男子 6 名，女子 18 名），「今までに精神衛生上，心の問題などで相談や治療をしたことがありますか」に関しては 9 名（男子 2 名，女子 7 名），「その他，困っていること，気になっていること，相談したいことはありますか（自由記述）」に関しては 11 名（男子 3 名，女子 8 名），「今すぐに相談をしたいことはありますか」に関しては 0 名であった。Table.2 に，自由記述の項目で求められた主な内容の概要を示す。

Table.2　自由記述により求められた教育実習生の抱える問題の概要

| |
|---|
| •いろいろなことがあると、頭が混乱して何もできなくなってしまうことがある。 |
| •教育実習で自分に授業ができるのか心配になることがある（複数）。 |
| •他の実習生との連携などがうまくできるのか心配である。 |
| •自分の体調や体力で乗り切ることができるのか心配である（複数）。 |
| •医療機関よりアドバイスを得ている（そのため、本学でのサポートは不要（複数）。 |

この結果より，緊急の援助を必要としている学生はいないものの，教育実習に対して，体調の面やメンタルの面で問題を抱えており，サポートを求めている若干の学生がいることが把握された。

また，合計得点のヒストグラムを以下に示す（Figure.2）。

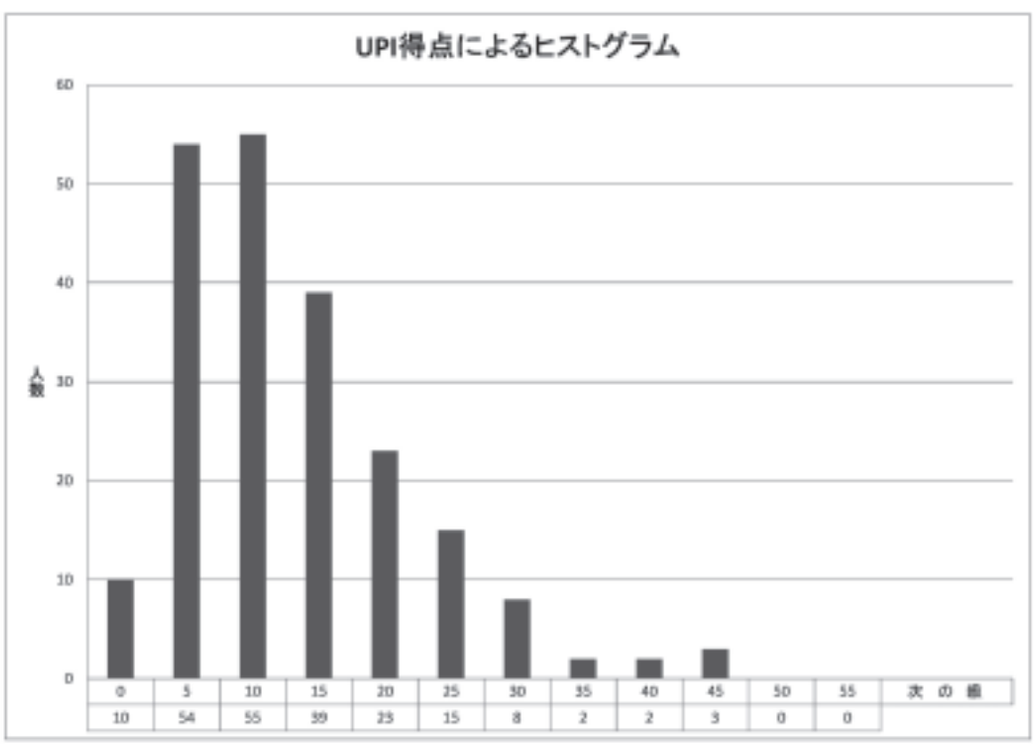



Figure.2

30 点以上の得点を示した被験者は 15 名（男子 3 名，女子 12 名）であった。そこで，該当する 15 名に面談の提案を実施することとした。さらに，Key 項目や特設項目なども含めた量的・質的検討を実施し，さらに 5 名（男子 1 名，女子 4 名）も対象に加え，合計 20 名に対し，面談を呼びかけていった。全体および各性別による得点の記述統計，性別による比較結果を以下に示す（Table.3）。

Table.3　UPI得点の平均値および性差に関する*t*検定結果

| UPI | 全体(n=212) | 男子(n=102) | 女子(n=110) | *t*値 | |
|---|---|---|---|---|---|
| 自覚症状の訴え | 12.11(9.24) | 10.49(9.14) | 13.50(9.10) | 2.38* | 男子＜女子 |
| 陽性項目（虚構尺度） | 1.19(1.15) | 1.31(1.18) | 1.09(1.11) | 1.39 | |
| Key項目 | 0.44(0.76) | 0.33(0.63) | 0.54(0.85) | 2.05* | 男子＜女子 |
| 下位尺度 | | | | | |
| 精神身体的訴え | 2.83(2.65) | 2.15(2.40) | 3.43(2.72) | 3.61*** | 男子＜女子 |
| うつ傾向 | 4.88(4.08) | 4.33(3.80) | 5.36(4.21) | 1.84 | |
| 対人面での不安 | 2.62(2.32) | 2.19(2.28) | 2.98(2.30) | 2.51* | 男子＜女子 |
| 強迫傾向・被害関係念慮 | 1.80(1.97) | 1.67(2.07) | 1.91(1.87) | 0.89 | |

（　）は標準偏差　　＊$p$<.05　＊＊＊$p$<.001

先行研究（濱田ら,1991，前垣・滋野,2011 など）においては，「自覚症状の訴え」の得点に関しては，9～16 点の範囲内でのばらつきのあることを論じている。先行研究の指摘などを踏まえ，今回の取り組みの結果を検討すると，対象者である教育実習を控えた学生たちは，性別の比較により，やや女子の得点は高かったものの，全体的に概ね心身の健康が保たれており，適応の状態であると判断した。また，陽性（虚構）項目に関しては，アンケートへの反抗的・拒否的態度などを示すものとされるとともに，活動的・積極的な面を示すものととらえる論も散見されている。今回の調査に関しては，対象者全体の平均値は 1.19 であり，先行研究の値と比較していったところ，やや低い傾向であることが読み取れた。なお，下位尺度に関しても，同様のことが推察された。

以上のことから，対象者たちの多くは適応的状態にあるものの，面談を提案する必要のある学生が約 1 割いることが確認された。そこで，該当する 20 名に対し，筆者（臨床心理士）より，学生の G-mail およびアンケートに任意で記入されたメールアドレスでコンタクトを取り，面談の提案をしていった。主な流れを以下に示す（Table.4）。

Table.4　面接を提案した学生への関わりの概要

| 時期 | 対象者（性別） | 面談提案理由 | レスポンス | 主訴およびその後の主な対応 |
|---|---|---|---|---|
| 5月中旬① | A(女子) | UPI合計得点 | 有 | 体調不良。家庭の協力のもと、医療機関に通院。 |
| | B(女子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | C(女子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | D(女子) | Key項目 | 有 | 対人関係での悩み。数回の面接を実施。 |
| 5月中旬② | E(女子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | F(女子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | G(女子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | H(女子) | Key項目 | 有 | 家庭環境の悩み。問題の整理に関わる介入。 |
| 5月下旬 | I(女子) | UPI合計得点 | 有 | 別機関の援助者がいるため、援助は不要とのこと。 |
| | J(女子) | UPI合計得点 | 有 | 別機関の援助者がいるため、援助は不要とのこと。 |
| | K(女子) | Key項目 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | L(男子) | Key項目 | 有 | 対人関係などの悩み。数回の面接を実施。 |
| 6月中旬 | M(女子) | UPI合計得点 | 有 | 対人関係の悩み。問題の整理に関わる介入。 |
| | N(女子) | その他 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | O(男子) | UPI合計得点 | 有 | 自分で問題解決をしたいため、援助は不要とのこと。 |
| | P(男子) | UPI合計得点 | 無 | 7月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | Q(女子) | UPI合計得点 | 有 | 対人関係の不安。問題の整理に関わる介入。 |
| 7月上旬 | R(男子) | UPI合計得点 | 無 | 8月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | S(女子) | UPI合計得点 | 無 | 8月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |
| | T(女子) | UPI合計得点 | 無 | 8月上旬に再度連絡をするが、レスポンスなし。 |

⑥　考察

面談を提案したところ，4 割 5 分の学生よりレスポンスがあり，3 割のサポートを希求した学生に介入を行うことができた。面談の回数は 1〜5 回程度と様々であり，また抱えている問題（悩みや不安など）も多様なものであったが，教育実習の前にその点についてカウンセラーと話し合ったり，問題を細分化したり，優先順位を考えていったりしたことは，大部分の学生が無事に教育実習の単位を取得できていたため，ある程度の効果はあったものと推察される。また，教育実習期間中に数名の学生の実習先を訪問し，様子を見たり，話を聴いたりしたところ，概ね教育実習に集中して取り組めていることが報告された。

来年度以降に関しても，UPI を活用するとともに，メンタルサービス提供のインフォメーションを積極的に行い，教育実習に臨む学生のニーズに応え，かつ適切なサポートを可能にすべく，検討を進めていきたい。

3.　子どもとの関わり方・集団の理解への指導

昨年度より開講した，教育学部体験的科目「ネイチャー・カウンセリング」であるが，今年度は昨年より 30 名多い 52 名の 2 年生の学生の履修参加があった。講義の内容としては，特に「人間関係の構築」に焦点を当てるとともに，子どもとの 1 対 1 の関係と，集団内における「信頼関係」を取り上げていくこととした。なお，この取り組みに関しては，国立赤城青少年自然の家の主催事業である遊びや活動の制限下にある福島県内の小学生を対象とした「ふみだす探検隊　リフレッシュ・キャンプ」と協働し，進めていくこととした（Figure.3）。また，取り組みの主な概要を以下に示す（Table.5）。

Figure.3

Table.5　2013年度体験的科目「ネイチャー・カウンセリング」の概要

| 日程 | 時間 | 場所 | 内容 | 担当 |
|---|---|---|---|---|
| 6月5日（水） | 0.5H | 教育学部 B101 | ガイダンスおよびオリエンテーション | 教育臨床心理部門 |
| 9月23日（月） | 1.5H | 教育学部 C204 | ラポールの形成と発達段階を踏まえた子ども理解 | 教育臨床心理部門 |
| | 1.5H | | トラウマと危機介入への基礎的理解とその対応 | |
| | 1.5H | | 集団の特徴および集団内での役割に関する理解 | |
| | 1.5H | 教育学部 中庭 | グループエクササイズによるチームビルディング | 国立赤城青少年自然の家 |
| | 1.5H | | 各チームごとによる個人・チーム目標の設定 | |
| 10月5日（土） | 終日 | 前橋市 赤城少年 自然の家 | チーム内での役割の確認 | 教育臨床心理部門 国立赤城青少年自然の家 |
| | | | オープニングセレモニーの参加 | |
| | | | 子どもとの活動 | |
| | | | （カッター、キャンドルファイヤー、遊び、振り返りなど） | |
| | | | スタッフミーティング | |
| 10月6日（日） | 終日 | 前橋市 赤城少年 自然の家 | 朝の集い | 教育臨床心理部門 国立赤城青少年自然の家 |
| | | | 子どもとの活動 | |
| | | | （ショートレクリエーション、ハイキング、振り返りなど） | |
| | | | 各チームごとによる個人・チーム目標の確認 | |
| | | | 全体シェアリング | |

全体的な流れとしては，10 月のキャンプを中心に据え，その事前準備として，本学荒牧キャンパスでの講義および基本的指導，チームビルディングなどを教育臨床心理部門と国立赤城青少年自然の家とで担当していった。以下，それぞれの概要を紹介する。

① 荒牧キャンパスでの取り組み

荒牧キャンパスでは，主に基礎的理解を深める時間として，学生を 9 つにグルーピングし，指導を行った。その取り組みの様子を Figure.4〜9 に示す。

Figure.4

Figure.5

Figure.6

Figure.7

Figure.8

Figure.9

Figure.4　集団，ラポール形成，トラウマなどの基礎的理解に向けた講義

Figure.5~6　グループエクササイズによるチームビルディングの様子

Figure.7~8　手をモチーフとした，各グループ，個人の目標の話し合いと共有

Figure.9　各グループの目標は全体の前で発表し，より明確なものにしていった

また，参加した学生の主な感想を以下に紹介する。

・個人にしても，集団にしても，まずは自分と他者とのコミュニケーションが第一歩になるように感じた。まずは，目の前の相手（子ども）とのラポールを構築していくことにエネルギーを注いでいきたいと思った。
・集団の特徴を知るとともに，そのメリットと怖い部分もあることに気づいた。ポジティブなグループダイナミクスを生み出すためには，リーダーの役割は大きくなると思った。
・リーダーがすべきこと，サブリーダーができること，フォロワーがすべきことなど，集団の中での役割を分担していくことが大切だと思った。自分がどの立場になっても，柔軟に対応できるようになりたい。
・「トラウマ」という言葉を聞くことは多かったが，基本的な理解が不足していたと思う。教員としてできること，学生としてすべきこと，カウンセラーなどの専門家と協力していくことがあることを理解できた。
・同じグループに知っている人がいなかったので不安が高かったが，様々なエクササイズに取り組んだり，共通の目標を話し合ったりすることによって，打ち解けることができた。
・いろいろなアクティビティを取り入れつつ，メンバーとの関係を深めることができた。「共通の課題」に皆で無心に取り組んだことで，新たな人間関係が構築されたように感じた。
・目標を全体の前で言うのはプレッシャーがあったが，仲間と話したり，仲間に聞いてもらったりすることで，より意識が高まったと思う。

多くの学生が，子どもや集団に関する基礎的な理解や対応に関する知識を習得していったことが推測されるとともに，学生同士のチームにおいてもキャンプに対する目標をクリアにしながら，モチベーションを高めていったことが見受けられた。

②　「ふみだす探検隊　リフレッシュ・キャンプ」への参加

①の取り組みを踏まえ，2013 年 10 月 5 日（土）～6 日（日）に，前橋市赤城少年自然の家にて福島県の子どもたちを迎えたキャンプに参加をした。当初は国立赤城青少年自然の家でのキャンプ・宿泊を予定していたが，今年度は予想を上回る履修者があったため，キャパシティの点から，急遽場所を変更しての実施となった。到着と同時に，それぞれの目標や子どもたちを迎える準備を確認し，オープニングセレモニーを実施していった。その模様を Figure.10～13 に紹介する。

Figure.10

Figure.11

Figure.12

Figure.13

Figure.10　各グループで目標および子どもたちへの関わりの基本を確認する

Figure.11　オープニングセレモニーで子どもたちを迎える

Figure.12~13　バスで移動してきた子どもたちと一緒にストレッチとそれぞれの健康チェック

子どもたちを迎え，健康の確認と簡単な自己紹介ののち，カッター体験をすべく，一緒に赤城大沼に移動した。長距離を移動してきた子どもたちへの配慮について，学生たちは学ぶことができたようであった。また，当日は若干霧も発生していたコンディションであったが，子どもたちの防寒対策，タオルやレインコートの準備などを細やかに行いながら，積極的に声をかけつつ，施設から移動することができたようであった。カッター体験における子どもたちとの関わりを以下に紹介する（Figure.14~17）。

Figure.14

Figure.15

Figure.16

Figure.17

Figure.14~15　子どもができることを尊重しつつ，救命胴衣の確認を行う
Figure.16~17　カッター体験を通し，子どもたちと協力しつつ，ラポールを深めていった

カッター体験における学生の主な感想を以下に紹介する。
・グループの中や，子どもたちとの関係が深まっていることを最初に感じたのがカッター体験だった。共に過ごすことで，雰囲気が変わっていくことを実感できた。まだ表情が硬く，緊張も見られた子どもたちであったが，息を合わせたり，漕ぐタイミングを確認したりすることで，つながりを持てたように思った。
・ペアになった子どもが，初めてカッター体験をするらしく，相当緊張したり，不安になったりしているように見えた。積極的に話しかけてみたがあまり変化はなかった。しかし，着岸した後，楽しかったことや，話しかけていたことをポジティブにとらえてくれていたのでうれしかった。
・ペアになった男児が，初対面の相手になかなかなじめない様子が見られた。何かを話しかけても，首を振るくらいしか応答してくれなかったが，諦めずに話しかけたり，言葉遣いを親しみやすくしたりしたところ，カッター体験が終わるころには，彼から多く話しかけてくれるようになった。ラポールの構築について考えた時間であった。
・ラポールを構築していくことも大事だと思ったが，この体験においては「安全」がより重視されるべきだと痛感した。楽しさの基盤には，参加者が安全を順守することがある。そのメリハリを指導の中で活かしていく必要があると思った。

最初の子どもたちとの関わりであったが，学生たちは消極的にならず，積極的なアクションを起こしつつ，ラポール構築に尽力していた様子がうかがえた。指導者や支援者からの積極的な関わりについて，カッター体験を通じて学ぶことができたように見受けられた。また，子どもだけでは困難な取り組み（オールの格納，救命胴衣着脱場所の清掃など）に関しても，自ら志願し，声を掛け合いつつ，協力して対応していく姿が見られた。

その後も，子どもたちの夕食，入浴，ベッドメイキングなどのサポートがあったが，学生たちは，それぞれのグループの子どもたちに対し，適切に関わることができたようである。さらに，夜にはキャンドルファイヤーが行われたが，そこでは個々の子どもたちに応じた関わりについて考えていた様子が見られた。夕食からキャンドルファイヤーまでの主な取り組みを紹介する（Figure.18～21）。

Figure.18

Figure.19

Figure.20

Figure.21

Figure.18　子どもたちとの夕食準備。発達段階に応じてできること，させることを踏まえつつ
Figure.19　子どもたちの 1 日の振り返りを見守り，サポートをしていく
Figure.20〜21 キャンドルファイヤーの様子。共に楽しみつつ，積極的に子どもと関わっていく

夕方から夜の活動に関する，主な学生の感想を紹介する。
・カッター体験までは主に個別の関わりが多かったが，キャンドルファイヤーでは，多くの子どもたちと接する機会が得られた。子どもたちの自主性を育てるとともに，このような機会を取り入れていくことも重要だと思った。
・ベッドメイキングの際に，まくら投げを始めた子どもが喧嘩をしてしまい，その対応をすることとなった。状況を把握して，加害者に謝るようにさせたが，このような場合に関しても今後考えていかなければと思った。
・キャンドルファイヤーに参加せず，傍観している何人かの子どもがいたので，声をかけたが逃げてしまった。しかし，何度か続けて声をかけていったら，何人かは参加するようになり，様子を見ていたら，とても楽しそうに見えた。そのような子どもたちへの対応に関しても，考える必要があるかもしれない。

この段階では，学生の子どもたちへの関わりを広げることができた様子が見受けられる。しかし，その一方で，個々への関わりの難しさに関しても気づきつつある面がうかがえた。子どもたちの就寝を確認した後，各グループで 1 日の振り返りを実施し，さらにその後，9 名のリーダーと担当教員によるミーティングを実施した。主なアジェンダと話し合われた主な内容は以下の通りである。
・マンツーマンで関わることが多く，子どもたち同士の人間関係を構築していくことが難しいのではないか。
→　子どもたち同士の関係を構築していくことも大切であるが，周りの人たちとの信頼関係を構築していくことも大切である。現在の自分たちにできることは，安心した人間関係を目指すことである。いずれかに特化することなく，フレキシブルに対応していく。
・福島の話題にならないように気を遣いすぎてしまう。
→　こちらから詮索する必要は全くない。ただ，子どもたちが「話を聴いてほしい」というアクションを起こしたら，「傾聴」していくことが必要ではないか。内容が深刻な場合

には，担当教員に伝え，サポートを得ていく。
・アクティビティに関わろうとしない子どもにどのように対応したらよいか。
　→　「参加できない」という見方もできるかもしれないが，「参加したくない」という子どももいるのではないか。声をかけたり，誘ったりすることも大切であるが，あくまでも子どもの考えや意思を尊重していくように心がけていく。
・ほとんど話をしなかったり，笑わなかったりする子どもにはどのような対応ができるか。
　→　話をしなかったり，笑わなかったりしていても，アクティビティには参加していたり，学生の問いかけを無視したりすることはない。その子どもなりの喜びや楽しさの表現の仕方があるのではないか。基本的にはその子どものペースで一緒に取り組んでいく。
　以上のようなディスカッションが行われ，適宜臨床心理学の見地からの指導や示唆を与えていった。

　翌日は，朝の集いを行い，その後は天候に恵まれたため，ハイキングとなった。2 日目の主な様子を紹介する（Figure.22～23）。

Figure.22

Figure.23

Figure.24

Figure.25

Figure.22　子どもたち同士の協力にも目を向けた，朝の集いでのグループエクササイズ
Figure.23　ハイキングでは状況に応じて子どもと手をつないだり，声をかけたりしていった
Figure.24　子どもたちと一緒に，キャンプ全体の振り返り
Figure.23　福島県に戻る子どもたちの健康チェックのサポート

また，子どもたちを見送った後は，各グループで，事前指導で設定した目標と照らし合わせ，グループ・個人での振り返りを実施した。以下はその模様である（Figure.26~27）。

Figure.26

Figure.27

事前に設定した目標に関しては，多くのグループから達成できた旨が報告されたが，それ以上に子どもたちとの関わり方，集団における役割の把握などに関して，新たな課題が発見された様子が話し合われていた。

最後に，キャンプおよび「ネイチャー・カウンセリング」の講義全体を振り返った，学生の感想を以下に取り上げていく。

＜子どもとの関わりについて＞

・自分たちの言動を，子どもたちが予想以上にスポンジのように吸収していくことが分かった。それだけ，子どもを支えていくことは，責任重大であると感じた。

・見守ることと，叱ることの区別がとても難しかった。それは，自分の中に明確な基準がまだないからだということに気づいた。モラルや安全に関し，もう一度考え直していく必要があると思った。

・子どもの自主性をもっと尊重すべきだと反省した。すぐに手を貸したくなってしまうが，見守ったり，ヒントを出したりしていくサポートができるようになりたいと思う。

・ホームシックになった子どもへの対応が大変勉強になった。ただ傍らにいることしかできなかったが，次第に眠れていたこと，翌日に笑顔を見せてくれたことから，「今の自分にできるサポート」に気づくことができた。

・福島県の話題に触れる子どももいた。最初は，「何かアドバイスをしないと」と思ってしまったが，あくまでも「子どもの話したいことを尊重する」というスタンスを思い出し，ひたすら聴くことに徹した。それだけでも，子どもは安心をしていたようであった。

＜集団での役割について＞

・リーダー長を務めたが，自分自身で動きすぎてしまい，オーバーワークになってしまった部分がたくさんあった。もっとサブリーダーたちに協力を依頼していくべきだと感じた。リーダーには自分で動くだけでなく，周囲を見渡し，適切にジャッジし，指示をしていくことも大切だと思った。

・リーダーをもっと積極的にサポートをしていかなくてはならないと思った。気づいてもなかなか口にできなかったり，遠慮したりしてしまう部分があった。目標達成に向けて，リーダー以外のメンバーの積極性が必要だと思った。

・基本的な目標に関しては，メンバー全員がほぼクリアできたと思った。ただ，その目標が甘かったり，抽象的であったりしたことにも気づくことができた。これは，子どもたちに関わっていくうえで，グループのメンバーが成長した点だと思う。
＜自分自身について＞
・「子どもに関わる仕事をしたい」と単純に考えていたが，想像以上に自分自身の自覚が足りなかったことを反省した。もっと気づくべき点，配慮すべき点がたくさんあることを，身をもって感じた。
・集合時間に遅れてしまったり，多くの人に迷惑をかけてしまったりすることがあり，教員になる身として，意識が低い部分があった。これが自分の課題であることを明確にすることができた。
・子どもたちと年齢も近いことから，親しくなれる部分があるとともに，甘くなってしまう部分もあることに気づいた。指導者となったら，どのようなスタンスをとる必要があるのか，その点をこれから考えていきたい。

本講義の目的である，1対1から集団に至るまで，広い意味での人間関係の構築について，学生たちは体験的に学ぶことができたようである。また，教職を志望する立場からも，様々な子どもたちを理解し，その関わりについて考える機会を得られたことが推察される。来年度以降も引き続き，対人援助職に求められる基本的能力や，教職に活かせるような「学びや気づきの場」の提供を検討していきたい。

4.　事例検討会の充実

新たな 4 名のメンバー（公立小学校教員，スクールカウンセラー）を迎え，今年度は昨年度よりも 1 回多い，計 9 回の事例検討会を実施することができた。主な内容を Table.6 に紹介する。

Table.6　2013年度の教育臨床事例検討会の活動

| 回 | 実施日 | 時間 | 事例提供者 | 事例 | 参加者 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2013年5月28日 | （火）19:30～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 母親への継続面接を通しての子ども支援 | 9名 |
| 2 | 2013年6月25日 | （火）19:30～21:00 | 県内公立学校教員 | 小学校特別支援学級における子ども・保護者への包括的支援事例 | 9名 |
| 3 | 2013年7月23日 | （火）17:00～19:00 | 県内公立学校生徒指導嘱託員 | 心理職による学校不適応問題への対応 | 8名 |
| 4 | 2013年10月1日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 中学校2年生の家庭内暴力に悩む母親支援の過程 | 9名 |
| 5 | 2013年11月19日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 不登校傾向の中学校3年生女子生徒への教室復帰を目指した相談室における支援<br>～先生方との連携に着目して～ | 10名 |
| 6 | 2013年12月17日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 学校教育相談における知能テストの理解 | 9名 |
| 7 | 2014年1月21日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 友達とのトラブルから不登校になった小6女子への支援 | 6名 |
| 8 | 2014年2月25日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 相談室等で活かせるツールについて　～グラスアートによる手法を用いて～ | 10名 |
| 9 | 2014年3月12日 | （火）19:00～21:00 | 県内公立学校スクールカウンセラー | 検討中 | ― |

2014年2月時点での報告とする。

事例のみならず，心理アセスメントや芸術療法などに関わる内容も取り上げられたことから，より事例検討会が多角的になりつつあることが読み取れる。今後も，幅の広いスキルアップの機会を設定し，地域の教育相談活動に貢献していきたい。

〔まとめ〕

教職志望の学生サポートと地域貢献活動を中心とした今年度の取り組みを紹介した。治療的側面のみならず，開発的側面に関しても取り上げられたのが，今年度の大きな特色である。来年度以降も，様々なニーズへの多面的なサポート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://center.edu.gunma-u.ac.jp

構成員：（平成 26 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　事務補佐員　松下恭子　（kyoko-m@gunma-u.ac.jp　内線 7385）

**センターの概要**

本センターは、平成 24 年７月に現代の新しい教育課題にも応えていくために改組を行いました。具体的には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・附属学校共同研究センター」を「学部・附属学校連携推進室」として本センターの傘下に置き、従来の３部門「教育実習・実践開発部門」「国際理解教育部門」「教育臨床心理部門」と連携して大学教育を支え，地域の教育に今まで以上に貢献できる体制を整えました。新しいセンターの目的は，大学と学校現場との協働的・実践的な研究を通して，今日の学校教育課題の解決に資する実践的指針を見出していくことと考えています。

**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）」
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）」「教師論二」
大学院前期：「学校の自己更新力と教師」
大学院後期：「教育課程編成の課題と実践Ⅰ」
学部通年：「教職実践演習」コマ数５コマ

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：「道徳教育の研究・初等（一）」、「カウンセリング演習」
学部通年：「ネイチャー・カウンセリング」
学部後期：「道徳教育の研究・初等（二）」
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Ⅱ」、「教育相談実習」

瀬下　肇（客員教授）

学部前・後期：「教育カウンセリング概論（初等）（一）」、「教育カウンセリング概論（中等）（一）」

学部前期：「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、附属学校園の児童生徒および保護者、教職員へのカウンセリング、心理教育、学校コンサルテーション、スーパーバイズを担当する。

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設している。

学部前期：牧原功准教授（留学生センター）「外国語としての日本語を考える」

学部後期：園田智子講師（留学生センター）「外国語として日本語を教えるために」

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 63 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 124 校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。

・群馬県道徳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徳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、学校における道徳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）
・スクールアドバイザー事業講師（高萩市立高萩中学校）
・教員研修リレー講座講師（群馬大学）
・いしかわ道徳教育事業講師（羽咋市立邑知小学校）
・いしかわ道徳教育事業講師（志賀町立富来小学校）
・いしかわ道徳教育事業講師（中能登町立越路小学校）
・学力向上対策事業講師（常陸太田市立北中学校）
・学力向上推進事業講師（大子町立生瀬中学校）
・校内研修会講師（館林市立第六小学校）
・校内研修講師（榛東村立榛東中学校）
・校内研修会講師（十日町市立十日小学校）
・道徳教育総合支援事業講師（伊勢崎市立清明高等学校）
・群馬県道徳教育協議会委員長（群馬県教育委員会）
・「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
・学校関係者評価委員（日立市立平沢中学校）

**講演**

・平成 25 年５月 23 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 25 年７月 30 日「常陸太田市キャリアアップ教育研修会」（於：交流センターふじ）
・平成 25 年７月 25 日「群馬大学教科教育学研究会」（於：第一会議室）
・平成 25 年９月６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 25 年 10 月 11 日「いしかわ道徳教育推進事業」（於：中能登町立越路小学校体育館）
・平成 25 年 11 月 30 日「茨城県青少年相談員連絡協議会研修会」（於：コミュニティセンター城里）
・平成 25 年 12 月６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 26 年１月 17 日「大子町キャリアアップ教育研修会」（於：生瀬中学校多目的ホール）
・平成 26 年２月 18 日「東茨城郡教育振興大会」（於：コミュニティセンター城里）
・平成 26 年２月 21 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 26 年３月２日「教育と時間研究会」（於：東京工業大学キャンパス・イノベンションセンター）

【教育臨床心理部門教員による活動】

**教育・研究活動**

・平成 25 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 25 年度　教育相談中級研修講座　講師　「児童生徒の成長と発達課題」
（於：群馬県総合教育センター）
・平成 25 年度　生徒指導・教育相談スキルアップ研修会　講師
「ここが大切『不登校』の未然防止」　（於：埼玉県立総合教育センター）
・平成 25 年度　学校教育相談スキルアップ講座　講師
「ソーシャルスキルトレーニングの理論と実際」（於：前橋市総合福祉会館）
・平成 25 年度　教育相談センター全体研修会　講師　「思春期とは」
（於：清瀬市教育相談センター）

・平成 25 年度　昭和女子大学修了臨床心理卒後研究会　講師
「スクールカウンセリングの実際における学校コンサルテーション
―教師との連携のあり方」　（於：昭和女子大学）
・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 9 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ン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 25 年 5 月 18 日から 7 月 6 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 30 号の発行（発行：平成 26 年 3 月）
③『教育実践年報』第 3 号の発行（発行：平成 26 年 3 月）
④センターニュース第 2 号発行（発行：平成 26 年 3 月）

**外部資金導入状況**

なし

# 編 集 後 記

群馬大学『教育実践年報』は、３年前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、子供たちの学びの事実を基点に大学と学校現場と家産･地域社会が「つながる」ことを祈ってうまれました。今年度でやっと第３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、その時々の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・交流の場となるように願っております。

特集「変動社会における道徳教育の在り方を展望する」の論説では、道徳教育に精通している昭和女子大学教授の押谷由夫氏と上越教育大学副学長の林泰成氏に執筆していただきました。またこの特集を教育行政・教育実践の視点から、群馬県教育委員会事務局学校教育課長の久保信行氏と茨城県教育庁高校教育課指導主事の長島利行氏に執筆していただきました。

優れた実践事例としては､小学校では福島県会津若松市立謹教小学校長本田樹氏に、中学校では埼玉県秩父郡長瀞町立長瀞中学校長新井孝彦氏に､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城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。

昨年度から加わったカメラレポートでは、共生の理念を思い描いた複合型統合施設の学校建築で有名な新潟県十日町市立十日町小学校をレポートさせていただきました。

また若手教師を育てるためのワンポイントアドバイスでは、学部の精鋭な教師陣である西谷泉氏、三田純義氏、渡部孝子氏、小林陽子氏、栗原淳一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。どれを読んでみても、その先生らしい温かで味わい深い内容になっております。

センターの活動は、今年度も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３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３号**

平成 26 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

# 共に学び 共に生きる

共生教育「3つの柱」
紡ぐ 織る 描く

## 紡ぐ お互いに尊敬し合い、支え合う人間関係を紡ぐ多様な交流教育と共同学習の充実

支援学校の児童生徒とともに授業や学校行事を行い、地域の方々に発信しています。（文化祭 ステージ発表）

小学校特別支援学級と支援学校とで交流活動を行っています。（鬼退治の会）

小中一貫教育を展開し、中学校との連携を図っています。（中学生による朝のあいさつ運動）

## 織る 早期から教育相談と教職員の連携が繋りなす細やかで一貫した指導と支援の推進

発達支援センター「おひさま」では、乳幼児期からの発達相談を行っています。

発達支援センターでは、親子教室・個別教室・小集団教室など様々な発達支援を行っています。

小学校、支援学校、発達支援センターの合同の職員研修会を開催しています。

## 描く 共生社会の実現に向けて市民と共に夢を描く情報発信と啓発活動の推進

十日町市の伝統文化を生かした、地域の方々による「きものサークル」を実施しています。

PTA 人材バンク委員会による、地域の人材を生かした伝承活動を実施しています。（しめ縄づくり）

PTA によるホームページを立ち上げ、PTA による教育活動や子どもたちの様子などを全国発信しています。

新潟県
十日町市立十日町小学校
学級数１４　児童数２９７　職員数２７
〒948-0022　新潟県十日町市学校町１　TEL025-752-3525　FAX025-752-3526
http://www.edu.city.tokamachi.niigata.jp/els/tokamachi/

リサイクル適性Ⓐ
この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。