群 馬 大 学

教 育 実 践 年 報

第4号　2014年

特集■いま、学校に求められるもの

・グローバル化社会における教育の課題
・深い対話を活用した授業の創造
・想像力豊かに生きる－三酔人教学問答－
・主体的・協働的に学ぶ子どもを育てる学校への展望

連載■県外実践校に学ぶ

・東京都台東区立根岸小学校
・山形県南陽市立赤湯中学校

発信■若い教師を育てるワンポイントアドバイス

・専門研究の深化と授業の関係－「日本史」分野の場合－
・楽しい表現・ダンスの授業づくり
・文学的文章の読みの授業づくり
・はじめての民謡授業
・危機を「危機」として捉える組織づくりのために

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

併設型連携校
茨城県常陸太田市立里美小・中学校

夢や志に挑戦し，未来を切り開く人間力の育成

夢の豊かな我が郷土
ただ一筋に進みゆく
（里美中学校歌）

◎９年間で身に付けたい力
・自ら学び考え，創造する力
・コミュニケーション力
・切磋琢磨しながら，粘り強くやり抜く力
・自分らしい生き方を求めていく力

伸びやかに
世界にはばたく
里美の子たれ
（はばたきの像）

一人一人が輝く学校づくり

笑顔いっぱい
ペア・グループ学習
里美学（総合）
晴の場づくり・交流給食
あいさつ日本一運動

花いっぱい
默動清掃
空き缶回収
ボランティア活動
一人一鉢運動

感動いっぱい
合同学校行事
夢や目標づくり－５ステージ制
全校合唱
各種コンクール参加

○理数教育の推進
○英語教育の推進
○個性の伸長

９年間を見通した系統性・連続性・接続性を重視した教育活動の展開

巻　頭　言

「教育実践年報」第４号の発行に寄せて

いま、学校に求められるもの

附属学校教育臨床総合センター長
黒　羽　正　見

『教育実践年報』第４号をお届けします。

今日、知識基盤社会化やグローバル化などが急激に進むなかで、次期学習指導要領（平成28 年度改訂に向けて）のあり方の検討が始まっている。すなわち、今回の諮問「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価のあり方に関する検討会」は、目標とする「育成すべき資質・能力」をまず念頭において、学習指導要領の在り方を構造的に検討するものである。これはOECDのキー・コンピテンシーとかかわり、そこでの議論を踏まえながら「育成すべき資質・能力」をどう構造化して学習指導要領に位置づけるかが焦点となっている。その結果、研究者や教育諸機関等は、新しい学力観（「生きる力」「人間力」「確かな学力」「自ら学ぶ力」「自ら考える力」「キー・コンピテンシー」等々）を次々に提言し、そのたびに学校現場が翻弄されている有り様が窺える。

一方、全国の個別教師は、今日の市場競争の激しい苛烈な競争主義社会のなかで、目に見える業績の底上げを図るために見栄えのする小手先の知識・技術論に終始し、教師の存立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なかでも、子どもと一緒に一生懸命に生きている。いま学校や教師に求められるものが多様化しており、学校がそれに対応しきれていない現実状況がある。保護者や地域等とのよりフラットで、透明で、柔軟な双方向のかかわりは、連携を越え、融合的なものとなっている。このような社会的ニーズに、学校において教育を創造する教師たちはどのように対応していくべきなのか。「不易」を盾とせず、「流行」に迎合せず、教師としての揺るぎない充実した信念とともに、その根底にあらねばならないものは何だろうか。それは、「不易」のなかに脈々と流れている「不易の精神」とでも言えるだろうか。やがて来る多数原理を盾にしたさらに大きな教育改革のうねりのなかで、これまで「不易」とされてきたものが、一瞬のうちに「不易」でなくなったとしても、「不易の精神」は「不易」でありたいと思う。

いま、学校をめぐる枠組みはさらに一段と大きく変化しようとしている。学校がいま何を為し、どのような取り組みを進めるべきか、しっかりと見据える必要がある。それには、変化する部分のみに目をうばわれることなく、基礎・基本の確実な定着、豊かな調和のとれた人間性・社会性の育成など、いわゆる「不易」の部分を決して忘れてはならない。すでに次期学習指導要領の改訂に向け、学校の有り様がさまざまに問われている現在、そのめざす方向性について論議を深め、探求することは大いに意義のあることと考える。

そこで群馬大学『教育実践年報』第４号では、「学校教育」に焦点をあてて、「いま、学校に求められるもの」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東京都の公立小学校と幼保小中一貫教育の取組をしてきた山形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。表紙裏・裏表紙のカメラレポートは今注目されている茨城県の公立小中一貫校に依頼しました。そして最後に、センター部門の取組を掲載してあります。本号が学校の教育実践にあたって、大いに活用されることを願っております。

第４号

教育実践年報　2015.3

もくじ

発行に寄せて　黒羽　正見

特　集　■　いま、学校に求められるもの

グローバル化社会における教育の課題　新井　郁男・・・1
深い対話を活用した授業の創造　多田　孝志・・・5
想像力豊かに生きる―三酔人教学問答―　野平　慎二・・・10
主体的・協働的に学ぶ子どもを育てる学校への展望　平林　茂・・・15

連　載　■　県外実践校に学ぶ

共に学び合う教室を目指して　東京都台東区立根岸小学校・・・20
幼保小中一貫教育の実践について　山形県南陽市立赤湯中学校・・・28

発　信　■　若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《教科教育Q&A》
専門研究の深化と授業の関係―「日本史」分野の場合―　藤森健太郎・・・36
楽しい表現・ダンスの授業づくり　木山　慶子・・・38
文学的文章の読みの授業づくり　濱田　秀行・・・40
はじめての民謡授業　中里　南子・・・42
《学校教育Q&A》
危機を「危機」として捉える組織づくりのために　髙橋　望・・・44

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・・・46
教育臨床心理部門　岩瀧　大樹・・・68

年間業務活動報告　松下　恭子・・・80
編集後記
＊カメラレポート　茨城県常陸太田市立里美小・中学校　表表紙・裏表紙

特集

いま、学校に求められるもの

「草や木は、お日様にむかって伸びます。人間は、おとなも、子どもも、よろこびのある方向にむかって伸びるといえないでしょうか。子どもを勉強好きにするのも、どうするのにも、かぎは、よろこびを与えるかどうかにかかっているようです。（東井義雄）」

二十一世紀の教育の方向性は示されました。今後、その方向性はもの凄い勢いで加速されるはずです。

いま、これからの学校や教育の在り方とともに、教師そのものの在り方について見つめ直すことが求められ、教師にこれまでにも増して、大きな期待と関心が寄せられています。

学校という組織が脆弱になっているのでしょうか。教師の子どもに対する情熱や思いは失われてきているのでしょうか。子どもに生きる喜びを与えられる学校や教師は少なくなってきているのでしょうか。

教育という営みは、教師がその確かな眼と心で子どもたちひとりひとりと向き合うことから始まります。その原点を教師から奪っているのも今の学校の真実です。

子どもたちを伸ばすかぎを握っているのは、私たち学校教師なのです。

論　説

グローバル化社会における教育の課題

星槎大学大学院教授・上越教育大学名誉教授
新井　郁男

時代・社会をどうとらえるか

さまざまな教育改革が矢継ぎ早に出てきている。教育現場はそれへの対応に四苦八苦している。いずれの改革案も一つ一つをとれば検討すべき重要な課題であることは否定しない。しかし、いま最も重要だと思われることは、社会や時代をどのように見据えるかということであろう。平成 20 年 1 月に出された中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」は、「1990 年代半ばから現在にかけて顕著になった『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっておいると考えられる。」と指摘している。この答申に基づいて策定された新学習指導要領はすでに小学校では 23 年度から、中学校では 24 年度から、高校では 25 年度から年次進行で実施段階にはいっているが、教育を担う中核的な機関である学校では、学習指導要領の土台にある理念について十分に理解する必要がある。

答申は、「知識基盤社会」の特質を、例として、次のような 4 点を挙げている。

① 知識には国境がなく、グローバル化が一層進む
② 知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる
③ 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる
④ 性別や年齢を問わず参画することが促進される

こうした答申の提言に照らして、平成 12 年の 41 回展望セミナーでは、「『知識基盤社会』における教科指導の課題」と題して、「知識とは」、「教科横断を実現するには」、「知識基盤社会における教科指導の課題」という 3 点を中心に基調提案を行った。(『教育展望　臨時増刊』44 号、pp.4~9)）続いて、42 回展望セミナーでは、「統合型カリキュラムの開発」と題して、「教育課程からカリキュラムへ」、「学力の観点から重要な精密言語の修得」、「精密言語の修得と学校組織」、「潜在的カリキュラムとしての学校組織」ということについて提案を行った。(『教育展望　臨時増刊 』45 号、pp.4~9)

今回は、以上の提案の延長として、あるいはそれを敷衍して、教育の課題をグローバル化社会という観点から考えてみたい。

エコリテラシーの育成

現代はさまざまな次元で新たな転換が進展している。それに注目した内外の文献は数多いが、特に取り上げたいのは、現代物理学と東洋思想の相同性、相補性を指摘した The Tao of Physics（ 吉福伸逸訳『タオ自然学』、タオは道教の道）で世界的に注目されたオーストリア出身のアメリカの物理学者フリッチ

ョフ・カプラ（Fritjof Capra）が 1982 年に発表した The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture（転換点：科学、社会、進出する文化）である。カプラはその「まえがき」で、自然科学の世界だけでなく、社会全体が同様の危機に置かれていることを次のように述べている。

「私が信じるようになったことは、今日われわれの社会は全体として共通の危機にあるということである。・・・・一九二０年代の物理学の危機と同じく、その危機もまた、時代遅れの世界観―デカルト＝ニュートン科学という機械論的な世界観（the mechanistic world view）―の諸概念を、それではもはや理解できないリアリティに対して適用しようとするところから生まれている。今日われわれは地球規模で相互に結ばれた世界(globally interconnected world)に住んでおり、そこでは生物学的、心理学的、社会的、環境的現象はすべて相互に依存している。このような世界を適切に描くためには、デカルト的世界観ではとらえられないエコロジカルな視点（ecological perspective）が必要である。」（Fritjof Cappra, The Turning Point, 1982, 一九九四年に本書の縮刷版が出され、それは福伸逸他訳『新ターニング・ポイント　ポストバブルの指針』工作舎、1995）として邦訳されている。）

カプラが時代遅れと言っている機械論的な世界観というのは、自然界は、時計細工のように、一定の力を加えると、言い換えるならば、スイッチを入れれば、時計を構成している部分は必然的な変化・運動に従って運行するという見方であるが、自然界だけでなく生命現象にまでもこのような論理で理解しようとするのは問題だというのがカプラの言わんとするところである。カプラは、このような世界観を否定し、それに代えてエコロジカルな視点の重要性を提起している。

エコロジカルな視点とはどのような視点であろうか。エコロジー（生態学）というのは、生物（living things）とその環境との相互作用的関係（interactive relationship）を研究する学問として一九八０年代に登場した分野である。したがって、「エコロジカルな視点」というのは、筆者なりに解釈するならば、地球全体の世界=グローバルな世界における自然界と人間の社会の諸関係、人間の社会における諸関係を、一定の力で一方的に決まると考えるのではなく、さまざまな相互作用的関係で理解する視点ということになるであろう。

カプラは、その後、初等・中等教育の段階においても、エコロジカルな発想を普及させるべきだと考え、そのキー概念としてエコリテラシー（ecoliteracy）という言葉を提起している。これは知識を受動的に受け取るだけでなく、他者や対象との相互関係の中で理解する力と解釈できるであろう。単に知識を修得するのではなく、また、一方的に自分の考えを他者に押し付けるのではなく、相互関係の中で他者を理解し、他者を説得する力であるが、日本人の場合は、特に、他者を説得する力をエコリテラアシーとして重視すべきである。

リテラシーは元来読み書きの基礎能力を意味する言葉であったが、近年は、メディアリテラシー、コンピューターリテラシーなどさまざまな用語が登場していることが示すように、その意味が多様化している。科学については、グローバル・サイエンスリテラアシーという言葉も出てきている。いずれにしても、端に読んだり書いたりするのみでなく伝える力が重視されているといってよいであろうが、エコリテラシーは、これまで登場している多様なリテラシーを総合するような概念ではないかと思われる。エコというと環境問題が想起されるであろうが、カプラのいうエコリテラアシーはそれを超えて、グローバルな次元

で相互理解を図る力である。

機械論的教育観からエコロジカルな教育観へ

それではエコリテラシーを育成するにはどうしたらよいだろうか。基本的な課題として提起したいのは教育観の転換である。教育についてはさまざまな定義があるが、現代でも土台にあると思われるのは、フランスの社会学者エミール・デュルケム（Emile Durkheim, 1858-1917）の教育は方法的社会化であるという定義である。子どもに将来必要となる身体的・知的・道徳的価値を計画的・組織的に内面化させるのが教育だというわけである。敷衍して言うならば、教師が機械を操作するようにきちんとした方法で教えれば子どもはそれを身に付けるという機械論的な教育観である。子どもが教えようとしたことを身に付けないのは方法が適切ではないという教育観である。

これに対して、教育は教える者と教えられるものとの間の相互作用、すなわち社会過程（social process）であるというとらえ方もある。教師が教えようとしている知識に付与している意味と教育されようとしている者が付与している意味とは同じとは限らないという前提から、教育は教える者と教えられる者との間の相互作用、つまり、意味の交換、具体的に言えば､議論が必要だということである。社会的価値などを教えること自体の重要性は否定すべくもないが、それは機械論的教育観では達成が難しいであろう。

いま学校では言語活動をすべての教科等のなかで展開することとされているが、言語活動においては自分の意見をもち、それを相手に説得させる言語力が重要である。唯々諾々と相手の意見に従うのではなく、自己の主張を相手に理解してもらう言語力が必要である。日本はこれまでの近代化過程において西欧の文化を採り入れて発展してきた。そういう意味で、日本人は異文化を理解する力にはすぐれていた。しかし、自分の文化を外国に理解させることに優れていたとはいえない。確かに、西欧には日本文化が紹介され注目されてきたかもしれないが、それは外国人によるものが中心であったといえるであろう。

これは日本が欧米に対応して近代化を急ぎ脚で進めてきたということもあるであろうが、元来、日本人は伝統的に説得力が弱かったのではないかと思われる。というより、説得したり反対したりすることはよくないことだという考え方が底流にあったのではないだろうか。金田一春彦氏は『日本人の言語表現』(講談社現代新書、１９７５)において、「日本人は、なるべくものを言わないこと、ものを書かないことをよしとした。中でも、特にそういう制約の強かったものとしては、＜弁解＞をあげることができる。特に、男子の場合そうだった。」(p16)　と述べている。こうした日本文化の特質については、土居健郎の「甘え」の構造論や河合隼雄の母性社会日本論など数多くある。

このようなことに照らしても、グローバル化社会に向けて、教育観を機械論的なものからエコロジカルなものに転嫁することは焦眉の急ではないだろうか。しかし、これだけでは十分ではない。学校という組織を縦割りから横割りの構造に転換することである。

学校組織を縦割りから横割りへ

日本人が伝統的に他者への説得力に弱く、日本人の言語能力が受容型であったのは、日本社会が中根千枝氏が言うように「タテ社会」であったことによるところも多いであろう。(中根千枝『タテ社会の人間関係』講談社、1967、『タテ社会の力学』講談社現代新書、1978)　タテ社会の捉え方は必ずしも一様で

はないが、タテの人間関係が強い社会や組織においては、例えば、目上の人や上司は一方的に指示し、目下や部下はそれに反論せず、その意を受けて受容し従うことが「すなお」として高く評価される。そこでのコミュニケーションは理由などを明示しない単純な構造の言葉で行われることになる。

このことは学校という小社会においても同じであろう。子どもたちの説得的な言語力を育成するには、教育観を転換し、自分の考えを主張し、それを他者に説得し合うような授業を展開するだけでなく、学校における組織構造を縦割から横割りに転換し、タテの人間関係からヨコの人間関係を強くすることが必要である。ヨコの人間関係の強い組織では、説得的な言葉でコミュニケーションを図らなければならなくなるため、自然とそのような言語力が身についていくということになるのではないだろうか。学校組織はいわゆる潜在的カリキュラムとして機能するとおうことである。

このことについては、これまでイギリスの言語社会学者バージル・バーンステインの家庭や学校における実証的な研究などをもとに、「言語能力の育成」という観点から、教師―児童生徒間コミュニケーションの精密言語化、学校内部組織の異質化なあどの必要性について提起してきたところである。(『教育展望臨時増刊』40 号など)

（本稿は、一般財団法人　教育調査研究所が平成 26 年 8 月に行った第 43 回教育展望セミナーにおいて行った基調提案に関して研究討議資料としてまとめたもの―教育展望臨時増刊 46 号―を若干加筆修正を行ったものである。）

あらい　いくお

昭和 10 年、東京生まれ。文部省、国立教育研究所、東京工業大学、上越教育大学、愛知学院大学、放送大学を経て、現在、星槎大学大学院教授。一般財団法人教育調査研究所理事長、世界新教育学会会長、南開大学（中国）客座教授。専門は教育社会学。主な著書には『21 世紀の学習社会』教育出版、『学校社会学』樹村房、『学習社会論』第一法規など。

論　説

深い対話を活用した授業の創造

目白大学
教授　多田　孝志

はじめに

日本の教育は、いま大きな課題に直面している。キーワードは「多様との出合い」である。多文化共生社会の到来は、多様な価値観、行動様式、思惟方式を持つ人々との共生社会を現実化している。また、政治・経済・文化等の国境を越えた相互浸透や交通・通信技術などの急速な進歩は、日々社会を多様に変化させていっている。いま取り組むべきは、社会の多様性・複雑化に対応できる人間を育成する教育ではなかろうか。

多様とは、文化や価値観、感覚・感性や生き方等を含む、深遠な内容を包含する。また多様との出合いの場面では、疑問、葛藤、対立、批判、納得、共感等が生起する。そうした多様性をむしろ生かし、新たな解決策や知恵を共創するための技能が対話力なのである。2001年ユネスコは、文化の多様性に関する世界宣言を発表した。その3条には「発展の要因としての文化の多様性」が明示してある。このことは21世紀の社会を生きる人間の基本的姿勢でもあると考える。

現代の学校教育の大きな課題は、複雑に変化し、先行き不透明な社会においても、多様な他者とともに持続可能で希望ある未来を構築できる資質・能力を啓培し、技能を習得させていくことにある。本稿では、21世紀の人間形成を目指した、具体的手立てとしての「深い対話を活用した対話型授業」の意義と実践方法について論じていく。

1　対話の概念

(1)　対話の機能と特色

「対話」の概念を広義の意味でとらえ、一対一にみでなく、複数の他者とのかかわり合いも「対話」とする。また音声言語のみでなされるものではなく，動作や表情、とき、雰囲気といった非言語による，感性・感覚の交流，無言の意思の伝達などもすべて「対話」である。

対話の機能の第一はお互いの考えや感想、情報など伝達し合うことにある。しかし、対話の機能は、相互に情報や知識を「伝え合う・知らせ合う」ことにとどまらない。対話の第二の機能は、意思や感情を伝え合うことを通しての「人と人との関わりりづくり」でもある。この対話の機能は、説明、説得、納得、共感などの行為となる。さらに相互理解、相互啓発、相互扶助を生起させ、創造的・発展的な関係が構築できていく。したがって、対話力を高めていくことは、人間関係形成力の育成にもつながっていく。第三の機能は、自己との対話や他者との対話を通して、新たな解や智慧を創発していくことにある。異なる意見や感覚との出合いによってこそ、自己の見解は明確になる。また多様な見解の出合い、ぶつかり合いが、新たな知的世界を切り拓いていく。

対話の特色は次の２点に収斂できよう。そのひとつは「相互的な関係」である。「相互に影響を与え合う言語・非言語による活動」である対話では、話し手と聴き手は絶えず入れ替わる。また、話し手は常に聴き手を意識し、聴き手は話し手に共感したり、納得したり、反発したりしつつ受け止めていく。こうした

「相互的な関係」は、対話のふたつめの特徴を生む。すなわち「変化・継続」である。話し手は、聴き手の反応により、話の内容や表現方法を変化させていく。聴き手は、話し手から受ける影響により、自分を変化させて、新たな自分の考えや感情を組織する。この話し手、聴き手の変化は絶えず継続しつづける。そうした意味で対話とは常に「プロセス」といえる。

⑵　深い対話とは

対話には浅い対話と「深い対話」がある。活発に意見が出されていても、それぞれの意見が絡み合わず、各自が単に持説を発話している状況は浅い対話である。さらに、饒舌に語り合っていても、お互いが伝えたいことが、相手に伝わらず、通じず、響かない対話も浅い対話である。こうした皮相的、形式的な浅い対話では、対話の機能や特色が発揮されず、また、ときには当事者を傷つけ、不信感を生起させる危惧さえある。

対話の活用とは、それぞれの世界を持った複数の対等な意識が、各自の独立性を保ったまま、課題解決や解釈等の共通の目的意識の中に織り込まれて、他者の声を聴き、自己の声を響きあわせ、相互の響きあいによる、新たな文化の創造を目指すものである。

グローバル化の進展による、多文化共生社会の到来は、異質な文化・価値観を持つ人々と共存・共生することを日常化させている。こうした社会においては、皮相的・形式的な対話ではなく、異見や対立をむしろ生かし、論議を深め、より高次な叡智を生起させていく、「深い対話力」が必要となる。本稿では「個々人の着想、発見・気づきなどが生かされつつ、参加者が相互に啓発し合うことにより、新たな解や智恵が次々と探究されていく対話」を「深い対話」と呼ぶこととする。

2　深い対話を活用した授業の創造

対話型授業は概ね次のプロセスで展開される

① 問題意識をもち、対象に働きかけようとしている段階
② 試行錯誤しながら、自分の考えをつくり上げている段階
③ 自分の伝えたい、友達に聴いてみたいという切実感、必要感がある段階
④ 互いの考えを知り合う段階
⑤ 自分とは異なる出会いに心揺さぶられる段階
⑥ 新たな自分の考えを再組織化する段階

深い対話を活用した授業では、自己完結せず、①~⑥の段階を繰り返す。ひとつの結論が更なる課題を生起させ、「次々」と深い思考、広い視野へと導いていく、こうした授業はどのような要件により共創されていくのであろうか。その要件を考察してみよう。

⑴環境要件としての聴き合う関係性

対話においてもっとも重要であり、本質的なことは、雰囲気・環境であろう。権力関係が支配していたり、発言が規制されていたりする環境では、阿りの発言、形式的発言にとどまり、率直な意見は表出されにくい。一方、受容的な自由な雰囲気であれば、心を開き、思いを巡らし、様々見解が表現される。

その要諦は「聴き合う関係づくり」にある。対話の基本は「応答」である。相手に伝えたいことを真摯に受け止め対応することが対話の基本のルールである。それを具現化するのが聴き合う関係づくりである。

民主主義とは「他者とともに生きる方法（a way of associated living）である」と指摘するデューイは、聴くことの優位性について、「聴覚（the ear）と生き生きとほとばしる思考や情動の結びつきは、視覚（the eye）とそれらの結びつきよりも圧倒的に緊密であり多

彩である。観ること（vision）は観照者（spectator）であり、聴くこと（hearing）は参加者（participant）である。」（The Public Its Problems, 1927）と記している。また、佐藤学は、「聴き合う関係は共同体の構成において決定的に重要である。聴き合う関係は対等の言語を生成し、対話的コミュニケーションによる共同体の構成を準備するからである」「聴き合う関係が対話的コミュニケーションを生成し、対話的コミュニケーションが学びを準備する」（『学校教育の哲学』東京大学出版会 2012）と記しているが共感できる。

「聴き合う関係づくり」を基調に置く雰囲気づくりにおいて、留意すべきは「全人的見方」の共有である。明治期以降の日本の教育は知性偏重の傾向が強すぎたのではあるまいか。優秀さとは「読み、書き，算盤」に優れていること、との認識が蔓延していた。しかし対話では参加者全員の知見・感覚・体験などが出され、それが尊重され、活用されることにより、論議が深まり、広まっていく、異質、突拍子もない発想が新たな知的世界を構築する契機となることもある。重要なことは、一人一人の人間をさまざまな潜在能力や体験をもつ存在として尊重する、全人的な見方をすることなのである。

⑵　技能の習得の重要性

対話において技能は重要である。古代ギリシャのソフィストたちは、人間が議論をする際の発想を限定し、論議の型を抽出させていった。その根底には、レトリック（弁論術）とは生れつきの議論の才ではなく、雄弁な人のやり方を注意深く観察し、その方法を研究し、それを自分のものにすることにより高まっていく、との思想があったとされる

カナダの高校に勤務して折りに、当地のさまざまな授業を参観してきた。また、機会を得て、欧米・オセアニアの国々の学校を訪問してきた。その体験から、欧米社会の論議の能力の高さは、幼少時からのトレーニングによることを知った。たとえばカナダでは、教師たちが研修会に参加し、新たな対話スキルを習得していた。また、ニュージーランドの小学校では、スキル・トレーニングのプログラムがあり、小学校２年生が聴き方のスキルを訓練していた。

対話力を高めるにあたってスキルの習得は極めて重要である。そのスキルは以下に分類できよう。

①　基本のスキル

対話の基本のスキルには聴く・話す・対話するスキルがある。たとえば聴くスキルには、正確に聴く、励ます・引き出す・批判する・自分の考えを再組織化する聴き方のスキルがある。話すスキルには、他者意識を基調とした、内容・構成、話法、さらには聴き手を引きつける、ユーモアの挿入などのスキルがある。対話スキルには、二人での対話、グループでの対話での具体的方法な応答の仕方を習得させるスキルがある。

②　論議を深め・広げるためのスキル

このスキルには、議論を進め広げるための手立てを習得させる。発言を促す、補足や詳細な説明を求める、他者に支援を依頼する、しばしの思考の時間を提案する、他のグループの論議を聴いてみる、などのスキルがある。

こうしたスキルを日常的に習得させておくことが、深い対話を生起させるのに有効である。スキルの習得は、いわば「型」を身に着けることであるが、やがてその型が浸透し、消化され、議論の進行に応じて臨機応変に対応できる対話技能として定着するようになる。

⑶対話への知的好奇心の高揚

参加者が知的好奇心をもつ課題が深い対話をもたらす。対話型授業における課題設定では、多様な視点から論議できる、また気づき、発見がなされ、広がりと深まりが追及できる課題を設定したい。

課題設定に当たり必須なのが教材研究である。ねらいの分析と学習過程の工夫が精緻になされることにより、多面的な論議が期待できる課題が設定できる。また多様な見方、考え方を包含できる対話が展開できる。

人が知的好奇心を高揚させ、対話を求めるのは、「問い」が生起した時である。その「問い」は自分の捉え方や考え方と現実や他者のそれとの「ずれ」を意識したとき生起する。また、問いには「知識や情報を求める問い」と「内省的な問い」があるが、深い対話に関わって重視すべきは「内省的な問い」はである。

「問う」ことは、一定の答えを手に入れるための自己完結を目指すものではない。「内省的な問い」は連続し、絶えず一つの問いから次のステージを求める問いへと質を高めつつ進んでいく。当初対話に導いた「問い」が、次には対話によって新たな「問い」へと導かれるのである。対話が「問い」を生み出し、「対話」がこの「問い」を解明していく。このように、往還しつつ、しかも螺旋型に上昇していく。動的に、いつでも新たな地平を切り拓いていくものであるゆえ、決して終焉することはない。こうした対話への高揚感を下支えするのが多様との出合いによる「ずれ」の感覚なのである。

⑷　自己内対話と他者との対話の往還

子どもは３つの対象（教材・自己、他者）とかかわり合いながら自分自身の学びをつくり出していく。大切なのが自己内対話と他者との対話の往還である。

子どもは,「仲間との対話」において多様な見方や感じ方，考え方に触れ，それを契機として「自分との対話」において自己の認識の仕方や考え方を更新していく。「自分との対話」における思考の深まりは,「仲間との対話」の質に大きく作用し、また「他者との対話」による深まりが「自己との対話」の質に大きく作用する。「自己との対話と」「他者との対話」往還しつつ、思考を深め、視野を広げていく。

教材や既習事項の活用は、自他の対話を深める契機となる。たとえば、国語の読解の授業では、教材文の叙述に立ち戻ることが、自己内対話と他者との対話を深めることにもなる。また社会科において、既習事項を振り返ることが、論拠のある対話を生起させる場合もある。

付言すれば、「自己との対話」と「他者との対話」は規則的には、往還はしない。対話の内容と進行に応じて「自己との対話」の繰り返し、「他者との対話」が連続することもある。

学習の展開に応じて「自己との対話」と「他者との対話」を適時活用し、また往還させることが「深い対話」を生起させ、質の高い学習をもたらす。

⑸　「とき」の重要性

「自己との対話」と「他者と対話」を深めるために不可欠なのが「とき」である。自分に問い返し、自己相対化しながら、改めて新しい自分を創り出していくためには、内なる自分に問い直し自己確認することが必要である。自己確認があって、はじめて新たな課題への発想が生起し、そこから自己変革も可能になるのである。そのためには「とき」が必要なのである。

他者との対話においても「とき」は重要な意味をもつ。多様な角度からの検討、相手の伝えたいことの的確な把握、他者の見解を活用した新たな発想の創出は、即時的にはできない。吟味し、統合し、融合し、再組織化するための「とき」が必要である。このためには自由に思いを巡らす時間、また混沌から新たな世界が生起するまでの時間の保障が必須である。混沌・混乱は創発へ母胎なのである。

教育における「とき」には長短がある。短い「とき」とは学習活動の現場おける「とき」である。教師にとっては「待つ」ことといっ

てよい。子供たちが自己に問いかけ、新たな自己見解をまとめる「とき」である。長期の「とき」とは、成長のプロセスを見守る時空である。教師は待つことが子供たちに成長につながることを意識しておかねばならない。

⑹　教師の支援　揺さぶりとコメント

ひとつの結論が更なる課題を生起させ、「次々」と深い思考へと導いていく、深い対話を生起させるために、きわめて重要なのは、教師の「揺さぶり」である。多くの授業では、教師も子どもも一定の結論を求め、授業をまとめようとする傾向がある。しかし、そこにとどまっていては、深い思考力は育まれない。

あるステージのまとめにとどめず、そこを新たなスタートとして、さらなる知的世界を求めさせる、このための有用な方途が教師による「揺さぶり」である。その具体的な手立ては論点整理と教師のコメントである。論点を整理することにより、新たな課題が見えてくる。コメントには、励ます,深める、引き出すなどの機能がある。「別の見方や考え方もしてみよう」といった思考を深め、視野を広げるコメントも、論議を更に深めていく。

また教師としての臨機応変の対応力を習得しておくことが「揺さぶり」に決定的な意味をもつ。授業の展開に応じて、既習事項の活用、体験の想起、新たな教材との出会い、時間をとる、などの活動を促すことにより、論議が広がり,深まっていく。

課題は、教師主導でなく、学習の過程で、学習者自身が新たな学習課題を構築し、対話を開始する学びの創造である。既習事項の活用、再考の提案、支援要請、発想の転換などが効果的と考えているが、さらなる検証が必要であろう。

おわりに

いま、多様な思考・感覚・生き方等々の共存・共生の社会が現実化している。こうした社会において必要とされる知とは、知識もさることながら、異質な他者と共存・共創する知、判断力や臨機応変の対応力などの生物学的な知、未来を見通して、課題を解決し、持続可能で希望ある社会を構築できる知であろう。

新たな時代に対応した知は、伝授型、定型型の学習では育むまれない。探索的な活動（inquiry）、問題解決（problem-solving）的な学習、答えが決まっていない（open-ended）学習などが効果的である。

これらの学習の基底には、教師と子ども、子ども同士が必ずしも認識や意見が同一でなく、その差違をむしろ生かすことが高次な知的世界に導き、その過程で、21 世紀に必要な知が育まれていくとの学習観がなければならない。多様との出合いを前向きに捉え、差違を生かし、次々と深い思考と広い視野をもたらし、参加者と集団が自己変革していく手立てが「深い対話」の活用なのである。

ただ　たかし
昭和20年、山梨生まれ。東京都公立学校教員、クエート日本人学校教員等を経て、現在、目白大学教授。人間学部学部長、日本学校教育学会会長。専門は国際理解教育。主な著書に『地球時代の教育とは』岩波書店、『地球時代の言語表現』東洋館出版、「対話力を高める』教育出版、『国際理解教育―実践と理論をつなぐ―』明石書店など。

問　答

想像力豊かに生きる－三酔人教学問答－

愛知教育大学
教授　野平　慎二

司会　今日はお忙しい中、お集まりいただきましてありがとうございます。定刻になりましたので、座談会「いま、学校に求められるもの」を始めたいと思います。皆様には明治20年以来、互いに久しぶりのお揃いでいらっしゃいます。それではまず、簡単な自己紹介と、基調となるご発言を、洋学淑女さんからお願いします。

淑女　今日は伴侶の紳士に代わってまいりました。よろしくお願いします。哲学を研究しています。**今、学校に求められるものは、何といっても先生の数を増やすこと、１クラスあたりの子どもの数を減らすこと**ではないかと思います。**もうひとつは「想像力」**ですね。

豪傑　淑女さん、いきなり直球で来ましたね（笑）。いや、変化球かな？ さて、自由業の豪傑と申します。私から言わせてもらうと、今、学校にできるのは、**先生方が自分を見つめ直し、ひとつでも二つでも、つねに新しい自分になろうとすること**だと思います。

難解　お二人とも、相変わらずお元気そうで何よりです。難解と言います。ずいぶん前に隠居して、今は晴耕雨読の毎日です。今、学校に求められるものは何かということですが、この年になって振り返ると、**「求めすぎない」のが一番**ではないかとの思いが強いです。

淑女　あの、難解先生はお名前を変えられたのですか？ たしか「南海」ではなかったかと記憶しているのですが･･･。

難解　はい、昔は「南海」でしたが、私の話は難しすぎると多くの人から指摘を受けたので、それならと「難解」に変えました。自分ではそんなに難しいことを言っているつもりはないのですが･･･。それから、姓だけでなく性も変わりました。正確には変えたのではなく、以前は「男」として生きていましたが、ずっと違和感を感じていて、この歳になってどうかと思いましたが、何年か前にバイセクシャルであることを公表しました。近年はLGBTへの認知が少しずつ広まってきているので多少は生きやすくなりましたが、まだまだ差別の視線や不便を感じることは多いです。「ありのままに生きる」ということをなかなか社会は許してくれません。マイノリティの立場に立つことで見えることはたくさんあります。

淑女　そうでしたか。ところで、難解先生の「求めすぎない」というご意見はとてもよく分かります。いつの時代にも教育には多くの要求が向けられてきましたが、1990年代半ば以降の状況は特に憂慮にたえません。特別支援教育、食育、防災安全教育、心の教育、キャリア教育、言語活動、思考力・判断力・表現力、ICT活用、情報公開、説明責任、不審者対策、アレルギー対応などなど。たしかにそれぞれ大切なものばかりですが、すべてを求められても学校はパンクするだけです。

豪傑　そうですね、そうやって大人の側から子どもに向かってあれこれ教育して、子どもが育てばいいのですが、子どもたちの育ちに

はまったくつながらない。**教えれば教えるほど子どもたちの「自分で育つ力」を奪い、何でも指示待ち、受け身の子どもばかりを増やしている**ように思います。おまけに学校の先生はまじめな方が多く、求めにはすべて応えようとされる。でも政治や社会からの要求が子どもの育ちにとって正しい要求ばかりとは限りません。子どものためになるものとそうでないものを見分け、優先順位をつけて取り組む、子どもの育ちにつながらないものはやったふりをしてスルーする、実際には難しいのでしょうが、でも子どもの将来、この国の未来を考えると、このあたりの先生方のセルフ・コントロール、セルフ・エンパワーメントはとても大事な気がします。

難解　テクノロジーは急速に発達しますが、それを使う人間の側はそんなにすぐには変わりませんし、変えられません。多くの先進国でそうですが、高度経済成長の時期に教育と経済がグンと発展します。そのイメージが強すぎて、「何でも教育で変えられる、解決できる」という教育神話が広まっています。でも実際には、教育を変えることは簡単ではないし、ましてや教育によって人間や社会を変えることも簡単ではありません。人間や社会が変わるには、時間がかかるのです。

淑女　本当にそうですね。経済的には豊かになり、技術も発展し、成熟した社会を迎えていいはずなのに、むしろ人々の考え方は短絡的、近視眼的になっているように見えます。教育の成果なんてすぐに出るとは限らないし、意図どおりに出るとも限らないし、思いがけない形で出ることや、後になって振り返って初めて「ああ、そういうことだったのか」と分かることもたくさんあります。この世の中は奥が深いのです。それなのに、グローバル化のためか、経済不況の影響か、何でもすぐに改革してすぐに結果を求めようとする。目に見える数値しか信じない、待てない、見守れない。社会全体がどっしりとしたオトナの構えを忘れてコドモっぽくなっている印象です。「要求は出すけど協力はしない」消費者としての保護者が増え、教育政策はそのような保護者のニーズを口実にどんどん学校に介入してきます。学校は孤立無援で、心ある先生は倒れ、子どもたちは育っていない、悲しいかな現状はこんなところでしょうか。ただ、社会は実際猛スピードで変わっているのに学校は変わらなくていいというわけにもいかない。**変わらないでいるために変わり続ける**、ということも必要でしょう。その点、豪傑君が言っている「自分を見つめ直す」ことは、すぐにでもできそうなことですが、もっと詳しく話してもらえますか？

豪傑　難解先生がおっしゃるとおり、人間はなかなか変わりません。でも、他人を変えることは難しくても、自分を変えることはできます。実際には自分もなかなか変わりませんが、変えようと努力することはできます。人間はどうしてもこれまでの自分のものの見方から自分や他人や世界を見てしまいますが、そうではない見方もありうるわけです。自分の見方が子どもの成長を妨げているところはないか、別の見方をするともっと子どもの育ちにつながるのではないか。これまでの自分の見方とは別の立場に立って物事を捉える、これだけでもずいぶん子どもたちとの接し方は変わるのではないかと思います。

難解　ありふれた例ですが、大人は広い視野を持っているので子どもの良い所も悪い所も見える。加えて大人は欲張りなので「良い所は放っておいても伸びるだろう、悪い所を叱って改めるともっと良い子になるだろう」と考えますが、子どもからみるとたまったもんじゃない。自分の良い所を教えてくれる人は誰一人いなくて、みんなでよってたかって悪

い所を指摘して叱ってくる。これだと子どもは自分に自信が持てません。多くの国際調査で日本の子どもたちの自己肯定感の低さが示されていますが、大人の見方と子どもの受け止めが見事にすれちがっている例だと思います。自分を見つめ直すことで、こうしたすれちがいも見えてくるかもしれないですね。

豪傑　日々の生活のなかでは実に膨大な出来事が起きています。私たちはそのすべてを意識しているわけではなく、大切だと思われる出来事を拾い上げ、そうでない出来事は切り捨て、それをつなぎあわせて筋立てながら現実を捉えています。そうした見立て、筋立てのなかで「自分はこんな人間」「あの子はこんな子」というような人物像や出来事像が作り上げられます。でも、そこで拾い上げられることがすべてではなく、切り捨てられ顧みられなかったことに目を向け、それを拾い上げて筋立てることで、これまでとは別の人物像や出来事像が紡ぎ上げられることもあります。**子どもを見取る時に、自分はその子どもの何を取り上げ、何を切り捨てているのか、見つめ直して考えることで子どもの成長への糸口がつかめるということがあるのではないでしょうか。**子どもといえどもまったくの白紙ではなく、子どもなりに物事を見て、捉え、筋立てて理解しています。大人も子どもも、それぞれ自分なりに物語を生きているわけです。子どもの目から見るとどんなふうに世界が見えているのか、どんな物語が展開しているのか、大人として教師として、子どもの成長のためにその物語のなかにどう入っていけばいいのか、このあたりが考えどころではないでしょうか。

豪傑　もうひとつ、自分を見つめ直すことは、自分ひとりではなかなかできません。違う人と話をするなかで、自分とは違う見方、違う筋立てに気づかされることが多いです。学校の先生は毎日本当に忙しいですが、できるだけ職員室で子どもたちの話をしてほしいと思います。ひとりの子どもをいろんな人の目で見て、良いところをどんどん子どもたちに伝えながら伸ばしていってもらえたらと思います。ところで、この自分と違う人、「他者」というのは現代哲学のキーワードのひとつだったと思いますが、淑女さん、何か付け足していただくことはないでしょうか？

淑女　そうですね、一般的な話になりますが、**他者とのコミュニケーションは通じないのが当たり前**、ということがあります。同じひとつの言葉でも、それを学ぶ場面や経験は人によって違い、したがってその言葉に込めるイメージも違うからです。自分がその言葉に込めた意味と、その言葉が相手との間でもつ意味は同じではありません。でもこの**通じない時こそ理性の見せ所**。腹を立てるのではなく、どうすれば通じるかを考え、手を変え品を変えて相互理解を目指す。子どもも大人も同じです。子どもは、大人が一方的に操作できる対象ではありません。子どもだからといって、「理解しろ」と言っても理解できないものは理解できません。よく、「何度も同じことを言わせるな」と怒っている人がいますが、同じことを繰り返し言っても通じないものは通じません。通じていないと思ったら別のアプローチを考える、これができるのが人間のいいところです。このコミュニケーションのすれ違いは、自分と他人が違う人間であるから生まれる、避けられないズレです。これに気づいておくだけで、日常生活はかなり楽になります。ムダに腹を立てることがなくなります。

難解　たしかに、相手は思うようには変えられないですね。怒ったり脅したりして一時的には変えることができたように見えても、長い目で見るとむしろ逆効果だったりします。でも逆も考えられます。今は子どもから嫌わ

れるようなことも言わないといけなくて、子どももふてくされているけれど、子どもの心にはしっかり届いてて、後から「先生、あの時は叱ってくれてありがとう」みたいな。子どもは大人をちゃんと見ていて、きちんと叱れない大人は信用しません。親や教師の仕事は、後になって感謝される仕事だなとつくづく思います。感謝を強制するわけではないですが。ともあれ、親や教師の思い通りに育った人は一人もいません。それなのに、そのことを覚えている大人はほとんどいなくて、大人になったとたんに子どもを思い通り動かそうとする。実は子どもも「他者」なんですね。

淑女　他者ということに関連して、もうひとつ、想像力の大切さも常々感じています。

豪傑　あの、今ここにないものを思い浮かべたり、自分ではない他人の立場に立ったりする想像力ですか？　「今度のデートはどうなるかな？」と考えたりする時の･･･。

淑女　そうです。この想像力に関連して、カントという哲学者は、悟性と想像力のたわむれによって快を感じる時、人はそれを「美」と呼ぶ、と言っています。

難解　いきなり難解になりましたね（笑）。

淑女　すみません（笑）、でも中味はありふれたことです。何でもいいのですが、物事を見たり聴いたり感じたり、つまり感覚的に受け止めた時、それを単に知的な理解力、つまり悟性に回収して説明してしまうのではなく、むしろその感覚によって理解が揺さぶられたり触発されたりして快い感情がわき起こる時、その物事を「美しい」と感じるということです。

難解　なるほど。

淑女　それで、ここからはカントを換骨奪胎した私の勝手な解釈なのですが、この「美」は人が育つ上での根本的な原理ではないかと思うのです。学校での普段の授業も、この「美」が根本になっているのではないかと。

豪傑　と言うと？

淑女　例えば、子どもがすでに知っていること、子どもの今の理解力の範囲内にあることをいくら話しても、子どもは育ちません。「それ、もう知ってるよ」と。反対に、はるかに高度な内容を話しても、子どもにはさっぱり分からず、やはり育ちません。この、子どもの今現在の理解力と、少し想像力を働かせれば理解できるところの間のゾーンをめがけて先生方は発問を投げかけ、教材を提示しておられるのだと思うのです。先生のその一手によって子どもの悟性と想像力がかき立てられ、それまでとは違う新しい自分に変わっていく、ということではないかと思うのです。

豪傑　ははあ、例えばそのままでは四角形の面積が求められないけど、補助線を引いて三角形を二つにした途端、「あ、この前習った三角形の面積の計算を使って四角形の面積も出せるかもしれない」という例なんかもそれですかね？　補助線一本を手がかりにして、さらに世界の奥深くに行ける、新しい自分に出会えるかもしれない、というワクワク感･･･。

淑女　そう、そのとおりです。「美」というとすぐに「音楽」や「図工」などを連想しますが、そうではなくて、**すべての教科の授業を「美」として行うことがポイント**ではないかと思うのです。国語も理科も社会科も。

難解　なるほど、私にはずいぶん昔の話になりますが、特に小さい子どもは新しい世界に

触れたり新しい自分に出会った時の「快」や「ワクワク感」をからだ全体で表現しますね。「先生、できたよ！ 見て見て！」と。たしかに、**このワクワク感を子ども自身が掴みさえすれば、あとは子どもがひとりで前に進んでいきます**ね。極論ですが。

淑女　もちろん、目の前に楽しいニンジンをぶら下げて子どもを引っ張り続ける、みたいな話ではありません。新しいことを知ったり自分が変わったりするのは簡単なことではない。泥臭い努力も時間も必要です。でもその先にある新しい世界や新しい自分に出会えることの喜びを子どもたちに感じてもらう、これが「教える」ということではないでしょうか。

豪傑　すぐに結果を求め目に見える数字しか信用しない、想像力を欠いた教育政策は「美しくない」わけだ。正直なところ、これからの日本は少子化と高齢化が進み、税収は減り、借金と社会保障費は増え続け、本当に国は存続できるんだろうかと心配です。世界中に広がる不寛容も本当に気がかりです。でも、これからの子どもたちは、手持ちの判断材料をもとに、みんなで知恵を出し合い、協力して難局を乗り越えていくしかない。自己責任とか「お金を払って買った能力は自分だけのもの」などと言っている場合ではない。

難解　大人がカッコよければ、子どもはひとりでに「あんな大人になりたいなぁ」と思ってくれます。子どもに向かってあれこれ教育するよりも、**子どもからあこがれてもらえるカッコいい大人になるよう、大人が自分を磨くほうが先決**ですね。人は、他人から言われては変わりません。自分が変わるカギは自分のなかにあります。学校の先生方にも、自分のステキなところをたくさん見つけて、子どもたちの前に輝きながら立ってほしいと思います。

司会　まだまだたくさんお話をうかがいたいのですが、そろそろ紙幅も尽きるようです。率直なところ、前回のようなお互いのバトルの再現を期待していたのですが、皆さん成熟して丸くなられたのでしょうか（笑）。ともあれ、今日は本当にありがとうございました。

のびら　しんじ
昭和 39 年、広島生まれ。広島大学、ドイツ・リューネブルク大学で教育哲学を学ぶ。琉球大学、富山大学を経て、現在、愛知教育大学教授。教育学博士。専門は教育哲学。『ハーバーマスと教育』（世織書房）、"Concepts of Aesthetic Education"（Münster, 共著）、"Wie verstehen Pädagogen?"（Wiesbaden, 共著）など。

論　説

主体的・協働的に学ぶ子どもを育てる学校への展望

群馬県教育委員会事務局
西部教育事務所長　平林　　茂

1　これからの子どもに必要なもの

グローバル化や情報化、少子高齢化などの社会の急激な変化に伴い、子どもの生活環境に大きな変化を与えている。また、いじめ、不登校、経済格差の問題等、子どもの抱える問題は多様化、複雑化している。

これからの時代を生きる子どもたちに求められる力は変化してきており、必要となる資質能力を明確にし、その育成にあたることが重要となる。例えば今、12歳の小学校６年生が社会の中心となり活躍するであろう 20～25年後の社会はなかなか想像もつかない。それだけに、子どもには自ら課題を見い出し、他者と協働してその解決を図り、新たな価値を創造できる力を育成することが一層求められる。そのためには、日常的に自分の頭で考え、判断し、自分の言葉で他者にわかるように表現する力も必要になる。そして、豊かな人間性をもち、どんな環境であっても力を発揮でき、外国であっても積極的に打って出られるたくましいマンパワーをつけた子どもを育てていきたい。

2　今、学校が直面している課題

（1）信頼される学校づくり、何より授業改善

道徳や小学校での英語の教科化、さらには小中一貫校の法整備による制度化、コミュニティ・スクールの推進、特別支援教育への学校体制の構築等、学校はさまざま取組や新たな枠組みについて考え、いかに具体策を講じていくかが課題となっている。しかし、子どもや保護者の視座からすると何といっても、「信頼される学校」づくりが求められている。

「信頼」を得るためには、①子どもにしっかりした学力をつけること、②いじめのない、安心・安全な学校であること、③子どもと教師のコミュニケーションが密であり、一人一人にきめ細かなあたたかい目線が向けられ、それを実感できること、が重要であると考える。群馬県では、全小中学校に学力向上委員会等を設けるなど、組織的にさまざまな学力向上策を講じたり、子ども自らが主体的にいじめ防止に向けての活動に取り組み、学校・家庭・地域が一体となり、いじめのない学校づくりを進めたりしている。また、教師がゆとりをもって子どもと向き合えるための業務の効率化にも知恵を絞っている所である。

これらを充実させていくためには、教師は先を見通す力をもち、学校をあげて授業改善を進めていくことが重要である。教師が一方的に教える受け身の授業を脱却して、体験活動を取り入れたり、情報機器を活用したりしながら、主体的・協働的に学んでいく、課題解決的な授業への転換を図ることを教育活動の中心に据えたい。それには、教師自身もこれからの学習スタイルを学んでいかなければならず、教員の人材育成がポイントになる。

（2）地域に開かれ、地域に支えられる学校づくり

学校では学校支援センターを中心に、地域の教育力を取り入れながらよりよい教育活動を展開している。子どもの豊かな学びを進め

る上では、地域での体験活動が重要であり、その実施には地域人材はもとより、各種団体の協力も欠かせない。改定教育基本法では学校、家庭、地域住民等の連携協力が明記されたが、質の高い教育にはこれまで以上に保護者や地域との連携を深め、地域に開かれ、地域に支えられる学校づくりが求められる。

併せて考えていかなければならないことに学校の小規模化があげられる。文部科学省は平成 27 年１月に､公立小中学校の統廃合に関する新基準を 59 年ぶりに示すなど全国的に学校の小規模化への対応が今後の学校をめぐる課題となっている。

平成 26 年 12 月１日現在の調査によると西部教育事務所管内の全小学校（99 校）の内、平成 27 年度の学級数が適正規模とされる 12 学級を下回る学校が約 55%になっており、小規模化が加速的に進んできている。小規模校でなくても児童生徒数の減少に伴う学級数減、さらに配置される教職員定数の減少という状況がほとんどの学校で見られ、これは全国各地でも同様である。このように縮んでいく学校規模の中で学校組織や教育活動を見直し、どう学校を活性化させ、地域からの信頼を担保できる学校にしていくかについても学校は意識しなければならない。

３　子どもの側に立った教育活動への転換を図ろう

（１）第２期群馬県教育振興基本計画が目指すもの

社会の変化が激しい中での様々な課題を述べてきた。群馬県では、生涯にわたる学びの中で、「たくましく生きる力をはぐくむ～自ら学び、自ら考える力を～」を目指した第１期５年間を継続する形で第２期教育振興基本計画を策定し、今後５年間の教育の方向性を示した。具体的な７つの基本施策をあげ、特にキャリア教育の重要性を示し、一人一人が個性や能力を生かし社会の一員として時代を切り拓く力の育成や、確かな学力・豊かな人間性・健やかな体のバランスよい育成、それを支える信頼される学校づくりや地域との協働、生涯にわたって学び続けられる環境の構築などに努めることとなった。この基本計画の根底にあるのは、子どもが「主体性」を発揮し、子ども同士をはじめ様々な人と協力して課題解決を図っていく、「協働する力」を身に付けることである。このことは、これからの子どもにまさに求められているものであり、この基本計画を十分踏まえ、各学校は創意工夫を凝らしながら子どもの側に立った教育活動の実践に取り組んでいきたい。

（２）教師の力量アップが何より重要

上記のような教育活動を実践するためには、育てたい子ども像を明確にし、その達成に向けての指導方法を一層工夫していくことが求められる。それにはやはり教師の力量が問われ、授業力をどう付けていくかが大きな課題となる。

私はこれから教師が授業で大事にしたいことを、特に次の３点と考えている。

① 子どもの考えを本気で聞く
② コーチやコーディネーター的な指導に努める
③ コミュニケーション力を高める

①については従来から言われていることであり、当然、授業では教師は子どもの考えを聞いている。しかし、本当のところ「教師の意図を理解しているか」「次の学習展開に使える考えか」等、教師の都合で考えを聞き、拾い上げていることはないだろうか。何を学び取ろうとしているかという子どもの考え（表情や態度も含めて）を全身でしっかり聞き適切な評価をしながら、次の学習を促す指

導をもう一度考えたい。子ども側に立ち、本気で主体的に学ぶ授業を行うための意識改革を図るうえでも、まず、ここから取り組みたい。

②については教師の役割の再確認でもある。教科の内容を理解させることはもちろんであるが、子どもが自分の力で学び取り、課題解決を図ることを手助けする役割でもあることを確認し、これからの教師の在り方をしっかりイメージして実践したい。コーチやコーディネーター役とすると、子ども一人一人の心が読めることが教師には求められる。いじめや不登校、経済格差を抱える子どももいる中で、多くの子どもの気持ちを推し量ることは難しいが、③コミュニケーション力を高め、子どもの置かれている状況を理解しながら指導にあたりたいと考える。

（３）大事にしたい豊かな人間性の育成

国際化が進む今、多様な文化や価値観、相容れない習慣を認めながら、自分の考えとの相違を受容しつつ共存し、協働できる人材が求められる。最後は「あの人が言うならば」という信頼される豊かな人間性が協働を支えると考える。それだけにすばらしい行いには感動し、間違った行いは憎むという正義感、他人を思いやる優しい心、命や人権を尊重する心などは、これからも大切にしていかなければならない普遍的なものである。学級や部活動など、子どもが自らの個性を発揮し、折り合いをつけながら集団生活を送る学校だからこそ、豊かな人間性の育成の中心になる場所となり得る。今後もあらゆる教育活動を通して心づくりを充実させていく必要がある。

４　学校としての組織的で戦略的な取組をしよう

（1）目的をしっかりもつ

今までも述べてきたが、学校は国が進めるさまざまな新しい施策や制度に取り組む必要性がある。さらに、群馬県が推進しているぐんま少人数クラスプロジェクトに伴う学力向上策や小学校における教科担当制、また、総合的な学習の時間を主とする郷土学習等、さまざまな施策や取組も求められる。学校として「何のために」さまざまな制度や施策に取り組む必要があるのかを、教職員で十分議論し、共有化しておくことである。そして「子どもにとってどんないいことがあるのか」を明らかにし説明したい。様々な施策や取組はあくまでも目指す子ども像へ向けてのツールであり、実施することが目的ではないはずである。学校・教師は子ども側に立ってそのゴールをしっかり見据えていくことが最も重要であり、これが不十分であると創造性のない形骸化されたものとなり継続していかない。

（２）目指す授業像を共有化するなど、見える化を図る

多くの学校では授業改善に熱心に取り組んでおり、たくさんの研究授業会を行うなど活発化している。しかし、目指す子どもの姿や授業像が抽象的で、教師個々によりイメージが異なり、学校として一致していないことも多い。そこで目指す姿を例えば「図や式を活用して自分の考えを説明できる」等の実際の場面を浮かべて、具体的にイメージできるようにすることが大切になる。さらに学校としての目指す授業像や目標を達成するための具体的な取組を明確にし、誰もがわかるように示すことが重要だと考える。

さまざまな課題を解決する改善策を学校として講じていく際には､その改善のプロセス、取組や評価といったＰＤＣＡのサイクル等が教職員や地域の方にもわかり易く、理解できるような「見える化」の仕組みを設けていくことが戦略的･組織的な取組では必要になり、工夫したい所だと考える。

（３）業務改善でゆとりを生み出す

学力向上や心づくりを進める上では、教師には子ども一人一人の気持ちを推し量れる力やコミュニケーション力を身に付けることが大切になる。そのためには教師自身が自分を見つめるゆとりが必要になる。しかし、日本の教職員の１週間当たりの勤務時間は諸外国と比較してもかなり長く、授業以外の業務にも多く費やしているという調査結果もあり、多忙感をもったり、ストレスを抱えたりしている教職員も多いという状況もある。

2013 年３月にまとめられた「分権改革下における小中学校組織の変容と教職員の意識調査」によると、教師は仕事量が増加しても、例えば授業や部活動等の子どもとの直接的な触れ合いの時間がある程度確保できれば、ネガティブな感情が解消される。授業や教材研究に要する時間や作業の増加については「多忙感」の要因と認識されていないことが明らかになっている。このことからも子どもに関われる、向き合える時間の確保を、縮んでいく学校規模の中での学校組織や教育活動の在り方も含めて、学校全体で本気で考え、実践していく必要がある。

５　地域とともに歩む、持続可能な学校づくりを進めよう

（１）地域とともに歩む学校へ

教職員はやがて転勤するが地域は存続する。その学校で学ぶ子どもや地域の方はその地で根をはり、生きていく。これからの学校の使命の一つにその地域を大切にし、さらに地域で生き、活性化させていくことに積極的に関わる子どもを育てていかなければならない。多くの学校では、地域へ向けた情報発信や、学校施設の開放、学校支援ボランティアの導入など開かれた学校づくりを進めている。しかし、教師個人の取組であったり、学校と地域の双方で成果を実感できなかったりなど、地域との結び付きが十分ではない場合がある。学校と地域がそれぞれの思いや願いを話し合い、課題を解決するために、学校だけで子どもを育てようとしないで地域と一緒になって組織的･継続的に取り組むことが重要と考える。地域の豊かな資源を活用して質の高い教育活動を実践していきたい。

（２）頑張っている学校をＰＲしたい

教師は子どものために一所懸命な取組を行っている。例えば休憩時間も子どもの質問に答えたり、気になる子がいれば相談にのったりすることも多い。勤務終了後も次の日の授業の教材準備を夜遅くまで行うなど子どものためによく尽力している。

保護者や地域の理解や協力を得るためには、その頑張りをもっと保護者や地域に広報する必要があるのではないか。教職員集団の良さや頑張りを褒めてくれる機会があまりに少なく、学校の信頼づくりにプラスの要因となっていない面があると感じている。保護者や地域は子どものために本当に頑張っている学校のリアルな姿を理解すれば、自ら何ができるかを考え協力してくれる。そのためには管理職はＰＲすることを戦略的に工夫したい。そして学校と家庭・地域をつないでいきたいと考える。

（３）持続可能な学校づくりへの創意工夫

急速な少子化が進行し、学校規模が縮小したり、学校の存続が難しい状況になったりする地域が多くなっている。「地域の存続」という大きな使命のもと、今まで以上に学校の活性化や多様な学校維持の在り方を考え、実践することが求められる。学校や教師がこの視点をもって俯瞰しながら、これからの子どもに求められる力を付けられる魅力ある学校づくりを進めたい。それには個としての学校

だけの取組では難しい。先にも述べた地域とともにある学校づくりをはじめ、特色ある郷土学習を通してのキャリア教育、さらには小中一貫教育やコミュニティ・スクールなどの制度の活用もあるだろう。

徳島県では鳴門教育大と共同し、複数の小規模校を結んで､各校の人的･物的資源を相互に活用することで多様な学びを保証するチェーンスクールと呼ばれる学校形態を研究している。このように学校間の新たなつながりを自治体間あるいはそれを越えた近隣学校同士での連携も工夫すべきことであろう｡学校は、行政・地域・保護者・子どもとの協働による特色ある質の高い教育を展開し、地域の期待に応えられる持続可能な学校づくりに取り組んでいきたいと考える。

おわりに

様々な教育施策が学校に導入されている。特色ある学校づくりを求めながら、横並び的な学校づくりが求められる面もある。戸惑いもあるが、学校は、子どもを中心に据え、子どもたちが幸福な人生を送れるよう、それらに主体的に取り組み、質の高い学校教育を地域とともに実現したい。そのためには校長・教頭であっても、ベテラン教師や新採用者、学校事務職員や学校に関わるスクールカウンセラー等の専門職の方であっても、まだまだ発展途上と考え、人間的な成長を目指して、ともに学び続ける教職員集団でありたい。学び続ける教職員集団がいる学校だからこそ主体的・協働的に学ぶ子どもを育てることができるのであり、このような学校が多くなることを願っている。

参考文献

天笠茂・小松邦夫　『「新しい公共」型学校づくり』ぎょうせい、2011
臼井智美「教職員の感情の生成とゆらぎ」『分権改革下における公立小、中学校組織の変容と教職員の意識及び職務実態に関する研究』研究成果報告書 2013、28-31 頁
加藤崇英「人口減少社会の新たな学校像を探る」教職研修 2015、教育開発研究所、29-31 頁

ひらばやし　しげる
昭和 32 年、群馬生まれ。公立学校教員、藤岡市教育委員会指導主事、群馬県教育委員会事務局西部教育事務所主任指導主事、公立学校校長、群馬県教育委員会事務局西部教育事務所管理主監を経て、現在、同西部教育事務所長。

県外実践校に学ぶ

今日、多忙感を訴え、教師生活にやり甲斐を見いだせないでいる教師が多くなっているなかで、全国の小中学校では授業研究を中心にした校内研修が熱気を帯びています。

今回は、個々の教師に同僚性に裏打ちされた協働性を追求するために、校長のリーダーシップの下、校内研修を核とした授業研究の日常化を図りながら、教師と子どもの学び合う温かい学習空間を創り出している台東区立根岸小学校の実践を紹介します。

校長　中川　修一

研究主題　共に学び合う教室を目指して

副題　「将来への夢をもち、自立し、社会に貢献でき、地球人としての共生に努める子供」の育成を目指し、「子供たちにとってよりよいことを貫く」教育に努める

東京都台東区立根岸小学校（児童数597名）
〒110-0003　東京都台東区根岸3-9-8
TEL 03-3876-2411　FAX 03-3871-9505
URL http://www.taitocity.net/negisi-s/

1　本校の概要

本校の位置する東京都台東区は、東に浅草、西に上野やアメ横といった観光地を擁する下町情緒あふれる地域として、年間４００万人以上の観光客が訪れます。

本校は明治７年に台東区根岸三丁目にある西蔵院の中に作られた小さな校舎から始まりました。今年で開校１４１年を迎えた、現在児童数５９７名、１９学級という本区で最も古く最も大きい学校です。

昭和５５年には谷垣専一文部大臣が、昭和５７年には人間国宝　中村勘三郎様が来校されました。昭和５９年には、オープンスペースのある新校舎が完成し、昭和６２年文部省研究協力校、平成４年文部省小学校教育課程研究指定校として研究発表会を行いました。平成１１年には、文部省研究開発学校（総合的な学習の時間）指定を受け、また平成１５年には、文部科学省の学力向上フロンティアスクール指定校となりました。その後も、東京都小学校体育研究会推進校、台東区教育委員会研究協力学校として教科担任制やキャリア教育についての研究を進めてきました。昨年度平成２５年には、全国小学校社会科研究協議会研究大会東京大会の会場校として、研究発表を行いました。

いわゆる「研究校」として様々な実践を行ってきましたが、現在は全教員２５名のうち１３名が経験年数６年以下という、若さ溢れる職員構成となっています。経験の少なさを熱意と謙虚に学ぼうとする姿勢で補う若手と、フォローし育てようとするベテランの力で、全国学力学習状況調査では、国語・算数ＡＢ全てにおいて、全国平均を５～１０ポイント上回る結果を残しています。

今年度より、「子供たちにとってよりよいことを貫く」という理念のもと、子供たちの「自立」・「貢献」・「共生」を育む教育を目指しています。次項で詳しく述べさせていただきますが、子供の「～したい」を大切にし、真に「子供のための学校」であるために、「学校の問い直し」を進めています。一単位時間の見直し、聴き合い活動の重視、少人数習熟度別学習の推進、単元別自由進度学習の実施等、アクティブラーニングを意識した授業革新を行い、また、生活時程や特別活動、学校行事等を含めた教育課程そのものの見直しも進めているところです。今後も研究を充実させ、子供のための学校作りを目指していきたいと考えています。

２　学校経営計画「根岸フィロソフィー」

根岸小学校の経営理念を、

「全教職員の遣り甲斐と幸福を追求すると同時に、日本の教育の進歩・発展に貢献すること」

と定めます。

そして、本校での教育活動の中で、日々さまざまな判断を求められる際、全教職員の心の中の判断のものさしとして、「子供たちにとってよりよいことを貫く！！」を掲げます。

そのために、教職員の心がけとして、次の３点を持ち続けてください。

◇ミッション（使命）

未来からの留学生である子供たちに、２１世紀を生き抜く力を育むこと

◇パッション（情熱）

「子供たちにとってよりよいことを貫く！！」ために全身全霊を傾けること

◇リスペクション（尊敬）

自分を取り巻く全ての人・もの・ことを大切に思い、誠実に対応すること

（１）　根岸ブランド：根岸小学校の子供たちに求める姿　「自立・貢献・共生」

◇　自　立　：　自分のことは自分でする

◇　貢　献　：　人のためになることを進んでする

◇　共　生　：　人の話に耳を傾け、力を合わせる！

☆「ABCD」になろう

A：当たり前のことを　B：馬鹿にしないで　C：ちゃんと　D：できる人

（２）　根岸プライド：根岸小学校教職員であることの誇りを支えるモットー

“　継　承　と　創　造　”

◇１４０年の歴史と伝統　◇学校教育のパイオニアとしての自負→「学び続ける教師」

（３）　根岸スタンダード：根岸小学校教職員の職務遂行の共有規準

◇　当たり前を疑ってみる　→　既成概念を打ち破る（既成概念打破）

◇　役割を越えてみる　→　物事を俯瞰的に見る（俯瞰的視点保持）

◇　プロ意識を宿す　→　業務（授業）改善を貫く（専門性向上）

◇　ありがとうを大切にする　→　「お互い様」を美徳とする（協働体制強化）

◇　遊び心を忘れない　→　ワクワク感を大切にする（ポジティブ・シンキング）

☆仕事上の３つの「やる」：　〇すぐやる　〇必ずやる　〇できるまでやる

☆仕事上の３つの「切る」：　〇思い切る　〇踏み切る　〇割り切る

☆優先順位（プライオリティー）決定のための４つの原則（ドラッカー）

第一に、過去ではなく未来を選ぶ　第二に、問題ではなく機会に焦点を合わせる

第三に、横並びではなく独自性をもつ

第四に、無難で容易なものではなく、変革をもたらすものを選ぶ

（４）　目指す学校像

本校創立以来１４０年間にわたって継承されてきた学校理念・教育実践を尊重しつつ、台東区学校教育ビジョンや今日的な様々な教育課題への対応に基づき、子供や保護者・地域の実態に即した創造的な学校づくりに積極的に取り組み、結果の出せる学校にする。即ち、人権教育の基盤に立ち、２１世紀型能力を確実に定着させ、生活指導・心の教育を高められる教育活動を展開できるようにすることが、唯一最大の学校教育の役割であると

考える。そして、そのことを実現し、「こう変容しました」と保護者や地域に説明できる「２１世紀を生き抜く力を育てる魅力ある学校づくり」を教職員全員で協働して進めたい。子供の「生き抜く力」（人間力）を高めるためには、「学校力」（学校の組織としての力）や「教師力」（教師としての使命感・熱意・感性、子供理解、指導技術等）を高めるべく、教職員一同弛まぬ努力を継続していく。そして、学校が、保護者、地域と腹を割って前向きに語り合い、互いに支え合い・認め合い・励まし合いながら、「子供たちにとってよりよいことを貫く」学校を実現したい。

３　学校の問い直し

本校では現在、本校教育哲学の根幹にある「自立」・「貢献」・「共生」を育むために、学校の在り方や学校運営の転換と改善を図っている最中である。それは、これまで「当たり前」のこととして行われてきた教育実践が実は「当たり前」ではないのではないかという「ダウト」がかかったこと（＝「学校の問い直し」）がその所以となっている。

知識基盤社会の本格化や、情報化社会の高度化、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく変化し、今の子供たちが成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想されている。そのような変革の時代にあって、我々、学校・教職員だけが変化を望まず、過去の「学校かくあるべき論」にすがり安泰としているのは、職責の放棄に他ならない。

文部科学大臣の諮問文「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の中に明記されている、「伝統や文化に立脚し、高い志や意欲をもつ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力」は、本校学校長が掲げる学校経営方針「根岸フィロソフィ」、そして前述した本校教育哲学の根幹にある「自立」・「貢献」・「共生」できる児童の育成と合致している。このことは、本校が今年度より取り組んできた各種の教育活動が、新しい変革の時代に向けて相矛盾していないことを意味している。

私たちは、変革の時代の中で地域社会にある公立学校として新たなチャレンジを展開する上で、「選択と集中」を挙げ、校務のリストラクチュアに取り組んできている。これまで「当たり前」として行ってきた校務一つ一つにダウトをかけてきた（＝「学校の問い直し」）。ダウトは校務だけにとどまらず、授業そのもの（＝「授業革新」）や、本校における全ての教育活動を対象としてきている。この徹底した校務リストラクチュアは、以下の２点にその根拠を得ている。

○「授業革新」のための時間の確保
（日常的な OJT）
○子供と関わる時間の確保

→ 「授業革新」
（授業の問い直し）

「選択と集中」を共通の価値規準としてリストラクチュアを進めるためには、これまでの教職員の行動パターンとは異なる努力が必要となる。その際のキー・ワードとして、以下の３点を挙げる。

○慣例打破
○自己責任
○改革には痛みを伴う

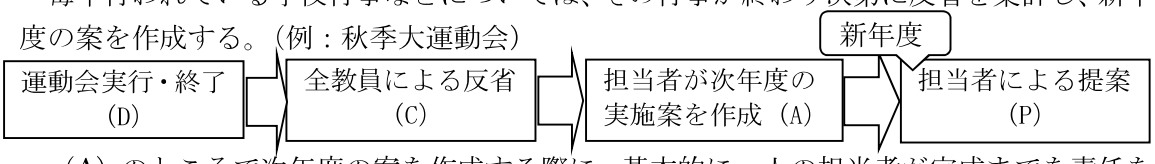
子供のための「学校の問い直し」は同時に、我々教職員も「自立」した社会人として、日本の教育の進歩・発展に「貢献」し、地域社会の中の学校として「共生」することにも繋がる。本校では、以下のような取り組みを行っている。

（１）　会議についての問い直し

今年度より学期中の会議を減らすため、長期休業期間中に企画委員会を設定し、次学期の取り組みを全て提案し、職員会議で全教職員に周知徹底する取り組みを行い、会議の厳選を行った。施行期間でもあるために、企画委員会のみ毎月行ってきたが、３学期からは企画委員会もなくし、「授業革新」のための時間確保に取り組んできた。変更点等があった場合には、その担当者と管理職、教務主任で、その都度対応・検討するようにしている。

（２）　「PDCA」サイクルの問い直し　「DCAP」制への移行　一人一役制の導入

毎年行われている学校行事などについては、その行事が終わり次第に反省を集計し、新年度の案を作成する。（例：秋季大運動会）



（A）のところで次年度の案を作成する際に、基本的に一人の担当者が完成までを責任をもって執り行う。このことにより、若手教員の学校運営参画に対する責任感と意識の向上を図り、より主体的な姿勢で校務に勤しむ態度を育成することができる。場合によっては、ベテラン・中堅教員と若手教員を意図的に組み合わせ、二人で一人という考えで「DCAP」に取り組み、OJT の充実を図っている。

（３）　朝の時間の問い直し

これまで本校では、毎朝児童登校後に職員朝会を行い、その日の教育活動等の確認を行ってきたが、全ての確認作業を校務パソコンを活用して周知徹底し、職員朝会をなくした。このことにより、児童と関わり合う時間が生み出され、個に応じた指導ができるようになった。

また、全校朝礼や各種集会についても、朝の時間の確保を目指し以下のように見直した。

月曜日のみ全体の会を行う。
第１週　全校朝礼　内容は、校長講話、各種表彰
第２週　体育朝会
第３週　音楽朝会
第４週　児童集会

火曜日から金曜日の朝は、各学年・学級による「自立タイム」「貢献タイム」を行う。

（４）　週時程の問い直し

４年生以上について、週に１日の７時間授業（７時間目は、クラブ・委員会活動）を設定することで、５時間授業の日を週に２日間確保する。児童下校後は、各学年・学級により補充的な時間を設けたり、各学年団による授業革新のための時間を設けたりしている。

（５）　１単位時間の問い直し

年間授業時数を確保することと適切な授業計画の下、各教科等の学習活動の特質を考慮し、４５分を１５分単位のモジュラースケジューリングとし、より柔軟な授業が展開できるようにした。

本項以降に本校の研究活動（＝「授業革新」）に関する取り組みが記されているが、「授業革新」は、一つの教室のみで行えるものではなく、学年・学校全体がチームとして組織され、学級担任から「学年担任」・「学校担任」という大きなフレームの考えで取り組むものである。また、もはや校内だけの力で帰結するのではなく、「根岸学習ゾーン（地域教材・美術館等）」や「根岸スクール・サポーターズ（保護者や卒業生）」といった地域の力を得て推進していくことが、今後のさらなる「学校の問い直し」につながっていくと考える。

４　根岸小学校の研究について

（１）　今年度の研究の経緯

本校の教育活動は、卒業生が社会に出て「社会で必要なことはすべて根岸で学んだ」と思えるような子供を育てることを目指している。そのためには、時代の要請ともいうべき資質・能力・態度を育成することが必要である。そして、その資質・能力・態度については、「自立・貢献・共生」というキー・ワードのもと、卒業生の姿としての児童像を描きつつ、それぞれの発達段階に応じた目指すべき児童の姿や、それに迫る手だてを日々の授業実践を通して模索してきた。

１学期は、これからの時代に求められる資質・能力や、その能力を育む様々な授業方法等を研修しながら仮テーマを決定し、６つの視点から授業改革に取り組む方向を定めた。２学期以降は「共に学び合う教室」を目指して、というテーマのもと、低・中・高学年分科会で３本の研究授業を行った。同時に、すべての学級で、日々の授業の中で子供たちの主体性を重んじた授業モデル（アクティブラーニング、以後ＡＬと略す）を創造してきた。

また、その間に先進的な研究を行っている国内の学校に足を運び、授業実践の研修だけでなく、学校全体の教育カリキュラムの重要性への認識を深めてきた。

（２）　「共に学び合う教室」

「共に学び合う教室」の言葉の定義は、先ず一人一人が自分なりの考えをもてるような場面作り（個の確立）と、自分の考えを皆に伝えたい、人の話をじっくり聴きたい、人の話に応えたいという関係性の構築を可能とする教室である。

このような教室の実現には、子供が自ら課題を生み出したり、それを確実に把握し、自分の考えを練り上げ、その考えや思いを仲間と豊かにかかわり合うことを通して広げたり、深めたりし、自分の変容や伸びに気付いていく時間・場が必要であると考え、次の３点を意識した授業を展開してきた。

①　課題を生み出す場

対象との出合いから生じた、子供が個々に抱く疑問や願いをゆるやかに束ね、授業のねらいや学習材の本質に迫る課題を設定する。単元における追究の財産や既習事項、生活経験などと結び付けて、より具体的な学習課題へと昇華していきたい。知的なゆさぶりや情的なゆさぶりを通して、対立や矛盾、葛藤などを子供の意識の中に生み出し、課題意識を高めていくようにする。

②豊かにかかわり合う場

まず何よりも一人一人の子供が自分なりの考えをもつことを大切にする。自分なりの立場や視点、考えを明確にすることで、他者はどう考えているのだろうか、自分と同じ考えの人はいるだろうかなどと、他者とかかわる必然性が生み出されるはずである。また、ここでは、そうした個の考えを伸び伸びと表現し合ったり、それらを比較・対立・補完・共感し合ったりすることで、子供同士が高め合う姿を意図的に創り出していく。

③自分を見つめ直す場

授業における自分の姿を見つめ直し、自分の変容や伸び、新たな気付きなどを振り返るようにしていく。自分の変容を言葉で表現できるように指導し、他者との関係性についても気付かせていくようにする。これがメタ認知能力、自己評価力の育成となるので、学習内容を少なくしてもこの場を、この時間を必ず確保する。

５　根岸小学校研究推進グランドデザイン

このように、本校の研究はＡＬ、すなわち教員が一方的に講義する形式ではなく、子供が能動的に学び、主体的に課題を発見、解決していく学習方法や指導方法を重要視して進めてきた。その研究の概要を「根岸小学校研究推進グランドデザイン」として示し、育てたい資質・能力・態度や、目指す授業革新の視点を明確にした。

根岸小学校研究推進グランドデザイン

「真に『自立』『貢献』『共生』を育む学校づくり」
― 学び合う教室づくりを目指して ―

根岸ブランド

◎自立「みがく」
- ●答えのない問題に対しても、答えを見出すために立ち向かっていく子
- ●他者に頼らず、一人で気付き考え判断し、行動できる子
- ●自分の思いや願いの実現に向け、自ら学び考えを伝えようとする子

◎貢献「かかわる」
- ▲困っている仲間のために、進んで行動できる子
- ▲集団の仲間全員が高まることを一人一人が目標にして取り組む子
- ▲社会の様々な課題に対して、自ら解決していこうと行動に移れる子

◎共生「未来をひらく」
- ■異なる立場同士の関係であっても、尊重し、聴き合える子
- ■迎合することなく、折り合いを付け、着地点を見出し解決に向かう子
- ■他者の「わからない」が気になり、一緒に解決を喜び合える子

育てたい資質・能力・態度

探究力：物事の本質を探ろうとする力
（意欲・主体性、知的好奇心、計画実行力等）
情報活用力：知識・情報を生かしながら考えを整理していく力
（論理的思考力、批判的思考力、情報編集力等）
コミュニケーション力：言葉を用い、周りの人・もの・ことに関わっていく力
（言語運用力、対話力、傾聴力、人間形成力、協調性、柔軟性等）
創造力：新しいものを創り出していく力
（感性、発想力、表現力等）
自律的活動力：自分で心身を調整していく力
（身体性、自己調整力、自他理解力等）

目指す授業デザイン　―授業革新の視点―

（１）学習の個別化　（２）学習の協同化　（３）学習の体験化
（４）学習の客観化　（５）教師の協働化　（６）学習環境の構造化

「学校」の問い直し

「学校」とは・・・・？
→　子供が自分を再発見し、友達を再発見し、学ぶことの価値と意味を再発見して「人生最高の６年間」「人生に必要なことはすべて根岸で学んだ」を生み出す学校、そしてその営みを通して教師も保護者も共に育ち合う「学び合う」学校
◇「わからない」を大切にする
◇　学校の当たり前を見直す→セレモニーや慣例を再検討する
◇　子供たちが自立、貢献、共生を育める土壌にする

「学び合う教室」とは・・・・・？
→　教師と子供、子供と子供、子供と環境（モノ・ヒト・コト）
どの子も教室の中で学ぼうとする風土：ヒドゥンカリキュラム

６　教育実践

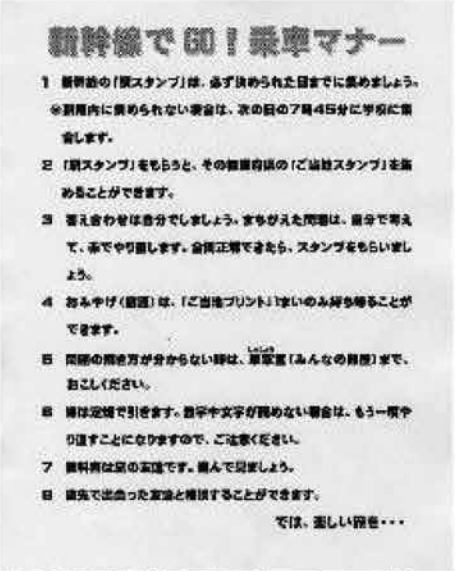
（１）４年生算数科・自由進度学習　単元名「わり算の筆算（２）」

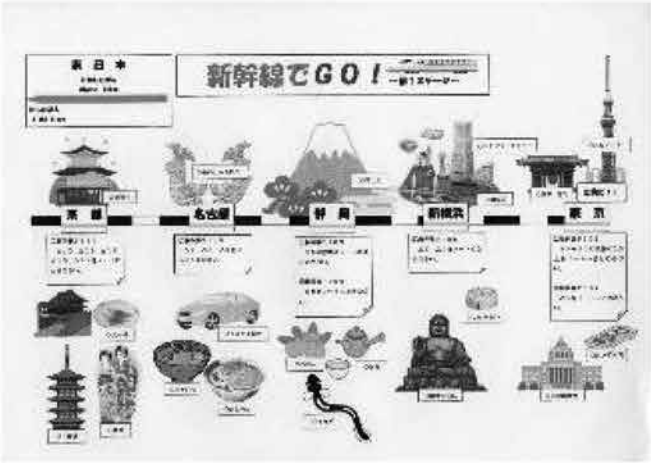
本校の研究主題の「学び合う教室」とは、仲間同士が語り合いかかわり合うだけでなく、まず学習者が主体的に学ぼうとする学習意欲を育てることが最も重要と考えている。どのような学習形態や方法においても、個の学びが成立しなければならない。そのために、算数科の学習の中に「自由進度学習」を取り入れて実践してみた。

今回の「自由進度学習」では、児童自身が自由に学習を進めていくことをねらっているが、一人一人が全く別の個々のプログラムをするのではなく、単元のねらいを達成するための学習内容は示されていて、それを児童自身が最後まで自分の計画案に沿って、自由に進めていくようにした。

このような考え方を基にして、コンセプトは電車に乗って進められる「新幹線でGO！」という場面設定にした。オープンスペースを使って東京駅からスタートし、博多駅まで１１の駅のスタンプを集めて、学習課題をクリアしていくようにした。

子供たちは「やらされ感」がなく楽しみながら取り組み、早く先に進もうとする児童や、友達と学び合い分かった喜びを味わっている児童など、「学びたい」と思う雰囲気で包まれていた。学習後の聞き取り調査でも、９割を超す児童が「またやりたい」と答えていることと、学習の理解度を確かめるワークシートの平均点が大変高くなったことがこの学習の大きな成果だった。学習意欲が学びを支え習熟を図っていることが見えてきた。





（２）５年生算数科・ミッション学習　単元名「図形の角」

本単元で、最も重点を置いたことは「学習の協同化」である。学習の進め方を説明するオリエンテーションの時間以外は、個人で課題解決をしてグループの友達に説明し、さらに個人で確認するという繰り返しで進めていく。特に重視したことは、基本は３人のグループ（トリオ）の友達に説明することで理解度が均等になり、課題解決集団として成り立っていくと考えた。

この実践では、一斉指導の学習スタイルよりも「自分から」学習できたという児童が増えた。また、分かったことを何とか友達に分かりやすく説明しようと努力し、その結果、学習内容の理解度が深まり、友達に説明することで自分自身の思考が整理できた。さらに、共に学んでいるという仲間意識が育ち、「学び合う」雰囲気が自然と出来上がってきた。

ミッション発令！！　図形の角を調べよ！
～トリオ・グループの力で、ミッションをクリアせよ～

〈ミッションについて〉

- 一時間の授業で、ミッションをクリアする。じっくり考える。
- ミッションクリアの条件　「チームの全員が説明できること」

〈学習の進め方　ミッションクリアに向けて〉

一、 前の時間のミッションを振り返る。
二、 今日のミッションを確認する。
三、 自分一人で考える。学習シートに自分の考えを書く。
四、 チームの仲間と、ミッションについての考えを聴き合い、説明できるようにする。
五、 今日のミッションのまとめをする。
六、 時間がある場合には、個人のミッションに挑む。
七、 今日の学習を振り返る。振り返りシートに書き、ファイルに入れる。

〈学習のマナー〉

・個人の時間は他言無用。
・限界まで考えて、それでも分からなかったときに、仲間に聞いてよい。
　友達に助けを求められたときに初めて、教えてよい。
・「分からない」を大切にする。
　分からなくても、焦らない、焦らせない。
・「分からない」はみんなの成長のチャンス。みんなの財産。　みんなが先生、みんなが子供。
・自分たちの学習に責任をもち、最後までやりきる。「説明できる」ようになるまで、聴き合う。関係のない話はしない。
・丸付けは自分の「分からない」を見つけるチャンス。成長の第一歩。

県外実践校に学ぶ

今日、国の積極的な企業原理の導入や小規模校の統廃合によって、子どもと学校と地域が分断されていく状況のなかで、豊かな地域を生かした学びの連続性が注目されている。

今回は、15年間の子どもたちの円滑な学びを保障するために、園・学校、家庭、地域が「みんなで子育て」するための緊密な連携を図りながら、効果的で効率的な教育実現のために地道に取り組んでいる南陽市立赤湯中学校の実践を紹介します。

研究主題　赤湯中学校区の幼保小中一貫教育の実践について

副題　～11年間を見通した連続性のある教育体制について～

山形県南陽市立赤湯中学校（生徒数373名）
〒999-2221　山形県南陽市立椚塚1815番地
TEL 0238-43-3370　FAX 0238-43-3371
E-MAIL akatyu@diary.ocn.ne.jp
URL http://www9.ocn.ne.jp/~akatyu/index.html

校長　小下　政彦

１　はじめに

本校は山形新幹線の通る市の中心に位置し、開湯９００年余の歴史ある温泉町として栄え、観光地として年間を通じて賑わいを見せる地域に位置している。地域と学校が一体となり生徒の育成にあたり、生徒自らも活力ある地域社会づくりに精力的に取り組んでいる学校である。平成２２年、南陽市の統合再編計画により、７校あった中学校が３校に統合され、本校も赤湯中学校・中川中学校の２中学校が統合され、今年度で統合５年目を迎える。

本校全景図

本校では、本校教育の普遍の理念である校是「自主・自立」を達成すべく、職業能力や起業精神を育成し、望ましい勤労観・職業観を育む「勤労教育」を柱とし、高尚なる文化の創造と豊かな人間性を育成する「学力向上」の取り組み、自律心と自己指導能力・自治能力を育成する「生徒指導」、規範意識や社会性・道徳性の涵養、主たる地域、家庭、学校の教育機能の統合を図る「社会参画活動」、中一ギャップの緩和と精神的自立への支援強化や進路指導の充実を図る「幼保小中一貫教育」に取り組んでいる。

中でも、生徒指導面では、平成１７年度に生徒会が策定した伝統の「我ら赤中まっすぐ宣言」を核とした自治能力・自浄能力の育成にも努めている。「赤中五本柱」となっている「挨拶・歌声・清掃・奉仕・応援」のもと、自ら考え、自ら行動し、赤中生が地域を元気にすることを目標に掲げ活動している。市の重点である地域総合型の学校教育の一環である社会参画活動として、伝統である地域のふるさと祭りの御神輿かつぎや、赤湯公民館感謝祭・南陽市さわやかマラソン等の地域行事への積極的な参加があげられる。また、中学生が毎朝、小学校付近の２カ所の横断歩道に立哨して安全を守る「交通安全ありがとう運動」をこれまで７年間継続実施してきた。今年度は、本地区あげての教育団体がとりくんでいる「赤湯生き方まっすぐネットワーク協議会」の長年の取り組みが評価され、安全・安心なまちづくり関係功労者内閣総理大臣表彰・県優良防犯団体表彰も受賞している。（平成２６年１０月１０日、首相官邸にて授賞式）

今年７月には、大雨災害により学校周辺が水害による被害を受けた（写真参照）が、生徒や保護者の方々が地域ボランティア活動を実施し、一人暮らし老人宅での泥取り作業や福祉施設での清掃活動を行うなど、地域の一員として自分たちができることをしたいという自覚が高まってきている。

２年続きの豪雨災害を受けたグランド

表題の、本校区の３校一体型小中一貫教育（南陽市立中川小学校・赤湯小学校・赤湯中学校）は、初めての実施から今年度で７年目を迎えた。これまで、『AkayuSchool 構想』として、地域に根ざし、たくましく現代社会を生きぬき、進んで未来を創造する心身ともに健康な児童・生徒を育成することをねらいとしながら取り組みを進めてきた。今年度も多くの眼で指導・支援を実施し、また、幼児教育との連続性も含め、関係の幼児教育関連機関の協力を得て、「幼保小中一貫教育」として、１１年間の中で赤湯の子どもたちの現代社会をたくましく『生きぬく力』を育成しようと実践を深めてきている。（資料１～３参照。なお、資料１は、本市の重点である幼保小中一貫教育・地域総合型教育を踏まえた南陽市立赤湯小学校の「赤湯小桜水プラン」、資料２は本校区の小中一貫教育の年間スケジュールを図式化、資料３は同内容を表化したものである。）

幼保小中一貫教育　11年間を見通した連続性のある教育体制の構築

【義務教育入門】

年中	年長	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3

←・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・幼保小中一貫11年間・・・・・・・・・・・・・・・・・→

２　関係機関　　赤湯幼稚園、赤湯ふたば保育園、中川小学校、赤湯小学校、赤湯中学校等

３　幼保小中一貫教育のねらい

（１）進んで未来を創造し、心身ともに健康で現代社会をたくましく「生きぬく力」を育成する。
（２）自らの未来を切り拓き、希望に満ちた人生を送るための確かな「学力の向上」を図る。

今年度は、あいさつ運動の一層の推進を中心とした「規範意識の醸成・基本的生活習慣の確立」、算数･数学科及び理科を重点教科としながら、系統性を意識した指導や授業改善を通した「学力の向上」、異年齢集団による交流活動や話し合い活動の推進を中心とした「コミニュケーション能力の育成」を重点として取り組みを進めている。

以下、本校区の「幼保小中一貫教育」に関わる実践について特に小中連携に焦点をあてて、取り組みを報告する。

平成 26 年度

資料 1

あかるいあいさつ かがやく笑顔 ゆめと希望のある学校

確かな学力の育成

自律的に生きる基礎の醸成

※一人一人の教育的ニーズに合った指導・支援

あいさつ・かかわり・豊かな心

・学校全体で行う
　"特別支援教育の視点に立った指導"の充実
・赤小の特徴や良さを活かした教育活動の展開
　学習意欲の向上、
　想像力・思考力・判断力・表現力の育成

小1スタートプログラム

自主性・思いやり

・園児と児童の交流＝お互いの学び・育ち
・幼児教育の重要性の理解・確認
・日課の弾力的運用・複数担任制
・幼保小の授業交流

指導の連続性

系統的な積み上げのある指導

自主・自立

・積極的な生徒指導
・基幹教科の充実・学力の向上
・家庭学習の個別化
・小中の乗り入れ授業

育ちの連続性

学びの連続性

幼保小・小中一貫教育

11年間を見通した連続性のある教育体制

地域総合型教育

保護者と共に学び育つ学校

・愛情・絆・輪
・会話やふれあいを楽しむ
・生活リズムの安定

コミュニティーが生きる学校

・赤湯生き方まっすぐネットワーク
・学校支援ボランティア
（花と緑・読み語り・生き生き図書館・見守り隊）

心が安定する家庭環境 安全で潤いのある地域環境

南陽市立赤湯小学校 AkayuSchool 桜水プラン

999-2222 山形県南陽市長岡 994 番地 Tel 0238 - 43 - 2069 Email akasyo@tenor.ocn.ne.jp

資料 2

AkayuSchool 桜水プラン 小中一貫教育

子ども達の意識をつなぐ

8月
小中一貫教育
夏季研修会
教職員間の交流

7月
まっすぐクリーン作戦
異年齢集団・社会参画活動

赤中生による
交通安全ありがとう運動
社会参画・中学生へのあこがれ

6月
第１回赤湯の児童生徒を語る会
小学校旧担任による中学生への授業
積極的な生徒指導

1年生を迎える会
高学年としての自覚

5月
応援クラスマッチ参観
中学生へのあこがれ

兄弟学級・なかよしタイム

入学式

4月
卒業式

3月
情報の授業・携帯電話の授業
中教諭による小学生への生徒指導

2月
6年中学体験授業
中学校への期待

5年生・中小児童との交流

1月
小中生徒指導連絡協議会
6年生の引き継ぎ

12月
第2回赤湯の児童生徒を語る会
中学校教諭による小学生への授業
系統的な積み上げのある指導
中学校への期待

11月
中川小との交流
中学校への期待

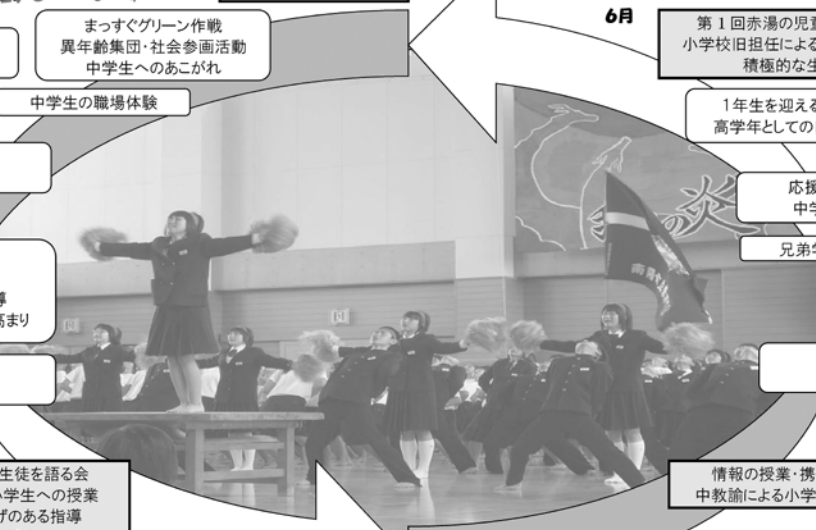
合唱交流
中学生の合唱参観
中教諭による合唱指導
合同音楽会への意欲の高まり

10月
赤小大運動会
自覚の高まり

9月
中学生の職場体験

市民運動会への参加
社会参画・鼓笛・役員

まっすぐグリーン作戦
異年齢集団・社会参画活動
中学生へのあこがれ



子ども達の学びをつなぐ

体系的な指導へ

４　基本方針

（１）激動の２１世紀社会をたくましく生きぬくための学ぶ意欲を育みながら、基礎的な知識や技能、思考・判断・表現力の定着を図り、個々の学力向上に努める。

（２）子ども達の交流学習（活動）、教師の交流授業を通して、児童生徒の豊かな人間関係を構築すると共に、教職員の指導力向上を図る。

（３）各機関で、各学年における目指す子ども像を意識し、規範意識の醸成、基本的な生活習慣の確立、集団への適応力等を身に付けるために発達段階に応じた指導を行う。

５　重点（※小中一貫教育に関わった重点について）

（ア）**学力向上**（系統性を意識した指導）

⇒ 算数・数学における診断問題の活用・整備と家庭学習の充実

（イ）**規範意識の醸成・基本的生活習慣の確立**

⇒ あいさつ運動の推進・児童生徒の心を耕す時間の確保

（ウ）**コミュニケーション能力（関わる力）の育成**

⇒ 異年齢間の交流活動・話し合い活動や体験活動の推進

６　具体的方策

（１）**「学力の向上」**（理数教育と家庭学習を重点にし、系統性を意識した指導を実施）

①算数・数学の診断問題の活用・整備

（ア）診断問題の活用によりつまずきや理解不足を把握するなど系統性を意識し日々の授業（指導）改善を図る。

（イ）つまずきやすい単元、問題・課題をあらかじめ捉え、指導の工夫に留意する。

②算数・数学、理科における合同・交流授業

（ア）算数・数学、理科担当の連絡・調整を密にし、指導力向上・学力向上を目指した教材研究を合同で行い、柔軟かつ意図的に教員相互の乗り入れの授業を工夫する。『第２回児童生徒を語る会』では系統性を意識した授業公開を実施する。（赤湯小学校と併せ、中川小への中学校教員による出前授業も実施。）

（イ）市内・校区内の互いの校内研究へ積極的に参加し、教職員の指導力向上を図る。（各校学期２回程度）

（ウ）児童・生徒間の学習交流会を検討する。

③家庭学習の強化

（ア）系統表を作成し、９年間を見通した意図的・計画的な家庭学習指導を行う。

資料４

（イ）授業と家庭学習の相乗的な効果を「個に応じた学習の充実と自立化」という視点で実践を深める。

（２）**規範意識の醸成・基本的生活習慣の確立**

①あいさつ運動の実施

（ア）児童会・生徒会を主体とした常時活動

（イ）交通安全ありがとう運動における活動

（写真参照）

毎朝実施の交通安全立哨

平成26年度　Akayu School（小中一貫教育）年間活動計画一覧表　資料3

No	月　日	予　　定	対　象	会　場	担当
1	4月　9日	3校小中定例会	3校	赤中	赤中教務
2	4月26日	授業参観・PTA 総会	3校	各校	各校PTA
3	5月　7日	3校小中定例会	3校	赤小	赤小教務
4	5月15日	応援クラスマッチ	3校	赤小	赤中生徒会
5	5月26日	赤湯中学校区　児童生徒を語る会	3校：高学年	赤中	赤中教務
6	6月　3日	3校小中定例会	3校	中小	中小教務
※	7月　2日	地域懇談会	赤幼保小中	赤小	NW・赤P連事務局
7	7月　1日	3校小中定例会	3校	赤中	赤中教務
8	7月　8日	まっすぐクリーン作戦①	3校	小学校	生徒会・児童会
	7月31日	夏季研修会　pm	3校	赤小	3校教務
10	8月27日	まっすぐクリーン作戦②	赤小中	赤小 G	生徒会・児童会 （地域）
11	8月20日	3校小中定例会	3校	赤小	赤小教務
12	8月31日	市民運動会	各地区		3校教務
13	9月12日	赤中合唱鑑賞	3校	赤中	3校教務
14	10月7日	3校定例会	3校	中小	中小教務
15	11月5日	3校小中定例会	3校	赤中	赤中教務
16	11月7日	交流芸術鑑賞教室 6年授業交流	赤小　中小 赤小　中小	赤小	音楽部 6学年主任
※	11月15日	まっすぐミーティング	赤幼保小中	赤小	NW・赤P連事務局
17	11月25日	赤湯中学校区　児童生徒を語る会	3校	赤小	赤小教務
18	12月1日	中川小出前授業	赤中・中小	中小	赤中・中小教務
19	12月2日	3校小中定例会	3校	赤小	赤小教務
20	1月　9日	3校小中定例会	3校	中小	中小教務
21	1月13日	小中生徒指導連絡協議会	3校	赤中	6学年主任
22	1月～2月	中⇒小　携帯電話の授業	小学生	小学校	3校教務 赤中生徒指導
23	1月23日	3校教務：H26 教育計画調整会	3校教務	赤中	3校教務
24	1月27日	6年中学体験授業	3校	赤中	赤中・6年主任
25	2月　3日	3校小中定例会	3校	赤中	赤中教務
26	3月　3日	3校小中定例会(教務主任会)	3校	赤中	3校教務

♪3校定例会（校長・教頭・教務）の時間　14：30～　　※　児童・生徒間学習交流会の実施時期は今後検討。

（ウ）各校 PTA・赤湯地区 PTA 連絡協議会における保護者の活動
地域内の交差点に年間３０日、３００人を超える保護者に立哨、挨拶定着の協力をお願いしている。

②道徳の時間・学級活動の充実
（ア）一人ひとりの心に響く道徳の時間の工夫・充実
（イ）集団への所属意識、自己肯定感を感得させる
（ウ）学級経営の工夫・充実を図る
③生徒指導に係る情報の共有化と共通理解
（ア）小学校教員による授業、生徒の変容
（イ）生徒指導連絡協議会とその後の指導のあり方の確認
（ウ）段階的・系統的な情報モラル指導を充実させると共に、保護者へ情報を発信し啓蒙を図る。
④PTA 活動と連携した、親子ふれあい週間等、家庭内コミュニケーションの啓蒙
（ア）親子ふれあい入浴
平成２５年度から実施した事業で、赤湯温泉管財の方々の全面的なご協力を頂き開催した事業で、親子で市内４つある銭湯の無料入浴券を配付、親子のふれあいを深めてもらおうという事業である。（今年度は年２回実施）
（イ）ノーテレビ・ノーゲームデーの実施

（３）コミュニケーション能力の育成

①　年長児と児童の交流活動
（ア）５年生の総合的な学習の時間において、幼児施設を使った交流活動を実施し、関わり合う力等を育成する。
（イ）１年生と年長児の交流として生活科「年長さんとなかよし会」を実施。
（ウ）運動会へ年長児を招待し、全校児童との交流を図る。
②　小学校間の交流活動
（ア）芸術鑑賞教室の開催
（イ）６年生の授業交流
（ウ）合同進路学習会（キャリア教育）
③　児童生徒の交流活動
（ア）小学校体育館での赤中応援クラスマッチの開催・・・赤小・中小４年以上
（イ）まっすぐクリーン作戦 PART Ⅰ（中学生と５，６年生による地域の清掃活動）
・生徒会が原案を作成し、生徒会・児童会の合同役員会を開き企画・運営を行う。
（ウ）まっすぐクリーン作戦　PART Ⅱ（全小中学生と地域による清掃活動）
・市民運動会の前に、小中全校生で地域参画活動として除草作業を実施。
（エ）中学校体育祭による園児・児童を招待しての競技を実施。
（オ）赤中体験授業
④　話し合い活動
（ア）学年、学級における話し合い活動の充実
（イ）全校話し合い活動における思考力・表現力の育成（赤湯中学校にて実施）

＜赤湯小・中川小・赤湯中　９年間の家庭学習の進め方＞

（平成２５年1月作成）

資料４

赤湯小・中川小・赤湯中の3校で、子ども達の学力の向上を目指し「小中9年間の家庭学習の進め方」について検討しています。
育てたいのは、「自ら課題をもち、自分の力で調べて解決する力」即ち「自力解決力」です。 そのためには発達段階に応じて学習内容を工夫していくことが必要です。進んで家庭学習に取り組む子どもを育てるために、家庭でどんなかかわり方が必要か、いっしょにお考えください。

学年段階	小学校1・2年	小学校3・4年	小学校5・6年	中学校　1年　2年　3年
家庭学習の進め方 家庭での学習時間 （およそ）	宿題中心 （１０～２０分） ○宿題を中心に取り組みましょう。 ※図書の本を読み、読書の楽しさを味わいましょう。	宿題＋自主学習 （３０～４０分） ○宿題の他に、自主学習にも進んで取り組みましょう。 ・１～３ページ程度 ・大事なところをまとめたり、学習したことを整理したりしましょう。 ・４年生の後半には、毎日１ページずつ取り組みましょう。	宿題＋自主学習 （５０～６０分） ○宿題の他に、計画的に自主学習に取り組みましょう。 ・１～３ページ程度 ・宿題の内容に合わせて、家庭学習の内容を考えましょう。 ・自分の興味のある分野、または苦手な分野を選んで取り組んでみましょう。	宿題＋自主学習 （７０～１５０分） ○宿題の他に、予習・復習を中心に、自分で工夫した学習を大切にしましょう。 ◇予習…学校での学習に役立てましょう。 ◇復習…学校で学習した内容を確かめましょう。 ◇発展学習…授業内容を深めたり、興味ある学習に取り組んだりしましょう。 ※教科ごとに「学習の進め方（てびき）」がありますので、教科に合わせた学習方法を身につけましょう。
学習内容の定着を図るために身につけておきたい態度・技能	☆学習用具を自分でそろえること ☆鉛筆を正しく持つこと （姿勢・筆圧）	☆難しい言葉を自分で調べる力 （国語辞典や図鑑など） ☆学習に必要なものを自分で準備すること	☆学習したことを、「自分の言葉」で説明する力 ☆図式化したり、要点を箇条書きにしたりして学習したことを整理すること	☆わからない問題は、質問をしてわかるようになろうとする意欲 ☆自分の考えをノートに書き、学習の足あととしてわかるように整理する力　（考えるノートづくり） ☆問題をくり返し解くことができる根気強さ
家庭で大切にしていただきたいこと	「字が上手になったね。」など、具体的に子どもをのがんばりを認めほめてあげましょう。時には「もう一度書いてみようね。」と書き直しをさせることも必要です。 １・２年生のうちに、家庭で学習する習慣を身につけさせることが大切です。 **子どもの努力を認め励ます** 食事の場など、家族でともに過ごす時間を大切にしましょう。家族との対話が、話したり、聞いたりする力につながります。 新聞記事やニュースを話題にすることも、社会への関心を広げるよい機会です。 **読書に親しみ、対話を大事にする** 学習する場所をかたづけたり、辞書や地図帳を調べやすいところに準備しておくことも大切ね。 **学ぶ雰囲気をつくる** テレビやゲームをする時間を決めて、学習する時間を「自分でつくる」ことが大切だね。 **生活リズムを整える**			中学校の学習を家庭で「教える」ことは難しいことです。 そこで、次の３つをお願いします。 ○家庭学習の方法をお知らせしますので、どんなやり方で学習すればよいのかをご理解ください。 ○将来の生き方や進路について、親子でいっしょに考え語り合う機会をもってください。 ○読書や調べものなど、進んで学び続ける姿勢を子どもに見せてください。 ※学習時間は、あくまで「めやす」です。時間だけにこだわらず、学習内容を充実させることが大切です。

（４）職員の交流について

① 全職員参加の研修について（年間３回の関係者全員による研修会を実施）
５月・１１月の「児童生徒を語る会」、「夏季休業中の合同研修会」への参加

② ５月の「児童生徒を語る会」で、全体会を開催し指導の連続性（年間のサイクル・年次的積み上げ）に関する共通理解の場を持つ。

・連続性①　５月：児童生徒を語る会 ⇒７月：夏季研修会⇒１１月：児童生徒を語る会
・連続性②　中学校教員による小学生への授業・小学校教員による中学生への授業
（ⅰ）中学校教員による小学校４年生への「交流授業」
（ⅱ）中学校教員による小学校５年生への「情報」の授業
（ⅲ）中学校教員による小学校６年生への「進路学習」
（ⅳ）小学校教員による中学生１年生への授業（道徳）
・連続性③　「応援クラスマッチ」⇒「小中クリーン作戦Ⅰ」⇒「小中クリーン作戦Ⅱ」
⇒「市音楽祭」に向けた「合唱鑑賞」
⇒３学期実施の、小学６年生対象の「中学校体験授業」（６年生・保護者対象）

③ ２回の「児童生徒を語る会」への授業実践を通して児童・生徒の成長を感じとり一貫教育の意義を共有。

※　３分科会に全教職員が参加し、「学力の向上（授業づくり）」・「生徒指導に関する情報の共有化と指導の在り方」や児童生徒の心を耕す指導のあり方についての共通理解を図る。

※　①授業作り部会（ⅰ）（理数教育）、②授業づくり部会（ⅱ）（他教科）、③・生徒指導部会のいずれかに参加。

※その他の具体的方策について

①年間活動計画については、毎年２月～３月に原案を作成、３校で確認のうえ、４月に新メンバーで再確認してきている。

②３校の小中学校校長・教頭・教務主任からなる「３校小中定例会」を会場校輪番で月１回開催、学習指導状況、生徒指導状況、行事予定等の事前打ち合わせを実施している。

③小中連携の事業として「応援クラスマッチ」、「地域懇談会」、「児童生徒を語る会（年２回）」、「まっすぐミーティング」（地区の小・中学生、高校生、青少年関係団体が一同に回する協議会。年間１回実施）や相互の出前授業等を継続開催し、小中の段差を減らす取り組みを継続的に実施している。

７　本年度の成果（○）と課題（●）※平成２６年度案

○各機関の協力のもと、計画的かつ継続的・具体的に実践が実施、深化されてきている。
○各取り組みを単発のものとせず有機的に繋がっていることを指導者が理解できている。
●小中一貫教育をさらに推進するために、中学校教諭の専門性を生かした指導と小学校教諭のきめ細やかな指導を具体的にどのように充実させていくのかについての吟味や研究が必要。（平成２７・２８年度南陽市教育委員会の研究委嘱の予定）
●人事異動で毎年メンバーが代わる中、毎年各校・各機関において「子供たちの育ちや学びの連続性」、「教職員の指導の連続性」についての共通理解を深めていく事が必要。

専門研究の深化と授業の関係
－「日本史」分野の場合－

社会科教育講座　藤森健太郎

質問
　最近、新聞・雑誌やテレビ番組などで、「歴史の教科書が書き換わる大発見」といった類いの言葉が目につきます。歴史上の発見は喜ばしいことだと思うのですが、迅速に授業実践に取り入れるべきなのか、悩んでいます。
（中学校・社会科担当教員）

　考古学や歴史学の新しい発見に対して、常に敏感でいることができれば、もちろんすばらしいことです。けれども、現実的には新情報のすべてを把握していることは難しいでしょう。それに、華々しい報道に過敏に反応するのがいいこととは限りません。

　発見されたばかりの情報には、未確定の部分が多く含まれています。調査そのものがまだ途上の場合もありますし、報道の言葉が不十分な場合もあります。こういう場合、「まだ未確定だけれども、こういう報道がなされた」というように、興味付けに用いるのはよいのですが、すでに確定したものとして取り込むと問題が生じてしまいます。

　別の側面から考えてみましょう。マスコミなどで大々的に報道される「歴史を書き換える大発見」の多くは、何らかの「事実」がわかった、というものです。しかし「歴史の教科書を書き換える」のは、単独の新事実の発見というよりも、たくさんの研究の積み重ねや、歴史を見る目の変化の方であることも多いのです。その変化も、全く書き換わってしまったというより微妙で、よく読むと最近の研究動向を取り入れていることがわかる、という感じです。ですから、ひとつひとつの「発見」を全部把握するよりも、なるべく新しい概説書や研究書を時々ひもといて、近年の研究動向を見極めておいた方が、変化していく教科書に対応できると思います。

　日々報道される新発見への対応について簡単にお話ししました。

　いずれにしても、多忙感が増していく学校現場で、教材研究を深くすることは大変だと思います。群馬大学教育学部では、そうした先生方への協力に力を入れています。お気軽にお問い合わせください。

質問
　平安時代についての質問です。多くの教科書では、復元イラストや絵巻物などで、寝殿造に暮らす貴族たちの華やかなくらしを見せていますが、あるとき児童に、「貴族たちがこんなに華やかなくらしをできる収入源はどんなものだったの？」と聞かれ、ちょっと困ってしまいました。租・調・庸などの律令制のしくみが衰えたあと、貴族たちは何を収入源にしていたのでしょうか。
（小学校学級担任）

　現行の指導要領では、平安時代について学ぶべき重点を、「貴族の生活」と「日本風の文化」に置いています。それ自体は悪いことではないのですが、その結果、教科書では、藤原道長などが活躍した時代の政治のやり方や、財政のしくみについての記述がほとんどありません。教科書に記述がないからといって、当時の国家にそうしたしくみが何もなかったはずはありません。ですから、その児童さんの質問にはちゃんと答えがあります。

　しかし、税制や財政のしくみは、なかなか難しいものです。しかも、長い平安時代の中で、だんだんと変化していったので、話はますます複雑になってきます。ですから、小学校だけではなく、中学校、高等学校でも、教えづらい部分であるようです。

　平安時代も後期くらい（いわゆる院政期）になってくると、荘園制が本格的に確立していきます。荘園というもの自体もなかなか教

えにくいやっかいなものですね。奈良時代から平安時代の中頃までの私有地にも荘園という用語を使っていますが、平安時代後期以後とは性質が違うものが多かったのです。平安時代後期以後続々と公認されるようになった荘園は、広い範囲の土地、人々を囲い込んだもので、「領域的荘園」などと呼ばれています。こうした荘園ができるようになってから、貴族たちの主な収入源は、荘園からの年貢になっていきました。

先ほどのような質問に対して、「貴族たちの華やかなくらしの支える主な収入源は荘園からの年貢だったんだよ」という答えを多くの先生方がしていると聞いたことがあります。それはおそらく、この荘園制の知識を応用しておられるのだと思います。

ところが、この答えが間違いになる可能性があります。

荘園からの年貢が主な収入源になったのが、平安時代後期＝院政期であることに注意してください。藤原道長などが活躍したのは、院政期の前の時代、いわゆる摂関期になります。とすると、道長の主な収入源は荘園からの年貢ではなかったことになります。

教科書が載せているイラストや絵巻物に登場する風景が、実は院政期のものだった、というなら問題はありません。しかし、多くの教科書では、藤原道長の時代の情景だと受け取らざるを得ないような扱いになっています。とすればやはり事実上、「道長の時代の貴族たちの主たる収入源は荘園だよ」と答えてしまっていることになります。

それでは、道長たちは何を主な収入源にしていたのでしょうか。学界でも、詳しいことがわかってきたのは比較的近年になってからです。ごく簡単にご紹介しましょう。

９世紀後半から、戸籍・計帳に基づいた人頭税の徴税は困難になっていきました。そこで、地方の国々に下る役人すなわち国司の最上位の者に、強い権限と責任を持たせるようにしました。これを受領制と呼んでいます。

受領たちは、自分の治める国の土地を細かく調べ、地税を徴収するようになっていきます。こうして租・調・庸などの区分は意味を失っていき、官物という地税に一本化されていきました。

受領たちによって徴収された税が、都に運ばれます。本来こうした税は政府の財源として管理され、政府から中央の貴族・役人に給与として与えられるべきものですが、道長の時代には、貴族たちが直接受領に請求し、受領から支払われると領収書を発行するようになっていました。

道長の場合、官職も位も大変高かったわけですから、律令以来の基準でもらえるはずの給与は膨大でした。道長は、この給与に当たる分を、受領たちに請求したことになります。受領たちの方としても、道長のような権力者に対しては、公的な給与分のみならず、さまざまな奉仕をしたようです。

長くなりましたが、以上のような知識を踏まえて、「貴族たちの華やかなくらしを支えた収入源には、時代によって違いもあるけれど、道長の時代ならば、位の高い大臣として受け取るべき給料だったんだよ」というのが一応の答えになるでしょうか。

しかし今見たように、その内実は国家からの給与というより、地方を治める地方官（受領）からの直接納入に近くなっています。また、受領たちは、道長などの上級貴族のもとに系列化されて家来のようになりつつあります。収入の公私の別も曖昧になっており、私有地も増大していきました。次の荘園制に向けて、時代は着実に動いていました。

小学生や中学生には、そこまで説明するのは難しいと思います。しかし、先生方には是非、「貴族のくらし」「日本風の文化」を支えた平安時代の複雑なしくみやその変化を知っていただきたいと思います。近年の一般向け概説書では、平安時代の国家のしくみがきちんと解説されています。

それらを読んだ上で小学校・中学校の教科書を見直すと、教科書がいかに多くのことを捨象しているか、よくわかると思います。教科書が述べていない部分こそ、児童が考える課題として出しやすいこともありますが、その空白を間違いで埋めないようにするためにも、教材研究は非常に重要であると思います。

楽しい表現・ダンスの授業づくり

保健体育講座　木山　慶子

質問
　小学校での表現運動の授業で、子どもたちが意欲をもって取り組めるようにするにはどうすればよいのでしょうか。私自身にダンスの経験もなく、どのように指導すればよいかわかりません。（小学校学級担任）

　表現運動系およびダンスの指導について、苦手意識をお持ちの先生方は、少なくありません。先生自身に表現・ダンスの授業を受けた経験のない方も多く、表現することの楽しさや喜びを体験しないまま、子どもたちを指導しなければならない悩ましい現状もあります。

　表現・ダンスの授業で何をどのように教えるのか、いくつかのポイントをご紹介します。

1　リズムダンスの授業

1）音楽について

　子どもたちが興味を持てる、聞いているだけで気分の上がるノリノリの音楽を選曲しましょう。

　リズムダンスにおいては、音楽がとても重要な役割を果たします。先生の好みも勿論あると思いますが、ここはぐっと子どもたちに近づいて、流行の音楽を探してみてください。TV はもちろん、インターネットを利用すれば、いろいろな音楽の情報が入手できます。もしくは、子どもたちに「どんな曲で踊りたい？」と聞いてみるのもいいでしょう。1 曲ではなく、2、3 曲候補を探しておくと、あれ、なんだか思ったように子どもたちが動いてくれないなと感じたときや今後の授業展開に役立ちます。

　曲探しができたら、必ず先生自身でその曲に合わせて踊ってみてください。聞いて楽しい曲が必ずしも踊って気持ちいい曲とは限りません。最近の曲は、テンポの速いものも多く、動きが音楽のリズムについていけない場合もあります。動きを確かめながら気持ちよく踊れる曲を選んでください。

2）簡単な既成の動きから

　いきなり、難しい動きを教える必要はありません。動きを難しくしていくのは、子どもたちに任せればよいです。まずは、先生がとてもシンプルな動きを 4 つ程度用意します。たとえば、四つ歩く、足でパーグー、右左にホップ、グーで回るなど、専門的なダンスステップではなく、これまでに子どもたちが経験してきたシンプルな動きでよいです。これらを右左に 2 回ずつ動き、それを 4 つ組み合わせば、結構な動きの長さになります。毎時間のウォーミングアップにも使えます。

　それらの動きが習得できれば、続きを子どもたちに創ってもらいます。小グループを作り、それぞれのグループに、たとえば、8×2 カウントを創ってもらいます。先生の用意した動きの続きに、さらに子どもたちの創った動きを組み合わせます。できればそれに、「はじめ」と「おわり」をつければ、十分なダンスの作品ができあがります。

　それを、クラス全員で踊ります。その際に自分たちの創った動きは、自分たちが先生になって友だちに教えます。自分たちの動

きが採用された！そして自分たちの動きをみんなが踊ってくれる！ただ単に既成の動きをコピーして踊るだけではない自分たちの作品として踊る喜びが生まれると思います。また、友だちに教えることを通して、どのように教えると解りやすいか考えることもできるし、友だちとのコミュニケーションも培われます。

その後、まだまだ余力があれば、動きを複雑にする、隊形を工夫する、構成を工夫する、ことに取り組んでいけば、創作作品としてさらにレベルアップすることができます。

2　表現の授業

1）即興

「カードめくり」

まず、大きなテーマを決めます。たとえば、運動会、遊園地、夏、などです。それについて、子どもたちにより具体的なイメージを連想してもらい、カードに書いてもらいます。それを裏返しにして、床に広げます。そのうちの一枚を選んでめくり、その場で即興的に動いてもらいます。小グループで活動し、リーダーを決め、リーダーのまねをするという方法もあります。1 回に動く時間は、30 秒程度、あまり長い時間は必要ありません。3 つ～5 つ程度繰り返すのがよいかと。それを毎授業の導入として組み入れると、気持ちも身体もほぐれます。子どもたちに、“なりきる”準備ができます。

その際に、テーマに関連のある音楽を BGM として使うとより効果的です。

2）ものを使って

「ペーパームーブメント」

用意するもの：A4 コピー用紙

A4 のコピー用紙を使って「風」を表現します。紙を「持つ」のではなく、手にあてます。その紙を落とさないように動きます。紙は、手の動きが止まらなければ、手にくっついたままです。

まずは、片手に紙をあて、右から左へ運びます。手を変えて左から右へ。あとは、たとえば、走る、回る、跳ぶ、壁や床にくっつけるなどの動きにチャレンジします。紙を使った友だちとのリレーもできます。紙を運ぶことによって「風」のイメージを動きとして表現することができます。

【ペーパームーブメント】

今回は、「リズムダンス」と「表現」の授業で使える具体例とポイントを提案させて頂きました。ぜひ、明日からの授業で実践してみてください。そして、うまくいったりいかなかったりしながら、自分流の指導法を見つけてください。

表現・ダンスの授業で一番大切なことは、先生が思い切って「演じる」ことです。先生が動くことを、踊ることを恥ずかしいと思っていませんか？やってみる前から無理、と思っていませんか？まずは、一歩を踏み出してください。子ども心を取り戻し、子どもたちと一緒に、いえ率先して動いてみてください。失敗もありです、表現に間違いはありません。先生の殻を打ち破った一生懸命は、きっと子どもたちに伝わります。

文学的文章の読みの授業づくり

国語教育講座　濵田　秀行

質問
　文学的文章の読みの授業づくりはどのように行ったらよいでしょうか？
（小学校学級担任）

１　出会いや気付きの場としての授業

国語科の授業を考える上で，まず踏まえておきたいのは，その目標が児童・生徒の個々の言語能力を育成することにおかれているということです。すなわち，文学的文章を読む授業では，一人一人の子どもの読みの能力を伸ばし，テキストをより深く理解することができるようにすることが目指されなければなりません。

言語能力の育成について考える上で参考になるのが，発達の最近接領域というアイディアです。ロシアの心理学者ヴィゴツキーは，言語のような高次精神機能の発達の基本法則を「あらゆる高次精神機能は子どもの発達において２回あらわれます。最初は集団的活動・社会的活動として，すなわち，精神間機能として，２回目には個人的活動として，子どもの思考内部の方法として，精神内機能としてあらわれます」と定式化しています。他者とのコミュニケーション過程における出会いや気付きが学びの源であるというのです。この仮説のポイントは，個人の発達は，集団的活動として行われる教授・学習過程の後を追って，それをなぞるように進むというところにあります。

近年，文学的文章の授業展開では児童・生徒の読みの交流の場面を設定されることが珍しくなくなってきました。集団的活動・社会的活動によって文学的文章の読みを深める局面を授業に用意しようというのです。そこでは，読みの交流において個々の児童・生徒がその文学的文章についてそれまで行っていた「読み方」とは異なる新たな「読み方」をするようになることが期待されています。児童・生徒が他者とのやりとりを通して目の前にある文学的文章と出会い直し，新たな「読み方」に気付く。この気付きが，その「読み方」を学ぶ，すなわち，自分のものにして適切なときに使えるようになっていくことのスタートと言えるでしょう。

文学的文章の読みの授業を構想する際には，このような出会いや気付きを児童・生徒にどう用意するのかという視点をもっておくことがまずは必要になります。

２　どのような「読み方」をめざすか

文学的文章を教材とする授業を考える際に忘れてならないのは，教室の外にある子どもたちの読書生活とのつながりです。国語の授業以外の場で，子どもはたくさんの物語や小説を読むことでしょう。生涯にわたって読書を楽しむ個人を育てることともかかわって，国語の授業は，その子どもたちの読書の実態とつながっていかなければなりません。

文学的文章を対象とする読書行為の本来的なあり方からいって，そこで目指されるべきは「わかる」ではなく「味わう」ことだと言えるでしょう。ところが，国語科の文学的文章の授業では，「主題」や「作者の思い」を「わかる」ことが「ねらい」と考えられることが多いようです。ここで少し考えていただきたいのは，「主題」や「作者の思い」という言葉で示されているもののことです。これは，つまるところ，その文学的文章を読んだ誰かの解釈の結果にほかなりません。そのような授業の「ねらい」に児童・生徒の読みを導いていこうとするとき，特定の解釈の押しつけになっていないか実践者は常に意識しておかなければなりません。文学的文章そのものを読み「味わう」豊かな場であるべき国語の授業において，児童・生徒が誰かの解釈を唯一の正解として「わかる」ように強要されることは不幸といわざるを得ません。

もうひとつ考えていただきたいのは，実在の作家についての伝記的な事実やその作品を書いた作家の別作品の内容を根拠としていくことです。例えば，国語の授業において「やまな

し」について宮澤賢治の仏教思想を持ちだして解釈の根拠としたり，「走れメロス」の出来事を太宰治と檀一雄のエピソードとつなげて読むように児童・生徒を仕向けるような授業のあり方があります。しかし，そこで目指されている読みのあり方は，「はてしない物語」や「ハリーポッター」の虚構世界を生き直す彼らの読書経験のあり方とはまったくつながりのないもののように思います。

言うまでもないことですが，文学は言語による芸術です。文学的文章を読むことは芸術作品を鑑賞する行為なのです。対象そのもののよさを子どもとともに「味わう」ような読みの体験の場を国語の授業に創り出したいものです。

３　どのような問いが必要か

文学的文章を「味わう」ために，国語の授業では，文学的文章の創り出す虚構世界を「読み描く」ことをまずは目指すべきでしょう。草野心平の「春のうた」を例に考えてみましょう。「春のうた」は，「かえるは冬のあいだは土の中にいて春になると地上に出てきます。そのはじめての日のうた。」という前書きと，次のような本文からなっています

ほっ　まぶしいな。
ほっ　うれしいな。

みずは　つるつる。
かぜは　そよそよ。
ケルルン　クック。
ああいいにおいだ。
ケルルン　クック。

ほっ　いぬのふぐりがさいている。
ほっ　おおきなくもがうごいてくる。

ケルルン　クック。
ケルルン　クック。

「読み描く」ためには，児童・生徒が文学的文章から構成する視覚的イメージをより精細でリアリティのあるものにしていく問いかけが必要になります。例えば，この「かえる」はどのくらいの大きさでしょうか？また，この「かえる」の色は何色でしょうか？これらの問いは描かれた出来事を具体的にイメージしていく上で有効な問いです。「かえる」の大きさや種類を具体的にイメージすることで，「いぬのふぐり」との相対的な位置関係が決まり，「かえる」の目から見える周囲のありようも決まってきます。

また，「読み描く」ことは，登場人物を虚構世界の具体的な状況に位置付けていくことも含んでいます。例えば「かえる」は，どのくらいの間，土の中にいたのでしょうか？「地上」の「におい」ってどんなものでしょうか？これらのことについて考えることで「かえる」が，その目で見たものに対してどのような意味づけを行ったかがはっきりとしてくるはずです。

文学的文章の授業における問いかけといえば，登場人物の気持ちを考えることや「なぜ～だろう」，「どうして～だろう」という出来事や行為の原因・理由についてのものがすぐに思い浮かぶことでしょう。しかし，このような問いについて，実践家として名高い石井順治は，児童・生徒が文学的文章の虚構世界を読み描くうえでの妨げとなると指摘しています。このような問いかけによって，教室のコミュニケーションは，教師が答え合わせをする〈なぞなぞ〉のようになってしまうというのです。

児童・生徒が他者とのやりとりを通して目の前にある文学的文章と出会い直し，新たな「読み方」に気付くことのできる授業をつくるためには，登場人物の心情についての問いや「なぜ」，「どうして」の問いを，虚構世界について「読み描く」ための問いに切り替えていくことが重要だと考えます。

４　おわりに

「春のうた」の「くも」は，「雲」と「蜘蛛」のいったいどちらでしょうか。手元にある教科書の赤刷りには「雲」と明記してあります。しかし，冬眠明けで絶食していた「かえる」の文脈や，「いいにおい」につられて「いぬのふぐり」を見た「かえる」の視点の移動と「うごいてくる」という相対的な関係から，これを「蜘蛛」とする研究も報告されています。ぜひ，授業で子どもと共にこの世界を読み描き，文章を味わいながら確かめてみてください。

はじめての民謡授業

音楽教育講座　中里　南子

質問

教材として民謡を取り上げたいけど、鑑賞のみに終止してしまい、実際にどのように教えたらよいかわかりません。実は自分自身も、民謡を歌うことに慣れていません。

（小学校学級担任）

近年、文科省の学習指導要領により我が国や郷土の伝統音楽の指導が一層充実して行われるようになりました。このような現状の中、上記のような悩みを抱えた先生方は少なくないでしょう。まずは、教師自身が地域に伝わる耳なじみのある民謡等、何度も歌ってみることは大前提ですが、ここでは民謡を取り扱った授業の導入を段階的に紹介していきます。参考にしてみて下さい。

ステップ１）同じ曲で様々な歌い方を入手して聴き比べてみよう

まずは歌い方に注目してみましょう。同じ歌であっても歌う人が変われば、その歌の表情もがらりと変わります。例えば文部省唱歌などはクラシックの声楽家から演歌歌手まで、様々な歌手の歌っている音源を入手することが可能です。ぜひ聴き比べてみて下さい。明らかに違いを感じるでしょう。そしてその違いの原因は何か？この部分を話し合ってみましょう。

ステップ２）３つの要素に注目して聴き比べてみよう

今度は「コブシ」「しゃくり上げ」「ビブラート」の３つの要素に注目して聴き比べてみましょう。

・コブシ・・ここでは音尾に付けられる装飾的な上下を伴う細かい節回しを言います。

・しゃくり上げ・・本稿だけの言葉として使っていますが、歌う際に音を下から上へとしゃくり上げて音程をとっていく歌い方です。例えば演歌津軽海峡冬景色などで「（う）えのはつの　（や）こうれっしゃ　（お）りたときから」と（）の部分で音を下から上へとしゃくり上げて歌うのをイメージしてみて下さい。

・ビブラート・・音を長く伸ばす際に微妙に上下に揺らすものです。人によって揺らし方は様々です。

聴き比べる際に次のような工夫もしてみて下さい。同じ歌詞入り楽譜を２つ用意して、クラシック歌手の歌う歌い方と、演歌歌手の歌う歌い方を、上記３つの要素に印をつけながら聴き比べるのです。例えば「コブシには〇印」「しゃくり上げ△印」「ビブラート~~~印」として視覚的にわかりやすいように工夫してみましょう。すると明らかな違いが見えてきます。

ステップ３）３つの要素の出現スポットを発見してみよう

今度は〇印（コブシ）、△印（しゃくり上げ）、~~~印（ビブラート）が多く現れてくるスポットを話し合ってみましょう。すると、歌い手には様々な個性が見え隠れするものの、これら３つの要素には出現スポットたるものが存在していることがわかります。

「コブシ」出現スポット・・フレーズの終わりの下降線を辿った時がコブシをまわしたくなるスポットです。

「しゃくり上げ」出現スポット・・フレーズの冒頭の言葉と、フレーズ最後の大きい音価の言葉を発する時。２

音間が上降型を辿る時や、２音間の音程が大きく跳躍する時に現れます。
「ビブラート」出現スポット・・息の切れる直前に、緊張感の弛緩から表出してくるものや、精神的高揚表現の一つとして表出してくるものもあります。

ステップ４）日本人にとって素晴らしい表現手段の一つであることの認識を深めよう

これらは我々日本人にとって、無意識のうちに表現手段も一つとして発達した重要な表現方法の一つであることを認識させてあげたいものです。

例えばコブシを例に挙げると、音と音を繋げようとしてレガート的に表現しようとして現れたコブシや、その音を強くアクセント的に表現しようとして表出したコブシ、純粋にその音を装飾しようとして現れた規模の大きいコブシなど、様々な性質を持ち、そこでの必要性に似合った様々な揺り方をします。私たちはこれを誰かに教わったりしたものではなく、自然に身につけて無意識の中で作り上げられているのです。遺伝子の中に組み込まれている？とでも言うのでしょうか。子どの頃には見られませんが、いつの日かケチャップよりも醤油、ハンバーガーよりも刺身が美味しいと感じられる頃に、このような現象が見られる素晴らしい表現方法の一つなのです。

ステップ５）３つの要素で遊んでみよう。そして個の芸の豊かさを感じよう

誰もが知っている簡単な曲で、自分なりの「コブシ」「しゃくり上げ」「ビブラート」を付けて歌ってみよう。３つの要素を１回以上は入れることをルールとして、歌詞入り楽譜に、コブシ、しゃくり上げ、ビブラートの印をつけてから（即興も含め）歌ってみるのもよいでしょう。そしてお互いの歌を披露しあってみて下さい。この３つの要素を取り入れるだけで、一人ひとりの歌に個性が生まれて違いが生じてくるでしょう。この違いこそが個の芸として表現を豊富にする重要な音楽的要素ということに気付きます。

ステップ６）子どもたちの身の回りの音楽の中から、３つの要素を探してみよう

これらの３つの要素は決して、民謡の中だけのものではなく、子ども達の身の回りの音楽の中、例えばＪポップの歌の中にもたくさん見ることができます。ただし、使われ方や性質が民謡とは若干異なってきていますが、これらの要素が自分たちの身近な音楽にも見られることを知るだけで、とても身近なものに感じるでしょう。

以上ですが、大切なことは技術を習得することではありません。特徴を感じとることがが大切です。いきなりコブシをつけて民謡を歌ってみようといっても難しいですから、このように、表現法を感じる、知る、遊ぶ、といった、様々な角度からの工夫のある授業を試してみて下さい。そして最も大切なのは、教師自身が何度も歌ってみることです。

民謡の授業は総合の学習へと発展できる可能性を多分に含んだ教材です。ぜひ郷土の民謡を取り入れ、地域との連携を持ちながら幅広く展開できるようチャレンジしてみて下さい。

危機を「危機」として捉える組織づくりのために

髙橋　望（教職リーダー講座）

質問
　学校の危機管理に対して、どのような基本認識をもって対処すべきでしょうか。（小中学校学級担任）

危機に対する考え方

「危機管理」という言葉は、阪神淡路大震災や地下鉄サリン事件が起きた 1995 年頃から頻繁に使用されるようになってきました。同時に、学校の安全神話も、その後の O－157 による食中毒事故、大阪教育大学池田小学校での不審者乱入事件などによって瓦解しています。また、近年では、LINE などの SNS をめぐる問題など、これまで表立っていなかった課題に対しても、より一層の配慮が求められるようになってきています。社会の変化に伴い、学校内外で発生する危機の種類や質も大きく変わりつつあります。学校の安全と安心の対策と言えば、長らく火災、地震、台風などの災害への対応が主なものとされてきましたが、危機に対する対処の仕方や発想も見直しを迫られ、学校の危機管理もまた、時代とともに変化を余儀なくされていると言えます。

そこで学校は、危機に対して以下のような認識を持つことが大切になります。

○事件、事故はいつ、どこでも起こりうる
○社会の変化に見合った危機管理体制を構築する

危機管理の定義

学校という場所は、多くの児童・生徒が生活し、日常的にさまざまな活動を行っています。ある意味、常に事故の危険と隣り合わせにあり、いつ事故が発生してもおかしくない状況にあると言っても過言ではありません。学校で行う教育活動には「リスク」はつきものであるということです。しかし、「リスク」を恐れていては、教育活動は何もできなくなってしまいます。「リスク」を可能な限り予防すること、そして、いざというときに迅速、かつ適切に対応すること、が求められます。

一般的に危機管理とは「人々の生命や心身に危害をもたらす様々な危険が防止され、万が一、事件が発生した場合には、被害を最小限にするために適切かつ迅速に対処し、再発防止の対策を講じること」と定義されます。すなわち、危機管理は、リスク・マネジメント（事前の危機管理）、クライシス・マネジメント（事後の危機管理）の２つの側面から捉えられるということです。「まさか」という場面で起きる危機を最小限に食い止めるためには、事前の対応が求められることは言うまでもありません。しかし、事前の対応だけで危機を全て回避することはできません。「想定外」は必ず起こります。教育現場において、「リスク」をゼロにすることは限りなく困難な試みであり、そのためにも、「あってはならない」ではなく「ありうる」ことを前提として、事後の対応の仕方を身につけておく必要があります。危機管理は以下の表のように整理することができます。

側面	リスク・マネジメント（事前の危機管理）	クライシス・マネジメント（事後の危機管理）
目的	予め危機を予測・発見し、その危機を確実に除去して危機の発生を未然に防ぐこと。	発生した危機、適切かつ迅速に対処し、被害を最小限に抑え、再発を防止すること。

危機を招く「危機意識」の欠如

深刻な危機を招く最大の原因は、教職員の「危機意識の欠如」です。発生した危機に対して、「たいしたことにはならないだろう」「なんとかなるさ…」「よくあることさ…」と捉えてしまうことが、重大な危機を引き起こすきっかけとなります。そのため、教職員は「自分の学校でも起こることかも…？」「ちょっと変だぞ…？」「これで大丈夫なのか…？」と危機意識や疑問を持つことが重要となります。

また、発生した危機を「危機」として判断する際、大きく分けて２つのケースがあります。

○問題が発生した瞬間に、誰もが危機と認識できるようなケース
○危機の深刻さや緊急性などが実感として捉えにくいものや、受け止める個人によって捉え方に大きな開きが生じるケース

問題となるのは後者のケースです。例えば、子ども同士でトラブルがあったとします。これを「ごく日常的な人間関係の些細な問題」と捉えるのか、それとも、「重大ないじめの問題」と捉えるのかによって、その後の対応が大きく異なってきます。ある教師はごく一過性の軽いものだと認識し、ある教師はこのトラブルは重大だと認識する。こうした判断のズレが、学校に与える影響を左右すると言えます。

発生した危機を、共通の「危機」として教職員全員が共有できること、学校として共通の判断ができることが大切になります。

「危機」を共有するために

ここでは、学校全体で共通の判断ができるようにするために、教職員間での危機に対する認識のズレを確認するための方法として「クロスロードゲーム」を紹介します。

これは、危機の具体的な場面を示して、各場面で自分がどのように対応するかを考え、参加者同士で話し合い、意見や価値の違いを共有するゲームです。参加者は危機対応について考え、その難しさや自分とは異なる意見があることを学び、危機対応への意識を高めたり、理解を深めたりすることが期待されます。また、クライシス・マネジメントに求められる「スピード」と「判断基準」の重要性を理解することも期待されます。

【使い方】

５人程度のグループを作り、進行担当者を１名決めます。「YES」「NO」カードを作成し、各グループに人数分配布します。カードの代わりとして「YES」はじゃんけんの「ぱー」、「NO」は「ぐー」などの約束をして行うこともできます。

（１）進行担当者が一問ずつ問題を読み上げ、参加者は全員「自分ならどうするか」を決めて、担当者の指示に従い、一斉に意思表示を行います。
（２）すべての問題が終了したら、グループ内で意見が分かれた問題を中心に、各自の考えを出し合い意見交換します。
（３）最後に、グループごとに意見交換の内容を発表してもらうと、さらに全体に広げることができます。

問題例：学校外で生徒同士がケンカをし、一方の生徒が負傷しました。負傷した生徒の保護者から学校に電話が入り、加害生徒の自宅の電話番号をたずねてきました。さもないと警察に被害届を出すといいます。
　あなたは電話番号を教える？
　　YES　or　NO

この演習を通じて、いざというときの自分の判断と他者の判断が異なることがあることを確認することができるでしょう。認識のズレがなぜ生じるのか、ズレを埋め対応を共通のものにするためにはどうしたらよいのか、検討するきっかけになります。校内研修等で活用されてはいかがでしょうか。

【主要参考文献】

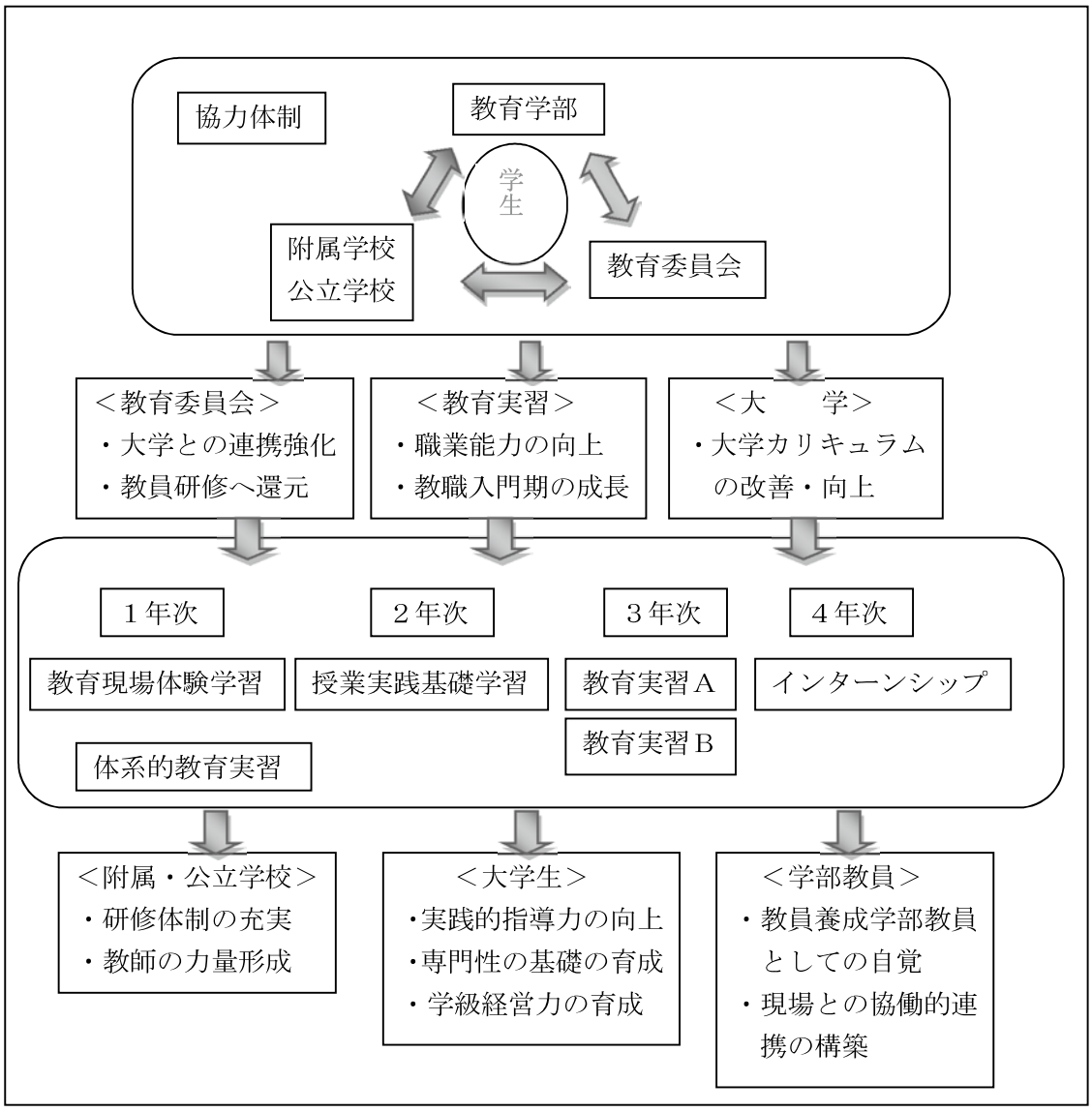
○福岡教育センター・九州大学『危機管理講座テキスト』2009 年。
○九州大学大学院元兼研究室『新任校長研修テキスト』2010 年。

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活動を中心に報告する。教育実習は、教員養成指導の常に中枢という「かなめ」の位置を占めている。

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 26 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（金）	新入生学部別オリエンテーション：教育実習全体の概要説明
4/9（水）	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
5/19（月）	事前指導・講義：教育実習委員会，附属小中学校副校長
6/9（月）	事前指導：教育実習委員会
6/23（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（約５日間）
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 20(月)	事後指導：講座担当（専攻毎に実施）
10 月 31(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３(水)	定例教育実習委員会における成績評価

【平成 26 年度　教育現場体験学習受入校一覧】（合計 59 校　受入学生 225 名）

＜前橋地域＞
桃井小学校/岩上小学校/桂萱小学校/桂萱東小学校/東小学校/永明小学校/笂井小学校/広瀬小学校/元総社小学校/桃木小学校/山王小学校/粕川小学校/月田小学校/原小学校/第三中学校/第五中学校/桂萱中学校/元総社中学校/東中学校/木瀬中学校/鎌倉中学校/大胡中学校/富士見中学校/附属小学校

＜高崎地域＞
金古小学校/国府小学校/堤ヶ岡小学校/上郊小学校/金古南小学校/桜山小学校/新町第一小学校/新町第二小学校/箕郷小学校/下室田小学校

＜伊勢崎地域＞
殖蓮小学校/宮郷小学校/広瀬小学校/赤堀東小学校/あずま南小学校/境采女小学校/第一中学校/殖蓮中学校/宮郷中学校

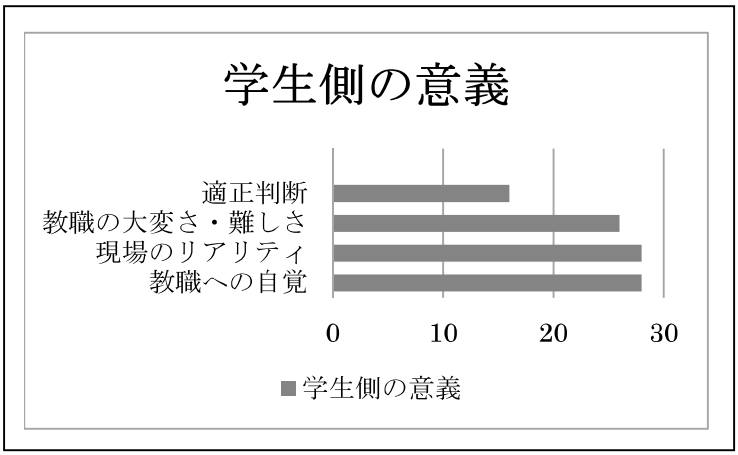
＜太田地域＞
宝泉南小学校/毛里田小学校/中央小学校/西中学校/北中学校/東中学校

＜渋川地域＞
南雲小学校/伊香保小学校/小野上小学校/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

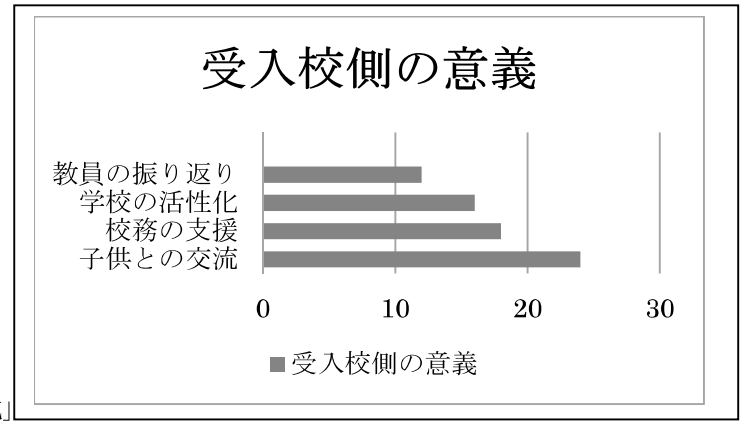
【平成 26 年度 9 月実施「教育現場体験学習」のアンケート調査結果】

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 50 名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると 49/50（98.0%）名であり、その回答数は 62 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 28/50（56.0%）名の回答項目「教職への自覚」と 28/50（56.0%）名の回答項目「現場のリアリティ」、26/50（52.0%）名の回答項目「教職の大変さ」に着目すべきである。今日の学校現場の忙しさの中にみられる教師同士の協働や子どもへかける思いや願いなどを学生が肌で感じることは、学生自身が教職のイメージやアイデンティティを形成する上から、非常に意義がある。「全く意義がない」と「意義がない」の合わせた回答が１校であり、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きていると推察できる。

問２　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。

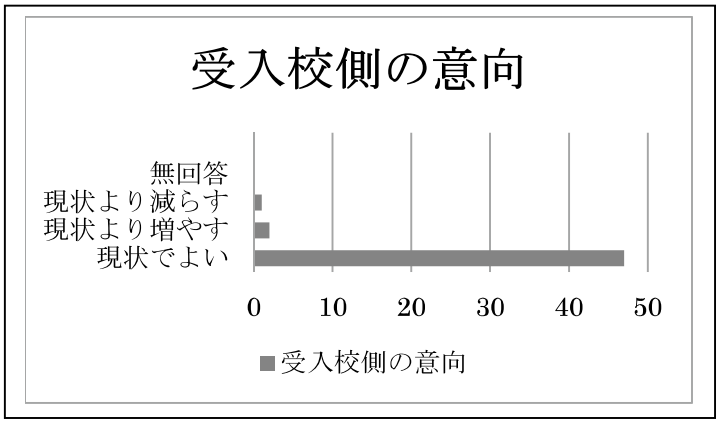


学校現場からの総回答者数は 59 校中 50 名で、「大変意義がある」と「意義がある」の回答を合わせると 42/50（84.0%）名であり、その回答数は 58 項目である。内容項目を整理すると、右図の４項目に大別できる。具体的には 24/50（48.0%）名の回答項目「子供との交流」、18/50（36.0%）名の回答項目「校務の支援」、16/50（32.0%）名の回答項目「学校の活性化」12/50（24.0%）名の回答項目「教員の振り返り」等で定着化している。校務の支援の内容は、「運動会の準備」、「ＴＴの補助」、「陸上練習の指導補助」、「清掃指導」、「給食指導」、「図書館の本の整理」、「プリント採点」、「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」等である。大学側が事前に配布して教育現場体験学習要項にきちんと目を通した上でのきめ細かい指導をしてくれているが、心ない数名の学生の振る舞いから、この学習の目的概念の曖昧さが指摘される。また子どもとの交流を積極的に行わせていることは、学生が最も苦手とする「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）」の基本姿勢を学ぶ上で効果的である。例年、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）について数校から厳しい指摘がある。今回、50 校の回答中、「余り意義がなかった」「全く意義がなかった」の回答を合わせると、8/50（16.0%）名あり、その理由の主な内容を列挙すると、「6 月と 10 月に４週間の教育実習を２名ずつ受け入れた。ふれあい体験と言うことで、実習生に緊張感が全く感じられない。実習生に慣れてない本校は、児童がハイテンションになり、教員が準備に追われ、それらを元に戻すという意味で余分な仕事が増えすぎた。本事業の目的が不明瞭であり、本校の教育活動に支障があった。学生自身が将来の職業について真剣に学ぶ姿勢がみられない。1 年の現場体験学習は本校全般に意義が感じられない。4 日間中、発熱あり、気分悪くなりと、散々担当教員に迷惑をかけ、

養護教諭にお世話になりながら、お礼の言葉や挨拶が一切なかった。学生を現場に送り出す以上は、大学での責任ある厳しい指導がなければなりません」と。３年次の本実習の「服務状況（実習態度）」の評価を見据えると、「入学間もない」ことを言い訳にせず、今後は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や学校教員の振り返りに意義があったとする割合が「20%から 30%」もあった。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直向きな活動が、教職員にも自身の実践を見直す場となったようである。それは、教師の振り返りの内容「直向きに子供とふれあう姿勢は、われわれ教師も共感がもてた、職員の協働意欲が高まった、信頼関係を深める関わり方を見直す良い機会となった」等からも推察できる。

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 50 名で、「現状でよい」の回答は、47/50（90.3%）名であり、その回答は「現場の雰囲気を実感するには不十分だが、今の段階ではベスト」が１名で、あとは無回答である。「現状より増やす」の回答は、２/50（3.0%）名であり、内容は「２週間として、最終日を運動会実施日とする。５日は短すぎる」と。「現状より減らす」の回答は１/50(3.0%)「ふれあうが主旨なので２、３日で十分」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。

・１年生に現場体験学習が必要か考えてほしい。２年生の前期に実施：後期に観察実習でもよいのでは。現場体験学習の目的をどのように学生が感じているのか、疑問が残った。
・挨拶などの基本的なことを学生に確認してほしいと感じた。また、児童や職員の何を体験してくるのか、自分の事として感じられる事前指導をしてほしい。
・学生さんたちは、どなたもまじめに取り組んで下さいました。次の段階の実習に向け、不安や恐れを乗り越え、さらに堂々とした態度で子どもたちの前に立てるよう、今回の経験を生かしていただければと思います。普段からはっきりとした発音で話す、髪の色が気になったら黒く染めるなど、しっかりとした準備が自信につながると思います。よろしくお願いいたします。
・学生への事前指導配付資料　別紙３　受け入れ学校事前訪問（４）に「服装・履物等、通勤方法等について指示を仰ぐこと。」とあるが、大学側がしっかり指導してから実習に出してほしい。事前訪問時に指示はしたが、初日の遅刻や相応しくない服装が見られた。
・３名とも礼儀正しくしっかりとした目的意識を持って参加していたと思います。優秀な教員になるよう育ててあげてください。
・本校は駐車場がなく、交通の便（公共交通機関）もよくないため、徒歩または自転車で来られる学生が望ましい。
・本校は交通の便が悪く、車を持っている学生が１人しかおらず学生が相談し、工夫して登校してくれました。学生の負担が大きいように思いました。
・「ふれあい体験」で学生に何を学んで欲しいと思っているのか、ねらいをもっと明確に伝えてほしい。学生自身も「何を経験したい・学びたい」のか具体的な課題意識をもって参加してほしい。
・単に見学するだけであれば、もったいないのではと思います。教師（指導者）として５日間を過ごす、自覚が持てるよう計画をたてていただきたいと思います。これらの書類についてデータでいた

だけると助かります。
・実習終了後、学校支援ボランティアの登録、活動をお願いしたい。県内の小中学校では学校支援ボランティアを募集しています。貴校が授業の一環として体験学習を履修させていると思いますが、学生自らが各校の学校支援ボランティアに申込み、実習させてはいかがでしょうか。また、大学が学校支援ボランティアの斡旋をしてはいかがでしょう。
・今回の実習生は意識も高く積極的に活動することができていました。大学にお願いすることは、挨拶の仕方を含め、事前に実習に対する心構えをしっかり持たせていただきたいことです。
・自分の出身小学校で教育現場体験学習が受け入れてもらえると母校への思い入れがあるので、学生たちの意欲がさらに高まるのではないかと感じます。

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】

〇子供たちは教師の表情に敏感で、クラスによって雰囲気のまるで違いう印象を強く受ける。
〇学級担任の先生によってクラスの雰囲気がこんなにも違うと、子供の対応が本当に難しい。
〇学級担任が明るいクラスは学級全体がいつも伸び伸びしていて楽しそうだ。
〇担任教師の目配せ一つで雰囲気が明るくなったり、静かになったり変化するのには驚いた。
〇同じ教材を使って指導しても、中学校のクラスの雰囲気でまるで違う活動になってしまう。
〇先生の一瞬のにらみで子どもの態度は変わってします。凄い影響力だ。
〇学年（学級）全体のまとまりや連帯には一人一人を大切にする教師の態度が一番大切だ。
〇教師の言葉によって、子どもたちの態度や学級の雰囲気がガラリと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。
〇教師の授業を進めるスピードや教え方が異なり、それによって子どもの発表や姿勢が変わる。

【教師の指導性の大切さ】

・優しさと厳しさの二層を踏まえた指導/・教師の一言の重み/・教師は裸になれ/・常に全力で子供に向き合う/・子供の心に響く対話に心がける/・子どもが納得する説明/・教師の一言が人生を左右する/・子供の実態を踏まえた声かけ/・子供の前に立ったら、すべてが影響を与える/・指導の徹底化は信頼関係から生まれる/・状況を冷静に見極める眼/・個と集団を常に意識した指導/・子供の心にきちんと寄り添う優しさ/・細かい気配りには際限がない/・臨機応変な対応/・リズミカルな時間厳守/・ほめることと叱ることのメリハリ/・子供の学びの事実に寄り添う/・洞察力に基づいた指導/・子供の本音

を見極める/・子どもを叱った後のフォロー/・子ども一人ひとりの実態に合わせた指導/・どんな時でも子どもと一緒に行動/・一生懸命に努力する姿勢/・目立たない子供ほど大切にしたい

【教職の大変さ】
・歩き回る子、かみつく子、おしゃべりが止まらない子、椅子にじっと座っていられない子、教師はどんな時でも諦めず根気よくかかわっていく/・教師は豊かなコミュニケーションが絶対必要だ/・教師の仕事は精神的にも肉体的にも疲れる/・教師に仕事に際限はない/・これほど忙しい職業だとは思わなかった/・教師は体力勝負だ/・教師のコミュニケーションが学級をつくる/・教師の仕事は見えない部分が分かって一人前だ/・教師の姿をみれば子供の姿がわかる/・教師の仕事は重労働で厳しい/・教師の仕事は雑務が多い/・教師は一度教室に入ると立ちっぱなしだ/・教師は授業、教材研究、準備、生徒指導、保護者対応など数えたらきりがない/・教師は心を鬼にして厳しさに徹する時がある/・学級運営の細部にまで目を配るのは大変だ/・やっと恩師の苦労や厳しさが分かってきた/・授業をするだけが教師の仕事ではない/・職員室は膨大な資料が蓄積。隣の顔が見えない

【教員としての自覚】
・教師は縁の下の力持ち。裏方をしっかりやらないとダメ/・生徒への言動は分別をつけるべきだ/・教師の一言の責任の重みを痛感した/・教師でも、間違ったら即謝罪すべき/・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/・子どもは教師次第/・子供は教師を映す鏡/・学級担任の子どもたちへの影響は絶大だ/・教師に柔軟性は不可欠だ/・教師には元気・根気・勇気が必要/・教師の目に見えない所での努力が子供を育てている/・学力保障と成長保障は教師の使命/・教師が悩むのは当たり前。半端な気持ちではできない/・隣のトトロのような教師でありたい/・教師は常に誠実でなければ。子供にも、自分にも/・まず自分の心と身体を鍛えて健康であることは絶対条件だ。務まらない。

【子ども理解・子どもへのかかわり方】
・学級担任に「私はみんなの考えとは違います」とキッパリと自己主張できる雰囲気は凄い/・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/・子供は予想以上に純粋だと思った/・一人ひとりを公平な眼で見るのは難しい/・子供と教師のパーソナリティが呼応し合っている雰囲気/・個と全体をみることの大切さと難しさ/・子供たちがありのままの自分をさらけ出す時/・固定観念に縛られている愚かさ/・教師の手中に簡単に乗るような子供ばかりはいない/・本気で子どもと向き合うことの意味/・叱るときには厳格に叱る/・子供の意欲を育てる奥底にあるものは何か/・見守ることの大切さ/・子ども一人ひとりに合った支援/・子供の世界に飛び込む勇気/・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/・子どもは十人十色/・子どもとの距離間は子どもとのかかわり方次第/・子供の変容に鋭く気づきたい/・今の子供に当たり前は通用しない/・教師の表情を読み取って行動する/子供の名前を覚える単純作業がもの凄く重要だ/・ロールモデルにはなれない。難しい

（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。

・私の不注意な行動で授業を妨げてしまった。後悔しても遅い。教師には向かないのか。
・完全に認識不足だった。教師は自分の特性、人格、生活態度全てに改善しなければダメだ。

・生徒に公平にかかわることの難しさを嫌と言うほど味わった。
・何で馬鹿な。バイバイの挨拶はない。全く注意緩慢だ。自己判断ができない。
・子どもから寄ってきて話しかけてくれたのに、私には返す言葉が一つも浮かばなかった。その子を思うと心が重い。
・大学１年だからと言って、自分の甘さに弁解できない。障害のある子どもへ無理だった。正直頭が真っ白になった。怖かった。
・学校に行ったらもう学生ではないのだ。社会人としてのマナー不足は言い訳にならない。
・指示待ちにならないようにと思いながら、何をどうしていいか分からない自分がいた。悔しい。
・どこまで教師として振る舞ったら良いのか分からない。実習生としての立場でどう子供たちと触れ合えばよいのだろう。
・「教師」としてではなく、「友だち」として接してしまった自分の甘さが情けない。
・活動中の状況判断が全くできない。教師の立場で注意することができなかった。
・これからの大学生活で今の自分の言葉遣いや性格が改善されるのだろうか。
・本当にタイミングが難しい。声をかけたくても、かけられない自分がいた。

（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（女子）＞：教職意識が０％～30％未満

最後の日に開いてくれた「ありがとう集会」は思いも寄らないサプライズに驚きとうれしさで胸がいっぱいになりました。このとき、「先生になって、またここに戻ってくるぞ」と。子供の頃から「小学校の先生」という職業は、私が一番なりたくないものでした。全教科を受け持つなんて嫌だという思いがあったからです。しかし、「私には無理だ」と決めつけていただけで、心の奥底では「先生になりたい」という気持ちがあったのかもしれません。この気持ちを呼び起こしてくれたのが、Ｇ小学校の子供たちに間違いありませんでした。子供たちと一緒に過ごすうちに、「この子供たちと一緒にいたい」「成長の喜びを共に味わいたい」と思い始めました。この現場体験学習で私の気持ちが変わったのは確かです。今は先生になりたいという強い思いでいっぱいです。

＜Ｙ学生（女子）＞：教職意識が 50％～70％未満

私が一番印象に残っているのは子供たちと遊んだことです。とても懐かしく思いました。男の子と腕相撲をした時、手を抜かずにやったのに、私は負けてしまいました。私よりずいぶん小さな女の子におんぶされたこともありました。子供のパワーは本当に凄いです。一緒に遊ぶことで、同じ立場に立ち、気持ちが共有できたように観じました。子供たちとかかわって気づいたことは、個性がはっきりしているということです。また、それがおもしろいです。さまざまな場面に適した子供たちとのかかわり方は凄く難しいと思いました。叱り方、ほめ方、いろいろな工夫が必要です。一人一人としっかりと向き合い、個性を踏まえ、それぞれに合わせたかかわり方ができるようになりたいです。はっきりとは言い表せませんが、たくさんのことを学ばせていただきました。必ず先生になります。

＜Ｋ学生（女子）＞：教職意識が 100％

先生の仕事は、私が想像していたより、はるかに多様で多忙なものでした。授業の準備、教室の環

境整備、各種行事の運営に加え、常に子供たち一人一人の状況に応じた対応を考えて行動したり、保護者や地域との連携を図ったりなど、先生がこなさなければならない仕事は山ほどありました。また、授業中に例示するためのアイディアや子供たちに分かりやすく説明するための表現力など、日々勉強して身に付けていかなければならないこともたくさんありました。ですが、先生が、そんな多忙な毎日の仕事をこなしていくことができるのは、「子供たちの日々の成長」という原動力があるからだということを知りました。終わってみると、あっという間でした。M小学校で体験学習できて本当によかったです。これからも、このM小学校との出会いを大切に頑張っていきたいです。

Ⅱ　教育実習事前事後学習

教育実習事前事後学習は、教育実習の事前と事後に行う学習を通して、教育実習の目的の達成を充実させるために実施する活動である。事前学習は、学生が学部教育と教育実習との間の距離を狭め、教育実習に円滑に臨めるように配慮すると共に、教育実習に際して求められる必要不可欠な基礎的・基本的な知識・技術を確実に身に付けさせることが重要である。また事後学習では、学生が教育実習での学びを通して、実習前の自己の教育観、指導観、子ども観、学校観などと対比・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26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)

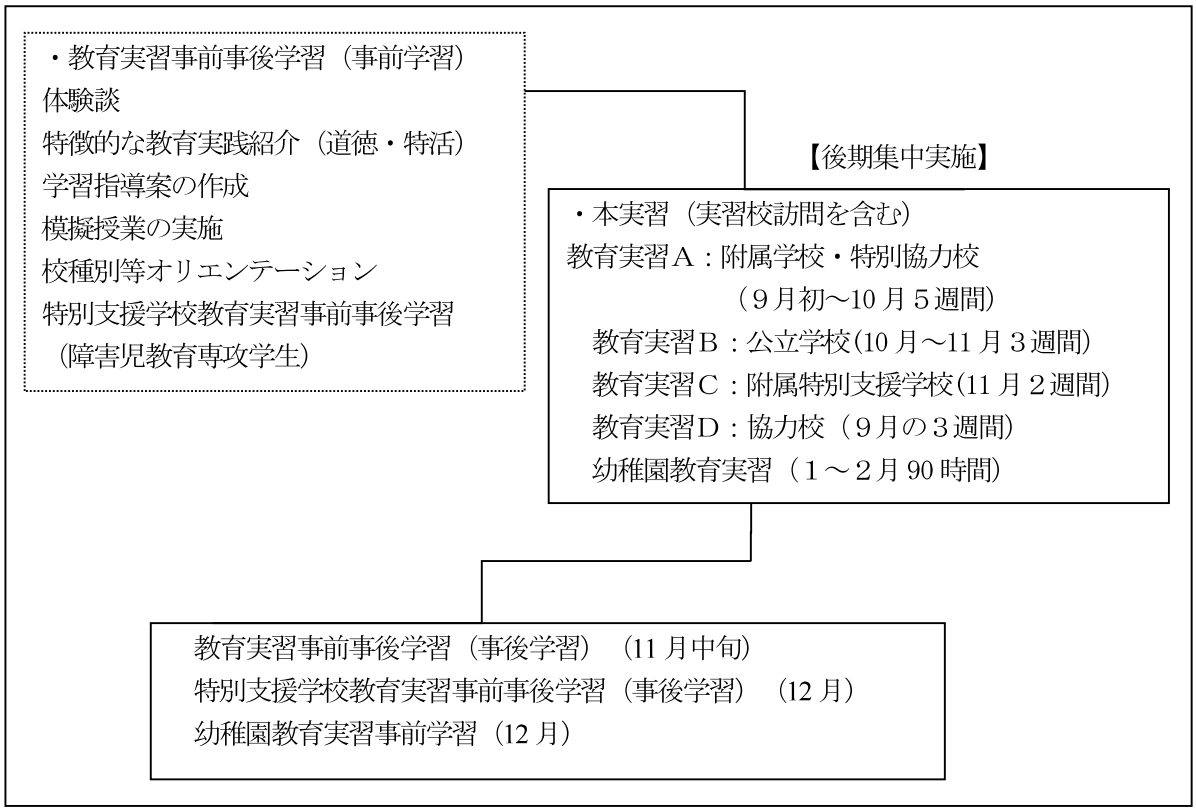


表１　平成 26 年度　事前事後学習　実施計画書

番号	事　　項	実施日	内　　容
1	全体オリエンテーション	4/16	・教育実習の意義・目的、実習内容の概要、実習に対する心構え、実習態度の注意点、健康管理上の注意点などのガイダンス ・校種別の教育実習の詳細なガイダンス
2	体験発表と事前学習	4/30	・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	5/28	・ビデオ視聴による喜怒哀楽の表現方法から児童理解の大切さ ・児童理解のためのカウンセリングを学びながら自己理解の大切さ
4	学習指導案作成指導	6/4	・教材研究から具体的な学習指導案の書き方まで、基礎的な内容を実際の授業の流し方も交えた指導 ・子どもの実態把握、単元理解、教材や指導方法の在り方等 ・学習指導案の意味、生徒・教師・教材の３要素の相互作用としての活動についての説明 ・学習指導案の意味と指導案作成の流れと形式についての説明
5	模擬授業用指導案作成指導①	6/11	・②の学習指導案作成に向けた教科目標からその教科の特性や授業の在り方の概要的説明 ・実際の単元を例に、授業作りの要素となる板書計画の仕方から全体イメージの把握の仕方の指導
6	模擬授業用指導案作成指導②	6/18	・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	7/2	・②で作成した学習指導案を基づくグループ毎の実施 ・授業の様子や学習指導案の記述内容から題材のとらえ方や授業展開、児童がねらいに到達できるようにするための手立ての指導 ・教科目標の解説、授業の進め方や学習指導案の書き方についての説明 ・指導担当が実際に模擬授業を行い、指導者と児童の両面から授業を観察できるような配慮点の説明
8	講義②	7/9	・道徳の模擬授業を観察して、道徳の活動展開と留意点の理解 ・授業実践のビデオ視聴による子ども理解の方法についての理解
9	教育実習 B 説明会	10/6	・教育実習Ａを踏まえた教育実習に対する情報提示 （実習 B の校務、実習録、諸会費、部活動、授業、評価など）
10	校種別事後学習	11/12	・学習指導と生活指導を中心に指導と評価の一体化の意味と方法について実際の授業場面に基づいた指導 ・小学校と中学校の比較（教科指導、生徒指導、教師間連携）についての自己の振り返りをもとにしたグループ協議
11	講座別事後学習	11/19	・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26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

昨年度は問１の「十分」と「ほぼ十分」で小学校92.2%、中学校86.2%、問２の「大変充実」と「おおむね充実」で小学校98.4%、中学校91.4%、問３の「大変有意義」と「ある程度有意義」で小学校92.2%、中学校80.1%である。　（　）は25年度。

設　問	選　択　肢	小学校		中学校		小＋中	
		人数	割合（%）	人数	割合（%）	人数	割合（%）
問１ 実習生の事前準備は十分であったと思いますか。	十分	45	63.4(59.4)	33	52.4(60.3)	78	58.2(59.8)
	ほぼ十分	20	28.2(32.8)	23	36.5(25.9)	43	32.1(29.5)
	あまり十分でない	3	4.2(6.3)	5	7.9(12.1)	8	6.0(9.0)
	不十分	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)	0	0.0(0.0)
	無回答	3	4.2(1.6)	2	3.2(1.7)	5	3.7(1.6)
小　計		71	100.0	63	100.0	134	100.0
問２ 実習生の取組は充実していたと思われますか。	大変充実	33	46.5(45.3)	25	39.7(32.8)	58	43.3(39.3)
	おおむね充実	33	46.5(53.1)	35	55.6(58.6)	68	50.7(55.7)
	あまり充実しない	2	2.8(1.6)	1	1.6(8.6)	3	2.2(4.9)
	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	3	4.2(0.0)	2	3.2(0.0)	5	3.7(0.0)
小　計		71	100.0	63	100.0	134	100.0
問３ 教育実習Ｂは貴校によって有意義であったと思いますか。	大変有意義	11	15.5(14.1)	10	15.9(17.2)	21	15.7(15.6)
	ある程度有意義	50	70.4(78.1)	36	57.1(63.8)	86	64.2(71.3)
	あまり有意義でない	3	4.2(4.7)	13	20.6(15.5)	16	11.9(9.8)
	全く有意義でない	1	1.4(0.0)	1	1.6(0.0)	2	1.5(0.0)
	無回答	6	8.5(3.1)	3	4.8(3.4)	9	6.7(3.3)
小　計		71	100.0	58	100.0	134	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。

○現場にとって教育実習は大変まことであり（授業を進める上でも、学力の向上においても）正直プラスになっているとは思えません。しかし、将来教壇に立つ後輩を育てることはわれわれの使命であることを肝に銘じ、精一杯指導したつもりです。

○一人の実習生の指導内容を先生方と議論することを通して、改めて自分たちの今の教育活動を見直す機会になっていました。常に全力で直向きに活動している姿に我々もネルギーをもらいました。

○実習生の真摯な取り組みは、本校職員の普段の実践を見直す良い機会となりました。先生方は誰も忙しいのは承知しているはずなのに、知恵を出し合いながら、教材研究、指導案作成、模擬授業等に積極的に参加していました。将来の教師の卵を育てる強い決意が有り難かったです。

○本校にとっては、子供たちへどう指導するかの方法や手だてを見直す良い刺激となり、教師の仕事の基本に立ち返ることができた点は非常に意義があった。忙しい中で将来の群馬県を担う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やり甲斐にもなった。

○正直、今の現場の実態からすると、どこでも教師の負担は大きく多忙感があると思います。しかし、教育実習で若い実習生を受け入れることで、全校職員が日頃の実践を見つめ直す契機と位置づけ、主体的に授業改善に取り組もうとする姿が随所にみられた。教員であるならば誰でもこの教育実習を体験してきており、「我々が後輩を育てる」ために協力することは当然の責務だと思います。

○生徒に将来の進路選択の一つとなる姿をみせられてよかった。先生方が改めて授業について見つめ直す機会になったことを口々に話されていた。今の現場の忙しい状況を考えると有り難いことです。

○今回、教育実習を担当した教員の中には初めて担当する者がおりましたが、その先生を教師集団で支えながら乗り切れたことに大きな意義を感じました。教育実習を本校がより良い学校になるための学校改善と位置づけ、先生方が協力的に活動してくれました。学校としても学校行事の多い時期、実習生に補助してもらうことは運営面で大いに助かった面もありました。

○今年度は２名の実習生を受け入れた。その二人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、とても新鮮な気持ちになることができ有り難かった。また、学年の先生方が忙しい時期にもかかわらず、気持ちよく授業を公開してくれ、それに応えるように実習生も頑張ってくれた。

○実習生が真摯に学び、真っ白な気持ちで子供たちに接する様子を直にみることができ、本校の職員たちにもよい影響を与えてくれた。事前の授業検討会では学年を越えて話し合うことにより本校教員の教材研究の在り方が深まった。また実習生が本当に熱心に子供たちに接してくれたので、子供たちの学習意欲も高まっていくように感じられた。

○今年度の実習生はみな、きちんと元気に明るく挨拶ができ、教材研究や部活動にも積極的に取り組む姿がみられ、各教師の刺激となり教育を見つめ直す良い機会になった。今日、忙しい中で実習生を受け入れる厳しい現実はあるが、我々教員が教育実習をどう受け止めるかで、我々教師の成長にも大きな効果がもたらされることが分かった。

○現場は忙しい一言に尽きる。しかし、教師になることを目標に直向きに努力している姿をみると、何とかしてやりたい気持ちになるのも事実である。試行錯誤しながら一生懸命に取り組む姿に自分を重ね合わせながら、学ぶことが多かった。教育実習指導は、自分の日頃の実践を見直し、飛躍する機会となると思った。

○実習生の若いエネルギーをたくさん吸収することができた。教育実習生を受入指導することで、今の学校の指導体制を見直すことができた。学級担任、教科指導担当者とも多忙な中ではあったが、自身の教育活動を振り返る良い機会となった。また、教員同士の授業参観、教材検討での高め合いがみられ、学年間の横の関係が一段と深まっていった。

４　平成26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25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 教育実習Ａの 充実度	大変充実 71.6(71.4)％	おおむね充実 28.4(26.8)％	あまり充実して　な　い 0.0(1.3)％	全く充実してない 0.0(0.0)％	有効回答数 218名
質問２ 教育実習Ｂの 充実度	大変充実 57.8(55.8)％	おおむね充実 29.8(36.2)％	あまり充実してな 4.1(3.1)％	全く充実してない 0.0(0.0)％	有効回答数 218名
質問３ Ａの経験のＢへの効果度	非常生かされた 44.0(42.0)％	ある程度生かされた 45.4(47.3)％	あまり生かされない 2.3(5.4)％	全く生かされない 0.0(0.0)％	有効回答数 218名
質問４ ２種類を体験した意義	非常に意義深い 70.2(68.3)％	ある程度意義深い 20.6(25.0)％	あまり意味がない 0.9(1.3)％	全く意味がない 0.0(0.0)％	有効回答数 218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

○日々の学校生活では、たくさん子どもとちと関わる機会があり、生活における指導の仕方を学んだり、生活についての指導を行ったりすることができた。また、教材研究の奥深さを指導教諭の先生から教えていただくことができ、さらにその研究を学習指導の中で生かすことができた。

○参観も授業実践も私にとって新しいことが多く、学びが多い一ヶ月であった。先生方にも、自分に何が足りないのか、もっと留意すべきはどこかを丁寧に教えていただき、生徒との関わりも新鮮で、子どもと関わる楽しさを改めて感じた。

○しっかり指導していただいて、前回の半泥を次回に生かすという形で教材研究をすすめることができた。また、実践的な学びや現場での現状、理論と実際のギャップを埋めることの難しさなど、学びが多かった。

○英語の指導においては、学力差がある中で、いかに能力の低い生徒にも意欲を持たせるかを考えることができた。学習指導、生徒指導など、実際に教師の立場で学び、体験的に教師の仕事や１日の流れが分かった。

○授業の手立てや構成の仕方、生徒の活動の場の工夫など、様々な迷いや疑問を解決してくれる先生方がいた点。また、大学での学びを実践することで、今の現場の実態を把握することができた。さらに、今、自分に足りないところを見つけることができたので、大学生活で努めるべき課題が明らかになった。
○普段では学ばないが、現場に出ると必ず必要となる子どもとの接し方、授業づくり、学級経営などを実際に教員の方から小学校で教えてもらい、大変貴重な体験ができた。
○指導教員を始め、様々な方々が作ってくれるあたたかな雰囲気の中、伸び伸びと実習を行うことができた。その授業が私には大変合っていて、得る物は大変多かった。
○研究授業は行い、教材研究などを友達や先生方と行うことで、よりよい授業をするためにどうすればよいかを考えることができた。また、一日日直をやることで、学校現場で働くことの大変さや楽しさを実感することができた。
○教科指導の時間をしっかりとってくださったので、教材研究、教科についての理解を深めることができた。また、自分が思っていること、学んだ事をすぐに実践でき、また、それに対して意見をしてくれる環境はすばらしいものだった。
○指導案の指導では、書き方や書く内容だけでなく、授業をする上で、子ども達をしっかり理解して、子ども達のための授業を考えることができた。実際の授業では、カラ授業でうまくいくことも、子ども達を前にするとうまくいかないことが沢山あることを実感した。
○非常に熱心に教科指導していただいて、授業づくりの価値観を学ぶことができた。例えば、教材を作っていくのに、視覚教材を取り入れたりしていくことの効果については参考になった。
○授業づくりで仲間と意見を出したり、先生からアドバイスを頂いたりして、単元を深く追究することができた。また、授業をしていく中で、授業を実践していくポイントなども学ぶことができた。
○実際に子どもを相手にして授業をしたり、授業を参観したり、子どもと学校で生活することで、生活指導や子どもの実態に合わせた工夫など、現場でしか学べないことを多く学ぶことができた。
○１・２・３と全学年の授業を参観、実施できたことで学年毎の実態を知ることができた。また学級で朝と帰りの短学活を実施できたため、学級担任がどのようなものか知ることができた。
○指導案作成から始まり、空授業を何度も行いながら１つの授業を作っていくことで、授業をすることの難しさを学べた。子どもたちの実態や反応に合わせて授業中も臨機応変に対処していく大切さを知った。５週間の中で子どもたちの個性の違いを見つけることもでき、１日１日が本当に充実していた。
○実習を通じて教師という仕事に少しだけでも触れることができ、「教える」ことの難しさ、生徒とのコミュニケーションの大切さなど多くのことを身をもって体験することができた。
○体育、国語、算数の授業を通して授業の作り方から進め方まで、様々なアドバイスを頂き、自身のスキルを上げることができた。また、子どもたちとの接し方を学ぶとともに運動会などの行事を通して先生方の連携など、現場でしか学ぶことができないことも学ばせてもらった。
○教師になる上で、学ぶべきことが毎日あり、日々勉強になった。大学で学べないようなことに直面したこともあり、反省することもあったが、次に生かすためのステップになったので、そのような体験もできたのでよかった。
○実際に初めての実習を行い、「学校」というものを体験することができ、楽しさや大変さを身をもって感じることができた。毎日、授業に対して先生と教生と考えを深めていったりできた。また、教師としての児童との関わり方を学ぶことができた。
○これまで学んできた内容がどれだけ現場で通用するのか、そしてしないのかがつかめた。また、授業や日常生活を通じて子どもと様々な場面で関わることで、児童理解や生徒指導も経験できた。

○教師として授業を行うことの難しさや大変さを実感できた。また、実習生がたくさんいて励みにもなった。また、子どもと多くふれあうこともでき、学習指導も普段の大学での学びを生かすことができた実習だった。
○よく知らない先生とよく知らないグループの仲間と初めて会う子どもたち、そして初めての環境での５週間は大変充実していた。４５分きっちり授業をしたのも、本物の子どもたちを目の前にして授業をしたのも初めてで、わからないことだらけであったが、先生方の熱い指導にこちらも答えようと必死だった。教育現場の実態が少し理解できた実習だった。
○教科指導も毎回先生方が厳しく指導してくれたので、指導案の書き方、授業作りをしっかり学ぶことができた。
○教科担当の先生から、授業作りの仕方や視点などについて、多くのことを教わることができ、自身の授業作りや実践に取り入れられた。
○指導案や授業に関することだけでなく、教師としてあるべき姿、尊敬すべき姿（子どもとの接し方等）を担任の先生を通して学ぶことができた。少ない持ち授業の中であったが、グループで毎日授業作りについて話し合った時間がとても充実していた。
○大学での机上の学習ではなく、実際に子どもが目の前にいる状態だったため、子どもたちの反応などが新鮮だった。また、指導案指導がとても丁寧でわかりやすかった。○先生方にも適切な指導していただき、様々なことを学ぶことができた。

（２）　大変充実した教育実習Ｂの内実

○実習生が一人という環境だったということもあり、子どもたちとの触れあい、先生方とのコミュニケーションを多くとることができ、積極的に参加することができた。
○生活記録を見たり、授業観察を行ったりして、子どもを理解する機会を得られた。またクラスの朝、帰りの学活や給食、清掃の指導を行い、学級経営の難しさについて学ぶことが出来た。
○小学生と違って反応が少なくなるため、生徒たちの細かな表情も見逃さずに、常に自分自身を見つめ直して試行錯誤していた。授業だけで無く日常生活の指導にも関わることができ、教員よりも近い体験ができた。
○小規模校だったので、配属学年だけでなく、全学年の子どもたちと交流することができた。また、全学年の授業を参観させていただき、小学校６年間の違いをみることが出来た。また授業をたくさんさせていただき、大変良い経験になりました。先生方にも丁寧なご指導をしていただき、とても感謝しています。
○小学校に実際に行って見て、その実態をよく理解することができた。先生方の配慮がとても良く、また、子どもたちも協力的だったので、実習がとてもやりやすかった。
○中学生とはまた違う、元気で純粋な子ども達に囲まれて、充実した日々が送れた。子どもが珍しがって寄ってきてくれるのがとても嬉しかった。授業実践でも姿勢ややるべきことの指示の細かさを学んだ。
○授業をたくさんする中で、生徒の発言への対応や明確な指示、発問を考えた。生徒に分かりやすい教具やテンポの良い活動について考えた。一人一人と濃密に関わったり、いきた現場の雰囲気を感じたりすることができた。自分自身の課題を見いだすことができた。
○４年生へ配属させて頂き、また、発達障害のある子どもたちと関わる機会を多くつくって頂き、学級の中で普段の生活においても、授業においても、いかにユニバーサルデザイン化を図るかを学ぶことができた。
○中学生と違い、基本的な生活習慣を身につけさせるための指導が多いことを学んだり、子どもに伝

わる話し方を考えることが多かった。
○子どもたちの純粋さに触れ、日常生活の大切さや学校の楽しさを再確認することが出来た。また、興味を抱けるような教具の工夫をすることで、学ぶ視点で授業や学習内容を見つめ直すことができた。さらに、日々の生活態度を正しておくことの大切さを痛感できたので、大変刺激になり、充実できた。
○学級経営、指導への指導について、先生の子どもとの関わりや、先生からのご指導から多くのことを学ぶことが出来た。将来、教師になる上で、いろいろな教科をやった方が良いと考えて下さり、たくさん授業をやらせていただいた。また、担任など、いろいろな経験をさせていただいた。
○教育実習Ａと比べて、より実践的で実際の教員の仕事に近いものを数多く体験させていただいたので、とても充実していました。配属校、配属学級の雰囲気も良く、学びに集中できる環境でした。また授業準備では指導教官と夜まで相談しながら進めることができた。
○学習指導を２０時間行い、部活動にも休日を含め、ほとんど休み無く参加することができ、充実していた。私が不安に思ったことや心配することをすぐ話せるような関係を先生方が作ってくれたので、とても有意義な時間であった。
○学級運営に関して担任の先生のご配慮もあり、１週間程度、朝のホームルームから帰りまで担任をさせてもらった。Ａ実習とは異なり、授業作りをほぼ１人で行った為、実践力を身につけることが出来た。
○先生方にあたたかく見守って頂き、夜遅くまで教科指導をして頂くなど、先生方の実習生に対する対応がとてもありがたいものであった。授業を全て自由にやらせていただけた。授業中のスキルがかなり身についた。
○実践的なことを多く体験していく中で、教師のやりがいや大変さを学ぶことができた。部活動も毎日参加することで生徒のがんばりを間近で見ることができた。３学年全ての体育に関わることができ、配属クラス以外の生徒との交流もできた。体育以外もやらせていただき、とても良い体験ができた。
○中学生と小学生の両方を経験することで、中学制に対する教え方、接し方、小学生に対する教え方、接し方を学ぶことができた。また、中学校、小学校両方の楽しさを味わうことができた。
○小学校とは異なり、専門教科の体育のみを重点的に指導させてもらうことで、授業についてより深く考えることができた。また、授業以外でも様々な話を先生方とさせていただき、いろんな知識や技術、考え方を学ぶことができたと思う。
○中学校を経験してから小学校へ行ったため、指導の仕方がそれぞれ異なることを体感することができた。学級担任制のため、ほぼ全ての教科を教える大変さや忙しさを味わえて良かった。
○自分の専門教科の指導の時間がかなり多く、研究授業に向けて単元を通して一貫した授業ができた。授業に参加したり、参観したりすることで、多くの授業を見ることができ、自分なりの視点を持ち、また新たな視点を持つこともできた。
○公立の学校ということで、様々な生徒がいて、実際の現場に近い環境で実習が行えた。配属校の実習生を受け入れてくれる態度もとてもあたたかく、自分の考えた授業をベースに指導ができたから。
○自分のクラスだけでなく、特別支援学級の子や低学年の子ともふれ合えるように先生が取りはからって下さったり、行事に誘って仕事をさせて下さったりした。また、退庁時刻や健康をとても気に懸けて下さった。
○担当をして下さった先生がとても経験豊富な方で、お話を聞くだくでも新たな考え方や子どもたちを見る目、学校による違い等を学ぶことができた。
○授業外での生徒への対応。ライフや健康カードからの生徒の実態のよみとりなど指導する際の手が

かりやきっかけを学ぶことができた。中学生という年齢にどう対応するか、そして、学級経営する際、どこまで自分のカラーを出すかなど見えない裏側での教師達の仕事を知ることができた。

○短い期間の中で、たくさん授業を受け持たせていただいたことで、毎時間の課題を明確にし、改善策を立てることができた。また、朝の会や帰りの会を担当させていただき、子どもたちと多く関わることができた。

○クラス担任の先生、教科担当の先生が良く面倒を見て下さり、分からないことや迷ったこと等を相談し、助言をしてもらうことができたため、充実した実習となった。

○小学３年生に配属されたが、小３のボキャブラリーを理解していなかったために、やや分かり難い授業を数回してしまった。しかい、５時間程度の授業という所、９時間も授業をする機会に恵まれ、非常に良かった。全体的に児童と関わる時間も多く、１年～６年まで全ての授業の他、特支クラスの授業を見ることができ、非常に充実したものになった。

○Ａと比べて自由度が高く、自分がやってみたい方法で授業が出来たり、教師の一日のリズムなどを体験出来たりして、実践的な学びができた。

（３）教育実習Ａの経験が教育実習Ｂに非常に生かされた内実

《指導方法（授業の仕方）》

・子どもの思考に沿った授業/・間の取り方/・机間指導の仕方/・授業の時間配分/・注目のさせ方
・ワークシートの作り方/・意図的指名と順番/・概念砕き/・実態把握/・評価方法/・参与と観察
・道徳授業の進め方/・生徒指導と自己存在感/・声の抑揚/・観察の観点/・学び合い/・指導形態
・課題提示の工夫/・学習意欲の持続化/・小中学校の発問の違い/・教科書の使用方法/・集団思考
・教師の居方/・板書内容/・発想別グループ/・子どもの看取り方/・学習の習熟/・発問の仕方
・授業展開/・学習の見通し/・授業構成/・授業の流れ/・授業のリズム/・教師の立つ位置/・授業の意図
・発問の仕方/・授業計画/・発問と質問の違い/・指示・説明の仕方/・指名の仕方/・学習イメージ
・自己評価/・聴く姿勢/・子どもの声の聞き分け方/・子どもの内面/・字を書く速度/・授業の組み立て
・授業中の視線/・授業中の子どものサイン/・言語活動の充実/・待つ姿勢/・教材との必然的な出会い

《学習指導案》

・指導案の書き方/・指導案形式/・指導案の流れ/・指導案と学習の関係/・全案/・週案/・時案/・略案
・授業と学習指導案/・指導上の留意点と評価/・授業展開・教材観/・生徒観/・指導観/・子どもの実態
・ユニバーサルデザイン/・子どもの意欲と学習の見通し/・指導案項目の着眼点/・活動イメージ
・活動目標的/・指導計画/単元と題材の違い/・単元目標/・指導目標/・本時の展開と山場/・評価規準
・指導計画を立て方/・指導案作成上の留意点/・指導の手だて/・学習指導要領/・題材設定の理由
・準備資料/・地域素材/・教材化/・発問計画/・板書計画/・観点別評価/・情意領域と知識技能領域

《実習Ｂへ向かう自信・意欲》

・不安が解消できた/・実践の楽しさが分かった/・実習生としての覚悟ができた/・やるしかない
・落ち着いてできそうだ/・迷いが吹っ飛んだ/・極度の緊張感から解放されて気分だ/・気持ちで勝負
・教壇に立つ怖さが無くなった/・　子供の成長が私のエネルギー/・指導案が書けた意味は大きい
・いろんな意味で自信がついた/・実習への準備万端/・やる気なら負けない/・苦しいのは誰も同じだ
・授業イメージは楽しい/・逸る気持ちを抑える/・授業を多くやりたい/・今度は友達に甘えられない
・教師の立場で考えられそう/・苦しさを味わった経験は大きい/・子どもから逃げたくない

《教師としての自覚》

・教師としての言葉遣い/・先生方への挨拶/・教師の身だしなみや服装/・生活のリズムを整える
・子どもの前に立つ態度/・生徒の前に立つ覚悟/・礼儀とマナー/・教師としてのけじめ/・笑顔の対応
・何事にも動じない気持ちで/・社会人としてのマナー/・遅刻は信頼を欠く/・全ては子どものために
・教師としての心構え//教師という立場/・教師としての場を弁える/・常に変わらない挨拶/陰の努力
・主体的な構え/・教師らしい振る舞い/・教師としての責任と使命/・率先的な態度/・話を聞く姿勢
・実習生としての覚悟/・言われる前に行動を/・何事にも誠心誠意な気持ち/・直向きに頑張る
・教師としてのコミュニケーションの取り方/・教師として成長したい/・力の教師になりたい

《子どもへの対応》

・子供と向き合う/・声を聴き取る/・子どものサインを見落とさない/・子供との距離感を適度に保つ
・子供の援助者/・子供心を持つ/・の温かいまなざし/・子供をみる視点/・柔らかな眼/・子供の薫り
・子供に寄り添う/・子供の目線に立つ/・人間的ふれ合い/・共感と受容/・しみじみと語り合う
・子供の感性の鋭さ/・全身で感じる/・子供の前での立ち方や話し方/・子供とのかかわり方
・子供への畏敬の念/・子どもの名前を覚える/・子供の立場にたつ/・優しさと厳しさの二層を踏まえる
・深い子供理解/・子供の世界に飛び込む/・子供への温かな支援/・子供の弱さを認める
・子どもの細やかな対応/・自己肯定感を育てる/・感情のぶつけ合い/・響きあえない/・子供の二面性

（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

○Ａでは毎年行われているため、実習のシステムが確立していたので、やることが明確だったが、Ｂではそのようなシステムはないため、自分で現場をよく見てやるべきことを探し出すことができた。

○小学校、中学校と校種が異なるため、そこにいる子どもたちの姿も異なる。また、附属小学校と公立学校は施設の環境等大部分が異なっているため、両方で実習を体験できたのは、今後にとても役立った。

○実習Ａでは小学校、実習Ｂでは中学校であったので、小学校と中学校の違いを知る上で意義があった。また、附属学校と公立学校の両方での実習をすることで、学校教育の理想と現実の両方を見ることができた。学校により教師も子どもも授業も違うのだということを実感することができた。

○環境が異なる２つの学校を見ることが出来、教師の動きをよく観ることができて、意義があった。公立では特に生徒指導のところが参考になった。子どもたちも先生方も実習生に慣れているか、そうでないか、ということが顕著に表れていて、教育実習Ａで甘えていた分、Ｂで本当の現場を観たと感じることができた。

○実習Ａでは公立中学ではあるが、学力や学習態度がある程度身についた生徒の前で授業をさせていただいき、実習Ｂでは本当に生の教育現場の中で、問題を抱える子どもたちの多くいる教室を多く見させていただいた。その差を感じられたことはよかった。

○附属中学校では発問に対し、わからないという子は少なく、挙手がなかったとしても、指名すれば答えてくれたという点で、初めて授業するにはとても良い環境でした。それをふまえてＢ実習校では、わからない子にどう支援していくかという点が大変であり、異なる実習を体験したからこそ、得られた貴重な体験だった。

○特別協力校と公立学校では子どもが実習生に慣れているかいないかにおいても違いがあった。Ａでは実習生の授業だからということで生徒もこちらをサポートしてくれる感じだった。しかしＢでは低学年ということもあり、実習生というよりも先生として見られていた気がしてプレッシャーも大きかった。２校で経験させてもらい、授業の雰囲気の違いを感じた。

○小・中の子どもたちを相手にすると、子どもの成長の早さがよく分かった。公立学校に行く事で、実際の教育というものがよく分かった。Ａで基礎を学ぶことができた。Ａでは授業について学ぶことが多く、Ｂでは指導について学ぶことが多かった。そのようなことを踏まえても、２つの異なる実習には意義があった。

○Ａでは学習指導に大変力を入れていて、指導案を何度も書き直し、より子どもたちが理解できるものを、ということを念頭に授業をつくる大切さを学べた。Ｂでは学習指導だけでなく、生活指導や教師の授業以外の仕事を経験させてもらい、全体的な教師の仕事を学ぶことができた。

○授業の基礎と生徒指導についてＡ・Ｂそれぞれで力点をおくところは違ったが、それが自分の中では別々に詳しく学ぶことができることになった。できる子どもとできない子どもを両方見たというのが率直な感想。ただ、Ｂ実習校の方が、自由な発想をもつ子どもが多く、教師の力量がためされるのを実感できた。

○小と中を両方とも体験できたため、自分が今後どんな力をつけるべきかを考えたり、将来、小中高どの先生になりたいかを考える良い機会となった。

○附属の子と公立の子では考え方、生活態度に個性がある。その違いに対して、自分がどう対応していくのかを考える機会になった。

○教育実習Ａの学校は実習生を受け入れ慣れているので、接し方や授業の態度も実習生だと考慮した上で、行動している点がある。受け入れ慣れていない教育実習Ｂの前に現場に慣れておくという意味では、意義があった。

○Ａでは、教科の専門的な指導を受けることができ、その内容や自分が学んできたことを、実践できる環境が整っていた。Ｂでの公立学校での実習では、今の教育現場の実際を肌で感じることができた。附属と公立とのギャップ、中学校と小学校との違いを感じることができた。

○附属学校と公立学校の雰囲気の違いが分かりました。ただ、実際には公立学校に配属になる可能性の方が高いと思うので、附属中＋公立小学校以外にも、公立の中学校にも行って見たかった。

○公立の学校は附属に比べ、学力の差が大きかったり、様々な家庭の子がいるため、実習Ａでは授業づくりに主力をそそぎ、実習Ｂでは子どもたち自身と向き合うことができた。

○教育実習Ａでは教師の仕事を体験でき、たくさんのことを学ぶことができ、教育実習Ｂで、その学んだことを生かすことができた。

○附属では高度な内容をどのように扱うか、どこまでを基準の達成にするのかを考え、教材研究を行った。生活、生徒指導よりも授業中心の交流実習だった。Ｂ実習は小学校だったので、日々の生活での指導も行い、休み時間に一緒に遊んだり、走ったりしたので、授業以外の関わりが多かった。学校は授業以外でも幅広く子どもたちにとっての学びの場として存在しているということが大変良く分かった。

○Ａでは、実習に慣れている学校で、初めての実習をさせてもらい、実習の雰囲気をつかみ、授業をすることの基礎を身につけることができた。その後Ｂで公立学校に行って、実際の教育の現場について知り、多く学ぶことがあった点で良かった。

○学校によって雰囲気が全く異なり、また、それを知ることができた。教育実習Ａではより基礎的、Ｂではより実践的な学習なので、２つの実習には意義深いものがあった。

○学校自体も公立の方が多くあるため、附属・特別協力校だけではなく、公立の学校を経験しておくことが、実際教師になった時、イメージと現実の差を埋めることができることを実感できた。

○小・中どちらも体験することで、２つの共通点や異なる点を実感することができたので、とても意義深いと思う。群馬県は小中を選べないので、どちらも体験できるのはとてもありがたかった。

○Ａ実習で教わった授業づくりを、Ｂでは一人で行うことで実践力が身につきました。Ａ実習では先生方がきめ細かな指導をして下さり、Ｂ実習では授業作りにおいて私の考えを尊重して下さったの

で、この実習を経て、一回りも二回りも大きな人間に成長できた。
○小学校と中学校では授業中の雰囲気、そして普段の生活場面においても子どもの実態がまるで違うから両方絶対やるべきだと思った。
○附属と一般ではそれぞれのよさがある。附属では教科を突き詰めることができる。また、一般では忙しいので、教科指導より実態を見て把握し、丁寧に指導を行うことが大切であることが分かった。
○中学生は指示を出さなくてもある程度１つ１つの行動をきっちりできるが、小学生（特に低学年）は指示を１つ１つ低英にやっていかないと授業が進められないので、小学生と中学生の違いを見ることができた。また、小学校ではより児童のことを考えて行動し、現場の先生の視点に立てた。
○Ａでは主に授業力を身につけるものであり、Ｂでは子ども達の前だけなく職員室等での教師の仕事、クラス運営を学べた。中学生と小学生では実態に大きな差があり、群馬県のように小・中を両方行くようなところは必要性が高いように感じられた。
○小学校、中学校における発達段階の違いを実感した。また、それをふまえて授業を作らなければならないことを改めて感じた。公立の小・中学校の実態を見られて、発達段階の合わせた、指導方法や雰囲気作りなどを見ることが出来た。
○小・中と２つ経験することで児童の違い、特徴などがそれぞれ分かって良かった。採用されれば小・中どちらに配属されるか分からないので、どちらも体験するということは大切だと。
○幅広い年連の子どもと関わることができたので、多くの子どもの実態を学ぶことができた。また、先生方の業務内容も少し異なっていたので、それをみることができて良かった。
○Ａでは実習生が担当教諭から基本的な授業作りや指導案作成の指導を受け、教師としての大切なことの基礎を学ぶことができた。Ｂでは、Ａの学びを生かし、実際の現場の中で実践していくという経験は大きな学びになった。
○何も分からない状態からじっくりと丁寧に基礎を教えてもらうＡ実習から、学んだことを生かして自分で動くＢ実習という段階を踏んだ２つの実習は、大きな財産となった。
○Ａで大事な技能をしっかり身につけてＢへ行くことはある程度１人でやっていく力があるので、Ｂ実習先の先生に大きく迷惑をかけずに済むので気が楽。
○実習Ａでは実習に対する指導が充実していたので、初めて経験することでも事前に指導が受けられた。一方実習Ｂでは先生方が多忙で自分で判断する場面が多かった。環境が異なるそれぞれの実習を体験することは経験として良いものであることが実感できた。
○教師になる気持ちがある程度ある中で実習Ａに臨み、終わった後絶対に教師にならないと、という気持ちになったが、実習Ｂで担当の先生に学ぶことや学校の楽しさを感じ、教師になりたいという気持ちが戻ったという点で大変意義があった。
○中学校と小学校ではあらゆる点で異なること、公立校は校風なるものが色濃く反映するということ、２つの学校へ実習に行かなければ、自分の教育に対する考えなども広がらなかった。
○小学校、中学校の両方を体験することで、両者の違いに気付くことができたり、一般校の様子を知ることができたりするため、二つの異なる実習をするということは、とても良かった。
○Ａ実習では完成されたサポートの中で、授業を始めとする子ども達に対する授業的指導、Ｂでは教員の仕事について一つ一つ学ぶことができた。
○小中両方を体験することで、教師という職を考えさせられる機会がたくさんあった。また、公立と附属等では全く雰囲気が違うので、自分の応用力を試すためには、二つの実習は効果的であった。
○それぞれの小学校、中学校で別々の体験ができた。Ａ実習では、指導案の作成や授業技術などを学べた。それを生かして、Ｂ実習では授業に余裕ができたので、子どもとたくさんふれ合えた。
○実習Ａでは教育について教生同士で協力したりしながら、追究できた。実習Ｂでは、市立学校の実

態に触れることで、子どもの実態が授業において重要だということが実感できた。
○附属と公立には授業の作り方や雰囲気、実習生への対応などにおいて、とても大きな違いがあった。どちらが良いかはそれぞれだが、どちらも学ぶことができ、教師という職や授業作り、子どもたちとの関わり方等、視野が広がった。
○中学生と小学生では発達段階が全く違うので、それぞれの段階に触れながら、それに合わせた授業作りをしなければならないし、教え方や声のかけ方も一つ学年が変わるだけで変化と工夫をさせなければ行けないということに気付けた。
○Ａ実習では丁寧な指導をして頂き、基礎を学ぶことができた。Ｂ実習ではそれを生かして自分で考えて授業作りを行った。それぞれで学ぶことが異なっていて非常に意義深いと思う。
○小学校と中学校で同じ科目の授業をやる上でも留意する点が全く異なること、その子どもたちの段階に合わせた指導をするにしても、言葉選びや説明の仕方なども違い、子どもに「合わせる」大切さを学ぶことができた。
○教生の指導が優先されている実習Ａと、業務が多く、教生は後回しにされる実習Ｂのそれぞれに良い部分があった。それぞれをふまえて、現実は公立学校での生活だとも感じた。
○附属小学校の意見がたくさん出てくるような授業と公立学校の意見があまり出てこないような授業で、子どもの実態による授業作りを学ぶことができた。
○実習Ａでは教員としての基本的な技能をしっかり学ぶこと、また、チームで協力して活動することが重要であった。一方、Ｂでは、Ａで身につけたことをいかに実践し、自分から創意工夫ができるかということが大切だったように思う。ＡとＢで異なることが学べた。
○ＡもＢも低学年を見たが、授業の態度や学力、雰囲気が異なっていて、その違いを経験できた。子どもだけでなく、職員室の雰囲気も異なり、学校ごとの特色も少し見えた。
○Ａでは実習環境が整えられている中で、基本的にどう動いていくべきかを身につけられた。Ｂではより実践、応用的にそれを生かすべき場面が多かった。また、Ａでは見られなかった先生方の授業外での仕事もＢではよく見ることができた。
○実習生が 100 人近くいる状況と２人の状況では、自分で判断すべき時が多い等、環境が全く違った。子ども達の様子も同じ学年でも、学校によって違うことを感じることができた。このように異なる環境で実習を行えるということは、ひとつの考えにしばられない、という点で意義があったと思う。

◇◇◇◇◇◇◇◇　教育実習生の活動状況からみえてくる教師像　◇◇◇◇◇◇◇◇

平成 24 年５月 15 日に、中央教育審議会の「教員の資質能力向上特別部会」がまとめた「教職生活の全体に通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が公表された。その中で、「これからの教員に求められる資質能力」について、「教職生活全体を通じて、実践的指導力を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探求力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）として、優れた教師の条件を「教職に対する強い情熱」「教育の専門家としての確かな力量」「総合的な人間力」の三点に整理している。ここで、今年度、多くの教育実習校を訪問して、学生たちの教育実習の有り様からみえてくるものについて、教師像を中心に述べてみたい。

はじめに

子どもは学校が大好きである。朝早くから眼を輝かせながら昇降口に飛び込んでくる。始業前の時間を使って、教師と運動場をランニングしたり、ドッチボールをしたりする子ども。中庭の憩いの広場を思いっきり駆け回っている子ども。うさぎやチャボの世話をする子ども。校舎内外の清掃をする子ども。どの子も誰に言われたのでもなく、自主的に活動している。気がついた子どもが気がついた

仕事に黙々と取り組むのである。また教育課程に沿った授業は、子どもと実習生のパーソナリティが呼応し合っている雰囲気の中で、子どもたちがありのままの姿（本音）を出し合いながら、積極的に活動している。各学級にはいろいろな子どもがおり、未熟な実習生の手中に簡単に乗るような子どもばかりではない。叱るときは厳格に叱っている。だからといって、子どもと学生らの不平・不満の声は聞こえてこない。むしろ問題が出てくると、学生は表情を明るくし、静かに子どもに目を向けていく。そんな時、子どもも自分の持てる力を精一杯に出し切って自己をよりよく実現しようとする姿が、学生と子どもたちの交流の中に認められる。

＊＊

薫習としての人間性

薫習とは、教師の人間性が暗黙理に滲み出ることである。人間が人間を育てる教育の場で、教師と子どもの人間的なふれ合いや心の交流、あるいは信頼関係が大きな意味を持つことが多い。どの子も、師に認められたい、自分にかかわってもらいたい、という熱い思いを抱いている存在である。それだけに、教師の人間性は、様々な場で微妙な影響を子どもたちに無意識に与えている。教師の人間味あふれる一言が子どもに生きる意欲を与えることもあるし、子どもを何とかしたいという人間的な願いが子どもの能力を引き出し、伸ばすこともある。そして、その反対の現象もしばしば見られる。だが教師には意識されていない。また教師が意図しない場であっても、その温かさとか、探求心とか、公正さとか、情緒性であるとかが子どもの成長発達に大きくかかわっているのも、紛れもない事実である。しかし、人間は個性的な存在であり、子ども一人一人みな異なる人間性を持っており、必ずしも教師のすぐれた人間性の側面が、そのまま子どもによい影響を与えるとは限らない。子どもは教師以外の多くの人間関係（親子、兄弟関係、友達関係、地域関係など）の中で育っているのであり、また教師の人間性の優れた面ばかりでなく、他の面の影響も鋭く感受するからである。教師に求められるのは、心豊かな魅力ある人間性、つまり、子どもとのかかわりの中で薫習させる生き方である。

子どもへの愛情

子どもが心底好きで、深い教育的愛情をもってかかわることができなければ、真の子ども理解はあり得ない。子どもの本質に学び、子どもが感じるように感じ、観るように観ていく姿勢が必要である。混沌とした子どもの世界に身を浸して、子どもの立場に立って、一緒に生きることによって、子どもを丸ごとそっくりそのまま受け入れることができるようになるのである。確かに子どもが好きであることは、教師になるための第一の条件である。しかし、とくに重要なのは、その子どもを好きという「好き」の質なのである。すなわち、その好きとは、いかなる子どもに対しても、心から受け入れ、その子の心に寄り添い、理解しようと努力し、共感し、より望ましい子どもの成長発達を遂行することである。どの子どもに対しても、温かなまなざしで語りかけ、心の声を窺い知ることである。そして、このような愛情豊かで、かつ思慮深い配慮に基づくかかわりによって、子どもは人間への信頼感を揺るぎなくし、主体的な自己形成を促すのである。教師に求められるのは、深みのある力強い愛情を子どもに与えようとする決意である。

省察する主体性

一人一人の子どもが主体的に生き生きと活動するためには、教師自らが主体的に生活し、教育に取り組む覚悟が必要である。すなわち、教師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、子どもの成長に寄与することも、子どもの自己形成を援助することも不可能なのである。なぜならば、教師の生き方と毎日接している子どもにとって、自分を信頼し、自信を持ち、毎日の生活の中で自己実現に努める教師から受ける影響は大きいからである。それゆえ、教師自身に絶えず創意工夫を凝らして、常に自分の発想を新しくしていく努力が要求される。絶えずその努力を繰り返している教師は、決して一人の殻に閉じこもることなく、自身の実践をあからさまにして、たとえ自身

の実践・計画が批判されようとも、「何が自分の実践に意味をなすのか（子どもに還元され得るのは何か）を絶えず省察している。教師に求められるのは、子どもへのかかわりを通して、絶えず日々の実践を省察する主体性である。

自ら学ぶ教師

教師は子ども一人一人の考えを大切にし、主体的な学校生活を送らせるために、常に子どもの全体性（wholeness）を凝視し、悩み、熟慮しながら問題解決への糸口を探り続けている。つまり、子どもの意欲を育てる奥底にあるものは何かを常に自身に問いかけ、自らの足りないところを反省し、不断に自身を磨く努力を重ねている。

子どもと共に学ぶ教師

教師は一人の先導的追求者として、子ども一人一人の能力・適性・興味・関心への配慮をしつつ、子どもの目の高さで、子どもと共に学ぼうとする援助者の役割に徹している。子どもの目の高さで、子どもと共に学ぶとは、情熱を持って粘り強く、子どもと共に教育課程を創り出していこうとする謙虚な心を持つことである。また混沌とした「子どもの世界」に勇気を持って接近し、その矛盾の中に教師自身を浸すことである。具体的にいえば、学校行事の中には、運動会、音楽会、水泳記録会などがある。これらの活動で充実感を感得するために、子どもと教師は目標達成に向けた綿密な活動計画を立てる。例えば、音楽会は５月から練習計画を立て、翌年の２月にどの学年でも大曲に挑戦する。そして参加する子ども全員が主役となり、市民会館一杯に感動の輪を広げる。教師と子どもが新しいものを創り出すために、汗みどろになりながら追求している。このように教師と子どもが共に学ぶ喜びを実感し、分かち合い、悩み合いながら、創りあげていく姿の中に心の繋がりが育まれ、そこから教師も学んでいる。

子どもに共感できる教師

教師は愛情と信頼から教育活動を出発させている。そのため、子どもの変容に鋭く気づき、その変容を決して見逃さない目を持って、承認・賞賛している。「朝の会、帰りの会」という短い時間がある。子どもと教師にとって重要な時間である。この時間は、教師が子どもに要求する時間であると共に、子ども同士の一日の生活の計画・反省の場でもある。教師が教育目標を踏まえ、自身の学級の実態に応じて具現化し、ある時は厳しく要求する。それが確実に子どもの納得を得たとき、初めて学級の活力となり、明日からの学校生活を充実したものに変容させるのである。子どもの発見や努力やよさを認め、共に喜ぶことのできる教師。子どもの言動にうなずき、見守る教師。子どもの非を「ならぬことはならぬ」と厳しく叱る教師。そのような教師のもとに、子どもは心を開き、自ら学ぼうと困難に立ち向かい、自らを律し他を尊重し、共に伸びる子どもとして自己実現ができるのである。

協調し合う教師

教師は学年を問わず、児童の発達を願い、教育目標の実現に向かって協力し合い、共に悩み実践しながら、児童に良い刺激を与え学習意欲を高めている。すなわち日々の授業実践を基底に、個々の教師が深い信頼関係で結ばれた同僚性を育み、教育目標を達成するための協働性を追求しているのである。そのため、教師は決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの実践をあからさまにし、たとえ自身の実践・計画が批判されても、「何が自分の実践に意味を成すのか（児童に還元され得ることは何か）」と絶えず自己省察を繰り返している。

以上のように、自己効力感、共感、自己価値感など、肯定的な自己像を持っている教師は日々の教育活動において「子どもの自己」に深いかかわりを持ちながら教育活動に取り組んでいる。しかも、権威をふりかざす身体を持たないがゆえに、常に新鮮に子どもの内面世界を敏感に感じ取り、教師対児童、児童同士の間に教育的な人間関係（温かく受容的な関係）を創り出すことができるのである。

（文責：黒羽正見）

地域と連携した教育相談活動の推進および教職志望学生のサポート

〔はじめに〕

学校教育臨床総合センターへの期待の柱のひとつとして，「地域社会との連携」があげられる。特に教育臨床心理部門に対しては，教育現場の抱える「こころの問題」などに対して，直接的な援助サービスを提供していくことに加え，問題を抱えた子どもたちやその保護者に関わる教員やスクールカウンセラーなどの心理職をサポートするという間接的な援助サービスを提供していくことも，重要な取り組みであるといえる。また，今後教職に就き，子どもたちや保護者を支援していく教職志望学生の育成も同様のものと判断できる。そこで，本稿では今年度の教育臨床心理部門の「間接的な援助サービス」に焦点を当て，その主な取り組みを報告していく。

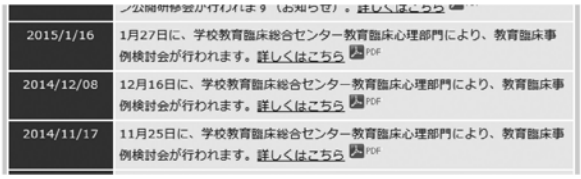
〔教育臨床心理部門による取組〕

1.　教育臨床事例検討会

「高度な専門技術としての教育臨床能力を有する人材を育成するとともに，現職教員が学校不適応・発達障害などの今日的な問題について，教育臨床心理学的な視点から研修する機会を提供」することが，当センターHP の教育臨床心理部門紹介に記載されている。これには，いくつかの方法があろうが，代表的な取り組みのひとつとして，具体的には教員，スクールカウンセラーなどとの事例検討会やスーパービジョンの機会があげられよう。

当部門では，2011 年度に教育臨床事例検討会（以下事例検討会）を発足し，地域で教育相談やスクールカウンセリングに高い関心を抱く現職教員，スクールカウンセラー，生徒指導嘱託員などとともに，今日に至るまで学びの場を構築している。当初は 7 名程度でのスタートであったが，毎年少しずつメンバーが増加し，2014 年 12 月の時点では，当部門担当スタッフ 2 名（担当教員，客員教員），公立学校教員 6 名，スクールカウンセラー9 名の 17 名で構成されている。特にスクールカウンセラーなどの心理職は，各学校で 1 名の配置であることが少なくなく，自身の実践を振り返ったり，客観的な視点からとらえたりすることに限界があるのも否めない。そのため，事例検討会において，意見交換やスーパーバイズの機会を得ることには，大きな意義があるといえよう。そのため，事例検討会の開催や紹介に関しては，当センターの HP やチラシにて公開している。

今年度から参加のメンバーに関しては，上記の HP を見つつも，従来のメンバーからの紹介などにより，加わっている様子が見受けられた。インフォメーションを引き続き行っていくとともに，さらに地域の教員，心理職などに対しても，積極的に声をかけ



資料１　当センターHP において事例検討会のアナウンスを行うとともに，チラシを作成し，適宜配布を実施している。

ていきたい。ただ，教育現場での事例という非常にデリケートな内容を取り扱っているゆえ，十分な配慮は不可欠なものとなる。参加メンバーの人数，構成，インフォメーションに関しては，適切な範囲内で対応していくことが求められよう。また，今年度の特徴としては，取り上げる事例が，上記に挙げたような立場からの援助であったことに加え，援助対象となる子どもについては，小学生から高校生までの幅広い発達段階を取りあげていた点があげられる。活動の概要と様子を以下に示す。

2014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	2014年5月27日	（火）19:00～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	今年度から情緒教室に籍を置いた小学生きょうだいと母親への支援	7名
2	2014年6月24日	（火）19:30～21:15	県内公立学校スクールカウンセラー	家庭の事情で遅刻しがちな児童への援助	8名
3	2014年7月22日	（火）19:30～21:15	県内公立学校スクールカウンセラー	学級担任との協働を取り入れたSCによる支援	6名
4	2014年9月30日	（火）19:30～21:15	県内公立学校教諭	小学校低学年における教育相談実践事例	5名
5	2014年10月21日	（火）19:30～21:00	県内公立学校生徒指導嘱託員 県内公立学校スクールカウンセラー	人間関係がうまく取れない生徒への対応と支援	7名
6	2014年11月25日	（火）19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	小学校における教育相談事例	9名
7	2014年12月16日	（火）19:30～21:15	県内公立学校スクールカウンセラー	体調不良（腹痛）を訴える高1女子生徒への個別面談	9名
8	2015年1月27日	（火）19:30～21:15	県内公立学校スクールカウンセラー	小学校での教育相談事例	7名
9	2015年2月17日	（火）19:30～21:15	参加メンバーによるグループワーク	非構成的グループエンカウンター的手法による事例検討	－
10	2015年3月	（火）検討中	検討中	検討中	－

2015年1月時点での報告とする。

各メンバーの勤務時間終了時刻なども考慮し，毎回 19 時以降の遅い時間からの事例検討会の実施ではあるものの，出席者は県内各地より多忙な中から時間を捻出している。また，参加メンバーの経験年数も初任者からベテランまで幅広く，問題や子どもの理解，コンサルテーションの方法，保護者との関係づくりなどについて，多くの観点から検討することが可能になっている。さらに，学校内部の教員・管理職の立場，外部のスクールカウンセラーからの立場，生徒指導嘱託員からの立場など，メンバーの子どもや学校を支援していく立場も様々であるため，より立体的なディスカッションを構築することが可能になりつつあることも本事例検討会の特徴である。今後も地域の教員，スクールカウンセラーなどの心理職の抱える問題やニーズに対応しつつ，アクティブなサポートを提供していきたい。

写真１　事例検討会参加者の様子

2.　体験的科目「ネイチャー・カウンセリング」

体験的科目は，1997 年より文部科学省が国立教員養成大学・学部における指導の充実として，学生が子どもたちとのコミュニケーション（体験的活動）を深めるべく宿泊活動や実験教室に参加していくことを提唱した「フレンドシップ事業」に位置づけられる。当部門では，2012 年より国立赤城青少年交流の家と協働しつつこの科目を開講している。対象となる子どもたちに関しては，1 年目は「障害を抱える子どもたち」，2 年目は「外での活動に制限のある福島県内の子どもたち」であったが，3 年目となる今年度は，「地域の小さな子どもたち（幼児）」を対象とし，共にアウトドア体験を行い，子どもたちの安全や楽しみをサポートすることに主眼を置いた。参加学生への学内オリエンテーションでの概要を

以下に示す。

【この講義の内容】

1.　自然と触れ合う体験

国立赤城青少年交流の家との連携により、赤城山周辺の自然について学びつつ、様々な子どもたちをサポートしながら自然と触れ合う活動を行っていきます。2014 年度は「0 からスタート！～何もないのも楽しいぞ！～（仮）」という、赤城の自然の下で、幼児や小学校低学年の子どもたちとともにアナログかつサバイバルなキャンプを計画しています。

〈過年度の取り組み〉

2012 年度「あかぎサンサンかがやきキャンプ」障害を抱えた子どもたちの理解

2013 年度「ふみだす探検隊　リフレッシュキャンプ」福島県内の子どもたちの支援

2.　人間理解および人間関係について考える体験

幼児期から学童期までの子どもたちの心理的特性、発達的特徴を学ぶとともに、支援者・教育者として求められる支援の方法などについて理解を深めていきます。その後、人間関係の構築や集団の基本的な性質を踏まえながら、対人スキルやコミュニケーションスキル、リーダーシップなどについて体験的に習得していきます。近年は学習指導に加え、学級経営や集団作りなど、教師に対してはよりよい人間関係を構築する役割が強く期待されています。また教育のみならず、どの職域においても他者と調和し、連携していく「チームワーク」のスキルが不可欠となっています。受講者の皆さんが、新たな自分自身と出会う機会を提供できればと考えます。

オリエンテーション終了後，受講希望者を募ったところ，59 名の申込みがあった。受講者全員の受け入れを全面的に検討したが，宿泊施設のキャパシティなどの観点から総合的に判断し，今年度は抽選で 28 名を受け入れることとした。期間，日程などは以下の通りである。

- ガイダンス：5 月 21 日（水），28 日（水）　ランチミーティング
- 荒牧キャンパスでの事前研修：9 月 29 日（月）　講義・ワークショップ
- 国立赤城青少年交流の家での宿泊研修：10 月 25 日（土）～26 日（日）
  「あきのアウトドアフェスタ」の運営サポート
- 荒牧キャンパスでの事後研修：11 月 5 日（水）　ランチミーティング・総括

本稿では，「荒牧キャンパスでの事前研修」と「国立赤城青少年交流の家での宿泊研修」での様子を中心に報告していく。

① 荒牧キャンパスでの事前研修

事前研修は，幼児への基礎的な理解を促進すべく，当部門による臨床心理学・発達心理学の観点からの講義「人間理解を深めようー幼児を中心に―」を実施するとともに，国立赤城青少年交流の家の協力のもと，参加学生のアイスブレーキング，人間関係の深め方について実践的な観点からのワークショップ「人間関係・信頼関係を構築していこう」を実施した。主な取り組みの流れを以下に示すが，まず，動機づけの様子を紹介する。

写真 2　小グループごとに，幼児の特性を確認するとともに，関わる際の目標，留意点について具体的なコンセンサスを得ていった。

写真 3　小グループになり，支援者・指導者として期待される要因について，社会的見地および子どもの視点から意見交換を行い，子どもに関わる際の配慮点を具体化していった。

写真 4　あるグループによる「支援者・指導者として関わるスタンス」をまとめたもの。幼児と関わる際の留意点を視覚化し，個々の目標として，確認をしていった。

引き続き，アイスブレーキングから人間関係・信頼関係について考えるエクササイズの様子を紹介する。

写真 5　アイスブレーキングに始まる様々なエクササイズの様子。所属や専攻に関係なく，協力したり，メンバーを信頼したりしていくことについて，体験的に学んでいった。参加者同士の相互理解のみならず，チームビルディングの契機となっていった。

モチベーションを構築しつつ，参加学生は体験的科目に対する目標や意義を明確に見出していったように見受けられた。事前研修における学生の主な感想を紹介する。

・指導者や支援者として，自分や自分たちの理想とする姿を確認していったことは今後の取り組みへ大きな影響を及ぼすものとなった。また，アクティビティにより，初めての仲間と協力する，相手を知るなどの経験をすることができた。

・幼児への関わりでは，自分の考えを押し付けるのではなく，その幼児の一人一人の様子を把握してから，接し方を考えることも大切だと感じた。遊びも無理強いするのではなく，適切に誘ったり，声をかけたりする必要があると思った。

・アクティビティでは，それぞれの意見を聴くことも大事であるが，まずは意見を積極的に出し合うことが大切だと感じた。この取り組みでは，臆せず，皆で意見を出し合えることを意識していきたい。

・子どもの見ているものは必ずしも大人と同じではない。大切なのは，「このように見えて（考えて）いるのではないか」と推測していくことだと思った。このことで，子どもの視線を理解することができ，次の発達段階への支援ができると考えた。

・「情緒の発達」について，大きな個人差のあること，そして「社会性の発達」には指導者が本人をしっかり理解していくことが重要であると考えた。安心感が得られるような関わりをしていきたい。

・指導者は子どもにとって，保護者以外の最も近い大人である。家庭やその周辺で居場所を見つけられない子どもには，重要なサポーターになると考えた。

・子どもへの支援について考えることで，自分のなりたい指導者像がクリアになってきた。また，理想は見えているが，そこにたどりつくまでに今の自分に不足しているものにも気づくことができ，自分を見つめなおすことができた。

② 国立赤城青少年交流の家での宿泊研修

10 月 25 日（土）から 1 泊 2 日で上記での宿泊研修を実施した。上記のイベントである「あきのアウトドアフェスタ」の準備，運営をしつつ，地域の子どもたちを迎え，触れ合っていった。地域の子どもたちへのインフォメーションの内容を以下に示す。

資料 2 「あきのアウトドアフェスタ」実施ポスター。ジャンボカルタ，ディスクゴルフ，マキ割り体験，ロープワークなどのブースがあり，学生はそれぞれの箇所で子どもと触れ合う体験を深めた。

(1)　事前準備

イベントに備え，会場全体を把握するとともに，国立赤城青少年交流の家スタッフの支援に基づき，様々なブースの設営などを実施した。また，設営後は，荒牧キャンパスでのディスカッションで取り上げた「支援の際の留意点」を確認するとともに，再度子どもたちの安全の確保，喜びの共有の観点から具体的に意見交換を実施した。以下にその内容を示す。

写真 6　体験ブース設営の様子。国立赤城交流の家のスタッフの指示に基づき，多くの学生が積極的に自ら動き，協力して準備を進めていた。当日の流れに関してもリハーサルを実施し綿密に打ち合わせを行った。

写真 7　火やノコギリなどを使用するブースもある。学生たちは子どもたちに楽しい体験を提供するとともに，「安全第一」を念頭に置き行動することを確認していった。

(2)　幼児や子どもたちとの触れ合いの体験

翌日は，早朝から各グループに分かれ，子どもたちを受け入れる準備を進めていった。やや風が強く空気も冷たかったが，天候に恵まれ，学生もモチベーションを高めつつ，最終確認を実施していた。

写真 8　当日朝のミーティングの様子。国立赤城青少年交流の家のスタッフ，地域のボランティアスタッフと，学生たちとの顔合わせとなった。それぞれの準備の進捗状況についてコンセンサスを得ていった。

写真 9　当日のテント設営の様子。多くの学生が積極的にアクションを起こし，準備を円滑に進めていた。ポールが足らない，などのアクシデントに対しても，スタッフの指示を仰ぎつつ，冷静に対応していた。

なお，学生は，ジャンボカルタなどを行う「草原のエリア」と，火起こしやマキ割り体験などの「達人のエリア」のブースを担当していた。主なものを以下に紹介する。

＜草原のエリア＞

写真 10　北欧生まれの木材を使ったスポーツ Kubb（クッブ）の様子。子どもたちにルールや方法を教え，その後ゲームを楽しんでいた。学生は子どもたちに笑顔で接し，声をかけ，モチベーションを高められるように努めていた。保護者からも学生に感謝の言葉が伝えられていた。

写真 11　「ジャンボ富士見カルタ」の様子。担当の学生だけではなく，他のブース担当の学生も，手すきの時間にはアクティブにサポートに入るなど，臨機応変な対応ができていた。子どもたちの主体性に任せつつ，適切に関わることができていたようである。

写真 12　「ドッジビー（ボールの代わりにフライングディスクを使ったドッジボール）」の様子。学生はルールの説明やチーム分けなどもスムーズに行っていた。子どもたちはアクティブに走り回りながら，学生と共にゲームを楽しんでいた。

＜達人のエリア＞

写真 13　マキ割り体験の様子。学生がモデルを見せた後に，子どもたちは学生とともに，ナタでマキを割る体験をしていった。多くの子どもたちにとってはナタを使うのは初めてであり，新鮮な体験ができたようであった。安全かつ慎重にサポートを行っていった。

写真 14　「火あそび天国」の様子。木や落ち葉などの燃え方，燃やし方などを子どもたちに伝えていき，安全な火の使い方について，考えるきっかけを与えていった。当初は恐る恐る関わっていた子どもたちであったが，学生のサポートにより，火の性質について理解を深めていた。

写真 15　「火起こし」の様子。風が強く，コンディションとしてはあまり良い条件ではなかったが，学生は子どもたちを励ましながら，根気強く関わっていた。相当な時間はかかったものの，発火すると子どもたちだけではなく，保護者も歓声をあげていた。

写真 16　「ロープワーク」の様子。学生はロープを使ってできる簡単なマジックを最初に行い，その後，動かないようにペットボトルをまとめる縛り方，木と木をしっかりと結びつける縛り方などを，子どもたちに教えていった。マジックで子どもたちの強い興味を喚起させていた。

写真 17　「丸太切り」の様子。安全に配慮しつつ，子どもたちに使い方を教えるとともに，実際に丸太を一人で切るという体験を提供していった。丸太を切り落とした子どもたちは大きな達成感を得ていたようだ。切り落とした丸太片は，学生と子どもたちが研磨し，色を付け，ペンダントにしていった。

写真 18　「空き缶でごはんを炊こう」のブース。冒頭に学生が流れを説明している様子である。子どもたちのみならず，多くの大人（保護者）も集まり，関心の高いことがうかがえた。子どもや保護者の質問に対し，学生は時間の計算をし，明瞭簡潔な説明をするように心がけていたようである。

写真 19　箸の上手な使い方について体験する「豆つかみ」の様子。当初はうまくできなかった子どもたちも少なくなかったが，学生が傍に寄り添って見守ったり，モデルを見せたりすることにより，次第にモチベーションを高め，タイムを競い，早くできると笑顔を見せるようになっていた。

写真 20　急遽，参加する子どもたちがエントリーを行ったり，チャレンジした内容を報告したりするブースが必要となった。学生は快く引き受け，すぐに子どもたちの安心できる，モチベーションをあげるための対応について検討していた。

(3)　触れ合いの体験・宿泊の体験の総括

事故なく，無事に「あきのアウトドアフェスタ」を終えることができた。国立赤城青少年交流の家のスタッフからも，予想以上の盛況であった旨が報告された。学生は多くの子どもたちと関わったり，各ブースの運営をしたりして，相当疲れていたにもかかわらず，協力して後片付けを行っていた。その後，総括のミーティングを実施した。当初は，グループごとに目標などと照らし合わせつつ，振り返りやシェアリングの実施を予定していた。しかし，バスの移動の関係などで，十分な時間を確保するのが困難なことが予想されたため，一日を漢字一字で振り返り，それをお互いに見たり，意見交換したりする，短時間での総括に切り替えることとした。以下にその様子を示す。

写真21　子どもたちとの触れ合い体験をそれぞれ漢字一字で振り返ることで，当日のイベントの総括とした。輪になり，それぞれの記した文字を，全員で見ることができるようにした。「間」，「友」，「磨」，「火」，「楽」，などが見られ，その後，その意味や背景を尋ね合う時間を設けた。

また，触れ合いの体験における主な学生の感想は以下の通りである。

・火起こしの難しさはシミュレーションの段階で予想できたので，積極的にサポートし，保護者の力も依頼していくようにした。また，5 歳以下の子どもには，やはり「火を起こす」まで到達するのは困難であったため，メンバーで話し合い，目標を「火を起こす」から「火起こし機を正しく使う」に変更することとした。このことで，年齢に応じた適切な体験のサポートができたと思う（「火起こし」のブース担当）。

・火や道具を使うため，子どもたちの安全第一を意識していた。子どもたちに注意をする際，「～はダメ」よりも「～するといいよ」の表現の方が，モチベーションややる気を高めてくれることに気づいた。また，以前より少しでも進歩が見られたときには褒めるように心がけたら，子どもたちはより熱心に粘り強く取り組んでいたように感じた。動機づけの重要性を体験できた（「火起こし」のブース担当）。

・ロープの使い方を教えるのは難しいが，そのプロセスで「子どもが自分一人で取り組む時間をつくる」ことが重要だと感じた。訪れた子どもたちも 3 歳から 7 歳までと幅広く，一斉のレクチャーは困難だった。目の前の子どもをよく観察し，その子に合わせた行動をとり，指導をしていくという臨機応変な指導者や支援者の姿勢が重要であるということに気づいた（「ロープワーク」のブース担当）。

・丸太を切るのはかなりの力仕事で，途中で顔が険しくなる子どももいたが，切れた瞬間はどの子どもも笑顔を見せた。子どもの視線でサポートができたが，どこまでサポートしていいのか，そのことについて常に考えていた。「達成感」を味わわせることの難しさを感じた（「丸太切り」のブース担当）。

・子どもに利き手を尋ねたが，5 歳以下ではほとんど分からない場合が多かった。そこで「箸を持つ手」，「字を書く手」などのように表現を変えることとした。目の前の子どもの状態に合わせ，常にフレキシブルに対応していくことが重要であると痛感した。また，刃物を使用したが怪我が 0 であったことは，何よりもうれしかった（「丸太切り」のブース担当）。

・荒牧の講義で「やらせる前にやってみる」ことの重要性を学んだので，メンバーと飯盒炊爨のロールプレイを事前に十分に行った。時間の制限もあるため，いかにシンプルに分かりやすく説明するかを意識した。子どもに分かりやすく伝えるという難しさと同時に，事前準備，作業や活動の流れを指導者が常に理解しておかなければならないという責任を感じた（「空き缶でごはんを炊こう」のブース担当）。

・「火のついたものは持ち歩かない」というルールを順守し，点火も子どもたちにさせていこうとした。しかし，子どもたちが予想以上に火を怖がってしまい，近づこうとしなかったため，自分が安全に使う方法，風向きなどを考えることを示したら，次第に興味をもつようになった。火の使い方以上に，火がものを燃やすという機能の方に着眼した子どもが多かったように感じた。教育における「体験」について，積極的に検討していくことが必要だと思った（「火あそび天国」のブース担当）。

・自分たちが予想していた以上に幼い子どもたちがたくさん来たので，最初は戸惑ってしまった。Kubb を準備していたが，事前に用意していた内容では子どもたちに難しすぎることに気づいた。そこで，幼児でも理解できるように Kubb のルールを簡略化したり，投げる位置を年齢によって変えたり，レクチャーを兼ねた練習マッチを実施し，その後に対戦するようにしたりなど，自分たちでゲームの進行を工夫していった。子どもと接するとい

うことには，指導者が想定していなかったことが多く発生する。今回のように，柔軟に対応策を考え，躊躇せず実行することが大切だと感じた（「Kubb」のブース担当）。

上記の学生の感想を振り返ると，子どもたちの視線を理解し，適切なサポートを提供しようと十分に準備していたものの，実際に関わる際にはその困難さを感じていたようである。しかし，その場合学生は，メンバーと協力してより適切な手段を検討したり，他の方法を模索したりしていた。常に柔軟に対応し，最適なサポートをしていこうとする様子を随所に確認することができた。その際には，積極的に意見交換を行ったり，コンセンサスを得ていったり，目標を確認したりすることが不可欠となる。荒牧キャンパスでの事前研修での取り組みを学生たちはポジティブに活用していたと判断できる。

③　荒牧キャンパスでの事後研修

②の 2 週間後，体験的科目「ネイチャー・カウンセリング」の総括を行った。ここでは，各個人で自分自身の取り組みや心の変容などについて振り返っていった。振り返りの主な観点として，「他者を支えること」と「自分自身の変容」の 2 つを設定した。総括における学生の主な感想を紹介する。

＜他者を支えること＞

・人を支えることは，一筋縄ではいかないと思った。特に小さい子どもに対しては，どんな言葉なら理解できるのかと悩むことが多かった。また，相手の発達段階に適切に応じなければいけないと思ったと同時に，一人ひとりの個性や性格を尊重することが大切であると感じた。心理学の知識が重要であることを改めて知った。

・相手に思いを伝える，ということが欠かせないように感じた。また，今回のように仲間と協力し，目標を確認しながらサポートを考えていくことは，援助をより立体化させると思った。相手の気持ち，年齢，立場を理解して行動することの大切さを感じた。

・人は人と関わることで，成長できると感じた。保護者や地域の人々など，社会全体で，いろんな大人が子どもに関わっていくことが重要だと思った。また，サポートするだけではなく，時にはサポートを示唆に留めて，本人の力に任せることも大切だと分かった。

＜自分自身の変容＞

・「人に教える」という場合に，自分はついつい手を出し過ぎてしまうことに気づいた。自分の気持ちを抑えて，その人の成長を見守るということも大切だと思った。

・自分が意外に「動ける人」ではないかと思った。動くための理由を今回の活動ではもらっていたが，それ以外に積極的に動いて，人と関わっていたので，意外な自分を発見した。

・今まで，計画とズレてしまうとパニックになることが多かったが，今回はそのようなことにはならず，周りの人たちに助けてもらったり，意見を出し合ったりすることにより，うまく切り抜けることができた。「柔軟な対応」ということが少しはできるようになったのかもしれない。

また最後に，この取り組みにおける学生リーダー長の総括を紹介する。

大学での事前学習では臨床心理学の観点から子どもの発達や子どもとのかかわり方を学び，具体的な声のかけ方や言葉の選び方について検討しました。また，アイスブレイクという技術によって，初対面であった他学科の人たちとも信頼感を深め，履修者全体の一体感を得ることができました。

一泊二日の赤城キャンプでは一日目に準備を担当し，二日目にフェスタを運営しました。自分たちの考えうる限りの準備を十分にして二日目に臨みましたが，実際にやってみるとうまくいかないこともあり，状況や相手によって臨機応変に対応することの重要性と難しさを実感しました。それと同時に，実際に「人（子ども）と関わること」の素晴らしさに改めて気づくことができ，様々なことに積極的に挑戦し，経験を増やしていこうというモチベーションが高まりました。実際にやってみるということにはたくさんの不安と失敗がありましたが，そこから学べることは多く，何よりも子どもたちの「できた！」という喜びのサポートができたことをとても嬉しく思いました。

「ネイチャー・カウンセリング」を通して得られた知識や技術，経験は子どもと関わる教職において生かすことができるだけでなく，これからの生活や学びの上でも大切にしていこうと思っています。

今年度の「ネイチャー・カウンセリング」の目的である，十分な人間理解に基づく子どもたちとの関わり方，コミュニケーションの方法，そして，集団におけるリーダーシップによる目標の達成などについて，学生たちは体験的に学ぶことができたとともに，指導者や支援者としての関わりに活かそうとする知見が得られたと推察される。来年度以降も引き続き，教育に携わる観点，対人援助に関わる観点から，不可欠なスキルや知識の獲得を目的とした，効果的な体験の場を提供していきたい。

〔まとめ〕

「地域との連携」を念頭に置き，教育相談活動やスクールカウンセリング活動の深化，および地域と協働した学生へのサポートの充実化に尽力した今年度であった。当部門における集団へのアプローチや，「間接的な援助サービス」が，部分的ではあるが次第に充実化しつつあるといえよう。この取り組みをさらにブラッシュアップさせ，継続していくことを意識したい。

（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27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)
　　准教授　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　井田廣司：教育臨床心理部門（ihiroshi@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：「教師論（一)」「特別活動（初等）(一)」「特別活動（中等）(一)」

教養前期：「地域社会実践論」

学部後期：「教師論（二)」「特別活動（初等）(二)」「特別活動（中等）(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）㈠」、「カウンセリング演習」、「生徒指導・生活指導（初等）㈠」

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）㈡」、「生徒指導・生活指導（初等）㈡」

大学院前期：「児童・生徒指導の課題と実践Ｉ」

大学院後期：「教育相談の課題と実践」、「教育相談実習」

井田　廣司（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した。

・教育学部学生を対象とし、学校教育相談の見地から必要な「遊戯療法」・「箱庭療法」・「心理検査」などに関するワークショップを適宜実施した。

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62を訪問し、教育現場体験学習での連携推進を図った。

・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った。

・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、連携の強化を図った。

・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126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、連携の強化を図った。

・群馬県内外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・開発的研究を推進した。

・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・援助を促進した。
・連携事業の一つである萩っ子学力アップモデル事業の講師として，教師の授業力向上の支援・援助を促進した。
・連携・協力推進事業に係る学力向上推進事業として，大子町立生瀬中学校の授業力向上の支援・援助を促進した。
・教員研修リレー講座講師（群馬大学）
・校内研修会講師（キャリア教育）（富岡市立小野小学校）
・校内研修会講師（学力向上）（高萩市立高萩中学校）
・学力向上対策事業講師（魚津市立吉島小学校）
・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（台東区立根岸小学校）
・道徳教育総合支援事業講師（伊勢崎市立清明高等学校）
・「教育課程・特別活動」非常勤講師（富山大学）
・小中連携による学力向上対策委員会講師（日立市立滑川中学校）

講演

・平成26年5月24日「高校生活を充実させるためのＡＢＣ」（於：桜ノ牧高等学校体育館）
・平成26年6月27日「学級力と教師の成長」（於：魚津交流センター）
・平成26年7月1日「道徳教育総合支援事業研修会」（於：清明高等学校研修室）
・平成26年8月5日「生活科・総合的な学習の時間研究部夏季研修会」
（於：久慈川日立南交流センター）
・平成26年8月7日「生活科・総合的な学習の時間教育研究部指導法研修会」
（於：常陸太田市交流センターふじ）
・平成26年8月18日「平成26年度城里町教育講演会」（於：城里町コミュニティセンター）
・平成26年9月12日「日立市小中連携協議会」（於：日立市コミュニティセンター）
・平成26年11月13日「道徳教育総合支援事業研修会」（於：清明高等学校研修室）
・平成26年11月21日「魚津市教育講演会」（於：於：魚津交流センター）
・平成27年1月23日「日立市教育研究会教育課程研究部研修会」（於：会瀬青少年の家）
・平成27年2月3日「大子町学力向上推進事業研修会」（於：生瀬中学校多目的ホール）
・平成27年2月14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26年度　群馬大学ベストティーチャー最優秀賞候補者による公開模擬授業
「カウンセリング心理学」　（於：群馬大学）
・平成26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26年度　日本学校教育相談学会第26回総会・研究大会ワークショップ　講師
「認知行動療法のエッセンスー学校教育相談に活かす理論と技術ー」
（於：群馬県生涯学習センター）
・平成26年度　群馬大学オープンキャンパス（教育学部説明会）における模擬授業
「「心」を見つめる～様々な自分との出会い～」
（於：群馬大学）
・平成26年度　群馬大学教育学部教員による「高等学校への出張講義」　講師

「キャリアデザインの心理学」　（於：群馬県立吾妻高等学校）

・平成 26 年度　昭和女子大学修了臨床心理卒後研究会　講師
「カウンセリングの実際におけるコンサルテーション－親と子どもおよび教師との連携の在り方」　（於：昭和女子大学）

・平成 26 年度　群馬大学平成 25 年度教養教育ベストティーチャーによる公開授業
「カウンセリング心理学」　（於：群馬大学）

・平成 26 年度　群馬大学教育学部教員による「高等学校への出張講義」　講師
「支え合い・助け合いの心理学」　（於：群馬県立太田女子高等学校）

・平成 26 年度　東京都清瀬市教育相談センターグループスーパービジョン研修会　講師
「思春期面接について」　（於：清瀬市教育相談センター）

・平成 26 年度　日本学校教育相談学会群馬県支部学校教育相談スキルアップ講座　講師
「認知行動療法における問題解決技法」・「集団認知行動療法による行動への介入」　（於：前橋市総合福祉会館）

・平成 26 年度　東京都台東区教育研究会中学校教育相談部会　講師
「普通学級における特別支援を要する生徒への対応とその指導方法」
（於：台東区立上野中学校）

・群馬大学附属学校教育臨床総合センター主催による、群馬県内のスクールカウンセラーおよび教育相談担当教員を対象とした、事例検討会（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 10 回）。

・群馬県前橋市教育委員会、国立赤城青少年交流の家による連携事業「ふじみ自然体験活動ふれあいキャンプ」へのスーパーバイズを実施。

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 26 年 5 月 17 日から 7 月 12 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 2013」の公開講座を全８回実施した。（於：群馬大学）

②センターの教育研修員・研究員の実施

・初年度の取り組みとして県内の小学校２校，高等学校１校と県外の小学校１校，中学校２校の参加があり，適宜随時に直接指導とｅラーニングを織り交ぜた研修を推進した。

③紀要『群馬大学教育実践研究』第 31 号の発行（発行：平成 27 年 3 月）

④『教育実践年報』第４号の発行（発行：平成 27 年 3 月）

⑤センターニュース第３号発行（発行：平成 27 年 3 月）

外部資金導入状況

なし

編 集 後 記

『教育実践年報』は、４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、子供たちの学びを中心に大学と学校現場と家庭・地域社会が「つながる」ことを願って生まれました。群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センターでは、この年報が今日の学校教育課題を取り上げ、広い視野から報告、論説、解説をいただき、群馬県内の学校教育現場との研究・実践交流の場をつくるものだと強く思っています。今年度でやっと第４号をだします。まだまだ荒削りで学校現場のご期待に添えるような内容にまではいかないかもしれませんが、県内の先生方に現場の実践感覚に根ざした、学校教育の問題解決に資する明確で具体的な「実践的指針」を提示したいという強い思いをもって刊行しました。

特集「いま、学校にもとめられるもの」の論説では、教育社会学に精通している上越教育大学名誉教授の新井郁男氏、国際理解教育の第一人者である目白大学教授の多田孝志氏、教員が自明視していることに教育哲学の視点から鋭く探求する愛知教育大学教授の野平慎二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西部教育事務所長の平林茂氏に執筆していただきました。

優れた実践事例としては、小学校では東京都台東区立根岸小学校校長中川修一氏に、中学校では山形県南陽市立赤湯中学校長小下政彦氏に、今日の年々厳しさを増す教育環境のなかで、先生方に勇気がいただけるよう地域に根ざした学校独自の地道な取組について執筆していただきました。

また、この実践年報の表紙裏・裏表紙を飾るカメラレポートでは、併設型連携施設校の学校建築で有名な茨城県常陸太田市立里美小・中学校をレポートさせていただきました。

さらに、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藤森健太郎氏、木山慶子氏、中里南子氏、濱田秀行氏、髙橋望氏の５名の方に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います。

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４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４号

平成 27 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

9年間を見通した系統性・連続性・接続性を重視した教育活動の展開

日々改善
一歩前進

ネットワーク　チームワーク　フットワーク

以和為貴

教職員　**学校経営方針**　家庭 地域

高め合い　学び合い　伝え合い
磨き合い　認め合い
聴き合い　支え合い

合同入学式

黙動清掃

昼休みの様子

小中合同空き缶回収

あいさつ運動

ペア・グループ学習

合同プール清掃

家庭・地域

ホームページ

茨城県常陸太田市立里美小・中学校

〒311−0505　茨城県常陸太田市大中町60番地の1
TEL0294−82−2008　FAX0294−82−2009
http:/edu.city.hitachiota.ibaraki.jp/school/satomijh/

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。