群 馬 大 学

教 育 実 践 年 報

第7号　2017年

特集■次期学習指導要領の実施に向けて

・国語科の課題と展望―主体的・対話的な深い学びの実現に向けて―
・プログラミング教育にどう備えるか
・教師自身が「見通しを立て，振り返る」ことが，子どもの「主体性」を育む
・新指導要領で情報教育は本格期に入ったのか
　―情報教育の展開に向けて取り組むべきこと―
・新学習指導要領における図画工作科を通して育む資質・能力とは
　幼児期と児童期の学びの接続に着目して考える

連載■県外実践校に学ぶ

・長野県中野市立豊井小学校
・岩手県盛岡市立黒石野中学校

発信■若い教師を育てるワンポイントアドバイス

・漢字テストの採点基準について，どうするべきか
・小学校社会科授業づくりのためのミニ情報
・鑑賞題材によって自分の自由な見方を作り上げるための図画工作科・
　美術科授業の前提を考える
・「運動好き！」な子どもを育てるには

報告■センターとしての取組

・教育実習・実践開発部門
・教育臨床心理部門
・協働的開発事業

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

群馬県 甘楽町立甘楽中学校

平成28年4月1日開校

○校舎の全景

上空から見た甘楽中学校です。

東側から見た甘楽中学校です。遠方に妙義山と浅間山が見えます。

校庭から見た甘楽中学校です。

甘楽中学校は平成28年4月に甘楽町立第一中学校と第二中学校が統合し、甘楽町白倉の丘の上に開校しました。屋根瓦や廊下の壁板は甘楽町産の物を使っています。木の温もりと近代的な設備の中で子供たちはのびのびと活動しています。

○校舎内外の施設等

玄関脇の二宮金次郎の像

体育館です。一階部分は駐輪場及び駐車場で、二階部分がアリーナと卓球場、三階部分が格技場です。

玄関に飾られているレッドリボン

中庭です。甘楽第一中学校・第二中学校・第三中学校の庭石を配置しています。

ちょっとおしゃれな女子用トイレ

多目的ホールです。校舎内に３箇所あり、学年集会等で活用しています。

食堂で全校生徒が一緒に給食をいただきます。

甘楽中の校章

巻　頭　言

「教育実践年報」第７号の発行に寄せて

次期学習指導要領の実施に向けて

附属学校教育臨床総合センター長
上　原　景　子

『教育実践年報』は今回で第７号となりました。この年報では，毎回タイムリーで重要な話題を特集として取り上げ，皆様と一緒に考えていきたいと考えております。第７号では，小学校を皮切りに移行措置期間が始まる次期学習指導要領を取り上げて，特集を組ませていただきました。この特集では，藤井知弘先生（岩手大学教授），藤平敦先生（国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター総括研究官），黒田卓先生（富山大学教授），久保田善彦先生（宇都宮大学教授），犬童昭久先生（九州ルーテル学院大学准教授）の５名の皆様に，それぞれのご専門の立場からご執筆をいただきました。

また，県外実践校に学ぶでは，長野県中野市立豊井小学校長池田幹男氏と岩手県盛岡市立黒石野中学校長齋藤眞理子氏に，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。

そして，この実践年報の表紙裏・裏表紙裏を飾るカメラレポートでは，地域の特色を生かしたフレキシブルな校舎内の中央階段や廊下，ブリッジ等で生徒・職員・地域の豊かな交流空間を生み出している総合的な中学校として有名な群馬県甘楽郡甘楽町立甘楽中学校をレポートさせていただきました。

さらに，「若い教師を育てるワンポイントアドバイス」のコーナーでは，本学教育学部の小林正行准教授（国語教育講座），宮崎沙織准教授（社会科教育講座），春原史寛准教授（美術教育講座），鬼澤陽子准教授（保健体育講座）の４名から，学校現場で毎日頑張られてらっしゃるお若い先生方に向けたメッセージをお送りします。

私たち附属学校教育臨床総合センターは，群馬大学教育学部の附属機関として，教育実践に関する臨床の学びの創出を目指し，附属学校園，教育関係諸機関，地域社会と連携しながら，様々な取組を行っております。この取組は，私たちの教育実習，教育実践，教育相談の３領域についての多様な理論的・実践的研究を柱に，研究成果を踏まえて，２つの側面から教育に貢献をすることを目的としています。その２つの側面とは，豊かな教育実践力と子どもの成長をめぐる諸問題の解決力を身につけた学校教員養成と，現職教員を主な対象とした研修等を通しての学校教育現場への貢献です。『教育実践年報』はこれらの延長上の取組です。

私たち教師にとって，日々の授業をより良いものにしていくことは非常に大切な共通の課題です。これからの時代を生きる子どもたちのために，次期学習指導要領の下での新しい教育の方向性を学び，よりよい学習過程へと改善できるよう，皆様と一緒に考えて行ければ幸いです。

第７号

教育実践年報　2018.3

もくじ

発行に寄せて　上原　景子

特　集　■　次期学習指導要領の実施に向けて

主体的・対話的な深い学びの実現に向けて　藤井　知弘 ・・・・・・・・・ 2
プログラミング教育にどう備えるか　久保田善彦 ・・・・・・・・・ 7
教師自身が「見通しを立て，振り返る」ことが，
子どもの「主体性」を育む　藤平　　敦 ・・・・・・・・・13
新指導要領で情報教育は本格期に入ったのか　黒田　　卓 ・・・・・・・・・18
新学習指導要領における図画工作科を通して育む資質・能力とは　犬童　昭久 ・・・・・・・・・23

連　載　■　県外実践校に学ぶ

組織的に取り組み教育課題を解決する学校づくり　長野県中野市立豊井小学校 ・・・・・・・・・28
学び合い，学び続ける人間を育てる学習指導法の実践的研究
岩手県盛岡市立黒石野中学校 ・・・・・・・・・36

発　信　■　若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《教科指導Q&A》
漢字テストの採点基準について，どうするべきか　小林　正行 ・・・・・・・・・ 44
小学校社会科授業づくりのためのミニ情報　宮崎　沙織 ・・・・・・・・・ 46
鑑賞教材によって自分の自由な見方を作り上げるための
図画工作科・美術科授業の前提を考える　春原　史寛 ・・・・・・・・・ 48
「運動好き！」な子どもを育てるには　鬼澤　陽子 ・・・・・・・・・ 50

発　信　■　センターとしての取組

教育実習・実践開発部門　吉田　浩之・黒羽　正見・・・・・・・ 52
教育臨床心理部門　岩瀧　大樹 ・・・・・・・・・ 79
《協働的開発事業》
長期研修院による教育実践研究 ・・ 83
学び合う仲間による教員研修リレー講座 ・・ 96
教育臨床事例検討会・フレンドシップ ・・ 97
個別学習相談事業 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

特集

次期学習指導要領の実施に向けて

道徳の教科化に思う

みなさんは、「被包感」という言葉を知っていますか。簡単に言えば、安心感からくる安らぎです。教師からもクラスの仲間からも受け入れられているという心持ちです。どんな拙い言葉でも温かく包み込んで、みんなで分かり合おうとする教室には、道徳の授業をお互いに創造しようとする姿があります。道徳の時間が教科となっても、道徳教育の究極のねらいである道徳性の育成（道徳的価値の自覚）を深める基盤は教師の学級経営に対する姿勢にあることは変わりません。

ある女性教師の道徳科に向けてた授業実践をみると、その教室には授業開始前から子どもたちの明るい笑顔と元気な声が溢れていました。とは言っても騒がしさは全くなく、これから学びに向かうという学習の構えがしっかりと確立できていました。授業の初めから終わりまで、子どもたちは自分の考えを自分の言葉で表現していました。次から次へと手が挙がり、子ども一人一人が異なる表現で、自分の考えを友達と先生に一生懸命に伝えていました。話している友達の顔を見ながら話を聞いている子が多く、発言はどんどんつながっていきました。その間、教師は子どもたちに温かいまなざしを向け、終始笑顔で子どもたちの声をしっかりと受け止めていました。なんでも言える安心感、受容し認めてもらえる喜び自分の考えを聞いてそれにしっかりと応えてくれる友達。

道徳の授業はまさに学級経営と深くかかわっており、教師と子どもたちそれぞれの信頼関係に基づく温かい人間関係が基盤になること、そしてこの温かい人間関係が心の交流につながり、子ども一人一人の道徳的価値の自覚化を図るためには不可欠であることを再認識した四十五分間でした。教室空間に満ち溢れていたものは、信頼的教師の存在（徹底した教師の受容）、友愛的生徒相互関係（受容的学級風土）、高いモラール（学習意欲や集団活動意欲が共に高い。）、子どもが了解している学習規律の存在、学級生活に対する満足感、子ども一人一人の学級に対する誇りと愛着など、どれも心を耕すエネルギーです。

論　説

― 主体的・対話的な深い学びの実現に向けて ―

岩手大学教育学部
教授　藤　井　知　弘

1　はじめに

今回の学習指導要領は，平成 28 年 8 月 26 日に出された「審議のとりまとめ」における五つの柱の基に構築されているといえる。柱とは　1.現行学習指導要領の成果と課題　2.育成を目指す資質・能力を踏まえた教科等目標と評価の在り方について　3.資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実　4.学習・指導の充実や教材の充実　5.必要な条件整備等について　の 5 つである。現状課題として全国学調を踏まえての校種別課題，読書状況改善の必要性，そして思考力・判断力・表現力の育成のために言語活動の充実を進めることを指摘している。大きな内容的な特徴としては後に触れる資質・能力によって教育内容を示す方向を示したこと，これは，各教科を通じて共通の枠組みとなり，評価の観点となっている。既に現場において大きな実践のうねりとなっている「アクティブ・ラーニング」は，4 の中で触れられている。授業改善の視点から求められてきていたが，ワーキングの進行に従って，「主体的・対話的で深い学び」へとその用語を変化させてきている。このことは，アクティブ・ラーニングの概念が不確かなことや，そもそも大学教育の改革のために表されたものであること，一つの「型」を絶対とはしないという文科省自身の「単元を貫く言語活動」の反省に立っていると思われる。

そこで本稿では，新学習指導要領が目指す「主体的・対話的な深い学び」とはどのように実現できるのかを問題関心の中心に据えて述べることとする。

2　国語科の教科としての特質

取りまとめでは，「教科等の特質に応じた『見方・考え方』」を示している。「教科等ならではの視点，思考の枠組み」とされるこれが，国語科の場合，何を指すのかという点において概念規定は曖昧である。［創造的・論理的側面，感性・情緒の側面, 他者とのコミュニケーションの側面から，言葉の意味，働き，使い方等に着目，関係性を問い直し意味付け，自分の思い・考えを形成・深めること］が国語の学びととらえている。

筆者は，学習指導要領の総則には，他国のナショナルカリキュラムに見られるように「言語」の重要性を「総則」において示すべきだと考えている。(『教育科学国語教育 H28.2「言語観の提示を」）私達の思考は，言語に拠っていることに揺るぎはなく，すべての学びの根本が言語力，言い換えれば国語力によっている。国語教育はコア・カリキュラムとして機能し，すべでの教科学習の基盤になるものである。国語科教育はその言語の力（言語能力）を意図的，系統的に育てようとするカリキュラムとして機能しなくてはならない。

（産経ニュース 2017.1.16「次期学習指導要領，土台となるのは国語力だ」参照）

3　教育内容の示し方としての「資質・能力」

新指導要領では，「目指す資質・能力」が「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びの向かう力・人間性等」の三つの柱によって整理がなされた。「知識・技能」において「言葉の働きや役割に関する理解」をメタ認知的に押さえることや，言語活動の基盤となる「言葉の使い方に関する理解と使い分け」として位置づけている。「思考力・判断力・表現力等」においては，「情報を多面的・多角的に精査し構造化する力」を創造的・論的側面として，「言葉によって感じたり創造

したりする力，感情や創造を言葉にする力」が感性・情調側面，「言葉を通じて伝え合う力」をコミュニケーションの側面としてバランスよく育成することを示している。「学びに向かう力・人間性」は，態度能力といえるもので，「…創造しようとする態度」「…発展深化させようとする態度」「…心を豊かにしようとする態度」など言語能力としては抽象度の高い，曖昧なものとなっている。これが評価の観点においては「主体的に学習に取り組む態度」となっており「…言葉をよりよく使おう」「…言葉を適切に使おう」といった学習に対する姿勢を評価しようとするものとなっている。しかし，「学びに向かう任下生等」は指導事項としての項目はなく，従来の「関心・意欲・態度」を想定しなくてはならないだろう。国語科においては，極めて個人の状況をよく見極めなければならないものとなっており，新しい評価の工夫（パフォーマンス評価やキューブリック評価など）の実践上の工夫が求められることになる。評価が従来の5観点から3観点へと移行することは現場において大きな実践上の難しさを引き起こすことも既に見られている。

4　学びのプロセス論の展開

取りまとめでは「認識から思考へ」「思考から表現へ」という学習過程を言語活動の3領域において「国語科における学習過程のイメージ」が図として示された。学習のプロセスはどのように展開するかを示したこの図では，知識・技能や思考力・判断力・表現力がどのように関わるのかも示している。学習の見通しをもって単元が始まり，理解したことを表現する，そして振り返るという大きな流れとなっており，単元をひとつのイメージとしてとらえる上ではわかりやすい。テーマの設定や話題選択，選書など単元のスタートが学習者の目的意識に支えられたものとなっていることも重要である。「そこにあるからやるのです」といった非目的的な学習とはなっていない。ここに学び本来の主体的な取り組みの姿を見いだすことができる。決して一方向性の学習過程ではないこと，見通しや振り返りも最初と最後に限定されないことなど，国語の学習がスパイラル的に展開することが述べられている。この学習過程において資質・能力が言語活動を通して育成されることを改めてプロセス論から考える必要がある。

5　「主体的・対話的で深い学び」の実現

アクティブ・ラーニングに代わって提示されたこのスローガンは，既に多くの学校現場において研究主題として取り入れられている。文科省の説明によれば，この３つのタームは次のような点がポイントとなっている。［主体的：見通しとふり返り］［対話的：協働性］［深い学び：学びの質保証］この三つは独立的なものではなく，相互作用的に関わり合い一体的なものだとされている。

これは指導要領の三つの方向性「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」の「どのように」にあたる方法論として理解されている向きが強い。しかし，「新しい時代に求められる資質・能力の育成」や，「質の高い理解を図るための学習過程の質的改善」と言われているように単なる指導方法論の問題ではないことを理解しなければならない。

今回の指導要領の作成にあたっては，学習理論として心理学や認知心理学の知見が背景にある。また考える力の重要性が言われながらも，松下佳代（京都大）が指摘しているように，知識の重要性も無視できない。松下は知識と能力をつなぐ試みとして4つをあげている。

A)分担型　例　反転授業
B)順次型　例　教えて考えさせる
C)内包型　例　知識構成型ジグソー法
D）統合型　例　Problem-Based Learning　（学習自身が中心となり反省的反復の作業を伴いながら実践される少人数グループの教育手法ことを「問題にもとづく学習」のこと）

こうしたことも踏まえ，実践を考えていかなければならない。「学び」とは学習の活動システムを発展させながら，個々の学習を三つの位相［対事］［対自］［対他］においてその関係性を編み直

していく営みといえ，その中で今回の国語科において重要なポイントである「考えの形成」を図っていくのである。

５－１　授業化への視点①

意欲のないところに，そもそも学ぶことが楽しいと感じないところに「主体的」はありえない。従来の国語科学習が，教科書をめくれば次の教材と出会っていくという「そこにあるからやるのです」的な発想で展開をしてはいなかったか。やることの意味や必然性，また新鮮さ，そこに学ぶ楽しさが感じられるような見通しがなければ学習者は魅力を感じないだろう。「火のないところに煙は立たない」というが，学習者にその気がないなら，単元導入以前においてその心を耕しておく必要があるのである。

「ごんぎつね」の単元であれば，〇きつねのイメージを既有の経験からマッピングしてみる，〇題名から内容を予想する，〇既読したきつねの話を想起してみる，〇新美南吉を知る，〇同じ南吉の「てぶくろを買いに」の読み聞かせを聞くなど様々な導入が考えられる。

また単元末において「単元を貫く言語活動」の展開実践例によく見られたように，教師主導によって単元最後に行う言語活動の提示は，学習者の意識や志向性と乖離している可能性も高い。付けたい言語能力に似合った言語活動の提示や設定は，学習者の思考のプロセスにあったもので，彼等にとって［最適」なものである必要がある。そうした見通しを教師は単元設計時に立てることで「質の高い理解を伴う学習過程」の実現をかなえることができる。

また「ふり返り」も「何がわかったのか，できるようになったのか，身に付いた知識や技能は何か，どんな風に考えを持てるようになったのか」など質的にふり返る必要がある。後に触れる評価とも相成って学習者自身の「メタ認知」的な自覚が求められることになる。

５－２　授業化への視点②「対話的」

「対話的」は特に重要な概念となってくる。「対話」といえば言語活動としての「1 対１の話し合い」とも定義されるが，ここではそうした狭義の意味を越えて「関係性」や「協働性」を示す広義の概念となっている。PISA2015 では「協同問題解決能力」が図られたが，それは次のように定義された。「2 人以上の行為者が，問題を解決するために必要な理解や努力を共有し，その解決に至る知識・技術・努力をプールすることによって，問題を解決するプロセスに効果的に関わろうとする個人の能力」そこに機能する三つのコンピテンシーは，

1. Establishing and maintaining shared understanding;
   理解の共有を確立し，維持する
2. Taking appropriate action to solve the problem;
   問題を解決するために適切な行動を起こす
3. Establishing and maintaining team organization.
   チームの組織を設置し，維持する

とされている。学びにおいて関係性を築くということが近年の「社会的構成主義」に基づく学習理論によって支えられていることがそこには反映している。近年の教育学は，Y.エンゲストロームの「拡張による学び」に示されたように「共同体」としての学びのありようが問題とされている。佐藤学の「学びの共同体」も同様である。教室で学ぶことの意味，それは多様な他者と関わりながら自己の理解を深めていくことにあるといえる。学習理論，特にヴィゴツキーの影響を受けて，認知心理学に基づく知見において，次のような関係性を重視する術語が多用されていることも指導要領に影響している。

〇「領有：アプロプリエーション appropriation」他者のものであった心理的道具を使用しつつ新しい意味を付与してわがものとして用いるようになる学習のありよう（Wertch 2002）

〇「足場作：スカフォルディング scaffolding」相互作用という様々な関係性のありようの一つで相互作用の相手が，認知能力や技能の水準が勝っていて，そのパートナーから指導的援助を受けながら相互作用の活動が展開されていく。働きかけも最終的には子どもが自分一人でできるようになるという発達変化と内化を想定している。

○「互恵的な学び：レシプロカル・ラーニング reciprocal learning」教えられる側の子が教える側にヒントを求めたり，一緒に解いてもらったりして相手の行動や話を見聞きする過程で，教えられる側も適切な援助を受け理解を深めることができる。

かつてヴィゴツキーは ZPD：発達の再近接領域という概念を示した。「自分の力だけで問題を解くことによって決定される現実の子どもの発達水準と，大人の指導や自分より能力のある仲間との共同の中で問題を解いていくことによって決定される可能性の発達の水準との間の相違」『子どもの知的発達と教授』(1935)　と定義されるこの概念は，近年では，「社会環境が持つ子どものを指導する役割と，子どもが経験を内面化する過程を統合する」　Valsiner,J(1988)*1
「共同的な相互作用の中にいる子どもの発達の姿」Minick,N(1989)*2　と解釈されているように学びは「真似び」であり，他者の思考をモニタリングして内化することによって創出されるとされているのである。「対話的」にはこうした「関係性」「関わり」の重要性があること，その為には教室における学習者相互の，また教師と児童生徒との関係性のありようが問われることになる。

狭義の意味での「対話」も重要である。コミュニケーション力が求められ，ソーシャルスキルの重要性，スマホ，ラインなどによる表現の断片化など人間関係に影響を及ぼす言語生活の実態が存在している。ことばとことばを「通じ合う」ために耳を傾ける，受容して受け止める，共感し理解してことばを返すといった一連の言語活動は「対話」が基本となる。小学校低学年の内から，スピーチよりも対話を重視した活動を展開させたい。こうした互いに『合う』関係性の中において「学び合い」も成立することになる。そこでは「わからない」学習者が「わかる」学習者に「教えて」といえる関係となってきて協働性が実現されることになる。

５－３　授業化の視点③「深い学び」と評価

文科省は「深い学び」について以下のように説明している。

各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ，問いを見いだして解決したり，自己の考えを形成し表したり，思いを基に構想，創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。(中教審・審議のまとめ　H28.8.26)

習得，活用，探究という学習過程の中で問題解決型の学習や,自己の考えを表現できるような場,そこから新たな学びを生み出して行けるような学習を指している。国語科においては，深い思索に基づく言語活動の展開が求められる。言語活動が「活動あって内容なし」と再び批判されないためにも次の A.B.C を組み合わせて構築するのが現実的ち考えている。

A　明確な活動の目的
例）相手や目的に応じて説明する
B　思考・判断・表現の主な活動
例）既有の知識や技能との照合としての比較，分析，予想，分類・整理　関連づけ　など
C　主な学習活動
例）調べる，話し合う，まとめる，発表するなど

付けたい言語能力を具体化するための言語活動であり，学習者の思考プロセスに沿った言語活動である必要がある。

こうした活動を評価する方法として「ポートフォリオ評価」「パフォーマンス評価」「ルーブリック評価」などが提示されている。学びを振り返るポートフォリオや，表現など目に見える形で評価されるパフォーマンスは比較的にその質において評価しやすいといえる。しかし，ルーブリックはどうだろうか。現行における「評価規準」の設定も言語能力の見極めができないまま行われている実践が多い中で，さらに基準としての項目を立てて学習者を見取ることはかなり難しい。また実際に提示されているものを見ても評価項目の差異を見取ることができるのか，また全ての教師がこうした項目を単元レベルにしろ，単位時間レベルにしろ作成できるのか不安である。大村はまは,「優

劣のかなた」の中で「学び浸る」と使っている。一人ひとりが自分の持てる力を全て出し切ってひたむきに活動に没入する，その中でのその子なりの伸びしろを一人ひとりから見取っていき，さらに可能性を伸ばしてあげることが評価の本質ではないだろうか。「深い学び」は形ではなく，個の中に存在するといえよう。

６　総括

教師に求められるのは，「自立した学習者の育成」といえる。義務教育を終了した段階においてどれだけ学習者が「未知なる状況に出会っても今までの能力を使って生かして問題解決を図ることができるか」にかかっている。教師はそのために役割を学習者に移譲していくのである。下図はそのことを意味している。そのためにも「真正の学び：authentic　learning：実の場としての学び」を提供していかなくてはならない。教室で学ぶことが意味があり，学ぶ必然性を持っている事，またやることによって学びそのものが社会的に開けるものに繋がることが求められている。「情報活用」という領域は新たな時代を迎えるために必要とされる資質そのものの育成を目指しているといえる。

国語はことばを使って能力を育む教科である。場面屋脈絡に合わせての言語運用，思考を伴う言語記号の操作である言語操作，作業としての思考活動である思考操作これら３つの働きがなされる教科である。指導要領は行政的な指針であり，全ての内容を全ての能力を網羅しているとはいえない。教師が目の前の学習者の現下の水準を見極めた上で，確実に力を付けてあげられるように単元創りを工夫しなければならない。そうした単元学習を創造できるようになれば，そこには「主体的・対話的な深い学び」の世界が開けている。そのことを信じて，また楽しめる国語学習の可能性を追求していきたい。

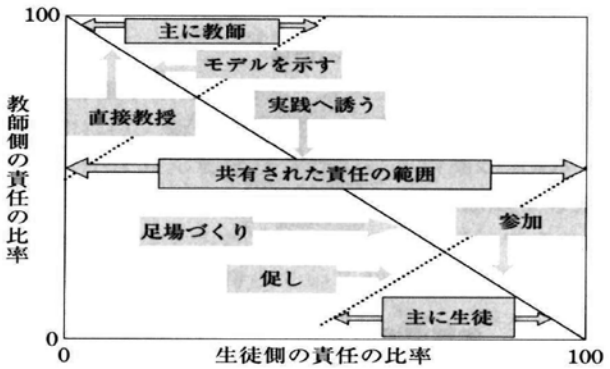


図１－４　教師の役割と生徒への責任の漸次的委譲
（Pearson, 2009）

ふじい　ともひろ
埼玉生まれ。大宮市小学校教員、上越教育大学大学院（教育学修士）、兵庫教育大学連合大学院（学校教育学）を修了し、学校教育学博士。現在は岩手大学教育学部教授。専門は国語科教育学。主な著書『読者としての子どもを育てる国語教室』東洋館、『板書』東洋館など。

*1　Valsiner,J（1988）Ontogency of co-construction of culture within socially organized environmental setting. In J.Valsiner（ed.）,*Child development withinCulturally stfuctured environments.Vol.2,*　Norwood,N.J.:Ablex

*2 Minick,N.1989 Mind and Activity in Vygotsky's work.　*Cultured Dynamics,2*

論　説

プログラミング教育にどう備えるか

宇都宮大学 教育学研究科
教授　久保田　善　彦

1　導入の経緯

安倍首相を議長とする第 26 回産業競争力会議(平成 28 年 4 月)において,「IoT」や「人工知能」など,いわゆる第４次産業革命の時代を生き抜くために初等中等教育からプログラミング教育の必修化が提案された。既に他国では，STEM(Science, Technology, Engineering and Mathematics)教育の一環としてプログラミング教育が行われていることも影響している(文部科学省 2015)。

上記の議論を受け，小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議は,「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について（平成 28 年 6 月)」をまとめた。小学校段階におけるプログラミング教育は，コーディング（プログラミング言語を用いた記述方法）を覚えることを目的としないとした上で,「子供たちに、コンピュータに意図した処理を行うように指示することができるということを体験させながら、将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる力としての「プログラミング的思考」などを育成するもの」としている。また「プログラミング的思考」を,「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」と定義している。その他,報告書には，総合的な学習の時間，算数，理科，音楽，図工，特別活動の活動例と活動上の注意事項が掲載されている。

有識者会議の議論や活動例は，平成 29 年 3 月に公示された学習指導要領(以下,新学習指導要領とする)に反映されている。総則には，情報活用能力育成の一つとして「児童がプログラミングを体験しながら，コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」が取り上げられた。算数科，理科，総合的な学習の時間において，児童がプログラミングを体験しながら，論理的思考力を身に付けるための学習活動やその取扱いを例示している（第２章第３節算数第３の２(9)及び同第４節理科第３の２(2)，第５章総合的な学習の時間第３の２(2))。

例えば，理科は,「〔第６学年〕の「A物質・エネルギー」の(4)における電気の性質や働きを利用した道具があることを捉える学習など，与えた条件に応じて動作していることを考察し，更に条件を変えることにより，動作が変化することについて考える場面で取り扱うものとする。」としている。具体的には,「身の回りには，温度センサーなどを使って，エネルギーを効率よく利用している道具があることに気付き，実際に目的に合わせてセンサーを使いモーターの動きや発光ダイオードの点灯を制御するなどといったプログラミングを体験することを通して，その仕組みを体験的に学習するといったことが考えられる。」と示されている(小学校学習指導要領解説 理科編)。決められた記号を入力するだけでなく，教科学習の問題解決過程に位置づけた展開が必要になる。

2　英国のコンピュテーショナルシンキングと日本のプログラミング的思考

プログラミング教育の目的は「プログラミング的思考」を育成することである。しかし，プログラミング的思考は，有識者会議においてはじめて提案された概念である。他国では，同様な概念にコンピュテーショナルシンキング(Computational Thinking:計算論的思考)の用語を用いている。以下では英国のコンピュテーショナルシンキングから日本のプログラミング的思考

を検討する。

英国は，2014 から教科「Computing」を開設しプログラミングを推進している(文部科学省 2015)。そこでは，コンピュテーショナルシンキングの育成を中核としている。コンピュテーショナルシンキングを,「複雑かつ雑然で，一部しか見えない現実問題を，知能のないコンピュータだけで問題に取り組めるような指示に変換する，いくつかの知的能力の集合」と定義し，そしてコンピュテーショナルシンキングの能力は，単にコンピュータを使った問題解決だけではなく人間だけで問題解決する場合にも応用できるとしている(太田ら 2016)。つまり，コンピュテーショナルシンキングは，コンピュータの有無によらず，問題解決に関わる思考といえる。日本のプログラミング的思考も「一連の活動を実現する」とあることから，問題解決のための論理的思考と捉えられる。また，コンピュータを使わないプログラミング教育も提案されている(小林ら 2017)ことから，日本のプログラミング的思考もコンピュータを使わない場面も想定していることがわかる。

新学習指導要領は，各教科特有の「見方・考え方」を働かせることを深い学びの鍵としている。例えば，小学校理科の見方は，問題解決の過程における，自然の事物・現象を捉える視点である。考え方は，問題解決の過程における思考である。プログラミング的思考が，問題解決に関わる思考だとすると,「考え方」と対応する。学習指導要領の「考え方」は，教科特有の問題解決に関わる思考であるのに対し，プログラミング的思考は,教科の枠に捕らわれない汎用的な「考え方」である。

日本のプログラミング教育は，主に教科の中で実施される。教科の問題解決のために，教科特有の「見方・考え方」に加え，プログラミング的思考の汎用的な「考え方」を働かせることで，教科の深い学びを実現する必要がある。

英国のコンピュテーショナルシンキングは，抽象化(Abstraction)，分解(Decomposition)，アルゴリズム的思考(Algorithmic Thinking)，評価(Evaluation)，一般化(Generalization)の 5 つの能力に分類されている(CAS 2015)。日本のプログラミング的思考にも，コンピュテーショナルシンキングの 5 つの能力の一部を見取ることが出来る。

自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せ<アルゴリズム的思考>*が必要であり、一つ一つの動きに対応した記号*<抽象化>*を、どのように組み合わせたらいいのか*<アルゴリズム的思考>、*記号の組合せをどのように改善*<評価>*していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力*

<分解>や<一般化>は上記に含まれない。適切な粒度で<分解>することは，プログラミング的思考の前提となり，不可欠な力である。プログラミング的思考を，PC を使ったプログラミングに限定せず，汎用的な問題解決に関わる思考とするのであれば，<一般化>によって活用を促進させることは意味がある。英国以外のコンピュテーショナルシンキングの捉え方も参考にしながら，プログラミング的思考の具体を議論し続ける必要がある。

3　プログラミング教育の基礎知識

ここでは，プログラミング教育について概観する。

(1) コンピュータを使わないプログラミング

小学校段階におけるプログラミング教育は，コーディング（プログラミング言語を用いた記述方法）を覚えることを目的としないとしているように，コンピュータを利用しない活動もある。

例えば，リンダ・リウカス(2016)は，プログラマー的な思考を育む 10 の物語とアクティビティを絵本にまとめている。その中で，シーケンス（順次)，ループ（繰り返し)，IF（場合分け・条件分岐)，デバッグ（間違い探し）など，基本的なプログラミングの概念を紹介している。小林ら(2017)は，上記のプログラミングの概念を活用した，教科の授業実践を複数紹介している。これらは，アンプラグドコンピューティング，アンプラグド教材と呼ばれる。

通常，ロボットを制御するには，コンピュータ上でプログラミングをした後に，その情報をロボットに送信する。近年は，ロボットに直接命令をする教材（玩具）も数多く販売されている，例えば,「プログラミン

グロボ コード・A・ピラー（フィッシャープライス社）」や「PETS（for Our Kids 社）」は，パーツを組み合わせることでロボットの動きを簡単に制御できる。

(2) コンピュータを使ったプログラミング

プログラミング言語は，ビジュアルプログラミングとテキストベースプログラミングの二つの分けることができる。テキストベースプログラミング言語は，文字列をキーボードから入力する（BASC，C 言語，Python 等）。ビジュアルプログラミング言語は，ブロックやアイコンを組み合わせる（MESH，ビスケット，Google Blocky 等）。

小学校におけるプログラミングは，主にビジュアルプログラミング言語を想定している。MIT メディアラボが開発した「Scratch（スクラッチ）」は，ブロックを組み合わせるビジュアルプログラミング言語である。日本語をはじめ多くの多言語に翻訳されているため，世界中で使われている。文部科学省が開発した「プログラミン」や一般社団法人みんなのコードが開発した「プログル」のように，Scratch から派生した言語も数多く存在する。

幾つかのビジュアルプログラミング言語は，光や音センサーを接続し，LED の点灯と連動させたり，ロボットカーのモーターの動きを制御することができる。中学校学習指導要領の技術・家庭領域にある「(3) 生活や社会における問題を，計測・制御のプログラミングによって解決する活動を通して，次の事項を身に付けることができるよう指導する。」の基礎となる活動である。

4　先進事例から考えるプログラミング教育

以下では，プログラミング教育を市内の全ての小学校で推進しようとしているつくば市教育委員会の取り組みから，行政が主導するプログラミング教育の在り方を検討する。つくば市は，ICT 教育に長年先進的に取り組み，市全体で成果を上げている（つくば市総合教育研究所 2017）。

(1) 生活や学びをよりよくするプログラミング的思考

窓を開けて欲しいとき，人間は「窓を開けてください」の一言で行動することができる。一方で，ロボットに同じ動きをさせるためには，向き，移動距離，腕の上げ下ろしなど細かい命令を順番に伝える必要がある。ロボットへの命令のように，問題や事象をいつくかの部分に分解して考えることが，プログラミングの基本になる。単純に細かくするのでなく，目的に応じて適切な粒度で分解することも大切である。

つくば市は，プログラミング的思考を「理解や解決のために，問題・事象・活動等を“分解して考える”こと」と再定義し，コンピュータの活用にかかわらず問題解決に必要な能力だとしている。いつもの何気ない活動も，一度立ち止まり，改めて見直す（俯瞰する・メタ認知する）ことで，沢山の要素から成り立っていることがわる。幾つかの要素に分解することが出来たならば，順番を考え直したり，必要のない要素を省いたりと，活動を工夫することも可能になる。

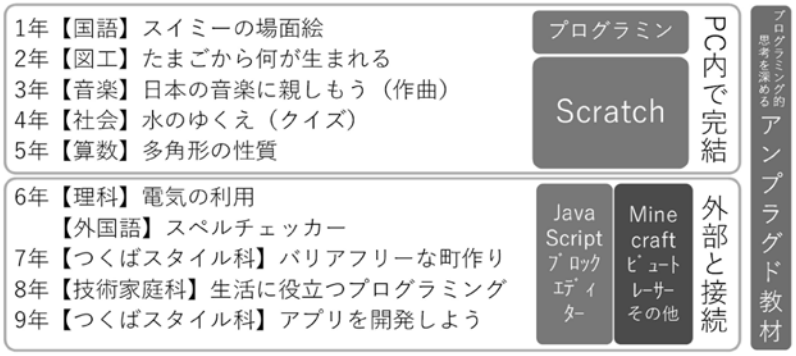


図1　モデルカリキュラム

コンピュテーショナルシンキングの視点から考えると，“分解して考える”ことの「分解」は，①要素の意味や繋がりを捉え，適切な単位に分解すること（分解）や，②各要素を記号化すること（抽象化）が含まれる。「考える」は，③各要素の組み合わせを工夫すること（アルゴリズム的思考）や，④振り返り改善すること（評価），⑤活用（他の場面での一般化）が包含される。

(2) プログラミングスキルとプログラミング的思考を同時に育成

第４次産業革命を支える「IoT」「人工知能」「ビッグデータ」などの研究・開発や，それらを利用できる社会や人材の育成には，プログラミング的思考だけでなく，プログラミングスキルも要求される。つくば市は，どちらかを重視するのでなく，コンピュータを使いプログラミングスキルを習得する中で，プログラミング的思考を育成することを第一に考えている。既に，全小中学校，全学年において ICT 教育を実践していることを背景に，小学校１年生からコンピュータを使ったプログラミング教育を実施している。

そこで培ったプログラミング的思考を生活や学びに活かすことを目的とした，アンプラグド教材の開発も進めている。例えば，家庭科の調理実習では，コンロの数，包丁の数，時間などの制約の中で，３～４品の料理を調理する。各料理の手順を分解し，その要素を見通しを持って組み合わせることで，温かい料理が提供できる。組み合わせの目的は温かさだけではない，班ごとに速さや味などにこだわりを持ちながら，調理の手順を検討している。再定義したプログラミング的思考を活用し，生活や学びの改善を目指したアンプラグド教材である。

(3) ９年間を見通した系統的なカリキュラム

つくば市は，中学校区で学園を組織し，９ 年間の一貫教育を進めてきた。プログラミング教育も，９ 年間を見通し，主に教科学習と連動したプログラミング学習のモデルカリキュラムを提案している。1～5 年生は，画面上のキャラクタを動かすなど，コンピュータ内で完結できるプログラミングが中心になっている。6 年生以上は，センサーやモーターを接続し，コンピュータの外となる実世界の計測や制御ができるプログラミングを中心としている。

プログラミング言語は，プログラミン(1～2 年)，Scratch(3～6 年)，JavaScript ブロックエディター(6～9 年)を利用している。全てが，Scratch ベースのビジュアルプログラミング言語であるため，同様の操作でプログラミングができる。また，JavaScript ブロックエディターは，テキストベースプログラミングに発展させることも可能である。6 年生以降で利用するセンサーボードは，マイクロビット(Micro:bit 教育財団)，なのぼーど(ちっちゃいものくらぶ社)，スタディーノ(アーテック社)，Kinect(Microsoft 社)を検討している。

プログラミングスキルの習得には，ある程度の時間を要する。上記の活動を，教科の時間だけで実践するのは難しい。そこで，基本スキルの習得は，総合的な学習の時間に行っている。これによって，教科の時間を圧迫せずに，複数の教科でプログラミング教育を実施することが可能となっている。

モデルカリキュラムを実施する前後で，プログラミング学習の意欲に関する質問紙調査を行った。質問紙は，岡崎ら(2017)を参考に，成功期待６項目，課題価値 16 項目から構成した。図２のように，プログラミングの意欲の向上が見られた。全ての下位項目に上昇が見られた。特に，成功期待は「ついていけそう」「得意になりそう」，達成価値は「楽しい」「好き」「教科に役立つ」「生活に役立つ」「将来に役立つ」に得点の大きな上昇が見られ。児童生徒は，プログラミング学習を好意的に受けて止めていると同時に，プログラミングは教科や生活に役立つと感じている。

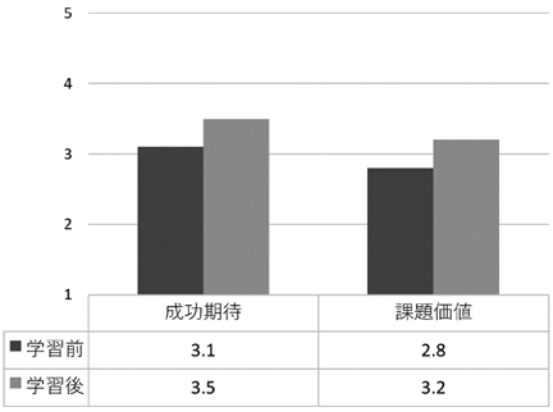


図２　プログラミング学習前後の意欲

(4) 各学園のカリキュラムマネージメント

プログラミング教育は始まったばかりである。計画と学習者や教師の実態との乖離が見られる可能性もある。学年進行によって加速度的にプログラミングスキルを習得する可能性もある。時代の変化に伴いプログラミング環境が変化することもある。これらの課題に

迅速に対応するために，カリキュラムマネージメントの必要性が指摘されている。

各学園のカリキュラムマネージメントをサポートするために，教育委員会は幾つかの手立てを用意している。第一に，モデルカリキュラムの改善である。各中学校区から選出された ICT 推進委員が，各学園の実践を活性化したり，ねらいを整理してきた。今後，ICT 推進委員は，コアカリキュラムの更新も進める。第二に，各実践は学校を越えて交流させ，そこでの気付きをカリキュラムマネージメントに活かそうとしている。例えば，毎年発行している実践事例集は市内全ての学校の実践が掲載され，次年度の取り組みの参考となる。また，市内全体が，同一のカリキュラムであることを生かし，プログラミングの成果は，電子掲示板やプログラミングコンテストで交流している。他者との交流は，児童・生徒の意欲と創造性を高めると共に，教師の授業改善の手がかりになっている。

(5) 児童・生徒も教師も学ぶチュートリアル教材

つくば市教育委員会は，全ての教員がプログラミング教育に関われるように，チュートリアルビデオとワークシートを提供している。児童・生徒と共に教師もビデオを閲覧しながら，プログラミングを学び，共に試行錯誤する環境にすることがねらいである。主に利用するプログラミング言語の Scratch は，既にチュートリアルビデオが用意されている。このビデオに加え，問題解決的な授業展開をリードする自作ビデオを作成している。

これまでの教師の役割は，自身が理解している内容を児童・生徒に理解させること（伝えること）であった。教師は，児童・生徒以上に知識や技能を身につけていることが前提である。しかし，プログラミング関連の知識や技能は，児童・生徒だけでなく教師も持ち合わせていない。このような状況で授業を成立させるために，指導観・学習観の転換を図ろうとしていることがわかる。内容や展開に応じて，教師が児童・生徒に伝える授業から，教師も児童・生徒も学ぶ授業への転換である。教師の役割は，プログラミングの能力ではなく授業のねらいとゴールを理解し，子ども達を導くことであることを伝えようとしている。

(6) エキスパートを育成するプログラミングキャンプ

各地のスーパーに無人レジが導入されたことからもわかるように，人口知能の急速な発展により，社会構造も変化している。AI との関係は，AI に使われる人間，AI と共存する（使いこなす）人間，AI を作る人間に大きく分類することも出来る。プログラミング的思考やプログラミングの基本スキルの習得は，人間が AI と共存するために必要な素養だとされる。一方で，AI を作る人材やイノベーションをおこす人材の育成も必要になる。

市内には，優れたプログラミング能力をもつ児童・生徒が存在する。学校のプログラミング学習によって関心を高め，より高度な活動を期待している児童・生徒も増えている。これらの児童・生徒の中から，AI を作る人材の育成，イノベーションをおこす人材が生まれる可能性もある。そこで，つくば市は近隣の大学や企業と協力し，オリジナルのクラウド環境を構築する講座を，希望者対象に開催している。配布された一人一台の小型 Linux サーバ(Raspberrypie)を使い，サーバ構築やインターネットセキュリティを学んでいる。また，学校でのプログラミング学習を発展させた講座も開催している。コース別の活動とすることで，参加者の関心に応じた活動が可能と乗る。また，試行錯誤の時間を十分に確保することで，創造的な作品を作成することができる。

また，特別支援教育におけるプログラミング教育にも力を入れている。プログラミングは，入力された（決められた）情報意外は動かないなど，特別支援児の特性に合致することも多い。特別支援児の能力の伸長を目的とした，プログラミング教育の開発は注目すべき活動である。

5　おわりにーAI 時代の学校教育ー

AI 時代に生きる学習者のために，プログラミング教育が導入された。その目的は，プログラミング的思考を身につけることとされる。しかし，筆者は「人間にしかできないことコンピュータが得意なことを見極め

る」こともその目的に加えるべきだと考える。

AI の東大ロボが，東大合格を諦めたニュースは記憶に新しい。東大ロボは，定型の問題であれば高得点が期待できるが，物語の情景や心情を回答することは困難だとされる。コンピュータは，同じことを，間違えることなく何度でも行うことや，沢山の情報を保存し検索することを得意とする。しかし，東大ロボの事例のように，意味を深く理解しないといけないことを聞かれると，とたんに難しくなる。つまり，意味を深く理解し判断することは，人間が得意な活動といえる。

現状はどうであろうか。「東ロボくん」のプロジェクトリーダーである新井氏(国立情報学研究所社会共有知センター)は，児童・生徒は，コンピュータと同じように「キーワードとパターンで解いている子、読んでいる子」が多いと指摘している。コンピュータと同じ活動をしていては，その力はすぐに AI に取って代わられる。これからの教師は上記を十分に理解し，プログラミングや ICT の有無，新学習指導要領の実施等に関わらず，思考・表現・判断を育む質の高い教育を提供することを真剣に取り組むべきであろう。

謝辞

本稿執筆にあたり，調査のご協力を頂いた，つくば市教育研究所の毛利靖所長，つくば市立並木中学校の中村めぐみ教諭に感謝申し上げます。

参考文献

新井紀子(2017) プログラミング教育なんてやっている場合ではない―高校までに必要な本当の学力，https://edtechzine.jp/article/detail/170(参照日 2018.01. 10).

Computing At School (CAS) (2015) CAS Computing Progression Pathways KS1 (Y1) to KS3 (Y9) by topic. http://community.computingatschool.org.uk/resources/1692(参照日 2018.01. 10).

文部科学省(2015)諸外国におけるプログラミング教育に関する調査研究，http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/programming_syogaikoku_houkokusyo.pdf(参照日 2018.01. 10).

小林祐紀 兼宗進(2017)『コンピュータを使わない小学校プログラミング教育』，翔泳社.

岡崎善弘 大角茂之 倉住友恵 三島知剛 阿部和広 (2017) プログラミングの体験形式がプログラミング学習の動機づけに与える効果，日本教育工学会論文誌，41(2)，169-175.

太田剛 森本容介 加藤浩(2017) 諸外国のプログラミング教育を含む情報教育カリキュラムに関する調査－英国，オーストラリア，米国を中心として－，日本教育工学会論文誌，40 (3)，197-208.

つくば市総合教育研究所(2017)つくば市先進的 ICT 教育，http://www.tsukuba.ed.jp/~ict/(参照日 2018.01. 10).

リンダ・リウカス(2016) 『ルビーのぼうけん』，翔泳社.

くぼたよしひこ

茨城県生まれ。茨城県内の中学校および小学校に１５年間勤務。その後，上越教育大学学校教育研究科，兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科をへて現職。専門は理科教育，教育工学，臨床教科教育学。

論　説

教師自身が「見通しを立て，振り返る」ことが，子どもの「主体性」を育む

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター
総括研究官　藤　平　　敦

1　はじめに

新学習指導要領では，主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善や新たな学習や生活への意欲に結びつけることを目的として，「見通しを立て，振り返る」活動を推進することを示しています。

第１章総則　第３　教育課程の実施と学習評価　１主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

> （4）児童（生徒）が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を，計画的に取り入れるように工夫すること。

（小学校）第６章（中学校）第５章特別活動　第２　各活動・学校行事の目標及び内容　３内容の取扱い

> ２の(3)の指導に当たっては，学校，家庭及び地域における学習と生活の見通しを立て，学んだことを振り返りながら，新たな学習や生活への意欲につなげたり，将来の生き方を考えたりする活動を行うこと。その際，児童（生徒）が活動を記録し蓄積する教材等を活用すること。

その他にも，第１章総則　第４生徒の発達の支援　１生徒の発達を支える指導の充実（小学校，中学校）にも「見通しを立て，振り返る」という活動が記されています。

このように「見通しを立て，振り返る」ことを重要視することは，子どもの「主体性」を育むことを目指しているためです。換言すると，子どもが主体的に活動するためには，「見通しを立て，振り返る」活動が不可欠だということです。

本稿では，新学習指導要領の実施に向けて，「見通しを立て，振り返る」の主語を「子ども」から「教師」に置き換えて，論を進めていきたいと思います。つまり，教師自身が「見通しを立て，振り返る」ことの必要性について，私見を述べたいと思います。

2　教育活動における，共通した働きかけの流れ

「見通しを立て，振り返る」ことについては，多くの先生方が教科指導や学校行事など，日常的に大切にされていることと思います。しかし，その目的は必ずしも共通しているとは限りません。ここでは，改めて，「見通しを立て，振り返る」ことも含めて，「教育活動における働きかけの流れ」を確認してみたいと思います。

次の表で示すように，学校では，どのような教育活動においても，共通した働きかけの流れがあると思います。

表 「教育活動における働きかけの流れ」

①「子どもにどんな力を身に付けさせたいのか？」（目標） ⇩ ②「そのために，何を，どのようにすれば良いのか？」 ⇩ ③「実際に，子どもは力を身に付けたのか？」（点検＝教師が子どもの状況や変容を見取る） ⇩ ④働きかけの見直し

以下に，表の①から④の意義等について確認をしていきたいと思います。

①「子どもにどんな力を身に付けさせたいのか？」

これは，学校種や活動の場面に関わらず必ず設定されているはずです。具体的には「学校教育目標」や「指導目標」などが当てはまります。正確に言うと，その前段階として，「実態把握」を行って，「課題」を明確にした上で，「子どもにどんな力を身に付けさせたいのか？」という目標を設定することが大切です。

②「そのために，何を，どのようにすれば良いのか？」

この②の部分が「見通しを立てる」に当てはまります。「目標」を達成するためには，いつの時期に，何をどのようにすれば良いのか？・・・つまり，この部分は，①の「課題」と「目標」の差を埋めるために行うことであり，「年間指導計画」の作成が，これに当てはまります。同様に，各教科においても，授業担当者は「年間指導計画」を作成されていることと思いますが，それも，「課題」と「目標」を踏まえたものであるはずです。

３　子どもの評価から教師の点検へ

③「実際に，子どもは力を身に付けたのか？」（点検＝教師が子どもの変容を見取る）

この③の部分が「振り返る」に当てはまり，新しい学習指導要領において特に重視していることです。多くの学校では，毎回の授業で「振り返り」をされていることと思います。子どもが「今日の授業で何が理解できて，何が理解できなかったのか」などを，振り返る時間は必要です。もし，「今日は何が理解できなかったのかということ自体がわからない」という子どもがいたら，その子どもは，何をしたらよいのかさえもわからないでしょう。子どもが「ここがわからなかった」と言えれば，教師は適切なアドバイスができるし，もしくは，教師自身が「自分はわかりやすく伝えたつもりだけど，子どもがわからないと言っているから，次回は自分の伝え方を変えよう」などと，自分自身の伝え方を点検することで，指導の改善を試みることにつながります。もちろん，冒頭で述べたように，子どもの「主体性」を育むためにも，子ども自身が「振り返り」をすることはとても大切なことです。しかし，それに加えて，教師が子どもの状況や変容を見取ることで，「子どもは理解をしたのか？」「力を身につけたのか？」を確認することは，とても大切です。なお，子供の変容は子

どもの「声」など，客観的な指標を用いることが大切であり，①の時点で，点検が可能な目標を設定すると，①と③が連動したものになります。例えば,「身に付けたい力」が具体的になっていれば，それを，“疑問形”に変換して，実効的なアンケート調査項目が作れます。

例：①「子どもにどんな力を身に付けさせたいのか？」

⇩

＜目標＞*「自ら進んで学習に取り組むことができる」*

③「実際に，子どもは力を身に付けたのか？」

⇩

＜アンケート項目＞*「あなたは，自ら進んで学習に取り組むことができていますか？」*

目標が曖昧（例えば,「コミュニケーション能力を高める」など）であると，点検がしにくくなるため,「身に付けたい力」が具体的にすることが大切です。因みに，アンケート項目での,「あなたは」の主語を,「あなたのお子さんは」に変換をすれば，保護者アンケートにもなります。また，アンケート調査などで，子どもの声を聞くことは，最低２回以上することが必要です。なぜなら，子どもの変容を見取るためには，比較をする必要があるからです。その際，数値の変化のみに一喜一憂することなく，数値の上昇・下降の要因を十分に検討することが大切です。

④働きかけの見直し

このように，振り返りをして，教師自身が自分の働きかけの見直しをすることは，新しい学習指導要領で強く求められていることであり，何よりも，教師自身の働きかけの力量が向上することにもなります。教師の力量向上は子どものためになることです。逆に，子どもが「振り返りシート」に「勉強がよくわからない」と記述した際に，教師自身の伝え方などを改善しようという発想を持たずに，「自分はしっかりと教えているのに，勉強がわからないということは，この地域の子どもだからだ」などと，「教師側の働きかけの見直し」が「個々の子どもの評価」にすり替えないように注意をする必要があります。

また，点検で期待通りの結果でなかった場合には，その原因を明らかにした上で，働きかけの見直しをすることが大切です。具体的には，以下のようなことを明らかにすることが，次の有効な手だてを生み出すことにつながると考えられます。

- 当初の実態把握が適切であったのか？
- 実態把握に基づいて設定した目標は適切であったのか？
- (子どもたちへの)働きかけは目標を達成する上で適切であったのか？
- (子どもたちへの)働きかけは計画通りになされたのか？
- 達成すべき目標を意識して働きかけをしていたのか？

参考までに,国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センターが実施した調

査（「生徒指導の機能向上のための調査研究」）によると，落ちついた学習環境を維持している学校には，「随時，取組を見直し，軌道修正をしている」という共通点が見られました。全国，どこの学校でも「取組を見直し，軌道修正をしている」ことと思います。しかし，多くの学校が，年度末に，「取組を見直し」て，次年度に向けて「軌道修正をしている」ようです。確かに，日本の学校は，年度（４月から３月まで）を基本として，方針等を決めていますが，落ちついた学習環境を維持している学校では，方針は変えないまでも，方策等は状況に応じて変えるという姿勢により，年度内でも，随時，働きかけの見直しをしているということがわかりました。

以上，表の①から④の意義等について確認をしてきましたが，①「子どもにどんな力を身に付けさせたいのか？」という目標を立てて（plan），その目標を達成するための実行（do）に向けて，②「何を，どのようにすれば良いのか？」を考え，③「実際に，子どもは力を身に付けたのか？」を教師が見取るとともに，自分の働きかけを点検（check）する。そして，④働きかけの見直し（act）をするという，いわゆる「ＰＤＣＡサイクル」です。

４　まとめ

新学習指導要領で，「見通しを立て，振り返る」ことの必要性が示された背景は，「見通しを立て，振り返る」ことなしに，受け身の姿勢で授業を受けている子どもが少なくないという指摘によるものです。子どもが能動的に，さらに，主体的に学習をするためには，教師自らが主体性を発揮して，子どもを主語にした学習活動を工夫をすることが求められます。

「主体的に学習をする子どもを育む」という目標を果たすために，「何を，どのようにすれば良いのか？」という「見通し」を教師が真剣に考え，「実際に子どもは主体的に学習をするようになったのか」を「振り返る」。そして，教師自身の働きかけを見直すという一連の流れを繰り返すことは，教師の指導力の向上に結びつくことです。

そして，教師の指導力の向上が，子どもの「主体性」を育むうえで，欠かせないことであると強く思っています。

【参考文献等】

- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導の役割連携の推進に向けて　中学校編』平成 22 年３月
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導の役割連携の推進に向けて　小学校編』平成 23 年３月
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導の役割連携の推進に向けて　高等学校編』平成 23 年３月
- 藤平敦「教職員全員の動きをつくる仕組みづくり-いじめ・不登校などの予防に向けて-」『埼玉教育』埼玉県立総合教育センター 平成 25 年７月
- 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ ＰＤＣＡのＣは「評価」か「点検」か？

Leaf.16』平成 27 年３月
・ 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター『生徒指導リーフ ＰＤＣＡのＰは単なる「計画」か？ Leaf.17』平成 27 年３月
・ 藤平敦『若手教員の力を引き出す 研修でつかえる生徒指導事例 50』学事出版 平成 28 年 12 月
・ 文部科学省『小学校学習指導要領』平成 29 年３月
・ 文部科学省『中学校学習指導要領』平成 29 年３月
・ 長田徹「新たな学習指導要領におけるキャリア教育」『進路指導 2017 夏季号』公益財団法人日本進路指導協会 平成 29 年６月
・ 藤平敦・二宮龍也『毎日の子ども理解＆指導の心得』学事出版 平成 30 年２月

ふじひら　あつし
東京都生まれ。私立川越東高等学校常勤講師、埼玉県公立高等学校教諭を経て、平成 19 年４月より、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター総括研究官。専門は学校教育（生徒指導・進路指導・特別活動）。主な著書は「毎日の子ども理解＆指導の心得」学事出版（編著）、「若手教員の力を引き出す 研修でつかえる生徒指導事例 50」学事出版（単著）など。

論　説

新指導要領で情報教育は本格期に入ったのか
― 情報教育の展開に向けて取り組むべきこと ―

富山大学大学院教職実践開発研究科
教授　黒　田　　卓

1　新学習指導要領における情報教育の取り扱いの変化

平成 29 年 3 月に公示された小・中の新学習指導要領の，改定の重要事項の一つとして，情報活用能力（プログラミング教育を含む）という事項が盛り込まれた。具体的には，

・コンピュータ等を活用した学習活動の充実（各教科等）

・コンピュータでの文字入力等の習得，プログラミング的思考の育成（小：総則，各教科等（算数，理科，総合的な学習の時間など））

の２つの内容が記載されている。

１番目の内容は，現行の学習指導要領と文言に大きな違いは無い。しかしながら，今回の改定の大きな柱の一つである「主体的・対話的で深い学びの実現にむけた授業改善」を受け，ICT を活用した学習活動の一層の充実が求められていることから，これまで以上に多様な学習場面での ICT の活用が求められてきていることが読み取れる。

また，「カリキュラム・マネジメントの充実」や「児童の発達の支援，家庭や地域との連携・協働」においても，ICT の活用が期待されている。

２番目の内容として新たに加わったのが，プログラミング的思考の育成である。プログラミングの導入という言葉のみが強調されて報道されすぎた感もあるが，学習指導要領総則編では，プログラミング的思考を下記のように定義している。

自分が意図する一連の活動を実現するために，どのような動きの組合せが必要であり，一つ一つの動きに対応した記号を，どのように組み合わせたらいいのか，記号の組合せをどのように改善していけば，より意図した活動に近づくのか，といったことを論理的に考えていく力

また，小学校段階の学習活動としてプログラミングに取り組む狙いとして，

小学校段階において学習活動としてプログラミングに取り組むねらいは，プログラミング言語を覚えたり，プログラミングの技能を習得したりといったことではなく，論理的思考力を育むとともに，プログラムの働きやよさ，情報社会がコンピュータをはじめとする情報技術によって支えられていることなどに気付き，身近な問題の解決に主体的に取り組む態度やコンピュータ等を上手に活用してよりよい社会を築いていこうとする態度などを育むこと，さらに，教科等で学ぶ知識及び技能等をより確実に身に付けさせること

とも書かれ，具体的には算数と理科の２箇所にプログラミングという文言が入っている。

プログラミング的思考の育成が導入された背景には，ディープラーニング革命と呼ばれる，AI（人工知能），IoT（もののインターネット）ビッグデータといった私たちを取り巻く情報環境の変化に伴う，私達の生活の変化や，人間に求められる役割の変化が影響している。身の回りの多くの「もの」が知的に振る舞うようになってきているが，それらを作り出したり，それら作り出す情報もとに最終的に判断を下したりすることは，これからも人間がおこなうべき役割である。情報機器を便利な魔法の箱(Black box)として使えるだけでなく，その仕組みを理解して使いこなすことが求められているが，これらに関する学習は，中学校技術科の中でみられるのみである。

このような変化を見ると，情報教育はいよいよ本格期に入ってきたように思えるが，重要事項として取り扱われているにしては，具体的なものはそれほど多くの内容はない。とはいえ，1985 年（昭和 60 年）に，「情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査協力者会議第 1 次審議とりまとめ」が出され，「情報教育元年」と呼ばれたことからすると，30 年以上を経てやっと情報教育があたりまえに実践の中に取り入れられるようになったと考える。

学習指導要領の改定とほぼ同時に出された教職課程コアカリキュラムにおいても，これまで教育の方法と技術にのみ付加されていた，（情報機器及び教材の活用を含む）という文言が，各教科の指導法にも加わり，ICT の活用については，各教科の指導法の中にも位置づけられるように変わってきた。これも大きな変化の一つであろう。

2　情報教育定着に残された課題は何か

これまでの情報活用能力の３観点のうち「情報活用の実践力」に関しては，今回の学習指導要領や教職課程コアカリキュラムにおいて，各教科やその指導の中に位置づけられるようになった。これらがきちんと実践されるように，情報教育に関する理解をよりいっそう進めていく必要がある。

高等学校の情報科も，「情報 I」，「情報 II」に再編され，３観点の「情報の科学的な理解」を中心に，「情報社会に参画する態度」を含めて情報活用能力を育成する形に再編される。「情報の科学的な理解」への重点のシフトは，先に述べたこれからの社会状況の変化だけでなく，これまで「情報モラル」として「考え方や態度」を身につけることを目的としていたものを，より正しく判断するために，情報機器の動作やセキュリティの仕組みをきちんと理解することが求められるようになってきた。

このように，学校での学習活動のさまざまな場面に，情報教育が位置けられたことは，情報教育がいよいよ本格期に入ってきたことを意味していると考えて良いだろう。

しかしながら，これまで検討してきたことは学習内容についてであり，これらに実際に取り組んでいくためにはまだまだ課題も多い。

例えば，情報機器の整備については，諸外国の整備状況に大きく遅れをとっている。また，ICT を授業でどのように活用していけばよいのかを理解し，実践している教員はまだ少ない。特に，プログラミングについて学習した経験のある教員や，情報セキュリティに関して理解している教員はほとんどいないだろう。

このような状態で，学習指導要領のみを改定したとしても，実際には絵に書いた餅になってしまう。教育課程部会情報ワーキンググループの審議の取りまとめでは，必要な条件整備として，「教員の指導力向上」，「ICT 環境の整備」の必要性は述べられているが，その具体的な方策については述べられておらず，これまでと変わらない。

今回の学習指導要領の改定で，内容的にはいよいよ本格的に取り組まれることとなったが，それらを実際に実施するためには早急に行わなければならない事項も残されている。特に，「ICT 環境の整備」と「教員の指導力向上」について，その対応を早急に検討する必要がある。

3　情報教育の展開に向けての提案

上述した２つの課題について，その解決策を考えていく。まず，ICT 環境の整備について考えてみたい。

3.1　ICT 環境の整備

(1) One to One 環境の整備方法

小学校でも，多様な教科の学習において ICT を活用することを考えると，これまでの

ような学校に一つのコンピュータ教室だけでは実施は難しいであろう。より柔軟な活用を行えるようにするためには，One to One とよばれる，一人１台の環境を早急に整備する必要がある。私立学校ではすでに導入されているところもあるが，公立学校においても，可能な方法を考えたい。一般教室での教科の学習での利用ということを考えると，多くは Web 検索やワープロ，プレゼンといった一般的なアプリケーションの利用で十分事足りると思われる。簡単なプログラミングを学習するためのアプリケーションや Web サイトも開発されている。持ち運び等を考えると，8インチ前後のディスプレィを有した軽量のタブレットがあれば，十分に役に立つであろう。OS も Windows ではなく，Android，iOS 等で，Wi-Fi に接続して利用するタイプで十分である。

この要件を満たす機器は，２～３万円程度で入手可能である。３年程度の利用期間を考えると，小学校の入学時に３年レンタルで導入し，４年生でその時点での最新機種を再度３年レンタルするというのはどうだろうか。そうすれば，保守も含めて月額 1000 円程度で利用が可能となると考える。個人で購入するということも考えられるが，一斉に指導する際には，機種が揃っておいたほうがやりやすい。端末へのアプリケーションのインストールを制限し，不要なアプリケーションを勝手にインストールできないようにすることも可能である。また，保守や故障等の際の代替機の用意を考えると，レンタル契約で同じ機種を揃えたほうがよいだろう。月額のレンタル費用については教材費の一部として個人負担にすれば予算的な問題もある程度クリアされる。もちろん，負担が難しい家庭には，公的な補助を取り入れることも必要であろう。

端末を個人で所有することで，端末のセキュリティアップデートについての意識を高めることも可能であろう。朝の会などで，全員で確認すれば，短時間で確実に実施することができるだけでなく，小学生の早い段階から，情報端末利用におけるセキュリティアップデートの重要性を理解し，習慣化することが可能になるだろう。

中学，高校では，生徒各自が所有するスマートフォンが活用できる。スマートフォンを「授業で不要なもの」にせず，積極的に活用させることで，暇つぶしや娯楽，コミュニケーションの道具ではなく，学びの道具としての使い方を身に着けさせることもできるだろう。

(2) 安全な無線 LAN 環境の整備

学校には安全な無線 LAN 環境の構築が必要となる。また，生徒全員が同時に接続して利用することが考えられるため，学校内のアクセスポイントの位置，台数など，きちんと設計しておく必要がある。家庭用の安価なアクセスポイントは，１台あたりの接続数が数台しか保証されていない。コストはかかるが，法人向けの機器を必ず導入したい。

法人向けのアクセスポイントは，セキュリティに関する細かい設定ができるようになっている。無線 LAN の電波は，学校の外まで飛ぶこともある。電波の強度やアンテナの向きを調整し，必要以上に飛ばさないように設定することも大切である。通信の暗号化，アクセスポイントの隠蔽化などの設定を確実に行いたい。また，可能であれば接続するタブレットの IP アドレスを固定し，どの端末がいつ接続したかの記録を残せるようにしておけば，トラブル発生時の早期解決に役立つ。

(3) 学習管理システム等の導入

高価な端末を教材として導入する以上，より積極的な利用が求められるであろう。高等教育機関で一般的に利用されている学習支援システム(LMS: Learning Management System)やテレビ会議システム等の活用も考

えていくべきであろう。授業を進める上で全員の生徒の考えを掲示板やアンケートの形式でリアルタイムに集め，それを元に授業を進めることが容易にできるようになる。宿題等で利用する場合は家庭での Wi-Fi 整備状況を考慮して考える必要があるが，使い方を考えれば今後可能性も出てくると考えられる。筆者が以前訪問した米国の学校では，保護者にも ID を配布し，毎日の授業の内容や子どもの学習状況を確認できるようにしていた。教師は生徒の下校後２時間以内に，その日の授業の内容の概要や，指導のポイントを掲載する。この取り組みは，保護者の信頼を得たり，家庭での宿題を親が指導する際に，授業の内容を把握しながら実施できたりする効果が期待できる。

テレビ会議システムも遠隔授業で用いるだけでなく，録画機能を用いることで，授業を記録し授業研究等に用いたり，生徒の復習などにも利用したりすることが可能となる。理科の実験の説明などを録画し，すぐに再生できるようにすることで，生徒が実験を進めながら，必要な部分のやり方を確認することも可能となる。

LMS やテレビ会議システムは，維持管理に専門的な知識が必要となることから，教育センター等で導入し，各学校から利用できるようにする方法も考えられるであろう。

3.2 教員の指導力向上

教員の指導力向上については，これまでさまざまな研修が行われており，基本的な活用方法等についてはすでにかなり理解が進んでいると考えている。学習指導要領に実際に記載されているプログラミングの利用事例は，

【小学校５年　算数】

正多角形の学習に関連して，児童の負担に配慮し，コンピュータを活用して正多角形の作図をするプログラミングの体験することができる

【小学校６年　理科】

身の回りには，温度センサーなどを使って，エネルギーを効率よく利用している道具があることに気付き，実際に目的に合わせてセンサーを使いモーターの動きや発光ダイオードの点灯を制御するなどといったプログラミングを体験することを通して，その仕組みを体験的に学習する

の２箇所である。授業で指導する内容等については，プログラミングの経験の全くない人でも数時間で理解し，授業をイメージできるはずである。授業で簡単に利用できる ICT 環境が整えば，自然と利用は増える。これはこれまでの実践の報告等からも明らかである。

それ以上に重要となるのは，情報セキュリティや情報モラルに関する指導であろう。情報セキュリティや情報モラルについては，これまでもさまざまな指導が行われてきているが，なかなか定着していない。

東京オリンピックを控え，サイバー攻撃の手法は日々進化していることが伝えられているが，その多くは，基本的なセキュリティ対策が行われていない機器が狙われ，それが引き金となって大きな問題になっている。また，自分は大丈夫とか，自分は重要なデータを持っていないからと，情報セキュリティの問題は他人事と認識していることも，情報セキュリティの学習が定着しない原因だろう。実際には，日々ウィルス付きのメールが送られてきていたり，ウィルスをダウンロードさせたりするサイトに誘導するようなメールが大量に届いている。うっかり開いてしまうと，自分の端末が乗っ取られ，犯罪に利用されてしまうケースも発生している。情報セキュリティ意識を高めるためにも，適切な指導が今後も一層重要となる。

また，SNS 等のソーシャルサービス利用の中で，犯罪に巻き込まれるケースも多い。不特定多数が利用するサービスを利用する際

には，顔の見えない相手を不用意に信用しないようにするなどの指導は，継続して必要であろう。また，これらの事件の多くのケースでは，不用意な書き込み等が引き金となることも多い。スマートフォンを持ち始める小学校段階から，

〇ネットへの書き込みは，限定公開等の設定をしていても，誰に見られるかわからない。

〇ネットへの書き込みは，削除しても消えていないことがある。

ということだけはしっかりと理解させ，利用させることが大切だろう。

４　学びの質を高めるために

言うまでもなく，情報機器は学びのための有効な道具である。パーソナルコンピュータの父と言われるアラン・ケイが創ろうとした「知性の増幅器」はまだ完成していないが，現在の情報機器はかなりその理想に近づいてきている。人間がそれらをどう使うかが問われている。

ネットワーク上に蓄積されたデータは，人間の記憶できる量を遥かに超えてきている。センサー等が生み出すデータも，人間が知覚できないレベルのデータを検出できる。これらのデータを高速で処理する機器や方法も生み出されてきている。しかしながら，忘れてはならないのは，これらを生み出したのは人間である。コンピュータが賢くなる以上に，人間が賢くならないと，未来は無い。

学びの基礎を高めるためにも，これからの学校教育の役割は大きい。教科書に書かれたものを記憶するだけの学びだけではなく，常に新しい情報を取り入れた学びを創り出していく責任が，これからの教師にはより一層求められるであろう。教師自身も学び続けなければならないのである。情報教育は，「学び方の教育」でもある。さまざまな情報を集めて，まとめて，考え，伝えることを通して，より深い学びへと変えていくことができる。

また，すでに学びは学校を超えてきている。日々の生活の中に，一人ひとりに求められる学びが位置づけていくことも大切であろう。学校を超える学びは，ネットワークを利用することで簡単に行える。教師はそれを自覚し，また場合によってはうまく使いながら子どもたちの学びをより豊かにできるよう努めていく必要があろう。

情報教育をより本格的に進めていくためには，教師が，これまでの学校教育の常識を見つめ直し，変えるべきところは積極的に変えていくという意識を強く持つことが大切であろう。

（引用・参考文献）

(1) 文部科学省(2017)「幼稚園教育要領，小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new/__icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf（確認日 2018.2.15）

(2) 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf（確認日 2018.2.15）

(3) 文部科学省(2017)「教職課程コアカリキュラム」，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pd（確認日 2018.2.15）

(4) 清水康敬(2016)「One to One への道」，教育同人社

(5) ハワード・ラインゴールド(2006)「新・思考のための道具」パーソナルメディア

くろだたかし

兵庫県生まれ。長岡技術科学大学助手を経て、平成８年４月富山大学教育学部へ講師として着任。平成 28 年４月より現職。平成 21 年 10 月より総合情報基盤センター長を併任。専門は教育工学、情報教育、メディア教育。

論　説

新学習指導要領における図画工作科を通して育む資質・能力とは 幼児期と児童期の学びの接続に着目して考える

九州ルーテル学院大学
准教授　犬　童　昭　久

1　はじめに

近年，教育における「Art（美術）」への眼差しが脚光を浴びつつある。米国では，これまで４科目だったSTEM教育「Science（科学），Technology（技術），Engineering（工学），Math（数学）」に「Art（美術）」が加わったSTEAM教育が推奨されている。注目点は「Art（美術）」の具体的な手法としてデザインの原則を活用し，創造的な問題解決を奨励することが挙げられていることである[1]。また，国際的に注目されているレッジョ・エミリア・アプローチでは，子どもの興味・言葉・姿から構想し，その活動の中核に「Creativity（創造性）」を培う「Art（美術）」を位置づけ，身体感覚を働かせながら，子どもの主体的な生活や遊びが展開する活動が取り組まれている。活動では，子どもと保育者・アトリエリスタ（各保育施設に配置されて子どもの活動を助ける美術専門家）の共同による主題を持った学び等も特徴である。併せて取り組みの工夫点として，活動場所には子どもたちの実態に応じて，入りやすい学びの入り口（entry point）のコーナーを設け，それぞれに対応したカリキュラムが用意されて柔軟に対応していく取組エマージェント・カリキュラム（Emergent Curriculum）も取り入れられていること等があげられる[2]。

先の事例はいずれも幼児期から取り組まれ，「子どもの頃からArt（美術）の世界に親しむこと」と「Art（美術）は生活と結びついていること」を大切にしている。このように「Art（美術）」に関連する活動も通して個々の子どもの習熟度等に応じた学習が行われ，成果を出していることは注目すべきことである。

さて，我が国においては新学習指導要領に学校段階間の円滑な接続についての記述が追加された。小学校においては低学年の，中学年，高学年の教育の円滑な接続および，幼稚園や中学校，高等学校の指導要領を踏まえた円滑な接続が図られる工夫が求められている。具体的には「育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の在り方や，教育内容の見直し」等を考慮に入れ，幼児教育の特性等を踏まえて幼児教育と小学校教育をより円滑に接続させていくことが必要とされているが，どのように取り組んでいくべきであろうか。

本論では幼児期と児童期の学びの接続に着目し，幼児教育における領域〈表現〉において，「Art（美術）」に関連する活動として「造形的な表現活動」の取組の視点から，児童期の学びの素地として育むべき幼児期の資質・能力について確認し，接続する図画工作科において育む資質・能力についてとらえ，その取り組みの在り方や方向性について示していきたい。

2　幼児期において育む資質・能力

『幼稚園教育要領』（平成２９年３月告示）では幼稚園教育の基本を踏まえ，一体的に育むよう努めるものとして，幼児期の資質・能力が次のように新設されている[3]。

（１）豊かな体験を通じて，感じたり，気づいたりわかったり，できるようになったりする「知識及び技能の基礎」
（２）気づいたことや，できるようになったことなどを使い，考えたり，試したり，工夫したり，表現したりする「思考力，判断力，表現力等の基礎」
（３）心情，意欲態度が育つ中で，よりよい生活を営なもうとする「学びに向かう力，人間性等」

続く形で，教師が指導を行う際に考慮するものとして，上記の資質・能力が育まれている「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が次の項目ごとに示されている[4]。

（１）健康な心と体，（２）自立心，（３）協同性，（４）道徳性・規範意識の芽生え，（５）社会生活との関わり，（６）思考力の芽生え，
（７）自然と関わり・生命尊重，（８）数量や図形，標識や文字などへの関心・感覚，（９）言葉による伝え合い，（１０）豊かな感性と表現
（項目だけを抜粋）

上記の内容は，いずれも児童期に育まれる資質・能力の基礎となる内容となっており，この内容を踏まえ，領域〈表現〉の内容について見てみるならば，「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して，豊かな感性や表現する力を養い，創造性を豊かにする視点」から幼児の発達を促すものとして内容の取扱いに新たに下線の文言が追加されていることに注目したい[5]。

〈表現〉（３　内容の取扱い）
（１）豊かな感性は，身近な環境と十分に関わる中で美しいもの，優れたもの，心を動かす出来事などに出会い，そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し，様々に表現することなどを通して養われるようにすること。<u>その際，風の音や雨の音，身近にある草や花の形や色など自然の中にある音，形，色などに気付くようにすること。</u>
<u>（下線は筆者）</u>

下線の文言から，幼児期は身体感覚を働かせた自然と触れ合う体験が重要であることが窺われる。例えば，木々の緑を見ていると元気になることがあるが，それは緑の葉に心を同一化して，美しい季節にとけ込むからであろう。色だけでなく，そうした匂いや音で季節を感じることもあろう。季節の色・匂い・音は人の心を浮き立たせるのであり，幼児期に必要なのは，それらが総合されたものを体験することである。そのような身体を通した感性的な体験は，個人一人一人が環境（他者，社会，自然）と関わる中で再構築され，表現や鑑賞として他者との関係の中で対象化されていくのである[6]。このように様々な体験をして心は育まれていく。育むとは，喜びや苦しさや悲しみも含め，様々なことの体験的な理解を通して育まれていくことである。故に様々な体験を通して慣れ親しみ，身体化して体験的な理解をしていくことが重要となる。なお，身体感覚を伴ったイメージの働きや実際に経験したことで身に付く能動的知識(active knowledge)の習得は，形式知だけでなく，科学的な発明や発見に寄与する「暗黙知」の獲得にもつながり，21世紀型スキルでの「持続する理解」の基礎[7]となる。

併せて幼児期は自発的な活動としての「遊び」を通して，周りの人や物，自然などの環境に体ごと関わり全身で感じるなど，活動と場，体験と感情が密接に結び付いている。なお，小学校低学年の児童も同じような発達の特性をもっており，

具体的な体験を通して感じたことや考えたことなどを，常に自分なりに組み換えながら学んでいる。そのように対象に対して，また自己と向き合い，己の感じ方・生き方そのものを創意工夫する経験は，たとえ表現方法が稚拙であっても自己実現として重要な体験といえる。

例えば領域〈表現〉における「造形的な表現活動」でも活かされることで，接続する図画工作科の学習でも，より効果的に資質・能力が育まれることが期待できる 。

３　図画工作科で育む資質・能力とは

次に児童期に育まれる資質・能力について図画工作科に示されている内容を通して確認していきたい。『小学校学習指導要領』（平成２９年３月告示）では，図画工作の教科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して，造形的な見方・考え方を働かせ，生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力を次のとおり育成することを目指す」として，図画工作科で育む資質・能力に関する目標が下記のように示されている[8]。

（１）対象や事象をとらえる造形的な視点について自分の感覚や行為を通して理解するとともに，材料や用具を使い，表し方などを工夫して，創造的につくったり表したりすることができるようにする。
（２）造形的なよさや美しさ，表したいこと，表し方などについて考え，創造的に発想や構想をしたり，作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすることができるようにする。
（３）つくりだす喜びを味わうとともに，感性を育み，楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い，豊かな情操を培う。

上記の内容は幼児期の資質・能力が基礎となっており，児童期への学びへの円滑な接続によって発揮できる内容であることが確認できる。なお，新学習指導要領では，各教科で共通のかたちで資質・能力が示されるとともに，各教科の特質に応じた「見方・考え方」も新たに設定された。『小学校学習指導要領解説　図画工作編』（文部科学省　平成２９年６月）によると，図画工作科では「造形的な見方・考え方」とされ，各資質・能力の育成に関わる内容として位置付けられて次のように述べられている[9]。

感性や想像力を働かせ，対象や事象を，形や色などの造形的な視点でとらえ，自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと

上記を，二つの内容に分けてとらえるならば，「造形的な見方・考え方」は，感性や想像力を働かせた二つの方向から考えることができるとされる。一つは「対象や事象を形や色などの造形的な視点でとらえること」であり，二つめは「自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」である。

例えば「対象や事象を，形や色などの造形的な視点でとらえ」と示された内容は，対象や事象の形や色などの造形的な特徴に焦点を当て，そこから感じ，考え，工夫するなどして学びが展開していくことを示している。しかし，形や色を分析的にとらえるだけならば，理科等の他教科における観察と違いはない。図画工作科の場合は，感性や想像力を働かせることで目に見える視覚情報を分析するだけでなく，身体のあらゆる感覚を通して感じ，イメージを膨らませていくことになる。そして，「自分のイメージ

をもちながら意味や価値をつくりだすこと」で，子どもが学びを展開していくことが目指される。「造形的な見方・考え方」とは，このような学びの方向性を示している。

なお，図画工作科の活動を通してつくり出されるのは「意味や価値」とされていることにも留意する。図画工作科では，作品に表現する活動，または，作品等を鑑賞する活動を通して「意味や価値」をつくりだし，資質・能力を育む。

なぜならば，図画工作科の活動では，ある対象を目指し，既成のものに依存した世界に入っていくのではなく，これまで存在していなかった新しい世界がひらかれていく子どもの学びの姿もみることができるからである。そのような活動においては，様々な社会文化の制約から解放され，子ども自身が状況とかかわり合いながら，自らの内に秘めた能力を引き出し，新たな自分をつくっていく活動を展開していくことが可能となる。このように，子どもたちは自分の思いをもって(ここには，身体の深みの感情がかかわっている)かかわり，感じたことや思ったことなどを基に，想像力などを働かせて，その子のものといえる創造的な技能を駆使して試行錯誤を繰り返しながら表現することを楽しむことで，創造的に表現する技能そのものが，発想や構想を豊かにする。ここにも，心身が統合された働き，すなわち，身体性を働かすことを基底におくことで，これらの活動を「意味や価値」をつくりだす行為としてとらえることができる。このことが「Creativity（創造性）」を培う「Art（美術）」の活動をより豊かなものにしていく。

４　育成すべき資質・能力を踏まえた図画工作科の授業の在り方

前述した通り，育成すべき資質・能力は幼児期から児童期へ積み重ねられて育まれ，特にスタート時の幼児期における学びは重要であることが確認できた。その資質・能力を踏まえた図画工作科の在り方としては，領域〈表現〉（造形）において取り組まれていたように，引き続き子どもの興味・言葉・姿から構想し，身体感覚を働かせながら，主体的な生活や遊びが展開することが重要であることが示されていた。このことは，ICTの時代にあって，「生きる力」の基盤となる感覚や感性を育む場となり，また，遊びにおける共感性にもとづく想像力を伴う他者との交流は，人工知能(AI)では代替できない人間らしさや感性をより豊かにすることが期待できることを意味している[10]。

併せて「造形的な見方・考え方」は図画工作科の学びの在り方，その方向性を表していることを確認した。

以上のことを踏まえ，図画工作科の授業では児童や学校の実態，指導の内容に応じ，「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の視点から授業改善を図ることが求められる。そのためには，題材のまとまりを見通した学習を行うに当たり基礎となる知識及び技能の習得に課題が見られる場合には，それを身に付けるために，児童の主体性を引き出すなどの工夫を重ね，確実な習得を図ることが必要である。

その際，指導者の共感と支援が相互作用的に働くことによって，子どもたちの感覚や経験も充実したものとなっていく。そのようにとらえるならば，活動の在り方として，子どもたちのよ

さや可能性を指導者が信頼することによって，創造活動もより充実していくということが期待できる。

5　おわりに

我が国においても，教育における「Art（美術）」への眼差しは向けられつつある。例えば「美術による教育」が，「思考力・判断力・表現力」の育成と「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」で主張される理念や考え方を実践し，これからの知識基盤社会において求められるイノベーションや予測を超えた問題の解決に柔軟に対応できる人間に求められる資質・能力の育成に不可欠な教科であるとして期待されている[11]。

また平成２９年６月に改正された「文化芸術基本法」では，「二十一世紀を迎えた今，文化芸術により生み出される様々な価値を生かす」「文化芸術の礎たる表現の自由の重要性を深く認識する」という文言が追加され，「文化芸術を創造し，享受し，文化的な環境の中で生きる喜びを見出すことは人々の変わらない願いである」と謳われている。中でも第二十四条「学校教育における文化芸術活動の充実」に関しては今後一層の期待が持てる。

このことからも，今後，図画工作科を通して育む資質・能力が，教育全般において活かされ，そして何よりも子どもたちに醸成されていくためにも，「育成を目指す資質・能力の三つの柱」（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力，人間性等」）を契機として，教育の一層の体系化を図ることが望まれる。

〈引用・参考文献等〉

1 「未来の教室」とEDTech研究会（第１回），配布資料9，経済産業省，2018，pp.10-13.
2 次の文献を基にしている。Gandini，Lella. *In the spirit of the studio：learning from the atelier of Reggio Emilia*，Teachers College Press，2005.
3 文部科学省，「幼稚園教育要領」（平成29年3月），pp.3-4.
4 同上，pp.4-5.
5 同上，p.18.
6 次の資料を参考にしている。美術教育連絡協議会「美術教育提言」（平成28年10月），p.2.
7 同上
8 文部科学省「小学校学習指導要領解説図画工作編」（平成29年6月），p.9.
9 同上，p.11.
10 次の資料を基にしている。美術教育連絡協議会，「美術教育の充実に向けての要望書」（平成27年6月），p.2.
11 同上，p.5.

いんどう　あきひさ
熊本県生まれ。熊本県公立中学校教員、熊本県立美術館学芸課主任主事を経て、現在、九州ルーテル学院大学准教授。専門は造形的な表現と鑑賞の活動に関する教育、図画工作・美術教育。主な業績『アートエデュケーション思考』「地域教育の取り組みと発信」学術研究出版（共著）など。

県外実践校に学ぶ

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

今回は，校長のリーダーシップの下，教職員が一丸となって子どもの学びの充実のために組織開発を図りつつ，子どもと教師の学び合う温かい学習空間を創り出している中野市立豊井小学校の実践を紹介します。

組織的に取り組み教育課題を解決する学校づくり

長野県中野市立豊井小学校（児童数125名）
〒389-2102　　長野県中野市上今井3435-1
TEL 0269-38-2004　FAX 0269-38-3043
URL http://toyoi.nakano-ngn.ed.jp/

校長　池田　幹男

私は校長としての勤務が４年目である。前任校で３年間勤め，現在の学校が２校目になる。前任校で学校を落ち着かせ不登校児童数をゼロにした教育実践を通して，学校は組織体であり，効果的な方策に組織的に取り組めば困難と思えるような課題を解決の方向へと進めることができること，校長はその取組の中心的な役割を担っていることを感じている。以下，これまでの経験を基に取り組んだ，現任校での教育実践である。

１　本校の概要

本校は，長野県の北，中野市豊田地区に位置し，豊かな自然に囲まれた開校１１５年目の学校である。学校教育目標に「かしこく（知）　ゆたかに（徳）　たくましく（体）」を据え，笑顔あふれる学校づくりに努めている。

本校の校歌は，豊田地域で生まれ育ち唱歌「ふるさと」を作詞した髙野辰之によって作られ，昭和１２年から歌い継がれている。校歌には，髙野辰之が子どもの頃から大切にしてきた，苦しいことがあっても努力をし続け，心に決めたことをやり遂げる生き方が表されている。

豊井小学校校歌

作詞　高野辰之
作曲　下総皖一

一
時の流れに後るなと
前を流るる千曲川
抱く望は高かれと
東に高し高社山

二
日毎眺むる山川と
学びの道の教えをば
我等心の糧として
手に手を取りて
進むなり

三
見栄と飾りを
捨て去りて
川辺の柳根は強く
常に精氣に溢れつつ
未来に生きん諸共に

児童数は１２５名，学級数は通常学級６，特別支援学級１の合計７学級である。豊田地域には本校を含め２つの小学校があるが，児童数の減少により，平成３３年度に同地域の中学校の敷地に小学校が統合し，小中連携の学校として開校する予定である。学校は，保護者，地域の方々より，地域の未来を背負う人材の育成を託されている。

２　本校児童の様子

児童は優しく穏やかで，困っている友だちに声がけをしたり，全校縦割りのなかよし班において高学年を中心に助け合いながら活動したりしている。しかし，年度によって落ち着いた様子に差がある。また，友だちの考えを聞き自分の考えを深めることが苦手な児童，心が不安定になるときがある児童もいる。

学校や児童の様子から，本校が取り組まなければならない課題は主に次の５点である。①落ち着いた雰囲気の学校づくり，②学力向上，③自分の考えを深める学び合いの授業づくり，④地域のよさを感じる授業づくり，⑤支援を要する児童の心が安定する取組，である。これらの課題には短期間で解決しないものも含まれているが，この一年間，課題解決を願い，効果的であると考えられる方策に組織的に取り組むことにした。

３　課題解決のための取組

(1) 落ち着いた雰囲気の学校づくり

学校を落ち着いた雰囲気にすることは，学校づくりの根幹であると考えている。このことを具現するために大切にしたことは，①話を静かに聞く指導，②個人追究，読書，清掃等で静かな時間をつくる指導である。現任校に着任した第１回職員会議において，この指導が必要であることを職員に伝えた。例えば，話を静かに聞く指導については次の通りである。

> この指導は，子どもたちを落ち着けて，先生方が指導をしやすくするためのものです。
> ・話を静かに聞くことは，すべての教育活動にかかわることです。
> ・話を静かに聞けば，話の内容を理解するだけでなく，話す人の思いを受けとめることにもなります。学力が高まり，落ち着いたやさしい学級になります。
> ・話を聞くとき，人はその内容を理解しようと考えます。話を静かに聞くことは，考える力を高めることになります。
> 話を静かに聞けない学級には，次のことが起きます。
> ・学級が騒がしくなります。子どもたちのけんかやトラブルが増えます。
> ・騒がしいため，大きな声を出すことが求められます。大きな声を出す子どもの多くは，友だち関係で力があります。大きな声を出せば出すほど，友だち関係で力をつけていきます。そのうち，他の子どもとともに，グループをつくります。教師はその子どもやグループに指導しようとしても，一人で指導することができなくなります。
> ・騒がしいため授業が思うようにできず，学力を高めることができません。

話を静かに聞く指導がなぜ大切なのか，静かに聞かなければどのようになるのか，指導の大切さをその理由とともに具体的に話し，全教職員が実現に向かって努力する組織づくりをしたのである。また，継続的に指導をするために，教職員にはこの後にも繰り返し同様の話をしたり，日常の教室訪問で感じた児童の姿のよさを伝えたりした。静かに話を聞くことに教職員だけが努力をしても，全ての児童が意識をしなければ浸透するまでに時間がかかるため，

静かに話を聞く低学年児童

始業式に話を静かに聞くこととその大切さについて話し，機会あるごとに取組のよさを認めた。

話を静かに聞く，静かな時間をつくる取組により，入学したばかりの１年生も含め全ての学年の児童に，静かに話を聞き，穏やかな声で話す姿，静かに清掃し分担場所を心を込めきれいにしようする姿等が常に見られるようになっていった。学校は以前よりも落ち着いた雰囲気が感じられるようになった。教職員から「静かななかで話を聞く姿，集会や清掃時に静かに向かう姿が，子どもに育ってきている」という声が度々聞かれたり，本校を参観した方々からもその姿のよさを認めていただいたりしている。

静かに清掃をする高学年児童

(2) 学力向上

児童の学力を高めることは，保護者，地域から求められていることだけでなく，学年が進んでも児童の心を安定させる上で必要なことである。もし児童が低学年の頃に学習面で困り感を抱いたまま進級すれば，学ぶ意欲を持てず不安定な状態になり，状況によっては他の児童の心も不安定になってしまう。多くの学年が影響を受け，学校全体が落ち着かなくなってしまうことにもなりかねない。したがって，低学年の頃から全ての児童の学力をしっかりと高められるように，学校は児童の様子を的確に把握してつまずきに応じた指導をしなければならない。しかし，これまでの私の教員生活のなかで感じていることであるが，指導力は教職員によって違いがあり，それによって多かれ少なかれ児童の学力に影響を与えていることも事実である。そこで，全国学力・学習状況調査とＮＲＴ検査の結果を基に，教職員が自らを振り返り指導力を高める校内研修を設定した。

①　全国学力・学習状況調査の早期採点研修

早期採点研修会は，５月に長野県教育委員会の指導主事を指導者に招き行った。本研修会では，本校の本年度の国語・算数の結果を基に児童の伸びとつまずきを理解し，低学年のうちからどのような指導をすればよいかについて学んだ。参加した教職員からは，「今求められている学力が何であるかがわかり，自分の授業を振り返ることができた」という感想が聞かれ，教職員が学力向上への取組を年度当初より意識したり，指導のポイントを掴んだりする研修になった。その後，全国学力・学習状況調査結果を校内で詳しく分析したり，長野県教育委員会の研修会に参加した教職員から研修内容を聞いたりして，指導のポイントを共有し合った。

②　効果的な指導方法について考え合う研修

本校では２学年以上で毎年４月にＮＲＴ検査を実施している。本年度は各学年の結果を過去の分とともにまとめ，経年変化がわかるようにした。これを２学期の職員会議で発表し合い，児童を伸ばす効果的な指導方法について，お互いに意見を出し合い同僚から学ぶ場を設定した。

出された主な意見

・昨年度重点研究で説明的な文章の読み取りの学習をしたことが活かされて，かなり読み取りをすることができている。子どもたちが算数の文章題を一度読んだだけで解けるようになった。説明的な文章が全ての学習につながることを感じた。

・算数の文章題の指導では，立式の前に図を書いたり，図から問題文を作ったりすることに繰り返し取り組んでいる。図を用いることで，子どもたちの文章題を解くことへの抵抗感が少なくなっている。
・基礎的・基本的な内容をしっかりと身に付けないと，学年が進むに連れて子どもたちの困り感が高まってしまう。授業や家庭学習で子どもたちの様子を理解して，つまずいたままにしない指導が大切であると思う。
・学力面での個人差を解消するために，毎日１０分間のドリルの時間で，基礎的・基本的な内容を中心にして自分の正答率を上げる指導を子どもたちにしている。子どもたちに力がついてきたので，繰り返し取り組むことをこれからも続けていきたい。

研修後職員室には指導方法について個々に語り合う姿があり，同僚から学ぶ研修が教職員の実践意欲を高めていることを感じた。今後も同僚から学び合う研修を実施し，教職員の指導力向上，学校全体の学力向上につなげていきたい。

(3) 児童の考えを深める学び合いの授業づくり

これまで本校では校内組織に重点研究を位置づけ，願う児童の姿に向け研究グループ毎に授業改善に取り組んできた。しかし，全ての児童に友だちの考えを聞き自分の考えを深める姿を育てるまでには至らず，教師の日常の授業づくりに結びつく方策を講じる必要があった。教職員の話を聞き，研究主任，各研究グループ主任と話し合い，重点研究，日常の授業づくりで，①児童に必要感のある課題を設定する，②考えることを大切にした授業づくりをする，③児童が自分の考えを深める学び合いを授業に位置づける，これら３点に取り組むことにした。

①　重点研究

本年度の重点研究は，外国語活動，人権教育（道徳）である。外国語活動は新学習指導要領の３・４学年外国語活動実施に向けた準備，人権教育（道徳）は本校が中学校区で授業公開をするため，位置づけた。１学期に研究を積み重ね，９月に外国語活動，１１月に人権教育（道徳）の各研究グループが授業を公開した。

外国語活動研究グループでは，コミュニケーションの楽しさを感じる姿を願い，下記ア～ウへの取組を次のようにした。授業学級は４学年である。

ア　児童に必要感のある課題設定
昔話の３ヒントクイズを考え友だち同士で出し合い，外国語でコミュニケーションをとる楽しさを感じる課題にした。

イ　考えることを大切にした授業づくり
どのようなヒントを出せば，友だちとコミュニケーションを楽しむことができるかについて考える。

ウ　児童が自分の考えを深める学び合い
知っている単語やジェスチャーを使い，工夫しながら自分の考えや気持ちを相手と伝え合えば，コミュニケーションの楽しさを実感することができることに気づく。

公開授業当日，外国語活動に苦手意識があり「あまり英語を聞き取ったり，話したりできない」と話していたＡ児に，楽しそうに友だちとコミュニケーションをとる姿が見られた。

授業記録
（Ｃ２とペアを組み，Ｃ１，Ｃ３のペアとクイズを出し合う場面）
①Ｃ１：No.1 hint is…（竹を切るまねを行う）
②Ａ児：（笑顔でジェスチャーを見つめる）
③Ｃ２：えっ何だ？　切る？
④Ｃ３：No.2 hint is grandpa.
⑤Ｃ２：ああ，わかった。あれだよね？
⑥Ａ児：あれかな。（笑顔でうなずく）

Ａ児は，Ｃ１，Ｃ３がNo.1ヒントを分かりやすいジェスチャーから始めたこと，二人で動きを合わせて楽しそうにジェスチャーを行ったこと（①）により，笑顔でヒントを聞き（②），楽しそうに考えた（⑥）。

（上記の続きの場面）
⑦Ｃ１：No.3 hint is shining！
⑧Ｃ３：（手できらきらを表す）
⑨Ｃ２：ああ，わかった！
⑩Ａ児：（笑顔でジェスチャーを見つめる）
⑪Ｃ１：What's this？
⑫Ｃ２：え，言っていい？　It's Peach Taro？
⑬Ｃ１：ううん，違う。Ａちゃんは？
⑭Ａ児：It's "Kaguyahime".
⑮Ｃ１：Yes！
⑯Ｃ３：おお，正解！
⑰Ｃ２：そっかあ。かぐや姫か。
⑱Ａ児：（笑顔）

No.3ヒントはあまり聞き慣れないShiningという単語であったが（⑦），Ａ児はＣ３のジェスチャー（⑧）に支えられて単語の意味がはっきりわかったようであった（⑩）。ペアのＣ２が答えた後に（⑫），Ａ児は「Ａちゃんは？」と指名され（⑬）答えを当てることができ（⑭），満面の笑みを浮かべた（⑱）。Ｃ１，Ｃ３がＡ児とのコミュニケーションを楽しむためにジェスチャーを使いヒントを工夫したことにより，Ａ児は楽しくクイズを出し合い正解を言うことができた。また，ジェスチャーを手がかりにすれば，外国語によるコミュニケーションを楽しむことができることに気づいた。

人権教育（道徳）研究グループは，児童がこれまでの生活で感じていることを課題にし，自分の思いと重なる資料を用いて，友だちとロールプレイをしながら考え合う授業を行った。この授業においても，児童が自分の経験を想起しながら登場人物の揺れ動く思いを語り合い，自分の考えを深める姿が見られた。

これらの姿は，願う児童の姿をめざして教職員が協働しながら研究を積み重ね，児童に必要感のある課題設定，考えることを大切にした授業づくり，児童が自分の考えを深める学び合いに取り組み生まれたものである。今後も学び合いを中核にした重点研究を続け，深い学びを創り出す学び合いの授業づくりを推進していきたい。

②　職員研修

１学期の各学級の授業を参観したり，重点研究会の様子を把握したりするなかで，学び合いについて理解を深める職員研修を行いたいと思った。学び合いの意義を教職員で共通理解することが，学校全体の教育の方向を明確にし，教育実践の質を高めると考えたからである。そこで，８月に学び合いの授業づくりについて詳しい，麻布教育研究所所長の村瀬公胤先生の講演を聞く職員研修を，豊田地域の３校（小学校２校，中学校１校）で実施した。

研修会翌日，研究主任は早速「重点研究だより」を発行し，学び合いの授業づくりへの取組を教職員に働きかけた。

> 昨日は，村瀬先生の研修会で学び合いの授業づくりについて伺いました。とてもわかりやすいお話のなかに大事なことがたくさんちりばめられており，なるほどと気づかされたり，あのやり方はまずかった，あのやり方はよかったのかと，確認できたりしたこともありました。（略）明日から始まる授業のなかで，私たちもまずトライしてみて，そこから見えてくる子どもたちの姿から学び合いの授業をつくっていきたいものです。
>
> 「重点研究だより」（一部抜粋）

２・３学期の各学級の授業では，１学期よりもペア，グループで考え学び合う児童の姿が見られるようになった。

１月には，村瀬先生に全ての学級の授業参観をしていただき，学級毎に児童の学びの姿とそこから考えられる学び合いの授業づくりの指導について，具体的にお話をしていただいた。研修会後，教職員は「これからどんなことに取り組めばよいかが，わかった。子どもたちに深く考えたり追究したりする姿を育てられるように，これからも学び合いの授業づくりをしていきたい」と話していた。来年度も村瀬先生に全ての学級の授業を参観していただく予定である。

学び合う中学年児童

(4) 地域のよさを感じる授業づくり

①　ふるさとについての学び

本校は，地域の大切にしている人，もの，ことに出会い，心を寄せることが，児童に地域への親しみと愛着を高め，自分の生き方を考える姿を育てると考えている。生活科，総合的な学習の時間「ふるさと学習」では，全学年がふるさとについて学ぶことを大切にしている。

５学年の児童は，豊田地域の農産物であるりんごを，地域の農家の方々に支えていただきながら校内で育てた。これは例年５学年で行っている活動である。このなかで，児童は摘果や葉摘み等の大変手間のかかる活動を通してりんご栽培の苦労を感じ，地域の農家の方々がおいしいりんごを栽培するために常に努力や工夫をしていることを学んだ。また，新しい品種のりんごを栽培している農家を訪ねて，農家の方々がりんごに思いを寄せたり経営者としての面を大切にしたりしていることを感じ，「自分たちもおいしい，よいり

収穫したりんごの選別活動

んごができるように，作業をがんばっていきたい」と語った。りんごを収穫した後，児童は自分たちの目で売り物になるのかどうかを確認してりんごを分け，地域の道の駅で販売した。

３学年の児童は，地域ボランティアのふるさとファームの方々と交流しながら，一緒に畑でじゃがいもを育てた。活動をした後にふるさとファームの方々が作ったニラせんべい，紫米のおにぎり，きゅうり等をいただきながら話をすることも楽しくて，児童はふるさとファームの方々との交流に意欲的であった。８畝に植えた種芋が収穫時には大豊作となるくらい実り，２学期にふるさとファームの方々を招待し，感謝の気持ちを込めた収穫祝いを行った。

やっぱり売るとなると，きんちょうしてしまいました。初めてだったこともあると思いました。でも，りんごが売れてよかった。今まで苦労して作ってきたりんごだったから，うれしかった。

りんごを販売した児童の作文（一部抜粋）

１・２年…畑での野菜作り，花壇での花作り
２・３年…ふるさとファームの方との交流
４年…中庭の花壇の花作り，デイサービスの方との交流
５年…りんご作り，いきいきゼミナール（地域講師を招き，全校児童が参加する講座の企画・運営）
６年…地域の歴史学習

生活科・総合的な学習の時間「ふるさと学習」の内容

②　郷土の偉人についての学び

中野市は日本のフォスターとも呼ばれた中山晋平，文部省唱歌「故郷（ふるさと）」を作詞した髙野辰之が生誕した地である。本校では毎年音楽の授業で中山晋平，髙野辰之について学び，社会見学で各記念館を訪れている。また，中山晋平音楽賞に６学年の児童が作った曲を応募したり，１１５周年目となる本年度の開校記念の式で，校長が本校の校歌に髙野辰之が込めた思いを児童に話したりした。児童は郷土の先人の偉業，文化芸術のすばらしさを学び，地域に心を寄せている。

ふるさと，郷土の偉人に心を寄せ，それらを大切に思う児童の姿を今後も育んでいきたい。

(5) 支援を要する児童の心を安定させる取組

学級担任ひとりだけの支援では児童の心を安定させることができない場合，組織を機能させ可能な限り早期に効果的な方策を講じることが求められる。児童の心は不安定な状態が長くなればなるほど深刻になり，安定するまでに多くの時間がかかる。保護者は不安感を高め，教職員は課題解決ができないという気持ちになってしまう。このようなことにならないためにも，校長はリーダーシップを発揮して効果的な方策に組織的に取り組み課題を解決しなければならない。

本年度の取組では，次のことをポイントにした。

①　学級担任ひとりだけの支援では難しいと思われた場合，校内の関係職員による支援チームをつくり，支援会議を早めに開く。支援チームの主なメンバーは，校長，教頭，学　級担任等の関係教職員である。

②　支援会議で，効果的と思われる方策を積極的に話す。
③　支援チームでは，役割を分担して支援を行ったり，日常的に情報交換をし合ったりする。
④　支援会議で決めた支援が児童に効果があるかどうか，支援後に協議する場を設け，支援をよりよいものにする。
⑤　専門的な面から助言をいただくために，関係機関と連携する。そのときに，次の点を踏まえる。
ア　保護者を交えた支援会議をする前に，関係機関との事前の打ち合わせを行う。
イ　校内で考えた効果的な支援策について，関係機関の方々に専門的な立場から検討していただく。
ウ　学校，関係機関が行う支援を明確にする。
エ　保護者を交えた支援会議では，児童の様子，現在行っている支援を伝えるとともに，保護者の思いを聞き受けとめる。必要に応じて，今後行う支援についても保護者に伝える。また，支援会議を継続して開き，児童の様子を伝えることを約束する。
⑥　支援チームだけに児童への支援を任せるのではなく，職員朝会，職員会議等において，全教職員で児童の様子と現在行っている支援について共通理解をしたり，新たに必要と思われる支援について話し合ったりする。
⑦　児童理解を深める文献を用意し，職員会議で学ぶ場を設定する。

この他にも，児童の様子を把握するために，職員会議で毎回児童理解の時間を設定し，児童の様子を情報交換した。そのときに，情報を交換するだけで終えるのではなく，教職員から出された課題に対して，全職員で対応を考え合った。Ｑ－Ｕ検査の結果を校内で共有し，全ての児童にとって居心地のよい学級づくりについて考え合う場も設定した。

この取組によって，早期に児童の心は安定し，保護者は学校の素早い対応に感謝した。教職員は，「ことが発生したとき，チーム豊井として迅速に対応することができている」「子どもたちの指導において，速やかに支援会議を行い対応することができていてよい」等と振り返った。

４　まとめ

３学期に来年度のグランドデザインについて教務会，職員会議で協議したとき，教職員から「本年度の取組を，来年度も続けたい」という思いが語られた。学校がよりよくなってきていることを感じての声である。

校長は学校づくりの中心的な役割を担い，最善の結果を出すことが求められている。また，状況によっては短時間で物事を深く理解し，解決に至る道筋を教職員に示さなければならない。だからこそ，学校で取り組んでいる方策は本当に効果があるのか，学校に落ち着いた雰囲気をつくり児童の心を安定させることに結びついているのか等と，学校の様子を把握したり児童や教職員等の声を聞いたりしながら常に問い続けていかなければならないと考えている。今後も校長としての力量を高め，教育課題を解決し最善の結果を出せる学校づくりに取り組みたい。

県外実践校に学ぶ

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

今回は，校長のリーダーシップの下，協同探究的な学びを核とした授業研究の日常化を図りながら，子どもと教師の学び合う温かい学習空間を創り出している盛岡市立黒石野中学校の実践を紹介します。

学び合い，学び続ける人間を育てる学習指導法の実践的研究
～聴き合う関係を基盤にした協同探究的な学びを通して～

盛岡市立黒石野中学校（生徒数434名）
〒020-0111　岩手県盛岡市黒石野3-15-1
TEL 019-661-5791　FAX 019-661-0981

校長　齊藤眞理子

１　はじめに

（１）本校の概要

本校は，盛岡市の北西部に位置する閑静な住宅街にあり，創立７１年目を迎えた歴史と伝統を誇る中学校である。開校は昭和２２年，地区の開発・発展とともに生徒数が急増し，その後年々減少傾向ではあるが，少子化が言われる近年も新興住宅地が造成され，一定の生徒数を維持している。近隣には幼稚園や小学校，県立高校や岩手大学があり，地域住民の教育への関心が高い文教地区である。

学校教育目標は，「深く考え，たくましい実践力をもつ，心豊かな生徒」である。目指す具体の生徒像は，「深く考える生徒：獲得した知識をもとに物事を正しく判断し，学び続けることができる生徒」「たくましい実践力をもつ生徒：自らを律しつつ，強い意志をもってよりよい解決を目指して行動できる生徒」「心豊かな生徒：互いに尊重し高め合い，思いやりの心や感動する心をもって生きる生徒」であり，「自分に厳しく，相手に優しく」を合言葉に，生徒の志気を高めながら活力と感動に満ちた学校づくりを推進している。

また，平成８年度から岩手大学教育学部の教育実習校，平成２８年度からは同大教職大学院の実習協力校として，卒業生実習を含めると年間１００名近い学生の指導を行っている。従って，校長と副校長及び主任層の教員は岩手大学の非常勤講師の委嘱を受けており，本校教員はその使命と責任を果たすべく，生徒と向き合う時間の確保に悪戦苦闘しながらも日常の教育実践を大切にし，研究と修養に努めているところである。

教育研究では，平成８年度以来，これまでに６回の学校公開研究会を開催し，３年に１度のサイクルで研究実践を発表してきた。

平成２９年度は１０月に学校公開研究会を開催し，県内外から約３８０名の参会者を迎え平成２７年度より取り組んできた第７次研究の成果を『生徒の学びの姿』を通して発表することができた。今回，貴大学のご高配により，本校の教育実践を誌上発表する機会に恵まれたことを感謝しながら，未だ研究途上ではあるが，その一端を紹介させていただきたい。

（２）本校が目指す研究

現在そして将来，成熟した民主主義社会，グローバル化と人工知能や多種多様な情報が常態化する社会の中で，様々なリスクに対応しながら，自分の存在の意味や価値を見失わずに力強く生き抜く大人にしたい。それこそが本校の教育研究の意味である。そのために，我々は「質」と「平等」を保障する教育にその可能性を求め続けている。教師の願いは，指導法の改善への原動力であり，実践の積み重ねこそが指導力の向上につながり，それが生徒に還元されることを信じて，「授業実践」を中心に据えて研究を推進してきた。

また，実際に学ぶ主体である生徒がどのように学ぶべきかの学習論の視点も学び続ける力や主体的に学ぶ力を育成するためには不可欠である。そこで，生徒の学びの状況や教室で起きた事実から学ぶ事例研究を本質とし，『指導法』と『学習法』の両方の視点をもちながら研究を進めている。

加えて，岩手大学教育学部の教育実習校である本校では，未来の教員を育てる使命も担うことから，より開かれた学校を志向しつつ学生を育成する方策も積み重ねたいと考えている。このような願いから今次研究を進めたものである。

２　研究主題設定の理由

（１）研究主題について

本校では，教育改革の流れを踏まえて，第４次研究・平成１８年度以来，校内研究で取り組んできた「人間力」という概念を，今次研究・平成２７年度から「学び合い，学び続ける人間」と生徒の具体的な姿で表し，研究主題の転換を図った。

基礎となる考え方は，学ぶことの実質的な意義に立ち返り，社会生活を営むことを視野に入れた学びや自身のあり方を考えさせながら深く学ぶということを重視することである。具体的には，学んでいることが実社会にどのように生かされていくのかという学びの文脈を意識しつつ学び続けること，すなわち，学ぶ意義を理解し，自身を振り返りながら社会の中で自立していく力を育てることであり，「学び合い，学び続ける人間」を育てることであると捉えている。

今次研究は，「学び合い，学び続ける人間」を育てるべく，これまでの研究で培ってきた<u>他者との関わりを大切にした学びを土台</u>としながら，次期学習指導要領の方向性を意識し，「生きて働く力」「未知の状況にも対応できる力」「学びを人生や社会に生かそうとする力」を育成することによって目指す人間づくりをしていこうと考えた。

（２）副題について

①　前次研究までの課題から

本校では，平成２２年度に佐藤学氏（学習院大学教授）の『学びの共同体』の理論を取り入れ，東日本大震災後から本格的に「一人一人すべての生徒がしっかりと学ぶ」「一人一人のすべての生徒に学びを保障する」授業に挑戦してきた。各教科で生徒が学び合う授業実践を継続してきた成果として，生徒同士が関わり合い，「聴き合う」関係を基盤に，互いに信頼しながら学習する形態が定着した。しかし，一方では，仲間に頼りすぎ，自ら考える主体性に課題がみられるようになった。

② 本校生徒の実態から

ア 各種調査等の結果から

平成２７・２８年度の全国学力・学習状況調査，ＮＲＴ，岩手県学習定着度状況調査，ハイパーQ-U などの結果を分析した。全国学力・学習状況調査は国語・数学ともにＢ問題における正答率が全国平均を上回り，県調査においても数値的には前次研究の成果は現れていることが明らかとなった。しかし，質問紙調査の結果から「自分の考えや意見を発表することは得意か」に大きな課題がみえた。

学び合いによる人間関係の状況を確認するべく行ったハイパーQ-U の結果からは，本校の学習集団としての人間関係が良好であることも明らかとなっている。

イ 教員による生徒実態アンケートの結果から

本校では，平成２１年度から職員のアンケート調査を実施しており，この結果から本校の生徒たちに「共生の心」は育ってきているとの認識が読み取れる。

一方，課題として，「自主・自立・自律」という「自ら」というキーワードをあげる職員が目立ち，平成２７・２８年度の結果からは，学習や生活に受け身な生徒の実態とともに「表現力」の課題もみえてきた。

③ 今日的な教育の要請から

次期学習指導要領では教科等の目標や内容を，①「何を理解しているか，何ができるか」②「理解していること・できることをどう使うか」③「どのように社会・世界と関わり，よりよい人生を送るか」の３つの柱に基づき再整理し，学び方については「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。次期学習指導要領の平成３３年度の完全実施に向け，それを見通した指導が求められるのは必然であろう。現行学習指導要領における教育のあり方及び指導の確立は，本校がこれまで目指してきたものであり，また，次期学習指導要領で示された資質・能力の育成についても，本校が現在取り組んでいる教育内容と言えると捉える。

３ 研究の基本的な考え方

「聴き合う関係」を基盤としながら将来にわたって学び続ける力の基礎を高め，すべての生徒が**「学び合い，学び続ける人間」へと成長する基盤づくりとなる学習指導法**のあり方を明らかにする。我々は，前次研究を引き継ぎ，生徒一人一人が他者との対話を通して，より深く学ぶための協同探究的な学びによる授業実践を中心に積み重ねることを通して，学びの質と平等を保障しながら，より質の高い学びを実践し，予測困難な未来に向け，解のない問いに対する力の中核となる思考力・判断力・表現力を重視し育てていく。

４ 研究の実際

（１）学びの構想について

① 学びとは

本校では**「学び」** を佐藤学氏（学習院大学教授）のことばをかりて右のように定義している。

> 対象世界との出会いと**対話**であり、他者との出会いと**対話**であり、自己との**対話**である。

② 確かな学力について

本校では**「確かな学力」**を藤村宣之氏（東京大学大学院教授）のご指導を受け，「学力Ａ」「学力Ｂ」の２つの面から捉え直し，確かな学力の両輪とした。これまでの研究で積み重ねてきた聴き合う関係がそれを支える形となっている。（下図１）

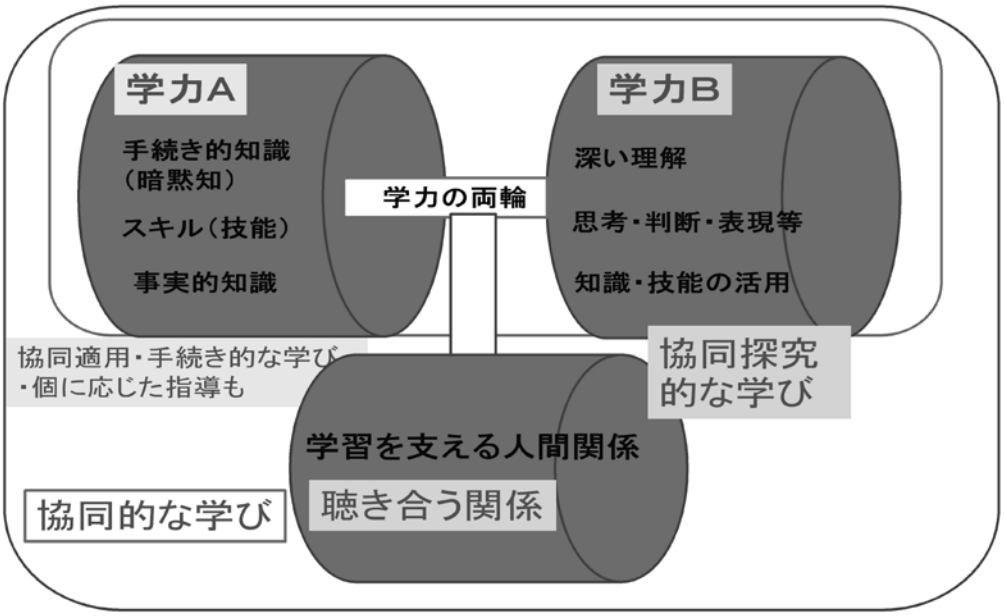


図１

③ 目指す質の高い学び＝協同探究的な学び

・知識と知識の関連を考えさせながら，学ぶ力を高める学び
・教室内のどの生徒たちも一人残らず授業に参加できる学び
・マニュアルやスキルにこだわらず，試行錯誤しながら答えを求める学び
・自らの成長を認識しながら，学ぶ意味を子ども自身がわかる学び

（２）協同探究的な学びの実践

① 協同探究的な学びの要素

次の３つの要素を授業に取り入れる。それを通して「本校のめざす学び」が一人一人の生徒に実現すると考えた。

ア 教科の本質に即した学び

各教科らしさ（各教科の本物らしさ）を追究する。テキストとの対話，自己との対話，他者との対話について各教科の本質と照らし合わせて捉えた上で，本質に迫るための学習課題を設定して，活動ある学びを構成する。

イ 聴き合う関係の学び

まず自分で考える。わからなければ，「ねえ，ここでどうするの？」と学び合いの関係を構築する。わからなかったら他者に依存すること，質問されたら必ず答えることを徹底して指導する。教えてもらったことをもとに必ず自分の考えで表現することを**「学びの作法」**として徹底する。

ウ　２つの課題がある学び

ア）共有の課題

単元の本質的なねらいに迫る課題であり，解法や表現に多様なアプローチができ，既習学習や日常経験を根拠にすべての生徒が取り組むことができる課題である。本時の学習のねらいが共有できるようにこれを授業の前半で与え，まず個別に考えたのち，小グループでの学び合いで取り組ませる。

イ）ジャンプの課題

共有の課題より高いレベルの課題（発展課題）である。この課題に取り組むことで，より学習の本質に迫っていく。学び合いによって得た多様な考え方を最終的に一人一人が選択・統合し，学習内容の理解を深める。具体的には，教科書では扱っていないものも含め，レベルは高いが既得知識をつなげれば解決できるような課題となる。

②「学力Ｂ」を高めることを意識した学習内容の構成

ア　２つの学習課題を工夫し，授業において協同探究の活動を明確に位置づける。

イ　単元レベルで「学力Ａ」と「学力Ｂ」を育てる学習内容の構成を工夫する。

ウ　すべての生徒に対する目標として「学力Ｂ」を身につけさせる。

③「聴き合う関係」を保障する座席配置

ア　小グループ

ア）市松模様の小グループ（図２）

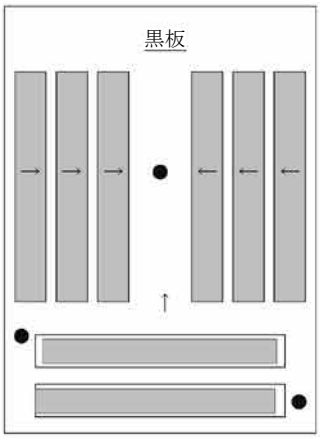
イ）その他バリエーション

イ　全体での学び合い

ア）コの字（図３）

イ）前向き

図２



●教師の立ち位置　図３

④　授業での指導者（教師）の役割

ア　生徒がじっくりと考えながら取り組む「活動」のある学習をデザインする。

イ　小グループでの学び合いを核とし,全体で考えを共有する学習をデザインする。

ウ　対象世界と学習者を知識（言葉）で繋ぎ自己内対話を促す学習をデザインする。

エ　課題解決のための足場がけを工夫した学習をデザインする。

（３）学びを支えるＳＥカード　※本校独自の学習振り返りカード：ＳＥ＝self-esteem

本校では，**「自立して学ぶ力」**と**「メタ認知能力」**の２つの力を育てる手立てとして，全教科で基本様式を揃えたＳＥカードを作成している。カード綴りとして冊子にしたものを生徒全員に配布し単元学習ごとに活用することで，学習内容の振り返りを行い，学習評価に生かしている。

また，次研究から次期学習指導要領を見据え，道徳部会では特別な教科道徳のＳＥカードについても研究をスタートしている。１単位時間ごとにカードを配布し学習に活用，ポートフォリオのように蓄積している。

（４）指導と評価について

指導と評価の計画を明確かつ具体的にもつため，本校では次のように**年間指導計画（評価規準表付）**を作成しながら研究実践にあたってきた。

ア　「単元時数配当表」の添付

イ　年間指導計画作成上の留意点

・単元ごとに指導目標，学習内容，時数，評価規準，評価方法，指導構想を設定する。

・単元の構成は，「学力Ａ」と「学力Ｂ」の育成を区別しながら教科の特性に応じて考え，授業デザインに盛り込む。

・観点別の評価規準【「おおむね満足している（Ｂ）」】と評価の方法を明記することで，評価がすぐに行え，それが指導にもつながるようにする。

・記述は文末表現を統一し，可能な限り具体的かつ行動目標的に記述する。

ウ　ＳＥカードとの関連

この年間指導計画は，前述のＳＥカードとリンクしている。評価規準が生徒に示す「学習のポイント」となり，我々がどのポイントで評価しているのか，生徒並びに保護者が理解できるようにしている。実質的に評価規準を生徒たちに示していることになる。

５　実践例

（１）　協同探究的な学びの授業実践例

【実践例1（社会科）】

ア　対象学年　２年

イ　分野　　歴史的分野

　単元名　「幕藩体制の確立と鎖国」

　学習材　泰平の世の土台づくり

ウ　実践の概要

共有の課題

神と称えられるほど家康はすごい人物なのか。

・共有課題を，人物評価を行うものとすることで，自身の家康像の曖昧さに気付かせるとともに，彼の業績に対する意識化を図った。

ジャンプの課題

参勤交代の本当の目的は何か。

・ジャンプでは，家康を敬う家光が制定した参勤交代の本当のねらいを考えることで，幕藩体制の意味をとらえるとともに法治による泰平の世の土台がつくられた本質に迫りたい。

エ　実践の省察

・人物評価について，漠然と評価していたことを自分の言葉で明確に表現することで人物理解が深まった様に感じた。

・ジャンプの課題の参勤交代については，小学校での知識を新たな資料提示によって揺さぶり，思考を再構築させることができた。

【実践例２（保健体育科）】

ア　対象学年　３年女子

イ　単元名　　水泳

　学習材　　クロール・平泳ぎ

ウ　実践の概要

共有の課題

自分の泳法を手・足などの部分に分け，お互いに見合ってタイムを縮めよう。

・入水する前にあらかじめ授業のポイントを話しておくことで，プールに移動してからの一斉指導を減らすように心がけている。そのことによって一人ずつの運動量が増え，自主的な練習ができるようになった。

ジャンプの課題

タイムを縮めるためには手や足以外でどうしたら縮まるだろう。

・手や足以外でどのようなことが進まない原因かを考えさせることで更に観察力がつく結果となった。

　観察ができるようになると，自分の動きにも還元できることも成果であった。

エ　実践の省察

・お互いのジャンプの課題を自分のこととして考えられるようになり，話し合い活動が活発に行われ，次時の学習への意欲が高まった。

（２）　ＳＥカードの活用例

・生徒にとってＳＥカードは，

① 単元の学習目標や学習内容の把握

② 自己評価・学習の振り返り

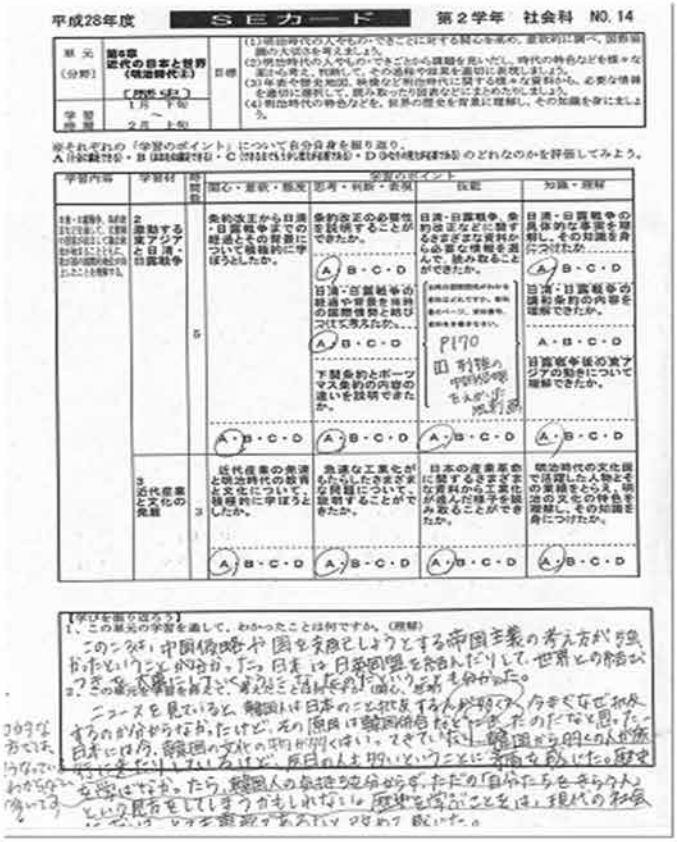
③ 家庭学習の計画立案のポイント
として活用でき，自尊心や自信を
高める活動となっている。

・教師にとってＳＥカードは，

① 生徒個々の学習の実現状況の把握

② 評価情報の蓄積と適正な評価

③ 生徒のメタ認知能力の育成
を可能にするものである。


平成28年度　ＳＥカード　第２学年　社会科　NO. 14

単元（分野）	第6章 近代の日本と世界（明治時代上）〔歴史〕	目標	(1)明治時代の人やものごとに対する関心を高め，意欽的に調べ，国際協調の大切さを考えましょう。 (2)明治時代の人やものごとから課題を見いだし，時代の特色などを様々な面から考え，判断して，その過程や結果を適切に表現しましょう。 (3)年表や歴史地図，映像など明治時代に関する様々な資料から，必要な情報を適切に選択して，読み取ったり図表などにまとめたりしましょう。 (4)明治時代の特色などを，世界の歴史を背景に理解し，その知識を身につけましょう。
学習期間	1月　下旬 ～ 2月　上旬		

学習のポイント

学習内容	学習材	時間数	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
幕末・維新期，明治政府は，どのような国をめざしたのかを理解する。	2 激動する東アジアと日清・日露戦争	5	条約改正から日清・日露戦争までの経過との背景について積極的に学ぼうとしたか。	条約改正の必要性を説明することができたか。 A・B・C・D 日清・日露戦争の経過や背景を歴史的事実や結びつけて考えたか。 A・B・C・D 下関条約とポーツマス条約の内容の違いを説明できたか。	日清・日露戦争，条約改正などに関するさまざまな資料から必要な情報を選んで，読み取ることができたか。 A・B・C・D P170 日清戦争	日清・日露戦争の具体的な事実を理解し，その知識を身につけたか。 A・B・C・D 日清・日露戦争の講和条約の内容を理解できたか。 A・B・C・D 日露戦争後の東アジアの動きについて理解できたか。 A・B・C・D
			A・B・C・D	A・B・C・D	A・B・C・D	A・B・C・D
	3 近代産業と文化の発展	3	近代産業の発達と明治時代の教育と文化について，積極的に学ぼうとしたか。	急速な工業化がもたらしたさまざまな問題について，説明することができたか。	日本の産業革命に関するさまざまな資料から工業化が進んだ様子を読み取ることができたか。	明治時代の文化面で活躍した人物とその業績をとらえ，明治の文化の特色を理解し，その知識を身につけたか。
			A・B・C・D	A・B・C・D	A・B・C・D	A・B・C・D

【学びを振り返ろう】
1．この単元の学習を通して，わかったことは何ですか。（理解）
このンが，中国侵略や国を支配しようとする帝国主義の考え方が強かったということがわかった。日本は日英同盟を結んだりして，世界との結びつきを大事にしてくることもわかった。
2．この単元を学習を終えて，考えたことを自由に書きましょう。（関心，意欲）
ニュースを見ていると，韓国は日本のことを批判する人が多くて，今まで知らなかったことが分からなかったけど，その原因は韓国併合などがあったのだなと思った。日本には，韓国の文化の物が多くあり，できていない韓国から明治の人が旅行に来たりしているけど，原因の人も多いということに衝撃を受けた。歴史を学ばなかったら，韓国人の事情を知らずに，ただの「自分たちをきらう人」という見方をしてしまうかもしれない。歴史を学ぶことは，現代の社会を理解する大切さを改めて感じた。

６　研究の成果と課題

（１）成果

・　平成２９年度は学校公開研究会を行い，本校の研究成果を岩手県内外に実際の生徒の姿（生徒同士のコミュケーションが成り立ち，特に男女間の対話が自然に行える学び合う教室の様子）で示すことができた。

・　入学時に学力面で課題を抱えていた現３年生の成長が最大の成果である。それが各種調査結果に端的に現れている。また，岩手県で実施している高校１年生の基礎力確認調査結果の高い数値においても確かな学力を物語っている。

・　これまで積み重ねてきた協同探究的な学びを「学力Ｂ」を育てる学習指導法として焦点化し，次期学習指導要領の柱を先取りした実践として提案することができた。

・　教科の本質に即した授業デザインはどうあるべきかを常に問いながら，授業実践と協議を積み重ね，本校の全教員が専門性を高められるように努力できた。

（２）課題

・　各種調査における平均点などの数値は高まってきているが，集団内の学力格差を改善できていないことから，すべての生徒に「確かな学力」を保障するために，有効な学びの研究を継続していく必要がある。協同探究的な学びを積み上げ，より質の高い学びを目指し，学びの質と平等を実現する授業実践を模索していきたい。

・　指導と評価のあり方については，年間指導計画と評価規準の作成，デザイン案の型式の統一などを行ったが，今後はＳＥカードの改善を含め，総合的に次期指導要領を意識し，より具体性と実効性のある第８次研究の推進を図っていきたい。

漢字テストの採点基準について，どうするべきか

国語教育講座　小林　正行

はじめに

質問：漢字テストの採点基準についてどう考えるべきか知りたい。とめ，はね，はらいなど厳しく教わってきたが，同じようにするべきか。最近新しい指針が出されたが，どういうことか。
（小学校教員・中学校国語科担当教員）

国語に限らず，日本語で行われる授業での理解や表現には，漢字の力が欠かせません。誰もが「漢字テスト」を受けてきたと思いますが，採点基準はどうなっているのでしょうか。

採点は「授業でやったこと」の確認

文科省の基準についての話題に入る前の大前提として，漢字テストの採点も，教育活動であり，「その採点をすることで，子どものどのような力を伸ばしたいのか」がイメージされていること，そして，それを実現するための採点基準が，「事前に子どもと共有され，子どもが納得していること」が極めて重要です。授業内で指導せず，テストのときに採点基準が厳しい「後出しじゃんけん」では子どもは納得できません。また，教員の書く文字が，厳しい採点基準と反するようだと，「先生だってやっていないのに」と不満が募ります。

厳しい採点を受けてきた先生，あなたご自身の感想はいかがでしたか？

厳しい採点をなさっている先生，あなたご自身の普段の手書き文字はいかがですか？

漢字の「正しさ」と納得

細部までこだわった採点について，納得ができていない子どもや保護者は多く，twitter などの SNS で採点の画像をアップロードしたり，それをまとめた「まとめサイト」（写真１，２）があったりと，学校の先生の採点基準にとってプレッシャーのかかる状況が生まれています。背景には，子どもの不満，保護者の不満があると考えます。

採点基準について意義とともに納得していなければ，手間をかけて厳格な採点をしているにもかかわらず，子どもは理不尽に採点されたという思いを抱き，教員に反感を持ったり，漢字学習を苦手に感じたりしてしまいます。

これは緩すぎる採点基準にしても同様で，「あの先生はしっかり見てくれない」という意見も挙げられています。写真の採点，またこういったものがアップロードされる現況をご覧になって，どのようにお感じになりますか？

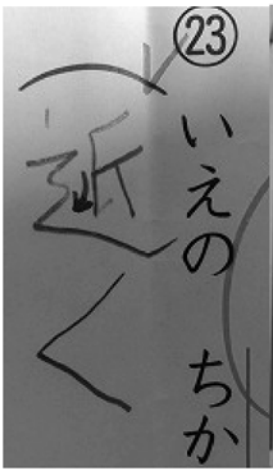


写真１

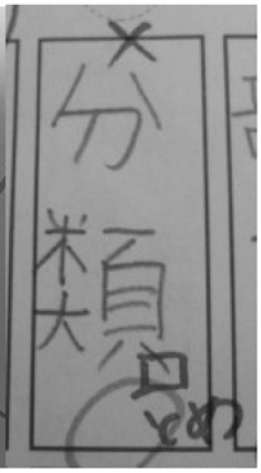


写真２

漢字の「正しさ」と「美しさ」

丁寧に書かれた美しい文字は魅力的なものです。漢字指導の中で，読みやすく丁寧に書く，という意識は重要ですし，特に小学校の低学年では，「お手本をよく見て書きなさい」，お手本から外れた場合に「お手本通りに」という指導は，基本中の基本です。

しかし，その文字が美しく整って丁寧に書かれているかと，その文字がその文字として成立し認識できるか，は別次元の評価基準です。文字を書く行為は手の運動を伴うため，同一人物が同じ文字を書く場合でも，実際の文字の形は一回一回異なります。

漢字を運用することを考えた時に，全ての子どもに求められるのは，その文字をその文字として再現できることであり，その文字を美しく整えて書くことではない，と考えます。

お手本が手書きの字形とは異なる形をしている場合もあり得ます。

「令」と「令」，「北」と「北」，字形の違いはお

わかりですね。前者が新聞や書籍などで広く使われる書体「明朝体」，後者が手書きの楷書を再現した書体「教科書体」です。

文科省の示している目安

前置きが長くなりましたが，ご質問にある新しい指針について紹介します。文化庁『常用漢字表の字体・字形に関する指針』（2016）のことですね。確かに最近発表された指針ですが，新しいことが提唱されているわけではありません。漢字の字体・字形については次のようにあります。

> 昭和 24 年の「当用漢字字体表」以来，その文字特有の骨組みが読み取れるのであれば，誤りとはしないという考え方を取っており，平成 22 年に改定された「常用漢字表」でも，その考え方を継承している。

現行の学習指導要領でも，

> 漢字の指導の際には，学習指導要領の「学年別漢字配当表」に示された漢字の字体を標準として指導することを示している。しかし，この「標準」とは，字体に対する一つの手掛かりを示すものでありこれ以外を誤りとするものではない。

とあります。平成 29 年公示の新指導要領でも，

> 字体は骨組みであるため，ある一つの字体も，実際に書かれて具体的な字形となってあらわれたときには，その形は一定ではない。同じ文字として認識される範囲で，無数の形状を持ち得ることになる。
>
> 児童の書く文字を評価する場合には，こうした考え方を参考にして，正しい字体であることを前提とした上で，柔軟に評価することが望ましい。

とあります。国の指針は，学校教育も含め，標準的な形は例示するが，その字がその字であり，別の文字ではないと認識できるならば，細部にこだわるべきではない，と求め続けています。

また，2016 年の指針が新聞報道等で広く世に出たため，保護者の方々がこの指針を御存じということも容易に予想されます。

この指針では，考え方の原則に加え，Q&A や，どこまで正解にすべきか，という個別の事項まで紹介されています。

入試と字形の評価

受験のために，間違いとされにくい形を指導する，という考え方もあろうかと思います。この点について，文科省は，高校入試については，平成 22 年 11 月 30 日「常用漢字表の改定に伴う中学校学習指導要領の一部改正等及び小学校，中学校，高等学校等における漢字の指導について」，大学入試については，平成 22 年 12 月 8 日「大学入学者選抜における常用漢字表の取扱いについて（通知）」で，以下のように求めています。

> 入学者選抜において，受験者が書く漢字を評価する場合には，前記通知記２「学校教育での筆写（手書き字形）の取扱いについて」のなお書き〔注：児童生徒が書いた漢字の評価については，指導した字形以外の字形であっても，指導の場面や状況を踏まえつつ，柔軟に評価すること。〕を十分に踏まえ，適切に行うこと。

筆者の意見

最後に私の考えを挙げます。

・他人や自分が読む物であることを前提にして，丁寧に，他の文字と区別しやすく書くことは推奨される。が，そのことと正誤判断とを混ぜない。

・教員の経験則だけに基づいた漢字の字形の正誤判断をするべきではない。

・漢和辞書や漢字ワークの字形を基準とする場合は，それを基準とする意義とともに子どもを指導し，また保護者と共有する必要がある。

・漢字の細かな字形指導と評価に費やす時間と労力を，その漢字を使った熟語や，文章中で漢字を使うことの指導に向けたほうが生産的である。

クラスの子どもたちがどのような漢字の力を身につけるか，教員自身が自信を持って基準を設定して指導と採点を行ってもらえればと思います。

参考文献を挙げて，読書案内に替えます。

・阿辻哲次『漢字再入門』（2013）中公新書
・卯月啓子『卯月啓子の楽漢法　楽しい漢字指導のアイディア玉手箱』（2014）小学館
・文化庁編『常用漢字表の字体・字形に関する指針』（2016）三省堂　文化庁 HP からも閲覧できます。
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/jitai_jikei_shishin.pdf
・NAVER まとめサイト「これは酷い！小学生のテストの採点が厳しすぎて批判続出！？」
http://matome.naver.jp/odai/2136192266423189101

小学校社会科授業づくりのためのミニ情報

社会科教育講座　宮崎　沙織

１　はじめに

2017 年に次期学習指導要領が告示され，これから移行期間となります。書店に行くと，次期学習指導要領にかかわる多くの書籍にふれることができます。また講演やイベントなど数多く開かれています。

さて，今回は社会科教育の専門的なことではなく，これから社会科授業について考えていこう，もしくは社会科授業を始めたばかりの方などに向けて，授業づくりのためのミニ情報を提供できればと思います。多くの小学校の先生方は，社会科の授業を日々担当しており，「社会科」に対して様々な思いを抱いているのではないでしょうか。社会科が好きな方，苦手な方いらっしゃると思います。

そこで，小学校社会科の授業づくりのミニ情報として，以下２つの質問に答える形式で，情報提供をさせていただきます。

２　何のための社会科授業か

質問：教員になる前から社会科が苦手です。なので，社会科の授業を行う際も，どうしても苦手意識が出てしまいます。どうしたら社会科の授業を面白くできるでしょうか。　（小学校教員）

教育学部の学生たちもそうですが，社会科に対して苦手意識を感じている多くの方は，社会科が暗記科目であると誤認していることが多いです。その場合，例えば地名や米作りの工程などを教え覚えさせないといけない，と思いがちです。「地名を覚えたところで何になるのか，インターネットやナビで検索すればよいだろう。米作りの工程を知ったところで，自分は米作りするわけではないから関係ない。」暗記科目と思っていると，子どもも大人もそんな思考に陥ってしまいます。

しかし，本来の社会科はそうではありません。特に小学校社会科では，地域学習から地域社会のあり様を学習するのです。日本の主要農業である米作りから，そこに携わる人々の工夫や努力，社会の一員としての生き方を学習するのです。

つまり，教科書に掲載されている事象は，一つの事例です。それらの事象の認識を通して，社会の一員としての自己や社会のあり方を考えることが社会科では最も大切になるのです。明確な答えがほしい方にとっては，苦しいところかもしれませんが，社会科は答えのない自己や社会のこと，未来のことについて考えることを目標としているのです。

しかしながら，教科書等の既存の枠組だけでは，社会科授業の面白さを実感できない方もいると思います。そんな方には，社会科系教科に関連する世界的に著名な教材で「貿易ゲーム」を紹介します。これは，「貿易」を中心に世界経済の動きを疑似体験するシミュレーションゲームで，小中高どの校種でも実践できるものです。最近では研修等で行われることも多いため，知っている方も増えてきています。

図１　『新・貿易ゲーム』の表紙
開発教育協会
（http://www.dear.or.jp/book/book01_tg.html）より

「貿易ゲーム」は，イギリスで開発教育の代表的教材として作成されました。日本では，これを参考に，より今日的な課題を盛り込んだ教材として，2001 年に開発教育協会と（財）神奈川県国際交流協会が共同で『新・貿易ゲーム』（図 1）を制作しています[1)]。

このように，最近では活動的な学習方法やそれらを取り入れた教材が多く開発・紹介されていま

す。手元の教科書だけでなく，NPO 等の教材例などに目を向けることで，社会科授業の新たな面が見つけられるかもしれません。

図 2 今昔マップ on the web で閲覧した前橋市中心部（旧版データは、1928～1945 年を選択）
今昔マップ on the web（http://ktgis.net/kjmapw/）より

3　地域を知るためのツール

> 質問：教科書にある事例地域やその他の地域を調査したいが,簡単に調べられるツールを知りたい。
> （小学校教員）

小学校社会科において，教材研究として事例地域を調べることは大切な作業です。特に，次期学習指導要領では，小学校社会科において重視される「社会的事象に対する見方・考え方」の中で，「位置や空間的な広がり」の視点が提示されました。これから紹介する内容は，学生時代に地理学を専門としてきた方であれば，知っていて当たり前の情報かもしれません。現在はインターネット等を通して，地理情報を用意に入手できる時代となりました。

○地理空間情報ライブラリー

国土地理院の地理空間情報ライブラリーでは，地図や空中写真をはじめ，様々な地理情報を閲覧することができます。

特に，地図・空中写真閲覧サービスでは，国土地理院が保有する過去から現在までの地図や空中写真を閲覧できます。古い地図・空中写真を見ることで，地域を調べることができます。

（http://geolib.gsi.go.jp/）

○今昔マップ

「今昔マップ on the web」は，埼玉大学教育学部の谷謙二氏（人文地理学）が作成した時系列地形図閲覧サイトです。図 2 は，このサイトで前橋市中心部を閲覧している画面です。左側は戦前の旧版地形図を示し，右側はグーグルマップで現在の様子を示しています。

このように，年代別の地形図を表示することができ，なおかつグーグルマップとの比較もできることが，このサイトの特色です。

地形図が読めない/読むのが苦手な人にとっても，見やすいサイトであると思います。

（http://ktgis.net/kjmapw/）

両サイトとも中高の社会科および地理学習で活用できる素材もそろっています。

4　おわりに

本稿では,社会科授業に取り組む初任者および若手の教員向けの情報を提供させていただきました。ほんの少し目を外に向けてもらえば，教科書や指導書だけではない社会科教育の世界が広がっています。少しでも参考になれば幸いです。

注

1）開発教育協会・神奈川県国際交流協会制作・発行『新・貿易ゲーム［改訂版］―経済のグローバル化を考える』2009 年。

鑑賞題材によって自分の自由な見方を作り上げるための図画工作科・美術科授業の前提を考える

美術教育講座　春原　史寛

1　はじめに

現場の小中学校を訪問した際や教員免許状更新講習の機会に，図画工作科・美術科で先生方からよく聞かれる悩みは鑑賞に関するものです。

> 質問：図画工作科・美術科授業において、表現題材に比べて鑑賞題材は年間指導計画での位置付け・教材研究・評価設定等が難しく、既存の鑑賞教材案は多数ありますが実践しにくいです。どのようなことを前提として留意すればよいのでしょうか。　（中学校美術科担当教員）

対象を「見る」という私たちが日常何気なく行っている行為が，美術という教科の枠の中ではどのような意義を持って展開できるのか，作品などを特別な技能によって「作る」という非日常性をともなう表現とは違って，鑑賞には曖昧なイメージがあり，既存の題材案はあってもどうしても後回しになってしまうのは当然かもしれません。そこで，ここでは具体的な鑑賞題材を導入する上で留意すべき前提条件を考えてみたいと思います。

2　作品と自分のいる時と場所を意識する

作品の鑑賞はひとりですることもできますが，鑑賞教育の意義は，自分が見たものを他者がどのように見ているかを学べた時に一気に高まります。その瞬間に，自分には見えなかったもの（新たな価値の可能性）を意識することが出来るのです（美術館を活用すると大人がどのように作品を見ているかを知ることもできます）[1]。表現がどう見えるのかには，鑑賞する自分の属する文化・時代・コミュニティなどの社会的な要素と，身体・体験・経験・家庭などの個人的な要素が，そのように「見せている」「見せないでいる」力学が働いています。私たちは「いま」「ここ」の文脈を離れて生きることはできません。それでも見えなかったものに気づき，見えるものを増やしていくこと（多様性の獲得）で，超えられる限界も多くなるはずです。

自分に何が見え，何が見えなかったのかを知ることで，自分と社会との距離を測ることや，自分の客観的な状況を知ることが出来ます。さらにある時代や文化の影響下に生きた作者の表現である作品も，独自の歴史・背景を文脈として持っています。鑑賞が引き起こす自分の現在と作品の文脈の自由な組み合わせのクロスオーバーはさまざまな価値を生み出す可能性を秘めています。特に社会と自己とのつながりを自覚的に意識するようになる小学校高学年以降，中学校・高校では，このような鑑賞が重要性を持つことが出来るでしょう。

鑑賞における社会の中での自分の立ち位置や，他者と自己の違いを意識するプロセスは，自分が本当に好きでやりたいことは何かという表現の必然性（自発性）と目的を生み出します。しかし，表現を主として鑑賞が従属するような活動ではそれが阻害されます。表現では作品が出来ますが意識的ではない鑑賞は目的が見えなくなりがちです。

3　鑑賞と表現を分けないこと

私たちには，絵を描き，彫刻を作り，ポスターをデザインする技能としての表現の実践がまずあって，その経験によって鑑賞の理論が作られるというイメージがあるように思います。学習指導要領においても「A 表現」「B 鑑賞」の順で表記されていますし，時間をかけて表現題材が完成したのちに，短時間で友人の作品を相互に鑑賞し合う（感想を書く）という授業展開はよく見られます。

しかし，そのバランスを逆転して鑑賞が表現に先行する意義もあるはずです。そもそも鑑賞は，対象を解釈し新たな意味を与える，表現と同等の価値創造・判断の手段です。それ以上に，学校教育を終えた子どもたちの大多数は，その後の社会においては制作者ではなく受容者として表現に接するということがあります（作品との出会いで自

分が変わるような「鑑賞」も，単純な楽しみとしての「消費」も)。そのように生涯表現に親しめるような基礎，つまり視覚的な情報を読み取る能力であるイメージ・リテラシーを養うことも図画工作科・美術科の役割です。造形でしか表現できないことを把握するには，徹底的に見て言語で説明しつくして，それでもなお言葉にならない部分がどこかを見つけなければなりません。

さらに，子どもたちがこれから生きていく現代社会におけるアートは，取り組みのプロセスを重視するものや，他者との協同によって生み出されるものが多く，発見や気づきをもたらすきっかけで，高度な技能や作品や形として完成させることは必ずしも重視されなくなっています。「感性」や「創造」という言葉だけでは説明できなくなってきており，どのように表現するのかを知る以上に，どのように受け取りいかに意味づけるかが大切となります。そのように捉えると，鑑賞と表現の結びつきは切り離せないものとして理解されます。

４　学年・発達段階と難易度の考慮

ここまで作品の文脈を意識した鑑賞について述べてきましたが，幼稚園や小学校中学年頃までの段階では，鑑賞の楽しさを伝えることを主眼とすべきかもしれません。作品が有する情報の受け取り方の多様性や五感と身体性の活用の方法，例えば見る・触る・聞く・まねるなどを実感することで，作品との対話や作品を介してのコミュニケーションの自由な展開を学ぶことができれば，後年の文脈を意識した鑑賞時にも自由なアプローチを行えます。自己と作品の文脈の関連にアプローチの多様性が掛け合わされ，価値の幅が増大します。

このような鑑賞題材の段階的な発展は，年度当初は身体性・五感を重視した鑑賞を実践し，年度後半には思考を要する題材を組み込むなど，年間計画にも適応できます。鑑賞題材についても表現同様に単発ではなく系統的・継続的に実践し，難易度が徐々に上がって単純なイメージの把握から，情報の複雑さを知る鑑賞への到達を考慮できます。この場合，例えば同一の作品を年度内に別々の機会・めあてで鑑賞したり，学年が上がった段階で再度鑑賞したりすることも，自己の鑑賞能力の向上を実感でき，有効な取り組みとなるでしょう。なお，作品が残る表現と異なり鑑賞は記録が重要で，どこをどうやって見たのか，何を感じていかに解釈してどう表現につなげたのかなどの成果を蓄積しておくと，評価にも役立てられます。

５　自発性を引き出す鑑賞題材とリアリティ

ところで表現題材の場合には，統一の単元の主題はあるものの，多くの場合には技法やモチーフは子どもたちが自分で選び取ることが許容されています。一方の鑑賞では教員が指定した作品を子どもたちが受け身的に見ることになりがちです。鑑賞においても教員が候補となる作品を複数準備したり，子どもたちが自ら好きなものを選んで見たりすることで，自発的な取り組みにできます。さらに，社会のアートと教育の中の美術をつなぐ回路を意識し，子どもたちの生活の身近にある文化と鑑賞教育を往還するような活動も提案します。イラスト・アニメ・マンガ・ゲーム[2]，落書き[3]，写真と SNS[4]などとアート表現はつながるのです。

６　鑑賞教育と成績評価基準

最後に，悩ましい鑑賞の評価については，ワークシート記述からの読み取り，鑑賞時の映像記録等からの見取りなどの方法がありますが，そのためには，当初から鑑賞の具体的な出力を工夫して設定し，例えば，図録作成，作品・作者についてウィキペディアの項目を作る，言語以外の身体表現で作品解釈を表現するなどの目的をはっきりさせることが必要です。そして，鑑賞のプロセスを通じて自分の見方を作ろうと試みる態度が見い出され，「どれだけ自由（多様）に見ることが出来たか」（鑑賞による認識・知識の組み替え，新たな発見）を評価基準に出来ないでしょうか。それが図化工作科･美術科が果たす子どもたちの鑑賞能力，イメージ・リテラシーの向上を示すはずです。

1)　拙稿「鑑賞教育の重視と美術館の活用」，群馬県立近代美術館教育普及係編『鑑賞支援教材ガイドブック』(2016 年）を参照。

2)　拙稿「「わかりやすい」サブカルチャーの消費と「わからない」アートの鑑賞」，日本教育大学協会全国美術部門関東地区会編『美術教育の理論と実践』(2018 年）を参照。

3)　拙稿「美術史授業における理論・鑑賞と実技・表現の往還を目的とした「公的な落書き」とシュルレアリスム理論の学修」『群馬大学教育実践研究』35 号（2018 年 1 月）を参照。

4)　拙稿「ポートレート写真撮影実習による美術理論と実技の融合についての試論」『群馬大学教育学部紀要　芸術・技術・体育・生活科学編』53 号（2018 年 2 月）を参照。

「運動好き！」な子どもを育てるには

保健体育講座　鬼澤　陽子

質問：子どもの体力向上のために，何をすればよいのかを知りたい。
（小学校教員）

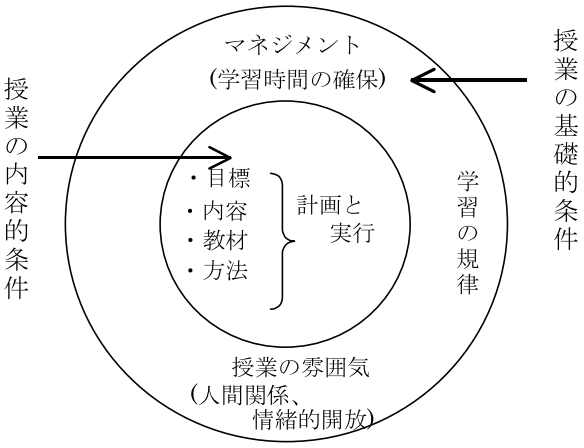
1 「運動好き！」な子どもを育てる

平成28年度の全国体力・運動能力，運動習慣等調査によれば，「運動やスポーツをすることが好きですか」に対して「好き」と回答した児童，そして「体育の授業は楽しいですか」に対して「楽しい」と回答した児童の体力合計点は，それぞれ全国平均より高い値であることが明らかになっています。つまり，体力合計点が高い傾向にある児童は「運動が好き」「体育が楽しい」と感じているのです。一方，運動やスポーツが「やや好き」，体育の授業が「やや楽しい」と回答した児童は，全国平均の体力合計点より低い値であることが報告されています。

2 「体育授業の充実」の必要性

そのためには，運動の楽しさや特性に触れる体育授業を目指すことが重要です。日常の体育授業が楽しければ，児童は運動することが好きになり，運動の日常化につながります。

よい体育授業とは，「目標が達成され，学習成果が十分に上がっている授業」であり，かつ「子どもから高く評価された授業」と言われています(高橋, 2010)。これまで，このよい体育授業は，どのような条件のもとで行われているのかを明らかにするために，さまざまな授業観察法による授業分析が行われてきました。その授業研究の成果をまとめたのが下図の「よい体育授業を成立させるための条件(高橋, 1994)」です。



3 なかでも「低学年体育が重要」

平成25年度の「全国体力・運動能力，運動習慣等調査」では，小学校5年生を対象に，現在と「小学校1・2年生の当時の自分」を振り返って「運動やスポーツをすることが得意か」を質問しています。その結果，小学校1・2年生の時に「運動やスポーツをすることが得意」と答えていた男子の70.4%，女子の55.7%の児童は小学校5年生でも「ずっと得意」と回答していました。その一方，「運動やスポーツをすることが苦手」と答えていた男子の11.5%，女子の21.4%は5年生になっても「ずっと苦手」と回答していました。したがって，低学年段階から「運動への自信を高める，または低下させない」ことが重要だといえます。折しも，平成29年3月に公示された新学習指導要領解説体育編をみると，低学年体育が重視されています。

4 低学年体育の実態

平成27年度に群馬県内の全317校の低学

年体育の担当教員を対象に実態調査を行いました(鬼澤陽子ほか, 2017))。その結果，1)低学年担当教員の多くは，体育の重要さは認識しているものの,「指導の内容・ポイントの理解不足」「よい体育授業のイメージ欠如」によって,「指導に対する自信がない」と回答していました. また, 2)単元計画や授業計画を立てることができず，学習成果を生み出す環境が十分に整っていない現状であることが明らかになりました。

5　小学校体育授業プログラムについて

これらの問題を克服する手立てになるのが「小学校体育授業プログラム」です。教育改革・群馬プロジェクト(群馬大学・群馬県教育委員会の共同研究)において,「体育指導が得意でない先生のもとでも子どもたちが運動を好きになる」ことをコンセプトに低・中・高学年それぞれの「体育授業プログラム」が作成されています(下図参照)。

1) 本プログラムの周知として，群馬県下の小学校に本プログラムを配布し，群馬県小学校体育研究会のHPでも公開しています。
2) 本プログラムを活用した授業を参観する機会として，毎年公開授業を行っています。
3) 群馬県体育学習研修会では，本プログラムの内容を実際に体験し，指導のポイントを理解する研修を行っています。

6　文部科学省:「まるわかりハンドブック」について

このほか, 小学校学習指導要領解説(2008)に示された体育科の内容を具体的に解説した教師用指導資料として,「小学校体育(運動領域)まるわかりハンドブック」があります。そして, これらの内容を視覚的に理解できるデジタル教材もあり，これらは全国の小学校へ配布されるとともに文部科学省のH.P.で動画配信をされています。

7　体育授業と学級経営には関係がある！

「体育授業をみれば学級の様子がよくわかる」という声を聞くことがありますが, 実は体育授業と学級経営の間にはプラスの相関があることは研究で証明されています。つまり，よい体育授業を行うことは学級経営を行う上でも重要なことなのです。

8　まとめ

体育授業プログラムやデジタル教材を含む教師用指導資料は，子どもが運動を好きになるための体育指導に大きく寄与できるものと考えます。体力向上を目指す上で, 体力測定値の上昇だけにとらわれることなく, 体育授業の充実を図り，児童の意識や習慣の改善を推し進めることこそが，結果として体力の向上につながると考えます。

引用文献

文部科学省(2013) 平成 25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書.
鬼澤陽子(2014)体育授業の充実に向けた教師のための指導用教材の開発. 群馬大学産業連携・共同研究イノベーションセンターCenter News，pp.60-61.
鬼澤陽子ほか(2017) 小学校の体育授業の充実を目指した基礎的研究. 群馬大学教育学部紀要. 芸術・技術・体育・生活科学編 52, pp.71-86.
スポーツ庁(2016) 平成 28 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査報告書.

Ⅰ　本報告の概要

教育実習は，教員養成における「かなめ」の位置を占めている。また，本学部学生は，生まれて初めて，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，各教育実習生にとって，それまで自分が積み上げてきた教職への努力や意識を問い直す機会となる。

本学部では，図 1 に示す教育実習の協力体制および実習体系の通り，学校現場における体験学習の機会を 1 年次から設定している。ここでは，必修科目に位置づけられる 1 年次の教育現場体験学習，2 年次の授業実践基礎学習，3 年次の教育実習・事前事後学習について報告をする。

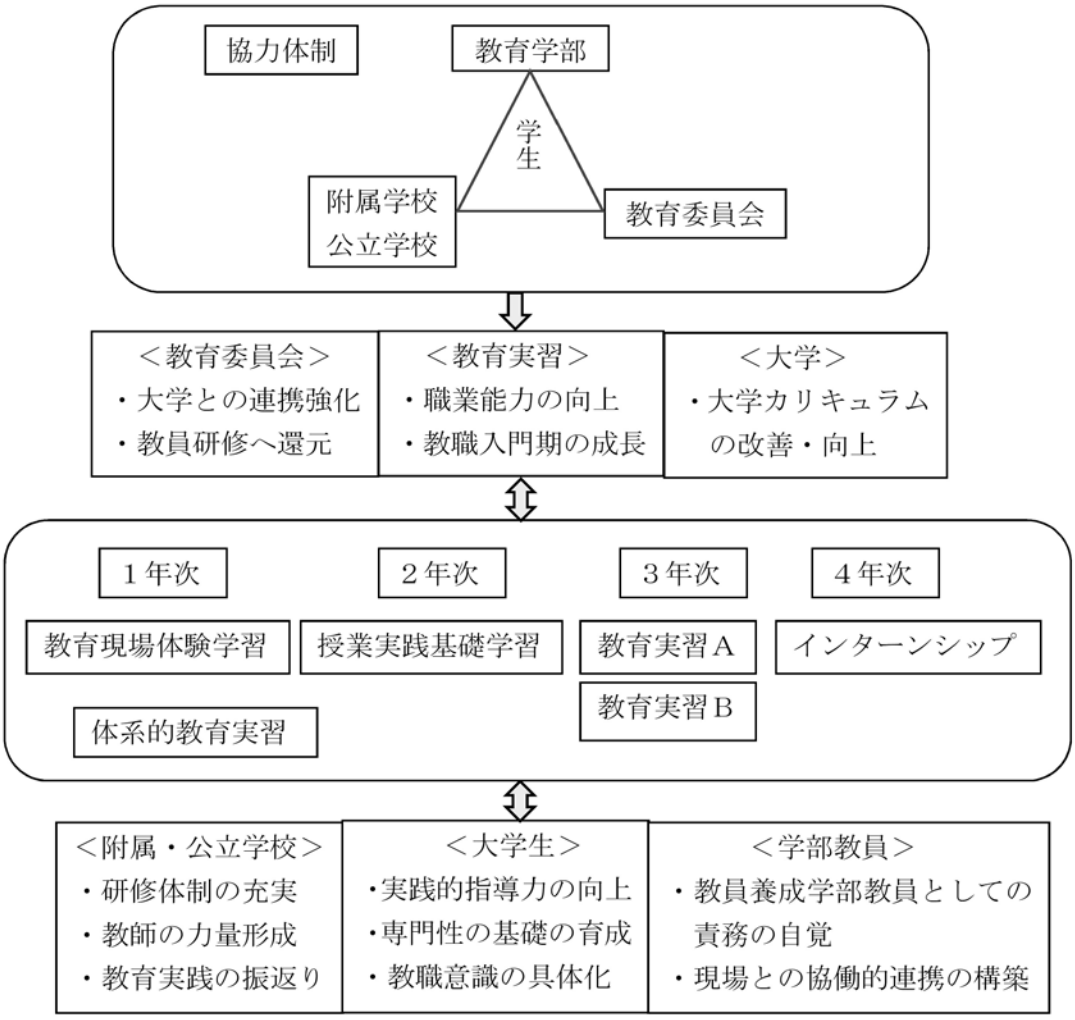


図 1　教育実習の協力体制および実習体系

Ⅱ　教育実習・事前事後学習（3 年次）

1　事前事後学習の概要

教育実習の事前事後学習は，教育実習の事前と事後に行う学習を通して，教育実習の目的を達成するために実施する。

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ともに，教育実習に際して求められる基礎的・基本的な知識・技術を確実に身に付けさせるようにする。

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，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，研究に役立つようにしていく。

平成 29 年度の教育実習の事前事後学習の実施概要は，図 2 と表 1 の通りである。

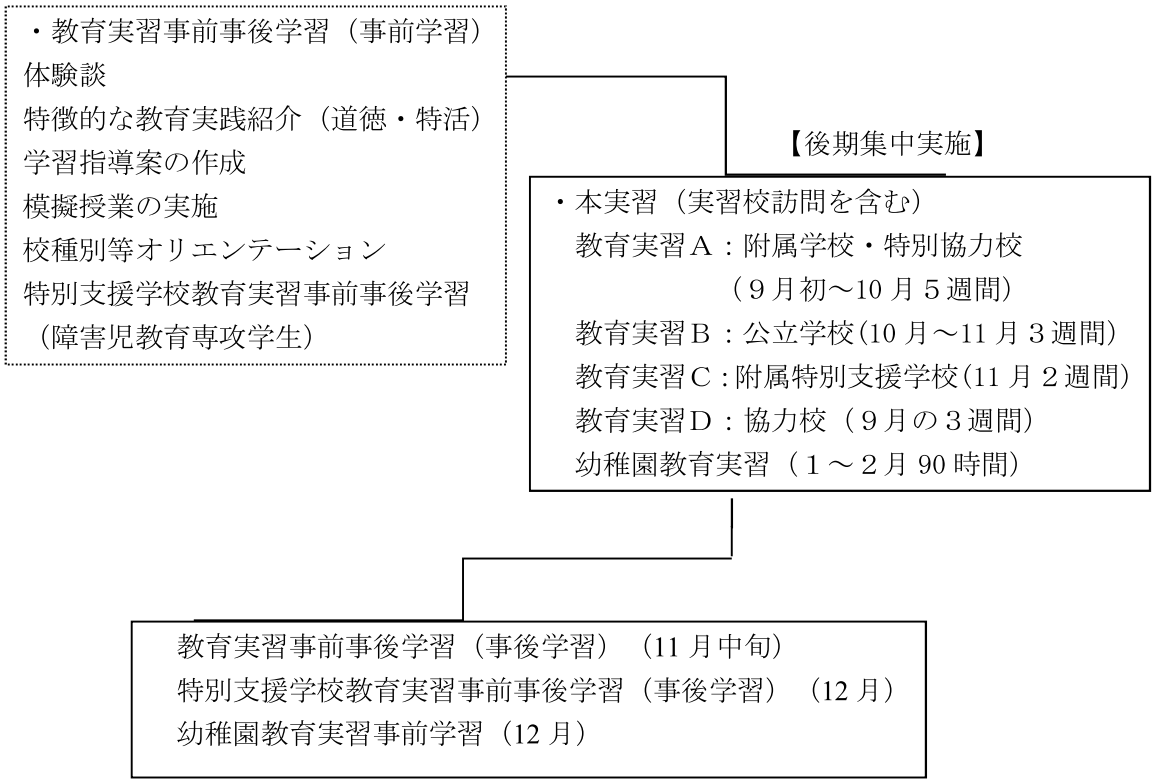


図 2　教育実習ＡＢＣＤと事前事後学習

表１　平成29年度教育実習関連実施概要（3年次）

	月日	内　　容	場　所	附属小・中学校担当	学部担当	備考･課題点検等
1	4/19 （水）	全体オリエンテーション・就職特別講演 13:00～16：40 （特別支援学校実習生・幼稚園実習生も含む） 全体オリエンテーション　１３：００～１３：３０ ・教育実習委員の紹介 ・教育実習委員長の講話 ※教育実習Ｂの実習校ごとに着席し、実習生同士の顔合わせを行う。 校種別オリエンテーション ・附属小学校　１３：４０～１４：２０ ・附属特別支援学校　１４：２０～１５：００ ・附属幼稚園　１５：１０～１５：５０ ・附属中学校　１６：００～１６：４０	Ｃ－２０４ほか	附属幼稚園副園長(40分) 附属小学校副校長(40分) 附属中学校副校長(40分) 附属特別支援学校副校長(40分)	教育実習委員長(20分) 教育実習委員(紹介のみ)	
2	5/17 （水）	事前学習　（講座別）　※４年生の体験談発表あり 12:40～15:50	Ｃ棟各教室ほか		各講座教員(180分)	課題1 点検
3	5/24 （水）	講義① ・学習指導に関する講義　１５：４０～１７：１０ ・実習に必要なカウンセリングマインドに関する講義 １７：２０～１８：５０	Ｃ－２０４		学校教育臨床総合センター (90分×2)	
4	5/31 （水）	学習指導案作成指導 14:00～17:20 附属小学校　１４：１０～１５：４０ 附属中学校　１５：５０～１７：２０	Ｃ－２０４	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分)		
5	6/7 （水）	模擬授業用指導案作成指導① 13:30～16:40	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	
6	6/14 （水）	模擬授業用指導案作成指導② 13:30～16:40	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	
7	6/28 （水）	模擬授業実施 13:30～16:40	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	
8	7/5 （水）	講義② 12:40～16:00 ・道徳の授業に関する講義 １２：５０～１４：２０ ・学級に関する講義 １４：３０～１６：００	Ｃ－２０４		学校教育臨床総合センター (90分×2)	
9	7/12 （水）	教育実習Ａ　実習校別オリエンテーション 14：50～17：00 全体オリエンテーション　１４：５０～１５：２０ 実習校別オリエンテーション １５：３０～１７：００	Ｃ－２０４ほか	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分) (協力校) 荒牧小学校教諭(90分) 桃川小学校教諭(90分) 伊勢崎第三中学校教諭(90分)	教育実習委員長(20分)	
10	7月～ 10月	教育実習Ｂ　事前指導	各実習校			
11	8/下旬	教育実習Ａ　事前指導 ①附属小学校　8/22（火） ②前橋市立荒牧小学校　8/22（火）,　8/24（木） ③前橋市立桃川小学校　8/ 9（水）,　8/10（木） ④附属中学校　8/22（火）,　8/23（水） ⑤伊勢崎市立第三中学校　8/21（月）,　8/24（木）	附属小学校 前橋市立荒牧小学校 前橋市立桃川小学校 附属中学校 伊勢崎市立第三中学校			課題2 （8月26日までに記述済み）
12	8/28 （月） ～ 10/6 （金）	**教育実習Ａ　本実習** ①附属小学校　9/ 4（月）～10/ 6（金） ②前橋市立荒牧小学校　9/ 6（水）～10/ 6（金） ③前橋市立桃川小学校　9/ 5（火）～10/ 5（木） ④附属中学校　9/ 4（月）～10/ 4（水） ⑤伊勢崎市立第三中学校　9/ 5（火）～10/ 5（木）	附属小学校 前橋市立荒牧小学校 前橋市立桃川小学校 附属中学校 伊勢崎市立第三中学			
13	10/11 （水）	教育実習Ｃ事前学習 12:40～14:10	Ｃ－２０６		講座教員(90分)	
		教育実習Ｂに関する説明会 14:50～16:30	Ｃ－２０４		教育実習委員長(90分)	
14	10/13 （金）	教育実習Ｃ　実習校事前観察	附属特別支援学校			
15	10/16 （月） ～ 11/10 （金）	**教育実習Ｂ　本実習（実習校により任意設定の3週間）**				
16	11/14 （火）	教育実習Ｃ　実習校事前指導	附属特別支援学校			
17	11/15 （水）	教育実習事後学習①　（講座別） 12:40～14:10 ・本実習振り返りアンケート記入等	Ｃ棟各教室ほか		各講座教員(90分)	
		教育実習事後学習②　（校種別） 14:20～17:30 ※講義終了後に「事前・事後学習の記録」を提出	Ｃ－２０４	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分)		課題3 提出
18	11/16 （木） ～ 12/1 （金）	**教育実習Ｃ　本実習**	附属特別支援学校			
19	12/6 （水）	教育実習Ｃ事後学習 14:20～15:50	Ｃ－１０７		講座教員(90分)	
20	12月 上旬	幼稚園教育実習　事前観察・事前指導	附属幼稚園			
21	1月 中旬 ～ 2月 上旬	**幼稚園教育実習　本実習**	附属幼稚園			
22	2月 中旬	幼稚園教育実習　事後指導	附属幼稚園			

２　教育委員会および受入校との説明会・協議会の実施

（１）教育実習の受入校に対する説明会の実施

大学（教育実習委員長，学校教育臨床総合センター教員，教育実習委員会３年部会委員）による受入校への説明会を，以下の通り実施した。

① 利根教育事務所管内の実習校
・期日　平成 29 年 5 月 18 日（木）
・場所　群馬県教育委員会利根教育事務所
・対象　沼田市の 4 校

② 東部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 29 年 5 月 25 日（金）
・場所　太田合同庁舎会議用庁舎
・対象　太田・桐生・みどり・館林市の 34 校

③ 中部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 29 年 6 月 2 日（金）
・場所　前橋合同庁舎，防災センター会議室
・対象　前橋・伊勢崎・渋川市，吉岡・玉村町，榛東村の 55 校

④ 西部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 29 年 6 月 8 日（木）
・場所　群馬県教育委員会西部教育事務所
・対象　高崎・藤岡・富岡・安中市・甘楽町の 40 校

（２）教育実習受入校の当該教育委員会等との協議会の実施

平成 29 年度の教育実習の実施状況と課題，次年度実施等について，協議会を実施した。大学からは，学部長，教育実習委員会委員，附属学校長等が参加し，以下の通り実施した。

① 教育実習ＡＣＤ研究協議会
・期日　平成 29 年 11 月 8 日（木）
・場所　群馬大学教育学部
・対象　附属学校（幼稚園，小学校，中学校，特別支援学校），教育実習Ａ特別協力（荒牧小学校，桃川小学校，伊勢崎第三中学校），特別支援学校（県立高崎，県立渋川，県立双葉，県立渡良瀬，県立聾学校，前橋市立前橋）の管理職及び各担当者
② 教育実習Ｂ研究協議会
・期日　平成 29 年 12 月 6 日（水）
・場所　群馬大学教育学部
・対象　教育委員会担当者（前橋市，高崎市，桐生市，伊勢崎市，太田市，沼田市，館林市，渋川市，藤岡市，富岡市，安中市，みどり市，吉岡町，玉村町，甘楽町，榛東村）

３　受入校（教育実習Ｂ）に対するアンケート調査（平成 29 年 11 月）

教育実習Ａにおける５週間の実習後に，群馬県内の公立小・中学校 133 校で教育実習 B を実施した。実習後に，受入校に対してアンケート調査を実施し，その結果は，表２に示す通りである。また，記述回答を整理した結果は，（２）～（５）に示す通りである。

（１）アンケート結果（一覧）

表2　平成29年度「教育実習B」(3年次)実習校アンケート結果

質問項目	選択肢	小学校				中学校				小学校＋中学校			
		28年度		29年度		28年度		29年度		28年度		29年度	
		校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合
問1	十分	19	26.8%	23	36.5%	20	33.9%	18	25.7%	20	15.4%	41	30.8%
教育実習Bへ臨むに当たり，実習生の事前準備は十分であったと思いますか。	ほぼ十分	23	32.4%	14	22.2%	18	30.5%	20	28.6%	18	13.8%	34	25.6%
	あまり十分でない	3	4.2%	2	3.2%	1	1.7%	3	4.3%	1	0.8%	5	3.8%
	不十分	1	1.4%	0	0.0%	2	3.4%	1	1.4%	2	1.5%	1	0.8%
	無回答	25	35.2%	24	38.1%	18	30.5%	28	40.0%	89	68.5%	52	39.1%
小計		71	100.0%	63	100.0%	59	100.0%	70	100.0%	130	100.0%	133	100.0%
問2	良好	27	38.0%	29	46.0%	25	42.4%	31	44.3%	25	19.2%	60	45.1%
教育実習Bにおける実習生の取り組みは良好だったと思われますか。	概ね良好	16	22.5%	9	14.3%	15	25.4%	10	14.3%	15	11.5%	19	14.3%
	あまり良好でない	3	4.2%	1	1.6%	1	1.7%	1	1.4%	1	0.8%	2	1.5%
	全く良好ではない	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
	無回答	25	35.2%	24	38.1%	18	30.5%	28	40.0%	89	68.5%	52	39.1%
小計		71	100.0%	63	100.0%	59	100.0%	70	100.0%	130	100.0%	133	100.0%
問3	大変有意義	13	18.3%	14	22.2%	9	15.3%	11	15.7%	9	6.9%	25	18.8%
	ある程度有意義	29	40.8%	23	36.5%	24	40.7%	26	37.1%	24	18.5%	49	36.8%
このたびの教育実習Bは，貴校にとっても有意義であったと思いますか。	あまり有意義でない	4	5.6%	2	3.2%	5	8.5%	4	5.7%	5	3.8%	6	4.5%
	全く有意義でない	0	0.0%	0	0.0%	3	5.1%	0	0.0%	3	2.3%	0	0.0%
	無回答	25	35.2%	24	38.1%	18	30.5%	29	41.4%	89	68.5%	53	39.8%
小計		71	100.0%	63	100.0%	59	100.0%	70	100.0%	130	100.0%	133	100.0%

（２）「実習生の事前準備は十分であったか。」に関する受入校の回答結果（記述回答 67 校）

①　準備は十分であった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（オ）の５項目に整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）教職や教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 22 校）

・実習の目的，実習生の立場と責任を理解していた。
・教育実習日誌の記述などから，これから教壇に立って子ども達と接するのだという心の準備も出来ている印象を受けた。
・とても前向きな姿勢で実習に取り組めた。実習当日まで，教材の準備だけでなく，心の準備もきちんとできていたと感じた。
・仕事（教職）に向かう態度や児童理解ができているように感じた。
・話をしっかりと聞き，疑問点について質問をするなど，前向きな姿勢であった。
・事前指導の手引きを熟読したり，教材研究等を行ったりして，実習生としての準備を行っ

ていた。

（イ）授業に関する内容（記述 21 校）
・本実習に入る時には，授業予定の教科の指導案を作成し，事前準備ができていた。
・実習中の単元全体の教材研究をしっかりと行っていた。
・実習準備，特に教材研究をよくしていた。さらに，指導案の書き方も大学で指導されており，よくできていた。
・あらかじめ指導案を作成していて，指導者からの指示で修正をする程度で済んだ。
・教材研究を確実に行ってきたので，スムーズに実習を開始することができた。

（ウ）大学の指導や事前の教育実習Ａに関する内容（記述 13 校）
・大学での事前の指導が行き届いており，学校経営，学級経営，授業への予備知識がしっかりと身についていたので，スムーズに実習に取り組めた。
・大学側で教育実習Ｂの目標や日程，実習録の書き方などを事前に指導してあったので，本実習をスムーズに行うことができた。
・教育実習Ａを経験していたため，服装・言葉遣い・指導案に取り組む姿勢等がしっかりできていた。
・直前に教育実習Ａを終えているので，教育実習に対して意欲的であった。
・実習生は，大学での講義や小学校での実習を経て様々な知識や技能を身に付けていた。本校の講義でも受け答えができていた。

（エ）受入校による事前打ち合わせに関する内容（記述 13 校）
・事前の打ち合わせのときから，本校の通常勤務時間で観察実習等を行い，授業参観や生徒理解に努めていた。
・事前指導で来校した際に伝えた単元について，活動や指導計画を考えてきており，十分に準備されていると思った。
・指導教員との面談を２回設け，実習に入る前に大まかな実習計画を作成することで，実習生でだけでなく学校側も十分な体制で臨むことができた。
・事前指導の時に打ち合わせをした持ち物など，不備なく用意することができていた。
・電話にて必要な物や実習前にしておくことなど，熱心に確認していた。

（オ）礼儀，あいさつ，マナー等に関する内容（記述 4 校）
・挨拶をはじめとする言葉遣いや礼儀などが整っていた。
・服装，言葉遣いがよかった。
・指導教諭の話をしっかりと聞くことができていた。
・あいさつができていた。

② 準備が十分でなかった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（エ）の 4 項目に整理することができた。項目ごとに主な内

容をあげると，次の通りである。

（ア）授業に関する内容（記述 9 校）
・指導案作成についての指導を充実していただけるとありがたい。
・事前打ち合わせで単元や指導案についての話はしてあったので，授業の構想などがおおよそできているとよかった。
・実習Ａから期間がなかったためと思われるが，予め準備しておくはずであった指導案の素案が不十分であるなど，事前準備が今ひとつであった。
・指導案を書く練習が不足していると思った。略案を書くのもだいぶ時間がかかった。
・指導案作成に関する知識が不十分であった。

（イ）受入校による事前打ち合わせに関する内容（記述 3 校）
・授業計画について，実習直前に事前指導を行うべきであったと思う。実習が始まってから忙しくなってしまった。
・事前指導の日が確保できにくい設定は厳しかった。

（ウ）教職や教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 1 校）
・１名は意欲を含めて，全く準備ができていなかった。

（エ）礼儀，あいさつ，マナー等に関する内容（記述 1 校）
・言葉遣い。

（オ）大学の指導や事前の教育実習に関する内容（記述 1 校）
・本校実習前に 5 週間実習を行ってきたとのことだが，実際の授業を行ったのが 5 週間で 5 時間とのことであった。協力校（本校）での実習前には，実習で指導案作成や学習指導の基礎を身に付けさせるべきだと思う。

（３）「実習生の取り組みは良好だったか。」に関する受入校の回答（記述回答 69 校）
① 良好であった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（カ）の 6 項目に整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）授業に関する内容（記述 31 校）
・教材研究をしっかりと行うとともに，指導したことを次の授業に生かすことができていた。また，授業ではタブレットを活用し，教具を工夫することができていた。
・授業参観の態度，教材研究に向かう姿勢，指導を聞くなど，よりよい授業にするために多くの工夫を行っていた。
・授業は生徒の反応を見ながら進め，指導計画に沿った指導実践を行うことができた。
・学習指導面における子どもへの関わり方に，意欲的で前向きに取り組んでいた。その日の

授業参観記録や実習日誌には，感じたことや学んだことに加え，今後の自分の課題も記入されていた。
・授業研究に真面目に取り組み，参観も細かな所まで観察し，メモしていた。とても勉強熱心であった。
・学習活動や行事等への参加，授業参観後の感想提出，授業実習へ向けた教材研究，指導案の作成，実習ノートのまとめなど，真摯に取り組んでいた。

（イ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述 21 校）
・児童と関わりをもつ中で，一人ひとりの良さに気付き対応できたり，宿題を見る中で内容に応じたコメントを一人ひとりに書くことができたりしていた。
・児童に対しては，教師であるという自覚を持って接していたことなど，大変素晴らしかった。
・昼休みなどを利用して，生徒理解のための努力をよくしていた。
・生徒との関わりを積極的に取ることができ，誰にも気軽に声かけができていた。
・積極的に児童と関わり，指導すべきことは指導していた。

（ウ）教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 19 校）
・児童に積極的に関わろうとする姿勢が見られ，教職を目指す意欲が十分に伝わってきた。
・教育実習の目的が十分に理解されており，日々，教材研究・児童への接し方等適切な取組が見られた。
・何事にも意欲的で，教師としての力量を上げるために真摯な態度で励んでいた。
・細かい配慮があった。例えば，文化祭の準備で指示しなくても手伝っていた。
・目的意識をしっかりと持ち，教材研究や学級指導に意欲的に取り組むことができていた。また，指示を待っているだけでなく，自分たちで考え，積極的に取り組むことができていた。

（エ）授業以外の教育活動に関する内容（記述 12 校）
・部活動にも積極的に参加し，実習生自身のキャリアを生徒に還元していた。また，部活動指導を通して，生徒理解の一助となるよう努めていた。
・部活動にも積極的に取り組み，生徒と一緒に汗を流していた。
・朝の会，帰りの会を担当し，清掃指導にも取り組んだ。休み時間は児童と遊んでくれた。
・最終日は，生徒が「思い出作りの会」を開き，思い出深い涙を流していた。そのことからも，充実した３週間だったと思う。
・学級経営の基本的な姿勢を身につけようと努力していた。

（オ）学校や教員からの指導等への対応に関する内容（記述 11 校）
・職員の指示にきびきびと行動し，本校にとって，とても有益な実習生であった。
・謙虚で教諭の指導には，素直に聞き受けることができていた。
・担当教諭の指示や助言を素直に聞き入れ，学習指導やその他の指導に前向きに取り組んでいた。

・素直な気持ちで指導を受け，指導されたことに対して前向きに努力している姿が見られた。
・教師との連絡を密にしながら取り組んでいたため，実習が円滑であった。

（カ）礼儀，挨拶，人柄等に関する内容（記述 5 校）
・本校教員の授業を参観する前に事前に挨拶ができ，礼儀正しく臨んだ。
・言葉遣いや態度がしっかりしていた。
・実習生自身の経験，人柄もあると思うが，実習をする目的意識も高く，とても礼儀正しい好感のもてる実習生であった。大学側の指導も充実・徹底していると感じた。
・明るい性格でありコミュニケーション能力も高く，生徒はもちろん職員にも打ち解けることができた。
・言葉の使い方など，良好だった。

② 良好でなかった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（エ）の 4 項目に整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 4 校）
・2～3 週目に，もう少し緊張感が欲しい様子だった。一時的に貸していた教科書も返却されずに実習を終えてしまった。
・参観の時数が極めて少なく，実習生控室にいることが多かった。
・附属学校での経験で判断してしまうことがあり，一般校の実態との差が感じられた。
・同じ失敗を繰り返さないようにして欲しかった。

（イ）授業に関する内容（記述 3 校）
・授業実習以外は教材研究としながら，授業の準備はあまりできていない状態で，本時の展開案や板書計画を書くこともなく授業に当たっていた。
・指導案の作成に夜遅くまで取り組んだためか，体調が芳しくない様子が見られた。
・授業後のフィードバックを生かして欲しかった。

（ウ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述 2 校）
・授業以外の場面での子どもたちとの関わりも大切にしてほしいと思うこともあった。教科経営と学級経営，人との関わりは密接である。
・もっと積極的に生徒と関わって欲しかった。

（エ）学校や教員からの指導等への対応に関する内容（記述数 1 校）
・実地授業の前日，夜遅くまで担当教諭と打ち合わせをおこなったにもかかわらず，当日全く違う指導案が提出されることなどがあり，なかなか指導が難しい学生であった。

（４）「教育実習が，受入校にとっても有意義であったか。」に関する受入校の回答（記述回答 72 校）

① 有意義であった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（カ）の 6 項目に整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）児童・生徒への影響に関する内容（記述 30 校）

・実習生には，休み時間に児童と遊んだり，話をしたり，児童一人一人をよく理解しようという態度が見られた。児童は実習生との交流を，毎日楽しみにしていた。
・高学年の児童には，キャリア教育として大学生の実習の姿が学びの対象になっていた。
・子ども達にとって，年齢の比較的近い実習生と勉強や運動を共にすることで，この実習期間，楽しく学校生活を送ることができた。
・「授業がわかるようになってもらいたい」と一生懸命取り組んでいる熱意が生徒に伝わり，子どもたちにとってもよい勉強になり，新鮮に取り組めた。
・本校はキャリア教育を意識した教育実践をしている。その中で，実施した実習生の紹介，終了のあいさつなど，生徒に年齢も近く身近な存在と感じる実習生の話は大変貴重なものであった。
・授業や学校行事，休み時間の遊びなどの交流を通して，実習生の熱意が児童に伝わり，実習生と児童との間に信頼関係が生まれ，児童が大変喜び，児童によい影響を与えていた。
・中学生と比較的年齢が近く，大学生でありながらも一生懸命働いている姿を中学生に見せることができたことは，中学生にとっていいキャリア教育になった。

（イ）指導の振り返り等の機会に関する内容（記述 17 校）

・自分たちと年齢の近い若者への児童の接し方を見ることで，教師と児童との間における指導者としての一線を引いた上での信頼関係を深める関わり方などを見つめ直す機会となった。
・実習生と接することで，我々教員が初心を思い出し，自分の仕事や考えを見直すよい機会となった。
・実習生を指導することを通して，指導教諭や授業を公開した教諭，講話を担当した教諭などが改めて自分の指導を顧みる機会となった。
・教育実習生を通して，教育の基本を私たちも振り返り見直す事ができた。一緒に教材研究や児童一人一人への支援を考えることで，教師としての使命感や難しさ，子どもの思いや保護者の思いを考えることができた。有意義でした。
・私たちの後を引き継ぐまじめな学生を指導しながら，教師がもつべき本来の資質である子ども一人一人の良さを見つけ対応するといったことを振り返ることができた。

（ウ）教員の研修機会，スキル向上等に関する内容（記述 10 校）

・本校は，人材育成の重要性をふまえ，OJT を積極的に推進している。そのような環境で，指導を通してベテランや中堅教員が豊富な経験を生かしたり，若手教員が共に学び刺激を受けたりするよい機会になった。

・担当教諭が実習生の指導のために，自らが学ばなければならないことは実習生受け入れの有意義な点であると考える。
・代表授業では，道徳をやってもらったが，大勢の教員が参観や授業研究会に参加し，活発な議論ができた。
・教職員全員で教育実習生を育てる協働体制を呼びかけることができるので，校内研修や人を育てる OJT 活動の一環をふまえた支援が様々なところで多く見られた。
・指導担当教師の負担はあるが，教え甲斐もあり，担当教師の指導力向上につながった。

（エ）刺激，活気，意識等を得るに関する内容（記述 10 校）
・教育実習生が一生懸命授業に取り組む姿勢や子どもたちに溶け込んでいく姿をみることができ，刺激を受けた。
・一生懸命に，誠実に，職務に取り組む姿勢がとても新鮮で，職員にもいい影響を与えていた。
・教育実習を指導していると，教員になりたてのころの初心に戻れる。大変忙しい中でも，子どものために頑張る気持ちが湧いてくる先生方も多いと思う。
・積極的に機器を活用する姿などが職員に活気を与えていた。
・担当教諭にとって教育実習は負担がかかることはあるが，実習生の学び努力する姿を通して職に対する意識を高めることができた。

（オ）教員養成への協力（記述 6 校）
・将来の教員を育てる一助となればと思い協力している。
・新採用等の若手の職員が職場に増えており，学校全体で若い職員を育てる雰囲気があり，教育実習生も同様に次世代の教職員として受け入れる雰囲気がある。
・人材を育てるという視点をもって指導することの大切さを再認識・再確認することができた。
・学校全体で実習生を育てるという体制をとることができた。
・次代を担う教育者を育成する責務があるため，受け入れはしていく。

（カ）仕事上の助けに関する内容（記述 5 校）
・研究会発表準備では，職員の一員として，裏方の作業に積極的に取り組んでもらい助かった。
・保育実習や調理実習では人手があると助かるので，実習生が手伝ってくれて助かった。
・学習指導のみならず，清掃指導，給食指導，保健指導等の場面で，積極的に児童，教職員と関わってもらい，学校としても助かった。
・実習期間中に合唱祭があったので，特に音楽の実習生はありがたかった。
・文化祭などの学校行事があり，大変忙しい時期であったため，準備等手伝いをしてもらった。

② 有意義でなかった点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ア）～（エ）の４項目に整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）実習時数や教育計画に関する内容（記述６校）

・文化祭と三者面談の行事が重なり，指導者の指導時間と実習生の授業実践の時間に余裕がなかった。
・学校行事などとの兼ね合いで十分な実習指導時間が確保できなかった。
・学校行事の忙しい時期で，十分な指導が行えなかった。
・ほかの私立大学と１週間時期がずれていたため，すべての指導が２回ずつになった。
・行事の多い時期であり，授業を提供するのが困難であった。

（イ）教員の負担に関する内容（記述５校）

・教員にとって２学期は行事が続き忙しい時期なので，担当教員の負担が大きい。
・指導教諭の負担になっている点は事実であると考える。
・日程が校内の様々な行事等と重なり，教職員には大変忙しい思いをさせてしまった。
・学校の手伝いを一生懸命にしてもらい助かったが，教育実習生を配属した学級担任の負担が多い。
・校外学習や生徒指導などが重なってしまい，担当教諭を含め学校としては負担となってしまった。

（ウ）授業の進度や定着への対応に関する内容（記述２校）

・今後は，担任が授業の進度や生徒指導において，少し手を入れていく必要がある。
・通常の教育活動が実施できなくなる。

（エ）教職への意識，姿勢，態度等に関する内容（記述１校）

・指導は厳しかったかもしれないが，学生には謙虚に受け止め取り組んでもらいたかった。指導をした担当教諭がだいぶストレスのたまる今回の実習であった。

４　学生に対するアンケート調査（平成 29 年 11 月）

学生に対して教育実習ＡＢに関するアンケート調査を実施した。その結果は，表３に示す通りである。また，教育実習Ｂの充実度に関する記述回答を整理した結果は，（２）に示す通りである。

（１）アンケート結果（一覧）

表３　　平成29年度「教育実習Ａ・Ｂ」（３年次）実習生アンケート結果

設問	選択肢		27年度		28年度		29年度	
			人数（名）	割合（%）	人数（名）	割合（%）	人数（名）	割合（%）
《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	たいへん充実していた	148	67.3	167	78.8	171	78.1
	2	おおむね充実していた	67	30.5	43	20.3	39	17.8
	3	あまり充実していなかった	4	1.8	1	0.5	6	2.7
	4	まったく充実していなかった	1	0.5	0	0.0	0	0.0
	5	無回答	0	0.0	1	0.5	3	1.4
	小計		220	100.0	212	100.0	219	100.0
《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	たいへん充実していた	115	52.3	147	69.3	158	72.1
	2	おおむね充実していた	93	42.3	56	26.4	53	24.2
	3	あまり充実していなかった	2	0.9	9	4.2	5	2.3
	4	まったく充実していなかった	1	0.5	0	0.0	0	0.0
	5	無回答・実習Ｂなし	9	4.1	0	0.0	3	1.4
	小計		220	100.0	212	100.0	219	100.0
《問３》教育実習Ａにおける経験が、教育実習Ｂに生かされたと思いますか。	1	非常に生かされた	79	35.9	110	51.9	115	52.5
	2	ある程度は生かされた	119	54.1	83	39.2	88	40.2
	3	あまり生かされなかった	11	5.0	18	8.5	11	5.0
	4	全く生かされなかった	2	0.9	1	0.5	1	0.5
	5	無回答・実習Ｂなし	9	4.1	0	0.0	4	1.8
	小計		220	100.0	212	100.0	219	100.0
《問４》教育実習Ａ(附属学校・特別協力校での実習)と教育実習Ｂ(公立学校での実習)という二つの異なる実習を体験した意義についてお答えください。	1	非常に意義深い	150	65.5	156	73.6	147	67.1
	2	ある程度意義深い	69	30.1	49	23.1	66	30.1
	3	あまり意味がない	0	0.0	7	3.3	3	1.4
	4	全く意味がない	1	0.4	0	0.0	0	0.0
	5	無回答・実習Ｂなし	9	3.9	0	0.0	3	1.4
	小計		229	100.0	212	100.0	219	100.0
《問５》教育実習Ａは５週間（教育実習Ｂは３週間）という期間で実習が行われましたが、この５週間（３週間）という期間が適切であったかどうかお答えください。	1	適切な期間だった	62	28.2	79	37.3	83	37.9
	2	ある程度適切な期間だった	127	57.7	111	52.4	121	55.3
	3	あまり適切な期間ではなかった	28	12.7	22	10.4	12	5.5
	4	全く適切な期間ではなかった	3	1.4	0	0.0	0	0.0
	5	無回答	0	0.0	0	0.0	3	1.4
	小計		220	100.0	212	100.0	219	100.0
《問６》教育実習Ｂの実習校配当は、皆さんに対する事前の希望調査に基づいて配当しましたが、配当に関する満足度についてお答えください。	1	非常に満足している	106	46.5	107	50.5	108	49.3
	2	ある程度満足している	82	36.0	65	30.7	81	37.0
	3	あまり満足していない	21	9.2	29	13.7	27	12.3
	4	全く満足していない	10	4.4	10	4.7	0	0.0
	5	無回答・実習Ｂなし	9	3.9	1	0.5	3	1.4
	小計		228	100.0	212	100.0	219	100.0

（２）「教育実習Ｂに関する充実度」に対する学生の回答結果（記述回答 212 名）

① 充実していた点に関する記述内容

記述回答の内容は，（ａ）授業・学習指導，（ｂ）児童生徒，（ｃ）教育実習の学校・教育実習校の教員，（ｄ）教員の仕事，業務，現状等，（ｅ）教育活動（行事，部活動，生徒指導，学級経営等）の５項目に整理することができた。具体的には，次の通りである。

（ａ）「授業・学習指導」に関する内容（記述 158 名）

授業・学習指導に関する内容は，（ア）授業機会，（イ）指導の内容やスキル等，（ウ）授業研究会・指導助言，（エ）授業観察・参観，（オ）教育実習Ａの学びの発展・比較等，（カ）小学校と中学校の違い，（キ）児童生徒の７項目に整理できた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）授業機会（記述 60 名）

・授業数がとても多く，一つの授業について改善を加えながら何度か行う，という中学校ならではのことを行えたことから，大変充実していた。
・授業の面においては，自分の専攻科目はもちろん，それ以外の教科もやらせていただいて，本当に自分の力になった。
・自身の専門以外の科目で授業をさせていただき，他教科で指導案を書くことの難しさや面白さを感じた。
・授業の頻度が多く，単元一つを任せてもらえたため，自由度が高く授業を考えられた。また，複数のクラスを授業できたのも良い経験だった。クラスによって，授業を変えるというのが良い経験だった。
・させていただける授業の数が多く，失敗を生かす機会がとても多く，勉強になった。
・様々な学年の授業を参観させていただいたり，様々な教科の授業をもたせていただいた。
・多くの授業を受け持ち，また，国語に関しては一単元すべて任せて下さったので，授業の中で子どもとコミュニケーションをとり関係を築いていくという教師の仕事を体験することができた。また，１日に２時間授業をする日もあり，少ない時間の中でどういう授業をつくっていくかを考えていたので，より実際に教師になったときの忙しさを感じることができた。
・特別支援の授業をさせていたき勉強になった。
・１つの単元を丸ごと任せてもらえたことでつながりの大切さが学べた。

（イ）指導の内容やスキル等（記述 54 名）

・他のクラスの授業も実践することで，クラスの実態に応じた手立てを考えられた。
・児童一人ひとりへの対応の多様性や学習の全体の進行と個別対応のバランスを学んだ。
・専門教科だけでなく他教科の授業の進め方や内容のポイントなど考える力が養われた。
・学年ごとに教科別担当制や少人数制などの工夫を行っていることを知ることができた。どのような部分に配慮して授業を考えて行けば良いかの参考になった。
・自分の専門分野の授業を１つの単元の流れを踏まえながら，同じ授業を複数回行えるため，授業の流れと問題点を実際に体感でき，またその反省点を改善し次の授業にのぞむこ

とができた。
・ＩＴＣ教育について，自ら授業を行い体験し，良い面や悪い面を見ることができた。
・同学年の全クラスで，同じ範囲の授業をさせて頂いたため，改善しながら授業をすることができ，指導案の書き方，流れについて丁寧に指導して頂け，誰が見ても分かり易い文章の作成能力が向上した。
・授業でも，興味が持てない子の興味を引くためにどうすれば良いか現場の先生から学ぶことができた。

（ウ）授業研究会・指導助言（記述 28 名）
・研究授業では，たくさんの教員の方々に支援・指導をしてもらい，とても刺激を受けた。現場の先生の生の声をきけたことは，とても貴重なことだと思った。
・教科指導の際，疑問点などについて，いつも丁寧に教えて下さった。
・授業についても，子どもたちが楽しめるような内容を指導教員の先生と一緒に考えて，努力することができた。
・授業については，放課後などに何度も添削をしていただきながら一緒に授業を考えて下さり，１年生ならではの気をつけることや，アドバイスもたくさんして下さり，助けていただき心強い味方になってくださった。
・先生方の指示や指導が手厚く，実際の教育の現場ではどういう教え方をしているか，私がどう授業を改善すればよいかを多く指導して頂いた。
・授業の参観，講話など，実習先の実習生が私のみだったので，気がねなく先生方に質問し，相談することができた。
・指導教諭のご指導，担当教諭のご指導で，たくさん授業時間を設けていただいたり，学校での仕事を任せていただいたりし，とても貴重な経験をすることができた。
・研究授業に対しては，授業研究会で様々な教師の方から意見をいただき，非常にためになった。

（エ）授業観察・参観（記述 23 名）
・特別支援学級では情緒，知的，聴力の３クラスそれぞれの授業を参観できた。
・かなり多くの授業を参観できたため，それぞれの教員がどのようなオリジナルティあふれる授業を展開しているのか学ぶことができた。
・自分のクラス以外の学年やクラスの授業を参観できるようにして頂いたので，ほぼ全ての教科を見ることができた。
・多くのクラスを見ることができ，同じ授業をしてもクラスによって反応が違うから細かい所を変えていかないといけないことがわかった。
・空き時間など許可が出れば，自分の参観したい授業を見ることが出来たので，いろいろな学年のいろいろな授業を参観することができた。
・先生の研究授業（計画訪問）を見させていただけて，とても勉強になった。

（オ）教育実習Ａの学びの発展・比較等（記述 19 名）
・教育実習Ａでは，一生懸命，教材研究や授業準備をすすめていたつもりだったが，子ども

とのコミュニケーションがあまり上手くとれていなかった。私の発問に対する反応が少しうすかったように感じた。その反省を踏まえて，できる限りたくさんの時間で児童たちと関わるように心がけた。少し「友達」のような感覚になっていしまった面もあったが，授業では子ども一人ひとりが一生懸命考えようとしてくれている様子が見てとれ，授業をやっていて楽しいと感じた。

・教育実習Ａの中学校では経験することのできなかった国語以外の教科（算数，道徳）も授業させていただき，教育実習Ａよりも期間は短いながら授業数は１時間多い７時間やらせていただいたので，大変充実していたと感じる。
・実習Ａの小学校と違い，実習Ｂでは教科 1 単元すべての授業を考え実践することができた。
・実習Ａでは問いかけると，すぐ答えたり，グループワークが活発に行われたりしたが，実習Ｂでは，なかなか授業を活発にすることが難しかった。教師の発問，声かけについて再考する良い機会となった。
・Ａ実習で得た知識や技術を生かし，授業や指導を行うことができた。

（カ）小学校と中学校の違い（記述 15 名）

・授業実践の場面では，示範授業で学び取ったことを即，活かすことができた。小学生は中学生に比べて指示を多く聞いていられないし，聞く時と書く時をしっかり区別しなければ，うまく学ぶことができない。これらのことをしっかりと学べたので，かなり充実していた。
・中学生とは違い，どのようにしたら小学１年生に対して適切な授業ができるのか日々学ぶことが多く，充実していた。
・小学生は中学生以上にまだ基本的な概念ができあがっていないので，より細かい部分に注意していく必要があることを学べた。
・中学校ということで自分の専門を教えられたということが充実していた。
・小学校で，様々な科目の授業実践ができた。

（キ）児童・生徒（記述 14 名）

・授業実践では，子どもとともに学ぶ楽しさを感じられ，その他の時間でも多く子どもと関わることができてよかった。
・特別支援学級・情緒学級についても授業に参加するという形で，その様子を知ることができた。
・生徒との適切な関わり方について工夫することができた
・低学年の実態をつかむことが難しく，授業づくりでは苦戦することが多かった。しかし，指導案の授業以外にも，時間を頂いて授業をし，子どもたちと触れ合うことで，授業時間の使い方を考えることができた。
・多くの（全ての）学年の授業を見られるように，予定を組んでいただき，児童と多くかかわれた。

（ｂ）「児童生徒」に関する内容（記述 60 名）

児童生徒に関する内容は，（ア）児童生徒とのかかわり合い・ふれ合い，（イ）児童・生徒理解，（ウ）児童生徒との関係性・かかわり方，（エ）児童生徒の指導方法の 4 つの項目に整理できた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）児童生徒とのかかわり合い・ふれ合い（記述 32 名）

・児童とのかかわりを多くもつことができ，その中で程良い距離感をもつことの大切さを学んだ。
・子どもたちとの関わりがとても充実していた。小学校の場合，担任の先生がほぼすべての教科を教える。そのため，私もつねにクラスの授業に参加し，休み時間や給食の時間を児童たちと過ごし，大変充実していた。
・児童一人一人との関わりが深く，休み時間に一緒に遊んだり，一緒に休み時間持久走の練習をしたりすることができた。
・学級に実習生が一人だったため，児童とより深い関わりをもつことができた。
・子どもたちがとても素直で，毎日子どもたちに会うのが楽しみで仕方なかった。
・担任として頑張れと担当の先生が任せてくれたので，自分で考えて動き，たくさんの子どもと関わることができた。
・小学２年生に配属され，児童と接する機会が多くあった。その中で児童それぞれに合った働きかけを考えることができた。子どものことをよく知っていることの必要性，学習と生徒指導が密接に関わっていることなど，教師の基礎となるものを改めて学ぶことができた。

（イ）児童・生徒理解（記述 16 名）

・小学生と違い，自分から生徒に話しかけていくことの大切さを初日に感じ，コミュニケーションの大切さを小学校より強く感じられた。
・１～６年生，特別学級（情緒，難聴，発達の 3 クラス）のそれぞれの授業を参観し，学年色を知ることができた。１年間の間に子どもはとても成長すると感じた。
・配属学校である小学校の全クラス（特別支援学級を含む）を参観させていただいた。１年生から６年生の全学年を参観したことで，それぞれの学級，学年での児童の様子を比較しながら見ることができた。
・低学年の担当だったので，中学生との違いを経験することができ，子どもによっての反応の違いを学ぶことができた。
・子どものことをよく知っていることの必要性や，学習と生徒指導が密接に関わっていることを学ぶことができた。

（ウ）児童生徒との関係性，かかわり方（記述 14 名）

・児童との関わりの面では，20 分休みやお昼休みなど，たくさん一緒に遊ぶことで児童との信頼関係を築けるように努力した。たくさんのことを学べた実習だった。
・中学生という難しい時期の子どもたちに対して，最初は関わり方が大変だろうと思っていたが，3 週間で中学生の特性を把握し，楽しく実習を過ごすことができた。

・困り感を持っている児童についても積極的にかかわる機会もあり，たくさん対応などについても学ぶことができた。
・中学だったので，クラスの子と接する時間が短い中で，どう距離を縮めるのか試行錯誤していく中で分かったことがあった。
・3 週間というのはあっという間でしたが，一日中クラスの児童と一緒にいることでクラス運営や子どもとの接し方を学ぶことができた。

（エ）児童生徒の指導方法（記述 7 名）
・授業だけでなく，どう子ども達と関われば子どもの成長につながるのか考えながら，立場も大切にしながら子ども達と関わることができた。
・困り感を持っている児童についても積極的にかかわる機会もあり，たくさん対応などについても学ぶことができた。
・小学 1 年生に対する細かい手立てを考えることができ，とても勉強になった。
・児童と接する機会が多くあり，児童それぞれに合った働きかけを考えることができた。
・配属クラスで過ごす時間が長く，子どもたちの素の姿を見ることができた。中には，トラブルが起こることもあり，それに対する対応も考えることができた。

（c）「教育実習の学校・教育実習校の教員」に関する内容（記述 52 名）
教員に関する内容は，（ア）指導・実践方法，（イ）教員の実習生への接し方，教員との会話・相談等，（ウ）実習校・学校の運営等，（エ）教師としての姿勢・在り方等の 4 つの項目に整理できた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）指導・実践方法（記述 20 名）
・教材研究や，様々な場面で指導教官の先生がアドバイスをくださった。大変手厚く指導をしていただき，とても中身のある充実した実習をすることができた。
・校長先生，教頭先生，教務主任の先生，養護教諭の先生，事務長の方々にそれぞれ講話をいただくことができた。
・たくさんの先生がお忙しい中であっても心よく受け入れて下さり，授業の参観や講話など，今後の教員生活で大切になってくることを，深くまで学ぶことができた。
・担当教員がとてもやさしく，指導案指導や板書計画，空授業にまで付き合ってくださり，手厚くご指導していただいたので不安な気持ちもなく毎日授業に臨むことができた。
・講話や他学年への参観を計画して頂いていたために，幅広い知識を身に付けることができた。

（イ）教員の実習生への接し方，教員との会話・相談等（記述 18 名）
・学生一人一人の指導教員がいてくれることで質問をしやすく，多くの先生方からご指導いただけた。
・たくさんの先生がお忙しい中であっても心よく受け入れて下さり，授業の参観や講話など，今後の教員生活で大切になってくることを，深くまで学ぶことができた。

・小学校の先生方がとても暖かく，良い意味で自由にやらせていただいたため，私が実習で目標としていたことや，理想の教師像を思いうかべながら，精一杯やりたいことができ，悔いが残らず，とても充実した３週間であった。
・指導教官の先生が丁寧に優しく指導をしてくれたので，子どもや先生方と楽しく毎日を過ごすことができた。
・先生方も優しい方ばかりで，いろいろな話をする機会をいただきより教師になりたいと思った。

（ウ）実習校・学校の運営等（記述 14 名）
・学校の雰囲気がとても良く，専攻教科以外の教科についても詳しく教えてくれ，全体で見守ってくださっているという印象が強かった。私のやりたいようにやらせてくれ，そのサポートをしていただいたので自分自身で考えて決めることが多く，よい経験になった。
・学校全体が実習生を受け入れてくれて，とても親切に丁寧に指導していただけた。
・学校経営という点で学ぶことが多かった。
・あたたかい雰囲気の学校で，のびのびと実習を行うことができた。

（エ）教師としての姿勢，在り方等（記述 8 名）
・教科指導の先生と学級指導の先生が違う方だったこともあり，様々な生徒観や指導についてのご教授をいただくことができた。どの先生方も生徒たちに対して本心で向き合っている様子を間近で感じる事ができた。どの場面においても中心には生徒がいるということを強く感じた。その根本を忘れずに細かい部分の技術を高めていくべきであると感じた。
・教師同士の連携がよく，職員室の雰囲気がとてもよかった。
・地域の問題，親との関わり合いなどと向き合う等身代でより身近な教師，教員の姿を間近でよく観察することができたので非常に得るものが大きかった。
・子ども達にも，担任の先生にも恵まれ，自分がやりたいことを思いっきりできたことが非常に良い経験になった。

（ｄ）「教員の仕事・業務・現状等」に関する内容（記述 22 名）
教員の仕事・業務・現状等に関する内容は，（ア）教員の仕事・業務全般，（イ）学校現場の現状・課題等の 2 項目に整理できた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）教員の仕事・業務全般（記述 18 名）
・文化祭や先生方の朝の打ち合わせにも参加させていただき，先生方の裏側を知ることができた。
・授業づくりについて学ぶことは多くあったが，何よりも教員としての授業外どの仕事（事務関係），地域との連携について学ぶことができた。
・担当の仕事も任せていただいた部分が多く，A 実習のときとは異なった面で教員の仕事について学ぶことができた。

・実践研，校内研修など実習生の立場ではなかなか体験できない場面にも参加させていただいた。
・教師という職業の魅力に触れることができた。
・教師の楽しさや，やりがいを感じることができた。

（イ）学校現場の現状・課題等（記述 14 名）
・中学校であったこともあり，先生としての仕事は授業や生活面だけに留まらず，部活や委員会など，指導にも幅が生まれていた。先生としての仕事の中で教生の面倒も見なくてはならないという姿から，先生という職には要領の良さや機転をきかす能力が必要であると学べた。
・基本的に自分一人で解決しなければならないのが少し大変だったが，教師になったときは，一人で考えて他の教員に相談をするように，その経験はできた。
・悩みや課題を知ることができた。
・授業時数が２２と多かったので，現場の忙しさを体感できた。
・１日先生の授業を見させて頂くことで，先生の多忙さを身にしみて体感することができた。

（ｅ）「教育活動（行事，部活動，生徒指導，学級経営等）」に関する内容（記述 77 名）
教育活動に関する内容は，（ア）行事，（イ）学級経営，（ウ）部活動，（エ）生徒指導，（オ）教育活動全般の 5 項目に整理できた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）行事（記述 29 名）
・マラソン大会や授業参観というイベントがあり，現場を学ぶことができた。また，行事では，普段見ることのできない児童の様子を確認することができ，子ども理解につながった。
・学校行事を通して，地域の方々との関わりなども観ることができ，学校という組織を様々な視点から考えることができた。
・実習Ａが小学校だったことに対し，Ｂは中学校での実習だったため，子どもの発達段階について学ぶ良い機会となった。例えば，Ｂ実習ではマラソン大会，合唱大会の２つの行事を経験させていただいたが，熱心に取りくむ子と，そうでない子の差が大きかった。そういった子を，どのような声かけをして変えていくべきか，発達段階を踏まえながら考えることができた。
・校外学習や就学前検診，持久走大会等の様々なイベントにも協力，参加させてもらい，学校の組織がよりリアルに分かった。
・学校の行事にも関わらせていただいたため，普段見ることのない子どもたちの表情や教師の役割，楽しさを目にすることができた。
・合唱コンクールと学習発表があったので，朝や放課後，学活等の時間の歌練習にも参加し，アドバイスを生徒にできた。また，生徒会の仕事（当日の運行や会場準備）の手伝いをすることができた。

（イ）学級経営（記述 14 名）
・学級に対して配属された教生が１人であったため，子どもたちとの距離を一層近くなることができた。
・様々な教科を指導することもあり，学級の中で過ごす時間が多かった。先生がどのような意図で学級を経営しているのかもうかがうことができ，学級経営についてよく学ぶことができた。
・最終的に泣いてしまうくらい，いいクラスだった。
・同じ学年でも複数の学級を参観することができたため，学級によって，それぞれ実態が異なることが実感できた。
・担任として生徒の前で語る機会を多く得られた。

（ウ）部活動（記述 12 名）
・教科指導だけでなく，放課後の下校指導や部活指導にもたずさわることができた。
・部活動に参加することで，授業以外の生徒の実態を知れてよかった。
・実習Ａでは経験できなかった部活動の指導に参加できたし，学校現場の様々な面を見たり，関わったりして知ることができた。
・部活動にもほぼ毎日参加することができ，色々な場面で生徒とかかわることができた。
・部活動など，教室以外で生徒理解をする機会があった。

（エ）生徒指導（記述 11 名）
・配属クラスにいる時間が長い分，子どもや担任の先生との関係も密になり，授業だけでなく生徒指導や休み時間など様々な場面を見させていただけたことが，とても良かった。
・授業態度や学習規律，清掃，給食の指導の難しさを肌で感じた。これらは小学生のうちに指導しておかないいと子どもの将来に関わることなので，小学校教員がしっかりと指導しなければならないと感じた。
・生徒指導面でも子ども達と関わることができ，子どものことをよく知り，授業に対しての配慮をすることができた。
・今まで自分が経験してこなかった生徒指導の実践について，熱心に指導してもらい，児童をしかることの大切さや授業中の生徒指導についても教えていただくことができた。
・自分の配属された学級の児童・先生と深く関わりながら，実際の場でどのような生徒指導が行われているのかを見ることができた。先生は朗らかに，しかし時に厳しくもありながら，しっかりとけじめをつけさせることが大事なのだと感じた。

（オ）教育活動全般（記述 16 名）
・1 日を通して，児童と共に行動しながら授業実践をすることで，実際の教師の動きが体験できた。
・先生が，児童がいないところでやることなどの仕事が知れてよかった。
・板書や給食での指導まで何から何まで学ばせていただいた。
・中学校は教科担当なので，一日の中で授業がないという時間があり，その時間を利用して授業づくりや様々な仕事ができていたため，自由な時間が多かった。

② 充実していなかった点に関する記述内容（記述 35 名）

記述回答の内容は，（ア）～（エ）の 4 つに整理することができた。項目ごとに主な内容をあげると，次の通りである。

（ア）授業・学習指導に関する内容（記述 15 名）

・もう少し授業（指導）の時数があれば，よりよかった。
・略案に関しては，ほとんど指導をいただけなかった。
・実習Ａでは専攻科目がなかったので，Ｂ実習では思う存分専攻科目の指導ができると思ったが，自分で考えることはほとんどできず，授業の内容がほとんど決まっていたので一から考え実践することができたＡ実習と比べると充実しているとは言えなかった。
・自分の専門である教科の授業を１時間も参観できなかったことが残念だった。また，授業に関しては，専門教科の授業はやらせていただいたが，他教科の指導も行えたらよかった。
・あらかじめスタイルが固まった指導案通りに進める授業が多く，自分なりにイメージする授業ができず，満足しきれない部分があった。

（イ）教育実習の学校・教育実習校の教員に関する内容（記述 10 名）

・教育実習の際の持ち物など，具体的な指示があまりなかった。
・提出するもの等が把握されていない上，こちらが提出しても要らないといわれた。実習にあまり興味がない感じや放置されている感じを覚えた。
・担任の先生が忙しく，授業に関する指導があまりなかったため，成長できたかといわれれば分からない。
・指導教諭の都合で指導時間があまりなかったことや，学校から離れたコートで，一人で部活動の指導をしたことには不安が残った。
・1，2 週目はやることがほぼなかった。

（ウ）教育実習全般・実習期間等（記述 9 名）

・3 週間という期間はＡ実習に比べると少なく，もう少しあっても良いと思った。
・自分から積極的に取り組まないと吸収できない環境だと感じた。
・１人ということが全ての部分で重圧があった。
・3 週間という期間が短く，Ａ実習にくらべて，生徒と関係性を築くのが薄かった。
・実習Ｂということでしかたがないのかもしれないが，学校に実習生が一人だったので，実習Ａのように相談したり，切磋琢磨ができなかった。

（エ）児童生徒に関する内容（記述 4 名）

・クラスの生徒とあまりうまく付き合えなかったという印象で，中学生に対してもっと正面から向き合って，取り繕わないふれ合いができたらよかった。
・生徒とあまり関われなかった部分がある。
・中学生への愛情をもつことができず，ようやくそのように思えるようになった頃に実習が終わってしまった。
・子どもたちと関わる時間があまりとれなかったことが残念だった。

Ⅲ　教育現場体験学習（1 年次）

1　概要

教育現場体験学習は，教育学部 1 年次の必修科目である。実践的指導力と高度な専門性を兼ね備えた教員を養成するために，平成 18 年度から実施している。1 年次から学校現場体験を積み上げ，その体験に省察を加えることで教員としての力量形成を図ることを目的としている。

授業は，学部による事前講義，9 月中に実施する公立小・中学校での連続した 5 日間程度の体験学習，10 月中旬の学部での事後指導で構成されている。

2　平成 29 年度の教育現場体験学習の実施概要

本年度の教育現場体験学習の実施概要は，表 4 に示す通りである。

表4　平成29年度　教育現場体験学習実施概要（1年次）

順	期日	内　　容
1	4月5日（水）	新入生学部別オリエンテーション
2	4月5日～4月12日	「実施地域に関する意向調査」へ回答　・教務システムで回答する
3	4月下旬	教育委員会への依頼　・受入校の推薦依頼
4	5月15日（月）	事前学習①　・講義　附属小・中学校副校長
5	5月末まで	受入校の配当　・各教育委員会が示す受入枠に基づき学生の配当
6	6月初旬	受入校の周知　・受入校について学生への周知（掲示）
7	6月5日（月）	事前学習②　教育実習委員長　1年部会長 ・今後の授業の流れ　・関係資料の記載内容の確認等　・グループ代表学生についての説明　・教育現場体験学習に当たっての諸注意　・受入校ごとに実習生同士の顔合わせ
8	6月19日（月）	事前学習③：各講座 ・今後の日程や取組等の確認　・グループ代表学生へ受入校ごとの学生名簿配付等 ・留意事項、服装やマナー、電話のかけ方等の指導
9	6月下～7月中旬	事前学習④：受入校別　・グループ担当学部教員と学生の事前打合せ
10	7月中～下旬	学生による受入校への連絡　・事前打合せの学校訪問日時の受入校への電話
11	7月中旬～8月	受入校事前訪問（学生）　・受入校の指示により訪問、打ち合わせ
12	9月	教育現場体験学習（ふれあい体験）　・受入校指定の任意の期間（5日間程度）
13	9月下～10月上旬	お礼状の郵　・グループ担当学部教員に点検を受け、終了後1週間以内に
14	10月16日（月）	事後学習：各講座　・「事後指導記録用紙」，「振り返りシート」の配付・回収
15	12月末まで	成績評価　・教育実習委員会で学生個々の成績評価を決定する。

３　平成 29 年度の教育現場体験学習受入校実績（合計 65 校　受入学生 228 名）

平成 29 年度は，6 地域（前橋市，高崎市，伊勢崎市，太田市，渋川市，吉岡町）の 65 校で 228 名が実施した。

（１）前橋市（24 校 81 名）
桃井小学校/城東小学校/桂萱小学校/桂萱東小学校/東小学校/清里小学校/大室小学校/笂井小学校/広瀬小学校/わかば小学校/元総社南小学校/桃木小学校/粕川小学校/月田小学校/原小学校/第一中学校/みずき中学校/第六中学校/第七中学校/芳賀中学校/南橘中学校/箱田中学校/宮城中学校/粕川中学校

（２）高崎市（10 校 46 名）
八幡小学校/豊岡小学校/長野小学校/大類小学校/南八幡小学校/倉賀野小学校/岩鼻小学校/京ヶ島小学校

（３）伊勢崎市（11 校 46 名）
北小学校/北第二小学校/殖蓮第二小学校/宮郷第二小学校/赤堀東小学校/あずま南小学校/境采女小学校/境剛志小学校/殖蓮中学校/境西中学校/境南中学校

（４）太田市（６校 16 名）
太田東小学校/南小学校/休泊小学校/西中学校/北中学校/東中学校

（５）渋川市（11 校 23 名）
渋川北小学校/渋川南小学校/古巻小学校/豊秋小学校/渋川西小学校/橘北小学校/三原田小学校/中郷小学校/長尾小学校/小野上小学校/伊香保小学校

（６）吉岡町（3 校 16 名）
明治小学校/駒寄小学校/吉岡中学校

Ⅳ　授業実践基礎学習（2 年次）

１　概要

授業実践基礎学習は，教育学部 2 年次の必修科目である。小・中学校における授業実践に直接にふれ，授業を観察する視点や方法を理解し，観察から授業構成，進め方，学習者理解など，授業づくりと学習指導の基礎を学び，考察を深めながら，教師としての専門性や教育実践への強い関心や意欲を培うことを目的としている。

授業は，学部での講義と演習，附属学校での観察実習（2 日間），観察実習の事後指導で構成されている。

２　平成 29 年度の授業実践基礎学習の実施概要

本年度の授業実践基礎学習の実施概要は，表 5 に示す通りである。

表5　平成29年度　授業実践基礎学習実施概要(2年次)

順	期日	内　容
1	5月24日(水)	全体オリエンテーション 「授業の構成と観察の観点(1)」　・小・中学校の授業に関わる観察の視点と記録の方法
2	6月7日(水)	事前学習①:講義 ・講義1「授業観察の方法と課題」・講義2「カウンセリング」
3	6月14日(水)	事前学習②:講義「授業の構成と観察の視点(2)」 ・小学校における指導案と授業の見方(小学校)　・中学校における指導案と授業の見方(中学校)
4	8月31日(水)	全体講話等
		事前学習③:各講座 「○○科授業の構成と観察」　・各専攻教科の授業観察の視点と記録の方法について
5	9月	観察実習Ⅰ(附属小学校)，観察実習Ⅰ(附属中学校)
6	9月	観察実習Ⅱ(附属小学校)，観察実習Ⅱ(附属中学校)
7	9月	特別支援・観察実習　・対象:障害児教育専攻2年生，他専攻で特別支援を履修している2年生
8	10月12日(水)	事後学習①:各講座　・観察記録などをもとにした協議とまとめ
9	10月19日(水)	事後学習②:講義　・講義1「魅力ある授業を創る」・講義2「学級と生徒指導」
10	11月9日(水)	講義と演習　・「幼稚園教育について」 次年度に関する連絡　・教育実習仮登録届
11	12月末まで	成績評価　・教育実習委員会で学生個々の成績評価を決定する。

Ⅴ　体系的教育実習カリキュラム実施の意義と課題

１　体系的教育実習カリキュラム構築の経緯

本学部の教育実習は，群馬県の教員養成を協働で担うという自覚のもと，「本学が求める学生像」の教育理念を県教育委員会と学校現場，そして本学部が共通理解を図り，「地域密接型」の体系的教育実習（別称「群馬モデル」）を県全域で集中的に展開してきた。

このような教育実習の経緯（概要）としては，平成 16 年に群馬大学と群馬県教育委員会との連携協議会を設置し，教員養成改革（特に教育実習のあり方）については分科会を設けて協議した。その中で群馬大学と群馬県教育委員会が「地域の教員は地域で育てる」という考えで一致し，共同で教育実習カリキュラムを作成するに至り，特に「教育実習の期間（日数）を拡充すべきこと」「教育実習（3 年次）以外の学校現場体験を充実させるべきこと」の具体化を進め，平成 18 年度から新カリキュラムがスタートした。

教育学部としても，3 年次教育実習を秋に固定し，3 年次については学部授業を設けず，Ⅰの図 1 に示すように 4 年間にわたる学校現場体験を組み込んだカリキュラムとした。

端的に言えば，1 年次から 4 年次までの教育実習（1 年次の教育現場体験学習，2 年次の授業実践基礎学習，3 年次の本実習（教育実習Ａ・Ｂ），4 年次の教職インターンシップ）を体系的に位置づけ，中核となる 3 年次では，教職専門や教科専門を背景に初等教育実習と中等教育実習を合わせて 8 週間の「本実習（教育実習Ａ・Ｂ）」を行い，附属学校園はもとより，広く一般校の協力を得て，きめ細やかな指導体制を確立してきた。なお，3 年次教育実習では，実習校への学生配当，教育実習Ｂ説明会，教育実習運営協議会，研究授業に関わる学部教員の実習校訪問，教育実習Ｂ実習校への挨拶回り，教育実習研究協議会の開催等，学部の「全教員参加型」の協働体制で行ってきた（図 3）。

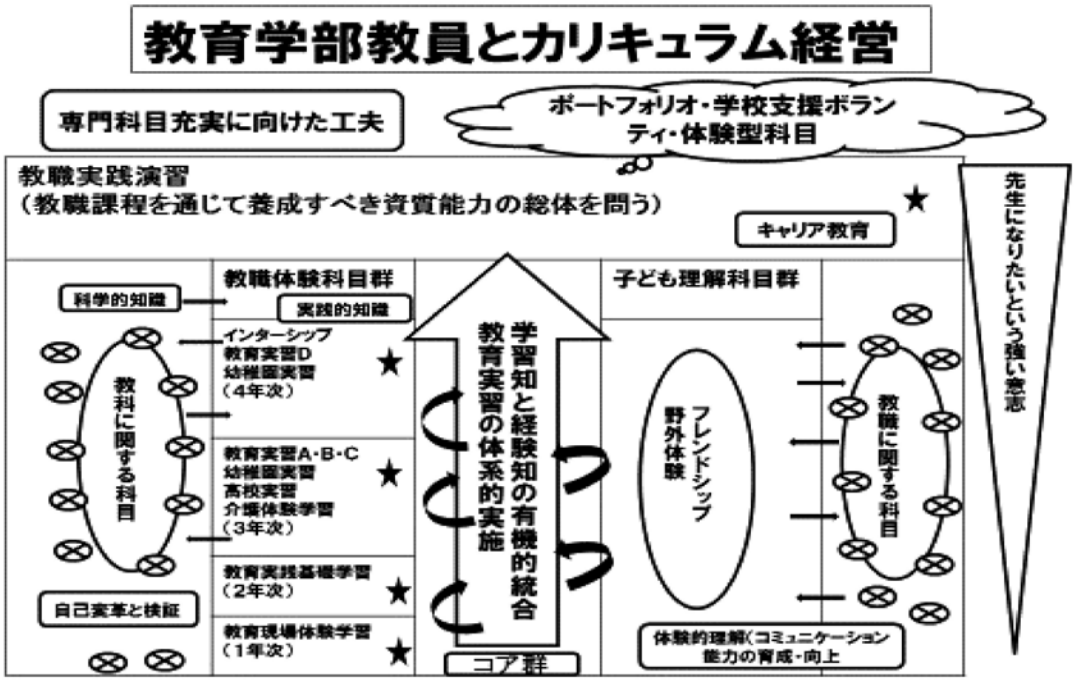


図 3　全学部教員体制によるカリキュラム経営

２　大学―学校現場往還型カリキュラムの意義

本稿で報告した受入校による教育実習生への要望や期待，また，教育実習後の３年次生による教職への意識や理解をみても，教師という職業には，幅広い経験と人間関係形成能力，心豊かな人間性，高い専門性，そして熱意等が強く求められる。その意味から早期からの教職適性を自覚し，様々な教育現実とのかかわり，課題意識をもった教育実践と大学講義との統合，自らの課題を自覚した４年間の意欲的な学び等の具現化を図る本カリキュラムには，大きな意義があると考えられる（図 4）。

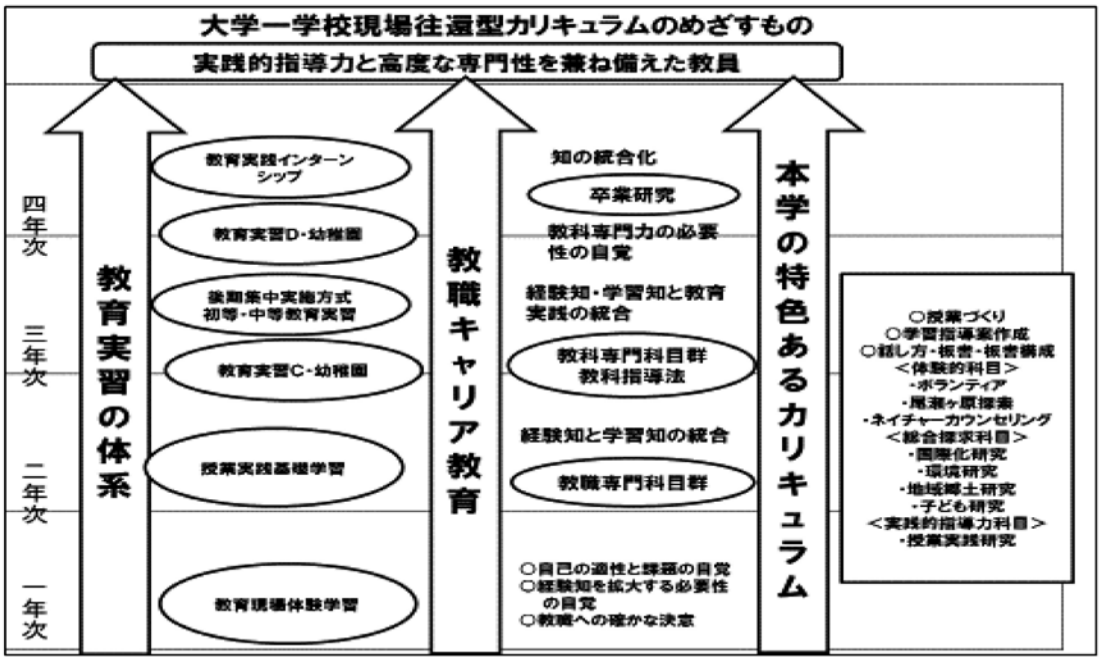


図４　大学と学校現場の往還型カリキュラムの概要

３　本カリキュラムの継続にむけた課題

本カリキュラムの成果としては，子どもたちと十分に関わった経緯を持つ学生を新人教員として学校現場に送り出すことができていることや，本学部学生の教員採用試験の合格率や群馬県の採用者に占める本学卒業生の占有率など，関東地区の国立大学の教員養成学部の中で上位に位置することをはじめ，教育学部と学校現場の連携による本カリキュラムによる教育実習が実施できていることについて，他大学からうらやまれる現状等があげられる。しかし，課題もある。本カリキュラムが始まって 10 年以上が経過し，学校現場の状況は変化している。少子化に伴う学校数や学級数の減少，新たな教育課題の出現による多忙化など，教育実習生の受け入れをめぐる環境は厳しさを増している。本稿の報告をみても，学校現場で教育実習を担当する教員からは，将来の教員を養成するための教育実習の意義を理解しつつも，負担の大きさが指摘されている。

以上の点を踏まえて，昨年度に引き続き本年度も，教育長協議会や校長会理事会に教育実習委員会の代表者が伺い，あらためて協力要請等を行った。勿論，学部における教育を充実させ，教育実習では学校現場の担当教員の負担感を減じ，やりがいを引き出すことができるように，一層努力することが前提となることは言うまでもない。　　（文責：吉田浩之）

センターとしての取組（2）

教育臨床心理部門

1　はじめに

教育学部の体験的科目とは，「総合的・実践的専門科目（教科又は教職に関する科目）」に該当し，本学においても「専門教育科目」として，2 単位以上の取得が卒業要件である旨が履修手引き等に明記されている。この科目は，読んで字のごとく学生（2 年生を中心とした履修生）が子どもたちと触れ合ったり，野外体験に関して学んだりなどの，「体験」を通じて，教育を中核とする対人援助に関わる知識や考察を深めることをねらいとしている。

教育臨床心理部門においては，体験的科目として「ネイチャー・カウンセリング（Nature Counseling）」と，「コミュニティ・サービス・ラーニング（Community Service Learning; 以下 CSL）」を開設している。前者に関しては 6 年目，後者に関しては 3 年目の開講となる。本稿では後者に着眼し，今年度の取り組みの概要を紹介していく。

2　ねらい

教職だけではなく，福祉・医療・産業等，あらゆる職域においても，他者と適切なコミュニケーションを構築しつつ，協働を進めていくことが求められており，大学教育では「社会人基礎力」の観点から，上記を習得した人材の育成は不可欠となっている。CSL では事前・事後指導と 2 泊 3 日の合宿でこれらの向上を目指し，そのメソッドとして，「ピア・ラーニング（Peer Learning;以下 PL）」を取り入れる。その背景としては，アクティブ・ラーニングの観点からの，チームワークや協力による学びの深化があげられる。その後，習得した知識やスキルを，地域の子どもたちとのふれ合いで活用し，異年齢集団との交流体験を重ねつつ，対人援助に関わる考察を広げることを目的とする。

3　計画

今年度は 66 名の 2 年生が CSL を履修することとなった。期間，日程などの概要を下記に紹介する。

①	オリエンテーション	4 月　6 日（木）	本学荒牧キャンパス	
②	履修調整・追加説明	4 月 12 日（水）	本学荒牧キャンパス	約 1 時間
③	事前研修 I	5 月 17 日（水）	本学荒牧キャンパス	約 1 時間
④	事前研修 II	6 月 14 日（水）	本学荒牧キャンパス	約 1 時間
⑤	事前研修 III	7 月 26 日（水）	本学荒牧キャンパス	約 1 時間
⑥	PL 望秀合宿	9 月 16 日（土）	～18 日　（月）	
			昭和女子大学望秀海浜学寮	2 泊 3 日
⑦	事後研修	9 月 24 日（日）	本学荒牧キャンパス	終日
⑧	ふれあい活動	複数の日程から，履修者が任意の 2 日間を選択		

上記の流れにおいて，①～⑤では，ねらいの説明や心理教育と共に，履修者を可能な範囲で専攻や出身高校等が重ならぬように 6 名程度のグループに分類し，アイスブレーキン

グおよびチームビルディングを行った。その後，⑥にて，PL によるエクササイズを実施しつつ，コミュニケーション力の向上をねらいとする合宿を行い，その後，そこで習得したスキルを⑦でシェアリングなどの活動により確認し，⑧の活動につなげていった。

本稿では，⑥の取り組みに関して報告する。前述のように，ここでは PL の活動を中核としたコミュニケーションスキルの向上をねらいとした。なお，この取り組みに関しては，昭和女子大学大学院心理学研究科山﨑洋史教授および同心理学部 4 年生の三浦はるかさん，西川沙織さんより多大な協力を得つつ，進めていった。上記の 4 年生の 2 名に対し，山﨑教授および本学教育臨床心理部門専任教員の 2 名の臨床心理士により，事前指導として，エクササイズの検討，プログラムの企画等に関する指導を実施するとともに，適宜スーパーバイズを行った。

4　取り組みの概要

ここでは，3 日間の取り組みの概要を資料および写真と共に紹介する。

①　合宿におけるねらいの明確化

～群馬大学～
【教育学部　体験的科目　コミュニティ・サービス・ラーニング 】
【計画内容】
文部科学省は，国立教員養成大学学部における指導の充実として，学生が宿泊活動や実験教室などに参加し，子どもたちとコミュニケーション（体験的活動）を深める「フレンドシップ事業」を提唱する。本講義では社会人基礎力の育成に焦点を当て、コミュニケーションスキルを習得することを目指す。取り組みにおける目標として、「臨床心理学、社会心理学の観点から、人間理解およびコミュニケーションに関する基礎的知識を習得する」、「自己理解と共に、自己に可能な地域への貢献、地域への関わり方について考察する」、「社会における組織について理解し、各々の役割分担、協力などに関し体験的に学ぶ」の 3 点に重点を置く。参加者には適切なコミュニケーション構築について独自の視点をもち、グループワークなどに積極的に関わり、様々な援助サービスを提供できることを期待する。
【2017 年度の計画】 宿泊体験を 1 回、赤城での活動を2回、適宜ランチミーティングを実施。
Part1（合宿形式）：2017 年 9 月 16 日（土）～18 日（月）
Part2（学内研修）：2017 年 9 月 24 日（日）　（Part3 にて、秋のアウトドアフェスタの選択者）
Part3（日帰りor合宿形式）：2017 年 7 月 15 日（土）～2018 年 3 月 3 日（土）の任意の 2 日間

資料　取り組みがエクササイズのみに向くことなく、常に「コミュニケーションスキルの向上」を意識できるよう、合宿のしおりの冒頭に、明記したものである。このねらいを適宜意識しつつ、エクササイズの後にシェアリングを設定することで、ねらいの達成を目指した。

写真　1.　アイスブレーキングセッションの一部。改めてコミュニケーションを意識しつつ、言語的・非言語的活動を通じて、2 泊 3 日の合宿に向けた雰囲気づくりやモチベーションの向上につなげていった。ここでは握手とともに、この合宿に臨む自分の気持ちを相互に伝え合った。

② コミュニケーションに関して多角的・多面的な気づきを得るセッション

写真　2.　プロブレム・ソルビングセッションの一部。ここでは自分自身の持つ情報と、メンバーの持つ情報を共有させつつ、大きな問題の解決に向けて、協働していった。制限時間内に問題の解決に至るべく、積極的に情報や意見の交換・共有が行われていた。

写真　3.　プロブレム・ソルビングセッションにおいて地図を作成するプロセス。全員の情報が正確に共有されると地図が作成され、それをもとに問題の解決が可能になる。東西南北、目印の位置関係の伝え方の成功点、反省点などを、各グループでシェアリングした後、全体シェアリングを実施していった。

写真　4.　プロブレム・ソルビングセッションでの全体シェアリングの様子。各グループで作成した地図を発表していった。同じ情報であっても、伝え方や受け取り方などにより、様々に変化する可能性に気づくとともに、正確に伝えるための工夫、不確かな場合への対応などについて考えていった。

③ 自分自身のコミュニケーションを改めて理解するセッション

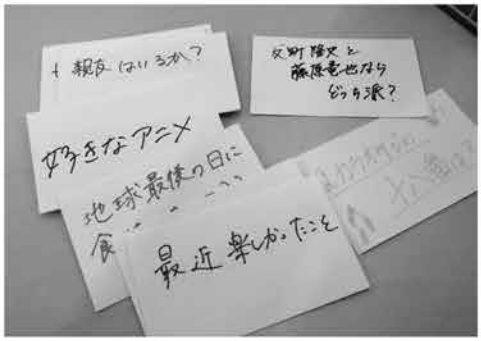


写真　5.　フレームリファレンスセッションでは、メンバーに「尋ねてみたいこと」を各自が数枚のカードに記入し、グループで一括したのちに、各々が１枚ずつカードを取り、その質問に答えていった。自分の価値観やパーソナリティなどに関し、改めて考えることで、自己理解を深めていった。

写真　6.　意識していながらも、なかなか答えにくい、予期せぬ質問に答えつつ、自分自身の価値観や大切にしていることなどを言語化し、自己および自己のコミュニケーション理解につなげていった。得意なこと、苦手なことなどに関しても、気づきを得られた部分もあった。

5　参加者の感想（一部抜粋）

○かなり緊張をしての参加だったが，自分に改めて名前をつけ，初めて出会う人ともコミュニケーションをとる活動が取り組まれていたので，心地良さを感じた。この合宿で一番学んだのは，「人の意見を聴くこと」の大切さである。これは，コミュニケーションにおいてとても重要で，相手の意見を聴き，その上で自分の意見を述べることでより質の高いものになると思う。もし人と話しているときに，自分の話ばかりしていたら，聴いている相手もつまらなくなってしまうし，いつまで話すのかと飽きてきてしまう。そうならないように，まず相手の話を聴くことから始めるコミュニケーションが大切であると考えた。

○全くばらばらな情報が一つの地図になっていくのがとても面白かった。自分の持っている情報をどの程度伝えていくのか考えながら話すことができた。またこのような場面で率先して意見をまとめてくれる人，わからないことを尋ねてくれる人がいた。話すだけ，聴くだけではなく，バランスのとれたコミュニケーションが集団の活動では大切になってくるのだと思った。

○この合宿を通して自分を変えられたと思ったのは積極的にコミュニケーションをとることができた点である。合宿の前に立てたこの目標を達成できたと実感している。どんな状況でも自分が最初に声を出すことを意識し，そこから円滑なコミュニケーションにつなげ，充実した活動を行うことができた。反省すべきはコミュニティを広げられなかった点だ。グループのメンバーとは仲良くなり，多くのことを話したが，その他の人たちとは十分にコミュニケーションをとれなかったのが悔しい。セッション内では話すことができたが，セッション外の時間ではコミュニケーションを自分からとることができなかった。新しいコミュニティに入ることは難しいと感じたと共に，どうしたらコミュニケーションを深められるのか考えるきっかけになった。

○今回の合宿では，今まで全くかかわりのなかった人たちと仲良くなれたり，仲良かった人たちの新しい一面を見つけ出したりすることができた。どんな人にでも，何かの話題を作ったり，積極的にかかわったりしようとする姿勢の大切さを学んだ。また，その際に何に気を付け，どんな話題を選択し，どんな表情でコミュニケーションをとる必要があるのかを学ぶことができた。

〔まとめ〕

PL 合宿では，参加者が各々のコミュニケーションに関し，新たな気づきやスキルの習得を可能にしていたと感じている。ここでの学びを地域や子どもたちに還元できる人材の育成を目指し，今後も教育臨床心理部門としての支援を継続していきたい。

（文責：岩瀧大樹）

センターとしての取組（３）

協働的開発事業

＜長期研修院による教育実践研究＞

大学と学校現場との協働による教育実践研究

当センターでは，現場教員に本学部の施設・設備・教員を積極的に活用してもらい，学校教育における実践的指導力を高めてもらうための教育研修・研究協力員制度があります。多忙な学校現場の実情に鑑み，学校や個別教師の研修・研究を効果的・効率的に推進するために，大学の研究知と学校現場の実践知の相互的環流を図りながら，現場教員の資質能力の向上と学校組織成長に向けた教育支援施策の企画・開発・援助を行います。今年度の研修・研究領域は，学校づくり，授業実践，学校改善，校内研修，学年・学級経営，生徒指導，授業づくり，学び，学校教育相談・教育臨床心理，道徳教育，キャリア教育，特別活動，生活・総合的な学習の時間，学力向上の 14 領域で，学校課題研究２編を掲載します。

今日の多忙化状況にもかかわらず，教職に対する自信と誇りを失わず，前向きに教育活動に取り組んでいる誠実な態度が印象的でした。同じ教職に身を置く仲間たちの実践から少しでも生きる勇気をいただけたら幸いです。

学校課題研究

道徳教育

学びを自覚し，学びを活かす子どもの育成

—総合的な学習・特別活動等と連携した道徳授業を通して—

新潟市立笹口小学校 …… 84

校内研修

効果的な授業研究を促す校内研修（２）

—研修主題の追究—

伊勢崎市立境南中学校 …… 90

学びを自覚し，学びを活かす子どもの育成
～総合的な学習・特別活動等と連携した道徳授業を通して～

新潟市立笹口小学校
松葉　俊枝　他１７名

１　はじめに

笹口小学校は新潟駅南側に位置し，校区には企業，商店，専門学校などが建ち並ぶ。児童の転出入が多く，300名弱の全校児童のうち，保護者の転勤に伴って転校する児童は７割にものぼる。

しかし，学校内に地域型ふれあいスクール「ほっとハウス笹口」が１５年前から設置されて地域のコミュニケーションの拠点となっており，新潟駅至近の環境にもかかわらず，地域・保護者と学校とのつながりは強い。また，駅南けやき通りを中心とした事業所等の学校に対する支援は大きく，社会・総合的な学習をはじめとして，日常的・協働的に地域とかかわる学習や活動を進めている。特に１２月初めに学区内のけやき通りで行われる「NIIGATA 光のページェント」点灯式には６年生が毎年参加し，光のページェント実行委員会と企画段階からかかわっている。実行委員の一人として参加して，地域の一員としての自覚と誇りを育むよい活動となっている。

このような中，新潟市より「道徳カリキュラム・マネジメント事業推進校」に指定され，平成３０年度よりスタートする「特別の教科　道徳」の全体計画・別葉・指導計画等の作成に当たることとなった。そのために，新しい道徳の時間の姿を私たちなりに追究し，実際に現場で役立つ計画づくり，授業づくりを進めることとした。

第１回 光のページェント実行委員会

光のページェント点灯式での笹口小ブース

２　取組の方向

新しい時代がやってくる。道徳の教科書が採択され，「特別の教科　道徳」がスタートする。「多様な指導方法」を工夫し，物事を「多面的・多角的」に見，「考え議論する」道徳授業を展開し，「主体的，協働的で深い学び」を成立させなければならない。これは，今までの道徳の授業を全否定するものではなく，よい取組を引き継ぎ，多様な指導方法を工夫して，さらに発展させていこうとするものであるととらえる。

新潟市においてはこれまで，特に「読みもの資料の登場人物への自我関与が中心の学習」についての研究が進められてきている。「新潟市の授業づくり」に基づいて「学習課題」を設定し，「協働的な学び」を通して考えを出し合い，高め合って「まとめ」へとつなげ，授業の最後に「振り返り」をする授業展開である。市をあげての取組により，話合いを深めて児童の学びの自覚を高めるという一定の成果を上げてきている。

しかし「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」も含め，体験活動をどのように授業と結びつけるかという研究は十分とは言えない実態がある。そこで，地域と一体となった総合的な学習や特別活動等で特色ある取組を進めている当校では，「多様な指導方法」の一つとして，これらの学習と連携した道徳授業の在り方を研究していくこととした。

(1) 今なぜ「総合的な学習・特別活動等と連携した道徳授業」なのか

地域と一体となった学習を展開する当校には，特色ある教育活動が多い。全校縦割り班で歩く「けやきっ子遠足」，地域・PTA・学校が一体となった「展覧会・笹口祭」，保護者・地域住民と一緒に行う防災学習・避難訓練など，笹口ならではの体験学習だ。また，自ら考え，行動し，解決する総合的な学習を中心に，活発な体験学習を展開している。

このような総合・特活等での体験を通して，子どもたちは多く発見をし，さまざまなことを感じ取って成長していく。これらの学習を道徳授業と結びつけて，学習課題を自分のこととしてとらえ，考え，話し合っていけば，「主体的対話的で深い学び」を成立させることができるのではないか。そこで，総合的な学習・特別活動等と連携した道徳授業に取り組んだ。

	生活・総合の学習テーマ	特色ある学習活動
1年	モルちゃんと　なかよし	モルモット引き継ぎ式
2年	1年生と　なかよし遠足	電車に乗って合同遠足
3年	私たちのけやき通り	商店でのお仕事体験
4年	笹口　大好き	けやき通りの歴史や四季の CM 作成
5年	これぞ新潟の食	東京でのアピール活動
6年	NIIGATA 光のページェント	実行委員会の一員として参加

総合・特活等と関連させた道徳授業は，これまでもあちこちで取り組まれてきた。しかし，総合・特活は，学校ごとに特色ある取組をしているため，他校の実践をそのまま自校に取り入れることが難しい。従って，どの学校においても自校の取組に合わせて一から考えなければならない。実践例は多くなっても，床に積み木を並べていくだけで，なかなか研究が積み重なっていかない面がある。

だが，子どもたちが実際に体験しているということは，子どもの心に確実に「思い」を残し，実感を伴った考えをもち，自分ごととして話合いを深めていけるという大きな利点がある。このことは，多くの人が感じており，だからこそ，難しい取組にもかかわらず実践され続けてきたと言える。そこで，私たちは「総合･特活等と連携した道徳授業」において，総合・特活とどのように連携していけば効果的な授業となるのかを考え，取り組むこととする。

（2）「総合的な学習・特別活動等と連携した道徳授業」の構成について

新潟市では，「新潟市の授業づくり」パンフレットに示す「問題解決型」「技能習得型」「単元型」の３つのフレームワークに基づく授業づくりを進めている。道徳では基本形である「問題解決型」の授業フレームをもとに実践を進めており，当校の「総合学習・特別活動等と連携した道徳授業」でも，「問題解決型」のフレームワークを基本として工夫を加えている。

「問題解決型」	総合学習・特別活動等と連携した授業における学習の流れ
問題提示 (ずれを大切に課題へ)	実際の体験や学習をもとにした資料を提示し，自分の身の周りの問題点を明らかにする。
学習課題	自分自身の問題として課題をもつ。
アクティブラーニング (主体的・協働的な学び)	自分タイム…自分自身の考えをもつ ペアタイム・グループタイム・フリータイム…少人数で話し合ったり，自由に考えを交換し合ったりし，考えを広げる。 クラスタイム…全員で話し合い，考えを深める。
まとめ	学級全体での納得解をまとめる。
振り返り	授業を通しての自分自身の気づきや，学びを自覚する。

「問題提示」では，総合･特活等と関連した既存や自作の読みもの教材，子どもたち自身の生活や学びにおける学習やアンケート等，時には総合・特活等での体験そのものを教材として提示した。実際の体験をもとにした教材により，自分の問題として考えさせようとした。

「振り返り」では，教師による説話ではなく，子ども自身が本時での自分の学びを自覚し，学びをこれからの自分に活かすことを大切にしていくこととした。

３　授業の実際

（１）　１年「生き物のお世話」【C－（１２）勤労・公共の精神】

～生活科の活動への思いを，読み物資料の登場人物の気持ちを考えることを通して考える～

＜問題提示＞

モルモット当番が始まることをどう思っているか「感情スケール」で可視化して確認し，「どんな気持ちで世話をするといいか」という学習課題につなげた。

＜学習課題＞「どんな気持ちで生き物のお世話をするといいのかな」

＜アクティブラーニング＞資料「ウサギ当番がはじまるよ」（自作）

自作資料「ウサギ当番」を場面絵と教師の語り聞かせで示した。教材を三つの場面に分け，主人公の気持ちが変化した真ん中の場面を抜いて提示し，何があったのかを考えようとする気持ちを引き出した。

語り聞かせながらその場面での気持ちを考え，板書にまとめながら語り聞かせを続けた。「どうしてそう思ったのかな」と問い返すことで，子どもたちは自分の気持ちと照らし合わせながら発言した。

自分タイム

前向きになれなかった主人公が一生懸命にお世話をするようになったのはなぜか，自分の考えを道徳ノートに記入する。

ペアタイム

隣の人と考えを伝え合い，自分の考えを確認したり自他の違いを感じたりする。いつものペアで，安心して伝え合う姿が見られた。

クラスタイム

主人公の気持ちに焦点づけて話合いを進め，自分の気持ちと比べながらの発言となるよう促した。「楽しみ」だけれど「できるかなあ」という不安もあり，「めんどうだな」という思いもある登場人物の気持ちを自分と同じように感じて発言していた。

＜まとめ＞

「やさしいきもちやだいじにしたいというきもちでおせわをすると，どちらもいいきもちになる。」

＜振り返り＞

モルモット当番に対する自分の気持ちをもう一度「感情スケール」に可視化して確認し，変化した理由や変化しなかった理由を発表した。これをこれまでの話合いや「まとめ」につなげ，本時の学習の振り返りとして道徳ノートに記入した。

これから始まるモルモット当番にどう取り組むかを記入する児童が多く見られた。

（２）２年「相手を思いやる気持ち」【B－（６）親切，思いやり
C－(14)よりよい学校生活，集団生活の充実】

～　学校行事「けやきっ子遠足(全校縦割り遠足)」そのものを資料として考えを深める～

＜問題提示＞資料「１・２年生なかよし遠足」「けやきっ子遠足」の写真

１・２年生が徒歩や電車で公園へ遠足に行く活動でのリーダー経験，「けやきっ子遠足」で６年生のリーダーにお世話になった経験から，６年生が下級生のことを思いやりながら行動していたことを振り返った。写真を手がかりに，遠足という自分が実際に体験したことから，自分のこととして考える姿が見られた。

＜学習課題＞「１年生の様子を見て，どうする？」
　全員で歩いている絵の上に疲れた表情の１年生の絵を掲示し，２年生はどうしたらいいかを考えた。
＜アクティブラーニング＞

自分タイム
　自分ならどうするかを考えるだけにし，道徳ノートには記入しない。２分間とし，考えが新鮮なうちにペアタイムに移行した。
ペアタイム
　何も見ないで考えながら話し合ったため，「なぜ？」「どんなふうに？」など，聞き手が質問して話を進めることができた。この話合いをしながら，友だちの考えと自分の考えを道徳ノートに記入していった。
クラスタイム
　自分なら何をするかについて発表していくと，どの行動も「１年生のことを考えて」していることに気づいた。

＜まとめ＞
「１年生のことを考えて，自分は何ができるのかを考えることが大切」
＜振り返り＞
文頭の言葉を決め，「さいしょは，」と「みんなの考えを聞いて」に続けて自分の考えを書くようにした。
　これにより，自分の気持ちの変化に気づいたという記述が多く見られた。

（３）　５年「郷土のよさを見つけよう」【C－（１７）郷土の伝統と文化　郷土を愛する態度】
　　～総合学習「これぞ新潟の食」の学習を振り返り，まとめの活動への見通しをもつ～
　これまで食のスペシャリストから直接話を聞き，わかったことをリーフレットにまとめる予定である。６年生東京旅行時に表参道ネスパスでの配布等，県内外の多くの人たちに発信する。そのリーフレットをどのように作っていけばいいのか，視点を明確にするための時間である。
＜問題提示＞資料「新潟の食や人とかかわって」(食のスペシャリストの講話時の画像)
　総合的な学習「これぞ新潟の食」の活動そのものが資料である。いよいよリーフレットづくりに移ることは子どもたちの意識の中にすでにあり，即，学習課題へと進んだ。
＜学習課題＞「いいリーフレットを作るにはどうしたらいいか」
　感情スケールで作れそうかどうか，今の気持ちを可視化する。とても自信がある子どもはなく，多少の迷いを感じているようだった。
＜アクティブラーニング＞

グループタイム
　グループごとに何を書いたらいいかを話し合い，ホワイトボードにまとめていく。理由も記入し，発表者も決める。
　生産量，名前の由来，歴史，生産者の思いや努力，体験してわかったこと・・・。子どもたちは，総合のファイルを見返しながら，リーフレットの内容を話し合っていった。

クラスタイム

グループごとの発表の後，新潟の食に携わっているみなさんに，共通しているものは何かを問うた。食のスペシャリストの画像を示し，「どんなことを言っていましたか」と発問すると，それぞれの思いに目を向けた発言が出てきた。

「食べる人に喜んでもらいたいという気持ち」
「もっとおいしいものを作ろうと工夫している」
「食べる人のことを思って作っている」

など，８人のスペシャリストの話に共通する言葉に着目して，クラスのまとめをつくりあげていった。

＜まとめ＞「教えてもらったことや，作った人の思いを伝えるとよい」

＜振り返り＞

いいリーフレットが作れそうか，今の気持ちを感情スケールに記し，可視化する。ほとんどの子どもたちが，初めにつけた印よりも「とてもできる」に近いところにチェックを入れていた。その後，今日の学習で気づいたことやわかったことを道徳ノートに記入した。A 子の振り返りである。

「私は今まで，新潟の食のいいところを県外の人に伝えるだけだと思っていたけれど，食のスペシャリストの人たちが伝えたいことがたくさんお話に入っていたことがわかり，その方々の思いを書きたいと思いました。『のっぺチーム』なら，代々受け継ぐ郷土料理をこれからも私たちに受け継いでほしいと思っている，その思いをリーフレットに書いて，全国，世界の人に知ってもらいたいです。」

その他の子も，５年生なりに「生産者の思い」に目を向けてリーフレットづくりを進めようという気持ちが伝わる振り返りをしており，今後の総合的な学習の活動が充実することにつながることが期待される。

（４）　６年「地域とかかわる喜び」【D-(22)よりよく生きる喜び　C-(17)国や郷土を愛する態度　C-(14)勤労，公共の精神】

～総合的な学習で学んだことをまとめ，未来の自分の生き方に活かしていく～

「NIIGATA 光のページェント」への取組を進めてきた子どもたちは，大勢の実行委員や地域の方々からアドバイスをいただき，達成感をもっている。しかし，自分たちにかかわってくださった方々の「自分たちの手でいいページェントにしていこう」とする情熱や子どもたちとかかわることへの思いまでは気づいていない。やってきたことだけではなく，かかわってきた方々の思いに触れて，これからの自分の生き方に活かしていこうとする気持ちをもたせるための時間である。

＜問題提示＞資料「けやき通りと未来の私たち」(ページェント実行委員の方々の画像と吹き出し)

かかわってくださった方々を思い出し，すごいなと思ったことを発表する。

＜学習課題＞「MVP をおくるとしたら，誰を選びますか」

＜アクティブラーニング＞

自分タイム

選んだ人の画像にネームプレートをつけ，道徳ノートにその理由を書く。

グループタイム

選んだ人ごとにグループになり，どんなことを学んだか話し合う。

クラスタイム

「みんなのために」「買う人のために」「障がいをもつひとのために」「お客さんのために」いつも笑顔でいる，成功を願っている，努力しているなど，一人一人の大人への MVP をおくる理由をまとめていった。そこで，どの大人にも共通していることはないかをたずねた。

＜まとめ＞
「全員MVP。みんながみんなのことを思っている・つながりを大切にしている」
＜振り返り＞
「大勢の人が来てくれると力が出る」「けやき通りが元気になると嬉しい」「自分の方がかえって元気をもらっている」等の実行委員長の話を映像で聞き「人のため＝自分のため」と言うことに気づいた子どもが多かった。
「『断れないんじゃなくて断らない』と言う委員長を尊敬する」「５人がみんなちがうことで活躍しているのがすごい」「私も普段の生活でもできることをしていきたい」など，６年生なりに自分に活かそうとしていた。

４　まとめ

本実践は，明確な理論の検証として行ったものではなく，現場の授業を通して効果がありそうだと思うことを考え工夫した実践に過ぎないことを明示する。ただ普通の学校の，普通の授業を普通の範囲で改善し，どこまで総合･特活等における子どもたちの思いを活かせるかを求めたものである。ごく普通の学校のごく普通の実践を通して，実感していることをまとめる。

（１）実際の体験活動での思いは強く，子どもの真剣な思考を生み出す

記述した４実践をはじめ，実際に体験したときの思いは子どもたちの実感としてあり，真剣に自分のこととして考えようとする態度を引き出すこととなった。感想がない子どもはおらず，授業中の発言でも自分のこととして考えていると感じられた。

（２）「総合的な学習・特別活動等」と「道徳」がwin-winの関係で「連携」する

１年生活科「モルモットのお世話」では，エサやりやゲージの清掃などの形としてのお世話は引き継ぎ学習する。しかしそこに，「モルモットに気持ちよく過ごしてもらいたい」「元気に育ってほしい」という気持ちが込められてはじめて，本物の「お世話」となる。道徳では「気持ち」に焦点をあてた授業をするからこそ，生活科で生活科として本領を発揮する。また生活科での実体験があるからこそ道徳で自分ごととして考え，これからの自分に活かしていこうとする気持ちをもたせることができる。

双方において，その教科の本質の部分でのプラスの効果があるからこそ「連携」である。「資料に体験を関連させる」ではなく，それぞれの本質的な効果を求めて，これからも「連携」を模索していく。

（３）授業者の思いがあってこその「連携」

総合「これぞ新潟の食」のまとめとして，生産者の思いに考えを巡らせることができる子どもの心を育てたいという授業者の思いがあった。学校行事「けやきっ子遠足」に「相手の気持ちを思いやる」という明確な気持ちをもって臨んでほしいという授業者の願いがあった。この思いがあるからこそ授業を構成でき，子どもの思いを引き出し，子どもの心を揺さぶる発問ができる。
「これを感じさせたい」「こう理解してほしい」「この意欲をもってほしい」・・・教師の熱い思いがあってこその道徳の授業。人として思いのある教師であることが道徳授業の成否を決めると考える。

最後に改めて，本実践は理論的な裏付けがあって進めたものでないことを確認する。しかし，新潟市の示す「問題提示－学習課題－アクティブラーニング－まとめ－振り返り」のフレームワークでの授業，笹口スタイルの「自分タイム－ペアタイム，グループタイム，フリータイム－クラスタイム」の考え議論する道徳授業の流れを，少しでも参考にしていただけるなら有り難いことだと思う。全国での道徳授業が一層の充実に向かうことを願っている。

効果的な授業研究を促す校内研修
－研修主題の追究－

伊勢崎市立境南中学校
清水　雅・境南中学校職員

平成29年度も前年度に引き続き本校では，群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センターにおける教育研修を活用し，研修主任が教育研修員となり担当教授の黒羽正見先生から直接指導を受けること等を通して「効果的な授業研究を促す校内研修」に学校全体で取り組んでいる。以下，研修主題の追究に関する本年度の実践的研究について述べる。

１　研修主題　　自ら考え表現する力の育成
－各教科等における主体的・対話的で深い学びの改善－

２　主題設定の理由

生徒一人一人の学力を向上させるためには，生徒に「生きる力」をはぐくむことを目指し，「基礎的･基本的な知識及び技能を確実に習得させ，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくむとともに，主体的に学習に取り組む態度[1]」を養うことが重要である。このことは，次期学習指導要領改訂のポイントにおいても「全ての教科等を，①知識及び技能，②思考力，判断力，表現力等，③学びに向かう力，人間性等の３つの柱で再整理[2]」と確認されている。この点，伊勢崎市では，「２１世紀型学力向上プラン[3]」において「考え表現する力づくり」を挙げ，「『なぜ？』から『なるほど！』を大切にした授業の実践」や「『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた指導体制の充実」，「家庭学習に自ら取り組む習慣の育成」等を通し，確かな学力の向上を図っている。

本校では，平成28年度において，研修主題を「自ら考え表現する力の育成－アクティブ・ラーニングの工夫を通して－」と新設し，平成25年度から27年度までの「表現の共有」「協同」「活動」[4]の３つを内容とした生徒主体の学習を指す「協同的学習」を通した研修の成果や課題を踏まえ，生徒一人一人の学力を効果的に確実に向上させることにした。ここで，「アクティブ・ラーニング」とは，「課題の発見･解決に向けた主体的・協働的な学び」を指し，「協同的学習」と関連して，「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の３つを重要な視点とする能動的な学習を意味していた[5]。

まず，「主体的な学び」とは，子どもたちが見通しを持って粘り強く取り組み，自らの学習活動を振り返って次につなげる主体的な学びを実現することを指している。この学びでは，「協同的学習」の成果や課題を踏まえ，「ねらい」や「振り返り」，思考の活性化・表現の共有化等の場面で生徒自身に活用させる等によって，思考力・表現力等の確実な向上を図ることができていた。

また，「対話的な学び」とは，他者との協働や外界との相互作用を通じて，自らの考えを広げ深める対話的な学びを実現することを指している。この学びでは，「協同的学習」における「聴き合うケアの関係」（補充的な関わり）を，更に，積極的に伝え合う関係へ高めることができていた。

そして，「深い学び」とは，習得･活用･探究等における学習活動の中で，問題発見・解決を念頭に置いた深い学びを実現することを指している。この学びでは，「協同的学習」における「ジャンプ問題」（発展的な課題）の成果や課題を踏まえ，生徒の実態に応じた課題設定を更に工夫し，生徒一人一人の学力向上を図ることができていた。これらの研修を通して，生徒一人一人の学力向上に一定の成果が見られ，平成28年度全国学力・学習状況調査や各学力テスト等で，基礎及び活用の問題等について全国基準を上回る結果も出ている。国語や数学等の勉強が好きで，授業の内容がよく分かり，最後まで課題を解こうと努力している生徒も多くなっている。

しかし，課題として，「主体的な学び」では，主体的に生徒一人一人が各教科等の学習のねらい・見通し・振り返りを自分のものとして確認する場や，他の考えと自分の考えを比較・検討して考えを伸ばし合う場の改善等が挙げられている。更に，基礎的･基本的な知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考を活性化したり，自らの考えを持ちそれを表現したりする資質・能力を効果的に育成することが課題となっている。また，「対話的な学び」では，各教科等において，互いに学びを発展させ，対話が楽しいと感じることのできる学び合いの場の改善等が課題として挙げられている。そして，「深い学び」では，生徒一人一人の実態に応じて学びを具体的に深めることのできる課題の設定や指導内容の組織等が課題として明確になっている。

そこで，平成29年度からは研修主題を「自ら考え表現する力の育成－各教科等における主体的・対話的で深い学びの改善－」と設定し内容をより明確化し，これまでの「アクティブ・ラーニング」や「協同的学習」等を通した研修成果や課題を踏まえ，各教科等における生徒一人一人の学力を効果的に確実に向上させることにした。

このように，各教科等において，更にきめ細かく，主体的な学び・対話的な学び・深い学びのあり方を追究することによって，生徒一人一人の自ら考え表現する力を育成することができると考え，本主題を設定する。

３　研修のねらい（研修目標）

各教科等において，主体的・対話的で深い学びの効果的なあり方を追究することによって，自ら考え表現する力を育成できることを明らかにする。

４　研究の見通し（研修仮説）

各教科等において，主体的･対話的で深い学びを改善し，効果的な在り方を追究することによって，生徒一人一人は自ら考え表現する力をはぐくむことができるであろう。

５　研修組織

校長の指導の下，研修推進委員会（校長・教頭・教務主任・各学年代表・研修主任）を中核に，校内では各教科等部会や学年部会，校外では市教育委員会や群馬大学等と連携・協力している。

６　研究の具体内容

効果的な授業研究を促すため，次の３つの視点と４つの段階を内容として，校内研修を推進する。

（１）３つの視点

本研修では，主体的・対話的で深い学びの３つの視点について，次のような工夫を通し，効果的な在り方を追究することを具体内容とする。

①「主体的な学び」の工夫：子どもたちが「ねらい」や「見通し」を持って粘り強く取り組み，自らの学習活動を「振り返り」次につなげる等の主体的な学習活動を改善する。

②「対話的な学び」の工夫：他者との協働や外界との相互作用等を通じて，生徒が自らの考えを広げたり深めたりすることができる対話的な学習活動を改善する。

③「深い学び」の工夫：習得（分かる・できる），活用（知っていること･できることを使う），探究（課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現を経て問題を解決する），学びに向かう力・人間性（社会・世界と関わる，よりよい人生を送る）等の場で問題発見・解決を図る学習活動を改善する。

（２）４つの段階

次の４つの段階を経たワークショップ型の研修の方法[6]によって本研修を推進する。

①授業実践の段階

○相互参観

・授業を相互に公開・参観し，実践的研究を推進する（管理職参観の一人１研究授業）。

〇観察視点の確認，観察記録のメモ

・相互の参観に際しては，まず，観察視点を確認し合い，主体的分析的に観察する。次に，観察記録をメモし，観察コメントを言語化する。

②グループ討論の段階

〇付箋紙への転記

・観察メモを付箋紙に転記し（青色は成果，黄色は課題，赤色は改善策），内容を比較・検討する。

〇付箋紙の整理（概念化）

・記述内容を紹介し合いながら整理・分類し，分類名を付けて，構造化・概念化する。

③分析結果の発表・共有化の段階

〇分析結果の他者への解説

・分析した結果を代表者またはグループ内の全員が全体会で他者へ発表，解説する。

〇分析結果の視聴

・他者の分析結果の発表を視聴し理解するとともに，自分のグループの分析結果を比較・検討する。

④自己省察の段階

〇教師チーム力の向上

・グループごとの付箋紙のあるポスターを一定期間・所定の場所に掲示し，閲覧可能にする。

・各種テスト（全国学力・学習状況調査，ＮＲＴ，ＣＲＴ等）の結果を客観的に分析する。

〇教師個人力の向上

・研修資料の蓄積用に配布した「研修ファイル」を活用し，個々に研修内容を深める。

・各種テストの結果を客観的に分析し，明確になった課題について改善策を具体化し実行する。

７　授業実践例（概要） １年道徳　主題名「認め合い学び合う心を」B-(9)相互理解，寛容

本実践は，考え，議論する道徳の工夫として，具体的に次の点に留意した。

・導入で生徒の身近な話題を提示することで，これから学習する価値について考えやすくする。

・中心発問で自分の意見がしっかりと書けるよう補助発問で登場人物の心情をしっかりと捉える。

・意図的指名を通して，生徒の中にある多様な考えを明らかにする。

・話合いの前後で，自分と同じ（近い）考えの箇所に，名前のマグネットを貼ったり，貼り替えたりすることで，自分の気持ちや考えがどう変化したかの主体的な道徳的価値の自覚を促す。

・話合いや，生徒とのやりとりでは「教育的な人間関係」（受容的な雰囲気）を大切にし，自らの考えを深め合うようにする。

実際の授業中の生徒間の対話・交流としては，「人によって考えることは違うから，個性として受け入れる事が大切だ」「自分の意見を述べるときも，言い方に気をつけなければならない」「意見を言う側も，それを聞く側も，相手のことを考えて言ったり聞いたりすることが大切だ」等があり，自ら考え話合いに参加している生徒の姿が見られた。また，最後にワークシートに描かれたハートの絵に赤（日常の「相互理解」に問題はない）と青（難しいと思う）の色分けをして自己内省する場面では，「相手の気持ちを考えて話せていると思うけど，相手がどう思っているか不安なときがある」「ときどき，どのように伝えればよいか迷ってしまう」「毎回うまくいく人もいれば，話すとトラブルになる人もいる」等，一人一人が道徳的価値について自己内省を深めている様子を見ることができた。

授業後の授業研究会等では，成果として，「主体的な学び」・「対話的な学び」・「深い学び」の３視点について，名前マグネットの使用による主体的な意思表明，班での話合い活動による多角的・多面的な

対話，ハート絵への色分けによる自己内省の深まり等が確認された。また，課題及び改善策として，生徒が考えたり議論したりする場面で対立性の高い考えを意図的に取り上げたり生徒同士の交流を促したりする等，更に積極性を引き出すことや，教科化に向け一人一人にポートフォリオを作成し変化の様子を見取ること等が明確になった。この授業実践を基にした授業改善を現在，学校全体で推進している。

８　教科等における今年度の成果と課題，次年度に向けた研修主題

授業実践や各種調査結果等に基づいた今年度のワークショップ型研修を通して，教科等部会で検討された今年度の成果と課題，次年度に向けた今後の研修主題は次のようである。

○　国語科部会

成果として，「主体的な学び」では，自分の考えを表現するとき考えの理由が分かるように表現することができていた。「対話的な学び」では，討論等を通して国語が好き・大切だ・授業内容がよく分かると考えている。「深い学び」では，解答を文章で書く問題で最後まで努力している等，深く追究することができている。その他，国語学習は将来，社会に出たとき役に立つと考えていたり，読書が好きだと答えていたりする生徒が多い。課題は，様々な問題パターンに対応することや話合い学習等を通して学習を対話的に深めること等である。今後の主題として「国語で正確に理解し適切に表現する力の育成－言葉による見方・考え方を働かせる言語活動の工夫－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　社会科部会

成果として，「主体的な学び」では，思考ツールの活用，まとめの充実等が行われていた。「対話的な学び」では，ペア・グループでの発表を通して相互理解をしたり自分なりに答えたりして多角的に取り組んでいた。「深い学び」では，資料に基づいて社会的事象を考察したり繰り返し学習によって基礎・基本を定着させたりして学習を深めていた。その他，社会科に対する関心を深めていた。課題は，導入段階で興味・関心を高めることや多様な資料に根拠付けて社会的事象を考察すること，繰り返し学習等によって知識及び技能を確実に身に付けることである。今後の主題として「授業の構造化による学力の向上－資料の読み取り・対話的学び・考察の流れに基づく学び等－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　数学科部会

成果として，「主体的な学び」では，導入部分の工夫（ねらい・課題の提示・既習事項の掲示）等で主体的に学習に取り組んでいた。「対話的な学び」では，生徒が生徒に教えたり「なぜ？」という発問に積極的に応答したりしていた。「深い学び」では，「なぜ？」を大切にして意欲的に「なるほど！」と深める学びをしている。その他，数学の学習は将来，社会に出たとき役に立つと考えている生徒が多い。課題は，数学への興味・関心の持たせ方や，生徒の言葉・考えを基にした効果的な振り返りのあり方，四則計算等における繰り返し学習の改善である。今後の主題として「自ら問題を発見・解決しようとする力の育成－多様な考えに取り組むことのできる課題提示の工夫－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　理科部会

成果として，「主体的な学び」では，学習プリントの工夫やねらい・重点事項の明確化等によって主体的な取組・解決意欲が高まっていた。「対話的な学び」では，学習内容を生活と関連付けて説明したり解決させたりすることによって学びを高めていた。「深い学び」では，日常生活と関連付けて疑問を持つ学習活動を通して学びを深めることができていた。課題は，観察・実験の時間や課題解決のため探究する時間・対話的な学びの時間を確保することや手順や操作を確実に行わせること，生徒が知りたい内容につなげて学ばせること等である。今後の主題として「自ら科学的に探究する能力の育成－観察・実験等課題解決のため探究する学習活動の改善－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　英語科部会

成果として，「主体的な学び」では，パフォーマンス・テストの実施によってALTと一対一でやりとりできるようになっている。「対話的な学び」では，チャンツ（リズムに合わせて表現する）やマシンガン・トレーニング（制限時間内に多く問答する）等を通して，基本的な問答のできる生徒が増えている。「深い学び」では，場面設定や課題の工夫によって，表現力や表現しようとする意欲が高まっている。課題は，３学年を通した目標を明確にして，加配新出表現だけでなく既習の様々な表現も用いて，自己表現や対話ができるようにすることである。今後の主題として「適切に表現する力の育成－習得の到達度をより明確にした指導の改善－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　音楽科部会

成果として，「主体的な学び」では，正確に表現する学習活動を通して，目的を持って学ぶことができていた。「対話的な学び」では，他者の演奏を聴き合う等，対話的な学びを高めることができていた。「深い学び」では，音楽的な見方・考え方を働かせて，他者と共有・共感する活動を行っていた。課題は，効果的に基礎的基本的知識・技能を身に付ける指導のあり方等である。今後の主題として「主体的に表現できる力の育成－知識及び技能を活用した課題解決学習を通して－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　美術部会

成果として，「主体的な学び」では，模範に従って表現する学習活動を通して，主体的に学ぶことができていた。「対話的な学び」では，様々な視点に気づき合う等，学びを高めることができていた。「深い学び」では，基礎的・基本的な知識・技術の定着に関する場面を確保するほど，学びも深いものになっていた。課題は，学んだことを日常生活との関連において活かす場面の設定等である。今後の主題として「主体的に表現できる力の育成－知識及び技能を活用した課題解決学習を通して－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　技術・家庭科部会

成果として，「主体的な学び」では，計画に従って表現する学習活動を通して，意欲的に学ぶことができていた。「対話的な学び」では，他者の生活経験を聴く等，学びを高めることができていた。「深い学び」では，基礎的・基本的な知識・技術と関連させて，学びを深めていた。課題は，基礎的基本的知識・技能の定着とそのための場面の確保等である。今後の主題として「自らの考えを表現できる力の育成－基礎的・基本的知識・技能の定着と課題解決に向けた活用を通して－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　保健体育科部会

成果として，「主体的な学び」では，課題意識をもって達成しようとすることができていた。「対話的な学び」では，持っている知識や技能を生かした話合い活動を通じて，効果的に学習活動を進めることができていた。「深い学び」では，基礎的知識や技能を生かし，ねらいを達成するための問題発見や課題解決ができていた。課題は，体育活動に意欲が向かない生徒に積極性を持たせるに至らなかったことや，振り返りの時間があまり取れていないこと等ことである。今後の主題として「基本的な技能や動きの定着－思考力を高める学習の工夫－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　道徳部会

成果として，「主体的な学び」では，中心発問に対する自分の考えを記述し議論後の考えと比べ，自分の変化を見つめることができている。「対話的な学び」では，自己の立場を明確にして議論や交流をすることができている。「深い学び」では，日常生活で生徒が形成している価値を適切な教材で揺さぶること等で学びを深めることができている。課題は，生徒が考え議論する場面で対立性の高い考え

を意図的に取り上げたり生徒同士の交流を促したりして積極性を引き出すことや教科化に向けて生徒にポートフォリオを作成させ変化の様子を見取ることが課題である。今後の主題として「よりよく生きるための道徳性の養成－考え，議論する道徳の具体化」を設定し改善に取り組んでいる。

○　総合的な学習の時間部会

成果として，「主体的な学び」では，課題の設定・情報の収集・整理分析・まとめ表現等のプロセスに主体的に取り組んでいた。「対話的な学び」では，ペアやグループ等の協働的な学習を通して，学び合うことができていた。「深い学び」では，基礎・基本の習得，思考・判断・表現力の育成，学びに向かう力・人間性等を着実に深めている。課題は，各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に働かせることや，知識及び技能，思考力・判断力・表現力，学習に向かう人間性・態度等の各視点から学習内容を見直すこと等ことである。今後の主題として「よりよく課題を解決し，自己の生き方を考えるための資質･能力の育成－学習内容の明確化を通して－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　特別活動部会

成果として，「主体的な学び」では，学校の生徒会活動や学級の係活動，課題解決のための話合い活動等において主体的に学習に取り組んでいる。「対話的な学び」では，生徒会活動や係活動，話合い活動等において，主張や折り合い，集団決定等を活発に行っている。「深い学び」では，人間関係形成やあいさつ運動等を通した地域社会への参画，各種行事における自己実現等，学びを深めることができている。課題は，育成を目指す資質・能力を明確にしたり的確な助言・指示を行ったりする等の指導を改善することである。今後の主題として「集団や社会の形成者としての資質･能力の育成－人間関係形成・社会参画・自己実現と関連させて－」を設定し改善に取り組んでいる。

○　全体会

以上の成果と課題及び改善策を踏まえ，学校全体の今後の主題として「自ら考え表現する力の育成－学力を確実に向上させる主体的・対話的で深い学びの具体化－」を設定し改善に取り組んでいる。

（文責　研修主任　佐藤康）

〈　註　〉

[1] 文部科学省「第１章　総則　第１　教育課程編成の一般方針」『中学校学習指導要領』平成 20 年 3 月より
[2] 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂ポイント」平成 29 年 2 月より
[3] 『伊勢崎教育構想 2017』平成 29 年 4 月より
[4] 佐藤雅彰・佐藤学編著『公立中学校の挑戦　授業を変える　学校が変わる　富士市立岳陽中学校の実践』ぎょうせい、2012 年 10 月　より
[5]中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会　論点整理」平成 27 年 8 月 26 日より
[6] 市川伸一編著『学力と学習支援の心理学』放送大学教育振興会、2014 年 3 月、p.183　「三面騒議法」

〈　参考文献　〉

・群馬県教育研究所連盟編著『改訂新版　実践的研究のすすめ方　創意工夫を生かした教育を求めて』東洋館出版社、2014 年 1 月
・髙木展郎編著『「これからの時代に求められる資質・能力の育成」とは　アクティブな学びを通して』東洋館出版社、2016 年 2 月
・松下佳代編著『〈新しい学力〉は教育を変えるか学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2015 年 1 月

学び合う仲間による教職員研修リレー講座

学校教育臨床総合センター　黒羽　正見

平成29年度の「現代的学校教育の課題解決シリーズ2017」の「学び合う仲間による教員研修リレー講座」が，次の日程・内容の通り行われました。延べ参加人数は101名でした。今年度も教員一人ひとりの問題意識に支えられた，温かいつながりのある学び合いができました。大学の先生方の理論知を積極的に自分の実践知に取り入れようと真剣に耳を傾けているまなざしの中に，学び続ける教師像の本質を見取ることができました。そのような真摯な姿勢で参加された先生方に，改めてお礼申し上げます。

講　座　日	担当／所属／専門分野	内　　容
第1回講座 5月13日	13:30～15:00 〈常葉大学〉 堀　井　啓　幸　教　授／教育経営	アクティブ・ラーニングを活かす教育環境 ―教育空間と学習活動―
第2回講座 5月27日	13:30～15:00 〈群馬大学〉 岩　瀧　大　樹　准教授／臨床心理学	学校教育相談に活かす認知行動療法のエッセンスⅠ ―問題の理解とケースフォーミュレーション―
第3回講座 6月 3日	13:30～15:00 〈金沢学院大学〉 小　林　淳　一　准教授／学校教育学	子どもに伝える学習の意味 ―知識活用法を学ぶ―
第4回講座 6月17日	13:30～15:00 〈東京学芸大学〉 佐々木　幸　寿　教　授／教育行政学	実践ニーズに対応した学校法規の運用 ―判例を使って学ぶ―
第5回講座 7月 1日	13:30～15:00 〈群馬大学〉 吉　田　浩　之　准教授／生徒指導	いじめ対応に関する組織的取組の最新動向
第6回講座 7月15日	13:30～15:00 〈上越教育大学大学院〉 松　井　千鶴子　教　授／総合的な学習	教育課程と授業をつなぐカリキュラム・マネジメント
第7回講座 10月14日	13:30～15:00 〈群馬大学〉 深　谷　達　史　准教授／教育心理学	コンピテンシーを育む学習支援 ―心理学の視点から―
第8回講座 10月21日	13:30～15:00 〈群馬大学〉 霜　田　浩　信　教　授／障害児心理学	気持ちや行動が荒れやすい発達障害児へのサポート
第9回講座 11月11日	13:30～15:00 〈愛知教育大学〉 野　平　慎　二　教　授／教育哲学	これからの時代の子どもたちと創る道徳教育
第10回講座 11月25日	13:30～15:00 〈群馬大学〉 黒　羽　正　見　教　授／教師教育	道徳教育と教師 ―道徳授業の難しさ―

ここで，各講座に参加した先生方の感想を紹介させていただきます。

・学習に関するさまざまな研究知見があることを知るとともに，それらを学習場面に活用することで，効果的に学習活動を進めていくことができることがわかりました。具体的例をあげての講義だったので，とてもわかりやすく，普段の学習指導をふりかえる機会になりました。

・知に対する教師のあり方，とらえ方の視点について，深く考えていかなければならないと思いました。明日から，「はっきり，わかりやすく，間を大切にする」から始めたいと思います。

・学校現場では，十分に認識しておく内容でありながら，初めて知ることが多く，知識として理解しておくべきだと感じました。

・遠方からの参加で，午後の開始はありがたく，時間が短く感じる講座をありがとうございました。もっと勉強しなければならないと思いました。関連する講義があれば受講したいと思います。

・いじめ防止対策推進法によって，学校の対応のあり方が大きく変化しているので，危機感を持ちました。

・発達障害を抱える子どもを担当するクラス担任で悩んでいる教員がたくさんいます。本日のような講義に，より多くの教員に参加してもらい，研修の機会が得られればと強く感じました。

・具体的にわかりやすい説明をしていただき，学校現場における課題対応や支援がイメージできました。また，発達障害と思われる子どもの保護者への対応で悩むことがあります。今度は，そのような事例への対応についても勉強したいです。

学校現場の実情とは関係なく，矢継ぎ早にもたらされる国のさまざまな施策により，教職の専門性開発の中心である「教員仲間同士」で学び合う校内研修は衰退・形骸化を余儀なくされています。だからこそ，先輩教員が若手教員の授業実践を臨床的に指導する「授業研究を継承する文化」を維持していく必要があります。今の学校教育に対する自身の問題意識を大切にして共に学び合い，高め合ながら，今日の教師受難の時代一緒に乗り越えていきませんか。平成30年度も先生方の主体的な参加をお待ちしています。

センターとしての取組（5）

協働的開発事業

教育臨床事例検討会・フレンドシップ

学校教育臨床総合センター　岩瀧　大樹

○　教育臨床事例検討会 ～2017 年度の取り組み～

教育臨床心理部門が開催する「教育臨床事例検討会」は，7 年目の取り組みとなりました。今年度は登校支援員や，学習サポーターなどの心理職を仲間としてお迎えしました。今年度の特徴としては，開発的介入としてのスクールカウンセラーによる構成的グループエンカウンターの実践を検討したことに加え，継続的にその手法や流れなどに関し，意見交換を実施できたことがあげられます。これは，事例提供者だけではなく，参加者にとっても，自身の実践の場での導入や活用につながり，大変有意義な機会となりました。各回の概要は下記のとおりです。

2017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	2017年5月30日	（火） 19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	年度当初における学校の支援とアセスメントについて	5名
2	2017年6月27日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー 県内公立学校生徒指導嘱託員	スクールカウンセラーと生徒指導嘱託員とで連携した中学校における学校教育相談実践事例	7名
3	2017年7月25日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	スクールカウンセラーによる構成的グループエンカウンターの可能性を考察する　II	5名
4	2017年9月26日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	不登校きょうだいへのスクールカウンセラーによる支援	9名
5	2017年10月31日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	スクールカウンセラーによる構成的グループエンカウンターの可能性を考察する　III	8名
6	2017年11月28日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	発達障害を抱える中1と小6の不登校きょうだいと母親の支援	10名
7	2018年1月30日	（火） 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	スクールカウンセラーによる構成的グループエンカウンターの可能性を考察する　IV	6名
8	2018年2月28日	（火） 19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	2017年度のスクールカウンセリングを振り返る	－
9	2018年3月	（火） 19:30～21:00	検討中	検討中	－

2018年1月時点での報告とする。

○　体験的科目における地域貢献

2017 年 10 月 21 日（土）～22 日(日)の 1 泊 2 日で，国立赤城青少年交流の家のイベントである,「秋のアウトドアフェスタ」に 2 年生男子 42 名・女子 32 名の合計 74 名が参加し，企画・運営のサポートを実施しました。当日は台風 21 号の接近により，野外でのイベントはすべて屋内に変更になるとともに，来場者数も例年より限られている状況でしたが，学生たちは自主的に考え，検討し，協力しながら子どもたちとのふれ合いに取り組むことができました。下記に参加者の感想（一部抜粋）とその様子を紹介します。

「秋のアウトドアフェスタに参加して」　　教育学部　2 年生男子学生

子どもと関わる前に，指導者の準備が非常に多いことに気づきました。特に危険の予測は重要で，子どもの安全の確保は不可欠だと感じました。その際，必要なのは子どもの視線に立った想像力だと思いますが，まだまだ自分には不足していることを痛感しました。指導者がもつべき，視野の広さに気づくことができました。

また，9 月の事前合宿で，メンバー同士の意思疎通や円滑なコミュニケーションについて体得したことを，今回に活かすことができました。これらの体験で学んだことを，教師として実践できるよう，今後も意識していきたいと思います。

個別学習相談事業

教職リーダー講座　深谷　達史

「うまい勉強のやり方が分からない…」,「がんばっているのになかなか成果があがらない…」。このように，勉強について悩みを持つ児童生徒は少なくありません。教育心理学では，学習に悩みを持つ人を対象に，心理学の知見に基づき複数回の個別的な面接を実施することで，学習者としての自立を促す「認知カウンセリング」という活動が行われています。

学校教育臨床総合センターのサポートのもと，2016 年度にスタートしたこの事業では，教師を目指す群馬大学教育学部の学生が相談者となって，応募した大学近隣の小中学生に認知カウンセリングを行います。支援の質を高めるため，以下のような 3 回の研修を実施し，参加した児童生徒の悩みが少しでも解消されるよう学生は研鑽を重ねます。

事前研修…認知カウンセリングの考え方や具体的な支援方法を学ぶ。

中間研修…初期の相談の様子を互いに報告しあい方針を検討する。

事後研修…一連の相談の過程と成果を発表し改善点を議論しあう。

認知カウンセリングでは，個別に相談を行うメリットを生かし，悩みの原因を丁寧に診断し，支援を図っていきます。そこでは，単に問題の答えを出すだけでなく，自分で考え方を理解し，うまく学習を進めていくための力を養うよう働きかけます。例えば，問題を解きっぱなしにするのではなく，なぜ間違えたかをポイントとして残しておくなど，効果的な学び方を身に付けることを促します。

こうした取り組みを通じて，参加した児童生徒の学ぶ力を高めることはもちろんのこと，教師を目指す学生が「子どもがどういったつまずきを示しうるのか」,「それをどう解消しうるか」を学び，教師としての資質能力を高めることを企図しています。

これまで群馬大学荒牧キャンパス周辺の小中学校のみを対象に募集を行っておりましたが，2018 年度からは担当者が別の大学に異動してしまうため，残念ながら本学での募集は停止することとなります。ただ，認知カウンセリングに興味のある方は，インターネットから認知カウンセリングの書籍をご覧いただくことができますので，以下をご参照いただけると幸いです。

市川伸一(編)（1993）．学習を支える認知カウンセリング―心理学と教育の新たな接点―　ブレーン出版（http://www.p.u-tokyo.ac.jp/lab/ichikawa/book_cog-coun.htm）

市川伸一(編)（1998）．認知カウンセリングから見た学習方法の相談と指導 ブレーン出版（http://www.p.u-tokyo.ac.jp/lab/ichikawa/book_cog-coun2.html）

センターとしての取組（7）

協働的開発事業

群馬大学学校経営サロン

教職リーダー講座　髙橋　望

2015 年度より，学校経営サロンが始まりました。学校経営サロンとは，現職の先生方と大学教員が，学校経営について自由に語る場のことです。「サロン」と命名した理由は，「研究会」のように堅苦しくない雰囲気の中で，日頃感じていること，考えていることなどを，ざっくばらんに語る場を設けたいという思いがあったからです。日々の教育実践，あるいは実践をしていく中で感じている疑問など，他校の先生方や大学教員と語り合うことで，日々の実践に対するヒントが得られるのではないかと考えています。

今年度は，主に毎月第 4 水曜日の 19 : 00〜20 : 30 に，群馬大学荒牧キャンパスの教育学部附属教育臨床センター内でサロンを開催してきました。ご参加いただいた先生方からの要望を踏まえ，設定された主なテーマは，以下の通りです。

「学校組織とは？」　「学校の勤務環境の在り方」　「今、学校が抱える課題とは？」
「小規模校における学校経営」　「学校・学年通信の在り方」　「職員室の雰囲気・配置」

平日の夜にもかかわらず，前橋市内だけなく，高崎，藤岡，渋川，桐生，伊勢崎，吾妻・利根など，県内各地から，そして，50 代から初任者まで，幅広い年齢やキャリアの方々にご参加いただきました。「学校経営というと難しいイメージがあったが，参加したらそんなことは全くなかった」とおっしゃる先生方も多くいらっしゃいました。また，若手の先生方も，最初こそはなかなか発言も見られませんでしたが，次第に積極的に参加される様子も見られるようになりました。

ある参加者の言葉です。「初めはなかなか難しい内容だと思っていたのですが，各学校でのちょっとした話をうかがっていると，世界が広がるなと感じました。また明日から職場で頑張ろう，と思えるようになれました。」

先生方が少しでも元気になれるよう，サロンをご活用いただければ幸いです。

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
E-mail　k-rinsyou@ml.gunma-u.ac.jp

構成員：(平成 30 年 1 月 31 現在)

センター長	教　授	上原景子	(k-rinsyou@ml.gunma-u.ac.jp	内線 7385)
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	吉田浩之：教育実習・実践開発部門	(yoshida-h@gunma-u.ac.jp	内線 7340)
	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	品川仁美		

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 240 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 240 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）」「道徳教育実践論」

大学院前期：「学校の自己更新力と教師」「教職実践研究Ａ」

大学院後期：「教育課程編成の課題と実践Ｉ」「教職実践研究Ｂ」

学部通年：「教職実践演習」コマ数５コマ

吉田　浩之

学部前期：「生徒指導・生活指導（中等）（一）」「生徒指導・生活指導（中等）（二）」

大学院前期：「生徒指導論」「児童・生徒指導の課題と実践Ｉ」「教職実践研究Ａ」

大学院後期：「学習指導論」「教職実践研究Ｂ」

理工学部前期：「児童生活指導・生徒指導」（桐生キャンパス）

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」，「コミュニティ・サービス・ラーニング」
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：「教職実践研究Ａ」
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・教育実習副委員長として，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，連携強化を推進した。
・教育実習副委員長として，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った。
・教育実習副委員長として，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・教育学部学生を中心とし，教育実習および観察実習，教職，就職，進学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。
・教育学部学生を中心とし，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吉田　浩之・教員養成 FD センター長として，教育学部教員の実践的指導力を向上させるための FD プログラムを附属学校園と連携し組織的に実施した。
④専任教員及び客員教員が開講する大学院開講科目について，14 年度中に課程認定を受け，15 年度から「学校教育専攻学校教育専修」の科目として扱われている。
⑤センター長が教育実習委員長を兼任するシステムとなっている。
⑥センターで学内非常勤講師による次の科目を開設している。
学部前期：牧原功准教授（留学生センター）「外国語としての日本語を考える」
学部後期：園田智子講師（留学生センター）「外国語として日本語を教えるために」
⑦センター専任教員３名，客員教員１名で免許更新新制講師として，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
ａ）都道府県／市町村／公立学校との共同事業による研究会・研修会
【教育実習・実践開発部門教員による活動】
教育・研究活動
・群馬県内の小中学校の教育現場体験学習の受入校 65 を訪問し，教育現場体験学習での連携推進を図った。
・教育実習副委員長として，群馬県内の小中学校の教育実習校 135 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・開発的研究を推進した。
・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・協力推進事業に係る学力向上推進事業として，常陸太田市立里美小・中学校の授業力向上の支援・援助を促進した。
・長期研修院の一環として，伊勢崎市立境南中学校の講師として，教師の授業力向上の支援・援助を促進した。
・文部科学省道徳教育総合支援事業として，群馬県立太田工業高等学校の講師として，教師の授業力向上の支援・援助及び講演を行った。
・伊勢崎市立第三中学校区の小中連携事業の一環として，「道徳教育・人権教育」の講師として，道徳科指導の在り方について講演及び指導・助言を行った。
・新潟市カリキュラムマネジメント事業の一環として，道徳授業研究会講演及び指導･助言を行った。
・日立市学校長会課題研究委員会の講師として，「創意と活力に満ちた学校経営」研究会講演及び指導･助言を行った。
・教育実習サポート部会長として，県内の小・中・特別支援学校における教育実習に関する連絡調整および課題対応を行った。
・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，連携強化を推進した。
・教員研修リレー講座講師（群馬大学）
・山形市中学校教育研究会において，いじめ対応に関する組織的取組の最新動向について，研究会講演及び指導･助言を行った。
・鶴岡市教育委員会･特別支援教育講座研修会において，いじめ予防と具体的対応について，研修会講演及び指導･助言を行った。
・鶴岡市小・中学校教員研修会にて，学級経営に関する研修会講演及び指導･助言を行った。
・群馬県総合教育センターにおいて，学校で機能するいじめ問題の組織的対応について，研修会講演及び指導･助言を行った。
・久慈市 PTA 連合会研究大会において，これからの子育てに必要なことについて，研究会講演及び指導･助言を行った。
・沖縄市教育委員会において，いじめ対策について，生徒指導主任・教育相談担当教員に対して，研修会講演及び指導･助言を行った。
・沖縄県教育委員会・中頭教育事務所において，いじめ対策の施策について，教育委員会指導主事に対して，研修会講演及び指導･助言を行った。
・伊勢崎地区学校警察連絡協議会において，いじめ対策の最新動向の研修会講演を行った。
・鶴岡市教育員会において，地方いじめ防止基本方針について，策定にかかわった。
・南陽市教育員会において，地方いじめ防止基本方針について，策定にかかわった。
・沖縄市高等学校教頭会生徒指導部会において，学校いじめ防止基本方針について，策定方法について，研究にかかわった。
・教員免許状更新講習「教育の最新事情（必修講習）」（於：群馬大学）

【教育臨床心理部門教員による活動】

教育・研究活動（一部のみ記す）

・平成 29 年度　平成 28 年度教育学部ベストティーチャー賞受賞者による授業公開
「生徒指導・生活指導（初等）㈡」　（於：群馬大学）

・平成 29 年度　教育相談コーディネーター養成研修　講師
「ストレスマネジメントから理解する認知行動療法」
（於：千葉県子どもと親のサポートセンター）

講演（一部のみ記す）

・平成 29 年度　群馬県教育研究所連盟第 1 回所員研修会　講師
「不登校児童生徒の理解と対応～臨床心理学的アセスメントと実行可能なサポートを見直す～」　（於：群馬県総合教育センター）

・平成 29 年度　国立赤城青少年交流の家　日独青少年指導者セミナー　講師
「子どもたちとの触れ合いを通じた教職志望学生の育成―地域リソースと連携した教育学部における実践事例―」　（於：群馬大学）

地域貢献活動（一部のみ記す）

・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）
・国立赤城青少年交流の家との連携事業「あきのアウトドアフェスタ」，「Chance for All Children キャンプ」などにおける企画・運営等に関するスーパーバイズ，協力の実施。
・赤城少年院における「特定生活指導（周辺プログラム）」への認知行動療法の導入と単元構成等に関するスーパーバイズ，協力の実施（年間 7 回）。

ｂ）専任教員による公立学校等へのカウンセリングおよび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。また，教育相談，スクールカウンセリングに関わる校内研修への協力を行った。

ｃ）その他

①学び合う仲間による教員リレー講座
・平成 29 年 5 月 13 日から 11 月 25 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 2017」の公開講座を全 10 回実施した。（於：群馬大学）

②学校経営サロン
・平成 29 年６月から 30 年２月に亘り，月 1 回の割合で現職教員の力量形成と教育情報交換の場として夜間研修会を実施した。（於：群馬大学）

③センターの教員研修員・研究員の実施
・4 年目の取り組みとして県内の小中学校各 1 校，県外の小中学校各 1 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。

④個別学習相談事業
・平成 29 年４月から，平成 30 年２月に亘り，前橋市内の小中学生を対象に認知カウンセリングに基づく個別学習のサポートを行った。

⑤紀要『群馬大学教育実践研究』第 35 号の発行（発行：平成 30 年 1 月）
⑥『教育実践年報』第 7 号の発行（発行：平成 30 年 3 月）
⑦センターニュース第 6 の発行（発行：平成 30 年 3 月）

外部資金導入状況

日本学術振興会・科学研究費補助金・基盤研究(c)　課題番号 17K04845，「学習指導と生徒指導の観点から「教育活動としての部活動」を具体化する実証的研究」，研究代表者（吉田浩之），2017 年度～2019 年度（4420 千円）

編 集 後 記

『教育実践年報』は，7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。今年度で第7号となります。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ております。

特集「次期学習指導要領の実施に向けて」では，国語教育の視点から岩手大学教授の藤井知弘氏，プログラミング教育の視点から宇都宮大学教授の久保田善彦氏に，生徒指導の視点から国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター総括研究官の藤平敦氏に，情報教育の視点から富山大学教授の黒田卓氏に，美術教育の視点から九州ルーテル学院大学准教授の犬童昭久氏に，それぞれ執筆していただきました。

優れた実践事例としては，小学校では長野県中野市立豊井小学校長池田幹男氏に，中学校では岩手県盛岡市立黒石野中学校長齋藤眞理子氏に，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・裏表紙裏を飾るカメラレポートでは，地域の特色を生かしたフレキシブルな校舎内の中央階段や廊下，ブリッジ等で生徒・職員・地域の豊かな交流空間を生み出している総合的な中学校として有名な群馬県甘楽郡甘楽町立甘楽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小林正行氏，宮崎沙織氏，春原史寛氏，鬼澤陽子氏の４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7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７号

平成30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　上武株式会社印刷

生徒の仲間意識の高まりと新たな伝統づくりの歩み

《開校記念行事》

開　校　式

元Ｊリーガーによる記念講演会

開校記念植樹

《生徒の交流・特色ある行事》

ハイタッチ挨拶運動

中体連総体の壮行会での円陣

統合前から実施している
ピア・サポート活動

平成29年度生徒会スローガン

校内合唱大会

ＰＴＡバザー

《授業で勝負する》　１人１人が主体的に取り組み、活躍の場がある授業

学　校　教　育　目　標

「学ぶ意欲を持ち　心豊かな　たくましい生徒の育成」

～「自立」し「共生」できる人づくりをめざす～

群馬県甘楽郡甘楽町立甘楽中学校

370－2213
群馬県甘楽郡甘楽町白倉1,411

Tel　0274(67)0055　　Fax　0274(67)0056
Webページ　http://kanra-schoolnet.ed.jp/kanrachu/

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。