群馬大学

教育実践年報

第8号　2018年

特集■次期学習指導要領の実施に向けて（Ⅱ）

・「社会に開かれた教育課程」実現のための「主体的・対話的で深い学び」
・「学びの共同体」の理念に基づいた体育における学びのデザインと展開
・新学習指導要領とこれからの教育相談
・魅力ある職として教職を再構築するために
　―学校、家庭、地域の連携・協働の視点から―

連載■県外実践校に学ぶ

・富山県富山市立堀川小学校
・茨城県日立市立河原子中学校

発信■若い教師を育てるワンポイントアドバイス

・理科における実践的指導力を向上させるためにはどのようなことが必要か
・肢体不自由児の生活や学習上の困難と配慮
・よりよい授業を行うために、何をすればいいですか？
・Bildung and Liberal Education

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

地域とともにある学校

山梨県 昭和町立押原小学校

地域開放型・学校の公園化

ウッドデッキでの給食

押原の杜とかぶと虫の杜

ビオトープと地域の方によるクリーン活動

屋上・ベランダの緑地化

ゲストティーチャーによる栽培指導

ラベンダーの栽培

校庭の芝生化

ゲストティーチャーによる授業

巻　頭　言

「教育実践年報」第８号の発行に寄せて

次期学習指導要領の実施に向けて（Ⅱ）

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，教育実践での重要な話題を特集として毎回取り上げ，皆様と一緒に考えていくことを趣旨としております。今回の第８号は，昨年度の第７号に続き，新学習指導要領とそこに示された学習過程の改善に焦点を当てて，特集を組ませていただきました。そして，佐藤真先生（関西学院大学教授），岡野昇先生（三重大学教授），会沢信彦先生（文教大学教授），菅原至先生（上越教育大学教授）の４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，今回は，富山県富山市立堀川小学校長中井明彦先生と茨城県日立市立河原子中学校長榊雅彦先生に，今日の変動社会の中にあって，教師集団が一丸となった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，この実践年報の表表紙裏・裏表紙裏を飾るカメラレポートでは，教育環境を生かしたコミュニティ・スクール校として，特色ある教育実践で有名な山梨県中巨摩郡昭和町立押原小学校をレポートさせていただきました。

さらに、学校現場の若い先生方に向けたメッセージをお贈りする「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，本学教育学部の澤田麻衣子先生（数学教育講座），大谷龍二先生（理科教育講座），任龍在先生（障害児教育講座），三澤紘一郎先生（学校教育講座）の４名が執筆いたしました。

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。この取組の目標は，教育実習，教育実践，教育相談の３つの領域について多様な理論的・実践的研究を行い，それを柱に教育に貢献をすることです。この貢献は，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支援です。『教育実践年報』はこれらの延長上の取組です。

私は，平成２７年度から今年度までの４年間，附属学校教育臨床総合センター長として，様々な学びと経験をさせていただきました。今年度でその任期が終了いたします。任期中，日々の教育に貢献されている先生方から，授業や学校生活をより良いものにしていこうという姿勢と取組の様子をたくさん学ばせていただきました。これからを生きる子どもたちのために，今後も皆様と一緒に考えて行ければ幸いです。４年間，本当にありがとうございました。

第８号

教育実践年報　2019.3

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（Ⅱ）

「社会に開かれた教育課程」実現のための「主体的・対話的で深い学び」　佐藤　真…… 2
「学びの共同体」の理念に基づいた体育における学びのデザインと展開　岡野　昇…… 7
新学習指導要領とこれからの教育相談　会沢　信彦　…… 12
魅力ある職として教職を再構築するために　菅原　至　…… 17
－学校、家庭、地域の連携・協働の視点から－

連　載　■　県外実践校に学ぶ

自主的で創造性豊かな実践力のある子どもの育成を目指し続ける学校
富山県富山市立堀川小学校…… 22
よさ・強みを生かした学校づくり－地域と連携した活動の実践とその運営組織－
茨城県日立市立河原子中学校…… 29

発　信　■　若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《学校・教科教育Q&A》
理科における実践的指導力を向上させるためにはどのようなことが必要か
大谷　龍二　…… 37
肢体不自由児の生活や学習上の困難と配慮　任　　龍在　…… 39
よりよい授業を行うために、何をすればいいですか？　澤田　麻衣子　…… 41
Bildung and Liberal Education－学校現場に役に立つ実践学だけでよいのか－
三澤　紘一郎　…… 43

報　告　■　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…… 45
教育臨床心理部門　岩瀧　大樹…… 77
《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 …… 99
教育臨床事例検討会 …… 100
フレンドシップ事業 …… 101

編集後記
＊カメラレポート　山梨県中巨摩郡昭和町立押原小学校　表表紙・裏表紙

特集

次期学習指導要領の実施に向けて（Ⅱ）

教師と生徒の人間関係に思う

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

教育的関係をつくることは、教師の言うことをよく聞き分けてくれるような教師と生徒との人間関係をつくるという意味である。生徒が自分の納得のいくこと以外やらないというのでは、教育にはならない。時には生徒に無理をさせることも必要になる。「今はよく分からないかもしれないが先生の言うことをそのままやれ」と言わなければならない場合もある。その時、生徒が素直に「はい」と言うのでなければ教育にはならない。一つの任務を遂行するための教師は、状況が厳しければ厳しいほど、本人の姿勢も厳しくならざるを得ない。もちろん、ただ厳しいだけでは子どもはついてこない。厳しい中にどこか面倒見のいいところがあったり、一人一人の気持ちを汲んでやるところがあったりして、心をつかんでいく行為が不可欠である。つまり、生徒との教育的関係を深めるリーダーシップである自己決定、自己実現、自己存在感、人間的ふれあいの四つである。とくに人間的ふれあいは人間と人間とのかかわり合いから生じる「共感」である。生徒が示す欠点や人間的弱さなどを教師が自身の内に見いだし、生徒たちに微笑みのまなざしで呼びかけるとき、生徒たちは学級における自分の居場所を実感するのである。

論　説

「社会に開かれた教育課程」実現のための「主体的・対話的で深い学び」

関西学院大学　学長特命(文科省委託事業「大学入学者選抜改革」担当)・
高大接続センター副長・教授　佐　藤　　真

1　はじめに

新学習指導要領(2017年3月31日公示)の実施に向けた今次の「社会に開かれた教育課程」の実現は、教育課程の水平次元では「主体的・対話的で深い学び」と「カリキュラム・マネジメント」を、そして、学校校種間の垂直次元では幼小中連携・一貫と高大接続・大学入試改革を、射程に入れて論じなければならないものである。すなわち、センター入試が無くなる2020年以降のSociety5.0時代を担う我が国の社会形成と人材育成を、どの方向にどのような方策で行うのかという問題である。

本稿では、上述したうち紙面の関係から「主体的・対話的で深い学び」を取り上げ、今後の学校教育現場で実践する上での要諦について述べてみたい。

2　新学習指導要領の理念は、知っているか？

まず、「社会に開かれた教育課程」とは如何なるものかを明らかにしておくことから始めたい。それは、ピーター・ドラッカーの「実践なき理論は空虚であり、理論なき実践は無謀である」という言葉に従えば、むやみな実践を防ぐ為にも、しっかりと理念を理解することが有益と考えるからである。「社会に開かれた教育課程」とは、新学習指導要領に通底する基本的な理念であり、このたびの学習指導要領改訂時に初めて置かれた「前文」において示された文言である。そこでは、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実施していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる(下線は筆者)」と記されている。

すなわち、「社会に開かれた教育課程」では、(1)社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。(2)これからの社会を創り出していく子供たちが社会や世界に向き合い関わり合い、自分の人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを教育課程において明確化し育んでいくこと。(3)教育課程の実施に当たって地域の人的・物的資源を活用したり放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりして学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させることである。ここでは、(1)で各学校が社会とのつながりを踏まえて学校教育目標を策定し、それを実現する教育課程とともに社会と共有化することが必要であること。(2)で各学校において子供が生きていくために資質・能力を明らかにして育むことが重要であること。(3)でカリキュラム・マネジメントの3側面の一つであるリソースの活用として地域資源を活用することが肝要であること、を示しているのである。

3　「主体的・対話的で深い学び」の意味内容を、分かっているか？

新学習指導要領の「第１章・総則、第3・教育課

程の実施と学習評価」において「1. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が示されたことにより、いま我が国の学校教育現場では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が様々に実践されているようである。

「主体的・対話的な深い学び」は、中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』(平成28年12月21日、pp. 49–50)では、(1)学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学びという「主体的な学び」。(2)子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める学びという「対話的な学び」。(3)習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して 考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学びという「深い学び」、と示されるものである。

すなわち、「主体的な学び」は子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり身に付いた資質・能力を自覚したり共有したりすることが重要であること。「対話的な学び」は身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るために多様な表現を通じて教職員と子供や子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められること。「深い学び」は子供たちが各教科等の学びの過程の中で身に付けた資質・能力の３つの柱を活用・発揮しながら物事を捉えて思考することを通じ、資質・能力がさらに伸ばされたり新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要なのである。

４　「深い学び」は、実現されているか？

「主体的・対話的で深い学び」のうちで「主体的」や「対話的」に比べて「深い学び」の理解が難しいという声を多く聞くので、以下では「深い学び」に焦点化して述べてみよう。上述したように、「深い学び」は「『見方・考え方』を働かせながら」という条件のもとで知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりする学びのことをいうものである。

「見方・考え方」とは、「第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を発揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方(以下「見方・考え方」という)が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実を図ること(p. 8)。(下線は筆者)」という文脈で採用されているタームである(なお、ここでいう「第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう」の(1)から(3)とは、(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること、である。)。

すなわち、今後の授業では、育成すべき「資質・能力」の３つの柱のうち、知識及び技能は活用し、思考力、判断力、表現力等と学びに向かう力、人間性等は発揮することにより「見方・考え方」が鍛えられていき、この「見方・考え方」を働かせながら学習の対象となる物事を捉えて思考する学びを行うことが肝要なのである。

５　「知識」の捉え方は、転換できているか？

特に、育成すべき「資質・能力」の３つの柱のうちの「知識及び技能」の「知識」には、注視すべきである。育成すべき「資質・能力」の３つの柱における「知識」は、これまでのような単に暗記したり記憶したりするための「事実的知識」ではない。生きて働く「知識」として如何に深く理解しているのかという、個別対象的で断片的な「知識」を既習・既存の経験や知識と関連付け、他の領域や生活での様々な場面において活用可能なものとして高められた確かな「知識」であり、「概念的知識」のことである。この「概念的知識」は、「事実的知識」を相互に関連させ構造化させることが必要であり、そのためにも各教科等において子供一人一人の「思考の可視化・操作化・構造化」を通して概念を獲得あるいは形成して汎用的知識とする授業が重要なのである。

前述した「見方・考え方」は中教審答申では「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』(下線は筆者)」という文脈において使用されている。したがって、「深い学び」では、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせることが必要であり、その学びの具体は、事象の中から自ら問いを見いだし課題の追究や課題の解決を行う探究の過程に取り組んで知識を相互に関連づけてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、感性を働かせて思いや考えを基に豊かに意味や価値を創造したりする過程で、各教科等の「見方・考え方」を働かせて学んでいる子供の姿である。

なお、「主体的・対話的で深い学び」は、特定の指導方法や某かの型ではない。さらに、「主体的」「対話的」「深い学び」という３つの視点は、子供の学びの過程において一体となって実現されるものである。したがって、単元や題材のまとまりの中で実現されるように、この３つの視点で授業を見直しながら創意工夫して授業を構成しなければならないものである。

６　「探究的な見方・考え方」が鍛えられる学びまで、至っているか？

すでに、前回の『学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』(2008年)では、「第8章第2節・総合的な学習の時間の学習指導のポイント」で「探究」と「協同」を新規に示していた。とりわけ「探究」については、図を載せてまで詳説していた。しかも、ここでは今回の新学習指導要領で様々に数多く記されている「比較」「分類」「関連付け」を、「探究の過程」の「整理・分析」において述べていたのである。また、これも今回の新学習指導要領の「資質・能力」に先立ち、この『解説』では「資質・能力及び態度」という言をも採用し記していたのである。まさに、「総合的な学習の時間」が先行し「探究」が中核となって、我が国のカリキュラム改革は進行してきたといえよう(よく知られたことではあるが、筆者の郷里である全国学テでトップクラスの秋田県は、約２５年前から「ふるさと教育」を推進・展開していた。)。

さて、新学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標は、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(1)探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。(2)実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。(3)探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。(下線は筆者)」である。ここで言う「探究的な見方・考え方」を働かせることとは、総合的な学習の時間では探究的な学習において問題解決的な

活動が発展的に繰り返されていくことを意味している。すなわち、(1)子供は日常生活や社会に目を向けた時の疑問や関心を基に、自ら課題を見付ける。(2)子供はそこにある具体的な問題について、情報を収集する。(3)その情報を整理・分析したり知識や技能に結び付けたり考えを出し合ったりしながら、問題の解決に取り組む。(4)子供は明らかになった考えや意見などをまとめ・表現するとともに、そこからまた新たな課題を見付けて更なる問題の解決を始める、である。探究的な学習とは、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」とされるものである。

この総合的な学習の時間においてスパイラルする探究プロセスを支えるものが、「探究的な見方・考え方」である。「探究的な見方・考え方」とは、中教審答申では「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること。(下線は筆者)」というものである。すなわち、横断的・総合的な学習としての学習対象は、広範な事象である。これを多様な角度から俯瞰して捉えるためには、まずは各教科等における「見方・考え方」を総合的に働かせるということが重要なのである。総合的な学習の時間における実社会や実生活における問題は、そもそもがどの各教科等の特質に応じた視点や捉え方で考えればよいか、唯一つには決められないものである。したがって、扱う対象や解決しようとする方向性などに応じ、子供が意識的に「見方・考え方」を活用できるようになることが肝要なのである。その上で、総合的な学習の時間に固有な「見方・考え方」も働かせることである。総合的な学習の時間に固有な「見方・考え方」とは、特定の教科等の視点だけで捉えきれないような、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉える「見方・考え方」のことである。また、総合的な学習の時間における探究すべき「探究課題」は一つの決まった正しい答えがあるわけではないことから、各教科等で学んだ「見方・考え方」を総合的に活用しながら様々な角度から捉えて考えることができることが重要である。このような課題解決がまた新たな課題を見付けるという「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という探究プロセスのスパイラル自体が、自分の生き方を問い続けていくことそのものなのである。

例えば、今は冬なので、牡蠣(牡蠣の生産に関わる人々の願いや思いとそれを実現しようとする意味)を探究課題としてみよう。ここでの「知識及び技能」の事実的知識は、牡蠣は貝であること。牡蠣は栄養豊富であること。牡蠣は生牡蠣、焼き牡蠣、蒸し牡蠣等で食されること。牡蠣の生産や養殖地は日本には多くあることなどである。これらについて、広島と宮城の牡蠣の収穫量やその推移を比較して考える。広島と宮城の牡蠣の種類や養殖法を分類して考える。広島と宮城の牡蠣を海と陸地や川を関連付けて考える。このように、牡蠣を「算数的な見方・考え方」を活用したり、「社会的な見方・考え方」を活用したりすることにより、下記のような概念的知識が育まれるのである。すなわち、牡蠣のような生物には多様性(それぞれには特徴があり、多種多様に存在していること)があること。牡蠣の生産には地形と養殖技術などの相互性(互いに関わりながらよさを生かしていること)があること、などである。まさしく、物事の本質に関する概念的理解へと到達することができよう。このように、概念的に理解された知識は、広島や宮城における牡蠣の生産等という具体的な文脈だけではなく、脱文脈化されて子供たちが今後の人生や社会で出会うであろう様々な事物・現象について考えるに当たって活用・発揮できるものになるのである。

7　おわりに

新学習指導要領の「前文」には、「児童が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことは、教職員をはじめとする学校関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から児童や学校に関わる全ての大人に期待される役割である。

(p. 2)（下線は筆者）」と記されている。「全ての大人に期待される役割である。」とは非常に重い言葉であり、身の引き締まる言葉でもある。

是非、今後は「探究」を中核として「見方・考え方」を鍛え、多様性、相互性、公平性、連携性、責任性などの概念を理解するような、「社会に開かれた教育課程」の実現に資する「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を期待したい。

〈参考・引用論文〉

1. 佐藤真「『子どもの学びの促進』に結びつく教育評価の在り方-学習評価・授業評価・カリキュラム評価の連関性-」文部科学省編『初等教育資料・8月号』東洋館出版社, 2003年, pp. 74-77。

2. 佐藤真「資質・能力の明確化で変わる学習指導」文部科学省編『初等教育資料・9月号』東洋館出版社, 2006年, pp. 2-7。

3. 佐藤真「協同的な学習を生かした学習指導の創造と展開」文部科学省編『初等教育資料・6月号』東洋館出版社, 2010年, pp. 130-135。

4. 佐藤真「各教科等での『見通し・振り返り』学習活動の充実」文部科学省編『初等教育資料・4月号』東洋館出版社, 2014年, pp. 6-10。

5. 佐藤真「『言語活動』のさらなる充実としての『アクティブ・ラーニング』のために」『言語活動の充実を図る実践事例集』大阪市教育委員会, 2016年, pp. 143-144

6. 佐藤真「これからの時代に求められる資質・能力」『第２７回・十勝こだま塾テキスト』十勝こだまの会, 2016年, pp. 1-4

7. 佐藤真「これからの時代に求められる資質・能力を育む教育方法と教育評価」『第２３回・教育展望・札幌セミナー要項』教育調査研究所, 2016年, pp. 26-33

8. 佐藤真「教育評価の活用とこれからの教員研修」『平成28年度・栃木県小学校教育研究会会報』栃木県小学校教育研究会, 2017年, pp. 12-16

9. 佐藤真「2. 資質・能力を育成するために求められる力」「13. 総合的な学習の時間」無藤隆編『中教審答申解説 2017-「社会に開かれた教育課程」で育む資質・能力-』ぎょうせい, 2017年, pp. 34-37, pp. 212-214

10. 佐藤真「『何ができるようになるか』を実質化し、その先に挑戦するカリキュラム開発」大阪教育大学附属平野小学校編『未来を「そうぞう」する子どもを育てる探究的な授業づくり』明治図書, 2018年, p. 25

11. 佐藤真「見方・考え方が鍛えられ、子供が変わる学び」『学校教育・３月号』広島大学附属小学校, 2019年, (印刷中)

12. 佐藤真「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」『兵庫教育・３月号(第70巻第12号)』兵庫県教育委員会, 2019年, (印刷中)

13. 佐藤真「第４章、教科・領域別解説(小学校)総合的な学習の時間」「第５章、教科・領域別解説(中学校)総合的な学習の時間」市川伸一編『速解、新指導要録と「資質・能力」を育む評価』ぎょうせい, 2019年, (印刷中)

さとう　しん

秋田県生まれ。東北大学大学院博士後期課程単位取得退学。兵庫教育大学大学院教授、放送大学大学院客員教授等を経て、現職。日本カリキュラム学会常任理事、日本学校教育学会理事、日本生活科・総合的学習教育学会常任理事、日本特別活動学会理事等。中央教育審議会専門委員、中央教育審議会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ」委員、文部科学省「学習指導要領等の改善に係る専門的作業等」協力者、文部科学省「教育研究開発企画評価会議」委員、文部科学省「研究開発学校」運営指導委員、文部科学省「言語活動の充実に関する意見交換」委員、文部科学省「道徳教育に係る学習評価の在り方に関する専門家会議」委員、文部科学省「生徒指導提要」執筆協力者、文部科学省「学習指導要領解説・総合的な学習の時間編」作成協力者、独立行政法人・大学入試センター「全国大学入学者選抜研究連絡協議会企画委員会」委員、兵庫県教育委員会「小中一貫教育調査研究委員会」委員長、「兵庫型教科担任制検証委員会」委員長等を歴任。

論　説

「学びの共同体」の理念に基づいた体育における学びのデザインと展開

三重大学教育学部
教授　岡　野　　昇

1　はじめに

佐藤学（学習院大学特任教授・東京大学名誉教授）が提唱する「学びの共同体」では，1990年以降，学校の公共的使命と責任を「一人残らず子どもの学ぶ権利を保障し，その学びの質を高め，民主主義社会を準備すること」と定め，授業改革を中核とした学校改革に挑戦している。この改革は，国内において小・中学校，高校を合わせて3,000校以上で挑戦されている。そのうち全国各地の300校のパイロット・スクールが改革の拠点校として機能し，約100名のスーパーバイザーの支援を受けながら，1年に1,000回をこえる公開授業研究会が開催されている（佐藤2012）。

こうした「学びの共同体」による授業・学校改革のめざましい進展の一方で，「学びの共同体」の授業論において，教科内容や学びの対象性への配慮の不十分さ（藤原2014），教科やその単元の本質に即した課題設定の困難さ（杉浦・奥田2014）などが問題としてあげられている。このような指摘は，教科担任制を敷くことが少ない小学校現場の実技系教科で聞かれることが多い。特に，小学校体育科は唯一，教科書（体育分野）が存在しない教科であるためか，その傾向が強く，学習指導要領が改訂されても新しい授業モデルが浸透しにくく，教師の被教育体験による授業が再生産されるという事態が長く続いているように感じられる。

こうした現状に鑑み，私たちは「21世紀型の体育科の授業と学び」の理論について，実践の具体的な事実によって提示してきた（岡野・佐藤2015，岡野2018）。また，多忙化極まる学校現場において，すべての学年に対応する運動領域を，一からデザインするには困難が予想されたため，質の高い体育の学びのデザイン開発を目指した研究（平成27～29年度科学研究費基盤研究(C)研究代表者：岡野昇）に取り組み，小学校体育科の学びのデザイン集として，『学びのこよみ』を開発してきた。

本稿では，「学びの共同体」の理念に基づいた21世紀型の体育における学びのデザインの考え方とその手順について概説した後，開発した『学びのこよみ』の内容と展開について紹介する。

2　体育における学びのデザイン

佐藤（1995）は，「学びの共同体」の実践を「対象世界との対話（世界づくり）」，「他者との対話（仲間づくり）」，「自己との対話（自分づくり）」の三位一体による「学び」として定義している。この「学びの三位一体論」は，実践と認識の関係についてはミシェル・フーコー（Michel Foucault : 1926-1984）を，発達論と学習論についてはレフ・ヴィゴツキー（Lev Semenovich Vygotsky : 1896-1934）を理論的根拠としている。

一方，次期学習指導要領で登場した「主体的・対話的で深い学び」は，この「学びの三位一体論」と酷似している。詳細は別の論稿（岡野・青木2018）に譲るが，「学びの三位一体論」が提出されてから四半世紀が過ぎ，ようやく日本の学校教育が「文化・歴史学派（ヴィゴツキー学派）」を系譜にもつ「学び論」を基盤として動き出すことになる。

こうした従来の知識伝達・獲得で学習者に行動変容を求める行動主義的な学習論を脱し，

「学び論」を基盤にするということは，学習者をアクティブにするというより，学びそのものをアクティブにするということになろう。すなわち，学習者と相互作用する環境をデザインすることによって，学習者の可能性を引き出す関係論的なパラダイムに立脚することが重要になり，つまるところそれは，「学びの三位一体論」を基盤とする体育のデザイン論の検討へとつながっていくことになる。

さて，関係論的な立場から学びのまとまりをシンプルにとらえ，単元の課題を提示するという考え方が，体育では約 20 年前に存在していた。それは，青木（1995）が提出した「体育授業の単元の基本構想」である。青木（1995）は，体育授業の単元の基本構想には，二つの視点が欠かせないとしている。一つは，単元としての「まとまり」のあり方や本質をどうとらえるかという「内容構成」の視点であり，単元の「何か」と「何を」を把握する視点である。もう一つは，単元の展開における手続きのあり方やどのような性格の学習を組織するかという「展開構成」の視点であり，単元の「いかに」に関する骨子となる視点である。この考え方は，単元の「まとまり」にこだわり，「まとまり」のとらえ方が明確でなければ，「展開構成」は構想できないというものである。これは，「運動種目＝単元」という図式が当然のこととされ，運動種目を「いかに」進めるかに関心が集まり，運動種目は「何か」を問わずに単元学習がスタートされることへの危惧からであった。

私たちは，青木の「体育授業の単元の基本構想」に依拠しながら，佐藤が提示した「学びの三位一体論」を拡張させ，20 年近くにわたる授業実践を通して，「体育における対話的学び」の三位一体の考え方とそのデザインの手順を提出した（岡野・山本，2012）。

それぞれの関係は図 1 の通りであり，デザインの手順は次の通りである。

第 1 点目は，「対象との対話」に相当し，「運動の中心的なおもしろさ（文化的な価値）」を設定することである。これは取り上げようとする運動とは「何か（概念）」にあたり，その運動の Authentic（真正な・本物の）なおもしろさを導き出し，単元の主題（テーマ）を設定することである。第 2 点目は，「自己との対話」に相当し，「わざ（身体技法）」の内容を設定することである。これは取り上げようとする運動の「何を（目的）」にあたり，その「運動の中心的なおもしろさ（文化的な価値）」にふれる「運動の最小単位（身体の経験）」を明確にすることである。そして，第 3 点目は，「他者との対話」に相当し，原則的に二つの課題を設定することである。一つ目の課題は「共有の学び」であり，「運動の中心的なおもしろさ（文化的な価値）」を仲間と共有する営みである。二つ目の課題は「ジャンプの学び」であり，「運動の中心的なおもしろさ（文化的な価値）」を仲間と共により深く探究する学びである。

3　『学びのこよみ』の内容

『学びのこよみ』とは，「体育における対話的学び」の三位一体論とそのデザインの手順に

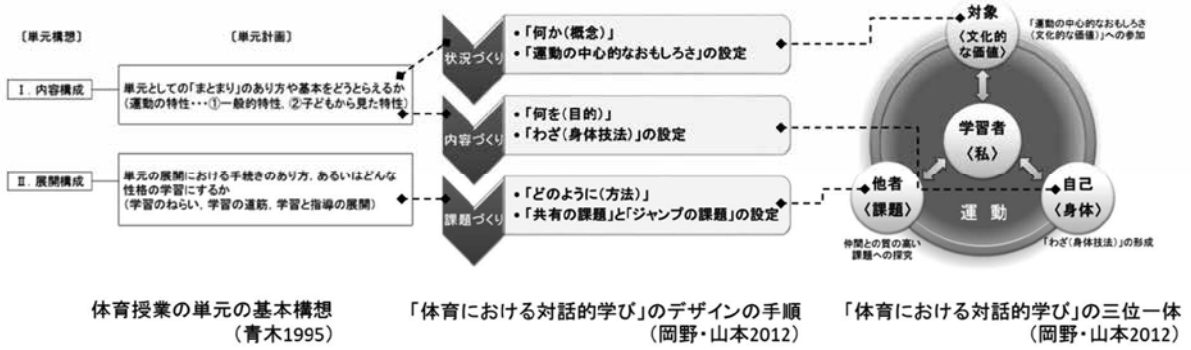


図1 「体育における対話的学び」の三位一体論とデザインの手順

したがって開発した，４月始まりの月毎卓上カレンダーである。学習指導要領の領域構成と内容に基づいた単元デザインについて，12 ヶ月分を配列したものである。小学校体育科を対象に，それぞれ内容が異なる低・中・高学年版の３セットからなり，全部で単元デザイン 36 本が収録されている（図２）。

図2『学びのこよみ』

「イラスト側（表面）」（図３）には，「実施月・運動領域（運動小領域）」，「対象学年」に加えて，タイトルとして「『共有の学び』としての学習課題」を示してある。この学習課題は，すべての子どもに平等に提示する基礎的学習課題であり，授業中に子どもたちに提示する学習課題でもある。言わば，連絡帳（学習予定帳）に記載する学習内容であり，これまでの運動種目名に変わる単元名に相当するものである。

また，授業で見取りたい学びの視点を二つのイラストと吹き出しで描いてある。左側のイラストは「学習課題にかかわる学びの様相」であり，右側のイラストは「わざ（身体技法）にかかわる学びの様相」である。これは教師が，単元で「何を」学びとするかという視点を明確にもちながら，授業に臨むためである。

「解説側（裏面）」（図４）には，「行い方」と「場づくり」に加えて，タイトルとして「本質的な運動の見方・考え方」を示してある。これは取り上げようとしている運動でしか学ぶことができないことは「何か」ということを明らかにした試みである。

また，「共有の学び」としての学習課題の活用・応用・探究を目指した学習課題として「ジャンプ課題」と，学びの内容として位置づく「たちあげたいわざ（身体技法）」を明記した。

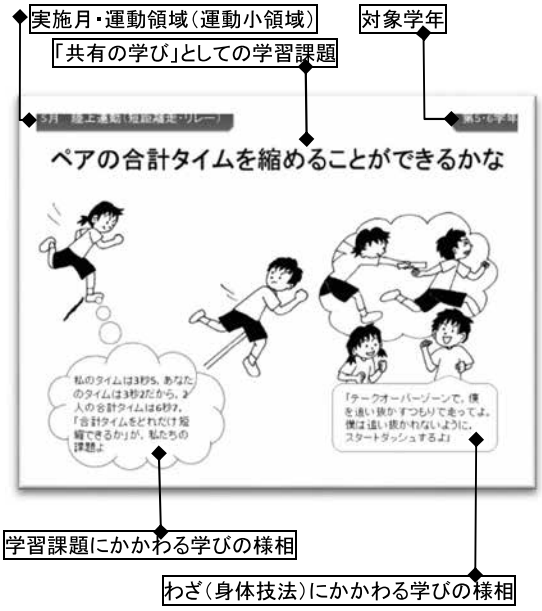


図3　イラスト側（表面）

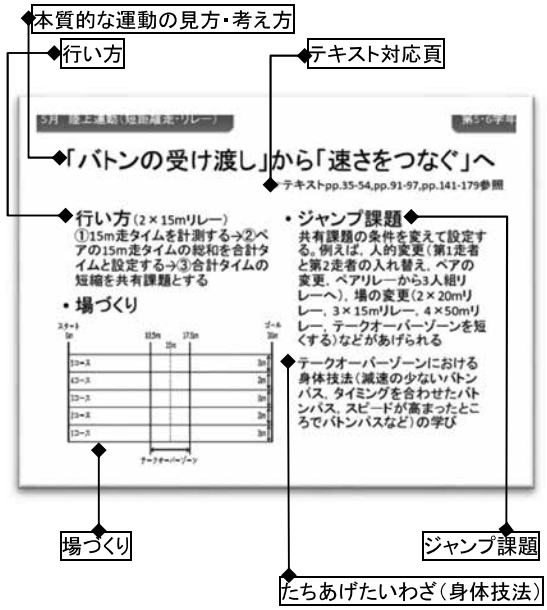


図4　解説側（裏面）

なお，「テキスト対応頁」の「テキスト」とは，『体育における「学びの共同体」の実践と探究』（岡野・佐藤 2015）であり，対応する考え方や実践事例の頁が記載してある。

４　『学びのこよみ』の展開

表１は小学校体育科における低・中・高学年のそれぞれの「『共有の学び』としての学習課題」と「本質的な運動の見方・考え方」と「運動領域（運動小領域）」について，４月から順に配列した表である。また，この表は単元のデザインの配列であると同時に，各学年の年間計画であり，小学校６年間の教育課程でもあるため，小学校体育科のカリキュラムとして位置づくものである。

表1　小学校体育科の学習課題一覧

	第1・2学年	第3・4学年	第5・6学年
4月	輪になって遊ぼう	友だちに合わせて遊ぼう	棒を落とさずに遊ぼう
	「1人遊び」から「1人では生まれない運動遊び」へ	「力を合わせる遊び」から「息を合わせる遊び」へ	「協力遊び」から「距離勘遊び」へ
	体つくりの運動遊び（体ほぐしの運動遊び）	体つくり運動（体ほぐしの運動）	体つくり運動（体ほぐしの運動）
5月	止まらずに走ろう	リズムよく走り越すことができるかな	ペアの合計タイムを縮めることができるかな
	「全力走」から「加減走」へ	「障害物を跳び越す」から「リズムよく走り越す」へ	「バトンの受け渡し」から「速さをつなぐ」へ
	走・跳の運動遊び（走の運動遊び）	走・跳の運動（小型ハードル走）	陸上運動（短距離走・リレー）
6月	モノや友だちに合わせて転がろう	Gボールと一緒に転がろう	水の重さや流れをイメージして回転しよう
	「1人で転がる」から「一緒に転がる」へ	「（自分で）転がる」から「（自分を）転がす」へ	「自力での回転」から「重さを利用した回転」へ
	器械・器具を使っての運動遊び（マットを使った運動遊び）	器械運動（マット運動）	器械運動（マット運動）
7月	ペアで水面をお散歩しよう	け伸びで何m進むことができるかな	何回のストロークで到着できるかな
	「浮く」から「ゆだねる」へ	「壁を強く蹴る」から「体を送り出す」へ	「ランニング・クロール」から「ウオーキング・クロール」へ
	水遊び（水の中を移動する運動遊び）	水泳運動（浮いて進む運動）	水泳運動（クロール）
8月	トンネルをくぐり抜けよう	4ストロークで何m進むことができるかな	何回のキック・プルで到着できるかな
	「浮く・もぐる遊び」から「もぐって浮く遊び」へ	「キック・プルで進む」から「伸びで進む」へ	「プルで進む」から「伸びで進む」へ
	水遊び（もぐる・浮く運動遊び）	水泳運動（浮いて進む運動）	水泳運動（平泳ぎ）
9月	リズムに乗って弾んで踊ろう	友だちと一緒にリズムに乗って踊ろう	音楽に合わせて簡単なステップで踊ろう
	「大きな動作で踊る」から「リズムに乗って踊る」へ	「1人で踊る」から「友だちとの踊り合い」へ	「振付を覚えて踊る」から「特徴をとらえて踊る」へ
	表現リズム遊び（リズム遊び）	表現運動（リズムダンス）	表現運動（フォークダンス）
10月	守りをかわしてボールを的に当てよう	相手よりも先にベースに着けるかな	相手コートにボールを返せるかな
	「ボールの投げ方」から「ボールを使った鬼遊び」へ	「打つ・守る・走る」から「ベースの奪い合い」へ	「ボールの打ち合い」から「落下地点の奪い合い」へ
	ゲーム（ボールゲーム）	ゲーム（ベースボール型ゲーム）	ボール運動（ネット型）
11月	段ボールを跳び越そう	バーを跳び越すことができるか	ブルーシートを跳び越すことができるかな
	「またぎ越す」から「跳び越す」へ	「高く跳ぶ」から「高さを跳び越す」へ	「遠くへ跳ぶ」から「幅を跳び越す」へ
	走・跳の運動遊び（跳の運動遊び）	走・跳の運動（高跳び）	陸上運動（走り幅跳び）
12月	友だちと一緒に遊ぼうⅠ	友だちと一緒に遊ぼうⅡ	友だちと一緒に跳ぼう
	「動きづくり」から「遊びの世界づくり」へ	「動きづくり」から「遊びの世界づくり」へ	「体力を高める運動」から「体力が高まる運動」へ
	体つくりの運動遊び（多様な動きをつくる運動遊び）	体つくりの運動（多様な動きをつくる運動）	体つくり運動（体の動きを高める運動）
1月	腕支持で跳び乗ったり，調子よく跳び越したりしよう	スイングの角度を大きくしよう	「ピタッ」と着地を決めよう
	「またぎ越し」から「跳び乗り」へ 「跳び越し」から「連続跳び越し」へ	「力ずくで回る」から「スイングで回る」へ	「障害物の克服」から「第2次空中局面の雄大さ」へ
	器械・器具を使っての運動遊び（跳び箱を使った運動遊び）	器械運動（鉄棒運動）	器械運動（跳び箱運動）
2月	動物ランドで変身しよう	友だちと一緒に「忍者の世界」へ	「大変だ！」のイメージを踊ろう
	「ものまね」から「なりきり」へ	「考えて踊る」から「イメージを交流しながら踊る」へ	「作品の見せ合い」から「作品への参加」へ
	表現リズム遊び（表現遊び）	表現運動（表現）	表現運動（表現）
3月	タッチされずに玉を運ぼう	隙間をねらって得点できるかな	ボールを奪われずに運べるかな
	「1対1のかけ引き」から「三者関係のかけ引き」へ	「シュートの打ち合い」から「隙間の奪い合い」へ	「点の奪い合い」から「陣の奪い合い」へ
	ゲーム（鬼遊び）	ゲーム（ゴール型ゲーム）	ボール運動（ゴール型）

よく見られるカリキュラムは，運動種目名の配列と単元時数の記載によるものである。表１で言えば，各月の三段目のみが並べられた状態のものである。そうしたカリキュラム概念から脱しようとする企図を表１には込めている。具体的には，各月の一段目と二段目の明記である。

まず，一段目の「『共有』の学びとしての学習課題」である。これは，「先生，次の体育は何をするの？」と子どもたちに訊ねられた際，「短距離走・リレーだよ」と伝えることを克服したいためである。子どもたちは運動種目名を訊いているのではなく，その運動種目で「何を」行うかを訊いている，と解釈したいのである。なぜなら，「何を」学びとするかが定まっていない点が，今日の対象性（テクスト，題材）の喪失を招き，「話し合い学習」への傾倒につながっていると考えるからである。「『共有』の学びとしての学習課題」を明記することによって，子どもたちが実際にもつことになる「学びの経験としてのカリキュラム」を保障したい。

次に，二段目の「本質的な運動の見方・考え方」とは，教師たちが実際にもつことになる「授業改革（≠授業改善）の経験としてのカリキュラム」である。これは，「今日から，短距離走・リレーをはじめます」と子どもたちに伝える前に，そもそも短距離走・リレーとは「何か」という見方を大切にするものである。当たり前のように見てきた考え方に気づき，その考え方を転換させる試みである。これ無しに，冒頭にふれた教師の被教育体験による授業の再生産に終止符を打つことはできないと考えるからである。次期学習指導要領では，教科の本質に即した授業改善が求められているが，このことを表層的な授業の工夫に留まるものではなく，深層的な授業改革に結びつけるものとしたい。

５　おわりに

子どもの学ぶ権利を実現し，真正な学びと質の高い学びの創造に向けて，『学びのこよみ』が活用されることを切に願うものである。

なお，本稿の詳細は近刊書籍（岡野・佐藤 2019）を参照されたい。

引用・参考文献

青木　眞（1995）体育の年間計画．体育の単元計画．宇土正彦監修；阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編集　学校体育授業事典．大修館書店，pp.139-149.

藤原　顕（2014）学びの共同体の意義と課題（Ⅰ.課題研究，日本教育方法学会第 49 回大会報告）．教育方法学研究，39：112.

岡野　昇（2018）関係論的アプローチによる体育学習の再検討．風間書房.

岡野　昇・青木　眞（2018）体育における「主体的・対話的で深い学び」に関する考察．三重大学教育学部研究紀要（教育科学），69：259-266.

岡野　昇・佐藤　学（2015）体育における「学びの共同体」の実践と探究．大修館書店.

岡野　昇・佐藤　学（2019）小学校体育 12 ヶ月の学びのデザイン―「学びのこよみ」の活用と展開．大修館書店.

岡野　昇・山本裕二（2012）関係論的アプローチによる体育の授業デザイン．学校教育研究，27：80-92.

佐藤　学（1995）学びの対話的実践へ．佐伯胖ほか編　学びへの誘い．東京大学出版会，pp.49-91.

佐藤　学（2012）学校を改革する―学びの共同体の構想と実践．岩波書店，pp.31-34.

杉浦　健・奥田雅史（2014）学びの共同体の授業実践：理論，現状，課題．近畿大学教育論叢，26(1)：1-15.

おかの　のぼる
石川県生まれ。名古屋大学大学院教育発達科学研究科修了。博士（心理学）。石川県公立小学校教諭，三重大学教育学部講師，准教授を経て，現在は三重大学教育学部教授。専門は体育科教育学，学校教育学。

論　説

新学習指導要領とこれからの教育相談

文教大学教育学部
教授　会　沢　信　彦

1　増え続ける不登校

2018（平成30）年10月25日に発表された「平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」によれば、小中学校における2018年度の不登校児童生徒数は144,031人（前年度133,683人）であり，不登校児童生徒の割合は 1.5%（前年度1.3%）であった。不登校児童生徒数および不登校児童生徒の割合は、2012（平成24）年を底として、2013（平成25）年以降、５年連続で増加の一途をたどっている（図１、図２）。

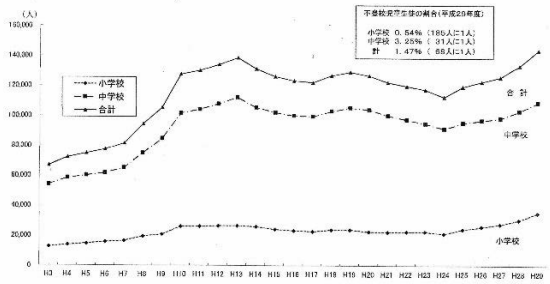


図１ 不登校児童生徒数の推移（文部科学省）

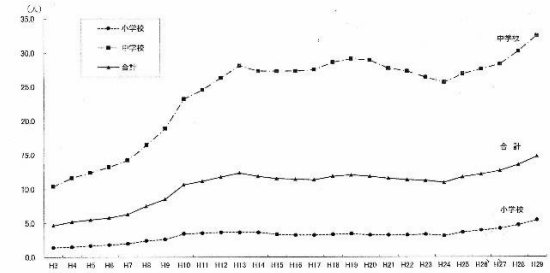


図２ 不登校児童生徒の割合の推移
（1,000人当たりの不登校児童生徒数）（文部科学省）

生徒指導上の課題として、マスコミではいじめが取り上げられることが多い。児童生徒に心身ともに深い傷を与えるいじめが学校教育の大きな課題であることは言を俟たない。しかし筆者は、データとして客観性の高い不登校こそ、学校教育の質を評価する重要なバロメーターではないかと考えている。特に、中学校においては31人に１人の生徒が、「学校に行きたくても行けない」状態にあるか、「学校に行きたくない」と感じているのである。学校は、何よりも子供たちにとって魅力ある場でなければならないだろう。

2　不登校に関する最近の施策

もちろん、国としてもこの事態に手をこまねいているわけではない。不登校の支援に関する最近の動向を２点挙げる。

(1)「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」(教育機会確保法)

2017（平成29）年２月に施行された同法の「基本理念」においては、不登校児童生徒への支援について、以下のように述べられている。

> 一　全ての児童生徒が豊かな学校生活を送り、安心して教育を受けられるよう、学校における環境の確保が図られるようにすること。
> 二　不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実情を踏まえ、個々の不登校児童生徒の状況に応じた必要な支援が行われるようにすること。
> 三　不登校児童生徒が安心して教育を十分に受けられるよう、学校における環境の整備が図られるようにすること。

(2) 不登校に関する調査研究協力者会議「不登校児童生徒への支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～」

「不登校に関する調査研究協力者会議」は、文部科学省初等中等教育局長の諮問機関として、

2015（平成27）年１月に発足した。2016（平成28）年７月に出された上記最終報告では、「不登校の定義及び認識」として以下のように記している。

> 不登校とは、多様な要因・背景により、結果として不登校状態になっているということであり、その行為を「問題行動」と判断してはいけない。不登校の児童生徒が悪いという根強い偏見を払拭し、「行きたくても行けない」現状に苦しむ児童生徒とその家族に対して、「なぜ行けなくなったのか」といった原因や「どうしたら行けるか」といった方法のみを論ずるだけではなく、学校・家庭・社会が不登校児童生徒に寄り添い共感的理解と受容の姿勢を持つことが、児童生徒の自己肯定感を高めるためにも重要である。（下線は会沢）

(3) 新学習指導要領における不登校

不登校の支援については、新学習指導要領の総則でも触れられていることを忘れてはならない。『小学校学習指導要領（平成29年告示）』（以下、「新学習指導要領」）では、第１章「総則」第４「児童の発達の支援」２「特別な配慮を必要とする児童への指導」において、(3)「不登校児童への配慮」として、以下の記述が存在する。

> 不登校児童については、保護者や関係機関と連携を図り、心理や福祉の専門家の助言又は援助を得ながら、社会的自立を目指す観点から、個々の児童の実態に応じた情報の提供その他の必要な支援を行うものとする。

３　新学習指導要領の総則における「児童の発達を支える指導の充実」

不登校問題は、教育相談を中心とする生徒指導全般、あるいは学級経営の根幹を揺るがす学校教育全体の課題と言って良い。

新学習指導要領においては、「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」などの文言が喧伝されている。では、教育相談、生徒指導、学級経営については、どのように取り上げられているかについて確認したい。

新学習指導要領においては、第１章「総則」の中に第４「児童の発達の支援」の項が設けられたことは特筆に値する。そこでは、１「児童の発達を支える指導の充実」として、以下のように述べられている。

> (1) 学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、児童の発達を支援すること。
> （略）
> (2) 児童が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、児童理理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。（下線は会沢）

国による教育課程の基準である学習指導要領の総則の中で、「学級経営の充実」「ガイダンスやカウンセリングによる支援」「生徒指導の充実」が謳われていることは、強調してし過ぎることはない。

４　資質・能力としての「学びに向かう力、人間性等」

新学習指導要領のキーワードの一つに「資質・能力」がある。特に、新学習指導要領では、「育成すべき資質・能力の３つの柱」として、以下の３つが挙げられている（図３）。

①知識・技能：何を理解しているか、何ができるか
②思考力・判断力・表現力等：理解していること・できることをどう使うか
③学びに向かう力・人間性等：どのように社会・

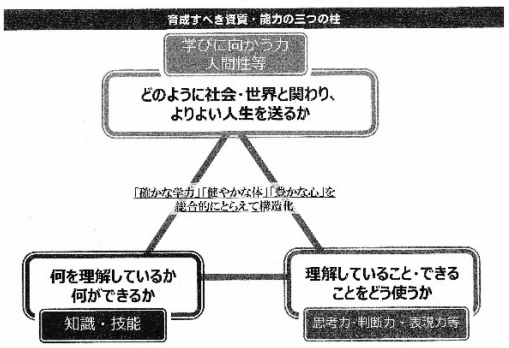


図３ 育成すべき資質・能力の３つの柱（文部科学省）

世界と関わり、よりよい人生を送るか

ところで、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力等」については、それがどのようなものかは誰でもある程度イメージできる。しかし、「学びに向かう力・人間性等」について即座にイメージすることは難しい。

学習指導要領改訂の元となった、2016（平成28）年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」においては、③について、「①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素」であるとした上で、その要素として以下の２点を挙げている。

・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。

・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

さらに、「特に『学びに向かう力・人間性等』については、各学校が子供の姿や地域の実情を踏まえて、何をどのように重視するかなどの観点から明確化していくことが重要である」と述べられている。逆に言えば、それだけ重要でありながらも、「明確化」することが困難であるのがこの「学びに向かう力・人間性等」であると言えるだろう。

５　非認知能力（社会情動的スキル）

(1) ペリー就学前プロジェクト

このように、明確化することが困難な資質・能力である「学びに向かう力・人間性等」に関して、近年、にわかに脚光を浴びている概念が、「非認知能力」である。なお、ＯＥＣＤ（経済協力開発機構）では、「社会情動（情緒）的スキル」と呼ばれている。

非認知能力が注目されるきっかけとなったのは、1960年代にアメリカで行われた「ペリー就学前プロジェクト」である（大竹，2015）。これは、経済的に恵まれない３歳から４歳のアフリカ系アメリカ人の子供たちを対象に就学前教育を行い、それを行わなかった子供たちとの間にどのような違いがあったか、実に40年間にわたって調査を行った研究である。結果は、10歳の時点では、就学前教育を受けたグループと受けなかったグループとの間にＩＱの差は観察されなかった。しかし、40歳になった時点で比較したところ、就学前教育を受けたグループは受けなかったグループと比べて、高校卒業率や持ち家率、平均所得が高く、一方生活保護受給率や逮捕者率が低かったという。この研究から明らかになったのは以下の２点である。

①就学前の教育がその後の人生に大きな影響を与える。

②そこで大きな役割を果たすのは、ＩＱに代表される認知能力以外の力である。

つまり、私たちの素朴な期待に反し、いわゆる「頭の良さ」である認知能力ではない、「非認知能力」とでも呼ぶべきものが、より良い人生を送る上で重要な役割を果たしていると考えられるようになったのである。

(2) 非認知能力とは

では、非認知能力とはどのようなものなのか。これについては現在進行形で研究が進んでおり、統一された定義は見当たらない。

遠藤（2018）は、非認知能力を「心の土台のようなもの」とした上で、以下のような２つの力からなると述べている。

①自分に関する力：自尊心、自己肯定感、自立心、

自制心、自信など
②人と関わる力：一般的には社会性と呼ばれる、協調性、共感する力、思いやり、社交性、道徳性など

ところで、「心のピラミッド」を提唱する菅野（2009）は、「自己表現力」「自己コントロール力」「状況判断力」「問題解決力」「親和的能力」「思いやり」の６つからなる「社会的能力」を提唱しているが、ほぼ非認知能力に相当するものと考えて間違いないであろう（図４）。

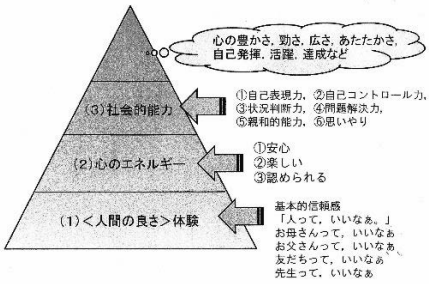


図４ 心のピラミッド（菅野，2009）

さらに、新学習指導要領における「学びに向かう力・人間性等」と非認知能力とは、かなりの部分でオーバーラップしていると思われる。むしろ筆者は、ほぼ同じものを指していると言って良いのではないかと考えている。

(3) 生徒指導と非認知能力

『生徒指導提要』によれば、生徒指導とは、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」である。また、生徒指導の積極的意義は、「自己指導能力の育成」であるとも述べられている。ここでの「社会的資質」「行動力」「自己指導能力」もまた、非認知能力とかなりの部分が重なると思われる。

我が国の質の高い学校教育は、授業を中心とした学習指導のみならず、生徒指導も含めた全人的教育によってもたらされたとしばしば指摘されている。「学習指導と並んで学校教育において重要な意義をもつ」（『生徒指導提要』）生徒指導は、まさに、「非認知能力を育てる教育活動」と言い換えても良いと考えられる。

６　教育相談の本質

『生徒指導提要』によれば、教育相談は、「生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的な役割を担うもの」であるとされている。生徒指導の中心は教育相談であるとはっきりと謳われているのである。

また、教育相談とは、「児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」（『生徒指導提要』）である。つまり、教育相談とは以下の５点を目指した教育活動であると言える。

①児童生徒の発達を理解すること
②児童生徒同士、教師と児童生徒との間に好ましい人間関係を育成すること
③児童生徒の適応への支援を行うこと
④児童生徒の自己理解の深化を図ること
⑤児童生徒の人格の成長を支援すること

ところで、菅野（2009）の「心のピラミッド」によれば、「社会的能力」（≒非認知能力）を育むためには、「心のエネルギー」が必要である。学級や学校が「安心、楽しい、認められる」場であることで、「心のエネルギー」が蓄えられる。「心のエネルギー」を満たすために、教師は、子供同士、教師と子供との間に「好ましい人間関係を育成する」ような働きかけを行わなければならない。そのことで、子供の「適応を支援」することになるとともに、お互いが自己開示し合う環境の中で、子供の「自己理解の深化」もまた図られる。

この「心のエネルギー」が満たされないことが、不登校を生み出す主要な要因となっていることは言うまでもない。

しかし、ピラミッドにはさらなる土台がある。それが「＜人間の良さ＞体験」である。それは、他者に対する基本的信頼感であり、本来は家庭で築かれるべきものである。しかし、貧困や虐待をはじめ、さまざまな困難を抱えた家庭から通学する子供も少なくないことは周知の通りである。ま

た、困難の背景として、そもそも子供自身が何らかの偏り（発達障害など）を抱えている場合もあろう。

そのような子供たちは、さまざまな生活場面で苦戦を強いられ、学校でも何らかの（いわゆる）問題行動を起こすことが多い。しかし、そのような子供を適切に支援するためには、その問題行動のみにとらわれるのではなく、子供一人一人の背景や「発達を理解」することが何よりも求められる。

このように、教育相談を中心とした教育活動を行うことで、子供たちの「心のピラミッド」が築かれ、頂上（自己実現）に向けて「人格の成長を支援」することになるのである。

７　教師力を高める教育相談

さまざまな課題を抱える学校や子供たちに対して的確な指導や支援を行うためには、教育活動を直接的に担う教師の資質能力向上が欠かせない。筆者は、いわゆる教師力を「伝える力（授業力）」「まとめる力（学級経営力）」「ケアする力（児童生徒理解力＋カウンセリング力）」「つなが（げ）る力（人間関係力）」の４つに分類し、「教師の４ぢから」と命名している（会沢，2016）。

では、「教師の４ぢから」を高める方策は何か。筆者は、「教育相談を学ぶこと」であると確信している。「教師の４ぢから」はいずれも広い意味でのコミュニケーション力であり、コミュニケーションそのものを通して子供たちの人格の成長を援助するのが教育相談だからである。また、教師自身の「人格の成長」に欠かせない「自己理解の深化」を重視するのも、教育相談の大きな特徴である。

教師自身の自己理解を深め、教師力を高めるために、教育相談を学ぶ仲間が１人でも増えることを心から願っている。

＜引用文献＞

会沢信彦　2016　いま、教師に求められる力とは　会沢信彦・田邊昭雄（編）　学級経営力を高める教育相談のワザ 13　学事出版　pp. 10-17.

遠藤利彦　2018　「非認知能力」って、どんな力？　すくこむ（NHK エデュケーショナル）　https://www.sukusuku.com/contents/qa/218292　＜2019 年 1 月 5 日閲覧＞

菅野　純　2009　教師の心のスイッチ　ほんの森出版

大竹文雄　2015　解説　就学前教育の重要性と日本における本書の意義　ヘックマン, J. J.　大竹文雄（解説）・古草秀子（訳）　幼児教育の経済学　東洋経済新報社　pp. 109-124.

あいざわのぶひこ

茨城県生まれ。筑波大学第一学群人文学類卒業、筑波大学大学院教育研究科修士課程修了、立正大学大学院文学研究科博士課程満期退学。函館大学専任講師を経て、現職。日本生徒指導学会常任理事・関東支部会代表。NPO 法人日本教育カウンセラー協会理事。専門は教育相談、生徒指導、学級経営。

論　説

魅力ある職として教職を再構築するために
― 学校、家庭、地域の連携・協働の視点から ―

上越教育大学大学院学校教育研究科
教授　菅　原　　至

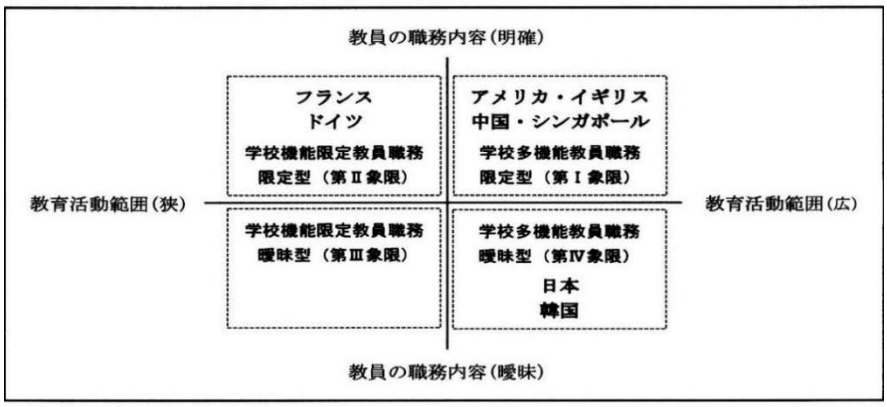
はじめに－本稿の視点と課題－

日本社会における長時間労働の問題に国民の視線が集まっている。学校に関しても平成 29 年 6 月、文部科学大臣から「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」が中央教育審議会に諮問され、初等中等教育分科会に「学校における働き方改革特別部会」が設置された。平成 29 年 12 月に「中間まとめ」（以下【H29 年中間まとめ】）、平成 31 年 1 月に「答申」（以下【H31 年答申】）がだされた [1)]。学校や教職員の多忙化や多忙感については、長年の課題であり、様々な対応策が打ち出されてきた。しかし、効果的なものとならず、結果的に放置されてしまった。その結果、「ブラック学校」という言葉に表現される教員の働き方を白日の下にさらしてしまった。教職のもつ魅力や重要性が背後に押しやられ、外からは見えにくく、教職志望を躊躇させるような状況も生まれてきている。こうした状況を打開するためには学校教育にかかわる制度改革と教員や保護者、地域住民の意識改革を進め、新しい社会や時代に即した学校教育の在り方を構想する必要がある。この際、「学校の働き方改革」という様々な要素が絡み合った非常に難しい課題にしっかりと向き合うことは、一見、新学習指導要領の実施と相反するものと映りやすい。しかし、この困難な課題に正対することなくしてその実効性を担保することは難しい。

本稿においては、第一に、国立教育政策研究所の平成29年の研究報告書（以下：【H29年国研報告書】）をもとに俯瞰的に日本の教職の性格をとらえ[2)]、【H31年答申】の業務の明確化・適正化の考え方を押さえたい。第二に、教員の長時間労働の問題は、職務内容を切り分け、教員の事務処理などの周辺的業務をサポートする考え方のみでは限界があり、教員のもっている実践的意識や感覚、感情、欲求、さらには、価値観等の「心性」という観点からも考える必要性を示す。最後に、以上を踏まえこれからの教職の在り方について学校、家庭、地域との連携・協働による地域社会づくりの点から考察する[3)]。

1　日本の教員の職務内容と改革の方向性

【H29年国研報告書】では大規模な外国と



の比較研究を行い、日本の教職員等指導体制の特徴を次のように図式化している。

ここでは、学校多機能教員職務曖昧型(第Ⅳ象限)に位置付けられる日本の教職員等指導体制についてこの報告書に基づき次の３点を示す[4)]。第一に、「通学時における指導・見守り」は、日本とは異なり調査した全ての国で学校の役割に含まれていない。また、日本のように教育活動に位置付けられた給食の時間は「日本の他は韓国」しかない。第二に、日本の教員が担当する「学校の運営に関わる業務」や「外部対応に関わる業務」は、海外では教員は担当していない。「児童生徒の指導に関わる業務」についても他の国の教員よりも日本の教員は多く担当している。第三に、学校内での「暴力」にかかわっては、諸外国においては、「発見」の段階で校内での暴力を防止する職員、サポートスタッフ、心理（教育）系スタッフ、社会福祉・教育系スタッフなど多様なバックボーンを持つスタッフが子供の危機を察知できる体制が構築されている可能性が示唆された。それでは【H31 年答申】では職務や業務の明確化や適正化についてどのような方向性を示しているのであろうか[5)]。

〔基本的には学校以外が担うべき業務〕

①登下校に関する対応、②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応、③学校徴収金の徴収・管理、④地域ボランティアとの連携調整。

（※その業務の内容に応じて、地方公共団体や教育委員会、保護者、地域学校協働活動推進委員や地域ボランティア等が担うべき）

〔学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務〕

⑤調査・統計等への回答等（事務職員等）、⑥児童生徒の休み時間における対応（輪番、地域ボランティア等）、⑦校内清掃（輪番、地域ボランティア等）、⑧部活動（部活動指導員等）。

（※部活動の設置・運営は法令上の義務ではないが、ほとんどの中学・高校で設置。多くの教師が顧問を担わざるを得ない実態。）

〔教師の業務だが、負担軽減が可能な業務〕

⑨給食時の対応（学級担任と栄養教諭等との連携等）、⑩授業準備（補助的業務へのサポートスタッフの参画等）、⑪学習評価や成績処理（補助的業務へのサポートスタッフの参画等）、⑫学校行事の準備・運営（事務職員等との連携、一部外部委託等）、⑬進路指導（事務職員や外部人材との連携・協力等）、⑭支援が必要な児童生徒・家庭への対応（専門スタッフとの連携・協力等）

以上から【H31年答申】と【H29年国研報告書】とを関連させてみると、日本の教員の働き方が、多機能教員職務曖昧型(第Ⅳ象限)に位置付けられる状況から、学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）や学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）に向け、教員の職務内容を明確にするような方向を目指していることが分かる。

２　周辺職務を切り分け、委託したり、サポートを受けたりするだけでいいのか

【H31年答申】のねらいは、膨大になってしまった学校や教員の業務の範囲を明確化し「限られた時間の中で、教師の専門性を生かしつつ、授業改善のための時間や児童生徒に接する時間を確保できる勤務環境を整備する」ことにある[6)]。しかし、学校の業務を明確にし、「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」等を学校外が担ったり、サポートを受けたりするだけで、教員の多忙化や多忙感の解消が可能であろうか。神林は校務分掌や会議、事務処理、保護者対

応などの周辺的職務、授業や生徒指導などの教育活動を中核的な職務と位置づけ、「教員の多忙感・負担感を決定づける業務は何か」についての職務と教員の業務負担の心理的側面との関係について研究した。神林は「教員勤務実態調査（2006（平成18）年：文部科学省）」をもとに公立小・中学校の学級担任を受けもつ教諭3,887名を対象とし、単位時間あたりの各業務の教員の多忙感・負担感に与える影響について、小・中学校教諭の各業務の単位時間の労働負荷という観点から実証分析を行い次のような結果を得た[7]。

①小学校に比べて中学校ではあらゆる業務遂行の中で多忙感・負担感がもたらされる傾向が強く、特に中学校では家庭訪問や保護者から寄せられる要望対応、出張を伴う会議への参加、校務分掌、事務処理など教育活動とはいえない業務で単位時間あたりの労働負荷が一定程度大きかった。

②小学校教諭では学校行事や個別に行われる児童との面談、中学校では放課後に行われる補習指導や生活指導といった教育活動・指導自体についても周辺業務と同程度あるいはそれ以上に単位時間あたりの労働負荷が大きく多忙感や負担感もたらす重要な要因であることが確認された。

以上から神林は教員の多忙感・負担感が、会議や保護者対応といった周辺的な職務によって大きくもたらされるであろうという従来の指摘は必ずしも妥当と判断することはできず、教諭の多忙感・負担感の解消にとって「教員の本分である教育活動そのものへの注目も必要」としている。教員が職務を拡大する背景には何があるのだろうか。この点を「心性」という視点から考えてみたい。

３　日本の教員の働き方を基礎づけているもの

かつて教員だった筆者は地域の方や保護者から「先生方は夏休みがあっていいですね」という言葉をかけられることが何度かあった。「そうではないですよ」と答えると、「そうなんですか」とややがっかりしたような反応がかえってきたものである。他方では、筆者は「よい先生」であることを心がけ、自ら学校内外の仕事を増やしていった面もあった。

【H29年中間まとめ】でも「日本型学校教育」の全人的性格や教師の献身的取組を評価しながらも、このことと地域の教育力の低下などが相まって、学校の役割が拡大してきたことを指摘した[8]。そして、【H31年答申】では「日本型学校教育」が「教師の長時間にわたる献身的な取組の結果によるならば、持続可能であるとは言えない」とし、「‘子供のためであればどんな長時間勤務も良しとする’という働き方」に対して、「その中で教師が疲弊していくのであれば、それは‘子供のため’にはならない」[9]ことを明確にしている。ここで「日本型学校教育」について深く立ち入ることはできないが、保護者や地域の眼差しを受けながら教員社会で歴史的に形成してきた「あるべき教員の働き方」を「心性」という視点から再考することが重要である。二宮宏之は「心性」について「人びとのこころの、自覚されない隠された領域から、感覚、感情、欲求、さらには、価値観、世界像に至るまでの、さまざまなレベルを包みこむ広い概念」であるとしている[10]。グローバル化した日本社会においても教員たちの次のような実践的意識がある。ある教育雑誌の新年号の特集の鼎談のテーマは「生徒指導と『働き方改革』―学校・教師は何をどこまですべきか？」というものであった[11]。参加者は学校マネジメントコンサルタントのＡ氏、養護教諭の経験

のある子供の支援にかかわるＮＰＯ法人のＢ氏、中学校の教員、教育委員会の指導主事等の経験がある教育長のＣ氏である。以下、鼎談の流れに沿って本稿にかかわる要点をまとめた。

Ａ氏が勤務時間外の生徒指導について話題を向ける。それに対してＣ氏は自分の体験をもとに、24時間たとえ真夜中でもその子のために飛んでいく…父親に殴られた子どもから助けを求める電話に「勤務時間外は、学校は関係ありません」と言ったら、学校は成り立たない、教師になった意味はないと指摘し、「勤務時間外はすべての教師は仕事をしなくていい」という考え方には反対であると発言している。Ｂ氏も学校は子どもの命や安全を守るセーフティネットの「要」であり、現状では、子どもの家庭環境や心理が把握できているのは教師しかいないとする。Ｃ氏は教師の勤務時間外にも、苦しみ悩み、大変な目に遭っている子どもがいる。保護者が救えないのなら次は担任を含む教師しかいない、「勤務時間外だから学校は受け付けない、働くべきではないという考え方が間違っている」…。

以上から今日における教員たちの心性をどのように読み解くことが可能であろうか。Ｃ氏やＢ氏のアイデンティティーは自らの経験をもとに子供の命や生活ということを基点として、教員の働き方を考えているのに対して、鼎談全体から判断するとＡ氏はそうした教員の命を守るために教員の働き方をどのように変えるかというところに力点があるようにとらえられた。Ｃ氏やＢ氏に見られるような価値観を正統なものとして教員文化が形成されてきた。また、こうした価値観は、学校の組織文化からの暗黙の学びや「休まず働くのがよい教員」という各方面からの無言のメッセージによって生成されてきたともいえる。Ｃ氏やＢ氏の感覚、感情、価値観は日本の教員の心性として十分に理解できるが、どのように形成されてきたのであろうか。多忙化との関連では、1980年代の研究において、教職が「サラリーマン的」な教師の対極として、「無限定性」を職業倫理として形成されていたことを明らかにしている[12]。教員は忙しくなければならない存在として位置付けられ、無言の圧力を内外からかけられる存在であり、そうした自己犠牲的な姿が日本の教員像に埋め込まれていると言ったら言い過ぎであろうか。「使命感」や「熱意」の裏側にあるものにも眼を向けなければならない時期にきているといえよう。

４　おわりに―魅力ある職としての教職の再構築の鍵―

今後、どのような学校経営が求められるのであろうか。【H31年答申】では「チームとしての学校」の理念を踏まえ、管理職が教育委員会や専門人材、保護者、地域ボランティア等と連携するようなリーダーシップや組織マネジメントを求めている[13]。また、【H29年国研報告書】では、学校と学校外という二分する考え方ではなく、「学校」－「学校周辺」－「学校外」という三分論の視点を取り入れ、「学校周辺」活動に社会福祉・教育職員を配置し、子供に対する教育・ケアを縮小しないで、学校の役割を限定していくような社会教育・青少年教育を充実させる方向が示唆されている[14]。筆者はこうした方向での学校づくりの前提として、学校が一方的に保護者や地域住民に協力を求めるのではなく、《教育を‘ともに創る’》ことを目指すことが重要であると考えている。たとえば、保護者や地域住民等が学校運営に参加する学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）や持続可能な社会づくりの担い手を育む拠点となるユネスコスクール等の挑戦に注目している。こうした挑戦の中に、これからの開かれた地域づくりや社会づくりと学校教育が深く結び付いている事例があ

る。紙面の都合上、具体的に示すことはできないが、≪教育を‘ともに創る’≫中で教員の働き方を変えていくことが肝要である。たとえば、〔**基本的には学校以外が担うべき業務**〕で示された「登下校の対応」一つとっても保護者の多くが会社等に勤め、地域ボランティアの高齢化が進むような社会の動向を踏まえるならば、保護者が勤務する企業や団体等の理解や協力が可能になるような社会づくり、地域づくりが必要となる。こうした観点からも教員や学校が理想とする学校・教員の在り方と、社会が学校・教員の姿に期待することを結び付けるために、学校・家庭・地域がともに目指す理念やその理念を実現する道筋や行動について学習し、共有しながら学校をつくっていくことが求められる。

持続可能な社会づくりや地域づくりにつながる子供たちの育成を目指した家庭や地域と連携・協働する学校づくりは、教職を魅力ある職として再構築するための確実な一歩につながると考えている。

注

1) 中央教育審議会『新しい時代に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について』（中間まとめ）2017.12月22日（以下【H29年中間まとめ】）、（答申）2019.1.25（以下【H31年答申】）とする。【H29年中間まとめ】、【H31年答申】では教師という言葉が使用されている。本稿では、このように引用にかかわる部分で、教師となっている場合は、そのまま教師という用語を使用するが、これ以外においては教員または教職員という用語を使用している。
2) 研究代表者 大杉 昭英『学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書』2017年、以下【H29年国研報告書】とする。
3) 本稿は拙稿「子どもの教育を担うのは誰か－学校・家庭・地域の関係と教員の働き方」『ジャーナル教育と時間』第22号、2018, pp. 32-41を基にして、構成を組み替え、加筆修正を行なったものである。一部、前掲の拙稿と記述が重なっていることを付言しておく。
4) 【H29年国研報告書】、pp. 147-151
5) 【H31年答申】、p. 29
6) 【H31年答申】、p. 7
7) 神林寿幸「周辺的職務が公立小・中学校教諭の多忙感・負担感に与える影響一単位時間あたりの労働負荷に着目して一」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第57号、2015. pp. 79-93.
8) 【H29年中間まとめ】、pp. 2-3
9) 【H31年答申】、p. 2
10) 二宮宏之『全体を見る眼と歴史家たち』平凡社, 1995, pp. 118-120
11) 『教職研修』通巻545号、2018, 教育開発研究所、pp. 35-42.
12) 久冨義之編著『教員文化の社会学的研究』多賀出版、1988, pp. 67-70。
13) 【H31年答申】、pp. 38-40
14) 【H29年国研報告書】、pp. 151

すがわら　いたる
宮城県生まれ。宮城県公立中学校・宮城教育大学附属中学校　教員。宮城県公立高等学校　教頭、宮城県公立小・中学校　校長。平成28年4月より上越教育大学大学院学校教育研究科　教授。専門は教育経営学、教育組織マネジメント。

県外実践校に学ぶ

今日、学校、教師への風当たりはますます厳しさを増してきているのが現状です。そんな状況下にあっても、ひたすら目の前にいる子どもたちと誠実に向き合う実践に徹している学校があります。

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

自主的で創造性豊かな実践力のある子どもの育成を目指し続ける学校

富山県富山市立堀川小学校（児童数557名）
〒939-8081　　富山市堀川小泉町一丁目13-10
TEL 076-424-1911　FAX 076-424-1912
URL horikawasho@city.toyama.lg.jp

校長　中井　明彦

１　はじめに

本校は、富山県の中心部、富山市の中央部に位置する市街地にあり、創立１４５年目を迎えた歴史と伝統ある小学校である。明治６年に「今泉小学校」として開校し、その後、明治２０年に「有成小学校」、明治２５年「堀川尋常高等小学校」、昭和１６年「堀川国民学校」を経て、昭和２２年に「富山市立堀川小学校」となり、現在に至っている。また、大正４年には、富山県師範学校女子部附属小学校代用、昭和２４年には富山大学教育学部教育実習協力校となり、現在までに、毎年、教育実習生を受け入れ、学生の指導にもあたっている。

２　堀川小学校が目指す教育の理念

(1)　個の確立を目指す教育

堀川小学校では、「子どもの内面を重視し、そこから、教育を出発させる―自立教育の確立－」という精神が、明治六年今泉小学校創校以来、連綿と受け継がれ、「子どもの内面を探り、子どもの理解に徹することから」を基本理念に、個に着目した教育経営を営んできた。

昭和３０年６月の研究会では「児童の実態に立つ学習指導」を公開し、「自主的で創造性豊かな実践力のある子どもの育成」を本校の命題として、今日に至るまで脈々と教育研究に取り組んできている。その中で、元名古屋大学名誉教授重松鷹康先生をはじめ、多くの方々の指導を受けながら、子ども主体の教育を目指し、日々の教育研究に励んできた。

そして現在に至るまで、「自然・文化（社会）・人・もの・出来事にこころをつなぎ、いのちとことわりを感受し、吟味し続ける」という、子どもの「自立した生き方」を求め、研究主題「自主創造」を掲げて、子ども理解や授業分析による「子どものため

の教育」について、日々、教育研究に取り組んできている。そして、これまでの研究実践の成果は、時々に発刊してきた著書にまとめてきた。次の頁に記したものは、その本校が発刊してきた著書の一覧である。

著書で見る本校の研究の歩み

１　「授業の研究」子どもの思考を育てるために（Ｓ３４）
２　「授業の改造」子どもの思考を育てるために（Ｓ３７）
３　「授業創造の過程」教育内容の革新をめざして（Ｓ４１）
４　「授業の開発」創造性の教育を求めて（Ｓ４３）
５　「個の成長」可能性の開発を求めて（Ｓ４８）
６　「自立性の開発」（Ｓ５３）
７　「生きかたが育つ授業」
　上巻：理論編　中巻：実践編／下学年　下巻：実践編／上学年（Ｓ５９）
８　「自己実現をはかる授業」（Ｈ６）
９　「個と歩む」くらしをつくる子どもとともに（Ｈ１２）
１０　「子どもの学びと自己形成」子どもの危機を救うこれからの評価観（Ｈ１８）
１１　「子どもが自分を生きる授業」自己変革を促す校内研修（Ｈ２１）
１２　「子どもの追究を拓く教育」ことばとの出合いから学びが始まる（Ｈ２７）
１３　「個の学びと教育」（Ｈ３０）

(2)　自主創造を促す教育活動

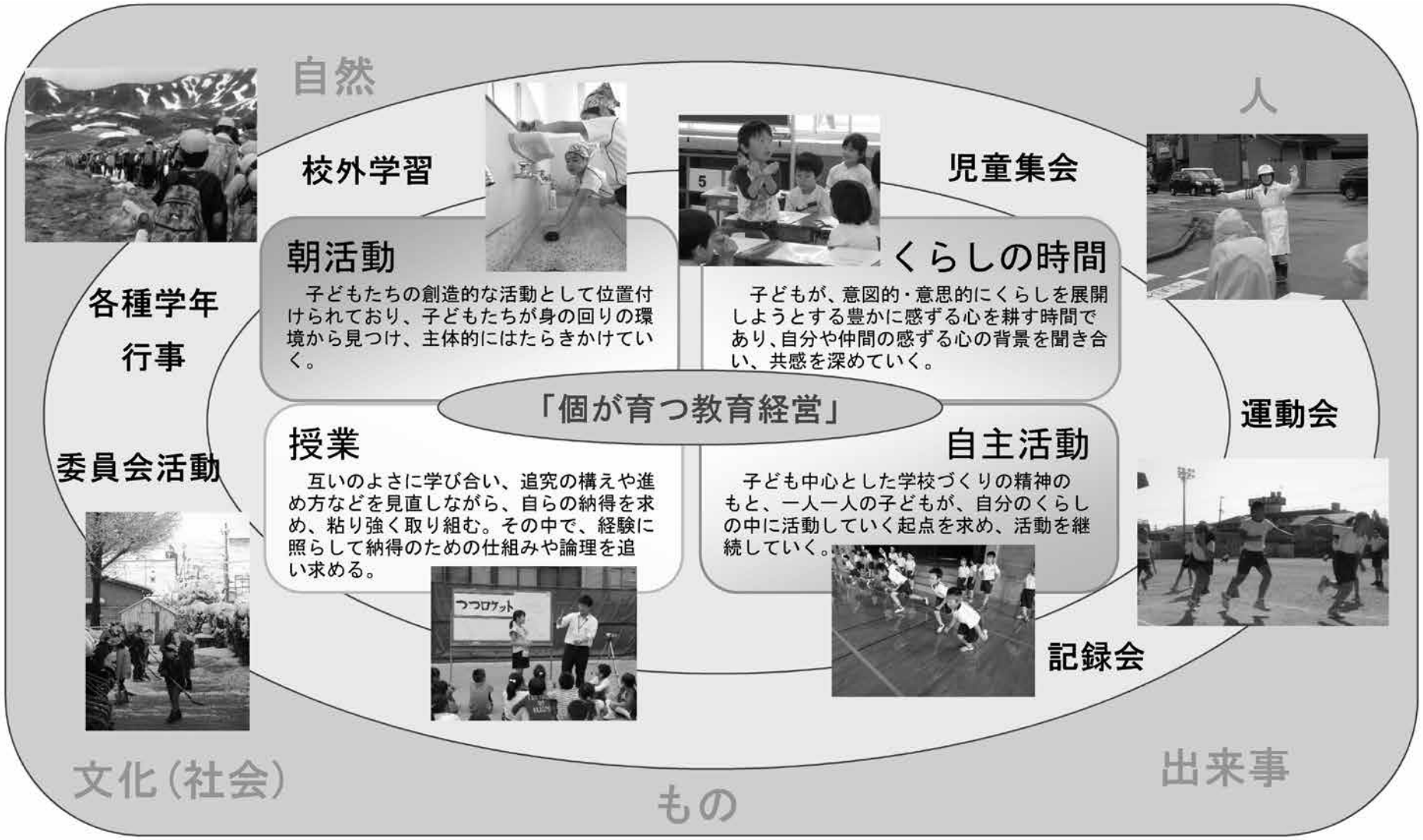
本校では、授業だけでなく、子どもたちが主体となって学校生活を創造し、自らの生き方を深めていくために、「朝活動」「くらしの時間」「授業」「自主活動」という４つの教育活動を大切にしている。それは、「そもそも子どもは、授業はもちろん、生活における様々な場面において自らの見方・考え方・感じ方・行い方を育て、自らの生き方を深めていく」という子ども観を伝統的にもち続けているからである。そのため私たちは、くらしの中に垣間見る子どもの思考や行動、価値観等を手掛かりに「子どもを丸ごと捉える」という構えで向き合い、日々のくらしの中において自らの生き方を深めていく子ども一人一人の成長を捉えようと努めている。

そして、「子どもを丸ごと捉える」ためには、４つの教育活動だけではなく、学年行事や全校集会、学校行事、校外学習、宿泊学習等の教育活動、更には、学校生活以外の子どもの日々の家庭生活等も含め、生き方を深めていこうとする子どもを捉える場として考えているのである。

だからこそ私たちは、これらの多様な場で見せるその子の姿を有機的に関連付け、統合的に子どもを捉えていこうとする構えをもつことを大切にしている。

このように「子どもを丸ごと捉える」ことで、子ども一人一人の思いや願いが見え、その子に応じた支援が実現するものと考えている。私たちは、このような地道な取組の積み重ねながら「自主創造の教育」を営み続けているのである。

子どもを丸ごと捉える


自然
人
もの
文化（社会）
出来事
校外学習
児童集会
朝活動
子どもたちの創造的な活動として位置付けられており、子どもたちが身の回りの環境から見つけ、主体的にはたらきかけていく。
くらしの時間
子どもが、意図的・意思的にくらしを展開しようとする豊かに感ずる心を耕す時間であり、自分や仲間の感ずる心の背景を聞き合い、共感を深めていく。
「個が育つ教育経営」
各種学年
行事
運動会
委員会活動
授業
互いのよさに学び合い、追究の構えや進め方などを見直しながら、自らの納得を求め、粘り強く取り組む。その中で、経験に照らして納得のための仕組みや論理を追い求める。
自主活動
子ども中心とした学校づくりの精神のもと、一人一人の子どもが、自分のくらしの中に活動していく起点を求め、活動を継続していく。
記録会

(3) 教育研究実践発表会

本校では、これまで述べてきた堀川小学校が目指してきた教育の一端を、毎年「教育研究実践発表会」を開催し、広く県内外からの参観者に公開している。「教育研究実践発表会」は、今年度の開催で８９回を数える。

教育研究実践発表会の様子

右の表は、今年度開催した「教育研究実践発表会」での公開授業の一部である。この教育研究実践発表会は、全２３学級が、２日間にわたって朝活動やくらしの時間、授業等の本校の特色ある教育活動を公開している。毎年、全国各地から１，０００人を超える方々に参観いただき、各研究協議会では、授業者と参観者の方々が、子どもの主体的で自立的な教育の在り様について意見交換を行い、その中で、多数のご意見やご助言をいただいている。他にも、随時、受け入れている学校参観（受け入れ期間の詳細については本校ホームページ参照）では、全国からの様々な教育関係者の方々に来校いただき、授業や日常の具体的な子どもの姿を基に、「子どものための教育」について意見交換をしている。

平成30年度　公開授業一覧

富山市立堀川小学校

				一日目　６月１日（金）		二日目　６月２日（土）	
				１限	２限	１限	２限
部会	教科・領域等	学年	授業者氏名	教科・領域等 単元名	教科・領域等 単元名	教科・領域等 単元名	教科・領域等 単元名
1	国語科	第6学年	井野由里子	家庭科 クリーン大作戦	国語科 朗読「やまなし」	国語科 朗読「やまなし」	国語科 朗読「やまなし」
		第6学年	小松　隆野	国語科 百人一首の世界	国語科 百人一首の世界	総合的な学習の時間 立山研究	国語科 百人一首の世界
2	社会科	第3学年	前二　恵分	社会科 堀川の道は語る	社会科 堀川の道は語る	図画工作科 ぼく・わたしのまもり神	社会科 堀川の道は語る
3	社会科	第6学年	石附　洋輔	社会科 何が時代を動かしたか ―戦国の世を終わらせたもの―	社会科 何が時代を動かしたか ―戦国の世を終わらせたもの―	社会科 何が時代を動かしたか ―戦国の世を終わらせたもの―	国語科 パンフレットをつくろう
4	算数科	第4学年	澤住　浩和	算数科 垂直・平行がつくるもの	道徳科 朝 活 動	算数科 垂直・平行がつくるもの	算数科 垂直・平行がつくるもの
		第1学年	熊埼　剛	算数科 ぼく・わたしのかぞえかた ―20ぽんボウリング―	算数科 ぼく・わたしのかぞえかた ―20ぽんボウリング―	図画工作科 おきにいりの　かざり	算数科 ぼく・わたしのかぞえかた ―20ぽんボウリング―

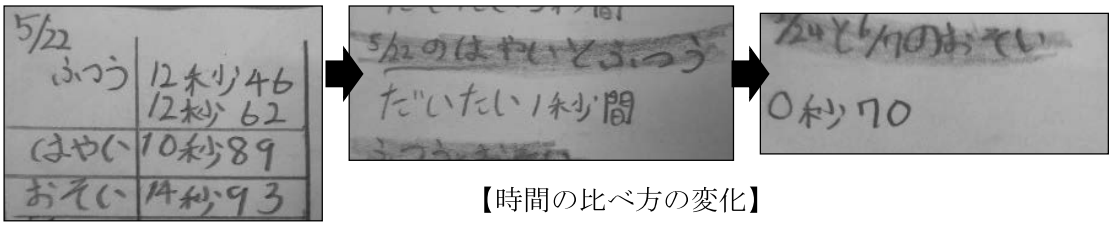
第８９回教育研究実践発表会公開授業一覧（一部抜粋）

３　堀川小学校教育の実際

堀川小学校が目指す教育は、これまでも述べてきたように「自然・文化（社会）・人・もの・出来事にこころをつなぎ、いのちとことわりを感受し、吟味し続ける」という、子どもの主体的で、自立的な生き方を育むための試行錯誤の積み重ねの上に成り立っている。そして、毎年、「子どものための教育」を推進していくための手掛かりを前年度の授業実践から見いだし、教育研究に生かしてきた。以下は、**昨年度第３学年廣世級算数科「時間でくらべる」**の実践である。その中で、柴本児の取組の中に見いだした、子どもの成長のために大切にしたい「新しい世界を発見していく子ども理解」の視点について述べていきたい。

(1)　感じたことのない世界に気付いた柴本児

５月１０日、廣世級では子どもたちに単元名「時間でくらべる」が提示された。柴本児は、「私は、『時間でくらべる』って聞いて、楽しそうだと思った。だって、時間ではない他のものを比べることは聞いたことがあるけど、『時間でくらべる』ってあんまり聞いたことがないから」と、本単元に対する期待を語っていた。



【時間の比べ方の変化】

このような柴本児は、金魚が水槽の端から端まで泳ぐのに費やす時間をストップウォッチで計ったときに、「少しやりがいを感じてうれしかった」と振り返りカードに書いていた。この後、柴本児は、複数の金魚ごとに計測したそれぞれの数値の大小を比較し、計測した秒数を「速い」「普通」「遅い」と分けていく。次に柴本児は、同じ日に計測した金魚の「速い」秒数と「普通」の秒数、「普通」の秒数と「遅い」秒数、「速い」秒数と「遅い」秒数を比べ、その差を「だいたい１秒」「だいたい３秒」等、おおよその秒数で表現していくのである。さらに、別の日に計測したそれぞれの日の速い秒数と普通の秒数、遅い秒数を比較して、その差を「０秒７０」や「１秒９７」等と、細かく正確な数値で書き表した。このように、金魚の計測を通して、順調に学びを深めている柴本児のように見えたが、その後一転して、自ら歩いて教室内を一周し、それにかかる時間を計測し始めるのである。一体、柴本児の内に何が生まれてきたのだろうか。

おそらく、不規則な金魚の動きを計測したり、様々な視点から秒数を比較したりする中で、１０分の１秒、１００分の１秒の違いが表す時間の世界を感じてみたいと思ったのではないだろうか。しかし、その世界を金魚の動きの計測では実感することができず、もどかしい思いを募らせていたのである。

(2)　時間に対する見方や考え方の変容させた柴本児

そこで柴本児が取り組み始めたことが、自ら教室を歩き、それにかかった時間を計るというものなのである。自ら歩くので、柴本児にとって金魚のような不規則な動きはな

く、余計な時間もかからない。さらに、ストップウォッチで計るので、１００分の１秒まで自分の体感を数値で表すことができた。すると、スタート地点を１歩でも変えると、かかる時間に秒単位以下でわずかな差が出る。その１歩の違いに表れる秒単位以下の違いを体感したり、目にしたりしていくことで、これまで体験したことがなかった世界を通して、一層、敏感に時間への感覚を高め始めた柴本児だと考える。

こうして活動を進めていった柴本児が、第６回集団過程で次のように発言した。

＜７月７日　第６回集団過程　授業記録より抜粋＞

柴本児　教室を一周した速さを比べていたんだけど、わたしは、比べることがあんまりなくて、あんまり好きじゃなかったけど、この学習で「時間でくらべる」をして、比べるって意味がちょっとわかった。よく比べるって言葉は聞いていたけど、あんまり実際に比べたことがなくて、何かと何かの違い、全く違うものを比べたりはしていたけど、この学習では秒数とか、似たような秒数とかも出るけど、それを比べていて、似たような秒数でも比べることができるんだなって思った。

Ｔ　似たような秒数っていうのは？

柴本児　例えば、教室一周したときに、１５秒７３と１６秒０４っていう秒数が出て、その秒数って結構近いでしょ。だから、それを比べるっていうのは、似たようなものを比べるっていうのはあまりなくて、だから、ちょっとだけ、似ていることでも比べるっていうのが面白い。

ここで柴本児は、単元名の「くらべる」ことについて発言している。「くらべる」ということについてこれまでは、ただ目に見えやすい大きな違いがあるものを比べることだと、漠然と思っていたことが伺える。しかし、今回の学習で、似たようなタイムを比べ、秒単位以下の世界における数値の違いを体感することができたのである。小さな数値を体感を通して「くらべる」ことで見えてきた秒単位以下の世界があることへの驚きや面白さ、奥深さが、一層「くらべる」ことへの意欲につながっていたのである。

さらに、似たような数値を比べるおもしろさについて、次のように発言している。

＜７月７日　第６回集団過程　授業記録より抜粋＞

柴本児　例えば、少しの差で、また違う日の違いとかで、なんか、０秒１４の差が出たんだけど、少しの差で、比べたりできるから、それが面白いなって思って、少しの差でも、小さい数字同士だけど、比べられるから。

・上田児　小さい数字の方が面白いの？

柴本児　大きい数字からどんどん小さくなっていった方が面白いなって。

ここでは、時間をストップウォッチで数値化することによって生まれた、比べることへのおもしろさについて語られている。時間だからこそストップウォッチで計った記録を小さい単位まで数値で表すことができ、少しの差を感じることができたのである。目には見えない時間を数値で表し、更にわずかな差で比べることに関心を高めている柴本児の姿から、秒単位以下の世界を見付けて体感し、時間に対する見方や考え方を変容させたのではないかと考える。

(3)　新しい世界を発見していく子どもを見いだす視点

以上のような柴本児の追究から見えてきた、新しい世界を発見していく子どもの理解の仕方について考える。柴本児は、

① 時間の計測と自分なりの感覚を用いて金魚の動きにかかる時間を表していく。

② 金魚の動きにかかる時間を繰り返し計測することを通して、次第に１０分の１秒、１００分の１秒にまでこだわり、秒単位以下の数値で金魚の動きにかかる時間を表すようになる。

③ 「似たような数字」「数値の僅かな違い」かもしれないが、秒単位以下の違いの世界を見いだして体感し、自分なりのことばで表していく。

このように「時間でくらべる」という単元において追究を進め、「少しの差」「小さい数字」の世界を認識し、浸っていったのである。以上のことから、

子どもが、自らの実感や見付けた事実を基にしながら、その子らしく教材へ迫っていく姿に共感していく

ことで、新しい世界を発見していく子どもを理解し、支えることができると考える。そして、このような子どもの姿を想定しながら、教材や単元の選定、単元名決定、追究予測の想定、子どもへの支援の在り方等を模索し、実践していくことが大切なのである。

４　終わりに

本校の研修室には、「子どもとは『身の程知らずに伸びたい人』のこと…。伸びたくて伸びたくて一歩でも前進したくてたまらない、そして力をつけたくて希望に燃えているその塊が子どもなんです」という大村はまの言葉が掲げてある。子どもは、もともと、もっと今よりもよい自分になりたくて、もっと豊かな発想をしたくて、もっと自分の個性を発揮したくてならない存在なのである。だからこそ、教育研究実践発表会や教育実習等、日々のくらしの中で子どもたちが見せてくる姿に満足するのではなく、より一層、自らの成長を獲得していく子どもを育むことを目指していきたいのです。そのためにも私たちは、自らの指導観や子ども理解の力を高めようと日々の研学に励んでいます。そして、これからも子どもへのはたらきかけ方や教師としての在り方等について、日々の教育実践研究に励んでいきたいと本校教員は願いながら、今日も授業実践を行っている。

第９０回教育研究実践発表会のご案内

【日　　時】　２０１９年５月３１日（金）　８：１５～１６：００
　　６月　１日（土）　８：１５～１６：００

【会　　場】　富山市立堀川小学校
　　〒939-8081　富山市堀川小泉町一丁目 13-10
　　TEL 076-424-1911　FAX 076-424-1912

【公開内容】　※全学級が、２日間とも公開します。
　・朝活動、くらしの時間
　・授業（各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動）
　・公開授業についての部会別協議会

【講　　演】　一日目　早稲田大学教育・総合科学学術院教授　藤井千春　先生
　　上智大学総合人間科学部教授　奈須正裕　先生
　　二日目　國學院大學人間開発学部初等教育学科教授　田村　学　先生

※　事前申し込みは必要ありませんので、多数のご参会をお待ちしています。

県外実践校に学ぶ

今日の学校は、依然として数値学力向上が叫ばれ、学校と家庭・地域の人々の協力体制が強く求められています。そのためには、子どもの学びを中心にしながら、家庭・地域の人たちを教育活動に巻き込んでいく力が必要です。

今回は、地域の特色をフルに生かした交流活動を基盤にしながら、地域に信頼される学校づくりに学校・家庭・地域の三者が協働して取り組んでいる茨城県日立市立河原子中学校の実践を紹介します。

よさ・強みを生かした学校づくり
～地域と連携した活動の実践とその運営組織～

茨城県日立市立河原子中学校（生徒数161名）
〒316-0004　茨城県日立市東多賀町４丁目10番10号
TEL　0294-36-0532　FAX　0294-36-6322
URL　http://www.kawarago-j.hitachi-kyouiku.ed.jp

校長　榊　　雅彦

１　本校の概要

本校は茨城県の北部の日立市にある。南北に細長い日立市のほぼ中央部にあり，東には太平洋，西には多賀山地（阿武隈高地の南部）を望むことができる。本校は昭和 43 年４月９日に開校し，昨年度は 50 周年を迎えた。開校した当時は高度経済成長期の後半であり，河原子地区の住宅・工場の増設により人口が増加したことによる開校であった。生徒数は昭和 58 年度の 551 名をピークに減少し，平成 30 年度は 161 名，通常学級６，特別支援学級２の合計８学級の小規模校である。本校は「正しく・厳しく・豊かに」を校訓に，「心豊かでたくましく，目標に向かい，自ら学ぶ生徒の育成」を教育目標に河原子中学校教育プランを策定し，「一人一人が輝く学校づくりをめざして」その推進に取り組んでいる。

生徒デザインによる
本校のゆるキャラ
「かわたけくん」

２　本校がもつよさ（強み）と課題（弱み）

学校経営を進めるにあたって，本校がもつ「よさ（強み）」「課題（弱み）」を分析し，それをもとにして検討した具体策を推進し，教育活動の充実に努めている。

本校がもつよさ（強み）は次の４点である。

- 生徒が生徒会活動において，それぞれに役割意識をもち自主的で活発に活動している。
- 地域に密着した活動を通して，生徒が地域における所属感を高めている。
- 若手職員が多い中で，学年主任を核にして若手を育成しようとする職場の雰囲気がある。
- 生徒に関する情報の共有と，連携・協働して問題に対処する体制がある。

一方で本校の課題（弱み）は次の４点になる。

- 小規模校のために生徒の人間関係が固定されやすい傾向が見られる。
- 自己肯定感が低かったり，対人関係に不安を感じたりしている生徒が複数見られる。
- 経験が浅い 20 歳代の教職員が３分の１を占めるため，教科指導及び生徒指導での指導力向上が急務である。
- 学校運営に参画できるミドルリーダーの育成が重要な課題である。

学校経営においては，学校がもつ「よさ（強み）」を特性として伸ばしていくことで教育効果を高め，教育の充実が図られるようになる。一方で，「課題（弱み）」に対する改善策を進めることは，教育の充実を図るうえで欠かせない。保護者や地域の方が学校に寄せる期待に応えるには，「よさ（強み）」を生かし，「課題（弱み）」に具体的に取り組むことで，学校経営及び教育活動の充実を図ることが重要になる。

３　本校がもつよさ（強み）を生かした取組

（１）地域と連携した教育活動の実践　～地域に根ざした諸活動の積み重ね～

本校の「よさ（強み）」生かした取組の中で特徴的なのは，地域に密着した活動による，地域と連携した教育活動の実践である。

①　「河中エイサー」への取り組み

本校を代表する取組の一つに「河中エイサー」がある。「エイサー」は，沖縄の代表的な盆踊りで，太鼓や踊りを通して自然や神々に生きる喜びを表現する勇壮な群舞である。沖縄本島をはじめ近隣の島々に伝えられてきた民俗芸能である。平成 13 年に日立市教育委員会が企画した「地域に根づけ！ひたち伝統芸能」事業の一環で，市教委や市科学文化情報財団のバックアップで始まったものである。当時は衣装のデザインから準備まで保護者の方に協力していただき，日本芸能実演家団体協議会，民族歌舞団荒馬座の指導を受け，現在のようなスタイルになった。

「河中エイサー」は，総合的な学習の時間に位置づけられている。１学年では，「エイサー」について調べ学習を進めながら，「河中エイサー」を引き継ぐための土台づくりを行っている。２学年では荒馬座の指導を受ける中で，「エイサー」を体験しながら学んでいる。さらに「河中エイサー」を披露するなかで，地域社会の方々との交流が生まれる。生徒の先輩，祭りに小さな子どもを連れてきた若い親世代，保護者や祖父母の世代など，幅広い世代との交流を通して多様な考え方が理解できるようになる土台づくりに取り組んでいる。

「河中エイサー」を通した学びの中で特に大きいのは，子どもの心を動かす“伝統がもつ力”である。普段，不登校傾向にある生徒も練習に参加し，生き生きと踊る姿が見られる。振り付けを確認し合ったり，動きを合わせようと練習を繰り返したりしていく中で，友達との関わりも好転し，教室復帰を果たしてく生徒もいる。また，河中エイサーは地域の方々にも好評で，衣装を身にまとった生徒たちは大きな拍手喝采を浴びる。これらの経験の積み重ねが，子どもたちの自尊心や自己肯定感を高め，学校生活へ大きな効果を発揮している。

「本物」にふれ，表現が一気に高まる荒馬座による指導

地域の学区まつりなどへ招待され披露する場も多い

２年生が「河中エイサー」を披露するのは，９月上旬に行う体育祭が最初になる。９月下旬には「河原子学区敬老会」に招待され，10 月の「ひたち秋祭り：郷土芸能大祭」では，日立新都市広場の野外特設大ステージで「河中エイサー」を披露する。３学年に進級すると，８月に開催される「河原子花火大会」や地域のコミュニティが開催する夏祭りへ参加し，そこでも「河中エイサー」を披露している。また 10 月の「郷土芸能大祭」では 2 年生のステージ演舞のほかに，３年生の有志がパレードと称してエイサーを踊りながら地域を練り歩き，多くの観衆から拍手喝采を浴びる。これまでの歴史の積み重ねがあり，河原子中学校といえば「河中エイサー」と言われるように，日立市内での認知度は高い。

伝統を引き継ぎ，体育祭で初披露

郷土芸能大祭「ひたち秋祭り」に出演

②　ボランティア活動の実践

本校の生徒会は，活動が活発で，様々なボランティア活動に取り組んでいる。本校のボランティア活動の特徴は，地域と連携しながらボランティア活動に取り組んでいることにある。かつて本校には生徒が荒れた時期がある。その時々に学校の回復が図られてきた。当時の生徒会がボランティア活動を進めてきた背景には，それらの活動を通して，本校のよさを地域の方々に知ってもらい，信頼回復を目指した意図がある。

ア　河原子海岸清掃

河原子海岸清掃は昭和 50 年代にＪＲＣ活動の一環として始まった。夏休みに入った最初の土曜日に実施しており，現在は三世代ラジオ体操をしてから，海岸清掃を行っている。当日は近隣の河原子小学校の児童や保護者，地域の方が一緒に活動している。本校でもほとんどの生徒が参加している。

イ　地域の一人暮らしの高齢者に花を贈る活動

「花を贈る活動」は生徒が栽培した花鉢に手紙を添えて，河原子中学区の一人暮らしの高齢者の家を訪問してお渡しする活動である。

「地域に根ざした手作りボランティア活動」として平成 14 年に始まり，地区の民生委員の方や地区のコミュニティセンターの協力を得て行ってきた。訪問時には学校の様子を伝えたり，自分たちの中学校生活のことを話したりして，高齢者の方とのコミュニケーションの場になっている。

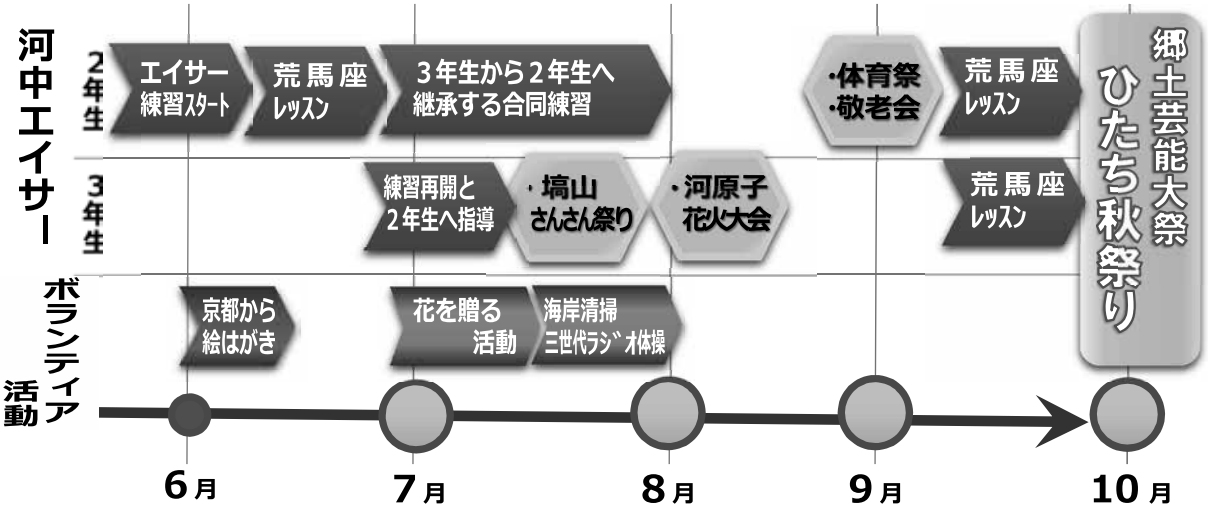
お年寄りの方の喜ぶ姿に
生徒たちにも笑顔がこぼれる

ウ　その他の活動

その他には，10 月にある「河原子学区まつり」と「河原子学区防災訓練」に，各運動部及び文化部，吹奏楽部の中から選ばれた部活動を単位にボランティア活動を行っている。受付や物品の運搬，係員の補助といった活動内容である。地区から要請があったボランティア活動については，生徒会を中心に検討を加え，生徒を派遣し協力している。さらに，毎年の修学旅行では，３年生が旅先で経験したことなどを葉書にしたため，地域の一人暮らしのお年寄りの方へ送る活動を行っている。

会話をしながら健康チェックのボランティア

餅つきを通して3世代が意気揚々と交流

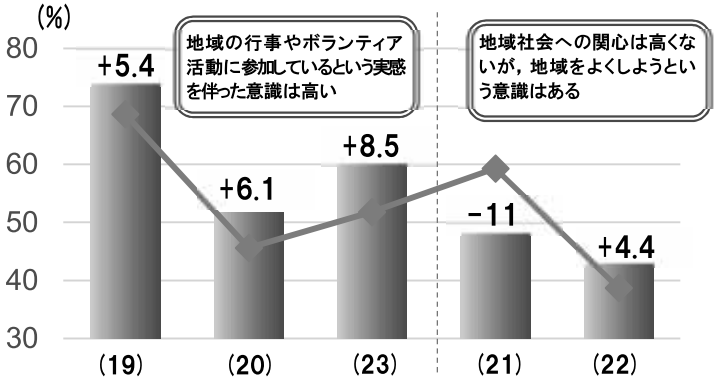


河中エイサーへの取り組みとボランティア活動のスケジュール

③　地域と連携した教育活動の実践の成果と課題

平成 30 年度全国学力・学習状況調査〔生徒質問紙〕の回答結果によると，質問番号（19）「地域のことを調べたり，地域の人と関わったりする機会があったと思いますか」では，「どちらかといえばあてはまる」までの回答が 74.1 で全国平均よりも 5.4 ポイント高い。質問番号（20）「今住んでいる地域の行事に参加していますか」では，「どちらかといえばあてはまる」までの回答が 51.7 で全国平均より 6.1 ポイント高い。質問(23)「地域社会などでボランティア活動に参加したことがありますか」で「参加したことがある」と回答したのが 60.3 で，全国平均より 8.5 ポイント高い。

以上のことから本校生徒が地域の行事やボランティア活動に参加しているという実感を伴った意識が，他の地域よりも高いことがわかる。地域と連携した教育活動を継続してきた結果，生徒の参加意識が高く表れたものと考えられる。



質問紙の回答状況から見る生徒の意識

一方，質問番号(21)「地域社会で起こっている問題や出来事に関心がありますか」では，「あてはまる」または「どちらかといえばあてはまる」の肯定的な回答が48.3%で，全国平均よりも11ポイント低い結果だった。質問(22)「地域社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」では，肯定的な回答が43.1%で，全国平均よりも4.4ポイント高い。以上のことから，他地域と比較すると本校生徒は地域社会の出来事への関心は高くないが，地域社会をよくしようとする意識が高い傾向にあることが読み取れる。これは地域の行事やボランティア活動に関わる中で，「喜ばれている」「役に立っている」と，生徒が自己有用感を感じ取っていると考えられる。

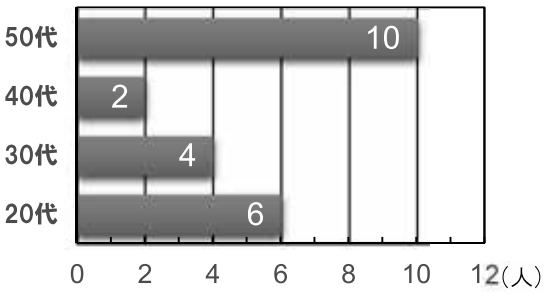
例えば「河中エイサー」を披露した時，その都度参観者からたくさんの拍手と称賛の言葉をかけてもらっている。「花を贈る活動」や「海岸清掃」等のボランティア活動では，感謝の言葉をたくさんいただいている。生徒は自分たちの活動が，多くの人々に喜びと感動を伝え，地域社会に貢献していると実感することで，地域社会をよりよくしようとしたいという意識につながっていると考えられる。

地域に根ざした活動の積み重ねは，本校のよさを地域の方に理解していただく絶好の機会となっている。生徒の心を耕すだけでなく，本校が地域社会の中にあって，地域社会に貢献する役割を果たしているという成果にもつながっている。これまでにも，本校は様々な場面で地域の方からあたたかく見守られ，学校と地域とが協力し連携ができる関係が維持されている。地域の方からの意見や要望は，学校経営や教育活動を見直し改善を進めるヒントになる。今後も地域と連携した教育活動を推進していきたい。

（2）グループ会議を中心とする組織運営

本校の職員構成は20代と50代が多く割合を占め，年齢の二層化傾向にある。そのため，若手教員の育成・指導力向上が課題になる。本校の強みは，若手職員が多い中で，学年主任を核にして若手を育成しようとする職場の雰囲気があることである。学年主任は若手を育てていかなければならない職場環境の中で，助言をしたり直接手助けや支援をしたりしながら，職務を通して若手の育成に取り組んでいる。管理職としては，職場環境の改善に気を配るとともに，

本校職員の年齢構成



学年主任と連携して若手教員の育成に努めている。

①　グループ会議の取組について

本校には「確かな学力」「豊かな心」「たくましい体」の３つのグループがある。各グループにはグループ目標や目標達成のための具体策があり，グループでの活動（プロジェクト）により「河原子中学校教育プラン」を推進している。

校務に関する課題等について，関係するグループ会議で話し合い，その結果を反映したものが職員会議へ起案される。グループ会議は毎月１回職員会議の前に実施されている。

②　グループ会議が果たす役割について

「グループ会議では，常に改善と創造の視点から検討を行い，職員会議で提案する」

上記の文言で，年度始めの職員会議でグループ会議の役割を確認した。教育活動の改善を図るには，ＲＰＤＣＡサイクルで教育活動の改善を図る必要がある。校務を個人の教員に割り振ると，キャリアや経験知の差によって提案内容の充実度は異なってくる。担当者を固定すると，改善が図られることなく例年通りの提案がされる弊害を免れない。ＲＰＤＣＡサイクルを生かし，教育活動の改善を図るには，協議をもとに提案する内容を検討していく，グループ会議の役割が欠かせないのである。

③グループ会議の効果について

グループ会議で企画することで，若手教員が担当する場合でも，経験豊かな教員がアドバイス役を担うことで，プランの評価・改善が図れるようになる。また，少人数の会議なので意見が出しやすく，情報の共有による相互理解と協働意識の醸成が図れるよさもある。体育祭や文化祭のような大イベントだけでなく，上述のような諸活動ひとつひとつにおいても，担任としての意見や担当者としての意見，昨年までの反省点や前任校でのノウハウなど，様々な視点からざっくばらんに語り合い，練り上げられたものが起案される。本校の強みである，学年主任を核にして若手を育成しようとする職場の雰囲気があるのは，その要因の一つとして，グループ会議によってその土壌がつくられているものと推察できる。

確かな学力 Gr.

◎教務主任	40代・本校1年目
◆1学年主任	30代・本校2年目
◆2学年担任	20代・初任者
◆3学年主任	50代・本校５年目
◆特別支援学級担任	50代・本校1年目

- 授業研究,相互授業参観の計画
- 道徳の教科化に向けた情報収集と提供
- 定期テストや基礎力テストなどの計画と見直し
- 授業改善のためのアンケート実施と分析

ゆたかな心 Gr.

◎生徒指導主事	40代・本校２年目
◆1学年担任	30代・本校1年目
◆2学年担任	30代・本校5年目
◆3学年担任	20代・本校5年目

- QU テストの計画と分析,共有
- 実行委員を中心とした校内行事の企画，運営
- 地域ボランティア活動や地域行事への参加，運営

たくましい体 Gr.

◎2学年主任	50代・本校2年目
◆1学年担任	20代・本校3年目
◆2学年担当	20代・新卒・OG
◆3学年担任	30代・本校1年目
◆養護教諭	50代・本校３年目

- 体力づくりトレーニングや体育的行事の企画,運営
- 健康教室や全校集会での啓発活動とアンケート調査,実態把握
- 避難訓練や救命救急講習の企画,運営

各グループのメンバー構成と主な担当内容

6　事前活動

※　事前指導を十分に行い、意識付けをはかる

日　時	活　動　内　容
11／13	便り等を通して、保護者や地域の方々へも実施を知らせる
11／20～	各学級の短学活で美化委員から清掃目的や清掃方法を知らせる。

7　当日の活動内容・日程

時　間	活動内容・日程	留　意　点
13:05~13:20	帰りの学活	
13:30~13:35	移動・集会	・ロータリー前に「花を贈る活動」と同じように集合する。 ・生徒会から簡単な説明、確認を行う。 ・校長先生からのお話
13:35~14:30	移　動 清掃活動	・交通安全に十分に留意させる。 ・移動の最中でもゴミがあれば，拾う。 ・担当教師の指示に従いながら，分別して収集する。 ・海岸沿いは，早めに終了する。
		1・2年昇降口前でゴミの回収をする （JRC 委員，生徒会が中心） 燃えるゴミ　→　ゴミ袋に入れる
14:40~	学校集合・ 片づけ	分別するゴミ　→●ビン ●アルミ缶 ●スチール缶 ●ペットボトル ●ペットボトルキャップ （ラベルは燃えるゴミ）

【担当の先生へのお願い】
・拾うゴミの種類・分別の徹底
・各地区ごとの集合場所の設定
・人数確認

回収したものは分別して，技術室の裏に運ぶ。生徒会役員は早めに戻る。

直接的に生徒へ連絡・指導に当たる担任目線で記憶に頼らず，共通理解しておきたいことや場面ごとの留意点など，話し合われたものが記載された形で起案される。

グループ会議後の起案文書の一部①～地域の清掃活動～

※1　メッセージカードを書く上での配慮点

内容は，分かりやすく，要点をとらえて書く。(以下の内容を基本として)
①　あいさつ
②　この花をどうしてほしいか？
③　一人暮らしの寂しさをねぎらうような言葉
④　差出人（河原子中○年　名前）
　下書きをして，担当の先生の確認をしたらペンで清書をする。

班によって差がでないように先生方のご指導よろしくお願いします。

※2　訪問時のマナー

【訪問の流れ】
(1) 訪問時の服装は制服とし，交通安全に十分注意し，移動する。
(2) 荷物を下ろし，呼び鈴（チャイム）がある時は必ず，チャイムを鳴らす。（多くとも2度まで）
(3) 在宅の時は，きちんと全員であいさつをし，生徒会からのお知らせを読み，メッセージカードを添えて，花を両手で渡す。　※くれぐれも家の中に入ったりせず，玄関先で失礼する。
(4) 最近の身近な話題などを話すなど，交流を深める。
(5) 全員できちんとあいさつをして，帰宅する。
【注意点】
・ 植木鉢を受け取ったときは，次の日に担任に渡す。担任→横田さん
・ もし，食べ物などをいただいたときは，食べ歩きせず，持ち帰るようにする。
　金銭は絶対に受け取らない
・ 当日の中学生の訪問については，事前に連絡が行っているので，心待ちにしているお年寄りがいることを忘れず，**必ず届ける**。
　＜留守のとき＞
　河原子（東多賀町・河原子）地区･･･お花と手紙を玄関前に置いてくる。
　大沼（東金沢・金沢）地区･･･お花と手紙を近くの先生に渡すか，学校に持ってくる。

5　事後の指導
　手紙のやりとりなどを通しながら、心の交流を図り、地域とのつながり、感謝の気持ちを深められるようにする。

花を贈る活動は，方面別に全職員が事前指導から行われるため，新しく赴任してきた先生方でも事前指導で戸惑うことが無いよう，地域の方の声や昨年までの反省点などが反映されて起案される。

グループ会議後の起案文書の一部②～花を贈る活動～

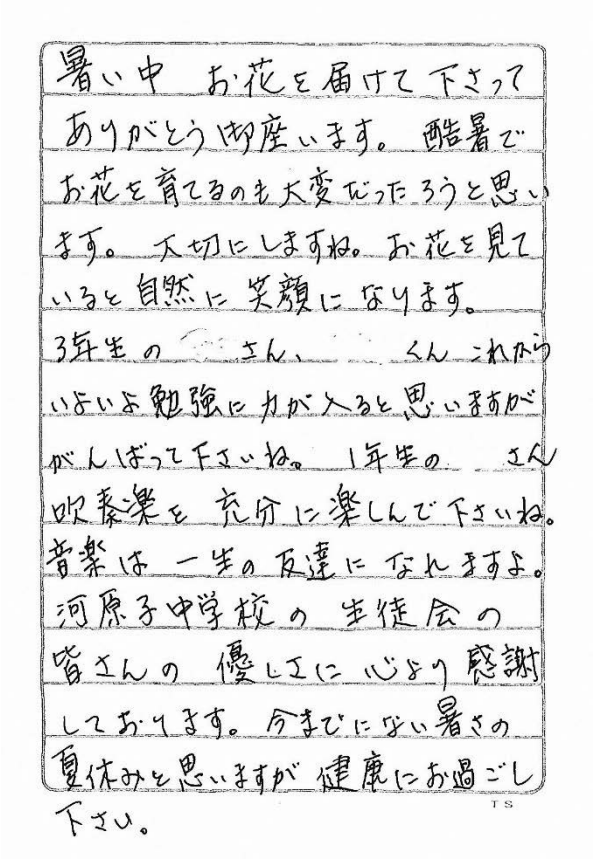
4　まとめ

「よさ（強み）」を生かした学校経営（学校づくり）は，その学校が有する教育資源を有効活用し，教育の充実を図ることである。その学校ならではのことを実践していくことで子どもの成長につながり，地域の方や保護者の方から支持され信頼される学校づくりに結びつくと考えている。本校には地域と連携しながら続いてきた行事や活動がある。校長としては，それらの行事や活動をこれからも継続していくのか，改善は必要なのかを見極め，課題等がある場合にはグループ会議等での検討を指示していく。

本校は小規模校であり，将来的に統合される可能性が保護者や地域の中で話題になっている。その状況下にあっても「河中らしさ」を追求し実践していくことで地域に根ざし，生徒たちの自己有用感を育むことが継続できている。

下に示す写真は，“心と心の交流”を感じ取れる一例である。地域の方々にあたたかく見守られ，支えられながら教育活動が展開できることに感謝したい。今後も校長として，本校がもつ「よさ（強み）」を生かし，「課題（弱み）」への具体策を組織体制で推進することで学校経営の充実に努めていく所存である。

京都から地域のお年寄りへ送った絵はがきに対し，生徒へあたたかいお返事が届いた


暑い中　お花を届けて下さって
ありがとう御座います。酷暑で
お花を育てるのも大変だったろうと思い
ます。大切にしますね。お花を見て
いると自然に笑顔になります。
3年生の　さん、　くん これから
いよいよ勉強に力が入ると思いますが
がんばって下さいね。1年生の　さん
吹奏楽を充分に楽しんで下さいね。
音楽は一生の友達になれますよ。
河原子中学校の生徒会の
皆さんの優しさに心より感謝
しております。今までにない暑さの
夏休みと思いますが健康にお過ごし
下さい。

花を贈る活動で訪問したお年寄りから，生徒ひとりひとり名前の入ったお礼の手紙が届いた

若い教師を育てるワンポイントアドバイス

教科教育Ｑ＆Ａ

理科における実践的指導力を向上させるためにはどのようなことが必要か

理科教育講座　大谷　龍二

質問：理科における実践的指導力を向上させるためには，どのようなことが必要でしょうか。
（小学校教員・中学校理科担当教員）

１　基礎・基本をしっかり身に付けさせる

平成28年12月に出された中央教育審議会答申[1]では，育成を目指す資質・能力の三つの柱の一つとして「何を理解しているか・何ができるか，理解していること・できることをどう使うか」が示されました。これらの資質・能力を育成するためには，児童生徒が学んだ知識を十分に生かせるようにすることが必要であり，そのためには単に知識を覚えたりするのではなく，言葉（専門用語）の定義をしっかり習得させ，原理・原則の背景にある考え方を正しく理解させることや，そして基礎・基本をしっかり身に付けさせることが大切であると考えます。なぜなら，基礎・基本を正しく理解していれば，自分で必要に応じて関連する知識や情報を集め，新しいことに応用していけるようになるからです。基礎なくして，応用なしということです。

２　科学的に探究することに慣れる

新学習指導要領では，問題解決の活動（小学校）や科学的に探究する活動（中学校・高等学校）の充実と日常生活や社会との関連が重視されています[2)3)4)]。昔読んだ本の一節にある，『私は「一をきいて十を予想する。そしてそのどれが正しいかじっさいにためしてみる」というのがほんとうの科学の学び方だ、と思います。』（「科学的とはどういうことか」板倉聖宣[5]より抜粋）が，思い出されます。

科学的に探究するということは，自然の事物・現象についての問題を実証的な方法で，再現性や客観性を持たせながら探究していくということです。したがって，科学的に探究する場面では，常にこの実証性，再現性，客観性を児童生徒に意識させる必要があります。そのためには、児童生徒同士の話し合い，つまり主体的で対話的な学びが必要です。「何を検証するのか，具体的にどう検証するのか，なぜこれを行うのか，どんな結果だったのか，言いたいことは何か，説明のどこがどの事実に合わないか」など，児童生徒に十分な討議をさせることが大切です。また，こうしたらこういう結果になった，だから今度はこの場合にも同じ結果になるだろうか？あるいは，予想通りの結果にならなかった場合には，なぜだろうか？仮説に誤りがあったのか，操作ミスなのかなど，一つの活動の結果が新たな課題発見につながります。ここにこそ，理科の醍醐味があると言えるでしょう。教師も児童生徒と一緒になって探究する姿勢をもち，科学的な探究に慣れ，理科を楽しみましょう。

３　観察，実験の技能を確実に習得する

自然の事物・現象についての問題を科学的に探究する場合においては，知識の理解を図るとともに観察，実験の技能を身に付けさせることも重要です。言うまでもなく，教師が正しく指導するためには，器具の正しい取り扱い方は？この器具は何をするためのものなのか？やってはいけないことはどんなことか？あるいは薬品の取り扱い方や実験の方法や観察，実験結果の記録の仕方など，観察，実験の技能をきちんと身に付けておかなければなければいけません。そして何より，安全への配慮も忘れてはいけません。

筆者は，小学校及び中学校における教科書で扱う観察，実験の一覧表を小学校，中学校別に作成してみました。表には，学年・内容区分・単元名

・観察実験内容・主な準備物・使用する主な器具・薬品等の基本操作及び留意点・学習指導要領の配慮事項について，それぞれ観察・実験ごとに教科書・学習指導要領解説理科編から該当する記述を抜き出し表に書き入れました。表を作成することで，授業に必要な観察，実験の技能が容易に俯瞰できます。そのため，教師は観察，実験に必要な技能を把握することができ自分にとって，どんな技能が不足しているのか，チェックが容易になります。不足している技能を補うことで，指導に自信がもてるようになると考えます。予備実験や授業前の点検などは，児童生徒への適切な安全配慮や事故防止につながりますので，必ず実施してほしいです。

肝心なことは，「習うより慣れろ」です。観察，実験の技能に関する事項は教科書等に記載されていますし，数々の出版物もあります。また，「小学校理科の観察・実験の手引き」（文部科学省，平成23年）にも，器具などの扱い方が指導面と安全面に分けられて詳細に記載されています[6]ので役立ちます。

４　学びの関連性・系統性を意識することにより俯瞰力を高める

実践的指導力を高めるためには，単元ごとのまとまりで学習内容をとらえることに加えて，総合的に小学校や中学校の理科で学習する内容を俯瞰することが大切です。新学校学習指導要領解説理科編[2) 3)]には，小学校・中学校理科の「エネルギー」「粒子」を柱とした内容の構成，小学校・中学校理科の「生命」「地球」を柱とした内容の構成，思考力，判断力，表現力等及び学びに向かう力，人間性等に関する学習指導要領の主な記載が表になって掲載されています。これらの表には，学習内容の関連性や連続性，育成したい資質・能力等がよく整理されていて把握しやすいので，積極的に活用したいものです。

例えば，単元や学年を越えて柱となるテーマ（水，電気，光など）を設定し，各概念（「エネルギー」「粒子」）での扱い（関連性）や扱う学年とのつながり（系統性）を関連づけてみます。このようにすることで，各学年の概念や単元にとらわれず，小学校や中学校の理科を総合的にとらえることができ，深い理解につながると考えます。小学校で何を学び，どんな資質能力を身に付けてきたのか，中学校ではそれを踏まえさらに発展させるためにどのような指導が効果的なのかなど，実践的指導力を高める上でこの俯瞰する力は特に有効であると考えます。

５　若い先生へのアドバイス

① 難しいことを易しく，易しいことを掘り下げながら楽しく教えましょう。
② 原理・原則を基に筋道を立てた理解をさせるように指導しましょう。
③ 簡単なことは簡単に，難しいことも簡単に分かり易く伝えることを意識しましょう。
④ 理科を楽しみましょう。教師も児童生徒と一緒になって探究する姿勢をもちましょう。
⑤ 科学に関する本をたくさん読み科学に親しみましょう。児童生徒に科学と日常生活や社会との関連に気づかせ，理科への関心を高め，理科の有用性を実感させましょう。

引用文献：

1）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」，中央教育審議会，平成28年12月 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (2019年2月19日)
2）小学校理科学習指導要領（平成29年告示）解説　理科編，文部科学省，東洋館出版社，平成30年
3）中学校理科学習指導要領（平成29年告示）解説　理科編，文部科学省，学校図書，平成30年
4）高等学校学習指導要領解説　理科編　理数編，文部科学省，平成30年7月 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_06.pdf (2019年2月19日)
5）「科学的とはどういうことか」，板倉聖宣，仮説社，1977年
6）「小学校理科の観察，実験の手引き」，文部科学省，平成23年3月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiouen/1304649.htm (2019年2月19日)

若い教師を育てるワンポイントアドバイス

障害児教育Ｑ＆Ａ

肢体不自由児の生活や学習上の困難と配慮

障害児教育講座　任　龍在

質問：近年，小・中学校に在籍する肢体不自由児が増加しています。肢体不自由児を担当する際の有意すべき点を教えてください。
（小学校教員・中学校教員）

１　はじめに

近年，インクルーシブ教育の拡大，特殊教育から特別支援教育への転換，児童生徒の近距離通学の保障，障害者差別解消法の制定などにより，地域の小・中学校に在籍する肢体不自由児が増加しています。

小・中学校に在籍する肢体不自由児と保護者，そして担当教員の相談を受ける際に，彼らの主な関心が「運動・動作」に集中していることがよく見られます。つまり，肢体不自由児の生活や学習上の困難を肢体不自由（運動・動作）のみで検討しようとする傾向が強く，その結果，相談内容は日常生活動作や実技の授業（美術，音楽，体育等）に関連する場合が多いです。しかし，肢体不自由児の生活や学習上の困難は運動・動作だけではなく，感覚・認知や経験・体験からも生じることを看過しては行けません。

そこで本稿では，小・中学校教員の理解を高めるために，肢体不自由児（とくに，脳性まひ）が抱えている生活や学習上の困難と配慮について，「運動・動作の困難」「感覚・認知の困難」「経験・体験の不足」といった３つの観点から簡略に説明します（図１）。

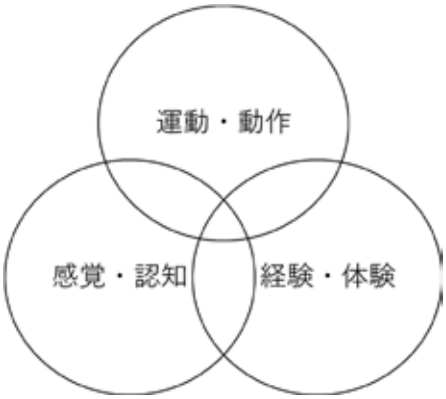


図１　肢体不自由児の生活や学習上の困難の関係図

２　肢体不自由児の生活や学習上の困難

1）運動・動作の困難

肢体不自由児（とくに，脳性まひ）は，書写，食事，衣服の着脱，用便など，生活や学習上の運動・動作の全部又は一部に困難がある場合が多いです。さらに，発話に関係する器官の運動障害による言語障害を伴う場合も少なくないです。これらの運動・動作には，起立や歩行のように，主に下肢 や平衡反応にかかわるもの，書写や食事のように，主に目と手の協応動作（まひがあって動かない，意図しない動きが入るなど）にかかわるもの，物の持ち運びや衣服の着脱のように，上肢・下肢と体幹全体にかかわるものがあります。

2）感覚・認知の困難

肢体不自由（とくに，脳性まひ）は，視覚障害（屈折異常，斜視，眼振，弱視等）や聴覚障害（難聴等）を伴う場合があります。また，視覚認知の発達異常（目と手の協応動作の困難，図と地の弁別の困難，空間認知の困難）を伴い，物事の全体像を把握したり，多くの情報や複数の情報を同時に処理したりすることが困難である場合があります。たとえば，漢字を構成する図形の判別が困難になり，読み・書き障害に至る場合も少なくないです。このような視覚認知の問題は周囲から気づかれにくいと言えます。

3）経験・体験の不足

肢体不自由児は，運動・動作の制限による経験・体験の不足により，社会や自然等に対する理解が不十分になりがちです。また，経験・体験の不足に感覚・認知の困難が介在して内容の理解を阻んでいることも考えられます。そのため，運動・動作の困難，感覚・認知の困難，経験・体験の困難は，それぞれが独立しておらず，多くの場合は関連しあいながら生活や学習上の困難として現れることに注目する必要があります。肢体不自由児の実態把握を行うときには，困難の原因を速断せずに慎重に検討することが大切です。

4）その他

脳性まひを含めて中枢神経に障害がある児童生

徒は，転導性，多動性，統合困難，固執性などが見られることがあります。ただし，これらは全ての子どもに見られるものではなく，個人差もあるため，参考にする程度に留めるのが無難です。

3　肢体不自由児の生活や学習上の配慮

1）運動・動作の困難への配慮

肢体不自由児は，長時間同じ姿勢が続くことで，身体に痛みが出たり，皮膚の一部を傷めたり，関節の変形，拘縮，脱臼，側弯等を起こしたりする，など身体の二次問題が発生する場合が多いです。効果的な学習を行うために，まず，授業のなかでも姿勢を変えたり，車椅子から床に降りたりすることが大切です。適切な姿勢を保持することは，疲労をためないようにするだけではなく，身体の操作も行いやすくすることに繋がります。次に，補助的手段としては，座位姿勢安定のための椅子，作業力向上のための机，移動のための歩行器や車椅子，廊下や階段に取り付けた手すり，もちやすいように握りを太くしたりベルトを取り付けたりしたスプーンや鉛筆，食器やノートを机上に固定する器具（滑り止めマットなど），着脱しやすいようにデザインされたボタンやファスナーを用いて扱いやすくした衣服，手すりを取り付けた便器など，児童生徒のニーズに応じた物理的な環境整備が不可欠です。

2）感覚・認知の困難への配慮

肢体不自由児（とくに，脳性まひ）は，課題を見たり聞いたりすることに困難を感じる場合が多いです。こうした時には，課題を提示する時に，注目すべき部分を強調したり，視覚や聴覚の情報を工夫したり，視覚と聴覚の両方を活用できるように指導の内容と方法を工夫したりすることが大切です。たとえば，文字の構成をへんやつくりなど部分やまとまりに分けて学習を行う，筆順に沿って運動の方向を言語化し視覚情報を聴覚情報に置き換える，漢字の成り立ちなどを有意味化することで長期記憶しやすくする，図形や全体像を指でなぞって触覚を活用する，などの手だてを用いています。また，文を組み立てることに困難のある児童生徒について，具体的な操作を行いながら思考をつなぎ，継時的に文章全体が確認できる手立て（たとえば，伝えたいことをメモにして整理し，メモを並び替えて，相手に自分の気持ちが伝わるような文章を組み立てる等）を用いた事例が報告されています。

3）経験・体験の不足への配慮

肢体不自由児は，身体の動きに困難があるため，経験・体験が不足している場合が多い。このため，体験的学習を多く取り入れた指導の内容と方法が有効です。経験・体験の不足から，内容の具体的なイメージが浮かびにくかったり，登場人物の気持ちをイメージしにくかったりすることがよく見られます。こうした時には，音読やロールプレイングなどを行い，話し言葉や具体物から理解を促す方法が有効です。しかし，現場では，肢体不自由児の生活や学習上の困難の主たる原因は感覚・認知の困難であるのにもかかわらず，経験・体験の不足を理由としてとらえ，体験的学習に力を入れている教師が少なくないと言えます。今後，感覚・認知の困難を経験・体験の不足と誤解しないよう注意する必要があります。

4）AAC と ICT の活用

AAC（拡大代替コミュニケーション）と ICT（情報通信技術）は，肢体不自由児の生活や学習上の困難を解決する有効な手段の 1 つです。AAC と ICT の活用（タブレットパソコンなど）については積極的に検討する必要があります。

4　おわりに

小・中学校においても，肢体不自由児の指導及び支援に関する専門性の高い教員が増えることを心から願っています。

参考文献

小林秀之・米田宏樹・安藤隆男『特別支援教育－共生社会の実現に向けて－』ミネルヴァ書房，2018 年

国立特別支援教育総合研究所「肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究－表現する力の育成をめざして－（平成 22 年度～平成 23 年度）研究成果報告書」専門研究 B，2011 年

筑波大学附属桐が丘特別支援学校『肢体不自由教育の理念と実践』ジアース教育新社，2008 年

筑波大学附属桐が丘特別支援学校『肢体不自由のある子どもの教科指導 Q&A－「見えにくさ・とらえにくさ」をふまえた確かな実践』ジアース教育新社，2008 年

若い教師を育てるワンポイントアドバイス

教科教育Ｑ＆Ａ

よりよい授業を行うために、何をすればいいですか？

数学教育講座　澤田麻衣子

質問：よりよい算数の授業、数学の授業を行うためには、何をすればよいでしょうか。
（小学校教員・中学校教員・高等学校教員）

今日行った授業よりも、よりよい授業を行いたいという思いは、教員としてのキャリア、また小学校、中学校、高等学校のどの子どもたちに授業をするのかによらず、教員誰しもが共通に抱くものなのではないでしょうか。

数学の知識を身につける、同僚と授業研究を行う、授業づくりに関する本を参考にするなど、様々に取り組まれていると思います。しかし、先の質問は私が数学教育に携わって以来、様々な場面で受けたものです。尽きることはありません。また、私自身、中高教員時代、この問いを日々持ち続けながら授業に向かっていた記憶があります。そこで、この質問に対する手立てを提案しようと思いました。そして、この提案に対する実行計画を紹介します。

【提案】

授業者は、授業における数学的な本質をできるだけ明確にすること。

【実行計画】

①　自分がこれまで小学校から学習してきた算数・数学の内容をきちんと理解できているか、正直に振り返る。

②　算数・数学が語られている場面に足を運ぶ。

まず【提案】について説明します。

人が“もの”を認識する過程は、認識の対象となる“もの”を表している形態から感覚を通して情報を得て、その情報とこれまでの“もの”に対する記憶を基に対象をまず捉え、その捉えを基に思考を行うことで認識していきます。ここで述べた「“もの”を表している形態」は、具体的な事物、形式的な事物、映像的な事物に分けることができます。算数・数学の授業場面を想像してみてください。具体的事物とは実際に子どもたちが触って動かしたりできる物、形式的事物とは言葉や数式・記号、映像的事物は具体的事物や形式的事物を客観的・感覚的に表現した図を指します。授業者はこれら形態を様々に、適切に用いながら、子どもたちに“もの”を認識させていきます。

では、授業における認識の対象“もの”とはいったい何でしょう。それは、その授業における数学的な本質です。本稿では授業の「中核」と名付けることにします。授業者は「中核」を明確にしておかなければなりません。明確にすることで、子どもたちの認識の程度や躓きに気付くだけでなく、子どもたちの言葉や反応を生かす授業を行うことができます。

次に、授業の「中核」はどの程度明確にしておけばよいのでしょう。それは“数学”として語れるぐらいにです。先日、私の所属する数学教育講座の教員が中学生を対象に行った授業を２つ参観しました。中学２年生を対象に「無限」を、中学１年生を対象に「オイラーの多面体定理」をテーマに扱った授業でした。「無限」は小学校で自然数を扱ったり、中学校で「集合」を扱ったりする場面に既に含まれています。しかし、我々は有限の中で生活しているため、多くの場合その捉えは有限的です。例えば、晴れた夜空に見える星の無数の光の数や、見渡す限り広がる満開の桜の花びらの数など有限の数をイメージしてしまいます。このように、（おそらく）有限的な捉えの生徒に対し、無限の本質を捉えさせるというのは、大変難しいことです。この授業では、「無限」の本質を意識せざるを得ないよう設定された問題が提示され、さらに、少しずつ問題の条件が変わることで、何度も「無限」について考えさせるものでした。続いて、「オイラーの多面体定理」の授業です。数学の授業場面では、感覚的に当たり前と感じることを、当たり前として通り過ぎるのではなく、きちんと証明により説明があること、また証明できる美し

さを伝えることが重要です。この授業では、「平面上のグラフ（面、辺、頂点からなる図形）において、オイラー標数が１となる」という定理を経験的に証明するものでした。個々の生徒が描いたグラフが「全員がある同一のルールのもと操作を続けると、最終的に全員が一致する結果を得る」という経験をすること、つまり「結果の一致」と「同一のルールによる操作」から、「どんな時も」「どんな場合も」この定理が成立することが体験できるものでした。

さて、これら授業者は、数学を研究している先生方、つまり数学の本質に向き合っている“数学者”です。これら授業での数学者と生徒のやりとりはとても洗練されたものでした。子どもたちの言葉足らずの説明から本質を抜き出し、適切な数学の言葉で置き換えたり、未熟な質問にも単純な応答ではなく数学の世界を感じさせる知識を加えて返したり、また、子どもたちの不慣れな操作活動も見逃すことなく進めていました。このように、子どもたちの表現や思考に自由が多く許されているにもかかわらず、子どもたちが「中核」に向かって導かれている授業は、授業者が授業の「中核」を明確に持っているからこそ成立するのです。

では、「中核」を明確にするためには、どのようなことを実行すればよいのでしょう。教員である皆さんは高校までに算数・数学を学習し、さらには大学での数学に触れ、そしてその内容を説明する力を養い、教員として子どもたちの前に立つ準備を行ってきたかと思います。それを前提とした上で、実行すべきことが【実行計画】①②です。

①のポイントは、「正直に」という点です。算数・数学の授業では、子どもたちが問題を解決できるか否かについて言及する場面が多くあります。そのため、授業者はその問題の解答や適当な解法を既に知っています。それ故に、その問題を理解した気になっていること、解法を説明できた気になっていることがあります。問題の正解を得ること、内容を理解していること、解法を説明できること、これらは必ずしもイコールで結ばれません。正解を得る力だけでは不十分であり、問題を理解し、目の前にいる子どもたちに適切に説明できるか、という力までが求められるのが教員です。まずは今の自分の数学の知識がどの程度あるのかを、客観的に知ることが必要であり、不十分な部分は補わなければなりません。そのためには、まず、自分が使っていた「教科書」を読み返してみてください。中でも高校の教科書は積極的に手にしてください。これは、自分が授業をしている対象が小学生であっても中学生であってもです。思い出に浸るために手にするのではありません。記憶とともに、学習した内容が呼び起こされることを確認することが大事なのです。高校では受験の影響もあり、数学Ⅲなどの教科書をきちんと学習しないこともあります。その場合は特に、今の授業をよりよくするためにも、数学Ⅲの教科書を読んでみてください。そして、改めて今授業する内容の「中核」について考えてみましょう。これまでと日頃の授業の内容を考える視点が少し変化すると思います。

次に②についてです。これは、自分と同じ校種の教員が行う研究授業などの参観とは異なる場面を想定してください。現在、算数・数学の内容を話題にしている場は、サイエンスカフェや市民講演会など、様々にあります。私の所属する数学教育講座でも研修院という会を開いています（群馬大学教育学部数学教育講座 HP (http://math.edu.gunma-u.ac.jp/index.html)）。この会では、無限、円の面積、円周率、三角形の合同条件など、授業でも扱われる様々な内容が数学者、現場の先生方、大学院生の間で語られています。その場に参加するだけで、これまで捉えていた算数・数学の知識に対して、新しく視点が加わったり、視野が広がったりする時間となります。日頃、授業をする立場、つまり、算数・数学の知識を伝える立場にいる皆さんですが、他の人がどのような「中核」を、どのように伝えようとしているのかを、自分自身がその「中核」に導かれていくことを通して体験してください。授業での表現や伝え方が変化していくはずです。

本稿は、よりよい授業を行うことへの志をもつ先生方へのものです。【提案】と【実行計画】を紹介しました。ぜひ、【提案】を意識しながら【実行計画】を行動に移してみてください。ただし、注意すべきことがあります。すぐに行動後の結果を求めるのではなく、日頃子どもたちを見守っているように自分の変化を見守ってください。そして、授業者自身がその授業を楽しむことを忘れないでください。

若い教師を育てるワンポイントアドバイス

学校教育Ｑ＆Ａ

Bildung and Liberal Education

学校教育講座　三澤 紘一郎

質問：今日の教育動向を基準にすると、学校現場に立つ「実践学」であるだけ十分だと思われますか。（小・中学校教員）

1.

ジョン・デューイ（1859-1952）が設立したシカゴ大学の教育学部は、21 世紀に入ってすぐに閉鎖された。世界的な研究大学として名高い同大学の研究水準に、教育学部は見合っていないと大学に判断されたためである。現在シカゴ大学は、シカゴの公立学校に送り出す教員を養成するためのプログラムを細々と提供しているに過ぎない。

2.

シカゴ大学の例には、世界の多くの教育学部が直面している難境が象徴的なかたちで現れていると思われる―（1）学問としての教育学は、学問の世界において軽視される傾向にある。にもかかわらず、（2）高等教育機関が学校教員という専門職業人を養成する任を負っている。したがって、（3）教育学部は、純粋な学問研究としての教育学ではなく、全面的に「教職教育学」を行う場へと衣替えするしか、ほとんど生き残る道がない。

教員養成系である群馬大学の教育学部にとって、（3）の道をとることはそもそもの前提のように映るかもしれない。しかし、教育学部が全面的に「教職教育学部化」し、そこで行われるすべての研究・教育活動が「学校教育」に強引に結び付けられなければならなくなるとすれば、それは教育学部の貧困化を招くことにつながると思われる。

3.

上記の（1）と（2）には、学問と大学をめぐる歴史的な背景が関係している。中世ヨーロッパに大学が誕生したとき、それは社会の中核をなす「高度専門職業人」（＝「法」・「医」・「神」に関わる専門職業人）を養成する機関であった。時代が下り、19 世紀初めのベルリン大学に端を発する「近代大学」が登場すると、その中心的な機能は研究に置かれることになる。後者の基準に照らすと、（学校教育や教員養成という）実際的な社会実践と切り離せない側面をもつ教育学は、「純粋な」学問になり切れていないという位置づけをなされがちである。とはいえ、前者の中世大学をモデルに、教育学（部）が「教員を養成すること」に特化するとしても、学校教員が「法」・「医」・「神」に関わる伝統的な職業人と同程度の「高度専門職業人」と認識されているとは言い難い面があり、ここでも教育学は日蔭者扱いをされることになる。

4.

教育学の学問的性質という問題と、それに対する評価の問題を同列に論じることはできない。しかし、後者は前者に強い影響を及ぼしてきたように見える。その結果、我々は「教育学者とはだれで、彼（女）は何をする人か」という問いに向き合わなけ

ればならない状況を迎えている。

5.

実のところ、教育学部においてさえ、「教育学者」はほとんどいない。

英語で「教育学者」に相当する語は事実上なく（educator, educationist, educationalist, pedagogist…これらの語は使われないわけではないが、どれもそれほど一般的ではなく、生物学者=biologist のような一対一関係を「教育学者」と結ぶ語であるわけではない）、流通しているのは、‘educational researcher’（＝「教育研究者」）という語、ならびにその語が指示する存在である。

6.

これは単なる用語の問題ではない。「教育研究者」というのは、近代大学における学問観を身にまとった語、存在であるからである。教育心理学者、教育社会学者、教育経済学者……といった専門家たちの多くは、「教育研究者」ではあり得ても、「教育学者」ではない。実際には、彼（女）らのほとんどは自らを心理学者、社会学者、経済学者……と認識しているだろう（教育哲学を学ぶ私にも同じような感覚がある）。

このようにして、教育学部に「教育学者」が（ほとんど）いないという（外部から見ると）きわめて奇妙な状況が生まれている。

7.

しかし、この奇妙さを無理に解消しようとする必要はないのではないか。中世大学的な「職業人養成」を目指した「教職教育学化」や、教員の「教育学者化」をもって奇妙さの解消を図ろうとすることは、実態の定かでない「教育学（者）幻想」に囚われた混乱を深める結果をもたらすように思われる。むしろ、学生、教員ともにいわゆる「理系」、「文系」が雑然と混ざり合う寄り合い所帯的な教育学部という場は、この奇妙さを創造的に寿ぎ得る場として独特の立ち位置にいることが強調されてよい。教育学部においてこそ、Bildung を可能にする liberal education が達成され得るように思う。

8.

教育学部に期待されるのは「よい教師」を送りだすことであるとするならば、現在の教育の枠組みを、そして自分自身の枠組みを自在に検討できるような知性を学生たちの中に育んでいかなければならない。そのためには、教育学部で行われる研究・教育が現在の教育の動向を基準にした「役に立つ」実践学であるだけでは不十分だと思われる。

Bildung も liberal education も適切な日本語に置き換えることが難しく隔靴掻痒の感は否めないが、「今、ここ」の狭い局面に自分や対象を限定してしまわずに、それを拡げていくことを可能にするような教育のあり方を探求していきたい。

センターとしての取組（1）

教育実習・実践開発部門

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。

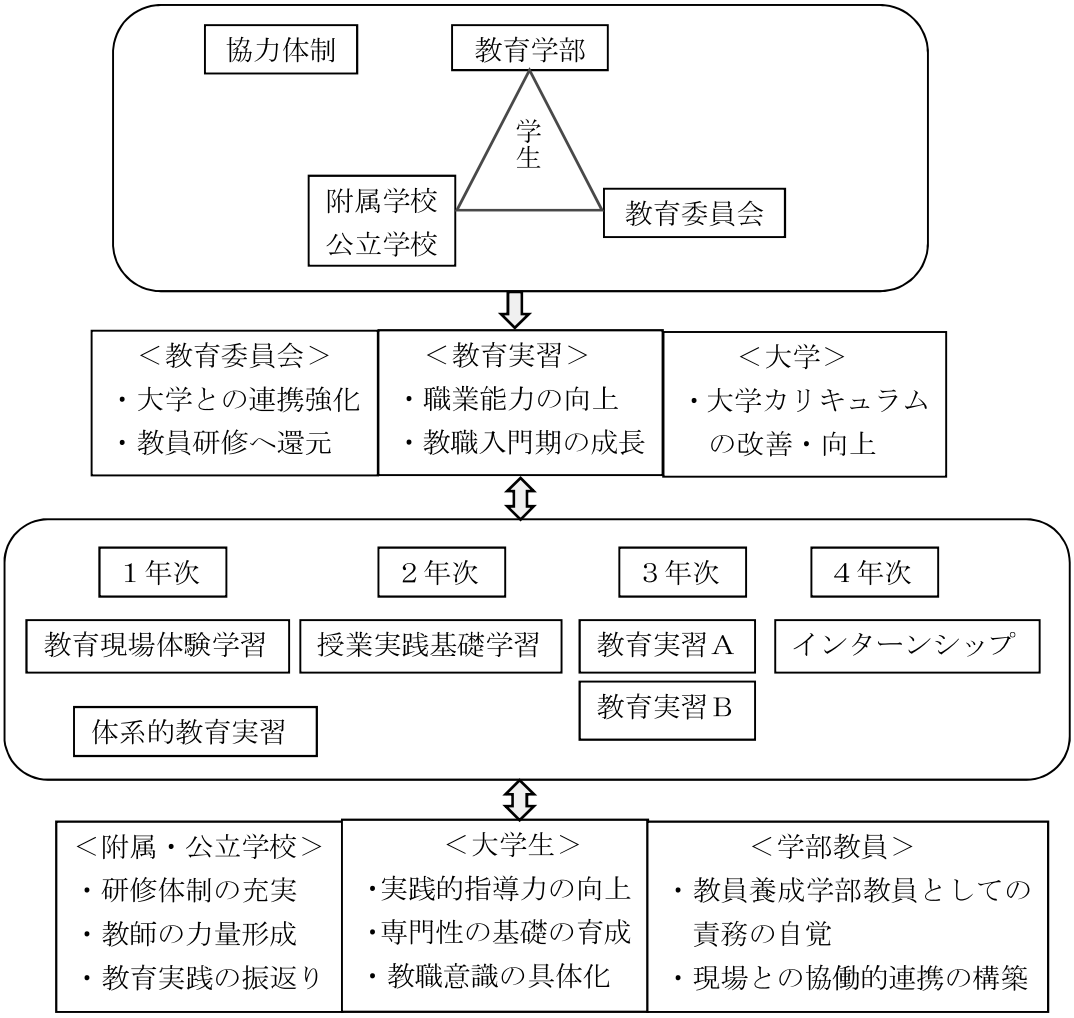


図１　教育実習の協力体制および実習体系

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接続性を高め，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 30 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。

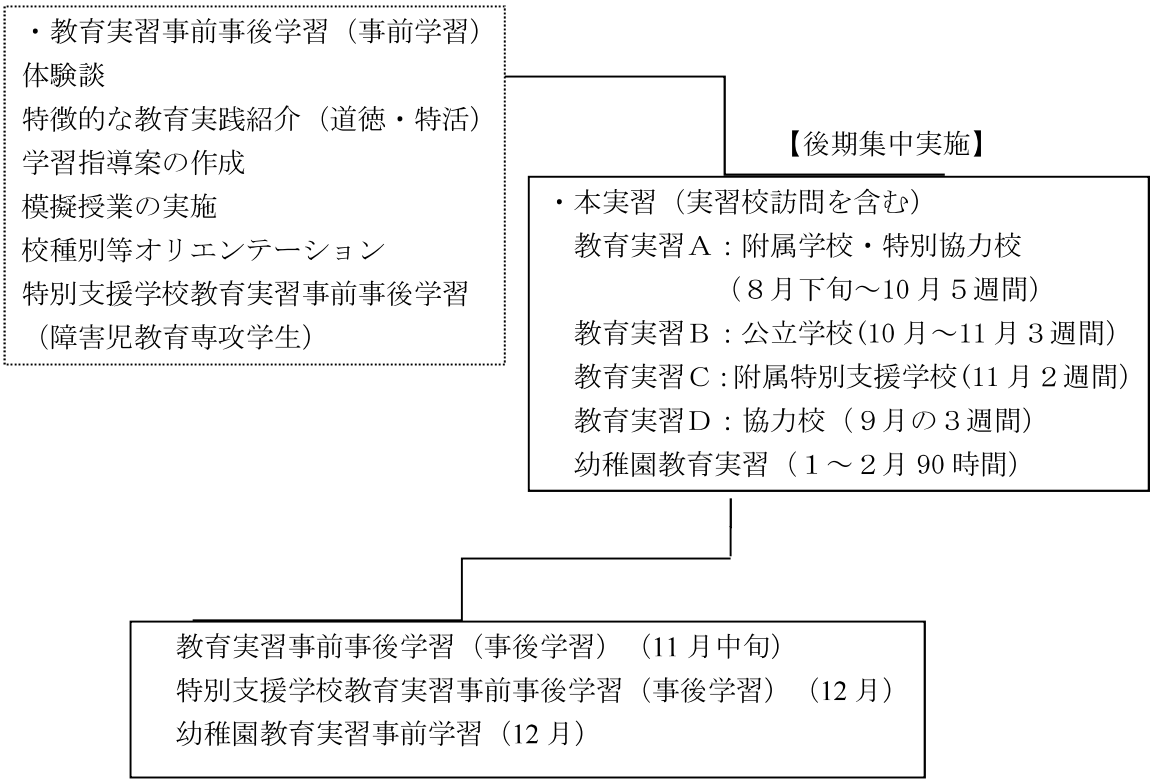


図 2　教育実習ＡＢＣＤと事前事後学習

表１　平成 30 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	学びの視点	課題等
1	4/18 （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	附属小学校副校長 附属特別支援学校副校長 附属幼稚園副園長 附属中学校副校長	教育実習委員長(20分) 教育実習委員(紹介のみ)	2，3	「事前・事後学習の記録」配付
2	5/16 （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)	1，2，3	課題1点検
3	5/23 （水）	事前学習：講義① １２：４０～１６：００ 「学習指導と評価」　12:50～14:20 「実習に必要なカウンセリングマインドⅡ」 14:30～16:00	Ｃ－２０４		学校教育臨床総合センター (90分×2)	1(2)(3) 2(1)(2)	
4	5/30 （水）	事前学習：学習指導案作成 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)		1(1)(2)(3)	
5	6/6 （水）	事前学習：模擬授業用指導案作成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)	1(1)(2)(3)	
6	6/13 （水）	事前学習：模擬授業用指導案作成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)	1(1)(2)(3)	
7	6/27 （水）	事前学習：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)	1(1)(2)(3)	
8	7/4 （水）	事前学習：講義② １２：４０～１６：００ 道徳の授業の在り方について　12:50～14:20 授業研究と学級経営の在り方について 14:30～16:00	Ｃ－２０４		学校教育臨床総合センター (90分×2)	1(1)(2)(3) 2(1)(2)(3)	
9	7/11 （水）	実習校別オリエンテーション：教育実習Ａ 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) 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	実習校による事前指導：教育実習Ｂ	各実習校				
11	8/21 （火） ～ 8/24 （金）	実習校による事前指導：教育実習Ａ	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25日までに記述済み）
12	8/29 （水） ～ 10/5 （金）	本実習：教育実習Ａ ①附属小学校 ②前橋市立荒牧小学校 ③前橋市立桃川小学校 ④附属中学校 ⑤伊勢崎市立第三中学校	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				
13	10/10 （水）	事前学習：教育実習Ｃ １２：４０～１４：１０	Ｃ－２０６		講座教員(90分)	1，2，3(1)	
		事前学習：教育実習Ｂに関する説明会 １４：５０～１６：２０	Ｃ－２０４		教育実習委員長(90分)		
14	10/12 （金）	実習校による事前観察：教育実習Ｃ	附属特別支援学校				
15	10/15 （月） ～ 11/9 （金）	本実習：教育実習Ｂ （実習校により任意設定の3週間）					
16	11/13 （火）	実習校による事前指導：教育実習Ｃ	附属特別支援学校				
17	11/14 （水）	事後学習①：校種別 １２：４０～１６：００	Ｃ－２０４	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分)		1，2，3	課題3（11月14日までに記述済み）
		事後学習②：講座別 １６：００～１７：３０ ・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)	1，2，3	「事前・事後学習の記録」提出
18	11/15 （木） ～ 11/30 （金）	本実習：教育実習Ｃ	附属特別支援学校				
19	12/5 （水）	事後学習：教育実習Ｃ １４：２０～１５：５０	Ｃ－１０７		講座教員(90分)	1，2，3	
20	12月 上旬	実習園による事前観察・事前指導：幼稚園教育実習	附属幼稚園				
21	1/18 （金） ～ 2/7 （木）	本実習：幼稚園教育実習	附属幼稚園				
22	2月 中旬	実習園による事後指導：幼稚園教育実習	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 中部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 30 年 5 月 25 日（金）
・場所　前橋合同庁舎，防災センター会議室
・対象　前橋市・伊勢崎市・渋川市，吉岡町・玉村町，榛東村の 60 校
② 西部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 30 年 6 月 1 日（金）
・場所　群馬県教育委員会西部教育事務所
・対象　高崎市・藤岡市・富岡市・安中市・甘楽町の 37 校
③ 利根教育事務所管内の実習校
・期日　平成 30 年 6 月 6 日（水）
・場所　群馬県教育委員会利根教育事務所
・対象　沼田市の７校
④ 東部教育事務所管内の実習校
・期日　平成 30 年 6 月 8 日（金）
・場所　太田合同庁舎会議用庁舎
・対象　太田市・桐生市・みどり市・館林市の 35 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 30 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 30 年 11 月 7 日（水）
・場所　群馬大学教育学部
・対象　附属幼稚園，附属小学校，附属中学校，附属特別支援学校，荒牧小学校，桃川小学校，伊勢崎第三中学校，県立高崎特別支援学校，県立渋川特別支援学校，県立二葉特別支援学校，県立渡良瀬特別支援学校，県立聾学校，前橋市立前橋特別支援学校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 30 年 12 月 5 日（水）
・場所　群馬大学教育学部
・対象　教育委員会担当者（群馬県，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 30 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 138 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30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			
		２９年度		３０年度		２９年度		３０年度		２９年度		３０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 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。	十分	23	36.5%	40	58.8%	18	25.7%	27	38.6%	41	30.8%	67	48.6%
	ほぼ十分	14	22.2%	25	36.8%	20	28.6%	35	50.0%	34	25.6%	60	43.5%
	あまり十分でない	2	3.2%	3	4.4%	3	4.3%	7	10.0%	5	3.8%	10	7.2%
	不十分	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	1	1.4%	1	0.8%	1	0.7%
	無回答	24	38.1%	0	0.0%	28	40.0%	0	0.0%	52	39.1%	0	0.0%
小計		63	100%	68	100%	70	100%	70	100%	133	100%	138	100%
問２ 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。	良好	29	46.0%	43	63.2%	31	44.3%	35	50.0%	60	45.1%	78	56.5%
	概ね良好	9	14.3%	24	35.3%	10	14.3%	33	47.1%	19	14.3%	57	41.3%
	あまり良好でない	1	1.6%	1	1.5%	1	1.4%	1	1.4%	2	1.5%	2	1.4%
	全く良好ではない	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	1	0.7%
	無回答	24	38.1%	0	0.0%	28	40.0%	0	0.0%	52	39.1%	0	0.0%
小計		63	100%	68	100%	70	100%	70	100%	133	100%	138	100%
問３ 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。	大変有意義	14	22.2%	24	35.3%	11	15.7%	12	17.1%	25	18.8%	36	26.1%
	ある程度有意義	23	36.5%	41	60.3%	26	37.1%	39	55.7%	49	36.8%	80	58.0%
	あまり有意義でない	2	3.2%	3	4.4%	4	5.7%	15	21.4%	6	4.5%	18	13.0%
	全く有意義でない	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	4.3%	0	0.0%	3	2.2%
	無回答	24	38.1%	0	0.0%	29	41.4%	1	1.4%	53	39.8%	1	0.7%
小計		63	100%	68	100%	70	100%	70	100%	133	100%	138	100%

（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

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 44 校）

・二回目の実習であり，今回の実習でこんなことを頑張りたいという目標を持って臨むことができていた。
・教育実習に臨む自覚や基本的な準備（指導案の書き方，教材研究など）しっかりできていた。
・教育実習に備え，事前に教科書の貸与を願い出たり，どの単元を行うのかについてメールで尋ねたりしてくるなど，とても前向きであった。常に真摯にそして前向きに取り組んでいた。
・実習生が疑問に思ったことなど，実習生担当あてに電話で問い合わせるなど積極的な一面

が見られた。
・実習には，しっかりとした態度や言葉遣いで臨むことができていた。
・実習開始前に使用している教科書や実践授業を行う単元の確認など，問い合わせをして準備を行っていたのは，素晴らしかったと思います。
・事前指導日に，本校で使用している教科書会社名を尋ねていくなど，意欲が感じられました。実習初日にも，教育実習で何を学びたいのかを含めてあいさつをするなど，「立派な実習生だ」と職員から声が上がっていました。
・実習に向かう（教壇に立つ）という意欲，健康状態において，良好であり，充実した３週間を過ごすことができた。
・教材研究をすすめる中や，授業後の指導教諭との話合いの際，疑問点について質問をするなど前向きな姿勢が見られた。

（イ）授業に関する内容（記述 23 校）
・研究授業教科である国語科において，教科書を事前に自身で購入し，教材研究をしていた。
・教材研究や教材作成など，前向きに取り組んでおり，子どもたちのために少しでも良い授業をしようとする姿勢に好感が持てた。
・指導案等の書き方を理解しており，指導案作成する際，指導者が修正する程度で済んだ。
・本人の希望で，所属学年でない，５・６年生の外国語活動の授業実践を申し出て，やる気を持って臨んでいる姿が伝わってきた。
・教材研究に努め，スムーズなスタートを切ることができました。Ａ実習の経験値をきちんと生かそうとする姿勢が初日から見られました。
・事前指導日が直前しか設定できなかったので，準備期間が無かったが，教科書などの必要なものを揃えたり，関係資料に目を通したりなど指示されたことをしっかり行い，実習に臨むことができた。
・事前に指導案もほぼ作成できていた。
・道徳の授業の指導案を事前に送付するなど，積極的に準備をしていた。

（ウ）大学の指導や事前の教育実習Ａに関する内容（記述 19 校）
・服装面，あいさつ，時間を守る姿勢，管理職，各種主任からの講話を聞く姿勢，通勤における交通事故・違反防止に対する気配り，これらの点からも大学での事前指導が生きていたと思われます。
・直前まで他校で実習を行っていたこともあり，生徒への態度，実習に対する姿勢など全く問題はなかった。
・既に中学校の実習を経験していたこともあり，実習校の教師や，児童に向き合う姿勢ができたいたように思います。
・言葉遣いや態度がしっかりしていることが多く，話し方も丁寧でした。日頃のご指導のよさが分かりました。
・中学校での実習を生かして初日からはきはきと過ごせていた。迷ったことは積極的に質問していた。
・すでに前の実習を終えているので心構えや指導案の書き方などの理解しており，受け入れ

側としては大変ありがたかったです。
・小学校での教育実習に取り組むにあたり，児童との接し方・授業の基本的な進め方・板書技術・机間巡視など中学校での教育実習の経験が生かされていた。

（エ）受入校による事前打ち合わせ内容に関する内容（記述 17 校）
・事前に連絡していた内容についての教材研究がよくできていた。また，意識，服装面でも事前打ち合わせの留意点を守っていた。
・事前指導の際も，積極的にどんな準備をしたらいいかや授業をどのように組み立てたらいいかなどを質問し，打ち合わせ内容について計画的に準備を進めていた。
・事前に連絡があり，国語や算数の学習単元名をお伝えした。教科書，指導書，指導領域等もすべて揃えて熟読されていた。
・事前指導の際に授業してもらう部分を伝えたところ，大まかにではあるが研究授業までの授業配分を考えてきていた。
・事前打ち合わせで必要なことを積極的に質問し，その内容について実習に備えることができていました。また，指導範囲を事前に確認し，指導案を数日前から作成するなど先を見越して準備することができました。

（オ）礼儀，あいさつ，マナー等に関する内容（記述 8 校）
・毎朝早くから来て，子どもに挨拶をしたり，遊びにつき合ってくれた。
・とても一生懸命で，「現場に迷惑をかけないように」と，いつも気を配っているように感じた。
・時間を守り，挨拶をしっかりとし，服装も清潔感があり，基本的な生活習慣ができていた。
・服装や身だしなみ等，しっかりできていたと思います。

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）受入校による事前打ち合わせに関する内容（記述 9 校）
・事前に教科書から作品を 1 つ選んで，鑑賞学習をして欲しいことを伝えたが，選んだ作品について調べてくることもなく，授業の展開も考えていませんでした。
・事前指導の日程調整は，実習生側から何度でも実習校側に連絡を試みるくらいの態度が欲しい。サークル活動などで，連絡がつきにくいことがあった。こちら側から連絡し，それもなかなかつかまらないようなことでは困る。それ以外は，事前準備をしてきちんと臨めていたと思う。
・事前指導の際に研究授業を行う題材の範囲を示していたが，指導案をしっかり仕上げてきた実習生と教材研究が不十分なまま実習を迎えた実習生に分かれた。
・事前指導において，「実習を通して何を得たいか，自分をどのように変容させたいか考えておいてほしい」と伝えておいたが，目的意識を明確にもつことができないまま，本実習

に臨んでいるように見受けられた。（実習期間中に，本人に数回尋ねたが，明確な答えが返ってくることがなかった）
・事前に児童の名前を覚えるよう指示をしたが，実行されなかった。
・打ち合わせの時に，実習が始まる前に教材研究や指導案の叩き台を作っておくはずになっていたが，準備されていなかった。
・事前指導で行った説明で，内容等についてはある程度伝えたが，事前の準備不足を感じた。基礎学習も生かされていない様子がうかがえた。
・実習生側が忙しく，実習生の都合に合わせて，実習校側が打合せ日時を調整する必要があり大変だった。
・前の実習と本校での実習の間隔があまりにも短いため，実習の打ち合わせの日程を余裕を持って組むことが出来なかった。実習開始の直前でしかスケジュールを合わせることが出来なかったので，事前の準備が十分に行うことは難しかったと思われる。特に，実技教科では打ち合わせから実習までの日数があまりなかったので，教材研究する時間が少なく実習中に行っていた。

（イ）教職や教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 4 校）
・子供へ関わろうとする気持ちがもう少しあると良かった。
・なかなか，最初のスペースがつかめずにいた様でした。
・参観の視点や実習での課題が，明確ではなかった。
・実習日誌について，附属校と違うのか，あまり理解できていなかった。

（ウ）大学の指導や事前の教育実習に関する内容（記述 4 校）
・授業において方法論にこだわる傾向が見られました。大学で様々な教育法を学んでいることは分かります。実習生が大学で学んだ知識を生かす上でのチャレンジ精神も大事ですが，社会科は内容教科です。現場にとって，授業の 1 時間の価値はとても大きく，生徒に学力を保障する義務があります。ねらいを明確に打ち立てて，シンプルに支えることを優先してほしいと伝えました。
・毎年の説明会で意見されていると思いますが，事前指導の日が 10 月 9 日（火）の一日だけしか取れないような設定になっています。今年度は，当日に実習担当の都合がつきましたが，本実習に入る前の実習生の予定を 2，3 日空けていただけると助かると思います。
・以前受け入れた実習生は大学側から教科書は各自購入するように指示があったようで，事前打ち合わせで担当学年を知らせると本実習までに購入していました。今回の実習生はその指示はなかったというので教科書や指導書などはすべて貸しました。実習生を受け入れた学校ごとの対応になってしまうと学生の負担感や不公平感にもつながると思われますので，統一した指示があると助かります。
・教育実習Ａが終了してから，あまり日がたっていないので，事前には，中学校の専門教科に向けてのアイデアを練る時間が足らなかったように感じました。実習中については，大変よく取り組んでいました。

（エ）授業に関する内容（記述３校）
・授業の流れや手立てなど，したいことをもう少し用意しておくと良かった。
・指導内容に関する考えや構想は練られていたが，具体的な教材や資料などについての準備までは準備できていなかった。
・実習が連続していたこともあり，事前に教材研究をしておくことができなかった。

（オ）礼儀，あいさつ，マナー等に関する内容（記述１校）
・提出物の扱い，時間を守ること，実習録の扱いについての意識が低かった。

（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

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）教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述 47 校）
・真面目に取り組んでいた。こちらが伝えたいこと，改善を求めたことを素直にやろうとすることができた。
・担当教諭や指導教諭をはじめ，全ての職員との連絡を密にしながら実習に臨めた。
・実習生としての，意欲，生活態度，礼儀，児童との接し方，実習授業に向けた事前準備等，卒なく行えていた。
・早朝から授業の準備をしたり，参観授業を参考にし，授業を改善して計画的に取り組むなど，意欲的な態度で取り組めていた。
・実習に対して真面目に取り組める実習生が多かった。全員が勤務時間を守り，欠席や遅刻等が無かった。参観授業を通して，よかった点を自己の授業実践に積極的に取り入れようとす前向きな姿勢が見られた。
・他学年の様々な授業を参観するだけでなく，進んで特別支援学級にも足を運んでいた。積極的に学ぼうとする姿が見られた。
・参観記録や実習日誌からも取り組みの真剣さが伝わってきた。
・授業開始前に教室へ行き，児童理解に努めたり，担任の授業準備を手伝ったりしていた。
・児童に対して，教師であるという自覚を持って接していたこと，授業参観の態度もよく，内容を改めて整理していたこと，教材研究に向かう姿勢，指導を聞き，よりよい授業にするために多くの工夫を行ったこと等，大変素晴らしかったと思います。
・指導案，ワーク―シート，授業で使う掲示物など，期日にはきちんと用意されていた。授業にも真摯に取り組み，向上が見られた。

（イ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述 43 校）
・配属クラスの児童の名前を１日で覚えたり休み時間などにも各児童との交流を密に図ったりするなど，良好な人間関係を築きながら，児童への適切な指導をすることができた。
・生徒に対してはしっかり名前を覚え，授業時はもとより休み時間も呼名してくれました生

徒も親しみを持って接していました。
・子供たち一人ひとりに気を配ろうと努力していた。授業参観時にはメモを取りながら，真剣に子供たちの様子を観察し，補助時には子供たちに寄り添いながら，支援することができた。
・担当学級の児童だけでなく，それ以外の児童とも積極的にコミュニケーションを取ろうとしていた。また，校内研修や学校で依頼した出前講座等にも積極的に参加し，意欲的に活動していた。
・実習全般において，たいへん真面目に取り組み，児童と積極的に関わりを持とうとしていた。また，児童の目線で授業に取り組もうとしており，どのようにしたら，導入の課題を引き出せるかについて，時間をかけて教材研究していた。
・参観授業，実習授業だけでなく，休み時間や給食指導，清掃指導などにも，積極的に取り組み，子どもたちとの関わりを大切にしようとする姿勢であった。
・子どもたちとのかかわりも積極的で，共に活動することはもちろん，時には児童に寄り添ったふれあいや言葉がけをしている姿も見られました。
・朝や休み時間に積極的に担当学級だけでなく，たくさんの子ども達と関わろうとする姿が見られた。
・子どもとの関わり方，言葉の使い方等，良好だったと思います。

（ウ）授業に関する内容（記述 41 校）
・授業実践に向けては，指導教官と放課後・休み時間と寸暇をおしみ指導を受けていました。特に印象的だったのは，授業前の準備と，授業後の片付けを一生懸命に行っている姿です。今回は，理科と保健体育と準備の多い教科ですがよくやっていました。
・授業実習はどの教科も，やりたいと言い，特に新しい外国語や道徳に挑戦したいと，意欲充分であった。教材研究がすばらしく，アイディアも光っていた。児童一人一人に声をかけたりして，授業は一人前以上であった。
・急な予定変更が多かったにもかかわらず，参観授業では，自分から先生方にお願いに行くなど，整理して計画通りに実習ができていた。
・研究授業では，事前の指導案検討会で先生方からもらったアドバイスを活かし，操作活動を取り入れた素晴らしい授業を行った。
・所属学年でない 5・6 年生の外国語活動の授業実習では，英語ゲームを導入で効果的に活用したり，諸外国のことを調べてきて子どもたちに話したりするなど，授業の準備がよくできていた。
・指導案の作成では，自らのアイデアを生かしたり，教師からのアドバイスを素直に受け入れて流れを構成したりできていました。
・専門の教科指導だけではなく，道徳の教材研究や生徒の接し方など，積極的で誠実な取り組みが見られました。
・教科指導では，進んで教材研究を行い分かりやすいワークシートづくりに取り組むなど，教員になろうという熱意が感じられた。
・教材研究にも熱心に取り組み，教具やワークシートも工夫を凝らして作成することができた。授業では，児童のつぶやきも丁寧に拾い，温かい雰囲気作りをすることができた。

・非常に真面目に教材研究に取り組むことができていました。指導案作成では，悩んでしまい，困っていることも多かったですが，一つ一つ課題と向き合いながら授業準備を進めていました。

（エ）礼儀，挨拶，人柄等に関する内容（記述 17 校）
・明るく，真面目で，礼儀正しく，真剣に実習に取り組んでいました。とても好感が持てました。
・社会人として，一般常識から逸脱した行為等も見られず，担当する学級においても，授業やその他の活動時に積極的に生徒と関わりを持ち，経験をしようとする姿勢が見られ，熱心に実習にとり組んでいた。
・笑顔を絶やさず，信頼関係に努めようとしていた。挨拶もきちんとできていた。
・礼儀正しく，時間を守り，実習録整理などその日にやるべきことがしっかりできていた。
・言葉遣いも丁寧で，どの先生方ともコミュニケーションを上手にとることができていました。
・挨拶や礼儀・服装等がきちんとしており，実習に対して前向きな取組が見られた。
・いつも笑顔で元気に，職員にも生徒にも接することができた。
・実習の開始時は，指示・挨拶等の声が小さく，やや心配しましたが，３週間で大きく成長したように感じます。
・朝や廊下でのあいさつを元気に行うことができていた。
・示範授業を見る態度が真剣で，礼儀もきちんとしていた。

（オ）授業以外の教育活動に関する内容（記述 11 校）
・実習期間に行事が多く含まれていたので，生徒とも積極的に関わり，意欲を感じる活動が多く観られた。（マラソン大会で生徒とともに走ったり，文化祭で職員合唱に混ざって歌ったり，準備を手伝うなどよい経験になったと思う。）
・教科指導だけでなく，学級活動や学校行事にもまじめに，積極的に取り組んでいた。服務態度もとてもまじめであった。
・実習期間に合唱コンクールがあり，練習のときにも生徒とともに練習に参加していた。・部活動指導にも積極的に参加していた。
・給食指導や清掃指導の場面では，児童と共に活動しながら，賞賛したり助言したりしていた。
・文化祭の準備や後片付けも積極的に行っていました。
・部活動にも意欲的に関わり生徒との関係づくりにも意欲的でした。

（カ）学校や教員からの指導等への対応に関する内容（記述 10 校）
・指導教官と密に連絡を取り合い，指導案を作成したり授業を実践したりしていた。
・担当教師の指示に的確に対応できていることが多く，状況を踏まえて自分から対応してくれることもありました。
・指導教官の指示を受け，授業観察や手伝い，研究授業等，前向きに取り組めていた。
・学習指導や生徒指導において，指導教諭が助言した内容を素直に受け止め，実践しようと

努力することができた。
・授業づくりについてのアドバイスを適切に理解し，自分なりに考え工夫して，教材研究を行い，授業を構成していた。
・担任や担当との打合せを積極的に行うことができていた。また，観察や実習の１時間，１日ごとに学ぶ姿が見られた。

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）～（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）教育実習への心構え，姿勢，態度に関する内容（記述７校）
・教材研究をはじめ，指導言や板書の工夫，指導案の推敲の努力が見られず，授業準備から片付けまで，言われないと気づけない状況でした。
・専門教科以外の学活や特別支援学校との交流学習を参観しながら，ノートに記載がありませんでした。ノートの記入内容も稚拙で，書き方を知らないようでした。
・授業参観や授業実習における実習録への記述について，批判的であったり，きちんと記入することができていなかったりした様子が見られた。
・計画的に取り組むことができない実習生もいた。
・職務や児童への関わりに対する積極性には課題が残った。
・人前で話すことに緊張するようで，動揺や心のつぶやき（どうしよう）が声になって出ていた。
・実習に対する意欲が感じられなかった。

（イ）授業に関する内容（記述６校）
・実践授業の指導案提出が遅れてしまうことがあった。
・やや板書の仕方に難があったような気がします。
・通常授業の指導案は当日に提出を受けていたので事前の指導ができなかったのはもったいないと思った。
・もっと実習授業をたくさん行う積極性があるとよかった。
・技術科については，やや準備が足りなかったが，遅くまで技術室にこもり練習をしている姿があった。
・道徳の準備で物足りないところがあった。

（ウ）礼儀，あいさつ，人柄等に関する内容（記述６校）
・子どもたちとの関わり等については，意欲的で良好な取り組みだったが，遅刻が２回，参観中の居眠り等，実習に対する甘さや謙虚さの欠如が見られ残念だった。
・授業中の言葉遣いにやや見直した方がよいだろうと思われる場面が見られた。
・報連相もできず，どこで何をしているのか，把握できないこともありました。
・礼儀の面では，学ばせていただくという姿勢・心構えの不足を感じました。

・授業参観をさせてもらう指導者への参観のお願いは，直前ではなく，前日など前もって挨拶するとさらに印象がよいと思います。
・基本的な礼儀やあいさつ等が身についていなかった。

（エ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述 5 校）
・生徒理解という観点から生徒との接し方にもうひと工夫あるとよかったと思われる。
・日常生活では生徒のそばにいる姿勢は見せたが，自分から生徒に関わる積極性は少なかった。
・教室にいるとき，積極的に児童に声をかけたり，注意できたりできたらさらによかった。
・指示を受けたことは誠実に取り組めていたが，自分の考えをしっかりもって授業構想したり，自分から進んで児童と交流するという点では，もう少し積極性が見られるとよかった。
・自分から児童に話しかけたり，遊んだりするなど，積極的な行動が，見受けられなかった。

（オ）大学の指導や事前の教育実習に関する内容（記述 4 校）
・先生方の授業を参観した際に，授業の感想を伝えたりすることができなかったのは残念です。先生方も，実習生に見てもらうにあたり，ある程度準備をして授業公開しています。礼儀として，口答もしくは簡単な文章で感想を伝えるべきであると考えます。その辺は，大学事前指導で教えて頂けると助かります。
・実習録の記入については，教科指導担当教諭からの指導が行われた。
・とても頑張っていたと思いますが，指導教員にとっては通常業務の方が最優先であるということを理解しておいてもらえると，もっと良かったと思います。
・昨今，教育現場の勤務時間等の問題もあり，放課後の部活動への参加については強く伝えなかった。しかし，職員の間からは部活動に参加させる方が良いとの意見もあり，時間外の勤務については大学側ともう少し丁寧な打合せをしておけば，と後悔した。

（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

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 49 校）
・子どもたちにとっては新しい出会いとして，また実習生の趣味のギター演奏に触れ，新鮮な経験だったように思う。また，6 年生にとって，これから自分たちが進む道として，将来自分も職業選択をしたり，自分の適性を考えたりするということを目の当たりにでき，キャリア教育になった。
・担当学級の児童が，自分と年齢の近い担任以外の指導者が入ることにより，楽しみながら意欲的に学習や活動に取り組むことができた。
・配属されたクラスは勿論，他の学年・クラスの児童にも積極的に働きかけ，児童にとって良い思い出になったようだった。学年によっては，お別れ会で児童数名が泣きじゃくるな

ど，児童にとっても良い経験になったようである。
・本校の児童にとっても常に笑顔で愛情を持って接してもらい，うれしかったと思う。最後は一人一人にメッセージ入りのメダルをプレゼントしてくれ，涙の別れを経験することができた。目標を持って頑張る姿は，児童へのよいお手本となった。
・休み時間は，子どもたちと積極的に校庭へ出て遊ぶ姿が見られた。子どもたちにとって，とても楽しい3週間で大変有意義な時間を過ごせたと思う。退任のあいさつでは，教師になることが小さいころからの夢だったことも全校の子どもたちにしっかりと伝えていた。
・児童が実習生とふれ合うことで心的に成長をすることができた。
・実習生と児童との関わりから，普段は見られない児童の一面を知ることができた。
・先生を目指す若い学生が一生懸命取り組む姿は児童にとって良い手本となっていた。
・将来の夢や夢を叶えるためには何をすればよいのかなど，児童に考えさせる機会となった（キャリア教育の一貫として）。
・児童にとっては，大学生と一緒に学習ができたことが新鮮だったと思いますし，大学生との交流は教育的にも意義があることだと思う。

（イ）指導の振り返り等の機会に関する内容（記述22校）
・現場の先生方も初心に返ることができるので，教育実習生を迎え入れることは有意義であると考えています。
・指導に当たった担当教師にとって，若い後輩に授業を見せたり，アドバイスを与えたりすることは，自らの教師修行に他ならず，教師としての在り方を再認識するよい機会になったと考えられます。
・実習生を指導するという点で，指導の原点に還ったり，指導方法を考えたりすることで，教師の指導力の向上につながる。
・今回の教育実習，研究授業，授業研究会を通して，教科指導や生徒指導等の教員としての職務を改めて見つめ直すよい機会となりました。
・実習の記録に書かれた実習生の記録から，指導教諭自身が客観的に自身の指導について振り返ることができた。
・実習生の取り組みの様子から，教材をもう一度考える機会にもなり，教材研究の大切さが改めて分かった。
・実習生への講話や授業参観，授業研究会などをとおして，教師側も日頃の自分の授業や児童との関わり方を見直す機会となっていた。
・若い新鮮な感性に触れて，自身の実践を振り返る機会になったと思う。
・教員の平均年齢が上がっている中で，真剣に教員になりたいと願い努力する姿を見るのは，現場の教員にとっても初心を思い出す良い機会であった。
・実習生を指導する立場に立つと，自分の反省点も見えてきた。

（ウ）刺激，活気，意識等を得るに関する内容（記述21校）
・若い新鮮な感覚で実習をしている姿は，われわれ現場にとっても，よい刺激となった。
・学校全体が活気づく傾向が認められた。
・若い職員の励みにもなっていると感じている。

教職経験の比較的浅い教員にとっては，教育実習生を指導していく中で，日頃の自分の指導を見直し，後輩を育てる重要性に気づくよい機会になったと思われる。
・教育実習に関わった本校職員が，職務の上で，基本的なことをはじめ，大切な事を改めて確認する機会がもてた。
・若手職員が積極的に児童とふれあう時間が増えたと感じた。
・教育実習の指導をさせていただいたことや，本校の教職員が実習生に見せる授業を意識して行えたことの意義は大きいと考えます。
・朝や休み時間の過ごし方や，外部講師を招いての校内研修に参加した際，気後れせずに前の方の席に座る，研究会に参加する職員のプレ発表に際しては，感想をしっかり述べるなどの態度に，本校職員が刺激を受けたと感じた。
・実習生の一生懸命さに生徒も教員も刺激をもらえて良かった。

（エ）仕事上の助けに関する内容（記述 16 校）
・マラソン大会や文化祭などの行事の時，手が足りないときに手伝ってくれた。
・実習中に，創立 30 周年記念式典，合唱コンクール，マラソン大会等ありましたが，若さいっぱいにいろいろな場面で協力してくれました。また，下校指導，部活動等の常時活動においてもよく気づき，行動してくれました。
・児童の生活面でサポート役としてお手伝いしてもらい助かりました。
・教師にとっても，清掃・給食などの学級での指導や部活動の指導で，指導を受けながらとても熱心に活動してくれた。
・本校職員の一員として日常の生活や様々な学校行事で意欲的に動いていただきました。大変感謝いたします。
・合唱コンクール前ということもあり，生徒に近い存在から合唱に向けたクラス経営等に積極的に参加してもらい生徒にとってもいい活動へと導いてもらえた。
・マラソン大会や合唱大会などの行事とぶつかっていたため，そのお手伝いや生徒たちのやる気を促す働きかけなど，とてもありがたかったです。

（オ）教員の研修機会，スキル向上等に関する内容（記述 14 校）
・研究授業後の授業研究会では，参観した本校職員からの感想や活発な意見交換ができた点で，大変有意義であった。
・児童への様々な面での影響は言うまでもないが，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。
・教育実習生への指導を通して，担当教員や授業を公開した教員が資質を高めることができた。
・実習生の指導については，担当教諭を中心に全校体制で臨んだ。具体的には，全職員が授業を公開し，各校務分掌主任が講話をおこなった。また，実習生の最終公開授業は全職員で参観し，付箋に成果と課題を書いて渡した。このような取組は，職員の資質向上及び協働性の醸成に役立った。
・群大の先生の授業研究会がとてもためになりました。

・実習生の研究授業後に授業研究会を行えたことは，職員の研修にもつながったと思う。

（カ）教員養成への協力に関する内容（記述 10 校）
・後輩を育てるという視点から，教育現場を見つめ直すよい機会ではあった。
・11 月は忙しい時期ではありますが，教育実習を充実させることの重要性は，我々現場でも切実に実感しています。
・一人でも多く立派な先生が誕生すべく，我々も協力しなければならないと思います。
・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，後進を育成することの大切さを感じることができました。
・人材を育てるという視点をもった指導の大切さを再認識・再確認することができた。
・担当学級の担任の教諭にとっては，かなりの負担があるが，将来を担う教諭を育てる意味では，自分自身も教育実習で指導をいただいた恩返しとして有意義なことであると思います。

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）～（ウ）の 3 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）教員の負担に関する内容（記述 11 校）
・実習生の取り組みはとても立派でした。実習生の研究授業に伴い，担当指導教諭も授業研究ができたり日頃の指導を見直す機会が持てたりしたことを考えると意義のある時間であったと思います。しかし，実習生が頑張っていたかどうか，優秀であったかどうかではなく，担当指導教諭は，将来の子供たちを育てる教諭となる若者を育てたいという使命感から指導にあたっています。学級の子供たちにとっても 3 週間の間，担任以外の教諭が一緒に学校生活を送ることで気持ちが落ち着かなくなる児童もでてきます。教育実習に関する負担を考えると，単純に「有意義であったか」どうかという問いに答えられません。
・多忙な中，実習を行うことは現場にとっては負担になります。
・教科担当が指導に当たる上で基礎基本を見直すこともでき，また教授が来校して授業検討会の中でご意見を頂くことである程度の意義はあったと思われますが，文化祭等の学校行事で多忙な期間だったため，勤務時間を過ぎてから指導が多かったので担当教諭の負担等が大きかったです。
・時期的に行事が重なっているので，実習生に十分指導をする余裕があまりない。
・行事で忙しい時期と重なってしまうため，行事の準備等に加え，教育実習生への対応と，多忙化してしまう。
・本校は小規模校であるため，職員の業務負担が多くなった。
・子どもたちは別れを惜しんでいたので，子どもたちの気持ちには実習生の気持ちや思いが届いたと思う，しかし，学校として有意義であるかという点では，10 月・11 月は各種の行事が目白押しであり，それをこなしながら実習生の相手をしなければならないので，特に学級の実習担当教諭には負担が多いと思う。

・本校では今年度3期の実習生を受け入れました。10月から11月にかけて本校では，学習発表会（文化祭）等の学校行事に教師が追われ，指導担当教師の負担も大きかったです。また，実習生への指導に充てる時間もあまりとれませんでした。実習生に対して申し訳ないおもいです。
・実習生は，午後5時頃に帰れるようにしたが，指導教諭は，その後，事務処理を行うことになり，多忙化を助長することになった。
・多忙な現場をさらに忙しくしている。特に担当教諭は大変である。
・実習生の学び努力する姿を通して，職に対する意識は高められたとは思うが，行事等が多いこの時期に実習生を受け入れるのは，教科担当教諭や学級担任にとっても大きな負担であった。

（イ）実習時数や教育計画に関する内容（記述10校）
・大変忙しい日程である。
・10月15日から11月9日の3週間というだけでは二つのパターンしか存在せず，学校行事等を考えるとゆとりある実施期間を計画していただけるとありがたかった。
・2名とも実技教科で，時数も少ないため，かかわれる先生が少なかった。
・本校の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。
・本校では，今回の実習期間内に学習成果発表会（合唱コンクール）や校外学習等行事が多く組まれている時期であり，教科指導担当は担任であり，授業を提供したり実習生の指導を行ったりすることがとても困難な時期であった。
・実習生はよくやったが，やはり学校現場は忙しいので受け入れが大変である。
・今年度も，本校では実習期間中の大きな学校行事が行われたため，実習生に対して十分な指導時間や，実習生の実習時間を確保することができなかった。また，今年度の実習に限らず，教育実習の受け入れは学校現場にとって業務が増えることであり，負担が増すことになる。受け入れ側（学校現場）から見ると，有意義性は見出しにくい。
・自分も教育実習をしてお世話になっているので心苦しいが，業務改善が急務である学校現場において，忙しさは否めない。教育現場に関しては，自分や本校の意義よりも，次世代を担う若手育成の一貫という大きな視点で対応している。
・時期的には行事がたくさんある時期で，受入は厳しかったです。
・時期的に学校行事等で多忙な時期であり，十分な実習が実施しづらい。

（ウ）教職への意識，姿勢，態度等に関する内容（記述3校）
・指導力不足で申し訳ありませんが，3週間で何かを学ばせられたという気がしませんでした。昨年までは，教生の方にいろいろ学ばせて頂いたこともあり，互いに成長できたかと思いますが，今年度は疲労困憊致しました。
・有意義かどうかは，学生自身の学ぶ意欲によるものと思います。
・実習に臨む心構え，それ以前の社会人としての常識，マナーを教えて欲しい。

４　学生に対するアンケート調査（平成 30 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30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		28年度		29年度		30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	167	78.8	171	78.1	164	71.0
	2	おおむね充実していた	43	20.3	39	17.8	59	25.5
	3	あまり充実していなかった	1	0.5	6	2.7	4	1.7
	4	まったく充実していなかった	0	0.0	0	0.0	1	0.4
	5	無回答	1	0.5	3	1.4	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	231	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	147	69.3	158	72.1	168	74.3
	2	おおむね充実していた	56	26.4	53	24.2	50	22.1
	3	あまり充実していなかった	9	4.2	5	2.3	4	1.8
	4	まったく充実していなかった	0	0.0	0	0.0	1	0.4
	5	無回答・実習Ｂなし	0	0.0	3	1.4	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	226	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	110	51.9	115	52.5	125	55.3
	2	ある程度は生かされた	83	39.2	88	40.2	86	38.1
	3	あまり生かされなかった	18	8.5	11	5.0	11	4.9
	4	全く生かされなかった	1	0.5	1	0.5	1	0.4
	5	無回答・実習Ｂなし	0	0.0	4	1.8	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	226	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	156	73.6	147	67.1	155	68.6
	2	ある程度意義深い	49	23.1	66	30.1	65	28.8
	3	あまり意味がない	7	3.3	3	1.4	2	0.9
	4	全く意味がない	0	0.0	0	0.0	1	0.4
	5	無回答・実習Ｂなし	0	0.0	3	1.4	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	226	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	79	37.3	83	37.9	85	36.8
	2	ある程度適切な期間だった	111	52.4	121	55.3	127	55.0
	3	あまり適切な期間ではなかった	22	10.4	12	5.5	16	6.9
	4	全く適切な期間ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	5	無回答	0	0.0	3	1.4	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	231	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	107	50.5	108	49.3	120	53.1
	2	ある程度満足している	65	30.7	81	37.0	75	33.2
	3	あまり満足していない	29	13.7	27	12.3	22	9.7
	4	全く満足していない	10	4.7	0	0.0	6	2.7
	5	無回答・実習Ｂなし	1	0.5	3	1.4	3	1.3
	小計		212	100.0	219	100.0	226	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 226 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 230 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の 6 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 91 名）

・実習生であるにも関わらず，多くの授業を担当させていただいて，生徒の実態に合わせて授業を行うことの大切さを知ることができた。様々なクラスの授業を受け持つことにより，このクラスには，どう対応していくのが良いかなど，内容は同じであっても支援や指導を変えて対応していく大切さに気付き，授業面でもとても充実した３週間を過ごすことができた。
・自分の専門，算数，道徳だけにとどまらず，様々な教科の授業をさせていただいた。また，実践的な力を付けるため，指導案なしでも授業をやらせていただき，とても良い経験になった。
・たくさんの授業をする中で，実践経験を積むことができた。同じ授業を 4 クラスで行ったため，数を重ねることに改善していき，成長を感じながら授業が行えた。一日に 4 つの授業があるなど現場の先生方と同じ流れで活動でき教員の大変さも学ぶことができた。
・計 24 時間もの授業を担当させていただけた。
・授業実践については，学校にある機材や ICT 機器を自由に使わせていただくことができた。
・専門教科外を中心に授業を行わせて頂き，また，2 回の研究授業を経験させて頂き，現場でしかできない経験を多く積むことができた 3 週間だった。
・授業を観る上で，早いうちから授業を行わせていただいたおかげで，様々な観点を得ることができた。また，多くの授業を行わせていただき，成功，失敗共々に，多く経験することができた。
・1 つの指導案で 4 回授業をすることができ，うまくいかなかった部分を次の授業で改善することができた。
・実際の先生のスケジュールの通りに授業を行ったり，朝や帰りの短学活も担当させてもらい，3 週間という短い期間でより多くの仕事を経験させてもらった。
・授業では，全 8 時間で，数学だけでなく，道徳・学活もやらせていただき，専門教科と違う難しさを実感し，多くを学ぶことができた。また，数学でも 2 クラスを受け持ったので，クラスごとに違った支援をしていく必要性を感じることができた。

（イ）指導の内容やスキル等（記述 48 名）

・授業の面では，いかに児童に分かりやすく覚えてもらうかを意識して授業づくりをした。子どもたちは素直に反応するので，授業の分かりにくいところが明確になり，授業中に修正できるように頑張った。国語の 1 つの単元を授業したが，最初の子どもたちと最後の子どもたちとの違いを感じ，成長を見ることができた。
・より実践的な授業ができ，また ICT を用いた新しい方法も学ぶことができた。
・自分のやりたいと思った授業を基準として，授業を展開していけたため，自分が考えている授業づくりが実現的にどうなるのか，生徒にどうのように影響してくのか，などを実践を通して学んでいくことができた。そのため，自分ができること，できないことを想像ではなく，体験として知っていくことができた。自分ができること，できないことは想像と体験では大きな違いがあり，実践をしなければ，ずっと誤認したままであったのだろう，と思った。
・授業構成を考える際に，発問のタイミング，指名の方法など，実践的な技術を数多く教えていただいて充実していた。
・同じ内容の授業を繰り返し行いながら改善することで，授業における方策を試行錯誤することができ，改善の仕方や視点について多く学べた。
・自分自身の技術に関する知識も高めることができたし，子どもにとって，どんな授業がいいのかというのを机上ではなく，実際に行うことで，その答えに近づくことができた点で充実していたと思う。
・授業中の生徒の反応から，わかりやすく説明するようにしたり，練習問題を取り入れることで深く理解できた。
・楽曲の分析を具体的に，どのように教材研究に生かす，繋げればよいのかを学ぶことができた。また，歌うときのイメージとして，景色，情景だけでは子どもたちが迷ってしまうので，もっと具体的に波をイメージしたり，実際にそのイメージが表現されているところを気づかせたりすることが大事だということを学べた。

（ウ）授業研究会・指導助言（記述 38 名）

・指導案が改善されるまで，先生が細かく指導して下さいました。先生の授業を見てから自分の授業を行うことができ，教えるイメージがもてました。また同じ授業を何度も行うことで，改善を重ねることができました。
・授業展開をどうするか悩んでいる際に相談にのってくださり，かつ自分の意見も大切にしてくださったため，「自分らしい授業」をつくることができた。
・授業の方針の相談についても，密に相談することができ，自分自身のやりたい事を中心に授業づくりを行えたことがとても自分にとって成長する機会になったと思う。
・今回担当した分野は図形の分野と面白く，難しいところであったが，担当の教員との話し合いや指導，助言により，どのように改善していくかについて，多くの工夫ができた。また，図形についての教材研究にとても力を入れられたため，現場の実態をやりたいことのすり合わせができたように思えた。
・学年の先生方が放課後，毎日のように授業づくりなどの相談に乗ってくれた。校長先生も授業づくりに助言してくださり，最後の研究授業は，授業自体は上手くいかなかった

が，2 人で納得のいくものになった。
・校長先生をはじめ，多くの先生方が授業参観して下さり，その都度，授業改善についてご指導いただけた。
・実態に応じた授業の進め方，説明の仕方等を細かく教えてくれた。また，児童との関わりについても状況ごとに指導して下さり，改めて考えさせられることがあった。特に宿題をやっていない児童への対応では，ただ字で伝えるのではなく，言葉で伝えることの大切さを知った。
・指導教員の先生が温かい人柄で雰囲気の良いクラスで授業をさせて頂いた。

（エ）授業観察・参観（記述 32 名）
・自分の配属学級だけでなく，その他の学年や通級の学級の授業も参観できるように配慮していただいたので，非常に勉強になった。
・校内研修の授業を参観させていただき，今後の参考となった。
・全学年の授業を参観させていただき，学年ごとの指導の違いを知ることができた。
・様々な学年の授業を参観させていただくことで，各学年，学級や教科ごとの違いについて感じることができました。
・授業観察を様々な学年でさせて頂き，配属学年以外の授業も大変勉強になった。その他，研究授業も英語，道徳で観察をさせて頂くことができ，これからの英語，道徳について考えることができた。
・すべての学年の授業や短学活等を参観することができて，発達段階に合わせた指導を学習することができた。
・通級指導や特別支援学級を参観させていただくことができた。
・配属学級での参観・指導はもちろんのこと，他の学年の授業の参観，他のクラスでの指導をさせていただいた。1～6 年生全ての学年で参観させていただいたことで，各学年の違いを知ることができた。同じ学年でも各クラスで雰囲気，カラーが違うことを指導して実感した。

（オ）教育実習Ａの学びの発展・比較等（記述 10 名）
・Ａ実習の反省を踏まえ，授業内外で児童達と全力で関わり，授業の流れや構成をよりよいものを考えることができた。
・Ａ実習で学んだ事を軸に，自分の力を試すことができた。
・実習Ａの経験を生かし，より自分の考えを取り入れた授業を考えることができた。
・指導案重視のＡに比べ，実践あるのみという印象で，どちらも経験できて良かった。
・小学校 2 年生ということで，教育実習Ａの中学生とはまた違った特徴を知ることができた。また，教育実習Ａでは家庭科のみ授業を行ったが，教育実習Ｂでは，国語や算数の授業も経験できよかったと思う。

（カ）小学校と中学校の違い（記述 11 名）
・小学生とは大きく実態の異なる中学生を，小学校より専門性の高い内容で教えるのは想像以上に難しく，良い経験となった。

・学校や教員の雰囲気が中学校とは全く異なり，特に丁寧に指導することの大切さを学べた。児童と触れ合う機会も多く充実していた。
・中学美術は，小学校よりもより専門的になり，勉強になる部分がとても多かった。自分でもよく理解していなかった分野を教えるとなると，しっかりと下調べが必要で，自分の知識ともなった。道徳の難しさや意義を見つけられた。
・小学校ということで，自分の専門は音楽でしたが，他教科の授業も多くさせていただけた。
・毎日，子どもたちと遊んだり，授業を一緒にしていくのはとても楽しく，たくさんのことを学ぶことができた。小学校は小学生なりの良さがあり，毎日刺激のある日々を送ることができ充実していた。

（b）「児童生徒」に関する内容（記述 89 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やふれ合いの経験，かかわり方等，（イ）児童・生徒理解，（ウ）児童生徒の指導方法の 3 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やふれ合いの経験，かかわり方等（記述 69 名）
・教育実習初日からクラスの児童が積極的に話しかけてきてくれ，毎日休み時間にたくさん遊んだり話したりすることができ，他学年，他クラスの児童も学校で会うと挨拶をしてくれた。
・空き時間（教材研究にあてる時間）がほとんどなく，常に子どもと触れ合っていたため，1 日を通して子どもの様子が変化していくことや，担任がどのように子どもと関わる時間を作っているのか知ることができた。
・小学生と遊ぶことで，自然と笑顔になり，楽しい日々を送ることができた。
・配属学級では，子どもと関わる時間をたくさん設けていただき，1 日 1 日が濃く，充実していた。休み時間も子どもと一緒に遊び，距離を縮めることができた。
・5 年に配属されたが，どの学年の児童もあたたかく迎えてくれました。1，2 年生の校外学習の引率もさせていただき，多くの児童とかかわることができました。
・児童に対する指導，関わり方という目標をもって実習に取り組むことができた。また，それ以外にも多くのことを学ぶことができた。
・生徒との会話，接し方，生徒との距離感を上手く築くことができた。
・地元の学校であったため，児童が親近感を持ってくれた。
・特別な支援を必要とする児童にも積極的に関われた。

（イ）児童・生徒理解（記述 20 名）
・全校のうち，かなりの子ども達の名前も覚え，配属学級にとらわれない児童理解ができ良かった。
・生徒理解。小学生はどう関わって行くべきなのか，ある程度予想を立て上で関われたが，中学校では全く未知の状態で望んだ。しかし，子どもたちと触れ合ううちに見えて

くる，その子の良い所を探せることが，いつしか楽しくなっていき，1週間を過ぎた頃には，自分なりに上手く関われるようになっていった。
・2学年に配属されたが，他学年の授業を見られたり，経験したりしたことで，発達の違いや学年ごとの特色について認識を深められた。
・1つのクラスにずっと付いていられるため，子どもの様子や性格などをしっかり知ることができた。
・行事にも参加することが出来たため，授業以外の子どもの様子を見ることができた。
・幅広い学年の授業を参観させていただき，児童の実態や現場の様子を知ることができた。
・1つの学級に1人で入ったため，児童と触れ合う時間を多くもつことができ，様々な活動をしたことで，一層理解を深めることができた。

（ウ）児童生徒の指導方法（記述9名）
・生徒一人一人の学習レベルや性格などを知り，Ａとはまた違う雰囲気や学習レベルの中で個々に適切な指導をすることができた。
・最も苦労したことは，小学校1年生とのコミュニケーションのとり方であったが，毎日一緒に過ごすことで自然な会話ができるようになり，それが授業でも生かされたと感じており，充実していた。
・Ａ実習で学んだことをＢ実習の間では実践することができた。個別支援を積極的に行ったので，生徒の距離がすぐに縮まったように感じた。
・日記記録があり，コメントを書くことで生徒が私を知り，私が生徒を知るきっかけになった。直接はあまり話してくれない生徒も，毎日提出して，家庭であった出来事を教えてくれた。最後にもらった色紙のコメントには，「日誌でのやり取りが楽しかった」と書いてくれている子が多く，生徒にとっては，そのやり取りは大きいものであり，生徒を知る1つの手段として活用することができた。
・クラスの生徒と関わる時間はＡ実習より少なかったが，日誌などにコメントを書くことで信頼関係は築くことができた。

（ｃ）「教育実習の学校・教育実習校の教員」に関する内容（記述59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・教師間の様子･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26名）
・校長先生がとても熱心な方で，授業研究会でたくさんのご意見をくださった。
・指導教諭の先生が実力のある先生であったため，授業だけでなく，日常の指導の仕方から学ぶことが多くあった。
・講義が具体的な内容ばかりで，とても参考になった。
・担任との打ち合わせが充実していた。

・担当の指導教員が大変親切で丁寧な指導をしてくださった。6時間授業をしたが，毎時間大変心のこもったアドバイスを指導教員からいただき，専門ではない教科の授業もして，分からないこともたくさんあったが，励みになり勉強になった。
・授業展開や発問など分からないことも多くあったが，先生方が熱心に指導案を見て下さり，模擬授業をしてくださったり，授業へのアドバイスをしてくださったりと，手厚いご指導をして下さった。

（イ）教員の実習生への接し方，教員との会話・相談等（記述14名）
・授業づくりで困っている時に，先生が親身になってくださり，生徒たちも私の授業を一生懸命にきてくれて，どの場面を切り取っても充実していて，「教師になりたい」と心から思えた。
・指導教諭に1対1で指導して頂いたので，授業や指導案作りで行き詰まった時には，すぐに相談できた点が充実していた。
・指導教員の先生が全力でサポートしてくれたり，相談に親身にのってくれたりしてくれたので，充実したものとなった。
・担当クラスの先生が，指導書や教科書を貸し出して下さり，教具づくりについても沢山アドバイスを下さった。実習生に対しても，分け隔てなく接して下さり，とても楽しかった。
・多くの先生方が自分のことを支えてくれて，大変だと感じることが多かったが，それだけ達成感や充実感を感じることが出来て，本当に良い実習だったと思う。
・「こういうことをしたい」と言った時，それがどうすれば上手くいくか，一緒に考えてくれた。

（ウ）実習校・学校の運営等（記述13名）
・小規模校ならではの学校で一丸となってという姿勢に加わらせていただけたことが他ではできない経験だった。
・学校の他の先生も何かと声をかけてくださり，学校全体で実習生である私を受け入れてくれていたように感じた。
・担当の先生が細かく指導してくださり，講話や学校方針についても学ぶことができ，教生用の時間割が細かく設定されていて，動きを把握しやすかった。教生に対しての細かい指示が多くて「何をすればいいか分からない時間」がなかった。教職員の方々や児童に支えられて，大変充実した実習にすることができた。
・職員の方々の校内研修会に参加させて頂けて，発言もさせてくださった。
・学校での指導や経営についての講話が充実していた。

（エ）教師・教師間の様子・姿勢・在り方等（記述6名）
・職員同士のコミュニケーションの様子を見ることができた。
・職員室の雰囲気も大変素晴らしく，実習に集中することができた。
・先生方が専門の教科について学び合ったりしていて，学び合っている姿勢をみることができた。

・教諭同士の仲の良さを感じた。

（ｄ）「教員の仕事・業務・現状等」に関する内容（記述 47 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 30 名）

・教師として，学校を運営していく時に，どのような力をつけておくことが大切なのかを学ぶこともでき，とても充実していた。
・一日中子どもと一緒に行動するため，教師の仕事をよく観察することができ，忙しさや内情を深く知れた。教師同士の連携や子どもの人間関係など人ともつながりの重要性を知れた。
・中学校の中に入り，実際に先生方の様子を見ることで，教員の具体的なイメージを積むことができた。また，先生方が連携して様々な問題に取り組む様子を見ることができ，生徒に対する理解が深まった。
・様々なことを体験させていただいた。研究授業の参観やメンター，学級経営などを体験させてもらった他にも様々な講座，職員室の環境，ALT の先生との打ち合わせなどを体験させていただいた。Ａ実習より教員という立場を体験できた。
・行事や就学前検診の手伝いもさせてもらえたので，学校の児童と関わらない裏側を知ることができた。
・先生方の担当する仕事等，授業以外のことを学び，大変さも知った。授業外のことを学べたのは私にとって成長に繋がった。
・自分が教員になったら，こんな風に働くのかなというように，自分に置き換えて１つ１つの仕事を見たり経験したりすることができた。
・行事が多い時期にあたっており，見えない教師の仕事を沢山学ぶことができた。

（イ）学校現場の現状・課題等（記述 17 名）

・児童との関わり，小学校における教師の仕事，授業作りなどの面において，現場の空気や実際を知ることができた。
・公立中学だったので，リアルな教員生活を，学校生活を知ることができた。
・担当学級の児童に留まらず，多くの学級にも関わらせて頂けたことで，実態の把握，教師としての在り方を学ばせて頂き，現場の雰囲気を直に感じることができた。
・学校というコミュニティーで，同年代の子たちと過ごす，他学年や教員との関わりがある中で，子どもたちは他者との関わり，自分自身を見つめ直す時間を過ごしていると感じた。そして教員は，その過程に携わることができ，自身の芯を強くもっている必要性を学んだ。
・実際の現場では，教員はどのような意識でやっているのか，ということや，より地域に近く，実際の学校経営というものが理解できた。
・公立の学校の現場，実態，小学校との違いを知ることができた。

・授業が全てではないというところや公立での働き方や接し方，学校方針などに触れられた。

（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 55 名）

教育活動に関する内容は，（ア）行事，（イ）生徒指導，（ウ）部活動，（エ）学級経営，（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 19 名）

・マラソン練習や音楽会に向けての練習にも参加することができ，子どもたちの取り組みを支えることができた。音楽会については自分にしかできない応援の仕方ができた。
・文化祭において中学生の可能性を感じられたことも，大きな経験であった。生徒主体で活動させるにあたっての先生方のサポートからも数多くの学びがあった。
・校外学習の引率をさせていただいて，教員と同じような役目を与えていただいた。
・授業外の様々な活動（マーチングや町内運動会）などにも関われたことで，様々な場面での子どもの姿を観察することができ，親や地域との関係もわかったので充実した実習になった。
・行事の準備，打ち合わせ等の裏側，様々な問題への対処等を学ぶことができた。
・マラソン大会や合唱コンクールなどの行事があり，学校行事は地域や保護者の協力があって成り立っていることが分かり，充実していた。
・校外学習，持久走大会，音楽会のように授業外の行事にも関わることができて，今まで知らなかった側面を知ることができた。

（イ）生徒指導（記述 10 名）

・苦手な事として，指導すること，叱ることが上手く出来ないことに気づけた。学びが多く，とても充実した実習であった。
・生徒指導の場にいさせてもらい，どのような生徒指導をする事が重要か，についても学ばせていただいた。
・時には教師らしく生徒指導を行うことができた。
・他にも大きな節目となる合唱コンクールを通して生徒指導に対する理解や教師という職業の意義の再確認をすることができた。
・小学生に対する生徒指導のあり方，正すときにはしっかり正す。誉めることも大切と学んだ。

（ウ）部活動（記述 10 名）

・部活動へ積極的に参加することができ，良い経験になった。
・部活動では，実際に指揮をさせていただくことができた。
・部活動に参加し，指導を学ぶことができた。
・部活動で様々なことを学んだ。

（エ）学級経営（記述８名）
・朝・帰りの学活や給食，清掃では，指導を任せていただき，クラスの運営を経験させていただいた。
・合唱コンクールが重なったこともあり，いつもとは違う授業風景で授業をさせていただき，とても勉強になった。2 週間，担任の仕事をやらせていただき，クラスを背負う重さを知ることができた。
・学活でどんな活動をするのか，どんな目的をもってするものかを学べた。
・クラスの担任のように，朝の会や給食，掃除，帰りの会，提出物の確認などをさせていただいた。
・学活の時間をいただいて自分の話をすることもできた。

（オ）教育活動全般（記述８名）
・ノートのチェックや朝・帰りの会などの学校の業務にも参加させていただけた。
・授業以外に朝の会や帰りの会などを通して，指導する機会が多かった。
・1 年生の配属だったので，より授業において，教科として学ばせる部分と生活面でのしつけの部分を学ばせていただくことができた。

② 充実していなかった点に関する記述内容（記述 26 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 10 名）
・算数と理科の授業を行い，他教科を扱う難しさを感じ，なかなか上手くできない点があった。
・1 学年 1 クラスだったので，同じ授業を他で試すことができなかった。
・準備不足の場面があった。
・指導教員が放任的で自由に授業ができたため良かったが，不安が大きかった。
・指導をあまりして頂けず，検討会もほとんどなかったため，学びを深めることができなかった。

（イ）教育実習の学校・教育実習校の教員に関する内容（記述９名）
・もっと他学年の実態等も知るために，参観の時間がほしかった。
・とても忙しい時期に実習に行かせていただいたので，担任の先生とコミュニケーションをとれなかった。
・授業時数が少なく，校外研修や教育相談等で児童が早帰りする日がいつくかあり，自習時間となってしまったことが残念であった。
・先生が部活動指導もあり，指導がはじまるのが 6 時頃からで，あまり長い時間打ち合わせができなかった。
・体罰的な行為に対して，教生の立場でどうあるべきかわからず困った。
（ウ）教育実習全般・実習期間等（記述４名）
・3 週間では，生徒の実態を授業に生かすことが難しかった。
・少人数の学校で部活が少なく，吹奏楽部がなかった。中学の教師になったら吹奏楽の顧問をやる可能性が高いので見ておきたかった。

・3 週間のうち初めの 1 週間が職場体験で生徒たちがいなかったので，2 週間の関わりで顔と名前を覚え，少し話せるようになるのが精一杯だった。関わり方で自分が反省すべき点も多くあるが，関係を築くのには 2 週間という期間はあまりにも短かった。

（エ）児童生徒に関する内容（記述 3 名）
・授業時数，受持ちの学級が少なく，生徒と関わり交流できる時間を設けて欲しかった。
・生徒達一人一人との交流が足りなかった。
・生徒が深く関わろうとしてこないところがあり，結果，一部の生徒とコミュニケーションを多くとれなかった。

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，学部による事前学習，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学習で構成されている。

２　平成 30 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。

３　平成 30 年度の教育現場体験学習受入校実績（合計 67 校　受入学生 237 名）

平成 30 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 67 校で 237 名が実施した。

（１）前橋市（24 校 87 名）
中川小学校/敷島小学校/若宮小学校/芳賀小学校/元総社小学校/細井小学校/永明小学校/駒形小学校/荒子小学校/山王小学校/新田小学校/大胡東小学校/宮城小学校/白川小学校/附属小学校/第五中学校/桂萱中学校/元総社中学校/東中学校/木瀬中学校/広瀬中学校/鎌倉中学校/大胡学校/富士見中学校

（２）高崎市（10 校 49 名）
滝川小学校/東部小学校/中居小学校/北部小学校/西部小学校/乗附小学校/浜尻小学校/矢中小学校/城山小学校/鼻高小学校

（３）伊勢崎市（11 校 46 名）
殖蓮小学校/茂呂小学校/北第二小学校/広瀬小学校/赤堀南小学校/あずま小学校/あずま北小学校/境東小学校/赤堀中学校/境北中学校/境西中学校

（４）太田市（6 校 16 名）
宝泉小学校/韮川小学校/旭小学校/西中学校/北中学校/東中学校

（５）渋川市（14 校 28 名）
渋川北小学校/渋川南小学校/金島小学校/古巻小学校/豊秋小学校/渋川西小学校/橘小学校/橘北小学校/三原田小学校/津久田小学校/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（2 校 11 名）
駒寄小学校/吉岡中学校

表 4　平成 30 年度　教育現場体験学習実施概要（1 年次）

順	月日	時間	内　　容	場　所	学部担当	課題・提出等
1	4月5日（木）	13:30～14:20	新入生学部別オリエンテーション	Ｃ－２０４	教育実習委員長	
2	4月5日～4月9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		教務係	
3	4月下旬		各教育委員会への依頼 ・受入校の推薦依頼		教育実習委員会	
4	5月21日（月）	16:00～17:50	事前学習① ・講義 ・「教育現場体験学習の手引きと記録」の配付	Ｃ－２０４	教育実習委員長 附属小学校副校長 附属中学校副校長	
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		教育実習委員会	
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）	事務室前廊下に掲示	教務係	
7	6月11日（月）	16:00～17:30	事前学習② ・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	Ｃ－２０４	教育実習委員長 1年部会長	課題レポート1 6／10までに記入し，事前学習②に参加する
8	6月25日（月）	16:00～17:30	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	各講座による	各講座	課題レポート1 点検
9	6月下旬～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	グループ担当学部教員と相談し決定	グループ担当学部教員	
10	7月中旬～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		教務係 グループ担当学部教員	受入校に連絡後，事務及びグループ担当学部教員に「受入校訪問日」（様式①）提出（7月27日まで）
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	受入校	教務係 グループ担当学部教員	受入校に訪問後，事務及びグループ担当学部教員に「実施日程」（様式②）提出（8月17日まで）
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）	受入校	グループ担当学部教員（期間中に学校訪問）	
13	9月下～10月上旬		お礼状の郵送 ・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		グループ担当学部教員	グループ担当学部教員より点検を受ける
14	10月15日（月）	16:00～17:30	事後学習：各講座 ・「事後指導記録用紙の配付・回収」 ・「振り返りシート」の記入	各講座による	各講座	
15	10月26日（金）まで		「手引きと記録」の提出		各講座	課題レポート2を記入し「手引きと記録」を提出
16	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。		教育実習委員会	

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 30 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 30 年度　授業実践基礎学習実施概要（2 年次）

順	期日	時間	内　　容	場　所	学部担当	課題・提出等
1	5月16日(水)	15:20～ 17:20	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	Ｃ－２０４	教育実習委員長・委員 附属小・中学校 副校長	
2	5月23日(水)	14:20～ 15:20	特別支援学校：事前学習 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	Ｃ－２０１	附属特別支援学校 副校長	
3	6月6日(水)	14:20～ 17:40	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」	Ｃ－２０４	センター担当（黒羽） センター担当（岩瀧）	課題レポート1は，6月5日までに記入する。
4	6月13日(水)	14:20～ 17:40	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）	Ｃ－２０４	附属小教諭 附属中教諭	
5	9月 5日(水)	14:20～ 14:50	全体講話等	Ｃ－２０４	教育実習委員長・委員	
		15:00～ 16:30	事前学習③：各講座 「〇〇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	各講座による	各講座教員	
		16:40～ 18:10	特別支援学校 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	障害児教育講座による	障害児教育講座	
6	9月 6日(木)， 7日(金)		観察実習・Ⅰ（附属中学校）	附属中学校	附属中学校，2年部会委員	
	9月11日(火) ～12日(水)		観察実習・Ⅰ（附属小学校）	附属小学校	附属小学校，2年部会委員	
7	9月13日(木) ～14日(金)		観察実習・Ⅱ（附属小学校）	附属小学校	附属小学校，2年部会委員	
	9月18日(火)， 19日(水)		観察実習・Ⅱ（附属中学校）	附属中学校	附属中学校，2年部会委員	
8	9月19日(水)		観察実習・特別支援（附属特別支援学校） 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	附属特別支援学校	附属特別支援学校	
9	10月10日(水)	14:20～ 17:30	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	各講座による	各講座教員	
10	10月17日(水)	14:20～ 17:40	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」	Ｃ－２０４	センター担当（黒羽） センター担当（吉田）	
11	10月24日(水)	14:20～ 15:50	特別支援学校：事後学習 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	障害児教育講座による	障害児教育講座	
12	11月 7日(水)	14:20～ 17:40	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	Ｃ－２０４	附属幼稚園 副園長、教諭 教育実習委員長	課題レポート2を記入し「記録」を提出，「教育実習仮登録届」提出
13	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。		教育実習委員会	

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）。

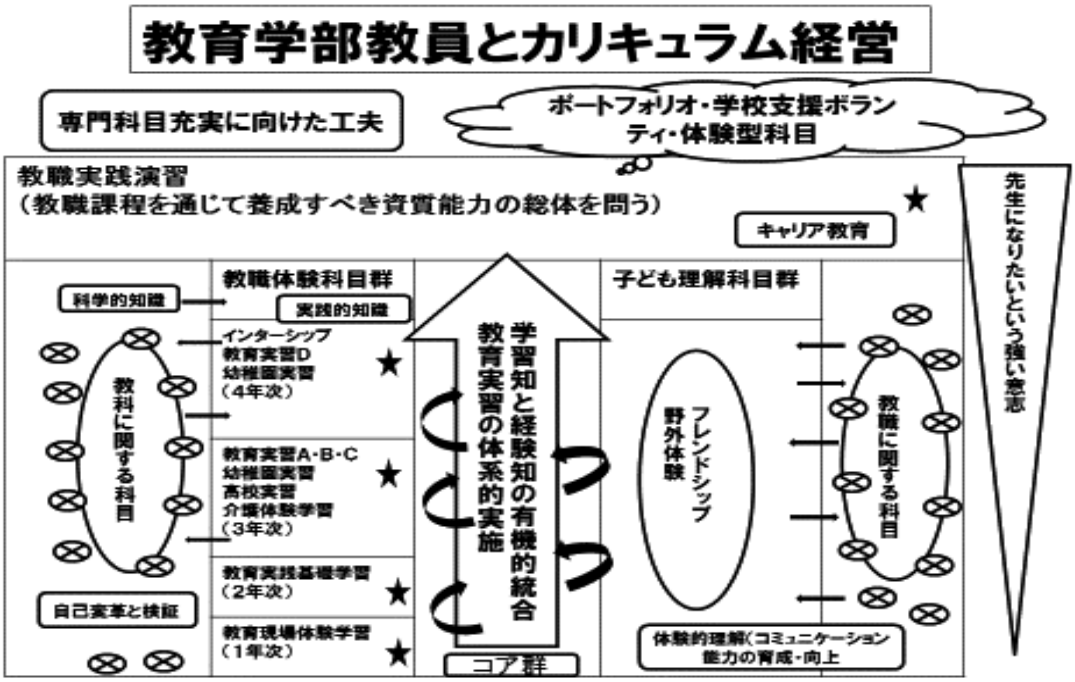


図 3　全学部教員体制によるカリキュラム経営

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）。

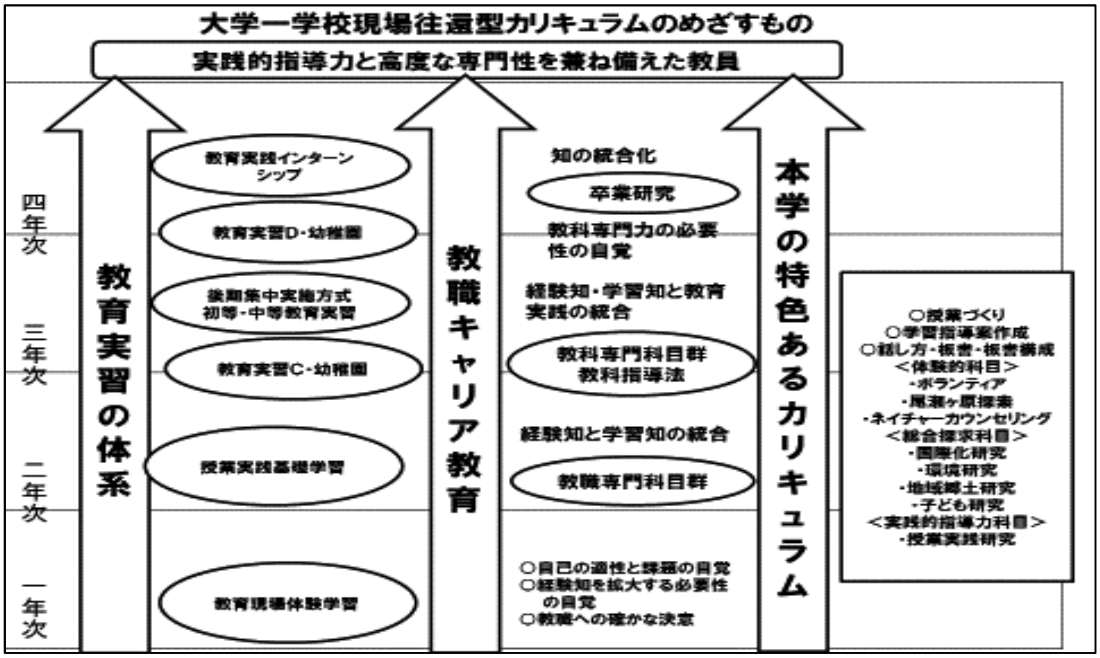


図 4　大学と学校現場の往還型カリキュラムの概要

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している。また，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

ボランティアを通じて対人援助への考察を深める
～地域のリソースと協働した教職志望学生の育成～

1　はじめに

教職に関する科目として、子どもたちと関わったり、自然体験を深めたりする「総合的・実践的専門科目」が位置付けられている。群馬大学においては、2 年生を対象とした「専門教育科目」として、学内の講義以外の場での体験活動による学びとして開講されている。教育臨床心理部門では、この科目として、「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）」を開設しており、前者は 7 年目、後者は 4 年目を迎えることとなった。一昨年度、昨年度は受講者同士および受講者と地域の子どもたちとの「コミュニケーションスキルの向上」にウエイトを置いてきたが、今年度はここに指導者としての「安全管理」の視点への意識を加えた。本稿では主にこの点を紹介していきたい。

2　ねらい

野外での活動が有意義な機会となることは言うまでもないが、天候や災害などのリスクに加え、不慮の事故なども十分に想定される。しかし、人的なリスクに関しては、指導者が安全に対する認識やリスクに関する意識等を深めること、それらのリスクに対応する能力を習得することにより、重篤な事態の予防が十分に可能だと考えられる。そのため、受講者一人ひとりが、「指導者」としての意識を高めること、リスクに対する早期の対応力を習得することを目的とする。

3　計画

上記 2 科目の受講者より参加者を募ったところ、146 名の 2 年生が参加することとなった。下記①～③では、ねらいの説明や心理教育と共に、履修者を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実施していった。

資料　1.　今回の取り組みにおけるしおりの表紙。活動に対する動機づけを行うとともに、2 回の事前指導において、(1) 協力・協働について考える視点、(2) 指導者としての視点、(3) 子ども達の安全について検討する視点、(4) 緊急の場合における対応など、合宿で学ぶべきことを明確にしていった。

活動の流れおよび④の詳細を以下に示す。

① オリエンテーション　4月25日（水）　本学荒牧キャンパス
② 事前指導Ⅰ　5月 9日（水）　本学荒牧キャンパス
③ 事前指導Ⅱ　5月30日（水）　本学荒牧キャンパス
④ 6月赤城合宿　6月 2日（土）～13日（日）　国立赤城青少年交流の家
⑤ 事後指導　6月13日（水）　本学荒牧キャンパス

6月赤城合宿におけるカリキュラム

領域	科目	研修の内容	時間
青少年教育	青少年教育	○今日の青少年教育の課題や発達段階に応じた体験活動の必要性を理解する（講義）。	1.5
ボランティア理解	ボランティア活動の意義	○ボランティア活動の意義について理解するとともに、ボランティア活動における心構えや留意点などを学ぶ（講義）。	1.5
青少年教育施設におけるボランティア	青少年教育施設におけるボランティア活動	○青少年教育施設におけるボランティア活動内容を理解する（説明）。 ○法人ボランティア登録制度について理解する（説明）。	1 1
	青少年教育施設の現状と運営	○青少年教育施設の教育機能や役割、運営について理解する（講義）。	1
	ボランティア活動の技術	○各施設の特性に応じたプログラムに対応するための知識・技術等を学ぶ（講義・演習）。	4
	安全管理	○応急手当など救命救急に必要な知識、技術を学ぶ（講義・演習）。	3
		合計	13

④の6月赤城合宿は、国立赤城青少年交流の家のスタッフの皆様による講義と演習、前橋市消防局白川分署の皆様による救命法演習、担当教員による演習で構成していった。なお、担当教員による演習では、数学専攻 4 年生藤本旺輝さん、藤岡市立藤岡第一小学校教諭上井勇一さんの2名のOBからも協力を得ていった。以下、④の内容を紹介していく。

4　取り組みの概要

(1)　国立赤城青少年交流の家の皆様からの講義と演習

写真　1.　子どもたちと関わる際の視点、心構えなどについて、指導者の立場、ボランティアとしての立場から講演をいただいた。子どもたちに「楽しい」という体験を提供する以前に、ベースとなることを学ぶ時間となった。

写真　2.　演習も交えつつ、講義が進められたため、受講生は終始集中力を維持することができていた。折々取り入れられるエクササイズなどは、新たな気づきや発見につながっていた。

(2)　前橋市消防局白川分署の皆様による救命法演習

写真　3.　ADE（自動体外式除細動器）の存在は知りつつも、使い方や手順に関しては多くの受講生が熟知していなかったため、白川分署の皆様から直接指導を頂いたことは貴重な機会となった。

写真　4.　一人で AED を操作するのではなく、周囲の人にどんな協力を求めるのか、どんな方法で伝えるのか、何が実行可能なサポートなのか、など、チームで協力しつつ、迅速な対応を進める重要性について考える活動になった。

(3)　担当教員による演習

写真　5.　グループワークの様子。安全への確認、予想されるリスクを十分に踏まえつつ、(1)他者に頼る、(2)他者に身を委ねる、(3)他者を支える、(4)他者を受け止める、という体験により、協力や協働について考察するきっかけとしていった。

写真　6.　ひとつひとつのワークの後には、小グループでのシェアリングを行った。また、適宜 OB が担当教員に代わり、リーダーを担うことで、受講生同士のヨコの気づきだけではなく、タテからの気づきも得られるようにして、知見の立体化を意識した。

(4)　野外活動の様子

写真　7.　ここまでの学びを活かしつつ、野外での炊飯を行った。今回は、火を起こすことからスタートし、火おこし機や火打石を使ってチャレンジすることとした。制限時間内に協力し、各グル―プで火の入手に向け、取り組むことができた。

写真　8.　大切な火を使っての野外炊事。各グループで材料を調達しつつ、空き缶を使ってご飯を炊く経験をした。調理から食事まで、常に協力し、役割分担をすること、伴うリスクに対しての配慮など、楽しむことに加え、指導者としての多くの視点が得られた。

５　受講生の感想（一部抜粋）

(1)　ボランティアに対しての考え

○　ボランティア活動とは、無償で人のためになることをするという漠然とした認識でしかなかった。しかし、講義を聞き、ボランティアとは何かをよく学ぶことができたと思う。講師の田村先生が「教師になる前に経験を積んでおいたほうが良い」とおっしゃっていて、その通りに実行したいと感じた。

○　講義の中で、ボランティア活動とは何かという問いがあった。私は、支え合うこと、繋がることだと思う。私には今、教師以外にも小学生から興味をもっている職業がある。今回講義を受けて、小学生のときに抱いた自分の気持ちを思い出した。その職業と、「ボランティア」とを同じ括りにするのは違うかもしれない。しかし、人と支え合うという点で共通しており、今回の講義から学ぶ点は非常に多かった。このような万単位の人々の繋がりだけにとどまらず、人との関わり全般がボランティアに直結するものだと思う。

○　私が今まで考えていたボランティア活動は、「自発的に活動し、支援をする」というイメージで、なんとなく自己満足的なものだと思っていた。しかし、ボランティア活動は、手段であり、道具であり、出発点であって、活動の奥で何を見出すかということであることが分かった。直接体験の不足や、異年齢・世代の交流の減少など、現代の青少年の課題解決のためには体験活動が大切で、ネイチャー・カウンセリングの目的である子供と関わ

る体験の重要性がわかった。発達途中である子供は環境に左右されやすいため、関わるときは、言葉遣いや態度など十分に注意しなければいけないと思った。そして、活動していく中で、自分も成長していきたいと考えた。

(2)　救命法演習に関して

○　前橋市消防局の消防士の方々が救命処置の流れや心肺蘇生法の仕方、異物除去法などについて教えて下さった。教科書で学ぶのとは違い、消防士の方々が目の前でお手本を見せくださったり、私自身が行う心肺蘇生法を見てアドバイスをくださったりしたおかげで、より深い理解が可能になっただけでなく、自分にも人を助けることが出来るという自信を持てるようになった。さらに、現場に居合わせた人による心肺蘇生法で救命の可能性は約 2 倍も高くなり、AED による電気ショックまで行うとさらに救命率は高くなるということを知り、今回学んだことを忘れず、自分が出来る限りの手助けを行わなければいけないという責任感を持てるようになった。

○　救急救命法演習では、心肺蘇生やAEDの使い方について学んだ。心肺蘇生については、教習所なども学んでいた。しかし、実践する機会がほとんどないため手順や胸骨圧迫の回数を忘れてしまっていた。胸骨圧迫は想像以上に体力を使うもので、一定のペースで押し続けるのは本当に過酷だった。もしも現場に居合わせたとき自分一人であったら、と思うと体力的にも精神的にも冷静に救命処置を行うのは非常に困難であると感じた。一方で、現場に複数人いたとしたら、適切な役割分担ができ救命率もぐっと上がるはずだ。もちろんただ協力者が多いだけでは意味がない。私たちのように正しい心肺蘇生法を身につけた人がいることが大きなカギとなる。私たちの力で人の命を救うことができるのであれば、そんな嬉しいことはない。いざという時ためらわず勇気をもって行動できるよう、心肺蘇生法を振り返り、実践できるようにしておきたい。

○　正直、今までにこんなに笑顔の多い救急法の演習は初めてであった。人の命を左右する心肺蘇生などの一次救命処置であるから、しっかりやり方について学ばなければいけないものであることはわかっている。しかし、消防士の方たちの話を聞いたりして今までよりもより身近に感じ自分ができることをやる、という気持ちが強く芽生えた。6 分間胸骨圧迫をして、実際に 1 人だったらこんなにも大変なのだと感じることができた。もしも、自分の前で人が倒れたりしてしまったら、その場から逃げず、手伝うことが大切なのだと、身をもって感じた。また、教え方によって受け取り方や意欲など、とても変わるということを感じ、子どもに教え、関わっていこうとする私にとって学ぶものがたくさんあった。

(3)　ピア・ラーニング、ピア・ヘルピングに関して

○　人間関係の構築について、実践的な観点から知見を深めるという目標が達成できたと実感できたのは、ピア・ラーニング、ピア・ヘルピングの演習の時である。様々なエクササイズを通して、急激に班の人と接しやすくなったり、初対面の人とも緊張せずに話すことができたりした。いきなり、一対一で知らない人同士で話せと言われてもなかなか難しいが、今回の活動のようにある程度の人数で楽しい雰囲気を味わうことができると緊張がほどけると感じた。コミュニケーションは大切であると同時にコミュニケーションを図れれば楽しいということを学べた。

○　今回のネイチャー・カウンセリングへの参加に当たって、最も懸念していたのは普段関わりの少ないもの同士が活動を共にすることだ。ほとんど面識のない者が集まったところでひどく気を使うといったことや、うまく距離感を掴めず、ぎこちない空気をどうすることもできない状態が続くと思っていた。しかし、ネイチャー・カウンセリングに参加した目的が、自然体験をもとにして、自己理解を深め、新たな自己に出会い、人間関係づくりやその支援についての実践力を高めるというものだったということを思い返すと今回の合宿は、目的に沿ったものだと納得できた。ピア・ラーニングをはじめ、そもそも一人でできる活動はなかった。ほとんどの活動でメンバーをはじめとする他者との協力が必要とされていたことに気づいた。

(4)　野外炊事に関して

○　野外炊事を行って、助け合いの大切さについて改めて認識させられた。火起こしに時間がかかってしまい、食べ終わりが他の班よりも大幅に遅れてしまった。それを知った他の班の人が、かまどや食器の後片付けを手伝ってくれたり、カレーが残らないように食べてくれたりした。正直、ご飯はお粥のようであったし、カレーはサラサラしていたし、美味しいとは言えなかった。しかし、みんなで協力して完成させたということが嬉しくて、達成感があった。料理の味よりも、それまでにみんなで頑張ったという事実がより親密に感じさせたのだと思った。

○　今回私はグループリーダーであったが、同じ班の人たちがとても優しく協力的で、自ら率先して動いてくれたため、リーダーらしいことはほとんどできなかったように思う。それぞれが自分の仕事を責任持ってこなしてくれたので、無事に美味しいカレーを作ることができた。ただ一つ心残りがあるとすれば、私たちの班は火起こしが上手くいかず、結局隣の班から火をもらうことになってしまったことだ。火がつく感動を味わえなかったので、機会があればもう一度リベンジしたい。それから、最後の最後まで火起こしを頑張ってくれた男性陣二人には心から感謝したい。サバイバルスキルはゲットしきれなかったが、6 人のチームワークは獲得できたと感じている。また、今回は指導者側の目線から、安全に野外炊事を行うための注意点も学んだ。指導者の立場になったとき、子どもが安全に体験活動を行えるようにすることも大事な仕事の一つだ。どこにどんな危険が潜んでいるのか、可能な限り予想して子どもたちに注意を促すことが大切だ。とはいっても、予想していなかったハプニングも体験活動には付き物だと思う。何かトラブルが起きた時、臨機応変に落ち着いて対応できる判断力を身につけておかねばならないと感じた。

6　まとめ

事前・事後指導も含め、指導者の予想以上に受講生は高いモチベーションでこの取り組みに向き合っていたように感じている。また、コミュニケーションスキルを高めることに加え、想定されるリスクに意識を向け、協力して予防するという「安全管理」の視点も得ることができたと考えている。多大なご協力を頂いた、国立赤城青少年交流の家の皆様、前橋市消防局白川分署の皆様に再度心より御礼申し上げます。

（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、学校課題研究と個人研修を各 1 編掲載します。

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

ルールマナーを大切にし、思いやりの気持ちにあふれた学校風土の醸成

—思いやりの心を持ち信頼される工業人の育成を通して—

群馬県立太田工業高等学校

個人研修

質の高い地域連携活動に向けた高等学校の課題と方法

—農業高校と小学校の連携促進を図る授業改善を中心に—

埼玉県立秩父農工科学高等学校教諭

橋本　博行

ルールマナーを大切にし、思いやりの気持ちにあふれた学校風土の醸成
～思いやりの心を持ち信頼される工業人の育成を通して～

群馬県立太田工業高等学校

1　研究課題の設定理由

本校では校訓である「人間性・実力・健康」を具現化するため「科学技術創造立国である日本を支える健康な体と豊かな心を持った人間の育成」を教育目標に、道徳教育の全体計画を策定し、各教科・科目及び特別活動等教育活動全体を通して、道徳教育を実践している。

本校の実態として、人間関係構築に係る課題を抱えている生徒が見られ、不登校やいじめの発生等が懸念される。また、一部ではあるが主体的に進路選択ができなかったこと等が原因となり、安易な進路変更をする生徒や早期離職する卒業生が見られる。これらの背景として、規範意識の低下や人間関係の希薄化があると考えられ、その課題解決として、発達段階に応じた道徳性を涵養し人間としての成長を図ることが重要である。

そこで、生徒の良好な人間関係構築を目標に、生徒が互いに思いやりの気持ちを持って接することができる温かな学校づくりに取り組むとともに、生徒の主体性の育成を目標に研究課題の設定を行った。

道徳教育実践１年目である昨年度は、学校行事（特別活動）における言動目標の設定と振り返り活動の実施を主軸に研究を行ったところ、生徒同士の交流が増えたり、生徒の主体的な活動が見られはじめ、徐々に成果が現れ始めた。道徳教育実践２年目の今年度は、更なる課題の改善に向けて、新たに高等学校における「読物教材を活用した道徳教育」を実施すると共に、これまでの取組を改善して研究を行った。

2　研究の目標

高等学校学習指導要領が目指す「生きる力」の定着を図るためには、教育活動全体を通して、確かな学力を習得させるとともに、道徳教育の推進が不可欠である。本校では、「思いやりの心を持ち信頼される工業人」の育成を道徳教育推進のスローガンに掲げ、本校の校訓である「豊かな心（人間性）、確かな学力（実力）、健やかな心身（健康）」を持ち、地域の産業を担う人材を育成することを目標とした。

3　研究成果の検証方法

(1) 生徒に具体的な評価の観点を設定したアンケート調査を実施し、生徒の変容と道徳推進の効果を客観的に評価した。
(2) 生徒が特別活動に臨む際に記した「振返りシート」を蓄積し、生徒内面の変容や成長を検証するとともに推進内容の改善を行った。
(3) 校内の道徳推進を担う「道徳推進委員会」で実施内容の評価を行ない、それをもとに研究推進方法や内容の改善を行なった。

4　研究内容

(1) 生徒に係わる内容

○　読物教材を活用した道徳教育の充実

道徳教育の一層の充実と生徒の道徳心の一層の深化と伸張を目指し、今年度の道

徳教育の核として、読物教材を活用した道徳教育をＬＨＲで実施した。高等学校で読物教材を活用する機会は少ないが、今後の道徳教育に有効な手立てであると思われる。実施にあたり以下のことに取り組んだ。

・高大連携事業の推進

群馬大学より黒羽教授を招聘し、高等学校における読物教材を活用した道徳授業の進め方に関する講演会及び読物教材の活用方法や指導方法に関する研修会を実施した（図１）。また、授業や特別活動に臨む生徒の様子を参観頂き、本校の生徒の状況に則した指導助言を頂いた。

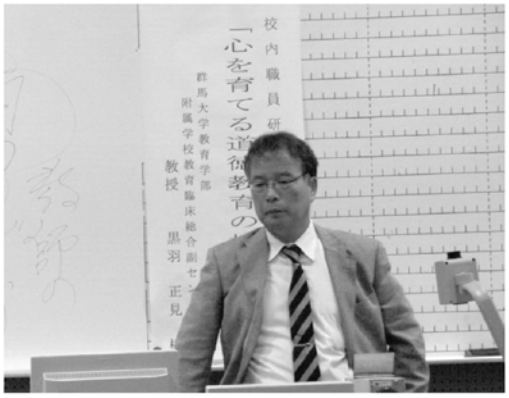


図１　群馬大学　　黒羽正見　先生

・先進校の視察

茨城県の高等学校を視察し、組織的な道徳教育への取組や、読物教材を活用した道徳授業の実施方法等について知見を広めた。

○　「特別活動」における道徳教育の推進（「振返りシート」による事前・事後指導）

道徳に関する「別葉」（特別活動）に基づき、年間を見通した計画を立案し、事業を推進した。それぞれの活動では、事前に生徒が道徳目標と目標達成のための具体的な言動を設定し、それを意識して行動し、事後に振返りを行うことにより、自分の言動をより深く考え今後に活かす取組を実施した。

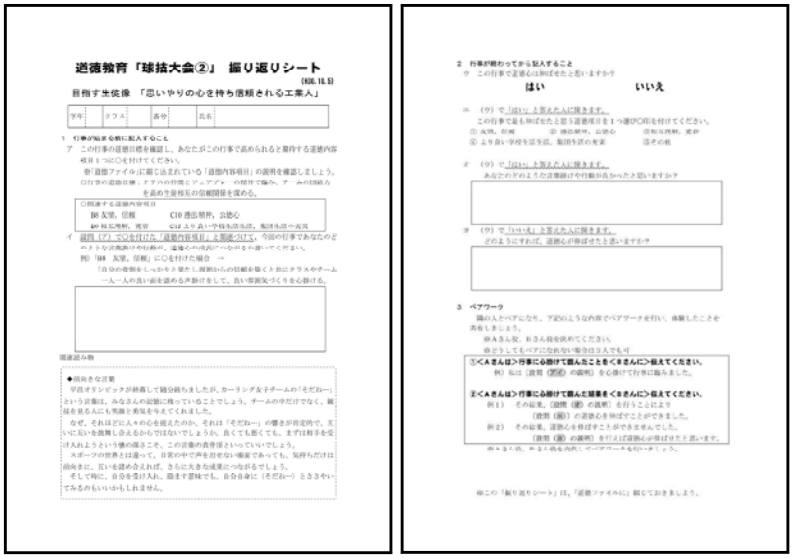


図２　振返りシート例

今年度は、学校行事の特性にあわせて振返りの場面で「ペアワーク」を実施して他者の価値観や意見に触れる機会を設定する等、多様な振返り方法を取り入れた。取組は「振返りシート」（図２）に記入し、生徒それぞれが「道徳ファイル」に綴じ、いつでも見返せるようにして活用し、道徳を意識することの習慣化を目指した。

○生徒主体による活動

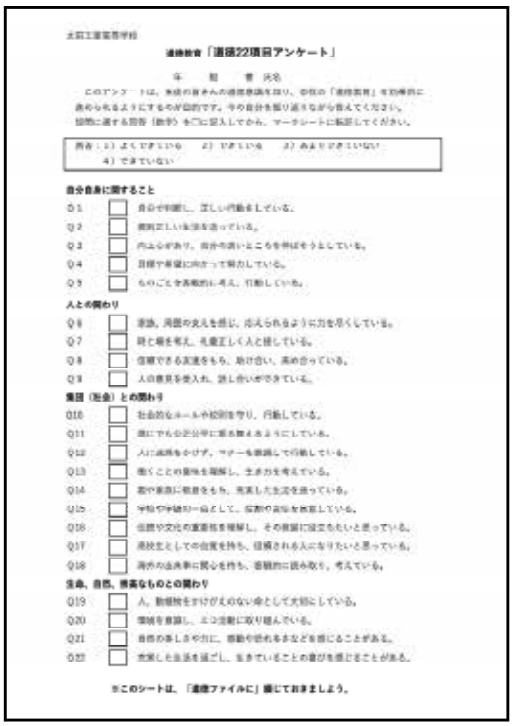
・太田地区で開催された「いじめ防止フォーラム」に参加した生徒会役員による報告会を実施し、いじめ防止に向けた相互理解、他者理解に対する意識向上を図った。報告会の後、各クラスでＫＪ法を活用していじめ防止やＳＮＳに頼らない人

間関係づくり等について話合いを実施した。生徒主体のいじめ防止活動と同時に、本研究のテーマである「思いやりの心」や「信頼」を育む活動となった。

・生徒の委員会活動として道徳委員会を組織し、挨拶の励行等のマナーの定着を目指し、道徳週間を設け、全校生徒による登校時の挨拶運動を行った。

○　生徒の実態を把握した課題に応じた指導

中学校の道徳内容項目（２２項目）を拠とする「道徳２２項目アンケート」（図３）を５月と１月に計２回実施し、本校の道徳課題の把握及び本事業の推進に活用した。アンケートの結果及び校訓から作成した道徳推進のスローガン「思いやりの心を持ち信頼される工業人」を活用し、道徳的な言動が身に付くよう生徒に意識させた。職員もこれを意識して道徳教育を推進した。


太田工業高等学校

道徳教育「道徳22項目アンケート」

年　組　番　氏名

このアンケートは、生徒の皆さんの道徳意識を探り、学校の「道徳教育」を効果的に進められるようにするのが目的です。今の自分を振り返りながら答えてください。
設問に答える回答（数字）を□に記入してから、マークシートに転記してください。

回答：1）よくできている　2）できている　3）あまりできていない
4）できていない

自分自身に関すること
Q1 □ 自分で判断し、正しい行動をしている。
Q2 □ 適切正しい方法を選っている。
Q3 □ 向上心があり、自分の良いところを伸ばそうとしている。
Q4 □ 目標や希望に向かって努力している。
Q5 □ ものごとを合理的に考え、行動している。

人との関わり
Q6 □ 家族、周囲の支えを感じ、応えられるように力を尽くしている。
Q7 □ 時と場を考え、礼儀正しく人と接している。
Q8 □ 信頼できる友達をもち、助け合い、高め合っている。
Q9 □ 人の意見を受入れ、話し合いができている。

集団（社会）との関わり
Q10 □ 社会的なルール や校則を守り、行動している。
Q11 □ 誰にでも公正公平に接し接するようにしている。
Q12 □ 人に挨拶をかけず、マナーを意識して行動している。
Q13 □ 働くことの意味を理解し、生きがいを考えている。
Q14 □ 家や家族に感謝をもち、充実した生活を送っている。
Q15 □ 学校や学級の一員として、役割や責任を自覚している。
Q16 □ 伝統や文化の重要性を理解し、その継承に役立ちたいと思っている。
Q17 □ 高校生としての自覚を持ち、信頼される人になりたいと思っている。
Q18 □ 海外の出来事に関心を持ち、客観的に読み取り、考えている。

生命、自然、崇高なものとの関わり
Q19 □ 人、動植物をかけがえのない命として大切にしている。
Q20 □ 環境を意識し、エコ活動に取り組んでいる。
Q21 □ 自然の美しさや力に、感動や感れるまなどを感じることがある。
Q22 □ 充実した生活を送り、生きていることの喜びを感じることがある。

※このシートは、「道徳ファイルに」綴じておきましょう。

図３　道徳２２項目アンケート

○　インターンシップの充実

工業高校の大きな特色である企業におけるインターンシップの実施を通して、ルールやマナーを学び、健全な職業観や奉仕の心を育むとともに、社会人としての規範意識を醸成した。これらの成果を、本校の工業祭や課題研究発表会で発表することにより、将来のために「今、できること・やるべきこと」を生徒が再確認することができた。

○　道徳講演会（生徒対象）の実施

地域の経済同友会と連携して企業関係者を生徒講演会の講師として招聘し、勤労観や社会人に必要な資質及びマナーや、人との関わり方に関する講演を実施した。（演題：未来を見つけよう～社会で求められる力～講師：リクルート北関東マーケティング代表取締役社長）さらに、日頃より、校長の式典の講話や担任・教科担任からのＨＲ、授業等の話の中で、道徳教育と関連づけた内容を積極的に取り入れるよう意識した。

(2) 教職員に係わる内容

○道徳教育に係わる組織的な取組

「道徳教育全体計画」に基づき、校内の道徳推進を担う「道徳教育推進委員会」を組織し、年間を見通した企画立案を行ない、職員の共通理解を図るとともに、関係する分掌間の連携を深め、組織的に事業を推進した。

図４　文部科学省 澤田浩一　先生

○　校内研修会（教職員対象）の実施

文部科学省（図４）や大学から講師を

招聘して「道徳教育の定着化とこれからの道徳教育」や「高等学校において、これからの道徳教育の充実に向けて」「読物教材を活用した道徳授業の進め方」に関する研修会を実施し、教職員の資質向上を図った。

○　道徳に関する「別葉」の改善と、教科・科目における道徳教育の推進

各教科・科目および特別活動の道徳に関する「別葉」の充実と改善を図った。教科・科目については、取り組むべき道徳内容項目（中学校の道徳内容項目22項目）とそれを取扱う単元や指導内容の検討と項目数の充実を図り、意識した授業を行った。「年間指導計画」や「シラバス」にも道徳的観点を組み入れて計画的に取り組んだ。特別活動については、道徳的活動を重点的に実施する学校行事の厳選と道徳目標の精査を行い、明確な目標をもって活動に取り組めるよう、改善した。

(3) 道徳啓発活動

○　公開研究授業の実施（図５）

近隣の中学校、高等学校、特別支援学校を対象に公開授業を実施し、本校の道徳教育を発信するとともに外部評価を求めた。校内全クラスが読物教材を扱うＬＨＲに取り組み、黒羽教授の指導を継続して受けて準備を行い、授業を公開した。また、当日は文部科学省の調査官を招聘し、指導助言と講演を賜わり、職員の資質向上及び意識の高揚を図った。学校外から34名の参加者があり、高等学校における道徳教育に対する関心が高まっていることがうかがわれた。

平成30年度　道徳教育公開授業一覧

群馬県立太田工業高等学校

学年	学級（会場）		授業者				主題名（資料名）	道徳的価値（道徳内容項目）	参観のポイント
1学年	MD1	機械系1組	森下	佐鳥	山本		マルクス＝レーム 義足のスポーツアスリート	B9:相互理解・寛容、C11:公正・公平・社会正義	道徳的価値を高める学び合いの仕方
	MD2	機械系2組	進見	安野	恩田		沈みゆくボート	C11:公正、公平、社会正義　D19:生命の尊さ	道徳的価値を高める板書構成の仕方
	MD3	機械系3組	平野	阿部	有坂		事故の責任は誰に？	C10:遵法精神、C19:生命の尊さ	道徳的価値を高める学び合いの仕方
	EJ1	電気情報系1組	田村	岸	橋爪		虹色のチョーク	C13:勤労	自己を見つめさせる補助発問の仕方
	EJ2	電気情報系2組	栗原	塚田	金子	湯川	奇跡の生還	C10:遵法精神、C19:生命の尊さ	道徳的価値を高める学び合いの仕方
2学年	2MA	機械科2年A組	飯塚	清田	川島		言葉の向こうに	B9:相互理解、寛容　C10:遵法精神、公徳心	道徳的価値を高める板書構成の仕方
	2MB	機械科2年B組	南	角田	吉田智		ぼくたちの海	C13:勤労	自己を見つめさせる補助発問の仕方
	2D	電子機械科2年	佐瀬	鹿木	堀井		謝るということ	A1:自主、自律、自由と責任	自己を見つめさせる補助発問の仕方
	2E	電気科2年	三田村	佐藤	萬藤		二通の手紙	B6:思いやり、感謝、C10:遵法精神、公徳心	自己を見つめさせる補助発問の仕方
	2J	情報技術科2年	山田	小森	黒岩		私の宝物	B9:相互理解、寛容　C10:遵法精神、公徳心	道徳的価値を高める学び合いの仕方
3学年	3MA	機械科3年A組	小暮	相原	牛島		レヌカの学び	B9:相互理解・寛容　C18:国際理解・国際貢献	生徒の問題意識を高める導入の仕方
	3MB	機械科3年B組	武藤	河井	齋藤		学習机	B6:思いやり、C13:勤労	自己を見つめさせる補助発問の仕方
	3D	電子機械科3年	諸星	飯島	吉田浩		手品師	B6:思いやり、B22:よりよく生きる喜び	道徳的価値を高める学び合いの仕方
	3E	電気科3年	小野里	大田	高木		家族の絆	C14:家族愛	多様な考え方を引き出す中心発問の仕方
	3J	情報技術科3年	丸山	須永	石塚		びょうどう、どう解く？	C12:社会参画、C15:集団生活の充実	道徳的価値を高める板書構成の仕方

図５　道徳教育公開授業一覧

○　「道徳通信」を活用した保護者との連携

本校の道徳教育の計画や取組をまとめた「道徳通信」（図６）を年間４回発行し

て保護者に配布した。これを通して本事業に対する保護者の理解が深まり、家庭の協力を得て道徳教育が進められたと考えている。

道徳通信

太田工業高校　平成30年6月4日

今年で2年目となった太田工業高校での「道徳教育推進事業」。今年度も「思いやりの心を持ち、信頼される工業人」を目標に、様々な学校行事を通じて、太工生の「道徳性の育成」に取り組んで参ります。今回は、5月11日（金）に実施した「環境美化運動」の活動を紹介します。

■ 環境美化運動（H30.5.11）

5月11日は、運動部の高校総体開会日であるため、運動部に所属する生徒と、開会式の入場行進に参加する1年生を除く生徒で、学校敷地内及び周辺の清掃活動を行いました。5月らしい優しい日差しと爽やかな春風の中、作業着姿となった生徒たちは、熱心にゴミ拾いや草取り、清掃活動に取り組むことができました。

【生徒の感想（抜粋）】
・みんなでする清掃活動は楽しく、すぐに時間が過ぎてしまった。次回も自主的に参加したい。
・学校がきれいだと、自分たちも気分がいいし、来校者も気持ちがいいと思う。
・将来的には自立しなければならないので、自主的に行うことを忘れないでいたい。
・最初はやらされているような気持ちでいたが、活動後は心が軽くなって、心地よかった。
・もっと効率良くすれば、もっときれいになると思う。次回は作業の仕方等を改善したい。

〈1学期の特別活動の予定〉
○ 6月15日（金）　第1回マナーアップ運動
○ 6月22日（金）　夏季球技大会

図６　道徳通信

○　道徳教育推進における校内掲示の工夫

・本校の工業祭で、道徳推進の取組をパネル展示した「道徳コーナー（工業祭用）」を設け、生徒や保護者、来校者に発信することにより、生徒の道徳に対する意識の向上を図った。また職員室に「道徳コーナー（職員用）」を設け、事業計画や活動状況を周知することにより、職員の取組に対する理解を深め、組織としての充実を図った。

・日常生活の中で生徒向けの道徳情報を発信するために、「道徳コーナー（生徒用）」を設置し、道徳委員会（生徒）に管理を任せることにより、生徒の主体的な活動を促すことができた。

・「著名人の名言・格言」を生徒が目にするトイレ等に掲示し、日常の学校生活の中で道徳的な意識付けを行なった。

○　テレビ番組「はばたけ！ぐんまの子どもたち」による本校の取組の紹介

群馬テレビの県教育委員会制作番組「はばたけ！ぐんまの子どもたち」（道徳科の時間が始まる）」で本校の道徳教育が紹介され、本校の取組を広く外部に発信する機会となった。

５　研究の実施経過

月	実施内容
５月	「道徳22項目アンケート」１回目の実施（実態把握） 「特別活動」の道徳「別葉」改訂 読物教材を活用した道徳授業① 校内研修（講師：群馬大学教授　黒羽正見　先生）
６月	道徳週間①（生徒「道徳委員会」による） 職員校内研修（講師：文部科学省教科調査官　澤田浩一先生）
８月	インターンシップ実施 「教科・科目」の道徳「別葉」改定
９月	道徳週間②（生徒「道徳委員会」による） 読物教材を活用した道徳授業② （職員校内研修（講師：群馬大学教授　黒羽正見　先生） 「ＳＮＳに頼らない人間関係づくり」を考える（ＫＪ法の活用）
１０月	群馬テレビ「はばたけ！ぐんまの子どもたち（道徳科の時間が始まる）」

	による本校道徳教育の外部発信
１１月	工業祭（文化祭）・・・インターンシップ成果発表 道徳週間③（生徒「道徳委員会」による） 人権教育講演会（講師：本校職員）
	先進校視察（茨城県立守谷高校、つくば工科高校、取手第二高校、結城第一高校、笠間高校）
	公開授業（読物教材を活用した道徳授業③） （講演・講評：文部科学省教科調査官　澤田浩一先生）
１月	「道徳２２項目アンケート」２回目の実施 社会人講師による講演会（講師：リクルート北関東 中島淳二 様） 全校課題研究発表会での「インターンシップ報告」
２月	「著名人の名言・格言」の校内掲示による意識付け
通年	「特別活動」を通した道徳教育の推進（10回） 校内道徳推進委員会（５回） 道徳通信の発行（５回） 職員向け「道徳コーナー」（道徳掲示板）による事業進捗の周知 生徒向け「道徳コーナー」（道徳掲示板）による道徳推進

６　研究の成果と課題

○　本校では「総合的な学習の時間」が「課題研究」に代替されており、道徳の授業を実施することが難しい。そこで、学校行事、ＳＨＲ等を共通の体験活動や振り返りの場として、またＬＨＲを「読物教材を活用した道徳授業」の場として活用するとともに、各教科・科目の別葉を作成して道徳と各教科の関連を再確認し、意識して授業を行うことで、限られた時間の中で教育活動全体を使って道徳教育に取り組み、生徒の道徳的資質を高めた。また、教職員の意識や指導力の向上も見られた。

○　大学教授からの指導や先進校視察、校内研修、参考図書を用いた研究等により、全校を挙げてＬＨＲでの読物教材を活用した道徳授業の実施に取り組んだ。教職員同士で情報を交換したり協力したりすることで道徳に触れる機会が増え、これにより教職員の道徳教育の指導に関わる意識や資質が向上した。

○　本校の生徒は真面目であるが、やや消極的であったり、自信が無かったりする生徒が少なからずいる。道徳教育を推進する中で、相手を思いやる気持ちを持って積極的に相手を手伝ったり、互いに温かな声かけをする等の行動をすることにより、自己有用感や、自己肯定感が高まったと思われる言動が見られた。また積極的に人と交流する様子が多く見られるなど、生徒同士の人間関係づくりに役立った。このような雰囲気は、いじめや不登校の未然防止にもつながり温かな学校風土づくりに活かされていると思われる。

○　教育活動全体を通じて道徳教育を行う上で、各教科や活動との関連を的確に把握し、全体計画を立てて実施する必要がある。また、高等学校においては道徳の授業がないため、ＬＨＲで読み物教材を扱う際に難しさを感じた教職員が多かった。今後、道徳教育推進教師の有効活用や、教職員が取り組みやすい教材の開発等が必要である。

質の高い地域連携活動に向けた高等学校の課題と方法
―農業高校と小学校の連携促進を図る授業改善を中心に―

埼玉県立秩父農工科学高等学校
教諭　橋本　博行

はじめに

本稿では、地域連携活動を通じての高等学校教育の現状と課題を明らかにし、地域連携活動の質を高めるための課題と方法を検討する。

高等学校学習指導要領（2018 年３月告示）の基本的な考え方では、「知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持したうえで、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成」を目指している。そのうえで、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められている。特に、「生徒が各教科・科目等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう過程を重視した学習の充実が必要」とされている。また、「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の配慮事項として、「生徒が生命の有限性や自然の大切さ、主体的に挑戦してみることや多様な他者と協働することの重要性などを実感しながら理解することができるよう、各教科・科目等の特質に応じた体験活動を重視し、家庭や地域社会と連携しつつ体系的・継続的に実施できるよう工夫すること」とある。このような国の教育政策から、今日の情報化や技術革新などの急速な社会的変化の影響が生徒の成長を支える学校教育の在り方にも新たな局面を招来させていると筆者は考える。

したがって、この急速に変化する激しい社会を生き抜く「人財」[注]を育成するためには、生徒一人一人の知識・技能の定着を促し、学ぶ意欲を高め、多様な可能性を引き出だす、質の高い地域連携が不可欠なのである。そのためにも、学び続け協働する教職員集団を中心とした、生徒が夢を語り希望を抱ける学校の創造が、今まさに求められているのである。

Ⅰ　主題設定の理由

本稿では、農業科目を設置している高等学校（以下「農業高校」という）の地域連携活動、とりわけ農業高校の生徒（以下「生徒」という）と小学校１・2 年生の児童（以下「児童」という）による栽培交流体験活動に焦点をあてながら、高校での授業改善の必要性を検討した。教育における連携については、教育基本法 13 条において「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と定められている。また、高等学校学習指導要領（2018 年３月告示）には「家庭や地域社会との連携及び協働を深めること。また、高齢者や異年齢の子供など、地域における世代を越えた交流の機会を設けること。他の高等学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、小学校、中学校、特別支援学校及び大学などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすること」とある。このような改訂趣旨を受けて、多くの高等学校では、地域連携が学校の教育力を高める効果があるとして、取組を始めている。しかし、農業高校は、改訂以前から地域連携活動を率先して実践し、この教育力を享受してきた。中央教育審議会（答申）「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（平成 23 年 1 月 31 日）」によれば、専門学科を拠点とした地域のネットワーク化や地域・社会との連携に積極的に対応できるよう、施設の相互利用・共同利用に加えて、地域・社会の様々な人材が利用可能な施設計画が望ましい」とある。上述からも理解できるように、農業高校をはじめとする専門高校は地域の核であり、地域の中心的存在になることが求められている。それゆえ、主体的・

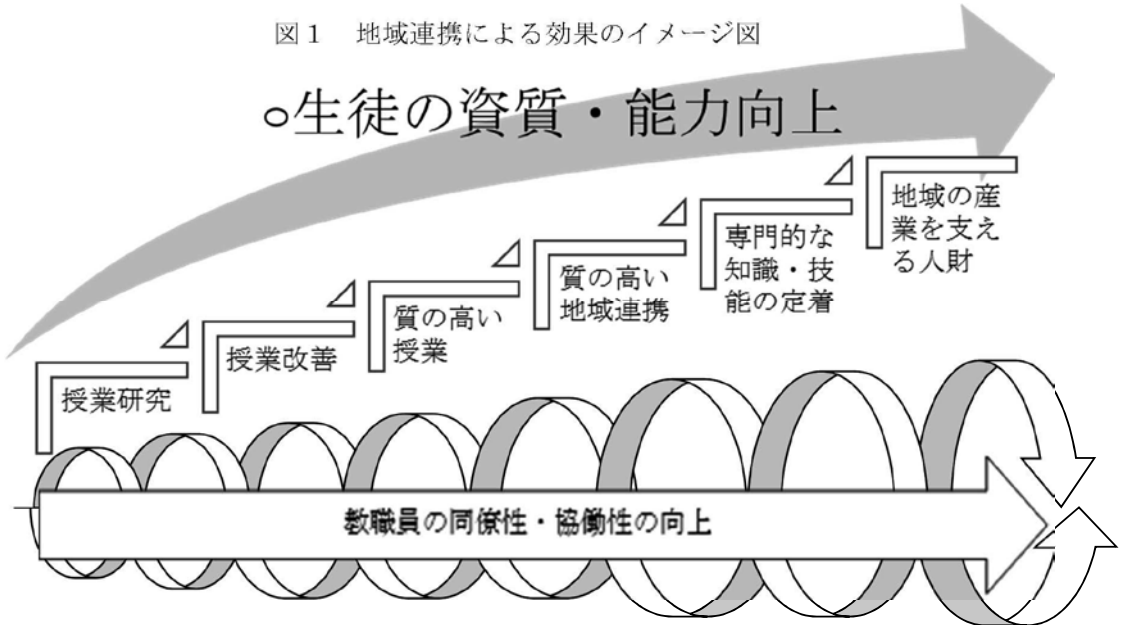
対話的で深い学びによる地域連携活動の質を高める点からも、生徒が主体となって活動することが重要となる。このため、生徒の主体性を高めるためには、平素の授業で学んだことを発揮することが質の高い活動に直結するのである。筆者の経験からすると、実際に授業で学んだことを地域連携活動で実践できたときは、生徒たちは充実した表情で活動に取組、知識・技能の定着が促進され、地域連携活動が平素の授業で学んだことを地域に還元する場となっていた。

したがって、地域連携活動をその場限りのイベント的なものにせず、平素の授業での学ぶ意欲を高め、質の高いものにするためには、効果的な活動内容について吟味・検討しながら、高等学校における授業改善の方向性を明らかにすることが重要である。というのも、高等学校における一般的特性の一つとして、授業研究をする組織文化が育っていない点が指摘できるからである。すなわち、専門教科という個業性を中心とする高等学校組織では、教職員の同僚性や協働性が追求しづらい傾向が見受けられ、授業研究のための校内研修や互見授業などの文化が育ちにくい組織と言わざるを得ないからである。

したがって、筆者は教職員の同僚性や協働性を基盤とした組織的な授業文化を構築することが、質の高い授業を促進させ、その結果、授業での「教師と生徒」の学びが地域連携活動で発揮され、質の高い連携活動を具現すると考える。このような地域連携による教育効果をイメージ化すると、図１に示した通りである。つまり、質の高い地域連携は、地域の産業を支える人財の育成に繋がり、授業改善に向けた授業研究への基盤となり、最終的に生徒の資質・能力の向上に寄与すると考える。

本稿では、小学校の授業の参与観察を踏まえた農業高校と小学校の連携活動を提案する。そのため、質の高い授業実践の土台となる「安心できる授業」について考察する。質の高い地域連携では、生徒と児童による体験活動に焦点をあて、高校の授業観察を踏まえて授業改善へ導く授業研究の組織体制について検討した。

図１　地域連携による効果のイメージ図



＊図は、黒羽正見「教職員の専門性と実践的指導力の向上をめざして―学び続ける教師像の確立」を参考に筆者が作成した。兵庫県教育委員会『兵庫教育』８号、No774号、pp.4-7、2015.

Ⅱ　先行研究

１　研究論文や書籍での検討

（１）体験学習

佐藤真（2007）によれば、体験学習では「①興味・関心を引き出し、自発性を高めること。

②事前指導・事後指導を丁寧にすること。③個に応じた指導を重視すること。④体験内容が主観的な偏狭さをもちやすいことを心得ておくこと」が重要であると述べている。佐藤は、児童や園児との連携における事前学習の重要性を指摘している。小清水貴子（2010）は、高校生の保育体験学習において「社会の一員として自己の立場や役割を認識し、行動できる学習活動を取り入れることが有効」であるとして、次の 3 つの生徒像を提示している。すなわち、「課題を内在化し、自己の役割を自覚すること、つまり幼児に対して何ができるか、自分のことを考える生徒。他者を理解しようと努めること、つまり教える対象である幼児をよく観察し、幼児の目線に立つことができる生徒。他者とかかわる体験学習から、互いに成長しあうことを理解すること、つまり教えることは教えられることであり、人とのかかわりは双方向であることに気づくことができる生徒」である。小清水は幼児を交流の対象としているが、筆者は児童との交流体験においても同様な検討課題が必要であると考える。それも、一度ではなく事前事後を含めた複数回の連携授業が必要となる。岡野雅子（2005）も、中高生の保育体験学習において事前学習と協力体制を課題として挙げている。勝木洋子ら（2017）は、高校生と幼児との交流体験学習において、「幼児に高校生自身の学びを教えるという体験は、肯定的な気分を向上または醸成することが可能である」とし、「体験を通して教えるという学習活動は幼児を理解することと、次世代を育成する立場として、幼児の手本として行動する自覚を生徒に促す機会として意義がある」と指摘している。筆者は、教えるという行為自体が生徒の自己有用感を高めるうえで効果があり、重要であると考える。ただ、この行為は生徒が体験学習を主体的な取組の場として捉え、コミュニケーションを十分に発揮しようと試みていることが前提にあると筆者は考える。室岡順一（2012）は、「学習・教育活動の過程の中で児童が農業生産活動を体験することで、その価値が教育面においても意義のある多面的な価値として発現し、個々の児童に具体的に現れた結果である」と指摘し、農業体験学習の効果を明らかにしている。橋本博行ら（2013）によると、栽培交流体験活動での教育効果は図られているかとの問いに対して、「大いに効果がある」または「ある程度効果がある」をあわせた回答は 100％であり、農業高校での栽培交流体験活動の教育的意義が認識されていると述べている。また栽培交流体験活動を実施する理由についても、「地域社会への貢献、学習活動の実践、コミュニケーション能力の向上」の順で挙げており、栽培交流体験活動が地域に開かれた学校づくりの中核となり、生徒のやる気を引き出し学ぶ意欲を高める点から、重要であると指摘している。

（２）質の高い授業の研究

質の高い授業を実現するには、授業に対して主体的に取り組んでいることが前提となる。学習意欲の視点として、桜井茂男（1997）は「幼少期にだけではなくさらに成長してからも、応答的な環境は内発的な学習意欲を伸ばすために大切な環境条件である」と指摘している。生徒の学びについての言及として、佐伯胖（1995）は「『学習内容』を外から勝手に決めて、それを何がなんでも『自ら進んで、意欲的に、興味・関心をもって』取り組ませるにはどうしたらいいか、という話はもともと無理な注文だというしかない」と指摘したうえで、学ぶこと、学ばせることの困難さを述べている。奈須正裕（2017）も、意欲について「意欲は原因帰属のような認知の影響を受けており、認知は言語や経験を介した学習により形成や変容が可能」と指摘し、「意欲は十分に教育的な育成や改善の対象となる」と結論付けている。これらの所論から、授業の質が学ぶ意欲の向上に影響を与えていると理解することができる。そこで、授業の質を向上させる取組として溝上慎一（2018）は、アクティブ・ラーニング型の授業を提案し、この授業では「内化―外化―内化の学習サイクル」の重要性を指摘している。「内化とは読む、聞く等を通して知識を習得したり、活動（外化）ごとのふり返りやまとめを通して気づきや理解を得たりすること、外化は書く、話す、発表する等の活動を通して、知識の理解や頭の中で思考したことなど（認知プロセス）を表現すること」と説明している。この学習サイクルが、

質の高い授業へと向かうサイクルであるとの指摘は注目に値する。なぜなら、習得した知識・技能は伝える行為や表現する行為を介することで定着に繋がると考えるからである。それゆえ、地域連携においても、平素の授業で学んだ内容を連携活動で表現することが知識・技能の定着に繋がり、次の活動への動機づけなると考える。

（３）学校組織の研究

学校組織の改善として佐藤雅彰・佐藤学（2003）は、校内研修の活性化をあげ、「教師一人ひとりの授業を変えるには、単に指導案の書き方を学ぶのではなく、子どもの現実の姿を仲間で語り合い学び合うことが必要である」と指摘している。中学校での研究事例ではあるが、新たな授業文化を創造するためにも同様な校内研修の活性化が、高校にも必要であると考える。荒瀬克己（2007）は、自校の教育研究大会について「学校も人も、見られてよくなる。このような体験を重ねることによって、生徒たちも教員も、鍛えられていくのです。見られることが向上を促す」としている。つまり、授業公開における生徒と教員の成長を認識している。また、開かれた学校について「本当の意味は、生徒にとってさまざまな可能性のトビラが開かれること」であり、「生徒の知的可能性は、授業によって開かれる」と指摘している。高校での授業公開が生徒と教員の成長を促し、学校の教育力が向上したことを明らかにした点は評価できる。高校での授業改革について佐藤学ら（2013）は、「高校の授業改革は、高校教師の専門家文化を変革することなしには達成できない」と指摘したうえで、「これからの高校教師は、教室の壁をくずし、自分自身の内側の壁もくずして、学校内に教師たちの専門家共同体を形成しなければならない」とし、その鍵を握るのが授業研究であると述べている。さらに佐藤学ら（2015）は、高校での授業改革の困難さについて、同僚性構築の難しさに言及している。その要因として、「高校教師の個人主義文化」を挙げ、「高校教師は教科としての専門主義が強く、教師としての専門文化の伝統が薄い」と指摘している。筆者は、高校での同僚性を構築させるには、管理職のリーダーシップによる組織改善が必要であると考える。というのも、管理職の学校組織マネジメントの実践事例として平川理恵（2018）が、学校組織改善には、まず教育理念を集会や行事等の校長講話や学校便り等で明確に示し浸透させることが重要であり、その結果、「１年も経たないうちに、生徒・保護者・地域にほぼ 100％浸透した」と述べているからである。自らリーダーとしての自覚を持ち、目に見える実践方法は、学校組織を同じ方向に導かせ、教職員の同僚性や協働性の構築をいち早く達成させた組織マネジメントの重要さを指摘した点で評価できる。工藤勇一（2018）は、学校の組織づくりについて「課題が相反した場合も、『生徒たちにとって何が良いことなのか』、『学校は何のためにあるのか』という上位目的を示し、教職員同士で対話を深める形で、解決に向けた合意形成を図ってきた」と述べている。校長として課題に正対し、対話型の手法で解決へと導き、生徒第一の学校経営を実践した優れた組織マネジメント、リーダーシップの発揮の好例といえる。

２　研究視察校の教育実践の検討

（１）富山市立堀川小学校

第 89 回教育実践発表会での視察から、児童の授業における発言から児童の様子を明らかにしたい。児童の授業の様子については、第１学年の生活科授業から検討を試みる。単元は「ぼく・わたしのあさがお」である。この授業目標は、「あさがおが生長する様子を所感覚（目、手、鼻、心等）を使って自分のあさがおを観察し、見付けたことや気付いたことを仲間と紹介し合うことを通して、今の自分の世話やあさがおとの関りについて振り返り、これからの世話や取組への意欲を高める」である。児童の発表からは、「虫に食べられているから痛そう」や「真ん中の葉が守られていて、ありがとうといっている」、「小さい葉っぱが大きな葉を一生

懸命支えていると思う」などと、自らが栽培しているアサガオの観察した様子を自分の言葉で精一杯述べている様子が窺えた。これら児童の発表内容や様子から、アサガオに対する想いを理解することができる。聞き手を見ながら穏やかに話し、一つ一つの単語にアサガオに対する感情をのせて、自身の想いを精一杯伝えようとする有り様は、直接児童を観なければ理解できないことである。発表ができなかった多くの児童からは、アサガオに対する想いを各々がつぶやいていた。そのつぶやきからは、授業への主体的な参加が看取でき、思考力が十分に発揮された授業であることが理解できる。児童の観察眼や行動、発言の仕方などを理解しておくことが児童に対する理解に繋がり質の高い連携活動を実践するうえで重要であると考える。

（２）群馬県立太田工業高等学校

全クラスが LHR 時に実施する道徳授業の参与観察を行った。視察では、同校の教頭、教務主任、同校の道徳教育推進授業を指導する大学教授からのインタビューと授業視察から高校での授業研究の取組や同僚性の構築について検討したい。なお、校長は当日所用のため不在であった。教頭と教務主任の説明から、全クラスの研究授業実施への大変さが窺えたが、きめ細やかに対応している様子から、管理職のリーダーシップが発揮されていることが推察された。授業視察からは、授業担当者以外の教員が授業観察をしており、その後の授業研究会への議論へと発展していくことが予想できた。全クラスの各指導案から、実施者の授業への熱意が伝わってくるものであり、高校での道徳教育の発展が期待される。この研究授業を指導する教授からは、「高校では同僚性の構築が難しいが、研究授業の回数を重ねるごとに同僚性が高まり、協働性の追求へと繋がっている」との指摘があった。管理職のリーダーシップによる教職員の意識向上が、この研究授業を発展させた要因であることが明らかになった。

Ⅲ　農業高校と小学校の連携活動構想案

１　埼玉県立秩父農工科学高等学校農業科の教育課程経営の全般的特徴

秩父農工科学高等学校農業科（以下「農業科」という）の教育目標は、「農産物の栽培管理、生物工学、農産物流通に関する知識と技術を習得させ、農業経営、農業関連産業、農産物の流通にかかわる業務に従事する技術者として必要な能力と態度を育てる」としている。教育目標を達成すべく表１の通りに農業科の教育課程が編成されている。筆者の勤務経験として述べるが、第２学年から具体的な栽培管理の学習として、「野菜」、「果樹」、「草花」の学習が始まる。第２学年の総合実習でも、「野菜」、「果樹」、「草花」について学習する。第３学年の総合実習では、「野菜」、「果樹」、「草花」から一つを専攻して学習する。農業科の中心的な科目は表１の通り「総合実習」９単位、「課題研究」３単位となっており、実践的・体験的な学習が行われていることが理解できる。

表1　農業科教育課程

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1年	国語総合				現代社会		数学Ⅰ			化学基礎		体育		保健	コミュニケーション英語Ⅰ			家庭基礎		農業と環境				農業情報処理		農業機械		植物バイオテクノロジ		LHR
2年	国語総合		世界史A		数学A			物理基礎		生物基礎		体育		保健	コミュニケーション英語Ⅱ		総合実習			野菜		果樹		草花		＊選択Ⅱ－1　Ⅱ－2				LHR
3年	現代文A		日本史A 地理A		体育			音楽Ⅰ 美術Ⅰ		コミュニケーション英語Ⅱ		総合実習						課題研究			農業経営			＊＊選択Ⅲ－1　Ⅲ－2　Ⅲ－3						LHR

＊選択Ⅱ－1は、英語表現Ⅰ・生物活用・栽培技術から選択　選択Ⅱ－1は、数学Ⅱ・農業情報処理・栽培技術から選択
＊＊選択Ⅲ－1は、英語表現Ⅰ・簿記・グリーンライフ・栽培技術から選択　選択Ⅲ－2は、簿記・農業機械・植物バイオテクノロジーから選択　選択Ⅲ－3は、数学Ⅱ・林産物利用・生物活用から選択

＊平成 30 年度の学校要覧を基に筆者が作成した。

２　農業高校と小学校の連携活動の方法

生徒と児童の交流体験活動を検討する。生徒の対応科目としては、「課題研究」、「総合実習」、「野菜」、「草花」などが検討できるが、本稿では特定の科目を設定しない。児童は「生活科」の授業とする。生活科で児童が学ぶ教科書には多くの野菜、草花などが取り上げられている。例えば、生活科教科書「新編あたらしいせいかつ上」東京書籍（2014）では、全体の約３分の１が動植物に関する内容である。実際に農業科で栽培しているものが多くある。これらを教材として生徒が先生役として教えながら児童と共に学ぶ。生活科の指導内容は生徒が平素から学んでいる内容が多く、先生役として児童に教えることのできる内容である。実施回数は、事前学習、体験学習、事後学習の計３回とする。小学校学習指導要領解説生活編においては「『活動あって学びなし』との批判があり、「具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある」と指摘している。交流体験活動では、事前学習において活動への興味・関心を植え付け、引き出すことが重要となる。また、活動時に思考力・判断力・表現力が発揮されるよう事前学習を効果的に実践することで、これらの能力が高まると考える。高校生においては事前学習の準備で、教材への理解度が高まり、児童に教えるための表現力が培われる。実際の事前学習において、生徒が児童の思考力・判断力・表現力を把握することにより体験学習に向けて教える内容、教え方、接し方などの修正を図ることができ、体験学習での学びが思考的な学びへと展開していく。事前学習でコミュニケーションを深め、教材に対する興味・関心を引き出してからの交流体験活動は、「体験あって学びなし」ということにはならない。生徒は事前学習のための教材準備が必要となり、そのための学習が必要である。これは教材と主体的に向き合うことになり、深い学びへと繋がる。事後学習も同様に行い、振り返りをきちんとすることが、児童と生徒が連携活動での学習内容の定着に繋がり、それが次の学習への動機づけにもなる。高校教員は、小学校教員とのコミュニケーションを深め充実した連携活動になるための相互理解を深めるように努めることが、質の高い連携活動になると考える。

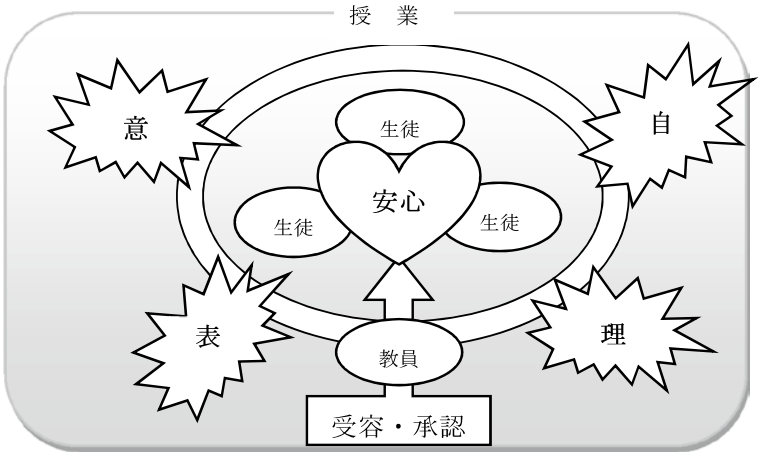
Ⅳ　農業高校と小学校の連携活動促進のための授業改善

１　生徒が「安心できる授業」

質の高い連携活動を行うためには、授業の質の向上が求められる。授業の質を高めることが学ぶ意欲の向上へと導いていく。学ぶ意欲の向上がなければ、児童へ教えるという行為は成立しない。学ぶ意欲の向上には、まず生徒一人一人を認めてあげることから始まる。農業高校には、義務教育段階での基礎学力の習得が不十分な生徒や不本意入学の生徒など、多様な生徒が入学してくる現状がある。このような生徒は、総じて自己有用感が低い場合が多い。どのような生徒が入学してきても、学校教育目標を達成するための教育を実践することには変わりはないが、このような生徒に対しての配慮は必要である。その配慮として、筆者は生徒が「安心できる授業」を提案する。例えば、授業における生徒の発言は多種多様であり、正解のみが認められるのではなく、どのような発言に対しても受容的な態度で発言を受け入れ、承認することが授業の土台となる安心感へと繋がると筆者は考える。生徒は教師を試すようにわざといい加減な発言をすることもある。筆者は挑発的な発言は、生徒から教員への受容力に対する試験的な意味合いがあると考える。この応答を通して受容的な関係・雰囲気を育むことで、生徒は教員から受容・承認されたと認識していると考える。この過程は発言した生徒だけが安心するのではなく、クラス全体が安心感を間接的に享受することになる。承認は次の課題へ取り組む動機づけにもなる。一人の生徒への承認がクラス全体への安心感を育み、主体的に授業へ参加する第一歩となる。発言だけでなく、つぶやきに対しても敏感にならなければならない。自信を持って発言ができない生徒は、必ず存在する。このような性格的に温和なおとなしい生徒は、小さな声でつぶやくことがある。この発言を聞き逃さずに拾い上げて、応対しながら承認することが、生徒の自信に繋がり学ぶ意欲の向上へと発展させるのである。生徒は安心できる授業

を経験することにより、自信を深め主体的に学んでいこうとする態度を身に付ける。自信を深めた生徒は、児童に教えるという過程で児童の目線に合わせた活動が展開できるようになると同時に、自己有用感を高めることができる。図２の安心できる授業のイメージ図では、安心感が生徒の意欲を向上させ、自信を引き出し、理解を促進させ、表現することに挑むことを表している。安心感が生徒の意欲・自信・理解・表現を育む基盤となり、その土台が受容・承認であると筆者は考える。これらが質の高い授業への礎となり、質の高い地域連携へと繋がっていくのである。

図２　「安心できる授業」のイメージ図



＊図は、筆者の高等学校勤務の経験から独自に作成した。

２　質の高い体験授業に向けて

生徒が質の高い体験活動を実施するには、①授業内容を理解し学んでいること、②学んだことを活かせること、③授業と体験活動を繋げること、以上の三つが重要であると考える。①授業内容を理解し学んでいることの前提として､安心できる授業を創り上げることが必要であり、前述した通りである。②学んだことを活かせることとは、学んだ知識・技能を伝えることができるともいえる。体験活動においては、学んだ知識・技能を児童にわかるように伝えなければならない。学んだことをそのまま伝えたのでは、当然児童には伝わらない。どのようにすれば伝わるのかを思考して表現をする。この活動が知識・技能の定着へと繋がり、溝上の指摘する「内化―外化―内化」の活動になる。この伝えるための活動を個人だけでなく、仲間と協働することにより、どのように伝えるか、どのように伝わったかを意識した学習活動へと深化していく。③授業と体験活動を繋げることとは、まず高校教員と小学校教員の連携を深めることが考えられる。事前授業、体験活動、事後授業について、互いに授業内容、活動内容を吟味・検討することにより、生徒の学ぶ授業を体験活動に繋げることができる。つまり、計画的な授業設計が質の高い体験活動の基盤となる。

３　授業研究に向けた同僚性の構築

高校は教科を中心とした組織であり同僚性の構築は難しいといわれている。教科や校務分掌などでのグループ化が、同僚性の構築を妨げている原因として挙げられる。授業改善に向けた同僚性の構築には、①授業研究体制づくり、②管理職による組織の活性化、が重要である。①授業研究体制づくりとは、教科を越えて全教職員を授業改善へと同じ方向に向かわせ、その結果、生徒の学習が教科や学科で異なることのない学校全体での取組による学習活動を実践することである。②管理職の組織の活性化とは、中長期的な計画を立案し、全教職員が明確な目標

を共有することである。組織の活性化には、起爆的な施策も必要であり、管理職のリーダーシップが同僚性の構築に大きく影響する。

おわりに

本研究は、農業高校と小学校の連携活動の展開を模索しながら、高校の授業改善について追究してきた。地域連携活動において、生徒は学習したことを地域に還元することで多くの人に喜ばれることを実感し、それが自信に繋がり、主体的に学ぶようになった姿が様々な場面で見受けられた。また生徒の感想には、「誰かの役に立つことはやりがいがある」等の回答が多数あり、地域連携活動で大きな自信を得ている生徒の実態が窺えた。

以上の基本的な認識を踏まえた上で、今後の実践的知見として、次の三点を提示したい。

第一は質の高い授業実践を具現することである。質の高い授業実践に向けて、「主体的・対話的で深い学び」による授業改善に着手することである。授業改善には教員個人としての取組だけでなく、組織としての取組が効果的な授業改善へと導く。そして、学校組織としての授業研究体制の構築が、質の高い授業への近道であると考える。

第二は授業研究体制の構築に向けた教職員の同僚性・協働性の構築である。授業研究の文化は組織的に築き上げていかなければならない。そのためには、管理職のリーダーシップは当然ながら、全教職員による学校教育目標や理念・ビジョンの共有が欠かせない。そのうえで、校内研修を活性化させ、教科や学科の壁を越えた授業公開などを模索していくべきである。この過程を繰り返すことで、質の高い連携活動には欠かせない教職員の同僚性や協働性が構築されていると考える。

第三は体験活動において事前・事後学習を具体化することである。生徒は事前学習で児童を理解し、教える内容を深化させる。教えるという行為を児童と生徒の双方向的なかかわりで行うことを意識させ、コミュニケーション能力を向上させる。児童から頼られることにより自己有用感が高まり、次の活動への動機づけとなる。事後学習では、生徒は児童の理解度を確認することにより、自らの教え方やかかわり方を反省的視点で振り返ることにより、自らの連携活動における学習活動の振り返ることになる。このような振り返りが、次の活動を発展させるだけでなく、生徒の資質・能力を深めさせることに繋がると考える。

次に課題としては、主に以下の二点を挙げたい。

第一は授業研究への動機づけである。授業研究の導入過程で、特段問題が生じていないと考えている学校組織では、授業研究体制の構築が困難になるきらいがある。授業研究の必要性を説き、明確な動機づけが必要となる。つまり、目標、理念、ビジョンの共有が不可欠であると考える。

第二は地域連携活動の評価手法である。活動における評価の枠組みを構築し、どのように評価するかを検討する必要がある。活動自体に対する評価、生徒活動に対する取組への評価、児童活動に対する取組への評価、さらには事前学習、体験活動、事後学習に対する評価などが挙げられる。地域連携活動における適切な評価が、質の高い地域連携活動に発展すると考える。

本研究はやっと緒に就いたばかりであり、今後は学校内の教師集団の協力を仰ぎながら、外部とのさらなる連携を図り、一歩ずつ着実に実践へと繋げていくつもりである。

今回の研究に際して、群馬大学教育学部教授、黒羽正見先生に研究の道標を示していただきながら御支援御指導を賜りました。農業教育と地域連携をキーワードとして研究したいという筆者からの突然の提案に対して、あらゆる角度からのアプローチをご教示くださり、研究の奥深さ、面白さ、難しさ、楽しさを体感することができました。また、小学校や高校での研究視察にもご配慮いただき、本研究を深化させるきっかけにもなりました。この場をお借りして、改めて深く感謝を申し上げます。

最後になりましたが、今回このような研究の機会を与えてくださった埼玉県教育委員会、そして勤務校の加藤秀昭校長先生をはじめ、奥副校長先生その他多くの先生方から御支援御指導

をいただいたことにも深く感謝申し上げます。

【注・引用・主要参考文献】

・注「人財」という文言は、「埼玉教育の振興に関する大綱」から引用
https://www.pref.saitama.lg.jp/f2203/documents/taikou.pdf
・荒瀬克己『奇跡と呼ばれた学校』朝日新書，2007.
・岡野雅子「中学生・高校生の保育体験学習に関する一考察一幼稚園・保育所側から見た課題一」『信州大学教育学部紀要』No.117 ，2005.
・勝木洋子・奥田格・菊川裕幸「命の教育をめぐって ―幼児との活動を通した高校生の自尊感情の変容― 」『神戸親和女子大学児童教育学研究』第 36 巻，2017.
・加藤明他『どきどきわくわく新編あたらしいせいかつ上』東京書籍，2014.
・加藤明他『どきどきわくわく新編あたらしいせいかつ下』東京書籍，2014.
・北島貞一『自己有用感―生きる力の中核』田研出版，1999.
・工藤勇一『学校の「当たり前」をやめた。―生徒も変わる！公立名門中学校長の改革』時事通信社，2018.
・黒羽正見「教職員の専門性と実践的指導力の向上をめざして―学び続ける教師像の確立」『兵庫教育』No.774 号，2015.
・小清水貴子「高校生が幼児に教える活動を取り入れた保育体験学習」『長崎大学教育学部紀要』 vol.50，2010.
・埼玉県立秩父農工科学高等学校『学校要覧』，2018.
・佐伯胖『「学ぶ」といことの意味』岩波書店，1995.
・桜井茂男『学習意欲の心理学―自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房，1997.
・佐藤真編『体験学習・体験活動の効果的な進め方』教育開発研究所，2007.
・佐藤雅彰・佐藤学『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，2003.
・佐藤学・和井田節子・草川剛人・浜崎美保編『授業と学びの大改革―「学びの共同体」で変わる！高校の授業』明治図書，2013.
・佐藤学・浜崎美保・和井田節子・草川剛人編『活動的で協同的な学びへ「学びの共同体」の実践　学びが開く！高校の授業』明治図書，2015.
・奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社，2017.
・橋本博行・吉田純明・仲野孝仁・望月剛康・戸辺広二「植物系学科における栽培交流体験に取り組む実態調査」『農業教育研究集録』農場協会，2013.
・平川理恵『クリエイティブな校長になろう』教育開発研究所，2018.
・溝上慎一『学習とパーソナリティ「あの子はおとなしいけど成績はいいんですよね！」をどう見るか』東信堂，2018.
・溝上慎一『アクティブラーニング型授業の基本型と生徒の身体性』東信堂，2018.
・室岡順一「農業体験学習の教育的効果に関する考察－農業生産活動が有する価値の視点から－」『農村生活研究』第 144 号，2012.
・文部科学省『高等学校学習指導要領』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf
・文部科学省中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』
http//www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
・文部科学省『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編』東洋館出版社，2018.

センターとしての取組（4）

協働的開発事業

＜学び合う仲間による教員研修リレー講座＞

現職教員の成長を促す温かな学び合いの場

教育実習・実践開発部門　吉田　浩之

平成 30 年度の「現代的学校教育の課題解決シリーズ 2018」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 78 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12日	13:30～15:00〈常葉大学〉 堀　井　啓　幸　教　授／教育経営	2030年の学校教育をみすえた学校と学びを考える
第2回講座 5月26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Ⅱ ―改めてソーシャルスキルを多面的に見直す―
第3回講座 6月16日	13:30～15:00〈東京学芸大学〉 佐々木　幸　寿　教　授／教育行政学	学校運営のための学校法務 ―弁護士への対応と活用―
第4回講座 6月30日	13:30～15:00〈金沢学院大学〉 小　林　淳　一　准教授／学校教育学	新学習指導要領にみる教師の新しい役割
第5回講座 7月 7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21日	13:30～15:00〈富山大学〉 笹　田　茂　樹　教　授／教育行政学	開かれた学校づくりの現状と課題
第7回講座 10月20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8回講座 10月27日	13:30～15:00〈群馬大学〉 黒　羽　正　見　教　授／教師教育	道徳授業実践の方法と課題 ―道徳性の育成に着目して―
第9回講座 11月10日	13:30～15:00〈宇都宮大学〉 久保田　善　彦　教　授／理科教育	これならできるプログラミング教育
第10回講座 11月17日	13:30～15:00〈群馬大学〉 上　原　景　子　教　授／英語教育	英語教育における 小・中・高の接続と「話す力」の育成

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。

・先生方の講義を聞くたびに、いつも悩んでいる自分に勇気が湧いてくるのを感じます。改めて、暗黙知の大切さを実感でき、意識化を図ることの重要性を認識できました。

・学級経営の難しさと潜在的カリキュラムの関係がストンと腹に落ちました。自分の暗黙知を広げたり深めたりしていくためには、様々なことにチャレンジして自己更新していくつもりです。

・認知行動療法を不登校の事例で問題解決の取り組みをシュミレーションすることは大切であると自分でも思っていたが、今日はそれを確信できました。

・道徳教育との関係がずっと結びつかなかったが、ケアリングの意味でとてもよく分かった。学校教育ではこれから是非必要なことであると思った。とても印象深かった。

・プログラミングの実技、演習など情報教育に関してとても興味を引くもので、自分の研究の考え方にも繋がっていて、奥が深いと感じた。

・今回で３回目の参加でしたが、よい復習の機会でもあり、新たな気づきもあり、とても良い機会となりました。法規の研修はいつ聞いても充実した気持ちになれます。

・現場で日々子どもの授業のみを考えている一教員には、広い視野をもつ良い機会となりました。保護者との会話はできても、対話はできません。対話ができるようになるための方途の一つにコミュニティスクールがあるのですね。

どの講座の感想からも、教師個々人が学び合い自己を冷静に認識・理解するための自己省察の営みが窺えました。今日の厳しい教員社会を乗り越えるには、教員個々人が「今の言説」に惑わされないための柔らかな眼（知）をもつことが必要です。今の学校教育に対する自身の問題意識を大切にして、一緒に学び合い高め合いながら、私たちを取り巻く厳しい教育現実の状況を乗り越えていけたら幸せです。大学に足を運んで、共に学び合って高まり合うことの大切さを再確認する場として、附属学校教育臨床総合センターのリレー講座があります。

＜教育臨床事例検討会＞

教育臨床事例検討会 2018 年度の取り組 ～学びの発信に向けて～

教育臨床心理部門　岩瀧　大樹

○　教育臨床事例検討会 2018 年度の取り組み　～学びの発信に向けて～

8 年目の取り組みとなる教育臨床事例検討会は、新たに教育相談員、新任教員の皆様を仲間としてお迎えできました。今年度の大きな特長としては、本事例検討会での学びを、2 名の先生が 2018 年 8 月 3 日（金）～5 日（日）に東京都世田谷区の昭和女子大学にて開催された日本学校教育相談学会第 30 回総会・研究大会（東京大会）でポスター発表されるとともに、1 名の先生が本学教育学部附属学校教育臨床総合センター紀要「教育実践研究　第 36 号」へ実践事例論文をご投稿されたことがあげられます。本事例検討会での学びが、群馬県を越え、全国の多くの教員、スクールカウンセラーなどの心理職の皆様と切磋琢磨する機会につながりました。今年度の取り組みの概要およびポスター発表・ご論考のご投稿をしてくださった先生方のお声をご紹介いたします。

2018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	2018年5月29日	(火)	19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	新年度にあたっての教育相談を検討する	7名
2	2018年6月26日	(火)	19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	子ども、学校へのアセスメントについて考える	7名
3	2018年7月24日	(火)	13:30～15:00	県内公立学校スクールカウンセラー 県内生徒指導嘱託員	SCによるSGEの実践事例 生徒指導嘱託員としての教育相談援助事例	5名
4	2018年9月25日	(火)	19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	学校教育相談実践事例	10名
5	2018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	中学校における相談事例	8名
6	2018年11月27日	(火)	19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	行動が遅いため集団から孤立する傾向がある児童への援助・指導	6名
7	2019年1月29日	(火)	19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	高校生への登校支援実践事例	7名
8	2019年2月26日	(火)	19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	SCによる教育相談実践事例	9名
9	2019年3月	(火)	19:30～21:00	検討中	検討中	－

2019年2月時点での報告とする。

「日本学校教育相談学会　ポスター発表に参加して」　県内生徒指導嘱託員　角田博美先生

日本学校教育相談学会（東京大会）において、初めてポスター発表を行いました。まずパソコンの購入から始め、PowerPoint の操作方法も四苦八苦、原稿は稚拙な文章で発表が危ぶまれましたが、岩瀧先生や皆様からのご指導を頂き、何とか形にすることができました。

実際の発表では、ギャラリーの方々との距離が近く、たくさんの質問を頂き、ポスター発表ならではの醍醐味を味わうことができました。このような機会を与えてくださり、心より感謝しております。

「日本学校教育相談学会　ポスター発表に参加して」　県内スクールカウンセラー　有田高枝先生

2018 年 8 月に昭和女子大学にて行なわれた日本学校教育相談学会（東京大会）でポスター発表をさせていただきました。岩瀧先生から「発表しませんか」というお話をいただき、軽い気持ちで「わかりました」とお返事いたしましたが、それからの苦しみといったら…。

慣れない作業に四苦八苦しながら、岩瀧マジックのおかげで論文も整い、当日を迎えられました。教育臨床事例検討会での皆さんからの質問が大きな助けとなりました。貴重な経験をありがとうございました。

「実践事例を振り返って」　県内スクールカウンセラー　鈴木里佳先生

岩瀧先生から、実践事例論文作成のお話をいただいた時、私には絶対に無理、書けるはずがないと思っていました。でも先生の懇切丁寧な助言やアドバイスにより、仕上げることが出来ました。

期日を区切り、指定されたページまで取り組んだり、色分けして修正していったり、励ましの言葉をいただきながら、岩瀧先生の認知行動療法を受けているかのように自然なペースで無理なく仕上げることができました。これも一重に岩瀧先生のご指導のお陰です。ありがとうございました。

センターとしての取組（6）

協働的開発事業

＜フレンドシップ事業＞

体験的科目における地域貢献

教育臨床心理部門　岩瀧　大樹

○　体験的科目における地域貢献

今年度は、教育臨床心理部門が担当する科目「ネイチャー・カウンセリング」および「コミュニティ・サービス・ラーニング」を受講した教育学部 2 年生合計 156 名が、国立赤城青少年交流の家のご支援・ご指導を頂きつつ、地域の子どもたちをサポートする貴重な体験をいたしました。各々の活動の概要は以下の通りになります。

2018年度の活動

取り組み		日程	人数	区分
ボランティア養成セミナー＆救急救命法演習		2018年6月2日（土）～3日（日）	146名	希望者
赤城フェスタ2018	自然体験等	2018年11月3日（土）～4日（日）	111名	NC
チャンス・フォー・オール チルドレン・キャンプ	竹とんぼ作り	2018年9月22日（土）	2名	CSL
	ピザ作り	2018年10月8日（月）	8名	
	焼き芋作り	2018年11月17日（土）	8名	
	パン作り	2018年12月16日（日）	7名	
	写真立て作り	2019年2月16日（土）	4名	
グローアップ・キャンプ	自然体験や食育 工作体験など	2018年8月24日（金）～25日（土）	5名	
		2018年10月13日（土）～14日（日）	6名	
		2018年10月20日（土）～21日（日）	17名	

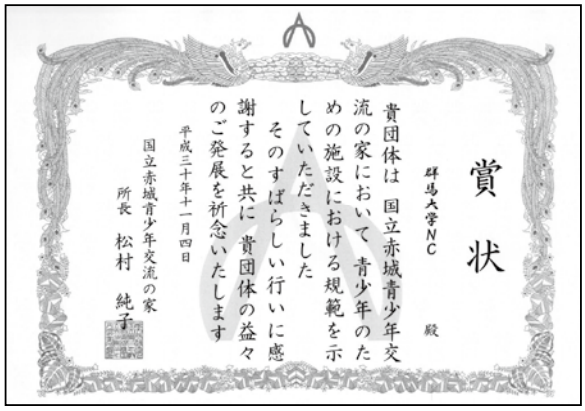
また、赤城フェスタ 2018 では、好天に恵まれ、多くの地域の幼児、小学生たちと交流を深めることができました。準備や企画の段階から当日に至るまで、温かなエールを頂いた国立赤城青少年交流の家の田村佳之先生からのメッセージをご紹介いたします。

「群大生へのメッセージ」　国立赤城青少年交流の家　企画指導専門職　田村　佳之先生

赤城フェスタ 2018 の前日準備では、子供達の反応を想像し、チームで相談しながら準備を進めました。こちらの想像を超える、創意工夫がされたブースができました。

当日は、子供達が「楽しみながら、何を体験して欲しいか」を念頭に置き、自然の中で積極的に触れ合い、相手の目線に立った活動をしていました。この経験は将来の役に立つと確信しています。

さらに、今年は 2012 年からの取り組みに、国立赤城青少年交流の家から、感謝状を頂くことができました。本年度の「ネイチャー・カウンセリング」のグループリーダーである、保健体育講座の横山大智さんが代表して賞状を拝受いたしました。今年度の受講者だけではなく、これまでの受講生の皆さんの努力と、国立赤城青少年交流の家のスタッフの皆様からの温かなご指導によるものだと考えております。今後も、地域の子どもたちのために、教職志望の学生として、多くの体験や知見を重ねる貴重な機会にしていきたいと思います。


賞状

群馬大学NC　殿

貴団体は　国立赤城青少年交流の家において、青少年のための施設における規範を示していただきました

そのすばらしい行いに感謝すると共に　貴団体の益々のご発展を祈念いたします

平成三十年十一月四日

国立赤城青少年交流の家
所長　松村　純子

編 集 後 記

『教育実践年報』は、８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８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（Ⅱ）」では、教育課程の視点から関西学院大学教授の佐藤真氏、体育教育の視点から三重大学教授の岡野昇氏に、教育相談の視点から文教大学教授の会沢信彦氏に、学校教育の視点から上越教育大学教授の菅原至氏に、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、小学校では富山県富山市立堀川小学校長中井明彦氏に、中学校では茨城県日立市立河原子中学校長榊雅彦氏に、今日の年々厳しさを増す教育環境のなかで、先生方に勇気がいただけるよう地域に根ざした学校独自の地道な取組について執筆していただきました。

また、この実践年報の表紙裏・裏表紙裏を飾るカメラレポートでは、教育環境を生かしたコミュニティ・スクール校として、特色ある教育実践で有名な山梨県中巨摩郡昭和町立押原小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大谷龍二氏、任龍在氏、澤田麻衣子氏、三澤紘一郎の氏の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８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８号

平成 31 年３月　発行

発　行　群馬県群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター
〒371-8510
群馬県前橋市荒牧町四丁目２番地
電話（直通）027-220-7385
ファクシミリ 027-220-7381

印　刷　上武印刷株式会社

コミュニティ・スクールスローガン

「ひらく・つなぐ・むすぶ」

「地域（人・もの・こと）」に　ひらく　つなぐ　むすぶ

オープンスペース・ワークスペース

ゲストティーチャーによる授業　　地域に開かれた授業

地域の文化ホール（多目的室）

コンサート　　ゲストティーチャーによる親子活動　　地域の方への感謝の会

スクールギャラリー

地域の芸術家の作品展　　地域の文化協会の作品展

参画・熟議・協働・互恵を基調とした地域とともにある学校

山梨県昭和町立押原小学校

〒４０９－３８６４　山梨県中巨摩郡昭和町押越８８５番地

ＴＥＬ０５５－２７５－２０５３　　ＦＡＸ０５５－２７５－２１１５

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。