群馬大学

教育実践年報

第9号　2019年

特集■教員研修リレー講座 講義概要

・2030年の学校教育を見すえた学校と学びの姿を考える
・子どもの学びをつなぐ幼小接続
・生徒指導の機能から見た危機管理と学校法務
　―学校教育の法化現象と弁護士の導入・活用―
・いじめ対応に関する組織的対応の最新動向
・「学校における働き方改革」の現状と課題
・一人１台端末時代のICT教育
　―活用形態から教師のあり方を検討する―
・発達障害のある児童生徒への理解と支援
　―つまずきの原因に基づいた支援の大切さ―

論考■教育実習における成功・失敗や自己有用感と適応や教職アイデンティティとの関わり

―2018年度教育実習に関する調査結果報告―

発信■若い教師を育てるワンポイントアドバイス

・数学的な見方・考え方を働かせる学びをつくるために

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

巻　頭　言

「教育実践年報」第９号の発行に寄せて

附属学校教育臨床総合センター長
日　置　英　彰

『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います．本センターでは学び続ける教師の支援を目的として、例年教員研修リレー講座を開催しておりますが、本年度はこのリレー講座を担当いただいた先生方に講義の概要を含めてご執筆いただき本誌で特集を組みました．常葉大学の堀井啓幸先生には、全国の学校で設置が進められているコミュニティスクールなど、学校と家庭・地域の連携の現状や課題について執筆いただきました．本年度着任された本学教育学部の安藤哲也先生には、幼児期の教育と小学校教育の接続について、東京学芸大学の佐々木幸寿先生には近年学校で進む学校教育の法化現象とスクールロイヤーの制度の導入・活用について、また本学教育学部の吉田浩之先生にはいじめ対応に関する組織的取り組みの最新の動向について解説いただきました．富山大学の笹田茂樹先生には、最近国会やマスコミで多数取りあげられている教員の働き方改革についてその現状と課題について、玉川大学の久保田善彦先生には現在学校で推し進められている ICT 教育について執筆いただきました．また本学教育学部の霜田浩信先生には発達障害のある児童生徒への具体的な支援策を、つまずきのパターンごとに解説いただきました．どれも実践的な内容で、読者の皆さまの教育活動や課題解決にすぐに役立つものです．

本学教育学部では、学部の授業と教育現場での実践の有機的な結合に努力し、大学１年次から４年次まで一貫した特色ある「学部･学校現場往還型カリキュラム」を構築、実施しています．本誌の「論考」では本学教育学部の佐藤浩一先生に、３年次の教育実習を終えた学生を対象に質問紙調査を行った結果の分析と、それに基づいた提言をご寄稿いただきました．本稿は教育実習生を送り出す大学教員だけでなく、学生を受け入れていただいております学校現場の先生方にもたいへん有益なものであります．

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、本学教育学部の小泉健輔先生（数学教育講座）にご執筆いただきました．

本年度の本センターの活動については、「報告」としてまとめてあります．特に教育実習・実践開発部門の報告の中では、教育実習の受け入れ校のアンケート結果を詳しく記載しています．このアンケート結果は、本センターにおいて教育実習の改善に向けた貴重な資料として活用しておりますが、受け入れ校の先生方の参考にもなれば幸いです．

附属学校教育臨床総合センターは、来年度から「附属教育実践センター」と改称し、さらに部門も改変して新しいスタートを切ります．地域と群馬大学教育学部を結ぶ役割を一層効果的に担えるよう努力して参りますので今後とも変わらぬご支援を賜りますようお願い申し上げます．

第９号

教育実践年報　　2020.3

もくじ

発行に寄せて　日置　英彰

特　集　■　教員研修リレー講座 講義概要

2030 年の学校教育を見すえた学校と学びの姿を考える　堀井　啓幸 …… 2
子どもの学びをつなぐ幼小接続　安藤　哲也 …… 8
生徒指導の機能から見た危機管理と学校法務　佐々木　幸寿 …… 13
いじめ対応に関する組織的対応の最新動向　吉田　浩之 …… 18
「学校における働き方改革」の現状と課題　笹田　茂樹 …… 22
一人１台端末時代の ICT 教育　久保田　善彦 …… 27
発達障害のある児童生徒への理解と支援　霜田　浩信 …… 32

論　考　■　教育実習における成功・失敗や自己有用感と適応や教職アイデンティティとの関わり

－2018 年度 教育実習に関する調査結果報告－　佐藤　浩一 …… 37

発　信　■　若い教師を育てるワンポイントアドバイス

《教科指導Q&A》
数学的な見方・考え方を働かせる学びをつくるために　小泉　健輔 …… 41

報　告　■　センターとしての取組

教育実習・実践開発部門　安藤　哲也・吉田　浩之 …… 43
教育臨床心理部門　岩瀧　大樹 …… 71
《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 …… 84
教育臨床事例検討会・フレンドシップ事業・県内外の教育機関との連携 …… 85

編集後記

特集

教員研修リレー講座 講義概要

近年の学校や教職員を取り巻く現状には厳しいものがあり、さまざまな課題に対する早急な対応が求められています。これらの課題を「現代的学校教育課題」ととらえ、その解決に向けて、2019 年度も群馬大学を舞台に、学びのネットワークづくりに賛同いただいた大学教員から、それぞれの研究をもとにした講義を頂きました。

しかしながら、日々多忙な現職の先生方にとって、日時の制約による参加の難しさが積年の課題となっています。一方で、「当日の参加はできなかったが、ぜひ講義の内容を知りたい」というご要望をたくさん頂いていることから、改めて各回の講義概要をご紹介することにしました。この講義概要が、より多くの先生方にとりまして、次年度以降にご参加頂く契機となれば幸いです。

特　集

2030年の学校教育を見すえた学校と学びの姿を考える

常葉大学教育学部
教授　堀　井　啓　幸

本稿は、2019年５月18日のリレー講座において筆者が行った問題提起を中心に要約したものである。

はじめに

「現代的学校教育課題解決シリーズ学び合う仲間によるリレー講座」も今年度で８年目を迎えるとのことです。実は、黒羽先生が異動されるということで昨年で最後と出席された先生方にもお話をしておりましたので、今年もあるとは思っていなかったというのが正直な気持ちです。

ただ、今日の資料の最後に４年前に書かせていただいた「リレー講座に寄せて」というニュースレターを入れさせていただきましたが、毎年、どれくらい参加者がいらっしゃるかどうかもわからない状況で、参加してくださった先生方のご実践のお話を伺いながら、「学びほぐし」のようなやり取りができて、毎年度、僕にとって一番楽しい講座になっています（資料）。

これまでは、教育実践の最前線ということでいろいろなテーマを設定させていただいてきましたが、ここ数年は僕自身が山梨県や静岡県で導入、運営等に関わってきたコミュニティ・スクールや僕の主な研究分野である学校建築を中心とした教育環境を切り口に話題提供をしてきました。今年は、昨年同様に、現在の教育が見据えようとしている「2030年の学びの姿」についての検討を一つのテーマに先生方と「学びほぐし」ができればと考えています。

といっても講義をするつもりはありません。先生方が教育実践を通じた様々な関わりの中で学んでこられたこと（「実践の宝」）をお聞きしながら、子どもや学校を取り巻く教育環境の変化などの視点から現状を見つめなおし、「実践の宝」そのものも見なおすような学び合いができればと思います。毎年度、このリレー講座の第一回目ですので、黒羽先生とともに先生方がどんな関心をもって参加してくださっているのかお聞きしながら、その流れの中で僕のほうから問題提起をさせていただきたいと思っています。

資料（2015）：「学び合う仲間による教員研修リレー講座」に寄せて－「学びの極み」に学びほぐす－

「現代的学校教育課題解決シリーズ学び合う仲間によるリレー講座」も平成27年度で4年目を迎えるという。本講座のポスターには以下のように書かれている。

「近年の学校や教職員を取り巻く現状には厳しいものがあり、様々な課題に対する早急な対応が求められています。これらの課題を『現代的学校教育課題』ととらえ、その解決に向けて、学びのネットワークづくりに賛同いただいた大学教員が、群馬大学を舞台に、それぞれの研究をもとにわかりやすく語りかけてくれます。教職員の方、これから教員をめざす方、また学校教育に関心のある方など、さらに自分を学びの極みに導きたい方々のご参加をお

待ちしております」（平成26年度ポスターより）。

このポスターに書かれている「学びの極み」に導けるのかは難しい課題である。しかし、土曜日に学校現場から少し離れて「学びほぐし」を行うことで参加される方々が課題を解決する何らかのヒントが得られれば「学びの極み」に少しだけでも近づけるのかもしれないと思う。

「学びほぐし」についてはいろいろな捉え方（注）ができるが、大学での学習とは異なる「型にはまらない学び」、多様な実践からの「学び直し」といってよい。とりわけ、教師にとって、子どもたち、保護者、地域住民等、教育実践を通じた様々な関わりの中で学んできたこと（「実践の宝」）を踏まえつつ、子どもや学校を取り巻く教育環境の変化などの視点から現状を見つめなおし、「実践の宝」そのものも見なおすような学び合いができれば、「学びの極み」に近づけるのかもしれない。

わずか90分の出会いであるが、東日本大震災やコミュニティ・スクールなどの今日的な視点から学校と家庭・地域の連携の現状や課題について少しなりとも学びほぐす機会になれば幸いである。

（注）仮宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び1　まなびを学ぶ』東京大学出版会　2012年

新学習指導要領では2030年の学校教育を見すえた新しい理念や内容が描かれています。限られた時間ですが、学校建築の変遷も含めて平成の教育をふり返り、今日の学校の現状や課題を踏まえて、学校教育の未来像をご一緒に考えてみたいと思います。

まずは恐縮ですが、先生方の自己紹介を含めて、最近の関心事項等ざっくばらんにお話いただいてよろしいでしょうか（中略：2019年5月のリレー講座では、参加された学校の先生方だけでなく、群馬大学附属学校教育臨床総合センター長の日置英彰先生からもご発言をいただきました）。

2030年の学校教育を見すえた学校と学びの姿を考える（堀井の問題提起）

今回は、平成の教育関連の出来事を振り返りつつ、その時々の筆者自身の拙稿等を披瀝する形で2030年の学校教育に関わる課題等を整理させていただきました（表のみ掲載）。

ここでは、物的条件としての学校建築（空間）・学校の安全管理、学校の教育課程と学校評価・教員評価、教育環境としての教師の在り方、学校と家庭・地域の連携（学社連携、学校の時間）などの視点から、教育の主な出来事とそれにかかわる拙稿を振り返りながら、これからの学校教育に関わるマクロ的な課題として、以下のような課題を問題提起しています（表及びスライド資料）。

・コミュニティ・スクールなど学校の管理運営体制の変革（ガバナンス改革）を求める施策は閉鎖的と言われてきた学校を改革するという点ではわかりやすいが、家庭、地域の教育力の低下、特殊な公共施設としての学校の位置付けなどの問題を考えた時、単純に具現化しにくいのではないか。今後、学校教育と社会教育の間にある壁を越えられるか、そして、教育行政の支援を受けられるかがポイントとなる。

今一度、教育実践の足元を見つめなおしたい（スライド資料）

○「個」としての子どもの多様性を把握しているかという視点（何のためのアクティブ・ラーニングか）

CF.能動的な学習を保障する方法論としてのアクティブ・ラーニング（中央教育審議会答申『用語集』「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－」平成24年8月28日「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの**方法**である」⇒**子どもの主体的、能動的な学習が前提**

・そのために必要不可欠な**多様性を活かす評価**の検討（障害をもった児童生徒の評価、絶対評価の隘路（振り返りは大切だが、各教科の本質は・・・））

○子どもや学校の実態を見つめなおすための「連携」になっているかという視点（何のための「連携」か）

・「育ちのネットワーク」を作ってはじめてみえる子どもや学校の実態（辰野高等学校、吉原第三中学校のご実践）、自己肯定感を育てる「連携」になっているか

○そのために必要な学校施設・設備が整備されているかという視点

・多様な学習活動に合わせた教育空間（TTなど学校内部の連携、組織的な対応に必要な空間づくりなど）

・ICTの活用に必要な電源設備、調べ学習の中核になる図書館の整備（標準図書の基準に満たない蔵書）

・OECD「第2回国際教員指導環境調査（2014、TALIS）」では、日本の教師の残業時間が突出しているにもかかわらず、授業やその準備にかけている時間は変わらないことが示されている。学校は教師が教育を行い、子どもたちが学習をする組織であり、当たり前にそれを支援する組織作り（改革）をどうするかがみえにくい。教師や学校、そして行政がこれからの社会像を描けるか、すなわち、カリキュラムマネジメント導入の意図を理解できるかが問われるのではないか。

平成の教育における大きな出来事の一つとして挙げられる学校週５日制は、学校の丸抱えから子どもたちを解放し、家庭・地域に返すことで学校もスリム化することが本来の目的であり、教育改革の成果としてスリム化と学校・教師の責任関係をみるのによい指標といえます。しかし、2005年10月の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」において、義務教育の使命が明確化されたことと同時に「土曜日や長期休業日の有効な活用方策等を更に検討する必要がある」と示された頃から全国的に学校の補習などを行ういわゆる土曜スクールが広まりました。地域は限定されるかもしれませんが、学力低下批判との関わりの中で、学校をスリム化し、その分、教師の研修にも役立てられるはずだった時間はなくなってしまったように思います。新井郁男は、「閉塞された状況から学校を開放するには、同じ速さで線上を動く物理的な流れとしての時間から・・・そこに『ある』といった時間への転換を図らなくてはならない」（新井郁男編『「効率」

学校の超克』東洋館出版社、2000年、145頁）と指摘しています。今日の学校は、結局、学校中心主義の呪縛から逃れることは出来ず、効率追求型の学校システムの象徴である時間軸においても「効率」学校を超克できなかったといえるのかもしれません。

平成の教育改革を教育条件整備との関わりでどう捉えたらよいのか。教育改革に影響を与えたと思われる新自由主義との関わりでとらえる視点も重要ですが、今日、イズムではなく、すでに定着し始めた改革の成果を見つめ直すこと、すなわち、具体的な改革がどんな状況を引き起こしているのか「丸ごと」成果を検証する必要があります。

新学習指導要領の新たな学びやそのための条件整備の在り方について、理念としての理解は必ずしも難しくはありませんが、現行学習指導要領でも授業時間のやりくりに苦心している学校が多いという状況下でどこまで創造的なカリキュラム・マネジメントができるのか気になっています。

おわりに－今一度、教育実践の足元を見つめなおしたい－

中教審答申「今後の地方教育行政の在り方」（2013年12月）では、「コミュニティ・スクールや学校支援地域本部等の活用を通じ、社会総がかりで学校教育の質を高めることが重要である」として、「今後、学校運営の充実や、学校・家庭・地域の協働体制の構築に向け、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部等の一層の拡大と充実」を求めています（令和元年5月1日現在、学校運営協議会を設置したいわゆるコミュニティ・スクールは7,601校になりました）。

あえて言うまでもありませんが、家庭や地域は学校に通う子ども達がそこに生き、その保護者達がそこで生活しているという点で学校教育の前提条件として常に当たり前に存在してきました。それは、「無形の教育条件」「潜在カリキュラム」であり、「教育をもって一つの社会過程である」とする教育観からすれば、学校教育の基盤として重要な意味をもっています。学習指導要領の総則には、一番初めに、「各学校においては・・・地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成する」とあります。その点、学校と家庭・地域の連携、協働は当たり前に重要であり、多くの先生方が「本校では学校と家庭、地域の連携はよくできている」と言われます。しかし、本当に学校と家庭、地域の連携はよくできているのでしょうか？中教審等で提言されたコミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業等が求める「社会総がかりの教育改革」とはどんな意味をもっているのでしょうか？

今の子ども、そして、教育環境としての家庭・地域をどのようにみて、どのように連携したら、子どもの教育に益するのか。現実にある学校と家庭・地域のつながりや教育改革のなかで学校に求められている新しい家庭・地域とのつながり、連携・協働のあり方について、いつかまた、ご一緒に見つめ直す機会があればと思います。

表：平成の教育史と私の研究活動（著書、論文等）

主な出来事（キイワード）と筆者の論文等の発行年	物的条件としての学校建築（空間）・学校の安全管理	学校と家庭・地域の連携（学社連携、時間）	学校の教育課程と学校評価・教員評価	その他（教育環境論、教育環境としての教師等）
昭和 62（1987）年～ ＊46 答申、臨時教育審議会答申～：学校化社会再考、生涯学習体系への移行	「学校施設と教育活動－教師の学校施設観を中心に－」『日本教育経営学会紀要』第 29 号（1987）	「学校開放と生涯学習体系－A市小中学校における学校開放の調査から－」『日本生涯教育学会紀要』第 9 号（1988）		
平成 4（1992）年～ ＊「今後の地方教育行政の在り方について」（1998）学校の自主性・自立性確立へ＊＊1998 月 1 回土曜休業（1992）⇒月 2 回土曜休業（1994）⇒完全学校週 5 日制（2002）の実施と学力低下論争		『学校5日制の実践的展開－教育課程の編成と学校経営－』共著、教育出版（1992）、「派遣社会教育主事と生涯学習活動－S県における町村派遣社会教育主事の意識調査から－」『日本生涯教育学会年報』第14号（1993）	『学校評価の論理と実践－子どもの側にたった学校の改善－』共著、教育出版（1994）	『現代学校教育入門－「教育環境」を問いなおす視点－』（『教育環境論序説－現代教育の探求－』(1997の改訂版）単著、教育出版（2003）
平成 16（2004）年～ ＊学校評議員制導入（2000）⇒学校運営協議会制度（2004）問われるガバナンス改革、＊＊大阪教育大学付属池田小学校事件（2001年6月8日）⇒佐世保で小6女児が同級生に殺害される2004年6月）問われる学校安全	「生涯学習をサポートする複合的な学校施設と学校の安全管理の調和システム構築の研究-－（今日的学校の安全についての研究序説）」（平成 15・16 年度文部科学省科学研究費補助金基盤（C）（2）成果報告書）	『特色ある学校づくり』共編著、第一法規（2004～2009）	『新・学校評価の論理と実践』共著、教育出版（2004）、「イギリスにおける教員の人事評価と職能開発」平成 14・15 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究（B）（1））『教員の人事評価と職能開発プログラムに関する国際比較研究』（2004）	『教師の学び合いが生まれる校内研修』黒羽先生と共編著、教育開発研究所（2005）、中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006）研究協力者委員⇒問われる教員の質
平成 22（2010）年～ ＊東日本大震災（2011 年 3 月 11 日）複合災害への対応、社会総がかりの教育改革、教師の働き方改革	「防災拠点としての学校施設－東日本大震災から問われる現状と課題－」日本スクール・コンプライアンス学会『スクール・コンプライアンス研究』第1号（2013）、「学校改善を促す教育条件整備－『使い勝手』の視座を参考に	「学校支援地域本部の実践と課題」大塚学校経営研究会『学校経営研究』（2010）、「コミュニティ・スクールと自律的学校経営－本研究の意図と課題－」『平成30年度常葉大学共同研究報告書　静岡県におけるコミュニテ	「調査報告：国内アンケート調査結果に見る学校の第三者評価の現状と課題」筑波大学学校教育学会『筑波大学学校教育学会学会誌』第14号（2016）	堀井啓幸・山西哲也・坂田仰編『特別活動の理論と実践』教育開発研究所（2016）、日本保育学会自主企画シンポジウムシンポジスト「子どもの利益を最優先する幼・保・小の連携とは－イギリスにおける幼小連携の実践か

	ー」日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要』第 55 号（2013）、「学習社会構築に関わる施策と行政の現状と課題ーインフラとしての学校施設整備の視点からー」日本学習社会学会創立 10 周年記念出版編集委員会編『学習社会への展望ー地域社会における学習支援の再構築ー』（2016）	ィ・スクールの導入・普及に係る成果と課題』）（2019）		ら一」（2018）、「『教師塾』の実践をどう捉えたらよいかー大学における教員養成の実践知と現場主義の間（あいだ）ー」日本学校教育学会編『学校教育研究』33 号（2018）
現在の活動	日本建築学会教育施設小委員会委員、文部科学省「児童生徒の安全・安心と学校空間に関する調査研究」協力者	静岡県コミュニティ・スクール連絡協議会委員	独立行政法人大学改革支援・学位授与機構・学位審査会専門委員、神奈川県立学校第三者評価委員会委員	編著『特別活動の理論と実践』教育開発研究所（2016）、共著『教育課程論』教育開発研究所（2016）
「2030 年の学校教育」に関わりそうな中教審答申等	小学校学校施設整備指針』（2016 年 3 月）：「学習関係諸室の共通事項」として、次の 6 項目が示されている。 ・各学年段階における学習内容・学習形態等に応じ、一斉指導による授業、グループ学習、少人数指導による学習など多様な学習集団に弾力的に対応できる空間を確保することが重要である。	中教審答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015 年 12 月）：「地域とともにある学校」に転換していくための持続可能な仕組みとして「地域学校協働本部」の整備や「コミュニティ・スクールと地域学校協働本部が相互に補完」する仕組みを提言	教育課程企画特別部会「論点整理」（2015 年 8 月）、「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」（2016 年 12 月 21 日）⇒改訂学習指導要領告示（2017 年 3 月）：コンピテンシーを基盤とする教育課程への転換	「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策」（2015 年 12 月 21 日）、「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」（2019 年 1 月 25 日）
課題	管理運営体制の変革（ガバナンス改革）を求める施策は閉鎖的と言われてきた学校を改革するという点ではわかりやすいが、家庭、地域の教育力の低下、特殊な公共施設としての学校の位置付けなどの問題を考えた時、単純に具現化しにくい。*⇒学社の壁を越えられるか、教育行政の支援を受けられるか*		OECD「第 2 回国際教員指導環境調査（2014、TALIS）」；日本の教員の残業時間が突出しているにもかかわらず、授業やその準備にかけている時間は変わらない⇒*学校は教師が教育を行い、子どもたちが学修をする組織であり、それを支援する組織作り（改革）につながるのだろうか⇒教師・学校は社会像を描けるか（カリキュラムマネジメント導入の意図を理解できるか）*	

特　集

子どもの学びをつなぐ幼小接続

群馬大学教育学部
教授　安　藤　哲　也

1. 幼小の円滑な接続

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続について考えるにあたって、まずは基本的な概念と具体的な取組の現状について理解しておきたい。

(1) 「連携」と「接続」の違い

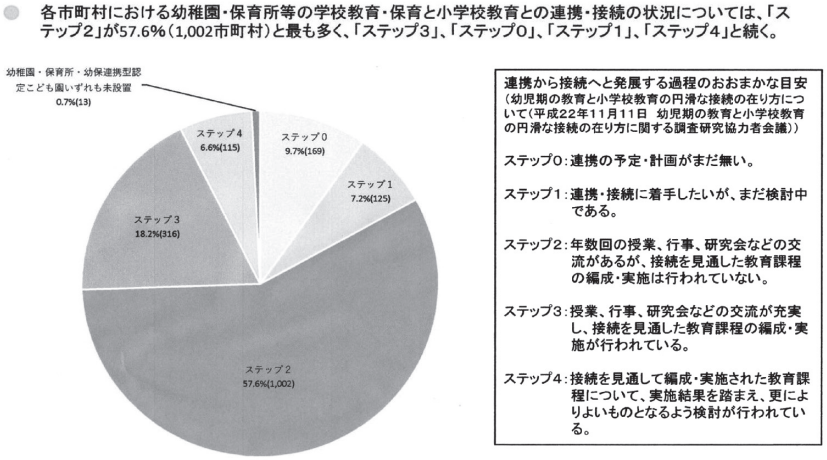
一般的に幼児期の教育と小学校教育をつなぐことを表す言葉として「幼小接続」のほか「幼小連携」がある。厚生労働省(2007)は「「接続」は基本的に教育課程や内容の接続を指し、「連携」は人の交流や教師と保育士が連携し合って子どもを育てる視点と考える」と示している。また、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は「幼小接続の取組は、教職員の交流などの人的な連携から始まり、次第に両者が抱える教育上の課題を共有し、やがて幼児期から児童期への教育のつながりを確保する教育課程の編成・実施へと発展していく」とし、「連携」と「接続」の違いを再確認するとともに、「連携」から「接続」へと発展の過程があることを示している。

(2) 幼小の接続の状況

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、連携から接続へと発展する過程の大まかな目安として「ステップ０」から「ステップ４」までの５つのステップを設定している。例えば「ステップ２」は「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」段階であり、「接続を見通した教育課程の編成・実施」の有無が「ステップ３」以降の段階とを分ける基準になっている。

文部科学省(2018a)によれば、1740 の市町村のうち、ほぼ 75 %が「ステップ０」から「ステップ２」までの段階にあり、最も多い「ステップ２」が約 58 %となっている。接続を見通した教育課程の編成に着手していない市町村が多数を占めることから、「連携」の先の「接続」という過程が明確には想定されず、必要感をもって位置付けられていないことが窺える。

図１
市町村における幼小接続の状況



『平成 28 年度 幼児教育実態調査』（文部科学省，2018）より一部抜粋

(3) 接続期カリキュラム

「接続期」の考え方を踏まえ、幼児期と児童期の教育双方が作成する教育課程のことを、一般的に接続期カリキュラムというが、国立教育政策研究所は以下のように説明している。

「幼小接続期カリキュラムとは、アプローチカリキュラム（就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム）と、スタートカリキュラム（幼児期の育ちや学びを踏まえて、小学校の授業を中心とした学習へうまくつなげるため、小学校入学後に実施される合科的・関連的カリキュラム）を指します。」

アプローチカリキュラムでは「小学校の生活や学習への円滑な適応」とともに「幼児期の学びと小学校の生活や学習とのつながり」が意図されている。「小学校の生活や学習」につながる「幼児期の学び」とは、「幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力」（文部科学省，2018b）のことを指すと考えられるが、この資質・能力はアプローチカリキュラムを含めた教育課程[*1]全体を通して育んでいくものである。そのため、教育課程の一部であるアプローチカリキュラムのみに着目すると「小学校の生活や学習への円滑な適応」に意識が傾いてしまう可能性がある。例えば「生活に見通しがもてるようにボードなど利用して分かりやすく示す」等の保育者の配慮は、時間割に沿って計画的に進められる小学校での生活の仕方への適応を目指すものであり、「個の遊びから集団での遊びに広げていく」等の保育者の配慮や「大勢の人の前で話す経験をする」等の子どもの活動は、学級集団を単位とし主に言葉によって授業が進められていく小学校の学習の仕方への適応を目指すものである。

同様な傾向は、スタートカリキュラムにおいて「小学校入学当初」に着目することにより生ずる可能性がある。渡邊ら（2017）によれば、幼小接続期のカリキュラムの内容には幅があり、スタートカリキュラムの生活適応に関する内容のみ、入学後1週間の週案のみなども見られるという。

また、スタートカリキュラムの中心となるのが生活科であるため、生活科の学習指導が小学校への適応指導に代えられてしまうとする指摘もある。福元（2014）は、スタートカリキュラムが幼小接続カリキュラムの1つのモデルを提示した一方で、生活科実践の意味の変容をもたらしていると指摘する。すなわち、本来、伝統的な教科中心の授業を転換する実践が構想されていた生活科であるが、スタートカリキュラムでは教科中心の授業の見直しではなく合科的な授業から教科に分化した授業への中継ぎの機能を生活科に期待するとともに、教師と子どもによる創造的な実践よりも学校生活への適応という目標の限定された実践を志向しているという。片平（2015）は、7社の生活科教科書について平成27年度版と平成23年度版を比較した結果、学校生活への適応に関した内容が増えていることに着目し、平成27年度版の生活科教科書は生活習慣を身に付けさせる活動を切り出して掲載しているため、生活科を中核としたスタートカリキュラムが適応指導になってしまう可能性を指摘している。

2．子どもの学びをつなぐために

幼児期の教育での学びをつなぐ役割を主として担うのは小学校の教師である。子どもの学びをつなぐために、少なくとも以下の3点を理解しておきたい。

(1) 幼児期の教育での学び

子どもの「学び」に関わって、『小学校

学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』には、「幼児期の教育を通して資質・能力が育まれている幼児の具体的な姿を幼児期の終わりまでに育ってほしい姿として示している」ことや「小学校においては、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かい、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を更に伸ばしていくことができるようにすることが重要である」ことが記述されている。ここから、連続させるべき学びとは、「幼児期の教育を通して育まれた資質・能力」であり、具体的には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の 10 項目であると読み取ることが可能である。

幼稚園教育要領等に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、全ての幼児に同じように見られるものではない。それは幼児期の教育において、遊びを通しての総合的な指導や一人一人の発達の特性に応じた指導が重視されているためである。『幼稚園教育要領解説』によれば、幼児は自発的な活動としての遊びを通して総合的に発達を遂げていく。それは、幼児の様々な能力が一つの活動の中で同時に発揮されたり、様々な側面の発達を促す諸体験が一つの活動の中で同時に得られたりするからである。また、独自な存在としての幼児一人一人の発達の姿は必ずしも一様ではない。家庭環境や生活経験も異なるため、一人一人の人や事物への関わり方、環境からの刺激の受け止め方は異なる。幼児はその幼児らしい仕方で環境に興味や関心をもち、環境に関わり、何らかの思いを実現し、発達するために必要ないろいろな体験をしているのである。

無藤(2009)は、幼小接続の在り方について、カリキュラムが幼児期から小学校にどう一貫していくのか、つながっていくのかということと、そこでの指導の在り方が問題なのだと指摘している。また、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)は、児童期の教育において、今の学習がどのように育ってきたのかを見通した教育課程の編成・実施を求めている。幼児期の教育で重視されていることに立脚すれば、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた教育課程を編成するだけでは十分ではない。一人一人で違う幼児期の教育での学びを小学校での学習指導につなげるためには、教育課程の実施の部分、すなわち指導の在り方が問題になるのである。

(2) 生活科の意義

小学校では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を理解し、さらに伸ばしていくことが求められている。特に、生活科においては、**図 2** に示されている通り「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のうち「数量・図形、文字等への関心・感覚」を除いた全てについて意識的につながりを考えていくことが求められている(中央教育審議会、2016)。

しかし、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は全ての子どもたちが到達すべき姿ではなく、一人一人の子どもによって育成された資質・能力は異なっていることが予測される。そこで、幼稚園教育要領等の基準性に着目し、保育者等が子どもの発達の実情を踏まえながら指導(援助)し、子どもが身に付けていくことが望まれる「内容」と、生活科の教科目標達成のために指導される生活科の「内容」との関連について検討する必要がある。**表 1** は幼稚園教育要領等の内容と生活科の内容を比較し、幼児期の教育を生活科の学習指導に生かすという観点で関連付け、一覧として筆者がまとめたものである。**表 1** を踏まえ、幼児期

の教育で子どもが環境に関わり経験してきたことや環境に関わって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されてきたことを、生活科で学習する９項目の内容全てにおいて、関連させ、生かしていくことを期待したい。

図２『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)』別添７－２

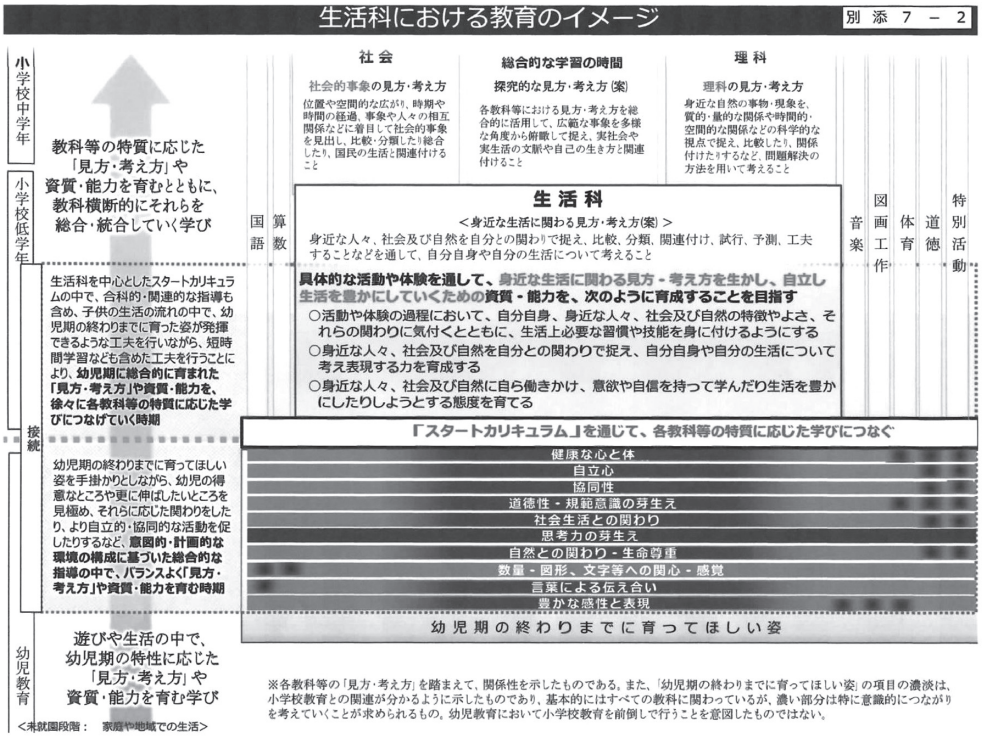


表１「内容」でみた小学校学習指導要領 生活と幼稚園教育要領との関連

生活科の内容	幼稚園教育要領の内容
(1)学校と生活	健康(6)(8)(10) 人間関係(1)(11)(12)(13) 環境(11)
(2)家庭と生活	健康(6)(7)(8)(9) 人間関係(2)(3) 言葉(5)(6)
(3)地域と生活	健康(10) 人間関係(11)(13) 言葉(3)(4)(5)(6)
(4)公共物や公共施設の利用	健康(10) 人間関係(9)(11)(12)(13) 環境(7)(11)
(5)季節の変化と生活	環境(1)(3)(4)(6)(8)
(6)自然や物を使った遊び	人間関係(4)(5)(6)(7)(8)(9)(10)(11) 環境(1)(2)(4)(8) 言葉(2)(3)(4)(8) 表現(1)(5)(7)
(7)動植物の飼育・栽培	環境(2)(4)(5)
(8)生活や出来事の伝え合い	人間関係(5)(6)(7)(10)(13) 言葉(1)(2)(3)(4)(5)(10) 表現(3)(4)(8)
(9)自分の成長	人間関係(1)(3)(4)(9)(10)(13)

(3) 幼小の学びの質の変化

無藤(2013)は、幼児期の学びの在り方は感覚的・身体的な活動に求めることができ、小学校における学びの在り方は言葉による自覚的な学習活動に求めることができると指摘している。

奈須(2016)もまた、心理学の立場から同様な見解を、次のように述べる。すなわち、

幼児期の学びとは一人一人の生活に根ざした具体的で特殊的で個別的な知識や経験であり、インフォーマルな知識である。一方、小学校入学と同時に開始される教科学習では、抽象的で一般的で普遍的な、いわゆるフォーマルな知識の習得を目指すことが多い。例えば、小学校で足し算を教えるというが、数の加算という考え方や操作自体は、小学校入学以前に既にインフォーマルには身に付いている。小学校ではここに「○＋△＝□」などのフォーマルな形式を与え、汎用性の高い知識へとその洗練度合いを高めているのである。この学びの質の変化こそが、幼児期の教育と小学校以降の教育の間に横たわる大きな段差の正体である。

幼児期の教育から小学校教育に進むと、奈須が指摘するような「学びの質の変化」が生じる。これは子どもの精神的・身体的発達に基づく変化でもあり、教育目標や教育方法の変化により促される変化ともいえる。幼児期の教育では幼児期の子どもに対して、小学校教育では児童期の子どもに対して、それぞれ最も相応しい教育の在り方が原理的に論考されている。

【註】

*1　保育所では、入所から就学に至る在籍期間の全体にわたり保育の目標を達成するために、どのような道筋をたどり養護と教育が一体となった保育を進めていくかを示す「全体の計画」が作成される。幼保連携型認定こども園では、教育と保育を一体的に捉え、園児の入園から修了までの在籍期間の全体にわたり幼保連携型認定こども園の目標に向かってどのような過程をたどって教育及び保育を進めていくかを明らかにする「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画」が作成される。

【引用・参考文献】

厚生労働省(2007)「第５回「保育所保育指針」改定に関する検討会議事要旨」
幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議(2010)「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)」
文部科学省(2018)「平成 28 年度 幼児教育実態調査」
国立教育政策研究所「幼小接続期カリキュラム全国自治体調査」
文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版
渡邊恵子ら(2017)「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究＜報告書＞」国立教育政策研究所
福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における２つのアプローチ」『教育学研究』第 81 巻 第４号 pp.14-25
片平みちる(2015)「幼保小接続期カリキュラムの現状と課題についての調査研究 」『生活科・総合的学習研究』第 13 巻 pp.49-58
文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
無藤 隆(2009)『幼児教育の原則－保育内容を徹底的に考える－』ミネルヴァ書房 pp.142-144
文部科学省(2018)『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
中央教育審議会(2016)「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)」
無藤 隆(2013)「幼児教育から小学校教育への接続とは」『子ども学』第１号 pp.54-74
奈須正裕(2016)「小１プロブレムの先に見えてきた、保幼小連携の新たな課題」『児童心理』第 70 巻 第７号 金子書房 pp.17-22

特　集

生徒指導の機能から見た危機管理と学校法務
― 学校教育の法化現象と弁護士の導入・活用 ―

東京学芸大学
副学長　佐々木　幸　寿

1　はじめに

近年、学校教育に関する様々な教育法規が、次々に改正されている。学校教育関係法規は、大まかに、学校制度に関する法規、教育課程に関する法規、教職員に関する法規、学生の取扱いに関する法規、学校安全・学校保健に関する法規、教育行政に関する法規等に区分される。教育法規は、学校運営に責任を担う校長や副校長、教頭等の管理的職務に携わる者のみならず、教育実践の最前線において児童生徒への対応や保護者、地域住民への対応を担う教諭等にとっても、その基本的な知識は必要である。

特に、近年は、学校教育に関する法令の改正、新法の制定があいついでいる。その第一の波は、2006 年（平成 18 年）の教育基本法改正に伴って、関係法規が改正されたことである。教育基本法は、1947 年（昭和 22 年）に制定されて以来、69 年ぶりにはじめて改正された。教育基本法は、教育の憲法、教育の根本法として、教育関係法の依拠すべき基礎理念を提供しており、また、教育基本法の規定を具体化させるための国内法の根拠となっている。たとえば、教育基本法第 2 条（目標）、第 5 条（義務教育の目的）を受けて、学校教育法の義務教育の目標、校種別の目標が改正され、さらには、それを受けて、教科書の基準である教科書検定基準が、教育課程の基準である学習指導要領が改訂されている。

第二の波は、民主党による戦後初めての本格的な政権交代の時期である。「コンクリートから人へ」のスローガンの下で、高校授業料の無償化を進めるために、高等学校等就学支援金の支給に関する法律が 2010 年に制定された。2011 年には、小学校 1 年生で「35 人以下学級」を実現するため、小・中学校の 1 学級あたりの児童生徒数の上限を定める公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律が改正されるなどしている。

第三の波は、第二次安倍晋三内閣の「教育再生」の名の下に展開されている現在の教育改革である。特に、教育再生実行本部、教育再生実行会議を通じて、政治主導による法改正が次々と行われている。いじめ防止対策推進法の制定、教育行政における首長の権限の強化を図った地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正、義務教育学校の制度を導入した学校教育法の改正などである。

2　積極的危機管理と「生徒指導」の視点

学校教育における危機管理は、学校教育への信頼を確保し、安定して教育活動を展開するために、問題状況が発生した時に危機状況を回復する上で、大きな役割を果たす。危機管理は、その段階・対応の性格の違いから、「事前の危機管理」（問題となる事態が発生する前の対応）と「事後の危機管理」（問題となる事態が発生した後の対応）に区分される。さらに、前者は、①予測・

予知の段階、②防止・忌避の段階に、後者は、③発生対応の段階、④再発防止の段階に区分される。①予測・予知の段階で最も重要なことは「潜在する危機に気づくこと」であり、②防止・忌避の段階では「最悪を想定すること」であり、③発生対応の段階では「生徒の利益を第一に考えること」であり、④再発防止の段階では、「関係者の信頼を得ること」であると言われる。

＜危機管理の四つのステージと重点＞
①予測・予知の段階（気づき）
②防止・忌避の段階（最悪の想定）
③発生対応の段階（子ども第一の視点）
④再発防止の段階（信頼の確保）

危機管理に失敗すれば、学校は対応を誤り、信頼を失う。事件処理に追われ、日常の教育活動に支障が生ずることになる。そして、一旦事件が発生すれば、事後処理にどんなに労力と時間をかけても、非難されることはあっても、社会的に評価されることは少ないのである。危機管理の目的は、それぞれの関係者の役割、問題の起きた領域、対象領域や主体によって異なっている。校長にとっては学校運営の円滑化であるかもしれないし、副校長にとっては教職の信頼の確保であるかもしれない。教務主任にとっては、教育課程の適切な運営であり、学級担任にとっては担当する学級の人間関係の安定であるかもしれない。このように多様な関係者が、多様な仕事を処理する中で、多様な文脈の中で危機管理を行っている。筆者は危機管理の在り方を考える上で、「生徒指導」の観点は、非常に重要であると考えている。

生徒指導について、中学校学習指導要領『総則』第３章第５節「３　生徒指導の充実」では、「生徒自ら現在及び将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指すという生徒指導の積極的な意義を踏まえ、学校の教育活動全体を通じ、その一層の充実を図る」と記述されている。日本における生徒指導は、端的には、ひとり一人の子どもの「自己指導能力の育成」であり、そのためには、生徒指導の三つの機能を働かせることであると言われる。つまり、①子どもに自己決定の場を与えること、②子どもに自己存在感を与えること、③共感的人間関係を育成すること、であるとされている。

危機管理とは、形式的には、問題を起こさないことのように見えるかもしれない。しかし、問題を起こさないために、ルールを細かく定め、これを徹底させるだけの消極的な危機管理に陥れば、危機管理は、「管理」と同一化する。「気づき」「最悪の想定」「生徒第一」「再発防止」などは、危機管理のそれぞれの段階において自覚的に展開される必要があるのであるが、無自覚な場合に流れてしまう。危機管理において大切なことは、個々の危機管理の行動に「命を吹き込むこと」である。この命の本質は、大人（教員）を対象とした場合においても、生徒指導の考え方と同じであるように思われる。それは、第一には、さまざまな主体、さまざまな問題における危機管理は、究極的には、「自己指導能力の育成」として結実することとなるからである。第二には、関係者が主体的に、高度な能力をもって危機管理にかかわるためには、生徒指導の三つの機能（教師自身に、自己決定の場を与えること、自己存在感を与えること、

共感的な人間関係を育むこと）の中でそれを支える力を育んで行かなければならないと考えるからである。

3　法化現象と学校法務

わが国においては、近年、保護者、児童生徒、地域住民の権利意識の高まり、学校を含む公的機関に対する情報公開や説明責任を果たすことを求める動き、そして、いじめ防止対策推進法など従来学校における教育指導に委ねられてきた教育課題に対して法律で対処しようとする動き、一般社会のルールを学校内の問題に適用しようとする動きなどが顕著となってきている。いわゆる法化現象が学校教育の場に浸透しつつある。

①従来、学校内の対立や衝突は、学校の内部的な解決に委ねられてきたが、近年、学校外部の一般社会ルールによって解決することを求める傾向が強まっていること（学校内部への一般社会のルールの適用の動き）、②教育・指導によって解決されるべきいじめ等の教育課題について、法令を適用することで解決を図ろうとする傾向が強まっていること（教育課題への法律の直接適用の動き）。③事件や事故に関わって、自治体や教育委員会等が教員個人の責任を追及する傾向が強まっていること（自治体等による教員の個人責任を追及する動き）、④学校内のトラブルに関わって、弁護士等の法律の専門家が介入する傾向が強まっていること（学校問題への弁護士等の関与の動き）があることが指摘される。

＜学校で進む法化現象＞

①学校内部へ一般社会ルール適用の動き
②教育課題への法律の直接適用の動き
③教員個人の責任を追及する動き
④学校問題への弁護士等の関与の動き

4　法的紛争と弁護士の関与と活用

(1) 法的紛争をめぐる混乱

近年、学校では、いじめ問題、教師の指導へのクレーム、学校事故の処理、保護者からの不当な要求など弁護士の専門的知識や経験の活用が必要とされる状況が広まりつつある。特に、いじめの問題など学校が抱える教育課題をめぐって、学校と、児童生徒や保護者の間で法的紛争が発生している。2013 年にいじめ防止対策推進法が成立し、同法の成立により、いじめの認定については、いじめられる側の視点に立って行い、学校において早期発見、早期対応によっていじめが深刻化するのを防ぐことが法的に求められるようになった。従来、いじめや不登校などの教育課題への対応は、教育指導により対応すべきものとされていたが、同法は、法律を適用することで解決を促そうとしているのである。現在、いじめの認定、学校に課される義務等をめぐって学校現場にとまどいが見られる。特に、いじめの対応について、同法は、いじめられる側の認識に基づいていじめの認定を行っていることから、学校側に無制限の対応義務が課されているかのような誤解が広がっている。いじめに対応すべき学校の責務と学校の不法行為の認定とは、別の次元の問題であるにもかかわらず、この点を峻別できないことに起因していると考えられる。学校側には、このような法的紛争に適切に対処するための法的専門性が必ずしも確保されていないことから、専門家の支援が必

要される状況も見られるところである。

(2) 弁護士の関わり

このような法的紛争においては、近年、児童生徒や保護者の側が弁護士を依頼して、学校や教師に様々な要求を行うケースが増えてきているように思われる。具体的な事案としては、いじめの被害者が、加害者に対して謝罪や賠償を求めたり、学校側の責任を追及したりする事例がある。また、いじめの加害者が、懲戒処分の軽減を求めて弁護士を通じて学校側と交渉するなどがあげられる。このような場合、弁護士は中立の専門家としてかかわっているわけでなく、あくまで顧客（保護者等）の立場からその利益を実現するために事案に関わっていることに留意する必要がある。関与する弁護士が、必ずしも学校教育についての理解や見識をもっているとは限らず、中には、児童生徒間の問題を、損害賠償や懲戒処分などの法的問題としてのみ処理しようする場合もあり、子どもにとって本当の意味での問題の解決に至らない場合も少なくない。

(3) スクールロイヤーの登場

こうした学校に関する法的紛争の増加や弁護士の関与の増加を背景として、弁護士の中には、教育問題に関心をもち、教育を専門領域とする弁護士も増えてきている。さらには、学校を法的に支援するためにスクールロイヤーの制度をスタートさせている自治体も見られる。大阪府教育委員会は先導的に 2013 年度からスクールロイヤーの仕組みを導入しており、現在、大阪市教育委員会、堺市教育委員会、岡山市教育委員会などでも同様の取組みが見られている。現状では、先進的な一部の自治体に限定されているものの、徐々に広まりつつあるように思われる。スクールロイヤーが主に担う役割とは、①学校が自らの法的責任を自覚しつつ、法的に適切に教育活動を展開するための助言を行うこと（教育活動への法的支援）、②感情的な対立になりがちな法的紛争を専門家が仲介することで冷静な解決を図ること（紛争当事者間の対立の仲介・調整）、③学校管理職や教育委員会事務局に対して、法的視点から組織運営上の助言を行うこと（経営活動への法的助言）、④調査委員会など公正・中立が求められる立場で調査の実施やとりまとめを行うこと（第三者としての裁定や調査）、⑤学校の教員や教育委員会職員を対象にして法務研修の講師を務めること（研修活動への支援）などが、想定される。

今後、スクールロイヤーとしての弁護士、又は学校問題にかかわる弁護士には、法的実務に関する専門性だけでなく、学校教育や教育行政の固有性についての理解、さらには教育に関する識見を身に付けておくことが求められる。公教育に関わる上で、弁護士には、顧客である保護者、教育委員会側の「依頼者の利益」だけでなく、公教育において確保されるべき「子どもの利益」「社会の利益」にも配慮することが求められることを確認しておきたい。

5　学校が困った時には

学校管理職や教師が、高度な法的専門性が求められるような問題に直面し、対応に困った時には、第 1 次的には、所管する教育委員会の事務局に問い合わせることになろう。

市区町村教育委員会事務局で対応できない場合には、都道府県教育委員会や文部科

学省に問い合わせや照会を行う場合もある。しかし、最終的には、「設置者管理主義」の原則に従い、所管する教育委員会が個別の状況を踏まえて自らの責任で判断し、学校を支援することとなる。その際に、専門家の支援が必要である場合には、教育委員会の顧問弁護士、または自治体の顧問弁護士の活用も考えられる。争訟が予想される場合には、当該領域に詳しい弁護士を個別に依頼することもあろう。

学校は、法的、専門的な対応で困った時には、相談先や相談ルートを確認しておく必要がある。同時に、市区町村教育委員会の側も、所管する学校の求めに応じて、専門的に支援できる体制を整えておく必要がある。このことは、単に弁護士等に依頼できるように対処するということだけでなく、学校問題に精通した信頼できる弁護士等を把握しておくこと、学校教育において状況に応じて弁護士等を活用する上でのノウハウを蓄積しておくことを意味している。

従来、弁護士の活用は、学校、教育委員会にとって、「敷居が高い」と思われていたかもしれない。しかし、「チーム学校」が提唱されている現在、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、スクールロイヤー等の外部の専門家の活用は、日常的なこととしてとらえられはじめているように思われる。

【参考文献】

・拙著『改正教育基本法－制定過程と政府解釈の論点－』学文社、2009 年。
・拙著『学校法』第二版、学文社、2019 年。
・山口卓男編著『新しい学校法務の実践と理論』日本加除出版株式会社、2014 年。
安倍嘉人・西岡清一郎『子どものための法律と実務』日本加除出版株式会社、2013 年。
・神内聡『スクールロイヤー－学校現場の事例で学ぶ教育紛争の実務　Q&A170－』日本加除出版株式会社、2018 年。
・拙稿「学校教育の法化現象と『学校法務』の概念」『教育経営研究』第 23・24 号（上越教育経営研究会）2017 年、13-19 頁。
・拙稿「学校法務に関する学校管理職の意識」東京学芸大学教育学講座学校教育学分野・生涯教育学分野『教育学研究年報』37 号、2018 年、1-10 頁。
・拙稿「学校法務と教員個人の法的責任－公立学校における損害賠償保険と訴訟保険の加入状況の視点から－」『東京学芸大学教職大学院年報』第 7 集、2019 年、1-8 頁。
・拙稿『学校運営』676 号、現代における教育法「学校法への視点　～スクールロイヤーの専門性～」「現代における教育法『学校法への視点～スクールロイヤーの専門性～』」『学校運営』676 号、2017 年、26-27 頁。

特　集

いじめ対応に関する組織的対応の最新動向

群馬大学教育学部
教授　吉　田　浩　之

1.　いじめの認知

総務省（2018）は「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に基づく勧告」において、いじめの認知件数の都道府県間の差は最大で約 19 倍あり、実態を正確に反映したものとは言い難い状況がみられるため、関係機関によるいじめの防止等の取組実態を明らかにし、いじめ防止対策を推進する観点から、いじめの早期発見・対処の取組状況、いじめの重大事態の再発防止等の取組状況を調査した結果、抽出校の 24%が法律の定義よりも狭く解釈していたとした。いじめの定義として「継続性」「集団性」「陰湿」などいじめ防止対策推進法（以下、いじめ法）にない独自の基準を加えていた。いじめを見逃したり深刻な事態を招いたりする恐れがあるため、同省は文部科学省に改善を勧告した。

しかし、その後もいじめ法の定義に基づかない対応事例は頻発している。2019 年６月、大阪府内の小学校６年生の女児が同級生の男児から暴力や悪口のいじめを受け、長期間不登校になっていると認定した報告書を、いじめ調査委員会がまとめ、学校が初期段階からいじめと捉えず組織的な対応をしていなかったと指摘している。報告書によると、４年生時の悪口について、担任は女児の保護者から相談を受け、やめるよう男児を注意していた。だが、悪口はよくあることとして重要視せず、いじめとは捉えていなかった。公園での暴力行為について、担任は当日に双方の家庭に訪問するなどの対応はとった。だが、学校は事態の深刻さを認識せず、校外でのけんかとして、いじめとは捉えなかった。

いじめ法の第２条第１項で示すいじめの定義は、次のとおりである。「この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」

端的には、４つの要素を対象として示している。１つには、児童生徒と児童生徒との行為に限定して対象にしていることである。２つには、学校の内外を問わず、一定の人的関係を対象にしていることである。３つには、影響を与える行為を対象にしていることである。４つには、被害にあった児童生徒が心身の苦痛を感じているものを対象にしていることである。影響を受けた行為によって、当該児童生徒が主観として心身の苦痛を感じたとすればいじめに該当することになる。これまでの社会的通念からみて、いじめの範囲を広く捉えている。

なお、文部科学省（2017）の「いじめ防止等のための基本的な方針」（以下、国の基本方針）には、いじめの態様として、次の内容を示している。

- 冷やかしやからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる
- 仲間はずれ、集団による無視をされる
- 軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする
- ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする
- 金品をたかられる
- 金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする
- 嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする
- パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる　等

また、けんかやふざけ合いであっても、見えない所で被害が発生している場合もあるため、背景にある事情の調査を行い、児童生徒の感じる被害性に着目し、いじめに該当するか否かを判断するものと指摘している。

さらに、心身の苦痛については、いじめには、多様な態様があることに鑑み、法の対象となるいじめに該当するか否かを判断するに当たり「心身の苦痛を感じているもの」との要件が限定して解釈されることのないよう努めることや、いじめられていても、本人がそれを否定する場合が多々あることを踏まえ、当該児童生徒の表情や様子をきめ細かく観察するなどして確認する必要があり、本人が感じていなくても知らなくても、客観的要素からいじめと判断する場合があることも示している。

２．いじめの認知に関する事例

文部科学省（2016）は、「いじめの正確な認知等の通知」において、次のような内容がいじめに該当するか、

事例検討の資料を示している。

「定期的に実施しているアンケート調査で、Bが「いじめを受けた」と回答した。そこで、Bと面談で確認するなどした結果、以下の事実があったことを確認できた。体育の時間にバスケットボールの試合をした際、球技が苦手なBはミスをし、Aからミスを責められたり他の同級生の前でばかにされたりし、それによりBはとても嫌な気持ちになった。見かねたCが「それ以上言ったらかわいそうだよ」と言ったところ、Aはそれ以上言うのをやめ、それ以来、BはAから嫌なことをされたり言われたりしていない。その後、Bもだんだんとバスケットボールがうまくなっていき、今では、Aに昼休みにバスケットボールをしようと誘われ、それが楽しみになっている。」

以上の事例でAからBへの行為をいじめと認定するのであろうか。それでは、次の事例については、どうであろうか。

「C さんが算数の問題を一生懸命に考えていたところ、隣の席の算数が得意なD さんは解き方と答えを教えてあげた。C さんは、あと一息で正解にたどり着くところであり、答えを聴いた途端に泣き出してしまった。このことでD さんは困惑してしまった。」

以上の事例でDからCへの行為をいじめと認定するのであろうか。

結論から言えば、文部科学省が示す事例資料においては、いじめと認定するとして示している。

また、国の基本方針では、次のように示している。「いじめられた児童生徒の立場に立って、いじめに当たると判断した場合にも、その全てが厳しい指導を要する場合であるとは限らない。たとえば、以下の場合であっても、法が定義するいじめに該当するため、事案を法第 22 条の学校いじめ対策組織へ情報共有することは必要となる。しかし、学校は、「いじめ」という言葉を使わず指導するなど、柔軟な対応による対処も可能である。「好意から行った行為が意図せずに相手側の児童生徒に心身の苦痛を感じさせてしまった場合」「軽い言葉で相手を傷つけたが、すぐに加害者が謝罪し教員の指導によらずして良好な関係を再び築くことができた場合」」

３．学校及び学校の教職員の責務

2019 年６月、大阪府内の小学校に通う５年生女児が同級生から長期の集団いじめを受けていたのに、学校や市教育委員会が約１年半にわたって放置し、さらに、女児のきょうだいも同期間に加害男児らから暴力や暴言を受け、学校側が放置していたことが明らかになった。女児の担任だった複数の教諭が、いじめを訴えたアンケートを紛失、破棄していたことも判明した。女児は「（自身へのいじめについて）しゃべったらきょうだいを殴るぞ」などと脅迫されていた。保護者はきょうだいの担任にも被害を訴えたが、男児らに注意や指導をせず、学校内で問題を共有しないなど放置していた。

国の基本方針には、「学校の特定の教職員が、いじめに係る情報を抱え込み、学校いじめ対策組織に報告を行わないことは、いじめ防止対策推進法の規定に違反し得る」と明記されている。また、いじめを放置した教職員を懲戒処分の対象とすると明記した「いじめ防止対策推進法改正案」を取りまとめる動きもみられる。その素案では、いじめの放置や助長などが処分対象になると明示することで、「いじめ問題に関心が薄いケースが多い」との指摘もある教職員の意識改革を促す狙いがあるとしている。

いじめ法の第８条には、学校及び学校の教職員の責務について、次のように規定されている。「学校及び学校の教職員は、基本理念にのっとり、当該学校に在籍する児童等の保護者、地域住民、児童相談所その他の関係者との連携を図りつつ、学校全体でいじめの防止及び早期発見に取り組むとともに、当該学校に在籍する児童等がいじめを受けていると思われるときは、適切かつ迅速にこれに対処する責務を有する。」

端的には、まずは学校及び学校教職員には基本理念にのっとり、責務を果たすことが示されている。基本理念については、いじめ法の第３条に次のように規定されている。

第１項「いじめの防止等のための対策は、いじめが全ての児童等に関係する問題であることに鑑み、児童等が安心して学習その他の活動に取り組むことができるよう、学校の内外を問わずいじめが行われなくなるようにすることを旨として行われなければならない。」

第２項「いじめの防止等のための対策は、全ての児童等がいじめを行わず、及び他の児童等に対して行われるいじめを認識しながらこれを放置することがないようにするため、いじめが児童等の心身に及ぼす影響その他のいじめの問題に関する児童等の理解を深めることを旨として行われなければならない。」

第３項「いじめの防止等のための対策は、いじめを受けた児童等の生命及び心身を保護することが特に重要であることを認識しつつ、国、地方公共団体、学校、地域住民、家庭その他の関係者の連携の下、いじめの問題を克服することを目指して行われなければならない。」

以上のように基本理念では「児童生徒の学習その他の

活動の安心」「いじめの放置をしない」「いじめを受けた児童生徒の生命及び心身の保護」に関する点が強調されている。

その基本理念にのっとりながら、学校及び学校教職員は、「関係者の連携を図り、その中で複合的問題であるいじめの防止等の対策において中心的役割を果たす責務」「学校全体でいじめの防止等に取り組む責務」「いじめを受けていると思われる場合は、適切かつ迅速な対処を行う中心的な担い手としての責務」を有することが示されている。

４．いじめの対処、重大事態への対処

2015 年 11 月、茨城県取手市で市立中３年の女子生徒が自殺した問題では、両親が死亡の５日後にいじめが原因と疑い調査を求めたが、学校は 15 年 12 月、当該女子生徒には触れずに全校アンケートを実施し、市教委は 16 年３月、アンケート結果を基に自殺は「いじめによる重大事態に該当しない」と議決し、市教委は「いじめは無かった」と結論づけた。

本事案で教育委員会の対応について、法律上の規定からみて、間違いがみられる。いじめの対処及び重大事態への対処については、法令及び関連する通知等を理解し、規定に基づく対応が求められる。それから逸脱すると厳しい指摘を受けることになる。

2019 年３月、本事案の第三者委員会による調査報告書が公表された。その中で当初調査に当たった市教委の対応は「違法で、不当極まりない」と指摘した。学校はいじめ防止対策推進法に基づく「重大事態」としないで「死亡事故」として扱い、市教委の調査でも「いじめはなかった」と結論づけた。市教委に関しては、両親からいじめによる自殺と訴えがあった時点で「重大事態」に該当することは明らかだったとした。

報告書の指摘のように、保護者が「いじめが原因」と申し立てた段階で、「重大事態への対処」を実施しなければならなかった。その際には、当該教育委員会は調査主体を決定し、自殺であることから、「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針（改訂版）」を踏まえ、いじめ法に基づき第三者機関を設置し構成メンバーについて保護者の了承を得つつ、アンケート実施についても保護者の了承を得て実施することが原則となる。また、保護者を脇においてアンケートを実施し、その結果を持って、重大事態ではなかったと結論する手続きではなく、最初から、重大事態として扱い、調査結果については、第三者機関によって、報告書という形で示され、その中でいじめと自殺との関係を示すようにするのが正確な手続きであった。

以上のように、いじめの重大事態への対処については、手続きが具体的に規定されているため、それに基づかない対応は、法令違反の指摘を受ける可能性が高まることになる。いじめについては、法令が制定されたことにより、その基本方針や通知、ガイドライン等、が発出されている。したがって、いじめ対応については、法令等に基づくことを中心にする必要がある。

いじめ法の第２８条には、いじめの重大事態への対処について、次のように規定されている。

「学校の設置者又はその設置する学校は、次に掲げる場合には、その事態（以下「重大事態」という。）に対処し、及び当該重大事態と同種の事態の発生の防止に資するため、速やかに、当該学校の設置者又はその設置する学校の下に組織を設け、質問票の使用その他の適切な方法により当該重大事態に係る事実関係を明確にするための調査を行うものとする。

一 いじめにより当該学校に在籍する児童等の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた疑いがあると認めるとき。

二 いじめにより当該学校に在籍する児童等が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている疑いがあると認めるとき。

２ 学校の設置者又はその設置する学校は、前項の規定による調査を行ったときは、当該調査に係るいじめを受けた児童等及びその保護者に対し、当該調査に係る重大事態の事実関係等その他の必要な情報を適切に提供するものとする。

３ 第一項の規定により学校が調査を行う場合においては、当該学校の設置者は、同項の規定による調査及び前項の規定による情報の提供について必要な指導及び支援を行うものとする。」

第１項には、事案（重大事態かどうか）に係る事実関係を明確にするための調査を行うことを規定し、その対象は、「児童生徒の生命、心身又は財産に重大な被害が生じた、疑いがあると認めるとき。（生命・身体・財産重大事態）」と「いじめにより、児童生徒が相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている、疑いがある、と認めるとき。（不登校重大事態）」としている。

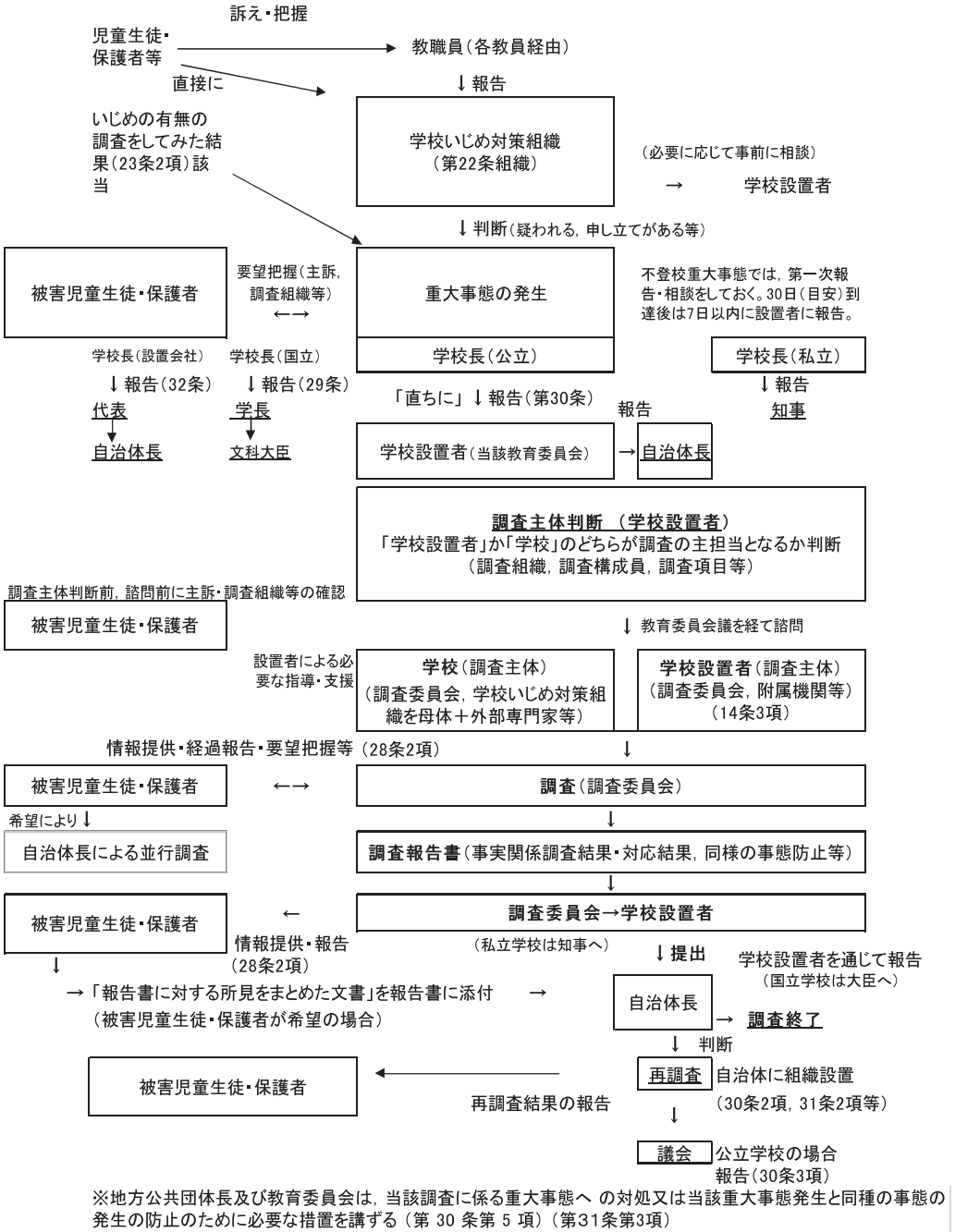
さらに、附帯決議による「いじめを受けた児童等やその保護者からの申し立てがあったときには、適切かつ真摯に対応すること」に基づき、児童生徒やその保護者からいじめられて重大事態に至ったという申し立てがあった場合には、重大事態が発生したものとして教育委員会に報告することが示されている。

なお、不登校重大事態については、「相当の期間学校を欠席することを余儀なくされている」について、年間30日を目安に、一定期間、連続して欠席している場合も対象になり得る。重大事態に係る調査主体については、重大事態が発生した疑いがあると認めるときに、学校は、直ちに学校の設置者に報告し、学校の設置者は、その事案の調査を行う主体や、どのような調査組織とするかを判断することとされている。

調査組織は、事実関係を明確にするための調査を実施し、その調査結果の提供及び報告については、いじめを受けた児童生徒又はその保護者が希望する場合には、いじめを受けた児童生徒又は、その保護者の所見をまとめた文書の提供を受け、調査結果の報告に添えて地方公共団体の長等に送付することとされている。

引用文献
文部科学省（2016）「いじめの正確な認知等の通知」
文部科学省（2017）「いじめ防止等のための基本的な方針」
総務省（2018）「いじめ防止対策の推進に関する調査結果に

重大事態発生への対処等の基本展開



※地方公共団体長及び教育委員会は，当該調査に係る重大事態へ の対処又は当該重大事態発生と同種の事態の発生の防止のために必要な措置を講ずる（第 30 条第 5 項）（第31条第3項）

特　集

「学校における働き方改革」の現状と課題

富山大学人間発達科学部
教授　笹　田　茂　樹

1　「学校における働き方改革」導入の経緯

日本における少子高齢化の進行や、長時間労働、労働生産性の低さなどを背景に、近年「働き方改革」が声高に叫ばれるようになり、その波が教育現場にも押し寄せている。

2013年に実施されたOECD国際教員指導環境調査（以下、「TALIS調査」）では、日本の中学校教員の労働時間は週当たり53.9時間で、調査国30カ国中最長という結果が提示され、特に課外活動（部活動等）や事務業務の負担が多いことが明らかになった[1]。2018年のTALIS調査では、中学校教員の労働時間は週間当たり56.0時間とさらに増え、初めて参加した小学校に関する調査でも、教員の労働時間は週間当たり54.4時間で、小・中学校とも調査国中最長、逆に教員が「職能開発活動」に使った時間が小・中学校とも調査国中最短、という結果が出ている[2]。

2016年に行われた文部科学省（以下、「文科省」）の委託調査「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」では、中学校教諭の週間当たり平均勤務時間は63時間を超えており、10年前の調査から10時間以上増え、また、6割近くが「過労死ライン」とされる週20時間を超える時間外労働を行っている実態が明らかになった（小学校教諭に関しては、約3分の1が「過労死ライン」を超えた。）[3]。

前述した働き方改革を求める政策動向と、これらの調査結果などから、文科省は2017年4月に中央教育審議会（以下、「中教審」）に「学校における働き方改革特別部会」を設置、同年末の12月には「中間まとめ」を発表し、

- ○学校・教師が担う業務の明確化・適正化
- ○学校の組織運営体制の在り方
- ○勤務時間に関する意識改革と制度面の検討
- ○「学校における働き方改革」の実現に向けた環境整備

などの基本的な方針を示した[4]。

下記の表1は「中間まとめ」の「学校・教師が担う業務の明確化・適正化」に関して、代表的な業務を3つに区分したものである。

表1　「これまで学校・教師が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方」[1]

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	教師の業務だが、負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応	⑤調査・統計等への回答等（事務職員等）	⑨給食時の対応（学級担任と栄養教諭等との連携等）
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	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）	⑩授業準備（補助的業務へのサポートスタッフの参画等）
③学校徴収金の徴収・管理	⑦校内清掃（輪番、地域ボランティア等）	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）
④地域ボランティアとの連絡調整	⑧部活動（部活動指導員等）	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）
※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員や地域ボランティア等が担うべき。	※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。	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）

この「中間まとめ」では、学校の業務は「関連業務も、範囲が曖昧なまま教師が行っているのが実態」で「半ば慣習的に行われてきた業務も存在」するので、教員の業務を減らすために「学校・教師以外の主体に積極的に移行していく」必要があると指摘している。具体的には、この表に挙げられた「基本的には学校以外が担うべき業務」と「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」を地域ボランティアなどへ移行する方向性が示されたが、即座に移行できるような業務は少なく、特に後者に関しては学校内外の環境を整えていかないと移行が難しいものも多い。

2019年1月には、いわゆる「学校の働き方改革」答申が出され、働き方改革推進のため、次の3つの柱が提示された[5]。

①勤務時間管理の徹底と上限ガイドライン
②労働安全衛生管理の必要性
③教職員一人一人の働き方に関する意識改革

①については、ICTやタイムカードなどにより勤務時間を客観的に把握することとともに、文科省が作成した上限ガイドライン（月45時間、年360時間等）の実効性を高めることが重要であるとしている。

②については、労働安全衛生法で義務付けられた労働安全衛生管理体制の整備が求められるほか、ストレスチェックを全ての学校で適切に実施し、教育委員会として産業医を選任するなど、教職員の健康の確保に努めるべき、としている。

③については、管理職のマネジメント能力向上や、教職員の勤務時間を意識した働き方の浸透のために研修の充実を図ることや、働き方改革の観点を踏まえて人事評価を実施すべきこと、などについて指摘している。

一方、公立学校教員の時間外労働を放置する要因となっている1971年制定の教職員給与特別措置法（以下、「給特法」）については、これまで教員の「自発的勤務」と解釈されてきた「超勤4項目」（校外実習・修学旅行・職員会議・緊急時の業務など）以外の業務を、勤務時間管理の対象としたことは一歩前進と言える。しかし、公立学校教員にほぼ無給で時間外労働を強いている給特法の教職調整額4％に関して、「中長期的な課題」として先送りになったことは、「教員の働き方改革」における最も重要な論点の1つを回避したと言わざるを得ない。

さらに、授業等を行う期間と長期休業期間とで繁閑の差があり、また、かつて行われていた「休日のまとめ取り」のような一定期間に集中した休日の確保は、教職の魅力を高める制度として有効であるという理由で、労働基準法では地方公務員に対して適用除外となっていた「一年単位の変形労働時間制」の導入を答申に盛り込んだ。

2　「学校における働き方改革」の展開

これらの答申などを受けて、法律や制度の整備が進んだ。

「中間まとめ」が出されたあとの2018年3月には、スポーツ庁から「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」が示され、合理的かつ効率的・効果的な部活動を推進し、大会等の見直しを行うことなどで、活動時間の縮減が求められるようになった[6]。

また、2019年1月には「学校の働き方改革」答申と同時に、文科省から「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」が出され、1か月の在校等時間については超過勤務45時間以内、1年間の在校等時間については超過勤務360時間以内という基準が示されて、在校時間はICTの活用やタイムカード等により客観的に計測することとした[7]。

さらに、2019年3月に「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）」という文科次官通知が出され、「学校の働き方改革」答申を踏まえ、「1．勤務時間管理の徹底と勤務時間・健康管理を意識した働き方の推進」、「2．学校及び教師が担う業務の明確

化・適正化」、「３．学校の組織運営体制の在り方」、「４．学校における働き方改革の確実な実施のための仕組みの確立とフォローアップ等」の４点について、各教育委員会に対して必要な取組の徹底を呼びかけるとともに、各地方公共団体の長に対して、教育委員会への積極的な支援を依頼した[8]。

法律の整備については、年単位で公立学校教員の勤務時間を管理する変形労働時間制の導入を柱とする給特法改正案が2019年11月に衆議院で、12月には参議院で可決された。これにより、繁忙期の勤務時間の上限を引き上げる代わりに、夏休み期間中などに休日をまとめ取りできるようにする年単位の変形労働時間制が、2021年4月から自治体の判断で導入できるようになった。また、この改正では、月45時間、年360時間という超過勤務の上限を文科省が「ガイドライン」（2019年1月）という形で示したものを、文科大臣が定める「指針」に格上げする内容も盛り込まれた。

3　「学校における働き方改革」の課題

(1)「チーム学校」による業務の負担軽減

先に示した表1のところで確認したように、これまで学校や教員が担ってきた業務のうち、「基本的には学校以外が担うべき業務」と「学校の業務だが、必ずしも教師が担う必要のない業務」については地域ボランティアなどへ移行するとともに、「教師の業務だが、負担軽減が可能な業務」についても、事務職員やサポートスタッフと連携することによって負担軽減をはかることが目指されている。

この負担軽減策については、「学校の働き方改革」答申に先だって2015年12月に出された、いわゆる「チーム学校」答申[10]に具体的な内容が示されている。

「チーム学校」（または「チームとしての学校」）とは、教員と、専門性を持つ内部・外部のスタッフ等が連携・協働することで、チームとして機能する学校組織の在り方である[11]。

この答申では、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員な

表２　「教職員の役割分担の例」

教員が従事する業務の見直しの観点	教員の業務の分類（例）	主な担当者
教員が行うことが期待されている本来的な業務	学習指導、生徒指導、進路指導、学校行事、授業準備、教材研究、学年・学級経営、校務分掌や校内委員会等に係る事務、教務事務（学習評価等）	教員
教員に加え、専門スタッフ、地域人材等が連携・分担することで、より効果を上げることができる業務	カウンセリング、部活動指導、外国語指導、教員以外の知見を入れることで学びが豊かになる教育（キャリア教育、体験活動など）、地域との連携推進、保護者対応	教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員、外国語指導助手（ALT）、看護師、特別支援教育支援員等
教員以外の職員が連携・分担することが効果的な業務	事務業務、学校図書館業務、ICT活用支援業務	事務職員、学校司書、ICT支援員
多様な経験を有する地域人材等が担う業務	指導補助業務	サポートスタッフ（退職教員や学生等）

どの外部スタッフを増員し、それらのサポートにより教員の負担を軽減することで、子どもと向き合う時間を確保するための体制が整備されることを求めている。

前頁の**表２**は、「チーム学校」答申をもとに、国立国会図書館の調査及び立法考査局が作成した「教職員の役割分担の例」である[12]。

この表から、「チーム学校」は様々な外部スタッフとの連携によって成り立つことがわかる。しかし、これまでも様々な外部人材や学校支援ボランティアが学校現場に入って、教職員をサポートする活動等を行ってきたが、排他的な学校文化などによって、教職員との間に「良好なコミュニケーションが取れない」ケースが散見され[13]、このような場合、相互の情報共有が不完全となり、外部人材は自らの専門性を十分に活かすことができなかった。

こうした課題の克服のためには、良好なコミュニケーションを取るための受入体制や職場環境の整備、学校等で開かれる種々の会議への専門スタッフの参加等の措置が必要で、フォーマル・インフォーマルを問わず相互理解の機会を増やすことが最も重要である[14]。

また、**表２**で注目すべき点は、「主な担当者」欄にあるのは、常勤職員が多数を占める「教員」と「事務職員」以外、ほとんどが非常勤のスタッフであるということだ（看護師に関しては、常駐している学校もある）。

非常勤では十分な報酬が得られないため、現状でも慢性的な人材不足の状態が続いている。専門スタッフとして優秀な人材を獲得するために、まずはその身分を安定化し、十分な報酬を支払うべきである。その上で、学校教育への理解を深めるための研修体制を整備していく必要がある。

(2)給特法改正と変形労働時間制の導入

前述したように、給特法に関しては、50年以上前の調査結果から算定された給料月額の４％という教職調整額の基準について、「中長期的な課題」として先送りになった。これにより、公立学校教員は週約２時間を超える時間外労働については無給で行っているという実態が放置された。

教職調整額４％以外、一切残業代が出ないという公立学校の労働環境は、教員自身の時間外労働に対する意識と、管理職や国・自治体のコスト意識を麻痺させ、過労死ラインに達するような長時間労働の温床となっている。

それゆえ、教職調整額が先送りになったことで、原則月４５時間以内とされる時間外労働を守ることは困難となり、出退勤時間の誤魔化しが横行するとともに、自宅への持ち帰り仕事が激増することが予想される。

一方、同法改正によって年単位の変形労働時間制が自治体の判断によって導入可能となった。しかし、「繁忙期」の労働時間を増やし、「閑散期」と呼ばれる夏休み期間中などの労働時間を減らすこの制度は、子育て世代の教員などへ「繁忙期」の長時間労働を強いることになる。また、「閑散期」の夏休み期間でも教員は時間外労働を行っているというデータもあり、特に部活動を指導する中学・高校教員の時間外労働時間が長い傾向にある[15]。

さらに、この制度は文科大臣自ら業務削減効果がないことを認めており[16]、長時間労働を解決する方策にはならない。

４　おわりに

ここまで、「学校における働き方改革」のうち、教員の負担軽減と労働時間の短縮について検討してきたが、根本的な解決策はやはり「教員定数の改善」と「絶対的な仕事量を減らすこと」以外にない。

前者については、文科省と財務省のせめぎ合いの中で、教員の労働環境が「ブラック」だと意識されはじめた世論を背景に、文科省が交渉を有利に展開することを期待したい。「チーム学校」構想は安いコストで外部人材を導入しようという両省による妥協の産物に

過ぎず、教員を増やさなければ長時間労働は解決しない。

後者については、国や教育委員会が学校現場の絶対的な仕事量を減らすための制度改革を行う必要があろう。現場の事務仕事を減らすため現在進められている、学校給食費等の公会計化などはその一例であるが、さらに広範囲にわたる制度改革が必須である。

また、学校現場での仕事量を減らすためには、教員や管理職の意識改革が最も重要である。学校現場では「子どものため」という名目で、行事などの削減に躊躇する傾向もあるが、教員が疲弊していては良質な教育を子どもたちに提供することはできない。無駄を省いて本当に必要な教育活動だけを残す勇気が、今こそ必要である。

教員のマインドセットを変えるためには、効果的な研修が不可欠となる。愛知県では「働き方改革」について職場でワークショップを開くための手法を解説する手引書を作成し[17]、各教員が「改革」の当事者意識を持つように努めている。変革に躊躇する教員の重い腰を上げさせるためには、こういった「仕掛け」も有効であろう。

---

[1] 国立教育政策研究所編「教員環境の国際比較－OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書」明石書店, 2014年。

[2] 国立教育政策研究所編「教員環境の国際比較：OECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018報告書－学び続ける教員と校長－」ぎょうせい, 2019年。

[3] 文部科学省「教員勤務実態調査（平成28年度）の分析結果及び確定値の公表について（概要）」2018年9月27日。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_18_1.pdf（最終閲覧日2020年1月20日）

[4] 中央教育審議会「学校における働き方改革（中間まとめ）概要」2017年12月22日。https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/01/26/1400723_02.pdf（最終閲覧日2020年1月20日）

[5] 同上。

[6] 中央教育審議会「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（答申）」2019年1月。

[7] スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」2018年3月。

[8] 文部科学省「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン」2019年1月。

[9] 文部科学事務次官「学校における働き方改革に関する取組の徹底について（通知）」2019年3月18日。

[10] 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方針について（答申）」2015年12月。

[11] 笹田茂樹「チームとしての学校－校務のあり方と多職種連携協働」久保富三夫/砂田信夫編『教職論』ミネルヴァ書房、2018年，66頁。

[12] 黒川直秀「「チームとしての学校」をめぐる議論」国立国会図書館『調査と情報』第947号、2017年3月。ただし，文字の「網掛け」については，筆者が加工した。

[13] 吉田美穂「多文化教育コーディネーター制度の可能性：神奈川県立高校の事例分析から」（日本教育社会学会大会第61回大会発表資料、2009年9月）などによる。

[14] 同上。

[15] 石川県教育委員会教職員課「教職員勤務時間調査」2017年～2019年。https://www.pref.ishikawa.lg.jp/kyoiku/kyousyoku/kinmujikantyousa.html（最終閲覧日2020年1月20日）

[16] 「日本経済新聞」2019年11月19日付。

[17] 愛知県教育委員会「学校における業務改善の手引」2019年3月。

特　集

一人１台端末時代のICT教育
― 活用形態から教師のあり方を検討する ―

玉川大学教職大学院
教授　久保田　善　彦

1、はじめに

令和元年度補正予算に、全国一律の一人１台端末及び高速大容量の通信ネットワークの整備を掲げたGIGAネット構想が提案された。予算額は2、318億円と、スクール・ニューディル(平成21年度)以来の大規模な政策になる。文部科学省はGIGAネット構想により、多様な子供たちに公正に個別最適化された学びの実現を図るとしている。

全ての小中学校にインフラが整備され、子ども達が文具の一つとしてタブレット端末等を利用する時代が、数年間で実現することになる。多くの教師や子どもが、日常生活でスマートフォンやタブレットを使いこなしている。一方で、学校教育における活用は十分な知見を持ち合わせていないのが現状である。本論では、タブレット端末等のICTの活用とその効果を整理する。更に、一人１台端末時代に向けて教師は教授・指導観をどのように変容させるべきかを考察する。

一般にICT活用は、調査活動、思考活動、協働活動、制作活動に分類することができる。個別最適化された学びを念頭に置くと、学校教育におけるICT活用は、知識・技能の定着も加えるべきであろう。以下では、５つの活動毎に活用のあり方を検討する。

2、調査活動

日常生活でインターネット検索は欠かすことができない活動である。手元に端末があることで、知りたいことを瞬時に調べることができる。例えば、会議の際に気になることや初見の用語をその場で確認し、その後の議論に生かすことがある。手元に端末があることで、インターネットは自分の頭脳の拡張として機能する。近年は、画像や動画を対象とした検索も可能となり、必要な情報に迅速にアクセスできる。この環境が教室の中に導入されることになる。

例えば、授業中に教師がSociety5.0の解説をする。「ソサイエティ5.0」と教師が発音したり、文字を板書する間に、関心のある子ども達はインターネット検索を始めるであろう。教師がSociety1.0の説明を始める頃には子ども達は、1.0～5.0は何社会と呼ばれるのか、5.0はどんな社会なのかなど様々な情報を獲得している。つまり、教師の説明より先に、子ども達は知識を獲得している可能性がある。このような環境での教師は、インターネットから単純に入手できる知識（表面的な知識）を教えることは意味を成さない。教師は、表面的な知識ではなく、その知識を活用した授業、その知識を深める授業をデザインするべきである。

SNS等によるいじめや犯罪は後を絶たない。インターネットが身近にある子ども達は、情報モラルを含めた高度な情報活用能力が求められる。SNSを正しく理解し、犯罪に巻き込まれない知恵を身につけることは大前提になる。今後はそれに加え、情報を批判的に読み解き、各自が判断した上で、情報を活用する力が必要になる。その一つとして「情報の避難訓練」を提案する。地震が発生すれば第一に身の安全を確保する。次に必要なのは正しい情報の確保である。しかし、東日本大震災や熊本地震では、SNS上にフェイクニュース

（デマ・流言）が飛び交い、不正確な情報も数多く見られた。特に地震の後にフェイクニュースが多いのはなぜか、フェイクニュースを見分けるための内在チェックや外在チェックの方法、その考え方を通常の場面でも意識することの必要性等を、実話と体験から学ぶ学習である。PISA 2018 の読解力調査からもわかるように、複数のメディアの情報を批判的に捉え判断する力は、デジタル社会を生きる子ども達に不可欠な能力といえる。道徳や特別活動だけでなく、全ての教科で取り組むべき活動である。

調査活動の ICT 利用は、インターネット検索だけではない。インターネットの地図から野外活動の位置情報を調べたり、そこでの気づきを写真に記録したり、実験の様子を動画に記録したりすることなども調査活動である。理科の授業で、熱源の位置と水の沸騰を調べる実験がある。動画で記録することで、時間に伴う状態変化を記録できる。しかし、どのアングルで撮影すべきかを検討せずに、記録を続ける子どもも多い。何を目的とした活動なのかを確認すれば、熱源とビーカーが接している箇所を記録することが適切だと判断できるであろう。適切な記録をするには、活動のねらいを常に意識させる必要がある。

3、思考活動

言語活動、アウトプット、見える化など、「思考を外化（見える化）」することは思考活動の一つである。頭の中にある思考を外化する過程で、思考が整理される。遠足の作文も外化物（外化した作品）の一つである。作文の下書きは、読み返して更によい文章に仕上げる。外化物（下書き）を再確認することは、自らの思考や思考過程の再考（精緻化）に繋がる。

タブレット端末等も外化ツールとして機能する。ワープロソフトは、文字による外化を支援する。作文用紙より修正が容易であるため、思考の精緻化を促進させる。先生が一斉配信した図形ファイルに、補助線を入れ求積方法を検討することも、外化である。失敗を恐れずに何度でも作図できる。ICT は多種多様な緑色を表現できる。それによって、2 年生国語のお手紙では、各場面のがまくん（もしくはかえるくん）の気持ちを色で表現することもできる。友人や前の段落との比較もできる。外化は、音声、文章、図、色や音等、様々な手法がある。

近年、学校現場でよく使われる思考ツールも外化の一つである。目的に応じた枠組みを提供することで、思考の整理や分類を支援する。タブレット端末等に思考ツールを配信し、そこにデジタルの付箋を配置する。納得いくまで付箋の位置を検討すると共に、試行錯誤の過程を保存できる。つまり、タブレット端末等は表現のツールと同時に、試行錯誤の過程やその結果の保存ツールになる。

これまでも思考の外化は、紙やホワイトボードで行われてきた。タブレット端末も含め各メディアには長所と短所がある。ICT 機器ありきではなく、場面に応じて効果的な方法を選択すべきである。子ども達が各メディアの特徴と自身の特性を理解しているのであれば、外化ツールの選択を委ねることもできる。

「自らの学習を調整しようとする（自己調整）」ことが、主体的に学習に取り組む態度の要素として取り上げられた。自己調整は、振り返りを基盤とする能力である。正確には、振り返るだけでなく、そこで得た知見を自身の活動に生かすことである。教師は、これまでも様々な場面で振り返りをさせてきた。しかし、形式的な活動に留まることが多い。その理由は、振り返るための時間や材料が足りないこと、本人の動機（ねがい）を無視してることなどが挙げられる。これらを解決し、意味ある振り返りをさせてこそ、主体的に学習に取り組む態度が育成される。ICT も振り返りを強力に支援する。

総合的な学習の時間の単元の中程に、それまでの活動を写真で振り返り、その後の活動を再考することがある。まず、活動内容やその時々の想いや願いを振り返る。次に、振り返りを次の活動に生かす。自己調整を支援するデジタル・ポートフォリオの取り組みである。写真がデジタルになったことで、映像の確認や保存、選択、並べ替え等が容易になり、意味ある振り返りが可能になる。一人１台環境では、子ども自身がデジタル・ポートフォリオを作成できる。例えば、授業後の板書は、その時間の子ども達の試行錯誤が詰まったポートフォリオと言える。板書の写真を閲覧することで、一時間を丁寧に振り返ることができる。一単元分の板書写真を連続して閲覧することで、単元を振り返ることも可能になる。教師も連続して閲覧すれば、授業改善に役立てることができる。その他にも、街探検の様子、校庭の植物、顕微鏡内のメダカの卵などタブレットで気軽に記録を残し、各自で振り返ることもできる。更に、写真への書き込み機能やソフトのコメント機能を利用し、写真に情報を追加すれば、撮影したときの多様な気づきもパッケージ化され、リアルな想起が可能になる。

AI やコンピュータは保存と検索が得意である。次世代高速通信では、より高精細な写真や動画の保存・検索・閲覧が可能になる。それらを効果的に使い、自己調整に繋がる意味ある振り返りをさせたい。

4、協働活動

メールや SNS、TV 会議による遠隔地との交流はイメージしやすい協働活動である。遠隔教育は、遠く離れた街や国との交流だけではない。同じ中学校区の小規模校と大規模校が、共同行事の打ち合わせをしたり、一部の授業に参加することもできる。また、2020 年３月の新型コロナウイルスに対応した一斉休校では、TV 会議による朝の会や授業を実施した学校もある。それらの多くは、既に一人１台端末を実現している学校であった。

GoogleのG SuiteやMicrosoftのOffice365など、クラウドベースの Office アプリは共同作業をコンピュータで支援する。一つのファイルを複数人で同時に編集できる。例えば、長文作成では段落毎に分担したり、プレゼンテーション作成ではページを分担することで、効率のよい作業ができる。同様の共同作業は教育用アプリでも可能である。

協働活動はグループ活動だけでなく、算数の練り上げのように一斉授業でも成立する。一人１台端末と協働学習ソフトを使えば、大型モニタに全員の画面を一覧表示することができる。教師は、その画面を手がかりに指名し、授業の流れを作ったり、発言の少ない子どもに焦点をあてることができる。また、一覧の中に自分の考えが表示されることで、活動への参加意識が高まる。

一斉授業、グループ活動に関わらず、協働を成立させるためには、外化物を活用し、互いの情報を共有することが大切である。近年、グループ活動でよく見かけるホワイトボードも、外化と共有のツールである。構成員の思考や議論の流れをホワイトボードに外化し、共有することで、協働活動を活性化させている。

タブレット端末等は、ホワイトボードと同様に外化と共有をサポートする。画面が広く安価で手軽なことがホワイトボードの利点である。一方で、タブレット端末の利点はなんであろうか。各ツールの利点を理解した上で実践に取り入れる必要がある。以下の事例からタブレット端末の利点を検討する。数学の授業で、ホワイトボードを使ったグループ活動をしていた。ある班はホワイトボードを上手に活用し、活発な議論をしている。一方で、幾つかの班は停滞していた。教師は、授業の後半に他班と交流させ、解法の多様性を理解させていた。しかし、停滞班の子どもは悔し

そうに「もう少し早く聞きたかった。」と呟いている。交流で得た新しいアイディアを使い自分たちなりに問題を解決したいが、時間がないことを悔やんでいる。その様子を知った教師は、授業の最後でなくグループ活動中の交流を可能にするためのICT環境を用意した。具体的には、協働学習ソフトで各班のタブレット画面の一覧を、グループ活動の時間に大画面モニタに表示した。多くの班は、一覧表示は見ずに問題を解決した。しかし、自力解決が難しいと判断した班は、モニタに表示された他班の情報を参考にしていた。直接、他班に出向き情報を補完する班もあった。緩やかな交流活動である。この活動で、停滞する班が減少した。ホワイトボード実践の情報共有の範囲は「班」である。タブレット実践は「班」に加え、班が緩やかに結ばれ「教室全体」へと共有の範囲を拡大している。

共有の範囲を調整したり、共有の方法を複数提供できることはタブレット端末の利点の一つである。子どもは、共有の方法や相手を選択することもできる。ただし、タブレット実践は、自分で思考せず、他班の情報を拝借してしまう可能性もある。このような実践を行うには、唯一の正解を評価するのでなく、解決の過程を重視する授業風土が必要になる。

5、制作活動

ワープロソフトを使うようになり、作文やレポートの推敲が容易になった。試行錯誤を何度も行えるのが、ICT を使った制作活動の利点である。更に、図工・美術・音楽の技能をサポートする。例えば、思った通りの色調を作り出したり、様々な楽器の音色を再現して曲を作ることができる。これまでの表現活動は、ある程度の技能が必要であった。しかし、ICT は技能の一部を支援できるため、より創造的な制作を可能にする。

令和２年度より実施されるプログラミングも制作活動である。小学校プログラミング教育の手引（第二版）(2018)によれば、プログラミング教育のねらいは以下の三点とされる。①「プログラミング的思考」を育む。②プログラムの働きやよさ等に気づき、コンピュータ等を上手に活用して身近な問題を解決したりする態度を育む。③各教科等の内容を指導する中で実施する場合には、各教科等での学びをより確実なものとする。既存の教科の中で行うのであれば、③を最優先にした授業を設計すべきである。ただし、活動は③のみに限定すべきではない。5 年生の多角形であれば、四角形、三角形、六角形をプログラミングで作図して終わるのでなく、星形、幾何学模様、色の変化など、試行錯誤のできる環境を生かした創造的な活動も加えるべきである。STEAM の中に A(Art)が入っているように、プログラミングは図工や音楽との相性がよい。例えば、図工では「たまごから創造の何かが生まれる」プログラムと関連する物語を創作したり、音楽ではお気に入りの「お囃子」をプログラムで表現する活動がある。総合的な学習の時間には、SDGs の福祉や環境の学習の問題解決の一つとして、生活を便利にする道具をプログラミングで開発することもできる。

これまで教師の仕事は、知識を子どもに伝えることとされてきた。しかし、デジタルネイティブの子ども達は、教師より速くプログラミングを習得することができる。教師が伝えるべき知識や技能を事前に全て習得し、授業に臨むことは不可能である。プログラミングを指導する教師は、知ってることを教えるのでなく「一緒に学ぶ」ことが必要である。

6、知識・技能の定着

Society5.0 の時代に向けた教育の一つにも公正に個別最適化された学びの実現が盛り込まれている。これまでも ICT を活用したドリル学習を行ってきた。今後、AI を使い、個人の理解や学習履歴に応じた学びが可能になる。

一人１台端末では、ドリル以外の学習も可能にする。英語は、自分の発音をチェックすることができる。録音した発音を教師が確認し、パフォーマンス評価としている学校も多い。

7、終わりに

前章の個別適正化は、知識・技能の定着を目的とした。しかし広義には、特別支援教育や外国人子女教育を含め、全ての子どもを対象とする個に応じた教育として捉えられるべきである。一人１台端末は、子ども一人一人の想いや願い、思考方略や学習方略に対応した多様な学びを支援するツールになり得る。

本論では、一人１台端末時代における ICT の活用を整理した。例示した活動を実現するには、まず教師の教授・学習観を変える必要がある。インターネット検索を日常的に行える環境では、「知識を教え込む教師から脱却」する必要がある。思考活動を活性化させるためには「思考を見える化する教師」になる必要がある。自己調整のために「意味ある振り返りを支援する教師」になる必要がある。グループ活動中にも交流するためには、唯一の正解ではなく「思考過程を重視する教師」になる必要がある。プログラミングでは、知ってることを教えるから「一緒に学ぶ教師」になる必要がある。個別適正化された学びのために、「多様な個を尊重する教師」になる必要がある。その他にも教師が変えるべき教授・学習観が散見された。

これらは、学習者の学びを第一に考える教授・学習観である。これまでの「教師中心アプローチ」から「学習者中心アプローチ」への転換である。一人１台端末を有効に使うには、活用方法を知ることも大切ではあるが、それ以前に教師のマインドセットを「学習者中心アプローチ」とすることが必須になる。

今回の GIGA ネット構想によって、一人 1 台の端末を国が用意する。しかし、5 年後にはリース期限が切れる自治体も多い。その時期の同様の経済対策が実施される可能性は低い。各家庭が端末を購入し、教科書やノートのように学校に持ち込む利用法（BYOD：Bring your own device）などが考えられる。どのように一人１台端末を維持するかは今後の課題になる。

参考文献

GIGA スクール構想の実現（2019）：https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/mext_00127.html

文部科学省（2018）：小学校プログラミング教育の手引（第二版）、http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/06/1403162_02_1.pdf

文部科学省（2018）：Society5.0 に向けた人材育成、https://www.mext.go.jp/b_menu/activity/detail/2018/20180605.htm

特　集

発達障害のある児童生徒への理解と支援
― つまずきの原因に基づいた支援の大切さ ―

群馬大学教育学部
教授　霜　田　浩　信

1．障害のある児童生徒への支援―合理的配慮―

平成 18 年 12 月に国連は、障害者における人権侵害の状況を改善するために「障害者の権利に関する条約」を採択した。この条約の「第 24 条教育」においては、教育についての障害者の権利を認め、この権利を差別することなく、かつ、機会の均等を基礎として実現するため、インクルーシブ教育システム（inclusive education system）等を確保することとした。そして、その実現にあたり「個人に必要とされる合理的配慮の提供がなされること」とした。

我が国では「障害者の権利に関する条約」に批准するために、その趣旨を踏まえ平成 23 年 8 月に障害者基本法の一部改正が行われ、その第４条に基本原則となる「差別の禁止」が制定された。この基本原則を遵守するための具体的な処置を定めるために平成25年６月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）」が公布された。

このような動きのなか、中央教育審議会は平成 24 年 7 月に「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を示した。その報告のなかで「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整として合理的配慮を個に応じて行うことの必要性を述べている。

本稿では、教育現場における発達障害の児童生徒への理解と支援について論じたい。

2．つまずきの原因に基づいた支援

教育において大切なこと、それは児童生徒達が日常の学習や生活の中で「できた」「わかった」という達成感を積み上げ、周囲の仲間達との関係を築いて所属意識を積み上げていくことである。この達成感・所属意識を学校教育のなかで積み上げてあげられるよう教育・支援していかなければならない。

しかしながら、発達障害の児童生徒は、達成感や所属意識を積み上げにくい特性をもとより抱えていることがある。だからこそ、特別支援教育としての「一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育を通じて必要な支援を行う」（文部科学省, 2003）ことや合理的配慮の提供が重要になってくる。そのためには、その発達障害の児童生徒が示すつまずきを表面的にのみ捉えるのではなく、つまずきの原因を適切に見定めたうえでの教育・支援が必要である。

たとえば、指示に従って行動できない児童がいた場合、そのつまずきへ支援として、指示を繰り返し出したり、大きな声で指示をしたりすることがあるかもしれない。しかし、そのような支援だけでは不十分な可能性がある。それら支援は「指示に従えない原因」を見定めることがないままでの支援となるからである。「指示に従えない」原因としては「指示された内容が分からなかった」「指示を聞き逃した」「指示に従いたくない」等々が考えられるが、仮に対象となる児童生徒の指示に従えない原因が「指示された内容が分からない」と考えられたならば、その児童への支援は「本人が分かる言葉で指示をする」「言葉のみの説明でなく見本を見せてあげる」などの指示の出し方・支援が必要となってくる。

それでは、発達障害の児童生徒達のつまずきの原因を見定めるにはどのようにすればよいのか。それは児童生徒を日頃からよく観察することである。どのようなきっかけ（指示・声掛け・教材など）や場面、学習内容の時に適切な行動ができ、どのような場面、学習内容、状況の時にはできなくなってしまうかをよく観察することによって、児童生徒の「つまずきの原因」を知ると同時に、支援の方法を考えるヒントとすることができる。

しかし、単に観察するのみではなく、観察から見えてきた行動がなぜそのような行動になるのかと切り込んでいく視点も同時に必要となる。その視点を私たちが得ていくためには、やはり発達障害という特性そのものを学んでいくことが必要である。

たとえば、指示通り行動ができない児童に関して、座席が前の時には比較的指示通りに行動することはでき、座席が後ろの時には指示通りに行動できないことが多いと観察できたとする。この児童の指示通りに行動できない原因は「不注意による指示の聞き逃し」と仮説を考えることができるわけだが、このように座席の前と後ろ

で本人の様子が異なることから「不注意」が関連しているかもしれないと仮説を立てることができるのは、やはり発達障害の児童生徒は不注意の状態を抱えやすいという基本的な特性を知っているからこそ可能となる。

発達障害の児童生徒が示すつまずきの原因を捉えられれば、「指導がうまくいかず困った児童生徒」といった捉えから、「適切な支援をすればのびる児童生徒」といった捉えに変えることができるであろう。原因が分かれば、その原因に基づいて、これまでの関わり方を改善したり、工夫したりすることが可能になる。児童生徒のつまずきの原因に基づいた支援の結果、児童生徒に望ましい行動が見られるようになれば、なお一層、支援の工夫につながり、児童生徒たちにポジティブな気持ちで向き合っていくことにつながるだろう。

3．指導・支援の２つの方向性

本人のつまずきの原因を仮説でも構わないので捉えることができれば、その原因に基づいて①指導と②支援として２つの方向性で本人に向き合うことができる。それは「本人の力を伸ばす」「できる環境を整える」といった２つの方向性である。

指示通りに活動できない原因として「指示内容や手順が多いと記憶しきれない」ことがあるとすれば、１つめの「本人の力を伸ばす」ことは、本人が抱えているつまずきそのものを改善していけるような指導をすることである。たとえば、上手な記憶方法を習得する機会を設け、そこで記憶方略を学ぶことや相手が言ったことをメモすることができるスキルを身につけるための指導をすることが「本人の力を伸ばす」ことになる。

２つのめの「できる環境を整える」ことは、本人が抱える「つまずきはとりあえずそのままでも構わないから、今やるべき課題については出来る環境を整えてあげる」支援である。たとえば、指示された内容・手順を記憶しにくいとなれば、こちらが情報を伝える際に、音声言語のみで伝えるのではなくメモなど残る情報も一緒に伝えてあげることである。この「できる環境と整える」ことには、さまざま工夫が考えられる。説明や指示の仕方を少し丁寧にしてあげたり、指導のステップを少し細かくして教えてあげたりする等さまざまである。

また本人の「得意な力を活かす・伸ばす」ことも忘れてはいけない。本人が興味を持って取り組める学習や活動そのものを見定めてあげてそれを伸ばすための支援をしてあげることも大切である。

4　発達障害のある児童生徒が示すつまずき

発達障害の児童生徒たちが示すつまずきの原因を、私自身がまとめた７つのつまずきパターンとして紹介する。当然ながら、つまずきの原因を捉えていくことは容易ではない。発達障害の児童生徒たちが示すつまずきの原因はこの７つのパターンできれいに分類されるわけではなく、いくつかのパターンが重なり合ったり、他の原因があったりしながら１つのつまずきとして現れてくる。しかし、大切なことはつまずきの原因を捉えようとし、発達障害の児童生徒を「できた」「わかった」に導くためにどのような指導・支援をしたらよいのかと工夫していくことである。そのためにも、基本となるつまずきパターンを知っていくことが大切である。なお、これから紹介する７つのつまずきパターンには、主に行動面や対人関係で生じるつまずきに基づいてまとめてある。

（1）不注意さ

不注意さは注意欠如多動症（ADHD）が抱える主たる特性ではあるが、注意欠如多動症（ADHD）だけが抱えるのではなく多くの発達障害の児童生徒が抱える。この不注意さとは、①注意を向けるべき対象に注意をきりかえにくくあちこちに注意が移ったり、②注意を一定時間持続することが難しかったりする様子である。不注意①の例としては、授業中、先生が説明をしている時、先生に注意をむけていくことが必要なのだが、ついつい、友だちの動きが気になったり、手元の物をいじったりとあちこちに注意が行ってしまうことである。そうなると、授業中では、先生の話を聞き逃し、何をすべきかの情報をキャッチできず、結果的に、異なったやり方で行ったり、時には分からないために「やらない」ことになったりする。また不注意②の例として、漢字練習をノート一冊書き終えるまで注意を持続できず、あきてしまうといった様子である。結果、やるべきことを途中でやめてしまうということで不適切なふるまいになってしまう。

不注意の様子を抱える児童生徒への支援の基本は、指示・説明をする前に「児童生徒の注意を引く」ことである。先生や周囲の児童生徒に注意を向けること、黒板や教科書等のどこに注意を向けることを促していきたい。細かなことであるが、教科書等、手元の情報に注意を向けさせたい時には、「○○見て！」だけでなく、「○○を指さして！」といった指示をすれば、どの児童生徒が指さしして注意を向けたことが確認できるだけなく、聞き逃した児童生徒は隣をみて情報をリカバリーすること

が可能となる。

また、注意が途中で途切れる児童生徒への支援の基本は、「事前にゴールを示す」ことである。繰り返しが多い活動や見通しが見にくい活動では、注意の持続が難しくなる。活動を始める前に、時間的なゴールとして「２分間でやってね（タイマーのセット）」、量的なゴールとして（複数するべき問題がある状況で）「まずこの２問やって」と、時間や量を限定して事前に伝えることが望ましい。時にはその児童生徒にあった学習量の調整をしてあげることが必要である。

（2）指示理解、記憶、思考のつまずき

指示理解のつまずきにはいくつの原因が関連してくる。まずは、指示で使われている言葉が本人にとって分からないといったことがある。本人が獲得できている語彙の少なさから指示理解の困難につながる一方、指示を出す側が児童生徒の生活年齢や発達に応じた言葉を用いていないといった問題もある。

さらに指示理解では、記憶の困難さが絡むと、たくさんの指示内容だと覚えきれず分からなくなってしまう。また、何か１つの作業を終えるまで、ある事柄を記憶しておく「ワーキングメモリ」の困難さによって、取り組んでいる途中で分からなくなってしまうこともある。

他にも、伝えられた複数の情報から重要な情報を抜き出して、それら情報に基づいて「どのようなすればよいか」を考えてく思考に関するつまずきもある。

これら指示理解、記憶、思考のつまずきによって人とうまくつきあえなかったり、集団での適切なふるまいに結びつきにくくなったりする。

指示理解等につまずきを抱える児童生徒への支援の基本は、本人が行動や思考につながる「わかりやすい指示・説明」である。本人が具体的な思考や行動につながるようなわかる言葉を用いることが基本として重要である。また、音声言語のみで伝えるのではなく、指示内容や手順を黒板などにメモして残してあげることによって、聞き逃したり忘れてしまったりしても見返ることができるような支援が必要である。

（3）多動・衝動的な行動

多動や衝動的な行動は注意欠如多動症（ADHD）が抱える主たる特性だが、注意欠如多動症（ADHD）だけでなく抱えることがある。多動とはことばの通り、動きが多いことであるが、行動面のみでなく、おしゃべりの多さとしても多動性がでてくることもある。

衝動性とは「考える前に行動してしまう」ことであり、後先のことを考えないまま「やりたい」と思ったら行動していく。衝動性を抱えていると「何をすべきか」「何をしてはいけないのか」が分かってはいるが、目の前にやりたいことや気になることがあると後先のことを考えずに行動してしまいがちである。ゆえに衝動的に行動してしまったあとにいくら注意をしてもまた同じことを繰り返してしまう。

多動・衝動的な行動を抱える児童生徒への支援としては、「事前の確認」が基本である。衝動性のある児童生徒に対して私たちは「事後の対応」として、失敗や望ましくない行動に対して制止をしたり、注意をしたりすることはある。しかし、衝動性の強い児童生徒の場合、基本的には「何をすべきか、望ましくないのか」が分かっているため、「事後の対応」だけでは不十分である。「事前の確認」として、児童生徒の行動を予測しながら、衝動的に行動する前に「何すべきか」「何に気をつけるべきか」を伝えて確認してあげる対応が必要である。それによって「うまくできた」につなげてあげ、「〇〇すると◇◇できるね」とほめていくなかで、少しずつ行動をコントロールすることを教えてあげたい。つまり、うまくできるためのきっかけを伝えたうえで、うまくできたことに対してほめられた言葉や経験が本人の頭の中に残り、次の同じような機会の時に、適切な行動をするてがかりとして機能できるに支援することが必要である。

（4）状況理解・判断、他者の意図理解が苦手

状況理解・判断、他者の意図理解に苦手さは主に自閉スペクトラム症が抱える特性である。この苦手さを抱えると場の雰囲気や相手の気持ちを考えないままでの言動をとったり、相手の言葉を字義通りに解釈したりすることになる。

たとえば、「給食は最後まで食べなさい」と言われて、給食の時間が終わるまで食べ続けているように先生の指示・説明における言葉を字義通りに受け取ってしまう。状況理解・判断、他者の意図理解に苦手さを抱え、暗黙のルールを踏まえた行動が苦手であったり、友達の行為を勘違いして捉えてしまったりする結果、対人的なトラブルにつながりやすくなる。

状況理解・判断、他者の意図理解が苦手な児童生徒への支援としては、まずは当たり前と思えるルールも含めて、どのようにするのが必要かを事前に分かりやすく伝えることも重要である。もし、本人が状況や他者意図が読めず勘違いの行動をしたならば、勘違いを修正してあげる必要がある。また、「できるだけ具体的な指示を出す」ことである。こちらの意図を読まなくてはならない

指示ではなく、本人が行うことを言語化した指示を心がける必要がある。たとえば、鉛筆を準備してもらいたい場面において「鉛筆ある？」ではなく「鉛筆出して」の指示が必要ということである。

状況や他者感情の捉えが苦手な児童生徒には行動を振り返ってルールを学習させることも必要である。失敗やトラブルを振り返る際、一般的には①出来事、②原因、③今後の改善策・ルールを確認していくことになるが、状況や他者感情の捉えが苦手な児童生徒の場合、出来事や原因の捉えを勘違いしていることが少なくない。出来事を一緒に振り返ってあげ、原因に基づいた改善策やルールを教えてあげることが必要である。ことばだけで振り返ることが困難な場合には、登場人物、言ったことや考えたことを吹き出しで書くなど出来事を時系列に絵にしながら振り返ると時間経過、状況や他者感情の捉えがしやすくなることがある。

一方では、成功を振り返ってルールを学ぶことも大切にしたい。うまくできた時に、まず「○○できたね」と褒め、その後に「どうすればうまくいくの？」と尋ねる。そこで「◇◇したからだよ」と児童生徒が答えられればそれで十分である。児童生徒自身がどうすればうまくいくかを理解しているからこそ答えられるのである。もし答えられなかった場合には「△△したから○○できたのではないかな」と教えてあげて、人とうまくつきあうための方法やルールを確認することが大切である。

（4）感情のコントロールが苦手

何か要求がかなわなかった時、失敗をした時、叱られたり修正されたりした時、不安・不満がある時にその感情を適切に処理できずに、強くイライラしたり、落ち込んだりすることがある。感情のコントロールの苦手さの原因もさまざまあるが、その１つには、失敗や叱責、不安等の原因と解決策が見えない時に強くなる。「なぜ失敗したか、叱責されたか」の理由が分からないと納得することもできず、「仕方ない」と思えない。また、失敗したことや苦手なことに対して「どうすればうまくいくか」という解決策が見えないと感情が乱れてしまう。

要求がかなわなかったり、本人の思い通りに行動できなかったりして感情を乱してしまっている状況においては「怒らない！」と本人の感情の乱れを修正するのではなく、まず①「イライラしているのね」と感情が乱れたことに共感してあげる。次に②「どうしたの？」と本人が自分の思いを語るきっかけを作り、本人の言い分を聞いてあげる。感情を言語化することによって感情を整えさせてあげる。その際、本人の言い分が実際と異なっていてもまずは一通り聞くことが大切である。その後「○君はそう思ったのね。でも何があったかを一緒に確認しよう」と事実確認を行うようにする。しかし、本人の感情がとても高ぶっていたり、元々言葉での話しが得意でなかったりする児童生徒の場合には、こちらが状況か本人の感情を代弁することが必要である。そして、③「どうすればいいかな？」と解決策を一緒に考えてあげる。

叱られたり修正されたりした際に感情を乱しがちな児童生徒に対してはストレートにダメ出しをするのではなく、変化球で対応してあげ不必要な感情の乱れを防ぐ関わり方が望まれる。こちらが強い感情をぶつけると衝動性の強い児童生徒は同等以上の感情を返してくることが多い。「○○でなくて、◇◇した方がいいよね」「◇◇のやり方ではどう？」などと何をするのが望ましいかを伝えてあげ、結果、望ましい行動に導くことが必要である。

このように感情のコントロールの苦手な児童生徒には、じょうずな気持ちの切り替えを教えていくことも大切である。うまくいかない原因とともに解決策を伝えることで「仕方ないよね、でも大丈夫！」という切り替えをさせてあげたい。解決策を伝える際、本人が「できそう」と思える解決策でないと納得いかない。だからこそ、日頃、うまくできたことに対して「○○すると◇◇できるね」というほめ方を多めにしておき、気持ちに切り替えをさせるときにも「ほら、この前のように○○すると大丈夫だよ」と伝えてあげたい。児童生徒にとっては成功経験のあるやり方になるため「できそう」という気持ちになるであろう。

（6）こだわりや過敏さ

こだわりとしては、いつもと同じ手順にこだわったり、予定や状況が突然変更されることに混乱したりするなどの様子がみられる。また特定の物にこだわっていくこともみられる。それらによって、集団での活動や人との関わりにおいて、状況に応じて柔軟に行動することができなくなってしまう。

こだわりの強い児童生徒への支援としては、予定等の変更について可能な限り事前に伝えることである。また手順へのこだわりには、こだわる手順以外の手順について結果を見通して柔軟に考えることが難しいこともあるため、「Aすると○○になるよ、Bすると◇◇になるよ、どっちでやる？」といったように見通しを持たせた選択肢を提示することも有効なことがある。

さらに、自閉スペクトラム症を中心とした発達障害の

児童生徒は刺激に対する過敏さを抱えることがある。聴覚刺激としての大きな音や突然の音を嫌がったり、触覚刺激として帽子、靴下、服のタグなどを嫌がったりすることがある。味覚として特定の食物を嫌がったり、逆に特定の食物のみしか食べなかったりして、偏食としてその症状を示す。

感覚過敏を抱える児童生徒への支援においては「外界の刺激を捉えるには個人差がある」という前提を私達が理解することが必要である。この前提を理解しないと本人達が苦手となる刺激に私達が気づいてあげられず、結果として、感覚過敏から生じている問題行動のみに対して不適切な対応（例えば聴覚過敏で騒いでいる児童に対して、「静かに！」と叱責）になってしまう。本人が苦手とする刺激が特定されたならば、できる限りそれらの刺激を取り除くもしくは刺激を遮蔽する支援を行う。それにより、感覚過敏になることを予防する。また、苦手な刺激はすべて取り除いたり、遮蔽したりできるわけではなく、苦手な刺激に「慣れる」ことも必要となる。しかし、ここで言う「慣れる」は苦手な刺激を我慢して触れていくことではなく、「苦手だけどこう対応すれば大丈夫だった」という経験を少しずつ経験していくことである。「ザワザワの音だけど、耳栓しているから大丈夫だったね」のようにどのようにすれば苦手な刺激に触れても大丈夫なのかを経験させ、伝えてあげて、それによって本人の苦手な刺激に対する認識を少しずつ変えてあげることが大切である。

（7）表現力の未熟さ

何か要求が生じた時、不平・不満が生じた時、困ってしまった時に、自分の思いを他者にじょうずに表現することができないと、心理的な混乱が生じて、暴言が生じたり、手が出たりすることになる。また、固まってしまい表現をしない状態になってしまうことがある。

生活年齢や発達段階に関わらず他者に対して、自分の意思の表出ができることが重要である。自分の気持ちを表現するには、「要求・拒否・報告・質問」を適切に行えるように導いてあげることが必要である。適切な「要求」「拒否」の表出によって、他者に要求しないまま勝手に行動したり、上手に断れずストレスをためたりするなどの対人トラブルを避けることができる。衝動性が強い児童生徒においては他者に「確認」をする機会を設けると、その確認を通して衝動性を整える機会となる。「報告」をすることは、他者を意識したり、始めと終わりの切り替えをつけられるようになったりする。適切な「質問」は問題解決や情報収集のきっかけとなっていく。

4．チームによる支援をめざして

発達障害の児童生徒への教育にあたっては、より適切な支援のために一人ひとりが抱えるつまずきとその原因を捉えたうえで、関係する者がチームによって支援していくことが原則である。チームによる支援でのポイントは、①チームメンバーの明確化、②対象児童生徒に関する情報の共有化、③対象児童生徒への関わり方の共通化である。

特に対象児童生徒に関する情報の共有化では、学習や生活に関わる実態について、単に「何ができて何ができないか」だけでなく、どのような場面や学習内容、関わり方をすればうまくできるのか（できないのか）というように、状況や関わり方との関係性のなかで捉えた本人の情報を共有することが重要である。その情報の共有があるからこそチームメンバーで関わり方の共通化が可能になる。そして、共有化された情報や共通化された関わり方（支援）は個別の指導計画に記載されることによってより一層、情報の共有化と関わり方の共通化が図られることになる。

一方で、学校全体での支援体制を構築するためには、学校長が特別支援教育の必要性や計画を教職員ならびにすべての保護者にも伝えることが重要である。そのためには特別支援教育に関わる年間計画を作成し、それを基に必要性・計画を伝えていくことが望ましいだろう。それによって管理職、特別支援教育コーディネーター、教職員ともに特別支援教育に関わる取り組みが学校全体のものになっていくのではないだろうか。

参考文献

霜田浩信（2010）子どもたちが抱える７つのつまずきパターンー表面的な困難さの要因を探るコツと支援例ー．月刊学校教育相談 2010 年４月号，52-55.

霜田浩信(2012)　発達障害のある子どもへのとらえ方を変える大切さ．月刊学校教育相談 2012 年６月号，10-13.

霜田浩信（2018）自閉スペクトラム症の児童生徒一人一人に対応した指導と教育的配慮. 特別支援教育研究,734 号. 東洋館出版，6－9.

文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm

論　考

教育実習における成功・失敗や自己有用感と適応や教職アイデンティティとの関わり
― 2018年度教育実習に関する調査結果報告 ―

教職リーダー講座　佐　藤　浩　一

学校教育臨床総合センターと教育実習委員会による研究活動の一環として、教育実習（A実習・B実習）を終えた3年生を対象に、質問紙調査を行った。本稿では主な結果を簡潔に紹介し、それに基づく提言を述べさせていただく。

1　調査方法

質問紙は佐藤が設計し、①教育実習中の成功経験・失敗経験、②それらに対する意味づけ、③自己有用感、④自尊感情、⑤人生満足度、⑥アイデンティティの基礎と確立、⑦教職アイデンティティを問うた。調査は 2018 年 11 月 14 日に全体事後指導で実施し、183 名（男性 82 名、女性 101 名）から有効回答が得られた。

2　調査結果

(1) 成功と失敗の鮮明さ

調査ではA実習とB実習で経験した成功経験と失敗経験を一つずつ記述し、どれくらい鮮明に思い出せるか問うた。その結果、いずれの経験も非常に鮮明に想起されていた。なかでも、成功は失敗よりも鮮明に想起されていた。また、B実習での経験はA実習での経験よりも鮮明に想起されていた。

(2) 成功と失敗に対する意味づけ

成功経験と失敗経験について、「この出来事から私は大切なことを学んだ」、「この出来事は大きな意味を持つ」、「この出来事の経験はその後に強く生かされた」など、意味づけを問う8項目に評定を求めた。その結果、A実習では成功・失敗ともに強く意味づけられていた。B実習においても成功・失敗ともに強く意味づけられていたが、成功に対する意味づけの方が強かった。ただし当然ながら個人差もあり、他の人と同じような経験をしながら、意味づけの低いケースも見られた。例えばAさんは「道徳で、子どもたちの葛藤をしっかり引き出せた」、Bさんは「道徳の授業で、子どもが登場人物の心情について深く考え発表してくれた」と記述しており、内容的には大差がない。ところが意味づけ評定（1 ～ 7)の平均を見ると、A さんは 2.63 、B さんは 5.63 と、大きな差異があった。

(3) A実習とB実習での自己有用感

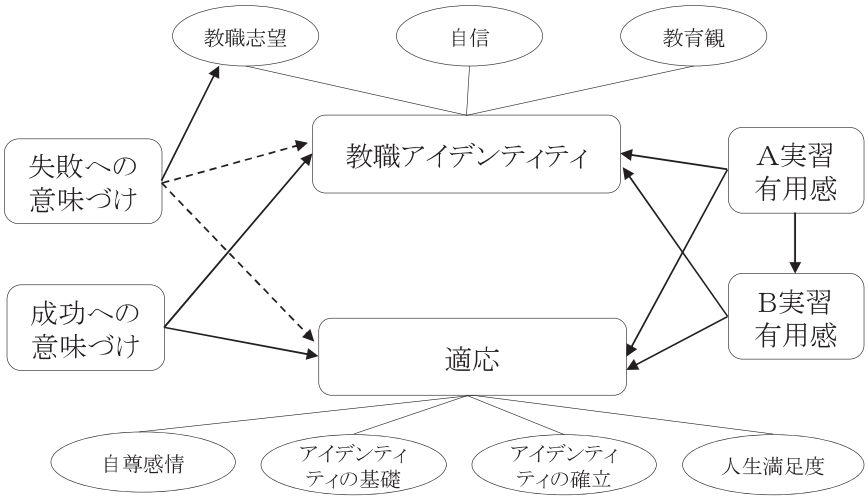
A実習とB実習のそれぞれで、児童生徒・実習校教員・他の実習生からどの程度必要とされていたかを問うた。その結果、A実習でも一定の有用感を感じていた。さらにB実習では、「児童生徒、実習校教員から必要とされていた」という自己有用感が、A実習よりも強まっていた。また、意味づけと同様に自己有用感についても個人差はあり、例えば「私は児童生徒から必要とされていた」という項目に否定的に回答した者が、A実習では 21%、B実習では 10%いた。

(4)教職アイデンティティ

教職志望(例「私は教師という職業を選択したい」)、自信(例「私は授業実践に自信がある」)、教育観(例「私は教師になるとしたら、自分がどんな教育をしたいかはっきりしている」)という3つの観点から、教職アイデンティティを検討した。その結果、次のような学生の姿が示された。第一に、全体的には教職を志望する意識が強く、教職にやりがいを感じている。しかし同時に、個人差も大きい。また教職のやりがいとしては、社会貢献といった大きな目標よりも、児童生徒の役に立ちたいという気持ちが強い。第二に、一人一人の児童生徒との関係作りにはある程度の自信があるが、学級全体を対象とした学習指導や生徒指導については自信が弱い。第三に、実習生なりに一定の教育観を有している。

(5)尺度間の関連

成功・失敗に対する意味づけ、自己有用感、教職アイデンティティ(教職志望、自信、教育観)、適応(自尊感情、アイデンティティの基礎と確立、人生満足度)の間の関連を検討した。その結果、次の関連性が見出された。第一に、成功経験に対する意味づけは、適応と教職アイデンティティを高めていた。第二に、失敗経験に対する意味づけは、適応と教職アイデンティティを抑制していた。ただし教職志望に対しては促進的な効果を持っていた。第三に、A実習での有用感はB実習での有用感を高め、いずれの有用感も適応と教職アイデンティティを高めていた。以上を簡潔にモデル図として示す。実践矢印は促進的な効果を、破線矢印は抑制的な効果を示す。



3　先行研究との整合性

以上の結果は次の通り先行研究とも整合しており、信頼性を有すると言える。

(1)成功経験と失敗経験

成功経験は失敗経験に比べると、鮮明に思い出され、強く意味づけられていた。また自尊感情など適応度との関連が強かった。同様の結果は、20 ～ 50 歳代の協力者を対象に成功経験と失敗経験の想起や意味づけを検討した佐藤(2017)の調査でも見出されていた。

(2)実習生と実習校に対するアンケートから

本学部教育実習委員会と学校教育臨床総合センターでは、実習を終えた学生やB実習受け入れ校を対象にアンケートを実施し、自由記述を整理して『群馬大学教育実践年報』で報告している。このなかに、本調査の結果と整合する内容が見られる。実習校からは例年、実習が受け入れ校にとっても有意義であった理由として、「児童生徒の学習や成長にプラスになった」、「学校や教員にとってもプラスになった」という回答が多数寄せられている。学生からも「多くの授業機会をいただき熱心に指導をしていただいた」、「児童生徒とふれあう機会が多かった」という回答が寄せられている。本調査では、B実習において「児童生徒、実習校の教員から必要とされていた」という自己有用感が強まっていた。学校と学生の双方にとって有意義な実習であったことが、自己有用感に結びついたのだろう。

4　教員によるサポート

ここでは調査結果を参考に、教員から実習生へのサポートの在り方を考える。調査結果から、自己有用感を高めること、成功と失敗の両方を意味づけることがポイントと言える。

(1)自己有用感を高める

実習生は全体的には一定の自己有用感を感じていた。しかし有用感を感じられていないケースもあった。こうした実習生が成功を経験し、自己有用感が高まるよう、必要な知識やアイディアを教えたり相談にのったりすることが不可欠である。これは人材開発研究における「業務支援」に該当する(中原, 2010)。『群馬大学教育実践年報』に示された学生の自由記述では、例年、「教員の指導助言が充実していた」というものが多い。その一方で少数ながら、「指導を余りしてもらえなかった」、「好きにやらせてもらえた分、不安があった」という記述も見られる。また実習校からは例年、「B実習は行事が多い時期であるため、十分な指導ができない」という声も寄せられている。学部教員も含めて支援できるとよいだろう。

(2)成功と失敗を振り返り、次に生かす

実習に自律的に取り組むには、指導教員から知識や方法を教わるだけでなく、自分の実践を適切に振り返り(リフレクション)、次に生かすことが必要である。授業検討会や事後指導の「振り返り」では、失敗や課題に焦点が当てられる傾向がある。しかし本調査の結果からは、成功と失敗の両方に目を向けることが大切と言える。失敗だけでなく、成功やその人の強みにも目を向けた振り返りが望ましい。

日々の実習録や実習日誌を、こうした振り返りのツールにすることもできる。実習日誌は「感想」「一日を終えて」などの曖昧な書式が多いが、そうではなく、「今日の成功」「今日の失敗」「成功と失敗から学んだこと、次に生かすこと」といった項を立てるのである。成功・失敗に気付けなかったり、適切に振り返ったりできない場合には、教員からのアドバイスや、一緒に振り返るといった支援が必要だろう。これは人材開発研究における「内省支援」(中原, 2010)に該当する。

もちろん、振り返りで終わりにするのではなく、それを次に生かすことが大切である。「失敗した原因を〜〜と振り返り、その点を……のように改善したら、うまくいった」「成功した原因を〜〜と考えて、その点を……のようにアレンジして次に応用したら、うまくいった」といったサイクルを回すことができれば、一つの経験が次につながり、経験からの学習(中原,　2013)が深まる。『群馬大学教育実践年報』でも、「授業を重ねることで次第に改善されていった」という回答が見られるが、まさに経験学習のサイクルを転回させた例と言える。

ところで、「成功」「失敗」を強調しすぎると、短期的・指導技術的な面だけに焦点が当てられかねない。しかしそればかりではない。例えば、「自分はやはり子どもが好きで、教師という職業選択に間違いはなかった」といった意味づけを考えてみよう。こうした実習生の原点に立ち返ったり、アイデンティティを確認したりするような長期的なリフレクション（山辺, 2019 ）も、時には促したい。

5　今後の課題

本稿では調査結果に基づいて、実習生自身による振り返りと、それを教員が支援することの必要性を強調した。今後はそれらの実態を質問紙調査や面接調査で明らかにしたうえで、有効な振り返りや支援の在り方を検討したい。

文献

群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター（2017). 群馬大学教育実践年報 第7号
群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター（2018). 群馬大学教育実践年報 第8号
中原淳（2010). 職場学習論－仕事の学びを科学する 東京大学出版会
中原淳（2013). 経験学習の理論的系譜と研究動向 日本労働研究雑誌, 639, 4-14.
佐藤浩一（2017). 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論とアイデンティティ発達, 適応との関連 認知心理学研究, 14, 69-82.
山辺恵理子（2019). 経験学習の落とし穴：成長を歪ませないための「コア・リフレクション」のアプローチ 授業づくりネットワーク No.31 リフレクション大全 学事出版 pp.26-33.

本研究は JSPS 科研費 17K04342 の助成を受けたものです。本稿の執筆にあたっては村上祥さん（教育心理専攻、2016 年度入学）から実習についてのお話を伺い、参考にさせていただきました。感謝申し上げます。また調査の実施から報告まで長い時間を経たことを、お詫び申し上げます。

若い教師を育てるワンポイントアドバイス

教科指導Q＆A

数学的な見方・考え方を働かせる学びをつくるために

数学教育講座　小　泉　健　輔

質問
　子供たちが「数学的な見方・考え方を働かせ」る学びをつくるために、どのようなことを大切に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）

はじめに

　新学習指導要領の目標の柱書にある「数学的な見方・考え方を働かせ、」に関わって、特に理解しておきたい点を１点だけに絞って述べます。

　数学的な見方・考え方とは、「数学らしさ」の価値を指し示す羅針盤のようなものです。育成を目指す資質・能力が３つの観点「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」によって整理され、算数・数学科では、それらを育成するために数学的な見方・考え方を働かせる、という枠組みになっています。すなわち、数学的な見方・考え方は、３つの観点全てに働かせるものと捉えているのが一つの特徴です。

　つまり、これまで「思考・判断・表現」の評価の観点名として一般的に用いられてきた「数学的な見方や考え方」とは理解の仕方が異なっていることがわかります。すなわち、「知識及び技能」に対しても、数学的な見方・考え方を働かせながら新しい知識や技能がよりよく習得されることを目指したい。「学びに向かう力、人間性等」に対しても、数学的な見方・考え方を豊かにしながら社会や世界に働きかけることで数学のよさを感得し、より一層学びに向かう力や人間性を豊かに培ったりしたい。こういった理念をより強調する立場に立っているわけです。

　これらを踏まえて、本稿では、以下の２つのことについて述べます。１つ目は、「数学らしさ」の価値についての考察です。算数・数学科において大切にしたい羅針盤そのものの特徴の一部を見てみます。２つ目は、子供たちが確かに数学的な見方・考え方を働かせながら学ぶ授業を日々つくっていくために、少しずつ工夫を加える方法について考えます。その際、数学的な見方・考え方はあくまでも「働かせる」ものであり、すでに子供の中にあるものを如何にして引き出し、高めていくか、という発想で考えることが肝要です。今回は、数学的な見方・考え方を働かせた「知識及び技能」の習得について重点的に検討するために、敢えて「これは教えるしかない」と見てしまいがちな基本的な知識についての指導場面を例として取り上げたいと思います。

数学的に価値ある考えに対する洞察を深める

　教育活動における教師と子供とのかかわりの中には、あらゆる局面において、教師による価値づけが内在しているとみることができます。例えば、「今の○○さんの考えはとてもよいですね」や「これからは○○しましょうね」といった声かけは、教師が価値あるものと考えている行動や考え等を奨励している行為と言えるわけです。

　ある場面で「よい」と伝えたとしたときに、自分（教師）はどういった価値基準に照らして「よい」と考えているのだろうか、ということを内省的に問い、明確にしようとすることは重要だと思います。教師が子どもに価値を示すというやり取りは、それほど重みのあることだからです。

　さて、算数・数学の授業において「よい」考えとは、多くの場合には、数学的に価値のある考えのことを指すことになります。「数学らしい」考えについての洞察を深めながら、「数学らしい」考えを子供から引き出し、それを価値づけていく、という一連の過程の質を高めていきたいものです。

　数学教育学者の中島健三先生は、人間が数学を創り上げる過程で認めてきた価値として、簡潔、明確、統合といった点があることを示した上で、次のように述べています。

> たとえば、より簡潔にしたい、より明確にした

い、より統合されたものにしたい、といったことをあげてきている。このような点からみて不都合があったら、何とか工夫改善しなければ気がおさまらないという心情にかられて構成されるのが、ここでいう算数・数学の創造的な活動を推し進める原動力としてふさわしい「課題」であると考えるのである。(pp. 83-84)（下線は筆者による）

より簡潔にしたい、より明確にしたい、より統合されたものにしたい、と考える上で何らかの不都合があるからこそ、「何とか工夫改善しなければ気がおさまらないという心情」が原動力となって数学的活動が引き出される、という考えです。

数学的に価値ある考えを如何に引き出すか

上記の発想を参考に、どのように少しずつ工夫を加えていくかを考えます.

一つの案として、教師からは簡潔、明確、統合の逆の状態を敢えて提示し、それではダメだと子供が指摘したくなるように見せる、といった導入が考えられます。

以下に具体例を示しながら考えますが、紙面の都合上、簡潔、明確にのみ焦点を当てます。

①　より簡潔にしたい

仮に、簡潔の逆を冗長と捉えてみましょう。冗長なままでは不便だから簡潔にしたい、という考えを引き出したいわけです。

例えば、a^bという累乗の表記を導入する際の例で考えてみます。表記法ですから、一見すると教えるしかないきまりのようにも思えます。しかしながら、それを生み出した人のつもりになって、何故そのような発想が出てくるのかに着目して教材をみていくと、少し工夫を加えた展開が見えてきます. 何らかの文脈を付けながら、敢えて冗長な表記のみで繰り返し書いてみる、というのはいかがでしょうか。「$a \times a \times \ldots \times a$と何回も書くのは大変だから省略したいなあ」という心情を引き出せるぐらい繰り返し書き、その大変さを感じてもらうのが重要です。初めから「このように省略します」と教師が言うのではなく、「省略したい」という心情を引き出す方向で場面設定を考えることが大切です。

②　より明確にしたい

仮に、明確の逆を曖昧と捉えてみましょう。曖昧なままでは何らかの不都合があるから明確化に向かう、ということを考えます。

例えば、小学校４年生で、たし算・ひき算よりもかけ算・わり算を先に行う、また、かっこの中は先に計算する、といった計算のきまりが出てきます。ここで「なぜかけ算・わり算の方を先に計算するのか」を問いとするわけにはいきませんが、「なぜ計算のきまりを整える必要があるのか」に目を向けることであれば、児童とも課題意識を共有し、価値ある考えを引き出す展開が可能です。

例えば、$2+4\times8$という式に対して、ある人は$(2+4)\times8=48$と解釈し、ある人は$2+(4\times8)=34$と解釈するように、解釈が分かれるようでは困ります。明らかに4×8から計算する場面の問題解決を通して既習の知識が揺さぶられ、この問題意識が共有できれば、計算順序を明確にするためのルールが何故必要かがわかり、必然性を持って計算のきまりを導入することができます。

おわりに

本稿では、いずれも基本的な知識の指導場面を取り上げましたが、数学的な見方・考え方を働かせた学びを意図することにより、意味を伴った理解が促される点にも着目したいところです。「統合」については、新学習指導要領でも強調されている視点の一つです。仮に統合の逆をバラバラと捉えてみて、どのような題材で、どのような展開が考えられそうかをぜひご自身で考えてみてください。

最後に、上記の簡潔、明確、統合という価値はあくまでも例示であり、数あるうちの一部だとみることも大切です。また、例えばバラバラという言葉も、見方を変えれば個別最適化という言葉にも見えてくるように、場面や目的に応じて価値は変わり得るものです。教師自身が「価値あるもの」は何かについて洞察を深めながら、子どもの考えや行動をよりよく価値づけていきたいものです。

参考・引用文献

中島健三(2015).『復刻版 算数・数学教育と数学的な考え方』. 東洋館出版社.

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。

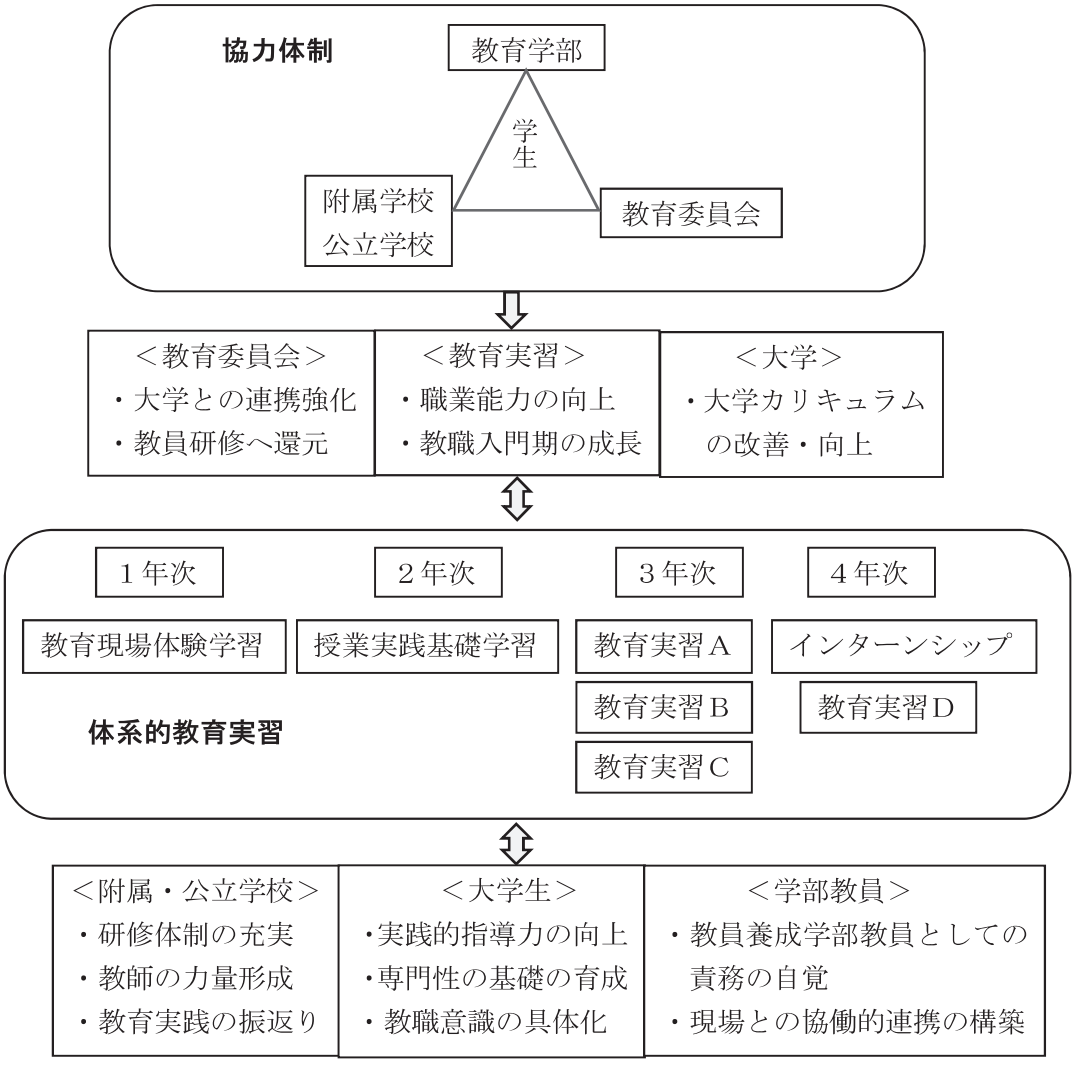


図１　教育実習の協力体制および実習体系

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 31 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。

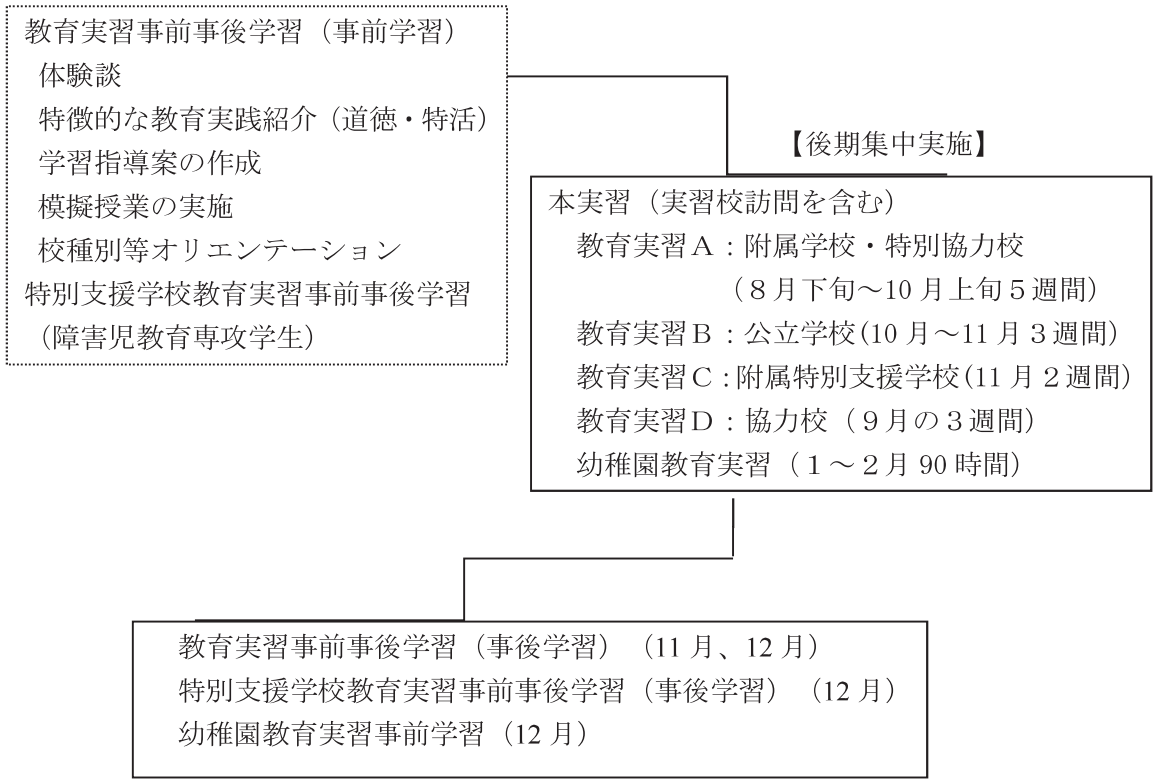


図 2　教育実習ＡＢＣＤと事前事後学習

表１　平成 31 年度(令和元年度)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	4/17 （水）	全体オリエンテーション　１３：００～１３：３０ ・教育実習委員の紹介　13:00～13:10 ・教育実習委員長の講話　13:10～13:30 ※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。 （特別支援学校実習生・幼稚園実習生も含む）	Ｃ－２０４		教育実習委員長 (20分) 教育実習委員 （紹介のみ）		「事前事後学習の記録」の配布
2	4/24 （水）	校種別オリエンテーション　１２：４０～１６：３０ ・講座内指導　12:40～13:00 ・附属小学校　13:10～13:50 ・附属中学校　14:00～14:40 ・附属特別支援学校　15:00～15:40 ・附属幼稚園　15:50～16:30	Ｃ棟各教室ほか Ｃ－２０４ 〃 Ｃ棟各教室 〃	附属幼稚園副園長(40分) 附属小学校副校長(40分) 附属中学校副校長(40分) 附属特別支援学校副校長(40分)	各講座教員(20分)	2, 3	
3	5/15 （水）	事前学習（講座別）　１２：４０～１５：５０ ※４年生の体験談発表あり	Ｃ棟各教室ほか		各講座教員(180分)	1, 2, 3	課題1 点検
4	5/22 （水）	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ｸﾞﾏｲﾝﾄﾞ」　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)	
5	5/29 （水）	学習指導案作成指導　１４：００～１７：２０ ・附属小学校　14:10～15:40 ・附属中学校　15:50～17:20	Ｃ－２０４	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分)		1(1) (2) (3)	
6	6/5 （水）	模擬授業用指導案作成指導①　１３：３０～１６：４０	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	1(1) (2) (3)	
7	6/12 （水）	模擬授業用指導案作成指導②　１３：３０～１６：４０	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	1(1) (2) (3)	
8	6/26 （水）	模擬授業実施　１３：３０～１６：４０	Ｃ棟各教室ほか		実施指導講師又は各講座教員(180分)	1(1) (2) (3)	
9	7/3 （水）	講義②　１２：４０～１６：００ 「道徳の授業の在り方について」　12:50～14:20 「生徒指導，学級経営，学校経営について」14:30～16:00	Ｃ－２０４		学校教育臨床総合センター(90分×2)	1 2, 3	
10	7/10 （水）	教育実習Ａ　実習校別オリエンテーション １４：５０～１７：００ ・全体オリエンテーション　14:50～15:20 ・実習校別オリエンテーション　15:30～17:00	Ｃ－２０４ほか	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分) 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)		
11	7月～ 10月	教育実習Ｂ　事前指導	各実習校				
12	8/中旬 ～ 下旬	教育実習Ａ　事前指導	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24日までに記述済み)
13	8/26 （月） ～ 10/4 （金）	教育実習Ａ　本実習 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				
14	10/9 （水）	教育実習Ｃ事前学習　１２：４０～１４：１０	Ｃ－２０６		講座教員(90分)	1, 2, 3(1)	
		教育実習Ｂに関する説明会　１４：３０～１６：４０	Ｃ－２０４		教育実習委員長 (90分)		課題3(実習Ａ終了後10月9日までに記述済み)
15	10/15 （火） ～ 11/15 （金）	教育実習Ｂ　本実習 （実習校により任意設定の3週間）					
16	11/15 （金）	教育実習Ｃ　実習校事前観察	附属特別支援学校				
17	11/19 （火）	教育実習Ｃ　実習校事前指導	附属特別支援学校				
18	11/20 （水）	教育実習事後学習①（講座別）　１２：４０～１４：１０ （障害児教育講座を除く） ・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)		課題4及び第6(11/19までに記述済み)
19	11/20 （水） ～ 12/4 （水）	教育実習Ｃ　本実習 （障害児教育専攻生のみ）	附属特別支援学校				
20	12/11 （水）	教育実習事後学習①（講座別）　１２：４０～１４：１０ （障害児教育講座） ・本実習振り返りアンケート記入等	Ｃ－１０７		講座教員(90分)	1, 2, 3	
		教育実習Ｃ事後学習　１４：２０～１５：５０	Ｃ－１０７		講座教員(90分)	1, 2, 3	
21	12/18 （水）	教育実習事後学習②（校種別）　１３：３０～１７：１０ ・附属小学校　13:30～15:00 ・附属中学校　15:10～16:40 ・委員長・部会長講話他　16:50～17:10 ※講義終了後に「事前・事後学習の記録」を提出 臨床総合センターのアンケートを実施	Ｃ－２０４	附属小学校教諭(90分) 附属中学校教諭(90分)		1, 2, 3	「事前事後学習の記録」提出
22	12月 上旬	幼稚園教育実習　事前観察・事前指導	附属幼稚園				
23	1/10 （金） ～ 1/30 （木）	幼稚園教育実習　本実習 （希望学生のみ）	附属幼稚園				
24	2月 中旬	幼稚園教育実習　事後指導	附属幼稚園				

２．教育委員会および受入校との説明会・協議会の実施

（１）教育実習の受入校に対する説明会の実施

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

①　中部教育事務所管内の実習校
・期日　令和年５月 24 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 59 校
②　西部教育事務所管内の実習校
・期日　令和元年５月 31 日（木）
・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 45 校
③　利根教育事務所管内の実習校
・期日　令和元年５月 23 日（木）
・場所　群馬県教育委員会利根教育事務所
・対象　沼田市の４校
④　東部教育事務所管内の実習校
・期日　令和元年５月 30 日（木）
・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

令和元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　令和元年 11 月６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、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　令和元年 12 月４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（令和元年 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 143 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　令和元年度「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			
		平成30年度		令和元年度		平成30年度		令和元年度		平成30年度		令和元年度	
		校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合	校数	割合
問1	十分	40	58.8%	33	46.5%	27	38.6%	19	26.4%	67	48.6%	52	36.4%
教育実習Bに臨むに当たり、実習生の事前準備は十分であったと思いますか。	ほぼ十分	25	36.8%	17	23.9%	35	50.0%	30	41.7%	60	43.5%	47	32.9%
	あまり十分でない	3	4.4%	3	4.2%	7	10.0%	0	0.0%	10	7.2%	3	2.1%
	不十分	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	1	0.7%	0	0.0%
	無回答	0	0.0%	18	25.4%	0	0.0%	23	31.9%	0	0.0%	41	28.7%
小計		68	100%	71	100%	70	100%	72	100%	138	100%	143	100%
問2	良好	43	63.2%	38	53.5%	35	50.0%	24	33.3%	78	56.5%	62	43.4%
教育実習Bにおける実習生の取組は良好だったと思われますか。	概ね良好	24	35.3%	13	18.3%	33	47.1%	24	33.3%	57	41.3%	37	25.9%
	あまり良好でない	1	1.5%	2	2.8%	1	1.4%	1	1.4%	2	1.4%	3	2.1%
	全く良好でない	0	0.0%	0	0.0%	1	1.4%	0	0.0%	1	0.7%	0	0.0%
	無回答	0	0.0%	18	25.4%	0	0.0%	23	31.9%	0	0.0%	41	28.7%
小計		68	100%	71	100%	70	100%	72	100%	138	100%	143	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 24 校）

・実習校事前指導の時から、教師としての心構えや授業の仕方、児童への接し方等を謙虚に学ぼうという姿勢が見られました。
・教育実習の意義をよく理解し、疑問に思うことは曖昧にせずに、きちんと質問するなど、実りある実習にしようという意欲が感じられた。
・分からないところは、積極的に質問する等、主体的に取り組む姿が印象的でした。
・気持ち的な準備をしっかりしたうえで、本校の教育実習に参加してもらった。教育実習を他校で経験していたので、スムーズに実習に入ることができた。
・事前指導時の資料などをしっかり読み込み、心構えは十分にできていたと思います。
・群馬大学附属小学校での実習を終え、小学校と中学校の違いをいち早く捉えていきたいという意気込みを感じました。本実習生の専門である家庭科教育において、指導法を学びたいという意欲的な態度が見られました。
・どんな実習にしていきたいのか、自分なりの思いを持って実習に臨んでいた点がよい。
・事前指導のときに渡した教育実習の手引きを熟読して、教育実習に臨むことができた。
・心構え等、意識が素晴らしかった。学習指導に関する事前準備は、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。

（イ）授業に関する内容（記述 23 校）
・事前に渡された教科書のコピーを良く読み、教育実習に来るときは指導案づくりを行っていた。
・事前に指導要領を読んだり、渡しておいた資料を初日までに確認しておいたりして実習に臨めました。
・算数科の学習指導案が自分なりに考えて書けるようになっていたので、研究授業前の指導案検討に十分な時間がとれた。
・研究授業の教科の決定に当たっては、自分なりの思いや希望（道徳で研究授業をしたいという願望）をもっていた。
・指定した授業について、指導案作成がしっかりとなされていた。
・教育実習開始日には担当する授業の展開が考えてありました。実習初日から翌週の授業について担当教諭と話し合い、良い授業にしようとする意欲が見えました。
・自分が授業実践する際には、毎回略案を作成し、児童に配布するワークシートも自作できていたのは素晴らしかった。具体的な言葉かけや、指示をする順序など、慌てないためにも事前に予想して準備しておくとさらに良かった。
・学習計画、教材研究の必要性を十分に踏まえて、学習指導に臨むことができた。
・事前指導時にある程度指導授業の教科を決めたことで、本実習までの期間に事前に教材研究を進めることができたようです。

（ウ）大学の指導や教育実習Ａに関する内容（記述 10 校）
・教育実習Ａを経験した後だったので、心構えや基本的な授業の作り方が身に付いていた。各教科の教材について、下準備がある程度進めてあったので、スムーズに実習に取り組むことができた。
・Ａ実習での反省を踏まえて、課題意識を持って取り組んでいた。事前準備として足りないことは全くなく、心構えもきちんとできていた。事前指導の段階で、どの教科で、どの単元を授業するのか、伝えておらず、初日に伝えたにも関わらず、それを動揺することもなく、きちんと受け止めることもできていた。
・実習原簿の書き方や指導案の書き方など、事前のオリエンテーションや前回の教育実習の経験を生かしてスムーズにできていました。３週間という短い期間でしたが、初日から有意義に実習ができたように思います。
・教育実習Ａの経験があったので、実習に臨む心構えや教材研究の方法が、ほぼ身についていた。
・心構えややるべきことを整理して実習に臨めたことがよい。礼儀や言葉遣いもよく、群馬大学での指導がきちんとなされていることを感じた。

（エ）受入校による事前打ち合わせ内容に関する内容（記述 11 校）
・事前指導で、伝えたことはきちんと準備されており、実習中は、計画的に教材研究などを行っていた。
・事前指導の際、授業実践を行う範囲を確認し、事前に教材研究に取り組んでいました。また、実施計画書の中の、実習実施に関する特記事項の内容をよく理解し、きちんと守って

いました。
・事前指導以後、指導教員と連絡を取り合うなどして研究授業等の単元について教材研究を行い、それを教科指導や学習指導案に生かすなど、事前の準備をしっかり行った上で教育実習に臨んでいた。
・事前の打ち合わせで、どの教科どの単元で授業をするか等を相談できたので、実習開始までに教材研究を進め、おおまかな指導案の準備を進めておけた。
・事前打ち合わせが夏休みに入ってすぐだったこともあり、時間は十分にあったと思われる。後は、電話でのやりとりだったので、直接、話せず、伝聞になってしまった。こちらの意図していることは理解してくれていたので、１回の打ち合わせでもほぼ十分であった。

（オ）礼儀、あいさつ、マナー等に関する内容（記述６校）
・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。教育実習前に研究授業の代表者を決めるなど、積極的に事前準備を進めていた。
・礼儀正しく真面目な態度でのぞむことができた。心の準備がしっかりできていたと考える。
・心構えや準備するもの、挨拶をはじめとする言葉遣いや礼儀などが整っていたことから、実習生としての自覚はあったと思われます。
・教職員への挨拶、受け答え等がよくできており、実習生への事前の指導が徹底していたと思いました。

② 準備が十分でなかった点に関する記述内容

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

（ア）教職や教育実習への心構え、姿勢、態度に関する内容（記述２校）
・教科書は実習前に用意しておいてほしかった。
・実習に積極的に取り組む姿勢が、なかなか伝わってこなかった。

（イ）授業に関する内容（記述７校）
・打ち合わせの日程が７月と早かったので、どの単元をどのように進めるか決まらなかった。特に何の準備もなく、小学校に来てからどこの単元をするか決める感じでした。
・指導案（略案も含めて）は、事前に練っておくことが望ましい。
・指導案の形式や内容については、市町村や指導者によって異なるため、迷っている様子が見受けられました。
・中学校の教育実習では、専門教科のみ教えるため、教科書を自分で準備する教育実習生は多いと思います。小学校の教育実習では、様々な教科を教えるため、教科書を全部自分で揃えることは大変だと思います。しかし、各小学校で、貸し出し用の教科書を揃えたり、予備の教科書を準備したりすることもなかなか困難であるため、それにどう対応していくかが課題だと考えます。

（ウ）大学の指導や事前の教育実習Ａに関する内容（記述１校）
・教育実習Ａを終えていたこともあり、生徒に対しての対応はよくできていた。実習録の扱いについては、大学指定の実習録を使用するのか、ノートを使用するのかが、実習生にしっかりと伝わっていなかったようです。大学指定の実習録を使用するよう指導をお願いできるとありがたいです。

（エ）受入校による事前打ち合わせ内容に関する内容（記述３校）
・心構えなどもしっかりとできており、事前に教科書等を準備し教材研究をしておく等、しっかりと準備ができていた。反面、事前指導の時間が十分にとれず、実習生との打合せが十分とれなかった。
・実習生が別の学校で実習しているため、事前指導で本校に来られる日が大変限られていました。そのためどうしても直前になってしまいます。
・毎日遅くまで学校に残って準備をしていたので、事前の指導でもう少し準備をさせておけば良かったと思う。

（３）「実習生の取り組みは良好だったか」に関する受入校の回答

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21校）
・とてもさわやかに、まじめな態度で実習を行うことができました。参観授業で先生方から学ぼうとする姿勢、指導や助言を謙虚に受け止め生かしていこうとする姿勢、明るく親しみを持って児童と接する姿勢、どれも素晴らしかったです。
・言葉遣いや身だしなみなど、実習にふさわしい様子でみえました。また、実習を行う意欲が高く、児童への接し方などもよかったため、配属学級・学年以外の児童たちにも大変人気がありました。さらに、参観させてくださる先生方への挨拶、学ぼうとする姿勢なども、素晴らしいものでした。
・自己課題に真面目に取り組み、準備等もよくやっていた。児童との関わり方にも節度があった。
・教育実習の意義や目的をよく理解していた。実習への取組も良好であった。
・安定した気持ちで実習に取り組めた。学習指示、児童への関わり、実習日誌の記入、提出も誠実に行うことができた。
・授業を参観する態度や実践する姿勢に意欲が感じられた。また、指示通りに授業を作るのではなく、自分の考えを盛り込もうとする姿勢も良かった。板書計画なども、よく考えられていた。
・熱心な教材研究や指導案作り、教材作りなど、実習に対する熱意が感じられた。児童や職員とも良好な関係が築けていた。

（イ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述 23 校）
・休み時間や放課後は、児童と一緒に過ごし、担当学年だけでなく、他学年の児童ともコミュニケーションが上手くとれていた。
・児童と積極的に関わっていた。早めに登校して準備をしたり、子ども達とふれ合ったりしていた。
・子ども達と積極的に関わり、児童理解に努めることができた。場面に応じて適切な服装をするなど、児童の手本となることができた。
・積極的に生徒とコミュニケーションを取り、進んで実習に取り組んでいました。
・授業の準備を事前に確実に行ったり、生徒と接する際には笑顔を絶やさなかったりと前向きであった。
・初めの１週間で児童の名前を確実に覚え、その子の名前で声かけをしたり、毎日の休み時間に一緒に遊んだりする姿は立派であった。児童とも打ち解けて接することができていた。
・クラスの児童全員と関わろうと、積極的に子どもとコミュニケーションを図ることができた。
・生徒とのコミュニケーションの取り方や生徒理解において、日々試行錯誤しながら指導にあたっていました。合唱コンクールの行事期間でしたが、生徒への声のかけ方も日に日に意図的になり、安心して見ていることができました。

（ウ）授業に関する内容（記述 11 校）
・進んで児童に接し、指導案作成も参観したことを参考にして積極的にアイデアを出しながら取り組むことができた。
・掲示用の大きな半具体物なども、機材の使い方を覚えて作成するなど、教材・教具を工夫しながら授業を組み立てていた。
・実習全般に渡り、意欲と熱意が感じられた。特に教科指導では、進んで教材研究を行い分かりやすい教材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。
・なかなか実習計画通りにいかず、急な変更があったが、参観授業では、自分から先生方にお願いに行くなど、調整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、パワーポイントの教材を効果的に取り入れた素晴らしい授業を行った。子どもたち一人一人をよく見取り、授業の中で的確に取り上げていた。授業研究会でも積極的に意見を発表していた。
・教材研究もしっかりしており、参観の姿勢もよかった。研究授業の準備も大変よくできていた。（２人とも）
・教材研究にも熱心に取り組み、実習生が行う授業前には、実習生同士で放課後に模擬授業を行う姿が見られました。

（エ）授業以外の教育活動に関する内容（記述 16 校）
・朝のあいさつ運動から率先して学校の活動に参加するなど、前向きな活動が随所に見られました。
・真面目に実習に取り組み、児童とも積極的に関わっていた点と、行事にも進んで参加して

いた点が高く評価できました。
・何事にも落ち着いて取り組み、児童とのコミュニケーションもよく取れていた。学校行事等にも自分から仕事をきいて、積極的に動くことができた。授業準備もしっかりでき、計画通りに進めることができた。
・授業の準備等意欲的にできていたし、教室では給食指導や清掃指導など児童の近くで活動できていた。
・教材研究をはじめ、実習での活動全般にわたり一生懸命に取り組んでいました。また、文化祭に向けて所属学級の合唱指導などにも積極的に関わる姿が見られました。
・授業のみならず、学級経営にもしっかりと関わっていました。生活ノートにしっかりとコメントを書き、生徒と関わりをもとうと努力していました。

（オ）学校や教員からの指導等への対応に関する内容（記述 12 校）
・指導されたことを生かそうとする意欲が見られ、好感が持てました。
・いろいろな教員に実習に関わってもらったが、それぞれの教員から受けた指導を柔軟に受け入れようとする態度が見られた。教師として生徒の前に立つにはまだまだ力が足りない部分があるが、努力しようとしていることに好感が持てた。
・指導教諭の指導に従い、まじめな態度で実習に取り組んでいました。
・あいさつ、礼儀、身だしなみ等全体をとおして良かった。アドバイス的なことも素直に受け入れ、前向きに取り組むことができた。
・指導教官の助言を適切に理解し、授業内容の改善を図ったり、教材教具の工夫を行ったりと、全体的に前向きな取組が見られた。

（カ）礼儀、挨拶、人柄等に関する内容（記述 6 校）
・出勤時、退勤時のあいさつも大変しっかりでき、礼儀正しく、職場にさわやかで新鮮な空気を感じさせた。
・受け入れ実習生が一人という中で、生徒や職員に対して、常に笑顔で礼儀正しく接することができました。
・挨拶や返事など、社会人らしい態度でまじめに取り組めた。
・毎日、本校の勤務時間よりも早い時刻に余裕をもって出勤し、実習に備えていました。休み時間は、時間を惜しまず子どもたちとふれあっていました。実習学級の子供達からも慕われていました。実践を重ねていく中で、学級全体の子どもたちに細かく目配りができるようになりました。

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）～（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 4 校）
・あいさつや受け答えを、大きな声ではっきりとできるとよい。
・中学校希望でも、小学校の教育実習に精一杯取り組む姿勢が必要。

・小学校では、担任は全教科にわたって指導に当たっている。実習生が小学校で実習するにあたって、専門以外の指導にも積極的に取り組みたいという姿勢が、なかなか伝わってこなかった。
・初日、定刻の時間に遅刻しました。
・緊張感をもって積極的に実習に参加して欲しかったです。
・若さ、活力を感じられませんでした。

（イ）児童・生徒へのかかわりに関する内容（記述５校）
・後半になり、慣れてくると生徒と話す機会も増えましたが、もう少し生徒と積極的にコミュニケーションがとれるとよかったと思います。
・「生徒との交流に、もう少し積極性が見られるとよかった」との意見がありました。
・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。
・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。
・講話や参観を通して「学ぶ姿勢・意欲」は高かったのですが，生徒指導面では，積極的に関わりをもてなかったことが課題でもありました。

（ウ）授業に関する内容（記述２校）
・指導案などの期限が遅れてしまうなどもありましたが、一生懸命子どもと関わりながら取り組んでいました。
・提出期限までに、略案が間に合わないことがあった。

（エ）授業以外の教育活動に関する内容（記述３校）
・積極的に生徒と関わることに努める実習生がいる一方，なかなか生徒とコミュニケーションがとれず躊躇している実習生がいた。文化発表会の準備に積極的に行えた一方で，マラソン大会の試走の引率にふさわしくない服装で参加する実習生がいた。
・給食や清掃指導では、もっと「指導する」という心構えを持ってほしかった。
・普段使っている自分の言葉が生徒に伝わらなかったとき、「若者言葉」と称して生徒に言い訳していたが、生徒の方が若いはず。教師は言葉で伝えていく職業ですから、もう少し自覚を持っていただきたい。実習日誌に書いてくる字もなぐり書きのような字で、担当教員が困っていました。授業や学級経営では絶対に板書やノートへのコメントなど、手書きは必要ですから、日頃からきちんとした字を書くよう心がけさせてください。

（オ）学校や教員からの指導等への対応に関する内容（記述１校）
・メモをとる習慣があまりなかった。

（カ）礼儀、あいさつ、人柄等に関する内容（記述１校）
・実習録の書く量や内容に課題を感じました。特に、参観記録の記述に参観させて頂いている先生の課題を記述していることが多く、大人としての礼儀が欠けているように感じました。大学の中で事前指導の際に、そのあたりも指導して頂けるとお互いによい環境で取り組めると思います。

４．学生に対するアンケート調査（令和元年 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　令和元年度「教育実習Ａ・Ｂ」（３年次）実習生アンケート結果

設問	選択肢	平成29年度		平成30年度		令和元年度	
		人数（名）	割合（%）	人数（名）	割合（%）	人数（名）	割合（%）
質問１ 「教育実習Ａ」に関するあなたの充実度はどの程度でしたか。	１．大変充実していた	171	78.1%	164	71.0%	163	72.4%
	２．おおむね充実していた	39	17.8%	59	25.5%	56	24.9%
	３．あまり充実していなかった	6	2.7%	4	1.7%	6	2.7%
	４．全く充実していなかった	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
	５．無回答	3	1.4%	3	1.3%	0	0.0%
小計		219	100.0%	231	100.0%	225	100.0%
質問２ 「教育実習Ｂ」に関するあなたの充実度はどの程度でしたか。	１．大変充実していた	158	72.1%	168	74.3%	155	68.9%
	２．おおむね充実していた	53	24.2%	50	22.1%	59	26.2%
	３．あまり充実していなかった	5	2.3%	4	1.8%	7	3.1%
	４．全く充実していなかった	0	0.0%	1	0.4%	0	0.0%
	５．無回答・Ｂ実習なし	3	1.4%	3	1.3%	4	1.8%
小計		219	100.0%	226	100.0%	225	100.0%
質問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	115	52.5%	125	55.3%	143	63.6%
	２．ある程度は生かされた	88	40.2%	86	38.1%	68	30.2%
	３．あまり生かされなかった	11	5.0%	11	4.9%	7	3.1%
	４．全く生かされなかった	1	0.5%	1	0.4%	3	1.3%
	５．無回答・Ｂ実習なし	4	1.8%	3	1.3%	4	1.8%
小計		219	100.0%	226	100.0%	225	100.0%
質問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２つの異なる実習を体験した意義について、回答ください。	１．非常に意義深い	147	67.1%	155	68.6%	148	65.8%
	２．ある程度意義深い	66	30.1%	65	28.8%	68	30.2%
	３．あまり意味がない	3	1.4%	2	0.9%	4	1.8%
	４．全く意味がない	0	0.0%	1	0.4%	1	0.4%
	５．無回答・Ｂ実習なし	3	1.4%	3	1.3%	4	1.8%
小計		219	100.0%	226	100.0%	225	100.0%
質問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週間と３週間という期間が適切であったかどうか回答ください。	１．適切な期間だった	83	37.9%	85	36.8%	79	35.1%
	２．ある程度適切な期間だった	121	55.3%	127	55.0%	120	53.3%
	３．あまり適切な期間ではなかった	12	5.5%	16	6.9%	23	10.2%
	４．全く適切な期間ではなかった	0	0.0%	0	0.0%	3	1.3%
	５．無回答	3	1.4%	3	1.3%	0	0.0%
小計		219	100.0%	231	100.0%	225	100.0%
質問６ 教育実習Bにおける、実習生の各実習校への割り振りは、皆さんに対する事前の希望調査に基づいて行いましたが、満足度について回答ください。	１．非常に満足している	108	49.3%	120	53.1%	120	53.3%
	２．ある程満足している	81	37.0%	75	33.2%	71	31.6%
	３．あまり満足していない	27	12.3%	22	9.7%	26	11.6%
	４．全く満足していない	0	0.0%	6	2.7%	4	1.8%
	５．無回答・Ｂ実習なし	3	1.4%	3	1.3%	4	1.8%
小計		219	100.0%	226	100.0%	225	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 225 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 138 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 69 名）

・指導案の添削に時間を割いてくださり、4 クラスの理科を教えることになっていた私にそれぞれのクラスの生徒の雰囲気などに合わせた授業デザインを一緒に真剣に考えてくださり、その点で充実していたと考える。
・自分の配属クラス含め 4 クラスを見させて頂きました。また指導案においても、私が古典でやりたかった音読発表会を言語活動として設定することを指導教官の先生に許可して頂き、自分のやってみたかったことを 4 クラスで挑戦させて頂ける機会となりました。国語の楽しさと言語活動や評価規準の設定の難しさを感じた授業実践であったと思います。親身にご指導頂き、自分の挑戦を後押ししてくださった指導教官の先生や、楽しそうに音読をする生徒と出会うことができ、音読発表会ができたことが特に充実していた点です。
・担当クラスだけでなく、他学年、支援学級含め、全校の子どもたちと関わることができた。先生方の姿から多くのことを学ばせていただいたし、実習期間ということで、色々な機会を通して子どもたちと関われるような配慮をたくさん頂いた。
・特に授業実施の時、同じ授業の内容のものを 2 年生全クラスに行う機会があった。同じ問いかけでも、クラスによって反応が異なり、様々な対応の仕方を学ぶことができた。
・3 週間という期間の中で 13 回の実地指導を行なった。1 つの指導案をもとに複数クラスで授業を行い、同じ指導案で 3〜5 回授業をした。とにかく数をこなすことで自信がついたり、毎回改善できたりするため、A 実習よりも、より実践的な力を磨く場となったと感じる。実習前は多くの授業をこなしていけるか不安であったが、何度も授業をする機会を与えていただいたことが、充実していたと感じる理由であると思う。
・中学校とはまた違った授業の雰囲気や教え方にはじめは戸惑ってばかりの毎日でしたが、学校中の先生方に小学校の授業のポイントや発問の工夫を教えて頂くことができて本当にありがたかったです。全学年の授業を参観させて頂き、授業をつくる上で必要なことを、たくさん学べる機会があったところが特に充実しているなと感じました。
・たくさんの時間、授業を参観させていただくことができたし、予定の時間数よりも多くの授業をさせていただけたので、とても充実した B 実習となりました。
・元々、授業回数は 5 時間であったが、結果的に 14 時間も授業をやらせていただき、児童と授業を通してたくさん学ぶことができたため。児童と関わり方や、発達段階を考慮した言動や指導方法を学ぶことができた。
・同じ指導案の授業を 7 クラス分やらせていただいたので、そのクラスにあった指導をしていかなければいけないということに気づけた。これは他の実習校では出来なかった体験だと思う。

（イ）指導の内容やスキル等（記述 48 名）
・指導案の書き方を詳しく教えていただいて、授業後の振り返りや模擬授業もとても充実していた。
・授業づくりの際には指導教官と相談しながらどうしたら生徒が楽しく取り組めるか考え、のびのびと好きなやり方で授業をさせていただいた。
・他教科に渡ったため、指導の仕方の違いを感じられた。
・自分の授業づくりの力が足りなかったために、これでよかったのか分からず、不安になることも多かった。担当の先生に相談すると具体的に指導してくださることに気づくのが少し遅くなってしまったと反省している。初めから、自分で積極的に相談してもよかったのではないかと考えた。
・授業を行う上でも子どもたちが積極的に授業に参加してくれて授業を進めて行くのがとても楽しかった。B 実習では小学校で行わせていただいたため、自分の専門教科以外の教科も多く授業をやらせてもらったが、一つ一つの授業で子どもに身につけさせたい力とそのためにどのような支援を行なっていけば良いのかについて考えて、それを実践していくことからも充実感を得ることができた。
・中学校という性質上、学習指導が多く、指導案の細目にわたるまで逐次指導がなされた。生徒の学習到達度であったり、50 分という授業の中で多くの学習内容を教えるためにメリハリをつけることであったりと、教育実習生の身ではなかなか思い至らない部分について教わることができた。
・自分の専門教科について深めることが出来た。
・自分の専門ではない算数や国語、道徳を教えた。失敗が多かったが、そこから得られたものも大きかった。
・13 日間と短い期間であったが、毎日非常に夜遅くまで時間を頂き、指導案指導をして下さった。夜遅くでも教具準備等で必要なことがあると、惜しまず協力してくださり非常に助かった。休日もメールでの連絡に対応してくださり、三連休でも滞りなく準備を行うことが出来た。また、そのような放課後等勤務時間外など時間的な面だけでなく、質としても非常に充実していた。

（ウ）授業研究会・指導助言（記述 38 名）
・教科指導の際に、指導案添削や授業研究会等が的確な指導を受けることが出来たので、大いに充実していた。
・クラスに一人の配属であるので担任教諭からの指導を密に受けられた。
・研究授業で道徳を行ったのだが、道徳主任の方がご指導してくださったり、他クラスの授業を譲っていただいてプレ授業をさせてもらえたりした。
・指導教員の先生が授業の展開を一緒に考えてくださり、私が考えた指導案とワークシートを使って授業をしていただいたことで、改善点が見つかり、よりよい授業を考えることができた。
・担当教官の先生は、質問に優しく詳細に答えてくれたので、自分の学びが深まったと感じる。
・指導教官の先生が私が授業をたくさん行えるように指導案を書かなくても授業をやらせ

てくださったり、アドバイスをたくさんくださったり、私に大きな負担がかかっていないか気にかけてくださったりした。
・全く指導したことのない算数と道徳の授業作りの際、クラス担任の先生がかなりの時間をかけて指導してくださいました。いくら私の理解力がなくても怒らずに待ってくださり、わかるように易しい言葉を選んで指導してくださいました。感謝してもしきれません。
・指導後に授業の良かった点、改善点を挙げて頂いたので、次の時間の授業に活かすことができた。
・指導教官の先生に大変よくしていただき、一緒に教材研究をして試行錯誤したり、私の授業なのに私よりアイデアを出していただいたり、自分がこういう授業がしたいと言ったら却下したりせず、一緒になって形にしてもらえて嬉しかったです。
・様々な教科の授業をさせて頂いたこと、模擬授業で担任の先生にアドバイスして頂いたこと、研究授業をさせて頂き、多くの先生方にアドバイスをして頂いたことなど手厚いご指導をして頂き、多くのことを学ぶことができた。
・A では人数の関係でできなかった、自分の授業の授業研究会も開いてくださり、その中で沢山の意見を頂き、今後の自分に生かそうとすることができた。

（エ）授業観察・参観（記述 13 名）
・全ての学年、クラスの授業を見ることが出来、それぞれの児童の様子や学年、クラスの雰囲気を感じることが出来た。
・全学年の授業を参観させて頂けたり、授業をつくる上で必要なことを、たくさん学べる機会があったりしたところが特に充実しているなと感じました。
・実習校が、英語の授業に力を入れていたので、英語の授業の参観は特にとても勉強になった。
・同じ教科の授業を多く参観することもできたため、学年やクラスごとの違いを感じることができ、実態の違いに合わせて授業の組み立て方や力を入れるポイントも違ってくることがよくわかった。
・授業を参観しながら、参加できるときは一緒に指導に入ったり子どもたちと一緒に活動をしたりした。その中で感じたことやわかったことを生かしながら自分の授業実践に取り入れて行うことができた。
・自分の専門領域だけではなく他教科の授業も幅広く参観させて頂いた。
・全学年参観させていただき、特別支援の学級も参観させていただいた。それぞれの学年の違いや、発達に応じた支援の仕方を学ぶことができた。
・たくさんの授業を参観させて頂いたので、児童理解を深めることができた。
・授業についても、他学年や特別支援のクラスも参観させていただくことができて、発達段階に応じた授業をしているということに気づくことができたという点で充実していた。

（オ）教育実習Ａの学びの発展・比較等（記述 32 名）
・B 実習はより学校の先生を経験することができたと思う。場所は基本職員室で朝の会議

や毎日の朝の会、帰りの会、放課後の部活動の指導といったようにA実習の時よりも現職の先生と同じような経験ができた。
・A実習に比べて、何もかも1人でやることが多かった。授業準備や指導案作成を一人で考えて完成させるのがとても大変だったが、終わった後の達成感が大きかった。
・B実習では、算数の指導が中心になると思っていたが、実際には国語、社会、道徳など、多くの教科を指導させていただいた。初めは不安も多かったが、指導案を作成する過程で、自分の勉強になることがたくさんあった。
・B実習ではA実習で学んだ基礎を生かし、より現実に近い公立の小学校で貴重な経験ができた。
・A実習では理想的な授業を行えるように時間をかけて1つ1つの授業を行なったが、B実習では短い時間で、ねらいを達成できるような授業を考えた。
・教育実習Aではできなかった道徳などの授業や、小学校の学校生活や教師の児童への指導、特別な支援が必要な児童との関わりや授業の参加についてなど、様々なことを学ぶことができた。
・授業一つ一つの指導のていねいさは、A実習の方が上であったが、多くの授業を経験するため、多くの学びがあった。
・教育実習Bでは、自分の教科だけではなく様々な教科の指導を体験させていただいた。その中で、それぞれの教科の指導の違いについて考えたり、自分の教科で生かせることはないかを考えたりすることができた。
・A実習で学んだ基礎をもとに、応用的な部分にも挑戦でき、大変充実した実習をさせていただけた。多様な児童に対し、工夫した指導のしかたも学ぶことができ、良い経験になった。
・A実習に比べて少人数であるため、より現場の先生方に近い体験ができたと思う。特に日常的な生徒指導や学校全体での児童を見守る体制作りを近くで見るだけでなく、自分も参加し、体験的に学ぶことができた。

（カ）小学校と中学校の違い（記述39名）
・中学生とは変わって小学生を相手にするということで大変な面もありましたが、関わり方や指導の仕方を比較しながらできた。
・小学校という児童の実態が学年によって大きく異なるところでの指導の違いも学ぶことができた。主に四年生の算数の授業をした。児童の反応が自分の想定していたものよりも多くのものがあり、何を考える場面なのかをはっきり伝えることの重要さを学んだ。さらに、児童が何を言いたいのかをしっかりと受け取ることの難しさを感じた。
・中学生とは違う、小学生との接し方やそれに合わせた指導の仕方を学ぶことができた。
・中学校とはまた違った授業の雰囲気や教え方にはじめは戸惑ってばかりの毎日でしたが、学校中の先生方に小学校の授業のポイントや発問の工夫を教えて頂くことができて本当にありがたかったです。
・小学校だったため、A実習で行った中学校と、子どもの様子や教員の子どもに対する接し方の違いを感じとることができた。たくさんの先生の授業をさせていただいたり、4教科もの授業をさせていただいたりして、非常に勉強になった。

・それぞれの発達段階にあった指導の必要性や、一般校の現状を知ることができた。また、小学校ならではの良さや保護者対応など実際に現場に出ないとわからないことも多く知ることができた。
・授業においては、小学校との違いを体感することができた。まずは授業においては、学習規律はしっかりしていたので、さらに個別支援やグループ活動を充実していくことを目標に授業に取り組んだ。中学生の発達段階に適した授業ができるよう、試行錯誤することができた。
・中学校と小学校の違い、個別に支援が必要な子への手立て、専門ではない教科も教えなければいけないことの難しさを実感した。
・中学校での実習だったので、一つの授業を改善しながら多くのクラスで実践を積めた。
・中学生への対応の仕方や専門教科の授業の仕方など、中学校だからこそ学べることを学ぶことができた。

（b）「児童生徒」に関する内容（記述 75 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 53 名）
・児童とのコミュニケーションを図る時間が多かった。
・休み時間には児童と遊び、仲を深めることができた。
・児童が自らかかわりに来てくれたおかげで、A 実習よりも子供との触れ合いは圧倒的に多くできたように思える。
・色々な児童と関わる機会を設けて頂き、短い期間の中でも児童とたくさんコミュニケーションが取れた。
・やはり、中学の生徒と比べて、小学生はとにかく色々話しかけてくるため、コミュニケーションをこちらから取る努力する必要もあまりなかった。そのためただ関わるのではなくこの子一人ひとりのいいところを必ず見つけよう思い、2 週間関わることで深い関わりが持てたと感じる。
・生徒たちと向き合うことも、非常に大変だったけど、充実していた。私の想いを伝えても、それに反応したり、対抗したりする人間性が中学ではできているようで、１人の人として向き合っている感じがとても楽しかった。
・中学生の様子は関わらないとよくわからなかったと思うので、たくさん関わって生徒理解しようと努めることができた。
・生徒との交流する機会にとても恵まれた。
・期間が短い中、生徒と教師としての関係性を築けた。
・学力も性格も様々な子ども達と沢山係わることができた。

（イ）児童・生徒理解（記述 45 名）
・児童と共に過ごすことの出来た時間が長かったため、授業においても安心して取り組む

ことが出来たと思います。
・担任の先生に助けていただきながら、児童理解に努め良い授業をつくろうと努力することができた。また様々な学年の授業を見せていただき、学年による発達段階の差を見ることができた。
・児童たちと関わる時間を多く持つことで児童理解にもつながった。
・A 実習とは違い実習生の人数もかなり少なくなったため、児童と関わる機会が増え、より児童理解の大切さを実感することができた。
・児童の生きた反応を感じ取ることができた。
・中学生の様子は関わらないとよくわからなかったと思うので、たくさん関わって生徒理解しようと努めることができた。
・生徒が、それぞれの得意な分野で活躍する場面を多く見ることができ、生徒の良さに目を向ける大切さに気づけた。

（ウ）児童生徒の指導方法（記述 22 名）
・学級の生徒と生活ノートで毎日やりとりをすることができたことが充実にかなり繋がった。
・児童と関わり方や、発達段階を考慮した言動や指導方法を学ぶことができた。
・児童一人一人と関わる中で、その子の良さを見つけることができた。
・多様な児童に対し、工夫した指導のしかたも学ぶことができ、良い経験になった。
・複数の学年で実地を行うことができたため、学年による児童の雰囲気の違いを感じることができた。また、同学年でも学級によって雰囲気は異なり、生徒の実態に合わせて授業の構成や言葉がけを変える必要性があることを感じることができた。
・様々なレベルの生徒がいたため、クラスの全員が学びに意欲をもてるような、工夫を考えることができた。
・授業と生活の両面から生徒に歩み寄ることができた。
・配属されたクラスの児童が、よく考え、よく発言する児童ばかりで、児童の反応から、上手くいった授業とそうでない授業が分かった。
・活発なクラスと静かなクラスの対照的な２クラスで授業することができ、それぞれのクラスに対する課題と対策を考えることができたのはよい経験となった。

（ｃ）「教育実習の学校・教育実習校の教員」に関する内容（記述 34 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 21 名）
・教育実習 B では、自分の母校に行かせていただき、自分が教えていただいた、教師を目指そうと思ったきっかけの先生からも教えていただきながら学ぶことができました。自分が通っていた頃とは違っているところや、通っている頃には見えていなかった部分が見えてきて、いかに自分が支えられていたか、先生方の存在の大きさを改めて知ることがで

きました。
・担当教員の先生が的確に課題や指導をくださり、自らかなり考えながら指導や関わりを行うことができた。
・指導案指導や授業後の講評がとても丁寧で、次の授業への指針や改善方法を模索しやすかった点が充実していた。
・朝の会等学活では必ず自分の授業の予定等を児童に共有してくださり、帰りの会では初日からほぼ毎日欠かさず話す時間をいただいた。お昼等も児童との関わりを持てるように工夫をたくさんしていただいた。そのようなことがあり、児童と充実した関係を築くことが出来、より良い授業実践につながったと感じている。

（イ）教員の実習生への接し方、教員との会話・相談等（記述 26 名）
・担当教員が優しく丁寧に指導してくれたり、好きなように授業を作ってよい自由も確保してくれたりしたため、ストレスフリーに学び楽しく教育実習を終えることができた。
・指導していただいた先生がとても丁寧に教えてくださったので、A 実習からさらに深いところまで学ぶことができました。
・指導教員が、とりあえず授業をやってみるよう言ってくれたので、試行錯誤しながら自由に考えた授業を行うことができた。
・指導教員の先生に失敗を恐れずに挑戦することの大切さなど、たくさんのことを教えていただいた。
・実習生が私一人だったので、先生方からの声掛けや配慮、指導をたくさんしていただいた。特に指導教員以外の先生からも指導していただいたことは、とてもありがたかった。
・指導案の書き方を詳しく教えていただいて、授業後の振り返りや模擬授業もとても充実していた。
・指導教官の先生が、忙しい中、私の質問に真剣に答えてくださり、とても話しやすい人柄で、1 人での実習で不安な中、相談がたくさんできたので助かった。
・教育実習生の私にも先生の一人として接してくださり、より責任ある仕事だということを意識することができた。

（ウ）実習校・学校の運営等（記述 14 名）
・指導を担当して下さった先生、実習担当の先生をはじめとし、学校全体の先生方が温かく迎え入れて下さり、とてもいい環境で実習させていただきました。授業づくりや実践、担任の仕事だけでなく、配慮の必要な児童への対応、学校の仕事、授業研究や職員研修に関すること、就学時健診の運営など、多くのことを見せていただいた上に教えていただいき、今後のための勉強になるお話をたくさん聞くことができました。
・担任や実習担当以外の先生も非常に友好的で、困っていたりすると声をかけてくれたり、サポートをして下さった。
・先生方のサポートが手厚く、学級担任の先生だけではなく、専門科目の先生や全く関係のない先生方まで面倒を見てくださったので、最後まで安心して実習を行うことができた。

・授業直前での教室の突然の変更が頻繁に起きたりしたことで、とっさの際の判断力が磨けたり、事前の他の教員への使用教室の確認などをすることができるようになった。
・私の配属学校は学校経営に力を入れていて、その様子を先生方から見て学ばせていただけたのが良い点だった。
・想像している小学校（自分が通っていたような）であったため、とても過ごしやすかったし、ここでの経験は教員生活に大きく生きてくると感じた。まず、あいさつができるとてもいい学校であると感じた。また、各クラス、さらに全体でのルールがきちんと決められていた。これにより、全員が生活しやすい学校づくりがなされているということを知った。
・講話が多く設定されており、様々な立場の先生のお話が聞けた。

（エ）教師・教師間の様子・姿勢・在り方等（記述 18 名）
・職員室では、指導教員の方はもちろん、直接関係のない先生も優しく声をかけてくださったり困っている際に助けて頂いたりし、職員室の雰囲気や小学校教員の姿を知ることができた。
・指導担当の先生はもちろん、同じ専門教科の先生にもご指導をいただき、多くの先生方にご指導をいただけた。
・中学校とはまた違った授業の雰囲気や教え方にはじめは戸惑ってばかりの毎日でしたが、学校中の先生方に小学校の授業のポイントや発問の工夫を教えて頂くことができて本当にありがたかったです。
・すごく暖かく迎えてくださり、いろいろな先生がアドバイスをくれた。
・まず、実習校の雰囲気もとても良く、実習がとても行いやすい環境づくりをしてくださった。また、為になる講話をそれぞれ担当の先生方から聞くことが出来たのと、やりたいようにやらせてくれる様な場を提供してくださったのがとてもありがたかった。
・実習生に対して、優しく協力的な先生がたくさんいらっしゃった。

（ｄ）「教員の仕事・業務・現状等」に関する内容（記述 35 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 28 名）
・宿題の丸付けや給食指導など教師として行う仕事も多くやらせていただき、より具体的な教師像を掴むことができた。
・授業づくりや実践、担任の仕事だけでなく、配慮の必要な児童への対応、学校の仕事、授業研究や職員研修に関すること、就学時健診の運営など、多くのことを見せていただいた上に教えていただいき、今後のための勉強になるお話をたくさん聞くことができました。
・担当の先生からは、授業の構成だけでなく、生徒との関わり方や、教師としての在り方といった、貴重なお話を聞くことができた。教育実習生の私にも先生の一人として接してくださり、より責任ある仕事だということを意識することができた。
・朝の会議にも参加させていただき、教員の１日の流れを知ることができました。

・担当の先生が非常に熱心で様々な面から教員の仕事を捉えることができた
・授業作り、生徒との関わり、部活動への参加、実習担当の教諭との関わりや指導、教職員の方との関わり、生徒指導の仕方など、教師について知ることができた。

（イ）学校現場の現状・課題等（記述 22 名）
・一つの教科だけでなく、いくつもの教科を指導しなければいけなかったり、教科指導以外の多くの仕事をやらなければいけなかったりする中で理想を求める大変さを感じた。小学校の大変さを先生方の姿から感じることができた。
・先生方は日々の生徒指導や授業準備にとても忙しそうだった。
・教師の仕事量の多さを感じると同時に、限られた時間の中でどのように効率よくこなしていくか、やるべきことや優先順位を考えていることがわかった。
・保護者との関わり方、教師の勤務状況や今日の実態についてたくさん話をしてくださり、具体的なことを知ることができた。
・それぞれの発達段階にあった指導の必要性や、一般校の現状を知ることができた。また、小学校ならではの良さや保護者対応など実際に現場に出ないとわからないことも多く知ることができた。

（ｅ）「教育活動（行事、部活動、生徒指導、学級経営等）」に関する内容（記述 35 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）学級経営等の 4 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 11 名）
・実習期間には行事も多くあり、行事を運営していく際に、先生方はどのようなことをしているのかを学ぶことができた。
・ちょうど合唱コンクールの時期だったということもあり、行事を通じての生徒への声かけ、働きかけの仕方、それによる生徒の成長もほんの一部ではあると思うが、感じることができた。
・行事期間であったため、他学年とも関わることが出来た。
・学習発表会や合唱コンクールなど、様々な経験をすることができた。
・陸上記録会や駅伝の活動なども参加できたので、体育部の仕事も知ることができた。

（イ）生徒指導（記述 6 名）
・生活指導の場面では、思春期ゆえの難しさや、部活動や文化祭などの行事を通した指導について、広く観察することができた。
・子どもたちとの関わりの中で、生徒指導についても良い経験を積むことができた。基本的な注意はもちろんだが、給食指導、掃除指導に始まり、生活の中の多くの事柄について指導する機会に恵まれた。
・先生方は日々の生徒指導や授業準備にとても忙しそうだった。
・日常的な生徒指導や学校全体での児童を見守る体制作りを近くで見るだけでなく、自分も参加し、体験的に学ぶことができた。

（ウ）部活動（記述 13 名）
・部活動にも参加させていただき、中学校ならではの良さについて考えることが出来たので充実していたと思います。
・部活動も参加させていただき、練習メニューを考えたりした。部活の生徒とも関係が深まり、充実した実習になった。
・部活動の見学から教員の実態を学ぶことができた。
・部活動を見せていただくことができたため、中学校特有の頑張りを見ることができた。また、先生方が授業以外でもたくさんのことを勉強していることもわかった。
・部活動見学もさせていただいたが、指導案作成などであまり様々な部活動を見学することはできなかった。

（エ）学級経営（記述 8 名）
・学級担任も経験させていただき、学級の生徒と声かけや心のノートなどで一人一人と日々向き合いながら、中学生の実態や望ましい集団の姿などを学んだ。
・朝、帰りの会、給食指導、清掃指導、下校指導も体験させて頂いた。
・学級経営の仕方について知ることができた。
・学級経営において、細かなところまで多くのことを経験し、子どもをまとめる難しさを実感した。
・合唱コンクールにも参加させていただき、学級経営についても勉強することができた。

② 充実していなかった点に関する記述内容（記述 25 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 11 名）
・授業時間数も研究時間（教科担当との対話）も少なかった。
・指導教官が多忙で指導を受ける時間があまりなく、生徒とも関わる時間が少なかったため、授業をするのが難しかった。
・中学校での授業の作り方や学習指導案の作成の指導等が少なく、成長していると感じなかった。がんばろうという気持ちを持って、臨んだが、納得のいく授業はひとつもできなかった。
・担当の先生に相談すると具体的に指導してくださることに気づくのが少し遅くなってしまったと反省している。初めから、自分で積極的に相談してもよかったのではないかと考えた。
・事前にわからないことが多く、事前打ち合わせから授業の範囲がわからず準備しておくことが難しかった。また配属されたクラスでは授業が行えなかったことは残念である。

（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）
・あまり実習校に溶け込めなかった。

・あまり実習校に溶け込めなかった。
・指導教員の先生とそりが合わず、A 実習に比べて的確なアドバイスをもらえなかった。授業の振り返りも、改善点を指摘するだけで、それをどのように改善して授業に活かしたらいいのか一緒に考えてくれなかった。
・担当教員からの指導が少なかった。
・指導してくださった先生は、ちょうど音楽会の時期でとても忙しく、あまり指導に時間をいただけませんでした。私の実力不足と先生からの指導不足で、授業がうまくいかなかったことがとても残念です。
・学校における行事、イベントや研修会への参加をさせていただけたのは良かったが、もう少し打ち合わせの機会などが欲しかった。

（ウ）児童生徒に関する内容（記述 4 名）
・生徒指導の面について、あまり関わることができず、充実していなかったように思う。
・3 週間という短い期間で子供と接する機会がすくなく、とてもではないが教師として良い関係が築けた訳ではないと思う。しかしその中でも子供たちに対するアプローチやそのための手立ては考えられたと思う。
・教室は二年生、授業は一年生という配属であったため、それぞれの学年の子どもたちと触れ合うことができて充実していた。しかし、その分触れ合う時間は短くなってしまったため、あまり仲良くなれずに終わってしまったことが残念であった。
・3 週間といえど出勤したのは 12 日間だったので、学校規則に関してや、児童理解が十分ではなかった。

（エ）教育実習全般・実習期間等（記述 10 名）
・1 人での実習だったため、意見の交流をすることもできなかった。
・1 人で実習をさせていただいており、先生方はとても忙しく、授業の相談などもあまりできず、授業が終わったあとに酷評されることが多く、毎日不安を抱えながら過ごしていた。
・授業数が他の実習生と比べて少ないことと、部活動に多く参加できなかった。
・期間が短く生徒や先生方ともっと関わりたかったと思う。
・3 週間という期間と、先生方の忙しさを考えると難しいことではあるが、学年による指導の違いを感じることや、他教科の指導を行いたかった。
・実地を行う日程がなかなか決まらないことで、指導案をいつまでに書けばよいのかわからず、準備を計画的に行うことができなかった。

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31年度(令和元年度)の教育現場体験学習の実施概要

本年度の教育現場体験学習の実施概要は、表4に示す通りである。

表4　平成31年度(令和元年度)　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3日 （水）	13:30～ 14:20	新入生学部別オリエンテーション ・「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	
2	4月3日～ 4月8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		教育実習委員会	
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20日 （月）	16:00～ 17:50	事前学習① ・教育実習委員紹介 ・教育実習委員長及び１年生部会長講話 ・附属小学校副校長講義 ・附属中学校副校長講義	Ｃ－２０４	教育実習委員会 教育実習委員長・１年生 附属小学校副校長 附属中学校副校長	
5	6月初旬		受入校の配当 ・各教育委員会が示す受入枠に基づき学生を配当		教育実習委員会	
6	6月上旬		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	教育実習委員会	
7	6月10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年生部会長	課題レポート1 6／9までに記入し，事前学習②に参加する
8	6月24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26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16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週間以内に郵送		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21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25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	11月27日 （水）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	

３．平成 31 年度(令和元年度)の教育現場体験学習受入校実績（合計 67 校　受入学生 237 名）
令和元年度は、6 地域（前橋市、高崎市、伊勢崎市、太田市、渋川市、吉岡町）の 64 校で 234 名が実施した。

（１）前橋市（22 校 82 名）
城南小学校/天川小学校/岩神小学校/上川淵小学校/下川淵小学校/総社小学校/二之宮小学校/桃瀬小学校/勝山小学校/大胡小学校/滝窪小学校/時沢小学校/石井小学校/第一中学校/みずき中学校/第七中学校/芳賀中学校/南橘中学校/荒砥中学校/春日中学校/宮城中学校/粕川中学校

（２）高崎市（10 校 50 名）
金古小学校/国府小学校/堤ヶ岡小学校/上郊小学校/金古南小学校/桜山小学校/新町第一小学校/箕輪小学校/車郷小学校/箕郷東小学校

（３）伊勢崎市（11 校 46 名）
南小学校/名和小学校/北第二小学校/板東小学校/赤堀小学校/赤堀南小学校/あずま南小学校/境小学校/あずま中学校/境南中学校/境西中学校

（４）太田市（６校 16 名）
世良田小学校/木崎小学校/生品小学校/西中学校/北中学校/東中学校

（５）渋川市（12 校 24 名）
渋川南小学校/金島小学校/古巻小学校/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（3 校 16 名）
明治小学校／駒寄小学校/吉岡中学校

Ⅳ．授業実践基礎学習（2 年次）

１．概要

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

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

２．令和元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　令和元年度　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15日(水)	15:20～15:50	全体オリエンテーション ・教育実習委員紹介 ・教育実習委員長及び２年生部会長講話	C－２０４	教育実習委員長・委員	
		16:00～17:50	「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	附属小・中学校副校長	
2	5月22日(水)	14:20～15:20	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	C－２０１	附属特別支援学校 副校長	
3	6月 5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（安藤） センター担当（岩瀧）	課題レポート1は，6月4日までに記入する。
4	6月12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	附属小学校教諭 附属中学校教諭	
5	9月 4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 5日(木)，6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10日(火)～11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12日(木)～13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17日(火)，18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18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 2日(水)	14:20～17:40	事後学習①：講義 ・講義1「魅力ある授業を創る」 ・講義2「教育実習と服務」	C－２０４	センター担当（安藤） センター担当（吉田）	
10	10月 9日(水)	14:20～17:30	事後学習②：小・中学校 ・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	
11	10月16日(水)	14:20～15:50	事後学習②：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	
12	11月13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 年次の教育実習Ａ・Ｂ・Ｃ、4 年次の教職インターンシップ、教育実習Ｄ）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)。

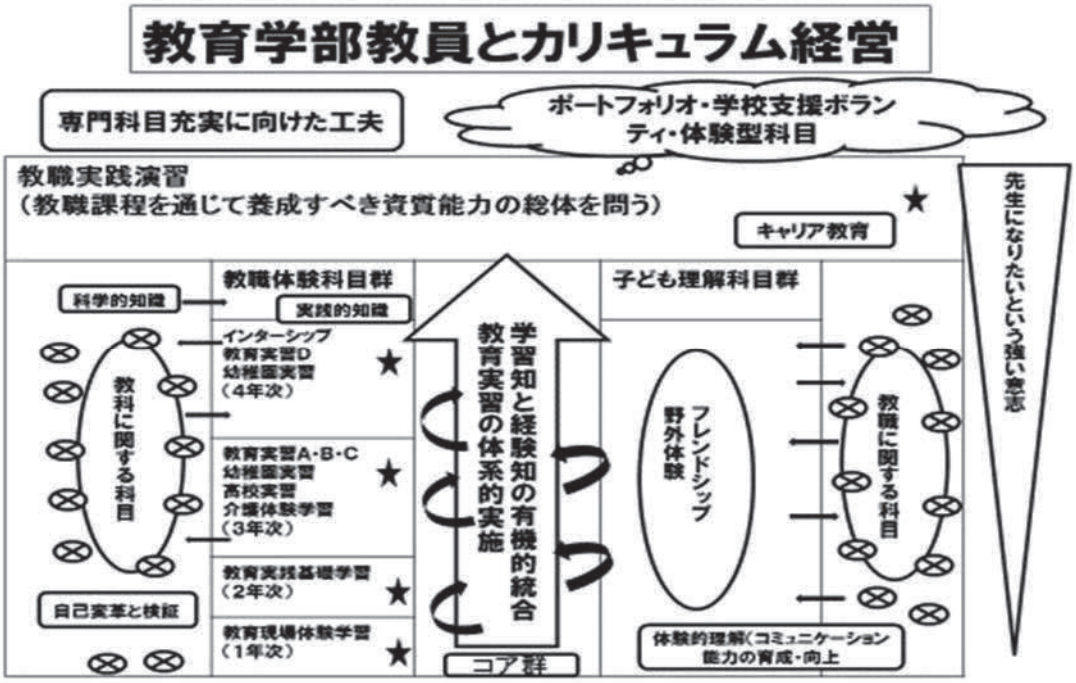


図 3　全学部教員体制によるカリキュラム経営

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)。

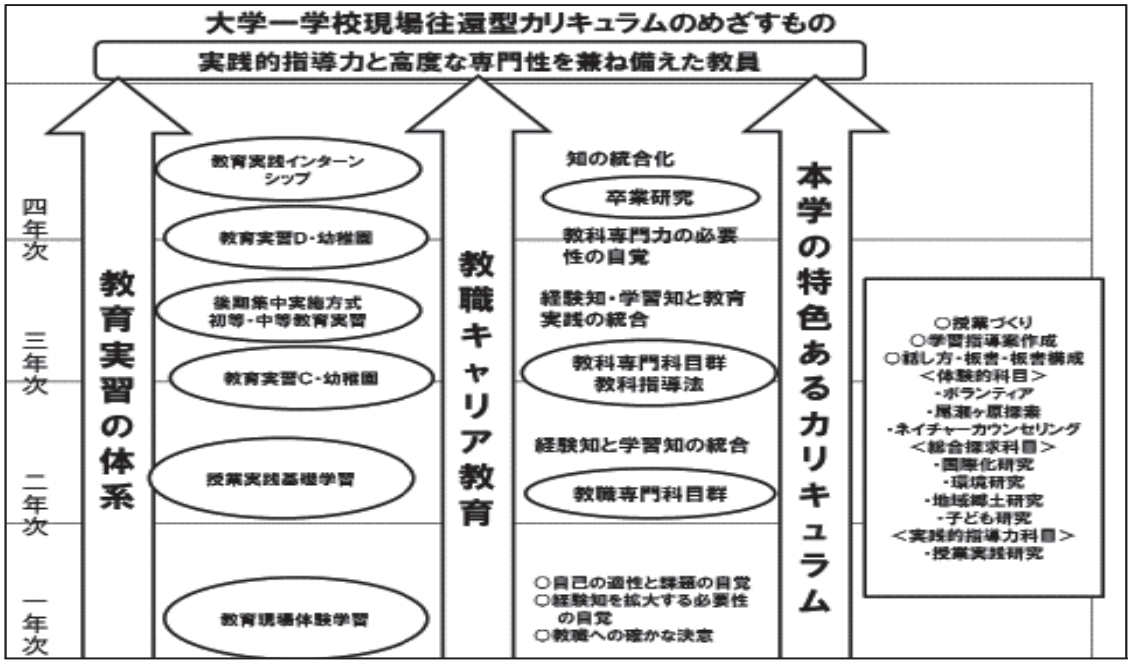


図４　大学と学校現場の往還型カリキュラムの概要

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：安藤哲也）

センターとしての取組（2）

教育臨床心理部門

群馬県立自然史博物館と筑波大学山岳科学センターとの協働
～地域リソースを活用した子どもたちとの「味噌づくり」への挑戦～

1.　はじめに

教育臨床心理部門としては、2012 年度より国立赤城青少年交流の家が毎年秋に開催する地域の子どもたちを対象としたイベントの企画・運営・実施に携わり、様々な体験的ブースを設営し、教職志望学生への支援を継続している。例年、これらの体験的ブースでは、火や鋸などを使用したり、野外で体を存分に動かしたりなどの活動を取り上げてきた。しかし、今年度はこれらに加え、「地域の素材や伝統を取り入れた体験活動ができないか」という点に目を向け、模索・検討を重ねた。そのプロセスで、群馬県立自然史博物館の姉崎智子学芸員、筑波大学山岳科学センター菅平高原実験所の出川洋介准教授との接点を得ることができた。ここから日本人や群馬県民の食文化、群馬県における伝統食などに関する多くの見解やご意見を賜り、「味噌づくり」という体験への挑戦に至った。本稿ではこの今年度の新たな取り組みに関して報告していきたい。

2.　ねらい

近年では多くの消費者がスーパーマーケットなどで味噌を購入していることがうかがえる。群馬県民と味噌との接点は少なくなく、代表的な食品である「焼きまんじゅう」のみならず、「味噌パン」や「味噌煮込みうどん」なども長年県民に愛されるものとなっている。また、群馬県出身の児童文学作家である宮川ひろ氏の『春駒のうた（偕成社）』においても、県内を舞台とし、北毛地区に赴任した新任の女性教員が家庭訪問をした際に、保護者が味噌づくりのために大釜で大豆を煮る場面に出会う様子が描かれている。これらのことから、群馬県民にとって、味噌は非常に身近かつ親しまれている食品ととらえることができる。

「手前味噌」という言葉が現在でも使用されているように、かつては家庭や地域でオリジナルの、各々の「美味しい」味噌が作られていた。しかし、近年ではその取り組みは減少しつつあることが推測される。身近で伝統的な食材である味噌ができるまでのプロセス、その原材料などに関する知識の伝達が難しくなる部分も予想される。そのため、この取り組みにおいては、教職志望学生の育成と共に、地域の子どもたちの味噌などの発酵食品に対する関心や意識にはたらきかけ、身近な味噌がどのようにして作られるのか、体験を通して学ぶ機会を提供することを目的とした。

3.　計画

今回の取り組みの大まかな流れは下記の通りである。なお、本稿ではⅢの活動を中心に報告する。

Ⅰ　味噌づくりに関する情報収集
（2019 年 9 月～11 月；前橋市内など）
文献研究および地域の味噌製造所、JA などへのインタビュー等

Ⅱ　味噌づくりの実験およびリハーサル

（2019 年 10 月 16 日～17 日；長野県上田市）

筑波大学山岳センター菅平高原実験所にて、出川准教授、姉崎学芸員、そして筑波大学大学院生、研究生の皆さんと共に、大豆を一晩水に浸し、柔らかくなるまでゆで上げ、手ですりつぶし、食塩および麹と混ぜ合わせる工程を確認した。その際、大豆と食塩および麹の配合についても十分に検討した。

Ⅲ　地域の子どもたちとの味噌づくり体験

（2019 年 11 月 3 日～4 日；国立赤城青少年交流の家）

「赤城フェスタ 2019」の一環として「手前味噌をつくろう！」のブースを設営した。

Ⅳ　Ⅰ～Ⅲにおける体験活動の振り返り

（2020 年 1 月 9 日；長野県上田市）

これまでの経緯をⅤにて発表・報告すべく、振り返り・検討を行った。

Ⅴ　Ⅰ～Ⅲにおける体験活動の発表

（2020 年 1 月 11 日；群馬県立自然史博物館）

筑波大学大学院教育研究科理科コース修士 2 年小島司さん、修士 1 年山口絢平さんが中心となり、群馬県立自然史博物館主催のイベント“ぐんまの自然の「いま」を伝える”において、今回の取り組みについてポスター発表を実施した。

4.　取り組みの概要

上記Ⅲの 2 日間の主な内容を報告する。この取り組みは、「手前味噌をつくろう！」と命名され、43 名の群馬大学教育学部 2 年生、2 名の筑波大学大学院生を中心に実施された。

＜2019 年 11 月 3 日（日）～前日準備～＞

①　大豆の準備

味噌づくりでは、「一焚き、二麹、三仕込み」という言葉があり、これは大豆の下準備が重要であることを意味する。今回は 15 時間以上水に浸した国内産大豆を用いた。大豆を薪で煮る工程も検討したが、Ⅱの実験において、十分な加熱と時間短縮の面を考慮する必要のあることが把握されたため、準備した 12kg の大豆は、出川准教授、筑波大学大学院生の皆さんのご協力を頂き、オートクレーブ（高圧蒸気滅菌器）にて下処理をすることとした。ただ、手作りの風味を加えるべく、下処理した大豆を再度加熱し、茹で上げて用いた。

写真 1.　野外にて薪を割り、竈を使って大豆を茹でている場面。12kg の大豆は再度加熱されることで、温かく、手ですりつぶすのに程よい加減の柔らかさとなった。なお、この場面では使用する火にもこだわり、火打石での発火にも挑戦した。

② 子どもたちへのレクチャーの準備

味噌づくりのステップ、日本全国の味噌の特色、麹のはたらきなどに関する、子どもたちへのレクチャーに向けた準備を進めていった。幼稚園から小学生を対象とした活動になるため、「楽しさ」や「分かりやすさ」を重視し、検討が行われていた。

写真 2.　子どもたちへの味噌づくりの手順の説明には、紙芝居を使うこととした。紙芝居を作成したのちは、小さな子どもたちが聞き取りやすい声の大きさ、テンポ、具体的な例示などについて、活発に学生同士で意見交換がなされていた。

写真 3.　日本全国で製造されている味噌地図作成の様子。各地の味噌のテイスティングを可能にすべく、配置や各々の地域の味噌の特徴（味や色など）が把握できるように試行錯誤が重ねられていた。

写真 4.　この日は群馬県立自然史博物館より、居村久美子研究員も駆けつけてくださり、学生たちに沢山のアドバイスを頂くことができた。学生たちは味噌づくりの手順や工程について、頂いた情報を真剣に撮影したり、メモしたりして、記録に残していた。

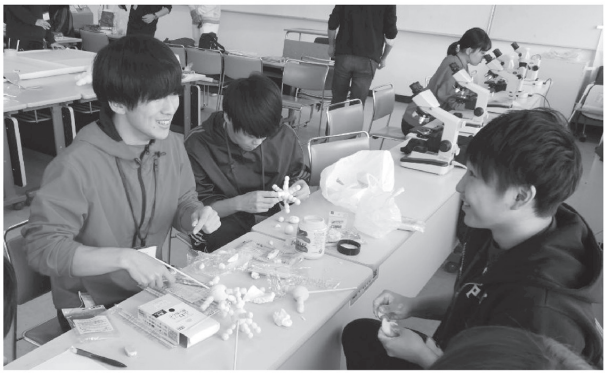


写真 5.　子どもたちが麹のはたらきをイメージできるように模型を用いることとした。モデルとして、アニメ「もやしもん」の菌が見える特殊能力をもつキャラクターをヒントに、紙粘土で模型を作成し、色付けを行った。

写真 6.　リハーサルとして、自分たちのオリジナルの「手前味噌」づくりに挑戦した。発酵食品の研究者である出川准教授の指示に基づきつつ、大豆の潰し加減、柔らかさ、食塩や麹との配合などについて、学生たちは知識を深めていった。

写真 7.　全ての学生にとって、味噌づくりは初めての経験になっていた。初めての味噌づくりを通して、リハーサルの重要性を感じ取っていた。安全面に十分な配慮をしつつも、「子どもたちと一緒に楽しむ」スタンスにも目が向けられていた。

＜2019 年 11 月 4 日（月）～「手前味噌をつくろう！」当日～＞

①　味噌づくり体験

参加者の混雑緩和を図るべく、整理券を配布し、6 回のタームで基本的に 10 組の親子を上限とするように設定した。体験活動に入る前には、参加者に手洗いおよび手指の消毒を依頼した。その後、ボウルおよび希望者にはビニール手袋を配布し、蒸煮した大豆・麹・食塩の各材料をスタッフで十分に吟味した配合である 1:1:0.5 の比率（計約 500ml）で、よく混ぜ合わせるように伝えた。麹は前橋市内で長年味噌を製造されている㈱須田商店様のものを使用した。完成した味噌はビニール袋に入れて口を金具で閉じ、無地の紙箱に収納した。また、熟成期間や保存方法を示したインフォメーションも作成し、添付していった。

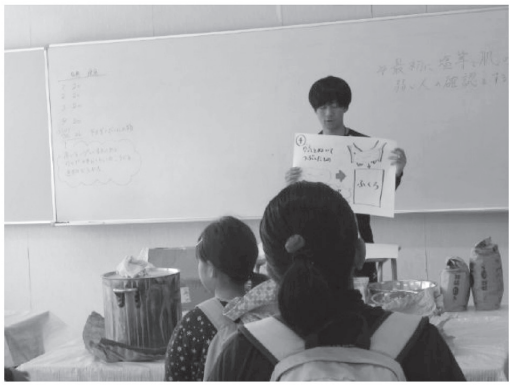
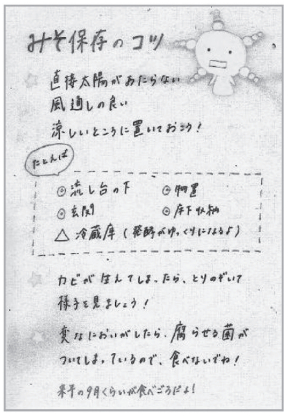


写真 8.　作成した紙芝居を用いた、味噌づくりの手順を子どもたちに説明している場面。子どもたちは真剣に学生たちの説明を聞き、混乱なく活動にシフトしていった。前日の意見交換やリハーサルが奏功したといえよう。

写真 8.　子どもたちとの味噌づくりの様子。できるだけ子どもたち自身で体験できるよう、手や口を出すことは最小限度に留めるように工夫をしていた。「頑張って！」「もう少し！」「よくできたね！」などの励ましの声がけも積極的になされていた。

写真 9.　多くの保護者の方々も、一緒に味噌づくりに挑戦してくださった。親子で会話をしつつ、味噌づくりを楽しむ様子をサポートすることができた。家庭での食事づくりや、味噌などの発酵食品に関する内容が多く聞かれた。



資料 1.　学生が作成した「みそ保存のコツ」のインフォメーションカード。味噌を収納した紙箱へ一緒に保存できるよう、A6 サイズとした。保存に適した場所や、保存期間、保存上での留意点などがイラスト共に記されている。

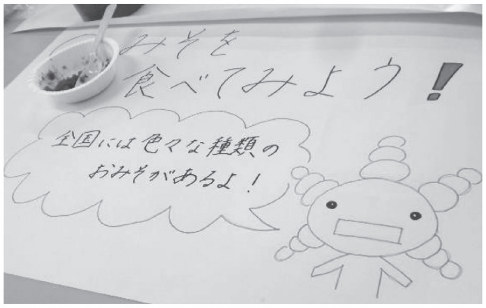
② 味噌の多様性体験

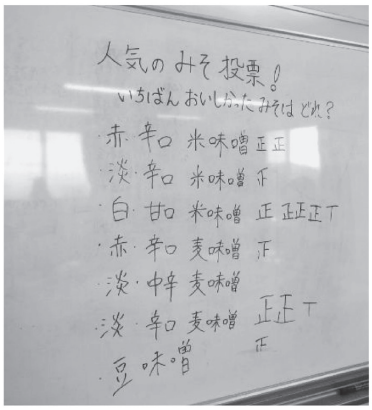
模造紙上に日本地図を描き、麦味噌（九州地方）、白味噌（京都を中心とする関西地方）、八丁味噌（東海地方）、辛味噌（関東地方）、信州味噌、前橋市内の㈱須田商店様の味噌、アジア地域の味噌など、約 10 種類を配置し、各々の味を比べられるようにした。味噌の地域性や多様性について体験的理解を深めることを意識した。

写真 10.　学生が作成した日本全国味噌地図。地方による色や味、使用されている麹の違いをマーカーやポイントで視覚的に理解を深められるよう工夫なされていた。また、気になる地方の味噌をテイスティングできるようになっている。

写真 11.　味噌づくり体験の後、子どもたちは隣室の日本全国味噌地図のゾーンに移動し、味噌の多様性について体験した。なお、味噌の図鑑も傍らに準備し、気になる味噌や詳細を知りたい場合には、すぐに欲する知識へのアクセスが可能な状態を整えた。

写真 12. および 13.　日本全国で様々な味噌があること、そしてその色や味の多様性について、多くの子どもたちのみならず、保護者の方々も強い関心を示していた。自然に人気のランキングが発生し、様々な反応が寄せられていた。





③　顕微鏡観察体験

味噌づくり体験を踏まえるとともに、甘酒を飲みながら麹を実体顕微鏡で観察し、蒸した米にコウジカビを発生させたものが麹であることを、参加者たちに紹介していった。また、前日に準備していたクロコウジカビやその他の発酵食品生産に用いられる多様な菌類を培養した寒天平板とプレパラート資料を用い、光学顕微鏡で観察していった。その際、紙粘土で作成したコウジカビの模型を活用し、顕微鏡で観察されるカビの胞子形成構造の理解を深められるようにした。

写真 14.　出川准教授のご提案で、味噌以外の身近な発酵食品として甘酒を準備し、コウジカビが広く活用されていることを視覚と味覚で伝えていった。子どもたちは、味噌のみならず多くの発酵食品が多くあること、そこに菌類が活躍していることを語る学生の言葉に耳を傾けていた。

写真 15.　顕微鏡でカビの胞子形成構造を観察している様子。子どもたちだけではなく、保護者の方々も真剣に顕微鏡を覗きこんでいた。「もやしもん」をモデルとした模型を併用することにより、小さな子どもたちも、目に見えない菌類の世界に触れる貴重な機会となっていた。

④　デザインとアンケート

(1)　紙箱へのデザイン

　子どもたちは作成した味噌を収納した無地の紙箱に、好きな図柄を描いていった。保護者の方々にはアンケート調査を依頼した。

写真 16.　作成した味噌を入れる箱に、参加者たちは各々好きな絵柄を描いていった。こちらも、子どもたちだけではなく、保護者の方々も一緒に楽しみつつ、デザインに取り組んでいた。

写真 17.　リハーサルで取り組んだ学生たちも、各々が好きなデザインを紙箱に描いていた。「もやしもん」をモチーフにしたものが多く、それを見た多くの子どもたちも「もやしもん」を描こうとしていた。

写真 18.　当日は「手前味噌をつくろう！」以外にもブースが設営されていたため、子どもたちはスタンラリーを行っていた。消しゴムスタンプづくりを学生に依頼したところ、こちらでも「もやしもん」が取り入れられていた。スタンプを押した子どもたちからは、歓声があがっていた。

(2)　保護者の方々へのアンケート

子どもおよび保護者自身に関して、下記の内容のアンケートを実施した。

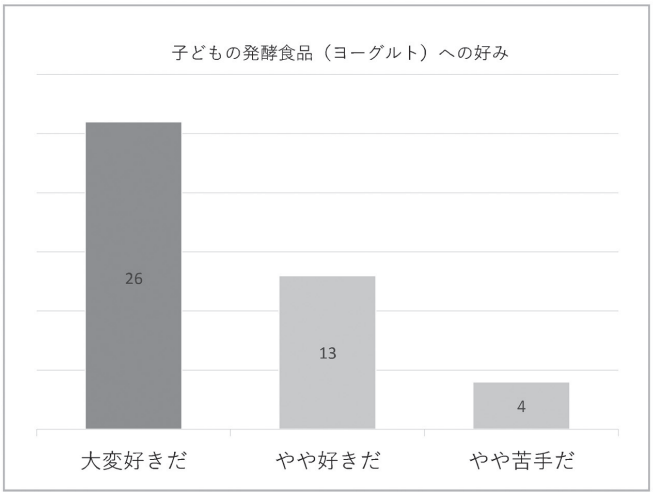
○　子どもに関して；年齢、代表的な発酵食品（ヨーグルトと味噌）の好み（「1. 大変好きだ」～「4. かなり苦手だ」の 4 件法)、味噌の原料について（「1. 知っていたと思う」～「4. 全く知らなかったと思う」の 4 件法)

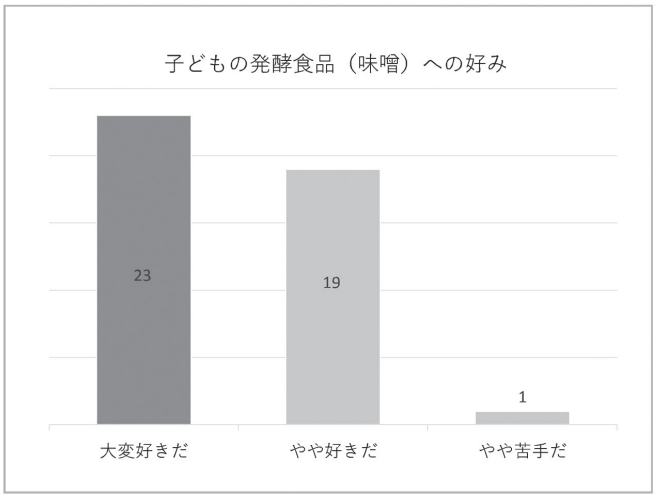
○　保護者自身に関して；性別、群馬県産の食材使用の意識・自身の発酵食品摂取意識・子どもの発酵食品摂取意識（「1. 強く意識している」～「4. 全く意識しない」の 4 件法)、子どもと食品の原料について語る機会・子どもと発酵食品について語る機会（「1. よくある」～「4. まったくない」の 4 件法)、自由記述

その結果、2~12 歳までの子どもたちの保護者 43 名（男性 9 名、女性 34 名）より有効回答が得られた。概要を以下に紹介する。

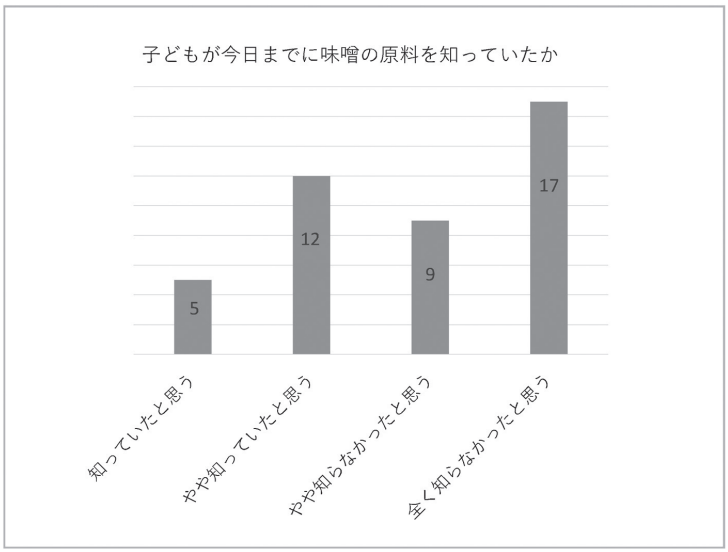
(ア)　子どもに関して

・代表的な発酵食品（ヨーグルトと味噌）への好みについて



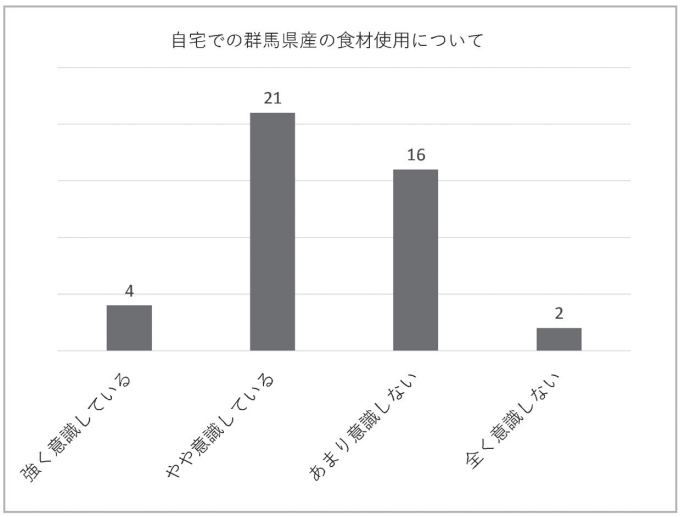


・今日の体験まで味噌の原料について

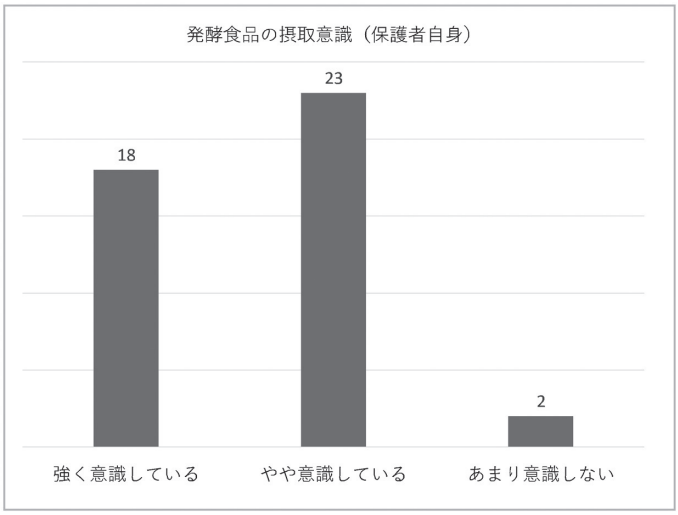


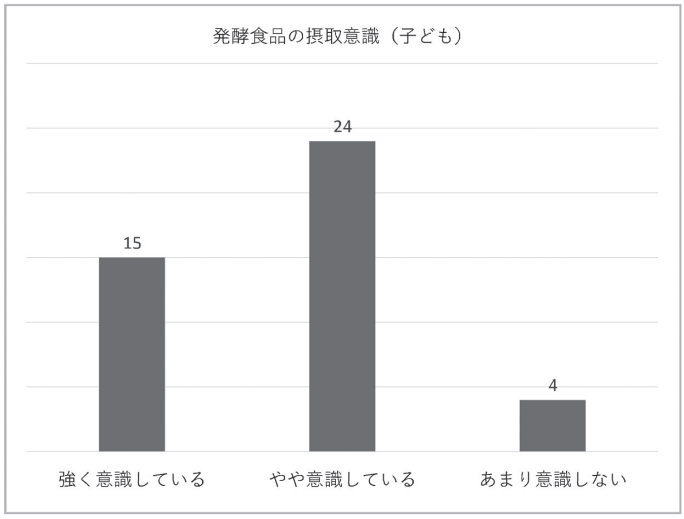
(イ)　保護者自身に関して

・自宅での群馬県産の食材使用について

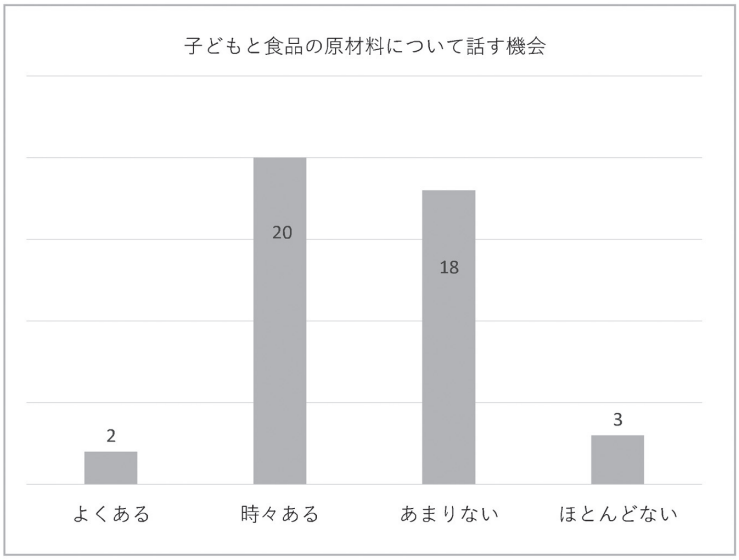


・自身や子どもの発酵食品摂取意識について

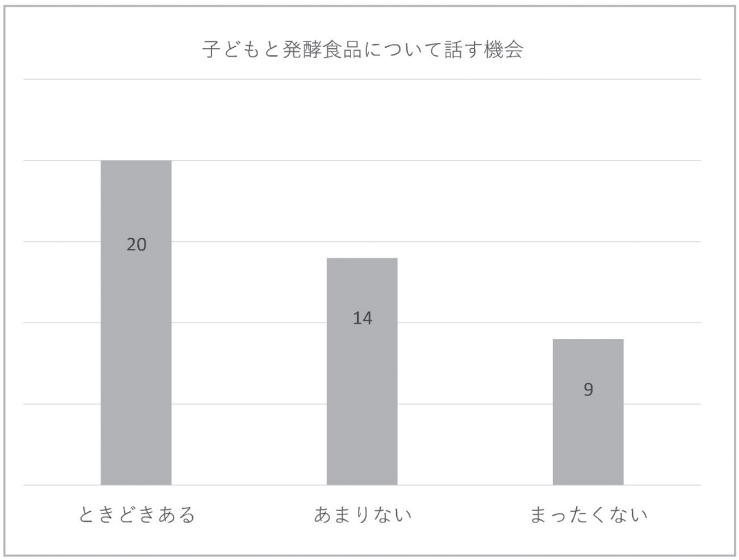




・子どもとの食品の原料について語る機会



・子どもと発酵食品について語る機会



大半以上の子どもたちは、味噌やヨーグルトに対し、苦手意識はないように見受けられた。これらの食品は、子どもたちに抵抗なく、むしろ積極的に好まれていると考えられる。しかし、味噌の原料が大豆や麹、食塩であることについては、知らなかった子どもたちが少なくない様子がうかがえた。子どもたちの年齢ごとに再検討する必要があろうが、身近で味噌を製造する場面に接することが少なくなっている可能性が影響しているともいえよう。この点に関しては、親子で食品について話す機会は多いと言えず、味噌を含む発酵食品が話題となる機会も少ないという保護者自身のアンケート結果ともリンクしていた。

また、発酵食品の摂取に関しては、各家庭で子どもに対しても、保護者自身でも、ある程度の意識が向けられている様子が把握された。発酵食品を摂取する場面は多いが、家庭内での会話にまでは至っていない様子が読み取れる。食品の産地に関しても、多少の意識はうかがえるが、大きな影響を与える要素ではないことが予想される。

・自由記述（一部抜粋）

○　味噌のつくり方を知らなかったので、子どもと一緒に作れてためになったし、とても楽しい機会になりました。

○　親子共に初めての経験になりましたが、とても楽しく勉強になりました。

○　目で見て、作って、嗅いで、味わって、話を聞いて、五感をフルに活用して発酵食品に触れることができました。子どもも興味をもって学ぶことができました。ありがとうございました。

○　たくさんの種類の麹が様々な姿をしているのを、実際に見ることができました。子どもも楽しそうでした。

○　味噌を作るだけではなく、各地の味噌を味わったり、顕微鏡で麹の様子を見たりできたので、とても勉強になりました。カビ、というワードにびっくりした子どもの様子も新鮮でした。ありがとうございました。

○　自分の手で味噌づくりができたことは、子どもにとって非常に良い体験でした。学生さんたちが子どもたち目線で接してくれたので、子どもがとても喜んでいました。

○　子どもが食品の原料を意識するいい機会になりました。良いお土産ができました。1年後を楽しみにしています。

○　子どもがとても楽しそうに味噌を作っていました。麹が手に入れば身近な材料で作れることを知りました。楽しめました。ありがとうございました。

○　楽しかったです。味噌づくりをしてみたかったので、子どもと一緒にできて良かったです。汁物を残す時がありますが、自分で作ったことにより、しっかり飲んでくれるようになるといいです。

○　いつもの味噌汁の味噌が案外簡単に作れることにびっくりしました。地方ごとの味噌の地図も試食ができて良かったです。麹菌も顕微鏡で見られて、匂いも嗅ぐことができたのが面白かったです。

○　自分も子どもも味噌を作ったことがなかったので、原材料を含めて、すごく勉強になりました。麹菌も顕微鏡で見られ、とてもきれいだと思いました。色素に使われているのも新たな発見でした。

○　初めて作ったので楽しかったです。1年後が楽しみです。試食ができたのがとても良かったです。子どもは以前、国語の教科書で大豆について学んでいたので、より深く理解できたと思います。

○　味噌が案外簡単に作れることにびっくりしました。子どもも自分で作ったものだとよく食べるので、できあがりが楽しみです。

○　初めて味噌を作りましたが、親子で作れたので良かったです。スタッフのお兄さん、お姉さんたちが優しく、一人ひとり丁寧に接してくれたので、子どもも喜んでいました。

保護者の方々の自由記述からは、「手前味噌をつくろう！」への多くのポジティブな感想を得ることができた。「味噌を作る」という機会の提供はもちろんであるが、その後の全国地図を用いた「味噌の多様性体験」や、顕微鏡や模型を活用した「顕微鏡観察体験」および、味噌が入った「紙箱へのデザイン」、これらの活動をサポートする学生に対しても、参加した子どもたち、保護者の方々から高い評価を得ることができたといえよう。

5. 学生の感想（一部抜粋）

○　今回、メンバー同士の協力で気づいたことは、「お互いの得意分野を活かしていくことが大切」ということである。今までほとんど関わったことのない他専攻の人たちばかりだったが、一緒に作業をしていくなかでお互いの得意なことや苦手なことが見えてきた。スタンプづくりでは、絵を描くのが得意な人が器用に彫ってくれた。また、理科専攻のメンバーは、菌の説明を積極的にしてくれた。これらのことから、自分ひとりで頑張るよりも、お互いの得意なことを活かし、みんなでひとつのものを作り上げていく大切さや面白さに気づくことができた。

○　味噌づくりは、特に人手が必要なブースだったと感じた。そのため、メンバー同士で話し合って役割を決め、全体で作業を行った。また、効率の良い作業を行うためにはどうすればよいのかを考え、各担当の作業の中でも分担を決め、同時進行で作業が行えるようにした。そのため、きちんとメンバー各々が自分のすべきことを把握し、協力して効率よく作業を行うことができた。

○　「主役は子ども」ということをメンバー全体で意識していた。「どのように説明したら子どもに伝わるか」、「子どもに理解してもらうためにはどのような方法が良いのか」、「子どもに楽しく味噌づくりをしてもらえるためにはどのような準備が必要か」などを常に考えられたと思う。

○　子どもたちと触れ合いながら、目の前の子どもたちの様子だけではなく、他のメンバーの様子や味噌づくり体験全体の様子にも目を向けることができた。その中で、子どもたちと一緒に味噌づくりに苦戦しているメンバーがいたら手伝いに行ったり、自分の仕事が一段落したときに、ボウルを洗ったり、道具を片づけたりすることが積極的にできた。客観的に全体を見たり、周囲の人を意識したりすることで、複数の人数で協働的に動く際に、集団への貢献ができると考えた。

○　全国の味噌地図を作成したが、色塗りや文字の記入など、役割分担をしたことで協力し、短時間で終えることができた。しかし、当日では、味噌づくりから味噌の味見、顕微鏡体験と様々な役割が必要になってきたが、臨機応変にメンバー同士で連携し、子どもたちと触れ合うことができた。

○　中学生や高校生と関わることは多かったが、小学生や幼児とのコミュニケーションにはやや戸惑う面もあった。一番感じたのが、言葉の言い回しや、表現の方法である。相手に合わせて、自分が使う言葉もスイッチしていく必要があることが分かった。

○　正直、準備段階から大忙しだったが、夢中で準備を進めていくうちに、全く話したことのない他専攻のメンバーとも話しながら協力していた。同じ「味噌づくりのサポート」という目標に向かうことで、協力でき、大成功だったと思う。

○　リハーサルで一連の流れは理解したものの、それをいざ子どもたちに伝えるとなると、非常に難しいと感じた。工夫を伝えるためにはジェスチャーだけではなく、子どもたちが理解でき、自分でできるような伝え方をしなければならないと思った。コミュニケーションそのものの重要性に気づいた。

○　子どもたち一人ひとりの反応が違っていて面白かった。一人ひとりに合わせて対応することは楽しかったが、複数の子どもたちに対し、同時に進める難しさも感じた。指導者として、全体の進行に目を向けることも大切であると気づいた。

6. まとめ

初めての試みではあったものの、最終的には約 40 名の子どもたちとその保護者を併せて延べ 100 名を超える参加者に、味噌づくりの体験を提供することができた。

保護者からのアンケートから読み取れるように、発酵食品は意識的に摂られているものの、味噌をはじめとする、その原料などに関しては、近年家庭で多く語られているとは言えない現状である。今回の「手前味噌をつくろう！」は、子どもたちと保護者が、共に発酵食品に目を向ける大きなきっかけにつながったと期待できる。また、味噌づくりだけではなく、全国の味噌の味比べをしたり、顕微鏡でコウジカビを観察したりする体験も同時に取り入れたことは、非常に有効であった。なぜ味噌を熟成させるのか、手を消毒する必要があるのか、そして、目に見えないカビにより私たちの食生活が支えられていることなど、子どもたちの多くの発見に結びつけることができた。

また、学生にとっても、子どもたちに「楽しくかつ分かりやすく伝える」という点と、「メンバーと協働して効率よく作業を進める」という点で、改めて「コミュニケーション」の在り方や構築、そして相手に合わせていくという柔軟性について気づく貴重な機会になったと考える。今回の体験が、教育のみならず、今後の学生たちの各々の職域にて、有機的に作用することを期待している。

末筆になりますが、改めて自然科学の門外漢でありながらこの取り組みが実現できたのは、多くの方々からのご協力や、協働へのご快諾の賜物だと感じております。まずは提案を快く受け入れたくださった国立赤城青少年交流の家の皆様、突然のインタビューにも関わらず、味噌づくりの質問に真摯に応えてくださった㈱須田商店の社長様、JA のスタッフの皆様、本当にありがとうございました。

群馬県立自然史博物館の姉崎智子学芸員からは、味噌づくりの実験にもお付き合い頂くとともに、前日の学生指導に至るまできめ細やかな助言を賜りました。そして、この取り組みを振り返り、発表する貴重な機会も頂きました。心より御礼申し上げます。また、同自然史博物館の居村久美子研究員からも、前日に味噌の配合について、学生たちにたくさんのアドバイスを頂きました。ありがとうございました。

筑波大学山岳科学センターの出川洋介准教授には、助言だけにとどまらず、実験の場のご提供、上田市から赤城山までのたくさんの顕微鏡やプレパラートの貸し出しから運搬、ゼミ生や研究所スタッフの皆さんからのお力添えなど、感謝しきれないほどの多大なご協力を賜りました。深く御礼申し上げます。また、出川ゼミ修士 2 年の小島司さん、修士 1 年の山口絢平さんには群大生と共に、「手前味噌をつくろう！」に加わって頂くとともに、小島さんには群馬県立自然史博物館でのポスター発表の原稿作成、山口さんにはアンケートの解析およびグラフ作成で、たくさんのご協力を頂きました。重ねて感謝しております。

筆者自身も協働の素晴らしさを体験できた取り組みでした。ありがとうございました。

7. 参考文献

小島司・山口絢平・岩瀧大樹・出川洋介（2020）　「菌類学習のための「手前味噌仕込み講座」の実施報告」　群馬県立自然史博物館 ぐんまの自然の「いま」を伝える報告会 2019 要旨集、77.

（文責：岩瀧大樹）

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　安藤　哲也

「現代的学校教育の課題解決シリーズ 2019」の「学び合う仲間による教員研修リレー講座」が次の日程・内容で行われました。延べ参加人数は 36 名でした。今年度も教員一人一人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、改めて御礼申し上げます。

講座日	担当／所属／専門分野	内　容
第１回講座 5月18日	（常葉大学） 堀井　啓幸　教授　教育経営	2030年の学校と学びを考える学校建築
第２回講座 5月25日	（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Ⅲ ーメンタルヘルスの理解とセルフケアの支援に向けてー
第３回講座 6月15日	（群馬大学） 安藤　哲也　教授　生活科・教育実践	子どもの学びをつなぐ幼小接続
第４回講座 6月29日	（東京学芸大学） 佐々木　幸寿　教授　教育行政学	学校における教育法規の活用 ー弁護士への対応と活用ー
第５回講座 7月6日	（群馬大学） 吉田　浩之　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20日	（富山大学） 笹田　茂樹　教授　教育行政学	教員の働き方改革と「チーム学校」
第７回講座 10月19日	（玉川大学） 久保田　善彦　教授　理科教育	学びが深まるＩＣＴ ー活用形態から授業改善を検討するー
第８回講座 10月26日	（群馬大学） 霜田　浩信　教授　障害児心理学	発達障害児の理解と支援

（各回とも 13:30 ～ 15:00 の開催）

【各講座に参加した先生方の感想】

○自分なりの課題をもって参加させて頂きました。いくつかやってみたいと思うものを教えて頂き、ありがたかったです(特にコーピングについて)。

○現場で管理職をしていますが、実際の法規について勉強する機会がなく、とてもよい学習となりました。

○タイミングよく、現在抱える問題に対するヒントや対応策が頂けました。

○１年に１回でも聞けると、また思い出して、気を付けようと思います。勉強になりました。

○群大ではあまり扱っていないテーマであったため、大変刺激的で勉強になりました。参加されていた先生方も、問題意識がはっきりとされていた方々ばかりで貴重なお話を聞くことができました。

○ ICT の指定研修などでは、とかく機器を使うことが目的化してしまうが、教材ー子どもー目標が大前提であることが実感できた。この短時間の中でグループワークまで取り入れて頂き、ありがとうございました。

○とても分かりやすく具体的なお話をお聞きでき、勉強になりました。もっとほかにもいろいろお聞きしたいと思いました。アンテナを高くして受講できる機会を得たいと思います。

○少人数の研修にもかかわらず、先生の熱意ある話は分かりやすく、ためになりました。明日からの仕事に大いにエネルギーをもらった気分です。

○私は退職した者ですが、相談員をしています。以前、知り合いが受講したのを思い出し、申し込みました。とても良い刺激になりました。

○子どもの実態により適切な指導は変わってくるため、さまざまな地域や状況の異なる先生方の指導方法などの意見を知ることができるとよいと思いました。

どの講座の感想からも、教員個々人が学び合い、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。現在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。現場の教員が大学に足を運んで、共に学び合い高まり合うことの大切さを確認する場として、学校教育臨床総合センターのリレー講座があります。

センターとしての取組（4）

協働的開発事業

＜教育臨床事例検討会＞

教育臨床事例検討会 2019 の取り組み ～学びの全国への更なる発信に向けて～

教育臨床心理部門　岩瀧　大樹

9 年目の取り組みとなる教育臨床事例検討会は、今年度も平日の遅い時間帯でのスタートにも関わらず、中毛だけではなく、北毛・東毛・西毛からもメンバーの先生が駆けつけてくださいました。さまざまな事例をもとに、毎回有意義なスクールカウンセリングに関するディスカッションを行うことができました。特に今年は、スクールカウンセラーと教員との連携について、事例を踏まえつつ、具体的な取り組みとして「何ができるか」、「どう協働するか」という点で議論ができたように感じます。各回の概要は以下になります。

2019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	事例および話題	参加者
1	2019年5月28日	(火) 19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	2019年度の学校教育相談を展望する	8名
2	2019年6月25日	(火) 19:30～21:00	県内公立機関カウンセラー	公立相談機関における教育相談実践事例	5名
3	2019年7月23日	(火) 16:00～17:30	県内公立学校教諭	衝動性の問題を抱える男子児童に対する教育相談的事例研究 ー校内リソースを活用したタイムアウト法を中心にー	8名
4	2019年9月24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	8名
5	2019年10月29日	(火) 19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	スクールカウンセリングにおける課題を振り返る	7名
6	2019年11月26日	(火) 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	「いじめ問題」について考える	9名
8	2020年1月28日	(火)		荒天のため延期	
7	2020年2月25日	(火) 19:30～21:00	県内公立学校スクールカウンセラー	小学校5年生男子児童への支援 ー教員チームによる特別支援教育の観点から	**8名**
9	2020年3月4日	(火) 19:30～21:00	参加メンバーによるグループワーク	2019年度の学校教育相談を振り返る	ー

2020年1月時点での報告とする。

また昨年度に引き続き、今年度も 2019 年 8 月 9 日（金）～11 日（日）に宮城県仙台市の東北福祉大学にて開催された日本学校教育相談学会第 31 回（宮城大会）にて、メンバーの先生が本事例検討会でご提案くださった実践をブラッシュアップし、ご発表されました。発表の開始時刻前から多くの方々がお越しになるとともに、終了時刻を過ぎても、熱心な学会参加者の方々よりたくさんのご質問・ご意見を頂き、大変盛況なポスター発表となりました。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。

「日本学校教育相談学会　ポスター発表に参加して」　県内公立学校教諭　上井　勇一先生

宮城大会でのポスター発表を振り返って、理論と実践の結びつきを実感しました。まず、発表の準備を通していく中で、数ある指導のひとつに終わることなく、確かな経験値として頭の中に残していくことができました。また、普段の指導の中にはさまざまな心理学の理論が背景にあること、反対に様々な理論をどのように指導へ取り入れていくのかを学ぶことにつながりました。この度の貴重な成長の機会を与えてくださった岩瀧先生、支えてくださった全ての方へ改めて感謝申し上げます。

＜フレンドシップ事業＞

体験的科目におけるボランティア養成 セミナーへの参加

教育臨床心理部門　岩瀧　大樹

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」の受講者 63 名、「コミュニティ・サービス・ラーニング」の受講者のうち希望者 33 名、および教育学部有志 2 名の合計 98 名の 2 年生が、国立赤城青少年交流の家のご支援・ご指導を頂きつつ、6 月 22 日（土）～23 日（日）に 1 泊 2 日の「ボランティア養成セミナー」に参加し、13 時間のカリキュラムを受講しました。人間関係づくりの演習には、現在群馬県内の学校で活躍されている OB も駆けつけてくださり、先輩として様々なアドバイスを伝えてくれました。荒牧キャンパスではなかなかできない深い体験ができました。また、救命講習においては、前橋市消防局白川分署の皆様にも多大なご協力を頂きました。

参加者たちはこの体験をもとに、2019 年 6 月から 2020 年 1 月まで、各自が地域の子どもたちと触れ合い、更なる研鑽を積み重ねました。貴重な体験が、今後出会う子どもたちへの実践的なサポートにつながることを期待しています。

「群大生へのメッセージ」　国立赤城青少年交流の家　福岡　公平　事業推進係長

群馬大学の学生の皆さんには、多くの事業に携わっていただきました。印象的だった姿が 2 つあります。ひとつは、あるゲストのパフォーマンス中、会場を盛り上げてくれた男子学生の姿。もうひとつは、キャンプの帰り際、参加者の子供が、バスから女子学生の名前を叫びながら、いつまでも手を振っていた姿です。ボランティア事業に携わるにあたり、大切にしてほしかった、①誰よりも楽しむこと、②参加者に寄り添うこと、③素敵でかっこいいお兄さん、お姉さんであること、が体現されていました。この 2 つの様子以外でも、皆さんとても頼もしかったです。また、一緒に子供たちの笑顔をつくりましょう！！

「ボランティア養成セミナーに参加して」　教育学部保健体育専攻　2 年　松本　大輝さん

ボランティア養成セミナーの 6 月合宿では、グループリーダーと全体のリーダーを担当しました。話し合いの進行をする場面が多かったですが、その中で自分の意見を出すだけではなく、他の人のことも考えての発言が大切だと改めて感じました。人間関係づくりの演習や野外体験では、楽しみつつ、関わりのなかった人たちと協力したり、触れ合ったり、普段の生活では絶対にできないようなことがすんなりとできました。何かをやる遂げることで達成感やメンバーとの関係の深まりが味わえました。サバイバルスキルもある程度習得できたと思います。

また、今までよりも長い救命講習でしたが、最も具体的かつ実践的に学ぶことができました。協力すること、そしてリーダーとして必要なことなど、多くの学びのあった合宿でした。

センターとしての取組（6）

協働的開発事業

＜県内外の教育機関との連携＞

群馬県自然史博物館と筑波大学との協働 ～地域の子供たちとの味噌づくり～

教育臨床心理部門　岩瀧　大樹

教育臨床心理部門担当の体験的科目では、毎年国立赤城青少年交流の家が秋に主催するイベントのお手伝いをさせて頂き、様々なブースを作成して地域の子どもたちと交流しております。今年は、ブース設営に際し、「地域の素材を活用できないか」という点にねらいを向けました。そのプロセスで、群馬県立自然史博物館の姉崎智子学芸員、筑波大学山岳科学センター菅平高原実験所の出川洋介先生とお目にかかることができ、助言を頂きながら、「手前味噌をつくろう！」というブースに挑戦いたしました。国内産大豆の準備には直営店の皆様、麹の準備には長年前橋市内で味噌を作られている須田商店様にお力添えを頂き、11月3日（日）～4日（祝）の「赤城フェスタ2019」にて、約40名の群馬大学生と2名の筑波大学院生が中心となり、2歳から12歳までの子どもたちとその保護者の皆様の約120名と「手前味噌づくり」を体験しました。

保護者の皆様からのアンケートでは、「子どもと一緒に良い経験ができました。発酵の1年後が楽しみです」、「お味噌汁の味噌が案外簡単に作れて親子で楽しめました。全国の味噌地図の試食も面白かったです」、「親子で原材料について話し、顕微鏡で麹菌も見られ、勉強になりました」、「学生の皆さんが子どもたち目線で接してくださったので、子どもが喜んでいました」などのお言葉を頂くことができました。

またその取り組みは、2020年1月11日（土）に群馬県立自然史博物館主催のイベント“ぐんまの自然の「いま」を伝える”におけるポスター発表で、県内のみならず全国の高校生からベテランの研究者・実践者に報告されました。多くの皆様と協働し、そして楽しみながら学びを共有する体験にすることできました。

「群馬大学の皆さんへ」　筑波大学山岳科学センター　菅平高原実験所　所長　出川　洋介先生

地域の子どもたちとの“手前味噌づくり”、楽しかったですね。元気よく朗らかに子どもたちに接する皆さんを拝見して、さすが先生の卵！と感心しました。菌はとかく嫌われがちですが、実は役にも立つということを、楽しかった味噌づくり体験を通して子ども達も親御さん達も理解してくれたと思います。皆さんのおかげです！有難うございました。

「群馬大学の皆さんへ」　筑波大学教育研究科教科教育専攻理科教育コース　修士2年　小島　司さん

先日の“手前味噌づくり”では大変お世話になりました。私自身、皆さんのまっすぐな姿勢には学ぶところがありました。今回の“手前味噌づくり”のように、普段見逃しがちでも、ふと寄り道してみると「おもしろいこと」がたくさんあると思います。ふらりふらりと寄り道しながら、たくさんの「おもしろいこと」を見つけ、それらを楽しそうに子どもたちへ伝えていく、皆さんがそんな「おもしろい先生」になることを期待しています。

編 集 後 記

『教育実践年報』は、９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９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「教員研修リレー講座 講義概要」では、本センター教員のほか、学校建築の視点から常葉大学教授の堀井啓幸氏、危機管理と学校法務の視点から東京学芸大学教授・副学長の佐々木幸寿氏に、教員の働き方改革の視点から富山大学教授の笹田茂樹氏に、ICT 教育の視点から玉川大学教職大学院教授の久保田善彦氏に、それぞれ執筆していただきました。

また、本学で教育実習を経験した学生の意識に着目し、調査した結果に基づく論考を、本学教職大学院教授の佐藤浩一氏にご寄稿いただきました。

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、本県内外の先生方のために、本学教育学部の精鋭な教師陣から、数学教育講座の小泉健輔氏に執筆していただきました。現場目線に立った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９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９号

令和２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

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。