

明星大学 教職センター年報

— Annual report —

— 第1号 —
(創刊号)

2017(平成29)年度



明星大学
MEISEI UNIVERSITY

明星大学教職センター年報 第1号

目次

守文の難きを慎まん	明星大学教育学部教育学科 客員教授 長谷川 清 之	1
インターンシップ制度の組織的活用事例	八王子市立由井中学校長 和 田 薫	5
筋書きのない発想スパイラルを楽しむ ～感じることから始めよう～	明星大学教育学部教育学科 教授 篠 山 浩 文	13
これからの学校に求められる教員養成の在り方について	明星大学教育学部教育学科 特任教授 倉 田 朋 保	19
主体的・協働的な資質・能力を支える視点移動能力の重要性 －視点移動という知的操作の訓練習得が道徳科の目標達成を促す－	明星大学教育学部教育学科 客員教授 荒 井 豊	29
いじめ被害体験と教職志望動機の関係(実践報告)	明星大学教育学部教育学科 特任教授 神 田 正 美	45
海外研修報告 ～シンガポールにおける教育事情について～	明星大学教育学部教育学科 特任教授 高 野 良 彦	51
授業改善について ～学習者が主体的な学びを身に付けるために、 「主体的・対話的で深い学び」を生かした講義の工夫～	明星大学教育学部教育学科 特任教授 高 野 良 彦	57
教員の資質能力を育てるための教職実践演習と教育実習指導	明星大学教育学部教育学科 客員教授 樋 口 忍	63
アクティブ・ラーニングの基本となる国語科の指導 ～小学校「話すこと・聞くこと」の指導を中心に～	明星大学教育学部教育学科 特任教授 邑 上 裕 子	69
緑表紙教科書の数理思想を生かした算数指導 ～新学習指導要領を踏まえて～	明星大学教育学部教育学科 特任教授 高 島 勝 也	81
教職への道 ～知識を深め、意欲を高める～	明星大学教育学部教育学科 特任教授 小 宮 満 彦	91
教職センターの事業について		101
執筆要項		109

守文の難きを慎まん

明星大学教育学部教育学科 客員教授 長谷川 清 之

平成20年4月、明星大学教職センター実習指導員並びに人文学部教育学科非常勤講師としてお世話になって以来、10年の星霜が過ぎようとしています。当時、実習指導員として石原、小野寺、岩木の各先生が勤務されていました。そこに私と郡司先生、榎本先生の三人が仲間入りしました。蜂須賀、樋田両先生のご退職にともなう後補充でした。

実習指導員の仕事内容は、教職センターの指導業務一般でした。学生に対する生活指導、教職ガイダンスの講話、インターンシップ、教育実習校訪問、東京都教師養成塾事業への参加、論文指導、面接対策指導、研究発表会への参加等でしたが、論文指導やインターンシップの配属学校の割り振りなどの事務の一端を担っていました。また、教職に関わる非常勤講師は、「初等教育実習基礎演習」、「教育学の理論と実践」等でした。現在の「教育実習」、「インターンシップ」に当たるものですが、教育実習生が多く学校訪問校の調整に苦勞しました。私はこの他、国語関係の科目、教員免許更新講習、通信教育の科目修了試験、レポート添削、スクーリング等も担当しました。実習指導員の勤務時間は、一日7時間、週4日と5日勤務を選択できましたが、4日を選択しました。給与は実習指導員と非常勤講師と二本立てで、授業に出る場合は、実習指導の賃金がカットされました。一年後、担当課長の努力もあり、両方を大学の勤務時間とカウントし、4日勤務の私も日本私立学校振興・共済事業団組合に加入することができるようになりました。

多忙な日々でしたが、仕事は「意気に感ず」ことができました。教職とは、教員の仕事とは、学級経営とは、児童理解とは、特別活動とは、生活指導とは、授業作りとは、学習指導要領、教育法規、教材研究、教科指導、実習指導、論文指導、面接指導と…、指導すべきことが山ほどありました。仕事に「断・捨・離」の六十代が、新たな挑戦となりました。教員の合格者が希な時代でしたが、精気溢れる、明るく、素直な、のびのびとした学生に出会えました。この学生を、教員にしたいと心から思いました。昼食時は、学生のこと、授業のこと、仕事の段取りや要望事項を話し合いました。まるで職員団体のように人員増加の要望や授業のコマ数、科目の人数、勤務条件、事務の効率化、大学の経営に関する要求を当時の担当課長やセンター長、学部長に申し上げることが度々でした。

こうした中、小学校をベースに、中・高校教育の教科および教職専門に強く、しかも実践的指導力のある教師のスペシャリストを養成する改組が始まりました。小学校教諭1種(全科)教諭取得に加え、新たに中学校・高等学校教諭1種を同時に取得するための8選修(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、英語)を設ける教育学部の立ち上げです。小、中学校教員の人事交流、中高一貫教育、連携及び共通理解の観点からの時代の要請に応える経営判断と受け止めました。

平成22年4月より、実習指導員は特任准教授としての辞令をいただきました。今までの仕事が認められ、大学教員としての待遇、勤務条件、研究室等、大幅に処遇改善をしてもらいました。これに伴い懸案であった実習関係の科目や授業の学生数、特に教職に関わる科目の少人数授業が実現していきます。この年、教育学部に一年生が約400名入学しました。毎年、同数の学生が増えていきます。そして、特任の先生方が毎年新しく発令されてきました。平成25年度第一期の卒業生は、正規採用、期限付き併せて90名が教員採用試験に合格しました。この後、毎年、131名、133名、160名と多くの合格者を輩出しています。平成25年度の論文基礎講座に関わった教員は16名でしたが、現在は29名が担当しています。平成27年には新しく33号館が竣工し、特任の先生方の研究室が整備されました。特任准教授退職後は、大学と学校との連携に関わる専門職として教育実習や論文指導に関わる道も整えられました。現在19号館相談室に、15名の専門職の先生方が仕事をされています。本年度より特任准教授が特任教授へ、専門職が客員教授

として遇されることになりました。

教育学部立ち上げ以前から今日までの充実・発展を鑑みると、まことに感慨深いものがあります。同時に、「草創と守文と孰れか難き」(貞観政要)という問いを想起させられます。太宗の問いに、房玄齡は「草創を難しと為す」と魏徵は「守文難し」と答えます。創業の苦勞とこれを維持する苦勞、両者ともそれぞれの時代に生きることの難さを語っています。これに対して、太宗は「今、草創の難きは、既に以^すに往^すけり。守文の難きは、公等と之を慎まんことを思うべし」と、自らを慎み、自己中心、慢心を自戒しています。草創の困難はもはや過ぎ去って、守文の困難に立ち向かう気構えを述べています。

本学は、1964(昭和39)年の開学以来、「和の精神のもと、世界に貢献する人材を育成する」目標の基に、「人格接触による手塩にかける教育」や「実践躬行の体験教育」の理念を掲げています。開学当初からすべての学部・学科に教職課程を開設し、次世代を担う教育者として、人間性豊かで社会性と専門性を備えた、熱意ある教師の養成に努めてきました。今、「教育の明星」としての評価を確固にしています。

現在、百名を遙かに超える教員を毎年送り出しています。こんな時代だからこそ、「之を慎まんことを思うべし」です。小林先生が初めて教育現場から大学に入り、その後、蜂須賀、樋田、石原、小野寺、岩木先生と続く時代を含めての15年間は、正に草創の時代であったと思います。今は、物的、人的な環境、運営・組織等が整備、充実され、教育学部の使命として教員育成に成果を上げています。守文の時代を迎える心構えが必要でしょう。それは、現状を維持できればよいということではなく、教育内容を充実することです。自己中心や慢心を慎み、大学の掲げる理念をどのようにして実現するのか、各人ができることを改めて問い直すことが必要です。「熱意ある」「人間性豊かな」「実践的指導力のある」教師の育成は、各教科等の指導力向上が不可欠です。人として豊かに、学び続ける姿勢を備えた「磨きあい高めあう熱意ある教師」の育成は、指導する側に問われる課題でもあります。自らの原点に立ち返り、本気で教師をめざす一人ひとりの学生をどのように支援するのか、自身の能力開発に取り組むことが重要です。

私は、この10年間、明星大学の教員として各学校の校内研究会に国語講師として参画してきました。ここ数年、現場の人事構成が様変わりしています。経験年数10年未満の若手教員が大半を占めています。この間、授業時数が増え、勤務時間内で授業準備、研究に取り組む時間の確保が難しくなっています。何より教員相互の学び合いが劣化しているように思えます。国語科指導は教材研究が命です。例えば、『ごんぎつね』では、物語の結節点である「その明るる日も」の「も」を読むことが大切です。「も」は語り手の陳述性の高い「陳述の副助詞」といわれています。ごんの行為の意味を考える窓口が「も」なのです。「白いぼうし」では、白いぼうしを取り上げたとたんにファンタジーのスイッチが入ります。女の子が松井さんを小さな野原の前に連れて行きます。松井さんには、シャボン玉のはじけるような小さな声が聞こえてきます。松井さんの心象に筆者の願いが込められています。教材を自ら掘り下げて読み、言葉の意味を追究する学習を実現するためには、教師の読む力が大事です。教師の教材観、指導観が見えない、基礎的、基本的な知識、感性・教養に疑問を持たざるを得ない授業を何度も見てきました。大学で学ぶべきこと、そして学校現場で磨くことは何かを考えさせられました。

「ごんぎつね」は各社で取り上げられている教材です。新美南吉の文学を読み、教材としての可能性を発掘するためには読書経験が必要です。「白いぼうし」の4冊のシリーズ本を読み込み、現実と非現実の「間^{あわい}」で不思議な体験をする松井さんを通して、作者の願いを知ることが大切です。読むことの体験無しに指導はできません。教育計画や時間に縛られることなく、自由な学びは大学だからできることです。よい読み手を育てることが大事です。それぞれのキャリアを生かし大学で指導すべきことは何か、教員を育成する意義を問い直すことが大切です。指導技術や知識、特に学級経営や児童理解等は教員となってから身につけるものです。

教員になってからも意欲的に学ぶことができる学生を育てることが大事です。子どもにこんな体験をさせたい、この教材でここを指導したいという願い・理想・志を立てることが大事です。国語科は、話す・聞く・書く・読む言語活動を通して国語力を磨くことが大切です。多くの作品を読んだり、価値ある話題

を話したり聞いたり、書いたりする基礎的な体験をすることが重要です。また、文献や実践報告、資料に触れ、教員として必要な知識や感性を育むことが大事です。教職教養や教科教育に関する知識の習得を受験勉強ばかりではなく、日々の講義や演習、自主的な学習、体験活動、任意の部活、アルバイト等、大学生活を通して学ぶことが大切です。教育は人を育てる仕事です。使命と責任を自覚し、どのような学級を実現するのか、授業や生活指導、人権教育、キャリア教育等について、元気に語れる、志気の高い、理想をもった学生を育てることが肝要です。

この度、『明星大学教職センター年報』を創刊することになりました。教職課程の研究・活動の成果を学内外に発信するものです。誠に時宜を得た企画と賛意を表します。各位それぞれがキャリアを生かし、創意ある研究に取り組まれることを期待します。大学でしかできないこと、そして現場の教育実践に寄与できる研究を期待します。平成32年より、新しい学習指導要領が全面実施されます。実際にこの学習指導要領を具現するのは教師です。チームとして実践に取り組み、そこで育つ子どもの姿が研究の成果であり学校の特色です。教員の資質・能力の向上無しにどのような理想の教育を掲げても絵に描いた餅です。実践的な研究にマニュアルはありません。だからこそ何十年も取り組める研究です。研究は現場の教員と一緒にあって、両輪として子ども達の教育を創っていくことを切に願います。このことが「次世代を担う教育者として、人間性豊かで社会性と専門性を備えた、熱意ある教師の養成を目指す」本学の目指す教員養成に直結するものと確信します。

最後に、今後の明星大学の発展を願いいくつかの課題を述べ御礼とします。合掌。

1. 教育現場の充実には、実践研究は不可欠である。教科書と指導書があれば授業ができるというわけではない。今までの指導を継承し発展させなくてはならない。何を引き継ぎ、どこを止揚するのか、新しく取り組むことは何か、指導観、教材観を構築することが重要である。
2. 各自のキャリアの教授だけでなく、キャリアを生かした大学だからこそできる研究に取り組むことが肝心である。これを教員を目指す学生に、現場の教員に還すことが大切である。また、現場の抱えている問題について、共有、協働することが大事である。
3. 研究成果を発表し、多くの卒業生の実践発表の機会を設け、相互啓発の機会とする。併せて、これから教員になる学生の学ぶ機会や現場の教員の研修の場を提供する。数年に一度は全国規模で「明星大学教育学部実践研究交流会」を開催したい。
4. 教職に関係する資料、現場の研究物を収集し整理する。教職に関わる「教職資料アーカイブセンター」を構築する。センターに行けば必要な資料が得られる。必要なレファレンスが受けられるようにする。このための専門職を設ける。常時学生のニーズに対応できるようにする。
5. 授業で使用する自前の教科書、教職に関する図書を発刊する。単著、共著、監修でも教科書を創ることが重要である。学生が自学自習できるようになる。特に通信教育は、教科書を基本に学んでいる。

インターンシップ制度の組織的活用事例

八王子市立由井中学校長 和田 薫

1. はじめに

今日、学校現場には様々な要望が出され、かつ多くの課題が山積し、教員の多忙化が進んでいる。学校現場での工夫がなされていないわけではないが、少子化による学校規模の縮小により、学校組織の運営に関わる分掌等の仕事をより少ない人数で分担しなければならず、またアクティブラーニングへの教材研究や個別指導計画策定などへの対応が、仕事量の確実な増加を招いているのは明らかである。“働き方改革”という掛け声もあるが、人・物・金の慢性的不足の中で、学校を正常に運営するには、その分、教員一人一人に無理なしを寄せがいつているのは、学校現場では周知の事実である。

もちろん、これらの課題を劇的に解決する方法はある。例えば先進諸外国のように、20人程度の学級を導入して、とりあえず教員数を倍増し、教員一人が分担する授業数や分掌の仕事量を削減することが一番である。教員一人当たりの担当する生徒数が少なくなれば、よりきめ細かい対応が可能になり、個別支援計画を始めとして、個に応じた教育が一層、導入されやすくなるであろう。しかし、現実的には教員一人ひとりの努力と奉仕の精神に縋っている状況が続いており、大胆に教育への投資がなされるようになるには、まだまだ時間がかかりそうである。

しかしながら、現場では悠長に社会情勢の変化や予算配分を待っている余裕はないのが実情である。教師としての義務を実直に果たそうとしている者が倒れてしまう前に、現存する社会資源を活用して、教員の多忙化にブレーキをかけるのが、教育管理職の最低の責務であると考えます。そして、教員が余裕を持って教育活動に当たれるようになることが、児童・生徒にとっての最大の利益となる。

以下に紹介する事例は、八王子市立由井中学校で実施してきた大学と連携したインターンシップ制度の活用事例である。筆者が赴任してからの6年間、明星大学のインターンシップ制度を組織的に活用し、学校経営上非常に大きな効果を得てきた。特に、教職員の多忙化の解消に対しては、大きな効果をもたらしている。是非とも各校でのインターンシップ制度の導入において、参考にしていただけたら幸いである。

2. 明星大学のインターンシップ制度について

八王子市立由井中学校に赴任してきた時点では、インターンシップ制度を活用しておらず、学校内にはボランティアなどの大学生(学生サポーター:以下GSとする)は皆無であった。各大学に大学生ボランティアの派遣をお願いしたところ、10名のインターンシップ希望者を明星大学から派遣していただけたこととなった。

明星大学のインターンシップ制度は大学2年生が対象である。4月下旬から2月までの約1年間、毎週木曜日に授業として行われている。授業時間は勤務時間に合わせて設定しており、朝8時から夕方5時までとなっているが、本校での実態をみる限り6時半の部活終了時まで参加している学生も多い。

例年、八王子市では教育委員会が各大学からのGSをまとめて募集し、5月下旬からの配置を決定している。しかしながら本校では、大学の特別な配慮により、体験的に4月上旬の身体計測・スポーツテストから参加していただいている。学校に於ける煩雑な業務は年度当初の4月に集中する。この時期に10名を超すGSの応援を得ることで、学校業務の円滑なスタートへの非常な力となる。

3. インターンシップ制度の導入における配慮事項

インターンシップ制度により大学生を受け入れる場合、多くの学校では2～3人を上限にしていると思われる。その理由として、インターンシップ制度によるGSは教育実習生に似た位置づけか、または教育支援員のような存在と考えられているのではないだろうか。教職員の認識では、一概にGSは即戦力にはならず、むしろ学校には負担が増えると考えているため、受け入れ人数に上限を設けていると思われる。確かに、週に一回程度来るGSはある意味、長期にわたる教育実習生のような存在で余分な手間や時間がかかり、教育現場における負担感や心配も十分理解できる。実際、学校現場で即座に課題のある生徒やクラスの見守りなど、生活指導において十分な力が発揮できる大学生は少ない。しかし、そもそもベテラン教員でさえ手を焼く状況に対して、若手教員以上に未経験な大学生に満足のいく活躍を期待するほうが間違っているのである。

しかしながら、インターンシップ制度によるGSを多数配置することにより、かなりの効果が得られるのは事実である。もちろん、受け入れる側の意識改革や組織的システム作りとGSに対する入念なオリエンテーションが必要ではあるが、学年・教科へ複数配置をおこなえば、少なくともGSが一人で判断に迷い、孤立することなく、連携して報告・連絡・相談などが比較的スムーズに行われる。また、GS同士の支え合いによる影響か、GSが途中でやめる割合が非常に低く(ほとんど皆無に)なり、学校への定着率が非常に良くなる。したがって、学校のクラス規模にもよるが、1クラス1名以上の割合で考え、最低でも8人以上のGSを一括して導入することが望ましい。

4. 校内体制について

教職員に対しては、インターンシップ制度の周知とOJT(On the Job Training)の一環としてのGSの活用を周知させる必要がある。そのために、年度当初の会議でインターンシップ制度の資料を配布し、基本方針を確認する。インターンシップ制度の導入における校内体制は本校では進路指導主幹を担当にし、各学年主任、教科主任との相談の上で、教科及び学年を決めて、重層的にGSを配置する(資料1「学生サポーター活用計画(組織図)」参照)。

なお、GSを各学年、各教科にまんべんなく配置することが基本ではあるが、学年、学級の状況と指導できる教員の担当学年や教科にあわせて、重点的に配置をしている。効果的な配置を決定するには、何よりもGSを担当する教員の資質が重要になる。また、養護教諭、教育相談担当や支援コーディネーターによる支援委員会や学年主任による企画委員会での情報交換を重視している。

さらに、教職員に対しては、GSを単なる学校の補助員と見なさずに、将来、同じ職場で働くことになる「仲間」や「後輩」として育てるつもりで、指導することを年度当初の職員会議の場で確認している(資料2:「学生サポーターの学年担当・教科の先生へ」)。

5. GSへの指導及び配慮事項

GSの一人ひとりの活動については、基本的プランは前もって決めておくと共に、その日の状況に合わせて特別な仕事を設定する。オリエンテーション時には、GSの学校における立場と仕事内容を確認することが大切である(資料3:「学生サポーターの先生へ」)。

そして出勤管理やその他の資料として「学生サポーター名簿」・「学校サポーター出勤予定日・出勤簿」・「教室配置図」・「時程表」・「月行事予定表」・「年間行事予定表(家庭配布・教室掲示用)」を学生に配布し、担当者よりオリエンテーションを行う。

基本的プランは専攻する教科（または指導参考授業）の見学及び手伝いが2～4時間、特別支援学級の体育授業等への参加を必修として1～2時間で設定している。しかし、突発的に学校や学年・分掌等で必要な事務作業が生じた時は、基本的に全ての作業に参加、体験させて手伝ってもらっている。もちろん、その際には最終的には教員がチェックして責任を持つが、GSにはその仕事の意義と作業手順、そして作業効率やデッドラインなどを教員が丁寧に説明、指導し、将来の後輩を育てるつもりで、GSにとって勉強となるように心掛けている。なお、余話ではあるが、GSの働きに助けられて感謝した学年や分掌の担当者から、菓子や軽食がふるまわれることもしばしば目撃された。このように学校の業務を表裏なく知ると共に、教職員から学校の一員として受けいれられて感謝される経験は、教職を目指す大学生にとっては、教師という職業をプラスにイメージし、意欲的な学びを支える上でも非常に有益と思われる。

6. GSの活用例（仕事内容）

GSに依頼した仕事や活動内容はおおよそ以下の通りである。

【生活指導面】

- 生徒への見守り（朝・放課後）
- 朝読書、学活での同伴（朝・帰り）
- 部活動の補助
- 給食活動の補助（昼食時の交流も含む）
- 学級活動・学年活動への付き添い
- 行事での係・指導補助（体育祭・合唱コンクール等）
- 外部へ出かける行事での安全指導

【進路学習面】

- 授業アシスタント
- 放課後補習、自習活動の支援員
- 小テスト等の採点（教員が最終確認）
- 学力調査の得点入力（教員が最終確認）
- 家庭学習帳のチェック
- 試験監督補助、特に別室受験の監督補助
- スポーツテスト補助（計測及び記録担当）
- スポーツテスト結果数値の入力
- 水泳指導の支援員（監視員）[保健体育コース]
- 学校評価アンケートの記述文書の打ち込み

【保健美化面】

- 清掃活動補助及び監督
- 身体計測補助（計測及び記録担当）
- 身体計測のデータ打ち込み

【学年・教科等】

- 印刷・印刷物配布
- 実験・実習の補助
- 個別指導の補助

7. 今後の課題と展望

当然のことではあるが、GSをシステムとして多数導入するには、校長の強い意志が求められる。6年前にインターンシップ制度によるGSを導入した当初は、一部の教職員より根強い反対を受けた経験がある。確かに、現場が危惧するようなGSによる予期せぬトラブルが生じることはある。年齢も若いために、生徒の主張に寄り添いすぎて失態を起こす例が無いとは言えない。しかし、教員志望の学生の育成にとって、インターンシップ制度による現場の経験は、非常に効果があることも事実である。むしろ最も学校現場の力になる時が来るのは、インターンシップ制度によるGSを経験した大学生が、引き続き3年次にボランティアとして継続し、さらに4年次に教育実習生となった時である。何よりも一人ひとりが本気で教師を目指して意欲にあふれ、現場の仕事の流れに精通したGS経験者は、新規採用教員より確実に現場の力になっていく。そして、特に教育実習に来る時には、学校の事務的作業にも精通し、生徒ともすでに顔見知りのため、“学校に慣れる”必要がなく、直ちに教科等の授業研究に打ち込めるのである。すでに教員ともコミュニケーションが取れており、何よりも教育実習に対する教員の負担感が少なく、訓練されていない大学生による教育実習で学校現場が混乱することがない。

以上のような意味からも、学校現場において、インターンシップ制度を積極的に導入して、未来の後輩となるGSの育成と共に、学校現場の力となる外部資源の活用を組織的に取り組まれることを提案したい。

謝辞

インターンシップ制度を由井中学校に導入し、組織的に実施する上で、現場で協力していただいた教職員の方々はもちろん、制度の立ち上げと運営の継続には次の方々には特にお世話になりました。高尾山学園 副校長 中屋朱美先生、八王子市立由井中学校 主幹教諭 丹保かおる先生、明星大学教職員センター長 篠山浩文教授はじめ教職センターの方々、記して深く感謝いたします。

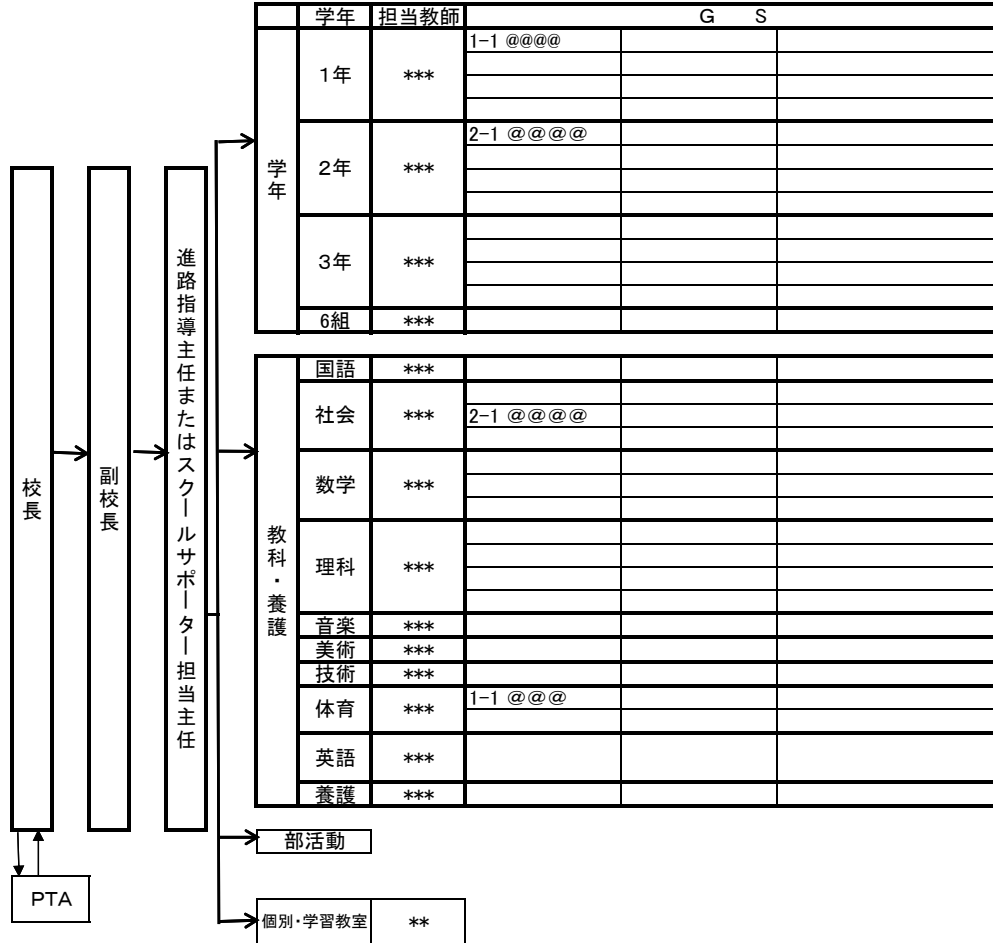
平成29年度 学生サポーター活用計画

進路学習部

目的:

- ・ 授業(授業準備を含む)や学級、学年のサポートや実務経験を通して、教育現場の実態を認識し、教員としての資質を育てる。
- ・ 学生サポーターのサポートによってうみだされた時間を、教材研究やその他の仕事の時間に活用し、授業力の向上を図り、より充実した指導をおこなう。
- ・ 一斉授業で困難を感じている生徒のサポートをしてもらうことで、学力の底上げを目指す。
- ・ 校内におけるセーフティネットを強化する。
- ・ 様々な角度から学校の環境や生徒を見ることで、課題を見つけ改善を図る。

校内組織図:



具体的な活用の仕方:

事務補助	学年・学級・教科	担当教師が活動内容(指導教師、授業、学年・学級事務等)を割り振る。
授業補助	3~4時間程度	授業補助は担当教科を中心に、学力差のある『数学』『英語』を重点に入れる。
6組補助	1~2時間	時間は初日に固定。
部活動補助	放課後	部活動は顧問が補助内容を指示する。(責任はあくまで顧問)

* 活用優先順位 ①授業・特別支援学級の授業 ②学年・校務 ③部活動(セーフティネット強化が目的で、指導者としての活用としない。)

その他:

- ・ 勤務予定日は**が管理する。メールでの連絡先は校長/副校長メール、または電話。
- ・ 学年の事務補助も経験させる。(名簿の整理や印刷、資料作成など)
- ・ 必要に応じて、活用会議を関係の担当教師が開く。
- ・ 未来の教員・同僚として、『育てる』視点から、GSを活用する。
- ・ 荷物置き場は旧PTA室(1校舎2階、職員更衣室となり)を使用する。
- ・ お茶等の小休憩は職員室後方丸テーブルを使用する。
- * 職員室の後方、カレンダー下に『学生サポーター』の道具箱(黒)があります。その中に『出勤予定日・出勤簿』がとファイルされています。退勤時に当日の勤務時間とともに、次の出勤予定日の記入をお願いします。また、履歴書のコピーもファイルしますので、ご活用ください。
- * サポーターは一日の活動計画表を作成して活動します。一覧は、出来上がり次第職員室に掲示しますので、事務仕事ををお願いする際にご活用ください。また、日々の活動予定表は、担当学年の先生に提出してから退勤します。
- * GS用の靴箱を2校舎、2年側の部活用靴箱のひとつ隅に用意してあります。

GS学年担当・教科の先生へ

170404

進路学習部 @@

『不定期で来る 教育実習生』のイメージをお願いします。
 学級経営の一端も経験させたいので、
 無理のない範囲でHRや昼食などもクラスに入れてください。

- * 基本的な内容 授業(教科) 3~4時間程度
 授業(6組) 1~2時間程度(固定してもらえると助かります)
 - * 出勤したら、その日の予定を担当の先生に聞くように言っております。
 お手伝いできる内容を伝えてください。また、学年担当より校務のお手伝いを伝えていただいても結構です。
 - * 学力調査や行事など手が足りない時は、学年に関係なくサポートしてもらおう予定です。調整は出勤予定のGSに合わせて、学年ごと、または丹保が行います。
 - * 個別取り出し授業を受けるのは個別指導が必要で、保護者の許可が得られた生徒が原則です。できるだけ担任制になるようにしてください。
- 月別行事予定などの配布物は丹保が用意します。他にありましたら学年ごとに用意してください。
- 初日にGSに時間割から『基本的な1日の予定』を立てさせています。ご参照ください。(青い紙。サポーター用の工具箱に入っています。)

資料2：「学生サポーターの学年担当・教科の先生へ」：4月当初の職員会議で確認する。

学校サポーター 出勤予定日・出勤簿				
教科	名前		所属クラス	
見本	見本		見本	
日にち	活動予定時間	活動時間	活動時間数	出勤印
月 日()	時 分~ 時 分	時 分~ 時 分	時間 分	
月 日()	時 分~ 時 分	時 分~ 時 分	時間 分	
月 日()	時 分~ 時 分	時 分 時 分	時間 分	
月 日()	時 分~ 時 分	時 分 時 分	時間 分	
月 日()	時 分~ 時 分	時 分 分 時間		
月		時		
月 日()	時 分~ 時 分	時		
月 日()	時 分~ 時 分	時 分		

帰る前に、次回の予定も記入してください。

一日の終わりに
 実際の活動時間、活動時間数を記入します。

出勤したらすぐに押印！

参考資料：「学校サポーター・出勤予定日・出勤簿」：大学の授業として扱うため、出席及び時間管理が必要となる。

学生サポーターの先生へ

平成29年4月
進路学習部 @@

- * 所属学年のGS担当の先生は1年 @@ 2年 @@@ 3年 @@@@ です。
 - * 由井中では、GSを『不定期で来る 教育実習生』のイメージで指導します。学級経営の一端も経験してもらいたいのので、HRや昼食などもぜひクラスに入ってください。(昼食は、コンビニ弁当はOK。ペットボトルは教室では飲めません)
 - * 出勤したら職員室後方でネームプレートを取り、出勤簿に押印(またはサイン)をお願いします。
 - * 一日の活動予定表を立てるにあたって、担当の先生とその日の予定を確認してください。
 - * 朝は学年の昇降口やフロアで生徒へ朝のあいさつ、声かけをしながら見守りをしてください。生徒登校後は、朝読書や掃除等に取り組んでください。
 - * 自分の教科以外の見学も積極的にしてください。見学前に、授業担当の先生にひとこと伝えてください。
例)学活補助、英語補助、6組補助など
 - * 授業以外の仕事もたくさんあります。教材の準備・学級事務・提出物のチェックなど、学校業務も積極的に行ってください。
例)テスト採点、家庭学習ノートチェック、部活動など
 - * 活動の中で、困ったこと・気づいたことなどあれば、すぐに学年のGS担当教員やクラス担当・教科担当の先生に報告してください。ほうれんそう(報告・連絡・相談)を徹底する!
 - * 学力調査や行事など手が足りない時は、学年に関係なくサポートをお願いします。(その際は声をかけます。)
例)健康診断、体育祭など
 - * 一日の活動予定表は、1年間由井中学校で保管したのち、大学に郵送する予定です。返却されたら1年間の活動を振り返ってみてください。
- | | | | |
|----|---|---------|------------|
| 条件 | 1 | 授業(通常級) | 3時間～4時間くらい |
| | 2 | 授業(固定級) | 1時間～2時間くらい |
- * 上履きを2校舎サポーターの靴箱においていてもかまいません。
 - * 欠席連絡、または、予定以外で出勤する時など、連絡が必要な時は、『由井中』までメール、または電話をください。
由井中学校メールアドレス: ***@***-school.ed.jp 由井中の電話番号: 042-***-****(副校長または進路指導主任宛)

GSと言っても、『教師』です。教師としてのモラルを求めます。

- * 休憩時間に大声でおしゃべりをしたり、スマホをいじったりしないこと。由井中での生活は、大学の授業の一環です。
- * 学校、教師、生徒の批判はしない。
- * 教師は生徒の友達ではありません。生徒に電話番号、メールアドレス、LINE等を教えない。個人的な付き合いは厳禁です。
- * 学校内で知った情報(個人情報等)には秘守義務があります。決して口外しないこと。

将来、同じ職場で働く『仲間』『後輩』を育てるつもりで、指導していきます。みなさんの若い行動力、意欲に期待しています。新鮮な視点からの、質問や意見も大歓迎です。

教育実習を本校で希望される学生は、ぜひ登録し教育活動に参加してください。

- メリット1 実習前から、授業に参加することで、生徒の反応や、授業方法などを学べます。
- メリット2 実習で担当する学年・学級に配属するので、実習前に生徒との関係を築けます。
- メリット3 支援級がありますので、支援級での指導などが見学、体験できます。(採用試験時の論文や面接で、具体的な対応ができます)
- メリット4 実際の教育現場の裏側(授業以外の事務作業や、学級経営、生徒指導など)がわかります。

★以下のサポートもお願いします。

身体計測	4月13日(木)8:00集合 体操着持参
体育祭	6月3日(土)8:00校庭集合 体操着持参
授業評価	7月中旬
夏休み補習教室	8月28日(月)から30日(水)午後
合唱コンクール	10月27日(金)8:00集合 オリナスホール8時30分集合

資料3:「学生サポーターの先生へ」:この資料をもとにGSが来校した初日に担当者よりオリエンテーションをおこなう。特別な行事等でのサポート活動の内容については、その行事の実施時期に合わせて、別紙にて詳しく説明している。

GS活用事例 ～スポーツテスト及び身体計測～



朝の打ち合わせの様子

スポーツテストと身体計測の担当者に分かれて、担当教員から注意事項や手順の説明を受ける。



身体計測の様子

教員は計測・記録に携わらないため、生徒の引率・整列等の指導だけに集中できる。



身体計測の様子：身長測定

女子の計測は女子大学生が分担するので、スムーズに進む。



スポーツテストの様子：反復幅跳び

男子大学生は、体力もあるので、見本を示してからのテストも大丈夫。



スポーツテストの様子

本校では、常にGSが多数いるので、生徒は緊張することなく、初対面でも普通に接している。



スポーツテストの様子：50m走

GS（特に保健体育コースの学生）にとっては、実務の貴重な実習体験になる。

* 計測データは作業終了後にGSによって、その日の内に入力される。入力されたデータの確認は教員の責任だが、事務作業量の大幅な軽減により、年度当初の事務作業の大幅な負担削減に貢献している。

筋書きのない発想スパイラルを楽しむ

～感じることから始めよう～

明星大学教育学部教育学科 教授 篠山浩文

1. はじめに

今回の学習指導要領の改訂は、「学習する子供の視点」に立つことを基調に進められてきた。「何ができるようになるか」(教育目標論)が上位に置かれ、「何を学ぶか」(教育内容論)および「どのように学ぶか」(教育方法論)がその目標実現の手段として位置づけられている。教科ありきでなく、内容の習得それ自体が教育の最終目標でないことも明示されている。理科においては、『「観察・実験などに関する基本的な技能、問題解決力、問題解決しようとする態度」(小学校)、「科学的に探求するために必要な観察・実験などに関する基本的な技能、科学的に探求する力、科学的に探求しようとする態度」(中学校)』、すなわち、「子供たち自らが問題を見出し、見出した問題に対して仮説を発想し、その仮説を実証する観察・実験を計画・実行し、得られた結果を考察し、まとめる。」といった「自分の仮説をもとに探求する」、表現を変えれば「自分の発想で研究ができる」子供たちの育成が求められている。著者自身にとって、自身の履歴から、「自分の発想で研究ができる」ことはとても楽しいことであるが、多忙な教育現場やこれから教員を目指す学生にとって、上述した目標達成に向けた子供たちとの具体的な関わり方が新たな課題となるのではないだろうか。

一方、著者は、明星大学における教育学部創設に伴い、理科教員を目指す学生と関わることとなって8年目をむかえた。あくまで著者の私見であることを前置きした上で、本学教育学部理科コースに入学してくる学生の特徴を2つ列記する。

(1)「理科」を“わかりやすく教える”ことを第一に考え、大学の授業を受講している学生が多い。

“わかりやすく教える”ことは、教員を目指す学生にとって重要な資質と考えられる。しかしながら、理科コースに所属する学生の中には、理科は“難しい”あるいは“つまらない”といった概念、言い換えれば、もともと理科は好きではないことが前提にあって、その難しさやつまらなさの軽減につながる「わかりやすい授業」を受けた体験をきっかけに理科教員を目指している学生、“わかりやすく教わる”受動的な気質を持った学生が少なからず存在する。学生によっては、これまでに触れたことがない内容が伴う授業に対して、自分から理解しよう・興味を持とうとする能動性の乏しさを「わかりにくい授業」と捉えて、教員の指導方法に対する不満を示す。

(2)「理科の楽しさを伝える」ことを口にする学生が多い。

本特徴も、理科教員を目指す学生にとって当然の資質と考えられる。しかしながら、学生と話しを重ねていくうちに、学生にとっての「理科の楽しさ」は、高校までの「理科」の世界から抜け出せず、手品のよくな化学実験が楽しい、試験問題を解くことが得意、といった類のものが多い。

本学教育学部理科コースに入学してくる学生に足りないものは何だろうか。その一つとして、「自らが問題を見出し、見出した問題に対して仮説を発想し、その仮説を実証する観察・実験を計画・実行し、得られた結果を考察し、まとめる。」まさに新学習指導要領の目標「自分の発想で研究する」楽しさの経験の乏しさが挙げられよう。「自分の発想で研究する」経験無くして、「自分の発想で研究する」子供たちを育成することは難しい。本課題は、本学学生に限らず、他大学の教員養成課程で学ぶ学生においても抱える課題の一つではないだろうか。

そこで、本稿において、上記課題を解消すべく、理科教員を目指す学生に向けて、「筋書きのない発想

スパイラルを楽しむ」を紹介したい。そもそも「自分の発想で研究する」は、抽象的で難しく感じるかもしれない。実は、自分に正直に「感じる」ことから始めれば「自分の発想で研究する」に繋がる。我々は、日常生活の中で日々行動し、様々な事物に遭遇している。その行動の中で、一人ひとりが喜怒哀楽をはじめとする多様な「感じる」を重ねている。自分自身の感性を信じ、そこから次の行動に結びつけていくこと、これが「筋書きのない発想スパイラルを楽しむ」の始まりである。本稿が、理科教員を目指す学生、さらに研究を志す者や高校生にとって、「自分の発想で研究する」へのヒントの一つになってもらえれば幸いである。

2. 野外で感じたことから始まる「発想スパイラル」

「筋書きのない発想スパイラルを楽しむ」とはどういうことなのだろう。

著者自身の「発想スパイラル」事例の一つとして、あるキノコ「スギエダタケ」との出会いを取り上げたい。

スギエダタケ (*Strobilurus ohshimae*) は、杉の林床(図1)において子実体(キノコ)を発生させるキシメジ科マツカサキノコ属の担子菌で、子実体の傘の大きさが直径0.5～5 cm、柄の長さが1～8 cm、傘の表面が白色あるいはやや灰色、柄は黄褐色を帯び、杉林における希少な食用キノコとして知られているものの、市場では流通していない(図2)。



図1 杉林内 (千葉県山武市)



図2 スギエダタケ (*Strobilurus ohshimae*)

著者が同僚のフィールドワークに同行した際に、偶然スギエダタケと出会い、その人工栽培の成功に至った流れを以下に示す。

1. 杉林でスギエダタケと出会う。(行動)
- 2. スギエダタケの美しさに惹かれる。(感じる)
- 3. スギエダタケを自分の手で育て、栽培できないだろうか。(発想展開)
- 4. 実験室でスギエダタケを培養し、人工栽培を試みる。(行動)
- 5. なかなか思うようにいかない。スギエダタケの人工栽培は難しい。(感じる)
- 6. 人工栽培成功へのヒントを求め、スギエダタケの生態を調査しよう。(発想展開)
- 7. 日本全国の杉林におけるスギエダタケの生態を調査。(行動)
- 8. スギエダタケは、ほぼどの地点においてもリター(落葉層)に埋もれた杉枝からキノコを発生させる。(感じる；発見)
- 9. 8と類似した環境を構築すれば人工栽培可能か。(発想展開；仮説展開)
- 10. 8と類似した環境構築を検討し、人工栽培に成功。(行動；目的達成)

上記のように、スギエダタケとの出会いからすぐに栽培に成功していない。「行動→感じる→発想展開

→行動→感じる→…」の繰り返し(図3：これを「発想スパイラル」と呼ぶこととする)により、スギエダタケの人工栽培に成功した。成功に10年以上を要した。長期間かつ専門的な内容で、学校教育現場における「自分の発想で研究する」へのヒントにならないと思われるかもしれない。本例で最も伝えたいことは、『「フィールドワーク(行動)」→「スギエダタケを美しいと感じる」』である。すなわち、野外を歩くといった日常的な行動で出会った事物に何かを感じ、その自分の感性を信じ、次への行動へと踏み出す一歩が「自分の発想で研究する」に繋がる。「感じる」ことなくして研究は始まらないのである。

さらに、前述した発想スパイラルの中の「7. 日本全国の杉林におけるスギエダタケの生態を調査。」において、「8. スギエダタケは、ほぼどの地点においてもリター(落葉層)に埋もれた杉枝からキノコを発生している。」を感じたことに加え、「8'. 杉林内は他の植物種が少ないこと」も感じている。発想スパイラルで感じることは一つとは限らないのである。まさに筋書きのない発想スパイラルである。以下に別の発想スパイラルを示す。

別の発想スパイラル

- 7. 日本全国の杉林におけるスギエダタケの生態を調査。(行動)
- 8'. 杉林内は他の植物種が少ない。(感じる)
- 9'. その原因は杉が産生するアレロパシー物質(他の生物に対する生育阻害物質)によるものではないか。(発想展開；仮説展開)
- 10'. アレロパシー物質としてカテコール(フェノール性化合物)をモデルにカテコールと菌類の関係を実験室レベルで検討。(行動)
- 11'. カテコール濃度0.3%以上で、多くの菌類は生育できない。カテコール濃度0.2%で生育する菌類の特徴を調べたところ、それらが生産するヘミセルロース分解酵素はカテコール配糖化能を有する。さらにその酵素の中に、これまでに知られていない機能を有する新規酵素を発見。(感じる；発見)
- 12'. 新規酵素を用いて、様々な有用物質を合成できないか。(発想展開)
- 13'. 薬理効果等が期待される配糖体の合成。特許「チロシナーゼ阻害剤」取得。(行動；発明)

上記「発想スパイラル」は、前述した『「1. スギエダタケとの出会い」→→「10. 人工栽培に成功』とは異なる新たな発想スパイラル『「1. スギエダタケとの出会い」→→「13'. 特許「チロシナーゼ阻害剤」取得』といった、いわば「新たな発想スパイラルの島」が構築されている(図4)。詳細は省略するが、こ

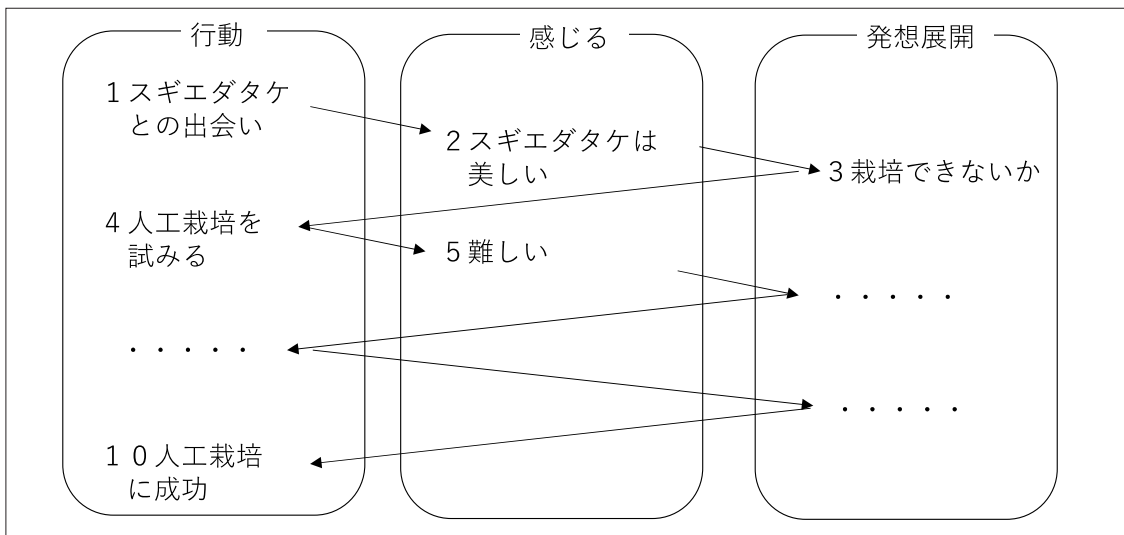


図3 発想のスパイラルのイメージ

のほかに、「杉生葉から分離したカビによる消臭剤の発明」といった別の「発想スパイラル島」も存在する。自分の感性を信じ、行動することにより、様々な発見や発明が生まれるのである。

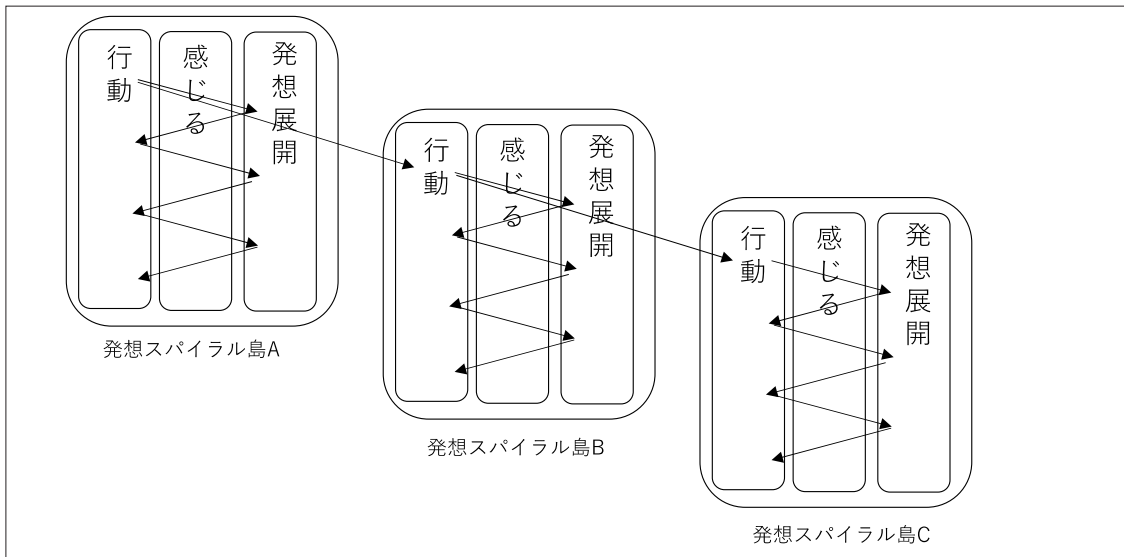


図4 新たな「発想のスパイラルの島」が生まれるイメージ

3. グループ活動による「発想スパイラル」

「1. はじめに」において、本学教育学部理科コースに入学してくる学生の特徴として「自分の発想で研究する」経験の乏しさを指摘した。「自分の発想で研究する」意欲はないのだろうか。本項では、本学学生の可能性を示す発想スパイラル例を紹介する。

著者が担当する授業の一つ「教育実践ゼミ」では、「やりたいことをやろう」を掲げて授業展開している。平成27年に卒業したゼミ生グループ(4名)において、以下の発想スパイラルが展開した。

1. 一人の学生が、本人の希望により備長炭を用いた炭電池を作製。(行動：一人)
- 2. 豆電球が明るく灯らない。(感じる：ゼミ生全員)
- 3. どうやったら明るくすることができるだろうか。(発想展開：ゼミ生全員)
 - ・ (長い備長炭を用いる？備長炭を複数つなげる？食塩水に代わる溶液を用いる？など多様な発想展開)
- 4. 発想に基づく様々な炭電池を作製(図5)。(行動：ゼミ生全員)
- 5. 予想通りの結果や意外な結果に遭遇。食塩水の代わりに「牛乳」を用いても起電することを発見。(感じる；発見：ゼミ生全員)
- 6. 牛乳に興味を示す。もっと調べてみよう。(発想展開：ゼミ生全員)
 - (牛乳の成分は？製品の味くらべをしたい、バターを作りたい、身近な牧場はどこ？など多様な発想展開)
- 7. (行動：ゼミ生全員)
 - * 行動例を以下に示す。



図5 発想に基づく様々な炭電池の作製

(行動例7-1)「市販の牛乳を複数種購入し、味くらべをする。」

成分の違いを“舌で感じよう”と市販の牛乳を複数種購入し、味くらべをした(図6)。
→日々飲み慣れている牛乳を美味しく感じる？(新たな「感じる」「発想展開」へ)



図6 市販牛乳と味くらべの様子

(行動例7-2)「市販の牛乳からバターを作る。」

余った市販牛乳を用いて、バター作りに挑戦した(図7)。
→HP等では「市販牛乳からバターは作れない」と書いてあるが、できるではないか。(新たな「感じる」「発想展開」へ)

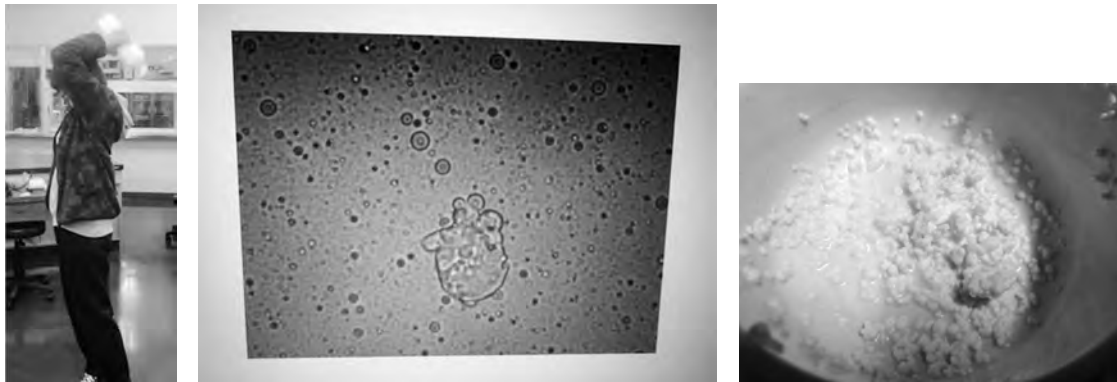


図7 バター作り(市販牛乳を激しく振盪→脂肪球の観察(協力:教育学部富樫伸教授)→得られたバター)

(行動例7-3)「身近な牧場はどこ?→百草ファームの存在を知る。→見学に行く。」

生乳を得るための牧場探しの結果、日野市内に「百草ファーム」が存在することを知り、現地調査を試みた(図8)。
→住宅地に牧場があるがエサや臭い対策はどうしているのだろうか?(新たな「感じる」「発想展開」へ)



図8 百草ファーム(日野市百草)における調査

上述した発想スパイラルは、まさに「炭電池→→→牧場」といった「筋書きのない発想スパイラル」であった。本発想スパイラルの特徴は、最初は一人で始めた「炭電池の作製」を「作って終わり」でなく、「豆電球が明るく灯らない」といった「感じる」をゼミ生全員で共有し、ゼミ生全員の強い探究心を基盤に次への発想展開、行動へ繋いでいったことである。本学学生は「自分の発想で研究する」意欲はないどころか、「自分の発想で研究する」可能性に満ち溢れているのではないだろうか。その可能性に寄り添うことが我々教員の学生に関われる役割の一つであろう。

4. おわりに

昨今、科学技術立国の観点から、「科学コミュニケーション」の重要性が叫ばれている。文部科学省では、「国会、政府をはじめ研究機関、教育機関、学協会、科学館、企業、NPO法人等の団体、研究者・技術者、国民・住民等の個人などの間で交わされる科学技術に関するコミュニケーション活動で、非常に幅広い内容を包含するもの」と定義している。さらに、文部科学省所管の科学技術振興機構（JST）では、学校、科学館、大学、研究機関、民間企業等と連携して、図9に示されるような「理数好きな子供の裾野を広げるとともに、才能を育成する」「理数系教育を担う教員の指導力向上を支援する」といったプロジェクトを企画し、推進している。

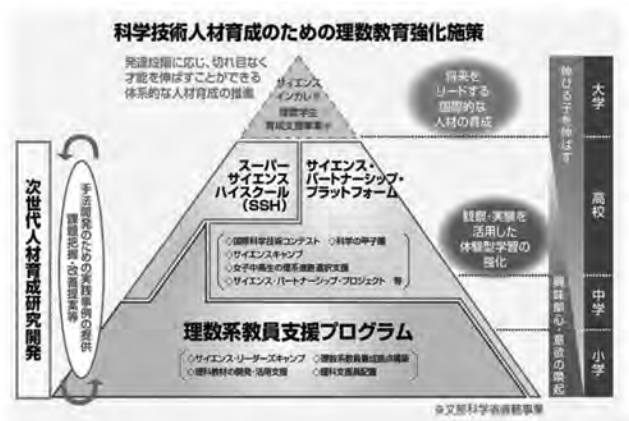


図9 科学技術振興機構の施策（科学技術振興機構 HP より引用）

著者も大学において、「科学コミュニケーション論」といった全学共通科目を担当しており、「科学とは何か」「生活における科学との関わり」等について授業を通して学生たちと考えている。著者は、図9に示されるピラミッド型施策そのものを否定しないが、それが「理数好きな子供の裾野を広げるとともに、才能を育成する」につながる科学コミュニケーションモデルなのか、疑問に感じている。その疑問は、子供たちとのコミュニケーションの在り方に対する考え方や技術・科学観の相違に起因しているのかも知れない。

我々は生きている。そして生きようとする。生きるために先人は知恵を積み重ね、「技」を駆使して、生活に関わる様々な「もの」を生み出し、命をつないできた。その過程で、「もの」「技」の存在や解釈にこだわる“科学する眼差し”が生まれてきたのであろう。ときには「科学」が新たな「技」を生み、新たな「もの」の誕生につながることもあった。人々は、「もの」「技」「科学」を共鳴させながら生活を営み、これからもそれは続くであろう。その未来を担う子供たちの個を育むのが社会の役割とするならば、「科学」といった一方向性を持たせるのではなく、個々の子供たちに秘められた多様な生きる力、創造力、発想力などの個々の可能性にさりげなく寄り添うことこそが、子供たちとコミュニケーションをとる本来の姿ではないのだろうか。「科学コミュニケーション」やその語が子供たちの持つ力や可能性を狭め、足を引っ張ることにつながるとしたら本末転倒である。本稿で示した「筋書きのない発想スパイラルを楽しむ～感じることから始めよう～」が、子供たちや将来教員を目指す学生たちの可能性にさりげなく寄り添うコミュニケーションツールの一つとして寄与することができれば幸いである。

これからの学校に求められる教員養成の在り方について

明星大学教育学部教育学科 特任教授 倉田 朋保

はじめに

大学における教員養成課程において、教職を志す学生のキャリア形成を図るために、教育管理職などの実務経験を有する者が果たすべき役割は大変重要であると実感している。

なぜなら、学校現場における児童・生徒や保護者からのニーズや地域社会の方々からの要望などに対応してきた経験は、書物等からは学ぶことができない実体験を通じて身に付け学んできたものであるからである。また、教育改革の動向に伴う教育課題の趣旨やその内容理解、諸施策の具現化に向けた企画・立案・実施など、教育行政や教育管理職の立場を通じて教育改革に取り組んできた経験もあるからである。さらには、教育改革への対応や教育課題の課題解決を目指す上で、教員の資質・能力の向上や意識改革などをはじめとする教員研修や人材育成にかかわる諸施策の企画・立案・実施、学校経営や学校運営における組織的な取り組みなどに携わるなど、教育改革の実現に向けた学校経営や学校現場での実情を体感してきたからである。

以上のような経験を生かし、教職を志す学生に対して「実務経験者ならでは」、「実務経験者だからこそ」という視点に立ち、次代の学校教育を担う教職を志望する学生に対して、教員としての職責や使命を理解させるとともに、教育改革に応えることができる資質・能力を養成するという役割と責任を果たすために、以下に述べる内容を学生に伝えるとともに、教育に携わる者としての土台作りや教員養成に対する学校現場の期待に応えたいと考えている。

1 「教育は人なり」という言葉の意味について

保護者が我が子に抱く思いや気持ちは、社会構造や社会環境などが大きく変化してきている現代社会においても「我が子可愛さ」という言葉に代表されるように、教員として保護者に対応する際、その思いや気持ちの意味などを理解しておかなくてはならない重要な視点である。また、「おらが学校」という言葉もあるように、地域社会における学校の存在は「我が学び舎」として、愛着の深いものとなっていることも忘れてはならない視点である。

とりわけ、少子化が進む現代社会における我が子に対する保護者の願いは、校種により多少の違いはあるものの、「我が子はこうあって欲しい」「いくつになっても我が子は可愛い」という保護者の本質的な心の表れに触れることがあり、それらの気持ちは否定することができないものである。また、地域社会の方々からは、母校として自分や自分たちが育った心の拠り所でもあり、その地域のシンボリックな存在になっている場合が多い。

これまで直接経験してきた事例を挙げれば、子供が家に帰って「学校で先生に怒られた」という話をした際、子供の言い分を鵜呑みにして、「可哀そうな我が子」、「先生の怒り方は酷い」というような感情が先に立ち、苦情電話となってしまいうケースがあった。このような保護者からの苦情に対応するためには、我が子を思う保護者の気持ちを否定することなく、まずは、「ご心配されているのですね」や「不安な気持ちになられたのですね」などと受容的な言葉で真摯に対応し、保護者が抱いた「不安や心配な気持ち」に共感しながら言い分を傾聴しつつ、「叱った事実関係やその経緯」などを丁寧かつ具体的に伝えていく工夫が必要である。

また、地域の方々からは、学校が地域のお祭りや行事などの会場として活用される際、自治会の方から校長に対して、「先生方がもっと参加してくれると盛り上がるので、来年はぜひ多くの先生方に参加してもらいたい。子供達もうれしいだろうが、我々地域の者もうれしいですから……。」などの要望が出されることも少なくない。これらの要望に対しては、教員の勤務状況や都合を述べるのではなく、学校が地域に貢献するために何ができるかという立場から要望等を受け止める姿勢をもつことが重要である。地域の方々との信頼関係を作るためには、学校便りやホームページなどを活用し、教育活動のねらいや教職員の取り組みなどを積極的に情報発信するとともに、人間関係作りの第一歩として、通勤途上における挨拶の励行が不可欠である。

以上のように、保護者からの苦情や地域社会の思いや願い、学校や教員に対する期待や要望などに応えるためには、教員一人一人が日々の教育活動における言動や姿勢・態度などを通じて具現化していかなくてはならず、まさに「教育は人なり」という言葉の意味に結びつくものであると考える。具体的には、教育者としての情熱や人としての優しさや思いやりを感じさせる日々の言動が何よりも大切である。子供たちはもとより、保護者や地域社会の方々に対する元気で明るい表情や丁寧な言葉遣いは、その土台となるものであると実感している。

教員としての基本的な資質や能力などを培う大学での教員養成段階において、保護者や地域社会の方々との信頼関係を築くための基本的姿勢や求められる言動の重要性に関する理解を深めさせ、教育者としての熱意や使命、教員組織の一員としての自覚と責任、誰とでも分け隔てなくコミュニケーションをとることができる豊かな人間性など、「教育は人なり」の言葉がもつ意味を学生自らが自分なりの答えを導き出せるよう指導することが重要である。

2 我が国における教育制度改革や教育改革の動向に関する理解について

「温故知新」という言葉があるように、教職を目指す上で、我が国における教育が果たしてきた役割や教育改革の動向及び学習指導要領の変遷などに関する理解は不可欠である。また、これまでの我が国における教育改革の動向等を理解することは、今後の教育の在り方を考える上で多くの示唆を得ることができ、自ら学び続けることができる教員となる上での土台となる。

一方で、児童・生徒や保護者・地域社会の方々と日常的に関わりがある学校現場にあっては、目の前の学習指導や生徒指導はもとより、日々の教育活動や直面している多様な課題への対応に追われ、社会の変化や動向などに対応した教育の在り方や改革の方向性などに目を向ける機会が少なくなってしまう傾向もある。

平成18年12月15日には、科学技術の進歩、情報化、国際化、少子高齢化など、我が国の教育をめぐる大きな変化や諸課題に対応するための教育基本法が改正され、その後、平成19年6月20日には、副校長の新設による学校組織の活性化や学力の定義として位置付けられるような学校の目的や目標の見直しを行った学校教育法が一部改正された。また、いじめ問題への対応に端を発した国や教育委員会、学校の責任の所在を明確にするための地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正、教員に対する信頼を確立する仕組みを構築するためなどの教育職員免許法及び教育公務員特例法の改正など、教育関連三法案に関する一部改正も行われた。さらには、いじめ防止対策基本法をはじめ多様な教育課題に対応する法改正もあった。

そして、平成28年12月21日に、「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」という中央教育審議会の答申を経て、平成29年3月31日に新学習指導要領が公示されたことは記憶に新しいところである。

これからの学校教育を担う教員として理解を深めさせたい我が国における教育制度改革の動向や政府主導の教育改革、学習指導要領の変遷などについて次のようにまとめ、学生自らが学び続けることができる

ようにするための土台を築かせる一助としたい。

(1) 教育改革の動向の概要

我が国の教育改革について、ここでは、明治維新以降の学校制度改革に視点を当て、主な内容を整理する。

① 第一の教育改革

我が国における第一の教育改革は、幕末から明治維新後の教育制度改革であると言える。

江戸時代における教育制度は、封建的な社会構造に代表されるよう士農工商の身分に応じた教育が行われていた。武士階級に対しては、それぞれの藩における藩校において、論語等の素読や武術の習得が図られ、武士としての教育が行われていた。また庶民に対しては、寺子屋や私塾などによる教育が行われ、多くの庶民が読み書きを身に付ける機会として存在していた。

以上のような教育は、明治新政府による近代化の下に、教育制度も欧米の学校制度をモデルとして改革が行われた。特に我が国の近代的な学校制度のスタートとなる「学制」が明治5年8月に公布され、初等教育の普及とともに、欧米の技術的・文化的水準に追随するための高等教育が設立され、我が国における近代学校教育制度の骨格が整備された。

② 第二の教育改革

第二の教育改革は、軍国主義から民主主義への転換であると言える。

終戦後、国民権の下に基本的人権などを規定した新憲法が制定され、昭和22年に教育を受ける権利を保障することなどを定めた教育基本法が制定された。また、我が国における教育の目的や義務教育などが明確化にされた。それに付随して教育関係法規等の法整備が進み、6-3-3-4制による新たな学制が導入されるなど大きな転換期を迎え、戦後の民主主義教育がスタートした。

③ 第三の教育改革

第三の教育改革は、教育内容に直接的に関係する改革の重要性を提言した46答申(中教審答申)とも言われている。

この46答申とは、昭和46年に出された中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」(昭和46年6月11日)のことであり、就学前教育から高等教育までの学校教育の全般にわたり、これからの社会における学校教育の役割やその方向性について示唆するものであったことから、第三の教育改革ともいわれている。

④ 中央教育審議会の改革

改革のスピードは、世界的な視野でますます早まっている。そこに生じる課題も多種多様なものが出現し、その課題解決に向けた対応が求められる。21世紀は知識基盤社会と言われているように、環境問題をはじめ、情報化・国際化・少子高齢化など多種多様な課題が存在し、現実的な対応が求められている。教育についても同様であり、これまで約10年単位で「我が国における教育の在り方の基本的な理念」を審議した中央教育審議会や学習指導要領の改訂内容等を検討してきた教育課程審議会などが平成13年(2001年)に中央省庁再編に伴い、世界的な視野に立って我が国の教育に関する諸課題に対応するための審議会として、従前の中央教育審議会、生涯学習審議会、理科教育及び産業教育審議会、教育課程審議会、教育職員養成審議会、大学審議会、保健体育審議会を統合して検討される場が必要となった。

現在の中央教育審議会は、多種多様な課題に対応するため、教育制度分科会、生涯学習分科会、初等中等教育分科会、大学分科会の4分科会から構成され、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号)が平成28年12月21日に出されたところである。

(2) 政府における教育改革への取組

政府主体で責任をもって教育改革を推進し、実行力あるものにするため、内閣総理大臣の諮問機関として内閣直属の調査審議機関が設置されている。

第二の教育改革の時期においては、戦後の教育問題を検討した教育刷新委員会が置かれ、昭和59年には、教育を重視する国民性や所得水準の向上などともあいまって著しく教育が普及した一方で、画一的・硬直的・閉鎖的で個性伸長に課題が見られ、その弊害としていじめ、登校拒否、校内暴力、青少年非行などの教育の荒廃が出現している状況を踏まえ、戦後2度目となる臨時教育審議会が設置された。近年では、教育再生会議、教育再生懇談会、教育再生実行会議が設置され、教育に関する諸課題への対応が政府主導で行われている。ここでは、臨時教育審議会、教育再生会議、教育再生実行委員会についてその概略を整理する。

① 臨時教育審議会

昭和59年に設置された臨時教育審議会は、当時の内閣総理大臣の主導により、教育改革をさらに進めることを目指し、「二十一世紀を展望した教育の在り方」(第一部会)などが検討され、学習指導要領の大綱化や大学入学資格や秋入学制の導入など様々な施策が実施されるようになった。臨時教育審議会の設置は、これまでの中央教育審議会による教育改革ではなく、政府主導の教育改革であることから、第三の教育改革とも呼ばれることもある。

文部科学省発行の学制百二十年史によると、臨時教育審議会の設置の経緯などについては、「昭和五十年代の中ごろになって、核家族化や都市化の進展を背景としつつ、社会連帯意識の喪失、家庭の教育力の低下等が進み、他方で第二次ベビーブームによる過大規模校の増加や受験競争の低年齢化等、児童生徒の教育環境が悪化した。青少年非行が急上昇し、また、小・中学校でのいじめ、登校拒否、校内暴力等社会的に大きな関心と呼ぶ事態が頻発した。中でも昭和五十八年二月に横浜市内で発生した浮浪者襲撃事件、東京都町田市の中学校での教師による生徒の刺傷事件、さらに同年六月愛知県の戸塚ヨットスクールでの訓練生の死亡事件など、社会に衝撃を与える事件が発生した」との記載があるように、当時の社会に大きな衝撃を与える事件が発生していたことなどから、国を挙げて教育改革を進めていく必要性があったことを知ることができる。また、臨時教育審議会における審議経過については、「昭和五十九年九月第一回総会が総理官邸において開催され、諮問は『我が国における社会の変化及び文化の発展に対応する教育の実現を期して各般にわたる施策に関し、必要な改革を図るための基本的方策について』という包括的な課題の下に行われた。審議に当たっては、運営委員会と四部会が設置され、各部会は、第一部会『二十一世紀を展望した教育の在り方』、第二部会『社会の教育諸機能の活性化』、第三部会『初等中等教育の改革』、第四部会『高等教育の改革』を審議事項として検討に入った。その後の全体的な歩みとしては、第一次答申が六十年六月、第二次答申が六十一年四月、第三次答申が六十二年四月、第四次答申が六十二年八月にそれぞれ行われ、同年八月二十日で設置期間満了となった。この間、『審議経過の概要』その四までの公表、会議の開催は総会九〇回を含めて六六八回、公聴会は全国各地で一四回、団体・有識者からのヒアリング四八三人という精力的な活動を展開した。また、審議の経過が積極的に国民に公開され、教育改革に対する国民的な関心を高め、論議を呼び起こした。」などのことが記載されており、当時の社会情勢や変化に対応するという政府の基本的な理念や臨時教育審議会の審議内容を理解することにより、教育改革の方向性を学ぶことができる。臨時教育審議会の四次にわたる答申は、以下のとおりである

ア 第一次答申(具体的な教育改革についての提言：昭和60年6月)

- 1) 学歴社会の弊害の是正
- 2) 大学入学者選抜制度の改革
- 3) 大学入学資格の自由化・弾力化
- 4) 6年制中等学校の設置

5) 単位制高等学校の設置

イ 第二次答申(教育改革の全体像の明確化した提言：昭和61年4月)

- 1) 生涯学習体系への移行
- 2) 初等中等教育の改革(徳育の充実、基礎・基本の徹底、学習指導要領の大綱化、初任者研修制度の導入、教員免許制度の弾力化)
- 3) 高等教育の改革(大学教育の充実と個性化のための大学設置基準の大綱化・簡素化等、高等教育機関の多様化と連携、大学院の飛躍的充実と改革、ユニバーシティ・カウンシルの創設)
- 4) 教育行財政の改革(国の基準・認可制度の見直し、教育長の任期制・専任制の導入など教育委員会の活性化)

ウ 第三次答申(第二次答申で残された重要課題への提言：昭和62年4月)

- 1) 生涯学習体系への移行のための基盤整備
- 2) 教科書制度の改革
- 3) 高校入試の改善
- 4) 高等教育機関の組織・運営の改革
- 5) スポーツと教育、教育費・教育財政の在り方

エ 第四次答申(最終答申：昭和62年8月)

- 1) 文部省の機構改革(生涯学習を担当する局の設置等)
- 2) 秋季入学制について提言
- 3) これまでの三次にわたる答申の総括としての改革を進める視点の提言
 - a 個性重視の原則(画一性、硬直性、閉鎖性を打破して、個人の尊厳、自由・規律、自己責任の原則、すなわち「個性重視の原則」の確立)
 - b 生涯学習体系への移行(学校中心の考え方を改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図ること)
 - c 国際化・情報化への対応(教育が直面している最も重要な課題は国際化並びに情報化への対応)

以上の答申は、現在においても引き継がれ、教育改革の動向を理解する上で重要である。

② 教育再生会議

教育再生会議は、平成18年10月10日に閣議決定により設置され、「21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を図っていくために、教育の基本に立ち返った改革を推進する必要がある」として、当時の安倍信三首相のもとに設置され、福田内閣における教育再生懇談会を経て、平成25年1月に第2次安倍内閣の諮問機関としての教育再生実行会議が設置され、多様な教育課題に対応する教育改革が推進されている。

この教育再生会議においては、学力や教員など学校の問題を議論する「学校再生分科会」(第1分科会)、規範意識や家庭、地域社会の教育力の問題を議論する「規範意識・家族・地域教育再生分科会」(第2分科会)、より大きな教育の改革の問題を議論する「教育再生分科会」(第3分科会)の3分科会で構成され、21世紀の日本にふさわしい教育体制の構築と教育の再生を目指し、ゆとり教育の見直しをすすめ、「社会総がかりで教育再生を」というテーマに以下のとおり、7つの提言と4つの緊急対応の第一次報告を基に、第三次報告までまとめられ、今日的な教育課題への対応に向けた政府としての取り組みとともに、教育改革の方向性を知ることができる。

<7つの提言>

1. 「ゆとり教育」を見直し、学力を向上する。
2. 学校を再生し、安心して学べる規律ある教室にする。
3. すべての子供に規範を教え、社会人としての基本を徹底する。
4. あらゆる手だてを総動員し、魅力的で尊敬できる先生を育てる。

5. 保護者や地域の信頼に真に応える学校にする。
6. 教育委員会の在り方そのものを抜本的に問い直す(地方教育行政法の改正)。
7. 「社会総がかり」で子供の教育にあたる。

< 4つの緊急対応 >

- (1) 暴力など反社会的行動をとる子供に対する毅然たる指導のための法令等で出来ることの断行と、通知等の見直し(いじめ問題対応)
- (2) 教育職員免許法の改正(教員免許更新制導入)
- (3) 地方教育行政法の改正(教育委員会制度の抜本改革)
- (4) 学校教育法の改正(学習指導要領の改訂及び学校の責任体制の確立のため)

③ 教育再生実行会議

平成25年1月15日に閣議決定により設置された教育再生実行会議は、21世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を強力に進めていくための会議として設置され、平成25年2月26日に「いじめの問題等への対応について」(第一次提言)から、同年4月15日に「教育委員会制度等の在り方について」(第二次提言)がなされ、平成29年6月1日に「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上」(第十次提言)など、これまでの教育再生会議や教育再生懇談会の検討事項を引き継ぎ、中央教育審議会との意見交換を重ねながら、教育改革を実行に移すための提言がなされている。

以上のように、臨時教育審議会以降、我が国における多様な社会情勢の変化やそれに伴う教育課題への対応など、政府として取り組んできた教育改革の意義や方向性を学ぶことは、今後の教育の在り方を理解する上で重要な内容である。

3 学習指導要領の変遷について

学習指導要領の変遷については、昭和22年から昭和28年までは、「学習指導要領試案」として示され、現在のような大臣告示の形で定められたのは昭和33年改訂からであり、ほぼ10年ごとに改訂が行われている。昭和33年改訂では、これまでの「手引き」的な示し方から「教育課程の基準としての性格」が明確化させ、昭和43年改訂では、「教育内容の現代化」として、教育内容の一層の向上が図られた。昭和52年改訂では、「ゆとりある充実した学校生活の実現」を目指し、「ゆとりの時間」が新設されるなど児童生徒に対する学習負担の適正化が図られた。平成元年改訂では、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」を目指し、生活科の新設や道徳教育の充実が図られた。平成10年改訂では、「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ」として、基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える生きる力を図るために教育内容厳選とともに、総合的な学習の時間が新設された。平成20年改訂では、「生きる力」の育成を踏襲し、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視し、小学校外国語活動が導入された。

この間、「教育の現代化」「ゆとりの中で生きる力をはぐくむ」「確かな学力の育成」などのキーワードとなる改訂の視点が示され、とりわけ、学習内容の「ゆとり」か「詰め込み」という言葉に代表されるような授業時数の削減と教育内容の量的拡大という二項対立的な教育課程の構築が繰り返されてきた。また、「新しい学力観や評価観」「生きる力」「言語活動」などのキーワードに代表されるような教育内容そのものにかかわる改訂も行われ、「生活科や総合的な学習の時間の新設」「読解力の育成」「言語活動の重視」「アクティブ・ラーニングの実践」など、次々と教育改革が進められている。

今回の学習指導要領の改訂では、「ゆとり」か「詰め込み」という二項対立的な理念構築から脱却して、いわゆる学力の三要素と位置付けられる学校教育法第30条第2項4に示された「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学

習に取り組む態度」のバランスのとれた児童・生徒の育成が強く求められている。

ここでは、平成29年3月告示の新学習指導要領についてその概要を整理する。

(1) 今回の改訂の基本的な考え方

子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」という考え方を重視する。

- ① 教育関係法令を踏まえ、我が国の学校教育の実践や蓄積を活かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を育成する。
- ② 知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で、知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成する。
- ③ 先行する特別教科化など道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により、豊かな心や健やかな体を育成する。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」を活用し、知識の理解の質（活用できる力）を高め、資質・能力を育む。

- ① 「何ができるようになるか」を明確化する。
- ② 我が国の教育実践の蓄積に基づく授業改善を行う。

(3) 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立

- ① 教科等の目標達成を目指し、言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を図るために、教科等横断的な学習を充実する。
- ② 学校全体として、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るPDCAサイクルを活用して組織的な教育活動を推進する。

(4) 教育内容の主な改善事項

- ① 言語能力の確実な育成
- ② 理数教育の充実
- ③ 伝統や文化に関する教育の充実
- ④ 道徳教育の充実
- ⑤ 体験活動の充実
- ⑥ 外国語教育の充実

以上のような学習指導要領の変遷や改訂の趣旨などを踏まえ、教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間から構成される学習指導要領が示す目標や内容及び内容の取扱い、指導上の留意点について、理解を深めさせることは極めて重要であると考えます。

4 これからの教員養成に関する課題について

教員養成に当たり、児童生徒の実態、保護者のニーズ、社会の変化への対応など学校教育を取り巻く多様な環境への対応が重要である。また、これらの変化への対応や具体的な教員養成の課題について、国や地方自治体や各教育委員会でも検討が進んでいる。ここでは、国における教員養成の視点や東京都教育委員会における人材育成について整理する。

(1) 国における教員養成の視点

国における教員養成については、平成27年の教育再生実行会議において、「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)(平成27年5月14日)」が出され、同年の中央教育審議会においても、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて(答申)」(平成27年12月21日)が出された。

この中央教育審議会答申では、「これからの時代の教員に求められる資質・能力」として、次の3点が示されている。

- ◆ これまで教員として不易とされてきた資質や能力に加え、自律的に学ぶ姿勢をもち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質や能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力
- ◆ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒への対応などの新たな課題に対応できる力
- ◆ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性をもつ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力

また、同答申において、教員が備えるべき具体的な資質や能力として、「教育に対する使命感や責任感」、「児童・生徒への教育的愛情」、「教科指導に関する専門的知識や実践的指導力」、「教職に携わる者としての総合的人間力」、「コミュニケーション能力」等として示されている。

(2) 東京都教育委員会における人材育成

東京都教育委員会においては、東京都教員人材育成基本方針に教員に求める基本的な力として次の4項目が示されている。具体的には、児童・生徒に対する「基礎的・基本的な知識や技能」を目指す学習指導力、基本的な生活習慣の定着や規範意識の醸成及び夢や将来を展望したキャリア形成などに関する生活指導力や進路指導力、保護者や関係諸機関との連携を円滑に行うことができる外部との連携・折衝力、学校経営方針の具現化に向けた学校運営力・組織貢献力である。これらの基本的な力は、人事考課制度の自己申告において「いつまでに」「何を」「どの程度」という観点から具体的な取り組み内容を定め、教育者としての専門性を高め、自主的・自律的に研修を積み重ねながら、教育に携わる者の自覚と責任も認識し、児童・生徒はもとより保護者や地域社会の期待に応えることを求めている。また、教員採用試験募集段階から「求める教師像」を次の4項目にわたって示している。具体的には、「教育に対する熱意と使命感をもつ教師」「豊かな人間性と思いやりのある教師」「子供の良さや可能性を引き出し伸ばすことができる教師」「組織人としての責任感や協調性を有し、互いに高め合う教師」である。

さらには、平成22年に策定した「小学校教諭教職課程カリキュラム」を踏まえ、教育公務員特例法等の一部改正に伴い、カリキュラムの対象を全校種の教員へ拡大した「東京都教職課程プログラム」を策定し、東京都の教員を目指す学生が採用段階で身に付けておいてほしい資質・能力を具体的に各大学へ提示された。

この教職課程プログラムは、新規採用教員として身に付けておくべき最小限必要な資質・能力として「教員の在り方に関する領域」、「各教科等における実践的な指導力に関する領域」、「教育課題への対応に関する領域」、「学級経営に関する領域」の4領域が示されるとともに、領域ごとの「到達目標」と「具体的な姿」が示されている。その中で、教育実習については、大学が学校と連携を深め、最小限必要な4項目の資質・能力と関連させた指導内容が明記され、実践的な指導力を身に付けることができるよう効果的な教育実習の実施を求めている。さらには、教職実践演習チェックシートが掲載され、大学で履修する「教職実践演習」等の講座において、学生や大学が学生一人一人の課題を明確に把握し、東京都が最小限必要な資質・能力として求める各領域の修得状況を確認することができるようにするためのものでもある。

今回、東京都が策定した教職課程カリキュラムは、教育公務員特例法等の一部改正に伴うものであり、他の地方公共団体においても大学との連携・協力を図るための教職課程カリキュラムが示されることと推測できる。

5 今後の教員養成に向けて

これまで自らが取り組んできた教職を志す学生への「小論文対策講座」や教員採用試験に向けた「面接指導」の指導等を通じて、「実務経験がある者ならでは、実務経験がある者だからこそ」という視点をもって、これまで述べてきた具体的な内容を踏まえながら指導してきた。

また、東京都が策定した教職課程カリキュラムを踏まえると実務経験者としての責任は重要であると受け止めている。

そもそも大学における教職課程については、大学の特色などを最大限生かした独自性のあるカリキュラムを編成・実施し、学生の自己実現を図るためのものであると考える。

本学においては、自立と体験の各講座におけるキャリア形成とともに、教育学部においては、教育インターンシップという貴重な学びの場があり、教職に対する基本的な理解や教員としての自覚と責任をもたせる学びの場がある。また、中等教育実習A・Bの講座においては、学習指導要領の理解とそれに基づく学習指導案作成、模擬授業を通じた実践的な授業力の育成、さらには、各教科教育法などの講座開設とともに、懇切丁寧な指導が展開されている。

これらの指導の機会を通じて、教員養成の現状と課題に対応し、具体的な課題解決に向けた指導の具現化を図っていかなくてはならない。また、教職に就いた卒業生からは、「学校現場に赴任して、すぐに対応しなければならないことが多々あり、どうしたらよいのか戸惑ってしまった。」との声を聞くことできた。その声の内容は、「始業式・入学式の対応」、「校務分掌における業務の実際」、「遠足等の学校行事の企画・立案・実施」、「保護者会の運営」「通知表の作成」などであった。

教員採用試験への合格を目指すという教員採用試験対策への指導に留まることなく、教科指導等における実践的な指導力はもとより、「柔軟で多様な対応力」や「具体的な職務内容」、「勤務の実情」などを理解させ、児童生徒に慕われ、保護者や地域の方々から信頼されるような魅力ある教師となれるような土台を築かせることが重要である。また、学校における他の教員とのコミュニケーションを深め、協働するための学びの姿勢や態度とともに、学校経営を支えることができる組織貢献力なども視野に入れて育成する必要がある。さらには、自らの心と体の健康維持の重要性などについても不可欠な育成課題である。

以上のことに加え、平成29年10月に東京都が示した「東京都教職課程カリキュラム」の趣旨や内容を受け止め、本学における教職課程との関連性を見定めていくことは、今後の大きな研究課題となってくる。

これらの課題に対しては、「実務経験がある者ならでは、実務経験がある者だからこそ」の視点を踏まえ、指導内容・方法などをさらに工夫し、他の大学教員との連携や協力を深めながら、その職責に添えていく所存である。

参考文献等

- ・ 今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)(昭和46年 6月11日 文部科学省HP)
- ・ 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号 平成28年12月21日 中央教育審議会答申)
- ・ 学制百二十年史 平成4年9月30日発行 株式会社ぎょうせい(文部科学省HP)
- ・ 平成24年度文部科学白書 特集1 教育再生の実行に向けて(平成25年7月31日)
- ・ 教育再生会議 第12回教育再生会議議事要旨(平成20年1月31日 首相官邸HP)
- ・ 教育再生実行会議政策会議 提言等(平成29年6月1日 首相官邸HP)
- ・ これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－(答申)(平成27年12月21日 中央教育審議会)
- ・ 東京都教員人材育成基本方針(平成27年2月 東京都教育委員会)
- ・ 東京都教職課程カリキュラム(平成29年10月 東京都教育委員会)

主体的・協働的な資質・能力を支える視点移動能力の重要性

－視点移動という知的操作の訓練習得が道徳科の目標達成を促す－

明星大学教育学部教育学科 客員教授 荒井 豊

要旨

キーワード：視点移動能力 道徳科 主体的・協働的な資質・能力 指導法

理科教育で意図的計画的に視点移動能力を育成すれば、問題解決能力が身に付くと同時に日常生活における対人（友人、班員）関係の他視点取得能力も培われる。それらに伴い主体的・協働的な資質・能力が向上し、特別の教科 道徳科の目標達成を促進させ、よりよい人生を送る資質・能力が向上できる。

The Importance of Locomoting View-Point Ability From the Viewpoints of Enriching the Active Learning Qualities and Abilities

Arai, Yutaka

Abstract

Training the locomoting view-point ability deliberately in the Science class helps students to acquire not only the ability of solving problems but also the perspective-taking ability of human relations such as friends and group members in the daily life. With these abilities, students can improve their active learning abilities and advance the goal-attainment of moral education, a special subject. As a result of these activities in classes, students' qualities and abilities of sending their better lives would improve.

keywords : Locomoting View-Point Ability , Moral Education , Active Learning Qualities and Abilities , Teaching Method

1. 自然の事物・現象を認識形成を支えるための視点移動能力

(1) 視点移動能力に関する心理学的な先行研究

視点移動に関して具体的で実際的な研究は、ピアジェとイネルデ（Piaget 1956, 滝沢訳1978）による、いわゆる“3つの山問題”（the three mountains task）の研究である。3つの山問題の研究からピアジェとイネルデは、4歳以上から10歳までを反応段階Ⅰ、ⅡA、ⅡB、ⅢA、ⅢBの五つの発達段階に区別し、一般的な視点移動能力の習得の段階は、ⅢB（8歳半～10歳）であり、空間概念の認知（空間認識）の成長を脱中心化の過程であるという考えを示し、他の場所に自己を移し自己以外の視点で考える思考力がこの時期に成長するものとしている。

3つの山問題を中心に1960年代から70年代にかけて盛んに追試研究が行われている。例えば、提示刺激の種類を少し変えるだけで正答率が大幅に変化してしまう事実が明らかにされてきている（田中,1968；

Eliot, J. & Dayton, C.M., 1976; Schachter, D. & Gollin, E.S., 1979)。

また、知覚的複雑さをなくした類似の課題を用いることで、従来型の3つの山問題では考えられない年少でも視点移動が可能であることなどが示されている(Hobson, R.P., 1980; Hughes, M. & Donaldson, M., 1979)。

発達心理学では、視点移動を他視点取得(perspective-taking)能力の中の1つとして捉え、視点を取るという行為について心の中で行われる、みえ(見え)の産出過程まで含めている(佐伯, 1978)。

そして、“みえ”(view)と“視点”(view point)を、次のように区別している。“みえ”とは、心の中に経験を通しての三次元的な奥行きをもって認識し、記憶されている物体や空間自体について、これらの表象(representation)に対してあたかも実際にそのまわりを巡るかのような想像を自由に行うこととし、その“みえ”を生み出すのに必要とされる観察者の位置を、“視点”と捉えている(宮崎, 1985)。

シェパードとメツラー(1971)は、心的回転(mental rotation)と呼ぶ手法を考案し、自己の視点(場所)を基準にして、標準刺激との比較が可能となるように比較刺激の心的操作を見出ししている。また、Cooper & Shepard (1973, 1975)は、“みえ”を産出する情報処理(information-processing)の操作の重要性を主張し、自ら移動する具体的操作を伴わない、イメージした物体を回転させるような心的な視点移動(心的回転—mental rotation)の存在を実証的に確めている。

ナイサー(1978)は、「空間的配列の幾らかは静止している観察者によっても抽出できるが、観察者が動き始めれば、さらに多くの情報が手に入る」と述べて、空間認知(空間認識)における視点移動の機能的な重要性について指摘している。

ギブソン(1979)は、ピアジェ発達理論が生体内部の知的構造重視(発生的認識論)であるのに対して、環境との相互依存性に注目し、環境と主体の両者に関連し、環境の中に存在する価値を持った情報を言い表すアフォーダンス(affordance)という言葉を提唱し、空間に関する一般化した視点移動能力の発達を否定している。そして、空間認識においても人と環境とは相互に依存し影響を及ぼし合って存在していると、他視点の取得理論も環境との相互依存性を踏まえたものでなくてはならないと主張している。

また、鈴木(1993)は「切り取り」という認知的操作の概念を導入し、その「切り取り」操作を促す手だて(ぬいぐるみを置き、見えている範囲に意識化をする)を施せば、子どもも大人と同じような空間の再組織化ができると主張している。この主張は、ギブソンのアフォーダンス(affordance)と同様に空間認識における状況依存性の重要性を示唆するものとする。

以上をまとめると、空間認知(認識)に関する視点移動能力に関しては、発生的認識(個人の知的構造重視)を重要とするピアジェ発達理論と取りまく環境を重要視するギブソンのアフォーダンスの考え方の二つが存在している。視点移動能力についての心理学的な研究は行われているが、学校教育(理科教育)に直接的に結びつけた研究に至っていないものはない。

ピアジェ発達理論は、知識(概念)や技能(例えば観察能力、視点移動能力)を一般的な能力と捉え、随時発達していく考え方が児童生徒の学年上昇に対応し易いなどの理由から、従来より現在まで日本の公的カリキュラム(学習指導要領・教育課程)編成にも大きな影響を与えてきたと推察できる。しかしながら、昨今の発達・認知心理学は、学習環境の状況依存性の重要性を優先した(例えば、ギブソン, 1979、鈴木, 1993)流れとなり、ピアジェ発達理論に対峙する考え方を示している。

(2) 自然の事物・現象の概念形成と視点移動能力

視点移動とは、自分の視点と他の視点を協(共)応することである。視点移動能力(知的操作の習得)が身に付くとは、この協(共)応が円滑にでき、左右、上下、前後(表裏)、角度、方位などを心的に構造化し、方向、方位や対称及び回転の概念化がより高次の認識状態に至ることである。また、それに伴って物体(自然の事物・現象)の位置や運動(運行)の相対性、対称性、相似性、合同性を認識できることである。したがって、視点移動という知的操作は、方向、方位、対称、回転等の概念形成を支える重要な下位概念である(図1参照)。

A Process Skill of hierarchy structure for Science Education

Process Skill of the locomoting viewpoint

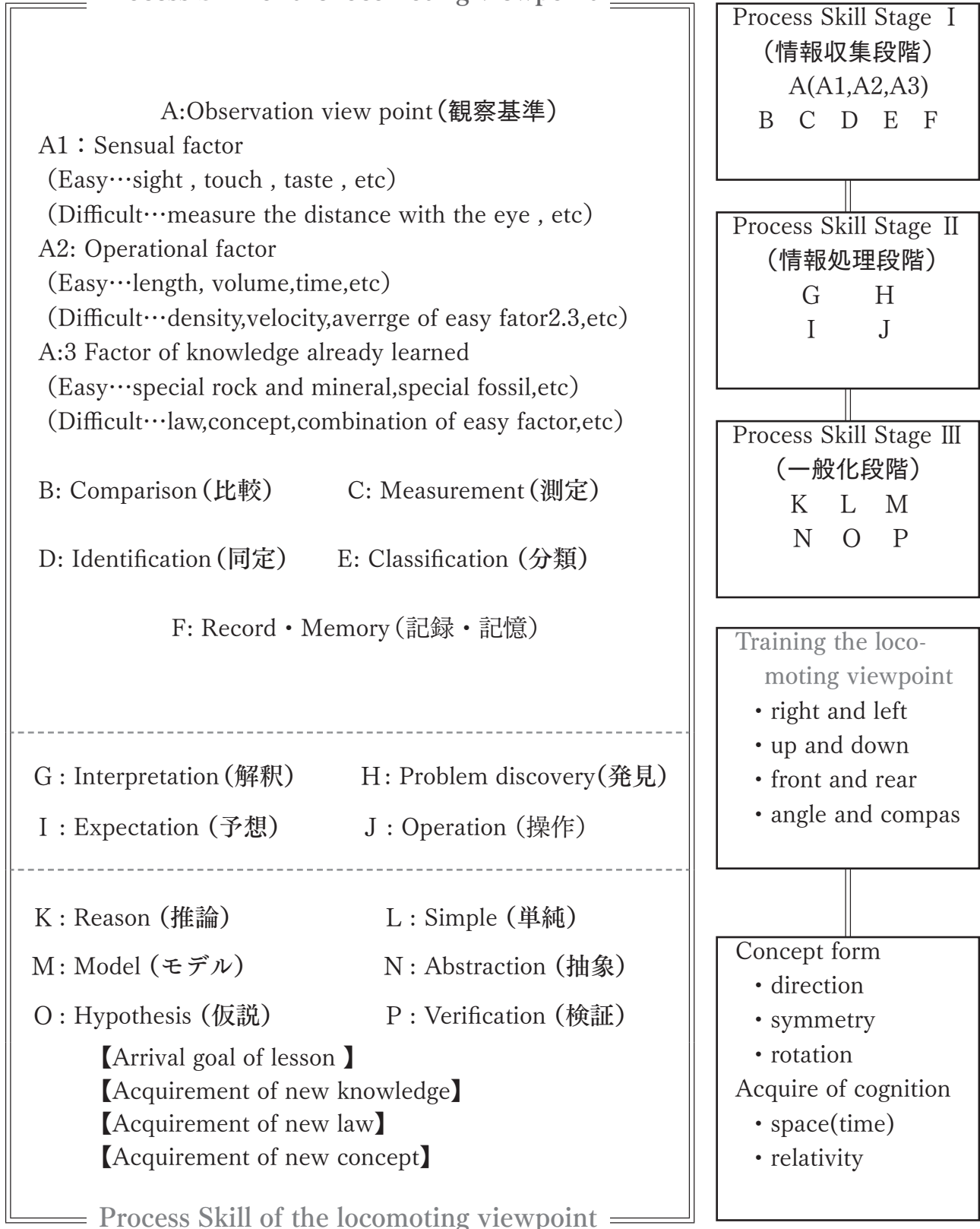


図1 科学的思考・表現を要素的技法で表した構造図 (荒井豊, 2011)

地球上の自分の視点から宇宙の果てから太陽系を眺める視点を頭の中で自由自在（両視点を同時）に操れないと「月の動きと見え方」を理解することは不可能である。

松森(1981a)は視点移動を「座標系の獲得及び座標系の自由な移動」と定義している。この視点移動には、4つのカテゴリーに分けられる(図2)。初歩的な視点移動として、①学習者自身が能動的に空間を移動し、そこからの眺めを知覚するタイプ(タイプI A:具体的かつ能動的視点移動)、②認識対象物が空間を移動し、移動後の眺めを学習者が受動的に知覚するタイプ(タイプI B:具体的かつ受動的視点移動)がある。難度のある視点移動として、③学習者自身が能動的に心的移動し、そこからの眺めをイメージするタイプ(タイプII A:心的かつ能動的視点移動)、④認識対象物の移動を想定し、移動後の眺めを受動的にイメージするタイプ(タイプII B:心的かつ受動的視点移動)がある。

この考えを基に、「座標系の獲得及び座標系の自由な移動」を支える4つのカテゴリーの視点移動を意図的計画的に訓練習得しながら、天文教材(実践1:星の動き)、地質(実践2:地層の広がり)、気象(実践3:寒冷前線の広がりと移動)の自然事物・現象を主体的、協働的に深く学びとらせる教育実践を行った。以下、1)、2)、3)に実践概略を示す。

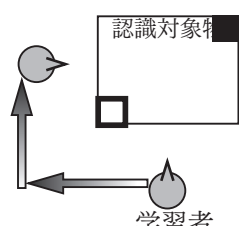
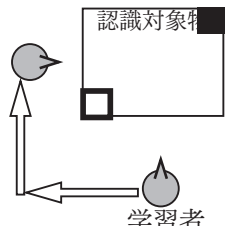
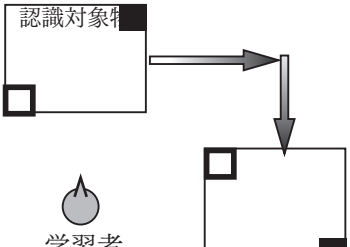
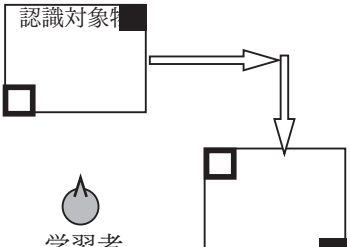
	タイプI (具体的操作による視点移動)	タイプII (心的操作による視点移動)
タイプA・能動的視点移動	<p>タイプI A: 具体的かつ能動的視点移動</p> <p>①学習者自身が能動的に空間を移動し、そこからの眺めを知覚するタイプ</p> 	<p>タイプII A: 心的かつ能動的視点移動</p> <p>③学習者自身が能動的に心的移動し、そこからの眺めをイメージするタイプ</p> 
タイプB・受動的視点移動	<p>タイプI B: 具体的かつ受動的視点移動</p> <p>②認識対象物が空間を移動し、移動後の眺めを学習者が受動的に知覚するタイプ</p> 	<p>タイプII B: 心的かつ受動的視点移動</p> <p>④認識対象物の移動を想定し、移動後の眺めを受動的にイメージするタイプ</p> 

図2 松森(1983)の視点移動の認知機能的階層図(荒井豊、一部修正2011)

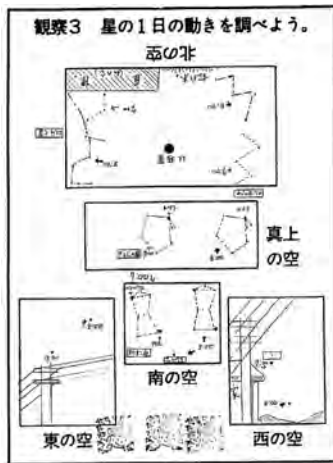
1) 実践1の概要 (星の動き概念形成と視点移動能力の育成)

①星の動きモデル製作のねらい

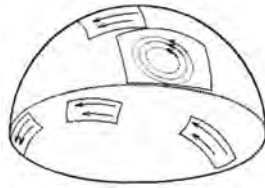
天体空間における地球の自転と星(星座)の見かけの動きの現象を、認識対象物(星の動きモデル)に置き換え、視点移動という知的操作(外側と内側の座標系の獲得や座標系の自由な移動)ができる。

②星の動きモデル製作過程

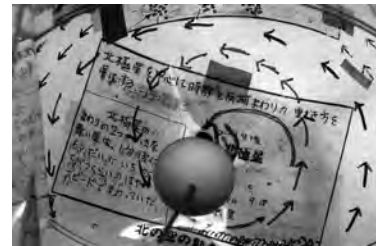
予め生徒が観察した課題プリント(星の1日の動き)を透明シートにコピーした5枚のシート(東の空、南の空、西の空、真上の空、北の空)を透明半球に添付させる作業をさせる。



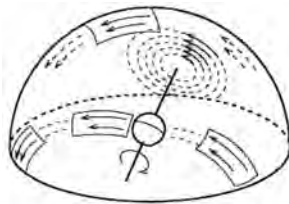
課題プリント(事例)



モデル製作第1段階



モデル製作完成段階(内側)



モデル製作完成段階



モデル製作完成段階(外側)

③星の動きモデル製作の活動と評価(5時間扱いの4時間目:5枚のシート添付作業)

生徒は開始20分後に、下欄に示すように内側と外側の座標系が意識でき視点移動ができるようになる。

- A君の発言
「見る位置で方向や向きが変わってしまう、見るところを最初にきめておく必要があるんだ」
- Cさんの発言
「透明半球が夜空の仮想天球なんだから、内側から見たようにシートを貼る必要がある」や「前の時間に学習した課題プリントの位置といたりきたりする必要があるんだ」
- 他のクラスのB君の発言
「内側から貼るときは地球人、外側から貼るときは宇宙人」や
「内側と外側の貼り方が違うと星(星座)の動く向きが反対になるんだ」

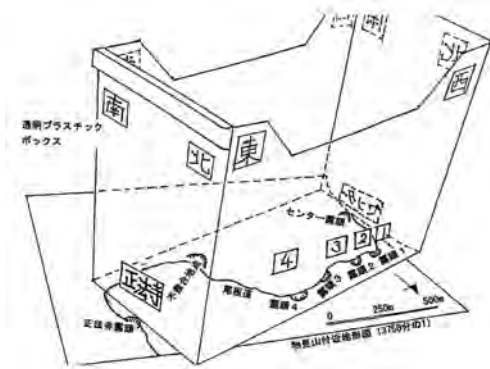
2) 実践2の概要(地層概念形成と視点移動能力の育成)

①地層モデル製作のねらい

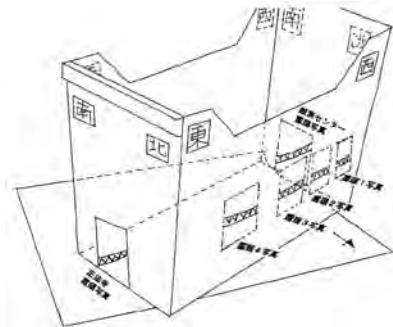
地質空間における地層の広がり的事象を、認識対象物(地層モデル)に置き換え、視点移動という知的操作(外側と内側の座標系の獲得や座標系の自由な移動)ができる。

②地層モデル製作過程

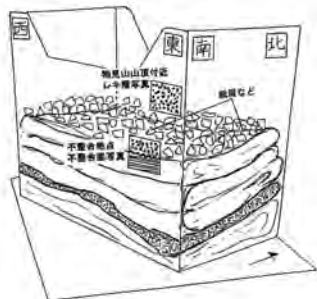
予め生徒が野外観察した露頭写真(露頭1から露頭4、正法寺露頭、宇宙観測センター露頭)と方位ラベルを透明クリアボックスに添付させる作業をさせる。



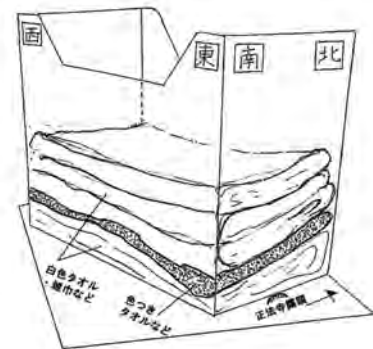
モデル製作第1段階



モデル製作第2段階



モデル製作第3段階



モデル製作完成段階

③地層モデル製作の活動と評価(4時間扱いの3時間)

目: 方位ラベル・露頭写真添付作業)

生徒は開始10分後に、下欄に示すように内側と外側の座標系が意識でき視点移動ができるようになる。



モデル製作完成段階(写真)

• B君の発言と行動

「そうか宇宙観測センターと同じ感覚(向き)で貼ってしまったんだ」と言いながら南と北の方位ラベルを反対に貼り直す。

• B君とDさんの発言

「この貼り方だと先生が写してくれたスライドで見た露頭写真の向きと逆だ」とB君。「裏返しに貼れば」とDさん。「内側から貼れば」とB君。

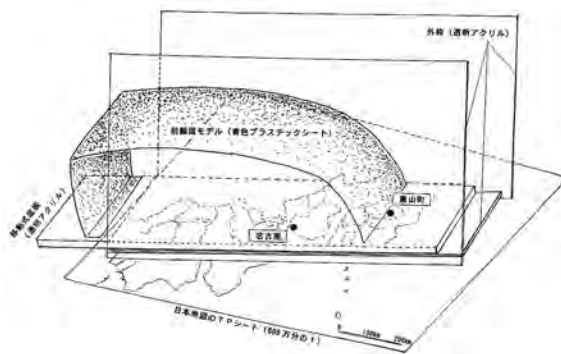
3) 実践3の概要 (寒冷前線概念形成と視点移動能力の育成)

①寒冷前線モデル製作のねらい

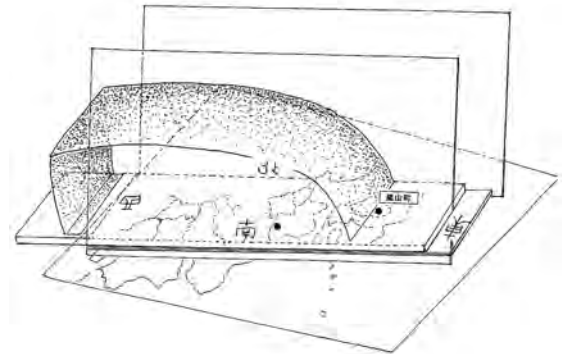
気象空間における前線の広がりやその移動の現象を、認識対象物(寒冷前線モデル)に置き換え、視点移動という知的操作(外側と内側の座標系の獲得や座標系の自由な移動)ができる。

②寒冷前線モデル製作過程

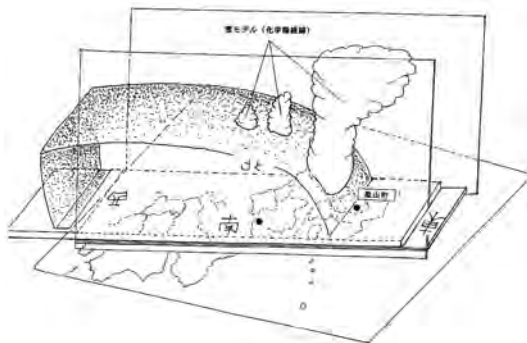
予め生徒が天気図における日本列島上の寒冷前線の移動(九州から関東)をもとに、透明アクリル板と日本地図が複写されたTPシートで寒冷前線モデルを製作させる。



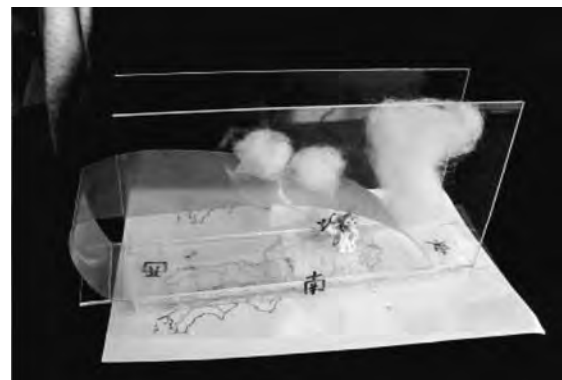
モデル製作第1段階



モデル製作第2段階(方位記入)



モデル製作完成段階



S君の班が製作した完成モデル(人形付き)

③寒冷前線モデル製作の活動と評価(3時間扱いの2時間目:四方位記入作業)

生徒は開始4分後に、下記に示すように内側と外側の座標系の獲得がなされる。

- B, C君の発言

「この方位は、地図の日本列島の中に自分がいると考えればいいんだね」とB君。「なるほど、俺たちは外から眺めているんだよ」とC君。

- S君の発言と行動

「人形のところに自分がいると考えればいいんだ」と言いながら、自分たちの住んでいるところ(埼玉県嵐山町)の位置に人形(白衣を着た科学者)を自発的に貼り付けた。

前述の3つの教育実践(実践1、2、3)は、ともに透明教材教具を製作しながらの具体的な視点移動(タイプI A:具体的かつ能動的視点移動・タイプI B:具体的かつ受動的視点移動)の訓練習得から心的な視点移動(タイプII A:心的かつ能動的視点移動・タイプII B:心的かつ受動的視点移動)の訓練習得を行った。(1)授業の活動状況による評価(実践1:星の動き概念形成と視点移動能力の育成、実践2:地層概念形成と視点移動能力の育成、実践3:寒冷前線概念形成と視点移動能力の育成)、(2)理科感想文又は個人面接による評価、(3)質問紙調査による評価などの評価結果から、3つの教育実践ともに、視点移動能力の訓練習得により、「座標系の獲得及び座標系の自由な移動」ができるようになったと判断できる。

また、図1(荒井豊、2011)に示す科学的思考・表現を要素的技法(いわゆるプロセススキル)の有機的に働きにより班学習での主体的で協働的な学びが行われたと判断できる。このことから、生徒達に深い学びが行われ、自然事物・現象(星の動き、地層の広がり、寒冷前線の広がりと移動)の十分な認識形成がなされたと判断できる。

本研究では、地学的分野の学習内容における科学知識の認識を目指す中で、視点移動能力を育成するための、生徒自身に製作させる立体モデル教材開発を組み入れた実践的カリキュラム開発を行った。

松森(1981b)は、「生物領域では、植物の生長方向、動物の運動方向、生物の刺激に対する反応の方向等、物理・化学領域では、コイルの巻く方向、力の働く方向、音及び光の進み方、フレミングの法則等がある。」と述べ、空間認識に関連する学習内容における方向・方位概念を中心とした視点移動能力の育成の重要性を指摘している。これら、松森の指摘している科学的知識に関しても、教科書等には、それぞれの様子が鳥瞰的に模式図として描かれている場合が多い。そこで、それらの模式図を基に、それぞれの科学的知識の認識を目指す中で、新たに視点移動能力を育成する単元目標を設定し、かつその目標を達成させるための生徒自ら製作する立体モデル教材開発を組み入れた実践的カリキュラム開発も考えられる。そして、中学校理科の第1分野の物理的分野、化学的分野、第2分野の生物的分野、地学的分野における視点移動能力の育成が可能な学習内容を見出し、それを基に中学校理科学習指導要領の中で、視点移動能力の育成を中心に据えた実践的カリキュラム開発と編成を行うことで、生徒により深い学びを保証することになろう。

ノーベル物理学賞を受賞した梶田隆章先生は、「ニュートリノは、極小の素粒子の世界と極大の宇宙を結ぶ架け橋」である述べ、極小という視点と極大という視点を自由自在に視点変換しながらの自然探究の重要性を述べられた(2016.4.24, 受賞祝賀会)。

また、本研究の成果や方策は、中学校理科の学習指導のみならず、小学校理科や高等学校理科の空間認識形成が付随した学習内容に応用できるものと考えている。さらに、技術・家庭科の「家のつくり」などのように他教科・科目・領域においても、空間認識形成が付随する学習内容も存在する。そこで、その学習内容が空間認識形成に付随する学習指導であるなら、本研究の成果と方策は有効なものとなる。

自然の事物・現象の認識から技術・家庭科の人工物・現象の認識へ、さらに、特別の教科道徳科における人間の心情形成に視点移動能力にも、果たす役割が大きいと推察できる。

2. 他視点取得能力と研究の方向性

発達心理学では、空間、認知、役割取得、伝達の4種類の他視点取得能力に分けての研究がある(Rubin, K.H.1973)。これらの課題因子の高い相関関係があると推察されるが、これらの関連性について研究は未だ行われていない。これらの相関研究の限界を乗り越えようとして、ある領域の他視点取得に関する学習が他の領域へも波及効果をもつことを示す研究に着手されはじめている(Zaks, P.M. & Labouvie-Vief, G.,1980)。

上記の他視点取得能力の中で空間(空間認知)に関する能力が、「視点移動という知的操作」と考えられる。その「視点移動という知的操作」の理科における重要性について論述し、理科授業で意図的計画的に訓練習得させようとした教育実践が1. (1)、(2)の報告である(荒井 豊、2009)。

空間に関する他視点取得能力以外にも、ごっこ遊び (pretend play) やリファレンシャル・コミュニケーション (referential communication) と呼ばれる伝達、遠近法を用いた描画など、視点の認識を前提とする様々な心的な知的操作がある。それらの中でも役割取得 (role-taking) は最たる知的操作である。

他視点取得能力の役割取得は、主に人の心の理論 (a theory of mind) の範疇であり、視点を取るという行為は、認知的な操作の一種であり、心の中で行われる。この行為は、みえの産出過程まで含めて、他視点取得 (perspective-taking) としている。この「みえ」は、宮崎が2種類の活動に分類した「“見る”視点と“なる”視点」の“なる”視点のことである (宮崎清孝, 1985)。何か (例えば自然事物・現象) を見るのではなく、自分とは別の人物の立場に立ったとして、その人がどのように考えたり感じたりしているかを類推 (アナロジー) することでもある。対人関係においては、他者の中に置かれた視点のことであり、宮崎の“見る”視点は、空間 (空間認知) における他視点取得の「視点移動という知的操作」に即応すると考えられる。

現在、“見る”視点と“なる”視点の両方を結びつける理論的研究は未だなされていない。しかしながら、宮崎は、両視点に共通する働きとして「仮想的自己」という言葉を用い、いずれの視点を取る際にも、表象としての自分自身が「派遣」されるとしている (宮崎清孝, 1985)。今後、これらの概念を操作的に定義、他視点取得の働きを厳密に理論化していく実践的な研究がなされる必要があるが、未だなされていない。

そこで、これらの課題解決の一方途を見出す為に、「中学校理科における視点移動能力の育成を目指すモデル教材と実践的カリキュラム開発」の実践的研究と筆者の道徳授業の経験をもとに、自然の事物・現象の探究活動における空間 (空間認知) の視点移動能力と道徳の授業における役割取得能力との関わり合いを明らかにするとともに、道徳科の指導法について論究する。

さらに、新学習指導要領の改訂の基本方針「主体的・協働的 (対話的) な資質・能力」と他視点取得能力の関係について論究する。

3. 理科の視点移動と道徳科の役割取得の関係性

(1) 理科教育と Active Learning (AL)

Active Learning (AL) とは、教員による一方向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・学習法の総称と文部科学省用語集に記述されている。具体的な説明として、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、経験を含めた汎用的能力の育成を図ることとしている。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 Active Learning (AL) の方法であるとしている。

発見学習と問題解決学習は、戦後3回目の学習指導要領改訂の昭和43年改訂で理科指導法に導入されたものである。発見学習は、ハーバード大学のブルーナーの著書「教育の過程」の考え方を基にしたものである。考え方は、児童生徒が自身の頭を使って、自分で新しい知識を獲得する学習であり、予想される近未来の諸課題の問題解決力の根幹となるものである。このように、理科教育では、半世紀前から Active Learning (AL) を重要視してきている。

(2) 視点移動と役割取得の認知活動

現行の中学校学習指導要領解説理科編、第3章指導計画の作成と内容の取り扱い(6)道徳の時間などとの関連の項目に次のように記載されている。「目的意識をもって観察、実験を行うことや、科学的に探究する能力を育て、科学的な見方や考え方を養う」ことは、「道徳的判断力や真理を大切にしようとする態度の育成にも資するものである。」と記述されている (文部科学省, 2009)。この記述から推察されるように、道徳の指導に欠かすことのできない人間社会生活における道徳的判断力の育成に理科指導が大きな役割を果たすことが期待されている。

平成27年3月に学校教育法施行規則と学習指導要領が改正されて、7月に小学校・中学校学習指導要領解説、特別の教科道徳編が公表された。第2章第2節2 道徳性を養うために行う道徳科における学習の項目内容の「(3)物事を多面的・多角的に考える」には、次のような表記がある。

「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うためには、児童が多様な考え方や感じ方に接することが大切であり、児童が多様な価値観の存在を前提にして、他者と対話したり協働したりしながら、物事を多面的・多角的に考えることが求められる。このように物事を多面的・多角的に考える学習を通して、児童一人一人は、価値理解と同時に人間理解や他者理解を深め、更に自分で考えを深め、判断し、表現する力などを育むのである。」と解説道徳編に記述されている(p17, 2015, 文部科学省)。

筆者は、小学校、中学校教師として、理科指導を中心に教育実践を積み重ねてきたが、学級担任として道徳授業の実践も行っている。特に理科指導においては、児童生徒に自然の事物・現象を目的意識をもって観察、実験を行なわせ、科学的に探究する能力を育て、科学的な見方や考え方を養うよう指導工夫・改善を重ねている。その成果の事例として博士論文「中学校理科における視点移動能力の育成を目指すモデル教材と実践的カリキュラム開発」があげられる。(荒井豊, 2009)

1. (1)、(2)「自然の事物・現象を認識形成を支えるための視点移動能力」で述べたように「視点移動という知的操作」は、科学的思考・表現の科学的技法要素(プロセス・スキルと呼ばれる)の中で最も下位概念であるため、自然の事物・現象の探究活動のすべての活動に関わり合いを持っている(図1, 科学的思考・表現を要素的技法で表した構造図, 荒井豊, 2011)。また、「視点移動という知的操作」は、ピアジェの発生的認識論のように、自ずから身につく認知的能力でなく訓練習得されることにより身につくものである。教師が意図的・計画的に指導することにより身につくものである。

一般に「他視点取得能力」は、空間、認知、感情など異なる領域の他視点取得間に共通するものと発達心理学では仮定されている。その中で、空間、認知、役割取得、伝達の4種類に分けられ研究された事例もあるが、これらの課題因子の関連性についての実証的研究は未だ行われていない(Rubin, K.H. 1973)。しかしながら、4種類の中で、ある領域の他視点取得に関する訓練習得が他の視点取得領域に波及効果をもたらすことは容易に推測できる。そこで、本稿では、課題因子の「空間」と「役割取得」の関係性について、理科と道徳科の指導法改善の立場から論述する。

まずは、前述した理科学習と特別の教科道徳科における学習の項目内容の第2章第2節2「(3)物事を多面的・多角的に考える」の関係性について、自然の事物・事象の探究する科学的思考・表現を要素的技法で表した構造図を利用しながら理科指導法の立場から論究する(図1, 参照)。次に、空間(空間認知)の「視点移動」と対人関係の「役割取得(role-taking)」が深い関係があることを明らかにする。

空間(空間認知)の「視点移動」は、異なる他の地点もしくは他の視線方向を取得することである。対人関係における「役割取得」は、他者の存在を取得することである。そして、「役割取得」は、共感性のように他者の情動や感情を推察したり、他者が行なうであろう判断や方略を類推(アナロジー)することである。

理科における自然の事物・現象の探究活動の「空間における視点移動の視座(地点と視線方向)を取る」は、対人関係における他人の中に視点を取るという行為と同様な心的な知的操作と捉えることができる。そこで、筆者が行ってきた理科指導に関する教育実践の自然の事物・現象における「空間(空間認知)の視点移動」と道徳編第2章第2節2 道徳性を養うために行う道徳科における学習の項目内容の「(3)物事を多面的・多角的に考える」の人(人間)における「役割取得」の関係性を解明することをねらいに、図3「判断基準と他視点取得能力が必要な道徳的価値」と図4「道徳的価値の判断と表現までのメカニズム」の作成を試みた。

<p style="text-align: center;">プロセス・スキル段階(Ⅰ) A 図1の情報収集段階</p>	<p style="text-align: center;">観察基準が決定できる 判断基準・ものさしが決定できる</p>	<p style="text-align: center;">A₁ 感覚的なもの</p>	<p>容易なもの (e)</p> <p>手触り、硬さ、脆さ、粘りけ、冷たさ、臭さ、舌触り、音色、見た目(色合い)、すべての五感を基にした目測(識別)</p>
			<p>難しいもの (d)</p> <p>操作経験及び知識習得と感覚(感覚神経・運動神経)が融合されている歩測及び目測(識別)</p>
		<p style="text-align: center;">A₂ 操作的なもの</p>	<p>容易なもの (e)</p> <p>長さ、太さ、厚さ、深さ、かさ(容積)、重さ、広さ、大きさ、時間の長さ、温度差</p>
			<p>難しいもの (d)</p> <p>容易なもの(の)の平均値、速度、密度、照度などのように容易なもの(e)の基準を2つ以上組み合わせた二次的、三次的な基準</p>
		<p style="text-align: center;">A₃ 既習知識・体験のもの</p>	<p>容易なもの (e)</p> <p>色、形、特定化石の有無、特定岩石(鉱物)の有無、風化の度合い、岩石変形の度合い 地質構造(クロスラミナ)の有無 パターン認識：認知・習得した道徳的価値Ⅰ パターン認識：認知・習得した道徳的価値Ⅱ</p>
			<p>難しいもの (d)</p> <p>法則、概念及び容易なもの(e)の基準を2つ以上組み合わせた二次的、三次的な基準、道徳的価値概念</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>役割取得能力(他視点取得能力)が付随して必要となる道徳的価値</p> <p>思いやり、親切、信頼・友情、尊敬・感謝、相互理解、寛容謙虚、公正公平</p> </div>

図3 判断基準と役割取得能力が必要な道徳的価値

* 図中の(e)はeasyを示し、(d)はdifficultを示している

* A₂ 操作的なものとA₃ 既習知識のものの解説と事例は、理科教材を参考としている

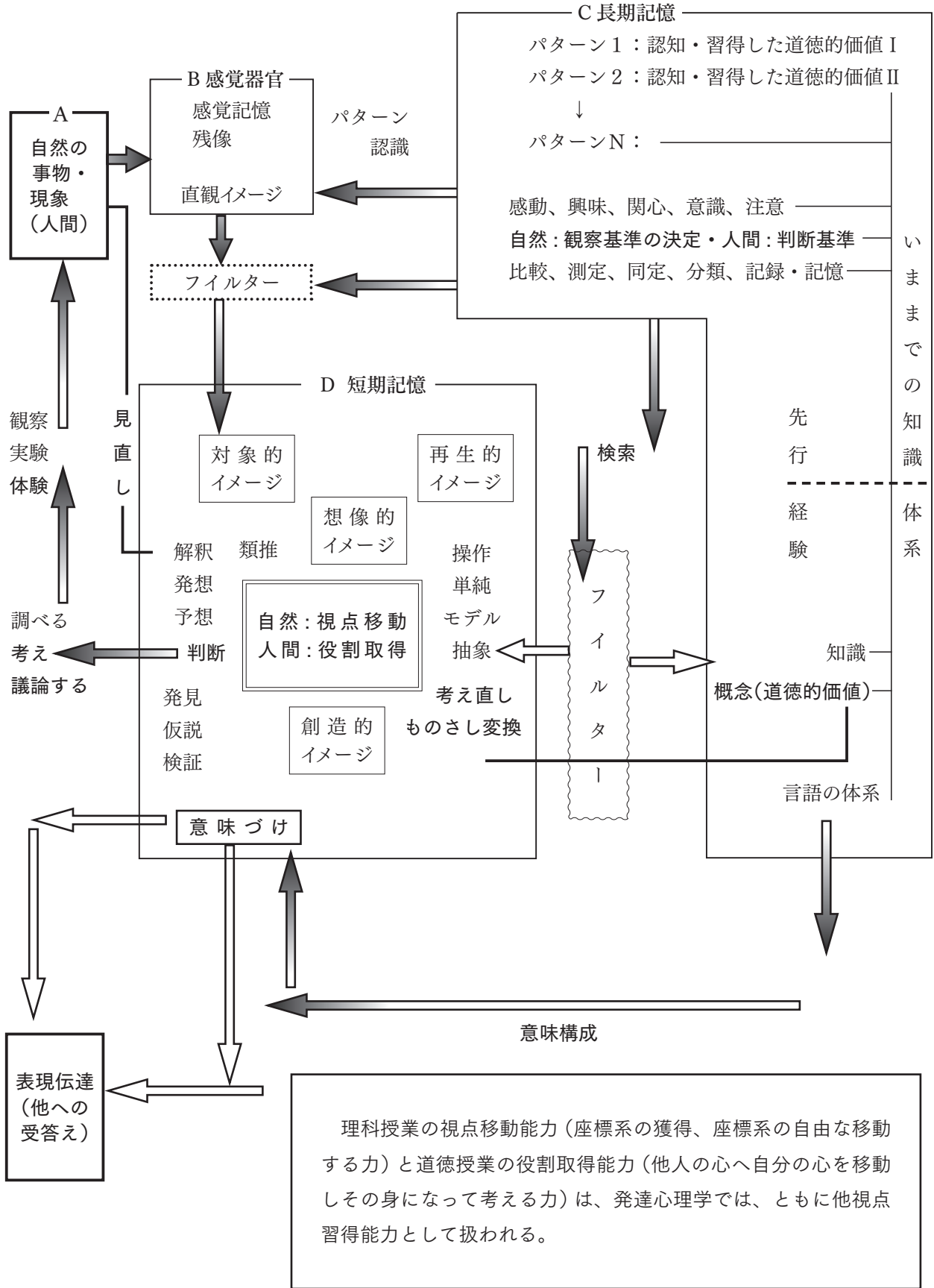


図4 道徳的価値の判断と表現までのメカニズム

* 吉田 淳(1987)の「学習におけるイメージの変容と記憶」を参考としている

図1「科学的思考・表現を要素的技法で表した構造図(荒井 豊, 2011)」, 図3、図4から、理科の探究活動と道徳科の対人活動の関係性が見えてくる。長期記憶カテゴリーにおいては、自然事象・事物の探究活動における情報収集段階(Process Skill Stage I)の観察基準(A 3: Factor of knowledge already learned)が対人活動の判断基準に即応している。短期記憶カテゴリーにおいては、空間に関する視点移動(Locomoting viewpoint)が対人活動の役割取得(Role-taking)に即応している。

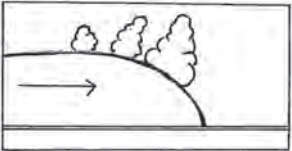
この2つのカテゴリーの即応は、現行の中学校学習指導要領解説理科編、第3章指導計画の作成と内容の取り扱い(6)道徳の時間などとの関連の項目に次のように記載されている。「目的意識をもって観察, 実験を行うことや、科学的に探究する能力を育て、科学的な見方や考え方を養う」ことは、「道徳的判断力の育成にも資するものである。」を裏付けるものである。

次に、平成27年7月に小学校・中学校学習指導要領解説、特別の教科 道徳編が公表された、第2章第2節2 道徳性を養うために行う道徳科における学習の項目内容の「(3)物事を多面的・多角的に考える」について論究する。この多面的・多角的に考えられることは、他の人の考えを理解する(役割取得)ための前提条件となる。しかしながら、児童生徒に多面的・多角的ということを理解させることは、教師にとって難儀である。その解決策を1.(2)自然の事物・現象の概念形成と視点移動能力の3)実践3:寒冷前線概念形成と視点移動能力の育成」から探る(p 33、S君の班が製作した完成モデル(人形付き)参照)。

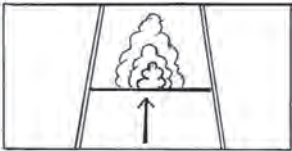
透明材料で第1段階、第2段階、完成段階の前線モデル製作の活動を通して、気象空間における前線の広がりやその移動の現象を理解させる学習である。その学習の中で、具体物としての認識対象物(寒冷前線モデル=立体モデル)を利用して視点移動という知的操作(外側と内側の座標系とその座標系の自由な移動)が習得できる工夫した指導法である。その立体モデルの完成後に、「図5 寒冷前線概念形成と視点移動能力の育成(個人用ワークシート)」の学習活動を行った。ワークシート内には、予め立体モデルの外枠と前線面は描かれている。

下に示す6つの模式図は、みなさんの製作した立体モデルの寒冷前線面と積乱雲について、いろんな位置・方向から眺めた様子を描こうとしているものです。図中の==線は、立体モデルの外枠をあらわしています。それぞれに寒冷前線面と積乱雲の様子を簡単に描いてみてください。また、寒冷前線面と積乱雲の移動していく方向を矢印(→)で記入してください。

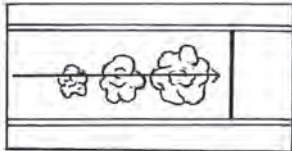
まずは、立体モデルを見ないで、課題に挑戦してみよう。



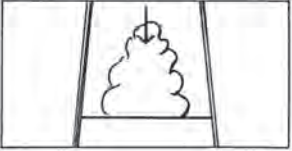
ア. 太平洋側上空・南から



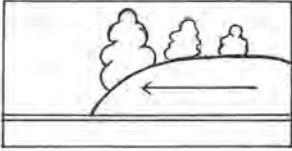
イ. 九州上空・西から



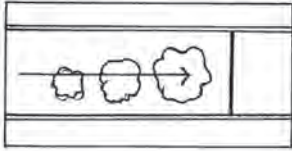
ウ. 真上・上から



エ. 千葉県沖上空・東から



オ. 日本海側上空・北から



カ. 我々の住む地上・底(下)から

図5 寒冷前線概念形成と視点移動能力の育成(ワークシート生徒記入例)

ワークシートに書かれている「ア. 太平洋側上空・南からの眺め、イ. 九州上空・西から、ウ. 真上・上から、エ. 千葉県上空・東から、オ. 日本海側上空・北から、カ. 我々の住む地上・底(下)から」の6つの座標系(その地点とそこからの視線方向)から立体モデルを眺め、積乱雲の形と寒冷前線面・積乱雲の移動していく方向を記述する課題である。各班で製作した立体モデルを自由に触りながら、話し合いながらの個人用ワークシートの課題を解決していく学習活動である。製作過程及び個人用ワークシートの中で、松森(1983)が示した「図2の視点移動の認知機能的階層図(荒井豊, 一部修正2011)」のタイプI A、I B、II A、II Bが訓練習得されたのである。

ワークシート内の6つの座標系は、積乱雲と寒冷前線という同じ対象物(立体モデル)の6つの側面を眺めることとなる。同じ対象物を多面的に眺め認知活動を行っている状況になる。また、「ア. 太平洋側上空・南からの眺め、イ. 九州上空・西から」の座標系では、伏角(そこからの視線方向が下方に物体を見下ろす水平線との角度)や仰角(そこからの視線方向が上方に物体を見上げる水平線との角度)が、多角的に眺める認知活動を行っている状況と捉えることができる。個人用ワークシートは、同じ対象物を多面的・多角的に眺め考え、認知活動を行っている。この対象物を人(人間)に変えることにより道徳科における「物事を多面的・多角的に考える」に即応する。

このように自然の事象・現象の視点移動能力の育成を中心とした理科学習は、他の人の考えを理解する(役割取得)を前提とする道徳科における学習の項目内容の「(3)物事を多面的・多角的に考える」を支援し補完するものである。

(3) 主体的・協働的な資質・能力と他視点取得能力

中央教育審議会教育課企画特別部会から「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ(素案)のポイント」が発表になった(2016.8.1)。改訂の「基本方針、項目4」には次のように述べられている。学習内容を深く理解し、社会や生活で活用出来るようにするためには、知識の量や質と思考力の両方が重要である。学習内容の削減は行わず、「アクティブ・ラーニング」の視点から学習過程を質的に改善することを目指す、とある。

「アクティブ・ラーニング」の視点は、学校における質の高い学びを実現し、子供たちが学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたってアクティブに学び続けるようにするためのものとして、そして、「学び」の本質として重要となる「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善の視点が、「アクティブ・ラーニング」の視点であるとして、3つの視点を掲げている。

- ①学ぶ意味と自分の人生や社会のあり方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」
- ②多様な人との対話や先人の考え方(書物等)で考えを広げる「対話的な学び」
- ③各教科等で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わり、問題を発見・解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

これらの新学習指導要領の根幹をなしている「アクティブ・ラーニング」は、3.(1)理科教育と道徳のActive Learning(AL)で述べたように戦後3回目の学習指導要領改訂昭和43年改訂で理科指導法に導入された発見学習と問題解決学習そのものである。

授業改善の2つ目に掲げている「対話的な学び」は、協働的な資質・能力を育成することと捉えることができる。多様な人との対話や先人の考え方(書物等)で考えを広げるためには、他視点取得能力の役割取得という知的操作が必須条件となる。

また、「主体的な学び」や「深い学び」を行うためには、情報処理段階で観察基準(判断基準・ものさし)

を自由自在に操ることができなければならない。自然事象・現象における他視点取得能力の視点移動という知的操作を訓練習得ことにより、この自由自在に操る知的操作を向上できる。

4. 結語

自然の事物・現象を理解(認識)する上で視点(座標)を定めて観察する重要性は以前から指摘されている。しかしながら、その物体の裏面、側面がどのように見えるかや内部がどのような状態なのかまでをイメージすることは、児童生徒にとって難しい。このような空間認知(対人関係)について、ピアジェの発生的認識論は、自ずから身につく認知能力と考えられている。一方、ギブソン理論では、環境との相互依存性に注目し、環境の中に存在する価値を持った情報を言い表すアフォーダンス(affordance)という言葉を提唱し、空間に関する一般化した視点移動能力の発達を否定している。そして、空間認知(対人関係)においては、人と環境とは相互に依存し影響を及ぼし合って存在していると、他視点(他人の心へ視点を移す)の取得理論も、環境との相互依存性を踏まえたものでなくてはならないと主張している。

筆者は、このギブソン理論に立脚し、学校現場で意図的計画的な視点移動能力の指導を試みた(荒井豊,2009,博士論文)。特に理科教育における天体、気象、地質などの地学領域の巨視的空間認知を伴う自然事物・現象の理解(認識)のためには、視点(座標)の移動(変換)の知的操作という科学的思考・表現の一要素である視点移動能力が必須である。

この研究成果をもとに教科として新たに位置づけられる道徳科の目標達成に、視点移動能力が如何なる関わりがあるかについて論究した。

理科学習での心的な視点移動という知的操作(mental rotation)は、道徳の授業で行う役割取得(role-taking)、すなわち感情領域の他視点取得(perspective-taking)能力に即応していることが明らかになった。理科における科学的思考・表現の一要素と言うべき心的な視点移動という知的操作を育成することにより、道徳科の目標達成が促進される。例えば、学級や班(グループ)活動において、班員の気持ちを慮りながら、自分の考えを主張していく対人関係の機微を弁えての言動、行動が的確に行えるようになる。

視点移動という知的操作を訓練習得する理科教育は、未来の難題を自ら解決する学習を目指す道徳教育「考え、議論する」を支援するものである。また、この心的な視点移動(他視点取得)という知的操作は、学校生活全般における諸課題に対して、児童生徒の主体的で協働的な活動を促進すると判断できる。

主な引用・参考文献

- Cooper, L.A. and Shepard, R.N. Chronometric studies of the rotation of mental images. In chase, W.G.(Ed.), *Visual Information Processing*, New York : Academic Press, 1973
- Cooper, L.A. and Shepard, R.N., "Mental Rotation of Random Two Dimensional Shapes", *Cognitive Psychology*, 7, 20-43, 1975
- Eliot, J. & Dayton, C. M, Egocentric error and the construct of egocentrism. *The Journal of Genetic Psychology*, 128, 275-289, 1976
- Gibson, J. J., *The Ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin, 1979
- Gibson, J. J., *The Ecological approach to visual perception*. Boston : Houghton Mifflin, 1979、古崎敬也(共訳)、「生態学的視覚論」、サイエンス社、1985
- Hobson, R. P., The question of egocentrism : The young child's competence in the coordination of perspectives. *Journal of Child Psychology*, 21, 325-331, 1980
- Hughes, M. & Donaldson, M., The use of hiding games for studying the coordination of viewpoints. *Educational Review*, 31, 133-140, 1979
- Mandler, J. M., Structural invariants in development. Liben, L. S., (Ed.), Piaget and the foundations of knowledge, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 97-124, 1983
- Piaget, J. & Inhelder, B., F. J. Langdon & J. L. Lunzer(trans), *The Child's Conception of Space*, Routledge and Kagan Paul, 1956
- Rubin, K.H., Egocentrism in Childhood : A Unitary Construct ? *Child Development*, 44, 102-110., 1973

- Schachter, D., & Gollin, E. S., Spatial perspective taking in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 467-478, 1979
- Shepard, R., & Metzler, J., Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703, 1971
- U. ナイサー、認知の構図、古崎敬他訳、121、サイエンス社、1978
- Zaks, P.M. & Labouvie-Vief, G., Spatial perspective taking and referential communication skills in the elderly : *A training study*, *Journal of Gerontology*, 35, 217-224, 1980
- 荒井 豊、埼玉県横瀬地域の御荷鉢緑色岩類の研究と理科野外観察授業のプロセス・スキル、兵庫教育大学大学院修士論文、1 - 73、1983
- 荒井 豊、理科におけるプロセス・スキル習得の指導法に関する一考察－地質教材フィールドワークに関して－、日本理科教育学会研究紀要、23(3)、101 - 108、1983
- 荒井 豊、理科におけるイメージの果たす役割、理科の教育、44(5)、296 - 300、1995
- 荒井 豊、理科における視点移動能力の習得に関する一考察－「地球の自転」の指導において－、理科教育学研究、41(1)、25 - 36、2000
- 荒井 豊、中学校理科における視点移動能力の育成を目指すモデル教材と実践的カリキュラム開発、兵庫教育大学連合大学院、博士論文、1 - 178、2009
- 荒井 豊、視点移動とノットスケールという知的操作の役割、日本理科教育学会第61回全国大会要項、p 156、2011
- ヴィゴツキー、土井 三・神谷栄司訳、「発達の最近接領域」の理論、三学出版、1 - 227、2009
- 空間認知の発達研究会、空間に生きる、(株)北大路書房、1 - 329、1995
- 佐伯 胖、イメージ化による知識と学習、東洋館、1978
- 三宮真智子、「認知心理学からの学習論：自己学習力を支えるメタ認知」、鳴門教育大学研究紀要、教育科学編、vol.12,1 - 8,1997
- 小学校学習指導要領解説、特別の教科 道徳編、文部科学省、1 - 109、2015
- 鈴木 忠、幼児の空間的自己中心性の捉え直し、教育心理学研究、41、470 - 480、1993
- 田中芳子、児童の位置関係の理解、教育心理学研究、16、87 - 99、1968
- 中学校学習指導要領解説、理科編、文部科学省、101 - 102、2009
- 中学校学習指導要領解説、特別の教科 道徳編、文部科学省、1 - 113、2015
- 西川 純、巨視的時間の距離感形成に関する研究、兵庫教育大学連合大学院、博士論文、1 - 215、2002
- 松森靖夫、関利一郎、児童・生徒の空間認識に関する考察－回転・対称概念を中心として－、日本理科教育学会研究紀要、21(3)、19 - 26、1981 a
- 松森靖夫、関利一郎、児童・生徒の空間認識に関する考察(II)－方向概念を中心として－、日本理科教育学会研究紀要、22(2)、61 - 71、1981 b
- 松森靖夫、児童・生徒の空間認識に関する考察(III)－視点移動の類型化について－、日本理科教育学会研究紀要、24(2)、27 - 35、1983
- 宮崎清孝、上野直樹、視点、東京大学出版会、1985
- 吉田 淳、学習におけるイメージの変容と記憶、初教出版、1987

いじめ被害体験と教職志望動機の関係(実践報告)

明星大学教育学部教育学科 特任教授 神田 正 美

抄録

国立教育政策研究所が行った小中学校6年間の追跡調査の結果、仲間はずれ、無視、などの軽度のいじめに関しては、全児童・生徒のうち9割が何らかの形で関わっており、しかも被害者・加害者、どちらにもなるという。被害者の中には、担任教師のまづい対応によって辛い思いをしている児童・生徒がいる。該当児童・生徒は学校不信に陥ることが危惧されるが、学校の教育力そのものに対する信頼は逆に強く存在しており、なかには教師を目指す者がある。履修した学生の作文をもとにいじめ指導について「教職入門」の授業を行った。

キーワード いじめ 教職志望動機 教職入門

1 はじめに

3月まで公立中学校の校長を務めていた筆者は、校内で起こるいじめについて、学級担任や学年主任から報告を受け、解決に向けた対応を指示したり、場合によっては自ら保護者と面談したりということを日常的に行ってきた。いじめはどの学校でも起こるものであり、いじめ問題に対する正しい認識と確実な対応力は教師に強く求められている。

しかし、いじめが原因で命を落とす事件が後を絶たず、事件が報道されるたびに問題になるのは学校への不信である。教師の対応や学校の体制が問題視されるのを知りながら、教職を目指す学生たちは、何を考えているのだろうか。

今年度前期、筆者は1年生の「教職入門」2コマを担当した。対象は教育学科教科専門コース120名と理工学部教職課程履修者85名の計205名である。受講生の中で、いじめの体験がもとで教職を目指した者が18名いた。

彼らの作文には、いじめに遭って苦しい時間を過ごしたことが述べられている。彼らの体験は二通りに分類できる。いじめの窮地から救ってくれた教師がいて、その教師を尊敬する念が強く、自らも教師を目指したというケース。もう一つのケースが、いじめを解決してくれなかった教師に対する非難の念が、自らが教師を目指すきっかけになったというものである。

公立中学校で教員として勤めてきた筆者は、後者の作文を自分が責められているような痛みなく読むことができなかつた。彼らが辛い思いをした年月を想像すると、自分がその学校に勤めていたわけではないのだが、同じ教員の立場から申しわけなく思うのである。しかし、ここで確認しておきたいのは、前者のケースも後者のケースも、学生の心に、いじめは学校教育で解決できるという期待、あるいは信頼があるということである。いじめは顕在化しにくく、陰湿に長期間続く。ところが、学校あるいは教員はそれを発見し、解決することができるはずだという期待が学生の心中にある。

2 学生の作文(私が教師を目指そうと思った理由)

前期、教職入門の第1回授業で、履修者全員に「私が教師を目指そうと思った理由」という題で作文を

課した。様々な理由が書かれていたなかで、いじめを理由に挙げた学生が205人中に18名あった。1割に満たない人数であるが、学生の強い思いが綴られている。5人の文章から引用する。

(1) いじめを解決した先生を尊敬して教師を目指す

A(女子)

小学校6年生の時、私は友人たちからの過ぎたいやがらせにとっても困っていました。しかし、これは周りの人から見れば遊びの範疇で、自分が考えすぎなのではないか、そう思ってしまい、両親にも、もちろん先生方にも言い出せずにいました。ですが、担任の先生は私が何も言わずとも察してくださり、先生の前で起こったことに対して、さりげないフォローをしてくださり、遂に私が階段から落とされかけた時にはいくつかの解決策を用意してくださったうえで、「どうしたい?」と聞いてくださいました。先生は私にとっての最善の策でこのことを解決してくださいました。私は先生のように子どもの心に寄り添い、子どもの心の変化にいち早く気付くことができ、そしてその対処法を用意でき、子どもにとって最善の策を取れるだけの力をもった教師になりたいと、このころからずっと思っています。

B(男子)

小学6年生の時、私はクラス内でイジメの対象になったのです。子どものイジメだからといって他から見てもわかりやすいものでなく、本当に陰湿なイジメでした。私は誰にも言えないまま日々を過ごしていると、ある日、クラスの担任が「イジメられてないか?」と一言私に言ったのです。今までイジメられていたことを、親でさえ気づいてくれなかったのに、ズバリ言い当てられた時、私は喜び半分驚き半分でした。ここで初めて、教師とは教室を明るく照らす太陽だけでなく、子どもの心の暗い部分を見抜いてくれる月のような人でもあるんだなと思いました。

(2) いじめを解決できない先生への嫌悪感から教師を目指す

C(女子)

こんな教師にはなりたくないという教師像があります。それは、高校1年生の時の部活の顧問の先生だったのですが、私が、「部活の中で嫌がらせを受けている。どうしたらよいですか」と相談した時に、「そんなのお前の思い違いだ。あいつらがそんなことするはずがない。嫌ならお前が部活を辞めろ」と言い全く相手にされなかったのがとても辛かったからです。この時私は、この先生は最低だ、こんな先生には絶対になりたくないと思っていました。

D(女子)

小学校3年生の時、あるきっかけから、毎朝学校に行っても同級生に教室から閉め出されるようになった。毎朝、入れないので担任が来るまで教室の外で待った。毎朝私が外で待っているのを見て、何も対応してくれない担任。初めて教員に不信を抱いた。

(3) いじめを解決したいので先生を目指す

E(男子)

私は小学校3年生から4年生の時、クラスの児童にイジメを受けました。上履きを隠されたり、暴言を言われたり、恥ずかしいことをさせられるなど、様々なことをされました。当時の私は、母親や父親、先生や友人などに相談することが怖く、一人で抱え込んでしまいました。その結果、4年生の2学期に3日ズル休みをしました。異変を感じた母親は、担任の先生に連絡し、はじめてイジメがあることが明らかになりました。その後、イジメはなくなりましたが、心の傷はすぐには治りませんでした。私はこのようなことが再び起きないために教師を目指すと思いました。

(1)のA(女子)、B(男子)は、いじめを教師が解決した例である。被害に遭っていた子どもにとって教

師は「太陽」であり、「月」のような存在でもあった。

一方、(2)は、子どもがいじめを訴えたり、明らかなサインを送ったりしているにもかかわらず、それをいじめと認識せず、子どもを救えなかった教師の例である。しかし、引用したC(女子)、D(女子)は二人とも教師への嫌悪感だけが教職を志望した動機になっているわけではない。嫌悪感や不信感を抱いた経験があったものの、尊敬すべき教師にも出会っており、憧れの感情が嫌悪感に勝っていることが、引用していない部分に記されていた。ここでは、いじめに対して適正な対応ができなかった教師は子どもに負の影響を与えていることを認識しておきたい。

(3)のE(男子)はいじめそのものを許さないという観点から、自分が教師として働きかけたいという決意を述べている。いじめ問題が学生の心に深く刻まれたことが分かる。

3 いじめは大学生にとって身近な問題

国立教育政策研究所の調査によると、いじめはこの学校でも起こりうる。また、加害者は被害者に転じること、逆に被害者が加害者に転じることよくあることである(注1)。子どもにとって、いじめは、学校生活を送っている以上、常について回る日常的な出来事であった。いじめに対して、保護者の次に身近な大人である教師がどのような対応を取ったのかを、彼らは冷静に観察してきた。教職を志望する大学生は、学級担任をはじめとする教師たちから、いい意味でも悪い意味でも影響を受けている。

ところが、教職入門の授業で学生の発言や文章からうかがうと、彼らが、これぞという解決をした教師にあまり出会っていないようである。これについては5で述べる。

4 教職志望理由の分析

ここで、205名の作文に記された教職志望動機を分類してみる。一学生が複数の動機を書いていることから、それらをそのまま読み取って集計したものが下の表である。

205人中 単位(人)

いじめ経験	不登校経験	不登校への理解	子どもへの期待	子どもが好き	学問が好き	教えるのが好き	部活顧問への尊敬	部活動そのもの	スポーツ指導員	出会った先生への尊敬	反面教師への反発	社会貢献したい	学校が好き	教育問題への関心	公務員・収入	漫画の影響
18	4	2	26	14	50	38	29	7	2	148	37	12	3	7	8	1

205名の作文に基づく
 「教師を目指そうと思った理由」(600字)に書かれた内容を分類した。
 ひとつの動機のみ書いた学生もいれば、複数の動機を書いた学生もいる。
 一作文に複数の動機が書かれていれば、そのまま複数の動機として数えた。

教師を目指す動機としていじめ被害の経験を挙げた学生が17名、友人がいじめ被害に遭っていたことを動機に挙げた学生が1名、合計18名がいじめを契機に教職を志望した。

5 学生が考える「いじめ解決の方法」

では、学生たちは教師になって、いじめ問題にどのように対処していくつもりなのか。多くの学生がこの点に関して、正しい見通しをもっているかという不安が残る。正しい指導を経験していないために、どう対応すればよいか、分からない学生が多いように見えた。いじめ問題の正しい認識と確実な解決方法を教授していく必要性を感じ、いじめ問題を授業で取り上げた。

いじめを発見した時に教師としてどのように対応するかを問うたところ、多かったのが、次のような回答であった。

私は加害者を叱るようなことはしない。じっくり話を聞く。いじめをする子には理由がある。それをしっかり聞き出して心のケアをしなければ、いじめはなくなる。被害者への謝罪はその後だ。

このような回答をした学生に対し、筆者は次のように解説した。

いじめに理由があるという前提に立つと、加害者の行為は正当化され、いじめの行為そのものに対する指導ができないまま、時間だけが過ぎてしまう。その間、被害者は加害者が恐ろしくて登校できないかもしれない。被害者の立場を最優先で考えなければ、いじめ問題は解決できない。理由は関係ない。「いじめは絶対に認めない」という毅然とした態度で対応しなければ、被害者は永遠に救われない。加害者の心のケアは、いじめを絶対にしないと約束させた後に取り組むことである。(注2)

学生の多くが、回答した「叱らない」「じっくり聞く」「心のケア」という3つの項目が挙がってくる理由について、筆者は次のように考えている。

まず、「叱らない」「しっかり聞く」ということに関して。

学生はこれまで、クラスや学年でいじめを見聞きしてきた。その際、学級担任や学年教師の叱責だけで終結させてしまう指導を受けることが多かったのではないだろうか。一方的に叱られて、反省の念はあったものの、心のどこかで納得できず、教師への不満が残った。あるいは、傍観者であった生徒が、加害生徒の心情に近い立場にいて、加害生徒が叱られたのは理不尽だという感覚をもった。そこで、彼らは、「教師は子どもの心をつかっていない」という「学び」を経験した。

加害者側に寄り添った「心のケア」ということに関して。

「教師は子どもの心をつかっていないという経験」が、加害者に寄り添うケアを重視することにつながっている。しかし、最もケアすべきは被害生徒の心である。解決を失敗したり、不十分な解決にとどまったケースでは、仲直りしなさいという結論だけを生徒に押し付けて、生徒が心から納得しないまま、形だけ収束させようとしたことが考えられる。教師を目指す大学生でも、本物の「いじめの解決策」を知らないままで高校を卒業してきたのである。

「2 学生の作文」で紹介した、いじめ被害の経験者は、適切な解決策をとった教師によって救われた。しかし、幸運な学生はまだ少数派であるように思う。適切に解決した場合でも、その事実を一般の児童・生徒に知らせたかという問題がある。おそらく児童・生徒に周知してはいない。加害者、被害者双方に配慮して、学級や学年全体にいじめの報告をすることは、それほど多くないと考えられるからである。こうして、多くの児童・生徒の心には加害生徒への漠然とした同情が残る。

筆者の公立中学校での勤務経験を振り返っても、一般生徒への指導(事後報告)が十分であったと自信をもって言えない部分がある。今後のいじめ指導の課題である。

6 教育学部の役割

いじめ問題は教師が指導力を要求される重要課題である。教育学部の学生も関心をもっており、正面から向き合いたいという意欲がある。学生に対して、正しい解決の仕方を教授しておくことは教育学部の責任である。いじめは絶対許さないこと。いじめ被害者の人権を最優先で解決にあたること。解決にはスピード感をもってあたること。被害者の心のケア、加害者の心のケアは丁寧に全教員が意識的に行うこと。など、確実に理解させておくことが求められる。

7 おわりに

授業の進め方として、毎時間、学生に発言を求め、意見交換の場面を設けている。教師を志望する理由についての作文を書いた次の授業でのこと、いじめを契機に教師を目指したという学生に、さらに説明を求めた。いじめの経験を語る学生が話し始めると、皆、静かに聞き入った。実体験を話してくれた学生に対する尊敬の傾聴であった。辛い経験をあえて語ってくれた学生に対し、履修者全員から自然に拍手が湧きおこった。優しい学生たちである。

日を改めて行った、いじめ問題の解決についての授業では、『5 学生が考える「いじめ解決の方法」』で述べたように「叱らない」「じっくり話を聞く」と学生が発言したときに、いつもより大きな拍手が起こった。すべての子どもを受け入れる、という信念の表れなのだと理解しつつ、このとき、筆者はあえて、受け入れるだけではだめという持論を強く主張した。先述のとおりである。学生の中には不満そうな顔つきをしている者もあった。そんな彼らが実際に学校現場で、いじめに直面したらどのように考えるのであろう。

教師を目指す大学1年生の純粋な意欲を大切にしつつ、現場感覚をしっかりとった教職志望者に育てていかなければならないと考えている。「教職入門」の授業を通じて、いじめ問題に向き合う教師の役割について今後も考える機会を設けていきたい。

注1 国立教育政策研究所調査 『いじめ追跡調査 2010-2012』p.9 1.19

「ぜんぜんなかった」と答えている児童生徒の割合は、被害経験では10.8%から13.2%の間、加害経験では11.1%から14.7%の間で推移しています。

いずれにしても、毎回の調査時点で似たような値を示す「仲間はずれ、無視、陰口」の経験率ですが、一部の特定の児童生徒だけが巻き込まれるのではなく、ほとんどの児童生徒が被害者にはもちろん、加害者になっても不思議ではない、被害者も加害者も大きく入れ替わりながらいじめが進行するという実態は、大きく変わっていないと言えます。

注2 『いじめを絶つ！ 毅然とした指導3』 山本修司編 教育開発研究所2012年

いじめ問題への対処に関する考え方を参考にした。

海外研修報告

～シンガポールにおける教育事情について～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 高野良彦

はじめに

日本同様に狭い国土と資源の少ない国の一つがシンガポールである。そのシンガポールが世界的にも発展を遂げているのは、その地理的位置としての東西のハブ的存在からであることは、歴史的事実からも明らかである。

しかし、シンガポールの発展には、それ以上に教育が果たしてきた役割があると思っている。

それを是非、肌感覚で理解したいと考えて研修を行った。3週間の研修期間でもおに気づいたこと、感じたことを4項目に絞って次に述べる。



1 シンガポールの大学(ERC Institute)への訪問

(1) ビル1つがキャンパス

訪問した大学は、学生数8,000人のビジネスを中心とした小規模な私立の大学。現地コーディネーターには様々な校種の学校訪問を依頼していたが、スムーズに訪問することができたのは、シンガポールの中心地に位置するこの大学である。

国土の狭い国なので仕方のないことであるが、ビルの建物そのものが大学というもの。このような大学が他にもいくつかある。しかし、校外には広大な敷地のあるキャンパスを有する国立大学も、もちろんある。

(2) 創立2003年で15年の実績のある比較的若い大学

訪問先で、大学担当者が複数名で対応してくださり、ていねいに説明をしながら校舎内を隅々まで案内してくれる。大学全体に何となく活気のある雰囲気を感じる。



(3) グローバル化

大学の中を案内されてすぐに気づいたことが、シンガポールの学生だけでなく、他の国々からたくさんの留学生を受け入れていることである。グローバル化という言葉がごくごく自然に感じられる。学生の服装などから色々な国の留学生が在籍しているとすぐに気づく。

大学の質や学生の教育の質を向上させるにはこのようなグローバル化が果たす役割は大きいと思う。国土の狭いことと、人口も多くないことを上手に生かし、積極的に留学生を受け入れているということだった。

(4) 講義の工夫

実践、体験を重視したスキル学習を重視した講義を展開していると説明を受けた。学生が実に意欲的であるのには感心させられた。と同時に、日本の大学は(学生は)負けているとも思ってしまった。

講義をしている最中、案内されるままにすみずみまでを見学させていただいたが、講義中に誰一人として、いわゆる内職をしているような学生には出会わなかった。どの学生も意欲的に講義にそして実習に参加していた。学生のモチベーションが違うのだろうかとも感じたが。

(5) ハイテクを積極的に取り入れての講義等

これも驚きの一つであるが、様々なハイテク機器を講義の中で活用している様子を参観した。実際の企業等でも盛んに使用しているであろうようなハイテク機器を十二分に駆使している光景は、驚きでしかなかった。

このようなところにもシンガポールが現在でもなお世界の中で進んだ国の一つとして位置していることと理由があるように思える。教育の場においても先進的な取り組みをしている。

(6) 空きスペース等の有効活用

これは、大学経営の分野であろうと思うが、空きスペースを積極的に他の組織や団体に貸し出してビル自体を有効活用していると説明を受けた。

保育園への貸し出しもその例の一つである。保育園の活動のスペースを見学したが(大学を訪問した日には残念ながら保育園は休みの日であった。)、様々な人々が大学の中に入ることにより自然と交流すなわちコミュニケーションが発生し、いい効果を生むのであろうと想像される。なかなか上手な経営の戦略であるように思う。

(7) 他大学との連携・協力

大学の戦略として世界中の他大学との連携・協力を積極的に展開している。この大学が世界中の大学と連携・協力関係の提携を結び、双方がメリットとなるような留学生の交換、教育での連携等進めていると紹介された。

世界中の大学ランキングが最近も報道されたが、シンガポール国立大学は常に上位にランクされているという実績がある。

残念ながら日本の大学では国立大学でも確か下位に甘んじているように思う。「教育に、垣根(国境)はない」ということを思わせられる説明であった。



2 公立小学校 (Elementary School) のフィールドトリップ

(1) 異文化理解を教育施策の一つとして

シンガポールの公立学校を見学することは原則できないことを現地に行ってから知ることになった。というのも出発前の準備期間中に現地のコーディネーターからは「見学は可能ですから、ご心配なく」などと聞かされていたので安心して任せっぱなしにしていたが、現地に行って初めて聞かされて大変残念であった。

学校見学はできなかったが、幸いにも公立小学校のフィールドトリップの様子を観察できる機会が

あった。

シンガポールは様々な民族が共生している国家であり、その共生がうまく実現できている国としても知られていることは周知の事実である。このことの大きな理由に国を挙げての異文化理解教育が徹底されていることが、すぐにあげられよう。異文化理解教育が単なるスローガンで終わることなく日常の実践に生かしていることが立派でもある。このフィールドトリップがそのうちの一つである。

(2) 国認定のガイドによる実践

驚いたことは、この校外学習の異文化理解教育、すなわちフィールドトリップが国の教育施策の一環として実施され、しかも国がとても手厚い対応をしているという事実である。このことは、フィールドトリップを行っている時に実際にガイドさんから伺った話である。

日本でも校外学習と称して同様の取り組みを実践していると思うが、ここシンガポールではフィールドトリップに国の認定されたガイドを15人ずつのグループに一人を割り当てて、きめ細かく学習をしていることである。

学校行事であるから当然引率の教員はいたが、説明や指示などはほとんどをそのガイドが中心に学習を進めていた。役割分担がとてもはっきりしているようである

国としてどこにお金(税金)を投資するかをよく考えられているんだなあと感じさせられた。



(3) アラブストリートのモスクの見学

シンガポールは共生の国であり、様々な民族が住んでいる。様々な民族が集まってそれぞれのコミュニティを構成している地域がある。

中華街、俗に言うチャイナタウンは観光でも有名であり、他にもアラブストリートと呼ばれる地域等々々にある。シンガポールの人口の大半は中華系が占めていて、アラブ系やインド系は少数である。アラブストリートにはいくつかのモスク(寺院)があり、毎日熱心な信者がお祈りをしている。その一つのモスクで小学生の集団が15人編成のグループに分かれて校外学習を行っていた。

小学生はユニホームを全員が着用していて半袖のシャツに男子は半ズボン、女子はスカートという服装であった。シンガポールの小学校や中学校はほとんどがユニホーム着用のようなのである。

(4) ワークシートを活用しての取り組み

15人の集団を小さくまとめてガイドが前に立ち、モスクについてその歴史、宗教のこと、宗教を背景にした文化について小学生に分かりやすい説明する。



小学生は、説明を聞きながら用意された校外学習用のワークブックに必要に応じてメモを取っている。

使用されているワークブックはどの小学校とも共通であることをガイドさんから伺った。ここにも国の大事な教育施策として異文化理解や共生という考えを確実に理解させたいという強い意志を感じる。

日本では各学校が創意工夫した学校ごとのワークシートや校外学習の資料集を使うのであるが、大きな違いである。

このことについては、どちらが良くてどちらが良くないとは言い切れない。どちらにも一長一短があるように思う。

(5) 大変手厚い対応

もちろん担任教師は引率している。

前にも述べたが、フィールドトリップにボランティアではなく国認定のガイドを配置していること。しかも15人という少人数に1人を配置するという大変手厚い対応にしていることに国がどれだけ異文化理解を大切にして教育施策として取り組んでいるかが伺える。「お見事」というしかない。

それにしても「教育は国家百年の計」と言いながらも、先進国の中で教育に占める予算が最下位である日本という国はこれから先大丈夫なのだろうかと思ってしまう。明確な共生、異文化理解のねらいのもとに実践が確実に成果を上げているように思える。国として手厚い対応をこれだけしていれば、効果が出ないわけではないと思えるほどである。ガイドさんもプライドを持って仕事をされているように見え、子どもたちも楽しみながらも良く取り組んでいるようにも見えた。

シンガポールの子どもの学力は世界的にみても常に上位に位置していることが十分にうなずける。教育の力で国力を高めていることが実感された。

3 3週間のホームステイ

(1) 校外の公営住宅に住む若い夫婦の家にホームステイ



その土地のことをよく知ろうとすれば、観光では表面上のことしか知ることができないので、もう少し詳しく生活や文化の様子を知りたいと思い、ホームステイをすることにした。そこに住んでいる人と生活を共にすることで知り得ることが多くあった。

私のホストは、ご主人が海軍に勤め、奥さんが病院勤務の子どものいないインド系の若夫婦であった。朝からヒンズー教のお祈りの声と香を焚く匂いでよく目が覚めたものである。食事もちろん宗教上の関係からか、肉食はなく、植物系のみで、手づかみでの食事である。15階建て公営アパートの10階が住居である。3LDKの夫婦で住むには十分すぎる広さであった。一緒に夕食をとる時に、あるいは食後の団らん時に色々な話をする機会が持てた。

(2) 鉄道網等の発達

公共交通手段である電車やバスは利便性が高く、比較的安い運賃で国民の足として利用度が高い。マナーも非常によい。

3週間の滞在中はずっと公共の電車を利用した。鉄道が交通網として非常に発達しており、庶民の足として使われている。

国土が狭いので、東西を鉄道で3時間ほど、南北にも同様に3時間ほどで行くことが可能で、一日あれば国中をぐるりと回ることができる。しかも利用者のマナーもすこぶる良く、安全でもある。高齢者に座席を譲るといった光景も電車の中で何度も目撃した。感心である。

私も滞在中はほとんどこの鉄道を利用してしたが、高齢者に十分見えたのだろうか、何度か若い人から席を譲られることがあった。嬉しく感じながらも高齢者に思われたことに少々複雑な思いではあったが。

日本のようなスイカやパスモのような電磁カードが普及しており、長期に滞在する旅行者にとってと

でも便利であった。私も大いに活用させてもらった。

シンガポールの隣国へは4時間もすれば行くことが可能であり、わずか4時間足らずで外国である。全く異なる光景を見ることが出来る。発展著しいビルが林立するシンガポールからただ広く広がる田園風景と、道路も十分に舗装されているとは言いがたいような光景。この落差はどうして生まれるのかと考えた時に一つの答えは教育の差ではなかろうかと思えてくる。

(3) 生活の実情

ホームステイ先のホストからいろいろな話を聴くことができた。その中で印象に残っていることの一つに、電気代の高さのことがあった。それで、電気代ががとても高いので、エアコンやシャワーの時間などを制限するようにと何度か言われた。資源のない国の現実の一つである。

狭い国土でありながら、世界的に見ても先進国として発展している国ではあるが、様々なところで大変なことがあるようである。

(4) 高層アパートの林立

狭い国土であるので国民は一般的に公営の高層住宅に住んでいるようである。住宅施策についても国が計画的に取り組んでいる。

車窓から郊外に林立するカラフルでモダンなアパートと建物がとても美しく見える。計画された都市作りがまさに進行している。

また、意図的に同じ民族が同じアパートに固まることを避けるような手立てを講じており、中国系、インド系、アラブ系等、様々な人が同じアパートの棟に住んでいる。私のホストファミリーの隣りは、中華系の家族であった。



アパートの敷地には、小さな公園やスポーツができるコートや遊具などがあつたり、数人が談笑したり、カードゲームができるようなスペースと机や椅子も設置されている。さらに大きな集会ができるスペースもあった。滞在中にこのスペースで結婚パーティがにぎやかに開かれていた光景を目にすることができた。

ここにも国の共生社会に向けた明確なねらいがうまく機能しているように思える。

4 シンガポールでの語学学校のレッスン

(1) パソコンやiPadなどを活用しての授業展開

先ず驚いたことは、語学学校だけれども、授業には常に検索機能を持っている携帯やiPadを使っての学習であったことである。それで、スマホやiPadを持っていないと授業に参加できないのだ。語学学校といえどもここまで教育機器の活用は進んでいるのかと目を見張るものがあつた。

(2) フィールドトリップのレッスン

単なる教室での語学の学習だけでなく、近隣に点在する博物館、資料館の見学をレッスンの中に組み入れ、課題を事前に提示して見学後に課題について話し合いをして理解を深めるなど、受け手である生徒が主体的に学ぶ手立てを積極的に進めている。

カリキュラムをみると、教室でのレッスンの他にもこのような特別なレッスンが設定され、受講者に

飽きさせない工夫が至るところにあった。

これなどは、次期学習指導要領の目玉の一である、いわゆるアクティブラーニングにつながるものと思われた。

5 おわりに

この報告書を作成中に小さな困み記事が目にとまった。

シンガポールの青年が現政権に批判的な書き込みをインターネットにしたために拘留されてしまった。拘留が解かれた後にこの青年は人権侵害を米国に訴え、認められて亡命することができたと言う内容。

シンガポールに滞在中に企業から派遣されて語学研修している人たちと知り合いになった。その中の一人が、「シンガポールは明るい北朝鮮と言われてる。」と言った言葉を思い出した。

シンガポールから様々なことを気づかされ、学ぶことが多くあり、私にとって収穫の多い研修であった。しかし、まだまだシンガポールには別の様々な顔があるようである。まだまだ興味は尽きそうにない。

以上、研修で感じたこと、学んだことを中心に報告させていただいた。これ以外にも長期間にわたって生活したからこそ発見したこと、気づいたことなどがたくさんあり、是非今後の講義に生かしていきたいと考える。

「百聞は一見にしかず」とはよく言ったもので、実際に行って、見て、様々な感じることができ、有意義な研修の機会となった。

最後にこのような研修の機会を認めていただいたことに感謝して、報告とします。

授業改善について

～学習者が主体的な学びを身に付けるために、
「主体的・対話的で深い学び」を生かした講義の工夫～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 高野良彦

1 はじめに～私の教員としての矜持～

37年間の公立学校での教員経験を振り返って、今現在、一番強く思うことは、「教員の生命線は何と言っても授業である」と言うことに尽きる。

さらに付け加えるならば、生徒指導に課題を抱えていた学校経営の経験から、授業を通してこそ生活指導、生徒指導の効果を上げることができるということである。だからこそ何より授業を大切に考えたいと思っている。

縁あって教員志望の学生を対象に教壇に立っている現在、私自身がこのことをしっかり理解してもらうように講義を展開している。そして、望ましい授業を展開することを通して、学生に授業そのもののあり方を考え、学んで欲しいとも期待している。

小学生、中学生の子どもたちにとって教員が一番の身近にいる大人として、そのお手本となるべき存在であることと同様に、学生にとって教員である私は授業実践者の一人としてお手本となるような授業、すなわち講義をすべきだと考えているし、そう信じている。

なぜなら、すべての教員にとって自律した学習者を育てることこそが、その大きなねらいであるはずだからだ。

まさにテーマに掲げた「学習者が主体的な学びを身に付けるために『主体的・対話的で深い学び』を生かした講義」を私自身が実践することである。ここ数年間の私自身の拙い授業改善について「中等教育実習指導」でのおもな取り組みを中心に以下に述べてみたい。

2 講義のねらい

一時間の授業のねらいを明確にして授業を展開することは、授業を成功させるためには必要不可欠なことであることは言うまでもないことである。大学での1コマ90分の15回の講義(講座)においても同様である。

最初の講義の際にはいつもオリエンテーションとして講義の進め方、講義で目指すねらい、そしてルールなどを説明する。

私は、このことに加えてあえて最初の講義の際に「大学とはどんなところか」と「教育哲学を持つこと」というテーマの話をし、教員志望の学生たちの意識改革や意欲を喚起するように心がけている。言わば、学生に期待することを語るのである。

(1) 大学とはどんなところか

小学校、中学校、高等学校と大学はどう違うか。そもそも大学とはどういうところかを改めて学生に問いたい。

そして私なりの考えを話す。本来、大学とは、教えてもらうところではないはず、と。

学習の方法や調べ方などについては、小学校、中学校そして高等学校で様々な学んできたはずである。ひいては、大学というところは、教えてもらう場所でもなく、教育を受ける場所でもないと考えている。本来の大学の教育とは、「講義で行われる授業にあるのではなく、学びたい学生が主体的に学ぶところに

あるはず。これが本来の大学のシステムだと私は信じている。」と話す。このような話をして、私は学生の主体的で積極的な講義への参加を期待している。

(2) 教育哲学を持つこと

子どもが好きであることは、教員として大切な資質であると思うが、これだけでは今の厳しい教育環境の中で教員を続けることは難しいと思う。教員になろうとする者には、自身のはっきりとした教育哲学を持つことを勧めたい。自分で自身の気持ちを確認としたものにすれば少々のことであっても揺らぐことはない。

4年間の在学中に自身の教育哲学を持つように促したい。教育哲学は難しいことではない。要するに、自分はどんな教員になりたいのか、自分はどんなことを子どもに語る(教える)教員になりたいのか、自分はどんな学級を創りたいのかを明確にすることである。

私の講義も含めて大学で受ける様々な講義から自分なりの教育哲学を持つようにして欲しいと思う。また、これは教員にならずともあらゆる社会人としての生き方にも通じるものが根底にはあるとも話している。

(3) 講義のねらい

学生が15回の講義を意欲的に、また主体的に受けるためにも講義のねらいをきちんと伝えることはどの講義にも必要である。私が担当する中等教育実習指導では次のことをねらいとしている。

教育実習を「より効果的に実り多いものにするために」をねらいとしてこの講義を行う。

そして、そのために

- 1 教育実習とは何かを理解する
- 2 教育実習の意義を理解する
- 3 学校における教育活動全般について理解する
- 4 教師の役割(仕事)を理解する
- 5 授業づくりを理解する

の5項目をねらいにおいて、一講義ごとに一つのテーマを中心に講義を展開していく。

(4) ルール

授業を実践する上で、教室内に秩序がないと授業が成立しないことは、言うまでもないことである。

加えて、教員には他の職業に比べてより高い倫理観等が求められていると考えるべきである。

このように考えると、教員を志望する学生には、このことを踏まえて大学の講義においてもある程度のことを求めたい。

私の講義を受講するエチケットとして教室内ではまず帽子、キャップ等のたぐいはかぶらずにおくこと。机上にはジュース等の飲料水のボトルは置かないこと。講義中に必要以外の時に携帯電話等の機器の使用を禁止すること。無断で講義中に教室の外に出ないこと。出るときには講義中でも私に断ること、等。

これらについては、講義を受けるにあたって至極当然のエチケットであり、マナーでもあると説明し、講義を受講する学生の了解のもとに講義をスタートさせている。

授業中に私語など自分勝手な行動を放置すれば、授業どころではなくなることを学生にも理解して欲しいと思っている。そしてこの約束事を破ったときには、教室から出て行ってもらうことを了解させ、約束を交わしている。

大学生といえども「ダメなものはダメ」と言うことをしっかりわかって欲しいし、このようなことを子どもたちに指導することは大切なことだと言うことを理解して欲しいと思っている。それを先ず私から実践して見せ、そこから学生たちにいろいろ考えて欲しいのである。

3 個人レポートの取り組み

まず、講義の一番初めに個人課題を提示する。おおよそ10分間の時間をとり、各自でi-Padやスマホなどの検索機能を持った機器を使って調べ学習をさせる。この個人課題への調べ学習を個人レポートとして簡単にまとめさせる。

大学の講義というと一般的に話を聴いているだけという受け身的なことが多いようであるが、これでは学習者の自律性は育たない。まして将来教員になろうとする者には自律的な学習姿勢を身に付けて欲しい。個人レポートの課題は次の通りである。

第1講 「オリエンテーション」

なので課題はなし。

第2講 「学校とは」

- 1 学校とはどういうところか。
- 2 「ひと・もの・こと」の視点から学校を構成する要素を全てあげなさい。
- 3 これらの構成要素から教師としてどのようなことが考えられるか。
- 4 学校とはどのような組織か。他の組織と比べて学校という組織をより明確に考えてみなさい。
わからなければ、塾と比較して共通する点、異なる点をあげ、決定的な違いを述べなさい。

第3講 「望ましい教師の資質・能力」

- 1 望ましい教師とはどのようなものか。あなたの考えを述べなさい。
- 2 望ましい教師の資質・能力にはどのようなものがあるか。できるだけ具体的に述べなさい。

第4講 「学習指導要領の性格」

- 1 学習指導要領のおもな性格にはどのようなものがあるか。
- 3 現行の学習指導要領のおもな特徴をあげ、それぞれについて説明しなさい。

第5講 「教育課程の編成」

- 1 教育課程とはどのようなことを言うのか、述べなさい。
- 2 学習指導要領総則第1章第1「教育課程編成の一般方針1・2・3」を読んで、それぞれ小見出し(タイトル)をつけるとすると、どのようなものが適当か。また、その理由を考えなさい

それぞれの講義のタイトルがそれぞれの講義のねらいである。学生が自分で調べたことが本時の講義の内容につながっており、次のグループ協議での話し合いを通してさらに深められる。

4 グループ協議の取り組み

個人で調べ学習をし、レポートに簡単にまとめたものを持ち寄って、次に4人ずつのグループで話し合いを進める。

なお、グループ編成については学生の自由にはさせないようにしている。様々なコースの学生が混在しているので、平均して各コースの学生が混じり合うように意図的に私のほうでグループ編成する。

このグループ編成については、教育効果や学習効果を上げるためには意図的にグループ編成をする場合がよいことがあることを学生に説明し、納得した上で実施している。

学生たちは、出された課題について順に自分の考えや意見を発表し合い、グループとしての考えをまとめる作業をする。この活動を通して課題についての考えを互いに深めることができる。おおよそこの活動を15分程度とっている。

各グループでの協議のまとめには、ホワイトボードを使用して、グループの考えをまとめさせる。ホワイトボードにまとめを書くことで、グループでの協議が明確になっていき、また後で他のグループとの比較もできると考えている。

最後には全体でそれぞれグループの考えを発表し合い、共有する。各グループの代表者がホワイトボードを使って説明する。ホワイトボードにポイントが書いてあるので、説明は比較的容易にでき、聴いている学生にも理解しやすい。

学期に10数回の発表する機会があるので、発表をする学生は順に担当するようにする。全体の発表後には、発表に対する質問、意見あるいは感想を求めることにしている。

望ましいのは、この時にたくさんの質問や意見が飛び交うことである。このようなキャッチボールの中で学生自身の考え方がさらに互いに深まっていく。

私が考える一番望ましい学習は、実はこの時点で学習のねらいを達成できることである。個人の学びがきっかけとなり、グループ学習、全体での発表と意見交換でほぼ提示した課題への考えは十分出尽くすはずである。

5 説明

最後に私からテーマについて整理し、まとめをスクリーンに映して補足説明をして終える。これが私の講義のパターンである。

(1) 第2講「学校とは」

学生たちの個人レポート及びグループ協議から、学校を構成する要素の「ひと・もの・こと」の視点からは様々な考えが出された。教師が教育活動を効果的に展開するためには教員一人ではなかなか難しく、当然のことながら学校ぐるみ及び学校内外のあらゆる教育資源を活用して取り組むことが大切であると思う。

学校と言う組織と塾との決定的な違いについては、大半の学生は学校が学習だけではなく人間性等色々なことを学ばせる場所であるという回答であった。まさにその通りであり、このことが学校教育の意義でもある。

公教育を担うことを考えると、学校の教育が様々な法律によって規制されていることもきちんとおさえない点である。この点について発言できた学生はほとんどいなかった。補足説明した後、教員を志す者は教育法規をなぜ学ばなければいけないかがわかったはずとも加えた。

(2) 第3講「望ましい教師の資質・能力」

学生が考える望ましい教師像はまさに十人十色であった。前向きで一生懸命さが伝わってくるものがあった。意欲を感じ、またある意味で感心もした。真面目な学生が多いとも感じられた。

しかし資質・能力を考えた場合に明確に区別して述べられる学生は多くない。そこで、中央教育審議会答申等を引き合いに出し、求められる教師の資質・能力について具体的に説明した。学生には、現在求められる教師の資質・能力を十分考慮に入れて自分なりの理想とする教師像を持つべきであり、学生時代に大学での学びの中で精進して欲しいと話した。

(3) 第4講「学習指導要領の性格」

性格については、国の教育のスタンダードであること、法的拘束力があること等、指導要領の意義については発言、発表からほぼ出尽くした。

現行の学習指導要領の特徴については、知識がかなり不確かで不十分であったので、資料を用意して説明を加えた。言語活動についても具体的に図で示し、なぜ言語活動が必要とされるかの理解を深めた。

(4) 第5講「教育課程の編成」

教員としてブレずに教育活動を展開するためには明確な根拠、拠り所が必要である。根拠や拠り所を明確にして実践を多様に展開することが望ましいと考える。

学生たちは、「教育課程編成の一般方針の2, 3」については比較的簡単なようであったが、1についてはかなり難しかったようである。1については、教育課程編成の原則が述べられ、編成の主体は学校にあることが述べられている。このことが学校における教育活動の根底にあるわけだから、確実に確認をしておきたいことである。

その意味でも一度は丁寧に学習指導要領の一般方針は学生に読ませたいと考え、実践している。丁寧に読み込み、内容を理解することを学生に勧めたい。

6 おわりに

「主体的・対話的で深い学び」を生かした講義の工夫として、90分の講義の中で意図的に学生が活動する場面を設定してきた。検索機能の機器を用いて個人で調べ学習をすること。4人によるグループ協議でテーマについて深めること。全体の場面でグループでの協議の内容を発表して全体で考えを共有してテーマを深めること。

加えて教育機器を積極的に活用して効果を上げること。90分の講義の中で学生が活動する時間は個人レポートに取り組むことに10分、グループ協議に15分、発表に数分おそらく7、8分程度。計算するとおおよそ30数分間は学生が活動する時間である。残りの60分が説明すなわち講義の部分である。

これが私の講義の進め方の全てであり、実にシンプルである。「ぞうきん」と「若者」は絞れば絞るほどよいと私は思っている。講義中、学生に楽をさせないことで学習が身につくこととなり、自律した学習者につながると思っている。

拙い私の実践を述べてきたが、是非様々な点から指摘していただき、さらに改善を図りたいと思っている。

日頃から「向き、不向きより前向き」に取り組む事が大事だと学生に言っている以上、今後も授業(講義)改善への努力を惜しまず前向きに取り組みたい。

教員の資質能力を育てるための教職実践演習と教育実習指導

明星大学教育学部教育学科 客員教授 樋口 忍

4年次科目に教育実習と教職実践演習がある。教職実践演習は教職課程で今まで学んだ教員としての資質能力が有機的に統合され、形成されたかを最終的に確認する科目である。これは、実際に教育現場で求められている教員の資質能力を検証し、より効果的に授業を行うための提案を含めた実践報告である。教職実践演習の一方、教育実習(教育実習指導)は今まで学んだ教職関係の資質を実際に教育現場で実践する教科である。教員として求められる資質を学生が実習という形で学び身に付ける目的がある。しかし、短期間の実習では教員として必要な資質を身につけることは困難である。そこで、教職実践演習と教育実習の有機的な結びつきを考え、より効果的に教員としての資質や能力を学び、身につけることができると考えた。

1 教員として求められている資質能力と教職実践演習

教員は近年教育基本法の改正をはじめ、学校教育法、教育職員免許法等の改正や学習指導要領の改訂など、教育関係法令の改正に対応した取り組みや、地域との連携、保護者への対応など、学校教育の複雑化・高度化する課題に組織的に対応できる力が求められている。身に付けるべく基本的な力として「学習指導力」「生活指導力」「外部との連携・折衝力」「学校運営力・組織貢献力」がある。

具体的にいうならば、

(1) 学校の教育力向上のために、確かな学力の定着、規範意識の醸成、キャリア教育の推進、道徳教育の推進など、それぞれのねらいに即した教育内容の充実と教育指導力が求められている。

学習指導力では

- ・授業を構想する力
- ・ねらいに沿って学習を進める力
- ・児童生徒の興味を引き出し、個に応じた指導をする力
- ・主体的、対話的で深い学びを推進する力
- ・学習状況を適切に評価し、授業を進める力

生活指導力・進路指導力では

- ・児童生徒との良好な関係を構築する力
- ・児童生徒の思いを理解し、適切に指導する力
- ・児童生徒の個性や能力の伸長ならびに健全な心身及び社会性の育成を通して自己実現を図らせる力
- ・自校の生活指導、進路指導上の課題を発見し解決する力

(2) 今日的な課題の対応。多様化、複雑化する児童生徒の問題、保護者からの要望苦情への対応など、日常的に起きる問題を適切に解決する力。学校の教育方針や教育内容を積極的に保護者や地域社会に発信し、課題解決のための理解と協力を得る力。

外部との連携・折衝力

- ・保護者・地域・外部に適切に対応する力
- ・課題に応じ保護者・地域・外部機関との連携をとり解決に向けて取り組む力

- ・保護者・地域・外部との協働の下、自校の教育の向上を図る力
 - ・学校からの情報発信や広報、保護者・地域・外部機関からの情報収集を適切に行う力
- 学校運営力・組織貢献力
- ・校務において企画・立案する力
 - ・上司や同僚とのコミュニケーションをとりながら、円滑に校務を遂行する力
 - ・組織の一員として校務に積極的に参画する力 ・校務の問題点を把握し改善する力

が具体的に自治体が求めている教員の資質能力である。(参考：東京都初任者研修テキスト)

教員として仕事をしていくためにはこれらの資質能力を必要とされている。教員としての資質能力を大学で学生に身につけるためには、理論を学習し、知識を身に付け、体験を通して身に付けることが理想である。そのまとめとなる教科(講座)が教職実践演習である。

そこで、授業内容を実際に求められている教員の資質能力を付けるためにどのようなことを行っていけばよいかを考えた。

① 公務員としての教員

教員の立場や仕事を法律に結び付けて理解する。

服務規律……サービスの根本基準、サービスの宣誓、職務上の義務、身分上の義務、その他の制限や規制
 教育法規を中心にすえ、教員とはどのように法律で守られ、どのような制約や義務があるかを確認したい。

② 教育課題

現在の学校における教育課題を考え、解決方法や原因を考え追及していく中で自分なりの解決方法や子供理解につなげていく。

学校の教育課題……人権教育の推進、道徳教育、特別支援教育、安全教育、食育、環境教育、体力向上、理数教育の充実、国際理解教育、学校教育と部活動、小中一貫教育、言語活動の充実、児童虐待の発見と対応、SNSに関わる課題と対応、その他

学校における実際の課題を認識し、その課題を解決する方法や手段を議論し、教師ととして取り組みなければならないことを認識し課題解決の意欲を持つことが重要である。

③ 学習指導

子どもたちが何を学び、何を獲得していけばよいかを追求し、そのための授業方法形態を学び実践につなげることが大切である。

授業力と授業改善……授業づくり、学習指導案の作成にあたって、授業研究の実際授業の評価、授業規律 主体的、対話的で深い学びの授業づくり、その他

授業づくりを中心に、子どもたちに何なんのために何を学ぶのかを明確にした授業をめざしていきるように授業研究を行う。また、客観的に授業を評価し授業改善を行える力をつける。

④ 生指導力・進路指導力

生活指導・進路指導の意義を学び、具体的事項を研究し、実践の場で何が大切かを学ぶことである。
 生活指導……不登校への対応、いじめの予防と解決法、問題行動への対応、自殺予防、教育相談、喫煙、飲酒、薬物乱用防止、その他

進路指導……進路相談、キャリア教育、その他

生活指導・進路指導とは何かを考えさせつかませ、具体的な指導法を今までの既習事項と結び付け、自分なりに指導方法を考えることが大切である。

⑤ 外部との連携・折衝力

学校はすべて学校内(児童生徒、教職員)で成り立っている訳ではなく学校外との関係も重要な要素である。保護者地域との連携協力は学校教育を円滑にそして効果的に推し進める力となるものである。地域保護者との良好な関係とはどのように作っていくかを具体的に学ぶ必要がある。

外部との連携……保護者とのよりよい関係、地域社会との関係構築、関係機関との連携、具体的に外部の方との接し方(好感を与える話し方、電話対応)

外部との関係の大切さ学び、どのようにしたら良好な関係が築けるかを考え実践する。

⑥ 学校運営力・組織貢献力

学校は組織体であり、組織で子供たちの教育や問題解決に取り組まなければならない。学校組織を学び自分が組織人としてどのように行動、貢献すればよいかを学ぶことが大切である。

学校運営力・組織貢献力……学校組織・分掌と教員の役割、学級・学校の生活づくり文書事務、その他

教員としての役割を知り、それが組織としてどのように組み込まれているか体系的に理解させる。その中の役割がどのような貢献ができているかを検証し組織として学校教育に取り組んで行くことの大切さを理解させる。また、実際の文書事務についてもどのようなものがあるかを体験させておきたい。

⑦その他

各都道府県で自己啓発・人材育成を行っている。教員になればすぐに自分の目標や課題について問われる。教員としてどのような方針考えを持って実践していくかを問われる。したがって、本人の教育観や人間性、指導観について自分なりに考えを持っていなければならない。教職実践演習において身に付けなければならないことは現場に必要な資質能力である。その中の基本となる資質として、教師となる心構えや教育的愛情、教育観を身に付けておく必要がある。教員となって問われることはもちろん教師となるものの根本的な思想であり、これを確立しておくことは教師となるものとして当然なことである。

教職実践演習では基礎力として教育的な愛情をもたせ、自己の教育観を学ばせ、まとめさせることが重要である。例としては保護者会を例にとり具体的に教育観や指導観(方法)を発表させることなど、教師としての考え姿勢を問うことで教育観等を確立させるようにしていく。以下に実際の教職実践演習授業で行っていることを述べる。

2 教職実践演習の目的と実際

文科省によれば教職実践演習は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、確認するもので、いわば全学年を通じた「学びの軌跡の集大成」として位置付けられるものである。また、学生は将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることである。

教科の実際は、教員として求められる4つの事項(使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、社会性や対人関係能力に関する事項、幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、教科・保育内容等の指導力に関する事項)についてロールプレー、事例研究、模擬授業、指導案作成、学級経営案作成、フィールドワーク、校外学習計画立案、安全指導の具体例等、実際に教育現場で起こっていることや行われていることを

中心にそれらを題材として演習を行っている。

内容は、事例研究では過去に起こった事件や事故を取り上げ、そのことについて教員としてどのようにしたらよいかを討議してまとめる。そして模擬授業を行う。模擬授業は教育実習時で行った研究授業をもとに実際に行う。このとき指導案を作り受講者全員で模擬授業および指導案の評価検討を行う。教員となって最初の仕事は学級の子供たちを担任としてまた教科担任としてどのように育てていくかをイメージし計画をたて、学級をどのように経営していくかを示す必要がある。学級経営案を作成させ実際の現場での教師の役割や自分の教育理念を確認し実践するための計画案である。校外学習計画立案、多摩動物公園と昭和記念公園を校外学習の目的地として出発地は実際の学校からという設定で実際に現地踏査からはじめ具体的な計画を立案させ、模擬職員会議で提案をさせる。現場の教員が考えなければならないこと配慮することを踏まえて校外学習の計画を立案することによって校外学習とは何かを学ぶ。その中には教員としての根本的な考え方、教育的な愛情、校外学習で児童生徒が身に付けてほしいこと、組織人としての常識や考え、保護者の考えや配慮してほしいことなども含まれる。安全指導の具体例としては安全マップの作成を行う。大学のキャンパスを学校と地域に見立て安全教育を中心にすえて教員としてやるべきこと児童生徒中心の安全指導の考え方などを学ぶ。このように授業では現場に即した具体的に演習を行っているが、教員として求められる4つの事項が身につけているか身に付けられたかと考えたとき、経験や学んだこととの繋がりが不足しているために、ただ課題をこなして答えを出しているだけではないかと感じる。まだ、学びの集大成とはいえない状況である。

それは、教職実践演習の目的である「学びの軌跡の集大成」言い換えるならば全学年を通した教職に関する教科の内容を有機的に結びつけ教員としての最小限の資質能力の形成することであるが、現状では学生が学び経験したことがそれぞれ独立した知識経験で、それらが有機的に結合していないため、教職実践演習で教員としての資質能力を身につけることの効果的な学びになっていない。これを効果的な学びにするために工夫が必要である。

3 教育実習(教育実習指導)のより効果的な指導内容

教育実習関係教科は教育実習に赴き実習を通して、具体的に教育現場での指導方法や学校という組織体の理解、子どもたち実態把握と関係づくり、事務作業等を情報として知り実践して学び獲得するための教科である。しかし、実際に行われているのは学生の教育実習へ行く不安を解消するため、教育実習を円滑に行うための準備を整えることが主に行っていることである。具体的には指導案作成、模擬授業の実施などが中心である。

教育実習は5月から実習が始まり、ばらばらと履修者が教育実習に行くといった状況である。学生の要望もありどうしても授業関係のを中心に行っている。他のことや大切なことを伝えたくても全員が教育実習に行く前に時間が取れない。これは、実習に行きそこで学んでくることが目的な教科であるから仕方のないことである。

しかし、教職実践演習はいろいろな学習や演習を通して、教員としての資質能力を付け、教員としての姿勢を確認する教科である。その目的を達成するためには今まで学んできたことを有機的に結び付けてこそ学習効果が上がり目的を達成できるものである。先に、現場で教師に必要な資質能力については述べたが、教育実習は数少ない現場での実践が行え、また体験や情報がダイレクトに学べる機会である。今までの知識や技能を現場で有機的に結び付け実習という経験を通して、より教師としての資質能力を身に付けていかねばならない。効果的に学ぶために学校現場についてさまざまな角度から知っておくことが重要である。そのためには、教育実習指導の授業で、教育現場のことを深く知りどのような観点で実習を行うか、何を課題として実習に臨むかを確立させねばならない。ただ実習をこなすだけでなく、教育実習での学習の見方を変える必要がある。見方を変えるためには疑問や興味を持たなければならない。見方の視点を交

えることによって、大切な情報や体験して得られるものが違ってくる。そのようにしないと、深く知り、考え、自分のとらえ方、考え方の確立につながらない。教師としての考えや必要な行動、仕事としてやらなければならないことを自己の中で確立することは難しい。教育実習指導の時間において効果的に実習を体験し、今まで学習してきたことを有機的に結び付け、教師としての資質能力を身に着けるよう授業を行っていく必要がある。

授業の中で学校の組織と役割、授業づくりを中心に授業を行っていた。学習指導の授業づくりも授業案を作り模擬授業をするだけでなく、その授業にさらなる課題を課して授業を作らせる。例えば、①学習状況の悪い子供たちが多いクラスの授業、全体に力があり授業を理解している子供が多いクラス、いじめや不登校のあるクラスなど、授業の目的を達成するために意識したり、クリアしなければならない課題を与え、指導案を作らせ模擬授業をおこなわせる。②学校と教育法規、その他の法律との関係調査③教育課題の解決策(討論)④場面指導(生活指導場面)⑤保護者対応(ロールプレイ)⑥学習指導要録⑦出席簿記入などを取り入れ、今まで学んだこととの結び付けを意識して授業を行う。

これらを取り入れることにより教育実習時に学校を見る視点が違って深く学ぶことができ、より効果的な実習が行われるのではないだろうか。教職実践演習授業においても教育実習の現場経験が生き、より具体的実践的に考えることができ、今まで学んだことがより有機的にはたらき、教師としての資質能力を少しでも多く身に付けることができると考えた。

4 教員採用試験との関係

このところの教員採用試験の傾向として、教員としての資質能力を図る方法として、場面指導や具体的な指導方法や現場に即した行動や言動が試されている。面接重視で人柄や教員としての考え方、知識が総合的に問われている。採用試験が行われるのは4年生の夏である。3年生までに試験で問われることをそれぞれが体験し、自分としての考えを確立しておくことは大切なことである。現状として4年生になってから慌てて準備をしていることが多い。大学で教員採用試験に向かって多くの講座を開いているが全員受講するわけではない。多くの学生に3年生の間に自分の考えの確立や資質能力の向上をはかって貰いたい。そこで、教育実習指導の時間に教員採用試験も意識して、先に述べたようなことを多く取り入れていくことが教員採用試験の準備につながるのではないだろうか。

5 最後に

教員としての資質能力を育てることは本学部の目標であり、学生の望みでもある。これはひとつの実践の考え方として述べてきたが絶えず学生をどのように育てていくかを考え、実践教科はその時の学生の状況や、必要とされる教員の資質能力を見据えた形で工夫改善していくことが必要である。

アクティブ・ラーニングの基本となる国語科の指導

～小学校「話すこと・聞くこと」の指導を中心に～

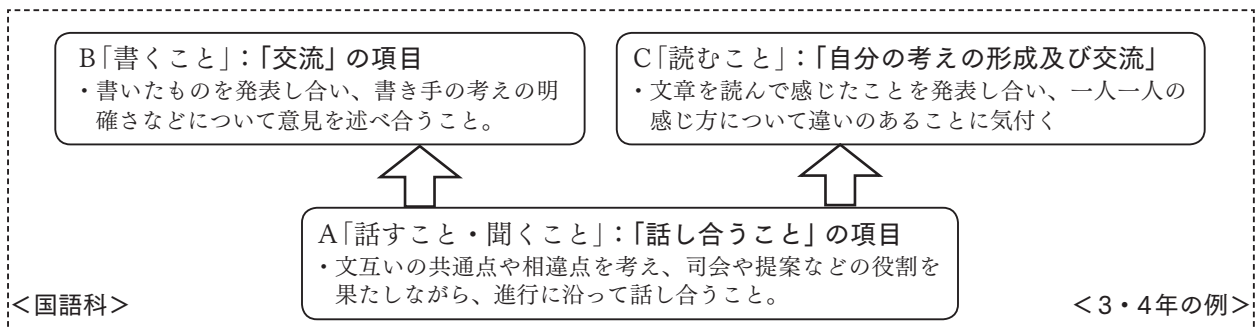
明星大学教育学部教育学科 特任教授 邑上裕子

I はじめに

新学習指導要領の告示前から「アクティブ・ラーニング」の文言は教育界に浸透している。授業改善の視点として示されているものの、活動主義に陥らないかとの懸念も見える。「アクティブ・ラーニング」としての基本の力を付けるためには、言葉の力を育成する国語科の指導によるところが多いというのが私の主張である。特に小学校教育における「話すこと・聞くこと」の指導を丁寧に、計画的に進めることが、授業改善の「アクティブ・ラーニング」を生かす近道であると考えている。

II 「アクティブ・ラーニング」につながる交流活動(共有)

(1) 現行の学習指導要領の国語科において「交流活動」は3領域にすべてに位置付く。



(2) 新学習指導要領の国語科においては、「共有」という資質・能力として、[思考力・判断力・表現力]の内容の3領域に示されている。

特にA「話すこと・聞くこと」には次の3点が重要である。新学習指導要領の小学校国語における解説では、以下のように記載されている。

○表現、共有(話すこと)

適切に内容を伝えるために、音声表現を工夫したり、資料をしたりすることを示している。音声表現はそのままでは形に残らないものであるため、伝えたいことが明確になるような表現の工夫を重視している。

○構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有(聞くこと)

話し手が伝えたいことと自分が聞く必要のあることの両面を意識しながら聞き、感想や考えを形成することを示している。

○話合いの進め方の検討、考えの形成、共有(話し合うこと)

進行を意識して話し合い、互いの意見や考え等を関わらせながら、考えをまとめたり広げたりすることを示している。

話合いは、話すことと聞くことが交互に行われる言語活動であり、それぞれの児童が話し手でもあり聞き手でもある。話合いの過程では、「話すこと」と「聞くこと」に関する資質・能力が一体となって働くため、指導に当たっては、話すことに関する指導事項と聞くことに関する指導事項との関連を図ることが重要である。

以上のことから分かるように、交流活動(共有)につながる基本として、国語科における「話すこと・聞くこと」における継続的・計画的な指導が必要になってくるのである。

III 国語科における「話すこと・聞くこと」の指導の柱

「話すこと・聞くこと」の領域は、「話す」「聞く」「話し合う」という3つの言語能力に分けられているが、すべて「聞く力の育成」から出発すると考えられる。以下の理論のように、思考力と伝達機能に着目して指導に励みたい。

以下、柱になる理論である。

(1) 聞くことは考えることである。

「聴くとは受け身的ではなく能動的な行為である。相手の伝えたいことを正確に捉え、勇気づけ、引き出し、ときには批判し、自分の意見を再組織化しつつ聴くことが、能動的な聴き取りである。…」
～多田 孝志 日本学校教育学会会長・目白大学教授「月刊国語教育研究2012年7月号」より～

(2) 話し言葉は心を伝える機能をもつ。

「話し言葉は、消えるからこそ、聞き手は相手の目を、相手の顔を見ながら、相手の心を受け止めるという心遣いが大切になってくる。話し手も、自分の心を相手に伝えるというときに、表情や身振りなどに配慮すべきではないか。…」
～津田成一理論「未来に生きる話し手・聞き手を育てる『話し言葉』の学習」2011年、光村図書より～

(3) 対話の力を付けること。

「子供たちには『対話の基礎体力』をつけてあげてください。…異なる価値観と出くわしたときに、物怖じせず、卑屈にも尊大にもならず、粘り強く共有できる部分を見つけ出していくこと。…」
～平田オリザ氏「わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か」2012年、講談社現代新書より～

(4) 話し言葉は、話し手と聞き手の両者で成り立つ。

「…聞き手と話し手は常に交代している。…独話のときでも、実は聞き手が話し手と自己内対話をしているのである。話し言葉のやり取りは、話し手と聞き手の両者で成り立つのである。」
～津田成一理論「未来に生きる話し手・聞き手を育てる『話し言葉』の学習」2011年、光村図書より～

IV 「話すこと・聞くこと」の学習の実際

(1) 内容

指導の内容として、大きく分けて3通りが考えられる。

①「話すこと・聞くこと」の基本の学習

学習指導要領に示された指導事項を具現化する学習となる。聞く力、話す力、話し合いの力として示される。

②基礎的な技能学習

話したり聞いたり、話し合ったりするための基礎技能を培う学習である。新学習指導要領では「知識及び技能」の「言葉の特徴や使い方に関する事項」として新たに示された。具体的には、発声、発音、音量、言葉の抑揚、間の取り方、言葉遣いなど言葉の力として身に付けておくべきものである。

③言語感覚を培う学習

言葉のもつ特徴や、感覚、言語文化に通じる内容の学習である。音読や、朗読、暗唱、言葉遊び、語彙を豊かにする感覚を養う学習ともいえる。

(2) 学習の形態

以上の内容を、具体的な学習形態に合わせてみると、国語科を基点に他教科や全教育活動に広げると

大きく4通りが挙げられる。

①基本(習得)〔「話すこと・聞くこと」の単元〕

教科書単元を基に児童の実態に合わせ単元を計画する。

…例：聞き方、スピーチ、対話、討論。等

②練習(習得)(仮の場を設定し練習)

繰り返すことによって習得できる基礎的な内容を計画する。

…例：インタビューの練習、分からないことの尋ね方。等

③応用(活用)(他教科・他領域等を活用)

国語科の「話すこと・聞くこと」の領域で習得した力を他教科・他領域等で活用し、定着を図る。

…例：算数科「言葉で説明する」、社会科で「話し合う」。等

④日常の学習(全教育活動から、言語環境の整備)

全教育活動において、「話すこと・聞くこと」の育成を図る場を活用する。

…例：委員会の発表、式の言葉、司会の体験。等

V 指導の実践例

上記の考えを基に、東京都小学校教員(本学の卒業生を含む)と共に、計画し実践した事例を紹介する。

(1) クイズを生かした対話指導<1年生>

1 単元名「すごいぞ ○○小! ~1年○組の半年~」

2 単元の目標

- 確かめながら話を聞き、互いの考えを広げながら対話する。
- 答えにつながる質問の内容を考えるために話し合う。
- 自分ができるようになったことやすごいところを見つけた人を、理由や経験したことを加えながら話し、紹介を聞いて感想や質問を返す。

3 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準

	ア 国語への関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 言語についての知識・理解・技能
単元の評価規準	○学習に興味をもち、単元のめあてをつかんでいる。 ○進んでクイズに参加しようとしている。	○相手の考えを確かめながら話し合っている。 ○相手の話を受けて、目的に沿って自分の考えを話している。 ○自分ができるようになったことやすごいところを見つけた人を選んだ理由や紹介したいことを話している。	○答えを絞っていけるような質問に必要な語句を増やしている。
学習活動に即した具体的な評価規準	①クイズ大会をすることに興味をもっている。 ②入学してからを振り返り、自分ができるようになったこと書いている。 ③進んでスピーチカードを書いている。	①どんな人がいるか、聞いて予想し、考えを出す。 ②相手の話を受けて、聞き取った大事な言葉を確かめながら聞いている。 ③目的やルールに照らして、適したものを、理由を入れて話し合っている。	①答えを絞っていけるよい質問を理解している。 ②クイズの内容によって、質問を変えている。

4 単元構成

(1) 児童について(児童観)

話し合いの学習において、子どもたちは、好きなことや自分の宝物を友達に紹介した経験がある。そのときは2人組で行い、友達の発表を受けて感想または質問をするということも学習した。自分のことを話すことは練習をしたり、文を書いてから読んだりしたため自信をもって発表できた。しかし一方で、友達の発表を受けて感想を伝えたり、質問をしたりすることには苦慮する姿が見られた。このような実態から、興味をもって、話題に沿って話をつなぐ力を育むことが必要であると考えた。

(2) 話題について(学習材観)

本単元では、話題を「入学してから自分ができるようになったこと」「〇〇小で見つけたすごい人」とした。入学してから半年たち、自分自身と入学した小学校のことを振り返ることで、自分の成長や周りで支えてくれている人の存在に気付くことができるだろう。また、「入学してから」ということで、児童同士の話の土台も同じになる。学校生活は共通経験のため、自分の経験を生かしながらも、友達の成長に共感できるだろう。

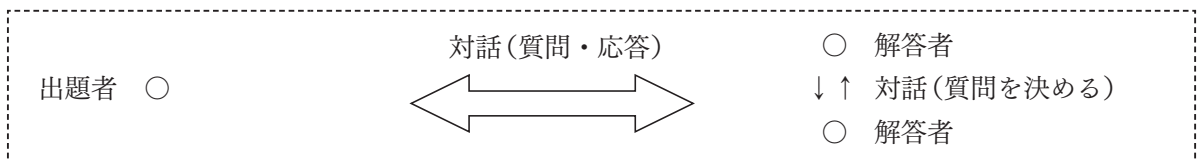
この時期の1年生は、いろいろな学習を通し、できるようになったことが増えてきている。また、学校生活にも慣れてきたため、校内の先生方や主事さん方にも目を向けられるようになってきている。しかし、それを周りに伝える機会がほとんどないため、今回この話題が有効と考えた。身近な話題を設定することで、児童が主体的に取り組むことを期待している。

(3) 単元について(単元観)

1年生はクイズが大好きである。また、自分のことを話すことも大好きなため、それらを生かした単元にしたい。今回は3人組で活動をする。1人が出題者で、2人が解答者という形をとる。「解答者を2人にし、話し合って質問を考えること」「質問は3回までとすること」という条件や制限を設けることで「3回の質問で答えを導くためにはどんな質問をしたら有効的なのか」ということを必然的に考える環境をつくり、2人での話し合いを活発化させたい。また、出題者は正解を発表した後に、自分ができるようになったこと具体例や気持ちや、〇〇小で見つけた人のすごいところなどをスピーチする。正解を言うだけでなく、スピーチをすることで、伝える力も高めたい。解答者はスピーチを受け、質問や感想を返す。スピーチを受けて返すことで「話をつなぐ」という対話する力を育てていきたい。

5 単元づくりの工夫

① 学習形態の工夫



上記のような形で学習を行う。ルールとしての重点ポイントに「解答者は3回しか質問できない」ことを挙げる。そうすることにより、解答者の2人は、どんな答えが考えられるか予想して質問しなければならなくなる。次の質問をどうしたらよいか考えるため、対話が必要になるだろう。

② 「はい/いいえ」で答えない質問の工夫

第2時で「よい質問」を確認する。その際、質問事項として「はい/いいえ」で答えられる質問だと「いいえ」のときに答えが絞っていけないことに気付かせる。

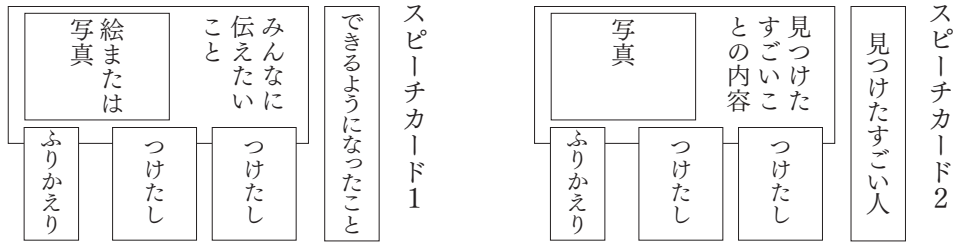
③ よい質問をするための工夫

試しのクイズを行う際、児童から出た「よい質問」は短冊にまとめておく。クイズを行う際、質問

にとまどっている児童がいた場合に掲示し、ヒントにする。

④ 自分の考えをもつための工夫

自分の伝えたいことをはっきりさせ、自信をもって発表できるようにするため、スピーチカードを作る。



6 単元の流れ（国語科6時間と生活科との連動）

(1) 導入

- ・「見つけたすごい人」と「できるようになったこと」をクイズ形式にして友達に紹介することを教える。
- ・「紹介したい人」を決め、取材する。(生活科)

(2) 展開(国語科6時間)

- ・教師出題のクイズで話合いの仕方を学ぶ。
- ・3人組で「見つけたすごいこと」のクイズをして、答えの紹介をスピーチする。(本時)

(3) 終末

- ・今までに学んだ話合いの方法を生かして「できるようになったこと」について、クイズとスピーチをする。
- ・「見つけたすごい人」「できるようになったこと」を掲示し互いに認め合う。(生活科)

7 本時の学習

(1) 本時のねらい

興味をもって話を聞き、相手の発言を受けて、話をつなげることができる。

(2) 本時の展開

学習活動	指導事項	◆評価★評価方法○指導上の留意点
○本時のめあてを確認する。		○めあてを全員で読み、見通しをもって学習できるようにする。
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> そうだんめいじんになって、ともだちのすごいところクイズをあてよう。 </div>		
○クイズのルールと流れを確認する。		○ルールと流れは電子黒板に写しておくようにする。
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>【やり方】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3人組で行う。 ・1人が出題者で2人が解答者になる。 <p>【出題者】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最初に「わたしができるようになったことはなんでしょう」と言う。 ・質問されたことに答える。 ・正解を言ったあとに、自分ができるようになったことについてスピーチする。 <p>【解答者】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・質問する内容を2人で相談して決めて、質問する。 ・質問は3回できる。 ・「できるようになったことはなんですか。」は質問してはいけない。 ・「はい/いいえ」で答えられる質問はしない。 ・3回質問したら、相談して答えを言う。 ・正解とスピーチを聞いたら、質問か感想を伝える。 ・ヒントカードは2回の質問が終わったときのみ使用可能。 </div>		

<p>○クイズの進め方で大事なことを確認する。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>〈はなしかためいじん〉 ☆質問にあった答えをする。 ☆紹介する人についてくわしく話す。 〈そうだんめいじん〉 ☆1人で決めないで、2人で仲良く話し合う。 ☆どんな人がいそうか予想しながら考える。 ☆話をつなぐ。</p> </div>		<p>○クイズの進め方で大事なことは電子黒板に写し、クイズをやっているときも振り返られるようにする。</p> <p>○場にあった声の大きさと話すことを意識させる。</p>
<p>○「じぶんができるようになったことクイズ」を行う。</p> <p>○クイズの対象が「人」から「こと」に変わったことで、質問の言葉も変わることを確認する。</p> <p>○解答者は話し合っって質問を考える。</p>		<p>○よい質問は短冊に書き、掲示する。</p> <p>○パペットでよい対話例を実演し、モデル文を掲示する。</p> <p>○5W 1Hに1言加えたり、合体したりすると具体的な質問になることを指導する。</p>
<p>○クイズの1人目が終わったときに、正解した児童を中心にどんな質問をしたのか発表する。</p> <p>○対話のモデルを見て、どのように対話するとよいのか確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・出題者からの質問に対する答えを受けて、二人で対話しながら次の質問を考える。 ・自分が考え付いたことを話題に沿って解答者の友達に話し、対話しながら質問を決めること。 	<p>○よい質問は短冊に書き、掲示する。</p> <p>○パペットでよい対話例を実演し、モデル文を掲示する。</p> <p>○5W 1Hに1言加えたり、合体したりすると具体的な質問になることを指導する。</p>
<p>○答え(スピーチ)に対して質問や感想を伝える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・答え(スピーチ)を受けて、質問や感想を返し、お互いを認め合うこと。 	<p>○出題者は解答者の質問や感想を聞いて、大事なことはスピーチカードの「つけたし」部分に書き加えるよう伝える。</p>
<p>○振り返りをする。</p>		<p>◆目的やルールに照らして、適したものを、理由を入れて話し合っている。</p> <p>★授業観察・スピーチカードの振り返り</p>

8 < 授業参観後の講評 > (◎ = 成果 △ = 課題)

① 児童の姿から

◎ 「クイズに答える」という流れを意識し、質問を考えようとしていた。対話の形態を学んでいた。

◎ 「じゃあ、確かめよう」「相談しようよ」など、言葉への着目、つなぐ大切さを掴んでいる児童が見られた。

△ 早く進めるという気持ちが高まり過ぎた。クイズの楽しさと、対話の力を付けることの二者のバランスを考えたい。

② 指導の工夫から

◎ 生活科と国語科の連動による練られた単元の流れである。本時までのスモールステップが良い。

◎ 途中、児童を集め、「つなげるための質問」に着目させるよう指導したのは良かった。

△ 「つなぐ」機能を、話し合うことの充実として再確認する必要がある。

(2) 構成に着目したスピーチの指導<5年生>

1 単元名 「外国人観光客にやさしい街づくりを提案しよう」

2 単元の目標

- 考えたことや伝えたいことなどから話題を決め、収集した情報を関係付けることができる。
- 目的や意図に応じて、事柄が明確に伝わるように話の構成や資料の活用の仕方を工夫することができる。

3 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準

	ア 国語への関心・意欲・態度	イ 話す・聞く能力	ウ 言語についての知識・理解・技能
単元の評価規準	○外国人観光客にやさしい街づくりに関心を持ち、工夫して伝えようとしている。	○収集した情報を関係付け、地域の方への提案や説明の内容を検討している。 ○自分たちが考えた街づくりの提案の利点や必要性を分かりやすく伝えるために、話の構成や資料の活用の仕方を工夫している。	○スピーチにはいろいろな構成があることについて理解している。
学習活動に即した具体的な評価規準	①やさしい街づくりについて提案するという事に関心をもっている。 ②地域を見つめ直し、問題に関する情報を集めようとしている。	①工夫して伝えるためにはどのような話すことの力が必要かを考えている。 ②集めた情報をもとにどのようなことが言えるのかを明確にしている。 ③提案内容が明確になるように話の構成を工夫している。 ④資料を提示しながら話す仕方を工夫している。	①スピーチにはいろいろな構成があることについて理解している。

4 単元構想

(1) 児童について(児童観)

①学習経験の実態

友達の話を受容的に聞くことができる児童が多い。しかし、質問したり、感想を述べたりするなどして、相手の考えをより深く理解しようという姿は少ない。そこで、ペアやグループで話したり聞いたりする機会を日常的に設け、受けて返す力を身に付けられるようにしている。一方、「話すこと」では、自分の考えが明確になるように筋道立てて話すことに課題が見られる。話の中心を明確にし、分かりやすく伝えるためには話す内容をどのように構成すればよいか、どのような根拠や事例を挙げればよいかについて考え、話せるようにしていきたい。

②話合いの実態

1学期に、併設されている幼稚園の児童に小学校のよいところを紹介する学習を行った。その中で、何をどのような方法で紹介すればよいかについてグループでの話合いを行った。園長先生から得た幼稚園児の様子や学校生活について1年生にインタビューした情報と自分たちが考える学校のよいところや紹介方法を関係付けて話し合うことを目指した。実際の話合いでは、関係付けることを意識して話し合う姿が見られた。しかし、関係付けて話し合う力を十分に身に付けられたとは言えず、今後も繰り返し指導していく必要を感じている。

(2) 話題について(学習材観)

2020年東京五輪開催に向けて、年々外国人観光客が増加している。子供たちも日常生活の中で、外国人観光客を見かける機会が多くなっているであろう。5年生で外国語活動の学習が始まりALTとの交流も経験してきていることから、外国人観光客に対する興味・関心は高まってきていると考える。しかし、新聞等でピクトグラム(案内図記号)や外国語表記の問題が報道されるように、言葉の壁を抱え

る外国人観光客にとって分かりやすい環境づくりという点では、未だ工夫・改善の余地があるのが現状である。実際に、観光庁が実施したアンケート調査によると、コミュニケーションがとれないことが外国人観光客にとっての最も大きなトラブルとなっている。そういったデータを示したり、ALTの経験談を聞いたりすることを通して、子供たちの中に外国人観光客にとってもやさしい街にしたいという思いが湧き上がってくるであろうと考える。

(3) 単元について(単元観)

本単元の学習は、地域の商店街の方から、子供たちの発想を生かして外国人観光客にも優しい街にするための工夫を提案してほしいという依頼を受けることから立ち上がる。そのため、本単元の活動の目的は、外国人観光客に優しい街という視点で自分たちの地域を見直し、具体的な工夫を提案することにあるといえる。

地域の方に納得してもらうためには、必要性についての根拠を示したり、具体的な場面に基づいた問題点やその解決方法を提案したりすることが求められる。それらは、音声言語だけで伝えるよりも、視覚的な資料(グラフ、写真、図など)を用いて伝えた方が効果的な場合が多い。そのため、子供たちは必要感をもって、何をどのような構成で話し、どのタイミングでどの資料を示すのが効果的かについて検討することが期待される。5年生段階では、これらの検討を一人で行うことは難しいため、グループで提案することとする。グループにおける主体的で対話的な学びを通して表現の工夫を吟味することは、言葉についての深い学びへとつながると考える。

作成した提案を地域の方に聞いていただく場を設定する。地域の方に提案を聞いていただき、反応をいただくことで、自分たちの考えたことが自分たちの街をさらによくすることに役立つという実感を得ることができると考える。

5 単元づくりの工夫

①地域の方の依頼から単元の学習をスタートする

子供たちが主体的に学習に取り組むように、地域の方から依頼を受け、それに対して自分たちが考えたことを提案するという活動を取り入れた。学習したことが実際の社会に役立つかもしれないという思いは、自分たちの考えを効果的に伝えたいという表現の工夫への意欲につながると考える。

②教師が与える資料と自分たちで収集する資料との二種類を活用する

視覚的な資料については、子供たちだけで効果的な資料を全て集めてくることは難しいと判断し、資料の一部は教師が収集したものを与え、子供たちはテーマに関連した身の回りの写真や自分たちでまとめた表やグラフを集めてくることにした。

6 指導と評価の工夫

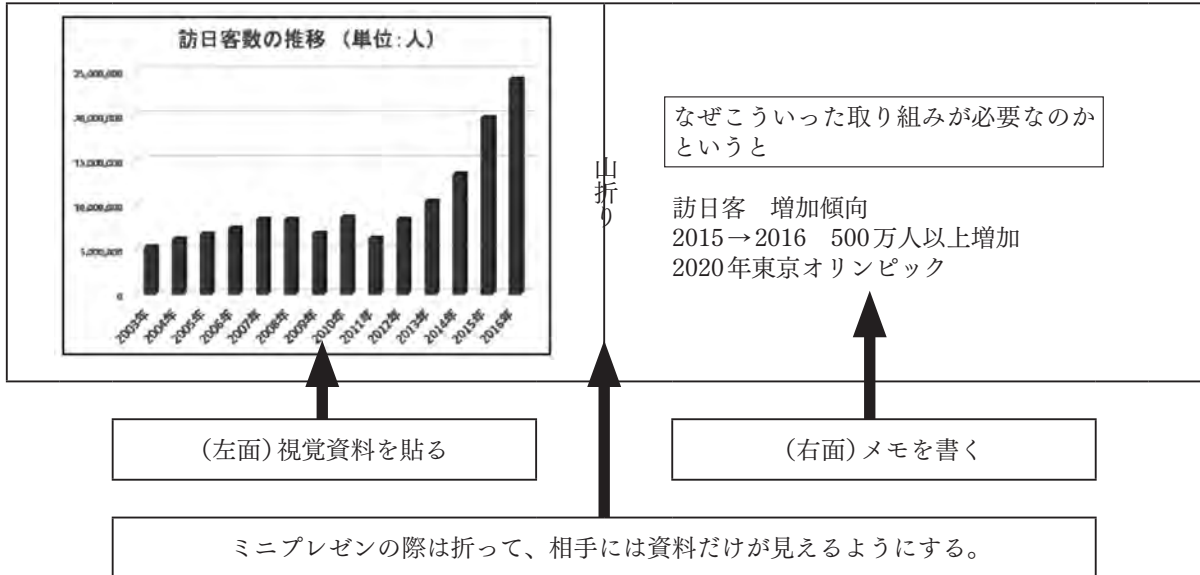
①教師による提案と比較しながら、自分たちの提案についての課題をつかむ

国語科の学習に主体的に取り組む上で、自分たちの学習の状況を捉え、具体的な課題をつかむことは重要である。そのためには、自分たちの現状と比較する対象があることが有効であると考え、第1時に教師による提案スピーチの動画を視聴する場面を設定した。すなわち、本単元における教師による提案スピーチは、学習のゴールイメージとなることに加えて、自分たちとの比較対象としての役割を担い、子供たちの「捉える力」を発揮させるための有効な手段となると考える。

②学習過程に繰り返し発表する活動(ミニプレゼン)を設定する

プレゼンテーションやスピーチの学習では、発表原稿やメモが完成してから初めて音声化して練習するという展開が多い。本単元では、構成の検討の段階、視覚資料の検討の段階でも、自分が提案しようとしていることを話して伝える活動(ミニプレゼン)を取り入れ、友だちからの評価を受けて加

除修正をする場面を各時間に設定する。そうすることで、自分たちが提案したいことが明確になってくるし、原稿を書かなくても話し言葉で発表の文言を考えていくことができると思った。ミニプレゼンは、①グループ内、②他グループの一人を聞き役に迎えてグループ内、③グループ間と、段階を追って聞き手を広げていく。その際、資料を提示しながら伝える力が高まるように、以下のカードを活用する。



7 単元の流れ (7 時間計画)

①単元の導入

地域から街づくりの工夫を提案してほしいとの依頼を受ける。

②課題設定・学習計画(第1時、2時)

○モデル動画を視聴し、課題を考える。 ○学習課題を設定する。

○学習計画を立てる。 ○学級共通の資料を読む。

③提案内容の検討・視覚資料の検討(第3時、4時)

○グループで話題を決める。 ○使いたい情報を検討する。 ○ミニプレゼンを行う。

○提案内容を考える。 ○視覚資料を用意する。 ○他のグループから一人招き、ミニプレゼンを行う。

④構成の検討(本時 第5時)

○モデル動画を視聴し、どのような構成になっているかを考える。

○話の構成を考える。

○他のグループから一人招き。ミニプレゼンを行う。

⑤発表メモの準備・発表の練習(第6時)

○発表メモを用意する。 ○グループ内でミニプレゼンを行う。 ○グループ間でミニプレゼンを行う。

⑥単元のまとめ(第7時)

○地域の方を招いて提案する。 ○学習を振り返る。

8 本時の学習

(1)本時のねらい

○提案したいことが明確になるように話の構成を考えることができる。

○話の構成にはいくつかの型があることを理解することができる。

(2) 本時の展開

学 習 活 動	指 導 事 項	◆評価 ★評価方法 ○指導上の留意点
1、学習のめあてを確認する。		○提案したいことを分かりやすく伝えるための工夫として構成、資料の提示、話し方があったことを押さえ、本時のめあてを確かめる。
提案したいことが明確になるように、話の構成を考えよう。		
2、モデル動画を2種類視聴し、それぞれがどのような構成になっているかを考える。 3、グループで提案の構成を考える。 4、他グループから一人招いて、考えた構成を用いてミニプレゼンを行う。 5、学習を振り返る。	<p>・スピーチにはいろいろな構成があることを理解すること。</p> <p>・伝えたいことが明確になるように話の構成を考えること。</p>	<p>○尾括型、双括型の提案を比べることで、論の展開の仕方や効果の違いに気付くことができるようにする。</p> <p>○事例の提示の順序を工夫することも押さえる。</p> <p>◆話の構成の仕方には、いくつかの型があることを理解している。</p> <p>★観察</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>○概ね満足できる児童への手だて それぞれのよさについて考えるように助言する。</p> <p>○概ね満足できる状況を目指す児童への手だて 掲示物を参考にするように促す。</p> </div> <p>○どうしてその構成がよいと思うのか理由を明らかにし書き表すことで、筋道の通った展開であるかを考えられるようにする。</p> <p>○どのような言葉でつないでいけばよいかについても考えられるように促す。</p> <p>○構成を確かめながらミニプレゼンを行い、他グループの友達に聞いてもらうことで、話の内容が明確になっているかを確かめられるようにする。</p> <p>○聞き手は、「～に課題を感じたから、…を提案しようと思ったんだね」のように言葉で、話し手が提案したかったことを理解できたかどうか伝える。</p> <p>◆提案内容が明確になるように話の構成を工夫している。</p> <p>★観察、構成メモ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>○概ね満足できる児童への手だて 提案内容がより明確になるのはどのような構成であるかについて考えるように助言する。</p> <p>○概ね満足できる状況を目指す児童への手だて モデルと比べながら考えるように促す。</p> </div> <p>○個別の振り返りカードを用いて、「分かりやすく伝えるために構成をどのようにしたのか」について振り返る。</p>

9 <授業参観後の講評> (◎=成果 △=課題)

①児童の姿から

- ◎単元の流れを理解し、今までの取材活動に自信をもって授業に臨んでいた。
- ◎ミニプレゼンの効果は見られた。多くの児童が資料を提示しながら表現していた。
- △次時への具体的な課題を児童に確認させたい。

②指導の工夫から

- ◎地域につながる単元開発になっている。資料の作成など教師の支援が働き、児童が学習過程を主体的につかむことができていた。
- ◎思考力や、スピーチの機能を捉え、常に相手を意識させた指導になっていた。
- △尾括型、双括型という構成の型に気付かせるだけがスピーチの指導ではない。実際の話し言葉の中で、間の取り方、資料の示し方、相手への投げかけ方等様々な工夫に気付かせたい。

VI おわりに

人との関わりを通して学校教育は進められる。国語科の指導は「言葉による人との関わり方」を学ぶ教科でもある。それには、付けたい力の具体化、児童にとって必要感ある話題、実際に言葉の力が生きて働く単元構成、そして児童自身が自覚できる学習の見通しと振り返りの設定等、緻密な指導の工夫が求められる。児童が「話して良かった」「聞いて良かった」と自覚できるとき、言葉の力が発揮されたといえる。アクティブ・ラーニングは、その基本があって初めて機能する学習方法である言えよう。

参考文献

- 〔(現行)小学校学習指導要領 解説国語編〕文部科学省(平成20年8月)
- 〔(次期)小学校学習指導要領 解説国語編〕文部科学省(平成29年6月)
- 〔月刊国語教育研究2012年7月号〕多田孝志 巻頭言より(P.1)
- 〔未来に生きる話し手・聞き手を育てる『話し言葉』の学習〕2011年 津田成一、光村図書
- 〔わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か〕2012年 平田オリザ、講談社現代新書
- 〔東京都小学校国語教育研究会 研究紀要〕2017年より 等

緑表紙教科書の数理思想を生かした算数指導

～新学習指導要領を踏まえて～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 高島 勝也

緑表紙教科書(編集責任者 塩野直道)の「数理思想」が目指す理念と新学習指導要領及び新学習指導要領解説(算数編)の共通性を指摘した。その中で、私が進める算数の授業づくりや習熟度別指導、改善のヒントを示したものである。実践指導した第2学年の「かけ算(1)」の解説すると共に、学習指導案の一部や緑表紙教科書の問題を発展的に活用した具体例を資料として報告するものである。

キーワード 緑表紙教科書、算数指導、新学習指導要領

緑表紙教科書の研究を始めて5年になるが、平成29年3月に公示された新指導要領の内容が、塩野直道が推し進めた「数理思想」と重なる部分が多いと感じ、公立小学校での指導助言や大学での講義で、これからの算数教育の指針と捉え、実践している一部を報告する。

1. 緑表紙教科書

「尋常小学算術」は昭和10年より学年進行で使用された戦前の教科書である。表紙が緑だったことから「緑表紙」と呼ばれている。当時の編集責任者であった塩野直道氏の「数理思想」の考えが反映された画期的な内容で、当時、海外の先進諸国からも高い評価を得たようである。

緑表紙教科書の作成に当たって、
小学算術書修正方針案(昭和8年3月)

- ①数理思想の開発を主眼とする。
 - ②教材を児童の心理に適合させる。
 - ③教材を実生活に合わせる。
- としている。

また、塩野直道氏の理念は、
㊦問題をもち、正面から取り組むこと。
㊧問題の本質をつき、そこから出発すること。
㊨少し読み、多く聞き、最も多く考えること。
㊩外権威に盲従することなく、内独善に陥ることなかれ。
と語っている。

日本の算術教育が本質的に転換する契機となった「尋常小学算術」は、昭和10年から使用。昭和16年尋常小学校は国民学校になり、算数は「カズノホン」「初等科算数」にかわり、昭和18年には完全に姿を消した。

2. 新学習指導要領(平成29年3月公示)

新学習指導要領のポイントは、「学校と社会とが共有」「社会との連携及び協働」「社会に開かれた教育過程」の実現にある。そのために必要なものは、

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)

- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたのか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)を示している。

3. 新学習指導要領解説 算数編(平成29年6月)

算数科の改訂のポイントとして、「これからの時代に生きる子供たちに必要な力」を示している。

学力とは

学力の三要素

- ①基礎的な知識・技能の習得
- ②思考力・判断力・表現力等
- ③主体的に学習に取り組む態度

確かな学力とは(第2期教育振興基本計画 平成25年6月閣議決定)

- 自ら課題を発見し解決する力
- 他者と協働するためのコミュニケーション能力
- 物事を多様な観点から論理的に考察する力



『主体的な学びの実現』

育成すべき資質・能力の三つの柱(「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」25頁から)

- ・生きて働く「知識・技能」の習得
→何を理解しているか、何ができるか
- ・未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成
→理解していること・できることをどう使うか
- ・学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養
→どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

子供たちに必要な力(「初等中等教育における教育課題の基準等のあり方について」平成26年11月20日)

- 変化を乗り越え、伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、将来を切り開いていく力

「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善

(「教育課程企画特別部会 論点整理」平成27年8月26日)

- 習得・活用・探求という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか
- 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
- 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指す授業改善の視点

(「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」平成28年8月26日)

- 学ぶ意味と自分の人生や社会の在り方を主体的に結びつけていく「主体的な学び」
- 多様な人との対話や先人の考え方(書物等)で考えを広げる「対話的な学び」
- 各教科で習得した知識や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせて、学習対象と深く関わったり、問題を発見・解決したり、自己の考え方を形成し表したり、思いを基に構想・創造したりする「深い学び」

4. 緑表紙教科書と新指導要領の共通性

目指すものが共通していると思われる点を以下に示す。

緑表紙教科書は、

- ㊦日常生活と豊かに関連している教材が多い。

このことは、新学習指導要領で示された「何ができるようになるか」「何を学ぶか」につながっている。学ぶ意図が明確になるから、興味や関心ももてるのである。

- ㊧数学教育現代化の内容に対応するものが多い。

算数の領域も新学習指導要領で「データの活用」等、現代化が図られている。文言も算数的活動から数学的活用と統一された例があるように、現代化を欠かすことができない。

- ㊨作問は解決の方法が複数考えられる。

新学習指導要領にも「どのように学ぶか」「子供一人一人の発達をどのように支援するか」が示され、多様な考え方・方法、さらに子供に即した支援の必要性が言われている。今までも作問はあったのだが、複数の解決方法を含めて強化されることが重要である。

- ㊩日常生活に算数が活用されている。

新学習指導要領の改訂のポイントでもある「社会との連携及び協働」につながる。生活に役立つもの、活用できるものは子供にとって、一番必要感が感じられる。活用されるから新しい課題も発見できるのである。

- ㊪算数教育への教材化は新しさをもつ研究である。

永遠の課題かも知れないが、教材化をすること自体が研究であり、資質の向上につながる。新学習指導要領になっても教材化は教師も子供も新しいチャレンジであることに変わりはない。

5. 私が勧める、算数の授業づくりの視点

- 各単元で育成したい算数の資質・能力を明確にすること。(緑表紙㊦㊧、新要領①)
- 児童自身が目的や必要性を意識して取り組める学習となるよう、学習課題を工夫すること。(緑表紙②③、新要領②)
- 児童が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れること。(緑表紙①②、新要領③)
- 友達や教師など人との交流を通じて、ものの見方や考え方を広げたり、深めたりできるようにすること(緑表紙③㊦、新要領④)
- 主体的に学習に取り組む態度の評価を工夫すること。(緑表紙①、新要領⑤)

習熟度別指導の基本

考え方

□教科の「評価規準」にてらして、習熟の程度に応じた学習集団をつくり、きめの細かい指導を行う。

- 問題の難易度、問題の量の多少、進度の遅速で分けるのではない
- 各単元での「明確な評価規準」の共通理解が不可欠

四つの工夫

- 課題の工夫(単元への興味・関心の状況や課題の把握力・理解力の違いから工夫する)
- 展開の工夫(学習過程への支援や算数的活動の取り入れ方を工夫する)
- 学習材・学習具の工夫(さまざまな具体物を活用した算数的活動を工夫する)
- 指導計画の工夫(導入部分か、習熟部分か、指導の重点をどこに置くか工夫する)

習熟度別指導の二つの方法

予防的習熟度別指導（習熟の程度の差が開くことを防ぐ）

- ・特に単元導入部分で

課題対応的習熟度別指導（開いた習熟度の差を縮める）

- ・特に練習・演習内容で

大切なこと

- * 児童が、「自分が、そのグループで授業を受けている」理由が説明できること、そして納得していること

改善のヒント

- ①明確なコース分けの根拠を各教師が説明できるようにする。
- ②目的によって、コースの人数を変える。
 - ・例えば、基礎コースの児童のボトムアップのであれば、教師（教師の力量にもよるが）一人が指導できるのは5人から多くても9人であろう。逆に応用コースのさらなるアップや児童のチャレンジ精神を高める場合も児童数は同様である。
- ③導入の問題を変えて、既習事項の定着の差をカバーする。
 - ・導入の問題が同じなら、指導方法の違いがコースの差になり、児童の劣等感（優越感）につながる。
- ④発展的な学習や補充的な学習を単元全体で計画的に組み込む。
 - ・1時間の授業では難しいが、単元全体ならコースごとにかかなりの学習ができる。当然、基礎コースであれば、補充的な学習を多く組み込むことになる。
- ⑤習熟度別にコースを分けても、その中で差がでてくることを認識する。
 - ・必ず遅れがちな児童や自信が持てない児童がでてくる。どのコースでも、できることへの自信を持たせることや考え方や学び方の過程を大事にすること。結果を褒めるのではなく、過程の努力を褒める。
- ⑥学年全体の児童の実態把握だけでなく、コースごとの児童の実態を把握する。
 - ・コース集団の変更だけでなく、教師の担当も変更があるだろう。その時に、コースごとの児童の実態を把握が共通理解されないなら、継続的な指導はできない。教師の力量や主観で、コースの指導や内容まで変わってしまう。
- ⑦学年ごとに、少人数算数担当者と指導計画、評価計画、教材・教具など検討することが習熟度別少人数指導の基本である。
 - ・定期的に話し合い・共通理解することが授業を高めることにつながる。また、学校全体でも取り組む必要がある。

実践指導例 第2学年 算数科指導案「かけ算(1)」

乗法(かけ算)について考え方

I 「かける」とは、どんな意味であるかということがわかる

①類似のものを1組の集合としてとらえる

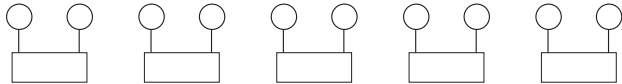


色に着目すると、黒い●が3こ、白い○が3この2つのまとまりが見えて、 3×2 という乘法になる。黒と白を1こずつ対にして、3つの組にすると 2×3 という乘法になる。

このように、乘法が意識されるためには、類似のものを1組の集合としてとらえる力が必要になる。乘法を指導する際、いろいろな具体物や場面を示しながら、類似のものの集合を見せたり、構成させたりすることによって、身の回りのものから類似のものの集合(1単位のもつ数量となる)をよみとる力を付けるようにする。

②倍の観念(概念)を身に付ける

乘法の本来の意味は、1単位のもつ数量と単位数から全体の数量を求めることにある。1鉢に2本ずつの花があって、鉢の数が5こあるから 2×5 とするのである。



1鉢に2本ずつ(1単位のもつ数量)の花が、いくつ分(単位数)あるかという見方が「倍」の観念(概念)である。

「倍」の見方は、1まとまりの数量をとらえやすいということから、テープなどの連続量を素材にして指導するのが一般的である。しかし、1年のとき分離量(離散量)を使ってまとめて数えたり、同じ数ずつ配るときの総数を求めたりしているので、このことを手がかりにすることも考えられる。

③同数累加について

乘法の指導は、同数累加を簡便にするための手段として導入されることが多い。そして、この指導内容をかけ算九九を暗唱することに終わらせているのを見受けられる。

乘法の本来は、倍概念を指導し養成することにある。まず整数で倍概念を導入し乘法が小数や分数になったとき倍概念を拡張しなくてはならない。

では、整数の乘法で倍概念ということの内容は何であろうか。どのような指導をすれば倍概念が育つのであろうか。この場合に本質として重視されるのは、乗数が1増せば積は被乗数だけ増すということである。 5×1 は5で、 5×2 はそこへ5が加わって10となる。 5×3 はさらに5が加わって15となることである。この内容は明らかに同数累加である。

この倍概念の養成は容易ではない。「倍」という言葉や言い方を教えて育成されるというものではない。整数の場合は、同数累加が乘法の意味であったのである。

$3 + 3 + 3 + 3 + 3$ の場合、順次加えていけば15になる。このことを何倍ということにしようと約束する。このような乘法の見方を確立するためには、3を1単位の数として、単位数が5こある、このとき総数3の5倍あるとあって、かけ算で求められることを指導しなければならない。これが「倍概念」を育てる方法であって、整数の乘法の指導が、小数や分数の乘法の指導の基礎となるのは、この見方が含まれているからである。「倍」という言葉は導入時に長い時間をかけて説明するよりも、絶えず使い慣れさせるのがよい。小数や分数の乘法では、あらためて見直しをする。

II 乘法を使うことができるようにする

①乘法の意味を知り、事象の中に発生している内容を解決するのに乘法の式で表すことができるようにす

ること

1単位のもつ数量「2」が「5つ分」あることを「2の5倍」としてとらえ、さらに、 2×5 の式に表せるようにする。このとき、 5×2 と表す子供が意外に多い。1単位のもつ数量や何倍のとらえ方が、見方によっては反対になることもあるから、そのうちの一部は正しい考え方をしているのではあるが、一般的にはとらえ方が曖昧で、2と5の数字のみにとらわれた結果であるとみられる。

②乗法の九九を構成できるようにすること

乗法の意味をある程度学習をしたところで、新しい段の九九を構成させていくことが大切である。このような手法は、乗数、被乗数と積にまつわる関係が理解でき、さきに述べたように乗法の意味の理解をより深める効果がある。

③かけ算九九の暗唱

乗法の意味がとらえられたところで、かけ算九九の暗唱を指導する。子供はかけ算の学習は、九九の暗唱であると思っているから、かけ算九九の暗記には熱中する。また、九九の暗唱をゆるがせにする教師も少ないから、この点では問題は少ない。ただし、子供の能力を見極め、暗唱を強要しないようにすることも今は大切である。(九九表を使わせればすむ。当然覚えれば、本人が使わなくなるので)

④計算の習熟

2年では、1位数どうしのかけ算に習熟することが要求される。計算は正確にすることが第一であるが、速くできるようにすることも必要になる。

参考文献

- 小学校学習指導要領 平成20年3月告示 文部科学省
 小学校学習指導要領解説 算数編 平成20年8月 文部科学省
 新小学校学習指導要領 平成29年6月公示 文部科学省
 新小学校学習指導要領解説 算数編 平成29年6月 文部科学省
 評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料「小学校 算数」平成23年11月 文部科学省 国立教育政策研究所日本数学教育学会誌 平成27・28年度大会 東京都緑表紙研究会の資料
 尋常小学算術(復刻版)啓林館
 尋常小学算術 教師用解説書 東京書籍
 伝説の算数教科書・緑表紙 松宮哲夫著 岩波書店
 算数 子どもの考え方 教師の考え方 2年 松原元一編集 駒込連峰著 国土社

実践例 第2学年 算数科学習指導案

1. 単元「かけ算(1)」
2. 単元の目標(略)
3. 単元の評価規準(略)
4. 指導観(略)
5. 単元の指導計画と評価計画(17時間扱い)(略)
6. 本時(全17時間中の第1時間目)

(1) 本時の目標

お皿に載っている果物の数が同じときは、1皿分の果物の数とお皿の数で全体の数を表すことができることがわかる。

(2) 本時の展開 *太字は、指摘した展開の改善点

	○学習内容・児童の活動	☆評価(評価方法)・配慮事項
導入・10分	<p>○課題をつかむ</p> <p>Tお皿の上に乗った果物の絵を見せる。</p> <p>ここは、あるお店屋さんです。さてここは何屋さんでしょうか。</p> <p>C果物屋さん。</p> <p>Tなんで果物屋さんだって思ったの？</p> <p>Cだって、果物しか置いてないから。</p> <p>Tそうです。ここは果物屋さんです。ここには何種類もの果物があります。どんな果物がありますか？</p> <p>Cバナナ、林檎、蜜柑、葡萄、西瓜、桃</p> <p>T林檎とバナナはそれぞれ何個あるかな？式を書いて求めてみよう。</p> <p>～1分～</p> <p>T林檎は何個あるかな？</p> <p>C 18個</p> <p>Tどうやって計算したの？</p> <p>C $3 + 4 + 2 + 4 + 2 = 18$</p> <p>Tバナナは？</p> <p>C $3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 18$</p> <p>18個</p> <p>Tこの二つを見て何か気付いたことはあるかな？</p> <p>C林檎はバラバラに乗っているけど、バナナは同じ数ずつ置いてある。</p> <p>Tそうだね、1つのお皿に同じ数ずつバナナが乗っているね。</p> <p>○「1当たり量がいくつ分で全部」という表し方を知る。</p> <p>Tバナナのように同じ数ずつでまとまっている時、こういう風に言います。</p> <p>「1皿に3個ずつ 6皿で 18個」と言います。みんなで言うよ。</p> <p>じゃあ、ノートに書いてみよう。</p>	<p>・一つ一つの果物の名前を確認しながら提示する。</p> <p>*果物を数える必然性を考える必要がある。</p> <p>どの絵が何という果物か押さえる。</p> <p>* $3 + 3 = 6$, $6 + 3 = 9$, $9 + 3 = 12$, $12 + 3 = 18$ 等多様な式ややり方を児童に説明させる必要がある。</p> <p>*児童は答えを出すには、累加で考えることを否定しないこと。</p> <p>黒板にある絵を指し、言葉と絵で認識させる。</p>

<p>展開 1 ・ 8 分</p>	<p>○「1当たり量がいくつ分で全部」を見つける。 Tこの果物屋さんの中で他に、同じ数ずつ乗っている果物はあるかな？ C蜜柑 Tそうだね。蜜柑はどうやって表せる？ C1皿に4個ずつ 6皿で 24個 Tそうだね。他にあるかな？お！何個か見つけた人がいるみたいだね。じゃあ、3分間で見つけたものをノートに書こう。 ・自力解決～3分～ ・友達と交流～1分～ ・全体で発表～3分～</p>	<p>☆【考】乗法の用いられる場面を、具体物や図などを用いて表現し、もともになる大きさやそのいくつ分を考えている。(ノート・発表) ☆【関】身の回りの事象の中で、同じ数ずつあるものの全体の数を、工夫して求めようとしている。(ノート・発表)</p>
<p>展開 2 ・ 22 分</p>	<p>○「1当たり量がいくつ分で全部」をつくる。 Tいっぱい見つけたね。あれ？林檎は？ C違う。だって、1皿に同じ数ずつ載っていないから。 Tそっか、だから同じように書けなかったんだね。林檎はどう置いてあったら良かったかな？ 同じ数ずつ置いてあったら良かった。 そっか。同じ数ずつ置いてあったら良かったんだね。じゃあ、 ・自力解決～5分～ ・グループで交流 ・全体交流</p>	<p>☆【知・理】乗法の意味を理解している。(ノート・発言) *ノートや発言の評価について、具体的にどのようなノートや発言がA評価であるのか、示すことができるようにしておく必要がある。(形成的な評価) 机間指導は以下の点に注意して行い、声掛けをする。 ・図や絵を用いて考えているか。 →図や絵を書くように促す。 ・「1皿に○こずつ□皿で×個」と書けているか。 →黒板やノートを見本とし、書かせる。</p>
<p>まとめ ・ 5 分</p>	<p>○学習内容をまとめる。 今日学習したことを、ノートに書こう。</p>	<p>*この時間だけで、児童が倍概念を基礎を理解するにはいたっていないこと、今後も繰り返し指導すること。</p>

板書(略)

実践例 緑表紙教科書の問題を発展に活用した具体例

発展的な問題

－数理的思考・数理的処理の発展として－

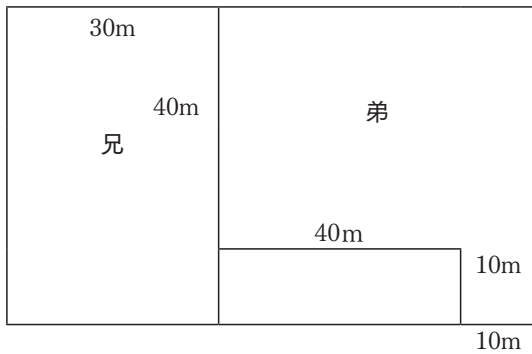
緑表紙教科書

5年下 「色々な問題」 72p

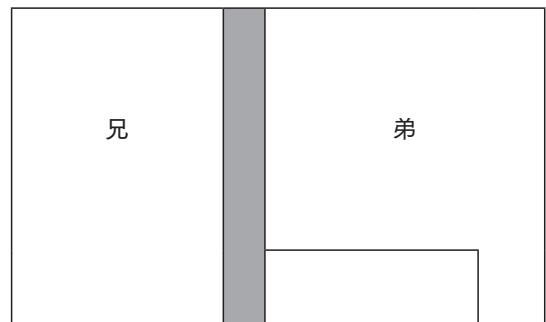
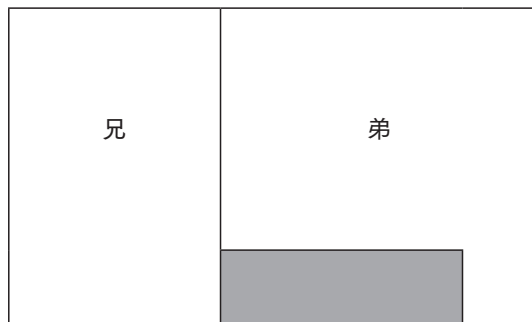
平面図について、長さ・面積の計算を適用させ、面積の分け方を工夫させる。

(4) 甲ト乙ト
ハ、右ノ圖ノヤウ
ナ隣合ツタ土地
ヲ持ツテキル。
面積ヲ變ヘナイデ各、ノ土地ヲ矩形ニ
スルニハ、境ヲドウ直セバヨイカ。

- ・まず、それぞれの面積を計算することに気付く。
- ・長さを確認し、面積を計算する。
このような計算は、問題を解くだけなら必要ないが、確かめる準備として計算させておく方がよい。



(1) 兄と弟は、左の図のように隣り合った土地を持っています。面積を変えないで、それぞれの土地を長方形にするには境界をどのように直せばいいでしょうか。



境界線の引き方

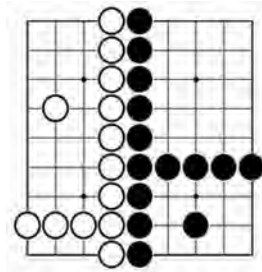


このように、4年の面積学習後の発展としても、取り扱うことができる。
 (単元で身につけた基礎・基本を活用する)
 (必要な情報を取り出して解決)

※ これは、最近、漫画でも有名な「ヒカルの碁」にも関連して、碁の終わり方(地の数え方)に通じるものがあるので、トピックス的に考えることもできる。

ヨセ

1. ダメづめ
2. 手入れ
3. 整地
4. カウント

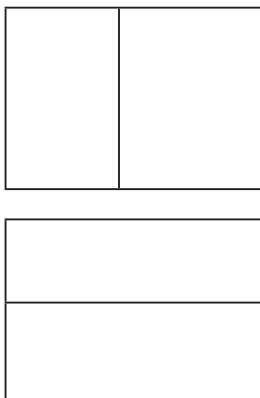


また、5年の面積学習後の発展とすると、

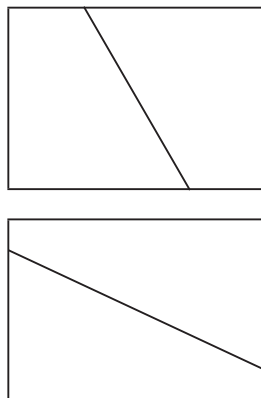
(2) 兄と弟は、左の図のように隣り合った土地を持っています。
 面積を変えないで、それぞれの土地を一本の直線で分けるには
 境界をどのように直せばいいでしょうか。

- ① 二つの長方形
- ② 二つの台形
- ③ 三角形と台形

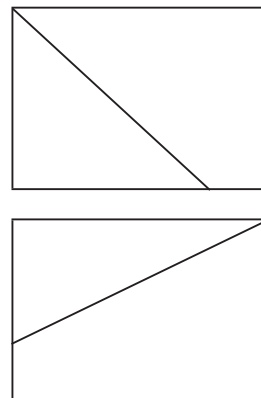
二つの長方形



二つの台形



三角形と台形



教職への道

～知識を深め、意欲を高める～

明星大学教育学部教育学科 特任教授 小宮満彦

はじめに

平成24年8月28日、中央教育審議会は「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を答申した。答申の構成は以下のとおりである。

I 現状と課題

- 1 これからの社会と学校に期待される役割
- 2 これからの教員に求められる資質能力
- 3 取り組むべき課題

II 改革の方向性

- 1 教員養成の改革の方向性
- 2 教員免許制度の改革の方向性

III 当面の改善方策～教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化～以下略

ここでは「I 現状と課題」の「2 これからの教員に求められる資質能力」に着目した。本学教育学部における教職課程科目の授業を通して、上記課題にせまるために、どのような指導を展開したのか担当した授業をもとに実践報告する。

1 「教職入門」での実践

この科目は、卒業後に教職をめざす1年生が受講する本学教職課程における最初の必修科目である。例年100名前後の学生を5年間担当している。入学間もない時期でのスタートとなるため、第1回の授業がガイダンスが重要な意味をもってくる。

ガイダンスでは、はじめに本授業のめざすもの(ねらい)4点について解説した。

- (1) 学校教育における教師の役割と機能について理解する。
- (2) 教育現場(学校)の現状を知り、求められる教師像を具現化できるようにする。
- (3) 自身の教育観、教師観を確立する。
- (4) 求められる教師となるために必要な資質・能力とは何かについて学ぶ。

次に本授業の毎時間ごとの「具体的な課題(テーマ)」をについて解説し、15回の授業全体の見通しを持たせ授業に主体的に取り組むことの重要性を強調した。

(どのように学ぶか等学び方(方向性)を明確にさせることが必要)

1時間目のガイダンスでは、将来教職に就くという目標を前提に、教職への熱い思いを持たせることで学習をスタートさせることが不可欠である。

授業に関しては学生一人ひとりが「考える」「議論する」「調べる」「まとめる」「作成」するなど、毎時間ごとに、主体的に取り組めるアクティブラーニングの視点にたった授業を実践した。平成29年度に実施した授業(実践)をいくつか紹介したい。

第4回「学校をとりまく今日的な教育課題II」

前時に行ったアンケートの結果をもとに「今日的な教育課題」について、14のグループごとに2つの教育課題について協議した。終了後に各グループの協議内容について代表者が発表を行い課題を共有化した。

◎グループ協議(例)

- | | |
|-------------|----------------------|
| 1班 英語教育・いじめ | 2班 子どもの貧困・モンスターペアレント |
| 3班 いじめ・学力問題 | 4班 学力低下・スマホ依存 ～中略～ |
| 13班 不登校・いじめ | 14班 スマホ・いじめ・ICT教育 |

◎協議の柱

- (1) 背景や原因として考えられること
- (2) こうした課題の実態はどうだろうか
- (3) こうした課題を改善していくためには(教師としての視点で)

入学間もない1年生にとっては、「いじめ」や「不登校」などの教育課題について、じっくり考えたり、仲間と協議したりする機会はほとんどなかったと思われる。

一人ひとりが自分の考えを持ち、仲間の考えや意見を聞き、協議することを繰り返して行っていくことで、学生の意識の高まりや変化が、授業での発言や態度等に顕著に見られるようになってきた。

1年生の段階から本授業を通して、教育時事や社会の動きに対して、常にアンテナを高くして、自身の考えをしっかりと発信できるような基盤づくりが、徐々にではあるができつつある。これから卒業までの間、こうした実践を積み重ねていくことで、将来、一人の社会人(教師)として必要なスキルも自然と身につけていくものと考えている。

第11回 教師力I 学級経営を考える

本授業は、教師に求められる資質、能力のひとつである「専門職としての高度な知識・技能」における「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」に関わってくる。

前時に「学校における教育活動と学級担任の役割1」について学習した。

この授業では教育基本法第1条(教育の目的)、第2条(教育の目標)や学校教育法、地方公務員法、教育公務員特例法等教育に関わる重要な法規の概要に続いて学校教育目標について、教育課程の編成、学級担任の役割等について学習した。

ここでも学生には「事前に出された課題等に確実に取り組むことで、授業の理解が深まる」と事前・事後学習の大切さや必要性を説いた。

※ここでの課題は「母校の小・中学校の教育目標や学級目標を調べる」

授業では、前時の学習をふまえて「学級経営を考える」というテーマで行った。授業の最後に、次週までの課題を出した。

- (1) どのような学級を創りたいか。(希望する校種)
- (2) 4月の「学級開き」で、話したいことはどのようなことですか。
児童・生徒を前に話す場面を想定して内容をまとめてください。
想定(小・中・高____)年生、担任の話は3分程度

次の授業で実際に何名かの学生が新任教師(想定)となって発表した。

発表した学生からは、「時と場合に応じた話(講話)の難しさや大切さを実感でき良かった」「児童・生徒の実態に応じて、教師が学級で話をする事のむずかしさを実感できた」等との感想を聞くことができた。

発表できなかった学生からも「こうした機会があれば発表をしてみたい」など意欲的な感想や意見を多数を聞くことができ、授業者としても学生の意識の変容を実感できた。

こうした授業での取り組みを通して、1年生の早い段階から「教職」に対する理解を深め、資質や能力を高めていく、スモールステップの積み重ねの必要性を改めて強く感じた。

2 「中等教育相談の基礎と方法」での実践

中学校・高等学校の教員免許取得をめざし(卒業後には教員をめざす学生が)履修をしている教職課程3年次の選択科目である。前期と後期を合わせて、例年、150名前後の学生を担当している。本授業の目標5点について1回目の授業ガイダンスの中で学生に周知した。さらに、1回目の授業では、本授業に関わる内容とともに、一人ひとりの「めざす教師像」や希望する校種等についての調査を行っている。その結果3年生になり1年後に迫った進路について、より現実的なものになってきた。

具体的には、多くの学生が入学当初に抱いていた中学校や高校の教員希望から、小学校の教員希望へ変わってきたことである。何人かの学生に聞き取りを行った。学生たちは、「採用数のちがい」「専門教科指導への不安」等をその理由としてあげていた。このことに関しては、今後の課題の一つとしていきたい。

《本授業の目標》

- (1) 学校における教育相談の種類、内容、課題等を理解する。
- (2) 中学生や高校生の心理と適切な対応や支援のあり方について学ぶ。
- (3) 中学生や高校生の問題行動とその背景を理解し、適切な対応について学ぶ。
- (4) カウンセリングの理論と技法の基本を学び、実習やボランティアで活用できるようにする。
- (5) 学校内外における関係機関等との連携・協力(協働)について学ぶ。

こうした授業目標を達成するために、中学校や高等学校現場の「教育相談」や「生徒指導」に関わる実際の資料や事例等を積極的に取り入れた授業を実践した。

さらに、まとめの授業では、教育委員会等で教育相談、生徒指導等の業務を担当する指導主事をゲストティーチャーとして招き、児童・生徒の実態や学校をとりまく諸課題等について講義をいただいた。

授業では、3年生という時期を考慮して、教師としての視点に立った発言や発表、協議ができるようにと意識化をはかった。具体的な取り組みの一つとして、授業の冒頭に、自己表現活動として「1分間程度スピーチ」を順番に行った。

発表のテーマについては、「最近気になる出来事」「私の薦めるこの一冊」など身近な話題をとりあげた。回数を重ねるにつれ発表内容やプレゼンテーションが向上していく様子が実感できた。こうした取り組みを継続的に実践することが、一人ひとりのコミュニケーション能力の向上に繋がってくると考える。

つぎに授業(実践)を紹介したい。

第3回 学級経営や授業に活かす教育相談～アンケートの実際～

本授業は、教師に求められる資質、能力の「教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力」に関わってくる。ここでは、前時の「教育相談のめざすもの、生徒指導との関係」について学習したことを生かして行った。

《本授業のテーマ》

「中学校1年の学級担任として、5月に実施される「定期教育相談」に向けて、アンケートの内容を考える」

《授業の流れ》

- ① 各自で自身の体験や生徒理解の視点から10項目のアンケートを考える
- ② 4～6人のグループを編成し、一人ひとりが考えたアンケートの発表

→協議→グループとして一つのアンケートを作成する。

③11のグループからの発表(次のような流れで発表を行った)

アンケートの概要 ⇒ 代表的なアンケートの提案 ⇒ 学級経営にどのように活かすか ⇒
作成してみたの感想(苦労したこと等)

授業を通して、今まではアンケートに回答する立場であったが、今回の演習では、生徒一人ひとりの思いや願いを確実に受けとめることができるアンケートを発信する立場＝「教師」として考えることとした。グループ協議では、すべての学生が真剣に考え、参加し建設的な意見を述べていたことが印象的であった。

11グループの発表に対しては、その都度、感想(プラスのストロークで)やアドバイスをを行った。各グループからは課題を的確にとらえた内容の発表が行われた。

【参考】 学生がグループで作成したアンケート(資料1)

次の授業では「教育相談とアンケートの有効活用」という視点から、実際に中学校で使われている「教育相談アンケート」を使って授業を行った。学生は自分たちで作成したアンケートと比較検討をすることで、その重要さや必要性に気づくことができたようである。

本授業でのこうした取り組みは、授業ふりかえりの感想や意見からも、教職をめざしている3年生にとって、学校現場で実際に行われている「生徒指導」や「教育相談」など実践的な学びを深めるよい機会となっていることが分かる。

次に学校内及び学校外との連携についての授業実践

第12回 校内での連携・関係機関等との連携について

今、子どもたちが抱えるさまざまな課題(いじめ、不登校、学力、こどもの貧困等)が複雑化、深刻化している。こうした状況を改善あるいは解決していくために、学校では「チームとしての支援」や「校内外における連携」の重要性が強調されている。ここでは校内での連携を「事例」をもとに、関係機関との連携を「専門家との連携」について取り組んだ授業を紹介する。

はじめに校内での連携についてである。

学校(教員)がチームとして教育活動を推進することの重要さは従来から指摘されてきた。平成29年3月31日に告示された学習指導要領の実施に向け、改めてこのことが以下に示すような内容で示された。

教員が多様な専門性を持つ人材等と連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが必要であり、その中心的役割を担う教員一人一人がスキルアップを図り、その役割に応じて活躍できるようにすることとそのための環境整備を図ることが重要である。

授業では、上記の内容について確認することからはじめた。

多くの学生が小・中学校などでボランティア等として活動している現状からも上記の内容については認識していた。

はじめに学校内での連携をいかに進めるかについて二つの事例から取り組んだ。

《事例1》 小学校1年生男子(はじめて入学)を持つ母親や子どもの言動と学級担任の対応について

《事例2》 中学校1年生の部活動(不本意入部)に関わる生徒、保護者、顧問、に関わる学級担任の対応について

上記二つは「小一プロブレム」や「中一ギャップ」にも関わる、代表的な事例である。授業ではそれぞ

れの事例に関して、はじめに学級担任の対応の何が課題で、どうすべきであったのか等について、じっくり考えさせた。それを文章にまとめることで、他者との意見や考え方の違いを比較することができ、充実したグループ協議となった。

この取り組みを通して、小学校・中学校の学級担任に求められる資質や能力について再確認できる授業となった。

【参考】 事例Ⅰ(小学1年生)、事例Ⅱ(中学1年生)

次に関係機関等との連携についてである。

はじめに学生への聞き取りから、自身の中学生や高校生の時には、ほとんどの学校には、相談室や教育相談室が設置されていることが確認できた。設置されているその部屋には、「スクールカウンセラー」や「教育相談員」などが、週に何日か在籍していたことも確認できた。そこで本授業では、学生たちに関わりあったスクールカウンセラーに焦点をあて、文部科学省の「スクールカウンセラー等活用事業」を取り上げた。

学生は自分に関わりのある自治体や教育実習校のある自治体など2か所を選択した。レポートは「活用事業の実態や実践例等からまとめる」、「それぞれ考察する」ことを必須とした。提出されたレポートの考察から、「スクールカウンセラーの役割や業務について理解が深まった」「連携の実態や重要性がわかった」など、一人ひとりの貴重な考えにふれることができた。

まとめ

教職センター年報(創刊号)の実践報告として、私が担当する授業から、いくつかの取り組みをとりあげた。ご一読いただき、日頃の授業での指導の一端をご理解いただければ幸いです。

最後に平成27年12月21日付で出された三答申のひとつ「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」の教員養成に関する課題を確認しておきたい。

- ◆養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを認識する必要がある。
- ◆実践的指導力の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。
- ◆教職課程の質保証・向上のため、教職課程に関する外部評価制度の導入や全学的に教職課程を統括する組織の整備を促進する必要がある。
- ◆教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるよう、教職課程の大きくくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための検討が必要である。

本学教育学科ならび教職センターの関わる教職員の一人として、上記の教員養成に関わる課題に正対し、本学教職課程の先進的な事業の取り組み、実践的な授業の一層の充実を図っていくことが使命であると考えます。

資料1

第2回 中等教育相談の基礎と方法

協議課題 教育相談（定期）で活用するアンケートを考える

(3) 班 : 司会 _____ 記録 _____
メンバー : _____

このアンケートは先生しか見ないので安心して書いて下さい。

① 朝ごはんは毎日食べていますか。

- 1. よくあてはまる
- 2. あてはまる
- 3. あまりあてはまらない
- 4. あてはまらない。

6. 自分の考えや気持ちを伝えるのは得意なほうだと思いますか。

(4秋)

2. 学校は楽しいと思いますか。

- 1. よくあてはまる
- 2. あてはまる
- 3. あまりあてはまらない
- 4. あてはまらない。

7. よく話の友だちは誰ですか。

3. 最近夢中になっていることや趣味はありますか。

- 1. ある。()
- 2. ない。

()

4. これからの学校生活に期待していますか。

- 1. はい()
- 2. いいえ

10. 担任または同僚の先生に伝えたい事を書いて下さい。ない人は自己紹介を書いて下さい。待っています!!

()

5. 身近な人にその日あった出来事を話せますか。

- 1. よくあてはまる。
- 2. あてはまる
- 3. あまりあてはまらない
- 4. あてはまらない。

⑧ 学校またはクラスであなたがいじめと感じる行動を受けたり見たことはありますか。

- 1. はい
- 2. いいえ

⑨ 8ではいと答えた人に聞きます。どのようなものでしたか。できるだけ具体的に教えてください。

()

第2回 中等教育相談の基礎と方法

協議課題 教育相談（定期）で活用するアンケートを考える

10 班 : 司会 _____ 記録 _____
メンバー : _____

- | | | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|-------|------|------|------|
| ○ 学校は楽しいか x5 | 1. 学校は楽しいか | よくはない | まあいい | 全然いい | 全然ない |
| ○ 勉強はついていけないか x4 | 2. 勉強はついていけないか | | | | |
| ・新しい友達はできたか | | | | | |
| ・クラスになじんでいるか x2 | 3. 学校の内外でいじめを受けているか、または受けているか | はい | いいえ | | |
| ・授業の進度は適切か | ↳ その人を知っているか | | | | |
| ○ 学校の内外でいじめを受けているか、または知っているか | 4. 悩みごとを相談できる人はいるか | いる | いない | | |
| ↳ その人を知っているか | 5. 好きな教科は何か () | | | | |
| ○ 相談できる人はいるか x2 | 理由 () | | | | |
| ・家族とは仲良くできているか | 6. 嫌いな教科は何か () | | | | |
| ・身の周りに嫌だと感じる人はいるか | 理由 () | | | | |
| ○ (好きな教科 x3 →) | 7. 学校生活で悩みはあるか | はい | いいえ | | |
| 嫌いな教科 x2 →) | 8. 家庭での悩みはあるか | はい | いいえ | | |
| ・家での勉強時間 x2 | 9. 将来の夢は何か () | | | | |
| ○ 学校生活で悩みはあるか x3 | (複数回答可) | | | | |
| ・↳ どんなことでか? x2 | 10. 将来について悩みはあるか | はい | いいえ | | |
| ○ 家庭での悩みはあるか x2 | ↳ () | | | | |
| ・↳ どんなことでか? | | | | | |
| ○ 将来の夢などについて x2 | | | | | |
| ・保護者とよく話せるか | | | | | |
| ・信頼できる先生はいるか | ハマっていること
興味のあること | | | | |
| ・学校生活で楽しいことは? | | | | | |
| ・周りに困っている人はいるか | クラスについて
良い点や改善点 | | | | |
| ・意見と発表の場はあるか | | | | | |
| ・この学校に生徒が相談できる場があると思いか | | | | | |
| ・朝ごはんの頻度 | | | | | |
| ・何時頃寝ているか | | | | | |

第2回 中等教育相談の基礎と方法

協議課題 教育相談（定期）で活用するアンケートを考える

(9) 班 : 司会 _____ 記録 _____
メンバー : _____

<生活習慣>

- ① 毎日 何時間寝ていますか (約 時間)
- ② 自分は健康的な生活をしていると思いますか
(はい、何とも言えない、いいえ)

項目: 学校生活 ✓
勉強 ✓
友人関係 ✓
学校行事 ✓
自由記述
生活習慣 ✓

<学校生活>

- ③ 中学校には慣れましたか。 (はい、何とも言えない、いいえ)
- ④ 何とも言えない、いいえと答えた人 (その理由を教えてください)。(自由記述)

<学校行事>

- ⑤ 楽しい学校行事に ○ を付けてください。
(体育祭、文化祭)

<勉強>

- ⑥ 中学の勉強は難しいと感じますか
(難しい、やや難しい、何とも言えない、やや簡単、簡単)
- ⑦ 中学校の勉強に余裕はありますか (はい、どちらとも言えない、いいえ)

<人間関係>

- ⑧ 今悩んでいることはありますか (はい、何とも言えない、いいえ)
- ⑨ どのような事で悩んでいますか、できれば詳しく教えてください。(自由記述)
()
- ⑩ ⑧、⑨の二つを相談できる人はいますか、またどのような人ですか
(はい、いいえ あつたとの関係:)

事例Ⅰ M先生は、今年度の4月から2年生の学級担任になりました。一学期も半ばを過ぎた6月になると、担任するA男の母親から3日連続して電話がありました。

電話の内容は、A男が持ち帰った漢字の練習ノートを見て驚いたとのこと。母親はうちの子「字が汚いんです」「ノートぐちゃぐちゃなんです」「本当にこまってしまう」と訴えてきました。つい先日も「子どもが国語の教科書をなくしてしまったようです」と電話連絡があったばかりです。M先生は、A男の母親の心配性のところが気になっていたもので、「大丈夫ですよ。2年生ぐらいの子どもは、みんなそうですよ」と話して電話は終わりました。しかし、どうしても今回のことが気になったA男の母親は、1年生の担任であったN先生に電話をしました。母親からの話を聞いたN先生は、1年生の時から気になっていたことだったので、すぐにM先生に母親からの電話の内容を報告しました。

《学生個々が考える視点》

- (1) M先生の保護者（A男の母親）との対応での課題はどのような点ですか。
- (2) A男の母親から電話を受けた後、M先生はどういった対応をとるべきでしたか。
- (3) 改めてA男の漢字練習ノートを見ると、「へん」と「つくり」を逆に書いたり、字がマスからはみ出して書いたりしていました。A男にはどのような指導が必要でしょうか。
- (4) 今回のことで、M先生は学級担任として、どのような点が足りなかったのでしょうか。

《グループ協議》 個別 ⇒ グループ(4~6名)協議 ⇒ 発表(全グループ) ⇒ 講評
例 1班の協議メモ

《事例Ⅰ》

◎保護者への支援

保護者の立場に立って考える。子どもへの支援内容を伝える。
 気持ちを受け入れる。「対応を考える」と、家庭の様子を見下す。
 保護者に持ち物確認を一緒に、行ってもらう。
 学校の良い点、褒められた点伝えるべき。
 解決策と一緒に考えていく。

信頼関係を築く
 ・NGワード「みんなそうですよ。」
 ・家庭と一緒に宿題してもらうよう
 ・学校での直近の状況を伝える。
 最終的に、学習障害であることを伝える。

◎子どもへの支援

- 宿題へのコメント、訂正してあげる。
- 着段から持ち物確認を学級で行う。
- 先生がノートにお手本を書いてあげる。
- 宿題をどのように行っているのかが知る、気にはならない直接指導。
- 丁寧に直す、根気強く、支援し続ける。

「大きいマスで、なぞり練習(特別課題を出す)マスに入れることから、
 個別支援。

事例Ⅱ 中学校1年生のB男は、小学生の時はサッカークラブで活躍していました。中学校でもサッカーを続けたいと考えていました。しかし、仲の良い友達みんな野球部に入り、サッカー部にはだれも入部しませんでした。そこでB男もしぶしぶ野球部に入りました。入部後、徐々に練習がきつくなるにしたがって、B男は練習についていけなくなりました。授業中に保健室に行くことが多くなり、養護教諭には「部活が辛いのでやめたい」などと少しずつ自分の気持ち（本心）を話すようになりました。話の中には、ユニホームや用具を購入したばかりなので、退部の話は、両親には言いだすににくいとも話しました。……

《学生個々が考える視点》

- (1) あなたはB男の学級担任です。最良の解決方法を探したいと思います。この後のB男への指導や保護者への支援についてまとめてください。
- (2) 学校では「チーム」として、どのような支援が考えられますか。

《グループ協議》 個別 ⇒ グループ(4~6名)協議 ⇒ 発表(全グループ) ⇒ 講評
例 12班の協議メモ

《事例Ⅱ》

◎保護者への支援

- 保護者にも同じ説明をする。
- 子どもが保護者に話さず伝えもし話さずらいようにしたら教師も一緒に話しに行く。
- 「部活を頑張っている」という気持ちに尊重する。その上でB男の今の状況を伝え、B男に提案したことを保護者にも提案する。

◎子どもへの支援

- 継続させることだけが良いことではなく、別の価値を見い出させる。(例えば、「幸運に流されて自分の意見を持たないことは良くないから、「ことを学べた」「上達」)
- 辛いならやめてもいいと思わせ、サッカー部に入りたいならそれもいいと思わせることを伝える。
- 1か月間の休部を提案する。その1か月間は勉強にしっかりと集中することを目標にさせる。

◎チーム支援

- 顧問が、その場に合った練習方法を考えあげたり、その子の悩みを寄り添えるようなチームづくりをするべき。
- 仲の良い友達を個別に呼び出し、気がすくならないよう

教職センターの事業について

I 教職関連ガイダンス・講座

詳細は資料①参照。

II 教育インターンシップ

1. 対象学生（配当学年：2年）

教育学部：学科科目（必修）

理工学部、人文学部、経済学部、情報学部：教科又は教職に関する科目（選択）

2. 教育インターンシップの種類

「教育インターンシップ1・2」に対応して、目的に応じて2つの事業を実施しています。

①教職インターンシップ（活動場所：小学校、中学校、特別支援学校）

②保育インターンシップ（活動場所：保育所、幼稚園、子育て支援施設）

※保育インターンシップは教育学科子ども臨床コース、小学校教員コースの学生のみ対象

3. 教職インターンシップの活動先

①連携協定を結んでいる教育委員会

八王子市、日野市、多摩市、羽村市、青梅市、立川市、昭島市、清瀬市、相模原市、府中市

②連携協定を結んでいる学校

七生特別支援学校、多摩桜の丘学園、羽村特別支援学校

清瀬特別支援学校、神奈川県立麻生養護学校、相模原中央支援学校

川崎市立はるひ野小学校、宮前小学校、麻生小学校、下作延小学校、はるひ野中学校、富士見中学校
明星小学校

4. 教職インターンシップの活動の流れ

1年生 後期 学生個人票作成指導（教育学部のみ「自立と体験2」の授業内で実施）

1月 教職インターンシップ研修会、活動先（校種・地域）希望調査、学生個人票作成

2年生 4月 履修登録、活動予定校配分作業

5月 活動予定校決定→活動予定校での面接

活動開始（～12月）

（原則、授業期間中の木曜日終日活動）

1月 活動発表会

III 介護等体験

1. 対象学生

小学校及び中学校の教諭の普通免許状取得希望者

（幼稚園のみ、高等学校のみ希望の場合は体験不要）

2. 内容

法律や関連する通達で、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験として高齢者や障害者の話し相手、散歩の付き添いなどの交流体験、あるいは掃除や洗濯といった受入施設の職員に必要とされる業務の補助などと定められ、幅広い体験が求められています。具体的には、次のような体験例があげられます。

- ・障がい者、高齢者等の介護・介助、保育・養育の補助（基礎入門レベルの内容）
- ・障がい者、高齢者等との交流、学習活動、授産作業の補助

- ・施設利用者(児)のサークル(クラブ)活動の補助
- ・施設の行事、バザー等の補助
- ・掃除、洗濯、おむつたたみ等の業務の補助

3. 受入施設、期間

- ①社会福祉施設(東京都、埼玉県、神奈川県) 5日間
- ②特別支援学校(東京都) 2日間

4. スケジュール

- 2年 10月 第1回介護等体験ガイダンス
 11月 第2回介護等体験ガイダンス
 1月 第3回介護等体験ガイダンス
 2月 申請手続き
- 3年 5月 体験先決定(社会福祉施設、特別支援学校)(～7月)
 事前オリエンテーション①(特別支援学校別)(体験先決定後順次実施、～7月)
 事前オリエンテーション②(社会福祉施設別)(体験先決定後順次実施、～7月)
 6月 体験実施(社会福祉施設、特別支援学校)(～1月)

IV 教育実習

1. 校種・時期・日数

教員免許状の取得希望により、実習の校種が決まります。また、時期と日数は実習の校種によって異なります。

教員免許状の取得希望					実習の校種	時期	日数
幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校			
●					幼稚園	6月	4週間(18～20日)
●	●				幼稚園または小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●				小学校	5～6月または9～11月の間	4週間(18～20日)
	●	●	●		小学校	5～6月または9～11月の間	(小)4週間(18～20日)
					中学校または高等学校		(中・高)3週間以上(15日以上)
		●			中学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
		●	●		中学校または高等学校	5～6月または9～11月の間	3週間以上(15日以上)
			●		高等学校	5～6月または9～11月の間	2週間(9～10日)
	●			●	小学校	(小)5～6月の間	4週間(18～20日)
					特別支援学校	(特)9～11月の間	2週間(9～10日)

(注) 小学校と、中学校または高等学校の2校で実習をする場合、片方は5～6月、もう片方は9～11月に行います。

※ 「特別併修プログラム」履修者に対しては、別途、通信教育部での手続きがあります。

※ (中学校・高等学校について) 2つの教科の教員免許状を同時に取得しようとする学生は、どちらか一方の教科での実習を行います。

2. 教育実習スケジュール

① 小学校・中学校・高等学校

学年	時期	内 容	備 考
2年	3月末	第1回教育実習ガイダンス ※教職課程ガイダンス内で実施	教育実習について(実習校区分など)説明、 「教育実習登録申請書」等の配付
3年	4月上旬	教育実習申し込み基準の判定	判定不合格者のみ連絡
	5月中旬	第2回教育実習ガイダンス	「内諾依頼書」一式を配付(予定)
	7月上旬	第3回教育実習ガイダンス	「教育実習生個人票の下書き」を配付、「東京都 公立学校実習希望票」(実習校区分1の学生の み)の提出
	10月中旬	教育実習生個人票作成オリエンテー ション	「教育実習生個人票」の清書・提出
4年	1月中旬	第4回教育実習ガイダンス	「教育実習依頼書」一式を配付、今後の手続き 説明
	3月下旬	教育実習オリエンテーション ※教職課程ガイダンス内で実施	教育実習直前の指導
	4月上旬	教育実習履修資格の判定	判定不合格者のみ連絡
	5月以降	教育実習へ	

② 特別支援学校

	時 期	内 容	備 考
2年	3月末	教育実習の判定、ガイダンス等、 小学校実習と同様に実施	
3年	4月～1月		
4年	4月	小学校での教育実習	
	5月～6月	小学校での教育実習	
	9月～12月	特別支援学校での教育実習	

③ 幼稚園

学年	時期	内 容
2年	1月中旬	第1回幼稚園実習ガイダンス
	1月～2月	実習園調べ、実習園選びの期間(「実習園選びのためのワークシート」提出)
	3月上旬	面談実施
	3月下旬	実習依頼書の送付(教職センターから実習園へ送付します)
	3月末	第1回教育実習ガイダンス…教育実習の希望登録(小学校教員コースの学生対象) ※教職課程ガイダンス内で実施 保育士養成課程ガイダンス(子ども臨床コースの学生対象)
3年	4月上旬	教育実習申し込み基準の判定
	12月	第2回幼稚園実習ガイダンス ①実習承諾状況、訪問・挨拶について ②教育実習生個人票・誓約書の記入
	1月～2月	実習園へ挨拶
	2月	実習園でのボランティア(※希望者のみ)
	3月下旬	教育実習履修資格の判定
	3月下旬～4月上旬	大学から実習園に関係書類を送付(個人票、評価票、出席簿等) 教職課程ガイダンス(必ず出席してください)(小学校教員コースの学生対象) 健康診断(必ず受診してください) 保育士養成課程ガイダンス(子ども臨床コースの学生対象)
4年	4月下旬	大学からの指導教員の発表
	6月上旬より4週間	教育実習

3. 申し込み条件と履修資格

①申し込み条件

教育実習を申し込むことができる学生は、3年生に進級合格し、次の3つの条件を満たした学生です。

- (1) 教職を強く志し、将来の進路として希望していること。
- (2) 1年生配当で教職必修となっている「教職入門」の単位が修得済みであること。
- (3) 漢字検定3級を有しているか、教職センターが指定する各種検定に合格していること。

[教職センターが指定する各種検定]

- (1) 日本漢字能力検定3級、(2) 日本語検定4級、(3) 語彙・読解力検定3級

②履修資格

教育実習を行うことができる学生は、4年生に進級合格した学生のうち、次の4つの条件をすべて満たした学生です。

- (1) 心身ともに健康であること。
- (2) 教師になることを切望する学生であること。
- (3) 教育実習に係る手続きを遅滞なく行っていること。
- (4) 以下の単位修得基準を満たしていること。

希望校種	基 準
幼稚園	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み37単位以上修得済みであること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「初等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「保育内容の指導法」(7科目開設)と授業科目「保育学1」、「保育学2」(計9科目)のうち、5科目以上。
小学校	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み43単位以上修得済みであること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「初等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「各教科の指導法」(9科目開設)のうち、7科目以上。
中学校 中等教育学校 高等学校	本学が定める免許状取得に必要な単位数のうち、以下の科目を含み43単位以上修得済みであること。 ①「教育原理」 ②「教育の制度と経営」 ③「初等教育実習指導」 ④「教育心理学」 ⑤教育職員免許法施行規則に定める「各教科の指導法」のうち、実習を希望する教科について2科目以上。
特別支援学校	3年生までに開設している「特別支援教育に関する科目」(17科目)のうち、14科目以上修得済みであること。

V 2017年度の実績

1. 各種学外実習等実施者数 (資料②)
2. 2017年度教員免許状取得者数 (資料③)

資料① 教職関連ガイダンス・講座等一覧

○は受講必須の教職指導

		前期	夏休み	後期	春休み
全学年	教職指導 など	●教員採用試験自治体別説明会 ●東京教師養成塾公開ゼミナール		●教員採用試験自治体別説明会 ●東京教師養成塾公開ゼミナール	
1年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教員採用試験対策講座(教職 アプローチ) ●論作文基礎講座	●教員採用試験対策講座(教 職アプローチ) ●論作文基礎講座
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		●教職インターンシップ研修会	●公立幼保試験対策講座 ●保育インターンシップ活 動報告会
2年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●教員採用試験対策講座(教職 アプローチ) ●論作文基礎講座	●教員採用試験対策講座(教 職アプローチ) ●論作文基礎講座 ●公立幼保試験対策講座
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス		○第1回介護等体験ガイダンス ○第2回介護等体験ガイダンス ○第3回介護等体験ガイダンス ○第1回幼稚園実習ガイダンス ○保育実習1(保育所)ガイダンス ○教職インターンシップ活動発 表会 ○保育インターンシップ直前ガ イダンス	●保育インターンシップ活 動報告会
	学外実習 など	教職・保育インターンシップ(前期・後期を通じて週1回程度活動)			保育実習1(保育所)
3年生	教員採用 対策など	○学習スタートガイダンス		●過去問分析会 ●論作文・面接試験等対策講座 (グループ指導) ●模擬試験(専門教養・教職教 養)/事後ガイダンス ●志望自治体別学習相談会	●論作文・面接等対策指導 (個別指導) ●教員採用試験対策講座 (指導案作成/先輩から学ぶ) (筆記対策講座) (面接講座) ●公立幼保試験対策講座
	教職指導 など	○教職課程ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ○第1回教育実習ガイダンス ○第2回教育実習ガイダンス ○第3回教育実習ガイダンス ○介護等体験事前オリエンテ ーション ○保育実習1(施設)ガイダンス		○教育実習個人票作成オリエン テーション ○第4回教育実習ガイダンス ○第2回幼稚園実習ガイダンス ●東京教師養成塾推薦者学内選考 ○保育実習2ガイダンス	●東京教師養成塾学内指導 ○教員採用試験対策講座 (専門教養)
	学外実習 など	介護等体験(社会福祉施設5日+特別支援学校2日)			
4年生	教員採用 対策など	●論作文・面接試験等指導(個別 指導) ●直前対策ガイダンス ●教職教養直前講座	●教員採用試験1次面接対 策講座 ●教員採用試験2次面接対 策講座 ●教員採用試験体育実技対 策講座	●教員採用試験合格者対象講座 (赴任校決定に向けての準備) (学級経営、保護者対応を学ぶ) ●臨時採用教員説明会	
	教職指導 など	○教職・教育実習ガイダンス ○保育士養成課程ガイダンス ●教員採用試験大学推薦学内選抜 ○第1回教員免許状申請ガイダンス ○保育実習3ガイダンス		○第2回教員免許状申請ガイ ダンス ○保育士登録ガイダンス	
	学外実習 など	教育実習(前期) 初等教育実習(幼稚園)	保育実習1(施設) 保育実習3(施設)※選択	教育実習(後期)	

※上記のほか、時事通信出版局の通信講座を大学特価&講義付で提供
※上記は2017年度実施実績です。

2017.12

資料② 各種学外実習等実施者数

教職課程登録者数(入学時)		2017年	2016年	2015年	2014年	2013年	2012年	合計	
理工	総合理工学科	物理学系	30	32	41	41	49	31	194
		生命科学・化学系	19	38	34	32	44	57	205
		機械工学系	10	4	16	10	6	1	37
		電気電子工学系	3	9	5	7	10	4	35
		建築学系	5	6	10	3	10	2	31
		環境・生態学系	10	10	16	13	17	13	69
		フレキシブル	4	3	3	2	3	1	12
合計		81	102	125	108	139	109	583	
人文	国際コミュニケーション学科	33	19	26	21	22	17	105	
	日本文化学科	58	49	39	37	54	30	209	
	人間社会学科	44	31	28	22	39	29	149	
経済	経済学科	30	32	30	30	51	35	178	
情報	情報学科	26	24	32	41	23	27	147	
教育	教育学科	429	373	404	362	394	403	1,936	
造形	造形芸術学科	-	-	-	-	16	12	28	
合計		701	630	684	621	738	662	3,335	

2017年度(予定)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (3年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (4年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計					
理工	総合理工学科	物理学系	0	24	24	48	-	-	22	-	22	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	16	16	32	-	-	16	-	16	-	-	-	-
		機械工学系	0	4	4	8	-	-	1	-	1	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	0	0	0	-	-	1	-	1	-	-	-	-
		建築学系	0	3	3	6	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	6	6	12	-	-	5	-	5	-	-	-	-
		合計	0	53	53	106	-	-	47	-	47	-	-	-	-
人文	国際コミュニケーション学科	0	17	17	34	-	-	8	-	8	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	12	12	24	-	-	16	-	16	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	10	10	20	-	-	10	-	10	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	10	10	20	-	-	11	-	11	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	13	13	26	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
教育	教育学科	376	351	351	702	47	273	158	43	521	48	56	45	0	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	-	-	0	-	-	-	-	
合計		376	466	466	932	47	273	256	43	619	48	56	45	0	

※ 「保育実習3(施設)」……2017年度より実習時期変更(3年→4年)のため、2017年度に実習する学生はいません。

2016年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (3年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計					
理工	総合理工学科	物理学系	0	22	22	44	-	-	30	-	30	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	20	20	40	-	-	21	-	21	-	-	-	-
		機械工学系	0	2	2	4	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	3	3	6	-	-	4	-	4	-	-	-	-
		建築学系	0	2	2	4	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	7	7	14	-	-	6	-	6	-	-	-	-
		合計	0	56	56	112	-	-	63	-	63	-	-	-	-
人文	国際コミュニケーション学科	0	9	9	18	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	20	21	41	-	-	24	-	24	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	13	12	25	-	-	16	-	16	-	-	-	-	
経済	経済学科	1	15	15	30	-	-	8	-	8	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	12	12	24	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
教育	教育学科	397	309	309	618	40	305	171	39	555	54	0	47	3	
造形	造形芸術学科	0	0	0	0	-	-	5	-	5	-	-	-	-	
合計		398	434	434	868	40	305	307	39	691	54	0	47	3	

※ 「保育実習1(施設)」……2017年度より実習時期変更(2年→3年)のため、2017年度に実習する学生はいません。

2015年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計					
理工	総合理工学科	物理学系	1	34	34	68	-	-	16	-	16	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	27	27	54	-	-	33	-	33	-	-	-	-
		機械工学系	0	1	1	2	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	8	8	16	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		建築学系	0	4	4	8	-	-	0	-	0	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	8	8	16	-	-	8	-	8	-	-	-	-
	合計	1	82	82	164	-	-	57	-	57	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	2	14	14	28	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
	日本文化学科	2	31	32	63	-	-	14	-	14	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	23	22	45	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
経済	経済学科	1	16	16	32	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
情報	情報学科	0	8	8	16	-	-	11	-	11	-	-	-	-	
教育	教育学科	361	367	366	733	50	305	176	42	573	52	51	42	2	
造形	造形芸術学科	0	4	5	9	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
	合計	367	545	545	1,090	50	305	297	42	694	52	51	42	2	

2014年度(実績)

		教育インターンシップ (2年生)	介護等体験(3年生)			教育実習(4年生)					保育実習1 (保育所) (2年生)	保育実習1 (施設) (2年生)	保育実習2 (保育所) (3年生)	保育実習3 (施設) (3年生)	
			社会福祉施設	特別支援学校	合計	幼稚園	小学校	中学校 高等学校	特別支援学校	合計					
理工	総合理工学科	物理学系	0	23	23	46	-	-	12	-	12	-	-	-	-
		生命科学・化学系	0	40	42	82	-	-	21	-	21	-	-	-	-
		機械工学系	0	0	0	0	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		電気電子工学系	0	0	0	0	-	-	5	-	5	-	-	-	-
		建築学系	0	0	0	0	-	-	2	-	2	-	-	-	-
		環境・生態学系	0	7	7	14	-	-	7	-	7	-	-	-	-
	合計	0	70	72	142	-	-	49	-	49	-	-	-	-	
人文	国際コミュニケーション学科	0	6	6	12	-	-	12	-	12	-	-	-	-	
	日本文化学科	0	14	15	29	-	-	17	-	17	-	-	-	-	
	人間社会学科	0	20	20	40	-	-	14	-	14	-	-	-	-	
経済	経済学科	0	9	9	18	-	-	13	-	13	-	-	-	-	
情報	情報学科	2	12	13	25	-	-	6	-	6	-	-	-	-	
教育	教育学科	394	351	349	700	47	313	192	47	599	45	44	49	2	
造形	造形芸術学科	0	8	8	16	-	-	7	-	7	-	-	-	-	
	合計	397	490	492	982	47	313	310	47	717	45	44	49	2	

資料③ 2017年度 教員免許状取得者数

2017/12/26 現在

学部		幼稚園	小学校	中学校							高等学校								特別支援	合計	実人数				
				国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学	理科	音楽	美術				保健体育	英語	工業	情報
理工	物理学系					9	12							10	13									44	23
	生命科学・化学系					4	13							4	14									35	16
	機械工学系					1								1							1			3	1
	電気電子工学系					1								1							0			2	1
	建築学系					2								2							0			4	2
	環境科学系					1	3							1	4									9	5
	小計					18	28							19	31						1			97	48
人文	国際コミュニケーション学科									8										8				16	8
	日本文化学科			16							15													31	16
	人間社会学科		3		10							10	7											30	11
	小計		3	16	10					8	15	10	7							8				77	35
経済	経済学科		1		8																			20	9
情報	情報学科					5							6										4	15	6
教育	教育学科	113	283	20	27	27	23	11	5	25	16	20	27	27	27	23	11	5	25	16			43	774	334
合計		113	287	36	45	50	51	11	5	25	24	35	45	37	52	54	11	5	25	24	1	4	43	983	432
				247							293														

※ 上記の人数は、東京都の一括申請により免許状を取得した人数になります。(特別併修プログラムの受講により免許状を取得した人数を含みます。)

大学院

		幼稚園	小学校	中学校							高等学校								特別支援	合計	実人数				
				国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	英語	国語	地理歴史	公民	数学	理科	音楽	美術				保健体育	英語	工業	情報
理工	物理学専攻						0								0									0	0
	化学専攻						3								3									6	3
	機械工学専攻																			0				0	0
	電気工学専攻																			0				0	0
	建築・建設工学専攻																			0				0	0
	環境システム学専攻																			0				0	0
	小計							3							3					0				6	3
人文	英米文学専攻									0									0					0	0
	社会学専攻				0							0												0	0
	心理学専攻	0	0		0							0	0											0	0
	小計	0	0		0					0		0	0						0					0	0
情報	情報学専攻																					0		0	0
教育	教育学専攻	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
合計		0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
				3							3														

※ 上記の人数は、東京都の一括申請により免許状を取得した人数になります。(科目等履修生を除く)

2017(平成29)年度

『明星大学教職センター年報』第1号(創刊号)執筆要項

1. 『明星大学教職センター年報』(以下、本年報という)は、年1回、2～3月に発行する。
2. 本年報の原稿募集・編集は年報編集委員会が中心となる。
3. 年報編集委員会
年報に関する事項を審議するために年報編集委員会を置く。編集委員会の構成は、教職センター長、副センター長、教職センター事務室職員とする。教職センター長を編集委員長、副センター長を編集主査とする。
4. 応募資格
投稿できる者は原則として、本学の教職課程科目担当教員とする。ただし共著者に前記以外の共同研究者を含むことができる。
5. 応募方法
応募者は本要項に従い所定の応募用紙を、平成29年9月15日(金)までに教職センターに提出すること。
6. 投稿内容
投稿内容は、主に以下に定めるものとする。
 - (1) 論文(原著)……教職に関する独創的な研究論文。
 - (2) 実践報告……教職に関して実践を踏まえて研究的にまとめられた内容、授業改善の工夫に関する内容。
7. 執筆要領
 - (1) 原稿様式
原稿は原則として和文または英文のワープロ横書きとする。
 - (2) 原稿の分量
原稿は、A4判用紙を1枚とする。
投稿枚数は、次の事項を目安とする。
 - ①論文は、10枚位、図・表を入れて14枚位とする。
 - ②実践報告は、4枚位、図・表を入れて6枚位とする。
 - (3) 標題等
原稿の第1頁となる標題等は、以下の構成とし、1頁を超えないこととする。
 - ① 論文題名(和文)
 - ② 著者氏名(和文)
 - ③ 論文題名(英文)
 - ④ 著者氏名(英文)
 - ⑤ アブストラクト(抄録)200字程度(英文の場合100語程度) ※省略可
 - ⑥ キーワード 3語程度 ※省略可

8. 提出方法

平成29年10月27日(金)までに、以下2点を教職センター(19号館1階)へ提出する。

- ・原稿データ ※CD-R、USBフラッシュメモリ、電子メールのいずれかにて
電子メール送信先：ksc@gad.meisei-u.ac.jp
- ・プリントした原稿1部

9. 投稿規程

- (1) 投稿原稿の採否は、別途定める査読要領に基づいて決定し、投稿者に通知する。
- (2) 著作権法に定める使用許可の取得を必要とする資料を使用する場合は、応募者の責任と負担において許可(複製権、送信可能化権、及び公衆送信権)を取得し、査読後の原稿提出の際に、関係文書の写しを年報編集委員に提出するものとする。
- (3) 応募者(著者、共著の場合は全ての著者)は、電子媒体によって著作物(2次的著作物を含む。以下同じ)を公開することを許諾したものとする。また、著作物及び著作物に使用する図、表、写真等について、複製権、送信可能化権、公衆送信権を大学に譲渡することを許諾したものとする。ただし、著者は自分の著作物に限り、大学からの許諾を得ることなく自由に複製、送信可能化、公衆送信ができる。
- (4) 校正は原則として一校までとし、執筆者が行うものとする。校正は誤植の訂正など、必要最低限に止めるように努める。

10. 査読要領

- (1) 査読者は、原則として、最隣接分野の教員1～2名に、年報編集委員会が依頼する。
- (2) 査読者は依頼後2週間以内に、判定理由とともに、査読結果を以下の中から選り年報編集委員に文書で提出する。①の場合もできるだけ具体的なコメントを記す。②の場合は必ず改善のための具体的なコメントを記すこと。なお、③の判定を下すのは特別な場合であり、必ずその理由をできるだけ詳しく具体的に記すこと。
 - ① このまま掲載可
 - ② 修正後掲載可
 - ③ 掲載不可
- (3) 査読は匿名で行う。
- (4) 年報編集委員会は、査読の結果を受けて、掲載可否及び修正依頼を執筆者に通知する。

11. 印刷

執筆者に対しては、本紙5部、抜き刷り30部を贈呈する。

2017年9月5日

明星大学教職センター年報 第1号(創刊号)

発行日 2018年2月15日

編集・発行

明星大学教職センター

〒191-8506 東京都日野市程久保2-1-1
TEL.042-591-5249

印刷・製本

八幡印刷株式会社

〒141-0031 東京都品川区西五反田2-9-7-403
TEL.03-3493-4381

