

岩手大学教育学部
プロジェクト推進支援事業



教育実践研究論文集

第2巻 2015

【目次】

はじめに

附属学校 研究のまとめ (平成 26 年度)

2 附属幼稚園 子どもの体験のつながりを大切にした保育

阿部裕之・下山恵・北條早織・千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・石川幸子・小川恵美子

8 附属特別支援学校 児童生徒一人ひとりが今、主体的に活動できることを大切に授業づくり (1 年次)
ー小学部、中学部、高等部での学びをつなげるー

田村典子・稗貫真理子・山口美栄子・伊藤慎悟・伊藤嘉亮・杉本まゆき・名古屋恒彦

平成 26 年度プロジェクト報告

13 ICT を活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムの開発

ー附属小学校での実践事例の活用を通してー

中村好則・山崎浩二・山本一美・佐藤真・菊池信夫

19 体育的学力の向上を目指した授業の構想

ー授業研究を中心とした地域貢献活動ー

清水茂幸・清水将・根木地淳・村松毅・菅原純也・加賀智子・高橋走

25 知的障害特別支援学校中学部におけるライフステージに即した授業計画・手立ての研究

名古屋恒彦・小山芳克・田村典子・熊谷知子・熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・伊藤慎悟・齋藤貴子・阿部大輝

30 教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する基礎的研究

ー宮崎大学教職大学院の事例からー

清水将・清水茂幸・菅原純也・根木地淳・村松毅・加賀智子・高橋走

36 附属校と協働して実施する「ガイダンス的な内容」の指導方法の検討

宮川洋一・佐藤和史

42 小・中学校家庭科における『消費者市民』育成のための学習の検討

渡瀬典子・八重樫英広・川越浩子・馬内幸恵・長澤由喜子

47 指導技術の向上を目指した授業の構想

ー指導実技研究を中心とした地域貢献活動ー

牛渡克之・菊池真理子・赤坂裕子

52 算数的・数学的活動を通して確かな学力を育む授業を充実させるための実践的研究

ー次期学習指導要領に向けての岩手県の児童・生徒の「算数・数学の力」の向上を目指してー

山崎浩二・阿部久幸

58 子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト

宇佐美公生・室井麗子・大森史博・板垣健

64 法学的視点を踏まえた防災・復興教育の検討

ー附属中における実践を踏まえてー

菊地洋・麦倉哲・七木田俊・及川仁・角谷隆章

70 附属小・中学校と協同して行う実践と理論を有機的に関連付ける英語科教育法カリキュラムの開発

ー e-portfolio を活用してー

山崎友子・James M.Hall・芳門淳一・中野誉史・山崎健志・高室敬・菅原純也・川村晃博

参考資料

平成 26 年度教育学部プロジェクト推進支援事業プロジェクト一覧

岩手大学教育学部

はじめに

教育学部プロジェクト推進事業（学部GP）は、学部の重点課題について学部と附属校園が連携・共同して研究を推進することを目的に、平成20年度にスタートした事業です。

発足当初の2年間は、学部と附属校園で組織する連携委員会の下で、事業を展開してきましたが、平成22年度からは大学の第二期中期目標・中期計画（27年度まで）に位置づけるということで、附属学校運営会議の中に学部教員と附属校園の教員とで構成する「学校公開・共同研究専門委員会」を設け、研究報告会の開催や論文集の発行等を実現できるようにしてきました。

平成22年度に策定された中期計画には、「教育実践を中心とした学部・附属共同研究の強化」が謳われており、今年度もそれを具体化するための実施計画を策定してきたところです。今年度計画では、昨年度計画において初めて実現した学部・附属共同研究の成果と課題のまとめ（論文集の発行）を引き継ぐことになっており、本論文集はそれを受けて発行されるものです。

本年度の教育学部プロジェクト推進事業は、四つの研究課題を設けて、研究プロジェクトを募集しました。①被災地教育支援、②附属校園の活用に関わる学部との連携、③学部の教員養成カリキュラムの開発、④研究科（大学院）改組に関わる研究の推進の4つですが、①の被災地支援教育に関するプロジェクト募集は東日本大震災以降に設けられた研究課題です。

今年度は、既に2月10日に成果報告会が開催されたところですが、11のプロジェクト研究が推進されてきました。そのほとんどが継続性を持った研究であるところに特徴がありますが、逆に単年度研究の難しさを物語っているとも考えられます。11の研究プロジェクトの研究成果は、外部に自信を持って発信できるものであり、また学会活動へと繋がる研究が育っていることも大いなる成果だと思います。さらに、附属校園教員のプロジェクトへの参加が、年々増えているという事象も成果なのですが、課題も山積しています。具体的には、学部教員の参加が固定しつつあるという現実や研究プロジェクトへの財政支援の問題、さらには新規の申請が少ない等です。

今後とも課題の解決を図りながら、今以上に学部教員と附属教員の共同による研究を継続・発展させて行かなければと考えています。特に、来年度（27年度）以降は、学部の機能の強化（改組・改革）を受けて附属校園の機能強化が改革の課題となることは必至です。研究プロジェクトが学部と附属の機能強化の一つであることに確信を持ち、その推進・発展を支えるための条件整備に学部として取り組むことをお約束して、学部からの挨拶といたします。

平成27年3月

岩手大学教育学部長 新妻二男

子どもの体験のつながりを大切にした保育

阿部裕之* , 下山恵・北條早織

千葉紅子・高橋文子・渡邊奈穂子・石川幸子・小川恵美子**

*岩手大学教育学部 , **岩手大学教育学部附属幼稚園

(平成27年3月6日受理)

I 研究の概要

1 研究主題について

(1) 主題設定の理由

遊びの充実のためには、「幼児が様々な人やものとのかかわりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、心が動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること。」(幼稚園教育要領)が重要となる。

それは、数多くの活動をさせることでも、次々活動を提供することでもない。「幼児が自分で考え、判断し、納得し、行動することを通して生きる力の基礎を身に付けていくためには、むしろ幼児の活動は精選されなければならない。その際特に重要なことは、体験の質である。あることを体験することにより、それが幼児自身の内面の成長につながっていくことこそが大切なのである。」(幼稚園教育要領解説P207)とあるように、幼児の内面の成長につながっていく体験かどうか重要なのである。

そのためには、一人一人の子どもの体験に目を向け、その子にとっての「体験の意味」を理解し、それがどんな「体験」につながり、内面の成長に結びついていくのかを読み取っていくことが重要だと考える。

一つ一つの体験がつながりをもち、関連し合うことで体験が深まり、遊びが充実していくような保育をめざし、研究主題を「体験のつながりを大切にした保育」と設定した。

(2)「子どもの体験のつながりを大切にした保育」

津守真氏は、『子ども学のはじまり』の中で、「幼児の遊びの世界の、人間の精神の発達におけ

る意味を認識しないと、その遊びを中断して、おとなの論理で必要なことを押しついたり、遊びの場を積極的に備えることを怠ってしまう。」と述べている。まずは、子どもがどのようなことに心を動かしているのかに目を向け、そこに立ち会って、子ども一人一人の体験の意味を理解するということが大切になりたい。

その上で、これまでの体験を生かしながら、新たな体験が生まれたり、様々な体験が結びついて、学びが深まったり広がったりするような保育をつくりだしていきたい。

2 研究の目的

体験の意味や体験の関連性を明らかにしながら保育を構想し、子どもの体験が深まり、遊びが充実するような保育をめざす。

3 研究の計画

- 1年次：体験の意味やつながりを読み取り、保育を構想、実践し、記録を蓄積する。
- 2年次：収集した記録を蓄積し、教育課程・指導計画の改善につなげる。

4 研究の内容と方法

- 子どもの遊びや生活の中の一人一人の体験に目を向けて記録する。
- 記録を体験の意味や体験のつながりを捉えて分析考察する。
- 多様な保育カンファレンスの場を通し、体験の意味やつながりについて理解を深める。

多様な保育カンファレンスの場・
カンファレンスの考え方

学年会

[内容]

・各学年の振り返りと保育の構想

[重点]

- ・子どものエピソードを語り合う。
- ・子どもの体験の意味を読み取る。
- ・子ども理解から保育を構想する。

保育内容検討会

[内容]

- ・週案、保育だよりの検討
- ・教材研究

[重点]

- ・週案を検討し、各クラスの保育の状況を理解する。
- ・「保育だよりの」を検討しながら、各学年の翌月の保育について共通理解する。
- ・歌やリズム、製作、環境等の教材研究をする。

何でも語り合える教師同士の関係性 互いに学び合う園の風土

* 保育後の掃除や環境整備、お茶等の日常の中での何気ない
会話を大切に

* こまめな情報交換を

- ・子どもの遊びの状況について
- ・活動や教材について
- ・保護者の情報について

研究会・研究保育・事例検討会

[内容]

- ・理論研究（文献、先行研究等）
- ・研究保育（事前研究会、研究保育、事後研究会）
- ・事例検討会

[重点]

- ・文献等を通して、「子どもの体験」、「体験の多様性と関連性」等について理解する。
- ・研究保育では、対象児を時系列に沿って観察・記録する。記録を元に、カンファレンスし、体験の意味や体験の関連性について理解を深める。
- ・体験の意味、体験のつながりを捉えたエピソードを事例にし、カンファレンスする。
- ・カンファレンスの際は、ホワイトボードにキーワード等を示しながら、話し合いの流れを見えやすくする。（板書係は交代で）

- * 保育カンファレンスは、自分を開き、語り合い、学び合うような教師同士の関係性があるからこそ、有効に機能するといえる。そのためにも、同僚性を高めるよう互いに努力をしていく。
- * 保育後の時間など日常の何気ない場面の中でも、子どもや保育について話題にしながら、保育の本質が共有されるような風土をつくりだしていく。

II 実践

実践1 4歳児さくら組研究保育

■対象

4歳児さくら組(男12名 女12名 計24名)

■観察場面

それぞれに好きな遊びをしている状況

■ねらい

- 好きな遊びを見つけたり、友達との触れ合いを楽しんだりする。

■観察の視点

- この時期のねらいとなっている「友達との触れ合いを楽しむ」というのはどういう姿なのか、具体的な姿を通して理解する。
- 友達との触れ合いを通して、それぞれが何を楽しみ、どのようなことを体験しているのかを読み取る。

■カンファレンスから学んだこと

- 走り回ったりじゃれ合ったりなど、時として教師が止めてしまいがちな遊びの中にも、その時期のその子どもたちにとって意味ある体験である場合がある。子どもたちの遊びが子どもにとってどんな体験になっているか意味を捉え直すことで、教師の見方やかかわり方が変わってくることに気付かされた。



実践2 5歳児きく組研究保育

■対象

5歳児きく組(男13名 女10名 計23名)

■観察場面

それぞれに好きな遊びをしている状況

■ねらい

- 友達とイメージを出し合いながら一緒に遊ぶ楽しさを味わう。

■観察の視点

- 対象児4名の関係性を捉える。
- それぞれにとっての友達の意味、友達とのかかわりの中で体験していることの意味を捉える。

■カンファレンスから学んだこと

- それぞれの子どもの立場からその場면을捉え直すことによって、仲間との関係の間で、楽しい、嬉しいといったプラスの感情体験とともに、悲しかったり、悔しかったり、情けなかったり、嫉妬のような感情の中で揺れ動き、葛藤を抱えながら友達とかかわり、かかわりの中で自分をつくっていく5歳児の内面の複雑さに気付かされた。

- 一人一人の内面を察して、支え、つなぎ、子ども同士が仲間との関係を築いていけるような援助の重要性を学んだ。



実践3 3歳児もも組研究保育

■対象

3歳児もも組(男10名 女10名 計20名)

■観察場面

一日の生活

■ねらい

- 自分の好きな遊びを見つけて楽しみつつ、友達とのかかわりを楽しもうとする。
- 色々な素材に触れたり身近な環境にかかわったりする楽しさを味わう。

■観察の視点

- ねらいに沿って、幼児の体験の意味や育ちを読み取る。
- 安心して自分なりの遊びに向かうようになるための教師のかかわりについて考える。

■観察・記録

- 観察を通して、遊びの中で一人一人が体験していることの意味を捉え、考察する。



「怪獣を倒そう！」という思いで、牛乳パックを切り、真剣にベルトを作っている。自分で考え行動する力がついてきている。自分でやり逃げた思いをもっているようだ。一方で、要所要所で教師に自分を受け止めてもらいたい思いももっている。

- *本児にとってごっこ遊びの必須アイテムになっていたベルト。毎日繰り返し作る体験が積み重なって、自信となり、自らやりたいことに向かっていく力が育まれてきたのだろう。本児にとっての体験の意味や育ちについて自分とは違った視点からの読み取りで、本児に対する見方を広げることができた。
- *自分で作ることができるような環境が、本児にとって意味のある体験になった。以前は教師が作ったベルトを出していたが、子どもにどんな体験をさせたいかによって、「当たり前」になっている環境を見直す必要を感じた。

ターザンロープに何度も挑戦し、座面に乗ろうとジャンプする動作を何度も繰り返す。自分がやりたいと思うことを自分の力でなんとかやり逃げようとする意志がしっかりと育まれてきている。



興味の対象が次々に変わるように見えたり、脈絡のない行動をしてるように見えたりするが、それは、友達のしていることへの関心だったり、幼稚園での生活を楽しいと感じている故のものだろう。

教師が過剰な声掛けをしていないこと、穏やかにかかわっていることは学ぶべきところだと感じた。

*本児のことを「遊びを転々としている」と捉えているところがあった。しかし視点を変えたとこのように捉えられることがわかり、肯定的なまなざしで見えていなかったことを反省させられた。

「誰もいない他のクラスに行き風呂敷を探す」ということ自体が遊びになり、一緒に動くこと、ドキドキ感を楽しんでいた。

友達の動きや言葉に呼应しながら遊び、楽しんでいる。

偶然起きる出来事、友達や教師の楽しそうな動きや雰囲気などが心を揺り動かしている。

*実際に自分もこの場面にかかわり、心が弾んでいることを感じた。偶然の出来事から遊びが生まれ、子どもたちにとって面白く、意味ある体験になっていくと感じた。



手をつないだり体を寄せ合ったりして、一緒にいたい友達ができていることが伺える。

気持ちのすれ違いや小さなぶつかり合いはありながらも、友達とのつながりが芽生えてきている。



先生に信頼を寄せ、先生とのつながりを求めて周りに集まってくる姿が見られた。

その一方で、子どもの発するイメージを受け止め、返すことは大事だが、先生とのやりとりになっていないか。もっとゆったりと、子どもたちがじっくりと環境にかかわり、様々な発見をして自分の世界を広げていくような経験をたっぷりできるようにしていく必要がある。

“自分で” “自分たちで” 考えたり行動したりつながっていく楽しさを感じているようなので、子どもたちなりの動きやつながり、楽しもうとしていることを感じ、見守るような間合いも大事にしたい。



*自分の保育課題を感じ大分意識して保育していたのだが、まだまだだったことを痛感させられた。確かに、「何かしなければ」「何とかしなければ」という思いがあり、いつもバタバタとしていたり、教師ばかりが話していたりしたかもしれない。

■カンファレンスから学んだこと

- ・担任の保育の傾向や問題と感じていることを視点として、複数の目で保育を観察し、子どもたちが何を体験しているか捉えることで、担任自身が自らの保育を変容させていくきっかけになった。

実践4 たんぽぽ組研究保育

■対象

5歳児たんぽぽ組(男10名 女9名 計19名)

■観察場面

節分の柀作り

■ねらい

- ・教師から投げかけられた課題を自分の課題として受け止め、興味をもって取り組もうとする。

■観察の視点

- ・これまでの体験のつながりという視点から幼児の育ちと課題を捉え、今後どのように体験をつなげていくか考える。
- ・育ちや課題に即した環境や活動について探る。

■カンファレンスから学んだこと

- ・体験の意味は子どもの内面の問題であり、一つの活動を通して体験している中味は、一人一人異なる。「体験のつながり」と「活動のつながり」は同一ではなく、一人一人にとっての意味を読み取っていくことが大切である。
- ・体験はその場ですぐに意味あるものとして表れるだけでなく、幼児の中に溜め込まれ、時を経て意味あるものとして表れてくることもある。



実践5 つばき組研究保育

■対象

4歳児つばき組(男13名 女11名 計24名)

■観察場面

劇遊び「おだんごパン」

■ねらい

- ・相手の動きを意識しながら友達との遊びを楽しむ。
- ・学級のみならず一緒に、お話のストーリーに沿って表現する楽しさを味わう。

■観察の視点

- ・活動が子どもにとってどのような意味があり、どのようにつながっているのかを探る。
- ・体験のつながりを意識した活動、援助の在り方を探る。

■カンファレンスから学んだこと

- ・遊びの中で自然と繰り返されている、友達とのやりとりや自分を表現していく体験の積み重ねが、学級全体での劇遊びのような活動を楽しむことにもつながってくる。
- ・幼児が今どんな育ちなのか、何を楽しんでいるのか、どんな思いでいるのかなどを捉えた上で、育てていきたいことなど教師の願いも併せて、保育を構想していくことが必要である。
- ・「おだんごパン」のお話は繰り返しのところが安心であり、楽しいところである。ストーリーの楽しさを味わえるようにし、子どもが自然と表現したくなるようなところを劇遊びとして表現していく。



Ⅲ 今後の研究に向けて

○ 体験を捉える視点「人」「もの・こと」

遊びは多様な人・もの・こととのかかわりから生み出される。体験の意味は、多様な視点から捉える必要があるが、主に人とかかわりの

視点から話し合うことが多かった。ふさわしい「もの・こと」とのかかわりが、遊びの充実、子どもの変容、人間関係の変化につながることもある。「もの・こと」とのかかわりを通して体験の意味を深く理解しながら心動かされるような環境との出会いをつくりだしていきたい。

○ 体験の捉えは、過去から現在、そして未来へ

体験のつながりを過去からの視点でとらえることが多かった。この体験が次の体験へとどのようにつながっていくのかという視点をもって環境や援助の可能性を探っていきたい。

○ 遊びの充実につながる保育の振り返りと記録

子どもの遊びの充実につなげていくために、遊びの状況に沿って、どうかかわればよかったのか、どのような援助が考えられるか、教師の居方はどうあればよいか等、より具体的にしていく必要がある。そのための保育の振り返りと記録の在り方はどうあればよいか探っていききたい。

○ 発達過程の理解

各年齢や時期の発達の過程をより深く理解し、それに合った環境を用意し、援助していくことが必要である。

引用文献

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』(平成20年)
- 2) 榎沢良彦「体験の多様性と関連性を重視した指導」文部科学省『初等教育資料』(平成25年12月号)
- 3) 東京学芸大学附属幼稚園小金井園舎『今日から明日へつながる保育—体験の多様性・関連性をめざした保育の実践と理論—』萌文書林
- 4) 津守真『子ども学のはじまり』フレーベル館
- 5) 佐伯胖他『子どもを「人間」として見るとのこと—子どもとともにある保育の原点』ミネルヴァ書房

児童生徒一人ひとりが今、主体的に活動できることを大切にした授業づくり (1年次)

— 小学部, 中学部, 高等部での学びをつなげる —

田村典子・稗貫真理子・山口美栄子・

伊藤慎悟・伊藤嘉亮・杉本まゆき**, 名古屋恒彦*

*岩手大学教育学部, **岩手大学附属特別支援学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

本校では、平成7年度より学校教育目標に「主体的に生きていく人間の育成を目指す」と掲げ、その達成を目指し、児童生徒が主体的に活動する姿は児童生徒一人ひとりの力を十分に発揮できる授業を行うことで実現できるということを明らかにし、授業づくりを行ってきた。

そして、平成22年度から4年間にわたり、全校研究としてキャリア教育を取り上げ、児童生徒が卒業後の生活で主体的に生きる姿を目指し、授業づくりの充実を目指してきた。その結果、児童生徒一人ひとりの力を小学部、中学部、高等部で積み重ねることが必要であることが明らかになった。

今年度から、学校教育目標に「今」という視点を盛り込み、「将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す」を「現在及び将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す」とした。そこで、本研究では、「今の授業」で主体的に活動する姿を目指し授業づくりの充実を目指していこうと考えた。

また、学校経営方針では、「小学部、中学部、高等部それぞれのライフステージに応じた教育を行うとともに、各学部の連携を密にし、連続性のある教育の充実を図る」と明記している。このことについて、各学部がお互いの取り組みについて理解し合い、各学部での取り組みを充実することが「小学部、中学部、高等部のつながり」となると捉えた。

そこで、本研究では、つながるためには、「今の授業」で児童生徒が主体的に活動することを指そうと考えた。

以上のことより、本研究は学校教育目標の達成を目指し、児童生徒一人ひとりが主体的に活動できる授業づくりを行うことを目的にした。

2. 方法

(1) 授業研究会について

児童生徒が主体的に活動できる授業づくりについて全校で共通理解できるように検討してい

く。

授業研究会は、11～12月に行われた授業参観週間において、各学部3授業、全校で9つの授業を以下の通り実施した。

①小学部 学部研究会 12月1日(火)

参観授業 12月1日(月)～5日(金)

学級	単元名・活動内容
たんぽぽ組	「クリスマス会をしよう」 ○クリスマスランドを作ろう
すみれ組	「クリスマス会をしよう」 ○みんなが喜ぶ飾りを作ろう
つくし組	「クリスマス会をしよう」 ○プレゼントを作ろう

②中学部研究会 12月24日(水)

参観授業 12月15日(月)～19日(金)

学年	単元名・活動内容
1年	「おやつを作って販売し、みんなで校外学習に行こう」 (内容) 簡単な調理と販売を繰り返し、最終日には校外学習を計画する。
2年	「そうだ旅に行こう～盛岡市内編～」 (内容) 校外学習を通して住んでいる街について調べ、新聞にまとめる。最終日には発表会を行う。
3年	「ケーキを販売して、ご苦労さん会をしよう」 (内容) 調理と販売に繰り返し取り組む。 ～全校授業研究会提案授業～

③高等部 学部研究会 11月28日(金)

参観授業 11月25日(火)～28日(金)

作業班	活動内容
工芸班	ウッドラック製作
受託班	フルーツキャップの組み立て
手織班	織り布、マフラー作り

④全校授業研究会 12月18日(木)

中学部3年生 生活単元学習

(2)指導形態別研究会について

3学部が集まり、つながりのある教育課程になるよう見直しを行う。

指導形態別研究会は7月、10月、1月に以下の通り、3回実施した。

①7月(夏季休業中):各学部の授業について情報交換をした。また、教育課程の年間指導計画におけるねらいや指導に当って、年

間指導計画について共通理解を図る。

- ②10月31日(木)：各指導形態における主体的な姿について検討し、教育課程の見直しの方向性を決め、課題点について挙げた。
- ③1月29日(木)：学部研での検討を受けて、教育課程の見直しのまとめをする。(平成27年度教育課程として提案できるように準備する)

3. 結果

(1)

授業づくりの取り組み

①授業づくりの方法の提示と活用

授業づくりでは、児童生徒が「今」主体的に活動できる授業づくりについて全校で共通理解して取り組むことができるように「授業づくりの方法」を提示した。この「授業づくりの方法」においては授業づくりを5つのプロセスに整理し、それぞれに授業づくりの視点を示した。

この「授業づくりの方法」を基に授業づくりを行うことができるように指導案の項目と授業づくりのプロセスを対応させた。(表1)

11～12月に行われた授業参観週間において「授業づくりの方法」に基づいて授業づくりを行った。各学部3授業、全校で9つの授業を提案し、全教員が他学部の授業を参観した。

参観に当って、参観者は授業についての質問や意見について付箋に記入した。質問意見については授業づくりのプロセスごとにカテゴリー分けをして模造紙に貼り付けた。この意見等は、学部研究会での協議で参考にした。

これにより全校で児童生徒の主体的に活動する姿を目指した授業づくりを同じ手順で同じ視点を持ち行うことができた。

①学部研究会

前述の授業参観週間の授業について各学部毎に授業研究会を行った。各学部での話し合いの様子を以下の通りまとめた。

小学部 ()「授業づくりの方法」のプロセス

- ・児童が主体的な姿について、どのような姿か話題になった。(①単元の設定)
- ・児童が主体的に活動するために担当で褒める内容やタイミングを吟味することが大切である。(④活動内容への支援)
- ・児童が見通しをもち活動できる指導計画とはどんなものか話題になった。
- ・主体的に活動をするためには、児童が取り組む活動について見て分かるような場の設定をすることが必要だと確認された。(④活動内容への支援)

中学部 ()「授業づくりの方法」のプロセス

- ・分かって活動するため、一人でできるため、自分から活動に取り組むためなど、主体的な取り組みのための支援について、どうするか話題になった。単元内で活動を繰り返す、同じ単元を繰り返すなど考えられる。(①単元設定、②単元題材の計画)
- ・生徒個々の活動量に差が出ることから、日程計画や個々の活動内容をどのようにしていくか話題になった。(③活動内容)
- ・授業者の思いから授業づくりをする場合、何を目標にするか、中心の活動を何にしていくか整理していく必要がある。指導案にもそれを表現していくことが大切である。
- ・指導案での生徒の目標について抽象的な表現になってしまっているため、具体的な生徒の姿について話し合った。(①単元の設定、②単元の計画)

高等部 ()「授業づくりの方法」のプロセス

- ・作業工程や役割分担について協議された。1つの製品作りで生徒が工程を分担して行う方法に改善した作業班では作業班としての活動が生徒に分りやすくなったと授業が改善された様子が話された一方で、一人で1製品を作り上げる方法で行っている作業班では、製品作りに関わらない仕事をする生徒がいることなど作業の役割分担に課題を抱えていることが話題になった。(③活動内容、④学習内容への支援)
- ・作業では道具置き場の整理、配置、教材教具を整えたり、教師の役割や配置について話し合ったり、その大切さについて話題になり、その大切さについて確認された。(④学習内容への支援)
- ・作業を毎日繰り返すことの大切さや、同じことを繰り返す作業において何を目標にして作業をしているか協議された。(①単元題材の設定、②単元題材の計画)

②全校授業研究会

授業参観週間の授業の中から中学部3年生の生活単元学習の授業について全校授業研究会を行った。「授業づくりの方法」に基づいて指導案を作成し、授業づくりを行った。この研究会は、ワークショップ形式で行い、3グループに分かれ協議を行った。授業についての意見等を「授業づくりの方法」に示されている授業づくりのプロセスごとにカテゴリー分けを行い、グループごとに授業についての成果と課題をまとめた。各グループの話し合いの様子を以下の通りまとめた。

全校研究会 ()「授業づくりの方法」のプロセス

Aグループ

- ・単元の目標を達成するための活動内容になっていて良かった。また、生徒の単元の目標の内容について、具体的でないが教師間で共通理解されていたので良い。(①単元設定, ②活動計画)
- ・教材・教具, 動線の工夫等限られた環境の中でよくできていた(④活動内容への支援)
- ・生徒の活動内容や手立ては工夫の余地がある。(③活動内容)
- ・二人一組での活動にしたことに関してグループピングの工夫と手立てが良かった,(⑤協働的活動への支援)
- ・教師の役割や配置も授業において, 共に活動する仲間であり, 生徒の活動を優先してサポートに回ったりして有効だった。(⑤協働的活動への支援)

Bグループ

- ・単元期間について, もっと長かったらよかったが, 短いことでそれに応じた計画ができて良かった。(これまで何度か単元を繰り返して来ている)(②活動計画)
- ・作るケーキを自分で選ぶ, 注文の取り方, 試食などについての意見があった。(T1か生徒の活動への願いから単元期間中の活動を整理した)(①単元設定, ②活動計画)
- ・授業については, 視覚支援が充実していること, 生徒一人ひとりへの支援が多すぎず少なすぎず丁度良かった。(④活動内容への支援)
- ・活動をペアにしたことで協力, 待つ・教えるなどの関わりがありメリットがあった。(⑤協働的活動への支援)

Cグループ

- ・なぜケーキ作りの活動にしたか, それに加え販売やご苦労さん会があることでねらい(メインの活動とゴールの提示)が分かりにくいのではないか。「ケーキを作って販売しよう」にしてはどうか。(①単元設定, ②活動計画)
- ・生徒が自分の力を発揮していくためには2週間の期間では短い。(②活動計画)
- ・手順表, 道具の配置, 教材教具の工夫など良く考えられていた。
- ・経験を踏まえた活動内容で自信をもち取り組んでいた。(③活動内容)
- ・友だちとペアで活動したり, 教師は生徒の活動をスムーズにするための役割を担うことで流れがスッキリし, 活動しやすかった。(⑤協働的活動への支援)

(2) 教育課程の見直しの取り組み

指導形態別研究会において教育課程の検討を行い, 以下の通り改善点が上げられた。

遊びの指導・生活単元学習・作業学習

<小学部>

- ・春の遠足やクリスマス会の取り組みについて見直す。
- ・5時間目の生活単元学習について時間割の見直しをする。

<中学部>

- ・次年度は学級生単のあり方について取り組んでいく。
- ・中学生として社会と関わるができる大切な機会をこれまでは合同生単で取り組んでいた。現在は作業学習の中で販売会を目的にすることで社会とかかわり成果を上げている。生単と作業学習の単元期間は今年度並みとする。

<高等部>

- ・作業種を見直したことで, 単元化して作業学習を進めていく。
- ・高等部の作業学習の中心にガンフ工房の運営を置く。
- ・作業学習を単元期間を作業レクや販売会などで区切り, 生徒が作業への見通しがもて, 目的が分かるようにする。

音楽

- ・学習指導要領に基づいて「基本的な考え方」や「ねらい」等の見直しを行った。
- ・ねらいは, 学習指導要領の内容に基づいて, 4つの音楽活動を含めたねらいにしていく。
- ・ねらいは「できる」, 「できない」ということより, 取り組む様子を重視するため, 全学部「～に取り組む」という表現にする。

体育

- ・教育課程の「基本的な考え方」は学習指導要領に示されている通りにはどうか。
- ・「ねらい」を3学部で揃える。具体的には以下の2点を見直す。
 - *小学部の「ねらい」(3)で他と重複する部分を訂正する。
 - *小学部も学習指導要領を基本に「基本的な運動」「いろいろな運動」「きまり・安全」を取り入れていく。
- ・中学部, 高等部の「保健体育」を「体育」に変更し, 3学部揃える。
- ・小学部の年間指導計画については, 軸となる年間計画は作成し, 児童の実態をみなが

ら、合同体育にするかなど検討して進める。

- ・高等部の時間割について、ある程度連続してできるように、毎週体育が実施できる期間を計画した。
- ・「フライングディスク」、「スキー」については、学部共通で取り組むこととする。「フライングディスク」については、中、高等部は大会出場などのきっかけになるように取り組み、小学部の段階では基本的、基礎的な動きに重点を置いて、ディスクにいずれつながる内容で良い。「スキー」については、危険回避、スピードコントロール、停止など小学部から意識して取り組んでいく。

4. 考察

(1) 成果

- ・「授業づくりの方法」を提示したことで、児童生徒が主体的に活動する姿を全校で目指し、授業づくりを行うことができた。
- ・「授業づくりの方法」は、授業研究会での検討の視点になった。
- ・指導形態別研究会において3学部の担当が集まり、教育課程を見直したことで、各学部の取り組みを認め合いながら、教育課程の改善に取り組むことができた。また、教育課程の年間指導計画や活動内容などは、授業研究会の話し合いを生かし改善することができた。

(2) 課題

- ・「授業づくりの方法」を授業実践や授業研究会で活用し、児童生徒が主体的に活動できる授業について、検討する。
- ・改善した教育課程を授業で実践し、それが小学部、中学部、高等部の学びをつなげることになっているか検討していく。

5. まとめ

「小学部、中学部、高等部の学びをつなげる」ということを本研究では、「児童生徒の主体的な姿を目指す授業を全校で行うことである」と捉えた。そのために全校で「授業づくりの方法」に基づき、授業づくりを行い、授業研究会でその具体的な内容について共有することでこれに迫ることができた。

また、小学部、中学部、高等部がそれぞれの取り組みを認め合いそれぞれの児童生徒のライフステージに応じた取り組みを行うことも学びをつなげることになったと考える。

「今」という視点を取り入れて授業づくりを行ったことで、つながるということは全校で同じ取り組みをするだけでなく、その学部に応じた取り組みをすることも必要であることが明らかになった。

研究の最終年である次年度は「授業づくりの方

法」に基づく授業実践と授業研究会を積み重ね、全校での授業検討の場を多く設定することで、さらに児童生徒が主体的に活動できる授業づくりについて全校で共有していくことが必要である。

謝辞

川村 憲弘先生（岩手県教育委員会事務局学校教育室主任指導主事）、佐藤 淳先生（岩手県立総合教育センター主任研修指導主事）、最上 一郎先生（岩手県教育委員会事務局学校教育室指導主事）におかれましては、本研究の助言者として授業参観週間・学部の授業研究会、全校研究会、第1回公開事前研究会に参加して頂き、貴重な助言を頂きました。深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2007年）「研究紀要第19集」
- 2) 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2009年）「研究紀要第20集」
- 3) 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2011年）「研究紀要第21集」
- 4) 岩手大学教育学部附属特別支援学校（2013年）「研究紀要第22集」

【表1】授業づくりの方法と指導案の作成

授業づくりのプロセスと内容	授業づくりの視点	指導案作成
①単元・題材の設定 学部目標に基づいて目標を設定	児童生徒の実生活に結びついた単元・題材。 興味関心や願いを取り入れた単元・題材。 活動の流れやつながりが明確な単元・題材。	I 単元・題材名 II 単元の目標 III 単元・題材の設定にあたって
②単元・題材の計画 単元・題材の目標に基づいた活動計画	まとまりのある計画 繰り返すことで活動を積み重ねることができている計画。 発展性のある計画	IV 指導計画
③活動内容 単元・題材の計画を推進するための授業の日程計画や学習内容	集団の中で、人とかがかわり、自分の役割を遂行できる活動内容。 自分のもっている力を生かし、やりがいを感じられる活動内容。 自分で考え、行動できる活動内容。 達成感、充実感を得られる活動内容。 自己選択・自己決定できる活動内容。	V 本時の授業 1 本時の指導にあたって 2 本時の展開（学習内容・学習活動）
④学習内容への支援 ・教材教具 ・配置、動線 ・教師の連携（T-T）	児童生徒が一人でもできる教材・教具。 自分から活動できる教材・教具 十分に組み組める活動量と時間 活動しやすい道具の配置、動線 児童生徒が一人でもできるように教師を配置	V 本時の授業 1 本時の指導にあたって 2 本時の展開（指導上の留意点） 3 配置図 VI 個人の目標及び支援
⑤協働的活動への支援 ・仲間同士のかかわりへの支援 ・教師とのかかわり	共に活動する友達に関心に向け、友達や教師と共に活動できるようにする。 教師は児童生徒と共に活動し児童生徒が一人でもできる状況をつくるような適切なかわりをする。	V 本時の展開 1 本時の指導にあたって 2 本時の展開（指導上の留意点） 3 配置図 VI 個人の目標及び支援

ICT を活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムの開発 — 附属小学校での実践事例の活用を通して —

中村好則・山崎浩二*, 山本一美・佐藤真・菊池信夫**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属小学校

(平成27年3月6日受理)

1. 背景と目的

電子黒板やタブレット等の ICT 機器が小学校にも整備され、それらの活用の効果が期待されている。しかし、算数指導において ICT は十分に活用されているとは言い難い状況である。その原因として教員が活用の意義や効果を理解していないことや活用の必要性を感じていないことなどが指摘されている(杉山 2012)。算数指導において ICT を効果的に活用し指導方法や学習内容を充実することは喫緊の検討課題である。

また、平成 26 年 8 月に「ICT を活用した教育の推進に関する懇談会」報告書(中間まとめ)が公表された。この報告書では「ICT を活用した教育を浸透させていくには、教員養成・採用・研修のそれぞれの段階において、ICT を活用した教育を導入していくことが重要」であることが指摘され、特に「教員養成の段階では、教科の指導法等に関する科目において ICT を活用した指導方法を習得するようにすることが望ましく、教員養成課程にかかる必要な制度の見直しの検討が求められる」と述べられている。

そこで、本プロジェクトでは、附属小学校での ICT を活用した算数指導の実践事例を活用して、ICT を活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムを開発することを目的とする。

2. 方法

ICT を活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムを、次の手続きで開発する。

1) 小学校教員免許を取得希望の学生に算数指導における ICT 活用に関する意識調査を行い、カリキュラム開発の方向性を検討する。

- 2) 算数指導における ICT 活用の意義を学習指導要領とその解説をもとに考察し、カリキュラムの内容に位置付ける。
- 3) 米国の ICT 活用の教材例と附属小学校での ICT を活用した算数指導の実践事例を考察し、カリキュラムの内容を検討する。
- 4) それらをもとに、ICT を活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムを開発する。

3. 結果と考察

1) 算数指導における ICT 活用に関する学生の意識(詳細は、中村 2014a)

小学校教諭免許状を取得するために選択必修である「小学校数理」を受講する学生を対象に質問紙調査を実施し、その結果を分析した。

- ① **実施時期** : 2014 年 4 月 16 日(水) 2 校時
- ② **対象学生** : 70 名〔内訳は男 19 名(27.1%), 女 51(72.9%) 名で、学年は 3 年 63 名, 4 年 6 名, その他 1 名〕
- ③ **回答形式** : (1), (3), (5)は「1 はい, 2 どちらかと言えばはい, 3 どちらかと言えばいいえ, 4 いいえ」, (2)は「1 よくある, 2 時々ある, 3 たまにある, 4 全くない」の 4 択から選択, (4)は複数選択である。

(1) 算数に対する自信と好意

算数が「得意か(自信)」と「好きか(好意)」

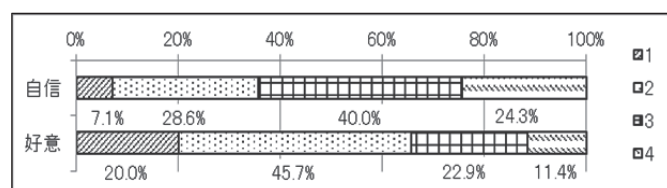


図1 算数に対する自信と好意

を質問した。その結果、学生は、算数はあまり得意ではない（64.3%）が好きである（65.7%）傾向があることが分かった（図1）。

(2) 算数・数学における ICT を活用した授業経験

小中高校の算数・数学の授業で「ICT を活用した授業経験があるか」を質問した。その結果、多くの学生は小（92.9%）中（87.1%）高（84.3%）において ICT を活用した算数・数学の授業経験は全くなかった（図2）。この結果は、中学校数学教諭免許の取得希望学生への調査結果と同様の結果であった（詳細は、中村 2013）。

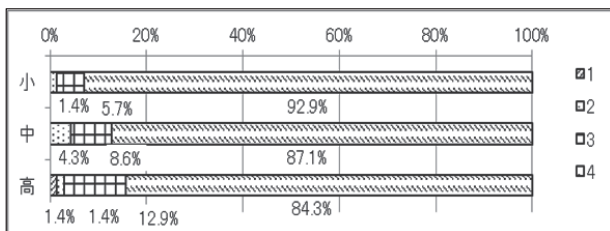


図2 算数・数学における ICT を活用した授業経験

(3) ICT の活用希望と活用自信

算数指導で将来 ICT を「活用したいか（活用希望）」と「活用できるか（活用自信）」を質問した。その結果、学生は ICT を活用したいという希望（68.6%）はあるが、活用する自信はない（62.9%）ことが分かった（図3）。

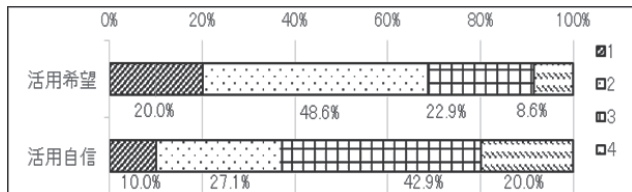


図3 ICT の活用希望と活用自信

(4) ICT 活用が有効な領域

「数と計算」「量と測定」「図形」「数量関係」から ICT 活用が有効と思う領域を複数選択した。その結果、「図形」領域（94.3%）での ICT 活用は有効と考えるが、「数と計算」領域（7.1%）ではあまり有効ではないと捉えている学生が多いことが分かった（図4）。

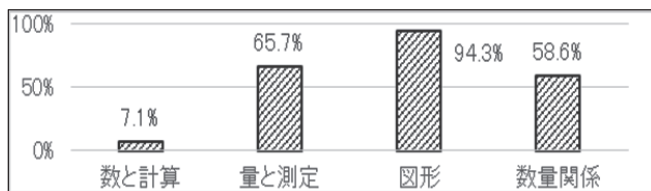


図4 ICT 活用が有効な領域

(5) ICT 活用の算数指導での有効性

以下の7項目について「ICT 活用が有効と考えるか」を質問した。その結果、どの項目も肯定的回答（1又は2と回答）が過半数を超えていた。特に興味・関心・意欲の向上（97.1%）や数学的見方・考え方の育成（82.6%）は肯定的回答が多かった。逆に数学的技能の習得（66.7%）や思考力・判断力・表現力の育成（67.2%）の肯定的回答は他に比べ少なかった（図5）。

- ① 知識・理解の習得
- ② 数学的見方・考え方の育成
- ③ 興味・関心・意欲の向上
- ④ 思考力・判断力・表現力の育成
- ⑤ 数学的な技能の習得
- ⑥ 創造性の育成
- ⑦ 活用力の育成

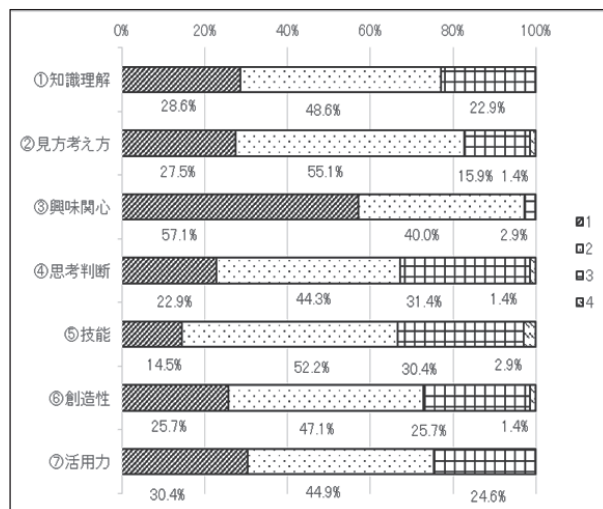


図5 ICT 活用の算数指導での有効性

調査結果からは、学生は小中高の算数数学の授業で ICT を活用した経験はほとんどないが、将来算数指導で ICT を活用したい。しかし、ICT を活用する自信はあまりないと考えていることが分かった。これらから、(a)算数指導において ICT がどのように活用されているのかを実践事例等を通して具体的に知る機会を設定すること、(b)ICT を活用する経験（体験授業や模擬授業）をさせ活用する自信を向上させることが必要と考える。また、ICT 活用が活用力（74.9%）や創造性（72.8%）の育成に関して有効であるという意識はあまり高くなく、活用力や創造性の育成での ICT 活用事例についても学ぶ機会を設定することが必要である。

2) 算数指導における ICT 活用の意義

小学校学習指導要領（2008a）の第3節算数で

は「指導計画の作成と内容の取扱い」において「数量や図形についての感覚を豊かにしたり、表やグラフを用いて表現する力を高めたりするなどのため、必要な場面においてコンピュータなどを適切に活用すること (p.60, 波線は筆者)」が述べられている。「数量や図形についての感覚」の深化や表現力の向上について示されているものの具体的な活用事例は例示されていない。また、学習指導要領解説算数編 (2008b) では「算数科の指導においては、コンピュータなどを用いて、知識・技能の活用を図ったり、児童の能力をさらに創造的に発揮させたりすることが大切であることを示している。その際、資料などの情報を分類整理したり、表やグラフを用いて表現したり、図形を動的に変化させたり、数理的な実験をしたりするなど、コンピュータのもつ機能を効果的に活用することによって、数量や図形についての感覚を豊かにしたり、表現する力を高めたりするような指導の工夫が考えられる」と述べている (p.189, 波線は筆者)。活用力や創造性の育成に ICT 機器の活用の意義があることが述べられている。しかし、活用力と創造性は、前節の学生への意識調査において、あまり高くない項目であったことに注意する必要がある。

「教育の情報化に関する手引き (文部科学省 2010)」では、「教科指導における ICT 活用とは、教科の目標を達成するために教員や児童生徒が ICT を活用することである」と述べ、(i) 学習指導の準備と評価のための教員による ICT 活用、(ii) 授業での教員による ICT 活用、(iii) 児童生徒による ICT 活用の 3 つに分けて教科指導における ICT 活用を以下のように述べている。(i) は「よりよい授業を実現するために教員が ICT を活用して授業の準備を進めたり、教員が学習評価を充実させるために ICT を活用したりすること」である。(ii) は「教員が授業のねらいを示したり、学習課題への興味・関心を高めたり、学習内容をわかりやすく説明したりするために、教員による指導方法の一つとして ICT を活用すること」である。「学習指導要領における教員による ICT 活用

の例示の多くは、映像や音声といった情報の提示である。教員が ICT を活用して情報を提示することは、教員による発問、指示や説明とも関係が深く、すべての教科指導の数多くの指導場面で実施可能であると考えられる」とある。(iii) は「教科内容のより深い理解を促すために、児童生徒が、情報を収集・選択したり、文章や図・表にまとめたり、表現したりする際に、あるいは、繰り返し学習によって知識の定着や技能の習熟を図る際に、ICT を活用すること」である。算数指導における ICT 活用は、図 6 の意義 ((a)(b)(c)(d) によって①②③④を育てる) を考えると、特に (iii) の児童による ICT 活用が必要であり重要と考える。

算数指導では、

① 数量や図形の感覚	② 表現力
③ 活用力	④ 創造性

を育てるために、

(a) 情報の分類整理	(b) 表やグラフで表現
(c) 図形を動的に変化	(d) 数理的な実験

などのコンピュータの機能を活用する。

図 6 算数指導における ICT 活用の意義

3) 米国の教材例と附属小学校での ICT 活用事例

(1) 米国の ICT 活用の教材例

Texas Instruments のホームページにある教材データベース Welcome to Math Nspired-Resource Center for Educators (<http://education.ti.com/en/timathnspired/us/home>) には小学校から高校までの多くの教材があり、ICT 活用の参考となる。例えば、小学校用としては、以下の教材例がある。図 7 の左図は平行四辺形の等積変形 (小学校第 5 学年)、右図は対角線と四角形の特徴 (小学校第 4 学年) の教材例で、教師が提示し説明することにも使えるし、児童が動かしながら視覚的に探究することも可能である。

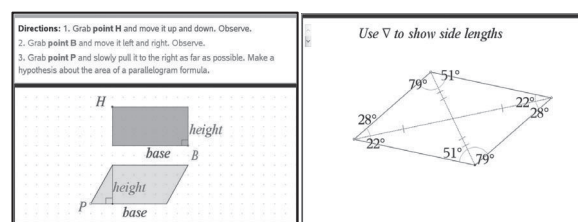


図 7 米国の ICT 活用の教材例

(2) 附属小学校での ICT 活用事例

附属小学校での ICT 活用事例を収集した (図 8~図 10)。図 11 は事例で使用した iPad アプリ (左

図) とデジタル教科書の画面例 (右図) である。

算数授業における ICT 機器活用実践例
岩手大学教育学部附属小学校 教諭 佐藤 真

- 単元名
第 1 学年 「なんじなんじはん」 (東京書籍)
- 活用した ICT 機器と意図
①活用機器: 「Feel Clock」(iPad アプリ) AppleTV 液晶 TV
②活用の意図
本単元は、時計から何時何分の時刻を読み取るようにすることをねらいとしている。教師が実際に時計を示しながら学習することが必要になる。そこで、iPad アプリ「Feel Clock」を活用し、AppleTV を経由して無線で、液晶テレビに時計を示すことで効果的な学習ができたと考えた。
「Feel Clock」は、画面上の時計の短針、長針をドラッグすることで簡単に目的とする時刻を示すことができる。また、教具としてある時計は短針と長針の運動した動きに不具合が生じたりして、調整をすることが必要となる場合があるが、「Feel Clock」は、短針と長針の運動した動きが正確で調整の手間がない。さらに、「Feel Clock」の画面を 46 インチ液晶 TV に映し出すことで児童にとって見やすく提示することができる。
「AppleTV」は、ワイヤレスで液晶 TV に iPad 上の画面を映し出すことができる。モバイル性というタブレットの利点を損なうことなく映し出すことができる。
- 実践の概要
①本時のねらい: 時計を見て、何時、何時半を読み取ることができる。
②本時の概要
・「Feel Clock」を液晶 TV に映し出し、1 日の生活と関連付けながら何時、何時半の時刻を読む。
・「Feel Clock」を使って教師が示した様々な時刻を読む。
・児童二人一台の iPad を配付し、「Feel Clock」を使用させる。教師が液晶 TV に示した時刻を「Feel Clock」を操作して表す。
・教師が口頭で示した時刻を、「Feel Clock」を操作して表す。
・「Feel Clock」の操作をもとに、短針と長針の動きの関係をとらえる。]
- 成果と課題
○「Feel Clock」を液晶 TV に大きく映し出すことで、児童が興味をもって集中して学習に取り組むことができた。
○「Feel Clock」の容易な操作性により、効率よく問題を提示したり、児童が操作することができた。それにより、学習内容の理解を深めることができた。
○「Feel Clock」を活用することでペアで問題を話し合い、学び合いを活性化させることができた。
●iPad の台数に限りがあり、二人一台の活用となった。それにより、一緒に画面を共有して考えているものの、操作できない時間が発生した。できれば一人一台与えて操作させたかった。

図 8 「なんじなんじはん」

算数授業における ICT 機器活用実践例
岩手大学教育学部附属小学校 教諭 菊池 信夫

- 単元名
第 2 学年 「3けたの数」 (東京書籍)
- 活用した ICT 機器とその意図
①活用した ICT 機器
「デジタルデータ (PDF ファイル, JPEG ファイル)」「ノート PC」「液晶テレビ」
②活用の意図
授業の中で用いる紙板書は、算数科に限らずどの学習でも多く用いられている。学習問題を紙板書にして提示することもあれば、教科書に記載されている図や挿絵を印刷して用いることもある。それは、紙板書を用いることで、「板書する時間を省略できること」「色鮮やかな事例を提示できること」といった良さがあり、児童の興味を引きつけたり授業にメリハリをもたせたりすることができるなどのメリットがあるからである。
今回取り上げている「デジタルデータ」も、上記の紙板書の良さをもっている。さらに、紙板書にはできない提示の仕方があるという良さがあり、そこに ICT を用いる意義がある。例えば「拡大や縮小をしながら提示できること」「見たいところや増して見たいところを自由に構想し提示できること」である。本単元ではそれらの良さを生かしやすいと考え、ICT を用いて授業を実施した。本実践では、ノート PC に保存しているデジタルデータを液晶テレビに出力して児童に提示している。
- 実践の概要
問題提示の時、液晶テレビに接続したノート PC で一部分を提示した (図 1)。そのままでは小さくて見えにくいので、「拡大表示」をした。
C: クリップは 54 こです。
T: すぐに分かったね。どうやって数えたの?
C: 10 のまとまりで数えたと数えやすいです。
C: でも、まだ見えない部分もありそう。
見えていなかった分も提示した (図 2)。
T: 見えていなかった分はこれくらいありました。
C: わあ、こんなにたくさんあるのか。
T: クリップは、全部でいくつありますか。
C: 10 のまとまりで数えられるけど・・・大変だ。
C: ...全部で 235 です!
T: 工夫すれば簡単に数えられます!
C: 工夫すれば、数えやすくなるんだね。工夫して、クリップの数を数えてみましょう。
課題 <ふうしてかぞえよう。>
- 成果と課題
○クリップの挿絵を紙板書で提示する場合、クリップは小さすぎて一つずつは数えにくい。拡大・縮小表示をして提示することが有効な単元であると感じた。
●提示するデジタルデータが複数ある場合は、授業に残っておけないものも出てきてしまう。
→紙板書とデジタルデータ併用して授業を構想することで、より効果的に授業を構想することができる。

図 9 「3けたの数」

算数授業における ICT 機器活用実践例
岩手大学教育学部附属小学校 教諭 山本 一美

- 単元名
第 3 学年 「はしたの大きさの表し方」 (小教 東京書籍)
- 活用した ICT 機器と意図
①活用機器: デジタル教科書 (動画) 60 インチ TV
②活用の意図
東京書籍では、教科書の他にデジタル教科書というものを用意している。これは、毎時間の算数的活動をより楽しく、わかりやすくすることを意図してつくられたソフトウェアである。ただ毎時間使用することは現実的ではないので、効果の期待される部分を指導者が適宜、取捨選択して使用するべきと考えている。
今回は、3 年生の小数の導入部分で動画資料を取り入れた。ポットに入った液量を 1 リットルマスに移し替えていく場面である。実物を使うと液量が正確に移し替えられなかったり、マスが全員から見にくかったりするなど、デメリットが大きいと判断した。今回の動画資料は、ただ流すだけではなく、ポーズで停めることができたので、「このあと、どうなると思うか」と問うなど、想像力に訴えることもできた。
- 実践の概要
授業の導入場面
T: 今日は、この映像これを見てください。【デジタル教科書の動画視聴】
T: これくらい余ってしまいましたね。このあまりを算数では、「はした」と言います。
問題提示
水筒に入る水のかさを 1 L ますではかっただ、1 L とあと少しのはしがありました。
はしたは何 L といえよいでしょう。
C: 3 デシリットかな。
T: デシリットで表すとそれくらいかもね。でも、問題は何リットルと聞いているよ。
C: じゃ、0.3 リットルかな。
T: 本当に 0.3 と見えるかどうかまだ分からないね。どうすれば、はっきり言えるでしょうか。
T: はしたの大きさはどんな目盛りがあれば表すことができるでしょう。
学習課題 [1 L より少ないはしたの大きさを L で表す方法を考えよう。]
- 成果と課題
○「デジタル教科書」の動画を大きな画面で映したことで、集中してはしたに着目させることができた。
●実加には実物のもつリアリティがあるので、それも大事にしたい。ただ、簡単で分かりやすく扱いやすいデジタル教材のよさを今後も、適宜、利用していきたい。

図 10 「はしたの大きさの表し方」 (小数)



図 11 Feel Clock (左図) とデジタル教科書 (右図)

4) 算数指導における ICT 活用カリキュラム試案

前節までの考察結果をもとに、図 12 のようなカリキュラム試案を作成した。

(1) 算数指導における ICT 活用の意義	[0.5]
(2) 情報の分類整理と表やグラフで表現	[0.5]
(3) 図形を動的に変化	[0.5]
(4) 数理的な実験	[0.5]
(5) 算数指導での ICT 活用事例	[1.0]

[]内の数字は時間数である。

図 9 算数指導における ICT 活用カリキュラム試案

(1) 算数指導における ICT 活用の意義

3 の 2) で考察した意義について、学習指導要領とその解説をもとに解説し、具体例について議論する。

(2) 情報の分類整理と表やグラフで表現

小学校6年生の資料の考察では、資料の平均や資料の散らばりについて、統計的に考察したり表現したりする。図13は教科書(東京書籍6年下 pp.28-29)の問題である。児童が図13のデータを入力し、度数分布で表した後、階級の幅による違いを視覚的に確かめることができ、表現力の育成にも繋がる。階級の幅が5のときと9のときを図14に示す。図14は、GeoGebra5による。

1 10月10日に、重い卵がよく産まれたといえるのは、東小屋と西小屋のどちらの小屋ですか。

① 53	② 48	③ 58	④ 63	⑤ 65	⑥ 58	⑦ 53	⑧ 56
⑨ 58	⑩ 57	⑪ 60	⑫ 55	⑬ 67	⑭ 50	⑮ 62	⑯ 57

① 50	② 63	③ 54	④ 74	⑤ 63	⑥ 45	⑦ 54	⑧ 67
⑨ 60	⑩ 47	⑪ 68	⑫ 52	⑬ 57			

図13 資料の調べ方(東京書籍6年下 pp. 28-29)

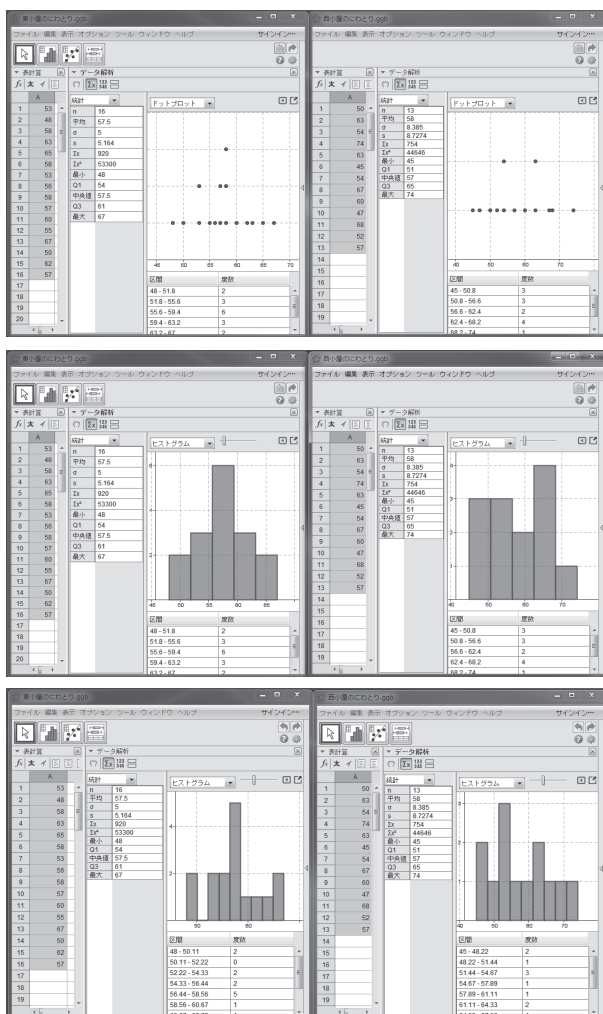


図14 度数分布とヒストグラム

(3) 図形を動的に変化

小学校5年生で、四角形の4つの角の大きさの和が 360° になることを演繹的に考え説明する活動が扱われる(図15, 東京書籍5年下 p.5)。ここでは、三角形の3つの角の大きさの和が 180° になることを基にして、四角形の4つの角の和の大きさの和が 360° にあることを考えさせる。

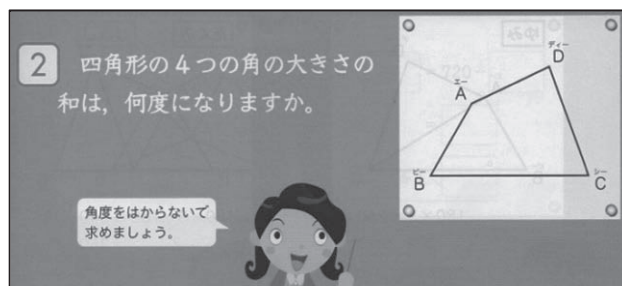


図15 四角形の内角の和(東京書籍5年下 p.5)

学習指導要領解説(p.159)では、対角線で2つの三角形に分ける方法(図16左上)と内部に点を取り4つの三角形に分ける方法(図16右上)の2通りが扱われる。しかし、ICTを使うことで内部の点Eを動的に動かし、点が辺上にある場合(図16左下)や点が外部にある場合(図16右下)でも演繹的に説明できることを見つめることができ、創造性の育成を促進する。図16はTI-Nspireによる。

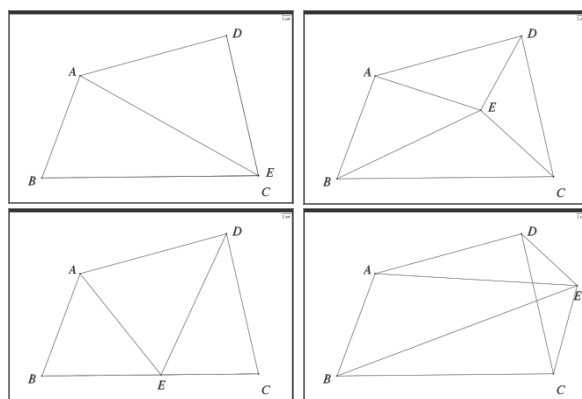


図16 四角形の4つの角の大きさの和

(4) 数理的な実験

小学校6年生の比例の学習では、水槽の水量の変化が扱われる(図17は東京書籍6年下 pp.2(平成22年検定), 図18は東京書籍6年 pp.122(平成26年検定))。しかし、実際にその場面を見せ、変化の様子を観察させることは難しい。そこで、図19のように変化の様子を視覚的に提示することが可能であり、数量の感覚の向上に繋がる。

④ 直方体の形をした水そうに水を入れるときの、水を入れる時間と水の深さ

水を入れる時間 x (分)	1	2	3	4	5	6
水の深さ y (cm)						

右のページを見て書こう。




図 17 比例(東京書籍 6 年下 pp. 2, 平成 22 年検定)

② 3Lの水が入った水そうに、後から x Lの水を入れたときの全部の水の量 y L

はじめの量 + 入れた量 = 全部の量

$$3 + x = y$$

入れた量 x (L)	1	2	3	4	5	6
全部の量 y (L)	4					

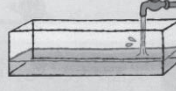


図 18 比例(東京書籍 6 年 pp. 122, 平成 26 年検定)

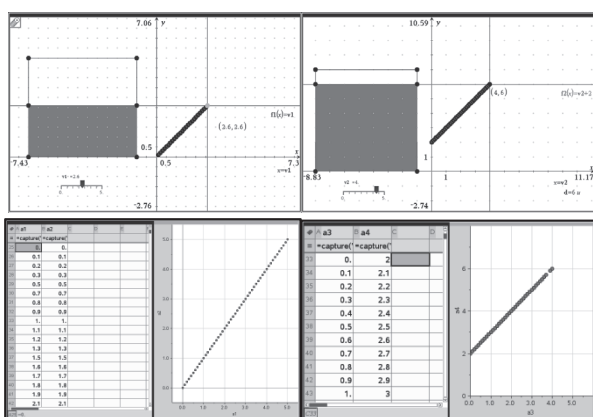


図 19 水槽の水量の変化

(5) 算数指導での ICT 活用事例

3の3)の附属小学校でのICTを活用した実践事例を用いて、算数指導におけるICT活用の具体的な指導事例を知るとともに、ICT活用の意図やその効果について議論する。また、学習指導案と授業ビデオ記録をもとに児童の学習活動を分析する。

4. まとめと課題

本研究では、まず小学校教員免許を取得希望の学生に対して、算数指導におけるICT活用に関する意識調査を行った。その結果、算数指導でICTを将来活用したいが自信はないということ、活用力や創造性の育成というICT活用に関する意識があまり高くないことなどが明らかとなった。次に、学習指導要領やその解説などにあるICT活用の意義を考察し、米国での教材例や附属小学校での活用事例を検討し、カリキュラム試案を作成した。今後はこのカリキュラム試案をもとに実践し、実際の効果を検討することが課題である。

また、今回は算数科の教育法に位置づける場合について検討したため、3時間をICT活用の授業として設定した。しかし、ICTを活用した算数指導の体験授業や模擬授業もカリキュラムに位置づけることが必要と考えるが、授業時数の関係で難しいものとする。他の科目との連携や新しい科目(算数指導におけるICT活用に関する科目)の設定などの検討が必要と考える。

参考・引用文献

- 1) ICT を活用した教育の推進に関する懇談会 (2014) 報告書(中間まとめ), http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/08/_icsFiles/afieldfile/2014/09/01/1351684_01_1.pdf. (2014.12.20 参照)
- 2) 文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領平成 20 年 3 月告示, pp.43-60.
- 3) 文部科学省 (2008b) 小学校学習指導要領解説 算数編, 東洋館出版.
- 4) 文部科学省 (2010) 教育の情報化に関する手引き, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1259413.htm. (2014.12.20 参照)
- 5) 中村好則 (2013) 数学指導における ICT 活用に関する学生の意識, 日本教育工学会第 29 回全国大会論文集, pp.349-350.
- 6) 中村好則 (2014a) 算数指導における ICT 活用に関する学生の意識, 日本科学教育学会第 38 回年会論文集, pp.415-416
- 7) 中村好則 (2014b) ICT を活用した数学指導に関する教員研修の効果, 日本教育工学会第 30 回全国大会論文集, pp. 39-40
- 8) 中村好則・山崎浩二・立花正男・井上祥史・塚野弘明・佐藤宏行・佐藤寿仁・佐々木亘 (2014) ICT が活用できる教員を養成するための数学科教育法の授業展開—数学を「見つける」「つくる」「つかう」を観点として—, 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 第 1 巻, pp.34-39.
- 9) 杉山吉茂 (2012) 確かな算数・数学教育をもとめて, 東洋館出版社.

体育的学力の向上を目指した授業の構想

—授業研究を中心とした地域貢献活動—

清水茂幸・清水将*，根木地淳・松村毅・菅原純也**，加賀智子，高橋走***

*岩手大学教育学部，**岩手大学教育学部附属小学校，

***岩手大学教育学部附属中学校

(平成27年3月6日)

1. はじめに

体育的学力(身体的能力や社会的な態度、知識、思考判断等)の確実な習得・向上を目指して、実践が重ねられてきている。

昨年度は、本プロジェクトにおいて、ボール運動のゴール型を中心に体育的学力の向上を図る授業構想の在り方について研究を進めた。プロジェクトの活動として、授業研究会を開催したが、参加者の先生方から、授業研究会に参加したいものの、盛岡まで来られない場合も多く残念であるという感想をいただいた。四国とほぼ同じ面積の岩手県において、盛岡で行われる研究会は確かに遠い場所なのかもしれない。

また、各地区からの体育学習会からの報告で、本線沿いから離れると、なかなか最新の情報を取り入れた体育の授業を見る機会も少ないという報告が上がってきている。

これらのことから、情報化が進んだ現在でさえ、提案性のある授業を参観する機会は少なく、このままでは、体育授業の質の低下が進み、ひいては県内の児童の体力低下が進むことも危惧される大きな課題でもある。

そこで、本プロジェクトでは、授業をなかなか参観できない山間部や沿岸地区などに、我々が出向き、研究の成果を取り入れた体育授業を提案することにより、前述した課題を解決することを目的とする。

このプロジェクトは、体育の授業を参観することが少ない先生方や、授業を通じた体力向上や授業づくりに悩みがある先生方にとって有益な活動になると考えられる。さらに、授業の構成を提案

することで、岩手県内のどこでも同じレベルの体育授業が提供され、子どもたちの体力も向上させていくことも望まれる。

2. 方法

本プロジェクトでは、附属小学校と中学校を中心に、各地域にある体育学習会と連携を図りながら進めていく。具体的には、以下のような方法で進めていく。

- 各地区学習会との連携を図りながら、体育的学力についての検討実践を重ねていく。
- 岩手県内数か所へ出向き、授業研究会を設定する。
- 岩手体育学習会集会を開催する。(授業研究会や講習会を含む)

これらの活動と並行しながら、本年度重点として取り組んだ器械運動の指導法について、県内の先生方で分担をし、パンフレットを作成する。そして、それを各地区の体育学習会を通して広げて行きたいと考えている。

また、以下の日程で研究を推進する。

- 5月 学部とのカンファレンス
 - 6月 学校公開研究会(附属小)
 - 8月 授業研究会岩手大会 公開授業
 - 10月 第4回岩手体育学習会集会(附属小)
 - 11月 全国学校体育研究会視察
 - 1月 学習会集会冬の研究大会
パンフレット作成委員会
 - 2月 パンフレット完成 各地区への配布
- 年間を通じて各地区での体育学習会の開催(およそ各月1回程度)

3. 結果

(1) 体育的学力とは

昨年のプロジェクトで体育的学力を以下のように定義した。

- 運動に関心をもち、意欲的に取り組んだり仲間と積極的にかかわったりし、規範的な態度をもち運動に取り組む力。
- 場面に合わせて「からだ」の動かし方や「からだ」を移動させる動き方がわかる力。
- 場面に合わせて「からだ」の動かし方や「からだ」を移動させる動きそのものの力。
- これらをバランスよく身に付け、場面に応じて発揮することのできる力。

(2) 体育的学力の向上を目指した授業の構想

体育的学力の向上を目指し、以下の3点を重点として、授業の構想を行った。

- ①認識能力を向上させ、よりよい動きをつくり出すための、教材、ルールや場、単元計画の工夫
- ②認識能力を高め、動きをつくり出す発問の設定
- ③よりよい動きをつくり出すための観察活動の設定

(3) 授業研究を中心とした地域貢献について

(2)の重点をもとに構想した授業を、以下の機会に行い地域に貢献した。

- ①岩手大学教育学部附属小学校学校公開研究会
- ②第5回岩手体育学習会集会授業研究会
- ③第4回冬の授業研究会
- ④授業研究会 IN 綾織
- ⑤授業研究会 IN 宮古

本稿では①岩手大学教育学部附属小学校での学校公開研究会について取り上げて述べる。

①岩手大学教育学部附属小学校学校公開研究会

1) 1年つばめ組

「振動・回転・支持・接点・倒立感覚などの基礎的な感覚を身に付け、よい動きのポイントを見つけながら、友だちとなかよくかかわり合い、楽しみながら運動に取り組む子どもをめざして」

【重点1】

認識能力を向上させ、よりよい動きをつくり出すための、教材、ルールや場、単元計画の工夫・器械運動につながる基礎的な動きや感覚を身に付けることができるような運動遊びを精選して取り入れることで、子どもたちのよりよい動きを引き出す。

○マットを使った運動遊びと鉄棒を使った運動遊びを意図的に組み合わせる単元として構成し、指導することで、子どもたちのよりよい動きを引き出す。

○口伴奏やオノマトペを取り入れて指導することで、動きを言語化し、認識能力の基礎を育成しながら、動きについて学び合えるようにする。

【重点2】

認識能力を高め、動きをつくり出す発問の設定

○全体での話し合い活動の中で、簡単な運動のポイントについて考えさせる発問を設定し、動きを比較しながら考えさせることで、認識能力の基礎を育成する。

○運動のポイントについて、焦点化して動きを観察させることで、認識能力の基礎を育成する。

【重点3】

よりよい動きをつくり出すための観察活動の設定

○全体での話し合い活動の中で、動きを観察する場面を設定することで、動きを認識し、よりよい動きをつくりだす基礎を培う。

○グループやペアで運動に取り組む場面を設定し、お互いの動きを見合う状況を位置付けることで、認識能力の基礎を育成する。

2) 3年つばき組

「投捕などのラグハンドに必要な基本的な技能を

身につけるとともに、基本的な戦術を理解しチームの勝利を目指して仲間とともに動くことができる子どもをめざして」

【重点1】

認識能力を向上させ、よりよい動きをつくり出すための教材、ルールや場、単元計画の工夫

○ボールを片手で保持しやすくするため、学習用具は小学生用ハンドボール1号球を使用する。握りやすく捕りやすい大きさのボールであり、また、適度に柔らかいため、恐怖感なく捕球することができる。

○ゴールは、ゴールキーパーの安全面、得点の入る確率が高いことを考慮して、ハンドボールのゴールを使用する。

○ボールを保持したプレーヤーが積極的に得点できることを中心に単元を構成していく。

- ①オフェンスとディフェンスの人数調整
- ②ディフェンスをかわしやすいコートの方の設定

【重点2】

運動能力を高め、動きをつくり出す発問の設定

○セットメニューは、子どもたちとつくり上げる。必要感をもとにして必要だと思われるスキル(ボールの確実な投捕・ディフェンスをかわす動き)を身に付けられるものを選択していく。

○基本的な戦術を中心にして子どもたちへ声かけをしていく。

【重点3】

よりよい動きをつくり出すための観察活動の設定

○1単位時間の中で確認時間を設け、その中で「よい動き」を共有する時間を設ける。

○兄弟チームを作り、「よい動き」を言葉に表す。ゲームに参加していない時でもその言葉で指示ができるように確認する。

○体育ノートを活用することでその日の学習を振り返り、次時への意欲を高める。

3) 6年しらかば組

「チームの特徴にあった作戦を実行する中で、自

分がパスをもらえるスペースに動いたり、仲間がパスをもらえるようにスペースを作り出したりし、集団として高まりながら、共に勝利を目指す子どもをめざして」

【重点1】

認識能力を向上させ、よりよい動きをつくり出すための、教材、ルールや場、単元計画の工夫

○基礎的技能を高めるメニューをセット化し単元を通して繰り返し取り組ませる。スペースの走り込みにつながる動作や、相手をかいたりガードしたりする動きを取り入れたゲームを設定する。

○グリッドコートを使用し、作戦を遂行する際の手掛かりとする。

○作戦ボードを用い、自分たちの作戦(動き)を考えさせる。

○ドッジビーを用い、滞空時間の長さをいかした、スペースへの動きだしの感覚を養う。

【重点2】

認識能力を高め、動きをつくり出す発問の設定

○本時で身に付けさせたい技能や遂行させたい動きが明確になるような発問を行う。例えば、動きの比較をしたり、ポイントをグループで話し合わせたりする発問を取り入れる。

○フリーズゲームを用いてスペースへの動き方やガードの仕方を実際の場面で指導する。

○指導を問いかけの形で伝え、自分たちで考えるための契機とする。

【重点3】

よりよい動きをつくり出すための観察活動の設定

○観察者は、具体的な動き方をプレーヤーに伝えることで、スペースへの動き方やガードの動き方などの認識能力を高めさせる。

○チャート図(パス・ラン・キャッチなど)やスコアシートを用い、自チームや他チームの特徴を数値化し、分析する際の手立てとする。

(4) 地域の貢献する体育授業について

今年度は、遠野市立綾織小学校と宮古市立宮古

小学校で、授業研究会を開催することができた。

以下に感想を記載する。

1) 遠野市立綾織小学校

3年生「障害走」

- ・慣れの運動からまとめまで、楽しく学びながら体を動かす素晴らしい授業でした。場の工夫、課題意識、運動量、教師の発問、声掛けなど参考になりました。子どもたちが45分で大きく成長できたと思います。自分たちで獲得したのは自分たちの財産になると思うので、わたしもそのような授業ができるように努力したいです。
- ・主になる運動を行うためのセットメニューがよく考えられていて参考になった。ハードル走も少しずつステップアップして、いろいろなパターンの跳び方が考えられると参考になった。
- ・「手がこう」「脚がこう」言いたくなりしがちな体育の授業で、場や教材を工夫しながら、よりよい動きに自然と近づく、気付く授業のデザインが素晴らしかった。

2) 宮古市立宮古小学校

3年生「ラグハンドボール」

- ・体育は教科書もなく、解説を見ても詳しいことは載っていないので、どのようなゲームをすればいいのかよく分からないのがほとんどの先生です。今回は実際に見ることができよかったです。
- ・ラグハンドボールという教材を知れてよかった。学年の系統を意識して単元を組んでいくことが必要だと改めて感じたし、それが子どもたちの能力を高めていくことにつながると思った。子どもの発言に「どうして」と聞き返すことも大切にしたい。
- ・人が少ないとゴールしやすい。近いところからだともゴールしやすい。パスをするとゴールしやすい。といった気付きから、ゲームの中でも使えるようになっていく様子が見られました。明らかに動きが変わっていました。

4. 考察

岩手大学教育学部附属用学校の学校公開研究会で行われた授業について、それぞれ以下のように考察した。

(1) 1年つばめ組

低学年は、基礎的な運動感覚を身に付けさせるために最適な時期である。良質の運動遊びに豊富に触れさせることで、器械運動につながる基礎的な動きや運動感覚をしっかりと身に付けさせていくことが大切である。そこで、本授業では、3年生からの鉄棒運動につながる、回る・逆さになる・鉄棒を支点として揺れ・鉄棒の上で支持をするなどの基礎的な感覚を豊かに身に付けさせることを目標に、運動をゲーム化して取り入れた結果、楽しみながら動きの質を高めることができた。また、お話鉄棒を取り入れることで、単元を通して感覚づくりに取り組み、認識能力を育成することもできた。マットを使った運動遊びでは、接転感覚(順次接地の技能)や倒立感覚を豊富に経験させることで、これらの基礎感覚を身に付けさせることができた。指導の中に口伴奏を取り入れ、友達や自分の動きと連動させて掛け声をかけさせることで、子どもたち同士のかかわり合いを豊富にもたせながら、基礎的な運動感覚を身に付けさせることもできた。動きと連動させてタイミングを合わせた声をかけたりする活動は、認識能力を高めることが分かった。

(2) 3年つばき組

今回の単元は、ゴール型ゲームの入門として行った。そのために、ボールを持って走る・投げる・捕るといった基本技能や、ボールを持っていない時の動きをゲームを通して身に付けさせていくという目標を目指して取り組んだ。しかし、攻防入り乱れのゲームはこちらが求めるプレーの再現性が低いことが分かり、展開や単元計画を修正しながら進めることにした。例えば、課題解決を図る場面で児童のゲーム中の目線で撮影した写真を用いることで、課題をより身近に感じ、意欲的かつ実践的に課題解決を図ることができた。

この年代だからこそみんながボールに集まってしまうことは周知の事実である。その中で子どもたちは「どんな弊害が起きるのか」に気付くことができた。なぜなら、そのような状況を打開するためにチームで協力してプレーする必要感が生まれ、それをみんなで考えながら解決していこうとするプロセスが身に付いたからである。課題解決に向けて、お膳立てをして躓かないように足場をかけることも大切であるが、困難な場面に直面させ、足場を外すことで、子どもたちなりの価値を生み出そうとすることが分かった。

(3) 6年しらかば組

本教材では、単元を通して、次の3点に留意して指導した結果、子どもたちの体育的学力の構造が認められた。

1点目は、ボールを持たない動きを支える基礎としての技能を身に付ける工夫をしたことである。正しい投げ方や捕り方、狙ったところに投げることができるコントロールなどの技能を高めるために、投捕に関わる回数を多く、競争ではなく丁寧に取り組ませた。その結果、基礎的な技能が高まり、ゲームでのミスが減ることで、ゲームの質を高めることができた。

2点目は、ゲーム中にパスをもらえるスペースに動いたり、スペースを作り出したりするなどの動きを表出しやすいように、ライスボールではなくディスクを用いたことである。このことにより、ディスクの滞空時間を生かしたスペースへのパスや、瞬間的にマークをずらしフリーになる動きなどが表出した。狙った動きを引き出すために、教具の工夫は大切であることを改めて認識することができた。

3点目は、振り返り場面では、学んだことだけでなく、個人やチームの課題を記載させた。次時への課題を明らかにすることにより、運動への必要感が生まれた。その結果、自分なりの問題意識をもち授業に向かうことができ、意欲を持って取り組むことで、技能の伸びも認められた。また、その課題が次の出発点となり、学びの連続性を生

むことができた。さらに、課題を改善するために、休み時間等を使った練習へと発展し、運動の生活化にもつなげることができた。

このほかにも、今までの学びの中にヒントを見つけ、学びを結び付けて考えさせるような発問の工夫やハドル(作戦会議)→実行→ハドル(改善・作戦)・・・の流れを保証し、チーム(集団)での学び合いの場面の充実を図る工夫などを通して、思考力も高めることができた。

(4) 地域の貢献する体育授業について

今年度は、遠野市立綾織小学校と宮古市立宮古小学校で、授業研究会を開催することができた。その中でいただいた感想から、今後の地域貢献について考察したい。

参加してくださった先生方から温かい励ましだけでなく、この会に向けてのエールもいただいたと感じている。それは、体育は教科書がないので、何をやっていいのかわからない。けれども目の前の子どもたちの力を高めることに苦慮している。だからこのような機会をもっと活用したい。つまり、この会の充実と継続を切望する声と理解してもよいと考えている。

この会を継続発展させていくのが我々の使命でもある。

5. まとめ

成果

○教材、ルールや場の工夫を行ったところ、子どもたちの認識能力が向上し、かわり合いの中で、指示やアドバイスをし合いながら、お互いの動きの質を向上させるようになった。

○子どもたちの動きを観察する力を伸ばすため、意図的な発問と相互に観察する場面を設定したところ、お互いの動きを視点を明確にしながらか観察し、どうすればよいか考えるようになった。これによって子どもたちの認識能力が高まり、お互いに交流する中で、よりよい動きをつくり出す学習ができるようになった。

課題

○新指導要領に向けて、ニーズに合った体育学習の在り方について、検討を深めていかなければならない。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご協力いただいた各校の子どもたち、先生方に感謝いたします。

また、日常の議論を通じて多くの知識や示唆を頂いた附属小学校体育科研究部並びに、附属中学校保健体育研究部の皆様に感謝します。

知的障害特別支援学校中学部におけるライフステージに即した 授業計画・手立ての研究

名古屋恒彦*、小山芳克・田村典子・熊谷知子・
熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・伊藤慎悟・齋藤貴子・阿部大輝**

*岩手大学教育学部，**岩手大学教育学部附属特別支援学校

(平成27年3月6日受理)

1 問題と目的

名古屋らは岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、「附属特別支援学校」）中学部における作業学習、働く活動をテーマにした生活単元学習の実践研究を通じて、中学部段階での職業教育のあり方を検討してきた（名古屋他，2008；2009；2010；2011；2012；2013；2014a；2014b）（以下、「附属先行研究」）。この過程で、中学部においても地域社会に根ざした働く活動は、生徒主体の学習の実現、青年らしい働く姿の実現とそのため能力の育成、地域との協働、持続可能な環境教育、多様な障害の生徒が取り組める活動の検討などの点から成果をあげていることを附属特別支援学校中学部における実践研究の経過に即して示してきた。

その過程で、近年、知的障害特別支援学校で関心の高まっているキャリア教育の考え方にも呼応し、小学部から高等部に至る学習活動の連続性のありようの重要性も認識された（岩手大学教育学部附属特別支援学校，2013）。キャリア教育においては、ライフキャリア（菊地，2012）の観点から各ライフステージでの充実とつながりが課題となる。そこで、本研究では、知的障害特別支援学校における学習活動の連続性のありように示唆を得るため、小学部から接続し、高等部へと接続する中学部のライフステージに即した授業計画・支援の手立てを、附属特別支援学校中学部で実践される授業研究を通して検討する。

2 方法

本研究では、これまでの附属先行研究を継続し、以下の2つの方法を実施する。

(1) 授業研究会及び研究協議記録の整理

附属特別支援学校中学部において授業研究会（体育、音楽、1年生生活単元学習、2年生生活単元学習、3年生生活単元学習、計5件の研究授業）を行い、その協議記録を整理し、読み取り（太田，2007）により分析する。

研究協議が行われた学部研究会の概要は、以下である。

第1回：2014年7月24日（金）開催。対象授業「体育『逃走中をしよう（ドッジビー）』」。中学部全生徒を対象とした授業である。

第2回：2014年8月22日（金）開催。対象授業「音楽『音楽に親しもう』」。中学部全生徒を対象とした授業である。

第3回：2014年12月24日（水）開催。対象授業「中学部1年生生活単元学習」「中学部2年生生活単元学習」「中学部3年生生活単元学習」。

協議の記録の中から、当該授業に関わる発言記録を抜粋し、資料とする。この資料は、筆者全員で確認し、加除修正の上、確定した。考察においては、これら以外の記述で協議記録に残る記述（授業概要等）も必要に応じて活用する。

なお、本研究における名古屋を除く筆者は、研究実施年度における附属特別支援学校中学部全教員である。

(2) 他の特別支援学校における授業の視察・資料収集

ここでは、附属特別支援学校同様、生徒主体の授業を目標として実践している県外実践校1校を訪問し、授業視察と資料収集を実施し、筆者全員で資料を回覧し、情報を共有した。

3 結果と考察

(1) 授業研究会の実施及び研究協議記録の分析

3回の研究協議における各授業に関する発言を整理した資料は、表1～3の通りである。

3回の授業研究会が検討した5つの授業は、教科別の指導（体育1件、音楽1件）、領域・教科を合わせた指導（生活単元学習3件）と、異なるものであるが、協議の視点には、以下のような共通点が見出される。

①主体性にかかわる視点

生徒の活動に係って「意欲的に」（第1回）、「内側から自由に」（第2回）、「意欲的に」（第3回）、「いきいきと」（第3回）、「手応えを感じる」（第3回）、「楽しさ」（第3回）など、主体性を意味する記述が見出される。

このことは、授業における主体性という視点重視が共通していることを示している。一方、「準備段階から生徒が率先していけるような組み立て」（第1回）、「『自分から』『次々と』というより高い主体性を目標としたときには、期間が短いと考えられる。」（第3回）など、課題となる記述にも「率先して」「自分から」「次々と」といった主体性を意図したものが見られる。

②共同性に関わる視点

生徒の活動に係って「一体感」（第1回）、「教師や生徒の様子や視覚教材に自然と注目している」（第2回）、「周囲の生徒とかかわりながら」（第3回）、「みんなで一つのものを作り上げる」（第3回）など、仲間での目標の共有や活動の共同性を意味する記述が見出される。

③他学部との連続性

研究協議記録のうち、表1～3に示した各授業に

関する発言には、他学部との連続性を示唆するものは見出されなかった。これは授業研究の性格上、授業に関する直接の目標や手立ての検討が主となったためと考えられる。

表1～3に示した記述の他、協議記録の研究授業の計画等に関する記述には、「4月に高等部体育担当とも話しあった際、生涯スポーツとしてフライングディスクが浮上した」（第1回）とする記述がある。教科別の指導として各学部に設けられている体育では、他学部と題材に関して議論することで指導の連続性を図ることが期待できよう。

また学部内の取り組みではあるが、同じ時期に学級ごとに単元を計画・実施すること（第3回）は、それぞれの学級ごとのライフステージに即した取り組みを可能とする方法と見ることができる。

(2) 他の特別支援学校における授業の視察・資料収集

本研究では、県外実践校1校を訪問し、授業視察及び資料収集を行った。

小学部では遊びの指導、中学部及び高等部では、作業学習の授業視察を行い、指導案の提供を受けた。遊びの指導、作業学習、いずれも一定のテーマを設けて単元化した取り組みであった。単元化をすることで、見通しをもって意欲的に取り組める授業の方向性が指導案上も実際の授業においても見出された。また、遊びの指導、作業学習といった生活単元学習以外の指導の形態でも単元化が行われていることには、小学部から高等部にかけての指導法上の連続性を認めることができる。

4 総合考察

本研究では、中学部のライフステージに即した授業計画・支援の手立てを、附属特別支援学校中学部で実践される授業研究を通して検討した。

ライフステージを通じた授業は、県外実践校の視察でも明らかなように学部によって指導の形態が異なるなど多様である。

附属特別支援学校中学部での授業研究でも多様な指導の形態、題材が展開されていた。そのよう

な多様性の中で、研究協議記録からは「主体性」「共同性」といった共通の視点が授業研究上、見出された。これらの授業研究の視点を共通化することで、多様な指導の形態、題材であっても、一貫した授業づくりが可能となると考えられる。

ライフステージに即した授業計画・手立てを検討するにあたり、これらの共通の視点を有しておくことは、多様性が関連性や脈絡のないいわば「雑多性」という形で具体化されることを防ぐことができる。

今後の課題としては、その授業がライフステージに即しているかは、題材如何によるところが大きいことから、授業研究の段階でも題材をライフステージに即して適切であるかという、題材の質的検討を行っていくことも求められよう。

表1 第1回記録より

- ・ゲーム性が高く、意欲的に参加できる。
- ・エリア内で攻守の入れ替えがあることで、生徒の活動が保障でき、一体感を感じやすい。
- ・全員が参加するために内野と外野の環境づくりの改善。
- ・当てる、よける、ための部分練習を取り入れたゲームに至るまでの組み立ての改善。
- ・教師の誘導が必要な生徒の「参加している姿」をさらに具体的に。
- ・ねらいをさらに明確にすることで、教師の動きを統一する。
- ・準備段階から生徒が率先していけるような組み立て。

表2 第2回記録より

- ・即興的な演奏活動では、正誤を指摘することはしない。活動の始まりと終わりを示すことを大切に、生徒が表現することを否定しないことで、自分から自由に表現できるようにしている。それにより、どの生徒にもその子なりの表現が見られ、見ている方も楽しい授業になっている。
- ・表現について指摘しないことに合わせて、苦手な場面では退室を認めている。教師に一言

伝えて退室することで、「辛い」場面で「我慢」するのではなく、負担なく授業に参加している（退室した生徒は、苦手な場面が終わったところで入室している）。

- ・その場にいること、教師や生徒の様子や視覚教材に自然と注目している生徒が多い。
- ・「運命」の木琴演奏では、4つの音を右から順にたたけるように配置している。たたき方は、リズムに合わせて大きく2パターンの模範演奏があったが、練習から発表を見ると、「タタタターン」と、出だしを3回、伸ばすところは自由に！の様子が見られる。面白い。出だしは同じ音を3回ではあるが、リズムをつかみやすいのかも。同時に、伸ばすところは気持ちを解放しやすく、盛り上がる生徒は激しく連打したり、逆に1回で終わる生徒もいる。
- ・時代の流れに左右されるところではあるが、音楽的な「学び」を「楽しい」中にどのように取り入れていくかが課題。「楽しい」要素、楽しいと思える授業作りを大切にしていきたいが、それだけではなく指導としての「学び」について悩むところ。

表3 第3回記録より

- <中1>
- ・今年度の校外学習などから校外での活動を楽しみ、それに向けての学習に意欲的に参加する姿が見られた。また、縦割りグループで行った調理活動にいきいきと取り組む姿が見られこともあり、学級で繰り返し調理に取り組み、販売した売り上げで校外学習を計画することとした。
 - ・今回のテーマで計画した際、学級では初めての調理活動だったため、生徒の姿を完全にイメージしきれない部分もあり、指導計画や役割分担に難しさも感じた。今回の前に同じような期間やテーマでの実践があるとイメージしやすい。
 - ・単元期間は1週間と短いながらも保護者から

の注文が多く、3日間の薄焼き作りを一日を通して取り組んだ。今回の様子を考えると、薄焼きの焼き方を担当した生徒は、3日間で日々完成度を高め、生徒自身が手応えを感じる様子が見られたが、疲労度を考えると丁度良い期間であった。一方、生地作りやラベル貼り、袋詰め、洗い方を担当した2名の生徒にとっては、役割を理解して取り組もうとする姿は見られたものの、「自分から」「次々と」というより高い主体性を目標としたときには、期間が短いと考えられる。

- ・1時間内の活動については、生徒ができること、周囲の生徒とかかわりながら、役割を担っていく活動を複数設定することで、時間いっぱい取り組もうとする姿がたくさん見られた。
- ・個々の支援の最適化については、手順表など生徒が使いこなしたり、支援を改善したりしていくためには、1週間では短い。

<中2>

- ・縦割りグループで取り組んでいる「書く」「入力する」などの様々な力を発揮できる場を設定し、みんなで一つのものを作り上げることを目指した。
- ・校外よりも校内での活動により力を発揮できる生徒が多く、校外でのつまずきが気になるため、校外での活動も単元に計画し、楽しさを積み重ねる。
- ・壁新聞作りを通して、調べたり、まとめたりする活動を来年の修学旅行に向けても取り組んでみたい。
- ・できるように次々と声掛けをするのではなく、できたことを称賛した。
- ・初めての活動で、予想以上に生徒の活動が早く進んだ。毎日の生徒の様子を受けて改善していくとともに、今回初めて発見した生徒の姿も多く、今後活かしたい。
- ・他学級とは異なるテーマ。調べて、新聞を作っていくため、毎日新聞の状況が変わり、活動も繰り返しになりにくい。1週間の期間も

難しさを感じた。

- ・生徒の様子から「始めの会」「終わりの会」を簡略化した。振り返りや一人一人のがんばりへの称賛は大切にしたいことでもあり、生徒の実態から「自信をもって」「意欲を高めるために」必要な要素である。そのため、時間外も話題にしながら、称賛してきた。

<中3>

※全校授業研究会での協議対象のため、中学部研究協議記録はなし。

引用文献

- 1) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2013) : 研究紀要22. 岩手大学教育学部附属特別支援学校, pp. 1-18,105-109.
- 2) 菊地一文 (2012) : はじめに. 菊地一文編著 : 特別支援教育のためのキャリア教育ケースブック事例から学ぶキャリア教育の考え方. ジアース教育新社, pp. 3-5.
- 3) 名古屋恒彦・稲邊宣彦・田村英子・田淵健 (2008) : 知的障害特別支援学校中学部における職業教育の充実のあり方に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第7号. pp. 175-182.
- 4) 名古屋恒彦, 稲邊宣彦, 田淵健, 大嶋美奈子 (2009) : 知的障害特別支援学校中学部における地域産業と連携した職業教育に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第8号. pp. 161-171.
- 5) 名古屋恒彦・名須川美智子・田淵健・田村英子・岩井雅俊 (2010) : 知的障害特別支援学校中学部における地域社会・産業と連携した職業教育に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第9号. pp. 85-96.
- 6) 名古屋恒彦・名須川美智子・中館崇裕・熊谷佳展・岩渕昌文・今井真実・田村英子・田淵健・竹野郁子・金丸温 (2011) : 知的障害特別支援学校中学部における地域の産業・専門家と連携した職業教育の研究. 岩手大学教育

学部附属教育実践総合センター研究紀要,
第10号. pp. 85-93.

- 7) 名古屋恒彦・田村英子・中館崇裕・熊谷佳展
・岩渕昌文・今井真実・田淵健・巴真希子・
中村昭彦・橋場哲 (2012) : 知的障害特別支
援学校中学部における地域と協働する職業教
育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総
合センター研究紀要, 第11号. pp. 87-97.
- 8) 名古屋恒彦・田村英子・中館崇裕・藤谷憲司
・石川則子・岩渕昌文・巴真希子・熊谷佳展
・中村昭彦・伊藤篤司・佐々木菜摘 (2013)
: 知的障害特別支援学校中学部における地域
と連携した持続可能な職業教育の研究. 岩手
大学教育学部附属教育実践総合センター研究
紀要, 第12号. pp. 281-289.
- 9) 名古屋恒彦・藤谷憲司・田村英子・田村典子
・小山芳克・岩渕昌文・熊谷佳展・中村昭彦
・大谷幸恵・北條真聖・細田聡志 (2014a) :
知的障害特別支援学校中学部における多様な
生徒の主体性を育む職業教育の研究. 岩手大
学教育学部附属教育実践総合センター研究紀
要, 第13号. pp. 235-244.
- 10) 名古屋恒彦・藤谷憲司・小山芳克・田村英子
・田村典子・阿部豪・熊谷佳展・中村昭彦・
大谷幸恵・細田聡志 (2014b) : 知的障害特別
支援学校中学部における目標・手立て・評価
に着目した職業教育の研究. 岩手大学教育学
部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論
文集, 第1巻. pp. 80-85.
- 11) 太田正己 (2007) : 特別支援教育の授業研究
法 ロマン・プロセス法詳説. 黎明書房, p. 2
06.

教職大学院の教科領域教育としての 「学校における実習」の在り方に関する基礎的研究 —宮崎大学教職大学院の事例から—

清水 将・清水茂幸*, 菅原純也・根木地淳・松村 毅**, 加賀智子・高橋 走***

*岩手大学教育学部, **岩手大学附属小学校, ***岩手大学附属中学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

教職大学院では、理論と実務を架橋し、高度専門職業人養成を目的とした「学校における実習(以下学校実習)」が義務化されている。学部段階の教育実習が理論と区別され、実践に限定されていたと指摘されるとおり、学校実習の在り方の検討が求められている。教職大学院では、体系的な教育課程を編成し、すべての科目が実践と理論を架橋する発想に立つ必要がある。また、学校における活動に特化した科目を設定し、教育現場の課題を中心に据えて教員・学生がともにその解決を図る実践研究を行い、仮説をもとに実地に試行し、その成果等を発表・討議することが重要となる。学校実習では、大学院生は教員免許保有者として、当該学校の教育活動に寄与し、当事者として課題解決を図ることが期待されているのである。

教師は、ショーン(2001)によれば、新しい専門職である Reflective practitioner として「活動過程における省察」を基礎とする「反省的実践家」であることが期待され、これまでの専門家像である技術的熟達者とは異なる養成課程が必要であることが明らかにされている。また、学部段階の教員の資質能力として教職実践演習では、①使命感や責任感、教育的愛情等、②社会性や対人関係能力、③幼児児童生徒理解、④教科等の指導力が教員の最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかの4点が求められており、大学院段階の教育実習である学校実習を実施するためには、その目標や内容、方法を明らかにすることは喫緊の課題である。

文部科学省による教職大学院制度の概要説明においては、①学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成、②現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー(中核的中堅教員)の養成という2つの目的・機能が示されている。教職大学院の目的・使命は、スーパールーキーとミドルリーダーを同時に養成することが求められているのであり、それぞれ異なる教師の職能成長にあわせた教師教育機関としての役割を期待されているのである。しかし、同一の教育プログラムや学校実習において異なる成果を求めることは困難であり、それぞれの目的に応じた階層性のあるプログラムと学校実習を設定しなければならない。これらに加えてトップマネジメントである管理職養成の目的を付加するのであれば、3層以上の構造を持つ必要があることも推察できる。教育課程においては、共通するカリキュラムの枠組(体系的・共通的に開設すべき授業科目の領域)が制度上明確化されていることを考えれば、同一のプログラムを提供する部分と事例研究、授業観察・分析、フィールドワーク等を編成した目的別プログラムの部分に分けることができると考えられ、学校実習は、後者に位置づけ、目的やコースに応じた制度を保障することが重要である。いずれにせよ積極的に導入した指導方法により、理論と実践の融合を図る教育がなされなければならない。

本稿では、教職大学院の教科の指導力を向上させる学校実習の在り方を明らかにすることを目的として、教科指導を充実させた教育プログラム(教科領域教育実践開発コース)を持つ宮崎大学教職大学院教職実践開発専攻の事例を検討し、本学教職大学院の学校実習の枠組みを検討することを課題とした。

2. 教師の成長モデルと教師教育の内容

教師教育のモデルとして、専門的な技術熟練者ではなく、反省的实践家が求められている。これは、教師が日々の実践の積み重ねで熟練するような技術者ではなく、社会との文脈において反省を繰り返す存在であることを意味しており、省察を深めるためには、スーパーバイザーやメンターといわれる指導的存在が不可欠であり、大学教員がその役割を期待されていることはいうまでもない。日本の教師の成長には、制度的な公的研修だけでなく、制度ではない任意の自主的研修が大きな影響を及ぼしていることが近年報道等でも明らかになっている。非制度的な最小サイズの教師教育集団は、所属校における同僚教師との関係であるが、近年は、団塊の世代の大量退職や少子化の影響から適切な教員の需給・採用計画が困難となっており、各自治体や学校現場では、適当な年齢構成の教師集団を構成することが難しくなっている。その結果、教師における同僚性が低下しており、それらを補う教師としての学び方を学ばせることも教職大学院の目的の一つとして考える必要がある。日本の授業研究文化は、世界に誇る文化であるが、一般化される技術原理を探求するだけでなく、教師の行為中の意思決定に対する省察である反省的实践を含めた協議が必要であることも指摘されるようになってきている。同様に教職大学院の学校実習においても、学部段階の技能習熟的な教育実習とは異なるねらいをもって、行為中の省察にも注力して実施する必要があることが示唆されている。学校実習が研究者にとっての検証の場ではなく、反省的实践を通して子どもたちとその担任や学校、保護者にとっても成果が還元される

ものでなければ、実践的研究が、教育現場の期待に応えるものになることはできない。学校実習のスコープとシーケンスを考え、適切な制度設計を行うことは、教職大学院の真価を問われる最も重要な部分と考えられる(図1)。

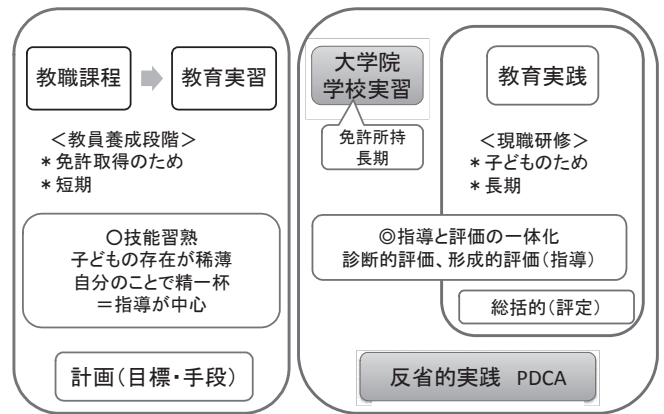


図1 大学院学校実習モデル

3. 実践的研究の在り方

実践的研究についても、その理解は大学教員によって異なり、教職大学院や教職高度化プログラム等の教育実践を中心とした高度職業人養成を目指した大学院の創設時には大学側と実習校側、所属する教員もしくは大学院生間での齟齬が生じていることが課題として報告されている。これらの大学院では研究者養成は一義的な目的ではなく、従来の修士課程との差別化をそれぞれが共通理解を持たなかったことに原因があると考えられ、教職大学院における実践的研究について共通の理解を図ることも必要と考えられる。

西田(1986)によれば、実験(的)研究、実践(的)研究、調査研究、事例研究は、広い意味での実証(的)研究に含まれ、課題について、実際に学級を用いて実践を行い、指導上の問題点の抽出や指導仮説を提案したり、平素実践している指導法の効果を見極めたりする研究とされる。一方で授業研究という用語は、横須賀(1996)によれば、「授業を実施する上での工夫や改善のため、実際の授業について行う研究」であり、教師が目的的に行う研究であることに特徴がある。実践的研究の場

合には、下山(2008)によれば、研究者が介入しない「実践に関する研究(準実践型)」と実践者が研究者となり実践を通して研究する純粋な「実践研究」に大別される。前者の場合には、実践を客観的に捉え、実験や調査によって研究することになり、後者の場合であっても、仮説検証だけでなく、仮説を生成する研究も行うことが可能である。教育臨床的な研究を志向する教職大学院においても臨床心理において行われているモデルを援用して、「実践研究」から仮説を生成し、「実践に関する研究」で検証していくような実践性と科学性を統合した研究が求められているのであり、これらを学校実習で担うことが必要であろう。そのためには、大学院生は、外的立場で教育実践に客観的に関与する研究者的な立場ではなく、協力校等において教育組織の一員として存在し、学校全体で共有できる課題を設定することが重要となる。そこに研究機関である大学が協力校等に必要に応じて実践研究として介入する場合や、実践に関する研究として仮説検証等に科学的方法を第三者として導入する立場をとるといような選択することが求められていくのである。すなわち、教職大学院における実践研究は、院生が実践者として行う実践研究となることが望ましく、そのためには学校組織の一員となるべくその環境を整えることが、学校実習において院生と協力校等を両者の利益が一致する Win-Win の関係に導くことになる。その意味で研究者教員と実務家教員が相互に協力して教育委員会や協力校との関係構築や調整を行うことが重要な意味を持つのである。

実践者と研究者が協働するアクション・リサーチ型の研究があるが、実践研究と同様に介入して課題解決に取り組む研究と実践に関与する研究の両方を含むことが指摘されている。授業研究や実践研究と同義に捉えられがちであるが、その違いを理解することが学校臨床研究の立ち位置を示すものとして重要であろう。アクション・リサーチ(以下 AR)は、社会心理学者レビンによって1944年頃から使用された名称といわれている。秋田(2005)は、AR の特徴を一般原則ではなく特定状

況の診断改善研究を目的とした単一事例の時間系列変化をスパイラル構造で発展させる協働研究とする。したがって、研究の手法は実験-統制群の群間比較は用いないことになる。小柳(2004)によれば、授業研究と AR の差異は、組織的・体系的な取り組みにあるという。授業研究は、授業を対象とすれば、個人でも取り組むことができるが、AR は、組織としての取り組みが不可欠となる。研究方法が何であるかよりもマネジメントサイクルや経験学習のようなサイクル過程としてスパイラルに反復していくことが重要とされている。仮説生成型と仮説検証型双方の AR があり、レビンの理論を発展させたシュムック(1997)によれば、トライ&エラーの Proactive 型と調査を先行する Responsive 型があり、AR としての研究の方向性を明確にすることが必要である。AR のねらいによっては、技術創成型にも、ショーンの指摘する反省的实践家を志向する実践知蓄積型として運用することも可能である。学校の課題に応じた適切な AR を運用することが求められ、AR を実施すれば全ての教師教育に合致する実践研究となるわけではないことには注意する必要がある。授業研究によるこれまでの知見で指摘されるとおり、授業を改善するためには「技術の定式化」と「職能成長」、もしくは「短期的」に授業改善を目指すのか、「長期的」に教師の成長を期待するのか、これらどこからアプローチするかによっていくつかのパターンが考えらる。院生が経験の少ないストレートマスター(学部卒業生)か現職教員のいずれかによっても方向が異なるのは明かであり、これらの課題解決の方向性を示し、適切な研究方法を選択させることが理論的授業において必要とされる事項になる。

もうひとつの AR の特徴としては、一般的な授業研究のスタイルでは授業に対して権威者からの指導・助言という「受指導」による展開となるが、AR の場合にはその評価は、実践者が自ら行わなければならないことにある。実践研究に着手するスーパールーキー、ミドルリーダーの育成のためには、授業改善のためのタスクフォースを編成し、

自己点検しながらマネジメントサイクルを展開できる自律的教師へと成長させる必要があり、大学教員には、従来の講義型、知識伝達型ではなく実践者のメンターとして協同的に課題解決に寄与する当事者の一員としての役割が求められているのである。

4. 学校と一体となった教師教育

教職大学院の学校実習が学部段階の教育実習から差別化を図るためには、附属学校を含めた協力校等に対して研究フィールドを提供するリソースとして見るのではなく、積極的に関与して同一の立場で課題解決を図る当事者感覚を持つ必要がある。附属校には設立の経緯から教員免許取得のための機関としての使命があるが、市中の協力校にはその使命は課されていない。したがって、学校実習を引き受けることが負担となり、デメリットだけが強調されるようであれば、教職大学院と協力校の連携は難しくなる。鳴門教育大学教職大学院では、S.I.T.E(School Involvement Teacher Education)を標榜し、①OJT と大学院専門教育の接合による教師教育、②学校と一体となった教師教育、③学校の教員、大学院生、大学教員のチーム・ラーニング、④学校の改善と一体となった教師教育を行っている。学校課題の解決を通じた大学院教育を行うためには、現職教員の場合には所属校における課題を解決する方策やストレートマスターには、附属校や協力校の課題を把握し、実践研究のテーマとすることが重要視されるのである(図2)。

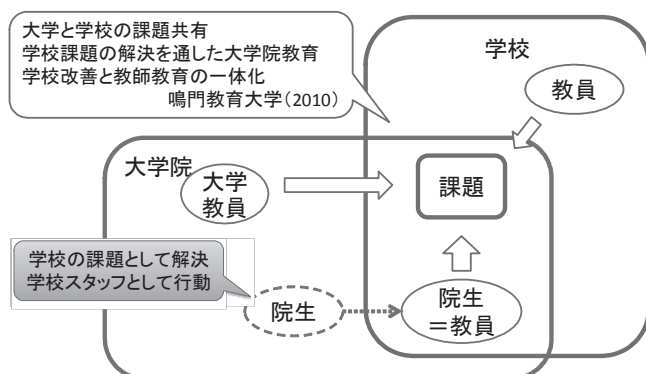


図2 学校と一体となった教師教育

よい体育の授業について高橋(2008)は、目標・内容・教材・方法等の内容(中心)的条件の他に、マネジメント、学習規律、肯定的人間関係、情緒的解放等の基礎(周辺)的条件がそれらを取り巻く二重構造モデルを示しているが、これは内容的条件に迫るためには、基礎的な条件が整備されなければ目標を達成した成果のあるよい授業にたどり着けないことを意味している。つまり、内容的条件を対象とした研究を行うためには、授業実践者となる大学院生が児童・生徒だけでなく、担任教師や学校等と親密な信頼関係が築かれていることが前提となるということであり、このような関係をできる限り早く構築することが学校実習の成果を決定する重要な要因になる。授業研究に入る前の段階としてインターンシップの期間を設定すると同時に、制度としても協力校等の学部スタッフではなく、学校教職員の組織の一員として振る舞うことができるように制度設計することも重要と考えられる。

5. 宮崎大学の事例検討

現在設置されている教職大学院は、共通科目部分に重点をおくカリキュラムが多く見られるが、自己の専門を高めたいという現職教員の要望も多く、既存の教育学研究科が教職大学院に移行した際には、そのような要求に応えるコースが開設される必要がある。宮崎大学では、10単位以上必要とされている教育実習科目を「学校における実習」と「その他の実習」に分けて実施し、現職教員等の学生とストレートマスターそれぞれの対象とした科目(実習)を設定している。「学校における実習」では、全ての学生(免除あり)対象の基礎能力発展実習(3単位)、学校教育実践教育実習(3単位)、現職教員等(派遣)学生を除いた者を対象とした教育実践開発研究実習(4単位)、現職教員等(派遣)学生を対象としたメンターシップ実習(4単位)である。「その他の実習」には、現職教員等(派遣)学生を対象としてインターンシップ実習(1単位:選択)があり、宮崎県教育委員会や宮崎市教育委員会と共催して初任研

に参画し、計画段階から宿泊研修にも参加しスタッフとして実地指導を行い、ミドルリーダーとしての資質向上を図っている。

学部の教育実習と質的な違いを検討すると、宮崎大学では、単元計画から大学側で作成し、学部の実習のように担当教諭は実習生を指導せず、検討会も授業直後に設定して大学教員が指導を行っている。また、授業を担当するのはストレートマスターであるが、これらを指導するのが現職教員等の学生であり、メンターシップを涵養することをねらいとした実習が同時に設定され、ストレートマスターの授業実践の指導を現職教員等の学生がおこない、現職教員等の学生を大学教員がおこなうという指導体制を整備している(図3)。同一の期間でそれぞれの目的に応じた実習がなさ

あたる事が可能になれば教育実習とは異なる目標の達成も可能であろう。これらのことから、学部段階の教育実習も含めて学校実習を階層的に位置づけ、それぞれの達成目標を設定できれば、指導と評価の実現によって質的な保障をすることも

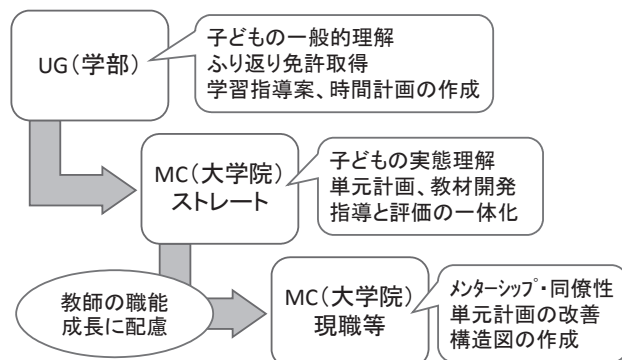


図4 教育実習の階層

できるのである(図4)。

学校実習の設定においては、期間を連続して実施、曜日や時間を決めて継続的に実施の2つのケースが考えられ、協力校の状況に応じながら内容の統一を図る必要がある。附属校においては、これらのモデルとなる実習を提供するため単元計画設計のツールである単元構造図や学習指導案の形式を統一し、教員養成と研修を一体化させるモデルを提示し、環境づくりを担うことが期待される課題である。

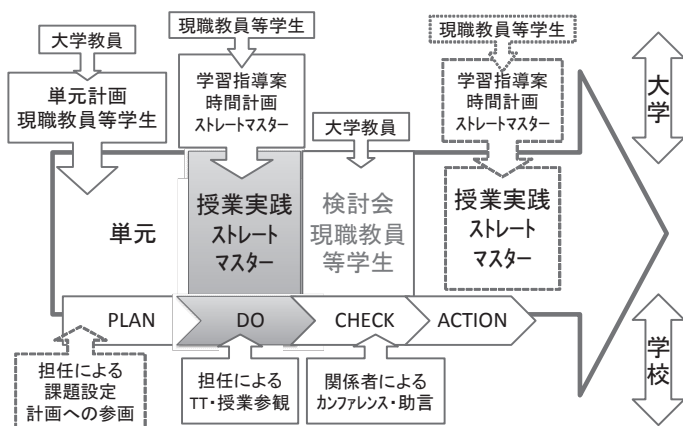


図3 実習指導体制

れ、多層構造で指導の効率化が行われている。

宮崎大学の現職教員等の学生は、1年の短期修了が多く、2年派遣が予定されている岩手県では、より充実した実習を行うことが可能である。大学院生は、教員免許を取得しているため、実習では4月初旬の「学級開き」の段階からクラスに関わって校務分掌も担当しながら1年間スタッフとして教員の実務に近い状態に関わりを持ち、実践的な力量形成を行うことが期待できる。学校ごとに実務家教員の担当を決め、現場との調整や院生指導にあたり、研究者教員も研究授業を参観して毎回の検討会に参加し、協力して担当院生の指導に

6. まとめ

教職大学院では、学校と一体となった教師教育を基本的なコンセプトとして、多層構造の学校実習を設定し、共同で課題解決することが求められる(図5)。学校実習を学部段階の教育実習と区別し、質的に保障するためには、評価規準の設定や目標に準拠した評価を基底とした指導と評価の一体化がなされる必要があり、明確な目標の設定や理論と実践の往還の実現のためのカリキュラムの構築も重要である。これらの目標達成へ向けた適切な制度とカリキュラム設計がなされなければ学校実習は機能しないことが予想される。各セメスターの学校実習のねらいを理解しながら、所属

する大学院生の職能成長に合わせた研究課題を設定し、適切な実践研究の手法を選択してどのような研究であるかを明確にした課題解決型の研究を構成することが重要である。学校実習をARとして組織的に実行し、PDCAサイクルによって授業改善に貢献しながら協力校等の課題解決を目指す必要性が示唆された。

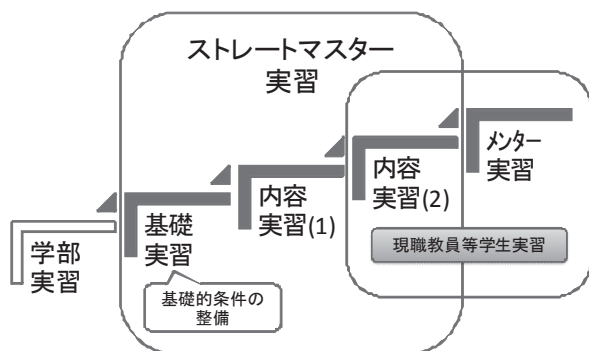


図5 教育実習の段階モデル

引用文献

- 1) 秋田喜代美(2005)学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—. 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編：教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—. 東京大学出版会, pp.163-183.
- 2) 朝日新聞の電子速報版サイト「朝日新聞デジタル」の記事. 授業研究, 日本のお家芸 教師の学び合い, 世界に広がる. 朝日新聞. 2015-1-7.
<http://www.asahi.com/articles/ASFDY574QFDYUTIL00H.html> (2015-2-20 参照)
- 3) ドナルド・ショーン：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版.
- 4) 岩手県立総合教育センター(2007) 校内授業研究の進め方ガイドブック.
- 5) 文部科学省：専門職大学院. 教職大学院について. (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku.htm) (2015-2-20 参照)
- 6) 文部科学省：教職実践演習(仮称)について. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/

[chukyo0/toushin/attach/1337016.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/))

(2015-2-20 参照)

- 7) 西田雄行(1986) 学校現場における実証的な教育研究の進め方と論文の書き方. 東洋館出版, pp.17-22.
- 8) 小柳和喜雄(2004) 教師の成長と教員養成におけるアクション・リサーチの潜在力に関する研究. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要(13), pp.83-92.
- 9) schmuck,R,A.(1997) Practical Action Research for Change. IRI, SkyLight.
- 10) 下山晴彦・能智正博(2008) 心理学の実践的研究法を学ぶ. 新曜社.
- 11) 高橋健夫他編(2008) 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.48-53.
- 12) 横須賀薫編(1996) 授業研究用語事典. 教育出版.

附属校と協働して実施する「ガイダンス的な内容」の指導方法の検討

宮川洋一*, 佐藤和史**

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属中学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

本研究は、大学において、生徒が技術に対して抱くイメージと技術・家庭科技術分野（以下、技術科）の学習に対する意欲との関係を検討した基礎的知見を踏まえて、中学校技術科の学習指導要領の内容A項目(1)（以下、「ガイダンス的な内容」）の授業実践を附属校で行い、その効果の検討を行うことにある。

現行の教育課程では、生徒は中学校に入学してはじめて技術科という教科に出会うこととなる。この際、「技術」という言葉は幅広く使われているため、生徒はこの言葉に対して多様なイメージをもっている。

イメージとは認知心理学において「外部からの刺激が入力されることなく想起される、過去の感覚的体験の類似物や表像」¹⁾とされる。経験則的に、人がもっているイメージは、人の行動意欲に何らかの影響を与えていると考えられる。この一般的な経験則からすれば、「技術」という言葉のイメージが技術科の学習に対する関心・意欲・態度に、少なからず影響を与えるのではないかと考えられる。

この問題について、森山・白谷は、小・中学生を対象として、技術に対して抱くイメージについて検討し、「技術に対する能力的イメージ」、「技術に対する活動的イメージ」、「技術に対する社会的イメージ」の3因子（「技術に対するイメージ因子」とする）を抽出した上で、技術に対する興味・関心との関係性を見いだしている²⁾。筆者らはさらに、生徒の意識調査等を通して、技術に対するイメージ3因子と学習意欲との関連性について検討した。

その結果、技術のイメージ3因子のうち、「技術に対する能力的イメージ」が相対的に学習意欲に強い影響を与えているという基礎的知見を得ることができた³⁾。

そこで、本研究では、この基礎的知見を踏まえて、生徒の「技術に対する能力的イメージ」を高めることを組み込んだ「ガイダンス的な内容」の題材開発及び実践を行い、生徒の学習意欲の高まりを検討することにした。

2. 方法

2.1 実践対象

実践は、岩手県のA中学校1年生男子78名、女子79名、計157名を対象に実施した。

2.2 対象生徒の実態

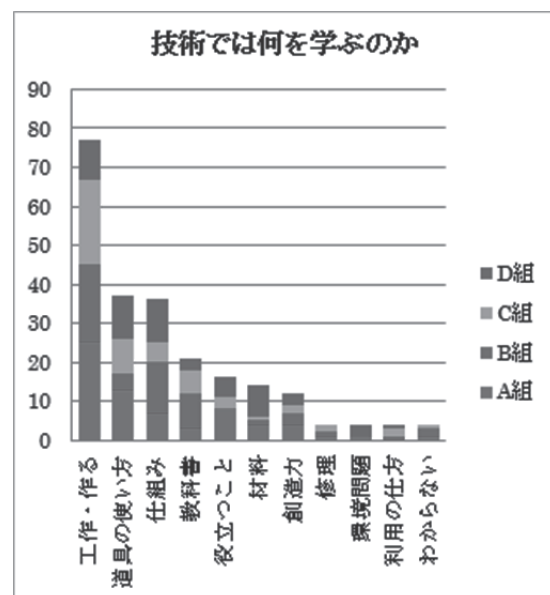


図1 対象生徒の「技術」のイメージ認識

実践対象の生徒は、「技術」に対してどのようなイメージをもっているのか、自由記述させた。そ

の上で、筆者らで図1の横軸のキーワードに集約し、グラフ化した。グラフからもわかる通り、「技術」の時間は「工作・作る」時間だと予想している生徒が多かった。これは、森山・白谷の「技術に対するイメージ因子」のうち、「技術に対する活動的イメージ」を強くもっている実態が明らかとなった。一方、「技術に対する社会的イメージ」や「技術に対する能力的イメージ」については、あまりもってはいないことも示唆された。

2.3 「ガイダンス的な内容」の題材展開

2.3.1 製作題材の選定

「ガイダンス的な内容」とはいえ、本教科の特徴は、実践的・体験的な学習活動である。そこで、本「ガイダンス的な内容」の学習では、紙飛行機を製作することを通して「技術では何を学ぶのか」についてイメージをもたせる授業を構想した。

この製作題材の選定では、職人的な仕事には直結しないものであり、なおかつ生徒の身近な「材料」、「道具」を使用して製作できるという点に着目し、紙飛行機を取り上げることにした。紙飛行機で使用される材料は『紙』であり、生徒にとって身近な材料であり加工しやすい。加えて、「材料」としての一般的な性質についても生活経験から得られている。また、加工する「道具」も『はさみ』や『カッターナイフ』であり、小学校でも必ず使用してきている。張り合わせるものについては、『のり』や『接着剤』、『セロハンテープ』など複数考えられ、何を「選択」するかによって完成する製品の「性能」に違いがでる。この「何を利用するか」には、生徒の生活経験だけではなく、説明書などから「情報」を「読み取る」ことが必要であり、それらを「比較・検討」する場面を設定することも可能である。製作の場面では、生徒自身の「技術（スキル）」によっても完成する製品の「性能」に違いがでる。そして、飛行機が飛ぶ「原理」や実際に紙飛行機を飛ばすなど、利用する場面からも自分自身の「選択・自己決定」が正しかったか「再検討」こともできる良さがある。そして、「改善・改良」へとつなげることができる。

以上述べてきた素材の価値に鑑み、製作題材として紙飛行機が適していると判断した。なお、単純に折って製作する紙飛行機ではなく、ケント紙を切り取り張り合わせることで完成する競技用の紙飛行機（よく飛ぶ紙飛行機 切り抜く本：誠文堂新光社）を製作することにした。

2.3.2 評価方法

(1)OPPシート（1枚ポートフォリオ）の活用

本教科での学びを生徒自身が認識しやすくするために、前年度から継続してOPPシートを活用している。OPPシートの活用では、学習前後に題材を貫いた質問をし、比較することで学習前後による自分自身の変容を自覚しやすくしている。また、題材の最後では、生活や社会とのかかわり、今後の自分について記述する欄を設けることにより、学びの有用感を促しやすいという長所がある。先にも述べたように、本題材では、「技術では何を学ぶのか」について考えさせることにより、技術の授業で学習したことで、自分自身にどのような力が身につくかイメージをもたせることをねらいとしており、OPPシートは有効な手立てになるとともに、評価を行うアイテムとしても役立つと考えた。

(2)「有用感」と「実践する力」

最終的に、本教科で生徒に身に着かせたい力は「工夫・創造する力」と「実践する力」である。この既存の知識や技能を活用し、新しい問題に取り組もうとする態度ともいえる「実践する力」に、大きな影響を与えるのが「有用感」と「達成感」である。これらを実感したとき、自分自身の学びの価値を自覚し、学びの楽しさを得ることにより次の学びへとつながっていく。そして、将来にわたって学び続ける人間に育っていくものと考えている。特に、本題材では「有用感」についてはたらしかけていきたい。この「有用感」を実感させるために、単なる技術が果たしている役割についての事例の紹介だけでは、効果が少ないことは、先にも述べた通りであり、身の回りにある問題を課題化し、解決するなどの実践的な学習活動を通

表1 題材展開

時間	小題材	関	工	技	知	評価	指導内容
1	情報の取捨選択	○				A(1)ア 紙を貼り合わせるものを比較・検討するために必要な情報を説明書などから選択しようとしている。	製作時に使用する張り合わせるものには何を使用したらよいか、生活経験や設計図からの情報をもとに比較・検討させることを通して、情報の取捨選択の必要性について考えさせる。
1	道具と製作	○				A(1)ア 使用する道具について何が良いか比較・検討しようとするとともに、適切に選択しようとしている。	製作時に使用する「はさみ」と「カッター」を比較したり、形状の違う二つの「はさみ」を比較したりすることを通して、形状による機能と使いやすさ、使用場面の違いについて考えさせる。
1	評価	○				A(1)イ 製作から利用までを通して環境負荷の少ない材料を選択するなど、適切な解決策を示そうとしている。	紙を張り合わせるものを選択するうえで、「重量」や「丈夫さ」、「再利用」など判断基準を整理しながら再検討し、よりよいものを作り上げていくことの大切さを考えさせる。
1	わたしと技術	○				A(1)ア 人間の生活を向上させるなど、技術が果たしている役割について、生活を結びつけて考えている。	身の回りにある問題を発見、課題化し、生活経験や科学的知識をもとに解決していくことを通して、技術が生活や社会に果たしている役割について考えさせる。
1	技術と環境	○				A(1)イ 技術が環境問題の原因と解決にかかわっていることに気づき、技術と環境の関係について進んで調べようとしている。	3Dプリンターの開発によって、製造工程がどのように変化したかについて調査活動を行い、技術の進展が環境に与える影響について考えさせる。さらに、『技術』を学ぶ意義について考えさせる。

して「有用感」、言い換えれば、「技術に対する能力的イメージ」を高めることにより、学習意欲を喚起できるのではないかと考えた。

3. 実践及び結果と考察

3.1 実践

3.1.1 題材の指導目標及び評価規準

(1)指導目標

生活や産業の中で利用されている技術が生活の向上や産業の継承と発展に果たしている役割につ

いて考えさせる。また、技術の進展と環境との関係について考えさせる。

(2)評価規準

技術が生活の向上や産業の継承と発展に果たしている役割と、技術の進展と環境との関係について関心をもち、今後の学習への意欲を高めている。

3.1.2 本時について（第5時中第4時）

(1) 主題 「わたしと技術」

(2) 指導目標

身の回りにある問題を発見、課題化し、生活経

験や科学的な知識をもとに、課題を追究していくことを通して、技術が生活や社会に果たしている役割について考えさせる。

(3) 指導の構想（本時の教材化）

第3時までには、紙飛行機の製作を通して、よりよい製品を製作するには、①材料の特徴を知ること、②道具の使い方や使用場面を工夫すること、③物事を判断するときには、情報収集や取捨選択が必要であること、について学んできた。本題材のはじめは、「技術の授業とは単純にものを作る授業」というイメージをもっていた生徒も、授業を繰り返す中で「比較・検討」の必要性や「自分自身の考えをもつ」ことの重要性について意識するようになってきている。

そこで、本時（第4時）では、教室にある暖房器具の排出口カバーが壊れやすいことを学習問題として位置づけ、身の回りにある建造物の丈夫な構造に着目させ、壊れにくいカバーとするにはどうしたらよいかを設計する授業を構想した。それは、生徒にとって身近な問題を取り上げ、課題把握させ、生活経験や科学的な知識をもとに解決できるようにすることを通して、生徒自身にどのような力がつくかについてのイメージをもたせ、どのように自分自身や社会が変わっていくかを考えてみようを促すことにより、技術に関心をもつだけでなく、進んで学ぼうとする意欲を育てられるのではないかと考えたからである。

本校の暖房器具は、ボイラーで温めた液体で各教室にある暖房器具を温め、ファンによって温風を排出する仕組みになっている。この排出口のカバーがとても壊れやすいことが生徒間で問題になっている。また、壊れにくいカバーを新たに設置してはあるが、実際には頑丈という視点では問題ないが、開口面積が狭く、暖房器具内に熱がたまりやすい問題点がある。そこで、導入段階では、身の回りにそのような問題があることを学級全体の問題として取り上げ、展開段階では、「壊れにくくするためには開口面積を小さくする」と「機能を維持し、安全にするためには開口面積を大きくする」といった矛盾点（トレードオフ）に気付か

せ、この矛盾を解決する方法をグループで検討できるようにする。話し合いの初期段階ではあえて丈夫にするための根拠を提示せずに、生徒自身もっている生活経験をもとに話し合うように促す。その後、話し合いの中盤において、何をもとに考えたらよいか疑問をもち始める生徒が出てくるのが予想されるので、身の回りにある丈夫な構造の建造物の写真（例えば、東京スカイツリー）を見せることにより、考える根拠を示す。そして、話し合いの後半では、他のグループのデザインなども取り入れながら再検討を繰り返し、結論を出すように促す。また、時間をかけずに他の班との情報共有を図るために、今回はICTを活用して、カバーのデザインをスケッチできるようにする（図2）。こうすることで、身近な情報から、問題解決のための見通しを得たり、他の人と情報交換することを通して、より良いものを作り上げたりすることが可能であることを実感させたい。

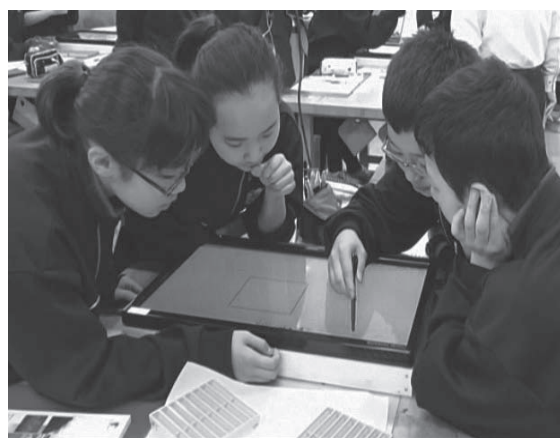


図2 ICTを活用したグループでの検討

終結段階では、「OPPシート」を使用してこれまでの学習を振り返ることで、技術の授業で学習することにより、自分自身のどのような力が身につくかをイメージできるようにする。こうすることで、自分や社会の未来がどのように変化するかについて考えが深まり、技術を学習する有用感が高まるのではないかと考えた。また、「OPPシート」では、「技術では何を学ぶのか」について、題材の始まりと終わりに記述させることにより、技術での学びを視覚的に容易に自覚しやすいように工夫した。第4時の展開案を表2に示す。

3.2 授業実際と考察

本題材では、生徒の関心・意欲の高まりを強化する手立てとして、OPPシートを用いている。授業の終結段階では、このシートへ記入(図3)と発表を通して、生徒の「技術に対する能力的イメージ」を高める手立てを講じた。

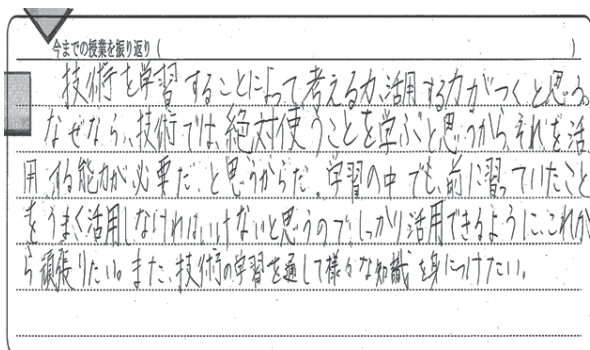


図3 生徒が記入したOPPシートの一部例

図3のシートを記入した生徒は、「能力的イメージ」として、「考える力、活用する力」が身につくのではないかと記述している。その上で、①既習事項を活用した学習をしたい、②技術の学習を通して様々な知識を習得したい、ということを書き記述しており、学習意欲の向上が伺える。

また、第4時における終結の授業場面を振り返ると、自己評価を発表する場面において、教師が「技術の能力的イメージ」を意識させ、「学習意欲の向上」を図る手立てを講じている。以下、その時の教師の発問と生徒の発言事例を示す。

T: はい、ありがとうございます。このような学習を通して、みなさんにどんな力がつきそうですか、また、どのように取り組んでいきたいですか。

S1: 創造する力がつくのではないかと思います。設計図があるときは、設計図通りに、ないときは、創造する力を働かせて学習していきたいと思います。

S2: 私は技術の授業では、考え力または周りを見る力がつくと思います。(中略) これからの学習では、身の回りのことに目を向けて、自分がどうしたらいいとか、どうすれば使い

やすいか、ということを考えて行動していきたいと思います。

これらの生徒の様子から、「技術に対する能力的イメージ」が高まり、学習意欲の向上が見て取れる。

4. まとめと今後の課題

以上、本研究では、生徒が「技術」という言葉に対して抱く「技術の能力的イメージ」を切り口に、技術科に対する学習意欲を喚起する「ガイダンス的な内容」の授業実践を行い、その効果を実践的に検討した。

今後は、本題材(製作題材、教材、教師の指導方法等)の教育効果について、より大規模な追試による検証が必要と思われる。その上で、より効果的に「技術に対する能力的イメージ」を学習意欲の向上につなげるテーマ設定や学習活動について多角的に検討していく必要がある。

参考文献

- 1) G.R.ファンテンボス監修、繁榎算男、四本祐子 監訳: APA 心理学大事典、倍風社、p.49(2013)
- 2) 森山潤、白谷健太郎: 児童・生徒の「技術」に対するイメージの構造、日本工業技術教育学会誌「工業技術教育研究」、第19号第1号、pp.43-53 (2004)
- 3) 宮川洋一、森山潤: 「技術」に対して抱くイメージが学習意欲に与える影響、日本産業技術教育学会 第55回全国大会(旭川)講演要旨集、p.81(2012)
- 4) 森山潤、桐田襄一、喜田憲恵: 技術科教育における課題解決学習の指導過程が生徒の学習意欲に及ぼす影響、日本産業技術教育学会誌、第40巻第3号、pp155-162(1998)

小・中学校家庭科における『消費者市民』育成のための学習の検討

渡瀬 典子*, 八重樫 英広・川越 浩子**, 馬内 幸恵***, 長澤 由喜子*

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属小学校, ***岩手大学教育学部附属中学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

商品の表示・生産地偽装の問題等、消費生活をめぐる課題は山積している。また、平成25年度の岩手県内における消費生活相談は10,631件のぼり、前年度より4.7%増加した(岩手県民生活センター 2015)。このような背景の中、2012(平成24)年に「消費者教育の推進に関する法律(消費者教育推進法)」が制定された。同法2条1項では、消費者教育を「消費者の自立を支援するために行われる消費生活に関する教育及びこれに準ずる啓発活動」であり「消費者が主体的に消費者市民社会の形成に参画することの重要性について理解及び関心を深めるための教育を含む」と定義している。この条文が示すように同法では消費者教育において「消費者市民社会」の考え方を浸透させることが前面に出されており、以下のように明文化されている。

- ・個々の消費者の特性及び消費生活の多様性の相互尊重
- ・自らの消費生活に関する行動が現在及び将来の世代にわたって内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得ることの自覚
- ・公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画(消費者教育推進法 第2条・定義)

消費者教育は、年齢・性別・障がいの有無を問わず、適切かつ体系的に提供されると同法で述べられている、そのため「学校における消費者教育の推進(第11条)」は急務といえる。とくに「消費者市民(消費生活をクリティカルに捉え、持続可能な消費・生産の在り方を倫理的に考慮し、持続可能な社会のために参画する個人)」育成という考え方に基づく授業実践・開発は極めて重要である。

今年度から岩手県の消費者行政でも消費者教育の支援事業が始まった。そこで、本プロジェクトは、小・中学校家庭科を通じた「消費者市民」育成を目指す学習内容・方法の開発を検討する。今年度は、消費者教育支援に関する制度の枠組み理解として①「岩手県消費者教育支援事業」の取り組み、②全国の小・中学校家庭科における先進的な授業実践例の参観から得た課題抽出に重点を置いた。

2. 実施計画と方法

- (1)消費者教育にかかわる支援事業(岩手県)、消費者教育の指導の現状把握
- (2)「消費者市民」育成にかかわる教材・授業実践の収集→黒石野中学校【2014.11.11】
花北青雲高等学校【2015.1.8】
- (3)学校公開授業の視察(①東北技術家庭科教育研究会・花泉中学校【2014.10.31】②全国小学校家庭科教育研究会・秋田【2014.11.20-21】③横浜国立大学附属横浜中学校・学校公開研究会【2015.2.21】)
- (4)消費者教育の視点を入れた授業実践の工夫
- (5)学会発表(日本家庭科教育学会 東北地区会・福島【2014.11.8】)
- (6)研究のまとめ、報告

3. 結果

(1)消費者教育にかかわる支援事業(岩手県)

消費者教育推進法等に基づいて、岩手県県民生活センターは平成26年度から①「消費者教育推進専門員」の委嘱、②小学校・中学校・高等学校の各学校段階における「消費者教育支援事業」(講習会、リーダー教員による授業視察等)を開始した。消費者教育は様々な教科・特別活動に係るも

のであるが、岩手県における同事業は家庭科教育を重点対象にしている。

本稿は小・中学校における実践の課題化を見出すものとして、高等学校家庭科教員を対象にした支援事業について言及する。高等学校では家庭部会と連携・共催で講習会が行われた。2回目に実施された講習会では、参加教員による消費者教育実践の課題と成果の討議、教材研究の一環として、市販の消費者教材の評価が行われた(写真1)。討議の中で「生徒が(消費者教育として)小・中学校で実際に何を学習してきたのかを知りたい」という意見が出された。



写真1 消費者教育教材を評価(高校教員)

(2) 学校公開授業の視察による課題抽出

本プロジェクトでは、プロジェクト構成員が全国の先進的な授業実践・研究授業を参観し、これらの授業実践から得た実践課題を明確化することをねらいとしている。本稿では、小学校家庭科について取り上げる

はじめに、「全国小学校家庭科教育研究会(秋田大会)」の公開授業、「考えよう 物の選び方・買い方〜これでバッチリ! 買い物名人(5年生)」から課題抽出のための知見を得ることにした。この授業の指導計画における特徴は、家庭科の内容A~Dという枠組みにとらわれることなく、様々な内容領域(時には他教科)をリンクさせ生活総体として、課題を捉えている点である。

本時の授業は「家族のためにおいしいみそ汁を作るため、材料(豆腐・ねぎ)をどんな観点で選ぶのか、実物の比較や話し合いを通して、様々な観点があることを児童に気付かせる」ことがねらいである。学習方法として「購入のシミュレーション」が取り入れられている。

指導計画では、前時に「ノートの選択・購入」の授業を実施し、その際「価格・デザイン、分量(ページ数)、マーク(環境)」等を選択の観点としていた。本時の「みそ汁」を作る材料(豆腐・ねぎ)の選択では、家庭学習による「買いものウォッチング」(買い物をする際のポイントを家族に聞いたり、家族と一緒に食材を選んだりすること)の実践から、児童が挙げた言葉を教師が紙板書(キーワードカード)として用意していた。授業時の板書では「キーワードカード」と児童の発言から新たに教師が板書した観点について「商品の情報」と「家族のこと」2面から情報が整理された(表1)。

表1 公開授業における選ぶ視点の例(小学校)

商品の情報	量	賞味期限	地産地消	原材料	
	新鮮さ	価格	生産地	期間限定	品質
家族のこと	好み	家族の人数	おいしさ		
	使いやすさ	食べやすさ			

注)キーワードカード, 教師による板書付け足し

授業参観から得られた知見として、本プロジェクト構成員は以下の事柄を挙げた。

- ・「購入」の授業で提示する選ぶ観点、情報の提示について、吟味する必要がある。
- ・キーワードを話し合った後で全体交流し、ここから学んだことをまとめていた。まとめの際に、児童にとって新しい学びが何だったのかということを確認する必要がある。

「本時の新しい学び」については、「購入」の際の選ぶ視点・情報がポイントになる。①判断するための「客観的事実」を増やすこと、②様々な選択肢の中で取捨選択すること、が授業で展開されることで新たな気付きが生まれる。授業者(教員)側は「選ぶための観点・条件として児童・生徒に考えさせたいことは何か、選ぶための条件・違いが児童・生徒に認識できるか、何種類の商品を取り上げるか、どのように提示するか」を授業構想の際、具体化する必要がある。

(3) みそ汁の授業を消費者教育の視点で展開する (小学校)

前項の結果を受け、当該授業と同じ「みそ汁」の授業を以下のねらいをもとに授業実践をした(附属小学校 八重樫教諭)。下枠の授業記録は、当該授業時の一部抜粋である(T:教師, C:児童)。

<授業のねらい>

家庭科における消費者教育とは、「消費・購入の観点を広げること」と捉える。単に金銭の扱ただけでなく、食品や物に対する見方を広げていくことも消費者教育では大事なことを考える。そこで、「みそ汁作り」の題材の中で、「味噌」の比較を取り入れることで、「味噌の歴史と文化」に触れ、食品に対する見方を広げられると考えた。

授業記録(一部抜粋)

T:今日は、3つの味噌を準備しました。どんな違いがあるのでしょうか。目・鼻・舌をしっかりと使って違いを見つけてみましょう。

C: 観察 体験的活動 (写真2 参照)

味噌 A:赤味噌 B:白味噌 C:麦味噌

C:Aは色が赤っぽい 味はしょっぱい・濃い 匂いは醤油っぽい

Bはクリーム色 味は甘い感じがする

Cは薄い茶色 味はちょっと微妙 何かつぶつぶが入っている

T:みなさんのお家の味に近いのはどれですか?

C:Aが多い(B・Cはクラスによって1~2人)

T:同じ味噌と呼ばれるものですが A:赤味噌 B:白味噌 C:麦味噌です。

T:実は、今、観察した以外で、見えないのですが違いがあります。何かわかりますか?

資料を見て、気がついたこと、分かったことを発表しましょう。

C:赤味噌は、北の方で食べられている。白味噌は南の方だね。

麦味噌は九州の一部でしか食べられていないんだね。

T:これらのことから、どんなことが言えますか。

C:場所によって食べられている味噌の種類が違う。私たちは赤味噌を食べている。

T:地域の文化によって味噌の種類も違います。一般的に関東の人は赤味噌、関西の人は白味噌を使いますので、みそ汁の味も変わってきますね。同じ食品でも、文化や料理によって使い分けられているのです。こういう違いを知っておくことも消費者として大切です。



写真2 様々な種類の「みそ」を観察する児童

前項で紹介した授業では、みそ汁の「実」を選ぶ授業であり、「みそ」を選ぶことは授業で取り扱われていない。「みそ汁」を教材として捉えたとき「日常食」でもあるが日本の「食文化」の一つとして見ることもできる。授業者は実践を通して「味噌の種類を取り扱うことで、(児童の)商品選びへの観点を広げることができた。また、そこには地域性があることも理解させることができた。」と捉えている。さらに「どの商品・食材を選ぶかは個人やその環境によって変わっていくもの」であり、同じ和食の「みそ汁」であっても、風土と文化、状況が異なることで違った味わいが生まれること、今後、どんな「みそ汁」を作りたいか、選択肢を増やすこと(授業における新たな学び)も重要視している。これは「消費者市民社会」における「消費生活の多様性の尊重」の考え方も通じる部分といえよう。

前項で紹介した授業と同様に、この授業では内容D「身近な消費生活と環境」だけではなく、他領域の内容とリンクさせて授業が構想されている。

「題材の中のエッセンスとして、指導者側が意図的に(消費者教育の内容を)取り入れることで、今までの授業の中でも、消費者教育として扱ってい

ける可能性があると感じた。」という授業者の見解にあるように、家庭科教育における「消費者教育推進」の最初の一步は、指導計画に消費者教育の視点を入れて再構成することだと考えられる。

4. 考察

(1)小学校家庭科における「消費者教育」の授業時間

それでは、実際にどのくらいの授業時間が指導計画の中に配分されているのだろうか。小家研の全国調査(2014)によると、内容D「身近な消費生活と環境」は、5年生で6.71時間、6年生で7.27時間実施されているが、これは他の内容と比べてあまり時間がとられていない。その一方で、内容Dにある「環境に配慮した生活の工夫」の授業実践について最も多くの教員が「指導方法の工夫」の必要性を実感していた。これは、学習の意義を教員が認識しつつも、指導方法が学習目標に迫り切れていないという教員の自己課題が見える。

(2)中学校技術・家庭科(家庭分野)における「消費者教育」の授業時間

次に、全日本中学校技術・家庭科研究会(全中技家研)が実施した調査(全国の公立中学校に勤務する技術・家庭科教員を対象。平成25年実施)結果について言及する。先述のように、現在の学習指導要領では、小・中学校家庭科の内容枠組みは4つに体系化されている。中学校の内容D「身近な消費生活と環境」は、「2年生で履修」が36%、次いで「3年生で履修」が24%という状況だった。食生活、衣・住生活の内容が複数年次に渡って学習される傾向だったのに対し、「身近な消費生活と環境」は単年度で比較的高学年に学習される傾向が見られた。

技術・家庭科(家庭分野)は、3年間の全授業時数が87~88時間である。この時間数を単純に4分割すると1つの内容につき22時間になる。当該調査で内容Dに配分する時間は、質問紙に記載された最も少ない時間数の選択肢「6~10時間」に8割が集中した。これは他の学習内容(A~C)と比べて格段に少ない。この結果は内容Dだけで展開することの難しさが表れているのかもしれない。

また、他の内容領域で時間を多く使用したあおりを受けて配当時間が減ってしまった可能性がある。

(3)中学校技術・家庭科(家庭分野)担当教員が認識する「消費者教育」の課題から

前項で言及した全中技家研による調査では、教師が認識する「課題」について内容ごとに質問している。内容D「身近な消費生活と環境」は配当時数が少ないものの、「教師の指導スキルの不足(76%)」(以下、「とても思う」「少し思う」の合算値)、「研修の機会の不足(74%)」、「適当な題材がない(53%)」は、内容A~Cよりも「課題」だと感じる教師が多かった。

また、岩手県内で実施された公開授業研究会では「商品の購入に関する授業で何を(商品)取り上げたらよいか悩む」、「生徒にとって購入への関心が低いものだと授業が停滞する」、「消費者問題の事例がすぐ古くなる」、「商品の情報の収集、整理に関する学習活動で時間がかかりすぎる」、「環境に関する授業では、生徒の感想が「建前」で終わってしまい、日常の実践化に結びついていない」という課題が語られた。

これまでの結果が示すように、小学校、中学校ともに内容Dの配当時間の状況、教師が認識する課題に共通点が見られた。また、内容Dの教材は生徒の生活にとって身近なものであるはずなのに、学習方法・内容が形骸化しやすく、生活の工夫に結びつきにくい、という状況もうかがわれる。学習内容がともすると、社会科、理科等で学習済みという場合もあり、家庭科教育ならではの役割、「(日常)生活における実践化」をどのように構想するかが今後の鍵と言える。

(4)「消費者市民」という視点を入れた授業

先述したように、「消費者市民」という概念は、「消費者教育推進法」の第2条にも定義が述べられ、消費者教育によって目指す姿に位置づけられている。「消費生活の多様性の相互尊重」、「消費生活に関する行動が…内外の社会経済情勢及び地球環境に影響を及ぼし得ることの自覚」、「公正かつ持続可能な社会の形成に積極的に参画」は現実の消費生活に対応する実践的・体験的学習が不可欠

である。「消費者市民」像から逆算して学習目標・学習方法を吟味することで、前項に挙げられた課題を克服する足がかりになるものと考えられる。消費者庁では、消費者教育推進法を受けて「消費者教育推進のための体系的プログラム研究会」を発足させ、具体的な学習プログラムを構想・検討している。その成果が「消費者教育の体系イメージマップガイド」であり、4つの対象領域（「消費者市民社会の構築」「商品の安全」「生活の管理と契約」「情報とメディア」）について各ライフステージに対応させた目標を含む学習ガイドになっている。しかし、これらは学習指導要領などに対応したものではないため、学校教育に導入する際、さらなる工夫が必要といえる。

本稿では消費者教育の中での「購入」の視点をどのように展開し、実践化するか、という点を中心に見てきた。「消費者市民育成」という観点で再整理すると、小学校・中学校では、商品・サービスを「選ぶ」観点を考える際、①それぞれのメリット・デメリットを比較すること、②それぞれの選択が「自分・他者・地球環境」等にどう影響してくるか推察すること、③実際に確かめてみること(廃棄量の可視化、金銭のシミュレーション等)、④生活行動の選択について再考すること、を含む学習過程が想定できよう。

5. まとめ

「消費者市民」の視点を入れた消費者教育は、様々な国で実践化が追究されている。例えば、アメリカの家庭科教育では、個人の消費(生活)が家庭だけではなく社会に与え/与えられる影響について分析・評価・説明できることを能力目標に挙げている。また、消費者側の立場だけではなく、生産・販売者側のスキル(マーケティング、商品開発、販売戦略等)を磨くこと、消費・生産における環境配慮も明記されている。日本では消費者市民社会 (consumer citizenship) 概念の扱いにおいて“持続可能な「生産」”に関する学習が曖昧だという指摘もある(鶴田 2014)。

今年度の本プロジェクトでは、「多様な立場に立

った消費の在り方について考えられる学習教材の必要性」が改めて浮き彫りとなった。今後、既存の家庭科教育における指導計画の吟味も踏まえ、実践化を図っていきたいと考える。

参考・引用文献

- 1) 消費者教育推進のための体系的プログラム研究会(2013).『消費者教育の体系イメージマップガイド』 http://www.caa.go.jp/information/pdf/130122imagemap_4.pdf
- 2) 渡瀬典子(2008).「生活情報の活用」におけるマークに関する学習の課題.東北家庭科教育研究 (7), 41-51
- 3) 鶴田敦子(2014).生活者の視点で創り出す消費者教育:特集 生活者の視点で創り出す消費者教育とは.家教連家庭科研究 (320), 4-13

指導技術の向上を目指した授業の構想

—指導実技研究を中心とした地域貢献活動—

牛渡克之*，菊池真理子**，赤坂裕子***

*岩手大学教育学部，**岩手大学教育学部附属小学校，***岩手大学教育学部附属中学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

県内各種各校等の音楽指導に携わる立場にある人は多く、専門外の指導者が吹奏楽や器楽の指導をすることがほとんどである。授業研究会や講習会に参加したいものの、実際にそのような講座が開催されるのは稀であり、またその情報も狭い範囲だけにしか伝わらない。このことは、指導を受ける児童生徒への影響も大きく、高水準の教育を受ける機会をみすみす失っているのではないか。

このままでは音楽教育の質の低下や、県内児童生徒の音楽離れが進むおそれが懸念されるので、吹奏楽やオーケストラ等器楽指導を行っていながら指導法を学ぶ機会の少ない教師等や学生に、このプロジェクトを通して指導技術を高め、子ども達の学ぶ力を向上させたいと考えた。

2. 方法

①各地区の指導者との連携をとりながら、音楽的授業指導方法についての検討実践を重ねる。

・サウンド作り

②指導技術向上学習会をする。

・指揮法

・ジャズ即興演奏法講座

③音楽指導者学習会を行う。

3. 具体的な実践講座等

①吹奏楽指導方法～「サウンド作り」

小中学校における「サウンド作り」、いわゆる基礎合奏は、音楽の基礎教育を受けていない児童生徒にとって、ソルフェージュ力を磨き、合奏の基礎を学ぶのに大変重要である。そこで、合奏時には下記の事について注意しながら行うように実際

指導を行った。

<吹奏楽サウンド講座>

日程：6月21日（土） 9：00～

講師：牛渡克之（岩手大学准教授）

内容：小学校バンドにおけるサウンド作りを、附属小学校吹奏楽部をモデルバンドに行った。バンド教本と実際の楽曲を使い、音の合わせ方、サウンドの混ぜ方、発音の揃え方などを指導し、他の参加者と意見交換を行った。

(1) 呼吸について

高い音の方が良く聞こえて来るので低音の息が足りない時はきちんとブレスする。

タンギングを揃えるために裏拍を感じると発音が揃う。

小学生は体が小さいため、小まめにブレスを吸うことが必要である。

(2) 響き

喉の奥をしっかり開け、空気が振動するのを感じて吹くこと。

他の楽器の音を聴き、音のイメージを持って音を出そうとする事が大切である。

(3) 和音

歌うことで音程が取れる。

自分の吹いている音が和音のどの音の役割かを理解する。

②

・指揮法

指導者にとって最も習得が難しくかつ最も必要とされるのが指揮法の技術である。指揮の基礎を学び実践する。受講者自身も演奏する側の立場を

経験し、また他の受講者へのアドバイスを聴講することでより深く学ぶことが出来る。今回は、地域の指導者と児童生徒への還元を目的とするため、モデルバンドに盛岡一高吹奏楽部を起用し、県内各地の小中高教員、一般音楽指導者等が受講した。

モデルバンドのメンバーは一流の指揮者による講習を間近に見ることで、指揮に関する興味関心を引き出されることとなった。

<指揮法講習会>

日程：10月18日〈土〉午後～19日〈日〉

夕方

講師：小林恵子先生（指揮者）

演奏：盛岡第一高等学校吹奏楽部（引率・指導：櫻和幸教諭）

内容：

- 1 指揮における運動と基本図形
- 2 予備拍の重要性
- 3 スコアリーディングの目的、方法等
- 4 吹奏楽における指揮法について
- 5 その他のテクニックについて

各受講生の持つ疑問から、どのような対策が必要かを討論した。その後、指揮でやらなければならないこと、できることとは何かということについてディスカッションを行った。

また、良い音楽とはどのようなものかという個人の持つイメージに差があるので、それぞれの演奏を得意とする音楽はどのようなものかを考えた。

最後に、指揮でできることは、ブレス、テンポ、一人でできない音楽を創る、提案、ヒントなどがあるのではないかという事を、実際に振ることで確認していった。

・ジャズ講座

現在ポピュラー音楽とされているもののほとんどはルーツをたどればジャズに行き着くと言っても過言ではない。学校教育現場、一般の音楽サークル等、いかなる場面においてもジャズ奏法の最も大きな特徴である即興性について学ぶことは、

ソルフェージュ力、アンサンブル能力、音楽のスタイルを理解する上で非常に重要である。

<ジャズアドリブ講座>

日程：10月25日（土）～26日

講師：ニール・ストルネイカー先生（洗足学園大学非常勤講師）

内容：ストルネイカー先生の特徴ある指導スタイルで下記のようなジャズ即興演奏についての講義を行った。

- 1 メロディを歌い、覚え、楽器で演奏する。
- 2 ベース音を歌い、覚え、楽器で演奏し楽譜に書く。
- 3 和音の構成音を歌い、ピアノで音を取り、楽器で演奏する。

なお1～3は全て楽譜を見ずに行い課題曲は以下の7曲があらかじめ指定された。

Voyage

So What

Footprints

Blue Monk

Autumn Leaves

Mr. PC

All Blues



③指導技術向上学習会。

どのように指導するか？指導者にとっては非常に悩ましい課題であり、上達が困難な部分である。

本来は良き指揮者それ自体が良き指導者であるべきだが、対象が児童生徒であればより教育的な視点を持たなければならない。指導者がどのよう

な心がけをもって指導に臨めばよいか、指導者のもつ指導力をどの場面でどの程度児童生徒に発揮すべきなのか、演奏者のやる気を作り能力に応じた、あるいは能力以上の演奏を引き出すためにどのような言葉を使えば良いのか、そのような指導全般に関するアイデアを得るため、指揮法講習に先立って講師と受講者間で意見交換を行った。

<指導技術向上学習会>

日時：10月18日（土）午前

* 指揮法講習会のイントロダクションとして

講師：小林恵子先生（指揮者）

内容：

1＝指導者としての指揮，演奏家としての指揮の違い

- ・いずれの立場であっても的確な指揮により指示を出せなければならない。
- ・幸い指導者は何かしらの器楽奏者でもあることから、その楽器の構え、一音目を発するときの体の動きが必ず参考になる。

2＝指導者としての心構え

- ・自分の思っている音がでない，という指導者が多かったが，どんな音が鳴るべきかと頭の中であらかじめ考えられてないのではないか？音のイメージを指揮を振り下ろす前に頭の中で作っておくことが即ち指導者の心構えである。

3＝指導者の観点からのスコアリーディング

- ・イメージを構築するために，深くスコアを読むことが大切である。

4＝時間が無い中での指導法の訓練について

- ・指導者は最低限やるべきことの優先順位を持つべきだ。あれもこれも，と欲張って時間がなくなっている部分もあるのではないか？



指揮で音を出す動作について：実技



指導する上で大切な事：理論学習



モデルバンドを使って：実際の指導

4. 考察

今回、音楽指導者が最も悩むところである、指揮法とポップス演奏法（今回はその根本をなすジャズ奏法）について講師を招き研究を行った。

①サウンド作りについては特定の方法があるわけではなく、筆者（牛渡）なりの方法論を、モデルバンドを使って実践し聴講者と意見交換を行った。指導者（＝指揮者）を伴う合奏には管弦楽、吹奏楽、金管バンド、弦楽合奏等様々な形態があるのだが、例えば吹奏楽を例に取ってもリードを使用しないフルート属、シングルリード属、ダブルリード属、リップリード属、打楽器と相違する発音体の楽器が様々あり、多くの指導者はそのいずれかの楽器の専門家であることが多いので、その合奏体の理想のイメージには各人かなりの個性があることがわかり興味深かった。どのようなサウンドを望むにせよ、指導者は言葉によってそのイメージを演奏者に伝え、また可能な限りの具体的な奏法へのアドバイスをを行わなければならないことが共通の意見として出された。

②-1 指揮法については、なぜ大規模な合奏では指揮者が必要なのか、という必要論から説き起こした。各受講者の持つ音楽の根源を引き出すようなレッスンを受けることが出来たのが収穫である。

特に講師が「エア楽器」と言う、自分が経験したことのある楽器の構えをさせ、その構えの姿勢のまま指揮を行う、という練習方法が非常に印象的で効果があった。

つまり、自分が長く携わった楽器については体が自然に動く習慣が既に身につけており、呼吸、発音のタイミング、音の強さ、音色などが目の前の演奏者にとってダイレクトに伝達出来るということである。受講者の中で、この方法が非常にうまくいき、ごく短期間で上達した人がいたが、その様子を見ていた私達全員が指揮法の奥深さ、各人の音楽人生の全てを使って行うことが指揮法なのだ、ということ学んだ。

②-2 ジャズ奏法については、通常このような講習では非常に難解な和声や音階の理論を学ぶことが多いのだが、今回の講習は徹頭徹尾「耳を使っ

た」ことがユニークで有意義であった。集まった受講生は可能な限り楽器を持参し、まず最初に極めて容易なリズムと数音を使ってアドリブ（即興演奏）を行った。リズムやフレーズのルールさえあれば、楽器の習熟とあまり関係なくアドリブ奏法は出来るのだ、ということを感じた。

課題曲を学ぶ際も、「なるべく事前に楽譜を読まないで参加するように」という指示があり、その場で音源等を聴いて口ずさめるようになることを求められた。歌えるようになる、ということで音楽のかなりの部分が身体に入り、すぐに楽器で演奏出来るようになることが驚きであった。

まず読譜ありきで、その読解能力が試されるクラシック音楽の学習とは大きく違う点である。

またアドリブの際は「感覚の自由さ」が必要だと言うことが強調され、たとえばバラバラのアルファベットから英単語を発見するなど、時折頭脳ゲームのようなものを受講生に与えていたが、講師によると「より右脳を使う活動が有効」とのことであった。アドリブの際は、感情を表し、ストーリーを音で説明するなど、単なる音の羅列で終わらないようにと強調していた。

③指導技術向上については、受講者全員が何らかの形で指導に携わる人間だったので、大変真摯な意見交換ができ、講師の適切なアドバイスを得ることが出来た。

今回のケースではほぼ全員が吹奏楽関連の指導者であったので、大人数のアンサンブルをまとめる、というところに問題点を感じる意見が多く出された。結局のところ、生徒の技術程度、アンサンブル能力と指導者側の指示能力とでどうバランスを取るか、ということが重要と感じた。講師からは、たとえ児童生徒の技術程度が低かったとしても、それでも指揮による指導者の指示の巧拙で多少の音楽の違いは出てしまう。良い指導者であるためにも指揮による指示は的確であるべきだ、というアドバイスが出され非常に共感するところであった。

5. まとめ

極めて有意義な講習と研究が行われたことにまずは満足して良いと思うが、以下のような反省点もあった。

まず、①サウンド作りと②-1 指揮法については、その響きの違いを体感するために、より広い空間、出来るだけ音楽専用ホールで行うことが必要であるということだ。また一概に合奏体のサウンド、合奏体に対する指揮法といっても、そこには様々な合奏の種類が存在するわけで、部活の延長である吹奏楽をモデルに行ったことは適切であったか？という反省が残る。

②-2 ジャズ奏法講習については、受講者は元々ジャズに興味があり日常的にジャズを演奏する人達が多かったが、むしろクラシックを学んだ人がジャズを体験するための入口になった方が良かったのではないかと思われる。

③指導技術向上については、職業的指揮者からみた指導技術という観点でアドバイスがあったが、学校教育現場で指導を行うハイレベルな指導者の意見も聞いてみたいという感想も受講者から寄せられた。

以上のような反省点を今後の研究に活かし、岩手県においてより多くの素晴らしい指導者が増えていくように、またその養成のための機会を作っていく地域に貢献したいと思う。

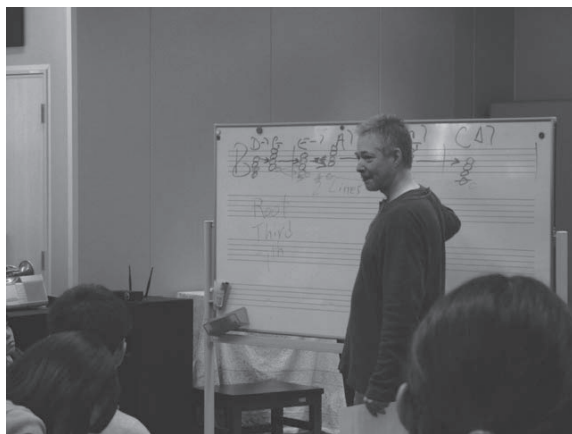
謝辞

まず大変丁寧な講習を行って頂いた、小林恵子、ニール・ストルネイカー (Neil Stalnaker) 両先生に御礼を申し上げます。またモデルバンドとして参加して頂いた、盛岡一高吹奏楽部と引率の櫻和幸先生にも御礼申し上げます。

各講習に参加していただいた受講生の皆様にも、貴重なご意見を頂き感謝致します。

参考文献

- 1) 「指揮法教程」(斎藤秀雄) 音楽の友社



算数的・数学的活動を通して 確かな学力を育む授業を充実させるための実践的研究

-次期学習指導要領に向けての岩手県の児童・生徒の「算数・数学の力」の向上を目指して-

山崎 浩二*, 阿部 久幸** ほかに37名

*岩手大学教育学部, **岩手大学教員養成支援センター

(平成27年3月6日受理)

1. 研究の背景および目的

本研究は、算数的・数学的活動を通じた授業づくりの視点から、県内の児童・生徒の算数・数学の確かな学力の向上について、大学と附属学校および地域が連携しながら考察していくものである。これまで、平成22年度から4年間にわたり、継続的な実践研究を進めてきた。その成果として、県内の子どもたちの算数・数学の確かな学力を伸ばすための方策として、子ども自らが数学的に考え、表現し、伝え合う力をつけていく授業が、算数・数学の学習内容の確かな理解をうながすことを明らかにするとともに、算数的・数学的活動を通じた授業のより一層の充実と普及を図ってきた。

本プロジェクトは、これまでの成果をさらに発展的に考察し、理数教育の充実を図るとともに、今後児童・生徒に求められる算数・数学の力をより向上させていくことを3年計画で推進することを目的としている。

第1年次は、県内の児童・生徒の算数・数学の学力・学習状況について、いくつかの調査結果の分析を試みるとともに、引き続き算数的・数学的活動を通じた授業を通して、子どもたちの算数・数学の確かな学力を図る授業づくりを充実させていくことを試みる。

2. 研究の方法

(1) 県内の教員による算数的・数学的活動を通じた授業を数多く実施、観察し、その授業研究をもとに、算数的・数学的活動を通じた授業のより一層の充実を考察するとともに、その指導の共有を図る。

(2) 県内の児童・生徒の学力・学習状況を分析し、算数・数学の学習のより確かな学力の充実のあり方について考察する。

3. 研究の内容

(1) 研究組織

今年度の研究組織は、県内小学校教員14名(国立3名・公立11名)、中学校教員12名(国立2名・公立10名)、教育委員会指導主事9名、校長1名、副校長1名、大学教員2名の計39名で構成している。このうち、小・中学校教員26名(以下、授業者とする)が、授業を計画し、実施とその考察まで担当した。授業者が実施したすべての授業の分析は、授業者による記述をもとに研究代表者が担当した。

(2) 授業研究

今年度の授業研究は、小学校9事例、中学校7事例、合計16事例の授業研究が行われた。昨年度までと同様、主として、より質の高い算数的・数学的活動を通じた授業について、具体的に計画した算数的・数学的活動の内容、授業後の考察などをもとにそれぞれの授業者がまとめた。授業研究期間は、平成26年5月～平成26年12月(8ヶ月間)である。授業研究の概要は表1の通りである。

(3) 授業研究会

今年度の授業研究会は2回実施した。いずれも、算数的・数学的活動を通じた授業のより一層の充実を主題として、提案授業を行い、それを基に研究協議会を開催した。主な概要は以下の通りである。

番号	事例名	対象学年	学習内容	算数的・数学的活動の内容 ※2
E26-2	結果や方法の見通しをもって測定する活動(1年) 普遍単位の有用性を考えさせる活動(2年)	小学校1年 小学校2年	量の大きさの比較 量の単位と測定	・結果や方法の見通しをもって測定する活動(1年) ・普遍単位の有用性を考えさせる活動(2年)
E26-7	水を移し替えて体積を比較する活動	小学校1年	量の大きさの比較	・一方を他方に移し替えて2つの容器に入った水の体積を比較する活動 ・他の容器に移し替えて3つの容器に入った水の体積を比較する活動
E26-8	4倍の計算5の学習における算数的活動	小学校4年	整数の除法式による表現	・比較量と基準量のテープ図を用いて、数量の関係を考えたり、説明したりする活動 ・問題1と問題2を比較し、検討を加える活動 ・演繹的な考え方を生かす算数的活動
E26-9	図や言葉から式を考えたり3式から考えを読み取ったりする活動	小学校4年	面積	・既習をもとに3複合図形の面積の求め方を考える活動 ・図や言葉から式を考える活動と3式から考えを読み取る活動
E26-10	図や表と式を関連させながらきまりを見出す活動	小学校5年	数量の関係の見方や調べ方	・図や表からきまりを見つける活動 ・図や表と式を関連づけながら説明する活動
E26-13	子どもが主体的に考えるための活動	小学校3年	整数の乗法	・子どもが主体的に考えるための4不明確な問い5による活動 ・子どもが主体的に考えるための4数カード5による活動 ・子どもが主体的に考えるための4問題づくり5による活動
E26-14	日常生活の場面に比例を活用する一考えの根拠を説明する活動一	小学校(年)	比例と反比例	・比例が用いられる場面を式や図に表し、説明する活動
E26-18	複式学級において割合の倍概念の獲得における系統性を意識した算数的活動	小学校3年 小学校4年	整数の除法 整数の除法	・テープ図をもとに、倍の数量的関係を読み取る算数的活動(3年) ・数直線図をかき表すことにより、倍概念の言語表現と図的表現と式との関連付けを図る算数的活動(4年)
E26-19	乗法が用いられる場面を図に表し、立式の根拠を説明する活動	小学校2年	整数の乗法	・乗法が用いられる場面を式や図に表し、説明する活動
J26-1	実感を促した理解を促す具体物の操作活動	中学校3年	相似な図形の相似比と面積比及び体積比の関係	・具体物を操作する活動 ・具体物を操作して調べたことを一般化する活動
J26-5	既習の数学を基にして、数や図形の性質を見だし3発展させる活動	中学校3年	三平方の定理	・既習の数学を基にして、数や図形の性質を見だし3発展させる活動 ・日常生活や社会で数学を利用する活動
J26-6	既習の図形の性質を利用して3円周角と中心角の関係について伝え合う活動	中学校3年	円周角と中心角の関係とJの証明	・予想する活動 ・既習事項を利用して3円周角と中心角の関係を考える活動 ・既習事項を利用して3円周角と中心角の関係の説明を伝え9う活動
J26-7	既習事項をもとに、基本の作図の手順や根拠について考える授業	中学校1年	基本的な作図の方法とJの活用	・作図の手順について、数学用語を用いて表現する活動
J26-8	資料の特徴を捉え、Jの根拠を推測するとともに、自身の価値判断を照らし合わせて選択する活動	中学校1年	ヒストグラムや代表値を用いること	・資料の特徴を読み取り、Jの特徴を生み出している根拠を推測する活動 ・資料の特徴を読み取り、Jれに各自の価値観を照らし合わせ、それを交流しながら1つの資料を選択する活動
J26-9	事象の中に9の規則性を数学的手法によって見だし、文字を用いて考察する活動	中学校1年	文字を用いて式に表すこと	・直線による円の最大分割数について、直線の引き方のきまりを見いだす活動 ・規則性を見だし、文字を用いて考察する活動
J26-12	考えの根拠を表現し、伝えあうことで課題解決していく活動	中学校3年	相似な図形の性質を活用すること	・既習の考えを明確にしながら3表現し伝え9う活動

表1 今年度実施された授業研究の授業内容

① 第1回授業研究会

日時：平成26年10月3日(土) 11:25-17:00

場所：江別市立大麻西小学校・大麻中学校

授業内容：

- 1) 「どちらがながい」(小学校1年)

授業者：吉田 裕司教諭

(江別市立大麻西小学校)

- 2) 「因数分解と素因数分解」(中学校3年)

授業者：加藤 隆司教諭

(江別市立大麻中学校)

② 第2回授業研究会

日時：平成27年2月14日(金) 10:00-17:00

場所：岩手大学教育学部附属小学校

授業内容：

- 1) 「はこのかたち」(小学校2年)

授業者：菊池 信夫教諭

(岩手大学教育学部附属小学校)

- 2) 「図形の面積」(小学校4年)

授業者：加固 希支男教諭

(東京学芸大学附属小金井小学校)

(4) 研究会合

研究代表者および研究協力者による研究会合を2回(8月23日, 12月20日)開催した。主として, 実験授業の提案の検討, 実施授業の報告とその検討を行った。

(5) 考察

① 「算数的・数学的活動を通した授業の充実」についての考察

数学的活動とは、「生徒が目的意識をもって取り組む数学にかかわりのある様々な営み」であり, 中学校数学科に限らず, 小学校算数科, 高等学校数学科においても, 一層の充実を図らねばならないものである。算数・数学の確かな学力を伸ばすためには, 子ども自らが数学的に考え, 表現し, 伝え合う力をつけていく授業が, 算数・数学の学習内容の確かな理解をうながすことにつながっていく。以下, その授業づくりの質的な向上に関して, 授業研究, 授業研究会等から明らかになってきたことを3つの視点から考察する。

1) 2つの「目的意識」

授業者は, 数学的活動を通した授業とは, たとえば, 「子どもたち自らが, 式や表などを使って, あるいは具体的な操作などを通して, 数学的な関係や性質, 方法などを見いだそうとすること」, 「子どもたち自らが, 既習の知識を基に, 未習の学習内容をつくり出していくこと」, 「見いだした事柄や結果について, 式や表, グラフなどを使ってまとめ, 得られた結果や判断を説明し伝え合うことで共有していくこと」と捉えている。したがって, 数学的活動を通した授業をつくるには, 上記のような活動を積極的に仕組んでいくことが大切である。つまり, 数学的活動を通した授業は, 子どもたちの数学の学習に対する前向きな態度を求める「目的」がある。

さらに, 授業者は, 「帰納的に考えたり, 類推的に考えたりすることで, 数学的な関係や性質を見いだす力」, 「数学的な関係を簡潔, 明確に表現する力」, 「数学的な関係を一般化する力」, 「多様な見方や考え方をする力」, 「数学的な関係や性質を, 演繹的に説明していく力」, 「数学的な根拠を基に,

結果を判断する力」, などが身につく授業とも捉えている。したがって, 数学的活動を通した授業では, このような活動自体を授業の目的としたり, 活動の過程が顕在化したりするような授業づくりが求められる。つまり, 数学的活動を通した授業には, 数学的に考える力を身につけさせたり, 数学の学習のよさを実感させたりする「目的」もある。

数学的活動を通した授業に対する授業者の捉えは, 授業者にとっての算数的・数学的活動を通した授業の目的意識となる。授業者の目的意識が具体化されることで, 子どもたちの目的意識が生み出されるのであろう。

2) 数学的活動を通した授業の授業展開

数学的活動を通した授業の多くは, 概ね, 「既習事項を基に, 学習する内容, 数や図形の性質などを見いだし」, 「見いだしたものを数学的に説明し, 伝え合う」という授業展開で構成されている。ただし, 数学的活動を通した授業が, 見いだし, 説明することで終始してしまっている危惧もある。授業者は, より質の高い授業を目指していきたい。

また, 「式を読み取り, 伝えること」, 「多様な解決方法や多様な答えを見つけること」, 「発展的に考え, 統合すること」なども大切な数学的活動と捉えたい。このような活動は, より質の高い数学的活動を促すものでもある。さらに, 「数学を使って, 日常場面での問題を解決していくこと」も積極的に仕組んでいきたいものであるが, 中学校ではまだその実践は少ない。

3) 数学的活動を通した授業の効果

数学的活動を通した授業の効果について, 授業者は, 「数学的に考える力(数学的な見方や考え方, 思考力, 判断力, 表現力等, 論理的思考など)が身につく」, 「算数・数学に対する関心・意欲・態度(学習意欲)が高まる」, 「算数・数学に関する知識・理解が確かなものとなる」, 「算数・数学のよさを実感できる」, の4つの効果を実感している。

また, 中学校では, 自分たちの考えや判断, 結果などを, 式や表, グラフ, さらに言葉などを通じて, 数学的に伝え合う授業ができた, と感じ

ている授業者も多い。

② 県内の算数・数学の学力・学習状況の現状の考察

県内の学力・学習状況の現状の考察については、文部科学省が実施している全国学力・学習状況調査、岩手県小・中学校学習定着度状況調査などを参考にした。以下、県内の算数・数学の学力・学習状況，そしてその改善に向けての取り組みについて述べる。

1) 県内の算数・数学の学力の状況

たとえば、平成26年度全国学力・学習状況調査では、全問題の正答率について、小・中学校とも、全国平均正答率との有意差は認められない。ただし、正答数の分布からは、算数Aおよび数学Aの正答率とも、成績上位層の割合が少ないことがわかる。(表2・3)

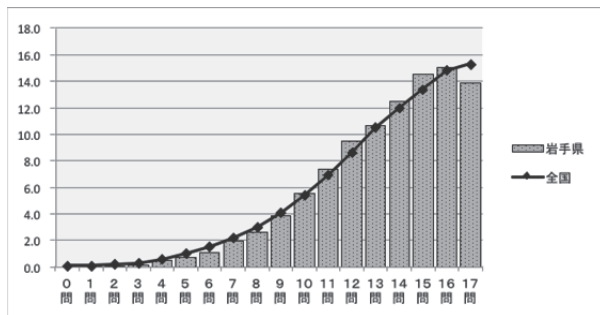


表2 平成26年度全国学力学習状況調査結果【正答数度数分布(算数A)】

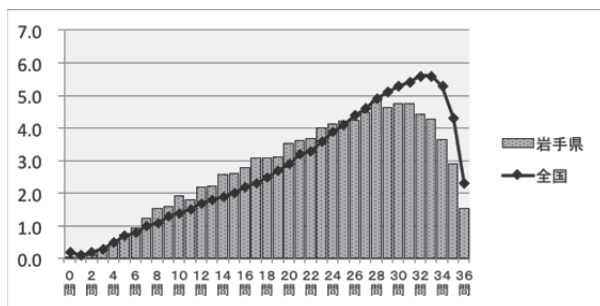


表3 平成26年度全国学力学習状況調査結果【正答数度数分布(数学A)】

2) 県内の算数・数学の学習の状況

県内の学習状況については、いくつかの課題が見られてきた。ただし、中学校において、「授業がわからない」と思っている生徒に対しては、授業改善が進んできている。(表4)

	□あてはまる	□どちらかといえばあてはまる	□どちらかといえば当てはまらない	□全く当てはまらない
平成20年	19.7	36.5	29.3	14.5
平成22年	19.0	37.2	29.7	14.1
平成25年	17.9	36.5	29.8	15.8
全国(H26)	18.7	37.3	29.9	14.1
	21.1	38.2	28.0	12.7
	26.3	40.2	23.7	9.8
	27.9	39.7	23.5	8.6
	33.0	38.5	19.8	8.3

表4 【中学校・第3学年】全国学力・学習状況調査「質問紙(種別:生徒)」

3) 県内の算数・数学の学力と学習状況の改善ア「学力向上」の目的

平成26年11月に、岩手県教育委員会は、「確かな学び、豊かな学びプロジェクト」—豊かな学力保障のための全県共通展開を目指して—が示している。これには、算数・数学の学力・学習状況調査の結果等から明らかにされたことをもとに、数学の「わかる授業」で必要な要素を指定したものが掲載されている。全ての小・中学校において共通の取組みとして行われている。

県教育委員会では、学力向上の目的を、「豊かな人間にすること」とし、具体的には、以下の3つものを求めている。

- 1) 考えられなかったことを考えられるようにする。
- 2) 判断できなかったことを判断できるようにする。
- 3) 表現できなかったことを表現できるようにする。

これらのことを実現していくために、調査等を活用して、学力を保障していくために、それぞれの教科、学級、学年、学校でそれぞれ組織的に対応しようとしている。

イ 2つの学びの構造化と授業改善

たとえば、算数・数学科では、全国学力・学習状況調査において、学力と相関のあった2つの学びを構造化し、以下のように示している。

<確かな学びの創造>

- ・見直しと振り返りの場面の設定
- ・明確な課題提示と学習プロセスの明示
- ・自分の考えを発表する機会の確保
- ・理由や根拠をもとに分かりやすい文章を書く場の設定
- ・調べたり文章を書いたりする宿題の設定

<豊かな学びの創造>

- ・様々な考えを出し、思慮を深める場の設定

- ・発言や活動の場の設定
- ・物事を関連づけながら考えをまとめる場の設定
- ・資料を活用しながら発表する場の設定
- ・発展的な学習に取り組む場の設定

これらを、学習活動の中で意識化することで、日々の授業の改善を目指している。

ウ 「わかる授業」に対する授業評価

平成 25 年の県の有識者会議において、「わかる授業」に必要な要素を指定し、リーフレットとして県内の小・中学校に配布を予定している。そのうち、たとえば数学に関するものは表 2 のとおりである。

「わかる授業」のチェック項目	
詳しくは、『わかる授業』づくりのためのリーフレット	
授業前	1 『充実した教材分析』を行っていたか。
	2 『目標の吟味』を行っていたか。
	3 『生徒の実態を踏まえた展開案』を作成していたか。
授業中	4 『学習課題の把握』をしっかりとさせることができたか。
	5 『学習課題の解決に適した数学的活動』に取り組ませることができたか。
	6 『定着の時間確保』がなされていたか。
	7 『本時の学習を振り返る場面』を設定することができたか。
	8 留意 『生徒一人一人の考えを生かした授業』になっていたか。
	9 事項 『構造的な板書』になっていたか。
授業後	10 『適切な自己評価』をさせるための指示を出していたか。

表 2 「わかる授業」づくりのためのリーフレット【数学】
(岩手県教育委員会)

エ 取り組みの成果

これまでの取り組みをもとに、平成 26 年度においては、以下の成果が見られてきている。その一部については表 6 のとおりである。

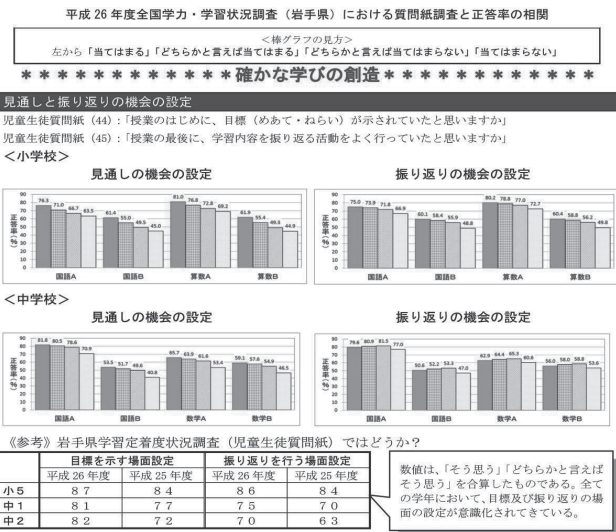


表 6 「確かな学びの創造」「豊かな学びの創造」の成果の一部（岩手県教育委員会）

4. 主な知見と今後の課題

(1) 主な知見

① 算数的・数学的活動を通じた授業のあり方

1) 2つの「目的意識」の顕在化

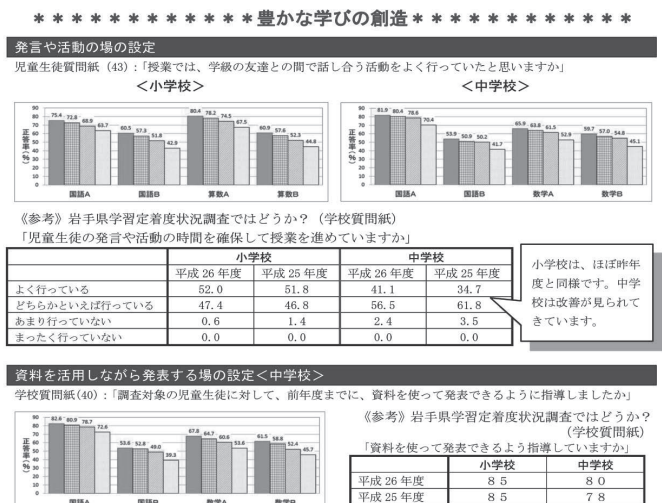
算数的・数学的活動を通じた授業は、学習指導要領では「児童・生徒が目的意識をもって取り組む算数・数学にかかわりのある様々な活動・営み」と定義されるが、この「目的意識」については、授業者は2つの立場から捉えている。1つは、子どもの「目的意識」であり、もう1つは教師の「目的意識」である。

2) 算数的・数学的活動を通じた授業の効果

算数的・数学的活動を通じた授業の効果について、授業者は、「数学的に考える力（数学的な見方や考え方、思考力、判断力、表現力等、論理的思考など）が身につく」、「算数・数学に対する関心・意欲・態度（学習意欲）が高まる」、「算数・数学に関する知識・理解が確かなものとなる」、「算数・数学のよさを実感できる」、の4つの効果を実感している。

3) 算数的・数学的活動を通じた授業の授業展開

算数的・数学的活動を通じた授業の多くは、概ね、「既習事項を基に、学習する内容、数や図形の性質などを見だし」、「見だしたものを数学的に説明し、伝え合う」という授業展開で構成され



ていた。ただし、この授業展開をふむことが、すなわち、算数的・数学的活動を通じた授業の実施となるわけではなく、授業者はより授業の質的な向上を求めている。

4) 算数的・数学的活動の内容

授業者は、「式を読み取り、伝えること」、「多様な解決方法や多様な答えを見つけること」、「発展的に考え、統合すること」も算数的・数学的活動と捉えている。このような活動は、特に、より質の高い算数的・数学的活動を促すものと捉えている。

② 県内の児童・生徒の算数・数学の学力・学習状況

県内の児童・生徒の算数・数学の学力・学習状況については、全国的に見て有意差はなく、わが国の児童・生徒に見られる課題が県内の児童・生徒の課題である。県内では、算数・数学の指導の改善のため、「見通しと振り返りの機会の設定」、「自分の考えを発表する機会の確保」、「理由や根拠をもとに分かりやすく文章を書く場の設定」、「発言や活動の場の設定」、「資料の活用しながら発表する場の設定」などにつとめ、少しずつ改善が見られてきている。「わかる授業」のより一層の充実を目指すために、継続的に児童・生徒の学力・学習状況をよりきめ細かく把握するとともに、授業づくりのあり方に対する教員の理解を促す必要がある。

(2) 今後の課題

算数的・数学的活動を通じた授業によるより質の高い算数・数学の学力をつけていくために、次期学習指導要領に合わせて事例集を作成していく。2年次には、その事例を収集するとともに、その実験授業を県内各地で実施し、その効果を検証していく。

本研究の推進にあたっては、今年度も県内の多くの先生がたにご協力をいただいた。あらためて謝意を表す。今年度の本研究の推進にご協力いただいた方々は、研究代表者2名のほか、以下の37名（研究分担者・協力者）である。

伊東晃（門小）、荻野梢（長内小）、菅野洋介（唐

丹小）、小岩惟子（飯豊小）、小林龍（緑が丘小）、小森篤（中野小）、金野友彦（弥栄小）、菊池信夫、佐藤真、山本一美（以上附属小）、畠山圭、横沢大（以上、仁王小）、高橋美友紀（水沢小）、沼川卓也（久慈小）、稲垣道子（厨川中）、川邊智津瑠、山本克哉（以上久慈中）、佐々木愛香（小山中）、佐々木敏之（南城中）、佐々木亘、藤井雅文（以上、附属中）、佐藤宏行（一関一高附属中）、佐藤賢太郎、竹場恵美（以上、黒石野中）、千葉淳（大船渡一中）、細谷俊輔（上田中）、石亀健、佐々木秀一（以上県教委）、高橋長兵（以上、一関市教委）、大越千晶（小本中）、佐藤寿仁（葛巻町教委）、高橋司（宮古市教委）、田代英樹（陸前高田市教委）、佃拓生（葛巻町教委）、長谷川滋（本宮小）、村松雅彦（紫波町教委）、渡邊剛（北上市教委）

引用・参考文献

- 1) 山崎浩二他 26名 (2011) ; 算数的・数学的活動を通して確かな学力を育むための授業づくりに関する実践的研究 報告書 (第1年次)
- 2) 山崎浩二他 39名 (2012) ; 算数的・数学的活動を通して確かな学力を育むための授業づくりに関する実践的研究 報告書 (第2年次)
- 3) 山崎浩二他 41名 (2013) ; 算数的・数学的活動を通して確かな学力を育むための授業づくりに関する実践的研究 最終報告書 (第3年次)
- 4) 山崎浩二他 77名 (2014) ; 算数的・数学的活動の指導の体系化およびその評価方法の開発研究 報告書 (第2年次)

子どものための哲学教育を介した道德教育プログラムの開発プロジェクト

宇佐美公生*, 室井麗子*, 大森史博**, 板垣健***

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学研究科, ***岩手大学教育学部附属小学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

本プロジェクトは、M・リップマンにより開発された「子どものための哲学」の流れを汲み、世界中に拡がりつつある「対話を通して思考力を深める教育プログラム」としての哲学教育の試みを、「道德教育」の場面に応用し、生徒たちが主体的に道德的課題を設定し、考え、対話し、協力して答えを探求するための新たな教育プログラムを開発することを目的として企画されたものである。

2. プロジェクト立ち上げの背景

1970年代にリップマンが提唱した「子どものための哲学」の試みは、その後 Montclair State University の Institute for the advancement of philosophy for children (IAPC)¹を中心に、欧米やアジア、中東などの小、中、高校における「哲学対話教育」として広まり、ユネスコが「哲学のためのパリ宣言」(1995年)、「哲学についてのユネスコ間域戦略」(2003年)を掲げ、子どもの哲学教育推進に乗り出して以降は、「コミュニケーション力と思考力を深める教育プログラム」の一つとして注目され、世界各国で実施されてきている。

「問いを立て、考え、対話する」ことを通し、互いに他者の意見を尊重しながら協働して問題を探求する哲学対話の実践は、「批判的思考」(Critical thinking)はもとより、「創造的思考」、「ケア的思考」など現代社会において必要とされる能力を訓練する場となりうるだけでなく、人間として意義ある人生を生きてゆくためにも有意義な活動である。ただしここで言う哲学とは、現実経験を支える概念や人間の有り様、我々の思考の

枠組みについて考える活動を指しており、決して哲学の専門的知識を要求するものではない。むしろ子どものための哲学の実践において大切なのは、「哲学的に思考し対話するための方法や構え」を学ぶことであり、それは「自律的な思考の発達のための足場を与える」という意味で、教育そのものの目的とも重なり合うものである。その意味では、哲学対話教育は様々な教科の領域で活用可能なものであるが、本プロジェクトで特に「道德教育」に適用しようとしたことの原因には、いわゆる「道德の教科化」を巡る近年の状況がある。

文科省では2014年10月の中央教育審議会の答申を受けて、学習指導要領の改訂を経て、早ければ2018年から「特別の教科道德」の導入を目指しているとのことである。道德の教科化自体、特定の価値観の押しつけにつながらないか、評価はどのように行うのか等の問題があって、別途検討すべきことではある。しかし仮に教科化されることになったとしても、その状況で道德教育に活用可能な新たな教育プログラムを開発することが、教員の間広がっている不安や懸念を解消するのに役立つのではないかと考えたことが、本プロジェクトのもう一つの背景である。

ところで中教審答申に先立ち、文科省の下で組織された「道德教育の充実に関する懇談会」の報告書「今後の道德教育の改善・充実方策について(報告)」(以下「懇談会報告」)では、「歴史的経緯に影響され、道德教育そのものを忌避しがちな風潮」や「道德教育の目指す理念が関係者に共有されていない」、「道德性の育成と道德的実践力の関係が理解されていない」、「他教科の指導に比べて軽んじられ、道德の時間が、実際には

他の教科に振り替えられている」などの道徳教育をめぐる課題を挙げつつも、「今後の社会における道徳教育の重要性」として次の様な点を指摘していた²。すなわち、グローバル化や情報化の進展、少子高齢化、自然災害の発生など「与えられた正解のない社会状況に対応しながら一人一人が自らの価値観を形成し、人生を充実させるとともに、国家・社会の持続可能な発展を実現していくことが求められている。そのために絶え間なく生じる新たな課題に向き合い、自分の頭でしっかりと考え、また他者と協働しながら、より良い解決策を生み出していく力が不可欠である」³、と。しかもその一方で「我が国の児童生徒については、身につけた知識を生かして自ら考える力や学ぶ意欲に課題がみられること」や「多くの若者が他者とのコミュニケーションや対人関係」で課題を抱えていることが指摘されている。

「懇談会報告」では、このような課題も含め、いじめ問題などの諸課題に応えるために道徳教育の改善策が提示されているわけだが、少なくとも上で引用した課題に対しては、「思考力と対話力」の育成を目指す本プロジェクトの「哲学教育」もまた一定の役割を果たしうるものと考えられる。また同様に「哲学教育」は「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であると考えられる」³と語る中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（2014. 10. 21）に応える方途として位置づけることもできよう。

3. プロジェクトの実施計画と経過

さて、道徳教育に期待される資質の育成のために「子どもの哲学教育」の様々な方法をどのように活用すればよいかを考案することが本プロジェクトの当面の課題であり、そのために「哲学教育の手法」を検討しながら、それを道徳教育に持ち込むにあたっての意義と課題を検討する。そして授業のねらいの設定、授業の方法、評価のあり方などの検討を経て、いくつかの授業案を構想し、

附属小学校の高学年のクラスでの板垣による授業実践を行う。最終的に実践を振り返り、そこでの課題を検証しながら「哲学対話教育」のプログラムを道徳教育の中にどのように位置づけるべきかを再検討するという計画を立てた。なお短期的見通しは以上のようなものであるが、この研究を通して、我々としては以下に掲げる波及的な成果を見込んでもいた。

- 1) 子どもたちの日常的な問いからはじめ、勝ち負けを争うディベートではなく、対話を通して多様な価値観や考え方を認めあえる安全な探求のコミュニティを形成するための方法を確立する。
- 2) 小学校の「道徳」の担当者と協力して、道徳の授業で取り上げる資料のあり方を研究し、最終的には「いじめ」の問題のような生徒たち自身の課題を自らの力で考え解決できるような「思考環境」を整えられる。
- 3) これまでの心情中心主義的な手法とは異なる、新たな道徳教育の方法を開発する。
- 4) 道徳以外の各教科にも哲学対話を応用し、セーフティな「探求のコミュニティ」としての学級づくりに寄与する。

実際の研究は、メンバーの専門分野の違いをふまえて、最低限の共通理解を共有するところから始められた。まず、ちょうど邦訳が出版されたところだったM・リップマンの『探求の共同体』⁴を手がかりに「子どもの哲学教育」で意図されている教育の趣旨を学習した。そして哲学教育の遂行には、できるだけ子どもに身近な日常的な問いからはじめ、どんな意見もきちんと聴取され、異なる価値観や考え方を認め合った上で、対話を通して意見を交換でき、誰も否定されることのないセーフティな「探求のコミュニティ」の形成への配慮が重要であることを確認した。数回にわたる会合において、こどもの哲学、哲学対話などに関する参考文献を活用した授業方法の研究、実践例についての情報交換に加えて、哲学対話に適した読み物・素材の検討などを行った。探求の共同体を

実現するための具体的手法や「問い」や「思考」を促す素材、「哲学教育」の授業案や実践方法の構想については、「子どものための哲学教育研究所」による先行研究⁵や河野哲也氏の『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』⁶で紹介された方法を参考にすることができた。

哲学対話を実施するにあたって、素材の選別、設問の仕方、教師の役割など、対話の諸要素をめぐって担当者間の意見交換を行った後、10月からはメンバーが各々担当する教育の場を活用して、哲学対話教育及び道徳教育に関わる諸要素について試行・検討を重ねた。

室井は、「教職実践演習」において、『学習指導要領』の道徳の内容項目について子どもたち自身が問い思考する哲学対話型の授業案を受講生に構想してもらい、それを互いに実践するという試みを行った。受講生は、①子どもの哲学教育の実践映像を見て授業のイメージを掴んだ後、②森田伸子『子どもと哲学を一問いから希望へ』⁷の精読を通して哲学対話型教育の理論的ポイント（「“哲学を教える”から“哲学することを教える”へ」、⁸「哲学する場としての探求の共同体」、⁹「従来の道徳教育との違い」等）を押さえた上で、③上述の河野の著作で紹介されている方法論をもとに授業案を構想し模擬授業を行った。

模擬授業で選ばれた「相手を思いやる」等の内容項目は、あらかじめ設定された着地点ではなく、むしろ問うべき対象であるという自覚のもと、受講生は、従来の道徳授業との違いを意識しながら哲学対話型授業を構想・実践できていたように思われる。しかし、ある程度テーマとなる徳目が想定された物語を素材にしつつ、自由な発想を許す哲学対話を促進するという教師の役割の難しさ、物語の構造に制約された探求の困難さ等が、参加者の感想として確認された。ここから導出される今後の課題の一つとして、哲学対話型授業のための教材研究の重要性が挙げられる。従来の道徳教育の教材のように規範を補強・強化するものではなく、子どもたちの問いや対話を活性化し、かつ、その「羅針盤」となり得るような教材を、いかに

提供しうるか。ファシリテーターとしての教師に求められる重要な課題である。

大森は、大学院のオムニバス授業（2014年度「社会科教育内容特論B（公民系）」）において、「子どもの問いと哲学の思考」と題する哲学対話の授業をおこなった。「大人になるとはどういうことか」、「幸せとはなんだろうか」といった素朴ではあるが根本的な主題に向き合うことによって、留学生をはじめ初学者には近づき難いと思われがちな哲学の垣根を下ろし、その核心に具体的な仕方と触れ、考えることの面白さをじっさいに感じてもらうことが目的である。概要は以下のとおりである。①参加する大学院生には、野矢茂樹編著『子どもの難問』（中央公論社刊、2013年）を参考にして、自分が考えてみたいテーマを選択し「問い」を設定する。②選択したテーマを軸にして、子どもに答えるかのように、真剣かつ率直にその「問い」に答えを与える。③その答えに他の出席者は満足できるか、自分自身が満足できる答えを提出できたのか、納得できない点はないかを相互に質疑応答する。④答えと問いをめぐり対話をかさねる授業をとおして、問いの設定の仕方と問いへアプローチの仕方を検討し、哲学対話における教師の役割を考察する。

「大人（教員）はこれまで、子どもの問いに真剣に答えてきただろうか」。この疑問を共有する参加者にとって、問いかつ答えるという対話による共同の探求の仕方は好評であり、授業への取り組みは真剣そのものであった。対話のプロセスを振り返ることによって確認することができたのは、答えを求める途上での何らかの気づきであり、そのとき自らの「問い」そのものが、求められている答えに応じて変容しているという事態である。この点について考察を深めることは、哲学対話におけるファシリテーター（教員）の役割を検討する上できわめて興味深いものとなった。

宇佐美は、「社会科授業実践研究」における学生のグループ活動として、「地歴」「公民」など社会科の各分野に関わる哲学的問いを学生自身の話し合いで設定してもらい、その問いを巡って対

話による探求を重ねるワークショップを行ってもらった。発言の意味を確認しながら、その根拠や理由を尋ねていく対話的探求そのものは、おおむね肯定的に受け入れられたが、テキストなどの資料がない中で共通の哲学的問いを立ち上げることが、慣れていない学生には難しいことであった。

4. 道徳の時間の哲学対話実践

以上の検討の成果を持ち寄って検討を重ねた後、2014年12月18日に附属小学校の5年生35名を対象に板垣が、哲学対話の形式で「道徳」の授業(1コマ45分)を以下のような形で実践した。

まず児童には事前に対話の心構え(ゆっくり話す、最後まで聞く、自分を反省するなど)を説明しておいた上で、最初に、アイスブレイクを兼ねて生徒たちが互いに、好きな色は何か、好きな教科は何か、その理由は何かとといった質問の練習をし、自由に意見を述べあえる雰囲気を作った。

次に、教師が作成した「犬の大量遺棄」をめぐるテキスト(2014年秋に栃木県などで起きた大量の犬の遺棄事件と、その背景にあるペットの処遇を巡る法律の改正と殺処分の話)を読んで、互いに感想を述べあいながら、みんなで一緒に考えたい問題を出し合った。児童からは「どうしたら殺処分をなくせるか」「なぜ日本は殺処分をするようになったのか。外国ではどうしているか」「同じ生き物をお金で考えるのはいいのか」などの問いが出されたが、協議の末に「人間と犬の命は平等か?」という問いを立ち上げた。

次にその問いをめぐり、5名程度の小グループに分かれて対話的探求を行い、その後、クラス全体でコミュニティーボールを使いながら対話を行った。対話の場には教師も加わり、時に、意見への理由を問うたり、意見を整理する役割を担った。その際、発話に対し「理由」、「具体例」、「意味の明確化」などを重ねて問いあうことで、簡単に結論を導くのではなく、考えを深めていくような指導が為された。最後に、対話について振り返ってもらった上で、自分でどれだけ考えられたか、他人の意見をよく聞くことができたか、自分の考

えを自省的に深められたか、などの自己評価を行い、対話型の探求についての感想を記入して終了した。以下は授業の様子と板垣による学習指導案である。



第5学年 こども哲学(道徳)学習指導案																																				
		日 時 平成26年12月18日(水)5校時																																		
		児 童 5年うめ組35名																																		
		場 所 3Fホール																																		
1	ねらい	<ul style="list-style-type: none"> 具体的な事例をもとに、みんなで考えてみたいテーマを設定する力を養う。 哲学的な問い(テーマ)をもとに対話することを通して、共に協力して考えようとする態度を育てる。 																																		
2	本時の展開	<table border="1"> <thead> <tr> <th>児 童 の 活 動</th> <th>教師(ファシリテーター)の役割</th> <th>留 意 事 項</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 テキスト(事例)を読む。 ・興味をもったことや、疑問に思ったことを覚えておく。</td> <td>・教師が一度読んだ後、各自で黙読するように指示をする。</td> <td>・対話の心構えについては、事前の説明しておく。 ・テキストは、犬の大量遺棄をもとに教師が作成したものを使用する。</td> </tr> <tr> <td>10 2 感想を発表し合う。</td> <td>・何でも自由に述べ合うことができるような雰囲気をつくる。</td> <td>・児童が考えたい問いを大切に、教師からは押しつけない。</td> </tr> <tr> <td>3 みんなで考えたい問いを出し合い、問いを定める。</td> <td>・児童が出した問いを板書に位置付ける。</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">予想される問い 「人間は特別な生き物なのか」 「悪いことは何なのか」</td> </tr> <tr> <td>4 共同で探求する。 (1) 小グループでの対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。</td> <td>・質問の出し方を大切にさせる。 ・結論を出すのではなく、出された考えに質問を続けていくことを大切にさせる。</td> <td>・質問の出し方として、「意味の明確化」「理由」「証拠」を明示する。 ・問いが問いに結び付くように配慮する。</td> </tr> <tr> <td>25 (2) クラス全体での対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。</td> <td>・コミュニティーボールの使い方を説明する。 ・全員回答、追いかけて質問、悪魔の弁護人、代案の提案など、対話を促進する役割を担う。</td> <td>・思考時間を保証するなど、ゆっくりと進行する。 ・教師も対話に参加する姿勢を大切に示す。</td> </tr> <tr> <td>終末</td> <td>5 対話についての振り返りをする。</td> <td colspan="2">・対話そのものに関する振り返りの視点を示し、発表させる。</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>6 自己評価を行う。</td> <td colspan="2">・自己評価に関する質問をし、児童が一言に答えるようにする。</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>7 感想を記入する。</td> <td colspan="2">・ワークシートを配付し、自由に感想を書かせる。</td> </tr> </tbody> </table>		児 童 の 活 動	教師(ファシリテーター)の役割	留 意 事 項	1 テキスト(事例)を読む。 ・興味をもったことや、疑問に思ったことを覚えておく。	・教師が一度読んだ後、各自で黙読するように指示をする。	・対話の心構えについては、事前の説明しておく。 ・テキストは、犬の大量遺棄をもとに教師が作成したものを使用する。	10 2 感想を発表し合う。	・何でも自由に述べ合うことができるような雰囲気をつくる。	・児童が考えたい問いを大切に、教師からは押しつけない。	3 みんなで考えたい問いを出し合い、問いを定める。	・児童が出した問いを板書に位置付ける。		予想される問い 「人間は特別な生き物なのか」 「悪いことは何なのか」			4 共同で探求する。 (1) 小グループでの対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。	・質問の出し方を大切にさせる。 ・結論を出すのではなく、出された考えに質問を続けていくことを大切にさせる。	・質問の出し方として、「意味の明確化」「理由」「証拠」を明示する。 ・問いが問いに結び付くように配慮する。	25 (2) クラス全体での対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。	・コミュニティーボールの使い方を説明する。 ・全員回答、追いかけて質問、悪魔の弁護人、代案の提案など、対話を促進する役割を担う。	・思考時間を保証するなど、ゆっくりと進行する。 ・教師も対話に参加する姿勢を大切に示す。	終末	5 対話についての振り返りをする。	・対話そのものに関する振り返りの視点を示し、発表させる。		10	6 自己評価を行う。	・自己評価に関する質問をし、児童が一言に答えるようにする。		7	7 感想を記入する。	・ワークシートを配付し、自由に感想を書かせる。	
児 童 の 活 動	教師(ファシリテーター)の役割	留 意 事 項																																		
1 テキスト(事例)を読む。 ・興味をもったことや、疑問に思ったことを覚えておく。	・教師が一度読んだ後、各自で黙読するように指示をする。	・対話の心構えについては、事前の説明しておく。 ・テキストは、犬の大量遺棄をもとに教師が作成したものを使用する。																																		
10 2 感想を発表し合う。	・何でも自由に述べ合うことができるような雰囲気をつくる。	・児童が考えたい問いを大切に、教師からは押しつけない。																																		
3 みんなで考えたい問いを出し合い、問いを定める。	・児童が出した問いを板書に位置付ける。																																			
予想される問い 「人間は特別な生き物なのか」 「悪いことは何なのか」																																				
4 共同で探求する。 (1) 小グループでの対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。	・質問の出し方を大切にさせる。 ・結論を出すのではなく、出された考えに質問を続けていくことを大切にさせる。	・質問の出し方として、「意味の明確化」「理由」「証拠」を明示する。 ・問いが問いに結び付くように配慮する。																																		
25 (2) クラス全体での対話を行う。 ・問いについて自分の考えを発表した児童に質問する。	・コミュニティーボールの使い方を説明する。 ・全員回答、追いかけて質問、悪魔の弁護人、代案の提案など、対話を促進する役割を担う。	・思考時間を保証するなど、ゆっくりと進行する。 ・教師も対話に参加する姿勢を大切に示す。																																		
終末	5 対話についての振り返りをする。	・対話そのものに関する振り返りの視点を示し、発表させる。																																		
10	6 自己評価を行う。	・自己評価に関する質問をし、児童が一言に答えるようにする。																																		
7	7 感想を記入する。	・ワークシートを配付し、自由に感想を書かせる。																																		

板垣は、この授業に先立ち6年生を対象にした哲学対話の授業も行っていたが、限られた時間で児童自らが質の高い「問い」へ至るよう導くことの難しさを指摘していた。また小グループでの対話の様子からは、道徳的徳目や規範から自らの思考を解き放つことの難しさも看取できた。しかしその一方で、命はみな平等であるという理念と、人間と犬の扱いの違いの事実との間で矛盾がある

ことに気づいた上で、どのように考えるべきかに思い悩む児童も見られた。短い時間の対話的探求ではあったが、お互いの意見に耳を傾けながら、最初の問いの意味を考え直す中で、既存の規範や価値の矛盾に悩んだり、それらを更なる高みから反省的に検討しようとするような思索の動きが見られたことは、非常に印象的であった。

子どもたちの感想から

- ・人間は病気になっても殺さないのに犬は病気になると殺すのがびょうどうじゃないと思いました。
- ・犬をすてた人は「犬だからいい」という考えが強い人じゃないかと思いました。それが人間だったらこわいと思いました。哲学は楽しかったです。
- ・私はそうきさんが言った自然に放すということは、しがいが増えると思うし、犬がいろいろな物を食べると亡くなるかくりつも増えるので、もっと深く話したいと思いました。
- ・人間と犬の命は平等かというテーマでみんなで話し合ってみて、人間と動物の命はぼくは不平等でもいいと考えました。なぜなら人間と動物の命が平等だったら人間も殺処分されるということになるからです。
- ・私は意見を1回しか言えなかったのですが、この時間はたくさんいろいろなことを考えられたのでよかったです。今日の時間はとつてもたのしかったのでまたいつかやりたいです。
- ・犬が病気になって殺処分されているなら人間がされてもいいと思うので人間がダメなら犬もダメだと思いました。今日はみんなせっきょくてきにはなせていてよかったです。
- ・人間が人間を殺してしまうと重いつみなのに人間が動物を殺してもつみがないのかというのが同じ命の価値なのに不思議でした。

4. プロジェクトの成果と考察

期間内に実施できた授業実践は少なかったが、道徳の授業に哲学対話形式の思考と探求の場を設ける方法とその試みの有意義さは、学生や児童の感想からも確認できた。ただし、児童生徒が主体

的に考えられる力を育成し、協働して探求する場を保障した上で、哲学対話教育の一般の教員への普及を図るためには、じっくり他人の発言に耳を傾けゆっくり考えるための十分な時間の確保、探究の素材となる資料の精選、さらに児童生徒の自主的探究を促す教師のファシリテーション技術修練ための機会の確保などが必要であることが改めて確認された。

簡単に答えの出ない問題や、一見したところ異なるように見える二者の前に立ち止まり、みんなと協働して答えを探求したり、違うものの連関を考えるとという学びは、今回とりあげた道徳教育だけに限らず他の教科でも応用可能である。そしてそのような哲学対話的探求の経験は、自分と違う考えを簡単に拒絶したり遮断するのではなく、他者の意見に耳を傾け、その理由を考えたり共有できる前提を探り合うことで、異質な考えに対する寛容さ、和解や妥協の可能性を模索する姿勢の訓練の場になりうる。その意味で広義の道徳的能力（ケア的思考力とコミュニケーション能力）の育成にもつながると考えられる。

しかしその一方で、そのような哲学教育は、共感能力や道徳的心情の育成や徳目の修得を目指した従来の道徳教育の方法とぶつかり合う可能性も孕んでいる。哲学対話による道徳的課題の探求と従来の徳育との間の関係を、教育学的、哲学的視点から考察し、道徳教育全体の中に哲学対話教育をどのように位置づけるべきかは、今後の研究の課題である。

以上が、本プロジェクトの成果と課題であるが、最後に担当者を代表して大森による考察と提言を記してして本稿を締めくくることにする。

.....

附属小学校での哲学対話の実践において、児童らは自分が注目する事象を掘り下げ、より広い連関において問題を把握し、多様な視点や異なる視点を考慮しようとしていたこと、そして、このような哲学対話による探求を楽しみながら行っていたことは、このプロジェクトをとおして確認された大きな成果である。その一方で、出された考え

に質問をつづけ、問いが問いに結びつくように配慮する、といった教師（ファシリテーター）の役割と目標の重要性や難しさにもあらためて気づかされた。出された考えに問いを提起し、さらにそれを踏まえて問いを提起するためには、ゆっくりとした思考の時間を確保する必要があるが、全体として45分の授業のなかに、導入、展開、終末をおさめることは、熟練の教師にこそできる至難の技であろう。沈黙のうちに動く思考が言葉になるのを待つ時間を確保しなければならない。

さらに、資料の読解を踏まえてそれぞれの児童が提起した疑問から、全体で話し合うテーマを抽出して「問い」の形に仕上げる段階については課題が残されている。具体的には、「人間と犬の関係」、「命」、「生き物の価値」というテーマが抽出され、「人間と犬（動物）の命は平等か？」という問いが設定されることになった。このプロセスをすべて児童に委ねることは、哲学対話の形式に慣れないうちはきわめて難しいにちがいない。だが、すぐれた問いを提起することに哲学的思考の大きな意義をみとめるとするならば、どのように問いを仕上げ、いかにして思考の発展を促していくのが問題であろう。

この問題に対処する一つの考え方として、リップマンが「探求の共同体」の構築を哲学対話の一つの目標としている点に手がかりを求めることができる。おそらく、大人が真剣に問いかつ答えようとしなければ、子どもが真剣に答えを求め、探求をつづけることはできないだろう。もちろん大人が何らかの答えを示す場合であっても、「価値観の押し付け」といった道德教育に対する懸念は、いうまでもなく払拭されなければならない。それでも、「無関与の観察者」に徹することが必要なのではない。大人（教員）もまた、その対話の場で提起された「問い」を子どもとともに引き受けることこそが、協同的な探求者として哲学対話の場に関わるということにほかならない。この探求の過程そのものを、他者とともに同じ世界と事象とを見つめる関わり、人間と世界との間にある関

わり、自己と他者との間にある関わりを包括する「問いかけ」の関係と呼ぶことができよう⁸。

そこには、問いの答えをもとめながらその問いの意味そのものを考え、自明と思われる事柄についてもあらためて問いなおす、高度な反省的思考が要求されるであろう。こうした哲学対話の実践を充実させ、道德および他の教科においても子ども自身が問いを提起して対話をすすめることができる場を構築するためには、教室を運営しファシリテーターの役割を担う教員に、一程度の訓練と習熟が不可欠である。教員養成過程における哲学、倫理学、道德教育に係る諸分野の、さらなる充実と連携が期待される。

¹<http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

²「今後の道德教育の改善・充実方策について（報告）—新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために—」道德教育の充実に関する懇談会、平成25年12月26日、3頁。なお、下線は引用者による。

³「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」、中央教育審議会、平成26年10月21日、3頁。なお、下線は引用者による。

⁴ マシュー・リップマン『探求の共同体：考えるための教室』、玉川大学出版部、2014年

⁵http://www.geocities.jp/philosophical_education/column.html

⁶ 河野哲也『「こども哲学」で対話力と思考力を育てる』、河出ブックス、2014年

⁷ 森田伸子『子どもと哲学を一問いから希望へ』、勁草書房、2011年。同書は、子どもたちの言葉を、様々な哲学者の哲学から吟味し、それらの言葉を哲学へと深化させていく契機を探求し、そうして子どもたちの問いを生への希望へと開いていく道を模索するものである。

⁸この観点については『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第14号、2015年に掲載の拙論（大森）を参照されたい。

法学的視点を踏まえた防災・復興教育の検討

—附属中における実践を踏まえて—

菊地 洋・麦倉 哲*，七木田 俊・及川 仁・角谷隆章**

*岩手大学教育学部，**岩手大学教育学部附属中学校

(平成27年3月6日受理)

はじめに

3.11での経験を踏まえ、教育現場では防災・復興教育について様々な取り組みがなされている。しかし、学習指導要領等には必ずしも具体的な指導内容が示されているわけではなく、扱う内容や実施方法については各学校での指導に委ねられている。そのため、岩手県内においても、被害の大きい沿岸地域と被害が小さい内陸地域では、防災・復興教育に関する取り組みに差がある。そこで、社会科という枠組みでどのような指導が可能であるのかをテーマに、学部教員と附属中教員が連携し、被災地である岩手において必要とされる防災・復興教育について検討し、授業案を作り上げることを目的とした。なお、防災における「自助・共助・公助」の関係性をどのように生徒に理解させ、主体的に行動できる市民を育てるのか(例:被災者としての権利保障、災害法制の理解、復興まちづくりへの参加)という法学的視点も検討課題とした。

1. 学校における防災教育—研究の前提—

まず、防災教育が学校教育においてどのようなかたちで規定されているのかを概観しておく。

そもそも、学校における防災教育とは、様々な危険から児童生徒等の安全を確保するために行われる安全教育の一部をなすものである。学校安全については、「安全教育」「安全管理」「組織活動」の3つの主要な活動から構成される。防災も災害安全と同義ととらえられているので、児童生徒等の防災に関する学習や指導が「防災教育」、学校施設や児童生徒等の安全管理は「防災管理」、校内の体制や家庭・地域等との連携が「組織活動」に相

当するとされる(『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育)(文科省2010)。

また、安全教育の目標に準じて、防災教育のねらいは以下3点にまとめられる。

ア 自然災害等の現状、原因及び減災等について理解を深め、現在及び将来に直面する災害に対して、的確な思考・判断に基づく適切な意思決定や行動選択ができる。(知識、思考・判断)

イ 地震、台風の発生等に伴う危険を理解・予測し、自らの安全を確保するための行動ができるようにするとともに、日常的な備えができる。(危険予測、主体的な行動)

ウ 自他の生命を尊重し、安全で安心な社会づくりの重要性を認識して、学校、家庭及び地域社会の安全活動に進んで参加・協力し、貢献できる。(社会貢献、支援者の基盤)

この3つのねらいのもと、中学生という発達段階に応じた防災教育の目標が次の内容である。

「日常の備えや的確な判断のもと主体的に行動するとともに、地域の防災活動や災害時の助け合いの大切さを理解し、すすんで活動できる生徒」

ア 知識、思考・判断

・災害発生メカニズムの基礎や諸地域の災害例から危険を理解するとともに、備えの必要性や情報の活用について考え、安全な行動をとるための判断に生かすことができる。

イ 危険予測・主体的な行動

・日常生活において知識を基に正しく判断し、主体的に安全な行動をとることができる。

・被害の軽減、災害後の生活を考え備えるこ

とができる。

・被害時には危険を予測し、率先して避難行動をとることができる。

ウ 社会貢献、支援者の基礎

・地域の防災や災害時の助け合いの重要性を理解し、主体的に参加する。

(『生きる力』を育む防災教育の展開(文科省2013))

これらを念頭に置いた上で、各校では学校教育全体を通じて組織的、計画的に推進するため、防災教育に関する指導計画を作成することになる。

さらに、社会科の指導と防災教育を関連づける場合、平成26年1月に改訂された『中学校学習指導要領解説社会編』も配慮する必要がある。この改定では、(1)領土に関する教育の充実、(2)自然災害における関係機関の役割等に関する教育の充実の2点が新たに盛り込まれた。防災教育の観点では、地理的分野において、「自然災害について、防災対策にとどまらず、消防、警察、自衛隊等をはじめとする関係機関の役割に関する教育の充実」

(下線筆者)が加わり、「国や各地方公共団体等の作成する防災等に関する資料や、生徒に身近な事例等も適宜取り上げつつ、各学校において指導の工夫」が求められている。一方で、3年生で実施する公民的分野の知識を習得していない段階で、地理的分野において政府等の公的関係機関の役割をどの程度生徒に理解させようとしているのかなど、授業案を作成する段階で不明確な点もある。

これらを踏まえて「社会科」の枠組みにおいて、生徒にとって鮮烈な記憶として残る東日本大震災をどのように伝え、防災・復興教育へと結びつけるのかを教育学部社会科専門教育担当教員(社会学・法学)と附属中教員との間で共通認識を持つに至った。

2. 現行のカリキュラムでの実施可能性

防災・復興教育を「社会科」の枠組みで実施するとしても、現行の社会科(地理・歴史・公民)

のカリキュラムでどのような授業案が可能となるのか。また、附属中における校内行事の実施時期も踏まえて、対象学年・実施教科の洗い出しを行った。

「社会科」の教科として実施する場合、学習指導要領に基づき、防災・復興を扱うことが可能な項目は次にあげるものであると考えた。

① 地理的分野

(2) 日本の様々な地域

イ 世界と比べた日本の地域的特徴

ウ 日本の諸地域 「東北地方」

エ 身近な地域の調査

(対象1年生)

② 公民的分野

(1) 私たちと現代社会

イ 現代社会をとらえる見方や考え方

(2) 私たちと政治

ア 人間の尊厳と日本国憲法の基本的原則

イ 民主政治と政治参加

(対象3年生)

地理で実施する場合、ウ「東北地方」で取り上げるならば12月～1月、公民で実施する場合、公民的分野の導入にあたる(1)イで取り上げるならば6月末～7月上旬、人権保障という観点で取り上げるならば8月末～9月上旬などが検討された。

特に、公民で実施する場合、(1)イ「現代社会をとらえる見方や考え方」において、「対立と合意」「効率と公正」の指導内容として教科書でとりあげられる「校庭の利用の決め方」「公用地の活用方法の決め方」などを参考に、「震災で更地となった公用地の活用方法」を素材にした授業案を作成することは可能である。しかし、被災県で実施する場合、生徒にとって心理負担をとまなう素材になりかねず、また、教科として扱う時期が6月と本研究の立ち上げから間もないこともあり、今回は見送ることになった。また、(2)ア「人間の尊厳と日本国憲法の基本的原則」のなかで、生存権などの人権保障について理解させる過程で、被災者の

権利保障を素材にした授業案や、イ「民主政治と政治参加」のなかで、被災地の人々の要望や民意を政治にどのように反映させるのかなどを扱った授業案を作成することも可能であるが、附属中における教育実習期間となることから見送られた。

また、附属中において平成26年度より開始された「被災地学習」(対象2年生)に関連づけた指導の可能性も検討された。今回の「被災地学習」は、附属中で実施されているヒューマン・セミナー(HS)の一環として実施されたものである。附属中において実施されるヒューマン・セミナーとは、3年間かけて「人としていかに生きるべきか?」という「生き方」を追求する学習展開の中で、生徒一人一人がその中に自己の課題を見つけ、自分自身の生き方について考える基盤を創るという学習構想である。平成26年度の2学年では、「働くとはどのようなことか?」という学習テーマを設定し、追求活動、勤労体験や講演会などを通じて、前期では「逆境・困難」というキーワードを導き出した。そこで、被災地で育ったひとりとして、被災地へ赴き、逆境や困難に身を置き、乗り越えようと働く人々に出会わせることで、復興に向かう岩手の課題、現状に目を向かわせる機会を提供するという意味で、「被災地学習」として陸前高田での現地学習が10月16日に実施された。今回の被災地学習では、陸前高田で震災の語り部とともに被災地をめぐり、被災状況を理解するとともに、大船渡津波伝承館館長である齊藤賢治氏による講演を通じて、震災という困難な状況から立ち上がろうとする地元の人々の思いを学ぶ機会となった。この事後学習として、防災的な視点を特別活動の枠で指導することも考えたが、ヒューマン・セミナーと一連の被災地学習は人格形成などの側面が強く、教科教育にはなじまないとして見送られた。

これらの状況を鑑みた上で、1年次対象の地理の授業枠として、学習指導要領中学校社会編の地理的分野(2)日本の様々な地域 イ 世界と比べた日本の地域的特色 において、飛び込み型の授

業として実施することにした。なお、今回1年を対象にした防災・復興教育の授業を実施することで、2年の被災地学習および3年の公民的領域へとつなぐことを想定した。

3. 地理(1年次対象)で実現可能な内容

授業案を作成するにあたり、対象年次が1年生という発達段階に応じて、何を用いてどのように伝えることが適切であるのかが大きな問題であった。特に、東日本大震災に関しては、巷には様々な映像資料・新聞記事、体験談などが溢れている。被災地である岩手で生活するにあたり、県民として知っておいてほしい事柄も数多い。そのため、震災を怖がるだけでなく、震災被害の事実を正しく知り、自然災害から自ら守る術を理解させることが重要である。しかし、津波などの生々しい映像は生徒たちへ心理的負担を与えることにもなりかねない。実際、沿岸被災地で甚大な被害を受けた学校のなかには、学校が児童・生徒の「癒しの場」となるように配慮した学校運営を行っているところもある。他方、現場の教師としては、膨大な資料の中から、生徒の心理的影響を考慮しつつ、提示資料を作成することは大きな負担となる。そこで、今回の研究では、防災・復興教育の指導案作成における1つの教材として、平成25年度に制作され県内の公立学校に配布されている『防災教育教材』(岩手県・岩手大学)を活用した授業案を作成することにした。『防災教育教材』の活用事例(モデル)として、本研究授業の情報を各校へ提供することがこの研究におけるもうひとつの目的とした。

さて、今回の授業対象となる1年次は、震災当時は小学3年であり、被災について「現実感」に乏しく、「歴史的事実」としての認識しか持てない生徒が多いかもしれない。しかし、津波などの映像を視聴させることは、生徒には心理的負担が重すぎるため、写真などの提示にとどめ、震災被害については、あくまで生徒にイメージさせるにと

どめることとした。これらのことを踏まえ、以下のような目標設定をした授業案を作成するに至った。

(目標設定)

3.11における県内沿岸地域の調査をもとに、自然災害から身を守るためにはどのようにすればよいか。



多面性に気づかせたうえで、**自助・共助・公助**という言葉を用いて表現させる。

ここで用いる「県内沿岸地域の調査」は、『防災教育教材』に収録されている大槌町調査（実施：岩手大学教育学部社会学研究室）によるものであり、大学における研究成果を附属中の教育に活用する点でふさわしい事例であるといえるだろう。その中でも、大槌町吉里吉里地区の住民の避難行動についてのデータを利用し、生徒たちに住民の避難が早かった理由を考えさせることを通じて、「自然から身を守るため」の視点を分類させることにした。この分類作業を通じて、『自分の身を守ること＝直ちに避難すること』が一番重要であるが、自分の置かれた状況を判断して実際に安全を確保するためには様々な要素が関係していることを気づかせ、それらを**自助・共助・公助**という言葉で整理させることが可能であると考えた。しかし、今回の授業は「飛び込み」として実施するため、限られた時間内では、平成26年改訂『中学校学習指導要領解説社会編』で加えられた「自然災害における関係機関の役割」については、自助・共助・公助の内容を生徒に分類させる際に国家諸機関の役割を若干言及するにとどめることにした。

4. 研究授業概要

附属中1年生対象の地理、単元名(2)日本の様々な地域 イ 世界と比べた日本の地域的特色「自然環境の特色」における飛び込み型の授業として、平成27年1月に1年4クラスそれぞれに実施。

(以下、1月28日実施1年C組の授業を記録)

— 授業展開 —

導入：最近、日本で発生した自然災害は？ (5分)

平成26年夏の広島のとどろき土砂災害、長野の御嶽山の噴火、ゲリラ豪雨、豪雪など（注：3.11については、津波の写真とその解説にとどめる）

→ 日本が自然災害の多い国であることを認識時として人命を脅かす危険性があることも再認識

学習課題：自然災害から身を守るためには、どのようにすればよいのだろうか？

展開 (35分)

・ 課題に対する自分の考え方をまとめる

→ 生活経験、学校教育や家庭教育での学びを根拠に記述する

(生徒の反応)

すぐ逃げる、避難場所・経路の確認、訓練、食糧の備蓄、想定する(安全なところに住む)



(発問)

Q：具体的に考えるため誰の話を知りたいか？

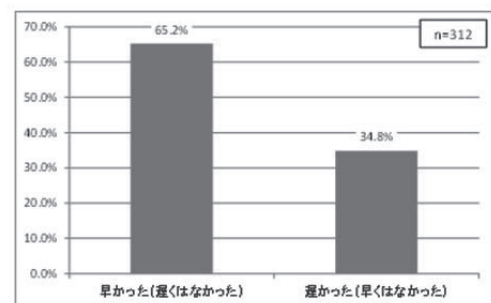
A：実際に災害を体験した人々

→ 体験した人の話から具体的に考えを深める



東日本大震災における大槌町吉里吉里地区の避難行動調査を事例に、手がかりを探る。

大槌町吉里吉里地区避難行動調査
(1) 避難行動「早かった」－「遅かった」



出典は避難行動調査B

(提示資料①)

(発問) 避難行動が早かった人、遅かった人のど

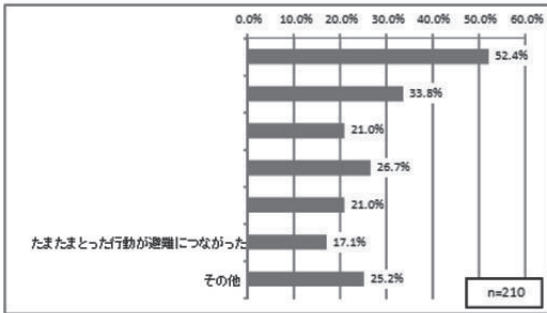
ちらの話を聞きたい？

→ 遅かった人／早かった人

それぞれの理由

今回は「なぜ、避難行動が早かったのか」を考えよう

大槌町吉里吉里地区避難行動調査 (2) 避難が早かった理由



出典は避難行動調査B

(提示資料②)

(発問) どうして避難が早かったのか？

上位5つの理由を考えてみよう。

(考える手がかりに、遅かった理由を配布)

【個人の考えを持ち寄り、小グループで上位3つを予想する】

グループ回答 (予想)

- ・津波がすぐ来ると思ったから (2件)
- ・津波が来ると予想していたから (4件)
- ・過去の地震との違いが判断できた
- ・地震のゆれが異常に強いと感じた
- ・津波の心配があったので

自分を最優先にした

- ・周りの人が呼びかけた

実際の理由

第1位：地震の後、津波が来ることを知っていたから

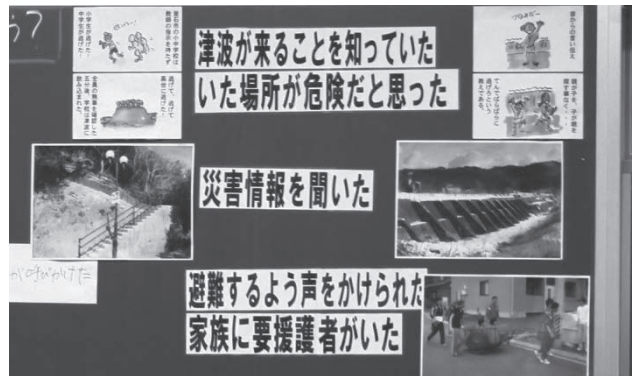
第2位：地震発生時にいた場所が危険だと思ったから

第4位：災害情報を聞いたから

第3位：避難するように声をかけられたから

第4位：家族に要援護者がいたから

(提示資料②の空欄に対応)



(板書：一部抜粋)

[津波が来ることを知っていたから
いた場所が危険だと思った

例示：昔からの言い伝え(津波てんでんこ)

[災害情報を聞いた

例示：スーパー堤防, 避難路

[避難するように声をかけられた

家族に要援護者がいた

例示：要援護者の避難を想定した訓練

(発問)

この3つのグループに名前をつけてみよう

・解答

生徒1： 想定 / 対策 / 協力

生徒2： 教えを守る / 備える / 助け合う 等



(板書：一部抜粋)

自分の命は自分で守る — 自助

→ これで多くの人々が避難できた

みんなで一緒に・ともに — **共助**

→ 声をかけてくれる人がいないと
失われた命もあった

(これだけ視点は違うが)

事前に備える・情報提供 — **公助**

→ 国・自治体(県・市町村)が
備える

終結：本時についてまとめ(10分)

(発問) この3つの言葉(自助・共助・公助)の意味を踏まえて、自然災害から身を守るためにはどのようにすればよいかをまとめる。

・生徒記述例①

○ 課題に対する答え(=今日のまとめ)
まずは、自分が知識を知り、自分で考えて行動する「自助」が大切。しかし、それだけではなく、災害情報やいぼうなどの「公助」、みんなのための呼びかけや協力をする「共助」などによって、たずかる命もたくさんあり、この3つがとても重要である。

・生徒記述例②

○ 課題に対する答え(=今日のまとめ)
災害を防ぐために必要なのは、知識や想定をし、自分の身を守る「自助」、日頃から訓練をしたり協力し合う「共助」、事前に国や地域で準備したり、情報を発信する「公助」の3つが大切だと分りました。

(発展学習)

「人を思う『てんでんこ』(岩手日報記事)を読んで、「津波てんでんこ」の意味を考えさせる。

(「自助」にとどまらないことを理解させる)

まとめと考察

今回の授業案では、導入部分において3.11を直接に思い出させるものとはせず、「日本で発生する自然災害」という生徒にとって身近な話題から授業へ入ることができたため、生徒には抵抗感や心理的負担をそれほど与えることなく、本時の課題へ進むことができたと思われる。他方、生徒の心理負担への配慮については、沿岸地域・内陸部で異なると思われる。今回の授業案は、岩手県内

の公立学校に配布された『防災教育教材』を利用して作成していることから、この授業案を附属中だけでなく、岩手県内の複数の中学校で実施して、生徒の反応を比較することも必要と思われた。

今回の研究授業では、学習プリントに記載された生徒のコメントを見る限りでは、「自助」「共助」「公助」という言葉とその意味を多くの生徒は理解したと思われる。一方で、公助という概念は、国や自治体といった公的機関の役割など公民的知識を必要とするので、1年次ではどのような役割を担うのかというイメージにとどめざるをえない。また、「個人」を基軸にして考えた場合、地域社会の人々の命や安全を守るためにどのようなことができるのか、或いは公的機関が災害を防ぐために提供するサービスをどのように活かすことができるのかなど、「共助」(地域社会)、「公助」(公的機関)と社会の一員としての「個人」の関係性をどのように学習させるのかは今回の授業では扱えなかった。この視点については、社会科という教科の枠にとどまらず、学校生活を通じて検討すべき内容であるのかもしれない¹⁾。

また、今年度の研究では、「防災」と「自助・共助・公助」という枠組みでの授業案の検討・作成が中心となった²⁾。今後は研究タイトルに掲げたもうひとつのテーマである「復興教育」という側面から授業案の検討・作成を行い、研究を深化させていきたいと考えている。(文責 菊地 洋)

参考文献

- 1) 防災学習の理論モデルとして、長嶺知慶「総合的な学習の時間における防災学習の研究—自助・共助・公助に着目した理論モデルの作成—」『生活科・総合的学習研究』第11号197-204頁(愛知教育大学生生活科教育講座, 2013)を参照。
- 2) 学校における防災のあり方や防災教育のあり方については、山崎栄一『自然災害と被災者支援』(日本評論社 2013)を参照。

附属小・中学校と協同して行う実践と理論を有機的に関連付ける 英語科教育法カリキュラムの開発 － e-Portfolio を活用して－

山崎友子・James M. Hall*, 芳門淳一・中野誉史・山崎健志**,

高室敬・菅原純也・川村晃博***

*岩手大学教育学部, **岩手大学教育学部附属中学校, ***岩手大学教育学部附属小学校

(平成27年3月6日受理)

1. はじめに

コミュニケーション能力の育成が小学校から高校までの英語教育を通して目指されている。学習指導要領では、小学校では「コミュニケーション能力の素地」を、中学校では「コミュニケーション能力の基礎」を、高校では「コミュニケーション能力」を育成することとしており、その指導方法として CLT (Communicative Language Teaching) を実践できる教員の養成が必要となっている。そこで、平成26年度学部 GP において、CLT の理論に対する認識と実践力の変化を、附属校との共同授業研究と e-Portfolio により質的に分析し、日本の英語教育環境に適用可能な CLT とその実践力について考察することと、その考察をもとに複数の教科教育法および校外実習を有機的に結びつけるカリキュラムを開発することに取り組んだ。本論では、開発した e-Portfolio の構成と主免教育実習前に設定した附属中学校でのグループ実習の分析を紹介し、英語教育法のプログラムを提案する。

2. E-Portfolio

現代は post-methodology の時代と言われ (Kumaravadivelu, 2009) 英語科教育法においては、既存の指導法を自分の置かれた環境に最も適切な指導法に修正する力を育成するべきとされている。学生に、理論を学び、実践し、課題を発見し、その解決を自ら図るというプロセスを提供し、課題解決の力を育成しなければならない。その道具として、e-Portfolio を用いることとした。

これは、岩手大学 ICT 事業により開発されたサイトに英語科教育法のコーナーを設け、そこに履修学生が実習の振り返り等指定された項目を記入して自分のページを作成し、成長を記録するポートフォリオとしていくものである。

E-Portfolio とは

Strudler and Wetzel (2011) は、e-Portfolio の種類として、‘objectivist’ と ‘subjectivist’ の二つをあげている。前者は、学習者が自分の獲得した技能・知識を見せるためのものである。後者は、学習者が自分の考え・知識・技能がどのように進化したかを見せるためのものである。英語科が採り入れたポートフォリオは ‘subjectivist’ の性格を持つものである。つまり、ポートフォリオの目標は学習者が今まで、どのように成長してきたかを見せること。このポートフォリオを共有すれば、下の学年の学生は上級生が英語教師として成長していく様子を見ることができる。今後の授業、教育実習で直面する課題を乗り越えるのに、このポートフォリオが参考になると考えられる。

E-Portfolio の構成

Richards (2012; 1998) の外国語教師力量論を参照し、岩手大学に合う英語科教育法に関する技能・知識・態度の目標を下記のように作成した。

- 1) Contextual knowledge for pedagogy (世界、地域、学校・生徒の知識) : 学校 (職員、生徒、環境)、地域、世界を視野に入れた知識。
- 2) Language Proficiency (英語力) : 流暢に、高い正確さで教室と様々な場面で英語の 4

技能を活用できる。

- 3) **Theories of Teaching** (英語教育方法論) : CLT 又は他の英語教育法理論を理解し、これを枠として自分の授業の分析ができる。
- 4) **Subject Matter Knowledge** (英語教育の専門知識) : 英語教育に関わる専門領域 (第2言語習得論, 社会言語学等) を枠として授業の分析をするための知識。
- 5) **Pedagogical Reasoning Skills** (授業戦略力) : ある特別な内容がある学習者に提供するための指導案作成, 教授時の問題発生予測力, 臨機応変に対応する能力。
- 6) **Teaching Skills** (教育力) : リーディング, リスニング, コミュニケーション, 文法等を焦点にする授業の枠を作り, それぞれに相応しい活動を考え実践する能力。
- 7) **Identity** (アイデンティティ) : 他の実習生, 教師と共同して授業の計画を立て, 自己を教育者として考える態度。

学生が, 上記のような態度・技能・知識がどう進行しているかを見極められるように, e-Portfolio に5つのページを設けた。対応関係は下記のとおりである。

- p.1 Front Page ⇒ アイデンティティ
- p.2 Critical Incidents (クリティカル・インシデント) ⇒ 全て
- p.3 Teaching Activities (英語学習活動の自作・自分の教育理論) ⇒ 英語教育方法論, 教育力
- p.4 Language and Culture (言語と文化) ⇒ 世界, 地域, 学校・生徒の知識, 外国語能力
- p.5 Disciplinary Knowledge (専門知識) ⇒ 英語教育の専門知識

学生には英語で記入することを求めている。また, 自己紹介には写真を添付するなど指示し, 「自分のポートフォリオ」という意識づけを図った。

3. 主免教育実習前のグループ教壇実習

理論の学習→実践→課題の発見→課題解決というプロセスの一つとして, 主免教育実習の前に, 附属中学校においてグループ教壇実習を設定した。

事前指導

実習に先立って, 附属中学校英語科教員から附属中学校の英語授業と CLT についての講義と附属中学校の実際の英語授業の観察を行った。この指導を通して学生が次の事項を学んだことがレポートと振り返りの授業から分かった。

- 1) できるだけ多くの英語を使用し, 日本語は少ない
- 2) バランスのとれた活動的な授業
- 3) 説明ではなく, デモンストレーションが用いられている
- 4) それぞれの生徒への配慮・励ましの言葉がかけられている
- 5) コミュニケーションの要素が多い
- 6) **Sequencing of short activities and maximizing opportunities for practice**

グループ教壇実習

事前学習の後, 7月に中学2年生4学級においてグループで教壇実習を実施した。8名1グループとなり, 授業案を計画し教材を作成して臨んだ。単元は, 通常使用している教科書の LESSON 4 Enjoy Sushi “Get” Part1 とした。教員の他, 県派遣の現職の中学校英語教員である大学院生も見学した。

結果

E-Portfolio へ記載された振り返りの記述, 大学院生の観察から, 結果を振り返ってみる。

Teaching Activities のページには, 学生自らが考案した activities / tasks が記載されており, CLT の実践への一歩となっていた。同時に, 課題が自覚されており, 以下の7点にまとめることができた。

- 1) 指示を簡潔に! 英語ではっきりと! Activity が難しいからこそ, 詳細に! デモンストレーションの活用を。
- 2) **Controlled Activity** のバリエーション (生徒にとってあきやすい・退屈・簡単・説明が多い)
- 3) 講義になってしまい, 生徒がノートをこまめにとってしまった (showing な要素を入れる

べき)

- 4) 生徒の興味関心をひく Activity の研究・開発が必要
- 5) Practice の段階に止まり、コミュニケーションになっていない
- 6) 文法説明の多い授業となった
- 7) 生徒の反応が薄いため説明の繰り返しが見られた

事前指導の中で学んだ現場の教師の工夫や技術を実際の実践にすぐ適用することが困難であることが分かる。

また、Critical Incidents を、同じ学生集団が昨年度後期に小学校で行った英語活動のグループ教壇実習と比較分析した結果（山崎他，2016），教師としての成長・探求の方向の程度に「後退」が見られた。先行研究（Griffin, 2003）に倣い、このカテゴリーでは、「具体的に思考する」「新米教師として注意深く思考する」「教育的視点から思考する」という3つのレベルを設定して分析したところ、学習者への視点が含まれている「教育的視点から思考する」が21名から13名に減少し、「新米教師として注意深く思考する」が6名から15名に増加した。（図1）

N-28

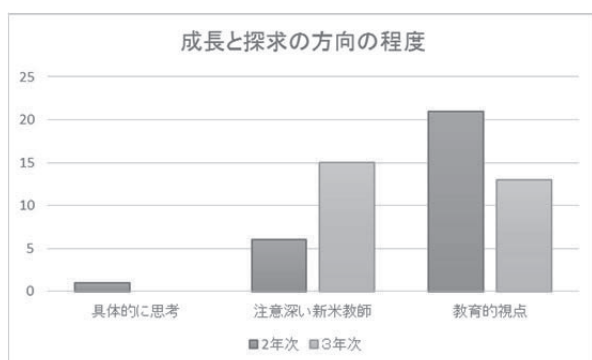


図1. 教師としての成長と探求の方向の程度の比較（2年次と3年次の教壇実習）

また、現職の中学校教員である大学院生は、次の点を課題として挙げた。

- 1) 黒板にプロジェクター用のスクリーンがかかっていて、板書が読めない生徒がいる
- 2) 準備不十分。紙板書に書き込むのにチョーク

を使っている

- 3) 生徒がまだ作業を終わっていないのに、次の課題に進んでいる。生徒の様子を見ようとしていない
- 4) 教師役の学生が手に持って示している写真が後の生徒には見えない

これらは、CLTの指導技術ではなく、生徒理解に基づく教育力一般に関わる課題であるという共通点がある。

考察

学生が示した課題は、教師としての成長が一直線ではないことを示している。長期的展望より短期的目標を重視する、学習者の学びより指導者の教え方に関心が向かうことは、一般に経験の浅い教師の示す特徴とされている（Lortie, 1975）。本学部の学生が抱えた課題も、この経験の浅い教師に見られがちな特徴と一致している。

「教育的視点から思考する」方向性をもった学生が減少したことは、2年次の実習が小学生を対象とした教壇実習であったことに対し、3年次では中学生を対象とするという新しい体験となり、かつ、英語科の授業という点も新たな課題となり、学習者への視線よりも指導する側である自分自身へ注意が向いたためと考えられる。また、大学院生が指摘した課題も、学習者の立場に立つと当たり前の「教育力」であるが、学生にとってはCLTという新しい教授法がまず優先する課題であったため、配慮不足となったものと考えられる。

学生の示した課題は「後退」を示しているのではなく、新たな課題を乗り越えるための復習のステップと考えられる。従って、教員養成のプログラムには、このような新しい課題とその咀嚼のための復習の過程がスパイラルに構成される必要がある。

4. 提案

附属校の協力のもと、理論と実践と省察をスパイラルに取り込んだ英語科教育法プログラムとして、次の構造を考え実践しているところである。

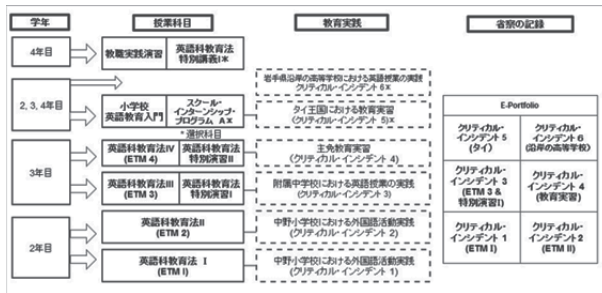


図2 再構成した英語科教育法プログラム
(出典 岩手大学教育学部年報, 2016)

5. まとめ

「教室」や「学習者」は多様である。それぞれの置かれた環境で最大限有効な指導を実現するには、教員養成課程において、学生が課題を発見し、その解決を図る経験をし、成長のプロセスから学ぶことが重要である。幸い、附属校と積極的な協力体制を組み、プログラムを開発しながら、学生個々の成長を見ることができた。

本報告書は、中高教員免許のための実習を主に紹介したが、英語教育は小学校の英語活動とも連携した一貫性のある教育が求められている。附属小学校からも協力を得て、研修会に学生も参加し、授業を参観して学んでいる。また、「小学校の英語入門」においては、今年度は、その最終課題であった英語劇を、附属小学校で披露する機会が設けられた。教育実践の場である附属校と理論的裏づけをする大学との連携として、有意義なプロジェクトとなった。

引用文献

- 1) Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teacher. In *Reflective Practice*, Volume 2, pp. 207-220 (14).
- 2) Kumaravadevelu, B. (2009). *Understanding Language Teaching*. London: Routledge.
- 3) Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher* Second Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- 4) Richards, J. C. (2012). Competence and

Performance in Language Teaching. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*, pp. 46-56. New York: Cambridge University Press.

- 5) Richards, J. C., Li, B., & Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training*, pp. 86-102. Cambridge: Cambridge University Press.
- 6) Strudler, N., & Wetzel, K. (2011). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161-173.
- 7) 山崎, Hall, 芳門, 高橋, Fekete. (2016). 「コミュニケーション能力育成のための英語科教育法カリキュラムの再構成 —Critical Incident・実習校との連携・E-Portfolioをもとに—」『岩手大学教育学部研究年報』第79巻, 69-78.

平成26年度 教育学部プロジェクト推進支援事業プロジェクト一覧

プロジェクト名	代表者名
ICTを活用した算数指導ができる教員を養成するためのカリキュラムの開発 ー附属小学校での実践事例の活用を通してー	中村好則
体育的学力の向上を目指した授業の構想 ～授業研究を中心とした地域貢献活動～	清水茂幸
知的障害特別支援学校中学部におけるライフステージに即した授業計画・手立ての研究	名古屋恒彦
教職大学院の教科領域教育としての「学校における実習」の在り方に関する基礎的研究 ー宮崎大学教職大学院の事例からー	清水将
附属校と協働して実施する「ガイダンス的な内容」の指導方法の検討	宮川洋一
小・中学校家庭科における『消費者市民』育成のための学習の検討	渡瀬典子
指導技術の向上を目指した授業の構想 ～指導実技研究を中心とした地域貢献活動～	牛渡克之
算数的・数学的活動を通して確かな学力を育む授業を充実させるための実践的研究 ー次期学習指導要領に向けての岩手県の児童・生徒の「算数・数学の力」の向上を目指してー	山崎浩二
子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト	宇佐美公生
法学的視点を踏まえた防災・復興教育の検討 ー附属中における実践を踏まえてー	菊地 洋
附属小・中学校と協同して行う実践と理論を有機的に関連付ける英語科教育法カリキュラムの開発 ーe-Portfolioを活用してー	山崎友子

編集委員会（学校公開・共同研究専門委員会）

委員長	名越 利幸	岩手大学教育学部
委員	中村 好則	岩手大学教育学部
	煤孫 康二	岩手大学教育学部
	宮崎 眞	岩手大学教育学部
	北條 早織	岩手大学教育学部附属幼稚園
	板垣 健	岩手大学教育学部附属小学校
	及川 仁	岩手大学教育学部附属中学校
	田村 典子	岩手大学教育学部附属特別支援学校

岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業

教育実践研究論文集 第2巻

発行 岩手大学教育学部

印刷所 株式会社 白ゆり
