

イノバティブ・ラーニング・ラボラトリー報告書

2013-2014 年度

福 島 大 学

目 次

はじめに

1. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの設立と未来創造型教育 森 知高
2. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーと福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会
会議 中田スウラ
3. 視察報告
 - 3-1. 福井県視察
 - 3-1-1. 福井県小中学校視察調査 中村恵子
 - 3-1-2. 福井視察報告 高橋 優
 - 3-1-3. 福井視察報告 総合教育研究センター 岡田 努
 - 3-1-4. 福井県中学校視察調査報告 角間陽子
 - 3-1-5. 福井視察を終えて 松下行則
 - 3-1-6. 英語科教育の観点から見たアクティブラーニング 高木修一
 - 3-1-7. 福井の小・中学校視察から学ぶ 平中 宏典
 - 3-1-8. 福井県小中学校視察調査報告 齋藤 幸男
 - 3-1-9. 福井県小中学校視察報告 二瓶 洋允
 - 3-1-10. 視察調査報告 福島大学附属小学校 教諭 伊藤 貴史
 - 3-1-11. 視察調査報告 福島大学附属小学校 教諭 江花 洋介
 - 3-2. 富山市立堀川小学校視察
 - 3-2-1. 富山市立堀川小学校の学校参観に参加して 中村洋介
 - 3-2-2. 富山市立堀川小学校参観報告 平中宏典
 - 3-2-3. 富山市立堀川小学校参観記 松下行則
 - 3-2-4. 富山市立堀川小学校視察報告 谷 雅泰
 - 3-2-5. 堀川小学校視察調査報告 角間 陽子
 - 3-2-6. 堀川小学校を参観して 中村 恵子
4. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの勉強会・講演会
 - 1) 勉強会報告 第1回(2014. 10. 8)
 - 2) 勉強会報告 第2回(2014. 10. 29)
 - 3) 勉強会報告 第3回(2014. 11. 12)
 - 4) 勉強会報告 第4回(2014. 11. 6)
 - 5) 勉強会報告 第5回(2015. 1. 14)
 - 6) 勉強会報告 第6回(2015. 1. 28)
 - 7) 勉強会報告 第7回(2015. 3. 12)
 - 8) 学術講演会(2014. 9. 17)

9)OECD 東北スクール報告会(2014.10.29)

5. チームの活動計画および報告

5-1. アクティブ・ラーニング研究チーム

5-2. 教育ガバナンス研究チーム

5-3. コミュニティ連携研究チーム

5-4. 復興・防災教育研究チーム

5-5. ICT 教育研究チーム

6. 個人研究の成果

「読み書き障害児に対するパソコンを通じた作文指導の実際」高橋 純一

「教員志望学生を対象とした特別支援学校における学校防災プログラム」鶴巻正子

「地域のニーズ・課題に対応した」中学校技術・家庭<家庭分野>」角間陽子

「2014 年度 IL ラボ報告書」高橋優

「学生の能動的学習としての道徳カルタ創りの実践と課題」松下行則

「コミュニティ音楽(療法)の理念と実践を援用した音楽科カリキュラムの構成」杉田 政夫

「水俣病被害拡大後における水俣市周辺地域での学校教育について」中村洋介

おわりに

はじめに

「動く授業」をしてほしい。子どもたちからそんな声を聞いたのは双葉郡教育復興ビジョン推進協議会が開催する双葉郡子ども未来会議でした。その会議は東日本大震災と原発事故により甚大な被害を受けた双葉郡八町村が地域の将来を担う子どもたちのために新しい教育を創るにあたって、大人だけで考えるのではなく実際に教育を受ける小学生、中学生、高校生の意見を聞こうとして始まったものです。「どんな学校だったら良いと思いますか」、「理想の学校とはどんなものですか」という問いかけに子どもたちから出されたものの一つが「動く授業」でした。子どもたちは、先生が教室の前で話をしているのを座って聞いているという勉強ではなく、自分たちがいろいろな活動をしながらか勉強をする授業をしてほしい、それが「動く授業」だということです。

また、震災後の復興教育プロジェクトとして開始された「OECD 東北スクール」においては、参加している中学生高校生が自ら課題を見つけ仲間と協同しながらその解決に取り組むプロジェクト学習によって、リーダーシップや企画力、実行力、協調性、国際性などを養い、地域の復興を担うとともに新しい社会のイノベーションを生み出していく人材を育てていくことをねらいとしていました。

一方、大学の学士課程教育における学びの質的転換の必要性が示されたのもその頃でありました。学生が主体的に問題を見つけ解決を図っていく能動的学びを中心とした、学生の主体的な学修を促す教育課程への転換のためにアクティブラーニングなどによる教育方法の改善が挙げられていました。

双葉郡の子どもたちの「動く授業」、OECD 東北スクールのプロジェクト学習、大学教育に求められているアクティブラーニング、これらはいずれも学習者の主体的かつ協同的な学びであり、これからの社会を担う人材育成には欠かせない教育方法であろうと思います。「イノバティブラーニングラボラトリー (ILLab)」はこのような教育方法をもとに OECD 東北スクールなどでの様々な教育実践や教育的な効果を検証し、被災地の復興教育だけでなく、これからの社会を創造できる人材育成のための新しい教育（未来創造型教育）を考える研究組織として発足し、活動を進めてまいりました。

イノバティブラーニングラボラトリーの研究はまだ緒に就いたばかりで十分な展開には至りませんが、これまでの活動を本書にまとめましたので、ご覧いただければ幸いです。

人間発達文化学類長
千葉養伍

1. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの設立と未来創造型教育

1-1. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの設立

イノバティブ・ラーニング・ラボラトリー（略称 ILLab）は、福島大学人間発達文化学類が文部科学省に東日本大震災とそれに伴う福島第 1 原子力発電所の事故による災害に対する復興教育のエンジンとなる機能として設置を申請し、平成 24 年（2012 年）度末予算で認められたプロジェクトである。ここに至る経緯は以下の通りである。

- 2011 年 11 月 OECD 教育局より、福島大学に OECD 東北スクールについて協力依頼
- 2012 年 1 月 福島大学復興教育プログラムとして、OECD 東北スクール関連予算とともに ILLab 設置予算を文部科学省に申請
- 2012 年 3 月 OECD 東北スクール開始
- 2012 年 6 月 人間発達文化学類内で復興教育のあり方について意見交換
- 2012 年 11 月 OECD 東北スクールハイレベル円卓会議において、OECD 東北スクールの成果の ILLab への活用について意見交換
- 2013 年 1 月 双葉八町村の教育復興に関する協議会が、その復興ビジョンの中に（OECD 東北スクールの成果の）新しい教育機能を新たな学校に取り入れることを明記
- 2013 年 2 月 ILLab の設置予算が文部科学省より承認

その後、2013 年 9 月に設置準備室が発足し、現在の活動に至っている。

経緯からも読み取れるように、東日本大震災とそれに伴う福島第 1 原子力発電所の事故による災害に対する復興教育のカリキュラムを整えることが設立当初の課題であった。また、長期的には、放射能教育や防災教育に留まらない、被災地に必要とされる「未来創造型教育」、すなわち学校を「社会づくりの実験室」と定義し直す教育体系を構想し、人材育成をいかに進めて行くかを体系化させていこうとするプロジェクトでもあった。

したがって、発足当初にうたわれた「設置の目的」には、以下のものが挙げられた。

- (1) 福島県全体の教育は表面的にはほぼ復旧しているといえるが、被災地特に双葉八町村の復旧は遅れており、教員養成および教育研究を行う本学への期待は大きい。ILLab では、復興教育のあり方を多様な視点から検討して「未来創造型教育」を構想・策定するとともに、具体的なカリキュラムやプログラムの作成・体系化、さらには双葉地区に開講される予定の中等教育学校教育の内容を検討する。
- (2) OECD 東北スクールの 21 世紀型人材育成に直結するプロジェクト学習を、いかに一般の公立学校にひろげていくかが課題になっている。こうした人材育成を目的と

した教育改革の動向をにらみ、教育改革モデルとして国内外に発信する。

(3)東日本大震災の一連の復校に関わる研究活動を整理しつつ、本学類の人材育成カリキュラムに適用し、新しい教育の担い手の養成カリキュラムを創造していく。諸外国の先進事例を参考にしつつ、社会づくりやわが国の直面する超少子高齢化問題なども視野に入れる。

これらの目的を達成するために、ILLab 内に次の 4 部門を設置した。

①未来創造型教育開発部門

世界的な教育改革の潮流であるプロジェクト学習について、その思想や教育内容、教育方法などを集積し、わが国の学校改革に必要な未来創造型教育のあり方を提起していく。同時に、大学教育改革において重視されているアクティブ・ラーニングのあり方についても検討する。

②教員養成・研修部門

「未来創造型教育」の担い手としての教員を養成するために必要な条件整備を推進し、カリキュラム開発を行う。また、教員養成政策について分析・問題提起を行い、21 世紀型教員養成のあり方を検討する。

③ICT・国際連携部門

OECD のコンピテンシーや各国の教育改革の状況を収集し、21 世紀型の人材育成のあり方を政策化し、人間発達支援者養成カリキュラムの中に埋め込んでいく。同時にわが国で大きく立ち後れている ICT 教育の事例研究を行い、推進を行う。

④復興教育部門

東日本大震災の教育の復興と復興教育の創造を目的とし、教育課題の明確化、行政との調整、学校との連携などを進めていく。学校における実験授業や、地域の子どもたちを集めて活動を行う。

当初の活動は、全学的な震災復交の取り組み状況の把握や地域復交の課題整理を行いながら、「未来創造型教育」の理念を打ち立て、各教科・領域での復興教育への可能性を探るものとして、各教科・領域から選出されたラボ所員を中心にして、月 2 回程度の定例研究会を開催し、研究を進めていった。

その後、この研究会を踏まえ、各所員より以下のジャンルで研究テーマおよび計画を募った。

テーマのジャンル

①未来創造型教育の教育思想や教育哲学に関わるもの

②学校システムや教育行政に関わるもの

- ③各校種のカリキュラム全般に関わるもの
- ④校種を飛び越えた教科および領域のカリキュラムに関わるもの
- ⑤「ICT教育」や「21世紀の教員養成」などのテーマに関するもの
- ⑥その他

その結果、多様なテーマが寄せられ、当初の部門を再構成し、未来創造型教育部門に、「アクティブラーニング研究」「教育ガバナンス研究」「コミュニティ連携研究」「復興・防災教育研究」「ICT教育研究」の各チームを置くこととした。「ICT・国際連携部門」「復興教育部門」はチーム内に組み込まれることとなった。また、「教員養成・研修部門」は当面、「教育ガバナンス研究」チームで担当することとなる。

これらのチームの活動は、本報告書の「6.チームの研究課題および成果」に掲載されている。

未来創造型教育

そもそも「未来創造型教育」とは、いかなるものであろうか。

ILLab 設立に当たって立てられた未来創造型教育のコンセプトは、「社会適応モデルから社会創造モデルへ、子ども中心主義から大人・子ども協働モデルへ、学校内外の産官学連携へ」というものであった。

これは、現在の若者達を中心となる近未来においては、人工が激減し経済活動が極端に縮小し、かつて経験したことがない少子高齢化時代になり、彼らはその時代を生き抜かなければならなくなる、とする国土交通省や英「エコノミスト誌」の見解から導かれたコンセプトである。

これらで予想されている若者達にとって大変な時代を生きていくために「自分たちで周囲と協働しながら、社会を創造していく力を身につける教育」「自分たちで未来を創造していく力を身につける教育」が構想されなければならない。それこそが「未来創造型教育」であろう。そこに求められるものは、「社会づくり、社会再生」「持続可能なライフスタイル」「記録・発信・読み取り」「アントレプレナー（起業）」「国際交流・地域間交流」「ICT活用」などの力であろう。

これらを育てるためのキーワードをわれわれは、「プロジェクト学習」や「アクティブラーニング」に求め、検討を進めてきている。

人間発達文化学類・うつくしまふくしま未来支援センター 特任教授
森 知高

2. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーと福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会

福島県双葉郡は、福島県の浜通り地方に位置し、広野町、檜葉町、富岡町、川内村、大熊町、双葉町、浪江町、葛尾村の6町2村で構成されている。気候は温暖で、農業、漁業、酪農などの第一次産業が盛んであるとともに、東京電力福島第一・第二原子力発電所及び東京電力火力発電所が立地されるという特徴を備え、国内有数の電源基地としての機能も担ってきた地域である。

2011年3月11日の東日本大震災の勃発とともに、双葉郡は、地震・津波・福島第一原子力発電所の事故等により甚大な被害に見舞われた。原発震災というわが国で初めて直面する被災経験のもと、多くの住民がそれまでの暮らしと生活の基盤となる地域を追われている。また、それだけでなく、生活に必要な経済的手段を得ることと、子どもにおよぶ放射能の影響を軽減しようとより遠くに避難することとを同時に成立させるため、収入の担い手は職場近くに残り子ども達は遠くに避難する傾向が顕著であった。その結果、家族は分断され、避難に引き裂かれていると言っても過言ではない現状が続いている。「原発疎開」とも言えるこの避難生活は、大震災から4年を経る今日でも続き、時間的にも長期化しているが、空間的にも全国に避難者は散らばっておりその規模は例を見ない。

こうした震災後の状況の中で、双葉郡各町村は教育復興に着手した。避難先において学校を再開させるとともに、川内村と広野町はもとの地域に帰町・帰村し、それ以外の町村は避難先での学校運営を継続させている。それと同時に、避難により学習環境が悪化した子ども達のために教育・学習環境の改善にむけた最大限の努力が必要とされ、その結果、八町村、福島大学、文科省、復興庁などからの委員を構成員とする「双葉郡教育復興に関する協議会」が設置された(2012年12月)。その後、同協議会から「福島県双葉郡教育復興ビジョン」が取りまとめられ(2013年7月31日)、このビジョンの具体化を進めるため「福島県双葉郡教育復興ビジョン推進協議会」(2013年11月)が設立され今日に至っている。

ビジョンのねらいは、双葉郡の復興や持続可能な地域づくりに貢献し、全国、世界で活躍できる人材を育成することに置かれ、子ども達の実践的な学びで地域を活性化し、復興につなげることが目指されている。「福島県双葉郡教育復興ビジョン」は、その教育復興の方針として5点を、またその方策として3点を示している(「福島県双葉郡教育復興ビジョン」2013年7月31日、PP. 4-5)。

教育復興の方針としての5点は次の通りである。

- (1) 震災・原発事故からの教訓を生かした、双葉郡ならではの魅力的な教育を推進する。
- (2) 双葉郡の復興や、持続可能な地域づくりに貢献できる「強さ」を持った人材を育成する。

- (3) 全国に避難している子供たちも双葉郡の子であるという考えのもと、教育を中心として双葉郡の絆を強化する。
- (4) 子供たちの実践的な学びが地域の活性化にもつながる、教育と地域復興の相乗効果を生み出す。
- (5) 双葉郡からの新しい教育を創り出し、県内・全国へ波及させる。

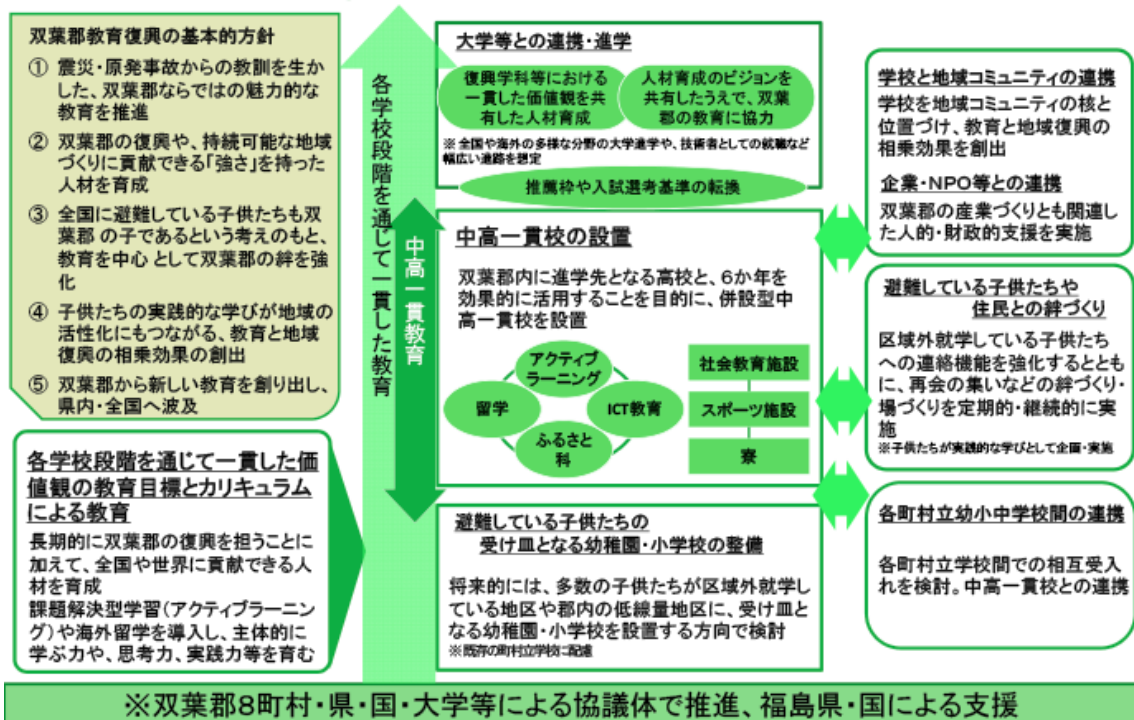
具体的方策としては次の3点が示されている。

- (1) 中高一貫校の設置など、一貫した価値観の目標やカリキュラムを中心とする教育。
- (2) 大学、企業、NPO など、多様な主体との連携による教育の充実。
- (3) 避難している子供たちや住民との絆づくり。

全国モデルとなり得る非常に意欲的かつ挑戦的な内容を含んでおり、教育と地域復興をめぐる課題解決を同時に進めようとする相乗効果の創出が意図されている。具体的には、地域復興をめぐる諸課題に関する子ども達の実践的な学びこそが将来の地域の担い手の成長を担保し、それが地域の活性化をもたらすものになると構想されている。

福島県双葉郡教育復興ビジョン（将来像）のイメージ図

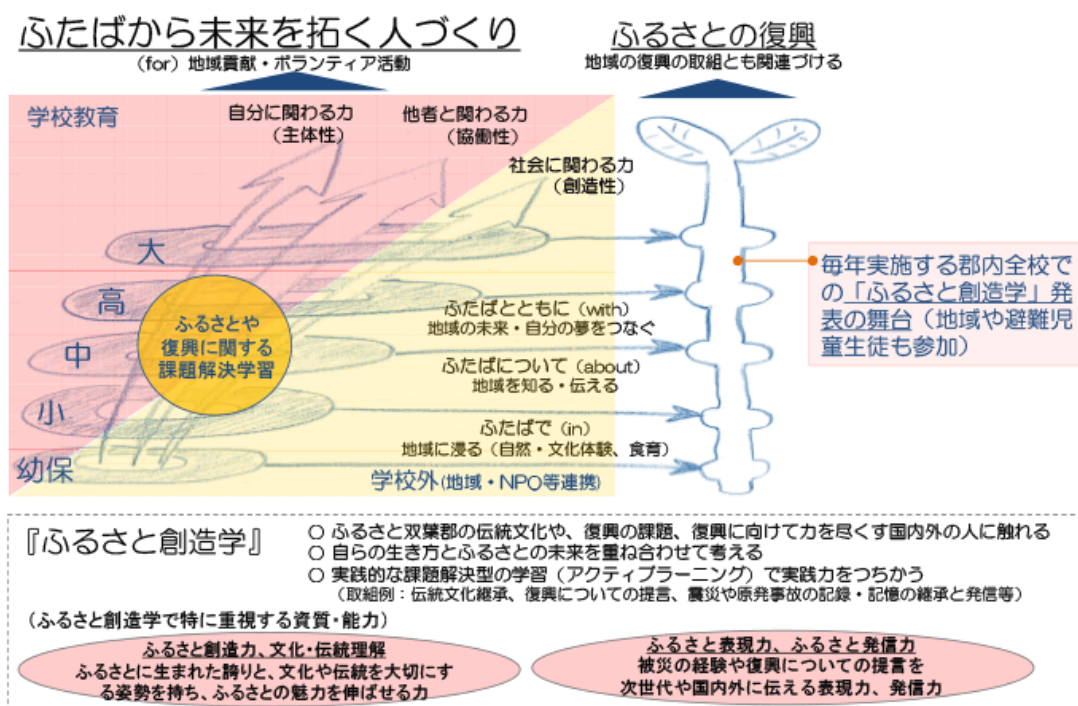
- 双葉郡の復興や持続可能な地域づくりに貢献し、全国や世界で活躍できる人材を育成
- 子供たちの実践的な学びで地域を活性化し、復興につなげる



また、ビジョンの意欲は次のように具体的に示されている。「双葉郡から新しい教育を創り出し、県内・全国・世界へ波及させます。『震災、原発事故からの地域復興』と『持続可能な地域復興』に向けた福島県双葉郡の取組みは、少子高齢化や産業の曲がり角にさしかかった全国の地域社会のモデルとなるはずです」。（「福島県双葉郡教育復興ビジョン」2013年、上図は同ビジョン添付資料）。

振り返れば、ビジョンにおいては次の指向性が明確に示された。それは、「教育と地域復興の相乗効果を生み出し」、双葉郡の子どもとしてのアイデンティティを育み、「双葉郡の復興や、持続可能な地域づくりに貢献できる『強さ』を持った人材を育成する」ことを可能とする「双葉郡ならではの魅力的な教育」は、「実践的な学び」に基本が置かれており、「課題解決型学習（アクティブラーニング）」等の導入により、「主体的に学ぶ力や、思考力、実践力等を育む」ことが可能となるという新しい教育改革への指向性である。

こうした新しい教育改革への指向性は、学習の主体者たる「子ども」の声を傾聴する「子供未来会議」から教育創造を開始しようとする取組みにもつながっていく。「子供未来会議」において子ども達が教育に求める「期待」は何かを把握する中で、子ども達から示されたものの一つが「動く授業」であった。子ども達は、教室の中だけに留まるのではなく、自らの興味・関心に基づき、地域・生活に問題を発見し、それをどのように解決するかといった課題に実践的・協働的に対峙する＜探求的な授業＞を求めている。



この探求的な授業は、2014 年度春からの「総合的な学習の時間」の中で「ふるさと創造学」として展開される授業に具体化されている（上図：「ふるさと創造学とは」双葉郡教育復興ビジョン推進協議会 HP、<http://futaba-educ.net/creation>、2015.02.28）。同授業は、双葉郡 8 町村の学校で独自なものとして共同的に取り組まれている。子ども達は、ふるさとの伝統文化を学んだり、地域の大人・企業の人・外国人などから話を聞いたり、地域のことを調べて自分たちで発信したり、復興に向けた提言を行う等、教室の中だけにとどまらない行動型・体験型の学習を各校で趣向を凝らして行っている。

さらに、この「ふるさと創造学」の教育現場への実践的な導入は、子どもの主体性にもとづく探求的な授業を支える教員の実践的指導力の質的展開をも必然とさせた。「ふるさと創造学」をめぐる八町村協働による教員研修会を、子どもの未来について教員の位置から考える教員による「子ども未来会議」として実現させている。双葉郡の各町村立学校の教職員が 47 名が集まり、「教育について今思うこと、感じること、考えること」をテーマに、双葉郡教育復興ビジョンの具現化に向けて多くの意見や思いを話し合う「子供未来会議」に参加している（「第 5 回福島県双葉郡子供未来会議 実施報告書」2014 年 1 月 24 日）。

以上の「双葉郡教育復興ビジョン推進協議会」の活動は、同協議会の中に設定されている 3 つのワーキングによって維持されており、それぞれの主な検討内容としては次のように設定されている。

- ① 各町村立幼小中学校間の連携ワーキンググループ：平成 26 年度に各町村の学校で連携して行う取組の具体的内容等を検討する（ふるさと科や課題解決学習、集団活動の機会の確保等）。
- ② 多様な主体との連携ワーキンググループ：地域コミュニティ復興や産業復興の取り組みと関連させた教育の復興に向けて、学校と地域コミュニティ、大学、企業・NPO 等との連携による取組内容等について検討。
- ③ 避難している子供たちや住民との絆づくりワーキンググループ：郡で連携して行う絆づくりの取り組みや、区域外就学している子供たちに向けた学習支援等、郡内児童生徒の約 9 割を占める区域外就学している子供たちに対しての支援と、地域との絆づくりによって、双葉郡との関わりを維持する方策等について検討を行う。

このワーキングの活動の一環として、「福島大学人間発達文化学類が設置するイノバティブ・ラーニング・ラボとの連携を検討する」ことが確認されている。また、県

内大学との連携 をめぐって、「福島大学が取り組む『ふくしま未来学』と連携し、復興を担う人材育成を実践的にやっていく」こと、ならびに、「郡内の学校への大学教員や学生の派遣や、課題解決学習を協同して行う」ことも検討されている（資料「ワーキンググループの検討状況について」2014年1月24日）。

具体的には、こうしたワーキングの検討内容に呼応しながら、福島大学人間発達文化学類に「イノバティブ・ラーニング・ラボラトリー」が置かれている。このラボラトリーは、人間発達文化学類において同時期に取り組みれていたOECD東北スクールの展開に対応したものである。ラボラトリーのもとには、「アクティブラーニング研究チーム」、「教育ガバナンス研究チーム」、「コミュニティ連携研究チーム」、「復興防災教育研究チーム」、「ICT教育研究チーム」等が置かれており教員20人程度が参加している。イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーは、双葉郡教育復興ビジョン推進協議会のワーキングと連携を図りながら、高等教育機関におけるアクティブ・ラーニングと双葉郡教育復興におけるそれとを重ねながら展開していくことが既に試みられている。ラボラトリーに置かれた研究チームからは、双葉郡教育復興ビジョン推進協議会のワーキングにメンバーの教員が派遣され、両者の協働的な関係に基づく「アクティブ・ラーニング」の実践的研究もスタートし始めている。2015年4月には、双葉郡教育復興ビジョンの具体化として「福島県立ふたば未来学園高等学校」が開設されるが、同校における「産業社会と人間」・「総合的な学習の時間」といった授業の中でもアクティブ・ラーニングの展開が計画されている。そこでは、双葉郡の教育復興の柱となる「ふるさと創造学」との対応が計画され、双葉郡の小学校・中学校で推進される人材育成モデルと「ふたば未来学園高等学校」における人材育成モデルが接続するように工夫されている。こうした福島復興を担う人材育成の展開が、高等教育機関へと接続されていくことが必要とされている。この観点に従えば、「イノバティブ・ラーニング・ラボラトリー」が、今後、果たすべき責任が大きいことを改めて最後に確認しておきたい。

なお、具体的なラボラトリーの活動に関する報告等については後述される「チームの研究課題」等の部分に譲ることとする。

人間発達文化学類教授・うつくしまふくしま未来支援センター長

中田スウラ

3. 視察報告

3-1. 福井県視察

3-1-1. 福井県小中学校視察調査

中村恵子（食物学）

イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーとして「未来創造型教育」を探究し、双葉郡に新設する中等学校への提言をとりまとめるために、2013年度は先進的な教育を行っている小中学校への視察調査を行った。訪問先は、福井県にて先進的な教科センター方式を取り入れている丸岡南中学校及び安居中学校、生徒・児童の協働学習が盛んな福井大学附属



小学校・中学校である。訪問者は、アクティブ・ラーニング研究チーム（各論班）のメンバーを中心とした、森知高、中田スウラ、松下行則、中村恵子、岡田努、角間陽子、高橋優、平中宏典、高木修一、齋藤幸男（教育実践支援コーディネーター）、二瓶洋充（大学院カリキュラム開発コーディネーター）、伊藤貴史（附属小学校教諭）、江花洋介（附属小学校教諭）の13名である。

1) 坂井市立丸岡南中学校

丸岡南中学校は、福井市のベッドタウンとして人口が増加している丸岡町に位置し、平成18年4月に大規模校丸岡中学校を2校に分離して新設された。生徒数416名、各学年5クラスの中学校である。以下に丸岡南中学校の特徴を挙げる。

①教科教室型の教科センター方式

福井県初の教科センター方式を採用した中学校である。従来の特別教室に加え、国語、英語、社会などの教科もそれぞれの専用教室を有する。専用教室の近くには、教科に関する掲示物が整備された教科スクエアがあり、教科の先生がいるメディアセンターが配置されている。生徒は休み時間に教科の先生と話をしたり、掲示物で学習を振り返ったり、自主学習したりする環境が整備されている。クラス専用の教室はなく、クラスの居場所となるホームベースにはロッカーやベンチのみがある。



写真 英語のメディアセンター

②スクエア制

体育祭、文化祭、スクエアDAYなどは、5つのスクエア（1～3年各ひとクラスずつの異学年集団）で実施する。学級もスクエア毎に配置され、毎日の清掃、ランチルームでの

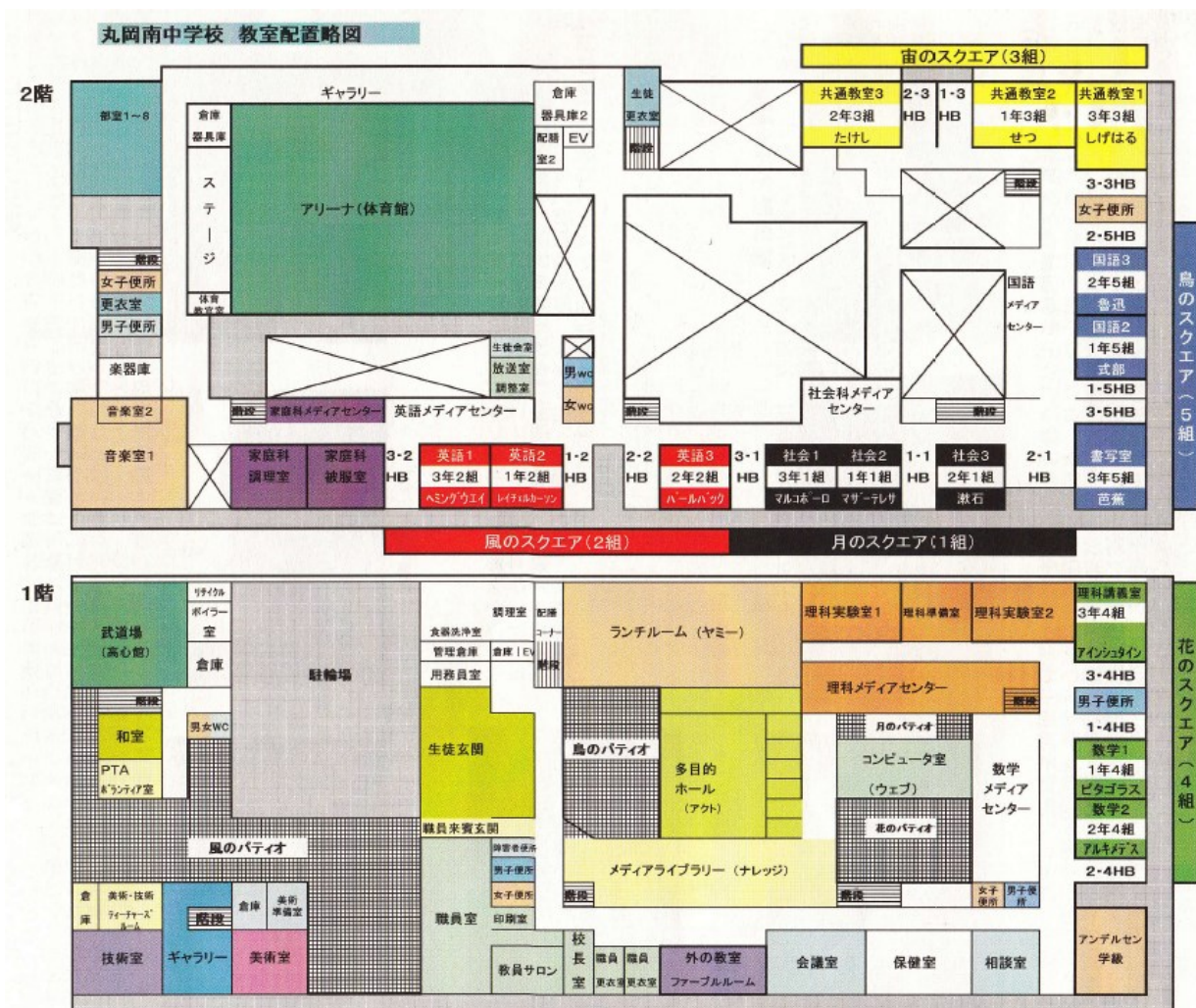
給食、特別活動や総合的な学習の時間なども、スクエアで取り組む。3年生が行事で活躍する姿や日ごろの学習に取り組む姿勢を1、2年生が目にする事で、丸岡南中の文化が下級生へと受け継がれている。

③ひとり立ち清掃や全校一斉給食

清掃時間前は黙想の時間があり、清掃は無言で行う。給食は全校生徒がスクエアごとに集まってランチルームで食べる。メニューは2種類から選択でき、弁当も持参できる。給食は学校に隣接する民間施設で調理し、学校内の調理室で再加熱して提供される。給食の準備や後片付け等には障がい者を雇用している。

④斬新な校舎設計

教科センター方式の教育を行うために、プロポーザル方式で施工をした校舎であり、教科スクエアやメディセンター以外にも斬新なアイデアがみられる。廊下は行き止まりが無い設計になっており、学校の中心にある図書室やコンピュータ室、ランチルームなども生徒の居場所や移動通路であったりする。多目的ホールは階段状でその下がランチルームとなっており、屋外の教室が設置されていた。体育館を校舎の中に取り込んでおり、周囲をランニングできるような廊下があった。ベランダや間接照明、暖房なども工夫されていた。



参考：「坂井市立丸岡南中学校 学校要覧」、パンフレット等より

2)福井市安居中学校

福井市安居中学校は、福井市の西部に位置し、平成 24 年に安居小中学校から中学校が分離移転し開校した。生徒数 114 名、教員 9 名・教頭・校長の小規模な中学校である。小規模校を活かして、全校一体型の教科センター方式を実施している。以下に安居中学校の特徴を挙げる。

①教科センター方式

福井県下では丸岡南中、至民中に次いで 3 校目に教科センター方式を採った。4 つの学びのひろばには、教科に関連した展示物が掲示されていた。展示物は教科の教員と各クラスから立候補した教科係会により運営されている。教科係会は、学校祭（文化祭）時の「夢授業」を企画する。夢授業は、こんな授業を受けてみたいという授業であり、これまで化石の発掘体験、太鼓奏者を招いての教室などを企画した。学びのひろばでは、授業時間内のグループ学習や委員会活動なども行う。

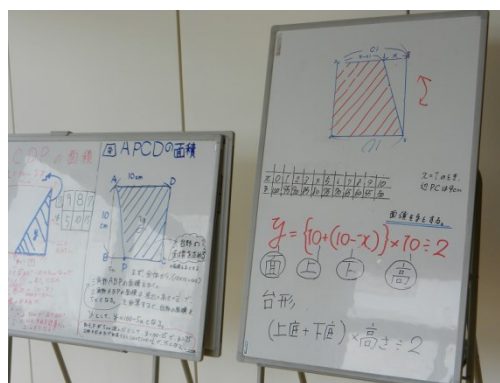


写真 数学の展示物

生徒の生活空間となるホームは、学校の中心にある「風のひろば」の周囲に配置されており、生徒一人に一つの机があり、朝の会や学級活動はここで行う。給食もここで食べる。

②生徒会主体の行事

1～3年生が混在するグループでの「思い出語ろう会」を実施している。中学校生活での思い出として、1年生は命のぬくもり学習、2年生は4日間の職場体験、3年生は進路や卒業認定レポートを語る。その他、「夢語ろう会」は10月の夜に希望者が学校に集まり、星座の学習をした後、自分の夢について語り合った。「ホタル観察会」は、地域住民と連携して初夏の夜にたんぼや川の近くを散策した。

生徒主体の運営として「一人ひとりが何かで輝く」「石垣魂（石垣のように互いに支えあい助け合って頑張る）」を標語にしている。

③教員研修

教員を2つのグループに分けて同じ課題で討論する。子どもの学びの姿から授業を振り返り、教員が学ぶ姿勢を持つようにしている。他教科の教員であっても互いに学び合う関係を築こうとしている。また、福井大学教職大学院の拠点校となっており、大学との密接なパイプがある。現在は修了生の教員が1名、大学院生数名が研修に来ている。



参考：「福井市安居中学校 パンフレット」等より

3)福井大学教育地域科学部附属中学校

附属中学校は、1クラス40名各学年3クラスであり、附属小学校より2クラス、選抜入試で1クラスが入学する。校訓は「自主協同」である。当日は期末テスト中であり授業参観等はできなかったが、附属中学校における研究や教員研修等についての話を聞いた。以下に附属中学校の特徴を挙げる。

①研究主題「学びをつなぐ探究するコミュニティ」

グループ学習では力のある子が引っ張ってしまいがちであるが、一人ひとりの学びを高めるために、生徒自身が協働学習をするコミュニティをつくり探究学習をすることを目指している。探究は「主題－探究－表現」の3要素からなり、生徒たちが学ぶ必然性を感じられる課題を設定できるか、学びを実感し次の学びを生み出す省察へつなげられるかがポ

イントとなる。そのためには、子どもの思考のつながりを見る（子どもの筋でみる）実践記録の作成が必要であり、子どもに寄り添った授業参観・授業評価となる。

「発意（価値ある主題の設定）－構想（一人ひとりの問題意識・見通し）－構築（協働で解決の手順や方法を計画する）－遂行・表現(主題を解明する)－省察（活動を振り返り次の探究へ繋げる）」のサイクルを単元や教科で繰り返すことで、協働探究学習の構築を目指している。

②教員研修

全教員による「教育実践研究会」が月1～2回あるほか、4部会（4～5名）に分かれて授業実践を元にした話し合いを週1回1時間程度行う。部会の一人がコーディネーターとなり、週1時間集まって互いに情報交換をし、研究を企画する。この中から6月に行う教育研究集会のテーマ等が決められていく。研究は8月から開始し、部会毎に提案授業をしながら内容を深め、6月に研究集会を行って7月に終了する。授業公開は年間110回程度あり、単元全体の公開を行い指導案は作らない。10分でもいいので互いに授業を参観し合い、生徒の様子を観察して授業者に伝えるようにしている。

参考：福井大学教育地域科学部附属中学校 研究紀要 第41号「学びをつなぐ《探究するコミュニティ》」等

4)福井大学教育地域科学部附属小学校

附属小学校は1クラス35名で各学年2クラスであり、「協働」を研究主題に設定している。教職大学院のスタッフが附属に常駐する改革（附属学校の拠点校方式）を進めているところである。

教室に隣接してオープンスペースが広く取られており、子どもたちは机を離れて互いに話し合いをしたり、工作をしたりする様子が見られた。

3-1-2. 福井視察報告

高橋 優（ドイツ・ロマン主義の文学と思想）

平成 26 年 2 月 18 日から 20 日にかけて、IL ラボの一員として福井視察に参加し、18 日の移動日を経て 19 日は安居中学校、20 日は福井大学附属小、中学校を見学した。安居中学校においては、全校一体型教科センター方式の学校を初めて見学する機会を得た。各学年 2 クラスの少人数教育で、全教室が開かれた空間になっているだけでなく、生徒会行事や毎朝のランニングなども学年を超えて行われており、従来の中学校のような学年ごと、クラスごとの閉鎖性が全く感じられなかった。安居中学校の教育目標に掲げられている「社会参加型学力の育成」にも現れている通り、生徒が教員とともに授業を作り上げ、地域とも積極的に関わっていくことで、生徒、教員、地域が連携してより良い学校を作ろうと努力している姿勢が強く感じられた。授業見学の際には、各教科とも、教員が常にイニシアティブをとりながらも絶えず生徒に問いを投げかけ、答えを誘導していくスタイルの授業が展開されていた。生徒は活発に発言し、自らが授業を作っている一員となっていることを自覚しているようであった。また、毎朝のランニングに 7 割の生徒が参加していること、ハンドボールの強化指定校になっていることも注目に値する。学力、体力、社会連携能力の全てをバランスよく高める姿勢が強く感じられた。

福井大学附属中学においては、「自主・協同」の校訓のもと、生徒主体の学校作りが行われていることが印象的であった。各学年の歌や学年目標を生徒自ら作り、校歌練習会や創作劇なども生徒主体で行われている。授業では生徒自らが課題を見つけ、グループで調べて発表するといった、生徒の自主性を伸ばす教育が行われている。また、教員も教科の枠を超えて連携して授業を作っていく姿勢を取り、全教科同じ方向性で生徒の力を伸ばす努力をしている。結果、従来型の校舎であっても閉鎖的、画一的でないのびのびとした教育現場が形成されている。一方、同じ敷地内にある附属小学校では、部屋のしきりのないオープンスペース形式が取られていた。同じ敷地内でありながら小学校と中学校の連携が希薄であることは、今後の改善すべき課題となるであろう。また、教職大学院と教育地域科学部の関係が必ずしも良好でないこと、学長主導の方針により現場が混乱していることなどの問題点も指摘された。幼稚園、小学校、中学校の連携が強くなり、理念が共有されるようになれば、いっそう素晴らしい人材を輩出する拠点となるであろうと感じられた。

我々がカリキュラム作りに関わる双葉郡内に設置される中高一貫校は、平成 27 年春に高校が先行して開校され、「進学教養」、「スポーツ」、「専門教養」の 3 コースで構成される。どの分野においても、国際的に活躍する人材を育成することを視野に入れることは必須である。子供たちが被災地から世界に羽ばたいていけるよう、全力でサポートして行きたい。子供の自主性を育て、地域と連携した学校作りを目指す上で、福井の例は大いに参考となるであろう。また、中高一貫のシステムを採用することで、福井の附属小・中学校で問題となっている内部分裂構造も避けられるであろう。ICT 教育に関しては、福井においても手探り段階であるという印象を持った。また、飯館村の中学を視察したときには、ICT 教

育に対して既に積極的な取り組みが行われており、福島の後進性は目につかなかった。双葉郡内に設置される中高一貫校は、必然的に少人数教育となり、地域との連携も期待されている。福井に負けない画期的な学校作りは福島でも十分可能であると確信している。

筆者自身の中高一貫校のカリキュラム作りにおいて貢献できるとすれば唯一、世界を視野にいれた教育プログラムを提唱することのみである。世界にはどのような国があり、どんな言語が使われているのか、といった従来の知識だけでなく、実際に世界の国と人とどのように関わっていくべきか考えることが、これからの若い世代には必須となるであろう。サテライトを通じて、あるいは集中講義形式で大学の第二外国語の授業を提供すること、留学生と中高生との交流の機会を設けること、短期、長期留学プログラムを作成することなどが喫緊の課題となるであろう。今回の視察は、福島県で働く外国語教員としての使命を認識する大変貴重な機会となった。

3-1-3. 福井視察報告

総合教育研究センター 岡田 努

日程 2月18日(火) 14:30~16:00 坂井市立丸岡南中学校視察

2月19日(水) 10:30~14:00 福井市安居(あご)中学校視察、午前授業参観、午後情報交換

1. 教科センター方式とアクティブラーニングおよび校舎の特徴について

報告者は、ハード・ソフトの両面で「教科センター方式」を採用している学校の視察自体が初めてであったため、施設利用の特徴と教育カリキュラムとりわけ「アクティブ・ラーニング」等の学習活動について大小2校の事例を報告する。

1.1 坂井市立丸岡南中学校

従来の受動的な学習に替わり、生徒が自らの意志で各教科の専門教室へと移動し、自主的に学習する力を養うことを目的とした生徒主体・生徒参加型の学校づくりを目指している。(学校案内より)また同校では、異学年集団による活動「スクエア制」を導入しており、入学当初から2、3年生の上級生と活動を共にする機会が多い。そのため「学級担任制」である小学校から「教科担任制」である中学校へ入学した際にみられる「中1ギャップ」は、強制的に中学校の学習環境に慣れてしまう状況にあるため、そもそも問題にならず入学時にほぼ解消されてしまうと思われる。

教科専用の教室の周辺にある「メディアセンター」(図1)には、教科の教員が常駐し、生徒からの質問を受けたり、配布資料の保管、そして教科に関する掲示物を教科教員が制作するなど授業時間以外にも活発に活動し、発表機会を持てる環境にあるといえる。



図1 数学のメディアセンター

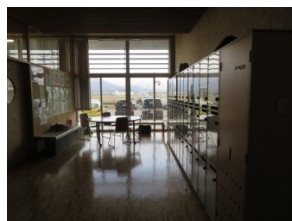


図2 クラス専用の居場所ホームベース

一方で、クラス専用のホームベース(図2)は、各生徒専用のロッカーが配置されているものの、限られた個数の椅子しかないなど、生徒にとって居心地のよい場所とは言えない。開校後8年になるが、建設当初の理念や活動方針を人事異動が進む中で教員同士がいかに共有し、継続させていくか同校の方式の発展への課題であろう。

1.2 福井市立安居中学校

安居中学校は小規模の「教科センター方式」中学校と言える。そして同校最大の特徴は円形の校舎で中心部から円弧方向に並ぶ専用教室や廊下等の活動スペースが見渡せるユニークな作りになっていることである。(図3)また1学年2クラス(生徒数20名以下)という少人数教育が行われており、福井大学教職大学院の拠点校にもなっている。同校でも丸岡南中と同様に学年縦割りで「教科係会」「文化祭」(夢授業他)「体育祭」等の活動を実施している。例えば「教科係会」では教科専用教室のエリア運営について展示や利用方法について学年縦割りで活動が行われている。(図4、図5)

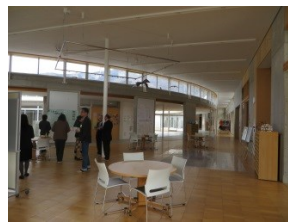
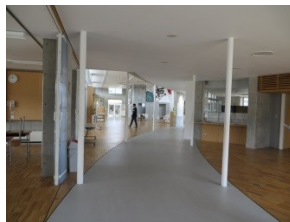


図3 円形の校舎と校舎中央部から見た校舎のつくり

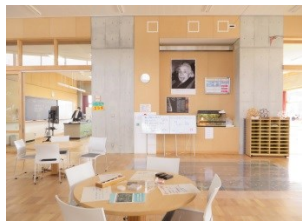


図4 教科専用教室周辺の学習



図5 放射線関連の展示も多い

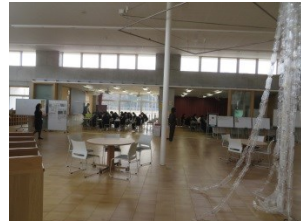


図6 文化祭の制作物展示



図7 英語室



図8 国語・社会専用教室

同校における学校主体・生徒会主体の非常に活発な活動についてはハード・ソフト両面からうかがい知ることができたが、通常の授業の様子や基礎基本の学力の定着に関しては教科センター方式の強みが発揮された事例を見ることができなかつた。丸岡南と同様に開校後の教職員の人事異動による当初の理念の維持・継続が課題であると思われる。また小規模校である場合、同校の活動ならば福島県の小規模校でも十分に実施は可能である。運営面で参考にすべき点は多い。

2 所感

先進校視察の場合、成功事例が苦勞話を伴って説明されることが多く、今回も意見交換の場では、顕著な成功例としては見聞きできなかった。今回視察した2校は施設も含めて先進的な「教科センター方式」の事例であるが、福島県においても、小規模校で児童生徒数が減少している学校では、一部教科で専用教室を利用しているケースが少なくない。ハード面はともかく、現状での2校の運営面でのメリットを活用することが重要であろう。

また両校に言えることだが、授業自体は旧態依然の授業内容も見受けられ、本方式運用における教師の負担や継続の困難など見えない課題を調査する必要があるだろう。

右の画像は、丸岡南中学校のすべての教室にあった「授業の受け方」に関する掲示物である。教育先進県と言われる秋田県でも同様だが、発表の仕方、質問仕方、ノートを取り方など学習の基礎基本となる「読む・書く・話す」といった学習態度や言語活動を日常的に徹底している。



3-1-4. 福井県中学校視察調査報告

角間陽子（家庭科教育学・生活経営学）

今回は中学校 3 校と小学校 1 校の視察調査をおこなったが、本報告では紙面の都合及び IL ラボにおける研究テーマとの関連から、主に中学校 3 校についてまとめることとしたい。3 校の内訳は「教科センター方式」であることに加えて異学年や全校での学びに取り組んでいる 2 校と、「探究するコミュニティ」を主題として研究・実践に取り組んでいる 1 校である。

（1）丸岡南中学校

学校づくりの指針として①自主的に学ぶ意欲を育む教育環境づくり、②気持ちよく学校生活を送ることができる、ゆとりと潤いのある生活環境づくり、③地域に根ざした学校づくり、④地域に開かれ、地域と連携する学校づくり、という 4 つを掲げている。

地域とのつながりについては「校門がなく、自由通行可能な学校エリア」「地域に開放する行事」などがある。セキュリティ対策としては防犯カメラが設置されているとのことであるが、土地柄もあって、それほど心配している様子は見受けられなかった。「地域に開放する行事」としては現時点で PTA が主催する「夕涼み会」が中心で、1 年生が総合学習の時間に「地域」をテーマに調べ学習などを行っているようである。開校して数年ということもあり、今後は土地柄や学校エリアなどの環境をさらに活用して「地域との連携づくり」「地域に根ざした学校づくり」を発展させることができるのではないかと感じた。

各学年 5 クラスの大規模校でもあることから、「スクエア制」という異学年集団による活動を取り入れているが、生徒自身が主体的に学ぶ姿勢を常態化するために有益であると考ええる。また、スクエア制は 3 年生が活躍するような仕組みとなっており、教員はそれを支えることに徹しているという指導のあり方も、生徒の主体性の涵養につながっているのではないか。

（2）安居中学校

「社会参画型学力」として「自己を高め、協働しながら主体的に学び、価値あるものを創造していく力」の育成を目指している。小規模校であるため「全校一体型」での学びを推進している。特に文化祭での「夢授業」は、こんな授業を受けたいという生徒（学習者）の目線から、具体的な内容を生徒と教員が教科係会で構想・立案し、当日の運営をするという有意義な活動である。一方、小規模校であるがゆえに専任の教員が配置されていない教科があるというのは重大な問題といわざるを得ない。例えば 1 年生の総合学習で「命のぬくもり」をテーマに性教育やキャリア教育、妊婦体験や乳児のいる家族を学校に招くという取り組みを行っているが、これは中学校技術・家庭＜家庭分野＞との関連が極めて深い学習内容である（新指導要領では「A 家族・家庭と子どもの成長」で幼児との触れ合いが必修となった）。安居中学校でも道路を挟んで向かい側に西安居保育園があり、家庭科室前の学びの広場には触れ合い体験の様子が掲示されていた。専任の教員が配置されていれば「命のぬくもり」学習の成果を反映させて教科での学びをより深化させることができ

るであろう。

また、校長先生の話にもあったように、中学校の地域連携室が地域の拠点としてじゅうぶんに機能しているわけではないこと、学校で行われるイベントに参加する地域の方は多いが、その前後における生徒の学びに必ずしも関与しているわけではないこと、地域の方が生涯学習の場として学校を活用するための方策などは、今後の課題であろう。ただ、公民館が中学校の目の前にある立地環境を鑑みたとき、中学校の施設を地域の拠点として固定化するというよりは、近接した中学校・公民館・小学校・保育園や地域の人材をも含めた地域教育ネットワークとして捉え、小中併設校時代から行われてきた様々な合同行事や公民館での教育事業を発展させていくという方向性もあるのではないかと考えた。

(3) 福井大学附属中学校

カリキュラム全体に「探究するコミュニティ」を組み込んだ研究と実践を行っている。3年間を通してつけたい力を教科ごとに明確にし、生徒自身が主体的に教科の本質にせまる学びを構築していくために、主体的な学びを生み出す協働の学習形態としてコミュニティを位置づけている。コミュニティは固定されているのではなく、必要に応じて形成されるものということであった。コミュニティの規模や授業での組み込み方などが妥当かつ有効であったかは、「気軽な授業公開」によって生徒の思考のつながりを見取り合うという、教員の協働によって省察されている。

教科センター方式、異学年集団や全校一体型での活動、学びを目的とした集団「コミュニティ」など、教育環境や学習形態、すなわち「どのように学ぶか」という「方法」に特長があり、それぞれの学校で生徒が主体的かつ協働ながら学習に参加するための工夫がなされていた。しかし、より重要なのは、「どのような生徒を育成するのか（生徒にどのような力をつけるのか）」という「ねらい」や「目的」である。例えば安居中学校においては「社会参画型学力」とされているが、この共有ビジョンを策定するまでに、「方法」と「目的」を区分しながら丁寧に構築された過程¹がある。当然ながら、今回視察調査した学校だけでなく、すべての学校や教科において「ねらい」や「目的」は設定されている。しかし、今後のⅡラボの研究においてアクティブ・ラーニングをはじめとする特徴的な「方法」の導入自体が目的化してしまわないためにも、この点を再確認しておかねばならない。また、未来創造型教育が学校教育現場において画餅に帰すことなく実質的に機能するためには、「何を学ぶか」ということ、すなわち教育課程を踏まえた学習内容との関連についても、しっかりと検討する必要があるだろう。

¹ 福井市安居中学校：第Ⅰ部第4章 共有ビジョンの構築へ向けて、平成25年度福井市安居中学校公開研究発表会 社会参画型学力の育成～交流・体験を通して培う豊かな学び～、17-29（2013）

3-1-5. 福井視察を終えて

松下行則（道徳教育指導論・教育関係論）

今回、福井を訪れるのは5回目である。これまでは、毎年のように3月に福井大学の「実践し省察するコミュニティ」に参加してきた。そのたびに福井大学の教職大学院の取り組みを心から「凄い！」と思ってきた。各地のシンポジウムで他の教職大学院の話を何度か聞いたことがあるが、福井大学教職大学院の先生方の教師教育・教員養成にかける意欲（執念かもしれない）だけでなく、その意欲によって構築されてきたカリキュラム制度は、他の大学院とは比べものにならないくらい「凄い！」。だから福島大学が教職大学院を創らしたら、最も参考にしたい大学院のひとつである。

その中でも最も参考にしたいのが学校拠点方式という考え方である。それは、従来の大学院制度を根底から改造するための指標となる。端的に言うと、研究も教育も、大学中心から現場中心に移行させる考え方だからである。それは、大学院の教育と研究を、学校をベースとして展開することによって、まったく新しい教育学・教科教育学が構築できる可能性を秘めている。

しかしその創出過程が困難であることが関係者から語られてきた。そこに踏み出そうとすると、大学研究者（大学教員）の抵抗も並大抵ではないからである。見ようによって、大学教員が中心軸としてきた研究を、教育へとシフトし、小学校や中学校並みの多忙さと置き換えるように見えるからである。

以上のことを考えると、教職大学院の後発組になるかもしれない福島大学が「学校拠点方式の実際」を視察することはどうしても必要だと思った。

公務の関係上、全日程には参加できなかったが、私も参観させていただいた安居中学校と取り組み状況を紹介いただいた附属中学校の事例をもとに、今後の学校拠点のあり方を考えて見たい。

1. 「総合」を中心とした社会参加型学力の形成

安居中学校を参観させていただいて率直に思ったのは、「総合」を中心とした社会参加型学力の形成を図っているのではないかということだった。

校長先生は、社会参加型学力の象徴として「石垣魂」（協働）と「ほたるの光」（自主）を強調された。しかし、これらの教育思想は、教科以外の分野で発揮されているようにしか思われなかった。「総合」を活用した社会参加型学力の形成が意識されているように思われたからである。裏を返すと、教師たちの「本丸」（中心的フィールド）である各教科の授業では、参観させていただいた授業を見る限り、社会参加型学力の形成を意識的に実践しているような雰囲気を感じることができなかった。

校長先生がお話しされていたように、2月は学校にとってまとめの時期だから、各授業での社会参加型が見えづらい時期だったとの判断もありうるが、この時期も毎週、伊達市立保原小学校で授業を参観させていただいている私の立場から言うと、そうではないと思う。もし、各教科の授業において「社会参加型」がめざされているのであるならば、どんな時

期のどんな授業にも（テストでない限り）、その片鱗がのぞかれるはずである。それに全体として授業において生徒はいたっておとなしいとの印象を受けた。掲示等に示されている「総合」等での生徒の華々しい活躍に比して、各教科の授業では、いまだ教師が授業の前面と全面に立っているように思われた。

「総合」では社会参加型を謳い、その実践のパワーを感じることができたが、教師の本丸である各教科では、従来のやり方+ α の段階を脱皮していないように思われた。各教科においては、いまだ教師主導を貫いているように思われる。

石垣は作られつつある。しかし、城の本丸、天守閣に生徒たちの居場所はまだない、ということだろうか。

2. 壮大な学びのドラマだけど、、

次に、附属中学校での授業参観は試験中のためかなわなかったが、研究主任から駆け足で「探究するコミュニティ」の説明を受けた。しかし、その説明の端々に生徒の自主・協働の具体像を感じることができたように思う。すでに「探究するコミュニティ」が学校文化となっているようなイメージを持った。「主題－探究－表現」、「教科の壁を越える」、「学年プロジェクト」、生徒がすでに自らの学習活動サイクルを「ぐるぐる」と言語化しているとの説明は、佐藤学が探究してきた「学びの共同体」を彷彿とさせてくれた。

しかし、教員は忙しすぎるとの印象も禁じ得なかった。説明者もそのことを言葉の端々にのぞかせていた。それは何に由来するのだろうか。

単純化して言えば、それはまさに「省察的实践家」としての教師主導の学校文化に由来していると言っていいだろう。「子どものため」という教育愛（信念）に基づいて、家庭人である自分、地域人である自分を「犠牲」にして成り立っていると言えるだろう。説明者の話からは、「それではよくない」と思いつつも、学校漬けになっている教師の姿を見せられたように思う。

こうした教師の教育実践が一般化するだろうか。たぶん無理だろう。どんなに教師の教育愛（信念）を説き、省察的实践家としての教師像を説こうが、教師の自己犠牲の上に成り立つ教育は、真の教育への脱皮することはできないだろう。附属の独特の文化だからできる教育実践ではなく、一般の教師が「できる」授業実践であることが真の教育の眼目ではなくてはならないからである。もし学校拠点方式のめざす教育像、教師像が、教師の自己犠牲の上に成り立っているとすれば、「学校拠点方式」も「省察的实践家」も広がりを見せることはないのではないだろうか。一部の人しかできない教育は、常に一部の人で終わってしまう。

3 学びは学習者中心の「自主・協働」で

では、どう問い直す必要があるだろうか。

私は、現在、福島県伊達市立保原小学校で取り組まれている『学び合い』にヒントがあると見ている。

従来の教師のように、授業に関わる仕事は、「分かる授業」「たのしい授業」をするため

に準備を周到にし、教師主導の下に子どもたちを動かすことではない。そうではなくて、教師の仕事の中心部分は、一つ一つの授業の「主題・テーマ・課題」を明確化し、何を達成してほしいかを子どもたちに提示し、協働的、主体的に学ぶことの必要性を執拗に語りかけ、学習方法は、子どもたち自身が判断し、全員が課題を達成するように試行錯誤すること、そしてそれを教師は側面から応援することである。もちろん、そんなふうに授業を考えたことがなかったこれまでの教師にとっては、それは教師の仕事を放棄するかのように見えてしまい、そう簡単には足を踏み出すことはできない。しかし、学びが本来、学習者のものであるならば、授業において、中心に位置づくのは教師ではないことは理解されよう。しかし、残念なことに、明治以降からずっと教育学や教科教育学は、教師中心の教材解釈、教授学習過程、授業方法で作られてきた。だから学習者中心という言葉を聞けば、すぐに教師の役割放棄の上に成り立っていると単純化した判断が横行する。だから学習者中心の学び合いは、簡単に受け入れられることはないだろう。

しかし、学校拠点方式を採用しつつ、「総合」での社会参加型学力で留めるのではなく、本丸である各教科で、社会参加型・問題解決型の授業を構築しようとするれば、以上の旧弊を超えていかななくてはならないだろう。そして同時に教師の自己犠牲によって、一部の人がしかやれない授業方式を超えていかななくてはならないだろう。学習者中心方式を徹底していく以外に新しい教育の道は開拓できないと思われる。

しかしそれが定着してくれば、本丸の各教科でも明らかに授業を改革できる。このときに必要な教育思想は、まさに学習者中心の「自主と協働」である。こうした教育思想を一つの糧として「誰もがができる学校拠点方式」を福島の地に創出したいものである。

3-1-6. 英語科教育の観点から見たアクティブラーニング

高木修一（英語教育学）

本稿では福井県内の小中学校の視察から学んだことについて、英語教育の観点から論じる。前半では、視察した学校における英語教育の特徴について概観する。その後、視察調査の結果に基づき、英語教育における望ましいアクティブラーニングの在り方について議論する。なお、今回の訪問では小学校外国語活動の様子を視察することができなかったため、中学校における英語教育に焦点を当てる。

現行の学習指導要領（外国語）には、4技能を総合的に用いた積極的なコミュニケーションが目標として掲げられている。すなわち、話し手もしくは書き手の意向を正しく理解し（聞く・読む）、理解した内容に基づいて自らの意向を発信する（話す・書く）ことが求められている。授業を視察した福井市立安居中学校における教科センター方式の授業は、この英語教育の目標に対して一長一短の効果があったように思われた。

まず、教科センター方式による授業が英語教育に正の波及効果をもたらしていた点としては、「積極的なコミュニケーション」についてである。多くの生徒がコミュニケーションに対して意欲的に取り組んでいた。これは、他人が話したことをしっかり聞いて、それに対して自分なりの考えを述べるという、双方向的なやりとりを通した学習スタイルがしっかり身につけているためであろうと考えられる。

これに対して、英語教育に負の波及効果をもたらしていると考えられる点としては、「4技能を総合的に用いた」についてである。前述したように、生徒のコミュニケーションに対する意欲は高い反面、英語で伝えられない内容はすぐに日本語で伝えようとしており、生徒が英語を使用する機会が少なかった。更に、ALTを含めた教師がその状況を否定的には受け取っていないことも大きな問題であろう。すなわち、英語の授業であるにも関わらず、意欲的なコミュニケーションがとにかく優先され、安易に日本語の使用が認められる環境になっていたということである。従って、中学校における英語教育は英語コミュニケーションの基礎的能力を育成することが主たる目的であるが、この基礎的能力の育成に関しては疑問が残ると言わざるを得ない授業であった。

以上の視察結果に基づき、英語教育における望ましい教科センター方式の授業について考えてみる。ただし、ただし、福井大学附属中学校による学校紹介においても、教科センター方式の英語教育への応用は比較的難しいとされていたように、教科センター方式の英語授業の運営には困難が多いことも事実であろう。そこで、本稿では、教科センター方式と親和性の高いと考えられるタスク中心教授法(TBLT; Task Based Language Teaching)に基づいた英語授業を、教科センター方式に基づく望ましい英語授業として検討したい。タスク中心教授法とは現在の英語教育における主流な理論であり、教科センター方式と英語教育の橋渡しになると考えられる（以下、松村（2012）を引用しつつ説明する）。

まず、タスク中心教授法におけるタスクとは「設定されている目標に至るために、学習者はどうしても英語を理解したり話したりしなければならない活動」のことである。タス

ク中心教授法における授業の基本として以下の4点を満たすことが指摘されている。

- (1) 学習者の主体的関与が求められる。
- (2) 意味にフォーカスが当てられている
- (3) 自然な認知プロセスを含む
- (4) 活動の成果が重視される

すなわち、タスク中心教授法による英語授業の特徴として、(1) 生徒が主体的にコミュニケーションに取り組む、(2) 形式ではなく意味に焦点が当てられたコミュニケーションである、(3) 問題解決など実際のコミュニケーションで必要な認知作業が求められる、そして、(4) コミュニケーションの過程よりもその成果が重視される、ということがある。これらの条件は、教科センター方式及びアクティブラーニングの基礎となる「他人と協力して自らの学びを深めていくこと」とも合致しているように思われる。特に、(1) の条件は「生徒が協力して学ぶ」上で欠かせないものであり、残りの (2)、(3) 及び (4) の条件は「学びを深めていく」ことを促す要素と考えられるためである。

以下、タスクの例を挙げつつ、タスク中心教授法と教科センター方式による授業の関連性について具体的に考えてみたい。代表的なタスクとして「動物園のレイアウト」を挙げる。

学習者に動物園のレイアウトを考えさせる。学習者は動物の種類や種々の制約について聞き、来園者の便宜や各動物の習性、互いの相性などさまざまな条件を考慮して、最適な配置を決定しなければならない。

このタスクは上述した4点を満たす代表的なタスクである。このタスクを解決するために、「動物の種々の制約」、「来園者の便宜」、「各動物の習性」、「互いの相性」といった条件について考えることが必要とされるが、考えることについて際限がない。従って、生徒同士が既に知っていることを共有したり、知りたいことを自主的に調べたりという活動を通じて、「協力して学びを深める」ことが可能になるものと思われる。その際、生徒はできる限り英語を使用することにより、「タスクを通して相互の英語能力を高め合っていくこと」が必要であろうと考える。

以上、タスク中心教授法の考えを援用しつつ英語教育における望ましいアクティブラーニングの在り方について検討を行った。教科センター方式に基づく英語教育においては、コミュニケーションへの意欲的な態度の育成に焦点が当てられがちであるが、様々なタスクを通じた英語能力の高め合いを軸にした授業こそが望ましいのではないだろうか。

<引用文献>

松村昌紀.(2012). 『タスクを活用した英語授業のデザイン』. 大修館書店.

3-1-7. 福井の小・中学校視察から学ぶ

平中 宏典（理科教育学・地質学）

福井県嶺北地域の小・中学校への視察・情報交換から、福島における未来創造型教育の展開を検討するにあたり、「学びの場に対する考え方と工夫」、「協働による探求をベースとした学び」の2点について示唆を得たので報告する。

（1）学びの場に対する考え方と工夫

坂井市立丸岡南中学校・福井市安居中学校は、教科センター方式として運用するため校舎を設計・新設した学校であり、未来を思考した学びの場としての工夫が随所にみられた。

まず、両校では自由に活用できる空間が広く確保されており、必要に応じてレイアウトを変更できるつくりとなっている。通常の利用形態では、グループワークなどを気軽に行える場が設定されていた。また、建物内部も見通しがよく、互いの学びの様子が見て取れることも大きな特徴といえる。このような設計はマサチューセッツ工科大学メディアラボなど、先進的な取り組みを進めている場とも共通しており、未来創造型教育を進める場のイメージとして大いに参考にすべきと考える。

細かい点では、各所の仕切りや収納スペースの扉をホワイトボードやコルクボードとして活用している工夫がみられた。生徒が作成した掲示物が数多くみられ、互いに表現し学び合う場として機能していることが容易に想像できる。機能性壁紙などを活用することにより比較的低予算で既設校にも応用できる可能性があり参考にしたい点である。また、理科においては物に触れることにより考えを深めることが必要になるため、見せる収納などにより様々な物を手に取ることができる場をつくることも参考にしていきたい。

（2）協働による探求をベースとした学び

福井大学教育地域科学部附属小・中学校における「協働」、「探究」に対する姿勢は、未来創造型教育を検討する上で重要であり、知識伝達型教育から脱却を図るため、大いに参考にすべきと考える。特に、教員研修において体現された、各科を横断した参観や子どもの見取りから授業のあり方を検討するシステムについては早急に取り入れるべきであろう。

その実現には、越えなくてはならないハードルがいくつも存在するが、まずは教員養成を実施する本学において、日々の授業を開かれたものにしたたり、複数名の教員により授業を構成したりするなど、教員・学生がともに真の「協働」と「探求」を経験し、その実践と省察から学ぶことが必要と考える。その中で「協働」と「探求」の経験者を増やし、できるだけ早期に学校、地域、大学を結ぶ、学びのコミュニティを構築していくことが必要であろう。

こうした「協働」と「探求」を文化として根付かせることは一筋縄ではいかないと思われるが、未来創造型教育の実現には避けて通れない道であるとも考える。今回の福井視察は、その最初の1歩をどのように歩むべきか示唆したのとも考える。

3-1-8. 福井県小中学校視察調査報告

教育実践支援コーディネーター 齋藤 幸男

丸山南中、安居中は教科教室型の新設校、福井大附属小中は研究開発校として、4校はこれからの新しい学校づくりに先進的に取り組んでいて学ぶことが多くあった。アクティブラーニングの視点から特徴を整理したい。

1. 「自主・協働」の教育理念と教科教室型の学校建築

4校は、「自主・協働」を教育理念とし、授業づくりの基軸を教師が「教える・覚える」指導から子ども自身が協働で「主題―探究―表現」(附属中)する主体的に探究する「学び」に移し実践している。

「自主・協働」の「学び」を実現するために、丸山南中は平成18年の市町村合併時に新設校として、安居中は平成24年小中分離移転時の新校舎建築にあわせて、教科教室型校舎が建築された。

教科教室型は、教室移動するところから学習が始まり主体的に学びに向かう姿勢が生まれる、教科センターが身近にあり優れた教材が学びを刺激し思考を喚起する、教師が身近にいて相談しやすいなどの利点がある。子どもたちの作品や刺激的な教材がたくさん掲示、展示されていて、身近に「学び」のある環境が構成されていた。

2. 教師の意識改革と協働による実践

教師の4校への異動は、「忙しい、たいへんだ」などの理由で必ずしも喜ばしいものではないようだ。教師の意識は、安居中では転入職員に子どもたちが理念を説明しながら校舎案内するなど、先輩教師のフォローや生徒の学びの姿で変わっていくという。

これまでの教師主導の「高校受験がゴールの教科進路指導、勝利主義の部活動、押さえつける生徒指導」から、子ども自身が協働で「主題―探究―表現」する子ども主体の「学び」への転換は、教師自身が実感し理解して実践化される。そのため、3中学校は教科の壁を取り払い校内研修に取り組むなど、課題を自分事としてとらえ協働で解決していくボトムアップの体制で取り組んでいて、この体験が子ども主体の授業作りに生かされている。

3. 子ども主体の「学び」を創出するカリキュラムと伝統的日常生活指導の融合

丸山南中では、クラス縦割りの異年齢集団が協働で体育祭や文化祭を運営している。

安居中では、異学年がグループでラウンドテーブルのように語り合う「思い出を語ろう会」や子どもたちの企画運営による「夢語ろう会」「ホテル観賞会」を行い、修学旅行では東京都赤塚二中に行って生徒間交流を行っている。

附属中では、1年は学年の歌を制作する、2年は創作音楽ドラマを制作し2月の修学旅行の時に横浜ショッピングモールで発表する、3年は「グローリア、ハレルヤ、卒業合唱」に取り組むなど、3校とも生徒が自主的に協働で学ぶカリキュラムが各校独自に編成・実施され

ている。

授業を参観して、「自主・協働」の実践は特別活動や総合的な学習の時間が主で、普通の授業はまだ教師主導型の授業になっているように思われた。

「黙想・黙動」の清掃指導や安居中の団結力をたたえる石垣魂賞など、これまで伝統として受け継がれてきた教育文化が日常指導に生かされていて、新しい教育と伝統的教育がうまくかみ合わされて子どもたちの「自主・協働」を育てているようにうかがえた。

子どもたちは学年が上がるにつれて自己肯定感や帰属意識が高まり、先輩を乗り越えようとがんばる姿が校風となり、好循環を生んでいるようだ。

4. 福井大学教職大学院の役割

附属小中、丸山南中は拠点校として現職院生とインターン生（学部卒生）が、安居中は連携校として現職院生が所属している。

現職院生は学校に所属し日常校務を行い、インターン生は週1日から3日、拠点校に出かけ実践活動を行い、月1回土曜にカンファレンスを受けるという、大学と現場を往還しながら探究を深めている。

教職大学院での学びが、校内に広がり、拠点校からその地域の学校に広がりを見せていて、教師の意識改革や新しい学校づくりに大きな影響を与えている。拠点校は、現職院生が所属する学校が拠点校になるので全国に広がっていて、安居中と東京都赤塚二中の生徒間交流は現職院生同士の交流から生まれた。

学校は現場の課題と実践を、大学は大学知をもちより、双方が真摯に交流しながら新しい学校づくり授業作りを模索しているのがうかがえた。

4校では、「自主・協働」を基本とした子ども主体の「主題－探究－表現」の「学び」を実践していて、この「学び」をアクティブラーニングととられることができる。この「学び」の実践には、教師の意識の転換が重要で、それはこれまでの教師自身の経験知だけでは難しく、教職大学院での「実践し省察する学び」が大きな役割を果たしていて、インターン生には高度専門職としての教員養成の、現職院生には学びなおしの機会となっている。

アクティブラーニングの進展には、大学は教育研究の最善知の探究を、行政は最善の施策運営を、学校は実践の開発を協働・連携して進めていくことが大切である。

福井県の先進性は、学校改革・授業改革と教師の意識改革に関心を持つ一部の教員が取り組んでいるのではなく、大学・県・学校の三者が協働・連携して拠点校をコアに全県で取り組み広めようとしている。

3-1-9. 福井県小中学校視察報告

大学院カリキュラム開発コーディネーター 二瓶 洋允

2月半ば、積雪のない福井で、開校8年目の坂井市立丸岡南中学校、開校2年目の福井市立安居中学校、そして福井大学地域教育科学部附属小・中学校を視察した。

丸岡南中学校、安居中学校ともに新築し、「教科センター方式」を採用し、それを契機に生徒や教師の「学びの姿勢」や「学びの質」を変革しようとしているのが伺える

丸岡南中学校は教科教室・教科スクエア・ホームベースがセットとなっている。それぞれの教科スクエアには教科教員がおり、いつでも生徒の「学び」の支援をするとともに教科の資料や教材教具を配置してあり、生徒の「学び」の興味関心を高めるメディアセンターとして機能させている。教科系の生徒もそのスクエアの企画・運営に参加させることで生徒の主体的な活動を促している。

また、ホームベースはスクエア制（異学年集団）をとり、毎日の清掃や給食、体育祭や文化祭などの場で、集団の中での自主・自律性を育てようとしていた。生徒同士、生徒と教師、教師同士が協働して新たな学校文化を創出しようする活気が感じられた。

安居中学校は、小規模（学年2クラス）であることを考慮し、平屋の校舎中央に円形の空間（風のひろば）にホームベースを一つにまとめ（側面は仕切あり、後方は仕切なし）、学級ごとではあるが1年から3年生までの生徒同士の共有空間とし、生徒同士のかかわりや「学び」を生かそうと意図して建てられた。

そのような環境の中で生徒会の「思い出を語ろう会」「夢語ろう会（地域のホタルの会と連携し、夜に星座を学びながらホタルの鑑賞会）」や教科係会（生徒の教科係の会）の提案による「夢授業」など興味ある教育活動を展開している。生徒会や教科係の考えがそのまま受け入れられて実行できるのではなく、生徒と教師が何度も話し合いながら実践化に向けていくプロセスを重視している。これらのプロセスは、アクティブラーニングそのものであろう。生徒が目的を持って先生方や地域の方々と話し合い、他の学校の生徒との交流や実体験をとおしながら、自分のやっていることや考えていることを年齢・立場を超えて「語れること」が必要であるという校長の話に新鮮さと力強さを感じるとともに、生徒の「学び」と教師の「教える」ことの捉え直しをし、学校教育全体をとおして実践している教師集団の姿勢に心を打たれた。

附属中学校の「学年プロジェクト（総合的な学習の時間；3年間を一つのテーマで追究）」、「合唱（歌で始まり、歌で終わる）」、「宿泊学習（学年の目標について多様な集団で徹底して語り合うという）」など教科横断的総合的な教育活動もアクティブラーニングと捉えることができる。このような生徒の自主性や協働、異なる集団と積極的にかかわり実践をしているのは、生徒ばかりではない。教師の意識改革、授業改革は容易なことではないが、同僚性のある研究体制をとり教師集団も教科・年齢を超えて「語り合う」場を設定して、考えを交流しあっている。

附属小学校でも附属中学校と同様な取り組みをしている。自主・協働・探究の学びのプ

ロセスで子どもの姿を省察し、「学び」を深める授業づくりや「協働する」ことの重要性を発信している。

以上のような実践をし、それぞれの学校が成果をあげることができているのは、学校や教員の力だけでは難しい。そこには福井大学教職大学院がかかわっていることが大きいと思われる。丸岡南中学校・附属小中学校は福井大学教職大学の拠点校であり、安居中学校は連携校である。福井大学教職員大学は拠点校方式（学校と拠点校の契約を結び、現職院生と学部卒院生が学校を実践の場として学ぶ）をとり、その実践的カリキュラムを核として、大学教員、実務家教員と現職院生、学部卒院生とが現場の教育課題を現場の先生方を巻き込んで協働で解決していくプロセスで、院生の高度専門性や実践的指導力はもちろん、現場の教職員のそれらも高めようとする教員育成（養成）システムである。

福井県は全国学力テスト結果が上位にあるものの、中学校では生徒指導上の問題（生徒の「荒れ」）に苦慮している側面もある。その中で、「高校入試がゴールに向けての授業（いわゆる受験学力の定着を中心とした授業）」や「勝利一点主義の部活動」「生徒指導」のいきづまりの打開を目指し、福井大学教職大学院が学校と教育委員会と協働して教職員の意識改革を図りながら専門性や実践的指導力を高めようと取り組んでいることは注目に値する。

現実社会からの問いを見つめ、これからの社会でよりよく生きていくうえで不可欠な「協働」というキーワードをもとに、アクティブラーニングのような探究型の教育活動を強く推し進め、児童・生徒の「学び」と教師の「学び」の転換を図り、「学びの質」を深め、変えていこうと率先して実践している。つまり、これまで学校が当たり前と考えていた教師の「教える」ということの問い直し、児童・生徒そして教師の、さらに学校という場での「学び」を問い直そうとしているのだと強く感じた。

4校を視察し、福井大学教職大学院が核となり未来を見据えた教師教育の理念を拠点校や連携校で具体化し、教師改革（教師教育）、学校改革、授業改革を率先して実行していることは、これからの目指すべき福島県の学校教育の方向性（未来創造型教育）を志向するうえで、きわめて重要な課題と視点を提起しているのだと受け止めた。

まだまだ受験学力あるいは知識習得優先の福島県の教育界において、プロジェクト学習やアクティブラーニング、OECDの提唱する3つのキー・コンピテンシーを背景にした探究型の教育活動や授業を展開しようとするれば、同時に教師自身も実践し、協働し、探究する力を育成していかなければならない。この教師の意識の変革（見方・考え方のシフト）の役割を福島大学が学校と教育委員会と巻き込み、協働して実践していく覚悟があるのかどうかを問われていると感じた。

3-1-10. 視察調査報告

福島大学附属小学校 教諭 伊藤 貴史

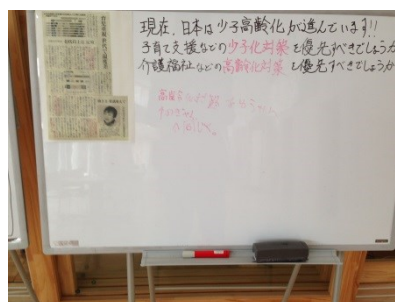
I 視察の目的

今年度、附属小学校では「共に学ぶ力」を育む授業づくりに研究の重点を置いている。協同、協調、問題解決を大切にし、学習者の主体的な学びを保障するアクティブラーニングを取り入れた授業の実際を視察することにより、今後の教科等研究に生かしていきたい。また、他附属の先生方と交流する貴重な機会であり、研究内容および研究体制についての情報交換を行うことで、次年度以降の研究に生かしていける視点を見いだしたい。

II 視察の実際

1) 福井市安居中学校

「風のひろば」を取り囲むようにして配置された教室。教科エリアの特性を生かした教科の授業。学級だけでなく生徒会や異学年との交流が日常的に行われる環境づくり。学校全体を視察し「社会参画型学力」を育むための環境面・ハード面が充実していることがうかがえた。特に、右画像にあるように、各教室の入り口や壁面には、教科委員会が作成した掲示物があった。他者に情報を発信したり、呼びかけたりする内容ばかりで、子どもが主体となって学習環境をつくっていることも感じた。しかし、参観した授業は学年末に近いこともあり、教師主導の形態の授業が多く、子ども同士が主体的につながるような授業ではなかった。授業の中で、どのように子どもの学び合いの機会を保障するかは、ソフト面の充実については、今後の課題であるように感じた。



2) 福井大学附属中学校

研究部の先生から、研究全体についての説明を受けた。その中でも、特に3つの点が参考になった。まず、第1に、各教科等の研究部員をA～Dのグループに分け、部会の時間を週の時間割に据えている点である。各グループの構成メンバーを所属教科、勤務年数で振り分け、定期的に部会を設けることで、大切にしたい研究に対する考えや教師としての構えなどを共有できるよさがあると感じた。

第2に、1年間の研究サイクルが柔軟である点である。特に、研究テーマを2か月間、じっくりと協議して決定すること、単元全体を授業公開する実践期間を設定することは、全職員の共通理解の基で研究を進める上で有効であると感じた。

第3に、教職大学院で学ぶ先生方が学校内にいるという点である。教職大学院で専門に学んでいるという見識を学校全体に広げていけること、県・大学・附属学校が同じビジョンで研究を進めていけることのよさがあると感じた。

3) 福井大学附属小学校

附属中学校と併設校として存在。実際に授業を参観することができた。理科の授業では、ホワイトボードと付箋紙を使った交流の場面を目にすることができた。子どもが自分の考えをもち、小グループで意見を交流し、付箋を書かれた内容に応じて、整理・分類していく子どもの姿が見られた。子どもは主体的に友だちとつながり、自分の意見をそれぞれに表出し合っていた。子どもが「知りたい」「調べてみたい」「やってみたい」という思いを授業の導入で、どれだけ高めるか。学びへの動機付けが、重要であると改めて感じる事ができた。

しかし、多くの授業では一斉授業の形態で、子ども同士がつながる様相にはなっていなかった。日常的に、子ども同士の力で学びを切り開いていけるような授業に取り組んでいくことが必要になってくると感じた。

III おわりに

視察の目的に挙げていたアクティブラーニングを取り入れた授業には、実際には出会うことができなかった。しかしながら、子ども同士の学び合いを生み出す学習環境づくり、「為すことによって学ぶ」という実践研究の姿勢、組織として研究を推進していく上で効果的な研究体制づくりについて学ぶことができた。

今回学んだことを生かして、子どもが主体的に学びと向き合い、友だちと相互作用的にかかわりあいながら、つくりあげる授業の構築にむけて、自己研鑽にさらに努めていきたい。

3-1-1 1. 視察調査報告

福島大学附属小学校 教諭 江花 洋介

IV 今回の視察について

今回の福井視察では、子どもが主体的に学ぶ授業を具現するための教師の働きかけを探りたいと考えていた。そこで、「子どもが自ら動き出し、学びを深める授業の在り方」「学びの波及と教育環境」「子どもの学びを支える教師集団」の3つの視点から、視察を行った。

V 視察の実際

4) 福井市安居中学校

校舎に入り、ホワイトボードが多数設置されていることに驚いた。授業だけでなく、生徒会活動、教職員の研修でも「ラウンドテーブル」を取り入れ、ホワイトボードを活用しながら、話し合いを可視化している。表現する力を育むことができると感じた。



ホワイトボードを活用する前に、相手に伝えたいという必要感が大切である。生徒会活動の取り組みにヒントがあった。教師が「為すことによって学ぶ」ことを大切にし、生徒たちに何事も経験させようとしていた。生徒

たちは、担当教諭と共に省察を繰り返し、実践に向かって

〈生徒会室〉

いる。だからこそ、生徒たちは、相手に自分の思いを伝えたいという必要感が高まっていくのだろう。実際、生徒会室の壁はホワイトボードになっており、課題と打開策のメモ書きが残されていた。

学校の施設や教室などの教育環境は、めざす教育を具現しようとしてつくられるものである。しかし、形だけが残し、そのよさが生かされない場合もある。教師と子どもがよりよいものを創り上げようと試行錯誤する中で、設置されているものの価値を見だし、活用していくことが大切であると感じた。

5) 福井大学附属中学校

「主体的な学び」を、生徒だけでなく、教師もすることができるような教育活動や研究体制であると感じた。組織として取り組んでいることに魅力を感じた。「本当に自分たちが取り組みたいことは何か」と小グループでの対話を数多く行い、全員でも何度も話し合うという。この過程を経て研究内容が決定される。教職員の課題意識とその解決に向かう思いは、十分に高まるのだろうと感じた。質問している際に研修主任教諭からの言葉に驚いた。「子どもがしていることは、教師もする」という言葉である。教師自ら価値を感じている学び方であるならば、子どもに組みませるだけでなく、教師自らも行うことが当たり前であるという意味だと理解した。「子どもの主体的な学び」を考える際に、教師自らが主体的に学んでいれば、自ずと教師の働きかけの視点が浮き彫りになる。この考えは、すぐに取り入れたいと感じた。

VI おわりに

今回の視察は、自らの教師としての構えを見つめ直すきっかけとなった。「子どもの主体的な学び」を考える前に、自ら学んでいるかが大切である。学んでいる教師集団であれば、子どもの学びを連続させたり深くしたりしていくことも仕組むことができる。そのような教師だからこそ、教科センター方式といった教育活動の取り組みを進めていくことができると考える。

子どもの内面から引き出した問いをどう学びにつなげていくか。教育は物的環境ありきでも、ハウツーでもない。その根底に流れる熱い志と子どもへの思いをもち、目の前の子どものために試行錯誤する中で、様々な取り組みをしていくのが教師なのだというのを改めて感じる事ができた。

3-2. 富山市立堀川小学校視察

参観者：森知高、松下行則、谷雅泰、角間陽子、平中宏典、中村洋介、中村恵子

参観日：2015年2月27日

富山市内中心部に存在する1学年3クラス、550名弱の小学校である。明治20年に有成小お学校として開校し、天覧授業も実施した歴史ある学校である。富山県の師範学校女子部の教育実習校であったので、現在も富山大学の教育実習校となっており、毎年50～60名の教育実習生を受け入れている。2012年にはユネスコスクールに認定され、ESDを推進している。

教育目標は「自主創造 ～くらしをみつめ追求する子ども～」であり、

「朝活動」身の回りの環境に心を働かせ、自らの手で整える子ども

「くらしのたしかめ」対象を豊かに感ずる心の背景を聞き合う子ども

「授業」自己を見つめ直し、追究を深める子ども

「自主活動」自主的によりよいくらしつくる子ども

の教育活動を実践している。

3-2-1 富山市立堀川小学校の学校参観に参加して

中村洋介（自然災害科学・活断層研究）

平成27年2月27日に富山市立堀川小学校で開催された学校参観に参加した。午前8時前に校舎に到着するやいなや、子供たちが来訪者に対して一斉に元気よく挨拶してきて、活気ある学校だなと思った。我々福島大学メンバーを含む20余名の校外からの来訪者の対応は教務主任の山口先生がして下さり、校内の案内はもとより堀川小学校の概況の説明や協議の際の質問対応なども懇切丁寧に行っていただいた。

学校参観では、授業の見学の前に堀川小学校が力を注いでいる朝活動とくらしのたしかめの見学を行った。朝活動とは他校でいう清掃活動であるのだが、堀川小学校では他校では一般的に見られる班分けをしての清掃活動は行っておらず、児童たちがその日ごとに自分で清掃したい場所を決めてそこを掃除するという非常にユニークなシステムであった。仮に教室など1つのスペースの希望者が多く混み合っても、その状況を見て自分は他の場所を掃除するといった判断力をつけさせるという教員側の意図は非常に明確に感じられた。

その後、6年3組の教室で行われたくらしのたしかめを見学した。くらしのたしかめとは高校のホームルームのようなものであるが、堀川小学校では最初に児童1人が話題を振って、その話題に即してクラス全体で議論していく方式であった。これによって、議論をする力や判断力などが養われていくほか、様々な話題をクラスメートと共有できるメリットもあると感じた。見学当日の話題は、同日午後に予定されている中学生との交流行事に関して、中学校生活への期待や不安などを何人かで意見交換したあとに個人の今後の目標

を述べたり、中学生生活についてわからないことを中学生に積極的に聞いてみようということで話がまとまった。

堀川小の特色である朝活動とくらしのたしかめを見学した後に、いよいよ授業が始まった。1限目は1年3組の茂先生による生活科の追求授業であった。追求授業とは、普通の授業の他に担任の先生が専門とする科目を15回かけて重点的に学習するものであるが、その科目を専門的に学ぶというよりも追求授業を通じて様々な課題解決を行う力を養うことを目的としたものである。1年3組では、4月から新1年生を迎えるにあたって今の自分たちに何ができるかに関して考えて実行していく追求授業が行われ、当日は2回目の集団過程（ふだんは児童1人1人が課題を見つけて活動を行っているが、追求授業期間中に3回の集団課程を行い子どもたちに意見を出させる）であった。児童たちからは、「仲良くしたいので、心を込めて作ったプレゼントを送りたい」といった意見や、「プレゼントも大事だけど、新1年生に小学校のことをいろいろ教えてあげたい」といった意見が出た。

続いて2限の時間では、研修室にて山口先生より堀川小学校の概況に関する説明が行われた他、朝活動、くらしのたしかめ、ならびに1限の授業内容に関する質疑応答が行われた。3限は特別支援学級（自閉症・情緒障害）の城石先生による自立活動に関する授業の見学を行った。この授業では「たからじまの冒険」と題して、クラス子どもたち5名が力を合わせてなわとびを飛ぶことを目標に授業が展開された。子どもたちが相手のことを考えながら、どうやって課題解決を行っていくのが最大のテーマであったが、子どもたちに考えさせるには教員は極力口を出さないことも重要であることを改めて確認した。4限は再び研修室にて3限の授業内容を中心とした討論会が行われ、最後に本日の見学のふりかえりを行って4時間半にわたる堀川小の見学を終えた。

今回の参観では、学年を問わず児童たちが生き活きとしていたことが印象的であった。競争ではなく、現在の自分が学校生活の中でどれだけ向上していけるのかを、他の児童の意見や先生の助言なども参考にしながら自分自身で見つけ出している状況に、また見つけ出せるように児童たちを導いている先生方の取り組みに感服した。さらに、追求学習を通じて小学校教員における教科の専門性の重要性を改めて痛感したことや、堀川小は富山大学人間発達科学部の教育実習実践校で毎年50～60名ほどの学生を引き受けて質の高い教育実習を提供していることを受けて、福島県の学校教育のみならず、学校教員を養成する現在の職務においても今以上に責任を感じて取り組んでいこうと感じた次第である。

マニュアル通りにしか動けない、自分で判断できない大人が増えていると言われて久しい。このような大人が作り出される原因には本人の資質もさることながら、主体的に考えるトレーニング（＝教育）を受けてこなかったことも挙げられる。そういった意味において、今回訪問した堀川小学校の取り組みは、小学生時代から物事を自分で主体的に考える土台が形成され、これからの日本を担う人材を育成していく観点からしても大変素晴らしいものであると感じた。今後は今回の見学で得た内容も参考にして、福島県の学校教育や教員養成に取り組んでいきたい。

3-2-2. 富山市立堀川小学校参観報告

平中宏典(理科教育学・地質学)

はじめに

富山市立堀川小学校は伝統的な研究校であり、追求・探求型の実践で知られる。教育目標として「自主創造—くらしをみつめ 追究する子ども」を掲げており、その実現に向けた教育がなされていた。参観した午前中の時程である、朝活動・くらしのたしかめ・生活科(1年生)・自立支援(特別支援学級)での実践、および同校の教員研修システムについて振り返りながら報告したい。

1. 朝活動 [8:15~8:35 : 20 分間]

朝活動は、同校の教育方針をよく表している時程であると感じられた。児童が校内(校舎および校庭・グラウンドを含む)において自身が気になる場所を決定し、その場所に必要とされる活動(清掃・整備・掲示など)を実施する時間としている。児童はあらかじめ対象とする場所を、廊下に掲示されたマップに、自身の氏名が書かれたマグネットを貼ることで示している。これにより、児童達は自身の気づきに基づいて活動場所を分散させたり、自身の活動を定期的に見直すきっかけをもたらしたりする効果が期待されている。活動範囲は学年ごとに定められており、その範囲は自学年を基本としている。学年進行に伴い、学校全体にその適応範囲が広げられ、多くの事項を見通せるようにしていた。

これらの活動にあたって、児童は何らかの理由を必ず持って活動している。例えば廊下に設けられたプレイルームの清掃と整備にあっていた児童は、「みんなが昼休みに使うからきれいにしている」と、その場所を自身が選択し行動している理由を語っている。また、校内に4か所ある児童用玄関のうち2年生のエリアに位置している玄関では、2年生が多く清掃にあっているが、1名の6年生が清掃の仕方を教えるなどの役割を自ら選択しているということであった。個が確立している背景として、「何のためにやっとなるか(富山弁)」という教員の問いかけを繰り返していくことにあると考えられる。

2. くらしのたしかめ [8:35~8:55 : 20 分]

この時間も教育方針に沿った特色あるもので、出席・体調等を確認するとともに、児童がその日行うことなどに対する気持ちを「語り」、「聞きあう」ことで、一人一人が見通しをもつことが目指されている。今回参観した6年生の実践は、午後から実施される予定の小・中交流会について、児童が率直な気持ちを語ることから始まり、別の児童がどんどん話をつなげていく形で進んでいった。担当教諭は子どもの語りに耳を傾け、それぞれの子どもが抱えている中学校生活に対する期待と不安を、黒板に図示(月の満ち欠けのような図)する形で表現していた。これにより、クラス全体で共有し、発言していない子どもたちに対しても、考えを促す配慮がなされていたと考えられる。

板書方法については、学校統一のルールはなく、子どもたちとともにルールをつくっていくとのことであった。担当教員の板書スキルは非常に高く、子どもたちの心を表現する手法などが巧みに用いられていた。また、児童の話し方についても、他者とつなげる話を

組み立てていく指導がなされ実現されている。

3. 授業「生活科－1年生」・「自立支援－特別支援学級（自閉症・情緒障害）」[1限・3限]

いずれも同校の教育システムとして特徴のある追究学習（追究単元）の教科を参観した。各担当教員が得意とする1教科において実施されるとのことである。学びのサイクルは単元を追究するにふさわしいことばの提示から始まる。その後、児童が自身の考えに基づく個人学習を数回おこない、考えを深めるための集団過程を実施する。このサイクルを単元内で何度か繰り返すことにより学びを進めていく。

参観した1年生の生活科では、次年度の新1年生におくりたい内容を題材としていた。この日の授業は、児童一人一人が計画し形として表現してきた事柄（折り鶴を贈る、計算の仕方ポスターをつくるなど）を、本当に喜んでもらえるか考えるという、2回目の集団過程であった。児童はこれまでの取り組みについて根拠をしっかりと語り、それに対する意見を述べる児童も自身の取り組みや、自分たちの経験や周りの状況などから論を組み立てていることが印象的であった。

ICTについては、各学級に大型ディスプレイ（テレビ）と実物投影機が配置され、児童の作品などを拡大して提示する手法が用いられていた。児童から「よく見たいから映して」というような声もきかれ、日常的に活用されている様子がうかがえた。利用のタイプとしては、子ども主体の学びに使用されており、児童同士の考えをつなぐものとしての活用形態がとられていた。

4. 教員研修について

同校では集団で実施する研修がほとんどなく、個人の力量形成に焦点がおかれていた。研究主任との協議がメインとなっているように見受けられる。研究主任は子どもを見るのと同様に、教員についても一人一人をしっかりと捉えている。授業実践が高度に行われている学校（例えば福井大学附属中学校など）での研修システムの共通点として、授業の相互参観が積極的に行われていること、徹底した子どもの学びに沿った分析があげられる。例えば、当日の授業計画については、日常生活を含めた子どものみとりに基づいて立案され、前回の授業結果に立脚すべきという考え方から、指導案は当日の朝に出されている。

学びあう教師集団を実現するためには、互いに授業技術を学びあうこと、他視点からの子どものみとりに通じて自身の実践を見直すことが、重要であると考えます。

おわりに

同校では、子どもたちが自身の考え方を確立させ、他者との関係に配慮した自己の尊重を目指し実現するための教育が行われている。子ども一人一人が目的・時間といった点において見通しをもった行動していることが印象的である。現在の日本においては、教育内容を標準化しスキルを追い求めていく傾向が強いが、同校の教育はそれに一石を投じる実践といえる。変化が著しい世界において、新しい事項に対応できる力の育成システムとして、同校のアクティブ・ラーニングをベースとした教育方法は、今後の教育システムをつくる上で参考にすべきであると考えます。

3-2-3. 富山市立堀川小学校参観記

松下行則（道徳教育指導論・教育関係論）

20年前に来たいと思っていた小学校にやっと来ることができた。ここへ来て本当によかった。すでにここにはアクティブ・ラーニングがあるし、私自身に取り組んでいる「学び合い」を相対化し検討するための視点を得られたからである〔後半については締め切りと紙幅の関係があるので今回は記述しない〕。以下、参観記である。

教育目標の主題が「自主創造」。なんと素敵なお言葉か。教育の世界で「自主創造」を掲げていることがすごい。何よりも子どもの主体性が尊重される予感がする。それに副題が「くらしをみつめ追究する子ども」である。一度の参観だったが、主題・副題共に実現されていることを実感した。

教育目標の**自主創造**は4つの活動に表れているという。朝活動、くらしのたしかめ、授業、自主活動である。

朝活動は掃除をしているが掃除ではない。「環境に心を働かせ、自らの手で整える子ども」をめざしている。掃除場所をグループに割り振るのではなく、自らが掃除したい場所を「心を働かせて」決め、掃除するシステムにしている。「掃除場所の偏り」が生じるが、それは許容される。足りないところは教師がすればよいと説明を受けた。訪問した時は、あるトイレが色ビニール紐で飾ってあった。そこに3年生の2人の男の子がいたので、そのことを尋ねると、2人を中心にみんなに手伝ってもらったと教えてくれた。その他にも100円ショップの歯ブラシや小さなはけやちりとりを多く見かけた。その道具を使って教室や廊下などの隅々を掃除している子どもたちもいた。参観者に「そこ〔掃除してゴミを寄せている廊下のある一画〕を踏まないでください」と言っていた男の子もいた。自分たちの「くらし」の場を、心を込めて綺麗にしたいとの思いが伝わってきた。正真正銘、心を使って取り組んでいる「くらし」の伝統が垣間見えた。

くらしのたしかめ（朝のフリートーク）。今回は6年3組を参観。当日は小中交流会があるという。S君が「楽しみ」と「心配事」を語る。それにかぶせるように他の子どもたちが話題を引き継ぎつつ、交流会にどう臨むかが会話されていく。教師は、大事だと思った点をチョークで色分けしながら、流れを黒板に図解化し整理していく〔チョークの色の使い方や図解の仕方は、教師それぞれが独自に編み出しているという〕。すばらしい。会話が途切れると、教師は「○○君は、こんなふうに考えているよ。みなさんはどうですか。」と何度か声をかける。沈黙が少しあるが、教師はあわてない。じっと待っている。くらしのたしかめは結論を出すことが目的ではないと教務主任が説明してくれた。また、話題によっては、学級活動等につなげることもあるという。

授業①は、1年生の生活科を参観。33名の子どもたち。「追究学習（単元）」と呼ばれる堀川小学校独自の学習を見せていただく。教師のテーマ設定のもとで子どもたちが自分の

願いで一人学習をする。S先生は理科が専門だが、生活科をやっている。単元テーマは、「ようこそ1年生-ぼく・わたしにできること-」である。教室の前壁に墨で学級目標とともに大きく書かれている。1年生を迎えるためにそれぞれがプレゼントや教えたことを追究している。追究活動は、単元提示-集団活動①-集団活動②-集団活動③で構成され、参観した当日は集団活動②の場面。それぞれが取り組んで来たことを見直し、次の段階へと進めるために、教師はAさんの「みんなに作ってあげる」という段階から「1年生と一緒に〇〇する」段階へのすすめることができないかと考えているらしい。手の上がったAさんを意図的に指名し、Aさんの折り紙のプレゼントの話題から授業は始まった。授業中にはたくさんの子どものたくさんつぶやきがあり、それがかき消されることなく進む。Bさんが尋ねるように静かに話す。「プレゼントするのではなく、教えればいい」。Bさんは、「ひきざんやりかたポスター」を制作している。だから「ポスター作って教えてあげたら」という。それに対してAさんも語るように「だけど・・・」と反論し、自分の思いを表現し始めた。ここに子どもの主体が躍動している。

そのあとすぐに教師の目あてが書かれた。「じぶんの目あてが、本とうにたっせいできそうかな?」。そしてCさんが1年生全員に手作りの紙の指輪を渡せるかなと自分の心配をみんなのまえで披露する。たくさん作っていたのだけど、学級のみんなにプレゼントしてしまった。そして「先生ももらったよ。」と告白がある。子どもたちは「え〜」と声が自然に出てくる。だから机の脇に「アルバイト募集」との張り紙もしていたCさん。そんな一連の流れを受け、それぞれの子どもたちは、3分間で自分の目あてを書く。そして授業は終わった。

教師の話、仲間のお話を聞いているのかいないのか、おしゃべりする子どもが散見されたが、それぞれの学びが成立しているかにみえる静かな時間が流れていた。教師の言葉が浮ついていない。だから子どもの言葉も浮ついていない。「くらしをみつめ、追究する」という目標が過大広告ではないことがわかる。この後も見続けたい衝動に駆られた授業だった〔真偽のほどは分からないが、次の時間に教室の脇を通った時、板書は消されていなかったから、授業は続いているように見えた〕。

授業②は、特別支援の子どもたち5人の授業。5人が力を合わせ、長縄跳びを3回連続飛ぶことがチャレンジとして設定されている〔その後の協議の時、難しい課題ではないかとの質問もあったが、「担任は子どもたちとの長い関わりのなかでチャレンジ目標を立てている」との教務主任の話に納得した〕。導入では、教師が子どもたち一人一人の目標を丁寧に引き出した後で、「たからじま」(装飾された別の教室)に移動し、長縄跳びが始まった。2人の2年生が、他の1、2年生を3人同時に飛ばせたいとがんばる。しかし飛べない。1年生のS君は、自閉・多動で落ち着かない。時々、縄跳びに加わる。これまではなかなか他の子どもたちとかかわりが持てなかったという。しかし途中から他の2年生の手助けがあったためか、集中してかかわりをもてるようになる。教師は、縄跳びが始まると、ほとんど介入することがなかった。ときたま声がけする程度である。まるで『学び合い』を見て

いるようであった。終末には、「S君は3回連続飛べないからチャレンジ目標が達成できない」と弱音を吐く2年生の男の子に、1年生の女の子が「達成したい」と言葉を投げかけたり、「4月まではできないから春休みもやらなくてはならない」と女の子が言うと、「春休みはできないよ」と反論したり、終末の対話が続く。そこで先生がやさしく「春休みの前に達成したらいいね」と指針を示す。「そうだね」と2年生の男の子が納得するという展開で終わった。子どもたちへの教師の寄り添い方は半端ではない。どこまでも子どもの思考と言葉をたぐり寄せながら、言葉を選び、静かに語りかける。幸せな子どもたちがここにいることを発見した。

自主活動とは、朝8時から15分間取り組まれる身体対象のトレーニングだそうだ。当日はそれ自体を参観することはできなかった。

公開授業研究会と違って、授業者のお話を聞くことはできなかったが、実りの多い参観だった。子どもの言葉と「くらし」を大切にしている学校だからこそ、教育目標-さまざまな活動-授業が繋がっている。それが伝統というものだろうか。看板に偽りなし、という感想をもった。学校の内も外も私には寒かったが、清々しい気持ちで学校を後にすることができた。また来ようと思った。

3-2-4. 富山市立堀川小学校視察報告

谷 雅泰（日本教育史）

堀川小学校の教育実践については、同校を著者とする著作物も多く出ていて、大変に有名である。私も一度は訪問したいと思っていたのだが、今回、思いがけずチャンスをいただいで訪問することができたのは幸いであった。

他の方の報告にも詳しい様子が書かれていると思うので、事実関係は省略して感想のみ記すことにする。

一番感動的だったのは、自閉症・情緒障害特別支援学級の「たから島のぼうけん」の授業であった。5人全員で取り組み、大なわ飛びを3回成功させる、という課題を成功させようという取り組みである。2人がなわをもち、3人が飛ぶのであるが、どうしてもうまくいかない。一人の男の子はどうしても気持ちをなわとびに持って行くことができず、他の子どもたちはその子を参加させることにもいろいろと工夫する。

各自の今日の目当てを確認するところから授業は始まり、先生の支援はそこで行われた。Bさんは、かけ声をAくん（なかなか取り組みに集中できない子）とあわせて一緒に飛ぶことを目当てとする。Aくんも高く飛んで成功させる、と発表。その後、たからじま（別教室）に移動して、なわを飛ぶことになった。先生がはじめは支援したが、子どもたちの試行錯誤が始まってからはいっさい口を出さなかった。25名くらいの参観者がいる前で子どもたちの試みは続き、参観者からは「残念！」とため息がもれたり、拍手が起こったり。どんと子どもたちの動きに吸い込まれていく。最初こそ、得意な子どもが自分だけまずお手本を示して飛び続けたり、Aくんは部屋の隅で何かを気にとられたりしていたが、やがて、全員で飛ぼうという雰囲気が出ていった。台の上に乗ってなわを回そうとしてみたり、飛ぶ三人を整列させてみたり、Aくんと向かい合って手を取って、飛ばせようとしてみたり。まわりで参観している大人たちはみんな、もっとこうしなさい、とアドバイスしたい誘惑に駆られていたに違いない。

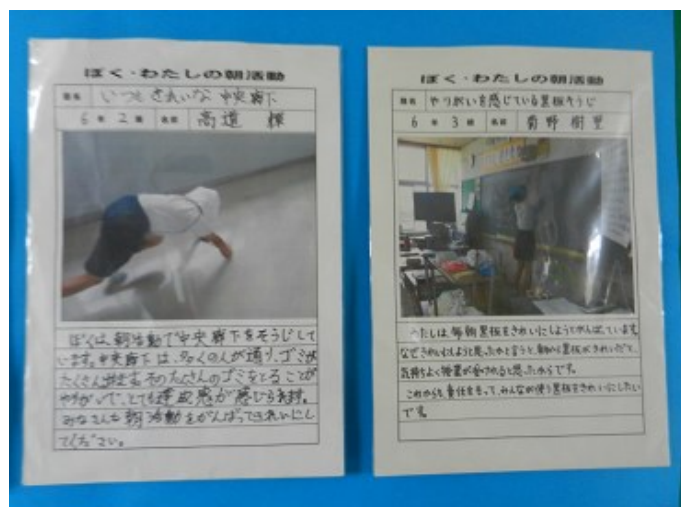
一番そう思っていたのはおそらく城石先生だろう。しかし先生は結局一言も口をださず見守っていた。子どもたちが自分たちで工夫し、取り組むことが大事だと考えておられたからだと思われる。

結局、1回飛ぶことには成功したものの、3回連続とはいかず、振り返りの中で子どもたちは絶対に成功させたいこと、だけど春休みになったら終わりだしどうしよう、と身もたえするように考えていた。きっと、いずれこの課題もクリアするだろう。

さて、もうひとつ参観した1年生の授業は、「新しい1年生をどう迎えるか」の話し合いであった。先生は、最初の発言者からどのような発言が予想され、それがその後の発言者によってどのように発展・修正されていくか、綿密な計算をたてて授業に入っていた。その意図がどの程度成功したのか、事後研究会がなかったのでそれはわからない。しかし、私が大事だと思うのはそこに明確な教師の意図が感じられるということだ。この場合のよ

うに、子どもたちの話し合いによって授業が進められたり、あるいは子ども同士の活動によって授業が展開する場合でも、主導権が生徒にあるからといって教師が教師であることをやめるのは誤りであろうと私は考える。しかし、そのような考え方にしばしば陥ってしまいがちなのも事実である。

最後に、今回の視察で感じたのは、堀川小学校が現在の実践を行っている背景に、同校の長い伝統が存在する事実である。すばらしい実践を行っている学校は全国に点在する。しかしその点を面にするためにはどうしたらいいのか。伝統校でいい実践が行われているだけでは教育は変わらない。変えるためにはどうしたらいいのだろうか。ILLabの今後の課題のひとつにそのこともあると考えたのであった。



3-2-5. 堀川小学校視察調査報告

角間 陽子（家庭科教育学・生活経営学）

堀川小学校では、子どもが自分自身と向き合うことができるようにするとともに、周囲の人々や環境へと視野を広げていくことができるようになることを教育活動の基盤として、授業だけでなく学校生活全般にわたって、そのための機会を設けたり、支援を工夫したりしている。

いわゆる掃除の時間に該当する「朝活動」を「環境にはたらきかける時間」と位置づけ、子ども自身に活動する場所や内容を選択させるだけでなく、なぜその場所を選んだのか、その場所をどのような状態にしたいのか、そのためには何を必要とする必要があるのか、どのような道具が必要なのかといったことについても考えさせ、取り組ませるとともに、それを言語化して「ぼく・わたしの朝活動」カードに記入させている。これらは「子どもが自分自身と向き合うことができるようにするための方策」として捉えることができる。

また、校内の図面を掲示し、そこに子ども達ひとり一人が自分の名前の書かれたマグネットを置くことで、誰がどの場所で活動しているのか、誰も活動していない場所はないかを確認できるようになっている。これは「周囲の人や環境へと視野を広げていくことができるようになるための方策」に位置づけられよう。

毎日の朝活動をこのような方策の組み合わせによって積み重ねていけば、子どもが自分自身と向き合ったり、視野を広げていったりすることは期待できよう。一方、行動が習慣化することで考えを深められなかったり、単に「そうしたいから」という欲求が優先されて視野を広げられなかったりする子どもがいるであろうことは否定できない。

「ひとり学習」と「集団過程」を組み合わせた「追究学習」は、上記の課題を解決する一方策としても機能するのではなかろうか。あるいは、参観した6年生の「くらしのたしかめ」での話題は同日に行われる中学生との交流会であったものの、この学級活動が朝活動の後に設けられていることから、「追究学習」における「集団過程」の位置に当てはめ、朝活動における課題を「くらしのたしかめ」の活用によって解決できる可能性もある。

自分自身と向き合うとともに、他者との協同によって学習を深めていく子どもを育成するという教育目標は殊更に目新しいものではないが、堀川小学校では特に「朝活動」と「くらしのたしかめ」、そして授業に「追究学習」を導入することによって、そのための機会を確保し、意図的な支援を行っている。「子どもの心が働く」を大切にしたい具体的な教育活動が、朝活動で「なぜこの場所でその活動に取り組んでいるのか」という質問に答えてくれた子どもからも、参観した授業（1年生・生活科）で新1年生のためにできることを考え、実行する中で生じたクラスメイトの躓きや不安に心を寄せて意見を述べる子どもや、意見を述べなくともアイデアをつぶやいたり、自分自身の取り組みを見直したりしている子どもからも、効果を及ぼしていることが伺えた。

但し、このような教育活動を行う教師にはどのような資質・能力が求められるか、また、

そのような資質・能力をどのように高めたら良いのかという点については、説明された取り組みだけでは十分でないように思われる。参観したもう一つの授業（特別支援学級）における課題設定にやや無理があったのではないかという感想をもったのがその理由である。また、「瞬間解釈の力」を向上させるためには、ひとり一人の子どもを丁寧に見取っていくことは当然であるが、その単元で取り扱う学習内容の知識をきちんと有していること、それを理論的に整理して複数単位時間の単元を構成すること等、いわゆる教科専門についての研鑽が必須である。これができていなければ、子どものつぶやきや発言を的確に捉えることはできず、学習内容と結びつけて理解を深める指導にはつながらないのである。そのための機会や支援——教師に対する——がどのように確保されているのかが、実は子どもの学びをより質の高いものとして保障することと不可分であると、再認識される必要があろう。

3-2-6. 堀川小学校を参観して

中村 恵子（食物学）

堀川小学校では、2つの授業と朝の「くらしのたしかめ」を参観した。この中で印象に残ったのは、教師が待つことと、子どもの心にしっかり向き合うことの大切さである。

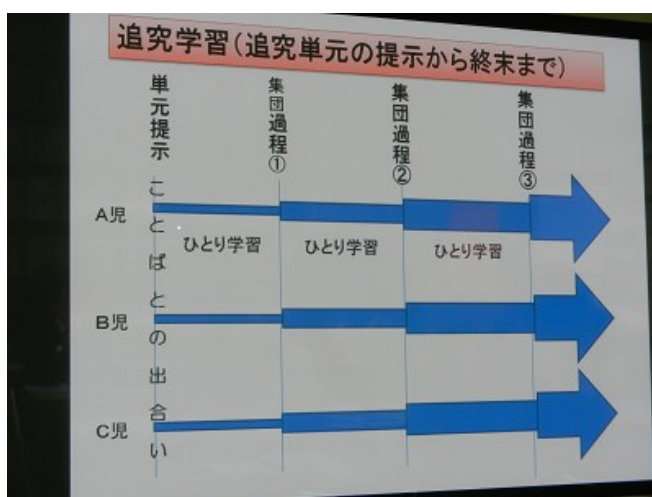
朝の「くらしのたしかめ」はフリートークの時間であり、はじめに話題を出した子どものテーマに沿って発言をつなげ、子どもたちの心の背景を感じながら聞き合う活動である。参観した6年生のクラスは、午後に小中交流会を予定しており、中学生になることの期待と不安が話題となった。部活、授業、新しい友達など、楽しみなところと不安なところがあるという子どもたちの話に沿って、教師は事項ではなくて気持ちのバロメーターを黒板に図示していった。印象的であったのが、子どもたちの発言を促すことなく教師がじっくりと待っていたことである。発言の何もない静かな時間の中で、自分ならどうか？と子どもたちが自分自身の心と向き合っている様子が窺え、こういう取り組みのさせ方があるのかと認識を新たにした。

もう一つは、特別支援学級での授業である。子ども同士がお互いの思いを伝え聞きながら力を合わせて課題に取り組むという活動をしており、大なわ跳びを1、2年生の5人で3回飛ぶという「たから島のミッション」が設定されていた。子どもたちはそれぞれに、縄の回し方、飛ぶタイミングのそろえ方などのアイディアを出し合っていた。子どもたちの話し合いの場では、発言を促し聞き合うことに積極的に関与していた教師が、その後に実際に跳んでみる場では一切関わらずに見守っていた。あきらめそうになったり、けんかになりそうになったり、参観者としてはらはらする場面があったが、ひたすら見守ることで子どもたちだけで何とか解決していくことができた。手や口を出さずにいつまで待つこと

ができるかは、子どもたちの力をどこまで引き出せるかにつながる教師の力量と感じた。

1年生の生活科「ようこそ1年生～ぼく・わたしにできること」の参観では、子どもの心にしっかりと向き合う教師の姿勢の大切さを感じた。この授業では、新1年生を迎える準備を通して、自分にできることを考えて工夫や努力をしたり、自分の成長に気づいたりすることを目的としている。参観した授業では、「〇〇ちゃんにプレゼントをしたい」と一人学習で折り鶴をたくさん作ってきた子どもが、「本当に喜んでもらえるのだろうか」という不安をもったことをきっかけに、「他の一年生はどうするの?」「プレゼントでなくて教えるのもいいのでは?」と、別の観点を他の子どもたちから引き出していた。一見すると子どもの発言で進めた授業であったが、授業案にはどの子がどんな発言をするかがすべて記載されていた。集団過程に至る前の一人学習の段階で、子ども一人一人の考えや思いをしっかりと把握し受け止めていないとできない授業であった。子どもの意見を出させてまとめる授業はよくあるが、子どもの心にしっかりと向かい教師の意図で授業を組み立てているところがすばらしいと思った。

昨今様々な教育課程でアクティブ・ラーニングの導入が進められているが、子どもたちが自分の課題や心にきちんと向かい合いながら学習する様子は一つのアクティブ・ラーニングの姿であり、「学び」の在り方として非常に参考になる授業実践であった。



4. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの勉強会・講演会

2014年度は、次の4冊の本をラボメンバー全員と共同購入し、勉強会を開催することにした。

- ・プロジェクト学習の基本と手法、鈴木敏恵著、教育出版、2014年
- ・「主体的学び」につなげる評価と学習方法、S.F.Young、R.J.Wilson 著、土持ゲーリー法一監訳、小野恵子訳、東信堂、2013年
- ・教育方法言論、吉田卓司著、三学出版、2013年
- ・「深い学び」につながるアクティブラーニング、河合塾編著、東信堂、2013年

夏休み前にメンバーに配布し、後期授業の始まる10月から月1～2回程度、昼休み1時間程度の勉強会を設定した。「アクティブ・ラーニング」をキーワードに始めた勉強会であったが、教員が実践している大学での授業等についての実践交流、小中学校でのアクティブ・ラーニングの授業や学び合い活動の紹介、未来創造型教育を考えるヒントとなる先進教育実践例の紹介など、内容は多岐にわたった。大学教員は、自分の専門分野・関連分野以外の人と交流し意見交換する場が非常に少ないため、大学教員のFDとして非常に興味深い勉強会となった。

講演会としては、小村俊平氏の学術講演会とOECD東北スクール視察報告会を実施した。

以下にその様子を記した。

1) 勉強会報告（第1回）

日時：2014.10.8 12:30～13:30 場所：事務室横小会議室

出席者：高橋純、高橋優、平中、齋藤、二瓶、中田、松下、中村洋、中村恵、森、鶴巻、鈴木裕、角間

1. 森より、この勉強会を企画した経緯についての説明。
2. 現在、実施しているアクティブ・ラーニングについての紹介

松下：「自分が大切だと思う道徳」という課題に対して、それぞれでカルタづくり（学生一人につき、絵札1枚&読み札1枚のワンセット）をした後に、自分が考えている道徳や教材について意見交流（学び合い・5人以上との交流を課している）を行う。この繰り返しを5回くらい行う。グループを形成することはない。議論しながら深めていく過程で「他の人に教える」という位置づけが入ってくる。15分のふり返りの時間を設定している。受講にあたって指定された教科書（資料集）を読んできるところを課している。道徳の授業を開発するために学ぶことをねらっている。

課題としては、アクティブ・ラーニングをするための部屋が大学に整備されていない、自由に動き回れない、など。

学生が主体的に課題に対して動けるようにすることがアクティブ・ラーニングなのではないか。

高橋（優）：語学ではやりやすいのではないかと？数人のグループで活動させることがある。会話文をつくるテキストを使用している。好きなテーマで調べてドイツ語で発表する。会話文をつくらせて、文法の説明は後からというやり方もある。到達点をどこにするのか（目標・ねらい）は、簡単なコミュニケーションができるようになる、今後もその語学を続けていきたいと思う状態にもっていくかを設定している。何らかの試験を受けることが目的となっているわけではないので、自由にできることもある。

中田：生徒が集団で活動する学びの形態は、従来からグループ学習とか班活動という名称で存在していた。今、アクティブ・ラーニングに注目が集まっているのは、単に生徒が集団で活動するだけではなく、それにプラスして「どんな課題に取り組むか」という「課題のたてかた」にも関与していくことが求められているのではないかと。

平中：河合塾テキスト p.10 の図表 4 に対する悩み・議論として、専門知識の定着を目的としたアクティブ・ラーニングと課題解決を目的としたアクティブ・ラーニングについて、担当の学習指導論の授業としては前者の、演習によって後者のアクティブ・ラーニングを組み込んでいる。しかし、前者であったとしても後者の要素が入っていないわけではない。

中村（洋）：ひとつだけの現象ではなく他にも当てはまったり応用したりできるようにしていきたいが、学生が点としての事象に視野が限定されてしまう傾向もある。

森：「自分の課題があり、ペアで解決していく」「与えた課題に対して、チームやメンバーで解決していく」などの手法で課題の出し方を工夫している。他者に教えたり学び合いも含めている。

高橋（純）：医学や生理学など解答のあるサイエンスを担当している場合、専門知識の定着が極めて重要であるので、ALがどうかかわってくるのかがわからない。基礎がほとんどない状態でケーススタディやディスカッションに取り組むことは表面的だったり対処療法的になってしまったりする。

松下：レクチャーがダメとは言わないが、教えたつもりになってしまって、きちんと定着させているのかを省察しなければならないのではないかと。

齋藤：2つ課題がある。そのひとつは、今学生が学んでいる学びが教壇に立ったときに提供できるかということ。教育現場が変わっていない。変えていくためには、学生が学びの真実性を実感して現場に移行できるようにするための大学教育であるかが重要になる。もうひとつとして、震災後、やりたい授業や学びたい授業はどういうものかとたびたび問われるようになった。問われるたびに学生の意識が深まるようなので、繰り返し問うということも意味があるのではないかと。

二瓶：教育現場が変わらないというのはある。なぜ、どうして、という時間が削られている。学生に課題意識をもたせられる大学教育でなければならない。学生のうちから、な

ぜ、どうして、を引き出し、こだわって解決していく場面に出会わせていく必要があるのではないか。

3. 今後の予定

①次回以降、それぞれのアクティブ・ラーニングについての取り組みを紹介していく。教育現場での取り組みについても情報提供をいただく。

(記録：角間陽子)

2) 勉強会報告 (第2回)

日時：2014.10.29 12:30~13:30 場所：事務室横小会議室

参加者が少なかったので、クラウドに関する情報交換を行った。

3) 勉強会報告 (第3回)

日時：2014.11.12 12:30~13:30 場所：事務室横小会議室

出席者：角間、平中、齋藤、二瓶、中田、中村洋、谷、阿内、中村恵

1. 話題提供「学校におけるアクティブ・ラーニングについて」(提供者：二瓶)

・小学校では、知識の定着・確認を目的とする一般的なアクティブ・ラーニング(観察、実験、グループ学習、話し合い、発表等)が主流。学習課題を提示する導入のあと、展開として学習活動をし、最後にまとめをする。展開部分で、グループの話し合いなど様々な学習活動としてアクティブ・ラーニングが行われる。

・言語活動の重視で、話し合う・聞き合う子ども同士の交流はあるが、教師主導の授業であり、児童生徒は受け身である。

・総合的な学習の時間も行き詰っている。正解がない課題に対して教師が実際に対応できていない。子どもの「学び」の視点や、他者の視点も重要である。

2. 討議

・学校文化としてのグループ学習は地域性があるのか。一人で考え、グループで交流するグループ学習は福島でも行っているが、その頻度は先生による。また、小学生はグループで過ごす時間が長いが、中学校・高校ではあまりない。

・子どもたちがなぜグループになって学習しているかがわかっていない。グループ学習が学びを深めていない。教師が授業を進める手段の一つになっている。

・西川氏は「全員達成を目指す。分かった子は分からない子を助ける。」佐藤学氏は「学びの共同体として、多様な考えを共有する。」というように、「学びあい」は定義によって変わる。

・学びの成立のためには、お互いの情緒の安定が必要である。子ども同士の関係性を生か

して授業を作っていく。教えてもらう側と教える側とで、子どもたちの間に対等の関係が作れないと難しい。子供同士の上下関係を作ってしまうと逆効果になってしまう。そのあたりは先生の力量による。

- ・先生が教えたつもりになっているよりは、学びあいのほうが子どもたちの学ぶ意欲が向上する。学ぶ意欲をどう維持するか。みんなで認め合うことができないと難しい。
- ・共同と協働の違いは、「共同＝班学習。一緒にやるという形式が優先される。」「協働＝子ども同士の関係性が深まる。より社会的である。」であろう。

(記録：中村恵子)

4) 勉強会報告 (第4回)

日時 2014年11月26日(水) 12:30~13:20

会場 事務室となり小会議室

参加者 松下[司会]、角間、谷、高橋優、天形、森、斎藤、二瓶、平中[記録] (敬称略)

1. 話題提供 (角間)

『金融教育指定校における2年間での取り組み紹介』(配付資料 A4 1枚両面あり)
(長野県諏訪市 諏訪南中学校 [1学年5学級] の小口博子先生による実践)

※ 小口(家庭科)は、これまで「諏訪の水害に備えよう」として、避難所での敷物を制作するなどの実践を進められている。

「ものづくり科」での実践

- ・体験イメージマップを基にした指導
→ 発達段階に応じたマップ (指導目標なども手引きとして)
- ・企業の出前授業 (地元企業 EPSON など) も活発
- ・学習支援ボランティアも加わる

金融教育指定校における授業公開

- ・資料3の『(23) 販売価格を決める』で実施
商品に付加価値をどうつけるかなどを検討
※ チャレンジショップ：諏訪市で実施されている事業

(参考) http://www.city.suwa.lg.jp/reiki/reiki_honbun/e707RG00000782.html

25時間終了後、振り返りの時間をすべてのクラスで持つ

- ・振り返りに1単位時間をかけられなかったクラスもあった。
- ・地域への参画の方法なども検討

問題提起

『この実践はアクティブ・ラーニングであったのか』(問題提起の視点として)

- ・目標としてチャレンジショップを与えている点

・生徒同士で学びあいながらという場面がどれほどあったかという点

2. 協議

松下：本実践はアクティブ・ラーニングであったかを切り口に進めていきたい。

谷：諏訪の「ものづくり科」は面白いと思っていた。家庭科の先生が中心でやっているが技術科は関係していないのか？例えば、総合を国語の先生が担当していたらどうなっていたか？

角間：ここでは技術科が担当していたが、今回は家庭科が担当した。やや不明なところもあるが、ほかの連携もあるはず。

谷：相手意識に立つというところはどのように考えているか？

角間：だれだれのために〇〇を作るとするのは、そこまでというところもある。あなたのためにつくったんだから、レベルはどうでもよいという話で終わっている。

谷：ユーザーの視点に立つものだと思っていた。

角間：相手意識に立つこととユーザー視点はちょっと違う。

高橋：売り上げはどうなるのか？

角間：募金等になるが、残念ながらそこまで。

松下：適正な価格を決めたのか？労働力も含めて？

角間：指定校研究でのお金は売り上げから返した。純利益は微々たるもの。

高橋：これがアクティブ・ラーニングではないといわれると、われわれはどういうアクティブ・ラーニングを求めていけばよいのかとってしまう。お金が絡んでいるから完全に学びあいというだけでよいのか。

松下：実践的には問題ないと考える。

斎藤：伊達チームの桃ゼリーとよく似ている。実践として似ている。

松下：どこまでリアリティを求めるか？

角間：チャレンジショップは子どもたちが求めたものではないことから難しいところ。

斎藤：会津若松のジュニアエコカレッジ(後継者養成)は、社会のシステムを学ぶという仕組み。単に後継者を作りたいという仕組みと学校での取り扱いは違うものとしてとらえられるべき。

谷：アクティブ・ラーニングとして高度なものかどうかはおいといて、家庭科という教科の性質上、生活に根付いたものという認識でよいのか？

角間：学校での実践だけでなく、生活実践の中で展開できる人はそんなに多くはない。胸を張って家庭科がそうかというのは...

角間：コンセプトを決めて自由にやらせるものはある。学習指導要領にそった形にしていくことは人によっては難しい。コンセプトとしては、中学校家庭分野の実践で、1年生や2年生の時に家庭分野や総合学習や職場体験等で触れ合った地域の方や高

齢者の方の生活上の問題を調べ、解決するためのものを製作してプレゼントし、その過程をレポートにまとめるなどの実践はある。

松下：アクティブ・ラーニングかどうかをこのみで決めることは難しいが、概念は実践等を積み上げていくことによって形成されるのではないか。

今回は 1/14（水）に開催 高橋 優先生に話題提供をいただく。

（記録：平中宏典）

5) 勉強会報告（第5回）

日時：2015.1.14 12:30~13:30 場所：大会議室

出席者：高橋優、高橋純、齋藤、二瓶、松下、中田ス、中村洋、中村恵、森、谷、角間

1. 話題提供 「ドイツ語学習におけるアクティブ・ラーニング」 報告者：高橋優先生

○グループワーク（福島大学用の教材を用いて）

初級の教科書ではあるが実践的、最後は自己評価を行う

後期の教科書は、旅行計画や電車などの交通手段等を HP など調べる内容（これも福島大学用の教材）

<利点> 福大生がターゲット、初歩から留学を意識している、グループワーク

<問題点> 教材開発の労力、文法は自習しなければならない高校までとのギャップ

○広島大の教材

ICTを使ったドイツ語教育の先端

発音を聞くことができる（日本人が間違いやすい発音もわかる）

○岩手大の教材

文法問題をパソコン上で解くことができる

→どちらも評価まではしていない

○スマホ対応のアプリもある 発音できるまで練習

<利点> 授業以外でも読む、書く、聞く、話す、などの自習が可能、

参考書代がかからない

<問題点> 紙の辞書、参考書を調べられなくなる、記憶の定着

○ドイツ語講習 インターユニ・ゼミナール

2. 質疑応答

○大学として講義中心からの授業スタイルは、どこから変わったか？

→会話中心から文法中心へ変化し、また会話中心に変化し始め（会話偏重主義）、両方大事という考え方。波がある。

○ソフトのほうで発音などを予習や復習をしたとして、授業では何をするのか？

→グループで話し合わせて、発表させる。練習問題を進めながら。

○福大のドイツ語の教員はみんな使っているのか、共通見解は？

→文献を読むまではいかなくとも、短期留学のシミュレーションなどは目指している

○大学によって差はないのか、初学者について

→経験上、そんなにかわらないのではないか。ただ、外国語学習が大学からというのは遅い

○第二外国語を学ぶ意味は？

→文法表現などで文化を理解する、など

(記録：高橋純一)

6) 勉強会報告 (第6回)

日時：2015.1.28 12:00~13:00 場所：大会議室

出席者：平中、齋藤、二瓶、谷、中村洋、中村恵

1. 話題提供「水俣病被害拡大後における水俣市周辺地域での学校教育」提供者 中村洋介

- ・福島の将来像に結び付けながら
- ・双葉八町村との共通点
- ・どのように伝えていくのか
- ・震災直後に生まれた子どもたちへのフォロー

2. 質疑応答

谷：60年代 73年くらいから 最低1時間は授業しよう 同和教育から 経緯を踏まえばわかるが、教科としてどのようなところに組み込んでいたのか？

原発の問題をどのように扱っていくのかにつながると考える

社会科学的な認識として考えることが大事

・放射能の問題 (現状の教育) ・差別の問題 道徳・人権教育、としてだけ捉えてよいのか。

中村 (洋)：今後議論していく必要がある。

中村 (恵)：福島と似ている これから福島学を作って教えていかなければならいだろうが、どこから手を付けるか。

中村 (洋)：チェルノブイリは参考になるだろう。世界の知見を蓄積する必要がある。そのほか、移動を余儀なくされた事例も検証が必要。

谷：水俣病の提訴は現状としてもおこっている。病気の人が増えるのは間違いない。うこれから考えるのか。

中村 (洋)：組織的に大学が対応していく必要があるのだろう。

谷：日本教育学会で はなだ先生 の講演を聞いたが水俣病関連の現場は閉鎖的。研究者の不勉強により患者さんに迷惑をかけた可能性もあるが。現場との付き合い方は参

考になるかもしれない。

中村（洋）：災害を食い物にしてはいけない。防災という観点も大事。

平中：社会科学的・自然科学的・経済的に見たときにどうなるかという広い視点で考えなければいけないだろう。

斎藤：教科としての扱いは参考になるのではないか。

二瓶：「学級活動の中で位置づけ」「放射線・移動」それだけを落とし込めばよいという問題ではないだろう。

（記録：平中宏典）

7) 勉強会報告（第7回）

日時：2015.3.12 12:30~13:30 場所：大会議室

富山市立堀川小学校の参観報告および意見交換を予定している。（2015.3.4 現在）

8) 学術講演会

日時：2014.9.17 15:30~17:00

場所：理工棟 101 演習室、参加者：IL ラボ教員、学生、学類教員等 25 名

学術講演会

「21 世紀型の新しい学びの動向～New Pedagogies for Deep Learning への参加報告」

講師：ベネッセコーポレーション 小村俊平氏

これからの社会に求められる力として、PISA 型学力、国際バカロレア、21 世紀型スキル（ACT21s）、中教審で議論されている新しい学力などがあげられる。21 世紀社会における「新しい学び」は、今までの「与えられた課題を効率的にこなす」ことから「多様な人と協働しながら新たな価値を創造する」ための学びに変えていくことが重要である。これまで講師はベネッセ&マイクロソフト ロボット講座や新しい学びフェスタ 2011、ヤングアメリカンズ、スマートのこぎりなど、企業の立場から様々な実践を行ってきた。これらの教育実践が新しい学びのヒントとなるだろう。2014 年 6 月には、シアトルで開催されたディープラーニング研修会「NPDL（New Pedagogies for Deep Learning）」に参加した。これは ATC21s（21 世紀型スキル）の創設者たちによる新プロジェクトであり、21 世紀型スキルの新しい指導法や評価法を普及するものである。5 日間のプログラムの概要と、ディープラーニングの 3 つの要素（カリキュラム、指導法、評価法）、ディープラーニングの指導法、ルーブリックによる評価などの紹介があった。

（記録：中村恵子）

9) OECD 東北スクール報告会

日時：2014.10.29 15:40~16:15 報告、16:15~16:40 ディスカッション

場所：大会議室

参加者：9名（平中、○高橋純、◎中村洋、○高橋優、斎藤、二瓶、千葉桂、高木、角間）○は報告者、◎は発表者

- ・参加した子どもたちが今後どうなっていくのかを追跡する必要がある。
- ・スケジュール等で参加した子どもたちが異文化に触れる機会がなかったのではないか。
- ・参加した子どもたちは頑張っていたし達成感も得られたと思うが、一方でやらされている感もあったように思われる。自己満足で終わってはいないかが懸念される。
- ・教師の支援の仕方に疑問があった。すぐに手助けするのではなく、もう少し見守っても良いのではないか。
- ・大学からのスタッフがどのように関与するか、OECD事務局スタッフからの連絡がうまくいっていなかった。せつかく大学が関わるのであれば、もっと別の効果的な関わり方があったように思われる。
- ・振り返りや反省を含めた「評価」が疑問。イベントをやってそれがゴールになってしまうのは違うのではないか。
- ・参加した子どもたちが自分の学校に戻ってきて、地域のボトムアップができるリーダーになり得るかが重要。
- ・学習発表会をやって終わりではなく、学びを根付かせるための今後の道筋が重要。
- ・現実的に自分たちの学校に戻って、他の子どもたちや地域も巻き込んで、何ができるかということが難しい。
- ・学類としてかかわったことには意味がある。スタート地点から子ども・教育現場・大学などがどのように連携するかをきちんと詰めておく必要がある。
- ・今後の学校教育が現在の教科枠のまま行われていくかはわからないが、現在の教科枠の中でも学びあたり地域と連携したり起業を視野に入れたり社会問題を解決しようとしている取り組みはいくらでもある。しかし、当該教科が現在の学校教育の中でじゅうぶんに時間を配当されていないことが問題。また、優れた取り組みを行っている教員が異動すると終わりになってしまう場合もある。取り組みの継続をいかに支援できるかが課題。



(記録：角間陽子)

5. チームの活動計画および報告

5-1. アクティブ・ラーニング研究チーム

【チーム代表】 総論班；三浦浩喜、鶴巻正子 各論班；中村恵子、角間陽子

【チームメンバー】

総論班； 松下行則、飛田操、斎藤幸男、森知高、中田スウラ、二瓶洋允、天形健

各論班； 杉田政夫、高木修一、高橋優、平中宏典、岡田努、鈴木裕美子、大宮勇雄

①2013年度の活動報告

アクティブ・ラーニング研究チーム（各論班）では、チームメンバーを中心に2014年2月に福井県の小中学校の視察を行った。訪問したのは先進的な教科センター方式をとっている丸岡南中学校及び安居中学校、それと福井大学教育学部附属中学校と同附属小学校である。丸岡南中学校及び安居中学校では、新学校の開校に合わせて教科センター方式をとっており、教科の教室と展示・掲示スペースを確保した校舎設計となっていた。ここでは生徒たちの自主協働の活動が重視されており、残念ながら参観した授業等に該当するものはなかったが、中教審答申以降議論が活発化したアクティブ・ラーニング的な実践が行われているということであった。視察の詳細と各自の成果については、別項目を参照されたい。

視察後の省察会では、各学校で行われていた教育実践だけでなく、教師の研修の在り方について議論が広がった。すなわち、教師自身が自分の意見を発言し学校運営や生徒指導に責任を持つこと、自由に意見が発言できるような雰囲気づくりをして生徒の視点に立った見取りと教師研修の方法を変えていくこと、そのためには教職大学院の役割が大きく、現職院生や派遣院生の指導を通して大学も県の教育全体に責任を持つことの重要性が指摘された。

②2014年度の活動計画

昨年度の視察での成果を得て、今年度の活動計画をまとめると2点に集約できる。一つは、福島県における未来創造型教育の中身について議論していくことである。震災・原発事故以降、避難による子どもたちの流入・流出・移動が相次いだ。それと同時に、放射性物質の汚染による教育内容の制限や除染作業、学校給食における地産地消問題、新たに加わった放射線教育、居住困難地域や制限地域の再設定や補償問題、避難生活の長期化や生活再建の困難さなど、原発事故を経た福島県特有の社会現象が教育へも影響を及ぼしている。福島県の教育復興として何をどのように進めるのか、さらに福島の未来を創造する教育として何をなし、他県や世界へ何を発信していくのか、まずはラボのメンバーで議論を進めたい。

もう一つは、未来創造型教育を進めるにあたって、どのような教育方法がありうるのか議論していくことである。教師主導ではなく生徒の活動や学びに重点を置いた学校については、双葉子供未来会議等でも話題にされることが多い。これは「アクティブ・ラーニング」という言葉で表すことができるだろうが、アクティブ・ラーニングとは何を指すのか、ILラボのメンバーで再定義する必要がある。そのうえで、総合的な学習の時間や「ふるさと創造学」において、どのように生徒主体の教育をしていくのか、各地での視察内容や先進的な取り組み校の実践を参考に、再構築が必要であろう。さらに各教科内容の教育において、どのように生徒主体の教育ができるか、ラボ教員の責任で教科に還元することへも繋げていきたい。

③2014年度の活動報告

2014年度は、チーム代表を 総論班:鶴巻正子、各論班:角間陽子 に交代してスタートした。チームメンバー間で「アクティブ・ラーニング」を再定義し共通理解をするために、本を共同購入して勉強会を実施することにした。勉強会はイノバティブ・ラーニング・ラボラトリーのメンバー全員に声をかけ、6回実施することができた。実施状況および得られた成果等については、「4. イノバティブ・ラーニング・ラボラトリーの勉強会・講演会」に詳述した。

5-2. 教育ガバナンス研究チーム

【チーム代表】阿内春生

【チームメンバー】三浦浩喜、中田スウラ、谷雅泰

①2013年度の活動報告

東日本大震災以降の教育行政の対応と震災復興における教育行政の役割に焦点をあてて、県下市町村における復興教育の基盤に関する課題を明らかにすることを目的に取り組んできた。

具体的には①市町村教育委員会における原発事故に対応する学校との連携協力事例を集積し、県内における取り組みの知見の共有を進める、②市町村における教育復興に首長、議会、保護者、地域住民、学校関係者(教員、事務職員)がどう関わり進めてきたのかに関して、情報収集・分析する、の2つの課題を掲げている。

この課題を掲げて研究に取り組んだ2013年度には、以下のように研究活動を行った。

三浦はOECD東北スクールの統括責任者として、スクールの運営に中心的に参画してきた。中田は双葉郡教育復興に関する協議会に座長として参画し、双葉郡八町村の教育復興ビジョン策定の支援を行ってきた。また、その後も双葉郡の教育復興に関する支援を継続し、中高一貫校設立に関する八町村の活動支援を継続している。島根県立隠岐島前高校、宮城県五ヶ瀬町教育委員会などへの視察を通じて、双葉郡八町村が平成27年度の開校を目指している中高一貫校の設立に向けた準備活動を支援している。

阿内は教育行政学を専門とし、これまで特に市町村の教育政策について研究を進めてきた。今年度は着任初年度ではあったが、県内市町村において、教育委員会での震災・原発事故への対応を調査してきた。また、全ての回次ではないものの双葉郡八町村教育委員会が主催する子供未来会議にも出席し、八町村出身で避難を余儀なくされている子供たちとの交流に努めた。

②2014年度の活動計画

2014年度以降の活動の課題としては、三浦が副学長、中田がうつくしまふくしま未来支援センター長兼学長特別補佐として、全学の重責を担っているため、研究グループとしての活動が難しい恐れがある。

様々な制約がある中で、引き続き県内市町村を中心とした震災・原発事故への対応を教育委員会の施策、学校での取り組みなど多角的な視点から分析していきたい。昨年度は双葉郡八町村の取り組みに焦点化した調査が中心であったが、同様に昨年度訪問し学校での取り組みを教示いただいた飯舘村立小学校での取り組みにも注目して、地域貢献と研究調査を進めていきたい。

③2014年度の活動報告

震災以降の福島の教育復興について、教育ガバナンスの観点から分析を進めている。ガバナンス(governance)とは巷間、組織の運営、もしくはその体制の意味で用いられることが多く、たとえば「大学のガバナンス改革」のような場合は大学の組織運営体制の改革のことを指す。しかし、本研究におけるガバナンスとは、従来統治を独占的に担ってきた政府、行政機関だけに限定せず、たとえばNPOや地域の自治組織など、多様なアクターの存在を前提とする統治概念の拡大を指している。この意味では「協治」の訳語を当てる場合があるが、この訳語は必ずしも定着しておらず「ガバナンス」が十分区別されないまま両者の意味で用いられている。本研究は統治概念の拡大としてのガバナンスを、震災以後の福島の教育についてあつかうものである。

福島県では2014年4月現在¹でも26,067人の18歳未満の子どもたちが避難しており、中でも相馬市、南相馬市、双葉郡8町村、相馬郡飯舘村、同新地町からなる相双地区からは17,094人が避難をしている。本チームではこの中でも特に厳しい教育環境にある双葉郡八町村における新たな学校設置の動き、「ふたば未来学園」について双葉郡8町村の教育長を対象とした自由記述式アンケート調査を実施した。このアンケート調査は、従来の県あるいは市町村単独の公立学校経営だけではなく、県と町村、ひいてはその支援に当たる文部科学省など多様な統治主体による新しい学校の在り方について探ることを目的とした。

アンケートでは1.「中高一貫校ふたば未来学園に期待すること」、2.「ふたば未来学園の設置に関して、こだわったと感じていること」、3.「ふたば未来学園について福島大学に期待すること」、4.「中高一貫校の設立に関連して、教育委員会として今後力を入れていきたいこと」の4つの問いについて、それぞれ文字数を定めない自由記述式で意見を求め、7町村の教育長から回答を得た²。このアンケート調査について、詳しい分析は別稿に譲るが、双葉郡の将来を担う人材の育成として同校に期待する意見や、文部科学省、福島県教育委員会、そして福島大学を含めた連携によって同校の教育活動の充実を図りたいとする意見を得ることができた。

このアンケート調査はそもそもの対象自治体が少ないこともあり、統計処理を前提としない方式で実施したため統計的に精緻な議論は難しいが、双葉郡の教育ガバナンスにおいて、ふたば未来学園が担う役割とそこにおける多様なアクターの連携がどうあるべきかについて、率直な意見を得ることができたといえるだろう。別稿においてこのアンケート調査の詳細な分析を行っていくことが今後の課題である。

¹ 福島県 website「東日本大震災に係る子どもの避難者数調べ」(平成26年4月1日現在)(<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/68740.pdf>)(2015.2.25 確認)

² 2014年末実施、依頼はグループメンバーである中田スウラが直接手渡し、回収は郵送とした。

5-3. コミュニティ連携研究チーム

【チーム代表】青木真理（総合教育研究センター）

【チームメンバー】杉田政夫、中村恵子、原野明子、安田俊広

①メンバーの研究テーマ

「次代を創造する子どもたちを支えられる大人育て」青木真理（教育臨床学）

「教科内容としてのふるさと教育」中村恵子（食物学）

「コミュニティ音楽（療法）の理論と実践を援用した音楽カリキュラムの構成」杉田正夫（音楽教育学）

『プロジェクト学習～震災後の保育と子育て支援～』のカリキュラム開発の関わる研究」原野明子

「子どもの運動量と体力および肥満傾向について」安田俊広（運動生理学）

②研究チームの研究課題

「未来を切り拓く子どもたちを支えるコミュニティの復興支援」

子どもたちの新しい学びが目指されるなか、一方でその背景にいるおとなたち、学校が関連するコミュニティを支える必要がある。ところが住民は各地に散らばって住んでおり、目に見える具体的なコミュニティに存在していない。しかし、学校ができることで新しいコミュニティを創出することができるのではないかと思われる。本チームでは、子どもとおとな、お年寄りという多世代にわたる交流を可能にし、子どもたちの学びがコミュニティに反映される、コミュニティの活性化が子どもたちの意欲ある学びを支える、といった仕組みを、ワークショップ開催を通じてその可能性を探りたい。

チームのメンバーの専門分野を生かし、食、音楽、運動、子育て支援、メンタルケアを組み合わせたワークショップを開催し、それを通じて子どもたちを支えるコミュニティの復興・創出をはかりたい。

なお、青木が委員として参加している双葉教育復興ビジョン推進協議会ワーキンググループ②（多様な主体の連携）での話し合いでは、中高一貫学校を広野町に建設することにあわせて、地域住民が利用できる社会教育施設を建設し、コミュニティの再生、連携強化をはかっていくことが話し合われている。本研究チームのワークショップはその社会教育施設との連携、活用を視野に入れたい。

③2014 年度活動計画

1) ニーズ・実態調査

4月～5月：コミュニティ創出の基点となり、ワークショップを開催できるような場、参加をよびかける対象について調査する。双葉八町村協議会 WG②「多様な主体の連携」グループのメンバーを対象にききとりを行いたい。

コミュニティサポートをすでに行っている NPO などの団体の有無についても調査し、そうした既存の取り組みとの協力、すみわけについても考慮する。

2) ワークショップの開催に向けて

・テーマの設定

4月～7月：テーマについて議論する。例として「食と運動を通じたコミュニティづくり」「自己表現とコミュニティ」「食と子育て」などが考えられる。

・参加をよびかける対象・開催場所の選定、プログラムづくり

4月～7月：多様な世代にまたがる参加者を募る方法を策定し、参加者をなるべくまきこむ形でプログラムをつくりたい。

3) ワークショップの開催

・秋 本チームメンバー、学生、院生と住民によるワークショップ開催。その後参加者の意見をきき、第2回のワークショップへとつなげる。秋、冬と2回程度のワークショップを行いたい。
*2014年度のワークショップが次年度以降の行事につながることを目指す。

5-4. 復興・防災教育研究チーム

【チーム代表】谷雅泰

【チームメンバー】中村洋介、岡田努、高橋優、大宮勇雄

①2013年度活動報告及び2014年度活動計画

2013年度は1回集まりをもち、本格的に研究を開始する2014年度にどのような活動を展開するかを話し合った。世界的に災害について研究している自然地理学の専門家、ドイツの研究者、それに教育学者であるメンバーが集まって話した結果（メンバーはあと一人理科教育の研究者がいるがこのときは不参加）、外国（このときはデンマークやドイツの例が挙げられた）の再生利用エネルギーに関する調査ができないかという壮大な研究構想に始まり、いくつかこれから取り組みたいテーマが挙げられている。

予算との相談が必要でありこの先実際どこまでやれるのかは判然としないので、今後の具体化には課題が残るが、すでにこの文章をしたためている時点で取り組みが具体化した点があるのはよろこばしい。それは、「地方発のカリキュラム改革—教育課程特例校と『いわての復興教育』の取り組み」と題して、大桃敏行氏（東京大学）を招いた講演会を企画したことである。氏は2011年度より「社会に生きる学力形成を目指したカリキュラム・イノベーションの理論的・実証的研究」（科研費基盤 A、研究代表：小玉重夫）にて、市町村独自カリキュラム開発の研究グループ代表をつとめられ、教育課程特例校の状況について調査研究されてきた。

また、日本教育学会の特別課題研究「東日本大震災と教育」（大桃氏と筆者は、科研費基盤 C、研究代表：佐藤修司 に所属）で東日本大震災による被災地各地の調査を行い、氏は特にいわての復興教育についてアンケート調査などによる実態調査を精力的に行っておられる。教育課程特例校制度は、学習指導要領によらない教育課程の編成を可能とするものである。これから ILLab では県内の復興教育を構想するにあたり、双葉郡八町村が設立する中高一貫校のカリキュラム開発を念頭に研究を推進していくことになる。状況の違いは当然ありつつも、岩手の例に関する今回のご報告はこの研究にも示唆に富むものとなるだろう。

あとひとつ、グループの研究と直接の関係はないものの、グループでの話し合いから発展し、うち2名が担当となって、「正しい知識にもとづく防災教育」という講座を福島大学の教員免許更新講習で開講することとしたのは大きな副産物である。6月に開講なので現時点では開講前であるが、受講定員もすぐに埋まり、教員のなかでの意欲・関心の高まりも確認することができた。講習の感想などもフィードバックしながら、今後の研究を進めていけば、ニーズに見合う研究が行えるものと考えている。

②2014年度活動報告

復興教育に関しては、双葉町の子どもたちが多く避難していた埼玉県加須市騎西町での昨年度の調査に引き続き、いわき市内で同町が公立小・中学校を立ち上げたことから、その調査を行っ

た。また富岡町の小学校(いわき市)についても調査を行った。

また、他県の状況を知るために12月に岩手県大槌町の調査を行い、町の担当者から聞き取り調査を行うとともに、小学校への視察も行った。同町は学校を統合して小中一貫のおおつち学園を発足させるべく準備中である。

福島県ではふたば未来学園の開校がいよいよ間近だが、その立ち上げの過程を知るために福島県教育委員会高校教育課で担当者に対する聞き取り調査を行った。その成果については代表して秋田大学の佐藤修司氏が教育経営学会で11月に報告した。4月に高校が発足したあとも継続的な調査が必要である。

防災教育に関しては、メンバーの科研費での研究とタイアップして、ドイツ、デンマークの教育の視察を行った(8月)。

その他の活動としてつぎのふたつをあげておく。ひとつめは、2014年5月28日、「地方発のカリキュラム改革—教育課程特例校と『いわての復興教育』の取り組み」と題して、大桃敏行氏(東京大学)を招いた講演会を行った。大桃氏は教育課程特例校を対象としたアンケート調査を実施されており、そのアンケートの結果と事例紹介が前半の内容であった。その上で、東日本大震災後の岩手県の復興教育推進事業が紹介された。岩手県に関しては、宮古市宮古小学校、宮古市立津軽石小学校の事例が紹介されるとともに、2013年末から14年初にかけて行われた岩手県内の全小/中学校を対象として行われた質問紙調査の結果も話していただいた。これについては近くまとめられる予定であるのでここでは割愛する。

講演全体のまとめとして、地方発のカリキュラム改革の可能性として次の4点が挙げられていたことは、ILLabの研究に通じる点を多く含んでいると考えた。

○従来の集権的システム：画一性への批判→多様な子どもたちの交わりと多様な教育内容を「画一的」に保障→普遍化・脱文脈化のもとでの多様な成長への対応

○制度の多様化と個別場面での多様性の制約・縮減

○地方発のカリキュラム改革：子どもたちの置かれた多様な文脈、多様な関係性に教育を開いていく契機、学びの深化の契機

○「普遍的で共通の教育」の保障の前提と地方発カリキュラム改革の可能性

ふたつめの活動として、本チームのうち復興教育の担当者と防災教育の担当者の2名で、2014年度活動計画に挙げた「正しい知識にもとづく防災教育」と題する免許更新講習の講座を開講した。おおむね好評であり、現職の教員における関心の高さを確認することができた。その期待に応えるだけの内容を作らなければならないと考える。

5-5. ICT 教育研究チーム

【チーム代表】平中 宏典

【チームメンバー】安田 俊広、高橋 優、高橋 純一

①はじめに

本研究チームでは研究を進めて行くにあたり『福島型未来創造教育(仮称)』の構築を念頭に置くことにした。本教育の理念は「地球上で生きる世界市民として地域の自然・文化を意識し有効活用できる“ひと”を育てる」である。本研究においては、具体的な教育プログラムを開発する

とともに、それを支える ICT 支援システム的设计・構築、運用手法の蓄積、広く実践にあたる際の留意点を洗い出すことが目標である。

『福島型未来創造教育』において育成すべき具体的な力は、1. 自地域と世界を含めた広い地域を比較することで自地域の特徴（自然・文化など）を教科学習等も含めた幅広い観点から把握できる力、2. 協働により自地域の特徴から諸問題を見だし解決できる力、と仮定した。主たる対象は、初等～前期中等教育段階の児童・生徒であり、それに関わる教員および教員志望の大学生を含めるものとした。

②教育プログラム

児童・生徒を対象とする教育プログラムは、協働によるプロジェクト型探求学習（仮称）を基盤とする。各科目と総合的な学習をベースとしつつ、地域の自然・文化を探求していくことを最終目標と掲げるプログラムとし、必要感を持って学びを深めるものとする。他地域や世界と自地域を比較する点については、ドイツのエネルギーおよび環境への取り組みと、福島や他都道府県山村地域が抱える問題と実現可能な手法を比較するなど具体的な一例として考えられる。

教育プログラムの構想・実現にあたっては、IL Lab. 研究員、学校教員、保護者、地元企業関係者等で構成する共同体における検討が重要であると考えられ、地域を巻き込んだ組織づくりが重要となる。複数のパイロット地域を早期に設定し、具体的な取り組みにおける留意点を探るとともに、地域間での協働のあり方についても検討を要する。

③ICT 支援システム

設計・構築する支援システムについては、学習管理システム(LMS)とソーシャル・ネットワーキングサービス(SNS)の性質を併せ持った web アプリケーションが想定される。タブレットおよび PC 等をはじめとする多種のハードウェア活用を想定し、ユビキタスな協働学習を実現するための基盤としては有利である。小学生を対象とする場合は、タブレット対応のネイティブアプリを開発し web アプリケーションと連携することで操作性などの問題をクリアできると考えられる。基盤となるシステム構築の際に合わせて検討を要する。

児童・生徒を主とする学習者の他、協働学習には指導担当教員、教員志望の大学生の参加を検討しており、直接のコミュニケーションをとれる組織及び教員養成・教師教育の体制づくりと、それを支援するシステム構築が必要となる。

④今後の方針

本研究が提唱する『福島型未来創造教育（仮称）』は、一過性のものではなく学校の文化として根付くものを想定している。地域性や学校文化を理解しつつ、理念を損なわない導入手法（特に教育プログラム）を他の研究チームと連携をはかりつつ早期（2014 年前半を目処）に検討することが必要である。また、ICT 支援システムについては、利用規模をはかりつつシステム要件の設定と、小中学生が協働を意識できる学習管理システムの基本設計に取りかかることが必要となる。

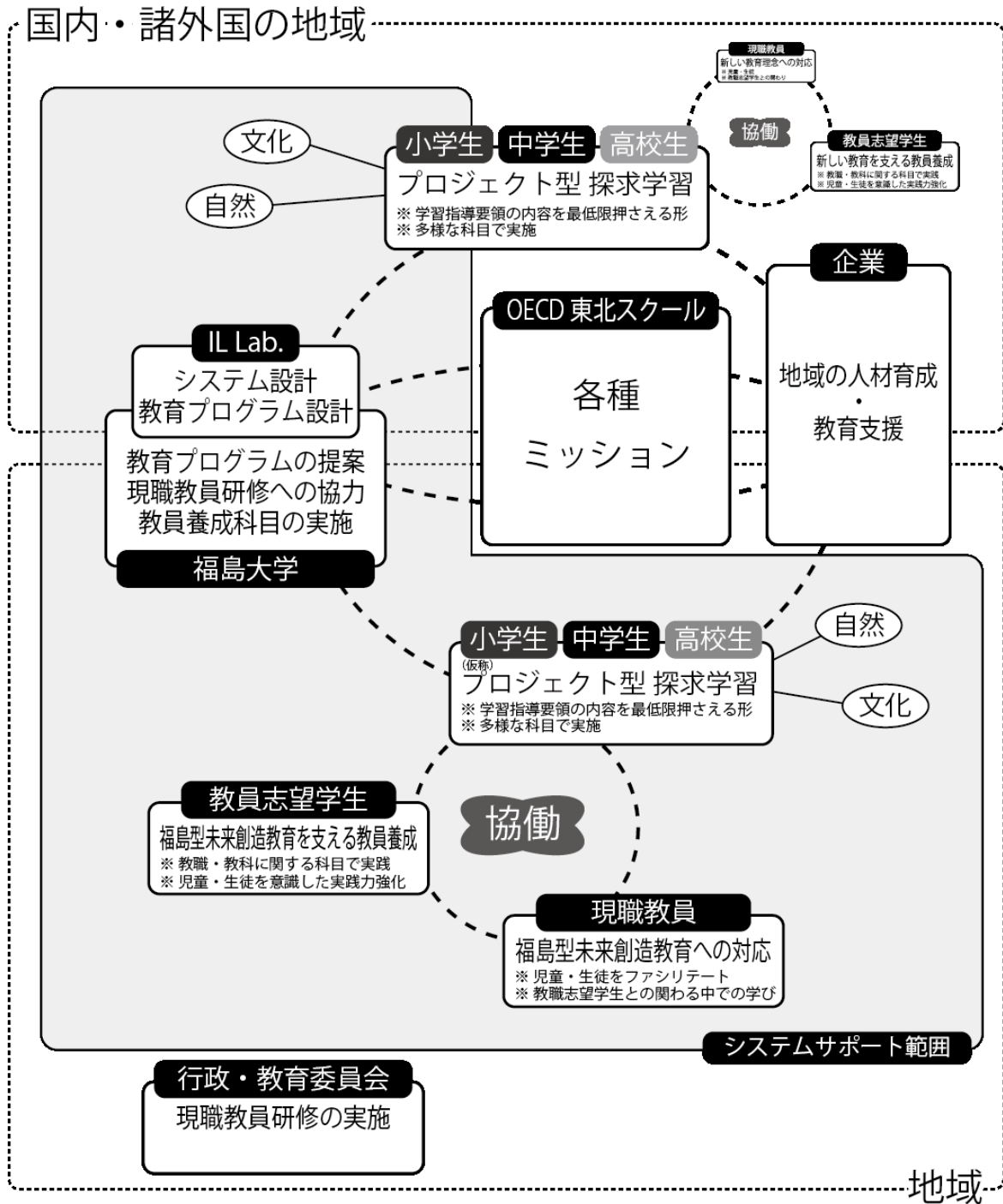


図 本研究の概念および ICT 支援システムが対象とする範囲

⑤2014 年度活動報告

1. はじめに

『福島型未来創造教育（仮称）』の構築を念頭に、「自地域と世界を含めた広い地域を比較することで自地域の特徴（自然・文化等）を教科学習等も含めた幅広い観点から把握できる力」、「協働により自地域の特徴から諸問題を見いだし解決できる力」の育成を仮定し ICT による支援のあり方を検討してきた。メンバーによる協議は、平成 24 年度（メンバー：平中・安田・高橋 優、2014/01/28、3/20）、平成 25 年度（メンバー：平中・安田・高橋 優・高橋純一、2014/5/30）の

計 3 回実施した。

協議においては、1. アクティブ・ラーニングにおけるグループワークの支援システムのあり方と実践例、2. 多種に渡る ICT 機器の活用方法にかかる課題、3. ICT 機器を活用した場合の評価手法について、の 3 点を検討課題とした。

本稿では、それぞれの要素をはぐくむために必要となるアクティブ・ラーニングにおけるグループワーク（特にプロジェクト型）について、教員養成系における取り組みを検討してきた結果を中心にその概要を報告する。詳細については、別稿にて改めて報告する。

2. 教員養成系におけるアクティブ・ラーニングを基盤とした ICT 機器利用の実践例

地域を対象としたプロジェクト学習を行うにあたっては、その課題を見出すプロセスなどにおいて、地域の自然や文化に対する理解が肝要である。そこで、主として初年次学生を主対象とした教職専門科目（教科に関する科目）「子どもと自然 A」（受講者：48 名、うち 1 年生 36 名）において、地域の自然理解を進めるためグループワーク型プロジェクト学習を構成した。

当該科目におけるプロジェクトは、地域の自然を子どもたちとともに見つめていくために必要な科学的な見方・考え方を習得し、今後の受講者に継承性を持って残すこと（掲示ポスター作成）を目的とした。観察の目的・手法はグループで文献調査した上で決定することを前提とするが、経験及び科学的な知識・技能の不足が見られる場合は、観察を試行錯誤させることにより、既知の重要性に気づかせ、自身が取得したデータと比較し考察することで、ステップアップをはかるケースも少なからず見られた。

グループの到達度及び目的に応じて、教員はアドバイザーとして ICT 機器を活用した測定についても積極的に提案した。具体的には PC 接続の温度センサーおよびロガーソフト（いずれも PASCO 社製）による継続的な気温観測があげられる。測定を経験した受講者は結果（データ値として不適切なもの）から、通常観察において見過ごしがちな気温の測定条件に対する気づきを得ている。このような点から、指導教科固有の知識・技能向上にも寄与していると考えられる。

3. 教員養成系においてアクティブ・ラーニングを支援するシステムの検討

アクティブ・ラーニングを意識した ICT 環境と支援システムの在り方については、指導法科目において、基礎的なデータ収集をおこなった。グループワークにおけるコミュニケーションには概ね LINE が活用されている。グループでのコラボレーションによる作成が求められるものについては、多くの場合が USB メモリなどによるデータ交換でとどまっていることも明らかとなった。現在一部運用中の支援システムにおいて、ポートフォリオとして蓄積する他、グループでの編集機能の必要性が明らかとなったので、次年度以降のシステム改良に活かすことを検討したい。

ⁱ 福島県 website「東日本大震災に係る子どもの避難者数調べ」（平成 26 年 4 月 1 日現在）(<https://www.pref.fukushima.lg.jp/uploaded/attachment/68740.pdf>)(2015.2.25 確認)

ⁱⁱ 2014 年末実施、依頼はグループメンバーである中田スウラが直接手渡し、回収は郵送とした。

6. 個人研究の成果

「読み書き障害児に対するパソコンを通した作文指導の実際」

高橋 純一（障害児教育、教育心理学）

1. はじめに

読み書き障害（developmental dyslexia）とは、知的能力には遅れが認められないものの読みや書きに困難を示す発達障害の一つである（ICD-10: WHO, 2008）。知的能力に遅れが認められないため、他の発達障害（e.g., 注意欠陥多動性障害: ADHD）と同様に行動障害の原因が“やる気のなさ”や“努力不足”と片づけられてしまうことがある（e.g., 高橋・他, 印刷中）。最近では、読み書き障害の神経基盤が解明されつつあり（Stein & Talcott, 1999）、心理的な要因ではなく中枢神経系の疾患であるとされている。

読み書き障害に関する臨床的知見では、特に漢字の読み書きについて、「読み」はできるが「書き」に困難を示す事例が散見される（小学6年生の対象児において、読みは学年相応の段階に達しているにもかかわらず、書きは小学2年生程度の段階にしか達していない場合など）。漢字の読み書きの実際を考慮すると、形態（視覚）あるいは音韻（聴覚）として入力された情報をもとに漢字の音韻を想起したり（読みの課題）、形態を想起したり（書きの課題）する過程がある（Takahashi et al., in press）。したがって、臨床的知見から、読み書き障害の児童生徒であっても形態情報の入力による音韻情報の想起には困難のないことが推測される。

本研究では、パソコンを用いた作文指導の実際について報告する。パソコンを用いることで、対象児の「読み」の能力を生かした指導が実現できる可能性がある。

2. 方法

対象児 T 都に在住の中学2年生（学習指導開始時）の女子生徒であった。広汎性発達障害および学習障害の医学的診断がある者であった。知的能力に遅れは認められなかった。中学校では、特別支援学級に在籍した。

20XX年4月における実態把握では、漢字の読み能力は学年相応であったが、漢字の書字能力は小学校2年生程度であった。また、文章を書くことがほとんどできず（言葉をつなげることができず）、コミュニケーションに関しても、言葉が出ないなどの困難を抱えていた。

手続き 20XX年4月より2年間、週1回（1時間）の学習指導を行なった。内容は、パソコンを用いた作文指導（およそ40分間）であった。教材として「マインドマップ」を用いることで、文章を視覚的に捉えることを促した。題目としては、例えば、「私の好きな本」、

「今日の出来事」、「観察したこと」、「もしも自分が・・・」などであった。また、直接の指導に加えて、週1回、中学校での出来事およびそれに対する自分の気持ちや主張をメールにて著者に送る課題を課した。

3. 結果と考察

作文指導時間（40分間）における文章の入力文字数を指標として、6月から11月までの変化を検討した。その結果、292文字（6月：私の好きな本）、254文字（7月：火曜日のこと）、499文字（8月：夏休みの思い出）、362文字（9月：八百屋）、535文字（11月：高校に入ったらやりたいこと）であった（抜粋して示す）。

本研究の結果から、読み書き障害のある生徒に対する作文指導において、パソコンの利用が一定の影響を及ぼしたと推測できる。漢字書字に困難がありながらも、作文能力の上昇が認められた事例と考えられる。パソコンにおける漢字入力には、音韻情報を基にした形態情報の「再認」であるため、書字の「再生」よりも認知的負荷が低い。したがって、漢字書字に困難があったとしてもパソコンを用いて指導を行なうことで、作文能力が上昇する可能性が示唆される。

本研究では、訓練効果の指標として入力文字数のみを扱った。今後は、他の客観的指標を用いることで作文指導におけるパソコン利用の効果を実証する必要がある。また、作文の題材による影響（対象児の好み）も検討する必要がある。継続的な支援によって、対象児の作文能力に加えて、コミュニケーション能力の上昇も期待できる。以上の観点は、読み書き障害児への学習指導におけるパソコン利用の有効性を示唆するものである。

4. 引用文献

Stein, J. & Talcott, J. (1999). Impaired neuronal timing in developmental dyslexia-The magnocellular hypothesis. *Dyslexia*, 5, 59-77.

Takahashi, J., Tamaki, K., Tsurumaki, M., et al. (in press). Mental rotation of viewpoint-dependent/independent features in children with difficulty in Japanese Kanji writing. *Journal of Special Education Research*.

高橋純一・安村明・他（印刷中）. ADHD児を対象としたSCP訓練効果の検証. 認知神経科学.

WHO (2008) The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.

教員志望学生を対象とした特別支援学校における学校防災プログラム

鶴巻正子（特別支援教育・障害児心理）

福島大学で学ぶ教員志望学生は学校防災や復興教育に関心をもち、将来起こるかもしれない万が一の事態にも対応できるような教員に成長するために、教員養成のあり方を検討する必要がある。しかしながら、学生にとっては、特別支援学校特有の学校防災を学ぶ機会は小中学校における学校防災の学びに比べて機会が少ない。そこで本研究では、東日本大震災以降いわき市に全校避難を続けている福島県立富岡養護学校において学校ボランティアに参加したり、救命講習を受講したりすることをおし、教員志望学生を対象とした学校防災プログラムのあり方を検討することを目的とした。

1. 福島県立富岡養護学校の学校行事への学生ボランティア参加

(1) おおすげ祭（平成 26 年 11 月 1 日）

12 名（3 年生 6 名，4 年生 4 名，大学院生 2 名）の学生が参加し、おおすげ祭の運営ボランティアとして活動した。ステージが暗転したり観客がいたり、ふだんと異なる雰囲気戸惑っている児童生徒の様子に対し、教師の適切な、落ち着いた動きに気づいたと指摘する感想が複数あった。3 年生以上の教育実習を経験した学生として、ふだんと異なる環境におかれた特別支援学校の児童生徒に対する教師の姿勢のあり方と重要性に気づいたとの感想が多かった。

(2) 3 年生を送る会（平成 27 年 3 月 5 日）学生 10 名参加予定

卒業関連行事のひとつで、高等部 3 年生を送る会に参加する（予定）。

2. 救急救命等講習会（平成 26 年 12 月 19 日）

場 所：福島市南消防署

参加者：17 名（2 年生 9 名，3 年生 1 名，4 年生 6 名，大学院生 1 名）

内 容：普通救命講習（心肺蘇生法，AED 使用法）

将来、特に特別支援学校の教員として児童生徒と接する際に必要な知識と技能の一つとして救急救命等講習会参加を用意した。この活動も学校ボランティアと同様に希望者を募った。初めて参加した学生がほとんどのため、今回は学生自身に戸惑いがみられたようである。消防署の指導員からは、声の大きさや俊敏さ、動きの正確さなどに関する指摘事項が多くだれた。反省をふまえると、単年度の活動というよりは学生のうちに複数回経験すべき事項であることが明らかになった。

3. 学校防災プログラムのあり方

福島県立富岡養護学校の学校行事（運動会とおおすげ祭（学習発表会））に参加した学生の自由記述による感想文を見ると、仮設校舎の耐震性への不安（振動が大きい、避難路が

少ないなど)を指摘するものがある一方、打ち合わせ時の教師の指示(例:「もし、大きな地震が発生したら・・・」「避難時は、この児童生徒に対しては・・・」)を受けて教師の防災意識の高さに気づいたと記載している学生が多かった。また、当該校は肢体不自由をともなう児童生徒が在籍していないため、もし、肢体不自由や病弱、重複障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校に勤務したら何が必要かと考えたという感想もみられた。学校ボランティア参加学生、児童生徒、教職員は互いに氏名が分からないので災害発生時には名簿や名札のもつ重要性に気づいたと記述した学生もいた。ボランティア学生という立場ではあるが、実際に運動会や学習発表会という大きな学校行事の運営にかかわることで、もし、自分が教師として児童生徒と向き合っているときに災害が起きたらどうしようという思いに至ることができたようである。

このように、学校ボランティアに参加したり救命救急講習を受講したりするなど具体的、主体的、直接的な活動をとおすことで、学生は、

- 1) 実際に特別支援学校の教師になる前に、どのような知識や技能を学んでおくべきか
- 2) 災害発生時は、特別支援学校に在籍する児童生徒をどのように避難させたらよいか
- 3) 特に災害発生時に発揮される特別支援学校の教師に必要な資質や心構えは何か

など、残された大学生活で学ぶべき課題をみつけることができたようである。次年度以降も本研究を継続することで、学生個人がみつけた課題とともに、教育実習経験前と経験後の学生に必要な課題の違いを明らかにしたり、インクルーシブ教育の時代を迎える小中学校において、特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応をさらに検討したりすることが必要になるであろう。



おおすげ祭

(中学部演目で使用した大漁旗を背景に)



救命救急講習 (AED 使用法)

「地域のニーズ・課題に対応した」中学校技術・家庭〈家庭分野〉

角間陽子（家庭科教育学・生活経営学）

1. 研究の概要

「生活や地域のニーズ・課題に対応した家庭科の発展的学習」の可能性を追究することを目的として、先行実践の検討を行い、学習指導のあり方について考察した。なお、本稿では「地域のニーズ・課題に対応した」中学校技術・家庭〈家庭分野〉（以下、中学校家庭科）に焦点化して報告する。また、学びを活用して社会参画力の育成を志向した研究的実践での成果から、「家庭科の発展的学習」についてまとめることとしたい。

2. 学習指導要領における「地域のニーズ・課題に対応した」家庭科

「地域のニーズ・課題に対応」にかかわる学習内容としては、1989年版の学習指導要領で新設された「G 家庭生活」に「(4) 家庭生活と地域との関係について考えさせる」ことが示されている。1998年版において中学校家庭科の学習内容は「A 生活の自立と衣食住」と「B 家族と家庭生活」の2つにまとめられたが、該当する項目としては「A (5) ア 自分の食生活に関心を持ち、日常食や地域の食材を生かした調理の工夫ができること」、「B (3) イ 家庭生活は地域の人々に支えられていることを知ること」、「B (6) ア 地域の人々の生活に関心を持ち、高齢者など地域の人々とかかわることができること」がある。2008年版では4つに再編された学習内容のうち、「A 家族・家庭と子どもの成長」の(2)に「ア 家庭や家族の基本的な機能と、家庭生活と地域とのかかわりについて理解すること」、「B 食生活と自立」の(3)に「イ 地域の食材を生かすなどの調理を通して、地域の食文化について理解すること」、「ウ 食生活に関心を持ち、課題をもって日常食又は地域の食材を生かした調理などの活動について工夫し、計画を立てて実践できること」が位置づけられている。また、「地域」という文言は用いられていないが、1989年版以降、自分や家族の生活が環境に与える影響について考えたり、環境に配慮した生活を工夫したりする内容が設けられている。したがって、「地域のニーズ・課題に対応した」家庭科としては、地域の人々との「かかわり」、食を中心とした地域の「文化」、自分の生活と地域の「環境」といったキーワードを見出すことができる。

3. 先行実践の検討

東北6県の先行実践 29 事例（「A 家族・家庭と子どもの成長」6 事例、「B 食生活と自立」9 事例、「C 衣生活・住生活と自立」7 事例、「D 身近な消費生活と環境」7 事例）について検討した。全ての事例が意図的に地域の素材を教材として取り入れたり、地域と連携して取り組んだりしたものとして報告されている。しかし、「地域のニーズ・課題に対応した」ことが明確な事例は少なく、Aで2事例、Bで2事例、Dで1事例の計5事例にとどまった。Aの原子実践は市の子ども未来局からの要請により実践された事例である。同じくAの丹実践は、地域の保育園の栄養士からの要望に基づいて園児のおやつを

開発した事例である。2つの事例はいずれも類似した内容が他でも報告されているものの、自治体の事業との共催や、保育園の栄養士からのリクエストに応えるといったかたちで実践されているという点に特徴がある。Bの佐藤実践は公民館および商店街振興会との連携のみならず、総合的な学習の時間や社会科との連携が図られている。特に商店街振興会からは地域の活性化と一緒に取り組んでほしいとの要望があり、専門家のアドバイスを受けながら中学生のアイデアを専門家が取り入れるというかたちで駅弁を開発した事例である。同じくBの遠藤実践は、商工会で考案した地元の食材を使った料理について考案者から話を聞いたり実際に調理したりする等の学習を経て、市の特産品や地元で収穫される食材を調べ、その結果を発信した事例であり、道徳や総合的な学習の時間とも連携を図って実践されている。2つの事例は地域のために生徒自身ができることを考え、地域参画したという点に特徴がある。Dの阿部実践も地域に貢献できることをねらいとしており、地域の素材の商品化に取り組んだ事例である。捨てられている物の再利用といった環境に配慮したライフスタイルを工夫するという学習にとどまらず、文化祭での販売により起業教育や消費者教育とも結びつけている点に特徴がある。

4. 家庭科の発展的学習としての可能性

家庭科の学習対象である生活やその営み（生活経営）について松村（2014）は、「現代生活の大きな特色は、個人や家族の生活形成が内部的条件よりも外部的条件に規定されるようになってきている」と指摘している。また、日本家政学会生活経営学部会（2000）では「自立」を一人ですべてを行い他に依存しない自助に結びつく概念ではなく、共助、公助につながる、支援・援助を前提とした状態であることを論証した。さらに大竹（2014）は求められる生活経営力として、自らの暮らしを自立的・主体的に営み、生き抜く力ばかりでなく、生活の課題を明らかにして解決に導く能力や、人々を組織し新たな生活システムをつくりあげていく力が必要であると述べている。

筆者は長野県諏訪市立諏訪南中学校からの依頼により、2012年度から2年間、金融教育指定校研究に指導者として関与した。当該研究の担当が家庭科教諭であったこと、同教諭が「ものづくり科」の担当でもあったことから、家庭科での学習を活用した「ものづくり科」の題材計画を構想し、その中に金融教育を組み込んだ。地域活動（チャレンジショップ）への参加を視野に入れながら、そのために必要な知識や技術を習得するとともに、社会参画への意識を高める学習指導を志向した題材計画である。2013年度末に同校の金融教育は終了したが、2014年度も引き続いて同じ家庭科教諭が「ものづくり科」を担当したことから、改善を加えて研究を継続した。指導計画の概要は2014年11月26日のILラボ第4回勉強会にて報告済である。学校支援コーディネーターや社会福祉協議会のボランティアコーディネーター、経営者協会の出前授業により地域の人材から話を聞く時間を設定し、家庭科の学習を活かして商品を企画し、製作した。製作には学習支援ボランティアの協力を得ている。なお、金融教育授業として公開された1単位時間は「商品の販売価格を決定

する」ために、商品の使用価値と付加価値を整理するという実践であった。

チャレンジショップが終了した時点で家庭科と「ものづくり科」での学びを生徒がどのように捉えたのかを明らかにするためのアンケート調査を行った結果、「できるようになった／わかった」値が高かったのは「ものづくり科」の項目で、特に地域企業からの講師による授業で、商品の企画にかかわる内容であった。「活かせた／役に立った」値が高かったのは家庭科での学習内容で、商品の製作に必要な技術であった。「中学生でも社会の役にたとうとすれば、できることはなんでもあることが分かった」や「地域や社会に役立てることを自分で見つけて、実行していきたい」等、自分にできることを問い直し、地域の一員として自覚をもち、社会に参画していこうとする生徒の姿を認めることができた（角間・小口 2014）。

國吉他（2008）によれば「家庭科教育で生活文化を継承し、未来に向かって新たな生活文化をつくり上げていく主体、生活課題を認識し、それを解決することで地域を再生していく主体の育成をめざそうとするならば、地域の生活文化や生活課題に着目した授業づくりが求められる」として、「地域」を教材化した家庭科授業の現状は「地域の人やものなどの資源を活用している点では地域とのかかわりが見いだせるものの、それらを媒体にして地域の生活文化や生活課題、地域再生の動きなどの観点で地域を学習してはいない」ことを指摘するとともに、「地域にかかわってより深い学習を子どもたちに保障できる授業づくり」が求められると結論付けている。検討した5事例の先行実践や、上述した家庭科での学習を活用して地域活動に参加した「ものづくり科」の実践は、地域にかかわるより深い学びとして捉えることができ、また「地域のニーズや課題に対応した家庭科の発展的学習」として位置づけられるのではなかろうか。

学びの転換をめざして「高齢者宅配弁当」授業を開発した忽那（2006）は「主題構想、実践者との共同参加、学びの発信という3つの視点を大切にして、探究・実践活動と評価・支援活動を展開することで、文化的実践としての学びが構築できる」と述べている。さらに当該授業の成果として「文化的実践としての学びを通して得られたものは、達成感・自信、学び合いのおもしろさ、学ぶ意味、技能・理解の4つであった」ことを明らかにしている。検討した5事例の先行実践では紙面の関係で「評価・支援活動」の詳細を読み取ることはできなかった。また、筆者が関与して実践された家庭科での学習を活用して地域活動に参加した「ものづくり科」では、「活かせた／役に立った」として家庭科での学習内容の値が高くなっていた。しかし、それは授業後の評価であり、「授業中に全員の目標達成をめざして展開する評価・支援活動の導入が、文化的実践を柱とする各目標達成に貢献する」という忽那（2006）の指摘を踏まえた題材計画のさらなる改善が求められよう。

一方で「地域のニーズ・課題に対応」するためには、ある程度の授業時数が必須である。教科を超えた取り組みということもできようが、家庭科の年間配當時数だけでは困難との見方もできる。「発展的学習」とはいえ、家庭科の学習内容を基盤としているからこそ効果的な実践として実現可能であることを強調しておきたい。東日本大震災により再認識され

たり新たに表出したりした「地域のニーズ・課題に対応」するために、家庭科では既に多様な学習が展開されている。具体的には災害時に必要な物資を入れた防災グッズの開発・製作や非常時の調理をはじめとして学校が避難所になった場合のシミュレーション、いざという時に自分ができること、生活文化を見直し伝えていこうとする等の実践である（望月他 2014）。これらの実践をより質の高いものにするために、家庭科の意義や重要性を再確認するとともに、家庭科がこれまで積み重ねてきた実績を再評価すべきである。

小柳（2010）は、「活用」が期待される学習場面を5つにまとめ、教科・学校の目的ベースと生活・社会のニーズベースを縦軸に、習得と探究を横軸にして示している。生活場面等を取り上げ、既習事項を問題解決に向けて活用する場面や社会的実践に参加し、そこでの課題解決の中で既習事項を活用する場面は生活・社会のニーズベースおよび探究の近くに位置づけられており、従来の教科・学校の目的ベースからは離れていることから、「地域のニーズ・課題に対応した家庭科の発展的学習」の可能性を拡大していくために、まずは学校全体での取り組みや意識の共有化が前提になると考える。

<引用・参考文献>

- 阿部和子（2010）. 地域の中でのエコ生活. 大谷良光・日景弥生・長瀬清（編）. 東北発！地域に根ざした技術・家庭科の授業. (pp.268-271). 青森：弘前大学出版会
- 遠藤範子（2010）. 地域の人々の思いや願いを理解し、地域のためにできることの実践. 大谷良光・日景弥生・長瀬清（編）. 東北発！地域に根ざした技術・家庭科の授業. (pp.219-222). 青森：弘前大学出版会
- 原子夕夏（2010）. 保育・プレママ体験. 大谷良光・日景弥生・長瀬清（編）. 東北発！地域に根ざした技術・家庭科の授業. (pp.177-180). 青森：弘前大学出版会
- 角間陽子・小口博子（2014）. 学びを活用した社会参画力育成の可能性—中学校家庭分野と「ものづくり科」の実践—, 日本家庭科教育学会東北地区会平成 26 年度研究発表会要旨集, 発表番号 No.4.
- 小柳和喜雄（2010）. 子どもをめぐる環境の変化と学力向上の取組の関係を考える, 日本家庭科教育学会誌, 53 (3), 135-146.
- 國吉真哉・浅井玲子・伊波富久美・久保加津代・倉元綾子・立山ちづ子・福原美江・宮瀬美津子・桑畑美紗子（2008）. 九州・沖縄の「生活課題」「生活文化」にかかわる家庭科の授業研究(第1報)—実践事例報告からみた現状と課題—. 日本家庭科教育学会誌, 51 (2), 96-103.
- 忽那啓子（2006）. 「文化的実践参加」から拓く「学び」—中学家庭分野「高齢者宅配弁当」の開発と実施検討—. 日本家庭科教育学会誌, 49 (3), 197-202.
- 松村祥子（2010）. 暮らしをつくりかえる. (社)日本家政学会生活経営学部会. 暮らしをつくりかえる生活経営力. (pp.163-168). 東京：朝倉書店
- 望月一枝・日景弥生・長澤由喜子（編著）（2014）. 東日本大震災と家庭科. 東京：ドメス出版
- 大竹美登利（2010）. 持続的で改善チャンネルのある生活における生活経営力. (社)日本家政学会生活経営学部会. 暮らしをつくりかえる生活経営力. (pp.154-162). 東京：朝倉書店
- 佐藤るり子（2010）. 地域限定 お弁当屋さん. 大谷良光・日景弥生・長瀬清（編）. 東北発！地域に根ざした技術・家庭科の授業. (pp.208-211). 青森：弘前大学出版会
- (社)日本家政学会生活経営学部会（2000）. 福祉環境と生活経営—福祉ミックス時代の自立と共同—. (p.11). 東京：朝倉書店
- 丹育子（2010）. 幼児が喜ぶおやつ作り. 大谷良光・日景弥生・長瀬清（編）. 東北発！地域に根ざした技術・家庭科の授業. (pp.181-185). 青森：弘前大学出版会

2014 年度 IL ラボ報告書

高橋優（ドイツ・ロマン主義の文学と思想）

2014 年度は IL ラボより 300 千円の研究費を配分して頂いた。予算は主に外国語教育に関わる学会、シンポジウムへの参加費、ICT と関連分野書籍購入費、プロジェクター等の機材購入費、ドイツ語・ドイツ文化ゼミナールへの講師としての参加費に充てられた。

学会等に参加した際には、積極的に ICT 教育関係の発表を聞き、議論を行った。スマホ、タブレット、パソコンで学べるツールが増える反面、アウトプットの機会がないこと、紙媒体を使いこなせない学生が出てくることなどの問題点があることを知り、外国語教育全体の今後の課題を確認した。

図書購入にも多くの予算を使用させて頂いた。大部分は ICT 教育と外国語教育に関するものである。中学生で全員が学ぶ英語と、大学で選択となるその他の言語においてはそもそも教員数も学習者も母集団の規模も大学で学ぶレベルも大きく異なり、英語教育関係の書籍が圧倒的に多いものの、多言語を学ぶ必要性を訴える文献も少しずつ目にするようになった。

生まれ育った言語環境としての日本語、中学進学時に半ば強制的に学ばせられた英語とは異なり、第二外国語は初めて自分の意思で選択した言語であるだけでなく、初めて自分で切り開いた世界である。押し付けられた言語ではなく、自分で選んだ言語によるコミュニケーションを試みることで、既知の言語の価値観を相対化し、客観視することが可能となる。また、小学校に英語教育が導入されることにより、英語ができることがますます「当たり前」になってくるが、英語が当たり前になればなるほど、それ以外の能力が求められることは必須であり、英語以外の外国語の価値はますます高まると考えられる。

学内における学習環境の充実のため、プロジェクターやポータブル・ブルーレイ・プレイヤーなどの機材購入にも予算が充てられた。機材の揃わない教室でも、学習者の意欲を高めるための視聴覚教材を用いることができ、効果的な授業を行うことができた。外国語教育は、文法派と会話派、紙媒体派とマルチメディア派、といった両極端に議論が分かれてしまいがちであり、自分自身も文法、紙媒体を偏重してきたが、ICT 教育について学ぶ中で、どちらかが他方を否定するものではないと考えるようになり、常に両方の立場の折衷を試みるようになった。

ドイツ語・ドイツ文化ゼミナール「インターユニ」への参加にも IL ラボ予算が用いられる。「ドイツ語を学んでいる」という共通項のもとに、大学も学年も専攻も異なる学生が集まり、5 日間集中してドイツ語で一つのテーマについて考え、最後はグループによるプレゼンテーションとして一つの形にまとめ上げることで、学生はドイツ語を学ぶ意義を知り、さらに学びを深める動機を得て帰って行く。「アクティヴ・ラーニング」の一つの究極の形がこのゼミに集約されており、自分自身もここから学ぶ事は多い。

1 月の勉強会では報告を担当し、英語以外の外国語教育の現状と課題について話題提供

を行い、活発な議論がなされた。自分の教育実践例をまとめ、他の先生方に知っていただく大変貴重な機会となった。何かと肩身が狭くなる一方の第二外国語教育に関して内輪で現状を嘆くのではなく、他分野の方々に対して積極的に情報を提供していくこと、多言語教育の重要性を訴え続けることが今後も求められるであろうと思われる。忍耐のいる作業であるだろうが、地道に努力を続けて行きたいと改めて実感している。

学生の能動的学習としての道徳カルタ創りの実践と課題

松下行則（道徳教育指導論・教育関係論）

はじめに

アクティブ・ラーニングは、教育方法の一つとして捉えられているから、学生を活動させればアクティブ・ラーニングが成立すると誤解する向きがある。ペア学習やグループ学習などに取り組みさえすればアクティブ化はできる。しかし学生が本来持っている能動性や主体性は犠牲にされたままである。アクティブ・ラーニングが「能動的学習」と翻訳されるように、本来の趣旨は学生の「能動性」が引き出されるだけでなく、学生自身が自らの能動性に気づき、主体性を発揮できるように教員の講義方法を改善することに眼目がある。以下、学生の能動的学習のための私自身の取り組みを振り返ってみる。

1 『学び合い』の推進

私の大学授業改革の第1段階は、「教師半分、学生半分」から始まった。もう10年くらい経過しただろうか。教科書を使いながら、私が講義の半分の時間を使い、残りの半分は学生の時間としてきた。課題をもとにしたグループ学習を積極的に進めた。しかしグループ学習では学生の受動性を払しょくすることはできなかつたし、道徳を学ぶのに四苦八苦している学生を多く見てきたりした。学生は「やらされ感」を強く感じているのではないかとの感触を持ち続けてきた。しかし一向に改善方策は発見できなかった。学生の受動性を学生に責任転嫁している自分をも見出して、煮え切らない感情を抱いてきたのも事実である。

第2段階は2012年度後期から始まった。上越教育大学・西川純氏が提唱する『学び合い』（二重かっこの学び合い）と出会い衝撃を受けた。晴天の霹靂であった。そこで急激に講義スタイルを変革することになる。すごく簡単に言うと、「教えない教育の導入」である。そこで2012年度後期から始まる道徳指導論等の授業を『学び合い』とした。『学び合い』とは教育の考え方であり、「一人も見捨てない教育」の別称である。教師と学生がともに一人も見捨てない教育を実現しようとするれば、学生が講義時間の中で「今日の課題」に能動的にじっくりと取り組む時間を保証することが前提となる。「教師半分、学生半分」ではダメである。だから教師が「話す」時間を可能な限り縮減する必要がある。「話す」時間を縮減すれば学生は主体性を発揮するようになる。寝てはいられなくなる。こうして学生主体をめざす時間管理の方法を整えた。

その上で学生自身が能動的に学ぶための「明確な課題」を提示し、学生同士が学び合うことがいかに大切かを「語る」。講義はその分野の知識内容ではなく、その分野の意義と『学び合い』という学び方がいかに大切かを繰り返し語る。何度も語ることを時折躊躇するが、それでも思い返してその大切さを語り続ける。講義はもう教師の研究成果やその分野の基礎知識を講義する場ではなく、学生の学習時間・空間となる。教えることからの脱却である。

しかし 2012 年度は迷いながら実施していた。講義をしないということは「給料泥棒」にならないか、学生は教えられ慣れているので「動かない」(学び合わない)のではないか、あまりに突飛すぎで学生はとまどうのではないか、など悩みは尽きなかった。しかし、講義回数が 7,8 回を過ぎる頃から、私も学生を慣れてきて、以上の見方が杞憂であることわかってきたし、学生の主体性が発揮される場面を講義の中で何度となく見ることができるようになってきた。気づいてみれば『学び合い』は学習の単純な原理なのだが、「教えなくては知識は身につかない」とする教師文化を完全に相対化しない限り発見できない原理だった。ここに来るまで四半世紀の試行錯誤を要した。なんと長い道のりだったことか。

今年度で『学び合い』も 3 年目を迎えた。『学び合い』は学生を受動性から能動性に転換させる考え方であり、方法の一つであることに確信を得た。しかし、今年度に入ってから、難しいとされる道徳をもっと楽しくできないかと考えた。思いついたのが日本古来のカルタとの融合である。こうして講義での道徳カルタ創りを構想し、授業でのカルタづくりが始まった。2014 年度後期のことである。長年の授業課題であった「道徳を楽しくする」「学びと遊びの融合」という観点での実践に移行できたと思っている。

2 道徳カルタの発祥地(?)へ

小学校などでカルタ実践が各地にあることは 2014 年度前期にすでにわかっていたが、道徳カルタはどうだろうと WEB で調べたら、福岡県久山町がヒットする。すでに道徳カルタを教育に取り入れている町がある。これは驚きであった。そこで 2014 年度後期の授業は始まっていたが、10 月末に教育委員会に第一次調査に出かけた。

久山町は、人口 8 千人の小さな町で福岡市近郊にあり、市街化調整区域に指定され、平成 42 年までに 1 万 5 千人をめざしている町である。非行の第二次ピークだった昭和 50 年代には、久山町でも青少年が荒れて、福岡 No.1 の青少年非行の町になったと言われた。「心の健康」をスローガンにして、「いまさら修身か」の批判があったが、それを乗り越え家庭教育推進と道徳かるたで町づくりを始めたという。現在は、移住してくる家庭に箱入りの道徳カルタを配布している。1 月には 8 つの公民館対抗のカルタ大会が開かれている。町の広報には毎回「道徳のページ」がある。その他にも「地域のアンビシャス運動」として、町全体で 10 月の同一日に公民館での合宿(子ども主体の通学合宿 3 泊 4 日)があり、公民館から学校へ通う。久山町はなんと「道徳宣言のまち」(写真)となっている。聞くもの、見るもの、驚きの連続であった。



写真 久山町の街角

3 道徳指導論での道徳カルタ創り

2014 年後期の「道徳」関連 3 科目で「道徳カルタ創り」(図 1)を実施した。取り組み

は以下の通りである。

・講義時間の 10 分前に講義室に向かい、ビデオカメラを設置し今日の課題を板書する。例えば「教科書を読み、授業論の特徴をまとめ、5人と学び合う」とか「道徳資料をもとに、授業過程づくりの視点から、新しい人と学び合う」など。講義は3過程で進む。**導入**では、『学び合い』の意義を語り、課題を提示する。時には、道徳資料に関する話題も話す。



図1 学生が創った道徳カルタから

5分～15分。**展開**では、学生が道徳カルタを創りつつ、『学び合い』を行う。私はビデオカメラを回し、学生の学び合いやカルタづくりの様子を撮影する。たまに学生にからみ、質問を受けたりもするが、関わりはほぼゼロである。学生の主体性に任す。この時間はほぼ60分。**終末**では、『学び合い』の様子で気になった点等を評価したり、次週の課題に触れたりする。

・予習をしてくることをほぼ毎回、講義で話してきた。学生は予習なしに授業に臨むと『学び合い』の時間が減るので、予習を意識するようになった。しかし毎回予習する学生は全員とはいかない。また、学び合いが停滞していると思うと、道徳は多様な人と交流することによって身につくから、たくさんの人と学び合うことが必要だと説いた。しかし専攻・クラスごとに「仲間」化している学生は、「自分の壁」を越えられないことがある。学生はその必要性を感じていても、専攻・クラス・仲間の同調圧力から容易に抜けられない。だから背中を押してやらなくてはならない。どのような働きかけをすれば、その壁を崩せるかは教育研究の課題の一つである。

・授業を休んでも（公欠も含む）前回の様子がわかり道徳カルタ創りができるように毎回の授業のダイジェストをYouTube化した。無料のWindowsムービーメーカーを使えば、簡単にYouTube化することができるようになった。空き時間を使って作業するから簡単便利が必須である。2014年度後期は、大学院の道徳教育特論を含めると、4講義で約60本のビデオをアップロードした(YUKINORI MATSUSHITAで検索していただくと見ることができる)。やる気になれば難しくない。

学生が『学び合い』をどう見ているかは次節で紹介しよう。

4 小学校、中学校での取り組みと大学とのコラボレーション

道徳カルタ創りは、私による大学実践だけでなく、新道徳授業研究会、郡山道徳の会とともに『学び合い』や道徳授業を研究しているメンバーにも広がった。

小学校では、福島大学大学院（現職派遣）を修了した只見町立朝日小学校渡邊拓教諭

(2014年度実地指導講師)が2014年の2学期から5年生と道徳カルタ創りを始めた。子どもたちは、副読本で価値を学び合い、授業の成果としてカルタづくりに取り組む。子どもたちのカルタを読むと、理想の言葉が並ぶ。「道徳のリアル感」が生まれてくるのは今後の教員の指導次第だろう(これは私の場合も同じ)。

中学校では、郡山第一中学校の国語科原徳兆教諭(2014年度実地指導講師)が新年度の抱負としてカルタを子ども達に創らせた。まだ創り始めてであって、道徳カルタにはなり切れていなかったが、原教諭は、私が提唱してきた道徳のインテグレーティブ・シンキングへつながる可能性を道徳カルタに見ている。1月20日の講義では、学生から中学生への『学び合い』についてのメッセージを書いてもらった。これらのメッセージは、学生による『学び合い』の評価でもある。いくつか紹介する。

○学び合いは先生の予想を超えた展開が広がり、いつもの授業より多くのことを学ぶことができるよい活動だと思います。自分の学びを深めて、今後の学校生活をよりよいものにして下さい。

○学び合いは多くのことを吸収できるとともに、多面的に物事を考えられます。全力で頑張った分、自分に返ってきます!頑張って!

○学び合いはいろいろな人の意見が知れて、自分の視野が広がります。そして、これから生きていくうえで大切なことが学べます。楽しんで、いろいろなことを吸収できるといいですね。

○中学生だと仲のいい友だちとしか学び合いをしたくないと思う方もいるかと思いますが、でも、そういう友だちと一緒に動いて、普段あまり話をしない人と学び合えたら、自分をもっと広げられると思います。私はいつもおとなしい方ですが、学び合いでは積極的になるようにしています。

○学び合いは、自分が考えもしなかったことを聞けるチャンスです。一生考えもしなかった考えをもらうことができます。友だちの考えを聞くことで自分の考えの幅が広がったと、私は学び合いを通して感じました。ぜひ、いろいろな人の考えを聞いて深めて下さい。

○学び合いに正解・不正解はないので、自分の意見に自信を持つことを大切にして下さい。こういうふうに思われたらどうしようではなく、こんなふうに自分を見てほしいなどと考えると、いろいろな人と交流できると思いますよ。

○自分の考えていることを説明する力は、社会に出て必要になる力の一つです。学び合いでは、相手の考えを受け入れることも大切ですが、自分の考えを主張することも大切です。道徳に関して言えば、真実はいつも一つではないと思います。自分なりの正しい答えを、友だちと協力しながら見つけて下さい。

もう一つ、新しい授業の展開を予感させる出来事があった。子どもたちと大学生のカル

タ創りコラボレーションである。もともとは渡邊拓教諭が「子どもたちが創った文字札に、大学生が絵をつけるのはどうですか」とこの度の実地指導講義内容を提案したことに始まる。子どもたちはすでにカルタの文字札創りには慣れてきていたが、道徳授業では絵札を創ることはできていなかった。小学校の45分授業では絵札まで創るのは無理だからである。12月22日のカルタ大会に向けて子どもたちは絵札を準備し、カルタ大会を実施したが、子どもたち絵札には棒人間が多かった。他方、学生たちはすでに10枚程度の絵札を描いていたし、女子学生の多くは絵心があることを1月の講義以前に渡邊教諭に知らせていた。小学生の文字札に大学生が絵札をつけるコラボレーションができれば、ともに刺激し合えるのではないかと考えて1月7日と1月13日の2回実施した。今後の展開が楽しみとなった。

おわりに

私のアクティブ・ラーニングの取り組みが無駄ではなかったことを学生に教えられた(図2参照)。アクティブ・ラーニングの第一歩を踏み出したと考えている。この取り組みをもっと学生主体へと展開していけるかが次の課題である。試行錯誤してみたい。



図2 学生が提出した道徳ノートから

コミュニティ音楽(療法)の理念と実践を援用した音楽科カリキュラムの構成

杉田 政夫 (音楽科教育)

はじめに

報告者は、IL ラボのコミュニティ連携研究チームに配属されたことを契機に、諸外国においては近年、研究・実践が進展著しいのに比して国内では限定的に留まっている「コミュニティ音楽療法」「コミュニティ音楽」の研究に着手した。平成 25 年度、26 年度については、とりわけ「コミュニティ音楽療法」に焦点化し、以下のような調査、研究会を実施した。

1. ノルウェーへの訪問調査

報告者らは平成 25 年 9 月にコミュニティ音楽療法発祥の地、ノルウェーを訪れ、オスロ市内のノルウェー音楽大学において、音楽療法学科准教授のトム・ネス氏の授業を観察し、インタビューする機会を得た。(その成果は、杉田政夫・青木真理・伊藤孝子「トム・ネスの音楽療法に関する一考察」『福島大学総合教育研究センター紀要』第 17 号、2014 年、29～38 頁にまとめたので、詳細はそちらを参照されたい)。氏はセッション・ルームを超え出た「コミュニティ音楽療法」実践として、障害者を中心メンバーとするロック・バンド、「ラグーナ・ロック」で国際的な演奏活動を展開しており、極めて興味深いものがあるため、現在、関連する論文や映像を分析中である。

二度目のノルウェー訪問調査を平成 26 年 9 月に実施し、コミュニティ音楽療法の理論家として世界的に知られるブリュンユルフ・スティーゲ氏をベルゲン大学グリーグ・アカデミーに訪ね、インタビューを行った。スティーゲ氏にはコミュニティ音楽療法の歴史と理論、近年取り組んでいるプロジェクトについてレクチャー頂き、「コミュニティ音楽」と「コミュニティ音楽療法」との関係、理論上のキーワードとなっている「ミュージッキング」概念等々について意見交換した。また氏のコーディネートにより、大学と連携して音楽療法プロジェクトを展開しているオラヴィカン病院(高齢者に特化した精神障害者施設)を訪問し、施設長や専属音楽療法士から病院のシステム、及び音楽療法実践の概要について、貴重な映像を含めてご紹介いただいた。ベルゲンにおける調査の成果については、現在、論文の作成を進めているところである。

2. ノルウェー音楽療法研究会の開催

ノルウェーの思想・哲学やコミュニティ音楽療法の理論に詳しい中河豊氏(名古屋芸術大学)、音楽療法の理論と実践を研究している伊藤孝子氏(名古屋芸術大学)、菅田文子氏(大垣女子短期大学)、名古屋芸術大学音楽療法研究所(マイエ)研究員であり、優れた臨床即興実践家の柴田知子氏、及び本学 IL ラボメンバーの青木真理氏、谷雅泰氏、杉田で「ノルウェー音楽療法研究会」を立ち上げ、第 1 回研究会を平成 26 年 7 月 31 日に開催した。第 1 部では、平成 25 年度のノルウェー音楽大学訪問の報告(杉田)の後、中河氏よりノ

ルウェー音楽療法界の理論的リーダーであるエヴェン・ルード氏の著書を交えて、コミュニティ音楽療法の理論について講義頂いた。第 2 部以降は、マイエのメンバーも加わり、伊藤氏、柴田氏による（コミュニティ音楽療法においても重要な手法に位置づけられている）臨床即興を用いた事例を発表頂き、それに関する活発な議論が展開された。

第 2 回目の研究会では、スティーゲ氏訪問の際に話題となった“*Invitation to Community Music Therapy*”の翻訳出版計画について、打ち合わせを行った。また柴田・伊藤両氏から、前回発表以降の臨床即興によるセッションの展開、分析が報告され、多様な視点からの議論が展開された。

3. 国内の訪問調査

国内では以下の研究会、ワークショップ等に参加し、調査、インタビュー等を行った。

- ・平成 26 年 11 月 7 日に名古屋芸術大学美術学部主催による、社会福祉法人太陽会「しょうぶ学園」統括施設長、福森伸氏の講演「僕は僕でしかないのに、どうして変われと言うんだろう。」を聴講し、音楽ワークショップに参加した。その際、福森氏に鹿児島への訪問調査を依頼した。12 月 6 日に東京の未来科学館で開催されたしょうぶ学園メンバーによる音楽コンサートに参加した。

- ・平成 26 年 11 月 29 日に名古屋芸術大学音楽療法研究所主催による研究会に参加し、卒業生の音楽療法を中心とした活動状況、音楽療法研究所メンバーによる発表、地域の高齢者施設が音楽療法に望むことに関する講義等を聴講し、大学と卒業生、地域コミュニティが連携した音楽療法の可能性についての示唆を得た。

- ・平成 27 年 2 月 15 日に音楽療法ネットワーク三重主催の研究会に参加し、三宅博子氏の講演「コミュニティ音楽療法から見えてくる『音楽活動』のかたち」を聴講した。同ネットワークの副代表である吉田豊氏は、日本におけるコミュニティ音楽療法の実践家として知られる人物であり、次年度のセッションの見学やインタビューをお願いした。

4. 今後の課題と展望

平成 26 年度までの研究は「コミュニティ音楽療法」が中心となっており、それを援用した音楽科カリキュラムの構成や実践までには至っていない。今後は、「コミュニティ音楽」実践の先駆者、リー・ヒギンスに倣い、コミュニティ音楽療法の主要な手法である（集団）臨床即興を、普通学級における音楽科授業に組み込む実践を構想している。また現在、大学院生の大越良子氏と共同で、双葉郡広野町の伝統芸能を調査しており、地域に根差した音楽（コミュニティ音楽）活動を地元の中学校において実践する予定である。

水俣病被害拡大後における水俣市周辺地域での学校教育について

中村洋介（自然災害科学・活断層研究）

水俣病は、四肢末端の感覚障害、運動失調などを主要な症状とする中枢神経系の疾患で、1956年5月に熊本県の水俣湾周辺で発見された。1968年にはチッソ株式会社の工場から排出されたメチル水銀化合物が魚介類に蓄積し、それを経口摂取することによって起こった中毒性の中枢神経系疾患であるという厚生省（当時）の見解が出された。

水俣病による被害の特徴として、1. 被害の終息までにかかる時間が膨大（現時点で正式発見から50年以上経過している）、2. 被害者と加害者の関係（被害者も加害企業で生計を立ててきたことや地元の産業界との関わり）、3. 復興教育の難しさ（＝差別や風評被害との戦い）といったことが挙げられる。これらの特徴はいずれも東日本大震災からの復興を目指す福島県にとって非常に参考になるものである。今回、ILラボの調査の一環として、水俣病の発災後の復興教育の状況に関する調査を、2014年8月に水俣で行った。

聞き取りは2014年8月5日の14時～16時に熊本学園大学水俣学現地研究センターで行った。語り手は、調査は当時の状況をよく知る水俣学現地研究センターの田中睦氏にお願いした。田中氏は元小学校の教員（1974年～2012年）で、長年水俣市周辺の小学校に勤務され学校現場における水俣病の教育にも尽力された方である。

以下に、田中睦氏のお話をもとに、水俣病被害拡大後における水俣市周辺地域での学校教育について記述していく。歴史的な背景として、熊本県の学校現場において水俣病に関する授業を最初に行ったのは1968年の熊本市竜南中学校における、田中裕一教諭（故人）によるもの。しかしながら、水俣病の暗い面ばかりを強調した、『いわゆる偏向教育』であるとの指摘がなされたとのことである。水俣では、1971年に広瀬武教諭が患者・濱本二徳さんを教室に呼んで授業を行ったが、『生徒にとっては生々しすぎる』との指摘がなされた。当時は裁判で係争中ということもあり、加害企業従業員の子どもと被害者の子どもがいる中では授業をするのは難しいと、敬遠する教師が多かったとのことである。

そのような状況に変化が生じたのは、1973年に熊本地裁で最初の判決が出て、患者が勝訴したことである。同年、熊本県教祖が判決を契機に一斉授業を提起し、水俣芦北支部では43校中41校が授業を実施した。続いて、1976年には支部教研「公害と教育」分科会を母体に、「水俣芦北公害研究サークル」を結成し、1978年には水俣市同和（≡人権）教育研究会が、水俣病一斉授業（1年間で最低1時間）を提起した。この、水俣病一斉授業は現在まで継続している。田中睦氏ご自身も1975年頃から小学校で水俣病の授業を実施した。親がチッソに勤務する児童も数多くいたものの、特に大きなクレームは出なかった。この理由として、多くの先輩方が道を切り開いてこられたおかげで、水俣病学習に取り組みやすい環境が整ってきたと田中氏は述べている。

田中氏らが水俣芦北公害研究サークルを設立した経緯は、1975年に「患者差別論事件」が発生したことが大きい。「患者差別論事件」とは、「本当に水俣病なのかと思う人があま

りにも多すぎる」、「水俣病になりさえすれば、いくら働いても簡単に手に入らない位のお金をもらえるのだから、いっそのこと水俣病になって楽に暮らしたほうがいいのでは?」、「せめて水俣病という名でなかったら」といった意見である。上記のような発言が当時の高校生からも出たことを受け、当時の教員はその責任の一端は水俣病を不十分なかたちで教えていた自分たちにもあると考え、田中氏らは「金や者さえあれば豊かと思ってしまう」生活を見直すきっかけになればと、1976年に水俣芦北公害研究サークルを設立した。

例患者差別論事件に関して、働かずに賠償金をもらったほうがいいという考え方は、仮に今後の福島県でそういった現象が顕在化していけば今後の福島県の労働力や家庭環境にも大きな影響が出てくることが予想される。また、田中さんのお話の中に、水俣病の患者の中には家族や親しい友人にも自分が水俣病患者であることを隠している人がいるという話があった。そのような背景には様々な場面における差別や風評被害の発生があり、現在も風評被害が続く福島県において今後の教育の重要性を改めて感じた。東日本大震災後に生まれた世代も含め、3.11で発生した原発事故や地震や津波に関する正しい知識を伝承した上で、県民一丸となって強い気持ちを持って復興に進んでいく姿勢を持てるような教育や教員養成をしていくことが、被災地である福島県で教員要請に関わる我々に課せられた使命であると改めて感じた。

今回の報告書では触れなかったが、田中氏からの聞き取りから約1ヶ月後に再び水俣を訪れ、熊本学園大学水俣学研究センター主催の水俣学若手セミナーにも参加し、水俣病の歴史や現状について学んだり、胎児性水俣病の患者さんへの聞き取りなども体験させていただいた。田中氏への聞き取り調査や水俣学若手セミナーへの参加を通じて、時代的な背景や地域性の相違はあるものの、水俣から福島は学ぶべきことが数多く得られたと感じた。今後は、今回の水俣で得られた経験を福島の復興教育に役立てていきたいと思う。

おわりに

教育観の転換が起こっている。1990年代半ばから21世型の教育をめざす様々な提案がなされ20年余りが経過した。私が知り得る限りでも、「学びの共同体」（「省察的実践家」）、『学び合い』（二重カッコの学び合い）、「ホールシステム・アプローチ」、「プレイフル・ラーニング」など、「学習者中心」の教育へとパラダイムが移行しつつある。もちろんそれは、教育改革・授業改革を望む人たちの間ではという限定付きではあるが。

我々のILLabも、OECD東北スクールで取り組まれているプロジェクト学習・問題解決学習や福井大学の「省察的な実践家」論、社会的参画型学力に学びながら、教育復興及び復興教育の一環として未来型教育のあり方を探究しようとしている。

しかしその模索の道は始まったばかりである。

なぜなら、その探究を開始している大学研究者が、大学教育という足元では、いまだ従来の教育観を転換できていないからである。例えば、「教師が教えなければ学生は学ばない」という教育観が支配的であるし、「基礎的知識は教えなくては、応用は効かない」という基礎と応用の2分論にとらわれているし、いわゆるアンシャン・レジーム（旧体制）から抜け出せていない。

しかしこうした考え方を転換しない限り、新しい教育の探究は、絵に描いた餅になる。大学教員が自らの教育実践である「講義」を振り返り、自分が大学で習った通りのやり方から脱皮して、新しい講義方法に挑戦することによって、教育現場で求められる新たな教育とコラボレーションすることが可能となるだろう。従来の研究の延長線にある「教育内容」論を生み出したところで、教育の未来をかたどることではできないように思われる。

今現場の教師たちが求めているのは、そうした「新しい教育内容」論ではない。教育内容としては、すでに教科書が確固とした位置を占めている。もちろん、教科書の教育内容を非難し、批判することは自由だし、批判しつつ新しい内容を提示することもできる。しかし、大きな問題は、古い枠組で児童生徒学生に新しい知識を伝達することではない。新しい教育には、新しい教育方法で対応していく必要があるだろう。新しい知識を古い革袋に入れても新しい教育にはならない。

震災後、我々研究者一般に問われたのは、科学的・合理的とされた「想定内」の知識（防災や原子力）であった。それを学習者に伝達・啓蒙し、それを科学という名のもとに、強制してきたのではないかと私は見ている。

そこで不足していたのは、知識の量では決してない。どんなに知識の量を増やしても、あるいは、別の知識に置き換えても、それは所詮、「想定内」の知識にしかならないだろう。自然災害とそれからもたらされる社会災害は、常に「想定外」へと私たちの思考を導いていく。知識が思考の糧となる確実性を奪われ、我々を不安にする。だから「確実な知識を」と研究者は考える。別の種類の知識を獲得すれば、確実に問題を解決できるはずだと考えるからである。しかし、これでは、震災を乗り越えていく知識とはならないだろう。そし

てその結果として、過去の人々が忘れたように、また震災を「忘却」するのだろう。
しかし、そうならないためには、想定外に立ち向かう思考を、児童生徒学生とともに育んでいく教育方法を構築していくが必要となろう。そこに確実な答えなどない。誰も答えをもっていない。いわんや教師においてをや。だから共に探究する者（協働者）として児童生徒学生と向き合い、知識と意欲と行動力とを同時に開発していくことが必要となってくるであろう。私はその必要性を日々、伊達市立保原小学校で取り組まれている『学び合い』実践から学んでいることを付け加えておく。

人間発達文化学類評議員

松下行則

イノバティブ・ラーニング・ラボラトリー報告書(2013-2014年度)

2015年3月発行

福島大学人間発達文化学類