



特別経費事業

附属学校園を活用した新たな 学校教育制度設計に係る調査研究

— 高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と幼小接続期の新学校制度開発 —

平成25(2013)年度

成 果 報 告 書



国立大学法人

お茶の水女子大学

学校教育研究部

刊行にあたって

平成 22 年度からの第 2 期中期目標・計画の策定にあたって、前文に「5. 附属学校と連携した統合的な教育組織の構築同一のキャンパスに設置されている大学と附属学校が密接に連携し、伝統ある教育研究資産を活用して、生涯にわたる学びを見通した統合的な教育理念と教育組織を構築する。」ことを謳い、それに基づき大学と附属学校園の関係を

- ・「大学・大学院と附属学校との密接な連携を通じて一貫した教育理念を構築し、キャンパス全体として、生涯にわたる女性の発達と活躍を支援する。」
- ・「高度専門性と研究力を備えた学校教員養成、及び現職教員研修システムを構築する」
- ・「大学と附属学校が密接に連携したマネジメント体制を整備する。」
- ・「先進的な教育研究の場として、附属学校を学内外の研究者、研究機関に開放する。全国の教員に向けた幼児教育、義務教育、高校教育の学校教育支援を行う。」

の諸項目において記している。

これを受けて附属学校園と大学との関係性を強化するために学長を本部長とする「附属学校本部」を設置し、その下に新に附属学校部長を長とする「学校教育研究部」を組織して連携と研究の促進・強化を図り、平成 22 年度から、特別経費予算による「附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と幼小接続期の新学校制度開発－」の研究を開始した。これは非教員養成大学であるお茶の水女子大学が附属学校園を有することが国立大学法人お茶の水女子大学としての特色の一つであることを強くアピールするための方策の一つとして進めるもので、幼児/児童/生徒の「探究力・活用力」育成を目的とする新たな学校制度と教育課程を検討・開発するとともに、附属学校園を活用して「コア・ティーチャー」となる大学院生を育成し、教員の研究＝探究力形成を促す教員養成・現職教員研修システムを開発・普及することを内容とする。

今年度も、学校教育研究部と各附属学校園の主任研究員を中心に研究の実行にとりかかった。本研究成果を公表することで、広くご意見をいただき、後半のまとめの段階に向けて有意義な研究成果となるよう生かしていきたい。

2014 年 3 月

国立大学法人お茶の水女子大学

学校教育研究部 部長

高崎 みどり

特別経費事業
附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究
－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と
幼小接続期の新学校制度開発－

平成 25（2013）年度 成果報告書 目次

刊行にあたって

I．事業の概要

1．事業の概要	1
2．平成 25 年度の取り組み	4

II．大学院高度教育研究副専攻

1．概要	7
2．「探究力・活用力養成型教育プログラム」活動記録	9

III．現職研修

1．実践研究 お茶の水女子大学ラウンドテーブル	41
2．国公・幼小中高の境界を越えて探究的学びを目指す いじめの問題をテーマにしたワークショップ	48

IV．探究力・活用力育成研究

1．テーマ別部会	
1－1．小中学校教員の ICT 活用	55
1－2．表現を広げ、深める	62
1－3．算数・数学	68
1－4．理科	72
1－5．ことばを育む相互交流	80
1－6．自学・自主研究	88
1－7．社会的ジレンマの理論・実践研究	96

2. 校種間の連携・接続についての研究	
2－1. 高大連携特別教育プロジェクトにかかる調査研究	104
2－2. 幼小接続期研究プロジェクト	108
3. 追跡調査プロジェクト	120
4. 附属と大学の連携活動	
4－1. 東日本大震災被災地との連携協定	122
4－2. 附属と大学の図書館連携の活動	131
 V. 講演会・セミナー	
一覧及び報告	137
 VI. 平成 26 年度事業計画	143
 事業担当者一覧	145

I . 事業の概要

1. 事業の概要

平成 22 年度からスタートした特別経費による「附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの構築と幼小接続期の新学校制度開発－」は、以下のような取り組みを掲げた。

1. 目的

本学附属学校園を全国の研究者・教員のフィールドとして活用していくため、幼児／児童生徒の理数教育等を含む諸分野の「探究力・活用力」育成のための新たな学校制度の可能性を検討し、教育課程や指導方法を開発する。また附属学校園において、将来日本の教育力を底上げ出来る「コア・ティーチャー」となる院生を育成し、附属教員はもとより全国の現職教員の研究力＝探究力向上を図ることを目的とする。

2. 背景

OECD-PISA 学力調査等により、日本の児童生徒は、複雑化・多様化する世界を生き抜く基礎となる「探究力」や「活用力」に乏しいことが明らかにされている。それは理数系の領域のみならず、言語活用能力においても指摘されており、日本の将来にとって深刻な問題である。これは小・中・高等学校のみで解決出来る問題ではなく、子どもを取り巻く環境が大きく変化する幼児期からの長期に渡る発達のスパンでの検討を要する。しかし、幼児期の「探究力」や「活用力」の重要性に着目した実証研究は国内では皆無であり、幼稚園と小学校との連続を強く意識した、既存の学校制度体系に依らない新しい視点での取り組みが求められる。さらに、小・中・高等学校におけるこの問題への現場での取り組みも散発的であり、全国的教育現場の一定の指標となる教育方法は確立されていない。また、子どもの指導を行う教師自身にも探究力が求められるが、その養成・研修の方法も未確立である。子どもの探究力開発とともに、教師の探究力を形成するシステムを確立することが緊急かつ必要である。

3. 事業の内容

本事業は、非教員養成大学でありながら教員養成に伝統と実績を有し、4 校種の附属学校園を有する本学の特徴を活かして、幼小接続期に関する新たな学校制度設計を行い、高度な教科・専門諸領域の研究力を持つ大学院生と附属学校園教員を結集し、今日求められている児童生徒の理数教育等を含む諸分野の「探究力・活用力」育成のための、新たな教科カリキュラムや指導方法を開発するとともに、日本の教育力を底上げできる「コア・ティーチャー」となる院生の育成と、附属教員はもとより全国の現職教員の研究力向上を図ることを目的とする。具体的には、現「人間発達教育研究センター」において、附属学校

園と大学の連携研究を行っていた「子ども発達教育研究部門」を分離し、その機能を拡充させた「学校教育研究部」を設立し、以下の事業を展開する。

(1) 幼小接続期にまたがる新たな学校制度の設計

平成 22 年度より幼小接続期の新学校教育制度の検討を始め、順次、附属学校園内に幼小接続期にかかわる教育課程を導入し、新たなカリキュラムの構築と実践研究を行う。

(2) 教科専門的研究能力を持つ院生による附属学校園での教育研究活動

大学院に高度教育研究副専攻を設置して、教職志望の大学院生を TT として雇用するとともに、主専攻科目のほかに附属学校園での実習を主体とする、10 単位程度を要する副専攻履修科目を設定する。理数教育等大学院の専門諸領域の研究を基盤にした、新たなカリキュラム開発を附属学校園教員と共にしつつ、附属学校において児童生徒の副指導者となり、実践的に児童生徒の探究力・活用力育成の指導法を実証研究する。そのため、附属学校園の教育環境の整備も同時に図る。

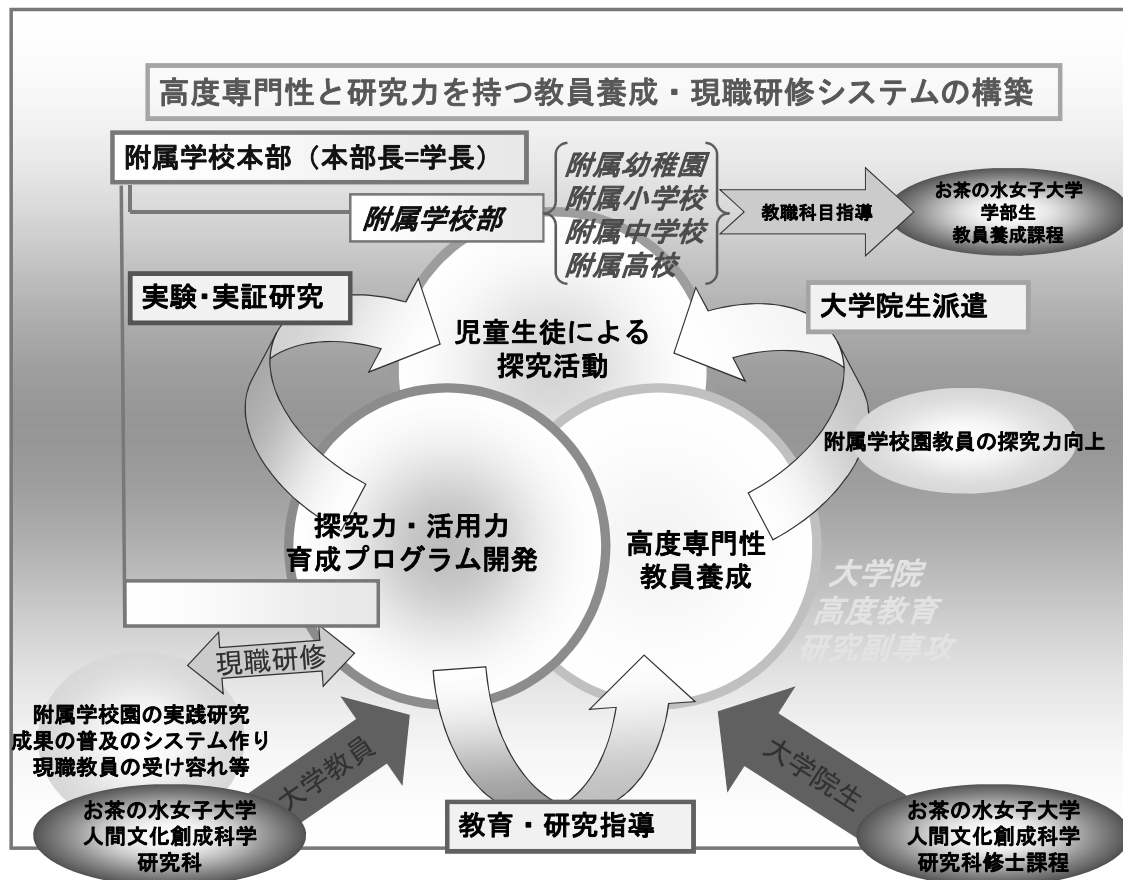
(3) 附属学校園教員の探究力向上と同教員による教員養成と現職研修活動

学校教育研究部では、附属学校園教員の研究に資するため、探究力形成に関わる国内外の優れた実践を研究し、理数教育など優先的な教育課題に応じた先導的な指導方法等を開発する。さらに、開発したカリキュラムの普及を図るため、附属学校園教員は学部段階の教職科目の指導を行うとともに、附属学校園および学校教育研究部を他大学・教育機関の研究者の研究・教育の拠点とし、また、全国からの教員の短期・長期の研修に応じる体制を作り、学校教育研究部所属の大学教員と共に附属学校園教員もその指導に当たる。また、学校教育研究部では新たな現職研修システムを開発し、本研究で得た成果を全国の教員に指導する機会を提供する。

(4) 児童生徒の探究・活用力の研究

上記(1)・(2)の研究の途上で、児童生徒自身の探究・活用力の形成が図られることが期待される。そのために、ICTを活用した教育が有効であり、情報関連機器の充実が強く求められる。その際、学校教育研究部では優れた探究力を発揮した児童生徒を高大連携研究の研究対象とし、本人が大学生・大学院生となったときの能力に及ぼす影響を検討する。国の初等・中等教育政策の推進に貢献するために、特に探究力・活用力形成の観点からの幼・小・中・高の異学校間の接続・連携教育の在り方についての調査研究を行う。

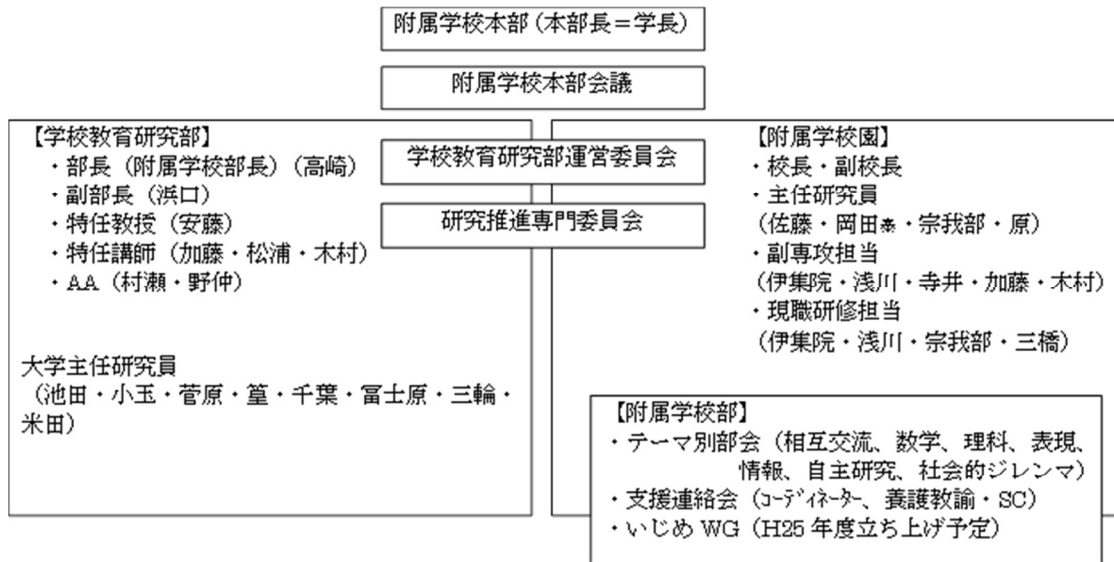
以上のような事業概要を、以下の図でわかりやすく示す。



（高崎 みどり）

2. 平成 25 年度の取り組み

【平成 25 年度学校教育研究部組織】



【平成 25 年度学校教育研究部事業概要】

○大学院高度教育研究副専攻

- ・第二期履修生 4 名を TT 教員として附属学校に配置（小学校 1 名；2 年生、中学校 2 名；数学科、英語科、高等学校 1 名；英語科）した。
- ・第三期履修生 3 名を TT 教員として附属学校に継続して配置（小学校 1 名；2 年生、高等学校 2 名；保健体育科、数学科）した。

○現職研修 I・II

- ・現職研修 I として第 5 回お茶の水女子大学ラウンドテーブルを開催し、学内外の教員（含附属学校教員）、教育行政職、福祉職、大学院生（含副専攻院生）、学部生（含教職課程）、大学教員（学校教育研究部）など、多様な職種の参加者があった。（7/20）
- ・附属学校園教員の本学大学院での新たな学修制度を構築し、平成 26 年度開始に向けて募集を開始した。
- ・現職研修 II として、NPO 法人との共催による新たな現職研修の構築を目指し、いじめ防止対策をテーマとするワークショップ型の現職研修を試行し、学内外の教員（含附属学校教員・文京区の教員や管理職）、大学院生、学部生などが参加し活発に討論が行われた。（12/26）

○高大連携特別教育プログラム

- ・年度ごとの入学者追跡調査（個別のインタビュー、アンケート、成績調査など）をまとめ、分析を行った。

- ・高等学校における基礎調査を実施し、公開授業、キャリアガイダンスなどを企画・実施した。

○幼小接続期研究

- ・小学校では、昨年度試行した小学校導入期における児童による活動の選択等に係る保護者対象の質問紙調査の結果をもとに、学会での発表（5/12、9/7）など内外に発信するとともに、幼稚園と小学校が課題共有し幼小接続期のカリキュラムを試行した。

- ・幼小接続期に係る講演会を開催し、専門家による提言を踏まえカリキュラムを試行した（6/26）。

○探究力・活用力育成研究

- ・テーマ別部会 7 部会（相互交流、算数・数学、理科、表現、ICT、自主研究、社会的ジレンマ）で活動した。

- ・共通する教育課題に係る研修会を相互に実施し、相互の研究・研修を深め、その成果の一部をもとに実践事例集を作成した。

- ・相互交流部会による対話能力の指導に係るセミナー（9/10）、ICT 部会による教員向けシンポジウム（8/24）、ネットリテラシーに関する保護者向けセミナー（3/29）を実施した。

○追跡調査等研究

- ・高大連携教育プログラムの基礎調査に基づき、全附属学校園を対象とする横断的研究を開始し、調査の際のデータの扱いに関する研究倫理について検討した。

○その他

- ・図書館連携ワーキングを立ち上げ、大学図書館と附属の図書室の連携をすすめた。図書連携と自学・自主研究部会の成果を、日本教育大学協会研究集会で発表した。

- ・被災地支援事業として、気仙沼市との相互交流を行う学内科研の中で、大学・幼稚園教諭の現地訪問、附属高校生の仙台・気仙沼訪問を行った。

- ・附属学校合同研修会として、国立大学附属校に求められるもの（5/7）、ESD としての防災教育と東日本大震災（8/22）、学校におけるいじめ防止対策（12/26）をテーマとした附属学校合同研修会、不登校をテーマとした公開セミナー（9/24）を実施した。また、附属学校園の教員総覧の更新、大学 HP への英文パンフレット一部掲載、附属学校園の教員総覧更新と基礎資料作成、科学研究費申請の支援等、附属学校園における研究・研修を支援する活動を行った。

- ・特別支援教育専門委員会のWG「支援連絡会」の実施、いじめ問題検討 WG 実施やいじめ問題対策基本方針作成に関する支援などを行った。

（安藤 壽子）

Ⅱ. 大学院高度教育研究 副 専 攻

1. 大学院高度教育副専攻の概要

1. 研究の目的

平成 23 年度から運用を開始したこの副専攻カリキュラムは、今年度運用 3 年目となる。平成 25 年度の研究目的は、昨年度に引き続きカリキュラムを運用しながら、大学院生の教員としての資質形成という目的のための、カリキュラムの効果を測るための基礎データを得ることにある。

2. 研究組織

大学側からは、安藤教授、千葉教授、池田教授が同カリキュラムの運営にあたり、附属校園でのインターンシップ科目（「探究力・活用力養成法研究（基礎）」、「探究力・活用力養成法研究（発展）」）に運営に対応するために、各附属校園に 1 名の委員を選定していただいた。

平成 25 年度副専攻運営委員会委員名簿

校 種	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	大学
氏 名	伊集院 理子	浅川 陽子	寺井 英子 加藤 理嘉	木村 政子	安藤 壽子 千葉 和義 池田 全之

3. 活動の記録

以下、本年度に実施した活動を時系列で列举する。

①平成 25 年 4 月に新学期の開始に合わせて副専攻の説明会を実施した。3 月中に説明会の広報のビラを作成し、それを大学院新入生配布資料に入れることによって広報を行った。安藤教授による副専攻の概要説明の後で、副専攻での活動の実際をイメージしてもらうために、平成 24 年度から本副専攻カリキュラムを学修している院生 4 名に、副専攻での活動を紹介してもらった。

②副専攻の申し込みを締め切ったところ、比較社会文化学専攻の丸山実花さん、人間発達科学専攻の塩野入 愛さん、理学専攻の小林千洋さんの 3 名から申し込みがあった。

③平成 25 年度第一回研究推進専門委員会にて、副専攻への応募状況を説明し、平成 25 年度は、昨年度からの副専攻履修者 4 名と併せ、計 7 名が附属学校でインターンシップを受けることのできることを得た。

この後、大学側委員とインターンシップ受講者が配属されることになった附属小学校、附属中学校、附属高等学校の副専攻運営委員によって、平成 25 年度のインターンシップの持ち方について打ち合わせを行った。

平成 25 年度副専攻履修者の附属学校配属先一覧

氏 名	所 属	配 属 先 (教科)
劉 品琳	比較社会文化学専攻 (2 年)	附属高等学校 (英語)
田澤 希	比較社会文化学専攻 (2 年)	附属中学校 (英語)
芹澤 由紀	理学専攻 (2 年)	附属中学校 (数学)
神後 佳織	人間発達科学専攻 (2 年)	附属小学校
丸山 実花	比較社会文化学専攻 (1 年)	附属高等学校 (保健体育)
塩野入 愛	人間発達科学専攻 (1 年)	附属小学校
小林 千洋	理学専攻 (1 年)	附属高等学校 (数学)

④平成 25 年 6 月：インターンシップ科目（「探究力・活用力養成法研究（基礎）」、「探究力・活用力養成法研究（発展）」）開始

⑤本特別経費事業の現職研修セッションが開催した「お茶大ラウンドテーブル」に本副専攻の受講者を参加させインターンシップ科目での学びを報告させることにより、自身の学修経験についての省察を深める機会を持った。

⑥平成 26 年 2 月：本副専攻の履修者による研究成果報告会を開催した。あわせて、平成 26 年度に向けた第一回目の副専攻説明会を行った。

4. 研究の内容

本副専攻においては、附属校園でのインターンシップを通して、児童生徒の探究力・活用力の育成のための方途を、大学院生が自ら探究することに主眼がある。したがって、本年度の研究の内容は、副専攻履修者の活動報告にあると考えられるので、活動報告に引き続いて、それを掲載する。

5. まとめ・今後の課題

本副専攻カリキュラムも実施 3 年目となり、インターンシップ科目の運営について、ようやく附属校園と大学側の共通認識も出来あがってきた。引き続きこの関係を持続・発展させ、大学院生のインターンシップがより実りあるものとなるような方策を講ずる必要がある。

また、今年度は 3 名の教員採用者を出すことができたので、研究 5 年目を迎えるにあたり、高度な教員養成に関する本副専攻カリキュラムの有効性を測定することが次年度の課題となる。

(池田 全之)

Ⅱ. 大学院高度教育研究副専攻

2. 「探究力・活用力養成型教育プログラム」活動記録

本年度は3年目にあたり、昨年度までの2年間のインターンシップをもとにPDCAサイクルによる年間プログラムをあらかじめ提示し、年度を通して主体的な取組が行われるよう配慮した。

P: ガイダンス (4/10)、応募締切 (4/15)、附属学校園と協議の上選考・履修者決定 (4/19)

D: インターンシップ開始 (連休明け頃、第二期履修生は4月から活動)

C: 中間報告会 (ラウンドテーブル 7/20)

A: 集中インターン (9月)

C: 報告会 (2/7)・報告書作成 (本報告書に綴じ込み)

また、集中インターン期 (9月) では院生どうしの授業見学により学び合いや模擬授業を取り入れ授業力の向上を図るとともに、授業以外の学校行事や補修など、児童生徒と直接触れ合える機会を多く設定し、児童生徒理解を促進させた。

報告会ではプレゼンテーション (各自 10 分程度) を行い、さらに詳しく報告書として掲載した。可能な限り主専攻のテーマと関連付けられるよう配慮した。(安藤壽子)

平成 25 年度大学院副専攻

探究力・活用力養成型教師教育プログラム報告会

○日時 2014 年 2 月 7 日 (金) 10:40-12:10

○会場 大学本館第二会議室 (1 階)

○次第

・プロジェクトの概要 (安藤)

※資料「大学院副専攻探究力・活用力養成型教師教育プログラム」

・平成 25 年度副専攻履修生による報告

- ① 神後佳織 (M2) なかまの良さに気付き高め合う協同学習
- ② 田澤希 (M2) 英語学習初期に見られる間違いとその解決策について
- ③ 芹澤由紀 (M2) 中学校数学科における間違いパターンの意識と解法の定着
- ④ 劉品琳 (M2) Oral Introduction から Writing への発展
- ⑤ 塩野入愛 (M1) 小学校「しぜん」における生き物・植物との関わり
- ⑥ 丸山実花 (M1) 高等学校保健体育科における運動の苦手な生徒への支援
- ⑦ 小林千洋 (M1) 高等学校数学科における補習による学習支援

・第一期修了生の話 (秦初穂) 「探究力・活用力養成型教師教育プログラム」で学んだこと

・講評

★平成 26 年度ガイダンス ; 4 月 8 日 (火) 16 : 30 ~ 17 : 30 共通講義棟 1 号館 303 教室

なかまの良さに気付き高め合う協同的学習
—第二学年ことば『スイミー』に対する児童の解釈からの検討—

神後佳織（人間発達科学専攻保育・児童学コース 博士前期課程2年）

1. 本研究の目的

自主協同という教育目標掲げる附属小学校において、協同的な学習における児童の様子と教師の働きかけに焦点を充てることで、児童の心理的变化から協同学習の効果を明らかにすることを目的としている。今回は『スイミー』の学習ならびに生活指導、学級経営における教師の児童に対する協同的な働きかけから、協同学習の意義と効果を明らかにしたいと考える。

2. 研究の方法

お茶の水女子大学附属小学校2学年の1学級を対象とし、授業での行動観察や児童のノートでの板書記録の様子、ワークシートの回答をKJ法を用いて分析を行うこととする。観察は2013年4月25日から現在までインターンシップを通じて行い、児童の記録分析の調査期間は2013年6月27日から7月4日までである。

3. 調査結果

1) 『スイミー』からの検討

児童それぞれの読み物への解釈と全体での共有を終えての変化を知ること、解釈の多様性と協同学習の効果を検討することを目的としている。ここでは、『スイミー』の冒頭の「みんな赤いのに一匹だけはからす貝よりも真っ黒」の箇所について「一匹だけ真っ黒」なスイミーの気持ちを考えさせる。

表1. 個人学習での児童の意見

気にしない	10名
赤い色になりたい／赤に変える	8名
嫌だな／哀しい／はずかしい／仲間外れ	5名
真っ黒だけど～だからいい	4名
なんでどうして	3名
じまんする	2名
この色がいい	2名
うれしい	1名

計) 回答数 35

表2. 一斉学習後の児童の意見

じまんする	7名
気にしない	4名
真っ黒だけど～だからいい	3名
みんなが黒になればいい	3名
うれしくなる	2名
なんでどうして	2名
かなしい	2名
この色がいい	1名

計

計) 回答数 22

表1、表2の結果から、学級全体として意見を共有した後にはポジティブな変化が生じていることが分かる。なお、仲間の意見に惹かれ、考えを変更する子も現れた。ここで、自分の考えが変化した理由の事例に関して表3をもとに具体的に検討したい。

表 3. 自分の考えの変化とその理由

①	赤い魚になりたい → うれしい (理由) みんなにつつまれておよぐからうれしい [環境のよさ]
②	一人だけまっ黒ではずかしい → 黒なのはやけど、やくにたてるかもしれない (理由) 一人だけ黒だし、およぐのがはやいから [自分のよさ]
③	なんで自分だけ黒なんだろう → 気にしない (理由) やくにたてるかもしれないし、きょうだいたちとも楽しくらせているし、いやなことがあるわけでもないから [環境のよさ+自分のよさを生かす]
④	かなしい → じまん (理由) ひとりだけくろのほうが、のんびりたのしい [マイペースな生活ができる]
⑤	気にしない → じまん (4名) (理由) 黒がかっこいいから/おれだけ黒でかっこいいから/くろいろがかっこいいからじまんしたい [自分のよさ]
⑥	赤い魚になりたい → 気にしない (理由) まっくろだけどやくにたつかかもしれない [自分のよさ]
⑦	赤い魚とおもう/赤色になりたい → みんなが黒になってほしい (3名) (理由) およぐのがはやい。マグロからにげられる。かっこいい黒/みんな足がはやくなるから/もしかしたらみんなはやくおよげるかもしれないから [自分のよさ/黒い魚=泳ぎが速い?]

表 3 の結果から、やはり個人内においても協同学習によって肯定的な価値観が形成されていることが示唆される。なお、表 4 の結果から、同じ物語作品に対しても児童の感じ方はそれぞれであることが見受けられる。

表 4. 一番好きな段落について

段落番号	各段落の概要	児童の分布
一段落	きょうだい達と楽しく暮らす	10 名
二段落	まぐろに襲われ仲間が食べられる	2 名
三段落	スイミーがだんだん元気を取り戻す	9 名
四段落	仲間の魚に出会った	2 名

2) インターン全般での気付きからの検討

ここでは、生活指導や学級経営における教師の児童に対する協同的な働きかけを検討する中で児童の変化から協同学習の効果を検討することを目的としている。

掲示物の活用による向上心の芽生え

毎週提出する児童の計画表のうち、よく書けている児童のものを毎週 12 名ずつ教室の後ろの壁に掲示することで、友達の計画表のまとめ方の良さに気付かせる工夫がされていた。そ

して、友達の計画表を見てうまくまとめようとする児童の姿が伺えた。休み時間には「○ちゃんの計画表すごくきれいだよ」と伝え合ったり、「今回は貼られていたよ」と笑顔を見せたりと掲示物の活用による児童の向上心の芽生えが見られた。

創造性の重視

観察を通じて、「かず」では正解数よりも思いついた数を競わせる場面が多く見受けられ、自分で解法を考え意見を生み出す活動を大切にする附属の特色が見られた。同様に、「からだ」では、45分間自由にボール遊びを自分達で考えて実践し、次時では前時で遊んだ仲間遊びの紹介やルール説明をする活動が行われていた。このように、自分たちで新たなものを生み出す活動、自分の言葉で伝え合う活動、そして仲間の良さに気づき高め合う学習が多くされていることが明らかとなった。

4. 考察

『スイミー』からの検討としては、主人公スイミーの気持ちを考える際、個人の意見がクラス全体での共有後において変化があった理由としては、子どもたちの「～の意見がいいと思ったから」という発言からも伺えるように、友達の意見の良さに気付いたのではないかと考えられる。また、個人から全体、そして各グループと構成単位を変えて学びを共有することで自分に無かった考え方を知り、視野を広げ、より多様な解釈が可能となっている。よって、物語の新たな楽しみ方に気付くきっかけとなっているのではないかと推測される。多くの解釈の中から自分の考えを再検討する経験は熟考する力と自己決定力の育成が促されているようにも感じた。なお、ポジティブな意見が増加することで物事への肯定的な捉え方を促すという道徳的側面を伴っているのではないかと考えられる。

さらに、好きな段落とその理由の検討に関しては、各段落において人数のばらつきが見られたが、少数意見に対して「意外だったけど、こういう考えもあることを知ることができてよかった」という声が挙がり、多様な意見や考え方があって良いという認識と個々の意見を尊重する姿勢が伺えた。これは附属小学校で常日頃から繰り返し行われている他者理解を重視した学習指導や生活指導の在り方、そして仲間の声を活かす活動の多さが要因となっているのではないかと考えられる。

以上のことから、同一作品、同一段落に対しても子どもの受け取り方や解釈は様々であり、その多様性を良しとする授業展開と学級風土が子どもの感受性の高まりを生じさせているように感じられた。また、全体で各意見を共有する一斉授業の効果としては、子どもたちに幅広い解釈の可能性を提示し、自己決定を行う際の選択肢を広げていく働きを含んでいるのではないかと示唆される。

附属小学校で二年間のインターンを通じて、児童の一人ひとりの意見の引き出し方、問題解決型の学習形態、協同的な学びの場の築き方など数多くの学びを得る事ができた。今後、インターンで得たこれらの学びを教育現場で還元させていきたいと思う。

定期テストの分析から考察される 英語学習初期に見られる間違いとその解決策

田澤希 (比較社会文化学専攻英語圏・仏語圏言語文化コース 博士前期課程 2 年)

1. テーマ

新学習指導要領の施行により、平成 23 年 (2011 年) 4 月から、小学校第 5 学年及び第 6 学年で外国語活動が導入されており、現中学校第 1 学年の生徒は、ある程度英語に触れてきていると考えられる。しかし、新学習指導要領で定められている外国語活動の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」であり、基本的に小学校の段階では、英語の文字や文法事項の学習は行われていない。

生徒が本格的に英語を学び始めるのは、中学校に入ってからであり、多くの生徒はそこで初めて英語の文字や文法を学ぶことになる。しかし、生徒が新たな言語である英語を学習していく過程において、しばしば混乱が見受けられる。

そこで、英語の学習を始めて間もない中学校第 1 学年の生徒が、どのようなことで混乱し、間違いやすいのかを明らかにしたい。そして、その間違いに対する解決策を探りたい。

2. 目的

英語学習初期に生徒が間違いやすい事柄を把握し、検討していくにあたり、これまでの中学生への指導経験から、①一般動詞と be 動詞の混同、②一般動詞への三人称単数現在の s の付け忘れが見られると予想される。実際に以上の 2 点が見て取れるのか調べるため、中学校第 1 学年が受験した定期テストを分析する。そして、生徒が間違いやすい問題を把握した上で、その要因を分析し、さらには今後の指導に向けた解決策を考察する。

3. 方法

分析対象としたテストは、お茶の水女子大学附属中学校第 1 学年が 2013 年度に受験した定期テスト 2 回分である。前期期末テスト (2013 年 10 月 2 日実施、112 人受験) と後期中間テスト (2013 年 12 月 4 日実施、112 人受験) を分析した。本研究では、その中の 4 題を取り上げた。

4. 結果

2 回のテストにおいて、ともに①一般動詞と be 動詞の混同、②一般動詞への三人称単数現在の s の付け忘れが見られた。前期期末テスト大問 5 の問 2 は、世界の友だちから届い

た自己紹介文を読み、その内容に関する問答文を完成させるという問題である。質問文と解答例は、以下の通りである。

- | |
|--|
| (1) What does Johan do after school?
He plays soccer.
(2) What club does Sergey belong to?
He belongs to the wrestling club.
(3) What does Liliana play?
She plays the accordion.
(4) How old is Sung-hee?
She is thirteen years old. |
|--|

誤答として、以下の解答が見られた（カッコ内は誤答人数を示す）。

- | |
|---|
| ① beong のみ s なし (23 人)
(1) He plays soccer. (2) He <u>beong</u> to the wrestling club.
(3) She plays the accordion.
② play、belong とともに s なし (16 人)
(1) He <u>play</u> soccer. (2) He <u>belong</u> to the wrestling club.
(3) She <u>play</u> the accordion.
③ is belong (2 人)
(1) He plays soccer. (2) He <u>is belong</u> to the wrestling club.
(3) She plays the accordion.
④ is play、is belong (1 人)
(1) He <u>is play</u> soccer. (2) He <u>is belong</u> to the wrestling club.
(3) She <u>is play</u> the accordion. |
|---|

前期期末テスト大問 13 は、Mike の一週間を表した表の中から 3 つを選び、それを英語で表現する問題である。生徒は以下の 7 つの解答例の中から、3 つを書くことになる。

- | |
|---|
| (1) Mike cleans his room on Sunday.
(2) Mike reads a novel on Monday.
(3) Mike plays the guitar on Tuesday.
(4) Mike practices basketball on Wednesday.
(5) Mike does his homework on Thursday.
(6) Mike goes to the library on Friday.
(7) Mike goes shopping on Saturday. |
|---|

生徒の誤答は、以下の通りであった。

- | |
|--|
| ① 主語を Mike ではなく、I とする (41 人)
(例) <u>I</u> clean my room on Sunday.
② 3 つの文うち、1 つでも一般動詞に s を付けていない (18 人)
(そのうち、3 つとも s を付けていない生徒は 7 人)
(例) Mike <u>clean</u> his room on Sunday. |
|--|

後期中間テスト大問 6 の問 2 は、ネパールでのボランティア活動に関する英文を読み、本文の内容に関する質問に答えるという問題である。質問文と解答例は、以下の通りである。

(1) What is the name of the capital city of Nepal?

It is Kathmandu.

(2) Does Nepal have a lot of rain in summer?

Yes, it does.

(3) Does Dorothy go to Nepal in summer?

No, she doesn't.

生徒の誤答は、以下の通りであった。

(2) and / or (3) の質問文に is で答える (12 人)

(2) Yes, it is.

(3) No, she isn't.

後期中間テスト大問 13 は、2 人の先生に関するメモからひとつを選択し、その先生を紹介する英語を 4 文で書くという問題である。＜~~✕~~EA＞＜~~✕~~EB＞それぞれの解答例は、以下の通りである。

＜~~✕~~EA＞ She is from Gunma.

Her birthday is April thirtieth.

She is interested in nature.

She likes cats.

＜~~✕~~EB＞ She is from Tokyo.

She belongs to the table tennis club.

She likes skiing.

She is good at sudoku.

誤答には、以下のものが見られた。

① 1 つでも一般動詞に s を付けていない (46 人)

＜~~✕~~EA＞ She like cats.

＜~~✕~~EB＞ She belong to the table tennis club.

She like skiing.

(そのうち、belong のみ s を付けていない生徒は 28 人)

② is belong (9 人)

＜~~✕~~EB＞ She is belong to the table tennis club.

③ is like (3 人)

＜~~✕~~EB＞ She is like skiing.

5. 考察

以上の結果から、英語学習初期において、①一般動詞と be 動詞の混同、②一般動詞への三人称単数現在の s の付け忘れが見られることが確認された。特に一般動詞 **belong** の使用において、混乱が生じているようである。①一般動詞と be 動詞の混同に関しては、他の一般動詞 (**like** や **play**) では混同していないが、**belong** では **is belong** としている生徒が見受けられた (前期期末テスト大問 5 の問 2、後期中間テスト大問 13)。この要因のひとつとして、**belong** = 「所属している」という日本語につられてしまった可能性が考えられる。

②一般動詞への三人称単数現在の s の付け忘れに関しても、**like** と **play** には s を付けているが、**belong** には付けていない生徒が非常に多く見られ、その中には高得点者も含まれていた (前期期末テスト大問 5 の問 2、後期中間テスト大問 13)。この要因として、**belong** は **like** や **play** よりも使用頻度が低く、生徒が **belong** を一般動詞としてあまり認識していないことが考えられる。

生徒にとって理解しにくい **belong** をマスターさせるためには、音読練習が欠かせないと思う。スピーキングできないものは、ライティングもできないので、まずは英語の音で言うことができるようにし、それから文字で書く練習に繋げていけば、スムーズに習得できるのではないかと考える。**belong** をマスターするために、(資料) のような補助プリントの使用を提案したい。このプリントを使い、生徒に **I belong to ~. He belongs to ~.** などの文を何度も発話させる機会を与えることで、**belong** の用法の内在化を図ることができると考える。

①一般動詞と be 動詞の混同に関して、**belong** 以外の一般動詞でも be 動詞と混同してしまい、**is like**、**is play** としてしまった数人の生徒は、根本的に一般動詞と be 動詞の区別ができておらず、それぞれの構文の理解ができていないと考えられる (前期期末テスト大問 5 の問 2、後期中間テスト大問 13)。このような生徒に対しては補習を行い、授業で学習した一般動詞と be 動詞それぞれの文の作り方や構文をもう一度復習させ、しっかりと基礎知識の定着を図る必要があると考える。

①一般動詞と be 動詞の混同は、疑問文とその答えにおいても見られた (後期中間テスト大問 6 の問 2)。「**does** で聞かれた疑問文に対しては、答えの文でも **does** で返す」との指摘が授業時にあったが、答えの文で **is** を用いている生徒が存在した。このような生徒に対しては、機械的に「**does** で聞かれたら **does** で返す」という決まりを認識させる必要があるが、それだけでは不十分であると考え。実際に、**Does she ~? Yes, she does. / No, she doesn't.** などの問答文を自問自答形式で何度も口に出して練習したり、友達同士でお互いに尋ね合ったりすることで、一般動詞と be 動詞を混同することなく、正しい応答を習得できるのではないかと考える。

今回、中学校第 1 学年の 2 回のテストを分析した結果、一般動詞 **belong** の使用が生徒にとって難しいということが明らかになった。第 1 学年で学習する一般動詞の数はそれほど多くなく、今回明らかになった生徒が習得しにくい動詞は **belong** のみであった。しかし、生徒はこれから第 2 学年、第 3 学年と英語学習を進めていく中で、新たな一般動詞を学習していく。その中で、**belong** のように生徒にとって理解しにくく、間違えやすい動詞が他にも存在するのか、今後明らかにしていく必要があると考える。

（資料） 生徒の苦手を克服するための補助プリント

一般動詞 **belong** の用法をマスターしよう！！

1. 自分の所属している部活動を言ってみよう！

（例）I belong to the baseball club.

2. 友達に所属している部活動を聞いて、その結果を表にまとめてみよう！

（例）A: What club do you belong to?

B: I belong to the badminton club.

name				
club				

3. 2 の表を使って、友達の所属している部活動を紹介してみよう！

（例）Taro belongs to the tennis club.

中学校数学科における間違いパターンの意識と解法の定着

芹澤由紀（理学専攻数学コース 博士前期課程 2 年）

1. 研究の必要性

中学校高校における問題演習または試験の後には間違えた問題の直しが課せられることが多い。問題を解き、答え合わせをする、または試験を受ける、そして直しをするという一連の流れが形式的なものにならず、生徒の数学への理解や学力定着を助ける課題となるために「直しと間違いの分析をする」ことが、解法の定着将来的には生徒の学力定着にどう関わるのかを調べる。

2. 目的

問題集課題の直し取り組みと学力テストの結果、及びテスト直しノートでの間違いの自己分析と試験結果の関係を探り、直しの指導、課題の出し方、授業中の解説の方法等に反映させる。

3. 仮説

【仮説Ⅰ】問題集課題の直し取り組みと学力テストの結果には相関がある。ただし、直し取り組みの指標として、次項に挙げる基準での得点を用い、学力テストの結果は数学の総得点を指標とした。

【仮説Ⅱ】テスト直しノートでの間違いの自己分析によって、次回以降の試験で同様の間違いが減る。自己分析の指標として次項に挙げる基準での得点を用いた。

4. 方法

【調査Ⅰ】問題集課題の直し取り組みと学力テストの結果について

(1) 対象：お茶の水女子大学附属中学校 2012 年度 3 年生 4 学級（第一回 126 名，第三回 125 名）

(2) 対象学力テスト：第一回 2012 年 4 月 12 日実施 B4 両面 2 枚、大問 18 題
第三回 2012 年 8 月 30 日実施 B4 片面 3.5 枚、大問 16 題

(3) 対象問題集：第一回学力テスト範囲「1, 2 年の重点確認」
第三回学力テスト範囲「最新高校入試問題集 2013 年度用」正進社

(4) 直し取り組み得点基準：

- 0...答え合わせ，直しをしていない
- 1...正答のみを書いている
- 2...途中式まで書いている
- 3...別のページに解き直しをしている
- 4...自分なりの解説をつけている
- 5...全問正解である

【調査Ⅱ】テスト直しノートと解法定着について

- (1) 対象：お茶の水女子大学附属中学校 2013 年度 2 年生 1 学級 (31 名)
- (2) 対象試験：2012 年度前期中間考查、期末考查、後期中間考查、期末考查
- (3) 自己分析得点基準：
 - A(40)...直し、分析をしている
 - B(30)...一部分析をしている
 - C(20)...直しのみ
 - D(10)...正答のみ

5. 結果

【調査Ⅰ】学力テスト、直し取り組みともに、平均点+2 標準偏差以上を H グループ、平均点-2 標準偏差以下を L グループ、その他を M グループとしてグループ分けを行った。その結果、第一回学力テストでは H グループ、L グループがともに 4%、M グループが 92%となり、直し取り組みでは H グループが 0.8%、M グループが 97.6%、L グループが 1.6%となった。第三回学力テストでは H グループが 0.8%、M グループが 96%、L グループが 3.2%となり、直し取り組みでは H グループが 2.4%、M グループが 95.2%、L グループが 2.4%となった（表 1 参照）。第一回、第三回ともに問題集の直し取り組みと学力テストの結果について緩やかな正の相関傾向が見られた（グラフ 1、2 参照）。

【調査Ⅱ】試験の得点と自己分析の得点の比較では全体に共通する傾向は見られず、個人差のある結果となった。自己分析の得点と次回試験での間違えた問題の種類（符号、分数式、変域、記述等）を比較すると、分類が A または B の生徒のうち前回間違えた要因による間違いが減った生徒と同じような間違いを繰り返してしまう生徒の両者が存在した。

6. 考察

【調査Ⅰ】第一回、第三回ともに問題集の直し取り組みと学力テストの結果について緩やかな正の相関傾向が見られたことから、問題集課題で直しをすることで学力テストの結果にある程度結びつくことが考えられ、仮説Ⅰは支持された。これは直しをし、解説を読むことで問題と解法が印象に残った結果であると考ええる。全問正解でなく直し取り組み得点が特に高い生徒は、カラフルなペンで解法やポイントをノートにまとめていた。このことから、直し取り組みには書くことが好きであるという生徒の好みも影響していると言える。学力テストで H グループまたは M グループ上位となった生徒は、直し取り組みでは必ずしも H グループまたは M グループ上位とはなっていない。これらの生徒の中にやり直しや解説はつけず、間違えた箇所のみを訂正している生徒がいたことから、どこでどう間違えたのかを判断し直すことができたため、直し取り組みの得点としては高くならなかったと考えられる。一方学力テストが L グループの生徒は直し取り組みの得点も低いことから、こういった生徒は数学自体に抵抗感を感じている可能性があり、適切な動機付けを与えることが重要であると考ええる。

【調査Ⅱ】学級全体に共通して見られる傾向はなく、間違いの分析と試験の得点の関係には個人差があることがわかった。この結果には自己分析の得点基準が影響していると考えられる。自己分析の得点基準は先に挙げた通りだが、この基準のうち分析に関わる A、B は間違いの数に対してどの程度分析を行っているかを評価するもので、分析内容の程度までは区別することができない。実際、文字式の計算で計算結果が $\frac{2x+3y}{4}$ となる問題で $\frac{x+3y}{2}$ としてしまったときの分析として、「計算ミス」「約分ミス」「3yが2で割れないから約分できないのにしてしまった」等内容の程度にばらつきが見られた。分析を「〇〇ミス」ではなく「〇〇とするとところを□□としてしまった」と詳しく書いている生徒は、次回以降の試験で同様の間違いが減る傾向があることがわかった。このことから、間違いの分析をさせる場合にはできるだけ詳しく分析させ、生徒が自分の間違いのパターンを意識できるようにすることが重要であると考えられる。

7. 今後の課題と提案

【調査Ⅰ】

直し取り組みの得点基準で、全問正解を最高得点の5としたことで学力テストとの比較に影響を与えてしまった。影響を最小限にするためには全問正解の場合の得点をどう設定すれば良いかを探ることが今後の課題である。

【調査Ⅱ】

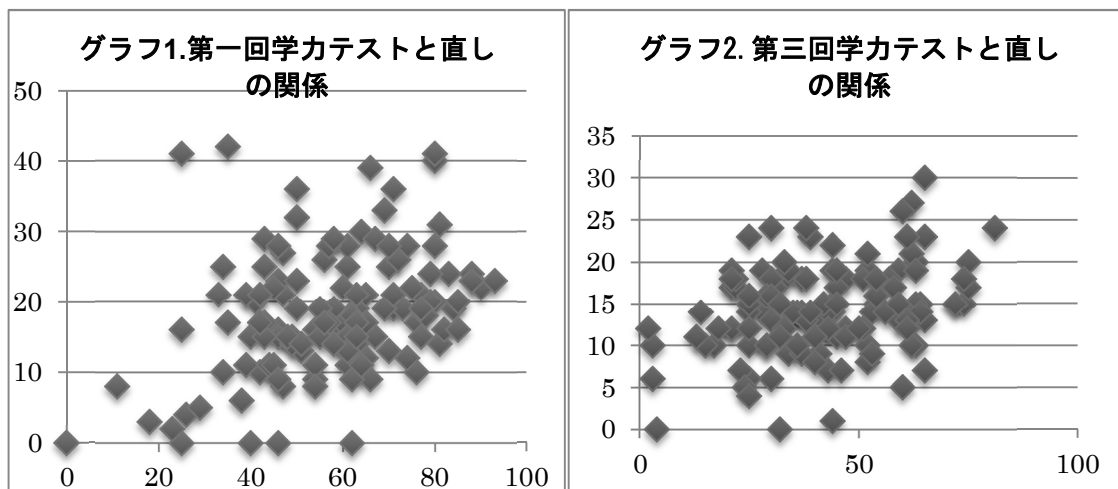
調査Ⅱで用いた自己分析の得点基準の設定方法では分析内容の程度までは区別することができない。今後同様の調査を行う場合には内容の区別まで含めた得点基準で行いたい。

【調査Ⅰ】【調査Ⅱ】に共通して、直し取り組みまたは自己分析の分類基準の検討が今後の課題である。また、生徒によって自己分析の内容にばらつきがあるため、教師が直しを含めた自己分析の方法を示すことが効果的ではないだろうか。その提示の一つの例として、「間違いパターン分析シート」を提案する（資料1参照）。「間違いパターン分析シート」を問題集であれば単元ごとに、試験であれば試験用紙1枚ごとに提出させ、学級あるいは学年全体に共通する間違いや重要だと考えられる間違いを授業時に紹介し注意を促す。このような振り返りを続けることによって、よくある間違いの例や自分の間違いのパターンを意識させることが解法の定着、将来的には学力定着に繋がると考える。

8. 資料【調査Ⅰ】

	満点	平均点	標準偏差	H グループ	M グループ	L グループ
第一回学力テスト	100	57.3	17.7	4% (5/126)	92% (116/126)	4% (5/126)
直し取り組み	50	18.3	8.9	0.8% (1/126)	97.6% (123/126)	1.6% (2/126)
第三回学力テスト	100	42.2	17.3	0.8% (1/125)	96% (120/125)	3.2% (4/125)
直し取り組み	30	14.2	5.4	2.4% (3/125)	95.2% (119/125)	2.4% (3/125)

表 1. 学力テストの得点、直し取り組み得点によるグループ分け



(資料 1) 間違いパターン分析シート

_____ 年 _____ 組 _____ 氏名

_____ 期 _____ 試験 _____ 科目

(問題集の場合) _____ 章「 _____ 」 (_____ ページ)

間違えてしまった問題を 1 問選んで、どうして間違えてしまったのか考えよう。

問題: _____

×間違えてしまった解き方

○正しい解き方



間違えてしまった理由を考えよう。

質問や感想

小学校「しぜん」における生き物・植物との関わり

—観察カードの分析から—

塩野入愛（人間発達科学専攻保育・児童学コース 博士前期課程 1 年）

1. 問題と目的

お茶の水女子大学附属小学校では、自然も多く、虫やカエルなどの生き物もよく見られる。また、木の実などの植物についてもよく目を向けている子どもも多い。こうした校内での自然を発見し、休み時間等の間も植物や虫さがしをして楽しんでいる姿がよく見られ、生き物・植物が子どもの生活の中に身近なものとなっていると言える。また、自分で野菜の栽培（トマト、ナス、オクラ）も行い、種の段階から実になるまでの過程を見つめ、また収穫につながる満足感も体験している。

通常、「しぜん」（理科）の授業は、小学校 3 年生から本格的にスタートするが、この学年では、2 年生の段階から「しぜん」の時間を設け、植物などの観察を行っている。こうした時間を時間割の中にしっかりと位置付けていくということにより、しっかりと落ち着いて向き合う機会になるのではないか。体系的な知識・技能をより一層求められていく理科教育以前の 2 年生として、観察対象をどのような視点で見て、どういったことを考えていくのかという点は、3 年生以降においてもつながっていく大切な側面である。

そこで、現在 2 年生の子どもたちが書いている観察カードによる分析から、観察対象をどのような視点で見て、どのように向き合っているのかを検討する。

2. 方法

2013 年 5 月から 10 月までの「しぜん」の授業での 2 年生の観察カードから分析を行う。観察カードは文章を書く部分、絵を描く部分に分かれている。文章の記録内容からどのような特徴があるのかを分析する。絵は子どもが何に注目しているのかという点について分析する際に参考にする。

なお、授業内容としては、5 月から 9 月までの間には栽培している野菜や、大学キャンパス内で見つけた植物（タンポポ等）、オタマジャクシ等学内で見つけたものの観察を中心に行い、10 月からは「モミジやアオギリの種をくるくる飛ばすにはどうしたらよいか」といった、実験的な内容も少しずつ導入されている。

3. 結果

子どもの書いた観察カードから、2 年生の子どもたちがどのような観点から記録を書いているのかを見ていくと以下のような点が見られた。まず、観察対象である植物や生き物に対する共感性や思いといったもの、次に観察対象の特徴をよく見て捉えているもの、また、こうした生き物や植物が将来どのように成長するのかといった予想を立て推測しているものがある。さらに、そうした予測や疑問から自分で調べたことを記録しているものもあった。

こうした子どもたちの観察対象への視点は、実験的な内容を扱った際にも関連し、繋がっていく。

3-1. 観察対象への思いから

ここでは、子ども自身の観察対象への思いが中心となっている。

【例 1】5 月 8 日（水）タイトル：おたまじゃくし

わたしはおたまじゃくしをかきました。いちばんのポイントは、おたまじゃくしに④が二本か 1 本できました。だからさっき、「足ができておめでとう」とやりました。

例 1 のように、観察している対象への共感性が見られるような記録もある。また、現在 2 年生はオクラ、トマト、ナスをそれぞれ選んで育てているが、自分の育てている植物に名前を付けたことを書いている例もあった。育てている植物を見て「こんなに大きくなった」と喜ぶ姿も多い。

また、そうした見て、感じた時の充実感を、観察カード全体を使って表そうとしている姿もある。例 2 は大学講堂前のキンモクセイを観察した際のカードである。

【例 2】10 月 8 日（火）タイトル：キンモクセイ

キンモクセイをかんさつしてみたら、いいにおいでとてもきれいでした。わたしはキンモクセイのまん中にある、小さい丸いものは何だろう。たねなのかな？と思いました。

例 2 のように、自分のスケッチや感想だけではなく、実際の花を観察カードに貼り、花をすりつぶして色づけしたものも残している例もある。このように、観察対象への思いから、様々な感想や記録の仕方が見られる。

3-2. 対象の特徴から

記録を見ていると、よく見たときにどういう特徴を持っているかということを中心に書く場合も多い。また、においをかいでみたり、触ってみたりと、五感で感じた特徴についてまとめている。

【例 3】10 月 4 日（金）タイトル：レモン

レモンの上のくきには、とげがありました。においは食べたらすっぱそうなかんじなにおいでした。まだちょっとみどりのところがありました。こんどいったとききいろくなっているのをとりたいたです。

例 3 のように、とげがある、緑色であるという視覚的な視点からの特徴、匂いがすっぱい匂いであったという嗅覚的な特徴、といった観察対象の細かな特徴をしっかり見て感じて押さえている。

3-3. 推測したことから

上記のように、特徴をよく見て観察すると同時に、将来この生き物がどのように育つか、どのように変化するか、この部分は花のどの部分なのか等、予想を立てている観察記録もある。

【例4】5月29日（水）タイトル：タンポポ

わた毛のよう……。それはタンポポの花の下のおぶん。みどりのようなものがたねだと思う。花びらがわた毛だと思う。

例4からは、タンポポの花の一部から、それぞれの部分がこれからどのように育っていくのかを考えている様子がわかる。

1学期の前半5月にはオタマジャクシの観察を行ったが、その際、ちょうどオタマジャクシに足が生えかけていたため、もうすぐでカエルになりそうだ、と予測しているものもあった。このように、今見える姿だけではなく、将来的な予想を立てて記録しているものも見られる。

3-4. 調べたことから

子どもたち自身の疑問から、例5のように本を使って調べたことについて記録している例もあり、さらに知りたいという意欲につながっていると言える。

【例5】9月13日 コオロギの観察

ぼくはオスとメスのちがいをしらべました。メスとオスのちがいはしっぽの線のかずがちがうこと。オスが2本オス（メスの間違いと見られる）が3本です。

添付資料5のように、絵としてはそのままのコオロギを記録しつつ、上記に見られるように、予測を立て、そこから疑問に思ったこと、さらに知りたいと思ったことここでの内容が繋がっているのではないかと考えられる。

3-5. 自分で試したことから

さらに、10月以降では、こうした観察が中心の授業から実験的な内容も盛り込まれていた。ここから観察カードのタイトルも「みつけた、みつけた、かんがえたカード」から「じっけん・はっけん」となる。

例えば10月22日では大学キャンパスにモミジを取りに行き、教室に戻った後モミジの種を高いところから落とすとどのように飛ぶか、どうしたらくるくるときれいに落ちるかを試す、という内容を扱った。そこで子どもたちの発見として、例6のように①種の色によるまわり方の違い（緑色の種は回らないが赤や茶色の種なら回る）、②種を半分にちぎってから落とすとよく回る、という二点がある。その他にも、ななめに回る、どうしてこうまわったのか、など様々な観点から記録している。

【例 6】10 月 22 日 (火) タイトル：くるくるまわるたねのひみつ

はっけんは二つでやるとそのままだけど、一つでやると二回てんはんします。みどりは二つも一つもまわりませんでした。(すこしまわった)

例 6 では半分にしぎった種だと回転しながら回り、そのままの状態の種だとあまり回らなかったと記録している。こうした記録は、実験的な内容ならではの、自分で考え、積極的に動いている様子がわかる。子どもたち自身で、色の違いに着目したり、種を半分にちぎったり、様々な方法で試している。そのうえでよく見て、考えていることがわかる。

4. 考察

観察カードを見ていると、通常、3 年生以降で求められていく理科的な視点だけではなく、様々な視点で観察している様子がわかる。生き物に対して「おめでとう」という共感性を持つことや、育てているものに対して愛着を持つこと、こうした対象への思いがあるからこそ、対象の特徴を捉えていくことに繋がるのではないか。

「特徴を捉える」、という観点では、「見る」という視覚的観点だけではなく、触った感触、匂いなど、様々な観点から対象を感じ、捉えていると言える。

「推測する」という面では、自分の今までの経験から知っていることも含めて予測を立て、よく考えて記録を書いていることがわかる。

それに加え、疑問に抱いた点については自ら積極的に調べたりしている姿もよく見られた。不思議に思ったり、考えたり、関心があるからこそその記録であると言える。

後に、自然物の観察から発展した内容を扱った際にも、よく見てそれぞれに工夫して種のまわり方を説明しようとしている。実際の授業中も様々な方法で種を回そうとしている姿があり、その根源として関心を持って夢中になって取り組むこと、不思議だ、どうして、と疑問を持つことが大切なのではないだろうか。

「思いを寄せること」、「特徴を捉えること」、「推測すること」、「調べること」、「試すこと」、主なものとして計 5 つの観点をここでは取り上げたが、観察カードを見ているとどの観点も入り混じっているものが多い。たとえば栽培しているナスやトマトやオクラの場合、葉の色や形、「毛がはえている」等の特徴を押さえつつ、「かわいい」、「早く食べてみたい」といった子どもの植物への思いが同時に表れているものなどがある。こうしたことから、これらの観点は子どもたちにとって、同時進行的に受け止められ、それぞれが相互に関連しあっているのではないかと考えられる。

5. 今後の課題

生き物・植物に関しては子どもたちの間でも関心度の個人差が大きい部分でもある。実際、植物は大丈夫であっても虫は苦手、という子どももいる。こうした苦手だと感じている子どもの記録を考察し、また授業時間内での姿勢を考慮した上で継続的に追うことによって、子どもが主体的に楽しんで観察に臨めるような環境の整備や働きかけを考えていくことが可能になるのではないかと考える。

みつめた、みつめた、かんがえたカード

日にち: 5月8日(水)
ばいよ: 宗子

サイトル おたましにくし



おたましにくしができました。
いろはののりテープはおたましにくし
に④がはかれました。またかたす。
足がきいておめでしたとりました。

かきました
135.8

添付資料 1 例 1 : オタマジャクシ

みつけた、みつけた、かんがえたカード

日にち: 10月8日(火)
ばい: とうとう

タイトル モモクセイ

ほんもの

モモクセイをついた。

みつけた
13.10.9

モモクセイの花をみつけた
みつけた。モモクセイの花は
花のまじりにある。ミミズは
ミミズはミミズと見えた。

添付資料 2 例 2 : キンモクセイ

みつけた、みつけた、かんがえたカード

日にち: 10月 6 日 (金)

ぼんしゅ 次郎

タイトル しもん



しもんのうの上のくまにはとしかいあり
ました。にないは食がた。おはら
なかんい。なにかい。で。また。な
と。み。し。の。と。さ。か。い。ま。し。た。
きん。い。た。と。さ。い。く。と。い。の。を
と。い。て。い。す。

おみまし

添付資料 3 例 3 : レモン

ひつけた、みつけた、かながえたカード

日にち：5月29日(水) |
ばし：大空クラブメント

タイトル
タノボの花

わたくしの花
わたも たをる
そつ
わたしは
それ

わたしのはな
それはタンポポのたのふりふん
みどりのにやなものかたわたと
思ふにきうが わたくしとは思ふ
まごころあふいてりふれ

わたしの花をさがす

添付資料 4 例 4 : タンポポ

みつけた、みつけた、かんがえてカード
日：9月13日（金）

はくはオスとメスのちがいを しらべました。メスノオスのちが いはしっぽの長さのちがいがち からニトノオスから2本オス から3本です。	 オス	 メス
--	---	---

添付資料5 例5：コオロギ

[illegible]

添付資料6 例6：くるくるまわるたねのひみつ

高等学校保健体育科における運動の苦手な生徒への支援-授業実践を通して-

丸山実花（比較社会文化学専攻舞踊・表現行動学コース 博士前期課程 1 年）

1. はじめに

運動が好きではない生徒や苦手になる生徒は、どの学校にもみられる。特に、女子生徒にはこの傾向が強いといわれている(文部科学省平成 25 年度全国体力・運動能力、運動週間等調査結果より)。お茶の水女子大学附属高等学校にも、運動を苦手と感じていたり、体を動かすことに気分が乗らなかったりする生徒がいないわけではない。このようなことを感じる生徒に対して、運動することの楽しみを味わい、生涯にわたって健康な生活を過ごせるよう、支援が必要である。そのためには、教材や提示の仕方など、教師行動に関して様々なことに対して、工夫することが考えられる。ただマニュアルどおりに授業を行ったり、部活動のような指導をするのでは、運動嫌いや体育嫌いを助長してしまう可能性がある。体育の授業において、どのような工夫ができるかを具体的に考えたい。また、それを実践することで、有用性も考えていきたい。

2. 目的

保健体育の授業を通して、運動が苦手な生徒に楽しく運動ができるような手立てを考え、実践し、再検討することで、今後の保健体育授業づくりに活かす。

3. IT を通して

○ 参加授業

お茶の水女子大学附属高等学校 保健体育（体育）1 年生

種目：バスケットボール（IT として参加）

○ 生徒の様子

レイアップシュートの足さばきと手を下から上へと動かす動作が連続できずに苦戦する生徒が多く見受けられた。足はどちらの足から踏み切ればいいのか、どのタイミングで大きくジャンプすればいいのか、どこからはじめたらいいのか、わからずに勢いでやろうとする姿や、投げやりにボールを投げる姿があった。また、通常は下から上へとボールをこすりあげるように手を運ぶのだが、頭上からハンドボールを投げるようにしていたり、両手で一緒にボールを持ち、投げていたりする姿があった。このように、どこを意識していいのかわからず、混乱している生徒の姿があった

○ 助言

上記のような動きをしている生徒に対して、「スカートめくりをするようにやってごらん」という助言をした。これは、筆者の口から咄嗟に出たものであったので、有用性はわからない。しかし、手を下から上へと大きく、しかも手のひらが上で行う動作というのは、スカートめくりくらいしか思いつかなかった。



図 1 授業の様子

○ 結果

生徒は「スカートめくりい？」と笑いながらも、意識して身体を動かした。すると上から押し付けるようにしたり、両手一緒に投げていたボールを、きれいに空中へと投げ出すことができた。さらに、手のことをあまり考えなくてよかったせいなのか、それまでは勢いだけでやっていた足の運びもスムーズであった。

○ 考察

以上の経験から、運動が苦手な生徒に対しては以下の2点に注意する必要があるようだ。

● イメージ化させる（表象化）

運動の例示を見せることは大切である。しかし、運動が苦手な生徒は、例示されたきれいな完成系の運動を頭でイメージすることができても、それを自分の体に落とし込めないということが推測される。

そこで、その運動をイメージ化する手立てが必要だ。今回は「スカートめくりをするように」という言葉の力によってイメージ化を促した。

● 次元をさげる（特に協調運動が苦手な生徒に対して）

運動するときにはポイントを押さえて指導することが必要になる。しかし、足のこと、手のこと、距離感など考えないといけないことが多くありすぎると、身体は思ったように動いてくれないようだ。諸種の別々の動作を1つにまとめる運動のことを協調運動というが、その協調運動が苦手な生徒は特に、手は手だけで何度練習しても、すべてを一緒に合わせるとできなくなってしまうことも多い。

そのときは、体の動きを日常の動作などに置き換えて、頭の中でイメージを作らせる、つまり、ひとつ次元をさげることによって、生徒は身体をうまく操ることができるようだ。

4. 実践報告

上記の2点を視野に入れて、実際の授業作りに活かした。詳細は実践1、2を参照。

5. 考察と課題

運動が苦手な生徒にとって技能の習得は大きな壁になりかねないが、イメージ化させることや次元を下げるという指導側の支援があることにより、改善の可能性が示唆された。特に今回の実践においては、次元を下げて日常生活動作に置き換えて提示することに効果がみられた。

今回は、体育の実践の中から運動の苦手な生徒への指導方法の糸口を見つけ、それを活かした実践を行った。その結果、どの生徒も技能そのものを楽しんでいる様子が見受けられた。

技能習得のために、部活動のようにただ何回も基礎練習を繰り返すのでは、飽きてしまったり、嫌気がさしてしまったりして、より苦手意識を助長してしまうかもしれない。そこで、ゲームのルールを工夫することや、ミニゲームとして習得したい技能が練習できるような場をつくってあげることも、ひとつの工夫になりそうだ。

また、その技能がゲーム場面においてどのような役割を果たすのか等の説明を加えることで、

生徒の取り組む姿勢や意識も変化する可能性がある。その部分の助言をしていくことも視野に入れたい。

ところで、今回は習得する「技」に注目した実践となった。しかし、体育の授業においては、技の習得だけが目的となっているわけではない。技だけに着目するのでは、体育授業の良さが活かされない。友人と一緒に協力して行う楽しさや、自己の課題を見つけて解決しようとする中で、自分を見つめ直す機会になったり、自己を高める方法を知ったりと、体育を“通して”様々なことが学べるのもひとつの良さである。今後は、このような体育を“通した”学びにも着目した体育授業を考えていきたい。そのために、体育で行われている内容そのものに着目するだけでなく、授業前後の生徒の様子や、生徒間の関わりの様子についても着目していきたい。

【実践 1】トゥキックの習得（キックベースボール(球技：ベースボール型)）

○授業の工夫

- ・ ボールとあたるつま先の部分に、蛍光色の丸いシールをつけた。
→ボールとあたる部分がどこなのかを視覚的にわかるようになった。また、シールがついていて、いつもよりもつま先部分に意識がいくのではと考えた。
- ・ 蹴り方を形式化した。(ボールを置き、3歩下がる→蹴る足のつま先を床にトントン、と打つ→そのまま蹴り足をひき、ボール横に軸足がくるように2歩で蹴る)
→形式化することで、慣れていない「蹴る」動作の「形」のようになり、蹴る感じをつかめるのではないかと考えた。床にトントン、と打つ動作をすることで、つま先を意識させたり、また、3歩の距離を2歩で行くことで、自然と片足に重心を寄せられ、勢いも勝手につくようにした。ここから入ることで、遠くに飛ぶボールに興味を感じたり、少しコツをつかむだけで簡単に蹴ることができることを感じてほしかった。

① 生徒の様子

ボールが遠くに飛ぶ様子を見て、うれしそうにする様子が見受けられた。つま先でしっかりとボールをとらえており、空振りする生徒はいなかった。蹴る時にしっかりと片足に乗っていて、ぐらついて不安定な状態で蹴りにはいる生徒もいなかった。室内だったため、飛びすぎて反対側の壁まで到達する生徒もいた。向かい合う形で実践したため、お互いのボールの軌跡をみながら「すごい」「よく飛ぶね」などと声を掛けていた。また、実践していく中でだんだんと自分なりにやりやすい蹴り方がわかってきたようで、示した形式を簡略化したり、なくしたりする姿があった。しかし、中にはボールの上をとらえてしまい、遠くまで飛ばないことのある生徒もいた。

② 考察

シールを貼ったことで、つま先に意識を向けられたかは定かではない。しかし、つま先にシールを貼るという作業を経たことが、生徒にとって蹴る位置を意識するひとつの効果であった可能性はある。どちらかといえば、形式化したことのほうが、つま先を意識するポイントとなっていたようだ。つま先が自然とボールと接地するような型だったからだ。形式化することで、

個人の「蹴り」の可能性を狭めてしまうという懸念もあるが、ボールを蹴る経験が少ない生徒に対しては、形式を提示することもひとつの有効な手段であるように感じた。形式から自分なりに蹴りやすい方法へ転じていく様子もみられたことから、蹴る感覚をつかむ手段として形式化を入り口にする 것도方法の1つであろう。

【実践2】ランニングマンの習得（ダンス(現代的なリズムのダンス)）

○ 授業の工夫

- ・ランニングマンの動きを、《足じゃんけんの「チョキ」》と《ケンケンパーの「ケン」》に分解して指導。先に足の動きを伝え、そこに手や体幹の動きを付け足したり、回転する、向きを変える等をしていった。（参考：『明日からトライ！ダンスの授業（大修館書店）』）→ただ例示を見せて、ポイントを口で説明して行うだけではイメージもうまくつかめずに混乱してしまうのではないかと考えた。特に重心の移動が難しく、ぎこちない動きになってしまいがちだ。また、ダンスに抵抗を感じている生徒も、簡単な動きの組み合わせで踊りになるという発見につながれば、苦手や嫌いを改善する糸口になるのではと考えた。

1. 生徒の様子

「技」の習得が好きなのか、最初に明言していたためか、積極的に動く生徒が多くみられた。はじめは戸惑ったり、首をかしげていたりしていたが、何度か繰り返したり、スピードを落として練習したりしたこともあり、全員が難なく習得していた。重心移動が難しいのだが、どちらの足に乗せるか迷う様子は見受けられなかった。足以外のことも考える余裕のある生徒は、自分なりに手や体幹を動かしていた。創作の場面では友人と動きながら考える姿がうかがえた。互いちがいにしたり、手を合わせたりと、それぞれの組に工夫が見られた。

2. 生徒の反応(学習カードより)

- ・ダンサーの人の難しそうな動きも分解すると単純な動きなのだなと思った。
- ・リズムを感じて踊ることが出来た。もっといろいろなふりを知りたい。
- ・今回もペアの友達と一緒に考えて踊れて楽しかったです。グーチョキパーを組み合わせるだけでダンスになって、驚きました。
- ・たくさん動いて汗かいた！体全体を動かしてよかった！ペアとの絆も深まった！
- ・音楽に合わせて動くのは慣れてないと難しいなと思った。

3. 考察

次元を下げることにより、より簡単にランニングマンを習得していたようだ。重心移動を考えるとややこしくなったり、膝に力が入ってしまい変にのびてしまうこともあるのだが、そのような生徒はいなかった。「じゃんけん」「けんけん」という馴染みのある動きのため、無意識的に自分のやりやすい自然な動きをしていたのだろう。音楽に乗ることに抵抗のある生徒も、難しいと感じながらも身体を動かしていた。ひとつの技ということで他の球技や体操と同じ意識で取り組めたのかもしれない。

高等学校数学科における補習による学習支援 小林千洋(理学専攻数学コース 博士前期課程 1 年)

1. テーマ

高等学校の授業において、数学は単位数が多く、生徒によって、得意、不得意にばらつきが出やすい教科だといえる。そして、数学に苦手意識を持つ生徒は、学習意欲が減退し、さらに理解度が低下する。生徒の数学への理解度や学習意欲を高める手段として、授業時間外の補習の必要性和、効果的な実施方法について探った。

2. 目的

数学の授業に対する生徒の理解度や意見から、授業時間外の補習の必要性について探り、また生徒の数学に対する学習意欲や自己評価を調査し、どのような内容で学習支援を行うことが効果的かについて考える。更に、具体的な補習プランを提案することで、生徒たちが望んでいる補習内容を検討し、実際の補習による学習支援に活かす。

3. 仮説

効率的な学習支援方法を探るために、授業時の様子や、小テストなどの提出物の内容から、以下の二つの仮説を立てた。

- ① 数学の授業時数が多いために、前回の授業内容を十分に理解できていないまま、次の内容に進んでしまい、授業進度に遅れをとる生徒が一定数いる。
- ② 数学の成績に対する自己評価が高い生徒は、同時に学習意欲も高く、逆に、学習意欲の低い生徒は、成績に対する自己評価も低い傾向がある。

4. 方法

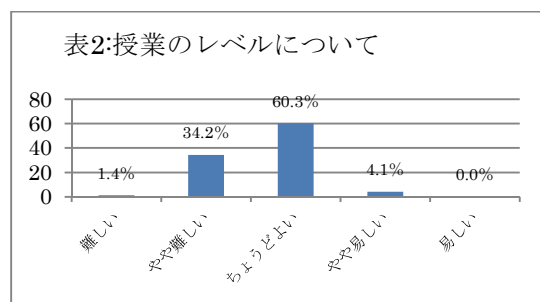
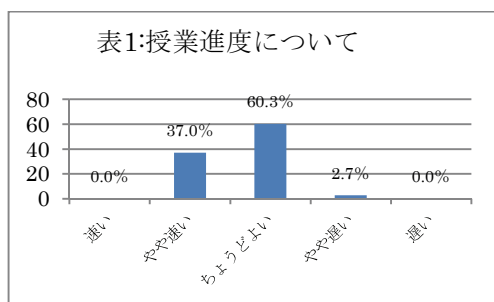
2013 年 9 月、お茶の水女子大学附属高等学校の 1 年生 77 名 (2 学級) を対象に、数学 I の授業を一ヶ月間 (2013 年 9 月) 担当した。最後の授業の際、アンケートシート (付録 1) を配布し、その結果から個別分析を行った。

5. 結果

① 授業内容について

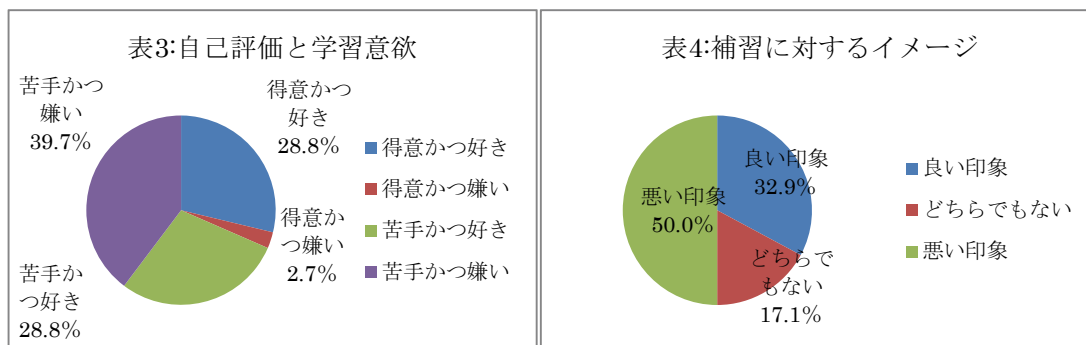
授業進度について、やや速い (37.0%)、ちょうどよい (60.3%)、やや遅い (2.7%) という結果が得られた。(表 1 参照)

また、授業の難易度について、難しい (1.4%)、やや難しい (34.2%)、ちょうどよい (60.3%)、やや易しい (4.1%) という結果が得られた。(表 2 参照)



② 自己評価と学習意欲について

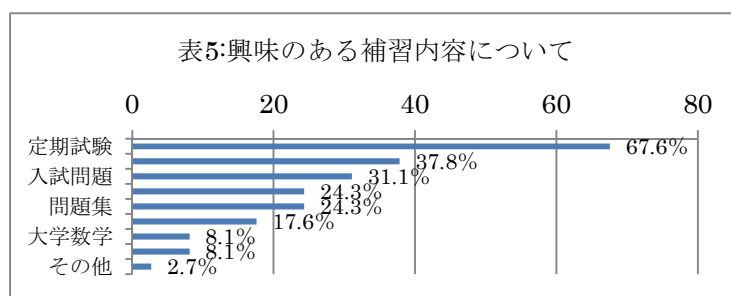
数学が得意かつ好き（28.8%）、得意かつ嫌い（2.7%）、苦手かつ好き（28.8%）、苦手かつ嫌い（39.7%）という結果が得られた。（表3参照）



③ 補習について

補習に対して、良い印象を持っている（32.9%）、どちらでもない（17.1%）、悪い印象を持っている（50.0%）となった。（表4参照）具体的には、『成績が悪い人が受けるもの』、『面倒くさい』などの意見があがり、また、補習というネーミングが悪いイメージを与える、との意見もあった。良い印象の回答には『自分のわからない点をしっかりと理解できる』、『基礎が定着する』などの意見がある。

どのような内容の補習に興味をもつか、という質問については、定期試験対策（67.6%）、今までに扱ってきた単元の復習（37.8%）、入試問題等の演習（31.1%）、授業で扱った基本事項の確認（24.3%）、問題集の解説（24.3%）、次に授業で扱う単元の予習（17.6%）、大学数学への導入（8.1%）、数学が応用される例についての講義（8.1%）、その他（2.7%）となった。（表5参照）



6. 考察

① 授業内容について

授業の進度が速い、授業の内容が難しいと感じる生徒が、全体の3分の1以上いることから、授業時間外でこのような生徒をケアするシステムが必要であると考えられ、その点において、補習は有効な学習支援の手段だといえる。

一方、授業進度が遅い、もしくは授業内容が易しいと感じる生徒も一定数いることから、授業理解を助けるような基本的な内容だけではなく、授業内では扱うことの出来ないような発展的な内容を扱う補習の需要もあると考えられる。

② 自己評価と学習意欲について

数学が得意かつ嫌いであると感じている生徒は、ごく少数であり、数学が得意であると感じている生徒の大半は、数学が好きだと感じていることが分かる。このことから、学習効果のある補習にするためには、まず学習意欲を高めるような工夫を凝らした補習内容にするべきだと考えられる。

しかし、数学が苦手かつ好きであると感じる生徒も多く、学習意欲を生徒の成績向上につなげるためには、演習量を増やすなど、更なる工夫が必要だと言える。

③ 補習について

補習に対して、半数もの生徒が悪い印象を持つことの原因は、補習という言葉から『成績下位者のための措置』、『強制参加』、『呼び出し』などのイメージが連想されるからであると考えられる。本来の目的である、学習意欲の向上を図るためにも、参加を強制するのではなく、生徒自身が、自分に必要であると感じる内容や、自分の興味のある内容を、自ら選ぶことの出来るような補習システムを整える必要があると考える。

具体的な補習内容について、定期試験対策や既習単元の復習、授業内で扱った基本事項の確認などの授業補習的な内容に多く支持が集まる中、入試問題等の演習のように、授業内では扱わないような高度な内容を望む生徒も 3 割近くいることから、生徒により希望するレベルや、取り上げてほしい単元は様々であることが分かる。全ての生徒が補習制度を活用できるよう、基礎的なものから応用力を養うことが出来るものまで、また、授業内容の補習をメインとするものから、大学入試の対策を意識したものまで、幅広い補習内容を用意する必要があると言える。

7. 今後の課題

本研究では、アンケートシートの回答結果をもとに、有効な学習支援方法として、どのような補習を行うべきかについて探り、その結果、学習意欲の向上を目的とした、多様な補習システムの設置が重要であると考えた。

今後、この結果をもとに、様々な内容の補習を開き、参加者の成績の推移や、学習意欲の変化を調べ、より具体的に効果的な補習内容について探っていく。

また、今回のアンケート結果では、あまり支持されなかった、大学数学への導入や、数学が応用される例についても、積極的に補習を行うことで、生徒に、高校卒業後の進路を考えるための機会を与え、高校内容の数学に完結するのではなく、次のステップにつながるような学習のあり方を学んでもらいたいと考える。

しかし、補習のシステムを充実させることで、生徒たちから、自ら学ぶ力を奪うことにつながる可能性も考えられる。生徒の自立心を尊重しながら、学習支援を行うようなシステム作りが今後の課題である。

付録 1: アンケートシート (一部抜粋)

① 授業内容について

1. 授業のペースはいかがでしたか。
速い・やや速い・ちょうどよい・やや遅い・遅い
2. 授業の内容のレベルはいかがでしたか。
難しい・やや難しい・ちょうどよい・やや易しい・易しい

② 自己評価と学習意欲について

1. あなたは数学が得意ですか。
得意・どちらかというと得意・どちらかというと苦手・苦手
2. あなたは数学が好きですか。
好き・どちらかというと好き・どちらかというと好きではない・好きではない

③ 補習について

1. あなたは補習に対してどのようなイメージを持ちますか。自由に書いてください。

()

2. あなたはどのような補習に興味を持ちますか。またどのような補習であれば受けてみたいと思いますか。(複数回答可)
授業で扱った基本事項の確認・問題集の解説・定期試験対策・入試問題等の演習
次に授業で扱う単元の手取り・今までに扱ってきた単元の復習
大学数学への導入・数学が応用される例についての講義・その他

高校英語科における Summary Writing の評価と 生徒のモチベーションとの関係性

劉 品琳 (比較文化学専攻英語圏・仏語圏言語文化コース 博士前期課程 2 年)

1. はじめに

平成 23 年 4 月より新学習指導要領が施行されている。この改訂により、科目の編成も行われた。(1)に示す科目名から分かるように、旧学習指導要領では 4 技能(Speaking, Writing, Listening, Reading)を別々に扱っていたが、新学習指導要領ではコミュニケーション能力や表現力といった力を重視している。

- | | |
|-----------------------|-------------------------------------|
| (1) 旧学習指導要領の科目 | (2) 新学習指導要領の科目 |
| a. Oral Communication | a. Basic English Communication |
| b. English I, II | b. English Communication I, II, III |
| c. Reading | c. English Expression I, II |
| d. Writing | d. English Conversation |

英語では、これらのコミュニケーション力や表現力には 4 技能全てが含まれており、それぞれの技能は互いに必要不可欠な関係にある。本研究では、4 技能のうちライティングに着目する。ここでのライティングは単文でなく、ある程度長さのあるエッセイ・ライティングや要約文のことである。ライティングは授業の内容をまとめるために授業の一環として取り込まれるようになり、生徒は以前に比べてライティングをする機会が多くなっている。それと同時に、教師が生徒の書いたライティングを評価・添削する頻度も増している。そこで、教師のライティングへの評価・添削と、生徒のライティングに対する学習意欲との関係性について探る必要があると考える。

2. 目的

本研究では、教師が行うライティングの評価や添削が、生徒のライティングに対するモチベーションや意欲、または評価・添削の受け止め方に関係するののかについて調査する。また、関係があるとすればどのような影響があるのかを明らかにする。そして、その影響から、それぞれの生徒に対して個別な対応が必要かどうかを考える。

仮説として、異なる英語の習熟度(English level)の生徒は、評価・添削に対して違った受け止め方をするのではないかと考える。具体的には、上級レベル(high level)・中級レベル(middle level)・初級レベル(low level)の 3 つのレベルがあると仮定する。一見すると、評価・添削に対して積極的な態度(positive attitude)を見せるのは上級レベルの生徒だと考えられるが、私は中級レベルの生徒の多くが積極的な態度を見せるのではないかと考える。なぜなら、このレベルに属する生徒の英語のスキルは真ん中にあり、さらに伸ばそうと努力をすると考えられ、このような生徒にとって評価や添削は英語力の向上に役立つと捉えられているかもしれないからだ。一方、上級レベルの生徒には、自分の書いたライティングに自信を持つ生徒がいてと考えられ、そのような生徒は添削に対してあまり肯定的な態度を見せないかもしれない。また、初級レベルの生徒は積極的な態度と消極的な態度(negative attitude)の 2 つのパターンが見られ

ると予測する。これは、積極的な生徒は自分の英語力を伸ばしたいためにどのような間違いがあるのかを積極的に知ろうとするからだ。逆に、消極的な生徒には英語を苦手としたり嫌いだという生徒が多いと予想され、評価・添削を好まず興味を示さないだろうと考えられる。

3. 方法

A. データ収集

分析対象としたライティングは、お茶の水女子大学附属高等学校第 2 学年のうち 2 クラス(計 77 名)が書いた授業内容を要約したライティング(Summary Writing)である。生徒が Summary Writing を書くために、2013 年 9 月を調査期間とし、3 週間に渡り英語Ⅱの科目に置いて 45 分間の授業を 1 クラスにつき 9 回行った。扱った教材は、教科書 *Voyager English Course II*(第一学習社)の Lesson 4 “The Power of Smell”である(資料 I 参照)。授業の流れは以下のように行った。

(3) 英語Ⅱの授業(1 クラスにつき計 9 回)

(教師)	(生徒)
a. Lesson 4 の Oral Introduction	a'. Oral Introduction の story-making
b. Lesson 4 Part1 の Oral Introduction	b'. Oral Introduction の story-making
	c'. Part 1 の新出単語の練習
d. Part 1 の本文説明	e'. Part 1 の音読練習
	f'. Part 1 の穴埋め(穴埋めプリント)
※b, b', c', d, e', f'の順で Part 1 ~ Part 4 を進める	
	g'. Lesson 4 全体の要約 (Summary Writing)

Lesson 4 の要約(Summary Writing)には、教科書の内容だけでなく、授業中に教師が行ったオーラル・イントロダクションの内容も含めて書いてもよい。また、授業中にライティングを行う時間が取れなかった関係で、Lesson 4 の最後の授業に宿題として課し、提出期限を一週間後として集めた。その後、Summary Writing を書いた生徒(77 名)に対して、ライティングの評価・添削に対する意識調査のアンケートを行った(資料Ⅱ参照)。このアンケートは、Shizuka (1996)でのアンケートを採用し、アレンジを加えたものである。アンケートには 4 つの質問と、それぞれの質問に 5~6 つの回答のための選択肢を設けた。

B. 分析方法

データの分析は以下の 2 段階に分けて行った。

第一段階：まず、77 枚の Summary Writing からランダムに 18 枚を選び抜いた。その後、生徒のライティングにおける英語の能力を図るために、多相ラッシュ分析 (multi-faceted Rasch analysis)という手法を通して、量的分析を行った。用いたコンピュータプログラムは、FACETS Version 3.71.1 (Linacre, 2013)である。

第二段階：第一段階の分析で用いた 18 枚の Summary Writing と同一の生徒が答えたアンケートを抽出して質的分析を行った。

4. 結果

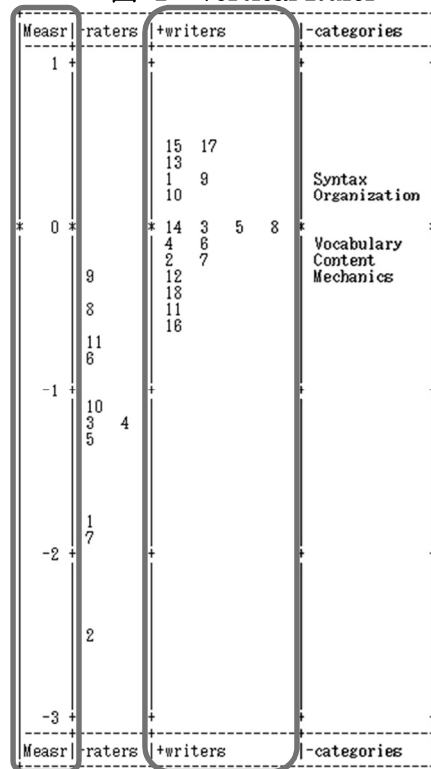
A. 多相ラッシュ分析による生徒の能力差(量的分析)

多相ラッシュ分析を用いた結果、図 1 のような Vertical Ruler が得られた。「Writer」の欄は生徒の能力を示している。生徒は#1~18 の番号でラベリングされ、「Measr (Measure)」の欄で示されている「1」に近づくほど生徒の英語力は高く、「-3」に近づくほど低いと見る。この図から、18 人の生徒間で比較すると、生徒#17 と#15 の能力が最も優れており、一方、生徒#16 は最も低い。また、生徒#14, 3, 5, 8 は「0」付近に位置していて、中間程度の能力であることが分かる。さらに、この図をもとに生徒 18 人は、以下の 3 つの能力グループに分けられる。

(4) 3 つの英語能力グループ

- a. 上級レベル(high level) :
生徒#15, #17, #13, #1, #9, #10 [6 人]
- b. 中級レベル(middle level) :
生徒#14, #3, #5, #8, #4, #6 [6 人]
- c. 初級レベル(low level) :
生徒#2, #7, #12, #18, #11, #16 [6 人]

図 1 Vertical Ruler



B. アンケートから見られる生徒の評価・添削への意識・態度(質的分析)

生徒へのアンケートの集計結果を、各質問での回答ごとにパーセンテージに計算すると表 1 のようにまとめることができる。質問(1)「あなたは添削や模範解答にどの程度注意を払いますか？」では、ほとんどの生徒が「4」と回答していて、添削や模範解答を「注意してみ(て)いる」ことが分かる(50.00%)。質問(2)「英作文を添削されたり評価されたりするとやる気がなくなることはありますか？」では、「2」と回答した生徒が最も多く(61.11%)、英作文の添削・評価をされてもやる気をなくすことは「あまりない」と捉えている。それでも「4」の回答が 11.11%を占めていることから「時々やる気をなくす」生徒もいることが分かった。質問(3)「添削や評価をしてほしい、またはやめてほしいと思いますか？」では、「どちらかというとな添削・評価をしてほしいと思う」生徒が最も多く(「4」の回答、44.44%)、「添削・評価をしてほしい」ととても思う」と思う生徒が次に多い(「5」の回答、38.89%)。質問(4)「自分の英作文のどこをどう直せばいいかを知るのは大切なことだと思いますか？」では、ほぼすべての生徒が自分の英作文のどこをどう直せばいいかを知るのは大切なことだと「思う」ことが分かった(「5」の回答、94.44%)。

表 1 回答(選択肢)ごとのパーセンテージ

質問	回答(選択肢)ごとのパーセンテージ					
	回答 6	回答 5	回答 4	回答 3	回答 2	回答 1
(1)	0.00%	27.78%	50.00%	22.22%	0.00%	0.00%
(2)	—	0.00%	11.11%	11.11%	61.11%	16.67%
(3)	—	38.89%	44.44%	11.11%	5.56%	0.00%
(4)	—	94.44%	5.56%	0.00%	0.00%	0.00%

多相ラッシュ分析の結果に従うと、生徒は(4)のように 3 つの能力別グループに分けられるが、この 3 つのグループとアンケート結果を統合させると表 2 の通りになる。

表 2 生徒の能力レベルとアンケート結果

生徒の能力別グループ		質問(1) ～ (4) への回答							
		(1)	計	(2)	計	(3)	計	(4)	計
上級レベル Higher Ability	#15	3		2		4		5	
	#17	4	5 [1 人]	2		5		5	
	#13	4		2	2 [5 人]	5	5 [3 人]	5	
	#1	3	4 [3 人]	2	1 [1 人]	4	4 [3 人]	5	5 [6 人]
	#9	5	3 [2 人]	1		5		5	
	#10	4		2		4		5	
中級レベル Middle Ability	#14	4		2		5		5	
	#3	4		1	3 [1 人]	5	5 [2 人]	5	
	#5	3	4 [4 人]	3	2 [3 人]	3	4 [3 人]	5	5 [5 人]
	#8	3	3 [2 人]	1	1 [2 人]	4	3 [1 人]	5	4 [1 人]
	#4	4		2		4		4	
	#6	4		2		4		5	
初級レベル Lower Ability	#2	4		2		4		5	
	#7	5		2	4 [2 人]	5	5 [2 人]	5	
	#12	5	5 [4 人]	3	3 [1 人]	3	4 [2 人]	5	
	#18	4	4 [2 人]	2	2 [3 人]	5	3 [1 人]	5	5 [6 人]
	#11	5		4		4	2 [1 人]	5	
	#16	5		4		2		5	

5. 考察

アンケートの質問(1)～(3)の結果から、生徒の英語力のレベルと(1)添削・模範解答に対する注目の意識、(2)ライティングのやる気への影響、(3)添削・評価を好むかどうかとは関係がある。しかし、質問(4)より、自分のライティングでの間違いを知ることが大事だと思うことと生徒の能力の違いとは関係がないと考えられる。

表 2 を見ると、質問(1)では、生徒の能力低くなるにつれ、添削・模範解答により注意を払うことがわかる。例えば、「5」と回答した生徒は上級レベルのグループでは 1 人だが、初級レベルでは 4 人いる。同じように、「4」と回答した生徒は、上級レベルでは 3 人だが、中級レベルでは 4 人に増えている。よって、能力がより低い生徒は添削・模範解答により注意を払うが、能力がより高い生徒はより低い生徒ほど注意を向けないことが言える。

質問(2)において、初級レベルでは 2 人が「4」と回答したが、上級・中級レベルではこの回答を選んだ生徒はいない。反対に、「2」の回答を選んだ生徒は上級レベルで最も多く(5 人)、中級・初級レベルに下がるにつれて減っている。よって、能力がより低い生徒は、能力がより高い生徒に比べて、添削・評価に影響されてライティングでのモチベーションが下がる傾向があると考えられる。

質問(3)では、「5」と回答した生徒は、能力が高くなるにつれて増加している。これは、初級・中級レベルではそれぞれ 2 人だが、上級レベルでは 3 人になっていることから分かる。よって、能力のより高い生徒ほど添削・評価を好むが、能力がより低い生徒はあまり好まないと言える。

最後の質問(4)は、質問(1)～(3)とは異なり、3つの能力グループ間に差が見られない。中級レベルで「4」と回答した生徒が 1 人いる以外、全ての生徒が「5」の回答を選んでいる。従って、生徒の能力と間違いの発見やそれを知ろうとする意識や意欲は関係がないと言える。

以上のことから、ライティングの添削・評価は生徒のライティングでのモチベーションに影響を与えることがあり、その影響は生徒の能力の差に違いがある。生徒の能力が低くなるにつれて、生徒のモチベーションは下がることが明らかになった。

6. 今後の課題

ライティング能力の低い生徒が教師の行う添削・評価を積極的に受け止め、学習意欲が下がらないような働きかけが必要である。例えば、単に添削・評価するだけでなく、ポジティブなコメントを加えることなどが考えられる。また、能力の高い生徒には、添削・評価にできるだけ注意を向けられるような指導が求められる。自分のライティングの間違いを知ることが重要だと感じる点では、どの能力レベルの生徒も一貫して大切だと考えているので、教師の添削・評価をできるだけ全ての生徒がライティングのスキル向上に役に立てられるように、生徒の能力レベルに対応した指導や働きかけをする必要がある。ライティングの添削・評価をするのにはかなりの時間がかかるため、授業準備などもある中、その後のケアや対応に教師が意識を向ける余裕はあまりないと予想されるが、生徒が自分のライティングを積極的にフィードバックする機会を増やしていけるように指導するのが今後の課題である。

参考文献

- Minamimura, T. et al. (2010). Lesson 4 The Power of Smell. *Voyager English Course II* (pp. 40-44). Daiichi Gakushusha, Tokyo.
- Shizuka, T. (1996). A Warning on Underestimation of the Effect of Teacher Correction in Writing Activity: Reflections Based on a Pilot Study. *関東甲信越英語教育学会研究紀要*, 10, pp. 25 - 33, 1996, 関東甲信越英語教育学会

資料 I Lesson 4 “The Power of Smell”の教科書本文

Part 1 You are in the fruit section at the store, searching for a nice apple. Suddenly, you catch a whiff of cinnamon rolls. Your mouth begins to water. You forgot about the

apple and head for the bakery section instead.

Guess what? You just walked into a trap — scent trap! The yummy smell was a fake. It was cooked up

by scientists, then used by the store owners to lure you to the bakery section.

Part 2 For years, scientists have been studying the special power of smells. It seems that our noses and our brains are closely connected. When you smell something, sense cells send nerve messages to your brain telling it what you smelled.

Our sense of smell, more than our other four senses, can change our mood and help us remember

things. If you are told to think about popcorn you'll probably remember its smell. And then you may also remember the movie you saw while you eating it.

If smell is so powerful, say store owners, then maybe it can also help sell. Therefore, businesses have begun spending thousands of dollars to scent entire stores. Fake scents are being used to lead customers by

the nose. These scents help get people inside and put them in the mood to buy. They even make customers remember the store later, so they'll come back.

Some business people predict that, in 10 years, store scents will be as common as the soft music that stores often play to put shoppers in a good mood.

Part 3 Dr. Alan Hirsch, who designs scents for businesses, says that it doesn't take a whole lot of smell to affect you. Store owners can lure you to the cake section — even if you don't realize you're smelling cake. This idea frightens many people. Groups that protect the rights of shoppers are upset. They

say the stores are using a kind of brainwashing, which they call “smell-washing.” The scent scientists don't agree. “There's soft background music, there's bright lighting, and there are all kinds of bells and jingles. Why not smells?”

Do the scents really work? So far there is little proof. Dr. Hirsch

has run some interesting experiments. In one of his experiments, test volunteers were led into two shoe store rooms with and without flower scents. He found more than four-fifths of the m preferred the stores in the room with the scents.

Part 4 Used for smells are being created every day. One bank, for example, gives customers coupons advertising car loans. To get people to take out a loan, the bank hopes to scent these coupons with the fresh smell of a new car. A new kind of cellphone strap is now on sale, from which a pleasant scent comes when it receives an email or

phone call.

Scent scientists are working on some outrageous ideas. Can you believe computers that produce smells? Or how about smell-based diets? Certain food smells will fool your stomach into thinking it's full. Doctors are thinking seriously about using smells to help cure patients. Scientists may even use smells to

help students pay more attention in class.

Continual advances in science and technology will lead to a cleaner understanding of the effect of smell. What lies ahead of our noses?

(Daiichi Gakushusha, 2010, pp. 40-44)

資料 II 1年生・2年生の英語 I・IIにおける Summary Writing や Story Reproduction のためのライティング の添削・評価に対する意識調査

(1) あなたは添削や模範解答にどの程度注意を払いますか？

- 6: 書き直しなど徹底的に身につけるように努力をする
- 5: 同じ間違いを繰り返さないように注意深く見て覚えようとする
- 4: 注意してみる
- 3: 一応みる
- 2: ほとんど注意を払わない
- 1: まったく注意を払わない

(2) 英作文を添削されたり評価されたりするとやる気がなくなることはありますか？

- 5: ある
- 4: 時々ある
- 3: どちらでもない
- 2: あまりない
- 1: 全くない

(3) 添削や評価をしてほしい、またはやめてほしいと思いますか？

- 5: 添削・評価をしてほしいととても思う
- 4: どちらかという、添削・評価をしてほしいと思う
- 3: どちらでもない
- 2: どちらかという、添削・評価はやめてほしいと思う
- 1: 添削・評価はやめてほしいととても思う

(4) 自分の英作文のどこをどう直せばいいかを知るの大切なことだと思いますか？

- 5: 思う
- 4: やや思う
- 3: どちらでもない
- 2: あまり思わない
- 1: 思わない

Ⅲ. 現職研修

1. 実践研究 お茶の水女子大学ラウンドテーブル

1. 研究の目的

「現職研修」の目的は、附属校園の先生方および外部の学校の先生方の研修システムを開発することである。

附属校園主催の現職研修は、毎年8月の夏休み期間に行われる1日の講演会形式が主であった。平成22年度からはこの講演会の形式のほかに、新たな研修システムを模索し、試行をつづけている。

平成22年7月から「お茶の水女子大学ラウンドテーブル」という試みを行っている。附属校園の先生方を中心に、キャンパスに集う様々な領域の方々が集合し、実践を語りあい、聴きあう時間を持つことにした。平成23年度には、お茶の水女子大学社会教育主事講習のラウンドテーブルと重ねて実施することになった。

ラウンドテーブルを実施するねらいは、以下のようにまとめることができる。

- ・職務多忙の中で、授業や保育を丁寧にふり返る機会がない先生方が、どれだけ自分の実践をふり返る（省察する）ことができるのか、ふり返ることの意味は何かを確認する。
- ・仲間同士でのふり返りだけではなく、異なる分野の方にも、自分の教育や保育の実践を理解してもらえらることを通して、自分の実践をより確かなものにし、より開かれた公共的なものに位置づけ直すことが可能になりうることを確認する。

以上のようなアイディアは、講演会中心の現職研修に対して、一つの新しい方向性を示しているのではないかと考えたのである。

2. 研究組織

お茶大ラウンドテーブルの組織は以下のとおりである。主催、共催、後援という分類ではなく、すべてが何らかの形で関わる形式をとっている。学校教育部、また大学院副専攻「探究力活用力養成教師教育プログラム」も参加している。

- ・お茶の水女子大学 学校教育研究部

現職研修担当：安藤壽子、伊集院理子、浅川陽子、宗我部義則、三橋一行

- ・大学院副専攻「探究力活用力養成型教師教育プログラム」

安藤壽子

- ・お茶の水女子大学 附属幼稚園・小学校・中学校・高等学校
- ・NPO法人 教師の第三の学び研究会（T-L e a r n i n g）

- ・乳幼児教育を基軸とした生涯学習モデルの構築（ECCCELL）
- ・お茶の水女子大学 生涯学習研究室
- ・お茶の水女子大学 社会教育主事講習

3. 活動の記録

ラウンドテーブル

日時 2013年7月20日（土） 9：30－15：30

場所 生活科学部の306ほか

1－1 参加者について

社会教育主事講習の受講者を含めて、合計163名の参加者があった。附属校園からの参加者は16名であり、うち報告者は12名であった。

ラウンドテーブルの研究組織に属している学校・組織（幼稚園・小学校・中学校・高等学校の各附属校園、大学院副専攻「探究力活用力養成型教師教育プログラム」、ECCCELL、教師の第3の学び研究会）からの報告者は表1のとおりである。

表1 報告者とテーマ

所属	氏名	情報	テーマ
附属幼稚園	灰谷 知子		3歳の子どもたちとの生活の中で～ものの・つくる
	石川 綾子		初めての1学期を振り返って
附属小学校	廣瀬 修也	4年帰国ことば	読み方は同じ、いろいろな漢字
	掘井 武彦	3年アート	アートカードを楽しもう～共にみることのひろがり～について
	津野 恵	3年算数	小学校中学年における学級指導実践事例
	神谷 潤	2年からだ	「振り返り」をどう生かすか？
	戸次 佳子	1年算数	社会人としての大学院入学と私の研究
	本田 祐吾	3年ことば	一文から読みを深める・一文で多様性を感じる
附属中学校	君和田 雅子	体育	お茶中に戻って感じたこと
	木村 真冬	社会	中学校社会科における文化的多様性と宗教の学習の課題
	中島 義和	英語	附属中学校の活動と授業実践から
附属高等学校	三橋 一行	数学	数学科教員の吹奏楽部指導
大学院副専攻「探究力・活用力養成	安藤 壽子	お茶大	発達障害児への効果的な支援とは何かー日米比較による課題の検討

型教師教育プログラム」	小林 千洋	博士前期課程 1 年・高校数学	高等学校数学科における補習による学習支援の効果
	丸山 実花	博士前期課程 1 年・高校保健体育	高等学校保健体育科における運動の苦手な生徒への支援
	田澤 希	博士前期課程 2 年・中学英語	中学校入門期の英語学習に関する一考察－頻繁に認められる誤りの特徴と支援法
	神後 佳織	博士前期課程 2 年・小学校 2 年	物語に対する児童の解釈の多様性と一斉学習前後の変化－第二学年国語科「スイミー」を読んで
ECCELL	北方 美穂	フリーライター 編集者	多様な子どもの育ちを支える街バリ
NPO 法人教師の 第三の学び研究会 (T-Learning)	齊藤 純	文京区立千駄木小 校長	認知カウンセリングを通じた授業改革に取り組んで
	松村 英治	足立区立千寿常東 小学校 2 年担任	子どもたちと保護者と担任とが学び合い育ち合う学級を創る－学級だよりと土曜授業の活用
	前村 絵理	博士後期課程 2 年	ドイツ留学を通して学んだこと・新しい研究テーマとの出会い
	孫 菲	博士前期課程 2 年	日本への留学を通して学んだこと
	崎間 南	学部 2 年	大学での学び・学校現場体験での学びを通し子どもの教育環境を考える
	本間 千晶	学部 3 年	教師という夢に向かって
	瀬尾 知子	博士後期課程 3 年・元中・高教師	幼稚園の栽培活動の実践から幼・小連携を越えた連携を考える
	茂呂 美恵子	大田区立赤松小校 長	地域との連携に取り組んで
	神戸 大石	江東区立第六砂町 小教諭	ラグビー国際試合の通訳のボランティアをして

研究組織に属している組織（附属校園、大学院インターンシップ、ECCELL、第 3 の学び研究会）からの、聴き手としての参加者は表 2 のとおりである。

表 2 聴き手としての参加者

所属	氏名	所属など
附属幼稚園	渡邊 満美	
	伊集院 理子	
附属小学校	片山 守道	6 年ことば

	戸張 純男	6年算数
	小野澤 由美子	1年ことば
大学院副専攻「探究力・活用力養成型教師教育プログラム」	劉 品琳	博士前期課程2年 高校英語
E C C E L L	加藤 陽子	ピアノ教室講師・元幼稚園教諭
	江副 杏子	保育・児童学コース M3
	浜口 順子	お茶大大学院教授
NPO法人教師の第三の学び研究会 (T-Learning)	石丸 稚菜	学部3年
	南陽 慶子	博士後期課程2年
	清水 美紀	博士後期課程1年
	小海 美郷	学部4年
	小林 由依	学部1年
	乗鞍 美沙	学部4年

1-2 プログラムについて

また、7月20日のプログラムと展開は、以下のとおりである。

☆オープニング 9:30 ～ 9:45

～ラウンドテーブルの進め方

☆展開を語る／プロセスを聴き取る I 9:45 ～ 12:30

～小グループで実践の展開を聴きあう

自己紹介 9:45 ～ 10:00

6, 7名のグループでファシリテーターの司会のもと、それぞれの所属や参加の理由などの自己紹介を行った。

報告1 10:00 ～ 11:10

報告2 11:20 ～ 12:30

グループのうち、あらかじめ届け出ていた3名が報告1、報告2、報告3でそれぞれ40分程度報告を行った。報告では、実践記録を土台に実践の歩みをじっくり物語り、心に残っている場面、言葉、表情、行為、その時々感じたこと、ふりかえる中で見えてきたつながり、話しあいと記録づくりの中ではじめて気づいたこと、いま改めて跡づけ

直して考えていることなどを報告した。

聴き手は、報告者が語る実践の展開に耳を傾け、また活動の場面を共有し、そのようにすることで、実践について共同で探究できる「学びあうコミュニティ」を目指していた。

☆昼休み 12：30 ～ 13：20

☆全体セッション 13：20 ～ 14：00

～ラウンドテーブルの意義と体験

講堂では、これまでのラウンドテーブル参加者数名から、ラウンドテーブル体験談を語ってもらった。附属教員、社会教育主事講習参加者、学生、福井の関係者などからの報告があった。

☆展開を語る／プロセスを聴き取るⅡ

報告 3 14：00 ～ 15：10

3 人目の報告者が実践を物語り、丁寧な意見交換を行った。

☆クロージング 15：10 ～ 15：30

～グループごとにふり返り

グループごとに、一日のラウンドテーブルの体験での感想を語りあった。

1－3 ラウンドテーブルの成果について

お茶大ラウンドテーブルには、附属校園の先生方が 20 名参加した。そのほかの参加者を含めて、いくつかの感想文を紹介したいと思う。

附属教員

- ・すごく勉強になりました。人と人との関わりの中で学びあい、相互作用するということが身にしみてわかりましたし、それによって、グループのメンバーが共に成長するということを感じました。
- ・ラウンドテーブルは初めての体験で、イメージもあまりない状態での参加でしたが、充実した研修をさせていただきました。皆さんそれぞれの実践報告を受容的に聞きするという、「はじめ」のところでの説明で安心しました。グループは、スタッフの方のご苦勞、ご配慮のおかげで、いろいろな職種の方で構成され、とても貴重なお話を伺うことができました。
- ・報告者としては初めてのことで、ろくにレジュメも作れずの発表だったのですが、学校現

場での授業実践報告だったので、異なる分野の方々もご自身の身に覚えのあることに引き寄せて聴いてくださったようで感謝です。紙ベースの発表が原則とのことでしたが偶然電源がとれたので映像をお見せしつつ発表できてありがたかったです。

- ・グループのメンバーは、職種や年齢は様々でしたが、人と関わる・関わりたい気持ちでそれぞれの生活を送っていたため、共通する思いや悩みもあり、とても興味深かったです。自分にも当てはまる気持ちや、新たな考え方、視点をいただいたように思います。否定やアドバイスをするのではなく、そのままを受け止めて聞く姿勢を大事にと頭には置いていましたが、ファシリテーターの方をはじめ、自然にそのような雰囲気がグループにあったこと、そういうメンバーであったことが、本当にとっても嬉しかったです。
- ・自分の実践をまとめた時間を貰って話す機会が無かったので、実際にやってみていろいろと思い出すことが多かったように思います。自分としては、仕事の一環としてやってきたことの成果でしたが、他の人に聴いてもらい、「すごい」、「なるほど」などの言葉をもらったり、質問があったりすることで、それらが良い評価を貰っているような気分になり、今後の実践の励みになりました。自分の報告に興味を持って貰えて嬉しかったです。
- ・教員は本当に見方、考え方が狭いので、報告者の方、聞き手の方皆さんのご発言が、とても新鮮で刺激がありました。つまり、ラウンドテーブルに参加すると、自分が当たり前と思っていることが、実は自分のいる世界の中だけのことなのだということがわかるのです。また、私だけが悲劇のヒロインかと思っていると、とんでもない。皆さん、もっともっと大変なことを、たくましくさりげなく乗り越えていらっしゃるのです。グループの皆さんの人生を知ることができ、励ましていただきました。ファシリテーターの方のお人柄も穏やかで、みんなの話がどんどん続いていきました。
- ・人間は誰もみんな自分とは異なる存在、違う存在であるが、そういった他者の考えや取り組みを聴き、様々な目線を持ってその話題を共有することで、新たな自分が見えてきたり、逆に素の自分とは何かを考えたり、これからに活かせるようなことを得ることができるということが、気づきになりました。
- ・聞き手としては、自分とは異なる分野の方の発表にふれ、その中にも自分との共通点があったり、新たな考え方のお話があったりと、刺激を受けました。その刺激を教員としての私の授業研究、生徒指導などに生かしていければと思います。

学生・大学院生

- ・初めて報告者ということで、とても緊張したのですが、皆さんがうなずきながら話をきいてくださるので、あっという間に30分が過ぎてしまっていました。色々な場所で活躍する皆さんのご経験と、そこから感じていることを自分の言葉でお話いただいて、悩んでいたことに対してあたらしい視点を得られたような気がします。やっている活動は違って

いても、根本に通じるところがあるような気が致しました。

- ・もっと、幅広くいろいろなことを勉強したいと思うようになりました。どこかしら繋がってくるのだということを感じました。

主事講習参加者

- ・「報告者が活動を物語り、聴き手が寄り添って聴く」。本当にたったこれだけのことなのに、なぜか滋味あるものを感じるのが、ラウンドテーブルの魔術ではないかと思います。このたびは本当にありがとうございました。
- ・立場が違って、おたがいに重なりあうところがあって、それに気づける場があるというのがとてもありがたく思いました。振り返りの大切さを感じましたし、学びの場がもっと広がっていくと思いました。

感想文をまとめると、好意的な感想は以下の4点にまとめられる。

- ① 時間をかけて自分の実践をふり返り、物語る機会になっていること
- ② 語り手の物語を、少人数でじっくり聴く機会になっていること
- ③ 自分たちの専門的な取り組みを、他の分野の人にわかるように伝えていくということ。
- ④ そのことにより、自分たちの実践をより広く、パブリックな仕事として位置づけ直していくこと。

ただし、今後の課題として、注文もいくつか出された。そのいくつか取りあげてみたいと思う。

- ・一日では長すぎるのではないか。
- ・ファシリテーターが仕切りすぎるグループがあった。
- ・お昼休みなどに交流する時間がもっと欲しかった。
- ・教室がかなりせまく、他のグループのやりとりが聞こえてしまっていて気になった（テーブルとテーブルの間をもっとあけて欲しい）。
- ・クロージングの時間をもっととっても良かったのではないか。

午前中で退出する教員も複数いたので、今後の改善が必要である。

(安藤 壽子)

2. 国公・幼小中高の境界を越えて探究的学びを目指す いじめの問題をテーマにしたワークショップ

1. 研究の目的

現職研修2は、10月10日に人権委員会主催で行われた附属学校教員向けいじめ防止対策に関する研修会を受け、次の二つの目的をもって実施することとした。

1-1 いじめ問題の追究

ソーシャルネットワークの浸透など、社会の急速な変化や価値観の多様化は、子どもたちの生活に多くの変化を生む一方で、学校現場でもいろいろな問題が生じている。複雑化する今日の問題を解決していくには、教育者の一人ひとりが様々な環境や立場を越境し、子どもたちの教育環境を見つめ直すことが必要となってきた。そこで、最初の試みとして、国公立の幼小中高の教師同士で様々な教育環境から見えたり捉えたりしたことを話し合い、共に「いじめ」や「いじめにつながること」について追究する視点を見出していくことを目指す。

1-2 研修の在り方の追究

現職研修1では、これまで異なる分野の実践者が共にテーブルについて、個々の実践を語り、互いに聴き合うことを通し表現力や伝える力の育成、また、広い視野から自らの実践をみつめなおす現職研修を実施してきた。現職研修2では、今社会問題化しているいじめ問題をテーマとした研修を通して、「教師」としての「探究力」を如何に形成していくかというところに焦点を当てた研修を目指す。

そこで、現職研修2では、教師にとっての「探求の時間」を如何に創ることができるかという視点の下、研修の在り方を追究することとした。

追究に当たっては、エンゲストローム（2010）の「探究的学習のサイクル：(1)動機づけ、(2)方向づけ、(3)内化、(4)外化、(5)批評、(6)統制 から成る学習サイクル」の考え方を参考に、次の三つの観点を設け、教師の探究力の磨き合いを検証することとした。

＜教師の探究力の磨き合いを検証する観点＞

- ①問題の認識（多面的・客観的に捉える）
- ②問題を実体験に基づき考える・問題の背後にある原理を考える・問題を統一的に説明し合う（仮説化）
- ③論理的知見の構築（一つのまとまった考え）

2. 研究組織

現職研修2は、以下のようなメンバーで構想・実施した。

学校教育研究部：浜口順子、安藤壽子、木村真冬、松浦素子、野仲まゆ子、後藤郁子

3. 活動の記録

今回現職研修 2 として企画した「いじめ問題をテーマにしたワークショップ」は、次のように実施した。

3-1 いじめ問題をテーマにしたWSの概要

タイトル：10/10 のいじめ防止対策に関する研修会を受けて、国公・幼小中高の境界を超えて開く、「いじめの問題をテーマにしたワークショップ」

日時： 平成 25 年 12 月 26 日(木) 16:00～18:00

場所： お茶の水女子大学 本館 1F 126 室

目的： いじめに関し、様々な環境から見えたり捉えたりした知見・意見を出し合い、背後にあるいじめの原理を仮説化するなどし、参加者一人一人が「いじめ」や「いじめにつながることを」を追究する視点を得る。

参加者：附属学校の教員 文京区や他区の公立学校教員 その他教育関係者等

流れ：資料やデータ提示 (30 分) …具体例や社会の色々な捉え方など。

講師 伊藤秀樹さん (東京大学社会科学研究所 特任研究員)

森由紀男先生 (文京区立本郷台中学校校長)

観点① 問題の認識。

ワークショップ(40 分)…座席近くの方々に情報の交換や見解を述べあう。

講師 齊藤純先生 (文京区立千駄木小学校校長)

観点② 問題を実体験に基づき考える。問題の背後にある原理を考える。問題を統一的に説明し合う (仮説化)。

(10 分間休憩)

講演「関わる力・解決する力ー参加者との意見交換を通してー」(40 分)

講師 大熊雅士先生 (東京学芸大学教職大学院特命教授)

観点③ 論理的知見の構築

3-2 ワークショップの検証

《参加者》 総数：40 名 (幼：7 名、小：11 名、中：4 名、高：2 名、大：16 名)

WS 終了後にとった参加者へのアンケート結果を、「探究力の磨き合いを検証する観点①・②・③」に照らしカテゴリー化し、M-GTA (木下 2006: 200-201) に示されている「分析ワークシート」(酒井 2003) を参考に検証した。全回答数 (文毎にカウント) は、96 文 (回答者 29 名) で、その内訳は、①問題の認識 (10 文)、②問題を統一的に説明する (仮説化) (35 文)、③論理的知見の構築 (22 文)、④その他お礼など (29 文) という結果であった。

観点①：いじめ問題の認識 (多面的・客観的に捉える)

いじめ問題に関して、教育社会学の視点から提示された資料 (添付資料 A) は、いじめの状況から少し離れて「いじめ」を取り巻く構造や背景に目を向けたものである。その概要は、

「いじめの定義と、それによって見えなくなるもの」「誰がいじめの被害者/加害者になるのか」「いじめの4層構造論」「いじめと“スクールカースト”」「学級集団がいじめをつくる」である。提示された資料により参加者が認識した主なことは、次の通りである。

- ・学校という枠を画一化するのではなく、いじめには色々なパターンがある。
- ・小中の違いがあるいじめの構造（スクールカースト）を知った。
- ・スクールカーストは、教員（大人）がつくっているとも言えること。
- ・「いじめ」や「スクールカースト」とネーミングすることで、分かり易さと見えなくなることもある。

アンケートに記述された内容には、「刺激になった」というものがあつたように、概ね自らの認識だけではない見方で「いじめ」問題を多面的・客観的に捉えられたことが分かる。これは、参加者のいじめ問題についての「動機づけ」「方向づけ」となるものであり、次のWSのベースとなる認識と言える。

観点②：いじめ問題を統一的に説明し合う（仮説化）：ワークショップ

ここでのWSは、参加者が隣り合う者同士3～4人でグループとなり、いじめに関する互いの考えや経験を語り合い、聞き合うという相互交流の場とした。色々な立場での「考え」や「経験」を出し合い、いじめの認識を深め、いじめ問題を柔軟に考える契機となることが期待され、それはまた、自らの教育実践を考える機会ともなるはずである。実際のWSでは、期待どおり色々な立場での考えや経験、教育理念・方向性が語られた。

《考え》

- ・いじめは全ての子どもが関わっている。
- ・失敗は大事な経験、また、我慢する経験も大事だ。
- ・いじめやスクールカーストは大人にもある。幼稚園からいじめはあったと思う。
- ・親の大きな期待が、子どものストレスをつくっている。
- ・相手の気持ちが理解できない。「社会のヒエラルキー（Hierarchy）の意識」を子どもたちも持ってしまっている。
- ・言葉のチョイスは大事なことだ。
- ・クラスの雰囲気は、担任の特性が影響する。

《経験》

- ・いじめアンケートを年3回実施（区の調査）し、子どもは「いじめやいじめ的な行為」などを「いやだった」等、個々の実態が分かった。早期発見もできた。各小中校で有効にフィードバックされているかは疑問だが…
- ・教師の指導を子どもは見ている（一人を指導していても、周りの子も見ている）。
- ・子どもたちの“生活”を大切にしてきた。
- ・子どもは、生活の中で相手の気持ちを知り、学んでいる。

《教育理念・方向性》

- ・幼稚園からコミュニケーション力を高めている。
- ・相手に自分の思いを伝えることを、今後も力を入れて行っていきたい。
- ・幼稚園から、子ども同士の関係の中で「イヤ！」という力を育てたい。
- ・認め合う関係性をクラスの中で構築していくことは大事。
- ・どの子にも弱いところやダメなところがある。違いを知り、助け合える子を育てたい。
- ・色々な物の見方、世界、人々を知って、学んでもらいたい。

アンケートに記述された中には、いじめ問題について「多くの視点から話し合えた」「幼小中の先生方のそれぞれの段階によって人間関係の違いや保護者との関わりなど聞いた」「立場の違う方と、考えや経験を伝え合えてよかった」など、6名の方のコメントがあった。こうした記述から、国公や幼小中高を越境して学び合い、参加者一人一人がいじめ問題について考え、より良い教育実践を追究する糧となるものを幾らかでも得ていただけたのではないかと捉えることができる。

観点③：知見の構築（まとまった一つの考え）

いじめ問題に関するWSで参加者それぞれから出された様々な考えや経験、指導観などを講演を通して統括した知見の構築を目指した。講演は、WSを通し提示された具体的なデータ（添付資料B）を基にして、参加者に「いじめ」をつくらず解決につなげる『かかわりとは？』『どう解決できるか？』を考えて頂きながら進められた。アンケート結果では、次のような記述が見られた。

- ・傍観者をつくらないための対話の構築が大事である。
- ・対処療法ではなく、問題の根本へのアプローチが必要である。
- ・流動性のあるいじめの実態を認識した指導が必要である。
- ・子どもの状況（イライラ、無気力）を受容することと同時に、許容はしない姿勢をもつことが大事である。
- ・教師の「かかわる力」「解決する力（指導力）」を高めることが大事だと分かった。

講演に関する記述（22文）の7割（幼小高及び学生が含まれていた）に、「分かった」「納得した」とあり、概ね参加者には統括した知見が構築されたと考えられる。

3-3 ワークショップのまとめ

本WSの結果を、《教師の探究力の磨き合いの観点》に沿って次の図1のようにまとめた。

図1. 教師の探究的学びのプロセス

①問題の認識	いじめ問題を考える「動機づけ」「方向づけ」が為される	多面的・客観的な捉え
②仮説化（WS）	立場を超えた多様な仮説から、問題追究の視点を得る	統一的な説明
③知見の構築	教師の「かかわる力」「解決する力」を高めることが大事	統括した知見の獲得

4. 今後の課題

参加者からは、今回実施したような地域の教師との合同開催での学び合いの必要性やテーマについての希望と同時に、十分な時間の確保と日程設定上の配慮などの要望が挙がった。今回の研修につき更なる検証を行うと共に、運営面での改善を図り次回に繋げていきたい。

(後藤 郁子)

■資料A (ppt の抜粋)

一歩後ろに下がって、いじめについて考える

伊藤 秀樹
東京大学社会科学研究所
特任研究員

交通事故のアナロジー

いじめの定義が見えなくするもの

- いじめは加害者や教師には気づきにくい
 - いじめと認定する権利は被害者にあるので、被害者が声をあげないと、その状況がいじめであると認定しにくい
 - でも、被害者は声をあげられない
- 犯罪行為が重大な問題として捉えられにくくなる
 - 金銭を脅し取る、継続的な暴力などの行為がからかいや仲間外れと同じ「いじめ」という言葉でオブラートに包まれる

2. いじめの被害者（と加害者）は誰か

- 1980年代：性格原因仮説
 - いじめの被害者と加害者が逆転したりする流動的な実態と矛盾する
 - 性格はいじめられたから変化した？
- 被害者の攻撃誘発性仮説 (竹川 1993)
 - 身体的なハンディキャップ
 - 服装を清潔に保てない
 - 人より優れた点があり目立つ
 - 集団内を支配する価値で劣位に置かれる

⇒ いじめられる要素は誰にでもある！

3. 構造1: いじめの4層構造論 (森田・清永 1994)

■中学生になると仲裁者が生まれにくくなるので、いじめが多発する (橋本 1999)

4. 構造2: スクールカースト

■「いじめ」という言葉だけでは捉えきれないいじり・からかいや、居心地の悪さを生み出す生徒間の立場関係

↓

スクールカースト

■基本的には、クラス内の人気や権力についての序列関係

■立場によって、学校の楽しさや満足度にはっきりと差が出る

※以下、鈴木 (2012) を参考

スクールカーストとは

■小学生：個人間の序列

- 立場が強い：みんなでする遊びがうまい
- 立場が弱い：浮いている、不潔、障害がある

■中学生：所属するサブグループの序列

- ギャル系> キャピ系> 普通> 地味系> 残念
- 学力でもコミュニケーション能力でもなく、イケてる/イケてないという外からは見えにくい基準でグループ間の序列が決まっている

スクールカーストとは

上位

- クラスで自分たちの意見を押し通せる
- 遠足のバスでは一番後ろの席を占拠
- 教師とも親密な関係を結べる

学校内で与えられる権利の数が異なる
⇒ いじり・からかいの発生源に

下位

- 上位に文句を言う権利は与えられていない
- 遠足のグループ分けで余る
- 教師の目は届きにくい

逃れられない学校での人間関係

■問題の根底にあるのは、学校とそこでの人間関係がもつ意味の重さなのではないか？

5. 学級集団がいじめをつくる

■学級解体論 (内藤 2009など)

学校では、

- これまで何の縁もなかった同年齢の人々をひとまとめにして (学年制度)
- 朝から夕方までひとつのクラスに集め (学級制度)
- 強制的に出頭させ、全生活を囲い込んで軟禁する (義務教育制度)

⇒ 狭い生活空間への囲い込みのもと、子どもたちは性格的に合わない人間とも心理的な距離をとることができず、互いに関わり合うことを余儀なくさせられる

⇒ 学校は「迫害可能性密度」が高く、誰かが誰かの運命を左右するチャンスが与えられた空間に

⇒ いじめの発生！

5. 学級集団がいじめをつくる

■内藤の提言を簡単にまとめるなら・・・

- 暴力系のいじめには、警察の介入
- コミュニケーション操作系のいじめは刑罰化できない
⇒ いじめの温床となる学級制度の廃止！

■しかし、学級制度にはメリットもある

- 日本の共同体的な学級運営は、対人関係能力や社会性を育てるものとして、海外から高く評価されているものでもある (恒吉 2008)

まとめ

■「いじめ」という言葉は、加害者や教師に事態の深刻さを見えにくくしたり、犯罪行為をオブラートに包む役割ももっている

■誰がいじめの被害者になるかはわからない

■いじめには特有の構造がある
⇒ 4層構造論とスクールカースト

■いじめの基盤にあるのは、学校での人間関係の逃れがたさ
⇒ 学級制度をいじめの温床として批判する声も (嫌いな人につきあわないう権利！？)

IV. 探究力・活用力育成 研 究

〔1. テーマ別部会〕

1. 小中高教員の ICT 活用 ～変動する社会・子どもたちと情報教育～

1. 研究の目的

本部会は、平成 23 年度まで「小中高の教育を支える情報教育部会」として実施してきたものを、情報教育に限らず、各教科・学校行事・校務等での教員の ICT 活用をめざし、より幅広く発展させた部会である。昨年度までの部会では、小中高校の情報教育の現状について自由に討論し、課題となっている事柄や情報教育の未来像・理想像について議論したうえで、中高が連携した情報教育のための調査・実践や、フューチャースクール推進事業の実施校視察等を行ってきた。また、タブレット PC や電子書籍等を活用した授業・校務の向上を中心に、生徒のみならず教員自身の ICT 活用能力向上を、校種・教科を問わずに探究してきた。

研究第四年次となる今年度は、各校におけるタブレット PC の利用環境整備が大幅に進んだことをうけ、それらを活用した授業・校務の実践、および実践成果の共有と蓄積を行った。また、タブレット PC 上で活用可能なアプリ・電子書籍・デジタル教科書等のコンテンツに関する情報の収集も努めた。そのために、外部講師や有識者を積極的に招聘するなどし、先端的事例の知見を得ながら本学の実践向上に活かせるよう、毎月の研究会にて情報共有を行った。

2. 研究組織

今年度は以下のメンバーで研究を行った。

〔学内構成員〕

神戸佳子（附属小学校）、加々美勝久（附属中学校）、加藤理嘉（附属中学校）、小泉薫（附属中学校）、関根令夫（附属中学校）、宗我部義則（附属中学校）、西平美保（附属中学校）、平地義武（附属中学校）、◎小野永貴（附属高等学校）、佐藤健太（附属高等学校）、坂元章（人間文化創成科学研究科先端融合系教授）、安藤壽子（学校教育研究部教授）

〔学外協力者〕

芳賀高洋（岐阜聖徳学園大学准教授）、青山和世（開隆堂出版）、松野翔太（早稲田大学大学院）

3. 活動の記録

実施月	活動内容（期日）
4 月	● 合同研究会全体会（部会プレゼンテーション） ● 第 1 回合同研究会（4 月 16 日）
5 月	● 第 2 回合同研究会（5 月 7 日） ● 第 4 回教育 IT ソリューション EXPO 参加（5 月 15 日～17 日：小野）
6 月	● 第 3 回合同研究会（6 月 18 日） ➤ シャープ株式会社林様・田中様事例紹介 ● 日本文教出版提示型デジタル教材「みる美術」授業実践（6 月 19 日：小泉）
7 月	● 第 4 回合同研究会（7 月 9 日）
8 月	● 公開シンポジウム「ICT 革命時代の学校の変容 ～子どもは何をどう学び、大人は何をどう支えることになるのか」開催（8 月 24 日）
9 月	● 第 5 回合同研究会（9 月 10 日） ➤ 日本ユニシス株式会社 公共第二事業部渡邊未央様事例紹介
10 月	● 第 6 回合同研究会（10 月 15 日） ➤ Apple Japan エデュケーション本部横山史香様事例紹介
11 月	● 第 7 回合同研究会（11 月 5 日） ➤ ジェイアール四国コミュニケーションウェア東日本営業所長 金子信也様事例紹介 ● 第 15 回図書館総合展・学術情報オープンサミット 2013 参加（11 月 29 日～31 日：小野）
12 月	● 第 8 回合同研究会（12 月 17 日） ➤ 富士ソフト株式会社ソリューション事業本部ソリューション営業部飯田哲也様事例紹介
1 月	● 第 9 回合同研究会（1 月 14 日）
2 月	● 第 10 回合同研究会（2 月 10 日）
3 月	● 公開セミナー「第 5 回ネットリテラシーセミナー in お茶大」開催（3 月 29 日，一般社団法人こどもコミュニティサイト協議会との共催）

4. 研究内容

(1) 学校現場における ICT 機器の効果的な活用と管理運用方法の探究

昨年度よりタブレット PC 等の ICT 機器が各附属校園へ整備されつつある現状を鑑み、今年度はそれらの機器を活用した教育実践の手法を、各附属校園ごとに探究した。また、機器数の増加に伴う教員の管理コスト肥大化の問題を解決するため、効果的な管理方法についての施策を議論し、各校の実態を情報共有した。具体的には、毎月の定例会にて以下のような事例が報告された。(詳細は、本報告書と同時期に刊行の実践事例集を参照されたい。)

- 附属幼稚園における保育記録の活用
- 附属小学校第 4 学年「いろいろな四角形」～ICT を活用した授業づくり～
- 附属中学校英語科における ICT の授業での活用
- 附属中学校美術科「感覚的アプローチによる鑑賞と分析的アプローチによる鑑賞 ～電子黒板 (BIG PAD) とタブレット (iPad) を活用して、『ジャン＝フランソワ・ミレーの落穂拾い』を読み解く～」
- 附属高等学校におけるタブレット PC のテレビ会議中継機能を用いた遠隔授業や、特別活動での生徒の自主的なタブレット PC 活用
- 附属高等学校のタブレット PC 集中管理システムの導入と、ボリュームライセンス契約による管理コスト削減の試み

(2) 産業界における教育システムベンダーとの情報交換・システム活用事例収集

タブレット PC や電子黒板等の機器上で動作する各種授業支援システムの現状について、毎月の定例会に産業界の教育システムベンダーの方々を積極的に招聘し、国内外の学校におけるシステム活用事例に関するご講演を頂いたうえで、本学における授業活用の可能性について議論した。具体的に招聘した方々およびご講演頂いた内容の一覧は、以下の通りである。

- 第 3 回合同研究会 (6 月 18 日)
 - シャープ株式会社林様・田中様
 - 電子黒板「BIG PAD」の教育活用事例
- 第 5 回合同研究会 (9 月 10 日)
 - 日本ユニシス株式会社 公共第二事業部渡邊未央様
 - 大日本印刷開発デバイス「デジタルペン」を活用した授業
- 第 6 回合同研究会 (10 月 15 日)
 - Apple Japan エデュケーション本部横山史香様
 - 遠隔講義配信システム「iTunes-U」と iPad の立体的活用

- 第7回合同研究会（11月5日）
 - ジェイアール四国コミュニケーションウェア東日本営業所長金子信也様
 - 協働学習支援ソフトウェア「コラボノート」のご紹介と活用例
- 第8回合同研究会（12月17日）
 - 富士ソフト株式会社ソリューション事業本部ソリューション営業部飯田哲也様
 - 校内情報配信システム「みらいスクールステーション」の活用事例

また、昨年度同様、関連する産業展示会にも参加し、教育システム関連の最新の動向調査にも赴いた。具体的には、第4回教育ITソリューションEXPOにおいて電子黒板や電子教科書等について、第15回図書館総合展・学術情報オープンサミット2013では電子資料管理システムや電子書籍コンテンツ等に関する情報収集を行った。

（3）発達段階に応じた情報教育の内容に関する附属学校間連携の議論

ソーシャルメディアやスマートフォン等、最新のデジタルメディアに対応した情報教育の在り方について、各附属校園の発達段階に応じた指導法の検討を行った。具体的には、以下のようなテーマについて、毎回の定例会にて実態報告と議論を行った。

① 児童・生徒所有のスマートフォンやタブレット端末の校内使用に関する指導法

高等学校ではスマートフォンを所有する生徒が年々増加し、本年に至っては、タブレットPCを学校に持参する生徒も僅かながら存在している。その現状を鑑み、授業中の調べ学習等における調査ツールの1つとして、教員が貸与するタブレットPCと併せて、生徒自身所有の端末の使用を許可する授業もあり得る。特定の端末操作への慣れは生徒の方が先行している場合もあり、教員提供の端末と生徒が自主的に利活用している端末を、どのように学校現場で併存させるかが課題となる。一方、小学校・中学校においては、児童・生徒自身が所有する端末の利活用を前提とした授業は未だ困難であり、教員側から情報環境を提供するは必須である。児童・生徒の実態に応じて将来的には変わり得る可能性はあるが、進学後に生徒がポリシーの差異に戸惑うことも想定され、教員間でも経年での実態変化や指導方針の変更を情報共有することが重要と再確認された。

② 創作活動・情報発信活動における表現内容に関する指導・評価方法の議論

情報教育においては、創作活動や情報発信活動の実習が中心となることが多いが、技術的な指導だけでなく、表現内容の指導についてどのように取り扱うべきか議論が行われた。例えば、中学校美術科においては、ストップモーション・アニメーションの技術を用いたコマ撮り映像撮影の授業において、中学生として不適切な描写の映像が制作された場合、どのような観点で評価を行うべきか報告がなされた。その他、高等学校においては、Twitter

等ソーシャルメディア上での誹謗中傷発言を防止する指導法や、Wikipedia 等の Web 上の集合知への情報発信の実態を、体験的に学習させる授業例が報告された。

③ 中高連携・高大連携による情報教育の実践

一昨年度より実施している、中高接続を目指した中学校卒業直前時の情報教育指導について、今年度も継続的に連携を行った。特に今年度からは、高等学校情報科で新学習指導要領が開始し、より高度な内容へと移行することを鑑み、タイピング入力等の基礎的コンピュータリテラシーで躓きが発生しないよう、中学校卒業直前での振り返り指導の強化を依頼した。その成果として、今年度の高校 1 年生においてはタイピング入力に対する得意感を持つ生徒も居り、タイピング入力のコンテストにおいて入賞する生徒も確認された。

また、本年は ICT 環境での高大連携も促進した。高校生に貸与されている大学の公式メールアドレスの活用や、高校生の身分証明書の IC カード化による大学の学習管理システムの利用可能化など、大学附属学校としての利点を活かした情報環境の高度化を推進した。

(4) シンポジウム・セミナーの開催を通じた実践報告および他校教員との情報共有

昨年度まで継続的に実施してきた公開シンポジウム・セミナーを、本年は 2 回実施した。これらの機会を通して、定例会等での成果を他校へ還元すると同時に、他校教員からの助言を得て研究内容を改善できるよう努めた。各開催内容は、以下の通りである。

① 公開シンポジウム「ICT 革命時代の学校の変容 ～子どもは何をどう学び、大人は何をどう支えることになるのか」

日時： 2013 年 8 月 24 日 (土) 13:00～16:30

場所： お茶の水女子大学本館 127 号室

プログラム概要：

13:00- 子どもは何をどう学ぶのか (学校現場からの報告)

横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校 数学科 大内広之先生

13:30- 授業を支える ICT 環境について (民間企業からの報告)

日本ユニシス株式会社

14:00- 模擬授業/ワークショップ

小泉薫 (附属中学校) 「主体的に学ぶ美術の鑑賞」

協力：シャープ株式会社「BIG PAD」、日本文教出版「みる美術」

14:50- 実践報告 1

久下谷明 (附属小学校) 「いろいろな四角形」

15:10- 実践報告 2

川邊尚子 (附属幼稚園) 「幼児の観察記録への ICT 活用」

15:30- 16:30 識者 招待講演

永野和男 先生「子どもの学びと大人の支え」

(聖心女子大学教育学科 教授,

NPO 情報ネットワーク教育活用研究協議会 会長, 日本教育工学会 会長)

ご講演要旨

2013 年の現在、いたるところに ICT が存在する。学校の現場にもコンピュータやインターネットは普及してきている。過去には、個別学習への利用(CAI/CAL)や電子黒板などの活用が試みられている。現在では、機器の小型化や高性能化によって用途が広がり、また比較的安価になりひとり 1 台の利用も現実味を帯びてきた。

ICT 活用は、推進せずとも自然に広まる。ICT はコミュニケーションを円滑にし、協同(協働)作業の領域を広げることができる。これにより、ICT によって授業で実施できることの幅が広がる。ICT は情報の提示、確認、表現、共有の道具として有用である。

しかし、ICT を用いることが必ずしも適切ではないケースが存在する点に注意が必要である。現在の ICT では要求レベルを満たすことができないことや、ほかに優れた既存の方法が存在することがある。そのため「ICT ありき」の授業に陥らないように心がけねばならない。たとえば、教材を提示するディスプレイは大型であることが重要である。ディスプレイの大きさが十分に大きくなければ、教室内の位置によって見やすさが異なる。児童・生徒の座る位置によって、見やすい／見にくいといったことが起こる。たとえ有用な映像教材があったとしても、実施する教室の環境によっては、従来の黒板のほうがよいということがありうる。

教員が考えるべきことは、いかに教室内に ICT を持ち込むかではなく、よい授業を提供することである。前述のように、ICT は有用なツールとなりうるが、必ずしも万能ではない。そのため ICT をどう用いるべきか否かを考え、よい場面では積極的に利用してゆくことが求められる。これを可能にするために、授業内でどの程度・どのように利用するかは別として、教員は日常的に ICT を活用するとよい。

② 公開セミナー「第 5 回ネットリテラシーセミナー in お茶大」

(一般社団法人こどもコミュニティサイト協議会 との共催)

日時： 2014 年 3 月 29 日 (土) 13:00~17:00

場所： お茶の水女子大学本館 127 号室

協力： Twitter Japan 株式会社, ネイシステクノロジー合同会社

プログラム概要：

13:00~14:00 Twitter Japan 株式会社

Twitter (ツイッター) のエピソード いい話題を中心に (仮)

- 14:00～15:00 榎本竜二先生（東京女子体育大学）
中高校生の今どきのネット事情と求められる大人の関わり
- 15:10～16:10 大笹いづみ（こどもコミュニティサイト協議会）
小中学生のネット利用の実態と子どもが主役の情報モラル教育
- 16:20～17:00 テーマ別ミニワークショップ
A : Twitter 体験（Twitter Japan 株式会社）
B : LINE 体験（ネイシステクノロジー合同会社）
C : 家庭の情報モラル教育やルール作り（本部会）

5. まとめ、今後の課題・展望

各附属校園において ICT 機器の整備は年々拡充され、それらのハードウェアの教育活用方法も、議論が活発になされるようになってきたといえる。一方、ソフトウェアやコンテンツの側面での議論はいまだ不十分で、目的とする教育実践に対しどのようなソフトウェアが有効か、もしくはどのような教材コンテンツが必要か、といった情報の蓄積は少ない現状である。研究 5 年次となる来年度は、ソフトウェア面・コンテンツ面での議論・情報共有や情報収集・市場調査を促進すると同時に、継続的に各校での授業実践を重ねたいと考えている。また、この 5 年間で社会で用いられているメディア・デバイスは大きく変化し、それに伴って児童・生徒の状況や家庭生活も変化しつつある。これらの経年変化の実態に着目し、最新の状況に適応した ICT 活用方法を探究しつつも、時代が経っても本質的には変わらずに要求される情報活用能力を見極めることも、今後の課題となる。

（小野 永貴）

〔1. テーマ別部会〕

2. 表現を広げ、深める

1. 研究の目的

本部会は、表現活動のメディアとなる「身体」、「ことば」、「音楽」、「形や色」等と身体性との関わりを追求し、豊かな民主的市民たる表現者を育むことを目的としている。

自らの思いを表現するためには、自分を取り囲む他者（もの・人・こと）と向き合い、受け止める身体（からだ）づくりが大切である。表現行為は他者と関わることによって成立する。他者の存在を感覚や感情で認知するからこそ、それに呼応する行為として表現が生まれる。人間を取り囲む様々な事象が電子データ化され、直接的な干渉を伴わないコミュニケーションツールで社会が構成される現在であるからこそ、身体性を重視した表現教育の重要性は増しているのだ。

「表現を広げ、深める」という教育にあたって、私たち自身が学び手としての姿勢を忘れることなく、それぞれの専門性を高めるためにも、他者との関わり合いを通して絶えず自己をアップデートしていくことが重要であると考え、昨年度までの3年間は、表現に関する知見探索や考察の場を積極的に幅広く求めてきた。そして、今年度はそれらの自己研修での学びや授業・保育実践をもとに、子どもたちの発達段階や教科領域なども意識しながら、総合的な表現カリキュラムの開発の可能性を探ってきた。部員相互の意見交換や情報交流を通して、私たちが共通してめざす表現教育観を整理することができつつある。

2. 研究組織（校種別、五十音順、◎代表、○会計）

幼稚園：石川綾子 灰谷知子

小学校：神谷 潤(からだ) 猶原和子(音楽) 堀井武彦(アート) 本田祐吾(ことば)

中学校：君和田雅子(保健体育) 佐藤吉高(保健体育) ○戸谷順子(国語) ◎中島義和(英語)

高校：原 大介(音楽) 土方伸子(保健体育) 吉村雅利(美術)

大学：中村美奈子(舞踊・文化科学系准教授) 永原恵三(音楽・文化科学系・教授)

3. 活動の記録

○4/16 第1回：自己紹介・活動計画

○5/7 附属学校園教員研修会：安彦忠彦先生講演会

○6/18 第2回：メンバーの「表現観」や「表現」を意識した授業や保育の実践の共有

○7/9 第3回：授業実践報告・協議①

「中学3年生における英語表現創作活動」（附属中学校 中島義和）

○8/22 附属学校園教員研修会：気仙沼市教育委員会講演

○9/10 第4回：授業実践報告・協議②

「作品『イオニザシオン』の創作プロセスと発表」（附属小学校 猶原和子）

授業実践報告・協議③

「動きの『感じ』や『気づき』を大切にした体育の授業づくり」(附属小学校 神谷 潤)

○10/15 第5回：授業実践報告・協議④

「部活動作品に広げる～中学校ダンス部の実践より～」(附属中学校 君和田雅子)

○11/5 第6回：総合的な表現カリキュラム開発に関する討議①

○12/17 第7回：総合的な表現カリキュラム開発に関する討議②

○1/14 第8回：今年度の研究総括

○2/10 第9回：来年度に向けて

4. 研究の記録

本部会は、前述した目的を達成すべく、教科の枠にとらわれずにそれぞれの発達段階に応じた「表現」について検討してきた。「表現」は、個々の学習や生活の中で密接にかかわる事象である。今年度は様々な場面での実践事例の報告を通して、子どもたちの発達段階の特性による違いや、表現媒体の多様性について部会内で共通理解を図ろうとした。

昨年度までは、教師が自ら学び手となるという姿勢を重視し、積極的に自己研鑽に励み、様々な表現活動を体験してきた。今年度は、子どもたちに向け、部員が体験してきた活動をそれぞれの保育や授業に活かす方向へと舵を切り始めたところである。具体的には、総合的な表現カリキュラムの開発の可能性を探るべく、討議を通してそれぞれの表現教育観を深めてきた。

以下に、各回の研究討議から見出された「表現を広げ、深める」教育のヒントとなるキーワードやキーフレーズを挙げることにする。

＜第2回研究会：メンバーの「表現観」や「表現」を意識した授業や保育の実践の共有＞

- ・「個性は、対話を通じて、はじめて見出すことができる」
- ・「問題解決とは、コミュニケーション」
- ・「経験のある人と、経験のない人とが対話することによって、新しい発想は萌芽する」
(以上、『ニッポンには対話がない 学びとコミュニケーションの再生』 北川達夫・平田オリザより)
- ・「アフォーダンス」(「提供する」という意味の語「アフォード」を基にした造語。知覚が行動のための情報を提供すること。)
- ・異質性 ・自己肯定感 ・正解のない課題に創造的、創作的に取り組む
- ・仲間と創る面白さ、認め合う楽しさ ・考える力
- ・学校でしかできない協働学習、グループ協働
- ・磨き合い ・表現する喜び、ありのままを受けとめてもらえる自信
- ・他の人の「表現」に気が付いて受けとめたり、友達と一緒に「表現」し合うおもしろさを感じたりする
- ・異なった文化の身体表現体験

＜第3回研究会：「中学3年生における英語表現創作活動」＞

- ・習得したことを活用していく表現 ・「表現したくなる」ようにするための種まき
- ・表現にもいろいろな段階がある ・表現に正解はない
- ・オリジナルと模倣 ・自分たちで考える、動く、創り上げる

<第4回研究会：「作品『イオニザシオン』の創作プロセスと発表」>

- ・イメージや感じたままに ・互いの捉え方から学び合う ・自然に受け止める
- ・仲間とともにつくるおもしろさ ・他者の異なる表現を聴いて見えてくる
- ・音と音が対話し合うこと・音楽的な聴き方をしたという経験が、その先につながっていく
- ・ひっくり返った世界のおもしろさ ・“おもしろい”（こだわり）を追求しよう!!
- ・感覚的アプローチ ・感じや気付きが運動の世界を広げていく
- ・安定から不安定に向かうことで、さらに新しい世界へ
- ・見せることも表現 ・経験の積み重ね ・「見てほしい」と思う気持ちが「表現」
- ・感じているけどうまく形にできないものをいかに捉えていくか
- ・表現したい思いとは分かりにくいもの ・したいこと、そうになっていく自分がうれしい

<第5回研究会：「部活動作品に広げる～中学校ダンス部の実践より～」>

- ・気持ちをどう表現していくか ・自分の体の独自のリズムを感じさせる
- ・動きで共鳴し合う ・落としどころ ・授業では自分たちが楽しむことを意識
- ・「他者」が見えてくる ・客観的な評価ができるような過程

<第6回研究会：総合的な表現カリキュラム開発に関する討議①>

- ・自己肯定感・他者性、多様性 ・年齢が変わっても変わらないもの（個々の想いなど）
- ・よい聞き手である ・受け止める ・批判力 ・受容力
- ・表現は人との関わりが根底にある ・関わるからだ ・身体は表現のベース
- ・「安心（受け入れる・取り込める）」 ・「『聞く』から『聴く』へ」
- ・「自分の表現を見つける、選ぶ」・「触れる・味わう・経験する」・「組み合わせる」
- ・「観察する」 ・「本物に出会う」・感じる ・交流する ・見せ合う ・見合う
- ・交換する ・共有する ・評価する ・真似する ・模倣する ・批評する
- ・お互いを認める ・互いの表現の「ズレ」を楽しむ

<第7回研究会：総合的な表現カリキュラム開発に関する討議②>

- ・イメージをとらえる力 ・伝えたい思い ・どういう方法で表現したら一番伝わるか
- ・表現を伝える手段を、さまざまな学びの中から取得し、その中から自分の思いを伝える最良の方法を選択
- ・表現のベースとなるものは「身体」 ・受容と発信
- ・身体をベースに表現するメディアとなるのはことば、音、アート、からだ。
- ・表現する手段を種まき ・適切な方法を選択 ・情動

私たちは、実践事例報告やそれぞれの表現教育観をもとに、キーワードやキーフレーズを出し合い、意見を深めた。写真1はその際の記録である。

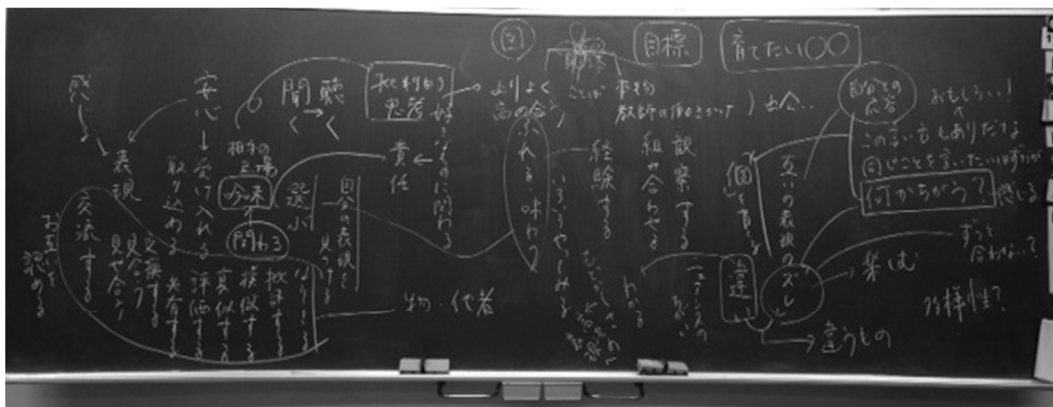


写真1 連携研究部会において意見を出し合った際の記録

これらの意見をもとに、私たちが考える表現教育カリキュラムを図式化・模式化することにした。図2は図式化したものであり、写真3は粘土を用いて模式化したものである。

図2 イメージを図式化したもの

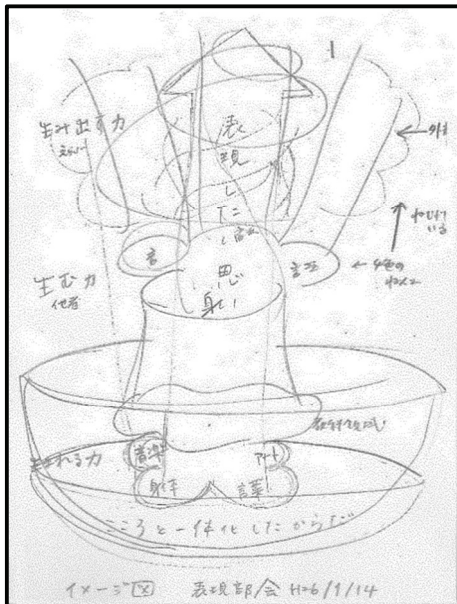


写真3 イメージを模式化したもの



中心の芯は「表現したい思い」を表し、底にある皿は「こころと一体化した身体 (からだ)」を表している。

また、4色の粘土は、私たちが考える表現を支える4つのメディア (身体・ことば・音楽・形や色) をイメージしており、これからはそれぞれが絡み合っている。

皿の部分では、4色の粘土が混ざり合っている状態であり、これは4つのメディアが分化しておらず、混沌としている状態を表している。

さらに、幼・小・中・高15年間を発達段階に応じて大きく4つに区切り、それぞれに望ましいコンピテンシーを、次のように考えた。

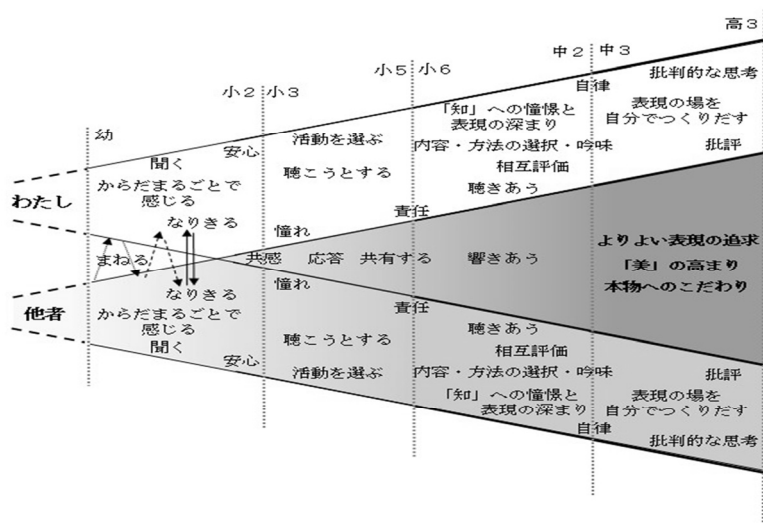


図4 幼・小・中・高15年間での学び

共通に確認したのは、すべての表現の源は、身体（からだ）である。他者（自然、もの、作品）と関わる身体、他者と応答する身体とも言えよう。このような応答する身体をつくりだし、しなやかな表現をうみだすためには、「安心してそこにいる」「安心してつぶやいたり行動したりできる環境」が大切である。その要は、教師の姿勢にある。ここで2つの事例を取り上げてみたい。

〈事例1〉「丸太の木」3歳児 5月

入園してまもなく、まだ不安な気持ちを抱えている子もいる時期である。山にある一本の丸太を電車に見立てて、思い思いに子どもたちが遊び始める。運転手になりきったり、乗客として共にからだを揺らしたりしている子たちの周辺で、「○線です」と言っている園児の姿がある。電車あそびの世界に、それぞれがなりきって参加しているのだ。教師が同じように参加し、ご飯を食べる真似をしたことをきっかけに、それを真似る子が現われ、また活動が広がっていった。わずか数分でも、その世界に身を置き、十分楽しんだ体験が、園児たちを次の表現行動に向かわせる。丸太のまわりでは、その都度新たな世界が生まれ、異なる興味に惹かれた子どもたちが、独自の世界をつくりだす。安心してその場に「参加」し、そこで「楽しかった」という喜びの記憶が、他者を認める表現を生み出す。子どもの発想は驚くほど柔らかい。教師が寄り添い、ともに楽しむ姿勢がそれを支え、引き出しているように思える。

〈事例2〉「鑑賞と創作をつなぎ、作品の理解を深める」小6 6月全5時間

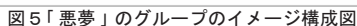
第3期にあたる6年生の事例である。打楽器作品であるヴァレーズの「イオニザシオン」の環礁から仲間との創作活動を通し、作品との関係を創っていくことを試みた。「鑑賞（個人）—創作（グループ活動）と発表・批評（全員）—鑑賞（個人）」という活動展開である。個人の探求から仲間との創作という動的活動を通して、協働的な探求を行い、多様な感じ方を受けとめ（他者の中に入り込む）、最後にもう一度作品と個人的に対話するという形をとった。

「悪夢」というタイトルをつけたグループは、キーボードで不安さを出し、だんだんとうなされる状況を表した。「低い音」にどのように「個性的な音」を組み合わせる臨場感、心情を表すか、様々な楽器を鳴らし、模索が続いた。

4時間目には2グループずつ、互いの表現を聴きあい、感想を述べ合った。「一度うなされて、目が覚めるのか、何度もうなされたのか」と質問がでて、その後書いた個人メモが右のものである。

- ・レ#ミレ#ミを繰り返して迫ってくる感じ。迫ってくる→いきなり静まる（はっとして起きる。どきどきしていて音が聞こえない。）→小鳥の音（落ち着いて外の音が聞こえた）A 男
- ・小さな低音から波のように大きくしたりして突然、音を止めて、すごく大きくするところがおもしろい。でも止めると曲全体の流れが止まってしまうので難しい。B 子
- ・あがくとき（一斉に音を出す）合図が必要。悲鳴→太鼓2の音をストップ→刺激的な音。C 太
- ・最後の合図で決めるのが難しい。D 美

5時間目はクラス全体で聴きあった。「悪夢」のグループは、一度音が消えて、再び悪夢が始まる部分について、「みんなで悲鳴をあげる」という手法を用いた。その声をきっかけにさらに音が押し寄せてきて、



このような経験が、第4期の「よりよい表現の追求」につながっていくのではないだろうか。中3のダンス部の実践では、ホンモノを見つめ、自分たちの目指す表現を追求する姿が、映像からも伝わってきた。

「小6～中2」「中3～高3」は、それまでに培った身体を活かし、異質な他者と関わり、より社会へ向けて発信する表現者として育つ時期だと捉える。教師は教科の専門家として、また「聴き手」としての専門家として、子どもの傍にすることが重要であろう。

様々な発達段階や教科領域の教員が「表現」という一つの共通の課題に向き合うことで、実に多様な表現教育の可能性を探るヒントが得られた。昨年度までの3年間では、授業を共有したり、教師自らが表現活動を体験したり、外部講師の講義を聴いたりすることで、自らの表現観を磨いてきた。今年度は、その体験を活かし、カリキュラム化や教材化を目指し、それぞれの授業・保育実践の報告を行ってきた。

石川綾子・灰谷知子・神谷潤・猶原和子・堀井武彦・本田祐吾・君和田雅子・佐藤吉高・
戸谷順子・中島義和・原大介・土方伸子・吉村雅利・中村美奈子・永原恵三

このクラスで発表された作品は「日常の音」「不思議な友だち」「悪夢」「ジャングル」。今回創られたそれぞれの作品は、独創的であると同時に、驚くほど「イオニザシオン」の構成を取り入れていた。互いの創作を批評し合った後、改めて「イオニザシオン」を聴くと、全体の流れや各楽器の役割、リズムや音色の効果に気付いた記述が多くみられた。子どもたちは、鑑賞から他者（自己を含む）との対

1. 研究の目的

本部会は、附属中学校の女子生徒のほとんどが附属高等学校へ入学するという環境の中で、当初は「中高数学」という名称でスタートした。現在は、名称を「算数・数学」に変更し、より効率よく基礎・基本を習得させ、数学的に考えることのよさを伝える授業・指導法を探っていくことを目的とする。

さまざまな科目の基礎である「数学」の学力低下が年々進み、理系のみでなく、様々な分野へ及ぼす影響が大きい。そのような実態の中、それぞれの学校段階で学力向上に向けた取り組みはしてきているが、改めてお互いの現状を把握し連携することにより、より問題点や課題をはっきりとし、発達段階に応じた指導への示唆を得られるものとする。

1年目の活動では、生徒の現状把握とそれに対する手立てについて、中高で情報交換を行った。学習内容が定着していない生徒や、学習時すぐに結果や答えを求める生徒が増えているということも問題になった。2、3年目は、その中でも、生徒の苦手分野として挙げられた「関数」にテーマを絞り、小学校段階から高校段階までの「関数」の系統図を作成し、「関数」についての困難点はどこかについて分析を行った。しかし「関数」についての各学校段階での問題点は浮き彫りになったが、解決策を考える中で、「関数」そのものが多いいろいろな他の数学的要素を含んでおり、それを整理するのが困難であった。

4年目の今年度は、生徒個々の事例を、小中高通して比較・検討し、生徒の現状把握することに重きを置いた。各事例を具体的に話し合うことで、数学が苦手である原因をより深く考察することを目的とした。

2. 研究組織

今年度は以下のメンバーで研究を行った。

- ・附属小学校：津野恵、渡辺敏
- ・附属中学校：◎大塚みずほ、田口裕子、松本純一
- ・附属高校：阿部真由美、十九浦美里、内藤まり、三橋一行
- ・大学：真島秀行（自然・応用科学系教授）

3. 活動の記録

毎月1回行われた定例会での主な内容は次のとおりである。

- 4月16日：顔合わせ、今年度の計画
- 6月18日：附属高校1Rの授業（阿部）を参観しての意見交換（単元：三角比）
附属高校「1学期中間テスト」の結果をもとにした生徒の現状把握
- 7月9日：中学校教育実習生の研究授業を参観しての意見交換

附属高校生の附属中学在学時の様子と現在の様子を比較しての検討

- 9 月 10 日 : 「数学教育の会」の内容報告

附属高校「夏休み明けテスト」の結果をもとにした生徒の現状把握

- 11 月 20 日 : 成果報告書の内容検討

- 12 月 18 日 : 成果報告書についての確認と分担

附属高校生の附属中学在学時の様子と現在の様子を比較しての検討

- 1 月 14 日 : 成果報告書原稿の検討

今年度のまとめと来年度へ向けての検討

4. 研究の内容

生徒個々の事例を比較・検討し、生徒の現状把握を進める中で、各校で新たな「気づき」があった。この気づきを今後の指導の改善に役立てたい。

(1) 小学校

附属小学校から附属中学校、附属高校へと進学した生徒の数学の学習の様子を聞いてみると、小学校時代と大きな変化のないことに気づく。計算の間違え方から、算数の復習への取り組みまで小学校時代と大きく違わない。また、附属高校での「数学を得意と感じていたか」というアンケートをみると附属小学校出身者の半数程しか小学校時代に得意と感じていないことや、その後も「得意から得意でない」に変化することはあっても「得意でないから得意」へ変化する生徒が少ないことが分かる。

このような実態から小学校時代にいかに児童が算数を得意となるような学習を経験させることができるのかを再考しなくてはならない。また、自分が取り組んでいる計算を、取り組んでいる途中に振り返り、間違えが無いかを確認しながら進めるような態度は、どのような指導で子どもたちの中に身についていくのかを、実際の指導と共に省察していかなくてはならない。そこで得られた知見を附属中学校、附属高校での指導と関連づけて研究を継続していきたい。

(渡辺 敏)

(2) 中学校

6 月 18 日、附属高校 1 年生の授業を参観した。内容は「三角比」についてであった。中学校と高校の授業の大きな違いの 1 つとして授業展開の速さが挙げられるが、三角比の値等がまだすらすら出てこないということで、この日の授業は普段の三分の一程度の進度であったそうである。参観した日程度の速さだったら、中学校 3 年生の速さと余り変わらないなと思ったが、この 3 倍の速さかと思うと、生徒は反射的に理解しなければならないのだと感じられた。

「タンジェント」を説明する中で、イメージを呼び起こすために「傾き」「比の見方」「相

似」等の用語を使っていた。中学校の数学では、これらの用語をさまざまな単元で別々に学習し、単元をまたいで用語を用いることがそれほど多くはない。中学校で同一の図形や関数の単元の中でさえも用語の習熟が不十分である生徒を見ているためか、「別々に学習した用語を同時に言われてすぐにイメージできるか」について不安を感じた。単元ごとに学んでいても、それらの関連も意識的に伝える必要があることを、再度考えさせられた。

また、高校生は、問題の意味をどんどん図示していかねばならないので、図をかく場合は定規やコンパスを使わずにフリーハンドでかくことが原則のようである。図をフリーハンドでかくことは、中学 3 年生ぐらいから行っているが、円については、中学校ではコンパスでかくことの方が多い。用具などに頼らなくてもある程度問題に即した図がかけられるようなコツを伝えていく必要もあるのかもしれない。

附属高校生の実態や附属中学生の実態を確認していく中で、テストでもない、内容の定着が悪いということがたびたび挙がってきた。附属高校でも、小テストをこまめに行い、定着率を上げようとしている。しかし、生徒の中には理解を深めようとしないまま小テストに臨む生徒もあり、そういう生徒の珍答例を見せてもらいながら、中学校での基礎や学習習慣づけをどのようにすればよいか等、悩むこともしばしばあった。

附属中学校では、長い間、テストノート（テストの訂正帳）を作るように指導してきた。自分のテストのふり返しを行い、次の学習に生かすようにするための物である。なかなか、自分一人で正解にたどり着けないで、解答のプリントを写す者もあるが、おおむね考え違い等を正すことができるようになっている。小学生くらいでは保護者のサイン等をもらうことで学習の確認し、学習習慣の定着を促しているということである。中学生になったら、学習の自立をめざし、自分自身で自分の学習を振り返ることができるようになってもらいたい。テストノートはその学習自立を促す役割がある。また、生徒の反省や感想に対して、教師は、励ましの言葉を返すようにしている。学習意欲の向上を図ろうという意図もある。自分自身で学習できることこそが、高校での学習習慣にもつながると考えている。

最後に「総合的に考える見方」は、授業に取り入れたい。また、生徒の自立を促す「声かけ」も怠らないようにしたい。これらが、数学を苦手とする生徒たちにも、よい影響になると考えられる。

（田口 裕子）

（３）高等学校

これまでの情報交換で、小中高のどの学校段階においても、計算が足を引っ張っているという話題が毎回のようにあがった。

高校では、単元が進むにつれて 1 つの問題を解く際の途中過程で計算というステップが何度かでてくる。そのどこか 1 か所でも計算ミスをしてしまうと、正しい答えを導くことはできない。つまり解き方がわかっても解けないということになり、そのことが、生徒自身のモチベーションをさげてしまうケースも多い。高校 3 年生になって、自分は計算ミス

が多いがどうすればよいか？という質問をしてくる生徒も少なくない。計算を正しくできるようになるには、まずは反復練習が必要であると思われる。しかし高校で 1 からドリルなどをやり直すというのは、時間的にも難しくあまり適当ではないように思われる。やはり、普段の勉強の中で、計算も含んだ 1 つ 1 つのステップにいかにか意識的に取り組み、その中で計算を正確に、早くおこなう力も磨いていくこと大事なのではないかと思われる。そのためにも、自分が今何を計算しているのか、さらにはなぜこの計算をしているのか、など機械的ではなく見通しをもつことや間違えたときに自分が何を間違えたのかチェックし、同じ間違いをしないように意識できるようにすることも大切なのではないか。さらには自分が本当にその問題を理解できたのかがわかるようになれば、自分の勉強の仕方も確立することができる。附属高校では、月 1~2 回の小テストや、定期試験前のチューター制度を実施し、生徒の普段の勉強のサポートを試みているが、生徒の様子としては、与えられたことだけをやる傾向が強く、自分に何が必要かなどを考え計画的に勉強することなどができていない生徒が多いように感じる。小学校や中学校も、それぞれの段階の違いはあるが、計算、勉強習慣についてなど、同じような問題を抱えていることが確認でき、またそれぞれでどのような取り組みが行われているのかを知ることができた。とはいえ、問題はまだまだ改善の余地があり、我々教師ができることは何なのか、さらに検討を重ねていきたい。

またこれまでの情報交換で、中学校と高校の学習内容は、生徒にとって教員が思っていた以上にギャップがあるということが分かった。具体的には、内容の多さ（それにより授業のスピードも速くなる）、解答の記述の仕方、抽象的な内容、単元を融合して問題を解く、といったことが挙げられる。このことを教員が具体的に意識できるようになったことは、成果であり、授業の改善につながっている。（阿部 真由美，十九浦 美里）

5. まとめ・今後の課題

今年度の研究では、情報交換が中心であったため、何か具体的な解決策を出すところまでは話を進めることができなかった。しかし、今までの「何ができないか」の情報交換から「なぜできないか」の情報交換へ、議論の中身が変化していることは感じている。解決策にはつながらないかもしれないが、校種間で個別事例の情報交換をすることによって、できない根本に迫ることはできているように思う。自分たちの学校の中だけで見ていてわからなかったことも、校種間で比較することで新たな気づきが生まれている。この気づきを、小中高を通した指導の改善につなげていきたい。

また、今年度行った授業参観を通して、参観することでわかる授業の様子や生徒の状況があるということを改めて感じた。今後、授業参観の機会を増やしていくと同時に、より生徒のことを知るという面から、違う校種で授業を行ってみる、例えば附属高校の教員が附属中学校で授業を行ってみるというようなことも検討していきたい。（大塚 みずほ）

〔1. テーマ別部会〕

4. 理科

1. 研究の目的

小・中・高の各学習指導要領の教科の目的には、探究能力に関する記述が見られることからわかるように探究力育成は教科の核心を成す重要事項である。しかしながら、単なる知識・理解を促す指導と異なり、探究力を育成するという教員の能力開発については、工夫する経験を重ねることで磨かれていくものである。

そこで、本部会は探究力育成に関する教員の能力開発について検討し、経験を積んだ教員だけでなく、教育実習生のような経験の浅い者でも探究力を育成できるような指導法を開発することを目的としている。

2. 研究組織

小学校：田中千尋（自然）、増田伸江（自然）

中学校：栗原恵美子（家庭）、◎菌部幸枝（理科）、前川哲也（理科）

高校：大戸吉和（生物）、溝口恵（化学）、村井利行（物理）

大学：垣内康孝（サイエンス&エデュケーションセンター）、浜谷望（自然・応用科学系教授）

3. 研究内容

（1）実践報告

（A）小学校理科における探究力、活用力育成の授業実践「お茶の水の自然～卒業研究～」

【単元について】

小学校では、1年生から6年生まで、大学キャンパスに出かけ、様々な自然と触れ合う学習を行っている。1，2年生は「なかま」の時間に『春見つけ』や『秋みつけ』という名前で、大学キャンパスに出かけ季節の花や、木の実を見つけ、バッタやカマキリ、アゲハチョウなどを捕まえ、スケッチしたり、教室で飼ったりしながら、生き物と季節感を味わう。中学年以降は、「自然」の授業時間の中に「お茶の水の自然」という単元を設定し、季節毎に大学キャンパスで自然散策を行う。高学年になると、グループごとに自由にキャンパス巡りをおこない、教室に戻ってからは、採取して来たものを見せ合い、キャンパス地図に発見した動植物を記入したり、スケッチしたり、採取してきたナツミカンやレモンなどを食べることもある。実験観察室や、学年の廊下等にスケッチを掲示し、採取してきた草花や木の実などを置くことによって同学年だけでなく、学年を越えて影響を及ぼし合うことを願っている。捕まえてきた生き物で、実験観察室にビオトープを作り、休み時間毎にやって来て、世話をする姿があった。6年生の卒業を控えた3学期に、今まで学んできた大学キャンパスの自然を題材にして、研究をしてみることにした。「自然」の授業で学んできた様々な単元と関連させて、テーマを個人で考え、テーマごとに班をつくり研究を進めた。

【探究力、活用力育成】

大学キャンパスで自然観察することは、子どもたちは大好きであるが、それは、気の合う中間と自由に散策し、好きな物をスケッチし、昆虫を捕まえる楽しさもあるからである。「楽しい、おもしろい」だけで終わってしまいがちな「お茶の水の自然」をもっと探究型の学習にしていきたいと考え、6年生の卒業前の時期にこの単元を設定した。6年間「自然」の授業で学んできた知識や実験技術を活用し、大学キャンパスの自然を対象に自分でテーマを決め、研究として取り組ませることにした。子どもたちは、「卒業研究」という名前から、科学者扱いされる喜びを感じ、意欲的に活動に取り組んだ。

【実際の授業の流れ】

①お茶の水の自然（春、夏、秋、冬）・・・8時間（各2時間×4回）

季節毎に大学キャンパスに出かけ、キャンパスに生息する動植物を観察し、その場でスケッチ、採取、写真撮影を行い、教室に戻ってから、自分の発見を伝え合う。拡大したキャンパス地図に、発見したものを描き込んだり、採取してきたものを、実験室や廊下に展示して、個人の発見を学級や異学年にも伝え共有して欲しいと考えた。



②卒業研究のテーマを決める・・・1時間

子どもたちは、1年生から6年生までの「お茶の水の自然」で、自分は何にこだわって観察・追究をしてきたのかを振り返らせ、卒業研究としてのテーマを考えさせた。また、「自然」の授業で学んできた考え方・実感方法・知識をどのように応用できるか、どの単元の学びを活用し発展させていくか

考えさせた。個人で決めたテーマを黒板に掲示し、全体で見回し、同じようなテーマは同一グループとし、相談しながら協力して研究を進めていくようにした。

③グループ研究・・・8時間

1～4名で班を作り、班によっては、外に採取に行く子と実験室で顕微鏡や薬品等実験器具を用意している子で分担して実験を効率良く進めていた。

<テーマの一部>

テーマ	研 究 内 容	関連単元
お茶の水の石	大学キャンパス内で石を拾い、破片を顕微鏡で観察し含有鉱物を図鑑で調べて、キャンパス分布図を作成	6年「土地のつくりと変化」
水質調べ	図書館前の池、日時計傍の池、小学校のライオン池から水を採集し、pH検査、残留塩素濃度、溶存酸素量などのバックテストを行い、データの分析をした。	6年「水溶液の性質」
pHによる植物の色素の変化	大学キャンパス内の様々な植物の花や実、葉の抽出液が、水溶液のpHによってどのような色に変化するのかを調べた。	6年「水溶液の性質」
葉しらべ	大学キャンパスの樹木調べを行い、校内分布図を作成し、いろいろな常緑樹の葉を集め、葉のトレースをしたり、水酸化ナトリウムを	4年「季節と生き物」 6年「生物と

	使って葉脈標本を作った。	その環境
カエル	1年生の時から大好きだった附属高校の池で、オタマジャクシ、カエル、トカゲなどを観察調べた。卒業研究では、「人体」の学習で得た知識を、カエルの解剖で確かめることにした。	6年「体のつくりとはたらき」

上記のように、大学キャンパスの自然そのものを研究し、樹木・岩石マップを作ったりする班と、大学キャンパスの自然を素材にして、6年生までに学習してきた内容を発展させて探究していく班があった。

④発表会・・・2時間

発表者側と聞き手側に分かれ、パネル発表を前後半で交代して互いの発表を聞き合った。特に、テーマが似ている班に対しては、「もっとこのような実験をしてはどうか」、「この



ようなことも調べたんだ」とアドバイスをしたり、感心したりする場面があった。

【実践を振り返って】

子どもたちが選んだテーマには、研究の対象、研究・実験方法、考察などでだいぶ差があった。

「水溶液」の単元の学習の発展として、水質調査をしたり、果汁や葉の抽出液などからpH調べなどを行い、実験技術も考察も深めている班もあったが、昆虫を捕まえたり、木の実を集めて試食することで満足し、それらの自然を研究対象にはできていなかった班もあった。それでも、自分が6年間慣れ親しんできた大学キャンパスの自然に存分に浸る事ができた。発表会などで、互いの研究を見合う事で、自分が足りなかった事に気づき、次の取り組みで生かせるように指導していく必要を感じた。

【実践後の子どものアンケートより（6年生児童123人）】

「卒業研究」という活動に対して、8割以上の子どもが「面白い、まあまあ面白い」と回答しており、子どもの満足感、充実感は何れも得られたと考えられる。面白かった理由としては、「大学キャンパスに出ることが好きであるから」を半数以上の子どもが挙げており、外に出ることそのものが楽しく、わくわくする活動であることがわかる。「自主的な学習や、友人と一緒に学習が好きであるから」という理由が次に多かったが、これは、子どもたちは、自分で興味あるテーマを選び、気の合う友人と協力しながら研究を積み上げていく活動がとても面白かったと感じたようである。一斉授業や教師主導型ではなく、子ども主体で自由に探究できる形態の学習を好むことがわかる。また、「実験や観察、調べ学習そのものが好きであるから」という理由も多く、これは、小学校の「自学」で培われた力が、学習分野でも生かされ、更に中学校の「自主研究」へも繋がって行くように考えられる。

今までの「お茶の水の自然」と今回の「卒業研究」の違いは何かという質問に対して「深く追求できた」という回答が一番多かった。通常の「お茶の水の自然」では、2時間しかないため、もっとこれを調べてみたいという潜在的な要求があり、今回の「卒業研

究」では、十分に時間をかけ自分の疑問を解決できたと感じている子どもが多かったのではないかと考える。また、時間をもっとかけたかったという子どもが 8 割近くいて、もっと研究を続けたい、新たに生じた疑問を解決したいという思いの表れではないかと考える。これは学び続けようという姿勢でわり、探究力が育成されつつあるととらえた。

小学校の自然（理科）の授業で学んだ内容が今回の「卒業研究」で役だったと回答した子どもは「大いに役立った」と「役立った内容もあった」を合わせて 9 割以上もいた。これは、小学校で学んだ知識や実験観察の技術が身に付いているという自覚が子どもたちにもあると考えられる。

最後に、「今後もこのような自主的な研究をしてみたいか」という質問に対しては、「是非してみたい」と「時間があればしてみたい」を合わせると約 9 割の子どもがまたしてみたいと考えていることがわかった。自主的・探究型の学習を好む子どもが育成されつつあるととらえることができる。（増田伸江）

（B）中学校理科における探究力、活用力育成のための授業実践

第 1 学年：「溶けるようすを粒子で表そう」（授業者：教育実習生、指導者：菌部）

【ねらい】

教育実習生の授業において、探究的な授業実践を可能にするには、指導教員はどのような手立てや方策が必要かを実践的に調べる。



【教員による手立てと方策】

中学校では物質を粒子でイメージさせて科学的な思考を促す。そこで学習する順序を再考して指導計画を立てた。最初に 1 種類の粒子で考える状態変化、続いて 2 種類の粒子で考える水溶液を学習するようにした（村上祐ら 科学研究費補助金研究基盤研究（C）2007 ～ 2009 課題番号 19500715「粒子概念の早期定着をめざす小・中連携教育カリキュラムの実践研究」による）。また、粒子のイメージをホワイトボードを用いて班で話し合い、ボードを用いて発表し合い共有する場面を設けることにした。

【授業の流れ】 実践時期：平成 24 年 6 ～ 7 月

	教師による主な問いかけと活動	指導上の工夫・配慮
課題設定	○「コーヒーシュガーはどちらの班も溶けたね。水に溶けていくときの様子を、目に見えない小さな粒子で表すとどうなるかな？」 ----- ○「溶けるようすを粒子で表そう」課題を提示。	○コーヒーシュガーは溶け残った班もあったが、どちらの班も溶けたこと、また、溶けていくようすを観察できたことを確認した上で、静かに置いておいたときに観察した溶け始めの様子を思い起こさせた。 ----- ○状態変化の学習で、物質の三態を粒子で表したことを思い起こさせる。
課題	○「コーヒーシュガーを入れたとき」、「溶け始め」、「かき混ぜた後」の様子について 4 人で	○ホワイトボード、黒・赤・青のペンを班に 1 つずつ渡し、コーヒーシュガーを赤、水

追 究	考え話し合う。 ○ホワイトボードに何度もかいたり消したりを繰り返しながら図と解説をかく。	を青の○で表現するように指示する。 ○コーヒーシュガーを溶かして観察したことを思い起こさせる。
表 現 と 省 察	○ホワイトボードを使って粒子で説明する。 (班ごとに発表する。) ○「コーヒーシュガーは溶けた後、しばらくするとどうなるかな?」「下に沈んでくるかな?」問いかけに対して考える。 ○「それはどうしてかな?」	○互いの班の発表内容に耳を傾けさせる。 ○水の粒子が動いていることに注目させる。 ○「溶かした後しばらくすると溶質は下に沈む」という誤概念をもちやすいが、水の粒子の運動から沈んでこないことに気づかせる。

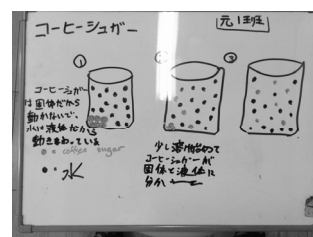
【ふり返り】

物質の三態を粒子モデルで考える場面では、各班の発表をもとに粒子の振る舞いについてクラス全体で理解を深めることができた。

状態変化、水溶液の順に物質を粒子で考える指導計画は、生徒の科学的思考を促しやすく、既習事項を活かした探究的活動を行える流れとなった。また、班で話し合った内容を発表しクラスで共有する過程において、一人ひとりの思考が広がり、最もうまく説明できるモデルを見出そうとする姿が見られた。特に水溶液の溶質がしばらくすると下の方に沈んでくるという誤概念を持ちやすいが、水溶液の学習前に物質の三態を学習したため、液体の粒子の振る舞いから溶質が沈んでこないと考えられた。

水溶液の学習導入において、コーヒーシュガーとデンプンを溶かし観察する場面がある。帰国生はデンプンを溶けたと判断した。その理由を問うと、「かき混ぜると全体が均一になった」ことを挙げた。一般生は小学校でジャガイモからデンプンを取り出し観察する経験とともに、デンプンは溶けないことを学習している。しかし、帰国生の多くはそのような経験や学習をしていない。「デンプンは溶けていない」と教員が説明をするのではなく、「溶けるようすを粒子で表そう」という課題を追究をした後の省察場面で改めて問いかけすることで、「溶ける、溶けない」を粒子で科学的に考え、「デンプンは溶けない」と結論を生徒自ら得ることができた。

(菌部幸枝)



(C) 中学校家庭科における探究力・活用力の育成の実践

多くの生徒は栄養の学習が苦手である。調理実習は好きでも栄養に関しては意欲が湧かない生徒が多い。栄養の学習は、座学で教科書や資料を使っただけの一方的な学習に止まることがしばしばである。そこで、食品の色の変化に着眼させ探究活動を通して栄養学習への興味を持つきっかけとしたい、と考えた。体内での食品の変化は簡単に見ることはできないが、体内での変化に思いを馳せる一つの手段である。また、探究力や活用力の育成に繋がるであろう。

【今年度の理科と家庭科の連携】

① 11 月 5 日合同研究会理科部会にて、共通理解をした。以下一部を紹介する。

- ・フィトケミカルの一部であるフラボノイド、アントシアニン、クロロフィルは食品中に含まれ、健康に役立っている。(資料：2012 年 6 月 16 日朝日新聞朝刊記事

「元気のひけつ：7 色野菜で老化予防フィトケミカル『第 7 の栄養素』」

- ・紫キャベツに含まれるアントシアニンで塩焼きそば（アルカリ性）が、黄色から緑に変わり、お酢（酸性）を更に加えることで、赤ピンク色変わるデモ実験を実施。pH による呈色の確認。



- ・薄めたうがい薬（市販薬）に、ビタミン C 顆粒（市販品）を入れると無色になるデモ実験を実施。

→ 詳しく酸化還元に触れるのは、高校の理科。

↑ 紫キャベツを加えた塩焼きそば

(左半分はお酢を加えた赤ピンク色の麺・右は緑色の麺)

- ・電子レンジで加熱し、酵素を失活させて冷凍したリンゴで作った「すりおろしリンゴ」は綺麗な仕上がり。 褐変を押さえる一つの手法の確認。

② 冬休み後、課題として「炭酸」にスポットをあてた理科の宿題から、重曹を使っての菓子作りや掃除のレポート事例を検討。

【今年度の成果と今後の課題】

食品の色の変化を見せるには、中華麺と紫キャベツのデモ実験が有効であろうことが判った。それは短時間ででき、わかりやすく、教員が見ても興味を持つからである。デモ実験を見せた後、生徒に「食品の色の変化」について探究活動をさせ、栄養学習への興味関心を高めるきっかけにする授業計画を得られたことが成果と言える。家庭科の授業で、探究のプロセスを設定し、科学的なアプローチをすると、栄養や調理に対し、更に生徒の興味関心が高まるであろう。今年度も、連携して取り組める事項が確認でき、小学校や中学校の知識での説明と、高校に繋がる説明に関して示唆を得られたのは、大きな成果である。今後は、限られた家庭科の授業時数の中でどう深めることができるか、が課題である。

(栗原恵美子)

(2) 高等学校における調査

本附属幼稚園・小学校・中学で学習してきた生徒の高校理科における学習成績・選択状況、また進学状況を調査した。

表 1 は、附属高 2 年時に総合の学習の時間「化学実験」を選択した過去 5 年間の附属校出身生徒の、卒業時での進学先状況を示す。表 2 は、附属小・附属中において本理科部会教員の記憶に残る探究活動をした生徒(表 2；A～C さん) ならびに 2012 年度「化学実験」選択（現高 3 年生；表 1；網掛け生徒）2 名（D、E さん）について高校理科における学習成績・選択状況を示す。

表 1 「化学実験」を選択した生徒の情報

年度	課題研究個人テーマ	入学時	進学先・学年
2008	繊維をつくる	附中	首都大 看護
	炭酸ガスの発砲入浴剤の原理を追求する	附幼	進学準備中
	アミノ酸の緩衝作用	附中	早稲田大基幹理工
2009	香料抽出	附中	日本薬科大 薬
	光るガラスをつくる（水ガラスのゲル化ゾル化とルミノール反応）	附小	東京理科大 理
2010	カプセルの成分	附幼	千葉大 看護
	ルミノール反応について	附中	京都大 経済
	毛髪残留シャンプー中の陰イオン活性剤の残量具合について	附中	成蹊大 理工
	ミルクから絵の具を作ろう	附小	北里大 薬
2011	DNA の抽出	附小	進学準備中
2012	元祖！化学療法～サルファ剤～	附幼	現高校 3 年生
	制汗剤の効き目と成分	附幼	現高校 3 年生
	色つきロウソク	附中	現高校 3 年生

表 2 2013年度 現附属高校 2・3 年生 理科学習成績・選択状況

○：受講、×未受講

			高 1	高 2	高 3	高 1	高 2	高 3	高 3	高 3	高 3
	生徒	入学時 校 園	化学 基礎	生物 基礎	物理 基礎	総合 化学 実験	総合 生物 実験	総合 電気 回路	化学 I・ II	生物 I・ II	物理 I・ II
現 高 2	A	附小	上位	上位	上位	×	×	×			
	B	附小	上位	上位	中上位	×	×	×			
	C	附小	下位	下位	下位	×	×	×			
現 高 3	D	附幼	上位	上位	上位	○	×	×	上位	×	上位
	E	附幼	上位	上位	上位	○	×	×	上位	上位	×

次に附属高校現 3 年生の D さんに、以下のアンケートを実施した。回答は次のとおり。

○各附属校園で受けてきた教育（探究力育成に関わる教育内容）の中で、印象に残っているものをあげてください。（順位付け）

幼稚園：（3 位）これといった授業がなく、毎日自分の興味のあることを探して遊んでいた。また、自然と関連させた行事が多かった。

- ・ヨモギ摘みと草だんご作り（構内でヨモギを摘んで、園内で団子を作った）
- ・農場（芋掘りなど）
- ・じびきあみ

小学校：(1位)・大学構内を歩いて、季節の植物を観察、スケッチした。また、その植物について調べたりして、1枚のカードにまとめた。「お茶の水の自然」「春夏秋冬見つけ」という授業が週一回あって、同じように植物を観察したり、構内の地図とシールを渡されて、自分で何かテーマを決めて、歩いている途中に見つけたら、その場所に貼っていた。

(4位) 長期の休み中は、自分でテーマを決めて(理科に関するもので)新聞(画用紙1枚程度)を書いていた。星座や身近な自然について書いていた気がする。

中学校：(5位) 自主研究。自分で好きな研究テーマを定めて半年または1年かけて研究をする。理科に関するテーマではなかったが、アンケートを実際に作ってとったりしたことは、研究の方法を知り、体験するという意味で有意義だった。

高校：(2位) 総合「化学実験」 テーマを自ら設定し本格的な実験を行い、半年かけて研究をした。無の状態から自分で疑問を探し、調べ、実験をし、答えを見つけていくという作業を体感した。

○現在の進路希望に至ったきっかけは何ですか。

医学の道に進もう！と志す上で、直接的に影響を受けた授業はないが、特に幼・小の頃に自然や生物に対する興味や好奇心が育てられたと思う。

調査対象者が少ないため結論付けることは難しいが、得られたデータから考察すると

・高校での理科選択科目履修者(「総合の学習の時間」をはじめとする)は、そのほとんどが理系大学へ進学する。

・附属小・中学において教員の記憶に残るような探究的活動を行った生徒の大半は、高校理科の学習成績も上位である。しかし、理科の学習は幼・小・中・高と進むにつれて現象の観察だけにとどまらず、より数値化・抽象化されていくために、数学的处理能力につまづきがみられる一部の生徒は、学習成績が下位となっている。

・アンケートに答えてくれたDさんが言うように、本附属校園での探究的活動を通した学習は、自然や事物に対する興味・関心を大いに高め、その後の進路に深く関わる影響を与えていることは確かであろう。(溝口恵)

4. 成果と課題

各教員による日々の探究力・活用力育成を目指した授業実践、教育実習生での探究的学習の授業実践の試み、附属幼稚園から附属高学を経験した生徒の中で、教員から見て探究力を育成できたと考えられる生徒を抽出し、その生徒から情報を得る調査、等を行ったことが成果である。今後は調査結果をもとに各附属での学びをより改善していくことが課題である。また、大学が開発したデータベースを各附属の探究的な活動場面で活用しているが、その効果について探究力育成という視点から検討を加えることが課題である。

〔1. テーマ別部会〕

5. ことばを育む相互交流

1. 研究の目的

価値観の多様化、関係性の希薄化が現代社会の問題となり、学校教育の場でもコミュニケーション能力の育成が求められている。人間は他者とのつながりの中で自己概念や社会的意味を形づくっていく。成長著しい子どもたちにとっては、どのような環境で、どのような他者と出会い、どのように関わっていくか、交流のもつ意味もなおさら大きくなる。

そこで、この他者との交流を通して育つ力を「相互交流能力」（＝ことばのやりとりを通して、気持ちや思い、情報や知識、考えや意見等を共有し、相互理解を深めたり、問題解決や合意形成を図ったりする力）と名づけ、「相互交流能力」を育むことば・国語の研究に取り組んできた。

各校園で子どもたちの「交流による学び」をどのように具体化し、どのようなことばを育んでいるのか、保育・授業づくりの視点を交流・共有することの意味は大きい。幼～大という長いスパンで、ことばを手掛かりに、交流を通して育まれる子どもの学びを考え、それぞれの学校段階が担う役割と学校間の連携を明らかにしたい。そこで、研究の目的を以下のように設定した。

- ①思考力、判断力、表現力を育てる学習環境としての交流型授業のあり方を検討する
- ②従来の個につく学力としてのことばの力から、人と人との間、自分と対象との間に働く力としての働きに目を向け、交流型の授業を通して育てるものを明らかにする
- ③幼稚園から高校までの 15 年間を見通したことばの学びを支える校種間連携のあり方を検討する

2. 研究組織

今年度は以下メンバーで研究を行った。

お茶の水女子大学：佐々木 泰子(文化科学系教授)

同附属高等学校：荻原 万紀子・今成 智美

同附属中学校：市川 千恵美

同附属小学校：小野澤 由美子・片山 守道・廣瀬 修也 同附属幼稚園：伊集院 理子

研究協力者：村松 賢一 氏(スピーチコミュニケーション研究所主宰)・

内田 伸子 氏(お茶の水女子大学名誉教授)・松木 正子 氏(十文字学園女子大学)

3. 活動の記録

今年度は、主に次の 3 点を中心に研究を進めた。

(1) 学内公開セミナー 村松賢一先生講演会の開催

演 題：「相互交流型授業・保育と対話能力」～話し合う力の意図的指導を～

実施日：2013 年 9 月 10 日 16:30～18:00 参加者：約 40 名

<講演概要> 記録：小野澤由美子

① 育成すべき対話交流能力のゴールを見据えることの大切さ

私達が育成すべき対話能力のゴール

「自らの言わんとする所を相手に的確に、理解しうるように伝え、相手が拒否する可能性があっても主張すべきことは主張し、しかし同時に相手がなぜきよひするののかの根拠も考え、一定の場の制約の下での妥協点をさがせるかどうか。自分の意見と相手の意見を単に対立させる、あるいは妥協するだけでなく、より高次の意見を発展させて作り出すことができるかどうか。

相手のいわんとする所を知的に理解するだけでなく、言おうとして言えない所まで含めて共感できるかどうか。さらに、以上のようなことがじっこうできているかどうか問われたときにその具体的な根拠を発話の言葉の中にしてきでできるかどうか。」[無藤隆(1985)「会話能力とその発達段階」『会話能力の発達段階』(昭和 57・58・59 年度科学研究費補助金特定研究 1)「言語の標準化」研究成果報告書)]

② 対話能力は、相互交流的活動をすれば育つというものではない。

相互交流能力の構成要素と発達段階を絡ませた系統的指導が必要である

- | | |
|------------------|---------------------------|
| (1) 情意的要素 | ・ 他者と関わろうとする |
| | ・ 他者を、人格をもった一人の人間としてみる |
| | ・ 他者を理解しようとする |
| | ・ 率直に自己開示する |
| | ・ 他者と協力して粘り強く目的を達成しようとする |
| (2) 認知的要素—考える力— | ・ 話題に関する知識 |
| | ・ 思考力 |
| (3) 技能的要素—ことばの力— | ・ 聴く |
| | ・ 応じる |
| | ・ 話す |
| | ・ はこぶ・・・目的の達成に向けて適切に運営する力 |

③ 意図的・系統的指導が必要

＊以下学習指導要領の記述から

<小・低学年>「話題に沿って話し合う能力、進んで話したり聞いたりしようとする態度」

指導事項「互いの話を集中して聞き、話題に沿って話し合うこと」

<小・中学年>「進行に沿って話し合う能力、

工夫しながら話したり聞いたりしようとする態度」

指導事項「互いの考えの共通点や相違点を考え、司会や提案などの役割を果たしながら、
進行に沿って話し合うこと」

＜小・高学年＞「計画的に話し合う能力、適切に話したり聞いたりしようとする態度」

指導事項「互いの立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合うこと」

＜中学校 1 年＞「話題や方向をとらえて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり聞いたりして考えをまとめようとする態度を育てる」

指導事項「話し合いの話題や方向をとらえて的確に話したり、相手の発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること」

＜中学校 2 年＞「相手の立場を尊重して話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり、聞いたりして考えを広げようとする態度を育てる」

「相手の立場や考えを尊重し、目的に沿って話し合い、互いの発言を検討して自分の考えを広げること」

＜中学校 3 年＞「課題の解決に向けて話し合う能力を身に付けさせるとともに、話したり、聞いたりして考えを深めようとする態度を育てる」

「話し合いが効果的に展開するように進行の仕方を工夫し、課題の解決に向けて互いの考えを生かし合うこと」

③「指導」法には、主に 3 つのアプローチがある。

話し合いに臨む姿勢・態度を養う

話し合い方を教える

話し合いを支える思考力を鍛える

④ メタ対話的アプローチについて

話し合いとは共同思考の「システム」であり、合意形成の「プロセス」

この両側面についてのメタ認知力を高め、自覚的なことばの使い手を育てることが今後の話し合い指導の課題。

・「話し合い」のモデルを見る

・「話し合い」そのものを学習材にする

自分たちのグループの話し合いをふり返る（VTR）

共通の課題でグループごとに話し合い、ある 1 つのグループの話し合いを学習材にする

（2）授業案検討や授業公開・実践報告を通して、相互交流による学びについて検討する

・2013 年 6 月 保育実践事例報告 附幼 4 歳年中児 保育者：伊集院理子

・2013 年 7 月 実践報告 附小 4 年「同音異義語」授業者：廣瀬修也

授業案検討 附中 3 年「俳句手紙」授業者：市川千恵美

・2013 年 10 月 授業案検討 附小 6 年「話し合い台本」授業者：片山守道

・2013 年 11 月 実践報告 附小 6 年「話し合い台本」授業者：片山守道

実践報告 附中 3 年「俳句手紙」授業者：市川千恵美

公開授業 附高 3 年「舞姫」授業者：荻原万紀子

・2013 年 12 月 実践報告 附高 3 年「舞姫」授業者：荻原万紀子

(3) 研究の方向性や取り組みを省察し、成果と課題について協議する

- ・ 2013 年 4 月・6 月 今年度の活動について
- ・ 2013 年 10 月 学内公開セミナー（講演会）の振り返り
- ・ 2014 年 1 月・2 月 今年度の活動の振り返り 来年度に向けて

4. 研究の内容

4-1 幼稚園

(1) 育てたい力

- ・ 自分の居場所を見つけ、安定して過ごす。
- ・ 自分の思いや要求を、表情、行為や言葉で表そうとする。
- ・ 自分の思いを伝えるだけでなく、人の話も聞こうとする。

(2) 実践の概要（4 歳年中児 5 月）

4 歳児学年は、クラス替えをしたところに、新入園児が加わり、3 層の子どもたちが混在する。同じクラスで出会った子どもたちが生活・遊びの自然な流れの中で近づき、ことばを交わしていくようになるには、どのようなことがきっかけになっていくのか、5 月 28 日に実施した保育公開で見られた子ども達の姿から、考えられることをまとめてみた。

～子ども達の姿～

・ 見つけたものを見せながら話しかける ・ 捕まえた虫を自慢気に見せながら出会ったナースリーの子ども達に説明する ・ 一緒に鉄棒をしながら話す ・ 洗濯板で洗濯しながら会話がはずむ ・ 魅力的な場ができ、場に誘われてそれぞれなりの遊びをしながら言葉を交わす遊びを中心とした幼稚園の生活の中で、興味を引く自然物、具体物があること 自分がやりたいことに取り組みながら、同じようなことをしている友達存在に気づいていくこと、魅力的なオープンな場ができること、などがきっかけになって、子どもたち同志の距離が縮まり、傍にいる友達に向けて、表情や行為やことばでつながっていかうとしていくのだと考える。

(伊集院 理子)

4-2 小学校

(1) 育てたい力

- ・ 場に参加し、他者とともに粘り強く目的を達成しようとする力
- ・ 自分の考えを表現し、相手の考えを理解するための言語知識・技能
- ・ 交流を通して認識を高め、考える力

(2) 実践の概要

① 1 年生 「どんなふうに音読したら」を考える ～詩を読もう～

次ページの「子ども王さま」の詩は 1 年生が 12 月に作った詩である。「王」の漢字のことば集めをしているときに思いついたという。みんなで音読をしたときの子どもたちのやりとりから、相互交流によりことばの理解を深めるのと同時に、相手の思いを

推し量り、気持ちのやりとりもしている様子が見える。

子ども王さま
王さま王さま よたよた あるく
子ども子どもとことこあるく
王さま子どもなかよくあるく

王さま王さま ぷんぷん おこる
子ども子ども かんかん おこる

王さま王さま ガラガラ わらう
子ども子ども けらけら わらう

C2：どうして王さまは「よたよた」なの？

C1：王さまは重たい服をきているから、よたよたあるく。

(動作もいっしょに)

T：どうして3行目は「王さま子ども」になっていると思う？

C3：いっしょに歩いているみたいだから

C4：なかよしいという感じがする

T：C1君はどう考えたの？

C1：王さまと子どもがなかよくいっしょに歩いているようにしたかったから

みんなで：オー（思った通りだったという歓声）

オノマトペの言葉がどんな様子を表しているかを確かめて、みんなで声を合わせて音読。リズムを楽しんだ。さらに、一人ひとり思い思いに振り付けをしながら音読をし、それぞれの表し方で楽しんだ。この詩を作った友だちがどういう思いでそのことばを選んだのかを想像し、みんなで話し合い声を合わせて音読し、さらに自分なりのアレンジをするという学習を通して、語彙力をつけるとともに、ことばを楽しみながら「他者とともに粘り強く目的を達成しようとする力」を育てることにつながったのではないかと考える。(小野澤由美子)

② 4年生 帰国児童教育学級 「読み方は同じ、いろいろな漢字」

本学級は、帰国児童教育学級である。基本的には4名(7月現在)で学習をする環境である。少人数のためか、授業の中で自然と話し合いが始まる場面も多く見られる。本単元の授業の流れは次の通りである。

第1次 ① 川崎洋の詩「とる」を読む。

② 仮名で書くと同じでも、いろいろな意味をもつ言葉について考える。

第2次 ③ いろいろな漢字をあてられる言葉を考える。

④ 同音異義語を、辞書等を使って調べる。

⑤ 自分が調べた同音異義語を交流し合う。

⑥ 同音異義語を使い、詩を作る。作った詩をもとに交流し合う。

交流の段階で、聞き手は発表されたことばを使った文章を連想して話し手に教える。交流活動が終わったら、話し合いの中で出されたことをもとに詩を作っていく流れであった。

子どもが調べてきた同音異義語は、「きせい・かける・あう・そうする」である。交流場面では、初めて見た漢字や意味について興味深く学んでいる姿が見られた。例えば、「きせい」には、「規制・帰省・既成・既製・寄生・氣勢・奇声」と、たくさんの漢字を当てられることに驚いている様子であった。また、同じ読み方でも漢字が変わると意味も変わることを学ぶことができた。

漢字を学ぶ学習において、同音異義語を取り上げ、さらに交流する場面を設定することによって、子どもがより興味をもって学習することができると感じた。(廣瀬修也)

③ 6年生 話し合いをふり返りポイントをつかむ 「理想の話し合い」

話し合いの学習で難しいのは、様々な発言の積み上げで進んでいくため、場の状況次第で予定通りに進まないことも多く、また、その状況も形には残らないことにある。そこで、自分たちで話し合いの議題を決め、話し合いを上手に展開していくための理想的な流れをイメージして、予め構成を考えた台本を作り、それを実演して相互評価し合うことで、話し合いをつくる上で必要な要素の意識化を図ることが出来るのではないかと考えた。

話し合いのテーマは、自分たちに解決可能(であろう)身近な問題とした。様々なタイプの話し合いがあるが、一つの結論へ導く形にしたいと考えたためである。具体的な議題は「給食の残飯を減らすには」「掃除の効率的な進め方」など、ファミリー毎に決めた。

台本を元の実演する「話し合い」だけが注目されがちだが、実は、この単元における話し合い活動は大きく三つあった。一つ目は話し合い台本を作るための話し合い。二つ目は、台本を実演する話し合い。三つ目は、実演された話し合いを相互評価する話し合いである。これらの複層的な話し合い活動を通して、話し合いのポイントを探っていった。

本単元の話し合い活動をふり返った最終時のノートから、本単元の学びを省察したい。

- 本当の話し合いで一番大切なことは、相手のことを考えることではないかと感じた。
- 一人一人考え方が違うから、より多くの人が発言することで意見交流が盛んになり、一つの問題にしてもより良い解決策が出る。
- みんなの前で発表して評価してもらう事で自分では見えなかった台本の改善点が次々と明らかになっていった。本当の話し合いでより良くする為にしっかりと頭に入りたい。
- 書いて、考えて、話して…話し合いってもめ事が起こるから大変だ、としか思っていなかった。普通にやっている話し合いが、こんなに深かったとは…。これからの話し合いがどう変化するか楽しみです。

ノートには、ふだん無自覚的に取り組んでいる話し合い活動のポイントに関する沢山の気づきが綴られている。本単元の複層的な話し合い活動に取り組む中で、相互交流で得た学びを今後にかそうとする学びの姿を見ることができた。(片山守道)

4-3 中学校

(1) 育てたい力

- ・協働的に話し合い、互いに学び合う態度
- ・話し合いの目的や目標の達成を目指した話し合いの力
- ・交流を通して自他を尊重しあう人間形成の力

(2) 実践の概要 3年「俳句に託したメッセージを贈ろう」

○ 単元のねらい

【指導要領：3年C(1)オ・B(1)エ・ア伝統的な言語文化に関する事項(イ)】

- ・伝えたい人に、伝えたい思いを伝えるための適切な俳句を選び出し、鑑賞する。
- ・俳句に託して伝えたい相手に思いが伝わるようなメッセージ（手紙）を書き、紹介し、交流し合う。

- 指導展開 第一時：贈りたい相手、伝えたい思いにふさわしい俳句を選ぶ。
 第二時：俳句に託したメッセージ（手紙）を書く。
 第三時：作品を紹介し合い、他の人の作品を鑑賞しよう。（交流）

○ 本時

自分の俳句手紙を発表し自分の思いを伝えると同時に、他の人の作品について感想や考えを述べ、グループのベスト1の俳句手紙を選ぶ。積極的に話し合いに参加する活動（交流の場）を通して、伝えたい思いが伝わり、共感できる俳句手紙について考え、鑑賞を深めることをねらいとした。

（3）考察

生徒の学習を終えての感想などから、明確な目的や相手に向かって、必然性があり少し挑戦しなければならない課題や学習活動であれば、生徒は意欲的に活動し、充実感や達成感を得て、学ぶ楽しみを味わうことができるのだということを感じさせてくれた。また生徒たちの素直な表現の文章や鑑賞の様子、そして各グループがグループのベスト1として選んだ俳句手紙が、技術的な優劣を超え、人間としての心の部分を大切にしたものであることなどから、私自身、あたたかい気持ちになった授業でもあった。生徒自身の主体的で探究的な学びでは、教師が前に立って説明しなくても、生徒自身が自ら学んでいけることがあるということを改めて実感した点もあった。本時の活動の主であるグループでの話し合い活動としては、共感者としての立場を大切にしたものであったが「贈る相手により伝えたい思いが伝わり、共感できる俳句手紙」という視点で「鑑賞を深める」ための目的としてはまだ十分とは言えなかった。こうした話し合いの深め方を今後の課題として、これからもより多くの生徒が充実感を感じる学習の場をつくっていけるように取り組んでいきたい。

（市川千恵美）

4－4 高等学校

（1）育てたい力

- ・他者と協働して教材を読解する態度と力。
- ・他者の考えを理解し認める力。
- ・文章を多面的・批判的に読む態度と力。
- ・他者に対して自分の考えを表明する表現力。

（2）実践の概要 3年生現代文 小説 森鷗外「舞姫」

- ・明治期の擬古文を読み味わうとともに内容を把握する。
- ・自ら問題意識をもって小説の読解を試みる。
- ・登場人物の心理の推移を追う。

- ・明治期の青年の生き方について考える。
- ・グループ学習により上記目標を深める。
- ・作品および作者の文学史的意義を理解する。

○本時（2 時間）における学習の流れ

①学年全体学習の場で、グループ発表クラス代表者がテーマ意識に基づいた読解を発表する。⇒②聞き手の生徒たちと質疑応答を行う。⇒③自己評価用紙に記入する。

（3）考察

全体の読解に時間のかかる教材を、今回はさらに 4 時間プラスして、グループワークとクラス発表、さらに学年全体の発表会を行った。小説の読みを深め合い、鑑賞の幅を広げる学習の楽しさを味わうことを企図したものである。学年発表会による相互交流は、3 年生にとっては 1, 2 年次で行うレポート発表会で慣れた形式であるが、3 年生現代文で活用して、協働作業の価値を再発見することを期待した。最初はフロアからの質問が出にくかったが、次第に活発に手が挙がるようになり、時間超過の恐れが出たために途中で打ち切った質問もある。その点、深め合いを欠いた部分もあったが、授業後も考え続けてくれた生徒も多い。自己評価では「（教材に対する）関心」が非常に高かったが（A89、B18、C3、D0）、それ以上に今回特設の「学年発表会を通して、小説を読む学習を楽しむ。」項の評価が高かった（A94、B12、C1、D0）。出席した殆どの生徒が、相互交流による学びを楽しんでくれたことが現れている（唯一 C 評価生徒のコメントは「発表者がすごい。自分もできるようになりたい」というもので、あまり楽しめなくても学びにはなったようだ）。

自己評価結果と感想は後日まとめてプリント配布した。これを通じたさらなる相互学習を期待したい。
(荻原万紀子)

5. まとめ・今後の課題、展望

今年度は、様々な領域の多様な実践を取り上げて、学びの中でどのような相互交流活動が行われ、どのようなことばの力が必要となるのか幅広く検証してきた。それぞれの実践で見えてきた相互交流の姿の共通点や相違点を探る中で、話し合いで必要な力を明確にすることができてきた。

相互交流の中核となる話し合い活動を充実させるためには、話し合いを運ぶ力が必要である。そのために、幼稚園から小学校低学年にかけて、自分ごととして参加する土壌をつくり、小学校の中学年辺りからは進行役を育てること、また、最終的には、誰でも進行役ができるようにしていくことが求められる。

今後、相互交流能力を育むために必要な手だてを探り、発達段階をふまえた具体的な系統的な指導のあり方について、研究を深めたい。
(片山 守道)

6. 自学・自主研究

1 目的

附属小学校「自学の時間」と附属中学校「自主研究」を中心に、自らの興味・関心に基づくテーマを設け追究する主体的な研究活動のあり方について、大学や附属間の連携、発達段階をふまえたカリキュラムや支援方法の理論・実践・開発などを検討する。

2. 研究組織

小学校：岡部雅子 戸張純男 中学校：佐々木善子 中山由美 大学：◎木村真冬

3. 活動の記録・計画

4月	・部会：研究計画 小6自学・中学自主研究の年間計画について
5月	・小6自学 クラス発表会 中学教員が参観 ・小6学年発表会 クラス代表者による自学の発表を下級生の前で行う
6月	・部会：昨年度からの自学・自主研究についての情報交換、交流の計画
7月	・部会：小学校の自学、創造活動等、中学校自主研究等の現状と課題 ・中学自主研究 グループ代表者による講堂発表会 小6児童が参観
9月	・高2教養基礎国語クラスレポート発表会 中学教員が参観 ・中学自主研究ラウンドテーブル 中3生徒の発表（中1～3年、江戸川人生総合大学、社会主事講習、卒業生の社会人、院生、教育実習生混成の少人数グループでの発表） ・部会：相互交流部会セミナー参加
10月	・日本教育大学協会研究会 自学・自主研究に関して発表 ・部会：9月の取り組みのふりかえり
11月	・部会：自学・自主研究の評価について、課題設定や追究に関する改善点検討 ・高1教養基礎国語学年レポート発表会 中学教員が参観
12月	・部会：報告書、実践事例集打合せ 情報交換
1月	・部会：自主研究アンケート結果の報告分析 報告書原稿まとめ ・小6自学 小中の卒業生に自学・自主研究の経験についてお話を伺う会
2月	・部会：活動のまとめ

4. 研究の内容

(1) 小学校「自学」の取り組み状況と中学校との連携

①小学校の「自学」取り組み状況

附属小学校の「自学」は、本校独自の創造活動の一部として



位置づけられており、一人ひとりが自らテーマを設定し、継続的に取り組む自主的探究的活動である。活動状況は学年によって異なるが、例年3年生以上で原則週 1 時間程度「自学」の時間を設定して学級単位で取り組んでいる。

子どもたちは、自分の好きなこと、興味・関心のあることからテーマを見出し、こだわって調べたり考えたり、実際に試したりしながら、自分の力で課題解決に取り組む。そしてその成果をまとめて発表し、学びあう。



②「自学」の課題

「自学」では、一人ひとりが追究に値する明確なテーマを持つ必要があるが、何時間ものかけて追究する価値のある課題を設定するためにはテーマを決める過程が大切になる。また、高学年になれば、慣れもあって、自身の課題に向かって考えを深めていくことよりも、まとめを書くことに重点が置かれ、ともすればひとつの資料をだらだらと丸写しすることで満足感を得ている児童も見られる。

③中学生の「自主研究」から学ぶ

「自学」ではお互いの学びの成果を見合うことから得るものが大きい。昨年度からの連携研究の繋がりを生かし、小学生が中学生の「自主研究」発表の場へ参加させていただくことで、自分の「自学」の課題について考え、さらによくしていくためのヒントが得られないかと考えた。中学校の先生方のご協力を得て、昨年度末から今年度にかけて、2回の見学と1回の講演会が実現した。

【第1回目 平成25年2月15日 第5校時】



小学校5年生が、中学校2年生のポスターセッションに参加させていただいた。ひとりあたり7分間の発表を3回聞くチャンスがある。前もって中学生全員のテーマを配布していただいたところ、幅広い内容や内容を知りたくなるようなテーマの設定の仕方に魅かれ、高い関心を示していた。そしてどの発表を聞きに行くか、真剣に選び楽しみにしていた。

当日の発表からは、「長々と資料を写すのではなく、模造紙一枚に収まるようにまとめを書き、あとは言葉で説明していること」、説明するのに「図やグラフが分かりやすいこと」「実際にアンケートを取ったり、実験したりして結論を出していること」等を学んでいた。(岡部雅子)

【第2回目 平成25年9月6日 第5,6校時】

1学期に、5年次で取り組んだ自学発表会を行った。そのふりかえりでは、「テーマに対する追求が十分ではなかった」、「発表の仕方にこだわり過ぎて、本当に伝えたいことが言えなかった」と書いた子どもが少なくなかった。そうした課題をふまえて、中学校の自主研究発表会に参加した。子どもたちは、発表会から様々なことを感じ取った。そのことについて[テーマ設定][追求][発表]の3つのカテゴリーに沿って考察していくことにする。

1) テーマ設定

- | |
|--|
| ア 大きなテーマから、自分の興味や関心にそって、小さなテーマに絞っていくこと |
| イ 狭く深いテーマにすること ウ テーマや目標を明確にすること |

アについて、初めから狭いテーマに設定することで追求が浅くなってしまうことを、子どもたちはこれまでの自学でも少し実感していると考えられる。大きなテーマに設定しておけば、設定理由を書く中で、本当に追求したいことが見え始め、テーマが絞られていく。そのことが、イの意味であると言えよう。テーマが絞られることで、漠然としていた目標もまた明確になっていくのである。実際、自主学習を進めていく中でも、テーマを練り直したり、見直したりする子どももいた。

2) テーマの追求

- | | |
|---|----------------|
| エ 1つのテーマに対して、長く深く追求すること | オ 予想をしっかり立てること |
| カ 1つのことを多面的に具体的に調べること | |
| ・ 様々な文献や資料などで調べるだけでなく、実験や取材やアンケートを活用すること | |
| ・ 調べるだけでなく、そこから得られた事実を比較すること | |
| キ 追求の過程において、成功だけでなく失敗もまた大切であり、その問題点を明確にする | |
| ク まとめをきちんと書く | |

テーマが絞られることで、それに対する追求が浅くなったり、簡単に終わってしまったりすることもある。そのような場合は、テーマの絞り込みが十分ではないことも考えられよう。十分に絞り込まれていれば、テーマを多面的に見ることもできるだろう。また、そのことが追求の持続にもつながると考えられる。多面的という点では、調べた事柄の考察や吟味も求められる。また、その事実を確かめることも大切であろう。また、成功と失敗を繰り返しながら、成果と課題を明らかにすることで、研究の面白さや大変さも実感できるだろう。そうした過程をふまれば、まとめも充実したものになると言える。

3) 発表

- | |
|-----------------------------|
| ケ 具体的な数値、図表や写真などを用いると分かりやすい |
| コ 聴き手に分かりやすい発表を意識する |
| サ 分かりやすいサブタイトルを設定すること |



分かりやすさという点で言えば、1学期の発表会でも発表の工夫が数多く見られたと思う。しかしながら、それが追求としっかり連動しているとは言えないだろう。発表の見栄えだけでなく、内容のともなった質の高い発表であることが求められる。

【第3回目 平成26年1月17日 第6校時】

附属小、附属中学校の卒業生お二人に来ていただき、在校中に取り組んだ自学や自主研究が、卒業後、自分の研究や生き方や仕事にどのようにつながっているのか等、についてお話を伺った。

卒業生のうちの一人は、自分が興味を持ったことを追究していくおもしろさについて語り、現在大学で研究していることが



、実は小学生時代の自学に端を発していたという逸話を、興味深い具体例を交えながら示した。また、課題意識を持ち、自ら行動を起こすことで、周囲に認められ、自信が持てることにつながったという経験を話してくれた卒業生は、現在会社を立ち上げ、経営者として活躍している。

卒業生お二人のお話は、自分の課題を持ち、それを追究する学習の意義が自然に伝わってきた。また、将来にわたる学びの意味を考えることで、小学校卒業前の最後の自学に向かう意欲を持つことができた。小中連携のよさを実感できる会となった。（戸張純男）

（２）中学校「自主研究」３年アンケート結果から

今年度の３年生は、開発研究の３年目に入学し、１年生後期に「探究基礎Ⅱ」（教科ゼミ）を実施して最初の学年であった。この「探究基礎Ⅱ」は、自分の興味・関心を研究としてより深めるための具体的な手段として、研究方法と課題設定する力を身に付けることが必要であるという仮定に基づき、次のような事項・観点を入れて設定したものである。教科ゼミというスタイルにした背景には、開発研究を進めていく中で、教科と自主研究の関連が一層重視されていたことがある。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・過去の研究を事例にしながら課題設定の仕方を学ぶことができる。・教科ごとの情報収集・情報整理の仕方を学ぶことができる。・複数の研究タイプ（ア）仮説検証型、イ）課題生成型、ウ）開発・創造型、エ）調査－考察型）を提示し、タイプごとの研究方法について学ぶことができる。 |
|---|

さて、このような教科ゼミを初めて体験した３年生たちは、自主研究を終えてどのような思いを持っているのだろうか。今年度の３年生を対象に、最後の自主研究発表、およびラウンドテーブルを終えた９月に実施したアンケート結果を、これまでの３年生のものと比較しながら考察する（アンケート結果の抜粋は次頁参照）。

まず、今年度の３年生のアンケート結果で特に着目したいのが、「３年間自主研究をやってみて、今どんな実感を持っていますか」という問いに対して、楽しいやおもしろいという項目を選択した生徒が大きく増えた点である。「自分なりに考えることが楽しい43.5%」「おもしろくなってきたぞと思う27.4%」「新しい発見があったり、楽しいことがわかりうれしい42.7%」など、いずれも今までの３年生と比べても高い比率であった。また、「調べたりまとめたりする力がついてきたと思う42.7%」も増えており、「充実感がある50%」などをみても、自主研究を通して自己肯定感が高まった生徒が多かったこともうかがえる。さらに、「自主研究をやることによって、ものごとを追及しようとする気持ちが強まったか」や「自主研究のあることが学校生活を楽しくしているか」という問いに対して、それぞれ79.8%、41.9%の生徒が「はい」と答えている。これは、昨年度の３年生と同様、「探究する楽しさ」をテーマに掲げて進めてきた開発研究の成果とも言えるだろう。

次に、「１年生の後期に自主研究ゼミ（教科ゼミ）を行ったことは、その後の自主研究に役立ちましたか」についての回答は、「当てはまる25.8%」「どちらかといえば当てはまる36.3%」「どちらかといえば当てはまらない25%」「当てはまらない11.3%」で、１年次の教科ゼミ

ミに対する肯定的評価は6割に止まった。また、「途中でどのようなアドバイスがあると思いますか」という問いに対しては、「研究方法35.5%」が昨年より増えており、「課題の決め方33.1%」や「研究のための資料の調べ方32.3%」も、例年から改善されていない。教員配置の都合上、全教科のゼミを設定できず、自分の関心に近い内容がなかったり、課題の設定や研究方法を学ぶことに重点をおいていなかったりしたことも考えられる。ただ、課題の決め方については、2年生前期の課題決定の際に十分時間が取れないという反省を踏まえ、1年生の終わりに2年生で取り組む課題を決めて担任が相談するやりとりをしておくなどの改善を加えている。また、研究方法や資料の調べ方については、1年次の教科ゼミだけで身に付けられるものではなく、2・3年次での支援の仕方等にも課題があり、今後も見直しや改善策の工夫が必要であると考えます。

最後に、「ラウンドテーブル」（今年度9月実施）についてのアンケート結果にも触れておきたい。「ラウンドテーブルで発表したことは自分の研究をふり返るのに役だった」という問いに対して、「当てはまる60.6%」「どちらかといえば当てはまる33.1%」と、昨年度の3年生をさらに上回る実に9割以上の生徒が役立ったと回答していた。今年度で3年目になる「ラウンドテーブル」に対する生徒たちの評価は非常に高い。また、1年次からラウンドテーブルを経験してきたこともあり、研究内容だけでなく、自分の躓きの経験も後輩に話す生徒が増えてきた。アンケートの自由記述でも、単に自分の研究をふり返ることができたというだけでなく、「途中で行き詰まってしまったことも研究にとっても大切であることに気づいた」や「自分の失敗談もちゃんと発表しようと思える勇気が得られた」など、自分自身で探究する自主研究の困難さを乗り越えた達成感を記述している生徒が多かった。さらに、今年度の3年生に特徴的なこととして、他の人（特に1・2年生の後輩）にわかりやすく自分の研究を伝えられるようになったと多くの生徒が挙げていた。3年生前期の自主研究の最初の時間に、彼らが2年生に対して自主研究のアドバイスを自分自身の経験を踏まえて堂々と説明していた姿が思い出される。今年度の3年生にとって、自主研究は確かに自己肯定感を高めたと言えるだろう。

(佐々木善子)

Q9 11月に自主研究ラウンドテーブルで発表したことは自分の研究をふりかえるのに役だった。					
	H21	H22	H23	H24	H25
当てはまる	—	—	39.5%	56.9%	60.6%
どちらかといえば当てはまる	—	—	26.6%	33.3%	33.1%
どちらかといえば当てはまらない	—	—	19.4%	8.1%	2.4%
当てはまらない	—	—	14.5%	0.8%	2.4%
無回答				0.8%	0.0%
Q10 これまでの3年間の自主研究をふりかえてみて、途中でどのようなアドバイスがあると思いますか。					
(選択した人数の割合)	H21	H22	H23	H24	H25
課題の決め方	35.1%	26.3%	33.1%	33.3%	33.1%
研究方法	39.5%	37.3%	40.3%	25.2%	35.5%
研究のための資料の調べ方	35.1%	30.5%	33.9%	29.3%	32.3%
まとめ方	33.3%	38.1%	27.4%	28.5%	28.2%
発表のしかた	31.6%	29.7%	32.3%	30.9%	26.6%
その他	7.0%	2.5%	5.6%	4.1%	3.2%
Q12 3年間、自主研究をやってみて、今どんな実感を持っていますか。					
	H21	H22	H23	H24	H25
むなしい気がする	4.3%	7.6%	4.8%	1.6%	1.6%
充実感がある	26.7%	32.2%	45.2%	54.5%	50.0%
自分なりに考えることが楽しい	27.6%	26.3%	21.0%	28.5%	43.5%
「おもしろくなってきたぞ」と思う	11.2%	11.0%	15.3%	20.3%	27.4%
くだらないと思う	3.4%	1.7%	4.0%	0.0%	0.8%
くだむれる	23.3%	16.1%	5.6%	4.1%	7.3%
なんとなく自信がついてきた	6.9%	4.2%	5.6%	17.1%	16.1%
調べたりまとめたりする力がついていた	28.4%	25.4%	20.2%	30.1%	42.7%
新しい発見があった	11.2%	19.5%	17.7%	35.8%	42.7%
もうこれ以上	9.5%	5.9%	6.5%	1.6%	8.1%
その他		7.6%	3.2%	3.3%	8.1%
Q13① 自主研究をやることによって、ものごとを追及しようという気持ちが強まった。					
	H21	H22	H23	H24	H25
はい	50.0%	51.7%	58.1%	82.1%	79.8%
いいえ	11.2%	7.6%	10.3%	1.6%	2.4%
どちらでもない	37.9%	39.8%	29.8%	15.4%	16.9%
無回答	0.9%	0.8%	1.6%	0.8%	0.8%
Q13② 自主研究のあることが学校生活を楽しくしている。					
	H21	H22	H23	H24	H25
はい	20.7%	31.4%	29.8%	54.5%	41.9%
いいえ	35.3%	29.7%	22.6%	8.1%	12.1%
どちらでもない	43.1%	38.1%	44.4%	35.6%	46.0%
無回答	0.9%	0.8%	3.2%	0.8%	0.0%
Q15 1年生の後期に自主研究の教科ゼミを行ったことは、その後の自主研究に役立った。					
	H21	H22	H23	H24	H25
当てはまる	—	—	—	—	25.8%
どちらかといえば当てはまる	—	—	—	—	36.3%
どちらかといえば当てはまらない	—	—	—	—	25.0%
当てはまらない	—	—	—	—	11.3%

(3) 中学校「自主研究」の課題 自主研究を本年度初めて担当して気づいたこと

自主研究がめざすものとして自主研究日誌の冒頭に、『人間として生きていくための基本的な能力の基礎を培うために特に設けられた、学校生活の中でも一番自由な、しかし、とても貴重な時間である。「調べてみたい」「つくってみたい」「ためしてみたい」と思う課題を自分で決め、それを研究・探究し、まとめるのである。』と書かれている。

この記述から、自主研究で最初に重要なことは「～したい」「～みたい」という興味・関心、好奇心であることがわかる。学習や生活の中で、物事をこのような興味・関心、好奇心の目（視点）で見ていることが出発点にある。

このような視点の持ち方は、小学校における「生活科」で種をまき、高学年の「自学」でさらに磨きをかけることができると期待できる。与えられた学習内容を習得し、成績を気にするだけの学習活動だけでは、興味・関心や好奇心は生まれないし育たない。「なぜ？」という視点をもたせる場面を意図的に設定し、積み重ねていくことによって、興味・関心、好奇心が生まれ、広がり、育つと筆者は考えている。

興味・関心や好奇心をもっていることが前提となって自主研究はスタートできる。強い興味・関心や好奇心があれば、自主研究は、課題の設定の仕方、研究の手順を学び、発表のスキルを身につけ、楽しく充実して進められるだろう。

ところが、本来やりたいことができる自由で楽しい学習時間の「自主研究」に、興味・関心、好奇心をもつ対象がないまま、つまり自分の課題を見つけられないまま臨むことになったらどうなるだろうか。この問題を引きずったまま自主研究に取り組むと、毎週設定されている2時間がその生徒自身にとって意味の無い時間となってしまう。

生徒の課題の中には、本当にこの課題を追究したいのかと疑問に思うものがある。自主研究は、教科授業と遊離した特別なことをしなければならないわけではない。教科授業と生活を結びつける視点を教科授業で与え、興味・関心、好奇心をかき立てることは自主研究につなげるために必要である。

本年度、本校の自主研究を初めて担当して気がついたことを以下に述べる。

1) プレゼンテーションが上手である。

パワーポイントを駆使し、視覚的にインパクトのあるプレゼンテーションとなっている。話し方は、原稿から目が離れない生徒もいるが、書かれた原稿は説明的な文章で、わかりやすく伝えようとする工夫が見られる。

2) 自主研究の活動が生かされた発表内容となっていない。

本年度前期の第3学年の発表については、夏休みの限定的な期間につくり上げたものが多く、第2学年からの継続であることや毎週2時間の活動の積み上げによる成果としての内容には感じられなかった。つまり、数日の追い上げで発表する内容をつくりあげられる力があるということである。そつなく発表物をつくり、自主研究として発表している印象を受ける。生徒たちにとって、2時間の自主学習の時間と限定的な空間の中で、どのよう

なことができるのか、無駄に2時間が過ぎているのではないかと感じることも多かった。

前期のこのような状況を受けて、後期の第2学年の1時間目には、取り組みたいことを具体的に焦点化させ、この時空間で探究しうる内容を吟味させるための面談を行った。しかし、やはりテーマが絞り切れず、取り組むのに興味深いテーマになりきれない生徒もいる。このことから、生徒によっては、自主研究の目的が「テーマを見つける」こととなることも容認する必要があると感じた。

3) 具体的に追究できる研究テーマを設定させることが難しい。

音楽ゼミを例に述べる。

興味の対象が「J-POP」というようなジャンル名や特定のアーティスト名とする場合、それを「研究」というくくりでとらえ直すことが難しい。それを研究テーマの文言として表そうとしたとき、生徒からは「なぜ癒やされるのか」「洋楽の魅力は何か」といった、半年では検証が難しいテーマが出される。さらに、洋楽の魅力を「歌詞を分析する」方法を挙げた生徒がいたが、これは全く具体的ではない。「歌詞」をどの観点から「分析する」のか、客観的な「癒やし」の原因として何を分析し、どのような結果が出れば「癒やし」の正体を考察できるのか、具体的イメージがもたれていない。「なぜ癒やされるのか」を研究する場合は、心理学分野や脳科学の分野に頼ることとなり専門的で、教師は支援しきれなくなる。

そこで、第2学年後期の音楽ゼミでは、ヘッドフォンで対象音楽を聴く活動を推奨した。2時間というまとまった時間に聴くことに集中することから発見できること、感じ取れること、新たな疑問等が得られると筆者は判断した。音楽を聴く活動は、BGMとして聴く機会は日常あるだろうが、1枚のアルバムを通して鑑賞するという時間はなかなかとれないだろうと考えたからである。じっくりと音楽を聴く活動を観察した結果、ひとり一人が集中して音楽を聴き、音楽に浸り、音楽の魅力について言語化して表現する工夫ができるようになったととらえた。

4) 小学校「自学」からの積み上げがある生徒と「自学」の経験がない生徒の違いに対する配慮する必要がある。

内部生は「自学」を経験してきており、自主研究へのなめらかな移行が期待できる。しかし、学習条件の違う外部生には、自分でテーマを見つけて研究に取り組む、という活動に順応できない場合がある。自主研究を始めるに当たって、個々の経験の違いを配慮した支援のあり方も引き続き検討していく必要がある。

調べ学習が主である小学校の「自学」から中学校の「自主研究」へ発展させるには、調べたり実験したりした結果をどう考察するかが重要である。覚えた知識や身につけた技能を使って、着眼した疑問を明らかにさせる実践を能動的に行うのが自主研究の姿である。覚える、できる、ではなく、「明らかにする」という研究のスタイルを身につけるために、生徒の実態を把握し、経験の違いを考慮した支援を検討していく。(中山由美)

(4) 高校教養基礎「国語」レポート学習発表会の参観から

附属高校で実施されている教養基礎「国語」では、レポート作成・発表が学習に位置づけられており、各自が選んだテーマについて調査・研究、発表を行うという点で、自学や自主研究との連続性があると考えられる。レポート発表会を参観することで、高校段階での目標や、高校入学時まで身に付けておくべき力について理解を深める機会とした。

附属高校は、高大連携プログラムとして「教養基礎科目」を設定（2004年度試行、2005年度より本格実施）し、大学と高校の教員が協力してその内容を開発、授業を運営、担当している。教養基礎科目は国語・数学・英語の教育課程に学校設定科目として設置され、1・2年次は必修、3年次は選択である。

教養基礎「国語」では、「テーマに即した多読と表現活動の重視により、日本語運用能力の開発と、自律的個人としての成長を図る」ことを目的としている。夏休みに、読書リストから複数選択した書籍をもとに、自分なりに調査研究を行ってレポートを作成、9月クラス発表会（班内発表→班代表者による発表）、11月にクラス代表による学年発表会が実施される。学年末レポートは、学年のテーマ（高1「歴史のうねりと社会」高2「女性・人生」）に即して個人テーマを設定し追究してレポートをクラスで発表する。

高校2年の夏休みレポートクラス発表会を参観した際、班内発表という場を通して、自分の主張や根拠を示す提示資料の工夫や、相互評価する力の育成をめざしていることが感じられた。班代表に選ばれた者の中には、附属中学時代、「学力はあってそつなくまとめているけれども、自分で課題を設定する自主研究への意欲や内容の深まりが不足している」とみられていた生徒達もいたが、「高1での発表がうまくいかなかったので、今回はプレゼンの技法を調べた」など、自分の関心に基づく研究を意欲的に発表していた。また、高校1年の学年発表会では、附属中学の自主研究講堂発表会で発表したテーマをさらに継続発展させた生徒や、中学の教科学習で関心を持ったことをきっかけに高校でのレポート課題に結びつけた生徒がみられた。小中高と長いスパンで追っていくことで、ある時期に花開くケースがあり、課題を追究する学習への意欲や内容の深まりに変容を起こさせる要因を検討できるのではないかと感じられた。

5. まとめ

今年度も、小学校自学と中学校自主研究に関して、教員同士の情報交換を行って理解を深め、目標や課題の共通性を見出し、議論することができた。小学生が中学生の発表会に参加するといった交流場面を作ることは、双方にとって良い刺激となっていると感じられた。また、教員が高校での学習との繋がりを意識できたことも成果である。今後は、児童生徒の中で、研究が充実しなかったり、意欲の高まりや内容の深まりがみられるようになった特徴ある例を抽出して追跡し、その背景を分析したり、じっくりと自分の興味・関心に取り組むための手立てや評価についての検討をさらに進めていきたい。（木村真冬）

〔1. テーマ別部会〕

7. 社会的ジレンマの理論・実践研究

1. 研究の目的

様々な価値観が共存する民主主義社会では、自分の利益と他者・みんなの利益は、必ずしも一致せず、ジレンマを感じるのである。だからこそ、子ども自身が、他者の視点を批判的に受け止めながら、どのような価値観を優先すべきかを、広い視野から考える実践を創造していくことに意味がある。以上のような考えに立って、社会的ジレンマの理論を学びながら実践研究を行うことが、本部会の目的である。

2. 研究組織（50音順）

岩坂尚史（附属小学校） 木村雅英（附属中学校） 佐藤孔美（附属小学校）

◎寺本誠（附属中学校） 内藤俊史（人間科学系教授） 富士原紀絵（人間科学系准教授）

3. 活動の記録

社会的ジレンマの理論・実践研究部会では昨年度に引き続き、社会的ジレンマを含んだ題材を附属小学校の市民、附属中学校の社会科の中でどのように教材化するかを主たる目的として研究を進めてきた。

社会的ジレンマを教材化する過程において部会内外で指摘されるのは、道徳的ジレンマとの関連あるいは相違点である。過去の類似する実践事例にもあたったが、われわれの疑問を明らかにするものは見つからず、教材化を進めるにあたって困難を感じるにいたった。逆に言えば、社会的ジレンマの理論研究を踏まえた教材を開発し、その研究成果を発表することは、少なからぬ意義があると考えた。

そこで、研究2年目にあたる本年度は社会的ジレンマについて述べている文献を読み、理論的な面を固めることに重点を置くことを考えた。具体的には、社会的ジレンマを現実社会の政策に反映させようと取り組まれている藤井聡先生の著作の『社会的ジレンマの処方箋―都市・交通・環境問題のための心理学』（ナカニシヤ出版、2003年）を部会メンバー全員で読み合い、社会的ジレンマに対する理解を深めることとした。その上で各々の過去の実践を社会的ジレンマの文脈でとらえ直し、教材化の可能性についての検討を試みた。

本部会ではほぼ1か月に1度会合を持ち、次のように進めた。まず、7月までの会合では上記書籍の該当ページを担当者が交代でレポートにまとめて発表し合い、社会的ジレンマの理論について理解するよう努めた。9月以降は、各々の実践を持ち寄り、理論研究に基づいて社会的ジレンマ教材として成り立ちうるか検討した。ここでは小学校1年生、5

年生、中学校 3 年生の実践が発表され、子どもたちの発達段階を考慮した教材のあり方についても意見を交換することができた。また、類似点の多い道徳的ジレンマとの違いを明確にするために、本学の内藤俊史先生に参与いただき、道徳的ジレンマに関する講義をいただいた。内藤先生には部会メンバーとしても入っていただき、道德教育におけるジレンマ教材や実践例について紹介していただいた。

社会的ジレンマの理論研究を中心とした 1 年間の研究会の中で、昨年度以来の課題であった、社会的ジレンマと道徳的ジレンマの違いを明確にする作業を進めてきた。ただ、社会的ジレンマを教材化する視点はまだ十分確立できていないのが現状である。社会的ジレンマ教材の一般化のためにも、様々な単元における実践の積み重ねが欠かせない。来年度の課題として、理論を実践レベルにつなげていくための研究に取り組みたいと考えている。

(寺本誠)

4. 研究の内容

(1) 文献調査による理論研究

本年度は、藤井聡著『社会的ジレンマの処方箋―都市・交通・環境問題のための心理学』(ナカニシヤ出版、2003 年) を主たる参考文献に定め、全員で輪読し、検討を重ねた。

1) 社会的ジレンマの定義

長期的に公共的な利益を低下させてしまうものの短期的な私的利益の増進に寄与する行為(非協力行動)か、短期的な私的利益は低下してしまうものの長期的には公共的な利益の増進に寄与する行為(協力行動)のいずれかを選択しなければならない社会状況
--

2) 社会的ジレンマの解決策

- ・ 構造的方略…法的規制により非協力行動を禁止する、非協力行動の個人利益を軽減させる、協力行動の個人利益を増大させる等の方略により、社会的ジレンマを創出している社会構造そのものを変革する。
- ・ 心理的方略(行動的方略)…個人の行動を規定している、信念、態度、責任感、信頼、道徳心、良心等の個人的な心理的な要因に直接働きかけることで、社会構造を変革しないままに、自発的な協力行動を誘発する。

→現実社会での行政における社会的ジレンマに対処するための政策の多くが、構造的方略に基づく

→効果的な心理的方略とはいかなるものであるか、を理論的に検討し、その有効性を様々な形で実証的に確認することが必要

3) 構造的方略を巡る高次ジレンマ

構造的方略に人々が協力するのかしないのか、という問題自体が社会的ジレンマ構造を持つ。

社会的ジレンマの解消のために構造的方略が必要であると考えのなら、まずは人々が利己的な存在なのではなく、倫理的な存在であるとの認識を持つところから出発しなければならない。



その解決策の公正さを人々の倫理的判断に委ね、「公正なものである」との評価を得ることを目指さなければならない。

4) 人々が構造的方略を公正と判断する手がかり

- ①分配的公正…特定の資源を分配する時の公正さ
- ②手続き的公正…行政の意思決定の「手続き」についての公正さを保証すること
- ③行政への参加と信頼…住民参加によって結果に対する人々のコントロールを保証することで手続き的公正感は向上する

5) 構造的方略の公共受容を本質的に目指すための条件

- ・自由侵害感よりも、公正感の向上を目指すべき
- 公共受容（人々が主体的に構造方略を待ち望む傾向）を支えるのは人々の倫理性

6) まとめ

社会的ジレンマ解消のために最も必要とされているのは、人々の“公共心”の活性化である。

（木村雅英）

（2）実践例①「優先席について考えよう」の実践

1) はじめに

本実践は、平成25年1月、第1学年に行ったものである。「市民」の学習は3年生から始まるが、「市民」で育てたい「市民的資質」は、3年生から育てるものではなく、低学年であってもそれにつながる素地は様々な場面で育成することができる。その考えの基に行った実践である。

2) 本題材と社会的ジレンマとの関連について

本題材の概要であるが、本校は子どもたちが交通機関を使って通学するため、安全やマナーについては教室の中で日常的によく出てくる話題である。1学期の通学班別会で、私が担当する班のある6年生が「優先席は座っちゃだめだよ」と下級生に指導している場面に遭遇した。それを納得する子もいれば、どうしてかと思う子どももいた。このように、優先席に座ること一つとってみても、いろいろな考え方があつた。そこで様々な考え方を知ること、世の中には多様な価値観があることを1年生なりに感じ取らせたいと考えた。今回は、自分、同級生や上級生、父母や祖父母、また知り合いの方（お年寄りや妊娠している方やけがをしている方や体の不自由な方など）にインタビュー活動をさせ、自分の価

値観とは違う価値観があることを知り、それをもとに自分の考えをもたせたいと考えた。
さて、本部会としては、社会的ジレンマの研究を行う中で、社会的ジレンマと道徳的ジレンマの違いが話題になった。本題材は「市民」でもないが「市民」の要素を含んだ学習と
考え、本実践を通して、社会的ジレンマと道徳的ジレンマの違いについて考えてみた。

図 1. 学習の流れと子どもたちの思考の変容

3) 考察

今回、子どもたちの考えの変容に大きく影響したのは、0 児の「譲っても遠慮して『いいですよ。』という人がいるから、最初から空けておいた方がいい。」という意見だった。0 児の意見は、他の子どもたちに比べ、相手の気持ちに迫ったものである。奥深く考える 0 児の意見に、他の子どもたちは大きく揺さぶられた。「優先席に座らない」という考えにも、いろいろな見方・考え方があることを子どもたちは気づかされた。

さて、本題材が社会的ジレンマか道徳的ジレンマかという問題についてであるが、道徳は価値と価値の葛藤を問うもので、2 つの立場の範囲が広がったり、基本的な道徳性が広がったりすることが大事である。一方、社会的ジレンマは、2 つの価値を調節しようしたり、葛藤の末、決定しようとした

りするとところまで要求することがある。本実践では、子ども自身が、優先席が空いている時に座ってもよいのか、はじめから座らない方がよいのかで葛藤している。その部分では道徳の部分が多いと考えられる。しかし、実際社会の中で、自分で意思決定して行動することを要求される。そこには、葛藤の末どう折り合いをつけるかまで求められている。すなわち社会的ジレンマの範疇にもなる。社会的ジレンマと道徳的ジレンマの 2 つは、やはり切り離せるものでもなく、常にお互い行きつ戻りつしているのではないかと考えられる。

(佐藤孔美)

4. 実際の授業の流れと児童の思考の変容				
授業の流れ	上原(男児)	〇原(女児)	下原(男児)	下原(男児)
優先席に座る学習感想	けがをしている人のマークがある人が少ないから、譲った方がいい。	お年寄りとか体が不自由な人に譲る人が少なくなっているから、これからは譲った方がいい。	優先席は、みんなが優先すれば作らなくてよかった。	優先席は、みんなが譲書をもっていき、かに座る譲っていいから優先席はできていなかったことを学びました。
「優先席に座る」という考え	ほかたちも座っていいんだけど、譲ってあげないといけない。満員の場合は、自分が座っている普通の席でも譲ってあげる。	お年寄りが来た譲って、そのときでいいから譲ってあげて。(?)	優先のお年寄りやけがや赤ちゃんがいなかった時は、譲った方がいいと思う。	優先席のマークのあたにはまる人が来たから、第一に席を譲る。空いていれば、座っていてもいい。
「優先席に座らない」という考え	子どもたちの考えは、はじめから「すわってもいい」と「すわらない方がいい」の意見に分かれた。初めの考えは、ほとんどが「来た譲ればよい」であったが、話し合っているうちに子どもたちはいろいろ考え始め、どんどん意見がかわってきた。	座ってもいい 33→26	座らない方がいい 1→8	
話し合い後の学習感想	・マークの人が来た譲ればいい。 ・僕たちが座るのは、けがをした人や骨折した人がいないときだけ。 ・お年寄りが乗ってきた時、座る場所がなかったら譲ってあげる。 ・混んだときに座らないと、たくさん人が乗れないから。 ・座らないとじゃまだから。	譲っても、逆に「大丈夫ですよ」が言えて、座らない人もいるから、座ってはいけない。	本当は優先席に座らない方がいい。お年寄りが来た譲らなければならぬから、(初めから空けておいて)準備しておく。	誰もあてはまる人がいない時は、座ってもいい。あてはまる人が来た譲ればいい。
インタビューする宿題とした。	母「座っちゃだめ(理由なし)」	母「お年寄りや体の不自由な人のためだから座らない」 姉「元気な小学生は立つ者だから座らない」 祖父「年寄りに思われたくないから座らない。」	母「マークにあてはまる人がなくて、席が空いていれば、座ってもいい。マークにあてはまる人が来た譲る。」	母「優先席が空いていたから、必要な人が座りやすいから座らない。」 父「必要な人が座りやすいように座りません。」 祖父「座らない。もっと必要な人がいるかもしれないから」
インタビュー後の意見	座ってもいい。母は座ってはいけないと言ったけど、座っていいと思う。空いていたら問題ない。	座らない。母に聞いてみて、お年寄りや体の不自由な人のため、座らない意見は変わりません。	座らない。母「もし人がいないければ座ってもいい」というが、自分是我慢してお年寄りが来たらずぐに座れる準備をする。	座らない。おじいちゃんも「座らない」の意見だったので、意見が変わってきました。
「優先席が空いているとき優先席に座ることについてどう思いますか」について話し合う	座ってもいい 22人→16人 ・必要な人が来ればわかる。 ・込んでいたら座る。 ・立っている危ない。 ・空いていたら問題ない。 ・いそうならかわる。	座らない方がいい 12人→18人 ・お年寄りが隠れているかも。(見えないかもしれない) ・私たちは健康で元気。 ・見えないところにけがや病気がある。 ・かわってもお年寄りが遠慮する。		
話し合いを終えて	僕は、立っている危ないという意見はそうだと思う。必要な人が来れば譲ってあげればいいと思います。	やっぱり、座らない意見は変わりません。	「見えないところにけががある人ある。」という意見が気になりました。座らない方がいいと思います。	空いていたら問題ないに対して、お年寄りが乗ってきて譲っててもいいよと言われるかもしれないから、初めから空けておいた方がいい。

（３）実践例②「東日本大震災からのまちづくりー震災遺構をどうすべきかー」を通して

1) 概要

2011年3月11日の東日本大震災では想定していた以上の強い揺れと高い津波が起き、未曾有の災害と呼ばれる結果となった。岩手県や宮城県では、大きな津波で被災した建造物（震災遺構）が数々残っている。今後、東日本大震災から復興していくにあたって、この震災遺構は、どうしていくべきかという授業実践を陸前高田市と大槌町の事例をもとに行った。この実践が、社会的ジレンマ教材として、適正か考えてみたい。

2) 「東日本大震災からのまちづくり」を社会的ジレンマ教材としてどう考えるか

この震災遺構に関しては様々なジレンマを抱えているが、社会的ジレンマの定義として、

条件1) 他者の行動にかかわらず、非協力行動をとる方が私的利益は大きい、

条件2) 全員が非協力行動をとった場合の各人の私的利益のほうが全員が協力行動をとった場合の私的利益よりも小さくなってしまう状況としている。

まずは、この事例で、全員が協力行動をとった時の利益（公的利益・長期的利益）は何か、個人の非協力行動（私的利益・短期的利益）は何かということを考えてみたい。

この定義と照らし合わせて考えてみると、保存することによって、住民の防災意識が高まり、100年先1000年先の大きな津波が起こったときの被害が押さえられると考えれば、長期的利益は大きいと考えられる。つまり、「被災した建物を見ると遺族を思い出すから解体してほしい」といった意見は「短期的利益」というとらえ方が出来、それを優先することによって、津波の恐怖を語り次ぐ事が出来なくなり、結果的には、100年後1000年後、大きな被害を出してしまうかもしれない。

しかし、保存することが、長期的利益と考えられない場合もある。なぜなら、保存には、多大な保存費用と年間の維持費が必要になってくる。将来の財政を圧迫してしまうことになれば、必ずしも長期的利益につながるとは言いがたい。また、保存することで、まちの復興計画に影響が出て、まちをかさ上げすることが出来なくなるとする。もし、100年後、津波が来た場合、またしても大きな被害にさらされてしまい、長期的利益とは言いがたい。情意面での解体してほしいという立場は、必ずしも、私的利益と言えないということになる。

このように、解体の立場を「私的利益」としたとしても、それは、今後のまちを作っていくためにとらえるなら、解体することが一概にも「私的利益」と言うことが出来ず、「公的利益」になり得ると考えられる。

すなわち、将来全員が得をする＝「公的利益」とは何かということを議論して決定していくことが、社会的ジレンマを解決するにあたって重要になってくるのではないだろうか。1人1人の考えの背景や個性を元に考え、どれだけ議論をつくしたかという事が重視し、

授業実践の中から、子どもたちの話し合いで、何が合意形成されていくのかを読み取ってみたい。

3) 子どもたちの討論から

学習時に議論を尽くすことで、何が私的利益で、どういう判断が将来の公的利益なのか、折り合いをつけようとする姿が以下のように見られた。

①まちの復興を公的利益ととらえ、保存することでかかってしまう費用は私的利益としているととらえる事が出来た。

②保存することで、観光資源となり観光客が増えるというのは公的利益につながる。それに対して、子どもたちから、本当に観光客が増えるのかという疑問が出てきた。

③子どもたちの議論から読み取ると、震災遺構がもたらす防災意識を高まりに注目していることが分かる。しかし、遺族の気持ちをくみ取るとなかなか決断できず、一部保存や博物館の展示という提案で、合意を図ろうとしていた。

4) 考察

遺族の思いを振り切って、今後来るかもしれない津波防災のために、震災遺構を保存するという考え方は、社会的ジレンマの定義にあてはめて考えると分かりやすい枠組みではある。しかし、様々な観点から考えると、複雑に入り組み合い、何が長期的利益か短期的利益か全てが分類できない。社会的ジレンマの定義自体を再考する必要もあるのではないだろうか。
(岩坂尚史)

(4) 実践例③ 社会的ジレンマの教材化の可能性ー「公正」の学習を題材にー

社会的ジレンマを考える上でその目的に適うものとして、法の基本原理の一つである「正義」の概念を用いた授業の有用性を提案したい。特にここでは、利益や義務の分配を行う場面における「公平」の概念である「配分的正義」への理解を深めることを志向した教材「避難施設の建設に関する公聴会を開こう」を取り上げたい。これは、平成 23 年に中学校 3 年生を対象に、公民的分野「(1) わたしたちと現代社会 イ 現代社会をとらえる見方や考え方」において実施したものである。

社会的ジレンマを「長期的に公共的な利益を低下させてしまうものの短期的な私的利益の増進に寄与する行為（非協力行動）か、短期的な私的利益は低下してしまうものの長期的には公共的な利益の増進に寄与する行為（協力行動）のいずれかを選択しなければならない社会状況」と定義づけた時、本単元で設定した事例には次のような社会的ジレンマ構造が成り立っていると言える。津波被害の危険が予測されるこの地域の住民にとっては、長期的な利益を考えると避難施設は絶対に必要であり、そのためには税金の負担はやむを得ないと考えている。一方、居住する地区によって、あるいは家族状況や家計の状況によ

って避難施設建設に対する切実性は異なり、住民の意識には温度差があるため、一律に税金を負担することには抵抗感が強い。住民としてはなるべく税を負担したくないという私的利益を優先したいという本音がある。つまり、個人の願い（避難施設は必要だが、なるべく税金の負担を軽くしてほしい）とまちの願い（安全・安心な避難施設を建設するためには税金の負担が必要）は必ずしも一致していないという状況がある。このような社会的ジレンマ構造を解消し、合意を生み出すためには、各家庭の状況に配慮しながら、住民から徴収する税負担に公正さを担保するルールをつくり出すことが求められる。

税の徴収方法を生徒たちに考えさせるにあたり、ここで求められる「公正さ」とは、一律に同額の税を徴収することではないと気付かせる必要がある。形式的に平等にするだけでは住民の協力行動を引き出すことはできない。「公平」とは「同じように扱うこと」という意味である。しかし、全ての場合に全ての人を形式的に同様に扱うことは「公平」とは言えない。全体の利益を満たすために形式的に平等に扱うことが、個人の利益を損ねてしまい、結果として全体の利益と個人の利益が合致しないことが起きうるのである。

本単元を社会的ジレンマ教材としての視点で見直した場合、個人の願いと社会の願いが合致しないが故に、話し合いは活性化し、その解決に向けて生徒たちが真摯に取り組もうとする態度を引き出すことができた。社会的ジレンマを題材にする場合、生徒たちにとって切実な課題であることが重要であり、そのためには現実の社会で起きている問題を扱うことが求められる。社会科として習得すべき学習内容に現実のジレンマ課題をどのように結びつけられるか、様々な実践の蓄積が待たれる。

現実には社会的ジレンマが起きている状況において、関係する当事者全員が納得して解決することはほぼ不可能に近い。いかに公正さを担保しようとも、現実にはそれだけでは割り切れない様々な事情が絡んでくることが予想され、単純に協力行動に進まないケースもあるだろう。しかし、ジレンマを完全に解決させることができなくとも、対立している状況を解消させ、一人でも多くの非協力的な個人を協力的な個人へと変えていくことは可能なのではないだろうか。

スタンフォード哲学辞典の“Social Norms”（*First published Tue Mar 1, 2011*）を参照すると、協力的な行動を引き起こすメカニズムとして「社会帰属」の概念が鍵になることが実証研究に基づいて述べられている。それによると、十分なディスカッションを行ったグループの協力度は高いのに、十分に行っていないグループは低い、というデータ結果から、いかにグループ内で「ディスカッション」を尽くすかが重要であると結論付けられている。

相手と対面してのディスカッションは、メンバー間の「情報」を集める機能をもっており、この「情報」が、（自分が損をしてでも）協力するに値する人たちだ、という信頼をも

たらず。また、会話の中での「話題」が後の協力行動を引き起こす上で、とても重要であると述べられている。自分が組織の一員であるという自覚（社会的アイデンティティ）をいかに形成するのかが、社会的ジレンマの解決を大きく左右すると考えられる。そのためには、十分に相手と深い議論をし、議論の相手の情報をいろいろ知って行くことで互いの信頼感が増し、最終的に協力行動に結びつくと考えられる。

この指摘は社会的ジレンマを教材化するにあたり、大いに示唆を与えるものであると考える。単にこのような効果があるから協力せよと呼びかけるのではなく、十分な議論を尽くした上で同意できること、同意できないことを当事者が述べる機会を設定しなければならない。もちろんその前提として政策決定のプロセスや結果において公正さが保障されていることが条件であることは言うまでもない。（寺本誠）

4 今後への展望－社会的ジレンマを用いた授業への期待－

社会には、様々な種類の葛藤やジレンマがつきまとう。道徳的葛藤は、主として道徳的価値と個人の欲求との衝突、あるいは道徳的価値と別の道徳的価値の間の衝突をさしているが、後者は、最近では、道徳的ジレンマと呼ばれ、道徳教育の資料として用いられることがある。これらの道徳的葛藤は、その解決を求める努力を通して、道徳的な価値を自覚したり、道徳的な考えの発達のための契機になることが想定されている。

ところで、集団や社会には道徳的な葛藤やジレンマ以外の葛藤やジレンマも数多く存在している。そして、それらの解決が求められる。加えて、社会の変化に応じて新しい葛藤やジレンマが生まれつつある——例えば、環境問題、インターネットにおける様々な価値の間の葛藤など。このようなことを考えれば、社会における様々な葛藤やジレンマを解決する能力、意欲を培うことが、子どもたちに求められるのは明らかであろう。また、私たちの社会には、すでに、葛藤やジレンマを解決するために、広い意味での制度や慣習が多く存在している。子どもたちは、それらのもつ意義や残された問題を理解する能力も求められる。

これらの能力を育てるために、どのような授業や教材が相応しいのだろうか。社会的ジレンマを教材とすることによって、子どもたちのどのような面が培われるのか、そして、どのような問題が生じ得るかを見きわめつつ、社会的ジレンマを用いた教材のあり方の検討をさらに進めていく必要がある。（内藤俊史）

〔2. 校種間の連携・接続についての研究〕

1. 高大連携教育研究プロジェクトにかかる調査研究

お茶の水女子大学では、附属高校と大学の合計7年間の特別教育プログラムを設定し、2005年度附属高校入学者から実施してきた。特別教育プロジェクトにおいては、高校教員と大学教員が協力して編成した、全生徒対象の「教養基礎」科目が附属高校のカリキュラムに位置づけられ、希望者を対象とした「選択基礎」科目が本学の各学科・講座・コースに開設された。そして、高大連携特別入試を経て第1期生8名が2008年度に本学に入学し、2009年度は第2期生7名、2010年度は第3期生13名、2011年度は第4期生9名、2012年度は第5期生4名、2013年度は10名が入学した。

この特別教育プログラムは大学による研究活動として実施され、これまで人間発達教育研究センター子ども発達教育研究部門がプログラムの諸側面について調査研究を行ってきた。しかし、2010年度より本学に学校教育研究部が新設され、大学と附属学校園との連携研究は学校教育研究部に移管された。今年度、高大連携部門の調査研究にあたった主任研究員および研究員は、米田俊彦（人間文化創成科学研究科教授）・菅原ますみ（同教授）・富士原紀絵（同准教授）・浅田徹（同教授）・荻原千鶴（同教授）・真島秀行（同教授）・山腰京子（同准教授）・加藤美帆（学校教育研究部講師）・松浦素子（同講師）・木村真冬（同講師）・石井朋子（附属高等学校副校長）・中津川義浩（同教諭）・荻原万紀子（同教諭）・木村政子（同教諭）・阿部真由美（同教諭）・大戸吉和（同教諭）・溝口恵（同教諭）・土方伸子（同教諭）である。

この特別教育プログラムに関連して、大学と附属高校の連携教育の取り組みとして、附属高校生対象のキャリアガイダンス、公開授業、校長による進路相談なども行われている。これらの取り組みについても、学校教育研究部が今年度より調査分析を担当することとなった。

今年度実施した調査研究活動の概要は次の通りである。

【キャリアガイダンス】

◇附属高校生向けキャリアガイダンスに関するアンケート

高校生が大学のさまざまな学科・コース等に出向き、大学で何をどのように学び、それが将来のどのような進路につながるかといった説明を受ける「キャリアガイダンス」を2003年度より毎年実施している。2013年度は12月18日に行った。1年生は全員が、2年生は希望者が参加した。

実施直後に、生徒に対してアンケート調査を実施し、また感想文を提出してもらった。おおむね全生徒がガイダンスの内容に満足していたことが確認できたが、もう少し詳しい説明が聞きたかった、専門的な内容がわかりにくかった、といった内容の感想も出された。

突っ込んだ内容のことを聞きたい生徒もいれば、まだ大学進学についてまだあまり考えていない生徒もいるので、ガイダンスの内容をどの程度詳しいものにしたらいかが毎年迷うところがある。生徒からの要望については、高大連携実施委員会を經由して各学部の学科等に伝え、改善をお願いした。

◇校長による個別進路相談に関するアンケート

附属高校では 6 月に担任と生徒の二者面談を行っているが、さらに生徒や保護者が大学教員である校長から大学について具体的な話を聞く機会として、校長による個別進路相談を 1 学期（7 月）と 2 学期（11 月）に行っている。2013 年度も、村田容常校長による個別進路相談を実施し、計 19 名の生徒・保護者が面談を受けた。事後のアンケートによると、生徒、保護者ともにこの個別面談は好評であった。特に、大学での学習内容やその後の進路（大学院進学も含め）について、具体的に大学教員から聞いたことが高く評価された。また、事前に相談内容を伝えることになっているため、面談時には、一般論にとどまらず、個々の進路希望や不安に応じて、実際的かつ内容の濃い面談が行われた点も評価された。

【公開授業】

2013 年度も、附属高校生向けに公開している「ドイツ語初歩Ⅰ」「人間と社会」「人間と情報」「グローバル文化学総論」「数の歴史」「食物学概論」等、前後期合わせて 38 講座を、前期にはのべ 33 名、後期はのべ 15 名の生徒が受講した。前期の終わりに、受講者及び授業担当者に対して行ったアンケート調査によると、受講した生徒は、概ね積極的に受講し、授業内容に満足し、その学問分野への興味関心が高まったと自己評価しており、受講料や情報伝達等のシステムに対しても高く評価している。しかし、授業内容の理解度についてはここ数年、自己評価が低下傾向にある（71.9→69.4→55.6%）。受講後の感想としては、55.6%の生徒が「大学の雰囲気や大学生活の様子がわかった」、81.5%の生徒が「高度で専門的な学習や実習ができてよかった」を選んでいる。「進学先の一つとしてお茶の水女子大学を考えるようになった」生徒は、昨年度の 6.7%から 7.4%へと増加した。また、アンケートに回答した 6 名の授業担当者のうち、4 名が高校生の受講態度を「良い」、2 名が「まあ良い」と評価している。一方、理解度については 4 名が「理解している」、2 名が「まあ理解している」と評価しており、生徒の自己評価と一致する結果となった。

【教養基礎】

◇教養基礎 態度に関する調査

教養基礎科目として、1 年次に「国語」Ⅰ、「数学」Ⅰ、「英語」Ⅰを、2 年次に「国語」Ⅱ、「数学」Ⅱ、「英語」Ⅱを全員が履修することとしている。3 年次には「古典読書」A、「古典読書」B、「数学」Ⅲ、「英語」Ⅲが開講されるが、これらは選択科目としている。

教養基礎プログラムでは、その教科、科目、分野への興味関心を喚起し、学習意欲を高め、自発的な学習行動を促すことを重視している。そのため、必修、選択を問わず開講している全ての科目において、生徒の学習態度に関する調査を実施している。調査結果については、大学、高校の関係者が検討会を行い、次年度のカリキュラムに反映させている。全体として、年を追うごとに、教養基礎科目に対する生徒の評価は高くなってきている。

教養基礎「英語」Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、三教科の中でも特に教養基礎「国語」Ⅰ・Ⅱは、授業やレポート作成・発表を通しての興味・関心の高まりが顕著であり、大学の先生方の授業も生徒に大変好評である。学年による多少の傾向の差は見られるが、概ね順調な取り組み姿勢がうかがわれる。

教養基礎「数学」Ⅰ・Ⅱでは、真島秀行教授の授業を「虹の数学」の最初と最後の2コマ、1回目は授業の概覧を、2回目（2年生の終わり）はまとめとして実施している。まとめの授業をおこなうことで、数学がいろいろな場面で活用されていることがよくわかったと思われる。生徒からも「視野が広がった」という感想が多く寄せられた。

それぞれの課題に対しても、生徒が意欲的に取り組む姿勢がみられ、提示の仕方や課題の出し方の改善がこのことにつながったように思う。また、学力差の問題は依然として大きな課題である。小テストの実施によって克服を試みているが、なお課題は多く引き続き有効な対策を探っていく必要がある。

教養基礎「英語」Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、三教科の中でも特に自学自習を重視するカリキュラムとなっているため、学習意欲の喚起が課題となってきた。これまでの総括で、「リーディングマラソンで感想文を書かせる際の負荷を軽減した方がよい」ということで、字数制限を緩和したところ、提出率が上がってきている。もともとライティング力アップも考え、英語での要約および感想文の提出を課してきたが、リーディングに特化して指導した方が読書量は増えるため、現在、引き続き妥協点を模索中である。

◇教養基礎 学力に関する調査

教養基礎プログラムの成果を測る調査として、学力調査も行っている。学力調査は、それぞれの教科が学年末に行っている。国語はレポートを作成させ、数学は独自の学力テストを行い、英語はベネッセの英語コミュニケーション能力テストを利用している。

国語科では、2年間の学習を通して、殆どの生徒がレポート作成力を向上させている。ただ、発表の機会で「よいレポート発表」を相互に選ばせてきたが、勢いがあったりフリップが見やすかったりするだけのものが選ばれる傾向が出てきた。評価観点を明示しつつ、生徒の評価力もつけるようにしたい。

数学科では依然として基本ができていない生徒が多いので、今年度も小テストを1、2年生とも月1～2回実施した。その結果は平均7割の成績であった。アンケートを見る限り、小テストを実施するようになったことで生徒の学習時間は増加した。また、定期テストにも余裕をもって臨むことができるようになり、応用問題にも目を向けられるよう

になった。ただし、小テストが標準的な問題なので、上位層を伸ばすことにはつながらないため、その点についての対応が今後の課題である。

英語科では、Michigan Action English の予習確認も含めて授業時にディクテーションなどの小テストを行っている。また、1, 2 年次の 2 月にベネッセの「英語コミュニケーション能力テスト (GTEC)」(1 年次: Basic、2 年次: Advanced) をそれぞれ行っているが、リスニング力は着実に伸びている。

【選択基礎】

2013 年度は文教育学部日本語・日本文学コース、英語圏言語文化コース、教育科学コース、理学部情報科学科、生活科学部食物栄養学科各 1 名、計 5 名の生徒が選択基礎を受講している。受講者を受け入れている学科等に対して、7 月、11 月、2 月にアンケート調査を行った。アンケートの内容は、それぞれの学科等で実施されている選択基礎の具体的な内容、指導状況に加えて、受講者の理解度や興味関心の高まりに関するものである。アンケート結果をみる限り、生徒たちは積極的に選択基礎を受講し、内容の理解度も高く、受講している分野への関心が高まっているとの評価を得ている。受講している生徒についても、今後アンケート調査を行う予定である。

なお、特別入試は 5 名全員が受験し、全員が合格した。

【大学入学者についての追跡調査】

現 4 年生 (2010 年度入学) は卒業に際し、本人の卒業後の進路及び、高校・大学 7 年間の自分の成長についてレポートでの回答を得た。また各所属学科・コースには学生生活の様子に関するアンケートと卒業論文 (研究) の評価アンケートを依頼し、回答を得た。大変優秀な成績を収め、高い評価を得ている学生もあり、高大連携プログラムによって早い時期から大学の研究に触れ、問題意識を高めていた効果を評価する意見も複数あった。

現 3 年生 (2011 年度入学) については、1 月末から 2 月の上旬に全員と面談調査及びアンケート調査を実施した。所属するゼミの決定が迫っており、研究テーマを具体的に考え始めている様子や、大学院進学か就職かについても具体的な準備の状況が語られた。就職活動については、夏のインターン経験や、説明会への参加、エントリー・シートの提出など、着々と準備を進めている様子が報告された。

現 2 年生 (2012 年度入学) については、6 月に全員と面談調査及びアンケート調査を実施した。1 年次の学業成績の振り返りや、大学生活全般、サークル活動や社会活動等への参加を尋ね、充実した大学生活を送っている様子が報告された。

現 1 年生 (2013 年度入学) は、入学時のオリエンテーションで、追跡調査の説明と協力依頼を行った際、入学時点での大学生活への期待に関するアンケートに回答してもらった。

(米田俊彦・松浦素子・附属高等学校)

〔2. 校種間の連携・接続についての研究〕

2. 幼小接続期研究プロジェクト

1. はじめに

幼小接続期研究は、第1期＝幼小で3年間、第2期＝幼小中で3年間の連携研究を経て、今期＝本プロジェクトとして4年目、合わせて10年を迎えた。毎月の定例研究会は、人数も増え、メンバーが昨年と入れ替わったので、事例を出し合い、これまでの経緯を含めて接続期研究を改めて共有し、深める機会とした。

今年度の実践研究は、子どもの「個々の主体性」「他者との関係性」、「保護者との連携」の3つの柱で進めてきた。また「生活から学びへ」をキーワードに、幼児期には子どもの気づきから遊びを充実する、入学以降は子どもの生活から興味をすくいあげ、豊かな体験を重ねることで、学習分野のねらいにつなげていくという教師の姿勢は、接続期を通して一貫している。

今年度は、新たに接続中期・後期の取り組みを小学校2年生まで発展的に継続してきた。研究は、接続期の期間に留まらず、前期以前、後期以降を視野に入れることで子どもの発達を追い、子どもの学びをより深めるものとなってきている。

幼小の境界空間「わくわく広場」での活動は改修工事に伴い、年度後半は使用不可能になってしまったが、年度前半には活発に活用し、幼小の出会い、交流の場として位置付けつつある。さらに接続期研究の成果を、5月「保育学会」、9月「家族社会学会」で発表し発信にも努めた。

次年度は、本プロジェクトのまとめとして、既存の「学びの概要」を見直し、新しい「接続期カリキュラム」を作成していくことにつなげたい。

【今年度の接続期の捉え】

幼稚園では、昨年度より子どもたちの実態を捉え、年長組としての生活に慣れ、自分たちで意欲的に生活を作りだしていこうとする気持ちが芽生えてくる5歳児9月を、接続前期の始まりとした。

期間	ねらい
接続前期 5歳児9月～3月	・関わりを広げ、深める。 ・体験の共有化をはかる。

接続前期の実践は、前期以前の体験を基盤とし、その後続く接続中期・後期とのつながりを見据えたものである。そして、接続前期以前の「子どもたち一人ひとりが安心して自分の思いを表現する」「楽しく夢中になれる体験を豊かにする」「自信をもって過ごすことができる」生活を十分に保障していくことが前提となっている。前期には、子どもたち一人ひとりの学びが、なかまと一緒に行う体験の充実につながり、なかまでの体験の積み

重ねが一人ひとりの学びをより充実させていくことを大切にしている。

小学校では昨年度、接続中期・後期（4 月から 7 月）を通した目標を 4 つ設定した（「附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究」平成 24 年度成果報告書 p. 101 参照）。昨年度の実践から、目標の成果が表れてくるのは接続期以降で、早くに小学校スタイルに移行しようとするより、ゆったりとした時期設定がふさわしいと考え、今年度、ねらいは踏襲し、時期の設定を変更した。

期間	ねらい
中期：1 年生 4 月～7 月	・ 小学校生活に慣れ、安心して自分を表現できるようにする。 ・ 生活の中から興味を広げ、自分なりに学んでいこうとする姿勢を育む
後期：1 年生 9 月～12 月	・ 自分から働きかけ、かかわりをつくりだしていく姿勢を育む。 ・ 知への興味を耕し、自分で考えていこうとする姿勢を伸ばす。

接続中期・後期の実践を、接続期以降の子どもたちの学びにどのように位置づけていくかが大切であると考え、2 年生までを含めた学びを考え、実践研究を進めてきた。

【研究組織】（代表者＝◎）

附属幼稚園：◎上坂元 絵里・川邊 尚子・佐藤 寛子・高橋 陽子・宮里 暁美

附属小学校：岡田 博元・岡田 泰孝・富田 京子・布川 美穂・戸次 佳子

大学：小玉 亮子（人間科学系教授）・浜口 順子（同教授）・加藤 美帆（前学校教育研究部講師）・
清水 美紀（博士後期課程）（上坂元 絵里）

2. 今年度の取り組み ー接続前期ー

昨年度の実践では、子どもたちがいろいろな遊びや状況に対応して考え、判断し、動くような生活を意識的に創り出していくことができたこと、また、新たな友達と出会い、向き合う中で体験した充実感からその後の友達関係に広がりが見られ、互いの個性や魅力を理解しあった仲間関係が築けたことなどが成果として現れた。

今年度は、このような成果を受け、①多様な関係性の中での子どもたち一人ひとりの育ちを捉えていくこと、②幼稚園での体験と、接続中期の実践の柱のひとつである「えらぶ」という学習とのつながり、③保護者との連携について、の 3 点を軸に実践を振り返り考察する。

（1）多様な関係性の中での子どもたち一人ひとりの育ちを捉える

園の暮らしの中での子どもたちを取り巻く多様な関係性を以下のようにまとめてみた。「クラスの友達と」「グループやチームの友達と」「異年齢の友達と」「学年の友達と」「自分たちの遊びを創っていく中で深めていく関係」である。こうしたさまざまな関係性の中で、子どもたちが自分の思いや友達の思いに気づき、やりとりを重ねながら、みんなの中

にいる自分を意識し、十分に自己発揮していくことができるような援助を試みた。

◇多様な関係性が生まれる場の工夫と保障



クラスの
友達との関係



グループ(7人)の
友達との関係→



チーム(14人)の
←友達との関係

年中組からの2年間、気の合う友達ができ、関わる楽しさを感じたり、自分と相手との違いに戸惑い、悩んだり、充実感や葛藤を体験しながら、それぞれの特徴を理解し合い、活かしあう仲間関係を少しずつ築いてきた。

教師は、クラスの中での一人ひとりの姿を捉え、気持ちにより添い、支えたり励ましたりしながら、山の組、海の組としてのクラスのまとまりが生まれてくるように援助した。

7人ずつのグループで、水を張ったタライを囲んで、掘り立てのジャガイモを洗ったり、一つの机を囲んでお弁当を食べたりと、顔の見える近い距離での関わりを楽しんだ。友達の新たな一面を知り、やりとりが生まれ子どもたちが自分らしく、関わりを広げていく姿が見られた。

運動会の競技種目に14人ずつのチーム対抗戦を取り入れた。その一つのリレーでは、当初、アンカーを希望する子どもが多かったが、勝つためには、どういう順番で走ったらよいかをみんなで考え、それぞれが自分の役割をみつけ、みんなの思いを受けて懸命に走りきる姿が見られた。

この体験が次へとつながっていくようにと願い、それ以後、生活の中にチームの仲間と関わりながら取り組む活動を意識的に取り入れるようにしてきた(遠足、当番活動、発育測定など)。約14人の人数での取り組みは、投げかけられたことを一人ひとりが自分事として受け止め、やってみようという気持ちへとつながる。また、それぞれのペースを理解し、受け止めながらチームの仲間として響き合う姿が見られた。



異年齢の
友達との関係



これまで、長い廊下や園庭で異年齢の関わりが自然に生まれる園の暮らしを重ねてきている。年長組になると、入園のプレゼント渡しや、園庭や大学の畑で収穫したものを分けたり、調理して振る舞ったりと、年少組・年中組、山の上のナーサリーとの関わりが意図的なものも含めて頻繁になる。

自分より小さい人たちとの関わりでは、時には言葉や思いが伝わらずに戸惑い、どうしたらいいかと考え、時には頼られ、感謝され、嬉しく自信になる体験になった。避難訓練時に怖くて泣き出した年少児に寄り添い、「大丈夫」と自然に声をかける年長児の姿が見られた。また、小さい組をもてなしたいと、パーティーを企画するなど、みんなの暮らしを考え、生活を創り出してきている。

改修工事の関係で9月より2クラス一緒に遊戯室で暮らすようになった。56名の大所帯であり、引越当初は落ち着かない様子も見られた。子どもたちが安心できるよう、広い空間をコーナーに区切ってみたり、集まりの場面ではチームごとやクラスごとに見たりと、環境構成や教師の関わりに配慮した。子どもたちが多様な関係の中で、自分の落ち着きどころをみつけていくようになった。一人ずつが安定してきたことで、みんなが心地よく暮らすために、自分はどうしたらよいかを、それぞれが考えることができるようになってきた。左の写真のように、大きな円になり、友達や教師の話に耳をすませたり、伝えたいことをみんなに向けて語ったりと、「みんな」の中での自分の意識が育ってきている。



学年の友達との関係



自分たちの遊びを
創り上げる中で
深めていく関係



多様な関係性の中で、一人ひとりの子どもたちが「自分」と出会い、さまざまな友達との関わりを広げていく中で、「自分の興味を誰かに伝えたい」、「友達と楽しさを共有したい」という気持ちが伸びてきた。自分たちで遊びを創り上げる中で関係を広げたり深めたりしている姿が多く見られるようになってきた。U 児は、チームで一緒にK児が、いつもカブラに夢中になっていた「あの子だったんだ」と結びつき、K児の構成力にびっくりし、素直に「すごいね～」と声をかけた。U 児自身が製作でうまくいかなかったときに、K児に相談する姿も見られた。それぞれの興味・関心が自分だけのことにとどまらず関係の中で豊かに重なり合ってきている。

どのような相手とどのような状況で関わるかによって、子どもたちが見せる姿は様々である。だからこそ、教師が多様な関係性の中での子どもの表現を受け止めることが、子どもも理解を深めていく上で、必要なことであろう。同時に子どもたちにとっても、共に暮らす友達の新たな一面に気づくきっかけになった。それぞれの特徴を認め合い、「あの子と遊んでみたい!」「これは、得意な A ちゃんにきいてみよう!」と子どもたちが自ら関わりを広げ、深めていこうとする姿、「自分の興味・関心をあの子に伝えたい!」という思いを強くし、伝える表現を工夫する姿につながっていると考ええる。(佐藤 寛子)

(2) 子どもが自ら選択し主体的に生活することができるように援助する

幼稚園の生活では、子どもたちは「何をしようか」「何をしようか」「誰と過ごそうか」「どこで遊ぶか」など、様々な「えらぶ」生活を重ねてきている。教師は一人ひとりの子どもたちが主体的に選びとって過ごすことができるように、その時々の実態に合わせて環境を構成している。接続期全体のカリキュラムの作成を考えるにあたり、前期における子どもたちにとっての「えらぶ」体験を取り上げ、接続中期・後期の「えらぶ学習」とのつながりを考えていく。

「ハロウィン&さつまいもパーティー」

運動会を終え、年長児の遊びの中に、年少児たちに見せたい、ふるまいたいという思いがそここで見られるようになっていた。「ハロウィン&さつまいもパーティー」は、畑で掘ってきたさつまいもをふるまう日に、年少児がより楽しく過ごせるように、友達や自分自身で何をするかを考え取り組むことにした。



事例 1 『ステージショー「プリキュア」』

5 歳児 10 月 29 日・30 日

名称が「ハロウィン&さつまいもパーティー」に決まると、ほとんどの子どもたちはパーティーの実現に向けて準備、練習を進めていった。ところが M 児が中心となり「プリキュアの劇をやる」と言った 5 人は、それぞれに好きな遊びをしていて準備を始めようとしなない。教師は「劇なら、どんな話にするかみんなで決めたら?」「どんな衣装にするの?」と声をかけるが、意識は変わらなかった。

パーティーの 2 日前に、ステージでショーをする 4 グループが集まり、子どもたち同士で順番を考えていた。そこにプリキュア組はいなかったため教師は数回声をかけたが、自分の遊びを続けていたので、あとは本児たちに任せることにした。

前日、いよいよステージショーの場所に幕や囲いがついて、順番に踊る練習が始まった。プリキュア

をやる」と決めていた子どもたちもさすがに焦り出し、あわてて衣装作りを始めた。それから「劇は無理だから、プリキュアの曲で踊る」と言い出した。幼稚園にあった古いプリキュアのCDを見せると、「今のがいい」と言う。「休み前に言ってくれば用意できたけど、ないなあ」と答えた。(購入しようか悩んだが、あえて買わなかった)仕方なくそれを受け入れ、全員衣装を作り、他のショーのメンバーに「自分たちもやりたい」と交渉しに行き、プログラムの最後に加えてもらった。

当日は、「やはり今の曲がいい」と言って、5人で歌いながら踊ることに決めた。歌声は小さいし、歌うことと踊ることの両立は難しく踊りが止まってしまう。1番が終わると、ショーに関わっている人たちに幕をさっさと閉められてしまった。「まだ全部やっていない」と文句を言うが、聞き入れられない。教師も「まだ終わっていないみたいよ」と言うが、プログラムの1番に戻ってしまった。

「音楽がある方がいいと思う」と1人が言い出し、相談でCDをかける方がいいということに意見が一致した。そして「明日は新しい曲のCD買ってきて」と言われ、教師も「わかった」と約束した。

パーティー2日目。登園するとすぐにCDを借りに来て、衣装をつけ順番を待つ。子どもたちが望んでいた曲がかかり、嬉しそうに、はりきって踊りを披露していた。

<考察>

M児は、自分のペースで遊びを進め、友達の動きが自分のイメージに合わない、怒ってしまう姿がたまに見られた。また、遊びに区切りをつけることも人より時間がかかり、教師はもう少し、相手の気持ちを考えたり様子をみて行動したりして欲しいと願っていた。この時も、「プリキュアやる人？」と勢いよく人集めをしてみたものの、教師の投げかけにも「後でね」と受け流し、自分の遊びを続けていた。教師は、まずはプリキュアを選んだM児に自分の言ったことに向き合って欲しいと願い、かかわるようにした。そして他の子どもたちにも、いつもM児の言うことについていくだけではなく、自分で考えて相手に気持ちを伝えたり、相談したりして欲しいと願っていた。CDについても、本人たちが相談して「使いたい」と言うまでは待つことにした。

教師はM児たちに、最初はいまうまくいなくても、他のショーに熱心に取り組む友達の様子に刺激を受け、心や体を動かし出して欲しいと教師は願っていた。挫折を感じたことで、相談する必要性が生まれ、今自分たちのできることを選んでいく体験につながり、充実感を得る結果になったのだと考える。

子どもたちは入園以来、「えらぶ」ことを保障されて生活してきている。接続前期に入り、運動会でのチームやクラスでの活動経験や仲間関係を受け、自分のやりたいこと、今まで楽しんできたことを、友達と分かち合い、人やものとの関わりを広げていく活動が楽しいと感じられるように、教師は投げかけを重ねてきた。こうした協働的な取り組みの中で子どもたちは、折り合いをつけながら仲間と共に創りだす達成感や成し遂げた自己充実感を得ることで、大きく成長するのではないかと考える。

(高橋 陽子)

(3) 幼稚園における保護者との連携

保護者との連携の目的は、「教育内容や幼児の育ちへの理解が深まる」、「共に育ち共に育てる関係を構築する」の2つである。そのために大切にしていることは以下の3つである。

①活動内容は子どもたちの興味や関心から出発し、生活の流れを大切にする。子どもたちの体験を支え広げていく取り組みにしていく。

②保護者との打ち合わせを入念に行う。実際に子どもと関わる場面で、感じ考えながら動けるように伝えていく。保育の中での気づきを大切に、振り返りの時間をもつ。

③保護者がアイディアを出し、力を発揮する機会をつくる。子どもたちと直接接する機会を大切に、保護者同士の関わりがひろがるようにする。

(宮里 暁美)



3. 今年度の取り組み ―接続中期・後期―

今年度は特に、個別学習や対話的協働空間のなかで、低学年の子どもたちが自分のリズムで学ぶことについて考えた。学習の中心として、昨年度と同様、以下の3つの手立てを大切にした。

サークル・・・発見や喜びなどを語り合い安心して自分を表現する空間。子どもの発表がテキストになったり、一緒に声を合わせて楽しんだりする親和的な空間をつくる。
えらぶ・・・計画表に記入し、自分で選んだ学習に取り組む。少人数の取り出し学習を行う場合もある。自分のリズムで進めること、自分が選んだことを自覚することを大切にする。
わかち合う・・・個々の活動を発表しあい、学びを共有する。友だちの経験をもとに自分たちの考えを語り合う。友だちの姿を通して興味・関心の幅を広げる。

この手立てをとって生活してきた2年生には、毎日の発見を教室に持ち込み、持ち込まれたものを工夫し改善しあう姿、友だちの作品や考えを手がかりに新しいフィールドに挑戦する姿など、自分のリズムで主体的に学ぶ姿勢が見られてきている。1年生では、2年生での学びの姿を見据え、どのような活動が意味あることなのかを考え研究を進めた。

(1) 個人の学習の保障と対話的協働空間を併せ持つ学習環境の工夫

①サークル活動

○子どもたちの対話をつなげる・つながる

「サークル」は子どもたちが、自分の声を発し、お互いに聞き合う関係を作るために有効な場である。6月の授業研で、お互いの声が聞こえる距離にいますので、子どもの声がつぶやきに近い小ささになり、よく聞く。話し手も先生の方ではなく、みんなの方を向いて話している。先生が話していることはほとんどなく、子どもが話す。教師が「待つ」力がなくてはできない。子どもたちの話がずれながらも、会話が生まれ、皆がつながり、ことばの意味を分かろうとする等の感想が出された。

○子どもたちが安心して、自分を出せるための環境の工夫



ベンチを使うことは、子どもたちの聞き合う姿勢を創る。また、この場は、みんなの声が応答する場という認識がもてる。ベンチは、有効であり対話的協働空間を作る環境の1つの役割を十分に果たしている。さらに、ベンチを使うことによって、子どもたちは様々な環境を自分たちで作っていった。

(2) 自分のリズムで学習を進めることを促す計画表の導入と学習材開発

①「えらぶ」のための計画表

今年度は、まず「えらぶ」の時にだけ、『計画表』を使った。2週間を1つの区切りとし、子どもたちに見通しを持たせた。授業研での子どもの様子を参観の先生方の意見から考えると、「手順がわかり、とても慣れているという様子で進めていた。」「自分たちで、準備をして、ずっと活動に入っていっていた。」のように、自分で学習を選ぶことによって、主体的に取り組もうとする姿勢が育っていることが伺える。また7月からは、1日の振り返りカードも導入し、1日の活動の流れ、それに伴って次の日になにをやるのかということが意識できるようにした。

②「えらぶ」の題材と作り方

今年度は「えらぶ」の題材を3つの観点から子どもの実態を考えながら作っていった。

題材は子どもたちの生活から、興味がありそうなものを中心に考えた。特に4月、初めての「えらぶ」は、「折り紙」「カプラ」「読書」「絵を描く」「めいろ」といった子どもがこれまでの経験からどんなものに興味があるのかを知るための題材を設定した。

また、その後は繰り返し、学習を積み重ねられるものを題材として合わせて考えていった。「線にかく」「かずみつけ」「はるみつけ」「かたちみつけ」は、何度でも繰り返すことで色々な事（生活・身の回り）などに目を向け、学び（気づき）の素地を養うことをねらっている。さらに、共通の技能や経験を踏まえた上で取り組ませる題材を作った。特に、運動会後から導入した、「かず」「ことば」では、文字の学習や『あいうえお』の詩などから、語彙を広げ、ことばのリズムを楽しむことを生み、「順番の数」や「いくつといくつ」など数の構成に着目していった。学習の進め方が分かり、安心して取り組むことができたと考える。

（3）接続中期の実践 ～学習につながる学びの芽～

上記に挙げた研究の取り組みについて、実践を例にあげて考えていきたい。

事例2 朝のサークル活動

1年生 5月10日

昨日の楽しかったことの話の中で、

A児「かたちみつけが、たのしかったです。」

B児「どんなかたちをみつけたの。」 C児が「どんなかたちをみつけたの？」

A児「さんかくです。」 D児「みつけるのむずかしかった？」

A児「なんか、まるよりはむずかしかった。」 E児「からだにかたちがあるかな。」※1

F児「かたちをつかうとかおができるんじゃない。」※2 一瞬みんなは、ぽかんとした顔をしていた。

子どもたち「おもしろそう。」「どんなこと？」などのつぶやき

T「どんな感じなの？教えて」 F児「目がしかくで、まゆもしかくで……」

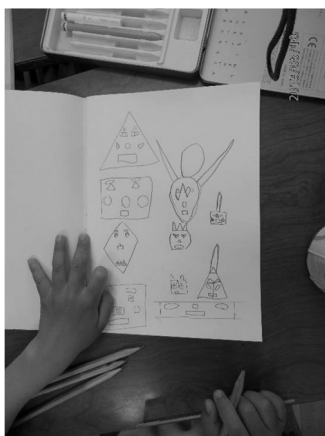
教師が黒板に表していくと、かたちでできた顔ができた。

子どもたち「わたしもつくれる」「ぼくもつくりたい」と口々に言い2人ほど、やってみた。

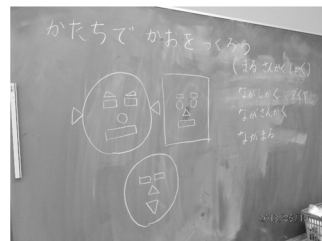
T「じゃあ、みんなやってみる？」 子どもたち「やりたい」

T「では、あお帳（かず・かたちの学習用ノートだが、この名称で言っている）にかいてみよう。」

A 児は、前日 2 回続けて「かずみつけ」を行い、それをみんなに伝えた。同じものをえらんでいた子たちから質問が出された。その会話に、ふっと E 児が答えた※₁。それは、前の「かずみつけ」の時の思い出していたのではないかと考える。(結構みんな楽しんで行った)それを隣で聞いていた F 児が、思いついたようにつぶやいた※₂。他の子どもたちは、一瞬、ぽかんとして反応がなかったので、ここで基本の形「まる・三角・四角」の要素を引き込めると思い、教師が声かけをした。次に F 児の考えを黒板に表してみた。それでイメージがつかめた子どもたちが、「自分も作りたい」と動き出した。「今が、子どもの学びを算数の学習へとつなげていくいい場面だ。」と思った。この場面は、子どもの気づきから算数の世界へとつなげていける一例だったのではないかと考えている。子どもたちは教室の中をいろいろ見て回り、形をみつけ、普段見慣れたものを「かたち」という視点で見ようとしていた。この姿が、この時期の子どもたちの算数に対する学びの芽として大切だと考えている。



そして、実際にみつけた形は、正方形や長方形、正三角形、円だけではない。子どもたちのことばには、「ながさんかく・ながしかく・ながまる」などが出てくる。実際に形を示しながら、イメージを共有していった。そこが、形に対しての認識をまず、同じにしていこうという、形についての基礎的な感覚だと言える。実際に、自分で「顔」というものを形という視点から表すことで、抽象化できる学びを自然におこなっているのである。(友だちが描いたものを見ながら、「ぜんぶさんかくでかいてみた」「しかくでかいたよ」とことばで伝えるときも、算数のことばを使うことになる。生活のことばから算数のことばへつながっていく場面と捉えた。



(4) 接続後期の実践

～生活から学びへとつなげる～

2 学期、接続後期では、今年度時期設定を変えたことにより、少し取り組み方を考えてきた。学習へのつながりを生活のみならず、学習分野のねらいともかかわり合わせて授業を組み立てることに留意した。

ここでは中期から継続して行った、事例 3「時計のよみかた」を後期の学習に引き込んできた事例について考える。

入学してきた子どもたちは、学校生活の中で時計を読むことが必要とされる。入学当初から、まず「時計を見ましょう。長い針と短い針があります」と伝え時計を見ることを意識させた。最初は、よく分からない子ももちろんいたが、毎日、繰り返すことで、子どもたちは意識して時計を見るようになった。ここで、特に教師が気をつけたのは「後、5 分

ぐらいですが」とか「そろそろいいかな」とか言うことはやめることである。このような声かけは『時刻』を意識することにならず、教師の指示を聞けばいいということになってしまう。その代わり、黒板、又はホワイトボードなどに時刻を記入するようにした。

最初は、「ながいはりが、1 まで」「ながいはりが、10 まで」。次は、「10 じ 5 ふんまで（ながいはりが、1）」「10 じ 50 ふんまで（ながいはりが、10)」。2 学期に入ってから、は、「10 じ 5 ふんまで」「10 じ 50 ふんまで」と書いていき、少しずつ時刻を明確にしていくようにした。

日常使っていることで、『時計』についての関心はとて高くなってきた。ある日、一人の子が「時計って、5 分ごとに数字がかいてあるけど、その間の点で何かな？」という疑問をサークルに持ち込んできた。そこで、『時計について考えたい』という声があがり、【とけいのふしぎをさがそう！】という課題が「えらぶ」の学習材となった。時計について気づいたことを書き出し、さらに時計について考える学習へつながっていった。

事例 3 子どもたちの気づきの例

11 月 27 日

- ・ながいはりは、はやくうごくけど、みじかいはりは、ゆっくりうごく。
- ・ふつうは、1 が 1 ばんうえになるのに、どうしてとけいは、12 がいちばんうえなの。
- ・5 ふんで、1 から 2 まですごく。
- ・なんじは、ふつうに 12 とかなんだけど、なんぷんとかは、1 が 5、2 が 10 になっているのがふしぎ。
- ・ぜんぶまっすぐみて、おおきいかずからちいさいかずをひくとぜんぶ 6 になる。
 $12-6=6$ $11-5=6$ $7-1=6$
- ・1 と 2 のあいだのちいさいてんは、なんで 4 つなんだろう。

気づきの共有をするために、時計の模型を導入し、長針は、1 時間で 60 分、60 個に区切られていること、数字は、何時を表していること等を確認した。その後、給食の時間などは、「いただきますをしてから、20 分たったら、ごちそうさまをしましょう。」という、時間を意識したものを導入し、使うようにしている。

子どもの学びは、生活とつなげて考えていかななくてはならない。この事例でも、子どもたちが必要に応じて使っているものの中から、疑問が生まれそれをみんなの課題として学習していくものになる。このことは、接続後期にあるべき学びの姿だと考える。(富田京子)

4. 今年度の取り組みー接続期以降ー

(1)子どもの学びをつなぐ「えらぶ」と「わかち合う」

現 2 年生は、小学校入学時から 6 ページに挙げた手立てをとって生活してきた。

2 年生への進級は、子どもが成長への期待をふくらませる機会である。進級にともなうて、学習内容を時間で区切る時間割の考え方を弾力的に導入しながら、これまで生活の中心であった「えらぶ」「わかち合う」「みんなで創る」を位置付け継続した。その中で見えてきた、生活とつながりながら学びを重ね、広げていく子どもの姿について報告する。

2 年生での「えらぶ」学習は、2 週間を 1 サイクルとし、全員が必ず経験する課題（☆）と、興味関心によって選ぶ課題（△）、子どもたちが提案した課題もあり、どれから行う

かは個人が決めるという方法で進めてきた。

5 月の「えらぶ」学習では、タンポポを扱った学習材をもとに「タンポポブックづくり」を行っていた。ことばの時間で扱う学習材がスイミーになったため、これを「レオ＝レオニの本を読もう」に切り替えた。

すると、ことばの時間にスイミーを視写していた S 男が、タンポポブックを真似た「スイミーブック」ができないかと相談してきた。そこで、右ページに場面の視写、左ページに絵と吹き出しを加えた「スイミーブックづくり (△)」



をえらぶ学習に取り入れた。子どもたちは本作りを通して、場面の変わり目、そのとき気持ち、会話文の表記など、既習事項を生かしながら自然に考えることになった。

この提案に刺激を受け、スイミーの絵本を探して紙芝居をつくる子、赤い魚や大きなマグロを作ってペープサートのように発表しようとする子も現れた。スイミーの授業を担当していた教育実習生のお別れ会では、このペープサートと音読を合わせて感謝を伝えた。

同じ週で行った「ヤゴのかいかた (△)」も、昆虫好きの子どもから提案されたもので、ボール掃除で見つけたヤゴをトンボにするための情報を集め、ポスターにまとめていくものである。ヤゴを持ち帰った子どもたちは真っ先にこれをえらんでいた。

このように、「えらぶ」や「わかち合う」時間の中に、一人が生活の中から問題や課題をもちこむことで、それがみんなの課題となり、一人一人の違いや特性を活かした学習へつながっていく。この積み重ねが学級の文化を豊かにし、学習内容と学習方法をくり返し経験しながら、個の学びを確かなものにしていくのだと考えた。そこで、接続期以降の教育課程編成についての重要性を本部会で取り上げていくこととした。(岡田博元)

(2) 幼小共有の遊び場「わくわく広場」で見えた子どもの姿

「えらぶ」「わかち合う」で育まれた子どもたちの主体的に学ぶ姿勢は、「みんなで創る」時間でも発揮されている。（「みんなで創る」時間は、対象と向き合う、友だちと協力して課題に向かう、他者と伝えあう、をねらいとしている。）

校外学習で出かけた「高尾の森わくわくビレッジ」は、50 以上のプログラムが体験できる体験型学習施設である。一度に体験できる人数が限られ、参加する活動を選ばなければいけない事情があった。子どもたちからは、「自分が体験したことを、友だちも学校で体験できるようにしよう」という校外学習の目的が生まれ、「あおいのわくわくビレッジ」の活動が動き出した。

学校に戻ると、子どもたちはすぐに材料の準備にとりかかった。「木のペンダント」は白樺の枝の断面に絵を描いたモノで、鋸で材料を切り出すことや、錐で穴を空けることが必要だった。普段の「わくわく広場」は子どもたちの遊び場だが、こういう活動では製作

の場所にもなる。授業中に工具と材料、作業台をもって広場に出て行く光景は、子どもたちにとって当然のことになっている。

写真は、初めての錐に苦戦していると、掃除をしていた用務主事さんが使い方のコツを教えてくれたところである。偶然の出会いなのだが、この時教わったコツは、子どもにとってプロから教わった特別な出来事になる。



そして迎えた「あおいのわくわくビレッジ」1日目（7月1日）。「わくわく広場」には子どもたちのお店が並ぶ。いつもと違った広場の様子を見て、近くで遊んでいた3歳児やその様子に気づいた5歳児が数名、子どもたちのお店を訪れた。



突然のお客様に、白樺の枝の断面に絵を描けるようにしたり、作り方を説明したりしたが、小さな子どもにはわかりにくく伝わらない。同い年のお客さんを迎えることもままならない中で、小さなお客様に戸惑い、機転を利かせて迎え入れることは難しかった。



その日の振り返りの時間に、幼稚園の子どもが来ていたことを知らせ、参加していいか問いかけてみた。製作内容が難しいグループや材料が足りないグループでは反対の声が多く、お客さんが少ないグループやすぐに準備ができるグループからは賛成の声が多かった。

そんな中で、幼稚園の子どもを迎えるアイデアが浮かび、どのグループも幼稚園の子どもを迎えることに合意できた。そのアイデアとは、お店の前に、「体験できる（青）」「見るだけ（緑）」「入れない（赤）」の看板を立てることだった。この意見から材料の準備にかかる子、説明の練習を始める子、お店の地図を描き出す子と、相手意識を持った活動が展開していった。

2回目（7月8日）は、幼稚園児が来店する心づもりで開店した。広場には座り込めるように大きなビニールシートを敷き、座卓も増やした。

園児に目線を合わせるようにしゃがみ込んだり、見本を見せて動きを知らせたり、絵を描くことや粘土をこねることなどには「やってごらん」と声をかけたりするなど、見違えるように関わる事ができた。



幼小の共有地であるわくわく広場は、改修工事に伴い、年度後半は使用できなかった。通常はじゃばら門で区切られてはいるが、両者にとってなじみのある場所であり、幼小の子どもが自然に出会い、関わりが生まれる場として定着しつつある。(岡田博元・川邊尚子)

5. おわりに

今年度の研究は、「えらぶ」という言葉をキーワードの一つとして、実践の深化が図られた。「えらぶ」という言葉には、選ぶ主体の意識的な判断が含意される。主体性が重視されるというとき、子どもたちには自由が保障されていると同時に、能動的な判断が求められる。そして、子どもたちは、自らの判断の結果から生じる諸関係の変化に直面する。このように考える時、子どもの「個々の主体性」と「他者との関係性」は相互に切り離せないダイナミズムを伴うものであるといえる。こういった「えらぶ」実践において教師に何が求められるのか、幼稚園と小学校でともに、事例を出し合い研究交流した成果が今年度の報告である。さらに、今年度、「わくわく広場」での幼稚園と小学校との交流も続けられた。異年齢の交流は、意図的に設定された異質な他者との交流の場面である。子どもと人との関係性における多様性もまた、今年度重視したポイントであったといえる。

今年度はこのような研究実践をすすめるのと同時に、接続期研究プロジェクトの成果の外部への発信もおこなった。まず、2013 年 5 月 12 日に日本保育学会第 66 回大会（於：中村学園大学）において自主シンポジウムとポスター発表を行った。シンポジウムのテーマは、「幼小接続期の実践と課題-お茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校の試み-」で、報告は、伊集院、上坂元、岡田が行い、指定討論を酒井朗（大妻女子大学大学院教授）氏に依頼し、企画・司会是小玉が担当した。まず、伊集院による「お茶の水女子大学における接続期の考え方」の報告のあと、幼稚園の実践「仲間とともに育つ接続前期の生活」を上坂元が、小学校における「接続期における新たな取り組み」について岡田が報告した。指定討論者である酒井氏からは、子どもの主体性に軸足をおきながら大体系カリキュラム改革をおこなったお茶の水女子大学の附属幼稚園と附属小学校における実践の意義が論じられ、その充実が期待される旨の発言がなされた。同日、宮里と加藤が共同で、「幼小接続期の親の参加についての検討（1）（2）」としてポスター発表をおこなった。さらに、2012 年度に実施した保護者調査の結果について、2013 年 9 月 7 日に家族社会学会第 23 回大会（於：静岡大学）「幼小接続期における親の教育期待と不安」として、小玉・加藤・清水による共同報告をおこなった。

シンポジウムも共同研究発表も同時並行して多くの発表がなされていたにもかかわらず、多くの聴衆を得、活発な議論が展開されるなど、関心の高さが伺われた。次年度も引き続き実践を積み重ねながら、研究の深化を図り、外部に発信していく予定である。

(小玉亮子)

3. 追跡調査プロジェクト

1. 研究の目的

本特別経費予算による研究の背景には、OECD－PISA学力調査等によって示された日本の児童・生徒は、複雑化、多様化する世界を生き抜く基礎となる「探究力」や「活用力」が乏しいという問題意識があった。そこでこの追跡調査プロジェクトでは、4校種の附属学校園を有する本学の特徴を生かし、附属校園での教育による、児童・生徒の基礎学力や探究力・活用力の伸びや特徴を、長期に渡る発達のスパンで検証するための基礎資料作りを目的とした調査を企画し、今年度はその第1回目の実施に取り組んだ。

2. 活動の記録

平成25年4月 追跡調査に関するミーティングを実施した。参加者は真島秀行（附属中学校校長）、高崎みどり（学校教育研究部長）、浜口順子（学校教育研究部副部長）、菅原ますみ（主任研究員）、安藤壽子（学校教育研究部特任教授）、松浦素子（学校教育研究部特任講師）。昨年度より引き続き、追跡調査の企画及び進め方について検討した。

平成25年度5月 研究推進委員会にて、追跡調査への協力の依頼が行われた。この際、大学で定めている成績評価情報に関する利用ガイドラインと同様のガイドラインの附属学校版の策定についても大学側からの提案を行った。

平成25年6月～7月 学校教育研究部では、附属学校成績評価情報に関する利用ガイドライン案の作成を行い、研究推進委員会にて附属学校園と議論を深めていったが、各学校園により成績評価とする実態が異なることや、各学校園の研究推進委員会等での判断を重視したいという意見が多かったため、各学校園ごとに実態を聞き、相談の機会を個別に設けることとなった。

また、調査票の内容について追跡調査班で詰めていき、小学校、中学校、高校で横断的な発達の様子も検討できるよう、同一概念を測定できる心理尺度の選定などを進めた。

平成25年7月～8月 夏休み中に、各附属校園にて、副園長、副校長及び附属の主任研究員の先生や学年の担当者と、調査の実施について具体的な打ち合わせを行った。この際主に2点が話し合われた。1点目は、実施にあたり倫理的な配慮が必要な点についてで、データの取り扱いや保護者へのお知らせの方法、またそれぞれの校園で探究力や活用力の伸びを想定した活動や授業についての項目作りへの協力の依頼であった。2点目は成績評価ガイドラインに関する意見についてであり、話し合いから「成績評価」をどのように定義するのかという点から、大学の成績評価の概念とは大きく異なることが判明した。また、本追跡調査で使用したいと考えている外部の業者によるテストの結果は、公式な記録としての成績として保管されるものではないことから、ガイドラインの制定ありきではなく、追跡調査を進めていくこととなった。

平成 25 年度 8 月～11 月 質問票を作成した。特に印象に残っている授業や思い出に残っている授業・活動については、附属幼稚園、附属小学校、附属中学校、附属高校の各校園に協力してもらい、職員会議等で探究力や活用力の伸びを想定した活動や授業について質問項目プールを提案してもらった。この中から、追跡調査班で質問項目の選定を行い、質問数のバランス等を整え、再度各附属学校園との最終調整を行い調査票を完成させた。

平成 25 年度 12 月 倫理審査委員会より承認を得た。

3. 調査の実施

第 1 回目を 2013 年 12 月～2 月、ホームルームの時間に担任より質問票を配布し、その場で記入してもらい回収した。時間は約 15 分程度であった。対象者は小学 6 年生（120 名）、中学 1～3 年生（360 名）、高校 1～3 年生（360 名）で合計 840 名。

質問内容は表 1 の通りで、小学校、中学校、高校で横断的な発達の様子も検討できるよう、同一概念を測定できる心理尺度を使用した。調査、倫理委員会による倫理審査を受けて実施した。またデータ入力の際、個人名が特定できないよう ID 変換するなど、倫理的に配慮した。

表 1：調査内容の一覧

	小学校	中学校	高校
日常生活の中での学習（ベネッセ学習基本調査より）	○	○	○
学習していて感じること（ベネッセ学習基本調査より）	○	○	○
批判的思考力	○	○	○
外国への興味・関心	○	○	○
全体的自己価値観と学校適応	○	○	○
情報活用の実践力		○	○
進路意識		○	○
印象に残っている授業(1 学期・2 学期、過去の思い出)	○	○	○

4. 今後の調査予定と分析

今年度実施した調査と同じ内容の調査を、データをもとに、第 2 回目を 2014 年 7 月に中学 1 年生～高校 3 年生まで実施する予定である。また、この 2 回の縦断調査によって得られた回答について、中学校・高等学校の模擬試験の結果と連結させる予定である。このデータを用いて探究力を構成する知的好奇心や学力との因果関係の検討、キャリア展望や論理的思考などとの関連を明らかにしていく予定である。

（菅原 ますみ・松浦 素子・吉武 尚美）

[4. 附属と大学の連携活動]

1. 東日本大震災被災地との連携協定の活動

本学では、2011 年東日本大震災被災地支援プロジェクトチームを立ち上げ、2012 年、震災復興に向けた多様な取り組みに関して相互に協力し合い、児童生徒の育成や地域社会の復興・発展に寄与することを目的として、岩手県、宮古市、釜石市、大船渡市、大槌町、山田町、野田村、宮城県気仙沼市の各教育委員会と包括的連携協定を結んだ。ここでは、今年度、附属学校園が大学とともに行った気仙沼市との交流を中心に報告する。

1 気仙沼市との連携協定

(1) 気仙沼市との交流

気仙沼市との連携協定においては、幼児教育や国際的人材育成、そして防災教育やESDなどを主軸としている。昨年度、教育委員会からは学内で2度のご講演をいただき、2月には本学教員、学生と、附属中学校教員が気仙沼市を訪問、学校参観やサイエンスカフェへの参加などの交流を実施した。

ESD (Education for Sustainable Development, 持続可能な開発のための教育) とは、「一人ひとりが、世界の人々や将来世代、環境との関係性の中で生きていることを認識し、行動を変革するための教育」である。気仙沼市では、「魚食健康都市宣言」「国際水産文化都市宣言」「スローフード都市宣言」など豊かな自然環境を生かした取り組みがなされ、震災以前から、ESDの一環として、環境教育や防災教育を先進的に推進してきた。今年度、本学が重点をおいて交流することとなった唐桑地区は、牡蠣を育てる森の植樹活動「森は海の恋人」運動で知られる、体験型環境教育の盛んな地域である。

今年度、附属学校園も気仙沼市との相互交流を行う学内科研に参加し、合同研修会、教員や高校生の現地訪問等を実施した。

(2) 共同研究用経費「往来を通じた気仙沼市の復興に資する学内活動の活性化」

代表 水野 勲 (人間文化創成科学研究科 教授)

池田全之 (人間文化創成科学研究科 教授) 富士原紀絵 (同 准教授)

長谷川直子 (同 准教授) 浜口順子 (同 教授)

菊地知子 (人間発達教育研究センター特任講師) 木村真冬 (学校教育研究部講師)

<研究目的>

本学と気仙沼との連携協定に伴う相互交流の活性化を図る。

・気仙沼市の方々を講師として招聘し、研究会を行うことで、気仙沼市に対する関心を高めるとともに、今後の相互交流の足場をつくる。

・本学学生、大学院生による気仙沼市の幼稚園・小学校での学習や遊びの支援を行い長期的な支援として必要なボランティア活動内容についての知見を得る。今後の大学教員と附属教員が現地へ赴き、災害に関する学校教育環境のあり方を研究し、

災害時対策における学校運営の知見を得て、改善を図る。

2 附属学校園合同研修会「ESDとしての防災教育と東日本大震災」

(1) ねらい

附属学校教員の夏の合同研修会に、気仙沼市の先生方をお招きし、大震災発生時の経験や、その後の復興、教育活動、現場のニーズについて学ぶとともに、今後の附属学校園の取り組みにつなげる。

(2) 概要

日時：2013 年 8 月 22 日 13:30～15:00

〔講演 1〕「ESD としての防災教育と東日本大震災」

菊田裕幸先生（気仙沼市教育委員会学校教育課課長補佐兼指導係長 指導主事）

記録：地震発生時、当時勤務していた市内中学校は避難所となったが、生徒たちは自ら率先して、毛布を配ったり名簿作成したりする活動を行った。なぜそれができたのか。その背景には、気仙沼市が震災前から取り組んできた防災教育がある。

ESD の観点からみると、防災教育は、危機管理として命を守る訓練ではなく、「地域とのつながり」や「未来とのつながり」を意識しつつ、学校教育として、人を育てていくものである。そのイメージは、「自助」「共助」「公助」を三つの柱としてきたが、東日本大震災では、NPO、NGO、ネットワークといったものが大きな力を発揮したことから、さらに「N 助」が新たな視点として取り入れられた。

気仙沼市の防災教育は、・カリキュラム、・教材、・教員研修について、市の教育研究員を中心に進めてきた。防災教育に関する授業実践を踏まえ、多様な状況に応じた防災計画を提案するチームは、「災害対応マニュアル」「異校種間・地域連携」「避難所運営」の 3 つの視点にもとづく市の防災計画のモデルプランをまとめた。教育課程に位置づけた防災教育及び復興教育を提案するチームは、小・中学校で活用できる「防災学習シート」（60 時間分のワークシートからなる冊子）を作成した。さらに、小学校の低・中・高学年、中学校の段階において、教科・道徳・総合的な学習など、どの場面でどのような防災教育が実施可能なのかを「防災学習マトリックス」に示し、年間を通じて効果的な防災教育を行うことができるようにした。防災主任研修会では、地震発生 2 時間後までを想定して、「保護者が子どもの引き渡しを要求した」「子どもがパニックを起こした」などのシナリオを作成し、ロール・プレイングによって、限られた情報をもとにその場その場で適切な判断をする訓練を行うなどしている。また、地区ブロックごとに地域と連携した防災研修会も開催している。

気仙沼市では、「地域のつながり」と「継続」という 2 つの要素を大切にしながら、防災教育を構築し、「生きる力」「生き抜く力」「生き残る力」の育成を目指している。

〔講演 2〕「東日本大震災 ESD としての防災教育 本校の現状について」

畠山友一先生（気仙沼市立唐桑小学校 主幹教諭 防災主幹）

記録：唐桑小は海から近いく、3.11 当日は学校前の道路まで津波が来たが、最初に避難した校庭から、より高台にある二次避難所へ、さらに上へと移動しており、児童も教職員とも無事であった。しかし、何が正しい判断か、結果的にわかるものでその時にはわからない。

実際に震災対応をしていく中で、防災マニュアルに避難所の開設や子どもの心のケアに関する内容がなかったことや、登下校時も含め様々な想定の下で避難訓練行う必要があることに気付いた。

現在、唐桑小では、「児童の安全確保とこれから起こるであろう PTSD も含めた心のケアを優先する」「総合的な学習の時間を充実させカリキュラムを改訂し、ESD と結びつけて実施する」「教科学習に防災・安全に関わる教育を取り入れる」という方針で防災教育を進めている。柱の一つとして、平成 16 年から総合的な学習に位置づけられている牡蠣の養殖活動がある。小学校で牡蠣の筏を持っているのは珍しいと思うが、震災で筏も失い、子どもたちは海を恐れて 1 年ほど海に近づくことができなかった。しかし、このままではいけない、子どもたちに「自然と共に生きる」という気持ちを育てたいという、教職員や地域の方達の願い、全国からの支援によって活動が再開された。まだ、ESD カレンダーづくりも進めている。

災害時に誰一人命を落とすことがないように最善をつくし、「持続可能なふるさと唐桑」の復興の担い手となるような子どもを育てていきたい。

〔発表〕支援プロジェクト夏の学校（唐桑幼稚園、小学校訪問）の報告

夏休みに 2 泊 3 日で気仙沼市を訪問した学生 16 名の中から、大学院生 2 名、学部生 1 名が報告を行った。

記録：宿泊先の民宿で、来てくれることがうれしいと声をかけてくださった。唐桑幼稚園の保育補助と小学校の学習支援や環境整備の活動などを通して、子どもたちの素直さ、純粋さに感動した。物的支援はかなり整ってきているが、これからはどうするかを考えさせられる場面もあった。（木村真冬）

3 幼稚園・大学教員の唐桑幼稚園視察・交流

(1) 概要

日程：2013 年 11 月 29 日（金）

市立唐桑幼稚園（唐桑町馬場 143-1）視察 10:00～11:30

市立大谷幼稚園（本吉町寺谷 9-2）視察 13:30～15:00

教育委員会訪問 16:00～17:00

訪問者：浜口順子（学校教育研究部副部長、大学院教授）

宮里暁美（附属幼稚園副園長）、伊集院理子、佐藤寛子（同教諭）計 4 名

(2) 当日の様子

■唐桑幼稚園 園児数 12名

・主任教諭 鈴木先生の話から

震災後、唐桑小学校で間借り生活→新園舎が完成して今年6月に引越し

○新しい園舎で子ども達にとって居心地の良い場所はどこか・・・「全て」という返答 「休みが少なくなった」という返答。いかに間借り生活が大変だったか、自分の部屋、自分の園庭があることがどれだけ大切なことなのか、ということが伝わってきた。

○役立つ訓練・大事な訓練はどのようなものか・・・メール発信で引き渡し訓練 祖父・祖母が来ても良いようにしておく。「子どもの安全を守る」には、画一的な避難訓練だけではダメ。警報・注意報解除までは帰さない

○重点的に伝えてきたこと ・耳を傾けて聞こう ・揺れたら、まずもぐろう

・園長 小野寺有一先生の話から(3・11の時は、被害の甚大だった大島の中学校校長として、島の避難所の拠点で指揮をとられた方)「不決断は誤った決断より致命的なことがある」

【震災から学んだこと】 ①事実を正確に伝える[現実を知る] ②1週間後を語る[出口〈夢・希望〉を語る] ③今日を語る[使命を果たす] …これが大事

■大谷幼稚園 園児数 65名(内 仮設住宅住まい 7名)

小学校3教室で間借り生活→2学期から新園舎で生活。今回は、主に、園長の亀谷先生、主任の木村先生とお話しすることができた。

○仮住まいの保育で心がけてきたこと・・・当たり前の生活を整えること

○新園舎に移って・・・子どもたちの声が大きくなり、走り回るようになった。

○新園舎づくりで要望したこと・・・すぐに逃げられるような扉をつけた

○震災後加えた訓練 竜巻の訓練 ガラスのない空間に逃げ込む⇒私達もいろいろの状況を想定して訓練する必要がある。

■教育委員会訪問(教育長、担当者2名とお話する機会を得た。)

*教師間の交流は今回が初めてだが、6月の学生訪問が今回にもいい形でつながっていることを感じた。すぐに打ち解けゆっくり語り合えたことで、保育現場において今なにを大事にすべきなのか確認する時間になった。お互いに力を得られる時間になったのではないかという印象がある。(浜口順子)

4 附属高校アフガン・ボランティア部の気仙沼訪問

(1) ねらい

附属高校のアフガン・ボランティア部は、本学のアフガニスタン女子教育支援プロジェクトとともに活動をする目的で設立された。現在、文化祭での募金活動などを行っているが、今回、被災地で必要とされているボランティアについて学ぶため、仙台・気仙沼を希望者が訪問することとなった。企画にあたっては、昨年度まで本学の助教を務め、震災復興プロジェクトチームメンバーでもあった小田隆史先生が御協力くださり、宮城教育

大学教育復興支援センターとの共同企画として実現した。地元出身の宮教大学生との交流を行い、それを自分たちの活動に活かすこととなった。本学の水野先生も参加され、地理学から被災地を見る視点も加味できればと考えたものである。

(2) 概要

日程：2013 年 12 月 14～15 日

参加者：お茶の水女子大学附属高校アフガン・ボランティア部生徒 1 年 4 名 2 年 3 名

宮城教育大学教育学部学生 2 名（企画は 3 名 15 日参加は 2 名）

引率：お茶の水女子大学附属高校 荻原万紀子 同 学校教育研究部 木村真冬

同 人間文化創成科学科 水野勲

宮城教育大学 教育復興支援センター 特任准教授 小田隆史

（お茶大サイエンス&エディケーションセンター研究協力員）

同 職員 目々澤紀子（14 日のみ）

(3) 当日の様子

高校生達は東京で入手できる資料をもとに、事前学習を行い、被災地訪問前日 13 日（金）は、附属高校、PTA 厚生・教養部主催「防災講演会 震災から復興へ ～高田高校の歩み～」が実施され、陸前高田高校河村昌広教諭から、当時の状況や復校に向けての被災地での取り組みについての詳しいお話を伺った。

14 日（土）は、仙台駅をバスで出発し、仙台市若林区荒浜方面へ向かった。荒浜地区は風光明媚な海岸と住宅地であったとのことであるが、津波で流され、今はその被災物も片づけられて空き地が広がっていた。

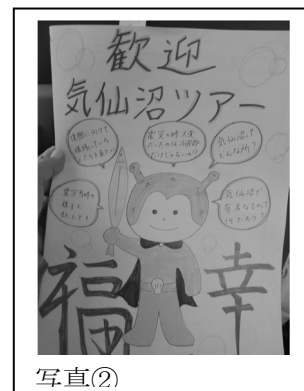
地震発生後、多くの地域住民が避難し、屋上でヘリでの救出を待ったという荒浜小学校（写真①）は、今後は防災施設となる予定だとい

う。周囲を何十台ものトラックが並んで通っていく。小高い場所にある閑上湊神社には、流された社殿の代わりに小さな社が建てられており、そこに立つと周囲の工事の様子や仮設の店舗などがみえる。閑上中学校では亡くなられた方々への献花やメッセージが捧げられていた。海岸沿いは、高い防波堤を造成中で、土地のかさ上げ工事も進んでいた。岩沼市では、被災物を活用し、津波の力の減衰や避難場所の確保、鎮魂のため「千年希望の丘」がつくられていた。平野が広がるこの地域では、津波は何キロも内陸まで進んだ。洞口家住宅（重要文化財）は、堀と防風林（居久根）で囲まれた古民家であり、子どもたちの地域学習の場であったが、その裏手まで津波が到達したそうである。

翌日 15 日（日）は、前日夜に降った雪がうっすらと積もる中、宮城教育大学教育学部の 2 名の学生の方と共に、気仙沼へと向かった。2 日目は、学生が自らコースを考え、手作りのパンフレット（写真②）や説明資料も用意されていた。



写真①



写真②

前日の平野部とは異なり、三陸海岸地域では山がせまっている。三陸鉄道の大谷海岸駅では、ホームと線路が流され、ボランティアの方が片付けを行っていた。

被災した建物の多くは片付けられているが、次に訪れた向洋高校（写真③）は、震災当時の破壊の凄まじさを物語っていた。4階に流された工場のぶつかった跡が見える。震災前や震災時の学校の様子を教えていただいた。



写真③

写真④



写真⑤

震災遺構として残すべきか議論され、最終的に 10 月に撤去された第 18 共徳丸の跡地では、船に住宅を破壊された方の想いや土地のかさ上げと船の維持に膨大な費用がかかる等、様々な事情があったとわかった。

昼食をとった復興屋台村（写真④）では地元の方達が笑顔で接してくださった。ボランティアの宿泊地を提供していたプラザホテルの屋上からは青い気仙沼湾に多くの船が見えたが（写真⑤）、震災時、燃えた石油タンクが津波で流され火事が広まった。湾の先まで行き、タンクのあとや沈下した岸壁なども車窓から見学した。

リアスアーク美術館では、震災後の街の写真や、一つ一つにメッセージをつけた多くの被災物が展示されていた。

実際に現地を訪れると、大震災を忘れてしまったかのような東京での状況と現地とのギャップ、映像で見てきた被災地の印象とその場に立った時に感じるもののギャップが想像以上に大きい。現地に降り立ち本当の姿をみることの大切さ、

三陸新報

2013年(平成25年)12月17日 火曜日 (2)



被災地の今を知って
気仙沼出身 宮教大生企画 東京から高校生招く

被災地の現状や復興への思いに触れてもらおうと、宮城教育大にも気仙沼出身の学生が企画した「交流ツアー」の一行が15日、気仙沼入りし、東京都の高校生が大学の案内で震災遺構や美術館などを見て回った。

企画、案内役を務めたのは教育学部3年の藤原さん(2年)は、被災地を自分の目で見たかった。東京に戻って、テレビでは分かったと、1来年度で実現した。

被災地の現状や復興への思いに触れてもらおうと、宮城教育大にも気仙沼出身の学生が企画した「交流ツアー」の一行が15日、気仙沼入りし、東京都の高校生が大学の案内で震災遺構や美術館などを見て回った。

企画、案内役を務めたのは教育学部3年の藤原さん(2年)は、被災地を自分の目で見たかった。東京に戻って、テレビでは分かったと、1来年度で実現した。

「伝えたい」と話した。宮教大の海原さんと、藤原さんは「気仙沼出身として、被災地の状況を発信することも、自分たちも地元の教育や復興支援に、自分たちの経験を活かして、気仙沼の復興に貢献したい」と話した。今回の企画は宮城教育大、お茶の水女子大、お茶の水女子大がそれぞれ、気仙沼市と協定を結んでいる縁で実現した。

それを伝えることの難しさを改めて感じさせられた。

気仙沼出身の若者に地元を案内していただき、震災時やその後の様子について、自分自身やご家族・友人に起こったことをリアルに伺うことができた。

自分たちにできることは何か、という問いに対して、取材に来た記者の方からも「忘れないでいてほしい、実際に見て伝えてほしい」という言葉をいただいた。

（４）高校生の振り返りコメントから

○「被災地」を見たのは、今回が初めてでした。気仙沼の向洋高校を見たときは、あまりにも痛ましい光景に、大きな衝撃を受けました。

今まで、被災地の写真やニュースは見てきたので、私は被災地のことや被災者の方々の気持ちを理解していたつもりだったのですが、実際はそれらのことをあまり真剣に捉えていなかったのだということに気付かされました。向洋高校の屋上から、自分たちの町が津波に飲み込まれていくのを見た人々は、どれほど深い傷を負ったのだろうかと思います。そんなことを考えず、「復興だ！頑張れ東北」と言っていた自分が恥ずかしくなりました。また一方で、復興屋台村で人々の温かい笑顔にも出会いました。震災で大切なものを亡くし、悲しみや苦しみを背負いながらも、笑顔で精一杯生きようとする強さを感じました。そんな人たちの支え、力となれるように、これからも私たちにできることを考えて、行動していきたいと考えています。

宮城教育大学の学生のお二方は、私たちに震災のことを話すのは辛い気持ちもあったかと思いますが、お話しいただいて本当にありがたかったです。この経験を無駄にしないように、震災を風化させないように、活動してご恩返しをしたいと思います

○被害の小さかった関東に住んでいる私にとって今回の被災地訪問は、どこも印象深く、考えさせられる風景でしたが、中でも特に圧倒されたのは、やはりほぼ被災したままの状態が残されていた向洋高校でした。窓や壁は突き抜かれ、鉄筋も丸出しになっていて、その様子を見ただけでとてつもない恐怖を感じたのを覚えています。間近で見たからこそ、本当に「言葉にできない」思いでした。校章のついた壁が壊れていたのが頭に焼き付いていて、それを見たときが津波の恐ろしさを初めて本当に感じた瞬間でした。

もし、自分の母校もこんなことになったらと思うと今でもとても心が痛みます。

新校舎もボロボロになってしまい、これからその校舎で勉強することに大きな期待を抱いていた生徒さんがかわいそうでなりません。また、向洋高校の生徒さんは現在、他の学校で勉強しているということで、早くもとのクラスメイトたちと一緒に授業を受けられる場所ができることを願っています。

他にも、私たちが見てきたこと全て、一人でも多くの人に伝えられるよう、早速都内の他校との交流会を計画しています。

被災地訪問の際は、宮教大の方たちが前日から準備をしてくださり、また、休日返上で1日かけて丁寧に案内してくださったことに感激しました。私たちも、お二人にしていた

だいたような、丁寧でわかりやすく、正確な説明ができるように頑張っていきたいと思います。

(5) 附属中学校での講演と高校生の報告

① 附属中学校の取り組み

附属中学3年生は4月の岩手修学旅行において、宿泊した花巻のホテルや、民泊した遠野のご家庭で、震災時の様子や支援活動について伺った。12～3月には、修学旅行やその事前事後学習を通して東日本大震災や社会の課題について考える総合的な学習を行っている。

＜目標＞●社会の一員として世の中の問題に目を向ける。

●主体的に課題を見つけ、どのように解決したら良いのか考え、発信する。

＜内容＞各班ごと（6～7名）にテーマを決め、さらに小テーマを具体的に設定し、情報を収集したりまとめたりしながら、他者に問題意識を喚起したり、自分たちの考えを提案したりすることを目指す。

テーマ「東日本大震災から学ぶべき教訓」「震災を風化させないために」「東京の防災を考える」「東京にしながらできる復興支援を考える」「東京オリンピックにおける震災への対策」「防災グッズについて考える」「震災で家族を失った人々は今・・・」等

そこで、被災地の今の状況をさらに学習するため、大学を通して宮城教育大の小田隆史先生にご講演を依頼し、その際、共に被災地を訪れたばかりの高校生達からの発表も、附属高校に御願いすることとなった。

② 概要

日時：2014年1月10日（金）5時間目

〔講演〕 小田隆史先生 「福島や宮城の震災時や現在の状況について」

〔報告〕 附属高校アフガン・ボランティア部 1年1名 2年1名

「仙台・気仙沼を訪問して感じたこと」

③ 講演と附高生の報告から

小田先生からは、ご実家のある福島や学生時代を過ごされた宮城の被災の状況や、「風評」に苦しんだ福島の方達、そして、今は「風化」を恐れている地元の方達の声についてお話いただいた。

そして、中学生にとって身近な存在である高校生が、熱い思いをこめて、初めて被災地を目の当たりにして感じたことを述べた。高校生の「自分たちが震災を体験した最後の世代であり、後世にも伝えていかなければならない」というメッセージは印象的であった。



講演後に教室で書いた中学生の感想からは、正確でない情報による風評被害の怖さや風化の恐れ、被災者と支援者には“距離”があり、被災者の立場に寄り添った視点を持つことが大切であること、小田先生や高校生のように、一人ひとりが情報を発信していくことの意義深さなどが、生徒たちの心に残った様子が読み取れた。また、自分と1，2歳しか変わらない高校生が行動を起こしている事実を目の当たりにし、知っていることを伝えることも「発信」であると目から鱗が落ち、自分にできることは何かを主体的に考えようと意識が高まったようである。その後も、NPO法人遠野まごころネット柳澤亮氏のお話も伺い、活動をすすめている。

高校生達にとっても、宮教大生が案内し発信してくださったことを活かして、首都圏に住む若者ができることを実行する機会となり、双方にとって大変意義のある交流になったと感じられる。

今後も附属高校内や他校との交流などで発表の機会を設けていきたい。

(木村真冬)

[4. 附属と大学の連携活動]

2. 附属と大学の図書館連携の活動

1. 研究の目的

学校図書館とは、学校図書館法第三条に規定されている、学校に必置の施設である。学校図書館の目的は、「学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的」と同法に規定されており、生徒の読書推進だけでなく、教員の授業展開に貢献することも重要な意義とされている。このようなサービスの実現にあたっては、十分な蔵書資料や学習環境と、専門的な職員の配置が欠かせないものであるが、本学の附属学校の図書館（図書室）の場合、予算的・人的な制約からも、各附属学校図書館が単独で現在以上のサービス向上を行うのは難しい状況がある。

そこで今年度より、この課題を解決するため、各附属学校の図書館と大学図書館の職員が情報共有や業務補助を行い、相互に支援しあう体制の確立を目指して、連携を開始した。大学と附属学校が至近の同一キャンパスに存在する国立大学附属学校としての利点を活かし、少ない資源の中で学校図書館を向上する手法を探究すべく、継続的な図書館連携を行うことを目的として、多様な連携施策を試みたい。

2. 研究組織

今年度は、附属学校教員と学校図書館担当の事務補佐員および大学図書館の職員を中心とし、以下のメンバーで研究を行った。

小野永貴（附属高等学校）、今成智美（附属高等学校）、徳光亜矢子（附属高等学校 事務補佐員）、野村朝子（附属中学校 事務補佐員）、森いづみ（図書・情報チームリーダー）、餌取直子（図書・情報チーム）、木村真冬（学校教育研究部講師）

3. 活動の記録

実施期日	活動内容（期日）
4 月 16 日	合同研究会全体会（活動趣旨プレゼンテーション）
4 月 8 日	高等学校新入生オリエンテーションにおける、大学図書館職員による レクチャーの実施（時限）
4 月 16 日	「学校インターンシップ」科目募集説明会での告知
5 月 26 日	情報知識学会第 21 回年次大会での発表 「複数館種を対象とした高校生の図書館利用行動に関する実態調査」
5 月上旬	学校図書館での学校インターンシップ学生勤務開始
7 月 16 日～	高等学校 1 年次「社会と情報」における大学図書館での情報探索授

7月17日	業の実施
10月5日	平成25年度日本教育大学協会研究集会での発表 「学校図書館と大学の連携の試み ～図書館活用に熟練した教員を増やすために～」
11月29～ 11月31日	第15回図書館総合展・学術情報オープンサミット2013での発表 「国立大学附属学校における学校図書館のシステム・ネットワークに関する実践的調査研究」
12月23日	東京学芸大学「先生のための授業に役立つ学校図書館活用データベース」報告会への参加（情報収集）
2月5日	高等学校2年次総合的な学習の時間「図書館情報メディア研究」における大学図書館職員による特別授業「情報専門職員・ライブラリアンとして生きる道」実施
3月4日～ 3月26日	附属学校児童・生徒を対象に含めた大学図書館展示企画「世界の子どもの本 ～ようこそお茶大へ～」の実施と附属学校への広報
3月上旬	全体での成果共有会の実施

4. 研究内容

(1) 生徒の図書館利用実態の調査と相互の情報共有、連携施策の検討

効果的な連携のためには、まず児童・生徒がどのように図書館を利用しているのか調査を行い、向上すべきサービスの要素を抽出する必要があると考えられる。特に本学は、附属高校生が学校図書館以外に大学図書館の施設・蔵書も利用できる制度が行われているが、生徒の図書館利用の効果に対する評価は行われていなかった。そこで昨年度、附属高校生に対し、フォーカス・グループ・インタビュー法を用いた実態調査を行った。

今年度は、その調査結果の発話録に対する分析を行い、考察された図書館利用傾向を、5月26日に開催された情報知識学会第21回年次大会にて発表した。具体的には、生徒は学校の課題等と直接的に関連する図書については学校図書館を能動的に活用しているものの、大学図書館については生徒がその蔵書構成の専門性を認識しておらず、一般書を求めて訪問した結果失望経験を多数もつことが明らかになった。また、小学校・中学校との図書館のギャップに違和感を覚え利用意欲を損ねる生徒も数多く確認され、校種をまたいで図書館同士が情報共有を行う必要性や、図書館活用に関する進学時の接続教育の重要性が確認された。

このような、校種間の情報共有や連携施策の検討を目的に、各担当者同士の個別の打ち合わせの場を複数回設け、その成果として以下に記すような取り組みが実施された。なお、3月下旬には本年度を通じた全体の成果共有会を実施し、来年度の発展的施策の検討へと

展開する予定である。

(2) 附属高校生の大学図書館活用の促進

上記の調査結果を鑑み、附属高校生の効果的な大学図書館活用を促進するための施策を試みた。

まず、高校入学直後の新入生オリエンテーションにおいて、例年大学図書館利用のレクチャーを実施しているが、今年度は事前に高校教職員と大学図書館職員との間で綿密な打ち合わせを実施し、レクチャー内容の改善を図った。具体的には、一般的な貸出返却等の手続き方法の説明よりも、利用可能な資料自体の内容に着目した説明を増加させ、教育課程と関連して高校生でも活用可能と考えられる資料の認識向上に努めた。(例えば、英語の多読に利用可能な洋書や、ドキュメンタリー映像等の AV 資料、総合的な学習の時間で活用可能なジェンダー専門図書、新聞バックナンバー等が挙げられた。) また、前述の調査結果から、高校生が学習空間として大学図書館を有効活用している傾向が見受けられたことにも鑑み、キャリアカフェやラーニング・コモンズ等の大学図書館内スペースの使い分け指導も強化した。

その他、授業等で生徒が他大学の図書館資料の利用を希望した際に、ILL 文献複写依頼を高校生でも利用できるよう、手続き等の打ち合わせを実施した。さらに、今年度より附属高校生の身分証明書に IC カードが導入され、大学生と同様の個人認証を使用可能となったことをうけ、大学図書館のコンピュータ資源を高校生も活用可能のように働きかけをおこなった。現在、大学図書館 1 階ラーニング・コモンズのコンピュータや、大学図書館 Web サイト上の各種サービスを高校生も利用可能となるよう、協議を進めている。

(3) 大学図書館スタッフによる授業への直接的支援

今年度は、大学図書館スタッフが 2 回にわたり、高等学校の授業の直接的支援を行った。1 回目は 7 月に、高等学校 1 年次必修の情報科「社会と情報」において、情報検索の単元を扱った際に、発展的な資料探索と調査研究への活用の実習として、大学図書館での実地授業を実施した。内容としては、開架閲覧スペースにおける日本十進分類法に基づく資料探索のみならず、稼働書架式のオープン書庫からの比較的古い資料の収集や、著作権法に基づく適切な文献複写の方法、学術雑誌の購読など、新入生オリエンテーションでの説明内容の応用学習となる幅広い活用法を体験した。また、大学図書館内での案内は、図書・情報チームの職員および、大学生の図書館アシスタントスタッフである LiSA (Library Student Assistant) のメンバーが実施し、高校側からも引率補助者として教育実習生を派遣した。本授業は 1 学期最後の授業回での実施となったため、夏期休暇中の各教科の課題に取り組む際に、大学図書館が積極的に活用されるようになることが期待された。

2 回目は 2 月に、総合的な学習の時間の選択科目「図書館情報メディア研究」において、

大学図書館職員による特別授業を実施した。本科目は、図書館を題材として情報社会を構成するインフラ技術や法制度を学び、そこに携わる専門職の人々に触れることでキャリア意識の形成を目指した科目であるが、そのうちの1時間を大学図書館内での講演会とした。講演は大学図書館の事務組織長にあたる図書・情報チームリーダーが担当し、「情報専門職員・ライブラリアンとして生きる道」と題して約30分間の講演を行った。なお、講演の資料はお茶の水女子大学教育・研究成果コレクション「TeaPot」で公開されている。

(4) 附属学校児童・生徒を対象に含めた図書展示企画の大学図書館内での実施

これまで大学図書館の展示企画は、主に大学生や大学の教職員を対象とするものが中心であったが、今年度、附属学校の児童・生徒を対象に含めた展示が実施された。この企画は、お茶の水女子大学附属図書館 LiSA 自主企画「世界の子どもの本 ～ようこそお茶大へ～」と題し、国際アンデルセン賞受賞作品をはじめとする世界の優良児童図書が展示された。本企画は当初から附属学校の児童・生徒も対象者として主眼におかれ、広報パンフレットにおいても、図書館カウンターに立ち寄ることで児童・生徒が通常は入れないゲート内の展示を見学できることが明記されていた。このように、普段は大学図書館に立ち入ることのない児童・生徒が大学図書館を体験する機会としても大変有意義であり、附属学校の児童・生徒に対して広く告知を行った。

(5) 「学校インターンシップ」の受け入れを通じた大学生による学校図書館運営業務補助

お茶の水女子大学の教育学科専門科目「学校インターンシップ」において、学校図書館運営補助の業務内容で学生受け入れを行った。

附属高等学校では、「情報科教育の支援および学校図書館運営補助」として合計5名の大学生を受け入れ、そのうち学校図書館業務を中心とする3名は毎週定例日に勤務してもらい、日常的な業務補助に従事して頂いた。具体的な内容としては、図書の受入や装丁、排架や蔵書点検といった基本的整備業務から、季節ごとの特集展示企画、図書委員会のイベント実施支援、選書ツアー等の校外行事引率補助、総合的な学習の時間の授業支援まで、幅広い学校図書館業務の体験を取り入れた。また、情報科教育の支援を中心とする2名についても、学校図書館システムのデータベース管理や Web サイト整備等の側面で、学校図書館運営に参画して頂いた。

附属中学校では、希望テーマを問わず必要に応じて学校図書館運営補助の業務を課し、多くの学生に蔵書整理の業務を補助して頂いた。学校図書館は教科や分掌に問わず横断的に活用されるための基盤的学校施設であり、本来教員免許取得者は全員がその活用法を熟知していることが望ましいはずであるので、教科問わず教職課程中に学校図書館に携われるこのような形態は、理想であるといえる。また、附属学校としても、人的資源が常に不足している学校図書館運営に、大学生のサポートを得られるということは、労力の補完の

観点でも極めて有意義であった。

(6) 活動状況の対外的情報発信や、他の国立大学附属学校図書館との情報共有

本活動の状況を対外的に発信するため、前述の情報知識学会第 21 回年次大会にて学会発表を行ったほか、平成 25 年度日本教育大学協会研究集会での口演発表や、第 15 回図書館総合展・学術情報オープンサミット 2013 でのポスターセッション発表を行った。

また、他の国立大学附属学校における図書館連携の事例を参考とすべく、任意参加型の図書館連携コミュニティである「国立大学附属学校 学校図書館ネットワーク」に参加し、各校の取り組みの積極的な情報交換を推進した。その他、東京学芸大学附属学校の図書館が中心となり実施している「先生のための授業に役立つ学校図書館活用データベース」報告会に参加し、連携事例の情報収集を行った。

5. まとめ、今後の課題・展望

今年度は、高等学校と大学の連携を中心とし、即座に開始可能な個別の連携や検証・情報発信を複数試みてきた。いずれも小規模な施策ではあったものの、これまで独立性が高かった附属ごとの図書館において新たな人的交流が促進され、今後の発展的施策につながる連携体制のきっかけを開拓できたという点で、大きな意義があったのではないだろうか。今後はさらに、中学校・小学校・幼稚園も含めて、より広く一体的な連携が行えるようになることを目指したい。

一方、今年度は学校図書館担当の事務補佐員（いわゆる学校司書）が中心となり施策を実施してきたが、事務補佐員はいずれの学校も任期付き非常勤であり、時間的にも労力的にもできることが限られている点に留意しなければならない。せっかくの連携施策を試みても、職員の配置転換によって交流が初期化されてしまうようでは、継続的な学校図書館サービスの向上は期待できない。担当者が替わっても継続的に向上できる体制を築くには、相互に連携してノウハウの伝達と蓄積を行うことが重要となるが、そのためには任期のない専任教員の貢献が不可欠である。前述のとおり、学校図書館は学校における教養育成・教育課程支援の中核となる教育施設であるのだから、本来はより教員が運営に尽力し、連携の場にも積極的に参画すべきである。司書教諭資格保有者などを中心として、教員と事務補佐員が同等に学校図書館向上のために活動できる連携体制を構築していくことが、来年度以降の課題となるだろう。

来年度以降の具体的な連携施策の展望としては、まず、高校だけでなく中学校も大学図書館と連携できる点を模索したい。図書館の高大連携の事例は本学以外にもいくつかあるものの、中学校と大学の図書館連携は全国的にも検証されていない。例えば、附属中学校は生徒の自主的な研究活動を多数取り入れているが、研究テーマによっては中学生も大学図書館の資料やサービスを活用可能な点がないか、検討を行いたい。その他、お茶の水女

子大学は現在「グローバル人材育成推進事業」を実施しており、それに伴って大学図書館は「グローバルスタディーコーナー」を新設するなど、グローバル教育に向けた資源整備に注力している。昨今グローバル教育は中等教育においても社会的要請が強く、将来的に附属学校もより高度な教育展開を志す場合、これらの高度な大学資源も有効活用できないか検討できるよう、相互に情報共有を続けたい。

(小野 永貴)

V. 講演会・セミナー

講演会・セミナー等 開催記録一覧・報告

今年度は、教員研修と研究交流の場として、様々な講演会・セミナーを開催した。附属学校や学外の教員、大学教員、学部生・院生、学外からの参加者が交わって実践を振り返り、今後の課題を検討する貴重な機会となった。
平成 25 年

○5 月 7 日 (火) 16:30～18:00 会場：附属中学校合併室

附属学校園合同研修会

「国立大学附属学校園に期待するもの～教育改革の動向から～」

講師：安彦忠彦先生（名古屋大学名誉教授）

記録：

- 1 国立附属学校園の存在意義…大学の研究機関として、大学との研究上の関係はいかなるものか、保護者や社会との関係はいかにあるべきか。
- 2 附属学校園の研究の在り方…実践的研究組織としての教員集団（研究の個人性と共同性、実践は全体的に・研究は限定的に、個人と集団の相互作用・望ましい関係づくりが重要）、研究テーマの決め方（伝統的な研究、社会的な課題に応える研究、解決したいと思う問題を扱う研究）
- 3 教育改革に関わる教育課題…教育基本法の目的、目標設定による見直し（普遍主義と民族主義との相互関係づくり、幼児教育・家庭教育のてこ入れ、望まれる宗教教育・政治教育の在り方）、学校制度・学校体系の再構築（6・3・3・4 制の見直し、生涯学習的観点からみた学校教育の位置づけ、幼・保 / 特別・普通の一元化への対応）、教育課程・指導形態・指導方法の開発（教科構成、指導形態）、学習評価・学力評価の在り方（学習過程における評価の工夫、問題解決力育成と評価の方法、高大接続テスト（仮称）などの開発）

終わりに…社会的要請の吟味と「学校でこそ行うべき教育」の明確化・限定化による外部との協働が重要である。

参加者：全附属教員・大学教員 約 90 名

○5 月 11・12 日 (土・日) 会場：中村学園大学

日本保育学会

◎自主シンポジウム「幼小接続期の実践と課題—お茶の水女子大学附属幼稚園・附属小学校の試み—」

小玉亮子（本学大学院教授）、
伊集院理子（附属幼稚園教諭）
上坂元絵里（附属幼稚園教諭）
岡田博元（附属小学校教諭）
酒井朗先生（大妻大学大学院教授）

◎ポスター発表「幼小接続期の親の参加についての検討（１）（２）」

宮里暁美（附属幼稚園副園長） 加藤美帆（学校教育研究部講師）

※「幼小接続期研究プロジェクト」参照

参加者：幼・小・大教員 多数

○6月26日（水）16:30～18:00 会場：大学本館1Fカンファレンスルーム

幼小接続部会セミナー「幼小接続の目指すもの」

講師：無藤隆先生（白梅学園大学教授）

記録：

・幼稚園・保育所の幼児教育とは

幼児期に育てるものと幼児期の終わりまでに育つべきことがある。
接続期に育てたいことは、自己肯定感や自己抑制の調整力、あこがれの
育ち、振り返りの力、目的に向かって工夫し協力する力などがある。実
践の質をあげるには、研修を拡充し、自己評価や外部評価を行って、保
育の質の指標を導入する。情報公開と保育公開を行う。

保育の見直しに必要なことは、学びのストーリーを描き出すこと、カ
リキュラムと学びとの関連を検討することである。保育者の働きかけを
録音・録画や、他の人の目により見直したり、環境設定、個々の環境の
素材・ものの教材としての価値を検討する。子どもの短期の変容と長期
のものの双方を見る。可能な手立てに気づいていく。子ども一人一人の
成長の軌跡を描き出し、支援の必要性を検討する。

枠組みが大きく変わる時には、どれを保全すべきかのエビデンスが必
要であり、エビデンスが行政や政治を動かす。エビデンスは、実証的統
計的、種々の要因を統制して有効性を示す研究で証拠立てられているこ
と。実践者と研究者の協同が大事。質的・量的、事例や大量データ、評
価尺度や事例、その他あらゆる方法を組み合わせるべきである。縦断的
アプローチは何より重要。それに協力することはすぐに成果は得られな
くても、最終的には現場実践の利益になる。

・小学校入門期の授業とは

幼児教育から小学校教育へのスタート・カリキュラムは、幼児教育で学んだ力を発揮させ、入門期の教育を構想するための時期となる。子どもの思考過程を教材に向けて焦点化させる仕組みとなる。子どもと子どもと教材の相互関係を組織する。

思考力と言葉の結びつきには 1 からだで考える 2 言葉で考える 3 文字で考える 4 記号で考える段階があり、接続期入門期は文字で考える段階への移行、環境から教材への移行にあたる。

経験的な学びか系統的な学びか、という議論が、キーコンピテンシーの考え方をを用いることで統合されたといえよう。

参加者：幼小中大教員 学部・院生、一般 約 40 名

○7 月 20 日 (土) 9:30～15:30 会場：大学本館講堂・125～128 室

実践研究お茶大ラウンドテーブル「学び合うコミュニティを創る」

お茶の水女子大学生涯学習研究室 社会教育主事講習

学校教育研究部 附属幼稚園・小学校・中学校・高等学校

NPO 法人教師の第三の学び研究会 (T—Learning)

乳幼児教育を基軸とした生涯学習モデルの構築 (ECCELL)

大学院副専攻 (探究力活用力養成型教師教育プログラム)

※「現職研修」参照

参加者：幼小中高大教員、学部・院生、一般 約 165 名

○8 月 22 日 (木) 13:30～会場：附属中学校合併室

附属学校園合同研修会「E S D としての防災教育と東日本大震災」

講師：菊田裕幸先生 (気仙沼市教育委員会指導主事)

畠山友一先生 (気仙沼市立唐桑小学校主幹教諭)

※「東日本大震災被災地との連携協定」参照

参加者：幼小中高大教員 学部・院生 参加約 90 名

○8 月 24 日 (土) 13:00～ 会場：大学本館 127・128 室

I C T 活用部会公開シンポジウム

「ICT 革命時代の学校の変容～子どもは何をどう学び、大人は何をどう支えることになるのか」

発表：大内広之先生（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校教諭）

日本ユニシス株式会社

久下谷明（附属小学校教諭）

川邊尚子（附属幼稚園教諭）

小泉薫（附属中学校教諭）

招待講演：永野和男先生（聖心女子大学教授）

※「ICT活用部会」参照

参加者：幼小中高大教員 学部・院生 一般 参加約 80 名

○9月7日（土）13:00～ 会場：静岡大学

家族社会学会

共同報告「幼少接続期における親の教育期待と不安」

小玉亮子（本学大学院教授）加藤美帆（前学校教育研究部講師）

清水美紀（本学博士後期課程1年）

○9月10日（火）16:30～18:00 会場：附属小学校多目的室

ことばを育む相互交流部会公開セミナー

**「交流型授業を成り立たせ、話し合いを《深め合い》に発展させるために
不可欠となる対話能力の意図的・系統的指導について」**

講師：村松賢一先生（スピーチコミュニケーション教育研究所 元本学教授）

※「ことばを育む相互交流部会」参照

参加者：幼小中高大教員 学部・院生 一般 参加約 25 名

○9月24日（火）15:00～16:30 会場：大学本館カンファレンスルーム

公開セミナー「不登校のポリティクス」

発表：加藤美帆（前学校教育研究部特任講師 現東京外国語大学准教授）

記録：「学校を欠席する子ども」を社会はどのようにとらえてきたか。

「不登校」「長期欠席」「登校拒否」といった認識の仕方や問題のとらえ方は、時代によって異なっている。その認識の仕方がつくりあげられてきたプロセスの政治性を構築主義の観点から分析し、それらをふまえて問題をとらえる必要性がある。

参加者：小中高大教員 学部・院生 約 15 名

○10月5日(土) 日本教育大学協会研究集会 北海道教育大学

分科会発表「学校図書館と大学の連携の試み」小野永貴(附属高校教諭)

分科会発表「自ら課題を設定して追究する『自主研究』」木村真冬(学校教育研究部講師)

○10月10日(木) 16:00～17:30 会場：大学共通1—201室

附属学校園合同研修会「学校におけるいじめ防止対策の現状と課題」

講師 水木尚充 先生(横浜市立大島中学校校長)

記録:いじめ防止対策の公立学校での現状はどのようなになっているか、文科省の調査結果などをもとに、いじめへの関心の高まりとともに認知件数が高くなるなどのデータを示し、また、どのようないじめが問題となったのかなどを解説された。いじめ対策推進法成立によって求められることは何か、学校における日常的ないじめ防止への具体的な取り組みについて、学校体制づくりや保護者や専門家との連携のしかた等について、教育委員会で受けた相談の事例など、豊富な経験をもとにお話された。

参加者：幼小中高大教員 約90名

○12月26日(木) 16:00～18:00 会場：大学本館126室

ワークショップ

「いじめ問題をテーマにしたワークショップ型現職研修」

共催：NPO法人教師の第三の学び研究会(T-Learning)

資料提示・ワークショップ

講師：伊藤秀樹先生(東京大学社会科学研究所 特任研究員)

森由紀男先生(文京区立本郷台中学校校長)

齊藤純先生(文京区立千駄木小学校校長)

講演「関わる力・解決する力」

講師：大熊雅士先生(東京学芸大学教職大学院特命教授)

※「現職研修」参照

参加者：幼小中高大教員 約50名

平成 26 年

○ 2 月 22 日（土） 17:30～19:30 会場：大学本館 127 室

ワークショップ

「小中高の先輩教師に実践 & 教職の実際を聞こう」

共催：NPO 法人教師の第三の学び研究会（T-Learning）

講師：松村英治先生 門田智美先生

○ 3 月 29 日（土） 13:00～ 会場：大学本館 127 室 （予定）

ICT 活用部会 小中高生保護者対象「ネットリテラシーセミナー」

・ Twitter Japan 株式会社 Twitterのエピソード

・ 榎本竜二 先生（東京女子体育大学）

中高校生の今どきのネット事情と求められる大人の関わり

・ こどもコミュニティサイト協議会

小中学生のネット利用の実態と子どもが主役の情報モラル教育

・ テーマ別ミニワークショップ

A： Twitter 体験（Twitter Japan）

B： LINE 体験（ネイシステクノロジー）

C： 家庭の情報モラル教育やルール作り（お茶大 ICT 部会）

（木村真冬）

VI. 平成26年度 事業計画

平成 26 年度の事業計画

26 年度以降は前半期の拡充した実績をもとに、事業全体の総括に向けて、進捗している研究プロジェクトの一層の展開と、附属学校園相互・大学間との連携をさらに前進させる。27 年度の最終報告に向けて、部会別に展開されてきた事業の総合的成果をまとめる準備にはいる。実践報告も含めた、制度/理念研究、量的・質的調査に関する成果報告は継続させ、外部への普及を図る。

各プロジェクトの来年度の取り組みの概要は以下の通りである。

1) 大学院高度教育研究副専攻

継続的に受講生の実践力育成にむけた附属校との協同をすすめ、研究発表会等の発信活動を積極的に展開する。また附属学校園教員と大学院生が共同し、「探究力・活用力」の育成につながる新たなカリキュラムと指導法の実証的研究を行う。

2) 現職研修のあり方

25 年度に着手した文京区や他研究機関との連携を強化した研究、研修体制を整備し、現職者の能力開発のプログラム開発に向けての調査研究を進める。

3) 高大連携特別教育プログラム

本事業の安定した展開に加え、「探究力・活用力」の育成指導を受けた高校生を対象とし、大学での「探究力・活用力」育成に及ぼす影響を縦断的に検討する。

4) 幼小接続期研究

24 年度から始めた小学 1 年生の導入期カリキュラム試行を踏まえ、25 年度に 1，2 年生の入門期研究を踏まえて、幼小の接続期間の捉えを拡張し、共同カリキュラム構築をさらに推進する。

5) 「探究力・活用力」育成プログラム開発

①幼小接続期研究、②小中高の教育を支える情報教育、③表現を広げ、深める④算数・数学の研究、⑤理科教育、⑥相互交流型の授業・保育づくり、⑦自主研究、⑧社会的ジレンマの 8 つのテーマは 26 年度も継続し、組織を強化しながら、研究を推進する。26 年度も各テーマの視点で「探究力・活用力」の育成を目的にしたカリキュラムと指導法の実証的研究を進め、成果の公表を行う。附属教員のカリキュラム開発能力向上を目的とした外部有識者による研修会を行う。

6) 追跡調査等研究

25 年度に実施した幼小中高の発達を見通した追跡調査のデータを分析し、各附属校園における教育の志向性・カリキュラムコンセプトの現在における具体的位相を時系列上で検討するための資料を作成し、連絡進学等の附属校園の一体化に向けた課題検討に資するエビデンス提供を図る。

7) その他

25 年度には大学と気仙沼市の被災地支援包括協定にもとづき、気仙沼市の教育委員会との交流、附属高校生を対象とした被災地参観を行った。26 年度も引き続き、被災地支援事業を展開する。

また、図書館連携事業として、附属学校と大学図書館との間の WEB ネットサービスを充実させ、図書館環境を整備する。

26 年度はこれまでの事業の取り組みの成果を積極的に発信すると同時に、24 年度に設定した各附属校園のカリキュラム・ポリシーに則り、これまでの成果を新たな学校制度・教育課程・教員養成・教員研修の提案に向けて総括していく方向性を確認して行く時期にあたる。事業の着実な成果を挙げるための研究推進体制を一層強固なものにすることが求められる。

(浜口 順子・富士原 紀絵)

事業担当者一覧

部長	高崎 みどり	(文化科学系)
副部長	浜口 順子	(人間科学系)
教授	安藤 壽子	
講師	木村 真冬 加藤 美帆 松浦 素子	(附属中学) (～H25 年 9 月まで)
主任研究員 (附属校園)	佐藤 寛子 岡田 泰孝 宗我部 義則 原 大介	(附属幼稚園) (附属小学校) (附属中学校) (附属高校)
主任研究員 (大学)	池田 全之 小玉 亮子 菅原 ますみ 篁 倫子 千葉 和義 富士原 紀絵 米田 俊彦	(人間科学系) (人間科学系) (先端融合系) (人間科学系) (自然・応用科学系) (人間科学系) (人間科学系)
研究協力員	後藤 郁子	(人間文化研究科研究院)
客員研究者	加藤 美帆	(H25 年 10 月より 東京外国語大学 大学院総合国際学研究院)
アカデミック・アシスタント	野仲 まゆ子 村瀬 麻佑子	

2014 年 3 月現在

特別経費事業

附属学校園を活用した新たな学校教育制度設計に係る調査研究

－高度専門的研究力を持つ教員養成・現職研修システムの
構築と幼小接続期の新学校制度開発－

平成 25（2013）年度 成果報告書

2014 年 3 月

お茶の水女子大学 学校教育研究部 発刊

お茶の水女子大学 学校教育研究部 事務局

〒112-5610 東京都文京区大塚 2-1-1

E-mail info-gakko@cc.ocha.ac.jp

URL <http://www.cf.ocha.ac.jp/sesd/>

印刷 三鈴印刷



国立大学法人

お茶の水女子大学

学校教育研究部