

畿央大学現代教育研究所 平成 25 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

Vol.2

CONTENTS

- I プロジェクト研究報告
- II 第1回 「『学びを結ぶ』ワークショップ」報告
- III プロジェクト研究中間報告会

KiO University

刊行にあたって

平成 24 年に設立しました畿央大学現代教育研究所は、2 年目の活動を終わりました。平成 25 年度は、設立の目的の一つである「現代の教育課題に深く切り込む研究を学内外の諸機関及び地域社会との連携のもとに推進する」ことを実現すべく、4 つのプロジェクト研究を立ち上げ、地域の学校現場の先生方と研究活動に取り組んできました。また、もう一つの目的である「本学の教育・研究水準を向上させ、現職教員の力量形成並びに地域社会の教育活動支援を行い、個人、家庭、学校及び社会全体の教育力の向上に寄与すること」については、8 月に現職の先生方を対象とした「『学びを結ぶ』ワークショップ」を実施し、本学の教育研究の成果を学校現場で役立てていただけるよう実践的な教育内容や方法について、提案させていただきました。

本報告書では、それら平成 25 年度の畿央大学現代教育研究所の研究活動の成果の報告をいたします。立ち上がったばかりの組織であり、研究活動というにはまだまだ拙い点が多々あろうかとは存じますが、学校現場の先生方には本書をぜひご一読頂き、本研究所の活動をご理解いただくとともに、今後の活動への忌憚なきご指導、ご意見やご希望をいただければ幸いです。

平成 26 年 3 月 31 日

畿央大学現代教育研究所 所長 西尾 正寛

畿央大学現代教育研究所 平成 25 年度 成果報告書 目次

刊行にあたって

I プロジェクト研究報告

- (1) 「小学校現場における図画工作科教科書教材活用のあり方の研究」 1
- (2) 「初等中等教育の情報化および情報科教育の実践開発研究」 35
- (3) 「CEAS/Sakai を媒介とした教師、学習者、学習教材の相互関係づくりを目指した
英語授業創造のための実証的研究」 38
- (4) 「教員養成系大学・学部における地域貢献の取り組みに関する事例研究」 42

II 第1回 「『学びを結ぶ』ワークショップ」報告 46

III プロジェクト研究中間報告会 51

I プロジェクト研究報告

プロジェクト研究 I

プロジェクトテーマ

「小学校現場における図画工作科教科書教材活用のあり方の研究」

研究代表者 西尾 正寛（畿央大学現代教育研究所）

客員研究員 永井 麻希子（橿原市立鴨公小学校）

岡本 卓也（大和高田市立陵西小学校）

山添 華代（葛城市立新庄小学校）

1 研究の目的

平成 23 年度から改訂学習指導要領の完全実施の段階に入り、小学校教育の現場では「生きる力」「確かな学力」の育成を目的とした実践開発研究の進展が急務となっている。それは図画工作科においても同様で、造形的な創造活動の基礎的な能力の育成を図る共通事項から見直した授業とはどのようなものの具体化と検証の積み重ねが望まれている。

美術教育を学ぶ学生や教員を対象とした書籍『美術科教育の基礎知識』において、福本は「生きる力」と美術教育のかかわりを、学習指導要領に示されている、基礎的な知識・技能に立脚して、自らの課題を発見し、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力だけでなく、美術の学習過程を通して、感性や想像力といった豊かな心をはぐくみ、生活経験の中で生きて働く力となることが期待される⁽¹⁾、と述べるとともに、図画工作、美術科において想像することの価値に気付くことは、認知的な能力では得られることのない達成感を味わい、自己効力感につながるものである⁽²⁾、と述べている。

こうした、新しい学力観を学校現場における学習指導において実現するためには、授業を科学的に探求する「授業研究」という不易な方法しかないであろう。

(1)図画工作科として育成する確かな学力

文部科学省は、全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めており、これを学習指導要領としている。つまり、学習指導要領は日本の児童生徒の現状をふまえ、これからの社会において必要となる「生きる力」を育むという理念を実現する基準となるものである。

図画工作科は、教科目標に「造形的な創造活動の基礎的な能力を培い」⁽³⁾と、次の3つを示している。

- 発想や構想の能力
- 創造的な技能
- 鑑賞の能力

発想や構想の能力とは、「形や色、イメージなどを基に想像を膨らませたり、表したいことを考えたり、計画を立てたりするなどの能力」であり、確かな学力の思考力・判断力・表現力にあたる。創造的な技能は「材料や用具を用いたり、表現方法をつくりだしたりするなど、自分の思いを具体的に表現する能力」であり、確かな学力の「知識・技能」にあたる。鑑賞の能力は、作品をつくったり見たりするときに働いているよさや美しさなどを感じ取る能力であり、見ることにかかわる思考力、判断力、表現力と基礎的な知識・技能の

両方にあたる⁽⁴⁾。以上の3つの能力に観点別学習状況の評価の観点として示されている造形への関心・意欲・態度を加えた4点が、図画工作科が育てる資質や能力であり、教科として確かな学力の育成を担う部分である。

しかしながら、学習指導要領はあくまで各学校で作成する教育課程の基準であり、単元や題材毎の学習活動の具体的な目的や学習内容、指導のあり方まで示したものとはなっていない。それらを具体化するのは教科書の役割である。

(2)確かな学力と教科書活用上の課題

教科書とは、編集の過程で文部科学大臣の検定を受けた教科用図書のことであり、学習指導要領に準拠したものである。教科書に示されている内容が、学校現場で学習指導要領が示す目標と内容を実現する方法を示すものであり、教科書と教師が教科書を使用する方法を示した教師用指導書を活用することにより、各学校で確かな学力の育成を実現することが期待できるはずである。

図画工作科の教科書は、学習指導要領の解釈を基に開発した題材を、児童生徒の発達の段階や学習内容の系統性に基づいて配置配列したものである。題材毎に学習の具体的な目的や学習内容を児童にとってわかりやすく端的にまとめた文章と、児童の学習活動の情景や児童の作品、参考となる美術作品などの図版によって示されている。教師用指導書は、他教科のそれと同様、題材ごとの学習指導案を中心に構成されている。学校現場の教師は教科書及び教師用指導書を十分に活用することにより、現行の学習指導要領がめざす造形表現にかかわる知識技能を習得し、形や色、イメージを言語のように扱いながらコミュニケーションを行うための思考力、判断力、表現力を育むことを実現できるといえる。

そこで、本研究課題の根拠となるのは、教科書の内容は学習指導要領に準じたものではあるが、各学校における学校教育目標に準じたものではなく、各学校の教育課程において適切に運用していくためには各学校の実態や状況に応じた更なる改善や変更が必要となるということである。

現職の教員は年度ごとに新しい学年を担当するので、一つの小学校に赴任して数年の教員は初めての学年、初めての教科書題材に出合うことが多い。そこでは、図画工作科の教材が多様な材料や用具、教具を扱うこと、美術に専門的な学習経験をもたない教師が初めて経験する技法を伴うこと、材料や用具の準備にかかわって季節や学校の置かれている状況や環境の影響が少なくないことなど、実施上の課題が生じる。これらは材料や場所、環境などにかかわる図画工作科の学習がもつ特徴的な課題であり、解決のためにはある程度の図画工作科の学習指導の経験を積んだ教師による研修や過程や保護者の協力といった校内では十分に解決できない可能性が大きな課題でもある。

図画工作科は他教科と比較すると題材と題材の直接的な系統性が緩やかである。加えて、週当たりの授業時間数も一つの題材に充てる時間数も共に少ない。学校現場の教員は多忙であり、図画工作科の学習のための課題の解決のための時間を割く余裕がないという現実から、場合によっては、抵抗感の強い題材を敬遠され、材料用具の準備の負担が比較的少ない絵の具やパスで絵に表す活動の題材に替えられるようなことが起こっていることが現実である。ここで詳細に述べることは避けるが、戦後の図画工作科教育は、大正期に起こった自由画教育運動⁽⁵⁾の思想を受け継ぐ民間教育運動が牽引してきた経緯がある。それらが伝達されてきた過程で半ば法則化し、それが、わかりやすい指導方法として学校現場に定着しているものもある。敬遠された教科書題材の穴を埋めるとして、そうした題材が扱われているという現実もある。

このような図画工作科の教科書の活用が十分ではない状況であれば、図画工作科がめざす確かな学力の育成も十分に実現できない可能性が大きく、その状況を改善するための手立てが必要であることはいうまでもない。本研究は、こうした状況の改善を目指し、小学校現場における図画工作科の教科書の活用の可能性を広げることを目指すものである。

(3)第1年次研究のねらいと以降の研究計画

本研究では、学習指導要領に準拠した教科書教材を、小学校の現場の図画工作科の授業において十分に活用できるようにするためには、どのような解釈の仕方や課題解決が必要なのかを明らかにしようとするものである。研究第1年次では、教科書教材を実践者である学外研究員の学校や学級の環境や状況で活用できるようにする方策を開発及び実践し、その結果から検証を行い、2年次以後の教科書教材の解釈の仕方を構築するための基礎研究を行うことを目的とする。2年次では担当の学年の変更に対応しながら、1年次に実践していない内容・領域で実践を行い、教科書教材の実践化のための解釈と具体策の成果の蓄積を重ねる。3年次では、さらに学年・内容領域をひろげることで成果の蓄積を図りながら、1年次までの成果を総括的に検討し、教科書教材活用のあり方の具体的方略を提案できるようにしたい。

2 今年度の研究の方法

本研究は、現代教育研究所の題材の改善策の理論的及び実践的な方向付けを行う研究員と、現場における課題の指摘と実践を行い、その結果を考察する客員研究員との共同で行うものである。月に1度程度の例会を持ち、次のような方法で進めるべく打ち合わせと討議を重ねていく。

『美術科教育の基礎知識』において、山田は授業研究を行うためには、授業計画がしっかりしていることが必要である⁽⁶⁾とし、授業研究の企画と展開のプロセスを、1) 研究主題の決定、2) 事前研究、3) 研究目標に対して仮説を立てる、4) 教材研究、5) 指導案、6) 授業の記録、7) 授業評価、と示している。同様に福本は、授業前の児童の能力や既習経験程度などの実態の把握を基にした教育目標の検討、授業内の児童の学習の様態（つまずきの有無など）から教材の抵抗度などを冷静に見すえながら、授業後、提示の仕方、指導の適切性を含めてその教材の適切性を判断する⁽⁷⁾としている。学校教育目標の実現を図ることを目的とした授業研究において、1) 研究主題の決定は欠くことができない過程であるが、大学が主導する本研究においては各客員研究員が所属する小学校の学校教育目標を十分に解釈することには限界があり、各客員研究員の学校教育目標の解釈、小学校・学級・児童の実態を聞き取り、十分に配慮しながら、2)～7)の過程を踏襲し、その成果の検証と考察の取り組むこととする。

(1)教科書題材の選択

実践者である客員研究員が担任する学年・学級で使用している教科書から実践する教材を選択する。それにあたっては、児童の造形活動に対する関心・意欲、既習経験の内容やそれらに基づく能力などの実態を十分に考慮することはいうまでもない。

(2)題材の目標設定

教科書の誌面からの学習内容の解釈と、『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料』⁽⁸⁾における当該学年及び内容の評価規準に盛り込むべき事項及び評価規準の設定例を考え合わせ，実施する題材を通して実現する具体的な目標を設定する。学習指導要領において，活動の初期に働く発想や構想の能力と過程で働く発想や構想の能力をそれぞれ別項に示していることを受け，題材における発想や構想の能力の目標も活動の初期と過程それぞれで働く状況を意図的に示すことにする。実際の授業の場面では，目標の実現をとらえることが評価活動になり，その結果が授業評価を行う資料となる。

(3)目標を実現するための指導仮説の設定と仮説を反映した学習展開を示す学習指導案の作成

福本は，意欲を湧かせる条件として，題材名がわかりやすく興味のあるものであり，全員が同じようなイメージではなく，異なったイメージを浮かべやすいこと，想像，空想が充足されるもの，完成の喜びがあるもの，新しい体験の喜びがあり，初めての技法，用具に触れるもの，発見の喜びがあるもの，友達と一緒にできる喜び，友達に評価される喜びがあるもの，などを挙げている。本研究でも指導仮説を立てる際，こうした条件に根拠を求めることはいうまでもない。

題材を客員研究員が所属する小学校・学級で実施するにあたって考えられる材料や用具の選択と準備，学習の環境の構成，評価方法などの課題を研究代表者を中心とする本プロジェクトの構成員で検討し，導き出した課題解決の方法に加えて一層成果が期待できる指導方法を授業づくりのための指導仮説を立てる。

研究代表者は，題材の目標，指導仮説を反映させた学習活動の展開をまとめた学習指導案として作成し，客員研究員に提供し，その学習指導案に基づき客員研究員が実践を行う。

(4)客員研究員による実践と記録

客員研究員は，学習指導案を基に自らの学校・学級で実践を行う。その際，授業記録をとして次のことを行い，指導仮説の妥当性を検証する資料とする。但し，状況により困難な場合は可能な範囲で行う。

- ・授業の導入部から活動が始まるまで固定ビデオで記録する。
- ・授業者により，目標を実現しつつある児童，支援が必要な児童の活動をビデオ又はカメラで撮影する。
- ・支援が意図通りに実現した場合，その後の記録も行う。
- ・ビデオ撮影が難しい場合は，個人情報に配慮しながら評価記録となる場面や作品を静止画像で記録する。

(5)結果のまとめと指導仮説の検証による授業評価

題材の目標を実現した児童の事例と実現しなかったと児童の事例から実践の学習成果の大まかな評価を行う。

次に，教材そのものの特性が目標の実現に寄与したと捉えることができる事例，指導仮説が目標の実現に寄与したと捉えることができる事例，目標を実現することが難しかった事例などを抽出し，その結果と原因

の因果関係を考察することにより指導仮説の妥当性を検証することで、授業評価を行うとともに、実践検証から明らかになった新たな課題と改善の方策を探っていく。(西尾 正寛)

3 成果

■実践事例Ⅰ

学年 3年

題材名 「えらんでみよう はってみよう」

(1)題材について

本学級の児童は、普段の生活は好奇心旺盛で、何事にもエネルギーがあふれ、積極的に行動する姿がよく見られる。しかし、4月当初は、図工の時間になると、学習を楽しみにしている児童もいるが、一方で不安そうにしている児童もいた。活動中に「これでいいの?」、「どうしたら正解?」というつぶやきが聞こえた。このつぶやきから、児童が図工に不安や苦手意識を感じていることが伺えた。そこで、想像したことや考えたことを何もないところから表すのではなく「あらかじめ色や模様がある材料を切って貼る」活動が中心となる題材「ざいりょうからひらめき」^⑨に取り組むことにした。自分たちで持ち寄った様々な色や模様を含めたテクスチャをもつ包装紙や布などを手に取り、児童が関心・意欲・関心を働かせて「こんな色の鳥がいたら楽しいな」や「この布のような綺麗な模様の家があったらいいな」と自由に発想を広げる本題材では、その形や色、模様などを見て感じたことや想像したことから、表したいことを見付け、材料の形や色、組み合わせを考える力を育てることができるとともに、イメージしたものを形に表すことが苦手な児童や、活動の一つ一つを教師に確認しないと不安な児童にとって、イメージを形にすることの手助けになるとも考えた。

しかし、今までの授業では、家庭から材料を持ち寄る場合、慣習的に自分のために材料を持ってくるが多く、個人によって材料の種類や量に違いがあり、材料を多く持ってくることができる児童は問題無いが、多くもってこることが難しい児童には、発想できる幅が狭くなってしまうことが予想された。また、教科書で何をするのかを伝えてから材料を集めたので、児童が予め表す内容を決めて材料を集めるなどすることで材料から発想する活動が期待できるか見通せない、といった不安もあった。

(2)本題材の目標

○ 造形への関心・意欲・態度

集めた材料のよさや面白さを自分の思いで味わい、仲間に分けようとするとともに、材料を選んだり、貼ったりして表すことに関心をもち、自分の思いで取り組もうとする。

○ 発想や構想の能力

集めた材料を選びながら、その形や色、模様などを見て感じたことや想像したことから、表したいことを見付け、表したいことを表す材料の形や色、組み合わせを考える。

○ 創造的な技能

材料の形や色の特徴を生かし、材料を組み合わせてたり、重ねたりするなどいろいろ試みながら、表し方を工夫する。

○ 鑑賞の能力

材料から感じた自分の気持ちや友人の考えを聞いたりしながら、作品の共通点や相違点、材料の組み合わせ方や重ね方など表現の工夫を捉える。

(3)指導仮説

「題材について」で記述した材料の集め方についての課題を解決し、本題材で期待する資質や能力を児童が十分に働かせることができるように、以下の指導仮説を立て、題材を実施することとした。

○ 児童が活動の内容を理解しやすい題材名の工夫

どのように材料とかわかり、活動するかが児童に伝わるよう行為を表す題材名に変更する。

○ 児童が幅広く発想できるようにする材料収集

「のりで貼ることができる材料を集めましょう」という呼びかけを児童及び保護者ともに行う。その際、児童が幅広い材料から材料を選び、豊かに発想できるようにするねらいを伝え、友人と分け合うことを前提とした材料の提供を依頼する。

○ 材料に親しむ鑑賞の場の設定

集めた材料にはどのような形や色、模様、材質のものがあるかを知ることができるように、材料を見たり、触ったりしながら、似たものと違ったものについて話し合いながら、仲間分けをする場を設定する。

○ 発想や構想の能力を幅広く働かせることを認める導入時の提案

一人一人の児童が自分なりの活動の始め方ができるよう、導入時に、選んだ材料の色や模様から発想して表す活動と、表したいイメージに合わせて、布材料を選んで表す活動と幅広い始め方があり、どちらで始めてもいいことを確認する。

○ 思考の行きつ戻りつと材料の選択を認める幅広い支援

材料を始めから貼って活動を進めるのではなく、並べたり、組み合わせたり、重ねたりすることを何度も試みる時間を保障し、思いが具体化してから台紙に貼るよう伝える。必要であれば材料を一部剥がしても、貼り直せるよう段ボール板を台紙に使う。

(4)実践の結果と検証

① 結果の概略

初めに、造形への関心・意欲・態度についてである。

この観点の目標はおおむねの児童が評価できたと考える。この授業を実施した日はほぼ全員、授業が終わった休み時間に入ったにもかかわらず、活動をやめることなく、授業で自分たちが分けた材料に強い関心をもって活動を続けていた。

次に、発想や構想の能力を働かせたととらえることができる事例を挙げる。図-1の活動では、包装紙の模様から自分の表したい物語をイメージしている。



図 - 1 包装紙の模様から自分の表したい物語をイメージした児童の作品

包装紙から色々な模様を見付けて、それをさまざまな水玉模様の布の上で、複数の材料との組み合わせを考えており、包装紙の模様から自分の表したい物語をイメージしていることが読み取れる。

図 - 2 の児童は、活動の初期に光る材質のひもを取り、画面のいろいろなところにおいてみたり、何本かを重ねたり、ほかの材料と組み合わせながらどんなものを表すことができるかを考えた。その後、紺色のトレーナーの裏地から夜空をイメージしていたのでその布と組み合わせて流れ星に見立てて夜空を表すことにした。こうした一連の活動からは形や色、模様などを見て感じたことや想像したことから、表したいことを見付け、組み合わせを考えようとする構想の能力が働いたことが伺える。

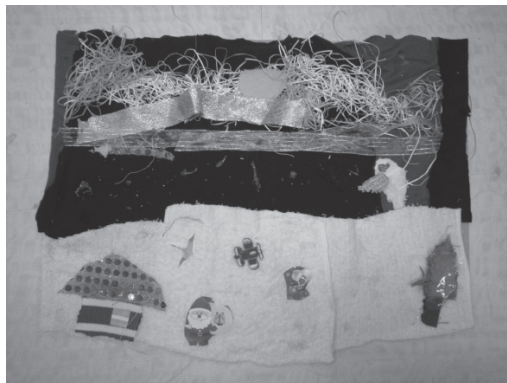


図 - 2 材料の扱い方を試みる中から発想した児童の作品

続いて、創造的な技能を働かせたととらえることができる事例を挙げる。

図 - 3 の児童は、材料に触っている段階で表したいことをイメージし、次の活動の時間までに家でどんなものをどんな風に表したいかをスケッチしてきていた。



図 - 3 自分のイメージに合うように材料の組み合わせ方や重ね方を工夫した児童の作品

輝く馬が夜にたてがみをなびかせながら駆けている様子を表すためにいろいろな材料を手に取り、自分のイメージに合うか試していた。これは材料の形や色の特徴を生かしながら、材料を組み合わせたり、重ねたりするなどいろいろ試みながら、表し方を工夫する姿である。

また、図 - 4 の作品を表した児童は、一つ一つの雲の違った表情を表すために、凸凹がある白い布やスチレンの板、自分でエアマットを貼った白い布などいろんな材料の組み合わせや重なりを試したり、太陽のきらきらと光る感じを表したりするために台になる赤い布に異なる模様やテクスチャの赤い材料を重ねて表していた。



図 - 4 同じイメージに異なるテクスチャの材料を組み合わせた児童の作品

最期に鑑賞の能力を働かせたととらえることができる事例を挙げる。活動中に互いの活動の成果を見合っ
て鑑賞する時間をとった。その際、図 - 5 を表した児童は、友達の出る糸くずを雪に見立てている表し方から、星くずのイメージをもち、自分の夜空の星の表し方につな
げることになった。



図 - 5 鑑賞の活動で、自分と友人の活動との共通点を記述した振り返りカードとその対象作品

図 - 6 を表した児童には、完成した作品を鑑賞している場で、図下部の秘密基地の入り口から顔を横にし
て覗き込んでいる姿が見られた。

基地の中に隠れている秘密の世界や基地から見える虹を見て「きれいだね」と話していた。ここにはこの
児童が自分の作品をつくっていたときと同じ視点から見ている。ただ全体をながめて工夫した点を見付けて
いるだけでなく、友達の作品に込められた思いも共感しようとしている姿であるといえる。

また友達の作品についてのお話を聞く中で、実際に作品を手にし、その友達の思いが表れている工夫点
を見付けることができた児童が多く見られた。



図 - 6 自分と同じ視点で友人の作品を鑑賞した児童の作品（左）と対象の作品（右）

② 指導仮説の検証

○ 児童が活動の内容を理解しやすい題材名の工夫について

児童は「はやく、『図工』しよう」と題材名を呼ぶ使うことはなく、題材名が直接児童の意識に働き掛けているようには感じなかった。一方で、教師が「えらんでみよう はってみよう」と題材名を積極的に口にするので、好きな色や模様の材料を選びながら、自分なりのイメージをもち、それをはることで表すという活動が自然と児童が意識していたと考えている。また、後述の、選んだ材料の色や模様から発想して表す活動と、表したいイメージに合わせて材料を選んで表す活動と幅広い活動の始め方があったことも、まず材料にかかわるという意識を児童がもっていたからではと考えている。

○ 児童が幅広く発想できるようにする材料収集について

事前に児童や保護者に、どのような活動を行うのかを伝えずに「のりで貼ることができる材料を集めましょう」という呼びかけを行うことで、決まったイメージにとらわれない幅広い材料が集まった。そして幅広い材料に出会うことにより、一人一人の児童が自分なりの想像を膨らませることができたと捉えている。また、それと同時に、どのような学習をするかを伝えないことで、児童は授業をととても楽しみにし、みんなで協力して集めた材料を広げた瞬間、声をあげて興奮し、材料に夢中になった。これは、材料収集の手立てが児童の関心・意欲・態度を働かせ、やがて豊かな発想や構想の能力を発揮することに寄与したことを示す姿と受けとめてよいだろう。

○ 材料に親しむ鑑賞の場の設定と発想や構想の能力を幅広く働かせることを認める導入時の提案について

材料を見たり、触ったりしながら、似たものと違ったものについて話し合いながら、仲間分けをしたことで、十分に材料とかわり合うことができた。さらに、一つ一つの材料の色や模様、表面の感じについていろんな児童からさまざまなイメージを出し合う時間を十分にとり交流を図ったことで、発想や構想が十分に豊かになった状況で自分の活動に取りかかることができたと考えている。発想の能力を働かせることに抵抗感を感じがちだった児童がどんどん材料を手に取りいろいろな組み合わせを試している姿も見られた。中には、材料に愛着をもち、休み時間に自分用の袋に好きな材料をうれしそうに詰めている児童も数名いた。材料に親しむ鑑賞の場がこの活動の重要な時間になったことは間違いない。

○ 思考の行きつ戻りつと材料の選択を認める幅広い支援について

並べたり、組み合わせたり、重ねたりすることを何度も試みる時間を十分に確保するとともに児童には、思いが具体化してから台紙に貼るように提案した。このことで自由に気兼ねなくさまざまな思いを形に試すことができた。しかし、一方で、いろいろと試したものを台紙の上においていざ貼ろうとすると、一度ばらばらにしなければいけなくなり、どのようにして貼ればよいか手順に迷う児童もいた。

③教材実践のまとめ

本題材は、3 学年及び 4 学年の A 表現（2）絵や立体、工作に表す活動にあたる。指導する事項アでは、感じたこと、想像したこと、見たことから、表したいことを見付けて表すこと⁽¹⁰⁾が示されている。中学年から加わる「見たこと」は、見ることに関心を持ちながら表すことができるようになる中学年の児童の発達に応じて示された事項で、例として、自分の興味のある部分、自分なりにとらえた形や色、ものの重なりなどが示されている。

児童全員で使えるように集めた材料には、個人で集めた場合よりも多様性がある。それらの色や模様等のテクスチャで分ける活動を取り入れたことで、テクスチャに関心をもったり、自分なりに形や色を捉えたりしたことが報告されている。また、あらかじめ活動の概要を伝えずに材料を集めたことでテクスチャの興味のもち方やとらえ方にも幅が表れたと考えられる。それは、図-1の包装紙の模様から自分の表したい物語をイメージした発想や構想の能力と図-3の自分のイメージに合うように材料を選び、組み合わせや重なりを考えた発想や構想の能力の双方に見られる幅が示している。これは、児童一人一人がもつ資質に応じることができたということと判断できるものである。

実践校に限らず、保護者に材料収集の協力を求める際にどのような目的に使用するのか説明することは当然のことである。しかし、十分な導入を経ないままの簡単な説明の仕方や内容によっては、児童の発想や構想の能力を十分に働かせることができなくなってしまう可能性も考えられる。材料収集の協力を求める際の説明では、学習の内容を示す「どんな活動をするのか」ではなく学習の目標である「どんな能力を育てるのか」を伝えるとともに、そのために可能な範囲で幅広い材料の提供を依頼することが必要であることがわかる。

思考の行きつ戻りつと材料の選択を認める支援の成果は、材料の扱い方を試みる中から発想した児童の活動（図-2）に何うことができる。いわゆる「貼り絵」である本題材では児童は思いのままに材料を組み合わせたり、重ねたりして使う経験をする。そうした過程で、材料の色や模様から自分のイメージをとらえることができたと考えられる。ローウェンフェルドは、ものの重なり合いを知るための最もよい「切り紙絵」のことで、この技法を経験することが、後の立体的空間の再現に到達する空間概念の形成のための刺激になるものである⁽¹¹⁾と述べており、同様の成果が期待できるものである。前述の図-3の活動では、材料を組み合わせたり、重ねたりすることを試みる過程で、重なり意識が生まれたと判断できる。ただ、実践者の報告にあるように、イメージをとらえた児童が改めて材料を貼る過程で手順に迷う児童がいたことは、視覚的な認識が十分に分化していない時期でもある3年生の児童にとって無理もないことで、今後の課題である。イメージを捉えた時点で、試みた成果を画像に残すなどの、手立てが必要だと考えられる。

本教材の成果を象徴的に示す成果から、指導の手立てが本題材で学習する児童が目標を児童が実現することに寄与したと判断できるが、導入で示す題材名の活用方法や、試みの過程と具現化する過程をつなぐ手立てなどの課題について、児童の発達の特徴に応じた手立てを考えてく必要があることも明らかになった。

（永井 麻希子＋西尾正寛）

■ 実践事例Ⅱ

学年 4 年

題材名「陵西小の ここにすんでいる キャラクター図鑑」

(1) 題材について

本学級の児童は素直で明るい児童が多く、学習や当番・係活動にも真面目に取り組んでいる。休み時間には全員で学級遊びを行っている。また、図画工作の学習については、活動の進め方や題材ごとの活動の成果に幅はみられるものの、どの活動でも楽しんで活動している。「オリジナルTシャツをつくろう」という活動では、Tシャツの形に切り抜かれた画用紙にスパッタリングをしたり、段ボールでスタンプを押したりするなど、新しい技法の新鮮さを楽しみ、喜んで取り入れながら活動する姿が見られた。また、「紙粘土でペットボトルのお城をつくろう」という活動では、軽量紙粘土の手触りや、絵の具を混ぜた時の発色や、その混ぜ方の違いによる模様の変化などを楽しみながら造形活動を行った。

本題材は、教科書題材「ここには、きっといるよ」⁽¹²⁾である。教科書誌面に示されているように、花だんやくつ入れ、古い木造校舎、廊下などの学校の身近で好きな場所とそこに住人が住んでいると想像して表す作品が掲載されている。児童にとって小さなキャラクターや住人といったものは、その不思議さや、それぞれの性格や物語など、想像力を掻き立てられるものである。本学級の児童も、好きなキャラクターを紙に書いて担任に話してくれたり、会話の中に空想の登場人物が出てきたりすることがあった。

この題材に取り組むことで、自分の夢や環境問題など様々な表現が可能であり、なおかつ自由な発想で取り組むことができるということに魅力を感じた。また、情報にあふれた社会に生きる児童が想像する住人とは、一体どのようなものなのか、児童の新たな想像力を働かせる機会になることにも期待した。

しかし、本題材を実施するにあたり幾つかの課題が存在した。それは、教科書の該当ページを紹介することから授業を始めることが難しいのではないかとというものである。

教科書では題材名に続けて児童に対する活動の呼びかけとなる導入文が示されている。そこに、「学校で好きな場所はどこですか。そこにはきっと、みなさんと友だちになりたがっているすてきな住人がかくれています。(以下省略)」と記載されている。本学級の担任としてとらえている児童の言語表現の状況から、「住人」という言葉は、生活経験に結びつきにくく、想像を働かせにくいのではないかと考えられるのである、当初は児童の身の回りにあるテレビやゲームなどによく登場する「妖精」や「小人」などが児童の受けとめやすい言葉ではないかとも考えたが、どれも教育上適切な言葉ではない。児童が身近で好きな場所にいと想像するための手がかりとして使用する言葉の検討が必要となった。

また、教科書誌面に活動の参考例として示されている写真図版では、比較的新しく見える校舎や本校の環境と違う部分が多かった。

もう一つは、好きな場所を探してそこで活動するにあたり、校内に児童が拡散してしまうことにより、安全を保障できるか、他の学年・学級の授業に迷惑をかけることがないかという不安であった。題材を実施する前に基本的な学習規律、人間関係を整えておかねばならない必要性を感じた。

(2) 本題材の目標

○ 造形への関心・意欲・態度

自分たちの学校の身近な場所のよさや面白さ、不思議さを、自分の思いを込めたキャラクターに表すことを通して味わう。

○鑑賞の能力

校庭の隅や机の中の道具箱、体育倉庫の跳び箱の中などに住むものをキャラクターに表したり、その図鑑カードをつくったりしながら、身近な場所のよさや面白さ、近付いてよく見た感じなどを捉える。

(3)指導仮説

○児童が活動の内容を理解しやすい題材名の工夫。

教科書の「住人」に加えて、児童が親しみ深い映画の「キャラクター」で例示することにより、教科書が使用する「住人」の分かりにくさを改善し、題材名に反映する。

○目標を鑑賞の観点に絞る

指導書にある四観点の評価規準を鑑賞の観点に絞り、キャラクターづくりを通した身近な場所の鑑賞教材の指導のねらいを鮮明にする。

○身近な場所のよさや面白さ、不思議さなどに気付けるようにする教師の資料準備とタブレット PC による提示方法の工夫

教科書で提示されている作品及び情景写真が手掛かりになる環境ではない学校環境において、普段気付かない身近な場所の隅っこや裏側に視点を向ける楽しさを味わえるように、教師がキャラクターづくりに活用できる場所の写真を撮影し、タブレット PC のズーム機能を活用して、近付いて見る行為の疑似体験をする場をつくる。

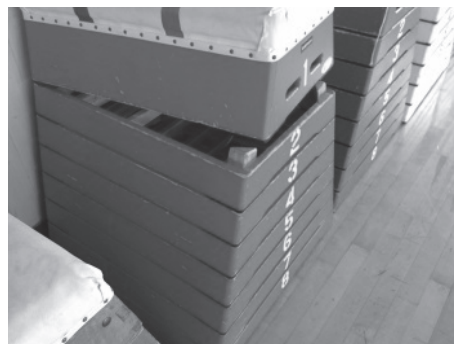


図 - 7 「導入時に指導者が示した身近な場所の例」

○児童なりの鑑賞の能力の働かせ方を認める成長型ワークシートの活用。

キャラクターを表すことを通して身近な場所のよさや面白さ、不思議さをより深く捉えることができるように、思い付いたり気付いたりするたびに場所やキャラクターの特徴書き込むことができるワークシートを用意し、キャラクターカードとして活用する。

思考のアイデアスケッチでは曖昧なままの状態からキャラクターの具体化に伴って書き込みをするよう提案する。

○鑑賞の能力の働きを自覚できるまとめ方の活用

始めに考えていたことキャラクターをつくりながらどう深まったり変化したりしたのかに自ら気付けるように、最終の状況を写真に撮影し、それまでの成長型ワークシートの内容と比較して見ることができるまとめ方を行う。

(4)実践の結果と検証

① 結果の概略

始めに、造形への関心・意欲・態度についてである。今までの学習通り、おおむね多くの児童が活動に対する関心・意欲・態度を働かせていることが伺えたが、若干名の児童が活動に不安を感じている様子が伺えた。その理由として、次の2点が考えられた。

その一つは、粘土を使用した学習経験の不足からか、活動に自信がもてず、苦手意識が先行してしまったことである。

もう一つは、ワークシートの活用にあたってである。図-8はこの児童は絵を書くことに苦手意識をもっている児童のワークシートと完成作品である。

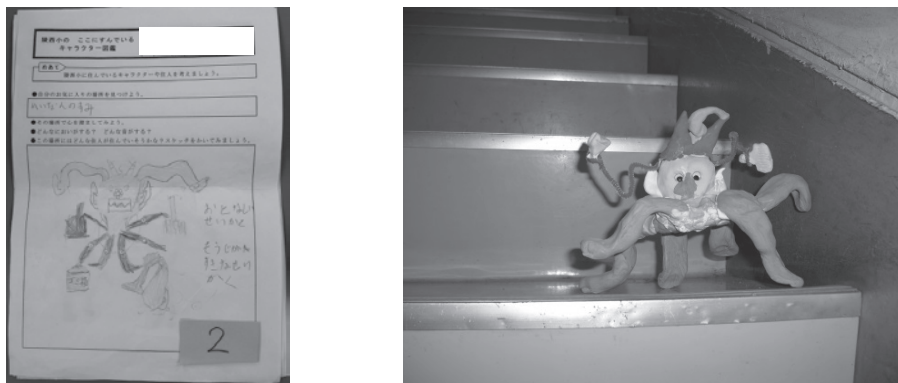


図-8 「絵に表す活動に苦手意識をもっている児童のワークシートとキャラクター」

アイデアスケッチでは「わかりやすく表してみよう」と言っても、それができないで困ることが多い児童である。しかし、粘土を手にしてキャラクターをつくる活動に入ってから、様々な角度から自分が選んだ場所やつくっているキャラクターを見つめ、新たな想像を膨らませ、形のつくり方や色の使い方などに手を加え、表現方法を工夫することに関心・意欲・態度を働かせるようになったことが伺えた。

次に鑑賞の能力である。この取り組みでは、活動の最期に、自分が表したキャラクターを選んだ場所において撮影した写真を大型モニターに映し出し、名前と住んでいる場所。性格や、物語などを紹介し合う相互発表形式で鑑賞を行った。

図-9は、幾つものキャラクターを表した児童の記録写真とその児童のワークシートである。

ワークシートでは、一つ一つのキャラクターが別々に表されているため、完成を想定しにくかった。この児童の作品は、記録の際にゴミ箱の上や周辺に置くキャラクターの配置を考えて写真に収めることで、写真を通して場所を鑑賞する友人がいろいろな物語を想像することができるように意図しており、満足のいく表現をすることができたことが伺えた。



図 - 9 選んだ場所にキャラクターを置いて見せることを意図した活動の記録

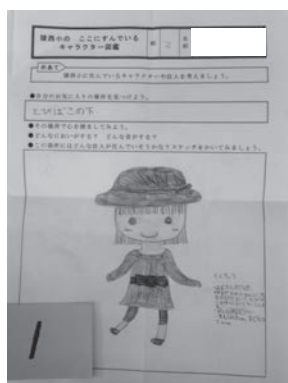


図 - 10 最初に選んだ場所の鑑賞を続けた児童のワークシートと作品

ここでは、キャラクターを表すことを通して、最初に選んだ場所の鑑賞を続けた事例と、キャラクターを表しながら、具体化するイメージやパーソナリティにより合うと感じた場所を選び直した例があった。

図 - 10 は、体育の跳び箱運動が苦手な児童のワークシートと作品である。

ワークシートを書き始めた時、跳び箱の苦手なこの児童がなぜあえて跳び箱に住んでいるキャラクターにしたのかを尋ねたところ、「跳び箱の苦手な私を見守ってくれている。」と発言した。この児童はワークシートづくりから、作品づくりまで「跳び箱に住んでいる」という活動初期に選んだ場所から考え続けていた。

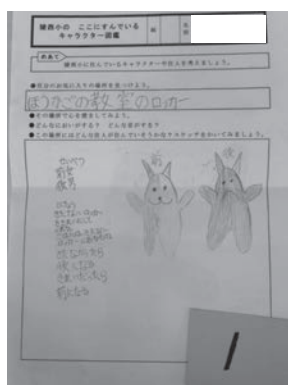


図 - 11 「キャラクターに合う場所を選び直した児童のワークシートと作品」

図 - 11 は、活動初期には、自分のロッカーからキャラクターを発想した児童の作品とワークシートである。

ロッカーがきれいでなかったら、後ろに表した怒った顔に変わり、きれいに整理してくれるというパーソナリティをもたせた。活動過程で、児童が本を借りるために図書室に行った際、本棚の本が雑になってし

まっている様子に注目し、「僕のロッカーは自分できれいにする。考えたキャラクターは、ロッカーではなく、いろんな人が使う図書室にいて、きれいかそうでないかを知らせてくれていることにする」という風に変更した。彼は場所選びがなかなか決まらず、ワークシートもなかなか書き出すことができなかった。何度も書き直しをしてやっと完成したワークシート上の設定であり、簡単に変更するということには抵抗があったようだが、場所の鑑賞を行うという題材の目標からこの児童の活動を捉えた場合、図書室の状況から新たなイメージをもち、より適切な場所選びができたことが伺える。

活動初期に選んだ場所のキャラクターを表す活動を通して場所の鑑賞を続けた活動が期待していたことはいうまでもないが、後者のキャラクターを表す活動を通して、対象とする場所を変えた児童の活動も期待していたものと捉えたい。本題材の目標は、キャラクターを表すことを通して、身近な場所のよさや面白さ、近付いてよく見た感じなどを捉えることである。活動初期に4学年の児童にありがちなロッカーの乱れから自分なりのイメージをとらえた児童が、より適切な場所を選んだということである。

② 指導仮説の検証

前述のように、この指導を通して、児童の想像力を刺激し、目的をもって造形活動に取り組むことを目指した。

○ 児童が活動の内容を理解しやすい題材名の工夫について

導入時に校内の色々な場所の写真を見せ、「陵西小のここにすんでいる キャラクター図鑑」をつくる。ということを知らせた時、児童はとても強い興味を示した。児童らは、玩具やアニメの登場人物を図鑑にまとめた本などをもっており、自分たちがつくった作品も図鑑にすることができるということに楽しさを感じたようである。

また、教科書で使われている「住人」という言葉に換えて映画に登場する「キャラクター」を例に出して導入を行うとともに、活動中にも「住人」という言葉に加えてワークシートや板書に「住人・キャラクター」と表記したり、対話に用いたりしたことにより、児童自身が使う言葉にも「キャラクター」という表現が多く表れるようになった。題材名の工夫が、児童の意識に結びついており、題材の目標を把握することに役立ったと判断できる。

○ 目標を鑑賞の観点に絞ることについて

本題材において、児童は自分の好きな場所のよさや面白さを存分に味わうことができたと考える。その理由として、普段あまり注目しなかったプランターの花をじっくりと観察した児童がいたり、体育の跳び箱が苦手な児童が、跳び箱の段をずらし、その中に住人がいると想像することができたりしたからである。

○ 身近な場所のよさや面白さ、不思議さなどに気付けるようにする教師の資料準備とタブレット PC による提示方法の工夫について

導入にタブレット PC を使用して住人が住んでいそうな場所として、教師が選んで撮影した机の引き出し、図書室の本棚、体育館にある跳び箱、鉢植えの植物などを例示した。その際、児童からは「他の場所でもなか住んでいそうだな」というようなつぶやきが聞こえた。

さらに、発想しにくかった児童には、実際に靴箱や運動場などに教師と一緒に、直接見に行き「どこに住んでいると楽しいかな」という発問をしてみた。その上でタブレット PC で写真を撮り、その場で拡大縮小をして見せ、そこに住んでいそうなキャラクターのイメージやパーソナリティについて対話を行った。こうした支援により、全ての児童が意欲的な発想をすることができた判断できた。導入時にタブレット PC を活用することが、場所のよさや面白さを鑑賞することへの意識を働かせることに寄与したと考える。

○ 児童なりの鑑賞の能力の働かせ方を認める成長型ワークシートの活用について

その中で、自分の思い通りにつくれなかったという反省や課題を発表している児童が数名いた。これは設計図を書いたことにより、その通りにしなければならないという意識が強すぎたためであると考えられた。

最期の相互発表会で、自分の思い通りにつくれなかったという反省や課題を発表している児童が数名いた。それらの中の一人の児童は活動過程で「ワークシートに書いた時にはこのキャラクターにツノのようなものが生えていなかったんだけど、粘土に色を混ぜていたらとてもきれいな色の混ぜ方ができたから、これをツノにしてつけてもいいの」と疑問をもった。成長型ワークシートであることを説明していたが、自分の計画を途中で変更することに抵抗を感じたことが伺える。また、ワークシートに表した形が思うようにつくれずに、途中で形の変更をした事例もあった。

粘土でキャラクターを表している場面では、「これは何の形かな」「これにふれたら、どのような触り心地なの」「においはするのか。」という問いかけをしながら机間指導を行ったりしたり、近くで活動している友人と一緒に聞いてみたりすることなどを意識しながら期間指導を行った。それらの児童は、教師や友人との対話によって、ワークシートのアイデアスケッチの段階では想像できなかった細かい性格や物語などを付け加えるようになり、住人をより具体的に想像して表すようになった。ワークシートは活動の度に書き直しをすることを手立てとしていたが、活動過程の対話により、児童が自分で気づいていなかったり、細かく設定できていなかったりした発想へと進むことができたため、成長型のワークシートは、ほとんど活用することはなかった。前述の児童の様子も考え合わせるとワークシートが想像の幅をせばめてしまった可能性も疑われることから、ワークシートが本題材の目標実現に寄与しなかったと判断できる。

○ 鑑賞の能力の働きを自覚できるまとめ方の活用について

始めに選んだ場所から継続的に活動をした事例（図 - 10）と、活動過程でキャラクターのパーソナリティが明らかになるにつれて場所を選び直した事例（図 - 11）の双方を等価に捉えることができたことから、この手立てが、教師側にとっては児童のよさを捉えることに寄与したと判断できる。しかし、児童自身は、活動初期にワークシートに記述したことを変更することに抵抗をもっていたことから、鑑賞の能力の働きを自覚できたかどうかには疑問が残ったといえるだろう。

③教材実践のまとめ

本実践事例で試みた指導仮説について特に、題材の目標を意識付けるために、場所と出合う場面でタブレット PC を活用して、児童の場所の見方や捉え方を広げたり深めたりしようとしたことや、目標の観点を鑑賞に絞ったことにより、児童の鑑賞の能力の働かせ方の幅に応じることができたことは、児童が本題材の目標を実現することに寄与したと判断できる。

本題材の学習活動を通して、児童が身近な環境である学校の様々な場所に住むキャラクターを想像することを楽しみ、表すことを通して鑑賞の能力を意欲的に働かせることができたと考えている。児童の意識には「住人」や「キャラクター」だけでなく、神様に通じるものもあったが、この題材を経験したことで、身近な場所から自分なりの物語のイメージをもつことや、自然環境にかかわる思考や表現の活動に発展させていくことも期待できると考えられる。

一方で、図画工作科の学習活動におけるワークシートの活用の方法については種々の課題が明らかになった。指導者は、児童の思考やその発展の過程を見えやすいようにするために、あるいは、児童が自らの活動を振り返ることができるようにという意図で、ワークシートを活用する。しかし、児童によっては、ワーク

シートが児童の思考の幅を狭めてしまう可能性も大きいことが明らかになった。反省すべき点は、実施学級の児童の実態を十分に考慮していなかったことである。題材をより実践化するための本研究であり、客員研究員との協力により学校学級の児童の実態を仮説設定に一層反映させることが必要である。そうした方向性の中で、自分のイメージをもつ際に「絵に表す方法」に抵抗がある児童にとって、初期の思考の段階でどういった方法が役立つものとなるのかを考える必要がある。現時点で考えられるのは、紙に表すアイデアスケッチではなく、立体に表す活動を思考の初期段階で活用し、簡単な立体に表すアイデアモデルである。思いや経験に応じて試しながら考えることができるような方法が具体化できれば、粘土の扱いに不安を感じる児童の課題についても対応することができると考えられる。今後その有用性について試行・検証していきたい。

(岡本 卓也+西尾正寛)

■実践事例Ⅲ

学年 6年

題材名 「表現にこめた思い」

(1)題材について

普段の鑑賞の授業では、友だちの作品の上手にできている点や工夫されている点などを見付けてきた。さらに、昨年度の鑑賞の授業では、日本文教出版5・6上「アートレポーターになって」⁽¹³⁾より『風神雷神図屏風』を取り上げ、作品に描かれているものをよく見て、それぞれの神様にまつわる特徴を見付け出した。例えば、「風の入った袋をもっている」「雲の中を風を切って駆けている感じがする」などの特徴から風の神様だと考えたり、「筋肉が付いていて強そう」「雷を鳴らす太鼓を持っている」などの特徴から雷の神様だと考えたりした。児童は、目にしたことのある有名な作品をじっくりと鑑賞し、見つけた形や色を根拠にしてイメージを膨らませる活動を楽しんだ。

今回の授業では、日本文教出版5・6下「表現にこめた思い」⁽¹⁴⁾から『ゲルニカ』と『明日の神話』を取り上げた。本題材では、作者が作品を通して伝えたいことを想像し、制作された背景などを知ること、作品にこめられた作者の思いについての想像を膨らませたいと考えた。今まで一つの絵をじっくりと鑑賞する機会の少なかった本児童にとって、いろいろなものが描かれた大きな2作品を鑑賞することは、新しい試みであった。そこで、『ゲルニカ』や『明日の神話』を自分らしい見方や感じ方で味わおうとする態度や、それらの作品に描かれているものの色や形をもとに、自分のイメージをもち、さらには児童間で語り合うことで、そのイメージを膨らませたいと考える。『ゲルニカ』と『明日の神話』は、具体物だけでなく、抽象物も多く描かれているため、この2つの絵を取り上げることにした。

児童が新しい絵に出会うときの鑑賞の楽しみ方や可能性を広げるとともに、自分なりの考え方をもち、友だちと話し合う活動を通して、様々な場面に生きる思考力・判断力・表現力を育てたいと考えた。

(2)本題材の目標

○造形への関心・意欲・態度

教科書掲載作品「ゲルニカ」(パブロ・ピカソ)、「明日の神話」(岡本太郎)のよさや美しさを自分らしい見方や感じ方で味わう。

○鑑賞の能力

「ゲルニカ」と「明日の神話」の形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつこと。

(3)指導仮説

○「ゲルニカ」の資料図版の準備と提供

できるだけ現実の作品を鑑賞する活動に近づけるために、小グループで質感まで捉えることができる資料図版をグループ数準備し、提供する。

○対話を重視した小グループによる鑑賞の場の構成

小グループで資料図版による「ゲルニカ」の鑑賞を行い、自分の見方や感じ方でとらえたことを、話しやすい言葉で思いのままに話す場を設定する。その際、教師は小グループの対話に入り、児童がどのような造形的な特徴を捉えているか読み取るための机間指導を行うとともに、一人一人が感じ取った表現に込められた思いを受け止め、共感的な態度と言葉がけで応える。

○小グループで捉えたことと鑑賞の成果を交流し、一人一人の見方や感じ方を広げたり深めたりする学級全体での対話の構成

小グループ毎の鑑賞の活動の読み取りから、それぞれが捉えている形や色などの造形的な特徴、表現に込められた思いなどの共通点や相違点を簡単に整理し、全体の交流の軸としてグループ間の交流を図る。（それは、グループが順に発表するというものではなく、教師が交流に軸となる共通点と相違点を発言することができるグループや児童の発言を促し、発言がつながるように対話を組織するものである）その際、さらに気付いたことや感じたことなどに関する対話を促すことで、一人一人の見方や感じ方を一層広げたり深めたりする。

○「ゲルニカ」の鑑賞を通して得られた見方や感じ方による「明日の神話」の鑑賞の場の構成と対話の組織

「ゲルニカ」の鑑賞を通して得られた見方や感じ方により、「明日の神話」の鑑賞を学級全体で行う。

ここでも、大きな図版を使い、小グループでの活動から学級全体で交流する流れを踏襲する。教師は児童の曖昧な発言から形や色などの造形的な特徴やそれらから捉えた表現に込められた思いにかかわる発言を捉え、具体化するように対話の構成を行う。

○児童が捉えたことに確信をもてるようにする情報の提供

児童が自分の思いで捉えたことについて、「ゲルニカ」や「明日の神話」が表された時代の状況や社会の背景とむずびつくことを捉え、必要に応じて提供する。児童の鑑賞の活動が広がったり深まったりしない時の支援としても情報の提供を活用する。

○対話の成果をまとめるワークシートの活用

1時間の終了時に振り返りのワークシートの記述をする時間を保障する。記述する内容の1つ目は、自分で見たときに感じた形や色の特徴とそこから感じたこと。2つ目は、友人との対話によって新しく気付いた形や色の特徴と時間を通して考えた表現に込められた思い。2時間目のワークシートでは3つ目の内容として、「ゲルニカ」と「明日の神話」に共通する表し方とそれに込められた思いと、それぞれの違う点、この記述を通して1時間目の授業時間に支援し切れなかった児童に対する2時間目の指導のフィードバック、2時間を通して評価し切れなかった児童の評価結果を明らかにするとともに、指導の妥当性の検証に活用する。

(4)実践の結果と検証

① 結果の概略

「ゲルニカ」をグループで鑑賞する場面では、教師はグループごとに対話に参加し、対話の展開を聞き取るとともに、対話がより進展するように対話と対話の間に問い掛けを行った。普段は感じたことや捉えたことをワークシートに記述し、考えをまとめてから交流することが多く、作品の図版を見てすぐに対話を始めることに、教師側が不安を感じていた対話が成立するかどうかは杞憂に終わり、どのグループでも予想以上の対話の展開が見られた。

造形への関心・意欲・態度の目標が評価できなかった児童は、いなかった。その理由は、今までの授業スタイルとは違った新鮮さと、今までで目にしたことのある絵だったことがあげられる。活動後のワークシートいっぱい、見付けたものや考えたことを書いていることから概ね満足できると判断できる。

鑑賞の能力についても、概ね児童全員が満足できる状況であった。児童間の対話や教師の助言（対話をうながす質問など）によって、以下のような自由な発想がみられた。ここでは「ゲルニカ」を鑑賞する活動において鑑賞の能力を働かせた例として5つの場面を紹介する。教科書の図版を使うと、そこに「ゲルニカ」の歴史的な背景についての解説が添付されている。活動当初にはそうした予備知識を持たず、ありのままに鑑賞することを期待して活動に入ったので、発言の内容はすべて児童が自分なりの解釈に基づいたものとなっているが、どの例も「ゲルニカ」で表されている形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつことを実現したと判断した様子を読み取れるものである。

図 - 1 2 及び図 - 1 3 は、「ゲルニカ」の図版と出会った初期の対話の展開である。

図 - 1 2 では、対話から、右上部かに位置するろうそくを持った人物に着目し、ろうそくを差し出し示し

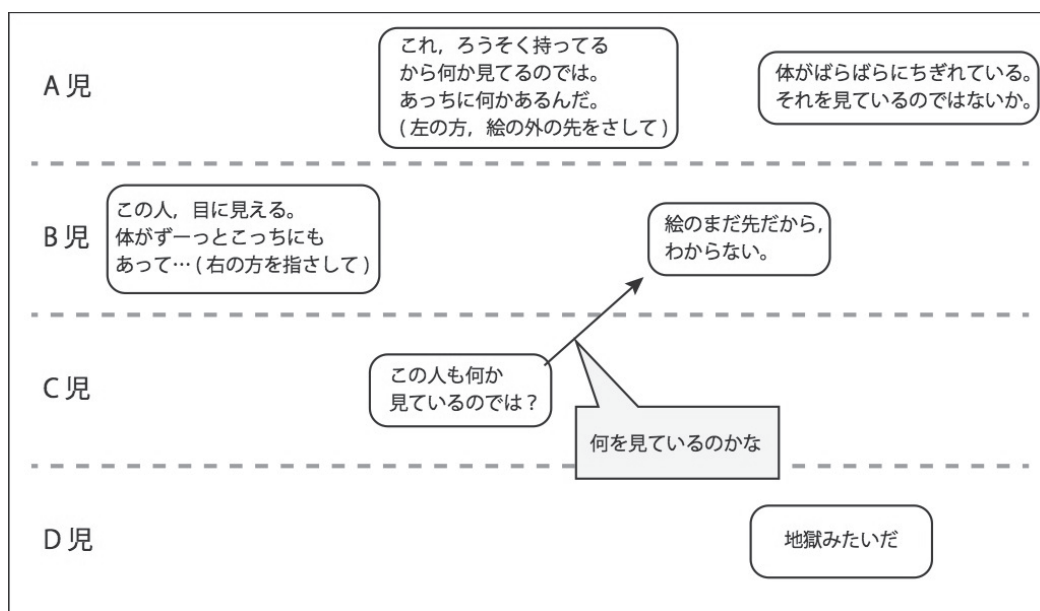


図 - 1 2 活動初期の児童の対話 1

児童の発言

教師の発問

ている物は何なのか、その視線が絵の外側まで注がれているのではないかというイメージをもっていることが伺える。「ゲルニカ」は、光が当たっている部分と当たっていない部分で極端に塗り分けられており、人物や動物の体の暗い部分に沈んでいる部分には気付いておらず、部分的に見える体から、通常の状態ではなく恐ろしい状況にあると考え、地獄絵図を描いていると考えたことが伺える。

図-13では、全体から部分に視点を移していることがわかる。画面下部の折れた剣を手にした傷ついた腕や人物の苦しそうな表情から、「ゲルニカ」が戦いを主題としたものでありその悲惨さが表されていることを読み取っている。剣が折れていることに疑問をもった児童に自分なりに考えてみるように促したり、苦しい表情に着目した児童に、視点を広げてみるよう促したりするなど、児童の気付きに対し教師が必要に応じて、発問を重ねていくことが、作品の主題を捉えることの支援となって働き、戦いの場面を表したのだと考え、数々の苦しんでいる人々の表情が納得できると考えた。

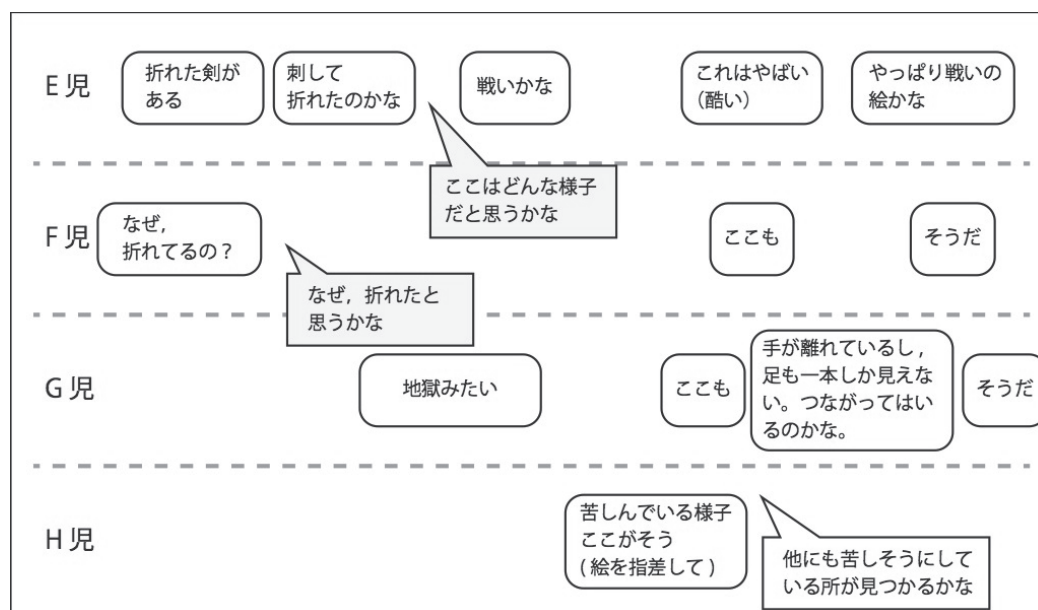


図-13 活動初期の児童の対話2

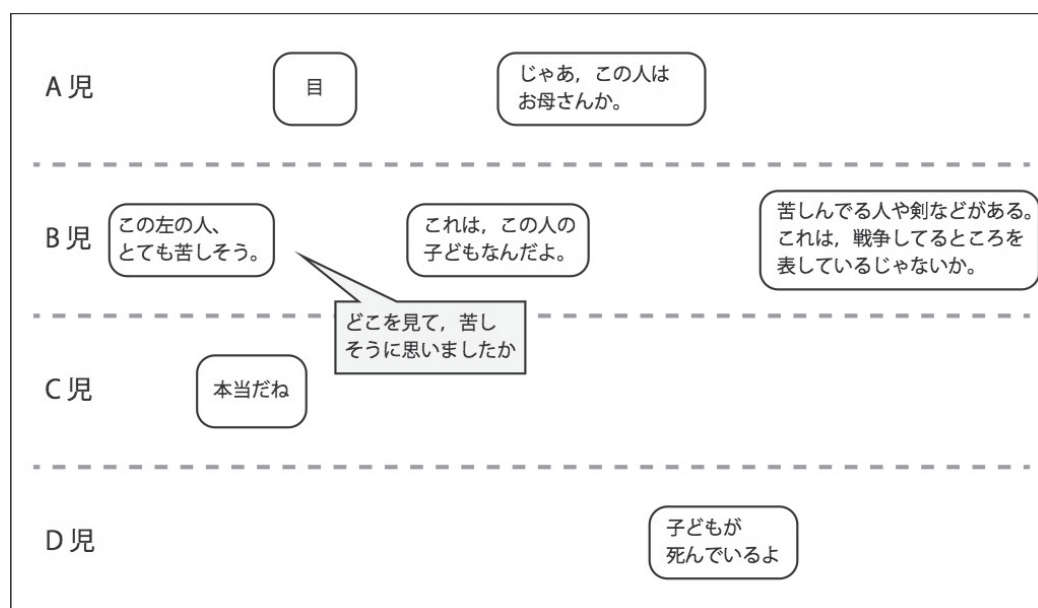


図-14 人物の悲しみの表情に着目した対話の展開

図-14の対話では、画面左部のぐったりと力の無い子どもを抱いて悲しみの表情を浮かべている女性に着目した対話である。女性の表情、児童の姿から、児童を死なせてしまって悲しむ母親であること、母の悲しみを表しており、戦争によって関係のない命まで奪われてしまうイメージにつながっている。

活動初期の対話によりどのグループでも、「戦争」が主題となっていることに気付くことになった。ここから、活動後期の対話を紹介する。

図-15は、まず「人や動物がいっぱいいる」ことに気付き、それらの体や視線の向きがすべて左向きになっていることに着目した対話の展開である。図-12で着目した人物の視線が、すべての人物や動物に共通していることに気付き、その理由について「死の世界へ導かれていっている」と捉えている。人が馬や牛へ続いている構成を、動物の進化図と結びつけ、「進化」をテーマにしていると判断した児童の発言も見られる。

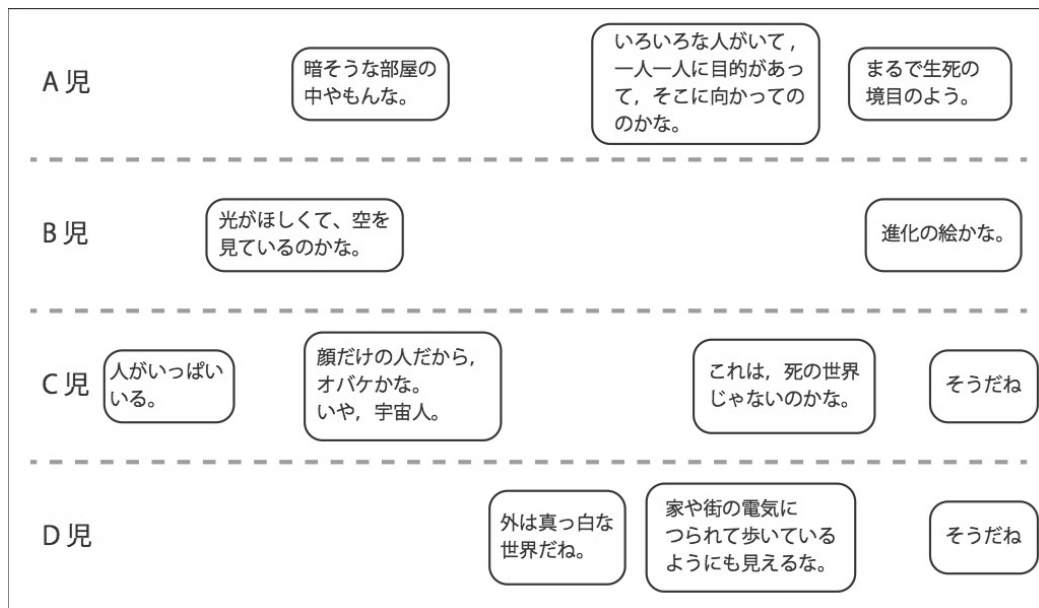


図-15 画面全体の方向性に着目した対話の展開

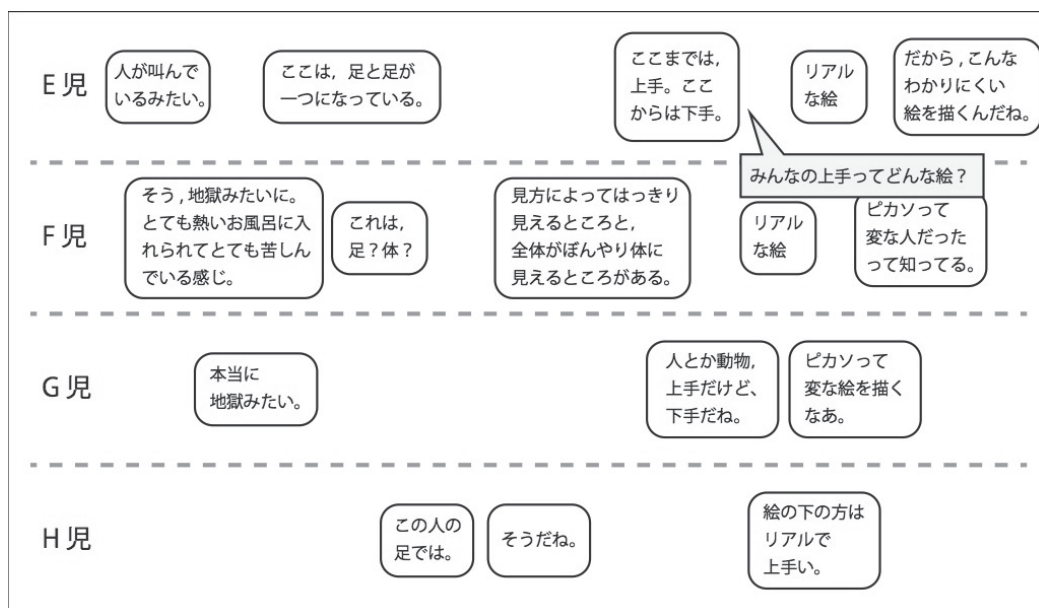


図-16 作者のイメージに触れる対話の展開

図 - 16では、影の部分に表されている人物や動物の体に気づき始め、そのような特徴的な表現をした作者ピカソのイメージにも対話が及ぶようになっていく。

また、近くで見たり、離れて見たりすることで、絵の印象が変わり、一見下手な絵のようで、素晴らしい絵でもあると考えた児童がいる。ピカソ独特のキュビズム的な表現に美術的な意味や価値についての知識がなく、再現的な表現に価値を置く時期にある6学年の児童にとって「ゲルニカ」で扱われている表し方には馴染めていない様子が伺える。そうした中で、自分たちが共感できる部分とそうでない部分を分析的に見たり、ピカソについて知っていることと鑑賞している内容とを考え合わせてみたいとしているのは、主体的に鑑賞しようとしている態度の表れであると解釈できる。

② 指導仮説の検証

○「ゲルニカ」の資料図版の準備と提供について

研究所からの「ゲルニカ」の資料図版の準備と提供については、小グループでの鑑賞の際に、次の2点について特に役立ったと感じる。

1点目は、作品の細部まで鑑賞できたことである。大型テレビやプロジェクタによる鑑賞では、細部まで見ることはできない。個々のグループに資料図版があることで、児童はより関心をもって、間近で作品の細部まで鑑賞することができた。2点目は、図版があることで小グループでの活動が可能になり、全体で発表することが苦手な児童にとっては、対話しやすかったようである。学級全体場で発言するのは、高学年の児童にとって、難しい場合がある。今回のように、感じたままに話してもよいという答えのない質問に答えるにはなおさらである。そうした状況で、普段の生活面や学習面では、自信をもちにくいことが多い児童が、個々のグループで自分の感じたことや考えたことを発言していた姿が大変印象的であった。



図 - 17 小グループによる対話

○対話を重視した小グループによる鑑賞の場の構成について

「ゲルニカ」の鑑賞では、動物や人がいることに注目し、さらに、それらの表情に注目していった。一人の児童の発言につなげて別の児童が発言するという流れで話し合いが進んでいった。小グループで、教師が児童間の意見をつなぐ役目に徹することで、対話しやすい場の構成ができたのだと思う。

一方で、担任一人で全てのグループの状況を把握することが難しく、それぞれの児童の対話をつなぐことに限界があることも事実である。

○小グループで捉えたことの鑑賞の成果を交流し、一人一人の見方や感じ方を広めたり深めたりする学級全体での対話の構成について

小グループで出された意見に同調し合いながら話し合いを進めてきたので、学級全体での対話の場面でも

児童は自信をもって発言することができた。小グループでの対話の構成と同様に、学級全体での対話の場面をもつことができた。グループで出なかった新しい意見に対して、さらにイメージを膨らませながら、話し合いを進め、鑑賞することができた。

○「ゲルニカ」の鑑賞を通して、得られた見方や感じ方による「明日の神話」の鑑賞の場と構成と対話の組織について

「ゲルニカ」の鑑賞で自信をつけたほとんどの児童は、「明日の神話」についても、抵抗なく感じたことや考えたことを話し始めた。しかし「明日の神話」では、やや抽象化され、一部の児童にとって捉えにくい図が多かったため、戸惑う場面もみられた。「鳥のような、魚のような…」、「明るい感じに見えるし、暗い感じにも見える」といった発言で、対話が進まないグループには、「どういうところが鳥に見えるか」「どこから明るい感じに見えるか」などの発問を行なうとともに「仮に魚として、話し合いを進めてみよう」や「暗い感じの絵として話し合いを進めてみよう」などと助言し、話し合いを進めるよう促した。それでも二つの作品の共通点や相違点を見付けることについては難しいようで、対話が展開しにくかった。

○児童が捉えたことに確信をもてるようにする情報の提供について

教科書に書かれている解説を使って説明を加えたことによって、児童は自分たちの感じ方や捉えた方に自信や満足感を得ることができたようであった。また、できあがったイメージと違っていたグループについては、新しい想像ができたことに対して賞賛するようにした。

ピカソも岡本太郎も、自身の作品の解釈については、鑑賞する人に任せる旨の言葉を残しており、そのことを児童に伝えたことも、児童自身が幅広い解釈を受け入れることにつながったと思われる。

○対話の成果をまとめるワークシートの活用について

第1時のワークシートは、個人からグループのイメージの広がり、第2時のワークシートでは、グループから学級全体へのイメージの広がりを感じられるものを利用した。当初の計画では、共通点や相違点を挙げるワークシートを利用する予定であったが、児童の実態に合わせて変更した。

「明日の神話」「ゲルニカ」と同様に時間をかけ、自らの感じ方や考え方を基に鑑賞した後に、共通点や相違点について話し合う方法が有効的であった。ここにも、「ゲルニカ」の具象的な表し方と「明日の神話」のやや抽象化された表し方の違いが児童の鑑賞する活動に少なからず影響を与えたことが伺える。

③教材実践のまとめ

学習指導要領の改善の基本方針「よさや美しさを鑑賞する喜びを味わうにするとともに、感じる力や思考力を一層豊かに育てるために、自分の思いを語り合ったり、自分の価値意識をもって批評し合ったりするなど、鑑賞の指導を充実する」⁽¹⁵⁾を反映する内容「『B鑑賞』の各学年の内容に、『話したり、聞いたりする』、『話し合ったりする』などの学習活動を位置付け、言語活動を充実する」⁽¹⁶⁾が示されている。

本教科書教材を実施した結果や指導仮説の検証から、図版の準備や小グループで活動すること、初めに文章に表すことなく、感じたまま考えたまに話すことは、多くの児童が、本題材の目標である、「ゲルニカ」と「明日の神話」の形や色などの造形的な特徴を基に、自分のイメージをもつことを実現することに寄与したと判断できる。また、目標を実現する過程で児童は意欲的に対話を展開し、その過程で自分なりのイメージをもつようになり、言語活動を充実させるという学習指導要領の改善の主旨も反映した学習となったと考えられる。しかし、「明日の神話」の表し方が、児童にとっては解釈を困難する原因になっていたことも明らかになった。これは、抽象的な作品の鑑賞の機会がなかったということも直接的な課題と考えることがで

きるが、高学年において、再現的な表現が中心となる題材を中心とする教育課程にも課題を求めることができるのではないだろうか。一題材における成果や課題は、その指導の結果であるが、児童の学習や生活の経験や履歴に影響を受けた結果でもある。表現の学習経験をも含めた学習の延長としてどの作品を鑑賞の対象として選択することが適切なのか検討する必要があるということである。

(山添 華代+西尾 正寛)

4 今後に向けて

本プロジェクト研究「小学校現場における図画工作科教科書教材活用のあり方の研究」では、初年度の取り組みとして、3人の現場教員が客員研究員として参画し、それぞれ一題材を選び、実施にあたって有効な成果を得るための指導仮説を研究代表者とともに設定し、実施下成果からその妥当性を検証した。すべての指導仮説が期待した成果を示した訳ではないことは、検証の結果から明らかである。そこには、指導仮説の設定の際、研究所員が主動的になり客員研究員がもつ児童の実態について十分に反映できなかったことが考えられる。今後は、研究所として、研究代表者と客員研究員の協力関係をより充実し、成果が期待できる活用方法を具体化できるよう以下のことに取り組むこととする。

- どの教科書教材でも共通して改善を図る可能性が高い事項の具体化
- 学年に応じた活用方法の抽出
- 実践結果の数量的なまとめとそれによる仮説検証

《引用文献》

- (1) 福田隆眞，福本謹一，茂木一司 編著「美術科教育の基礎知識」建帛社 2010（四訂版）p.177
- (2) 同 p.177
- (3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 2008p.6
- (4) 同 2008p.7
- (5) 山本鼎が、大正7年に長野県神川小学校において行った講演「児童自由画の奨励」及び実作指導に始まる民間教育運動。従来の実用主義、技能陶冶主義的な図画教育を否定し、創造主義、個性主義、児童中心主義的な図画教育のあり方を示した。
福田隆眞，福本謹一，茂木一司 編著「美術科教育の基礎知識」建帛社 2010（四訂版）p.23
- (6) 福田隆眞，福本謹一，茂木一司 編著「美術科教育の基礎知識」建帛社 2010（四訂版）p.188
- (7) 同 p.202
- (8) 国立教育政策研究所「評価規準の作成，評価方法などの工夫改善のための資料」2011
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/07_sho_zugakousaku.pdf (2014.2.5)
- (9) 藤江充，岩崎由紀夫，水島尚喜 代表著作「図画工作3・4上」日本文教出版 2011 p.11-12
- (10) 文部科学省「小学校学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 2008 p.37
- (11) V. ローウェンフェルド 竹内清他2名訳「美術による人間形成」黎明書房 1995 p.244
- (12) 藤江充，岩崎由紀夫，水島尚喜 代表著作「図画工作3・4下」日本文教出版 2011 pp.18-19
- (13) 藤江充，岩崎由紀夫，水島尚喜 代表著作「図画工作5・6上」日本文教出版 2011 pp.36-37

- (14) 藤江充, 岩崎由紀夫, 水島尚喜 代表著作「図画工作 5・6 下」日本文教出版 2011 pp.18-19
- (15) 文部科学省「小学校学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 2008p.3
- (16) 文部科学省「小学校学習指導要領解説図画工作科編」日本文教出版 2008p.5

プロジェクト研究1資料

実践事例1「えらんでみよう はってみよう」学習指導案展開

学習活動	指導上の留意点（★評価，→支援）
○ 集めた材料を見たり触ったりしながら，似た基と違うものについて話し合い，材料の仲間分けをする。 「布と紙，テープとひも等形に分けてみよう」 「同じ色だけど光った感じがするのは，分けておこう」 「絵になった模様と線や記号の組み合わせの模様があるから，別々にしよう」	◇ 予め，子どもが幅広い材料から材料を選び，豊かに発想できるようにするねらいを伝え，材料の提供を依頼する。 ◇ 材料の色や模様に親しみ，自分のイメージをもつことができるように，材料を見たり触ったりしながら，感じたことや考えたことを話したり，話し合ったりする時間を十分にとる。 ◇ 児童が捉えた材料の特徴別に材料の仲間分けをするよう伝え，段ボール箱に仕分けをし，箱に特徴を記したラベルを付ける。
○ 材料を選び，並べる，組み合わせる，重ねるなどの操作を試みながら表したいことを見付ける。 「光った材料で木を表すと，物語に出てくる不思議な景色を表せそう」 「大きな青い布で海を表し，その上にいろいろな色や模様の紙で魚を泳がせてみよう」 「ハムスターが好きだから，ふわふわの材料を選んで，形にしてみようかな」	◇ 題材名とともに以下の提案を行う。 「選んだ材料から感じたり，想像したりしたことから，表したいことを見付けましょう」 「選んだ材料だと，どんなことが表せそうかな。表したいことがある人は，どんな材料を選べばよいか考えてみましょう」 ◇ 選んだ材料から発想して表すことと，イメージに合わせて材料を選んで表すことを問うかに認め，それぞれの発想に共感し，励ます言葉がけを行う。 ★ 集めた材料を選びながら，その形や色，模様などを見て感じたことや想像したことから，表したいことを見付けている。 →表したいことが見つかりにくい子には，教師が材料の色や形，模様について感じたことや想像したことについて話し合い，相談に乗る。必要に応じて，教科書作品（部分）を提示し，手掛かりにするよう提案する。 ★ 表したいことを表す材料の形や色，組み合わせを考えている。 →見通しが立ちにくい子には，何度でも組み合わせたり，重ねたりし直してもいいことを伝え，
○ 材料を切る，つなぐ，組み合わせる，重ねるなど試みながら，表したいことを表す方法を考える。 「どの材料をどんな形に切ったり，どんな順番で貼ったらいいだろう」 「紙や布をそっと丸めて，形にしてから台紙に貼ることができるかな」 「ひもで形を表し，内側に色の材料を敷き詰めてみよう。少しずつ重ねると，隙間なく色をつけることができそう」 「どうしても材料で表せないことは，パスやペン	

でかいたり塗ったりして表そう」 ○ 表し方の見通しが立ったら、材料をボンドで貼り、表したいことを表す。 「材料の端っこにボンドをつけると。しっかり貼れるね」 「ひもやテープを貼る時は、貼る部分にボンドで絵をかくように塗るといいよ」 「やり直したいから、材料を剥がすよ。台紙の破れた部分を見えなくするために、新しい工夫を考えよう」	台紙が丈夫なので、多少失敗しても、やり直せることを伝える。 ◇ 必要に応じて、パスやペンも組み合わせる材料として使えることを伝える。 ★ 材料の形や色の特徴を生かしながら、材料を組み合わせたり、重ねたりするなどいろいろ試みながら、表し方を工夫している。 →材料の形や材質により、貼りにくい場合には、どのように貼りたいか思いを聞き、適切な貼り方を助言したり、必要に応じて手伝ったりする。 ◇思い通りに表せるまで活動できるように、一度貼っても剥がして貼り直すことができることを伝え、剥がした部分が荒れてしまった場合には、それを改善する方法について相談に乗ったり、助言したりする。
○ 自分の作品に題名を付ける。 ○ 自分や友達の作品を見たり、触ったりしながら、互いの活動や作品のよさや工夫したことを話し合う。 「アルミホイルと布の組み合わせで光った感じを強く表したよ」 「ふわふわの材料で表した〇〇さんの動物は本物と似た手触りだよ。色紙をちぎって表した草むらで居心地がよさそうに感じるね」 ○ 話し合ったことを基に、自分や友達の活動の工夫や作品のよさや面白さをワークシートに記録する。 「ざらざらの材料で恐竜をつくっていた〇〇君は、材料のよさを生かしていた」 「くねくねに並べて貼ったひもが、川の流れをよく表している」	◇ 自分の作品に題名を付けるよう伝え、その際、感じたことや想像したことが表れるように、いくつか考えてみることを提案する。 ◇ 自分の作品を紹介するグループと友人の作品を見て回るグループに分け、交代で鑑賞し合う。 ◇ その際、材料や表し方から感じたことや捉えたことを話し合えるよう、十分な時間をとるとともに、簡単なメモができるワークシートを活用する。 ★ 材料から感じた自分の気持ちや友人の考えを聞いたりしながら、作品の共通点や相違点、材料の組み合わせ方や重ね方など表現の工夫を捉えている。 →イメージの漠然としたよさや面白さを話している子には、その理由を材料やその扱い方から考えてみるよう促す。 ◇活動を終わることを伝える。

○ 身近な場所に住んでいそうなものについて、考えたことを発表し合う。 「体育倉庫の隅には、何か居そうだね」 「運動の神様かな。みんなが体育を好きになるように、見守ってくれるんだ。体育の授業を見ることができる場所だから」 「みんなが手を洗う手洗いの下には石鯨型の神様がいて、小さくなった石鯨で困らないように、補充してくれるよ」 「掃除道具入れの中には、ゴミを食べて生きていくものがいたらいいな。ほうきの形で大きな口をしている」 「登校する私たちが見える玄関の階段下には、小さな見守り隊が居てくれる。登校する私たちの様子を見るために、大きな目をしているよ」 ○ ワークシートに簡単なアイデアスケッチをしてつくるものを考える。 「机の引き出しの中には、いつも綺麗にしようとしてくれる神様がいるよ。どんな形や色にしようかな」 「学校一大きな木の根元には、木の守り神がいる。葉っぱの姿で、古い感じのする色をしている」 「太陽が気持ちいい場所では、一緒に気持ちよく過ごしてくれる友達のような生き物が居るといいね」	・ 体育倉庫の入口から、道具が置いてある間や跳び箱の穴へ。 ・ 廊下の手洗い場の下側へ。 ・ 教室の掃除道具入れに ・ 校門から、玄関に上がる階段の下側へ ◇ 見せた場所にどんなものが住んでいそうか思い付いたことを交流する。 「どこの場所には、どんなものが住んでいると思いつきましたか」 「それはどんな形や色をしていますか」 「それは場所のどんなよさや面白さ、不思議さから思いつきましたか」 ◇ 写真にはない自分がよさや面白さ、不思議さを感じることができる場所を探し、そこに住んでいそうなキャラクターの簡単なアイデアスケッチをすることを伝える。 ★ 住むものをキャラクターに表している。 → 自分なりの場所が見つかりにくい子には、写真で紹介した場所を手掛かりにしてみることを認め、自分なりのよさや面白さ、不思議さが見つけられるよう、相談に乗る。
	◇ キャラクターを紙粘土でつくることを伝える。その際、考えたことを表す形や色を工夫することを確かめる。 ◇ ワークシートの図鑑の欄には、つくったキャラクターを場所において撮影した写真を貼り、自分が捉えた場所のよさや面白さ、不思議さを友人に伝えることができるように、場所の特徴から考えたキャラクターの特徴をまとめることを伝える。 ◇ 撮影に際してはデジタルカメラの適切な使い方を説明する。 ◇ アイデアスケッチと変わってもよく、場所で新たに見つかったよさや面白さ、不思議さを表す

○ 自分が選んだ場所に行き、場所を確かめながら紙粘土でキャラクターをつくる。 ○ 必要に応じてアイデアスケッチに書き足したり、かき直したりしながら考える。 「木の枝の根元には、いろいろな虫の特徴が合体したものがいる。虫の食べ物を用意している」 「靴箱の奥には、靴の形の小さな生き物が居て、靴をきちんと並べてくれるよ」 「紙粘土に身近な材料を組み合わせよう」 ○ できたキャラクターを場所に置いてデジタルカメラで撮影する。	工夫をアイデアスケッチに書込んでおくよう伝える。また、考えたキャラクターにより合った場所があれば、そこに変えてもよいことも伝える。 ★ キャラクターに表したり、その図鑑カードをつくったりしながら、身近な場所のよさや面白さ、近付いてよく見た感じなどを捉えている。 →キャラクターのイメージが場所の特徴から離れてしまいそうな子には、場所のどんなよさや面白さ、不思議さから考えたか問い掛け、必要に応じてつくり直してもよいことを伝える。
--	---

実践事例3「表現にこめた思い」学習指導案展開

【第1次】

学習活動	指導上の留意点 評価（☆）支援（→）
○ 作品「ゲルニカ」と出会い、気付いたことを発表する。 「白黒の絵」「横に長い絵」 「馬や人がいる」 「牛は頭しか見えない」 「気味悪い感じがする」 「暗い部屋の中かな」「上に電灯が見える」 「左に女の人がいる」「ぐったりした子どもを抱いて泣いているみたい」	○「ゲルニカ」をプロジェクタで投影し、以下の提案をする。 「この絵は、ピカソの『ゲルニカ』という題名の作品です」 「この絵に表されているものやものの姿勢（形）や表情などに注目し、それらを見て気付いたことを発表しましょう」 「ピカソ自身は、『この絵を見る人は見たいように見ればいいのだ…』と話したそうです」 「皆さんも、正解を求めようとせず、見たいように、見えるように見てみましょう」 ○ 子どもの自由な発言を共感的に受けとめ、対話することにより、児童の思考の広がりや深まりを促す。 「白黒の絵はどんな感じがしますか」 「暗い部屋の中に、いろいろなものが重ねて表されていますね」 「ぐったりしたことから何がわかるかな」 「女の人はどうして泣いているのかな」 「このランプは何を照らしているのかな」

「右上の人は、ランプで照らしている」 ○ 小グループで「ゲルニカ」を鑑賞し、自分の思いで表されているものやことを捉えたことを、自分なりの言葉で話したり、話し合ったりする。 「牛の体も表されてあった」「暗くて見えなかった」「電灯やランプで照らされて頭だけ見えている」 「真ん中の下に、切り取られた手が落ちている」 「傷みたいな模様が ついている」「折れた剣をもっている」 「ぐったりしている子どもは死んでいるのかもしれない」「女の人は母親で、自分の子どもが死んで泣いているんだ」 「死んだ子どもや傷ついた兵士がいるということは、戦い、戦争の悲惨さや、戦争が生み出す悲しみを表してるのかもしれない」	○ 小グループでの活動に移るための以下の提案をする。 「初めて見る人もいます。話しやすいようにグループで鑑賞しましょう。」 「グループに 1 枚ずつ、絵を配ります」 「どんなものが表されているか、思い思いに話し合いましょう」 ○ 小グループの対話に入り、それぞれが作品のどこに着目し、どんなことを読み取っているかを捉える。 「見えるところと、見えないところがありますね」 「なぜ、そんな表し方をした作者の思いを想像しながら見たり、話したりしましょう」 「剣はどんな時に使うものですか」 「それが折れているということは、何を表しているのでしょうか」 ○ グループ内でそれぞれの捉え方が広がったり深まったりするように、表現に込められた思いに触れることが伺える発言を取り上げ、他の児童がそれについて自分も感じたり考えてみたりするよう促す。 ☆作品から感じたことを話したり、自分の言葉で話し合ったりしている。(鑑賞の能力) →戦争(戦い)による被害やそれに連なる苦しみや悲しみに触れる発言には、ピカソが表した意図に触れていることを伝え、称賛の言葉がけを行う。ただし、この時点では「ゲルニカ」に関する客観的な情報には触れないようにする。 →話をしにくい子には、教師が直接思いを聞き、他の児童に対話をつなぐようにすることで、グループとして話し合いやすい雰囲気を醸成する。
--	--

○ グループで話し合ったことや、話の菜から気付いたことなどを話したり、さらに話し合ったりする。 「右の方に両手をあげて叫んでいる人が見える」 「大変だ、と叫んでいるみたいに見えるし、窓から落ちているようにも見える」 「その下には、足を前後に踏ん張った女の人が見える」「裸でおっぱいが見えてる」 「左の下の方は、死んでいるみたい」「落ちている腕は、この人のもの」「誰かと戦って負けた兵隊」「誰と戦ったんだろう」「戦う相手はいないよ」「もしかしたら馬か牛かな」「馬は悲しそうな顔をしている」「怖い顔をした牛と戦ったと思う」 「戦いには、兵隊ではない人が巻き込まれてしまうこともある」「この絵はそんなことの悲惨さや悲しみを表しているのではないかな」 ○「ゲルニカ」を鑑賞して捉えた形や色などの造形的な特徴とそれを基にもつことができたイメージをワークシートに記述して活動を終える。	○ 小グループで行った対話をもとに、学級全体での対話を組織する。 「グループでできた話し合いから、何人かで共感できたことや、討論になったことなど、学級全体で話し合ってみたいことを紹介しましょう」 形そのものがもつ表情や動きやポーズ、色の明暗や鮮やかさ、時間的な変化、奥行きを感じ、全体の構成などの造形的な特徴と、そこから抱いたイメージなど ○ 発表を共感的に受けとめるとともに、他の児童がそれに感じたことや考えたことを話すよう促し、対話を広げたり深めたりする。 ○ 必要に応じて、小グループ内で捉えた話し合いを広げたり深めたりすることが期待できる発言を取り上げ、対話の話題とする。 「戦争や戦いの絵だとして、戦いに関係のない人も表されていますね」 「その理由を考えて見ましょう」 ○ 学習のまとめをワークシートに記述することを伝え、記述の時間を保障する。
---	--

【第2次】

○ 作品「明日の神話」と出会い、気付いたことを発表する。 「『ゲルニカ』より、長いよ」 「これには色が使われているね」 「不気味な顔の鳥や骸骨が見える」 「これも悲しみを表した絵なのかな」	○「明日の神話」をプロジェクタで投影し、以下の提案をする。(デジタル教科書・大判プリント) 「この絵は岡本太郎という作家の『明日の神話』という作品です。を見て、気付いたことを発表しましょう」「今日は始めから小グループで鑑賞します」
---	---

○ 小グループで「明日の神話」を鑑賞し、自分の思いで表されているものやことを捉えたことを、自分なりの言葉で話したり、話し合ったりする。 「真ん中に骸骨になった人が見える」「炎に包まれている」「まわりの赤い色も火を表しているのかな」「周りに広がった白い骨みたいな形は爆発しているみたいに見える」「背景には、煙が渦巻いているようにも見える」 「まわりには黒くて不気味な人と炎がたくさん表されている」 「人のような、そうでないような形がたくさんある」 「赤い鳥のような、怪獣のようなのはどちらなんだろう」 「その左上の黒い形も人間のようだけど、付いているトゲトゲは何だろう」 「右の下の方にクジラがいる」「船みたいな顔の人とつながっている」「同じような形の船がすぐ左側にも見えるよ」 「◎がたくさん並んだテープみたいなのは、何かわからないな」 「左端の白い形も人のように見えるけど、違うかもしれない」「この周りだけ、明るい感じがするよ」 「『ゲルニカ』とちがって、色が鮮やかだけど、明るい感じはしない」 「とても激しいような感じもするよ」 ○「ゲルニカ」と「明日の神話」が表された時代の状況や社会背景を知る。	○グループ毎に「明日の神話」の拡大コピーと本時使用するワークシートを配布し、以下の提案をする。 「『ゲルニカ』の時と同じように、形や色に注目して鑑賞し、表されているものや、それを表した人の思いを想像しながら見ましょう」 「気付いたことや考えたこと等をワークシートにメモしながら話し合しましょう」 「コピーでは見えにくい所は、コンピュータの画面で見ましょう」 ○ 小グループの対話に入り、それぞれが作品のどこに着目し、どんなことを読み取っているかを捉えるとともに、表現に込められた思いに触れることが伺える発言を取り上げ、他の児童がそれについて自分も感じたり考えてみたりするよう促す。 「形や色から感じたこと、考えたことを話しやすい言葉で話し合しましょう」 「人に見える形は、人だとして考えていけばいいですよ」 「これは、現実に関わったことに影響を受けた作者が表した絵です。みんなも知っていることでしょ」 ☆ 感じたことを話したり、話し合ったりするとともに、文章に表したりしながら、「明日の神話」の表現の特徴をとらえ、表現に込められた思いを感じ取る。 →発言しにくい児童が対話に参加できるよう、関心のある形や色を理由とともに聞き、他の児童に受けとめることを促す。 ○「ゲルニカ」と「明日の神話」のそれぞれの大きさ、それぞれの作品が表された時代の状況や社会の背景についての客観的な情報を提供する。
---	--

○「ゲルニカ」と「明日の神話」を比べ、その形や色、造形的な特徴の共通点や相違点から、想像した作者が表現に込めた思いを話し合う。 「戦争の悲惨さや悲しさを表したことは同じだったんだね」 「どちらも大きく表したのは、それだけ思いも大きかった（強かった）ということなのかな」 『「ゲルニカ」は戦争の悲惨さを白黒の味気ない色で表そうとしたんじゃないかな」 「明かりは、戦争の暗さに光をあてようとしているの」 『「明日の神話」が、鮮やかな色を使っているのは、戦争の悲惨さや悲しさをより強く鮮やかに伝えようとしたのかな」 「形から見ると『明日の神話』は、わかりやすいように描いている」 「ピカソは、一つの事件を画面に押し込めている。ピカソが感じた大きなショックを伝えようとした」 「岡本太郎は、原爆についてのいくつかの事件をまとめて描くことによって原爆への反対を表したのだろうね」 「岡本太郎は、絵の一部に明るい部分をつくっているのは、戦争に負けない気持ちも表そうとしたのかもしれない」 「絵を表す人たちも、自分たちと同じ人間で、戦争の悲惨さや悲しみに反対する気持ちを持っていたんだね」 ○対話のまとめとして、「ゲルニカ」と「明日の神話」に込められた思いをワークシートに記述して本時を終える。	○ 実物の大きさをイメージできるように、教室の壁や校舎の高さや長さ等を例に想像して見ることを促す。 ○ 小グループでの「明日の神話」の鑑賞の成果を基に「ゲルニカ」と「明日の神話」を比べ、作者が伝えたかったことを想像して話し合う対話を組織する。 ○ 形や色、造形的な特徴を意図的に取り上げ、その共通点や相違点を話題として取り上げ、子どもの考えを促し、広げたり、深めたりしながら対話を紡ぐようにする。 ☆ 感じたことを話したり、話し合ったりするとともに、資料を参考にしたり、文章に表したりしながら、「ゲルニカ」、「明日の神話」それぞれの作品の表現の特徴をとらえ、表現に込められた思いを感じ取る。 →多くの児童が発言できるよう、一つ一つの発言を共感的に受け止め、小グループの対話の際に、評価できた発言をした児童を指名し、対話に参加するよう促す。 ○作家の思いに関する発言を取り上げ、学級全体の子どもの関心が、表現に込められた作家自身の思いに向くようにする。 ○ グループで鑑賞している時に気付いたこと、全体で話し合う中で、新しく感じたり考えたりしたこと、それらからまとめることができる表現に込められた思いをワークシートに記述する時間を保障する。 ☆ ワークシートの記述を利用して、発言が少なかった児童の評価を行う。
--	--

プロジェクト研究2

プロジェクトテーマ

「初等中等教育の情報化および情報科教育の実践開発研究」

研究代表者 西端 律子（畿央大学現代教育研究所）

研究協力者 村上 徹（関西中央高等学校）

杉崎 忠久（奈良県立香芝高等学校）

1 研究の背景と目的

高等学校・教科『情報』は平成10年の指導要領改訂より新設され、必修科目である。教科「情報」が新設された時には、工業、商業、数学科、理科、家庭科などの教員が、文部省（当時）の認定講習で情報科の教員となった。また、2003年（平成15年）から埼玉県、東京都、奈良県で採用試験が行われているが、実施する都道府県はおおよそ固定されており、全国47都道府県中まだ、情報科の教員採用試験を行っていない都道府県は16にのぼる。なお、奈良県も2003年以降教員採用試験では4名しか合格していない。

また、授業時数との関係で、専任教員が教科で1名だったり、常勤講師や非常勤講師のみで担当したり、他教科との兼任で担当したりなど、校内で教科研究などを行いにくい状況にある。さらに、中学校では、「技術・家庭科」の一領域として『情報とコンピュータ』が取り扱われているものの、小学校では専門の教科はなく、総合的な学習の時間や各教科において、情報活用能力の育成が行われている。以上のことから、校種を越えた「タテ」のつながりをもつことが難しいと言える。

一方、情報という日進月歩の分野の特性上、技術の進歩による情報社会の変化、ネットワーク社会特有の時事問題などを授業として取り上げる必要性もあり、授業研究は欠かせない。教科書そのものも検定や編修・執筆にかかる時間を鑑みると、数年前の記述にならざるをえず、最新の「情報」は教員自らが獲得しなければならない。また、教科が新設されまだ10年しかたっておらず、他教科に比べ、実践が蓄積されていないと言える。

そこで、本研究では、教科「情報」の実践を共有し、蓄積することで、情報教育全体の活性化を目指すこととする。あわせて、初等中等教育における「教育の情報化」にも焦点をあて、小中高の接続を考えたい。

2 研究の方法と内容

上記の研究目的を達成するために、平成25年度は奈良県近辺の教科「情報」および小学校、中学校の情報教育および教育の情報化に興味のある先生方に集まっていただき、実践報告、討議、ワークショップなどを定期的に開催することとした。

平成26年度については、共有した情報をデジタル化し、アップロードやダウンロード可能なデータベースを開発し、奈良県近辺だけではなく全国的な活動とすることを計画している。

3 平成25年度の成果

平成25年度は以下の実践報告会を行い、のべ89名が参加した。小学校教員、高校「情報」教員、出版や地域企業の方、大学教員、情報教員をめざす大学生、高校生などであった。

第1回：2月16日（火）畿央大学（13名）

内容：ipad を活用した授業実践例

第2回：3月8日（金）畿央大学（7名）

内容：ケータイ甲子園に向けての取り組み

第3回：4月16日（火）県立香芝高校（8名）

内容：授業デザインワークショップ

第4回：5月16日（火）新大宮（18名）

内容：高校生 ICT Conference in 奈良に関する討議

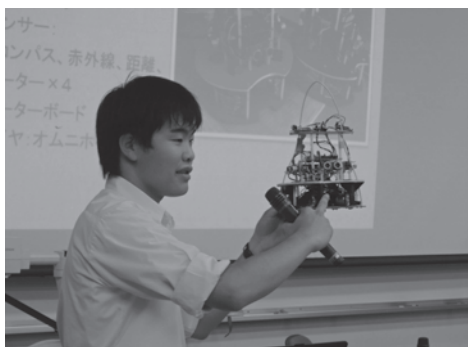
第5回：6月18日（火）大和広陵高校（8名）

内容：情報教室の環境整備およびデジタル教科書



第6回：7月23日（火）奈良高校（10名）

内容：奈良高校ロボット研究会の活動報告



第7回：9月17日（火）奈良情報商業高校（12名）

内容：ピクトグラム制作をととした相互評価

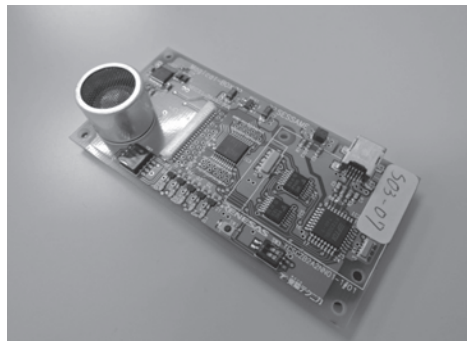


第8回：10月15日（火） 生駒高校 （4名）

内容：高校生 ICT Conference in 奈良の報告

第9回：11月15日（金） 畿央大学 （6名）

内容：マジカルスプーン（信州大学 香山先生）WS



第10回：12月20日（金） 奈良朱雀高等学校 （8名）

内容：ICT Conference サミットの報告



第11回：1月24日（金） 関西中央高等学校 （5名）

内容：ネットモラル教材

4 今後に向けて

平成25年度については、さまざまな内容領域で奈良県下の高校および大学などで実践報告会を行い、一定の成果を得た。しかし、開催日時や場所の問題もあり、なかなか人数は増加しなかった。また、中学校の技術・家庭科の先生と連携を図ることができなかった。

来年度は、学校現場のニーズを把握し、この成果の評価を行うとともに、実践を蓄積し、共有しやすいデータベースの開発を行い、奈良県下だけではなく全国規模で、情報教育の活性化を促進させたいと考える。

プロジェクト研究3

プロジェクトテーマ

「CEAS/Sakai を媒介とした教師、学習者、学習教材の相互関係づくりを目指した

英語授業創造のための実証的研究」

研究代表者 深田 将揮（畿央大学現代教育研究所）

ランディー・ムース（畿央大学現代教育研究所）

客員研究員 古川 元庸（河内長野市立東中学校）

1 研究の目的

ICT 機器等を英語授業で積極的に取り入れ、英語教育の質向上を目指す一方で教授者、学習者双方が相互的に交流できる場を教室内外で提供し、教授者、学習者、そしてそこに存在する学習教材による相互関係づくりを押し進め、自らの考えを英語で発信することができる学習者を英語授業で創造する。

○ ICT を利用した英語科教育（中学校）の方法研究

○ 課外における学習環境の場の構築と教材共有

○ 自らの考えを英語で表現できる授業体制作り

2 研究の方法と内容

2010 年 4 月より畿央大学では、全学的に Learning Management System（以下、LMS と記す）として Web-Based Coordinated Education Activation System（以下、CEAS と記す）/ Sakai Collaboration and Learning Environment（以下、Sakai と記す）を導入した。この CEAS/Sakai は、CEAS を前身とし、授業と授業外での学習を統合的に支援することを主眼に置いた e-Learning システムである。前身の CEAS と比べ掲示板機能や Sharable Content Object Reference Model（SCORM 規格）に準拠した教材の配置、学習データ管理が可能など、より充実した授業支援型機能が実装されているのが大きな特徴である。また、教授者と学習者、教材といったものを学習や授業の目的にあうように配置が可能で、本プロジェクトの目的である、教材を介して教室外、つまり課外での学習の場を提供するに適した機能を実装している。そこで、本プロジェクトでは、CEAS/Sakai が持つ「授業と授業外での学習を統合的に支援する」点に着目し、LMS を語学教育に導入することで通常授業の補完的、補足的教授の場を提供し、従来型の授業に比べ相互作用が多様化することが可能になるのではないかと考えた。そこで、具体的な研究の方法として、5 つのフェーズに分け、フェーズごとに研究内容、方法を明確化することにした。以下が 5 つのフェーズである。

〔第 1 フェーズ〕 研究計画と中学校との意見交換

英語授業の現状把握と研究の方向性を明確にするため中学校側と意見交換を行う。その上で具体的な研究の方法、具体策を立案し、研究の目的を達成するための方策を検討する。特にこのフェーズでは、中学校側の現状把握を通して、教員側のニーズ分析を行う。教育現場で求められている実態を把握することで、直線的な、また一方的な教材、教授の提供ではなく、円環的かつ高次的な教材提供の環境構築を目指す。教室環境や設備等のハード面については、このフェーズで検討する

[第2フェーズ] CEAS/Sakai を用いた英語授業の創造

このフェーズでは、中学生 180 名（中学 2 年生）と教員 5 名に対し、CEAS/Sakai アカウントを本学所有の CEAS/Sakai サーバから付与し、効果的な学習が促進されるような教材配置、授業運用のかたちを構築する。掲示板を活用したライティング作品の掲示、その作品に対するコメント等を活発化させ相互交流の場の提供をし、他の生徒の意見に対して、自分の意見を英語で表現できるような環境づくりを目指す。また、授業内においては、創作物をより効果的に授業で活用、提示するためタブレット型端末を使用し、教師、生徒ともに相互作用的かつ活発な学習活動が可能な対面式授業の形も模索する。

[第3フェーズ] 英語授業の検証と改編

第2フェーズでの英語授業の検証を行う。教員側からは、研究者観察法を用いて授業観察を行い、その教授者に面接調査を行う。また、生徒側からは、CEAS/Sakai を活用した授業について、使用感や問題点、また今後求めること等を質問紙調査する。これらの検証を通して、新たな授業の形態、運営及び教材配置等の改編を検討する。

[第4フェーズ] 補足的教材の作成と授業実践

検証から得られたデータを元に教科書や授業のみでは補完しきれない、また、生徒が苦手とする技能に対して独自の教材を作成、配信し、より相互作用が生まれる教材のあり方を研究する。特に、授業で補えきれない内容や、さらに学習を促す教材を作成、配置することで、相互交流の場が教室内や学校内を超えることが可能ではないかと考える。つまり、教材提供の場を与えることで、新たな学習の場、交流の場に成り得るということである。

[第5フェーズ] 共有・拡大に向けた課題と展望

刷新された授業環境及び教材等を他教師、他学年また、他教科などにも共有し、学習の場を提供できるための方法を検討する。さらには、経年して教材データを蓄積することで学校として統一したカリキュラム作りや評価観点作りにも有益であると考ええる。

研究計画では、平成 25 年 4 月 1 日から平成 27 年 3 月 31 日の予定であるが、研究成果を継続的かつ高次的にするため平成 26 年度以降の延長も視野に入れる可能性もあることを追記しておく。

3 今年度の成果

今年度は、第1フェーズと第2フェーズ途中まで研究が進んでいる。第1フェーズでは、これからの授業の方向性、CEAS/Sakai の教材の配置と今後の研究の方向性が明確になった。特に、中学校へ行かせて頂き、実際の授業、また東中学校が活用している「英語ルーム」（英語授業は、基本的にこの教室で行われる。必要な機器や教材等が常時配置された部屋で、空き教室を活用している。）での授業展開を見させて頂いたのは研究内容を明確化するには非常に有益となった。コンピュータに繋がった大型モニターに映し出される電子教科書の音声をうまく授業内で活用したかと思えば、プリント教材を使ったライティングの活動、また、

ペアやグループ等の配置を考えた音読活動や対話活動等，教室内での相互交流活動が十分になされているのである。授業の随所に工夫があり，課外での学習環境の場を提供できれば，さらなる学習効果や新たな気づきを創出できると考える。



図 - 18 英語ルームでの授業



図 - 19 音読・対話活動の様子

第2フェーズでは，第1フェーズでの検討内容を元に中学校のコンピュータールームから畿央大学のCEAS/Sakai サーバにアクセスをし，課題作文「Summer vacation is better than winter vacation.」を，「トピック」に打ち込むことが可能になった。この「トピック」とは，CEAS/Sakai が持つ特徴的な機能のひとつで，トピックテーマを作り，必要な授業回に割り付けることで，そこにアクセスする生徒たちがテーマに沿った内容の記述ができる言わば，「掲示板」的な機能を果たす。このトピックに，生徒たちは，上記のテーマのライティングを打ち込んでいく。打ち込みの速度等の個人差はあるものの，特に支障もなく，中学生たちがコンピュータ画面に自身のライティング内容を打ち込んでいく様子は印象的であった。出来た作品は，即座にインターネットの掲示板のように閲覧が可能である。そのため，友人がどのような考えを記述しているのか，またどのような英語表現を使用して記述しているのが即座に閲覧可能になった。今まで，このような作文は，教師と生徒，または，生徒と一部の限られた生徒という共有しか叶わなかったが，掲示板機能を使う事で共有効率が向上し，一度に多数の生徒作品を閲覧することを可能にさせた。また，これらの機能は，気軽にインターネット等のWEBサイトを使って構築が可能であるが，CEAS/Sakai を使うことの一番の利点は，セキュリティが一般的なサイトに比べ高いことで，より安心な共有ができるという点にあるだろう。

この共有により、どのような効果、また、有益さを見出していかは、今後さらに研究していき、次のフェーズへと繋げていく必要がある。



図 - 2 0 CEAS/Sakai でのライティング入力作業

表示: スライド

Summer Vacation Is Better Than Winter Vacation. (2月11日) - 香川 元康(香川中学) (2014年Feb12日PM09:56:05)

1輪の人は、ここに書き込んでください。

Re: Summer Vacation Is Better Than Winter Vacation. (2月11日) - (2014年Feb12日PM09:56:05)

Class (1) No. () Name()

I think Summer Vacation is better than winter vacation/ I have three reasons.

First, sunlight has longer hours. So we can play longer hours. Because we can go to the outside.

Second, we will think, "Summer is better than other seasons." But we can enjoy games in our cool home. And here is cooler than other places in Osaka.

Last, especially we like about, summer vacation has longer vacation. So we can sleep many hours. Sleeping is good for our health. We rather have to sleep all day. So we can't help yawning.

To yawn can wake up of our body.

So Summer vacation is the best.

Re: Summer Vacation Is Better Than Winter Vacation. (2月11日) - (2014年Feb12日PM09:57:05)

Class (1) No. () Name()

I don't think summer vacation is better than winter vacation.

I have three reasons.

First, winter vacation has end of the year. So we can watch the year - end special program on TV. For example, Johnny's live, Kohaku utagassen, and Gakitsuka. They are very interesting.

Second, we can enjoy snowball fights and beautiful snow scenes. Winter has a lot of snows. Many people can play snowball fights with their friends or family.

Last, we can get many things. Many children can get present on Christmas and a lot of money on New Year's holiday. Then they can buy anything with that money.

So I think winter vacation is better than summer vacation.

Re: Summer Vacation Is Better Than Winter Vacation. (2月11日) - (2014年Feb12日PM09:58:05)

Class (1) No. () Name()

I think winter vacation is better than summer vacation.

First, we can see various beautiful scenes.

Second, we enjoy New Years Holiday with our family. And we can get much money as 'otoshidama

Japan is proud of for world. For example, Mt. Fuji have snow the top of mountain.

図 - 2 1 CEAS/Sakai 上の生徒ライティング作品

4 今後に向けて

今年度の成果である CEAS/Sakai 上のライティング教材の共有化を図り、「英作文」ならぬ「英借文」の活用を有効にしていきたい。生徒が「友達作品を参考にできた！」と言えるような支援体制である。また、通常授業との連携で、ライティングでの意見交換、例えば、友達の意見に、反論する等の場を提供することでディベートのような形式をとることもできる。さらには、継続的に学習教材を蓄積する事で、先輩の作品をビデオ映像で見て、自身の学習目標の設定をしやすいという利点も生まれるかもしれない。それが可能になれば、教師間のさらなる教材共有も可能になり、学校として統一したカリキュラム作りや評価観点作りに発展し得るのではないかと考える。

プロジェクト研究4

プロジェクトテーマ

「教員養成系大学・学部における地域貢献の取り組みに関する事例研究」

研究代表者 宮村 裕子（畿央大学現代教育研究所）

石川 裕之（畿央大学現代教育研究所）

古川 恵美（畿央大学現代教育研究所）

1 研究の目的

日本の大学は長らく地域に大きな意味や必要性を認めず、多くの大学は地域に対してキャンパスを置く「土地」以上の意味を付与してこなかった。2002（平成14）年度に文部科学省が国公立大学を対象に実施した「地域貢献推進特別支援事業」や2005（平成17）年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」等を契機として、近年、大学による地域貢献の重要性は確かに広く認識されつつある。しかしながら、「地域」という語が元来多様な広がりをもつ概念である以上、「大学にとって地域とは？」という問いに対する単一・共通の答えや定義は存在しない（伊藤・小松、2006年、3～26頁、久木元、2011年、6頁）。したがって、「大学の地域貢献はどうあるべきか？」という問いについても依然として単一・共通の見解は存在しないといえる。それゆえ、各大学は自らにとっての地域の位置づけを見定め、それに合わせた地域貢献のあり方を模索していく必要がある。さらに、実効性のある地域貢献を行うためには、他大学がどのような地域貢献の取り組みを行っているのかを知り、自らの取り組みの相対的位置づけと方向性について認識しておくことも重要であろう。

本研究の目的は、教員養成系大学・学部における様々な地域貢献の取り組みについて、特に私立大学に着目して、その現状と課題を明らかにすることである。昨今、各大学では「地域」との間で「連携」や「貢献」をめざす取り組みが進められており、教員養成系大学・学部においても、例えば国立の教育大学と教育委員会とが「連携」して学生や子どもが参加する形で何らかの活動を行うようなケースは珍しくない。

しかし、教員養成を担う私立大学も相当数存在し、その自主性において実質的な連携協定や貢献活動の取り組みがそれぞれに模索されている。今後の18歳人口の減少とともに大学間競争の激化も予想されるが、こうした「地域」との協力関係をわれわれはどのように捉え、活用してゆけばよいのだろうか。

また、本研究所には「地域の教育行政機関や学校・園の課題に応える共同研究や教員対象の研修会等を行う」ことを目的とした「地域貢献部会」が設けられている。所員としてその使命を果たすためにも、「いかなる対象に対して、どのような内容・方法による地域貢献が可能か？」を考え、そのために必要な方策を提案すべく、まずは各地の先進的な事例や特徴のある取り組みに学び、比較検討したいと考える。

2 研究の方法

本研究では、資料収集および実地訪問調査によるインタビューを通じて、各地の事例に関する比較分析を行い、並行してこれまでの先行研究の検討も行いつつ、理論的な整理を行う。初年度である2013（平成25）年度は、首都圏の大学・学部における状況の把握に努めたが、今後はさらなる実地訪問調査を行い、各地の事例分析を通じて本研究としての大学による地域貢献の類型化を図り、各事例を位置づけたい。

3 成果

本研究の初年度となる2013（平成25）年度は、私立大学における地域貢献の事例研究の手始めとして、日本を代表する大規模総合大学である早稲田大学と、独自の建学理念を背景に教育学部の運営で高い実績を残している玉川大学を対象に調査を行った。実地訪問調査は両校とも2013（平成25）年9月20日に実施し、早稲田大学社会連携推進室および玉川大学教育学部において教職員にインタビュー調査を行い、その状況を把握することができた。以下に、概要を示す。

①早稲田大学社会連携推進室

早稲田大学社会連携推進室では、「社会連携」の語を掲げて、「教育」をキーワードに協働する様々なプロジェクト型連携事業のコーディネートを組織的に行っている。同室が対象とするのは大学の資源（知的財産、人的資産、文化的・歴史的資産）および社会の資源（行政、組織、地域、教育機関、世界）であり、とりわけ文系がもつ資源を社会と結びつけて、さらには学生が成長することもねらいとしている。連携事業の一つには、奈良県との包括連携協定によって始められた「奈良プロジェクト（ならわせだ）」もあり、「門前町における景観まちづくりの推進」や「吉野材（スギ・ヒノキ）を活かした木質空間デザイン」の提案、「南和地域への総合型地域スポーツクラブの設立に向けた人材育成」、「歴史と大和野菜等の農産物による地域資源の顕在化に関する提案」等、10数事業が進められてきた。いずれも大学のもつ資源ならびに都市部から離れた奈良という土地のもつ資源が魅力となり、県担当者・大学教員・学生・地域住民が交流を深めながらフィールドワークを交えた調査研究活動が行われたものである。

以上のような同室の取り組みから窺える特徴は、「地域」の対象を限定せずに広く捉えてそこにある資源に着目していること、連携先からのアプローチによって事業がスタートすること、組織同士の連携であるにせよ結局は「人」同士の関係を重視していること、そして、実施・葛藤のプロセスも含めて社会が学生を育ててくれると考えて連携両者がwin-winとなる関係づくりをめざしていること、等である。

②玉川大学教育学部

学校法人玉川学園は学園創立者である小原國芳氏の「全人教育」の理想に基づく総合学園であり、「教育の玉川」として知られている。広いキャンパス内には幼稚園児から大学生までが行き交い、また、校地の拡大においてキャンパス近隣地域との関わりを重視して発展してきた経緯があり、最寄り駅周辺に学園都市が形成されている。構内にある「玉川大学教育博物館」（1987年開設）は一般にも公開して地域貢献がなされており、貴重な収蔵資料は学園の教育資源となっている。玉川大学における「社会との連携」や「社会への還元」に関しては様々に取り組まれており、特に「ミツバチ科学研究センター」の活動や、農学部と産学連携事業である「LED農園産のリーフレタス」等がメディアにも取り上げられて脚光を浴びたという。教育学部に関しても、東京都の町田市や稲城市、神奈川県横浜市等との連携協定のもとで、「教育連携」として教育実習や学生ボランティアやインターンシップ生の派遣、研修会への講師派遣等といった一通りの協力関係が構築されている。同大学には教育学部とは別に通信教育課程もあり、教育学部でも教員養成分野において実績をあげてきているが、その「質」を確保するために学部とは別に「教師教育リサーチセンター」を設けている。ここでは、教育実習関連の指導を担当するスタッフ（経験豊富な退職教員等）を多数配置し、他方では、現職教員に対する研修に大学の専任教員を派遣したり教員養成に関する研究活動を行ったりしている。

以上のような同大学の取り組みから窺える特徴は、現時点で「社会との連携・協力についての窓口は一本化されていない」⁽¹⁾ものの、大学（学園）の存立基盤となる近隣「地域」を重視してその姿勢を学外にアピー

ルしていること、産官学の諸機関と連携をとり大学の教育・研究内容の発展を図っていること、教育学部としての教員養成の質の確保に向けた附置機関（「教師教育リサーチセンター」）を設置してそのための人的資源を有効に配置していること、等である。

③実地訪問調査のまとめ

以上の両事例から浮かび上がることをいくつか提示しておきたい。

まず、「連携」や「貢献」の対象となりうる「地域」の定義には重層的なものがあり、その目的や内容によって様々に適用されているのではないかという点である。早稲田大学社会連携推進室のように広い意味での「社会」からの要請に応える戦略もあれば、玉川大学のように大学（学園）や学部としてのビジョンに適う方策をとっているところも見られる。

また、先の点とも関連するが、「連携」や「貢献」には大学と「地域」のいずれかが主導となって行われ、時間をかけて協力関係を維持・更新しながら両者にとっての効果が追求されるのではないかという点である。「地域」側の課題に応えるためには大学のもつ資源に相応の魅力が必要であるし、また大学側から「地域」にアプローチするためには「連携」や「貢献」が可能な内容やその目的を明らかにすることが求められるであろう。その過程で連携協定を締結し、窓口を明確にするようなことも必要に応じて検討されることである。

さらに、このような「連携」や「貢献」はそれのみで存在可能な事柄ではなく、大学での教育・研究活動と関連してあるいは一体的に行われ、最終的には「人づくり」を通じて還元されるのではないかという点である。したがって、単発の活動で目的が達成できるというよりも、その取り組みを通じた学生の成長や大学・学部の使命（教育・研究の「質」の確保等）が意識されている。そうして多数の当事者が関与するプロセスを通じて、中長期的な視野でかつ柔軟で迅速な動きも取り入れながら取り組まれていることが、両事例の共通点だといえるだろう。そのためには、すでに存在する資源のどの部分に着目して、どのような課題に対して何をめざすのか。大学が保有して有効に活用できる資源や課題を整理し、ニーズを切り分けて発掘することが鍵となるのではないだろうか。

4 今後に向けて

ここまで、本年度の研究の成果と現時点で得られた知見について述べてきた。本研究はまだスタートしたばかりであり、実地訪問調査は2校にとどまっている。しかしそのなかからもすでに、①各大学における「地域」の定義の重層性、②大学と地域の相互関係の多様性とそのあり方に影響を与える諸要素の存在（大学の保有する資源、実施可能な「連携」「貢献」の内容、「連携」「貢献」に携わる人間同士の関係等）、③「連携」「貢献」と教育・研究活動とを関連させ一体化させることの必要性等、大学における地域貢献のあり方を探る上でいくつかの重要な示唆が得られた。今後は引き続き実地訪問調査を重ね、上記の示唆点についてより多くの事例から検証するとともに、新たな示唆を得ることをめざしたい。そのために、今回行えなかった関西地区の大学に対する調査や地域の側を対象とした調査等も行っていく予定である。

さらに、大学における地域貢献のあり方についてより俯瞰的な視点から検討するためには、実地訪問調査の分析・検討結果の整理および理論的研究を通じた、地域貢献のあり方の類型化が必要と考えられる。その際には、例えば伊藤・小松（2006年、26～30頁）による「大学シンボル型」「自立型」「部分的協力型」「全面協力型」という大学と地域の関係の4類型や、久木元（2011年、6頁）による「地域資源を活用している事例」「学生が地域活性化に貢献している事例」「大学の研究・教育活動が直接的な取り組みとなる事例」等、

地域貢献活動の9類型等が参考になるだろう。

以上、さらなる実地訪問調査の実施、そして大学における地域貢献のあり方の類型化という2点を今後の課題として研究を推し進めていきたい。

(1) 玉川大学「2010 自己点検・評価報告書」2011 年 3 月,「基準 8 社会連携・社会貢献」の項, 8-9 頁

<参考文献>

(書籍)

伊藤真知子・小松隆二編著『大学地域論—大学まちづくりの理論と実践—』論創社, 2006 年

伊藤真知子・大歳恒彦・小松隆二編著『大学地域論のフロンティア—大学まちづくりの展開—』論創社, 2007 年

大宮登・増田正編著, 高崎経済大学附属地域政策研究センター編『大学と連携した地域再生戦略—地域が大学を育て, 大学が地域を育てる—』ぎょうせい, 2007 年

久木元秀平『ソーシャル・キャピタルと大学の地域貢献』大阪公立大学共同出版会, 2011 年

友成真一『「現場」でつながる! 地域と大学』東洋経済新報社, 2004 年

濱田康行『地域再生と大学 (再版)』中央公論新社, 2009 年

(ウェブサイト)

畿央大学現代教育研究所, <http://www.kio.ac.jp/rime/>

玉川大学, <http://www.tamagawa.jp/>

玉川大学教育学部, <http://www.tamagawa.ac.jp/education/>

文部科学省, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (「我が国の高等教育の将来像 (中教審答申)」)

早稲田大学, <http://www.waseda.jp/top/index-j.html>

早稲田大学社会連携推進室, <http://waseda-sr.jp/>

(その他)

玉川大学「[様式 2] 財団法人大学基準協 2011 (平成 23) 年度「大学評価」申請用大学基礎データ【D1】」

早稲田大学社会連携推進室および玉川大学が作成したパンフレット等

<謝辞>

ご多忙のなか実地訪問調査にご協力いただきました早稲田大学社会連携推進室・連携コーディネータの伊藤岳氏および児玉千加代氏, 玉川大学教育学部の坂野慎二教授には, 心より御礼を申し上げます。

Ⅱ 第1回 「『学びを結ぶ』ワークショップ」報告

1 ワークショップの概要

(1) ワークショップ案内文

この度、畿央大学現代教育研究所では、教育現場の先生方に活用していただくという設立趣旨に基づき、ワークショップを実施いたします。参加される先生方には、「学びを結ぶ」をテーマに実践や討議に取り組んでいただくことで、教育現場に共通する課題の解決の一助として生かしていただければ幸いです。また、合わせてワークショップ終了後には、日頃の教育に関する思いや悩み等を共有していただく交流会を計画しております。夏季の研修として多くの方々にご参加いただけることを期待しております。今後とも、本学並びに現代教育研究所の活動へのご理解・ご支援のほど、何卒よろしくお願い申し上げます。

(2) 実施日時

平成25年8月8日（木） 13時00分～17時25分（交流会 17時30分～19時30分）

(3) 実施内容

ワークショップ1：「つくる」活動で学びを結ぶ（小学校教員対象）

理科と図工科における基礎的な知識・技能の修得とその活用

ワークショップ2：「ICT」で学びを結ぶ（全校園教員対象）

各教科等におけるICTの活用

ワークショップ3：「想い」を語り、つながりを結ぶ（全校園教員対象）

特別支援教育の充実

※ 上記3つのワークショップより、2つにご参加いただきます。

(4) 後援

奈良県教育委員会，宇陀市教育委員会，香芝市教育委員会，大和高田市教育委員会，安堵町教育委員会，
奈良市教育委員会，斑鳩町教育委員会，上牧町教育委員会，広陵町教育委員会，田原本町教育委員会

2 ワークショップ報告

8月8日（木）に畿央大学現代教育研究所主催の第一回ワークショップを行いました。猛暑の中を奈良県内の小学校を中心に、若い先生からベテランの先生に至る約60名の先生方にご参加がありました。

ワークショップのテーマは、「学びを結ぶ」。3つの教室で別々の内容のワークショップが同時に進行され、ご参加頂いた先生方には、そのうちから2つのワークショップで活動していただきました。

ワークショップ1は、小学校教員対象に『『つくる活動』で学びを結ぶ』というテーマの下、西尾正寛・奥田俊詞の両研究所員により、図工科と理科における基礎的な知識・技能の習得とその活用法が紹介されました。具体的には、5学年の電流の働きの学習の発展の例が示された後、3学年の風の力や空気の力で走る車をつくる工作の活動を通して体験していただきました。少し内容を詰め込み過ぎたせいか、ワークショップのゴールである「早く家に持って帰りたくなる」車の完成に至ることができなかった参加者が多かったことが今後の課題点となりそうです。



ワークショップ2は、『『ICT』で学びを結ぶ』というテーマで、西端律子研究所員より、教室における電子黒板やタブレットPCなどの使用方法が紹介されました。その後、さらに3つのミニワークショップに分かれ、参加者は順番に各ミニワークショップを回りました。1つ目のワークショップでは、電子黒板の使用方法を紹介し、参加の先生方に実際に板書したり、絵を描いたりして書き味を確認していただきました。2つ目では、デジタルコンテンツを使用しながら、小学校における外国語活動で児童が楽しむことができるソフトウェアが紹介されました。3つ目では、本学の深田将揮研究所員が、音読により英語のリスニング力を向上する効果的な学習方法を紹介しました。最後はワークショップで紹介された教育現場におけるICT導入の感想や意見をグループワークでまとめ、タブレットPCを利用して発表しました。



ワークショップ3は、『『想い』を語り、つながりを結ぶ』をテーマとし、大阪大学大学院医学系研究科保健学専攻教授の永井利三郎先生（小児神経科医）、池田市立石橋小学校前校長の大谷和夫先生（特別支援教育士SV）をお招きし、特別支援教育について先端研究による情報や知識を提供していただいた後、古川恵美研究所員を交えて、参加者とともに特別な支援を必要とする児童・生徒にかかわる教職員の想いや願いを話し合う場を持ちました。輪になって進められた話し合いの場では、専門の先生方だからこそ相談できること、自分たちの地域とは違った特別支援教育の状況などについて、話題が膨らみました。



第1回のワークショップは、教育者として現場における様々な問題や課題について意見交換する貴重な機会となりました。ご協力いただいたアンケートでも、多くの皆様に「参考になった」との回答を頂きました。今後は、ワークショップの感想、研究所への要望等の頂いた声を参考に、より現場の先生方に活用して頂ける活動を目指していきたいと考えています。よろしくお願いいたします。

畿央大学現代教育研究所主催



「学びを結ぶ」 ワークショップ

2013 年
8月8日(木)
13時～17時20分

畿央大学 E 棟入口にて
受付 12 時 30 分 開始

17 時 30 分より交流会

畿央大学は、教育現場の先生方と共に教育の改善と発展を追求することを趣旨とし、2012 年 4 月に現代教育研究所を開設しました。

変化の激しい社会とされる今日、教育現場の先生方は、学力向上を始め多くの課題解決に取り組まれておられます。こうした現状の助力になることを目指し、現代教育研究所は今回のワークショップを実施いたします。

テーマは「学びを結ぶ」です。取り上げる課題は「基礎的な知識・技能の修得とその活用」「各教科等における ICT の活用」「特別支援教育の充実」です。

参加される先生方には、それぞれのワークショップ担当の研究所員と共に教育現場に共通する課題の解決のために「学びを結ぶ」実践や討議に取り組んで頂きます。そして持ち帰られた成果が教育現場の同僚の先生方、ご担当の子ども達、さらには保護者の皆様の学びとして結ばれることを期待しております。

対 象
教育関係者

ワークショップの内容

- **Workshop 1: 「つくる」活動で学びを結ぶ** (小学校教員対象)
「理科と図工科における基礎的な知識・技能の修得とその活用」
- **Workshop 2: 「ICT」で学びを結ぶ** (全校園教員対象)
「各教科等における ICT の活用」
- **Workshop 3: 「想い」を語り、つながりを結ぶ** (全校園教員対象)
「特別支援教育の充実」

ワークショップの詳しい内容は、裏面をご覧ください。
お申し込みの際に参加ご希望のワークショップをお選び頂きます。

参加無料
定員 120 名
(先着順)

後援：奈良県教育委員会、宇陀市教育委員会、香芝市教育委員会、奈良市教育委員会（申請中）、大和高田市教育委員会、安堵町教育委員会、斑鳩町教育委員会、上牧町教育委員会、広陵町教育委員会、田原本町教育委員会

参加申し込み方法

チラシ裏面「お申し込み票」に必要事項をご記入の上、FAX で送信して頂くか、メールにて①お名前（ふりがな）②参加希望のワークショップ（第1希望・第2希望）③勤務先④ご住所⑤ご連絡先⑥メールアドレス⑦交流会参加の有無を明記の上、お申し込み下さい。

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2
畿央大学総務部 畿央大学現代教育研究所ワークショップ係宛て
FAX:0745-54-1600 E-mail: rime@kio.ac.jp
お問い合わせ 畿央大学現代教育研究所（受付担当：総務部）TEL:0745-54-1602
※個人情報については、当ワークショップの受付整理以外には使用いたしません。



畿央大学現代教育研究所 主催 「学びを結ぶ」ワークショップ

●ワークショップの内容

- ・ワークショップ1 「つくる」活動で学びを結ぶ（小学校教員対象） 担当：奥田 俊詞（教育学部准教授）・西尾 正寛（同教授）
理科第3学年「A 物質・エネルギー」領域における「風やゴムの働き」、同第5学年「電流の働き」の学習と、図画工作科における意図や用途がある程度明確な領域である工作の学習を児童の「ものをつくる」活動を通した学びで結ぶ実践例を紹介します。教材研究を通してそれぞれの教科で習得する基礎的な知識・技能とその活用の学習のあり方を考えましょう。
- ・ワークショップ2 「ICT」で学びを結ぶ（全校園種対象） 担当：西端 律子（教育学部教授）
学校現場で導入と活用が進みつつある、コンピュータ、プロジェクタ、電子黒板、タブレット PC 等の教育情報機器について、各教科等における活用例を紹介します。各教科等の目標を実現するために、機器がもたらす情報通信技術をどのように活用することが適切な成果を期待できるのか、教材研究を通して学校現場で使える実践の具体化を試みましょう。
- ・ワークショップ3 「想い」を語り、つながりを結ぶ（全校園種対象） 担当：古川 恵美（教育学部准教授）
発達障害の保護者支援を専門とする研究所員に加え、通常の学級に在籍する発達障害の子どもにかかわってきた小学校教員・小児科医を外部から招き、参加者の皆様と一緒に、特別な支援が必要な児童・生徒にかかわる教員の想いや願いを話し合う場をもちます。児童・生徒、保護者、教員のつながりをどうつくっていくかを共に考えましょう。

進 行

2013年8月8日（木） 場所：畿央大学

2019年6月6日（木）東京大学・駒場キャンパス

時 程	概要と場所		
12:30～13:00	受付	(E 棟入口 E103 講義室前)	
13:00～13:20	全体会	(E 棟 1 階 E101 講義室)	
移 動			
13:30～15:20	ワークショップ（1 限目）※ 1 限目・2 限目とも同じ内容です。 お申し込み時に第 1 希望・第 2 希望をお聞かせ頂き、当日受付時に、各時限にご参加頂くワークショップをお知らせします。		
	ワークショップ 1 「つくる」活動で学びを結ぶ (L 棟 3 階美術実習室)	ワークショップ 2 「ICT」で学びを結ぶ (E 棟 2 階第 3 会議室)	ワークショップ 3 「想い」を語り、つながりを結ぶ (E 棟 1 階 E101 講義室)
移 動			
15:30～17:20	ワークショップ（2 限目）		
	ワークショップ 1 「つくる」活動で学びを結ぶ (L 棟 3 階美術実習室)	ワークショップ 2 「ICT」で学びを結ぶ (E 棟 2 階第 3 会議室)	ワークショップ 3 「想い」を語り、つながりを結ぶ (E 棟 1 階 E101 講義室)
移 動			
17:30～19:30	交流会	(R 棟 1 階食堂)	

畿央大学 F A X : 0745-54-1600

お 申 し 込 み 票

下記に必要事項をご記入の上、F A X でお送り下さい。

ふりがな		② 参加希望 ワークショップ ※いずれか一つずつ お選び下さい。	第1希望	第2希望
① お名前			ワークショップ	ワークショップ
③ 勤務先			1・2・3	1・2・3
④ ご住所		⑤ ご連絡先	— —	
⑥ メールアドレス		⑦ 交流会	参加する ・ 参加しない	

※受付整理のため、お申し込み票お一人1枚ずつでお願い致します。複数名お申し込みの場合は本状をコピーしてお使い下さい。
※メールでお申し込みの場合は、上記①～⑦の内容を明記の上、畿央大学現代教育研究所（rime@kio.ac.jp）宛てにご送信下さい。
※②でいただいた第2希望のワークショップについては、ご希望に沿えない場合がございます。予めご了承下さい。

Ⅲ プロジェクト研究 2013 年度 中間報告会 報告

本報告会の趣旨は、今年度より始動したプロジェクトの進捗状況を確認し、来年度に向けた研究課題を展望するというもの。学部長挨拶、西尾所長の開会挨拶、指導助言者の奈良女子大学杉峰名誉教授、大阪芸術大学芝村客員教授の紹介の後、各プロジェクトの報告が行われた。

計画1では、「生きる力」「確かな学力」の育成を目的とした図画工作科の学習指導のあり方が検討された。報告では、西尾代表より、図工科の授業研究の枠組みが示された後、教科書題材の選択と目標設定、指導仮説に基づく学習指導案の作成から授業への反映、評価という教師の営みを捉まえた実践事例が報告された。時間の制約の中、3事例で強調されたのは、学習過程における導入段階の工夫にあった。例えば、永井氏の題材「えらんでみよう はつてみよう」では、「ざいりょうからひらめき」の教材が取り入れられた。導入段階における学習内容は「材料に親しむ」こと。それは、児童の作品イメージを膨らませるための教師の指導の意図でもあり、教材反映に向けた工夫は「幅広く発表できる材料を全員で収集し、全員で使う」というもの。



岡本氏の題材「ここにすんでいるキャラクター図鑑」では、予め教師が自校を探索し、タブレット PC にて映像を収め、導入段階の一斉学習へと反映。こうした教師の見立てが、学習者間や学習者と教師間のイメージの共有と学習コミュニケーションの促進に寄与すると仮定。山添氏の題材「表現にこめた思い」では、ゲルニカ作品を教材とし、対話を媒介に物語が膨らんでいく様子を紹介。教師の問いに対する児童の応答の質量は、とても興味深い。相互作用を前提とする研究では、法則定位よりも個性記述アプローチが相応しい場合が多い。蓄積されたこの種の質的データは、指導仮説の妥当性を検証する貴重な分析資料である。

計画2では、「教科『情報』の実践の共有と蓄積」及び「教育の情報化と情報教育に関する各学校段階での接続」を目的とした報告がなされた。はじめに、西端代表より、「教育の情報化」「情報教育」の概念規定がなされた。各学校段階の接続において、双方は切り離すことができない課題であり、それは、我が国の教

科「情報」の実態に浮き彫りとなっている点が示唆された。続いて、村上氏が双方の目的に対応するべく、「情報チューズデイ」の取り組みを紹介した。この意見交換会は、奈良県内の教諭らを対象とし、昨年度の2月に開始して以降、月1度のペースで催されている。



プロジェクトの将来展望としては、この種の活動を通じて蓄積された実践例を教材集としてデータベース化することである。ところで、人間の有史以来ある現象を扱う研究は、劇的な進歩をみることは困難とされる。しかし、「情報」はこの点が大きく異なる。教育技術は、経験や研究に基づく創意工夫だけでなく、用具・道具の開発によっても進歩する。媒体の進歩は、先述した図工科や後述する英語科の教育実践にもみられるように、学習指導法の革新を担う重要な役割を果たし得る。他方、日進月歩のメディア自体の革新を背景に、研究代表が述べた「教育の情報化」の前提とも言えよう所謂「一定の授業力」という点の問題提起もまた示唆的であった。

計画3では、中学生を対象に CEAS/Sakai の E-ラーニングシステムを導入した円環型学習モデルを採用し、その効果検証を目的としている。背景には、従来の教室型学習における相互交流学习に種々の制約があるという深田代表らの認識がある。



自らの思考を英語で発信できる学習者の育成を目標とする英語授業の実践研究である。実践フィールドは、古川元庸氏が勤務する中学校であり、ランディー氏らも加わりサポートしている。研究計画は5フェーズで構成され、現在は第2フェーズ「授業デザインの構築」に取り組まれている。「受信型」から「発信型」という教育的意図に対応する教材の紹介では、英借文に関する言及が含まれた。ここで発表者が課題とした英借文の規制もしくは

は、学習者側の利用方略の統制は、先々の効果検証を左右する。なぜなら、学習者が利用する学習方略全般に寄与しうるからである。学習者内における情報処理の深浅は、学習効果を規定する。なお、認知科学の今や古き視点を援用するなら、英語表現という行為（出力・発信）の質量レベルは、感覚刺激を入力してからの情報処理に因る。「学習」は定義上、入出力に係る情報処理過程とその変容にみる。従来の教室型授業は表現の機会の制約から、発信用のプログラムを描く処理段階へと至る必然性を学習者にもたらしにくい。このことが学習を阻害していた可能性が考えられる。このプロジェクトを成立させているエビデンスである。発信を意図した授業デザインがどのような変容を学習者にもたらし、成果水準を左右するのかという点の検証にも期待したい。学習指導は基本的に、学習主体と教師との関数関係で決まる。この点をいかに捉まえるかが鍵となろう。

計画4は、教員養成系大学・学部地域の貢献の現状と課題を検討し、研究所地域貢献部会による地域貢献の取り組みの可能性を探ることを目的としている。研究メンバーは、専門分野の異なる宮村代表、石川氏、古川氏の3名。



ここでは、2013年度に実施した首都圏の2大学に関する訪問調査の結果を報告。協力機関は、早稲田大学社会連携推進室及び玉川大学教育学部である。構造化面接他で得られた情報を整理し、作業仮說的に、地域連携・貢献の類型化が試みられた。議論の焦点は、「連携」と「貢献」を巡るもの。仮説が提示されたことの意義は大きい。地域「連携」もしくは「貢献」は、立ち位置や状況により、各々が目的（原因）にもなり、結果にもなる。地域貢献・連携において、人と人との関係づくりに視点を求めた点もまた示唆的であった。貢献や連携を“形にしてい”ための欲求や情動は、主客に関係なく、恩恵を受けるべき対象をイメージする人と人との理想の起点があるということ。無論、主体と客体、個人と組織は互恵的な関係にあり、ここにインセンティブの課題が生じてくるのがケースから伺えた。

指導助言では、杉峰・芝村両先生が各プロジェクトの講評と助言を行った。杉峰先生は、所謂科学の分析的単純性の問題や本学のキャッチフレーズを引き合いにしながら、教科と学問における構造上の類似性や“チカラに変えるやさしさ”とは何かという点に言及。さらに、芝村先生は、ご自身の学校現場や教科分科会での経験と印象を交えながら、教科や学問の独自性と敷衍性という今日的課題に言及した。

最後に学科長挨拶。「相対」することの重要性にふれた上、今後の協力と労いの言葉を以て閉会となった。

(辰巳智則)

畿央大学現代教育研究所
平成 25 年度 成果報告書

発行日 平成 26 年 3 月 31 日

編集・発行 畿央大学現代教育研究所

〒 635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2

TEL 0745-54-1601 FAX 0745-54-1600

<http://www.kio.ac.jp/rime/>

e-mail : soumu@kio.ac.jp

株式会社アイブリコム

〒 636-0246 奈良県磯城郡田原本町千代 360-1

TEL0744-34-3030 (代) FAX0744-34-3040

おしえ × まなび

畿央大学 現代教育研究所

平成 25 年度 成果報告書

Contact

畿央大学現代教育研究所 (<http://www.kio.ac.jp/rime/>)

〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4 -2-2

TEL : 0745-54-1601/FAX : 0745-54-1600

MAIL : soumu@kio.ac.jp