

畿央大学現代教育研究所 平成 27 年度 成果報告書

「教師としての資質能力を育てる」

Vol.4

CONTENTS

- I プロジェクト研究報告
- II 「学びを結ぶ」ワークショップⅢ 報告
- III プロジェクト研究 2015 年度成果報告会報告

KiO University

刊行にあたって

畿央大学の研究リソースを地域社会の教育に役立てることを目的に 2012 年に設立しました畿央大学現代教育研究所は、4 年目の活動を終わりました。

4 つのプロジェクト研究が最終年度を終え、今年度新たに 2 本のプロジェクト研究を立ち上げました。現職教員の方々にも客員研究員として研究に参画いただき連携・協力を図っています。

毎年 8 月に現職の先生方を対象に実施しています『『学びを結ぶ』ワークショップ』は 3 回目となり、多くの先生方にご参加いただけるようになってきました。

本報告書では、2015 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させていただきます。学校・園の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 28 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 27 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

i	プロジェクト研究 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
ii	プロジェクト研究 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」	26
iii	プロジェクト研究 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」	31
iv	プロジェクト研究 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」	38
v	プロジェクト研究 5 「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」	53
vi	プロジェクト研究 6 「小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成」	84
II	「学びを結ぶ」ワークショップⅢ 報告	89
III	プロジェクト研究 2015 年度成果報告会報告	95

I プロジェクト研究報告

i 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）

客員研究員 岡本 卓也（御所市立掖上小学校）

1 本研究のねらい

どの教科においても、適切な学習指導を行なうため、学習指導要領に示されている教科の目標と内容に準拠して編集された教科書の内容を解釈し、活用することが有効な手段となるが、図画工作科では十分に活用されているとはいえない状況がある。

そこには次のような要因が考えられる。

- 造形美術に専門的な学習経験をもたない教師が、材料や用具の指導や学習の準備に戸惑いを感じる。
- 系統性が比較的緩やかなため、教師が困難を感じる教材を避けることに抵抗感が低い。
- 作品に表れにくい資質や能力とその評価方法に関する理解が十分ではない。

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⁽¹⁾の思想を引き継ぐ民間の絵画教育運動が牽引してきた経緯があり、その伝達の過程で法則化し、実践し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。昭和52年改訂の学習指導要領から位置付いた「造形遊び」や平成元年改訂の学習指導要領から充実が示された「鑑賞」等の比較的新しい学習内容においては一部の学校を除いて充実が進んでいるとはいえない状況である。授業改善に積極的な学校であっても、上記のような理由から図画工作科の学習指導の改善のための工夫改善に手が回っていない現実もある。また、教科書に掲載されている作品例が見本でないことは理解できても、指導の中で児童が自らつくりたいものや表したいことを考えるには、活動の情景写真や作品例の活用方法がわかりにくいと感じる教師が多いことも確かである。

一方、平成24年に国立教育政策研究所が行った『小学校学習指導要領実施状況調査』において「図画工作科の学習が普段の生活や社会に出て役に立つ」「図画工作科の授業がどの程度できますか」の質問旨調査の結果が、平成16年の『特定の課題に関する調査』における同様の質問旨の結果からそれぞれ10ポイント以上高くなっている⁽²⁾。分析にあたった教科調査官の岡田は講演の中で、現場教員の指導の工夫改善とともに、数年来、増加している若手教員が、過去の教材にとらわれず教科書教材を積極的に活用するようになっていくことが要因と述べている⁽³⁾。また、前教科調査官の奥村は、21世紀型の学力を育成する可能性として、美術を積極的に取り入れた教育課程において全ての成績が底上げされた国外の実践例を紹介している⁽⁴⁾。学校現場の教育課程においても、学習内容においても、バランスよく実施されることが、児童の学力育成につながると解釈でき、教師が漠然とつ図画工作科の教科書教材活用への抵抗を減らす必要があることがわかる。

本研究は、教科書教材のねらいや内容を児童の学習成果に十分に反映させるため、教材の内容や指導方法

を児童や学校の状況に対応させる方策を具体化することで図画工作科が担う確かな学力の育成を推進することをねらいとするものである。

2 図画工作科が育てる資質や能力

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」⁽⁵⁾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⁽⁶⁾。以上の3つが、図画工作科が育てる資質や能力である。

3 これまでの成果と今年度の課題

(1) これまでに明らかになった教科書教材活用の手立て

過去2年間、現職教員で実践に取り組む客員研究員とともに教科書教材に取り組みながら明らかにすることを試みてきた教科書教材活用するために必要な手立てを以下に挙げる。

① 目標を実現する多様な姿の想定

教科書教材の学習の目標は、題材名の上部に短い文章で示されてきた。児童が読めるように簡易な文章で示されているが、そこから期待する資質や能力を働かせる姿の想定は難しい。そこで、教科書教材の内容を参考にしつつ、「評価規準の作成及び評価方法の工夫改善のための参考資料」⁽⁷⁾に示されている「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、児童が目標を実現する姿をできるだけ多様に想定しておくことが、学習指導を具体化する上で重要となる。

② 題材名の変更

題材名は、児童が出合う学習の目標と内容を最も端的に示す情報である。しかし中には、児童の造形への関心・意欲・態度に直接働き掛けることが難しいものもある。そうしたものについては、学校や学級児童の実態に応じ、著作権や人権等に加え、実施教材の目標や内容が変わらないように配慮した上で、より適切な題材名に変更することは有効な手立てとなる。

③ 材料や用具の選択と精選

図画工作科の学習指導では、多くの材料用具を用意する場合と、逆に材料用具の種類や数を絞る場合の両方がある。発想や構想の能力を働かせる指導をするうえで、どの教材の場合にどちらが適切かは、教材ごとに目標と内容に応じて判断する必要がある。

④ 発想や構想の能力を働かせるための視覚資料と言語活動の活用

児童が表したいことを考える過程では、初めから確信をもって考える子、思い付きながら不安を感じ

る子、なかなか思い付きにくい子がそれぞれいる。どのような材料や表現方法を使うのかを視覚資料として提示することは、発想や構想の能力を働かせるための有効な手段となる。

また教師が、児童にそれぞれが思い付いていることや考えている形や色、イメージを言葉にして話そう勧め、それぞれの発想を認め、どの子もが自分や友人の言葉や話を手掛かりにしながら「何を表したいのか」「どう表そうと考えるのか」を具体化できるよう、児童の対話を組織することが有効な方策となる。その際、初めからまとまりのある発言を求めるのではなく、言葉単位で発言する事を認め、対話を通して次第に発想が具体化することを重視する。ワークシートに書いて考えをまとめてから発言することも有効ではあるが、友人と対話をしていく過程で曖昧な発想を具体化し、その成果をワークシートにメモしておくことも同様に有効な方策である。これは鑑賞の学習でも同様である。

⑤ 児童にとって必要な時期と適切な方法で行なう鑑賞と交流

表現の活動の過程で相互に鑑賞し、その成果を交流することにより、その後の活動で発想や構想の能力を一層働かせることが期待できる。しかし、一人一人の感覚や活動の進め方により造形活動の過程は、多様になるので、ある児童に鑑賞が必要な時期が他の児童にとっては不適切であることもある。自分の活動が他者にどう見られるのか不安に感じる高学年の児童にとっては、早い時期に互いに交流し合い、よさを認め合うことは、活動過程を活性化する有効な手立てとなる。

児童によって鑑賞する時期が違えば交流にも常時できる方法の工夫が必要である。その方法が、活動過程の作品の展示や掲示とカードや付箋を使う交流である。平面であれ、立体であれ、活動過程の作品を積極的に掲示すれば、教師が特に時間を確保しなくとも、児童が都合がよい時期を選んで鑑賞し合うことができる。そこで感じ取ったことや考えたことをカードや付箋に書き、作品に直接貼ったり、作品に添えた封筒や箱などに入れたりして、伝えるようにすることにより、児童が必要な時期に適切な共感や励まし、具体的な助言を交流することができるようになる。

(2) 今年度の課題

過去2年間に4つの実践検証に取り組むことができた。「絵に表す活動」の教材が3学年、5学年で1実践ずつ、「鑑賞する活動」の教材が4学年と6学年で1実践ずつであり、4学年の実践は「立体に表す活動」との関連があった。研究員の学校の教育課程を考慮した結果であるが「造形遊びをする活動」の実践がないのは課題である。

① 「造形遊びをする活動」の実践と検証

「造形遊びをする活動」は、想像したものをかく、使うものをつくるなどの主題や内容があらかじめ決められたものではないため、指導する教師は材料や場所とかかわる児童がどのような目的で活動するのか、その過程でどのような資質や能力を働かせるのかを幅広く想定することが必要になる。その手立てを具体化することは、学校現場における図画工作科のバランスよい指導にも有効に働くことになる。

② 発想や構想の能力を働かせるための言語活動の充実のあり方の具体化

第2年次の5学年の実践「感じたことを伝えたい」では、学習過程で言語活動の充実を積極的に図った結果、学習の初期の段階で発想の能力を働かせて活動のてがかりを掴めること、実際に表現を始めた初期の段階で手応えを捉え、構想の能力を働かせて活動の見通しを鮮明にすることの2点に言語活動を寄与させることが重要であることがわかっている。

本年度実践する造形遊びでは、児童が進んで材料や場所に働きかけることから学習活動が始まる。活動しながら発想や構想の能力を働かせる学習活動における言語活動の充実のあり方を具体化することは、学習指導を見童の学習の進め方に応じた柔軟性をもつものにすることが期待できる。

4 本年度の実践とその成果

本年度は、3学年と5年生の「造形遊びをする活動」の実践を行った。以下に実践における指導仮説とその検証を行なう。

■実践事例Ⅰ

学年 4年

題材名「クミ クミックス」⁽⁸⁾

(1) 題材について

本学級の児童は、無邪気な面が多く見られ、自分の頑張りが認められると、ますます張り切ってやるなど素直な姿も見られる。造形活動では、何かをイメージして表すことに関心をもち、多くの児童が図画工作の時間を楽しみにしている一方、表現することに対して、たくさんのエネルギーをもて余しているように感じる時もある。

今までイメージしたことを表現する「絵や立体、工作に表す活動」⁽⁹⁾の教材に多く取り組んできた。今回は、段ボール板を切ったりつないだりしながら、形を考えたり、そこから新しい形を思い付いたりする等の発想や構想の能力を働かせ、つくり、つくり変えていく「造形遊びをする活動」⁽¹⁰⁾の題材を設定した。本題材では、友人と話し合いながら活動し、協同してつくる楽しさやよさを感じることを期待している。

(2) 目標

○ 段ボール板を切ったり、つないだりする活動やできる形に関心をもち、自分の思いで楽しもうとするとともに、つくるものの大きさや形の面白さやよさなどを味わおうとする。

(造形への関心・意欲・態度)

○ 段ボール板を切ってつなぎながら、新しい形を思い付いたり、友人と話し合いながらその形から考えたりする。

(発想や構想の能力)

○ 手や体を働かせながら、段ボール板や段ボールのこぎりの特徴を活かして、組み合わせ方やつなぎ方を工夫する。

(創造的な技能)

○ 段ボール板を切ったり、つないだりする手応えやできる大きさや形とその違いなどを捉える。

(鑑賞の能力)

(3) 指導の重点

○ 材料を扱いながらの提案と児童の期待と発想を膨らませる言語活動により目標を共有する導入。

導入では、初めに材料と材料を切ったりつないだりする操作を提案する。1枚では立たない段ボール板を、十字状、あるいは、井桁状に組むことで段ボール板が立つことを紹介する。

組むことで段ボール板が立つことを教師が師範し、『次はどんな段ボール板をどこにつないでみたい

か』『友人と協力して取り組むと、どんなことができそうか』話し合う言語活動を行う。

その際、明確な見通しを伴った発言を期待するのではなく、思い付いた「できそうなこと」「してみたいこと」を話すことを促す。児童が話す言葉を大切に、共感的に受け止めるとともに、児童が言葉で表しにくそうにしている場合には『材料を扱いながら話す』『したい操作やつくるものの大きさを身体で示す』よう勧め、話しながら、材料を扱い、発想を膨らませることができるようにする。

○ 児童の発想の広がりを支える活動の展開に沿った板書

造形遊びでは児童の活動の目的は展開しながら徐々に具体化するので、導入の際に「何ができるか」「どんなことができそうか」を明確に示すことができない。そこで活動の展開に沿って具体化する一人一人の活動の目的や方法を板書に記録する。活動の過程で目的を見失ったり、技能的な面で困ったりする子には、教師と相談することや、友人の活動を見ることに加えて、板書を参考にすることも課題解決の手がかりとなるようにする。

○ 発想や構想の能力に重点を置いた授業時間中の評価と指導

先に取り上げた小学校学習指導要領実施状況調査では、発想や構想の能力を働かせる児童のほぼすべての児童が創造的な技能を働かせることができる⁽¹¹⁾との報告がある。本題材の学習活動は、1単位2時間で完結するので、全員の児童が時間内に学習の目標を実現できることが望ましい。つまり、本題材では、学級全ての児童について、表現の始まりにおける発想や構想の能力を評価し、支援を行なうことが必要になる。

そのため、本題材の目標に準じた評価規準を明確に持ち、発想や構想の能力に重点を置いて評価と支援を行う。友人と協力して活動するので、個々の発想を厳密に評価することに力点を置かず、班ごとに新しい形を思い付いたり、友人と話し合いながらその形から考えたりする活動を捉え、必要に応じて、友人同士の話し合いに入り、個々の子どもの初発の発想を受け止め、個の集団として発想を具体化できるよう相談に乗るようにする。

(4) 実践の結果と検証

本題材は段ボール箱を解体してできる段ボール板を使う。学校に廃棄物として置いていた段ボール箱を分解し、十分な量の段ボール板を用意した。材料として再利用するので、つくり、つくりかえることを何度も試みることができ、児童は思いのままに活動を連続発展させたり、途中で別のイメージに変化させたりすることができた。段ボールの色や印刷された文字やマークなどから形を思い付く活動もあり、児童にとって身近で発想や構想の能力を働かせることに適した材料であったといえる。

① 目標の実現から見た結果の概略

ある班は開始早々に十字の形に段ボール板を組んだ形をたくさんつくっていた。



図1 活動の過程で発想が変化した事例

それらをどう使うのか問うと、組み合わせてピラミッド状にするとのこと。班で話し合いながら組み方を試みる過程で、十字の上に段ボール板を置き、椅子に見立てて座ってみたり、別の形に組んでみたりしながら、やがて大きな船のイメージを見だし、具体的なイメージを表す形にするようになった。材料の段ボール板に印刷されていた大仏のイラストを切り取り、旗として立て『奈良県大仏 ship』（図1）と名付けた。

友人と話し合う過程で発想や構想の能力を働かせ、新しい形を思い付いたり、その形から考えたりした事例である。

別の班では、高いタワーにすることを考え、積みあげていた。途中で班の一人が三角で赤色の縁がある段ボールを見付け、つくっていたものに組み合わせると今までと違う感じになる楽しさに気づき、面白さを感じる別の形の段ボールを探したり、自ら段ボール板を切って形をつくったりするようになった。その後、この班のイメージはタワーからマンションに変わり「6階建てになっている」「外で食事をするスペースがある」など部分にも意味をもたせながら段ボールを組み合わせるようになった。

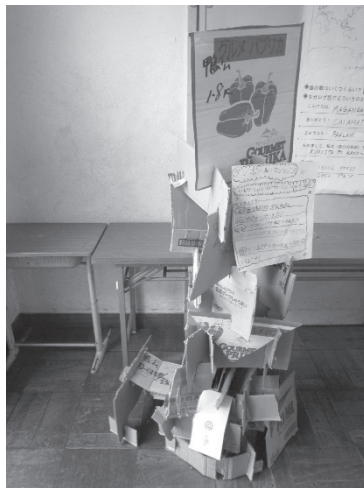


図2 イメージを伴う活動過程でイメージが変化した事例

この班の活動にも段ボール板を組みながら形を思い付いたり、友人といっしょにつくった形からいろんなことを想像したりするなどの発想や構想の能力を十分に働かせたことが窺えた。



図3 身体性を伴う発想や構想の能力を働かせた事例

図3は、具体的なイメージをもたずに高さを追究した活動の成果である。井型に組んだ段ボール板を上、上に組んでいくことで高さをつくろうとし、高さの目的を担任の背を超えるものとして活動を続けた。一つの高さを実現した後に別のものをつくり、最後はそれぞれの上部をつないでゲート状にし、潜り抜けて体でその高さや大きさを確かめていた。

造形遊びの特徴である身体性を伴う発想や構想の能力を働かせた事例である。

② 指導仮説の検証

○ 導入における材料を扱いながらの題材の提案と児童の期待と発想を膨らませる言語活動による目標の共有。

導入では、段ボール板を組むことからどんなことをできるか、考えを交換し合った。

実際に段ボール板を組みながら働いた発想や構想の能力の多くは「家みたいな」や「えんとつみたいに」や「ピラミッドみたいに」等といった具体物のイメージを伴うものであったが、交流を重ねるうちに以前に取り組んだ新聞棒をつないでつくる活動の経験から「高さをつくる」空間の意識や、「丈夫につくる」段ボール板の特徴を活かした意識等も窺えるようになった。教師が「どれぐらい高く」「どんな丈夫さ」を問いかけると「〇〇君の背丈より高く」「自分たちが座っても大丈夫なように」と自分なりの目的を具体化し、造形活動への期待感を高めることとなった。活動の過程では、一つの形になるように対話しながら個別に材料を組む協働的な姿(図4)や、高くなるにつれて重くなり支えきれなかった部分に対話しながらつくりかえている姿が見られた。



図4 対話しながら協働して活動する児童

材料を扱いながら考えたことを言語化し、交流することにより、児童は発想や構想の能力を協働して働かせ、つくりたい形を思い付いたり、その形から新たに考えたりする等の目標を共有することができたと考えられる。

○ 児童の発想の広がりを支える活動の展開に沿った板書

導入の際に、材料を扱いながら発想や構想の能力が働いていると窺える発言を板書（図5）した。その際、黒板中央に段ボールを組む操作を示し、大きさや高さをつくらうとする発想を左に、具体的な形をイメージしてつくらうとする発想を右に書くことにより、活動の広がりを視覚的に示すようにした。

活動を始める際に、段ボールを手にしながらか黑板を眺める児童の姿から、どんな活動にしようかと迷っている児童が導入時に、交流した内容を振り返り、「〇〇さんより大きく」や「〇〇みたいに」等の言葉を発想の手がかりにしていることが窺えた。

「どんなことができそうか」を板書することが児童の発想や構想の能力の広がりを支えることができたと考えている。

ただ、板書をする際に、児童の発言に教師がチョークで書くのが追いつかず、児童の声を書き逃し、板書しきれなかった発言もいくつかあった。あらかじめ想定できる内容については、別紙に書いておいて貼るなどの方法を講じるにより板書がより充実することが考えられる。

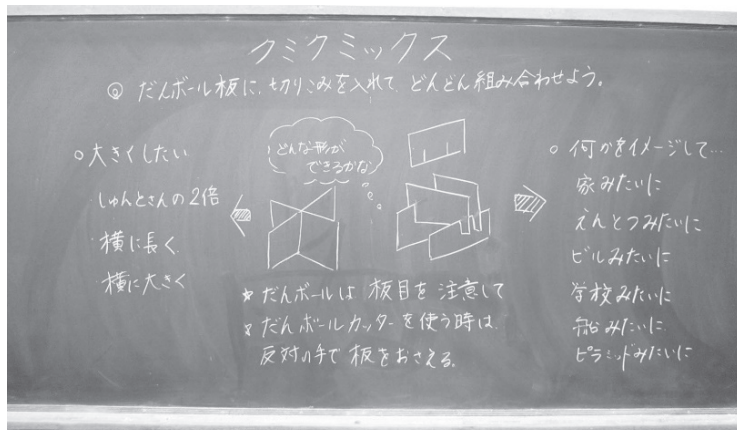


図5 導入中の板書

○ 発想や構想の能力に重点を置いた授業中の評価と指導

発想や構想の能力に重点を置くために、活動を始めた児童を傍らで見守りながらで「その十字をたく

さんつくってどうするの」「つくっている形をどう使うの」と児童の思考を具体化するような質問をし、そのよさに共感する言葉を返した。また「とりあえず、思い切り高くしたい」と発想したことを話す児童には、「土台になる部分を丈夫すると高く積めるよ」と手がかりを提供したりした。

児童の発想や構想の能力が働き始めた時期をねらって関わることで、児童は「より高く」「より丈夫に」「より具体的なイメージをもって」等の目的を具体化しながら活動を進めることができ、それがやがて、段ボール板の組み合わせ方やつなぎ方を工夫する創造的な技能を働かせることにつながったと考えられる。ただ、すべての児童が発想や構想の能力を働かせる時期をつかむことは難しかった。

活動が展開するにつれ、友人同士の話し合いが活性化し、お互いの発想を練り合う姿が多く見られるようになった。中には、個々の発想を譲り合えなくて、感情を高ぶらせてしまうこともあったが、教師が間に入り、互いの考えを聞き取り、それぞれによさや面白さがあることを伝え、互いの発想や構想を活かし合えるよう話し合いを組織することで、目標を共有できるようにした。

発想や構想の能力に重点を置いた評価と指導を行うことにより、個の集団として資質や能力を協働的に働かせる活動を支えることができたと考えられる。

(永井 麻希子 , 西尾 正寛)

■実践事例Ⅱ

学年 5年

題材名「光のマジシャン－教室が変わるよ－」

(1) 題材について

本学級の児童は何事にも興味をもち、楽しんで活動する。造形活動では、個々に技能の幅はあるが、どの活動でも意欲的に取り組んできた。イメージの大きさや重なり等を工夫して表す題材「おもしろ写真をとろう」では、児童が互いに発想を共有ながら造形的な活動を楽しんでいた。「ビー玉めいろづくり」では、活動を始める数日前から使えそうな道具や材料を集め、多くの児童は教師が示した参考例以外に様々な迷路づくりの方法を考え実現した。一方、豊かな発想力を持ちながらも、構想をまとめきれない場合には、活動の目的を見失ってしまう姿も見られる。

児童の豊かな発想の能力に加えて構想の能力を働かせ、造形活動の楽しさを十分に味わう経験ができることを期待して教科書から造形遊びの教材「光のハーモニー」⁽¹²⁾を選んだ。実施にあたって「ハーモニー」が教室の様子を変化させるイメージを伝えにくいと考え、「光のマジシャン」と題材名を変更した。

(2) 目標

○ 光をつくる用具や光を反射したり、影をつくったりする材料等を用いて、暗くした教室の様子を変化させる活動に取り組もうとするとともに、光や影から生まれる形や色、イメージなどを味わおうとする。

(造形への関心・意欲・態度)

○ LED ライトやブラックライト等の光が反射したり影になったりする形や色から造形的な活動を思い付き、教室の様子を変化させることを考える。

(発想や構想の能力)

○ 光や影の効果が現れるように、用具と材料の扱い方、材料と場所の組み合わせ方等を工夫する。

(創造的な技能)

- 光や影を教室の壁や天井などに写したり、写す角度や見る向きを変えてみたりするなど、様々な方法を試みながら光や影の形や色の組み合わせや重なりを感じ、イメージの変化などをとらえる。

(鑑賞の能力)

(3) 指導の重点

- 材料や用具を扱いながら造形的な活動を思い付く導入と児童の期待と発想を膨らませる言語活動

児童は、LED ライトやブラックライトを本題材で初めて扱う。導入で教師は、光源の光を直接見てはいけないことを約束し、LED ライトは光を鏡で反射させたり、材料の影を写したりできること、ブラックライトの光をあてた蛍光色の材料が発光することを材料や用具を扱いながら示し、他の用具や材料と組み合わせ、どのような表現ができるのかを試す時間と場を十分に保障する。数人から成るグループで思い付いたことを試行し、成果を言葉にして共有する言語活動を通して造形的な活動を発想できるようにする。

- 児童の発想の広がりを支える活動の展開に沿った板書

発想の広がりを支えるために、試行の活動と学級全体の交流を切り離さないようにする。教師は、指導しながら、児童が見付けた造形的な活動を拾い出し、板書に記録する。板書では、発想の内容を LED ライト、ブラックライトに分けて記録し、造形的な活動を見付けにくい児童や発想をより発展させたい児童の手がかりにできるように活用する。

- 発想や構想の能力に重点を置いた授業時間中の評価と指導

本題材は 2 単位時間、4 時間で完結する予定の作品が残らない学習活動であり、評価と支援は学習活動中に行う。特に初めの 2 時間では、発想や構想の能力を働かせることに重点を置いた指導をする。

その際、本題材の目標に準じた評価基準とその実現が期待できる造形的な活動を想定し、児童の発言や活動そのものを評価対象とし、何ができたかではなく、何をしようとしているか、どのようなことを考えて活動しているかを評価する。評価資料として活動の情景を動画に記録する。

友人と協力する活動になるので、班ごとに思い付いたり、新しく発想したりする造形的な活動を捉え、教師も班の相談に加わり、共に考えることで児童の個々の発想や構想の能力や創造的な技能の働きを支え、活かすようにする。

(4) 実践の結果と検証

教科書では市販のミラー塩化ビニール板を万華鏡状に組んだ用具を紹介しているが、これをつくること自体は学習のねらいではないので、必要な用具として教師が製作し準備した。他にも教科書誌面を参考に活用できそうな材料・用具を想定し、児童と一緒に準備した。

また、本校には暗幕を備えた教室が無いため、黒色のプラスチック段ボール板を用意し、暗幕の代わりに使用した。窓枠に合わせて布クラフトテープで固定することで安価で教室を暗い環境にすることができた。別の教室でも使用でき、保管しておけば繰り返し使える利点もある。

本題材では光源によって光を感じる場は違うことが考えられた。LED ライトでは、光を投射する天井や壁面が必要であり、ブラックライトでは光に反応して光る材料を構成する壁面や床、机が必要となる。また扱う材料も違うので、児童が意図して選ぶことができるようにした。

児童の動線を確保したうえで、必要に応じて会議用の長机を持ち込む、不要と考えられる机や椅子などは

一時的に教室外に撤去するなど、学習に適切な環境を整えることができるように準備した。

③ 目標の実現から見た結果の概略

導入では「光のマジシャン」という題材名を紹介し、「どのようなマジシャンになれるかな」と提案し、始めに LED ライトと身近な材料と万華鏡、後にブラックライトと蛍光の絵の具と用具を紹介した。LED ライト、ブラックライトともに初めて出会った児童が殆どだったので、6つの班を2つに分け、十分に試すことができる時間を確保した。



図6 LED ライトの光で手の影を映し出す児童



図7 LED ライトの上に万華鏡を積み上げる活動を試みる児童

活動が進むにつれ、LED とブラックライトのどちらかだけに集中するようになっていった。

その中であるグループの児童は使っていない万華鏡と LED ライトをたくさん集めてきた。床に集めた LED をまとめて置き、その上に鏡をいくつか積み上げた。積み上げるごとに天井では光の形が何重にも重なったり、映る形や色が変化したりするなど、いつもと違う教室の様子が現れた。天井を見上げながら児童は万華鏡の組み合わせ方や積み方を何通りも試み、変化する光の形や色の美しさを味わっていた。

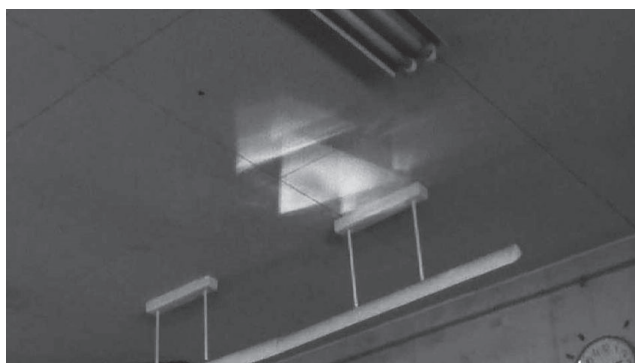


図8 積み上げた万華鏡を通して天井に映る光りの形

一方で、ブラックライトに反応する蛍光絵の具の鮮やかな光も児童の関心・意欲を強く喚起した。ペットボトルに入れた蛍光絵の具の色水が光る様子を楽しんでいた児童は、次に水を入れた水槽の中に蛍光絵の具を落とし、広がったり混じり合ったりする様子を楽しんでいた。教師が蛍光絵の具を水糊（PVA）で溶いて水より固くして動き方を変えることができると紹介すると、1色で試し、「クラゲのよう」とたくさんの児童が不思議そうに水に溶ける光の様子を眺めていた。次に、何色かの絵の具を水糊で溶き、同時に落とすことを試みた。水糊の量の違いもあり、様々な色が混じり合いながらゆっくりと沈んでいく様子を楽しんでいた。普段の教室ではできない活動である。



図9 ブラックライトで照らしながら光る色水をつくる児童



図10 水糊を溶いた水に蛍光絵の具を落とす試み

水を入れた水槽を下からLEDライトで照らしていた児童はやがて、逆さに吊るした傘を使うようになり、蛍光絵の具の色水と真水の両方を試していた。蛍光絵の具の色水は水そのものが発光するので、一時的に美しさを感じるが継続的な発展はなかった。



図 11 水糊を溶いた水を張った水槽に蛍光絵の具を浮かべてみる試み

一方、真水ではLEDの光が天井に映し出せ、傘を揺らして水を動かすことで、光が揺れ動いている様子が天井に映る美しさをとらえていた。

実体を伴わない光を扱う造形活動では見通しをもちにくい、材料や用具の扱い方を試しながら教室の様子が変化する美しさをとらえ、活動しながら発想や構想の能力を働かせることになる。造形遊びをする活動で期待できる特徴的な資質や能力の働かせ方である。

④ 指導仮説の検証

○ 材料や用具を扱いながら造形的な活動を思い付く導入と児童の期待と発想を膨らませる言語活動

LEDライトに出合った児童は「天井に映してキラキラにする」「影絵をする」等、過去の経験から思い付いたことを発表した。万華鏡の活用の方法を紹介し「できそうなこと」「してみたいこと」の発表は後にすることを伝え、個々に活動の目的を見付けるために材料や用具の扱い方を試す時間と場をとった。

一定の試行の後、主にLEDライトを活用した児童からは「幾つかのLEDをまとめて照らす」「LEDのスイッチを同時に点灯して色を揃えたり、ずらしたりする」等のライトそのものの扱い方、「鏡を回して光を動かす」「鏡は回すだけじゃなくて上下左右にも動かす」「鏡をいくつか並べたり、積んだりする」等の教室の天井や壁を光で美しく変える方法などの発言があった。主にブラックライトを活用した児童からは、水槽やビニール傘等の材料・用具から発想し「水槽に溜めた水に光を通す」「傘の中に水を入れてどう見えるか試す」など、暗い教室で光そのものの美しさを感じとるための方法の発言があった。



図 12 思い付いた造形的な活動の交流

それぞれの場の概ね全ての児童から、本題材で出合った新しい光源や材料・用具を活用した発想や構想

の能力を働かせている様子や発言が現れた。教科書を参考にした材料・用具を扱いながら思考する場合、児童が発想や構想の能力を働かせることに寄与したことが窺え、交流の場での言語活動により発想や構想の能力を共有することにより、その後の展開において児童の発想や構想の能力が一層働くことになったと考えられる。

○ 児童の発想の広がりを支える活動の展開に沿った板書

試行の場で児童がそれぞれ思い思いに取り組んでいる活動から児童が発するつぶやきや「どうしたいの」「なぜこうしたいの」等の教師の問いに対する児童の返答をメモしておいた。板書では、初めに、題材名と活動のめあてを黑板中央に示し、メモを参考にしながら交流の場での発言を「できそうなこと」「方法」「気付いたこと」にまとめ、活動の方向として板書した。

活動のてがかりを探している児童や、活動の方法が見つかりにくい児童には、板書の内容から適した助言を紹介したり、似た活動をしているグループを紹介したりする等、児童同士で活動方法を伝え合えるようにすることで、それぞれの課題を解決することができた。こうしたことから、活動過程で児童が働かせる発想や構想の能力の交流や個別の支援に板書が役立ったと判断している。

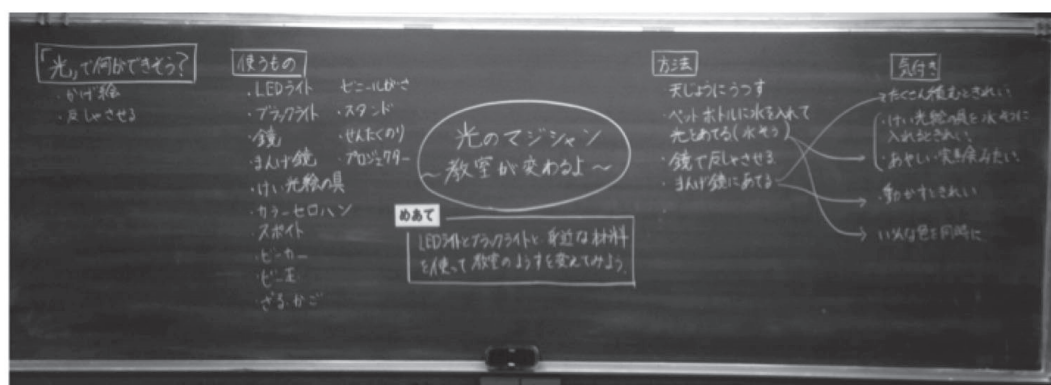


図 13 交流後の板書

○ 発想や構想の能力に重点を置いた授業中の評価と指導

一次の活動初期の2時間では、光で教室の様子を変化させる方法を考えた児童には、発想や構想の内容を友人と共有できるよう促し、活動に戸惑っている児童や班には、材料・用具の扱い方や組み合わせ方の相談に乗る、意図をもって活動している児童の様子を見るよう促す、板書から選んだ試したい活動の方法と一緒に考えるなどの支援を実施した。やがて「全員で共同して活動してみる」「光で絵をかけないか」など、発想や構想の能力を協働的に働かせる発言や活動も窺えるようになった。

二次となる活動過程の2時間では、初期に活動を通して馴染んだ材料・用具の扱い方を活かし、各班で計画していた活動を行った。その中で発想していることはあるが構想である活動の工夫の方法を思い付けずに戸惑っている児童や班も現れた。そこで、教師はその児童や班から発想に関わる思いを聞き、前時の成果と一緒に思い出したり、実現するための方法について相談したりするなど、構想に結びつけることをねらいにした支援を行った。

本学級の児童は、活動の感想や振り返りを記述する際に、流暢に、あるいは、詳しく書くことに苦手意識をもつ児童が多いと捉えていた。しかし、本題材の振り返りの記述には「三角形の形がひし形になって

いてきれいだった」「天井に映った LED の光が川のようにだった」「水糊をといた蛍光絵の具を落とすのは、怪しい実験みたいだった。」「ビニール手袋に絵の具を入れていて面白かった。」「傘に水をいれて LED の光をあてた様子が、湖に太陽があたっているように見えた。」という具体的、あるいは、比喩的な文章表現が多く見られた。これらからは、活動中や活動後に「鑑賞の能力」を働かせ、自らつくりだした光や影の形や色の組み合わせや重なりを感じ、イメージの変化などをとらえていることが窺える。そこには、本学習を通して「造形への関心・意欲・態度」に基づく「発想や構想の能力」「創造的な技能」が十分に働いたことが、教師の評価と支援により実現したこと、そして、児童自身がそれを実感したことを示すものである。

(岡本 卓也 , 西尾 正寛)

5 まとめ

過去2年間の成果を基に、本年度は三つの指導に重点を置いて「造形遊びをする活動」の実践を行った。それらの関連を踏まえながら二つの実践を通じた本年度の研究の成果と本研究の今後の課題について記述し、まとめとする。

(1) 本研究の成果

①-1 材料や用具を扱いながら造形的な活動を思い付く導入

つくるものや、したいこと、その方法などをあらかじめ決めて材料に触れるという流れは多くの教師に取って馴染みがある指導であるが、二つの実践から、材料や場所に関わりながらつくるものや活動の方法を具体化する児童の姿を捉えることができる。

過去の2年間の研究で「絵に表す活動」において、材料や用具を扱いながら構想の能力を働かせるようにする指導が有効であることが明らかになっていた。その際の材料や用具の選択の手がかりになるのは、目標を実現する姿の想定である。

材料と関わり、適切な用具で扱うことにより材料の形や色、イメージ等の視覚でとらえることができる要素が様々に現れ、変化し、それ自身が、児童が生来的にもっている発想や構想の能力に働きかけ、自分のイメージをもつことにつながる。自ら発想したことは、自らの手で具体化しようという意欲や態度、表す方法を考える構想の能力を働かせることにつながるのである。

こうした指導の延長上に、視覚資料の活用や ICT 機器の活用がある。「絵や立体、工作に表す活動」の基になる、およその目的やテーマに関連した視覚情報は、児童の発想を促す意味で、材料や用具などと同様の働きをする。例えば「不思議な生き物」を想像して表す活動であれば、植物や動物のイメージに触れることが、「あったらいいなと思う乗り物や建物」を想像して表す活動であれば、様々な種類の乗り物や建物を見ることが、児童の発想の能力を働かせることに役に立つ。その方法としては、絵本や図鑑等のアナログデバイスでも、インターネットなどのデジタルデバイスでもよい。身近な情景から表したいことを見付けるためには、表したいイメージが決まるまでデジタルカメラで身近な情景の撮影を繰り返すことも、有効な手だてである。

①-2 児童の期待を膨らませる言語活動

形や色、イメージ等の視覚的な要素による思考を共有するためには言語化することが必要である。

形や色、イメージによる思考は、初めから明確に言語化できるものではない。曖昧なまま他者に話したり、他者の曖昧な話を聞いたり、その上で話し合ったりすることで次第に明確になる。二つの実践で、児童はそれぞれの発想や構想を言語活動によって具体化している。曖昧なままの思考を言語活動によって具体化し、共有できるようにしているのである。

②児童の発想の広がりを支える活動の展開に沿った板書

造形活動が展開する場で、さまざまな情報を提供できる用具は黒板である。しかし、図画工作科の授業では板書の活用例を見ることは少ない。また、題材名と大まかな目標、材料の紹介、活動の方法など「なにをやるか」はあるが、児童の発想や構想のてがかりとなる「なにができそうか」が書かれることは少ない。

二つの実践で共通していたのは、活動の過程で自らの目的を見失って戸惑う児童が、板書の「なにができそうか」に目を向けることで目的を見つけ直したり、教師が戸惑っている児童の発想や構想の能力を働かせるための支援として板書の内容を活用したりしたことである。

「クミクミックス」の結果として永井が「児童の発言を受け止めきれなかった」ことを課題としていた一方「あらかじめ想定できる内容については、別紙に書いておいて貼るなどの方法を講じることにより板書がより充実する」と改善の方策を明らかにしているように、目標を実現する多様な姿の想定は、「なにができそうか」を示す板書計画をする上で重要となる。

また、永井、岡本は共に児童の発言を受け止め、発想と構想のどちらに関わるものなのか、どんな活動の方向性を伴う内容なのかを判断して位置付ける板書の構造化を試みている。『小学校学習指導要領実施状況調査』は発想や構想の能力を育成する指導の充実のために「鑑賞の活動との関連を図り、作品や活動などを鑑賞し、表し方の変化、意図や特徴などから表したいことを見つけるようにすることも考えられる」⁽¹³⁾と指摘している。教科書に掲載されている作品例を鑑賞し、それぞれの活動や作品の意図や特徴を捉え、「なにかできそうか」の一例として板書に位置付けることは、板書の構造化の試みを一層充実させる可能性を含んでいる。

③発想や構想の能力に重点を置いた授業中の評価と指導

今年度の実践では、『小学校学習指導要領実施状況調査』の報告を基に、授業中の評価と支援の重点を発想や構想の能力に置いて取り組んだ。永井は、活動の過程で児童の思考の具体化を促すような質問をし、そのよさに共感する言葉や発想が具体化した児童への構想のてがかりになる言葉がけを行っている。岡本は、共同して取り組んでいる児童に発想や構想した内容を共有できるように促す、戸惑っている児童には意図をもって活動している友人の様子を見たり、教師が板書の内容から一緒に考えたりするなどの支援を行っている。共に、発想や構想の能力が働き始める時期をねらって児童に関わることで、児童が目的を具体化し、やがて、個の集団として発想や構想の能力を協働的に働かせ、創造的な技能を働かせることに連続発展したのである。

作品が残りにくい「造形遊びをする活動」の指導は一層困難であるというのは一般的である。しかし、目標を実現する多様な姿を想定し、児童の発想や構想の能力に重点を置いた指導は、児童の造形への関心・意欲・態度を連続発展させ、児童が自らの目的を実現することに寄与するのである。

(2) 本研究の課題

過去に表現にかかわる教科をまとめた「技能教科」という呼称があった。現在でも、そうした考え方が造形美術の専門的な技能をもたない教師が、図工・美術の学習指導に抵抗を感じるとする根拠になっていると考えられる。一方、造形美術の内容には様々な領域があり、教師が一人一人の発想の多様性に応じる技能にかかわる十分な指導力を持つことは不可能である。日常的に児童とかかわりをもつ学級担任であれば、教師自身が、児童とともに発想や構想を繰り返し、それぞれのよさを表す活動を支えることは十分に可能である。大切なのは、児童と共に主体的に造形活動に取り組み、児童と共に楽しい造形活動を考えることである。

昭和40年代の図画工作科の教科書には、多くのページで絵や立体の作品が1点、題名とともに大きく掲載されていた。今年度から使用が始まった平成27年度版の教科書では、一つの教材のページには、活動の過程、多様な作品が紹介されている。各教材のページに四観点の評価の規準を児童に分かりやすい言葉で掲載したものもある。教科書は絶えず改善が加えられている。本研究の課題は、児童の思考力・判断力・表現力を育成するため、教科書の特徴を活用し、得られた成果を現職教員と広く共有する方法をもつことだと考えている。

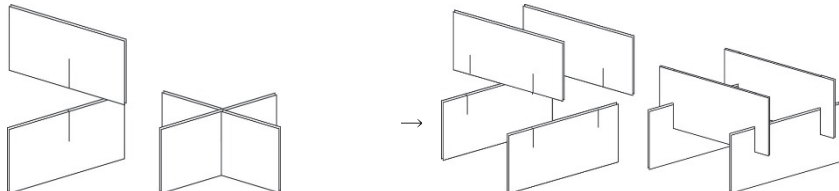
(西尾 正寛)

参考文献

- (1) 菅生均・石崎和宏、『美術科教育の基礎知識』、福田隆眞・福本謹一・茂木一司、建帛社、東京、pp.23-24, pp.31-33, 2010.
大正7年に画家山本鼎が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」及び実作指導から数年にして全国に流布した民間美術教育運動。日本の軍国主義化に伴い、昭和3年に山本自ら打ち切りを宣言し、この運動から手を引いたが、新しい教育を模索する戦後民間美術教育運動へとつながっていく。
- (2) 国立教育政策研究所『小学校学習指導要領実施状況調査教科別分析と改善点(図画工作)』, 1.(3).①, p.小図8, 2015.https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h24/06.pdf (2015年2月19日アクセス)
- (3) 文部科学省初等中等教育課程課教科調査官の岡田京子が2015年4月19日に聖心女子大学で行われた公益財団日本美術教育連合主催の講演「図画工作、美術のこれからを考える—学習指導要領実施状況調査結果を踏まえて—」から。
- (4) 奥村高明、『エグゼプティブは美術館に集う』、光村図書、東京、pp.79-82, 2015.
- (5) 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、東京、第2章.1.p.6, 2008.
- (6) 同上、第2章.1.p.8
- (7) 国立教育政策研究所、『評価規準の作成及び評価方法の工夫改善のための参考資料(小学校図画工作)』, <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html> (2016年2月21日アクセス)
- (8) 日本児童美術研究会、『平成23年度版教科書 図画工作科3・4年上』、日本文教出版、東京、pp.28-29, 2015.
- (9) 前掲(5)、2章.2, pp.15-17
- (10) 前掲(5)、2章.2, pp.14-15
- (11) 前掲(2)、1.(2).(ア)、p.小図3.

- (12) 日本児童美術研究会, 『平成 23 年度版教科書 図画工作科 5・6 年上』, 日本文教出版, 東京, pp.36-37, 2015
- (13) 前掲 (2), 2. (1), p. 小図 15.

資料1 「クミ クミックス」学習指導案展開部

学習活動	指導上の留意点（★評価，→支援）
○教師の呼びかけで集まり，提案を聞く。	◇ 子どもを集めて，材料と操作を紹介し，本題材の提案を行う。 「今日は，段ボール板を使います。段ボール板は，1枚では立ちません」 操作1：段ボール板1枚を立てた状態から手を話し，倒れるに任せる。 「でも，このようにして組むと…」
※ 以下の操作を順に師範する。 操作2：2枚を取り，段ボールのこぎりで，それぞれに半分まで切り込みを入れる。 操作3：十字状に組み，立てて見せる。 「別の組む方法もあります」 操作4：4枚の板の1／3～4の切り込みを入れて，井桁状に組み，立てて見せる。 	
○ 教師の提案を聞き，それまでに見た操作から気付いたことを発言する。 「どちらも（段ボール板が）立つ」 「後（井桁組）の方は，元の段ボール板の幅よりも高くなった」 ○ 教師の呼びかけに答える子どもが操作をして見せる。 「上に組みたい」 「三角の形に切って，端の方につけてみたい」 「長めの板を，つけて一度に高くなるようにする」 ○ 導入で出合った操作からできそうだと思います	「形はどうになりましたか」 「二つの組み方では，どんな違いがありますか」 「次に組むとすればどの板をどこに組みたいか話したり，実際に操作して見せたりできる人はいませんか」 ◇ 児童が始めて段ボールのこぎりを扱う場合には，教師が切り込みを入れ，子どもに手渡すようにする。 「こうした活動を何人かで相談しながら，協力してすると，どんなことができそうですか」 ◇ 子どもの発言を共感的に受け止め，「どんな大きさ，高さにできそうか」「どんな組み方をすると話していることができるか」，等，初期の発想が活動過程で連続発展できるように問い返すとともに，子どもが発言したことを，板書に記録する。

たことを発言する。 「立体的にできそう」 「大きくなる・高くなる」→「同じ方向に積み上げるように組んでいくとできそう」 「建物やタワーの形ができそう」→「つくるものに合わせて組む段ボール板の大きさや形も工夫するといいだろう」 「動物や乗り物の形にはできるかな」	・高さや広さ，大きさに関わる発言と形やイメージに関わる発言のまとまりをつくる。 ・それぞれを左右への広がりとして位置付け，どちらの方向性も等価に認めることを視覚的に示す。 ◇ 活動を始めるに当たって，段ボール板やのこぎりの扱い方の注意点を確認する。 ・段ボール板を，利き手と反対側の手で机や台に固定し，利き手でのこぎりを動かして切る。 ・段ボール板には『板目』という，丈夫に使える向きがあり，板目を縦向きに使うことで全体を丈夫につくることができる。
○ グループに分かれて活動を始める。 「自分たちでも組んで立ててみよう」 「十字の方が早く立つね」 「井桁は大きくて，次に付ける場所がたくさんある」 「どのぐらい，大きくできるかな」 「何かの形を決めなくても，楽しくできそうだ」 「組んだ形がキャンプファイヤミたい。見たことがあるぐらいに高くしよう」 「大きくできるなら，大きな○○（恐竜やタワーなど具体物を想定）をつくりたいな。できるかな」 「一人一人，立つ形をつくって，並べて，つないでみよう」 「どうなるかな」 「自分たちの周りを囲むように，組んでいこう。家みたいになるかな」	◇ 学級の状況に応じて活動班を編成し，活動を始めるよう促す。 ◇ その際，今回の活動は接着しないので，思うように進まない時は，つくり直したり，つくり変えたりできることを確かめる。 ◇ 活動を通して，評価材料となる活動や子どもの発言を，画像やメモに記録する。 ★ 段ボール板を切ってつなぎながら，新しい形を思い付いたり，友人と話し合いながらその形から考えたりする。（発） →活動が見つからない児童やグループには，板書に示した方向性や他のグループの活動を参考に，どんなことから始めることができるか相談に乗る。 ★ 段ボール板を切ったり，つないだりする手応えを感じている。（鑑） →活動の手応えを感じ取りにくくしている児童には，何を意図して活動しているのか聞いたり，その子の活動のよさを言葉にして伝えたりする。 →以降，活動過程で，新しい形を思い付いたり，友人と話し合いながらその形から考えたりすることにより，戸惑いや迷いを感じている児童には，それまでの活動を振り返って，続けることができそうな

○ 活動過程で感じた手応えをもとに、初発の発想を発展させる形にしたり、新しく発想した形につくり変えたりする。 「顔と同じ高さまでできてきたよ。もっと、できるだけ、高くしてみよう」あるいは「次は横につないでみよう」 「次に組む場所に新しい段ボール板を当て、どこをどのくらい切るとよいか確かめながらつくろう」 「班のみんなの周りを囲めた。次は高さもつくっていこう」 「協力してタワーを二つつくった。つないで門のような形になるかな」 「家をつくっていたのではないが、一番高い所に、屋根に似た形の部分をつないだら、全体的にまとまった感じになった」 「色々な部分に小さな段ボール板をつないでいくと不思議な形になった」	活動, 新たにしてみたい活動について相談したり, 友人が発展させている活動のプロセスを紹介したりする。 ○ 活動の途中で表れる新たな発想や活動を, 他の子どもが参考にできるよう, 板書に位置づける。 ★ 手や体を働かせながら, 段ボール板や段ボールのこぎりの特徴を活かして, 組み合わせ方やつなぎ方を工夫する。(創) → したいことや, つくりたい形がはっきりしているのに, 思うようにできない様子の子には, 思いを聞き取り, 以下の方法を選択したり, 組み合わせたりして支援を行う。 ・ うまくいかない原因について相談に乗り, 解決の方法について話し合ったり, 助言をしたりする。 ・ 似た操作や形づくりをしている友人を参考にしよう勧める。 ・ 必要に応じて一部を手伝い, 後を自分でするよう励ます。
○ 活動に一定の区切りをつけることができたグループは, 友人の活動やつくっているものを見て, その面白さやよさを感じる。 「ただ, 『高い』『大きい』だけでも, 『すごい』感じができる」 「大きくつくると, はっきりとした形にならなくても, 活動を楽しめることができた」 「こんな大きさのものが階段の踊り場の隅にあると面白いかもしれない」 「そのつもりでつくってはいないけど, クリスマスツリーのように飾ると, もっと楽しくなるかも」	◇ 時間に余裕があれば, 互いに見合うことができる時間を取る。 ★ 段ボール板を切ったり, つないだりする手応えやできる大きさや形とその違いなどを捉える。 → 友人の活動やつくったものの楽しさやよさに気付きにくい子には, 自分たちの活動と比べて感じることや思うことを簡単な言葉にしていることを勧める。 ◇ 可能であれば, みんなで相談し, つくったものを校内の安全な場所に展示する。そのため, 展示の期間や他学年・学級の友人に紹介する内容を考えたり, 紹介するための道具方法をつくったりする時間を取る。

準備物

児童 空き段ボール箱（一般的なミカン箱程度の箱であれば, 1人2〜3箱程度が目安）

教師 空き段ボール箱, 段ボールのこぎり, 記録用のデジタル機器

資料2「光りのマジシャン—教室が変わるよ—」学習指導案 展開部

学習活動	指導上の留意点（★評価，→支援）
	【事前の準備】 ・ ミラー塩ビ板を組み合わせた用具の作成。 ・ 黒色プラ段を活用した環境設定。
○ 教師の提案を聞き，紹介された材料でどのようなことができそうか，思い付いたことを発表する。 ◎ LED ライトで… ・ 手の形や用意された材料の形を壁や天井に写す。 ・ 光を鏡に反射させて壁や天井に写してみる。 ・ 鏡に色セロハンを貼ると映った光りに色が付くか試す。 ◎ ブラックライトで… ・ 光る材料を並べてできる光る形をつくる。 ・ 蛍光絵の具を塗って光る材料をつくる。 ・ 蛍光絵の具の色水を光らせてみる。 — 15～20分 — ○ 光源と材料を組み合わせて，発表したことや，扱いながら思い付くことができそうか試してみる。 ◎ LED ライトで… ・ いろいろな材料の形を組み合わせて，新しい形の影をつくる。 ・ いくつかの鏡を組み合わせて，いろいろな場所に光を写してみよう。 ・ アルミホイルも鏡みたいなので使ってみる。 ・ 教師が用意した万華鏡を通して，LED 三連ライトで写る光の形を楽しむ。 ◎ ブラックライトで… ・ 光る材料を並べたり，蛍光絵の具で絵や模様を描いた箱などを積んだりして，光の立体物をつくる。 ・ ペットボトルに蛍光絵の具の色水を入れて，並	◇ 児童を教室前部に集め，題材名を板書した後，2種類の光源の使い方を紹介しながら以下の提案を行なう。 今日，皆さんは光のマジシャンになって教室の様子を変化させます。LED ライトとブラックライトと身近な材料を使って教室をどのように変化させることができるかな。いろいろ試しながら考えてみましょう。 ・ LED ライトの光を壁や天井に写す。 ・ 影をつくる材料や反射させる材料を紹介する。 ・ ブラックライトで材料が光る様子を示す。 ・ 光る材料や蛍光絵の具を紹介する。 ◇ 提案で思い付いたことや，材料用具を扱いながら思い付いたことを試したり，やり直したりするための時間を十分にとる。 ◇ 試す活動を机間指導し，子どもが見付ける教室を変化させることができそうなことや，新しい材料用具の扱い方に共感し，励ます。 ★ LED ライトやブラックライト等の光が反射したり影になったりする形や色から造形的な活動を思い付いている。（発） →思い付きにくい子には，簡単な方法から試してみたり，材料の組み合わせについて今まで経験した使い方を基に考えてみたりすることを勧める。 ◇ 試す時間の指示を行う。 ★ 光や影を教室の壁や天井などに写したり，写す角度や見る向きを変えてみたりするなど，様々な方法を試みながら光や影の形や色の組み合わせや重なりを感じ，イメージの変化などをとらえてい

べたり積んだりする。積むには、同じ高さのペットボトルと間に挟む板が必要だ。 ・ 透明のチューブに蛍光絵の具の色水を流すと、光が走るように見えるだろう。チューブの出口では色水を受ける仕組みをつくろう。 — 60～70分 — ○ 本時の活動の成果を踏まえ、次時に用意したい材料や、してみたい活動について見通しを立てて活動を終える。 ・ 透明の空き容器や水槽などに水を入れ、下からLEDライトの光を透すとどう見えるだろう。水を揺らしたり、ビー玉を入れて見え方がどう変わるか試したりしたい。 ・ 大きさの違う万華鏡を重ねたり、LED三連ライトの数を増やしたりすると光の色や形ももっと変化したり、美しくなったりするのではないかな。 ・ 面白い影ができる材料を探して用意しよう。教室一杯に映せるものはなんだろう。 ・ 色水を流すチューブを固定できる用具があれば、思う動きをつくることができそうだな。何かのスタンドは利用できないかな。雨どいのような道具もあればいいな。	る。(鑑) →光の効果を感じにくくしている子には、写し方や成果の見方の相談に乗り、必要に応じて、よさや美しさを感じることができる見方を助言する。 ◇ 試した成果を基に、よりよさや美しさを感じることができる活動の見通しや準備する材料について班で話し合う時間をとる。 ★ LEDライトやブラックライト等の光が反射したり影になったりする形や色から造形的な活動を思い付いて、教室の様子を変化させることを考えている。(発) →新しい活動の計画に共感し、子どもと共に必要な材料や用具の準備を行なう。 →次時の見通しを立てにくい班には、別の班の計画を紹介し、参考にすることを勧める。 ◇ 活動の見通しや準備物を簡単にメモしておくよう指示する。
○ 前時に考えていた活動の見通しを伝え合う。 ○ 考えていたことを、光源や材料を組み合わせで試したり、つくったりする。 ◎ LEDライトで… ・ いくつかの万華鏡を並べたり、積んだりして映る光の形をより美しくする。 ・ いくつかのLED三連ライトのスイッチで光り始めのタイミングを操作し、思い通りの色の変り方にする。 ・ ライトにザルやカゴを被せると編み目模様が部屋一杯に広がる。 ・ 一度にたくさんの万華鏡やLED三連ライトを使	◇ 前時の活動を振り返り、光源と材料の組み合わせによって、教室をどんな様子に変えるのか、見通しの交流を行う。 ◇ 見通しが実現するかどうかを試しながら、つくったり作り直したりする時間を十分に保障する。 ★ LEDライトやブラックライト等の光が反射したり影になったりする形や色から造形的な活動を思い付いて、教室の様子を変化させる新たなことを考えている。(発) →前時の活動を繰り返すことも認め、活動が発展するよう見守る。時を見計らって、友人や他の班の活動を紹介し、新たな試みにつながるよう相談したり、助言したりする。

えるよう、他の班と話し合ったり、協力したりする。 ・ LED 三連ライトの色の光りと懐中伝統型の LED ライトでできる光りを同じ壁や天井で組み合わせで写してみる。 ◎ ブラックライトで… ・ いつもの絵の具と蛍光絵の具で描く部分を分けると、明るいときと暗いときで見え方を変化させることができる。 ・ 光らない服を着て、光る材料を手で動かしてみる。光だけが空中で動いて見えるだろう。友人からはどう見えるかな。天井から材料を吊り下げ、揺らしてみる方法も試してみよう。 ・ 暗くしたときに立体が不思議な形に浮かび上がるようにするためには、どんな絵や模様の描き方がいいだろう。 ・ 色水のペットボトルの並べ方や積み方を工夫しよう。長さや高さ、形などに変化で美しく感じるようにしたい。 ・ チューブや雨どいを机や椅子、スタンド（理科実験用や体育の高飛び用など）で固定し、色水の流れ方の向きや早さが変わるようにしよう。 ○ 班同士の話し合いを通して LED ライトでの活動とブラックライトでの活動が合流する。 ・ LED ライトでの活動は主に天井と壁、ブラックライトでの活動は主に床や机の上、壁なので、合流すると教室全体の様子に変化する。 ・ それぞれの活動の成果に助言し合ったり、構成の仕方を相談したりしながらつくる。 ○ 教室全体の変化を鑑賞し、感じたことや考えたことなどを話し合い、その成果をワークシートに記述する。 ・ 教室を暗くすると、光だけが見えて違う場所にいるみたいだ。 ・ 教室の端や角から全体を見てもいいけど、真ん中にいて周囲を見渡しても、よさや美しさを体で	→教室を変えるイメージはあるが、方法が見つけれない子どもや班にはイメージを聞き、材料や用具の特徴について話し合ったり、計画について相談に乗ったりする。 ★ 光や影の効果が現れるように、用具と材料の扱い方、材料と場所の組み合わせ方等を工夫する。(技) →材料や用具の扱い方に困っている子どもや班には、つくりたい教室の変化のイメージを聞き、材料や用具の特徴を確かめ、実現のための助言を行ったり、必要に応じて一部を手伝ったりする。 ◇ それぞれに活動している様子を確認しながら、時を見計らって、一部の子どもや班の手を止め、友人や他の班の活動を見てみることを提案する。 ◇ 活動の進行や子どもたちの反応を捉え、LED ライトでの活動とブラックライトでの活動が合流することを認めるとともに、机や材料・用具の配置の変更などは子どもたちと相談して行う。 ◇ 教室全体の構成の方法について話し合いを組織し、材料や用具の移動や構成を子どもと共にやる。 ◇ 活動に区切りをつけ、光を操作する子どもと見る子どもと交代で鑑賞し合う。その際、ワークシートへの記述を急がず、互いに感じ取った教室の変化のよさや美しさについて話したり、話し合ったりする時間を十分にとる。 ★ 光や影を教室の壁や天井などに写したり、写す角度や見る向きを変えてみたりするなど、様々な方法を試みながら光や影の形や色の組み合わせや
---	---

かんじることができる。 ・ 止まっている光と動いたり変化したりする光が 組み合わせあって、互いによさや美しさを強め合っ ている。	重なりの感じ、イメージの変化などをとらえてい る。(鑑) →活動の成果を捉えにくい様子が伺える子どもに は、感じたことや考えたことを簡単な言葉で話す ことを提案し、教師や友人との会話を通して自分 なりの見方や感じ方で鑑賞できるようにする。
--	---

準備物

教 師：LED ライト（懐中電灯型，三連点灯型それぞれ班の数），ブラックライト（2器），鏡（三面を貼
り合わせた三角錐・手鏡），暗幕代わりのプラ段（180×90cm を窓を覆える数），蛍光絵の具，カラー
セロハン，せんたくのり，透明ホース，水槽・理科実験用水槽，スポイト，ビニール傘・プロジェ
クター，ピーカー，丸底フラスコ，走り高跳びのバーとスタンド，長机，等

児 童：絵の具用具，はさみ，のり，ペットボトル，

教師・子ども：色セロハン，ビー玉，アルミホイル，透明の空き容器，ビー玉，ザル，かご 等

ii 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）

安本 敦志（奈良県立御所実業高等学校）

1 研究の背景と目的

高等学校教科「情報」は、各学科に共通する教科として改定され、新たに「社会と情報」「情報の科学」の2科目が設けられた。担当する教員やその環境、小中学校との教育課程の連携など、情報科はまだ多くの問題を抱えている。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はかり、初等中等教育における小中高を接続した「教育の情報化」を目指すことが目的である。

2 研究の方法と内容

平成 25 年 2 月に「(情報) 教育情報交換会」としてスタートし、実践報告、討議、ワークショップなどを、月 1 回をめぐりに定期的に開催した。平成 26 年度には奈良県の高校情報科教員を中心とした奈良県情報教育研究会の正式活動として承認された。情報教育研究会の会員、さらに SNS を利用して情報教育及び情報科 y 教育に関心を持つ方々に参加を呼びかけた。奈良県内の各高校や畿央大学の施設をお借りし、午後 6 時から毎回 2 時間をあてている。

3 平成 27 年度の成果

4 回の実践報告及び技術講習会を行い、のべ 31 名が参加した。また、Adobe Creative Cloud の包括契約を奈良県教育委員会が締結したことにより、教員有志が自主的に利活用を研究した。関西中央高校で行われた AZURE と WordPress を使った先進的な実践（11 月 21 日）の支援を行った。

(1) 第 18 回

日時：平成 27 年 7 月 21 日（火）18:00 ～ 21:00

場所：bar chillout

参加者：4 名

内容：高校生 ICT Conference in 奈良のキックオフミーティングおよび情報交換

(2) 第19回

日時：平成27年9月15日（火）18:00～20:00

場所：奈良県立桜井高等学校コンピュータ教室，フューチャーセンター

参加者：6名

内容：フューチャーセンター見学および情報交換

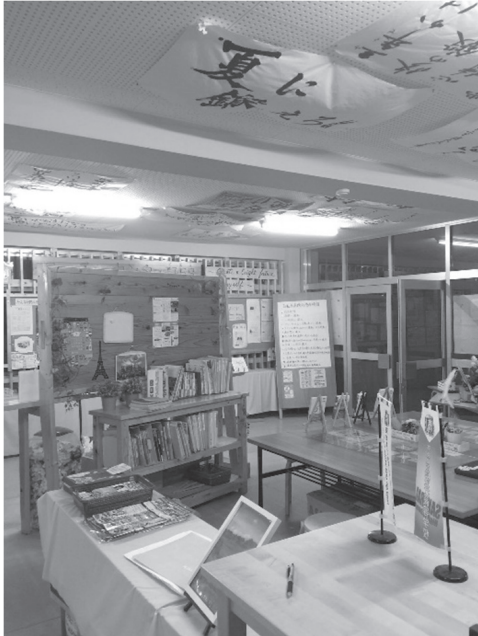


図1



図2

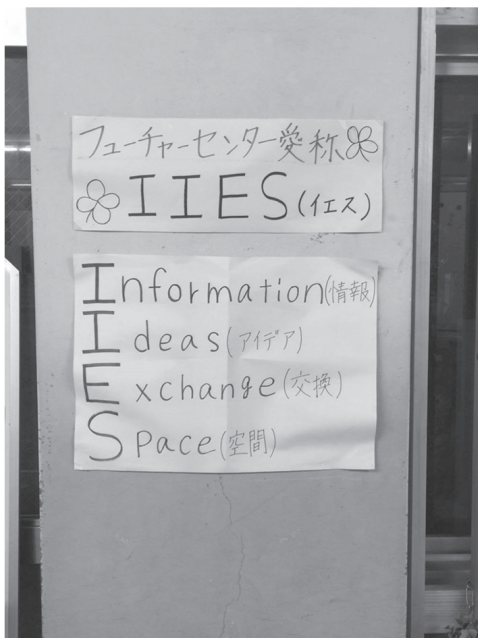


図3

(3) 第20回

日時：平成27年9月27日（日）10:00～17:00

場所：畿央大学

参加者：65名

内容：「情報コミュニケーション学会第17回研究会」との共催

パネルディスカッション「アクティブ・ラーニングと情報活用能力」に、プロジェクトメンバーである村上教諭が登壇した。



図4



図5



図6



図7

(4) 第 21 回

日時：平成 27 年 10 月 20 日（火）17:00 ～ 19:00

場所：奈良県立奈良高等学校

参加者：10 名

内容：奈良高等学校での Photoshop を使った美術の授業実践および情報交換

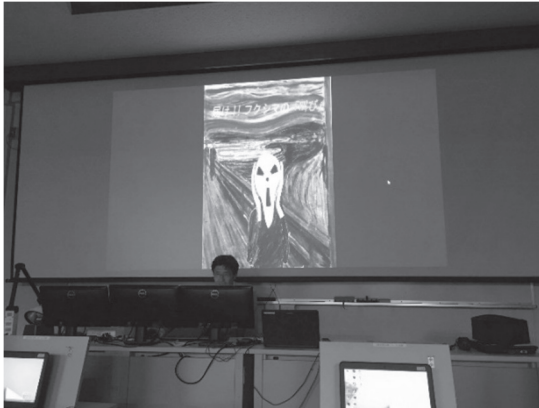


図 8

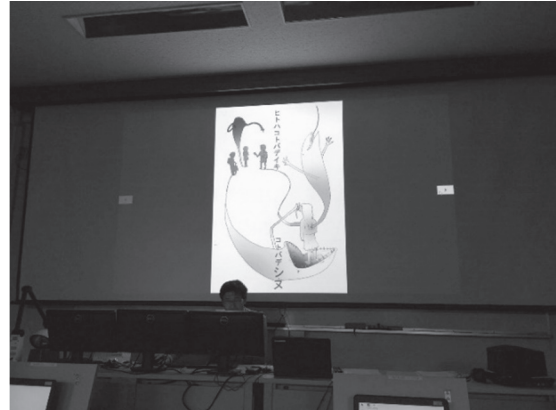


図 9

(5) 第 22 回

日時：平成 28 年 2 月 16 日（火）17:00 ～ 19:00

場所：奈良県立香芝高等学校

参加者：11 名

内容：HTML5 のハンズオンおよび情報交換



図10

(6) 関西中央高校での AZURE + WORDPRESS 実践

日時：平成 27 年 11 月 21 日（土）9:00 ～ 10:30

対象：関西中央高校表現情報コース 2 年生 16 人

内容：無償でかつクレジットカードの登録なしに利用できる学生支援サービス（DreamSpark）により、マイクロソフトの最新クラウドサービス（Microsoft AZURE）を活用し、Web サイトを構築。

http://www.kio.ac.jp/topics_news/26126/



図11



図12

その他、高校生 ICT Conference in 奈良 2015（7 月 26 日 帝塚山大学）の共催、e - スクールステップアップキャンプ 2015 西日本大会（2 月 11 日 奈良文化会館）の後援をおこなった。

4 今後に向けて

平成 27 年度は自己研修の機会が多く、情報チューズデイは毎月実施することができなかった。しかし、AdobeCC を活用した活動が増えた他、各種研究大会等へ教員が赴き、奈良県の実態について意見交流を深める取組が増大した。また、すべての校種との連携が必要となる情報科の実情を考えると、今後は、AdobeCC を利活用した成果物を PR し、自主研修への積極的な参画をより促していく必要がある。また、Web ページや各種 SNS により、本研究の実践の蓄積を共有するとともに、アクティブ・ラーニング、プログラミング教育など次の学習指導要領も視野に入れた、情報教育及び情報科教育の活性化を図る取り組みを積極的にとりくみたい。

iii 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。

- (1) ICT を利用した英語科教育（中学校）の方法研究
- (2) 課外における学習環境の場の構築と教材共有
- (3) 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。（なお，2015 年 9 月より Sakai の実装がなくなり，CEAS のみとなったことをここで追記する）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
- 〔第2フェーズ〕 CEAS/Sakai を用いた英語授業の創造
- 〔第3フェーズ〕 英語授業の検証と改編
- 〔第4フェーズ〕 補足的教材の作成と授業実践

〔第5フェーズ〕 共有・拡大に向けた課題と展望

今年度（2015年度）、本プロジェクトは、3か年計画の最終年度となっている。本稿では、各年度の取り組み内容と成果、またそれらから見た今後の動きについて述べる。

3 1年目（2013年度）の取り組み内容と成果

初年度（2013年度）の〔第1フェーズ〕においては、必要な機器や教材等が配置され、CEAS/Sakaiを有効的に活かす環境を整えた。既存の英語ルーム（英語学習に特化した教室）に教師用iPadとApple TVを常設し、生徒の英作文や活動時の写真等を瞬時にスクリーンに映すことが可能なシステムを構築した。また、生徒が行ったスピーチやパフォーマンステスト（学習や練習の成果をみるテスト）等の記録を残すため、ビデオ撮影機材一式を整備し、継続的に生徒の学習状況や到達度を撮影、保管、閲覧できるような体制を敷いた。さらに、課外における学習環境の場を提供するため、畿央大学にあるCEAS/Sakaiサーバに河内長野市立東中学校2年生180名分の生徒ログインデータと5名分の中学校英語科教員ログインデータ、2名の大学教員のログインデータを登録し、「東中学英語」という授業科目を作成、アクセス可能のように整備した。これにより、授業教材や生徒の成果物が共有、閲覧が可能になった。この結果、生徒達は、英語教室での活動を通して、中学校のコンピュータールームから畿央大学のCEAS/Sakaiを介し課題英作文を作成、共有するという課題をこなすことができた。これは、場所的、時間的な制約を受けず、生徒間、教員間の共有を可能にさせ、今までにはない新たな英語授業の形を提供できた。



図1. コンピュータールームでの英語授業（ライティング活動）の様子

4 2年目（2014年度）の取り組み内容と成果

2年目（2014年度）は、〔第2フェーズ〕を通して中学校英語科の授業活動及び、生徒と大学との相互交流活動を促し、中学校と大学の連携強化を図った。本学、教育学部の中学校・高等学校教諭免許（英語）の取得を目指している大学生2名がリサーチアシスタントという形で中学校側に出向き、授業支援及び生徒の学習支援を行った。

〔第1フェーズ〕で行ったCEAS/Sakai上の課題英作文にリサーチアシスタントが生徒の記述内容に対し、励ましやコメントを付け加え、生徒の書き込みに対する動機向上や意欲向上に繋がる支援を行った。リ

サーチアシスタントは、随時 180 名もの生徒の英作文を大学や自宅等から確認し、生徒の英作文に対して励ましやコメントなどを英語で追記し、新たな学習支援の方法やコミュニケーションの場を創造することができた。結果として、自分自身が作成した英作文のフィードバックを大学生からもらい、今までとは違った形でアドバイスを得たことによって、英語学習に対しての意欲が高まり、次の課題への取組にも変化が起こった。また、大学生にとっては、中学校の現場における生徒の英語力を確認でき、生徒の表現する文章を理解し、適切な励ましやコメントを考察することにより、自身の英語力や指導方法等を再確認する場にもなり、双方にとっての「気付き」を得るものとなった。



図 2. リサーチアシスタントによる授業支援（音読練習の相手役）の様子

授業改編に繋がる「第 3 フェーズ」の動きを行ったのも 2 年目である。前述したように英語による課題英作文をリサーチアシスタントという立場の学生が入ることで教師側の授業支援には繋がる。ただし、双方の授業や活動、今後の事について意思疎通ができていなければ、円滑な授業支援はうまくいかない。そこで、CEAS/Sakai の利点を最大限に活かし、リサーチアシスタントである大学生が単に現場補助をするだけでなく、活動の記録（活動内容や学んだ事、自信の課題と思われる内容等をまとめたもの）をリサーチアシスタントポートフォリオ（以下、RAP と記す）として CEAS/Sakai 上のアンケート機能を用いて記録していくことにした。この RAP の記入を通して、大学教員や中学校の現場教員が学生の書き込みに適切な指導、助言を加え、さらに学生自身の気付きを促し、その後の支援業務の効率を各段に上げた。

また、2 年目は、CEAS/Sakai 上に生徒のためのラーニングパス (learning path)、教師のためのティーチングパス (teaching path) を作成した。ラーニングパス、ティーチングパスとは、学習者または、指導者が学習や指導を組み立てる際の通り道のようなもので、使用した教材や過去の先輩の作品などを閲覧できるよう、CEAS/Sakai 上に学習資材を格納、割り当てていく。こうして、授業教材や成果物すべてを CEAS/Sakai 上にすべて蓄積し、生徒側、教員側が確認できる学習過程記録、または、指導過程記録のデジタル化を行っていった。これにより、両者は、過去の教材や作品等を容易に閲覧ができ、新しい学習の機会の構築や支援体制の強化、その他授業支援の在り方が今まで以上に効果的になった。

なお、1 年目、2 年目の取り組みの内容や詳細に関しては、平成 25 年度及び平成 26 年度現代教育研究所の成果報告書にて確認が可能であることをここに付記する。

5 3年目（2015年度）の取り組み内容と成果

今年度（2015年度）は、[第4フェーズ] 補足的教材の作成（ラーニングパス、ティーチングパスの強化）と授業実践を行った。CEAS/Sakai 上には、過去に学習したコンテンツ、例えば、リスニング教材の音声、自分たちが行ってきたパフォーマンステスト（ビデオ）等が配下されており、今までの学習の流れが確認できる状態にしてある。これは、元来使われていた教科書やプリント等といったアナログ的教材とは違い、教師、生徒ともに閲覧が可能な、また、学習の補足が可能なデジタル教材になる。この教材を使うことで、時間や場所を選ばずに、教師は、指導のあり方や、教材の内容、その提供について、また一方で生徒にとっては、学習の補足的場、さらには、過去の先輩が残してきたパフォーマンステスト（ビデオファイル）を閲覧することで、自分の理想像や向かうべき目標が明確にすることができた。その意味では、CEAS 上にある教材を媒介として、より有意義な学習へと変換できたとも言える。

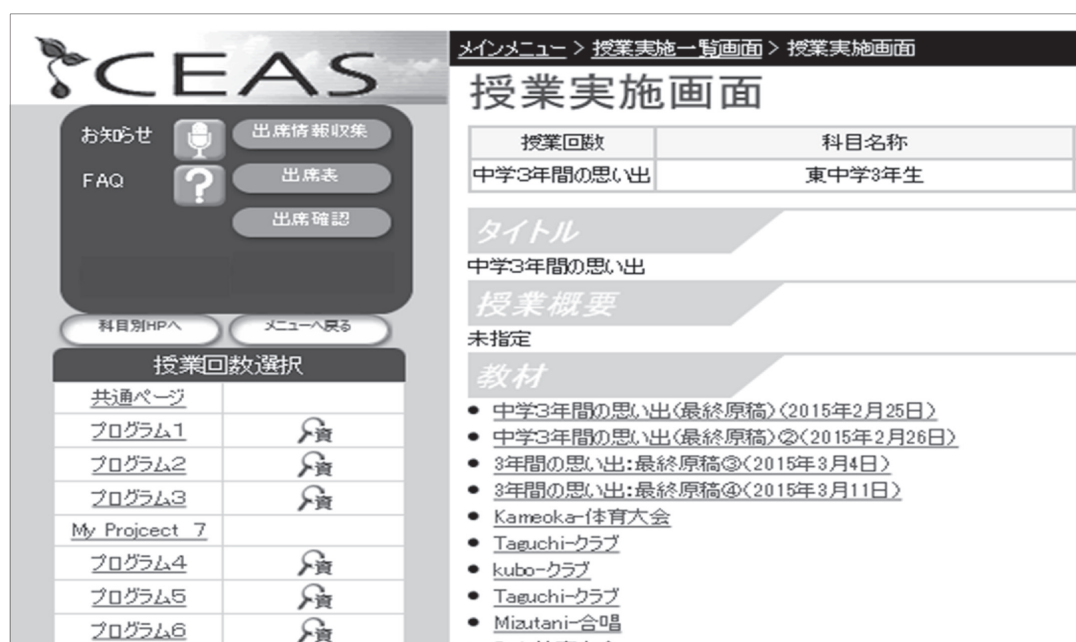


図3. 中学3年生の授業実施画面（CEAS上の教材やビデオ）

注）ビデオの内容は、中学3年間の思い出に関する先輩のパフォーマンステスト。

さらに、パフォーマンステストの質を向上させるために、2つのことを新たに行った。まず、1つ目は、聞く場を多く設けることである。以前から聞くことは、欠かさず行っていたがハード面の問題、物理的な制約等も多かった。そのため、英語ルームに無線式（Bluetooth 接続）のスピーカーを導入し、教科書音声やその他リスニング教材を手軽にまた、機能的に聞ける設備を整えた。これは、第一にハード（備付パソコン等）に捉われず、音声を自由に再生する環境を整えたかったこと、第二に既存の英語ルームや通常教室での使用ができるような設置の自由度が高い環境を整えたかったこと、そして第三にパソコンのスピーカーや大型テレビのスピーカーからとは違う高音質の音声を手軽に生徒に提供したかったことからである。結果として以前よりも聞く機会が増え、インプット（英語の入力）量が増えたことで、パフォーマンステストの質的な向上（正確な発音や流暢さの向上）も見られた。



図4. パフォーマンステストの様子

また2つ目に、授業中の活動や練習の際ペアで使えるタイマーを導入し、発話やパフォーマンスが練習を重ねるごとに時間的に短縮されるような活用方法を導入した。普段、何気なくする音読の練習や暗唱の確認もタイマーで時間を計り、時間を意識することで練習そのものを活発化させ、その活動を継続的にすることで時間の短縮化を図り、自己達成感を実感しやすいようにした。英語を苦手と感じる生徒も練習を重ねるごとに音読時間や暗唱練習も時間が短縮され、もっと練習したい、もっと早く言えるようになりたい、さらには、早く正確に発音できるようになりたいという態度が見えるようになった。



図5. タイマーを使った活動

このようにCEASを媒介とした教材の活用、一連の学習は、最終的には生徒たちのパフォーマンスの変化をもたらすことになった。次節では、中学校現場から見た3年間の成果と課題について客員研究員の古川が述べる。

6 連携協力校からみた本研究における成果と課題

本校は、河内長野市の住宅地にある中規模（現在学年4～5クラス、計13クラス）の公立中学校である。いろいろな課題は抱えているが、全体としては落ち着いた学習環境を提供できていると考えられる。

本研究の軸になる CEAS は、中学校においても教室外に学習支援を広げるという点で、大きな可能性のあるツールである。当初、音声教材を家庭学習に提供できるという点に魅力を感じたが、生徒作品、特にビデオ作品を安全に提供できることも大きな利点であった。この活動が継続できるようになれば、スピーチ活動ビデオのライブラリー的な存在にも発展していけると考えられる。それ以外でも、掲示板を活用したライティング活動では、今まで紙上ディベートして教室で行ってきた活動を、学校外に広げることや、他の生徒の作品を気軽に、クラスを超えて行うことが可能になった。

ただ現状としては、CEAS を学習活動の軸にするには、さまざまな課題も見つけることができた。1つは、学校で CEAS にアクセスする環境である。本校では、コンピュータ室でしか全員がアクセスする環境を提供できないが、コンピュータ室は他の活動には適さない状況であり、なかなか利用させにくかった。もし iPad などを通常級室で提供して、短時間でもアクセスさせることができれば、もっと気軽に利用させることが可能になる。

また、現在のように英語科だけで利用する場合、本来の学習に到達する前に、CEAS の利用方法やタイピングの指導などで多くの時間を使うことになってしまう。この状況では、学習効率が上がらないので、学校全体で活用し、全教科で少しずつ生徒に慣れさせていくような仕組みが必要かと思われる。（ただし、1つのコンピュータ室ではこの環境の実現は不可能である。）英語科だけで利用する場合であれば、単年度単位ではなく、3年間かけて徐々に慣れさせていくような計画が必要である。

今年度、提供していただいたスピーカーやキッチンタイマーは非常に有効に活用できている。それまで活用していたスピーカーでは、教室で使用すると音がかなり聞きづらかったが、今回のスピーカーのおかげで、映像教材や音声教材の聞き取りに集中しやすくなった。特に発音の細かな部分に注目させる場合に非常に有効である。

キッチンタイマーは、今までも活用していたが、数の関係で、教師が使う場合が多かった。今回多数提供していただけたおかげで、ペアでの活用を前提にして活動を組めるようになった。その結果、「チャレンジ」と呼ぶ成果をチェックする場面で、ペアでのチェックが可能になり、今まで教師の前にできていた長い列を解消することが可能になった。時間的な面だけではなく、低学力の生徒を学習に巻き込む上でも大きな効果が見られた。低学力の生徒が、教師の前で暗唱などのパフォーマンスを行うのは、心理的にもハードルが高いようで、なかなかチャレンジに並ばず、そのうち学習から逃避することが多かったが、近くの友達には、気軽に「ちょっと聞いて！」と声をかけているシーンをよく見かける。また、チェックする生徒も非常に集中できているので、学習効率もあがった。現在は、最初のやさしい課題は、生徒同士がチェックし、その後の難しい課題で教師がチェックするようにしている。

キッチンタイマーの件は、小さな環境変化が教室での学習サイクルに大きな変化をもたらす可能性を示していると考ええる。そういう意味でも、今回のプロジェクトで、大学の先生方や学生が教室に入ってもらえたこと自体が、現場の立場からは、大きな成果の1つだと考えている。今後も、いろいろな学校で、外部の方々が閉鎖的な学校の授業に参加し、新しい気づきが生まれることを期待している。この3年間、そのような機

会をいただけたことに大いに感謝している。

7 今後に向けて

今後は、3年間で得た経験、知見を活かし、本来の計画であった「第5フェーズ」共有・拡大へと繋ぎたい。他中学校への応用も可能だろうし、さらに、内容を他教科等に広げることで学びそのものを拡大させることも可能かもしれない。その意味では、プロジェクト研究としては終了してしまうが、連携・協力関係を継続することが必要であると考えている。さらに、生徒に適した教材提供や学習活動を展開させるためにも、生徒のパフォーマンスを質的に検証する必要もあるだろう。特に、授業内外での学習や活動がどのように英語力として表れているのか、また関係性を持っているかという点を検証していきたい。

参考文献

- ・江利川春雄(2012)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店
- ・上智大学 CLT プロジェクト(2014)『コミュニケーション型英語教育を考える』アルク
- ・川村光一(2013)『生徒の英語力を飛躍的に伸ばす! 弾丸インプット ワーク & 指導アイデア 52』明治図書出版
- ・松村昌紀(2012)『タスクを活用した英語授業のデザイン』大修館書店
- ・大塚謙二(2014)『基礎からわかる! 成功する英語授業の組み立て方』明治図書出版
- ・白井恭弘(2013)『英語はもっと科学的に学習しよう』中経出版
- ・田中武夫・田中 知聡(2009)『英語教師のための発問テクニック—英語授業を活性化するリーディング指導』大修館書店

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 本研究の問題関心と前年度までの成果

大学による地域貢献の重要性が高まる昨今において、「地域とは何か」「地域貢献がどのように行われるべきか」という問いに対する単一・共通の見解は存在しない。このような認識のもとで、本研究では、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を目的としてきた。教員養成を担う私立大学は相当数存在するうえに、少子化や地方創生等の社会の要請もあり、各大学では「地域」との関係が模索されている。これは本学や本研究所においても同様であり、地域貢献に向けた方策を検討する必要性から、各地の先進的な事例や特徴的な取り組みに注目して、インタビュー調査等を通じて比較検討してきた。

初年度（平成 25 年度）は、首都圏の 2 大学に対する訪問調査をもとに、課題を整理した。全学的に「社会連携推進室」を置いて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早稲田大学の事例では、大学と社会の資源を有機的に結びつけることが目指され、「地域」の対象は広く捉えられていた。また、独自の建学理念を背景とした教員養成の実績で知られる玉川大学の事例では、キャンパスとともに発展してきた近隣の住宅地との関わりを重視しつつ、教員養成の「質」の確保に意識を置いた学内体制づくりが展開されていた。大学における地域貢献のあり方を探るうえで両事例から得られた示唆としては、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（資源、内容、人間関係等）、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、等があげられる。

2 年目（平成 26 年度）には、「地域の課題解決」という側面に特に着目して検討を行った。国レベルでも「地（知）の拠点整備事業」（大学 C O C 事業）が行われ、「地域の課題解決」への取り組みを組織的に行う大学の支援が行われている。この C O C に採択された事業も含めて、地域連携や地域貢献を通じた「学生による主体的な学び」を志向する P B L（Project-Based Learning）の事例に注目した。具体的には、同志社大学、京都文教大学、広島修道大学の 3 私立大学と、小樽商科大学、北九州市立大学の 2 公立大学の事例である。いずれも「プロジェクト」を通じて学生と地域を巻き込んで動く教育活動がシステム化されたものであり、計画的で組織的な体制や、教育方針がきめ細かく整えられていた。他方で、「学生にどのような力をつけさせ、それをどのように評価するのか」や、「プロジェクト」の継続性や実社会との連続性等が課題としてあげられていることも分かった。さらに、本学に対する提案として地域住民との間で行われた一連の交流（結果的には連携に至らなかった）の経緯を分析・検討した。これらの検討を通じて、「プロジェクト」を通じた「連携」「貢献」がうまく機能するためには、①設定される課題が学生のニーズに適合していること、また、それが②地域のニーズにも適合していること、そして、③学生の学びを支え、「連携→教育→貢献」

という流れを最後まで遂行できるだけの人的・物的・時間的リソースや組織的な体制が大学側に準備できていること、の3つが一定の水準で揃う必要があることも分かった。

2 今年度の問題関心

これまでに見たように、大学と地域との関係は各地でも多様であり、いずれにしても「連携」「貢献」と教育・研究活動を関連付ける必要性があることを指摘できる。特に、学生の主体的な学びを可能にする取り組みの影響力が大きいであろうことは予想できる。しかし、それを実際に行うためには、大学と地域がそれぞれ持つ資源やニーズを明確にしたうえで、それらを十分に活かし得る組織的な体制を整えることが必要で、そうした諸条件が「連携」「貢献」のあり方をも左右するのではないかということが浮かび上がってきた。つまり、単に学生を巻き込めばよいのではなく、「連携」「貢献」を継続できるための仕組みが必要であり、それなりの覚悟が必要ともいえる。なぜなら、大学としての学生に対する教育への責任のあり方や、既存のカリキュラムとの関連をどのように位置づけるか、また教育・研究活動の「専門性」を「地域」との間でどのように捉えるか、等が検討課題となるからである。

さらに、教員養成系大学・学部には固有の課題も考えられる。教員養成課程では、法で定められた最低限の内容の学修が必要であり、例えばPBL事例に見られたような「地域から研究テーマを募る」ということは容易には考えにくい。また、学校教育の現場において、「地域」にある（いる）のは「個々の」学校・教員・子ども等による日常の営みであり、また学生の側も「個々の」存在である。つまり、個と個の人間関係が大切になるため、そこに「解決すべき課題がある」という一面的な捉え方や、「一定期間で答えを出すプロジェクト」という取り扱いを当てはめるのは適切ではないように思われる。また、教員養成において求められる資質や能力を考えると、「地域」との関わりにおいて学生のどのような力を育成できるのか、つまり、学外の「地域」でしか育成できないものが何であるのか、という点が鍵になる。もう1つは、根本的に「地域」とは一体誰のことを指すのか、という点である。

そこで、最終年度となる今年度は、教員養成系大学・学部において先に見たようなプロジェクト型の地域連携・地域貢献はどのような形で成立するのか、という点に関心を置き、いくつかの事例を探索した。また、研究員自身の研究活動を通じての検討も若干行った。必ずしも大学が主体となった事業ばかりではないが、本テーマに参考となる事例として取り上げている。ただ、時間的・物理的制約もあって数多くの事例を収集することは難しかったため、調査は限定的になったことを予めお断りしておきたい。

3 事例の検討と考察

(1) 事例

① 龍谷大学「京町家プロジェクト」での学習支援

龍谷大学では、京都市伏見区に「龍谷大学深草町家キャンパス」を構えている。これは、京都市の条例で保存建築物に登録された¹比較規模の大きな京町家（1861年建築）で、「町家の利活用を通じて、地域社会と連携を図りながら、教育・研究上の成果や学内資源を地域に還元し、地域に開かれた大学と

¹「京都市伝統的な保存建築物の保存及び活用に関する条例」（2012年4月施行）の保存建築物登録の第一号として登録されている。京都市公式サイトの共同記者会見記事「龍谷大学深草町家キャンパス保存建築物登録証書交付式について（2012年12月25日）」を参照。

して、地域社会と共に発展することを目的」²とするものとして、2013（平成25）年4月に開設された。

ここで展開されているのが、経済的な事情等で学習支援が必要な家庭の中学生に対して大学生が勉強を教える「京町家プロジェクト」³である。事業の契機は、生活困窮者自立支援制度の関連で国の補助金を受けた京都市が公益財団法人京都市ユースサービス協会に事業を委託し、その「場」の一部を龍谷大学のある一人の教員が引き受けてサポートしてきたものである。いわば貧困の連鎖を防ぐための、生活保護家庭の中学生に対する寺子屋のようなもので、学生が自主的なボランティアで参加する形で毎週火曜日の夜に行われている。まだ1年余りの取り組みであり、その管理運営はもっぱら上記の教員一人で担っているため大学としての地域貢献と呼べるまでは至っていないものの、困難な家庭状況にある子どもへの学習支援とともに、大学生にとっては低学力の子どもの姿を目の当たりにして実感的に学ぶことができるという、両方の成果が見られ、時には生活保護家庭以外の子どもも参加するなどして賑わいを見せている。

② 龍谷大学「Ryu-SEI GAP」での学習支援

「Ryu-SEI GAP」（りゅうせいぎゃっぷ）⁴は、龍谷大学政策学部における「学生が主体となって、教職員と一緒に正課や課外で地域社会の課題解決に取り組む、実践型プログラム」⁵である。2011（平成23）年に、特定非営利活動法人きょうとNPOセンターが指定管理者として運営を行う「京都市伏見いきいき市民活動センター」の運営に関する相互協力の協定が、龍谷大学ときょうとNPOセンターの間で締結された。「Ryu-SEI GAP」は、この「京都市伏見いきいき市民活動センター」を拠点に行われるプロジェクトの1つで、政策学部の学生が地域社会の課題と長期的に関わることで教育・研究成果を地域社会に還元することを目指している。その活動の1つに、「まなサポ+1」というチームによる中学生に対する学習支援「放課後学習室フリスク」がある。大学ではなく地域の公共施設を拠点として学生が学習会を運営し、中学生に対する広報活動や日々の記録（ブログ）の発信等を行っている。

③ 「TNP東市日本一プロジェクト」⁶

これは、奈良市立東市小学校区で行われている「地域の子どもを、地域で育てる」活動の総称で、「子どもたちの放課後を豊かにし、地域の教育課題に取り組むために」⁷設立されたプロジェクトである。事業の契機として、2006（平成18）年に地域の教育ファンドである「東市まるごと子ども基金」が設立され⁸、年1回の「東市まるごと子どもフェスタ」が行われていた。2010（平成22）年度からは「通学合宿」が行われ、2011（平成23）年度からは奈良教育大学との連携のもと、活動の支援に参加する学生を募り、地域住民と大学がともに実行委員会形式で放課後子ども教室「まなびーや」を運営する取り組みとなっている。

このプロジェクトの特徴は、当事者のいわばWin-Winな関係を目指している点にある⁹。「まなびーや」では、小学生に対する宿題のサポートや遊びを通じた交流、演劇などの活動を展開しており、子どもた

² 龍谷大学深草町家キャンパスの公式サイトを参照。

³ 2016年2月3日に、龍谷大学文学部の林美輝准教授に対してインタビュー調査を行った。

⁴ 同上。

⁵ 龍谷大学政策学部・大学院政策学研究科「Ryu-SEI GAP」の公式サイトを参照。

⁶ 前掲3。

⁷ TNP東市日本一プロジェクトのブログを参照。

⁸ 日本財団が提供する公益事業コミュニティサイトCANPANに、任意団体「東市まるごと子ども基金」の紹介が掲載されている。

⁹ 前掲3。

ちは地域住民や大学生との関わりの中で学んでいる。また、学生も、子どもだけでなく「地域のおじさん・おばさん」たちとの関わりを通して多様な価値観の存在に気付くため、学生自身も地域住民に育てられている。奈良教育大学の研究チームは、このプロジェクトを「異世代合同型の研修と連携型の教育支援による教職志望学生の『総合的な人間力』育成モデル」と位置づけて調査を行い¹⁰、その中で学生の意見を分析している。地域住民との何気ない会話を通じて学校に対する思いを知ることができた、日常会話を通じてコミュニケーション能力の高まりを実感できた、机上の学習で“地域の教育力の重要性”を学ぶだけでは地域住民の多様性を実感できなかったのではないかと、等の意見があることを紹介して、そこに「インフォーマルな教育」の意義があることを指摘している¹¹。さらに、当初からこのプロジェクトを主導してきた地域側においても、地域と大学を結びつけたキーパーソンの存在があり、NPOとしての独自の考えのもとで取り組み、このプロジェクトを実践の場としている¹²。本プロジェクトは、教員養成系大学におけるよく組織化された地域貢献プロジェクトの好事例といえ、活動が大学・学生・地域を巻き込みつつ長期にわたって継続されている点など、本学にとっても多くの示唆を含んでいると思われる。

④ 資格や認証制度を活用した地域貢献

これまでに示した「プロジェクト」とは少し趣が異なるが、教員免許取得のための正課カリキュラムとは別に、大学として資格付与や研修・認証を行い、地域で活躍する人材を育てるという方法での地域貢献も見られる。例えば、奈良教育大学次世代教員養成センターでは、「スクールサポート研修・認証制度」¹³および「こどもパートナー養成・認証制度」¹⁴を展開している。

前者の「スクールサポート研修」（主に学生を対象、無料）は、奈良市教育委員会¹⁵との連携のもとで行われており、認証の主体は大学である。学生は、まず3コマの講座を受講することで春に「スクールサポーター2級」を得ることができる。さらに、年度内に学校現場で10回の学校支援活動を行ってレポートを作成し、夏から秋にかけて4コマの講座を受講することで、年度末に「スクールサポーター1級」を得ることができる。学生にとっては大学の単位とは無関係であるが、“学校現場に出るための準備資格”という意味に加えて、“ボランティア活動の証明”という意味合いもあり、意欲的な学生が受講している¹⁶。また、奈良教育大学以外の学生でも受講することができる。

後者の「こどもパートナー」（学生以外の地域住民も対象、認証は有料）は、一般社団法人教育支援人材認証協会による資格制度であり、近畿では奈良教育大学の他に、大阪成蹊大学芸術学部、千里金蘭大学、大阪国際大学が会員校として加盟している¹⁷。講習を受けた受講者が「こどもパートナー」「こどもサポーター」等の認証を受け、今後の地域での学校支援活動に活かすことがねらいである。大学と

¹⁰ 中谷昭・高橋豪仁・加藤久雄・立石麻衣子・片岡弘勝・林美輝「異世代合同型の研修と連携型の教育支援による教職志望学生の『総合的な人間力』育成モデルの構築」『日本教育大学協会研究年報』第31集、2013年、pp.299-311

¹¹ 前掲10、p.309

¹² 特定非営利活動法人奈良地域の学び推進機構が行う教育支援活動の一つに、放課後子ども教室「まなびや」が掲げられている。

¹³ 前掲3。

¹⁴ 前掲3。

¹⁵ 奈良市教育委員会「平成27年度奈良市学校教育活動支援事業（スクールサポート）について」によれば、「スクールサポート」は奈良市内の幼稚園・小学校・中学校において、原則1日6時間以内、1週間に30時間を超えない範囲で、ボランティアとして無償で活動するものである。奈良市内在住および連携大学に在籍する教員志望の大学生・大学院生等が登録可能である。

¹⁶ 前掲3。

¹⁷ 一般社団法人教育支援人材認証協会の公式サイトで確認した2016年1月19日時点での情報。

しては、場を提供して講習会を開催し、地域住民に対しても学習成果の活用を後押しするという形での地域貢献になるが、協会への加盟には会費が必要である。なお、「一般社団法人教育支援人材認証協会」は、地域における教育支援活動を一層進めることを目的として2011（平成23）年に設立されたもので、「こどもパートナー養成講座」は、文部科学省による平成20年度「戦略的連携支援事業」の選定取組の「6大学連携教育支援人材育成事業」として、東京学芸大学・奈良教育大学・鳴門教育大学・東京成徳大学・白梅学園大学・中国学園大学が開発した全国共通カリキュラム¹⁸に則って作成されている。

⑤ 教育支援系の活動を行うNPOの存在

内閣府の統計によれば、2015（平成27）年12月31日時点で50,641の特定非営利活動法人（NPO法人）が存在しており、「子どもの健全育成を図る活動」を活動分野とする法人数は20,000を超えている¹⁹。こうした中で、特定の課題意識を持ったNPOに教員志望の学生が自ら参加して、そこでの研修（教育）を受け、NPOの活動として子どもへの教育支援を行うケースも見られる²⁰。

例えば、特定非営利活動法人 Learning for All（東京都）²¹では、困難を抱える子どもに対する学習支援事業を行い、社会の課題を解決する人材を育成・輩出しようとしている。この「プログラム」に「教師」として参加する学生は所定の研修（教育）を受けることになり、その後の学習支援における子どもとの関わりを通じて自己の「成長」を感じる学生もいるようである。この団体の活動拠点は関西にもあり、奈良市内の中学校で放課後や夏休みの学習支援が行われ、そこに奈良教育大の学生も参加している²²。ちなみに、このNPOは、「教室から社会を変える」²³をミッションとして掲げる認定特定非営利活動法人 Teach For Japan（東京都）から派生した団体である。Teach For Japanでは、各自治体が行う教員採用試験とは別に、教員免許の有無に関わらず意欲ある人材を独自に選考し、教育課題を抱える学校現場へ「教師」として2年間赴任させ、その期間中も彼らに研修等を行う活動を通じて、教育変革を実現しようとしている。協定等を結んでいるのでなければ、こうしたNPOと大学との間には直接の連携関係があるわけではなく、カリキュラムにおいても整合性があるわけではないが、特定のミッションによる教育活動への支援を通じて地域社会の課題解決を目指すもので、学生が課外活動の1つとして選択していることは注目したい。

⑥ 大学近隣ニュータウンへの地域貢献

京都市南部地域に位置する「向島ニュータウン」²⁴では、老朽化や少子高齢化の他にも、「障がい者や、貧困、中国帰国者との文化摩擦、商店街の衰退、買い物難民化、単身高齢者の増加と孤立死や児童減少による小学校の統廃合問題」²⁵等に直面している。この「向島ニュータウン」と最寄り駅を同じくする京都文教大学では、様々な課題を抱えるニュータウンの再生に向けて様々な取り組みを行っている²⁶。当初は、ニュータウンを対象とした共同研究を始めた教員らが住民らとつながり、複数の教員がそれぞ

¹⁸ 奈良教育大学次世代教員養成センターの公式サイトを参照。

¹⁹ 内閣府NPOホームページを参照。

²⁰ 前掲3。

²¹ 特定非営利活動法人 Learning for All の公式サイトを参照。

²² 前掲3。

²³ 認定特定非営利活動法人 Teach For Japan 公式サイトを参照。

²⁴ 前掲3。

²⁵ 小林大祐「向島の歴史—古代巨椋池からニュータウン建設まで」『京都発！ニュータウンの「夢」建てなおします—向島からの挑戦』昭和堂、2015年、p.64

²⁶ 前掲3。

れのテーマを持って学生も含めて住民と交流し、研究・活動が始まったという²⁷。駅前からスクールバスで通学する学生は特に住民と関わりを持ってこなかったが、ある学生が通学途中に掲示された「向島駅前まちづくり憲章」に目を留めたことをきっかけとして住民と共にニュータウンの祭りの運営に携わり、その後も様々なイベントに学生たちが参画するようになった²⁸。大学としても実習の場や研究活動としてニュータウンの住民の生活に親しみ、交流が深まってきたところで、2013（平成25）年に地域交流拠点「京都文教マイタウン向島」（通称「MJ」）を開設させた。MJは、京都市住宅供給公社が向島ニュータウンセンター商店会の空き店舗を大学に貸与するもので、大学にとってはサテライトキャンパスという位置づけではない。このMJを拠点として地域の様々な団体や福祉組織、住民グループ、学校等がつながり、幾重にも重層する地域連携のネットワークを構築している²⁹。このように地域の側に明確なニーズがあり、大学側にそれに応え得る資源があるならば、本事例のような地域貢献のあり方は十分な効果を期待できるものとなるだろう。

⑦ 都市型の大学の資源を活かした「社会学連携」

青山学院大学では、文部科学省・現代GP（2005～2007年度）の採択を機に青山キャンパスに「社会学連携研究センター」を設立した。大都市に位置する大学でありながら、地域と連携して渋谷や青山における「キャンパス周辺のまちづくり」に取り組み、また、「地域交流・情報発信機能の拡充」についても計画的に進められている。例えば、前者では、「近隣防災施設案内システム」や「避難所の避難者数推定のための時空間情報システム」の開発、大通りの通行環境改善のための道路使用や景観維持のためのプロジェクト等である。また、後者に関しては、『開かれた大学』を象徴する地域社会・企業等に向けた本学の公式の窓口³⁰として、センターのWebサイトの機能拡充が図られている。

「社会学連携研究センター」³¹では、都市型の大学として信頼関係を築いてきた地元企業等との間でもプロジェクトを行っている。その1つに、大学寮の跡地に2009年に設立された「青山スタジオ」の1階にNHKのサテライトスタジオ（NHK@キャンパス）を誘致して、番組の企画・制作・出演・収録などに協力した取り組みがある。立地を活かして若者の街ならではのコンテンツを学生とともに発信する、という新しい価値の創造に貢献されている。教員志望の学生の興味をひく取り組みとしては、実施が限定的ではあるが、NHK「Eテレ」の中学・高校講座用の映像に携わる等の教育番組の映像づくりも行われた。近年ではインターネット環境の変化に伴うスタジオの再構築が協議されているようであるが、地域に対する情報発信・交流としての連携・貢献事例といえる。

⑧ 被災地における支援活動を通して見えてきた遠隔地から可能な「地域連携の支援」

本研究プロジェクトの古川研究員は、日本小児神経学会・東日本大震災支援委員会の一員として、2011年度から宮城県気仙沼市への訪問を継続している。きっかけは、津波で被災した宮城県気仙沼向洋高等学校の養護教諭とのつながりであった。気仙沼湾近くの階上地区にあった気仙沼向洋高等学校の

²⁷ 京都文教大学では、2014年度に「地域協働研究教育センター」を設立して「地域志向研究」を行っており、採択された研究の中に「京都南部・向島地域のニュータウンにおける大学・住民協働のまちづくり研究」（研究代表者：杉本星子）がある。

²⁸ 京都市伏見区の区民活動支援事業の採択事業に、「向島駅前まちづくり憲章推進事業 向島ニュータウンの再生と健康福祉のまちづくり推進事業」（向島駅前まちづくり協議会）がある。

²⁹ 西川祐子・杉本星子「ニュータウンの再デザイン」、杉本星子・小林大祐・西川祐子編『京都発！ニュータウンの「夢」建てなおしますー向島からの挑戦』、昭和堂、2015年 pp.201-225

³⁰ 青山学院大学社会学連携研究センター（SACRE）公式サイトを参照。

³¹ 2016年2月20日に、青山学院大学研究推進部藤田美香氏に対してメールインタビュー調査を行った。

表1：「子どもの育ちを支える気仙沼プロジェクト」における家族支援の内容（一部抜粋）

準備期 (2011年12月から2012年3月まで)	・地域の協力者の所属長へ説明を行うとともに被災地域以外の支援者に求める内容を調査した。複数の所属長から毎月1人は同じ人物が支援に入りコーディネーションすることを求められた。 ・養護教諭経験者であり大学の教育学部の教員（古川）が担った。
中期Ⅰ (2012年4月から2014年3月まで)	・毎月3日間程度の訪問 ・コーディネーションとともに個別のペアレント・トレーニングの実践、高等学校や特別支援学校での保護者相談を期待された 【2012年度】 ・ペアトレは協力者の紹介で保護者6人を対象とし、のべ57回 ・学校における相談のべ12件 【2013年度】 ・ペアトレは新規の対象者5人のべ37回、2012年度のフォローアップのべ19回 ・学校における相談のべ14件
中期Ⅱ (2014年4月から2015年3月)	・隔月に3日間程度の訪問 ・2012年度、2013年度のフォローアップを個別とグループでのべ20回 ・学校における相談のべ12件
長期 (2015年4月から2016年2月)	・6月、8月、10月、2月に訪問

（注）古川恵美 作成

校舎は4階まで津波が達し全壊した。現在も気仙沼高等学校の第二グラウンドを貸借し仮設校舎で授業を続けている。この高等学校の養護教諭と学校医（院長・看護学校長）、宮城県立気仙沼支援学校の地域支援コーディネーター、気仙沼市立本吉病院長、保健福祉課の保健師等で構成された地域の協力メンバーと共に地域外の日本小児神経学会・東日本大震災支援委員会支援委員会のメンバーが「地域が望む支援」を提供するという活動を続けてきた。

この活動は、「子どもの育ちを支える気仙沼プロジェクト」³²と命名され、気仙沼市本吉地域を中心に、特に『発達障害』のある子どもの支援・家族支援を行っている。活動内容は、地域支援コーディネーターを中心とした地域の協力メンバーが希望した支援内容である（1）小児神経科医師による発達支援に関する研修、（2）教員や保健師への助言や個別相談、（3）発達障害のある子どもの家族支援、（4）各種の学習会等である。被災前からこの地域は気仙沼支援学校の地域支援コーディネーターが、教育・福祉・医療・保健・労働等の関係機関や地域の学校との連携を推進してきた。その中に被災地外から支援活動が加わるという形であったからこそ、中・長期的な支援が継続可能となったのではないかと考えている。

³² 古川恵美「被災地での発達障害のある子どもを持つ家族への支援」、公益財団法人日本知的障害者福祉協会『さぽーと』第62巻 第2号 NO.697/2015.2, pp.50-51

古川が担当したのは、学会所属の小児科医師と地域の教員や保健師や医師等との連携、地域の支援者と連携・協働して行ってきた発達障害のある子どもの家族支援である。表1は、家族支援の内容の一部である。

(2) 考察

ここで、各地の事例をもとに少し考察しておきたい。

一点目は、大学と地域との「連携」「貢献」の接点である活動の「場」をどのように設けるか、についてである。龍谷大学「京町家プロジェクト」および「Ryu-SEI GAP」の事例は、学習支援の「場」が小中学校等ではなく、地域に開かれた場所で行われている。ともに放課後の子どもたちに対する活動であり、学校での授業支援の活動（学校教育）とは異なり、家庭教育支援や社会教育の側面を持つ。学生は、このような「場」に自発的に関わることで、これまでの自らが経験してきた学校生活に対するイメージを客観的に捉え直す機会を得ることになる。京町家の活動に参加した学生が、ある気づきをしたことから「おてらおやつくらぶ」³³の存在を知り、そこからの援助を得て、活動中の子どもたちの食生活に対する支援も行うようになったという。つまり、「場」との出会いを通じて学生の問題意識を掘り起こすことで、学生の主体的な学びと地域の課題に対する支援の両方の実現につなげることができる。

また、「Ryu-SEI GAP」では社会福祉協議会OB等が活躍しているが、大学がすべてのマネジメントを行うのではなく、継続的に活動している外部団体の関与があり、地域側にキーパーソンの存在がいることも、こうしたプロジェクト活動を継続させるための特徴であるといえよう。さらに、「京都文教マイタウン向島」のように大学の外に地域活動の拠点を置く事例もあり、複数の連携主体とともに大学もネットワークの一員として地域を構成する形で貢献することも可能である。

二点目は、大学（あるいは学生）と「地域」側との間で生じる多様な価値観の交流や葛藤をどのように捉えるか、についてである。「TNP東市日本一プロジェクト」の事例では、学生が地域住民とともに放課後子ども教室の運営を行うため、反省会等を通じてインフォーマルな形も含めた教育を受け、いわば「地域住民が学生を育ててくれる」という状況が見られた。礼儀作法だけでなく、活動のあり方をめぐる議論において意見の違いが見られることがあるが、そうしたことにも他者と力を合わせて乗り越えたり他者の立場で考えたりすることができたことが確認されている³⁴。教職に就いてから経験するような場面で異世代間の多様な価値観について学生が実感的に学ぶことは、大学の中だけでは経験できないことである。また、地域側の組織に頼れる人材がいる場合には、大学の教員が始終同席していなくても、組織同士の大枠としての連携関係があるため、学生にとっては多少の葛藤を感じる場面があっても、全体としてはマイナスの方向にはならない。つまり、「地域」側をある程度信頼して学生への指導を任せるような形で、学生を鍛えつつ、プロジェクトとしての連携・貢献の体制を維持することができる。

他方で、「地域」側にはそれぞれの考えがあるので、例えば、NPOが掲げる独自のビジョンや活動方針と、大学として進めたい連携・貢献のあり方とをどのように調整していくのか、という課題も出てくる。

あるいは、そうした地域での活動に学生が参加する場合において、大学のカリキュラムや伝統的な学校教

³³「おてらおやつくらぶ」とは、全国のお寺にお供えされるお菓子などを、支援団体を通じて、経済的に困難のある家庭等に「おすそわけ」する活動を行うものである。

³⁴ 前掲10, p.308

育や教員養成の考え方とは異なるものに会った時に、学生自身の中でそれをどのように消化するのか、という課題も生じる。しかし、「地域」自体は特別にお膳立てされたプロジェクトではなく、「向島ニュータウン」のように日常生活そのもので住民のありのままの姿と出会う側面もある。生活の場での「祭り」を住民とともに実行委員会形式で運営し、叱咤激励される経験を「学び」と捉えられるかどうかである。

三点目に、地域連携・地域貢献による学習の成果をどのように捉えるのか、についてである。目に見えて短期間で何かが劇的に変わるということは難しいため、ある程度の期間をかけて見定める必要がある。前述のように、学生が地域の人々と接する中で、学生同士で切磋琢磨したり地域住民から叱咤激励されたりして成長することは、なかなか目に見える形として説明することが難しい成果であるともいえる。また、資格認証制度を活用する場合には、その学習成果をどこでどのように活かし得るのかという点も考慮しておく必要がある。これは、学習者が学生なのか地域住民なのかによっても状況が異なる。

学生に対して地域連携・地域貢献のためのプロジェクトに参加を求める際には、単位付与（もしくは必修化）が伴う形がよいのかどうかは難しい問題である。目先の役に立つかもしれないという「キャリア志向」で単位取得を目指す、自発的に活動できない学生も少なからず表れるが、具体的な「場」を与えることで興味の薄い学生にこそ積極的に学んでほしいという側面もあるからである。そのため、“学習の履歴書”としての資格ではなく、“学習途中の現在所在地の証明書”を更新していくような形での資格認証制度を設計し、それをもとに地域で活動するような機会ができれば、当事者にとって理解しやすいであろう。しかし、何よりも学生自身が学びの必要性に気付くことが大切であるので、きっかけとして資格や認証制度があっても、その後には自発的に学ぶことが重要になると思われる。

また、地域住民を対象に何らかの資格付与を伴う研修会を行う場合には、修了後の活用が見込めるものでなくては利用価値が乏しいといえる。そのため、たとえ今すぐ雇用機会につながるものでなく「サポーター」的な民間資格であっても、学習成果の活用を通じて地域において新たな「役割」を生み出し、それが地域課題の解決に結びつくようなものでなくては、地域に対する貢献にはつながらないだろう。

5 研究のまとめ

以上、この3年間で調査できた事例は決して多くないものの、これまでの研究のまとめとして教員養成系大学・学部において地域貢献を行う際に考慮すべき観点や条件等について考えてみたい。

大学における社会貢献の位置づけに関する先行研究として、例えば、戸田・平尾（2003）は、社会貢献の形態について「創業型」と「支援型」の2つをあげ、その構図を示している³⁵。「創業型」は、理工系に多く見られる大学主導の研究開発等のことで、「支援型」は、地域社会の課題について大学の資源を活かして調査研究を行い、問題解決に貢献するものである。また、木村（2014）は、大学評価の基準や各大学が独自に示す社会貢献の方針等を検討したうえで、各大学の多様な社会貢献を、①公開講座、②大学施設の地域への開放、③受託研究、共同研究、④国や地方自治体の審議会委員、⑤学生のボランティア活動（ボランティアセンター）、⑥学部学科を活かした取り組み、⑦公的機関との協定（教育委員会、警察など）、⑧寄付講座、⑨産官学連携（パートナーシッププログラム）、⑩地域連携センター、⑪大学教育改革プログラム選定取り

³⁵ 戸田常一・平尾元彦「大学の社会貢献に関する調査研究—国内大学の地域研究機関の社会的役割を中心として—」、広島大学経済学部附属地域経済システム研究センター『地域経済研究』（14）、2003年、pp.90-91

組み、⑫生涯学習センター、のように分類している³⁶。

さらに、木村（2014）は、「社会貢献」と「地域貢献」の語の違いに言及しており、『社会貢献』という言葉は社会全体という広い範囲が対象となるものであり、『地域貢献』の場合は、対象が地域住民、地域の教育機関、地域の団体といった特定の対象になる。大学の本来あるべき姿や大学の理念という観点からいえば、大学が地域に存在する意義として地域貢献は不可欠であり、その延長上には社会全体に投げかける社会貢献があるのではないだろうか。」³⁷と述べている。現実には、「社会貢献」と「地域貢献」が混同されることも多いが、木村の考えに則れば「地域貢献」は「社会貢献」の一部分を占めるということになる。

そこで、今回の本プロジェクトで検討した事例をもとに、教員養成系の大学における地域貢献について、改めて図1のように類型化を試みた。やや抽象的な例えになるが、大学と地域との関係においては、「てこ」の原理のように、支点、力点、作用点の位置や種類によって、連携・貢献の方策や効果において異なる様相を見せるのではないだろうか。無論、ここでいう「支点」は大学と地域の接点や窓口、「力点」は大学側、「作用点」は地域側のことである。このように大学による地域への関与のあり方の特徴に注目して類型化したものが、（A）資源活用型、（B）教育研究成果還元型、（C）協働プロジェクト型、（D）地域ネットワーク構築支援型、である。

（A）資源活用型は、例えば、大学教員を研修会講師や審議会委員として派遣したり、学生をボランティアとして派遣したりするほか、公開講座や大学施設の開放のような地域貢献である。今回取り上げた事例の中には特に含まれていないが、比較的取り組みやすく、多くの大学で行われている方策である。

（B）教育・研究成果還元型は、資源の活用による協力関係が一步進んだ形で地域の課題が発掘され、教育・研究による成果を還元することでさらなる発展的活動に結びつけることが意図された地域連携である。例えば、龍谷大学の「京町家プロジェクト」や「Ryu-SEI GAP」での学習支援、奈良教育大学の「スクールサポート」や「こどもパートナー」等の資格や認証制度の活用事例がここに相当すると思われる。

（C）協働プロジェクト型は、当初からニーズや目的・使命を共有したうえで、一定期間を通じて組織的かつ計画的に取り組まれる地域貢献である。学生参加型で地域課題に取り組むPBL事例や「TNP東市日本一プロジェクト」がここに相当する。この場合、地域側にもキーパーソン等の中心的な基盤があり、大学と対等な連携関係が結ばれる。また、青山学院大学の「社会学連携」のように専門機関を通じて特定の企業等との間で行われるプロジェクトも含まれると思われる。

（D）地域ネットワーク構築支援型は、当該地域の課題解決や発展のための側面的支援に携わり、あるいは、教員の専門性を通じた比較的長期にわたる継続的な関与を伴う地域貢献である。例えば、京都文教大学の近隣ニュータウンへの地域貢献や、本学教員による被災地支援活動を通じた遠隔地からの支援などが相当する。

³⁶ 木村佐枝子『大学と社会貢献 学生ボランティア活動の教育的意義』創元社、2014年、p.22

³⁷ 同上、p.24

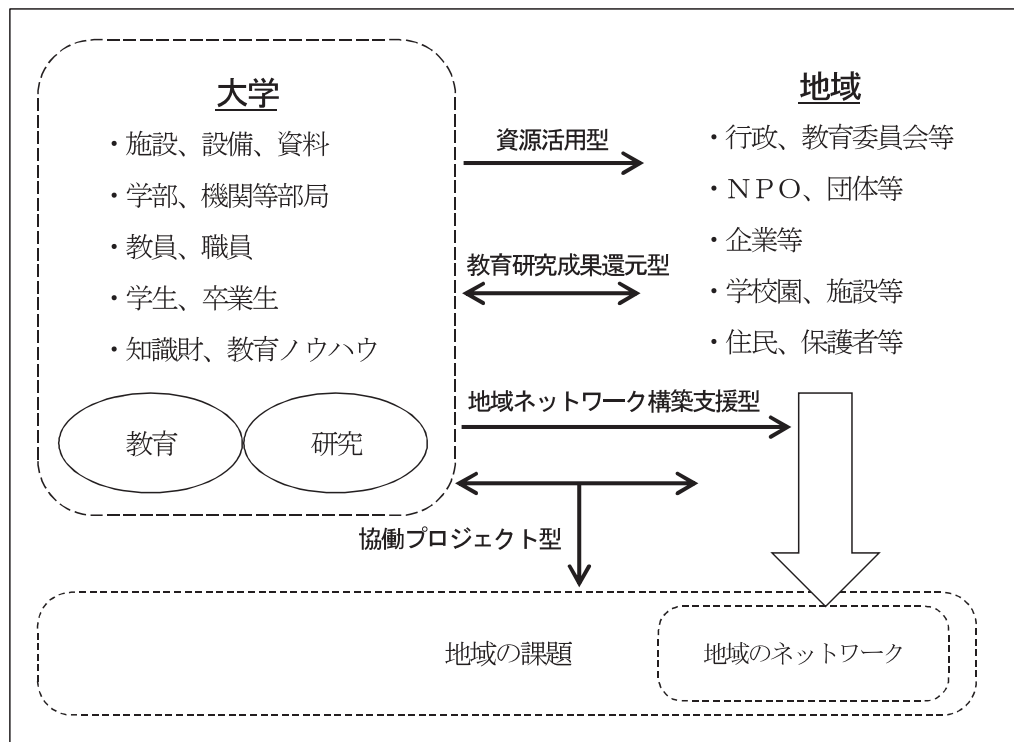


図1 教員養成系の大学における地域貢献の類型と構図

以上、事例の検討を通じてその特徴に基づいて4つに分類した³⁸。ただ、1つの事例に複数の型が含まれるケースもあるので、すべての地域貢献を厳密に分類できるわけではないことをここに断っておく。

では次に、大学による地域貢献活動の特徴づける諸要素について整理してみたい。この作業は、今後本学教育学部や本研究所による地域貢献の取り組みの可能性を探るうえでも有用と考えられる。ただし以下であげるのは、あくまで本研究で取り上げることができた事例に基づく暫定的なものである点に留意されたい。

これまで本研究で取り上げた地域貢献活動の事例を特徴づけていた要素としてはおおよそ、①地域貢献の対象となる「地域」、②地域貢献活動が始まった「きっかけ」、③地域貢献活動の「目的」、④地域貢献活動を行う「主体」、⑤地域貢献活動を行う「場所」、⑥地域貢献活動を行う「時間」、⑦地域貢献活動を企画・実施・継続させる主な「原動力」等である。これらの要素は相互に影響を及ぼしあっており、何か1つの要素が他の要素を一方的に決定するということはないと考えられる（例えば地域貢献の対象となる「地域」をどこに設定するかによって地域貢献活動の「目的」や「場所」は異なってくるし、地域貢献活動の「目的」によって地域貢献活動の「主体」や「形態」も変化する）。

また、それぞれの要素には表2の通り、下位分類として各要素にいくつかの「型（タイプ）」の存在が想定される。ただし、1つの地域貢献活動の当該要素が必ずしも1つの型に当てはめられるというわけではなく、いくつかの型を含んでいる場合のほうが多い。その場合は、どの型が最もその地域貢献活動の当該要素を特徴づけているかを考える必要がある。さらに、大学や地域に付帯する諸条件（利用可能な資源、研究・教育・社会貢献活動の優先順位、キーパーソンの存在など）が、選択可能な地域貢献活動のあり方の幅を一定程度規定する前提条件として働くと考えられる。

³⁸ なお、教育支援系の活動を行うNPOの活動に学生が参加する事例も取り上げたが、これは上記4類型のうち、辛うじて（B）が最も相当すると思われるが、大学が直接は関与しない形で学生の活動というふうに理解すれば、どれにも当てはまらないとも言える。

さて、以上のことを勘案しつつ、本学教育学部や本研究所による地域貢献の取り組みの可能性を探るとすれば、どのような要素と型を持った貢献活動が想定されるであろうか。上述したように、選択可能な地域貢献活動のあり方の幅は各大学や地域に付帯する諸条件（利用可能な資源、研究・教育・社会貢献活動の優先順位、キーパーソンの存在など）によって一定程度規定される。一般に私立大学の場合、特色ある教育を通じた学生数の確保や就職支援等、数値化しやすい部分や外部資金の獲得等に力を入れる一方で、教員一人当たりの学生数の多さ等にも表れているように、国公立大学に比べると利用可能な資源（ヒト・モノ・カネ・時間・情報）の面で比較的厳しい環境下に置かれている。特に、本学のような規模の小さな大学では大規模総合私立大学と比べ資源上の制約がさらに多い。

一方、大学が果たすべき使命には研究、教育、社会貢献（地域貢献を含む）の3つが存在している。各大学は建学理念やポリシーに則って自らが有する利用可能な資源をそれぞれに配分し、全体としてより高い成果を出そうと努めることになる。すなわち、3つの使命に対する資源配分は必ずしも均等ではなく、各大学の目指すところによって優先順位がつけられ重点が置かれることになる。本学を含め私立大学の場合、一般的に資源配分において教育活動が最優先となることが多いといえよう。その分、研究活動や社会貢献活動（地域貢献活動を含む）に配分される資源は相対的に小さいものとならざるを得ない。したがって、私立大学における地域貢献活動を通じた社会貢献活動においては、より「効果的」で「取り組みやすい」方策が中心となるのが現状ではないだろうか。より多くの資源を割く必要のある地域貢献活動の場合、本来教育活動（や研究活動）に配分できたはずの資源を当該地域貢献活動に投じるに値するだけの「費用対効果」をシビアに問われることになるからである。

以上のことをふまえると、本研究で調べた私立大学の事例のうち、学生参加型で地域課題に取り組むPBLなど学生の資質向上重視（教育としての地域貢献）型の目的を持ち、正課型の時間に行われる地域貢献活動において大学からより多くの支援を受けている傾向が見られた点は注目に値する。なぜなら、大学の使命と資源配分の関係から見た場合、地域の相手方やニーズが明確で、連携の期間が区切られ、教育を通じて学生が「成長」することを目指したPBLのようなプロジェクト型の地域貢献活動では、地域貢献活動による社会貢献と私立大学で重視される正課を通じた学生の教育という2つの使命を同時に果たせることから両者の間で資源を共有でき、結果的により多くの資源を地域貢献活動に配分することが可能になっていると考えられるためである。また、こうした取り組みの原動力を学生主導型へと誘導することができれば、さらに資源の「節約」につながる。利用可能な資源に多くの制限を抱える本学教育学部や本研究所においても、これらの特徴を持った地域貢献活動について検討してみる価値はあるだろう。限られた資源を用いて行うのであれば、地域そのものの発展という長期的かつ大掛かりなアプローチよりも、限定的ではあるが地域課題の解決を通じて学ぶ学生の成長に投資するほうが、直近の手応えが得やすいとも考えられるからである。

ただし、本学教育学部を含む教員養成系大学・学部においてPBLのようなプロジェクト型の地域貢献活動の企画・実施を検討する際、留意しておかなければならない点がいくつか存在する。中でも地域貢献活動を正課として位置づけるためには、教員養成カリキュラムと地域貢献活動の内容の整合性が厳しく問われるという点は重要である。両者の整合性が低い場合、地域貢献活動が正規の教育活動と捉えられず大学からもたらされる資源配分が相対的に小さくなり、結果として特定部局や特定の個人の負担に大きく依存した地域貢献活動とならざるを得ないと考えられるためである。この整合性を担保するには2つの方法がある。1

表2：大学による地域貢献活動の特徴づける要素と型（タイプ）

要素	型（タイプ）	特徴
地域	近隣・所在地型	大学の所在地やその近隣地域を貢献活動の対象としている
	広域・遠隔地型	大学の所在地に関わらず貢献活動の対象とする地域を広く設定している
きっかけ	ニーズ発掘型	地域のニーズを大学側から積極的・能動的に探し出し掘り起こす
	公募・開放型	大学側から地域に働きかけるのではなく公募などで広く貢献活動の要望を募る
目的	問題解決重視型	地域の特定課題を解決することを貢献活動第一の目的とする
	連携重視型	大学と地域のつながりを保つことを第一の目的とし、貢献活動はその手段の1つとして位置づける
	学生の資質向上重視（教育としての地域貢献）型	地域の特定課題に取り組むことで学生の学びを促し資質を向上させることを第一の目的とし、必ずしも当該課題の迅速かつ最終的な解決を優先しない
主体	全学型	全学的支援体制の下で貢献活動に取り組む
	特定部局型	特定の学部・学科などが貢献活動の主体となる
	特定個人型	特定の教職員が貢献活動の主体となる
	専任担当機関設置型	学部・学科とは別に専任担当機関が設置され貢献活動の主体となる
場所	学校内型	大学や地域内の学校が貢献活動の主な場となる
	学校外施設型	学校以外の地域内の施設が貢献活動の主な場となる
	不特定型	貢献活動が行われる場が特に定まっていない
時間	正課型	大学や地域内の学校の正課の中で主に貢献活動が行われる（放課後や休日に行われる場合も、正課として位置づけられる場合はこの型に該当する）
	課外型	大学や地域内の学校の正課外に主に貢献活動が行われる（貢献活動は正課の学習活動として認定されない）
原動力	教職員主導型	大学の教職員が貢献活動の企画・実施・継続の主な原動力となる
	学生主導型	学生が貢献活動の企画・実施・継続の主な原動力となる
	地域主導型	地域の住民や学校の教職員等が貢献活動の企画・実施・継続の主な原動力となる

つは地域貢献活動の内容そのものを教員養成カリキュラムの内容に近づけるということである。しかしこの場合、地域貢献活動の内容が既存の教育実習や学校インターンシップとさして変わらないものとなり、わざわざ地域貢献活動を実施する意義そのものを問われる可能性もある。

もう1つは「学生の学び」に対する大学の認識そのものを広げることで、教員養成カリキュラムと地域貢献活動の内容の整合性を確保するという方法である。近年、保護者や地域との連携を図る力は教員の資質としてますます重要になっており、そのことが多くの教員養成系大学・学部ディプロマポリシーにも反映されている。一方で本学教育学部を含め教員養成系大学・学部をとりまく状況は年々厳しくなっており、学校現場での体験を増やすことで教育実践力を高めたり、教員採用試験突破につながる授業内容や対策講座を充実させたりすることで教員採用率を向上させるといった实际的・日常的な目的に大学はより多くの注意を向けざるを得ないのも実状である。しかしながら、例えば学生が地域において切磋琢磨したり地域住民から叱咤激励されたりするといったことは一見すると課題活動と見られてしまいがちであるが、保護者や地域との連携を図る力として将来教員になった際に必ず生きてくる経験であり、既存の教育実習や学校インターンシップではなかなか得難いものといえるだろう。こうした地域志向の「学び」の経験について、既存のボランティア活動のように「できればあったほうが望ましい」ものから「教員養成の質向上のために必須」のものへ大学の認識を変えていけるかどうか、地域貢献活動を正課として位置づけ、継続的かつ必要十分な資源の配分を得られるかどうかを決定づける鍵になると考えられる。そのためには、今一度建学理念やディプロマポリシーに立ち返り、教員養成における地域貢献活動の重要性を教育的見地から説得力を持って説明できるようにすることが必要ではないだろうか。

以上、本プロジェクトでは3年間にわたって、大学における地域貢献について、特に私立の教員養成系大学の動向に着目して検討してきた。本研究で見てきたように、どのタイプの地域貢献活動にしても軽重があるわけではないが、地域側のニーズには多種多様なものがある。一部の教員の個人的な熱意や対応に委ねるだけでなく、大学の事情をふまえたうえで組織として納得する形で行うためには、「何のために地域貢献を行うのか」を改めて問うことが重要であろう。今後も、少子化等の様々な環境変化のもとでさらなる創意工夫が求められるはずであるが、持続可能な地域社会における大学として、地域に対する信頼とともに大学としての責任を果たすために何ができるのかを考え続けていきたい。

<参考・引用文献>

- ・青山学院大学社会連携機構 社会学連携研究センター（S A C R E）『2014 年度 S A C R E 年報』, 2015 年
- ・木村佐枝子『大学と社会貢献 学生ボランティア活動の教育的意義』創元社, 2014 年
- ・公益財団法人日本知的障害者福祉協会『さぽーと』第 62 巻 第 2 号 NO.697/2015.2
- ・杉本星子・小林大祐・西川祐子編『京都発！ニュータウンの「夢」建てなおします―向島からの挑戦』, 昭和堂, 2015 年
- ・戸田常一・平尾元彦「大学の社会貢献に関する調査研究―国内大学の地域研究機関の社会的役割を中心として―」, 広島大学経済学部附属地域経済システム研究センター『地域経済研究』(14), 2003 年, pp.89-

- ・中谷昭・高橋豪仁・加藤久雄・立石麻衣子・片岡弘勝・林美輝「異世代合同型の研修と連携型教育支援による教職志望学生の『総合的な人間力』育成モデルの構築」、『日本教育大学協会研究年報』第31集, 2013年, pp.299-311
- ・宮村裕子・石川裕之・古川恵美「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（平成25年度成果報告）」『畿央大学現代教育研究所平成25年度成果報告書』畿央大学現代教育研究所, 2014年, pp.42-45
- ・宮村裕子・石川裕之・古川恵美「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（平成26年度成果報告）」『畿央大学現代教育研究所平成25年度成果報告書』畿央大学現代教育研究所, 2015年, pp.27-33
- ・青山学院大学社会学連携研究センター（SACRE）公式サイト, <http://www.renkei.aoyama.ac.jp/index.html>
- ・青山学院アスタジオ公式サイト, http://aogaku-astudio.com/#container_1f
- ・一般社団法人教育支援人材認証協会公式サイト, <http://www.jactes.or.jp/cn30/asociation.html>
- ・おてらおやつくらぶ公式サイト, <http://otera-oyatsu.club/>
- ・公益事業コミュニティサイト CANPAN の任意団体「東市まるごと子ども基金」の紹介ページ, <http://fields.canpan.info/organization/detail/1283735171>
- ・京都市公式サイト, <http://www.city.kyoto.lg.jp/sogo/page/0000133987.html>
- ・京都市伏見いきいき市民活動センター公式サイト, <http://www.ikik243.com/>
- ・京都文教大学フィールドリサーチオフィスのブログ, <http://www.cyber.kbu.ac.jp/blog/ujibashi/2013/02/my-town-mj.html>
- ・京都文教大学地域協働研究教育センター公式サイト, <http://www.kbu.ac.jp/kbu/tomoiki-center/index.html>
- ・特定非営利活動法人奈良地域の学び推進機構公式サイト, <http://www.chiiki-manabi.net/>
- ・特定非営利活動法人 Learning for All 公式サイト, <http://learningforall.or.jp/>
- ・TNP 東市日本一プロジェクトの公式ブログ, <http://blog.canpan.info/tnp/profile>
- ・内閣府NPOホームページ, <https://www.npo-homepage.go.jp/>
- ・奈良市教育委員会公式サイト, <http://www.city.nara.lg.jp/www/contents/1363938717403/>
- ・奈良教育大学次世代教員養成センター公式サイト, <http://www.nara-edu.ac.jp/OCPESS/report.html>
- ・認定特定非営利活動法人 Teach For Japan 公式サイト, <http://teachforjapan.org/>
- ・龍谷大学深草町家キャンパス, <http://www.ryukoku.ac.jp/fukakusamachiya/index.php>
- ・龍谷大学政策学部・大学院政策学研究科「Ryu-SEI GAP」, <http://ryu-sei-gap.jp/>

<謝辞>

ご多忙のなかヒアリング調査にご協力いただきました龍谷大学文学部キャリア主任の林美輝准教授、情報提供およびメールによる質疑応答にご協力いただきました青山学院大学研究推進部の薦田美香氏には、心より御礼を申し上げます。

v プロジェクト研究5

プロジェクトテーマ

「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」

研究代表者	渡邊健治	(教育学部教授)
	小野尚香	(教育学部教授)
	岡本啓子	(教育学部教授)
	大久保賢一	(教育学部准教授)
	古川恵美	(教育学部准教授)
	石川裕之	(教育学部准教授)
	細越寛樹	(教育学部准教授)

1 研究の目的

学校教育における従来の一斉指導は、同学年の児童生徒が基本的には同質であることを前提としており、ある側面において集団の平均から逸脱する者は、その差異が「教育的ニーズ」と見なされることなく、結果的に排除される傾向にあった。しかし、我が国の学校教育がインクルーシブ教育を実現しようとするならば、教師が子どもの多様性を尊重し、特別支援教育の枠に囚われることなく個別の教育的ニーズに応える力量を備えておくことは前提となる。そこで、本プロジェクトにおいては、学校における「ダイバーシティ教育」に関するプログラム（それを実施する教員の研修プログラムも含む）開発とその効果検証を行うことを目的とする。

ダイバーシティとは、文化、人種、国籍、ジェンダー、障害、宗教、政治的信条などのそれぞれが多様であることを意味する。ダイバーシティ教育とは、これらの多様性を受け入れ、互いに尊重し合う態度や行動を醸成することである。

今、障害者の権利条約が日本においても批准され、小中学校等におけるインクルーシブ教育の推進が大きな課題になっている。インクルーシブ教育を推進していくには、一人ひとりの子どもの個性を尊重し、多様性を受け入れ、互いに尊重し合うというダイバーシティ教育の理念が学校現場に受け入れられ、承認されていくことが欠くことのできない前提である。ダイバーシティ教育を実現していくためには、小中学校等における教育の改善、教員養成における教育のあり方の改善、現職教員の研修が緊要の課題となる。

2 研究の方法

本研究プロジェクトにおいては、子どもの個性と自尊を育むダイバーシティ教育プログラムの開発研究を意図し、文献的検討や研究協議会による情報交換を通して先行研究をレビューし、ダイバーシティ教育に関する理論的な整理を行う。さらに我が国の学校におけるダイバーシティ教育に関する実態を調査し、理論研究やプログラム開発を行う際の基礎的な資料とする。そして教員養成課程における大学生を対象とした教育プログラム、及び小中学校の現職教員を対象とした研修プログラムを開発し、その成果と課題について検討する。

本プロジェクトにおいては、5つの研究セッションを設け、複数年度にまたがり遂行する予定である。具

体的には、1. ダイバーシティ教育の理論的研究、2. 教員養成におけるダイバーシティ教育の実施とその有効性についての検証、3. 現職教育におけるダイバーシティ教育の実施と効果の検証、4. 小中学校等におけるダイバーシティ教育に関する現状と課題についての調査研究、5. ダイバーシティ教育についての協議会、シンポジウムを開催し、情報の収集と発信によりダイバーシティ教育を精査する。これらの研究を通して、教員養成におけるダイバーシティ教育のプログラムの開発と小中学校等におけるダイバーシティ教育の改革に寄与したいと考える。

3 今年度の研究の方法

本プロジェクトにおいては、5つのプロジェクトを複数年計画によって遂行するが、平成27年度においては以下の2つのプロジェクトを実施する計画である。

○ 第1部：ダイバーシティ教育に関する理論研究

- (1) 文献的検討
- (2) 研究協議会、訪問による情報交換

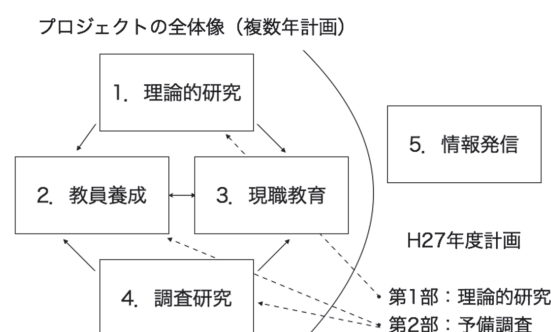
○ 第2部：予備調査

- (1) 大学生を対象とした調査研究にかかわる予備調査
- (2) 学校を対象とした訪問調査

第1部の理論的研究については、ダイバーシティ教育、そして理論的・実践的にダイバーシティ教育と深く関連すると考えられるインクルーシブ教育に関する国内外の文献について検討を行い、ダイバーシティ教育に関する定義、理論、実践例を整理する。また先行研究で示されたデータの系統的なレビューを行い、現時点におけるダイバーシティ教育に関する研究の到達点と具体的な課題について明らかにする。また、特にこの領域を専門とする学外の研究者を招聘し、年度内に数回の研究協議会を開催してダイバーシティ教育に関する理論的検討に考察を加え、次年度以降のダイバーシティ教育プログラムの開発と予備的实践に繋げる。

第2部の大学生を対象とした調査研究においては、「障害」、「文化」、「宗教」、「家庭状況」、「セクシュアリティ」などの様々なマイノリティに関する基礎的知識と態度について質問項目作成の予備調査を行う。

また、学校を対象とした予備調査として、先進的な取り組みを行っている幼稚園、小学校、中学校、高等学校、または特別支援学校を訪問し、教師に対する聞き取りを行い、現状と課題を明確にする。なお、この聞き取り調査の情報を基に調査項目を決定し、次年度以降は全国規模の質問紙調査を実施する予定である。



4 成果

第1部：ダイバーシティ教育に関する理論研究

(1) 文献的検討（小野）（渡邊）（石川）（大久保）

文献的検討については、渡邊、石川、大久保、そして小野が担当し、2015年度は、ダイバーシティ教育を検討するうえで、理論的・実践的に関連すると考えられるダイバーシティ教育およびインクルーシブ教育に関する国内外の文献を中心に整理し検討を進めている。

本年度報告は次の①～④の内容についてであり、③④に関しては、歴史的経緯も踏まえた論として展開した内容となった。

- ①「インクルーシブ教育」をキーワードとした国内の文献整理・検討の途中経過報告（小野）
- ②「ダイバーシティ教育の担い手をどのように養成するか」という視点から国外の文献検討（大久保）
- ③韓国における特別支援教育関連法の変遷とインクルーシブ教育の現況（石川）
- ④ダイバーシティと外国人教育について（渡邊）

.....

① 「インクルーシブ教育」をキーワードとした国内の文献整理・検討

○ 文献整理を行う視座として

誰でもが共に学ぶことができる教育現場で、子どもの多様性を尊重して、子どもの個別のニーズに応える教育は可能なのだろうか？

この疑問に対して一つのアイデアを与えられたのが、9年前、スウェーデンという国の教育現場であった。社会の制度は、その国の、その地域の所産である。障害のある子どもも、終末期にある子どもも、共に学ぶクラスには、多様性を認め合うというその国の人びとが獲得してきた蓋然性が漂っていた。

平等、公平、人権を重んじるスウェーデン社会の理念は、半世紀以上の歳月を重ねて社会政策の土台となった。1960年代ノーマライゼーションの思想がスウェーデンに上陸した時から、ダイバーシティという考え方が社会の中で問われはじめるようになったという。1970年代に欧米社会を刺激した「個」を単位とした自己決定やQOLの概念が追い風となり、社会的文化的性差や、障害や慢性疾患の有無ゆえの人生のトラックをつくらない取り組みは、人権思想に織りなす議論として展開された。

そして、昨今の移民の急増（人口の16％，2013. OECD）により、学校は、肌の色も、母国語も、宗教も、人種も、価値も、生活スタイルも、異なる多民族の子ども達によって構成されている。2014年度には、在籍する子ども達の出身国が30か国を超える小学校も存在している。男性観や女性観など、目に見える差異だけではなく、ダイバーシティの視点は内面世界にまで届こうとしている。誰でもが共に学ぶことができる教育現場で、子どもの多様性を認め尊び、一人ひとりのニーズに呼応する教育を提供するために、ダイバーシティという視点は必要不可欠である（Naoka Ono：The standard of preschool education for children with disabilities in Sweden, The Journal of the International Association of Early Childhood Education, 23, 2016.）。

ダイバーシティと関連して、「子どもの権利」を意識することも課題としている。子どもの権利は、人権を問うムーブメントが高揚した20世紀の延長線上にある。「子どもが幸せな国」スウェーデンでは、1900年に『児童の世紀』を描いた教育者Ellen Karolina Sofia Key（1849-1926）がその先鞭をつけた。子

どもを個性ある一人の存在として尊重する大切さを旗幟鮮やかに示したのである。Key（ケイ）の思いは、長い時間をかけてスウェーデンの教育に織りなされ、また、20世紀の「ジュネーブ宣言」や「子どもの権利宣言」、そして、1989年に国連総会で採択された「子どもの権利条約」への細い系譜となった。

ダイバーシティと子どもの人権を重ね合わせながら、インクルーシブ教育に関する国内の文献を整理した内容を報告する。

○ 方法（対象となる文献）

「インクルーシブ教育」をキーワードとして、CiNii（Citation Information by National Institute of Informatics）を使用して、特別支援教育が本格的に実施された2007年以降2016年に至る国内の文献約300編を取り出した。その中から、まず、年度の新しい順から大学・研究所紀要などを中心に42編の論文を概観した（表）。文献選択に意図はなく、また、各論文を構成する要素についての分析については別稿で論じる予定で、あくまでも作業途中の経過報告として記した。

本稿で取り上げた文献の内、1本は通常学級を対象にしたユニバーサルデザイン教育に関する論文であり、教室に在籍する学びの違う子どもたちへの多様な手段を論じていた。その他41本は、障害に焦点をあてた内容であった。

○ 結果

論文のテーマとしては、通常学級における共生社会の形成あるいは交流及び共同学習の在り方に関する論文が10編、法制度に関する研究が7編、教育現場における支援の実際について5編、教員研修の在り方について3編、ICTを活用した教育支援が2編、児童生徒の教育課程に関するもの2編、教員養成に関する提言が2編、教育の質的改善に関するもの2編、その他、教育の新しい仕組み、授業案、教員の自己効力感、評価尺度に関するものなどが認められた。

テーマに注目すると、「共生社会の形成あるいは交流及び共同学習の在り方」と「支援の実際」に関する論文を併せると全体の3分の1を超えること、さらにICTの活用・教育の質的改善・授業案に関する研究を加えると全体の約半数に及ぶことから、インクルーシブ教育の実施へ向けて、実践的な方法論を対象としていることが伺われる。

また、法制度に関した研究も7編と2番目に多く、日本におけるインクルーシブ教育への流れや外国におけるインクルーシブ教育の現状を比較検討することで、日本におけるインクルーシブ教育を少しでも前進させようという研究者の願いが織りなされていた。

この41編の論文の対象をみると、障害児全般を扱った論文は16編あり最も多く、次いで、特別な教育的ニーズのある発達障害に関する論文が9編であった。その他、さらに細かい障害種別を対象にしていたのは、知的障害が6編、聴覚障害が2編、自閉症スペクトラム障害が2編であり、肢体不自由・病弱身体虚弱・注意欠陥多動性障害・学習のつまずきがそれぞれ1編ずつあった。

障害種別として、聴覚障害の子どもを対象にした研究は2編である。1編は聴覚障害理解の教育プログラムの効果についての実践報告で、聴覚障害のある児童と障害のない児童が学び合うなかで、同情ではなく共感により、相手への親しみ、理解、関係構築の意欲への効果を示すという内容であった。他1編は、聴覚障害児のインクルージョンと手話の活動を共に進めるプログラムの取り組みから、聴覚障害児にとっての授業のユニバーサルデザインについて検討したものである。その結果、学級担任と特別支援教育の専

門家がペアで通常学級の授業を担当することにより、障害のある子どもだけではなく学級全員の成績が向上するという結果から、支援に携わる人の専門性について言及している。

自閉症スペクトラム障害（ASD）に関する2編は支援の実践に関する研究であった。1編は、ASD児の支援について、現場との連携によるエビデンスが必要であることと、学校規模の行動的支援システムの構築の必要性を述べていた。もう1編では、特別支援学校においてもASD児への支援が担任教員一人に委ねられている可能性を指摘し、学校環境も含めた合理的配慮の広がりが必要であると述べている。このようにASD児の支援において個人の努力に帰するのではなく、学校全体での取り組みを強調している。ASD児では、視覚的な支援など、学校全体で同じ目的をもって実践することが必要であることが示唆されている。

肢体不自由に関して、肢体不自由特別支援学校と小学校の交流を通して、交流および共同学習の在り方について検討していた。その結果、小学校において、肢体不自由という障害のある児童が授業に関して十分に参加できたこと、そして定型発達児童がもつ障害に対する理解が深まったことと、教師間の連携の重要性が確認できたと述べている。

病弱・身体虚弱児童については、疾患特異性のために高度医療を必要とする場合、同一疾患の集約化が認められ、子どもたちが居住する地域での就学が困難であることが文献研究を通して示された。そして病気療養を必要とする子どもの就学方法や手続きについては、より一層の柔軟な対応が求められるとした。その中で、障害者権利条約に掲げられたインクルーシブ教育システムにおける「連続する多様な学びの場」として、病気のある子どもの病状の変化、治療の場の変化に十分に対応し得る新たな教育の仕組みが構築されることが必要とも述べている。

注意欠陥多動性障害については、事例研究を通して、医療機関への受診を勧めるまでの前期とある程度安定してきた状態からさらに成長を促進させた後期の取組について、児童の変容も含めて述べている。その中で、強い絆で結ばれているネットワークよりも、緩い固定的ではないネットワークの方に柔軟性があり、状況によって再構築がしやすいことが示され、障害のある子どもたちを取り巻く問題をネットワークとして俯瞰しながら捉えることの重要性を指摘している。

また、研究手法別でみると、文献研究が17編、実践研究が11編、アンケート調査が5編、尺度などの評価を行った研究が4編、その他として、事例を授業で取り上げて討論を行ったケースメソッド型、インクルーシブ教育に関する情報提供、多数校を対象にした実地調査がそれぞれ1編ずつであった。

○ 考察

本稿で取り上げた論文を概観すると、インクルーシブ教育というよりは、分離教育から統合教育（インテグレーション）への進展を捉えている文献が多く、障害のある子どもと障害のない子どもを、同じ教育の場で教えていくためには、どのような手法が必要であるかといった内容が多くみられた。

その一方で、障害のある子どもと定型発達の子どもの同じ場で学びお互いを観察する中で、定型発達の子どもの気持ちに、援助しようという態度が形成される過程における重要な感情としての共感が、単なる同情心に留まらず、相手の立場の理解など内面的な意欲を育成する効果があることが明らかにされた。この点は、“インクルージョン”を超えて、障害も一つの多様性と考えていくダイバーシティ教育を考える小さなヒントになる可能性がある。

障害に対する課題は、人権と深くかかわる。インクルーシブ教育についての文献を読み進めながら、日本における人権に関わる法制度を整理することも並行して行いたい。今回、「インクルーシブ教育」という用語で文献検索を行うと、大半の論文は障害児教育の範疇で論じたものであった。今回の報告は文献調査の第一歩に過ぎず、順次、学会誌も含めて、国内の論文を精査する予定である。

表 (本報告の対象とした文献)

1	インクルーシブ教育時代における大学教育 －教育学部学生を対象とした当事者参加型 授業の効果－	特別支援教育実践センター研究紀要, 第 13 号, 2015.	五十嵐一徳・村上理 絵・小野塚剛・他
2	通常学級における特別支援教育の課題につ いて－発達障害を巡る動向と実践上の課題 の変遷に注目して－	岩手大学教育学部附属教育実践総合 センター研究紀要, 第 14 号, 2015.	佐々木全・我妻則明
3	病弱教育の授業改善に向けて有効な指導案 様式の提案	岩手大学教育学部附属教育実践総合 センター研究紀要, 第 14 号, 2015.	東信之・我妻則明
4	2007 年から 2013 年における日本の障害の ある子どもの教育工学研究に関する調査資 料－インクルーシブ教育システムの構築に 向けた ICT 活用を視野に入れて－	国立特別支援教育総合研究所研究紀 要, 第 42 巻, 2015.	棟方哲弥
5	「インクルーシブ家庭科」における実践的 指導力向上のための現職教員研修への要請	初等教育カリキュラム研究, 3, 2015.	伊藤圭子
6	特別支援学級における iPad を活用した実 践事例	琉球大学教育学部附属発達支援教育 実践センター紀要, No.6, 2014.	城間江里子・城間園 子・緒方茂樹
7	特別支援教育の展望: インクルーシブ教育 の目指すべきもの －ユニバーサルデザインと専門性－	The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.54, 2015. 準備委員会企画シンポジウム 3	鳥居深雪, 河崎佳子, 海津亜希子, 他
8	RTI モデルに基づく教育: わが国における 多層指導モデル MIM の開発	The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.54, 2015. 準備委員会企画シンポジウム 3	海津亜希子
9	ユニバーサルデザイン教育の目指すもの	The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.54, 2015. 準備委員会企画シンポジウム 3	佐藤克敏
10	聴覚障害児のためのインクルーシブ教育と コミュニケーション支援: Co-enrollment プログラム	The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.54, 2015. 準備委員会企画シンポジウム 3	鳥越隆士

11	新しい知見に基づいた自閉症の教育	The Annual Report of Educational Psychology in Japan, Vol.54, 2015. 準備委員会企画シンポジウム 3	井上雅彦
12	インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討（Ⅰ）－交流及び共同学習での検討－	特別支援教育センター研究紀要, 7, 2015.	中原真吾, 今岡千明, 中村国広・他
13	インクルーシブ教育システム構築を目指した合理的配慮の検討（Ⅱ）－特別支援学級での検討－	特別支援教育センター研究紀要, 7, 2015.	平川聖子・山里達也・ 堀浩二・他
14	障害者の権利条約とこれからのインクルーシブ教育	東京未来大学研究紀要, vol.7, 2014	上田征三・金政玉
15	インクルーシブ教育システムの構築にむけた交流及び共同学習の課題と展望－今後の共同学習のあり方を中心に－	広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 第 63 号, 2014.	川合紀宗・野崎仁美
16	教育のグローバル化に対応した教員授業研修に関する研究－インクルーシブ教育の理念を踏まえた授業開発・実践を基に－	広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第 43 号, 2015.	高阪英徳・新谷和幸・ 天野紳一・他
17	通常学級における聴覚障害理解授業の実践－道德の時間との関連を中心に－	上越教育大学教職大学院研究紀要, 第 1 巻, 2014.	北川沙織・早川裕隆・ 福永純恵・他
18	インクルーシブ教育システム構築のための病弱・身体虚弱教育の役割	東洋大学文学部紀要教育学科編, 第 40 集, 2014.	滝川国芳
19	インクルーシブ教育評価指標を用いた知的障害教育の教育課程の分析と考察	琉球大学教育学部紀要, 第 85 集, 2015	小原愛子・矢野夏樹・ 韓昌完
20	インクルーシブ教育に対する知的障害を主とした特別支援学校教師の意識調査－SACIE 質問紙と TEIP 質問紙の日本語版作成の試み－	福島大学総合教育研究センター紀要, 第 17 号, 2014.	高橋純一・五十嵐育子・ 鶴巻正子
21	障害児教育におけるインクルーシブ教育への変遷と課題	福島大学人間発達文化学類論集, 第 19 号, 2014.	高橋純一・松崎博文
22	インクルーシブ教育システム構築の方向性に関する検討－教職員に対するキーワードの認知度調査を通して－	秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 36 号, 2014.	藤井慶博
23	インクルーシブ教育場面における自閉症スペクトラムのある児童に対する行動的支援	人文論究, 64 (1), 2014	庭山和貴・松見淳子

24	知的障害者のインクルーシブ教育の1事例 に対する保育者・教員養成課程の大学生の 反応－対話を重視したケースメソッド型授 業による実践－	嵯山女学園大学教育学部紀要, 7, 2014.	畝部真紀・野崎健太 郎
25	インクルーシブ教育に対する高等学校教員 の自己効力感－特別支援教育コーディネ ーターを対象とした質問紙調査の分析－	岡山大学教師教育開発センター紀要, 第4号, 2014.	吉利宗久
26	日本におけるインクルーシブ教育システム 構築にむけての今後の課題－大学に課せら れた役割を考える－	特別支援教育実践センター研究紀要, 第12号, 2014.	Forlin,Chris・川合紀 宗・落合俊郎・他
27	インクルーシブ教育システム構築に向けた 特別な支援を必要とする児童生徒への配慮 や特別な指導に関する研究－具体的な配 慮と運用に関する参考事例－	国立特別支援教育総合研究所研究紀 要, 第41巻, 2014.	藤本裕人
28	インクルーシブ教育システムにおける教育 の専門性と研修カリキュラムの開発に関す る研究－研修カリキュラム立案のための方 策とその具体例の検討－	国立特別支援教育総合研究所研究紀 要, 第41巻, 2014.	澤田真弓
29	音楽科におけるインクルーシブ教育の充実 に向けた授業構成の課題－小学校音楽科の 授業のタイプについて－	上越教育大学教職大学院研究紀要, 第1巻, 2014.	尾崎祐司
30	障害者基本計画における特別支援教育の基 本方針に関する一考察－特別支援教育に関 する基本方針の日韓比較を中心に－	琉球大学教育学部紀要, 第84集, 2014	韓昌完・小原愛子・ 韓智怜・他
31	肢体不自由養護学校における交流及び共同 学習の実践とその課題について－小学校4 校との実践から－	兵庫教育大学研究紀要, 第44巻, 2014.	河相善雄・青木廣康
32	インクルーシブ教育システム構築に向けて の教員養成の在り方に関する一考察	障害者教育・福祉学研究, 第10巻, 2014.	都築繁幸・大島光代・ 山田丈美・他
33	インクルーシブ教育システムの推進に関す る一考察	学校教育実践学研究, 第20巻, 2014.	若松昭彦
34	インクルーシブ教育を実現するための関連 法令の整備に関する批判的考察－憲法と IEATの観点に基づいて－	琉球大学教育学部附属発達支援教育 実践センター紀要, No.6, 2014.	仲宗根望・韓昌完

35	ケイパビリティ・アプローチとインクルーシブ教育－、ヌスバウムの提起をめぐって－	茨城大学教育学部紀要（教育総合）、増刊号、2014.	荒川智
36	障害者権利条約における教育を受ける権利	三重大学教育学部研究紀要、第66巻、社会科学、2015.	手塚和男
37	インクルーシブ教育評価尺度（IEAT）の開発	琉球大学教育学部紀要、第86集、2016	韓昌完・矢野夏樹・米水桜子
38	日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察－現状分析と国際比較分析を通して－	琉球大学教育学部紀要、第83集、2013	韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵
39	インクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育センターの役割－福井県特別支援教育センターにおける園・学校支援の取り組み－	教師教育研究、Vol.6、2013	笹原未来
40	ADHD の児童と保護者を教室と学校にインクルージョンする－ネットワーク分析という視点から－	教育経営研究、第21号、2015.	高橋知己
41	特集 2015 年度安部政権の社会保障予算をどう読むか 教育予算から顕在化する文部科学省の「インクルーシブ教育システム」	季刊 福祉労働、第147号、2015.	一木玲子
42	特集 「共に学ぶ」ための合理的配慮とは 学校文化をリセット－学級経営とインクルーシブ教育－	季刊 福祉労働、第146号、2015.	宮澤弘道

(小野 尚香)

② ダイバーシティ教育の担い手をどのように養成するか

学校教育においてダイバーシティ教育を推進する担い手は教師であることが想定される。しかしながら我が国においては、教員養成あるいは現職研修におけるダイバーシティ教育に関わる内容の検討や伝達手段に関する検討はほぼ行われていない。

例えば、CiNii（Citation Information by National institute of informatics）を用いて「ダイバーシティ教育」あるいは「多様性 教育」といった語で検索してみると、海外の教育実践についての解説・考察が行われている研究（例えば、小野、2015：小野・小野、2015)), あるいは高等教育に関連するものとしては「大学生の多様性」をテーマとした研究（例えば、大久保、2015）が見つかる。しかし、学校をはじめとする教育機関におけるダイバーシティ教育実施の担い手を養成したり研修を実施したりするといった課題を扱った研究

は見当たらない。

一方、欧米においては言語、人種、文化、宗教に関する多様性、あるいは移民の問題が日本と比較してより顕著であるため、教育においてもそれらの課題に対応する必要性が生まれやすい土壌がある。例えば、シリコンバレーの郊外にある典型的な教室においては、アメリカで生まれた者は半数に満たない（Darrington-Hammond, 2011）という報告がある。また、Grant and Gibson（2011）は、児童生徒が「マイノリティであること」から生じる様々な不平等が、学校における学習そのものに影響を及ぼすことを認識していない教師は、自分とは異なる経験を積んできた児童生徒を理解することが難しいという問題を指摘している。

以上のような状況を踏まえ、平成 27 年度の本プロジェクトにおける文献研究においては、教員養成に関する文献（主として米国で研究されたもの）を収集し、検討を開始した。ダイバーシティ教育やそれに関わる教員養成の経緯や課題については、Cochran-Smith（2005）、Ladson-Billings（1995）、Sleeter（2001）といった研究によって考察が行われており、現在、さらなる関連文献も集め情報の整理を行っている。また、ダイバーシティ教育の実践例としては、Culturally relevant pedagogy（Ladson-Billings, 1995）、Culturally responsive teaching（Gay, 2000; Villegas & Lucas, 2002）、Cultural synchronization（Irvine, 1990）、Culture-Centered education（King, 1994, 2004）といった研究があり、現在その具体的内容を分析しているところである。

Grant and Gibson（2011）は、ダイバーシティ教育について検討する上で、1）「ダイバーシティ」とは実際には何を意味するのか、2）社会や学校においてダイバーシティはどのように作用するのか、3）なぜダイバーシティが問題となるのか、4）特定のグループの子どもたちに教育を行うのは、誰であるべきなのか、5）特定のグループの子どもたちは何を学ぶべきで、どのように教えられるべきなのか、6）教師は特定のグループの子どもたちを教育するため、何を知っておくべきなのか、といった点についてさらなる考察を加える必要があると指摘している。平成 28 年度以降は、今年度の文献検討に加え、これら 6 つの課題に関する論点を整理し、文献検討を蓄積していく予定である。

（大久保 賢一）

.....

③ 韓国における特別支援教育関連法の変遷とインクルーシブ教育の現況

今年度は、隣国韓国の特別支援教育に関する法令の変遷について整理しその中にインクルーシブ教育がどのように位置付けられているかを検討するとともに、インクルーシブ教育の現況について調べた。以下、現時点で明らかになったことについて述べることにする。なお、韓国では特別支援教育は「特殊教育」、インクルーシブ教育は一般に「統合教育」と呼ばれ、障害者は「障害人」と呼称される場合がある。本稿では、法令名や条文中、固有名詞等を除き、すべて特別支援教育、インクルーシブ教育、障害者の表記に統一して記す。

○ 特別支援教育に関する法令の変遷について

特別支援教育に関する法令の変遷について明らかになったことは以下の 2 点である。第 1 に、1977 年に制定された「特殊教育振興法」が韓国初の特殊特別支援教育関連法であり、1994 年の同法改正により「第 2 条（定義）」に「統合教育」の項目が初めて登場したことが分かった。すなわち、韓国の法制度にインクルーシブ教育の理念が導入されたのは 1990 年代半ばといえる。ただし、実際にはその後長らく国や地

方自治体の責務規定は曖昧であり、現場での教育的配慮も不十分なままであった（佐藤，2010 年，79 頁）。

第2に、インクルーシブ教育にとって法制度上の大きな変化として、2007 年の「障害人等に対する特殊教育法」の制定（2008 年施行）が挙げられる。同法施行にともない従来の「特殊教育振興法」は廃止され、インクルーシブ教育の理念の決定的な転換が図られたのである。表1の通り、「特殊教育振興法」では、特別支援教育対象者が一般学校で教育を受けることを「統合教育」、すなわちインクルーシブ教育と規定しており、一般学校という教育の「場」に注目した定義となっている。一方、「障害人等に対する特殊教育法」では教育の場を一般学校としつつもそれは前提条件として背景化されており、むしろ障害の種類や程度によって差別を受けないことや、仲間たちとともに教育を受けること、そしてそれぞれの子どもの教育的ニーズに応じた教育を受けることの3つがインクルーシブ教育を特徴づける重要な要素として提示されている。さらに、同法第8条においてインクルーシブ教育を支援するための教員教育・研修の実施が努力義務化されるなど、インクルーシブ教育の理念実現のための具体的な内容が規定されることになった。

表1. インクルーシブ教育に関する定義の新旧比較

旧	新
「特殊教育振興法」	「障害人等に対する特殊教育法」
「統合教育」とは、特殊教育対象者の正常的な社会適応能力の発達のために、一般学校（特殊教育機関ではない学校をいう。以下同じ）において特殊教育対象者を教育したり、特殊教育機関の在学を一般学校の教育課程に一時的に参加させて教育することをいう。（第2条の6）	「統合教育」とは、特殊教育対象者が、一般学校において、障害の種類・障害の程度によって差別されことなく、仲間とともに個々人の教育的要求に適合した教育を受けることをいう。（第2条の6）

なお、2007 年には「障害人差別禁止および権利救済等に関する法律」が制定され、障害者の完全な社会参加と平等権の実現が目指されるようになった。資料にある通り、同法第4条「差別行為」では直接「合理的配慮」という語は使われていないものの、その理念が反映された内容となっている。

○ インクルーシブ教育の現況

次に、韓国のインクルーシブ教育の現況について量的側面から概観してみよう。表2の通り、2015 年時点で特別支援教育対象者のうち 70.4%が一般学校に所属している。そのうち特別支援学級に 52.6%が所属しており、一般学級（「全日制統合学級」）に 17.7%が所属している。韓国の法令での定義にしたがえば、後者の 17.7%の子どもがインクルーシブ教育の対象となっているとみなすことができる。なお、図1の通り、一般学校に所属する特別支援教育対象者の割合は 2000 年代後半に急速に伸びている。ただし、このうちの程度が一般学級に所属していたのかは不明である。

特別支援教育対象者全体からいえばインクルーシブ教育の対象者は依然として少ない。しかし一般学校に所属する特別支援教育対象者はすでに全体の7割を超えているので、今後インクルーシブ教育に対する認識が普及し現場の環境整備が進んでいけば、徐々にその対象者も増えていくのではないかと予想される。

表 2. 韓国のインクルーシブ教育の現況（2015 年 4 月 1 日時点）

	特別支援 学校	一般学校		特別支援教育 支援センター	計
		特別支援学級	一般学級 （「全日制統合 学級」）		
特別支援教育 対象者数	25,531 (29.0%)	61,973 (70.4%)		563 (0.6%)	88,067 (100.0%)
		46,351 (52.6%)	15,622 (17.7%)		

注 1：原文ではそれぞれ，特別支援教育対象者は「特殊教育対象者」，特別支援学校は「特殊学校」，特別支援学級は「特殊学級」，特別支援教育支援センターは「特殊教育支援センター」である。

注 2：特別支援教育対象者数に占める各項目の割合は小数点第 2 位を四捨五入しているため，一部合計に齟齬がある。

出所：教育部，2015 年，3 頁。

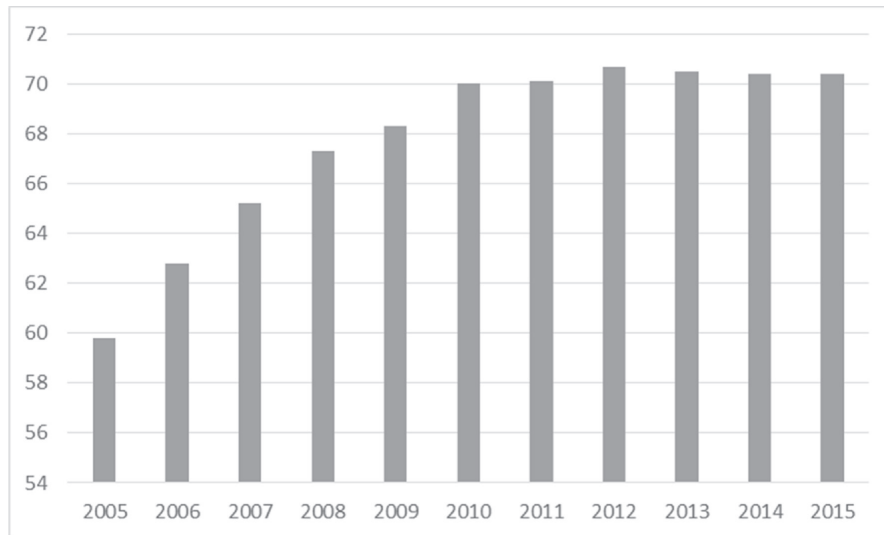


図 1 一般学校に配置される特別支援教育対象者の割合（％）

出所：教育科学技術部，2009 年，4 頁，2012 年，4 頁，教育部，2015 年，4 頁。

以上，特別支援教育に関する法令の変遷およびインクルーシブ教育の現況について概観したが，法制度面および量的側面からみた場合，韓国においてインクルーシブ教育が本格化したのは 2000 年代後半以降のことと考えられる。

【参考・引用文献一覧】

<日本語>

- ・金参燮著，崔明福訳「韓国特殊教育の概要」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』第 11 号，広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター，2013 年，23～33 頁。
- ・佐藤竜二「韓国における障害のある子どもへの合理的配慮－法的根拠と具体的配慮について－」『世界の特別支援教育』第 24 号，国立特別支援教育総合研究所，2010 年，79～84 頁。

- ・宋在玉, 崔在婉, 田部絢子はか「韓国的高校に設置された特殊学級の現状と課題」『東京学芸大学紀要（総合教育科学系）』第 65 巻第 2 号, 東京学芸大学, 2014 年, 147 ～ 156 頁。

<韓国語>

- ・教育部『2014 特殊教育年次報告書』教育部, 2014 年。
- ・教育部『2015 特殊教育統計』教育部, 2015 年。
- ・教育科学技術部『2009 特殊教育統計』教育科学技術部, 2009 年。
- ・教育科学技術部『2012 特殊教育統計』教育科学技術部, 2012 年。

<ウェブサイト>

- ・国家法令情報センター, <http://www.law.go.kr/main.html>, 2015 年 9 月 28 日アクセス。

【資料】

「特殊教育振興法」(抜粋)

(2008 年 2 月 29 日他法改正 (最終改正), 2008 年 2 月 29 日施行, 法律第 8852 号)

(前略)

第 2 条 (定義)

(中略)

6. 「統合教育」とは, 特殊教育対象者の正常的な社会適応能力の発達のために, 一般学校 (特殊教育機関ではない学校をいう。以下同じ) において特殊教育対象者を教育したり, 特殊教育機関の在学学生を一般学校の教育課程に一時的に参加させて教育することをいう。(※訳者注: この条文は 1994 年 1 月 7 日の全部改正で登場)

(中略)

第 15 条 (統合教育) ①一般学校の長は, 特殊教育対象者またはその保護者や特殊教育機関の長が統合教育を要求する場合には特別な事由がないかぎりこれに応じなければならない。

②削除

③一般学校の長は, 第 1 項の規定によって統合教育を実施する場合には, 大統領令が定める基準によって特殊学級を設置・運営し, 予算の範囲内で特殊教育に必要な教材および教具を整えなければならない。

(以下省略)

「障害人等に対する特殊教育法」(抜粋)

(2007 年 5 月 25 日制定, 2008 年 5 月 26 日施行, 法律第 8483 号)

(前略)

第 2 条 (定義)

(中略)

6. 「統合教育」とは, 特殊教育対象者が, 一般学校において, 障害の種類・障害の程度によって差別されることなく, 仲間とともに個々人の教育的要求に適合した教育を受けることをいう。

(中略)

第21条(統合教育) ①各級学校の長は、教育に関する各種施策を施行するにあたって、統合教育の理念を実現するために努力しなければならない。

②第17条によって特殊教育対象者の配置を受ける一般学校の長は、教育課程の調整、補助マンパワーの支援、学習補助機器の支援、教員研修等を含む統合教育計画を樹立・施行しなければならない。

③一般学校の長は、第2項によって統合教育を実施する場合には、第27条の基準によって特殊学級を設置・運営し、大統領令で定める施設・設備および教材・教具を整えなければならない。

(以下省略)

(※訳者注：条文は制定時のもので、その後改正が加えられている箇所あり)

障害人差別禁止および権利救済等に関する法律(抜粋)

(2007年4月10日制定、2008年4月11日施行、法律第8341号)

第1章 総則

(中略)

第4条(差別行為) ①この法において禁止する差別とは、次の各号のいずれか1つに該当する場合をいう。

1. 障害人を、障害を事由として正当な事由なく制限・排除・分離・拒否等によって不利に扱う場合
2. 障害人に対し、形式上は制限・排除・分離・拒否等によって不利に扱わないものの、正当な事由なく障害を考慮しない基準を適用することで障害人に不利な結果を招く場合
3. 正当な事由なく障害人に対し正当な便宜の提供を拒否する場合
4. 正当な事由なく障害人に対する制限・排除・分離・拒否等不利な待遇を表示・助長する広告を直接おこなったり、そのような広告を許容・助長する場合。この場合、広告は通常、不利な待遇を助長する広告効果があるものと認定される行為を含む
5. 障害人を手助けする目的で障害人を代理・同行する者(障害児童の保護者または後見人、その他に障害人を手助けする者であることが通常認定される者を含む。以下、「障害人関連者」とする)に対して、第1号から第4号までの行為をする場合。この場合、障害人関連者の障害人に対する行為またはこの法において禁止する差別行為の可否の判断対象となる
6. 補助犬または障害人補助器具などの正当な使用を妨害したり、補助犬および障害人補助器具などを対象として第4号によって禁止された行為をする場合

②第1項第3号の「正当な便宜」とは、障害人が障害がない人と同等に同じ活動に参加できるよう障害人の性別、障害の種類および程度、特性などを考慮した便宜施設・設備・道具・サービス等人的・物的な諸般の手段と措置をいう。

③第1項にもかかわらず次の各号のいずれか1つに該当する正当な事由がある場合には、これを差別とみなさない。

1. 第1項によって禁止された差別行為をしないことにおいて、過度な負担や顕著に困難な事情等がある場合
2. 第1項によって禁止された差別行為が特定の職務や事業遂行の性質上避けられない場合。この場合、

特定の職務や事業遂行の性質は教育等のサービスにも適用されるものとみなす。

- ④障害人の実質的平等権を実現し障害人に対する差別を是正するためにこの法または他の法令等においてとる積極的措置は、この法による差別とみなさない。

(中略)

第2章 差別禁止

(中略)

第2節 教育

(中略)

第13条（差別禁止） ①教育責任者は、障害人の入学志願および入学を拒否できず、転学を強要できず、「乳幼児保育法」による保育施設（※訳者注：その後、保育施設を意味する固有語の「オリニジブ」に条文改正）、「幼児教育法」および「初・中等教育法」による各級学校は、障害人が当該教育機関へ転学することを拒絶してはならない。

②第1項による教育機関の長は、「特殊教育振興法」第11条（※訳者注：その後、『障害人等に対する特殊教育法』第17条に条文改正）を遵守しなければならない。

③教育責任者は、当該教育機関に在学中の障害人およびその保護者が第14条第1項の各号の便宜提供を要請する時、正当な事由なくこれを拒絶してはならない。

④教育責任者は、特定の授業や実験・実習、現場見学、修学旅行など学習を含むすべての校内外の活動において、障害を理由に障害人の参加を制限、排除、拒否してはならない。

⑤教育責任者は、就業および進路教育、情報提供において、障害人の能力と特性に合った進路教育および情報を提供しなければならない。

⑥教育責任者および教職員は、教育機関に在学中の障害人および障害人関連者、特殊教育教員、特殊教育補助員、障害人関連業務担当者を侮辱したり卑下してはならない。

⑦教育責任者は、障害人の入学志願時、障害人でない志願者とは別に、追加書類、別途の様式による志願書類等を要求したり、障害人だけを対象とした別途の面接や身体検査、追加試験等（以下、「追加書類等」とする）を要求してはならない。ただし、追加書類等の要求が障害人の特性を考慮した教育の施行を目的とすることが明白な場合にはそのかぎりではない。

⑧国家および地方自治団体は、障害人に「特殊教育振興法」第5条第1項（※その後、『障害人等に対する特殊教育法』第3条第1項に条文改正）による教育を実施する場合、正当な事由なく該当教育課程に定めた学業時数に違反してはならない。

第14条（正当な便宜提供義務） ①教育責任者は、当該教育機関に在学中の障害人の教育活動に不利益がないよう、次の各号の手段を積極的に講じ提供しなければならない。

1. 障害人の通学および教育機関内における移動および接近に不利益がないようにするための各種移動用補装具の貸与および修理
2. 障害人および障害人関連者が必要とする場合、教育補助マンパワーの配置
3. 障害による学習参加の不利益を解消するための拡大読書機、補聴機器、高さ調整用机、各種補完・代替意思疎通ツール等の貸与、および補助犬の配置や車いすの接近のための余裕空間確保

4. 視・聴覚障害人の教育に必要な手話通訳、文字通訳（速記）、点字資料（※訳者注：その後「手話通訳、文字通訳（速記）、点字資料、点字・音声変換用コードが挿入された資料」に条文改正）、字幕、大きな文字の資料、画面朗読・拡大プログラム、補聴機器、ペーパーレス点字端末機、印刷物音声変換出力機を含む各種障害人補助器具など意思疎通手段
 5. 教育課程を適用することにおいて、学習診断を通じた適切な教育および評価方法の提供
 6. その他に障害人の教育活動に不利益がないようにするために必要な事項として大統領令で定める事項
- ②教育責任者は、第1項各号の手段を提供するために必要な業務を遂行するために、障害学生支援部署または担当者を置かなければならない。
- ③第1項を適用することにおいて、その適用対象教育機関の段階的範囲と第2項による障害学生支援部署および担当者の設置および配置、管理・監督等に必要な事項は大統領令で定める。
- （以下省略）
- （※訳者注：条文は制定時のもので、その後改正が加えられている箇所あり）

（石川 裕之）

④ ダイバーシティと外国人教育について

○ はじめに

ダイバーシティ教育の研究を進めるにあたって、小中学校等における学級を想定すると、教室には、発達障害等の子ども、外国人や海外帰国の子ども等、多様な子どもが在籍している。そのダイバーシティ（多様性）の一つの例としては、外国人が100人以上在籍しているという学校が全国の都道府県に7校存在しているという（2015年有識者会議資料）。それほど極端ではなくとも学校に外国人が在籍していて、日本語の支援等が必要になっていることは知られている。したがって、ダイバーシティとして、ここでは学校に在籍する外国人児童生徒を中心にどのような状況にあり、どのような取り組みがなされ、どのような課題があるのか明らかにしたい。

○ 外国人教育の経緯

1947年の外国人登録制度開始以降、1959年までは在日朝鮮人が登録者総数の約9割を占めたが、1986年以降は全体に占める割合の減少率が大きく、1995年には5割を下回ったといわれている（マキ、2014、9）。つまり、戦後の外国人教育は1980年代まではその割合から言って、在日朝鮮人の子どもを対象にして進展したといえるであろう。

1945年10月15日に結成された在日本朝鮮人連盟は「真の民主主義の教授と世界史的視野に立つ愛国心の育成」を教育理念に掲げて1946年以降朝鮮人教育施設を全国に設置した（マキ、2014、14）。しかし、文部省が1949年10月に民族学校閉鎖令を発令したため、例えば大阪では44あった民族学校のうち41校が閉鎖・廃校処分となり、韓国・朝鮮人の子ども達の大部分が公立学校へ転学せざるを得なくなった（梁、2013、247）。

閉鎖を余儀なくされた民族学校であったが、1955年5月に結成された在日本朝鮮総連合会は、学校教育の強化を図り、民族学校の設置を進めていった。総連系教育施設への就学者数は共和国からの援助金、朝鮮大学校の創設、1959年に開始した共和国への帰還事業によって1959年から1960年にかけて就学者

数が増加し、46,000 人在籍していたといわれている（マキー，2014，9）。そして 1959 年の在日朝鮮人児童生徒全体の就学者は、公立学校に 103,187 人、民族学校に 11,793 人在籍している。

1965 年 12 月 28 日付で文部事務次官通達「朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて」が出された。この通達では以下のような内容が示された。

- ・朝鮮人のみを収容する公立の小学校分校については、法令に違反する状態の是正その他学校教育の正常化されると認められない場合には、これらの分校の存続について検討すること。
- ・朝鮮人学校については、学校教育法第一条に規定する学校の目的にかんがみ、これを学校教育法第一条の学校として認可すべきではないこと。
- ・すでに学校教育法第一条の学校又は各種学校として認可されている朝鮮人学校の取り扱いについては検討を要する問題もあるが、さしあたり、報告、届出等の義務の励行等法令を遵守して適正な運営がなされるよう留意するとともに実体の把握につとめること。

そして、「なお朝鮮人を含めて一般にわが国に在住する外国人をもっぱら収容する教育施設の取り扱いについては、国際親善等の見地から、新しい制度を検討し、外国人学校の統一的扱いを図りたいと考える。」として新たな制度によって在日朝鮮人教育を考えることを示した。この後も文部省は「外国人学校制度」を実現しようとして「学校教育法の一部を改正する法律案」や「外国人学校法案」を成立させようとしたが、国会では審議されることなく 1972 年に廃案となった（マキー，2014，102）。

こうした国の動きを見据えて、大阪市では大阪市教育委員会の委託を受け公的な性格を持った「大阪市外国人子弟教育問題研究協議会」が 1962 年 2 月に発足した。会の目的として「大阪市立小中学校の教育効果を高めるために、外国人子弟教育の在り方を研究協議すること」が掲げられ、事業内容としては「各校の実態調査並びに実情交換」、「問題児童生徒の指導事例の発表と研究会」、「機関誌を発行し外国人子弟教育の理解と実践のため啓蒙活動を行う」等が示された（倉石，2001，45）。そして 1970 年には「昭和 45 年度学校教育指針」の中で「在日外国人（主として韓国・朝鮮人）の幼児・児童・生徒の教育」の項が設けられた（磯田，2014）。この大阪市の試みを受け多くの自治体で外国人教育方針を策定するが、京都市は 1992 年に「京都市立学校外国人教育方針―主として在日韓国・朝鮮人に対する民族差別をなくす教育の推進について―」を出した。この指針には、日本の社会では、近隣アジア諸国等の人々、とりわけ在日韓国人・朝鮮人について民族的偏見や差別が根強く存在しているため、民族差別をなくす取り組みを推進していくことが掲げられている。

○ 出入国管理法の改正と在日外国人

これまで在日朝鮮人の教育についてみてきたが、それは在日外国人の中でも圧倒的に在日朝鮮人が多かったことと関わりがある。しかし、「出入国管理及び難民認定法」（入管法）が 1990 年 6 月 18 日改正公布された。この改正により「定住者」の在留資格が創設され、日系 3 世まで就労可能な地位が与えられるようになった。そのため、多くの日系南米人が「出稼ぎ」を目的として来日し、工業地域に集住するようになった。

表1. 愛知県の外国人登録者数の推移

年	平成2年	平成7年	平成12年	平成17年	平成19年	平成20年
全 国	1,075,317	1,362,371	1,686,444	2,011,555	2,152,973	2,217,426
愛 知 県	79,161	107,931	139,540	194,648	222,184	228,432

(愛知県の多文化共生社会づくり 2014 年より抜粋)

例えば、2009 年 12 月の愛知県多文化共生推進室の資料(表 1)によると愛知県では 1990(平成 2)年の外国人(多くはブラジル人)の登録者数は 79,161 人だったが、2008(平成 20)年には 228,432 人と 18 年間で 2.9 倍になっている。しかし、近年では、南米人ばかりではなく、法務省の 2015 年の統計資料(図 1)では中国人が第 1 位で、韓国・朝鮮人、フィリピン人、ブラジル人と続いている。

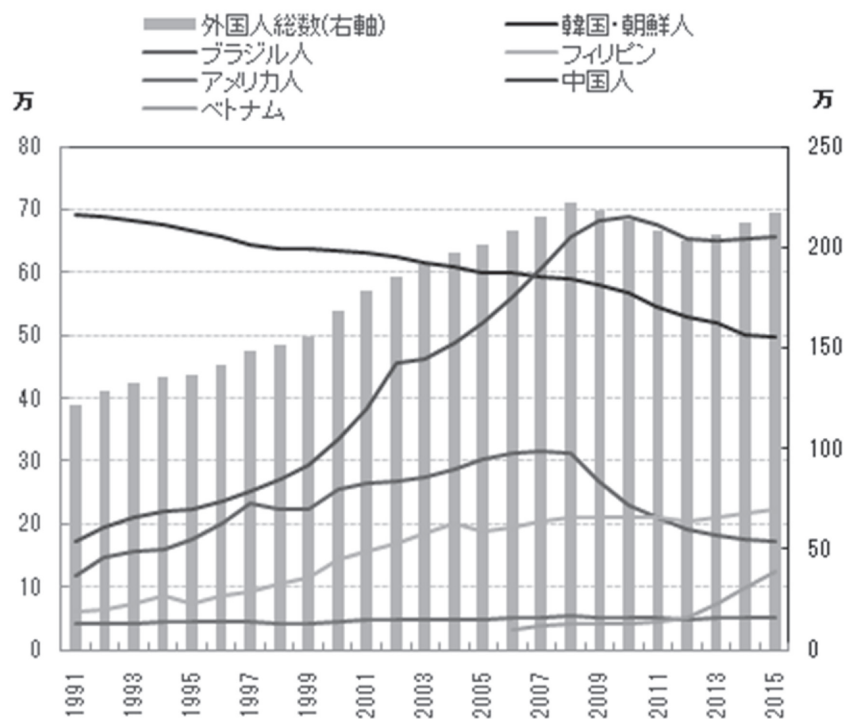


図1 2015 年法務省統計による在日外国人

「平成 27 年 6 月末現在における在留外国人数について(確定値)」(法務省)によれば、在留外国人数は平成 27 年 6 月末の時点で 2,172,892 人になっている。平成 24 年末の在留外国人数は 2,033,656 人でその後

毎年増加し、26年6月末で2,086,603人になっている。26年6月末から27年6月末で86,289人増加している。南米日系人が多数居住している都市は様々な課題を共通に抱えており、そうした課題に積極的に取り組むことを目的として2001年10月19日浜松市において全国の13の都市が集まり「外国人集住都市会議」を設立し、「浜松宣言」及び「提言」を行った。外国人住民にかかわる「教育」についての提言では、公立学校に通う児童生徒の日本語指導、不就学児の公立小中学校、外国人学校への就学促進、生活のサポート等を盛り込んだ。2015年は12月17日に浜松市において実施された。参加都市は群馬県、東京都、静岡県、長野県、岐阜県、愛知県、三重県、滋賀県、岡山県の26の市区町が参加している。

○ 外国人教育の現在の状況

文部科学省によると、公立学校に在籍する外国人児童生徒は、平成16年度以降、約7万人で推移している（図2）。文部科学省では、これまで外国人児童生徒に対し、就学支援等の施策を行ってきた。例えば、平成3年度から「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」を毎年度実施し、「日本語指導が必要な児童生徒数」、「日本語指導を受けている児童生徒数」、「日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別在籍状況」等、詳細を明らかにしている。また、平成4年度から、「外国人児童生徒・帰国児童生徒」の日本語指導等に対応した教員定数の特例加算により、その給与費等を国庫負担している。平成5年度から、外国人児童生徒受入校の教員、教育委員会の外国人児童生徒教育担当の指導主事等を対象として、外国人児童生徒に対する日本語指導等の専門的な研修を行い、指導力の向上を図っている。平成13年度には、日本語指導が必要な外国人児童生徒を学校生活に速やかに適応させるために、日本語の初期指導から教科指導につながる段階の「JSLカリキュラム」の開発を行った。平成17年度には7か国語による「外国人児童生徒のための就学ガイドブック」を作成している。文部科学省ではこうした施策の継続とともに、平成28年度概算要求として「帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業」として2億9千万を計上している。

【公立学校に在籍している外国人児童生徒数】

出典:文部科学省 平成26年度学校基本調査（H26.5.1現在）

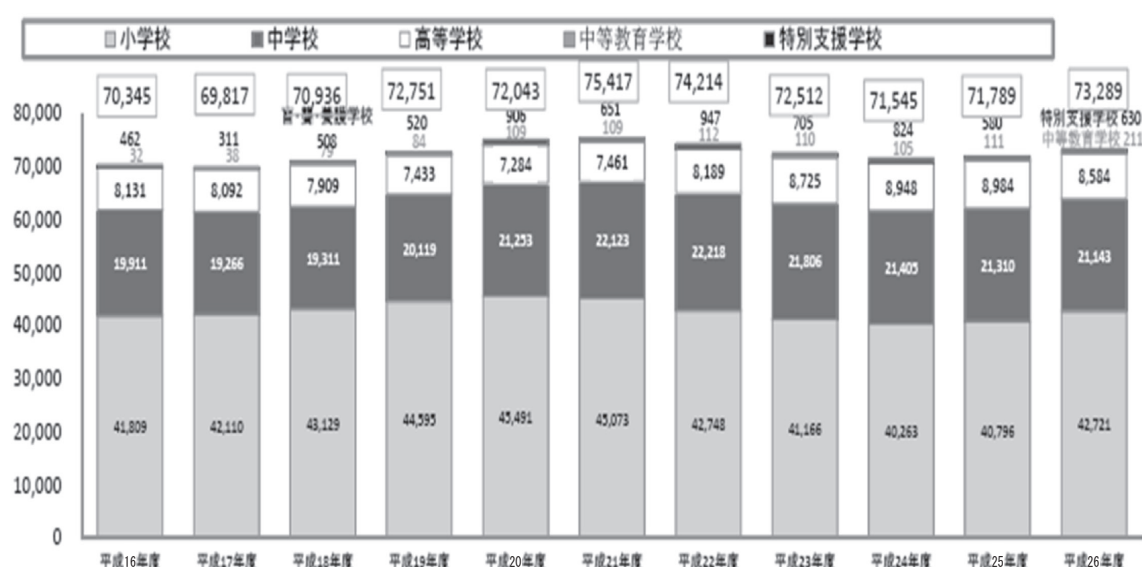


図2 公立学校に在籍している外国人児童生徒数（平成27年11月有識者会議資料より）

次に、2015（平成 27）年 11 月 5 日に開催された「学校における外国人児童生徒に対する教育支援に関する有識者会議」で提出された資料及び「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」を基にして近年の傾向を見てみよう。日本語指導が必要な児童生徒は外国人児童生徒に限ったことなく、日本国籍の児童生徒の中にも一定程度存在していることである。平成 16 年度に小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校全体で 3,137 人であったのが、平成 26 年度には 7,897 人になっており、近年増加傾向にある。日本語指導の必要な児童生徒の母語も多様化している（図 3）。これだけ母語が多様化していると日本語が使用でき、母語を理解し使用できる担当者を確保することは容易なことではない。そして日本語指導においても、当然、児童生徒を育成できる素養が求められるわけであり、なおさら困難を伴うことが予想される。

外国人児童生徒の支援の際、そのシステムの構築が重要になる。そのためには日本語指導等のニーズの把握が不可欠であり、そのニーズに基づいたシステムの構築となるわけである。先に、外国人が集住している自治体が「外国人集住都市会議」を開催して外国人の支援を推進しようとしていることをみてきた。当然、この集住地区における支援策とそうではない地区いわゆる散在地区では支援の在り様が異なってくる。図 4 で「日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍人数別市町村数」が示されている。平成 26 年度を見てみると 5 人未満と 5 人以上の割合が半数になっている。市町村の人口にもよるが、5 人未満の市町村ではほとんどの学校に「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が在籍していないことになる。在籍していても 5 人以下でごく少数になる。この集住地区と散在地区における「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の様相を小中学校等における特別支援教育と比較してみよう。集住地区である豊田市や浜松市等での「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の支援システムの充実度は多くの市区の特別支援教育システムの充実度と類似している。大きな相違は、特別支援教育の場合は、集住地区というような現象はなく、全国の小中学校の児童生徒数の中に、発達障害等の子どもが 6.5% 在籍しているということである。

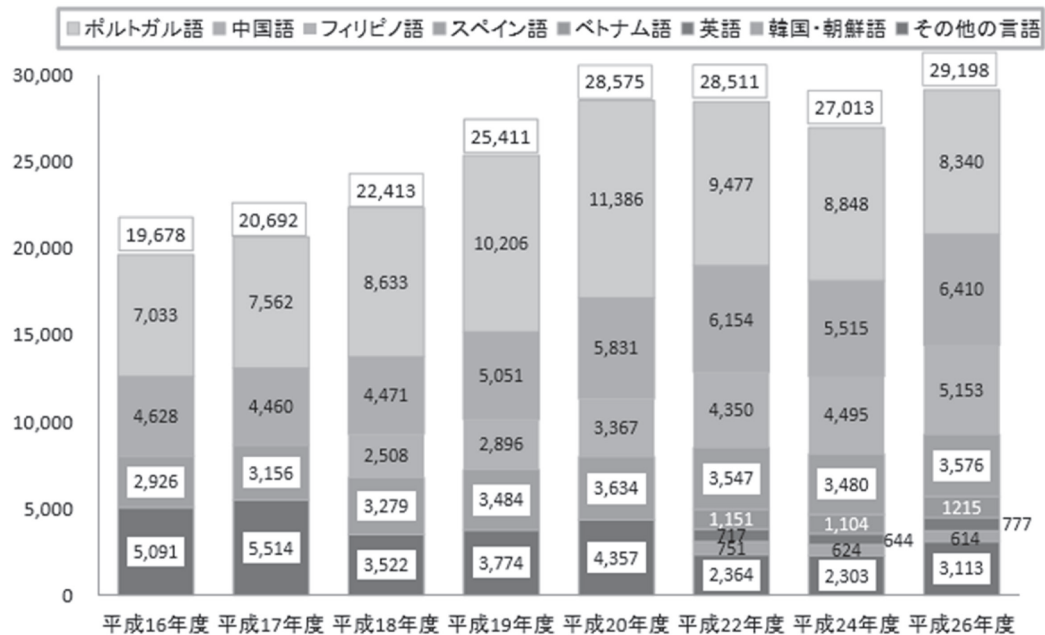


図 3 公立学校における外国籍児童生徒の母語（「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」抜粋）

それでも小規模校などでは発達障害等の子どもは少なく、散在地区における学校と同じような課題を抱えることになる。そして極端な場合は、少人数のクラスに「日本語指導が必要な外国人児童生徒」と発達障害等の子どもが在籍するということが起こりうるのである。

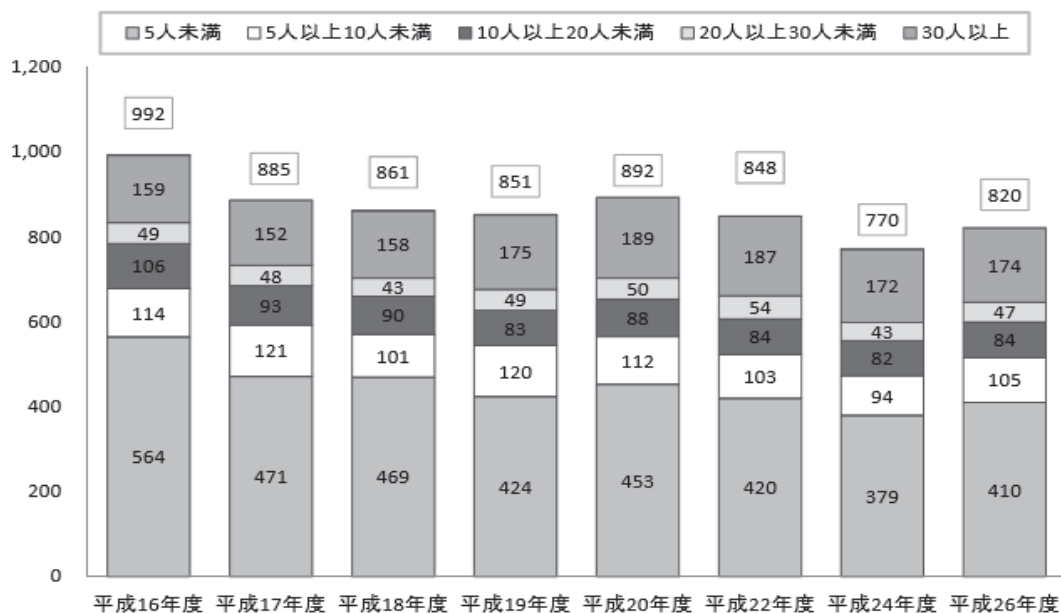


図4 日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍人数別市町村数（「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）」より抜粋）

○ 日本語指導と特別の教育課程

日本語指導が必要な外国人児童生徒に対してどのような取り組みがなされているだろうか。表2を見ると「日本語指導担当教員の配置等日本語指導の体制整備」と回答している教育委員会の数が小学校、中学校、特別支援学校で82%を超えて圧倒的に多く、他の項目では3～4%代である。

表2. 日本語指導が必要な外国人児童生徒に対する取り組みについて（「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成26年度）」より抜粋）

	（教育委員会数）			
	小学校	中学校	中等教育学校	特別支援学校
1 日本語指導担当教員の配置等日本語指導の体制整備	1,517 (82.4 %)	1,517 (82.4 %)	5 (71.4 %)	42 (84.0 %)
2 日本語指導に係る授業時数の確保	57 (3.1 %)	60 (3.3 %)	1 (14.3 %)	2 (4.0 %)
3 日本語指導担当教員の指導力の向上	68 (3.7 %)	68 (3.7 %)	0 (0.0 %)	1 (2.0 %)
4 児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施	91 (4.9 %)	88 (4.8 %)	0 (0.0 %)	3 (6.0 %)
5 日本語指導に必要な教材等の充実	67 (3.6 %)	66 (3.6 %)	0 (0.0 %)	1 (2.0 %)
6 その他	42 (2.3 %)	42 (2.3 %)	1 (14.3 %)	1 (2.0 %)
合 計	1,842 (100.0 %)	1,841 (100.0 %)	7 (100.0 %)	50 (100.0 %)

※1. 日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍していない市区町村教育委員会も含めた回答となっている。

※2. 小数点第二位以下四捨五入のため、各区分の比率の合計が必ずしも100%にならない。

日本語指導の体制整備に関わって今後重要な役割を担うことになるのが「日本語指導が必要な児童生徒」を対象とした「特別の教育課程」の設置であろう。

文部科学省では、2012（平成24）年4月より「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」を設置し、学校教育として行う日本語指導の在り方について、教育課程への位置付け方も含めて検討をしてきた。そして、2013年5月31日に「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）」を発表した。そのまとめでは、日本語指導が必要な児童生徒に対して、公立小・中学校においては、在籍する学級以外の教室で指導を行う「取り出し指導」や在籍する学級での授業中に日本語指導担当教員や支援員等が入り、当該児童生徒を支援する「入り込み指導」などが行われている現状を述べ、「各教科等の授業時数に替えて日本語指導を行う時間を設けることを可能とするため、現行の教育課程の基準によらない『特別の教育課程』を編成・実施することができるようになることが適切である。」として、特別の教育課程の制度化を求めた。このまとめを受け、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成26年文部科学省令第2号）」及び「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件（平成26年文部科学省告示第1号）」が2014（平成26）年1月14日に公布され、2014年4月1日から施行されることとなった。そして同年1月14日の文部科学省初等中等教育局長通知「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」によれば以下になる。

第1 改正等の概要

1 学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成26年文部科学省令第2号）

(1) 特別の教育課程の編成・実施

小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において、日本語に通じない児童又は生徒のうち、当該児童又は生徒の日本語を理解し、使用する能力に応じた特別の指導（以下「日本語の能力に応じた特別の指導」という。）を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、特別の教育課程によることができることとすること。（第56条の2、第79条、第108条第1項及び第132条の3関係）

(2) 他の学校における指導

特別の教育課程による場合においては、校長は、児童又は生徒が設置者の定めるところにより他の小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部において受けた授業を、当該特別の教育課程に係る授業とみなすことができることとすること。（第56条の3、第79条、第108条第1項及び第132条の4関係）

また、通知では、**日本語の能力に応じた特別の指導に係る授業時数は**、年間10単位時間から280単位時間までを標準とすること、日本語指導には、当該児童生徒の日本語の能力を高める指導のみならず、当該児童生徒の日本語の能力に応じて行う各教科等の指導も含むものであること、特別の教育課程の指導の形態及び場所については、複数校への巡回による指導も含め児童生徒の在学する学校において行うことを原則とするが、指導者の確保が困難である場合等は、他の学校における指導が認められること、日本語指導担当教員は、教員免許を有する教員（常勤・非常勤講師を含む）とし、日本語指導を受ける児童生徒の指導の中心となって、児童生徒の実態の把握、指導計画の作成、日本語指導及び学習評価を行うものとする。

ること、日本語指導を行う学校において、障害のある児童生徒を指導するための支援体制や学校施設設備が十分に整備されていること、等が示された。

2013 年 5 月の「日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）」でも「入り込み指導」について言及されていて、「入り込み指導」は、各教科等の授業の中で行うものであり、「特別的教育課程」による日本語指導の形態ではないが、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学級での学習活動に参加しながら、必要な支援を受けることができるという点で、有効な指導法として認められる、としている。

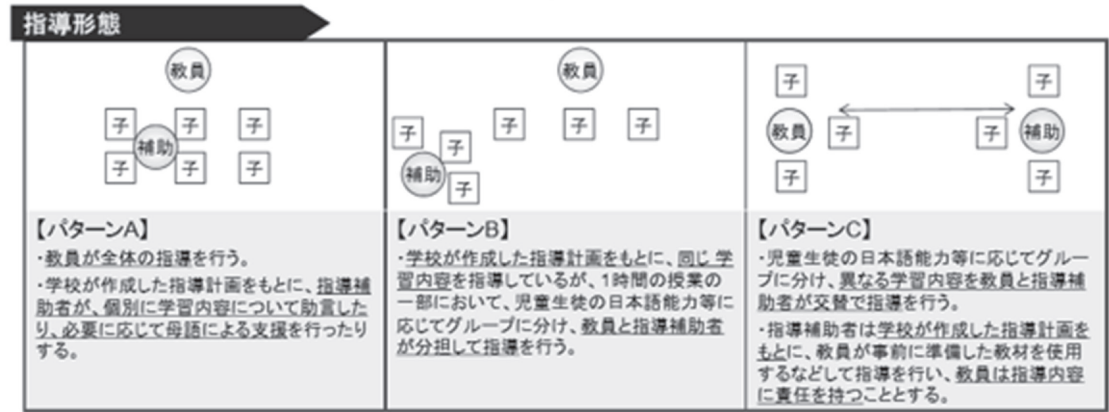


図5 特別的教育課程として認められる例

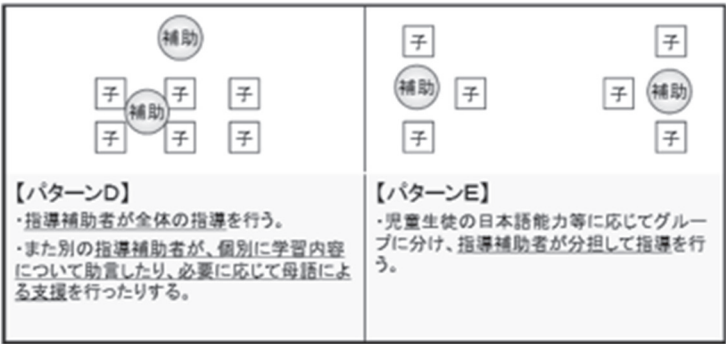


図6 特別的教育課程として認められない例

(平成 24 年 12 月「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議」資料より抜粋)

「日本語指導が必要な児童生徒」を対象とした「特別的教育課程」は、すでに平成 5 年に制定され、平成 18 年に改訂された特別支援教育における「通級による指導」にきわめて類似している。「通級による指導」の対象の「学習障害者」、「注意欠陥多動性障害者」の授業時数も日本語指導における授業時数と同じで、年間 10 単位時間から 280 単位時間である。ただ、言語障害者、自閉症者、情緒障害者、弱視者、難聴者等は 35 単位時間から 280 単位時間までを標準とするとなっていて異なっている。また、日本語指導では「入り込み指導」が有効な指導法とされているが、特別支援教育では行われていない。特別支援教育では特別支援学級教員が交流及び共同学習の形態で通常の学級において特別支援学級在籍の児童を指導す

ることを「入り込み」と一部称することがあり、日本語指導における「入り込み指導」と類似している。

○ 外国人障害児について

学校基本調査によれば特別支援学校に在籍している外国人は、平成 26 年度には 648 名であり、「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」によれば、そのうち日本語指導が必要な児童生徒は 177 名である。日本語指導が必要な児童生徒の指導として「特別の教育課程」の編成・実施は特別支援学校においても可能となっている。それでは、外国人障害児にはどのような教育が行われているのだろうか。文部科学省や集住地区である自治体のホームページをみても詳細は示されていない。日本語指導における個別の教育支援計画についての研究（古川，2015），特別支援学校における外国語活動についての研究（林田・石田，2012）はあるが外国人障害児の研究はあまり見られない。そうした中で、豊田市の外国人障害児についての調査がある（豊田市子ども発達センター，2008）。そこでは 2007 年当時の外国人障害児の在籍状況を明らかにしている（表 3）。

表 3 豊田市における外国人障害児

番号	年齢	性別	父国籍	母国籍	障がい名	診断機関
1	1 歳	男	ブラジル	ブラジル	自閉症	こども発達センター
2	3 歳	男	ブラジル	ブラジル	言語発達遅滞	こども発達センター
3	5 歳	男	パラグアイ	パラグアイ	自閉症	こども発達センター
4	小学 2 年	女	パラグアイ	パラグアイ	知的障がい	こども発達センター
5	小学 2 年	男	ブラジル	ブラジル	LD (学習障がい)	愛知県総合教育センター
6	小学 3 年	男	ブラジル	ブラジル	ADHD (注意欠陥 多動性障がい)	こども発達センター
7	小学 4 年	男		ブラジル	ADHD (注意欠陥 多動性障がい)	こども発達センター
8	小学 4 年	男	ブラジル	フィリピン	自閉症	不明
9	小学 4 年	男	ブラジル	ブラジル	発達遅滞	こども発達センター
10	小学 5 年	男	ブラジル	日本	自閉症	こども発達センター
11	小学 5 年	男	日本	フィリピン	自閉症	こども発達センター
12	小学 5 年	女	ブラジル	ブラジル	自閉症	こども発達センター
13	小学 6 年	男	ブラジル	ブラジル	知的障がい	愛知県総合教育センター
14	小学 6 年	男	ブラジル	ブラジル	ADHD (注意欠陥	こども発達センター

（豊田市子ども発達センター，2008，18 頁より抜粋）

就学前児が 3 人で、小学生が 11 人になっている。母国籍はブラジルがほとんどであるが、パラグアイ、フィリピン、そして日本となっている。障害名は自閉症が多く、知的障害、ADHD、言語発達遅滞も見

られる。小学校の児童に対する指導については、以下のような回答を得ているようである（豊田市子ども発達センター，2008，22-23）。

- ・取り出し指導をし、その子の発達に応じたカリキュラムで学習をすすめている。
- ・教室で落ち着きがないため補助の先生がついている。
- ・特に手のかかる外国人児童については、学級補助員についていただき、授業妨害にならないように面倒を見ていただいている。教室から勝手に飛び出した場合は、職員室に連絡し授業の空いている先生で対応するようにしている。
- ・気になる点については校内、教職員による検討会、保護者への働きかけという手順で対応している。
- ・他の児童と同様、その子にあった指導、支援を心がけている。

学齢の子どもの在籍は小学校の通常の学級が多いようであるが、知的障害の場合は、通常の学級なのか特別支援学級なのかは明示されていないので不明である。困ったこととしては、「補助の先生はマンツーマンでないので負担である。言葉がきちんと伝わらない。学習用具の扱いが乱暴で用具を持ってこないことが多い。保護者が日本語を話さない。保護者への通知が十分に理解してもらえない」等があげられている。

今回訪問した宜野湾市の小学校では、外国人の情緒障害特別支援学級の子どもと知的障害特別支援学級の子どもも日本語教室で指導を受けていた。また、これらの子どもは「交流及び共同学習」という形態で通常の学級でも学習を行っていた。つまり、通常の学級、特別支援学級、日本語教室の3形態で学習しているわけであり、まさしくダイバーシティ教育の一つの典型的な事例であろう。

○ まとめ

外国人の日本語指導を中心にダイバーシティ教育を見てきた。戦後、外国人教育は在日朝鮮人の教育問題として展開された。しかし、「出入国管理及び難民認定法」（入管法）が1990年6月18日改正公布されてより、日系南米人が急速に増え、最近では、中国、フィリピン人が多くなっている。そして、外国人教育においては、特別支援教育との相違点と共通点とを認識することができた。特別支援教育では発達障害等の子ども人口の多い少ないにかかわらず通常の学級に6.5%在籍しているということであり、外国人集住地区では一つの学校に100人以上も在籍しているところもある。一方、文部科学省による「公立小・中・高等学校等に日本語指導が必要な児童生徒が在籍する市町村数」で約半数の市町村が在籍なしとしており、1～2人の在籍学校も半数以上を占めており散在化も進んでいる。そして、その散在化地域における対応策も提案されているが、果たしてどこまで、ダイバーシティ教育を進めるにあたって有効性を持ちうるのか検討を要するところである（中川祐治他，2015）。

今回、外国人教育や日本語指導を中心に見てきたが、「日本語教室」に関する研究は多くみられたが、通常の学級における日本語指導が必要な児童生徒がどのような状況にあるのかについての研究はほとんど見られなかった。従って、小中学校におけるダイバーシティ教育についての調査の必要性が存在するが、その調査に当たっては、外国人集住地域か外国人散在地域かを考慮して、調査のデザインを作成しなければならないだろう。加えて、関西地区や沖縄などのように通常の学級に特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習として多く参加している場合と関東地区のようにそうでないところでの相違も考慮しておかなければならないだろう。そして、公教育との関連も持ちながら独自のスタイルで進められているアメラジ

アンスクールについても（野入，2014），そのスクールの発達障害の問題等では連携も視野にいれ，さらに深く掘り下げていく必要があろう。

文 献

- ・磯田三津子（2014）京都市公立学校における外国人教育概念の検討 埼玉大学紀要 教育学部 063（2）
- ・倉石一郎（2001）マイノリティ教育における＜包摂＞原理の再検討 教育社会学研究第 69 集
- ・豊田市子ども発達センター（2008）豊田市における外国人障害児の現状と課題に関する調査報告書
社会福祉法人豊田市福祉事業団
- ・中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子（2015）外国人散在地域における「特別の教育課程」による日本語指導 福島大学地域創造 第 26 巻 第 2 号
- ・野入直美（2014）アメリカンの子どもの育てるとのこと 異文化間教育 39
- ・マキー智子（2014）在日朝鮮人教育の歴史：戦後日本の外国人政策と公教育
Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers
- ・林田真志・石田久美（2012）特別支援学校（聴覚障害）小学部における外国語活動に向けた動向 特別支援教育実践センター（広島大学）紀要第 10 号
- ・古川敦子（2015）外国人児童に対する日本語指導の実践と課題 ―小学校教員による「個別の指導計画」作成を事例として 共愛学園前橋国際大学論集 第 15 号
- ・梁陽日（2013）大阪市公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の課題と展望―民族学級教育運動を手がかりに― Core Ethics Vol. 9（立命館大学大学院先端総合学術研究科）

（渡邊 健治）

（2）研究協議会，訪問による情報交換

① 首都大学東京（大久保）

日時：2016 年 2 月 5 日（金）15:00 ～ 16:30

場所：首都大学東京ダイバーシティ推進室

訪問者：渡邊・大久保

情報交換の概要：首都大学東京ダイバーシティ推進室特任研究員の中山尚子氏と藤山新氏の 2 名から，ダイバーシティ推進室の事業内容について説明が行われた。ダイバーシティ推進室においては，「男女共同参画推進」，「障がいがある構成員支援」，「文化的多様性を持つ構成員支援」の 3 つを柱として事業が展開されている旨が説明され，教職員に対するワークライフバランス施策の利用促進，文化交流の場の設定，学生相談・学生支援に関する情報交換を行った。

② 琉球大学（大久保）

日時：2016 年 2 月 24 日（水）13:00 ～ 14:30

場所：琉球大学教育学部

訪問者：渡邊・大久保

情報交換の概要：琉球大学教育学部特別支援教育講座の田中敦士准教授と韓昌完（ハンチャンワン）

准教授と面談を行った。沖縄県における特別支援教育の実態、学校を取り巻く社会経済的要因に関する実態、教員養成に関する実態、韓国の特殊教育に関する実態などについて情報交換を行った。さらに両氏の最新研究の成果についても情報を得ることができ、学校場面で使用可能な QOL 尺度のサンプルと関連論文を資料として収集することができた。

③ 宜野湾市教育委員会（大久保）

日時：2016 年 2 月 25 日（木）13:00 ～ 14:00

場所：宜野湾市教育委員会

訪問者：渡邊・大久保

情報交換の概要：宜野湾市教育委員会指導部指導課、指導課長である宇都宮幸雄氏から宜野湾市における外国籍や二重国籍を持つ児童生徒に対する日本語教育、あるいは地域の特別支援学級の実態などについて聞き取りを行った。具体的には、米軍基地に関わる地域社会の実態、地域の児童生徒の実態、平成 16 年から開始された英語教育課程特定校の事業、ALT（Assistant Language Teacher）と JTE（Japanese Teacher of English）の派遣や研修、特別支援教育（特別支援学教、通級指導教室、日本語教室との連携、交流教育、就学指導員会、特別支援教育支援員、特別支援教育の相談を受け持つ心理師、など）の実態について情報交換を行った。

④ インクルーシブ教育協議会（渡邊）

協議会は、3 月 5 日（土）に開催された。宇都宮市は市の単独事業としてすでに市内の全小中学校に「特別支援教室」を設置して専門家を配置し、発達障害等の子どもの支援を行っている。また、東京都の「特別支援教室」構想は、現在の「通級指導学級」の教員が、「通級指導学級」の設置されていない小中学校に巡回して指導を行う形態で、平成 30 年度に全小中学校を対象として実施されるものである。これら両者の「特別支援教室」は、全国に例を見ないものであり、インクルーシブ教育システムにおいてどのような意義を有するのか注目に値する。（参加 渡邊、小野）

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

第 11 回「日本におけるインクルーシブ教育について」の協議会

日 時：2016 年 3 月 5 日（土）午後 13 時 30 分から 16 時 30 分

会 場：東京家政大学 16 号館

司 会：岩井雄一（十文字学園女子大学教授）

報 告：池本喜代正（宇都宮大学教授）

宇都宮市における特別支援教室実践の意義と役割

半澤嘉博（東京家政大学教授）

東京都における特別支援教室の構想について

石坂光敏（東京都日野市立小学校教諭）

通級指導学級における教育実践とその課題

指定討論：山中ともえ（東京都調布市調和小学校校長）

中西 郁（都立北特別支援学校校長）

呼びかけ人：渡邊健治（協議会代表・畿央大学教授）

渡辺和弘（竹早教員保育所養成所学生部長）

明官茂（国立特別支援教育研究所教育支援部上席総括研究員）

濱田豊彦（東京学芸大学教授）

丹羽登（関西学院大学教授）

第2部：予備調査

（1）教員養成，現職研修，小中学校の教育実践に関する調査研究のための情報収集と準備

（大久保）

上述した教員養成に関わる文献検討に加え，平成27年度においては，教員養成，現職研修，そして小中学校における教育実践に関する調査研究を実施するための準備を行った。首都大学東京の訪問の際には，外国籍の児童生徒の割合が高い自治体に関する情報を得て，調査対象の候補を絞り込むことができた。また，琉球大学訪問の際には，教育学部必修の科目「特別支援教育の理論と実践」について資料を得ることができ，ダイバーシティ教育に関わる教員養成を検討する際の着想を得ることができた。

教員養成に関する調査としては，教育学部の学生を対象として上述した Grant and Gibson（2011）を参考にした，社会経済的要因，言語，文化，ジェンダー・セクシュアリティ・性的指向，宗教，障害に関するマイノリティに関する認知度，知識，関心，態度，接触経験，学習履歴に関する質問紙調査を行うための準備を行っている。さらに現職教員に対しては，ダイバーシティ教育に関する実態調査と研修などに対するニーズ調査を実施する予定であり，そのための準備を進めている。

平成28年度においては，調査結果と文献検討の結果を総合的に考察し，教員養成と現職教育それぞれにおけるダイバーシティ教育をテーマとした教師教育プログラムの骨子をデザインする計画である。

（2）学校を対象とした訪問調査

① アメラジアンスクール訪問（大久保）

日時：2016年2月24日（水）10:00～11:30

場所：NPO アメラジアンスクール・イン・オキナワ

訪問者：渡邊・大久保

訪問の概要：渡邊と大久保がNPO アメラジアンスクール・イン・オキナワを訪問し，施設見学と授業参観を行った。その後，アメラジアンスクール・イン・オキナワ代表理事代行である琉球大学法学部人間科学科社会学専攻，野入直美准教授からアメラジアンスクールに関する概要や実態について聞き取りを行った。野入氏からは，アメラジアンスクールの子どもたちの実態や進路，日本語教育と英語教育を両立させるカリキュラムの実際，指導者の採用条件，地域の学校との連携，子どもたちや保護者の個別的なニーズ，1998年の設立から現在に至るまでの子どもたちを取り巻く環境の変化などについて情報を得ることができた。

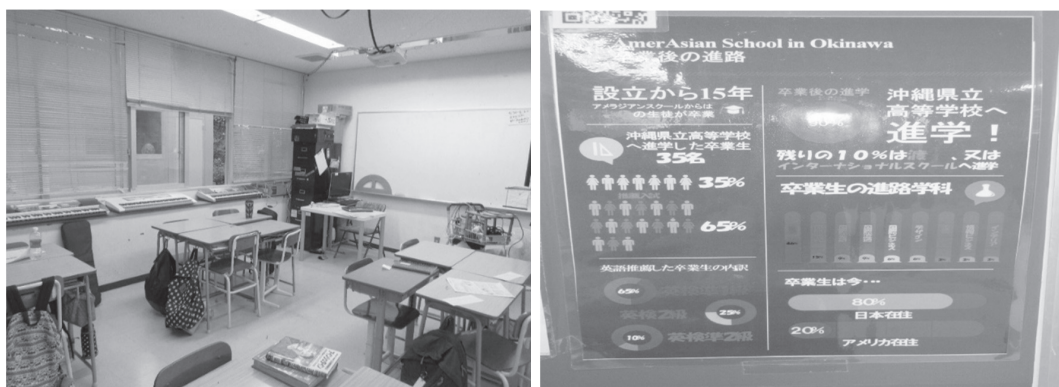


図1 アメラジアンスクールの教室

② 宜野湾市立普天間第二小学校訪問（大久保）

日時：2016年2月25日（木）9:30～10:30

場所：宜野湾市立普天間第二小学校

訪問者：渡邊・大久保

訪問の概要：喜屋武悦子校長から地域の実情、児童の実態、日本語教室の実態、特別支援教育の実態などについて聞き取りを行った。その後、日本語教室（通級）における授業を参観した。また、日本語教室の対象児童が通常学級で授業を受けている様子や、特別支援学級も参観した。参観の後は、日本語教室を担当している平良ゆかり教諭から、児童の実態や日本語教室における授業に関する具体的な内容や課題について聞き取りを行った。



図2 宜野湾市立普天間第二小学校 日本語教室における指導



図3 宜野湾市立普天間第二小学校通常の学級の授業風景

③ 宜野湾市立大山小学校訪問（大久保）

日時：2016年2月25日（木）11:00～12:00

場所：宜野湾市立大山小学校

訪問者：渡邊・大久保

訪問の概要：目取真淳校長から、地域の実情、児童の実態、日本語教室の実態、特別支援教育の実態、沖縄県内における他の地域の日本語教室の実態などについて聞き取りを行った。その後、日本語教室を見学し（訪問時には授業が行われていなかったので授業を参観することはできなかった）、日本語教室の対象児童が通常学級で授業を受けている様子や、特別支援学級を参観した。



図4 宜野湾市立大山小学校の日本語教室

④ 筑波大学附属大塚特別支援学校（小野）

日時：2016年2月8日（月）8:15 - 11:30

場所：筑波大学附属大塚特別支援学校

訪問者：小野

訪問の概要：柘植雅義校長より、児童生徒の実態、教育目的・教育方針・教育方法についての説明を受け、その後、校舎の構造や廊下の掲示物、幼稚部から高等部までの教室ならびに授業を参観した。参観の後は、高橋幸子副校長より、児童の障害の実態や教科学習の具体的指導方法、特に視覚支援となる教材や教具、就労卒業後の進学や就職支援について聞き取りを行った。

⑤ 三鷹市教育委員会（小野）

日時：2016年2月8日（月）14:00 - 16:30

場所：三鷹市教育委員会

訪問者：小野

訪問の概要：三鷹市「教育支援プラン2022」を掲げ、住民参加と教育・福祉・保健・医療の連携に基づく包括的支援をすすめている。特に就学前に障害が疑われる子どもについて、保健・教育／保育・福祉の連携による早期気付きと早期療育の具体的な方法、それにかかわる専門職と専門職研修、就学後の支援の継続について、さらに小中一貫制度を導入した義務教育について、三鷹市教育委員会特別支援教育担当者2名より情報を得た。

4 今後に向けて

「ダイバーシティ教育開発の基礎的研究」というテーマを掲げて、初年度、研究に取り組んだ。文献研究と予備的調査を中心に実施してきたが、来年度取り組むべき課題が明らかになった。従って、次年度は文献研究の継続とともに、大学生を対象とした調査研究においては、「障害」、「文化」、「宗教」、「家庭状況」、「セクシュアリティ」などの様々なマイノリティに関する基礎的知識と態度について質問項目作成と調査を行う。

また、学校等を対象とした本格的な取り組みとして、就学前施設、小学校、中学校、高等学校、または特別支援学校を訪問し、教師に対する調査を実施する。そして調査結果と文献検討の結果を総合的に考察し、教員養成と現職教育それぞれにおけるダイバーシティ教育をテーマとした教師教育プログラムの骨子をデザインする計画である。

プロジェクトテーマ

「小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成」

研究代表者：竹下幸男（畿央大学現代教育研究所）

研究分担者：出井義雄（香芝市立香芝北中学校）

Randy Muth（畿央大学現代教育研究所）

深田 将揮（畿央大学現代教育研究所）

1 研究の目的と背景

小学校での英語教育の充実が進む一方の現在、中学校においては、小学校での英語活動との連携が問題になりつつある。小学校においては、学校ごとに、場合によってはクラスごとに、内容や難易度の異なる英語活動が実施されているという実情があり、中学校に入学した時点での生徒の英語力や知識に出身小学校による大きな違いが生じているのである。また、小学校の英語活動でどのような学習をし、どのような英語の力を身につけたのか、中学校の英語担当教諭に伝わっていないことから生じる指導上の問題もある。このような問題に対応するために、英語教育を軸とした小中連携の実現は大きな意義があると考えられる。とはいえ、具体的な手がかりがなければ、連携はうまくいかない。その具体的な手がかりとして Can-Do List を活用することができないかと考えたのが、本研究の出発点である。

現在の中学校英語教育では、学習指導要領や教科書などの共通となる指針はあるが、学校や教員の違いにより、指導に差異が生じるのも実情である。また、小学校での外国語活動は、現場に任せられている状況にあると言っても良く、これも学校や担当する教員により、大きく指導が異なっている場合が多い。これは、同じ地域内においても同様である。一つの中学校に二つの小学校から生徒が来た場合、小学校で学んだ「外国語活動」（事実上、英語）の内容や到達度に大きな隔たりがあることが実際にある。すなわち、入学時点で生徒の英語の能力に違いが生じており、このような現状に対応することは、中学校の英語担当教員にとって大きな負担となっている。そこで、地域に共通する学習の指針として Can-Do List を作成し、それを具体的な到達目標とすることで、学校間や教師により生じる格差を小さくすることが可能になるのではないかと。すでに畿央大学において運用している Can-Do List の導入経緯を生かして地域の中学校や小学校で活用できる Can-Do List の作成が可能になると考えられる。

一方で、現在の英語教育においては、明確な到達目標を示す Can-Do List の整備は必要不可欠なものとなりつつある。また、実際に Can-Do List の導入により、学習の到達度を学習者自身が振り返ることによって、より主体的に学習を進める学習者を育成することも可能である。同様の効果は、学習の振り返りを行う「学習ポートフォリオ」にもあり、畿央大学においては、一年時の全学共通英語科目において、2014 年度より Can-Do List と Learning Portfolio を導入している。本研究では、すでに畿央大学で導入済みの Can-Do List の運用を、近隣の中学校を端緒として、地域全体に広めることも目的とする。同時に、ポートフォリオの活用も行う。

Can-Do List を運用することは大学での英語教育に限らず、義務教育での英語学習においても同様に、到達目標を具体的に可視化することで学習内容が明確になり、学習成果が上がることに加えて、義務教育段階

から、主体的な学習者を育成することにも資することが期待できる。また、小学校から中学校へと連続的に Can-Do List を作ることで、効率的で継続的な学習を行うことも可能になる。そのような継続的な学習が小中の円滑な連携に寄与するのではないか。本研究ではまず、中学校での Can-Do List の作成と運用を目指す。その後、小学校での作成も視野に入れている。

文部科学省もこのような傾向に対応するかのように、2011 年 6 月には「外国語能力の向上に関する検討会」がとりまとめた「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」において、各中・高等学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で具体的に設定することについて提言がなされた。これを踏まえ、文部科学省では検討会議が設置され、その結果、2015 年 3 月に「各中・高等学校の外国語教育における『リスト』の形での CAN-DO 学習到達目標設定のための手引き」が公開されている。この手引きは、「各学校において、学習到達目標を『CAN-DO リスト』の形で設定し、活用するにあたっての参考としていただくよう、作成したもの」だという。¹

このような地域の英語教育における必要性和文部科学省の方針に見られる社会的必要性の両方に Can-Do List を使って答えることが本研究の目標である。地域の学校で実際に使われる Can-Do List を大学と中学校で連携して作成することは、独創的であり、本研究の特色でもある。また、この Can-Do List が他の中学校や地域にも利用されるようになれば、当該学校や地域の英語教育を大きく変えることが予想され、その結果、学校・地域の英語教育の質が向上することが期待できる。また、この英語の取り組みを通して、小・中学校の教師が連携することで英語のみならず、学校行事、さらには児童生徒の育ち全般を共に模索する機会を与えることができる。そして、地域にある教育の最高機関である大学を基軸として、全ての校種が共に考え、共に育つ教育コミュニティを構築できる可能性が広がる。

2 今年度の研究の方法と内容

本研究が最初に達成すべきは、中学校の各学年・学期ごとの Can-Do List を作成し、それぞれの到達目標を明確化することである。そのために、今年度は学会での聴講や文献の調査などにより、Can-Do List そのものについての理解を深めることをまず目指した。このような基礎的な研究に基づき、Can-Do List のパイロット版を中学校の 2 学期が始まる前に完成させた。出井教諭の作成したパイロット版を元に、共同研究者全員で議論を行い、必要があれば表記や内容の変更を行い、改善を試みた。一方で、本研究の目的は、Can-Do List の完成にとどまらず、その運用により英語学習より良いものにすることである。この運用の段階で新たな課題が二つ現れた。

一つ目の課題は、中学生にとって自分の学んだことを振り返ることが困難である、ということだ。当初、学期の終わりに Can-Do List を生徒に提示し、自己評価させることを考えていた。しかし、時間が過ぎた後で、自分が学んだことを思い出し、できたか否かを判断し、自己評価することは困難であることが想定された。これを解決するには、授業毎に Can-Do List による自己評価を行えばよい。しかし、そうした場合、その授業終了時には、自分ができたことを覚えていたとしても、学期末の時点で忘れてしまっていれば、Can-Do List は単なる記録に終わってしまう。そこで、学習内容を定着させるために、Can-Do List を「想起」の手

¹ 文部科学省ホームページより、参照および引用。なお、文部科学省の表記は「CAN-DO リスト」であるが、本研究では「Can-Do List」の表記を採用している。

がかりとして運用することを考えた。そのために、取り入れた方法は、授業毎に学習内容を簡単に記録し、学期末にその記録を読み返すことで、自分が学び、身につけたことを思い出した上で、できるか否かを判断できるような状況を作り出した。この授業毎の記録を学習ポートフォリオとして、生徒に習慣づけることで、主体的な学習に繋がることも期待した。

二つ目の課題はあくまでも自己評価である Can-Do List に生徒が自分でつけた評価と、その生徒の学力が一致しているか否か、というものである。自分でできたと思っていることと、実際にできたことが一致するのかを判定するのは困難なことである。また、本研究の目的も、単に Can-Do List を中学生に使わせることではなく、それを使うことによって、学習者の英語学習が円滑になり、能力の向上に資する必要がある。これらの条件を満たすために、英語の運用能力を計るパフォーマンステストを導入することにした。

3 今年度の成果（研究協力校より）

文部科学省では、平成 23 年 6 月に「外国語能力向上に関する検討会」における提言をふまえ、中学校・高等学校において、これまでの評価基準とは別に Can-Do List を基に評価することを求めている。このような事情から日本英語検定協会（英検）を始め様々な機関や学校から、独自の Can-Do List が発表されている。この背景には、これまで中学・高等学校の現場で行われてきた英語の授業形態、すなわち文法学習や訳読中心のものからコミュニケーションを重視した授業形態に変えることを主な狙いとしている。このような趨勢において、香芝北中学校においても Can-Do List の作成が喫緊の課題となっている。

Can-Do List の作成については、次のような指摘がある。「既存の CAN-DO リストは特定の授業や教科書に対応するものではないため、実際に活用可能な CAN-DO リストを作るには、生徒の実態や教科書などを考慮しながら、長期的および中期的な到達目標を CAN-DO リストの形式で設定するという作業が必要で

す。」² Can-Do List の作成にあたっては、各学校や地域の実情を考慮し、その実情や学習内容に関連したものでなければならない。またこの指摘の通り、3 年生卒業時の明確な「できる」目標を設定するとともに、その目標を基に各学年末の目標設定をしなければならない。以上のことを考慮に入れ、また様々な団体や様々な地域（例えば鹿児島スタンダード）、学校が公表している Can-Do List を参考にした上で、パイロット版の「香芝北中学校版 Can-Do List」の作成に取りかかった。

香芝北中学校版 Can-Do List（パイロット版）は、このように既存の Can-Do List を参考にしながらも、同中学校に根差した目標設定のプロセスを重視し、完成させるに至った。完成した Can-Do List は CEFR-J(CEFR=Common European Framework of References の Japan 版) のものと同様に、「話す」「聴く」「読む」「書く」の 4 技能それぞれに A-1 から C-6(学年により多少異なる)の段階を設定している。それには能力を示す項目が比較的広範囲になるものと、それに附随する下位項目（より細かい項目）を示すこととした。

懸念されるのは、中学生にとって、学期の終わり（今年度は 3 学期のみ）に 1 年間学習してきたことを振り返り、自分で何が「できるようになったか」を確認することは難しい作業だということである。この課題を解決するために生徒一人一人に各授業の終わりに学習ポートフォリオを書かせることとした。このポートフォリオに、自分が学習した内容を自分で簡単に記入することを義務づけている。各時間で学習内容を記入しておくことにより、時間が経過した後に、自分が何を学んだかを可視化された形で確認することが可能に

² 三省堂ホームページ『中学校英語 CAN-DO リスト作成のヒントと実践例』3 頁。

なる。このポートフォリオを手助けに、学期末において、Can-Do List の「何ができたか」を自身で振り返らせることができるのではないかと考えた。同時に、ポートフォリオの記述を手掛かりに、学習者が学習した内容を自ら想起し、定着させることも効果として期待している。このポートフォリオのために、研究費を利用し、生徒全員に記録用のファイルを準備、配布した。以下は、その一部である。中学生が、その時間の学習を自分の言葉を使って振り返り、その時間に自分が学習目標をどの程度達成し、身につけたのかを自己評価している様子がわかる。

英語学習ポートフォリオ		
Date	授業で学んだこと	自己評価
September 2	副詞で一般動詞の前に入れるということが分かりました。(be動詞の場合は後に入れる)	④ 3 2 1
September 3	ときどきやいつもなど"を"ご"に入れるか要知し、たです。文を作りました。	④ 3 2 1
September 8	複数をしました。2つ以上だと最後にsをつけることが分かりました。	④ 3 2 1
September 9	はじめて知った単語がいっぱいでした。How many ~ だいい。数えきれなかった。How much ~ になる? と分かりました。	④ 3 2 1
September 10	今日のテストで2ページをしっかりと覚えた。この前の復習のHow many ~ などをしました。どんな曲が始まるか予想した。a lot of は多いことを表す。	④ 3 2 1
September 11	新しく習った命令文を習いました。主語がなくて、しよ= Lets などを使うことが分かりました。この前の復習をしました。	④ 3 2 1
September 15	新しい単語の意味を調べた。any はいつもという意味だと分かった。しよ= は動詞がつかめることが分かりました。	④ 3 2 1
September 16	難しい単語や読み方がありました。初めて知った単語がいっぱいありました。全体的にカンペキに書けるようにしたい。	④ 3 2 1

英語学習ポートフォリオ		
Date	授業で学んだこと	自己評価
September 17	前の復習をしました。新しい単語を書けるようにしたいです。(全部)Sをつけるのを忘れないようする?	④ 3 2 1
September 18	一般動詞にsをつけるのは私と相手以外(三人称単数)(He, she, it)につけることが分かりました。? : 11にhasとhave=hasに注意する?	④ 3 2 1
September 24	前の復習をしました。Does ~ は疑問文と、否定文の場合は一般動詞にsをつけるのを忘れないで。テストをしました。	④ 3 2 1
September 28	Does のつかい方について学びました。自分や相手以外の一人ならばDoes ~ と書くことが分かりました。	④ 3 2 1
September 29	Do と Does のつかいわけを学びました。そして新しく also and thereなどの単語を習いました。クイズもしました。	④ 3 2 1
September 30	dozen を習いました。(少し)クイズもしました。新しい所を習いました。単語の意味を調べた。	④ 3 2 1
October 5	最後のページをしました。クイズもしました。宿題の説明をしました。	④ 3 2 1
October 6	復習をしました。クイズもしました。Unit 5とUnit 6の復習。家で復習する?(Unit 4 ~ Unit 6)	④ 3 2 1

英語学習ポートフォリオ		
Date	授業で学んだこと	自己評価
September 2nd	(Unit 4のPart 3)世界の朝食について。What do you usually have for breakfast? の意味、語彙を覚える。	④ 3 2 1
September 3rd	(Unit 5のPart 1)とPart 2)読んだ。Unit 4のPart 3を勉強して、Unit 5のPart 1、2を勉強して、Unit 4のPart 3の朝ごはんを食べる習慣を表現した。	④ 3 2 1
September 7nd	Unit 5, Part 1. 一度14ページ、15ページを勉強した。説明された。Unit 5	④ 3 2 1
September 9nd	Unit 5, Part 1 Five cups... Is, Are, What time... Diction with word... 2000年10月10日の朝ごはん。	④ 3 2 1
September 10	教えることができないものがない。10月10日。Unit 5のPart 1。Unit 5のPart 1。	④ 3 2 1
September 11	Unit 5のPart 1. cups of juice, phone, no text to go. 10月10日。Unit 5のPart 1。Unit 5のPart 1。	④ 3 2 1
September 14	Unit 5. Here's your change. 10月10日。Unit 5. Here's your change. 10月10日。	④ 3 2 1
September 19	Unit 6のPart 1. 10月10日。Unit 6のPart 1. 10月10日。Unit 6のPart 1. 10月10日。	④ 3 2 1

指導者としては、生徒がポートフォリオをどの程度まで書いているか、またその内容はどのようなものかなど、授業の進行と並行して、記述を分析する必要があると考えた。そのため一人一人の生徒のポートフォリオをPDF形式で取り込み保存するためのスキャナーを研究費から購入し、活用している。

以上のような授業形態の変化に対応するため、授業サポートの活用を行っている。今年度の2学期途中から週1回4名の畿央大学生が授業見学に来ている。中学校英語教諭の免許を取得することを目指して、教育学部で学んでいる学生たちである。初めの数時間は授業観察をすることで授業技術やクラスマネジメントのやり方を学んでもらっていた。一方で、授業の中で生徒に「学んだことが覚えられた」「学んだ英語が使えた」などの、Can-Doを意識した学習活動を実感させるため、教師の前で実演（パフォーマンス）をさせている。通常は、授業担当者1人、またはTeam Teachingの2人の指導者でこのパフォーマンステストを行うが、より効率的に行うため、生徒の学習の妨げにならないように慎重な配慮をしつつ、畿央大学の学生たちによるサポートを活用している。以下の写真はその様子である。



4 今後にむけて

今年度は、パイロット版ではあるが香芝北中学校版 Can-Do List を作ることができた。この Can-Do List を使って、三学期の終わりにポートフォリオを見直ししながら、生徒一人一人がその時点で自分が英語を使って「できる」ことを検証することになる。危惧されるのは、その過程で Can-Do List に書かれている文言を理解しにくい生徒も出てくる可能性である。また、Can-Do List の内容を学んだこととうまく結び付けることができるかどうか懸念される。したがって、今年度末に、Can-Do List を実際に運用した後に、その文章表現や書き方などがきちんと生徒に伝わっているのか検証を行う必要がある。また「できる」の客観的規準の一つであるパフォーマンステストがどこまで Can-Do List が示す能力を担保できているかということも検証していかなければならない。来年度の研究はこの検証作業とそれを基にした、Can-Do List の改定作業から始め、より汎用性があり実用に即した Can-Do List を作っていくことを目指す。

参考文献・参考ウェブサイト

- ・ 竹内理・水本篤編著『外国語教育研究ハンドブック―研究手法のより良い理解のために』東京：松柏社，2014 年。
- ・ 投野由起夫『CAN-DO リスト作成・活用 英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』東京：大修館，2013 年。
- ・ モロウ，キース『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）から学ぶ英語教育』和田稔他訳 東京：研究社，2013 年。
- ・ 山本崇雄『はじめてのアクティブ・ラーニング！ 英語授業』東京：学陽書房，2015 年。
- ・ 三省堂 http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/Data/can_do/h24NEWCROWN_cando.pdf
- ・ 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm

Ⅱ 「学びを結ぶ」ワークショップⅢ 報告

1 ワークショップの概要

(1) ワークショップ案内文

昨年11月、文部科学大臣から中央教育審議会に学習指導要領の改訂が諮問されました。そこには、学校教育は個々人の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、一人一人が認め合い、尊重しながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、より良い社会を築いていくことを目指す未来への歩が示されています。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

畿央大学現代教育研究所は学校現場における教育力向上の一助となることをねらいにしてワークショップを実施しています。今年は教科等の内容に加えて発達障害のある子供への支援についての内容を設定し、学校教育の近い将来をより幅広く捉えようとしてしました。

テーマ「学びを結ぶ」は、子供の未来のために、私たち大学教員とご参加いただく現職の先生方がワークショップで育む学びで結ばれることを願って設定したものです。夏期休業中の研修として利用していただけるよう、多くの先生方のご参加をお待ちしております。

(2) 実施日時

平成27年8月7日（金） 15時00分～15時30分

（昼食交流会 12時10分～13時20分）

(3) 実施内容

ワークショップ1：「子供が『なぜ?』を探究する社会科の授業づくり」

（小・中学校教諭・教員等対象）

ワークショップ2：「発達障害のある子供の身体性から支援のあり方を探る」 （全校園養護教諭対象）

ワークショップ3：「子供たちの多様性に応える『特別でない』支援教育について考える」

（全校園教諭・教員等対象）

※ 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

畿央大学現代教育研究所では、学校現場における教育力向上の一助となることをねらいにして2年前より夏にワークショップを開催してまいりました。3回目となる今年は、2015年8月7日（金）に開催いたしました。

現職の先生方86人がそれぞれ希望に応じて選ばれたワークショップで、ホスト役の本学教員の話題提供や提案に積極的に参加いただきました。参加者の中には本学を卒業し、教職についている卒業生もあり、中堅やベテランの先生方の熱意に触れながら活動させていただきました。

ワークショップ1：社会科教育「子供が『なぜ?』を探究する社会科の授業づくり」

【担当：教育学部現代教育学科 小谷恵津子講師】

初めに社会科における問題解決型の学習指導の重要性や授業づくりのポイントの提案を行いました。小学校中学年、高学年、中学校に分れ、使用する教科書や資料集などをもとに選んだ単元で、学習のねらいとなる「社会のしくみ」（因果関係）とその探究のための『なぜ』の問いの設定を行いました。そして、『なぜ』の問いの発見や、子どもから出されると想定される予想を検証するために必要な資料を、コンピュータ室での資料検索も行いながら選定しました。ワークショップの最後には、『なぜ』の問いの探究を柱にした問題解決型の授業プランを、グループごとに発表しました。



図1



図2

ワークショップ2：養護実践「発達障害のある子供の身体生から支援のあり方を探る」

【担当：教育学部現代教育学科 岡本啓子教授・古川恵美准教授】

「発達障害のある、あるいは、あるかもしれない子供の『どこ』を『なに』を見るか、家族から子供のことを聞くと『どこ』を『なに』を知りたいか」という問いかけから始め、保護者の子供の捉え方の具体的な事例の解釈を参加者全員で行いました。養護教諭としての経験から様々な解釈ができるが、子供が『なぜ』『そう』『体』で示しているのかという解釈に絞り込めるよう準備したワークシートを活用し、記述しながら交流を行いました。決して正解があるものではありませんが、交流により参加者の解釈の幅が広がることに繋がることを期待しました。



図3



図4

ワークショップ3：特別支援教育「子供たちの多様性に応える『特別でない』支援教育について考える」

【担当：教育学部現代教育学科 大久保賢一准教授】

発達障害特性に関連する「注意機能」や「他者意識の推論」に関わる実験のデモンストレーションを行い、条件によっては皆が困難性を抱えうるということを共有しました。また、そのような困難性を前提として「効果的に子供たちに伝えること」「効果的に子供たちを褒めること」をテーマとした演習を行い、参加者間で様々なアイデアを交換しました。最後にそれらのかかわり方のエッセンスは、「特別支援教育」の枠に限定されない「ユニバーサルデザイン」に繋がるというまとめを行いました。



図5



図6

熱が入った午前中のプログラムの影響で若干遅れて始まった昼食交流会では、教育学部長 前平泰志教授よりのご挨拶で当ワークショップのテーマ「学びを結ぶ」の設定の意図「大学教員とご参加頂く現職教員の皆様がワークショップで育む学びで結ばれること、それがひいては、教育現場で学ぶ子供たち、子供を育てておられる保護者の皆様の未来とが結ばれること」の説明をさせていただきました。



図7



図8

会食の場では、午前中のワークショップの成果を話し合われたり、日頃の業務にかかわる疑問点を大学教員に相談されたりするなど活発な交流が行われました。交流会の締めくくりでは、現代研究所所長 西尾正寛教授よりご挨拶と参加頂いたお礼を申し上げ、午後からのプログラムに進みました。

終了後にお願いしましたアンケートから参加者の皆様の声を抜粋して紹介させていただきます。

・一方的な授業ではなく、「なぜ」を大切にして、児童の興味を高め、学習してくことの大切さを改めて感

しました。今日、学んだことをできるだけ2学期に生かしていきたいと思います。

- ・たくさんの先生方の事例や普段生徒と接する中で身体性に着目ということをしたことがなかったのすごく興味深かったです。
- ・クラスの子供たちと向き合う上で、私の指導法、子供の見方を改革していかなければならないと思うことが多くなりました。授業の中にユニバーサルデザインを取り入れるべく（授業だけでなく、子供に対しても）がんばりたいと思います。
- ・比較的、時間にゆとりのある夏期に、スキルを身に付けることができる、他の学校、専門の先生方の意見が聞けるよい機会をつくっていただき、また参加したいと思いました。

すべてのプログラムが終了した後も、ホストを務めた教員に質問や相談をされている参加者の姿があり、今回のワークショップの成果を感じることができました。

畿央大学現代教育研究所では、今後もワークショップを継続していきます。現職教員の皆様の充実した研修の場を提供できるよう努力いたしますので、今後ともよろしくお願いいたします。



Kio University

2015 年
8 月 7 日 (金)
10 時～15 時 30 分

受付 9 時 30 分開始
畿央大学 P 棟 2 階入口にて
12 時 10 分より昼食交流会

参加無料

対象：教育関係者

定員：120 名
各ワークショップ 40 名
(先着順)

後援
(申請中)

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、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

大阪府教育センター 平成 27 年度大阪府教職員自主研修支援事業 大学・専修学校等オープン講座

申し込み方法

裏面「申込票」に必要事項を明記の上 FAX するか、もしくは
メールにて必要事項を送信して下さい。

【送信先】

畿央大学総務部 現代教育研究所ワークショップ係宛
FAX：0745-54-1600 E-mail：rime@kio.ac.jp

【お問い合わせ】 現代教育研究所（受付：総務部）
TEL:0745-54-1602

※なお、個人情報については、本ワークショップ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Ⅲ

昨年 11 月、文部科学大臣から中央教育審議会に学習指導要領の改訂が諮問されました。そこには、学校教育は個々人の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、一人一人が互いに認め合い、尊重し合いながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、より良い社会を築いていくことを目指す新たな未来への歩が示されています。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

畿央大学現代教育研究所は学校現場における教育力向上の一助となることをねらいにしてワークショップを実施しています。今年は教科等の内容に加えて発達障害のある子供への支援についての内容を設定し、学校教育の近い将来をより幅広く捉えようとしてしました。

テーマ「学びを結ぶ」は、子供の未来のために、私たち大学教員とご参加いただく現職の先生方がワークショップで育む学びで結ばれることを願って設定したものです。夏季休業中の研修として利用していただけるよう、多くの先生方のご参加をお待ちしております。

ワークショップの内容

●Workshop 1：社会科教育（小・中学校教諭・教員等対象）

「子供が『なぜ？』を探究する社会科の授業づくり」

●Workshop 2：養護実践（全校園養護教諭対象）

「発達障害のある子供の身体性から支援のあり方を探る」

●Workshop 3：特別支援教育（全校園教諭・教員等対象）

「子供たちの多様性に応える『特別でない』支援教育について考える」

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。



〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中 4-2-2

◆ ご来学の際には公共の交通機関をご利用下さい。◆

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Ⅲ

●ワークショップの内容

・ワークショップ1 「子供が『なぜ?』を探究する社会科の授業づくり」(小・中学校教諭対象)

担当：小谷恵津子(教育学部講師)

教科書に書かれている事柄を、知識として子供に伝達するだけになっている授業を変えたい、ただど一体どうしたらいいのだろう…。そんな先生方の悩みを解決し、子供たちが「自分が生きている社会って、どんなしくみで動いているの」ということを主体的に学んでいける社会科授業のあり方について、「なぜ?」を軸にした探究型の授業づくりの体験を通して一緒に考えましょう。

・ワークショップ2 「発達障害のある子供の身体性から支援のあり方を探る」(全校園養護教諭対象)

担当：岡本啓子(教育学部教授) 古川恵美(教育学部准教授)

発達障害のある子供の身体の動きや感覚に問題をもつことは明らかになってきており、好ましく思えないという行動の中には、その子供の身体の動きや感覚に関わる内容や、社会的困難性につながると考えている内容が含まれていることが少なくありません。周囲はもちろん、本人も戸惑うことが多くみられます。今回は、それらを総称する「子供の身体性」を確かに捉えることができる養護教諭が、子供の身体をみることから支援につなげる示唆を探る場とします。

・ワークショップ3 「子供たちの多様性に応える『特別でない』支援教育について考える」(全校園教諭対象)

担当：大久保賢一(教育学部准教授)

特別支援教育について考えるとき、私たちは「障害のある子供／障害のない子供」という2種類の子供がいるような錯覚に陥りがちです。しかし、子供は全て十人十色であり、それぞれが内容や程度の違う「学び方」や「困り感」を持ちます。そのような多様な集団を包括する「特別でない」支援教育の基礎となる行動や学習の仕組み、あるいは教室で実行できる具体策について一緒に考えましょう。

プログラム

2015年8月7日(金) 会場：畿央大学

時 間	概要・場所		
9:30～9:50	受付(P棟2階)		
10:00～12:00	1 限 目		
	ワークショップ1 社会科教育 子供が「なぜ?」を探究する社会科の授業づくり P棟2階 P203 講義室	ワークショップ2 養護実践 発達障害のある子供の身体性から支援のあり方を探る P棟2階 P204 講義室	ワークショップ3 特別支援教育 子供たちの多様性に応える「特別でない」支援教育について考える P棟3階 P301 講義室
12:10～13:20	昼食交流会(R棟1階食堂) 本学学生食堂にて、簡単な食事を準備させていただきます。 昼食をとりながら、日頃の教育に関する思いや悩み、希望などを話し合い、交流しましょう。		
13:30～15:30	2 限 目		
	ワークショップ1 社会科教育 子供が「なぜ?」を探究する社会科の授業づくり P棟2階 P203 講義室	ワークショップ2 養護実践 発達障害のある子供の身体性から支援のあり方を探る P棟2階 P204 講義室	ワークショップ3 特別支援教育 子供たちの多様性に応える「特別でない」支援教育について考える P棟3階 P301 講義室

※1限目・2限目は同じ内容ですので、2つのワークショップをお申し込み頂くことができます。1限目または2限目のみのご参加も可能です。

※参加希望ワークショップを第1希望・第2希望としてお選び下さい。

※当日受付時にご参加頂くワークショップをお知らせいたします。

申 込 票

ふりがな		勤務先		
お名前				
ご連絡先	住所	〒		
	電話番号	メールアドレス		
参加時間		☐ 1・2限目両方 ☐ 1限目のみ ☐ 2限目のみ		
第1希望		☐ ワークショップ1 ☐ ワークショップ2 ☐ ワークショップ3		
第2希望		☐ ワークショップ1 ☐ ワークショップ2 ☐ ワークショップ3		
昼食交流会		☐ 参加する ☐ 参加しない		

申込票に必要事項を明記の上FAXするか、もしくはメールにて必要事項を送信して下さい。

畿央大学総務部 現代教育研究所ワークショップ係

FAX: 0745-54-1600 メール: rime@kio.ac.jp

※申込み多数の場合、ご希望いただいたワークショップにご参加頂けない場合がございます。予めご了承ください。

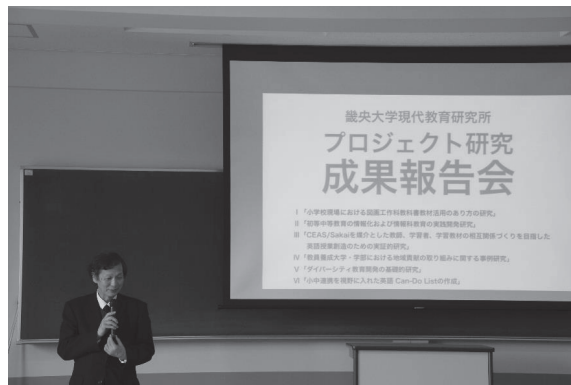
※なお、個人情報については、本ワークショップ以外には使用いたしません。

Ⅲ プロジェクト研究 2015 年度成果報告会報告

2016（平成 28）年 3 月 5 日（土）、畿央大学現代教育研究所のプロジェクト研究成果報告会を開催しました。本研究所では、2013（平成 25）年度より、教育現場を対象に、“すぐそこにある”課題について、プロジェクト研究に取り組んできました。

1 開会のあいさつ（教育学部長 前平泰志）

会に先立ち、教育学部長 前平泰志より、助言者としてお越しいただいた香芝市教育長の廣瀬裕司様へのお礼、研究所の活動目的の紹介等のご挨拶をいたしました。



2 成果報告（前半）

(1)プロジェクトⅠ

『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』

本研究は、図画工作科自体が持つ課題や、教科書教材を学校現場で活用する上での課題等を踏まえ、教科書教材の目標や内容を見習いの資質や能力の育成に活用できるか、追究することをねらいにしています。

本年度は今まで対象にしていなかった「造形あそび」の教科書教材において、材料を扱いながらの導入、発想や構想の能力を働かせることをねらいにした言語活動とその内容を記述する板書の活用、活動中の評価と指導等に指導の重点を置いた実践と検証を行ない、研究代表者の西尾正寛（本学）からの提案の後、客員研究員による実践事例として、永井麻希子教諭（橿原市立鴨公小学校）より 3 年生の題材「クミクミックス」、岡本卓也教諭（御所市立掖上小学校）より 5 年生の題材「光のマジックー教室が変わるよー」についての報告を行ないました。



(2)プロジェクト研究Ⅱ

『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』

小中高を接続した「教育の情報化」および情報教育を目的とする研究で、情報交流（実践報告及び技術講習会、情報チューズデー）を通じた支援についての発表がありました。研究代表者の西端律子（本学）からは研究内容について、研究協力者の安本敦志教諭（奈良県立御所実業高等学校）からは高等学校におけるコンテンツの作成などの取り組みについて発表がありました。



(3)プロジェクト研究Ⅲ

『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』

研究代表者の深田将揮（本学）から、研究目的やこれまで3年間の成果についての発表がありました。客員研究員による実践事例として、古川元庸教諭（河内長野市立東中学校）から、CEAS/Sakai を媒介とすることによって、記録した音声や映像を、家庭学習をはじめ他のクラスや学年で活用することが簡便に可能になったとの発表がありました。



(4)前半講評

前半に発表したプロジェクト研究ⅠからⅢまでについて、助言者としてお招きした香芝市教育委員会教育長の廣瀬裕司氏より講評をいただきました。

・プロジェクトⅠ

子どもを中心としながら、教師自らも楽しんでいる実践である。板書の機能を生かした授業、動画を活用した評価も工夫が感じられる。個人対応が難しい場合は、チームを作って対応してもよいだろう。

・プロジェクトⅡ

中学校においては、各学校に配置されている技術・家庭担当の教員数は1名であることが多いため、各校単独で情報の教育をすることの困難さがある。このような現状を踏まえると、指導内容・方法等について、学校間での教員の情報交流は非常に重要である。

・プロジェクトⅢ

中学3年生段階においてどのような姿になればよいのかが記録として残るので、下学年にとって具体的な目標となる。今後は、学校の一部の教員との連携だけではなく、教科担当者全員との連携、学校全体との連携を視野に入れるべきではないか。



3 ブレイクタイム

前半3本の報告の後、ホールラウンジにてお茶と菓子を楽しみながらの簡単な交流会を行いました。短い時間でしたが、学校現場からの参加者と参加者、大学教員との会話が弾みました。

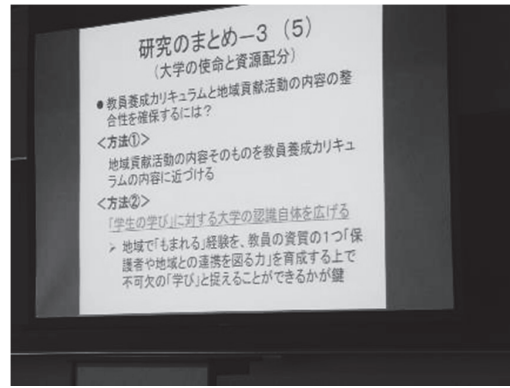


4 成果報告（後半）

(1)プロジェクト研究Ⅳ

『教員養成大学・学部における地域貢献の取り組みに関する事例研究』

研究代表者の宮村裕子（本学）から、これまでの研究を踏まえた本年度の研究、プロジェクト型の地域連携・貢献はどのような形で成立するのかなどについての発表がありました。龍谷大学の「京町屋プロジェクト」や、奈良の「TNP 東市日本一プロジェクト」などの事例をあげての成果報告でした。研究分担者の古川恵美（本学）からは、東日本大震災被災地における支援の事例報告がありました。同じく分担者の石川裕之（本学）は、研究のまとめとして、事例から地域貢献を類型し、地域貢献活動の特徴づける要素と型についての報告がありました。また、将来教員となる学生にとって有効な地域貢献活動のあり方も提示しました。



(2)プロジェクト研究Ⅴ

『ダイバーシティ教育開発の基礎的な研究』

研究分担者の大久保賢一（本学）から、研究の1年次として、研究の進捗について発表がありました。ダイバーシティ教育に関する研究について、「理論的研究」「教員養成」「現職教育」「調査研究」「情報発信」の観点を設定し、本年次は文献的検討と訪問調査とを進めている段階であるとの報告でした。



(3)プロジェクト研究Ⅵ

『小中連携を視野に入れた英語 Can-Do List の作成』

竹下幸男准教授（本学）から、Can-Do List 作成の必要性並びに本年次からの研究概要について提示がありました。本年次の事例として、出井義雄教諭（香芝市立香芝北中学校）からは、リスト作成の基本方針、ポートフォリオの活用実践例、パフォーマンス・テストの本学学生の支援例の発表がありました。



(4)後半講評

・プロジェクトⅣ

これから学校教育は、学校だけで行っていくのではなく、地域を巻き込んだ教育が必要である。その点で本プロジェクト研究には、多くの示唆があった。

・プロジェクトⅤ

現在の教育現場では、子どもの多様性に合わせた教育が喫緊の課題となっている。多くの教員はその重要性を感じながらも、何をどのようにしていくべきなのかということを十分に理解し、実践している状況とは言い切れない。本研究の成果を大いに期待している。

・プロジェクトⅥ

現在、小学校において外国語活動が導入されている。これからの英語教育の指導内容や指導方法について、小学校教員は不安要素をもっている。中学校での実践を基にした小中連携、大学と地域の連携について、研究の成果を期待している。

5 閉会のあいさつ

6本の報告の後、本学副学長冬木正彦より閉会のあいさつをさせていただきました。



この度は、畿央大学現代教育研究所としての活動成果を初めて学外に報告させていただきました。

普段は余り交わることがない別々の研究領域の報告ですが、大学の研究リソースをどのように教育現場や地域社会に還元するかという目的は同じです。こうした研究により総合的に取り組んでいくことで、よりよい成果を得ることができるのではないかと手ごたえを感じた会でした。

今後は、一層研究活動に励み、その成果を公表できるよう努力したいと考えています。教育現場、地域社会の皆様には畿央大学現代教育研究所の活動に注目していただけるとありがたいです。

今後とも、よろしくお願いいたします。

畿央大学現代教育研究所
平成 27 年度 成果報告書

発行日 平成 28 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

株式会社アイプリコム

〒 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 27 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