

平成20・21年度教育学部プロジェクト推進支援事業報告書

1. プロジェクト名

通常学級における学習指導を中心とした特別支援教育の在り方

2. プロジェクト担当者

◎校長 佐々木正利(附属小) 副校長 大橋文四郎(附属小)

教諭 川越浩子(附属小 特別支援教育コーディネーター) 教諭 高橋長兵(附属小 研究主任)

他 附属小学校教員

教諭 田村英子(特別支援学校) 他 特別支援学校支援部職員

教授 鎌田文聰(特別支援教育科) 教授 名古屋 恒彦(特別支援教育科)

3. 概要

通常学級において「黒板に書いていることを視写できない子」や「指示されたところに座ったり動いたりできない子」等には、これまでも学級担任が個別支援等で対応してきている。附属小学校においても特別支援を必要としている子どもは低学年を中心に数名いる。これらの子どもたちはタイプが異なる学習障がい等をもっている。この子どもたちにどう対応すればよいのか、学習はどのように支援すればよいのか、附属小学校の教育課題の1つとなっている。

この課題を解決するためには、「どんな学習の方法が適しているのか」、「具体的にどんな支援を必要としているのか」を観点とした観察や検査の実施を実施し、最適な学習方法は何か判断し、より具体的に支援すれば学習の効果をあげることができるのではないかと考えた。

そこで、研究主題「通常学級における学習指導を中心とした特別支援教育の在り方」を設定し、通常学級における学級経営としての授業づくりや集団育成などの側面から有効な支援方法について研究と実践に取り組んできた。

4. 目的

平成19年4月から「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障がいのある幼児児童生徒の支援をさらに充実していくこととなった。それは、特別支援教育が、障がいのある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障がいの有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであるからである。

現状として、LD、ADHD、高機能自閉症等の障がいをもった子どもたちが通常学級に進学・進級してきている。全国的な調査では、LD、ADHD、高機能自閉症の可能性があると思わ

れる児童生徒は、6.3%存在していることが分かった。

附属小学校においても特別な教育的支援を必要とする子どもが在籍し、全校的な支援体制を整えながら特別支援教育コーディネーターが中心に指導方法を模索しながら推進している。

そのような子ども一人ひとりの教育的なニーズに対して、生活面や学習面においてどのような支援を行うことが望ましいのか、実践を通してその指導の在り方を研究していくことが必要であると考える。

しかし、特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。そこで、本プロジェクトにおいては、教育学部の特別支援教育科や附属特別支援学校と協同的に研究を行い、通常学級における学習指導を中心とした特別支援教育の取り組みの手順や具体的な支援方法を明確化したり、教員養成や教師教育における特別支援教育に関する専門性の向上を図ったりするとともに、子ども一人ひとりに応じた教育を進める取組である。

5. 実施計画・方法

- 校内体制の整備（特別支援教育コーディネーターの配置、特別支援教育推進委員会の設置）
- 教員研修（校内学習会や特別支援教育セミナーの実施）
- 附属特別支援学校との連携
- 担任と支援員による支援

6. 取組状況

（1）平成20年度

① 特別支援教育コーディネーターの配置

○役割

- ・ 特別支援教育推進委員会
- ・ 附属特別支援学校との連絡及び調整
- ・ 対象児の観察

② 特別支援教育推進委員会

ア 目的

支援を要する児童に対して、適切な支援の在り方を検討し、支援を行う。

イ 構成メンバー

校長・副校長・校内教頭・特別支援教育コーディネーター・研究主任・養護教諭・
学級担任及び学年主任

ウ 内容

- ・実態の把握
- ・支援計画や支援の在り方の検討

③ 学習会の実施（平成21年2月19日）

ア ねらい

特別支援教育について、発達障がいや支援の仕方などについて共通理解を図る。

イ 内容

「発達障がいの理解と支援」講師：附属特別支援学校 田村 英子先生

○発達障がいの定義

○支援の仕方

- ・障がいのタイプによる支援の違い
- ・附属小における効果的な支援の内容

（2）平成21年度

① 附属特別支援学校との連携

ア「発達障がいの理解と支援」について研究会の実施

イ 対象児童及び学級の観察及び検査

ウ 支援方法の吟味及び検討

② 担任と支援員による支援

1年生・・・担任と副担任によるサポート

2年生・・・支援員2名を学年に配置し、3学級をサポートしている。

③ 特別支援教育セミナーの実施

期日 平成21年10月28日（火）

講師 北海道教育大学准教授 二宮信一先生

④支援の在り方についての学習会（平成22年 2月 9日）

講師：附属特別支援学校 田村英子先生

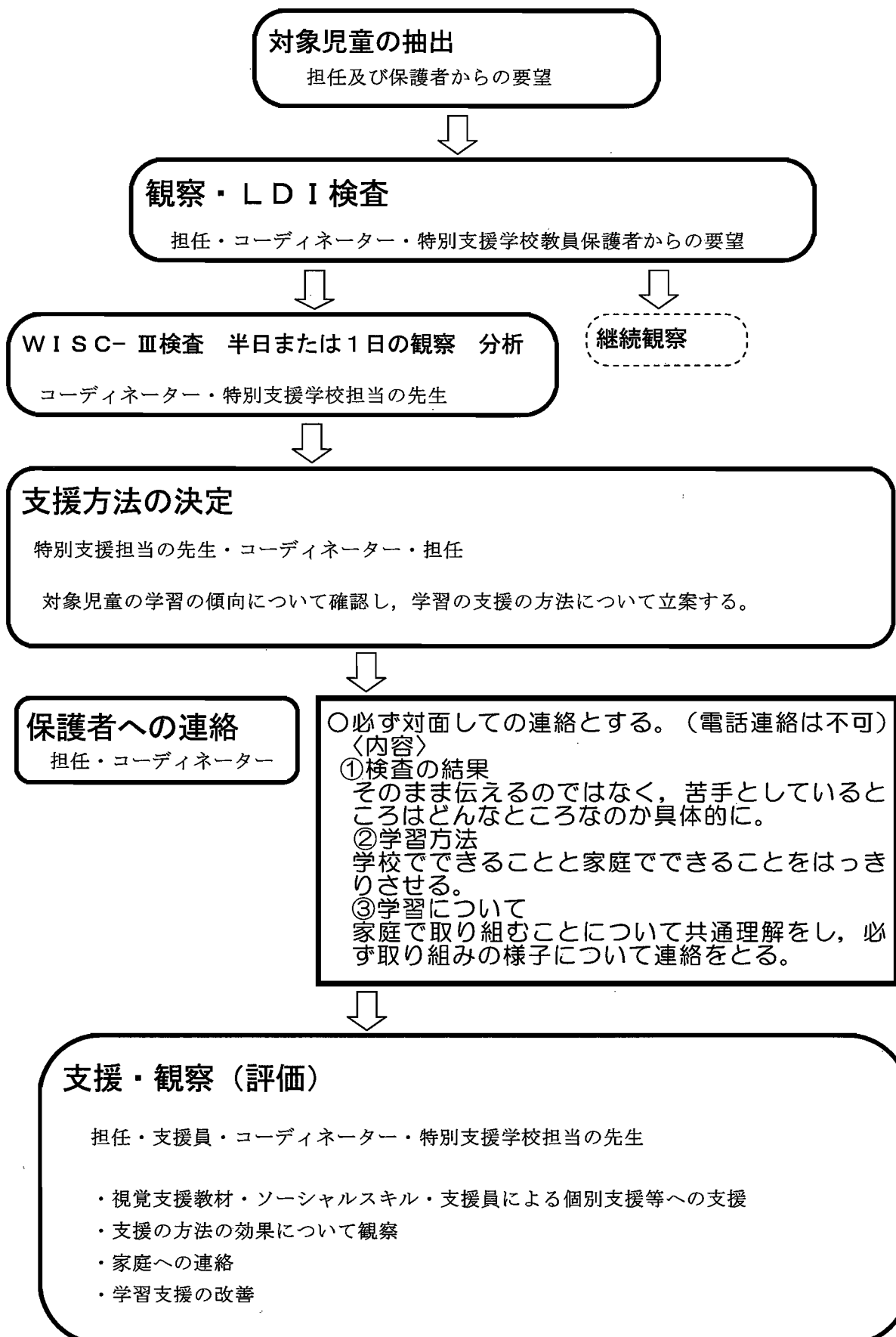
○支援員の役割、障がいの理解の仕方等

⑤ 支援計画の作成

- ・対象児童の担任が支援計画を作成

4. 研究成果のまとめ

(1) 特別支援教育実施のための取り組み方



(2) 具体的な支援

ア 学習指導

① 視覚に訴えるような教材を準備する。

- 拡大した図・絵・・・拡大教科書の利用
- 文字にルビを振る
- できたことにシールや「はなまる」を付ける。

② 常に目と手を動かす課題の準備

ぬり絵や切り絵など、個に応じた毎日のトレーニングを大切にする

イ その他

① ソーシャルスキルトレーニングをプリントで行う。

先生の顔写真入りのもので考えさせる内容

② ルールを確認する。

- 必ず約束を守らせ、守れたらほめる。

③ その他

- 見通しを持たせるために1日や1単位時間のスケジュールを確認する。

(3) 学級全体について

① できる子を伸ばすという考え方

- ・プリントの準備
- ・気持ちの良い言葉や使ってはいけない言葉など、学級全体で考え指導する。

② 支援体制

- ・支援員による、T1・T2体制とする。

学級全体にも声をかけ、その中で、個別指導に当たる。

7. 考察

学校全体で特別支援教育に関する共通理解を深めること、通常学級において特別支援教育の知見を生かした具体的な支援を実践することに重点を置いたことにより、個別の児童の学習状況を改善するとともに、学級経営の充実が図られ学級集団全体を高めることに結びついた。

8. 今後の展開

- ・幼・小・中の連携による通常学級における特別支援教育の取組の実施
- ・教員養成、教師教育の特別支援に関する専門性の向上を図る取組の充実・強化

実践報告① 担任としての想い

—仲間として学級全体を育てるために心がけたこと—

- ・一人一人を大切にする。
- ・生活や組織のきまりを明確にする。
- ・基本的な生活習慣を大切にする。
- ・教室の正面を簡素化する。
- ・整理・整頓を大切にする。
- ・一日の予定を明確にする。
- ・静寂を大切にする。

実践報告④ 具体的な支援・指導方法
その1 対象児以外の児童を育てる

- ・3人の特徴をみんなに理解してもらう。
急がせない。説明してから活動する。
- ・「できない」ではなく「こうするとできる
ね！！」を他の児童にも示していく。
- ・学級全体でソーシャルスキルを実践

実践報告② 対象となる児童は・・・

- ・衝動性・多動性が顕著なA君の支援は21年度から継続で必須課題であった。
- ・しかし、実際に担任として学級経営を行っていると・・・
学習に偏り・衝動性のある2名の児童B君、Cさん、そして翻弄されてしまう他の全ての児童
- ・限られた学校生活で、今の自分の学級で特別支援教育の使えると思われる視点を取り入れ指導を開始した。

実践報告⑤ 具体的な支援・指導方法
その2 対象児へ

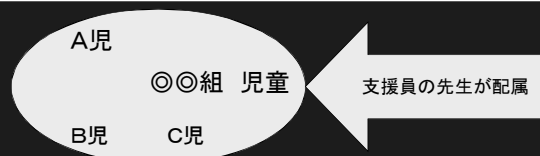
- ・毎日の予定を黒板に明確に示し、伝える！
- ・友達と関わる機会を増やす！
- ・みんなで遊ぶ機会を増やす！

実践報告③ 4月の学級の状態は・・・



3人と他の児童がお互いの理解がなく、お互いの批判ばかり

実践報告⑥ 5月末の学級の状態は・・・



対象児のための支援員ではなく、対象児のいる学級の支援を共に行うスタッフとして・・・！

実践報告⑦ 担任・支援員の連携

学校として「対象児のいる学級の支援」
という位置づけに・・・

実践報告⑩ 6月以降の学級の状態は・・・

A君

ふじ組児童

B君

Cさん

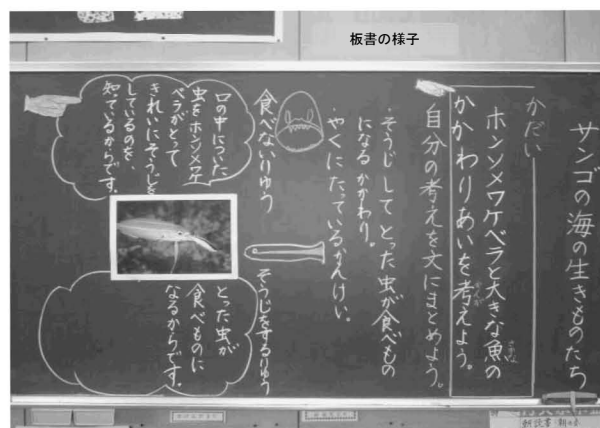
実践報告⑧「A君の支援員として」の意識の時は・・・

道具を出す手伝い
学習に少しでも参加できるように指導
授業中にやってはいけない事の指導
友達に迷惑を掛けないように指導・・・

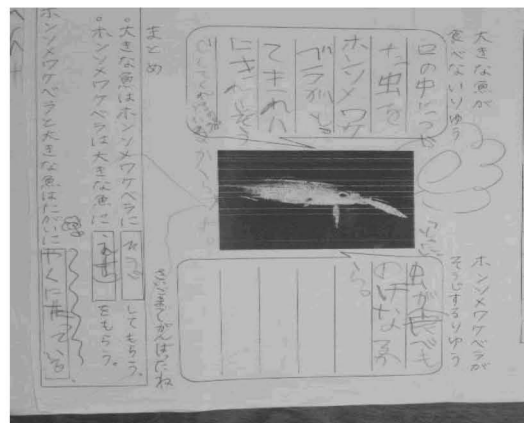
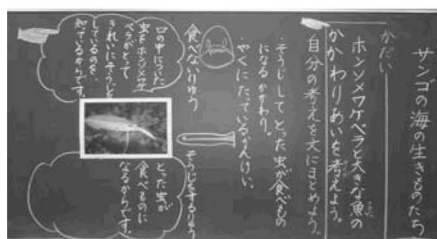
実践報告⑪ 具体的な支援・指導方法
その3 学習指導

実践報告⑨「みんなのお助けマン」としての意識で・・・

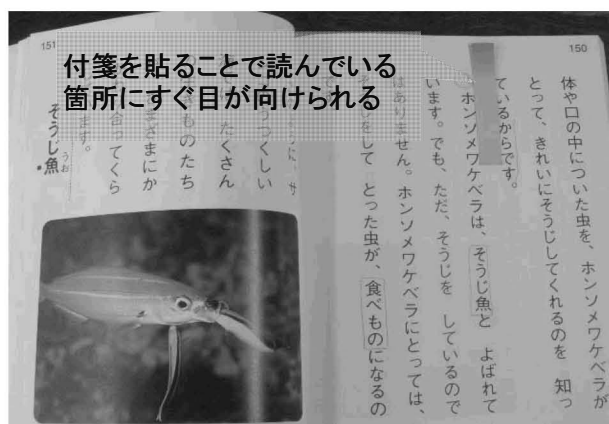
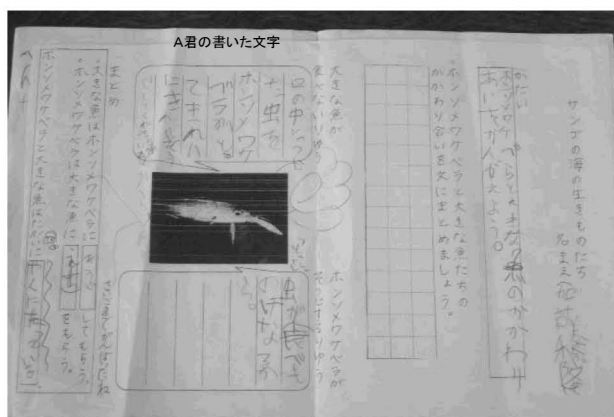
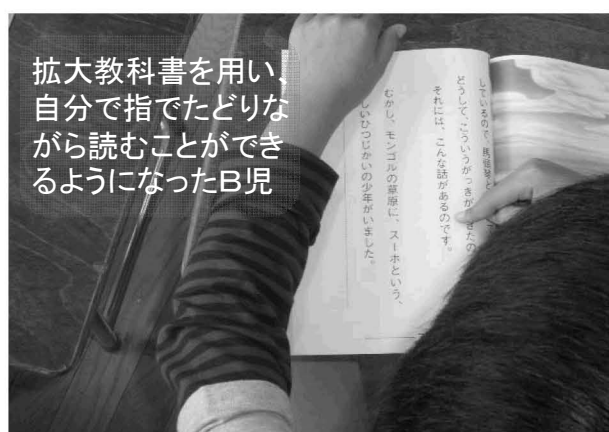
- ・A君以外の子どもの支援に取り組む。
- ・子ども達と遊び、子ども達のことを理解する。
- ・教室環境を整える。
- ・担任の手伝いをする。

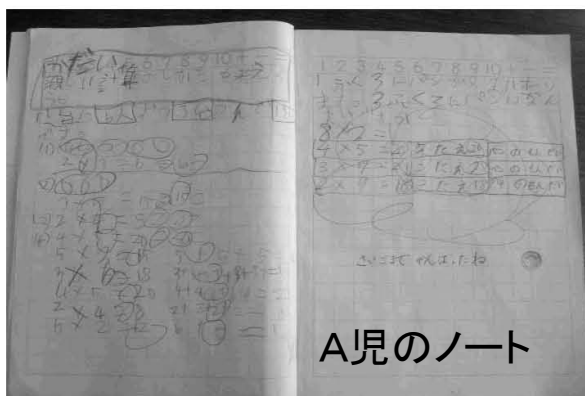


実践報告⑫ 具体的な支援・指導方法 その3 学習指導



実践報告⑬ 具体的な支援・指導方法





実践報告⑯ 学校の時間以外を支えるには

情報提供も保護者・本人の支援には重要

実践報告⑭ 対象児保護者への対応 —保護者へのこまめな電話連絡—

保護者を追い込まない。孤立させない！

実践報告⑮ 保護者が苦しんでいるとき

ODD(反抗挑戦性障害)
といわれる状態になる

プロジェクト名： 「粒子」を柱とした物質学習の教育内容開発

プロジェクト担当者：

◎菊地洋一，村上祐，武井隆明（岩手大教育学部）
橋戸孝行，高室 敬，黄川田泰幸（岩手大学教育学部附属小学校）
尾崎尚子（盛岡市立緑が丘小学校）
坂本有希（岩手大学教育学部附属中学校）

研究の概要、背景、目的

物質学習で扱う種々の現象・事象を科学的に理解・説明するためには「粒子概念」が不可欠である。したがって物質学習における「粒子概念」の導入時期と取り扱いは、物質学習全体の性質に関わる大変重要な問題である。「粒子概念」は目に見えないミクロの概念であり、児童・生徒にとってイメージしにくい概念である。その一方、科学的思考力・表現力の育成のためには、「粒子概念」を早期に導入し活用していくことが望まれる。

平成20年告示の小・中学校新学習指導要領・理科において、その改訂ポイントには、①「粒子」を含む4つの基本となる科学概念を柱とする系統的な教育課程の構成、②科学的思考力・表現力等の育成の重視などが挙げられている。よって理解しやすい「粒子概念」の導入法や活用法に関わる具体的な教育内容や教材の開発は、今後ますます重要な実践課題といえる。

そこで本研究プロジェクトは、物質科学（化学）の専門教官と小中学校の現職教員が協力して、物質学習の具体的な教育場面において、児童・生徒がイメージしやすい「粒子概念」の導入法や思考力の育成に効果的な活用法についての教育内容および教材の開発を行うことを目的とした。

具体的には、①小学校段階に初歩的粒子概念を導入するための授業開発の検討、および②中学校1年時の粒子概念学習の教材開発・授業提案の検討を行い、授業実践を行った。

実施計画・方法

本研究の実施計画および方法は以下の通りである。

(1) 粒子概念に関わる学習要素

具体的な授業開発を行う前に、そのもとになる粒子概念に関わる学習要素を整理し、それぞれの授業場面での粒子概念の関わりが明確になるようにする。

(2) 小学校段階で粒子概念を学習することの意義

学習指導要領では小学校段階では粒子概念が導入されていない。本研究では小学校段階に粒子概念を導入することを目的としているので、その意義についてカリキュラム論や現場教員の意見等を入れながらまとめる。

(3) 小学校における粒子概念導入の授業開発・実践

学部教員は物質に関する基礎的・基本的学習内容の吟味と物質論からの思考プロセスを、小学校教員は小学校における授業構成と子供の実態に即した思考プロセスを、それぞれ出し合いながら小学校における粒子概念導入の授業を構想する。実際に授業を実践し、評価を行う。

(4) 中学校1年における粒子概念活用の授業開発・実践

学部教員は物質に関する基礎的・基本的学習内容の吟味と物質論からの思考プロセスを、

中学校教員は中学校における授業構成と子供の実態に即した思考プロセスを、それぞれ出し合いながら中学校における粒子概念活用の授業を構想する。実際に授業を実践し、評価を行う。

(5) 本研究の総括

取り組み状況と成果

<平成20年度>

(1) 粒子概念に関わる学習要素

粒子概念を図1に示したような「初歩的粒子概念」と「物質の個性につながる粒子概念」の2段階で整理した。本研究では、初歩的粒子概念の小学校段階での導入の可能性と中学校1年での活用場面を対象に研究を進めた。初歩的粒子概念「①物質は全て小さな粒でできている。」に関連する素因子を図中②～⑦のようにまとめた。

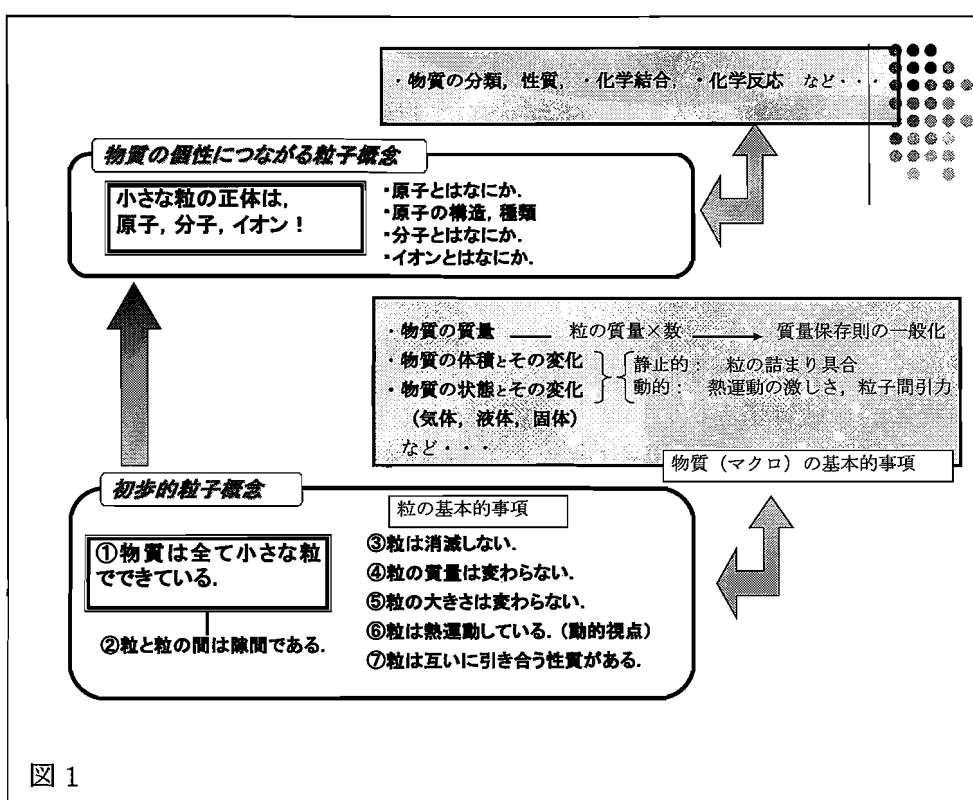


図 1

現在の我国の理科授業では、実験・観察の結果に基づいて子供達が新たな概念を獲得していくスタイルが多いが、粒子概念に関しては少なくとも①、④、⑤は子供から導くのは困難であり、これらは教師から教える内容である。①～⑦を活用し物質のマクロの現象の仕組み（なぜそうなるのか？）を解き明かすことが思考の対象となる。その際に取り扱うマクロの事象に応じて、①～⑦の何をどのように入れる（あるいは導く）かを明確にしながら授業構想を行うことが重要である。

粒子概念に関わる実践的研究は多いが、①～⑦の学習要素を予め明確にした授業構想を行う例は少ない。本研究はマクロの事象と①～⑦の要素の関係を明確にしながら授業構想を行った。

(2) 小学校段階で粒子概念を学習することの意義

小学校段階で粒子概念を学習することの意義について、以下のようにまとめた。

<物質学習全体の視点>

①系統的段階化の中で、小学校と中学校のギャップを小さくする。

②早期に導入し、粒子概念に関わる繰り返し学習を確保する。

・粒子概念の定着、粒子概念の活用による科学的思考力の育成

<海外との比較>

多くの国で小学校段階から粒子概念を取り扱っている。

<小学校理科の観点>

①物質の現象の根本的な「なぜ？」を対象とした学習を可能にする。

②これまで理解しにくい傾向にある学習内容の改善（水蒸気など）を図る。

<平成21年度>（小学4年の実践は平成20、21年の2年間で行った。）

(3) 小学校における粒子概念導入の授業開発・実践

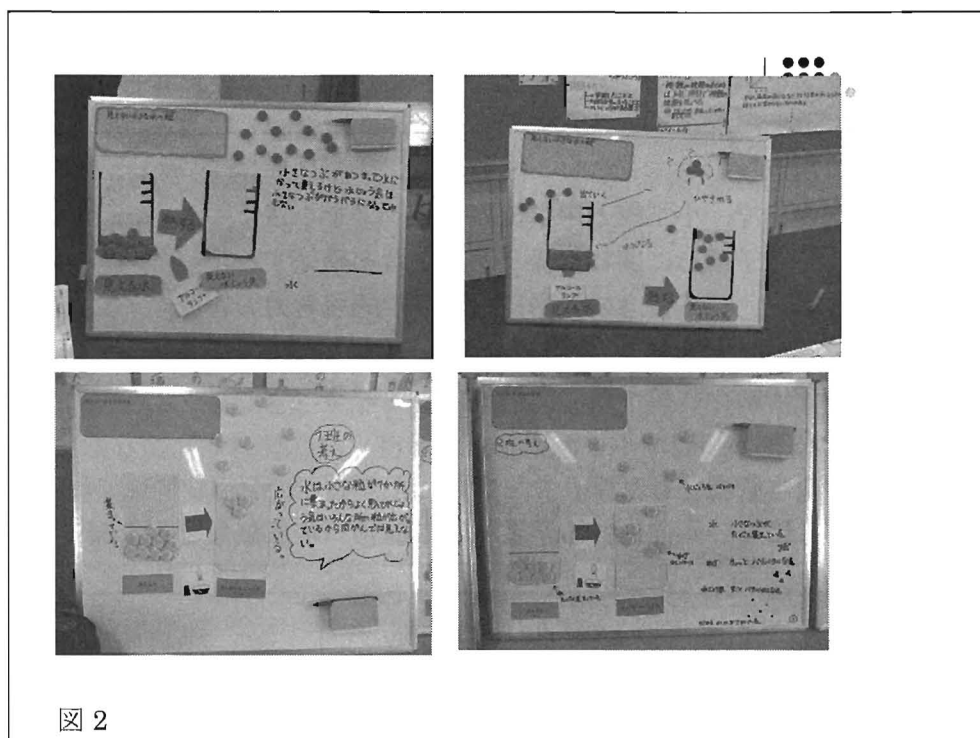
【小学3年： 「物と重さ」単元， 附属小学校（橋戸先生，高室先生）の実践】

「物と重さ」では粘土などを用い、物は形を変えても重さは変わらないことを学習する。教科書では実際に粘土の形を変えて重さを量る実験を行うことになっている。ここで粘土と同時にブロックを活用することを試みた。どんな形でも重さが変わらないことを粒の数で思考することをねらいとして授業を行い、ブロックの有効性が示された。ブロックの数の考えは、物質の質量保存の本質につながる考えであり、本授業を粒子概念の布石として位置づけた。

【小学4年： 「水のすがたとゆくえ」単元， 緑が丘小学校（尾崎先生），附属小学校（黄川田先生）の実践】

粒子概念を導入する授業では、粒子概念は教師から教える知識なので、できるだけ子供の必要感を喚起する場面設定が望ましい。本研究では粒子概念の導入場面に、4年生「水のすがたとゆくえ」単元を取り上げた。この単元では、水の三態変化（氷⇄水⇄水蒸気）を学習する。ここで子供は、水蒸気の存在について言葉として受け取ってもイメージが持てずに理解しにくい。このことをきっかけとして粒子概念を導入することとした。また、扱う事象が単純なことも導入場面に適している。本単元の教科書の内容について一通りの学習をした後、単元の最後に本授業を行った。図1の①と⑤を教えた上で、「水は見えて、水蒸気が見えないのはどうしてなのだろうか？」を課題とし、ホワイトボード、マグネット（粒子モデル）を用いて班で議論する活動などを中心に授業を構想した。実践の結果、子供達は本質的な理解「水は小さな粒が集まっているために目に見えて、水蒸気は小さな粒が分散しているため見えない。」にたどり着いていた。子供達が各班でまとめた図の例を図2に示す。

子供による授業評価は、「難しい」が、「楽しく」、「よくわかった」との回答がほとんどであった。また意欲の向上につながる感想がとても多くあった。小学校段階での粒子概念の導入に十分可能性を感じる授業実践であった。



(4) 中学校1年における粒子概念活用の授業開発・実践

【中学1年： 「物質の溶解」 単元，附属中学校（坂本先生）の実践 】

「物質の溶解」場面を取り上げた．特に，誤概念の多い溶液の均一性を理解させるために，粒子概念を導入後，図1の⑥粒子の運動で溶解現象を考える授業を工夫した．粒の大きさによって粒が沈降する場合と全体に分散する場合を比較させ，溶けている粒の場合を考えさせた．また全体に分散するためには溶媒の粒の運動が必要であることを考えさせた．溶解現象の本質的な理解につながる授業となった．

本研究の総括

現在，理科教育の学会では，子供の自由な発想を大事にして実験・観察の結果をもとに子供から新たな概念を引き出す授業スタイルと，一定の新たな概念を教えるから子供に考えさせる授業スタイルの間で，激しい論争が行われている．この是非は包括的に議論されるよりも学習内容に応じて適した授業スタイルを構想するのが望ましいと考える．その際，本研究の対象である粒子概念は，「教えて考えさせる」学習の典型的な学習内容と考える．本研究ではこの立場から，これまで理解しにくいと考えられていた粒子概念を小学校段階で導入する試みにチャレンジした．さらに中学校における粒子概念のやや進んだ活用にチャレンジした．

本研究では，はじめに粒子概念に関わる素因子を整理し，それを用いて本質的なことをできるだけ単純化およびモデル化して授業を構想した．この構想は「教えて考えさせる」学習によって構成しやすい．授業実践の結果は，粒子概念の小学校段階での導入や中学校段階での少し進んだ活用について十分可能性を感じるものであった．本研究の内容は，新・現学習指導要領よりも高度な内容であるが子供は今回の実践に拒否感を示すよりも，むしろ今回のような本質的な理解を問う学習を歓迎している様子が見られた．粒子概念を活用した学習は物質の本性に迫るものであり，小中学生は難しいと感じながらも大変興味を示した．「難しい」が「楽しく」，「わかった」という学習は，子供の可能性を引き出し，学習意欲の向上につながる学習として大変意義深く，本研究の実践授業はまさにそれに答える授業として評価できる．本研究の成果の一部は下記のように論文，学会発表等で報告した．さらに全国に発信

していきたいと考えている。

<論文>

- (1) 菊地洋一，武井隆明，三田正巳，高橋治，村上祐，「粒子概念の位置づけと物質学習カリキュラム」，*理科教育学研究*（日本理科教育学会），Vol. 49，35-51（2008）
- (2) 村上祐，「小・中理科における望ましい粒子概念教育の提言 一国の調査結果の背景および独自調査の分析から」，*岩手大学教育学部年報*，第69巻，73-87（2010）

<記事，学会発表>

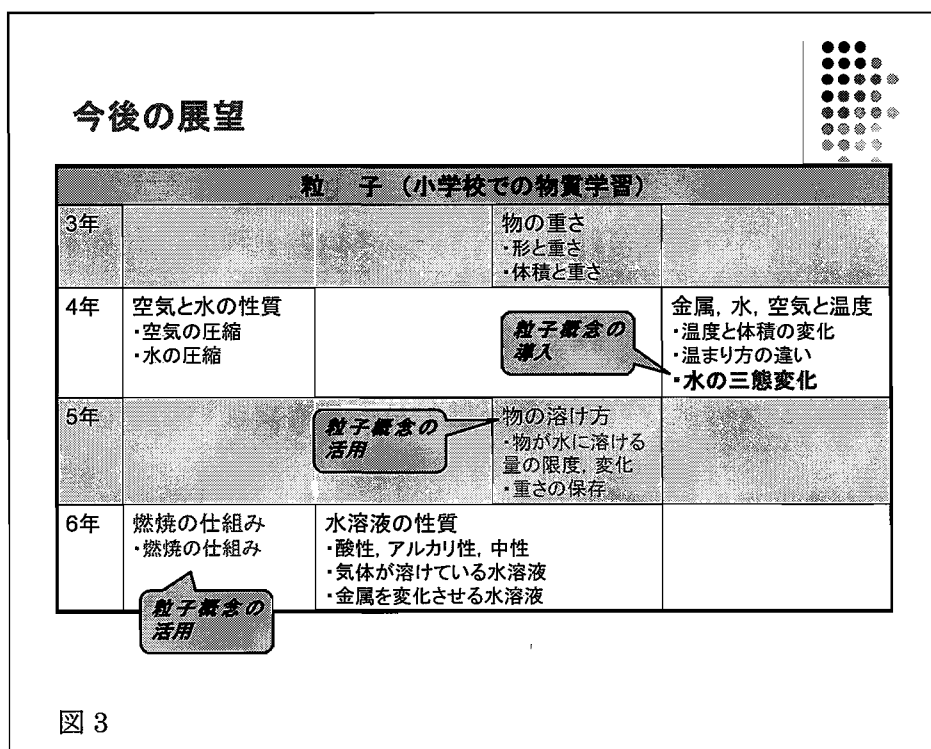
- (3) 菊地洋一，「粒子を柱とした物質学習への期待」，*楽しい理科授業*（明治図書），No.503，7月号，47（2008）
- (4) ○佐藤明子，増田伸江，菌部幸枝，高橋 治，菊地洋一，村上 祐，「海外の教科書に見る粒子概念の学習」，*日本理科教育学会第59回全国大会論文集*（仙台，宮城教育大，2009. 8）
- (5) 村上祐，○菊地洋一，尾崎尚子，武井隆明，藤崎聡美，「小学校理科における粒子概念の導入ーなぜ水蒸気は目に見えないのか？ー」，*日本科学教育学会第33回年会論文集*（京都，同志社女子大，2009. 8）

今後の展開

図3に平成20年版学習指導要領による小学校での物質学習の流れを示した。本研究では小学校4年次に粒子概念を導入した。今回小学校4年で粒子概念を導入した児童について，さらに小学5年「物の溶け方」や6年「燃焼の仕組み」で粒子概念を活用していく授業開発と実践は大変興味深い研究である。同一児童によるこのような継続研究はほとんど例がないので大変貴重な研究になると期待される。

また，中学校における粒子概念の研究についても学習指導要領の移行期における比較研究や教材開発などさらに多くの研究が期待される。

以上の研究は，図1に示した学習要素との関係を予め明確にして個々の授業構想を行い，現象の本質をできるだけ単純化して思考する授業開発を意図している。この一連の研究を岩手発の物質学習スタイルとして全国に提案することが期待される。



平成20・21年度教育学部プロジェクト推進事業報告書

1. プロジェクト名

学校教員養成学生の実践的指導力の育成プロジェクト

2. プロジェクト担当者

◎武田 京子（附属幼稚園園長） 下山 恵（附属幼稚園副園長）
千葉 紅子（附属幼稚園教諭） 吉田 澄江（附属幼稚園教諭）
薄井 浩二（附属幼稚園教諭） 橋本由利江（附属幼稚園教諭）
米田 早織（附属幼稚園教諭） 湯沢 幸己（附属幼稚園養護教諭）
塚野 弘明（実践センター）

3. 概要

- ・附属幼稚園の教員や実習生による保育実践を附属幼稚園の教員・学部生・学部教員・附属学校教員等で、科学的及び協同的に省察し、幼児教育の在り方を実践と理論を結びつけて深く理解し、実践的指導力を育成しようとするものであり、その中心として保育カンファレンスを導入する。

4. 目的

- ・「環境による教育」を基本とする幼児期の教育は、義務教育及びその後の教育の基礎を培う重要なものである。教員を目指す者が、義務教育及びその後の教育の基盤となる「環境による教育」を理解し、実践的指導力を育成していくことを目的とする。

5. 実施計画・方法

《20年度》

- ・保育カンファレンスの学習会（カンファレンスの共通理解、もち方、進め方について検討し、次年度の本格実施につなげる）
- ・保育カンファレンスチームの編成（学部生、大学教員、附属学校教員、実務家教員等）
- ・保育カンファレンスの試行（附属幼稚園教員の保育実践ビデオをもとにカンファレンスの実施）
- ・初年度のまとめと次年度計画の立案

《21年度》

- ・保育カンファレンス研究会（カンファレンスチームの編成、カンファレンスの共通理解）
- ・保育カンファレンスの実施（5～2月、附属幼稚園教員による公開保育、保育実践ビデオをもとにカンファレンスの実施）
- ・成果のまとめ

6. 取組状況

《20年度》

- 20年度は大学教員から、カンファレンスの意義や方法などについて講義いただき、研究を進めるにあたっての幼稚園教員のカンファレンスに対する理解を深めることを中心に行った。

| 日 時 | 内 容 | 参加者（幼稚園教員以外） |
|--|---|--------------|
| 第1回研究会 平成21年1月21日（水） | ・研究の概要についての確認・カンファレンスについての学習会 | |
| 第2回研究会 平成21年2月5日（木） | 4歳児さくら組研究保育事前研究会（園内研） ・カンファレンスの観点の検討 | |
| 第3回研究会 平成21年2月7日（土） | 4歳児さくら組研究保育・ ・対象グループの観察記録をとる。 | ◎大学教員 |
| 第4回研究会 平成21年2月10日（火） | 4歳児さくら組研究保育事後研究会（園内研） ・観察記録をもとに検討課題を協議 | |
| 第5回研究会 （第1回カンファレンス研究会） 平成21年2月13日（金） | 4歳児さくら組研究保育カンファレンス研究会 ・VTRや資料をもとに課題について担任と観察者それぞれの視点から気付いたこと、見取り・考察を出し合う。（友達関係、内面理解、環境構成、場やもののもつ意味、教師のかかわり等） | ◎大学教員 |

《21年度》

- 幼稚園教育が義務教育及びその後の教育の基礎を培うものであり、幼児期の協同性の育ちがその後の学び合う関係を支えていくものと考えことから、協同性の育ちに着眼して研究を進めていくこととした。

| 日 時 | 内 容 | 参加者（幼稚園教員以外） |
|---|---|----------------------------|
| 第6回研究会 平成21年5月15日（金） | 5歳児きく組研究保育事前研究会（園内研） ・カンファレンスの観点の検討 | |
| 第7回研究会 平成21年5月16日（土） | 5歳児きく組研究保育 ・対象グループを中心に観察記録をとる。 | ◎大学教員、特別支援学校教員 |
| 第8回研究会 平成21年5月18日（月） | 5歳児きく組研究保育事後研究会（園内研） ・観察記録をもとに検討課題を協議する。 | |
| 第9回研究会 （第2回カンファレンス研究会） 平成21年5月26日（火） | 5歳児きく組研究保育カンファレンス研究会 ・VTRや資料をもとに課題（5歳児の人間関係・協同性の育ちとそれをはぐくむための教師の援助）についてカンファレンス | ◎大学教員、小学校教員、中学校教員、特別支援学校教員 |
| 第10回研究会 平成21年12月3日（木） | 4歳児つばき組研究保育事前研究会（園内研） ・カンファレンスの観点の検討 | |
| 第11回研究会 平成21年12月5日（土） | 4歳児つばき組研究保育（園内研） ・対象グループを中心に観察記録をとる。 | |
| 第12回研究会 平成21年12月7日（月） | 4歳児つばき組事後研究会（園内研） ・観察記録をもとに検討課題を協議 | |
| 第13回研究会 （第3回カンファレンス研究会） 平成22年1月12日（火） | 4歳児つばき組研究保育カンファレンス研究会 ・VTRや資料をもとに課題（4歳児後期の人間関係・協同性の育ち）についてカンファレンス | ◎大学教員、小学校教員、中学校教員、特別支援学校教員 |

◆第5回研究会〔第1回カンファレンス研究会〕 平成21年2月13日（金）

（参加者：【学部教員】塚野 【幼稚園教員】武田、下山、千葉、吉田澄、薄井、大友、橋本、湯沢、吉田美、佐藤、土岐 【実務家教員】笹原）

「4歳児の人間関係の変化と内面の読み取りについて」

○対象児A児とB児（4歳児）に着目。最近6人グループで遊ぶことが多いが、遊びが停滞気味である。担任はその要因を人間関係ではなく環境や援助に問題があるのではと捉えていた。ただ、以前はA児が主導権を握っている印象があったが、最近、それに対し、B児が自分を主張し始めているとは感じていた。それに対して、参加者が研究保育当日の様子をVTR・記録をもとに、読み取ったことなどを突き合わせていった。

A児とB児の関係について

- ・ A児とB児は一緒にいて安心でき、お互いを抛り所に行っている関係だが、A児「C君今日入るかな」B児「D君は？」A児「E君、今日入らないって」など、二人だけでは物足りなくなってきたのではないかと。（幼）
- ・ これまでB児はA児に従って動いているような様子が見られたが、この日もキャンピングカーを「どこに作ればいいの」と聞いている。依存的な関係にあるのではないかと。（幼）
- ・ 関係が変化してきているために遊べない状況になっているのではないかと。（幼）

他児や教師との関係から育ちを読み取る

- ・ この日この遊びに加わらなかったE児は、別の遊びをしながら、視線はA児B児を追っていた。（幼）
- ・ 停滞している中でも教師が遊びの場に来るとパッと顔が明るくなる。またA児は教師に認められたいと思ったのか、それまで作っていた粘土のパンを握りつぶして、会話の中に出てきた団子を作った。4歳児になると自己認識の力がついてきて、こうありたい、みんなの中で認められたいという思いも出てくる。（幼）
- ・ これまでの2人の関係では物足りなくなってきたが、新しい関係を作って行こうとするときに、うまくいかずに心が乱される。ストレスがあるとまた安心できる2人の関係に戻る。しかし、また物足りなさを感じる。この物足りなさが自分を成長させているのではないかと。（大）
- ・ 4歳児はいろいろなやり取りを学んでいる。相手に応じられる自分でありたいが、そうできない自分もいる。様々な不安定さを抱えているので、心のよりどころが欲しい。（大）
- ・ 教師のかかわりや言葉かけが問われる。（幼）

◆第9回研究会〔第2回カンファレンス研究会〕 平成21年5月26日（火）

（参加者：【学部教員】塚野 【小学校教員】高橋、馬場 【中学校教員】坂本、羽澤 【特別支援学校教員】田村 【幼稚園教員】武田、下山、千葉、吉田澄、薄井、橋本、米田、湯沢、吉田美、佐藤、土岐 【実務家教員】笹原）

「協同性をはぐくむための5歳児の関係の構築について」

- 対象児 F 児と G 児（5 歳児）に着目。一緒に遊んでいるが、F 児は自分の思いだけで行動しているように思われる。G 児は自分の思いを充分出せていないのではないか。G 児がもっと自分を表し、F 児が G 児のよさに気づいてお互いやり取りしながら遊んでほしいと願い、担任は二人の遊びの拠点づくりの援助に力を入れて保育した。それに対して、参加者が研究保育当日の様子を V T R・記録をもとに、読み取ったことなどを突き合わせていった。

拠点作りの意味

- ・担任は、場を作ることで仲間意識も芽生えるし、拠点がはっきりあることで安心感をもって遊ぶことができると考えた。（幼）
- ・拠点づくりには、こうしたいという思いを実現するための場所を自分たちで作ることで、固定遊具など既存のものを見立てて場にするよりも遊びに深まりが出るというよさがある。（幼）
- ・拠点づくりを通して2人の関係をつくっていききたいという先生の意図を感じたが、場や物が、子どもが自分たちの力で作っていけるような状況ではなく、多分に教師の力を必要としたので、子どもたち自身で作っていけるような教材研究や援助が必要だったのではないか。（特支）

F 児の育ちについて

- ・F 児が G 児を相手にするときは命令するとき。F 児のよさを捉えきれていない。また考えられるのは F 児が他人を受け止める発達段階に達していないこと。（大）
- ・F 児はつれないところもあるけれど、G 児と一緒に動いていた H 児が基地に入ることとは否定しなかったが、その隣で遊んでいた他児には「だめ」と言ったので、G 児らを仲間と捉えていると思う。（幼）

教師の援助

- ・拠点づくりに重点を置くがゆえに、二人の関係づくりより、形として基地が仕上がっていくことに力が入っていたのでは。（幼）
- ・二人をつなげたいという思いからついつい教師がしゃべりすぎていた。その結果子ども同士ではなく子ども対教師のやり取りになりがちだった。（幼）
- ・小学校での授業で子ども同士をつないでいくことの難しさに通じるところがある。（小）
- ・個の変容を見ていくことが大切であると思った。（中）

◆第13回研究会【第3回カンファレンス研究会】平成22年1月12日（火）

（参加者：【学部教員】塚野 【小学校教員】高橋、馬場、八重樫 【中学校教員】羽澤 【特別支援学校教員】最上、田村、佐藤 【幼稚園教員】武田、下山、千葉、吉田澄、橋本、米田、湯沢、吉田美、佐藤、土岐 【実務家教員】笹原）

「4歳児後期における協同性の育ちについて」

- 対象児 I 児（4 歳児）に着目。ホテルごっこをしていて、仲間たちは昨日の遊びの続きのイメージで、魚のいる池を作ろうとするが I 児は魚はいらないと言う。イメージや思いのずれを何とか埋めて一緒に遊びを続けていこうとやり取りをしている場面に

ついて、幼児期の協同性の育ちという視点から、参加者が研究保育当日の様子をVTR・記録をもとに、読み取ったことなどを突き合わせていった。

イメージのずれをどう捉えるか

- ・ I 児は、前日欠席のため、ホテルになぜ魚が必要なのかを理解できない。周りの子もまだこの段階では理路整然と説明できないのでコミュニケーションギャップが生じている。しかし、J 児は「(実際に) ホテルに連れてってあげる」と言って、そうすれば I 児に理解してもらえんと思っている。(大)
- ・ 同じホテルでも I 児と他児のイメージの食い違いがあるときに、教師はどのように判断してかかわっているのか。(特支)
- ・ お互いの思いを聞き出しながらつないでいく。幼児期はそれぞれが経験したことからイメージが出てくるので、年齢が低いほどずれが大きい。経験したことの違いからイメージのずれが生じる。教師がこのずれをキャッチして、このずれは状況をよくしていくものかそうでないものかを見極めて援助していく。(幼)
- ・ イメージのずれから新たなアイデアが生まれてくることもある。ずれを埋め合わせていくことがこの時期に必要なのか、ずれがあり話したり動いたりしながら、ぶつかり合ったとしてもその過程が大切だと捉えるのか。それによって援助の仕方も変わってくるのではないか。(幼)
- ・ このグループは、イメージのずれはあるものの、決裂せずに自分たちで遊びの方向を見出そうとしていた。過去にも、I 児が怒ってグループから離れて行った時に仲間がまずいことをしたなあ、なんとかしなきゃ、と I 児を追って話をしようとしていたことがあった。仲間意識の芽生えを感じる。(幼)

協同性の育ちの読み取り

- ・ 学生のレポート(別添資料)からも、自分たちでどうしてこうなったのかを考えているところが協同性の芽生えと言えるのではないか。(幼)
- ・ I 児が怒って泣いている状況を、他児が「悪いことを言ったかな」と、他者の視点に立って考えたり、思いを寄せたりする様子が見られる。I 児はそのことに気づいているか分からないが、そのような周りの友達のあり方が、I 児の育ちに大きくかかわっている。そういう人間関係を考慮した上で、担任は環境や援助を考えていく。(幼)
- ・ 子どもの外側を見るのではなく、経験していることをみるということになるほどと思った。(小)
- ・ I 児の周りの子どもたちの協同性がよく育っている。I 児の行動を通して、自分の行動を考えて感じて動いている。今の I 児にとっての協同性は、周りの友だちと一緒に活動できる、安心して一緒に遊べるということなのではないか。(特支)

他校種との関連について

- ・ 幼稚園との関連で体験を通して学ぶ小学校の生活科での取り組み、特別支援の幼児教室のことなどを聞き、各学校での様子、教育の中身を聞くことができ、だから中学校でこういうことができるんだ、というつながりを感じた。(中)

7. 考察

- 子どもが自己を発揮し、よりよく育っていくためには、教師が固有の状況の中での幼児(学習者)理解を深め、適切な援助を行っていくことが大切である。しかし、教師

個々人の理解には限界があり、またそれが必ず正しいとも限らない。そこで、より多様な視点から幼児を捉え、幼児理解を深めていくためにカンファレンスという方法をとったが、参加者各自が思いや捉えを忌憚なく述べていくことで、それぞれが自分の視野を広げていくことができた。

- 21年度は大学、小学校、中学校、特別支援学校の先生方の参加をいただいてカンファレンス研究会を行うことができた。また、対象児の観察・読み取り、というところで実習生のレポートも学生の視点ということで活用した。様々な立場の教員・学生が、それぞれの専門性を生かした視点から対象児や周りの幼児の育ちについて話をする中で、幼児の読み取りの視点が増え、読み取りが深まるとともに、他校種との関連や育ちの連続性も見えてきて、他校種の教育への理解にもつながった。
- 他校種の先生方に、幼稚園教育の意義や、どんな意図で保育をしているのかなどを伝えるために、まず、幼稚園教員が自分の実践の意味を問うということから始めた。そのことにより、幼稚園教員自身が幼稚園教育の意義をより深く学び直す機会となった。
- カンファレンスは、教員の実践的指導力を高める上で、有効な手段であることが確認できた。参加者の学習者理解をさらに深め、それを異校種間の連携や接続期の指導等に生かしていくために、今後も計画的かつ継続的に行うことが望まれる。
- 他校種の先生方から、カンファレンスによって幼児（学習者）理解の視点が増え、それぞれの校種の指導にも生かしていきたいという言葉をいただいた。他校種の先生方が、今回得た視点や実践的指導力を高めるためのカンファレンスという手法等を生かして教育実習等で教員養成学生の指導にあたることで、これからの教員の資質向上につながっていくと思われる。残念ながら、プロジェクトメンバー以外の大学教員の参加はなかったが、大学教員が、授業の中で今回のような実践的な研究会に参加する機会を設けたり、カンファレンスという手法などを取り上げたりしていくことで教員養成の質が高まると思われるので、大学教員の積極的参加、附属校園を生かした実践的な授業開発が課題である。

【資料】

平成 21 年度幼稚園教育実習レポート

「幼児の友達関係について」

岩手大学教育学部学校教育教員養成課程

特別支援教育コース 岩山 瞳

1. はじめに

私は、大学に入って幼児教育を勉強する以前、幼稚園や保育所の先生は子どもと沢山遊べて羨ましいというようにしか考えていなかった。しかし、実際は幼児を理解して援助することはとても難しく、そう簡単にできることではない。5日間という短い期間ではあったが、この実習を通して、身をもってそのことを感じる事ができた。中でも、強く興味を魅かれた幼児の人間関係についてこれから述べていくことにする。

2. 友達関係と発達特性

幼児が幼稚園などで集団生活を始めるようになると、幼児は遊びを通して、自分の行動に他者が関わりを持っていることを感じるようになる。それから、幼児はひとりで遊ぶよりも友達と関わりをもって遊ぶことの方がより楽しいと感じるようになる。3歳児では、一人遊びを楽しむ幼児も多くみられるが、4歳児では少人数のグループを形成して遊ぶようになる。私が、配属したつばき組では、4～6個のグループが形成されていた。1人で遊んでいる幼児もいるが、ときどき他児と関わりをもったり、もたなくても他児のしている遊びに興味をもち、観察していたりする。4歳になると、やはり他者を強く意識するようになることがわかる。

私が関わったI君は、J君とK君がいるグループと一緒にいる幼児である。前から一緒だったというわけではなく、最近になってグループに入りたいというような行動を取り始めたのではないかと思う。

幼児は、他児と遊ぶようになってから、その中で、他児と一緒に遊ぶためには、自分の要求を通すだけではなく、相手の要求も受け入れなければならないことを感じ取るように

I君はまだ、自己中心性を強く残している幼児で、自分が思うように遊びをしたいという思いが強い。しかし、他児に対する強い関心をもっていて、他児と関わりをもって遊びたいという思いも強い。今はこの2つの要求がぶつかりあっている状態であるということが言える。

外で、サッカーをしようとした時のことである。I君は独自のルールでサッカーを進めようとしていた。しかし、そのルールでは、他の幼児が楽しいと思うことができず、他児が何かI君に批判をするわけでもないが、自然に抜けて行ってしまった。すると、I君は怒ってしまい、その後他児や教生が他の遊びに誘っても耳を貸そうとしなかった。このとき、I君は、「なんでみんな僕にいじわるをするんだ。僕はサッカーがしたいんだ。」というくらいにしか思っていなかったのだと思う。なぜ、他児と仲良く遊べないかを理解していない状態にある。他児と関わりながら仲良く遊ぶためには、自分の要求を通すだけでなく、相手の要求も受け入れなければならない。I君は今、2つの欲求との葛藤と闘っているが、今後自分の行動に対する他人の反応をある程度予想できるようになり、良好な他児との関係を築けるようになっていくことが考えられる。

3. 教師の援助

それでは、このような幼児を前にした時、教師はどのような援助をしたらよいのだろうか。

1つ目に考えられるのは、他児と合わせた形の遊びの楽しさを教師が関わりながら教えていくということである。もし、I君が、他児に自分の主張を受け入れてもらえず、気分を落ち込ませていたのであれば、教師がグループにまじって遊び、遊びを盛り上げつつI君をその遊びに誘うというアプローチをする。I君の中にはまだ、主張通りやりたいという思いがあるとは思いますが、その遊びが楽しければ納得せざるを得ないのではないだろうか。納得するには、やはり実際にその遊びに参加するというのが一番である。納得すれば、他の意見を受け入れることができる。

もう1つは、見守るという姿勢である。前に述べたように、今I君は、葛藤の中で、友達関係を学習している途中にある。自分の主張を受け入れてもらえず悔しい思いをするという経験が、今後のI君の友達関係を築く上で生きてくる。ここでI君は我慢をするということを学習するのである。教師は、そんな状況にあるI君にそっと寄り添いながら見守るということも援助の1つであるかもしれない。

4. おわりに

以上に述べたことは、間違っているかもしれないし、もっと他に良い方法があるとも思う。しかし、この実習で少しでも幼児の内面と向き合おうとして思考できたことは、私にとってとても意味のあるものであると思う。小学校では、どうしても教科の授業に意識が向いてしまい、1人の児童と向き合う余裕がなかった。今回、1グループに絞って観察、援助したからこそ、幼児を深く観ることができた。

このような経験は、今後私が社会で人と関わりながら生きていく中できっと役に立つと思う。今回I君のことで様々考えたことは、私自身へのメッセージでもあると思っている。

これから、I君が友達と関わりながら成長していくことを心から願っている。

社会科教育内容開発研究プロジェクト

◎今野日出晴・土屋直人・遠藤匡俊・菅野文夫・佐藤眞・安井もゆる・宇佐美公生・麦倉哲・土井宣夫・佐藤由起男（上村都）（今泉芳邦）

1. プロジェクトの概要

【目的】小学校社会科，中学校社会科，高校地歴科・公民科の各教科・科目の教育目標を達成するための教育内容，教育方法について，関連諸分野の教科専門と教科教育の研究者が協働して研究し，本教科分野における教育内容を教師が開発してゆくための力量育成に係わる基礎的研究を行うことが本プロジェクトの目的である。

【実施計画・方法】

1. 研究例会を開催し，課題を明確にする

地理歴史科教育ならびに公民科教育において取り上げられる教育内容と，それらの内容の背景となる専門諸科学の研究状況を，分担者において報告する。また，教育現場での各分野の教育内容に関する実践的課題を現職教員からの報告をうけ，課題の明確化をはかる。さらに，各専門科学の報告をふまえて，教科の教育目標に配慮しながら，専門諸科学の研究が，どのような形で教育内容の開発に還元・寄与しうるかを，各分野で考察し，発表する。以上のような内容で構成される研究例会を定期的に開催して共同研究を進める。

2. 教育内容開発のために授業を構想する

上記の研究例会を発展させ，教科専門，教科教育の担当者や現職教員と，具体的な授業を構想する（→授業モデルの開発・検討へ）。そして，社会科教育の分野において，各専門領域の研究状況（特に，その問題意識）を踏まえて，教育内容を教師自身が開発していくための視点と方法を検討・提案する。

2. 活動状況

●平成20年度

<基本的な研究図書の整備>

中学校社会科教科書，高等学校地歴・公民科教科書 全種類
中学校社会科指導書，高等学校指導書
教員養成コア・カリキュラム関係の書籍等

<研究例会の開催>

第1回例会 1月30日（金） 16：30～

1. プロジェクトの今後の進め方について
2. <報告> 「社会科歴史と歴史教育の関係－教科教育と教科専門の間－」（今野 日出晴）

第2回例会 3月06日（金） 15：00～

1. 中間報告会に向けて
2. <報告> 「社会科の授業内容と授業者の社会認識－学生の実態から－」（土屋 直人）

第3回例会 3月20日（金） 17：00～

1. 「教育内容開発専攻」との関連性，及び，今後の進め方について

●平成21年度

<基本的な研究図書の整備・拡充>

教員養成関連の書籍，世界の教科書シリーズ（明石書店）

<研究例会の開催>

第4回例会 4月23日(木) 17:00~

1. プロジェクトのこれまでの経緯と平成21年度の計画について

第5回例会 6月9日(火) 18:00~

1. <報告>「世界史教育に関する一、二の考察」 (安井 もゆる)

第6回例会 9月2日(水) 15:30~

1. <報告>「高校『倫理』と倫理学・哲学」 (宇佐美 公生)

第7回例会 10月6日(火) 13:00~

1. 「教育内容開発専攻」と「社会科教育内容開発プロジェクト」について

第8回例会 11月30日(月) 17:00~

1. <報告>「教育実習からみた社会科の教育内容開発について」 (菊池 勉)

第9回例会 2月2日(火) 16:00~

「社会科授業実践研究」の授業構想—社会科授業づくりのために、教育内容の理解を深める—

1. <報告>「地理学分野の構成」 (遠藤 匡俊)

2. <報告>「武士・中世・平泉」 (菅野 文夫)

3. <報告>「格差社会と貧困」 (麦倉 哲)

3. 成果と課題

研究例会での報告や議論をもとに、研究代表者がまとめたもので、一つの論点整理としての提案である(報告の一部のみを紹介したものであり、報告は資料も含めて大部なものばかりであった)。報告の趣旨を十分にいかせなかったこと、ご海容いただきたい。

<全国の動向から>

- ・全国的なカリキュラム改革の動向(特に、社会科との関わりから)の把握

「国立の教員養成系・学部への在り方に関する懇談会」報告書(2001年)を起点として

→「モデル・コア・カリキュラム」の策定が課題となり、2004年には、日本教育大学協会(教大協)の研究プロジェクトで「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりが提案される。それは、「観察」「参加」「実習」という学校現場での体験プロセスが大学における教育研究と照らし合わせて検討されるもので、「体験と省察の往還運動」を特色としていた。

→その後、「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト(教大協)が開始され、いくつかの大学で、プランが策定される。なかでも、社会科との関係でいえば、「鳴門プラン」と「授業実践力評価スタンダード」は把握しておく必要がある(鳴門教育大学コア・カリ開発研究会編『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム—鳴門プラン—』暁教育図書、2006年など)。そこでは、社会科教育実践力を「社会科授業研究力」と捉え、その内容は3つの能力から構成されるとする。まず、学習者の実態を把握し、社会科の目標・内容・方法を構想していく「授業構想力」であり、次に、教授技術を駆使して授業構成論に基づく授業を実施できる「授業展開力」であり、そして、教育目標と子どもの到達度を踏まえて授業を反省し評価していく「授業評価力」であった。それぞれについて、学部3年次、卒業時、10年研修時の3つの段階で、到達すべきものを設定し、各26評価項目の段階表(授業実践力評価スタンダード)をつくり、活用していこうというものであった。

ただし、こうした段階表は段階を精確にしようとすればするほど、多くの評価項目が必要となり、その項目を満たすために授業をつくるような転倒した状況も生み出しかねない。その意味では、段階と項目の妥当性は、課題となって残っている。

<学生の実態から>

- ・教科内容抜きで「授業実践力」は養成されるのか

その一方で、岩手大学の学生の実態を考えてみれば、教科内容の背景にある、現実社会や人文・社会科学に関する知識が欠落していると指摘されるような状況がある。社会的な事実や人文・社会科学の概念が学習内容として大きな意味をもっているにも関わらず、基本的な概念に

対する理解が十分ではない（「国民主権」とは何かというレベルから、教科書における基本的用語・事項に対する理解まで）。極論すれば、「授業をどうつくるか」以前の問題ともいえるのであり、内容がないから、授業がつかれないという事態となる（しかし、教育実習後に、ようやく、教科専門の知識不足が教材研究や授業構成に深刻な影響を与えるということが実感される）。教材研究ができるようになるための土台としての人文・社会科学の理解（学問的基礎、分野・領域・枠組みに対する理解も）が求められている。そうした土台が形成されていない状況のなかで、「授業実践力」や「実践的指導力」が本当に育成されるのかということでもある。

・教育実習において必要とされる教育内容開発力とは

・「教育実習を終えて」アンケートの分析から

（附属中学校：教育実習最終日に社会科専攻の学生に実施）

a. 絶対的な知識量が不足している

「絶対的な知識量が不足しているので、教材研究にもっと励んでおくべきだった」

「得意分野だけでなく、苦手な公民分野もしっかり学んでおくべきだった」

「生徒の立場に立った授業について、意識しておくべきだった。それには、教科の専門的な知識を高めることが最も重要だと感じた」

「構造化して教えることが必要だと感じた。また、教科書を活用して教えることの技術が不足していた」

「普段からもっと本を読んだり、ニュースを知り、ネタをファイリングしておけばよかった」
以上から、知識の絶対量が不足しているだけでなく、少ない知識も断片化していて、それぞれのつながりを理解していないという実態がわかる。全体のなかに個別の知識をどのように位置づけるかということがわからないために、生徒からの質問にも的確に回答できないということであろう。また、知識そのものを獲得する方法についても、定着していない状況がうかがえる。その意味では、大学の講義における「概論」の内容をどのようにするべきなのかということも課題になっている。

b. 指導技術・指導方法についての知識が不足している

「1年生から3年生の特徴をとらえ、その学年の発達にあわせた授業づくり、発問、そしてふれあい方に悩んだ」

「生徒の発言を促すような発問をすることができなかった。思考のプロセスを追って授業を進めることができなかった」「課題の設定の仕方でも苦労した」

以上から、教材のつくりかた、くみたて方など、生徒の実態に応じた具体的な授業づくりの力が不足している状況がうかがわれる。「模擬授業」のあり方を含めて、「教育法」の課題ともなっている。

※これらは、一個の大学の授業だけで対応し解決できるものではなく、教科専門・教科教育すべてに関わって、教科書を活用しての基本的な授業づくりを焦点に、大学と附属中学校と連携した実践的な演習が求められるところである。

＜教育内容開発のために＞

・「教科書」を読み解くことができる

教員が自ら教育内容を開発していくために必要なものは、まず、「教科書」を読み解くことであろう。それは、同時に、教科書の記述を変更不可能な固定された内容としてみるような教科書観をかえることでもある。世界史教科書で言えば、それを「一個の歴史叙述ととらえ読み直してみる」ということである。世界史教科書は、一見すれば、「単なる歴史事実を並べた年表のようなもの」に見えるが、そうではなく、「一つの歴史叙述」であり、「そこには執筆者自身の歴史認識が反映されている」のであった。そうとらえ直すことで、羅列的で断片的な記述の背後にあるものを読み解くことが可能になってくる。例えば、西洋古代史では、「地中海世界」というものも、教科書によって叙述に違いがあり、一つは、地中海性気候あるいは共通の風土に規定されつつ地中海を介して一つにまとまっていく文化圏としてイメージであり、もう一つは、地中海世界イコールローマ帝国というイメージであり、ここでは、地中海沿岸諸地域の多様性とそれらを統合したローマ帝国の役割の大きさが強調される。ほかにも、ギリシア史が徹底してポリス中心の

歴史として描かれ、ローマ史は「帝国」の発展・変容を基本線として描かれるなど、叙述の特徴をみることができる。これらは、いずれも、数種類の教科書を比較し、読み比べて、その叙述の違いは何に由来するのかという視点から、歴史研究の成果や認識の次元を読み解いている。

・それぞれの専門研究と教科書をつなぐことができる

同じように、中学校社会科歴史的分野の教科書を考えてみれば、例えば、ある教科書では、「武士の発生」の記述では、「有力農民や地方の豪族」が、「国司の税の取り立て」や「開発した土地をめぐって争ったり」していくなかで、「土地を守り、農民を支配するために武力をたくわえて、武士とよばれるようになった」とするものがある。これは、「開発地の自衛のために有力農民が武装し武士となる」という認識から記述されているが、これは歴史研究のレベルでは、すでに破綻した見方といってよい。むきだしの暴力（武力）だけで農民支配や所領は保障されず、公権力そのものへの参入（律令制下の軍事制度—国衙軍制）や中央の貴族への接近など、あらゆる機会を利用するなかで、武士は力をのばしていったのである。その点で、「地方では、有力な農民が開墾にはげんで領地を広げ、豪族として勢力をのばし」、「都では、朝廷の武官が貴族の身边や屋敷の警護を行い、実力を認められ」、「このような、地方の豪族と中央の武官の交流のなかから武士がおこり」とする記述は、この間の武士の研究史をコンパクトではあるが、的確にまとめたものになっている。以上のように、一つの事例でも、その背後にある研究をどのようにとらえるかで、記述は異なってくる。このようなかたちで、教科書を読み解き、歴史研究と教科書をつなぐことのできる力が求められているように考える。

他にも、哲学・倫理学の研究を教育現場へ結びつける試みがさまざまなかたちでおこなわれている。かつて、日本のアカデミズムの外に、「日常と具体的事実」に立脚した新しい哲学教育のあり方が提唱されたことがあった。それは、「実際に大学の哲学研究者が、初等・中等教育の現場に入り、概念を鍛える教育を行おうとする」試みであったが、当時のアカデミズムは総じて冷淡であった。しかし、近年、大阪大学などを中心に、「日常に立脚した哲学教育の創造の場」として「臨床哲学」の講座が設けられたり、「哲学カフェ」や「子どものための哲学」など、大学院生が高校の教育現場で教員と共同で新しい授業の開発をおこなったりしている。ただちに、哲学・倫学研究が、初等教育における「道徳教育」に貢献できるという可能性は乏しいと思われるが、しかし、「倫理」（おそらくは「道徳」も）を学ぶ（教える）うえで大事なことは、善さ、悪さの意味、様々な価値観、社会構造、政治制度、経済システム、伝統的慣習、文化の特殊性と歴史性、宗教的信仰、社会心理学、科学技術など、さまざまなことを知ったうえで、「生徒自らが自分の頭で考え、自分の生き方を選択できるようになることである」。その意味では、まさに、「世界とはどんなものか」「どんな暮らしが良い暮らしといえるのか」「何がいちばん望ましいか」というような、子どもの生活のなかにもあること（「日常の生活世界」）と、哲学・倫理研究をつなぐようなことが求められている。

確かに、基本的な知識が定着していない状況があるが、しかし、それは、大学において、高校の補習をおこなうというようなことで解決できるのかどうか、ここでは、基本的な概念を理解すると同時に、地理の魅力を感じるような切り口で「社会科授業実践研究」を構想する。例えば、地球の大きさについては、かつて紀元前にエラトステネスが、天文観測に基づき地球の大きさを測定したが、それは、約4,400キロメートルであった。実際は約4万キロであるから、当時としてはかなり正確なものであった。しかし、1492年にコロンブスがバハマ諸島に到達したときには、そこをアジアであると信じてしまった。コロンブスの用いた地図では、日本の位置がキューバ付近に相当していて、実際とは随分異なり、大きな歪みがあった。ヨーロッパの学者は、地球の大きさを実際よりも小さいものと想定していたことが原因であった。こうしたことがなぜおこったのか。地球の大きさという基本的なもの、それがどのように発見され、考えられてきたのか、その経緯をみることによって、単に地球の大きさを知るといえるものとは異なるものを提示できる。

・現代社会のなかで生きる「わたし」を知ることができる

近年、学生は、「社会問題としての貧困」に強い関心を抱いている。「成功・富は能力の結果」

であり、「失敗・貧困は自己責任」という価値観を前提にしたような「格差社会」のなかで生きざるをえないという、不安と不満がその理由なのかもしれない。そして、何よりも、「親の貧困」の犠牲者になっている「子どもの貧困」をどう考えるのか。それは、教育現場で実際に「格差」や「貧困」をどのように教えるのかという教育内容の問題と同時に、実際の「貧困の当事者とどのように向き合えるか」という実践的な問題でもある。「貧困とは何か」「豊かさとは何か」「そのなかで教育とは何か」、こうした問題は、現在の「わたし」たちが立っている場所を明らかにするものであり、それは、児童・生徒の立っている場所を明らかにするものでもあり、児童・生徒を理解することにつながっている。

<これからの課題>

いずれにしても、社会科教育内容開発に求められる視点と方法は、「わたし」の身のまわりの問題（「日常生活世界」）を社会的・歴史的な状況と結びつけて、相互連関的に取り扱うことができるようになるということであろう。その社会を時間的に、空間的にみること、原理的に現象的にみること、さまざまな視点からみることによって、現代の社会問題を自分の問題として引き受けて考えることができるようになること、それは、教員だけに求められるものでなく、未来の「市民」としても必要になってくるものであろう。－これが議論の前提となる－

- ・どのような学生（未来の教師、未来の市民）を育てていくのか。
- ・そのために、社会科教育内容開発で求められることがどのようなものであるのか。

これまでの研究例会の報告と議論を通じて、以上のようなことが共通の認識になって、これから取り組まなければならない課題がようやく明確化したという段階である。そして、それをもとに、「社会科授業実践研究」の授業をラフ・スケッチではあるが、方向性も含めて構想したところである。やはり、「人柄は良い、教育技術もしっかりしている、だけど、教育内容が不確かではダメ」（教育大学協会シンポジウム：岩田康之氏、2009年10月）なのである。どういう教育内容であれば、児童・生徒の身のまわり問題を社会的・歴史的な状況と結びつけて、相互連関的に取り扱うことができるような確かなものになるのか。その基点をつくるのが、求められている。

これまでは、授業づくりというレベルでは、教科教育の領域で語られ、教科教育の教員と附属の先生方（あるいは、一部の関心のある教科専門の教員と附属の先生方）との授業実践としておこなわれることが多かった。それはもちろん重要なことであることは言うまでもないが、しかし、このプロジェクトでは、社会科教育内容開発とすることによって、教科教育の領域をこえて、人文・社会科学の教科専門教育との共同作業が可能になったのである。かつて、カール・レーヴィットは、日本の哲学（倫理学）研究は、「生活世界から乖離した二階での営みであって、しかも一階と二階の間にハシゴがない」とコメントしたという（第6回宇佐美報告レジメ）。その意味では、こうした教育内容開発の試みは、それぞれの専門領域において、一階と二階とのあいだに教育というハシゴをかけることで相互に行き来できるような関係をつくるものと言ってよいだろう。そのハシゴによって、二階の研究が一階に一方的に降りてくるようなものではなく、逆に、二階の研究そのものが、一階からの日常生活の眼差しによって、検証され、そのことによって活性化される可能性をもっているように思う。

そして、それは、実際に、中学校社会、もしくは、高校地歴科・公民科において、単元レベルで具体的な授業開発をおこなうことによって具体化される。次は、附属小学校・中学校との連携のなかで教科専門・教科教育すべてに関わって授業を構想することが必要になってくる。

< 以 上 >

学校教育に対して新課程の諸教育が果たす役割に関する総合的研究

プロジェクト担当者

新妻二男（代表）、藁谷収、鎌田安久

中村一基、菅野文夫、木村直弘、

遠藤孝男、梶原昌五、宇佐美公生

0. 本研究の目的

今後の教員養成の在り方が問われる中で、本学においても、教育学部として教員養成機能を強化・充実することが課題となっている。しかし、そのことが直ちに新課程の廃止を招来することになるのか。

2001年のいわゆる「在り方懇」（「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」）は、新課程の課題（学生に対する教育研究指導体制の曖昧さや教員養成教育への求心力の低下等）を指摘する一方で、新課程のカリキュラムを充実することで、教員として求められる幅広い知識や教養を身に付けさせる役割を担っていることも指摘している。

本研究は、教員養成学部にある新課程の意義（生涯教育・社会教育の指導者を養成すること）を教員養成との関係から改めて吟味することで、今後の学部改革の方向性を考えるための資料提示を目的とするものである。

＊ なお、2009年度に民主党政権が誕生するに至り、今後の教員養成の在り方を抜本的に改変しようとする動きが生じている。いわゆる「6年生教員養成」、「新版教職大学院」等と称されるものであるが、今後こうした動きが具体化し、制度的な改編が進めば鮮明になると思われるが、少なくとも教員養成学部の在り方に一石を投じるものであることは疑いない。現時点での論調は、学部教育はリベラルアーツと専門教育を担い、教員免許状取得及びそれに必要な教育実践力に関する教育は大学院（専門職大学院＝新版教職大学院）が担当する構造になるとされている。仮に、そうであるならば現在の教育学部及び教員養成の在り方は根本的に問い直されるということにもなりかねない。新課程の存続そして在り方は、こうした政策的動向とも連動するものであることに留意しておく必要がある。

1. 教員養成大学・教員養成学部と新課程をめぐる状況

① 教員養成大学・教育学部の改組状況

教員養成大学・教員養成学部の改組をめぐる状況を一言で表せば、混沌と言わざるを得ないが、大別すれば以下の3通りの類型になるのではないかと考えられる。

一つは、教員養成に特化する方向で改組を実現している大学・学部であり、2009年度段階において、全国に9つの大学・学部が存在している。（東北では宮城教育大学）

二つ目は、教員養成の単科大学には見られないものの、教育学部の名称を変更し、教員養成課程の学生定員よりも新課程の学生定員を多くしている教員養成学部である。全国的

には 11 の教員養成学部がこれに該当しており、学部名称としては教育文化学部や教育福祉学部等様々な名称が用いられている。(東北では山形大学と秋田大学)

三つ目が、教育大学・学部の名称を変えることなく、新課程を設置している大学・学部であり、教員養成課程の学生定員を新課程の学生定員よりも多く維持している大学・学部である。(東北では弘前大学と本学)

なお、近年では教員定数削減への対応や新たな学問分野・領域づくりを目指して、教育・研究組織そのものを改編する大学も登場している。(代表的には金沢大学や新潟大学、東北では福島大学)

* 福岡教育大学、富山大学、福島大学の大学・学部再編については、資料を収集してあるので参照されたい。

* 教員養成を縮小・特化し、新課程を全学で保証する仕組みをつくった大学として金沢大学(新潟大学も)がある。但し、金沢大学は学部を廃止して学系・学類組織に改編することで上記の改革を実現していることに留意されたい。

②教員養成をめぐる状況と課題(教員需給の地域的・歴史的偏頗性と教員の資質向上政策)

現在、大都市圏を中心に教員の需要がのびているものの(この傾向は凡そ 10 年程度は継続すると言われている)、地方の教員需要はほぼ低下の一途を辿っている。特に地方は、団塊世代の退職後の教員需要が見込めないばかりか、最も教員採用が多かった 40 歳代後半の退職補充も、少子化や学校統廃合等の急速な進行(特に小学校が多いものの、中学校や高等学校も減少している)によって、余り期待できない状況にある。(岩手県を例に取れば、岩手県において 1980 年代半ば頃の小学校教員の採用は 200 人を超えていたとされているが、その世代の退職時の補充は多くて 100 人に届かないのではと推定されている)

こうした状況への対応に加えて、「学力低下」問題や教員の精神疾患の増大等の問題に端を発したかのような「教員の資質・実践力の向上」への対応も、教員養成大学・学部に政策的に求められてきている。(10 年研や教員免許状更新講習への対応はその具体例)

確かに、こうした教員養成を取り巻く状況を考えた場合、教員養成大学・学部は教員養成を所与の前提にするのではなく、現在の教員養成とどう向き合うのかがまず問われていることになる。その議論を経た上で、教員養成への特化なのか充実・強化なのかを検討されるべきものであり、新課程の存続・必要性もそうした観点から改めて見直される必要がある。

なお、県内の高校の進路指導担当者(複数)へのインタビューによれば、高校段階(いわゆる進学校)で将来の職業を意識・自覚して大学進学及び学部・学科(課程)選択をしている生徒は、学校側としては働きかけてはいるものの、決して多くはないということである。それでも医歯薬系に進学する生徒を除けば、教育学部(教員養成課程)を選択する生徒は比較的職業を意識している方ではないかとのことである。但し、教育や教師をめぐる厳しい現実や先行き不透明な社会の有り様を考えると、生徒にとって教育学部(教員養

成課程)が多様な職業選択を保障するシステムとして映じていない(職業選択にとって隘路になっているのではという認識)可能性もあるとのことである。

教育学部(教員養成と新課程)が高校及び高校生にとってどのような存在なのか、こうした角度からの検討も急がれているように思う。

③新課程再編をめぐる状況と可能性

既に述べたように、現在、多くの教員養成大学・学部は教員養成特化型に向かうのか、教員養成強化型(多くは新課程の縮小再編型)を志向するのか、学部名称を変更してまで新課程重点型の教育学部(教育学部の専門学部化)を目指すのかで揺らいでいるのが現状である。

特に、新課程重点型で学部名称の変更も辞さないというのであれば話は別であるが、教員養成大学・学部として名称も含めてその存続を図ろうとする限り、教員養成特化型か教員養成強化型を選択せざるを得ないことになる。本学に即して言えば、教員養成特化型を選ぶ場合、教員採用率60%を目安に考えた場合、現状においてその目標達成は容易ではなく(現状では40%強)、また教員養成課程の教員志望率が60%に届いていない現実を踏まえれば、教員養成課程の縮小を招来することになる。こうした教員養成特化型の教育学部では、教員養成を総体として充実するどころか、小学校教員養成への特化等の事態を招きかねない。それはそれで一つの選択肢にはなりうるが、教員養成に求められる政策的要請や社会的要請に対応することは極めて困難である。

とするならば、教員養成強化型の教育学部としてその存続を図ることになるが、現段階の政策的対応においては、少なくとも新課程の再編(定員減は避けられても、教員養成にとっての意義は求められる)や縮小(この場合でも教員養成にとっての意義は求められる)は避けられない可能性が高い。(熊本大学では、需要の多い新課程の定員増を打診して認められなかったとの情報がある)

こうした制約された条件下で新課程の今後の可能性を探るとすれば、多くの大学でも検討中との情報もあるが、学士課程教育の質保障として機能するリベラルアーツ型の新課程(宇都宮大学の「総合人間形成課程」や愛知教育大学の「現代学芸課程」等)、もしくは教員養成にとっての意義をより強調できる「生涯教育(学習)課程」型の新課程の二方向が考えられるのではないかと思う。

2. 新課程卒業生から見た新課程の意義と課題ー2009年度卒業生アンケートからー

2009年度新課程卒業生(回答者94名、定員は90名)のアンケート結果の特徴

- ・ 男女別では女性が69%とほぼ7割を占めている。出身別では本県出身者が54%(全学は約45%)、東北出身者が94%(全学は約85%)と新課程は予想以上に地域密着型の課程になっている。
- ・ 卒業後の進路はコース・専修によって極めて多様であるが、全体的には多い順に民間

ー48% (最も多いのが生活システム専修の 72%)、大学院ー15% (音楽コース 33%)、教員・公務員ー8% (書道専修 20%、地域文化専修 18%) となっている。

- ・ 「授業への満足度」は、これもコース・専修によってバラツキはあるものの、全体としては「満足」(「大いに満足」+「まあまあ満足」)が 78% (地域文化専修は 100%) に達している。
- ・ 「指導体制」(特に卒業研究の指導)については、これもコース・専修による違いはあるものの、全体的には満足が 83% (生活システム専修は 100%) を占めている。
- ・ 「課程・コース・専修の教育・学習環境」については全体の 70%が「満足」(生活システム専修は 100%) と回答している。(改修工事を考慮する必要あり)
- ・ 「教員免許や各種資格取得」については、全体的には「満足」している者が 60%いるものの、「どちらとも言えない」が 32%、「不満」を感じている者が 8%存在している。(「どちらとも言えない」を含めて「満足」度が低いのはスポーツ教育コースー73%と美術専修ー52%である)
- ・ 「課程やコース・専修で身に付けた学業成果」については、全体では「満足」が 84%と高いものの、コース・専修間のバラツキが目立っている。(「満足」していない比率は、「美術専修ー34%、スポーツ教育コースー32%であるが、生活システム専修と書道専修では満足が 100%、地域文化専修は 93%である)
- ・ 「新課程の現状や今後についての不満や意見」(自由記述)では、「生涯学習に関する授業を増やすべき」、「専門の教員を増やすべき」、「生活システム専修をなくすな」、「取得できる資格を増やすべき」、「学習環境の(施設・設備)充実」等が上げられている。

3. 新課程の今後の在り方を考えるに当たって

① 近年の教育制度や施策の動向から

2006 年の教育基本法の「改正」によって、新たに「生涯学習」(第 3 条)と「家庭教育」(第 10 条)の規定が加えられている。その結果、学校教育、社会教育、家庭教育は生涯学習の機会として位置づけられることになったばかりでなく、教育の領域が旧教育基本法の学校教育、社会教育の 2 分野から学校教育、社会教育、家庭教育の 3 分野に分けられた。このことは、社会の将来を担う子どもの教育を強調するものであり、2008 年の「社会教育法」の「改正」もこの流れの中から生まれたものである。

社会教育法の第 3 条に新たに「学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することになるよう努める」が追加され、第 5 条の 13 項に放課後事業が、第 9 条の 3 に社会教育主事の役割として学校の教育活動への助言が追加されている。

なお、文部科学省は社会教育法の「改正」に合わせて、「学校支援地域本部事業」や「地域における家庭教育支援基盤形成事業」さらには「放課後子どもプラン推進事業」を施策として具体化し、推進している。加えて、住民による地域の教育力の再生を「学

びあい、支え合い」地域活性化事業に期待するという施策も推進しており、これは教育基本法第2条3項の「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参加する」成人を育成するためとしている。(地域総がかりの子ども・学校支援)

今や、子どもの教育は学校教育の枠を超えて、まさに地域総ぐるみ(社会教育や地域との連携・協力、さらには地域の教育力の向上等)で再構築することが求められているのであり、教育学部はそうした課題にどう向き合うのかが問われているのであり、また期待もされているのである。

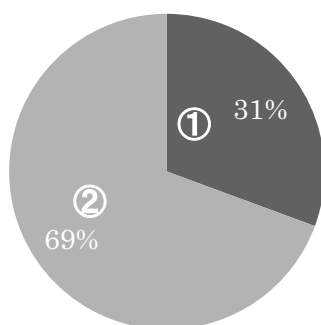
その意味で、子どもの教育を第一義的に考えなければならない教員養成は、地域づくりや地域文化の担い手づくりを目指す新課程の教育と連携・協力することによって、その裾野を耕すだけでなく、地域の教育力に支えられた学校の教育力の豊かさを追求できるのではないかと思う。

- ② 既に述べたリベラルアーツ型の新課程に見られる方法であるが、新課程のカリキュラムを教員養成の学生に開放し、それを学士課程教育の共通教育として活用するというものである。なお、北海道大学においては教員養成とは無関係に、芸術論や文化論等を共通教育の必修として位置づけている例もある。

<資料>「岩手大学教育学部生涯教育・芸術文化課程卒業予定者へのアンケート調査結果」

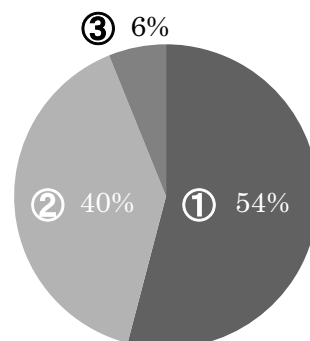
問1 あなたの性別は？

- ①男性
- ②女性

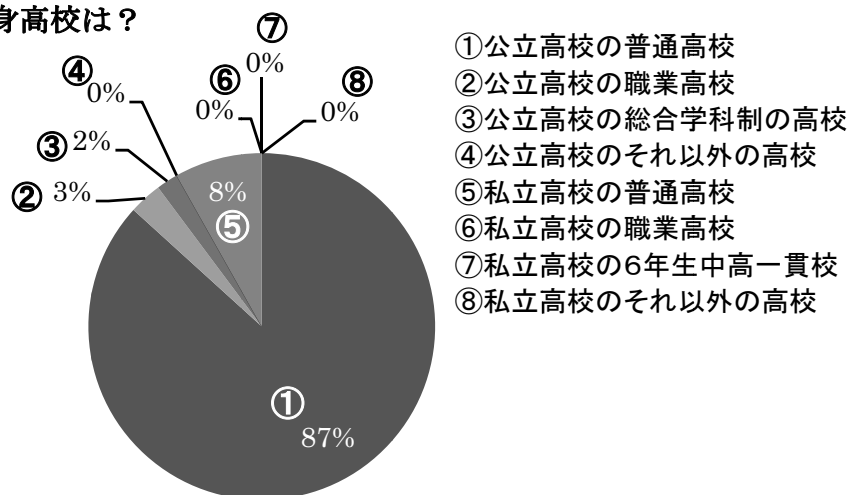


問2 あなたの出身地（高校の所在地）は？

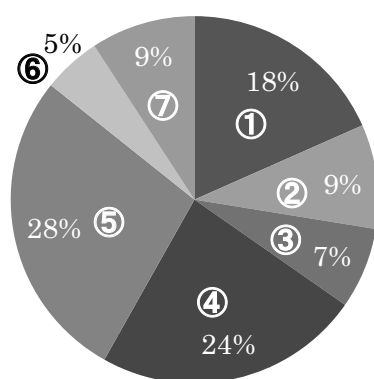
- ①岩手県
- ②東北
- ③それ以外



問3 あなたの出身高校は？

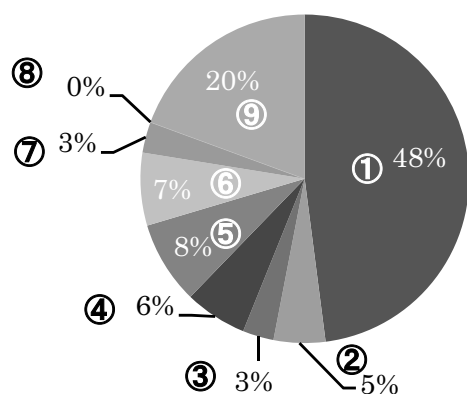


問4 あなたの所属する課程、コース、専修について教えてください。



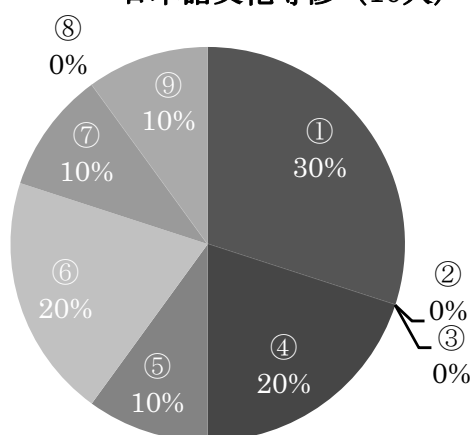
- ①生涯教育課程・生涯教育コース・地域文化専修
- ②生涯教育課程・生涯教育コース・日本語文化専修
- ③生涯教育課程・生涯教育コース・生活システム専修
- ④生涯教育課程・スポーツ教育コース
- ⑤芸術文化課程・造形コース・美術専修
- ⑥芸術文化課程・造形コース・書道専修
- ⑦芸術文化課程・音楽コース

問5 あなたの卒業後の進路について教えてください。

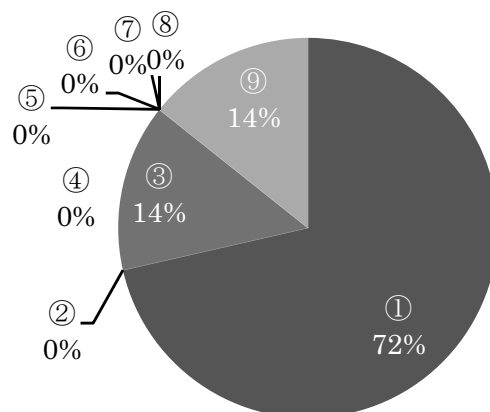


- ① 就職・民間
- ② 就職・公務員
- ③ 就職・教員
- ④ 就職・それ以外
- ⑤ 進学・本学部の大学院
- ⑥ 進学・他学部、他大学の大学院
- ⑦ 進学・他大学や各種専門学校
- ⑧ 進学・それ以外の学校
- ⑨ 未定(進学・就職浪人を含む)

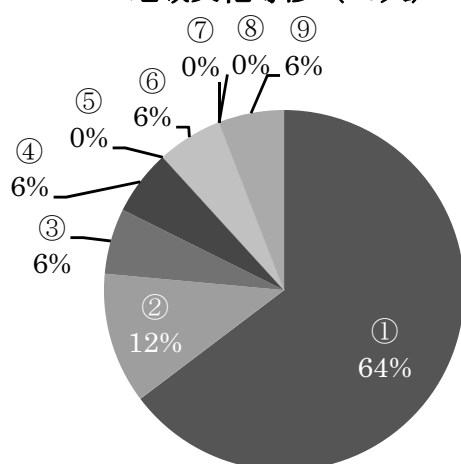
日本語文化専修 (10人)



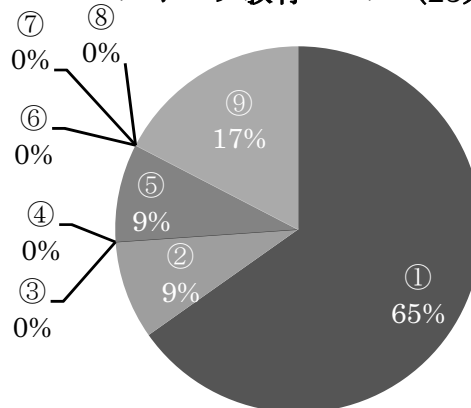
生活システム専修 (7人)



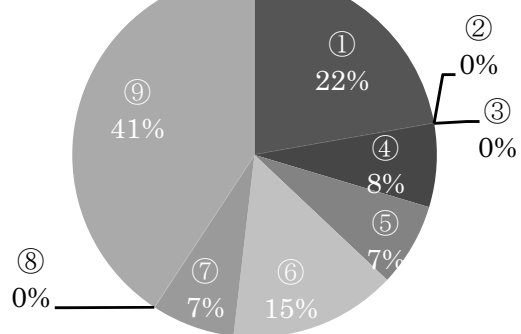
地域文化専修 (17人)



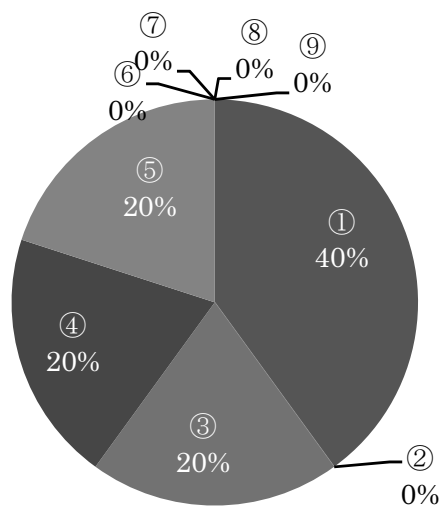
スポーツ教育コース (23人)



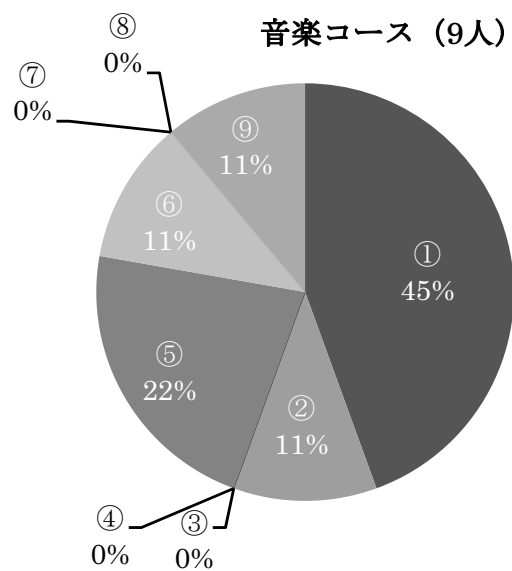
造形コース 美術専修 (27人)



造形コース 書道専修 (5人)

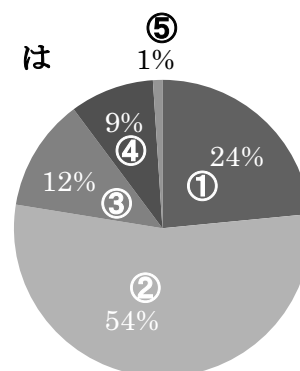


音楽コース (9人)

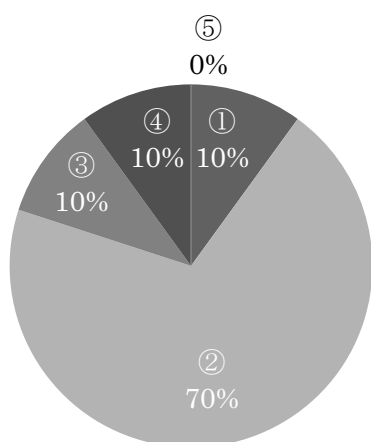


問6 所属した課程やコースの授業（内容や方法）はどうでしたか。

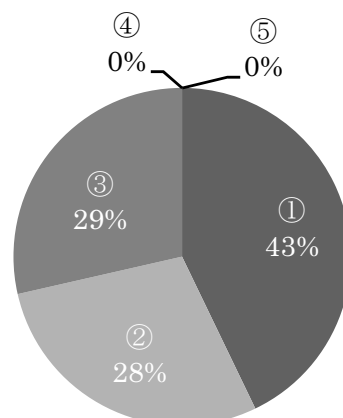
- ①大いに満足
- ②まあまあ満足
- ③どちらとも言えない
- ④少々不満
- ⑤大いに不満



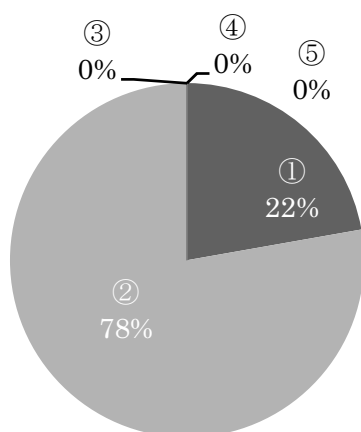
日本語文化専修（10人）



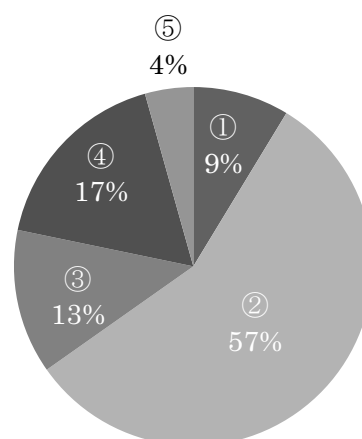
生活システム専修（7人）



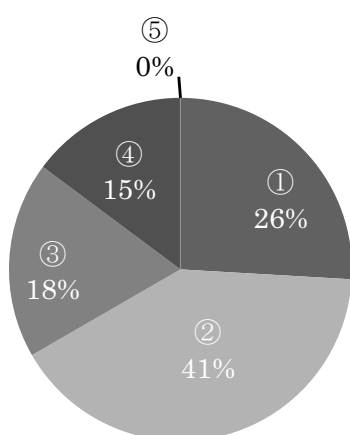
地域文化専修（18人）



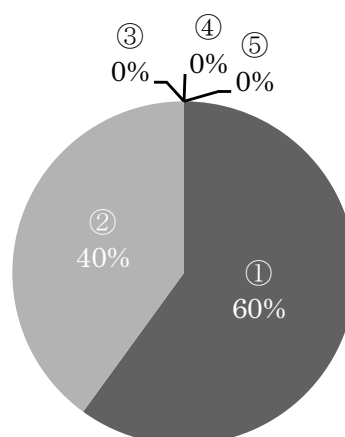
スポーツ教育コース（23人）



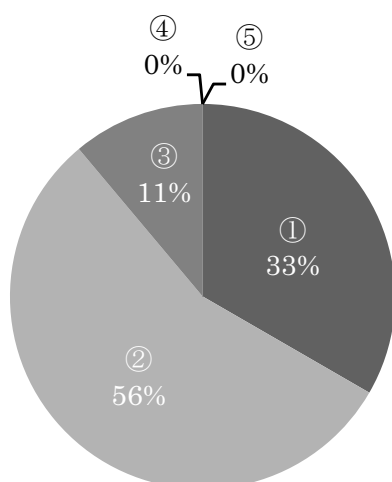
美術専修（27人）



書道専修（5人）

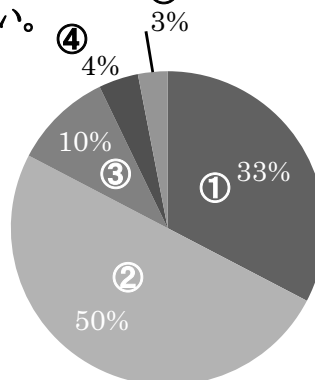


音楽コース（9人）

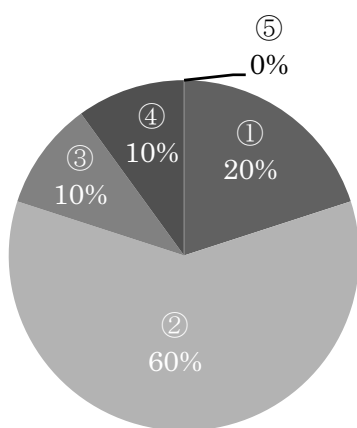


問7 コースや専修の指導体制（特に卒業研究の指導など）^⑤
 はどうでしたか。5段階でお答えください。

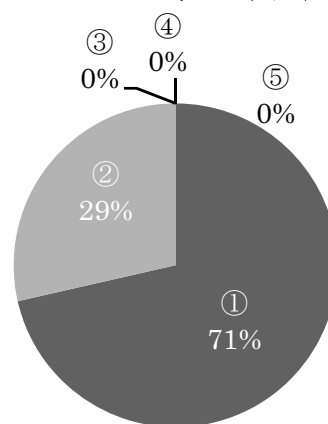
- ①大いに満足
- ②まあまあ満足
- ③どちらとも言えない
- ④少々不満
- ⑤大いに不満



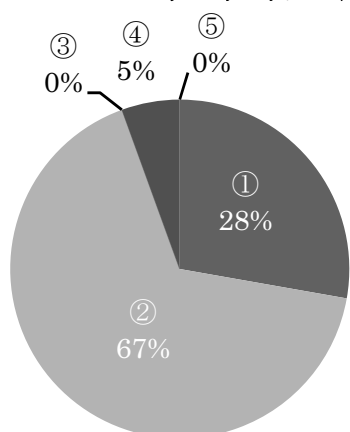
日本語文化専修（10人）



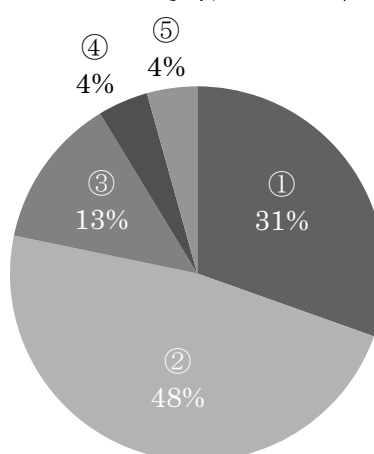
生活システム専修（7人）



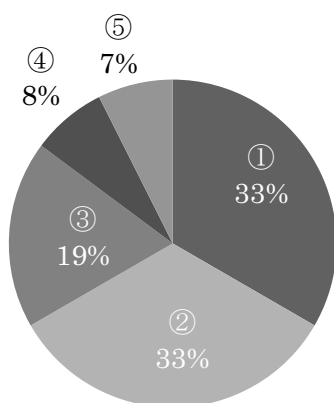
地域文化専修（18人）



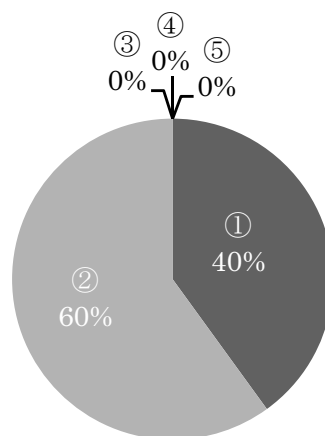
スポーツ教育コース（23人）



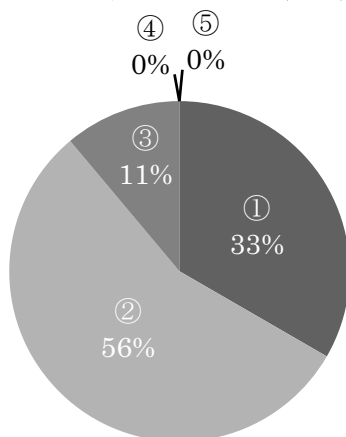
美術専修 (27人)



書道専修 (5人)

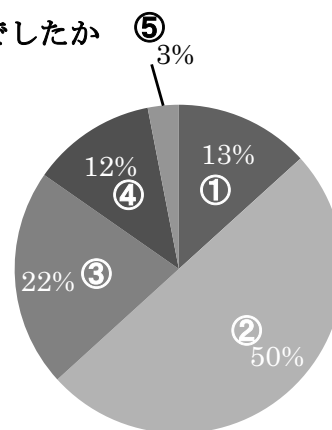


音楽コース (9人)

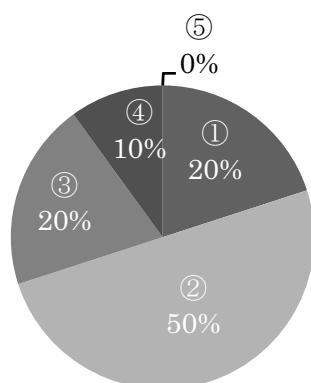


問8 課程やコース・専修の教育環境、学習環境はどうでしたか
(工事期間を除いて)。5段階でお答えください。

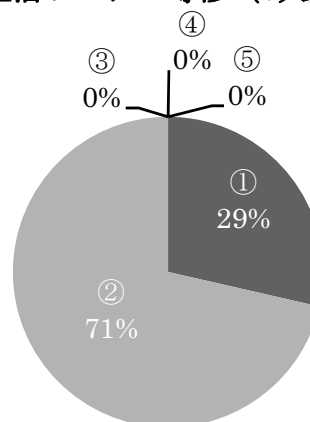
- ①大いに満足
- ②まあまあ満足
- ③どちらとも言えない
- ④少々不満
- ⑤大いに不満



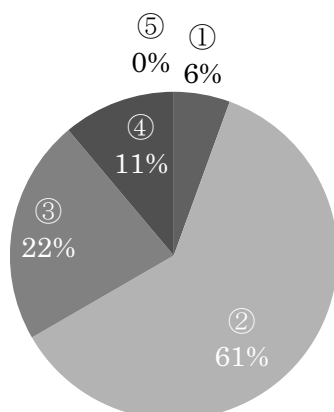
日本語文化専修 (10人)



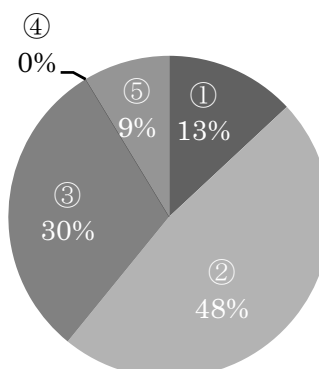
生活システム専修 (7人)



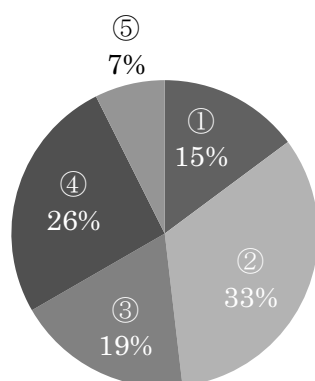
地域文化専修 (18人)



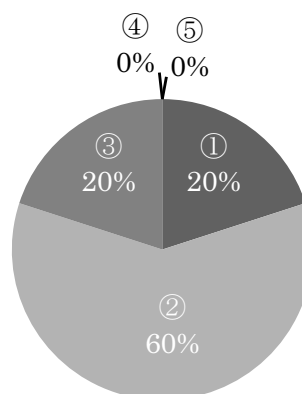
スポーツ教育コース (23人)



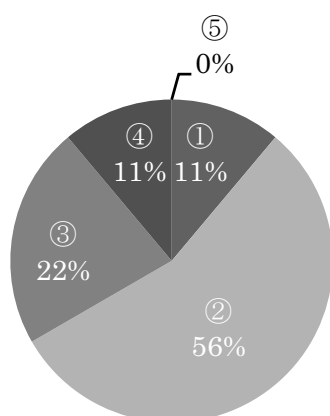
美術専修 (27人)



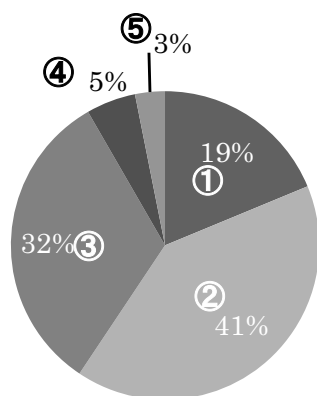
書道専修 (5人)



音楽コース (9人)

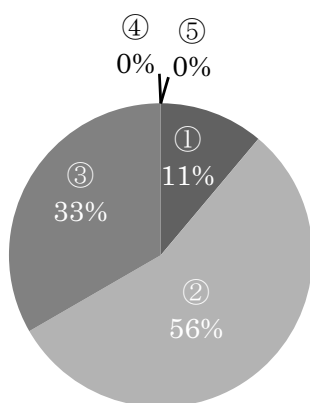


問9 教員免許や各種の資格取得についてはどうでしたか。
5段階でお答えください。

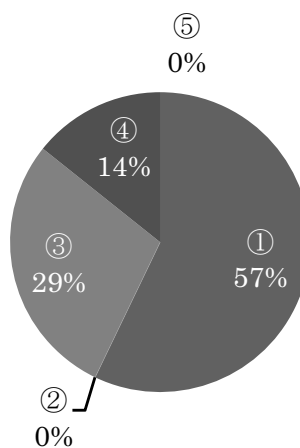


- ① 大いに満足
- ② まあまあ満足
- ③ どちらとも言えない
- ④ 少々不満
- ⑤ 大いに不満

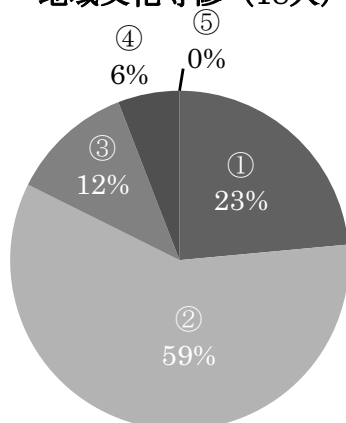
日本語文化専修 (10人)



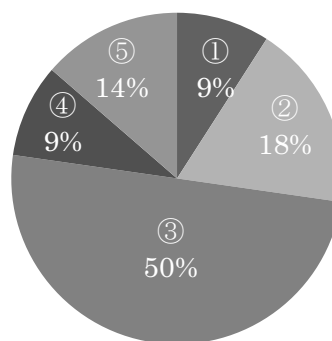
生活システム専修 (7人)



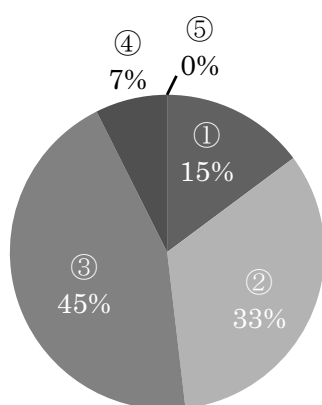
地域文化専修 (18人)



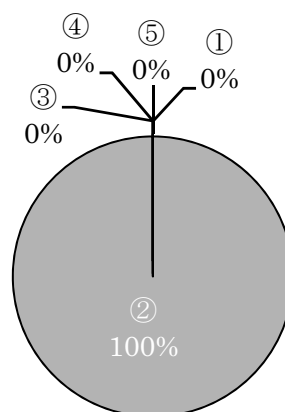
スポーツ教育コース (23人)



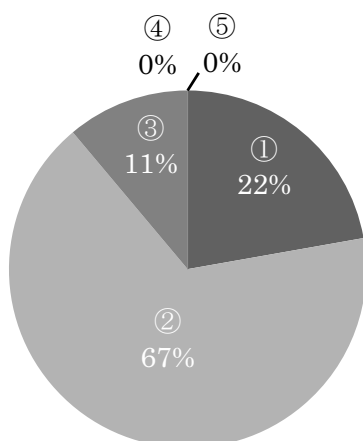
美術専修（27人）



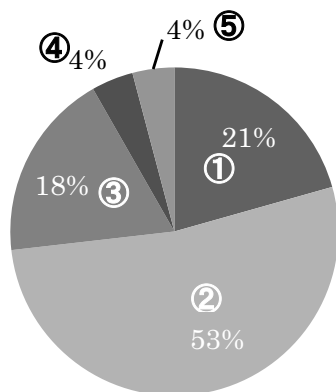
書道専修（5人）



音楽コース（9人）

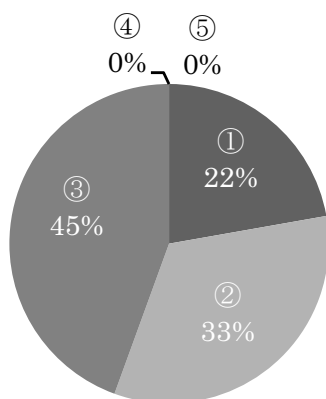


問10 課程やコース・専修で身に付けた学業の成果（知識・教養、
技能・技術、資格・能力）についてはどうでしたか。
5段階でお答えください。

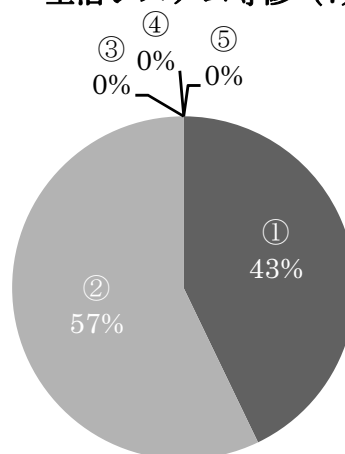


- ①大いに満足
- ②まあまあ満足
- ③どちらとも言えない
- ④少々不満

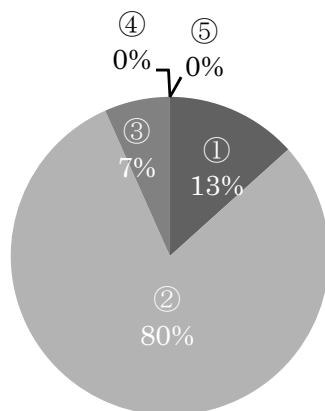
日本語文化専修（10人）



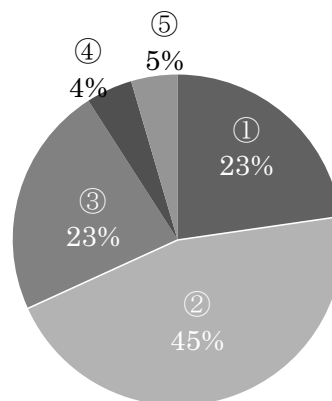
生活システム専修（7人）



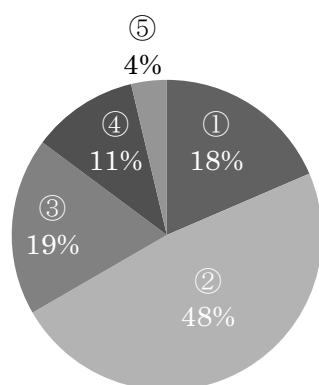
地域文化専修（18人）



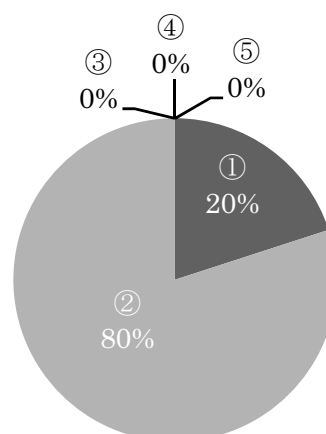
スポーツ教育コース（23人）



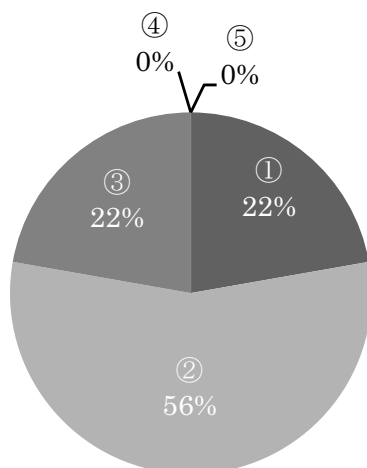
美術専修（27人）



書道専修（5人）



音楽コース（9人）



Ⅱ. 在学時代の教育状況及び教育環境等について教えてください。

【問6】 所属した課程やコースの授業(内容や方法)はどうでしたか。

《美術》

- ・まちまちすぎて総合評価できない。
- ・実技の授業が多いのはいいが、美術史などの授業も充実させてほしい。

【問7】 コースや専修の指導体制(特に卒業研究の指導など)はどうでしたか。

《美術》

- ・好き放題やらせていただきました。

《家政》

- ・卒業研究指導がとても充実していたと思う。

【問8】 課程やコース・専修の教育環境、学習環境はどうでしたか(工事期間を除いて)。

《美術》

- ・研究室にあるパソコンでは作業が出来ない。
- ・水道がつまって流しが使いにくかった。

《家政》

- ・4年次の学習環境がとてもよかった。
- ・演習室があったのがとても助かりました。

《社会》

- ・室温調整のための設備の充実を求める。

《音楽》

- ・トイレが少し汚すぎる。

【問9】 教員免許や各種の資格所得についてはどうでしたか。

《美術》

- ・大学入学の段階からもっとわかりやすいほうがよい。

《家政》

- ・副免について、もっとしっかり取り組みたかった。

《社会》

- ・大学に入ってから、資格などを取れないものがあつたり、説明不足な点がいなめなかった。
- * 取得した教員免許状や資格(社会教育主事等)があれば、以下の欄に全てお書きください。

《美術》

- ・中学校・高校教諭一種(美術)・高校工芸 ・中高一種美術・学芸員資格 ・学芸員

《社会》

- ・社会教育主事・小学校1種・中学校1種(社会) ・博物館学芸員 ・高校地歴・公民

《国語》

- ・中一種(社会)・中高一種(英語)・中一種・国語、高一種・国語、特別支援学校一種
- ・特別支援学校一種 ・社会教育主事・日本語教育副専攻

《書道》

- ・中一種国語、高一種国語、高一種書道 ・中国語一種、高国語一種、書道一種
- ・幼稚園一種

《家政》

- ・中学校・高校一種免許状(家庭) ・中・高一種数学・幼稚園一種 ・社会教育主事

《音楽》

- ・中学校・高校一種音楽・小学校二種・幼稚園二種・中学校一種(社会)

《体育》

- ・中・高一種保健体育・スポーツマネージャー・スキーバジテスト2級・中二種(保健体育)

【Ⅲ】生涯教育過程や芸術文化課程の現状や今後について、意見や提言、不平や不満など何でも結構ですので、思うところがあれば書いてください。今後の改革・改善にできるだけ活かしていきたいと思います。

《美術》

- ・大学生は自主的に学習することは当たり前かもしれないが学ぶ手助けがもっとほしい。
- ・研究室には自宅以上に制作しやすい環境がなければいけないと思う。
- ・冬場校舎が寒いです。
授業が6時までであるのに4時には暖房が消えている。
教室に対する暖房設備に不満がありました。
あと、出来れば先生を増やしてほしいです。
- ・美術科の教員の補充を望む。
- ・芸術文化課程の外での課外学習をもっと増やすほうが良いのでは。
- ・もっと先生が増えてにぎやかになってほしい。・何を学んだかわからない。
- ・私自身は大丈夫だったのですが、志望の研究室に入れない後輩を多く見ます。退官されると知らずにその研究室を志望して入学した後輩もいました。難しい問題だとは思いますが、授業や非常勤などで埋めて頂けたら嬉しいと思います。
- ・グラフィックデザイン、第一絵画研究室は新しい先生を迎えて今後も継続して行ってほしい
- ・あまり深刻に考えずに勢いで入りましたが、4年間大変充実した時間を過ごさせて、ここに決めて良かったと今更喜びを感じております。これからも岩大芸美の伝統と文化を大切に育てていてください。でもトイレはきれいにして下さい。(1号館並の設備に)今までありがとうございました。
- ・先生が少なく、学べる機会が少ないこと。ただの独学で4年間が終わってしまった。

《家政》

- ・生涯教育課程から、生活システムがなくなったことに不満があります。
- ・授業の選択をもっと可能にしてほしい。
- ・生涯教育に入ったのですが、生涯学習概論以外、生涯教育を学んだ感じがしなかったの
で、もう少しやりたかった気持ちがあります。

《社会》

- ・生涯教育はとて、裁量のある、広い分野に通用すると思うので、ぜひ今後も残ってほしい。
- ・もっと社会教育について学びたかった。
- ・インターンシップを単位にしてほしいと思った。民間企業を志願する人への支援が足りないと思う。
- ・研究室が欲しかったです。演習や自主学習の場がなかったことが大変でした。

《音楽》

- ・音楽科、美術科共同でもっと地域に貢献できるような機会があってほしい。
- ・学内だけで終わってしまうのはもったいない気がする。オペレッタなど。
- ・授業の取り方をもう少し分かりやすくしてほしい。

《国語》

- ・フィールドワークなど実践的なことをもっと増やすとよいと思う。

《体育》

- ・教育活動における実践力を身につけるために、もっと実践的な授業を取り入れたほうが良いと思う。
- ・実技等の指導実践の講義が少ないと感じました。
- ・受けている授業が、何の資格に必要なのかを授業内で理解・認識できると、もっと授業に対してやる気を持って取り組めるのでは？
- ・スポーツトレーナーの資格が取りたかった。