



長崎大学
NAGASAKI UNIVERSITY

教職大学院

Newsletter

長崎大学大学院
教育学研究科

No.4

2011.3.25

教職大学院に期待する

長崎県教育センター所長 米倉源藏



近年、学校教育が抱える課題は多種多様化すると同時にますます複雑化していますが、それらの解決のために不可欠なのは最前線にいる教職員の力です。今求められているのは、教科指導や生徒指導の力量だけでなく、企画力、コミュニケーション力、同僚性といった様々な資質を兼ね備えた、愛情と使命感にあふれる教職員です。しかし一方で、今ほど教職員の資質が問われている時代はありません。

教職員の資質の確保と向上において、養成・採用・研修の各段階での取組がそれぞれに重要であることは論を待たないことです。県教育センターでは、現場のニーズに即した研修を提供するために、年間100を超す研修講座に加え、所員が各学校へ出向いて行う出前講座等にも取り組んでいます。しかし、より実効性のある研修を行うには、大学や大学院における教員養成カリキュラムとの接続、すなわち養成と研修の連携が重要であるように思います。

その意味で、学部から進学してきた学生と、学校現場から入学してきた現職教員と一緒に学ぶことのできる長崎大学教職大学院は、養成と研修を一体化して行える場であり、教員資質の向上を図るうえで極めて重要な役割を担っている機関であると考えます。特に、様々な校種の院生が共に学ぶことによって他校種の教育課題を共有したり、小規模校における複式指導等の本県ならではの課題を学ぶ機会にもなり、学部卒の院生にとってもまたとない学習の場になっているものと思います。また、学校現場に直結した実践的な授業内容を提供するために、本教育センターの指導主事3名が実務家教員として大学院生の指導に当たっています。

こうした環境の中で学びを積み重ねた大学院生が、総合的な人間力を持った人材として現場に輩出され、様々な課題の解決の先頭に立って活躍することにより、子供たちへの確かな教育が実践されていくものと思います。今後とも、長崎大学教職大学院の機能がますます充実し、人材育成の拠点として大きな役割を果たしていかれることを期待いたします。



NAGASAKI UNIVERSITY
長崎大学大学院 教育学研究科
教職大学院

平成22年度 実践研究報告書テーマ

<子ども理解・特別支援教育実践コース>

瀬戸 梓	通常学級における落ち着いた児童への支援に関する実践研究 ～包括的な支援を中心に～
張 丹	人権教育を基盤にした子ども理解について ～教育実習で学んだこと～
小川 直仁	通常学級における特別な支援を必要とする児童への学級全体支援の効果 —ユニバーサルデザインの視点に立った実践を通して—
得永 美佐子	知的障害特別支援学校高等部の教育課程と中学校との連携・接続の在り方に関する実践的研究 —長崎市内におけるニーズを踏まえて—
藤井 順子	高校生の進路指導におけるキャリア・カウンセリングについて
吉田 綾子	生徒を支えるシステム作りの一考察 ～教育相談を基盤として～
川上 恭子	校内の特別支援教育の推進を促す特別支援教育コーディネーターの関わり ～アセスメントとコンサルテーションによる支援を通して～
佐藤 照幸	障害がある子どもの自然認識の発達を支援する理科授業に関する実践的研究
高山 輝也	児童の自己存在感を高めるための指導の実践 ～クラス全体への指導を中心として～
田中 達朗	高等学校英語科におけるキャリア教育について
吉川 透	知的障害特別支援学校の教育課程・地域支援・授業づくりに関する実践的研究

<学校運営・授業実践開発コース>

井上 翔太	運動の楽しさを引き出す授業実践 ～運動の特性に着目した授業づくり～
緒方 健人	褒め合い活動を通じた国語科における自己効力感育成への試み
才津 真里絵	自己主張を促し相互交流を支えるグラウンド・ルールに関する研究
佐藤 愛子	読解力の形成とスリーステップ・ライティングに関する研究

<理科・ICT 教育実践コース>

尾崎 拓郎	主体的な探究活動を取り入れた理科授業の実践
安田 和哉	科学的思考力の育成を目指した理科授業の実践 ～根拠に基づいた予想を立てる活動を中心として～

<国際理解・英語教育実践コース>


田中 丸 香	コミュニケーション能力の素地を育む小学校外国語活動のあり方 ～子どもたちが生き生きと「聞こう!」「話そう!」「わかって!」とする活動を通して～
牧野 孝大	英語の書く活動における一研究 ～主体的な学習態度を育むフィードバックの在り方～
川崎 英華	英語授業における音声指導の実践について —音読活動場面の分析を通して—
深牧 克哉	「読むこと」を軸とした英語コミュニケーション能力を育む指導の在り方 ～高等学校における授業づくりを通して～
三浦 隆博	教師が生徒の発話上の誤りに対して与える修正フィードバック・タイプ

子ども理解・特別支援教育実践コース

通常学級における落ち着いた児童への支援に関する実践研究

～包括的な支援を中心に～

瀬戸 梓

 落ち着いた児童
トークンエコノミーシステム

今日、通常学級に在籍する気になる児童への支援が重要視されています。そこで本研究では、通常学級において落ち着いた児童に焦点を絞り、落ち着いて授業に取り組むための実践として2本柱で研究を行い、検証しました。

1つ目の研究では、休み時間における行動が学習意欲・態度に与える影響について検証しました。ここでは、休み時間の過ごし方を、①何も介入しない、②全身運動を伴う遊びの介入、③指先運動を伴う遊びの介入、の3つに分類しました。その結果、②の後の授業では、離席をする児童が減少し、③の後では、椅子にじっと座ってられない児童が増加する傾向にあることがわかりました。このことから、②は、授業中の体を動かしたい等の欲求を解消させることができ、さらに、カー杯遊ぶことで、心地良い疲労感が生じ、離席数が少なかったと推測されます。一方で、③の介入は、休み時間の活動場所が授業時間と変わらない場所のため、気持ちの切り替えができていく状況であったことや、校舎内で過ごす際の禁止事項が多いため、欲求の発散が出来なかったと予想されました。この研究から、休憩時間に全身運動を伴う遊びを取り入れることは、授業時の落ち着いた児童に影響を与えることが示唆されました。

2つ目の研究では、授業場面において落ち着いた児童が、落ち着いて授業に臨める姿勢を習得するための実践をテーマとしました。ここでは、観察時期を、①何も介入しない、②2つの介入を行う、③全ての介入をなくす、の3つの時期に分けました。②では、姿勢指導を行う授業実践と、トークンエコノミーシステムを取り入れられました。介入の結果、離席数の大きな減少を捉えることができました。さらに、友だちに声を掛ける等の働きかけがみられたり、学習時に話している人の方を向くこと、挙手の回数が増えたこと等、学習に意欲的な態度を捉えることができました。

本実践から、一斉指導、いわゆる教師による包括的支援を基に、学級集団に適した介入を実施したことで、児童同士の働きかけが見られ、気がかりな児童の行動が軽減されました。このように、児童同士が互いを高め合うような働きかけを行うことを児童の包括的支援と捉えます。今後は、全ての児童を高めていくための支援として、さらに有効に機能するように、研究・実践を重ねていく必要があると考えています。

人権教育を基盤にした子ども理解について

～教育実習で学んだこと～

張 丹

 人権教育 特別支援教育 ソーシャルスキル

私は中国で教員をしていました。中国は日本の教育制度とは異なり、学校教育についてもいろいろな違いがありますが、現在の子どもの学力の二極化傾向や不登校など、日本と同様の問題があります。この問題を解決するためには、一人一人を大切に人権教育を基盤とした子ども理解をすることが必要であると考え、3年間、教職大学院で多くのことを学びました。ここでは、教職大学院の学びの核である教育実習を通して学んだことを述べたいと思います。

まず、学校のルールを身につけること、守ることなどに対し、適切な指導をすることが大切であるということです。子ども達が学校に来るのは学習をするためだけではなく、友達と一緒に生活し活動することを学ぶためだと考えます。その集団生活や活動の中で、自分に対してまじめに考えることや正しい認識をすることを完成させていきます。そのために、教師は、いつでも、だれでも、どこでも、子ども達を指導・支援し、子どもとの信頼関係を築き上げなければならないことを改めて学びました。

次に挙げたいのが、特別支援教育の視点に立った教育の必要性です。実習校で特別支援学級や通常学級で支援が必要と言われる子どもに接しました。障害がある子どもは、子ども間でうまく思いを伝えたり、受け取ったりできないことなどが原因で孤立したり、クラスに適応できず不登校になったりすることがあります。このような問題を防止するためには、教師がそれなりのソーシャルスキルを身につけ、全ての子どもにソーシャルスキルを教えていく必要があります。ソーシャルスキルは生まれ持っているものではないので、教育を通して発達させなければならないと考えます。日頃の授業の中で、ソーシャルスキルをしっかりと教えていくことが大事であることを学びました。

私達はややもすると、自分本位でものを考えたり、他人のことにはかまわなかったりすることがあります。集団の中で自分の苦しみなどを出し合い、それを全員の痛みとしてとらえ、力を合わせて解決できる仲間づくりを目指していかなければなりません。教職大学院の教育実習で学んだことを、今後の教育現場の実践に結びつけたいと考えます。

通常学級における特別な支援を必要とする児童への学級全体支援の効果

—ユニバーサルデザインの視点に立った実践を通して—

小川 直仁



ユニバーサルデザイン 学級づくり

通常学級における特別支援教育においては、特別な支援を必要とする児童への個別的な支援とともに、学級のすべての児童への全体的な支援(ユニバーサルデザインによる支援)が求められています。本研究は、小学校通常学級において、ユニバーサルデザインによる支援の教育的効果をとらえるために、特別支援児童の行動及び、学級全体の児童の満足度がどのように変化するかについて検証した実践研究です。そこでは、通常学級の在籍全児童を三つの層(特別支援児童、気になる児童、自立児童)に分け、授業中における行動観察と「Q-Uたのしい学校生活を送るためのアンケート」の調査から、支援介入前後の結果考察を行いました。

その結果、特別支援児童は、授業及び生活場面で良い行動変容や学校生活意欲の高まりを示し、学級集団全体については、友人関係の高まりを示しました。このことから、ユニバーサルデザインによる支援は、学級づくりにおいて教育的効果をもたらす支援であることが示されました。そのような、プラス効果の一方で、マイナス効果を生み出す危険性に留意する必要性が示されました。特別支援児童の中には、授業中の行動がプラスに変容しながらも学校生活満足度が低下した児童がいたり、自立児童と特別支援児童の満足度の高まりに対して、気になる児童の満足度が低下したりしていることがとらえられました。このことから、様々な特性を持った児童に対しては、実態に応じた適度な個別的な支援が必要であることが示唆されます。つまり、学級全体への支援を基本にしながら、個別的な支援を同時にバランス良く行うことが、児童への教育的効果を高めることになるとともに、そのためには、児童一人一人の特性や思いに応じていくための児童の実態把握やアセスメントが何よりも大切であることが明確になりました。

通常学級における特別支援教育の推進は、より良い学級づくりそのものであると言えます。今後は、ユニバーサルデザインによる支援や個別的な支援を効果的に構成した包括的な学級支援に取り組んでいきたいと思えます。

知的障害特別支援学校高等部の教育課程と中学校との連携・接続の在り方に関する実践的研究

—長崎市内におけるニーズを踏まえて—

得永美佐子



特別支援学校 教育課程 キャリア教育

本研究は、長崎市内に設置されている特別支援学校高等部の教育的ニーズと教育課程の現状を踏まえ、さらに同市内中学校との連携・接続を工夫した知的障害特別支援学校高等部の教育課程の在り方について検討し、改善のための手がかりを得ることを目的とするものです。

本研究結果として明らかとなった改善のための指針・留意点は、次の六点です。

第一は、教育課程の再編に際しては、キャリア教育の視点で小学生・中学生段階から系統的に職業観・勤労観の育成が図られることです。第二は、中学校の特別支援教育が推進されていくことを前提に、その中学校と特別支援学校が日常的に双方向から連携していくことで、中学校からの移行を円滑にしていくことです。第三は、特に中学校から入学してくる生徒には、教科学習で修得してきた知識が、社会生活を送るうえで、まとまりのある一つのスキルとして再構成されるよう、領域・教科を合わせた指導と各教科の指導内容との関連性を見直していくことです。第四は、就労に直結する能力の育成に偏重せず、社会生活を営むうえで基礎となる自他の理解能力、コミュニケーション能力、健康を保つて自分の生活を楽しむことができるような「将来設計能力」などもバランスよく系統的に育むことです。第五は、現場実習等の就業体験を教育課程の中心に据え、学校で身に付けたスキルを、産業現場等での実際の他者とのかかわりのなかで充実・発展させ、その成果と課題を的確に評価していくことです。第六は、日々の指導において、教師の生徒に対する肯定的な評価と、学習活動における試行錯誤を伴う成功・達成感の共有・蓄積、さらに自信と見とおしをもった生徒の主体的な活動の促進を行うことです。

上記の改善を行うことで、知的障害の生徒のキャリア発達上重要な課題である自己の肯定的理解や、自分らしい生き方を選択する能力の形成がより促進されると考えています。

高校生の進路指導におけるキャリア・カウンセリングについて

藤井 順子



OJT キャリア発達 キャリア・カウンセリング

キャリア教育を推進する際の課題の一つとして、その意義・必要性についての教員の理解をより深めることが求められています。そのためには、教師が生徒一人ひとりの能力や態度などを多角的に把握し、開発・伸長させる力を身につける必要があります。本研究では、高校生のキャリア発達過程の調査により促進要因を探ることを目的とし、教員のキャリア・カウンセリング力の向上を図るためのOJTの

在り方を検討しました。

実践的研究1では、A高校3年商業科157名を対象とした高校3年間の「10年後、20年後の夢」と「高校時代に達成したい目標2つ」についての調査結果を分析し、専門学科の高校生のキャリア発達過程を検討しました。各学年における夢を生き方と職業に大別したところ、90%以上の生徒が将来の職業人としての自己を意識していることが明らかとなりました。職業に関する夢の変化については、職業に対して漠然とした希望を抱く段階、具体的な職種や業種を示す段階、どのような働き方をしたいかを具体的に展望できる段階というように3つの段階がみられました。また、夢が漠然とした段階では目標との関係が希薄という傾向がありました。

実践的研究2では、「夢の変化の理由」と「アイデンティティの確立」について面接調査を行い、A高校のキャリア形成における発達の促進要因を検討しました。対象者は、A高校商業科3年生のうち11名で、「一夢二目標」の中で「職業に関する夢」を回答した生徒のうち、職業観未定群(A群)と職業観決定群(B群)の中から抽出しました。その結果、高等学校段階では、キャリア発達の促進要因としては、部活動や保護者、アイデンティティの確立などがあげられました。

以上のことから、キャリア・カウンセリングでは、生徒の自己理解を深め、「学びの意義」に気づかせることやアイデンティティの確立を促す支援が必要であると考えました。また、教師のキャリア・カウンセリング力の向上をめざすOJTでは、対話を中心としたコーチングとメンタリングを組み合わせる方法を検討し、今後の実践につなげたいと考えています。

生徒を支えるシステム作りの一考察

~教育相談を基盤として~

吉田 綾子



チーム支援 アセスメント 校内研修

現在、生徒の中には適応上の様々な問題を抱えている者も多くいます。そんな生徒を支援しているのが我々教師ですが、学校では教師以外にもスクールカウンセラー・保護者・外部機関の四者がそれぞれの立場で生徒に支援を行っています。しかし、問題の多くを共有する機会が少ないのが現状です。

そのため、教育相談等を通して生徒自身の自己理解を深めるための支援と生徒を取り巻く周囲の円滑なシステム作りが必要ではないかと考えたのです。

実践研究1では、先行研究の「チーム支援の役割や機能を検討する必要性は高く、教師の立場や学校の特性を生かして支援をすることが生徒をサポートすることにつながる」ということから、生徒をどう理解するかということについて、教師や

生徒に対してフィールド・リサーチや、アンケート調査等を実施しました。実態把握を行い、その結果から生徒に対する支援をチームで考えることで教師が一人で問題を抱え込まなくてすむようになるとわかりました。これまでも学校では行われてきたことですが、システムとして共通の認識を進めていくことで生徒理解につなげていけると考えています。

実践研究IIとIIIでは、教育実践実習でさまざまな取り組みを行い、校内研修につなげる方策を学びました。2回にわたりQ-U検査を実施し、学校や学級の状態の把握に努め、その結果をフィードバックするための校内研修を行いました。Q-U検査の見方・学年研修の行い方、生徒への今後の支援の方法については先生方からたくさんの意見をいただくことができました。実習でおこなったさまざまな心理アセスメントは、実施をしてみたいと考えていた内容だったので、充実した研修となりました。

学級経営に生かす手立てやエンカウンターの実施、資料配布、SSTの演習等も行うことができ、自分のスキルアップにもつながり、これらは今後指導の場面で役立つと考えています。

学校現場では、教育相談の方法や対応策などまだまだ学ぶ機会が少ないといえます。教育相談を基盤に据えた生徒への支援の仕方を今後も模索し、生徒が安心して学校に来ることができるよう支援体制をつくっていきたいと考えています。

校内の特別支援教育の推進を促す特別支援教育コーディネーターの関わり

~アセスメントとコンサルテーションによる支援を通して~

川上 恭子



特別支援教育コーディネーター アセスメント 校内コンサルテーション

これまで、小・中学校の特別支援教育コーディネーターは、保護者との相談窓口や関係機関との連携・調整役を担ってきました。今後、校内の特別支援教育をさらに促し、教育的ニーズのある子供への適切な支援を充実させるためには、特別支援教育コーディネーターが、これまで担ってきた連絡・調整、相談窓口としての役割に加え、教育的ニーズのある子供や保護者及び担任等への支援を行う必要があると考えました。

実践研究では、教育的ニーズのある子供についてのアセスメント結果をもとに、保護者や担任等へのコンサルテーションに取り組み、その方法と効果について検討しました。

アセスメントは、行動観察、担任や保護者からの情報収集等に加え、S-M社会生活能力検査、PRS、LDI-R、WISC-III等の標準検査を行い、結果を分析しました。このように、さまざまなアセスメントを行い、その結果を分析することによって、支援の対象となる子供の教育的ニーズを的確に捉えることができ、より適切な支援について検討し、実践することができました。

校内コンサルテーションについては、長崎市内のX小学校において2つの事例研究を行いました。これらの事例研究では、クライアント(対象児)に必要なと思われる支援について、コンサルティ(保護者や担任等)と継続的に連携・相談を行うことができ、コンサルテーションの評価を行いながら支援方法や内容の工夫・改善を行うことができました。

実践研究の成果として、教育的ニーズのある子供の学習に対する意欲が高まったことや、情緒が安定して活動への参加が可能になったことが挙げられます。また、担任等については、これまで行ってきた教室における個別支援だけでなく、学級全体の子供たちが理解しやすいユニバーサルデザインの学級づくりや授業づくりを目指した通常学級における特別支援教育を実践する意識が高くなりました。

今後は、教育的ニーズのある子供の担任等だけでなく、全職員が校内の特別支援教育に関わることを目指して、校内のチームワークや関係機関とのネットワークを積極的に活用しながら、必要性や重要度に応じた校内コンサルテーションを計画・実践していきたいと考えます。

障害がある子どもの自然認識の発達を支援する理科授業に関する実践的研究

佐藤 照幸

 自然認識 自立活動 早期教育 家庭教育

私たちの周りには多くの自然が存在します。私たちは自然を認識することで生活しています。自然を認識することで生活の中に自然を取り入れ役立てたり、自然を使うことで余暇を楽しんだりしています。しかし、各実習を行って行く中で、障害がある子どもたちは、生活上の行動に制限があるため、自然と関わる機会が少なく、自然認識の発達が通常の子供たちと比べて遅れていると感じられました。そこで、本研究では、実習先を長崎県立盲学校とし、視覚に障害がある子どもの自然認識の発達を支援するためにはどのようにするべきかについて検討しました。

実践実習Ⅰでは幼稚園から高等部までの理科授業や自立活動における授業観察、授業補助と中学部1年生の理科授業における教材開発を行いました。実践実習Ⅱでは、実践実習Ⅰから見えてきた視覚障害教育の課題である、早期教育に重点を置き、小学校2年生の生活科において研究授業を行いました。その結果から、視覚に障害がある子どもの自然認識の発達の支援の在り方について検討していききました。

その実践研究から、視覚障害のある子どもに対して、自然認識の発達を促進・支援するためには、①早期教育を家庭教育と連携させつつ充実させること、②自然に触れる際に教師の声掛けをより明確にし、視点(ヒント等)をしっかりと


提示すること、③学校全体での支援が重要であること等が示唆されました。

今回、視覚障害教育における理科教育について実践的に学んだことを、今後は、視覚障害以外の特別支援教育(特に知的障害教育分野)に継承発展させていきたいです。知的障害教育分野では教科としての理科は少なく、教育課程の中心が領域と教科を合わせた生活中心の指導に重点を置いています。そこで、今回、視覚障害教育から学んだことを知的障害の子どもたちの日常生活を豊かにする取り組みに生かし、長期的な働きかけを行い、そのことによって知的障害の子どもたちがどのように変化発達していくのかを研究していきたいです。

児童の自己存在感を高めるための指導の実践

～クラス全体への指導を中心として～

高山 輝也

 自己存在感 自尊感情 がばいシート 授業実践 日記指導

日本の子どもの自尊感情が、他国の子どもに比べて低いというのは、私が小学生の頃から耳にすることであり、たびたびメディアや文献などで取り扱われてきた問題です。実際に古荘(2009)のQOL尺度調査における自尊感情の数値及び、東京都が行った自尊感情に関する調査(2008)では、共通して小学校段階において自尊感情が低下し続けると報告されています。そこで、児童の自尊感情を測定し、それを高める支援ができないかと考えていた折に、自尊感情よりも、より大きな定義である自己存在感という言葉を知り、更に佐賀県教育センターが発表している「がばいシート」で自己存在感等を測定できることを知りました。そこで、X小学校3年生に対して6月と11月に調査を行い、1回目の調査の後に、学級に適した支援を行うことで自己存在感を高めることを目標としました。

行った支援の内容は、実践授業と日記指導です。実践授業では、「自分が嫌だと感じていることも、見方を変えると良いところになる。」というものでした。その中でも、児童が互いに良いところを見付け合える様に配慮しました。また、日記指導においては、週末に用紙を配布し、その週に起こったことを書かせました。文字数については指定せず、簡単に感情が表現できるように、色々な感情の顔のイラストを4つ掲載し、選択させることにしました。提出させた日記には、私からのコメントを記入しました。その際、児童の気持ちを受容し、共感的なコメントになるよう配慮しました。


これらの支援や、担任の先生による指導の結果、11月の調査では学級平均で自己存在感が0.8ポイント上昇しまし

た。松尾(2000)は児童の自己価値を高めることに特に影響を及ぼす仲間経験は、「困ったとき友達が助けてくれます」と「友達が自分の良いところを褒めてくれます」というものだったと報告しています。自己存在感の上昇は、先行研究を踏まえて行った実践授業と、教師が児童の気持ちを受け止めるという日記指導が一つの成果として表れたのではないかと考えられます。

この実践研究を生かし、全ての子どもの自己存在感を高める指導を実践していきたいです。

高等学校英語科におけるキャリア教育について

田中 達朗

 キャリア教育 授業実践 コミュニケーション活動

近年の産業や経済、雇用の社会的問題の中、児童生徒が自立していくため、キャリア教育が求められるようになりました。

キャリア教育の実践において教科でのキャリア教育に関する研究は必ずしも十分とは言えない状況にあります。そこで本研究では高等学校英語科によるキャリア教育の在り方を授業実践において探究することとし、「高等学校英語科におけるキャリア教育について」とテーマを設定しました。

そこで文献研究を行った上で、対象学級の実態に応じた学習活動の工夫と、本来の授業のねらいと授業と社会生活のつながりを意識させる授業実践を行いました。授業実践を行う際は、事前に単元目標、単元計画、本時の目標、本時の評価基準、本時の展開を計画し、本来の学習のねらいとキャリア教育に関する活動を意識的に取り入れました。

また授業後及び単元の学習後に本単元の理解を深めさせるため、生徒に授業アンケートを2度実施し、授業と社会生活とのつながりを意識するようにしました。そのことにより、現在学習している内容が価値のあるものとするキャリア教育のねらいに近づけることができたように思います。生徒同士の積極的なコミュニケーション活動を行わせるため、本単元に対する自分の意見を明確に持たせることを達成することができました。

キャリア教育は中央教育審議会答申(1999)によると「望ましい職業観・勤労観及び職業に対する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されています。

この能力・態度は、知識として身につける学びも重要ですが、その学びをどのように自分のキャリアで生かすかにあると考えます。その学びを与える時間は、教科指導の場面において数多く存在することを理解できました。今後の課題として

は、前述したその学びをどのように自分のキャリアで生かすかであり、教科指導の中で、様々な事象とその学びを結びつけることです。

そもそも本来の教科指導の学習内容は、子どもが社会的に自立することを促すものであると思います。キャリア教育とは、新しい取り組みではなく、これまでの教育活動をキャリア教育の視点で見直すことであると考えています。

知的障害特別支援学校の教育課程・地域支援・授業づくりに関する実践的研究

吉川 透

 教育課程 地域支援 授業づくり

研究では、3つの課題に取り組みました。第一の「教育課程に関する実践的研究」では、私の職場である川棚特別支援学校(養護学校時代を含む)の教育課程の変遷を学校教育目標・学部目標に注目して整理・検討し、特別支援学校として求められるセンター的機能とその役割(主に地域支援)について考察しました。

第二の「地域支援に関する実践的研究」では、特別支援学校のセンター的機能として求められる小・中学校の教員への支援(通常学級に在籍する障害のある子どもへの指導・支援)を意識して、実習先を小学校の通常学級とし、そこで発達障害児を担当する教員との接触・交流を通して、通常学校の教員を支援する上で何が大切なのか、また知的障害特別支援学校の教員としてどのような専門性が必要とされるのかを検討しました。発達障害児を担当する教員への支援のポイントとして、以下の4点を挙げました。

- 担任教師の優れた取組を取り上げて、話し合うことによって自信をもってもらう
 - 対象児の良い面を取り上げて話し合うことによって、まだ気づいていない良い面を見つけてもらう
 - すぐに取り組める具体的な支援内容を提案する
 - 行動の背景、学習と生活面の配慮を具体的に説明する
- 特別支援学校勤務の私にとって、通常学級で実践的な実習ができたことは大変貴重な経験となりました。

第三の「授業づくりに関する実践的研究」は、大学院1年目での、障害児の認知過程と学習支援の関連性についての学習成果を、2年目の現場において活かし、発達臨床的な視点から、担当する自閉症児の文構成の指導、さらに知的障害児の国語の指導を行い、どのような指導が効果的であるのかを検討しました。

特別支援教育時代の特別支援学校のセンター的役割(地域支援)を果たすためには、専門性を高めることが何より求められます。今後もさらに各テーマを深めていき、現場の課題により役立つ実践力を身につけていきたいです。

***** 学校運営・授業実践開発コース *****

運動の楽しさを引き出す授業実践

～運動の特性に着目した授業づくり～

井上 翔太

 **運動の特性** ソフトボール ポートフォリオ


本実践研究は、生徒が意欲的に学習に取り組むことができ、自発的に行動できる特定の運動の特性、すなわち生徒が入りこみやすい運動の特性を精選し、この入口から運動の楽しさを経験させていき、運動有能感を高める授業について、理論の構築と実践での検証を行ってきました。

長崎市内の公立高校の2年生女子を対象として、授業を実践させていただきました。実践授業では、生徒たちにソフトボールの楽しさの経験を積ませ、生徒たちの運動有能感を高めるために、生徒の実態調査及び教材の研究を行い、運動の特性を生かした授業として、「打つ」という運動の特性に焦点を当てました。また本実践における手立てとしては、内発的動機付けを「自己決定と有能さ」からとらえるデジーの理論及び金子(1988)の①わかるような気がする、②できるような気がする、③できるという運動技能習得の三段階の理論を基に生徒自身が自らの課題にもとづいて練習を行うための場の工夫や、運動習得の三段階及び運動の楽しさに関するメタ認知を形成するため、また自己の成長を実感するための手段としてのポートフォリオ形式の個人内評価を用いました。生徒は「打つ」という世界を構築していく中で、打つことの心地よさを実感するとともに、自らの身体変化を実感することで自信を持ち、充実感を得ていきました。そして集団が「打つ」という共通のテーマを持つことで、評価を通してのコミュニケーションが促進され、互いの活動を認め合うといった受容感を高めることができました。これらの自信及び受容感の向上がみられた裏付けとして、運動有能感の単元前後の調査において、「統制感」及び「受容感」に有意な向上がみられており、本実践の有効性が示唆されました。

本実践研究を通して、生涯体育・スポーツの実践者を育成していくためには、自己決定を行う場面を創造しながら、学習者が自信をもって積極的に対処していく力を養わせ、運動の魅力を手伝っていく授業づくりを行うことが必要であることを学びました。今後は他の領域での実践や、系統性を考慮した、運動の魅力を引き出す授業づくりを実践し、生徒たちを生涯スポーツ・体育に導く方策を実践していきたいです。

褒め合い活動を通した国語科における自己効力感育成への試み

緒方 健人

 **自己効力感 褒め合い活動**
協同学習 高校国語科

学部時代から大学院にかけて、多くの子どもたちと触れ合う機会を頂きました。そうする中で、自分に自信を持ってない子どもたちの多さに気付かされ、子どもたちに様々な分野において自信を抱いてほしいと思うようになりました。本実践研究では、その分野を高校・国語科に絞って、高校・国語科では自己効力感を高めるために、具体的にどのような取り組みができるのかについて考えていきました。

授業実践においては、「遂行行動の達成」及び「代理的経験」という、自己効力感を高めるための2つの源泉を鑑みて、褒め合い活動を展開しました。また、実態把握から、生徒の内発的動機付けを高めるためには、創作活動の導入及びグループ活動が必要だと考え、「短歌連風創作短歌」という2時間分の単元を設置し、授業を実践しました。

授業実践終了後、授業前後のアンケート調査の結果分析及びその考察から、授業における「褒め合い活動」及びグループ活動による「話し合い活動」は、高校・国語における自己効力感の育成の手助けとなる可能性が示唆されました。また、自由記述における質的分析から、①教材の精選、②意義の説明不足、③授業運営、④(教師の)フォロー不足といった授業実践に関して、4つの課題が浮き彫りとなりました。

さらに、褒め合い活動に関する量的分析により、褒め合い活動に関して、より充実度を高めさせるためには、グループ活動におけるメンバー構成についての熟考が不可欠であるということが分かりました。同様に、褒め合い活動に関する質的分析から、具体的な理想の褒め合い像が判明し、そのような褒め合いへと展開させるためには、褒め合い活動における例示の明確化が必要であることが分かりました。

褒め合い活動は、高校・国語科における自己効力感を高めるために、一つの役割を担えると考えます。しかし、当然のことながら、国語科における自己効力感を高めるための取り組みは、他にもあるものだと考えられます。そのため、今後は「協同学習」をキーワードとして、その具体的な取り組みについて考えていきたいと思います。

自己主張を促し相互交流を支えるグラウンド・ルールに関する研究

才津真里絵

 **自己主張 自尊心 グラウンド・ルール**

“自分の意見を話せない子ども”。そんな子どもたちとの出会いが本研究を始めるきっかけとなりました。学級の中には、授業中に全く話すことができず、友人関係においても自分の意思を伝えることができない“非主張的な言動をする児童”が存在する場合があります。しかし、小学校学習指導要領や、社会においても自己主張することが求められているように、その必要性を強く感じさせられています。そこで本研究では、“非主張的な言動をする児童”を含め配属学級の全児童が、“自尊心の自己主張”ができることを目指して実践してきました。


まず、授業中という守られた空間の中で“根拠を基にした主張”をできるようにし、様々な場面の中で話すことに慣れながら“自尊心の自己主張”をすることを目指しました。“非主張的な言動をする児童”には、小集団から発言を促すことを考え、そのためにグラウンド・ルール(以下GR)が必要だと考えました。ここでのGRとは、非主張的な児童が話ることができ、周囲が発言者の意見をしっかりと聞くようにするためのルールのことです。その他の児童については、全体の前で“根拠を基にした主張”ができるようになることを目指し、内容の精選と手立てを行うことにしました。

実際に市内の小学校5年生を対象にGRの作成とそれを導入した授業実践を行いました。成果として、GR導入前後の第9、11時間目の授業において、全体の前で“根拠を基にした主張”をした児童数を増やすことができ、その手立ての有効性を明らかにすることができました。また、小集団での話し合い活動において“非主張的な言動をする児童”の発言数を増やすことができたなど、GRが発言しやすい環境づくりのために効果的であったことがわかりました。

しかし、現段階では、根拠を練り合い、深め合うような相互交流には至っておりません。目指す相互交流のためには、GRの徹底と深化が必要であると考えます。また、現段階から“自尊心の自己主張”につなげるために、さらなる手立ての必要性も感じています。今後は目の前にいる子どもたちと向き合いながら、“自尊心の自己主張”をすることができ子どもの育成を目指して実践していきたいと考えます。

読解力の形成とスリーステップ・ライティングに関する研究

佐藤 愛子

 **主体的な学び スリーステップ・ライティング**

“子どもたちの主体的な学びの姿の実現”を目指しこれまで実践に取り組んできました。実践研究に取り組む中で、子どもの“発表できない”“書きたいけど書けない”という姿の裏に、語ること(自分の考え)をもたない実態があることを知りました。この実態から、PISA調査で指摘されている“読解力”が育まれていないということが考えられます。そこで、読解力の形成を目指した指導の実際として提案するのが『スリーステップ・ライティング』です。

『スリーステップ・ライティング』とは、「感じる」「考える」「思う」の3つの学習過程に「書く活動」を位置づけることにより、読解力の形成を目指したものです。

第1段階「感じる」は、教材文との出会いの中で児童がそれぞれの生活や経験を基に感じたことを書くことができ、それぞれの感じた場所や感じ方の差異に気づき、読み取りへの意欲をもつ段階です。

第2段階「考える」は、設定した学習目標のもと、感じたことを出し合い、友だちとのシェアリングによって発生する感じ方の違いをきっかけに、叙述を根拠に「確かな読み」をする段階です。

第3段階「思う」は、これまでの学習を振り返り「読みとった主題」と「私(学習者)の価値」とを照らし合わせて、自分の感じたことや考えたことを書く段階です。

以上のように、3つの学習過程を踏まえ、「感じる」段階で生まれた差異をシェアリングによって「考える」段階への意欲とするように、それぞれの学習過程をつなぐ活動を行いながら、単元全体を通して児童の読解力を育むことを目指しました。

また本実践研究において、教材の特性からも五感で読み取った情報や感じたことや考えたことを、子どもが(むしろ子どもだからこそ)表現しやすく、さらに他者にとって認識しやすい手段として「色」を取り入れ、児童の読み取りの手立てとしました。

『スリーステップ・ライティング』は、3つの学習過程の連続によって読解力を形成することができ、スパイラルに高まっていくと考えます。今回の学びと課題を自身の課題として位置づけ、今後学校現場で学び続けるとともに、“主体的に学ぶ子どもの姿”の実現を目指し取り組み続けていきます。

理科・ICT教育実践コース

主体的な探究活動を取り入れた 理科授業の実践

尾崎 拓郎



生徒同士による意見評価
失敗への耐性

自ら主体的に問題を解決していく能力や態度の育成は、今日ますます重要視されています。そこで、学校教育実践実習Ⅰ・Ⅱを通して、生徒が自ら問題に対して主体的に取り組む態度を育成する理科授業の実現を目指しました。

中学校第1学年の理科の授業の観察、生徒の自己評価や先行研究の分析の結果、次のような点が明らかになりました。

- 生徒は、自分の答えに自信のある内容については積極的に答えるが、自信のない内容については消極的になってしまう。
 - 生徒は、間違いを指摘したりされる経験に乏しく、間違いを指摘されることを避ける傾向にある。
- これらのことから、生徒には間違いや失敗を恐れず、積極的に発表や活動ができるようになることが求められると考えました。

そこで、「予想や実験方法を考える場面で、はじめに個人で考えさせ、次に生徒同士で正誤判断したり意見の妥当性を評価したりする場面を設けることで、失敗を恐れずに積極的に課題に取り組むであろう」という授業仮説の下で、中学校第1学年第1分野の題材「白い粉末を区別しよう」(2時間)の研究授業を計画、実施しました。授業では、個人で考える時間と班で話し合う時間を確実に取り、生徒に対しては自分の意見を伝えるとともに、他人の意見の正しいと思う部分や間違っていると思う部分を指摘するなど、互いの意見を評価する活動を行うように指導しました。

その結果、研究授業前に比べて「自分の意見を持って話し合いに参加できた」「自分の意見を他人に説明することができた」「他人の意見の妥当性を評価することができた」とする生徒が増え、多くの生徒が「積極的に実験に参加することができた」と感じるようになりました。すなわち、生徒が自分の考えを持ち、話し合い活動において他の生徒に意見を伝え、さらに互いに意見を検討することが、生徒の実験への積極性を高めることにつながると考えることができます。このことは、本実践研究の成果の一つと考えられます。

今後は、生徒が互いに意見を評価し合う理科授業を実践しながら、その効果についてさらに詳しく追究していきたいと考えています。

科学的思考力の育成を目指した 理科授業の実践

～根拠に基づいた予想を立てる活動を中心として～

安田 和哉



科学的思考力 根拠に基づいた予想

理科の学習活動では、従来から科学的思考力の育成がその目標として掲げられてきました。そこで、学校教育実践実習Ⅰ・Ⅱを通じて、生徒の科学的思考力をより効果的に育成する理科授業を実現する方策を追求しました。

中学校第1学年の理科の授業の観察、生徒の授業ノートの調査・分析、先行研究の分析などを通じて、次の点が明らかになりました。

- 解決方法や結果等を予想し、ノートに書く活動において、約半数の生徒が予想を書くことができていない。
- 予想を立てる活動において、科学的な思考力の育成を図るには、根拠や理由に基づいた予想を立てさせることが有効である。
- 予想を立てる活動には、「生徒の持つ知識や生活経験」、「課題となる事象に関する原因、要素の特定」、「考える時間の確保」が関係している。

そこで、①生徒の持つ知識・生活経験を活用して考えられる課題の設定、②課題となる事象に関する原因、要素を特定させるような指導、③考えるために十分な時間の確保を行うことで、生徒に根拠に基づいた予想を立てさせることができるといって授業仮説を設定しました。

この授業仮説に基づいて、中学校理科第1分野の単元「水圧」について研究授業を計画、実施しました。研究授業においては、授業仮説の①に対応する指導として、既習事項・生活経験の確認と経験を補うための実験の実施、授業仮説の②に対応する指導として、全体に対する助言や机間指導を取り入れ、授業仮説の③に対応する指導として、生徒に考えさせる時間を確実に取りました。

指導の結果、予想を書けない生徒が減少し、さらに「水圧の働く方向」については全体の6～7割の生徒が根拠に基づいた予想を立てることができました。このことは、本実践研究の成果の一つと考えられます。ただし、生徒の書いた根拠は必ずしも科学的、具体的なものではなく、抽象的な根拠も多くありました。したがって、今後はさらに科学的、具体的な根拠に基づいた予想をすることを通して科学的思考力を育成することについて追求していきたいと考えています。

国際理解・英語教育実践コース

コミュニケーション能力の素地を育む 小学校外国語活動のあり方

～子どもたちが生き生きと「聞こう!」「話そう!」「わかろう!」とする活動を通して～

田中丸 香

小学校英語活動 コミュニケーション
フィードバック

平成23年度より小学校外国語活動が完全実施となります。平成14年度から「総合的な学習」の中で国際理解の一環としての英語活動が行われてきましたが、今回の改訂は、これまでの英語活動が「英語の音声に慣れ親しませ」「国際感覚を身につけさせるといった英語教育のニュアンスがより強いものであったのに対し、「言語や文化の体験的な理解」と「コミュニケーションを図ろうとする態度」を通じた言語の力そのものの育成を重視したものへと軌道修正が成されています。もっと言うなら、全教科・領域で育てようとしている「人とコミュニケーションを図る力」を育成する一つの場として外国語活動が位置づけられているということであり、英語を介在させることによって母語を強化させたいというねらいがあるのです。学級担任が主として行うものであることも学習指導要領には示されていますが、ここでの担任の役割は英会話を教えることではなく、会話が成り立つ学級作りを前提とした上で、外国語活動の時間においては児童が「自分の考えを話そうと思うような仕掛け」「友だちの話を聞きたいと思うような仕掛け」を作ることなのです。

長崎県下10校の外国語活動を参観して見えてきた様々な課題をヒントに、コミュニケーション能力の素地を養うことを意識した小学校外国語活動の実践を、次の5つの視点から行いました。①自発的な聞き手を育てる手だて②積極的な話し手を育てるしかけ③わかり合おうとする態度を育てるために④文字の負担を軽減するワークシートの改良⑤担任によるフィードバック、の5点です。方法としては、文部科学省から配布されている「英語ノート」の内容をアレンジする形を取り、外国語活動の外の場にも活動内容を広げていきました。英会話教室では「**児童英語講師養成コース**」が開設され、電車やバスの中には「**小学校で本格的に開始される英語教育に備えて**」という広告が踊り、「**中学校英語教育のノウハウを小学校に下ろすべき**」といった対談が見られますが、どれもが小学校外国語活動のねらいとは異なるものであることを認識し、ぶれることなく子どもたちの前に立ちたいものです。

英語の書く活動における一研究

～主体的な学習態度を育むフィードバックの在り方～

牧野 孝大



書く活動 フィードバック

日本の英語教育について語るには、コミュニケーション能力の育成という言葉は決して欠かせないキーワードになっています。しかしながら、これをどう解釈するかについては偏りがあるように思われます。例えば、コミュニケーション＝会話と考える人もいるはずですが、そのためか、長崎県基礎学力調査をもとに技能別に順位をつけると、最も低いのは書く力です。この原因のひとつには、聞いたり話したりする活動が授業で多く取り扱われたことがあると思いますが、書く活動においてフィードバックが十分に行われていないことにもあると考えられます。

実践実習では、生徒が書いた英文に対し3種類のフィードバックを実際に行いました。1つは直接修正フィードバック(直接答えを書き込む方法)、1つは間接修正フィードバック(下線を引き修正箇所を教える方法)、もう1つはメタ言語的フィードバック(文法用語などを使い間違いを教える方法)です。これらのフィードバックに対する生徒の反応、特に①修正率、②修正をするための学習方略の使用量に注目し、それぞれのフィードバックが導く生徒の反応を研究しました。


その結果、修正率に関しては、メタ言語的フィードバックが最も高く、最も多く学習方略の使用に導けたのは、直接修正フィードバックでした。ところが、直接修正フィードバックは、修正率が3つの中で最も低かったため、学習方略の多用が修正率に反映しにくいという問題点が明らかになりました。修正率、学習方略の使用量共にバランスよく高かったのが、メタ言語的フィードバックでした。それは、修正に必要な情報量(ヒント)が適度であったためであると考えられます。

今回の研究では各フィードバックの特徴をつかむことができました。しかし、これらを適所に使うことで、生徒の書く力はさらに伸ばせると考えられます。今後は、生徒の学習段階に合わせたフィードバックを与えることを課題とし、生徒の書く

英語授業における音声指導の実践について

—音読活動場面の分析を通して—

川崎 英華

 コミュニケーション能力
イントネーション リズム

近年、英語の授業場面における音読が再評価されています。音読の再評価の要因として、近年のコミュニケーション能力育成に重点を置いた様々な指導法が、学習指導要領で目標として設定されている「コミュニケーション能力の育成」に必ずしも結びついていない面があり、基礎・基本の学習の重要性が再認識され始めたことが挙げられます。

従って、本研究では、以下の3つの研究課題を設定し、現状の授業分析や授業実践を行いました。

- ①「学習者が聞き手を意識し、適切な強弱のリズムやイントネーションを使って、意味を伝える読み方ができているか」
- ②「句や節レベルでの意味のまとまりを捉え、適切な区切りをした読み方ができているか」
- ③「適切な個々の語彙の発音や強勢ができているか」

現状分析の結果、英語授業での音読指導や文のイントネーション、文強勢といった超分節レベルでの指導及び個々の語彙の発音といった分節レベルでの音声指導は非常に少なく不十分であることが明らかになりました。その結果を踏まえ、公立中学校において、計7回の授業実践を行いました。授業実践では、音読指導において重要な項目となる「イントネーション」・「区切り」・「音のつながり」・「強弱のリズム」・「文強勢」を重層的に指導し、7回目に指導内容の有効性を検討するために教科書の音読活動の発表会を行いました。その結果、実践授業開始以前は不十分であった指導項目が、実践授業で行った指導により、十分に達成できたと考えられました。また、6回目の授業後に質問紙調査を実施し、音読指導を通しての生徒の意識を調査しました。質問紙調査の結果より、学習者の英語の音声面への意識を高め、聞き手を意識した読みをしようという望ましい方向へと学習者の意識の改善を図ることができました。


従って、本研究により、まずは音読を授業に継続的に取り入れることが重要であり、分節レベルと超分節レベルのバランスの取れた音声指導に取り組むことが必要であることが確認されました。

今後は、本研究を基盤としてさらに検証を進め、より客観性を高めていくことを課題とし、学習者にとってより充実した指導を実践していきたいと考えます。

「読むこと」を軸とした英語コミュニケーション能力を育む指導の在り方

～高等学校における授業づくりを通して～

深牧 克哉

 英語コミュニケーション能力 「読むこと」

日本の高校英語教育に於いて、これまでの「文法訳読方式」の授業と「コミュニケーション重視」の授業は、どちらが良いか悪いかと議論するのではなく、このコミュニケーションと「読むこと」を兼ね合わせた、効果的な授業作りがあるのではないだろうかと疑問に思ったことがこの実践研究報告書を書く動機となっています。

そこで、長崎県内にある県立商業高校に於いて、「オーラル・コミュニケーションⅠ」の授業、「英語Ⅱ」に於ける「読むこと」の授業、そして「オーラル・コミュニケーションⅠ」と『読むこと』の融合」の授業を行いました。

生徒達の反応は「オーラル・コミュニケーションⅠ」と『読むこと』の融合」の授業が一番よいものでした。この形態で行った授業が、理解できたと答えた生徒の割合も最も多かったです。


ただ単に「英文和訳」と文法のパターン・プラクティスの授業よりも、トピックに関する知識を皆で共有し、トピックに関するテキストを読み、トピックに関しての体験や意見を共有したりすることの方が、生徒達のトピックに関する興味・関心を高め、理解も増し、コミュニケーション能力も高まるということが研究授業とアンケート結果から導き出せました。

また、学習指導要領が掲げる「英語コミュニケーション能力を育む」という目標と、生徒たちに英語の知識を定着させることが先決と考え、「読むこと」に関して「文法訳読方式」や文法のパターン・プラクティスを主として授業で教えている高校の英語教育の現場では大きな隔りがあることも実践実習を通して知ることができました。

学習指導要領が示す目標と高校英語教育の現場での実情の隔りを少なくして行くためにも、「読むこと」を軸とした英語コミュニケーション能力を育む指導の在り方についてさらなる授業実践と研究を重ね、この課題解決に貢献して行きたいと考えています。

教師が生徒の発話上の誤りに対して与える修正フィードバック・タイプ

三浦 隆博

 フィードバック インタラクション

新学習指導要領(外国語)において、中高を通した4技能の総合的な育成、文法指導と言語活動の一体化、そして、授業は原則として英語で行うことが明記されました。そこで、本研究では、学習指導要領の趣旨を踏まえ、話す活動に注目し、生徒の話した英語に文法・語彙等の誤りがある際に、生徒の反応や誤りの修正を引き出す上で効果的な教師の修正フィードバック・タイプを検証することを目的としました。

実践研究では、市内の公立中学校2校において教師と生徒の英語でのインタラクションを継続して行いました。そこで、生徒の発話上の誤りに対して、リキャスト、明確化要求、メタ言語的フィードバックの3種類の修正フィードバックを与え、どのフィードバックが生徒の反応や誤りの修正を導くのに効果的であるかを検証しました。

研究結果として、リキャストは教師の修正の意図が曖昧

なため、生徒の反応を導くのに効果的ではありませんでした。また、明確化要求は、言い直しを求めるため生徒の反応率は高いのですが、教師の修正の意図が伝わりにくいため、誤りの修正に関しては効果的ではありませんでした。一方で、文法用語を用いたメタ言語的フィードバックは、生徒の反応率も修正率も高い結果となりました。

考察において、リキャストや明確化要求のような暗示的なフィードバックだけではなく、メタ言語的フィードバックのように明示的なフィードバックを活用する視点が見出されました。日本の中高生は学校の教室外ではほとんど英語に触れる機会がないため、限られた時間の中で効率的に自身の発話の誤りに気づき修正するためには、明示的な修正フィードバックが必要になると考えられます。

最後に、実践研究の授業において英語を話す活動を継続する中で、生徒達が誤りを修正されることで、英語を話す事に対して消極的にならないかという不安もありました。しかし、発話の誤りは学習の絶好の機会ということを意識して授業を継続する中で、英語が嫌いな生徒達も積極的に挙手し英語を話す姿が見られるようになったのが最高の喜びでした。本研究の成果を活かし、今後は、高校の現場で授業実践と研究を継続し、授業力の向上を目指します。

STAFF紹介

子ども理解・特別支援教育実践コース 綿巻 徹



教職大学院の担当科目は「特別支援教育の心理学」「発達障害児の理解と支援Ⅰ」「特別支援アセスメント事例研究」です。私の学生時代の研究領域は言語心理学(少し専門的にいうと、意味に基づく統語論と語用論からみた言語発達心理学)です。DSM-III(米国精神医学会の「精神疾患の診断・統計マニュアル」第3版)が出版された1980年に、自閉症言語研究の研究者として愛知県の発達障害研究所に採用され、以後19年間、自閉性障害の子どもとダウン症の子どもの言語、コミュニケーション発達と、その子どもたちへの早期介入教育について研究してきました。

研究所在任中の19年間は、カナーから本格的に始まった自閉症研究が、ラターによる認知・言語の中核性障害説へと転回、定着し、多彩な自閉症研究が展開されていった時代でした。例えば、オペラント原理や環境調整による行動変容(ロバース)、自閉症の3つ組の障害(ローナ・ウィング)、早期からの系統的・継続的介入(ショブラー)、心の理論(パロン=コーエン)など、今日の自閉症研究の多様な基盤が作られました。また診断・統計マニュアルは、DSM-III-R(1987)、DSM-IV(1994)へと改訂され、第3版の「幼児自閉症」は、第3版改訂版以降、「自閉性障害」に改められました。私自身は、カナータイプの自閉症の子どもに接することが多かったことや、その後10年間、自閉性障害やダウン症の研究から離れていたことから、現在の特別支援教育についてまだ知らないことが多いのが現実です。

長崎大学で特別支援教育を担当することになり、注意欠陥多動性障害や、社会的相互性の障害としての自閉性障害、アスペルガー障害について、読み・書き・算数能力やソーシャルコンピテンスの障害の認知メカニズムとそれを踏まえた指導法について一から勉強し直している毎日です。この分野の過去20年間の英米の論文、著作の圧倒的な量に驚くとともに、その内容が認知論の立場からみてとても新鮮なのに感動しています。授業では、英米のこれらと思う論文や著書を翻訳したものと、私の介入教育体験の成功例、失敗例を紹介し、この感動を共有できればと思っています。

最後に、今一番楽しみにしているのは、知能に関する最近の本何冊かを読み上げることと、DSM-Vの出版です。

学校運営・授業実践開発コース

上 菌 恒 太 郎

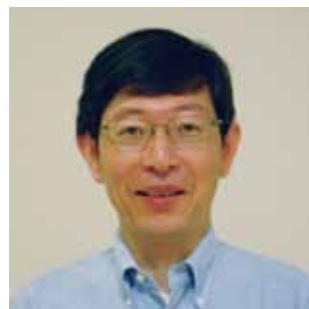
今ロンドンにきています、そして慌てて書いています(笑)。どこでも同じという感覚は日本人の好きな感覚ですが、ヨーロッパではそうでもない。特にヨーロッパは日本と共通で買えばすむものがたくさんあります。でも微妙に違います。例えば牛乳。日本では高温短時間殺菌がほとんどで、パスチャライズド牛乳(低温長時間殺菌)の牛乳は見つけにくく値段も高い。イギリスでもこれから行くドイツでも、低温殺菌牛乳が当たり前で、しかも安い。僕が買ったのはウェイトローズというスーパーマーケット、どちらかというと中流階級が使うスーパー。階級に分かれる世界がイギリスにはあります。

生活の基本的なところをパスチャライズド牛乳のように良質で安く提供する姿勢は、例えばイギリスでは大英博物館や有名な絵がたくさんあるナショナルギャラリーが無料、ドイツでは高速道路や大学の授業料が無料、といった政策に現れています。博物館や美術館の財は公共のものでしょうか?知に関すること、これは公共の財でしょうか?誰もが享受できて当たり前でしょうか?

日本の教育は立ち後れている、このままでは日本は衰退するという危機感を抱いています。例えば台湾は30人学級を実現しており、英語が小学校3年生から入っている。台湾の一番高度の高いところにある小学校にいわば僻地校にこの1月に行きましたが、小学校6年生4人で1クラス、担任1人ついている。複式学級にしない。そこでは4人の子どもの沿うカリキュラムを展開していました。訪問の時に見せてくれた授業は、6本の映画を毎週鑑賞した上での道徳授業。こんな大胆なカリキュラム日本では組めないでしょう。

日本の制度にあてはまる先生だけでは、日本が世界でやっていけないと思います。それとともに日本全国画一教育では、子どもに即した学びを提供できない。世界を知って子どもを知って、育てる教育、教育臨床を唱導する理由がここにあります。

2011年4月のはじめに『連想法による道徳授業評価 -教育臨床の技法-』が教育出版から出ます。道徳授業評価から世界と子どもの課題に応える授業を考えましょう。また、2010年には中華人民共和国、韓国の道徳授業の考え方をシンポジウムで取り上げましたが、2011年7月2, 3日には台湾の道徳授業を取り上げます。アジア太平洋を知るチャンスです。



理科・ICT教育実践コース

星 野 由 雅

“学び”のきっかけ

教職実践専攻の理科・ICT教育実践コースが設置されて、3年が経過しました。この間、学部卒のストレートの大学院生と現職教員の大学院生の“学び”への取組みを見てきて想うことは、“学び”のきっかけを上手くつかんだ学生とつかみ損ねた学生とでは、成長の度合いが大きく異なる、という点です。せっかく高い能力を持ちながら、この“学び”のきっかけをつかみ損ねたために、伸び悩む学生を見ていると残念で仕方ありません。では、“学び”のきっかけは、どこにあり、どうつかんだらよいのでしょうか。

私の専門は、化学、その中でも金属を含む化合物(いわゆる金属錯体)が研究対象です。最近は、マイクロスケールケミストリーの小・中学校での実践、“なぜ”を想起させる化学教材の開発、先端科学を取り入れた教材開発も行っています。そもそも、私が化学(科学)へ誘われたきっかけは、何だったのでしょうか。

大学生1年生の時、学生実験の授業で金属イオンの検出を行いました。淡黄色の鉄(III)イオンの水溶液とさらに薄黄色のヘキサシアノ鉄(II)酸カリウム水溶液とを混ぜるとたちまち濃い青色の沈殿(プルシアンブルー)が生成しました。一体なぜ、ほとんど色のない溶液同士を混ぜて、濃い青色を示す沈殿が生成するのか。これは、大いなる疑問でした。参考書を読み、金属イオンの発色について自分なりに勉強したことを実験レポートにまとめました。この時の“金属イオン”との出会いが、その後の“学び”を継続するきっかけとなったことは、間違いないようです。

こうしてみると“学び”のきっかけは、身近な所にあるようです。あとは、自分にとっての疑問を明確に意識することでしょう。これまでの教員経験、あるいは大学院の授業や実習で取り上げられる素材・題材からふとした疑問を見出したなら、徹底的に追求してみることでしょう。教育現場での疑問に対しては、必ずしも正答が用意されているわけではありませんが、せっかくの“学ぶ”きっかけを生かさず手はありません。疑問や課題の正答が得られなくても、挑戦する姿勢が自身の成長を促すことを信じて取り組んで欲しいと思っています。



国際理解・英語教育実践コース

井 上 一 郎

教職大学院の教育理念の大きな柱は、なにはさておき実践であることに間違いない。それはカリキュラムの多くが実習によって占められている(45単位中10単位)ことから明らかであるし、さらに大学院で行う授業そのものも授業実践を視野に入れたものであらなければならないとされている。しかし、残念ながら私が専門にしてきた文学(小説)研究は、少なくとも今までは実践とは縁が遠かったと言わざるを得ない。この点について、反省と自戒を込めて自己紹介をし、これからの抱負を述べてみたい。

私は大学の文学部の英語・英文学科を卒業し、修士課程でも文学理論に基づいた小説批評を研究し、以来、文学作品についての批評を積み重ね、自らの実績としてきた。私が大学院に籍を置いて

いた頃、時代は従来の伝統的な作家論的批評から作品論、テキスト論、さらには物語論へと移行しつつあったが、我々は指導教官のもと、アメリカ流の「新批評」(作品論の一つ)に従って、精密な小説分析に明け暮れた。また当時は戦後世界思想を席捲した実存主義哲学も依然としてその余韻を残して、文学研究の中心課題である人間存在について視野を広げてくれたものである。フロイトの精神分析理論と並んで、文学作品分析のための言語の多くを提供してくれたと記憶している。

さて、このように小説研究を専門にしてきた自分が実践を旨とした教職大学院のカリキュラムにどのように参加し貢献できるのか。それは現在担当している「英語実践力を向上させるための読解方法」と「授業のための英語文化理解」を通してしかない。前者は現場での「実践」的な「読解」指導のためのものである。教材として用いるのは、目に触れる可能な限りさまざまな英語のテキストを選び、タフな読解力を養成する。「読解」において「タフ」であるとはどういうことかということ、語彙力、文法力は言うまでもないことだが、文章の背景について視野を広げるということ、つまり、我々を取り囲んでいる英語文化についての知識、情報を増やすということである。その意味においては、後者の科目と通底するところがあると思う。一般に日本人が受容している英語圏文化(それはほとんどが「ポップ」であることが多いと思う)の吸収も必要であろうが、問題は、英米の国家の歴史と民族性の奥にあるエトスを正確に理解することである。現場に立ち、読解指導に当たる時に、上の二つの科目で学んだことが少しでも役に立てばと思っている。



信頼することができるという人格のこと

呉 屋 博

掛け値無しに信頼をするということ。それには成熟と覚悟が必要だと思う。しかしながら、若くして友人や隣人から全幅の信頼を受けている人がいる。ただ敬愛に値する人である。

今年の3月で大学時代の恩師が退職される。大学時代、私と友人がしでかした悪戯について「人を試してはいけない」と静かに諫めて下さった言葉を今も胸に刻んでいる。何かあるとこの言葉を思い出してその意味を考えることがある。私は意思疎通がうまくいかないとき、相手が何を考えているかをうまく把握できないとき、そして相手の気持ちを知りたいと思うときに、つい鎌をかけて相手の反応を読もうとすることがある。その後、自己嫌悪に陥る。鎌をかけられたことが分かった人の心は離れていく。若い頃はそういう失敗の繰り返しであったように思う。今の私は人の心が離れていくことが怖くてそのようなことはしなくなった。しかしその一方で、相変わらず相手の気持ちが気になるくせに、自分の心のバリアーを外せないでいるという未熟者のままである。

中学校、高等学校の教師であったとき、そして大学の教員である今、教育に携わるもの一人として、「子どもと向き合う時間の確保」を論じるもの一人として、教師はどのような気持ちと覚悟で子どもと向き合うべきかを考え続けている。

子どもは、いよいよというときにすがる相手に何を思い、何を期待しているのだろうか。この人はどんなに自分をさらけ出しても受け止めてくれるだろうか。不安がいっぱいに違いない。一方、いよいよというときにも心を開かない子どもはどのような気持ちでいるのだろうか。何のわだかまりもない心の通い合いがうまくいく人間関係を築くことは難しい。仕方のないことである。だからこそまわりの大人は、例えば、一人ひとりの子どもに対して怒り役となだめ役を分担している。私は、子どもが自己制御に苦しんで自分の行為を正して欲しい状況にあるとき、その子どもが飛び込む相手として認められる力量を培っているのだろうか。夢一杯に成長の過程にあるときに、アドバイスを求める相手として選ばれるような魅力あふれる先達たり得ているだろうか。

この春に退職される恩師が私を諫めて下さったときに30代半ばであったことを考えると、頭が下がる思いであり、恩師には一生追いつけないと思う。でも、追いつけ続けたいと思う。

編集後記

多くの方々の努力と協力によって、教職大学院は教育実践を支える新しい成果を生み始めています。平成22年度の実践研究報告書のテーマと概要を特集しました。是非じっくりとお読みになり成果と課題を感じ取っていただきたいと思います。

教育実践の高度化をめざして、理論と実践のせめぎ合い、院生、実務家教員、研究者の交流と結合(ときには対立)が続けられています。努力すればするほど、状況は「禍福はあざなえる縄のごとし」のように錯綜しております。しかし、その錯綜も「たのしいもの」になってきたように感じております。

長崎大学教職大学院はさらなるシステムアップをしていきます。Newsletter、教育実践と省察のコミュニティ、実践研究報告書発表会に加え、来年度は、実践研究成果中間発表会(仮称:5月14日開催予定)を行う予定です。

今後とも、皆様のご指導とご協力、そして、忌憚のないご批判をお願いします。

(柳田泰典)



NAGASAKI UNIVERSITY

長崎大学大学院 教育学研究科

教職大学院