

- 研修内容 第53回 指導と評価大学講座
主催：図書文化社・日本教育評価研究会
後援：文部科学省/東京都教育委員会/全国都道府県教育委員会連合会/全国連合小学校長会/全日本中学校長会
- 研修期間 平成23年7月28日(木)～30日(土) 午前9時30分～午後4時30分
- 会場 日本教育会館(東京：神田)

■ 7月28日(木)

- ◇ 講義1 賢い学習者の育成 …… P1
辰野千壽(応用教育研究所所長/元上越教育大学長)
- ◇ 講義2 教育評価の原理 …… P4
石田恒好(文教大学学園長)
- ◇ 講義3 習得・活用・探究と授業づくり …… P6
有田和正(東北福祉大学特任教授)
- ◇ 講義4 教室でできる特別支援教育 …… P7
曾山和彦(名城大学准教授)

■ 7月29日(金)

- ◇ 講義5 新教育課程における指導と評価 …… P9
無藤 隆(白梅学園大学教授/中央教育審議会委員)
- ◇ 講義6 思考・判断・表現の評価と授業づくり …… P11
山森光陽(国立教育政策研究所初等中等教育研究部 主任研究官)
- ◇ 講義7 鼎談「生きる力の育成」 …… P13
—道徳教育・特別活動・総合的な学習の時間—
諸富祥彦(明治大学教授)
杉田 洋(文部科学省教科調査官)
奈須正裕(立教大学教授)

■ 7月30日(土)

- ◇ 講義8 生徒指導とカウンセリング …… P16
國分康孝(東京成徳大学名誉教授)
- ◇ 講義9 これからの学級経営 …… P17
河村茂雄(早稲田大学教育総合科学学術院教授)
- ◇ 講義10 こんな教師になろう —私の教師論— …… P19
野口克海(大阪教育大学監事/教育課程審議会委員)

1 目 目

◇ 講義1 賢い学習者の育成

辰野千壽(応用教育研究所所長/元上越教育大学長)

I 賢い学習者とその育成

1 賢い学習者とは

(1) 賢い学習者

効果的な学び方・学習方略を用い、能力を効果的に働かせ、学習を主体的、効果的に行う者

(2) 成功の学習者

構成主義(能力は自ら構成する)の学習理論からみた学習者の特徴

- ・積極的に知識を探す。
- ・自分で情報と経験を構成し直す。
- ・成績や報酬よりも知識そのものの探究によって動機づけられる。
- ・社会的に意味を構成するため、他の人との相互関係を重視する。
- ・自分の学習方略に気付き、それを新しい問題や場面に応用する。

(3) 自己制御学習者（自己調整学習者）〈ジーマン 1996〉

効果的、能率的に自己制御活動を用いる学習者

①目標を立てる→②効果的方略を用いる→③効果を自己監視（モニタリング）する→④必要に応じて学習過程を制御する。

2 自己制御学習力の育成（ジーマン 2001）

(1) 自己制御学習力

- ・学習目標の達成のため、自分の学習意欲や学習方略を意図的に制御し、自律的に学習する力
- ・目標設定、方略設計、自己監視、自己調整などのメタ認知的活動を行う学習力

(2) 自己制御学習のステップ → 子どもはどういう学習過程をたどるか？

ステップ1：自己評価と自己監視……学習者が以前の遂行と結果をみて、自分に何ができるかを判断する。

ステップ2：目標設定と方略設計……具体的な学習目標を設定し、その目標を達成するための方略を計画する。

ステップ3：方略実行と監視……計画した方略を実行し、その正確さを監視する。

ステップ4：方略の実行の結果と監視……方略の実行が学習結果にどのように影響したかを調べる。 *以上を繰り返す。

(3) 初歩の学習者と上達した学習者の自己制御の下位過程

- ・自己制御の過程をどのようにコントロールしているか。

— 初心者と上達者の自己制御過程の比較 —

自己制御の段階	初心者の自己制御	上達者の自己制御
計画	<ul style="list-style-type: none"> ・一般的な遠い目標 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の階層目標 →具体的
遂行と意志的制御	<ul style="list-style-type: none"> ・遂行（成績）目標指向 →成績を上げよう、ほめられたい ・低い自己効力感 →どうせやってもできない ・興味がない ・定まらないプラン 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習（習得）目標指向 →できるようになりたい ・高い自己効力感 →やればできる ・内発的な興味 ・遂行に集中 →立てたプランを遂行
自己内省	<ul style="list-style-type: none"> ・セルフハンディキャッピング →言い訳をする ・結果の自己監視（結果の善し悪し） ・自己評価を避ける ・能力への原因帰属 →自分は能力がないから ・マイナスの自己反応 ・不適応 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己指導とイメージにおける指導 ・過程の自己監視 ・自己評価を求める ・方略、練習への原因帰属 ・プラスの自己反応 ・適応

(4) 自己制御学習力の育成

- ①前述のステップについて訓練する。
- ②自分の能力、適性について自己理解を深める。→適切な方法を。
- ③学習課題の要求について理解を深める。→何を求めているか。
- ④効果的な学習方略とそれをいつ、いかに用いるかについて知識を高める。

II 学習習慣・学習法と学力との関係

1 学習適応検査（AAI）と学力

(1) 学習適応検査の内容

学習の意欲／計画性／授業の受け方／本の読み方・ノートのとり方／覚え方・考え方／テストの

受け方／学校の学習環境／家庭の学習環境／自己効力感／自己統制／メタ認知

(2) 学力との関連性

- ・学力偏差値との関連を調査（中3 1,848名 5教科平均）
- ・どの検査内容を見てもAAI結果の高い群の学力偏差値が高く、低い群が低い結果となった。
- ・学び方を知っている、学習環境が整っている。→高得点

2 学習法の改善……学び方の指導

(1) やる気を出させる

- ・期待 — 価値モデルを教える。
期待：目標達成への期待 → やればできる
価値：学習課題の価値の評価 → 自分にとって役立つ、自分にとって大切。
- ・好きなもの、簡単なことからはじめさせる。
- ・結果を知らせる。 → 自己評価も用いる。
- ・適度にほめ、成功感、達成感を味わわせ、やればできるという自信（自己効力感）を持たせる。
- ・広くほめる。→算数ができた＝国語もできるよ。／もっとできるよ。
- ・狭く叱る。→そのことだけを限定して叱る。他のこと、過去のことを持ち出さない。

(2) 計画的に学習させる。→ 家庭の協力

- ・計画を立てる。→ 勉強の時期・時間・課題を決める。
- ・計画を実行する。→ 例外を認めない／時間通りに勉強する／机に向かったらすぐ勉強に取りかかる／予定の時刻になったらやめる
- ・同じ時間に同じ場所で。→ いつものように（条件反射）

(3) 勉強の環境を整える。

- ・勉強部屋を活用する。
- ・机を活用する。→ ×ものをたくさんおいた机／○おかない机→机を広く使う
壁に向かって机を置く。

(4) 学習スキルを教える。→ 学校

- ・例：本の読み方／覚え方・考え方／ノートのとり方／テストの受け方

(5) 授業を上手に受けさせる。→ 授業のマナー

- ・授業をサボらない／遅刻しない／授業に積極的に参加する／飽きても態度に出さない／提出物の期限を守る

Ⅲ 習慣形成の方法 → どのように習慣化させるか

1 条件づけ → 行動理論

(1) 古典的条件づけ

- ・条件刺激（本来、反射を引き起こさない刺激）と無条件反射（本来、反射を引き起こす刺激）を同時に与え、反復する。

(2) オペラント条件づけ

- ・刺激に対し適切な反応をしたとき報酬を与える。

2 モデリング → 行動理論

- ・よい手本を示し模倣させる。

3 理解（認知の変化） → 認知理論・構成主義

- ・よい習慣、学び方の意義、役割について理解させる。

4 意図的努力 → 認知行動理論

- ・よい習慣、学び方の価値を理解し、それをを用いるように意図的に努力させる。
- ・行動契約法 → 行動の適切・不適切を明らかにし、不適切な行動をしたときには、どのような結果が起こるかを予め契約あるいは協定しておき、それに基づいて指導する。

Ⅳ しつけの留意点

1 自己統制力の育成 → セルフコントロールできるかどうか

- ・自分の感情・欲望・行動を抑制し（抑制的な働き）、自分の立てた計画を積極的に遂行し、最後までやり遂げる力（促成的な働き）を育成する。
- ・規則正しい生活を習慣化

2 受容感・有能感・責任感・自尊心への配慮

- ・認められる／外部に責任を押しつけない／ほめる、しかる（自我の意識を傷つけないよう）

【参考図書】「学び方の科学」辰野千壽：著 図書文化：刊

1 教育評価とは

「評定」あって「評価」なしが実態 → 目標に達したかどうかは「評定」。評価と評定の区別を。
「評価」とは、教育が機能しているかどうか、その経過をチェック。

(1) 教育評価

教育による目標の実現状況を明らかにし、それに基づいて、教育（教師の指導、児童生徒の学習、管理職の教育環境の整備、管理運営等）が、目標の実現のために機能しているかどうかを値踏み、点検、反省し、不十分であれば機能するように改め、教育をし直し、目標の実現をめざすために行うものである。

・ P → D → S

・ P → D → C → A < 本来は企業の品質管理評価。ゆえに目標意識がやや弱い >

・ O → P1 → D1 → C1 (→ P2 → D2 → C2) → O

() 内は、到達できていない場合の指導のし直しを表す。

・ O1 → P1 → D1 → E1 → O2 → P2 → D2 → E2 → O3

P : Plan D : Do S : See C : Check A : Action O : Object E : Evaluation

* S : 診る / E : S や C に代わるもの（指導、学習、管理、運営）の値踏み

○ 値踏み、点検、反省と指導のし直し

・ 教師にとって……指導について / 児童生徒にとって……自己の学習について

・ 管理職にとって……教育環境の整備や学級編制など ・ 行政……カリキュラムなど

○ ルーブリック評価……客観的で誰でも（人が変わっても）同じ尺度で評価できる。

(2) 教育測定

○ 教育測定とは

・ 観察、テスト等によって事象（状態）を明らかにし、数量的に表す操作

・ テスト…その単元でつきたい力（学習指導要領）がチェックできるもの。

・ 数量的に表す…客観性の問題

・ OECD の PISA Assessment : 教育の成果の値踏み、実態調査

→ 日本に、教育にもっと予算づけをと勧告。日本の教師のレベルは高いことを認めている。

(3) 評定

○ 観察、テスト等によって事象（状態）を明らかにし、あらかじめ設定した基準に従って点数や記号を付与する操作 → 「3・2・1」「A・B・C」

・ 80%以上実現を「3」など

・ 教師は、評定「1」がなくなる努力を

○ 記述評定

・ 総合的な学習の時間の評価や外国語活動の評価

(4) 学力

○ 学力とは

・ 学習によって獲得された能力

・ 習得すべき学力は学習指導要領に内容目標として示されている。

・ 教育基本法……自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視する。

・ 学校教育法、学習指導要領総則……学力の3要素が示された。

・ 基礎基本の能力……ぜったいに身につけさせたい能力 / 次の単元で必要となる力

(5) その他

○ 低学年の指導を十分に

・ 先に行けばいくほど困難……低学年に力量のある先生を

○ 結果の独自確認

・ テストは翌日には必ず返す。

テストは教育測定。また、指導の結果。「指導と評価の一体化」の一環でもある。

・ テストを実施したら、すぐに採点する。そして教師は自分の指導を評価し、以後の指導に反映させる。

- ・同時に、子どもも自己の学習をふり返る。これは学習終了後、経過時間が短ければ短いほど効果が高い。

2 評価の手順

(1) 評価目標の設定（共有）

- 指導目標（O1）の全体を具体化し、それを母集団として抽出、設定する。
 - ・指導の仕方が見えてくる。
- 具体化することは、すべての教師に指導の仕方が見え、測定の仕方が見えてくる状態。
 - ・よい授業への基本

(2) 教育測定

- 資料の収集、目標の実現状況の把握
 - ・測定技術の選択／測定技術の作成／実施
- 妥当性・信頼性などの検証
 - ・パフォーマンスアセスメント
 実際場面（実際にやってみる）にできるだけ近づけて測定→「確かな学力」「活用できる学力」「生きる力」を測定できる。

(3) 測定結果の表示と活用（共有）

- 評定
 - ・評定基準…評定のよりどころ
 - ・規準→目標（あり方）というよりどころ
 - ・基準→評定（現実）のためのよりどころ
 - ・ルーブリック評価→評定基準のていねいなもの。事例で精確に。
- 評価の活用
 - ・教師……指導の反省・改善と指導のやり直し
 - ・児童生徒……学習の反省・改善と学習のやり直し
 - ・管理職……教育環境の改善と運営
 - ・行政……カリキュラムの反省と改善

3 指導と評価の一体化 — 短期的評価 —

目標1—計画1(P1)—実施1(D1)—評価1(E1 実現状況の測定, 反省・改善)

目標2—計画2(P2)—実施2(D2)—評価2(E2 実現状況の確認, 成績)—目標3

(1) 指導目標（O1）の具体化 —完全習得学習（ブルーム）から—

- 本時・単元で行う（行動目標）
- 観点別に行う。
- 教科部会で行う。
- キャロルの時間モデルと完全習得学習
 - ・個人差を「学習に必要な時間」と「学習に使った時間の差」として捉えることで、従来からの知能（IQ）による個人差の固定概念に見直しを迫った。
 - ……授業時数が大きな要因。時間が必要。→補習しかない。

(2) 指導1 計画1(P1)—実施1(D1)

- 多くの児童生徒がわかる、できる計画であり、実施である。
 - ・一斉指導
 - ・少人数指導 → 等質・異質 きめ細かい指導

(3) 評定1（チェック, 改善）……実はここで完結することが理想。

- 目標1の実現状況を見とり、次の指導についての資料（O2の設定のため）を得る。
- 測定目標（規準）の設定
 - ・分析した指導目標から抽出する。→ 代表的なものを抽出して設定
- 測定技術の選択, 作成, 実施
 - ・設定した測定目標にもっとも適した技術
- 測定結果の表示・解釈
 - ・採点等で処理, 集計した結果を評定基準により評定を行う。3段階以上がよい。
 - ・児童の学習状況チェックだけでなく、自己の指導の妥当性も検証 → 以後の指導に生かす。
- チェック, 改善して次の指導2へ

(4) 指導 2 計画 2 (P2)－実施 2 (D2)

- 目標1の実現状況に応じて、目標 2 について改善した指導、学習の見直しを行い、すべての目標 1 の実現を果たす (目標 3)。
- 少人数指導 (習熟度別指導) や T T 指導など、指導法の工夫

(5) 評価 2

- 測定目標 (規準) の設定……評価 1 に準じて
- 測定技術の選択、作成、実施……評価 1 に準じて
- 測定結果の表示・解釈・成績の付与……成績の評定基準で評定を行う。

* 研究授業……日本独特。米国などが模倣。

* 座席表……子どもがこういう学習をするだろうという予測を示す。これはできるがここでつまずくかもしれない。→ 子どもが見えている教師

◇講義 3 習得・活用・探究と授業づくり

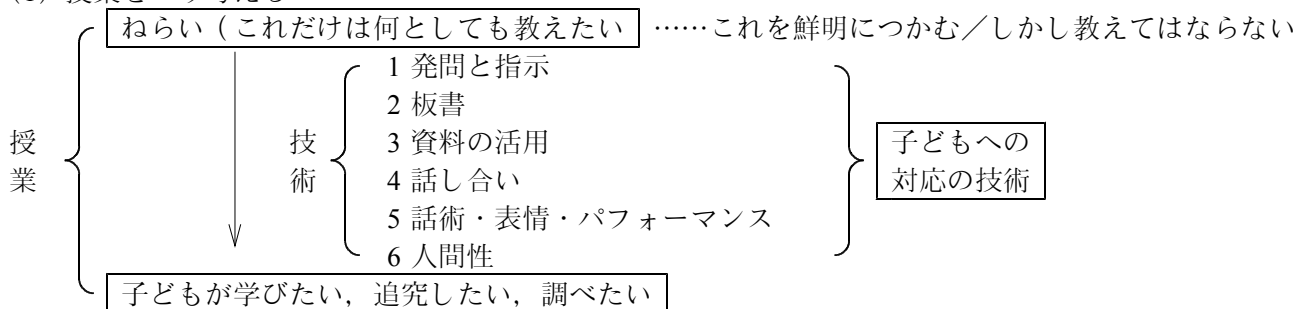
有田和正 (東北福祉大学特任教授/教材・授業開発研究所代表)

1 法で規定された学力の 3 要素 (学校教育法第 30 条 2 項)

- 基礎的・基本的な知識・技能 → 習得
- 思考力・判断力・表現力等 → 活用
- 主体的に学習に取り組む態度 → 探究

2 「習得・活用・探究」の授業づくり

(1) 授業をこう考える



(2) 授業はスイカ

- 一番おいしいところから切り込む。
 - ・意欲づけのため。
 - ・一番おいしいところを見つける。…教材研究

(3) 教材研究とは

- 一番おいしいところを見つけること。
- 子どもの盲点を突くものを見つけること。→ 見方, 考え方, 学び方
- 応用の利くもの (内容) を見つける。
- 基礎・基本を見つけること。
 - 基礎・基本とは→応用が利く/身につけにくい/次第に個性的になっていく

3 具体的な授業の例

(1) 3 年生「町探検」

- 町のどこに目をつけさせるか。
 - ・例/電柱には「戸籍」がある。これを調べ、地図にまとめると町の開発の順序が明らかになる。
- 店の多いところを調べよう
 - ・スーパーマーケットを扱うことが多い。→ 工夫がよくわかるから
 - ・スーパーマーケットの工夫
 - 商品の配置 → マグネットと呼ばれるところ (奥) に生鮮食料品/カレンダー商品
 - ・店の工夫をつかむ。→ 買ってもらう工夫, 買う工夫

(2) 4 年生の重点

- 47 都道府県の学習
 - ・何から切り込むか → 県名は赤字/国名: 独立国は赤字, 非独立国は黒字 (台湾やサイパンなど)

- ・どう発展させるか。
- ・地図記号 → 時代とともに変わっている。
- 東日本大震災の学習
 - ・大震災の様子
 - ・災害の歴史 平安時代 鴨長明「方丈記」：恐れの中に恐るべかりけるは、ただ地震なりけり
 - ・取りあげたい資料 → 昭和12年～22年まで国定教科書「尋常小学校5年生用「小学校国語読本巻十」と「初等科国語六」に掲載の「稲むらの火」
 - 平成23年度から光村「国語5年」に「百年後のふるさとを守る」と改題されて掲載。

(3) 5年生の重点

- 日本の国土の使い方
- 酪農家の変化 サイロが消えた
- 地震と自動車工業

(4) 6年生の重点

- 縄文・弥生時代の扱い方 → 銅鐸から
- 大仏と長登銅山
- 壇ノ浦と赤間神宮
- 雁木と世田谷区と谷沢川 → 政治の働き

4 指導するということ → 3つの仕事をする。

- みえない（わからない） _____ みえる（わかる）
- 多様な学び方を体得させる _____
- 学習意欲を引き出す _____

*究極的には「学ぶことは、人生最高の贅沢な遊びである」と思うようにすること。

◇講義4 教室でできる特別支援教育

曾山和彦（名城大学准教授）

1 人とのかかわり不足の子どもたち

(1) 環境の変化

- ・情報化、スピード化
- ・三間の消失 → 時間・空間・仲間

} 自分勝手な振る舞い
わがままな行為など

(2) 昔と比べ、人とのかかわり不足の子どもたち

2 人とのかかわり不足が生む問題

(1) 子どもたちの社会性が低下している。

- ・ソーシャルスキル（人づきあいのコツ、技術）
→ 社会の常識（ありがとう、ごめんなさい）
- ・2極化した行動
→ 相手を消す（いじめ）か自分が消えるか。（不登校）

} 通常学級における気になる子の問題がクローズアップ

(2) 子どもたちの自尊感情が低下している。……「自分はOK!」と言えない。「どうせぼくは…」

- ・自分自身だけでなく、他者の受け入れも困難に。
- ・これもいじめや不登校、気になる子の問題などに影響する。
- ・セルフエスティーム（自尊感情）
→ 自己評価の感情。自分自身を価値あるものとする感覚。他者（身近な大人、友だちなど）の評価により育まれる。

3 現代の子ども像と教室でできる特別支援教育

(1) ソーシャルスキル&自尊感情が乏しい子どもたち

- ・学級の気になる子の存在がクローズアップ

(2) 気になる子の理解

} ユニバーサル（普遍的：気になる子だけを
対象としない）な教育が可能となる。

(3) 学級集団の理解

} 学習・生徒指導が
成立する教室が
生まれる。

(4) すべての子のソーシャルスキル&自尊感情を育成する。

4 教室でできる特別支援教育 ～モデル実践に学ぶ～

(1) A小学校 — 授業3原則

授業規律／リズムとテンポ／1指示1動作

(2) B小学校 — S S Tタイム

週1回、朝の時間帯にS S T（かかわり遊び）

(3) C中学校 — アサーション（さわやかな自己主張）

* 3校とも、気になる子が学級に溶け込んでいる。

} 「知識生活黄金時代」の子どもたち
→学ぶことが楽しい

5 教室でできる特別支援教育 ～気になる子の理解～

(1) ユニバーサルな教育を行うために、生涯特性、家庭環境、気になる子の理解は欠かせない。

→ 気になる子（学級の6.3%：2002文科省調査）

- ・レッサーパンダ帽青年事件 2001 / 同級生女兒事件 2004 / エリート少年自宅放火事件 2006 など
- ・IQ 136の少年は広汎性発達障害、父の言葉をその通り受け止め（字義性）、事件に及んだ。

(2) 生涯が問題や事件を起こすのではなく、周囲の理解・対応の不十分さが問題や事件の呼び水になる。

6 教室でできる特別支援教育 ～学んだ2つの言葉～

(1) 気になるこの理解に関して、忘れられない2つの言葉

- ・「うまく指導してもらえなくてもいい。でも、子どものことは理解してほしい。」（保護者）
- ・「教師は専門家である。教育を行う者が教育を行う子どもについて無知なまま教壇に立つことは、子どもに失礼極まりない。」（愛知小児セ：杉山先生）

(2) ドナ・ウィリアムズの著書「自閉症だったわたしへ」

7 教室でできる特別支援教育 ～学級集団の理解～

(1) 学習規律（ルール）が定着している学級には「安心」が生まれ、その安心をベースとして集団内に「ふれあい（リレーション）」が生まれる。

(2) 「安心・ふれあい」のある学級は子どもたちにとって居場所となり、満足度も高い。

(3) 学級集団の状態を把握する診断尺度Q-Uを活用する学校が増加。→ 客観的なもの差し

- ・Q-Uデータによる学級状態が良好であれば、気になるこの学級適応状態もよい。

8 学級づくりの基本 ～どの子にも居場所となる学級づくり～

(1) ルールづくり

(2) ふれあいづくり（リレーション）

- ・レポートとの違い → レポート：信頼関係＝＋面と＋面だけの交流→浅い（断れない関係）
リレーション＝－面も理解した交流

(3) プラグマティズム（実用主義）づくり

- ・使えるものは何でも使え／役に立つ知識こそ真の知識 → 教師のプロとしての腕の見せどころ

9 教室でできる特別支援教育 ～ソーシャルスキル&自尊感情育成～

(1) S S TやS G E（構成的エンカウンター）を活用する。

(2) カウンセリング理論による伝わる言葉をかける。

- ・「伝わる言葉」の番付表

東の横綱 → 「いいところ探し」 西の横綱 → 「対決アイメッセージ」

東の大関 → 「リフレーミング」 西の大関 → 「例外探し」

10 言葉かけチェック ～大人の言葉は子どもに届いているか？～

(1) 大人の会話（親や教師）の言葉は子どものソーシャルスキルは自尊感情を育てているのか？

- ・授業中おしゃべりをしている子には？
- ・言われなくてもゴミを拾ってくれた子には？

11 「いいところ探し」 ～東の横綱～

(1) 「ほめる・勇気づける・認める」をバランスよく。

- ・「ありがとう」「助かった」「うれしい」 → 大人が自分の感情を表す。

(2) いいところがない！

- ・毎日ちゃんと学校へ来る、朝ごはんを食べてくる、放課に外で遊ぶ・・・、みんないいところ

12 「対決アイメッセージ」 ～西の横綱～ → アイ＝I（私の感情を伝える）

(1) 行動

- ・相手の行動を非難がましくなく描写する。 → 「ちょっと、静かにしてくれるかな」「困るんだけど」など

- ・自閉の子は「それで？」と答える。……察することが苦手
- (2) 影響
 - ・相手の行動が自分に与える影響を伝える。
- (3) 感情
 - ・その影響が自分に抱かせる感情を伝える。
- 13 「リフレーミング」 ～東の大関～ → 自尊感情に効く。
 - (1) 言葉のチェンジ
 - ・あきっぱい → いろんなことに興味があるんだね。
 - ・おしゃべり → お話が上手だね・
 - ・おせっかい → やさしいところがあるね。
 - (2) 考え方一つで悩みは消える。(アルバート・エリス：論理療法)
- 14 「例外探し」 ～西の大関～
 - (1) 例外とは？……うまくやれていること
 - ・暴言が多い → 丁寧な言葉を使うこともある。(例外)
 - ・例外の責任追及 → なぜ例外が起きたのか(あのときはよかったよ)を心に貯めておく。
 - ・自尊感情に効く。
- 15 教室でできる特別支援教育 ～担任の構え：個への深入りはせず、配慮をする～
 - (1) 担任はすべての子どもにとって「ぼくの先生」
 - ・40人の子どもと大きな道を歩く。
 - ・脇道にそれる子 → それ方の程度により、校内体制(支援員等)が必要
 - ・立ち止まるが脇道には入らない子
 - (2) いつでも戻れる居場所の確保
- 16 一斉指導における個への配慮
 - (1) 学習面
 - ・学習レベルに合わせたプリント準備(2, 3学年下げた内容)
 - 下げたことがわからない慮を
 - (2) 行動面
 - ・時々立ち歩く程度は目をつむる。
 - ・学習, 対人ルールを掲示する。 → 違反の時は非言語メッセージを送る。
 - (3) 対象児をバカにする, えこひいきと反発する場合もあるため, 学習や行動の「練習」であることなど, 他児童への説明は必要。また, 後の対象児保護者トラブルを防ぐため, 保護者面談も必要。
- 17 おわりに
 - 新たな視座で実践更新を
 - 情熱だけでは難しいことがある → 技が必要
 - アンテナを2本立てる → ルール違反&遵守の両方を見逃さずに。
 - 最強, 最高の教材は教師自身

} 実践から, 書物から→学び

◇講義5 新教育課程における指導と評価

無藤 隆(白梅学園大学教授/前中央教育審議会委員)

- 1 学習指導要領における教育課程とは? 指導とは?
 - (1) 今回の改定……生きる力と確かな学力の実現
 - そのために
 - ・知識をつくり出していくことを強調
 - ・知識を生成, 改訂, 組織 → その知識がさらなる知識生成の基盤とする。
 - (2) 言い換えると
 - ・現実の社会の中で使える力
 - ・学校その他で学び, 身につけてきた知的な道具を活用する力
 - ・様々な人といっしょに協力しながら, 知的な活動・社会的な活動・文化的な活動を行える力を育てる。
 - (3) 学校で学ぶべきことを学ぶ → 社会に出てさらなる学びを継続する。
 - そこで
 - ・学校でどういう形で学習するのがよいのかを改めて考える。
 - ・学校を卒業したあとも知識を活用し, 創造していくことを考える。

- (4) 知識を活用する，知識を創造する。
- ・将来の知的な活動のための道具ないしレパートリーを身につける。
 - ・それを実際に近い場面で活用できるようにする。
- そこで ・・・より複雑な場面，日常に近い場面，力一杯力を発揮しないと解けないような課題，他の人と協力しながら協同で達成していくような課題を与える。
- (5) 単元ごとに指導しようとするねらいを確実に達成できるようにする。
- これを「確かな学びのプロセスをつくる」と呼ぶ。
- (6) 余談
- ・学校評価 → 問題点を明らかにし，改善されているのか？学力がついているのか？形式的にやるだけ・・・では無意味。
- 2 習得と活用のサイクルをつくる
- (1) 教科学習
- ・習得とは → 習得させるべき基礎的基本的な知識・技能を繰り返しを通して身につけさせる。
 - ・活用とは → 教師の想定する目標としての理解に向けて子どもが考えるように仕向ける。
- (2) 2つのタイプの習得
- 1)完全自動化すべき内容 → 例：計算の手続き
 - 2)理解したことを道具として整備し，その後の場面でそれを使っていく。
 - 一度理解したら公式，ルールとして覚える。
 - 忘れたらまた思い出す。……活用の結果としての「習得」
- 3 確かな活用の指導へ
- (1) 活用とは
- ・教師の想定する目標としての理解に向けて子どもが考えるように仕向ける。
 - 理解させたい目標に確実に到達できるように。
 - ・活用の中で，子どもが考えることが大事。
 - ・子どもの脳の中で形成する知識の間の様々な結びつきをつくっていくこと。「知のネットワーク」
 - ・活用と「探究」を分けてとらえるべき。
- (2) 活用の指導において大切なこと
- 1)何を理解させるかをはっきり把握すること。
 - 2)その方向に向けて思考をめぐらす条件をつくること。
 - 3)考えるための十分なヒント，素材，課題を与えること。
- 子どもが考えるように仕向けていく条件を整える。
- 4 豊かな探究の推進と総合的な学習の時間の強化
- (1) 探究とは
- ・正答の定まらないところで課題を見だし，体験や調べ学習で考えをまとめていく学習
 - 総合的な学習を核とする。
- (2) 総合的な学習の時間
- ・自己課題を見だし，探究活動を通して，その問題が社会的専門的に重要なものに発展する。
- 5 指導と評価の一体化
- (1) 指導と評価の一体化
- ・単元計画に踏み込んで，評価と補充指導を結びつけること。
 - ・毎時間の授業の中で子どもの様子を見るのが基本。
 - ・見逃してはならない「半分かり状態」 → 分かったつもり／思考不足
見つける教師の力をつける。
課題の見かけを変えると解答になっていない。
- (2) 単元をベース
- ・指導計画に合わせて評価計画を作成する。→ 評価課題
 - ・指導のやり直しが必須 → 補充の時間を指導計画に組み込む。
- (3) 思考力，言語力の指導 → 何を指導するか？
- ×「さあ考えて」 ×「もう少し考えて」 ……教師の負け
 - 考えるタネを与える。ヒント，手がかり。
目標が見えていると考えたくなる。
 - 習得と活用のサイクルの中で。

- (4) 思考と表現をいっしょに考える。
 ・言語表現を通して思考力をつける。→ 表現したもので評価できる。
- 6 観点別の評価 — 特に「思考力」の評価
- (1) 表現 → 思考力につなぐ
 ・思考が育っていくためには、考えたことを言い表す必要がある。
 言い表すことを通してさらに思考が深まっていく。
 ・思考と表現の循環(サイクル) → 思考力を言語力の育成と結びつける。
- (2) 思考力の評価
 ・パフォーマンス評価の導入
 具体的な行動(子どもの様子)で評価 → 「こういう姿が見られればA」
 こういう作文が書けたら、こういう解答ができれば、など → 先行研究参照
- (3) 評価基準のつくり方
 ・これならA、Bはこの程度、など、あれこれ想像して並べて話し合ってみる。
 ・学習内容に応じてできるだけ具体的に。 → 例をあげる(ルーブリック)
- 7 通知表や学習カルテなどの活用
- (1) 保護者との連携を強化
 ・通知表や学種カルテを通して → 教員間・学年間・校種間の接続可能にもつながる。
- (2) 学習カルテ
 ・学習の進み具合を全校で共有するためのファイル → ポートフォリオ
 ・子どもや保護者への評価情報や補充指導の進め方などを知らせる。
- (3) 通知表
 ・日頃の学習の進め方やそれに応じた指導のあり方を理解してもらう。
 ・子どもの学びをともに薦めるようにしていく道具
 ・「努力を要する」「もっとがんばろう」という所見 → 指導上の責任を果たしていない。
 → 具体的なアドバイスを。
- 8 その他
- (1) 習得から活用の授業へ
 ・1行知識 → 覚えているが、頭の中でバラバラ……一問一答なら答えられるが、思考できない。
 これをどうネットワーク化していくか。→ これとあれがどうつながるか?
 例: 歴史上の事実(1行知識)とその時代の時代性(思考)

◇講義6 思考・判断・表現の評価と授業づくり

山森光陽(国立教育政策研究所初等中等教育研究部 主任研究官)

- 東日本大震災 → 戦後最大の義務教育の危機 → 機会均等が保障されない。
 「想定外」を「常識」ととらえる。……「人間づくり」教育を
- 1 思考・判断・表現の評価 → テストでなく「課題」を用いる。〈課題解決の過程と結果〉
- (1) 「思考・判断・表現」の評価の考え方
- それぞれの教科の知識・理解を活用して課題を解決することなどのために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身につけているかどうかを評価する。
 - 個人内・外の知的資源を活用しながら思考し、判断することを通じて課題を解決する問題解決学習的な思考ができるか
 → 課題解決の様相・過程・結果に基づいて評価する。
 - 「問題解決的な思考」ができるか。 → 直接、観察で評価することはできない。
 「課題解決の様相・過程・結果」 → 行動や成果物を通して表れる。
 - 見えないものを見える化する。 → 行動として示す。「表現」(言語活動)
 表現できる環境づくりが大切。
 - 学習評価において、どのような能力であっても直接観察することはできない。
 → 直接観察可能である表現されたものを通じて評価を行わざるを得ない。
 「知識・理解」を測るテスト類も実は表現物
- (2) 課題の出来具合による評価
- 課題解決学習

- ・課題の質 → 単元のねらいを使ってとく問題／思考力・判断力を存分に使う。
→ その「出来具合」を評価する。
 - 深い思考を促す → 課題に価値を持たせる。子どもに自由さを。
 - 試験項目の正誤による評価と課題に対する出来具合による評価
 - ・試験項目の正誤による評価
 - 問題解決の結果 → 例：明日は晴れると思う。
(テスト) <正誤が問題となる。>
 - 問題解決の過程・手順・理由 + 問題解決の結果
(課題解決評価) → 例：雲は西から東へ動くから、今かかっている雲は東に動いて、
西には別の雲がないので明日は晴れると思う。
<出来具合が問題となる。> 正解が定まらない。
 - 出題者が想定した思考や判断の過程を経て「明日は晴れる」という結果にたどりついた。
 - ・どのように思考し、判断したのかが見えてくる。<課題評価>
 - 成果物（結果に至る過程）の様相は多様なものになる。
 - ・予め判定基準を持つこと。
 - 評価課題
 - ・学習活動を通じて育成することが目的とされた能力等が身についたかを評価するための課題。
 - ・課題と当該能力の対応 → 対応がとれているかどうかの度合が「妥当性」
 - パフォーマンス評価……課題解決評価／ルーブリックは判定基準
 - ルーブリックのつくり方
 - ・いくつかの模範解答を作成 → 子どもの出来具合を想像する。
 - ・AとBで出来具合がどう違うか。→ 「表現」の特徴を箇条書きで出す。→ 判定基準
- (3) 思考力・判断力・表現力の試験による評価 → 2番目の方法として。
- 客観テストによる評価
 - ・解釈的演習項目や文脈依存型項目による。
 - 図表や文章を解釈、判断した上で解答が求められる。
 - どんな能力を使えば解けるか。
 - ・評価対象となる能力と試験の内容との対応を明確に。
 - ・情報を与え、選択肢から正解を選ぶ。→ PISA のテスト
 - 思考力の2義
 - ・広げる思考<拡散的思考>……プロセス：自己の考えをどう広げているかを見たい。
 - ・狭める思考<収束的思考>……これもあり、あれもあり。だけど「これだ」→テストでも測れる。
 - ・両者を組み合わせた評価を。
- (4) 課題と試験の組み合わせ
- 問題解決的な思考
 - ・創造的思考 → 拡散的思考に近い。
 - ・批判的思考 → 収束的思考に近い。
 - 客観テスト
 - ・批判的思考（収束的思考）に基づく。 → 最終的に正解を選択する。
 - 出来具合による評価
 - ・創造的思考（拡散的思考）に基づく。 → 考え方を広げたり、創り出す。
 - 両者を組み合わせた評価
 - ・批判的思考と創造的思考の両者を織り込みながら、個人の内外の知的資源を活用しながら思考し、判断することを通じて解決する。
 - ・両者を行き来しながら問題解決する学習を。
 - 表現力が足りない？
 - ・思考力や判断力は身につけているのに、表現力が十分でないため、評価しづらい子
→ こういう意見を持つこと自体、別の方法で評価している。
十分に表現できない子のためにも、別の表現の手段によって思考力等を評価することを試みる。
- 2 思考力・判断力・表現力を育む授業づくり
- (1) 単元一貫型授業の設定と判定基準を用いた形成的評価

- 単元をベースとしてある程度の期間をかけて。
 - ・問題解決の過程において実際に思考したことを働かせる。
 - ・その過程で価値を見いだしたとき、思考が深まる。
 - ・目標の持ち方によって思考の深さに差が出る。→ 内発的な目標を持つとともに、価値を見いだせるような課題設定を。
 - 単元終了時
 - ・実生活や実社会との関連の深い課題を解決することができる能力がつく。
 - ・評価規準と判定基準を予め設定。
 - 何ができるようにするとよいのか。→ 目標
 - ・出来具合を段階的に記述した判定基準と各段階における支援の計画を。
 - ・形成評価を展開しながら学習を進める。
 - まとめ
 - ・学習の流れ
 - 思考の判定基準（学習の結果、このようなことができるようになる）
 - ・これができるようになった場合、身に付いた知識や技能、思考力等を駆使すると、
 - 「このような場合、あなたは どうしますか？理由とともに答えなさい。」という課題を解決できる。
 - ・単元一貫型の課題を設定した上での単元の進行とそれにともなう形成的評価を。
 - ・単元で身に付いた知識・技能や思考力等を駆使することで解決できる課題による総括的評価
 - ・形成的評価を用いて授業を進める。→ 単元終了後、自分たちの成果を話し合う。（自己評価）
- (2) 学習活動の最中における形成的評価結果の提示
- 即時フィードバック → (例) まるつけ法
 - ・1時間の中での、その時その時の短いスパンの評価
 - ・知識、理解を促す授業では有効
 - 概念形成が目的の授業
 - ・即時フィードバックは逆効果
 - ・段階ごとに遅延なく評価 → 思考をめぐらすことの障害となる。

◇講義7 鼎談「生きる力の育成」

— 道徳教育・特別活動・総合的な学習の時間 —

諸富祥彦（明治大学教授）
 杉田 洋（文部科学省教科調査官）
 奈須正裕（立教大学教授）

〈基調提案〉

◆ 諸富祥彦 — 生きる力の育成 学校における人格形成を考える —

1 学校における人格形成は何を目指すべきか

(1) 生きる力

- ・想定外のことを本気で考える。……東日本大震災
 → 誰もが考えていなかった。
- ・今までは「目隠しして追いやっていた」

} 今は、このことを真剣に考える時期

(2) 接続可能が保証される社会

- ・あなたの授業が世の中を変える第一歩になる。
- ・教えられたこと、いわれたことをやっていたらいい、という時代ではない。
 → 自分たちで頭をひねりながら、何とか解決策を見つけていく。
 → 総合・特活・道徳の重要性を見直す。

2 道徳・特別活動・総合的な学習の時間、生徒指導、教育相談

(1) 様々な領域における人格形成の共通点

◆ 杉田 洋 — 生きる力の育成 特別活動 —

1 特別活動の重要性を再認識すべき時

- (1) 教科学習を超えた力 → 道徳・特活があるのが日本の教育
 ・未曾有の事態に備える。

- ・東北の子どもたちの姿 → 地域を大人とともに支えている。(バス案内係の男の子)
地域を元気にする力を持っている。
- ・宗教国家でない日本 → 諸外国の驚きの声
- (2) 真の意味での「生きる力」 → 今後予想される天災に対応するための力
→ どんなに苦しくても共に生きる。

2 何のために特別活動が必要か

- (1) よりよい集団(校風)をつくり、共生社会の担い手を育成する。
 - ・学校は小さな社会・社会の縮図 → 実際の学校生活を通して、社会の中での生き方を学ぶ。
 - ・共生社会の担い手としての資質・能力・態度などを育てる。
 - ・仲間がいるからがんばれる。学校が楽しい。 → まず学校に来ること。
- (2) 話し合い活動を介した生活づくりの指導と評価の充実
 - ・集団としての意見をまとめる話し合い活動の充実を。
 - ・特別活動で育てたい思考・判断・実践(表現<主張>と行動<実行力>)を育てる指導の充実を。
- (3) 実践力をつけること。
 - ・集団で決めたこと、自分で決めたことを確実に実行する。→ 小集団活動の活用
- (4) 特別活動における指導と評価のプロセス……国立教育政策研究所から出された評価資料
 - ・評価の観点各学校で決める。
 - 例示されている(「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)」の別紙5参照)
 - 「集団活動や生活への関心・意欲・態度」「集団の一員としての思考・判断・表現」「集団活動や生活についての知識・理解」
 - ・準備(計画)→話し合い→実践→反省(評価)をパターン化させる。

3 道徳的実践の指導の充実

- (1) 心を育てる行動(活動)の充実
 - ・話し合い→行動→道徳的行為や道徳的習慣
 - ・「思いやり」の行為をしてみる→「思いやる」ことの心地よさを知る→「思いやり」の行為に触れる→その心地よさを実感する。
- (2) 体験活動の充実
 - ・日常的な体験→パッケージ体験→日常的な体験
- (3) 異年齢集団活動の充実
 - ・高学年のプライドを高める真なる関係が築ける活動に。

◆ 奈須正裕 — 生きる力の育成 総合的な学習の時間 —

1 形式的に総合になればいいのではない

- ・総合の趣旨が生かされない実践が多いこと。
- ・軽視されている傾向 → これからの教育で重みを増す。
- ・総合は探究活動の場であること。→ 新たな認識 → 自己の生き方につながる。

2 何のために総合にするか、なぜ総合になるか。

- ・いくら教科を束ねても総合にはならない。→ 総合は合科ではない。
- ・教科をベースで考える限り、総合の本質理解に至るのは不可能。

3 総合で扱う内容と3つの課題

→内容は各学校にゆだねられるが、何でもいいわけではない。

(1) 総合的な学習における内容が兼ね備えるべき3つの要件(学習指導要領解説P53より)

- ①横断的・総合的な学習としての性格を持つこと。
- ②探究的に学習することがふさわしいこと。
- ③そこでの学習や気づきが自己の生き方を考えることに結びついていくこと。

* くらすこと=学ぶこと

ぼんやり生きる → 気確かに持って生きる教育(考えたり、悩んだり)
……そのよりどころが次項(3)

・今、この瞬間考える。→ 後回しできない。

・子どものうちから「今、この社会(地球)で自分は生きている」ことを考える。

(2) 3つの課題と内容編成

- ①横断的・総合的な課題(グローバルな課題)(学習指導要領解説P54より)

- ・持続可能な社会づくり
 - ・地球市民になる教育
 - ・現代社会における生活実践上の諸課題
- } 大人でも解決策が見いだせない。
例：環境問題

②地域や学校の特色に応じた課題（ローカルな課題）（学習指導要領解説P54・55より）

- ・地球元気，自分の町も元気
- ・地域社会の担い手になる教育 → よりよい郷土の創造に関わること

③児童の興味・関心に基づく課題（インディビジュアルな問題）（学習指導要領解説P54より）

- ・自分も元気
- ・個人の内面を豊かで確かなものにする教育
- ・子どもたちがしたいことではなく，発達段階に応じた切実な解決すべき問題。

(3) 総合には答がない。

- ・やってもやってもできない。 → でも，やる。
- ・たいへんなことでも引き受ける。 → 解決できないことでも取り組む。

*「小学校における学習課題・学習対象・学習事項の例」（文部科学省「小学校編：今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」P72・73）を参照

4 3つの課題に共通する特質と学校教育の今後

(1) 3つの課題に共通する3つの特質

- ①従来の教科の枠組みでは適切に扱い難いこと。
- ②大人も含め，誰も答を見出し得ていないこと。
- ③自分事として引き受け，日々の生活の中で自己の生き方とのかかわりで考え続け，よりよい解決を目指して行動すべきこと。

(2) 想定外のことに対応できる力 → 適応力……生きる力

生活が子どもを陶冶する → ペスタロッチの言葉

<意見交換>

◆ 諸富

- ・道徳と特活，総合をまとめてみてはどうか。
「これは道徳か，これは総合か」という議論（区分け）に意味があるか。
- ・教えられたこと，いわれたことをやっていけばいい，という時代ではない。

◆ 奈須

- ・目標に向かう過程でわからないこと，難しいこと，困ったこと，対立などが起きてくる。
→ それらを全部引き受ける。
- ・引き受ける→言いなりではない。自分の思いを主張する。
- ・「そんなの関係ねえ」 → すべての人・物・ことはすべて私と関係ある。
世界中で起きていることはすべて私と関係ある。
- ・「世の中がおかしいんじゃないか？」という思いを持つ。
- ・くらしの創造や改善に関わる問題 → 解決的な学習＝総合的な学習の時間
- ・政治にかかわる能力を育てる。→ イデオロギーでなく，科学と事実に基づく考えを。
- ・何かおかしいぞ？ → 「子どもが考えることではない」と言う大人
→ 子どもが行政を動かし，カーブミラーを設置した実践例
→ 子どもが地域を動かし，商店街を立ち直らせた実践例
→ 子どもがメダカを守るため，鯉の放流をやめさせた実践例
- ・教科学習を考える手足ともなる。

◆ 杉田

- ・道徳と特活，総合 → 「中学へ行ったらいっしょだよ」という声がある事実。
- ・通達や通知の文書 → 文科省から学校への伝言ゲーム。正しく伝わらない。
- ・学習指導要領には，方法（「こうしなさい」）は書いていない。
現場で流通している様々な方法 → 教科の派閥（教育界には教科の派閥がある）から出ている。
適切な判断を
- ・「子ども熟議のすすめ」 → 小グループで意見を出し合う。
- ・共生社会の担い手 → 人権感覚，言語・話し合い，社会参画
- ・「幸せになるためにはどうしたらいい」 → 考えて，話し合っ，そして実行する。これが特活。

◆ 奈須

- ・わかった。しかし、またわからなくなった。 → 深まる。
- 学ぶこと → 積み上げる、そして深める。
- ・「分かった！」で終わらない教育 → もやもや感を持ち続ける教育

◆ 杉田

- ・教育課程 → 内容ごとでなく、つきたい力の観点で再編成。その時期にきている。
- ・キーコンピテンシーで並べ替えてみる。
 - * OECDのキー・コンピテンシー
 - ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
 - ②多様な集団における人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）
 - ③自立的に行動する能力（個人の自律性と主体性）
- ・総合は基礎学力 → その上に内容教科
- ・官公庁ごとに〇〇教科があるという事実
- ・特活が教科化しているという危惧
 - 公開授業での事実（子どもが主役、教師は学級成員の1人）
- ・学級活動の実践 → 担任により大きな差が → 担任の力量による。
 - それぞれの担任が我流でやっている。
- ・元気がない学校
 - 校歌が歌えない／校内でのあいさつができない／けがが多い／下駄箱の整とんが悪い／運動会などの行事で教師の連携・一体感がない

◆ 諸富

- ・20年後、30年後を見通した教育改革を。

◆ 奈須

- ・S33年以来、教科・内容が変わっていないこと自体が特殊なこと。
- ・行政の役割 → 「管理」から「支援・開発」へ。

◇講義8 生徒指導とカウンセリング — プロフェッショナル教育者の宝刀 —

國分康孝（東京成徳大学名誉教授）

1 序論

- ・教師でなければできないカウンセリング → 臨床心理士だけがカウンセラーではない。
- ・臨床心理学 → その子のみが対象（密室の中）＝病気の人を治す。
- 教師のするカウンセリング → 普通の子がよい人生を送れるようにする。 → 多数の子が対象

教	}	教	}	学校を
師		師		よくする
- ・「教える」とは
 - ①思考……教師は教えることを持っていなければならない。
 - ②行動……立場ある人は行動しなければならない。なすべきことをなす。
 - ③感情……教師も一人の人間としての感情を表す。葬式で笑う子→「笑うな！」悲しいこと。
- ・まとめ
 - *プロフェッショナル教育者は、子どもの心情や状況への共感的・診断的理解能力の他に、自分の人生理解・人間理解を開示する勇気を持つ。
 - *カウンセリングマインドとガイダンスマインドの両方を駆使する。
 - *教師のできるカウンセリングを学ぶ。

2 ガイダンス（＝生徒指導）の特色

(1) 発達課題への対応（選択・適応・成長）

- ・子どもの発達課題を対象 → 学業・進路・人格形成・社会性の人間関係・健康
- ・すべての子が抱えており、すべての子が対象

(2) 学校ぐるみの活動

- ・コラボレーション、コーディネーション、コンサルテーション、チーム支援

(3) ガイダンス・カリキュラム

- ・キャリア教育……先を見て意味づける。自己肯定感を高める。
- ・ソーシャルスキル……集団に入るのが苦手。足りないスキルは何かを見定める。

- ・エンカウンター……実存主義。人生の主演は自分。あるがままの自分。個の自覚・自己開示
- ＊3つともすべてが「対グループ」であり、能動的である。参考：アルバート・エリスの論理療法

(4) ガイダンスカリキュラムの例

- ・学級経営
- ・対話のある授業
- ・キャリア教育
- ・ソーシャルスキル教育
- ・サイコエデュケーション（集団に対して、心理的なものの見方や行動の仕方を教える）
- ・特別支援教育
- ・構成的エンカウンター
- ・ストレスマネジメント（ストレスと上手につきあう）
- ・保護者、地域への子育て支援
- ・チーム支援（コラボレーション、コンサルテーション）
- ・サポートグループ（含ピアサポート：同じ立場、同じ年代の友だち（ピア）が友だちをサポートする）
- ・グループワーク（生徒会、学級活動、学校行事）
- ・シェアリング方式グループ（教育カウンセラーが同僚や仲間を支援していくという活動の総称）・スーパービジョン（スーパーバイザー（指導する者）とスーパーバイジー（指導を受ける者）との関係間における対人援助法）

(5) 生徒指導とは？

- ・発達課題をクリア
- ・学校ぐるみ 教員間の連携→保健室登校の子が学級へ復帰する時（養護教諭と担任の連携）
- ・教え方 ガイダンス・カリキュラムを展開する。（事前に用意、計画的）
ヒドゥンカリキュラム……突発的な指導（ここぞというとき）

3 カウンセリングの特色

ロジャーズの来談者中心療法だけがカウンセリングではない。

- (1) 個別面談 → 対個人
- (2) 許容的・非審判的
 - ・手ぶらで子どもの中に入っていく。何でも聞いてくれる。
 - ・自分に興味を持っている人がいる。
- (3) 問題解決指向
 - ・発達課題の解決 → 行動療法／論理療法／精神分析
- (4) 結論
 - ・カウンセリングはグループアプローチ（ガイダンス）を行う者にとって必須のスキル。
 - ・心理カウンセラーとの違い……教師には簡便法（例：論理療法）が有用である。
心理療法／パーソナリティを変える。症状除去
 - ・「空手(空)にて郷に環(環)る」／道元……何かをつかんだら、もうこれ以上つかめない。

4 ガイダンスカウンセラー

- (1) ガイダンスカリキュラムを進める担任
 - ・ガイダンスカウンセラー → 担任を指導、助言、調整、補助
- (2) スクールカウンセラー
 - ・臨床心理士＋ガイダンスカウンセラー

◇講義9 これからの日本の学級経営

河村茂雄（早稲田大学教育総合科学学術院教授）

東北の小中学校 → 子どもたちが明るい。生き生き。学級集団、学校集団の持つ力。仲間意識。

1 学校教育の2つの柱

- (1) 学習指導
 - ・学習指導要領はその時代の実態を反映 → 領域概念
- (2) ガイダンス・生徒指導
 - ・戦後、アメリカの概念を取り入れ、日本式に定着 → 機能概念

*学校現場は両者を適切に統合し、児童生徒の教育課題、発達課題を統合的に推進できているか？

2 日米の学校教育の構造

(1) アメリカ

・学習指導＝教師／ガイダンス＝スクールカウンセラー → 分業

(2) 日本

・学習指導＝教師／ガイダンス＝教師 → 役割カットを生んでしまう。

・学級経営 → 教科授業をはじめ、道徳・特活・生徒指導・教育相談・進路指導・部活動 etc.
授業だけでは学級が成立しない。

→ 学級集団づくり → 担任の勘と経験だけでは難しい。

3 日本の学校教育の特徴のマイナス面

(1) 学級集団の状態をよくしなければ、学習指導面とガイダンス面が相乗的に悪化していく。

→ 学力定着の低下、不登校・いじめ問題の増加

(2) 良好な学級集団が形成しにくくなっている背景がある。

4 理想の学級集団の構造

(1) 必要条件

①集団内の規律、共有された行動様式〈ルール確立〉

②集団内の子ども同士の良好な人間関係、役割交流だけではなく、感情交流も含まれた内面的なかかわりを含む親和的な人間関係〈リレーション〉

(2) 十分条件

③一人ひとりの子どもが学習や学級活動に積極的に取り組もうとする意欲と行動する習慣。
同時に、子ども同士で学び合う姿勢と行動する習慣。

④集団内に子どもたちの中から自主的に活動しようとする意欲、行動するシステム

(3) 自治のあるクラス

・先生のいうことを聞くだけではだめ。自分たちから行動を起こす。

(4) 学級集団の5つのタイプ

・満足型 → ルール：○／リレーション：○

・管理型 → ルール：○／リレーション：×

・なれあい型 → ルール：×／リレーション：○

・荒れ始め型 → ルール：△／リレーション：△

・崩壊型 → ルール：×／リレーション：×

5 学級集団発達の考え方

(1) 発達段階に応じた小集団編成

・2人グループ→4人グループ→小集団→中集団→学級全体集団へ

・学級集団発達……子どもたちをつなぐものは何か？

集団内の人間関係・共有されたルール・他の集団との対立

(2) 集団の発達 → 「成熟」・「退行」という相反するバランスで形成

・成熟－凝集－統合－変化－組織化－リーダーシップの分散

・抵抗－解体－分裂－安定化－混沌化－リーダーシップの拡散

(3) 学級崩壊 → 8.9% (全連小校長会調査)

6 学級集団と学力

(1) 満足型学級 (Q-U) オーバーアチーバー多数。やる気が育つ。

(2) 管理型学級 (Q-U) 伸びる子は伸びる。できない子はどんどんできなくなる。

(3) なれあい型学級 (Q-U) 全体的に低調。教師や子どもに困り感はない。

7 教育の成果を左右する学級集団の状態

*教育環境として良好と言える学級集団の状態は過半数を割っている。

(1) 学級集団の状態によって → いじめの発生率は大きく異なる。

・なれ合い型学級：目立つ子がいじめられる。 管理型学級：できない子がいじめられる。

(2) 学級集団の状態によって → 学力の定着度が異なる。

8 学力が定着しにくい学級集団の状態

(1) 教育力のある集団が個人に与える影響

・意欲の喚起、意欲の維持、モデル学習、活動する習慣

……がんばれる状態にクラスがある。認められる。

9 教師に求められること

- (1) 学級集団の理解と学級づくりの方法論を持つ。
- (2) すべての子どもの支援レベルを知る。
- (3) 集団の現在の状態・集団発達過程の段階のアセスメント（査定、評価）を行う。
- (4) 集団育成の方針を定め、具体策（席順や生活班・係などの日常生活面、授業の展開、学級活動の取り組みなど）を展開する。
- (5) 2～3ヶ月たったら、(2)のアセスメントをし、(3)の方針を修正しながら継続させる。
 - ・同じ対策を同じ方法で取り組むのでは、教師の思いは届かない。教師は学級集団の状態をアセスメントする方法を観察以外にもう1つ持つこと。

10 担任教師に求められること

- (1) 学級集団の状態を正確に把握すること。
 - ・学級集団の状態によって授業が変わる。→ どのような学級にも通用する指導案はない。
- (2) すべての教育活動に学級集団育成の視点を。→ 全校の教師集団の意識と技術の共有
- (3) 学級集団の状態をアセスメントする。→ 教育活動の第一歩。

◇講義10 こんな教師になろう ～私の教師論～

野口克海（大阪教育大学監事／元教育課程審議会委員）

1 はじめに

○ 今の教育改革

- ・いい方に向いていない。→ 高校授業料無償化以外は×
- ・安定しない政権 → 文科省は下を向いてじっとしている？
- ・だからこそ、確固たる教師論を持つべき。

○ 東日本大震災と教師たち

- ・被災地の子どもたち → 人のために役立ちたい。大人たちといっしょに地域を守る。
- ・つながる力 → まとまりのある集団（学級・学年・学校）で、いっしょに前に進もう。
- ・⇔「生活保護でも生きていけるでえ～」という無気力な子（大阪）。

2 今日の教育改革がもたらしたこと

- (1) 「校長先生が少なくなりました。」という言葉
 - ・真の意味での校長（教育者）
- (2) この頃学校で減っていること、増えていること
 - ・減っていること → 教育談義（議論）
 - ・増えていること → 愚痴と他力本願
- (3) この頃学校で強くなっていること、弱くなっていること
 - ・強くなっていること → 説明責任と成果主義
 - ・弱くなっていること → つながりと情熱
- (4) 教師に対する信頼の揺らぎ
 - ・今こそ原点にかえて → 実力をつけて信頼に応える。

3 専門職としての教師

(1) 教師という仕事

- ・愛情と知識、技術 → 「先生という仕事が好きやねん。」「子どもが好きやねん。」
- ・感情（自らのための愛）を超えた「教育愛」 → あらゆる子に教育愛を。その上で教育を。
- ・子どもは好きな先生のいうことしかきかない。→ 「愛のシャワー」を。

4 好かれようと思うな、好きになれ。

- (1) 子どもは好きな人からしか学ばない。
 - ・子どもは敏感に感じ取る。→ 自分がどう思われているか。
「パン残してえ～か～」事件 → その子のことが好きか？
 - ・どの子にもいいところがあるはず。→ 「すごいね。」「えらいね。」などの言葉かけ。
 - ・こっちが好きでないのに、子どもが好きになるはずはない。

5 若い先生たちに伝えたいこと

- (1) 理屈抜きで自分の学校を好きになろう
 - ・自分の今までの経験、前の学校のことなどを主張しない。

・学校をきれいに。 → 自分の家のように。

(2) よい先生の3つの条件

- ・勉強のわからない子
- ・心身の弱い子
- ・家庭に恵まれない子

} こういう子の気持ちがわかる。「ほしいのは心です。」

(3) 「しんどい仕事」は買ってでもやろう

(4) 「一生懸命」はベテランに勝る

・仕事は忙しい人に頼め。

* 若手教師のための10か条

①理屈抜きで自分の学校を好きになろう

②仕事は忙しい人に頼め

③しんどい仕事は若いうちに買ってでもやろう

④教師という仕事を選んだ初心にかえる

⑤2・6・2の原則……前向きな人：2割／後退的な人：2割／中間：6割
どちらの2割が6割を引っ張るか？

⑥一生懸命はベテランに勝る

⑦教育はチームですもの

⑧よい先生の3つの条件

⑨外傷は赤チンで治る，教師の与えた心の傷はどう治す？

⑩裏切られても裏切られても成果は10年後

6 学級集団づくり，子どもたちの絆

(1) 学級集団づくりは学級開きの日に決まる。

(2) 子どもたちの力を信じて自治の力を育てる。→ 学級自治（自分たちの学級）

7 基本にかえれ！すべてを疑え！

(1) 基本に返れ！

・足下をしっかりと見つめる。

子どもたちの実態，保護者や地域の学校への願い

・自分の学校らしさを。

(2) すべてを疑え！

・子どもの立場から子どもの気持ちになって見直してみる。

・例年通り繰り返される授業，学校行事

→ 子どもたちのために，ほんとうにこれまで通りでよいのか？

もっと子どもたちを明るく楽しくさせるために見直す必要はないか？

・教師の都合主義に陥っていないか？ → 死に体の学校

8 学校経営の6種の神器

①人 ②もの ③金 ④時間 ⑤情報 ⑥危機管理

・4つの危機管理

①子どもと子ども間で起きる → いじめ，けんか，暴力行為など

②教師と子ども間で起きる → 体罰，セクハラ，対教師暴力など

③保護者と子ども間で起きる → 虐待，家出，家庭内トラブル

④地域と子ども間で起きる → 交通事故，不審者，犯罪など

・求められる管理職のリーダーシップ

以 上