

平成25年度 第55回 指導と評価大学講座講座

- 主 催 応用教育研究所 日本教育評価研究会 日本図書文化協会 図書文化社
■ 研修期間 平成25年7月29日(月)～7月31日(水) 9:30～16:15
■ 会 場 日本教育会館(東京都千代田区一ツ橋)

— CONTENTS —

■ 7月29日(月)

- ◇講義1 「自ら学び自ら考える力」の育成と評価 …… 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 …… P5
石田恒好(文教大学学園長)
- ◇講義3 教材で子どもが輝く授業をつくる …… P7
坪田耕三(青山学院大学教授)
- ◇講義4 教師力を高める学校経営…… P9
長瀬荘一(神戸女子短大学長)

■ 7月30日(火)

- ◇講義5 これからの日本の学級経営 …… P12
河村茂雄(早稲田大学大学院・総合科学学術院教授)
- ◇講義6 教師はいじめにどう対応するか …… P15
諸富祥彦(明治大学教授)
- ◇講義7 学校と法律問題…… P16
坂田 仰(日本女子大学教授)
- ◇講義8 思考・判断・表現の評価…… P18
山森光陽(国立教育政策研究所総括研究官)

■ 7月31日(水)

- ◇講義8 ガイダンスカウンセリングのすすめ …… P22
國分康孝(東京成徳大学名誉教授)
- ◇講義9 教室でできる特別支援教育 …… P23
曾山和彦(名城大学大学院准教授)
- ◇講義10 本物の学力を育てる …… P25
奈須正裕(上智大学総合人間科学部教育学科教授)

1 日 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 「自ら学び自ら考える力」とは

1 自ら学び自ら考える力重視の教育の動向

(1) 自己教育力：昭和58年中教審教育内容等小委員会答申

○ 重視の背景(なぜ自ら学び考える力の育成を重視するか)

- ・子どもの学習意欲の喪失, 問題行動の増加
- ・社会の急激な変化への対応
- ・青少年の無気力・無関心・無感動・向上意欲低下への対応

- 自己教育力とは、「主体的に学ぶ意志, 態度, 能力, すなわち学習への意欲, 学習の仕方の習得, 自己を教育し続ける意志」の育成を重視する。

(2) 新しい学力観：平成元年学習指導要領，平成3年指導要録

- 学力を自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力〈思考力・判断力・表現力〉と考え，その形成を重視する。
- 「関心・意欲・態度」「思考・判断」を強調したことから「新しい学力観」と言われる。
この考え方は，自ら学び自ら考える力を強調する「生きる力」へと発展した。

(3) 生きる力：平成8年中教審答申，平成10年学習指導要領

- 社会の変化に主体的に対応できる力を「生きる力」と呼び，ゆとりの中で生きる力を育てることを目指して，「総合的な学習の時間」を創設し，その重要な要素として自ら学び自ら考える力の育成を重視する。

(4) 生きる力ー確かな学力：平成20年学習指導要領

- 生きる力の理念を実現するために，基礎的・基本的な知識・技能とともに，自ら学び自ら考える力(思考力・判断力・表現力)の育成を重視する。

II 自ら学び自ら考える力を育てる自己制御学習

1 自己制御学習(自己調整学習)とは

- 学習者自ら学習を動機づけ，学習過程あるいは学習行動を自ら統制・制御して行う学習。
- 「生きる力」「自ら学び自ら考える力」を育成する学習指導では自己制御学習が役立つ。

2 自己制御学習のステップ

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

↑
レディネス

ステップ2：目標設定と方略設計……レディネスに応じて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。

↑
見通し

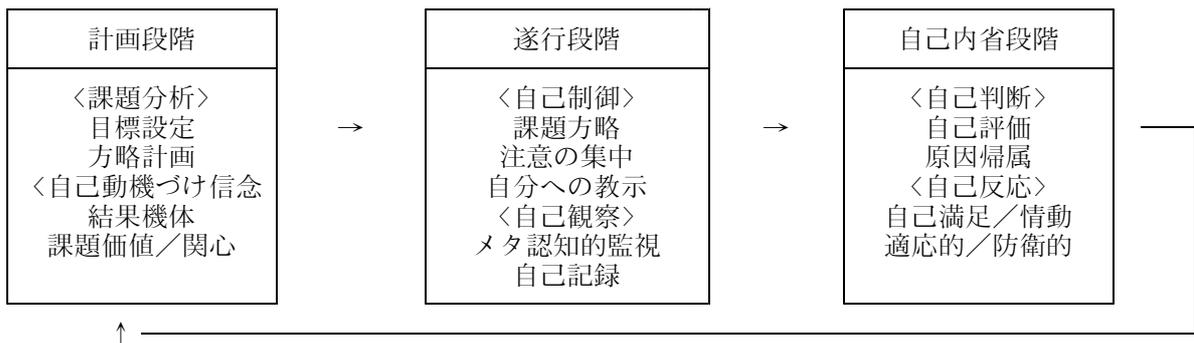
ステップ3：方略実行と自己監視……計画した方略を実行し，その正確さを監視(チェック)する。

↑
モニタリング(自己評価と相互評価)

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。

3 自己制御学習の段階と下位過程

- 2のステップ1と2を計画段階(事前の考慮段階)としてまとめ，自己制御学習の段階を計画段階，遂行段階，自己内省段階の3つに分け，それぞれの段階に含まれる下位過程。



(1) 計画段階……予め自分の学習能力や学習の過程を見通す段階〈予想を立てる〉

- ①課題分析……課題とその内容を要素に分け，その学習に必要な次の方略を考える。〈課題分析〉
 - ア 目標設定……具体的，近時的，階層的で意欲を引き起こす目標を設定する。
 - イ 方略決定……目標達成に適した方略を立案する。
- ②自己動機づけ信念
 - ア 自己効力感……目指す目標を達成できるという信念。
 - イ 結果期待……学習結果(テスト得点の向上か，能力の向上か)を期待する。
 - ウ 課題価値・関心 課題の価値や重要性を認め，課題に熱心に取り組む。

(2) 遂行段階……方略を実行し，それを監視し，制御する段階

- ①自己制御 学習方略の実行を意図的に制御する過程

- ア 課題方略……課題遂行の効果的方略を実行する。
- イ 注意の集中……注意集中のため、それを妨げるものを排除する。
- ウ 自分への教示……思考と行為とを効果的に行うように自ら指示する。

②自己観察 学習方略調整のため、学習過程を自ら観察する。

- ア メタ認知的観察……自分の認知活動を自ら監視する。
- イ 自己記録……自分の認知活動を自ら記録する。

(3) 自己内省段階……学習活動の後、結果に対する反応を示す段階

①自己判断 学習の結果に対し自分で判断する。→ 自己評価

- ア 自己評価……結果を目標（絶対評価）や仲間の成績（相対評価）と比べて善し悪しを決める。
- イ 原因帰属……成功、失敗の原因がどこにあるのかを決める。

内的原因=自分 外的原因=自分以外（人・もの・環境）

②自己反応 自己判断の結果に対して本人が示す反応

- ア 自己満足・情動……自分の遂行に対する満足・不満足・快・不快の感情
- イ 適応的・防衛的反応……さらに学習しようとするか、学習を避けようとするか。

4 自己制御学習に役立つ学習方略

自己制御の部門と下位の自己制御方略		
I 自己制御の内的過程（自分）		
A	認知の制御 → 認知過程を制御する。	
1	注意制御	余分な雑音は無視する。
2	符号化制御	学習材料を学習しやすい形に変える。
3	情報処理制御	情報を効率的に処理する。
B	感情の制御 → 消極的な感情を制御する。	
C	動機付けの制御 → 意図に優先順位をつける。	
1	誘因増大	期待される結果や価値をプラスに考える。
2	原因帰属	学習結果の原因を努力に帰する。
3	自己教授	自ら教示する。
II 自己制御の外的過程：環境の制御		
A	課題状況の制御 → 課題の状況を変える。	
1	課題制御	下位目標を立てるなど、課題自体を変える。→易しくする
2	場面制御	教育機器を使うなど、課題場面を変える。
B	課題状況に置ける他者制御 → 課題の支援者の行動を変える。→先生や友だち	
1	同級生制御	仲間の行動（支援）を変える。
2	教師制御	教師の行動（支援）を変える。

5 自己制御学習のできる学習者

(1) 初心者と上達者の自己制御学習過程の比較

○ 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の下位過程 —

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	・一般的な遠い目標	・特定の階層目標 →ステップを踏む。具体的
遂行と意志的制御	・遂行（成績）目標指向 →成績を上げよう、ほめられたい	・学習（習得）目標指向 →できるようになりたい
	・低い自己効力感 →どうせやってもできない	・高い自己効力感 →やればできる
自己内省	・興味がない	・内発的な興味
	・定まらないプラン ・セルフハンディキャッピング →言い訳をする	・遂行に集中 →立てたプランを遂行
	・結果の自己監視 →結果の善し悪し	・自己指導とイメージにおける指導
	・自己評価を避ける	・過程の自己監視
	・能力への原因帰属 →自分は能力がないから	・自己評価を求める
	・マイナスの自己反応	・方略、練習への原因帰属 →方法が悪かった。
	・不適応→もうやりたくない	・プラスの自己反応
		・適応 →またやりたい。

(2) 上達した自己制御学習者になるための要件

①他者指導

- ・大人（親，コーチ，教師など）と仲間（兄弟，友人，級友など）の影響が必要。
- ・モデリング，ことばによる指導，体を使った指導，正確なフィードバック，環境の整備，管理と監視，協力的学習，相互教授など。

②自己指導

- ・自己指導による学習，自立的学習（自信による選択と統制のリハーサル）
- ・自己制御力の形成は自己指導練習の豊富な機会を与える社会的支援環境の中で行われる。

Ⅲ 自己制御学習力の育て方

1 自己制御学習力の発達

- 自己制御学習力の発達について，社会的学習理論の立場では他者の学習行動を観察するモデリングによって発達すると考え，次の表のように示している。

発達のレベル	レベルの説明	社会からの影響	自己からの影響
1 観察レベル	○他者の行動を観察し，スキルや方略を身につける。〈模倣〉	モデルの観察 ことばによる説明	内的基準 自己強化 自己制御過程 自己効力信念
2 模倣レベル	○モデルの行動をまねるだけでなく，一般的な学習スタイルを模倣する。	社会的ガイダンス フィードバック	
3 自己統制されたレベル	○モデルを観察なしに獲得したスキルや方略を独自に使用できる。		
4 自己制御されたレベル	○状況に応じて獲得したスキルや方略を適切に制御して使用できる。		

2 教授法の工夫

- 自己制御学習を促進する教授法として次のような例がある。

これらを強調しないで	これらを強調する
<ul style="list-style-type: none"> ・成績志向 ・教え込みのカリキュラム ・教師による管理 ・教師による教授 ・单元ごとの試験 ・受動的学習 ・知識を与える教師 ・1つの教授法 ・記憶と暗記学習 ・正解 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の理解 ・児童生徒を教えるという認識 ・自立した学習をする児童生徒を支援する。 ・児童生徒による討論 ・頻繁なアセスメント（チェック）とフィードバック（やり直し） ・能動的，協力的，そして質問に基づいた学習 ・児童生徒の学習を促進し，動機づけする教師 ・様々な教授法 ・目標設定，自己監視，内省などのメタ認知方略 ・努力，がんばり，正解に達するまでの思考プロセス

3 社会的学習過程による自己制御スキルの獲得

(1) 認知的徒弟制による方法

初心者（弟子）が実際の課題について経験のある熟練者（親方）に密着して，次の順序で作業し学習する方法。

- ①モデリング……教師が熟達した技能を児童生徒に観察させる。
- ②コーチング……教師が児童生徒にその技能を実際に実行させ，手取り足取り教える。
- ③足場づくり……児童生徒が学習するときに手がかりを与える。
- ④足場の撤去……手がかりを徐々に取り除いて，一人でも実行できるようにする。

教室内で徒弟制の考え方を実行する場面は，教師が直接指導する場面の他，相互教授と協力的学習の場面もある。

相互教授とは，教師と児童生徒，児童生徒と児童生徒の間で教える役割と学ぶ役割を相互に交代する方法であり，協力的学習は，グループで協力して学習する方法である。

(2) 社会的学習による方法

自己制御スキルの欠如	社会的学習過程	自己制御スキルの獲得
新しい領域において，自分の目標と行動を制御できない	<ol style="list-style-type: none"> ①エキスパートのモデルの観察 ②模倣，社会的ガイダンス，フィードバック ③目標と基準の内面化（自分のものとする） ④自己制御過程の獲得 	今や，その領域において自分の目標と行動を制御できる

Ⅳ 自己制御学習力の評価

1 自己制御学習過程の評価

- 自己制御学習力の評価は自己制御学習過程の下位過程の項目を調べたり、前述の初心者と上達者の比較表を参考にして行うことができる。

— 自己制御学習者の用いる自己制御過程 —

自己制御過程	例
目標設定	勉強の際に完成すべきことがらのリストをつくる。
課題方略	情報を記憶するための方略を考える。
イメージ化	勉強で失敗したときの結果をイメージする。
自己教示	例えば、算数の問題解決においてステップを復唱する。
時間管理	毎日の勉強と宿題の時間の計画を立てる。
自己監視	完成した課題の記録をとる。
自己評価	作業の結果を教師に提供する前にチェックする。
自己結果	課題の完成に続いて、例えばテレビを見たり、電話をかける。
環境の構造化	隔離した場所で勉強する。
援助を求めること	勉強の相手に援助を求める。

2 学習適応検査 A A I

- 学習者派の適応状況を調べ、学力向上に役立てることが目的。

自己制御に関係した下位検査によって自己学習力を評価することができる。

下位テスト	ねらい
1. 学習の意欲	自分からやる気を出し、進んで勉強しているかをみる。
2. 学習の計画	勉強の計画を立てて実行しているかをみる。
3. 授業の受け方	積極的に授業を受け、それを生かすようにしているかをみる。
4. 本の読み方・ ノートのとり方	能率的に本を読み、上手にノートを取り、活用しているかをみる。
5. 覚え方・考え方	上手な覚え方・考え方をしているかをみる。
6. テストの受け方	テストを上手に受け、それを学習に生かしているかをみる。
7. 学校の学習環境	学校の環境に適応し、勉強に生かしているかをみる。
8. 家庭の学習環境	家庭の環境に適応し、勉強に生かしているかをみる。
9. 自己効力感	やればできるという自信をもって勉強しているかをみる。
10. 自己統制	自分の感情や欲求を制御し、最後まで勉強しているかをみる。
11. メタ認知	自分の記憶や思考の過程を監視し、制御しているかをみる。

*参考資料として次の点を見る。

応答の一貫性 要求水準 原因帰属 学習の目的 学習や生活上の悩み 生活実態調査（学習や睡眠の時間、食事など）

【参考図書】「学び方の科学」「学習方略の心理学」／いずれも辰野千壽：著 図書文化

◇講義2 教育評価の原理

石田恒好（文教大学学園長）

I 教育評価とは？

1 教育評価の成立

(1) 主観的評価の時代

- ・ 科学 面接法や論文文体テスト……評定者の主観に左右される。

(2) 客観的測定の時代

- ・ 教育測定運動……ソーンダイクらの測定技術（客観テスト）
- ・ 標準テストの開発……結果の解釈も客観的に行えるよう。

(3) 測定から評価への時代

① 教育評価 Educational Evaluation

教育による目標の実現状況を測定し、それに基づいて教育（教師の指導、児童生徒の学数、管理職の教育環境整備・管理運営）が目標実現のために機能しているかどうかを値踏みすること。

その後、不十分であれば点検、反省し、機能するように改善して、教育をし直し、目標の実現を目

指す。

- ② 評価（値踏み、点検、反省、改善）の目的とその対象……どこがよくてどこがよくなかったか？
 - ・教師……指導について＝指導目的
 - ・児童生徒……学習について＝学習目的
 - ・管理職……教育環境、学級編制などの管理運営について＝管理目的
 - ・行政、研究者……カリキュラム・指導方法等について＝研究目的
- ③ 教育のし直し ―目標実現を果たすため―
 - ・教師……指導のし直し
 - ・児童生徒……学習のし直し
 - ・管理職……教育環境の整備・運営
 - ・行政、研究者……新しいカリキュラム、指導法等の開発・実施
- ④ 教育サイクルでの位置
 - ・ P→D→S
 - ・ P→D→C→A
 - ・ O1→P1→D1→E1→O2→P2→D2→E2→O3
 - P：Plan D：Do S：See C：Check A：Action O：Object E：Evaluation
- ⑤ 評定……量的
観察やテスト等によって、児童生徒の状態を明らかにし、予め設定した基準（評定基準）にしたがって、点数や記号等で表示する操作である。
測定技術の一種、測定結果の表示（評価基準→評定基準）
 - ・点数式評定……A・B・C 3・2・1 ◎・○・△
 - ・図式評定
 - ・記述評定

2 教育評価の現状・課題・改善

(1) Assessment あって Evaluation なし

- ・ Assessment の登場……「評価」と訳されているが、PIAS が「調査」と訳しているように、「評価」ではない。アセスメントをもとにしてその学習を評価する。
 必要な資料を集めて、教育的決定を適切に行えるように処理して示すこと。
 これを「評価」として扱うと、学力を測定して評価の資料を収集したのに、評価したと勘違いし、本来の指導、学習を評価するという「評価」をしなくなる。

(2) 教育評価への回帰

- ・測定、調査、評価、評定などの用語を適切に使用する
 →本来の「評価」へ戻すことが大切。アセスメントは評価ではない。
 (例) パフォーマンスアセスメントは、やらせて（行動）みて測る（測定）。就学指導はアセスメントをしてそのこの進学先を決める。その結果がどうであったか→これが「評価」
- ・観点は評価の対象ではなく「評定」の対象。
- ・道徳を教科化、しかし評価はしないという声……評定はしないが評価はする。指導の反省と改善。

II 評価の手順

1 評価目標の設定（共有）

- (1) 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。
 - ・完全習得学習の前提は、目標を可能な限り具体化……指導の仕方が見えてくる。
- (2) 具体化とは、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。
 - ・(例) 7の段の九九を唱えることができる。

2 教育測定……資料の収集（共有）・目標の実現状況の把握

- (1) 測定技術の選択
- (2) 測定技術の作成
- (3) 実施……妥当性・信頼性・客観性など

Performance Assessment（パフォーマンス評価→実行・測定）

→生活課題解決場面で測定する方が「確かな学力」「活用できる学力」「生きる力」を測定

できる。測定の仕方、資料の収集の仕方についての主張。

3 測定結果の表示と活用（共有）

(1) 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
- ・ループリック→評価指標ではなく評定基準。事例で精確化。

(2) 評価 Evaluation の核心

- ・教師……指導の値踏み→点検・反省・改善と指導のやり直し
- ・児童生徒……学習の値踏み→点検・反省・改善と学習のやり直し
- ・管理職……管理・運営の値踏み→点検・反省・改善
- ・行政・研究者……カリキュラム、指導法等の値踏み→点検・反省・改善

Ⅲ 測定技術（評価技術）

1 観察法 — 技能，行動，関心・意欲・態度の測定

- (1) 行動描写法 (2) 逸話記録法 (3) チェックリスト法 (4) 図示法

- (5) 評定法……点数式評定，図式評定，記述評定 (6) 作品法……思考・判断・表現の測定も

2 面接法 — ていねいで心がつながる測定 —

個人面接，集団面接など。カウンセリングの中心技法

3 質問紙法 — 行動・道徳，関心・意欲・態度の測定 —

自己診断形式・他人診断形式，自由回答法・制限回答法

4 教師自作テスト — 知識，思考・判断・表現の測定 —

(1) 論文体テスト

- (2) 客観テスト……真偽法（○か×か），多肢選択法，組み合わせ法（右と左を線でつなぐ），単純再生法（答を書く・クイズ的），完成法（穴埋め）

(3) 問題場面テスト（実行場面テスト）

5 教育・心理検査……知能検査，標準学力検査，性格検査，適性検査

(1) 非標準化検査との違い

- ・標準化 内容，実施，採点，会社機
- ・内容 偏りが無い
- ・解釈 学級・学校を超えて全国基準で 標準尺度で客観的に
- ・妥当性，信頼性，客観性 検証・保証されている。

(2) 知育におけるアセスメント

- ・知能検査……学ぶ力の測定
- ・標準化学力検査……学んだ力の測定

(3) 徳育におけるアセスメント

- ・行動・性格検査……質問紙法，作業検査（クレペリン），ソシオメトリーやQ U
- ・結果の活用

(4) 体育におけるアセスメント

- ・スポーツテスト

Ⅳ 教育資料簿……補助簿

- ・資料の個別化と蓄積
- ・ファイル形式で
- ・ポートフォリオ

Ⅴ 通信簿……教育評価情報

- ・学校と家庭が協力するための情報

Ⅵ 指導要録

◇講義3 教材で子どもが輝く授業をつくる

～ 授業づくりの基になる考え ～

坪田耕三（青山学院大学教授）

1 子どもは魅力ある存在

- 伝達型の授業
 - ・はじめから計算の方法を教え、あとは訓練あるのみ。
 - ・目的は正しい答を求めること。→ それ以外は眼中にない。
- 創造型の授業
 - ・子どもが自ら計算の方法を考える。→ 応用が利く。創造性の基礎を養う。
- 子どもは魅力ある存在
 - ・子どもが生き生きと輝く授業を。→ 子ども自ら発見する授業

2 子どもがもっている要求にそった授業を

- 「考えたい(思考)」、「知りたい(知識)」、「やってみたい(体験)」という欲求
 - ・ちょっとしたことを「やってみる」→「なぜだろう?」という疑問→追究→「なるほど」
- 豊かな学び
 - ・「考えたい」「知りたい」「やってみたい」が一体となって展開
- 問題提起
 - ・子どもが「おや?」と思った問題 VS 先生がやれというからやる

＜子どもに発見させる授業の例＞

- 1 □ □ □ □ に好きな数字を入れる。
- 2

5	6	3	2
2	7	1	8
- 3

5	6	3	2
2	7	1	8
7	2	8	1

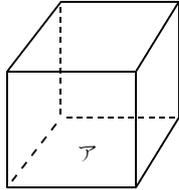
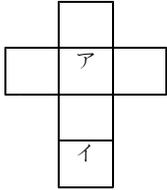
 2段目にも入れる
- 3

5	6	3	2
2	7	1	8
7	2	8	1

 3段目は教師が入れる

*このように続けて、最後に足し算の答を当てる。教師は瞬時に当てる。
「なぜわかるのか?」
子どもは教師が入れた数字に着目する。

＜子どもの豊かな発想の例＞

■ 「アの面(底面)に垂直な面はどれですか?」

↓

「イ以外残部です」と答えた子

■ 「正しいものを○でかこみなさい」

選択肢 ア の周囲に丸をつけて囲む子

- 「今日は先生は何を考えさせてくれるんだろう?」
 - ・子どもの豊かな発想を授業のベースに置く。

3 授業で大切にしたいこと

- 算数の授業……「変わらないものを見いだす目」を育てる。
 - ・バラバラに見えるものにある視点をあてれば「同じもの」に見える。
 - ・変化するものの中に「変化しないもの」を見いだす。
- 「なぜ」?
 - ・きまりの発見(帰納的考え方)と筋道立てた説明(演繹的考え方)を大切に。
- 大切にしたい「共生・共創」の精神
 - ・教室に互いの異なる考えを認め合う状況
- 大切にしたいこと

授業で大切にしたい視点	子どもに身につく力	教師が身につけたい力
①多様な思考	(ア) 認め合う力	(あ) 受け止める力
②協同的学び	(イ) 分かち合う力	(い) つながる力
③価値の共有	(ウ) 伝え合う力	(う) 惹きつける力

- ・(ア) 認め合う力
 - 自らの意見を持ち、話し合うときに根拠をもった説明には正しさを感じることができる能力
- ・(あ) 受け止める力
 - いろいろな考えの裏にある数学的な意味を理解し、いち早くその価値を認識する。
 - 一見?と思えるような多様な考えを受け止めることができるか。

例：マッチ棒で正方形をつくる：中学校学習指導要領解説数学編 P 59,60

- ・(イ) 分かち合う力
問題解決にあたって、未熟ではあっても自分の考えを提供し、それを他者が受け容れ、修正し、正しいものに創り上げていく過怠を享有できる能力。
例：多角形の内角の和：中学校学習指導要領解説数学編 P 104,105
- ・(ウ) 伝え合う力
複数で学ぶ場で、協力しながら教え、助け合うときにことばを媒介とした具体的なコミュニケーションができる能力。
- ・(う) 惹きつける力
子どもの興味を喚起し、具体的な活動を持続させる能力。
例：2辺の長さの比が1： $\sqrt{2}$ ：中学校学習指導要領解説数学編 P 110

4 3つの考えを活かす

○ 帰納・類推・演繹

- ・「考える力」の育成
- ・算数科の目標の次の項目
「日常事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てる」
→この文の解説「(前略)・・・いくつかの具体例を調べて共通性を見つけるといふ帰納的な考えや、類似の場面から推測するといふ類推的な考えを用いることもある。(中略)ある前提を基に説明していくといふ演繹的な考えが代表的なものであるが、(後略) 小学校学習指導要領解説算数編 P20
- ・特徴的な3つの考え
①演繹的な考え ②類推的な考え ③演繹的な考え → 日本の子どもたちが身につけるべき考え方
- ・「思考」と3つの考え
帰納や類推で導かれた考えは必ずしも正しいとは言えない → 演繹によって確かめられる。
→ 一つの反例で覆る。
- ・今回の学習指導要領ではこのような「思考」を強調した。
→人と人が話し合う場で必要となる客観的に説明する能力、話し合う能力を大切にしたい。

○ 「算数的活動」の中に表示された具体

- ・事例：三角形の内角の和と「四角形の内角の和」
- ・数多くの三角形を書いて内角を足すと、いつも 180° になる。→ 帰納的な考え
- ・「四角形でもなりたつだろうか？」 → 数多くの四角形を書いて調べるのは意味がない。
- ・「三角形で言えたことを前提に考えてみよう」 → 論理的に説明する。
→四角形を対角線で三角形2つと考える。 180×2 で 360° → 演繹的な考え
- ・帰納や類推にはいろいろな発見を伴うので多様性が求められる。
- ・演繹的な説明においても様々な説明の仕方があり、より洗練された説明が望まれる。

◇講義4 教師力を高める学校経営

長瀬 荘一 (神戸女子短期大学学長)

1 学校教育の方向性はミドルリーダーで決まる

(1) 最も荒れた中学校での体験

- ・3人のミドルリーダー
- ①「俺の指導を見ておけ」・・・モデリングで若い人を指導する。
- ②「後追いでなく学級経営から始めよう」・・・問題発生前の積極的生徒指導
- ③「授業は生徒指導の入り口で出口」・・・授業研究しよう。学び方も教えよう。

(2) 人を育てる「3つの角度」

- 0° ・・・共に歩む、ともに学ぶ、ともに働く角度 → どんな教育でも欠かせない。
- 90° ・・・カウンセリングの角度 → 悩みを聞くとき、お互いの前方を開放する。L字形机配置
- 180° ・・・言って聞かせる角度 → 戦後教育に欠けていた。おこるのではなく諭す。向き合う形

2 学校リーダーが知っておきたい戦後教育の歩み

- (1) 昭和20年代（戦前の反省から） → 「民主化」の時代
 - ・生活体験をコア（核）にして、基礎的技能的学習と個性的学習に分化
 - ……コアカリキュラム、生活単元学習
- (2) 昭和30年代（スプートニクショックによる） → 「科学化」の時代
 - ・経験主義による学力低下の反省から、教育内容の現代化・高度化
 - ……教科の系統性の重視、授業時間数の増加
- (3) 昭和40年代（同和教育に象徴される） → 「人間化」の時代
 - ・詰め込み主義の反省から人間性を重視し、豊かな心を育てる教育
 - ……人権教育、ゆとり教育
- (4) 昭和50年代（一人ひとりの個人差に対応する） → 「個性化」の時代
 - ・一人ひとりの能力、適正、興味、関心に合わせ、個人差に対応する教育
 - ……個性重視の指導、オープンスクール
- (5) 昭和60年代（校内暴力の反省から生まれた） → 「自己教育力」の時代
 - ・自分が直面する課題や悩みを自分自身で解決できる自己指導力の育成
 - ……自己を制御できる力
- (6) 平成10年代（変化の激しいこれからの時代を） → 「生きる力」の時代
 - ・自分で課題を見つけ自ら学び自ら考え、主体的に判断し行動する力を育成
 - ……問題解決能力
- (7) 平成20年代（グローバル社会に通用する） → 「確かな力」の時代
 - ・基礎的基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用する力を育成
 - ……PISA型学力、授業時間数の増加

3 教育改革期に出やすい3つの教育論

- (1) 奇をてらう教育論
 - ・突拍子もない教育論で周囲を驚かせる。
 - ・評論家や大学教員に多い教育論
 - ・地に足がついた現実的な教育をさぐりたい。
- (2) 批判ありきの教育論
 - ・ここぞとばかりに人の批判、社会の批判をする。
 - ・現場の教員に多い教育論
 - ・目を向けたいのは教育改善の方向性
- (3) このままでいい教育論
 - ・「この忙しいのになぜ小学校英語をするのか？」など。
 - ・学校のベテラン教員に多い教育論
 - ・教育の内容ではなく、教育の負担に目が向いてしまう。

4 ほんものの教育論の条件

いつでも、どこでも、だれにでも同じことが言える教育論。 → ユビキタスの教育論

- (1) 「心の教育」とはどんな教育か？
 - ・「豊かな心」「感じる心」「思いやり」が言われるが、そこで大事なことを忘れていないか。
- (2) 「適性」とはどういうことをいうのか？
 - ・「できる」「できない」が適性ではない。
 - ・そこで欠けている視点は何か。

5 教えるプロに求められる7つの教師力

- (1) 授業の計画・実践・自己評価ができる〈授業力〉
 - ・授業力を構成する5つの力
 - ①子どもの実態を把握する力
 - ②単元を構成する力
 - ③子どもを掌握して授業を展開する力
 - ④子どもを支援し、学習を深める力
 - ⑤授業を反省的に振り返り力
 - *筆者所感：③の「掌握」ということばにやや抵抗を感じる。
- (2) 学級を統率し、豊かな人間関係をつくる〈学級経営力〉
 - ・学級担任として学級を1年間経営できる力
 - ・副担任、専科担当も求めに応じていつでも学級担任ができる力

*筆者所感：「統率」ということばを用いるのは？しかもこのことばと「学級経営」ということばは≠

- (3) 集団指導やカウンセリングができる〈生徒指導力〉
 - ・学年、学校など大きな集団を指導できる力
 - ・心理学的手法を用いて教育相談ができる力
 - ・経験を積むと子ども全体を指導し、若い教師を育てる力が求められる。
- (4) 校務を分掌し組織的に行動できる〈校務遂行力〉
 - ・様々な校務や委員会を進んで引き受ける力
 - ・組織の一員として責任を持って役割を果たす力
- (5) 校外の人と交流できる〈保護者・地域との連携力〉
 - ・中堅教員になると、校外の人と連携する窓口、推進役が求められる。
 - ・対外的な連携と殺生、適切な対応ができる力
- (6) 自分から進んで自己啓発する〈自己変革力〉
 - ・資質、能力の多くは経験で向上するが、自己変革力は低下する。
 - ・欧米の教員評価では、この力が重視される。変革に時代に特に重要
- (7) 小学校英語活動、習熟度別学習など〈新しい課題への挑戦力〉
 - ・これからの学校は社会や保護者から新しい教育課題を迫られる。

6 心理学というモチベーション・マネジメント

学校リーダーは、人がやる気を出す一般的法則と原理を心得て、教室の児童生徒や職場のメンバーのやる気を促したい。

ーモチベーションが高まる「3つの法則・9つの原理」ー *筆者所感：出典は？長瀬先生の独自論？

(1) 希望の法則

- ①「がんばればうまくいく」と思うこと
- ②「十分やれそうだ」と思うこと
- ③「何をどうすればいいか」がわかること

(2) 充実の法則

- ④「おもしろい、自分は成長している」と思うこと。
- ⑤「自分が決めたことだから」と思うこと。
- ⑥「自分は期待されている」と思うこと。

(3) 関係の法則

- ⑦人間関係に「安心感」がもてること。
- ⑧仲間に「関心」をもたれていると思うこと。
- ⑨仲間と「一体感」が感じられること。

教室でも
職員室でも

7 学校・学年組織の中核になれるミドルリーダーの条件

(1) 基本の5条件

- ・思いつきの個人プレイより、チーム・ワーキングができる。
 - 校長の下で組織としてすすめる／学年主任は学年チームを動かすのが役割
- ・原案をもって管理職に相談できる。
 - 「こうするのがいいと思いますが、どうでしょう」
- ・自分のことばで説明、提案、説得できる。
- ・自由に考えるより、正しく考えようとする。
- ・若い教師を指導できる。

×おもねる、手なづける

(2) 見ていてハラハラするミドルリーダー

- ・ぎりぎりにならないと仕事をしない人
 - 誰かが非常事態の準備をしている／早くやるとやり直しがきく
- ・仕事を一人で抱え込む人
- ・他人に割り振る人、丸投げ
- ・金銭感覚のない人
 - 限られた条件の中で有効活用
- ・ハウレンソウができない人

おわりに

学校リーダーの3つの目

- ①部分ではなく全体を見る目
- ②現象ではなく本質を見る目
- ③現在ではなく先を見る眼

◇講義5 これからの日本の学級経営

河村茂雄（早稲田大学大学院・総合科学学術院教授）

1 学校教育の2つの柱

- 学習指導
 - ・学習指導要領はその時期の実態を反映……領域概念
 - ・年間指導計画通りすすめる。……そのための学級づくり
- 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
 - ・手を入れている学校とそうでない学校の差が大きい。また、担任による個人差が大きい。
 - ・集団がつかれない教師の増加。
- 学校教育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たのか？

2 日米の学校教育構造

- アメリカ……分業
 - ・学習指導 → 教師 ガイダンス → さまざまなカウンセラーがチーム
- 日本
 - ・学習指導・ガイダンス → 教師 どちらも学級担任……システム疲労していないか？

授業（教科・道徳・特活・総合・英語） 生徒指導 教育相談 進路指導 ----- 集団づくり（学級づくり） ----- 学級経営
--

- ・これらを統合してどう学級経営していくか？
- ・初任者はよい……指導教員など多くの先生がかかわる。
- ・2, 3年目からが問題……すべてを一人で
- ・集団づくりをどう進めるか？自分の経験で。……しかし、いい集団を経験した若者は少ない。
- ・「困る子」……担任にとって都合の悪い子になっていないか。
- ・ほんとうに困っている子（自分からは言わない）に気づいているか？

3 日本の学校の特徴のマイナス面

- 学級集団の状態を良好にしなければ、学習指導とガイダンス面が相乗的に悪化していく。
 - ・学力の低下、不登校、いじめの問題の増加
 - ・通常学級での特別支援教育が困難になっている。
- 現在の日本の学校教育問題の背景に、良好な学級集団ができにくくなっているという問題がある。
「ぼくは学級経営を教わったことがない」……自己流に頼る。

4 日本の学級集団

- 学級という集団を単位
 - ・生活や授業を統合的に展開していく。
- 子どもたち一人ひとりの人格の陶冶
 - ・日々の生活体験、子ども同士の総合交流、係や行事などの活動体験を通して「社会性」「道徳性」などの心の発達を促す。
 - ・ソーシャルスキルなどの社会で生活していくためのスキルを体験学習させていく。

5 理想の学級集団の構造

- 必要条件
 - ①集団内の規律、共有された行動様式（ルールの確立）
 - 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関わりを含む親和的な人間関係（リレーションの確立）
- 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

○ ファミレスやコンビニは全国どこでも同一サービスが受けられる。 → 義務教育はどうか？

6 学級集団発達の方

○ 2人組 → 4人組 → 小集団 → 中集団 → 学級全体集団へ

・学級集団……子どもたちをつなぐものは何か

集団内の人間関係 or 共有されたルール or 他の集団との対立

○ 集団の発達には「成熟」「退行」という2つの相反する力のバランスで形成されていく。

〔成熟〕----凝集----統合----変化----組織化----リーダーシップの分散

〔退行〕----解体----分裂----安定化----混沌化----リーダーシップの拡散

○ 学級崩壊の状態にある学級は、小学校の8.9%にのぼっている。

7 Q-Uによる学級集団分類

○ 満足型

・学級の70%以上が「学級生活満足群」に入っている。

・ルール、リレーション共に良好

〈クラスの雰囲気〉

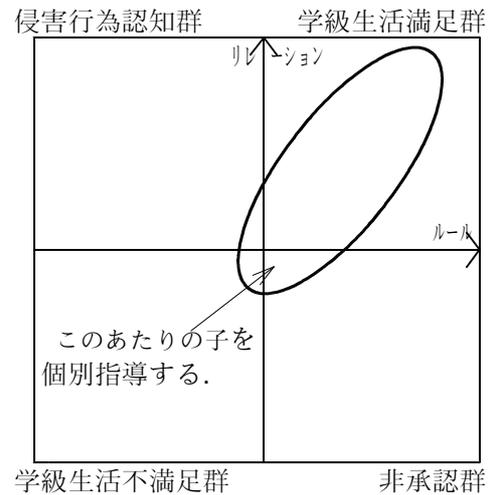
・学級にルールが内在化しており、その中で子どもたちは主体的に生き生きと活動している状態である。

・教師がいないときでも、子どもたちだけで、ある程度の活動ができる。

・親和的な人間関係があり、子ども同士の関わり合いや発言が積極的である。

・学級全体に活気があり、笑いが絶えない学級である。

ソ



○ 管理型

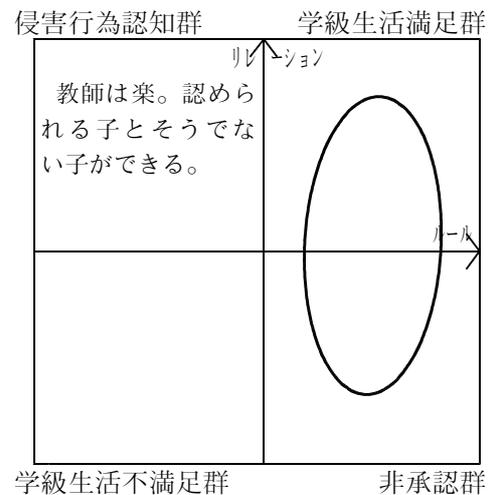
・学級の70%以上が「学級生活満足群」と「非承認群」にいる。

・ルールを重視しているため、リレーションが不足している。

〈クラスの雰囲気〉

・一見静かで落ち着いた学級に見えるが、学級生活を送る子どもたちの意欲には大きな差が見られ、人間関係が希薄である。

・教師の評価を気にする傾向があり、子ども同士の関係にも距離がある。シラッとした活気のない状態で、学級活動が低調気味である。



○ なれあい型

・学級の70%以上が「学級生活満足群」と「侵害行為認知群」にいる。

・リレーションはある程度あるが、ルールが不足。

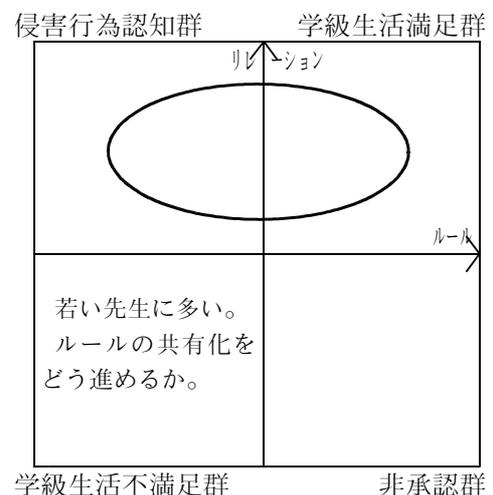
〈クラスの雰囲気〉

・一見、子どもたちが元気で自由にのびのびとしている雰囲気の学級に見える。

・しかし、学級のルールが低下しており、授業では私語があったり、係活動の遂行などに支障が出ている。

・子どもたちの間では小さなトラブルが頻発している。

・声の大きい子どもたちに学級全体が牛耳られてしまう傾向がある。

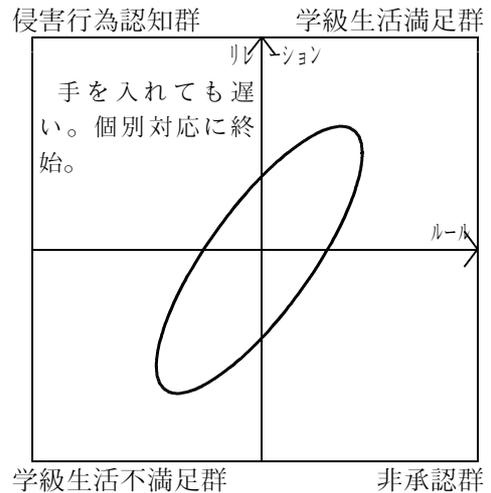


○ 荒れ始め型

- ・学級の 70 %以上が「学級生活満足群」と「学級生活不満足群」にいる。
- ・リレーションもルールも不足し始めている。

〈クラスの雰囲気〉

- ・個への対応に追われ、集団への対応ができない。
- ・モグラたたき状態。
- ・管理型、なれ合い型の時に、具体的な対応がなされないまま行くとこの形になる。
- ・学級のプラス面を徐々に喪失し、マイナス面が現れてくる。
- ・このような状態になると、教師のリーダーシップは徐々に功を奏さなくなり、子どもたちの間では、お互いに傷つけあう行動が目立ち始める。

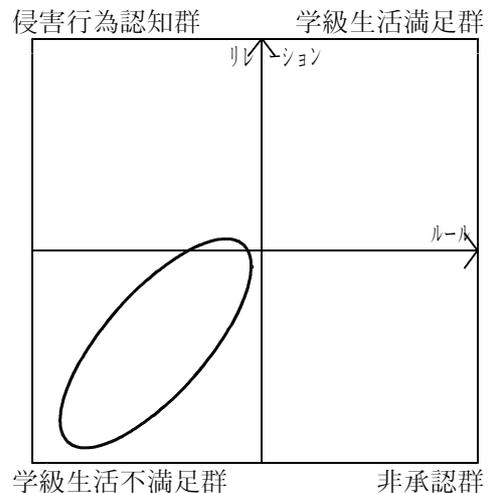


○ 崩壊型

- ・学級の 70 %以上が「学級生活不満足群」にいる。
- ・リレーションもルールもない状態。

〈クラスの雰囲気〉

- ・すでに学級は教育的環境とは言えず、授業は成り立たなくなってくる。
- ・私語と逸脱行動が横行し、教師の指示に露骨に反発する子どもが出てくる。
- ・学級に集まることによって、子どもたちは互いに傷つけ合うため、学級に所属していることに肯定的になれない。
- ・不満と不安で緊張しているため、不登校になる子どももいる。



8 学級集団と学力（小学校）

— 学級のタイプと学力テストの結果 —

	オーバーアチーバー	アンダーアチーバー	短評
満足型学級	27.4	8.6	能力以上にがんばっている。
管理型学級	20.7	18.0	2極化 できる子は伸びる。できない子はどんどんできなくなる。「できない子」というレッテルを貼られる。
なれ合い型学級	14.4	9.1	集団の作用なし

9 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下回っている。

- 自分の周囲を見て、「こんなもんでいいだろう」と安心してしまう。
- ・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。
- ・いじめが多発する学級集団の状態はある。
- ・学級集団の状態によって、子どもたちの学力の定着度は異なる。
- ・子どもたちの学力が定着しにくい学級集団の状態はある。
- ・手が挙げられない、間違えると笑われる、目立つといじめられるなど。

○ 教育力のある集団が個に与える影響

- ・意欲が喚起される。⇔すぐに反応するが、すぐ飽きる。
- ・意欲の維持……仲間から認められたとき
- ・モデル学習……がんばっている子、できている子をまねる。
- ・活動する習慣……当たり前のように～している。

→今の子どもはまわりに流されやすい。4月にいい流れをつくる。1年生に力量のある担任を配置。

→がんばれる理由：仲のいい友だちからほめられる。ちょっとしたほめ言葉。

10 教師に求められること

(1)求められること

- ・学級づくりに取り組む流れ
 - ①日本の学級集団の理解と学級づくりの方法論をもつ。(ルールとリレーション)
→ 「知っている」≠「やれる」≠「できる」 多くの方法をもつこと。
 - ②担任する学級に集うすべての子どもたちの支援レベルと学級集団の現在の状態、集団発達過程の段階のアセスメントを適切に行う。
 - ③現在の段階を、より発達させるための集団育成方針を定め、そのもとで具体的な席順や生活班などの日常の学級生活面、授業の展開、学級活動への取り組みを有機的に展開する。
 - ④2, 3か月経ったら再び②のアセスメントをし、③の方針を修正しながら取り組みを続ける。
- ・どのような学級集団の状態でも、同じ対策を同じ方法で繰り返すのでは、熱心に取り組んでも教師の思いは子どもたちに届かず、学級集団は発達していかない。
- ・教育実践を展開する上で、学級集団の状態をアセスメントする方法を教師は観察法以外に一つは持っていることが大切。
- ・組織力……きちんとディスカッションし、きちんと実践。学級集団が育たない→会社でも育たない。

(2)留意点

- ・学級の授業は活動の展開は、学級集団の状態に左右される。
- ・授業や活動の展開の中に、学級集団育成の視点を
例：学級集団の状態に応じた指導案の作成（どんな学級にも通用する指導案はない）
- ・日本の学級集団の特性から、学級集団の状態をアセスメントすることは重要な第一歩である。
→集団の中でこそ、個は育つ

11 Q-Uの活用

- 学級不適応児、学級崩壊の早期発見
学級の実態を把握→実態に応じた指導を（名人といわれる先輩のマネをしてもうまくいかない）
- 学級集団の状態・動き、子どもの内面、個と集団の関係の把握
- 学級集団にマッチした具体的な対応の検討

12 教師に求められる留意点

- 学級での授業や活動の展開＝学級集団の状態に左右される。
 - ・学級集団の実態に応じた指導を。（どの学級にも通用する方法はない）
↓ ↑
 - ・授業や活動の展開の中に、学級集団育成の視点を。
↑
 - ・学校の教師集団の意識と指導技術の共有
- 日本の教育において、学級集団の状態をアセスメントすることは重要な第1歩である。

◇講義6 教師はいじめにどう対応するか

諸富祥彦（明治大学教授）

1 なぜいじめの問題は深刻なのか……被害者のトラウマの視点から

- 自殺め
 - ひきこもり
 - 対人恐怖
- } 解決したからいいというものではない。 → トラウマ
- ↓
- 小中学校で受けたダメージは生涯続く。
- ↓
- 人間関係ストレス 人生がねじ曲がる → ぜったいに許されるものではない。
- 小4～中3
 - 「いじめにあったことがない」……10%
 - 「いじめにあったことがある」……90%
 - 「いじめをしたことがある」……70%
- } 教師の敗北、学校の敗北

*「いじめ追跡調査 2010～2012」 国立教育政策研究所 調査結果
概要は「プレス発表」で、
http://www.nier.go.jp/03_laboratory/pdf/201308051700.pdf
詳細は、
<http://www.nier.go.jp/shido/shienschiryu/index.html#4>

- 2 なぜいじめがなくなるのか
 - 快楽主義的いじめ
 - いじめの日常化(?)
- 3 教師の本気がいじめ予防の鍵
 - 予防……教師の本気度
 - ×：場面での中途半端なしかり方
 - ：「ちょっと待った！人を着ずつけた、ぜったい許さない！」
教師集団でロールプレイ → いじめられ役を体験してみる。
- 4 援助希求のできる関係づくり
 - 教師は人間関係のプロ
 - リレーション 開かれた質問
 - 援助希求 help-seeking
- 5 いじめ予防と学級経営
 - Q-U検査
- 6 教師のいじめ意識
 - 授業中の教師のちょっとした反応がいじめ許容につながる
 - 教育相談
 - ×：担任中心……担任は相談にくい
学習のことは担任 友人・家族・恋愛などは担任には相談できない。
 - ：相談相手を選ぶ……学級担任制を超えて 養護教諭，教科担任，校長
- 7 いじめ対応は“被害者保護”を徹底
- 8 いじめられた子への対応
 - 言うてはいけない3つのことば
 - ①「あなたにもよくないところがあるでしょう？」
 - ②「もっと強くなれ」
 - ③「気にするなよ」
 - 「あなたを守る宣言」
親+教師（複数の教師で）……教師だけで動かない。常に保護者とともに。
- 9 学級でのいじめ対応は、本人，保護者とのコンセンサスを基盤に
 - いじめられているこのことを学級で話し合う……×
- 10 いじめを発見しやすい場所と対応
 - 下校時，校門を出て5分過ぎたところ → 地域の方の目（防犯ボランティアが立っている効果）
 - 放課時のトイレ周辺

◇講義7 学校と法律問題

坂田 仰（日本女子大学教授）

- 1 繰り返される不祥事
 - 陸上部体罰自殺損害賠償訴訟〈岐阜地裁判決平成5年9月6日〉
 - ・女子部員の自殺 → 顧問の暴言・体罰
 - ・体罰 → 1つの単独の体罰ではない。そのときはなんでもないと思った小さな体罰の累積
 - 大阪市立桜宮高等学校体罰自殺事件との類似性
 - ・岐阜で既に起きている事案を自分のこととしてとらえる。 → 防ぐことができた。
 - ・応用力（自分のこととしてとらえる）と想像力（自分にも起きるかもしれない）の欠如
 - ・他校の失敗事例から学ぶという姿勢
 - 経験主義の隘路……ベテランほど陥りやすい
 - ・自らのキャリアパスに縛られる傾向
 - ・杉並区立小学校天窓転落事故杉並区立小学校天窓転落事故 → 以後再発しているという事実

- ・天窓の調査を実施したにもかかわらず、再発している。
- 相対化の必要性
 - ・自分の価値観だけで判断しない → 失敗に学ぶ
- 2 学校教育の法化現象
 - フォーマルな手続きによる異議申し立ての増加
 - ・学校、家庭、地域社会の連携という幻想
 - ・地域社会の人々 大半は無関心（学校が邪魔な存在）→ 子どもたちがうるさい、いたずらをする
協力してくれる人は黙っていても協力してくれる。
 - 同床異夢
 - ・学校 → すべての子どもたちにとっての最善の利益
 - ・家庭 → 我が子にとっての最善の利益
 - ・地域社会 → 「しつけ」優先 or 無関心層の増加
- 3 3つのモンスター
 - ① モンスターペアレント
 - ・「サービス産業」としての学校教育と考えている。 → 消費者感覚
 - ② モンスターレジデント
 - ・「迷惑施設」「校外施設」と考えている。 → 自分の地域には学校はいらない。
 - ③ モンスターティーチャー
 - ・「教員としての矜持」の喪失 → 権利主張の過剰、義務からの逃避
- 4 モンスターペアレント
 - 女性教員刺殺損害賠償請求訴訟
 - ・中学校教諭が生徒に刺殺される
 - 裁判所の判断
 - ・保護者の主張……もう中学1年で分別がつく。親には責任はない。
 - ・裁判所は一部これを容認。
 - 保護者との信頼は期待できない。
- 5 モンスターレジデント
 - クーラー騒音差し止め請求訴訟
 - ・学校のエアコン室外機の音がうるさい。
 - ・学校があったところへ移住、対策工事も4回実施。
 - 裁判所の判断
 - ・一部容認
 - 学校と地域社会との関係
 - ・学校は邪魔な存在
- 6 モンスターティーチャー
 - 新任教員分限免職取り消し訴訟
 - ・県立高校新任教諭の条件採用期間中の飲酒運転同条事件……停職6ヶ月
 - ・公欠扱いを主張
 - ・その後本採用に至らず、分限免職処分となる。
 - 裁判所の判断
 - ・棄却
- 7 学校事故裁判の量的変化
 - 年々増加
 - ・昭和40～50年代の3倍
 - 事案別裁判件数
 - ・小学校……①授業中 ②休憩中 ③体罰 授業中に多い → 先生、ちゃんと見ているの？
 - ・中学校……①いじめ ②部活 ③休憩中
 - ・高校……①部活 ②授業中 ③いじめ
- 8 学校の安全保持義務 …… 学校教育 → 「子どもの安全を守る」ことが最優先
 - 安全保持義務（安全配慮義務）

- ・在学関係という児童生徒との特殊な関係……当然生じる義務〈默示的義務〉
- ・学校管理下……学校における教育活動とこれに密接に関連する学校生活に関するものに限定
- ・その広狭は児童生徒の発達段階に応じて変化……低学年、特別支援教育

9 学校管理下

- ① 登下校時 …… 通常の経路及び方法
- ② 学校が編制した教育課程に基づく授業を受けている場合 …… 授業中
- ③ 学校の教育計画に基づく課外活動を受けている場合 …… 部活動
- ④ 休憩時間等に学校にある場合
- ⑤ 学校で授業等が行われるとき、その場所・集合場所・解散場所と住居等との合理的な経路・方法による往復中
- ⑥ 寄宿舎等



10 3つの法的責任

- 学校事故における3つの法的責任
 - ① 刑事責任 → 刑罰……業務上過失傷害など
 - ② 行政責任 → 懲戒処分……停職、減給など
 - ③ 民事責任 → 損害賠償

11 部活動落雷事故損害賠償請求訴訟……学校の常識が覆された。

- 事案の概要
 - ・被害者 高1サッカー部員 → サッカーの競技大会に課外のクラブ活動として参加中、落雷を受けて負傷
 - ・原告 損害賠償を請求
- 裁判所の判断
 - ・雷鳴が大きな音でなかったとしても、監督は落雷の危険が迫っていることを具体的に予見することが可能であった。
 - ・予見義務を怠った。
 - ・平均的なスポーツ指導者において、落雷事故の危険性の認識が薄い。
 - ・「雨がやみ、空が明るくなり、雷鳴が遠のいた」としても、危険性が減弱するとの認識が一般的であっても、義務の程度は左右されるものではない。
- 指導者においても最新の科学知識が求められる。
 - ・熱中症や救急措置……養護教諭をはじめ、教師の力量

12 学校事故と法的リスク

- 法的支店を感情のはざま
 - ・かみ合わぬベクトル
 - ・教職員の視点……切迫した状態での決断 → 精一杯努力したという思い
 - ・保護者の視点……結果が第一 → 子どもが傷ついた、命を落としたという怒りと絶望
 - ・裁判所の視点……事後的、客観的 → 後付けの「たら」「れば」論

◇講義8 思考・判断・表現の評価

～妥当性と形成的フィードバック～

山森光陽（国立教育政策研究所主任研究員）

1 妥当性の高い評価

- 評価の「妥当性」
 - ・評価結果の解釈と利用の適切さの程度 → 結果の「利用のされ方」をも含める。

○ 〈表1〉 評価結果の使われ方

	形成的評価	総括的評価
学習の文脈の・・・	中で実施される結果が用いられる。	外で結果が用いられる。
被評価者（学習者）にとって・・・	参照枠に対する自身の段階を把握し、より高い段階に到達するように学習方法を改善、計画するために結果を用いる。	長期的な学習活動の結果としての、参照枠に対する段階を把握するために結果を用いる。
評価者（教師）にとって・・・	参照枠に対して学習者がどの段階に相当するのかを把握し、指導の改善や学習者に対する後続の処遇を決定するために結果を用いる。	長期的な学習活動の結果、参照枠に対して学習者がどの段階に至ったのかを把握し、報告するために結果を用いる。
評価者や被評価者以外の第三者にとって・・・		学習の文脈（単元、教育課程）そのものを評価したり、被評価者に対する別文脈における処遇（進学など）を決定するために結果を用いる。

○ 〈表2〉 学習者の結果の利用のされ方と妥当性の種類

評価結果の利用のされ方	学習の文脈における位置づけ	評価に用いられる情報としての妥当性	評価結果の使われ方としての妥当性
総括的評価	評価結果は学習の文脈の外で主に用いられる。	評価対象である能力等の構成概念を正しく反映している程度（概念的妥当性）	評価対象である能力等の構成概念を正しく反映している程度（概念的妥当性） 被評価者に対する処遇を決定するなど別の文脈において利用できる程度
形成的評価	評価結果は学習の文脈の中で主に用いられる。		評価対象である能力等の構成概念を正しく反映している程度（概念的妥当性） 達成目標と実現状況の差を知ることができる程度 後続の学習に役立つ情報が得られる程度

2 思考力等の評価方法・・・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

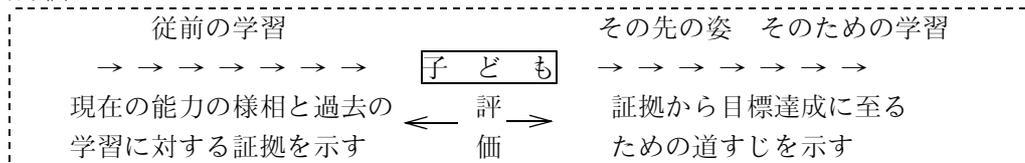
- それぞれの教科の知識・理解を活用して課題を解決することなどのために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身につけているかどうかを評価する。
- 個人内・外の知的資源を活用しながら思考し、判断することを通じて課題を解決する問題解決学習的な思考ができるか
 - ・課題解決の様相・過程・結果に基づいて評価する。
- 「問題解決的な思考」ができるか。
 - ・直接、観察で評価することはできない。

- ・「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

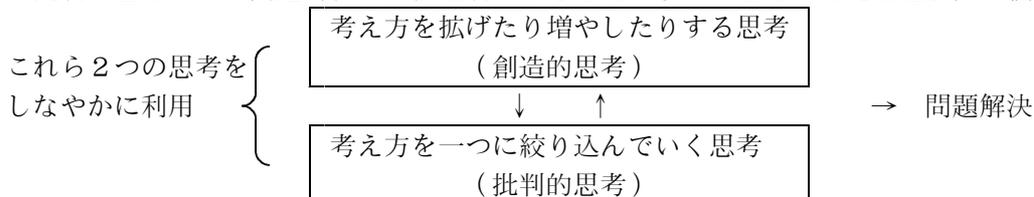
- 課題解決学習
 - ・ 課題の質→ 単元のねらいを使ってとく問題/思考力・判断力を存分に使う。
 - その「出来具合」を評価する。
- 深い思考を促す→ 課題に価値を持たせる。子どもに自由さを。
- 試験項目の正誤による評価と課題に対する出来具合による評価
 - ・ 試験項目の正誤による評価
 - 問題解決の結果→ 例：明日は晴れると思う。
 - (テスト) <正誤が問題となる。>
 - ・ 問題解決の過程・手順・理由+ 問題解決の結果
 - (課題解決評価) → 例：雲は西から東へ動くから、今かかっている雲は東に動いて、西には別の雲がないので明日は晴れると思う。
 - <出来具合が問題となる。> 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
- ルーブリックの作り方
 - ・ 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」の特徴を簡条書きで出す。→ 判定基準

(3) 学習評価とは



(4) 問題解決的思考の2つの側面

- ① 創造的思考 → 問題解決の方法を生み出す思考<拡散的思考> 考えを産出, 展開
- ② 批判的思考 → 問題解決の方法を判断する思考<収束的思考> 考えを選択, 評価, 判断



(5) 課題解決評価

- 思考力を発揮させることで思考力を伸長させる。……問題に直面させる。
- 使わないことには育たない。
 - ・ 使う場面づくり
 - 直面した問題状況を解決された状況に転化させる過程→この過程で発揮される思考を問題解決的思考
- 適度な困難度

- ・方法論に拡散的思考（考えを広げたり狭めたり）が見込める。……取り組みがいがある。
- 人間の生活はすべて問題解決過程である。
 - ・解決への道筋が示されていない状況に於いて。
- 問題にどのような価値を見いだすか。
 - ・目標や動機づけの持ち方や学習行動のとり方に差，また思考の質も左右される。
- <表> テスト項目の種類

項目の種類	長所	短所
多肢選択項目 「4つの中から正しいものを1つ選びなさい」	・短時間で多くの項目を出題できる。 ・高レベル，低レベル両方を査定できる。 ・採点に要する時間が短く，客観的。 ・あて推量の影響を低められる。	・項目づくりに時間がかかる。 ・適切な選択肢（錯乱肢）づくりがむずかしい。 ・受験者の読解能力が影響する。
正誤項目 「正しいものに○，間違っているものに×をつけなさい」	・短時間で多くの項目を出題できる。 ・採点に要する時間が短く，客観的。	・あて推量による正答がおこりやすい。 ・完璧に正しい，または誤りである記述をつくるのがむずかしい。 ・記憶の再生が強調されがち。
対応項目 「対応するものを線で結びなさい」	・採点に要する時間が短く，客観的。 ・項目づくりが簡単。	・低レベルの学習成果に焦点が当たりやすい。
単答項目 「()の中にあてはまる言葉を書きなさい」	・項目づくりが簡単。 ・幅広い知識の査定が可能。 ・自分で回答を記入する必要があるため，あて推量の影響を低められる。	・採点に時間を要する。 ・複雑，広範囲な学習成果の査定には不向き。
問題場面項目 「次の資料を読んで以下の問いに答えなさい」	・高次の能力を直接査定できる。 ・統合的な学習成果の査定が可能。 ・採点に要する時間が短く客観的。	・項目づくりがむずかしい。 ・受験者の読解能力が大きく影響する。

3 評価結果を用いた思考力等の伸長

(1) 形成的フィードバック

- 評価の結果を活用
 - ・より高い段階に到達するように学習方法を改善，計画し，継続的に取り組む。
 - ・学習者に自身の学習行動や思考の仕方などの改善を促す。
 - ・子ども自身が振り返る時間をとったあとでフィードバックする。
- <表> 効果量の比較

指導や制度	効果量
教師の言葉の明瞭さ	0.75
目標達成や課題解決の見通しをもつことのできる情報のフィードバック	0.73
目標設定や自己評価，学習環境や時間の管理など，自身の学習行動を維持，調整する方略（メタ認知的方略）の教授	0.69
児童生徒同士の教え合い	0.55
宿題を課すこと	0.29
従前の学力	0.67
小規模学級	0.21
ティームティーチング	0.19
学級内の児童生徒を能力別小集団に編制して進める学習	0.16
習熟度別指導	0.12

- フィードバックのいろいろ
 - ・グレードを与えるフィードバックはよくない → 「もっとがんばろうね」「もっとやれるよ」
 - ・何ができて，何ができていないか。 → では何をやればいいのか？

- ・「次はこういうことができるようになるうね」
- ・テストのやり直し → 効果期待薄（終わったこと。前には進めない。）
これからのことを示したい。

(2) 能力記述の利用
— 略 —

3日目

◇講義9 ガイダンスカウンセリングのすすめ

國分康隆（東京聖徳大学名誉教授）

1 ガイダンスカウンセリングとは何か……育てる心理学

(1) 現行のスクールカウンセリングの限界

- 心理臨床に偏向（「育てる」観点の軽視）
 - ・スクールカウンセラー……臨床心理士 → 学校教育のプロではない（学級経営・授業など）
 - ・臨床心理士……精神的な面，病理学，心理療法 → 治す心理学⇔育てる心理学
- 面接室に変更（「学校ぐるみ」という観点の欠如）
 - ・個室の中で個別対応（面接）……特定の子はよくなる

(2) 教育相談の難点

- 資格……教師が実施 → 教科教育はプロ，カウンセリングは素人
- 受容・共感・傾聴に偏向 → 社会科のための能動性が乏しい。
 - ・ロジャーズの心理学……共感，来談者中心……教えない，指示しない → 聞くだけでは解けない

(3) 進路指導のあり方

- キャリア教育……生き方を定める。
 - ・学校（進学）や会社（就職）を選ぶ → ここにウエイトを置く。
 - ・決定（選ぶ）→適応する→成長する
- キャリア教育理論の導入不十分
 - ・ドナルド・スーパーの理論

(4) 生徒指導の課題

- 技法の貧困……カウンセリング技法の導入
- リサーチの貧困……カウンセリング心理学の導入
- 生徒指導の専門家欠乏……How to を持つ。

2 なぜガイダンスカウンセリングをすすめたのか

(1) 教育者の自己効力感が高まる。……自信が持てる。

- 児童生徒のメンター
 - ・教師という立場に保護者は接する。→ 教師でなければただの人
 - ・自己をさらけ出して人間として語る。
- 教育者のメンタルヘルス
 - ・悩みを語り合う，シェアリング，自己を語り合う

(2) 学校生活満足度が高まる。

- グループ体験による「ふれあい・自他理解」
 - ・構成的グループエンカウンターSG → 自分の居場所が定まる。
- 教育者の coping skill（状況への対応の適切さ）
 - ・共感や受容だけでなく、「技法」をたくさんもつ。

(3) 学校文化が育つ……価値観と行動様式を共通としてもつ。

- 価値観・行事 group norm
- コラボレーション，チーム支援

問題点

イダンスカウンセリングは育てる心理学が基盤

(3) スクールカウンセラー

○ ガイダンスカウンセラー

- ・ クラス全体，学校全体が対象……集団をよくする
- ・ 集団がよくなれば子も変わる。

○ 教育とは

- ・ 個性化……持ち味を引き出す
- ・ 社会化……能動的 → 教える

◇ 講義 10 教室でできる特別支援教育

曾山和彦（名城大学准教授）

1 学校現場の声

○ 今，気になる子とは？

- ・ できないこと，おもしろくないことにキレる。
- ・ 殺す，死ねなどのことばを平気で使う。
- ・ 傷つくことに敏感で，傷つけることに鈍感
- ・ 教室に入らない，教科書をもってこない。
- ・ 友だちにちょっかいを出す，いやがることをする。
- ・ 我慢ができない，自分勝手
- ・ みんなで遊ぶことがむずかしい 等々

2 ポイントは先行研究・実践から見えてくる。

○ 巡回訪問等を通して，他校に伝えたい研究や実践

- ・ 特別支援教育コーディネーターが校内体制推進の核 → 授業づくり，人間関係づくり

○ 先行研究・実践を実情に応じて微調整

- ・ 自校化する。

○ 「思わず拍手！」の実践

- ・ 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

- ・ B 小学校と C 中学校— S S T タイムどもたち

週 1 回，朝の時間帯に S S T（かかわり遊び）→ 学ぶことが楽しい

アサーション（さわやかな自己主張）

* 2 校とも，気になる子が学級に溶け込んでいる。

3 現代の子ども像と教室でできる特別支援教育

○ 自尊感情&ソーシャルスキル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
- ・ 自尊感情 → セルフエスティーム，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。
- ・ ソーシャルスキル → 人付き合いのコツ，社会の常識（ありがとう，ごめんなさい）

○ 教室でできる特別支援教育

- ・ Step1：気になる子の理解
- ・ Step2：学級集団の理解 → ルールとリレーション
- ・ Step3：すべての自尊感情とソーシャルスキルの育成

4 Step 1：気になる子の理解

(1) ユニバーサルな教育

- 欠かせない気になる子の理解 → 生涯特性，家庭環境など
- 気になる子 → 6.5%（文科省調査参考値） 小1：10%，中3：3%

(2) 忘れられない言葉

- 気になる子の理解に関し，忘れられない言葉

- ・「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かった。」(小保護者)
- ・「構えずに話を聞いてほしい。いっしょに考えましょうと行ってほしい。」(中保護者)
- ・「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)
- ・読んでおいてほしい書籍「ドナ・ウィリアムズの著書：自閉症だったわたしへ」

(3) PDD (広汎性発達障害) への基本支援

- 視覚情報の活用 → フォトグラフィーメモリー
- 一度に1つの指示 → 短期記憶の弱さ
- 予定の伝達 → 見通しのもちにくさ
- 肯定的表現 → 禁止される, 注意されることは苦手
- 文化に寄り添う → 彼らの感覚の世界 (触覚・聴覚・視覚・嗅覚・味覚等の過敏性)

5 Step 2 : 学級集団の理解

(1) 「居場所づくり」の2つの条件

- ① ルールづくり
- ② ふれあいづくり (リレーション)
 - ・ラポートとの違い → ラポート：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

(2) 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

(3) 学級づくり：ある教師の声……「まわりの子を育てました」

- 小4男子の暴言等による学級トラブル頻発
 - ・全体 SST の実施
 - ・ルールブック (R.クラーク) の活用
- } 周りの子を育てた。
} トラブルが減り, 対象児も変わった。

(4) 担任の構え

- 個への深入りをせず, 配慮する。
 - ・担任 → すべての子にとって「私の先生」

(5) 一斉指導における個への配慮

- 学習面
 - ・学習レベルに合わせたプリント準備 (学年を下げたことが悟られぬよう)
- 行動面
 - ・時々立ち歩く程度は許容する。
 - ・学習, 対人ルールを掲示する。 → 違反したときは非言語メッセージを送る。
- 学習や行動の練習であることを多児童に説明する。また, 保護者面談も必要。

6 Step 3 : ソーシャルスキル & 自尊感情育成

(1) SST ソーシャルスキル・トレーニングや SGE 職制的グループ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。

- 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」

(3) 東の横綱：「いいところ探し」

- 子どもの「いいところ」を探してためておく。
 - ・ためておいた「いいところ」を使って言葉をかける。
- 「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。
- 「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

(4) 西の横綱：「対決アイメッセージ」

- アイ = I (私の感情を伝える)

- ・ごみを拾った子を見て
 - 「君はえらいね」… You メッセージ：えらいのは「君」
 - 「先生はうれしい」… I メッセージ：うれしいのは「私」
 - 「拾ってくれたんだね」… 事実を認めた。

○ 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

○ 影響

- ・相手の行動がどんな影響を受けているか伝える。
- ・「話がしにくくて」など。

○ 感情

- ・Un Happy な気持ちを伝えよう。→ その影響が自分に抱かせる感情を伝える。
- ・「困るんだ」「いやなんだ」など。

(5) 東の大関：「リフレーミング」

○ 自尊感情に効果的

- ・枠の再構成 → 見方を変える。
- 短所と感ずるものを長所に置き換える。
 - ・優柔不断→物事をじっくり慎重に考える。
 - ・あきっぽい→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。

○ 考え方一つで悩みは消える。(アルバート・エリス：論理療法)

(6) 西の大関：「例外探し」ブリーフセラピー

○ 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？
 - 「放課に思い切り遊べたから」「ゆっくり話を聞いたから」
 - 支援のヒントがここにある。

7 おわりに

- 軌跡が奇跡を生む。
- 「I think」の前には理論がある。…「理論」だけでなく。
- 1つだけでは多すぎる(外山)

◇講義 1 1 本物の学力を育てる

奈須正裕(上智大学人間科学部教育学科教授)

1 どちらも重要な「習得」と「活用」の学力

○ 理解とは？

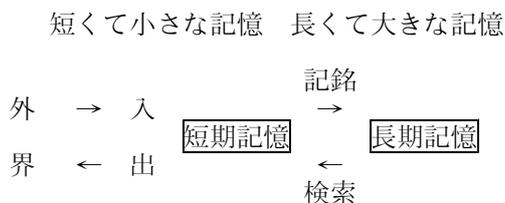
- ・短期記憶に入ってきた新たな情報を長期記憶内の知識や経験(既有知識や経験)と照合できる。
- ・理解せずに(長期記憶の支えがない…既有知識を活用しないで)学ぼうとすると
 - 多くは覚えられない、すぐ忘れる

○ 理解のためには

- ①長期記憶内に豊富な知識や経験を持っている。 → 基礎・基本の徹底：「習得」の学力
- ②適切な知識や経験を臨機応変に引き出し、活用できる。 → 思考力の育成：「活用」の学力

○ 記憶のメカニズム

○ どうすればうまく覚えらるか？



- ・知識獲得 → 長期記憶にする。
- ・何度も使う。
- ・興味、関心を持つ。
- ・意味づけをする。→ 語呂合わせなど

- どちらの大切「習得」と「活用」
 - ・長期記憶の中に多くの知識や経験（基礎・基本の「習得」の学力）を持つ。
 - ・適切な知識や経験を引き出し、活用できること。（思考力の育成：「活用」の学力）
- 2 なぜB問題（全国学力・学習状況調査）学力が求められるのか？
 - B問題で明らかになった「活用（思考）」の脆弱性
 - ・国際標準としてのB問題学力・・・OECDピサが求める学力との親近性
 - 知識基盤社会（新たな知識を自力で生み出していくことが求められる社会）・・・知識が生み出せる子
 - ・キャシー・デビッドソンの未来予測 → 「2011 アメリカの小学校入学児のうち、65%が今現在は存在していない職業に就くだろうと回答」
- 3 インフォーマル（日常、生活）な知識と関連づけてフォーマル（教科）な知識を教える。
 - チューリップに種はない・・・大学生 46%が回答。理科で種子植物を学んでいても。
 - ・学んだことが相互に孤立，断裂している。
 - ・チューリップは球根で植える（インフォーマルな知識）が優勢
 - ・学校で学んだフォーマルな知識が活用できていない → 「花には種ができる」
 - ・経験したことは強い。
 - ・典型事例を最短で教える伝統的な授業 → ほんとうに得策か？
 - ・あえて関連づけ（「活用」するよう促す），そのずれから生じる問いを「探究」する授業を。
 - 球根…クローン（親の体の一部）＝同じ色の花（園芸目的） 種…子ども
 - ・×わかりやすいもので授業する⇔わかりにくいもので授業する → 応用が利く
 - ・知識を孤立させないで，関連づけてネットワーク化させる。
- 4 そもそも子どもは「活用」している
 - 「活用」の学力は高度な要求ではない。
 - ・幼児は既に「活用」して遊ぼうとしている。→ 自分とのかかわりとして（意味を持たせようとしている）
 - 「ためきのじてんしゃ」における1年生の学び
 - ・子どもは本来，自分に引きつけて学ぼうとしている。→ タイヤ，車輪，補助輪などの既有経験
 - ・自分に引きつけることで教科的にも深まる可能性
 - 既に子どもが自然に行っている「活用」を一旦強制終了させ，後に不自然な方法で再開させるのはいかにも不自然で不効率
 - 「習得」→「活用」という図式での理解の問い直し → 積み上げ型カリキュラムの幻想
- 5 多様な具体・特殊・個別で学びを深める
 - インフォーマルな知識や経験は，ほんとうにインフォーマルな知識獲得の足場になるのか？
 - ・例：「スーホの白い馬」
 - 一人ひとりのインフォーマルな知識や経験は偏っている
 - それが誤っていても仲間とともに出し合い，吟味することで抽象・一般・普遍に到達できる。
 - 仲間との協働から生まれた抽象・一般・普遍
 - 中身が詰まっており，豊かな文脈が伴い，カラフル
 - 中身が空っぽで文脈のない無色透明な知識
 - 「活用」できないし，発展もしない，定着も悪い。
 - 多様な情報が相互にネットワークングしてこそ学は確かなものになる。
 - 学びの関連づけ（「活用」）を深める
 - 最終的に生き方に関わる学び
 - 教科が深まるほどに生き方も深まる教科学習を
 - 「知識・理解」を柔軟に「活用」 → 「思考力」＝「問題解決力」

以上，全11講座