

教育実践学研究

山梨大学教育人間科学部
 附属教育実践総合センター
 研究紀要

No. 7 2001

文章分析法を利用した自己評価に関する研究.....	1
小学校第6学年「水溶液の性質」の単元を事例にして	
中国 昭彦, 堀 哲夫	
情緒障害学級の経営における保護者と教師.....	13
「親子学習会」の実践の分析を通して	
岡 輝彦, 広瀬 信雄	
教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンス.....	23
知的障害養護学校の授業分析から	
金丸 学, 古屋 義博, 渡邊 恒子	
「教師のための不登校対応自己効力尺度」の要因に関する研究	33
岩永 啓子, 吉川 眞理	
教育学領域における教員研修の提案.....	43
学びがいのある研修とは何か	
榊原 禎宏, 大和真希子	
高等学校普通教科「情報」及び「総合的な学習の時間」における	
統計教育カリキュラムに関する考察.....	57
成田 雅博	
「生き方」に関する校種間連携のカリキュラム開発(その2)	65
附属学校園教員対象アンケート調査を中心として	
林 尚示, 進藤 聡彦, 奥山 賢一, 大村 一也, 荻野 昭彦	
石田 夏子, 矢崎 育子, 日野原仁美, 河野 珠恵, 長谷部美佐子	

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要刊行規定

教授会(2013.3.21.)承認

制定 平成13年4月1日

1. 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター(以下「センター」という。)は、紀要編集委員会を構成し、毎年、年度末にその年度の研究の成果を研究紀要にまとめ、これを『教育実践学研究』(以下『センター紀要』という。)として刊行する。
2. 『センター紀要』は、本学学部教官及び附属学校園教官等の教育実践研究の推進に資する研究論文等を掲載し、教育実践研究の推進に貢献することを目的とする。
3. 『センター紀要』の内容は、教育実践研究を直接の対象とする「教育実践研究編」と、これを支える諸科学の研究を対象とする「基礎研究編」、及びセンターの諸活動報告を中心とする研究情報等の提示を柱として構成する。
4. 論文・報告は未発表のものに限る。(但し、口頭発表等の場合はこの限りではない。)
5. 原稿の採択・体裁の決定、発行などは紀要編集委員会において行う。
6. 執筆要項は別に定める。
7. 別刷りを必要とする場合には、その費用は個人負担とする。
8. 原稿提出締切は毎年9月最終木曜日を原則とし、センターにて受け付ける。
9. 投稿原稿の中で引用する文章や図表の著作権に関する問題は、著者の責任において処理する。
10. 掲載された論文等の著作権は、原則としてセンターに帰属する。センターは、印刷媒体以外にCD-ROM、WWW等を通じて論文等を公表することができる。特別な事情により著作権をセンターに帰属させることが困難な場合には、申し出により著者とセンターとの間で協議の上措置する。
11. 掲載された論文等の著者は、出典を明記することにより、掲載論文等をセンターの許諾無しに、印刷媒体・WWW等を通じて、複製・転載・公開することができる。

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要執筆要項

教授会(2013.3.21.)承認

制定 平成13年4月1日

1. 原稿は原則としてワープロ作成とし、フロッピーディスク(作成者指名・論文題名・機種名を記載)とそのプリントアウトを2部提出する。表題、要約、図、写真、数表、参考文献等を含めた刷り上がり10ページを越えないことを原則とする。
 - (1) 和文原稿は常用漢字、現代仮名遣い、横書きを原則とし、その長さはA4単表で40字×40行=1600字を1ページとする。やむを得ず原稿用紙(20字×20字=400字詰)使用の場合は原稿とそのコピー1部を提出する。タイピングに要する費用は、執筆者が負担する。
 - (2) 欧文原稿は(1)に準ずるものとし、タイプライター用紙またはA4単表で1行70ピッチ、ダブルスペース24行以内に打つことを標準とする(刷り上がり1頁はタイプライター用紙約3枚)。
 - (3) (1)(2)いずれにおいても、図、写真、数表等の挿入位置を示した割付指示書を添付する。
2. 和文、欧文原稿ともに冒頭に表題、著者名、所属名を日・英両語で入れ、要約(日本語400字、または欧文200語以内)及び、キーワード(重要な順に3~5語)を付す。
3. 図表・写真等は小型で見やすいものにする。図表等を使用する場合は、原図は、コンピュータ等で作成したもの、または、白地に黒インクで書いたものを添付する。なお、特に製版費用を要する場合は、執筆者が負担する。
4. 写真は白黒写真を原則とする。カラー写真の印刷を希望する場合、印刷実費は執筆者が負担する。
5. 参考・引用文献は本文の終わりに一括して掲げる。文献の記述形式は執筆者所属学会誌の形式に準ずる。
6. 注記は本文の最後、参考文献の前に一括して入れ、本文中の該当箇所の右肩に注1、注2のように示す。
7. 本文の見出し番号の打ち方は次の方法を原則とする。

1, 2, 3
(1),(2),(3)

8. 原稿の文字の中でゴシック体にするものは波線、イタリック体にするものは_____を付ける。
9. 校正は再校まで著者が朱書きで行い、期日までに提出する。校正は誤植の訂正に止め、内容の添削・変更は行わない。

文章分析法を利用した自己評価に関する研究

小学校第6学年「水溶液の性質」の単元を事例にして

A Study on a Self-evaluating Method That Uses Sentence Analysis: A case of the unit of “property of a water solution” in sixth grade of elementary school

中国昭彦*, 堀哲夫**

NAKAKUNI Akihiko, HORI Tetsuo

要約:本研究は、小学校6学年理科「水溶液の性質」の単元を事例にして、「水溶液」というキーワードを用いて学習前・後に文章を作成させ（文章分析法とよぶ）、それが自己評価及び授業評価に活用することができるかどうか検証を行った。その結果この方法が認知面及び情意面の自己評価を行うのに適切であること、子どもの変容及び自己評価を通して授業評価に活用できること、などが明らかになった。

キーワード:メタ認知、認知的方略、自己評価、生きる力、水溶液

はじめに

これまで水溶液概念に関する研究は、水溶液を二分したときの濃さについてなど質問紙を用い、子どもの持つ素朴概念や科学的概念を調査したり¹⁾、VTRを利用し水溶液に関わる保存課題と析出課題との順序を変えて提示し、質問紙に回答させ調査し、教授学習過程における学習内容の提示や配列順序についての検討がなされたり²⁾してきた。また、水溶液をキーワードとしたコンセプトマップを作成させる研究³⁾など、その概念を探る調査方法や内容も様々な報告がなされている。

われわれは、学習活動において日常的に行われている活動の一つである「文章をつくる」という簡単な調査方法を用いることにより、子どもの水溶液概念の実態を探ってきた。そして、子どもの持つ水溶液に関わる知識や概念を「保存」や「析出」などにこだわることなく、既存の知識や考えとして何を持っているのかを調査するには、文章を自由に記述させるのがその情報が得られやすいのではないかと考えている。

ここで、「キーワードを与えて自由に文章を書かせ、それを分析し、子どもの知識や考えを知る方法」を本研究では「文章分析法」とよぶ。われわれはこれまでの研究において、第6学年の子どもがどのような水溶液に関する既存知識や概念を有しているのか⁴⁾、また、「水溶液の性質」の学習後にはどのような変容が見られるのかをこの方法を用いて調査してきた。さらに、分析した内容からそこに内在する問題点を明確にしながら、同時に子どもの変容を重視した授業を構成してきた。

*甲府市立朝日小学校教諭（山梨大学大学院学生） **理科教育講座

本研究では、第6学年「水溶液の性質」の授業を通して、子どもたちが学習によりどのような変容をとげたのか、文章分析法による自己評価を中心に分析する。文章分析法による自己評価の研究は、これまで内外において報告されていない。したがって、この調査の実施および分析を通して、文章分析法における自己評価の有効性も検討したい。

研究の目的

1. 小学校6年生「水溶液の性質」の授業を通して、子どもたちが学習によりどのような変容をとげたのかを文章分析法の自己評価より明らかにする。
2. 学習前・後に学習者に書かせた内容をもとに、文章分析法における自己評価の有効性を検討する。
3. 学習前・後の学習者の変容から授業の評価についても検討する。

調査の実施

1. 調査の実施時期及び調査対象

2000年11月6日(月)～12月6日(水) 山梨県K市立A小学校6年生59名

2. 調査の方法と内容

- (1) 第6学年「水溶液の性質」単元(総時数13時間)の学習前において「『水溶液』という言葉を使って、文章を5つ書きましょう(5つ以上書いてもよい)」という指示を与え文章を書かせる。
- (2) 第6学年「水溶液の性質」単元の学習後において上記の内容で文章を再度書かせる。なお、学習前・後に与える指示内容は全く同じである。
- (3) 学習前・後の文章を学習者に比較させ、感じたこと、気づいたことを記入させる。具体的に与えた指示は以下ようになる(図4, 5参照)

「あなたが、水溶液という言葉を使って、学習前と学習後に書いた文章です。学習前と学習後に書いた文をくらべてみて、あなたが気がついたこと、感じたことなど、どんなことでもよいですから書いてみてください。」

3. 調査に関わる授業構成と文章分析法の実施

(1) 授業構成で重視した点

今回実施した総時数13時間の授業は、第5学年「ものとりけ方」単元終了時に実施した文章分析法から得られた結果を基に構成されたものである。その分析結果より次の4点のことが明らかになった。

水溶液概念の基礎となる「溶解」についての認識が不十分なこと。

水溶液の学習で頻繁に扱う内容でも日常生活の中で見られない内容は、子どもの長期記憶から消えていること。

学習において重点をおいて指導した「質量保存」、「溶解度」、「飽和量」などの概念は、1年後に子どもの頭の中から消えかかっていたこと。「質量保存」、「溶解度」、「飽和量」という言葉やそれに関わる内容が、文章分析法で書かせた文章として全く表出されなかったこと。

「金属との反応」の学習直後においても、それに関わる記述がほとんどないということ。

そこで、第6学年「水溶液の性質」の指導計画作成にあたっては、学習指導内容と関連のある上記、 、 の項目に力点を置いた。

 においては、可能な限り身近な水溶液を扱ったり、指示薬も身近な「花」、「野菜」、「果物」などを扱い、水溶液の学習が生活の中に位置付いていることを認識できるように配慮した。

 においては、現象がイメージ化できるような授業構成を行った。金属の反応に関わる先行研究では、塩酸に溶けたアルミニウムの行方を追求させる活動をイメージ図を書かせながら展開していく報告がなされている⁵⁾。その著書には、イメージ図を書かせることは、「自分の考えをより明確にするうえで、また、学習の展開の中で『溶ける』ということの自分自身のとらえが変容していくことを自覚できるという点で有効である。このことは、より追求への意欲を高めていくものと考えている。」と書かれている。やはり、人間が知覚できにくい事象の場合、イメージ化することにより概念形成を支援することも忘れてはならない。したがって、可能な限り子どもに当該学習内容をイメージ化させることが大切である。このような過程の中で学習者の長期記憶となるべく、普遍的なものの見方や考え方を獲得できる⁶⁾ような学習指導の場の設定をした。

 においては、水溶液の性質を「金属」により確かめることの必然性を子どもにも理解できるように、学習の柱として身近な問題であり金属との関わりのある「酸性雨」を導入した。

(2) 授業構成の内容と文章分析法の実施時期

前回の研究から得られた課題「日常性」、「イメージ化」、「必然性」の3点を重視して作成した単元構造を図1に示す。なお、「イメージ化」については、食塩（固体）、鉄などの金属（固体）、二酸化炭素（気体）を水溶液などに溶かしたとき、蒸発乾固などの実験後の「イメージ」を書かせるなどの工夫をした。

なお、図1から明らかなように、文章分析法は、学習前と後で全く同じ指示内容のもとに実施した。

	問題	活動	結論
1次 酸性雨と水溶液について知ろう 2時間	<p>オリエンテーション 第1回文章分析法による調査 環境問題意識調査の結果から、酸性雨について学習していくことを確認できる簡単な原因としくみについて知る。水溶液には、酸性、中性、アルカリ性のあるものがあることを知る。 水溶液の均一性と透明性について確認する。</p>		
2次 いろいろな水溶液を調べよう 2時間	<p>調べたい水溶液は、どんな性質でなかま分けすることができるだろうか。</p>		
	リトマス紙で調べる。	紫キャベツの汁で調べる。	ハーブティー(マローブルー)で調べる。
	<p>水溶液はリトマス紙などの変化で、酸性、中性、アルカリ性にわけることができる。</p>		
3次 水溶液にはなにがとけているか 2時間	<p>水溶液の中には、何がとけているのだろうか。</p>		
	<p>いろいろな水溶液を少量ずつ蒸発させて、とけているものを調べる。</p>		
	<p>水溶液には、気体や固体がとけているものがある。</p>		
4次 金属は水溶液によって変化するか 3時間	<p>水溶液には、金属を変化させるはたらきがあるのだろうか。</p>		
	<p>アルミニウムはくやすチ-ルウ-ルに塩酸やアンモニア水を注いで、ようすを観察する。アルミニウムがとけた液を蒸発させて、出てきたものを調べる。</p>		
	<p>アルミニウムはくやすチールウ-ルは塩酸にとけ、アルミニウムはくは、アンモニア水にもとける。水溶液にとけた金属は、別のものになる。</p>		
	<p>水溶液には、金属をとかすものがある。</p>		
5次 水溶液を混ぜ合わせるとどうなるか 3時間	<p>酸性の水溶液とアルカリ性の水溶液を混ぜ合わせると、どうなるだろうか。</p>		
	リトマス紙で調べる。	においを調べる。	金属を入れてみる。
	蒸発させてみる。		
	<p>酸性の水溶液とアルカリ性の水溶液を適当な量で混ぜ合わせると、中性になり、もとの水溶液の性質がなくなり、別のものができる。</p>		
6次 酸性雨についてくわしく知ろう 1時間	<p>酸性雨の原因の1つである排気ガスは、水に溶け込むと本当に酸性を示すのだろうか。</p>		
	<p>大きなビニル袋に少量の水と車の排気ガスを入れ、混ぜ合わせリトマス紙でその性質を調べる。</p>		
	<p>排気ガスが溶け込んだ水溶液は、酸性を示し、酸性雨との関連を考えることができる。</p>		
総時間数13時間	<p>酸性雨について詳しい話を環境科学研究所の先生より聞き、学習のまとめをする。 第2回文章分析法による調査</p>		

図1 「水溶液の性質」単元構造と文章分析法の実施時期

調査結果及び考察

1. 自己評価欄記入総数について

図2は、文章分析法により学習前・後に書かせた内容を比較させることにより得られた自己評価欄に記入できた者と記入できなかった者の数を示したものである。

調査対象となった本学年の子どもは、文章分析法での調査の経験がなく、初めての取り組みであった。にもかかわらず、55名(93%)もの子どもが、学習前・後の文章を比較し、自己評価を記入することができた。

自己評価欄に記入できなかった子ども4名についても、学習前・後の文章が記入してあるので個別指導を行うことにより記入できたものと考えられる。筆者(中国)が授業を行ったわけであるが、対象となった子どもとの関わりが少なく、個を大切に支援しきれなかったことは悔やまれるが、文章分析法による自己評価は、ほとんどの子どもに短時間で記入できうるものであることがわかる。

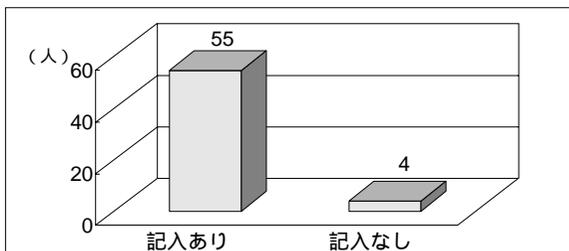


図2 自己評価欄記入総数 (N = 59)

表1 自己評価結果の類型化の観点と表記例【認知面を中心に表記しているもの】

類型化の観点	具体的表記例 (原文のまま)
A 書いた数を主にした内容	<ul style="list-style-type: none"> この勉強をする前は、5つのうち、2つしか、かけなかったけど、勉強を終えてからは、5つのうち、4つかけるようになった。 2コが5コになった。 かけたかすがちがう。
B 学習後の文章を主にした内容	<ul style="list-style-type: none"> 知ったことが多くなってよかったと思う。 いろいろな水溶液や性質などを知った。 学習をして分かったことがたくさんあった。 水溶液について、くわしくなってきた。 上にもかいたけど酸性とかの3しゅるい、白いつぶが出る時がある。
C 学習前・後の文章を比較した内容	<ul style="list-style-type: none"> 前は食塩水とか石灰水だったけど、学習後はアルカリ、酸、中性などの勉強したことが入っていた。前のは単純なものばかり書いていたけど、今のは、何かいろいろなことを書いている。 学習前より、ないようが、化学的(理科的)になった? 実験のことがかけている。 学習前より、水溶液の事を、よくわかってきていると思った。 数は同じだけどいみがちがうなー。重くなる。 ないようもとてもぐたいてきてでした。むずかしくなった。 <p>その他のキ-ワ-ド すごい進歩 専門的 レベルが上がる 自分にとってすごく効果があった 重くなる</p>

表 2 自己評価の類型化の観点と表記例 【情意面を中心に表記しているもの】

D 成就感・満足感を表している内容	<ul style="list-style-type: none"> ・けっこうたくさんかけてよかったと思います。 ・すごくこうかがあったのがうれしい。やったー。 ・学習後のちがいにodoroいた。知らない間にすごい進歩。 <p>その他のキ-ワ-ド ずっといい すごい うまく書けた 充実した 成長した</p>
E 感謝を表している内容	<ul style="list-style-type: none"> ・それは、おしえてくれた先生がいいからだ。 ・・・・教えてもらって・・・
F 興味・自信・決意を表している内容	<ul style="list-style-type: none"> ・きょうみもでた。 ・今はかける。 ・また、かくときはもう1, 2パワ-アップできるようにがんばるぞ。
G 内容が理解できないもの等	<ul style="list-style-type: none"> ・べんきょうまでとは、すこししんぼうがある。 ・前のやつは、水溶液は、一番はじめにはいっていた。

2. 自己評価の類型化に関して

次に、55名の子どもが記入した自己評価について、その内容がどのようなものであるかを分析する

(1) 自己評価全記述内容の類型化に関して

ここでは、自己評価欄に記入した子どもの文章を分析するための観点と具体的な類型化の手順を示す。なお、ここでいう自己評価欄とは、後に述べる図4, 5の具体例中最下欄の学習前・後に学習者が書いた文章を比較した記述内容を示している。子どもが、どのような内容の自己評価をしたかを把握するために表1, 表2のような観点で類型化をした。表1は、認知面を中心に文章が表現されているものである。表2は、主として情意面を中心にして文章が表現されているものである。

そこで、表1, 表2に示した観点に基づき、子どもが記入した自己評価を具体的にどのように類型化したか、3名の子ども(以下に示すNo.1女, No.9男, No.34女)の事例を用い、その手順を述べていく。

No.1女: ACD

学習前は、わからなくて何も書けなかったけど、学習した後は5つともパーフェクトになった。

この勉強は、自分にとって、すごくこうかがあったのがうれしい。やったー。

「うれしい。やったー。」は、Dに該当する言葉が2回となるが、ACDDでなくその類型化は、どのような内容のものが書かれているかということで「ACD」という扱いとする。

No.9 男：BD

金ぞくとのはんのうや中せいのむずかしさがわかった。ずこく勉強になり、とてもよ
かった。 B D

せいしつがわかった。

B

B に該当する文章が2文あるが、BDB でなく、「BD」という扱いとする。

No.34 女：AC

前よりも文が多いし、内容もしっかりしている。

A

C

C の文章だけでは、B に該当するとも考えられるが、文章全体を通じて分析すると「前よりも内容がしっかりしている。」ということでCの扱いとする。

なお、類型化は、言葉や表現のみに着目したのではなく、文章全体を通じ、子どもが書いた自己評価の内容を重視して分類を行ったものである。このような観点に基づいて全員の分析を行った。

(2) 自己評価の観点による類型化に関して

前述した方法に基づき類型化すると、子どもより得られた55の自己評価の全体的な傾向は、図3のようになった。

図3から、文章分析法による自己評価の内容では、認知面と情意面の両方が子どもより表出されることがわかった。また、A～Gまでの観点ごとの総数は、100となった。認知面を中心とした表記（A・B・C）は、合計で74あり、中でも学習前・後の文章を比較し、自分自身の変容に気づく表記が34と一番多かった。また、情意面を中心とした表記（D・E・F）も合計で23あり、成就感、満足感を表した表記が18と多かった。このように文章分析法は認知面、情意面の両面から多くの表記が得られるので、学習前・後に記録した文章を比較し、そこから子どもが感じ取れたことを自由に表現できるという利点をもっていると考えられる。

また、堀は、自己評価について「学習においていくらか情意が大切であるといっても、認知面が出てこない自己評価では、学習者が次第に嫌がるようになってしまうのであ

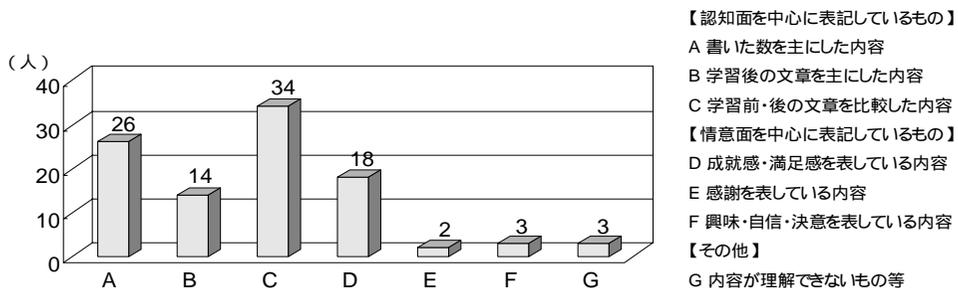


図3 類型化の観点による記入者数（N = 55，無記入の4名は除く）

る。したがって、自己評価においては、認知、情意両面が引き出せるものであることがどうしても必要となる。⁷⁾と述べている。このような点においても、文章分析法による自己評価は、認知面および情意面から学習の効果を表現させるのに有効な方法であるといえよう。

(3) 自己評価の個人別記入内容の類型化に関して

次に、自己評価を記入した55名の子ども一人ひとりの自己評価の内容の傾向を分析していく。子どもが記入した自己評価内容は、認知面だけ、情意面だけ、認知・情意両面の記述なのか類型化の観点に基づき、分類すると表3のような結果が得られた。

表3 類型化の観点による自己評価記入内容(N=55)

記入内容	人数
AB	2
AC	9
AD	4
AG	1
B	3
BC	3
BD	3
BF	1
C	11
CD	4
CE	1
ACD	3
ADG	1
BCD	2
ACDE	1
G	1
合計	55

【認知面のみの記述】
A, AB, AC, AG, B, BC, C
【認知・情意両面の記述】
AD, AF, BD, BF, CD,
CE, ACD, ADG, BCD,
ACDE

表3から、認知面のみの記述をした子どもは、55名中32名(58%)であった。情意面のみを記述した子どもはいなかった。認知・情意両面を記述した子どもが22名(40%)であった。内容が理解できない表記をした子どもが1名(2%)いた。

自己評価というと、通常「楽しかったか」とか「協力できたか」とかいう項目を「」、「」、「」などの3段階評定させることが多い⁸⁾。

その内容は、とかく情意的な側面から尋ねられることが多かった。認知面を尋ねるにしても、「授業の内容はわかったか」などと漠然したものが多く、自己評価している子どもが何を基準に考え、評価しているのか見当が付きにくかった。

しかし、文章分析法による自己評価では、98%の子どもが認知面に触れている。つまり、文章分析法による自己評価は、学習前・後に記入した「キ-ワ-ド」による文章を用いての評価であるため、認知的側面から子どもはアプロ-チしやすくなると思われる。

教師の望む自己評価の記述は、子どもをより多面的に把握するという見地からすると、認知、情意両面からのものである。

上述の結果からも、初めてこの方法を体験した40%の子どもが特別な支援もなく、認知、情意両面の内容を含んだ文章が書けたというこ

とは、文章分析法による自己評価の有効性を示すものではないだろうか。文章分析法を繰り返し活用することにより、自己評価の記入例として認知、情意両面を持ち合わせた自己評価を紹介するだけで、その内容はさらに豊かなものになるものと考えられる。

また、認知面だけを記述した子どもが全体の58%いた。学習者が学習の意味を自覚するためには、学習前・後の自分の知識や考えをしっかり知り、それを比較することにより、学習による変容に気付くことが必要である。つまり、認知面を記述できたことは、それだけでも学習に対する大きな意味を持つことを忘れてはならない。

3. 学習前・後の文章記入数と自己評価に関して

これまで、文章分析法の自己評価について全体的な傾向をつかむべく分析を行ってきた。さらに、学習前・後の文章記入数をもとに、その内容や自己評価の内容により文章分析法が子どもにとってどのような意味があったのかを分析していく。

ここでは、学習前文章が全く書けなくて、学習後5つの文章を書けた内容の例と学習前・後で記入文章数に変化のない例を取り上げる。なお、文章記入数が減少した子どもはいなかった。

(1) 学習前0文から学習後5文記入した子どもの場合

図4は、学習前は、「水溶液」という言葉をキーワードにして文章を書くことができなかったが、学習後には5つすべての文章を書くことができた子どもの記入内容である。学習後に記入した文章の内容も、「水溶液の性質」や「金属との反応」など適切なものであった。両者の自己評価を比較すると、学習したことにより文章が書けるようになったという事実をまず認識し、その事実から学習による変容を表現していることがわかる。

<p>No.1 女</p> <p>☆「水溶液」という言葉を使い、文章を5つ書きましょう。 【学習前】</p> <p>① _____</p> <p>② _____</p> <p>③ _____</p> <p>④ _____</p> <p>⑤ _____</p> <p>↓</p> <p>【学習後】</p> <p>① アモニアの水溶液は、アルカリ性である。</p> <p>② 塩酸の水溶液は、酸性である。</p> <p>③ 食塩の水溶液は、中性である。</p> <p>④ 水溶液の性質は、リトマス紙で調べらる。</p> <p>⑤ 酸とアルカリを混ぜた水溶液を蒸発させると白い物が残る。</p> <p>☆あなたが、水溶液という言葉を使って、学習前と学習後に書いた文章です。 学習前と学習後に書いた文をくらべてみて、あなたが気がついたこと・感じたことなどどんなことでもよいですから書いてみてください。</p> <p>学習前は、わからなくて何も書けなかったけど、学習した後はずっとパーフェクトはな。この勉強は、自分に合っていて、すごくうれいかったのがうれいしかった。→no.1</p>	<p>No.7 女</p> <p>☆「水溶液」という言葉を使い、文章を5つ書きましょう。 【学習前】</p> <p>① _____</p> <p>② _____</p> <p>③ _____</p> <p>④ _____</p> <p>⑤ _____</p> <p>↓</p> <p>【学習後】</p> <p>① 水溶液は、酸液中性アルカリ性の種類がある。</p> <p>② 塩酸の水溶液は、蒸発させると何も残らない。</p> <p>③ 水溶液の性質を調べるにはリトマス紙を使う。</p> <p>④ 水溶液の性質を調べるにはムラサキキャベツを使う。</p> <p>⑤ 酸性の水溶液は、そのまますくすめがある。</p> <p>☆あなたが、水溶液という言葉を使って、学習前と学習後に書いた文章です。 学習前と学習後に書いた文をくらべてみて、あなたが気がついたこと・感じたことなどどんなことでもよいですから書いてみてください。</p> <p>前はぜんぜん書けなかったけど、授業で水溶液とゆうことが分かった。</p>
--	---

図4 学習前0文から学習後5文記入した子どもの例

このように文章分析法では、子どもは、まず視覚的な文章記入数に注目し、そこから自分にとっての学習の意味を振り返る傾向にある。このことは、文章記入数の減少した子どもがいなかった事実からも、文章分析法は、学習過程における学習者のよさを文章記入数や文章内容などから引き出すことのできる評価であるといえよう。

また、自己評価において「No.1女」は、「勉強は、自分にとってすごく効果があった」と言い、「No.7女」は、「授業でよくわかった」と言っている。このように、学

習者が学習してきたことの意味を可視的な形で自覚できるよさも、文章分析法のもつ優れた点の1つといえよう。

(2) 学習前・後の記入文章数が変わらなかった児童の場合

図5の2つの例は、学習前・後ともに5つの文章を記入した「No.26女」の子どもと、学習前・後ともに1つの文章を記入した「No.28男」の子どもを抽出したものである。学習前の文章内容は、両者ともなんとか「水溶液」というキーワードを使い、文章を作る苦労が伺われる。「No.26女」の場合、学習前の5つの記入文章の内3つが「溶解」、「水溶液の種類」、「析出」に関わるもので、残り2つは教科書の内容項目外のことの記述となる。

No.26 女	No.28 男
<p>☆「水溶液」という言葉を使い、文章を5つ書きましょう。 【学習前】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">① 塩と水で水溶液をつくる。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">② 水溶液もやける。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">③ 水溶液を自然に蒸発する所へ自然に置く。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">④ 水溶液の中から氷が析出したら、塩を析出させる。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">⑤ 以上水溶液のことについて書いたこと。</div> <p style="text-align: center; font-size: 2em;">↓</p> <p>【学習後】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">① 水溶液の性質は、中性、酸性、アルカリ性の3つがある。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">② 水溶液を自然に蒸発させると、自然に析出する。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">③ 自然に蒸発した水溶液を析出させると、塩が析出する。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">④ ということはこの水溶液は、アルカリ性がある。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">⑤ 塩を析出させて水溶液をつくる。</div> <p>☆あなたが、水溶液という言葉を使って、学習前と学習後に書いた文章です。 学習前と学習後に書いた文をくらべてみて、あなたが気がついたこと・感じたことなどどんなことでもよいですから書いてみてください。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> 内ようが書くのは、少いむすかしく私だ。自然に蒸発させることについて書いた。(まよめりん) </div>	<p>☆「水溶液」という言葉を使い、文章を5つ書きましょう。 【学習前】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">① 水溶液はわかりません</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">②</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">③</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">④</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">⑤</div> <p style="text-align: center; font-size: 2em;">↓</p> <p>【学習後】</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">① 水溶液を自然に蒸発させると、自然に析出する。</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">②</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">③</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">④</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 2px;">⑤</div> <p>☆あなたが、水溶液という言葉を使って、学習前と学習後に書いた文章です。 学習前と学習後に書いた文をくらべてみて、あなたが気がついたこと・感じたことなどどんなことでもよいですから書いてみてください。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;"> 数は同じだけど、いみがちがうなー </div>

図5 学習前後の記入文章数が変わらなかった子どもの例

また、「No.28男」の場合、学習前の1つの記入文章は、教科書の内容項目外のこととなる。やはり、5年生時に学習したことを「水溶液」というキーワードと関連づけて「溶解」、「水溶液の種類」、「析出」などの内容をなかなか想起できないことが、その他の子どもの学習前の記述からも伺い知ることができる。

なお、学習後に記入した文章の内容は、両者とも「水溶液の性質」や「蒸発乾固」など適切なものであった。

ここであげた例は、学習前・後の文章記入数に変化がないこともあり、両者とも内容について記述している。学習前・後の文章を比較して、「内容が重くなった」とか「意味が違うな」と記述したり、学習後の文章だけに着目して、「自分が調べたことがまとめられた」と記述したりするなど視点は違うものの、学習前・後に記入した文

章の内容を質的な観点から自己評価に結び付けていることがわかる。

このように、文章記入数に変化がない場合も、記入した文章の内容から学習した意味を自覚していると判断される自己評価がみられた。

4. 文章分析法による授業評価に関して

次に、文章分析法を利用することにより、授業がどうであったかを以下の二つの点から検討する。

第一は、文章分析法が授業構成に生かすことができるかどうかである。

第二は、学習者の変容からみた授業評価である。

まず、第一の点から検討する。これまでわれわれが実施してきた文章分析法に関して、次のように言うことができる。文章分析法は、キーワードに対する子どもの持つ考えを幅広く調査することができる。子どもの多種多様な文章は、煩雑な類型化の作業を伴うように思えるが、教科書の内容項目に照らし合わせることによりスムーズに分類することができる。また、それを学習前・後に実施することにより、教科書の内容項目により類型化された調査結果を学習指導に活用することができる。

つまり、学習前の調査結果は、事前に子どもにどのような概念が欠けているのかを知ることができ、その手だてを施すことができる。学習後の調査結果は、学習を通じてどのような力がついたのかなどの学習の反省の材料としても活用することができる。さらに具体的にいえば、子どもは、自己評価として、教師は、授業分析の糧として有効に活用することができるのである。

本研究では、小学校第6学年「水溶性の性質」で実施した文章分析法による調査結果より、金属との反応に対する記述が少なかったことから、水溶液の性質を「金属」により確かめることの必然性を子どもにも理解できうるような授業構成を行った。学習の柱を身近な問題であり金属との関わりのある「酸性雨」としたのである。その結果、「金属との反応」の文章数も、総記入数100のうち、48存在した。これは、前回（小学校第5学年で実施）の文章分析法の結果を取り入れたからであり、それが授業構成に重要な役割を果たしたと考えることができる。

第二は、学習者の変容からみた授業評価であるが、これについては、本章で詳しく述べてきたので、改めて述べる必要はないだろう。一点だけ強調しておけば、学習者が学習の意味を自覚できるようになった傾向性を結果から読みとることができるので、授業の効果はあったと判断できるだろう。

したがって、教師自身が、子どもの書いた文章をもとに授業を評価する上でも、文章分析法は有効に活用できる。

結論

本研究の結果をまとめると、次の5点となる。

(1) 「水溶液の性質」の授業を通じて、文章分析法によりほとんどの子どもが学習によ

る望ましい変容を意識することができたこと。

- (2) 学習活動において日常的に行われている活動の一つである「文章をつくる」という簡単な調査方法を用いることにより、すべての子どもに調査が可能であること。
- (3) 子どもが持ち合わせた考えを自由に記述させるために、自己評価においては、認知面と情意面の両面を把握することができること。
- (4) 学習前・後の知識や考えを比較することで、学習による自らの変容を知り、学習の意味を自覚することができること。
- (5) 子どもが学習前・後を比較して書いた内容を基にして、授業の評価ができること。

おわりに

授業研究において、調査・分析などというと、いかにも研究という堅さがつきまとうが、文章分析法は、教師にとっても子どもにとって、とてもなじみやすい調査方法であることを強調しておきたい。

今回の調査において、自己評価を記入できなかった子どもが4名いた。今後は、その子どもがなぜ記入できなかったのかを追跡調査することで、よりいっそう文章分析法の有効性を確かなものとしていきたい。

(附記)本研究は下記の分担により行われた。自己評価の基本的骨子の開発を堀が、具体的事例への適用、授業実践を中国が行った。その結果をもとに二人の討議を経て、草稿の執筆を中国が行い、堀が加筆修正した。

<参考文献>

- 1) 堀 哲夫・松森靖夫・兵田清彦「水溶液概念の理解に関する基礎的研究 - 水溶液を二分したときの濃さを中心にして」『日本理科教育学会研究紀要』Vol 38, No 3, pp.189 - 203, 1998
- 2) 遠西昭寿・横山治郎「水溶液における重さの保存に対する子どもの考え」『日本理科教育学会研究紀要』Vol 34, No 2, pp 45 - 51, 1993
- 3) 疋田直子・松本伸示「理科教育における日常的理解と科学的理解とを統合する要因 - 水溶液の性質に関する授業を事例として - 」『日本理科教育学会研究紀要』Vol 40, No.1 pp.1 - 8, 1999
- 4) 中国昭彦・堀 哲夫「子どもの水溶液概念に関する研究 - キーワードを用いた文章分析法を中心にして - 」日本理科教育学会第50回全国大会『宇都宮大会要項』p.117, 2000
- 5) 松原道男・戸田正登編著『理科授業を面白くするアイデア大百科 6 熱・化学の教材開発と指導のアイデア』pp.75 - 78, 1996, 明治図書
- 6) 堀 哲夫『理科教育学とは何か』pp.136 - 137, 1994, 東洋館出版社
- 7) 堀 哲夫「文章分析法による自己評価に関する研究() - その基本的骨子と特徴を中心にして - 」日本理科教育学会第51回全国大会『広島大会要項』p.117, 2001
- 8) 人間教育研究協議会編『授業に生かす自己評価活動』1998, 金子書房

情緒障害学級の経営における保護者と教師

「親子学習会」の実践の分析を通して

Relationship of Parents and Teachers in Special Class
for Emotionally Disturbed Children
Parents became to know the Child by Out-door Schooling

岡 輝彦*, 広瀬 信雄**
OKA Teruhiko HIROSE Nobuo

概要：近年の情緒障害学級の増加傾向は、その必要性が高まってきていることを示している。情緒障害学級の教育が成立する要因は、支援を必要とする子どもたちが背負う環境的な背景を十分考慮しなければ見えてこない。また、通常学級の教育の方法と同じやり方では、支援を必要とする子どもにとって、本当の意味での支援にはならない。そのような意味では、情緒障害学級と通常学級との役割の分化、教師の視点の違いはある。しかし、どちらの学級においても、子どもたちが育つうえで、保護者と教師の相互理解・連携が重要な意味を持つことが「親子学習会」の分析によって明らかにされた。

キーワード：障害児教育、情緒障害学級、保護者との連携、自閉症児の授業、小集団活動、特殊学級

地域における情緒障害学級の現状と役割

山梨県の情緒障害学級は、地域を7ブロックに分け広域設置の形で配置されていた。また、平成5年に通級制の学級が認可されるようになってからも、山梨県の場合、児童数や交通事情、教育的な効果などの様々な要因から、固定制の情緒障害学級のみ認可にとどまっている現状である。固定制といっても、通級制の役割も同時に担っている。それは、発達障害である自閉症圏内の子どもたち（以下、自閉症）と心因的な原因によって集団不適應を起こしている子どもたちの両方の学校教育を情緒障害学級で担っている点もひとつの理由として挙げられる。知的障害児学級においても、山梨県内では、近年1人学級の認可が増えている傾向にある。そのことも情緒障害学級の必要性が認められればそれが認可されることの追い風となっていることは否めない。情緒障害学級の数は1989年に全国で小学校2304学級だったのが10年後の1999年には小学校3288学級にまで増加をしてる。すなわち、教育現場から、又は保護者からの必要性が強くなり、ここ10年程で情緒障害学級への期待や役割、情緒障害学級を取り巻く環境は変化してきていることが伺えるのである。山梨県内に話を戻すと、6年ほど前までは全県下で9校だった情緒障害学級も26校（平成13

*塩山市立塩山南小学校

**山梨大学

年度現在)まで増えてきている。しかし、情緒障害学級の増加も手放しで喜ぶことはできない。山梨県はこれまで地域ブロックに分け、センター校的に情緒障害学級を配置してきたことは先に述べてきた通りであるが、そのセンター校としての役割が薄れてきている。たとえば、これまで複数担任で学級を担当し、就学前の教育相談、他校からの教育相談、地域の保育園・幼稚園からの教育相談等をも役割として背負ってきた経過がある。それが、学級数が増えることで、在籍児童の人数が一人の学級も出てきており、一人担任の学級が増え目の前の子どもの指導にとられすぎ、地域の中での情緒障害学級の役割に目が向かなくなってきたことがあげられる。また、情緒障害学級(知的障害児学級でも同等のことがいえるが。)の学級数の増加に見合うだけの専門的な知識を持っている教師の配置が軽視されていること、すなわち、ハード面の整備は進んでも、ソフト面に充実が追いついていないことである。筆者の考えでは、特殊学級は少なからずどの学級も障害児教育や特別な支援が必要とされる子どもの指導にとってセンター的な役割を担っていると認識している。しかし、実際にその役割を果たそうと努力をしている学級はごくわずかであると考えている。これも一つは、学級数の増加に伴う弊害とはいえないだろうか。

情緒障害学級が開設される背景には以下のような理由が考えられる。

まず一つめは、単に知的障害といったことでは説明がつきにくいタイプの子どもが報告されるようになってきており、その子らは、通常学級でのこれまでのような教育の方法では対応しきれないということ。二つめは、これまでの教師の考え方や教え方の枠内では理解できないような表面的な行動を取る子どもたちが増加してきている。またそのような子どもたちの理解に、現場の教師が時間と力を注ごうとする余裕が少ないこと。最後に挙げられるのは、いわゆる「学習障害」「自閉症」「アスペルガー症候群」「注意欠陥多動性障害」など様々な障害の情報が保護者に伝わりやすくなり、保護者側から教育的な支援として学級設置の要望が強くなってきていることなどが挙げられる。

情緒障害学級の増加に関する要因を以上のように考えると、保護者と教師の関係を、常に協力体制が取れるように作り上げていく必要性を現場において筆者は痛感する。

小論では、情緒障害学級に通級している子どもたちや保護者にどのような支援を行っていけばよいのか、また、どのような支援を行うことによって、障害を持つ子どもやその親が学校の中や地域と豊かな人間関係を築いていけるのかについて考えるきっかけとして本学級の実践報告をもとに教師と保護者との連携を考察していきたい。

・情緒障害学級の教育構造

平成2年にE市内の「情緒に問題を持っている児童」を対象に情緒障害学級「W学級」は開設された。

学期に一度、地域の小中学校へ「学級だより」を配布し、情緒障害学級での活動や取り組みを紹介している。また、保護者・教師に対して教育相談等の支援を行い、学校・家庭がひとつとなり児童の問題に取り組んでいけるよう支援に努めている。

以下に情緒障害学級の学級経営を特徴づける一助とするために、学級の教育目標の一部を抜粋して引用する。

1．教育の目標

子どもたち一人ひとりの能力・特性に応じた指導を行い、子どもたちが、自らの力で心の障害を克服し積極的に学校生活に参加していけるよう調和のとれた人格の完成を目指すことを目的とする。

2．学級経営の基本方針

児童・保護者との温かい心の交流を図り、子どもたちが喜んで通級できるような明るい教育環境作りに努める。

一人ひとりが持っている心の問題を取り除いたり改善したりして、将来社会の一員として人間性豊かに生活できる人作りを目指した教育活動を仕組む。そのための教育の内容や方法についての研修に励む。

児童・保護者・学級担任等の希望や意見を尊重し円滑な学級運営を図る。

情緒障害学級の正しい理解を得るための啓蒙活動を積極的に行うとともに、教育相談活動の充実を図る。

3．指導の方針

情緒の障害をなす諸要因を的確に把握し、個人に応じた指導・助言を行う。

専門機関・医療機関等の指導・助言、協力を求めて指導の適正を図る。

教育相談、家庭訪問等を実施し、情緒に問題を持つ子どもたちの実態を把握すると共に、希望に充分応えられるような指導体制を作る。

家庭や学級担任等との連絡を密にして、指導・援助の一貫性を図る。

以上、情緒障害学級である W 学級で掲げられている教育目標、学級経営の基本方針、指導の方針について引用したが、これらの文章の意義を考えると、情緒障害学級では、特別な支援を必要とする子どもたちのために、教師が積極的に指導・支援を行うとともに、その子らの環境的な要因も理解をし、保護者や医療機関などへの働きかけや連携を行い、成長発達のための環境を整えていく役割も担っていることが読みとれる。そのためには、教師として表面的な子どもの行動現象をとらえるのではなく、その子がどのような環境的要因を背負っているのかを把握するよう努めなければならないことが示唆される。

4．指導の形態

通級制、個別指導を原則とする。通級回数・指導時間は障害の種類や程度に応じて決定する。必要な時にはグループ指導・通級児の在籍校での指導、家庭への訪問指導を行う。その他、集団内での活動に適應する力を伸長する場として、小集団で指導を行う。

A．本校在籍児・通級児

情緒障害学級で指導を受ける時間以外は、校内の通常学級で指導を受ける。必要に応じて通常学級での指導においても情緒障害学級の担任が援助をする。

B．他校通級児

2時間または半日を単位とし、週1～3回程度通級し、個別指導あるいは小集団指導を行う。必要に応じて在籍校での指導を行う。

C. 経過観察児童

子どもの状態によって通級する。また担任や親との相談も行う。

D. 不登校・不登校傾向の児童

担任と相談しながら、状況に応じた指導や家庭訪問を行う。

ここでは指導の形態について、W学級で行われている方法をあげてあるが、あらゆる方法で、支援を必要とする子どもたちにアプローチをすることを常に念頭に置いておく必要がある。指導形態を柔軟に考えることで、自校、他校の子どもを問わず、情緒障害学級として適切な役割を果たしていくことができる。そういう意味では、指導形態を何通りも持つことは、どの特殊学級においても大切なことであり、現在の教育の状況をみると、学校教育自体が何通りもの指導形態を持つことが求められているといえよう。

・情緒障害学級「W学級」における学習成立の背景

子どもたちが学校へ登校し、学習をする。このような姿はごくごく自然のことであり、それが当たり前のように考えられている。現在の公教育は、このような考え方を土台として成り立っていると言っても過言ではないであろう。近年、この土台は揺るいできてはいるものの、学校における授業成立の第一条件に他ならない。しかし、情緒障害学級の場合は、家庭環境や親子関係、心の問題、障害に関わっての問題などから、先に例えた土台作りからスタートしなければ、学習は成立しない。そのためには、家庭環境、生育歴、親子関係、子ども自身の状況などを教師が実際に確かめて、把握していかなければならない。例えば、本人は登校する気持ちを持っていても、家庭環境（経済的な理由、親の問題、本人の障害の有無等）で登校することができない子どもや、登校したくないと思っけていても親子関係からそのことが親に伝えられないで済々と登校する子どもなど、情緒障害学級に関わっている子どもたちの背景や背負っているものは様々である。その子らの居場所の一つとして、自己を表現できる場としての役割が情緒障害学級には課せられているのである。以下にその情緒障害学級での教育活動の方法の一部を紹介する。

W学級では通級児童はもちろんであるが、在籍児童も「朝の会」「帰りの会」「給食」「清掃」の日常生活の場を通常学級で行うことを原則としている。

在籍児童4名は、自閉的傾向や知的発達遅滞を持っており、言葉の面や認知面での発達の遅れが顕著である。そのため周囲の状況を理解することが困難であったり、周囲とのコミュニケーションがうまくとれなかったりするなど、情緒的に不安定になる場合が多い。着替え・排泄などの身辺処理については、ほぼ自立できている状況である。学習活動に対しては、個別の学習の中で提示される課題に対してほぼ受け入れることができるようになってきている。しかし、集団が大きくなると言語の発達の遅れや、認知面での遅れ、興味・関心の幅が狭いことなどから、集団の流れに沿って学習に参加することは困難な場面が見られる。

他の通級児童（経過観察児童を含む）については、不登校、集団不適応、分離不安傾向からくる集団参加の困難な児童、学習障害など実態は様々である。

わかかさ学級は通級、個別指導を学級経営の原則とし、通級回数・指導時間は個々の児

童の実態に合わせて、通常学級の担任と相談をして決定している。他校から通級してくる児童の場合は、2時間または半日を単位とし、週に1回から3回程度通級する場合もある。不登校の児童に対しては、必要に応じて家庭訪問などの指導も行っている。

個別指導では「遊び」「自立活動」「教科学習」を行っており、この中でも中心になるのが「自立活動」である。

日常生活の中で自分でできることを増やしていくこと。

児童自身が成就感や満足感を持ちながら生活していくこと。

集団の中に入った時、混乱せずに活動に参加できること。

等を念頭に置き支援・指導を行っている。

W学級では個々の児童の発達を促すと同時に、集団参加に必要な対人関係の能力の伸長もねらいとしていることから、個別指導のみでは補いきれない面があり、「小集団の活動」を取り入れている。

少人数で行う集団活動の場面を設定することにより、人との関わりや、集団で活動する際のルール（順番・約束・競争等）、自己を統制する能力、コミュニケーション能力をのばしていくことができると考えている。また、集団の中で活動する楽しさを味わい、自己実現や満足感を体験する場としても、「小集団の活動」は活用できるのではないかと考えている。

「小集団の活動」を通常学級での生活にフィードバックするために、通常学級の活動に教師が補助について参加している。参加する教科等については、児童の実態に応じ、通常学級の担任や保護者と相談の上決定している。

子どもたちの学校生活の様子については、連絡ノート、保護者懇談会、授業参観等を通してできるだけ詳しく知ってもらえるよう努めている。また、学級行事の中に保護者との学習会を年に2回ほど位置づけ、子どもたちの卒業後の進路等について情報交換を行うなどしている。

また、日常的に保護者と教育相談を行い、学校や家庭の様子の情報交換や親子の関わりや家庭での接し方等の共通理解を図るよう努めている。その中でも特徴的なのが、実際に親子がふれあう場を提供するためや親子の関わりを考えた場として、親子学習会を年1回企画・実施している。日帰りで行ってきた学習会を、3年前から1泊2日で行い親同士、教師と親とのコミュニケーションを図る場としても活用している。

・「夏季親子学習会」の実践（平成13年度）から

情緒障害学級である「W学級」に通級してきている子どもたち、または経過観察児童として、時折情緒障害学級の担当が関わる子どもたちの障害や問題行動を考えると、学校での充実した生活を送れるよう支援を工夫していくこと、また保護者を通して、家庭生活の充実を図ることが大切なポイントと考えている。親子関係にどこまで踏み込んでいけるのか難しい面もあるが、不登校・集団不適應の子どもたちの支援を行っていく上で、親子関係に目を向けて行くことも大切なポイントとなる。教育相談や連絡ノートを通しての情報交換だけでなく、親子がふれあう実際の場面を提供することの必要性を感じ、毎年親子学習会を実施している。

以下に示す親子学習会の実践事例は、1998年から1泊2日の日程で行ってきた実践のうち、2001年の実践にもとづいて示してある。尚、宿泊地や活動内容については1998年から2001年の実践の間ほぼ同じような流れになっている。

1. 1 目的

- ・大自然の中での活動を通して、自然に親しみ生活経験の拡大を図る。
- ・親子での集団宿泊を通し、集団生活の経験をするとともに楽しさを味わう。

2 宿泊学習会での具体的なねらい（教師側のねらいとして）

- ・集団宿泊を通して家族間の親睦を図る。
- ・普段家庭ではなかなか行うことが出来ない活動を通して親子の関係を深める。
- ・子どもたちが冒険ハイク等の活動を行い、最後まで頑張る気持ちの育成を図る。
- ・家から離れ、日常生活とは違う環境の中で集団生活を行うことにより生活経験の拡大を図る。
- ・宿泊することで学校では見られない子どもたちの生活上の実態、親子の関わりを把握し今後の指導の手だてとする。
- ・親と子、教師と親、親同士の間関係を深める。

2. 実施施設

山梨県立八ヶ岳少年自然の家

3. 日程・及び利用交通機関

日程 2001年7月29日（日）～30日（月）

交通機関 JR 東日本

4. 参加家族

- ・7家族

- ・参加人数内訳

幼児2名 小2年4名 小4年2名 小5年1名 小6年3名 中1年1名 中2年1名

大人18名（引率教師4名を含む）

9. 行程

第1日目... 7月29日（日）

時間	活動内容
9:20	・ E 駅南口集合
9:54	・ E 駅発（中央線）
11:00	・ 小淵沢駅着
11:26	・ 小淵沢駅発（小海線）
11:53	・ 清里駅着
	・ 徒歩で少年自然の家に向かう
12:10	・ 少年自然の家着

	<ul style="list-style-type: none"> ・昼食（駅弁）
13：00	<ul style="list-style-type: none"> ・入所の集い・オリエンテーション・トイレ
13：30	<ul style="list-style-type: none"> ・冒険ハイク（野外オリエンテーリング）
16：00	<ul style="list-style-type: none"> ・入室（部屋割り，荷物整理）
17：30	<ul style="list-style-type: none"> ・夕食
18：30	<ul style="list-style-type: none"> ・親子レクリエーション，親子野外散策
19：30	<ul style="list-style-type: none"> ・入浴
20：30	<ul style="list-style-type: none"> ・就寝準備 ベットメイキング，歯磨き，トイレ
21：00	<ul style="list-style-type: none"> ・就寝，消灯

第2日目...7月29日（日）

時間	活動内容
6：00	<ul style="list-style-type: none"> ・起床 身支度，洗面，歯磨き
6：30	<ul style="list-style-type: none"> ・朝の集い 朝のあいさつ，ラジオ体操，今日の予定
7：00	<ul style="list-style-type: none"> ・清掃
7：30	<ul style="list-style-type: none"> ・朝食
8：00	<ul style="list-style-type: none"> ・出発準備（荷物整理，部屋の清掃，トイレ）
8：30	<ul style="list-style-type: none"> ・部屋の点検
8：45	<ul style="list-style-type: none"> ・退所式
9：00	<ul style="list-style-type: none"> ・飯ごう炊さん（カレー作り）
11：45	<ul style="list-style-type: none"> 片付け
12：45	<ul style="list-style-type: none"> ・少年自然の家発
13：17	<ul style="list-style-type: none"> ・清里駅発（小海線）
14：16	<ul style="list-style-type: none"> ・小淵沢駅着
14：30	<ul style="list-style-type: none"> ・小淵沢駅発（中央線）
15：48	<ul style="list-style-type: none"> ・E 駅着 ・解散式

・親子学習会の実践の分析・検討

1 子どもの変化

親子学習会に参加した子どもたちは，二日間様々な活動場面において親の新しい面を発見することができる。例えば，親子レクリエーションで，お父さんが紐につけてあるお菓子を夢中になって食べようとしている姿や，家では一緒に踊ったことがないお父さんが，一緒に踊ってくれたり，冒険ハイク（野外オリエンテーリング）では，お母さんが励ましてくれたりする。そして，子どもたち自身も，日常生活の中では見せることができない生

き生きとした姿を親に見せることができる。

非日常的な場面で、親子がお互いに普段求めている姿を見せ合うことにより、相互理解のきっかけになると考えられる。特に子どもたちの変化という意味では、親子学習会で初めて父親が踊りを踊る姿を見て、人前で授業の中でも踊ることをしなかった子どもが、楽しそうに踊るようになった姿を見ると、前述してきたような実践は、特別な支援を必要とする子どもたちや保護者に対して、一つの支援のアプローチとして十分有効であると考えられる。

2 保護者の変化

この親子学習会を1泊2日で行おうと保護者懇談会で提案したときに、母親たちの間から予想以上に前向きな反応があった。また、準備段階から、内容の一部である親子レクレーションの企画・進行を担当したいとの申し入れが母親たちの方からあった。自分たちで少人数ではあるが保護者の会を作り、親子学習会に向けて自分たちも何か協力ができるかと模索を始めてくれたことは、この実践の中で一番の成果だったといえる。また、初年度実施した日が夏休み中の土・日ということがあり、母親のみならず、父親もほとんどの家庭で参加してくれたことは、意義のあることであった。教師の予想外の成果として、母親たちが自主的に協力してくれたこと、父親たちもそのような母親たちの姿をみていたためか、協力的に参加してくれたこと、があげられる。普段から協力的な保護者たちではあったが、この親子学習会への取り組み段階から、教師と保護者がお互いに理解を深めることができたように思える。また、様々な活動の中で、自分の子どもへの関わりはもちろんであるが、他の子どもへの関わりも積極的に見られた。そのことが親子学習会終了後、我が子の成長とともに、他の子どもの成長も気に留め、一緒に喜びや苦しみを共有できる人間関係を築いていくことへ広がり、保護者同士の人間関係作りに影響を与えたものと考えている。

保護者の変化としてもう一つあげておきたいことは、これまで公共の交通機関などをあまり使ったことのない家庭もあったが、親子学習会がきっかけとなって子どもを連れて外出する機会が増えたとの声が学習会終了後聞かれることもあった。公共の場でパニックになったらどうしよう、順番が守れなかったらどうしようという気持ちからとまどいを見せていた保護者に対して行動の場を広げるよい機会となった。

3 教師の気づき

これまで、親子学習会を宿泊する形に変えてから4回の実践を行ってきた。この実践は「親子学習会」であるので、親子で参加する事が条件になる。このことが逆に子どもたちの参加を阻害する要因ともなってしまう。親子での活動の場に参加するのであるから、子どもだけが参加する意欲を持っていても、保護者が参加する気持ちにならなければ学習会の場へ引き出すことはできないのである。このことは、家庭環境の問題を背景に持つ子どもたちは、親子学習会に参加する可能性が低くなり、教師側が当初求めていた期待とは多少のズレが出てきてしまうことになった。今後は、親子学習会ばかりでなく、様々な形態の活動の場を用意する必要性を感じている。

・今後の課題と将来への展望

親子学習会を宿泊で行いはじめて今年度で4年目になる。日帰りで行っていた頃は、個々の親子関係について意識が向いていたが、宿泊になったことで、親子同士の関係や親子間の相互作用にも意識が向くようになった。すなわち親と子の関わりや関係を、個々の親子に目を向けて考えるのではなく、それぞれの親子がお互いに影響をしながら自らの親子関係を見つめ直す機会が提供できていると思う。

「親が外に飛び出すきっかけになった。」こんな言葉を合同で実施を呼びかけた〇小学校の教師から聞いた。3回目の実践から市内の小学校特殊学級にも参加を呼びかけた。少人数の特殊学級では、保護者同士がお互いに交流を持つことが難しく、保護者自身が地域の中へ積極的に出ていこうとする姿勢を持つこと自体が難しいのが現状である。この親子学習会の実践を通して、保護者同士のネットワーク作りのきっかけになり、子どもたち同様に保護者に対しても外に目を向けていく支援の一つになっていくのではないかと期待をしている。

これらの支援が特殊学級の保護者に対して特別に行われなければならないのは、支援がなければ、障害や問題行動を持つ子の保護者は、通常の小中学校の中では孤立しがちになっていく危険が大きいためである。保護者への支援がなくては、子どもたちの育ちの環境がより良い方向に向いていかないことは今まで述べてきたとおりであるが、一見特別な支援と見られる活動を通して、ようやく通常学級の保護者同様に学校という社会に参加することができるように思える。通常学級での教師と保護者の連携と特殊学級での教師と保護者の連携は、密度の違いはあるが、視点はまったく同質なものである。

教師は、学校の中で目の前にいる子どもたちへの支援を中心に考えてしまう。決してそれは間違いではないのだが、保護者へ支援も考慮していく必要がある。それは、時間と労力がかかるのに対し、成果が見えづらいということはあるかもしれないが、子どもの支援同様、保護者への支援を行っていかねば子どもたちの環境をよい方向へ向けていくことはとうてい無理なことである。当然、様々な専門機関と連携し、家庭（保護者）への支援を行っていくことも含まれているが、教師自身が保護者といかにより人間関係を構築していくかということが重要なのである。教師と保護者是对立すべきものではなく、子どもの成長のためによりよい環境を整えていくためのパートナーと考える方が自然である。同じ活動を協力して取り組むこと、そのことで仲間作りをしたり、お互いを認めあえるよう配慮したりする事は教師が子どもたちの集団作りの時に使う手法であるが、見方を変えれば、それは保護者への支援としても十分に有効なのである。

情緒障害学級の歴史は、特殊学級の教育史からみれば、比較的浅い。しかし近年の急増現象を見れば、そのニーズは高いと言わざるをえない。本稿での指摘を待つまでもなく小学校、中学校においてその役割が高まっていることは間違いのないであろう。

情緒障害学級の教育構造を分析してみると、それは通常学級のものとかかなり違っている。また、情緒障害学級担任の視点は、通常学級担任のそれとけっして同じではない。むしろ後者が見逃しがちな点を前者が補っていると言える。

以上のような情緒障害学級と通常学級の役割の分化、教師の視点の違いはあるものの、保護者と教師の連携という子ども育ちにおいて決定的な側面に注意を向けるならば、子

もたちが育つうえで，保護者と教師の相互理解，連携は，学級の役割を越えて基本的に重要であることが確認された。本研究で示された実践は，情緒障害学級のだけの成果ではないことは明白である。現代の小学校・中学校の教育においてもっとも希薄な面，すなわち親と教師の連携が子どもの成長発達に大きく作用するという側面を，素朴に指摘するものであろう。また，情緒障害学級担任の仕事について付言するならば，一単位時間の個別訓練的な指導をするだけでは不十分である。

(執筆分担 ， ， ， ， 岡 輝彦 ， 広瀬信雄，岡輝彦)

参考文献

- 1) 岡 輝彦，広瀬信雄：情緒障害学級における授業の役割 子ども同士の相互理解を育む 『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 5. 2000. pp 25～32
- 2) 岡 輝彦，広瀬信雄：情緒障害学級における授業の方法 情緒障害学級でのグループ学習の意味 『教育実践学研究』山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 6. 2000. pp 37～47

教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンス

知的障害養護学校の授業分析から

The Affordance Placed by the Teachers and The Affordance Perceived by the Children
: Analysis of the Classes in the School for Children with Intellectual Disability

金丸 学*, 古屋 義博**, 渡邊 恒子***

KANEMARU Manabu, FURUYA Yoshihiro, WATANABE Tsuneko

要約：学校で児童達は、授業環境との相互作用の中で学習を進める。知的障害養護学校に在籍する児童の実態は多様である。教師が予測しない行為を児童が授業の中で示すことがある。この原因を児童に帰属させず、「授業への参加を促すためのアフォーダンスを教師が授業環境に適切に配置できなかった」という視点を我々は持つことにした。この視点から授業（全6回）を計画・実施し、分析した。結果、教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンスとはしばしば一致しないこと、各児童が知覚するアフォーダンスはそれぞれ異なる可能性が高いこと、それらの不一致は教師の工夫により小さくできることなどを確かめた。以上より、知的障害養護学校においてより良い授業づくりをするための一助として、アフォーダンスという理論的枠組みから検討する意義を認めた。

キーワード：アフォーダンス，授業環境，児童，教師，知的障害養護学校

問題と目的

知的障害養護学校において、どのようにすればより良い授業づくりができるのか。教師が日々対面し続ける問いである。知的障害養護学校に在籍する児童の実態は、知的側面、社会性、運動機能面など、どれをとっても多様である。個別性の強い一人一人の実態から導かれた一人一人異なる指導目標を達成するために、教師は授業づくりをする。そして、児童は、教師によって構成された授業環境との相互作用により学習を進めていく。

人の行為と環境との関係について、Gibson (1979) がアフォーダンス (affordance) という造語を用いて説明している。アフォーダンス (以下「AF」とする) とは、環境に存在する事物の「価値」や「意味」である。人間は、環境の中に意図的・非意図的に埋め込まれた AF を直接的に知覚することにより、その行為を成立させている。換言すれば、環境にある AF が人のその行為を誘発するのである。

教師が予測しない行為を児童は授業の中で示す。授業という土俵に児童を導くことに失

*山梨県立かえで養護学校

**障害児教育講座

***附属養護学校

敗して、指導案とは全く異なる展開になることもある。走り回る児童を追いかけるだけで1単位時間が終了してしまったという経験を持つ教師も少なくない。これらの原因を「認知的な発達に偏りがあるから」「知的障害があるから」「多動性が強いから」などと児童の方に帰属させずに「授業参加を誘発する AF を教師が授業環境に適切に配置できなかった。」「授業環境に無数に存在する AF の中からある特定の AF を児童が知覚しやすいような工夫を教師ができなかった。」などと理解することが可能である。このような視点を本研究において、我々は持つことにした。授業への参加を促すために、授業環境に AF を適切に配置できれば、仮に言語的な指示がなくても、児童は知覚した AF に誘われるように授業に参加し、結果、学習もより良く進行するという仮説が成り立つ。本稿では、この仮説がより良い授業づくりのための一助になるかどうかを、教師が配置した AF と児童が知覚した AF との不一致を分析することを通して考察することを目的とする。特に、他の児童に比べて好奇心が極めて強いいため注意の移り変わりが速く、多動性や衝動性という傾向を持つ児童に注目することで、その考察を深めたい。

分析の主な対象とする児童の実態

知的障害養護学校小学部6年生の男子児童（以下「O君」とする）。中度精神発達遅滞である。注意欠陥/多動性障害（ADHD）の行動特徴をいくつか示すので、参考のためその概要を表1に示す。

表1 O君の実態と ADHD（DSM - ）の診断基準との関係

	知的水準と生活年齢水準に照らし合わせて	
	明らかに過度である	そのような傾向が目立つ
不注意（全9項目）	f, g, h	a, b, d
多動性（全6項目）	a, b, f	e, c
衝動性（全3項目）	i	h

学校の日課はほぼ理解している。集団授業の中で言語的な指示を聞き取ることは難しく、気になることがあると近くにいる教師に繰り返し聞いて確かめることが多い。着替えなど毎日必ず行うことでも取りかかるまでに十分な時間が必要である。基本的な運動機能に問題はない。表出言語はあるが、人に対して決まったパターンの会話を行うことが多く、そのことで精神的な安定を図っているように見える。パターンの関わりの中には、社会的に好ましくない関わりもあり、そのような関わりをしようという衝動をなかなか止められない。結果、情緒的に不安定な状態に陥ることがある。特定のもの（円形のもの）に対する強いこだわりがあり、これらの刺激に対して自制することは難しい。情緒が不安定になった時には、「んーんー」という発声を繰り返し、自分自身でその安定を図ろうとする時もある。しかし、「やーなの」という言葉を繰り返して教師からのなだめる言葉がけを遮断したり、さらに不安定さが増すと壁などに頭をぶつける自傷行為や他傷行為（主に児童）が見られる。

授業の計画

1 教育課程上の位置づけ等

分析する授業は、領域・教科を合わせた指導であり、「運動遊び」という授業名称がつけられている。運動することの楽しさ、運動技能の向上、友だちや教師との関係づくりなどを指導目標にしている。複数の単元で構成されている。「マット運動」3単位時間(2000年6月6日, 6月13日, 7月11日),「跳び箱運動」3単位時間(同年9月19日, 9月26日, 10月10日)を体育館で行った単元を取り上げ、分析する。授業の時間帯は、午後1時15分～50分までの35分間であるが、この授業の前に行われる給食や日常生活の指導の展開や教室移動に要した時間等により、多少の変動はある。

マット運動の授業の展開を図1に、同じく跳び箱運動を図2に、O君が示した行為と合わせて示す。なお、運動種目の選定については、藤崎(1995)、木下(1998)、竹内(1997)などを参考にした。マット運動や跳び箱を取り上げた理由を記す。これらは、器械運動の一つの運動として、バランスを保つ、回転、支持、倒立を学習できる運動である。基礎的な運動から発展させていくことができ、実態に応じてすべての児童が達成感を味わえるように、易しい条件の下で取り組み、様々な運動遊びを経験できる(文部省1999)。このようなことから、実態の多様な児童達に適すると考えた。

2 人的構成

小学部3年生から6年生までのO君を含めた5名の男子児童が参加する。4名の教師(1名が授業の進行・以下「CT」とする, 3名が補助・以下「ST」とする)が運営し、ビデオカメラでの記録者1名が配置された。なお、第1セッション・1名, 第2セッション・5名, 第3セッション・1名, 第4セッション・3名の参観者があった。

授業の実際と小考察

1 授業環境と児童達が示した行為

(1) 2つの単元で共通して使用した用具等

体育館; 「運動」を誘発するAFを強調しやすい場

様々な運動を誘発するAFを強調するために体育館を使用した。ただし、体育館という場から全校集会や学園祭(学芸発表会)を連想し、「舞台に注目する」という行為を誘発するAFを知覚してしまう児童がいるかもしれないとの判断で、舞台とは90度(もしくは180度)回転した方向に座らせる設定にした。舞台の幕の処理について検討した。幕を閉めておくと、「幕の裏に隠されているかもしれない何かに向かう」という行為を誘発するAFを知覚する児童がいるかもしれないという判断で、開放とした。結果、舞台に執着する児童はいなかった。

椅子; 「座る」「ここに集合する」という行為を誘発するAF

CTが説明をする際にその場から離れてしまう児童が多い。そのため、授業の開始が遅れてしまうこともある。そこで、集合を促すために、「座る」「ここに集合する」という行

授業の展開	単元「マット運動（第1～3セッション）」におけるO君の行為
<p>授業の始まり (教室から体育館へ)</p>	<p>①外のジャングルジムからなかなか離れない。体育館に入ると様々な物を確認する。ドアとカーテンを閉める。そして、体育館内を走る。 ②外のゴミ箱に固執。体育館内にいた参観者に話しかける。体育館のドアを開めようとするがうまくいかず不機嫌になる(その後、STが閉める)。 ③用意されていた斜面のマットに上ったり、座り込んだりする。斜面のマットに座って周囲を眺める。その後、外や舞台が気に入り、走り出す。</p>
<p>鬼ごっこ (全員の集待を待つ)</p>	<p>①参観者を観察しに行く。鬼ごっこの意味は理解できないが、他の人の後を追いかけるように走っていた。CTらが手をつなぐと嫌がった。 ②周囲の状況に無関係にフラフープを投げたり、眺めたりする。鬼(友だち)にフラフープで捕まり、その理由がわからず驚いたのか立ちすくむ。 ③鬼(友だち)にフラフープで捕まり、不機嫌になる。その後、STの促しで、鬼を追いかけたり、友だちをフラフープで捕まえる。</p>
<p>集合、着席、挨拶</p>	<p>①椅子に一番先に座る。パトライトをじっと見る(視線が全く離れないほど)。その後、立ち上がり、パトライト(CT)に近寄る。 ②一旦は座るが両隣の友だちをつついて遊ぶ。そして、舞台上にあったフラフープに気づきそれを取りに行ってしまう、なかなか戻ってこない。 ③一番先に座り、椅子付近に立っていた友だちの手を引き座らせる。日直として挨拶を速やかに行う。CTの説明を落ち着いて座って聞いている。</p>
<p>マット運動 ・四つ這い ・ウサギ跳び ・ブリッジ歩行など</p>	<p>①馬乗りの上に乗って「怖い」と言いながらもずっと乗っていた。ウサギ跳びはしない。体育館の外に3回、短い時間であるがでてしまった。 ②「〇〇先生とする」と誘って行くことがあった。長い時間、集団からはずれることが多かった。 ③友だちの前で前転を発表する。「もう1回する」と自的に行った。友だちの発表の様子をよく見ていた。</p>
<p>空飛ぶマット</p>	<p>①とても嬉しそうな表情。マットの後を追いかける。自分が乗ると「しびれるー」と言いながら何度もしたが。他の友だちの周回時に伴走。 ②マットを準備すると、すぐにマットに乗る。「しびれるー」という声が出て、終わってもマットに体をこすり、マットの感触を味わっていた。 ③STと一緒に椅子に座って、友だちの様子を見ていたが、時々、隣に座っている友だちをつつく。みんなと協力してマットを引くことができた。</p>
<p>集合、まとめ、挨拶</p>	<p>①空飛ぶマットの様子をSTと一緒に椅子に座って見ていたので、そのままの状態での集合となる。STにもたれながら椅子に座っている。 ②椅子に座っていたが、降りて床にあぐら座。その状態で、CTの方を注目し続ける。日直として挨拶する。その直後、体育館の外へ出てしまう。 ③落ち着いて椅子に座り、CTの方を注目していた。STや友だちへ注意が行くことはない。</p>
<p>片づけ</p>	<p>①自分の椅子を持ち片づける。片づけがまだ終わっていなかったがそのまま外へ出る。STに促されて、マット1枚をSTと一緒に片づけた。 ②STに促されて体育館に戻り、STと一緒にマットを1枚片づけた。その後、しばらく床に横になり、STや参観者とやりとりする。 ③しばらくみんなの様子を眺め、STの後をついて歩き、そのまま外へ。STの促しで戻る。そして、STの促しで椅子を片づける。</p>

※注：①印は第1セッション、②印は第2セッション、③印は第3セッションをそれぞれ示す。

図1 授業(マット運動)の展開とO君が示した行為

授業の展開	単元「跳び箱運動（第4～6セッション）」におけるO君の行為
<p>授業の始まり (教室から体育館へ)</p>	<p>④STと一緒に体育館にスムーズに移動してきた。「マット運動しようね。」とCTに笑顔で話しかけてきた。 ⑤STと一緒に体育館に移動できた。入ってくるのと同時にトランポリンの方に向かい、しばらく走った後、トランポリンの近くで上履きを脱ぐ。 ⑥体育館の外のことが気になり、なかなか体育館に入ってこない。CTらに促されるが、しばらく体育館内の様子を見てから外に出ていく。</p>
<p>トランポリン (全員の集合を待つ)</p>	<p>④友だち3～4人で乗り込み、友だちに何か話しかけている。STと手をつないで、次にCTらと友だちと3人で手をつなぎながらと跳ねていた。 ⑤率先してトランポリンに上り、友だちやSTと一緒に跳ねていた。気になる友だちの髪の毛をさわりに行くが、友だちは嫌がり逃げていた。 ⑥集合まで体育館の外にいて、トランポリンはしなかった。</p>
<p>集合、着席、挨拶</p>	<p>④集合のかけ声で集合する友だちの様子を見ながらトランポリンをやめ、着席。一度、その場を離れるが戻り椅子に座る。挨拶はできた。 ⑤集合のかけ声で速やかに着席したが、友だち(1人)が集まらないので待ちきれず他の友だちの髪を引っ張ったり体育館の隅の跳び箱の方に行く。 ⑥集合のかけ声で着席。「目直いますか」と聞くと「自分」とすぐに応え挨拶をしようと友だちの前に行くが、全員が集まらないので外へ出ていく。</p>
<p>跳び箱（導入運動） ・走る ・跳び箱に上る ・飛び下りるなど</p>	<p>④説明時はSTとのやりとりが専ら。開始はCTの動きに誘われるように一番先に立ち上がる。跳び箱に上って降りることは怖がらずにできた。 ⑤ウサギ跳びから跳び箱を越えることをSTに促されながら努力していた。四つばいになって跳び箱を越えることができた。 ⑥説明時は寝転がっていた。CTらに促されて跳び箱に一人で乗って降りることができた。途中まで行って戻ってしまうことがあった。</p>
<p>跳び箱（主運動） ・跳び越す ・踏み切って跳ぶ</p>	<p>④遠巻きに見ることが専ら。怖がりながらも、CTに補助されてどうにか跳び箱を越えた。上って降りることを友だちの前で発表した。 ⑤CTに誘われると、速やかに跳び箱に向かう。四つばいで一人で跳び箱を越えることをみんなの前で発表した。 ⑥跳び箱に開脚してまたがり、乗り越えることができた。2回ほど活動すると他の方へ行って寝転がったり、うろうろしていた。</p>
<p>集合、まとめ、挨拶</p>	<p>④着席は速やかにできた。比較的落ち着いて座っているものの、友だちやSTに過剰に関わる様子があり、CTの話あまり聞いていない。 ⑤着席は速やかにできた。ただし、話を聞くというよりも、STに寄りかかったり、隣の友だちをついたりして遊んでいる様子。 ⑥体育館の外(入り口付近)に座っていて、椅子の所になかなか来なかった。身体的に促されて体育館内に。隅にある学園祭の道具を次々にさわる。</p>
<p>片づけ</p>	<p>④自分の椅子を片づけようとしたがどこに置くのかわからずうろうろする。次いで、友だちの椅子2脚を自発的に片づけた。 ⑤片づける皆をしばらく眺めた後、自発的に自分の椅子を片づけ始めた。次いで、前回と同様に椅子2脚を片づけた。その後、肋木で遊ぶ。 ⑥用具の所まで行ったが、座ってしまい、周囲を気にしながら、自分の足の爪をさわり続ける。CTらに促されてながら一緒に椅子を片づける。</p>

※註：④印は第4セッション、⑤印は第5セッション、⑥印は第6セッションをそれぞれ示す。

図2 授業（跳び箱運動）の展開とO君が示した行為

為を誘発する AF を強調するために、椅子を利用することにした。活動が変わる度に、必ず椅子に座るように促した。これにより CT の説明を集中して聞く態度を促進できた。

フラフープ；「捕まえる」「逃げる」という行為を誘発する AF

第1セッションでは通常の鬼ごっこをした。児童達はばらばらに走るだけだった。そこで、鬼はフラフープを使用することにした。これにより鬼の存在がはっきりし、またフラフープで捕まえることがわかり、ルールに従った行為を示す児童が出てきた。ただし、フラフープは、「回す」「転がす」「投げる（写真）」という行為を誘発する AF になり得る。O 君の知覚はそれであり、O 君にとっては、集団参加を阻害する原因になってしまった。

回転灯（パトライト）；「注目する」という行為を誘発する AF

CT による言葉がけという聴覚刺激だけで容易に注目してくれる児童ばかりではない。そこで、パトライトを使用して注意を促した（写真）。パトライトは日常あまり見慣れない光なので、「注目する」という行為を誘発する明確な AF になるだろうと判断して使用した。パトライトに児童達はすぐに注目し、集合場所の椅子に座った。第3セッションからはパトライトがなくても、集合して着席することができるようになってきた。



写真 フラフープを投げる O 君



写真 パトライトをつけた CT

その他、制御しにくかった AF

「寝ころぶ」「跳びはねる」という行為を誘発する AF を大型安全マットから児童は知覚する。授業では使用しないので体育館の隅に立てかけておいた。しかし、何人かの児童がそこに行くことがあった。また、常設されている肋木からの「つかまる」「上る」という行為を誘発する AF を知覚する児童もいた。その授業に無関係なものは、できる限り片づけたり、隠したり、遠ざけておくことをしたが、対応できないものも現実的にはあった。

不安や不満が高まった際に、O 君が近くにいる児童の髪を引っ張ったり、叩いたりすることがあった。この行為は、近くにいた友だちの頭を「その不満をぶつけるために叩く」という行為を誘発する AF として O 君が知覚した結果とも理解できる。AF により半ば自動的に誘発された行為であり、その行為をした直後、してはいけないことをしたという自覚があるのかもしれない。その場で叱るという関わりが一般的である。しかし、意図的でなく、その後には悔いていると仮に理解すると、叱るという関わりは O 君の自尊感情を低下させることになるかもしれない。よって、O 君自身の気持ちを言語化して聞かせると

いう共感的な関わりの方がより適切なのかもしれない。

第1セッションの開始時にO君が自分からドアを閉めた。ドアから見える景色には授業に無関係のAFが多い。それを隠すための適応行動だったと理解できる。授業に直接関係のないAFは事前に制限しておくべきである。

(2) 単元「マット運動(3単位時間)」で使用した用具等

置かれたマット；「マット運動」という行為を誘発するAF

第1セッションで運動の方向性を伝えやすくするために、4枚のマットを「口」の形に敷いた。それにより、「マット運動」という行為を誘発するAFを知覚して児童達は速やかにそれを行った。しかし、O君の場合、他の児童と同じようにしたもの、すぐにその場を離れてしまうことが目立った。O君にとって、「口」の字はスタートとゴールがわからない構造であり、見通しが持てなかったのかもしれない。そこで、「コ」の形に変更した。これにより、見通しを持てたのか、比較的十分な時間、取り組める児童がO君を含めて増えた。

色の異なるマット；「寝転がる行為」を誘発するAF

シーツブランコをマットで行う遊び(以下「空飛ぶマット」とする)をこの単元の各セッション最後に行った。マット運動では白いマット、空飛ぶマットでは赤いマットを使用した。色を変えることで、器械運動とは異なる遊びを誘うAFを強調した。第2セッションからは赤いマットの耳にロープを付けることで「ここを持つ」という行為を誘発するAFを強調した(写真)。第1セッションでは教師だけでマットを揺らしたり、引っ張って体育館内を周回した。ロープを付けた第2セッションからは一部の児童がロープを引っ張った。



写真 空飛ぶマット



写真 斜面にしたマット

斜面にしたマット：「転がる」という行為を誘発するAF

教師が配置したAFを4名の児童はそのまま知覚して、転がった。1名の児童に限り「寝る」という行為を誘発するAFを知覚して、うつ伏せ・大の字で寝てしまい、その場を占有してしまうことがあった(写真)。児童達が同一の対象から知覚するAFは一致しないことを示す例である。

(3) 単元「跳び箱運動(3単位時間)」で使用した用具等

スタート用のコーン；「スタート」という行為を誘発する AF

「スタート」という行為を誘発する AF を児童達は知覚して、その周辺から跳び箱に向けて速やかに走り出すことが観察された。

トランポリン；「跳びはねて遊ぶ」という行為を誘発する AF

準備運動としてトランポリンを用意した。児童達は体育館に入るとすぐにトランポリンに上り、跳びはねた。この活動が終わったら、AF の制限という意図でトランポリンを片づけた。

表2 O君の授業からの逸脱時間と回数

単元名と授業実施日		授業時間	逸脱時間(割合)・逸脱回数
マット運動	第1セッション：2000/06/06	35分20秒	4分04秒(11.5%)・9回
	第2セッション：2000/06/13	41分30秒	11分21秒(27.3%)・11回
	第3セッション：2000/07/11	36分34秒	1分37秒(4.4%)・3回
跳び箱運動	第4セッション：2000/09/19	33分04秒	2分15秒(6.8%)・6回
	第5セッション：2000/09/26	35分03秒	6分20秒(18.1%)・4回
	第6セッション：2000/10/10	37分08秒	12分02秒(32.4%)・6回

2 O君の授業参加時間からの分析

授業中にO君が明らかに集団からはずれた時間と回数を表2に示す。「集団からの逸脱」という行為を誘発したAFとそれへの対応可能策を表3に示す。

第1セッションのトイレは、運動遊びを体育館で行うことになり、これまでの単元と授業環境が異なることに対する戸惑いだったと考えられる。第2セッションのトイレについては、教師達が斜面のマットを準備するのに手間取り、O君は何をしたら良いのかわからなかった結果であると考えられる。また、このセッションでは保護者が参観に入り、気づいた何人かの児童達が近寄っていった。その行為を見て保護者は外に出たが、その動きに誘われるように外まで追いかけていく児童がいた。また、遠慮がちにドア付近で教育実習生が見学していた。その存在にO君は気づき近寄る途中、ドアからの明るい陽が目に入ったのか、外の陽に誘われるかのように外へ出て行ってしまった。第3セッションの参観者は、O君のかつての担任である。何らかの関わりをO君が期待したのかもしれない。この後、参観者は外に出るO君を見て、体育館内に入った。第4セッションでは、大型安全マットを跳び箱運動の中で使用するため、近くに立てかけておいた。前述したように大型安全マットには、児童達にとって魅力的なAFが数多く埋め込まれている。いつもは肋木の裏に立てかけて使用できないようにしてある。使用する時に運び出すべきなのだろう。第5セッションでは、跳び箱運動になってから使用していない赤いマットが体育館の隅に置いてあり、それを見つけたO君は、持ち出して寝ころんだ。「空飛ぶマット」の際に教師が配置したAFを知覚したのかもしれない。第6セッションでは、逸脱時間・回数とも多かった。この原因を次のように考えた。10月より学園祭への取り組みが始まり通常の日

課と違って、この日の午前中に行事(交流教育)があった、3連休明けの火曜日であったなどである。それに加えて、体育館内には学園祭に使用する大道具や小道具などが置かれ、その結果として授業に無関係のAFが多く、否が応でもそれらを知覚してしまい、結果的にO君のそのような行為を誘発させてしまったようである。

表3 「集団からの逸脱」という行為を誘発したAFとその対応策

単元	セッション等	逸脱場所・秒	逸脱を誘発したAF	可能な対応策
マ ッ ト 運 動	第 1 セ ッ シ ョ ン	館外・50s	外の遊具	ドア閉鎖
		トイレ・54s	《いつもと異なる授業》	容認・STの対応
		館外・6s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・29s	《わかりにくい説明》	分かりやすい説明
		館外・8s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・3s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・24s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・40s	外に出ていった友だち	的確な指示・ドア閉鎖
	同 2	館外・30s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・11s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・12s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館内・4s	舞台袖の開いていたドア	ドア閉鎖
		館内・75s	舞台上のフラフープ	見えない所に片づける
		館内・15s	ビデオ撮影者	最小限の関わり
		トイレ・282s	《用具が準備されていない》	準備時間の短縮
		館内・87s	舞台	STの対応
		館内・15s	参観に来た保護者2名	体育館内で最小限の関わり
		館外・132s	外での保護者の参観	参観は体育館内・ドア閉鎖
		館外・35s	外での保護者の参観	参観は体育館内・ドア閉鎖
		館外・13s	ドア付近の教育実習生	ドアから離れて参観
同 3	館外・37s	ドア付近の参観者・外の景色	参観は体育館内・ドア閉鎖	
	館外・46s	外の明るさ	ドア閉鎖	
	館外・14s	外の明るさ	ドア閉鎖	
跳 び 箱 運 動	同 4	館外・16s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・37s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館内・10s	大型安全マット	使用する時に出す
		館内・18s	《内容を理解させていない》	短く分かりやすい説明
	同 5	館内・50s	舞台・体験入学者の参観	STの対応
		館内・4s	舞台	STの対応
		館内・105s	赤いマット	見えない所に片づける
		館内・15s	赤いマット	見えない所に片づける
	同 6	館内・50s	舞台袖のドア	ドアの施錠
		館内・210s	積み上げられたマット	見えない所に片づける
		館外・220s	外の明るさ	ドア閉鎖
		館外・95s	外の明るさ	ドア閉鎖
同 6	館内・13s	ビデオ撮影者	最小限の関わり	
	館外・220s	用具を取りに来た他の教師	授業中に体育館に入らない	
	館内・80s	リンゴの絵カード(小道具)	見えない所に片づける	
	館内・120s	フラフープ	見えない所に片づける	

註：《 》印はAFという理論的枠組みでは説明できない事柄

総合考察

授業環境に教師が配置した AF と O 君が示した行為との関係を中心に分析を進めた。結果、教師が配置した AF と児童が知覚した AF とはしばしば一致しないこと、各児童で異なること、それら不一致は教師の工夫で小さくできる可能性が高いこと、そして AF を適切に配置することで CT による言語的な指示を最小限度にすることができることなどが認められた。

知的障害養護学校においてどのようにすればより良い授業づくりができるのかという問いについて、本稿では AF という理論的枠組みから検討し、多くの示唆を受けた。児童が示す様々な行為、特に教師が予測していなかった行為を理解する際に、そしてより良い授業環境を構成する際に、AF という理論的枠組みがそれらについて検討する一助になることを確認した。

参考・引用文献

- 1) American Psychiatric Association (1994) Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM - . APA. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (1995) DSM - 精神疾患の分類と診断の手引き. 医学書院.
- 2) 藤崎敬 (1995) 小学校体育 - 支援の実際 1・2 年 - . 東洋館出版社.
- 3) Gibson, J.J. (1979) The Ecological Approach to Visual Perception. Houghton Mifflin Company. 古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬晃共訳 (1985) 生態学的視覚論. サイエンス社.
- 4) 池上登 (1995) 自立をうながす親子遊びベスト60. 明治図書.
- 5) 木下光正 (1998) 子ども & 授業体育 . 日本書籍.
- 6) 文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説 - 体育編 - . 東山書房.
- 7) 竹内進 (1997) 障害児の遊び・ゲームワンダーランド. いかだ社.

附記

本研究で分析した授業は、金丸が山梨大学での長期研修の一環として山梨大学教育人間科学部附属養護学校にて行ったものである。補助教師として、日野原仁美教諭、清水圭介教諭、内田久子教諭らの参加協力を得た。執筆分担は、
・ - 金丸 [CT],
・ - 古屋 [記録],
・ - 渡邊 [O 君の担任, ST] である。

「教師のための不登校対応自己効力尺度」の 要因に関する研究

A Study Concerning the Factors of the Scale of Teacher's Self-Efficacy of Treatment
for the School Refusal

岩永啓子*, 吉川眞理**

IWANAGA Keiko, YOSHIKAWA Mari

要約：岩永・吉川（2000）は、教師の不登校対応自己効力感を設定して尺度の作成を試み、3因子を抽出した。本研究では、「教師のための不登校対応自己効力尺度」の変化要因について、不登校児担任経験との関係により分析を行った。その結果、第2因子「再登校への支援」において、不登校児担任経験のない教師に比べ、自らが担任しているときに児童が不登校になった経験を持つ教師の効力感が高い傾向が見られたが、その他の要因に関しては有意差が見られず、成功体験によっても、教師の効力感が高められていなかった。しかし下位項目分析を行ったところ、不登校児担任経験により、教師の「見守りつつ待つ」という対応に対する効力感が高められていることが明らかになった。

問題

児童数が減少しているにも関わらず、不登校をしている小・中学生の数は増加を続け、毎年前年度を上回っているのが現状である。このような中で、朝日新聞（2001）によると、茨城大学教育学部の小島が行った全国調査では、「学校の教師の感じる困難は不登校児への対応がトップであった」と報告されており、不登校児への指導の自信について「ある」と答えた教師が22%だったのに対して、「ない」と答えた教師は30%を上回り、小・中学校の教師が不登校児への対応に自信を失いかけていると報告されている。不登校児への対応の困難さはその個別性の指摘などとともにしばしば語られることでもあるが、一体不登校児への対応のどこに教師は困難を感じているのであろうか。その点を明らかにするための試みとして、岩永・吉川（2000）は「教師のための不登校対応自己効力尺度」を作成し、3因子を抽出したが、その中で、本尺度にはある程度の内容的妥当性があると考えられた。本研究では「教師のための不登校対応自己効力尺度」を用いて、不登校児担任経験が教師にどのような影響を与えているかを検討するとともに、不登校児を担任することの困難がどこにあるのか、不登校児への対応の特徴とともに検討する。

目的

教師のための不登校対応自己効力尺度の変化要因について、不登校児担任経験との関係

*中央児童相談所 非常勤心理判定員

**学校教育講座

において分析し、検討する。

方法

調査対象者

小学校の担任経験を持つ教師210名（地方都市圏158名，首都圏52名）

調査手続き

教師の属性とともに，不登校児担任経験についての調査用紙を添えて，全36項目からなる質問紙を配布した。主に郵送で，現職教員である知人を介して依頼し回収した。また，地方都市の生活指導主任研修会でも，集団的に実施した。調査実施時期は，1999年6月から7月。

調査内容

「教師のための不登校対応自己効力尺度」を用いて，不登校児担任経験の違いが教師にどのような影響を与えているかを検討する。なお，文部省の「不登校」の定義である「30日以上長期欠席」では，担任の関わる余地の少ない全く登校していない児童の割合が多くなると考えられる。そこで本研究では，担任が関わる場面が多く担任としての葛藤も多くみられる「不登校予備群」「登校渋り」を教師の内的な不登校児担任経験としてとらえ，あわせて「不登校児担任経験」とする。

結果と考察

・「教師のための不登校対応自己効力尺度」による分析

1. 不登校児担任経験による違い

不登校児担任経験の有無による違い

不登校児を担任することが教師にとって困難を強く感じる経験である以上，不登校児担任経験は，教師の不登校対応自己効力感に影響を与えられる。すなわち，不登校児担任経験を持つ教師は，担任経験のない教師（未経験群）よりも，不登校児への対応をより現実的なものととらえることができるため，本質問紙で問われているような一般的な不登校児への対応については，効力感が高くなると推測される。そこでまず，不登校児担任経験の有無による違いについて，不登校対応自己効力感の3因子との一元配置分散分析を行った。その結果（Table 1），3因子とも平均値の比較では担任経験を持つものの方がやや高かったが，有意差は見られなかった。

Table 1 不登校児担任経験の有無による違い（N = 210）

	不登校児 担任経験無し N = 58	不登校児 担任経験 N = 152	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86 .86	86 .66	n.s
F 2 再登校への支援	76 .31	79 .06	n.s
F 3 協力	22 .41	22 .95	n.s

不登校児担任経験の発現状況による違い

このように3因子とも有意差が見られなかったのは、同じ不登校児担任経験といっても、その経験の質に様々な違いがあるからではないか、と考えられる。そこで本研究では、不登校の発現した時期に着目し、担任をしているときに不登校が始まった経験を持つ教師と、自分が担任する以前に不登校になり、そのまま不登校状態が継続している児童を引き継いで担任した経験を持つ教師とに分けた。これは、不登校の発現の経緯に担任教師が関わることが、不登校児を担任する教師にとって大きな意味を持つのではないかと考えられるからである。すなわち、担任している時に児童の不登校が始まった経験をもつ教師（原発不登校児担任経験群：原発群）は、突然の変化に戸惑う家庭や混乱している不登校児童と深く関わる機会が多くなるため、発現の経緯が分からず関わりのもちにくい前担任から引き継いだ不登校児童を担任した経験をもつ教師（引継不登校児担任経験群：引継群）より、不登校対応自己効力感は高くなると思われる。

Table 2 不登校児担任経験の発現状況による違い (N = 210)

	不登校児 担任経験無し N = 58	引継不登校児 担任経験 N = 108	原発不登校児 担任経験 N = 44	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86.86	85.86	88.64	n.s
F 2 再登校への支援	76.31	77.89	81.93	3.509*
F 3 協力	22.41	22.66	23.66	n.s

** p < .01 *p < .05 +p < .10

不登校児担任経験の違いについて、不登校対応自己効力感の3因子との一元配置分散分析を行った (Table 2) が、第1因子「支持的受けとめ」と第3因子「協力」では、不登校児担任経験の違いによる有意差が見られなかった。

しかし第2因子「再登校への支援」については、有意傾向 (P < .10) が見られ、Scheffeの方法による対比較を行った結果、未経験群と比べ、原発群のほうが高い傾向が見られた。引継群との間では有意差はなかったが、平均値を比較すると引継群は未経験群の値に近かった。このことから、自らの担任中に児童が不登校になり関わった経験を持つ教師（原発群）は、不登校児に対して具体的な支援が「できる」と、より強く感じていると言える。

このように第2因子「再登校への支援」について、原発群の効力感が高い傾向が見られたことから、不登校児担任経験が不登校児への支援ができるという手応えを教師に与え、効力感を高めている、と言えるが、その違いは予想外に小さなものであった。

しかし、原発群の教師の方がやや高いとはいえ、原発群と引継群という体験の違いによる有意な差が見られなかったことから、次のことが言えよう。すなわち、不登校児の担任経験の有無は教師の不登校児に対応できるという効力感に影響を与えているが、原発群か引継群かという担任経験の違いは、教師の不登校対応自己効力感にそれほど大きな影響を与えていないということになる。その原因としていくつかのことが考えられる。

不登校児担任経験のない教師

不登校児担任未経験群では、原発群の教師に比べて、第2因子「再登校への支援」に関

する効力感が低く見積もられている。これは、未経験群では、不登校児への対応の具体的なイメージがあまり明確でないことが原因ではないかと推測される。また、しばしば語られる不登校児を担任することの困難さが、対応に関する不安を高めていることも推測される。しかし、予想されたほどはつきりとした違いが見られなかったのは、現在のように不登校児が多くなると、未経験群であっても、その多くは身近に不登校児を見ているため、バンデューラ（Bandura）が自己効力を生み出す情報源のひとつとしてあげている「代理的経験」（祐宗ら1985）を経験していると思われ、そのために不登校対応自己効力感が高められたと考えられる。さらに第1因子「支持的受けとめ」と第3因子「協力」について差が見られなかったのは、不登校は否定されるべきものではなく、児童の成長の契機となるものであるという発達のなとらえ方が教育現場でも広く知られるようになり、担任が抱え込むことの弊害に関する知識も広まっているためであると考えられる。不登校児を担任していない未経験群では、不登校について客観的・理論的にとらえられるため、そのような理論や知識が受け入れられやすいことも、これらの因子に違いが出なかった一因であろう。

引継不登校児担任経験を持つ教師

引継群の教師は未経験群の教師と比べ、ほとんど効力感が高くなっていなかった。引継群の教師の場合、指導に力量を求められる不登校児担任を任せられるということは、逆に肯定的な自己像と結びつき、自己効力感を高めることが予想された。しかし、引き継いだ不登校児が引き続き長期の不登校を続ける場合には、その子の様子もよくわからず、関わりを持つことが難しくなる。さらにその不登校の発生に関する責任を持っていないために教師が脅かされることは少なく、不登校児担任経験が教師に与える影響は小さくなり、危機としての側面も小さくなくなると考えられる。このように、長期不登校児を引き継いだ場合には、不登校児を担任する体験が教師の危機としての意味を持ちにくく、そのために教師の自己効力感に与える影響が少ないのではないかと考えられる。

原発の不登校児担任経験を持つ教師

担任している児童が不登校になった場合、不登校は担任の責任ではないと言われながらも、実は担任が少なからずその責任を感じていることも多く、教師を脅かす「危機」としての側面が大きい。そのため、何とか児童の不登校状態を元に戻し、登校させたいと考え、戸惑いながらもさまざまな対応を積極的に行い、家庭にも働きかける機会が多くなると思われる。このような不登校児や家族と関わる経験が、不登校児への対応についてのイメージを、より具体的で鮮明なものとしていると推測できる。さらに、実際の対応においては、本質問紙で用いられた項目のような一般的な対応だけではすまず、もっと判断に苦しむ対応が求められることも多い。そのような経験をくぐり抜けてきた原発群の教師にとって、この質問紙であげられたような一般的な対応は、充分可能なものに思えるのではないだろうか。また、不登校になった責任を感じずにいられない原発群の教師は、担任として積極的に対応をするだけでなく、自分自身にも周囲にもその姿勢を示そうとすることが予想され、それらが、原発の不登校児の担任教師の「再登校への支援」因子を高めていると思われる。しかし第1因子「支持的受けとめ」第3因子「協力」については差が見られなかったことは、「原因探しをせずに」「協力」して関わることが、不登校児への支援に比べて困

難であることを示唆するものである。

2. 調査時に担任学級に不登校児がいるかないか「在・不在」による違い

また、調査時に現実に不登校児を担任している場合と、そうでない場合では、調査に感じることでそれが、自らの指導の見直しとつながる可能性を持つため、不登校対応自己効力感に違いが見られるのではないかと考えられる。そこで、調査時に不登校児を担任していた教師と、そうでない教師との間で一元配置分散分析を行った。

Table 3 調査時担任学級に不登校児「在・不在」による違い (N = 210)

	不登校児 不在 N = 166	不登校児 担任中 N = 44	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	85.98	89.52	n.s
F 2 再登校への支援	78.37	78.02	n.s
F 3 協力	22.65	23.39	n.s

その結果 (Table 3), 調査時に不登校児を担任している群 (不登校児担任中群) と担任していない群 (不登校児不在群) の間では、第 1 因子「支持的受けとめ」について、不登校児を担任している教師の平均点がやや高かったものの、3 因子とも有意な差が見られなかった。これは先の、不登校児担任経験が「再登校への支援」は高めているのに対して「支持的受けとめ」は高めていないという結果と一見相反するものとなっている。このことから、現在不登校児を担任している教師は、毎日の活動の中で不登校児への対応の選択に苦慮しているため、日々の対応と深く結びつく「再登校への支援」が高められにくいことを示すとともに、情緒的な面で「原因探しをせずに、支持的に受けとめて」不登校児と関わっていこうとしていることが示唆されている。

3. 担任中の不登校児の状態変化による違い

バンデューラ (Bandura) は、「成功体験は次の機会にもその状況を効果的に処理できるという自己効力を高め、一般化する傾向がある」と述べている (前掲)。このことから、過去に不登校児の担任をした時に、児童の不登校状態が改善されたととらえている教師の自己効力感は、不登校のままであったととらえている教師に比べて高くなると思われる。そこで成功体験の与える影響を検討するため、担任していた不登校児の状態変化に対する認知の違いにより、一元配置分散分析を行った。

その結果 (Table 4), 担任していた不登校児が担任中に以前より状態が改善されたととらえている群 (不登校改善児担任経験群) と不登校のままであったととらえている群 (不登校継続児担任経験群) との間で、不登校対応自己効力感 3 因子についての有意な差は見られなかった。平均値の比較でもほとんど差がない上に、第 1 因子「支持的受けとめ」は不登校改善児担任経験群の方がわずかに低くなっており、不登校状態が改善できても、その成功体験を自らの効力感と結びつけることができていることが窺われる。

成功体験が教師の不登校対応自己効力感を高めるのではないかと、という予想に反して有

Table 4 担任中の不登校児の状態変化による違い (N = 210)

	不登校 担任経験無し N = 58	不登校継続児 担任経験 N = 60	不登校改善児 担任経験 N = 92	分散分析 (F 値)
F 1 支持的受けとめ	86.86	87.57	86.08	n.s
F 2 再登校への支援	76.31	78.07	79.71	n.s
F 3 協力	22.41	22.82	23.03	n.s

意な差は見出されなかったのは何故だろうか。一つには不登校の個別性としてよく語られるように、不登校という現象が、学校や家庭に関わる非常に多くの要素を含んでいるということが、不登校児を担任することによって体験的に理解されるため、教師の中に一例一例違うという意識がより強くなったことを示すものであると思われる。今回は成功したが次は必ずしも同じようにできるとは限らないだろうという、不登校児を担任することの困難さが、教師によってより切実に認識されているためだと思われる。

このように担任経験の違いだけでなく、成功経験の違いによっても、不登校対応自己効力感に大きな違いが見られないということは、不登校児を担任することの困難を示している。すなわち教師が不登校児を「支持的に受けとめ」て「協力」して「再登校への支援」をしていくことの困難さを示唆するものでもある。

「教師のための不登校対応自己効力尺度」の下位項目についての分析

これまで「教師のための不登校対応自己効力尺度」の3因子の分析をもとに、不登校児担任経験が教師に与える影響を概観してきた。しかし、不登校児への担任の対応をより詳細に分析することで、不登校児への担任の対応をさらに具体的にとらえることが可能になると思われる。そこで同尺度の下位項目をこれまでと同様の要因で分析し、検討を行ったところ、いくつかの項目で有意差が得られた (Table 5 - 1)。

(1) 不登校児担任経験による違い

不登校児担任経験を持つ群と持たない群に分けて分析を試みたところ、不登校児担任経験のある教師と経験のない教師との間で、2項目について有意差 ($p < .01$)、4項目について傾向 ($p < .10$) が見られた (Table 5 - 2)。Scheffeの方法による対比較の結果、すべて不登校児担任経験のある教師のほうが、未経験の教師に比べて効力感が高くなっていた。

さらに不登校児担任経験の質による違いを検討するために、不登校児担任経験群を引継群と原発群に分けて分析を行ったところ、以下の2項目について有意差 ($p < .01$)、1項目について有意差 ($p < .05$)、4項目について傾向 ($p < .10$) が見られ、対比較の結果原発群の効力感が高くなっていることが明らかになった (Table 5 - 3)。

これらの結果から、不登校児担任経験によって効力感が強く高く見積もられたのは、あせらずに「待つ」という対応であることが明らかになった。特に、原発の不登校児を担任した教師では、不登校という現実を受け入れながら、不登校児の状態に応じて、じっくり対応していこうとする態度が顕著に見られる。

Table 5 - 1 下位項目分析 (N = 210)

項 目	有無	発現	在不在	状態変化
第1因子・支持的受けとめ				
33 無理な原因探し, 責任者探しをしない				
32 不登校を「怠け」「甘え」と決めつけない				
24 家庭のこれまでの子育てを認め, 問題を指摘しない			*	
36 不登校を否定的にとらえない				
13 子どもの言動の意味を肯定的にとらえる				
18 原因探しはせず, 今後の対応を保護者と一緒に考えていく			+	
34 不登校児が学校へ戻るのを, 焦らず待つ				
30 不登校児は, 「生き方探し」をしているという理解的態度を持つ				
11 保護者の「学校批判」は不安や焦りの表れとしてうけとめ, 聴くことに徹する				
19 保護者の話を聴くことを第一にし, 一方的に教師が話をしない				
28 不登校を担任(自分)のせいだと考えない			*	
15 再登校したばかりの頃は, また休んでも焦らずに見守る				
第2因子・再登校への支援				
27 不登校児について, 周りの子が理解できるように指導する				+
26 専門機関を紹介しても, 子どもとの関わりは継続して行う				
16 不登校の児童を受けいられる学級作りをする	+			*
20 不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる	+	+		+
2 保護者との関係をつくるために, 週1回程度の定期的な家庭訪問を行う				
9 不登校児に対して, 「忘れていないよ」というメッセージを常に送る	**	**		*
29 休んでいても, その子の存在感を学級で保つようにする				
14 学級運営について, 見直しを行う				
7 子どもの現実をそのまま共有できるような雰囲気や保護者との間でつくる		*		
8 子どもが嫌がる様子を見せたら, 家庭訪問の回数を減らすなど, 接し方を変える		+		
第3因子・協力				
31 学校全体の協力体制をつくり, 担任一人で解決しようとしめない				
17 担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない	+		*	
22 教職員の共通理解をはかるために, 継続的な報告を行う				
重複項目				
35 「関係をつくる」という視点から保護者と関わる				
23 担任の不安や焦りを聴いてもらう相手をもつ				
削除項目(負荷量がすべて4以下)				
25 学校全体で, 不登校児が居心地良いと感じられる環境をつくるよう, 働きかける				
4 不登校児と家庭で会うときには, 趣味の話をしたり, 遊んだりする				
12 専門家の意見を交えて, 指導の方針を検討する機会をもつ				
10 家庭訪問では, 子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ	**	**		*
1 指導の記録は詳しく具体的に書く			+	
5 欠席中の不登校児の名簿, 机の位置, げた履きなどに配慮する				*
6 家庭訪問では不登校児に登校の約束をさせたり学校の話をしていない				
3 配布物や連絡は, 毎日確実に行う	+			**
21 保護者との信頼関係が深まってから, 専門機関を紹介する				

**p < .01 *p < .05 +p < .10 (注) 空欄は, 有意差なし

Table 5 - 2 不登校児担任経験の有無による違い

項 目	対比較
9 不登校児に対して, "忘れていないよ" というメッセージを常に送る	** 無<有
10 家庭訪問では, 子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ	** 無<有
3 配布物や連絡は, 毎日確実に送る	+ 無<有
16 不登校の児童を受け入れられる学級作りをする	+ 無<有
17 担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない	+ 無<有
20 不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる	+ 無<有

Table 5 - 3 不登校児担任経験の発現状況による違い

項 目	対比較
9 不登校児に対して, 「忘れていないよ」というメッセージを常に送る	未<原発 **
10 家庭訪問では, 子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ	未<原発 **
7 子どもの現実をそのまま共有できるような雰囲気を保護者との間でつくる	未<原発 * 引継<原発 +
8 子どもが嫌がる様子を見せたら, 家庭訪問の回数を減らすなど, 接し方を変える	引継<原発 +
20 不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる	未<原発 +

これらの結果は, 先に述べたように不登校児担任経験が原発群の教師の「再登校への支援」に対する効力感を高めているが, それは再登校をさせようという教師の一方的な支援としての対応を示すものではないことを明らかにしている。不登校児を担任することの難しさを感じた教師の中に, 不登校児とじっくり時間をかけて関わっていかうとする意識が高まっていることを示唆するものである。

2. 調査時の担任学級に不登校児「在・不在」による違い

調査時に不登校児を担任していた教師について, 同様に下位項目について分析したところ, 以下の3項目について有意差 ($p < .05$), 2項目について傾向 ($p < .10$) が見られた (Table 5 - 4)。

これらの結果から, 調査時に不登校児を担任していた教師は, 担任していない教師に比べ, 「家庭の問題を指摘したり, 自分の責任だと考えたりしないで, 不登校の原因探しをしない。」ということ強く意識していることが指摘できる。これらの項目は, 先の第1因子「支持的受けとめ」に含まれるものが多く, これらの項目が第1因子の平均値を高めていたと思われる。また, これらの項目は他の項目に比べて平均値が低くなっており, 教

Table 5 - 4 調査時の担任学級に不登校児「在・不在」による違い

項 目	対比較
17 担任としての責任感から一人で抱え込むことをしない	不在<担任中 *
24 家庭のこれまでの子育てを認め, 問題を指摘しない	不在<担任中 *
28 不登校を担任(自分)のせいだと考えない	不在<担任中 *
18 原因探しはせず, 今後の対応を保護者と一緒に考えていく	不在<担任中 +
1 指導の記録は詳しく具体的に書く	担任中<不在 +

師にとって苦手意識を感じさせられる項目であることから、不登校児担任経験が、教師の意識の変容に大きな影響を与えていることが推測される。

3. 担任中の不登校児の状態変化による違い

担任していた不登校児童の状態変化に対する認知により、同様に下位項目について分析したところ、以下の1項目について有意差 ($p < .01$)、4項目について有意差 ($p < .05$)、2項目について傾向 ($p < .10$) が見られた (Table 5 - 5)。

Table 5 - 5 担任中の不登校児の状態変化による違い

項 目	対比較
5 欠席中の不登校児の名簿、机の位置、げた履きなどに配慮する	成功 < 継続 *
9 不登校児に対して、「忘れていないよ」というメッセージを常にする	未 < 継続 *
	未 < 成功 +
10 家庭訪問では、子どもが自発的に顔を出してくるのを待つ	未 < 継続 *
3 配布物や連絡は、毎日確実にを行う	未 < 成功 *
	継続 < 成功 *
16 不登校の児童を受けいられる学級作りをする	未 < 成功 +
20 不登校児が周りから攻撃されないように心身の安全をはかる	未 < 成功 +
27 不登校児について、周りの子が理解できるように指導する	項目間有意差なし

これらの結果から、不登校が継続したままだったととらえている教師では、「名簿、机の位置などに配慮する」というように学級内に不登校児の存在する空間を確保しようと留意しながらも、不登校児への対応としては、自然に出てくることを待とうという姿勢が強いことが示唆される。これに対して、成功体験群ともいえる、不登校が改善したととらえている教師では、「配布物や連絡は、毎日確実にを行う」というように、不登校児との結びつきを作るための直接的な関わりを確実に行うことができるという効力感が高くなっているのが、特徴的である。

このように成功体験群において「配布物や連絡を確実にを行う」という対応の効力感が高められているということからは、不登校児への対応の難しさや、不登校児とどのように関わるのか戸惑いが語られることが多いが、担任が「あせらず、あきらめず」に不登校児と関係を作ろうとすることが、不登校児への対応において非常に重要であることが指摘できる。また、この対応は、「学校が不登校児を忘れていない」というメッセージを、言葉だけではなく形として、家庭にも児童本人にも伝えることでもある。家族との信頼関係なしには、不登校児への対応が不可能であるという意味でも、不登校という現象を前に不安を抱えている家庭の教師への信頼感へと結びつく対応であると言える。

さらに、成功体験群の教師では、不登校児への直接的な対応だけではなく、不登校児をとりまく学級集団への取り組みを重視していることも示されている。不登校児への対応において、学級の他の生徒も巻き込んで、学級作りという視点から、再登校のための環境を整えていくことが、不登校児への支援において有効なことが示唆される。

まとめ

以上の結果から、不登校児を担任する経験は、「不登校児への対応は難しい」という教師の認知にも関わらず、その効力感を高めていると推測される。しかし、それは教師には意識されず、成功体験も「不登校児に対応できる」という認知とは結びついていないところに、教師の感じる困難があると思われる。本尺度の属性分析（前掲）で、年代による有意差が見られなかったことから、不登校児担任経験が不登校児に対応できるという教師の効力感と結びつきにくいことが示されている。

このように不登校児担任経験が教師の「不登校児に対応できる」という認知と結びつかないのは何故だろうか。不登校児担任経験により、高められた教師の効力感は、「見守りつつ待つ」というものであった。このことは、不登校児を担任することが、教師にとって「あきらめずに待つしかない体験」としてとらえられていることを示すものである。成功体験群の教師であっても、「あきらめずに関係を作ろう」という形での間接的な対応しかできない、と感じている。そのために、自らの対応の結果登校できたとは思えないことが、効力感と結びつかないのだと思われる。

しかし、このような不登校児を待ちつづけよう、という姿勢が生まれたことは、不登校児を担任する過程で、教師の中に児童の「個性」に対する気づきが深まったことと関係していると思われる。不登校児を担任し関わる中で、それまで学級集団の一員として児童を理解していた教師に、個人としての児童が抱える様々な困難に対する気づきが生まれる。このような不登校児の抱える個性への気づきは、教師の中に、決してステレオタイプなマニュアル通りの対応ではうまくいかない、という認識を高め、対応に対する困難の認識が高まることで、「待つ」という対応と結びついたと思われる。

本研究では、「教師のための不登校対応自己効力尺度」を設定し、不登校児担任経験の違いにより分析を行ったが、大きな差は見られなかった。それは、個性の気づきの中で、不登校児担任教師に「不登校児への対応は、継続して根気強く関わるものである」という認識が高められ、そのために、本尺度で用いられたさまざまな対応に対しても、簡単にできるとは言い切れず、その結果として、大きな差として表れてなかったのだと考えられる。今後、本研究で得られた知見をもとに、不登校児を担任する教師の効力感が、実際の遂行の中でどのように変化していくのかを研究し、不登校児を担任する教師の抱える困難を明らかにしていきたい。

引用文献

- 朝日新聞 2001 3.17夕刊 先生、不登校児の対応がもっとも「困難」
 岩永啓子・吉川眞理 2000 教師のための不登校対応自己効力尺度作成の試み 山梨大学
 教育人間科学部附属教育実践研究指導センター研究紀要 No.6 59 - 68
 祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 1985 社会的学習理論の新展開 金子書房

教育学領域における教員研修の提案

学びがいのある研修とは何か

A Proposal for the In-service Training Program for Teachers
in the Field of Pedagogy

榊原 禎 宏*, 大和 真希子**

SAKAKIBARA Yoshihiro, YAMATO Makiko

概要：本論文は、教育学領域での教員研修が持つべき条件についての提案とその根拠を授業者、観察者、受講者の3つの角度から提示している。つまり、研修では、受講者に多くの気づき、振り返りをもたらすコミュニケーション・チャンネル、対話を促す課題とメディアを用意すること、授業者は、受講者がすでに持つ経験や論理を引き出し、それを相対化させる促進者として位置づくこと、またこのための進行役・演技者としての準備、資質・能力が必要なこと、受講者にコミュニケーション・スキルを改善する必要性に気づかせ、学校でもリフレクションの機会、そして教師自らが学び、発案する機会をもつように方向づけること、そして、授業者は説教や啓蒙としては教えないが、受講者に異なる認識枠を示し、既存の枠組みを疑う材料を提供する、また彼らに問い、困惑、さらに楽しませ、そして表現、提案させる等の点で、すぐれて意図的な教育行為を担うことが重要なこと、を指摘している。

キーワード：教員研修、教育学教育、授業評価、ワークショップ、対話

はじめに - 「学び」論の混乱

1990年代初頭の「新しい学力観」以降、行為の主体とその関係を問わない、粗い教育論議が繰り返されている。つまり、「教える」主体と「学ぶ」主体の区別、そして、「教える」行為と「学ぶ」行為の関係、これらが曖昧なままに、子どもが「自ら学び、自ら考える」べきことがもっぱら唱道されているのである。

まず、この点を確認しておこう。その1、「教える」主体と「学ぶ」主体は必ずしも連続するわけではない。したがって、教えたから学ぶという部分と、そうとはいえない部分の両方がある。教育を受けることが即、学びに繋がるわけではない。学ぶ側は、教えられたこと、そして教えられなかったことのいずれも学ぶ可能性をもつ。「反面教師」はこの一例¹⁾だし、学ぶ側にとって学校就学が否定的でもあるのは、「教えられる」ことが多すぎる場合である。

*学校教育講座 **大学院教育学研究科学生

その2, よって, より学ぶために教えるのを控えるべきという意見や, 教えないことこそがより学びをもたらすという理解は, 基本的に誤っている。問題は, 教えた以外の理解や発想を学ぶ側に認めなかったり, 学ぶチャンスを持っていないほどに教えることである。

ある年齢以上を教育対象とする場合, 教える側は, 論理とそれを支えるデータで自分の主張の根拠をわかりやすく示すこと, その「もっともらしさ」を納得させるように努めること, これによってある準拠枠を与え, その後, 学ぶ側が支持するときも, 批判するときも, このパラダイムに拠ることを課題とする。そこで必要なのは, 自分が特定の認識枠組に依拠している, そして教える側こそが学ぶ必要のあること²⁾を自覚していることだろう。

くわえて, 教員養成系大学・学部, あるいは教員養成制度じたいが再設計されるべき現在, 教員の養成 - 採用 - 研修に関わるスタッフの能力を定義すること, そして教師教育に, 誰がいかにか権限と責任を担うのかを整理することは有意義である。教員研修を担う講師はどんな資質・力量を持つべきか, また持ちうるのか, さらに, 現職教員にいかにか「教える」ことができるのだろうか。本報告は, このような問題関心から, 以下に展開する。

本報告のねらい

報告者は2000年度の経験³⁾から, 現職教員への有効な研修方法について, 楽しく笑いのある研修が受講者に肯定的評価と満足をもたらすこと, 知識の伝達を前提にした講義型ではなく, 受講者自身の見つけ直しを主眼におく参加型が考慮されるべきこと, 研修の成果は, 既存の視点の揺らぎや葛藤の点で評価されるべきこと, 授業者は啓蒙者ではなく, 受講者が持つ既存イメージや論理を相対化するテーマやデータを準備・提案すること, この点で促進者・援助者として役割を再定義すべきこと, と暫定的に概括した。

本報告はこれを踏まえて, まず「学び」のより多い教員研修の条件について提案する。そして, その論拠に, 2001年度の実践, 観察, 授業評価に関わるデータを提示する。

提案

教育学領域の場合, 現職教員への研修は, 次の条件を持つことが有効である。

受講者が自身を見つめるための「鏡」が必要である。これには, 自分を語る, 書く, 提案する, 似た経験を持つ他者の話を聴く, 読む, これに意見する, 映像を見る, そしてこれらを通じた他者との関わりで, 対話と笑いを経験すること⁴⁾が重要である。

講師には, 助言役・促進役として, 適切な規模や雰囲気のコミュニケーション・チャンネルを開くこと, 気づきの「呼び水」となるデータと問い(課題)を発すること, このための演技力が求められる。つまり, 「真理の代理人」ではなく, 授業の枠組み(テーマ, 進め方)を提示する, 課題設定と問い以外では, 多弁を慎むこと, また, 受講者が安心して臨めるように, 攻撃的ではなく建設的な提案へと論議を方向づけること, これらに心をくだく。

時間的・空間的条件として, 集中と弛緩のリズムを持てること, 講師による課題の提案への集中, 楽しく気づきの多い対話・論議, アイディアを求められる作業等, また, ゆとりのある教室と可動式の机と椅子, AV機器の用意など, 準備段階で必要な事項がある。

研修のおわりには, 受講者に授業評価を求めること, もって受講者に成就感を与え,

他の場でも学ぶことへの動機づけを高めること、さらに講師が自らの改善課題を知ること。

実証

1 分析の方法

以下では、授業者、観察者、受講者の3つの視点から事例を捉え、先の提案の妥当性を実証する。これまで実践記録⁵⁾の多くは授業者のみによるものであり、学習者の観点は限られていた。さらに、第三者である観察者による記録はまれであり、必ずしも多角的な授業像を構成できないで来た。この点で本報告は、授業研究方法論の一つの試みでもある。

2 分析の対象

本事例は、2001年度山梨県教員免許法認定講習、学校経営論、である。受講者は小学校教諭と中学校・高校に勤務する養護教諭。申し込み者は各100名、実際の受講者は98名と99名であった。ただし重複する受講者が相当おり、絶対受講者数は約130名であった。彼らの教職歴は4～26年目にわたり、平均はで16.9年、同で16.5年、20年目以上の教員がそれぞれ全体の38.1%、33.7%を占める。講習は前者が2001年7月25日～26日、後者が27日～28日の合計4日間、15時間（1時間は45分）を2セット合計30時間、甲府市総合市民会館にて行われた。報告者はTableに大要を示すレジュメを用意、全員に配布した。

Table 講習で配布したレジュメの大要

0. はじめに この2日間のねらい

呪文のような教育言説の氾濫と教育への責任 - 教育言説が教育現実をつくる 例：「指導力不足」
教員

「問い」を立てること - 眼差しを見つめなおすこと、自分の立ち位置を確かめること

1. クイズ(その1) つぎの文章のうち、正しく述べているものを選びなさい。

中学生の不登校は増加し続けており、いまや生徒20人に対して1人という割合に達している。

子どもの自殺者数は増加し続けており、こんにち、記録をとりはじめて以来最悪の水準となっている。 ... , ...

...知識の問題として ...マクロとミクロの峻別、とりわけ教育を語るときの複眼的思考の必要

2. クイズ(その2) つぎの言い方のおかしなところを指摘しなさい。

「このクラスでみんなと仲良くできないような人は、社会に出てからも人づきあいがうまくできないぞ」

「心の乱れは、服装の乱れに現れる。だから、服装を正すことで、心を正すことができるのだ」

... , ...

...論理の問題として ...可能性の問題として / 実践の効果・効率 - その危うさゆえ「やらないよりやったほうがまし」

リフレクションとコミュニケーション - 教師の「商売道具」と学校の存立基盤を問う

- 自分を語る、他者を聴く / メタ認知へ / いやなこと、そして、やりがい

3. 学校経営って？

「管理職が知っていればよいこと」？ 教育法規で理論武装してきた経緯

学校を支える条件（ヒト、モノ、カネ、情報）を用いて、効果的に学校の組織目標を達成するための手だて

しかし、企業経営と基本的に異なる性格、よって、こんにちの学校経営論 = 学校における教育行為

をめぐり学校内外で問われる、権限と責任および効果の関係論 資料

はたして、校長と教頭はともに必要か？ 教頭と教務主任もいずれも必要か？

地域住民・保護者の「学校参加」は、教師の教育権限と抵触しないか？

なぜ、学校で給食やそうじを扱うのか？ どんな「危機管理」が学校には可能か？

コンピュータで勉強したほうが、安上がりでかつ、よくわかるのではないか？

学校経営論

4. 各論1 - 体罰、「わいせつ」問題（セクシャル・ハラスメント）そして子ども理解

体罰と懲戒 / 学校教育法第11条 過去の判例、通達等から判断される、体罰をめぐる一つの基準

「指導に熱心なあまり、手を挙げてしまったようだ」の含意は？

事例を手がかりに考えてみよう。論点は何だろう。資料「かっとなって」、あるいは「教育的配慮のもとに」？

... 体罰と暴力行為の違いは？ また、「性的いやがらせ」をめぐる境目とは

「教育の営みそのものに、エロチックなものが含まれているのではないか」との仮説

相手を「未熟な存在」と見る眼 = 教育者としての被教育者に対するまなざし

補足：「子ども」はどこに / 法律に見る「子ども」と「おとな」 教室での権力関係 = 教師が求めたがるもの？

これらの問題の解決・改善のためには何が必要だろうか。その可能性を考えてみよう。コメント交換

5. 各論2 - 「楽しい」校内研究・研修をめざして

なぜ、校内研究はおもしろくないか - 研究としての2つの問題

やって楽しい校内研究へのヒントは？ - こんな校内研究ならやりたい、やれるのではないか

6. ちょっと寄り道

7. 各論3 - 学校を笑う - 学校というフィクション

学校をずらして見てみる - 「マジ」と「洒落」 / 「本音」と「建て前」 例としての学級づくり資料

ユーモアは自分を救う 映像資料 自分を見つめるということ - メタ認知の重要性

「教師らしい教師」が必ずしも好かれない理由 / 教師を演じるということ

学校経営論

8. 各論1 - 「学力低下」問題にどう向き合うか？

「落第」問題と教育への責任 - ホームルームという発想の功罪

否定的評価を回避しがちなのは（まず「落第」しないのは）なぜ？

「教育した者が評価する」は正しいか？ 「授業評価」、人事考課を考える

- 公教育に対する責任のあり方(accountability)は？ - こんな評価表でなら児童・生徒から受けてみたい！？

「教育しすぎるとダメになる」？ 「主体的に取り組ませる」という教育のパラドックスを、どう乗り越えられるか

9. 各論2 - 「学級崩壊」をどう考える？

過去の調査結果から 資料「崩壊」したのは何か？ - それは、どう憂うべきことか？

映像資料（「学校・荒れる心にどう向き合うか」）教師に前提とされてきたものは何か？

「実践を記録する」教師の力量とは？ 何を記述するのか、記述は「客観的」か？

学校という舞台をどう設定するか？ - 学校と「生活」の距離 - 映像資料（いじめ問題）

10. ちょっと寄り道

11. 各論3 - 「こんなもの要らない！？」 - 学校を皮肉る、学校として最低限必要な条件は？

学校についての「語り」 資料 教育言説を組みかえる、そして、いくつか提案につなげる

わからない教育 = 「あいまいさ」に耐える・楽しめる力、自分をいかにモニターするか、メタ認知の重要性

<参考文献・資料>

3 授業者の立場から

報告者は講師として、次のような工夫や試みをしながら講習をすすめた。

(1) コミュニケーション・チャンネルの設定と対話への組織化

ここでは3点を述べる。その1、およそ100人の受講者がよく語り、かつ聴くためのコミュニケーション・チャンネルを作るため、まず6人を基本とする16のグループを編成した。その際、受講者が互いの顔を見られるように席を配し、授業者はより多くのグループを回るように努めた。これは、講師対受講者の構図ではなく、講師も受講者と一緒に考え取り組もうという雰囲気醸成の上で、また、丁寧な対話を進める上で有効だっただろう。

その2、では「まったく慌てる必要はありません」と再三強調して、一人ずつじっくりと話をすること、また皆が聴くことを求めた⁶⁾。その呼び水として、クイズを通じた問題提起を行ない、受講者が考えるべき点を示した。その上で、職場でいやなこと困っていること、そしてやりがいがあることの順に、それぞれに語ってもらった。こうした話の途中での介入を控え、互いを聴きあう時間を35分程度取ったが、まだ話し終わらないグループがあった。この導入の時間は、受講者どうしの理解と安心をもたらした点で、あとの活動に効果的だったと思う。

その3、講師は問題を用意し、受講者に問うスタイルで課題を進めていった。受講者がともすれば見過ごしがちな問題、または当然と受け止める問題に注目し、その理解は妥当なのか、疑う必要はないのだろうか、投げかける格好で問いを切り出したのである。

たとえば、課題8では、法制上は原級留置が可能にも関わらずなぜ活用されないのか、「能力に応じた教育」として必要な場合もあるのでは、と問うた。これにより受講者は、まだ答えのない問いに応じる必要を感じ、自分の理解や経験を出し合って「答え」を見つけようとした。すでに教師が知っていることを、生徒を試すために問うのが教育コミュニケーションでもあるとすれば、ここでの問いは、講師も「答え」を知らないこと、そもそも「答え」があるのかどうかもわからない点で特徴的である。

あるいは、課題の5では、校内研究（研修）と呼ばれるものの多くが科学的な手続きにおいて大きな誤りのあることを指摘して、受講者はどう考えるのかと挑発的に問うた。本事例では、受講者のほとんどが「仕方なく」取り組んでいたと答えたので、そうならば止めるのも一考ではないかと、厳しい物言いを含めて、いわばケンカを売ったのである。

これらの問いかけを、データと論理で用意すること、そしてこれを批判、反論するように仕向け、それが課題であることを彼らに気づかせること、そして真面目や深刻にだけでなく、抑揚ある明瞭な口調と沈黙、楽しくそしてときに多少の皮肉も込めて語りかけること、こうした舞台設定と立ち回り、彼らの巻き込みに、報告者は促進者としてエネルギーを注いだ。

なお、この応用として課題4では、グループ対抗で賛成 - 反対の立場からディベートを行なった。「何をもちて教師は児童・生徒に伝えるのか」という問いの中で、知識に代えて論理が重要なこと、そして陥りがちな論理的誤りについて最初に取り上げたことから、受講者は日々の職務により引きつけて問題を捉えることができたのではないだろうか。

授業者も「答え」を知らない問いを発し、それへの応答を求めるという進め方は、2つの意味を持っただろう。その1つは、より焦点を絞った展開を導いたこと、これにより、

漠然とした話し合いからお喋りになってしまうのを避けられること、論議の進み具合が見えやすいことである。もう1つは、問題提起を通じて厳しく自分の立場・考えを問われること、これにより、受講者に緊張感を与え、課題に対する高いモラルをもたらすことである。

(2) メディア

講習では、レジュメ、資料・作業プリントとOHP、VTRを用意した。プリントについては、受講者の協力もあってスムーズに配布、活用できた。また、授業に対するミニ感想文は、授業補助も担った報告者・大和がワープロで一部を編集、翌日は全員にこれを配布して各人が読むことからスタートしたので、授業への集中を高めることができた。

しかし、OHPは100人に見せるにはシャープでなく、多くの人にはほとんど見えなかった。また、VTRについても部屋がヨウカン型のため、一度机から離れて椅子を前方に並べる方法を取らざるを得なかった。これでは時間がかかり、受講者にとって煩雑で、授業の雰囲気が悪くなりかねない。その結果、いくつかの作品の提示を諦めざるを得なかった。

受講者数と部屋の広さ・形、メディアの利用環境は密接に関わる。これらを予め知って授業デザインを描くことが講師に求められる。と同時に、環境整備、とりわけAV機器の抜本的改善を求めたい。なお、作業に対応できる条件の確保(「張り紙厳禁」でない等)やこれに必要な道具(模造紙、テープ、はさみ等)も準備しておくべきことを記しておく。

(3) 生産的論議と提案

受講者がより学んだと思えるようにと試みたのは、課題の分析・解釈と合わせて、とりあえずの自分たちの提案を行なうところまで、作業を進めることであった。つまり、提起された問題を捉えかえし、自身と実践を見つめるに留まるのではなく、自分(たち)ならどうするか、どのようなアイデアがあるかを生み出すように方向づけたことである。

たとえば、課題8の では、児童・生徒から評価を受ける機会を持つ者が1割もいなかったことから、子どもからのどんな通知表がより望ましいか、と問い、グループで具体例を発表させたことである。完成した作品を全員が回覧した上で、出来映えについて投票を行なった。作業過程でユーモアや笑いが盛り上がりをもたらしたほか、投票で上位となった班は拍手も出て楽しげであった。課題5でも「こんな校内研究ならやりたい」とアイデアを求め、各提案を交換することで、吟味する方法をとった。こうした当事者性を高めるような進め方は有効だったと思う。

こうした、問いに対する提案を求める授業は、振りかえり以上に主体的な参加をもたらし、受講者に自分で考え出すしんどさ、難しさ、そして楽しい、おもしろいと感じられる時間を提供できたのではないだろうか。授業者としては、こうした体験を持てることが、講習に参加してよかったという充足感や満足感につながると考えた。

4 観察者の立場から

つぎに観察者として、今回の研修における試みがどの程度有効なものであったかを、以下の点を中心に考察する。

(1) 授業者の語り・姿勢について

今回の講習では、積極的に受講者に問い、提案する授業者の姿勢が目立った。授業者からの問いは、一方通行型の講習では経験することのなかった両者の関係を構築し、受講者

は授業者の発話に耳を傾け、考え、自分の言葉で意見を表現することを要求される。したがってこのようなスタイルは、受講者がどのような立場で、誰に向けて発話するのか、何を一番に伝えたいのかを考えさせる上で有効であったといえる。

さらに授業者は、会場全体にも内容が伝わりやすいように、常に前にいるのではなく、会場内を移動しながら受講者をテーマに導いた。その際、受講者から出た意見や疑問をより分かりやすく、ユーモラスに言い換えて全員に伝え、受講者を退屈させないために声色や発話のリズムにも配慮した。さらに、グループ・ディスカッションの際には各グループをまわり、ときに自分も話し合いに参加しながら、受講者と積極的に関わっていた。

これら語りや姿勢などは、授業者がひとりて操作できるファクターであり、講習全体の雰囲気や受講者の意欲を左右するものである。刺激的で面白い内容を用意し、自身の語り方や姿勢、位置など意識的に操作することで、メリハリのある講習となり、受講者に参加の意欲をもたらす。今回は、それら授業者の試みが効果的に作用したといえるだろう。

(2) 受講者の困惑と笑いについて

講習中、授業者の挑発的な物言いに受講者が困惑し、沈黙する場面が見られた。たとえばグループでの話し合いの最中、「今、あなたたちは誰に向けて話し、一体何を伝えようとしているのですか」という厳しめな問いかけで介入すると、受講者間に戸惑いの空気と沈黙が流れた。しかしその際、授業者が慌てて受講者の言葉を求めたり、無理に話題を変えようせず、しばらく間を取っていたこと、つまり会場内の沈黙を恐れず「待つ」姿勢を保っていたことが、受講者に良い意味での揺さぶりをもたらし、その結果、伝えること、聴くことを意識した論議となっていくた。

また、戸惑いや困惑だけでなく、授業者による奇抜な発問に対する笑いが頻繁に起こった。たとえば、授業者の投げかけの意外性や面白さに対して受講者は声を出して笑い、出会って間もない緊張感や会場全体の雰囲気をやわらげた。さらにそれは、受講者が授業者だけではなく、他の受講者の顔を見渡せることによって助長されたようである。

楽しく生き活きとした空間を作り出すだけでなく、「笑い」には相互の快い感情やユーモアを導く作用がある⁷⁾と指摘されているように、受講者は多くの作業を通して、刺激的な発想を自由に持ち寄り、形に残すことができた。真面目さのみならず、ときにそこから外れる経験は、安心感とともに、視点をずらす新鮮さや面白さを導き出す。受講者を迷わせ、笑いによって楽しませ、自分たちで活動できる場に案内する授業者の、いわばエンターテイナー的役割が今回、大いに発揮されたといえる。

(3) 作業を通じた受講者による提案について

今回、受講者間の意見交換の機会を積極的に取り入れた。グループ内での論議はもちろん、グループ対抗で主張し合うディベートでも盛り上がり、コメント交換では多くの受講者に照れ笑いや嬉しそうな表情が見え、会場の雰囲気を和ませた。また、学校経営論ではよりもグループでの話し合いの時間を長めに取ったため、自由な雰囲気でのコミュニケーションが十分にできたようである。これらから、とかく受け身になりやすい受講者が他者に語り、コメントを書く主体となり、「伝える」行為に意識的になったといえる。

さらに、児童・生徒から教師を評価する「先生の通信簿」というテーマでは、各グループが競い合ってそれぞれ独自の評価表を創作した。ここでは、「評価するのではなく、評価される」ことの面白さや恐さに気付き、その上で、実際の作業を通して受講者が新しい

提案を行う機会ともなった。創作の過程では、悩み、考えをしばり、楽しみ、創作後の喜びを実感する様子が十分にうかがえ、作業を通して得た充実感の共有から、受講者間のつながりがいっそう強まったようである。

意見交換や作業において、既存の概念へのとらわれに気付き、そこから解放されるという面、そして、日々気付きにくい自分の立ち位置を再確認できるという面において、これらの場は不可欠となる。また、振り返りや再確認といったリフレクションで終わることなく、受講者が新しいアイデアを作品として残すことに意味があるのではないだろうか。

5 受講者による授業評価から

ここでは、講習における様々な試みの有効性を、受講者による授業評価の結果から考察する。講習の最後に30分ほど時間を取り、「そう思う」を5、「そう思わない」を1として、以下に示す A 3 の評価表に 5 段階評価及び自由記述にて回答してもらった。

Figure 1 は学校経営論、Figure 2 は同 の評価結果であり、それぞれ質問項目の 1 ~ 9 の平均値と標準偏差を示している。まず、両者ともに 4 点以上であり、はいずれの

授業評価表

2001年度教員免許法認定講習 学校経営論 講師：榊原禎宏
本講習を振り返った、参加者による授業評価 (2001.7.26)

氏名		
性別	男	女
教職歴	年目	

1...そう思わない	2...どちらかといえばそう思わない
3...どちらともいえない	
4...どちらかといえばそう思う	5...そう思う(5段階評価)

2 以下の各点について、この講習を振り返り、記述してください。

・この講習の良かった点、今後も続けてほしいと思う点はどのようなことですか。

1 上の基準にしたがって、あてはまるものを一つ、で選んでください。

・この講習の良くなかった点、こうした方がもっと良くなると思う点はどのようなことですか。

1. 講習のねらいやテーマが、はっきりとわかった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
2. 講習を通して今までとは違う考え方やものごとの捉え方ができるようになった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
3. 講習によって、満足感や充足感を味わった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
4. 講師の説明は、分かりやすかった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
5. 講師と参加者の間に、コミュニケーションが成り立っていた。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
6. 講師は周到に準備をし、熱意をもって講習を行った。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
7. 私は、この科目を真剣に学ぼうと努力した。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
8. 他の参加者の意見や考えが分った。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
9. 講習を終えて「自分は何かを学んだ」という実感を持った。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5

・この講習を受ける前と現在とを較べて、あなたの中で何か考えることや変化がありましたか。気のついたことがあれば、それはどのようなものが説明して下さい。また、この講習を振り返って参加者として感じることや省みることで、あるいは講師に対する意見や感想などを自由に書いて下さい。(スペースが足りなければ裏へ)

秋以降の皆さんの活躍と健康を祈ります。 以上

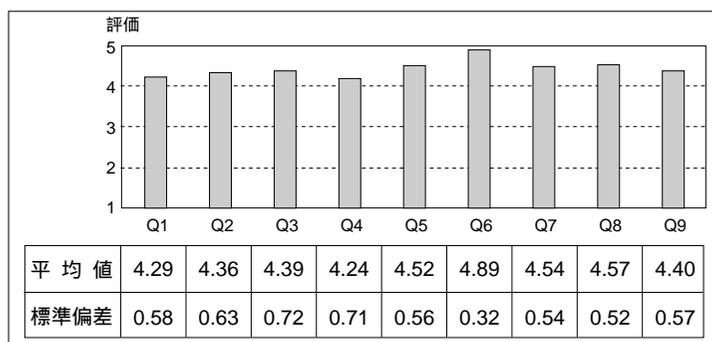


Figure 1 学校経営論 における授業評価の平均値と標準偏差

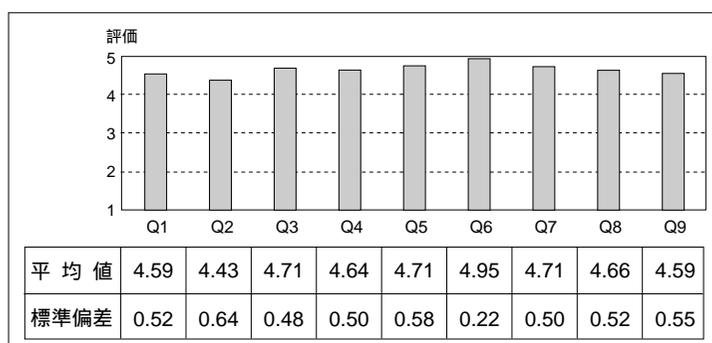


Figure 2 学校経営論 における授業評価の平均値と標準偏差

項目でも を上回っている。ちなみに、最も低いQ 2においても否定的な回答(「そう思わない」「どちらかと言えばそう思わない」)は見られなかった。これらから、受講者の評価は、すぐれて肯定的だといえる。以下では、4つの点から本講習の意味を分析する。

(1) 授業者・講習内容への評価について

まず、授業者の評価にかかわるQ 4「講師の説明は分かりやすかった」とQ 6「講師は周到に準備し、熱意をもって講習を行った」を見ると、授業者への高い評価がうかがえる。

と を比較すると、Q 4の

平均値は4.24から4.64、Q 6では4.89から4.95と上昇し、Q 6について で「そう思う」という回答した割合は全体の95%を占めている。その中で、教職20年目の女性は「映画等、終始講習の流れが先生の細かく計算された学校経営論に到達するためにしくまれ、ままとその世界に入り込んでしまったという感じです」と、授業者の準備を驚きをもって評価している。また、「資料がきちんと準備され、論点を押さえるためにグループで討議する形式は、自分自身が受け身ではなく積極的に参加するように仕組みされていた」(教職21年目・女性)と評価する声や、このような授業形態は日頃の授業とつなげて考えられた点でも勉強になったという意見も多かった。

授業者は、体罰やセクシャル・ハラスメントといった刺激的なテーマを提示し、それを支えるレジュメやビデオ教材、映画、グループでの論議などを積極的に取り入れるというプログラムを用意した。これらのメニューを、受講者を飽きさせないようにバランスよく配置したことが高い評価につながったのではないだろうか。参加型の講習において授業者に求められる力量は、受講者が主体となる時間を作ることでもある⁸⁾。今回は、このような課題を踏まえた力量が発揮でき、受講者をうまく巻き込む授業者側の試みが成功したといえよう。

(2) 受講者の満足感・充実感について

Q 3「講習によって、満足感や充実感を味わった」の平均値を と で比較すると、4.39から4.70に上昇しており、「そう思う」と回答している受講者は、 で全体の45.5%であるのに対して、 では70%以上にもものぼっている。 では、グループでの論議

の時間を長めに取り、話し合いがより深まるように余裕を持ったこと、そして刺激的で面白いテーマの提示したことなどがこのような評価を導いたと考えられる。たとえば、課題「こんなもの要らない!？」と関わって、教職22年目の女性は「学校現場の事象、言葉をとらえて批判的に皮肉ることなど、難しいと思われる作業がすごく楽しくできたことはとても有意義でした」と評価している。その他にも、「改めて自分の言動を見つめ直す機会となった」「グループでの作業は楽しく充実感があった」との声があり、作業を通じて受講者が充実感を味わえた様子が分かる。さらに映画に対しても、「映画の視聴は自分を振り返る意味においても続けてほしい」という高い評価がうかがえ、教職13年目の男性はこう述べている。「今回の映画もへビーでした。言葉であの内容を解説するのは無意味です。この講習もしかりで参加した人だけが分かる充実感がありました。」

以上から、グループでの論議、作業など盛りだくさんのメニューに受講者が主体的に参加し、楽しめたことが明らかである。講習での満足感・充実感を導くためにはまず、話し合いがより深まるように、ある程度の時間の確保が必要となる。そして、刺激的で面白い題材の提示や、特に「当たり前」の不思議さに気づかせるテーマの導入、受講者が楽しんで取り組めるような具体的な作業の用意、さらには、映像を見て、聴いて、考える時間等をバランス良く設定する力量が授業者に求められるだろう。

(3) 講習におけるコミュニケーションについて

講習では、受講者間、授業者と受講者との間に多くのコミュニケーション・チャンネルが設けられた。授業者はグループに入り、椅子に座って受講者と同じ目線で論議に加わった。その結果、常に講師と相互に話し合えた点、休憩時間の講師とのやりとりが楽しかったとの声があがった。また、受講者のほとんどが、グループでの論議は非常に有益であったと述べていることから、これらが受講者にとってとりわけ大きな意味を持つ時間であったといえる。始めは、初対面の者同士が顔を合わせながら話す緊張や照れがあったものの、他者が自分に耳を傾け、言葉を返してくれるという心地良さ、嬉しさ、楽しさを実感し、次第に盛り上がった話し合いが展開された。それは次の記述からもうかがえる。「初対面の先生方とグループを編成し、お互いについて何も事前に理解し合うものがないところからのコミュニケーションを中心としたこのような形の学習会は、大変新鮮であり、緊張したのもでもあり、実りの多いものでした。」(教職20年目・女性) また、グループ活動は非常に楽しく、様々な意見や考えを知る機会として大変有益であったとの声や、このような講習のスタイルを今後もぜひ続けてほしいという高い評価も見られた。

このように、自分を語り、相手に耳を傾ける機会が大変有意義であったとする受講者の受けとめがうかがえる。対話によって自分を相対化し、立ち位置を確認する機会として、コミュニケーションが位置づけられるべきではないだろうか。

(4) メタ認知を通した受講者の学びについて

講習を通して、受講者は自己の学びをどのように受けとめているのだろうか。

Q 9を見ると、で4.40、では4.60という高い評価がうかがえ、教職16年目の女性はこう記述している。「自分は意外と硬い人間、保守的な人間と思っていました。しかし、みなさんと話し合う中で、また先生のお話を聞く中で、“意外とやわらかいじゃん”と自分を思いました。」また、「『教える』ということを改めて見つめ直す機会となった。今まで教師だからあたりまえに教えるということを行ってきたが、それは果たして学び側から

みて適切であったのか、学ぶ側の欲求に合っていたのかはなはだ疑問である」(教職19年目・男性)と振り返る声もあり、受講者の多くがメタ認知の面白さや重要性に気づくことができた。すなわち「分かっていないということが分かる」機会となったようである。

このように、様々な刺激や揺らぎ、他者の考えに触れることによって、受講者は自分を映す「鏡」と出会ったのである。それは、「自分が普段いかに考えていないかを知ってガクゼンとした」という感想にもあらわれているように、自身を意識的に見つめ直す姿勢が見られ、まさに、自分がどのような認知状態にいるのかを知り、その過程を評価する⁹⁾メタ認知の経験となった。その経験が、受講者の知を相対化させる役割を担ったこと、そして、新たな学びを生み出すための装置として働いたといえるだろう。

小括と今後の課題

1 「学び」論と教師の職能成長・職能開発

以上から、本事例の試みは、受講者に振り返りをもたらし、「学び」を大きく促進させたことが明らかになった。したがって、このような学びが今後、教師の職能成長や職能開発の中に、どの程度位置づけられるかを考えていく必要がある。

佐藤は、学級崩壊、バーンアウトなど教師の危機的実態が、経験年数の少ない教師よりもむしろ、いわゆるベテラン教師に頻発している事実を指摘し、その上で、彼らの「学び」について「中年と熟年の教師の体験主義、理論離れ、読書離れは若い教師のマニュアル志向以上に深刻である」¹⁰⁾と述べている。「学び」を支援する場であるはずの研修についても、おそらく彼らの多くは、自ら「選ぶ」場ではなく「与えられる」場として捉えがちであろう。そこでは、一方的に進められる講義を聞くことはあっても、自ら発話することはほとんどなく、講師や他メンバーとの論議、揺らぎや笑いも非常に少ないこと、自分たちの提案の場も設定されないことから、つまらなさや空虚さを生み出しやすくなる。

それでは、研修が教師によって選ばれ、彼らの「学び」を支援する機能を持つためには、限られた空間でどのような内容が用意されるべきだろうか。まずは、教師の持つ既存の概念や経験を相対化させるテーマ設定が必要となる。それらテーマを通して、他者の考えから刺激を得たり、講師の投げかけに揺らぎを感じることで、自分の言葉で問いを立てることなどが可能となる。たとえば「学級崩壊」というテーマを普段の実践から距離をもって論議したり、「なぜ自分たちは、学級のなかで子ども全員に同じことをさせたがるのか」を問いながら、自身を批判的に見つめ直すこと、また「子ども同士が問題を出し合い、それらを深めていける授業は可能か」といった提案をし合うことも非常に有効だろう。

研修を通した揺らぎや困惑の経験は、ときに、今までの自分を壊すこととなり、自分と「世界」のかかわりを変えていくこと¹¹⁾となる。このしんどさに耐えながら、自己の振り返りや再確認にとどまることなく、自身の言葉で教師が新たな提案を行った場合、それらの経験は研修後もより広がりを持つはずであり、研修が「子どものため」だけではなく教師自身にとって、最も学びの多い機会として位置づくのではないだろうか。

2 「経験の再構成」に寄与する大学の可能性

本報告は、研修機会を通じて、いかに現職教員が異なる視角から自身の理解や実践を振

り返られるか、またその限界をユーモアをもって見つめ、そして新たなアイデアを生み出すことが可能かどうかを記述するものであった。これら、既成の経験や観念の相対化、さらに再構成、提案という認知的手続きを、かりに大学が担うとすれば、これからの大学はこうした指導あるいは援助をどのように進めることができるだろうか。

このことについて、2点を提案したい。その1、大学教員に対する大胆な再定義が必要である。こんにち、教育学に限って見れば、大学院にて将来の教育者として組織的・体系的なトレーニングを受ける機会は存在していない¹²⁾。くわえて、近年の学位取得への圧力は、いっそう狭隘な「専門家」であるように若手研究者を追い込んでいる。これらを改善するためには、大学院を担うスタッフが大学教員としての力量をいかに持つのかを確かめ、そして形成すること、また若手研究者を含む教員採用の際の評価点の変更が求められる。

その2は、いわゆる「現場」と距離を持てるからこそ、研修機能としての大学の存在意義があることを確認すべきである。「役に立つ」とは、いつも実践的であることを意味しない。われわれの認識には遠近法ともいえる複数の段階があり、実践と離れているからこそよく見える部分も多数存在する。この点で、教員養成に携わる教員が小・中学校等の教員経験を持つべきという意見は、必ずしも正しいとはいえない。互いが棲む場所の違いを認めつつ、対話すること、その場においても研修機能が発揮されるのではないだろうか。

以上、受講者に学びがいのある機会を提供するためには、これまでの教授方式とはまったく異なるスタイルをとるべきこと、それゆえの自己革新が授業者と受講者いずれにも必要なことを確認できただろう。さいごに、「わかった？」と題して、11の課題に取り組んだあるグループの発表を紹介したい。

「わかった？」と子ども達に問うときはどんな時だろう。一つには、自分の考え、指導方針、よく言えば願いを強引に伝えたい時。この強引という所が問題で、往々にして相手はそれを受け入れていない。つまり『わかっていない』。もう一つは、自分の指導に自信がない時である。自分の指導がはたしてこれでよいのか、子どもの顔色をうかがうとやや自信がない。そんな時「わかった？」と聞いて、どの程度わかってるか反応を見る。反応がないと又は弱いと、自分の指導を疑うこともなく、さらに大きな声で半ば脅すように「わかった？」と言う。ひどい時は、「わかった？」と聞いて、数人のうなずきで次へ進む。教育課程をみごとにこなすには大変便利な言葉である。…(中略)...

そのことを榊原先生の講義を例に考えてみた。榊原先生はある意味ではこの2日間又は4日間、私達にとっての先生であり授業者である。その先生は「わかった？」とか「わかりましたか？」と私達に聞くことはとても少ない。裏を返せば講義の内容に自信を持っているからである。…(中略)…先生はいったん授業が始まると一つひとつの考え方について、私達に「わかりましたか？」とは聞かない。常に机間巡視をしながら、一番遠い16班を大切に思いながら一人ひとりの様子を、一班一班的の様子をよく観察して下さる。そうして私達が「よく理解している」ことを先生はよく理解されている、「わかっている」のである。だから、「わかりましたか？」は必要ないのかもしれない。

記 本報告では、発想・調査デザイン・授業を榊原、授業観察・授業評価・数量的処理を大和が担った。執筆にあたっては、¹、²、³、⁴、⁵、⁶、⁷、⁸、⁹、¹⁰、¹¹、¹²を榊原、¹³、¹⁴、¹⁵、¹⁶、¹⁷、¹⁸、¹⁹、²⁰、²¹、²²、²³、²⁴、²⁵、²⁶、²⁷、²⁸、²⁹、³⁰、³¹、³²、³³、³⁴、³⁵、³⁶、³⁷、³⁸、³⁹、⁴⁰、⁴¹、⁴²、⁴³、⁴⁴、⁴⁵、⁴⁶、⁴⁷、⁴⁸、⁴⁹、⁵⁰、⁵¹、⁵²、⁵³、⁵⁴、⁵⁵、⁵⁶、⁵⁷、⁵⁸、⁵⁹、⁶⁰、⁶¹、⁶²、⁶³、⁶⁴、⁶⁵、⁶⁶、⁶⁷、⁶⁸、⁶⁹、⁷⁰、⁷¹、⁷²、⁷³、⁷⁴、⁷⁵、⁷⁶、⁷⁷、⁷⁸、⁷⁹、⁸⁰、⁸¹、⁸²、⁸³、⁸⁴、⁸⁵、⁸⁶、⁸⁷、⁸⁸、⁸⁹、⁹⁰、⁹¹、⁹²、⁹³、⁹⁴、⁹⁵、⁹⁶、⁹⁷、⁹⁸、⁹⁹、¹⁰⁰を大和が分担し、協議を踏まえて全体の調整を榊原がおこなった。

注

- 1) 小田嶋隆は、1970年を前後する東京都内での中学校体験として、生徒より学力のある教師がろくにいなかったこと、それゆえに心ある生徒は自分で勉強したことを記している。同『人はなぜ学歴にこだわるのか』メディアワークス 2000年 219ページ。
- 2) 「学力低下」問題をめぐって上野は、子どもたちは教師の力量を見抜く力を持っており、子どもたちが求めている教師像は、友達としてではなく、尊敬できる、自分の理想とできる先生であると、教師こそ勉強すべきことを指摘している。大野晋・上野健爾『学力があぶない』岩波書店 2001年 89ページ以下。
- 3) 榊原禎宏・大和真希子「教育学領域における参加型教員研修の試み」『教育実践学研究』第6号 2000年を参照。
- 4) 同じような指摘として、実証はないものの、河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店 1995 165 - 168ページ。また企業での事例として、柴田昌治『なぜ会社は変わらないのか』日本経済新聞社 1998年。これを試みた行政の事例に、三重県庁生活部での「気楽にまじめな話をする会」(NHK スペシャル「あなたも会社を変えられる」2001.7.14放送)がある。
- 5) 浅田は、「子どもから学びました」とは聞いても「自分の授業を見直しました」とはあまり耳にしなないとして、自分の思考や行動を対象化し言語化できるメタ認知能力を獲得するために、授業記録を「書く」意義を述べる。このことは、授業者による記録ですら一般的ではない状況を示している。浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房 1998年 147ページ以下。
- 6) 中野は、「よくも悪くもその場を作る責任と権利は一人ひとりに等しくある。今自分がこの輪の一部を担っているという自覚が促される」点で、ワークショップで「輪になって座る」ことは重要な方法という。中野民夫『ワークショップ - 新しい学びと創造の場 - 』岩波書店 2001年 3ページ。
- 7) 心理学では「笑い」が担う役割について「対人関係の維持や親和の働きをする社会的、伝達の反応も含まれる」と説明されている。講習での「笑い」はまさにそれらの役割を果たしていた。中島義昭他編『心理学辞典』有斐閣 1999年 912ページ。
- 8) 前掲3) 78ページ参照。
- 9) メタ認知活動の説明を補足するものとして、自己の現在の認知状態などをチェック、評価する過程と新たにプランニングしたり、現在の活動を修正していく制御過程からなるモニタリング(monitoring)が指摘されている。前掲7) 842ページ。
- 10) 佐藤学「現代社会の中の教師」佐伯胖ほか編『教師像の再構築』岩波書店 1998年 10ページ。
- 11) 榊原禎宏「多様な課題に応える研修体制の確立」岡東壽隆編『学校管理職スキルアップ講座2 重視される組織運営能力』教育開発研究所 2001年 77ページ。
- 12) TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究 戦後「教育学部」史研究』学文社 2001年 23ページ。

高等学校普通教科「情報」及び「総合的な学習の時間」における 統計教育カリキュラムに関する考察

A Study on Development of Curriculum Aimed at Statistics Literacy
through Activities in Subject Information and Period for Integrated Study
in Upper Secondary Education

成 田 雅 博*

NARITA Masahiro

概要：本研究では、高等学校において統計リテラシー育成のための教育を行う意義について論じ、普通教科「情報」及び「総合的な学習の時間」において展開すべき確率・統計に関する統計教育のカリキュラムや教材開発について論じた。

キーワード：教科情報，総合的な学習の時間，確率，統計，高等学校，カリキュラム，教材

．はじめに

高度情報社会に対応した人材育成等をめざして改訂された学習指導要領が、高等学校においては2003年度から実施される。高等学校においては、すべての学習者に関連する必修教科・領域として、普通教科「情報」新設と「総合的な学習の時間」の導入による影響が大きい。これらの教科・領域でどのようなカリキュラムを展開していくべきか、教材の具体的な開発ものぞまれている。その一方で、学校週5日制の完全実施と、上記の教科・領域の新設・導入により、他の教科の時間数及び学習内容の削減とそれらにともなうカリキュラム改訂が具体的に行われつつある。

本研究ではわが国における上記のようなカリキュラム枠組みの大きな変動の中にあって、これまで適切に実施されてきたとはいえない統計教育に焦点をあて、それらの目標とする技能や理解をめざした学習活動を、どの教科・領域で実施することが適切であるかを考察した上で、すでに開発されている具体的な教材の紹介を試みることを目的とする。

．高等学校教科「数学」における統計教育

まず、高等学校教科「数学」において、確率・統計はどのように扱われているのかを概観してみよう。

(1) 1994年度高等学校学習指導要領

本論文執筆時点で有効な学習指導要領（高等学校）においては、以下の内容が扱われることになっている。統計手法に関する学習は扱われることになっているが、いずれも選択

*教育実践総合センター

科目の中においてであり、また、高等学校における実践を実質的に規定している大学入学者選抜試験においては、「数学 B」「数学 C」を出題科目として課している大学においても、多くは統計に関する領域を出題範囲から除外している。また、必修科目である「数学 I」では統計手法そのものではなく、確率、それも多数回試行における事象の相対度数の安定値としての「統計的確率」と組みあわせて学習することが主な活動でもなく、複数の独立・従属事象を組み合わせた複合的な事象の組み合わせ論的確率値の計算が主な学習内容となっており、実際に観測・調査されたデータの解釈や、有効な情報へ縮約する活動はほとんどなされていないのが現状である。

必修科目「数学 I」

「3 個数の処理」「4 確率」

選択科目「数学 B」

「3 確率分布」

選択科目「数学 C」

「4 統計処理」

(2) 2003年度高等学校学習指導要領

高等学校において2003年度から実施される次期学習指導要領においても、統計の学習が軽視される点は基本的には1994年度の学習指導要領と大差はない。新設科目「数学基礎」において「身近な統計」が導入されており「数学基礎は、「数学 I」とともに選択必修科目であるが、過去の同様の科目に関するカリキュラム編成の実態を考慮すると「数学基礎」が実際に必修科目として採用されるケースの多くないことが懸念される。

新設科目「数学基礎」(「数学 I」「数学基礎」の1科目を選択必修)

「第4節 数学」

「第2款 各科目」

「第1 数学基礎」

「2 内容」

「(3) 身近な統計

目的に応じて資料を収集し、それを表やグラフなどを用いて整理するとともに、資料の傾向を代表値を用いてとらえるなど、統計の考えを理解し、それを活用できるようにする。

ア 資料の整理

イ 資料の傾向の把握」

「3 内容の取扱い

(3) 内容の(3)については、統計の基本的な考えを扱うものとし、また、コンピュータ等を活用した学習がなされるよう配慮するものとする。」

選択科目「数学 A」

「第5 数学 A」

「2 内容」

「(3)場合の数と確率

具体的な事象の考察などを通して、順列・組合せや確率について理解し、不確定な事象を数量的にとらえることの有用性を認識するとともに、事象を数学的に考察し処理できるようにする。

ア 順列・組合せ

イ 確率とその基本的な法則

ウ 独立な試行と確率

[用語・記号] ${}_nP_r$, ${}_nC_r$, 階乗, $n!$, 余事象, 排反]

「3 内容の取扱い」

「(3) 内容の(3)のアに関連して、二項定理を扱うものとし、ウに関連して、期待値を扱うものとする。ただし、事象の独立、従属は扱わないものとする。」

選択科目「数学 B」

「第 6 数学 B」

「2 内 容」

「(3) 統計とコンピュータ

統計についての基本的な概念を理解し、身近な資料を表計算用のソフトウェアなどを利用して整理・分析し、資料の傾向を的確にとらえることができるようにする。

ア 資料の整理

度数分布表, 相関図

イ 資料の分析

代表値, 分散, 標準偏差, 相関係数]

「3 内容の取扱い」

「(4) 内容の(3)については、理論的な考察には深入りしないものとする。」

選択科目「数学 C」

「第 7 数学 C」

「2 内 容」

「(3) 確率分布

確率の計算及び確率変数とその分布についての理解を深め、不確定な事象を数学的に考察する能力を伸ばすとともに、それらを活用できるようにする。

ア 確率の計算

イ 確率分布

(ア) 確率変数と確率分布

(イ) 二項分布

[用語・記号] 条件つき確率, 平均, 分散, 標準偏差

(4) 統計処理

連続的な確率分布や統計的な推測について理解し、統計的な見方や考え方を豊かにする

とともに、それらを統計的な推測に活用できるようにする。

ア 正規分布

(ア) 連続型確率変数

(イ) 正規分布

イ 統計的な推測

(ア) 母集団と標本

(イ) 統計的な推測の考え

[用語・記号] 推定

「3 内容の取扱い」

「(4)内容の(3)のアについては、「数学 A」の確率の内容に続いて、条件つき確率などを扱う程度とする。

(5) 内容の(4)については、理論的な考察には深入りしないものとする。」

「第3款 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」

「2 内容の取扱いに当たっては、次の事項に配慮するものとする。」

「(2) 各科目の指導に当たっては、必要に応じて、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切に活用し、学習の効果を高めるようにすること。」

他に、NCTM(全米数学教師協議会)の Principles and Standards for School Mathematics : Data Analysis and Probability や全国統計教育研究協議会(木村他(1988)を参照のこと)等が、主に数学教育学の立場から統計カリキュラムや教材について論じているが、紙幅の制限もあるため稿をあらためて論じることにしたい。

・高等学校教科「公民」における統計教育

次に、高等学校公民科における学習指導要領を見てみよう。

(1) 2003年度学習指導要領

「第3節 公民」

「第2款 各科目」

「第1 現代社会」

「3 内容の取扱い

(1) 内容の全体にわたって、次の事項に配慮するものとする。」

「工 的確な資料に基づいて、社会的事象に対する客観的かつ公正なものの見方や考え方を育成するとともに、学び方の習得を図ること。その際、統計などの資料の見方やその意味、情報の検索や処理の仕方、簡単な社会調査の方法などについて指導するよう留意すること。また、学習の過程で考えたことや学習の成果を適切に表現させるよう留意すること。」

「第3款 各科目における内容の取扱い」

「各科目の指導に当たっては、情報を主体的に活用する学習活動を重視するとともに、作業的、体験的な学習を取り入れるよう配慮するものとする。そのため、各種の統計、年鑑、白書、新聞、読み物その他の資料に親しみ、活用すること、観察、見学及び調査・研究したことを発表したり報告書にまとめたりすることなど様々な学習活動を取り入れるとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどを活用して学習の効果を高めるよう工夫するものとする。」

・高等学校普通教科「情報」における統計教育

それでは、高等学校で新設される普通教科「情報」においては統計教育に関してどのような目標・内容が示され、どのようなカリキュラム、教材が提案されているのであろうか。これらに関しては現在さまざまな組織が開発をすすめているが、やはり紙幅の制限のため2つをとりあげるだけにとどめたい。

(1) 2003年度学習指導要領

この新設教科において学習指導要領で統計教育に関連する記述は以下のとおりである。

- 科目「情報 A」目標
コンピュータや情報通信ネットワークなどの活用を通して、情報を適切に収集・処理・発信するための基礎的な知識と技能を習得させるとともに、情報を主体的に活用しようとする態度を育てる。
- 科目「情報 B」目標
コンピュータにおける情報の表し方や処理の仕組み、情報社会を支える情報技術の役割や影響を理解させ、問題解決においてコンピュータを効果的に活用するための科学的な考え方や方法を習得させる。
- 科目「情報 C」内容
 - (1) 情報のデジタル化
 - イ 情報機器の種類と特性
身のまわりで見られる情報機器について、その機能と役割を理解させるとともに、デジタル化により多様な形態の情報が統合的に扱えることを理解させる。
 - ウ 情報機器を活用した表現
情報機器を活用して多様な形態の情報を統合することにより、伝えたい内容をわかりやすく表現する方法を習得させる
 - (3) 情報の収集・発信と個人の責任
 - イ 情報通信ネットワークを活用した情報の収集・発信
身のまわりの現象や社会現象などについて、情報通信ネットワークを活用して調査し、情報を適切に収集・分析・発信する方法を習得させる。

(2) 文部科学省教科「情報」教員等研修テキスト

このテキスト（文部省：2000，文部科学省：2001）は、2000年度から3年間にわたって各都道府県等教育委員会が主催し、数学、理科、工業、商業等の教科の教員免許を所持す

る教員に15日間の講習を実施する際に使用されたものである。この講習を受講し、所定の水準のレポートを提出したと認められた者に対して、教科「情報」の教員免許が授与されるのである。この講習の科目の中にある「情報活用の基礎 - 情報の表し方 - 」中「2 内容」に統計手法に関する学習内容が提示されている（文部科学省 2001：324 - 334）。このテキストの「(2) データの種類と表現方法」では、統計的データの分類（比例尺度、間隔尺度、順序尺度、名義尺度）が説明され、「(3) アンケート調査の計画・調査用紙の作成」では、生徒の情報モラルに関するアンケート調査を例に、実際に調査した結果を表計算ソフトウェアを使って集計したりグラフ化したりした後、結果の解釈を行う活動が例示されている。

・普通教科「情報」及び「総合的な学習の時間」において統計教育カリキュラムを実施する意義とカリキュラム開発具体化の方向

以上のように、高等学校においては、現実の自然現象、社会現象の数量データを正しく扱ったり、マスコミや報告書等で使われた統計手法やデータの収集方法について批判的に読み取ったりする「統計リテラシー」とよぶべき能力を育成する時間を確保するカリキュラムは各学校で編成しにくくなっている。また、高等学校以前の中学校、小学校においても同様の状況である。そこで、必修教科「情報」の中で、コンピュータやインターネット等の情報手段を活用して収集した情報を分析する活動とともに、統計的な見方を育成する学習を組織することが重要であると考ええる。また、このような統計的な見方は観念的な理解だけではなく、実際のデータや情報を扱う際に実際に使える技能として定着させ、また、統計処理された情報を提示されたとき、それらを批判的に見る態度を身につける必要があり、そのためには、「総合的な学習の時間」をあてることが適切と考ええる。

高等学校において「総合的な学習の時間」をどのように展開していくべきかについては種々の議論があるが、たとえば3年間の学習全体の最初に、研究方法を学ぶための技能を身に付けたりそのために必要な手法を理解したりする単元を「総合的な学習の時間」の中に入れていくことが考えられる。このような単元においては、ここで統計リテラシーについて扱うことができる。

もうひとつの方向として、学習者が「ミニ卒業論文」を制作することを、たとえば1年間をかけて行い、授業ではときどき研究中間発表会を開き、学習者同士のアドバイスや議論を行い、教師はそのような議論を整理したり、学習者に適切なアドバイスや援助をしたりするコーチの役割をする実践が考えられる。このような活動の中に統計リテラシーを活用する場面を仕組んでおくことが考えられる。たとえば、関西学院高等部の「読書科」の実践などはこのタイプの実践である（宅間：2000）。

・高等学校向け統計カリキュラム・教材の例

以上のように統計教育の重要性と具体的に統計教育を実施する上で必要な教材群の必要性を論じたが、重要なことはこれらの教育を行うための有効な教材群が、高等学校において授業を計画・実施する教師のアクセスしやすい形で提供されることである。

教材に関しては、成田（1989 a）、成田（1989 b）、成田（2001）等で、高等学校の授業において常に確率計算と実験、観測データとの比較が容易にできるように計量した連続型データではなく、計数した離散データを教材としてとりあげることを論じ、またそのために特に独立な試行を複数回繰り返す、特定の事象の生じた回数の確率を扱う2項分布にしたがう現象の教材化に関して組織的な研究開発を行いカリキュラムに関して具体的な提案を行っている。同様に、統計の教材例に関しては杉山ら（1998）や川上（1999）、川上（2001）に見ることができる。このような教材を利用してカリキュラムを編成することが真剣に検討されてもよいのではないかと考える。さらに、現実の興味深い事象を教材化したすぐれた例として、モステラー（1980）をあげることができる。また、統計の誤用に関しては、たとえばハフ（1968）や谷岡（2000）などで紹介されているように古くからさまざまな事例とそのような誤用に対する対策についての指摘がある。このようなすぐれた教材を「掘り起こして」カリキュラム編成していく作業も重要である。それとともに、教材の著作権等を適切に処理した上で、Web等の技術により広く教育者全体で共有できるようにしていくことも重要であると考えられる。

・高等学校で実施しやすい統計カリキュラム・教材の例

以上、見てきたように本研究での考察からすべての人のための生涯教育の前半の仕上げ段階として、統計教育をカリキュラムに取り入れることの重要性を指摘した。統計教育の重要性にもかかわらず、教科「数学」における確率・統計分野の実質的な実践が期待できないことから、普通教科「情報」と「総合的な学習の時間」の初期および「ミニ卒業論文」作成過程における多様な情報の収集・整理に関する具体的な技能に関して、「情報活用の実践力」育成の一環として統計教育を行うことが適切であることが示唆された。

今後は、統計パッケージ等のソフトウェアをノートPCやPDA、グラフ電卓等で常時利用できる環境を整備すると同時に、そのような環境を前提とした具体的なカリキュラム開発と評価とをすすめて、その成果を広く共有することが課題となる。

（注記）本稿で参考にしたWebページは、2001年10月15日現在のものである。

参考文献

- ダレル・ハフ著・高木秀玄訳（1968）. 統計でウソをつく法 - 数式を使わない統計学入門 . 講談社ブルーバックス B - 120
- 川上公一（1999）. 学校数学科統計教育のあり方 . 第31回全国統計教育研究大会
- 川上公一（2001）. 総合的な学習を志向した統計カリキュラムの開発 - 中学校数学科におけるテクノロジーの活用を中心に - . <http://203.174.72.112/akawa88/pdf/statistic.pdf>
- 木村捨雄他監修（1988）. 統計教育の新しい展開 . 全国統計教育研究協議会 . 筑波出版会 .
- 文部科学省（2000）. 高等学校学習指導要領
- 文部科学省（2001）. 平成13年度 新教科「情報」現職教員等講習会テキスト(1)
- 文部省（2000）. 平成12年度新教科「情報」現職教員等講習会テキスト(1)

- F. モステラー, W. クラスカル, R. リンク, R. ピーターズ, G. リーディング著. 村上正康監訳 (1980). やさしい例による統計入門 下. 培風館
- 成田雅博 (1989 a). 高等学校教科数学における確率・統計の指導過程. 北海道大学修士学位論文. 総頁358
- 成田雅博 (1989 b). 高等学校における統計の教育内容体系の考察. 教授学の探究 (北海道大学教育学部教育方法研究室報) 7号. pp 25 - 40
- 成田雅博 (2001). 統計的見方, 確率・統計の学習. エルネットオープンカレッジ印刷教材. 高等教育情報化推進協議会.
- 杉山吉茂, 藤井斉亮, 熊谷光一, 清水美憲, 植野美穂 (1998). 高度情報化社会に対応する数学教育カリキュラムの開発に関する研究. 第31回数学教育論文発表会論文集. pp 293 - 298
- 宅間紘一 (2000). はじめての論文作成術. 日中出版
- 谷岡一郎 (2000). 「社会調査」のウソ・リサーチ・リテラシーのすすめ. 文藝春秋

「生き方」に関する校種間連携のカリキュラム開発（その2）

附属学校園教員対象アンケート調査を中心として

Curriculum Development of “Ways of Life” in Cooperation with
Yamanashi University Faculty of Education and Human Sciences
Attached Schools ()

林 尚 示, 進 藤 聡 彦, 奥 山 賢 一, 大 村 一 也,
HAYASHI Masami, SHINDO Toshihiko, OKUYAMA Kenichi, OMURA Kazuya,
荻 野 昭 彦, 石 田 夏 子, 矢 崎 育 子, 日 野 原 仁 美,
OGINO Akihiko, ISHIDA Natuko, YAZAKI Ikuko, HINOHARA Hitomi,
河 野 珠 恵, 長 谷 部 美 佐 子
KONO Tamae, HASEBE Misako

要約：本研究は、小学校、中学校、養護学校、幼稚園によって構成される山梨大学教育人間科学部附属学校園で、その特徴を生かした「生き方」に関するカリキュラムを学部と附属学校園の教員が共同で開発することを最終目的としている。

今回はプロジェクトの概要と各校種の教員の意識に関する質問紙調査の結果などを検討する。附属学校園で校種間を連携した体系的なカリキュラムが開発できれば、それは附属学校園の教育を独自な形で社会に示すことにもなる¹⁾。本研究は、国立大学の教員養成系学部及び附属学校園にとって、組織的に教育実践研究を推進することが社会に対する主要な任務であるという前提に立っている²⁾。

キーワード：「生き方」、校種間連携、カリキュラム開発、アンケート調査

はじめに

本研究は、要約にも示したように、小学校、中学校、養護学校、幼稚園によって構成される山梨大学教育人間科学部附属学校園（以下、附属学校園と略す）で、学部と附属学校園の教員が共同で「生き方」に関するカリキュラムを開発することを目的としている。研究対象の附属学校園（小学校、中学校、養護学校、幼稚園）はすべて近接しており、かつ、附属学校園と教育人間科学部も地理的に近接しているため、共同研究を実施するためには地理的条件が十分に整っている。そして、学部における児童、生徒又は幼児の教育又は保育に関する研究に協力するという附属学校園の主要な役割を、従来にもまして有意義に機能させるため附属学校園が教育研究の対象となっている³⁾。

「生き方」に関するカリキュラムの「共同研究会」の研究活動

1 設立趣旨等

まずプロジェクトを進めるために、学部及び附属学校園の教員によって結成された「生き方」に関するカリキュラムの「共同研究会」(以下、本稿では「共同研究会」と略す)の組織や現在までの活動の進捗状況、根拠となる法令、附属学校園の概要、附属学校園のこれまでの研究内容について報告、検討する。カリキュラム開発に際して、計画立案の基礎的な作業はその後の実施内容を規定する重要な活動であり、各附属学校園の1999年度以降の研究内容を視野に入れた上で、今回の研究はカリキュラム開発の最初の段階を中心とする⁴⁾。

「共同研究会」は、学部の実践教育運営委員会によって提案されたものであり、その設立趣旨は次の内容であった。

- 1 来年度から(2000年度から、執筆注)「生き方」に関するカリキュラムの「共同研究会」を組織する。
- 2 この研究会は、幼・養・小・中からなる附属学校園でしか行えない一貫教育(本稿では「校種間連携」とする、執筆注)の特徴を生かし「生き方」のカリキュラムを共同で開発することを目的とする。各附属校園では当然児童・生徒(・幼児、執筆注)の発達段階が異なるので、個別のカリキュラムを作成したほうがよいとの見方もあるが、逆に附属学校園がそれぞれの発達段階を踏まえた上で、幼・養・小・中の体系的なカリキュラムができれば、むしろそれは本学の教育の一貫性を独自の形で社会に示すことになると思われる。
- 3 研究員の任務は、カリキュラムの共同作成にあたる(ことである、執筆注)。
- 4 研究員の構成は、学部と各附属4校園の計10名で行う。
- 5 研究会は、3～4年を目途にカリキュラムの作成を行う。
- 6 研究員の負担は相当なものが予想されるので、いずれ負担減を考慮する必要がある。しかし、当初は、実費請求で行い、様子を見て、次年度からは特別経費等の要求をすることにする⁵⁾。

なお、ここで2点の補足が必要である。

第1番目は「生き方」についてであるが、この「生き方」という用語は主として附属中学校の教育研究の成果によるものである。もちろん1996年7月の第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で今後の教育の基本的な在り方として取り上げられた「生きる力」と無関係とはいえない。しかし、「生きる力」が「問題解決能力」、「豊かな人間性」、「健康や体力」などを指すのに対して、今回のプロジェクトでの「生き方」は主として附属中学校の「SELF」(総合的な学習)で実践されているSELF-A「生き方学習」から派生したものである。附属中学校の研究紀要によると、SELF-A「生き方学習」とは、「自己を見つめるとともに、人間関係をつくる力の育成、自分の将来を見据え、適切な方向に自分を仕向けていく力の育成⁶⁾をねらいとした学習である。

第2番目は「発達段階を踏まえた上で」という条件の内容であるが、発達段階については発達のどの側面を指標とするかによって見解はさまざまである⁷⁾。よって、本プロジェク

トで学習者の発達段階を把握する特定の指標の明確化は、本研究に最後まで付随する課題となるであろう。

2 研究員構成

「共同研究会」の研究員は10名で構成されており、2001年度の具体的な構成は表1に示す通りである。

学部教員の中で特に教育実践総合センター⁸教員がこのプロジェクトに参加する理由は、総合センターへの改組前の「山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター規程」(平成10年4月1日制定)の第2条(目的)および第3条(事業内容)に基づいている。第2条は「センターは、教育実践の総合的・中核的な研究・教育施設として、本学における教員養成の質的向上に寄与することを目的とする」という内容であり、第3条に規定される事業内容は「(1)教育内容の研究及び指導、(2)教育方法の研究及び指導」というものである。つまり、教育実践研究指導センター(2001年度からは教育実践総合センター)は、教育実践の総合的・中核的な研究・教育施設として設立されており、教育内容の研究、教育方法の研究等が主要な事業内容となっているのである。

表1 「共同研究会」研究員の構成(2001年度)

所属	研究員	研究員	人数
学部(含、教育実践総合センター)	助教授	講師	2名
附属小学校	教諭(教務主任)	教諭	2名
附属中学校	教諭(教務主任)	教諭	2名
附属養護学校	教諭(教務主任)	教諭	2名
附属幼稚園	教諭(教務主任)	教諭	2名

また、附属学校園教員の中から教務主任が研究員となっているのは、教務主任の次のような職務内容に起因する。学校教育法施行規則第22条の3によると、教務主任は教諭をもって充て、「校長の監督を受け、教育計画の立案その他の教務に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当たる」こととなっている。つまり、教務主任は、各附属学校園での教育計画の立案に関して中心的な役割を担っている人物である。

3 「生き方」に関するカリキュラムの「共同研究会」の経過

従来から学部教員は附属小学校や附属中学校の公開研究会を訪問し、昨年度(2000年度)は林が授業研究の一環で附属小学校と附属中学校での授業を分析している。また、「共同研究会」に係わる学部教員間での打ち合わせも定期的に行っている。現在までに研究員全員を対象とした研究会は何度も開催されており、附属学校園教員による他大学附属学校園等でのテーマ関連公開研究会の視察なども実施している。現在は原則的には月1回の開催である。設立当初は次のような経過をたどっていた。

第1回研究会(2000年3月13日・月曜日)

(1) 研究会の趣旨説明、(2)今後の予定(3・4年の期間でカリキュラム開発の検討)

第2回研究会(2000年4月25日・火曜日)

方針案の確定・・・附属学校園で学ぶと「・・・は身に付くようになる」という点を少数に絞り、系統的・体系的な授業プランを作成していく。

提案・・・現存のカリキュラムとの整合性の調査。

第3回研究会（2000年5月9日・火曜日）

各附属学校園で実施している「生き方」に関する教育実践の紹介。

第4回研究会（2000年8月11日・金曜日）

テーマ関連公開研究会視察報告（広島大学附属三原学園）⁹⁾、附属学校園教員アンケートの報告。

根拠となる法令とプロジェクト概念図

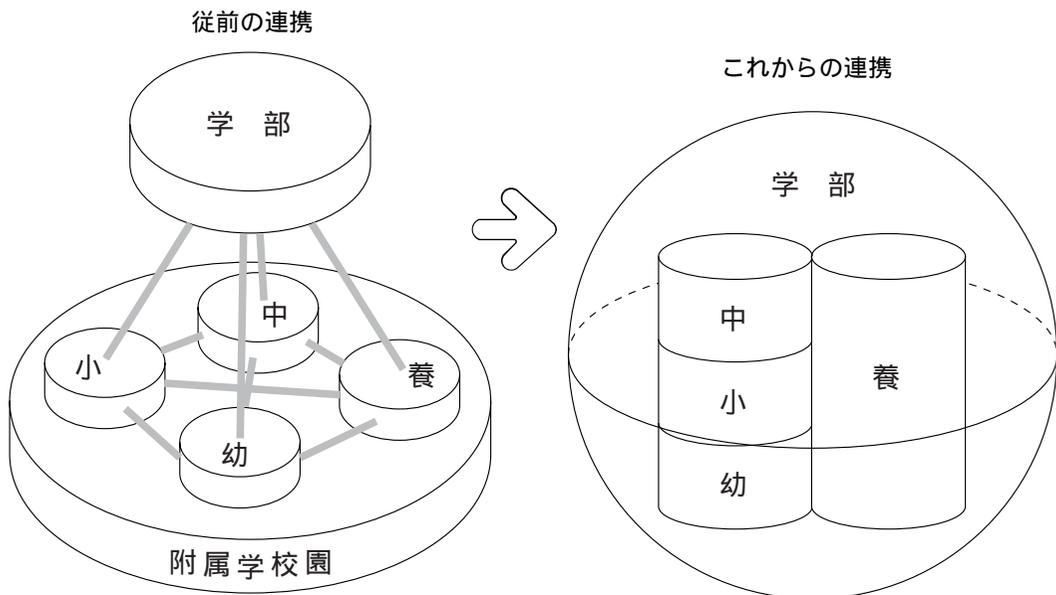
本プロジェクトの根拠となっている「国立学校設置法施行規則」の内容は次の通りである。

国立学校設置法施行規則第27条（附属学校のその附属する国立大学への協力）

附属学校は、その附属学校が附属する国立大学又は学部における児童、生徒又は幼児の教育又は保育に関する研究に協力し、及び当該国立大学又は学部の計画に従い学生の教育実習に当たるものとする。

「共同研究会」では、国立大学教員養成系学部の附属小学校、附属中学校、附属養護学校、附属幼稚園は、教育実習の実施とともに、学部の教育研究への協力も主要な目的として設置されているという点を再確認した。この役割は、附属学校園設置の本質に関する重要な役割であり、本プロジェクトは附属学校園の設置趣旨を再確認し、学部と附属学校園との研究協力体制を更に強化することを目指して実施されている。具体的には、「生き方」に関する校種間連携のカリキュラム開発に関わる学部と各附属学校園間の関係の概念図は次のようなものである。

図1 「共同研究会」プロジェクト概念図



附属学校園 4 校園の概要

「生き方」という用語は、単に進路指導や職業指導のみでなく、「過去の生き方についての反省」、「現在の生き方についての認識」、「将来の生き方についての展望」などを含む広義の概念としてもとらえることができる。ここでは、「生き方」に関するカリキュラム開発の可能性を模索するために、附属学校園の教育実践の背後にある附属学校園の人的組織や教育目標について把握しておくこととする。このことは、「生き方」という概念についてどの程度広い枠組みを用意するかを考える手がかりとなる。なお、ここで提示する各附属学校園の構成員は2000年度の「職員録」に基づいており、広義の意味で「生き方」に関連する目標は各附属学校園の「学校要覧」に基づいている、下線は執筆者による。

【附属小学校】 職員25名（校長1・副校長1・教諭22・養護教諭1）児童数697名
教育目標・ともに学び ともに生きる 心美しき子ども

- ・ 元気な子 心身ともに健康で、正しい判断力をもって生きる子（以下、略）

【附属中学校】 職員24名（校長1・副校長1・教諭21・養護教諭1）生徒数475名
努力目標 ・ねばり強い人 ・よく働く人 ・物を大切にすること

- ・おたがいを大切にすること

【附属養護学校】 職員30名（校長1・副校長1・教諭27・養護教諭1名）児童生徒数52名
教育目標 ・自ら考え、行動し、まわりの人と助け合いながら生き生きと生活できるたくましい心と体を養う（以下、略）

【附属幼稚園】 職員8名（園長1・副園長1・教諭5・養護教諭1）園児数153名
育ちの目標 ・健康でたくましい子ども ・感動する心、表現する子ども
・友だちと共に育ちあう子ども

ここでは、特に附属小学校や附属養護学校において広義の意味で「生き方」に関する具体的な目標が明示されていることが確認できる。

1999年度の研究内容との関連

1999年度の場合、各附属学校園で他校種との連携についての組織的な配慮は充分とは言えず、それぞれ個別的に研究が進められていた。1999（平成11）年度の附属学校園での研

表2 附属学校園1999（平成11）年度の研究テーマ（下線は執筆者による）

校種	主 題	副 主 題	研究経過	特色ある教育内容
附属小学校	自己啓発できる共鳴空間で学ぶ子どもたち	「教科」と「総合」が調和していく教育課程	文部省研究開発学校3年次	総合領域「心と実践」
附属中学校	「自分づくり」を支援するゆとりある教育課程の創造	「生きる力」を育成する学習活動の工夫を通して	文部省研究開発学校1年次	SELF-A「 <u>生き方学習</u> 」
附属養護学校	<u>生き生きと活動する</u> 児童・生徒を見つめて	児童・生徒が自分の力を発揮できる授業づくり	平成8年度より継続	社会的自立を目指す「作業学習」（高等部等）
附属幼稚園	これからを生きていく子どもを育てるために	3歳児の姿を見つめて	1年次	3歳児の生活にふさわしい環境

究内容等についてまとめると表2のようになる¹⁰⁾。この表からまず注目すべきは、附属学校園4校園のうち3校園で「生きる(力)」、「生き生きと活動する」、「生きていく」といったキーワードを研究の主題や副題として使用していることである。また、先に示したように附属中学校の総合的な学習で「生き方学習」が実施されていることも注目に値する。

附属学校園4校園の教員を対象としたアンケート調査

「生き方」に関するカリキュラム開発において具体的な教育目標や内容を立案する手がかりとして、附属学校園教員の校種間連携に関する提案や学習者の問題点などについてのアンケート結果を検討する。附属学校園教員対象のアンケート調査を企画したのは、まず附属学校園教員の校種間連携に関する意識を把握し、附属学校園教員の目を通した学習者像を明確化することが重要であると考えたからである。このことはもちろん学習者対象のアンケート調査の必要性を軽んずることを意味してはいない。「共同研究会」では附属中学3年生を対象とした「スクール・モラル」尺度、自尊感情尺度、学校生活満足度尺度に基づく調査¹¹⁾も実施している。

しかし、今回の研究では、「生き方」に関するカリキュラムの開発者が大学と附属学校園の教員である点や大学と附属学校園との教育研究における協力体制の確立を重視する意味から、附属学校園教員対象のアンケート結果を分析対象とする。アンケートは自由記述方式で実施したが、これは、附属学校園教員の生の声をできるだけ大切にしたいという意識からである。自由記述方式のアンケートであるため、複数回答もあり、また一つの回答の中に複数の要素が含まれることもあるため人数は延べ人数を示しており、割合(%)の合計は必ずしも100%ではない。

実施時期は2000年7月、対象は附属学校園4校園教諭計75名であった。回収されたのは68名分で、回収率90.7%である。その内訳は附属小学校教諭22名中21名、附属中学校教諭21名中21名、附属養護学校教諭27名中21名、附属幼稚園教諭5名中5名である。以下に質問項目と回答の特徴を述べる。

質問項目1 現在、「生き方カリキュラム開発」の共同研究プロジェクトでは、小学校・中学校・養護学校・幼稚園で連携した教育の在り方を模索しています。そこで、先生がお考えになる「こんなことを育成するために、こんな連携が必要だ」あるいは「こんな連携をしたら、こんな点でいいのではないか」など、具体的なご意見をお教えてください。

質問項目1の回答結果は表3から表6のようにまとめることができる。校種間連携に関して指摘できることは、次の3点である。

第1番目に、質問項目は「こんなことを育成するために、こんな連携が必要だ」という連携の目的と連携の形態に関することであるにもかかわらず、回答では、「教育方針の統一化」のような漠然としたものが多いことを指摘できる。このギャップからは、調査時点では附属学校園の教員が「生き方」に関する校種間を連携したカリキュラムの具体的な目的を想定し難い状態であると考えられ、校種間の壁の厚さを再確認する結果となった。

第2番目に、数は多くはないが、附属学校園の教員から「具体的提案」を導出できたこ

林・進藤・奥山・大村・荻野・石田・矢崎・日野原・河野・長谷部：
「生き方」に関する校種間連携のカリキュラム開発（その2） 附属学校園教員対象アンケート調査を中心として

表3 附属小学校 連携

項目	人数	%
教育方針の統一化	8	38%
教員間の交流	6	29%
学習者間の交流	4	19%
具体的提案	2	10%
その他	2	10%
無記入	3	14%

表4 附属中学校 連携

項目	人数	%
教育方針の統一化	7	33%
具体的提案	6	29%
学習者間の交流	5	24%
その他	2	10%
無記入	4	19%

表5 附属養護学校 連携

項目	人数	%
学習者間の交流	4	19%
教育方針の統一化	2	10%
具体的提案	2	10%
その他	7	33%
無記入	8	38%

表6 附属幼稚園 連携

項目	人数	%
教育方針の統一化	4	80%
教員間の交流	3	60%
その他	1	20%

とを指摘できる。例えば「校種を越えた地域別交流集会」（附属小学校教員）、「道徳、学活、総合的な学習をある時期だけ4校園でセットする」（附属中学校教員）、「四つの学校をコンピュータで結ぶ」（附属養護学校教員）などといった提案がなされている。このことは、校種間連携のカリキュラム開発に際して参考になるであろう。

第3番目に、無記入者の割合では附属養護学校が最も高いことを指摘できる。これは、附属小学校、附属中学校、附属幼稚園間の連携にもまして附属養護学校と他校種との具体的な連携案は提案し難いと考えられていることを意味しているのではないだろうか。

質問項目2 日頃、学習者（幼児・児童・生徒達）を見ていて先生が感じる問題点を箇条書きで列挙してください。

質問項目2の回答結果は表7から表10のようにまとめることができる。附属学校園教員が学習者に対して感じる問題点については、次の3点を指摘することができる。

第1番目に、全ての校種で多くの教員が学習者に対して感じる問題点として「対人関係」に関する問題を指摘している。人間の「生き方」について考えていく場合、他者との交流は避けられず、対人関係構築能力は社会集団を維持するためには重要な能力である。

表7 附属小学校 問題点

項目	人数	%
対人関係	13	62%
基本的生活習慣	12	57%
受動的・依存的	12	57%
自己中心的	9	43%
身体的能力	4	19%
良い志向	3	14%
遊びの変質	2	10%
その他	3	14%
無記入	2	10%

表8 附属中学校 問題点

項目	人数	%
対人関係	13	62%
基本的生活習慣	9	43%
自己中心的	7	33%
忍耐力	5	24%
受動的・依存的	5	24%
身体的能力	2	10%
体験不足	2	10%
その他	7	33%

表9 附属養護学校 問題点

項目	人数	%
対人関係	9	43%
体験不足	6	29%
受動的・依存的	4	19%
身体的能力	4	19%
過保護・過干渉	3	14%
刺激不足	3	14%
適応能力	3	14%
思春期の問題	2	10%
その他	7	33%
無記入	2	10%

表10 附属幼稚園 問題点

項目	人数	%
対人関係	5	100%
自己中心的	5	100%
体験不足	4	80%
受動的・依存的	3	60%
家庭教育上の問題	2	40%
身体的能力	2	40%
その他	3	60%

それにもかかわらず、アンケート調査の結果からは、この能力の欠如を指摘する声大きい。

第2番目に、対人関係構築能力の不備を指摘することは、附属学校園での学校教育目標や2000年度の教育研究と比較した場合、その教育の成果に飽きたらない結果となる。具体的には、「ともに生きる」・「自己啓発できる共鳴空間」（附属小学校）、「まわりの人と助け合いながら生き生きと生活できる」（附属養護学校）、「友だちと共に育ちあう子ども」（附属幼稚園）といった目標をより積極的に推進していく必要性が指摘できる。

第3番目に、従来、他校種の教員が知ることはほとんどなかった各附属学校園の教員が認識する特徴的な問題点の指摘が顕在化した。附属小学校では「遊びの変質」、附属中学校では「忍耐力」の不足、附属養護学校では小規模学級による「刺激不足」、附属幼稚園では「家庭教育上の問題」を指摘していることなどが明らかとなった。

質問項目3-1 附属幼稚園から附属小学校へは多くの者が進学します。附属幼稚園としてはこんなことを身につけた幼児を附属小学校に送り出したいとお考えの点を以下にお書きください。

質問項目3-2 附属小学校には附属幼稚園から多くの進学者があります。附属小学校の教育実践をする上で、附属幼稚園にはもっとこんなことを身につけさせてきてほしいという点を以下にお書きください。

質問項目3-1, 3-2の結果は表11, 表12のようにまとめることができる。

ここで附属幼稚園教員と附属小学校教員の認識の大きな特徴は「対人関係」に関する項目に表れている。附属幼稚園では「対人関係」に関する事柄に留意している教員が60%も存在するが、それでもなお、附属小学校教員の48%は「対人関係」に関する事柄を附属幼稚園で学習者に身につけさせてほしいと回答している。これは、附属幼稚園で対人関係構築能力のある学習者を送出しようと考えている教員が6割存在するにもかかわらず、現実にはその目標が必ずしも達成されているとは言えないことを裏付けていると考えることができる。表10でも、附属幼稚園教員の認識する学習者の問題点で教員全てが「対人関係」に関する問題点を指摘しており、この点も「生き方」に関するカリキュラム開発に際しては留意する必要がある。

表11 附属幼稚園 附属小学校

3 1 幼稚園から小学校へ	人数	%
基本的生活習慣	4	80%
自主性	3	60%
対人関係	3	60%
思考力	2	40%
自己表現	2	40%

表12 附属小学校 附属幼稚園

3 2 小学校から幼稚園へ	人数	%
対人関係	10	48%
基本的生活習慣	7	33%
自立	4	19%
自己表現	2	10%
忍耐力	2	10%
その他	3	14%
無記入	1	5%

質問項目 4 - 1 附属小学校から附属中学校へは多くの者が進学します。附属小学校としてはこんなことを身につけた児童を附属中学校に送り出したいとお考えの点を以下にお書きください。

質問項目 4 - 2 附属中学校には附属小学校から多くの進学者があります。附属中学校の教育実践をする上で、附属小学校にはもっとこんなことを身につけさせてきてほしいという点を以下にお書きください。

質問項目 4 - 1, 4 - 2の結果は表13, 表14のようにまとめることができる。

附属中学校では52%の教員が、附属小学校からの学習者に「基本的生活習慣」の獲得を求めている。それに対して、附属小学校では14%の教員しか「基本的生活習慣」を獲得した学習者を附属中学校に送り出そうとは考えていない点が大きな認識のずれである。また、附属中学校で求めている「基本的生活習慣」とは、アンケート調査の結果によると、「言葉づかい」、「決まりを守ること」、「規律、モラル、ルール」など、教育活動を成立させるための主として「現在の生き方」に関するものである。附属小学校での「基本的生活習慣」としては「モラル、マナー」などの指摘はあるがこの質問項目に「言葉づかい」についての回答はない。このように、「基本的生活習慣」の内容についても、必ずしも全面的に合致しているわけではないことが今回の調査によって明確化した。

おわりに

1 附属学校園 4 校園が連携したカリキュラム開発

アンケート調査の結果によると、附属学校園 4 校園が連携したカリキュラム開発を実施するためには、「教育方針の統一化」や、「学習者間の交流」、「教員間の交流」が必要であるという回答が目立つ。

人的相互交流についての教員の意識のうち、「学習者間の交流」とは、例えば「体験活動プログラム」(附属中学校教員)、「交流教育の推進」(附属養護学校教員)などであり、「教員間の交流」とは、例えば「小中学校においては、道徳の時間や総合学習」の教員による照らし合わせ(附属小学校教員)などが回答されている。このような内容を伴った「学習者間の交流」、「教員間の交流」の提案への何らかの対応は必要となるであろう。その際、「学校要覧」に基づく教員数や学習者数からみると、各附属学校園間での教員数、学習者数の偏りが大きいと、各附属学校園間での教員や学習者の人数格差を配慮した学習計画に心がける必要も出てくる。

表13 附属小学校 附属中学校

4 1 小学校から中学校へ	人数	%
対人関係	10	48%
自立	6	29%
思考力	4	19%
基本的生活習慣	3	14%
学力	3	14%
自己表現	3	14%
自己尊重	2	10%
その他	4	19%
無記入	1	5%

表14 附属中学校 附属小学校

4 2 中学校から小学校へ	人数	%
基本的生活習慣	11	52%
対人関係	7	33%
学力	3	14%
思考力	2	10%
自立	2	10%
自己表現	2	10%
その他	5	24%
無記入	1	5%

2 附属学校園の抱える学習者の問題点の克服

アンケート調査の結果から、附属学校園の抱える学習者の問題点を克服するためには、「生き方」に関するカリキュラム開発で、主として「現在の生き方」に関わることを中心とした対人関係構築能力や基本的生活習慣の獲得のためのテーマ設定が考えられる。

「対人関係」については、「周囲の人との関わり」(附属小学校教員)、「コミュニケーション」能力(附属中学校教員)「異校種の学習者との交流」の設定(附属養護学校教員)、「友だちへの興味が少ない」ことへの対応(附属幼稚園教員)などに注目できる。「基本的生活習慣」については、アンケートの結果からは、「食事・持ち物の管理」(附属小学校教員)、「掃除・あいさつ・時間感覚」(附属中学校教員)などの内容が含まれる。

3 カリキュラム開発の基礎

「生き方」に関する校種間連携のカリキュラム開発にあたっては以上に示した内容で検討を重ねてきた。「共同研究会」自体も大学の教員と附属学校園4校園の教員との貴重な人的交流の場となっている。この取り組みの結果、カリキュラム開発の基礎として、まずは各附属学校園を代表して「共同研究会」に参加している附属学校園教員と、学部教員との連携が可能な状況になってきている。

そして、これらのアンケートの結果、「共同研究会」では、附属学校園での連携・交流教育を生かしたカリキュラム開発の目標を「自己を認め、他者と共に生きる力の育成」として、現在も学部と附属学校園との共同研究を推進している。

註

- 1) 「連携」と「一貫」という用語について、「連携」とは、例えば「学校と地域社会との連携」のように、地域社会の題材を教材として取り入れ、学校が地域住民と協力して教育活動を進め、地域社会の教育要求に応える場合などにも使用される。「一貫」とは、例えば「中・高一貫教育」のように、入学者選抜を課すことなく接続し、計画的・継続的な教育を行う場合などに使用される。今回のプロジェクトの場合、附属養護学校も含まれているが、附属養護学校からそれ以外の附属学校へ進学することもその逆のケースも考えにくい。そのため、校種間で教育内容の共通化、教育活動の協力、校種相互の教育要求に応えることなどを主眼に置く。よって、本研究では「連携」という用語を使用した。
- 2) 「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が2000年7月19日から開催されている、ここでは、教員養成系大学・学部の統合再編とともに「組織・体制の在り方について(附属学校関係)」も懇談事項に含まれている(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/gijiroku/001/010902.htm)。
- 3) 従来から、国立大学教員養成系学部の附属学校は、学部の教育計画に従って学生の教育実習を実施しており、教育実習の側面からの学部との連携は実現している。それに加えて、学部の教育研究への附属学校の協力をさらに推進して実証的教育研究を実施することを本研究は目指している。
- 4) 「タイラーの原理」によれば目標設定 - 内容の選択 - 内容の組織 - 評価の4段階の直

線の系列でカリキュラム開発が規定される。しかし、たとえばウィーラー（Wheeler, D.K.）が提示した「評価」から「目的、目標」へのフィードバックを重視する循環モデル（山口満他編『教育課程・方法』、日本教育図書センター、1989年、pp.105 - 106.）もカリキュラムを改善していくためには有効であろう。その際、前年度の教育内容の吟味は新たなカリキュラム開発のための根拠の一つとなる。

- 5) 第7回実践教育運営委員会報告（山梨大学）、2000年。
- 6) 附属中学校では に関してはパーソナル・エデュケーション、ソーシャル・スキルを、 についてはキャリア・ガイダンスを主要内容としている。
- 7) エリクソン(Erikson, E.H.)は青年期の発達課題を「自我同一性（アイデンティティ）の確立」とし、ピアジェ(Piaget, J.)は認知様式に着目して幼稚園段階を含む2～7歳頃を前操作的思考期（言葉とイメージによる表象思考が可能となる）、小学校段階に含まれる7歳～11歳頃を具体的操作期（現存する具体的対象については論理的思考が可能となる）、小学校高学年から中学校段階の11歳頃からを形式的思考期（具体性を越えて論理的思考を持ち、仮説検証が可能となる）とした。なお、本プロジェクトにおいて学習者の発達段階に関する研究の部分は進藤が担当する。
- 8) なお、従来の教育実践研究指導センターは2001年4月1日から「教育実践総合センター」に改組された。この関係で従来の「教師教育研究部門」は「教育実践研究部門」に変わったが、教育実践に関する研究は継続していく方針となっている。
- 9) 附属小学校、附属中学校、附属幼稚園の教員3名が2000年6月22日・23日に開催された広島大学附属三原学園「幼小中一貫教育公開研究会」に参加している。
- 10) それぞれの附属学校の『研究紀要』1999（平成11）年度版より執筆者が作成した。
- 11) これらの尺度については、河村茂雄「生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発（1）・（2）」、『カウンセリング研究』、第32巻、第3号、1999年、pp.274 - 291.を参考にして作成し、附属中学校3年2クラスで実施した。

教育実践総合センターの Web ページについて

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センターでは、1994年9月8日から Web ページを公開している。以下が、2001年10月20日現在のトップページ(表紙にあたる Web ページ、通称「ホームページ」)の一部である。センターの概要、施設・設備の概要、公開講座等のお知らせ、センター研究紀要、センターニュース等刊行物の内容を見ることができ、当センターのトップページの URL (アドレス) は以下のとおりである。

<http://www.kjb.yamanashi.ac.jp/>

山梨大学教育人間科学部
附属教育実践総合センター

センター長 金子雄一 教授

実践センターの住所 〒400-8510 甲府市武田4丁目
代表電話 055-220-8325
代表ファクス 055-220-8790
代表e-mailアドレス kjb@kjb.yamanashi.ac.jp
[実践センターでの道案内](#)

●実践センターからのお知らせ

- 2001年4月1日、山梨大学教育人間科学部 附属教育実践研究協議センターは改組され、教育実践総合センターとなりました。
- これまでの実践センター 教育実践協議会はこちらをご覧ください。
- 公開講座 第3回教育リフレクッション研究会、2001年(平成13年)11月3日(土)、4日(日)に、山梨県立考古博物館と山梨大学とで会場として開催します。受講申込やお問い合わせは、山梨大学教務課 公開講座推進係(電話 055-220-8043 フォクス 055-220-8795)までお願いいたします。また、内容については特訓講師(kayashiro@edu.yamanashi.ac.jp)までお問い合わせください。
- 2001年度(平成13年度)公開講座「センターネット」と教育(教育情報化)コーディネーター・情報化推進リーグをめぐって(2001年7月7日(土)、7月14日(土)、10月3日(土)、10月20日(土))はこのたび終了しました。今後のご参加お待ちしております。2002年度(平成14年度)にも同題の講座を予定します。この講座は、後継教育や学校の情報化をすすめる教育情報化コーディネーター(旧名「情報化推進コーディネーター」)地域及び校内の情報化推進リーグをめざす方を中心とした対象としています。
- 山梨大学教育人間科学部 第2回教育フォーラム(2001年12月1日(土))に開催します。今後のご参加お待ちしております。なお、これまでに、第1回教育フォーラム(基礎学力を高める)(2001年6月20日(土))、教育フォーラム(第4回)「変わる10代 - 暴力の波から子どもを守るために(2001年2月10日(土))、第3回教育フォーラム「情報教育が10代と教育実践」(2000年12月2日(土))、教育フォーラム(第一回)「不登校児童・生徒へのサポートを考える」(2000年3月4日(土))、教育フォーラム(第一回)「教員の道徳向上を目指して」(1999年11月17日(水))が開催されました。これまでの教育フォーラムの記録はこちらをご覧ください。
- 山梨大学教育人間科学部キャンパス・ライブラリーの「実践センター4階研究室(J425)」から、Internet Explorerでは見ることができません)と富士山の「プラザ」(実践センター4階産業研究演習室(J422))が利用できます。

2001年度（平成13年度）教育実践総合センター運営委員会委員

金子 修 一（委員長，センター長，社会科教育）
山根 兵 兵（附属4校園代表，附属小学校長，理科教育）
秋山 高二（第1ブロック，英語教育）
大隅 清 陽（第2ブロック，社会科教育）
廣瀬 裕 子（第3ブロック，理科教育）
小山 勝 弘（第4ブロック，保健体育）
廣瀬 信 雄（第5ブロック，障害児教育）
成田 雅 博（教育実践総合センター）
林 尚 示（教育実践総合センター）
奥山 賢 一（附属小学校）
荻野 昭 彦（附属中学校）
木村 則 夫（附属養護学校）
荻原 ひ ろ み（附属幼稚園）

以上 13名

委員会担当事務官

原 品 光 許（会計係長）
石 原 栄（会計係主任）

教育実践総合センター諸規程

1. センター規程（教授会審議事項）
2. センター運営委員会規程（教授会審議事項）
3. センター利用規則（教育実践総合センター運営委員会審議事項）センター利用細則（教育実践総合センター運営委員会審議事項）
4. センター利用委員会内規（教育実践総合センター運営委員会審議事項）
5. センター研究紀要刊行規定（教育実践総合センター運営委員会審議事項）
6. センター研究紀要執筆要項
7. 教育実習成績評価委員会（仮称）の申し合わせ

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター規程

教授会（2001 3 21 .）承認

（趣 旨）

第1条 山梨大学学則第8条第2項の規定に基づき、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター（以下「センター」という。）の組織及び運営については、この規程の定めるところによる。

（目 的）

第2条 センターは、教育実践の総合的・中核的な研究・教育施設として、本学における教員養成の質的向上に寄与することを目的とする。

（部 門）

第3条 センターに、次の部門を置く。

- (1) 教育実践研究部門
- (2) 情報教育研究部門
- (3) 教育臨床研究部門

（事業内容）

- (1) 教育内容の研究及び指導
- (2) 教育方法の研究及び指導
- (3) 教育実習の研究及び指導

2 前項に定めるもののほか、必要に応じてセンターでプロジェクト研究を行うことができる。

（職 員）

第5条 センターに次の各号に掲げる職員を置く。

- (1) センター長
- (2) 専任の教授及び助教授
- (3) 客員教授又は客員助教授
- (4) 研究員
- (5) その他必要な職員

（センター長）

第6条 センター長は、センターの業務を掌理する。

2 センター長候補者の選考は、教育人間科学部の教授のうちから教育人間科学部教授会の議を経て行う。

3 センター長の任期は、2年とし、再任を妨げない。

（客員教授等）

第7条 センターに客員教授及び客員助教授（以下「客員教授等」という。）を置くことができる。

2 客員教授等の任期は、1年以内とし、再任を妨げない。

3 客員教授等の選考は、山梨大学客員教授等選考基準（昭和42年3月24日制定）の定めるところによる。

（研究員）

第8条 研究員は、教育人間科学部、附属学校（附属幼稚園を含む。）及び他学部の専任教官のうちから、教育人間科学部教授会の議に基づき教育人間科学部長が委嘱する。

（研究協力者）

第9条 教育人間科学部長は、センターの業務遂行上必要があるときは、教育人間科学部教授会の議に基づき本学職員以外の者を研究協力者として委嘱することができる。

（運営委員会）

第10条 センターの円滑な運営を図るため、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター運営委員会（以下「委員会」という。）を置く。

2 委員会に関し、必要な事項は、別に定める。

（センターの事務）

第11条 センターの事務は、教育人間科学部事務部において処理する。

（規程の改正）

第12条 この規程を改正しようとするときは、教育人間科学部教授会の議を経なければならない。

（補則）

第13条 この規程に定めるもののほか、センターの運営に関し必要な事項は、教育人間科学部教授会の議に基づき教育人間科学部長が定める。

附 則

1 この規程は、平成13年4月1日から施行する。

2 山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター規程（平成10年4月1日制定）は、廃止する。

3 この規程の施行後最初に任命されるセンター長の任期は、第6条第3項の規程にかかわらず、平成14年3月31日までとする。

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター運営委員会規程

教授会（2001 3 21 .）承認

（趣 旨）

第1条 この規程は、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター規程第10条第2項の規定に基づき、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター運営委員会（以下「委員会」という。）の組織及び運営について定めるものとする。

（審議事項）

第2条 委員会は、教育実践総合センター（以下「センター」という。）の次の各号に掲げる事項を審議する。

- (1) センター運営の基本方針に関すること。
- (2) センター予算に関すること。
- (3) センター諸規程に関すること。
- (4) その他、センター運営に関すること。

（組織）

第3条 委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- (1) センター長
 - (2) センター専任の教授及び助教授
 - (3) 教育人間科学部の教官、若干名
 - (4) 各附属学校の教官、若干名
- 2 前項第3号の委員は、学部長が任命する。
- 3 第1項第4号の委員は、各附属学校の長の推薦に基づき、学部長が任命する。

（任期）

第4条 第3条第1項第3号及び第4号の委員の任期は、2年とする。ただし、補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

（委員長）

第5条 委員会には委員長を置き、センター長をもって充てる。

- 2 委員長は、委員会を招集し、その議長となる。
- 3 委員長に事故あるときは、あらかじめ委員長の指名した委員が、その職務を代行する。

（会議）

第6条 委員会は、委員の過半数の出席がなければ、議事を開くことができない。

- 2 委員会の議事は、出席した委員の過半数で決し、可否同数のときは、議長の決するところによる。

（委員以外の者の出席）

第7条 委員会が必要と認めるときは、委員以外の者を委員会に出席させることができる。

（事務）

第8条 委員会の事務は、事務部において処理する。

（規程の改正）

第9条 この規程を改正しようとするときは、教授会の議を経なければならない。

(補 則)

第10条 この規程に定めるもののほか、委員会の運営に関する必要な事項は、委員会が別に定める。

附 則

- 1 この規程は、平成13年4月1日から施行する。
- 2 山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター運営委員会規程（平成10年4月1日制定）は、廃止する。

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター利用細則

教授会（2001 3 21 .）承認
制定 平成13年 4月 1日

（目的）

第1条 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター（以下「センター」という。）の利用を円滑にするため、この細則を定める。

（利用委員会の区分）

第2条 センターは、施設・設備の利用に関する委員会をおく。

2 委員会はセンター利用規則第3条の区分に従い、多目的教室・授業研究演習室利用委員会及びマルチメディア教材作成室・ネットワーク利用委員会とし、委員会の組織及び運営は別途定める。

（利用の優先順位）

第3条 利用の優先順位は原則として、次のとおりとする。なお、同一順位内において申請が重複した場合は、原則として申し込み順とする。

- (1) センター規程第4条に関わる利用
- (2) センター専任教官・客員教授又は客員助教授の担当授業に関わる利用
- (3) センター専任教官以外の教官の担当授業に関わる利用
- (4) その他の利用

（利用形態）

第4条 前条第3号及び第4号における利用の形態は、原則として、次のとおりとする。

なお、定期利用とは、半期（前期・後期）又は1年間について一定の曜日・時限の継続的な利用を、不定期利用とは定期利用以外の利用をいう。

- (1) マルチメディア教材作成室は定期、不定期の利用とする。
- (2) 授業研究演習室は不定期のみの利用とする。
- (3) 多目的教室は不定期のみの利用とする。
- (4) 機器等は不定期のみの利用とする。

（申請受付）

第5条 申請の受付は、特段の事情がない限り、原則として利用予定日から起算して30日前から10日前とする。なお、定期利用の場合、半期単位で申請するものとする。

（利用申請書、許可書）

第6条 利用申請書、利用許可書の様式は別紙のとおりとする。ただし、学生のマルチメディア教材作成室利用については、入退室カードの申請、許可をもってこれに替えることとする。

（国有財産使用）

第7条 本学以外の者の利用に関しては、山梨大学国有財産使用許可規則に従うものとする。

（その他）

第8条 この細則を改正しようとするときは、センター運営委員会の議を経なければならない。

附 則

- 1 この規則は、平成13年4月1日から施行する。
- 2 山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター利用細則（平成10年4月1日制定）は、廃止する。

山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター施設・設備利用委員会内規

教授会（2001 3 21 .）承認

制定 平成13年4月1日

第1条 山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター利用規則第10条第2項の規定に基づく各施設・設備利用委員会（以下「委員会」という。）の組織及び運営に関しては、この内規の定めるところによる。

第2条 委員会は、各施設・設備の管理・運営を行い、利用に関する事項を教育実践総合センター運営委員会に報告する。

第3条 委員会は、教育実践総合センター教官及び教育人間科学部教官の若干名の委員をもって組織し、教育実践総合センター長が委員を委嘱する。

2 前項の委員の任期は2年とする。ただし再任を妨げない。

第4条 委員会に委員長及び副委員長を置き、委員の互選による。

2 委員長は、必要に応じて委員会を招集し、議長となる。

3 副委員長は、委員長に事故あるときは、その職務を代行する。

第5条 運営の細目は、委員会が定める。

第6条 委員会の庶務は、教育実践総合センターで処理する。

第7条 この内規を改正しようとするときは、センター運営委員会の議を経なければならない。

附 則

1 この規則は、平成13年4月1日から施行する。

2 山梨大学教育人間科学部附属教育実践研究指導センター施設・設備利用委員会内規（平成6年9月13日制定）は、廃止する。

教育実習成績評価委員会（仮称）の申し合わせ

制定 平成10年4月1日

委員会

- 1 教育実践研究指導センターに教育実習成績評価委員会（仮称）を設ける。

目的

- 2 本委員会は、「教育実習に関する規則」第6条の意を受けて、教員養成課程の教育実習の成績評価を適正に行うことを目的とする。

構成

- 3 委員の構成は次の通りとする。

附属小学校長

附属中学校長

附属養護学校長

附属幼稚園長

教育実習委員会委員長

教育実践研究指導センター長

教育実践研究指導センター専任教官2名

委員長，副委員長

- 4 本委員会の委員長を教育実践研究指導センター長，副委員長を教育実践研究指導センター専任教官とする。

委員長，副委員長

- 5 単位認定者印は，教育実践研究指導センター長名の印とする。

変更

- 6 この申し合わせの変更は，委員の過半数の賛成を要する。

その他

- 7 委員会は，必要に応じて，教育実習協力校の長の意見を聞くことができる。

編集後記

本号は、実践センターの名称が「教育実践総合センター」に変わってから発行される最初の紀要である。寄せられた論文は7篇で、昨年に比べて総数は少ないが、昨年のテーマを引き継いだ力作も多く、センター紀要が学部や附属学校園の方々の研究発表の場として、確実に地歩を高めているのは嬉しいことである。現在、国立大学の教員養成系学部の再編成まで叫ばれるようになったが、教育は息の長い根気の要る作業であり、教員養成も同様に長期の継続性を必要とする作業である。センター紀要に掲載された各論文が、息の長い教育実践の成果として結実することを望みたいし、またそうなるものと信じている。本学部・本センターに関わるの方々の一層の御協力を期待したい。

(金子 記)

編集委員

- 金子 修 一 (委員長, センター長, 社会科教育講座)
廣瀬 裕 子 (教育実践総合センター運営委員, 理科教育講座)
小山 勝 弘 (教育実践総合センター運営委員, 保健体育講座)
齋藤 康 彦 (広報委員, 共生社会講座)
成田 雅 博 (教育実践総合センター, 教育実践総合センター運営委員)
林 尚 示 (教育実践総合センター, 教育実践総合センター運営委員)

教育実践学研究 第7号

2001年12月20日発行

編集・発行者：山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター

〒400 8510 甲府市武田4丁目4-37

phone. 055 220 8325

fax. 055 220 8790

URL : <http://www.kjc.yamanashi.ac.jp/>

E-mail : kjc@kkb.yamanashi.ac.jp

印刷：株式会社サンニチ印刷

〒400 8545 甲府市北口2-6-10

phone. 055 241 1111

JOURNAL OF APPLIED EDUCATIONAL RESEARCH

No. 7 2001

A Study on a Self-evaluating Method That Uses Sentence Analysis : A case of the unit of “property of a water solution” in sixth grade of elementary school <i>NAKAKUNI Akihiko and HORI Tetsuo</i>	1
Relationship of Parents and Teachers in Special Class for Emotionally Disturbed Children Parents became to know the Child by Out-door Schooling <i>OKA Teruhiko and HIROSE Nobuo</i>	13
The Affordance Placed by the Teachers and The Affordance Perceived by the Children : Analysis of the Classes in the School for Children with Intellectual Disability <i>KANEMARU Manabu, FURUYA Yoshihiro and WATANABE Tsuneko</i>	23
A Study Concerning the Factors of the Scale of Teacher's Self-Efficacy of Treatment for the School Refusal <i>IWANAGA Keiko and YOSHIKAWA Mari</i>	33
A Proposal for the In-service Training Program for Teachers in the field of Pedagogy <i>SAKAKIBARA Yoshihiro and YAMATO Makiko</i>	43
A Study on Development of Curriculum Aimed at Statistics Literacy through Activities in Subject Information and Period for Integrated Study in Upper Secondary Education <i>NARITA Masahiro</i>	57
Curriculum Development of “Ways of Life” in Cooperation with Yamanashi University Faculty of Education and Human Sciences Attached Schools () <i>HAYASHI Masami, SHINDO Toshihiko, OKUYAMA Kenichi, OMURA Kazuya, OGINO Akihiko, ISHIDA Natuko, YAZAKI Ikuko, HINOHARA Hitomi, KONO Tamae and HASEBE Misako</i>	65

The Center for Educational Research
Faculty of Education and Human Sciences
Yamanashi University
4-4-37, Takeda, Kofu 400-8510, Japan
Phone : 055-220-8325 Fax : 055-220-8790