岩手大学大学院 教育学研究科研究年報

2016年度 第 1 巻

=理論と実践の融合=

【論文】

1 大学教育における主体的学習に関する実践的研究

- ヴィゴツキー派の観点から-

塚 野 弘 明

15 認知の再構成プログラムの小学生への適用

山本 獎·大谷 哲弘·信夫 辰規·吉田 隆·菊池 知之·髙橋 康次 佐々木 康人·大越 淳·砂沢 剛·坪谷 有也

25 小学生の認知的方略のパターンに応じた支援方法

齋藤 千愛・山本 奬

39 震災時における学校経営に関する一考察

-岩手県立大槌高等学校の事例を中心に-

髙橋 和夫・鈴木 久米男

55 幼児教育における今日的課題と豊かな遊びを育む保育実践

-岩手大学教育学部附属幼稚園における園内研究から-

下山 恵·髙橋 文子·北條 早織·千葉 紅子·渡邉 奈穂子·石川 幸子·小川 恵美子 阿部 裕之·佐々木 全

69 教職大学院で取り組まれている教育実践研究の検討

カリキュラム編成及び院生の研究への取り組みに注目して一

鈴木 久米男・髙橋 和夫

83 教職大学院の学校における実習の在り方に関する検討

教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえて

清 水 将

95 震災を生き抜いた子どもたちが学んだ津波の歴史と防災

地域に学ぶ教育実践の記録・釜石東中学校(1)

森本 晋也・土屋 直人

115 ドイツの教員養成第二段階における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受

-州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目して-

遠藤孝夫

129 読みを深める交流の研究

-読書会における「専有」と「沈黙」に着目して-

阿部 美郷・藤井 知弘

143 真正の課題を活用した「図形の合同」の指導に関する考察

- 「合いカギを探せ」を題材にした指導事例の提案-

中 村 好 則

159 知的障害特別支援学校における学校評価の取組実態と分析方法の試行的検討

佐々木 全·東 信之·髙橋 和夫·名古屋 恒彦·池田 泰子·清水 茂幸 佐藤 信·福田 博美·田内 遼·遠藤 寿明·坪谷 有也

【報告】

- 171 各プログラムにおける教育の実施内容
- 172 岩手大学大学院教育学研究科のFDに関する独自の活動
- 175 岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

岩手大学大学院教育学研究科研究年報

論

文

大学教育における主体的学習に関する実践的研究 -ヴィゴツキー派の観点から-

塚 野 弘 明* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Hiroaki TSUKANO

Practical Research on Active Learning in College Education : From Vygotskian Perspectives

本論文は、大学教育においてヴィゴツキー派の観点から主体的学習を構想した実践研究である。認知心理学5回分の記憶に関する講義を対象として4つの指導の観点から主体的学習を実践した。すなわち、素朴概念を生かしたテーマ設定、体系的概念による経験的概念の自覚化、ICTを活用した学び合い活動、振り返りによる自己の成長の自覚化である。テーマは暗記力に悩む高校生に助言するという文脈で設定し、自分の考えの変化を振り返って自己の成長を評価した。講義内容は不思議な数7±2、記憶術、理解と記憶-意味ネットワークの形成、ワーキングメモリ、なぜ記憶力がそんなに気になってしまうのか、学校教育と暗記など11項目であり、項目ごとに学習プリント、クラウドアプリケーションに自己の考えを書かせた。8項目、5段階評価のアンケートおよび自由記述の振り返りの結果は、全項目に平均4ポイント以上、自由記述においては全員が自己の成長を自覚した。

第1章 大学に求められる授業改革および本研究 の目的

近年、大学教育において、教員による一方向的な講義が批判されようになった。グローバル化、少子高齢化、高度情報基盤社会など、絶え間なくイノベーションが進み、変化が激しく先の予測の難しい時代においては、労働環境が激変する。こうした目まぐるしく変化する社会の中では、学校で学んだことがすぐに通用しなくなり、常に学び続けていける柔軟性や適応力が要求される。しかし、従来の大学教育のように知識を一方的に教授する講義スタイルでは、これからの将来を担う人材の育成は難しいと言われている。

こうした講義スタイルに変わる指導法として、知識習得中心の受身的な学習から主体的な学習への転換の必要性が指摘されるようになった。平成24年度中央教育審議会答申「新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~」においては、求められる大学教育の質的転換において「能動的学修(アクティブ・ラーニング)」を推奨している。すなわち、「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す

^{*}岩手大学大学院教育学研究科

質の高い学士課程教育を進めること」を求めている。

一方、心理学の認知研究においては、学習が本来、主体的であることは古くから指摘されてきた。たとえば、「学習者は、教えられた通りに学ぶのではない」という認知研究における言説は、仮に「教え込み」をしたとしても、それを学習者が主体的に受け止めて理解しようとすることを意味している。こうした見方をすることで、たとえ「間違った理解(誤答)」をしたとしても、単に教授の結果としてのみ解釈するのではなく、学習者のダイナミックな思考過程の特徴が現れていると捉える。本研究では、こうした心理学の理論を応用して、大学の講義においてアクティブ・ラーニングに関する実践的研究を行うことを目的とする。

第2章 講義の構想と方法

アクティブ・ラーニングを実践するに当たり、 ヴィゴツキー(L.S. Vygotsky)の文化歴史学派とそ れを発展させたエンゲストローム (Y. Engeström) の活動理論に依拠する。これらの理論を選択した のは、たとえば認知理論の代表格とされるピア ジェ (J.Piaget) の理論は、子どもの認知や思考 における主体性を前提にしつつも、思考の発達に おける学校教育や言語教育を過小評価したことか ら、学校教育における実践的教授には適さないと 考えられるからである。また、学習理論として知 られているスキナー (B.F.Skinner) らの行動理論 は、プログラム学習などの教授法では実績を持つ が、すべての学習者に同じ直線的な学習プログラ ムを与え、忠実に辿らせるという特徴が、学習者 の主体性という点では十分ではないと考えられる からである。

第1節 講義内容の選定

講義は教職科目、認知心理学15コマのうちの5コマ(90分×5)で扱う記憶をテーマとした研究である。記憶研究は、認知心理学の黎明期において盛んに研究されたパラダイムであり、その後、知識構造の研究や理解の研究に発展していった。こうした少々、古いパラダイムの研究を教員養成

学部の講義で取り上げるのは、中高生や一般の人々の記憶や暗記に対する考え方が、科学的な記憶研究の成果と大きく乖離しているからである。記憶や暗記についての正しい知識をもち、実践を行わなければ、無駄な努力をすることになり、効率の悪い勉強方法を身に付けてしまうことになる。効果的な学習方法を習得するためには記憶についての科学的な知識を身につける必要がある。一方で、一般の人々がどうして記憶についての誤った考え方を身に付けるのかについて探っていくことは、試験などの学習の社会的評価の問題や、学校教育の歴史と暗記の深い関係を理解することにもつながる。つまり、記憶の素朴理論の探求は、単に記憶研究や学習方法の枠を超えた学校教育全般の問題を考察することに他ならないのである。

第2節 記憶の素朴理論

中学生、高校生や一般の人々が日常生活の経験 の中で自然に身につける記憶についての考え方を 「記憶の素朴理論」と呼ぶことにする。素朴理論 (naive theory) とは、一般に、私たちが日常生活 の中で自然に身につけ、他者とのコミュニケー ションをするために実際に使い、共有している考 え方で、これなしには人々とのコミュニケーショ ンが極めて困難になる。たとえば、「鉄は重い」 という表現を、私たちは日常生活の中で何の疑問 もなく自然に理解し、納得している。しかし、科 学的には重さは尺度であるので重い、軽いは相対 的な概念になる。つまり、科学的には間違ってい ることになるが、これをいちいち「それは間違い だ。鉄は重いとは限らない。鉄1kgは綿2kgより 軽い」などと反論していたのでは、自然なコミュ ニケーションが成り立たないばかりか、人間関係 を容易に壊してしまう。

また一方で、いくら間違っているからといっても、「鉄は重い」という言葉を使ったり、その意味を経験的に理解しない子どもに「重さ」という概念を教えることはまず不可能であろう。つまり素朴理論は、学校で習う科学的概念や体系的知識を理解するために使われている。

ヴィゴツキーは、こうした素朴理論を、「生活

的概念」と名づけ、学校教育で習う「科学的概念」 と区別しているが、その後の心理学研究では、「前 概念」「素朴理論」が一般的に使われるようになっ た。ヴィゴツキー派の学習理論にとって生活的概 念は、極めて重要な位置を占める。生活的概念は、 学校で習う体系的概念(科学的概念)を意味づけ、 理解するために不可欠であり、教える側が学習者 の主体性を引き出すために考慮しなければならない。

では、「記憶の素朴理論」とは具体的にどのよ うなものだろうか。日常生活において私たちは、 記憶についての発言を至るところで耳にする。「○ ○さんは、記憶力がいい」とか、年を取って「記 憶力が落ちた」など「記憶」の個人差や年齢差に ついて聞くことは稀ではない。また、教育や学習 の世界では、さらに「記憶」への関与は多くな る。たとえば単語帳を作り、行き帰りのバスの中 で英単語を覚えようとしている生徒の姿はよく見 かける。教師からは、しばしば「明日までに覚え てきなさい」というが指示が出されたり、文章を 暗唱させられたりする。「○学(教科名)は暗記 だ」というタイトルの参考書が本屋の店頭に並ん だり、雑誌には「○○記憶術」なる「極意、秘術」 の宣伝が掲載されるなど、巷には学習や勉強にお いて記憶についての言説が溢れている。

こうした環境は、「記憶は大切だ」「記憶力がよくなければ成績が上がらない」「何をおいても記憶しなければ」という記憶の素朴理論のメッセージを、私たちは日常生活において互いに確認し合って生きていると言ってもいいだろう。

本講義を受講している教員養成学部の大学生も、基本的にはこうした記憶の素朴理論と似たような考え方をしている可能性は高い。この受講者たちが記憶についての心理学的研究を学ぶことによって自らの考え方をどのように変えるのか。それを実証することが本講義の目的になる。

なお、「記憶」「暗記」という概念であるが、ここでは用語の混乱を避けるために、暫定的に括弧付きの「記憶」ないしは「暗記」「丸暗記」を「覚えるべき情報を、繰り返し見たり、聞いたり、何

度も唱えたりすることによって覚えようとする活動」と規定することにする。心理学的には、これをリハーサル(rehearsal)による保持、ないしは把持としており、記憶方略の一つを意味している。

第3節 講義における指導の観点と評価

1. 素朴理論を生かしたテーマ設定

ヴィゴツキー派の理論では、学習は実感はあるが無自覚的な自己の考え(素朴理論)を言語や体系的概念によって自覚化し、再構成する過程として規定されている(Vygotsky 2001)。たとえば、「木は軽い」という概念は、生活の中で自然に身についた概念であり、実感はあるがどのようにしてそう考えたかについては必ずしも自覚しているわけではない。それを「重さ」という尺度(体系的知識)を習うことによって自覚化し、再構成する過程が学習である。

記憶に関しても自分がどのような素朴概念を 持っているか自覚しているとは限らない。本講義 では、実際に高校生が抱えた記憶に関する現実的 な問題解決状況を設定することによって記憶につ いての素朴概念を表現させるところから学習をス タートする。講義の最初に「問い」という形で、 学生のそれぞれの考えを学習プリントに記載させ た。この問いは、実際に筆者が高校生から受けた 「学習相談」の中で出された質問を参考にしてい る。

一方で、このテーマ設定は、評価の枠組みに位置づけるなら診断的評価ということになる。診断的評価は、学ぶ前に学習内容についてどのような考えを持っているかを調べるために行われるものであるが、学生の所有している素朴理論はそれに該当する。実際に採用した「問い」は以下のとおりである。

問い:「私は暗記力がないので勉強ができません。 どうしたら暗記力がよくなるか教えて下さい」と いう高校生にあなたはどんなアドバイスをします か?

2. 体系的概念による経験的概念の自覚化

ヴィゴツキー派の理論では、科学的・体系的概念によって生活的・経験的概念(素朴理論)を自

覚化し、再構成することで学習は成立すると考える(Vygotsky 2005)。学習者は体系的概念と素朴理論を対照し、自分の考えを自覚し、表現しながら修正していくことが求められる。これを実現するために、本講義では小テーマごとに学習プリントに「自分の考えと違う点や気づいたこと」について時間を取って記載させた。学習プリントは、授業終了後に回収し、授業者がチェックし、必要に応じて方向付け、価値付けを行った後で、次回の講義のときに返却した。

この小テーマごとの学習プリントの記載および 授業者によるチェックは、評価の観点からは形成 的評価ということになる。授業者は、学生の記載 内容が教科内容の理解や考え方にふさわしくない 場合には、正しい方向にフィードバックすること により価値づけを行うことになる。

3. ICT を利用した資料提示と学習者の学び合い (共同行為)

ヴィゴツキー派の理論では、素朴理論を体系的概念によって自覚するには、授業者や学習仲間との共同行為が不可欠であると考える。これをヴィゴツキーは、「発達の最近接領域」と名づけている(Vygotsky 2003, Engeström 1999)。経験豊かな教師や学習仲間は、学習者の経験的概念(素朴概念)を共有し、常に学習者の立場から体系的概念を捉え、細部に渡って学習を支援してくれる。こうした援助的指導関係こそが学習や発達を促進する原動力であると考えるのである。

なお、用語に関しては、ヴィゴツキー派は、本 論文で使っている「学び合い」という用語は使っ ておらず、「発達の最近接領域」「共同行為」、な いしは「足場づくり(Scaffolding)」と名づけて いる。本論文では、指導過程で馴染みのある概念 が相応しいと考え、「学び合い」を使用する。

ところで、実際に学び合いを行おうとした場合、 本講義は35名の受講者であるので、1グループ4 名程度で議論をするには比較的適度な人数ではあ る。しかし、時間が限られた講義では、共同で検 討したり、議論したりする時間が取れないという 問題はしばしば指摘されることである。しかも、 その議論の内容を日常的に把握し、記録に取ろうとすることは、それを研究目的とした大掛かりな準備でもしない限り、これまではほとんど不可能に近かったといってよい。当然、そうした議論の内容を踏まえたフィードバックを講義で行うことは難しくなる。こうした問題を少しでも補完するために、本講義ではICTを利用する。

大学生は、現在ほぼ全員がスマートフォンを所 有しており、しかも、授業中においても常に携帯 している。こうした環境を利用して、講義資料の 提示、学生の意見交換の場の提供とその記録を、 実現した。スマートフォンでは、クラウドを利用 したアプリケーションに、データ共有や個人間の 意見共有等の機能を有しているものがいくつかあ る。こうした機能を利用し、講義の資料類はすべ てクラウドのデータ共有機能を使用した。学生は 講義用のID、パスワードを入力すれば、いつで も資料を閲覧でき、ダウンロードできる。学生間 の意見共有も同じくID、パスワードで講義時間 以外でも入力でき、しかもいつでもどこでも受講 者全員の意見を閲覧することができる。もちろん、 授業者もこうした学生の意見を閲覧でき、それを 踏まえたフィードバックが可能となる。

4. 振り返り(自覚化)による自己の成長の自覚

教育界では「振り返り」とか「振り返る活動」が重視されるようになった。授業の中で学習したことを振り返る活動は、現在、学力向上にとって不可欠とさえ言われている。心理学では、この振り返りに近い概念としてメタ認知がある。メタ認知は、自分を見つめ、自分を知ることによって制御することを意味する。一般社会では、PDCAサイクルと言ったりするが、自分の行為を反省し、次へのステップにするという意味では、似たような考え方といってよいであろう。

ヴィゴツキーが活躍した時代には、まだメタ認知という研究領域はなく、ヴィゴツキー自身は、自分を見つめ反省することを「自覚化」とそれに基づいて自分を制御することを「随意化」という用語を使って説明している。いずれもヴィゴツキー派の理論では中核を占める概念であるが、特

に何を振り返るか、どう振り返るかという点で明確な主張がある。講義を受けた成果として自己の成長を自覚するには、講義を受ける前の自分の考えと比較する必要がある。本講義では、これを実現するために、学生には講義の最初に提示した問いと同じ問いに再度、回答させる。そして、自己の考えがどのように変化したのか、その変化はどのような講義内容からもたらされたのか、さらに、自分がどのように成長したかについて、アンケートと自由記述で評価させた。

この振り返りは、評価の観点からは総括的評価に位置づけることができる。総括的評価は最終的に学生が何を学習したかを調べるためのものであるが、最初の問いと同じ問いへの回答は、学生がこの講義を通して何を学習したかを端的に示している。なお、指導の観点とブルーム(Bloom 1980)の診断的評価、形成的評価、総括的評価との関係を以下の図1に示す。

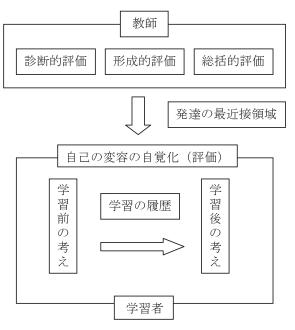


図1 指導の観点と評価との関係

第4節 講義計画

受講者:教育学部 2~4年、28名。

講義数:教職科目「認知心理学」の90分授業5回

を使って実施された。

講義準備:

講義に先立って、講義の目的、進め方について解説した。特にICTを利用した進め方については、ダウンロードするアプリケーション(OneDrive と OneNote)、ID およびパスワード、使い方についての説明を行った。学部に設置されている無線 LAN は、接続が不安定になることがあるため、講義室用の無線 LAN(WiFi)を毎時間用意した。

第1項 1回目の内容とその概要

記憶研究におけるモデルとして「記憶の貯蔵モ デル」、短期記憶と長期記憶を分けて考える「記 憶の二重貯蔵モデル」を説明した後、基本的な人 間の記憶量を研究した「不思議な数7 ± 2」につ いて解説した。一桁の数詞のような情報を1秒間 に1個提示して覚えてもらうという課題であり、 簡単に短期記憶の容量を測定することができる。 子どもから大人までを調べた結果、ほとんどすべ ての人が7±2の中に納まってしまうという古典 的な研究を紹介した。すなわち、人間の短期記憶 の記憶容量には極めて強い制約があり、子どもで も数詞にして5個は記憶できるが、どんな大人で も9個が限界である。しかもこれ自体は訓練に よって増加することはない。つまり人間は基本的 には記憶が苦手である。人類の記憶力に大きな影 響をもたらした原因として、約紀元前3000年に発 明された文字が考えられることを現代の無文字社 会に暮らす人々の記憶研究を根拠に説明した。

第2項 2回目の内容とその概要

講義内容は、「記憶術-苦手な記憶力を補う工夫」「有意味な情報の記憶」「日常生活における記憶-外部記憶装置を使う」である。「記憶術-苦手な記憶力を補う工夫」では、記憶術は無意味情報を有意味情報に関連付けて覚える方法で、熟知している場所に覚えるべき情報を結びつける「場所法」、「瓜にツメあり、爪にツメなし」などの韻を利用する「押韻法」、百人一首の「むすめふさはせ」のように頭文字だけをピックアップして覚える「頭字法」など様々な種類がある。人は自分の記憶力の限界を知っていて、苦手な記憶力を補うために、少なくともローマ時代から記憶術を使

われてきた。こうした記憶方法を心理学では、符 号化やチャンキングと呼んでいる。しかし、記憶 術は、無意味な情報の記憶には一定の効果はある が、有意味な情報(文章や公式など)の記憶には 記憶する情報が増えるだけで必ずしも効果的では ないことが知られている。「有意味な情報の記憶」 では、有意味情報の記憶には「覚えようとする」 より「理解しようとする」方が効果的であること を心理学の実証的な研究を例に解説した。「日常 生活における記憶 - 外部記憶装置を使う」におい ては、日常生活では、人は外部記憶装置を効果的 に使用して、できるだけ記憶しなくても済む工夫 を行っている。4大文明の頃に文字を発明して依 頼、現在のパソコンやインターネットに至るまで 文明の進歩とともに外部記憶装置の開発は続いて きた。

第3項 3回目の内容とその概要

講義内容は、「記憶力とは何か」「理解と記憶-意味ネットワークの形成」である。「記憶力とは 何か」では、これまでの講義内容を振り返ると共 に、「記憶力の良い人」とは、リハーサル(復唱) などのオーソドックスな方法を粘り強く繰り返し た人であり、誰が行っても同じ効果があり、字義 通り「記憶力に優れている人」ではない。「理解 と記憶-意味ネットワークの形成」では、意味ネッ トワークの形成、すなわち個々の情報が意味的に 相互に関連を持って結びつくと、記憶しやすくな り、しかも長時間保持されることを体験的な追試 実験を行うことによって学習した。たとえば、「た とえ風船が歌をかなでたとしても、その音はお目 当ての階に届かないかもしれない。何しろあまり にも遠すぎるから。建物にはたいてい遮断効果が あるので、もし窓が閉まっていたらおじゃんであ る。うまくいくか否かは…」のような、日本語の 意味は明快でありながら、一見、相互に関連のな い文章である。この文章を丸暗記する場合と、そ の文章が記述している状況を表す1枚の絵(図2) を見て記憶する場合では、後者の方がはるかに 覚えやすくなるのである。(Bransford and Johnson, 1972)。

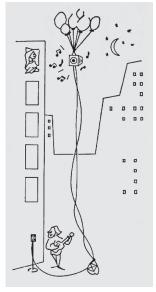


図 2 Bransford and Johnson, 1972

第4項 4回目の内容とその概要

講義内容は、「中期記憶-ワーキングメモリ(作業記憶)」「なぜ記憶力がそんなに気になってしまうのか」である。「中期記憶-ワーキングメモリ(作業記憶)」では、短期、長期という記憶のスパンという点では「中期」となるが、「記憶+知的操作」の機能を持ったワーキングメモリと呼ばれる記憶を扱った(Gathercole and Alloway 2009)。たとえば、覚えた一桁の数字を逆の順番で思い出したり、二桁のかけ算を暗算で行うときのように計算と記憶を繰り返す必要のある記憶能力である。このワーキングメモリは、知能テストよりも学力との相関関係が高いということが明らかにされており、学力の低い児童・生徒は、ワーキングメモリを補助するような指導が効果的である。

「なぜ記憶力がそんなに気になってしまうのか」では、記憶力が気になる原因としてテストや試験において外部記憶装置を持ち込めないことがあり、事実、試験やテストを受けなくなると暗記は全くといってよいほど行わなくなることを解説した。ただし、試験やテストは、交換価値のルールとしての公平性と分業=職業選択の前提となる競争によって社会的に合意されており(Engeström 1999)、試験制度や方法が変わらなければ暗記と試験の関係は続く可能性があることを説明した。

第5項 5回目の内容とその概要

講義内容は、「学校教育と暗記」、「1回目の講 義と同じ問いへの回答」、「振り返りによる自己の 成長の自覚化」であった。「学校教育と暗記」で は、学校教育の歴史と暗記との関わりについて解 説した。中世における学校(大学)においては、 宗教色が強く、権威の象徴であるバイブルやコー ランの暗唱が自己目的化し、リテラシーの持つ批 判的な役割は影を潜めたという歴史がある。18世 紀、産業革命が発端となって公教育がスタートす るが、リテラシーの心理学的意義は認められつつ も、学校のテキストは、「よい成績」という労働 市場における使用価値と交換価値の二重性を持 つようになり、学習活動の対象がテキストのみに 還元されるという主知主義の中に位置づけられる ことになる (Engeström 1999)。こうしたことが、 学校教育において科学の理解が重視されるように なった後も「よい成績」を証明するためのテスト 対策として暗記が続いていくという結果をもたら した。こうした人間の高次精神機能を、社会的制 度や社会的構造との関わりで顕在化すると捉える ヴィゴツキー派の理論は、社会的構成主義と呼ば れている。

「最初の講義と同じ問いへの回答」では、講義を受けた成果を確かめるために最初の講義と同じ問いに再度回答させた。「振り返りによる自己の成長の自覚化」では、講義の最初と最後の同じ問いへの回答を比較し、自分がどのように成長したかを自覚させると共に、こうした学び方を評価するアンケートに回答させた。

第3章 授業実践の結果 第1節 問いへの回答

最初の講義における高校生の問いへの回答結果を表1に示す。一人で内容の異なる複数の回答をしている場合は、それぞれカウントしたので、人数は延べ数である。

最も多かったのは、反復練習や反唱であった。 反復練習が反唱を意味するのかどうかは、学生の 回答だけからは明確ではないが、「暗記力をよく するには」という問いに対する回答であるので、 反唱に含めた。この記憶方略は、心理学ではリハーサルとして知られているが、一般的には「丸暗記」 と同義であると考えて差し支えない。つまり、「うまく暗記ができるには」という問いに「暗記をしなさい」という回答をするわけであるから、同義 反復か、ないしは「とにかく努力せよ」と言っているに等しい。「書いて覚える、色ペンで書く」 という回答も、印象づけるという目的を果たすために、唱える代わりに、書くという手段を使っていると考えれば、同種の方略と考えることができる。従って、分類上は同類とした。

2番めの分類は、記憶術等の方略である。学生の回答では、「記憶術」という用語を用いたものはなく、「語呂」「イメージ」「意味づける」などで表現しているが、心理学研究に照らして分類すれば記憶術に含むことができる。ただし、記憶術の方略として研究されてきた「頭字法」「場所法」「押韻法」などの専門用語を指摘した学生は皆無であった。

3番目の分類は、「興味を持つ」など動機づけ

分類	回答	人数	人数
1	反唱、反復練習	17	
'	書いて覚える、色ペンで書く	7	24
2	記憶術(有意味化)、イメージ化、語呂で覚える	5	5
3	興味を持つ、好きなことを覚え自信をつける	4	4
4	理解しようとする	4	
4	内容や知識を関連づけるようにする	3	7

表1 「問い」への回答結果

との関連を指摘した回答である。興味のあること、 好きなことは覚えることが苦にならないというよ うな経験に基づく判断だと考えられる。ただし、 どうすれば興味が持てるのかに関しては指摘はな いので、他の方略と比較すると具体性、実効性に 劣る方略である。本講義の内容にこうした動機づ けとの関連を指摘するものはない。

4番目の分類は、「理解しようとする」「関連づける」など、一見、記憶しようとする方略とは無関係な方法を指摘している。実は、こうした方略こそが本講義で最も有効な記憶方法として扱っている内容である。理解しようとすることは、既成の知識構造に情報を照合して互いに関連付け、意味ネットワークを形成することに他ならない。こうした観点からは、「理解しようとする」ことと「内容や知識を関連づけるようにする」ことは同義であるということができる。ただし、こうした回答は、あくまで経験的な範疇にはいるものであり、必ずしも心理学的研究を根拠に自覚されているとは言い難い。

第2節 1回目の講義の結果

記憶の貯蔵モデル、記憶の二重貯蔵モデルとい う用語を知っている学生は一人もいなかったが、 他の講義で短期記憶、長期記憶について聞いたこ とがある学生が3名いた。しかし、不思議な数7 ±2について知っている学生は皆無であり、学習 プリントや OneNote の感想の記述から、人間の短 期記憶の制約について全学生が「予想外だった」 「驚いた」などの回答をしている。代表的な意見 を集約すると、大人でも9個が限度であることを 指摘した学生が13名、無文字社会の記憶研究から 文字などの外部記憶装置の発明が記憶力に影響し ていることに言及した学生13名、記憶力には思っ たよりも個人差がないと指摘した学生が5名い た。その他の意見としては、記憶の得意、不得意 の原因はどこから来るかなどの質問がいくつか見 られた。

第3節 2回目の講義の結果

記憶術-苦手な記憶力を補う工夫では、記憶術と知らずに使っていた学生が15名と多かった。し

かし、使ってはいたがあまり効果を感じていなかったと指摘した学生が7名いた。今回の講義では、誰もが使ったことがあり、ある程度は効果はありそうだが、限られた用途にしか用いられないという限界もあることを、正確に理解できたという感想が多かった。使う場合には限界と用途を判断して使っていくことが重要だと指摘した学生もいた。

有意味情報の記憶では、ほとんどの学生(21名)が、覚えようとするよりも理解しようとした方が効果的であることを納得し、今後はぜひ使っていきたいという感想を述べていた。そして、理解するということが情報の意味を関連付けてネットワークを形成することを意味し、どうしたら理解できるのかということについても知ることができたと述べた学生もいた。ただ、テスト前では、公式などを理解するよりも暗記した方が手っ取り早いという意見も少数ながら見られた。

日常生活における記憶 - 外部記憶装置を使うでは、文字など普段何気なく使っているものが外部記憶装置であること、そうした意味ではパソコンやインターネットなどと同じ機能を持っており、その使い方によっては知的生産性を上げるため、意識的に活用していくことの重要性をほとんどの学生が認識していた。少数意見として、そうした外部記憶装置の多用が記憶力の低下や人間の知性の低下を進めるのではないかという懸念を表明した学生もいた。

第4節 3回目の講義の結果

記憶力とは何かでは、これまでの講義内容を整理し、記憶力に得意な人と不得意の人の差が何を意味するのかについて明確になったことで、記憶に対する不安が解け、記憶力が気にならなくなったという意見がほとんどだった。そもそも人間の記憶力には大差はなく、それ自体は訓練によって伸びるわけではないことを指摘した学生は11名、記憶術などで無意味情報の記憶を助けることはできるが、それは特別な方法ではなく誰もが使えること、しかもすべての記憶に有効ではなく限界があるために、用途は限られそれほど社会に広まっ

てはいないことを指摘した学生が7名いた。

理解と記憶-意味ネットワークの形成では、先行研究を体験的に追試することによって情報が関連付けられるとはどういうことかについて学んだ。一見、無関連な文章が1枚の図によって相互に関連づくと、ウソのように覚えられることに驚いたという意見がほとんど(22名)だった。中には、記憶というのはそう簡単なものではないと思っていたが、あまりにも簡単に頭の中に入ってくるので「まるで魔法にかかったように」と表現した学生もいた。また、こうした研究がきっかけで心理学の記憶研究が知識構造の研究や理解、概念形成の研究にパラダイムシフトしたことが納得できるとした学生もいた。

第5節 4回目の講義の結果

中期記憶-ワーキングメモリ(作業記憶)では、まずワーキングメモリの存在やその機能、測定方法などについて知っている学生は皆無だった。ほとんどすべての学生が、学力や学習障がいとの相関が非常に高いことに注目し、学力の低い児童・生徒を理解する際に、ワーキングメモリという視点を持つことの重要性を指摘した(25名)。このうち、ワーキングメモリの弱さを補う方法が存在し、「足場がけ」をすることで援助することができ、しかも発達障がいへのユニバーサルデザイン授業などとの関連があることに着目し、その重要性を指摘した学生が17名いた。

なぜ記憶力がそんなに気になってしまうのかに 関しては、外部記憶装置が持ち込めない場として テストがあり、テストを受けなくなると暗記をし なくなるという事実が、テストと暗記との関係を 示していることをすべての学生が理解した。この うちテストが職業の自由を前提とする競争におい て重要な役割を果たしていること、競争を公平に 実施するために外部記憶装置を持ち込むことがで きないことなど、テストの社会的役割について言 及した学生が10名いた。

第6節 5回目の講義の結果

学校教育と暗記においては、中世の昔から暗記 と学校教育の関係は深かったが、社会の変化とと もに暗記の目的が異なってきたことを指摘した学生が多かった(24名)。産業革命に対応するために暗記だけの学習では十分ではなくなり、科学の理解や知識の活用の必要性が出てきた。しかし資本主義の登場によって職業選択の自由と競争、それを公平に行うために、テストによる能力の証明が必要となり、暗記は継続したことを指摘した学生は15名であった。このうち、暗記力という能力は、本来人間に備わった能力というよりも、社会との関わりの中で顕在化するものであるというヴィゴツキー派の社会的構成主義の本質的な見方を指摘している学生が3名いた。

第7節 最初の問いへの再回答結果

最後の講義における高校生の問いへの再回答結 果を表2に示す。最初の回答で最も多かった分類 1の「反唱、反復練習および書いて覚える、色ペ ンで書く」が17名から3名に減じている。この3 名は延べ数であり、同一学生が他にも分類3、4、 5に言及しているため、最も有力な方略として推 奨しているわけではない。逆に、最初の回答では 少なかった分類4の「理解や関連付け」、分類2 の「記憶術」への言及が大幅に増えている。この うち記憶術の効果は、無意味な情報の記憶をやむ を得ず覚えなければならない場合に限定し、有意 味な情報の記憶には効果がないことを明確に指摘 している。つまり、記憶術の用い方をより科学的 根拠に基づいて勧めているのである。今回の回答 では分類3の「興味を持つ、好きなことを覚え自 信をつける」は姿を消し、新たに分類5の「暗記 力の制約、個人差の意味」「勉強できない原因な 暗記力ではない」を指摘した人が18名に増加した。 こうした結果を総合すれば、学生たちは「暗記力 には本来大きな個人差はなく、勉強が苦手な原因 を暗記力に求める必要はない。記憶するためには 覚えようとするより、理解しようとしたり、情報 を意味的に関連づけることが有効である。覚える 必要がある時には無意味情報に限定し、場所法や 押韻法、頭字法などの有意味化する記憶術が有効 である。」というアドバイスをしたと考えてよい だろう。

分類	回答	人数	人数
1	反唱、反復練習	2	
•	書いて覚える 、色ペンで書く	1	3
2	記憶術(有意味化)、イメージ化、語呂で覚える	17	17
3	興味を持つ、好きなことを覚え自信をつける	0	0
4	理解しようとする	27	
4	内容や知識を関連づけるようにする	3	30
5	暗記力の制約、個人差の意味	15	
5	勉強できない原因は暗記力ではない	3	18

表2 「問い」への再回答結果

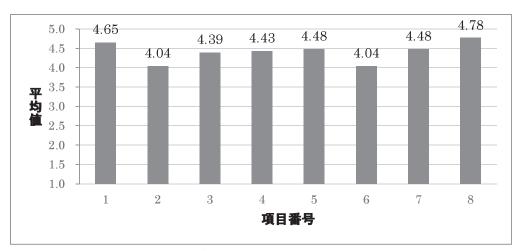


図3 振り返りアンケートの結果

第4章 振り返りによる自己の成長の自覚化 第1節 アンケート結果

振り返りの結果をアンケートと自由記述で評価させた。アンケートの内容は、この講義の4つの観点に添って作成されている。各質問項目の回答方法は「よく当てはまる」から「全く当てはまらない」までの5件法である。

- 1. 記憶についてのより正しい知識を身につける ことができた。
- 2. 高校生により適切なアドバイスをできるよう になったと思う。
- 3. 自分の考えを表現することで自分の経験的な考え方を自覚することができた。
- 4. 学んだ内容と自分の経験的考え方との違いや 共通点を理解できた。

- 5. 学ぶ前の考え方と学んだ後の考え方(高校生へのアドバイス)を比較し振り返ることは、自分の成長を実感できると思う。
- 6. OneNote で他の人の意見を知ることができて 参考になった。
- 7. 教師になって子どもを指導する際にに役立つ 内容だった。
- 8. 興味を持って学ぶことができた。

アンケートの平均値の結果を図3に示す。どの項目も4点以上の高得点であったことから、ヴィゴツキー派の4つの観点が主体的学習の実現に効果的であったことがわかる。また、項目7には「教師になって子どもを指導する際に役立つ内容だった」という実践的指導力に関する質問が設けられていたが、このことは本講義の問いで設定し

分類	回答	人数
1	有効な記憶方法をアドバイスできた	10
2	曖昧なアドバイスから根拠のあるアドバイスへ	8
3	反復練習から有効なアドバイスへ	5
4	説得力のないアドバイスから説得力のあるアドバイスへ	5
5	高校生の不安や気持ちに寄り添ったアドバイスができた	5
6	今後の自分の勉強法に参考になった	6

表3 振り返り自由記述の結果

たテーマが教師としての力量を高める内容であったことが理解できる。一方、相対的に2と6が他の項目と比較して低かった。

第2節 自由記述の結果

振り返りを自由記述で学習プリントに記載してもらった。指示内容は「授業の最初に書いた問いへの回答と最後に書いた問いへの回答を比較し、自分がどのように成長したかを書いて下さい」である。

学生の表現に即して分類した結果を表3に示す。意味内容としては重複する分類もあると考えられるが、できるだけ学生の表現を生かして分類した。少数意見としては、学校教育について深い理解ができた2名、自分の考えの正しさを確証した1名がある。総じていえば、振り返ることによって自分の成長を自覚できなかった人は一人もいなかった。

第3節 学部授業アンケートの結果

振り返りの結果を、授業の最終的な評価と比較するために、平成28年度後期授業アンケートの結果のうち、問1「この授業は総合的にみて満足のいくものであった」と問2「授業内容はよく理解できた」、問9「授業を通して新しい見方・考え方や知識を獲得できた」に対する5段階評価の平均値を算出した。学部授業アンケートの平均値は、問1:4.96、問2:4.38、問9:4.65であり、5回目の講義のアンケート結果による学生の評価と概ね一致していた。ただし、このアンケート結果は、認知心理学15回の評価であるので、記憶についての5回分の評価だけではなく、それ以外の内

容も含まれているが、それらのテーマも記憶と同じような4つの観点から構想されている。なお、記憶以外のテーマは、知能、言語と思考、学習指導であった。学習指導においては、ヴィゴツキー派の理論とその教育への応用、つまり本講義の構想そのものがテーマとなっている。

第5章 考察

第1節 ヴィゴツキー派の指導の観点と教育評価

本研究は、主体的学習を目的とした講義を実践するために、ヴィゴツキー派の立場から4つの指導の観点を構想した。これらの観点は、実際にヴィゴツキー派が使用している用語とは異なっているが、実際の学校での授業等を考慮し、テーマの設定、思考の表現、学び合い、振り返りなどの指導過程に対応したわかりやすい用語を用いている。こうした工夫により、実際に授業計画を立てる際に、ヴィゴツキー派の発想を生かしやすくなるのではないかと思われる。

一方、この4つの指導の観点は、評価の枠組みからマスタリーラーニングの診断的評価、形成的評価、総括的評価にも対応させることができる。ヴィゴツキー派の理論では、常に学習者が自己の素朴理論や思考を表現し、対象化し、その変容から自己の成長を自覚することが重視されている。しかし、指導者側がそれらを指導過程の中でどう位置づけるのかをより明確にするには、教育評価や評価の価値づけとの関わりを示した方がわかりやすい。そこで本講義では、学習者のメタ認知による自己評価と指導者側の教育評価の対応関係を

図1のように表した。これによって指導者は、学 習者の考えを表現させ、その変容を捉え、価値づ ける必要性を理解しやすいのではないかと考えら れる。

第2節 学生の素朴理論

高校生への問いに対する学生のアドバイスは、 ほとんどすべてが記憶するための方法に関わって いる。丸暗記に相当する反唱、反復、「書いて覚 える」などは、回答の延べ数40に対して24であり (6割)、多くの学生がこうしたオーソドックス な方法に言及している。これ以外の記憶方法とし ては、数は減少するが、記憶術が5、理解や関連 づけが7であった。記憶術は、参考書などで有効 な受験技術として、あるいは記憶力を向上させる 「秘術、極意」として伝えられることがあること から、指摘する学生がいることは予想していた。 一方、理解や関連づけが7名いたことは、個人 の経験のレベルでも効果的な方法に気づくことが あることを示している。ただし、効果的な記憶方 法として伝え聞いたり、教えられたりしたという 指摘はなかったので、あくまで個人内の経験に留 まっていると推察できる。

全く予想していなかった回答として分類番号 3 の「興味をもつ」があった。これは記憶する動機づけに関わる指摘であるが、従来の科学的記憶研究においてはこうした指摘がなされたことはない。したがって、興味を持つことで繰り返し覚えるべき情報に接したり、深く理解しようとしたりする結果として記憶が容易になっている可能性がある。

第3節 素朴理論と異なる科学的知識

小テーマごとの学習プリントの記述やOneNote への感想などを総合すると、学生の有する素朴理論と対立する科学的知識として、「不思議な数7±2」、「記憶術効用の限界」、「記憶と意味ネットワーク」を指摘できる。「不思議な数7±2」では、研究した心理学者自身が「予想外だった」という感想を持ったように、人間の記憶力にはそれほど大きな個人差はなく、しかも訓練しても延びることはないという事実に学生たちは注目してい

る。このことは、記憶研究に対する大きな関心を 引き起こすことになった。

「記憶術効用の限界」については、用語は知らないものの記憶術に相当する方法を使っていた学生は多かった。しかし、その効果の範囲は限定的ではないかと薄々気づいていた学生もいて、そうした学生にとっては記憶術は誰もが使えるが万能ではなく、ごく限られた用途でしか使われていないこと、さらに効果的な場合と効果的でない場合があり、用途を判断する必要があるという研究結果には納得していたようである。

「記憶と意味ネットワーク」では、「理解しようとすれば覚えられる」という素朴理論を持っている学生でも、検証実験を追体験したことによりその劇的な効果に着目している。特に、不思議な数7±2のように一方で人間の記憶力には大きな制約がありながら、他方で長期記憶のレベルではどうして人間は多くの情報を記憶しているのかという疑問を持っていた学生にとっては、この謎が解けたという認識を持ったようである。記憶の心理学研究が、研究パラダイムを変え、知識構造や意味構造の研究にシフトしていった理由が理解できたのではないかと思われる。

第4節 新奇な知識

学生が予想していなかった新奇な知識として「ワーキングメモリ」がある。ワーキングメモリの存在とその機能は、心理学ではかなり以前から知られていたが、近年この分野の研究が盛んになりつつあるのは、学力向上や学習障がいとの関わりに注目が集まっているからである。また、ICTの活用が広まってくるにつれて、ワーキングメモリの不足を補う指導にも関心が持たれるようになってきている。近年、発達障がいやユニバーサルデザイン授業などへの関心が学生の中でも高まっており、ワーキングメモリについての知識とその支援方法については評価する意見が多かった。

テストや学校教育と暗記との関係についての講 義では、人間の高次精神機能が社会制度や社会的 評価との関わりで顕在化したり、出現したりする と捉える社会的構成主義の考え方を扱っている。 学生たちは、人間の能力は社会とは無関係に個人 の中に安定して存在していると考える傾向があ り、そうした素朴理論をもつ学生には、社会的構 成主義は人間の心理の奥深さと個人と社会との密 接な関わりについて問題意識を深める結果になっ た。

第5節 最初の問いへの再回答

授業後の問いへの再回答では、反唱などリハーサルによる方略、いわゆる暗記を勧めた学生は一人もいなかった。逆に特徴的だったのは、最初の回答では皆無だった、人間の暗記力の制約や「暗記力に大きな個人差がない」というように、高校生の記憶についての素朴概念を正すアドバイス(18名)が見られたことである。記憶術に言及した学生は17名いたが、すべて無意味情報に対する限定的な使用を推奨している。ほとんど全員が指摘しているのは、「理解しようとする」か「内容や知識を関連づけるようにする」という方略が効果的であるという回答である。再回答においては、講義で紹介した科学的研究に基づく効果的な方略を適確にアドバイスしている。

第6節 振り返りによる自己の成長の自覚化

アンケートによる振り返りの効果については、 概ね高い評価が得られた。アンケートはヴィゴツ キー派の理論に基づく4つの観点から構成されて いるので、これらの観点の有効性を証明している 資料と見ることができる。ただ、このアンケート の中で、質問項目2と6は相対的に低い得点だっ た。質問項目2は「高校生により適切なアドバイ スをできるようになったと思う」であるが、比較 的低い評価をした学生の学習プリントの内容か ら、そうした判断の根拠を推察することができる。 すなわち、暗記がテストとの関係が深いというこ とや、高校生が競争テストから逃れられない立場 にいるということが、試験前の手っ取り早い方法 として今でも丸暗記に頼らざるを得ないのではな いかという懸念つながっている。つまり、有効な 勉強法が分かっていながら、それを実行している 余裕がないという高校生のジレンマ状況の解消に

役立つアドバイスができているのかという迷いが あったと考えられる。

質問項目6は、「OneNote で他の人の意見を知る ことができて参考になった」である。この項目が 比較的低い評価だった理由としては、他の学生の 意見を知るだけならば、時間を問わずいつでも閲 覧できる環境にあったが、講義中に意見交流の時 間や議論する時間を確保できなかったことが影響 しているように思われる。本講義では、学習プリ ントや OneNote に学生の考えや意見を講義中に何 度も時間を取って書かせた関係で、自分の考えや 意見の表明に関しては質問項目3.4.5の結果 に見られるように十分な評価が得られている。し かし、実際には意見表明の時間すら十分には確保 できなかった中で、さらに意見交流や議論の時間 はなかなか確保できなかったという実態がある。 ただ、これについては、議論をさせるタイミング や内容を厳選するなどの工夫で改善する余地はあ ると考えられるので今後の課題としたい。

参考文献

- Bloom, B. S. (1980) . *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill
- Bransford, J.D., & Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 717-726*.
- 中央教育審議会答申(2012)「新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて〜生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ〜|中央教育審議会
- Engeström, Y. (1999) 山住勝広・松下佳代・百合 草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取善宏・高 橋登訳「拡張による学習」新曜社
- Gathercole, S. E. and Alloway, T. P. (2009) 湯澤正通・ 湯澤美紀訳「ワーキングメモリと学習指導」 北大路書房
- Vygotsky, L. S. (2001) 柴田義松訳「言語と思考」 新読書社

Vygotsky, L. S. (2003) 土井捷三・神谷栄司訳「『発達の最近接領域』の理論」三学社Vygotsky, L. S. (2005) 柴田義松訳「文化 – 歴史

的精神発達の理論」学文社

認知の再構成プログラムの小学生への適用

山本 獎*·大谷 哲弘*·信夫 辰規**¹⁾·吉田 隆**²⁾·菊池 知之**³⁾· 髙橋 康次**⁴⁾·佐々木 康人**⁵⁾·大越 淳**⁶⁾·砂沢 剛**⁷⁾·坪谷 有也**⁸⁾ (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI, Tatsunori SHINOBU,
Takashi YOSHIDA, Tomoyuki KIKUCHI, Koji TAKAHASHI, Yasuto SASAKI,
Jun OKOSHI, Takashi SUNASAWA, Yuuya TSUBOYA

Applicability of a Cognitive Restructuring Program for Primary School Students

本研究の目的は、中学生を対象としたストレスマネジメント教育のための認知の再構成プログラムの小学3~4年生へのクラスワイドの条件下での適用について検証授業により検討するとともに、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動の効果について検証することであった。186人の児童を対象に授業が行われ、提案されたプログラムは、児童のストレス対処の自信とストレッサーに対するコントロールの可能性の向上をもたらし、そこではワークシートを用いた個人学習とこれを元にした話し合い活動が、共に有効にはたらくことが確認され、小学生への適用が可能であることが明らかにされた。展開に関しては、個人学習が効果的である一方で、話し合い活動は必要ではなかった中学生とは異なる結果であった。またこれは、話し合い活動が効果的で、個人学習だけでは有効でなかったコーピング・レパートリー拡大プログラムとも異なるものであった。

問題と目的

東日本大震災発災以降,毎年,岩手県の公立学校では、学級担任等による「心のサポート授業」が実施されてきた(冨永・三浦・山本・大谷・高橋・小澤・白川・渡部、2012;山本、2013a)。冨永(2014)や山本(2014a)が、被災後の経験をストレスマネジメント能力として定着させることが大切だと指摘するように、「心のサポート授業」にはトラウマケアに加えて、ストレスマネジメント教育の機能が期待されている。

一般に、ストレスマネジメントに関する心理教

育では、Folkman & Lazarus (1980) や Lazarus (1999) などのストレスモデルに従い、ストレッサーの軽減、ストレッサーに対する認知的評価の改善、ストレス反応のケア、コーピングのレパートリーの拡大の4つのテーマが扱われることが多い。この「心のサポート授業」においてもこれまで、コーピング・レパートリー拡大プログラムや認知の再構成の手続きによるプログラムが採用されてきた。そして、そのプログラムの効果は、前者については、高校生を対象とする山本(2014b)や中学生を対象とする山本・大谷(2015)によって検証され、話し合い活動の重要性が重回帰分析を用

*岩手大学大学院教育学研究科,**岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,1)盛岡市立上田中学校,2)盛岡市立仁王小学校,3)盛岡市立緑が丘小学校,4)盛岡市立下橋中学校,5)盛岡市立厨川小学校,6)盛岡市立黒石野中学校,7)岩手県立盛岡第一高等学校,8)岩手県立盛岡視覚支援学校

いて報告されている。

後者は、出来事に伴って生じた否定的な感情を 扱うにあたり、これに先立って頭に浮かぶ自動思 考に焦点を当て、これに介入し適応的な感情や行 動を促すもので、「心のサポート授業」における プログラムについても山本・大谷(2016)によっ てその効果が検証されている。山本・大谷(2016) は、中学生を対象に検証授業を実施し、その展開 における. ワークシートを用いた個人学習と話し 合い活動のそれぞれの効果を、共分散構造分析を 用いて比較している。そこでは、プログラムが、 ストレス対処の自信を介してストレッサーのコン トロールの可能性の向上をもたらしていることが 示され、その際、有益にはたらくのはワークシー トを用いた個人学習であり、話し合い活動は必須 ではないことが示された。それは、個人学習だけ ではストレス対処の自信が向上せず、話し合い活 動によりはじめて有効に機能するというコーピン グ・レパートリー拡大プログラムに関する報告(山 本, 2014b; 山本・大谷, 2015) とは、その点で 大きく異なるものであった。しかし、上述のとお り、「心のサポート授業」におけるストレスマネ ジメントプログラムの効果等は、これまで中学校 や高等学校で検証されてきたもので、小学校への 適用については、その検証は十分ではない。

そこで、本研究では、中学生を対象としたストレスマネジメント教育のための認知の再構成プログラム(山本・大谷、2016)の小学3~4年生へのクラスワイドの条件下での適用を検証授業により検討するとともに、ワークシートを用いた個人学習と話し合い活動の効果について検証することを目的とする。

方法

検証授業のねらい:認知の再構成プログラムは、 当該小学校の特別活動に位置づけられた1コマ (45分)の授業として、3年生及び4年生を対象 に学級ごとに実施された。「『かんがえ』が変わる と、『きもち』や『こうどう』が変わることを知 ることができる」ことと、「いろいろな見方ができることを、行動に生かそうとする」ことがねらいとされ、具体的には、困難な事態に遭遇した際に、「あれ?」という自動思考を捉えるための言葉を想起でき、課題の理解を促進させ適応を実現させようとするものであった。

検証授業の展開:山本・大谷(2016)の中学生を 対象にその効果が検証された認知の再構成に関す るプログラムを小学生用に修正を加え実施した。 山本・大谷(2016)のプログラムは岩手県教育委 員会(2016)の「心のサポート授業」に修正を加 え、検証要素を抽出して実施したものである。ま ず、保健体育の教科及び特別活動におけるストレ スに関する既習事項を確認した上で、ストレスの 仕組みに関する基本的事項に触れ. これが心身に 影響を与えるものであり、精神の健康を保つには ストレスに適切に対処する必要があることについ て、講義形式で授業を行うものである。そしてス トレッサーに対する認知的評価によってもたらさ れる適応・不適応について焦点を当てた解説を行 うものであった。そこでは、文部科学省(2012) 制作による「健康な生活を送るために」を参照す ることで学校教育で実施されるべき標準的なもの となるよう配慮され Lazarus(1999)のストレス モデルとよく一致するものであった。しかし、小 学生 $(3 \sim 4$ 年生)にはその理解は困難であり、 またストレスに関する既習事項もないことから. その部分を除外し、その代わりにいわゆる「だま し絵」を用いて「ものの見え方」に関する児童の 関心を喚起すると共に、角度を変えると見え方が 変わることを理解させる手続きを導入した。これ に続くワークシートを用いた個人学習と生徒間に よる話し合い活動を行う展開は、概ね山本・大谷 (2016) に沿うものであった。その山本・大谷・ 小山田(2017)が提示した概要を APPENDIX1に 示した。

実施時期:2016年11月

実施対象:小学生(3~4年生), 186人

測定手続き:プログラムの進行に沿い,開始時,途中,終了時の3回に分けて,下の調査材料に示

した質問項目に回答を求めた。以下では開始時を 「事前」,終了時を「事後」と表記する。実施に 関する倫理上の問題については,教育課程内の授 業であったため,実施校で検討され認められた。 調査材料:

①ストレス対処の自信(事前/事後):山本(2014b), 山本・大谷(2015), 山本・大谷(2016) で用い られた「日頃, ストレスに対処する自信がどの程 度ありますか?」「授業が終わったいま, ストレ スに対処する自信がどの程度ありますか?」の問 に10件法で回答を求めた。その際, 中学生や高校 に対しては添えなかったルビを付すこととした。

②ストレッサーのコントロール可能性(事前/事 後):認知的評価測定尺度(三浦. 2002) のうち 「コントロール可能性」を測定する7項目につい て、小学生用にリード文と項目の表現を修正して 用いた。原尺度は、本来、中学生を対象に「影響 性」と「コントロール可能性」の2下位尺度により、 ストレッサーに対する評価概念を測定しようとす るものである。山本・大谷(2016)では、この内 の「コントロール可能性」を表す7項目を用い、 「『勉強がはかどらない』という課題が生じたとき、 今のあなたは下のことを、どのくらい感じたり考 えたりしそうですか?」の問に4件法で回答を求 めている。本研究においては、そのリード文を、「勉 強でうまくいかなかったり、ともだちとなかよく できなかったりしたときなどの. なやみごとがあ る場合、いまのあなたは下のようなことを、どの くらい感じたり考えたりしそうですか?」に変更

した。

③個人学習時の『思考』の数 (途中):ワークシートに記入することができた『思考』の数。ワークシートで提示されたストレッサーは、山本・大谷 (2016)では、テストの得点が期待したより10点低いというものであったが、本研究においては、友人に挨拶したのに返事がないというものであった。これは、小学生にとっては、学習に関することよりも友人関係に関するものの方が、容易に理解できるストレッサーだと考えたためである。

④話し合い活動後の『思考』の数(事後):話し合い活動で追加された後の『思考』の数。

結果と考察

186名から回答が得られ、全てが分析に用いられた。

1 プログラムの有効性

まず、プログラムの実施が、ストレッサーのコントロールの可能性の向上を伴うものであることを確認するために、この得点の事前・事後の変化を、対応のある場合のt検定により検討することとした。これにあたり、原尺度が中学生を対象に開発されたものであり、また、本研究では小学生用に表現を変えていることから、その構造と内的整合性を確認することとした。主因子法により因子を抽出したところ、第1因子の寄与率が66.71%であり、単因子による構造が確認された。その結果をTABLE1に示す。原尺度同様に各項目

TABLE 1 小学生(3~4年生)のコントロールの可能性の因子構造

項 目	負荷量
24 なやんでいる原因をなくすために、どうすればよいかわかっていると思う	. 865
27 なやんでいることに対して、どうすればよいか、わかっていると思う	. 850
21 なやんでいることの原因を、なくすことができると思う	. 816
22 なやんでいることがあっても何とかできると思う	. 805
25 なやんでいることを解決するための方法がわかっていると思う	. 804
23 なやんでいることがあっても、すぐに落ちついた気持ちにもどると思う	. 713
26 なやんでいることの何が原因なのか、わかっていると思う	. 606
寄与率:66.71%	

への回答を足し上げる尺度化を試みたところ、その Cronbach の a 係数は .92と十分なものであり、また各項目とその他の項目の和との Pearson の積率相関係数にも問題がなかったことから、この尺度の小学生への適用は可能だと判断された。本尺度はその得点が高いほどストレッサーのコントロールの可能性が高いことを表すものである。

その事前の平均は12.79 (SD=6.29) であり,事後のそれは16.54 (SD=6.50) であった。この変化について,対応のある場合のt 検定により検討したところ,その向上は有意であった(t(185)=-13.74, p<.01, $\Delta=.60$)。これにより「勉強でうまくいかなかったり,ともだちとなかよくできなかった」という課題に対するコントロールの可能性を向上させ認知の改善することについて,本プログラムは有効に機能するものであったと判断された。

プログラムの実施が、ストレス対処の自信の向 上を伴うものであることについては、山本・大谷・ 小山田(2017)が、本研究分を含むデータを用い て、小学生(5~6年生)及び中学生(1~2年 生) と共に学年×事前・事後の2要因混合計画の 分散分析を用いて検討し, 交互作用が有意であり $(F(2, 684)=5.63, p<.05, \eta^2=.00)$, 「事前にお いては小学3~4年生が、他の学年に比べ高く(誤 差の平均平方 (MSe)=4.00, p<.05), 事後において は全ての学年間に差があり、高い方から小学3~ 4年生,中学1~2年生,小学5~6年生の順で あった (*MSe*=3.90, *p*<.05)」と報告し, さらに「し かし. 交互作用の効果量が極めて低いものであっ たことから、事前事後要因に注目したところ主効 果は有意であり、効果量も大きいものであった(F $(1,684)=706.05, p<.01, \eta^2=.16)$ 。」と述べている。 ストレス対処の自信の向上という点でも、本プロ グラムは小学生(3~4年生)に対して有効に機 能するものであった。

同様に、山本・大谷・小山田(2017)は、個人 学習でワークシートに記入することができた『思 考』と話し合い活動終了までに追加することがで きた『思考』を比較し、話し合い活動によりこれ を拡大することができたことを報告している (F (2, 684)=284.21, p<.01, η ²=.17)。話し合い活動は、『思考』を拡大させるという意味でも、有効に機能するものであった。

これら、3点から、本プログラムは、小学生(3~4年生)においても、ストレッサーのコントロールの可能性を向上させ、ストレス対処の自信を高め、またその展開の中で思考を拡大させる点において、有効に機能するものであることが確認された。

2 ワークシートによる個人学習と話し合い活動 の意義

続いて、ワークシートによる個人学習と話し合い活動が、どのようにストレス対処の自信やストレッサーのコントロールの可能性の変容に影響するのか、検討することとした。

(1) 学習前のストレッサーのコントロールの可 能性の意義

まず、プログラム受講以前から、ストレッサーのコントロールの可能性やストレス対処の自信が、適切な認知の下で適応的な『思考』を形成しているのかを検討した。つまり、元々ストレス対処の能力と自信を備えた児童が、プログラムの展開とは無関係に、たくさんの『思考』をワークシートに書き出せているのかに関する精査である。そのために、「事前のストレッサーのコントロールの可能性」と「事前のストレス対処の自信」を独立変数、個人学習時に記入された『思考』の数を従属変数とする重回帰分析を行った。分析の結果、重回帰式は有意でなく、この因果は成立せず、いずれの変数も個人学習時に記入された『思考』の数には影響を与えていないことが認められた。

これにより、介入のない日常においては『思考』の豊富さとストレッサーのコントロールの可能性及びストレス対処の自信との間には意味のある関係が成立していないことが分かった。これは共分散構造分析によりその因果を追究した中学生における検証授業においても同様であった(山本・大谷、2016)。今回の結果は、事前に成立している生徒のストレスマネジメント能力や自信を測定し

たものではなく、プログラム実施の効果を測定するものだと考えられた。また、事前のコントロールの可能性や自信がプログラムに影響していないとの知見は、コーピング・レパートリー拡大プログラムでも示されていたものであった(山本、2014b;山本・大谷、2015)。

(2) ワークシートによる個人学習の意義と話し 合い活動の意義

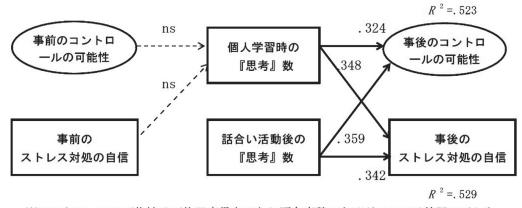
次に、自身が考え出すことができる『思考』を ワークシートに記入し、考えを整理し、これを増 やすことを試みるという個人学習が、ストレッ サーのコントロールの可能性とストレス対処の自 信の形成につながるのかについて検討するととも に、話し合い活動をとおして他者のアイデアを得 て新たな『思考』を獲得し、その数を増やすこと が、ストレッサーのコントロールの可能性の向上 とストレス対処の自信につながるのか検討するこ ととした。そこで、個人学習時に記入された『思 考』の数と、話し合い活動後の『思考』の数を独 立変数、「事後のストレッサーのコントロールの 可能性」と「事後のストレス対処の自信」をそれ ぞれ従属変数とする2件の重回帰分析を行った。

分析の結果、いずれの分析においても重回帰式は有意であり、共に2つの独立変数は有意な偏回帰係数を示した。「事後のストレッサーのコントロールの可能性」を従属変数とする分析では、重相関係数(R)は.524で個人学習での思考数の標準偏回帰係数 (β) は.324、話し合い活動後

の思考数は.359であった。「事後のストレス対処の自信」では、R=.529であり、個人学習時は β =.348、話し合い活動後は β =.342であった。上の(1)の重回帰式の不成立を含め、これらの結果を FIGURE1のパス図上に示した。つまり、小学生(3~4年生)においては、本プログラムにおけるワークシートを用いた個人学習も、これを用いた話し合い活動も、そのいずれもがストレスに関する認知的評価の改善にも自信にも、効果を発揮していることが示されたと言える。

同じ認知の再構成に関するプログラムが、中学生にあっては、ワークシートによる個人学習を行うことが、ストレス対処の自信の形成と、これを経てストレッサーのコントロールの可能性を生起させていることが示され、さらにそこでは話し合い活動を要しないことが示唆されていた(山本・大谷、2016)。さらにコーピング・レパートリー拡大プログラムでは、個人学習を行っただけでは効果が認められず、話し合い活動を行うことではじめて有効に機能するものであった(山本、2014b;山本・大谷、2015)。

これらのことから、認知の再構成に関するプログラムの小学生への適用については、個人学習だけが有効であった中学生とは異なり、また話し合い活動だけが有効であったコーピング・レパートリー拡大プログラムにおける中学生とも異なり、個人学習も話し合い活動も必要なものであることが示されたと言える。またその影響は、自信を媒



※コントロールの可能性は下位尺度得点であり顕在変数であるがここでは楕円で示した。

FIGURE 1 ワークシートによる個人学習と話し合い活動の効果

介としてコントロールの可能性を向上させていた 中学生と異なり、直接、自信にもコントロールの 可能性にも肯定的な影響を与えることが明らかに された。

山本・大谷(2016)は、認知の再構成プログラムにおいて中学生が話し合い活動を要しなかった理由について次のように考察している。それは、困難な事態に直面した人は、「納得できる理由」探しを行うが、個人学習においてワークシートに書き出した理由が納得できるものであれば、認知は再構成されてしまう。そして、話し合い活動では、その納得を上回る成果を得られないことから有効にはたらかない、というものであった。その前半は小学生でも同様であり、個人学習が有効にはたらくものだと考えられた。

しかし、小学生の場合は、後半の理由は成立せず、その納得を上回る成果が小学生にはあったと考えられる。コーピング・レパートリー拡大プログラムにおいて話し合いが必要であった理由を、山本・大谷(2016)は、「未だ持ち合わせておらず定着していないコーピングを拡大させる練習であるからこそ、他者のアイデアによる補完が重要であり、使うための材料を集める作業が必要であ」り、「それを収集する手段が話し合い活動であった」と指摘している。小学生にとっては、納得することも不慣れであり他者のアイデアによる補完が必要だと考えられた。

さらに、話し合い活動が有効にはたらいた理由については、中学生の検証授業が4クラス合同の学年集会形式であったのに対して、本研究においては学級ごとに実施している点を指摘することもできる。中学生では隣席の1~2名間での話し合いであったのに対して、小学生では5~6人に

よって構成されるグループでの話し合いであった。時間的には中学生では3分が話し合い活動に充てられていたのに対して、小学生では話し合い活動だけで10分超が用いられ、そこに指導者の介入があり、授業の終末では感想とともに話し合い活動で出されたアイデアが紹介される場面もあった。この条件の違いによってもたらされた結果である可能性は否定できない。しかし、これについては中学生を対象に同じ条件で検証されることが必要であろう。

3 児童の事前の条件に関する配慮事項

以上のことから,認知の再構成に関するプログラムは,その展開を含め小学生に対して適切に適用できるものであることが分かった。しかし,有効かつ安全に実施するためには,多様な児童の状況を考慮する必要がある。そこで,事前のストレス対処の自信の違いとプログラムの効果の関係を検討することとした。

事前のストレス対処の自信の得点の高低に関して4群に分けた場合の、事前と事後のコントロールの可能性の得点をTABLE2に、そのパターンをFIGURE2に示した。これについて群×事前・事後の2要因混合計画の分散分析を行った。

その結果, 交互作用が有意であったが (F(3,164) =5.01, η^2 =.01), その効果量は小さいものであり、これに対して群要因の主効果 (F(3,164)=23.38, η^2 =.18), 事前・事後要因の主効果 (F(3,164)=224.17, η^2 =.16) は顕著であった。確認のため各水準ごとの単純種効果について検討したところ、全ての組み合わせでその差が有意であり、いずれの群においても事後は事前よりも高かった。事前における差を多重比較したところ、最も低い第4群は他のいずれよりも低く、また最も高い群と第

TARIF 2	車前のストレ	ノス対処の白信とスト	、レッサーのコ、	ントロールの可能性

自信の範囲	10~9	8~7	6∼5	4~1
N	44	35	49	40
事前	16. 86 (<i>4. 91</i>)	15. 54 (<i>3. 23</i>)	14. 41 (<i>3. 33</i>)	9. 68 (<i>4. 76</i>)
事後	19. 64 (<i>3. 30</i>)	19. 26 (<i>2. 68</i>)	18. 84 (<i>2. 47</i>)	15. 40 (<i>4. 65</i>)

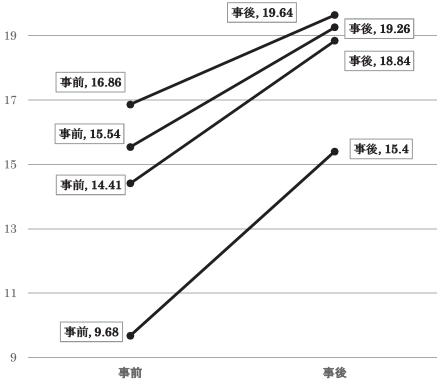


FIGURE 2 各群のコントロールの可能性の向上

3 群の間にも有意な差が見られた(誤差の平均平方 (MSe)=17.52, p<.05)。事後においては、最も低い第 4 群は他のいずれよりも低く、他には差がなかった (MSe=11.56, p<.05)。

このことから、本プログラムは小学生(3~4 年生) に対して有効にはたらくが、ストレス対処 の自信の下位4分の1の児童は、コントロールの 可能性という点で、他の児童とは同じ水準には達 しないことが示されたと言える。また上位4分の 3の児童内は、事前においては一部に差があるが、 事後においては同じ水準まで到達できることが示 されたと言えよう。学校の教育目標の多くは学級 集団の到達目標として設定され、全ての児童が一 定の水準に達することが求められる。その意味で, 上位4分の3の児童の成長は好ましいものだと言 える一方で、下位4分の1の児童は、これに到達 せず課題として残された。その一方、上位4分の 3までと下位4分の1の児童間には、プログラム 実施前から有意な差があることが分かったことか ら、これを考慮し下位4分の1の児童の成長目標 は、他を下回るものであって良いとも考えられ、

また実際に当該児童らも向上し学びの成果が現れている。ストレスマネジメント教育における目標の在り方については今後検討されるべき課題であろう。また、これら児童に対して安全にプログラムを実施するための要点を整理することも併せて課題として残された。

引用文献

Folkman, S., & Lazarus, R.S. 1980 An analysis of coping in a middle-aged community sample.

Journal of Health and Social Behavior. 21. 219-239

石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2009 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プロ グラムの開発とその効果の予防的検討. 行動 医学研究. 15. 69-79.

岩手県教育委員会 2016 「児童生徒のこころの サポート授業」 心とからだの健康観察 (19 項目版・31項目版) 実施要項.

小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 2007 小学5

- 年生を対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討. 行動療法研究, 33, 45-57.
- 小杉正太郎 1996 Lazarus,R.S. のコーピング定 義の変遷とコーピング測定の諸問題. 産業ス トレス研究, 3, 123-126.
- 小杉正太郎 1997 防衛機制とコーピング 初期 の心理ストレス研究におけるコーピングの特 徴 – . 産業ストレス研究. 4.58-65.
- Lazarus, R.S. 1999 Stress and emotion. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984 Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- 三浦正江 2002 中学生の日常生活における心理 的ストレスに関する研究. 風間書房.
- 文部科学省 2012 健康な生活を送るために.
- 新名理恵・矢冨直美・坂田成輝 1988 ストレス・モデルの研究(1):一次的反応(情動的反応) と認知的評価の関係の検討. 日本心理学会第 52回大会発表論文集, 814.
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤 容子・佐藤正二 2009児童の抑うつ症状にに 対する学級規模の認知行動療法プログラムの 有効性. 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 島津明人 2002 心理学的ストレスモデルの概念 とその構成要因. 小杉正太郎(編) ストレス 心理学, 3章, 31-58, 川島書店.
- 国永良喜 2014 災害・事件後の子どもの心理支援 システムの構築と実践の指針. 創元社.
- 冨永良喜・三浦光子・山本獎・大谷哲弘・高橋哲・ 小澤康司・白川美也子・渡部友晴 2012 大 規模災害後の子供のこころのサポート授業. トラウマティック・ストレス, 10, 11-16.
- 山本獎 2013a 被災地の子どものサポートと支援者に求められる力. 臨床心理学, 13(1), 151-155. 金剛出版.
- 山本獎 2013b 被災地の教師の苦悩. 教育と医学, 61(3), 28-35. 慶應義塾大学出版会.
- 山本獎 2014a 3.11から3年,子どもたちはいま 岩手 広がる個人差と支援の在り方.子

- 育て支援と心理臨床, 9,70-73,福村出版. 山本獎 2014b コーピング・レパートリー拡大 によるストレス対処の自信の獲得-ワーク シートと話し合い活動の効果の検討. 日本 学校心理士会年報, 6,71-81.
- 山本獎・大谷哲弘 2015 コーピング・レパート リー拡大プログラムの中学生への適用に関す る検討. 岩手大学教育学部附属教育実践総合 センター研究紀要. 14, 385-393.
- 山本獎・大谷哲弘 2016 認知の再構成プログラムによるストレッサーのコントロールの可能性の向上-ワークシートと話し合い活動の効果の検討-. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、15、225-235.
- 山本獎・大谷哲弘・小山田ヨシ子 2017 ストレスマネジメント教育のための指導プログラムの開発とその検証.教育実践研究論文集,4,印刷中.

附記

本研究は、岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻における実習科目「子ども支援力開発実習」及びリフレクション科目「教育実践リフレクションⅡ」における教育活動を通して遂行されたものである。

認知の再構成に関する心理教育プログラム APPENDIX 1

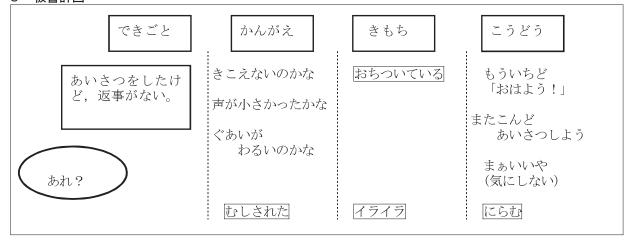
ねらい

- 「かんがえ」が変わると、「きもち」や「こうどう」が変わることを知ることができる。いろいろな見方ができることを、行動に生かそうとする。

2 展開

	児童生徒の活動	教師の働きかけ・留意点
	(アイスブレイク)	*好きな食べ物などを聞き、いろいろな好みや考
		一えがあること、それらを発表して受け入れられる
		雰囲気を作る。
		・アンケート用紙を配り、記入する。
	1 アンケート①を書かせる。	・用語については、解説して分かりやすく伝える。
		・画面の絵が,何に見えるか,自分の考えを交流す
導		る。
	2 絵を用いて、どのように見えるか交流する。	・角度(見方)を変えると,感じ方(見え方)が違うこ
	,	とを伝える。
入		・「きもち」の後、自分だったらどのように「こう
` `	3 「あいさつ」の場面で、考えさせる。	どう」するか、考える。
15	(例) あいさつをしたけど、返事がない。	・「きもち」の前に、「かんがえ」があることを押
	(例) めい さ 7をしたりと、 这事がない。	
分		さえる。
		・「4つの段階」について学ぶ。
		・難解な用語については、発達段階に応じて置き換
		える。(「ストレス」については扱わない。)
	4 課題把握	
		・どちらの「かんがえ」が,「きもち」がおちつい
	○「きもち」がおちつく「かんがえ」を見つけ	てより良い「こうどう」につながるか、考えさせ
	よう。	る。
展	3,70	・ワークシートに「どう考えるか」書く(個人)
1	5 話し合う	(「あれ?」と立ち止まって考える。)
	「あいさつ」の場面で、話し合う。	・「あいさつをしたけれど,返事がない」ときの意
開		見をグループで交流する。(良いか考えは、参考に
刑	6 まとめ	
2.5		させる。)
25	○「かんがえ」が変わると, 「きもち」や「こ	・机間指導で,何人かの考えを取り上げ,発表させ
分	うどう」が変わる。	る。
	○「あれ?」と立ち止まって、かんがえてみよ	・交流した友達の良い考えは,シートに朱書きさせ
	う。	る。
終	7 振り返り	
末	アンケート②を書かせる。	・(時間があれば)何人かの感想を交流。
	ノマノーで色で音がせる。	(円) 円1/47/47/4 ロ(4) 円1/2/11/2/7/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2/2
0.5	0 11110	1、71、74、日子ぶっちファルナー 外げにませた!
	8 あいさつ	・いろいろな見方ができることを、生活にも生かし
分		ていけることを伝える。

3 板書計画



小学生の認知的方略のパターンに応じた支援方法

齋藤 千愛*・山本 獎** (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Chiaki SAITO, Susumu YAMAMOTO

Teachers' Support Methods According to Patterns of Cognitive Strategies

本研究の目的は、学習場面における児童の認知的方略のパターンに応じた教師による有効な支援方法を明らかにすると共に、認知的方略の視点から児童支援の手がかりを検討することであった。小学生(N=209)及びその担任教師(N=8)を対象に質問紙による調査を実施した。まず、既存の認知的方略尺度を小学生用に修正することを、因子分析などの手続きにより試み、定義に沿う「過去の成果の認知」「未来に対する不安」「計画性」の 3 次元でこれを捉える尺度を得た。児童から得たこの 3 次元の認知的方略の構成概念を独立変数、当該児童に対する「指示・判断・許可」「命令・禁止・否定」など 8 種類の支援方法の有効性に関する担任教師による評価を従属変数とする 3 要因の分散分析により、その適用関係を検討した。その結果、計画性が高い場合には、過去や未来に対する認知に関わらず多くの支援方法が有効にはたらくことが示された。その計画性について、現在の取組に向けられた姿勢であり、その伸長が支援の要点であることが考察された。

問題と目的

近年, さまざまな研究において楽観性と悲観性は重要なテーマとして注目されている。Seligman (1990) は, 悲観主義者に比べ, 学業においてもスポーツにおいても楽観主義者は良い成績を修め, 健康状態も良好で, 平均よりも長生きすることを明らかにした。また, 悲観主義者はうつ状態に陥りやすく, 能力を発揮することが不得手で, 病気にもかかりやすく, 楽観主義者は適応的で, 悲観主義者は不適応的であると指摘されて来た。

しかし、Norem (1986) は、悲観主義者の中に も、課題場面で悲観的に考えることによって 高 いパフォーマンスを示す適応的な者がいることを 見出し、これを防衛的悲観主義と名付けた。この防衛的悲観主義は、Norem(1986)が提唱した "認知的方略(cognitive strategy)"の中の一つである。認知的方略とは、個人が目標を追求するときの期待、評価、計画、努力などの一貫したパターンだとされ、Norem(1986)のパターンには、過去のパフォーマンスに対するポジティブな認知をもち、将来に対する高い期待をもつ "方略的楽観主義(Strategic Optimism)"、過去のパフォーマンスに対するポジティブな認知をもつが、将来に対する低い期待をもつ "防衛的悲観主義(Defensive Pessimism)"、過去のパフォーマンスに対するネガティブな認知をもつが、将来に対する高い期待をもつ "非現実的楽観主義(Unjustified

^{*}岩手大学大学院教育学研究科学校教育実践専攻教育実践コース, **岩手大学大学院教育学研究科

Optimism)", 過去のパフォーマンスに対するネガティブな認知をもち, 将来に対する低い期待をもつ"真の悲観主義 (Realistic Pessimism)"の4つがある。

防衛的悲観主義は、過去の成功体験を否定しない点が、これまで一般的に不適応とされてきた悲観主義者である真の悲観主義とは異なる。防衛的悲観主義は方略的楽観主義に比べ、これから行う課題に対する期待は低かったものの、実際の課題の成績では両者に差が無かったことが明らかにされている(Norem, 1986)。これ以降、防衛的悲観主義を扱った研究は多く見られるようになってきた(Martin, Marsh, Williamson, & Debus, 2001; Elliot & Church, 2003など)。

Norem (2001) は、防衛的悲観主義を測るための尺度として、DPQ (Defensive Pessimism Questionnaire)を作成した。この尺度は、"悲観"と"熟考"の2下位尺度からなり、合計得点が高いほどその傾向を示すとされている。日本においても、認知的方略の研究は多く行われており、Hosogoshi & Kodama (2005) は大学生を対象に日本語版 DPQ の作成を試みている。しかし、DPQと同様の因子構造は得られておらず、その原因として日本の文化的要因を示唆している。

荒木(2008)は、日本語版 DPQ では対象となる場面を限定していないこと、また防衛的悲観主義に関する研究においては概念や測定上の問題が多く残っていることを指摘し、大学生を対象に学習場面に特化した防衛的悲観主義尺度(JDPI; Japanese Defensive Pessimism Inventory)の作成を試みている。その結果、従来の尺度には存在しない"努力"因子を発見した。これを受けた光浪(2010)も、荒木と同様の"悲観""熟考""努力準備"の3因子構造の結果を得ている。

以上の研究は大学生を対象としたものであるが、外山(2005, 2008)は中学生を対象にした認知的方略の研究を行っている。その結果、実験場面を対象としていたNorem(1986)と同様に、中学生においても方略的楽観主義が悪い結果にならないと楽観的に考えることによって成績の向上が

見られるのと対照的に, 防衛的悲観主義者は楽観 的に考えないことによって成績の向上が見られる ことを明らかにしている。

認知的方略は、楽観主義や悲観主義などの比較的安定した特性とは異なり、領域に特化したものとされ(Norem, 2001)、特に学習場面が研究テーマとして多く扱われて来た。光浪(2010)は、方略的楽観主義者と防衛的悲観主義者が異なる目標追及をすることは明らかになっているものの、他の2つの方略を用いるものがもつ動機や目標は検討されていないとして、学習場面における達成動機や目標指向性および学習に対する取組みが認知的方略ごとに異なるか否かを検討している。その結果、将来の期待が高い群は熟達目標を、期待が低い群は遂行目標を採用しており、防衛的悲観主義者は遂行接近目標を採用しており、防衛的悲観主義者は遂行接近目標と遂行回避目標の両方を持つことを明らかにしている。

外山(2012)は、達成目標によって防衛的悲観 主義のタイプ化を試みている。その結果、習得接 近目標が低く、習得回避目標が高い防衛的悲観主 義者と、逆に習得接近目標が高く、習得回避目標 が低い防衛的悲観主義者とでは学習達成が異なっ たため防衛的悲観主義者の中にも高いパフォーマ ンスにつながる適応的な悲観者と、必ずしもそう ではない悲観者が存在することを明らかにしてい る。さらに外山(2015)は、熟考を更に細分化し て測定することのできる認知的方略尺度を新たに 作成することを試みている。しかし、"悲観的予 期""失敗に対する熟考""成功に対する熟考""計 画に対する熟考""過去のパフォーマンスの認知" という5つの構成概念に対し、結果では4因子が 抽出されている。構成概念と認知的方略のパター ンが一致した測定尺度については、検討の余地が ある。

ところで、これまでの研究の多くは大学生を対象として追究されたものであるが、先述のとおり外山(2005, 2008)は中学生を対象にした認知的方略の研究を行っており、研究室における実験場面を対象としていたNorem(1986)と同様の報告

をしている。それは、中学生においても方略的楽観主義は悪い結果にならないと楽観的に考えることによって成績の向上が見られるのと対照的に、防衛的悲観主義者は楽観的に考えないことによって成績の向上が見られるというものであった。外山(2005, 2008)の結果によるならば、小学生においても認知的方略の解釈があてはまるのではないかと推察される。しかし、日本において、小学生を対象とした認知的方略の研究は十分には行われていない。

また,先行研究によると,これまでの認知的方略の研究は,方略的楽観主義と防衛的悲観主義を比較検討するものが大半で,認知的方略のパターンによる課題達成など個人のパフォーマンスの面にのみ注目されており,認知的方略と他者との関係についての研究は見当たらない。特に,認知的方略のパターンに応じて,どのような教師による支援方法が有効であるかということについては検討の余地がある。

そこで本研究では、それぞれの認知的方略パターンの児童に対して有効な教師による支援方法を明らかにすると共に、認知的方略の視点から児童支援の手がかりを検討することを目的とする。これにあたり、本研究では認知的方略について、個人が目標を追求する際の一貫したパターンであり、①過去の成果の認知、②未来に対する不安、③計画性の構成概念によるものと定義する。

方法

1 小学生対象の調査

調査対象 公立小学校に在籍する3年生から6年 生までの児童218名(3年生60名, 4年生50名, 5年生55名, 6年生53名)。

調査時期 2016年12月

調査手続き 担任教師により、学級集団ごとに配布され、その場で回答を求め回収された。その際、担任教師を対象とする調査と突き合わせるために、学年、クラス、出席番号の記入を求めた。 調査材料 外山(2015)の認知的方略尺度(2015) を基に、下の手順で修正を加え選択した12項目を使用した。各項目について、「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法によって回答を求めた。その際、「あなたは、学校で算数のテストを受けようとしています。そのときの自分の気持ちにあてはまる番号を $1\sim5$ の中から1つえらび、 \bigcirc をつけてください」の教示を用いた。

(1) 教示文及び各項目表現の修正の過程

外山(2015)の認知的方略尺度は、大学生を対 象にしたものであるため、小学生が理解しやすい よう項目の修正を行った。原尺度では、「ベスト を尽くしたい状況が未来にあることを想像してく ださい」という教示があった上で、「その状況で 成功している自分の姿が何度も心に浮かぶ」など の項目を提示している。これについて予備調査を 実施したところ,「ベストを尽くしたい状況」を イメージすることが小学生には難しいとの指摘を 得たため、小学生が想像しやすいように、「あな たは、学校の宿題をやるか、テストを受けようと しています」という教示に変更し、項目も「その 場面で成こうしている自分の姿が何度も思いうか ぶ」と変更し、さらにこれについて現役の小学校 教師(教職経験33年)に点検してもらった。そこ で、教示文においては宿題かテストの二者選択を 避けること、小学生誰もが経験する具体的な課題 設定がないと、中学年だけでなく高学年であって も回答が難しいとの指摘を得た。これらの指摘を 経て、教示文は「あなたは算数のテストを解こう としています。」に変更された。また、同様の点 検により、項目の「成こう」も「うまく解くこと ができる」など具体的な表現に変更することとし. 「テストのとき、うまく解(と)けている自分のす がたが何回も思いうかぶ。」などとした。

(2) 項目の選択

原尺度は各5項目ずつ計20項目の尺度であるが、本研究では項目数が多いことによる小学生の心理的負担を考え、外山(2015)の因子負荷量を参考に各3項目ずつ計12項目を用いることとした。

倫理的配慮 実施校校長により,実施の可否が検

討され,安全上の配慮がなされたうえで,実施が 可とされた。

2 担任教師対象の調査

調査対象 上記小学生の担任教師 8 名(3~6学年の各2名)

調査時期 2016年12月

調査手続き 担任する学級の児童を一人ずつ思い 浮かべてもらい、学級の児童全員分の回答を求め た。その際、学年、クラス、出席番号を記入して もらい各児童との対応を把握できるようにした。 被調査者に質問紙を預け、適宜記入してもらい、 7日後に回収した。

調査材料

(1) 認知的方略の3つの構成概念に関する項目

本研究における認知的方略の3つの構成概念である①過去の成果の認知,②未来に対する不安,③計画性に対応する「1. その児童は,勉強(特に算数)について不安に思っている。」「2. その児童は,自分のこれまでの成績は良いと思っている。」「3. その児童は,普段の勉強やテストなどに向けてしっかりと準備をしている。」の3項目について,当該児童がどの程度あてはまるか,「あてはまる」から「あてはまらない」までの5件法で回答を求めるものであった。これらの項目は,小学生の認知的方略の測定の可能性に関し,妥当性を検討するために用いるものである。

(2) 教師による支援方法に関する項目

菊池・山本(2015)の「『担任教師の働きかけ』 分析カテゴリー」による「101. 発問・問いかけ」 「102. 指示・判断・許可」「103. 確認・言い換え・ 反復」「104. 提案・意見・感想」「105. 肯定・賞 賛」「106. 受容・はげまし」「107. 命令・禁止・ 否定」「108. 婉曲的な叱り」の8項目について、 当該児童に対して「以下の方法が児童を元気づけ るために、どの程度効果があったか、または効果 があると思うか」、それぞれの項目について、「効 果があった」から「効果がなかった」までの5件 法で回答を求めるものであった。これらの項目は、 認知的方略の各パターンと支援方法の適用関係を 検討するためのものである。 **倫理的配慮** 実施校校長により, 実施の可否が検討され, 安全上の配慮がなされたうえで, 実施が可とされた。

結果と考察

1 小学生の認知的方略の測定

(1) 小学生の認知的方略の構造

まず、小学生の認知的方略の測定に関し、外山 (2015)の認知的方略尺度利用の可能性について 検討することとした。

欠席した児童の回答及び回答に同意しなかった 児童の回答及び空欄の多かった回答を除いた209 名(3年生54名, 4年生49名, 5年生53名, 6年 生53名)の児童の回答が分析された。

小学生の認知的方略の構成概念を抽出するために因子分析(主因子法)を行ったところ初期の固有値は順に3.83,2.27,1.30,1.12,0.65であった。外山(2015)に倣って4因子の抽出を試みたところ,原尺度作成過程と同じ因子構造が再現されたことから,小学生に対してもこれらの項目は適切であったと判断された。そのプロマックス回転後の因子パターンを TABLE1に示す。

ところで、外山は認知的方略について、"悲観 的予期""失敗に対する熟考""成功に対する熟 考""計画に対する熟考""過去のパフォーマンス の認知"の5つの構成概念を取り上げた上で、サ ンプルを対象としたクラスター分析により、対象 のパターンを特定しているが、本研究では認知的 方略の構成概念を、①過去の成果の認知、②未来 に対する不安、③計画性と定義していることから、 因子の次元に基づくパターン化を試みることに し、定義に即した因子構造の探索を継続すること とした。因子負荷量が低かった「12. そのテスト の前に,勉強の計画をしっかり立てる。」を削除し, 残った11項目について,再度因子分析(主因子法・ プロマックス回転)を試みたところ、3因子構造 の良好な解が得られた。その結果を TABLE2に示 す。第3因子までの累積寄与率は66.06%であり、 認知的方略のパターンを把握する目的においては

TABLE 1 認知的方略のパターン行列(外山(2015)による4因子構造の追認)

そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。 テストのとき、自分がうまく解けているようすを想ぞうする。 テストのとき、もしもうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと、よく考える。 これまでのテストでは、自分はいい結果を出してきた。 これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。 これまでのテストでは、自分はちゃんとうまく解くことができた。 テストのとき、自分はうまくいかないだろうと考える。 テストのとき、失ばいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。 テストのとき、自分は失ばいしたらどうしようかと考える。 そのテストの前に、勉強の計画をしっかり立てる。 そのテストの前に、これから何をどうすればいいかの計画をじつくり考える。	因子			
供 日	No.1	No.2	No.3	No.4
10. テストのとき,うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.84	.02	.00	11
9. そのテストで失ぱいしないためにはどうしたらいいかを, 時間をかけて考える。	.78	12	07	.10
2. テストのとき, 自分がうまく解けているようすを想ぞうする。	.66	.17	05	07
4. テストのとき, もしもうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと, よく考える。	.61	.00	.17	.02
3. これまでのテストでは,自分はいい結果を出してきた。	01	.86	.06	.00
8. これまでのテストでは,いい結果だったことが多い。	07	.86	05	.03
6. これまでのテストでは,自分はちゃんとうまく解くことができた。	.12	.73	03	.02
5. テストのとき, 自分はうまくいかないだろうと考える。	10	.03	.75	10
1. テストのとき,失ぱいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.07	01	.73	02
11. テストのとき, 自分は失ぱいしたらどうしようかと考える。	.07	03	.63	.16
12. そのテストの前に,勉強の計画をしっかり立てる。	14	.05	.04	.67
7. そのテストの前に, これから何をどうすればいいかの計画をじっくり考える。	.17	01	04	.64
No.1		.45	05	.49
因子間相関 No.2			32	.20
No.3				.07

TABLE 2 小学生のための認知方略尺度の修正(プロマックス回転によるパターン行列)

項目		因子		
		No.1	No.2	No.3
I計画				
9. そのテストで失ぱいしないためにはどうしたらいいかを, 時間を	かけて考える。	.85	13	07
10. テストのとき, うまく解(と)けている自分のすがたが何回も思い	うかぶ。	.76	.04	02
4. テストのとき, もしもうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと, 。	よく考える。	.62	.01	.17
2. テストのとき,自分がうまく解けているようすを想ぞうする。		.60	.17	06
7. そのテストの前に, これから何をどうすればいいかの計画をじっ	っくり考える。	.47	.01	.03
Ⅱ過去の認知				
3. これまでのテストでは,自分はいい結果を出してきた。		02	.87	06
8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。		06	.86	04
6. これまでのテストでは,自分はちゃんとうまく解くことができた。		.12	.74	03
Ⅲ未来への不安				
5. テストのとき,自分はうまくいかないだろうと考える。		16	.03	.74
1. テストのとき,失ぱいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。		.06	01	.72
11. テストのとき,自分は失ぱいしたらどうしようかと考える。		.16	03	.64
]	[計画		.45	03
因子間相関(右)と下位尺度間相関(左) I	I過去の認知	.42**		32
п	I未来への不安	.01	25**	

十分なものだと判断された。

第1因子では、「9. そのテストで失ぱいしないためにはどうしたらいいかを、時間をかけて考える。」「10. テストのとき、うまく解けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。」などの5項目に高い負荷量が見られた。これらは、テストに向けた計画性に関するものであると考えられた。そこで、「計画性」と本研究においては呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「計画性の有無」とよく一致するものであると考えられた。

第2因子では、「3. これまでのテストでは、自分はいい結果を出してきた。」「8. これまでのテストでは、いい結果だったことが多い。」などの3項目に高い負荷量が見られた。これらは、自分のこれまでの過去のテスト結果の認知に関するものであると考えられた。そこで、「過去の認知」と呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「過去の成果の認知」とよく一致するものと考えられた。

第3因子では、「5. テストのとき、自分はうまくいかないだろうと考える。」「1. テストのとき、失ぱいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。」などの3項目に高い負荷量が見られた。これらは、これから受けるテストに対する不安感情に関するものであると考えられた。そこで、「未来への不安」と呼ぶこととした。この因子は、本研究の定義における「未来に対する不安」とよく一致するものと考えられた。

以上の結果から、本研究における定義における 3つの構成概念「計画性の有無」、「過去の成果の 認知」、「未来に対する不安」に沿う3因子が得ら れたものと考えられた。

(2) 信頼性の検討

次に、これらの因子に高い負荷量を示した各項目を用いて、足し上げ点による下位尺度を構成することを試みた。

つまり、点数が高いほど、「計画性」尺度では 計画性が高く、「過去の認知」尺度では過去の評 価が高く、「未来への不安」尺度ではこれが強い ことをあらわすものとなる。各尺度の Cronbach の α 係数はそれぞれ α =.80, α =.87, α =.73と なり,また当該項目とそれ以外の項目の合計との Pearson の積率相関係数についても問題となる項目は見られなかった。これらのことから,高い内的一貫性が確認されたといえる。

しかし、各下位尺度間の一部に中程度の相関が 見られたため認知的方略の各パターンと支援方法 の適用関係の検討において、この尺度を使用する か、因子得点を生成し使用するのかは検討の余地 があると考えられた。

(3) 妥当性の検討

上記で小学生用に修正された認知的方略尺度の 妥当性を検討することを目的に、「計画性」尺度、 「過去の認知」尺度、「未来への不安」尺度の各 下位尺度得点と、担任教師から得られたこれら 3 つに対応する児童に対する認知との相関を検討し た。Pearson の積率相関係数を求めたところ、「計 画性」尺度と教師の認知は無相関であった(r=.119, n.s.)。「過去の認知」尺度と教師の認知には弱い 正の相関が見られ(r=.336, p<.01)、「未来への不 安」尺度と教師の認知には弱い正の相関が見られ た(r=.410, p<.01)。尺度の課題であるのか、教師 の認知に課題があるのかを示す材料はないが、い ずれにしても十分な相関が認められず、妥当性に ついては十分検証することができなかった。

2 小学生の認知的方略のパターンに応じた有効 な教師の支援方法

(1) 支援方法の類似性の検討

はじめに、調査に用いられた支援方法に関し、相互の内容的な類似性について検討するために、変数を対象としたクラスター分析を行うこととした。近似の指標には平方ユークリッド距離を、樹状図化には意味や内容の分類に適しているといわれる ward 法を用いた。

その結果、25分の2までに結束する4グループが得られた(FIGURE1)。そこでは「①発問・問いかけ」、「④提案・意見・感想」、「⑤肯定・賞賛」がよく似た支援方法であることが示され、同様に「②指示・判断・許可」と「⑥受容はげまし」とが、

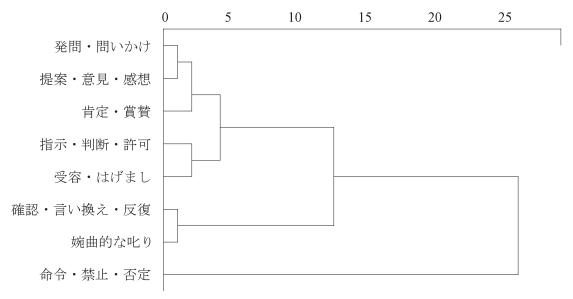


FIGURE 1 教師の支援方法のクラスター分析

TABLE 3 因子得点生成時のバリマックス解

項目					
	No.1	No.2	No.3	- 共通性	
9. そのテストで失ばいしないためにはどうしたらいいかを, 時間をかけて考える。	.80	.08	04	.65	
10. テストのとき,うまく解と)けている自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.75	.20	02	.60	
2. テストのとき, 自分がうまく解けているようすを想ぞうする。	.63	.31	08	.50	
4. テストのとき, もしもうまく解けたらどんなにうれしいだろうかと, よく考える。	.60	.11	.17	.41	
7. そのテストの前に、これから何をどうすればいいかの計画をじっくり考える。	.46	.11	.03	.23	
3. これまでのテストでは、自分はいい結果を出してきた。	.20	.82	08	.71	
8. これまでのテストでは,いい結果だったことが多い。	.16	.82	19	.73	
6. これまでのテストでは,自分はちゃんとうまく解くことができた。	.30	.74	15	.65	
5. テストのとき, 自分はうまくいかないだろうと考える。	15	12	.72	.55	
1. テストのとき,失ぱいする自分のすがたが何回も思いうかぶ。	.05	11	.72	.53	
11. テストのとき,自分は失ぱいしたらどうしようかと考える。	.15	09	.64	.44	

回転後の累積寄与率:54.49%

「③確認・言い換え・反復」と「⑧婉曲的な叱り」とが近いグループであることが示された。これら 3 グループはさらに結束し、「⑦命令・禁止・否 定」だけは独立した支援方法である可能性が示された。

(2) 認知的方略の各パターンと支援方法の適用 関係

小学生の認知的方略の3つの概念に基づくパターンを特定するために、ここでは相関がみられた下位尺度の利用を避け、直交解(バリマックス回転)による因子得点を生成しこれを用いて、それぞれ正の値を高群、それ以外を下群とした。な

お、その解は TABLE3に示したとおりプロマックス回転によるパターン行列同様であり明瞭なものであった。

その3次元の組み合わせによって決定される認知的方略のパターンにより、それぞれの支援方法の有効性にどのような特徴が見られるのか検討するために、教師による8つの支援方法のそれぞれを従属変数とする「過去の成果の認知」×「未来に対する不安」×「計画性」の3要因の分散分析を行った。各条件の平均と標準偏差をTABLE4~11に示す(「過去の成果の認知」は『過去』、「未来に対する不安」は『不安』、「計画性」は『計画』と略記している.また以降の要因名でも同様の省

略をする.)。

①発問・問いかけ

「発問・問いかけ」では、いずれの要因も有意ではなかった。どの認知的方略の児童に対しても、「どうしてでしょう」「最近どう、元気」といった支援方法の効果は明瞭でないことが示された。

②指示・判断・許可

「指示・判断・許可」では、計画要因が有意で(F (1,198)=8.36, p<.01, η^2 =.04),計画高群は計画低群よりも有意に高く,他には差はなかった。計画性が高い児童に対しては,「~しなさい」「~してください」「~してもいい,それはいいよ/だめ」とう指示・判断・許可をする支援方法は有効だが,

TABLE 4 「発問・問いかけ」の平均と標準偏差

過去高群					過去低群					
	不安	高群	不安低群		不安高群		不安	不安低群		
計画	高群	低群	高群	<u></u> 低群		高群	低群	高群	低群	
n	21	26	39	29		25	23	14	29	
平均	4. 10	3. 88	4.05	3. 79		4.08	3.87	3. 93	4. 14	
SD	0. 43	0. 58	0. 45	0. 48		0.27	0. 61	0. 59	0. 73	

TABLE 5 「指示・判断・許可」の平均と標準偏差

過去高群					過去低群					
	不安高群		不安低群		不安	高群	不安低群			
計画	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群		
n	21	26	39	29	25	23	14	29		
平均	4.00	3.81	4.00	3.72	3.92	3.35	3.93	3.83		
SD	0.62	0.68	0.55	0.64	0.56	0.70	0.59	0.91		

TABLE 6 「確認・言い換え・反復」の平均と標準偏差

	過去高群					過去低群					
	不安高群		不安低群			不安高群			不安低群		
計画	高群	低群	高群	低群	-	高群	低群	_	高群	低群	
n	21	26	39	29		25	23		14	29	
平均	3.67	3.54	3.82	3.55		3.72	3.39		3.71	3.31	
SD	0.47	0.57	0.45	0.56		0.45	0.49		0.45	0.59	

計画性が低い児童に対しては有効にはたらかないことが示された。

③確認・言い換え・反復

「確認・言い換え・反復」では、計画要因が有意で $(F(1,198)=14.04, p<.01, \eta^2=.07)$, 計画高群は計画低群よりも有意に高く、他には差はなかった。計画性が高い児童に対しては、「~ということだよね」「~と言いたいのかな」といった確認・言い換え・反復をする支援方法は有効だが、計画性が低い児童に対しては有効にはたらかないことが示された。

④提案・意見・感想

「提案・意見・感想」では、いずれの要因も有

意ではなかった。どの認知的方略の児童に対して も、「~したらどう」「~してみようか」といった 提案・意見・感想を述べる支援方法の効果は明瞭 でないことが示された。

⑤肯定・賞賛

「肯定・賞賛」では、不安×計画の交互作用と (F (1,198)=4.82, p<.05, η^2 =.02)、過去×計画の交互作用がそれぞれ有意であった (F(1,198)=4.83, p<.05, η^2 =.02)。そこで、各水準の単純主効果について検討したところ、不安×計画においては計画高群における不安の効果が有意で、不安低群は不安高群よりも有意に高かった。また、不安低群における計画の効果が有意で、計画高群は計画低

TABLE 7 「提案・意見・感想」の平均と標準偏差

		過去	高群				過去	话	淀群	
	不安	高群	不安	低群	_	不安	高群		不安	低群
計画	高群	低群	高群	低群	-	高群	低群	_	高群	低群
n	21	26	39	29		25	23		14	29
平均	4.05	4.08	4.05	3.79		3.96	3.91		4.07	4.03
SD	0.58	0.68	0.50	0.55		0.45	0.50		0.46	0.93

TABLE 8 「肯定・賞賛」の平均と標準偏差

		過去	高群			過去	低群	
	不安	高群	不安	低群	不安	高群	不安	低群
計画	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	4.19	4.08	4.67	3.93	3.96	4.00	4.29	4.17
SD	0.39	0.73	0.61	0.45	0.60	0.42	0.70	0.75

TABLE 8-1 「肯定・賞賛」の不安×計画の平均と標準偏差

	不安	高群	不安(氐群
計画	高群	低群	高群	低群
n	46	49	53	58
平均	4.07	4.04	4.57	4.05
SD	0.53	0.60	0.66	0.63

	過去	高群	過去低群		
計画	高群	低群	高群	低群	
n	60	55	39	52	
平均	4.50	4.00	4.08	4.10	
SD	0.59	0.60	0.66	0.63	

TABLE 8-2 「肯定・賞賛」の過去×計画の平均と標準偏差

TABLE 9 「受容・はげまし」の平均と標準偏差

		過去	高群				過去	长低群	
	不安	高群	不安	 低群	_	不安	高群	不安	低群
計画	高群	低群	高群	低群	_	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29		25	23	14	29
平均	4.05	3.54	4.03	3.76		3.72	3.48	3.86	3.68
SD	0.38	0.69	0.48	0.73		0.66	0.65	0.52	0.70

群よりも有意に高かった。過去×計画においては計画高群における過去要因が有意で,過去高群は過去低群よりも有意に高かった。また,過去高群における計画要因が有意で,計画高群は計画低群よりも有意に高かった。未来に対する不安が低い児童や過去の認知が肯定的な場合には,計画性が高ければ、「そうそう、そうだね」「いいね、すごい」「あっているよ」といった肯定・賞賛する支援方法が有効であることが示された。また,未来に対する不安が低く計画性が低い児童や過去の成績について肯定的に捉えていても計画性が低い児童には、この支援方法が有効にはたらかないことが示された。

⑥受容・はげまし

「受容・はげまし」では、計画要因が有意であり $(F(1,198)=10.71, p<.05, \eta^2=.05)$ 、計画高群は計画低群よりも有意に高く、他には差はなかった。また、過去要因が有意傾向であり $(F(1,198)=3.01, p<.10, \eta^2=.01)$ 、過去高群が過去低群よりも有意に高かった。計画性が高い児童と過去の成果の認知が高い児童には、「大丈夫言ってごらん」「がんばって」「できるよ」といった受容・はげましをする支援方法が有効であることが示され

た。

⑦命令・禁止・否定

「命令・禁止・否定」においては、計画要因が有意であり(F(1,198)=7.29, p<.01, η^2 =.04),計画高群は計画低群よりも有意に高く、過去×不安の交互作用が有意であった(F(1,198)=6.95, p<.05, η^2 =0.3)。そこで各水準の単純主効果を検討したところ、不安高群における過去要因が有意で、過去高群は過去低群よりも有意に高かった。また、過去低群における不安要因が有意で、不安低群は不安高群よりも有意に高かった。計画性が高ければこの支援方法が有効にはたらき、同時に不安が高くても過去の認知が肯定的であれば、また過去の認知が否定的でも不安が低ければ、「~しなさい」「~してはいけない、~でない」など命令・禁止・否定は有効であることが示された。

⑧婉曲的な叱り

「婉曲的な叱り」においては、計画要因が有意傾向であり(F(1,198)=3.25, p<.10、 η^2 =.02)、計画高群は計画低群よりも高かった。計画性が低い児童には、「~できてないよ」「終わったみたいだから次は~をやろう」といった婉曲的な叱りは有効にはたらかないことが示された。

TABLE10 「命令・禁止・否定」の平均と標準偏差

		過去	高群				過去	:低和	詳	
	不安	高群	不安	低群		不安	高群		不安	低群
計画	高群	低群	高群	低群	店	新群	低群		高群	低群
n	21	26	39	29	2	25	23		14	29
平均	2.90	2.92	2.90	2.69	2	.80	1.96		3.07	2.76
SD	0.81	1.11	0.55	1.12	0	0.75	1.00		0.26	0.73

TABLE10-1 「命令・禁止・否定」の過去×不安の平均と標準偏差

	過去	高群	過去位	氐群
不安	高群	低群	高群	低群
n	47	68	48	43
平均	2.91	2.81	2.40	2.86
SD	0.99	0.84	0.97	0.63

TABLE10-2 「命令・禁止・否定」の過去×計画の平均と標準偏差

	過去	高群	過去低群		
計画	高群	低群	高群	低群	
n	60	55	39	52	
平均	2.90	2.80	2.90	2.40	
SD	0.65	1.12	0.63	0.95	

TABLE11 「婉曲的な叱り」の平均と標準偏差

		過去	高群			過去	低群	
	不安	高群	不安	<u></u> 低群	不安	高群	不安	低群
計画	高群	低群	高群	低群	高群	低群	高群	低群
n	21	26	39	29	25	23	14	29
平均	3.62	3.50	3.72	3.79	3.80	3.39	3.64	3.45
SD	0.65	0.84	0.45	0.55	0.63	0.64	0.48	0.56

3 「認知的方略」に基づく考察

Norem (1986) は、過去のパフォーマンスに対する認知と将来に対する期待の2軸により「防衛的悲観主義」をはじめとする4つの方略パターンを提案している。その軸は本研究における「過去の成果の認知」及び「未来に対する不安」と良く一致するものであるが、今回の結果は「計画性」が高ければどの方略パターンの児童にも「②指示・判断・許可」、「⑥受容・はげまし」、「③確認・言い換え・反復」、「⑧婉曲的な叱り」が有効であることが示されるものとなった。そこで、その4つの方略パターンに沿って、有効な支援方法について考察する。

(1) 防衛的悲観主義の児童に有効な支援方法

防衛的悲観主義の児童において、計画性の高い場合には「②指示・判断・許可」、「③確認・言い換え・反復」、「⑥受容・はげまし」、「⑦命令・禁止・否定」、「⑧婉曲的な叱り」が有効であり、計画性の低い場合にはこれらの支援方法が有効にはたらかないことが分かった。「⑤肯定・賞賛」については、不安が高い場合には計画性の高低に関わらず有効にはたらかないことから、防衛的悲観主義においては有効にたらかない支援方法であることが示された一方、過去が肯定的に評価されている場合には計画性が高ければこれが有効にはたらくことも示され、一部に有効にはたらく場合があることが示めされた。

防衛的悲観主義の児童は、不安が強くその混乱が支援のテーマとなることが多い。しかしこの不安の解消を目標とするのではなく、計画性を保持させることが支援の要点であることが示唆されたと言えよう。不安が高いままであっても、取り組むべきことが明確にしながら、指示をしたり、励ましたり、呼びかけを使った注意をしたり、時にはやるべきことはやるように命令していくことが望ましいことが示唆された。

(2) 方略的楽観主義の児童に有効な支援方法

方略的楽観主義の児童の中でも,計画性が高い 児童には,「①発問・問いかけ」「④提案・意見・ 感想」以外の全ての支援方法が有効であり,防衛 的悲観主義では無条件には有効でなかった「⑤肯定・賞賛」も有効にはたらくことが分かった。また、方略的楽観主義であっても、計画性が低い場合はこれらの支援方法が有効にはたらかないことが分かった。さらに、方略的楽観主義の児童には、たとえ計画性が低かったとしても「⑥受容・はげまし」が有効にはたらくことが示唆された。

方略的楽観主義の児童は、適応的で教師からは 支援が容易な児童と理解されることが多いと考え られるが、この児童に対しても支援の有効性を分 ける要点は計画性の有無であることが示された。

(3) 真の悲観主義の児童に有効な支援方法

真の悲観主義の児童の中でも、計画性の高い児童には「②指示・判断・許可」、「③確認・言い換え・反復」、「⑥受容・はげまし」、「⑧婉曲的な叱り」が有効であり、また、計画性の高低に関わらず、真の悲観主義の児童には「⑤肯定・賞賛」「⑦命令・禁止・否定」は有効にはたらかないことが分かった。

過去に対する評価が低く、未来に対する評価も低い真の悲観主義の児童は、自信を持てない児童だと理解されることが多く、肯定したり褒めたりすることが良いのではないかと思われがちだが、そのような「いいね、すごい」、「あっているよ」などの肯定的な評価をするよりも、計画性の伸長に関する支援をした上で、「大丈夫言ってごらん」、「がんばって」といった受容や励まし用いたり、「終わったみたいだから次は~をしよう」といった呼びかけを使った明瞭なはたらきかけをすることが望ましいことが示唆された。

(4) 非現実的楽観主義の児童に有効な支援方法

非現実的楽観主義に対しては、「⑦命令・禁止・否定」が有効にはたらき、またこの児童の中で計画性が高い場合には、「②指示・判断・許可」、「⑥ 受容・はげまし」、「③確認・言い換え・反復」、「⑧ 婉曲的な叱り」、が有効であることが分かった。

非現実的楽観主義の児童は現実を吟味することに疎く,教師には、たとえばお調子者などと理解されることが多く支援が困難であることが推察されるが、過去の成果を直視させ不安をあおり、危

機感をもたせようとするよりも、計画性の涵養が 支援の要点であることが示唆されたと言えよう。

4 総合的な考察

本研究において、有意な差が確認できなかった「①発問・問いかけ」と「④提案・意見・感想」は、「なぜ~ですか」、「どうしてでしょう」、「最近どう、元気」、「~したらどう」、「~してみようか」、「~だ、~と思う」といった問いかけをしたり意見を述べたりする支援方法で、いずれも教師が日常的に使用するものであり、認知的方略のパターンに関わらずいずれの児童に対しても有効にはたらくと考えられた。

以上のとおりそれぞれの児童の認知的方略のパ ターンごとに有効な支援方法が明らかになった が,いずれの認知的方略においても,有効無効を 分ける大きな要因は計画性であり、これが高い児 童には多様な支援方法が有効にはたらくことが分 かった。過去の評価、未来の評価に対し、計画性 は「今」どのように行動していくべきかに関する 認知だと言えよう。計画性は未来に向けられた評 価ではなく、現在の取組に向けられたものである。 このことから、たとえその児童がこれまでの取組 を後悔していたとしても、未来に不安を感じてい たとしても, 支援にあたり, その児童の過去の評 価や未来の不安をどうにか変えようと努力するの ではなく、児童の今の取組を支え促すことが有益 な支援につながると言えよう。大切なのは過去で も未来でもなく「今」であり、児童が「今」を基 に取組の見通しを立てることができるよう支援す ることが教師の役割だと言えよう。

5 課題

しかし、これにあたり留意すべきことがある。 小学生用に修正された認知的方略尺度の妥当性を 検討した際、児童自身による認知と教師による評価とは、2つの下位尺度においては弱い相関であり、特に「計画性」尺度では無相関であった。両 者の理解は一致していない。これは計画性の有無 について、児童と教師では異なる情報を用いて判 断しているためだと考えられる。児童は、素直に 自分が計画的に勉強できるかどうかで判断してい るだろう。しかし教師は、児童の計画性を評価するにあたり、授業の予習復習をしっかりしているか、 授業態度は 真面目であるか、宿題は計画的に進められているか、 普段忘れ物はしてないか、といった様々な観点を総合して判断しているのではないかと考えられる。そこには、過去の認知や現在の態度や行動、注意力や意欲などが区別なく混在している可能性がある。本研究で明らかにされた計画性の重要さは、児童の評価によるものであることを考えると、修正すべきは教師側の理解かもしれない。しかしこの課題に応え得る材料を本研究では提示できていない。そして、教師が児童の計画性を正しく評価できなければ、今回得られた知見を有効に活用することはできないであろう。

本研究は、児童の認知的方略という内的なものと、教師の支援方法という外的なものとの関係を追究したものであり、本研究で得られた知見は教育実践に直接つながる有意義なものだと言えよう。そこでは、多くの支援方法を有効にはたらかせる要点が児童の計画性にあることが指摘された。しかし、どのような方法により、児童の計画性を伸長させるのかは未知のままであり、課題として残された。

引用文献

荒木友紀子(2008) 日本人大学生を対象とした 学業達成場面における防衛的悲観主義の検討 心理学研究, 79, 9-17.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal Personality*, 71, 369-396.

Hosogoshi, H., & Kodama, M. (2005) Examination of defensive pessimism in Japanese college students: Reliability and validity of the Japanese version of the Defensive Pessimism Questionnaire. *Japanese Health Psychology*, 12, 27-40.

菊池 香・山本 獎 (2015) 小学校における「担

任教師の働きかけ」分析のためのカテゴリー 作成の試みと教師の指導態度 岩手大学教育 学部附属教育実践総合センター研究紀要,第 14号,373-384

- Martin, A. J., Marsh, H. W., Debus, R. L. (2001).

 Self-handicapping and defensive pessimism:

 Exploring a model of predictors and outcomes from a self protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- 光浪睦美(2010) 達成動機と目標志向性が学習 行動に及ぼす影響 – 認知的方略の違いに着目 して – 教育心理学研究, 58, 348-360
- Norem, J.K. (2001) Defensive pessimism, optimism, and pessimism. In E. C. Chang (Ed.), Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice (pp. 77-100). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986) Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Seligman, M. E. P. (1990). Learned Optimism. New York: Knopf.
- 外山美樹(2005) 認知的方略の違いがテスト対 処方略と学業成績の関係に及ぼす影響―防衛 的悲観主義と方略的楽観主義― 教育心理学 研究,53,220-229
- 外山美樹・市原 学 (2008) 中学生の学業成績 向上におけるテスト対処方略と学業コンピテ ンスの影響―認知的方略の違いの観点から― 教育心理学研究, 56, 72-80.
- 外山美樹(2012) 学業達成に影響を及ぼす認知 的方略-防衛的悲観主義と方略的楽観主義-筑波大学心理学研究, 44, 23-32
- 外山美樹(2015) 認知的方略尺度の作成および 信頼性・妥当性の検討-熟考の細分化を目指 して- 教育心理学研究, 63, 1-12

謝辞

本研究の調査に協力していただいた児童の皆様,担任教師の先生方,校長先生をはじめとする学校の教職員の皆様のご理解とご協力無くしては,本研究の実現はありませんでした。心より御礼申し上げます。

震災時における学校経営に関する一考察 -岩手県立大槌高等学校の事例を中心に-

高橋 和夫·鈴木 久米男* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Kazuo TAKAHASHI, Kumeo SUZUKI

A Case Study of School Management at the Iwate Prefectural Otsuchi High School during The Great East Japan Earthquake and Tsunami

東日本大震災時に多くの学校が避難所になった。岩手県立大槌高等学校もピーク時は1,000人を超える 避難者が生活し、大槌高校の教職員が約40日間の長きにわたって避難所運営を行った。食事の提供や物資 の仕分け・配給、病人対応など多くの課題があったが、教職員が避難者の世話をすることにより大きな混 乱は生じなかった。避難所運営について、初期段階での教職員による運営、そして役場職員等による支援(公助)を得て避難者自身の自立した生活(共助)へという方向性を示すことができた。学校経営においては、 避難所運営の主体、学校再開に向けた取組、避難者との共存、学習環境の整備、生徒の心のケア、防災教育などの課題を明らかにするとともに考察を行った。

I はじめに

平成23年3月11日(金)14時46分,M9.0の大地震が発生,そして大津波警報が発令され,岩手県立大槌高等学校(以下,大槌高校と記す)には近くの小学校や幼稚園,そして町民が次々に避難してきた。その日の午後,部活動で残っていた生徒及び教職員を含め約500人が避難することになった。食料や毛布等の備蓄は全くなく,寒さに震えながら眠れぬ夜を過ごした。その後も続々と町民が避難してきて大槌高校は町内では最大級の避難所となった。ピーク時は1,000人を超える避難者が生活し、学校は、避難者、支援者、マスコミ等でごった返した。そこはまるで戦場のようであった。

大槌町の町長以下40人の役場職員が死亡もしくは不明となり、また、町の対策本部も山火事で半ば孤立状態となった。さらに大槌高校教職員の約3分の2が被災し、住む家を失った。そのような事情から大槌高校教職員が中心となって避難所運営をすることになった。見通しは全く立たず、経験もマニュアルもない中で大槌高校教職員が取り組んだ避難所運営について紹介する。避難所運営を経験して思うことは、震災時においては学校が一時的な避難場所に留まらず、中長期的な避難所に留まらず、中長期的な避難所になり得るということである。特に小さな町にとっては、学校及び教職員に対する期待が大きいことを実感する。避難所としての学校の在り方について、運営主体をどうするか、食料や毛布等の備蓄をどうするかなど、関係市町村とも連携して

^{*}岩手大学大学院教育学研究科

検討しなければならないと考える。

また,このような状況のもとで取り組んだ学校 経営について反省的に考察をしたいと考える。震 災初期の段階では、生徒・教職員を含め大槌高校 に避難してきた人たちの命をつなぐことを最優先 に考え学校経営を行った。そして、避難生活が落 ち着いた頃からは、生徒及び学校を守ることを優 先させた。そのため、仮設住宅の建設など町から の要望に応じることができなかったこともある。

本稿においては,第一筆者(震災当時の大槌高校校長。以下,筆者と記す)の経験を中心に学校が避難所になったときの運営をどうすべきか,学校経営上どのような課題があるのかを明らかにすることを目的にまとめることとする。

Ⅱ 震災直後から学校再開まで

1 発災直後の対応

14時46分大地震の発生直後,筆者は廊下に飛び 出し、そこで見かけた教職員に、校舎内に残って いる生徒たちを中庭に避難するよう指示した。ま た、グランドや武道場等で部活動中の生徒たちも 中庭に避難させた。14時50分頃、大津波警報が発 令されたと教職員から報告を受け、過去の事例に 倣い. 安全に帰ることができる生徒たちを速やか に帰すことにした。余震が続く中、筆者は校門の 近くで校舎の様子や中庭に避難した生徒たちを見 守っていたが、5、6人の生徒が山側の通学路を 下って行った。生徒を迎えに来たある母親が筆者 のところに来て、「なぜ生徒たちを帰さないので すか?」と強い口調で言った。「安全に帰れる生 徒は帰しました。」と答えたが、納得する様子も なく自分の子どもを連れて帰っていった。15時過 ぎに、通学路の登り口付近にある小学校と幼稚園 のこどもたちや教職員が避難してきた。町民も 続々と避難してきた。そして、15時15分頃、女子 教員が校門近くにいた筆者のところへ,「津波だ」 と言って駆け寄ってきた。その女子教員には、生 徒たちは中庭にそのまま待機するよう指示した。 筆者はすぐに街を見下ろせる場所へ行って見る と、街は津波に飲み込まれた状態だった。煙が立ち上がり、家や車や様々な瓦礫が流され、3階か4階以上の高さの建物が頭を出している状態だった。2、30人の町民もその状況を見ていたが、泣き出す人も何人かいた。筆者は津波に飲み込まれた街を見ていて大きな不安に包まれた。午前授業で部活動もなく、あるいは早めに部活動を終えて自宅に帰っている生徒たちは無事に避難できただろうか。安全な方向に帰って行った生徒たちは無事に帰宅できただろうか。迎えに来た親に引き渡した生徒もいた。卒業したばかりの生徒たちもほとんどが自宅にいた。学校は高台にあった。学校に居さえすれば安全だ。生徒を帰したり、引き渡したりしたことに対する後悔の念が重くのし掛かった。

その日は、生徒、教職員、町民約500人が大槌 高校に避難することになった。次の大きな課題は 避難した人たちをどのようにして守るかであっ た。大槌高校教職員の避難所運営が始まった。

2 被災状況

(1) 大槌町の被災状況

平成23年9月5日付け朝日新聞の記事によると、大槌町の人口15,277人(平成22年国勢調査)のうち、死者801人、不明者608人、合計1,409人が犠牲となった。この中には町長以下40人の役場職員が含まれる。また、住宅4,800戸のうち3,700戸が全半壊、事業所700のうち95%が被災した。その他、小学校5校のうち4校が被災、中学校2校のうち1校が被災し、町役場、県立大槌病院、JR大槌駅、図書館が被災するなど町の中心部は壊滅状態となった。

(2) 大槌高校の被災状況

平成22年度の在籍生徒345人中,6人(2年生1人,3年生5人)が死亡または不明となった。家族を失った生徒も多く,死亡または不明者のいる生徒は37人,そのうち両親とも亡くなった生徒は3人,父親または母親の亡くなった生徒が11人いた。被災により,転校を余儀なくされた生徒も多く(17人),そのうち仙台や東京など県外への

転学者は4人いた。平成23年度初めの調査では、 在籍生徒300人中、住居の全半壊が180人、保護者 の失職等が106人、これら保護者の死亡または不 明、住居の被災、保護者の失職のいずれかに該当 する生徒(被災生徒という)は209人と学校全体 の3分の2を超えた。平成23年3月1日に卒業し た生徒の中には、就職内定取消5人、採用延期4 人、進学断念7人と進路にも大きな影響を与えた。

一方,大槌高校教職員は,出張や年次休暇で学校不在の者,また非常勤講師も含めて全員無事であったが,家族を失った教職員が1人いた。教職員の住居の状況は,34人中(非常勤講師含む)21人の自宅や住宅,アパートが被災し,約3分の2が住む家を失った。

次に、学校の状況(初期の段階)をまとめる。

① 校舎の被害

被害の状況は、教室棟1階廊下の天井破損や格 技場の扉破損、グラウンド及び体育館脇の通路に ひび割れ、図書館の本散乱、部室棟階段部分の天 井破損など比較的軽微であった。

② 食料

入試の採点日に提供したお菓子の残りが少しあるだけで食料は全くなかった(お菓子は避難してきた子どもたちに配った)。12日の早朝,自衛隊と遠野市役所から乾パン,缶詰,飲料水が提供された。12日の夕方から校舎向かいの同窓会館で炊き出しを行った。

③ 寝具類

同窓会館にあった約40組の布団を避難者に配ったが、それだけでは全く足りなかったので、毛布代わりに暗幕やカーテンを用いた。また、マット代わりに段ボールを使用した。

4 暖房

学校にあった14台の石油ストーブを避難場所となった二つの体育館に配置した。

⑤ ライフライン

・電気 地震発生直後停電となったが,大槌高 校の復旧は早く,3月14日には電力会社 の発電機で通電,16日には完全に復旧し た。ただし,近所は停電が続いた。電気 が復旧するまでは、インターアクト部が 所有していたローソク (コップ等にロウ を溶かしたもの)を避難場所、トイレ、 廊下等に配置した。

- ・ガス 同窓会館のプロパンガスを炊き出しに 使うことができた。
- ・水道 停電の影響で止まったが、飲料水、食器洗い用の水は町の水道事業所から運ばれたタンクの水を用いた。後に、自衛隊の給水車で貯水槽に給水し通常通り使用できるようになった。トイレ用の水はプールの水を用いた。生徒がバケツでプールから水を汲んできて、なくなればすぐ補充してくれた。

6 通信手段

- ・衛星電話 3月16日に町から貸与された。町 対策本部、県教委との連絡に用いた。
- ・携帯電話 3月18日から使用可能になった。 個人の携帯電話が使用できるように なった他に県教委から2台貸与され た。
- ・固定電話 4月24日から使用可能となった。
- ・インターネット 5月20日から使用可能に なった(それまでは県教委か らの文書取得に苦労した)。

⑦ 情報取得手段

- ・テレビ 電気が復旧してもしばらくテレビは 見られなかった。教員個人の衛星アン テナを設置して衛星放送が見られるよ うになったのは3月18日のことであっ
- ・ラジオ もともとラジオの電波の弱い地域で、 校舎内ではほとんど聞くことはできなかった。

⑧ 学校へのアクセス及び交通

通学路は東西の2方向とも瓦礫で閉鎖され学校は一時孤立状態となった。東側(海側)は大量の瓦礫でしばらく通行できなかったが、西側(山側)の道路は、3月12日の未明に自衛隊が材木や瓦礫を撤去してくれた。なお、主要道路である国道45

号線は寸断されしばらく通行できなかった。

3 避難者対応から避難所運営へ

佐々木(2012)は学校避難所の多様性として, ①避難者数の規模による多様性,②運営の主体による多様性,③求められる機能の多様性,④避難 所運営期間による多様性,⑤避難所の支援環境の 多様性の5点指摘している。その中で,大槌高校 は,一時1,000人を超える大規模な避難所,自治 組織が編成されるまで比較的長期にわたって教職 員が主体となった避難所,医療拠点・銀行施設・ 被災校の仮校舎など地域の拠点として多くの機能 を担った避難所,中期的な地域住民の生活施設と しての役割を果たした避難所,自衛隊駐留や医療 などの支援の拠点となった避難所であったとして いる。

この後,筆者らが取り組んだ避難所運営を詳しく振り返ることにする。

3月11日から4月19日までの約40日間は大槌高校教職員が中心となって避難所運営に当たった。4月20日からは自治会が組織され、8月7日の避難所閉鎖まで役場職員の世話のもと、避難者がお互い助け合いながら自立した生活をすることができた。

避難所運営について大槌高校の教職員の思いは 避難者の人命を第一に考え、安全面、健康面、衛 生面に配慮し、少しでも安心して避難生活を送れ るようにすることであった。マスコミ等から、「マ ニュアルがない中で良くやれましたね」と言われ たが、筆者を含め当時の教職員は避難者を守るた めに必死だった。

(1) 校内における避難場所の変遷

① 第1期(3月11日から3月19日の9日間)

避難者数は、3月11日約500人、12日約700人、13日約870人と増えていき、ピーク時は1,000人を超える避難者がいた。一般避難者は第一体育館及び第二体育館に、近くの小学校から避難してきた児童と教職員は普通教室に入れた。また、乳幼児のいる家族は一般避難者とは切り離し、管理棟2階の作法室に入れた。作法室は給湯室に近く畳部

屋になっていた。また、3月13日には大槌病院の入院患者30人と医療スタッフ70人が避難してきたので、普通教室に入ってもらった。大槌病院の受け入れに当たっては武道場から全て畳を運び入れた。なお、大槌病院の入院患者及び医療スタッフは、一部のスタッフを除いて15日の夕方には他の施設に移った。残った医療スタッフはその後、保健室で診療に従事した。

② 第2期(3月20日から4月17日の29日間)

その年の大槌は4月に入ってからも雪が降るなど寒い日が続いた。特に, 広い第一体育館は寒かった。全国的な燃料不足から灯油の提供はごく僅かで, タンクの灯油も残り少なくなっていた。普通教室だとボイラーによる暖房の使用が可能になるとの判断から, 3月20日に第一体育館から普通教室へと避難者の大移動を行った。学校再開を考えた場合, 普通教室に入れることは苦渋の決断でもあった。なお, 普通教室に家族を入れる際, 足の不自由なお年寄りのいる家族は1階に入れるうに配慮した。また, 広い物資置き場も必要であったので, 避難者のいなくなった第一体育館を物資置き場にした。提供された物資は多いときはフロア全体とギャラリーがいっぱいになるほどであった。

③ 第3期(4月18日以降)

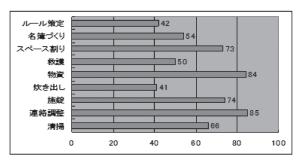
平成23年度の始業式を4月20日に設定した。4 月上旬には避難者数は約440人に減ってはいたが、 学校再開に向けては普通教室と第二体育館を空け てもらわなければならなかった。町の避難所担当 者及び教育委員会とも相談し、第一体育館に約 270人を受け入れ、残りの170人を他の避難所に移 動する計画を立てた。移動については一部不満の 声も聞かれたが、基本的には協力してくれた。「先 生方や生徒たちに世話になったから大人が我慢し なければならない。」という声も聞かれた。また、 避難者が移動した教室の黒板には感謝の言葉が 書かれてあった。大槌高校に留まる約270人の避 難者を第一体育館に入れるために、畳1枚分を一 人分のスペースとして計算し、体育館を世帯ごと にテープを貼って区分けした。後に、プライベー トな空間を大事にしたいという思いから,世帯ごとにパーティションで間仕切りを行った。これに対しては,お互いの顔が見えない,閉じこもって出てこない人がいる等の理由から反対意見もあった。このパーティションの使用については検討を要することであった。

④ 学校再開後の学校施設の貸し出し状況(5 月17日現在)

第一体育館には約240人の避難者がいた。その他の学校施設の貸し出しは、管理棟1階の保健室・相談室は診察室、被服室は保健師チーム、物理室と書道室は医療チームの宿泊場所として提供した。調理実習室は炊き出しの場所、会議室は地元中学校3学年の職員室及び2つの金融機関の業務スペース、さらに教室棟4教室には地元中学校3年生約120人が入るという状況であった。また、同窓会館には近くの幼稚園が入った。グラウンドには自衛隊が6月10日まで駐留した。

(2) 教職員の業務

次の図は岩手県内で避難所となった学校における教職員の従事した業務内容と学校数を表したものである。図を見ると連絡調整,支援物資の管理や配給,スペース割りなど避難者の世話,清掃が多くなっている。大槌高校では,連絡調整(関係機関との連絡調整は管理職が担当)や物資の仕分け・配給,炊き出し,救護などに携わった。ただし,大槌高校では,図に見られる「施錠」はできず,校舎も,そして校長室や職員室なども常にオープンの状態だった。この他,マスコミ対応や大学などの研究者対応に多くの時間を費やした。



【図】教職員が従事した避難所運営業務(複数回答) (岩手県教育委員会

『東日本大震災津波記録誌 つなぐ』より)

避難所運営業務の係分担について、筆者は教職員に割り当てをした形での体制は作らなかった。それは、どのような業務がどれだけあるのか全く見通しが立たなかったことと、割り振りをすることでどれだけ教職員に負担をかけることになるかが見えなかったからである。震災直後から先頭に立って動いた教務主任や進路指導主事を中心に、自然に分掌主任や学年長が担当分野のチーフになっていった。そして、他の教職員がそれらを補佐した。自然に教職員の手薄なところを見ながら協力しあう体制ができていった。

① 生徒の安否確認

生徒の安否確認には時間がかかった。道路の寸 断、ガソリン不足等の影響もあり、震災直後は限 られた避難所にしか行くことができなかった。町 内の城山体育館には通常のルートでは行くことが できなかったので、教務主任が山火事で火がくす ぶる中、山を登って行き避難生徒の確認をした。 大槌湾に近い地区にある避難所には瓦礫の上を教 員が歩いて確認を行った。国道45号線が通れるよ うになってからは、ガソリンが比較的多く入って いる車で避難所を回った。学校に避難していた生 徒たちからも聞き取り調査を行った。不確かな情 報は未確認として扱い、また被災していない地域 に住んでいる生徒もそれだけでは無事であると判 断しなかった。電話も繋がらなかったので最終的 には家庭訪問をして安否確認を行った。震災から 1週間経っても6人の生徒が依然として安否不明 のままとなった。その後、その6人は津波に流さ れたという情報が入ってきた。

生徒の無事を確認できた人数(累積人数)は,3月11日107人(大槌高校に避難した生徒たち),12日13日は確認できず,14日269人・不明76人,15日305人・不明40人,16日315人・不明30人,17日339人・不明6人という状況であった。

なお、当日出張や年次休暇の教職員、非常勤職員の安否確認にも時間がかかり、全員の無事を確認できたのは3月18日のことであった。

② 避難者名簿の作成

避難者名簿作成と掲示及び情報発信は極めて重

要であった。大槌高校に避難した人には、宿泊しなくても避難者名簿に記入してもらった。名前があれば津波から無事に避難したことになるからであった。記入項目は、氏名(ふりがな)、年齢、住所、連絡先などであった。教職員玄関前に、衝立を設置し避難者名簿を掲示した。また、3月12日の夜、約700人の避難者名簿を全て教職員で書き写し、身寄りのない患者を盛岡の高次救急センターに教職員が搬送する際、県庁災害対策本部に届けた。後に、その避難者名簿は新聞に掲載(3月15日岩手日報)されるとともにラジオで一人ずつ名前が読み上げられた。

③ 救援及び物資の調達

3月11日の夕方、大槌高校の女子教員の夫が訪ねてきたので、その方に状況を伝え救援を依頼した。彼は遠野市役所に駆け込んで大槌高校の状況を伝え、食料等の提供と自衛隊派遣を要請してくれた。その甲斐あって12日の朝7時前には、自衛隊と遠野市役所の車が物資を運んできてくれた。3月13日には、トイレットペーパーや赤ちゃん用のおむつ、乾電池等の買い出しに二人の男子教員を遠野市まで行かせた。雪の降る中、2つの峠を越える行程であった。

④ 避難生活の世話,様々な要望への対応

着の身着のままで避難した人が多かった。日常 使っている生活用品もなく、精神的にも追い詰め られた状態であったので、要望等にはできるだけ 応えたかったが、対応できることには限界があっ た。

⑤ 安否確認対応

家族や知人の安否確認のために多くの人が避難 所を訪れた。避難者名簿の掲示の他に、昇降口の 生徒用下足入れを塞ぐようにボードを貼り付け、 それを伝言板とした。「〇〇さんを探しています」 「私は無事に避難できた」など多数のメモが貼ら れた。

⑥ 近隣住民及び他の避難所からの物資要望へ の対応

自宅が被災していなくても,生活必需品が手に 入る状況ではなかったので,多くの住民が物資を 求めて学校にやってきた。また,他の避難所からもやってきた。特に小さい避難所は物資が届かないところもあったので全て応じることにした。大槌高校に来られそうにない避難所にはこちらから物資を運ぶこともあった。初期の段階では大槌高校を町の対策本部と思ってくる人たちが多かった。教職員が対応に苦慮したところでもあった。

⑦ 病人等への対応

病人等の対応は最も苦労した点であった。主な 例を紹介する。

- ・津波に流され一晩屋根に掴まって救助された 女性が運ばれてきた。小学校養護教諭,大槌 高校女性教員が必死になって看病した。彼女 たちの必死の努力で命を助けることができた (3月12日)。
- ・避難者の中に人工透析患者がいた。透析の日 が近づいているということで自衛隊に依頼し ドクターへリで釜石の病院に運んでもらっ た。
- ・血液の病気の薬を持って避難できなかったという身寄りのない老婦人を盛岡の高次救急センターまで搬送した(3月12日夜)。
- ・高血圧症、糖尿病等の薬を服用している人も 多かった。すぐには対応できなかったが、大 槌病院が避難してきたとき、薬の提供を掛け 合った(3月13日)。また、精神安定剤を服 用している老人もいた。
- ・おたふくやインフルエンザに罹患した避難者 はそれぞれ普通教室に隔離した。ノロウイル スかと思われる避難者が数人いたが、極度の ストレスからの嘔吐ということであった。嘔 吐物の処理については万全の準備をした。そ の他感染性胃腸炎の発症もあった。
- ・遺体も一体運ばれてきた。格技場の畳の上に 安置し線香も添えた。2日ほどで町の安置場 所に移送してもらった。

⑧ 身障者への対応

避難者の中に車椅子で生活している人がいたので体育館入り口に車いす用のスロープを設置した。また、ベッドでないと寝起きできない老婦人

のために簡易ベッドを作成し生活しやすいように 配慮した。

9 食事の提供

初期の段階では食事の提供も非常に苦労した点 であった。幸い大槌高校の場合は3月12日から3 食提供できた。ただし、初期の段階では食事の量 は極めて少なかった。献立は救援物資を確認しな がら炊き出しの手伝いをする人たちと相談して作 成した。炊き出しは、しばらくは同窓会館で行っ たが、校舎内のガス管等の点検後、調理実習室に 移して行った。これで食事は提供しやすくなっ た。炊き出しは近所のお母さん方と避難者有志で 行った。避難者の中には料理店を経営している方 もいて炊き出しの中心になった。生徒たちもよく 手伝った (おにぎりにぎり隊など)。食事の配膳 と食器洗いは、しばらくは大槌高校生徒、教職員 で行ったが、班編制後は、班単位で行ったので、 教職員は指示を与えるだけにした。ただし、トラ ブル発生も心配されたので側で見守った。震災1 週間後から自衛隊によるご飯の炊き出しが始まっ た。

⑩ 安全対策

窃盗団が徘徊し、傷害事件も起きているという情報が流れた(筆者が確認したところ実際はデマであった)。避難者の安全対策が急務となった。避難者の中から13人の自警団が組織された。夜間の見回りは教職員と自警団が行った。後に警察が常駐してくれた(神奈川県警,北海道警,大阪府警)。

① 救援物資の受付,運搬と仕分け,避難者へ の配給

物資の仕分けは大変な作業であった。最初は会議室で行っていたが、広いスペースが必要なために、場所を第一体育館に移して物資の仕分けと管理を行った。生活用品や衣類等の物資は避難者の人数分揃わないと配給できなかった。物によっては、性別、年齢を限定して配給した。生活必需品の全くない状況で避難者の注文も多く、物資の配給は教職員のストレスになった。県教育委員会派遣の支援部隊の教員には、主に物資の仕分けと配

給を担当してもらった。

② 他市町村、他団体への対応

物資提供, 慰問, ボランティアの申込みなど多くの市町村や団体が訪問してきた。助けられた反面その対応には少なからず時間を費やした。

③ マスコミ対応

県内外の新聞社・テレビ局、フランス・アメリカ・南アフリカ・ドイツのメディアなど多数のマスコミが取材にきた。その対応にも多くの時間を費やした。ほとんどは校長である筆者が対応したが、不在の時は、副校長や教務主任が対応した。生徒、避難者の取材、特にテレビカメラの撮影、写真撮影には制限をかける必要があった。

14 調査研究のための情報提供

東大・日大・東洋大のグループ、東北工大、東京学芸大、和光大・宮城学院大のグループなどが情報収集のために学校を訪れた。時間を費やしたが、丁寧な対応を心掛けた。

(3) 教職員の日課

大槌高校教職員の約3分の2が被災し住む家を 失ったので、それらのほとんどの教職員が学校に 寝泊まりした。中には、被災していないにも係わ らず一緒に避難し、避難所運営に取り組んだ教職 員もいた。大槌高校での教職員の日課は次のとお りであった。

- 6:30 ミーティング① (教職員,小中教員, 避難者有志,医療チーム代表,後に 支援部隊代表も参加)
- 7:00 朝食の配膳と食器洗い
- 12:00 昼食の配膳と食器洗い
- 17:00 夕食の配膳と食器洗い
- 19:30 ミーティング②
- 20:00 見回り① (避難者の状況確認等)
- 22:00 見回り② (避難者の状況確認, 給油, 消灯等)。避難者の消灯時間は22時。
- 23:00 就寝(教職員の努力目標)

震災から5日間,教職員はローテーションで24時間対応としたが,疲労等を考慮し23時には就寝することにした。23時の就寝は教職員の努力目標で,度々夜中も体調不良者や飲酒で騒ぐグルー

プが出るなどのトラブルが発生し眠れなかった。 ミーティングの目的は、避難所の状況確認、問題 把握と対応策の相談、避難者へ連絡事項の確認で あった。情報の集約と共有、情報管理が重要であっ た。朝のミーティングは4月10日(日)まで実施 し、4月11日(月)から通常の職員朝会を行った。 学校再開に向けて教職員の気持ちの切り替えを早 く行う必要があった。夜のミーティングは4月19 日(火)まで継続した。ただし、4月7日から教 職員の出席は校長、副校長、災害担当2名、宿直 担当2名のみとした。

(4) 教職員の勤務対応

① 3月11日から4月19日まで災害対応

原則5日勤務2日休業(普通日の場合は災害特別休暇,年次休暇,振替)をローテーションで実施した。休日,勤務時間外の災害対応に対しては災害特別手当が支給された。

② 4月20日から4月30日の期間

宿直及び休日の日直は教職員2名で担当し,他 の教職員は通常の勤務とした。

③ 5月1日以降

5月1日から宿・日直担当として臨時嘱託員を 3名配置することができた。これで全教職員が通 常の勤務となった。

(5) 生徒の活動

3月11日は学校に約100名の生徒が避難し,一般避難者の支援活動も開始した。翌日から,保護者が迎えに来た生徒は帰宅させた。1週間後には37名に減少したが,残った生徒たちは避難者のためによく働いた。主な活動は次のとおりであった。

- ・避難者名簿の用紙作り(コピー機が使えなかったので、カーボン紙を3,4枚敷き、複写して用紙を作った)
- ・布団, 毛布の運搬と配布(同窓会館から体育館へ), マット代わりの段ボールと毛布代わりの暗幕・カーテン配布
- ・ローソクの配置(避難場所、廊下、トイレ)
- ・炊き出しの手伝い、食事の配膳と食器洗い(食器洗いは冷たい水での作業となり、手を赤くしながらもよくやってくれた)

- ・トイレ用の水くみ (バケツでプールから各トイレへ) とトイレ掃除
- ・物資運搬, 仕分け, 配給の手伝い
- · 交通整理, 駐車場整理
- ・その他

子供用のプレイルームの手伝いや教室復元の作業など、自分たちで何ができるかを考えて活動してくれた。視察に見えた達増岩手県知事に「生徒諸君は凄い。君たちは最高だ。」とお褒めの言葉をいただいた(3月17日)。

(6) 避難所に対する様々な支援

全国各地から様々な支援があり、大きな混乱もなく避難所運営を行うことができた。震災翌日の12日の早朝、遠野市と自衛隊から食料、飲料水、毛布を提供してもらった。その後、全国各地の市町村、企業、団体、学校等から多数の救援物資が提供された。また、個人からも多数の物資の提供があったほか、米軍からの食料と燃料の提供があった。全国各地の団体・個人からたくさんの炊き出しもあった(おにぎりやカレー、豚汁、ラーメン、うどんなど)。人的な支援としては、県教育委員会派遣の県内教員による支援部隊(前述)、大槌病院、特定NGO法人AMDA、青森・長野・大阪の医療チーム、愛知の保健師チーム、赤十字、DMAT、世界の医療団心のケアチームなど医療関係者は長期間にわたって活動した。

また,不来方高校音楽部や専修大学北上高校吹奏楽部の慰問コンサート,小林幸子さん,コロッケさんなど歌手や芸人の慰問もあった。被災者にとって大きな感動であり,元気や勇気を与えられた

4 関係機関との連携

町の対策本部との連絡調整は非常に重要であった。状況報告や避難所運営の支援要請を行ったほか,避難所再編計画の立案と実施は連携して進めることができた。町からの要望もいくつかあったが,県教育委員会とも相談しながら対応した。グラウンドへの自衛隊駐留(6月10日まで)の依頼はそのまま受け入れた。また,地元中学校3年生

4クラスの授業場所として教室提供の依頼があったが、空き教室があったのでそのまま受け入れた。中学生は9月18日まで大槌高校で学校生活を送った。町からの要望に応じることができなかったものは、グラウンドへの仮設住宅の建設であった。教育活動を重視し、学校を守るという姿勢を貫き通した。また、内々にグラウンドに小中学校の仮設校舎の建設の話も伝わってきた。県教育委員会とも相談し、要請に応じないことを決意していたが、正式な要請はなかった。

県教育委員会への報告・相談は、固定電話や携帯電話が繋がらない時期は、町から借りた衛星電話を使ったが、避難者対応に追われ定刻に報告できないことも多かった。また、当初は筆者が直接県教委に出向いて報告や相談、支援の要請を行った。3月19日から県教委からの支援部隊の派遣があり非常に助けられた。また、教職員の臨時的な配置(加配)、宿日直担当の臨時嘱託員の配置など手厚い支援があった。

5 年度末の学校経営

(1) 終業式と生徒の状況確認

3月中旬, 第一体育館は物資置き場, 第二体育 館及び普通教室は避難場所、特別教室は支援者の 宿泊場所等、生徒全員を集めるスペースがないこ とと、生徒の登校手段を確保できないなどの理由 で、平成22年度の終業式は実施できる状況ではな く断念せざるを得なかった。そこで、3月28日か ら4日間かけて、生徒の都合のいい日、都合のい い時間帯に登校させることにした。そのことを知 らせるチラシを各避難所に掲示したり、電話の繋 がる生徒には電話で知らせたりした。また、県教 育委員会を通じ、テレビのテロップで流しても らった。その結果、4日間でほぼ全員の状況確認 をすることができた。体調面やメンタル面の状況, 家族や住居の状況, 通学手段, 避難先, 制服や教 科書の有無、困っていることなど担任団が親身に 聞き取り調査にあたった。4日間の登校期間に、 震災後初めて会った生徒同士が抱き合って喜ぶ場 面も多く見られた。

(2) 年度末処理

学力検査後の合否判定会議と合格発表については県教育委員会から指示があった。当初の予定より1週間遅れで合否判定会議を行い、3月22日に合格発表を行った。避難者や支援者、マスコミ関係者等でごった返す中、合格者名簿を貼りだした。終業式や離任式は場所の関係と生徒の登下校の関係で実施できる状況ではなかった。年度末の反省会議も開けず、指導要録等の諸表簿の提出も新年度になってからということにした。平成22年度の整理もつかないまま、新年度の準備をすることになった。

(3) 人事異動について

県教委は平成23年度の人事異動の内示を3月4日に行ったが、大震災という非常事態ともいうべき状況を鑑み、事務職員と一部の教員を除いて人事異動を凍結した。校長という立場からするとこの措置には助けられた。当事者の教員も、あの状況では異動はできないと快く受け入れてくれた。生徒たちにとって頼りになる気心の知れた教員が残ってくれることは何より安心であった。その甲斐あって、教職員と生徒が一緒になって避難所運営、学校再開後の様々な教育活動を頑張って来られたものと思っている。

(4) 学校再開に向けて

3月23日に教職員を集めて始業式及び入学式の日程と生徒の登校による状況確認などについて話をした。筆者は「避難生活が落ち着きつつあるので、これからは授業再開に向けた準備にシフトして行きたい。特に、主任の先生方は、それぞれの分掌・学年でやらなければならないことを考えて動いてください。授業再開に向けて解決しなければならない課題は多いですが、力の結集が大事です。今こそ『チーム大高』の力の見せ所だと思います。」という話をした。

4月20日の始業式,22日の入学式に向けて解決すべき課題は多かった。特に,避難者の普通教室からの移動が大問題であった。しかし,町の関係者の尽力と避難者の協力により大きな混乱もなく移動が終わったときは胸を撫で下ろす思いであっ

た。他にも,通学手段,制服や教科書等,学校再 開後の授業時間(午前授業か通常の6時間授業 か),生徒の昼食をどうするかなど多くの課題が あった。

(5) 教職員の住居

大槌高校教職員の約3分の2が被災し住む家を 失った。ほとんどの教職員は学校に避難したが、 学校再開に向けて住む場所を学校外に確保するこ とが必要となった。筆者は1ヶ月間校長室に寝泊 まりしたが、4月11日から期限付き講師の住んで いた教員住宅に入った。他の教職員は職員室, 校 長室, 印刷室, 放送室, 生物準備室など校舎内に 自分なりに快適な場所を探して寝泊まりしたが、 釜石市や宮古市、遠野市にアパートを借りてそこ から通う教職員も出てきた。それ以外の教職員, 特に若い男性教員は校舎の向かいにある同窓会館 で共同生活をすることになった。このように、学 校再開に向けては学校外に住む場所を確保し避難 所運営から切り離す必要があった。なお、3年ほ ど誰も住んでいなかった古い教員住宅の改修工事 をして住めるようになったのは6月中旬のことで あった。同窓会館での共同生活はそこまで続いた。

(6) 始業式での講話及び入学式式辞の内容について

筆者は避難者対応、マスコミ対応に追われてなかなか学校経営に向けて気持ちの切り替えができなかった。新年度は何から手をつければよいか、実際に動き出すまで時間がかかる状態が続いた。特に、震災後初めて生徒・教職員が一堂に会する始業式での講話と入学式式辞をどうするか悩んだ。生徒たちには、死亡・不明になっている6人の生徒たちのことをその段階での事実として校長から伝えなければならなかった。また、被災した生徒たち、家族を失った生徒たちにどのような言葉をかけるべきか、あるいは避けなければならない言葉もあるだろうとあれこれ考えた。始業式での講話の内容を震災に係わる内容は基本的に同じものとした。

「悲しいときは一人で思いっきり泣いていい。辛

いときは辛いと言っていい。不安なこと,心配 なことは一人で抱えていないで誰かに話してほ しい。|

「(多くの人が犠牲になった話しをした後) 私たちは、ここに、こうして生きています。大震災 は私たちに何を教えているのでしょうか。命ある私たちは、この大震災に何を学び、どう生きていくべきでしょうか。」

「私は、避難生活を通じて、人の温かさ、人と人 とのつながりのありがたさ、人は支え合って生 きているということをしみじみと感じていま す。これまでいただいた多くの人たちの善意や 好意に対して、様々な活動を通し、感謝の気持 ちを表していきたい。」

「(ひょっこりひょうたん島の話の後) そう, 私 たちは前に進まなければならないのです。夢や 目標に向かって, 勇気と希望を持って前進しな ければならないのです。それが命ある私たちの 使命なのです。」

「今、私たちは、大震災からの復興という歴史の 真っ只中にいます。愛する古里の復興には、若 い力が必要です。町の復興の主役は、若い世代 に委ねられているのです。」

「まだ避難所として、町民のために第一体育館を お貸しします。教室棟には、大槌中学校の3年 生の生徒が入ります。同窓会館には、みどり幼 稚園の子供たちも入ります。狭い校舎ではあり ますが、みんなで分かち合い、支え合って、こ の難局をしのいでいきたい。」

「生徒諸君の明るく元気な活動は、町民に元気を与えることにもなります。私は、大槌高校から地域に、県内に、そして全国に元気を発信したいと考えます。大槌高校生は、全国の皆さんからいただいたご支援を糧に、大震災にも負けず頑張っていることを示していきたい。」

6 学校再開に向けた取り組み

3月下旬に4日間の登校日を設け、生徒の状況 確認を行ったところ、いつから学校が始まるのか 不安を抱えている生徒が多くいることが分かっ た。また、直接校長室に来て、授業再開の時期を 質問する母親もいた。生徒・保護者の不安及び落 ち着いた生活をしている避難者の心情に配慮し, 始業式は4月20日(水)、入学式は22日(金)と した。その日にできるのか不安視する声が学校内 外からあがったが、実施に向けて努力すると言う しかなかった。大槌町内の小中学校の始業式も20 日に統一された。その日程を受けて、町の避難所 担当者が避難所再編成を進めた。なお、岩手県全 体では、入学式の標準日は4月15日とされ、同地 区の他の高校もその日に設定した。大槌高校は、 15日には実施できないとしても2週以上も遅らせ ることはできないと判断した。 県教育委員会で、 各校の始業式・入学式の日程を集計し記者発表し た際、大槌高校を名指しで、この日程でやれるの かと質問した記者がいたようである。我々として は、それに向けて精一杯準備を進めるだけであっ た。

避難所の再編成に係わる流れについては以下の とおりである。

(1) 避難所の再編成推進(4月11日から4月16日)

4月8日に町の避難所担当者と打合せを行った。学校側から、普通教室と第二体育館に入っている約440人の避難者のうち、約250人を第一体育館に、残りの190人は他の避難所への移動をお願いした。移動対象者及び移動先については、町の避難所担当者及び教育委員会が原案を作成し、避難者へ提示した。避難者に対して担当者からの説明の他に、副町長と町の教育長も協力を要請した。若干調整があった関係で270人が大槌高校に留まることになった。避難者へは丁寧な対応が求められる避難所再編成であった。

(2) 避難者170人が他の避難所へ移動(4月17日) 町が移動手段としてバスをチャーターした。大きな混乱もなく移動が行われた。

(3) 第一体育館の整理と避難者受け入れ準備(4 月17日)

第一体育館の物資は自衛隊が町の施設に運搬した。町で物資の一括管理をすることになった。物

資のなくなった第一体育館の清掃,シート敷き,世帯ごとの区分け(一人当たり畳1枚分のスペース)など避難者の受け入れ準備を行った。

(4) 避難者の移動(4月18日)

大槌高校に留まることになった避難者270人が 第一体育館へ移動した。

(5) 自治会の結成 (4月19日)

震災後、初めて自治会が組織された。自治会長、副会長2名については避難所を担当する役場職員 (OB職員、臨時職員)に適任者を推薦してもらい校長から依頼した。3名とも快く引き受けてくれた。改めて班編制も行い、班長と副班長を決めた。この頃の避難者は、「これまで先生方や生徒に世話になった。これからは自分たちがやらなければならない。」という意識が強くなっていた。

Ⅲ 学校再開後の学校経営

1 避難者・中学生・ボランティア等との共存及 び教育環境の整備

学校再開後も避難者は第一体育館,教室棟には 地元中学3年生,医療チームの診察は保健室と相 談室,宿泊は管理棟2階の物理実験室・書道教室 等,2つの金融機関及び中学校3学年団の教職員 室は会議室,同窓会館には幼稚園児,グラウンド には自衛隊駐留という状況の中,どのように共存 を図り,授業に集中できる環境を作るかが大きな 課題であった。この共存については生徒たちの資 質によるところが大きかった。大槌高校の生徒た ちは,そのような状況を受け止め,理解し協力し てくれた。部活動は活動場所を制限されたが,そ れでも練習内容や場所を工夫して行っていた。な お,中学生にとっては大槌高校を知るよい機会に なった。

2 学習指導・進路指導

本格的に授業が始まったのは4月25日(月)である。授業の遅れが心配されたが、年間行事予定の夏季休業や冬季休業を短縮することもできず、限られた授業日数の中でいかに学力の維持・向上

を図り、3年生について言えば進路目標の達成を成し遂げるかであった。その点、生徒も教職員も今まで以上に意識して1時間1時間の授業を大事にし、また昼休みや放課後を使い、課外の実施や個に応じた学習指導を行った。特に3年生の取り組みは素晴らしく、例年以上に図書館等で自学自習に取り組む生徒が多かった。また、夏季休業もほとんど休みなく登校し、進路目標達成に向けて頑張った。その甲斐あって、12月中には就職内定率100%を達成することができた。全体的な学力向上について課題はあったが、各学年団とも生徒に親身になって指導をした。

3 生徒の心のケア

生徒の健康観察と心のケアが極めて重要であった。特に家族を失った生徒、津波の襲来から命からがら逃げた生徒、家屋を流されるのを目の当たりにした生徒などが多数いて、日常のきめ細かい観察と支援が必要であった。4月28日に第1回健康調査を実施し、その後毎月調査を行った。次に4月から9月までの5回分の調査結果を示す(7月は実施せず)。

体の健康状態

だるい (30%→45%→38%→46%→40%) 腹痛 (24%→38%→30%→35%→39%) 頭痛 (19%→36%→28%→35%→35%) 眠れない (21%→20%→19%→22%→20%)

・心の健康状態

やる気がない

 $(25\% \rightarrow 34\% \rightarrow 30\% \rightarrow 32\% \rightarrow 29\%)$

ぼーっとしている

 $(17\% \rightarrow 27\% \rightarrow 25\% \rightarrow 30\% \rightarrow 28\%)$

イライラする

 $(11\% \rightarrow 19\% \rightarrow 20\% \rightarrow 17\% \rightarrow 15\%)$

ふさぎ込む

 $(4\% \rightarrow 6\% \rightarrow 8\% \rightarrow 11\% \rightarrow 12\%)$

第1回の健康調査結果を見た段階で、普段の生徒の状況とのギャップを感じた。生徒たちは、仲間と学校にいるときが楽しいときであり、安らぎでもあったように思う。一人になったときに様々

な思いがこみ上げ心身の不調を感じていたのでは ないか。教員は震災後の生徒の心身の状態とその 対応について学ぶ必要があった。また, 臨床心理 士やスクールカウンセラーの助けが必要であっ た。県教育委員会は心のケアを重要視し, 研修の 機会を設けるなどの対策を講じた。また京都府内 の大学や岩手大学から臨床心理士の教員を派遣し てくれた。

4 震災の振り返り(作文の日の設定)

8月中旬に、もう少し生徒たちが落ち着いた頃に震災を振り返り気持ちの整理をさせたいと考えた。生徒たちは総じて震災を事実として受け止め、前向きに取り組んでいたが、喪失感から抜け出せない生徒も目についた。きちんとした形で震災を振り返り、気持ちを整理し、次のステップに進むことが必要と考えた。その時期を10月下旬から11月上旬とした。また、テーマも書きやすいように複数準備し、その中から選ばせることにした。また、フラッシュバック等の心配もあったので県教委派遣のスクールカウンセラー来校日の午前中に設定した。生徒たちはしっかり受け止めて書いてくれた。

5 防災教育

平成23年度の防災避難訓練は火災を想定して行ったが、生徒たちの避難の仕方は、これまでの教員生活の中で経験したことがないほど立派であった。なお、消火訓練は火を用いないで簡略化して行った。

大震災後も余震が続き、津波注意報が出されたことがあった。学校にいるときや自宅にいるとき、登下校中のときなどに津波注意報や警報が出された場合どのように行動するかを考えさせた。特に登下校中など、自分で判断しなければならない状況下で、どのように行動するかをシミュレーションしておくよう繰り返し指導した。沿岸地方で古くから言われている『津波てんでんこ』を大事にしながらも、体の不自由な人など避難弱者をどこまで手助けするかについての指導は、最終的には

個人の判断ということになるであろうが非常に難しいと感じた。

Ⅳ 避難所閉鎖後の学校経営

大槌高校の避難所は8月7日に閉鎖になった。 閉鎖後は通常の学校生活を取り戻すことが重要な 課題であった。学校での生徒の状況は落ち着いて いたが、仮設住宅での生活面で心配な状況が現れ てきた。生徒本人より家庭の問題が大きく、その ことが生徒たちに影響を及ぼした。具体的には、 仮設住宅での自分の居場所の問題、両親の離婚や 父親の暴力等であった。それでも生徒たちは我慢 しすぎるくらい我慢していた。それらの家族への 対応について、町の福祉課や児童相談所等と相談 しながら進めたが、家庭の中にどこまで学校が 入っていけるのかが大きな問題であった。

その他、生徒数の減少、PTA会費等徴収金の 滞納、教職員の健康管理、3月11日を迎える準備、 平成24年度転入教職員の住居の確保、町内にある 唯一の高校としての役割をどのように果たしてい くかなど多くの課題を抱えた。また、大震災と避 難所運営を経験した学校として果たさなければな らない使命をどのように果たしていくかも課題で あった。

V 課題と考察

震災直後は避難所運営に忙殺され、学校経営は 二の次という状態であった。生徒の安否確認さえ すぐには動けなかった。3月下旬、避難所生活が 落ち着き始めた頃、ようやく学校再開に向けて動 き出した。始業式・入学式を迎える準備、避難者 等との共存、学習環境の整備、生徒のケアなど多 くの課題があった。本章では学校経営の課題を整 理する。

1 津波警報発令後の対応

高台にあり津波の心配がない学校であれば、津 波警報が解除されるまで生徒を帰さない、保護者 等が迎えに来ても引き渡さないことが重要である。幸い, 現在は岩手県教育委員会の方針として, 全ての学校はそのような対応をするよう指示をされている。このことは, 年度初めに保護者に文書で通知し, 理解を得ておく必要がある。

2 防災教育

大槌高校は高台にあり、たとえ津波があったとしても全く心配のない場所である。そのことから年2回実施する避難訓練は、地震とその後の火災を想定して行うだけであった。津波に対する訓練は、大槌町では毎年3月3日の早朝に行っていた。従って、学校では、折に触れ「津波警報が出されたらすぐに高いところに逃げろ」というだけで、津波防災訓練は町の活動に委ねるだけであった。

これからの防災教育は、生徒の判断力の育成が 重要であると考える。学校にいるとき、登下校中、 自宅にいるときなど場面を設定して、どのように 行動するかシミュレーションさせることが必要と 考える。また、町とも連携して、登下校中の津波 防災訓練も必要と考える。

3 避難所運営

次の表は岩手県内で避難所になった学校数である。表の()内の数字は、避難所になった学校のうち、震災前から避難所に指定されていた学校数である。避難所に指定されていなくても多くの学校が避難所として使われたことが分かる。大槌高校の場合、避難所に指定されていたが、食料や毛布等の備蓄は全くなかった。運営マニュアルもなく、一次的な避難場所という性格が強かった。

【表】岩手県内で避難所になった学校数 (岩手県教育委員会

『東日本大震災津波記録誌 つなぐ』より)

種別	内陸	沿岸	計
小学校	30(22)	46(42)	76(64)
中学校	13(13)	18(16)	31 (29)
高等学校	6(5)	15(6)	21(11)
特別支援学校	1(0)	3(0)	4(0)
計	50(40)	82(64)	132(104)

前述のとおり、多くの教職員の住居が被災し、また大槌町役場職員の多数の犠牲者が出るなどの理由から大槌高校の教職員が避難所運営をするしかなかった。教職員には多くの負担をかけたが、避難所運営を安定化させるためには必要な対応だと思っている。多くの学校施設が避難所となったが、報道や聴き取りによると大きな混乱もなく避難所運営が行われたのは、教職員が運営をし、児童生徒がそれを補助したことが大きく影響していると考えている。

大槌高校の避難所運営の課題は約40日間という 長きにわたって教職員が運営したことである。近 隣の高校の場合、聴き取りによると、4、5日間 あるいは1週間で教職員が手を引くことができた ということである。Y高校の場合は被災した教職 員は同窓会館を避難場所とし, 一般避難者と切り 離すことができた。それに役場職員の支援があり、 避難者の自治会がすぐに形成された。1,000人を 超える大きな避難所になったが、運営は比較的円 滑に進められた例である。K高校の場合は、市役 所職員が支援に入り、避難所の運営を仕切ったの で4,5日で教職員は手を引くことができたとい うことである。K高校の場合、被災者が少なく、 教職員は避難場所として学校施設をほとんど利用 することがなかった。大槌高校の場合は、町内の 各地区から多くの被災者が避難し、避難者同士の 繋がりが薄く、町の支援もすぐに得られなかった ので自治組織を形成するには時間がかかった。そ のような理由で、大槌高校の場合は長きにわたっ て教職員が避難所運営をすることになった。学校 再開時に自治組織が形成されたように、町の支援 は必要不可欠であり、それが避難者自身の自立し た生活に繋がったと考えている。

4 学校再開

前述のとおり、大震災という混乱の中でもできるだけ早く学校を再開し、子どもたちの学ぶ権利を保障する必要があった。大槌高校の場合、県教育委員会で設定した標準日に始業式や入学式を実施できなかったが、町とも連携して進めることが

できたのは幸いであった。何より4月20日の始業式,22日の入学式という目標を設定し、それに向けて取り組んだ教職員の働きは大きかった。

5 避難者との共存

生徒の学習環境を整え、避難者や支援者との共存が大きな課題であった。大槌高校の校舎は、第一体育館 - 管理棟(職員室・特別教室などがある) - 普通教室 - 第二体育館というつながりになっている。学校再開後、避難者は第一体育館に限定したので管理棟で生徒と避難者の動線を切り離すことができた。管理棟で生徒と避難者が交わることはあるが、基本的にはそれぞれの生活に影響を与えないようにした。避難者との共存で最も大きかったのは、避難者や中学生を受け入れるという生徒たちの気持ちであった。不平不満を一切言うこともなく、不自由な現実を受け止め、前向きに取り組む生徒たちに助けられた。

6 学校経営計画

平成23年度の学校経営計画の策定にあたって、 震災後の学校経営目標はどうあるべきか、平常時 の目標とどう変えるべきか、筆者は副校長とも相 談し原案を作成した。学校経営計画の様式の中の 「1 現状把握 (2)学校に影響を与える変化」 に「東日本大震災による影響」を盛り込み、「3 目指す学校像」の「育成したい生徒の姿勢」として、 「感謝」「前進」「元気」を掲げた。その原案を職 員会議に提示し、成案とすることができた。その 学校経営計画に基づき、各学年の活動目標に「感 謝」「前進」「元気」のスローガンが盛り込まれた。 なお、生徒会のスローガンは「笑顔・感謝・前進」 となり、岩手県高等学校総合体育大会総合開会式 で、そのスローガンを書いた横断幕を掲げて入場 行進を行った。

7 授業時数の確保と学校行事

平成23年度は、本格的に授業を始めたのは4月25日であった。平常時より2週間遅れたことになる。この遅れをどう取り戻すか、教職員とも協議

した。夏季休業や冬季休業の短縮も考えたが、結局、夏季休業を2日短縮するだけにした。生徒や教職員を少しでも休ませたいとの思いが働いたことによる。ただし、3年生及び3年を指導する教員は、お盆休暇以外、ほとんど休まず登校し進学や就職の対策に取り組んだ。

教育活動においては、行事も重要な位置を占め る。例年であれば、6月の前期中間考査後に、3 日間体育大会を実施していたが、避難者が体育館 で生活していることに配慮し、避難所閉鎖後の9 月に実施した。様々な思いを抱いている生徒たち にとって喜びや楽しみだけでなく、大きなガス抜 きになった。2年生の修学旅行の実施についても 大きな課題があった。6名の生徒が亡くなってい る状況で実施してよいのかという意見もあった。 修学旅行の積立も震災後ストップした。その段階 では積立予定額の約半額であったが、それ以上、 保護者に負担をかけるわけにはいかなかった。積 み立てた額で実施できるような場所にしたらどう かという意見も多かった。そうしているうちに、 愛媛県が全額費用を負担して、被災3県から10校 の学校を招待するという朗報が舞い込んだ。当時 の2学年団から申し込んでよいかという提案があ り、校長は即決した。幸い10校の中に選ばれ、通 常であれば予算的に不可能な四国までの修学旅行 になった。一生に一度の修学旅行を愛媛県の善意 により実施できたことは被災した生徒たちにとっ てこの上ない喜びであった。

8 支援・慰問の受け入れ

震災直後の支援や慰問については前述したとおりであるが、制服は間に合わない中で入学式を実施せざるを得なかった。その後、あるNGO法人から制服の支援があった。学校再開から1ヶ月経ってようやく全校生徒が同じ制服に手を通すことができた。そのような支援は、生徒のみならず教職員の心も前進させることに繋がった。一方、避難所閉鎖後の学校経営の課題は通常の学校生活を取り戻すことであったが、県内外の学校や団体から慰問の申し出が少なからずあった。それらの

善意や好意に報いるように申し出を受け入れたが、学習時間が割かれることになった。聴き取りによると、被災地のある学校では多くの申し出があり、生徒の学習時間確保等の理由から申し出を受け入れなかった例も少なくなかったという。このことについては状況に応じた対応が必要である。

9 人事異動

人事異動の方針は県教育委員会で決めることであるが、前述したように、岩手県の場合、教員は基本的に1年間凍結された。被災した他県の人事異動に関する報道では、内示そのままに実施した県や半年後に異動させたという県がある。震災時の校長の立場で言えば、1年間の凍結という措置には助けられた。震災後の混乱期において、気心の知れた教員がそばにいるというのは生徒にとって心強かったものと思っている。また、街が壊滅状態になり住むところがない状況では転入する教職員の住まいを確保できないという問題もあった。一方、異動予定の教員の中には、異動先でアパートを借り、敷金礼金をすでに払った教員もいた。

校内人事について、内示後、例年どおり教職員の希望をとり原案を作っていたが、異動が凍結となり最初から組み直すことになった。一例であるが、学年団の構成については3年間を見通した形にすべきところ、非常時である平成23年度を乗り切ることを優先させ、1学年長は1年で交代するような変則的な形になってしまった。

Ⅵ おわりに

東日本大震災からまもなく6年,3月11日は亡くなった生徒の7回忌ということになる。今振り返ると、学校管理下で亡くなったのではないが、なぜ6人の命を守ることができなかったのか、防災教育、命を守る教育を徹底していたら救える命があったのではないかと反省させられる。

三陸沿岸地方には『津波てんでんこ』という教

えがある。すなわち、津波襲来のときは、それぞれが、まず自分の命を守るために避難しなさいという教えである。この昔からの教えである『津波てんでんこ』は大事にしなければならないが、家族を助けたいと思う生徒がいたことも確かである。また、体の不自由な避難弱者もいる。高校生の取るべき行動としてどのように指導すべきか、基本は「高いところに迅速に避難しなさい」ということになるが、非常に難しい問題である。避難の在り方について、県教育委員会の危機管理マニュアル等に基づき、また町の防災計画とも照らし合わせながら見直しを図らなければならない。

平成26年8月に広島市は豪雨災害で大きな被害 を受け、いくつかの学校が避難所になった。また、 平成28年4月の熊本大地震の際も多くの学校が避 難所として使われた。そのような災害時において. 教育公務員としての教職員はどのように対応すべ きか、管理職はどのよう避難所運営と学校経営を 行うべきかを考え、万が一のために備えておかな ければならないと痛切に感じる。本稿ではその一 助になればと思い、筆者の経験を基に課題をまと めてきた。そして震災直後は、学校教職員が避難 所運営に当たるのが最善な方法であることを明ら かにした。その後は、市町村の支援(公助)を得 て避難者自身が互いに助け合う生活(共助)へ移 行する方向性を示した。避難所として, 備蓄品や 運営の主体、市町村や地区の自治会との関係など 事前に協議し備えておかなければならない課題は 多いが、命を守るために真剣に向き合い備えてい かなければならないと考える。

最後に、地震・津波は自然現象であり、今後も 必ず起こりうる。教育に携わる者として、児童・ 生徒から一人の犠牲者も出さないよう、防災教育 は確実に取り組まなければならない。そして、東 日本大震災がもたらした災害と教訓はこの時代を 生きた者として決して忘れてはならない、また、 風化させてはならないと考える。

〈引用・参考文献〉

- ○佐々木幸寿・多田孝志・和井田清司『東日本大 震災と学校教育』(かもがわ出版, 2012), 58
- ○髙橋和夫「避難所運営と学校経営①」(『月刊高校教育』第44巻第13号,2011),42-45
- ○髙橋和夫「避難所運営と学校経営②」(『月刊高 校教育』第45巻第1号,2012),44-47
- ○髙橋和夫「避難所運営と学校経営③」(『月刊高校教育』第45巻第2号,2012),44-47
- ○髙橋和夫「避難所運営と学校経営④」(『月刊高校教育』第45巻第3号,2012),48-51
- ○髙橋和夫「学校における避難所運営について」 (岩手県教育委員会『東日本大震災津波記録誌 つなぐ』, 2014), 60-61
- ○髙橋和夫「避難所運営と学校経営」(岩手県高等学校長協会・岩手県高等学校副校長協議会『祈り 東日本大震災の記録と手記―岩手県沿岸被災高校と支援学校―』、2013)、97-110

幼児教育における今日的課題と豊かな遊びを育む保育実践 -岩手大学教育学部附属幼稚園における園内研究から-

下山 恵・髙橋 文子・北條 早織・千葉 紅子・渡邉 奈穂子・石川 幸子・小川 恵美子*,阿部 裕之**,佐々木 全***(2017年3月3日受付)(2017年3月6日受理)

Kei SHIMOYAMA, Ayako TAKAHASHI, Saori HOJO, Kouko CHIBA, Naoko WATANABE, Sachiko ISHIKAWA, Emiko OGAWA, Hiroyuki ABE, Zen SASAKI

Today's Problems in Early Childhood Education and Childcare Practice that Encourages Fulfilling Play :

Based on Research Conducted at the Iwate University of Education a Hached Kindergarten

幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培うとともに、学習の基盤を形成する重要なものである。平成27年度から「子ども・子育て支援新制度」が実施されたことにより、幼稚園等の施設を通して、全ての子どもが健やかに成長するよう、質の高い幼児教育を提供することが求められている。

本稿ではこのような幼児教育における今日的な動向についての実践的な対応を、岩手大学教育学部附属 幼稚園における実践を通じて論説する。本園では、遊びを中心とした保育の中で一人一人の自己形成を支えるとともに、学びの基盤となる遊びの充実を目指してきた。確かな幼児理解に基づき、豊かな遊びを育てることこそが、生涯にわたる学びの基盤をつくるものであり質の高い幼児教育である。この理念を具現化するための保育の計画、保育の評価の実際を報告する。併せて、園内研究の一環である保育カンファレンスの実際を報告した。

第1章 幼児教育の理念と今日的課題

現行の幼稚園教育要領では「幼児期の教育は、 生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」 とされ、学校教育法第22条に規定する幼稚園教育 の目的を達成するために「幼児期の発達特性を踏 まえ、環境を通して行うことを基本とする」こと が示されている¹⁾。また、「幼児の自発的な活動 としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎 を培う重要な学習」と位置づけ、遊びを中心とし た生活の中で、幼児一人一人の特性や発達に応じ た指導を行うこととされている。その上で、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情・意欲・態度などが、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域の視点からねらいや内容として整理され、それらは、幼稚園生活の全体を通じ、具体的な活動を通して総合的に指導されるものとして示されている²⁾。

現在,次期幼稚園教育要領の改訂に向けて作業が進められているところであるが,その審議のまとめの中に「近年,国際的にも忍耐力や自己制御,自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認

知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている」とあるように、幼児期は非認知的能力が発達しやすい時期であることが確認され、就学前教育の重要性に注目が集まっている³。これまでの幼稚園教育で重視し育成してきた心情・意欲・態度は、まさに近年注目が集まっている非認知能力であるといえよう。

その上で、平成27年度から「子ども・子育で支援新制度」が実施され、幼稚園等を通じて全ての子供が健やかに成長するよう、質の高い幼児教育を提供することが一層求められてきている⁴⁾。このため、幼稚園のみならず、保育所、認定こども園を含めた全ての施設全体の質の向上を図っていくことが必要である。環境による教育の一層の理解とそれに基づく確かな実践により、一人一人の子どもの生きる力の基礎となる心情・意欲・態度などを育み、遊びを通しての学びを実現していくことが求められている。

また、幼小の接続の課題等から、次期学習指導 要領・幼稚園教育要領の改訂にあたっては、幼児 教育と小学校以降の教育を貫く柱として、育みた い3つの資質・能力として,「知識・技能」「思考 力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組 む態度」が明確化された。これら3つの資質・能 力と、これまで幼稚園教育要領で示されてきた5 領域の内容を踏まえ、幼児期の終わり(5歳児修 了時)までに育ってほしい具体的な姿として、「健 康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範 意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」「思考力 の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「数量・ 図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝え 合い」「豊かな感性と表現」の10項目が示された⁵⁾。 この10項目を幼稚園等と小学校の教員が共有する ことにより、幼小接続の強化につながることが期 待されている。それに伴い、これまでの幼児教育 では、幼児一人一人のよさや可能性を評価してきたが、5歳児については、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた視点を加えることになる。ただし、その際には他児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定でとらえるものではないことに十分留意することが重要である。

本稿では、以上のような幼児教育における今日 的な動向についての実践的な対応について、岩手 大学教育学部附属幼稚園(以下、本園と記す)に おける実践を通じて論説する。

第2章 幼児教育における今日的な動向について の実践的対応

1 岩手大学教育学部附属幼稚園における実践理念

人格形成の基礎を培い、生きる力の基礎を育成する幼児期に最も大切にされなければならないことは、一人一人がその子らしい自分をつくっていくことであるという理念に基づき、本園では、遊びを中心とした生活の中で一人一人の「自分づくりを支える」を保育の基本とし、実践に取り組んでいる。

そのために教師は、幼児自ら環境とかかわり、環境とのかかわりの中で、自己の世界を広げたり、深めたりして、幼児自身が主体となって生きられるような生活を保障するとともに、一人一人の幼児への深い理解やその子らしい自分をつくっていく過程に寄り添った環境や援助に努めている。

また、幼稚園教育要領においては「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習」とされる⁶⁾。幼児は興味関心をもつと、自ら環境にかかわって遊びを生み出していく。その遊びに面白さを感じると、夢中になって遊び、繰り返し楽しむようになる。さらに、より面白くするために、ものを取り込んだり工夫したりする中で、ものとのかかわりが深まったり、仲間のかかわりによって、より楽しさが増したりするなど、遊びへの興味関心が高まり、

「もっとこうしたい」という次への意欲につながっていく。このように幼児は、多様な"人・もの・こと"とかかわって自ら遊びを生み出し、充実感や満足感を味わう中で、人やものごとへの認識を深めたり、関係を広げたりしながら、学びを深めていく。

ここで留意すべきこととして幼稚園教育要領に おいては「幼児が様々な人やものとのかかわりを 通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発 達を促すようにしていくこと。その際、心が動か される体験が次の活動を生み出すことを考慮し. 一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が 充実するようにすること」である⁷⁾。それは、数 多くの活動をさせることでも,次々と活動を提供 することでもない。幼稚園教育要領解説にあるよ うに「幼児が自分で考え、判断し、納得し、行動 することを通して生きる力の基礎を身に付けてい くためには、むしろ幼児の活動は精選されなけれ ばならない。その際特に重要なことは、体験の質 である。あることを体験することにより、それが 幼児自身の内面の成長につながっていくことこそ が大切」なのである8)。

このことを踏まえ本園では、子ども自身がこれまでの体験を基にしながら、体験をつなげ、主体的に遊びを展開し、遊びの充実感を味わいながら、学びを深めていけるよう努めている。そのために教師に求められているのは、遊びの中での幼児一人一人の体験に目を向け、その子にとっての「体験の意味」を捉えるとともに、幼児の内面の成長につながっていくような適切な環境や援助の方策を見出していくことである。生涯にわたる学びの基盤を確かなものにしていくためにも、体験のつながりの先を見据えた環境の構成や援助の可能性を具体的に構想しながら、豊かな遊びを育みたいと考えている。

2 教育課程編成の実際

本園における教育の基本は、「自分づくりを支える」である。それを具現化するための教育課程は、3歳児から5歳児までの「自己の発達」の過

程を見通し、「自分とのかかわり」「人とのかかわり」「ものとのかかわり」という視点から、ねらいや内容を組織し、編成される。

「自分とのかかわり」は、感情表現(安定感,不安,喜怒哀楽の感情の表し等),自己発揮・自己抑制・自己調整,自他の区分(ものの区分,場の区分,時間の区分,状況の区分),遊びへの構え,向き合い方(意欲,集中力,持続力,根気強さ,向上心等)を含む内容である。「人とのかかわり」は、友達とのかかわりの状況・関係性、学級の集団としての育ち・関係性(学級集団への帰属意識,学級集団の中での存在感,学級のつながり等),教師との関係性を含む内容である。「ものとのかかわり」は、自然や社会とのかかわり,思考力の芽生え、言葉、感性と表現、生活行動等を含む内容である。

教育課程の具体例として5歳児における教育課程を表1に示した。これによると、4~5月においては、ねらいとして「興味や関心をもったことに積極的に取り組み、試したり、考えたりしようとする」があり、内容として「年長組になった喜びや自覚をもって張り切って生活する」「新入園児を迎える準備をしたり、かかわったりすることで親しみをもったり、役に立つ喜びを感じたりする」「年長組としての生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えていこうとする」などの記載がある。

3 保育の計画とその実際

(1)長期計画と短期計画

教育課程は、3年間の教育期間を見通した全体 的な計画である。これを具現化し日々の保育実践 につなげていくために、長期指導計画と短期指導 計画が作成される。

長期指導計画は、教育課程によって発達の道筋を見通し、幼児の生活の大筋を予測しながら、月毎に育てたい方向を明確にし、ねらい・内容・環境の構成の視点を示した月別の指導計画である。この具体例として5歳児の7月における長期指導計画を表2に示した。これによると、「自分のや

表1 5歳児の教育課程

			内 容	
	ねらい	自分とのかかわり	人とのかかわり	ものとのかかわり
4月~5月	 興味や関心をもったことに積極的に取り組み,試したり,考えたりしようとする。 気の合う友達と思いを出し合いながら遊びを楽しむ。 	 年長組になった喜びや自覚をもって張り切って生活する。 認められたり、人の役に立ったりしている自分を嬉しく思う。 小さい組の存在を意識し、相手に合わせて接しようとする。 	 新入園児を迎える準備をしたり、かかわったりすることで親しみをもったり、役に立つ喜びを感じたりする。 先生や友達と相談しながら新しい生活をつくっていく。 グループの友達と思いや考えを出し合い、話し合いをしながら活動に取り組む。 いろいろな先生や友達とのかかわりの中で親しみをもったり、様々な刺激を受けたりして、人への興味や関心を広げるようになる。 気の合う友達とのかかわりを楽しむ。 	 新しい環境に自分から働きかけて、遊びを見出だしていく。 新しい場や遊具、用具の使い方を知り、自分達の遊びに取り入れて楽しむ。 木登り、雲梯渡りなど様々なものに挑戦したり、体を思い切り動かしたりして遊ぶことを楽しむ。 大型の遊具を使ってダイナミックな遊びをする楽しさを味わう。 年長組から教わり、引き継いだことに取り組むなかで、進級の喜びや自覚を高めていく。 年長組としての生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えていこうとする。 当番活動の仕方を知り、意欲をもって取り組む。 興味をもった身近な草花や生き物について、図鑑で確かめるなどしながらか
6月~9月	 自分なりのめあてをもって遊びや生活に取り組む。 友達と思いを出し合いながらー緒に遊びや生活を進める楽しさを味わう。 	 がんばればできる自分への可能性を意識する。 好きなことに集中して取り組み、満足感を味わう。 友達の思いや気持ちを推し量り、自分を振り返るようになる。 		かわる。 ・ 身近にある素材、道具、用具を使って工夫したり考えたりしながら面白いと思うことを追求する。 ・ 進んで戸外に出て友達と身体を十分に動かして遊ぶ。 ・ いろいろな表現の仕方を知り、工夫して表現することを楽しむ。 ・ 身近な小動物の生態に関心をもつ。 ・ 友達と歌ったり踊ったり楽器遊びをしたりする中で音やリズムを合わせていく楽しさを知る。 ・ 親子登山や運動会などの行事を通して力を合わせて、目的を達成した喜びや満足感を味わう。 ・ みんなと生活に必要な仕事の意味が分かって自分から気づいて取り組む。
10 月 ~ 3 月	 自分なりのめあるえたりので、大きりので、大きりので、大きりので、大きのです。 しない といっくり ない といる はい とり 組 しい とり はい とり はい とり はい とり はい とり とり はい とり とり とり とり とり ない ない でもい とり はい ない かい でもに とり はい ない できる かい ない ない ない ない ない ない ない できる かい ない ない	 様々な友達とのかかわりの中で自分の新たな面に気づく。 葛藤場面で自分に向き合い、相手を受け入れたりしながら自分の気持ちを調整していくことができるようになる。 グループやクラスの一員としての自覚をもつ。 自分の成長を感じ、自信をもつ。 	友達のよさを認めたり、考えを取り入れたりしながら遊びを進めていく。 役割を分担し、やり遂げることで自分に自信をもつ。 相手の言動や気持ちに合わせて自分の表しを調整する。 互いの思いや考えを伝え合いながら仲間意識をもつ。 小学生、中学生、教育実習生との交流を通して生活を広げていく。	・ 様々な遊びに取り組み興味や関心を広げる。 ・ 遊びの目的に合わせて場や物を選んで遊ぶ。 ・ 見通しをもって状況に応じて生活を進めようとする。 ・ 友達とのトラブルや生活の中での問題を先生や友達と一緒に考えながら解釈していこうとする。 ・ 様々な表現に触れ、イメージを豊かにする。 ・ 友達と様々な表現を工夫して楽しんだり、一緒に表現を創り上げていく喜びを味わったりする。 ・ 文字や数量に関心をもち、遊びや生活を豊かにしていく。 ・ ルールを確かめ合ったり作ったりしてルールを共有して遊びを楽しむ。 ・ 目的に向かって、試したり工夫したりしながら根気強く活動に取り組み、やりとげた満足感を味わう。 ・ 身近な事象や文化を豊かに感じ、遊びや生活を進める。

りたいことをするために、必要な相手との遊びを 楽しむようになってきて、友達との交流が出てく る」などという当該時期の「幼児の姿」をもとに 具体的な「ねらい・内容」を導き出し、「友達と 思いを出し合いながら、遊びの方向を見いだした り、自分なりのイメージの世界を広げて友達と一 緒に遊ぶ楽しさを味わう」等が記されている。ま た、「環境構成・指導のポイント」として「互い にイメージを出し合い、自分の思っていることを 伝え合って、自分たちなりに遊びの方向を見出し ていけるように支えていく。その過程で起こるト ラブルでは、相手の気持ちに気付いたり、自分自 身を振り返る機会として大事にしていく」などの 詳細が記されている。

ただし、本園の現行教育課程と指導計画は、それぞれ編成の視点が異なっているために両者の整合性がとれていない。平成30年の幼稚園教育要領の改訂に向けて、本園の教育課程・指導計画も新

たに編成中である。

短期指導計画の一つは、日常的な指導のために、 1週間単位で幼児の育ちを捉え、それに基づいて 育てたい方向性、教師の願いを盛り込んだ週案で ある。この具体例を表3に示した。ここでは、前 週「幼児の姿」から「ねらいと内容」「環境の構 成と指導のポイント」を設定し、それらをもとに、 1週間の日課をもって週案を記している。

さらに、週案に基づき、今日の遊びや生活の状況から明日の保育を構想する日案がある。これは各担任が日々の記録をもとに作成している。この具体例を表4と図1に示した。

これらは保育研究会にて公開,提案するために 作成した詳細版である。日常的には簡易的な記載 をもって作成している。また,図1は展開案であ るが,同時に多様な場面や空間で活動する子ども たちの様子を俯瞰的に把握し記載することを意図 した様式を用いている。

表2 5歳児の長期指導計画(7月)

	水とかかわる遊びが楽しめる環境 色木づくりにかかわって(すり鉢・すりこ木・季節の花・ペットボトル・ジョウ: 石鹸タリームづくりにかかわって(ボール・高だて器・おろし食・石鹸) シャボン玉にかわって(大きなケャボン玉が作れるようなシャボン玉砂のような ダイナミックな砂壺びができるように(脚立など木の流れをつくるもの・ヒュー、木本づくりにかかわって(緒いビニールの音・牛乳バックで作る木本など)	#\s	金・毛糸など)
資料	 「こんべいとうはおほしさま」「おほしさま」「セク」「おやまにのぼれ」「や 手遊切」「もうじゅうがりにいこうよ」「アルブスーガ尺」 フォータ ダンカ」「はたけのボルカ」 「ロンドン値」「かもつれっしゃ」「バイキンボール」「ドンジャンケン」 総名 「ななつのほし」「さきのはさやさや」「ぼくのながれぼし」「シナの五人きんのや主のぼり」「なつのほし」「宇宙ステーション」 		
行事	ヴィラ加賀野訪問 七夕 誕生会 なかよし集会 親子登山		いて伝える。 限子登山 ※ 親子登山は、父親との触れ合い、父親のすごさを見せる場 であること父親同士の交流 の機会であることを理解し てもらい、多くの父親に参加 してもらえるようにする。
び ・ 生 活	シャボン王・色水度び、スクリュー船づくり、木車づくり 【クラスのみんでの遊びを楽しむ】 プール遊び、ゲーム、歌・絵木 【仕事の意味や必要さがわかり自分たちでやろうという気持ちを持つ】 大橋陰、海長県、	庭との連携	互いの考えを聞きながら、学 びあう機会をつくる。 * 夏ならでは経験ができるよ
主な遊	【女達と共通のイメージやルールを探り出して遊びを楽しむ】 ごっこ遊び(宇宙船ごっこ・おばけ屋敷ごっこ・ブラネタリウムごっこ)・砂遊び (川作り) 【興味をもったことにじっくり取り組む】	家	
姿	 辻や砂を使ってごちそう作りを楽しんだり、草花で飾ったりする。またカタできて見たり触れたりすることを楽しむ。 蒸し得くなってきて、生活行動が少しルーズになりがちなところが見られる。 		りなどを見つけると、保育室に持っ
幼児の	 「探検ごっこのリュックサックなど、ごっこ遊びに必要なものを自分なりに工 る。石鹸のクリーム作りでは、固く角の立つクリームを作ろうと繰り返し続り 		
	 ○ 気の合う友達と自分なりの考えや思いを動きや言葉にしながら、共通のイメー 自分たちなりにルールをつくりながらサッカーや野球、ドンジャンケンなど・ って、トラブルになってしまうこともある。 		
	○ 自分のやりたいことをするために、必要な相手との遊びを楽しむようになっ いろな友達とのかかわりの中で、自分がより学べるという相手を見出し、自 の意見に追随せず、自分の思ったことを伝えようとするようになってくる。		

	ねらい・内容	環境の構成・指導のポイント
)	友達とイメージを出し合いなが	★ 自分連なりに遊びの方向を見出して、気の合った友達との遊びの楽しさや充実感が味わえるよう。
	ら一緒に遊ぶ楽しさを味わう。	する。
	友達と思いを出し合いながら、遊	 互いにイメージを出し合い、自分の思っていることを伝え合って、自分たちなりに遊びの方向を引
	びの方向を見いだしたり、自分な	出していけるように支えていく。その過程で起こるトラブルでは、相手の気持ちに気付いたり、日
	りのイメージの世界を広げて友	分自身を振り返る機会として大事にしていく。
	達と一緒に遊ぶ楽しさを味わう。	 共通のイメージを見いだせるようにイメージの手掛かりになるような絵本や紙芝居を見たり、遊り
	自分の思いを言葉で伝えたり、相	のきっかけとなるような状況をつくっていくようにする。
	手の思いも受け止めようとする。	 自分たちなりにこうしたいという思いやイメージ、こんなものがほしいという願いを実現できる。
	身近な小動物に親しみを持ち、取	うに、教師もアイディアを提案しつつ、子どもたちと一緒に実現に向けて試みていく。
	り入れて遊んだり、大切に扱おう	 子ども達が見つけてきたカタツムリなどを飼育箱で飼うなど、身近にその生態に触れられるよう。
	2+6.	する。また図鑑などを用意して、子ども達が観察しながら不思議に思ったことなどを自分達で調
		Shalificta.
	自分なりに課題をもち、試した	★ 暑い時期なので、水とのかかわりの中で、自分なりのイメージの実現に向けて、試したり工夫し!
	り、考えたり、工夫したり、挑戦	りしながら自分と向き合うことができるような環境を用意し、課題を乗り越え、満足感が味わえ
	しようとする。	ようにする。
	身近にある素材、道具、用具など	 草花や実など自然物を使って、色水を作る面白さを伝えたり、色水を使って遊べるような環境を
	を使って、工夫したり考えたりし	近する。
	ながら、作ったり試したり自分の	 せっけんをすりおろし、泡だて器で泡立て、なめらかなクリームを作ったり、そのクリームをま
	興味を追及する。	ごとのごちそうづくりに生かして楽しんでいけるようにする。
	感じたことを自分なりに表現す	 ブール遊びでは、ビート板やフーブを使って、自分なりにめあてをもって試したり、挑戦したり
	る楽しさを味わったり、友達と一	ながら、自分なりに「やれた」という満足感を味わえるようにする。
	おに表現する面白さを味わう。	(七夕にかかわって)
	自分なりにめあてをもってプー	 七夕の行事に向けて、絵本や紙芝居などを通して七夕の言い伝えを知ったり、星や宇宙への興味
	ル遊びを楽しむ。	・ セラの行争に向けて、転本や歌と居などを廻してセラの言い伝えを知ったり、星や子田への興味 心を広げていけるようにする。それと共に、七夕の行事に興味を持ち、思いを込めて七夕飾りな
	セタの行事に関心を持ち、思いを	を作れるようにする。それと来に、もうの行事に興味を行う、恋いを込めてもう時かな
•		
	寄せながら七夕飾りを作る。	 紙染めを十分に楽しんだ後、染めた紙を用いて、貝殻つなぎなど伝統的な七夕飾りの作り方を伝
		ていく。
		くす玉作りは、一人1個ずつ作ることで、自分でやり遂げたという達成感が味わえるように励ま
		ていく。
		願いごとは、自分なりに努力することで、そこに近づけるようなものを子ども達から引き出すよ
		にする。
		 何人かのグループで、一人ひとりが役割を果たしながら、みんなでひとつのもの(ロケットや星度)
		を体で表現する面白さを味わえるようにする。
	クラスの友達とのつながりを感	★ 親子登山に向けては、グループの友達と協力し合って、目的を成し遂げる喜びを味わえるよう活
	じながら、自分の力を発揮してい	の場や状況を整えていく。
	<.	 親子登山への期待を膨らませていけるように、目的地に行く方法や目的地の様子などが具体的に
٠	共通の目的に向けて、グループの	メージできるように伝えていく。
	友達と協力し合ったり、クラスの	グループの友達と相談して、図柄を考えたり、協力して旗を作る。
	友達とのつながりを深める。	ワッペン作りは、いっしょに行く保護者を思い浮かべながら、思いを込めてデザインしたり描い
٠	山の自然に親しみ、お父さんとの	りできるようにする。
	触れ合いを楽しむ。	 登山の当日は、グループごとに問題をクリアしながら、協力し合ってゴールを目指せるように励
٠	友達と協力し合って目的を達成	し、やり遂げた満足感を味わえるようにする。
	した喜びや満足感を味わう。	 親子登山には、全教職員が参加し、安全で一人ひとりに応じた指導援助ができるように配慮する
	暑さに応じた生活をしようとす	★ 暑さに応じた生活を自分たちで考えながら進めていけるようにする。
	8.	ブール遊びが入ることで、生活の流れが、その日によって変わるので、予定を見て自分たちの遊
	生活の流れに応じた行動を進ん	を進めたり、その日の生活の流れに合わせて臨機応変に生活行動を取れるようにしていく。
	でやろうとする。	 夏休みを前に、自分の道具入れを片付けたり、遊具の整理整頓をしたり、保育室の雑巾がけをする。

5歳児の週案

幼児の姿 ねらい(○)と内容(◆) 環境の構成と指導のポイント 本3bい、(○)/ とドライ・▼// 人とのかかわり ○ 自分に自信をもち、興味をもったことにじつくりと取り組む。 ◆ 自分なりに興味をもったり、めあてをもったりして、じっくりと取り組む。 ◆ 自分の思いをもち、それを表し、自分なりに力を発揮していく喜びを味わう。) 自分の思いやイメージを相手に伝え たり、相手の思いを受け止めたりしなが ら、共通のイメージを見出して遊ぼうと セス する。 ◆ 自分の思いやイメージを言葉や動きに表したり、友達の考えを受け入れたりしない。 広接したり、友達の考えを受け入れたりしない。 近れら遊びを進める。 ◆ 思いがふかった時にも自分の思いを伝えたり相手の思いを聞いたりしながら、自分達なりに解決していこうとする。 みんなで取り組む楽しさを味わいな がら、クラスの友達とのつながりを感じ がら、クノハルルエー ていく。 ◆ルールに沿って集団で遊ぶ楽しさやチームで力を合わせたり競ったりする面 白さを感じる。 ◆友達と一つのことに一緒に取り組もう という気持ちをもつ。 しの・こととのかかわり 興味をもった環境にじっくりとかかわり、遊びを深めていく。 興味をもったもの・ことに、思い入れをもってかかわる。 自分で就行錯誤したり、発見したりしながら、その喜びを味わうと共に、環境とのかかわりを深めていく。 色々な表現の仕方を知り、自分なりの表現を楽しむ。 でのように4.7 / ハース・スペース (1990) イン・ とから からしゃべりも楽しみながら、イメージをよりもてるようにしたりアイディアや新たな材料を提案したりする。 みさのようにじっくりと自分の興味を追及している姿を見ることで他の子の刺激となっていく みなのようにじつくりと自分の興味を退及している姿を見るしているローマーでである。 みやものが完成したことで目的がなくなって遊びが低速してしまわないよう。イメージを膨ら ませてストーリーが仕まれるともに援助する。そのために、イメージの着える機体でしたり、他 愛がないおしゃらりの中から出て来る子どもたちのイメージを持つなどしていく。 関係保育でプラネリリンとは見たり、科学的なことに興味をもったり、ザリガニ釣りをしたり する経験がつながっていくように、様々な場面で話師にしていく。 1 自分遣でされいにしたブールで水道ががっさる帽、さる味がい、楽しんでいけるようにする。 ★ 自弊心をくすぐりながら、自分達でもほを進めずいこうという気持ちをもてるようにする。 ・ 生態に必要楽ととを自分でできたという思いが自信になったりしているが、定着していないで、 おりなで、自分達で意識して取り組めるように促していく。(教師だけでなく友達向士で声を 掛け合えるように)、 生活に必要なことを理解し、自分達で 生活に必要なことで理時に、ロルルを、生活を進めていこうとする。 ◆一日の予定や手紙があることなど、自分から見て行動しようとする。 ◆片付けや当番活動の意味を感じて、自分なりに役割を果たしていこうとする。 . 姿を認めていくことで 7/5 (火) 安全講習会 8:45 登園・所符品始末 遊ぶ **男児絵本 10:40 片付け 身体表現(星、ロケット等) お弁当 短冊作り 絵本「ひ・み・つ」 7/4 (月) 安全点検・事前研 8:45 登園・所持品始末 遊ぶ 7/6 (水) 市内 B 7/7 (木) 研究保育 意図した環境の設定(もの・場) 8:45 登園·所持品始末 8:45 登園·所持品始末 ・星、宇宙関係(絵本・図鑑・音楽・写真等 840 登園・所存品貯木 遊ぶ 10:40 片付け 身体表現(星、ロケット等) お弁当 短冊作り 絵本「ひ・み・つ」 遊ぶ 10:40 片付け 身体表現 (ロケット) ・花のアレンジメント (オアシス、写真、本等) リズム、歌・手遊び、ゲーム、絵本等リズム「はたけのポルカ」「とびだせうちゅうへ」「ジャン 歌「こんべいとうはお星さま」 製作(貝殻つなぎ) 12:00 降園

表4 日案(5歳児)

14:00 陸園

5歳児きく組指導案

14:00 降園

平成28年7月7日 (木) 男11名 女9名 計20名 北 條 早 織

14:00 降園

人とのかかわり

流

- *考えをもって主体的にものごとに向かい、その中で充実感や満足感を得たり、自信をつけたりしてい かなか自分の思いを表せずにいたり、他者とのかかわりの中で自分と向き合って簒奪したり、不安に る。一万で、なかない日かいた なったりする様子も見られる。
- 1 児は、様々に試行錯誤し、友達との思いのぶつかり合いも乗り越えながら自分のやりたいことに夢中に取り組む

- 越えていこうとしている。
- の児、①兄、②別は、なかなか自分のこれをしたいというものや一緒にいたい友達が定まらず、転々としていて、 遊びや支達開稿が深まっていきにくいところもある。 (別は、トラブルだかっていて、可と 11 児のそれぞれの思いを感じ取り、どちらの立場にも身を置きながら、それぞれの思いを代弁したり、「こうすればよかったね。」というようなことを行ったりと、論すように話しかけていた。

- 見られるようになってきている。
- グループでゲームをしたり、話し合いをしたりする場面では、一人の子の意見で話が進んでしまったり、思いが通じずトラブルになったりすることもある。しかし、グループでの活動を楽しんだり、一人一人がその中で思いを出そ うとしたり、みんなで一つのイメージを見出そうとしたりする姿も見られるようになってきた。

お弁当 七夕集会に向けて(ホール)

12:00 降園

500 * CCCOMの取り79 * り 自分なりにこだわりをもち、夢中になって遊ぶ中で、様々に終したり工夫したりする姿が見られる。遊びの機となるイメージやストーリーが生まれて友達と共有されることで、数日間継続してかかわり、より深めていく様子が見られる。しかし、なかなかこれといった遊びに出会えずこいることもある。

☆イヤノノグ」等

歌・手遊び「一番星」「うちゅうじん」「ピアノをぞうさんが」
「コール」
「コール
「コール」
「コール」
「コール」
「コール」
「コール」
「コール」
「コール」
「コール」 うはおほしさま」「はたけのポルカ」等 キンボール」「リレー」「まりつき」等

ゲーム「バイキンボール」「リレー」「まりつる 絵本磐宇宙・星関係、ザリガニ、自然遊び等

- 9児、10児、②児らの楽器遊びでは、音楽の雰囲気や強弱などに合わせて演奏する楽器やパチを選んだり、音を のた。1975、後元の学校の成立では、自来が労団など市団などに関する学校のインと選がいる。 場合すタイミングや国族、強語を工夫したりしている。「ここは、小さい音だから木孝だけね。」「ここはみんなで!」 と友達とのアンサンブルを楽しむ様子もあった。 バイキンボールは、学級の枠を越えて大勢で遊ぶ楽しさやゲームの面白さを感じて遊んでいる。 ②児や7児も、自
- ・パイキンボールは、字線の神を選えて大勢で選ぶ楽しきやケームの面白きを感じて遊んでいる。 処児やア地も、自 かかわり、はりもって動く変が見られる、ボールの取り合いやルールの程みの動いなどでトラブルが起きることも あるが、「かえるジャンプで避ける」など、ルールを自分達で変化させて楽しむ様子もある。 1 1 0世は輸ゴムの映過中で、何度も壊化たりうまくいがなかったりしていが、締めれにどうしたらうまくいく か考え、「ことをデープで留めるといやいて分かった」」と、適是気だった、以前に途中で締めてしまうことも多か ったが、熱行錯誤し、やり遂げた満足感を味わい、自信にも繋がったように思われる。
- ったが、終行締組し、やり遊がた満度感を味わい、自信にも繋がったように思われる。
 11児は、忍者になる最を作る時に、"ここは才からないから先生の助けが必要"というようなことを言葉で具体的に伝えてきたり、イメージと違うところをどうすればよいか自分なりに考えたりと、思いの実現のために終行締組し、総かずにじっくりと取り組んでいる姿があり、成是を感じた。
 2月、6月、8月以は、固定選択機能、そこでの思っこ。、世界しなどをしている。どれも楽しそうではあるが、これまでやって来たことの接き直しのようにも感じられる。繋飾ら加わって一緒に考えたりすると様々なアイディアが3人からも湧き出てきて様々に工夫していく遺程を楽しんでいくところもある。
 **教飾から見がかけた活動に意物がかっ、自分なりに工夫して取り組もうとしている。「梟め紙」や「貝殻つなぎ」の製作では、折りカヤ大きき、切り方、貼り方など「こうしたらどうなるかな?」という思いで様々に工夫し、試して、様々が発生や繋をよりな事が、」にないまれた。
- て、様々な発見や驚きに心を動かしていく姿が見られた。
- て、様々な発見や驚きに心を動かしていく姿が見られた。
) 自ら気付かたり、友適雨出て声をかけあったりして、自分たちで生活に必要なことを進めようとしている。
) 学級全体として片付けに気持ちがかない。雰囲気があったが、片付け時間を倉飯をさる子が増えてきたことや、片付けの終わりの時間の目安を伝えたりしたことで、以前よりも気持ちを向けられるようになってきた。⑥児、10児、11児なども、片付けの仕方を自分なりにわかり、取り組もうとしている。
 物動から声をかけなくても必要が直具を出したり計付けたりというとどが自然にできるようになってきている。⑦ 児が綱を使った製作の後、「布巾洗っていい?」と目ら洗ったり、8児、6児、⑩児、⑰児らがばらばらになった靴や手紙をきれいて並べ値したり、というような姿が見られる。

2. ねらい

- 年長児とは言え様々な状況の中で、7児や⑥児、⑥児、③児などは不安や甘えたい思い、葛藤などもあるだろう。 一人一人の心の揺れ動きに寄り添い安心感がもてるようにすると共に、一人一人のよさを受け止め、言葉にして伝え、
- 一人一人の心が輸出動きに等り添い安心感が上てるようにすると共に、一人一人のよさを受け止め、音楽にして伝え、自信をもてるようにする。 学に、音楽に合わせて表現して遊んでいる子たち(③兜、②兜、⑥兜、①兜、③兜、④兜、④兜・④兜等 のところでは、 左窓ゆ中で自分の思いやイメージを伝えたり、相手の思いを受け止め合うことで、より遊びが楽しくなっていくような事態を重ねていきたい、子とも同士でやっていることを見守りながら、必要に応じて教師されなって考えたり、それぞれの思いは未癒したりする。それぞれのよさを認めることで一人一人の自信となったり相手のよさを認めたりすることにつながるようにしたい、また、土壌が強い子の考えたけて遊びが進んでいるような時には、子どもたち同士の力を引き出したがら、瓦いの思いを開き合える状況を作っていく。

 学院に、固定遊具で遊んでいる子たち(2児、6児、8児、3児、1児等)のところでは、子どもがやっていることの「楽しき」(は句なのかを提えたい、そのよで、子どもたちの「寒人」と「使わなのかを提えたい、そのよで、子どもたちの求めていることに近じて、様々に表したり考えたりエよしまりでは、学校でひも通の部除や、それぞれの興味、家庭での部除などとも「繋げていけるように、全緒も大事にしたい。こうしたいという思いの実現のために、困難を乗り越えられるように支え、乗り越えた先には嬉しさやよ

り而白いことがあることを宝成として味わえるように援助していきたい 七夕を通して日本の伝統文化に触れたり、そこから宇宙や星などに興味・関心を広げたりできるように、絵本、掲、製作材料、笹竹、音楽、手具等を用意し、イメージを膨らませられるような働きかけをしていく。 4. 一日の流れ 環境の構成と教師の配慮・援助 挨拶をしながら話をしたり、スキンシップを りする。何気ないおしゃべりなどを通して、 朝の挨拶をする 所持品の始末をする の思いや家庭での体験などを感じ取ったり、子ども ・当番活動をする と心を繋いでいったりする場にしたい。

友達とふれあう姿を大切にしながらも、所持品の始 末等、やるべきことを意識してやれるように促す。 互いに声を掛け合い、思いを込めて小鳥当番や花当 番に取り組めるように促す。 ○友達と互いに思いやイメージを伝える いつもと違う状況に遊び出せない、気持ちが高ぶる 等あるだろう。前日までの遊びを想起するようなこ とを話題にしたり、環境を用意しておいたりする。 1.1:0.0 ○片付け 教師も一緒に片付けをしたがら、片付け方も伝え 自分で遊んだ所は自分で片付けられるように促す 自分であたでできるよ」「みんなでやろう」という 持ちを大切にする。てきばきと進めることも意識さ ○手洗い、うがい、用便などをする。 うがい等をしながら次の活動に期待がもて 手洗い、 フかい号をしなから(Notalism) (Janishoro に るような状況をつくる。 待っている間も楽しい雰囲 気で過ごせるようにする。 生活行動は、自分から進 んで取り組もうとするよう働きかけていく。 ○「七タショー」の表現をする。 の友達と力を合わせて考えたり表現したりすること を楽しめるようにする 互いの動きに刺激を受けたり取り込んだり1.ながら。 12:00 ○お弁当を食べる。 一を意識しつつ、友達との食事を楽しめ ○七夕飾りを作る。七夕の雰囲気を味む 七夕の雰囲気を味わえるようにする。

(2) 週案の実際

週案では、前週の幼児の姿を踏まえながら、今 週の遊びや生活の全体の流れを見通し、環境や教 師のかかわりについて構想する。これらの計画は 実際の姿に照らし合わせながら修正し、より幼児 の実態に即した保育の見通しが持てるようにす る。ここでは、5歳児7月1週目(前出の表3) の週案を元に、幼児の実態を踏まえ、育ちを見通 しながら、ねらいや内容をどのように設定し、豊 かな遊びを育むための環境の構成や援助をどのよ うに導き出すかについて、人とのかかわりの1 つ目の○を例に説明する。

「幼児の姿」の欄には、「○自分なりにやりたい ことに意欲的に取り組み. 充実感や満足感を得て いる。一方で、なかなかじっくりと取り組めるよ うな状況でなかったりどこか不安げだったりする 子もいる」とある。このように捉えた根拠は、次 の「・」に示された①児の遊びを転々とする姿や ③児の葛藤する姿である。このような幼児の実態

平成28年7月7日(木) 5歳児きく組 展開家

○降園漁備をする。

○降園する。



13:30

13:40

」 ⑤児、ダンゴムシやカタツムリなど虫に興味をもっているので、その動きに惹かれて、①児、④児も一緒に虫探し

をする。一昨日作った虫のお家を更に工夫したり、虫との でする。 一軒1中の二虫のが家を更に工夫にり、虫との がかわりを楽したむする。 一軒1日の遊びを思い出し、土や草花、木の葉や枝などを 走ってごらそうを中ったり、色水を伴ったりしてして、ま まことやない居とかなどのイメージで楽しむ。 虫は興味をもっているのでそこに共感しつつ、捕まえる

だけでなく、環境を整えてお世話をして大事にしていける

、ノににす。 泥を混ぜているだけになっていることもあるので、こだ

わって作っていく面白さを味わえるように、教師がやって 見せたり、材料の提案をするなどして、アイディアを提案

教師も一緒に動きながら、拠点となる場でじっくりと遊



音楽に合せた表現(楽器や踊り等)をする(9児、

どんな風に踊るかを相談しながら踊ることもある。相談の過程で思いがすれ違ったりぶつかったりすることもある。③児の思いが強く、他の子が思いを出せずにいて、遊びが停滞していくこともある。リボンなど手具を使ったり、衣装を身に付けたり、場の工夫を

棚の上や中の物も含め、持ち帰る物を自分なりに確 かめながら降園準備ができるように働きかける。 翌日の翌園に期待感をもてるようにする。 みんなで気持ちよくあいさつできるようにする。

楽器は以前の勢いすかくなってきている。楽器を増やすなど工夫することでまた楽しみが増えるようにする。OHP での表現など も興味をもっているので、他の表現などもしながら幅広く楽しんでいくことも視野に入れて援助する。7児や10児は、ここに女達 とかかわっていることで目信をもっことができたり天地感を得作りといるので、支えていく。

ルガルン・パースにも同語とりたこれでは、 やりたいという思い効率うように、場の保障や使える楽器、手具、衣裳、様々な音楽等の用意、提案などをする。 音楽が聞こえると思わず楽器を鳴らしたり、踊り出したりしたくなるようなところがあるので、楽しい気分を盛り上げ、自分たち

なりの表現を楽しめるようにする。
思いがぶつかる場面ではやりとりを見守る。自分達だけで解決が難しい時には、一人一人が自分の思いを伝えられるように促す。 。 このかのかのの場面にはアインジを入り、自力がいった。 動師が亡れぞれの思いを受け止めることで、安心して相手のことにも耳を傾けたり、考えを台かせてよりよいものにしていうだい。 に伸立ちしていく。③別足退いを強く出すが、それだけこうしたいという思いが強かったり色々なアイディアが弱いて来たりという。 よさもあるので、そこは他の子にも受け止めてもらえるようにしたい。 ⑥児は体の不調を訴えて、整節とのかわけりを求めて来ることがある。ひと時整節とゆったりかかわることで安心できるようにする。

明日の七タショーが意欲となっていくだろう。明日の動きも意識して表現が洗練されていくように促す

固定該具に挑戦する、そこで鬼遊びをする

児、6児、8児、3児、1児等) 「こんなこともできるよ」「もっとすごいことができる ようになりたい」という思いで様々な固定遊具に挑戦した り、友達との賑わいの中でスリルを味わいながら固定游具 で鬼ごっこをする。楽しんでいるものの、手慣れた遊びに 終始しているようなところもある。 教師の働きかけで、自 分たちで挑戦の場を工夫して作っていこうとすることも

やりたいという思いを受け止め、認めたり励ましたりし ながら、満足感を味われ、自信をもてるようにする。イメ ージがあることでより楽しくなることもあるので、必要に 応じて教師から投げかけていく。時に、他にやりたいこと を見出せずにそこにかかわっていることもあるかもしれ ない。何を楽しんでいるのか、求めていることは何かを捉 ラブいきたい そこを目極めた上で 方流とやりとりした がら考えたり工夫したりして遊ぶ面白さが味わえるよう

--:一ルで巧技台等を構成して挑戦の場を 雨の場合など、ホ 作っていくこともある。

カラーすべり台

他が、互いに受け止め合いながら、みんなにとってよりよい方向を見出していけるようにしたい、まずは子どもたちのやりとりを見守り、それぞれの考えのよさを認めたり、考えるきっかけを作ったりして橋渡ししていく。

うにしたい。まりは子ともにらのやりとりを見ずり、それだれの考えのよさを認めたり、考えるきっかけを作ったりして輸送ししていく。

ここの場では自分を思い切り出していける7児や、自ら動き出そうとする億児なかなか言いたい事を言えずにいる10児など、それぞれの思いを支えて、ここでの遊び を通して自信をもって遊んだり友達とかかわったりすることに繋がるようにしてい

砂場で遊ぶ、虫探しをする (3児、6児、8児等

穴を掘って宝探しをしたり、水路を作って水を流したりする ことを楽しむ。互いにやりとりしながらイメージを広げてい く。虫が近くにいたりすると、そちらにも気持ちを向けていく ながら樋など様々な道具を生かして工夫したりできるように

J. しっぽ・ボー 生

担任 北條早機 自分のイメージするものを製作する、七夕飾りを作る (⑧児、 ⑥児、⑤児、⑦児、11児、③等) ● おしゃれアイテムや武器など遊吹に必要なもの、七夕飾り

- などを、それぞれにイメージやこだわりをもって作る。おし ゃべりなどの中で互いのイメージが伝わって、自分の中に取 り込んだりよりイメージを膨らませていったりする。製作が
- り込んにすよりイメーンを眺めませ、いったりする。製作が きっかけとなり、一緒に動き出すこともある。 それぞれにこんな風にしたいと思うものを自分なりに試行 錯誤しながら作っていくと思われるので、基本的には見守 り、やっていることのよさに気付けるようにする。必要に応 じてより豊かな表現になっていくように、素材やアイディア してより型がながれなっていてように、素何ペノイソイナを提案する。作ったものが遊(水) 生きていくように、おしゃべりなどを通してイメージを膨りませられるようにする。 七夕当日なので、そのことを話題にしながら思いを込めて 七夕飾りを作れるようにする。くす玉は針を使うので安全に
- 気を付けて使えるように声をかける。

生き物にかかわる

- 2 8 (1.74 て世話をしたり、虫眼鏡で観察したり、触れ合ったりする。飼っているものの、すっかり忘れてい
- にりする。 酬うといるものの、 すっかり忘れとい て継続して世話をしないこともある。 どんなことに心を動かしているのかを見守り、 子どもの呟きなどを拾って、必要に応じて声をか けたりする。気付きや生き物を思う気持ちを大切
- 生き物にとってよりよい環境を整えられるよう に、図鑑を見て調べたり、友達から教えてもらっ たりするよう促す。自分で飼っているものの意識 が向いていないような時は、世話をするよう促す。

電車・ジェットコースター (泉ボール側) を使って遊ぶ (4児、5児)

● 一緒にいることに面白さを感じながら、段ボールの電車を動かしたり乗ったりすることを楽しむ。(室

- 内・園庭どちらの可能性もある) 昨日の流れから、巧技台でコースを構成していくこともある。それぞ れのイメージを言葉や動きにしていくことで、緩やかにイメージを共にしながら遊びを進めていく。な
- れのイメージを言葉や動きにしていくことで、緑やかいイメージを実にしたから近いを連めていく。な かなかイメージが近が5十等階でしてしまうこともあり、 また関係が原注っていないところもあり、やりとりがすれ速っているところもあるが、一人一人は「こ うしたい」というアイディアを言葉にしているので、数節が仲間の一人としてかかわり、橋渡しするこ とでイメージを緑やかに共有し掛らませていするようにする。
- とでイメージを報やがに実有し膨らませていするようにする。 電車を動かすことに終始し、なかなかイメージが広がらないような噂には、楽しんでいることを受け 止かつつも、解説を描いたり、緊等を作ったり、路線図や看板を作ったり等、工夫したり、イメージを 膨らませたりして、遊びがより楽しくなっていくように渡脚する。外の場合は構成が難しいところがあ るので、サッカーゴールやトンネル、シート等も使い、どんな工夫ができるが、教師・侍側の一人とし てかかわりながら、構成の仕方等のアイディアも子どもたちと一緒に考えていきたい。

を踏まえ、「自分に自信をもち、興味をもったことにじっくりと取り組む」という「ねらい」や「自分なりに興味をもったり、めあてをもったりして、じっくりと取り組む」等の「内容」を設定している。さらに、この「ねらい」に近づくための具体策としての「環境の構成と指導のポイント」には、「一人一人の心の揺れ動きに寄り添い、安心して過ごせるようにする」「一人一人の様々なよさを受け止め、言葉にして伝え、自信をもてるようにする」等を挙げている。

(3) 日案の実際

日案は、前日の遊びや生活から構想した本日の遊びや生活の見通しや保育の意図をより具体的に示したものである。週案(前出の表3)での見通しのもとに、作成したのが日案(前出の表4)である。両者を関連づけながら、日案に記述されている「幼児の姿」の捉えと豊かな遊びを育むための「環境の構成と援助」の関係を説明する。

「幼児の姿」には、人とのかかわりの実態として「関係が広がり、学級や学年の多様な友達とのかかわりも見られ、互いによい刺激となっている。一方で、友達を頼って過ごしていて自分の思いがあまり感じられなかったり、なかなか友達とのかかわりを見出せずにいたり、関係が日替わりだったりする状況もある」等と記されている。

このような実態を踏まえ、「ねらい」を「友達 と互いに思いやイメージを伝え合い、受け止めあ いながら、共通のイメージを見出して遊ぼうとす る」と設定している。

「指導のポイント」には、「7児や⑥児、⑤児、 ③児などは不安や甘えたい思い、葛藤などもある ようだ。一人一人の心の揺れ動きに寄り添い安心 感がもてるようにすると共に、一人一人のよさを 受け止め、言葉にして伝え、自信をもてるように する」「音楽に合わせて表現して遊んでいる子た ち(③児、②児、⑥児、①児、⑧児、④児、⑨児 等)のところでは、友達の中で自分の思いやイメー ジを伝えたり、相手の思いを受け止め合うことで、 より遊びが楽しくなっていくような体験を重ねて いきたい」等、この日重点的に指導したい幼児や 遊びについて、援助の具体を示している。③児の 姿については週案にも記述されているが、③児を 含む仲間の遊びに重点的にかかわることで、③児 の育ちのみならず、そのメンバーの関係性や遊び の質を高めたいという教師の意図がうかがえる。

さらに、前日の遊びの状況から予想されるより 具体的な遊びの姿とそれに対する環境の構成や援助のポイントは、「展開案」(前出の図1)に示している。

展開案は、学級全体の予想される遊びの姿を環境図として示したものである。この環境図による 展開案を作成することで、同時に多様な場面や空間で展開される幼児の遊びを俯瞰的に把握することができる。これにより、教師はねらいや指導のポイントに照らし合わせながら、優先順位をつけて援助する。

「指導のポイント」に「音楽に合わせて表現し て遊んでいる子たち (③児、②児、⑥児、①児、 ⑧児, ④児, ⑨児等) のところでは—」と重点的 にかかわる対象を明記している。その上で、展開 案では、「やりたいという思いが叶うように、場 の保障や使える楽器, 手具, 衣装, 様々な音楽, 等の用意、提案などをする」「音楽が聞こえると 思わず楽器を鳴らしたり、踊り出したくなるよう なところがあるので、楽しい気分を盛り上げ、自 分たちなりの表現を楽しめるようにする」「思い がぶつかる場面ではやりとりを見守る。自分達だ けで解決が難しい時には,一人一人が自分の思い を伝えられるように促す。教師がそれぞれの思い を受け止めることで、安心して相手のことにも耳 を傾けたり、考えを合わせてよりよいものにし ていけるように仲立ちしていく | 「③児は思いを 強く出すが、それだけこうしたいという思いが強 かったり色々なアイディアが湧いてくるというよ さもあるので、そこは他の子にも受け止めてもら えるようにしたい」というように、より具体的な 環境や援助の方向性が示されている。

このように、教師は予想される遊びを的確に捉え、より具体的な手立てを導き出すとともに、変化していく幼児の遊びの状況や志向性を見極めな

がら、柔軟にかつ臨機応変に環境を再構成し続ける。このことなしには、豊かな遊びを育むことは できない。

豊かな遊びを育むためには、幼児の内面や遊びの状況を深く理解し、それらを元に保育を構想し、 指導の計画を作成する必要がある。そのためには、 指導計画作成の根拠となる的確な幼児理解が求め られる。それは、日々の保育記録及び保育の評価 によって可能となる。

4 保育の評価とその実際

保育における評価とは、幼児の発達する姿を捉えることと、それに照らし合わせて教師の指導が適切であったかどうかを評価することの両面を指す。保育の評価の手掛かりとして、本園で大切にしていることは、保育の記録をとることと、複数の教師の目で多面的に幼児を理解することである⁹⁾。その上で本園では、次の三つの方法によって保育の評価を実施している。

(1) 記録を通して

幼児の発達する姿を捉えるためには、日々の生 活する姿、遊びに取り組む姿から、内面や体験し ていることを丁寧に読み取る必要がある。保育後 に一日の保育を振り返りながら記録する方法とし て. 本園では主として環境図記録の方法を用いて いる。これを図2に示した。この様式は、日案の 展開案(前出の図1)と同じ様式であり、記録が 評価と計画に直結しやすい。また、学級全体の遊 びの状況を俯瞰的に把握し記述することがしやす い。そもそも教師には、保育の全体の状況を捉え つつ、幼児一人一人の内面や遊びの状況に目を配 るという多面的な状況理解が求められる。多様な 場で、同時進行的に展開されるいくつもの遊びや 何人もの幼児の状況をしっかり理解するために も、環境図記録を取り続け、長期的な視野からも 幼児の発達や変化を捉える必要がある。

(2) 保育カンファレンスを通して 保育カンファレンスは、教師同士が多様な見方

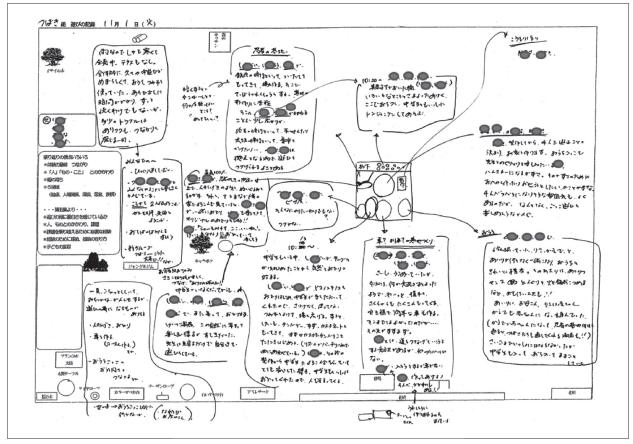


図2 環境図記録

を突き合わせながら、自分の見方・捉え方のくせ を自覚したり、幼児理解の幅を広げたり深めたり して、適切な保育の評価につなげていくためのも のである。

本園では、学年会、事例検討会、研究保育等、 多様な場でカンファレンスを行っている。

カンファレンスでは、進行役がその日の話し合いのテーマを提示し、それに基づき話し合う。その日のテーマによって、5人程度のグループになることも、全員で話し合うこともある。グループで話し合う場合は、さらに各グループの進行役を決め、場合によっては、各自の意見を付箋に記し分類・整理する方法もとっている。

カンファレンスにおいて重要なのは、自分を開き、語り合い、学び合うような教師同士の関係性である。そのためにも、保育後に職員室でお茶を飲んだり、掃除をしたりという日常の何気ない場面の中でも、子どもや保育について話題にしながら、保育の本質が共有されるような風土をつくりだし、同僚性を高めていくよう努めている。

(3)研究保育を通して

本園では、各学級年1回ずつ研究保育(事前研究会、研究保育、事後研究会)を行っている。事前研究会で、研究テーマや学級の課題によって対象とする遊びや幼児を決め、研究保育の際には、それぞれが対象場面を時系列に沿って記録(書く、写真やビデオに撮る)する。事後研究会では、それぞれの記録をもとに、対象学級の保育を振り返り、子どもの体験の意味、環境や援助の成果や改善について掘り下げる。

7月7日の研究保育(事例研究会)を例として、保育の評価の実際を説明する。ここでは、担任が 捉えた最近の幼児の遊びの姿として次の内容が報 告された。

女児数人が、日頃クラス全体での活動で親しんでいるダンスに、時にリボンを持ったり、ときに布をまとったり、自分たちなりに動きを工夫したりして楽しんでいる。そこに、"ごみ箱ドラム"をたたくことにハマった男児が

勢いのある音を響かせたことから、ここ1週間ほどは、男児のドラムと女児のダンスのコラボで盛り上がっている。七夕近くになり、七夕飾りを作ったり、笹竹に飾りをかざったりするうちに、ある子の「七夕飾りの下でやったらいいんじゃない」という意見に、「そうだ、七夕ショーをしようよ」と、子どもたちの気分が盛り上がり、七夕まつりで、"七夕ショー"をやろう』という共通の目的が生まれている。

引き続き,担任による保育の自評が報告された。

- ・音楽に合わせて七タショーに向けての活動を しようとしていた子どもたちは、伝え合い、 受け止め合いがなかなか上手くいかなかった が、③児が悪者にならないようにしたいと考 えた。
- ・たいこのメンバーがトーンダウン気味であったが、踊りの女児たちに、一緒にやろうと声をかけられると、満更でもない表情をしていた。女児たちは、仲間の男児を呼びたい。外まで呼びに行っては、またホールに戻るを繰り返していたが、なかなか始まらなかった。
- ・踊りの女児は、リボンの色をどうするかで意見が分かれた。それに対して互いに相手の選んだ色をダメと言い合うだけだったが、なぜそうしたいのかということを聞き合うことが大事だと感じた。
- ・たいこを始めとした楽器のメンバーは, ショーへの気持ちが入っていなかった。「楽 器はイマイチだった」という言葉からも,満 足感が味わえなかったことがうかがえる。
- ・学級全体で、七夕に向けての踊りをした際は、 明日への意欲が湧きあがってきていた。

参観者の一人から、次のような参観記録が提供 された。実際の場面では、協議の中で複数の参観 者からトピックとして随時提供される。

「明日が"七タショー"本番!」と、登園

してきた女児は、次々ステージにやってきては、それぞれに準備を始めた。皆、一様に背中に衣装となる布をつけようとする。布は安全ピンで止めなければならないが、教師を頼ることなく、友達同士、相手の背中に布をつけ合っている。また、誰かが「つけてちょうだい」と言うと、それに気づいて、さっと友達が近寄りやってあげるという関係ができている。

しかし、衣装を身につけたものの、なかな か"七夕ショー"に向けた活動は始まらない。 ドラム担当の男児の気持ちが向かず、外に 行ってしまったようだ。女児たちは、「○く んたち、外に行ったよ。」「呼んでこよう!」「○ ちゃんも呼びが呼びに行ったけど、私たちも 行かなきゃ!」など、口々に言うと外へと向 かった。その際、急いで靴を履き替え行った ため, テラスには靴が散乱していた。すると, 仲間の一人が、「靴がバラバラになっている」 とそっとつぶやきながら、中靴をそろえ始め た。その行為のさりげない姿に感心しながら 見ていると、靴をそろえ始めた子の行為に気 づいて、もう一人の子が一緒に靴をそろえ始 めた。場面に応じた生活行動が身についてい る。

その後も、"七夕ショー"をやりたいという思いはあるものの、それぞれの思いがすれ違いトラブルになったり、様々なハプニングがあったりで、"七夕ショー"への取り組みが始まったのは、登園から1時間以上も経っていた。しかし、どうしたらメンバーの誰一人その場から抜けることなく、みんなで七夕ショーができるかをそれぞれが自分のこととして、思いや考えを伝え合う場面が随所にみられた。

このような情報をもとにカンファレンスを展開し、次のように幼児の体験や学びを読み取り評価する。

- ・「登園してきた女児は、次々ステージにやってきては、それぞれに準備を始めた」という記述からは、遊びへの興味関心や強い意欲【学びに向かう力・人間性】が読み取れる。
- ・「布は安全ピンで止めなければならないが、 教師を頼ることなく、友達同士、相手の背中 に布をつけ合っている」からは、安全ピンを 止める微細な身体技能の基礎が獲得【知識・ 技能の基礎】されていることがうかがえる。 また、教師を頼ることなく友達同士で相手の 布を付け合っている姿からは、相手の状況を 感じ取る思いやりや協力し合う関係性の育ち 【学びに向かう力・人間性】が読み取れる。
- ・「女児たちは、『○くんたち、外に行ったよ』『呼んでこよう!』『○ちゃんも呼びが呼びに行ったけど、私たちも行かなきゃ!』など、口々に言うと外へと向かった」という記述からは、これまで一緒に取り組んできた仲間と一緒に活動を楽しみたい【学びに向かう力・人間性】という強い思いが感じられる。
- ・「一人が『靴がバラバラになっている』とそっとつぶやきながら、中靴をそろえ始めた。その行為のさりげない姿に感心しながら見ていると、靴をそろえ始めた子の行為に気づいて、もう一人の子が一緒に靴をそろえ始めた」の記述からは、脱いだ靴をそろえるという、基本的な生活習慣が獲得されている【知識・技能の基礎】ことが読み取れる。
- ・「"七タショー"への取り組みが始まったのは、 登園から1時間以上も経っていた。しかし、 メンバーの誰一人その場から抜けることな く、どうしたら、みんなで七タショーができ るかをそれぞれが自分のこととして、思いや 考えを伝え合う場面が随所にみられた」とあ るが、"七タショー"が始まるまでに、登園 から1時間以上もの間遊びへのモチベーショ ンを保ち、やり続けようという気持ちがうか がえると共に【学びに向かう力、人間性等】、ど うしたらみんなでショーができるかを考えた り、話し合ったり、新しい考え生み出したり

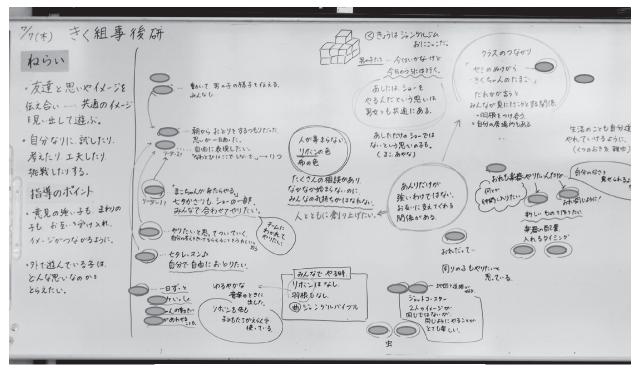


図3 カンファレンスの記録(ホワイトボードへの板書)

している【思考力・判断力・表現力等の基礎】 が読み取れる。

また、カンファレンスを通しては、次のようなことが話し合われた。このようなカンファレンスの内容は即時的にホワイトボードにて記載され、共有される。これを図3に示した。

- ・③児は、明日の七夕ショーに向けて、やりたいという思いが強くあった。②児の登園を 待っていた。
- ・③児には、抜群の面白さがある。しかし、言い方には課題がある。
- ・担任は、男児の楽器がトーンダウン気味と言っていたが、1児は、友達に「楽器をやりたい」と打ち明けていた。自分から楽器の場にやってくると、自らやらせてと頼んでいた。
- ・様々な場面でもめることもあったが、それぞれが遊びのイメージもち、やりたいと思ことがやれている。
- ・友達とかかわる楽しさを味わい、お互いのやりとりがおだやか。「ごめんね」「ありがとう」

が自然に出てきている。

このように観察者の記録やカンファレンスを通して、複数の教師の目で幼児の発達や学びを読み取ることで幼児理解や教師の援助について、適切な評価ができるようにしている。

第3章 まとめ

本園では、豊かな遊びから、確かな学びへとつながっていく保育の充実を目指し、日々の保育実践の省察や研究保育等のカンファレンスを通して、絶え間ない保育の改善に努めている。それは、幼児が環境にかかわって生み出す自発活動としての遊びを重視し、遊びの姿から体験の意味を読み取り、遊びの質が高まるような環境構成や援助の在り方を探る保育実践の質的な追究である。

質の高い幼児教育とは、多様な環境とのかかわりの中で、幼児自身が体験をつなげながら主体的に活動し、遊びの充実感を味わったり、学びを深めたりしていくものであり、そのプロセスの中で

いわゆる非認知能力が身についたり,「知識・技能の基礎」「思考力・判断力・表現力等の基礎」「学びに向かう力・人間性等」が育まれていくものである。それをめざす際に、次の二つの課題についても留意したい。

一つ目は、幼小接続である。幼児教育において は、豊かな遊びや園生活の全体を通して、幼稚園 修了までに育つことが期待される生きる力の基礎 となる心情・意欲・態度など、5領域のねらい及 び内容に即して指導する中で、思考力・表現力、 主体的な生活態度などを育成し、小学校以降の学 習の基盤とされる。幼児期に育みたい資質・能力 を育て、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿で ある「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・ 規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」「思考 力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量 や図形、文字などへの関心・感覚」「言葉による 伝え合い」「豊かな感性と表現」の10項目につな げていくことが求められている。当然ながら幼小 接続では、子どもの発達や学びの連続性を踏まえ る必要がある。

二つ目は、特別支援教育である。個々の発達に 応じた幼児教育においては特別支援教育の大部分 は包括されている。すなわち幼児教育では、一人 一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行 うことが基本となっており、それを大切にしてき ているためである。一人一人の幼児の様々な特性 や状況を深く理解し、それぞれの状況に対応した 細やかな配慮により、全ての幼児の指導の充実に つなげていくというユニバーサルデザインの発想 は、特別支援教育の充実とも確かに重なるだろう。 また. 幼児期においては発達障害等に関しての見 極めがしにくい時期でもある。本園では一人一人 の幼児の姿を丁寧に見取りながら幼児との信頼関 係を築くとともに、一人一人の発達の課題を受け 止め,発達の過程に寄り添いながら,その子にとっ てふさわしい環境を整え、自己の育ちを促すとい うことを大事にしてきた¹⁰⁾。複数の教員で連携し 合いながらティーム保育を実践するとともに、日 常的に一人一人の遊びの状況や育ちについて全教

職員で、情報交換し合いながら対象児への理解を 深め、保育に取り組んでいきたい。また、大学の 附属であることのメリットを生かし、必要に応じ て特別支援教育の専門家や附属特別支援学校との 連携しながら保護者の心情へも配慮しつつ、幼児 のよりよい育ちにつなげていきたい。

謝辞

本稿の執筆,公開に際してご理解ご協力をいた だいた皆様に記して感謝申し上げます。なお,文 中表記に際しては研究倫理に十分配慮いたしまし た。

<引用文献>

- 1) 文部科学省(1998): 幼稚園教育要領.
- 2) 文部科学省(2008): 幼稚園教育要領解説.
- 3) 中央教育審議会 (2016): 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指 導要領の改善及び必要な方策等について (平 成28年12月21日中央教育審議会答申), http:// www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/ chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/ 1380902_0.pdf (2017.2.28. 閲覧).
- 4) 内閣府子ども子育て本部 (2017):子ども・子育て支援新制度について. http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/index.html#gaiyo (2017.2.28. 閲覧).
- 5) 前掲3)
- 6) 前掲1)
- 7) 前掲2)
- 8) 前掲3)
- 9) 文部科学省(2010): 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価. 株式会社ぎょうせい.
- 10) 下山恵 (2017): 保育の基本はユニバーサル デザイン. 特別支援教育研究, 714, 10-12.

教職大学院で取り組まれている教育実践研究の検討 ーカリキュラム編成及び院生の研究への取り組みに注目して-

鈴木 久米男·髙橋 和夫* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Kumeo SUZUKI, Kazuo TAKAHASHI

A Study about Practical Educational Research at the Professional School for Teacher Education :

An Attempt at Curriculum Design and Graduate Student Research

教職大学院設置の動きは、平成29年4月に8つの教職大学院が開設され、ひとまず一段落することになる。次の段階として各教職大学院における教育の質の向上及び修了生へのフォローが課題となってきている。このことも踏まえ、教職大学院での学修における理論と実践の往還・融合としての教育実践研究への取り組みが重要視されてきている。

本研究では、各教職大学院における教育実践研究のカリキュラムへの位置づけや、研究内容としての研究テーマと研究アプローチ等に注目した。研究の成果として、教職大学院で取り組まれている教育実践研究の位置づけや指導のためのカリキュラム編成の実態を明らかにすることができた。さらに、教育実践研究の内容に関して抽出した教職大学院の実践例から、教科指導が主に取り組まれていること、学卒院生と現職院生では、個々の取り組みによるものと組織的な取り組みを対象にするなどの違いがみられることが明らかになった。

I はじめに

教職大学院設置の動きは、平成20年4月に東京 学芸大学や宮城教育大学等19の教職大学院が開設 されて以来、平成29年4月には弘前大学や鹿児島 大学等8つの教職大学院が開設予定であり、ひと まず一段落することになる。次の段階として各教 職大学院における教育の質のいっそうの向上とと もに、学校現場に復帰後の修了生の活動状況の把 握及びフォローの在り方が課題となってきてい る。さらに、教職大学院での学修における理論と 実践の往還・融合の在り方また、その集大成とし ての教育実践研究への取り組みが重要視されてきている⁽¹⁾。

このことから、本研究では、教職大学院における教育実践研究の指導体制や研究への取り組みの 実態を明らかにする。そのために、各教職大学院 における教育実践研究の指導体制としてのカリ キュラムへの位置づけや、研究内容としての研究 テーマと研究アプローチに注目する。このことに より、現職院生と学卒院生のテーマ設定やアプローチの違いを踏まえて、各教職大学院でのカリ キュラム改善の在り方や教育実践研究のアプロー チの指導体制の確立のための検討資料の一つとし たい。

ここで、教職大学院における学びとしての理論 知と実践知の融合における研究の成果としてまと めたものを、本論では教育実践研究と呼ぶことと する。

本研究課題設定の理由の一つとして、時代や社会情勢の変化に対応するために、教員に求められる資質・能力も変容してきていることがあげられる。現在、多様な情報ツールの出現と改良によるICTの発達とともに、様々な情報が瞬時に地球全体に伝わることや物流システムの進化などにより、グローバル化が日々進展してきている。また、少子化や地域コミュニティの役割の変化など地域との関わりも変容してきているともいえる。このような時代にあって、学校が果たすべき役割も変貌しつつあり、学校が独立して教育活動をおこなうのではなく、保護者や地域と連携を図りながら教育活動を充実させることが求められている(中央教育審議会、2015)。

学校を取り巻くこのような情勢を踏まえ、教員に求められる資質・能力も変化してきている。このことに伴い、これらの資質・能力を教員養成の4年間で育成することは難しく、より確実な実践力を身につけることができる場として、教職大学院の役割がクローズアップされてきた(中央教育審議会、2006)。

教職大学院における学びがより重要視される状況にある。ここでは、大学院に入学する院生として、大学を出て直ちに入学する院生を学卒院生とし、教員としての身分を保持しながら入学する院生を現職院生とする。教職大学院における求める院生像として、学卒院生には学校で即戦力として活躍できる実践力が求められ、現職教員については、確かな専門性に基づいた地域における教育活動変革のためのリーダーとしての役割が期待されている。さらに、教職大学院における学びに求められることとして、理論と実践を往還することにより、実践を理論知に基づいて説明できる能力を備えることを目指す。このことは、教職大学院における学びが、単なる職業訓練校的なものではな

く、教育理論に基づいて実践を語ることのできる 資質・能力の育成が重要となる。教職大学院の院 生にそのような資質・能力を育成するためにも、 育てる院生像の確立とともに、カリキュラム編成 の在り方が重要となる。カリキュラムの実践をと おして、理論と実践の往還を実現させるとともに、 最終的には教育実践を研究的な視点で検証する力 量の形成が求められることになる。このことから、 教職大学院での学びの集大成としての教育実践研 究の位置づけは重要であり、カリキュラム編成に おいて着目すべき事項である。

教育実践研究の重要性に関して、鈴木・遠藤他(2016)は、教職大学院における教育実践研究に関するこれまでの答申などをまとめた。その中で、教職大学院設立の初期の段階においては、修了の要件としては研究指導等を要しないとされたが、次第に理論と実践の往還としての実践を省察した教育実践研究の必要性が示されるようになってきたことを報告している。また、教育実践研究を含めたカリキュラム編成に関して愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻(2014)は、教職大学院のカリキュラムや研究のまとめなど多岐にわたる調査を実施した。報告の中で、各教職大学院のカリキュラム編成の実態、実習の在り方、教育実践研究のまとめ等の実態を明らかにした。

しかし、各教職大学院における教育実践研究の 指導の実態やどのような研究アプローチで取り組 まれているのかなどの現状は不明のままである。 このことを踏まえて、本研究において、教育実践 研究の指導体制とともに、教育実践研究への取り 組みの実態を明らかにすることとした。そのため に、研究へのアプローチ及び研究テーマ設定の実 態を明らかにし、今後の指導の在り方を模索する ための資料としていきたい。

ここで、本研究に関する先行研究をみていく。 そのために、研究の視点として、教職大学院における教育実践研究のためのカリキュラム編成、教育実践研究の実践のアプローチ、研究内容分析の在り方の3点を設定した。

第一の視点は、教育実践研究の在り方に関する

研究である。教職大学院における教育実践研究の 在り方について、鈴木・遠藤他(2016)は、中 央教育審議会等の答申における教育実践研究の扱 いについてまとめている。その中で、教育実践研 究に関する記述に、次第に研究的な視点が組み込 まれてきたことを指摘している。また、教職大学 院におけるカリキュラム編成に関して、石上・益 川他(2008)は、学校実習を基盤とした理論と実 践の往還型カリキュラムの実践と効果を検討して いる。その中で、理論と実践の往還を実現させる ためのカリキュラムの実践により、概念化や分析 能力の高まりがみられたことを報告している。さ らに、川北・鈴木 他(2014)は、教育実践研究 報告書におけるカリキュラムの実態について、カ リキュラム調査に基づいた比較検討を行った。報 告の中で、「カリキュラムが報告書作成をゴール とするだけでなく、修了報告書作成後も持続する ような「課題解決」や「学修の客観化」の力量を 高めるよう、組織されること」としている。加え て、宮下・倉本(2015)は、教職大学院の院生の うち、現職教員の修了者・在学者に対する調査に 基づいて、教職大学院のカリキュラム改善の検討 を行っている。検討の結果として、スクールリー ダー養成のためのカリキュラム編成の必要性や研 究指導の不十分さを踏まえた研究指導体制の構築 のための科目の新設・単位化、さらに教育実践報 告書としての「修了報告書」の単位化の可能性を 検討した。

これらの先行研究から明らかになったこととして、目指す院生像に応じたカリキュラム編成の実施や教育実践研究の位置づけの変化を踏まえたカリキュラムの見直しの必要性があげられる。また、理論と実践の往還により高まる能力を指摘するとともに、教科の専門性を高める手立ての必要性や教育実践研究の単位化の在り方などの、課題が示されている。

しかし教育実践研究のカリキュラム全体の位置 づけや指導体制としての単位数の実態などについ ては、十分に究明されているとはいえない。

第二は、教育実践研究のアプローチに関する研

究である。このことに関する先行研究としてはじめに、鈴木・遠藤 他 (2016) は、2つの教職大学院で取り組まれた教育実践研究を分析することにより、研究テーマや研究アプローチの実態を明らかにした。その中で、教育実践研究を「質的・量的」及び「実践・理論」研究の二変数を座標軸としてマッピングすることにより分析を試みた。このことにより現職及び学卒院生の研究アプローチの違いを明らかにした。

次に、研究アプローチに関してリサーチ・リテラシーの実態についての研究がある。佐藤・古屋(2009)は、教員のリサーチ・リテラシーの実態として、主に統計用語の知識とデータ読み取りに関する調査を実施した。その結果、統計用語に関する基礎的知識やデータ読み取りの能力が十分でない実態があることを明らかにした。また、研究における検証の在り方として、佐藤(2015)は、教育実践研究における研究成果の検証の在り方について検討している。その中で、授業実践における検証の枠組みとして、何によって評価するか、いつ評価するか、誰を評価するかなどの5つの観点を示した。

これまでの研究において、研究アプローチの分類や研究成果の検証方法に関して、研究の取り組みのマッピングや検証に対する教員のリサーチ・リテラシーの実態などが明らかにされてきた。しかし、教職大学院生の研究アプローチに関する研究対象や検証の方法など実態については不明な点もある。

第三は、研究内容そのものに関する研究である。 研究内容そのものの分析に関して、本研究ではテ キストマイニングを用いた研究に焦点をあてる。

今村(2014)は、テキスト分析による環境報告書の特徴分析を試みた。そのためにKHコーダーによりテキスト分析を行い、共起ネットワーク分析を実施して特徴を明らかにした。さらに、佐川・岡田他(2004)は、学生が作成した看護研究抄録を対象にテキストマイニング法により検討した。その中で、キーワード候補の検討やチャート化等の実践例を示し、視覚的に文書内容を表す

方法を検討した。また、越中・高田 他(2015)は、テキストマイニングを用いた授業評価アンケート 分析の結果を報告している。その中で、用語の抽 出や「授業のよさ」「改善点」について、自由記述によるテキストデータの共起ネットワークによる分析結果を示し、テキストマイニングの有用性を指摘した。

これらの研究により、テキストデータの分析方法として、用語の抽出や可視化などによるテキストマイニングの有用性が指摘されている。しかしこれまで、教育実践研究に焦点をあてた研究はあまりみられない。このことから、テキストマイニングの手法を教職大学院の研究内容の分析に適応することは意味があると思われる。

これまでの先行研究の成果と課題を次に示す。 成果の一つ目は教職大学院におけるカリキュラム 編成における課題の明確化である。これまでの研究により、授業科目による理論と実習による実践 の往還を実現するためのカリキュラム編成の視点 が示されてきた。さらに、教育実践研究の定義づけの変化を踏まえたカリキュラムへの位置づけに ついても課題が明確にされつつある。しかし、各 教職大学院における教育実践研究の位置づけに関 しては、研究を進めるために開設されている科目 や実施の単位数などの実態を踏まえた検討がなされてきたとは言えない。

二つ目は、教育実践研究へのアプローチに関する研究である。これまでの研究により、教職大学院の院生による研究の取り組みの実態として、研究アプローチによるマッピングが行われたり、教員のリサーチ・リテラシーの実態が明らかにされたりしてきた。しかし、教職大学院生による研究内容や研究アプローチに関しての考察はあまりみられない。

三つ目は教育実践研究そのものの分析である。 これまで研究内容そのものの分析として、テキストマイニングの手法を用いて、キーワードの抽出や共起ネットワークなどが試みられてきた。しかし、教職大学院生による教育実践研究の分析はこれまであまりみられない。 これらの先行研究の成果及び課題に基づいて、 本研究における課題として、次の3点を設定した。

- 教育実践研究指導のためのカリキュラム編成の実態を把握すること
- 教育実践研究に対する研究のアプローチの 実態を明らかにすること
- 教育実践研究の内容を明らかにするため に、研究テーマを分析すること

以上の課題について、各教職大学院の実態把握 とともに、抽出した教職大学院の学卒及び現職院 生の教育実践研究の実態を明らかにしていくこと とした。

研究の方法として、各教職大学院のカリキュラムや指導体制について調査や聞き取りを行うこととした。さらに、教育実践研究については、研究紀要報告書を入手した4教職大学院の論文を対象とした分析を行った。

本論の構成として、第Ⅱ章では、各教職大学院における教育実践研究を踏まえたカリキュラム編成の実態を考察する。第Ⅲ章では教育実践研究について、実際に教職大学院の院生が取り組んだ研究アプローチの実態を考察する。第Ⅳ章では、教育実践研究の研究テーマで用いられている用語の分析をテキストマイニングにより行う。最終章である第Ⅴ章では、研究のまとめとともに、研究の課題及び今後の展望を示す。

なお、本研究で実施したテキストマイニングにおけるキーワードの出現回数や共起ネットワークの作成は、KHコーダー⁽²⁾を用いて行った。

取育実践研究指導におけるカリキュラムへの 位置づけ

本章では、各教職大学院における教育実践研究 を踏まえたカリキュラム編成の実態をみていく。 その中で教育実践研究の指導科目や設定単位数の 状況を明らかにする。

1 教育実践研究の位置づけ

教職大学院における教育実践研究の位置づけの 変遷をたどる(鈴木・遠藤 他、2016)。 具体的な変遷として中央教育審議会(2006)は、「今後の教員養成・免許制度の在り方ついて」答申において、教職大学院制度を創設すべきであるとした。その中で、これまでの教育系の大学院における修士論文作成への取り組みを踏まえて、修了要件としては研究指導等を要しない、とした。

その後、中央教育審議会(2012)は「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を答申した。その中で、教職大学院における教育実践研究に関して、「理論に裏付けられた新たな教育実践を生み出していく方法の開発」として、より踏み込んだ表現になっている。

さらに、教員の資質能力向上に係る当面の改善 方策の実施に向けた協力者会議(2013)は、「大 学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報 告)において、「・・自らの実践研究を省察した 報告書を教育実践研究として作成・発表・・」と し、これまでに比べより具体的な表現となった。

以上のように、教職大学院における修了要件として、研究指導を求めない、とされていたものから、実践研究を省察して教育実践研究を作成する、と研究のまとめに対する表現がより具体的なものへと変化してきたことが分かる。

2 教育実践研究指導のためのカリキュラムの実態

各教職大学院が教育実践研究をどのように指導 しているのか、その実態を考察する。

教育実践研究の指導のためのカリキュラムの実態として、表1は科目設定の状況を示したものである。調査対象は、平成28年度現在において全国の国立大学法人により開設されている39の教職大学院とした。また、調査対象としたカリキュラムに関するデータは、各教職大学院のHPないしは、直接入手した紹介パンフレット等に基づく(3)。

本節における分析の視点は、カリキュラム編成における教育実践研究の位置づけであった。分析結果は表1のようになり、教育実践研究を独立した科目として設定している教職大学院は東京学芸大学や宮城教育大学等24校、設定していない教職大学院は群馬大学や上越教育大学等15校あった。

表 1 教育実践研究指導のための科目の設定

		区分	大学 院数	実施科目名の 主な例
	-	独立	21	課題研究、高度化 実践研究 等
実	あり	他科目との組み合わせ	3	課題実践報告の作 成+課題実践演習 等
実践研究		必修科目	5	高度実践研究、課 題研究 等
の科目設定	な	選択科目	5	学校支援リフレク ション、教職実践 研究 等
定	し	実習科目	3	地域プロジェク ト、学校改善課題 研究 等
		リフレク ション科目	2	リフレクション
	<u>{</u>	計 計	39	

独立して設定している場合、21の教職大学院は「課題研究」や「高度化実践研究」等の科目を設置して実践していた。また、3つの教職大学院は、選択や実習科目との組み合わせにより実施していた。さらに、独自に設定していない15の教職大学院の場合、「高度化実践研究」や「課題研究」等の必修科目に設定したり、「学校支援リフレクション」や「教職実践研究」等の選択科目へ設定したりしている場合がそれぞれ5校あった。さらに、実習科目に設定している教職大学院が3校、リフレクションと関連づけている大学院が2校あった。

さらに、岐阜大学教職大学院は、現在カリキュラムの改訂を進めており、平成29年度から新カリキュラムへ移行する。また、新設される教職大学院である福島大学や弘前大学、熊本大学は、教育実践研究を科目としてカリキュラムに位置づけるような編成を行っている。

以上のように28年度末現在、全国の教職大学院のカリキュラム編成において、教育実践研究を科目として独立させている教職大学院は39校のうちの6割であり、それ以外の教職大学院は選択や必修科目、さらに別の科目として実施していた。

このように、平成29年4月に開設される教職大学院も含めて、教育実践研究の実施に関する科目設定は各大学院が特色を持たせるために様々な工夫をしていることが明らかになった。

3 教育実践研究指導のための単位数設定の実態

次に現在開設されている39の国立教職大学院のうち、科目として教育実践研究を独立して開設している24校を対象として、実施単位数を調査した。表2は、教育実践研究指導に関する科目の合計単位数の一覧である。この表の総単位数は、前節で扱った科目の単位数を基に一覧にしたものである。なお、この一覧表は、各教職大学院のパンフレットや入試要項などのカリキュラム表を基にまとめたものである。

表2 教育実践研究科目の設定単位数

単位数	教育実践	主な教職大学院
8	2	宮城教育大学、琉球大学
6	3	東京学芸大学、山梨大学等
4	13	山形大学、茨城大学等
3	1	奈良教育大学
2	4	北海道教育大学、富山大学等
1	1	愛知教育大学
合計	24	

この結果から、調査対象とした24の教職大学院において、教育実践研究の指導科目としてもっとも多く設定している教職大学院が8単位であり、少ないのは1単位であった。また、4単位として実践している教職大学院が、山形大学や茨城大学などの13校ともっとも多かった。具体的な状況として、琉球大学では、課題研究IからIVの4科目8単位を開設しており、宮城教育大学では実践適応と評価分析論A、Bやリサーチペーパーの作成などの科目を合計8単位開設している。また、大分大学では科目として実践研究と報告書の作成として計6単位を開設している。一方、和歌山大学や愛知教育大学では、教育実践研究に関する科目はそれぞれ2単位及び1単位と少ないが、選択教科と組み合わせることにより、指導時間を確保し

ている。

以上のように、教育実践研究に関する科目を独自に設けている教職大学院において、総単位数は8から1と違いがあった。科目の設定においても大学院によって、科目をIからIVまで設定したり、評価・分析法や具体的な報告書作成に関連した科目を設定したりと、独自の取り組みがみられた。

Ⅲ 教育実践研究の研究アプローチの分析

教育実践研究について、実際に教職大学院の院生が取り組んだ際の研究アプローチを明らかする。そのために、調査対象とした4つの教職大学院の教育実践研究論文を分析した⁽⁴⁾。具体的な分析内容として、研究対象分野や研究へのアプローチ、採用した研究スタイルなどを明らかにする。さらに、研究成果の提示方法としてエビデンス提示や検証の方法を明らかにする。

表3 分析対象論文数

教職 大学院名	学卒	現職	計
A	10	11	21
В	13	16	29
С	4	15	19
D	9	10	19
合計	36	52	88

本論文の分析の対象は教育実践研究のまとめとして作成された抄録集や研究を基に作成された要旨集などである。表3は、分析対象としたAからDの4教職大学院で取り組まれた教育実践研究の抄録などの論文数である。

1 研究内容の分析

教育実践研究へのアプローチを把握するため に、各論文のアプローチの分析や研究対象領域、 研究スタイルを明らかにした。

(1) 研究へのアプローチの分析

図1は、教育実践研究の研究スタイルに基づい

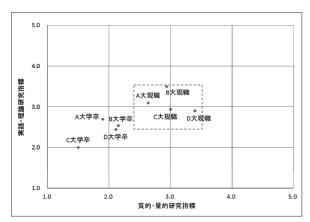


図1 大学ごとの教育実践研究のマッピング

た教職大学院ごとのマッピングである。分析の手続きは、鈴木・遠藤他(2016)で行った方法によっている。はじめに、各教職大学院で取り組まれた教育実践研究を質的・量的研究、実践・理論研究の2つの指標で評価した。次に、教職大学院ごとに学卒、現職院生について平均値を求め、質的・量的研究、実践・理論研究の2軸による座標にマッピングした。さらに、教職大学院ごとにマッピングしたを標軸の現職院生と学卒院生の平均の距離を求めた結果が表4である。

表4 マッピングによる距離

教職	学卒	学卒、現職院生の差			
大学院名	実践· 研究	質的 量的	距離		
Α	0.39	0.74	0.83		
В	0.96	0.78	1.24		
С	0.93	1.50	1.77		
D	0.46	1.29	1.37		

研究スタイルに関するマッピングの結果として、AからDの教職大学院における現職院生の平均値については、質的・量的研究指標及び実践・理論的研究指標の平均3.0の±0.5の範囲に位置していた。学卒院生については、全体的に質的研究の傾向がみられ、特にC教職大学院ではその傾向が顕著であった。同様に実践・理論的研究指標に関してもC教職大学院で実践研究の傾向が顕著になったが、その他のA、B、D教職大学院はほぼ同じような位置にマッピングされた。

また、各教職大学院における学卒院生と現職院生の平均値間の距離については、もっとも小さくなったのがA教職大学院であり、数値はかなり異なるが、続いてB教職大学院、そしてD教職大学院となった。マッピングの距離はC教職大学院がもっとも大きくなり、学卒と現職院生の研究スタイルがもっとも異なっていることが明らかになった。

(2) 研究対象分野

学卒及び現職院生の研究対象分野の違いについては、図2のようになった。

全体としては、院生全体の5割近くが研究対象 分野を教科とした。さらに学卒院生については、 教科に関する研究が主であり、割合は少ないが子 ども支援及び特別支援に関する研究がみられた。 現職院生については、組織運営に関する研究が多 くの割合を占めた。

学卒院生が教科に関する研究に取り組むのは、 大学4年間での学習内容に基づいた興味・関心を さらに深めるためであると考えられる。また、現 職院生については、これまでの学校現場での経験 に基づいた課題が研究動機となっていると考えら れる。

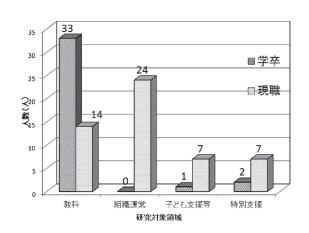


図2 研究対象領域の人数(学卒、現職院生)

(3)研究スタイル

各教職大学院で取り組まれた研究において、採用された研究スタイルは図3のようになった。全体として、現職及び学卒院生ともに、学校現場での実践に基づくアクション・リサーチ(A·R)が

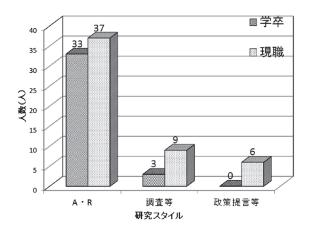


図3 採用した研究スタイル

ほとんどであった。このことは、教職大学院における研究の原則が、教育実践に基づく内容と規定されていることに基づいていることを反映しているといえる。さらに、調査の実施を主とした研究や調査、実践を基にして、政策提言を行っている研究もみられた。

現職と学卒院生との差異については、アクション・リサーチについては差がほとんどみられなかったが、調査等や政策提言等では、違いが顕著であった。

2 成果の検証の方法

次に、研究成果の検証の方法として、教育実践 研究の成果を示す方法としてのエビデンス提示の 在り方や結果の分析の方法についてみていく。

(1) エビデンス提示の在り方

検証のためのエビデンス提示の方法としては、 質的、量的、その両方と3つに区分した。教育実 践研究における質的なエビデンス提示の例とし て、授業の感想や実践資料等による方法がみられ た。量的なエビデンス提示の例として、データ表 やグラフ等がみられた。

図4に示したように、全体としては、質的、量的、両方の3者がほぼ同数となった。さらに、学卒及び現職院生のエビデンス提示の違いとして、学卒院生については質的データによるものが多くみられ、現職院生については数値による量的データで示したり、その組み合わせで示したりする方法が多くみられた。図4に示された結果について χ^2

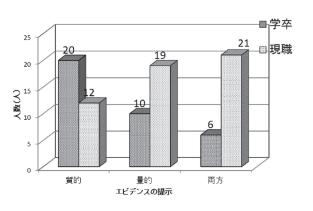


図4 検証のためのエビデンスの提示

検定を行ったところ、学卒と現職院生とで、有意な関連がみられた($\chi^2(2)=10.57$ 、p<0.01)。さらに項目ごとの偏りをみるために残差分析を行ったところ、エビデンスの「質的」な提示については、学卒院生が有意に多く現職院生が有意に少ない(p<0.01)。さらに、「両方」を提示した研究は、学卒院生が有意に少なく、現職院生が有意に多い(p<0.05)。しかし、「量的」な研究に有意な偏りはみられなかった。

(2) 検証の方法

検証の方法とは、結論を導く際の根拠として何 に基づいて判断しているかについてみていく。

結論を導くための根拠として、学習者の感想など「記述」によるもの、数値データを「図・表等」で示したもの、学習者の事前・事後などの「変容」によるもの、統計処理をして有意差「検定」によるものに分類した。図5に示したように、全体と

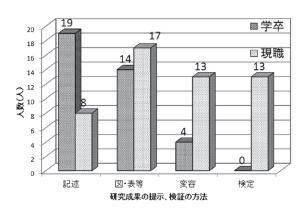


図5 研究成果の提示、検証の方法

しては図・表等、それに続いて記述によるものが 多くみられ、次に変容、そして検定によるものと なった。特に、検定による検証方法を用いたのは、 全体の14.8%と少数であった。

次に学卒、現職院生の差異についてみていく。 記述による検証を採用した院生は、学卒に多くみられた。図・表等による検証を採用した者は、学卒14人、現職17人と大きな違いはみられなかった。 また、事前と事後などの変容を示したものは、学卒と現職院生に大きな違いがみられた。さらに、検定を用いた検証は現職院生にのみにみられた。

以上のように学卒院生は、検証の方法として主に、学習者の感想や実践内容などの記述や図・表で示す方法がほとんどであり、変容による検証を用いたのはわずかであった。現職院生については、図・表等を用いた方法も多くみられたが、変容や検定による方法を用いたものと大きな差はなかった。

Ⅳ 教育実践研究のテーマの分析

本章では、教育実践研究の研究テーマで用いられている用語の分析を行う。そのために、調査対象とした院生の研究テーマに用いられている用語の出現回数、及びそれらの用語の使われ方としての関連を明らかにした。ただし、テーマに含まれる「在り方」や「手立て」などの用語については、研究内容との関連性が薄いことから分析対象から除外した。

1 テーマとして採用した用語

表5は、4教職大学院生88名の研究テーマに用いられた用語の出現回数一覧である。対象とした院生の学卒及び現職院生の内訳が、36、52人と異なるので、各用語の出現回数は学卒院生の方が全体的に少なくなっている。このことを踏まえて、現職院生については出現回数が4回以上の用語30語、現職院生については、3回以上の用語25語を表に示した。

研究テーマとして用語に「授業」が出現した回数は全体で48回であり、多くの院生がこの用語を

表5 研究テーマでの出現回数

現職院生					
抽出語	回数				
授業	25				
研究	21				
学習	18				
学校	17				
教師	11				
小学校	10				
支援	9				
学級	9 8 7 7 7 6 6 6 6 6 6				
活用	7				
向上	7				
校内	7				
育成	6				
改善	6				
効果	6				
指導	6				
児童	6				
実践	6				
特別支援	6				
教育	5				
子ども	6 5 5 5 5 5 5 4				
社会	5				
単元	5				
中学校	5				
導入	5				
デザイン	4				
意識	4				
開発	4				
教員	4				
国語	4				
対象	4				

での古現凹図					
学卒	学卒院生				
抽出語	回数				
授業	23				
学習	18				
指導	13 12				
研究	12				
中学校	12				
社会	9				
活動	9 8 5 5 5 5 5 5 5 4 4				
概念	5				
学び	5				
教育	5				
高める	5				
実践	5				
数学	5				
生徒	5				
意欲	4				
外国					
障害	4				
着目	4				
学ぶ	3				
学校	3				
教材	3				
構成	3				
促す	3				
理科	4 4 3 3 3 3 3 3 3				
力	3				

用いたことになる。このことは、研究対象分野が 教科とした院生が多くみられたことと一致する。 さらに「学習」が36回、「研究」が33回などと続 いている。

次に学卒と現職院生の差異をみていく。現職院生は、「授業」25回、「研究」21回、「学習」18回となったが、これに続き「学校」や「教師」「支援」等教科指導とは直接的には関連性の薄い用語がみられた。このことは、現職院生の研究対象分野が学校の組織運営としたことと一致する。学卒院生については、「授業」が23回、「学習」が18回、「指導」が13回となり、それ以降も「研究」「社会」等と教科に関する用語が続いている。

以上のように、研究テーマとして用いる用語に

ついて、現職院生は教科指導に関する用語ととも に、組織としての取り組みに関する用語がみられ た。また、学卒院生については教科指導に関する 用語が多くみられた。

2 研究テーマに用いられた用語の共起ネット ワークによる分析

前項では、研究テーマとして用いられた用語について検証した。本項では、それらの用語がどのように関連づけて用いられているのかを明らかにする。そのために、用語の関連を図で表すことのできる共起ネットワークを用いた。

(1) 学卒院生について

図6は、学卒院生に関する共起ネットワークであり、KHコーダーにおけるコマンド設定において、用語の出現数を3以上とし、サブグラフ検出(random walks)であり、強い関係ほど太い線、出現数の多い語ほど大きい円とした。

分析の結果、もっとも出現数の多い用語は「授業」であり、「学習」「指導」「研究」「中学校」と続いている。用語についてみていくと、「授業」と関連の強い用語は「社会」「中学校」「高める」等であった。「学習」については、「研究」や「指導」、「活動」については「学び」や「外国」となった。以上のように、教科指導に関する用語としての

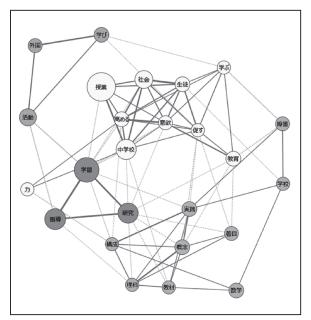


図6 学卒院生 共起ネットワーク

「授業」や「学習」などを核にしてネットワークが形成されていた。

(2) 現職院生について

次に現職院生についてみていく。図7は、現職院生についての共起ネットワークであり、KHコーダーのコマンド設定は、出現回数を4としたこと以外は、学卒院生と同様である。

出現数の多い用語は「授業」であり、続いて「研究」「学習」「学校」等であった。用語の「授業」については、「小学校」や「国語」「デザイン」等との関係性がみられた。「研究」については、「学校」や「対象」との関係性が強くみられた。「学習」については、「小学校」や「社会」との関係が強かった。「学校」については、「活用」や「特別支援」「研究」との関連性が強くみられた。

以上のように、学習指導及び組織に関する用語 を核としてネットワークが形成されていた。

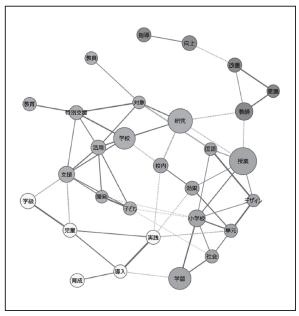


図7 現職院生 共起ネットワーク

3 用語「授業」に着目したテーマ設定の実際

前節では、研究テーマとして用いられている用語の関係を明らかにしたが、関係の大きさは十分に説明されていない。そこで本節では、特定の用語としてここではもっとも出現数の多かった「授業」に注目し、これと関連してどのような用語が用いられているのかを検証していく。そこで、研

	用語	左	右	スコア
	構想	0	2	2.00
学	実践	0	2	2.00
学卒院生	中学校	4	1	1.50
生	理科	1	1	1.25
	社会	3	0	1.17
	研究	1	7	5.54
現	校内	3	0	3.00
現職院	実践	1	2	2.20
生	改善	0	2	2.00
	展開	0	2	1.50

表6 用語「授業」との関連

究テーマにおける用語「授業」と関連づけて用いられる用語の使用頻度を求めた。表6は、KHコーダのコマンドにより、研究テーマにおける「授業」の左側及び右側に用いられた用語の出現頻度及び、いくつ目に用いられたかという位置関係からスコアを求めたものである。

学卒院生については、用語「授業」と関連づける用語の用い方として、「授業」を受ける用語として「構想」や「実践」を用いていた。「中学校」については、左側に用いたものが4事例みられ、右側に使用したものが1事例あった。現職院生については、注目した用語の「授業」に関連づく用語として「研究」が右側に用いられたケースが7、左側に用いられたケースが1事例みられ、いくつ目の用語として用いられたのかを考慮して定義した指標としてのスコアも5.54ともっとも高くなった。また、「校内」については、この用語に続いて「授業」が用いられたケースが3事例あった。「実践」については、右側に用いられたケースが2、左側が1事例みられた。

これらのことから研究テーマにおける用語「授業」の用い方として、学卒院生は授業構想や授業 実践など授業個々の実施の在り方を取り上げているが、現職院生は「授業・・研究」や「校内・・ 授業」など教育活動に位置づけたものとして扱う 傾向がみられた。

以上のように学卒院生のテーマ設定に関して、

「授業」と関連する用語として「構想」や「実践」等、院生個々の実践に関わる用法が多くみられる。このことから、研究内容が個々の実践に基づくテーマ設定であることが明らかになった。現職院生については、「授業」と関連する用語として「研究」や「校内」等のスコアが高く学校組織としての取り組みがテーマとして設定されていた。このことから現職教員は組織的な取り組みを中心テーマに据えており、学卒院生の個に立脚した実践との違いが顕著となった。

本章の考察から、院生の教育実践研究のテーマとして用いられている用語は、学卒、現職院生ともに、「授業」や「研究」「学習」など教科指導に関するものが多く用いられていた。しかし、共起ネットワークや用語との関連に関する結果の考察によると、現職院生は組織的な取り組み、学卒院生は個々人の取り組みと状況が異なることが明らかになった。

V 研究のまとめ

本章では、本研究のまとめ及び課題、さらにそれを踏まえた今後の展望を示す。

はじめは本研究のまとめである。教育実践研究指導のためのカリキュラムへの位置づけの実態を、第 Π 章で明らかにした。その結果、教育実践研究に関する科目を独自にもうけている教職大学院において、総単位数にはかなりの違いがみられた。また、科目の設定においても大学院によって、科目をIからIVまで設定したり、評価・分析法や具体的な報告書作成に関連した科目を設定したりと、独自の取り組みがみられた。

教育実践研究の研究アプローチの実態を、第Ⅲ 章で明らかにした。その結果、学卒院生は検証の 方法として主に、学習者の感想や実践内容などの 記述で示す方法がほとんどであり、変容による検 証を用いたのはわずかであった。現職院生につい ては、図・表等を用いた方法が多くはなったが、 変容や検定による方法を用いたものと大きな差は なかった。 教育実践研究のテーマの分析を第Ⅳ章で行った。その結果、院生の教育実践研究のテーマとして用いられている用語は、学卒、現職院生ともに、「授業」や「研究」「学習」など教科指導に関するものが多く用いられていた。しかし、共起ネットワークや用語との関連に関する検証結果によると、現職院生は組織的な取り組み、学卒院生は個々人の取り組みと状況が異なることが明らかになった。

以上のように本研究により、教職大学院で取り組まれている教育実践研究の位置づけや指導のためのカリキュラム編成の実態を明らかにすることができた。さらに、教育実践研究の内容に関して抽出した教職大学院の実践例から、教科指導が主に取り組まれていること、学卒院生と現職院生では、個々の取り組みによるものと組織的な取り組みを対象にするなどの違いがみられることが明らかになった。

次に本研究に残された課題である。第一は、カリキュラム調査における精度への課題である。本研究ではパンフレットやHP等の資料に基づいた調査が主となったが、今後も訪問調査等カリキュラムの実態把握などで精度を高める取り組みが必要であると考える。

第二は、教育実践研究の具体的な内容を明らかにするために対象とした教職大学院の割合である。本研究においては、調査対象を4校に限定した。研究成果の普遍性を高めるためには、さらに調査対象の範囲を広げていく必要がある。

第三は、各教職大学院のカリキュラム編成と教育実践研究内容との関連性の把握である。カリキュラム編成の状況と教育実践研究の内容との関連づけを把握することにより、今後のカリキュラム編成において参考にすべき知見が得られるものと考える。

これからも、全国各地の教職大学院において、 目指す院生像を踏まえ、授業科目や実習及び教育 実践研究に関する指導が行われていく。今後も全 国各地で取り組まれている授業実践や教育実践研 究の成果を検証することにより、より望ましいカ リキュラム編成や科目の指導内容を明らかしていきたい。

【注】

- (1)中央教育審議会答申『教員生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』(2012年)や教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議『大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)』(2013)など。
- (2) KHコーダーは、樋口耕一(『社会調査の ための計量テキスト分析内容分析の継承と発 展を目指して』ナカニシヤ出版、2015年)に 基づく。解析ソフトは http://khc.sourceforge. net/よりダウンロードした。
- (3) 各教職大学院のパンフレットについては、 HPや日本教職大学院研究大会等の会議で入 手したものである。
- (4) 各教職大学院の教育実践研究の分析にあたっては、次の教職大学院の資料を参考とさせていただいた。
 - 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化 専攻、『静岡大学大学院教育学研究科教育 実践高度化専攻成果報告書抄録』、Vol.5、 2015年
 - 山形大学大学院教育実践研究科、『山形大学 大学院教育実践研究年報』、Vol.6、2015年 東京学芸大学教職大学院、『平成26年度課題 研究成果報告書』、2015年
 - 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践 専攻、『福岡教育大学大学院教育学研究科 教職実践専攻(教職大学院)年報』、Vol.5、 2015年

【引用・参考文献】

愛知教育大学大学院教育実践研究科教職実践専攻 『平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教 育養成機能の充実プロジェクト研究報告書」教

- 職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関す る調査研究 - 「理論と実践の融合・往還」の視 点から - 』(愛知教育大学、2014年)
- 石上靖芳、益川弘如、村山功「スクールリーダーを養成するための教員養成系大学院カリキュラムの開発(2):学校実習を基盤に据えた理論と実践の往還型カリキュラムの実践とその効果の検討」(『静岡大学教育実践総合センター紀要』 Vol.15、2008年)、133-147
- 今村主税「テキスト分析による大学の環境報告書の特徴解析の試み」(『山口県立大学学術情報』 Vol.7、2014年)、67-73
- 越中康治、高田淑子、木下英俊、安藤明伸、高橋潔、田幡憲一、岡正明、石澤公明「テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析:共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み」(『宮城教育大学情報処理センター研究紀要: COMMUE』、Vol.22、2015年)、67-74
- 川北稔、鈴木健二、山田淳夫、萬屋育子「「修了報告書」及び報告書作成指導に関するカリキュラムの考察」(『平成25年度文部科学省運営交付金特別経費「教育養成機能の充実プロジェクト研究報告書」教職大学院のカリキュラム・指導方法改善に関する調査研究-「理論と実践の融合・往還」の視点から-』愛知教育大学、2014年)、34-39
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施 に向けた協力者会議『大学院段階の教員養成の 改革と充実等について(報告)』、(2013年)
- 倉本哲男、志水廣「小結 全国19国立/教職大学 院の比較調査の考察」(『平成25年度文部科学省 運営交付金特別経費「教育養成機能の充実プロ ジェクト研究報告書」教職大学院のカリキュラ ム・指導方法改善に関する調査研究-「理論と 実践の融合・往還」の視点から-』、愛知教育 大学、2014年)、60-75
- 佐川輝高、岡田ルリ子、青木光子「学生の看護研究抄録におけるテキストマイニング法の検討」(『看護と情報:看護図書館協議会会誌』 Vol.11、2004年)、36-41

- 佐藤浩一「教育実践現場での成果検証の方法 ― 教職大学院における課題研究に基づく検討―」 (『群馬大学教育実践研究』Vol.32、2015年)、 135-146
- 佐藤浩一、古屋健「学校教員のリサーチ・リテラシー -統計用語の知識とデータの読み取りに関する基礎調査-」(『日本教育大学協会研究年報』Vol.27、2009年)、81-92
- 鈴木久米男、遠藤孝夫、立花正男、山本奨、高橋 和夫、佐々木全「教職大学院で取り組まれてい る教育実践研究の実態と課題に関する一考察」 (『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター 研究紀要』Vol. 15、2016年)、179-192
- 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)』、2006年
- 中央教育審議会『教員生活の全体を通じた教員の 資質能力の総合的な向上方策について(答申)』、 2012年
- 中央教育審議会『これからの学校教育を担う教員 の資質能力の向上について〜学び合い、高め合 う教員育成コミュニティの構築に向けて〜』、 2015年
- 宮下治、倉本哲男(2015)「教職大学院における 現職教員院生の学びに関する研究 ―カリキュ ラム改善の検討―」(『愛知教育大学教育創造開 発機構紀要』Vol.5、2015年)、19-28

教職大学院の学校における実習の在り方に関する検討 -教育公務員特例法の改正に基づく教師の資質能力向上を踏まえて-

清 水 将* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Sho SHIMIZU

A Study on Teaching Practice at Professional Schools for Teacher Education :

Developing the Professional Capacity of Teachers in Correspondence with Changes in the Law for

Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel

教育公務員特例法の改正による教師教育の在り方の変化を踏まえて、教職大学院において学校における 実習(学校実習)がどのように実施されるべきかを検討した。学校実習の在り方として、1年次に附属学 校で共通の内容として実施し、2年次には協力校においてプログラムのねらいに特化して実施するモデル の可能性が示唆された。教員免許取得時における知識は社会の変化とともに陳腐化するため、そのフォロー アップが必要であるが、教師の職能成長による中堅教員の研修とは目的が異なるので、学校実習において も双方に対応することが不可欠である。教師の深い学びの機会を保障するためには、学校実習にかかわる 人材の多様性に配慮し、状況的な学習がなされる環境を提供する必要がある。

第1章 はじめに

現代の子どもたちが成長した頃に訪れるわが国の社会について、国立教育政策研究所(2012)では、社会情勢の変化を6つに同定し、①グローバル化、②資源の有限化、③少子高齢化という3つの課題と、④知識基盤社会の進展、⑤コミュニティを基盤とする社会への転換、⑥情報通信技術の高度化と利活用という3つの対応した解決策を示した。

東西冷戦の終結以降、世界は対立がなくなる一方で、多様化が進展している。グローバル化といわれる国籍や民族の異なる人々による世界規模での移動によって、多文化共生が求められていく中で、国境を越える諸課題が拡大しつつあるのが現

代社会である。新興国の経済発展は、それを支える化石燃料により支えられており、エネルギー消費量の増加による天然資源の枯渇も予測されている。地球温暖化を含めた地球規模の環境問題は深刻な事態を迎えており、持続可能な社会の形成のためにも技術革新は切実な課題となりつつある。しかし、これらの問題に対処し、次世代を担うべき子どもの数が先進国では減少しており、わが国においては諸外国が経験していない速度で少子高齢化が進んでいる。人口減少社会における地球規模の問題は、人類の歴史上例をみないものが多数あり、その解決策は新たに見出されるものでなくてはならない。これら複合的で容易な解決策のない新たな問題を解決するために、創造性のある人

^{*}岩手大学大学院教育学研究科

材の育成が喫緊の課題となっているのである。

直面する深刻な問題の解決策は、一方的に与えられるものではなく、それぞれの最適解を求めて、改善を図ることが大切であると言われている。かつて、高度経済成長を支えたわが国の労働力に求められた知識や技能は、現在では必ずしも通用するものではなくなっており、既存の枠組みを超えて新たな価値創造をしていくことが求められている。公教育においては、社会の形成者を育成する必要があり、時代に応じた教育が提供される必要がある。現代の学校教育においては、与えられた問題を解くだけでなく、問題を設定し、自ら解決する能力を育成する取り組みが必要とされ、身に付けた知識や技能をいかに活用して世の中を変革していくかが重要な課題となっている。

わが国の少子高齢化による生産年齢人口の減少 は、外国からの労働者の問題と複合的な様相を呈 しており、単純な解決策は見出すことはできない。 移民や外国人労働者の問題は、世界各国において 顕在化しており、異文化交流や多様な価値観への 理解なしにお互いを尊重することは不可能であ る。平成18年3月に出された総務省の多文化共生 の推進に関する研究会報告書では、多文化共生と は「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化 的な違いを認め合い、対等な関係を築こうとしな がら、地域社会の構成員として共に生きていくこ と」とあり、宗教や習慣等の文化の相互理解によ る共生社会の実現が問題解決の糸口になると考え られている。近い将来には、現在の職業の大半が 機械化され、人工知能の進化は、特定の職種の衰 退を招き、人類の活躍すべき分野がこれまでと異 なっていくことも予想されている。未来を切り拓 く力は、過去において必要とされた資質能力とは 異なるものになっていくことも想像に難くない。 子どもたちは、これら現代の諸課題に直面するこ とが予想され、かつてのわが国を支えた読み・書 き・計算等の基礎技能に支えられた勤勉性だけで は、次世代を担う人材を育成することは困難であ ることが予測される。

これらの課題の解決に寄与することを期待され

ているのが、知識基盤社会やコミュニティ基盤社 会であり、ICTの利活用である。知識基盤社会に おいては、新しい価値創造が重視され、一定の課 題処理能力の高さよりも創造性が重んじられるこ とになる。新たな価値を生み出すためには、他者 とのコミュニケーションを基盤とした協働が不可 欠であり、そのような人と人をつなぐ新たな手段 がICTということになる。近代社会が第一次産業 としての採取・生産性の向上、それらの加工によ る第二次産業の発展を経て、サービスを中心とし た第三次産業へシフトしており、仕事が定型的な 単純労働から非定型的なものに変化していること にも関連して、知識や情報を有効に活用できるこ とが不可欠とされている。他方で、教育の考え方 そのものも大きな転換を迫られている。生きてい くのに必要なことを学校で全て教えるという考え 方から、近年では生涯にわたって学び続ける生涯 教育の考え方が主流となり、自ら学び続ける力を 養うことが知識や技能を授けることよりも重要と 位置づけられるようになってきているのである。

これらを踏まえた次世代を担う子どもたちに身に付けさせたい資質能力とは、特定の知識や技能ではなく、問題に直面したときにそれを創造的に解決する力であると考えられ、これらの社会の変化に対応する資質能力を身に付けさせることが次期学習指導要領における主要なテーマとなっている。しかし、そのような教育課程であっても、それを具現化するためには、教員の資質能力に負うところが大きいと考えられ、教師の力量形成も新たな課題として指摘されている。そこで本稿では、教育公務員特例法の改正による教師教育の在り方の変化を踏まえて、教職大学院の学校における実習(以下学校実習)のコンセプトを考え、教職大学院において学校実習がどのように実施されるべきかを検討することを目的とする。

第2章 教師教育の変遷と教職大学院の創設

社会の変革に応じた教育課程の編成は、これまでも約10年に一度の割合で検討されてきたが、そ

れに対応した教員養成のシステムは必ずしも変更 されてきたわけではない。戦後の新しい学校教育 制度以降の教員養成のシステムは、教員養成を大 学でおこない、開放性の原則をもとに教員免許を 取得する仕組みであり、現在においてもその大枠 は変化しているわけではない。専門職養成を大学 院レベルでおこなう世界的な潮流もあって、他の 専門職大学院の創設とともに、教員養成の修士レ ベル化が検討されたものの、教員養成を6年制に することは、現在まで実現していない。

教師教育の改革としては、平成元年度から新任 教員の実践的指導力と使命感を養うとともに幅広 い知見を得させることを目的とした初任者研修制 度が実施されるようになった。文部科学省の内容 例によれば、校内研修を個々の初任者の経験や力 量、個々の学校の抱える課題に重点を置き、授業 の準備から実際の展開に至るまでの授業実践の基 礎として、指導案、板書、発問等について指導す るために週10時間、年間300時間程度、校外研修 では教育センター等における研修、企業・福祉施 設での体験、社会奉仕活動や自然体験活動、宿泊 研修を通じて、初任者が自己の問題意識に応じて 講師や研修内容を選択し、異なる規模の学校や他 校種での研修等を得る機会を確保できるように年 間25日程度おこなうとされている。新任教員に対 する研修は、昭和59年に内閣総理大臣の諮問に応 じて調査、審議する行政機関として設置された臨 時教育審議会によって、二十一世紀に向けての教 育改革の重要課題として教員の資質能力の向上の 問題が取り上げられ、昭和61年4月の第二次答申 において、新任教員に対して実践的指導力と使命 感を養うとともに幅広い知見を得させるため、初 任者研修制度を導入することを提言した。昭和62 年12月、教育職員養成審議会は、「新任教員に対し、 採用後一年間、指導教員の指導の下における教育 活動の実務及びその他の研修を義務づける」初任 者研修の制度化を答申し、昭和63年5月「教育公 務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関 する法律の一部を改正する法律」によって初任者 研修制度が創設され、平成元年度から学校種毎に

段階的に開始して現在に至っている。初任者研修 制度の課題として、校務分掌の軽減措置が配慮されず、その負担が大きいことが指摘され、採用初 年度においては学校業務に専念できるようにすべ きとの意見も見られる。

平成15年度からは、個々の教員の能力、適性等 に応じた教科指導、生徒指導等、指導力の向上や 得意分野づくりを促すことをねらいとした10年経 験者研修が実施されている。10年経験者研修は、 従来の研修とは異なるオーダーメード型の個々の 教員の課題に応じた研修であり、既存のプログラ ムを選択する受け身型の研修ではその目的を達成 することは困難である。教職経験に応じた研修は、 10年経験者研修のほか、5年、15年、20年等の教 職経験を有する教員を対象として実施している自 治体も存在する。内容においては、5年経験者研 修では教科指導、10年・15年経験者研修では生徒 指導・教育相談が重視され、20年経験者研修では、 生徒指導・教育相談に加えて、学校経営に関する 研修の割合が高いとされている。教職経験者研修 の課題として、講義形式の一斉研修が中心となり、 教員のニーズに応じた研修機会が少ないことも指 摘されている。

平成21年からは、「その時々で求められる教員 として必要な資質能力が保持されるよう、定期的 に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自 信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼 を得ることを目指すもの」として教員免許更新制 度が導入された。教員免許更新制度は、平成12年 に設置された首相の私的諮問機関である教育改革 国民会議の報告において、教員としての適格性確 保や専門性向上の観点から導入が提言された。と ころが、平成14年の中教審答申「今後の教員免許 制度の在り方について」では、主要な資格に有効 期限を付しているものがないこと、わが国の公務 員制度が任期制を導入していないこと、免許が資 質能力を証明するという機能に対して現職教員を 対象とした講習を実施することが困難なこと、免 許状授与時に人物等の適格性を判断していないこ と等を理由に更新制度の導入は見送られ、それに

代わるものとして10年経験者研修が提言されたの である。しかし、平成18年の中教審答申「今後の 教員養成・免許制度の在り方について」では、「教 員免許状に一定の有効期限を付し、その時々で求 められる教員として必要な資質能力が確実に保持 されるよう、必要な刷新(リニューアル)を行う ことが必要であり、このため、教員免許更新制を 導入する」ことが提言され、平成14年の中教審答 申の考えを転換させることになった。この平成18 年の答申においては、平成14年において検討した 更新制とは基本的性格が異なるものとして教員免 許更新制が提言されており、教員が社会の尊敬と 信頼を得る制度であるとされている。一方で、そ の結果として10年経験者研修と免許更新制度はそ の目的が重複することになり、附帯決議として「現 職研修と免許状更新講習との整合性の確保、特に 10年経験者研修の在り方について検討すること」 とあるとおり、両者の整理・統合が課題としてあ げられ、体系的な教師教育のデザインが必要とさ れるようになっている。

学び続ける教師を支える継続的な研修を充実さ せるための教師教育の在り方は、平成18年7月の 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方 について」において、教員養成・免許制度の改革 の具体的方策のひとつとして、「教職大学院」制 度の創設が提言され、平成20年から教職大学院が 開設されている。教職大学院は、従来の大学院制 度とは異なる高度職業人養成をねらいとした専門 職大学院である。教員養成の役割として、学部段 階では基礎的・基本的な資質能力の育成、大学院 段階では教員養成・再教育の格段の充実という分 担がなされているが、各都道府県に設置されてい る教員研修センターの研修機能と研究指導や論文 審査が修了要件に課されていない教職大学院とし ての機能の差別をどう考えるかという課題があ り、教員養成の期間を延長したからといって、教 師の職能成長に効果が上がるかについては今なお 慎重な検討が必要とされている。教員の成長が、 現場で子どもとともに育つという考え方からは、 現場で直面した教育課題を解決する学修の機会と

して教職大学院が必要とされるのであって、学部からの学卒院生をどのように教育していくかについては十分な検討がなされていないままの制度化となっていることは否定できない。平成24年8月の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」や平成25年10月の教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」においては、教職大学院の拡充の方向性が示され、平成29年からは、ほぼ全国に教職大学院が設置されることになっている。

平成27年12月中教審答申「これからの学校教育 を担う教員の資質能力の向上について ~学び合 い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向け て~」では、教員の養成・採用・研修の一体的改 革が推進されることが提言され、これからの時代 の教員に求められる資質能力として、不易なもの 加えて、時代の変化や自らのキャリアステージに 応じて自律的に学んでいくことが求められてい る。近年では、生涯学習の考え方と同様に、教師 は学び続ける存在であることや行為の中の省察に もとづく反省的実践家としての新しい専門家であ ることがショーン(2001)によって明らかにされ ている。これは、教師の仕事は、所与の技術の適 用ではなく、複雑で複合的な問題に「状況との対 話」にもとづいて「行為の中の省察」によって立 ち向かう実践であって、実践的思考が重要性であ ることを示している。目的が確定している場合に は、行為は手段の問題であるが、目的が交錯する 場合には、手段論では問題を解決することはでき ない。問題の明確化とその解決手段の開発という 2つの事柄を同時に進行させるためには、技術の 適用とは異なる方法が必要とされているのであ る。解決の枠組みがない問題に直面したときに、 反省的実践家は、必ずしも考えて行動し、理論に 基づいて技術を適用するわけではない。不確実な 状況の中においては、行為しながら探究し、行為 の中で省察するのであって、技術が確立されてい ないからこそ、なすことによって学んでいくので

ある。当然、その実践や取り組みは省察される必要があり、教職大学院の使命は、既存の知識や技術を与えるばかりではなく、教師の成長に不可欠な反省的実践家としての新しい専門性を高めていく経験を与え、省察する機会を与えることにあると考えられる。

文部科学省の施策の方向性は、千々布 (2016) によれば、これまでは量的拡大から質的保障の 2 段階で実施されてきたといわれている。量的拡大とは大学における学部や課程認定を増加させるという内容保障や条件整備にかかるものであり、質的保障とは目標や出口管理を意味する。教職大学院においても、量的拡大期は平成28年度をもって一段落を迎え、今後は質的保障へとシフトしていくことも予想されている。

教職大学院の当初の目的は、「①学部段階での 資質能力を修得した者の中から、さらにより実践 的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの 有力な一員となり得る新人教員」と「②現職教員 を対象に、地域や学校における指導的役割を果た し得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優 れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー(中 核的中堅教員)」養成を目指した学卒院生と現職 院生の教師教育を担うことであった。従来の教師 教育においては、養成、採用、研修は断続的であっ て、養成は大学、採用・研修は教育委員会が主に 担ってきたが、教職大学院では、養成の延長とし て初任者の教師教育および現職研修を担うことに なったといってもよい。内容面での特徴として、 平成18年の中教審資料として提示された教職大学 院におけるカリキュラムについて(補論)には、 従来の修士課程が特定の得意分野を持った教員の 養成を前提していることに対して、教職大学院は、 「学校教育が直面する諸課題の構造的・総合的な 理解に立って幅広く指導性を発揮できる教員(ス クールリーダー) の養成」と「学校現場における 職務についての広い理解を前提として、自ら学校 における諸課題に積極的に取り組む資質能力を有 する|新人教員が求められるため、「すべての領 域にわたり履修する」ことが学生に求められてい る。しかし、制度設計時とは異なって、教職大学院には、求められるものが、量的拡大から質的保証へと変化している。このカリキュラム・イメージに示された内容とは異なって、幅広さだけでなく、特定の得意分野を持つ教師教育を教職大学院が担う可能性が模索されることが確認されている(清水、2016)。また、同僚性の低下を補うためには、教師集団においても学びあう関係が成立することが求められている。教職大学院においても学卒院生と現職院生の関係は、現職院生が教え、学卒院生が学ぶという一方的な関係ではなく、可能な限り交流し、相互に学びあう仕組みが作られなければならないと考えられる。

第3章 教育公務員特例法の改正

教員に対する現職研修では、先述のとおり、10 年経験者研修と免許更新講習の目的が重複することが問題視されていた。しかし、平成28年11月28 日付け「教育公務員特例法等の一部を改正する法 律の公布について(通知)」において示されたとおり、10年経験者研修を中堅教諭等資質向上研修 に改め、実施時期を弾力化するともに、教員研修 計画の策定の義務付けや独立行政法人教職員支援 機構の発足等が法制化されることになった。教員 研修センターは、独立行政法人教員支援機構として教育委員会と大学によって設置される協議会を 支援し、協議会で策定される教員の資質の向上に 関する指標にそって大学における教員養成と教育

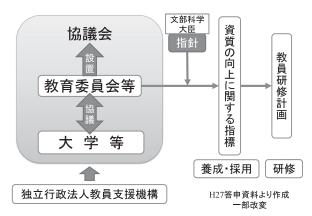


図1 協議会の新たなスキームイメージ

委員会による採用がおこなわれることになる。この資質向上に関する指標には、文部科学大臣が示す指針も取り入れながら、各自治体が求める教員像を定めることになる。また、現職教員の研修においても、教員研修計画を作成し、教員個人や管理職だけでなく、大学や教育委員会が一体となって教師の職能成長を支えていく仕組みが提示されている(図1)。

新たな教育公務員特例法は、教育委員会等の任 命権者と大学が連携して教師教育を一体的に運営 していかなえればならないことを示しており、養 成が大学、採用・研修を教育委員会が分担すると いう既存の枠組みを崩すことを法令によって明確 に規定したと考えることもできる。中教審答申「こ れからの学校教育を担う教員の資質能力の向上に ついて | における教員の資質能力の向上イメージ は、養成、採用、初任期、中堅、ベテランといっ た段階に分けられ、採用期には教師塾のような採 用側のニーズに応じた現場における実習を含めた 養成を実施し、初任期には現在のような1年目の みの初任者研修ではなく、校内研修を基本とした 3年程度の初任期研修をおこない、中堅期にはそ れぞれの課題意識に基づく個別の中堅教諭等資質 向上研修の弾力的な実施やベテラン期のマネジメ ント力を強化する研修が期待されている(図2)。

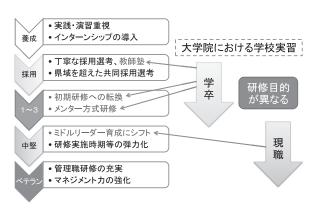


図2 教師のライフステージに応じた資質能力 向上と学校実習の関係

教職大学院における学校実習をこれらの教員の ライフステージに適応するように考えると、学卒 と現職では教員としての経験に相違があり、実習 の目的も異なる必要がある。免許更新制度と10年 経験者研修の重複の問題は、その受講時期に所在 しており、知識の刷新と個別のニーズに応じた研 修の機会はそれぞれの目的に応じて必要とされる ものである。更新講習は、教員養成段階の教師教 育をフォローアップする研修であって、一律・授 与的にその社会情勢に応じた知識をリニューアル することが目的となる。更新講習の時機が10年刻 みであることの妥当性は、学習指導要領が約10年 で改訂される背景と同様と考えられる。学習指導 要領の改訂へ向けた中教審への諮問の中では、子 どもたちが成人して社会で活躍するまでに新しい 時代を迎えることが指摘されており、初等中等教 育が修了するまでの12年という期間に社会が変革 する可能性があると考えられているからである。 したがって、教師が新しい時代を生き抜くための 学力を身に付けさせるためには、10年毎に身に付 けた知識を刷新することが学び続ける教員にとっ て最低限必須の行為となる。更新講習は、教員養 成で学んだことが10年で陳腐化することに対して の支援であり、免許制度という制度疲労への対応 策を意味する。教員免許を取得し、初任者研修か ら更新講習を経て、免許の質的保障をなすことは、 教員としての必要最小限<ミニマム>の保障と考 えることができ、学部段階の教育を補習すること がその主たる目的となり、知識伝達型の一斉的な 研修になることも予想される。それに対して、初 期研修を終えた中堅教員は、それぞれの実践や教 育現場に即した課題意識を持つ時期であり、その 課題意識は個別的で広がりのあるものになってい ることが考えられる。それらの課題に対応するた めには、個に対応した目標設定や研修の在り方を 探っていく必要がある。中堅期の教員の研修は、 教員自らが必要な研修を組み立てるものとなるべ きであり、そのようなニーズに対応する研修が準 備されなければならない。当然ながら、その研修 の実施時期は一定にはならない。経験する地域や 学校が異なることによって課題意識も異なり、一 斉に同じ時期におこなうことは適当とはいえない のである(図3)。

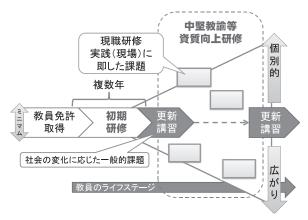


図3 教師教育課題の広がりと研修

第4章 教職大学院における学校実習のコンセプト

教職大学院では、理論と実践の融合を図るため、 学校実習が義務化され、附属学校と近隣の協力校 のそれぞれにおいておこなうことが規定されてい る。本学教職大学院における学校実習は、全ての プログラムを経験することを重視したカリキュラ ムが編成されていることを特色としていることか ら、全ての附属学校において実習をおこなうこと になっている。しかしながら、院生は全ての校種 の教員免許を取得しているわけではない。つまり、 附属学校における実習は、個別に抱いている課題 を実践的に解決するためのものではなく、教員と しての一般的な資質能力の向上を目的とすべきと 考えられる。

附属学校における実習は、現職院生にはミドルリーダーや指導主事として、メンター教員の在り方を附属学校の教員に学ぶ機会であって、同僚性を発揮するための資質能力を向上させることがねらいとなる。それに対して、学卒院生は、若手教員の中心的な役割を果たし、同世代におけるメンターとなることが期待され、その力量を形成する機会として学ぶことがねらいとなろう。これらの目的を附属学校における実習で達成し、次の年次では個別の課題を協力校において追求することになる。協力校の実習においては、該当校種の免許を所持せずにおこなうことは不適切と考えられるが、附属学校における実習は、該当校種の免許取

得を前提としない実習であることが特徴である。 附属学校における実習は、教育実習指導のノウハウに裏打ちされた力量をもったメンター教員の存在によって実施が可能となり、換言すれば、附属学校だからこそおこなえる実習であり、附属学校の存在意義を示す実習と考えることができる(図4)。

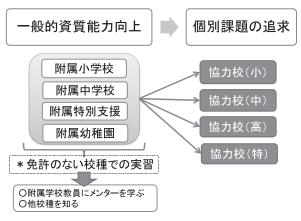


図4 学校実習のコンセプト

協力校の実習は、免許保持者による個別の課題 解決を図る実践であり、養成段階の教育実習とは 異なり、フィールドワークとして機能する実習と ならなければならない。協力校の教員は、院生を 指導する立場ではなく、課題を共有する同僚とし て協働することが望ましいと考えられ、協力校に おける学校実習は、かかわる全ての人々の学びの 機会となることが理想と考えられる。多様な経験 を持つ集団による課題解決の実践とふり返りが、 参加した全ての人々の学びの機会となると考えら れ、現職院生と学卒院生が協働する仕組みをつく り、そこに大学教員や協力校の教員が参加してい く体制を準備しなければならない。教師としての 経験のない初任期にある学卒院生と既に教諭とし ての経験を持つ現職院生の課題意識は異なること からは、同時の実習であってもそのねらいを明確 にして、それぞれの目標と省察がおこなわれる必 要があり、大学教員がどのようにふり返りを充実 させ、実践を改善していくかが課題としてあげら れる。

学校実習は、学卒院生には、状況的な学習機会

を提供し、実践共同体に参与することを通して知 識や技能を獲得する正統的周辺参加モデルになっ ている。レイヴとウェンガー(1993)によれば、 参与者が集団への参加を通して知識や技能を習得 する実践共同体においては、様々な役割を演じる ことによって共同体に貢献していくとされ、学校 実習においても徐々に役割が変化していくにつれ て、環境の中で直接指導されなくても知識や技能 が学習されていくことになる。このような参加の 形式を正統的周辺参加と呼び、状況的学習によっ て学ばれる種類の知識や技能があることが明らか になっている。教職大学院における教師教育の目 的は、確立された知識や技術の伝達だけではな く、状況的な学習ができる環境の提供にあると考 えることもできよう。これは、学卒院生ばかりで なく、現職院生にも同様である。このモデルを適 用した協力校における教育の関係は、協力校の教 師と児童生徒の関係が最も中心的と考えられ、現 職院生はその周辺から参加し、そのさらに周辺に 学卒院生が配置される (図5)。これらの外縁か ら内側に向かって参加できるように学校実習をデ ザインすることが教師教育として有効と考えられ ることからは、正統的周辺参加のためには、学卒 院生であっても入学時より協力校において配属校 を決定し、可能な限り協力校の一員として行動す る機会を与えることが重要となる。協力校への配 置によってなされる学卒院生の学びは、内容化さ れた明確で具体的な知識や技術だけではない。言 語化することが困難な知識や技能の高まりを計画

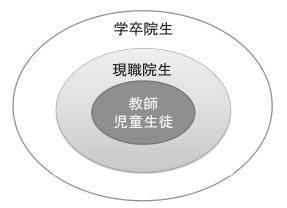


図5 正統的周辺参加による学校実習モデル

的に意図しているのである。

教師が学校で学び、育つためには、省察やふり 返りが重要であり、学ぶ機会の提供とその充実し たふり返りの実施が教師の力量形成に大きな影響 を与えることが明らかになっている。したがっ て、教職大学院では、省察やふり返りの充実にお いて強みを発揮できることを最大限に発揮して、 その良質な学びの機会を提供することが課題とな る。すなわち、形式的な学校実習の体験だけでは ひとりで学べる水準を超えることはできない。発 達の最近接領域に示されるように、他人や発達の 進んだ人との交流の中で自分1人では到達できな かった学びの水準を深めていくことが教職大学院 に求められているのである。学校実習は、事前の 準備だけでなく、その経験の後にどのような反省 的実践ができるのかが問われることになる。ヴィ ゴツキー(2001)によれば、発達の最近接領域の 考え方からは、1人ではできないことであっても、 他者や協力者がいれば教えてもらわなくてもでき る・わかることがあり、社会的な活動や他人との コミュニケーションを通じて発達する学びの存在 を指摘している。教職大学院においては、通常の 教育に示される教授・学習の関係を超えた様々な 学びができるように、可能な限り多様性を保障し た教育機会が保障されていくことが重要である。 教職大学院における学校実習は、同僚性を発揮し た学び合いが可能で、多様な集団による反省的実 践による実践とふり返りがおこなわれる活動とな ることが望ましい。学卒院生と現職院生がチーム として実習に参加する仕組みはいうまでもなく、 協力校の教員、大学教員だけでなく、課題解決に 必要な専門的人材を含めたスタッフの確保のため のコーディネートができることも、これからの教 員にとってチーム学校を形成するためにも必要な 資質能力と考えられる。

以上の考察から学校実習の構造を検討すると、 1年次後期から2年次後期までの3セメスターを 利用したモデルが考えられる(図6)。

1年次には、附属学校を利用した共通の内容に よる一般的資質能力の向上をねらいとした実習を

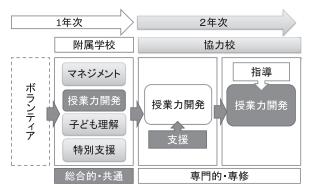


図6 学校実習のイメージ (学卒・授業力開発の場合)

実施する。現職院生は、他校種の理解とメンター教員としてのロールモデルを附属学校の教員に学び、指導主事を含めた指導的立場の教員像を形成することが課題となる。学卒院生にとっては、他校種の理解だけでなく、初任者研修と同等およびそれ以上の経験をすることによって、同世代の教員の中心として活躍するためのメンターシップを学ぶことを課題として、取得免許との関係にかかわらず、教員としての基本的な資質能力の向上を目指すことがねらいとなる。

2年次は、協力校で実施する学校実習であるこ と基本として、現職院生には原籍校の課題を踏ま えた個別の課題を追求する実践が可能になるよう にする必要がある。当然ながらこの場合には、現 職院生個人の課題を解決するだけでなく、ミドル リーダーとして還元できるための能力を向上させ ることもねらいとして提示しなければならない。 課題解決の取り組みは、現職院生が中心となって、 学卒院生だけでなく、協力校の教員や大学教員も 含めてスタッフを組織してチームとして協働する ものになる。学卒院生にとっては周辺的参加に よって課題解決を学んでいく機会となり、その経 験を踏まえて、後期には学卒院生が協力校の課題 であっても当事者意識を持って解決を図るような 問題解決のアプローチをおこない、現職院生はメ ンターとして課題解決に指導的立場として協働参 画する仕組みをつくらなければならない。指導主 事等の立場になれば、自分の課題ではなく、それ ぞれの学校の課題に寄りそってその解決の方策を

探究する必要があると考えられ、ミドルリーダーとしての立場を経験しながら、協力校とのマッチングに対して責任をもってコーディネートすることが求められる。協力校に対しても、院生を中心とした学校実習の実践が、学校の改善に役立つことを示していくことが重要になると考えられ、大学教員からのフィードバックは、院生だけでなく、協力校へ対して直接的に有益な知見がフィードバックされなければならない(図7)。

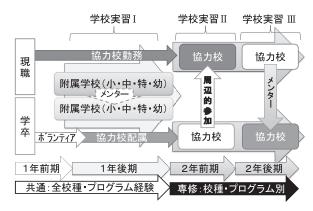


図7 学校実習の統合化モデル

第5章 教員の資質能力向上の課題

教職大学院における教員養成の在り方とは、ど のようにあるべきなのであろうか。平成18年の中 教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方に ついて」では、教職大学院段階では、「高度専門 職業人」として「特定分野に関する深い学問的知 識・能力」や「教職としての高度の実践力・応用力」 を備えることが目指されている。しかし、その答 申においては、「教員養成分野でも、ともすれば 個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される 一方、学校現場での実践力・応用力など教職とし ての高度の専門性の育成がおろそかになってお り、本来期待された機能を十分に果たしていない」 と指摘し、教職としての専門性は、各教科・科目 の学識ではないことが示唆されている。教師の専 門性は、技術的合理性にもとづく熟達者ではなく、 行為の中の省察にもとづく反省的実践家であるこ とを意味することからは、技術を教え込むことが

教職大学院の使命ではない。不確定な目的を葛藤 しながら最適解を思索するには、多様な人々との 交流や多方面からの検討が必要であり、課題解決 の取り組みを事例研究として記述していくことも 重要と考えられる。教育の実践においては、仮説 検証というよりも仮説生成が目的となることも多 く、具体的な事例に対して、その経過や結果を検 討する推論によって発生のメカニズムや因果関係 を見出し、関係性や新たな知見を蓄積していくこ とが教育の改善につながると考えられる。少ない 事例によって仮説を生成することは困難であるこ とからは、それぞれの実践事例を丁寧に記述し、 蓄積することによって知見を見出すことが必要で あり、教職大学院の役割はそのような教育にかか わる実践事例の集積であるといえる。したがって 教職大学院の教育における使命は、実践を省察し、 次の実践に活かすための知見を見出す能力と実践 と見出された知見を記述し、研究成果を発信し、 整理・蓄積できる能力の2つを育成することが、 研修機関との差別化を図ることにつながる可能性 があると考えられる。学校実習において見出され た知見は、何らかのかたちで文章化され、情報発 信がなされていくことが求められる。学校実習は、 単なる実習で終わらず、その目的には、情報発信 をおこなうことのできるプレゼンテーション能力 の育成まで包括する必要があり、学部段階の実習 という授業スタイルと同様に考えてはならない。 従来の実習の枠組みを超える総合的な科目として の理解が必要なのである。

教職大学院では、教職に関するものが重視される一方で、教師としての主要な部分を占める教科指導は、現在のところ十分な力点が置かれていない。教科内容および実際の授業研究に関しては、教職大学院としての強みが発揮されていないのである。他方で、次期学修指導要領では、教育方法へ国の関与の可能性が示されている。これまでは、わが国では、教育の目標・内容の提示にとどまり、その実現の方法については学校現場に任されてきたが、いわゆるアクティブ・ラーニングに代表されるように多様な方法が推奨され、教科を

問わずその方法論の習得に腐心しているのが現状である。しかし、方法は、内容を身に付けさせる手段であり、最初に方法ありきの考え方は手段の目的化を招くことにもなりかねない。目的と方法の関係から考えれば、内容の理解があって、最適な手段が求められるべきであるが、内容の深い理解に導くプログラムを準備せずに方法論を重視することは十分な効果を得られない恐れがあることに十分に留意すべきであろう。

平成27年12月の中教審答申「これからの学校教 育を担う教職員の「資質能力」の向上について」 では、教職員研修に関する改革の具体的な方向性 において「『教員は学校で育つ』ものであり、同 僚の教員とともに支え合いながら OJT を通じて 日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を 持って自律的、主体的に行う研修に対する支援の ための方策を講じる」必要があることが指摘され ている。教員が学校で育つことを前提にすれば、 院生は可能な限り学校に所属し、教職大学院はそ の支援に努めることが望まれているに違いない。 広域な本県の事情を考えれば、大学を拠点とした 教師教育ではなく、拠点となる学校や教育事務所 等を活用した学校・地域拠点方式が理想であると も考えられる。講義において知識を伝達するよう な部分は遠隔地との ICT を活用しながら実施し、 現場における実践と省察を重視するためには、そ のふり返りを充実させる方策を考えて行くことも 重要である。また、教員が学校で育つという前提 に立てば、附属学校や協力校において学卒院生を どのように配置するかも重要な課題であり、附属 学校の教職員として活用する方策も考えて行く必 要がある。

第6章 まとめ

本学教職大学院における学校実習の在り方を検討した結果、改正された教育公務員特例法に示される中堅教諭等資質向上研修、初任者研修、更新講習等を踏まえて、教師の職能成長にあわせた学びの機会を提供する必要があり、以下のことが明

らかになった。

- 1) 教員免許取得時における知識は陳腐化するため、そのフォローアップが必要である
- 2) 教師の職能成長による中堅教員の資質向上を ねらいとする研修とフォローアップ研修は、目 的が異なる
- 3)経験が相違する現職院生と学卒院生は、教職 大学院における学校実習のねらいは異なる
- 4) 教師の深い学びの機会を保障するためには、 学校実習にかかわる人材の多様性に配慮する必 要がある
- 5)環境によって学ばれる言語化できない知識や 技能があり、状況的な学習がなされる環境を提 供することが学校実習としての課題である
- 6) 教師の専門性は、技術的合理性ではなく、行 為の中の省察にもとづく反省的実践によって向 上するため、学校実習においては、ふり返りを 充実させることが必要である
- 7) 学校実習の在り方として、学部段階の実習と は異なり、省察や情報発信を含む総合的・包括 的な授業としての共通理解のもとに実習を構造 化する必要がある

教職大学院における教員養成が、教育現場と乖離しないよう理論と実践の往還を通して、融合していくようにするためには、教職大学院のみならず附属学校、協力校の教員と協働し、省察を繰り返すことによって実習の在り方を検討していくことが必要である。次の実践にフィードバックする知見をどのように教職大学院において蓄積していくべきかについては今後の課題としたい。

<引用文献>

- 千々布敏弥(2016)教育職員免許法改正、次期学 習指導要領改訂の背景.東京学芸大学 HATO プロジェクト PD 資料.
- 中央教育審議会答申(2002)今後の教員免許制度 の在り方について(平成14.2.21) http://www.

- mext. go. jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202. htm(2017.3.3参照)
- 中央教育審議会答申(2006)今後の教員養成・免 許制度の在り方について(平成18.7.11) http:// www. mext. go. jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/ toushin/1212707. htm (2017.3.3参照)
- 中央教育審議会答申(2012)教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(平成24.8.28). http://www. mext. go. jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1. pdf(2017.3.3参照)
- 中央教育審議会答申(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について〜学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて〜(平成27.12.21) 中教審184号. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665. htm (2017.2.17参照)
- 中央教育審議会(2015)初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問).26 文科初第852号.
- 教育改革国民会議(2000)教育改革国民会議報告 教育を変える17の提案 (平成12年12月22日). http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html (2017.3.3参照)
- 教育職員養成審議会・第1次答申(1997)新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(平成9.7) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm(2017.3.3参照)
- 国立教育政策研究所(2012)教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書3.研究成果報告書. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程-研究開発事例分析等からの示唆-, pp.35-36.
- 国立教育政策研究所(2013)教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5. 研究成果報告書. 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理.
- 文部科学省:教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(2013)大学

- 院段階の教員養成の改革と充実等について(報告). (平成25.10.15) http://www. mext. go. jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/1340443. htm (2017.3.3参照)
- 文部科学省:專門職大学院. 教職大学院. http://www. mext. go. jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku. htm (2017.3.3参照)
- 文部科学省:教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)http://www. mext. go. jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337020.htm(2017.3.3参照)
- 文部科学省:4研修の見直し1.研修の現状. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/attach/1315400. htm (2017.3.3参照)
- 佐藤学 (2009) 教師花伝書. 小学館, pp.90-97.
- 清水将(2016)教職大学院の教科領域教育として の「学校における実習」の在り方に関する研究. 岩手大学教育学部プロジェクト推進事業教育実 践研究論文集第3巻, pp.26-31.
- ショーン:佐藤学・秋田喜代美訳(2001)専門家の知恵. ゆみる出版.
- 総務省(2006)多文化共生の推進に関する研究会.(平成18年3月). http://www. soumu. go. jp/kokusai/pdf/sonota b5. pdf(2017.3.3参照)
- ヴィゴツキー:柴田義松訳 (2001) 思考と言語. 新読書社.

震災を生き抜いた子どもたちが学んだ津波の歴史と防災 地域に学ぶ教育実践の記録・釜石東中学校(1)

森本 晋也·土屋 直人* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Shinya MORIMOTO, Naoto TSUCHIYA

The Tsunami History and Disaster Prevention Learned by the Children who Survived the Disaster :

A Regional Studies Lesson at Kamaishihigashi Junior High School (1)

本稿は、東日本大震災を生き抜いた釜石東中学校の子どもたちが、震災前に学んだ津波防災に関わる学習内容を報告するものである。震災前に行われた学習とは、地域の津波の歴史や防災に関わる調査学習、学習したことを劇やDVD映像として地域へ発信した活動、地域住民の防災意識を高める活動、小学校と連携した避難訓練などである。この学習は、地域を自分たちの足で歩き、地域に学び、地域ぐるみで取り組んだ実践内容である。本実践の意義は、第一に、子どもの実体験、実感的な学びを指導の過程のなかで重んじ、またそれを地域に学ぶ学習活動を通して実質化している点、第二に、子どものリアルな学び、自発性・主体性を励ましている点である。他方、本稿は、津波防災学習の必要性を自覚した一人の教師が、地域の方々や同僚との協働の中で、「津波の常襲地域」に生きる子どもたちに必要な学びをいかに模索し構想・実践していったか、その過程の記録でもある。

第1章 緒言

本稿は、第一著者の森本が、3・11東日本大震 災より以前に、釜石東中学校およびその前任の釜 石第二中学校で、同僚らとともに構想し実施して きた一連の学校教育実践(全校や学年・学級での、 総合学習、歴史学習、学習発表会の表現活動、等々 [表1]参照)の取り組みの展開の具体を確かめ るとともに、地域に教材を探り、地域を歩き地域 の歴史と現実に学ぶ教育実践を行ってきた、中学 校教師・教育実践者としての森本の足跡を、森本 自身が自らの手で書き記す、連続した複数の論考 の、第一報をなすものである。以後、実践者とし ての森本自身が、あらためて想起した〈その当時の思考(そして志向)〉を含め、これまでに残している教育実践記録等の具体的な事実(既発表の報告内容を含め)を、複数の角度から再構成し、時代を追うかたちで、数本の論考に分けて記述し、論じてゆくことを予定している。第二著者の土屋は、森本が書き記した一連の学校教育実践、社会科等で展開した地域学習実践の諸特質、釜石東中学校での防災学習の展開の史的背景、土壌に何があったのか、その有する史的意義、その全体像が今後に示唆する視点や展望を考える。そして、3・11以前の森本の仕事をあらためてとらえなおしながら、森本の実践内容の意義について、検討する

^{*}岩手大学大学院教育学研究科

ことを試みる。その意味で、この一連の諸論考は、 実践者の立場から森本が中心的に論考を記し、土 屋もその考察に参加する、共同での研究報告の試 みである。

第一報となる本稿は、森本が、第2章から第9章において、本稿の課題意識・目的、3・11時の釜石東中学校の避難状況を述べ、2006年度の学年総合の学習・指導の展開、2009年度の全校防災学習の展開について記述し、最後に共同で考察を加えた。

なお, 本稿を含め, 以後, 次のような柱を持つ 諸論考を予定している。

- ・釜石東中で取り組んだ津波防災学習の実践
- ・三閉伊一揆、「三浦命助」の実践―生徒の作文の分析から―
- ・総合学習の展開(3年間)―地域の歴史に学び, 自分の生き方を考える実践―
- ・地域の戦争を掘り起こし、戦争と平和を考えた 実践
- ・地域をテーマに取り組んできた実践の全体を振り返る(まとめ)

第2章 課題意識・目的

1 釜石東中学校の立地状況

釜石東中学校は、大槌湾にそそぐ鵜住居川の河口にあり、海から数百mのところに位置していた。 親住居小学校が向かい合う形で隣接し、両校とも 津波による浸水予測図(ハザードマップ)の外側 になっていた。理由は、明治三陸大津波と昭和三 陸大津波での浸水域と津波の高さから考えて、鵜 住居川の堤防を超えないと想定されていたためと 思われる。しかし、学校では校舎が鵜住居川の堤 防より低い場所にあり、津波に備えて市の指定した避難場所である「介護福祉施設」(当時農協の 資材置き場)か、学校の東側にある勾配の急な山 への避難訓練を行っていた。

2 釜石東中学校の避難状況

2011年3月11日午後2時46分,大地震が発生した。当時の先生方や生徒の話によると次のような避難状況であった。

学校は、地震が発生したとき放課後であった。 教室で帰りの会を行っていた学級もあれば、部活動に参加している生徒、卒業式の準備をしていた 生徒たちもいて、校地内でバラバラの状況であった。大きな揺れのあと、副校長が校内放送によっ

[表 1] 地域に学ぶ教育実践の内容

年度	実践した学校名	地域に学ぶ教育実践の内容
2009	釜石東中学校	全校防災学習「EAST-レスキュー」 1 学年総合「てんでんこ ¹⁾ 」、1 学年社会科・国語科合科学習「三閉伊 一揆〜三浦命助の生きた時代〜」
2008	釜石東中学校	3 学年総合学習「地域の夢、私の夢」
2007	釜石東中学校	2 学年総合学習「Iron Road」、2 学年社会科「大島高任の生きた時代」
2006	釜石東中学校	1 学年総合学習「てんでっこ1)」~地域から学ぶ津波の歴史と防災~」
2005	釜石第二中学校	全校総合学習「ふるさとを見つめて」(釜石艦砲射撃・オランダ人捕虜)
2004	釜石第二中学校	全校総合学習「ふるさとを見つめて」(釜石艦砲射撃・戦争体験)
2003 以前	釜石第二中学校	選択社会科「釜石における近代製鉄の歴史」 3年社会科「大島高任」「釜石艦砲射撃」「戦争体験」など

て避難の指示を出そうと思ったが、停電のため放 送機器が使えなかった。しかし、生徒たちは、訓 練で行っていたようにグラウンドに集まってき た。ある生徒は、「揺れの大きさと時間の長さか らプレート海溝型の地震だ。津波が来る」と思っ たという。

体育館にいた生徒たちは、部活動を始める直前 で、生徒9名で準備運動をしていた。以前、体育 館の照明が落ちことを思い出し、体育館の中は危 ないと判断し校庭へでた。校庭は、地面が割れ走 りづらい状況であった。スクールザックやサッ カーボールを持って避難している生徒に下ろせと いうのを聞いてその通りだと思った。それは、様々 な状況を想定して、津波の速度を体感した学習を 行った際、重い鞄を持って走っていたら無理だと 友達とも話していたこともあり、そういうちょっ とした知恵から自分たちで声がけをしていたと 思うとのことであった。中には、校庭で部活動を していて、あの大きな揺れで腰を抜かしてしまっ た生徒もいた。しかし、その生徒は、友達が手を 差し伸べてくれて起き上がった後、頭は真っ白で あったが体が自然と動き走り出した。体が覚えて いたという。

通常の訓練では昇降口前で整列・点呼をとって からの避難であるが、避難の指示を出していた副 校長は、津波の到達まで時間が無いかもしれない と判断し、集まり始めた生徒と教師に率先避難者 になるよう指示した。そして、集まってきた生徒 たちは、「ございしょの里」への避難を開始した。 途中、鵜住居保育園の園児らと一緒になった生徒 は、幼い園児たちの避難を手助けしながら避難場 所へ向かった。同じく津波の襲来まで時間が無い と判断し校舎の三階に避難していた鵜住居小学校 の児童たちも、地域の人の助言と中学生の逃げる 姿から教師の指示により「ございしょの里」へ避 難した。このとき、中学生の避難する姿をみて、 避難した地域の方もあった。

「ございしょの里」では、崖崩れが起きていた。 地域の方からの助言もあり、さらに高台の「介護 福祉施設」へ避難した。このとき、ある生徒は、

自分自身も不安であったが、震えていた小学生の 手を握り「大丈夫だから」と声をかけながら避難 したという。さらに高台の「介護福祉施設」に到 着した直後、津波の襲来が見えた。このとき、あ る生徒は、「道路の後方をみると、保育園の先生 が1人で3人くらいの子どもの手を引いて走って いた。それを見て、やばい逃げ遅れると思った。 小学校5~6年生が園児をおんぶしたり、だっこ したりしているのを見て、自分もしなければと 思った。少し戻って2~3歳の子を抱きかかえ避 難した。途中、坂を登れないと思い、友達のお父 さんがいたのでお願いした。『助けられる人から 助ける人へ』というのを学んでいて、自分もやら なければという思いがあった。そして、『てんで んこ』というのを学んでいたので、この距離だと 戻っても大丈夫だと思った」と話す。黒い壁のよ うな津波が襲ってくる状況下, 先生方, 生徒たち は、さらに高いところ高いところを目指し必死で 昇り,逃げきった。

3 発災直後、釜石へ駆けつけて

震災直後、釜石市教育委員会へ災害応援として 駆けつけたとき、保護者や地域の方々から震災前 の学校での防災教育の取組に感謝の言葉が寄せら れた。集落が壊滅的な被害を受けた両石地区の 方々が入っていた避難所を訪れたとき、卒業生の ある保護者が「先生、防災教育に取り組んで頂い て本当にありがとうござました」と言われた。ま た, ある保護者は, 「生徒が校舎を使って赤い矢 印で示した津波の高さを思い出し、もしかしたら あのような高い津波が来るかもしれないと思い避 難して助かった」と話し、何度も学校の取組に感 謝していた。さらに、地元の漁師の方で、大きな 揺れの後、家族を確認しようと自宅に戻ると、以 前中学生が配布してくれた「安否札」が玄関に張っ てあったので、避難場所へ移動した。その直後に 津波の襲来があり、間一髪で難を逃れることがで きた。自宅で家族の安否を確認していたら間に合 わなかったかもしれないとのことで、生徒の活動 のおかげだと感謝していた人もいた。

だが、防災教育に取り組んでいてよかったとい

う思いもある反面,教え子や保護者,お世話になった地域の方々が多数犠牲になられている。もっと早くから,そしてもっと保護者や地域を巻き込んで防災教育をやっておけばよかったという後悔の念が強く残っている。これからの防災教育に少しでも役立つことがあればという思いから,本稿による報告や後述する東北工業大学の小川和久教授との調査研究を行おうという考えに至ったものである。

4 主題について

先述の釜石東中学校の生徒の避難行動については、震災前から取り組んでいた防災教育と合わせて、マスコミでも大きく取り上げられ、教科書²⁾をはじめ内閣府や気象庁の啓発用DVD³⁾など様々なところで紹介されている。その取組について、釜石市で防災教育を指導してきた群馬大学の片田敏孝教授の立場からの著書⁴⁾は多くあるが、学校で具体的にどのような学習が行われたのか、なぜそのような学習が行われたのか、実践者の視点から記されたものは少ない⁵⁾。そこで、本稿では、学校の防災教育の担当者として企画し、実践した立場からその内容を報告するものである。なお、本実践は、学校の同僚教師とともに構想し実践したものであるが、あくまでも森本の視点から報告するものであることを申し添えておく。

本稿の目的は3つある。1点目は、緒言で述べたように、地域に学ぶ教育実践の意味を考察するための基礎資料とするものである。本教育実践は、森本がこれまで地域をフィールドとして取り組んできた一連の教育実践の営み(表1参照)から着想を得た内容が含まれている。2点目は、史的記録として残すことである。釜石東中学校は、校舎が被災して当時の資料はほとんど残っていない。震災の前年度までであるが、学校でどのような教育実践が行われていたのかを記録として残すことに意義があると考える。3点目は、森本は、現在、先述の小川とともに安全教育の立場から、学習経験が避難時の意思決定・行動選択に及ぼした影響や、将来にわたり記憶に残る学習など、今後の防災教育のあり方を探るため、震災前の学校での防

災教育の教育効果に関わる調査研究⁶⁾を行っている。その基礎資料とするものである。

第3章 教師の意識変容

森本は2001年に釜石第二中学校に着任してか ら、地域を題材とした授業づくりを意識して取り 組んできた。しかし、2002年7月10日に校舎が床 上浸水になり市内では土砂災害による死者も出た 台風災害や、2003年5月26日に体育館の天井から コンクリート片が落下するなどの校舎被害を出し た宮城県沖地震(震度5弱)を経験したが、社会 科等において地域の自然災害について大きく取り 上げたことはほとんどなかった。また、津波に対 しても、地理の授業で釜石市役所消防防災課を取 材し、 津波による被害や市の取組を紹介した程度 である。津波を大きく取り上げなかった理由とし て、当時ギネスブックにのるほどの湾口防波堤が 建設されていたこと、学校が浸水予測区域外に あったことから、学区内は大丈夫であろうという 意識があった。避難訓練の重要性は感じていたが、 正直、防災教育の必要性はあまり感じていなかっ た。

防災教育に対する意識が変わるきっかけとなったのが、2006年1月に釜石市教育委員会が市内の全教職員を対象に開催した防災教育研修会であった。研修会では、河東眞澄教育長(当時)が、「宮城県沖地震の発生が高まる中、災害が起きたとき子どもたちの被害をゼロにしてほしい」という思いを語った。

そして、講師であった群馬大学片田敏孝教授は、 事前に市内の児童生徒、保護者、教職員に対して 行ったアンケート結果⁷⁾を紹介した。その内容は、 児童生徒は地震が発生した後、どのような行動を とってよいか分からない。保護者は、家庭で津波 防災に関することを話していない。教職員は、内 陸出身者が多く津波について知らない。このよう な意識では、子どもたちの命を救うことはできな いというものであった。また、この地域は、津波 の常襲地域であり、年表を示しながら津波は必ず 来る。さらに人々の心には、「正常化の偏見」が 働き、自分は大丈夫だろうという気持ちになり、 避難しない。災害発生時に生き抜くための知恵が、 「てんでんこ」であるという内容であった。

最も印象に残っていることが、津波の常襲地域 という言葉である。歴史的に必ずこの地を襲うと いう言葉に、この地域に生きる子どもたちには、 津波防災の学習を行っていく必要性を感じた。研 修会後、職場でも津波防災の学習の必要性につい て話題になったと記憶している。

その後、釜石東中学校への転勤が決まり、赴任後の学年総合において何を地域の題材にするか考えた。そのとき、以前から地域をフィールドとした学習を行う際にお世話になっていた釜石市教育委員会の森一欽氏に相談した。森氏からは、2006年が明治三陸大津波から110年という節目であり、題材として取り上げることを勧められた。森本自身の中でも前述の研修会を踏まえ津波防災に対する必要性を感じてきていたこともあり、着任前から津波防災をテーマとした総合学習の構想を考えていた。そして、森氏には、実際に進めていくにあたり、講師・地域での協力者の紹介、地域に残る記念碑などの調査学習先の紹介、発表機会の提供など本実践を進めていく上で協力頂いた。

第4章 1学年総合「てんでっこ」(2006年度)

1 学習計画

2006年4月,森本は釜石東中学校に着任し1学年主任となり、学年の3名の先生方に1学年の総合学習のテーマについて相談した。当時の釜石東中学校の総合学習の計画では、1学年は「郷土かまいし」というテーマで、3つの単元「地域の調査学習」「ボランティースト(全校縦割り班でのボランティア活動)」「福祉体験学習」から構成されていた。そこで、「地域の調査学習」のテーマとして、津波を取り上げ、次の計画を立てた。

(1) テーマ

「てんでっこ〜地域から学ぶ津波の歴史と防災 ~ |

- (2) ねらい
- ① 津波の体験者や史跡を調査し、津波の被害の大きさだけでなく、当時の人々の苦労や先人の知恵、苦労を乗り越えるたくましさなど先人の生き方を学ぶ。
- ② 津波や災害からどのようにして命を守れば よいか防災について学ぶ。
- ③ 学習したことを全校や地域の方々に伝え、表現力を身につける。
- ④ 調査学習で学んだことを地域に発信することで、地域との交流を深める。
- (3) 計画
 - 5月…オリエンテーション
- 6月…津波学習講座(6/6, 6/9), 調査計画づ くり、質問事項の作成
- 7月…調査(7/11)
- 9月~10月…調査内容のまとめ (レポート), 展示発表準備,ステージ発表準備, 文化祭 (10/28)
- 11月~…鵜住居公民館(11/17), 新入生体験入 学の行事(12/12),釜石市民会館(2/3)

2 学習の具体

(1) オリエンテーション・津波学習講座

最初のオリエンテーションでは、学習のねらいや進め方について説明した。また、津波学習講座では、地域で津波の歴史について研究している上飯坂哲氏⁸⁾を外部講師して招き、2回にわたり講座を開催した。上飯坂氏は、校長として勤めた大槌町立吉里吉里小学校に残されていた明治三陸大津波の記録の調査をはじめ、釜石市、大槌町での津波の歴史を掘り起こし、津波への備えについての啓発活動も熱心に取り組まれてきた方である。

講座では、上飯坂氏から生徒とともに教師も多くのことを学んだ。例えば、当時宮城県沖地震が30年以内に99%の確率で発生すると言われていた。その99%という数字を体感するため、100本のくじを用意し、生徒たちに順番に引かせた。また、地域の津波の歴史の紹介と、インド洋大津波を題材として取り上げ、スリン島において、「海に異変を感じたら避難する」という言い伝えが

残っていた地域では被害が少なかったことが紹介された。そして、自分たちの地域に伝わる「津波 てんでんこ」の意味、いざという時に瞬時に判断し、行動するためには普段の学習や生活が大切であること、そして将来「助けられる側から助ける側」になってほしいというメッセージも生徒たちに伝えられた。生徒とともに上飯坂氏から学んだことは、その後の釜石東中学校での防災教育を考えていく上で基盤となった。

(2) 地域での調査活動

表2のようにグループごとにテーマを設定し、調査活動を行った。16のグループが、学区内の津波被害の歴史や、昭和三陸大津波やチリ津波の体験談の聞き取り、津波記念碑の調査、市や地域での防災の取組などについて調べた。事前に質問事項を調査に協力して下さる方や郷土資料館に送付

した。

調査活動では、例えば、両石地区を訪れた生徒たちは、最初、地域で防災活動に熱心に取り組んでいる瀬戸元さんから過去この地区にどのような津波災害が襲ったのかを地域を歩きながら学んだ。その後、両石地区の漁船センターでグループごとに、昭和三陸大津波やチリ津波の体験談の聞き取りを行った。体験談の中でも特に印象に残った内容がある。昭和三陸大津波を経験した方の体験談の内容であった。体験者は、幼い頃、闇の中、命からがら避難した経験を語り、最後にメッセージとして、災害に備えるということは、「いつも靴を揃えておき、いつでも履けるようにしておくこと」や「寝るときには、枕元に服をたたんでおき、夜中に地震があったとき暗闇でも直ぐに服を着ることができるようにしておくこと」など、普

[表2]調査内容一覧

聞き取り・ 史跡調査 (12グループ)	①津波の体験者から聞き取り調査を行う。 ②津波の被害についての史跡を調査する。 《鵜住居地区》聞き取り(2)《両石地区》 聞き取り(4)、史跡調査(1)《箱崎地区》聞 き取り・史跡調査(1)《片岸地区》聞き取 り(2)、史跡調査(1)《釜石地区》聞き取り・ 史跡調査(1)
津波の調査 (3グループ)	①津波の被害全体を調査する。 ②当時の被害の様子などの写真、資料の収集を行う。 《釜石市郷土資料館》明治三陸(1)、昭和三陸(1)、チリ地震(1)
防災 (1グループ)	①津波が発生するメカニズムを調査する。 ②津波から身を守るには日頃からどのよう に対策をとればよいか調査する。《釜石 市役所消防防災課》(1)



写真1 「調査活動」





写真2 「文化祭での展示発表」

[資料 1] 調査活動を終えての生徒の感想(「1 学年通信」No.9 2006.7.12より)

○体験談のお話を聞いて、一番印象に残ったのが、「津波をなめたらいかん」と言われた時です。津波をまだ経験していないので、絶対に津波をなめてはいけないと言われました。そのほかにも、私たちに津波のことについてたくさん語って下さいました。私は、小西さんの話を聞いて、もっと津波について知りたいという気持ちが強くてなっていきました。

○今日は、片岸の津波の歴史について調べた。史跡や柏崎龍太郎さんの体験談を聞いた。記念碑に書いてあった「大地震のあとには、津波が来る」という言葉がすごく印象に残った。・・・・昭和三陸大津波で死者が一人も出なかったというのは明治での経験が生かされている思った。自分も大人になったら柏崎さんのように伝えていける大人になりたい。

段の生活が大事であることを話された。また,この地域に伝わる「でんでんこ」の意味についても地域の方々から教わった。過去の津波災害の経験から,「津波の時は,てんでんばらばらに逃げる。絶対に家に戻ってはいけない」という内容である。災害が発生した時,各自が瞬時に判断し避難行動をとるためには,家族で避難について話し合っておくことや普段の生活が重要であることを,生徒をはじめ教師もとともに学んだ。

(3) 学習のまとめ・発表

調査活動の後、各グループはレポートを作成しまとめた。また、文化祭では、これまで調査して

きたことを,展示発表とス テージ発表として保護者や 地域の方々に発信すること とした。展示発表を担当し た生徒たちは、模造紙でま とめたものを掲示するだけ でなく, 両石地区の津波記 念碑の模型や、両石地区に 明治三陸大津波でどこまで 津波が押し寄せたかが分か る地図を作成した(写真2 参照)。また、ステージ発 表では、構成劇として発表 した。オープニングでは, 上飯坂氏の講座から学んだ 吉里吉里小学校の記録から 明治三陸大津波のことを紹 介し、続いて、昭和三陸大 津波の体験談を寸劇として,最後に,学年全員で 構成詩の朗読,合唱を行うという流れであった。



写真3 「鵜住居公民館での発表」

[資料2] 構成詩

沖が光り 悲鳴の後には何も残らない 崩壊する町 鬼のように迫る波 何も言えず、立ちすくむ老人 流した涙が地に落ちることは決してない いや、人々の叫び声までをも飲み込んでしまう 死にものぐるいで逃げる人々 自然の爪痕と呼ぶには、あまりに大き過ぎる光景 船は陸に上がり、屋根が海に浮かぶ 木っ端みじんに砕け散り、 海が鳴き 悲惨な歴史の中で人が語る 孤独になることの悲しみを どこにも向けられることのない怒りを **波が人間のすべてを奪ってしまう** 悪魔のような存在を 歴史は私たちに告げる 99パーセントの確率が迫り **大切な人の命も、家族という絆も 不切な命が一瞬で奪われる恐ろしさを** 「どこにいるの」幼い子の名を泣き叫ぶ親 ⁻おかあさん てんでんこ」 会いたいよ」親を捜す幼い子 重なり合う家々 私たちのふるさとを守るために 先人の言葉「てんでっこ」 私たちの未来を守るために 私たちの家族を守るために 私たちの命を守るために 私たちは学び、そして語る 先人の思い「てんでっこ」 受け継がなければならない事実 それはまさに、 **忘れることが許されない記憶** 夫感し尽くせない津波の恐怖 つしかない自分の命を自分で守る 地獄絵図

構成詩は、生徒一人一人たちがこれまで学習して 印象に残ったことや感じたことを言葉として書き 出し、全体で集約しそれを国語科の教師の指導の もとまとめたものである(資料2参照)。この構成 劇は、文化祭だけでなく、鵜住居地区公民館や釜 石市民文化会館でも発表し地域の方々に伝えた。

3 津波警報発表時の各家庭の避難状況

地域をフィールドとして,地域の方々から津波の歴史や防災について学んだことは,生徒だけでなく教師にとっても大きな意味があった。この地域に生きるものとして,津波防災についての学習は必要不可欠なことであり,日常生活において備えることの大切さを学んだ。

しかし、大きな課題も浮き彫りとなった。文化 祭後の2006年11月15日に、千島列島東方沖を震源 とする地震が発生し、釜石にも津波注意報が発表 になり,市からは避難指示が発令された。しかし、 対象地域の避難率は低かった9。翌日,この避難 指示に対して、生徒たちの各家庭はどのように対 応したか担任が確認したところ、ほとんどの家庭 において避難していなかった。この時の避難の低 さは、後の2010年放送のNHK「ためしてガッテン」 において、津波から逃げない地域としての事例と して取り上げられた。この番組では、学校で津波 について学習している子どもが、家族に避難しよ うと呼びかけるが、家族から避難する必要は無い と言われたケースも紹介された。学校で津波への 備えを学習しても, 実際, 避難指示が発令されて 避難しないという状況について、職員の中で話題 になった。このとき、家庭や地域を巻き込み、学 校・家庭・地域が一体なった取組を行っていくこ との必要性を感じた。

第5章 釜石市での防災教育の取組

2008年度の途中から釜石市として「津波防災教育の手引き」の作成に向けて取組がスタートした。 沿岸部にある学校がそれに協力することとなり、 2009年度、小学校の低学年部会、中学年部会、高 学年部会、中学校部会のワーキンググループがつ くられた。各学校での実践を踏まえながら試行錯誤の中で教材が作成された。釜石東中学校では、森本と理科担当教員がこのメンバーの一員となることとなった。また、学校内でも新たに防災教育の分掌をおくこととなり、森本が担当することとなった。

2008年度, 県防災教育研修会や先進地視察の機 会があり、その後の取組の大きなヒントとなった。 2008年6月に岩手県防災教育研修会に参加した。 研修の中で、岩手県と岩手大学が作成した防災教 育DVD100 の説明と学校で津波防災教育を進め ていく際の計画を立てる演習があった。防災教育 DVDには、津波の学習に関する教材の素材集、 宮古市での防災教育の取組の指導計画や指導案が 収録されており、その後釜石東中学校での取組及 び手引き作成に大いに参考になった。プレート海 溝型地震と津波の発生メカニズムがアニメーショ ンとして分かりやすく学習できる教材も収録され ており, 実際に活用した。また, 今後学校でどの ような防災教育に取り組んでいくかを考える演習 では、釜石東中学校の地域の実情として、昼間は 釜石市内の中心部に働きに出る人が多く、さらに 高齢者の方々が多いという状況を考慮した取組が 必要であると感じたことを記憶している。

2009年2月に、津波防災教育を先進的に行っている三重県尾鷲市立尾鷲小学校と、和歌山県広川町の津波防災学習センター、広川町の防災の取組を視察した。尾鷲小学校で、特に印象が強く残ったのが、避難訓練前の学習をどのように行うかであった。当時の校長先生から、子どもたちが避難訓練を真剣に取り組むための気持ちを、訓練までの学習で醸成していくことが重要であると話された。尾鷲小学校では、津波に関する資料を校内に掲示し、全校朝会で津波の話をするなどの事前取組を行ったとのことだった。このことが後述する「防災オリエンテーション」の学習の企画につながる。

稲村の火の館(濱口梧陵記念館、津波防災教育 センター)では、津波の伝わり方を学ぶ「津波シ ミュレーション」の実験装置や、吹き抜けになっ たホールでこの地を襲った津波の高さを体感できるコーナー,災害対応に関わり「応急」「復旧」「予防」を学ぶことのできる「イナムラレンジャー」という体験的テレビゲーム, 3 D津波映像シアターが印象に残っている。この経験は,後述する防災学習の企画に大いに参考となり,切実感を持たせるための全校防災オリエンテーション,1学年総合の津波を体感する学習,「てんでんこレンジャー」DVD作成のヒントとなる。

手引き作成では、2009年度のワーキンググルー プの最初の会議で、群馬大学片田敏孝教授から、 「我々は、防災の専門家。発達段階に応じて、子 どもたちにどのように教えるといいのか, それは, 教育の専門家である先生方に考えてほしい」とい う内容の話があり、その通りであると感じた。森 本は、中学校部会班長となり、部会のメンバーと ともに手引き作成を行った。このワーキンググ ループの会議がよかったことは、小学校で具体的 に何を学習するかが分かったことである。同じ内 容を学習するにしても中学生という発達段階を考 えたとき、どのように重み付けをすればいいのか を考える機会になった。また、ワーキンググルー プの会議には、市役所消防防災課の方々がいつも 来ていて何か必要なときは連絡してくださいとの 話があった。実際、森本が防災の学習を企画・実 践するにあたり、最も連携した先は市消防防災課 であった。地域の防災リーダーの方の紹介、消防 や福祉団体など様々な関係機関への仲介、リーフ レットなど資料の提供、起震車体験の実施などで 協力を頂いた。また、群馬大学片田研究室にも防 災に関わる教材の提供、防災に関する質問・相談 など、大学の専門家と直接連絡できたことは、試 行錯誤の中、計画を立て実践する上でとても心強 かった。

そして、「手引き」作成で心がけたことがある。 それは、自分の学校で使える、実践できる「手引き」にすることであった。部会メンバーの所属校 である釜石東中学校、唐丹中学校での実践が「手 引き」に反映される形をとった。

第6章 全校防災学習「EAST- レスキュー」(2009 年度)

1 全校での取組スタート

釜石東中学校では、それまで津波への備えとして、学校から高台への避難訓練を行うとともに、年度始めに在宅時や登下校中に津波注意報・警報が発表になった場合の避難場所や避難方法を各家庭で確認し調査票に記入し、その調査票を家庭と学校で持っておくという取組を行っていた。

2009年度からは、市の防災教育事業の連携協力校にもなり、全校体制で本格的に防災教育に取り組んでいくこととなった。校内組織としては、新たに防災教育特別委員会も設置された。森本は、引き続き防災教育担当となり企画を提案していく。どんな防災教育をおこなっていけばよいか試行錯誤であったが、副校長をはじめ同僚と常に相談し、話し合いながら企画・実践していった。以下、具体的な実践内容について述べる。

2 防災教育プログラム「EAST-レスキュー」 【ねらい】

- ① 「自分の命を自分で守る」~津波の知識を身につけ、避難できる生徒の育成~
- ② 「助けられる人から助ける人へ」~家族・ 地域社会の一員としての自覚を高め、行動 できる生徒の育成~
- ③ 「防災(災害)文化の継承・醸成」~防 災文化の継承者の育成~

【ねらいの達成のために】

- ① 津波を知る、避難方法を知る、地域を知る。(知識・理解)
- ② 日常生活においても,考え,判断する。(思考・判断)
- ③ 避難訓練や防災ボランティーストにおいて実践する。(行動)

ねらいを上記のように設定した理由は次のとお

りである。自分の命を自分で守ることのできる力を身につけることを第一にしながら、小学校6年間で防災教育を受けてきたあとの中学校における学習の意義を考え、「助けられる人から助ける人へ」という地域防災の担い手として育成することをねらいとして定めた。現実的な問題として、平日の昼間は、保護者の方々の多くは学区外の事業所に勤めていることが多く、学区内にあった高校が統廃合により無くなったこともあり、高齢者と幼児、小学生、中学生が残されているという状況である。そのような中、災害が発生したとき、避難時や避難所等おいて中学生の役割が大きいと考えた。

また、ねらいを達成するために、「地域」「津波のメカニズム」「避難方法」などの知識や、いざという時、自分で考え、判断し、避難行動がとれるような思考力・判断力、避難訓練や防災ボランティーストの活動を通しての行動力・実践力を身につけることが大事であると考えた。

具体的なプログラムの内容としては、各教科・領域において、どのような学習を行うことができるかを全教職員で考え、下記の内容を設定した。その際、それまで行っていた学習や活動で防災として行うことができるものはできるだけ取り入れ、新たに教育課程上の時間を割くことが無いよ

う努めた。そして、防災教育プログラムの名称は、 「津波について学習し、手助けできる中学生にな ろう」という願いを込めて、「East-東中生」「Assist-手助け」「Study-学習する」「Tsunami-津波」の頭 文字をとり、「EAST-レスキュー」とした。

3 防災オリエンテーション

全校での防災学習への動機付けを行うことともに、津波に関する知識を身に付けることを目的として、防災オリエンテーションを行った。全校でこれから始める「EAST-レスキュー」のネーミングを紹介しながら、「助けられる人から助ける人へ」を目標に学習していくことを確認した。具体的な内容として、学区内の津波災害の歴史、地震・津波の発生のメカニズム、津波の特徴、津波から身を守るための判断・行動、地域の言い伝え(津波てんでんこ)などについて、クイズを取り入れながら学習を進めた。学習の最後には、確認小テストを実施して、必要な知識についての定着を図った。

4 小・中合同避難訓練

それまで、小・中別々に行っていた避難訓練を 初めて合同で行った。避難場所を「ございしょの 里」にして、経路については、少しでも時間を短 縮できるよう、中学生は小学校の校庭を通り抜け た。訓練では、保健委員会がケガ人をリヤカーで

「耒3]	防災教育プログラム	「FACT-レスキュー」
12631	$\mathcal{W}\mathcal{W}\mathcal{W}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}\mathcal{H}H$	

	1	年	生	2	年	生	3	年	生
共	防災オリエンテーション、小・中合同避難訓練、小・中合同地区集会、防災ボランティースト、地								
通	域への避難訓練の参加								
教	ゆれる大地	也(理科)、地	域調査(社	自然災害(社会)、災害	に備える	地域でのま	とえ合い(ネ	社会)、防
科	会)、耐震	(技術)、防災	災ポスター	(保健)、	家庭におけ	る防災対	災ポスター	- (美術)	
17	(美術) 他	1		策 (家庭)	、防災ポスタ	ー (美術)			
総	「てんで	んこ」(佐	体感学習、	「Tsunami	」(津波防災、	や方訪問、	「本所防災	《館訪問』((修学旅行
合	フィールト	「ワーク、ビ	デオ制作、	防災ボラ:	ノティースト	の劇化)	における防	5災の学習)	
白	率先避難)								
道	「災害ボラ	ンティア」	(道徳)	「避難した	ない人の心理	!」(学活)	「語り伝え	よ」(道)	
学									

[※]本プログラムは、2009年度の実践をもとに2010年度に向けて計画した内容も一部含まれているものである。



写真4 「小中合同避難訓練」

避難させる訓練も取り入れた。そして、避難場所では、中学生が小学生の整列・点呼も行った。このとき、地域の自主防災組織の方にも来て頂き、地域の方からも講評をいただいた。小・中連携、地域との連携の第一歩となった訓練であった。

5 小・中合同地区集会 (7/15)

夏休み前に、長期休業中の地区ごとの活動や生活上のきまりなどの確認を行う地区集会を、鵜住居小学校と合同で行った。中学生がリーダーとなり、自己紹介を通してお互い顔見知りになること、家庭や地域での生活において気をつけることを確認した。地区によっては、中学生が地図を用意し、津波注意報・警報が発表された場合の避難方法や避難場所の確認も行った。この活動により、地域で生活している時の防災や安全に関して、中学生が小学生の面倒をみなければならないという意識付けの機会になった。

6 生徒会活動「防災ボランティースト」

- (1) ねらい
- ① 防災ボランティアの学習を行うことで,「助けられる人」から「助ける人」への意識を高める。
- ② 地域と連携することにより、家庭や地域社会の一員としての自覚を高め、災害時に行動できる生徒を育成する。
- (2) 計画
- ① 事前:生徒への周知,事前アンケート,活動内容の決定,生徒リーダーの決定,協力者との事前打合せ,生徒リーダーとの打合せ、道徳授業
- ② 活動:活動の準備2回(9/18, 9/24), 本番

(9/25), 振り返り (10月)

- ③ 事後:文化祭(10/31)での展示発表
- ④ 取組の体制:全校縦割りで11グループ(1 グループ当たり20人程度), 取組内容は、表4参照。

[表4] 防災ボランティーストの活動内容

主な活動内容	関係 団体			
消火訓練	地域の消防団			
救急搬送	地元の消防署			
水上救助	赤十字社			
応急処置	赤十字社			
地域学習(フィールド	地区の自主防災組織			
ワーク・地域の役割等)	地区の日土防火組織			
炊き出し訓練	赤十字社・宝来館			
防災頭巾づくり	地域の方々			

(3)活動の具体

これまで生徒会活動として、全校が縦割りでグループを組織し、日頃お世話になっている地域に恩返しを行うという「ボランティースト」(ボランティアと東を意味する「east」をかけ合わせた生徒会による造語)を行っていた。この「ボランティースト」を、防災をテーマに行うこととした。活動の前には、全校で災害ボランティアについて、学級ごとに道徳の授業を行った。兵庫県の高校生による豪雨災害時のボランティア活動を紹介した新聞記事を題材に、自分たちの地域で津波が発生した場合、避難時や避難場所でどのような活動ができるかを考えた。避難するときには、小学生や



写真5 「災害ボランティアの学習」

高齢者の手を引いて手助けすることや, 避難場所 で食料の配給の手伝いなど, 具体的に自分たちの できることを話し合った。

「防災ボランティースト」の活動内容については、生徒と教師からのアイデアをもとに設定した。生徒から出されたアイデアの一つに「安否札」の作成と配布があった。その生徒は、地域のために何ができるかを家族と考え、この札の作成を思いついたという。その「安否札」というのは、「○○は、△△へ避難した」と安否を示すことのできる札を用意し、避難時に玄関に貼付け、家族や安否確認に来た方に知らせるというものである(写真6参照)。この「安否札」の配布をはじめ、すべての活動は、地域の方々や関係機関と連携し行った。各グループは、3年生のリーダーを中心に活動を行った。災害が発生したいときには、中

学生としてできることを行いたいという意識が高 まり、学校が地域や関係団体と連携する機会にも なった。

7 美術科での「津波避難の家」のステッカーづ くり

釜石市と群馬大学で「津波避難の家」という取組を構想していた。これは、津波注意報や津波警報が発表されたとき、子どもたちが「津波の避難の家」になっているお宅に行くと、避難場所へ避難誘導してくれるというしくみである。「こども110番」の津波版ともいうべきものである。このことに関わって地域への説明会が鵜住居公民館で開かれた。その中で、鵜住居小学校と釜石東中学校の防災教育の取組も発表した。ステッカーの図案については、群馬大学でいくつか候補を考えていたが、森本から群馬大学に中学生に図案を考え



写真6 「防災ボランティースト 安否札配布」

[資料3] 防災ボランティーストを終えての感想(「学校通信」No.20·21 2009.10.7より抜粋)

- \circ 地震が起こった後、15分ぐらいで津波が来るかもしれないので、自分たちがしっかりと避難場所を把握して、逃げる手助けをしたい。
- oいつ起きるか分らない災害が、もし起きたときに、ケガをしている人たちを率先して手助けしたい。
- ○臨機応変に対応し、自ら進んで、そこらにあるものを使い、処置したい。
- ○自ら進んで地域への活動をしたい。もしもの時、お年寄りの家に行きたい。
- ○実際水の中で人を助けることは、楽勝だと思っていたけど、今日やってみてすごく難しかった。・・・あわてないで、習ったことを自分でできる範囲で助けたい。
- ○災害にあった人の精神状態は不安定になるので、あたたかい声をかけてあげて、助けられる側から助ける側になりたい。
- ○津波がここまで来たのかと思った。本当に来たらのみこまれてしまうと思った。大人がいなくても自分たちで担架をつくり、ケガした人を運べるようにしたい。
- ○ここは、災害が起こりやすいことを学習した。なのにお年寄りの方々が多いので、災害が起こったら大変なことになると思った。災害発生時には、自ら進んで地域への活動をしたい。

させてくれないかと申し出た。図案を作成することは、防災の学習につながると考えたからである。全校で冬休みの課題として取り組み、校内で選定を行った。候補作品を釜石市に提出し、群馬大学と釜石市で選考し1年生が作成した図案がステッカーとして選ばれた。

第7章 1学年防災学習「てんでんこ」(2009年度)

2009年度,再び1学年主任となり1学年の総合学習の担当となった。2006年度からずっと同じ学年所属の同僚が2人いて,自分を入れて5名の1学年の同僚とともに津波をテーマに取り組んだ。2006年度の実践を踏まえながら,全校での防災学習での計画と連動させながら学年総合を計画した。その際,全校での防災オリエンテーションや教科・領域等で学んだことを,自分の問題として捉えさせたいと考えた。そのためには,習得した知識を体感する学習や,地域から学び,地域に発信する学習が有効であると考え,下記の学習を計画し実践した。

1 学習計画

- (1) ねらい
- ① 津波について、体感する。
- ② 地域を自分たちの足で歩き、津波の歴史や 体験談から防災について学ぶ。

- ③ 先人たちの教えなど学んだことを多くの人に広める。
- (2) 学習計画
- 6月~7月…オリエンテーション・調査テーマ の設定 (6/9), 質問事項の作成, 津波体感①速さ (6/15), 津波体 感②揺れ (6/30),調査学習 (7/14)
- 8~9月…調査学習のまとめ
- 10月······津波体感②(高さ),展示発表準備, ステージ発表準備,DVD制作,文化 祭(10/31)
- 11月~…鵜住居小学校や近隣の幼稚園等での啓発活動
 - ※てんでんこレンジャーが訪問して津 波防災の啓発活動を考えていたが, この年,新型インフルエンザの流行 により断念する。

2 学習の具体

(1) 津波を体感する学習

「地震の揺れ」「津波の高さ」「津波の速さ」についての知識とインド洋大津波の映像から津波についてのイメージはつかむことができていた。これらの知識をイメージだけでなく、体感させるために、実験を試みた。「地震の揺れ」については、起震車を活用し、親子で阪神淡路大震災や関東大震災の揺れを体験した。そして、家の家具固定な

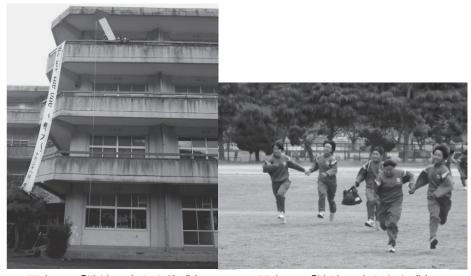


写真7 「津波の高さを体感」

写真8 「津波の速さを大感」

どの点検を各家庭で行うよう働きかけた。「津波 の高さ」については、学区内でもっと津波の高さ が高かった両石湾の13.4m (明治三陸大津波) の 高さを、校舎を使って計測し、津波の高さのとこ ろに赤い矢印で示した。4階にまで届く矢印を校 舎の下から見ることで高さを体感した。大船渡市 綾里地区は、20メートルを超えていたので、ろう かを使って生徒が並んでみてどのくらいの距離に なるかを試みた。「津波の速さ」については、深 水と速さの関係から、沿岸部では一般的に時速36 km程度の速さになるといわれている。そこで、校 庭を使って、時速36kmの自動車と競争することで 津波の速さを体感した。このとき、ただ走るだけ でなく、ケガした友人を背負ったり、リヤカーを 引いたりするなど、避難する際の様々な状況を考 え試みた。実験の結果行き着いた結論は、早く避 難行動を開始しなければ、津波に追いつかれてし まうということであった。

(2)調査学習(フィールドワーク)

① ねらい

ア 津波の被害の大きさだけでなく, 当時の 人々の苦労や先人の知恵, 苦労を乗り越える たくましさなど, 先人の生き方に学ぶ。

- イ 津波など災害からどのようにして自分たち の命を守ればよいか学ぶ。
- ウ 学習して学んだこと(災害文化)を全校, 地域の方々に伝える。

② 計画

ア 事前活動: オリエンテーション, 課題づく り、質問書づくり

イ 調査活動: 7月14日(火)3校時~5校時: フィールドワークの実施

ウ 事後活動:調査学習のまとめ、お礼状作成

③ 具体の取組

グループごとにテーマを設定し、学区内の津波 記念碑の史跡調査や、チリ津波の体験談の聞き取り、郷土資料館での津波の歴史などの調査を行っ た。自分たちの足で地域を歩き、津波について学 習することで、自分たちの地域が津波の歴史と共 に歩み、そこには人々の災害から生き抜く知恵や、 その教訓を後世に伝える先人の思い, さらに地域 の方々が津波災害に向き合って生活している様子 を肌身で感じることができた。地域の方々から学 んだ「津波てんでんこ」の意味を改めに心に刻ん でいた。

(3)地域に伝える活動

学習したことをまとめ、地域に発信するため、 文化祭において展示, 構成劇(自作の詩, 寸劇, DVD映像)と発表した。発表に向けては、生徒 たちのプロジェクトチームが中心となり、学年教 師全員が関わって準備した。発表の中でも、DV D映像は、地域の方々への啓発用として小さな子 どもにも分かるように、「てんでんこレンジャー」 が「てんでんこの教え」を中学生に伝えていくと ストーリーとした。最初、津波警報が発表になり、 中学生が家族に避難しようと呼びかけるが. 「こ れくらいでびびっているのか。本当に危ないとき は、みんな逃げるから、地震情報でもみておけ」 というエピソードで始まる。そして、「てんでんこ」 の教えとして, 高いところを目指して避難するこ と、いつでも避難できるよう普段から準備してお くこと、避難した後家族と再開できるよう落ち合 う場所を確認しておくことなど、基本的な内容を 紹介した。地元のケーブルテレビの協力で撮影・ 編集を行い、制作風景や完成したドラマ仕立ての 映像はケーブルテレビで何度も放映された。また, 群馬大学片田研究室の協力でパッケージ付きのD VDとして配布した。最後に、津波の調査学習の まとめの作文を読み上げるシーンの中で、「こう すれば大丈夫という方法はありません。いざとい



写真9 「てんでんレンジャーの撮影風景」

うとき一番頼りになるのは、鍛えられた自分の心構えと備えなのです」という台詞がある。これは、 先述の上飯坂氏の「津波てんでっこ考」から引用 した言葉である。

(4) その他の取組

祖父が孫に津波のことを語り継ぐ内容の生徒作 文を使った道徳「語り伝えよ」や,「正常化の偏 見」「集団性バイアス」「率先避難」について学習 する学活「避難しない人の心理」等の学習も行っ た。各教科や領域での学習が,全校での避難訓練 や生徒活動にも結びつくことで,学習効果を高め ることができた。

第8章 2010年度の取組に向けて

2009年度末,防災教育担当として,次年度の計画づくりを行った。釜石東中学校での勤務が4年目になり異動の可能性もあったが,2009年度の取り組みを踏まえ,さらに内容を充実させるために,管理職や同僚と相談しながら構想した。2010年4月,森本は内陸部の一関市教育委員会へ異動となった。2010年度の防災教育担当は3人体制となり,防災の学習に取り組んだ¹¹⁾。

1 「ぼうさい甲子園」「防災教育チャレンジプラン」への応募

2009年度、「ぼうさい甲子園」、「防災教育チャレンジプラン」へ応募した。「ぼうさい甲子園」に応募した理由は、もし入賞することができれば生徒たちの励みになると考えたことと、もう一つは活動資金を得ることができればという思いがあったからである。「安否札」の取組が評価され、優秀賞を受賞し、2年生の次期生徒会リーダーとともに授賞式に出席した。

また,「防災教育チャレンジプラン」は,全国の実践例を紹介したサイトもあり,防災ボランティーストの取組の参考としていた。そしてこの「防災教育チャレンジプラン」は,活動資金の応募を行うこともできた。但し,審査員の前で次年度の活動計画のプレゼンテーションを行い,その内容によって助成の金額が決まるという内容で

あった。発表した活動計画は、下記の全校防災学 習の内容である。

2 全校防災学習

2010年の1月の職員会議で、2010年度の主な取 り組みとして、「『安否札』1000軒配布プロジェク ト」「『EAST-レスキュー』養成スクール」「防災 学習の充実」(2009年度実施した内容以外に、災 害医療、宮古工業高校の津波模型などの学習)を 提案した。「安否札」の配布プロジェクトを計画 した理由は,「安否札」の配布を通して, 地域の 方への防災意識の啓発, 生徒と地域の方が顔見知 りとなることで有事の際の「共助」とつながると 考えたからである。1,000軒にしたのは、釜石東 中学区には約3,000世帯あり、2010年度の生徒数 が216名の予定であったので、生徒一人が5軒配 布すれば、3年間で全世帯に配布できると考えた からである。さらに、この取組を実施したいと考 えた背景には、職員会議資料には掲載しなかった が、2008年度の3学年総合学習「地域の夢、私の 夢」の実践において、釜石市で希望学の研究を行っ ていた東京大学玄田有史教授から、これからのコ ミュニティでは人とのつながり方として、「緩や かな紐帯」という考え方があることを学んでいた ことがあった。この安否札は、地域コミュニティ 再生において緩やかな人とのつながりの形成への 一助になるのではないかという思いがあった。

また、生徒たちの取組の励みとなる「EAST-レスキュー」の級制度の創設である。この制度では、防災の学習だけでなく、地域の行事への参加、自主的ボランティアを行えば級が上がっていくという地域貢献と生徒の主体性の育成をねらいとして計画した。さらに2月の職員会議では、2009年度の実践に加え、各教科において防災に関する学習内容を有機的に結びつけカリキュラムを提案した。それが先述の表3になる。

3 学年防災学習

2010年度に向けての1学年会において,2年次の宿泊学習での県防災総合センターでの体験学習をはじめ町づくりに関する内容を,総合学習のテーマとすることを構想として提案した。町づく

りをテーマにしたいと考えたのは、これまで防災 ボランティーストをはじめ、学校での様々な学習 でお世話になっていた、地域で旅館を営む女将岩 崎昭子氏との会話からヒントを得たものである。 岩崎氏は、この地域の未来の町づくりを考えてい て、その話を聞いて防災と地域振興の両面を合わ せたテーマを設定できなかと考えた。

第9章 震災後の生徒の言葉から

震災後、ある生徒が、マスコミ等で「釜石の奇跡」と言われることについて、「普段取り組んでいたことを実践しただけ」と言った。そして、発災時避難した生徒たちは、先述の調査研究の聞き取り¹²⁾において、震災前の学習について次のように話している。

- (避難の時を振り返りながら) 防災ボランティーストのフィールドワークに参加した友達から,両石地区で、家族を見に行ったら一緒に流されたということ,「てんでんこ」という言葉,家族が家にいても戻らないという話を聞いた。何で戻ったらいけないんだろうと思い、深く考えて、戻ってはいけない理由は、一人一人が自分の命を守るためで、自分たち一人一人が逃げれば、家族も自ずと逃げて再会できると友達と考えた。自分たち自身で考える機会があったからこそ、身に付いていた。父母にこのことを話して、避難経路も見た。お願いだから父母も逃げてとお願いした。お父さんも会社から戻ろうと思ったが、娘の言葉を思い出し迎えに行くのを止めて避難した。
- ○(避難の時を振り返りながら)中学校での避難訓練では、いろいろなことを想定していて、ケガした人や高齢者がいたら、役をやる人もいて、実際に想像できる訓練だったので、震災があって練習のとおり、練習してきたからいろいろな対応ができた。・・・ございしょの里、高い場所ではない。親からもあそこは危ないと言われていた。先生の言うことは聞きなさいと言われていたが、もし危ないときはそれ(先生の指示)はいいからと家の人から言われていた。高いところにと言われているのに、ございしょの里は高くない¹³⁾、今回は避難

- が早かったから助かったけど、走っているうちに津波が来ると思った。
- (今でも印象に残っている学習の理由として) 安否札 の配布をしながら、地域を歩いて、本当にここに津波 が来たらどこに逃げるのだろうかと話していた。防災 マップづくりでは、グループに分かれ、みんなが危な いと思うところをピックアップしてきて、ここに津波 がきたらどうするか生徒で考えた。人ごとではないと 思った。自分たちの住んでいるところがこんなに危な いと思った。フィールドワークで、両石に住んでいる人に話を聞いて、津波記念碑を見た。昔の人が避難し た場所も見て、それがすごく頭にあって、自分で行ってみたから大事だと思った。また、「助けられる人から 助ける人へ」それがすごくあって、みんなで助からな ければとという気持ちがあった。話を聞いているだけ だと考えない。自分たちでやると考える。だから印象に残る。
- (今でも印象に残っている学習の理由として)フィールドワークで、自分の目で見て、自分で歩いて、ここまで津波が来たらどうなると思った。ただ話を聞くのではなく、被害のあった土地で話を聞くと想像できる。先生が言うよりは、中学生ながら重みのある言葉だと思っていた。被害の大きさ、人口の何割も亡くなった。調べたことを覚えている。本でも調べて、文化祭でポスター発表もした。防災ボランティーストの活動のまとめも行った。学習経験がつながった。親もそれを見たと言われ、地域の人にも発信する文化祭だったので印象に残っている。(これからの学習について)自分の意見を持つ学習。自分で考える。教わって学習するのでは無く、調べて、考えることで、実際に経験していないことでも、こういうときどうすればいいかを考え、経験則になる。
- (印象に残っている学習として)避難訓練と防災教育が相まって現実味、現実感があった。だからたかをくくらないで避難することができた。
- (大切だと思う学習として) 安否札や防災ボランティーストの活動。学校内だけで無く,近所の人を巻き込んでやった。近所の人と挨拶をして,つながりができた。 散歩中の人に防災についての意見を聞いた。中学生にとって,つながりのきっかけづくりになった。自分か

らはできない課題ができるようになるきっかけになった。 自分から地域の人に関わっていけた。

ある生徒が、聞き取り調査の最後に、「先生がこれだけ大事な学習として教えてくれているということは、本当に津波は来るんだと思った」と言った。この言葉を聞いた時、教育実践において重要なことは、何よりも教育に携わる実践者側の姿勢が問われていることを痛感した。この大震災を生き抜いた彼らから、今一度「地域に学ぶ教育実践」や「これからの防災教育」のあり方を学び直す必要があると考える。

第10章 おわりに

ここまで、森本の問題意識と思考の実際、釜石 東中での主に2006~2009頃の津波・防災学習、そ の指導の具体的な展開を、教育実践者である森本 自身のことばで記述された内容から、確かめてき た。そこには、地域の方々や研究者らに学び、ま た時に地域の方とつながり直接的な協力を得なが ら、そして同僚教師らと協働しながら、学年・学 校ぐるみの教育実践を構想・構築しようとする。 森本という一人の教師の模索の営みと、その地域 ぐるみの取り組みの実際が、読み取れる。そこに は、子どもや保護者らの津波・防災意識の現実、 歴史的に見て津波が必ずこの地を襲うという知見 を胸に,「津波の常襲地域」に生きる子どもたち に必要な学び(知識内容,学習体験,等)とはど のようなものかを真摯に考え、その自らの教師と しての「学び」の中で感じた津波防災学習への必 要性を,実際に形にしていく地道な過程があった。 そして「手引き」作成への取り組みのなかでも実 践構想への着想と見通しを着実に得てゆくプロセ スがあり,教師の学びが学習指導を(あるいは「手 引き」の内実そのものを教育実践が)先導する局 面が窺われる。こうした森本の思考と働きが一つ の土壌となって、時に先導しながら、周囲の教職 員や関係者らとの協働をつくり, 一連の防災教育 を形作っていったことが窺われる。ここに、3・ 11震災前の釜石東中学校での、学校教育実践の実際とその背景、そのなかで果たした森本らの仕事、その意義の一端を読み取ることができよう。

本稿の第2章で、森本は、「後悔の念」を記し ながら、本稿を含めた一連の報告が、今後の防災 教育への示唆となればと述べている。この点に関 連して、特に子どもの学びのあり方、教師の指導 への視座に関連して,本稿に記された教育実践の 意義を二つだけ指摘したい。第一に、第9章の生 徒のことばにも現れているように、子どもの体感 と実体験、実感的な理解を、学習指導の過程のな かで重んじ、またそれを地域で、地域に学ぶ学習 活動を通して実質化している点、そうした学びの 方法上の実際的な有効性である。例えば2009年度 1年生「てんでんこ」の学習では津波を体感し. フィールドワークで地域の津波の歴史を実地に歩 いて学び「肌身で感じる」。そうした実感的体感 的な学びと発信を通して、生徒は知を己の血肉に していった。地域は、学習の対象であるとともに 学びと発信のフィールドとなっていた。第二に, 子どものリアルな学び、自発性・主体性を励ます ことである。それは、生徒たち自らが、津波に備 えて「どうすればよいか」をリアルに考え、追究・ 行動する場面を保障し、例えば「安否札」を発想 し地域に広めていくことに繋がった。森本は、ス テッカーの図案を生徒が考えるよう環境づくりを 意図的にしていたが、そこには生徒自身が図案を 作成することそのものが防災学習につながるとの 明確な発想があった。こうした、自ら学び実際に 作る(造る, 創る)ことを保障すること、そして 地域の現実に根ざしたリアルで自発的な追究の保 障が、主体的な防災行動、発災後の避難行動につ ながっていった側面があったことは、第9章の生 徒のことばからも窺えよう。

ここに記してきたことの持つ意味は、森本の一連の教育実践の、他の諸側面(地域の歴史を学ぶ 実践等)、その全体像をあわせて検討してゆくことによって、より一層具体的・実証的に確かめることができよう。今後の一連の報告の中でも、本稿のタイトルの通り、結果的に津波災害から逃れ 自他のいのちを守り抜いた, 言わば「震災を生き 抜いた子どもたち」が, どういう学びを重ねてき たのか, その実像を多角的に捉え返し, 展望を考 えたい。

<註>

- 1)「てんでんこ」はこの地域の方言で、「てんでっこ」「津波てんでんこ」「命てんでんこ」など、地域によって様々な言い方がある。2006年度は、上飯坂氏著作の「津波てんでっこ考」から「てんでっこ」の言葉を用いた。2009年度は、一般的によく使われる「てんでんこ」の言葉を用いた。
- 2) 小学校「新しい社会5年下」(東京書籍,2014), 「小学社会6年下」(教育出版,2014),「中学地 理~地域に学ぶ~」(教育出版,2015) などの教 科書に釜石市の防災教育の取組が記載されてい る。
- 3) 津波防災教育 DVD「自分の命は自分で守る」 (内閣府,2012),津波啓発防災ビデオ「津波からにげる」(気象庁,2012)
- 4) 主なものとして、金井昌信、片田敏孝「利他的効用に着目した防災対応促進コミュニケーション 児童とその保護者を対象とした津波防災教育を事例として 」(『日本リスク研究学会誌』、No.1,pp31-38,2008)、片田敏孝『人が死なない防災』(集英社新書2012)、同『3.11釜石からの教訓命を守る教育』(PHP研究所,2012)、同・NHK取材班『子どもたちに「生き抜く力」を~釜石の事例に学ぶ津波防災教育~』(NHK出版,2012)等がある。また、釜石小学校の取組と子どもたちの避難を取り上げたNHKスペシャル取材班『釜石の奇跡』(イースト・プレス,2015)がある。
- 5) 釜石東中学校の教職員が著したものとしては、「総合的な学習の時間」教育実践研究報告書『未来を生きる力・夢を育てる総合的な学習の時間のあり方〜地域に学ぶ3年間の学習をと

- おして~』(釜石東中学校,2010), 平野憲「地域と共に育む防災教育」(『東日本大震災の記録第1集明日を見て前を向いて』岩手県中学校校長会,2012), 平野美代子「恐怖におののきながらも,日頃の訓練通りに整然と避難」『食べもの文化』No.440,2012), 森本晋也「災害を生き抜くために~東日本大震災の教訓を踏まえて~」(『第38回全国学校安全研究大会東京都学校安全研究大会大会紀要』(2014)などがある。なお,本稿は,これまで森本が記したものを基に再構成したものである。
- 6) 調査研究の中間報告として、中央教育審議会初等中等教育分科会学校安全部会において、「震災前の学校防災教育の成果と今後の方向性~生徒へのインタビュー調査を基にして~」(2016.9.26)として発表。
- 7) アンケート結果については、金井昌信、片田敏孝「津波常襲地域における災害文化の世代間伝承の実態とその再生への提案」(『土木計画学研究・論文集』 Vol.24,No.2, pp251-262, 2007) 等に掲載されている。
- 8) 「津波てんでっこ考」(2005) をはじめ、「鵜住居村大海嘯記録」「大海嘯 初代海野校長先生の記録 大槌吉里吉里小学校」他多数の資料を復刻している。「津波てんでっこ考」には、普段の生活における備えの必要性が記され、学校で防災教育に取り組む際の「考える観点」として、「自分が成長するする一場面としてとらえる」をあげ、「『助けられる人』から『助ける人』へ」という言葉が記されている。上飯坂氏の言葉を、釜石東中学校の全校防災学習のねらいとししたものである。
- 9) 金井昌信,片田敏孝「児童とその保護者を対象とした津波防災教育の実践から得られた課題」(『日本災害情報学会第9回研究発表会予稿集』,pp321-326,2007) を参照
- 10) DVD 『津波防災学習教材 子供たちを津 波から守るために - 』(岩手県・岩手大学,2005)
- 11) 2010年度に取り組んだ実践内容については, 5)の平野憲及び平野美代子両氏の著作参照。

- 12) 6)の中間報告において、当時の生徒からの 聞き取りした内容についても一部紹介した。本 稿での当時の生徒の話は、その際の報告資料か ら一部抜粋したものである。
- 13) 避難場所を「ございしょの里」としたことについては、5)の森本の著作参照。防災管理の側面については、別の機会に課題を整理し、今後の教訓に生かしていくことが必要である考えている。

ドイツの教員養成第二段階における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受 -州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所に着目して-

遠 藤 孝 夫* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Takao ENDO

Acceptance of the "Tiefensee School Model" in the Second Stage of Teacher Training in Germany :

Focusing on the State Adolf Reichwein Teacher Training Institute

ドイツの教員養成は、大学での養成教育(第一段階)と試補勤務としての養成教育(第二段階)の二段階で構成される点に大きな特徴がある。このドイツの教員養成の第二段階は、実習校での実習と試補教員研修所における理論と実践を融合した養成教育を内容とするものであり、そこでの教員としての力量形成の在り方は、我が国の教職大学院における教員養成にも有益な示唆を与えるものと考えられる。しかし、その本格的研究は未開拓状態にある。本稿は、ナチズム体制下で展開されたアドルフ・ライヒヴァインによる教育実践、いわゆる「ティーフェンゼー学校モデル」を、自らの教員養成活動を方向づけるものとして継受している試補教員研修所に着目し、その背景となるドイツ、特にラインラント・プファルツ州の教員養成の現状及びライヒヴァインの「ティーフェンゼー学校モデル」の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と特質を明らかにしたものである。

はじめに

本稿は、ドイツのラインラント・プファルツ州ヴェスターブルクにある「アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所」(Adolf -Reichwein-Studienseminar Westerburg) に着目して、ドイツにおける教員養成の一端とライヒヴァインの教育実践の「継受」(Rezeption)の側面を明らかにしようとするものである。このテーマ設定は、以下のような二つの課題意識と背景に基づいている。

まず一つは、ドイツの教員養成の第二段階、とりわけ試補教員研修所(Studienseminar)における教員養成に関する研究の欠落という問題である。ドイツの教員養成は、大学における理論を中

心とした養成教育(第一段階)と、試補勤務としての養成教育(第二段階)の二段階で構成されている。このうち、大学及び大学院における第一段階の教員養成に関する研究は比較的進んでいるのに対し、試補教員研修所を拠点に実施される第二段階の教員養成に関しては、若干の紹介程度の研究にとどまり¹⁾、その内容や実態に迫る本格的研究は未開拓状態にある。教員養成の研究者の大半が大学に籍を置くこと、ドイツの二段階からなる教員養成システムは世界的にも稀であること等が、こうした事態の要因と考えられる。しかし、大学及び大学院での理論的学修の後に実施される試補教員研修所での第二段階の養成教育が如何な

^{*}岩手大学大学院教育学研究科

る構造や仕組みとして実践されているかを明らかにすることは、教員養成の高度化、教職大学院の質的充実、現職教員の研修機会の拡大が喫緊の課題となっている我が国にとって、大いに参照できる知見を提供するものとなると考える。

もう一つは、アドルフ・ライヒヴァインの教育 思想と実践の「継受」に関する研究の欠落という 問題である。19世紀末から20世紀前半にかけて展 開された新教育運動(ドイツでは改革教育運動) のうち、ヴァルドルフ教育(シュタイナー教育)、 モンテッソーリ教育、イエナ・プラン教育等は、 その後も活発に継承・発展され、世界的規模で実 践されており、またそれらを対象した研究も継続 している。これに対して、ライヒヴァインに関し ては、確かにナチズム体制下での教育実践とその 後の「クライザウ・サークル」の一員としての反 ナチス抵抗運動には関心が寄せられても、彼の思 想や実践が如何に継承・発展されてきたのかに関 する研究は皆無に等しい。しかし、現在のドイツ にはライヒヴァインの名前を戴く学校は既に私 立・公立合わせて既に30を越している。例えば、 その一つの「アドルフ・ライヒヴァイン基礎学校 モイト」 (Adolf-Reichwein-Grundschule Meudt) と いう公立の初等学校の場合、そのHP上で示され ている学校プロフィールとして、ライヒヴァイン の教育思想・実践の核心(例えば、教育目的とし ての主体的自己と責任、社会的責任と寛容、市民 的勇気)を継承していることが明記されている²⁾。 こうした事実は、アドルフ・ライヒヴァインの教 育思想と実践を半世紀以上前の「過去」のものと して位置づけるのではなく、それが今日に至るま で如何に継承・発展され、現在の教育や学校のあ り様にとって如何なる意義があるのか、つまりラ イヒヴァインの「継受」という側面の本格的研究 の必要性を示唆している。

本稿は、以上のような課題意識と背景に基づき、 教職大学院における教員養成の質的改善に寄与す ることを意図しつつ、より直接的には、ナチズム 体制下で展開されたライヒヴァインによる教育実 践、いわゆる「ティーフェンゼー学校モデル」を、 自らの教員養成活動を方向づけるものとして「継受」している試補教員研修所に着目し、その背景となるドイツ、特にラインラント・プファルツ州の教員養成の現状及びライヒヴァインの「ティーフェンゼー学校モデル」の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と特質を明らかにすることを目的とする。

ドイツ及びラインラント・プファルツ州の教 員養成の概要

(1) ドイツの教員養成の概要とその改革動向

まず、本稿の理解に必要な範囲で、ドイツに おける教員養成システムとその改革動向につい て、特にドイツ特有の仕組みである「試補勤務」 (Vorbereitungsdienst、Referendariat) を含めて概 観しておきたい³⁾。

ドイツの教員養成は、大きく見ると、大学における理論を中心とした養成教育(第一段階)と、試補教員研修所(Studienseminar)及び実習校での学修と実習を中心とした試補勤務(第二段階)という、二段階のシステムとなっている。この場合、大学での学修の最後に州文部省が実施する第一次教員国家試験があり、その合格者が「試補教員」(Referendar、Lehreranwärter)の身分で1年半から2年間の試補勤務を行う。試補勤務の間は、「任命を撤回しうる関係にある官吏」(Beamte auf Widerruf)としての地位が付与され、一定額の手当(正規教員の約半額程度)が支給される。試補勤務の終了時点で第二次教員国家試験があり、その合格者が正規の教員として採用されることになる。

歴史的には、複線型の学校制度を背景に、初等学校(国民学校)の教員養成は中等学校段階としての教員ゼミナール(Lehrerseminar)において(ワイマール期に後述される教育アカデミーという、2年制の大学レベルの初等教員養成機関が設置された)、ギムナジウム(9年制中等学校)等の教員養成は大学において、それぞれ別個の制度と内容で実施されてきた。ギムナジウム等の教員

養成はその後、大学教育だけでは実践的・教育学的素養が不足するとの課題認識から、1920年代には大学教育に加えて、特別の研修所での試補勤務が導入された。この二段階によるギムナジウム等の教員養成の仕組みが、大学進学率の向上及び学校制度全体の構造改革の議論を背景として、全ての学校種の教員養成に拡大された。すなわち、1970年12月のドイツ各州文部大臣をメンバーとする常設文部大臣会議(KMK)の決議40により、全ての学校種の教員養成を大学における養成教育(Studium)と試補勤務(Vorbereitungsdienst)という二段階で実施することが明記された。州による違いはあるものの1970年代末までには、ドイツ(当時の西ドイツ)では、現行と同様の二段階の教員養成システムが具体化されていった。

1970年代以降に構築されてきたドイツの二段階による教員養成システムは、2000年頃を境として、二段階の構造自体には変更はないものの、質的には大きな変革を経て現在に至っている。このドイツの教員養成システムの質的変革は、一つには全ヨーロッパ規模での高等教育改革(いわゆるボローニャ・プロセス)、二つには2001年の「PISAショック」を契機とする教員養成への国家基準(スタンダード)の導入という二つを背景とするものである。そのポイントを摘記すれば以下の3点となる。

第1に、大学の学修プロセスとして学士課程(原則6ゼメスター:3年)と修士課程(原則4ゼメスター:2年)という段階がヨーロッパ共通の単位互換制度(ECTS)を伴って導入され、教員養成の第一段階である大学における養成教育も、州や学校種による多少の差異はあるものの、おおむね学士課程3年と修士課程2年、合わせて5年間が原則となったことである。この改革は、大学学長会議(Hochschulrektorenkonferenz)及び常設文部大臣会議の度重なる審議と決議、そして直接的には各州の教育法改正を経て具体化されたものであり、既にフィンランドでは実現していた教員養成の修士レヴェル化が、ドイツでも導入されたことを意味する。なお、大学での学修の最後に実施され

ていた第一次教員国家試験は、大学における修士課程の修了試験による代替措置を行う州が過半数となっている(ドイツ16州のうち10州で代替)⁵⁾。

第2に、2000年に実施のOECDによる学習到 達度調査 (PISA) の結果が2001年に発表され、 「PISAショック」として重く受け止められたこ とから、教員の資質向上が叫ばれ、教員養成のた めの国家基準(スタンダード)が策定され、第一 段階と第二段階における教員養成も、この新たに 策定された国家基準に基づくものとなった。すな わち、文部大臣会議は2004年12月に「教員養成の ためのスタンダード:教育科学」 を決議し、さ らに2008年10月には「教科教育スタンダード」⁷⁾ を決議した。このうち、「教員養成のためのスタ ンダード:教育科学」では、教員に求められる専 門的能力であるコンピテンシー (Kompetenzen) として、4領域(①授業、②教育、③評価、④刷新) にわたって全部で11項目が示された。しかも、こ の11のコンピテンシーは、教員養成の理論面と実 践面の二つの側面に分けて、それぞれ何ができる ことが必要か具体的に示された。ここで示された 国家基準(スタンダード)は、さらに各州、各大学、 第二段階の教員養成機関である試補教員研修所に おいて、それぞれの教員養成活動の指標として具 体化され、実践されることで、ドイツでは「コン ピテンシー志向の教員養成」(kompetenzorientierte Lehrerbildung) が本格展開することとなった。

第3に、第1と第2の質的変革が連動した結果として、大学(特に修士課程)段階から学校現場体験(端的には教育実習)を従来以上に組み込む等、大学段階での養成教育の実践志向化(Praxisbezug)と、それとの関連で試補勤務期間の短縮化の傾向が確認されることである。その典型的事例として、ノルトライン・ヴェストファーレン州では、2009年に新しい教員養成法(Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009)が制定され、2011年冬学期から学士課程3年と修士課程2年間の養成教育(第一次教員国家試験は修士課程修了で代替)が導入された。特に、学士課程では3週間の「オリエンテーション実習」

(Orientierungspraktikum) が、修士課程では最低でも 5π 月の「実習ゼメスター」(Praxissemester) が導入された。同時にこうした大学での養成教育の実践志向化と連動して、試補勤務期間も従来の24カ月から18カ月へと 6π 月の短縮となった80。

(2) ラインラント・プファルツ州の教員養成シ ステム⁹⁾

1) 全体概要

ラインラント・プファルツ州はドイツの南西部に位置する州で、人口は約300万人(ドイツ16州で第7位の人口規模)であり、州都はマインツに置かれる。州政府を構成する政党は、かつては中道右派のキリスト教民主同盟(CDU)が中心であったが、1991年以降は中道左派の社会民主党(SPD)が中核を占める連立内閣となっている。

同州では、上述のようなボローニャ・プロセ スによる大学改革と「コンピテンシー志向の教 員養成」への改革の動向を受け、2001年に当時 の州政府(社会民主党 SPD と自由民主党 FDP の 連立政権)の下で、教員養成改革の方向性を定 めた「デュアル学修―養成コンセプト」(Duales Studien- und Ausbildungskonzept) が策定された。 以後、関係者との協議と修正を行いながらも、基 本的には現在に至るまで2001年策定のコンセプト に基づく教員養成改革が具体化されている。この 教員養成改革の目的は、次の3点に集約されてい る。第1に大学の学修を学校における職務遂行上 の必要性に合致させること、つまり「専門職化」 (Professionalisierung)、第2に大学の理論的学修 と学校実地訓練 (Schulpraktische Ausbildung) を 緊密に結合すること、第3に大学における養成教 育の管理運営体制の確立、端的には大学毎に教員 養成センター(Zentrum für Lehrerbildung)を設置 させることである。

これらの目的を持つ教員養成改革の方向性が 具体化され、教員養成の基本構造は次のような 現状となっている。まず、修士課程では教育科 学(心理学、社会学、教科指導法を含む)と2 教科の理論的学修に加え、「オリエンテーション 実習」(Orientierende Praktika)と「深化型実習」(Vertiefende Praktika)の二種類の教育実習が科される。2001年の構想ではオリエンテーション実習は35日だったが現状では30日、同じく深化型実習は2001年の構想では30日だったが現状では15日となっている。さらに修士課程では学校種に応じた理論的学修に加えて、15日間の深化型実習が科せられる(2001年時点では学校種に応じ20日から40日の深化型実習が構想されていた)。修士課程の修了時点で第一次教員国家試験があり、その合格者が試補勤務として第二段階の教員養成に移行する。

大学における教職課程の全ての授業科目の目標及び内容に関する「カリキュラム・スタンダード」が設定された。この大学段階のカリキュラム・スタンダードは、州内の教員養成を行う大学の研究者、教員試補研修所の代表、学校現場の教員、そして文部省の一部署である州教員試験局の代表者をメンバーとして策定されたものとなっている。最後に、試補勤務の期間は、2001年当時の改革構想では15カ月とされていたが、第一段階での学校実地訓練(実習)の期間が構想よりも短縮されたこともあって、現状では18カ月となっている。

なお、ラインラント・プファルツ州内で教員養成を行う大学は、マインツ大学、トリーア大学、コブレンツ・ランダウ大学、カイザースラウテルン工科大学の4大学(いずれも州立大学。但し、基礎学校と特別支援学校の教員養成はコブレンツ・ランダウ大学のみ)となっている。このうち、学士課程と修士課程による教員養成への転換は、カイザースラウテルン工科大学とコブレンツ・ランダウ大学では2007年冬学期から、またマインツ大学とトリーア大学では2008年冬学期から開始されている。

2) 試補勤務と試補教員研修所の概要

教員養成の第二段階である試補勤務は、実習校 (Ausbildungsschule) との緊密な連携の下で試補 教員研修所において実施される。ラインラント・ プファルツ州では、学校種毎に試補教員研修所が 州内に設置されており、基礎学校用として8カ所(この一つがヴェスターブルクに設置されているアドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所)、実科学校プラス(Realschule plus)用として4カ所、ギムナジウム用として9カ所、職業学校用として4カ所、特別支援学校用として2カ所、合計で州内27カ所に試補教員研修所が設けられている。上述の通り、試補勤務の期間は現在のところ18カ月となっている。

試補勤務の概要は、2012年1月制定の州規程10) によれば以下の通りとなっている。州教員試 験局 (Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen)が試補勤務期間の教員養成を管理・監 督する。試補勤務としての養成教育は、第一段階 (大学) で選択した二つの専門教科と職業実習 (Berufsplaxis) に関して、それぞれ学校種毎に設 置された試補教員研修所と実習校において実施さ れる (州規則第9条)。 試補教員は、試補教員研 修所において、理論的な基礎に基づいて学校実践 に関する養成教育を受ける。試補教員研修所で の養成教育は、①専門教科の教授法に関する演 習(Fachdidaktisches Seminar)、②教職実践の演習 (berufspraktisches Seminar)、③その他の試補教 員研修所の行事の3領域にわたっている。試補教 員研修所のこれらの養成教育は、同規程に添付さ れた「カリキュラム構造」(Curriculare Struktur) に基づいて組織される。このうち、教職実践の演 習は、試補教員の実践的経験との関連の下で、実 践場面での教育科学の諸課題と学校法規の内容が 扱われる。専門教科の教授法演習では、試補教員 の実践的経験との関連の下で、教授学・方向学上 の諸課題と選択した教科の授業内容が扱われる (州規程第10条)。

一方、実習校における養成教育は、試補教員を 学校実践のために専門化するために行われるもの で、同じく同規程添付の「カリキュラム構造」に 準拠して、①実習授業(授業の観察、指導教員の 支援の下での授業、単独での授業)、②その他の 実習校での行事への参加で構成される。実習授業 は1週当たり12時間が平均となっており、このう ち単独での実習授業は、基礎学校の試補教員の場合には、最初の6か月間は1週当たり4~6時間、残りの12カ月間は1週当たり6~9時間が標準とされている(州規程第12条)。

2. ティーフェンゼー学校モデルの特質11)

(1) ライヒヴァインの略歴

アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所のHP¹²⁾においては、ライヒヴァインは「改革教育家、成人教育及び教師教育家、博物館教育家、ナチズムへの抵抗者」として位置づけられるとともに、『創作する生徒たち』(1937年)と『農村学校における映画』(1938年)で報告・基礎付けられた彼の教育実践とその思想は、「理論と実践の点で、今日の学校及び教員養成にとっても、意義深くかつ極めて現実的である。」と指摘されている。では、ライヒヴァインとは如何なる経歴の人物なのか、その概要を確認してみたい。

ライヒヴァインは、1898年、ライン川の支流 ラーン川沿いの小村バート・エムス(当時はプロ イセン領、現在はラインラント・プファルツ州) で、国民学校の教師の父親の長男として生まれた。 ライン川右側の田園風景が広がるタウヌス地方 (現在はラインラント・プファルツ州とヘッセン 州の2州にまたがる地域)で幼少期を過ごしたラ イヒヴァインは、第一次世界大戦前の10代にはワ ンダーフォーゲル活動を中心とする初期青年運動 に熱中していた。18歳で第一次世界大戦に義勇兵 として参加して負傷した後、フランクフルト大学 及びマールブルク大学で学修し、18世紀ヨーロッ パと中国の文化的・芸術的関係に関する研究論文 により哲学博士号を取得した(1923年)。大学在 学中から労働者及び農民への教育活動に関心を強 め、1925年からはイエナの成人教育機関である市 民大学 (Volkshochschule) の校長 (ヴィルヘルム・ フリットナーの後任)を務めた(1929年まで)。 この間、1926年から約1年間、イギリスと北米を 経由して、日本を含む極東地域への調査旅行も 行っている。1929年からプロイセン州文部省の広 報室長兼ベッカー文相(Cahr Heinrich Becker)の 秘書となり、1930年には自らも創設に深く関与した、新たな大学段階での国民学校の教師養成機関であるハレの教育アカデミーの教授(歴史・公民科の担当)に就任した。

ところが、1933年1月に登場したヒトラー政権 の下で職業官吏再建法が制定されると、社会民主 党員であったライヒヴァインは同年4月にハレ教 育アカデミーの教授職を罷免された(但し、教授 の称号は継続)。ライヒヴァインはトルコの大学 の経済学教授職も提供されていたが、あえて国内 にとどまる道を選択して、同年10月、ベルリンか ら約40キロ東方の寒村ティーフェンゼー(住民約 300人) にある単級学校(一教師一学級の国民学 校、8年制、児童数約40名)の教師となった。『創 作する生徒たち』(1937年)と『農村学校におけ る映画』(1938年)の二冊は、このティーフェン ゼーでの教育実践活動の記録として刊行されたも のである。ティーフェンゼーの学校が、学校映画 制作の中央調整機関として設置された「ベルリン 授業映画全国センター」の実験学校としての指定 を受けた(1934年10月)ことも、ライヒヴァイン が当時の最先端メディアである映画を授業に取り 入れたこと、ナチズム体制にあっても自らの実践 記録を刊行することができたことの背景となって いた。なお、ライヒヴァインによるティーフェン ゼー学校モデルがナチズムへの教育の次元での抵 抗、「教育的抵抗」を内実とするものであることは、 對馬の精緻な研究によって解明されている通りで ある。

ライヒヴァインは1939年5月、ティーフェンゼーでの5年半に及んだ教育活動に終止符を打ち、ベルリンの国立ドイツ民俗学博物館の「学校と博物館部」の部長に転出した。この転出は、ナチス・ドイツがオーストリア併合(1938年3月)、ユダヤ人への大規模迫害=「水晶の夜」(1938年11月)、チェコスロバキア侵攻(1939年3月)と、侵略戦争への道を突き進む状況下で、ライヒヴァインが教育的抵抗の限界を認識し、博物館教育の活動に従事しつつも、市民による反ナチス抵抗の思想集団である「クライザウ・サークル」(主宰

者は弁護士のジェームズ・フォン・モルトケ。ラ イヒヴァインを含め20数名が参画)のメンバーと して行動することを選択したことを意味する。「ク ライザウ・サークル」は、軍人グループを含めた 多様な反ナチス抵抗グループ間の共闘に尽力しつ つ、とりわけヒトラー亡き後の新生ドイツの政 治・社会体制の基本構想(その基盤はキリスト教 倫理)を練り上げていたことで知られる。ちなみ に、この戦後構想の中で、ライヒヴァインは文部 大臣への就任が想定されていた。しかし、シュタ ウフェンベルク大佐を中心とするヒトラー暗殺計 画の失敗(1944年7月20日事件)の前後には、ク ライザウ・サークルの活動も露見し、主要メンバー は相次いで逮捕された。ライヒヴァインも1944年 7月4日にゲシュタポ(秘密国家警察)により逮 捕され、拷問と虐待を伴う苛酷な取調べを受けた 末に、同年10月20日に民族裁判所にて死刑判決を 受け、ベルリン・プレッツェンゼー刑務所で当夜 のうちに絞首刑に処せられた。時にライヒヴァイ ン46歳だった。

(2) ティーフェンゼー学校モデルの特質

ティーフェンゼーにおけるライヒヴァインの教育実践は、19世紀末からの改革教育運動(世界的には新教育運動)の成果を摂取するとともに、その批判的・発展的継承としての実践でもあった。同時にそれは、「人間存在のトータルな支配をめざすナチス教育・ナチズムに対して、それへの対抗論理が実践内在的に貫徹されている」¹³⁾もの、つまり「ナチス教育システムに対する魅力的な教育的対案」¹⁴⁾を提示することを意図したものであった。ここでは本稿の趣旨に即して、ライヒヴァインの教育実践の基本的な特質を3点に絞って摘記しておきたい。

1) 行為能力のある主体的自己の形成

ライヒヴァインの教育実践の立脚点は、ナチズムが強要した「民族共同体」や「総統ヒトラー」ではなく、あくまで<子ども>にあった。このことはナチズム体制の直中で刊行された実践報告書

である『創作する生徒たち』の冒頭の一節から明白となる。「教育の独自性は、教育の特質の不可侵性という点においてのみ承認されるし、また常に承認されてきた。この場合、教育の特質とは、子どもから出発し、子どもによって規定されるということであり、またあらゆる良心的で注意深い教育を貫徹するものである。」¹⁵⁾

ライヒヴァインによれば、「現代のような変化 の激しい時代」16)にあっては、受動的で盲目的な 「兵士の服従」¹⁷⁾ の様式で教育された人間は役に 立たない。絶えず変化してやまない現代産業社会 においては、単なる読み書き計算の知識や技能よ りも、「次々と変わる年齢に応じて、自らの意思 に基づいて力量を発揮できるようになっているこ と」18)、「諸能力が子どもの人格的な所有物となっ ていること、つまり諸能力が子どもの中で常に活 用可能な状態になっていること」19)が何よりも重 要なこととなる。ティーフェンゼー学校モデルで は、教師が伝達する知識・技能を盲目的に暗記 するだけの「再生産的な生徒」に代えて、自律 的な自己活動を展開できる「創出的な生徒」(das productive Kind) が前提とされていた。こうした ことから、ライヒヴァインの教育実践は、「子ど もを活動的な自覚的存在へと導き、自らの内なる 力量の自覚を覚醒させること」200、換言すれば「子 どもの自己活動を発達」21) させることにより、「自 己活動の力量を持った人間」(selbsttätiger Könner) 22) の育成を目指すものだった。

2) 「計画学習」と創造的な作業学習

ティーフェンゼーの農村学校では、上記のような行為能力ある主体的自己の育成という教育目的の実現のため、学校を一つの「自律的な教育共同体」²³⁾として組織すること、より具体的には教科単位の時間割に基づく伝統的な授業方式ではなく、子どもの生活世界を基盤としつつ(生活近接)、時には数ヶ月も継続する「計画学習」(Vorhaben)という授業方式が実施された。夏季は動植物の観察や郷土の地図作成といった屋外中心の「計画学習」、冬季は主として教室内で、共同社会を営む

人間に関する「計画学習」というように、「計画 学習」はその中に個々の教科とその内容を組み込 み、かつ学校を地域の自然や共同体へと開放した (村の祝祭や人々との交流も含め) 総合的な授業 方式であり、それは言わば教科横断型プロジェク ト学習であった。加えて、村の職人の協力を得な がら完成させた「温室づくり」(夏季の授業とし て)、歴史的にも地理的に異なる家屋建築の模型 づくり(冬季の授業として)の事例にも示される ように、「計画学習」は生徒たちが具体的な事物 や事象と直接的に出会い、それと徹底的に取り組 み、集中した作業や活動を通して一つの作品を創 造するという、創造的な作業学習を内実とするも のであった。「手で創造したものは、頭がそれだ け簡単に理解する」(Was die Hand geschaffen hat, begreift der Kopf um son leichter)、このライヒヴァ インの教育原則は、ティーフェンゼーの単級学校 において、壮大な「計画学習」とそこでの創造的 な作業学習として見事に具体化されていた。

しかも特筆すべきことは、6歳から14歳までの 40人の生徒たち(この中には2人の知的障害の生 徒も含まれていた)が、年齢別にではなく、異な る年齢や能力の生徒で構成される「作業集団」に 分けられ、それぞれの作業集団がその都度の計画 学習に全員参画する仕組みが採用されていたこと である。この異年齢生徒の作業集団での共同学習 を通じて、子どもたちは、共同体を形成する有意 な人間に不可欠となる相互扶助(弱者への労り)、 連帯、社会的責任の自覚といった社会的行動規範 を体得するとともに、強い意欲と達成感を感じな がら「自らの内なる力量」を高めていったのであ る。

3) 教師の「権威」

上記の内容と特質の教育実践においては、「計画学習」を意味あるものとして組織する点で、教師が決定的に重要な役割を果たすことになる。ライヒヴァインは、ナチズム体制の浸透(特にヒトラー・ユーゲント活動による学校と教師の地位低下)という時代状況との対峙の中で、一方では「知

識学校」(Wissensschule)²⁴⁾ないし「知育偏重学校」 (Lernschule)²⁵⁾ と、「外的権威のシンボルとして の教壇」26)に安住する教師の在り方を否定すると ともに、他方では安易に生徒と教師の間の「平等」 という、改革教育 (新教育) 運動の一部に見られ た弊害も克服しようとした。ライヒヴァインによ れば、上述した「計画学習」によって授業を構成 する場合には、「正しい、つまり適切な課題提示」、 「熟慮された課題の整序」が不可欠であり、その ためには「教育者の優れた洞察力」27) が必要とな る。同時に、生徒たちを「自己活動の力量を持っ た人間」へと育成するためには、個別の知識や技 能の「獲得」や「固定化」以上に、知識や能力の 相互の関連づけ、つまり「新たな力量の統合|28) という学習過程が決定的に重要となる。何故なら、 「孤立した点としての知識は忘却に帰してしまう。 関連づけられた知識は、たとえそれが僅かであっ ても、生活の支えとなる。」²⁹⁾ からである。

こうして、ティーフェンゼー学校モデルにおいては、「諸能力が子どもの人格的な所有物」となるという教育目的の実現のため、綿密に準備された「支援の形式」³⁰⁾と作業学習を提供することが教師に課せられた重要な役割となる。そして、こうした教師としての役割を自覚し、「教育者の実績」を示すことができた時に、生徒はこの教師への心からの「畏敬の念」を抱き、この自発的な「畏敬の念」から子どもたちには、学習の前提ともなる「従順さ」(ライヒヴァインは「作法」とも表現した)が生まれる³¹⁾。ライヒヴァインが再建しようとした教師の「権威」は、教師に不随する外在的な「権力」に基づくものではなく、「教育者の実績」とそれへの子どもたちの「畏敬の念」を不可欠の前提とするものであった。

3. 州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修 所とティーフェンゼー学校モデルの継受(1) ライヒヴァインの名称付与の経緯

まず、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修 所の初代所長クレーマー(Ulrich krämer)の論考³²⁾ と同研修所の資料に基づけば、ヴェスターブルク の州立試補教員研修所がライヒヴァインの名称を 冠することになった経緯は以下の通りである。

1990年代初頭の大学生数と教員志望者の増加、 そして教員需要の拡大という状況を受けて、ライ ンラント・プファルツ州では基礎学校及び基幹学 校の教員養成のための試補教員研修所を増設し た。その一環として、1993年3月に州文部省がヴェ スターブルクに一つの研修所を設置することを決 定するとともに、同研修所の内的構造の検討が初 代所長に就任したクレーマーに委託された。同年 11月には、ヴェスターブルクの試補教員研修所の 開所式が州文相の臨席の下で行われた。この研修 所開設の前後から、クレーマーを所長とする研修 所の教員団は、ラインラント・プファルツ州にお ける試補教員研修所の一般的な枠組みは踏まえつ つも、ヴェスターブルクにおける研修所独自のプ ロフィールの形成を図ることを不可欠で魅力的な 共通の課題として、集中的に討議を重ねた。この 討議の過程で重視されたことは、研修所での指導 内容を学校での具体的な授業と関連づけて構築す ること、同時にまた研修所での試補教員教育を確 固とした教育理論によって基礎づけること、この 二点であった。

さらに、この二点の重点課題を基軸とした研修 所の独自のプロフィール形成を推進するにあたっ て、こうした研修所の基本理念を象徴する人物を 研修所の名称に付与する重要性も指摘された。そ の結果、研修所の教員団は、自らの「教育的任務 に相応しい人物の名称を冠することは、アイデン ティティを促進し、プロフィールづくりにも寄与 することになり、その結果、研修所の教育的方向 づけを強化することにもなる [33] との共通した思 いから、自分たちの<守護聖人>(Namenspatronat) としてアドルフ・ライヒヴァインを選定したとい う。その選定に際しては、ライヒヴァインの生誕 地が研修所のあるヴェスターヴァルト地方に近い という地理的要因もあったが、より重要なポイン トは「ライヒヴァインの名前を、進歩的で開放的 な研修所の理念と結合することができること」、 1937/38年の著作で提示されたライヒヴァインの 学校モデルは、「理論及び実践の点で現在の学校 や教員養成にとって極めて有益なものである」³⁴⁾ という点にあった。

1994年8月1日、州文部省は、研修所教員団からの要請に応える形で、「アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所」(Adolf-Reichwein-Studienseminar)の名称付与を許可した。研修所の名称にライヒヴァインを冠することになったことを契機に、研修所は2か月後の1994年10月には、「アドルフ・ライヒヴァインー改革教育家にして反ナチ抵抗の闘士」と題する移動展示会(アドルフ・ライヒヴァイン協会の協力を受けて)を開催した。同じく10月7日には名称付与を記念する式典が行われ、そこでは1991年にライヒヴァインの詳細な評伝を刊行したU.アムルンクによる講演も開催された。また、研修所は1996年に「アドルフ・ライヒヴァイン協会」(Adolf-Reichwein-Verein)のメンバー登録も行っている。

1998年11月には、研修所において、ライヒヴァインの生誕百周年記念講演会が開催され、著名な教育学者でライヒヴァインの研究者でもあるW.クラフキが「アドルフ・ライヒヴァイン 教育と政治」と題して基調講演を行っている。こうして、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、ラインラント・プファルツ州の試補教員研修所の一つとして、1994年から23年を経た現在に至るまで活動を続けていることになる。

(2) 州立アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の養成教育の特質

前述の通り、ラインラント・プファルツ州には 基礎学校の教員用のための試補教員研修所が8カ 所ある。これら8カ所の研修所の試補教員への養 成教育の指導理念は、アドルフ・ライヒヴァイン 試補教員研修所も含めて共通となっている。それ は以下のように定められている。

<目的>

試補教員研修所の養成教育の目的は、2012年1 月3日付州規程に基づき、試補教員の専門職化 (Professionalisierung) にある。すなわち、「それは彼らがそれぞれの学校職場において自律的な教育活動を行うことができるように、大学での学修を基礎として、教育(訓育と教授)の理論と実践の全般について、そして各自が選択した教科について習熟させることである。この目的に照らして、とりわけ、省察、評価、相談、協働の各コンピテンシー及び刷新の準備が促進されなければならない。」(州規程第1条2項)

以上のことを基礎として、試補教員は、以下の 5つのモジュールにおいて教職への導入のため の自らのコンピテンシーを引き上げる。

- ・学校と職業
- ・社会化、訓育と人間形成
- ・コミュニケーションと双方性
- ・授業
- ・診断、相談及び評価

試補教員は、生涯にわたる職業生活のための十 分な実践知を獲得する。

<指導理念>

基礎学校のための試補教員研修所のための指導 理念は以下の通りとなる。

- ・教員養成のカリキュラム・スタンダード、 学校法、指導要領、基礎学校の規則、そして学校の質の基準に適合すること
- ・理論的裏づけのある行動コンピテンシーの 獲得のため、集中した理論と実践の融合
- ・養成教育に関係する全ての関係者が、コミュ ニケーションと協働の考え方に留意するこ と
- ・試補教員への説明・指導、とりわけ養成教 育の途中での相談を通した個々人に応じた 対応
- ・範例提示、個別化、教科の枠を超えた相互 作用を踏まえた指導内容のモジュール化

以上の通り、自律した教員として必要な理論 的・実践的コンピテンシーの獲得、一言すれば 「専門職化」のための養成教育という点では、ど の試補教員研修所の指導理念も同じものとなっている。しかし、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、この試補教員の「専門職化」の具体的方策の点で、他の研修所とは明らかに異なる特質を指摘することができる。同研修所における養成教育の特質は、HP上で公表している内容からも明瞭に確認できる。

同研修所のHPの「研修所のプロフィール」を クリックすると、「アドルフ・ライヒヴァイン試 補教員研修所ヴェスターブルクにおける専門職 化」のタイトルのあるページとなる。さらにその 次のページでは、「試補教員研修所の発展にとっ てのアドルフ・ライヒヴァインの意義」と題して、 ライヒヴァインの経歴と彼のティーフェンゼーに おける教育活動のエッセンスが先行研究を基に簡 潔にまとめられている。そこでは、まずラインラ ント・プファルツ州の試補教員研修所の指導理念 が、同研修所にとっての基本枠組みであることが 確認されている。しかしその上で、さらに、「私 たちの守護聖人はドルフ・ライヒヴァインであ る。ライヒヴァインは私たちのプロフィールを形 成し、私たちを方向づけてくれている。」として、 同研修所を方向づけている以下のような3つの側 面のライヒヴァイン像が明示される。

- ・行動志向の生き方と学びを実践した、歴史的 人物としての改革教育者
- ・現在の教育要求に応える形の方法論的原理へ と転換した、教師教育家にしてメディア教育 家
- ・困難な政治的・物質的状況の中で解放的な教育を追求した、ナチズムへの抵抗者

このようなライヒヴァインの思想と実践に方向づけられることから、「私たちの活動の原理」として、以下のような4つの原理が示されている。

- ・政治教育と持続性への教育
- ・直接的な出会い、研究的学び、地域への開放
- ・異質な人たちとのグループでの学びと作業
- ・省察的なメディア活用

これらの4つの「私たちの活動の原理」は、H Pの記述によれば、アドルフ・ライヒヴァインが 教師及び教師教育家としての活動の中で典型的 に強調していた側面であり、同時に多くの点で 「時宜を得た推進力を与えることができる」も のである。そして、このライヒヴァインの活動 からの「時宜を得た推進力」を研修所において 具体的に活用していることとして、①学習作業 場(Lernwerkstatt)、②記念施設活動-価値教育 (Gedenkstättenarbeit – Werteerziehung)、③基礎学 校におけるデジタル・メディア、④養成教育のモ ジュールの内容的具体化としての鍵課題、⑤協力 と開放、の5項目を挙げている。これら5項目は、 いずれも先に概括的に特質を検討したライヒヴァ インの実践活動との緊密な関連性から具体化され たものである。ここでは、紙幅及び資料の制約か ら、学習作業場と記念施設活動の2点についての み内容を確認することで、アドルフ・ライヒヴァ イン試補教員研修所の特徴的な取組みとその特質 を明らかにしておきたい。

まず、「学習作業場」について。この「学習作業場」 を研修所の教員団と一緒に構築した初代所長のク レーマーによれば、それは「研修所発展の中核的 要素として」導入されたという。その際、「学習 作業場」は、「一つの新しい学習文化」としての 学習を、具体的な事例を通して学ぶことができる 場、つまり「自己責任による学習、共同学習、創 造的学習、活動中心の学習」を学ぶ場であり、「何 よりも教員養成に関係する全ての人々にとって、 朋友としての経験交流のためのフォーラム」とし て理解されている。具体的には、「学習作業場: 石鹸 |、「学習作業場: ジャガイモ |、「学習作業場: 自然」、「学習作業場:英語」、「学習作業場:博物 館」、そして「学習作業場:物音と会話」などが次々 と開発された。これらの「学修作業場」は、研修 所の教職員及び試補教員たちが、研修所の近隣の 学校とその生徒や教員たちと協働して構築・運営 する施設となっている。「学習作業場」は、試補 教員たちが、多くの関係者(地域の教員や生徒も 含め)との交流を通じて、自律的で活動的な学び を体験し、授業で使用する教材を自ら作成し、試 すことができる施設なのである。まさに、ティー フェンゼー学校モデルとしてライヒヴァインが実 践した教育原則、「手で創造したものは、頭がそ れだけ簡単に理解する」を、試補教員研修所にお いて具体化したものが「学習作業場」であると言 えるだろう。

次に「記念施設活動」について。「記念施設活動」 もまた、「学習作業場」とともに、ヴェスターブ ルクの試補教員研修所がライヒヴァインを「守護 聖人」に戴いていることから方向づけられている 活動と言えるものである。同研修所の近郊に「記 念施設ハダマー」(Gedenkstätte Hadamar)³⁵⁾がある。 ナチス政権は精神障害者を「安楽死により解放す る」との名目で、数多くの医療関係者が関与して、 1939年10月からいわゆる「T4作戦」を実行した が、ハダマー精神病院は全国から集められた精神 障害者をガス室で殺害・焼却する拠点の一つだっ た。この精神病院では1941年8月に中止される僅 か8か月間だけでも、実に1万人もの障害者が「安 楽死」させられ、また毒ガス以外の方法での障害 者の殺害は1945年5月のドイツ敗戦まで継続され た。ここでの毒ガスによる「効率的な」殺害方法 が、後にアウシュヴィッツ等の絶滅収容所で採用 されたことは周知の通りであろう。

アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所は、試補教員への「価値教育の一環として」、毎年このハダマー記念施設を訪問して、「安楽死」の現場で集中的に現実と向き合い、「学校教育のための可能性」を省察させる機会を設けている。HP上で紹介されている2013/2014年度の「記念施設活動」の記録によれば、まず記念施設の担当者から説明を受けながら関連施設を見学し、午後からはワークショップが展開された。グループに分かれてのワークショップとその後の報告会では、「安楽死」の犠牲者と実行に関わった医師・看護師との対話の役割演技や、「障害を持つ人々を私たちは現在どのように扱っているのか?」との問いを役割演技しながら報告する等して、参加者を「熟考」へと導く内容となっている。この「記念施設

活動」は、ライヒヴァインが活動し、命を賭して 闘ったナチズムの時代を実体験する機会であると 同時に、自らが現代の諸問題と如何に対峙し、子 どもたちに如何なる教育を行うべきか、つまり教 育者としての自らの生き方を若い教員候補者たち に「熟考」させる機会ともなっていると言えるだ ろう。

おわりに

以上、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修 所に着目し、その背景となるドイツ、特にライン ラント・プファルツ州の教員養成の現状、ライヒ ヴァインによる「ティーフェンゼー学校モデル」 の特質の検討を踏まえ、試補教員研修所における 「ティーフェンゼー学校モデル」の継受の概要と 特質を明らかにしてきた。本稿は、確かに資料的 制約から、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研 修所の養成教育の実態にまでは迫ることはできな かった憾みはあるが、改革教育家にして反ナチス 抵抗の闘志として刑死したライヒヴァインの思想 と実践が、ドイツの教員養成の第二段階に確実に 継受されている事実は確認することができたと考 える。初代所長クレーマーの言葉を借りるなら、 ライヒヴァインの思想及び実践と出会うことは、 教員候補者たちの「方向づけの価値」を持つ、つ まり「自らの教育活動空間を教育的責任の下に引 き受け、立派なものに完成させるよう、勇気づけ ることができる。」³⁶⁾ のである。

教職大学院における教員養成を巡っては、理論と実践の往還・融合の不十分さ、教科専門教育の不足、修了後のインセンティブの在り方、等々、様々な課題が指摘され議論が展開されている。そのこと自体は重要なことではあるが、教職大学院が単に教育に関する理論的・実践的力量の修得に終わらないで、教育者を養成する<人間形成>の場であると考えるのであれば、ドイツの二段階の教員養成システムとそこでの試補教員研修所の役割、とりわけアドルフ・ライヒヴァイン試補教員研修所の独自の取組から多くのことを学ぶことができると考える。今後も訪問調査を含めた継続研

究により、アドルフ・ライヒヴァイン試補教員研 修所の養成教育の実態に迫り、教職大学院の質的 改善に寄与していきたい。

注

- 1)不十分ながらドイツの第二段階の教員養成(試補教員研修所)に言及した先行研究としては、次がある程度となっている。渡邊満、カール・ノイマン編著『日本とドイツの教師教育改革』東信堂、2010年、吉田成章「ドイツ・オルデンブルクにおける教員養成改革」、『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第62号(2013年)。
- 2) http://www.grundschule-meudt.de/html/adolf_reichwein.html
- 3) ドイツの教員養成の全体的概要につき、主と して次を参照した。木戸裕「ヨーロッパにおけ る教師教育の動向 - ドイツの事例を中心にして -」、『日本教師教育学会年報』第23号(2014年)、 吉岡真佐樹「ドイツにおける教師教育改革と試 補制度」、全国私立大学教職課程研究連絡協議 会編『教師教育研究』第24号(2011年)、渡邊 満、カール・ノイマン編著『日本とドイツの教 師教育改革』東信堂、2010年、坂野慎二「教員 養成の構造と課題:ドイツ・ベルリン市の事例 を中心に」、玉川大学教職大学院『教師養成研 究紀要』第4号(2014年)、辻野けんま「ドイ ツ教師教育改革における『改革圧力』とその影 響」、『教育経営研究』第18号(2012年)、鈴木 篤、杉原薫「ボローニャ・プロセス下における ドイツ教員養成制度の改革と現状 - 教職課程の 構成と取得可能免許、学士・修士制度の導入状 况 - 」、『兵庫教育大学研究紀要』第39号(2011 年)、吉田成章「ドイツ・オルデンブルクにお ける教員養成改革」、『広島大学大学院教育学研 究科紀要 第三部』第62号(2013年)。
- 4) Beschluss der Kultusministerkonferenz am 11.Dezember 1970, In:Fuchs, A., Petermann, D.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990 Ein historisch-vergleichender Quellenband,

Leske+Budrich 1992, S.213-214.

- 5) 木戸、前掲論文を参照。
- Standards für die Lehrerbildung;
 Bildungswissenschaften; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- 7) Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen und Lehrerbildung; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008.
- 8) 2007年9月11日のノルトライン・ヴェストファーレン州政府の文書(Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen Grundlagen und Grundsätze vom 11. September 2007)によれば、試補勤務の期間を2015年度から12カ月に短縮することが予定されていたが、この措置はまだ実施には至っていない模様である。同様にニーダーザクセン州では、2018年8月の政府文書(Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen vom 04.08.2011)において、学士課程と修士課程、合わせて5年間の養成教育に実習を組み込むことで、試補勤務を12カ月に短縮することを可能とする予定が記されていた。ただ現時点ではまだ実現されていない。
- 9) ラインラント・プファルツ州の教員養成とその改革動向については、特に断らない限り、主として次の文献と同州文部省(Ministerium für Bildung,Wissenschaft,Weiterbildung,und Kultur)のHPを参照した。Saterdag,H.: Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz (2008), In:www.uni-ordenburg.de/fileadminin/user-upload/diz/download
- 10) Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012.
- 11) ライヒヴァインの略歴及びティーフェンゼー 学校モデルの特質については、特に断らない限 り、主として次の文献を参照した。對馬達雄

『ナチズム・抵抗運動・戦後教育 - 「過去の 克服」の原風景』昭和堂、2006年、同「アドル フ・ライヒヴァインとティーフェンゼー農村学 校-ナチス体制下の教育的抵抗-」、『思想』第 833号(1993年11月号)、同『ヒトラーに抵抗し た人々 反ナチ市民の勇気とは何か』中公新 書、2015年、Amlung,U.: Adolf Reichwein 1898-1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers, 1991. (対 馬達雄・佐藤史浩訳『反ナチ抵抗の教育者 -ライヒヴァイン1898-1944-』 昭和堂、1996 年、Amlung,U.: ≫ …in der Entscheidung gibt es keine Umwege ≪ Adolf Reichwein (1898-1944) Reformpädagoge, Sozialist, Widerstandskämpfer, 1994, Amlung, U.: ADOLF REICHWEINs klassischer Schulbericht 'Schaffendes Schulvolk' (1937) und sein reformpädagogisches 'Schulmodell Tiefensee', In:Pehnke, A., Röhrs, H. (Hrsg.) : Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog Geschichte, Aufgaben, Probleme 2., erweiterte Auflage, 1994, Wiechmann, J.: Das Schaffende Schulvolk Adolf Reichweins Ein vernachläsigtes Modell der Reformpädagogik, In: Die Deutsche Schule, 90. Jg. 1998, H.4, Yasuo Imai: Elemente des Widerstandes in der Medienpädagogik Adolf Reichweins, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8.Jg. Heft 3 /2005.

- 12) http://studienseminar.rlp.de/gs/westerburg.html
- 13) 對馬『ナチズム・抵抗運動・戦後教育』、32頁。
- 14) Amlung, U.: ADOLF REICHWEINs klassischer Schulbericht 'Schaffendes Schulvolk' (1937) und sein reformpädagogisches 'Schulmodell Tiefensee', S.183.
- 15) Reichwein,A.: Schaffendes Schulvolk Film in der Schule Die Tiefenseeer Schulschriften Kommentierte Neuausgabe (Herausgegeben von W.Klafki, U.Amlung, H. Christoph Berg, H.Lenzen, P. Meyer, W. Wittenbruch, Belz Verlag 1993,S.30. なお、ライヒヴァインの『創作する生徒たち』の前半部分は長尾十三二の翻訳があり、本稿で

も参照したが、本稿では独自の日本語訳を使用 した。長尾十三二、他『自己形成の教育 学校 教育の再生をめざして』明治図書、1989年。

- 16) Ibid., S.32.
- 17) Ibid., S.34.
- 18) Ibid., S.33.
- 19) Ibid.
- 20) Ibid., S.42.
- 21) Ibid., S.117.
- 22) Ibid., S.116.
- 23) Ibid., S.118.
- 24) Ibid., S.43.
- 25) Ibid., S.149.
- 26) Ibid.,S.153.
- 27) Ibid., S.36.
- 28) Wiechmann, J., a.a.O., S.405.
- Reichwein, A.: Schaffendes Schulvolk Film in der Schule, S.127.
- 30) Ibid.,S.112.
- 31) Ibid., S,34.
- 32) Krämer, Ulrich: Seminarentwicklung und Lehrerausbildung Am Beispiel des Adolf-Reichwein-Studienseminars Westerburg, In: Amlung, U., Jungbluth, U.: Seminarwerkstatt Offener Unterricht- am Beispiel Adolf Reichweins Lernen, Luftherhand 2000.
- 33) Ibid., S.29.
- 34) Ibid., S,30.
- 35) ナチス時代のハダマー精神病院につき、次を参照のこと。 Kneuker,G.,Steglich,W.: Begegnungen mit der Euthanasie in Hadamar, Psychiatrie Verlag 1985.
- 36) Krämer, Ulrich, a.a.O., S.31.

読みを深める交流の研究 -読書会における「専有」と「沈黙」に着目して-

阿部 美郷*・藤井 知弘** (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Misato ABE, Tomohiro FUJII

Research on Exchange which Promotes Deep Reading:
Focusing on "appropriation" and "silence" in the reading workshop

本研究は、国語の授業における読みの交流において子どもの中に起こる「専有」と交流の間にしばしば見られる「沈黙」に着目し、その学びの深まりの過程を明らかにするものである。読みの交流においてはテクストに立ち戻りながら、一人ひとりが自分の読みを確立していく。一人では読みを深められない子どもには、異質な他者の言葉を借りることで自分の中の読みを確かなものへと変化させる「専有」という事象が起こっている。そしてエスノメソドロジーの知見からその「専有」が、すなわち子どもが自分の中に他者のことばを媒介させるための時間として「沈黙」という形で交流の中に表れてくる。したがって、読みの交流においては「沈黙」を無理に遮ったり、矢継ぎ早に言葉を紡ぐのではなく要所においてその「沈黙」をある程度保つことが、個人の読みの確立につながるといえる。

1. 問題と目的

本研究では国語科の授業において行われる「交流」について学習者の中に起こる学びの過程を明らかにし、その学びの質を高めるための手立てを 模索することを目的としている。

現在行われている国語科の授業における交流の課題点として、①話し合いが発表のし合いになっている(言葉がつながっていかない)②話し合いのテーマを何にすればよいかが分からない③主張が強い子どもにほかの子どもが発言を引っ張られる④話し合いのまとめをするべきか、するとすればどんなまとめがよいのかが分からない⑤どんな力がついているかの見取りや評価をするのが難しい(評価規準や評価方法など)⑥実際の話し合い

活動では見通しが持ちにくく、子どもにつく力と教師のねらいにずれが生じることがあるといったことがあげられる。これらは授業の参観を通して感じたものである。とりわけ、話し合いの最中には①や③や④⑥などがよく見られる。これらの課題を解決し学習者の学びの質を高める交流がどうあるべきか明らかにすることが必要である。本研究では交流のなかでも学習材に対するお互いの読みを交流し合う「読みの交流」を研究対象とした。子どもが学習材であるテクストについての読みを深めるには(1)他者のことばや読みを取り込む行為が見られそれを自分のものとする「専有(領有:appropriation)」*¹が起こっている(2)「沈黙」(発話のない)の時間が十分にとられているとい

^{*}岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, **岩手大学大学院教育学研究科

うことの2つが必要であると仮定して学習者を抽出し発話研究を行う。

また上記の課題が見られるといえるのは、基本的にはどれも同年齢の国語についての学習経験がある程度同じ集団における事象に限ってのことである。そのため異年齢の学習経験が異なる集団を対象に設定して、それらの課題とりわけ①や③や④⑥が解決・緩和されるかどうかも考察に含めることとする。

2. 事例研究

2-1 事例の対象となる学習者

観察の対象としたのは、岩手県の公立中学校第2学年の生徒33名と岩手大学の大学生2~4年生22名である。土曜日の実践でもあり第2学年の都合のつく生徒のみの参加となった。よって生徒は学級ごとではなく全学級の生徒が入り混じっている同年齢の集団である。なお生徒の名前はすべてアルファベットで表記することとした。

今回抽出したグループは、大学生A(女:4年生)大学生B(男:2年生)中学生C(女)中学生D(女)中学生E(男)の5名で構成されている。特に本論文では最初のシート記述が少なく、話し合い後に記述や発話が増えた生徒Eを抽出生徒として注目することとした。大学生および中学生は、この日会うのが初めての者がほとんどだった。大学生も中学生もこれまでに歳の離れた相手異年齢との交流を行った経験は多くない。初対面であるから、話し合いのルールなどは個々の学習経験にゆだねられある程度各グループに任せた形をとった。つまり話し合いのルールなどの共有は事前にはなされていなかった。

2-2 対象となる授業

対象とした授業は、岩手大教授の藤井知弘氏による大学の公開講座の一環として行われた異年齢集団による読書会の授業(平成29年1月21日実施)である。

この岩手大学公開講座は「深い学びの具現化」 を主題としたもので、読みの生成・変容過程を受 講者が一人の中学生を観察することを通して、その学習者の話し合いにおける読みの過程を「見取り」「深い学び」の実相をつかむことを目的としたものだった。

学習材は『夏の葬列』(山川方夫:「伝え合う言葉 中学国語2」教育出版)であった。単元としてでなく1時間飛び込みで行われたため、授業の前に事前に学習材を読む活動を入れ、あらかじめワークシートにこの小説を読んで考えた事を箇条書きで書き、この小説でほかの人と話し合って考えてみたいことが何かをあげておいた上でみんなで話し合い自分の読みが変わるかどうかを予想させた。話し合いの時間は約40分程であった。

授業を通して「自分の読みを深め確立させること」を目標とし、各グループ 5 人ほどの集団になり感想や意見を述べ合う「読書会」と称した話し合いを行った。グループの編成について佐藤学は、考えが異質な考えをもつ者どうしが相互作用的活動を行うことで新たな意味生成が行われると述べている。よってここでは学習者による相互作用的活動を読書会とし、グループの編成を事前に書いたワークシートの感想に基づいて①質が異なる者同士で②男女の比率が等しくなるようにした。ワークシートには最後に読み深まったこと新たに形成された自分の読みを書き込むこととした。教師は時間の管理や話し合う時の柱などの提示のみを行い知識を教授するといった時間はとらなかった。

授業過程の記録についてはボイスレコーダで発 話を聞き取り、授業後に文字起こしをしプロトコ ル化した。沈黙があった部分については「…。(秒 数)」で表すこととする。聞き取れなかった部分 は「(聞き取り不可)」と表記した。

2-3 分析の観点と方法

分析の観点としては(1)抽出生徒Eの「専有」の起こり(2)話し合いにおける沈黙がもつ意味の二つに重点を置いて分析する。これにあたり各用語の定義を行う。対象とした授業の読みの交流では学習材を読んで感じたことや「ヒロ子さ

んはなぜ助けに来たのか」といった話し合って みたい疑問を事前にワークシートに記述してお き、それについての話し合うことで自己の読みを 確立することが課題とされた。この自己の「読 み」とは、学習者がテクストを読んで感じたこと や疑問に思ったことなどの記述や発話のことばそ のものを指すこととする。そしてその「読み」を 生成する中で記述や発話のところどころで見られ る他者のことばの引用や参照など学習者が他者の 文化的道具、ここでは「読み」としてのことば を借りて自分の意見を述べている部分を「専有 (appropriation)」が起こっているととらえること とした。よって本研究では、この「専有」が起こっ ている部分に注目することで学習者の読みが他者 とのかかわりにおいて変容したととらえられるだ ろう。

またそのことに着目するために、発話中の「沈 黙」の前後を参照することとする。研究上の仮定 として自分一人で読みを確立できないでいる子ど も(本研究では抽出する生徒Eとする)はそういっ た発話中の「沈黙」の時間に何も考えていないわ けではなく、その時間を使って他者の読みを自分 の読みと擦り合わせる行為を行っていると考えら れるからである。

このことについて「沈黙」を抽出しその意味を解釈するために、エスノメソドロジーにおける「隣接対」という考え方を用いる。われわれは「こうすればこういう反応が返ってくる」という意識をもって交流を図っている。それは、私たちが使う基本的な知識であり実際によくあるということのみならず「そうなるべきである」という規範的期待を含んでいる。この規範的期待を生み出す装置のことを、エスノメソドロジーの学問領域において串田秀也は「隣接対(adjacensy pair:隣接している一対一組)」と呼んでいる。*2「隣接対」は独話の場合には成り立たず、相手がいる会話の場合にのみ成立しうる行為対であるといえる。また串田は「隣接対」を参照することで次のようなことが可能になると述べる。*3

隣接対を参照すると私たちは「自分が第一対成分を発したなら相手はすぐ次に対応する第二対成分を発するはずだ」という期待を正当に持つことができる。だからそれは相手に何かやらせたいときどうすればいいかを教えてくれる。相手にやらせたいことが第二対成分となるような第一対成分を発すればいいのである。実際調べてみれば圧倒的に多くの場合に相手はこの期待通りにふるまうことがわかるだろう。家族や友人など気心の知れた相手だけでなく見ず知らずの相手でもそうするのがわかるだろう。

だが隣接対が可能にするのはそれだけではない。 対応する第二対成分が発せられなかったときそれが 「ない」ことを「見る」ことも可能にするのである。

隣接対が可能にすることのうち一つ目の『「自分が第一対成分を発したなら、相手はすぐ次に対応する第二対成分を発するはずだ」という期待を正当に持つことができる』というのはどういうふうに発話すればよいかということの指標を自分で持てるということであると考えられる。相手の第一対成分を受けて自分の第二対成分があるのであり、それがまた第一対成分として相手の第二対成分を引き出していく。ゆえに自分が対成分を発した時、相手が「こんな風に返してくるだろう」というある程度の知識をもって会話をしていくことが隣接対によって可能になるということである。

また二つ目の『「ない」ことを「見る」』というのは、会話が途切れた部分があったとして、それを「相手の応答がない」ことが見えていて、それは隣接対を参照して見ているということである。会話に空白があるということが文字化したプロトコルの上でわかっても、それが「応答がない」と見えるか、あるいは「発言するための準備をしている」と見えるかどちらにしてもそれは隣接対を参照することによって見えることである。第一対成分に対応する第二対成分が「ない」ということから、会話中の発話内容とりわけ"沈黙"や"間"の意味を考えることが、隣接対によって可能になるのである。

このことから、隣接対を参照することによって

交流の実態を読み解く際に沈黙や間に意味を見出すことができる。そこで本研究の事例における交流中の「沈黙」はどのような意味をもっているのか、それは子どもの「専有」とどのようなかかわりを持っているか、発話プロトコルから対象となる沈黙の前後の発話を参照することによって考察していくこととした。

3. 事例についての考察

3-1 抽出生徒Eの読みの変容

グループの中でも、話し合いの中に読みの課題がいくつか提示され、交流の中にいくつかの沈黙が存在し、初読時と読書会終了時で感想の変容が大きく見られたある5人のグループに焦点を絞った。そして初読の感想が拙く、読書会開始時には発話の声も小さく不明瞭だった生徒Eが読書会終了後の感想に自己の読みを生成し、言語化できるまでに変容したため、彼を事例研究の抽出生徒として設定することとした。なおそのグループにおける各生徒の初読の感想や疑問はシートにまとめられ話し合いの前に全グループのものを配布した。以下は抽出グループにおける構成員のシートの内容である。

- A ・彼に二度も死を直面させたことの意味
 - ・なぜ二人の死は彼に向けられなければならなかったのか
- B ・人間の本性
 - ・二つの死を知ったのは「彼」への罰
 - ・ 葬列がヒロ子さんではないと感じ安堵した彼への印象は
- C ・彼は今後どのように「人殺し」の記憶と 責任をおっていくのか
 - ・彼はなぜ逃げ去るように町を出ていったのか
- D · 彼は少しひどい
 - ・なぜつきとばしたにも関わらず殺したの は自分ではないと喜んだのか
- E ・彼は自分の命が大切
 - ・ヒロ子さんはなぜ助けに来たのか
 - ・彼はなぜ自分が殺したと思ったか

表 抽出グループ構成員の初読の感想

また話し合いの話題の転換は構成員によって以下のように行われた。()内は会話中の時間帯を分:秒で表している。

- 話し合ってみたいことは何か。(4:10)
- ② ヒロ子さんはなぜ彼を助けたのか。(6: 20)
- ③ 彼がヒロ子さんを突き飛ばしたことに対してひどいと思うか。(10:07)
- ④ 彼は弱虫だったと思うか。(14:04)
- ⑤ 町に来たことによって彼は楽になれるのか。(19:58)
- ⑥ 最後の1文である「もはや逃げ場所はない のだという意識が彼の足取りをひどく確実 なものにしていた。」についてどうとらえ るか(22:54)

これらの初発の感想と上、記の話題に沿って進められた実際の交流でのEの考えの変容を照らし合わせて考察する。

(1) 他者の読みを取り込む「専有」の起こり 読書会開始前に生徒Eが記入したワークシート は、登場人物の特徴にとどまり、表現面について もほとんど着目することができていなかった。以 下は最初に書かれた感想ワークシートの内容であ る。

【内容面】

- ・彼…弱虫おいしい物を食べたい自分の命が大切
- ・ヒロ子…大柄な人別人物のような真っ青になる人

【表現】

・不意に彼は狂ったような声

【この小説で他の人と話し合ってみたいこと】

- ・ヒロ子さんはなぜ助けに来たのか
- ・彼はなぜ自分が殺したと思ったのか

【話し合うことで自分の意見は変わると予想するか】→変わらない

交流をする前の生徒 E の読みは、「彼:弱虫お

いしいものを食べたい自分の命が大切」という極めて登場人物の特徴によった集中的な読みであった。読書会の最初は、話題提示の前に「思ったことや素直に感じたことはどんなことだったか」というAの質問に一人ずつ答えていったが、ここで初めのEの読みの「専有」が見られる。B,A,Dなどの発言に影響を受けたと思われるのは「まあやはり戦争っていう自分は死ぬかもしれないっていうあの恐怖っていう場面に出た時にやはり本能的にまあ自分が助かりたいっていうふうに思ってしまったって感じがしました。」という発話である。他者に属する文化的道具、「戦争」や「自分が助かる」といったことばを自分の表現に組み込んでいる。また注目すべき点が二つある。一つはク

ワークシートで表現できなかったEの読みが「恐怖」や「本能的」といったことばとして表出されたこと、もう一つはこのEの発話が、誰かのことばの完全なる繰り返しではない上に、Eが自分でことばを補完して思考を表現するにあたって自分の思いにそぐわない部分に対して葛藤を整理したことが見えるということである。Eが他者に属する文化的道具を自分の考えに取り入れたと思われる部分については、波線と囲みで表した。自己でことばを補完したと考えられる部分には、太い下線を引いて図示した。なお矢印はEがことばを取り込んだ過程をわかりやすく示したものである。時間は交流を開始した直後の0:00秒からである。時間は交流を開始した直後の0:00秒からである。

【大学生 B】	【大学生 A】	【生徒D】	【★生徒E】
	発話の	D順番	
・自分が助かろうって	・時代背景から	・戦争っていうAさん	・戦争っていう自分は死
言うふうな話があった	してその戦争っ	も書かれていると思うん	ぬかもしれないっていう
んですけどそこはやっ	て言うものが命	ですけどやっぱりあの主	あの <u>恐怖</u> っていう場面に
ぱり人間だったらとっ	を奪っている	人公がヒロ子さんを飛ば	出た時にやはり本能的に
さにそういうことをし		したときにもうちょっと	まあ自分が助かりたいっ
てしまうのかな		ほかの行動とかはなかっ	ていうふうに思ってし
		たのかな	まった

図 読書会開始時における他者の読みの取り込みによるEの「読み」の生成

Eの発話は、ほとんど前の発話者に似通っているが、自分なりにことばを付け加え、自分にとって望ましい発話へと変化させている。このことからEは話し合いの最初の部分で既に「習得」とは異なる「専有」を引き起こし、読みが確かなものへと変容しているということがいえるだろう。

次に読書会のプロトコルからEの読みの変容を追っていく。Eの読みに変化が表れたといえるのは話題⑤ (19:58) の時である。話題⑤の際の

プロトコルは以下のとおりであり E の発話に "専有することで自己の読みが確立した" と捉えられる部分を見出すことができた。論者の解釈の元となった部分は囲みと下線を引いてわかりやすく記すようにした。なお下線や囲みの意味としては下線は生徒 E の自分なりのことばで書かれているということ,囲みは会話中に同意義で使われていることばということを意味している。

No.	時間	T/C	発話内容
90	19:58	A	ここの道ここに来たら楽になれるのかな。
91		В	うーん。
92		A	どうなんだろう。自分のせいではないことを確かめに来たっていうこと。

93	В	うーん、どうすれば確かめれたんだろう。葬列にもし会わなかったらこの「俺は
		人殺しではなかった」とか思うこともなかったのかなと思って。じゃあ、どうす
		ればどう楽になるために来たんだろう。
94	A	どう楽になるために。
95	В	どううーん。
96	A	ん。なるほど。確かに。
97	В	責任を負わないことが果たしてその人にとって楽になれることなのかな。
98	D	えでもヒロ子さんの生存が確かめられたからやっぱり「あごめんね」で済むかな
		と思いました。
99	A	生存を確かめられあじゃあもしここで生きてたらってこと。
100	A,B	あああああああ。
101	D	生きてるのを確かめに来たんじゃないかなって思います。
102	A	… (3秒)でもここまではあれだもんね人殺しって思いつつでも生きててほしい
		みたいな。
103	D	うんうんうんうん。
104	A	なるほどね。頷いてたね。
		同じ。同じ。
105	С	です。
106	A	同じ。生きてるのを確かめに来たっていう。
107	Е	それもあるんですけど。
108	A	うんうんうん。いいよ。
109	Е	自分の罪の重さがどれくらいかっていうのを調べるためにも来たんじゃないか
		なっていうふうに思います。
110	A	なるほど新しいね。なるほどね。自分の罪の重さあじゃあんっと人を殺してしまっ
		たかけがをさせてしまったかっていうこと。
111	Е	ではなくて。
112	A	うん。
113	Е	えーとまあ自分の彼の心情っていうところにもあるんですけどまあ彼がどうして
		行ってしまったのかっていう後悔もあったと思うのでそれを確かめるために行っ
		たと思います。
114	A	なるほど。後悔か。

Eは話題⑤についてAの「同じ。生きてるのを確かめに来たっていう。」という質問の発話に対し「それもある」と受け止めている。しかし、自分の中にあることば=自分の読みと照らし合わせた後に「ではなくて」と判断しているということが考えられる。つまり、一旦自分の中に他者の言葉をくぐらせた後、指示語でその内容を示し、自

分の考えと比較できる程度に自分の中での解釈が 出来上がっているといえる。

またここまでの発話記録を見ても、Eが「どう。」 と直前に聞かれるまでことばが出ていなかったのが、この時には自分から発話をしているというのも特筆できる事項である。さらにはそれまでグループで出されることのなかった「自分の罪の重 さがどれくらいかを調べるために来た」という新たな視点の意見を述べることができるようになっている。この交流の抽出部から、生徒Eは他者の読みを取り込みつつ、自分の読みを確立させ始めていることが読みとれるだろう。

この後のプロトコルを見てみると、最後の1 文 者による)」というように、拡大されたである「もはや逃げ場所はないのだという意識が せるまでになったのである。そのこと彼の足取りをひどく確実なものにしていた」とい 質問を投げかけたAも「私にはない視点 とEの意見を評価する発言をしている。

はこの小説の事実の範疇にとどまらず、「これからの平和な未来」について述べ「ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでったことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持った(プロトコル中の下線は筆者による)」というように、拡大された解釈を話せるまでになったのである。そのことについて質問を投げかけたAも「私にはない視点でした」とEの意見を評価する発言をしている。

116	99 - 54	Α	そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって、最後この町を出
116	22:54	A	
			ていくわけだけど、まだ触れられてないところだから最後のところ。この先さ。
			彼はでもこの町を出ていくわけだけど…(3秒)ちょっとばふっとしているけど
			このときのこととかなんか考えたことない。一番最後の「もはや逃げ場所はない」
			のだという意識が彼の足取りをひどく確実なものにしていた」って書いてあった
			けど。楽になりたいとか罪の重さを確認するために来たって言ってる,みんな言っ
			てもらったけどその最後のこの表現ってどうなんだろうね。
117		全員	… (13秒)
118		D	なんか。
119		A	うん。
120		D	え責任があるかないか来る前ははっきりしてなかったので。
121		A	うん。
122		D	なんか責任を負うにも負いきれないっていうか。だったんですけど。
123		D	責任があることがわかって責任をこの人生自分の人生で負わなきゃいけないん
			だって思ったのでもうヒロ子さんのぶんもちゃんと生きようと思ったんじゃない
			かと思います。
124		A	それは私も結構同じで、その「逃げ場所はない」って書いてるからそういう表現っ
			てこう弱虫みんなが言っているように、なんだ逃げようとしたのに逃げ場所がな
			いっていう表現って弱い証拠じゃん。だけど、最後その足取りが確実なものになっ
			たっていうのはその背負う責任を背負う覚悟みたいなのが生まれたのかなってい
			うふうにも、うん、同じようにちょっと思いました。
125	25:04	A	同じところでなんかありますか。同じようなことでも全然いいから。重ねてでも
			いいから。
126		全員	… (24秒)
127		В	ゆうきくんいってみよう。
128		В	んと、その一最初のこの町に訪れた時にヒロ子さんが生きているのを確かめた
			いっていう考えは、ちょっと自分にはなくてで今そのそういう意見を聞いて確か
			にそうだなと思って。
129		A	うん。

とに殺したことになったのかどうかもわかんなくて、負うにも負いきれないけど、その葬列を見ることによって負わなければいけないって、また思いが変たっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。 131 全員 … (6秒) 132 A どう。似たようなのでもいいよ。 133 E 最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の負力かるんですけど、まあこの話っていうのは、戦時中の話なので、たぶん彼の過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは、ほこれから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていう。思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。 134 A おお一加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれるかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる場合、およってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか弊列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派です。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				
けど、その葬列を見ることによって負わなければいけないって、また思いがでたっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。	130		В	でそれを踏まえて、いままでは責任を負うにも負いきれないっていう自分がほん
たっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。				とに殺したことになったのかどうかもわかんなくて、負うにも負いきれないんだ
131 全員 … (6秒) 132 A どう。似たようなのでもいいよ。 133 E 最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼のかかるんですけど、まあこの話っていうのは、戦時中の話なので、たぶん彼の過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは、 2 元から平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていう。 思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。 4 おお一加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 36 B 過去の。 37 A 周りの人の死か。うん。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれたって。だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派できる。彼が。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				けど, その葬列を見ることによって負わなければいけないって, また思いが変わっ
132				たっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。
E 最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の多わかるんですけど、まあこの話っていうのは、戦時中の話なので、たぶん彼の過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは、日これから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていう。思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでととを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。	131		全員	… (6秒)
おかるんですけど、まあこの話っていうのは、戦時中の話なので、たぶん彼の過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは、自ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。 平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点でけれど。なるほどね。	132		A	どう。似たようなのでもいいよ。
過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは、E これから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていう。思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでとを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 134 A おお一加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれるかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれるいて、だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。でことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	133		Е	最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の覚悟は
 これから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていうえ思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いたけれど。なるほどね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれるかっている。だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが 				わかるんですけど, まあこの話っていうのは, 戦時中の話なので, たぶん彼のこの
思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思いれてけれど。なるほどね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点なけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれたのですがある。だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				過去っていうのは戦後の話で出てきたものなので,やはり彼っていうのは,自分の
ことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思い				これから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていうふうに
134 A おおー加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点だけれど。なるほどね。 135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれるかそう思っている。その彼は弱虫でないかなって思います。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				思ったと思うし、ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでった
135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなりとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				ことを思って自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思います。
135 全員 … (8秒) 136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなりとかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかわれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	134		A	おお一加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点でし
136 B 過去の。 137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わないとかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				たけれど。なるほどね。
137 A 周りの人の死か。うん。 138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなりとかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	135		全員	… (8秒)
138 27:37 B 過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなりとかそう思っている。今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	136		В	過去の。
とかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかれる。 139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	137		A	周りの人の死か。うん。
139 A だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。 140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	138	27:37	В	過去の話に出てくる彼は弱虫って書いてるんだけど、今こうやって負わなければ
140 D えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。 141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが				とかそう思っている、今の彼は弱虫なのかどうか。とか。どうなんですかね。
141 A 弱虫じゃない。 142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	139		A	だって。だってって。どどう。弱虫だ。弱虫じゃない。
142 B じゃない。 143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	140		D	えなんか葬列を見た後帰る時は弱虫じゃないかなって思います。
143 A じゃない。 144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	141		A	弱虫じゃない。
144 A じゃない派。はい。お弱虫派。 145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	142		В	じゃない。
145 E 弱虫じゃない派です。 146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	143		A	じゃない。
146 A 弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。 147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	144		A	じゃない派。はい。お弱虫派。
147 B ここでまたちょっと変わってくる。彼が。 148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	145		Е	弱虫じゃない派です。
148 A うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることが	146		A	弱虫じゃない派。そうか。みんなじゃない派なんだ。私はそうだね。
	147		В	ここでまたちょっと変わってくる。彼が。
ていうことかな	148		A	うん。てことは、じゃあその2回目の葬列に会ったのは、意味があることだった
				ていうことかな。
149 全員 … (3秒)	149		全員	… (3秒)
150 A なるほど。	150		A	
151 全員 … (15秒)	151		全員	… (15秒)

最初に書いたワークシートで「自分の意見は変わらない」としていたEだったが、読書会後には赤ペンで話し合って考えたこと、深まったことを最初の約4倍の量で記述していた。そこで次に、読書会を経て書き加えられたワークシートの内容

からEの自己の読みの確立を読み解いてみる。

(2) 自己の読みの確立―ワークシートの記述を 踏まえて―

ワークシートの最初の記述において登場人物2 人(彼ヒロ子)の特徴のみ2行21字の記述がなさ れていた。その実際は3-1(1)の初めに示したとおりである。読書会後、話し合いで焦点化された「彼」についてのみ記述が増加し、その量は約4倍の101字となっていた。増加した記述は【内容面】の部分のみでその内容は次のとおりである。(増えた部分の下線は筆者による原文ママ)

【内容面】

- ・彼…弱虫おいしい物を食べたい自分の命が大切
- ・ヒロ子…大柄な人別人物のような真っ青になる人
- ・<u>彼…ヒロ子さんの死は自分が直接投った(筆</u> 者注:殺した)のではないから責任はあ まり感じる必要はない
- ・ヒロ子さんが助けに来たが理性をたもてず怖がり暴言をはいてしまったのもある
- ・ヒロ子さんが助けに来たのも服の色なども考えれずやっていた

書かれていることが、登場人物の特徴だけだったことから内容に触れた事実以外のことへと変容を見せた。また他者の読みで話し合いの中に出てきた「ヒロ子の死は自分が直接殺したのではなく責任を感じる必要はなかった」を書きとめ、Eが自分で考えた「ヒロ子が助けに来たが理性を保てず怖がり暴言をはいてしまったの"も"ある」という意見も関連させて追記している。

このことから相互作用的活動としての読書会が Eの中でうまく機能し、Eは他者の読みも認めつ つ自己の読みが深まったことを認知しながら言語 化し、話し合いの中身を振り返ることができてい る。自己の読みの確立が見られたといってよいと 判断した。

3-2 相互教授における沈黙がもたらす意味

(1) 子どもの読みの形成のための「沈黙」

本事例のプロトコルの中で全員が6秒以上沈黙した箇所は14か所で、そのうち15秒以上沈黙が見られたところは8か所見られた。なぜ6秒以上を本論における「沈黙」として設定したかというと、

5秒以下の場合,発言しあぐねている個人の「間」である可能性が高い。その場合,単に個人の発言する内容を考えている時間としてとらえることが考えられるからである。本論においては、仮定として「沈黙は思考の時間になっているのではないか」ということを立てた。よって沈黙とみなせるものは6秒以上とした。中でも沈黙の時間が15秒以上にわたっている部分をピックアップした理由は、グループの全員に同じだけの十分な思考の時間が保障されているかどうかが重要だからである。鶴田清司は授業中に起こる沈黙について次のように分類している。

①教師のことば(発問指示など)の意図意味が不明確である ②教師や他の子どもの発言等によって衝撃を受けたり感動驚嘆したりする ③教師の発問の意図意味を了解した上でのその問題解決の過程において生じる ④教師の発問の意図・意味を了解しつつも何も考えないでいる ⑤課題追求の後に一定の答えを持ってはいるが発言のない状況 ⑥答えを導くに到っていない状況 ⑦教師と子どもが協力して課題追求をした結果として新たに一定の成果を共有し得た時に生じる満足感解放感を伴った「充実した沈黙」*4

この研究は、教師と子どものやり取りに着目している部分が大きいが、授業における沈黙すべてを対象にしているので、③や⑤や⑥⑦などは子ども同士の交流中に見られる沈黙の類型としてとらえることができる。また先に説明した「隣接対」を参照することで、鶴田の類型以外にも新たな類型が見つけられるかもしれない。これらは生徒Eの読みの形成に交流中の沈黙がどのように機能していたのか考える際の参考とすることとする。

(2) 隣接対の参照による交流における沈黙の意味付け

このグループの交流の中で最も長い「沈黙」が どこに位置しているか。最も長かった沈黙は24秒 で3か所に見られた。一つは、3分ほど交流が過 ぎたあたりでの「学習材についてのわからなかっ たこと確かめておきたいことがあるか」という問 いに対して起きた沈黙である。これについては「ないか。じゃあ大丈夫ですか。」とAが発話をし疑問がなかったということがわかるので考察は割愛する。

二つ目は、話題⑤から⑥に変わろうとするその時である。先の3-1(1)で提示したプロトコ

ルと同様の内容だが、今回は沈黙の近辺の発話の み抽出して検討してみる。「沈黙」から見て◆第 1対成分になっている部分は記号①、「沈黙」を 第2対成分にしている部分は記号②で示した。そ して話し合いの中で沈黙の意味が見えてくるであ ろう部分に下線を引き考察を行う。

111		Е	ではなくて。
112		A	うん。
113		Е	えーとまあ自分の彼の心情っていうところにもあるんですけどまあ彼がどうして
			行ってしまったのかっていう後悔もあったと思うのでそれを確かめるために行っ
			たと思います。
114		A	なるほど。後悔か。(◆①)
115		全員	… (24秒) (◆)
116	22:54	A	そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって最後この町を出て
			いくわけだけどまだ触れられてないところだから最後のところ。この先さ。彼は
			でもこの町を出ていくわけだけど…(3秒)ちょっとばふっとしているけどこの
			ときのこととかなんか考えたことない。一番最後の「もはや逃げ場所はないのだ
			という意識が彼の足取りをひどく確実なものにしていた」って書いてあったけ
			ど。楽になりたいとか罪の重さを確認するために来たって言ってるみんな言って
			もらったけどその最後のこの表現ってどうなんだろうね。(◆②)

◆には全員の発話が見られず、その前の沈黙◆から見た第1対成分の発話は「なるほど。後悔か。」となっていている。そして◆の後は第2対成分として「そしたらじゃあなんだろう。このそういう二つの真意であって最後この町を出ていくわけだけどまだ触れられてないところだから最後のところ。」というように、話題の新たな提示が行われている。このことからファシリテーターを担う人間にとっては、意味の見えやすい沈黙だったといえる。さらに前の発話をたどると、だいたいB,C,D,A,Eの順番に発話が成立し、この場面でも

Eはほとんど話題の最後に自分の考えを述べている。つまり A 以外の他の学生・生徒にとっては「話題の転換を待っている」もしくは「次に何について話したらよいのかわからない(鶴田類型④)」におそらく似ている状態なのではないかと考えられる。これは第1対成分に問いかけが見られず、思考のためにできた空白の時間とは異なると判断した。

また、もう一つの長い沈黙は、25分を過ぎた あたりで起こる。番号124と125はどちらも同じA の発話なのでつながっているとし2つとも◆①と する。下線は筆者による。

123	D	責任があることがわかって責任をこの人生自分の人生で負わなきゃいけないん
		だって思ったので、もうヒロ子さんのぶんもちゃんと生きようと思ったんじゃな
		いかと思います。
124	A	それは私も結構同じで、その「逃げ場所はない」って書いてるから、そういう表
		現ってこう弱虫みんなが言っているように、なんだ逃げようとしたのに逃げ場所
		がないっていう表現って弱い証拠じゃん。だけど、最後その足取りが確実なもの

			になったっていうのは、その背負う責任を背負う覚悟みたいなのが生まれたのか
			なっていうふうにもうん同じようにちょっと思いました。(◆①)
125	25:04	A	同じところでなんかありますか。同じようなことでも全然いいから。重ねてでも
			<i>いいから。</i> (◆ ①)
126		全員	… (24秒) (◆)
127		A	Bくんいってみよう。(◆ ②)
128		В	んと、その一最初のこの町に訪れた時にヒロ子さんが生きているのを確かめた
			いっていう考えは、ちょっと自分にはなくて、で今そのそういう意見を聞いて確
			かにそうだなと思って。

この時は問いかけが沈黙の前の第1対成分となっており、その後に沈黙を挟んで第2対成分では「B」へとAが意見を求めている。

ここでも先の例と同じように沈黙が「自分の考

えが形成されず、述べられない沈黙」としてあったのかといえば、実は一概にそうは言えないのではないか。この後の発話は次のとおりである。

129	A	うん。
130	В	で、それを踏まえて、いままでは責任を負うにも負いきれないっていう、自分が
		ほんとに殺したことになったのかどうかもわかんなくて,負うにも負いきれない
		んだけど、その葬列を見ることによって負わなければいけないって、また思いが
		変わったっていうところもそういう確かにそうだなと思いました。
131	全員	… (6秒)
132	A	どう。似たようなのでもいいよ。
133	Е	最後の「彼の足取りをひどく確実なものにした」っていうところから、彼の覚悟は
		わかるんですけど, まあこの話っていうのは戦時中の話なので, たぶん彼のこの過
		去っていうのは戦後の話で出てきたものなので、やはり彼っていうのは自分のこ
		れから平和な未来への自分が一つ大きなものになっていくべきっていうふうに
		思ったと思うし, ヒロ子さんていうふうだけには限らなくいろんな人が死んでったこ
		とを思って,自分ががんばらないといけないていうふうな覚悟を持ったと思います。
134	A	おお一加えてますね。平和とか他の人の死まで。なるほど。私にはない視点でし
		たけれど。なるほどね。

ここで131の沈黙が明らかに時間が短くなっていることがわかる。例えば、沈黙の第二対成分としてAの「どう。似たようなのでもいいよ。」ということばの後には、すぐに次の第二対成分としてEの「覚悟はわかるんですけどまあこの話っていうのは戦時中の話なので(中略)」という発話が引き出されている。このことは、頭の中で自己の読みの生成を行った後であり、次に起こった沈黙の時間が少なくても明確な音声言語で発話がで

きたということを指しているといえる。実際,一番最初にEが発話した際は,発話の音声が小さくもごもごとして不明瞭だった。ここはそういったことはなく,明確に自己の考えを表現できているととらえることができる。

これらのことから, 沈黙は, 思考の時間を十分に確保し質問や問いかけ(ここではAやBによるグループ構成員への言葉の投げかけ)を咀嚼し自己の読みを形成するために必要であるといえ

る。沈黙する時間があることで、学習者の発話内容が整理され「○pの~の場面」などといった根拠が位置づけられることも増え、前の発話者の発言内容を引き合いにしたり、それまでの話し合いにない視点も導き出したりしやすいように機能したと考えられる。

4. 異年齢集団における交流についての考察と研究の課題

4-1 異年齢集団における読書会の成果と課題 異年齢集団による読書会について次のような成 果が見られた。

一つ目に話し合いにおける課題や意見の整理が 大学生を筆頭にしてうまく行われたことがある。 大学生がミニ教師のようでありながら、教師より も中学生の思考に近く、彼らに寄り添った話し合いのコーディネートを行えたグループが多かった ため、ほとんどのグループで中学生にとって権力 や威圧のない、しかし考えごたえのある問いかけがなされたといえる。中には話し合いをしても意見が「変わらない」と回答した生徒も何名か見受けられたが、授業後には全員が「自分の考えが変わった」という反応を示していた。

二つ目に学習経験の差を感じさせないためには、一人ひとりの発言の時間思考の時間の十分な確保が必要であることがわかった。一人では最初の読みが十分にできない人物がグループにいても、問いに対応した思考の時間いわゆる「沈黙」の時間を大切にした話し合いによる相互教授が読みの交流においては必要である。また異年齢集団による交流では、互いの経験の差にとらわれずに、一人ひとりが読み深めたことをもとにした学び合いをすることが大事である。

今回抽出した中学生の生徒Eだけでなく、大学生側にも考えが変わったという声が聞かれた。異年齢における読みの交流はおおむね双方に学びをもたらすものであったといえる。

しかし、すべてのグループでうまくいったわけではない。大学生が主導権を握りすぎてしまったり、話が拡散してまとまりのないものになったグ

ループも存在した。ひいては異年齢集団のグループ構成の仕方や話題の設定に不足がなかったかどうか、またうまくいかなかったグループは思考の時間としての「沈黙」がどのくらい保障されていたか、話し合いがスムーズに行われたグループと比較検討することが課題となってくるだろう。

4-2 今後の研究の課題

今後の研究の課題は以下の2点である。

一つ目にファシリテーターである人物の話し合いの操作の仕方がグループごとに異なる点の改善である。各グループどうしの交流過程を比べて話し合いがうまくいっている、うまくいっていないということを判断するためには、ある程度の客観的な指標になる柱が必要である。交流においてどんな要素を揃えどんな要素に自由度を持たせれば研究結果が有意なものになるのか、そこについて更に検討していきたい。

二つ目に読みの交流以外の交流について、子どもの学びの質の高まりや深まりを見取ることである。交流における学びの質はどの部分に支えられているのか、授業の際はどんな点に注意しなければならないのか、実際の交流の中ではどんな学びの質の高まりや深まりが見られるのか、などまだ解明できていないことがある。今回参考にしたWertschなどの理論を背景に、より質の高い交流の在り方を探っていくことが今後の研究の課題である。

5. 注・参考文献

- *1 J.V. ワーチ 著 佐藤公治・田島信元・黒 須俊夫・石橋由美・上村佳世子 訳 (2002) 『行 為としての 心』 北大路書房 p.59
- *2 串田秀也・好井裕明著「序 エスノメソドロジーへの招待」 串田秀也・好井裕明編 (2010) 『エスノ メソドロジーを学ぶ人のために』 p.21
- *3 注2同書 pp.21-22
- *4 鶴田清司 (1984) 「授業における沈黙の意味: 武田常夫の事例を中心に」 『東京大学教育学部

紀要 23巻』 p.383

- ・位藤紀美子監修 (2014) 『言語コミュニケーション能力を育てる 発達調査をふまえた国語教育 実践の開発』世界思想社
- ・佐伯胖・藤田英典・佐藤学(1995)『学びへの誘い』 東京大学出版会
- ・串田秀也・好井裕明編(2010)『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社
- ・藤森裕治・宮島卓朗・八木雄一郎 (2015)『シリーズ国語授業づくり 交流 広げる・深める・高める』東洋館出版
- ・ヴィゴツキー著 柴田義松訳 (2001) 『思考と 言語』新読書社
- ・J.V.ワーチ 著 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・ 石橋由美・上村佳世子 訳 (2002)『行為とし ての 心』北大路書房
- ・森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一 著(2010)『新訂 国語科教育学の基礎』渓水 社
- ・佐藤公治・茂呂雄二・當眞千賀子・無藤隆・本 山方子・佐伯胖 著(1996)「教室の会話と相 互作用:その課題と方法」『日本教育心理学会 総会発表論文集 38号』
- ・佐藤公治 (1999) 『認識と文化10 対話の中の 学びと成長』 金子書房
- ・桃原千英子(2008)「読みの交流のための前提 的条件 ー「少年の日の思い出」の読みを通 して一)『全 国大学国語教育学会発表要旨集 114号』

真正の課題を活用した「図形の合同」の指導に関する考察 - 「合いカギを探せ」を題材にした指導事例の提案-

中 村 好 則* (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Yoshinori NAKAMURA

A Study on the Instruction of "Congruence of Figures" by Utilizing Authentic Problems :

Based on the "Search for Duplicate Key" Piloted Lesson

平成28年8月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より公表された「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」では「算数・数学を学ぶことは、問題解決の喜びを感得し、人生をより豊かに生きることに寄与するものと考えられる。また、これからの社会を思慮深く生きる人間を育成することにも大きく貢献すると考えられる。このため、数学と人間との関わりや数学の社会的有用性についても認識が高まるよう、十分に配慮した内容にしていくことが求められる」と述べられており、普段の授業から、日常生活や社会との関わりや算数・数学の有用性を重視した課題を扱い、指導することが必要であり重要と考える。そこで、本論では、日常生活での問題場面を文脈に持つ課題(真正の課題)を活用した「図形の合同」の指導について、「合いカギを探せ」を題材にした指導事例の提案を通して考察した。

第1章 はじめに

平成28年11月29日に国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2015) の結果が公表され、小中学校共に、全ての教科において、引き続き上位を維持し、さらに前回調査に比べ、平均点が有意に上昇していることが明らかとなった。しかし、質問紙調査においては、小中学校共に「算数・数学は楽しい」と思う児童生徒の割合は増加し、中学校では国際平均との差が縮まっている傾向が見られるものの、小中学校共に国際平均よりも低い。さらに、中学校では「数学を勉強すると、日常生活に役立つ」や「将来、自分が望む仕事につくために、数学でよい成績をとる必要がある」と思う生徒につ

いても同様に国際平均よりも低い傾向にあり,算数・数学に対する関心・意欲・態度の育成は引き続き課題である(国立教育政策研究所教育課程研究センター2016)。

また、平成28年8月26日に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会より公表された「算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」の「(3) 現代的諸課題を踏まえた教育内容の見直し(p.8)」では「算数・数学を学ぶことは、問題解決の喜びを感得し、人生をより豊かに生きることに寄与するものと考えられる。また、これからの社会を思慮深く生きる人間を育成することにも大きく貢献すると考えられる。このため、数学と人間との関わりや数学の社会的有用性につ

いても認識が高まるよう、十分に配慮した内容に していくことが求められる(下線は筆者、以下同 様)」と述べられており、算数・数学に対する関心・ 意欲・態度を改善するためには、普段の授業から、 日常生活や社会との関わりや算数・数学の有用性 を重視した課題を扱い、指導することが必要であ り重要と考える。そこで、本論では、日常生活で の問題場面を文脈に持つ課題(真正の課題)を活 用した「図形の合同」の指導について、「合いカ ギを探せ」を題材にした指導事例の提案を通して 考察する。そのために、初めに第2章で真正の課 題とはどのような課題なのか、真正の課題がなぜ 必要なのかを考察する。次に第3章では真正の課 題を活用した指導事例を提案する「図形の合同」 の指導内容や目標,課題等について述べる。 さら に第4章では真正の課題「合いカギを探せ」の開 発について述べる。第5章では開発した課題を活 用した指導事例を提案する。最後に第6章で本論 のまとめと課題を述べる。

第2章 真正の課題とは

本章では、真正の課題とはどのような課題なのか、真正の課題がなぜ必要なのかを考察する。

平林(2016)は、学校での課題と日常生活で の課題の状況の一致を表す用語として、真正さ (authenticity) が使われており、真正の課題とは、 日常生活での問題場面を文脈に持つ課題であると 述べている。さらに、そこでは、真正の課題は、 ①その問題が生み出された日常生活の文脈と、② その問題を解決する目的が含まれることが強調さ れている。例えば、平林(2016)は、余りのある わり算の文章題で、「子どもが35人います。4人 まですわることのできる長いすにすわっていきま す。みんながすわるには、この長いすはいくつあ ればよいですか」は、真正でない課題と述べてい る。その理由として、問題が生じた文脈と、長い すの脚数を求める目的が示されていないことを挙 げている。真正の課題として「明日は、新入生の 1年生のために練習した歌を発表する日です。ま

きさんたちは、1年生がいすにすわって歌を聞け るように、いすを用意しようと思いました。まき さんたちがいすを探したところ、学校の倉庫に4 人がけの長いすがたくさんありました。1年生は 全員で69人います。まきさんたちは、倉庫から持っ てくる長いすの数について話し合いました。…あ なたなら、長いすを何脚持ってきますか。…」を 挙げている。この問題には、「1年生のために歌 を発表する」という問題が生じた文脈と,「1年 生が座って歌を聞くために椅子を用意する」とい う目的があり、先の問題との違いを示しおり、真 正の課題と言える(平林2016)。真正な課題に問 題が生じた文脈と問題を解く目的が含まれること で、学習者が日常生活や社会との関連をより意識 することができ、主体的で協働的で深い学びを誘 発することができるものと考える。実際, 平林 (2016) は、真正の課題を用いることで、問題場 面の解釈の際に児童が自身の価値観を表出させ. それに基づいた自主的な判断を行うという特徴が 真正の課題(真正の文章題)にあることを指摘し ている。この特徴が、他者との合意形成のための 協働的な学習活動を生み出し、深い学びに繋がる ものと考える。

また,森本(2008)は,真正の課題と関連し て、次のように述べている。以前(行動主義や認 知主義の時代)は学校という閉じた小社会におけ る学習指導のためにつくられた課題(学校化され た課題)を用いて,教師が学習者に対して絶対的 な知識を伝達するための学習指導(学校化された 学習)が求められ、評価においても客観的能力測 定法であるテストが用いられ、その結果が重視さ れていた。しかし、近年、構成主義の台頭ととも に絶対的な知識観が崩壊し、学習活動や課題、評 価方法等が現実的なものでなければならないとう 「真正性 (authenticity)」が強調されるようになっ た (p.245)。さらに、森本 (2008) は、真正な学 習とは「ありのままの学習 (learning in wild)」を 意味し、現実的な課題(真正な課題)と、現実的 な文脈を持った学習内容(真正な文脈)のもと, 現実に即した活動(真正な活動)によって進めら れる学習者による自律的な学習であることを述べている (p.245)。授業で扱う題材という視点から見ると、現実的な文脈を持った真正の学習を成立させるためには、真正の課題こそが重要な役割を持つと言える。つまり、算数・数学に対する関心・意欲・態度を改善するためには、普段の授業の中で、学校化された課題をより真正の課題にする工夫が必要と考える。

第3章 「図形の合同」について

「図形の合同」は、第5学年の学習内容であり、図形の合同について理解することが目標である。図形の合同の概念は、①形や大きさという視点から図形を捉えることと、②2つの図形の関係を考察することであり、図形を学ぶための基本的で重要な視点となるものである。また、第6学年の「縮図・拡大図」につながる内容である。「図形の合同」の学習内容は、(1)合同の意味、(2)合同な図形の性質、(3)合同な図形のかき方が主な内容となる。

(1)の合同の意味について,算数科での合同の定義は「ぴったり重ね合わすことのできる2つの図形は合同である」であり,操作的に定義(操作的定義)されている。この前提には、図形は形や大きさを変えることなく,自由に移動させることができるという考え方があり,合同変換と深くかかわる。図形の3つの具体的な操作「ずらす(平行移動)」「まわす(回転移動)」「うら返す(対称移動)」を通して図形を考察することが重要である(新算数教育研究会編2013)。本論では、この(1)合同の意味の指導について提案するものである。

平成25年度全国・学力学習状況調査の算数 A の6で「合同な三角形をかくために必要な条件」の問題が出題された(図1)。合同な図形をかくために必要な条件を理解しているかどうかをみる問題である(主な学習内容の(3)合同な図形のかき方)。その結果は図2の通りであった。正答である4を選んだ児童は、60.9%であり、三角形 ABC と合同な三角形をかくために必要な条件を理解することに課題があることが明らかとなった(文部科学省・国立教育政策研究所2013、p.44)。また、誤答である2を選んだ児童は22.9%であり、合同な三角形では、対応する角の大きさが分かれば合同な三とから、3つの角の大きさが分かれば合同な三

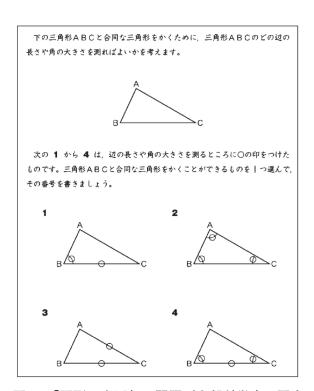


図1 「図形の合同」の問題(文部科学省・国立 教育政策研究所2013)

解答類型	ح	反	応	率
------	---	---	---	---

	E C A	~,	•		
問題	番号	解 答 類 型		反応率 (%)	正答
6		1	1 と解答しているもの	8, 8	
		2	2 と解答しているもの	22. 9]
1		3	3 と解答しているもの	5. 2	
1		4	4 と解答しているもの	60. 9	0
1		9	上記以外の解答	1.3	
		0	無解答	1.0	

図 2 「図形の合同」の問題の反応率(文部科学省・国立教育政策研究所2013)

角形を作図できると判断したものと考えられる (文部科学省・国立教育政策研究所2013, p.44)。 この原因として、「ぴったり重ね合わすことので きる2つの図形は合同である」という合同の意味 を十分に理解していないことが考えられる。合同 の意味を正しく理解していれば、全ての角が同じ でも辺の長さが異なれば、ぴったり重ね合わすこ とができないことに気づくことができるものと考 える。「図形の合同」の単元では、合同の意味を 指導する導入部分の指導が非常に重要と考える。

第4章 真正の課題「合いカギを探せ」の開発

合同の意味の理解では、図形を「ずらす」「ま わす」「うら返す」の操作活動を通して、「2つの 図形がぴったり重ね合すことができる」とき、つ まり「形も大きさも同じ」とき、「2つの図形は 合同という」ことを理解させたい。教科書(藤井 ら2014) では、提示された三角形や四角形と、形 と大きさが同じ図形を見つけるために、教科書の 巻末の三角形と四角形を切り取り、それらを重ね 合せる活動が取り入れられている。しかし、なぜ 同じ形と大きさの三角形や四角形を探さなければ ならないのかが述べられておらず、日常の文脈か らも離れており真正の課題とは言えない。すぐに 三角形や四角形について考えるのではなく、日常 と関わりのあるパズルやカギを題材として取り上 げ、児童の動機づけを高めるとともに、カギはう ら返すと一見違った形に見えるが同じものである

ことの理解を通して、「うら返してぴったりと重 ね合すこと」ができれば「形と大きさが同じ」で あり合同であることを理解させたい。その後,三 角形と四角形の考察へと入っていきたい。そこで, ただ単に与えられた三角形や四角形と形と大きさ が同じ図形を探すのではなく、問題が生じた日常 生活の文脈と解決する目的を含んだ真正の課題と して「合いカギを探せ」を開発した。「合いカギ を探せ」では、「家の玄関の自分用のカギを失く してしまい、外出するときに玄関を開けたり閉め たりすることができなくなってしまいました。で も合いカギがあるので、その合いカギをもらえる ことになりました。ところが、合いカギをしまっ ている箱を見たら、同じようなカギがたくさんあ り、すぐにはどれが合いカギかを見つけることが できません。お父さんのカギ(①のカギ)を借り たので、それを使って、合いカギを探そうと思い ます。お父さんのカギ(①のカギ)と、同じ形と 大きさのカギ(合いカギ)を探しましょう」とい う設定とした。家の玄関の自分用のカギを失くし てしまい玄関の開閉ができないという問題が生じ た日常生活の文脈と合いカギを探してそれを自分 用のカギにしようという目的が含まれ、教科書で 与えられた課題よりも、より真正の課題と言える。 提案する指導事例では、合同の意味を、与えられ たカギや三角形、四角形と合同な図形を探す豊富 な操作的活動を通して、経験的に理解を深めるこ とをねらいとする。各教材を用いる意図は表1の 通りである。

表 1 教材の意図

教材	意図	その他
ジグソーパズ	・同じ形と大きさという視点から図形を考えることを明確化する	・一斉指導
ル	(動機付け)。	・提示
	・同じ形と大きさを考えることと日常との関連を持たせる(ジグ	・動機付け
	ソーパズルのピースを探す方法の1つ)。	
「合いカギを	・同じ形と大きさの図形(カギ)を探すための方法(ずらす、まわ	・個別活動
探せ」	す、うら返す)を考える。同じ形と大きさの図形(カギ)を探す	・ワークシート1
(課題1)	過程を大切にしたい。	(図4)

同じ形と大き ・同じ形と大きさの図形を探すことと日常との関連を持たせる。 ・カギ(トレーシ さのカギを探 ・カギを構成する要素(円、長方形、三角形)に着目させたい。特 ングペーパー) す に, 三角形の位置の違いに気づかせたい。 ・探す過程を重視 ・うら返したカギは、一見すると、形は異なるように感じる児童も ・うら返しても, いると考えられるため、カギはうら返しても同じであることの理 ぴったりと重な 解を通して、うら返しても同じ図形(カギ)になることを理解さ る図形は. 同じ せたい。 形と大きさであ ることを理解さ せたい。 同じ形と大き ・合同な図形の性質を知ることにつながる活動にする。 · 個別活動 ・トレーシングペーパーで三角形を写す活動を通して、三角形を構 ・ワークシート2 さの三角形を 探す 成する要素(辺、頂点、角)を意識する。 (図5) (課題2) ・辺の長さ、角の大きさにも着目させる。 ・トレーシング ・同じ形と大きさの三角形を探す過程で、何が同じで、何が違うか ペーパー を考える (対応する辺の長さや角の大きさ)。 ・三角形は3つの辺の長さだけで決定することに留意する。 ・合同な図形の性 質の理解につな げる活動 合同な四角形 |・トレーシングパーパーに四角形を写すことを通して.四角形を構 ・ワークシート3 を探す 成する要素(辺,頂点,角)に着目する。 (図6) ・合同な図形(ぴったり重ね合わすことができる2つの図形)の意 ・トレーシング (課題3) 味を理解しているかを確認する。 パーパー ・四角形は4つの辺の長さだけでは決まらないことに留意し、角の ・合同の意味の理 大きさにも着目する必要性を知る。 解を確認する。 ・時間によっては 課題とする。 ・3種類の四角形45枚(正方形9枚、大きい長方形18名、小さい長 ・日常との関連を 東京オリン ピック・エン 方形18名)で作られている。オリンピックとパラリンピックの模 知る。 ブレム 様は、同じ形、同じ数の3種類の四角形で作られている。つまり、 組市松紋(く 3種類の四角形と合同な四角形で作られている。しかも、オリン みいちまつも ピックの模様の四角形をずらしただけで、パラリンピックの模様 になる。まわしたり、うら返したりしていない。 ん)

第5章 「図形の合同」の実践事例

本章では、真正の課題「合いカギを探せ」を活用した「図形の合同」の導入部分について、学習 指導案の形式に沿って、指導事例を提案する。

(1) 本時のねらい

合同の意味(ぴったり重ね合わすことのできる 2つの図形)を理解する。

- (2) 本時の展開:表2
- (3) 準備物

ジグソーパズル(絵があるもの、絵がなく真っ

白なもの), ワークシート (3種類, 図4~図6), ラリンピックエンブレム, 紙板書 $1 \sim 5$, マジッ お父さんのカギ (トレーシングペーパー), トレー ク (赤・青) シングペーパー (2枚), 東京オリンピック・パ (4) 板書計画: 図3

表 2 本時の展開

	表 2 本時の展開	
段階	学習活動〔主な発問 (T), 予想させる児童の反応 (S)〕	指導上の留意点(・)と評価(※)
導入	1 ジグソーパズルを提示して、どのようにして、完成させ	ジグソーパズル(絵があるも
(5分)	るか(当てはまるピースを探すか)を考える。	の)を提示する。
	T1:このパズル,知っている。やったことある人。	・ピースを探す方法は、
	S1:はい,あります。	(1) 絵のつながりを見る方法
	S2:やったことありません。	(2) ピースの形と大きさを見
	S3:ジグソーパズル	る方法
	T2:そうですね。これはジグソーパズルと言います。では,	
	ジグソーパズルを完成させるためには、どうしますか。	
	S4:絵を見て探す。	
	T3:そうですね。絵を見て、絵がつながるようにピースを探	・ジグソーパズルの1つ1つの
	せばいいですね。1つ1つの小片をピースと言います。	小片をピースと言うことを確
	T4:では、このようなジグソーパズルだったら、どうする。	認する。
	S5:形が似ているものを探す。	・ジグソーパズル(絵がなく
	T5:形が似ているものでいいですか。	真っ白なもの)を提示する。
	S6:同じものを探す。	
	T6:何が同じものですか。	※ジグソーパズルの完成の仕方
	S7:同じ形のものを探します。	について、積極的に自分の考
	T7:同じ形だけでいいですか。	えを述べる。(関心・意欲・
	S8:大きさも同じものです。	態度)
	T8: そうですね。形と大きさが同じでないと, ピースがぴっ	
	たりとは合わないですね。	
	T9:今日は、同じ形と同じ大きさの図形について学習します。	・同じ形と大きさの図形につい
		て考えることを伝える。
	(1) 本時のねらいを知る。	
	<本時のねらい>	・紙板書1を提示する。
	同じ形と大きさの図形について調べよう。	
展開 1 (15分)	2 同じ形と大きさのカギを探す。(課題1)	
(10)	<課題1>「合いカギを探せ」	・紙板書2を提示する。
	家の玄関の自分用のカギを失くしてしまい、外出すると	・ワークシート1 (図4) を配
	きに玄関を開けたり閉めたりすることができなくなってし	布する。

まいました。でも合いカギがあるので、その合いカギをもらえることになりました。ところが、合いカギをしまっている箱を見たら、同じようなカギがたくさんあり、すぐにはどれが合いカギかを見つけることができません。お父さんのカギ(①のカギ)を借りたので、それを使って、合いカギを探そうと思います。お父さんのカギ(①のカギ)と、同じ形と大きさのカギ(合いカギ)を探しましょう。

T10: 玄関のカギを失くしてしまいました。合いカギを見つけて自分用のカギにしたいと思います。お父さんのカギ(①のカギ)と、同じ形と大きさのカギ(合いカギ)を探します。

(1) 同じ形と大きさのカギを予想する活動

T11:何番のカギが、お父さんのカギ(①のカギ)と同じで すか。(予想を聞く)

S9: ⑦のカギと同じ。(ずらしたもの,正答)

S10:⑥のカギと同じ。(拡大, 誤答) S11:⑤のカギと同じ。(縮小, 誤答)

S12:③のカギと同じ。(まわしたもの、正答)

T12: その他, ありませんか。

S13: ありません。

(2) 同じ形と大きさであることを確かめる方法の検討

T13:本当に同じかどうか、どうやって形と大きさが同じか を確かめたらいいですか。

S14:2つのカギを比べたらいい。(直接比較)

T14: どうやって2つのカギを比べたらいいですか。

S15:2つを重ねたらいい。

S16:切って重ねる。

T15: 比べるためには、どれを切ったらいいですか。

S17:全部

T16:全部のカギを切る必要がありますか。

S18: 比べる 2 つのカギ

ればいいから。

S19:お父さんのカギ(①のカギ)だけ切ればいい。

T17:全部のカギを切る必要はないですね。どうしてですか。

S20: お父さんのカギ (①のカギ) を他のカギ全部と重ね

・ここでは、予想だけを聞く。 直感でよい。根拠は次の確か める活動で検討する。

・児童の予想を板書する。

・同じ形と大きさの図形を確か める方法は、

直接比較

間接比較

測定

などが考えられる。

ここでは. 間接比較を行う。

T18: 今回は先生がお父さんのカギ(①のカギ)を切る代わりに、薄い紙に写しとってきました。

T19: お父さんのカギ(①のカギ)です。お父さんのカギ(① のカギ)に重ねてみて。ぴったりと重なったでしょう。 重ならない人いますか。

T20: それでは、皆さんに予想してもらいましたが、自分の 予想が正しいかどうかを確かめてみましょう。 $(2 \sim 3 \,$ 分後)

(3) 個別に予想を確かめる活動(間接比較)

T21: どうやって確かめましたか、言える人。

T22: どのように重ねて確かめたかを,この大きなカギ(トレーシングペーパー)を動かして,みんなの前で発表してください。見やすいように大きくしたものです。

T23:どう動かしましたか。

S22: ずらしました。

T24: このようにお父さんのカギ(①のカギ)をずらしたら, ぴったりと重なりましたね。

T25:では、他のカギはどうですか。

S23: このようにまわしたら、ぴったりと重なりました。(① と③、まわす)

S24: このようにうら返したら、ぴったりと重なりました。 (①と④、うら返す)

T26: ずらしたり,回したりするだけでなく,うら返すことでも. ぴったりと重ね合せることができましたね。

(4) 同じ形と大きさでない図形を確認する活動

T27: それでは, 重ならないカギはお父さんのカギ(①のカギ) とどこが違いますか。

S25:⑥のカギは大きい。(大きさが違う)

S26:⑤のカギは小さい。(大きさが違う)

S27:②は形が違います。三角形の位置が違う(形が違う)

- ・ここで、①のカギ(トレーシ ングペーパー)を配布
- ・配布したカギ(トレーシングペーパー)が、お父さんのカギ(①のカギ)と同じ形と大きさであることを確認する。
- ※自分の予想が正しいかどうか をいろいろな方法(ずらす, まわす,うら返す)で確かめ ようとする。(興味・関心・ 意欲)
- ・ワークシート1(図4)を拡 大したものを提示していることを説明する。
- ※ どのように移動させると、 ぴったり重なり合うかを「ず らす」「まわす」「うら返す」 を視点として考えることがで きる。(数学的な考え方)
- ・「ずらす(平行移動)」方法を 紙板書2で確認し、マジック で記入する。
- ・「まわす(回転移動)」方法を 紙板書2で確認し、マジック で記入する。
- ・「うら返す(対称移動)」方法 を紙板書2で確認し、マジッ クで記入する。
- ・ずらしたり、まわしたりする だけでなく、うら返すことで も、ぴったりと重ね合わすこ とができることを確認する。
- ・カギは、うら返して重なれば 同じカギであることを確認す る。
- ・カギを構成する要素(円,長 方形,三角形)に着目させる。 特に,三角形の位置の違いに 気づかせる。

展開 2

3 同じ形と大きさの三角形を探す。(課題2提示)

(15分)

<課題2>

①の三角形と,同じ形と大きさの三角形を探そう。

T28:次は、算数で学ぶ図形について考えます。

(1) 見通しをもつ活動

T29:①の三角形と、同じ形と大きさの三角形はどれですか。

S28: ⑦と③の三角形。(⑦ずらす、③うら返す)

S29: ⑤の三角形も同じ。(⑤まわす)

(2) 確かめる方法を確認する活動

T30:②や④の三角形も同じに見えるけど、どうやって確か ますか。

S30: さっきのカギと同じように、①の三角形を写した紙 があればいい。

T31: そうですね。でも、残念ですけど、ありません。でも、 この紙ならあります。この紙を配ります。カギを写し た紙と同じです。この紙は薄くて、下の文字や線が透し・トレーシングパーパーを配布 けて見えます。

T32:この紙、知っている人いますか。

S31:分からない。

S32:使ったことある。

S33: トレーシングペーパー。

T33: そうトレーシングパーパーと言います。略してトレペ とも言います。では、この紙を配ります。どうやって 確かめたらいいですか。

S34:この紙に三角形を写せばいい。

T34: どの三角形を写しますか。

S35:①の三角形。

T35:カギのときと同じですね。①の三角形を写してくださ

い。(1分から2分待つ)

T36: どうやって写しましたか。

S36:線をなぞる。

T37:最初に線を引かなかった人いますか。

S37:頂点に印を付けました。

T38: それから。

S38: 頂点を結びました。

・紙板書3を提示する

・ワークシート2 (図5) を配 布する。

・実際に操作する前に、同じ形 と大きさの三角形の見通しを もつ。

※同じ形と大きさの三角形に見 通しがもてる。(数学的な考 え方)

する。

・トレーシングペーパーの名前 を確認する。

・トレーシングパーパーの使い 方を確認する。

T39:最初に辺を書いてもいいし、最初に頂点だけ書いて、 それから頂点を結んでも三角形が書けますね。

T40: それでは、トレーシングパーパーに写した三角形を使って、自分が①の三角形と同じ形と大きさと考えた三角形が本当に正しいかを確かめてください。($2\sim3$ 分待つ)

(3) 同じ形と大きさの三角形を確かめる活動

T41: ①の三角形と、同じ形と大きさになる三角形を答えてくれる人。どのようにして確かめたかも答えてください。

S40: ①の三角形をまわすと、⑤の三角形とぴったりと重なります。

S41: ①の三角形をうら返すと、③の三角形とぴったりと 重なります。

(4) 同じ形と大きさではない三角形を確認する活動

T42:では、②や④や⑥の三角形は、①の三角形とどこが違いますか。できるだけ詳しく説明してください。

S42:②は形が違う。辺の長さと角度が違う

S43:⑥は大きさが違う。辺の長さが長い。角の大きさは 同じ。

S44: ④は小さい。辺の長さが短い。角の大きさは同じ。

・三角形をトレーシングパーパーに写す方法を確認する。 3つの辺をそのまま写しても良いが、初めに3つの頂点を写してから、頂点同士を結べば良いことに気づかせたい。

- ※同じ形と大きさの三角形をい ろいろな方法(ずらす,まわ す,うら返す)で探そうとす る。(興味・関心・意欲)
- ※どのように移動させると、 ぴったり重なりあうかを「ず らす」「まわす」「うら返す」 を視点として考えることがで きる。(数学的な考え方)
- ただ「重なる」だけではなく、「ぴったり重なる」と表現できるようにする。
- ・三角形を構成する要素(辺, 頂点)に着目し、辺の大きさ や角の大きさの違いに着目す る。次時の合同の性質につな がる活動である。

終結

4 合同を定義する。

(10分)

ぴったり重ね合わすことのできる2つの図形は合同であるといいます。合同な図形は形も大きさも同じです。うら返してぴったり重なっても合同です。

T43:同じ形と大きさの2つの図形は、ぴったり重ね合わすことができました。ぴったり重ね合わすことができる2つの図形は合同な図形と言います。合同な図形は形も大きさも同じです。うら返してぴったり重なっても合同です。

T44:課題1では、お父さんのカギ(①のカギ)と合同なカギを探しました。課題2では、①の三角形と合同な三角形を探しました。

・紙板書4を提示する。

(1) 合同の意味の理解を確認する活動

T45:最後に、①の四角形と合同な四角形を探してください。 (2~3分待つ)

<課題3>

①の四角形と、合同な四角形を探そう。

T46: それでは、全員で合同な図形を言ってみましょう。 S45: ③ (まわす)、⑥ (ずらす)、⑦ (うら返す)

(2) 日常との関連を考える活動

T47:身のまわりには、合同な形をしたものがたくさんあります、身のまわりで、合同な形をしたものを見つけましょう。

S46: **CD**。(どの **CD** も同じ形と大きさ)

S47:トランプ。(1組のトランプはどれも合同)

S48: 教科書とノート (A4サイズ)

T48: 先生も見つけました。これ知っていますか。

S49:東京オリンピックのエンブレム

T49: そうです。これは3種類の合同な四角形でできています。これらをずらすと、パラリンピックのエンブレムができます。

T50:身のまわりには合同な図形がたくさんありました。次回は、合同な図形についてさらに詳しく学びます。(合同な図形の性質)

・時間がない場合は、課題とする。

- ・紙板書5を掲示する。
- ・ワークシート3(図6)とト レーシングペーパーの配布。

※合同な四角形を見つけることができる。(技能)

※身のまわりにある合同な図形 を考えようとする。(興味・ 関心・意欲)

・身近な話題と合同な図形との 関連として、東京オリンピックのエンブレムについて紹介 する。

紙板書1

同じ形と大きさの図形について調べよう。

①のカギと、同じ形と大きさのカギは?③ (まわす) ④ (うら返す) ⑦ (ずらす)

①の三角形と、同じ形と大きさの三角形は? ③ (うら返す)⑤ (まわす)⑦ (ずらす)

<まとめ> 紙板書 4 ぴったり重ね合わすことのできる 2 つの 図形は**合同**である。合同な図形は形も大きさも同じ。うら返してぴったり重なっても合同

①の四角形と、合同な四角形は、③ (まわす) ⑥ (ずらす) ⑦ (うら返す)

紙板書2

お父さんのカギ(① のカギ)と,同じ形と大きさのカギ(合 いカギ)を探そう。

図略(図4) (ワークシート1の 図)

紙板書3

①の三角形と,同じ 形と大きさの三角 形を探そう。

図略(図5) (ワークシート2 の図)

紙板書5

①の四角形と,合同な四角形を探そう

図略(図6) (ワークシート3 の図)

図3 板書計画

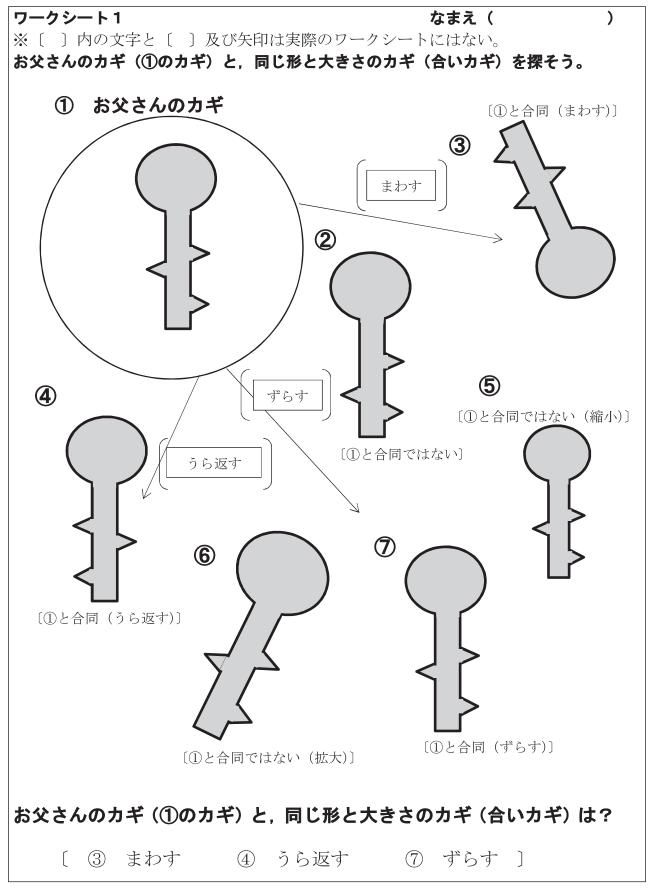


図4 ワークシート1

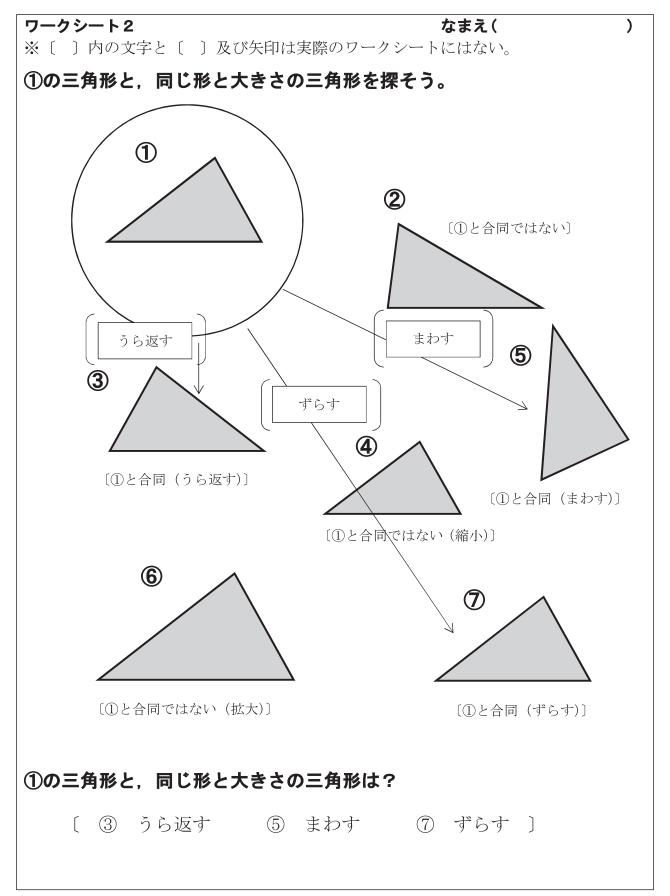


図5 ワークシート2

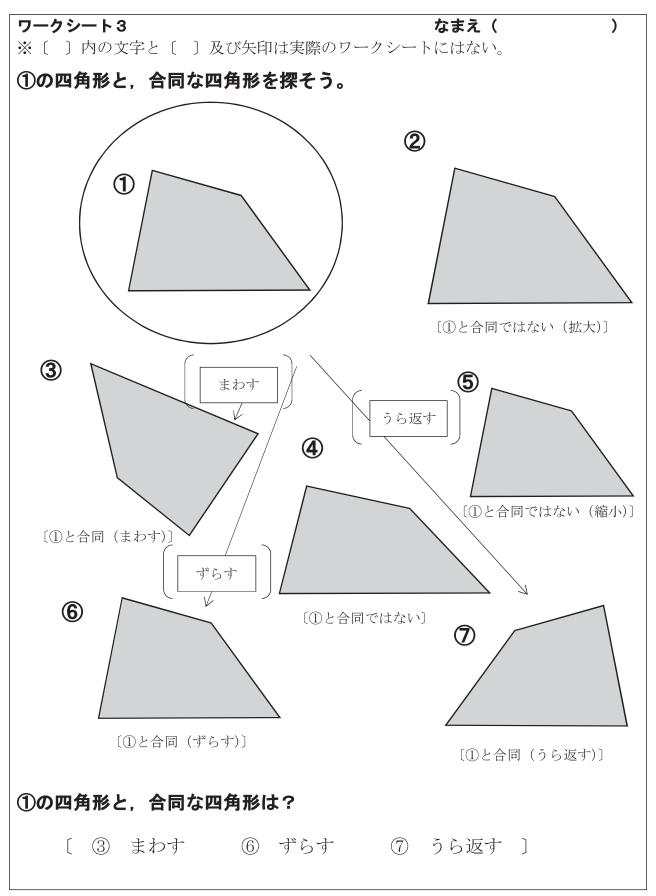


図6 ワークシート3

第6章 まとめと課題

本論では、普段の算数の授業において、真正の 課題を取り入れることの必要性を考察し、小学校 第5学年の「図形の合同」の単元の導入部分につ いて、真正の課題「合いカギを探せ」を開発し、 その課題を活用した指導事例を提案した。小学校 において実際に実践を行ってはいるが、客観的な 有効性の分析等は行ってはいない。授業者の主観 的評価ではあるが、多くの児童が合いカギを探す ために、操作的活動に熱心に取り組み、積極的に 発言するなど主体的な学習活動の様子が多くの場 面で見られた。また、合同の意味についても、教 科書通りの展開では、うら返してぴったり重なっ た図形も合同であることに納得できない児童が少 なからず見られるが、提案した指導事例の実践で は「カギはうら返しても同じ」という意見が複数 の児童からでるなど、合同の意味を正しく理解し た様子が伺え、これらは真正の課題を活用した指 導の効果を示唆するものと考えられる。今後の課 題は真正な課題を取り入れた指導の具体的の効果 について授業を詳細に分析することである。

注記

- 1) 本研究は、2016年7月8日に南相馬市立高平 小学校で行われた平成28年度スーパーティー チャー招聘事業による授業公開(授業者は筆 者)における実践を基に再検討したものであ る。
- 2) 本研究は科学研究費補助金「基盤研究 (C)」 課題番号 JP15K04397の一部である。

引用・参考文献

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 算数・数学ワーキンググループ『算数・数学 ワーキンググループにおける審議の取りまと めについて』, http://www.mext.go.jp/b_menu/ shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/__icsFiles/ afieldfile/2016/09/12/1376993.pdf (2016.12.12. 最終参照), 2016.

- 藤井斉亮ほか41名「合同な図形」『新編新しい算数5上』東京書籍,2014,pp.66-77.
- 平林真伊「数学的モデル化過程からみた算数科文章題の特質 余りのあるわり算に関する考査を通して 」『科学教育研究』vol.40, No.2, 2016, pp.144-154.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター『国際 数学・理科教育動向調査(TIMSS2015)のポイント』, http://www.nier.go.jp/timss/2015/point.pdf (2016.12.12. 最終参照), 2016.
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説算数編(平成20年8月)』東洋館出版,2008.
- 文部科学省·国立教育政策研究所『平成25年度全国学力·学習状況調査報告書小学校算数』, http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/13-p-math.pdf(2016.12.12.最終参照),2013,pp.44-45.
- 森本康彦「e ポートフォリオの理論と実際」『教育システム情報学会誌』Vol.25, No.2, 2008, pp.245-263.
- 新算数教育研究会編「第6章 合同・縮図・拡大 図の指導」『リーディングス新しい算数研究 四 図形』, 2013, pp.239-283.

知的障害特別支援学校における学校評価の取組実態と分析方法の試行的検討

佐々木 全・東 信之・髙橋 和夫・名古屋 恒彦・池田 泰子・清水 茂幸*, 佐藤 信・福田 博美・田内 遼**, 遠藤 寿明***, 坪谷 有也**** (2017年3月3日受付) (2017年3月6日受理)

Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Kazuo TAKAHASHI, Tsunehiko NAGOYA, Yasuko IKEDA, Shigeyuki SHIMIZU, Shin SATO, Hiromi FUKUDA, Ryo TAUCHI, Toshiaki ENDO, Yuya TSUBOYA

A Pilot Study on the Actual State of School Evaluation and Method of Analysis at a Special Needs School for the Intellectually Disabled

学校マネジメントに関わる一つの取組として学校評価とその活用がある。文部科学省が示した学校評価の目的の一つには「各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること」がある。この目的の実現のためには、学校評価のために実施した保護者等を対象とした調査結果の分析方法が問われる。本稿では、特別支援学校における学校評価の取組を事例として、そこで取組まれていた数値の増減多少に着目した分析の課題を指摘しつつ、それを補完し分析を深める方法としてCS(Customer Satisfaction:顧客満足度)を試行し比較検討を行った。これによって、改善すべき項目の優先度を明らかにするなどの利点があった。今後、分析結果をいかに改善の取組に接続するかという実践的な課題がある。

I 問題と目的

1 学校評価の位置づけ

学校マネジメントに関わる一つの取組として学 校評価とその活用がある。

平成19年改正の学校教育法において「小学校は, 文部科学大臣の定めるところにより当該小学校の 教育活動その他の学校運営の状況について評価を 行い,その結果に基づき学校運営の改善を図るた め必要な措置を講ずることにより,その教育水準 の向上に努めなければならない(第42条)」「小学 校は,当該小学校に関する保護者及び地域住民そ の他の関係者の理解を深めるとともに、これらの者との連携及び協力の推進に資するため、当該小学校の教育活動その他の学校運営の状況に関する情報を積極的に提供するものとする(第43条)」と規定された。これらの規定は、幼稚園(第28条)、中学校(第49条)、高等学校(第62条)、中等教育学校(第70条)、特別支援学校(第82条)、専修学校(第133条)及び各種学校(第134条第2項)に、それぞれ準用される。これによってすべての学校において、学校評価が義務化された。

その具体的な取組内容については, 学校教育法 施行規則において「小学校は, 当該小学校の教育

^{*}岩手大学大学院教育学研究科, **岩手大学教育学部附属特別支援学校, ***岩手県立盛岡みたけ支援学校,

^{****}岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, 岩手県立盛岡視覚支援学校

活動その他の学校運営の状況について、自ら評価を行い、その結果を公表するものとする(第66条)」「小学校は、前条第1項の規定による評価の結果を踏まえた当該小学校の児童の保護者その他の当該小学校の関係者(当該小学校の職員を除く。)による評価を行い、その結果を公表するよう努めるものとする(第67条)」「小学校は、第66条第1項の規定による評価の結果及び前条の規定により評価を行った場合はその結果を、当該小学校の設置者に報告するものとする(第68条)」と規定された。なお、これらの規定は、幼稚園(第39条)、中学校(第79条)、高等学校(第104条)、中等教育学校(第113条)、特別支援学校(第135条)、専修学校(第189条)、各種学校(第190条)に、それぞれ準用される。

2 学校評価の目的と実施方法

文部科学省は「各学校や設置者における学校評価の取組の参考に資するよう、その目安となる事項を示すもの」として「学校評価ガイドライン」¹⁾を作成し公開している。ここでは、「法令の規定や先進的な取組事例、また有識者等の議論を踏まえ、学校評価を実効性ある取組とする上で指針となるモデルを設定し説明を記述している。各学校や設置者は、その創意工夫により進めてきた学校評価の取組の中に、本ガイドラインに示された内容を適宜取り込むことにより、学校評価の一層の改善に引き続き尽力されることを期待したい」との趣旨が記されている。

あわせて、学校評価の目的として次の3つが示されている。すなわち、①各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること。

②各学校が、自己評価及び保護者など学校関係 者等による評価の実施とその結果の公表・説明に より、適切に説明責任を果たすとともに、保護者、 地域住民等から理解と参画を得て、学校・家庭・ 地域の連携協力による学校づくりを進めること。 ③各学校の設置者等が、学校評価の結果に応じて、学校に対する支援や条件整備等の改善措置を 講じることにより、一定水準の教育の質を保証し、 その向上を図ること。

さらに、学校評価の実施手法として、各学校の様々な実施手法を3つの分類に整理している。すなわち、①各学校の教職員が行う評価【自己評価】である。これは、学校評価の最も基本となるものであり、校長のリーダーシップの下で、当該学校の全教職員が参加し、設定した目標や具体的計画等に照らして、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価を行うものである。

②保護者,地域住民等の学校関係者などにより 構成された評価委員会等が,自己評価の結果について評価することを基本として行う評価【学校関係者評価】である。これは,保護者,学校評議員,地域住民,青少年健全育成関係団体の関係者,接続する学校(小学校に接続する中学校など)の教職員その他の学校関係者などにより構成された委員会等が,その学校の教育活動の観察や意見交換等を通じて,自己評価の結果について評価することを基本として行うものである。

③学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況も踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について専門的視点から行う評価【第三者評価】である。これは、学校とその設置者が実施者となり、学校運営に関する外部の専門家を中心とした評価者により、自己評価や学校関係者評価の実施状況も踏まえつつ、教育活動その他の学校運営の状況について、専門的視点から評価を行うものである。

3 期待される学校評価の効果

期待されるあるいは重要視される学校評価の効果として、次の4点が挙げられている。すなわち、①学校評価の結果を踏まえ、各学校が自らその改善に取り組むとともに、評価の結果を学校の設置者等に報告することにより課題意識を共有することが重要である。これを踏まえ、設置者等は予算・

人事上の措置や指導主事の派遣を行うなどの適切 な支援を行うことが必要である。

②学校関係者評価の取組を通じて、教職員や保護者、地域住民等が学校運営について意見交換し、学校の現状や取組を知り課題意識を共有することにより、相互理解を深めることが重要である。学校評価を学校・家庭・地域間のコミュニケーション・ツールとして活用することにより、保護者・地域住民の学校運営への参画を促進し、共通理解に立ち家庭や地域に支えられる開かれた学校づくりを進めていくことが期待される。さらに、学校評価を軸とした情報の共有と連携協力の促進を通じて、学校・家庭・地域それぞれの教育力が高められていくことが期待できる。

③第三者評価の取組を通じて、学校が自らの状況を客観的に見ることができるようになるとともに、専門的な分析や助言によって学校の優れた取組や、学校の課題とこれに対する改善方策が明確となる。さらに、学校運営が適切になされているかどうかが確認される。これらの結果、学校の活性化や信頼される魅力ある学校づくりにつながることが期待される。

④学校評価は、限られた時間や人員を、必要度・緊急度の高い活動や教育効果の高い活動に集中するといった、学校の教育活動の精選・重点化を進める上で重要な役割を果たすものである。学校評価の取組を通じて、学校として組織的に、今、重点的に取り組むべきことは何かを把握し、その伸長・改善に取り組むようになることが期待される。

⑤学校評価は、あくまでも学校運営の改善による教育水準の向上を図るための手段であり、それ自体が目的ではない。学校評価の実施そのものが自己目的化してしまわないよう、地域の実情も踏まえた実効性のある学校評価を実施していくことが何よりも重要である。

つまり、学校評価は、学校運営の改善により教育水準の向上を図るための手段であり、実施そのものが目的化してしまわないよう、学校評価の実効性を高めることが重要である。²⁾

学校評価等実施状況調査によれば, 学校評価の

効果の認識において「大いに効果があった」との 回答が20%程度に留まったことについて「学校評価の実効性を高めることが重要である」とされて いる。同様に学校評価の活用方法について、学校 評価結果を「改善のための具体的な取組に活かし た」のは自己評価実施校において80%程度、学校 関係者評価実施校において50%程度であり、「今 後の目標設定や取組の改善につなげることによ り、学校運営のPDCAサイクルを機能させるこ とが重要」とされている³³。

これらは、その有効活用を模索し取り組んだ実践研究における「教職員・保護者・学校評議員・地域・来校者等多面的な立場からの異なる解釈や価値を引き出し、葛藤させ、確かめ合う場として、学校評価は重要な意味をもつ」4 という主張に通ずる。

4 学校評価の取組状況

このような実施の方針に照らして, 現状はどう であろうか。「毎年アンケートの集約や分析で多 くの時間と労力を費やしている割に、得られる成 果が乏しく、改善につながり難いという徒労感を 抱く」現場や「外部の評価を積極的に活用してい く姿勢が求められる」現場において、学校評価の 結果の活用方法について改善案の提出を試みたア クションリサーチがある^{5) 6)}。このアクションリ サーチにおいて対象となった学校並びに、 岩手大 学教育学部附属特別支援学校(以下,本校と記 す)をはじめとする岩手県内の特別支援学校ホー ムページに公開されている学校評価の結果を閲覧 すると、学校評価アンケートの結果が質問事項に 対する回答一覧として公開されていた。あわせて. 回答の分析内容の説明と、改善事項についての対 策が記されている学校もあった。ところが、その 改善事項をどのような手立てをもって認定したの かは不明示であることが少なくなかった。また, 本校を含めた多くの学校では、回答数のパーセン テージの多少や前年度比によるポイントの増減多 少のうち、少及び減を根拠として改善事項の認定 がなされていた。このような分析方法は、多くの

学校において採用されているようである。しかしながら、このような回答数やそのパーセンテージの増減多少の変化のみに着目する「素朴分析」について批判的に検討した研究は稀有である。

そこで本研究では、学校評価の「素朴分析」における課題を指摘し、その改善案としての分析方法として「CS(Customer Satisfaction:顧客満足度)分析」を試行し、その活用可能性を検討することを目的とした。

Ⅱ 方法

1 対象

対象とする本校は、知的障害を対象とし、在籍 児童生徒数は59名、小学部、中学部、高等部を有 する。学校評価は例年12月に実施し1月にその結 果をまとめ、年度末にホームページにて公開して いる。その内容は、教員による自己評価と保護者 による評価である。これらはいずれも独自に設定 した質問項目について「そう思う」「だいたいそ う思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」 「分からないので答えられない」からの選択によっ て回答を求めるものと自由記述から構成されてい た。

2 資料の収集と考察の視点

本校で取り扱う資料として次の内容を収集した。一つ目は、平成27年度及び平成28年度学校評価の「結果と考察」の報告書である。これは「素朴分析」によって作成された資料である。

二つ目は、平成27年度学校評価及び平成28年度学校評価のうちの保護者による学校評価の回答(数量データのみ)である。これらは、統計的な処理を行うために個人の特定はなされないこと、校舎内でのデータの入力作業をすることを条件に提供を受けた。これをCS分析の対象とした。

本稿では、平成27年度学校評価の「結果と考察」 とCS分析の結果を比較対照し、CS分析がどの ような課題の解決に資するかを考察する。

3 CS分析の方法

平成27年度実施の保護者による学校評価(以下,「H27調査」と記す)は、TABLE.1の内容によって実施された。全26項目である。ただし、平成28年度実施の保護者による学校評価(以下,「H28調査」と記す)においては、「項目9学校は、送迎や日中デイなどのサービス事業者、学校医、相談機関などと連携を深めていると思いますか」の内容が「項目9学校は、送迎や日中デイなどのサービス事業者、学校医、相談機関などと連携し、必要な支援を行っていますか」と「項目10学校、保護者は、送迎や日中デイなどのサービス事業と連携を図っていますか」の2つに分割され全27項目になっている。なお、CS分析においては特段影響はない。

CS分析は市販のテキスト⁷⁾ に基づいて実施す る。ここでは各項目に座標を与えることで「CS グラフ」に配置する。具体的には X軸に重要度. Y軸に満足度をあてる。重要度を算出するために、 項目を「目的変数」と「説明変数」に分類する。 なお. 一般的には前者を従属変数. 後者を独立変 数という。ここでは「項目25本校の教育に満足し ていますか」を目的変数とし、項目1~24までを 「説明変数」とする。重要度とは、当該項目と目 的変数の相関を示す内容であり、「重要度偏差値」 (重要度偏差値=10×(当該項目の単相関係数-平均) ÷標準偏差+50)として算出される。一方. 満足度とは、当該項目に関する保護者の評価であ り、「満足度偏差値」(満足度偏差値=10×(当該 項目の単相関係数 - 平均) ÷標準偏差 + 50) とし て算出される。

「CSグラフ」では4象限が想定される。すなわち、「満足度が高くかつ重要度も高い」、「満足度が高いが重要度は低い」、「満足度が低いが重要度は高い」、「満足度が低くかつ重要度も低い」である。ここから、改善の必要性が高い項目を指摘することができる。概ねそれは「満足度が低いが重要度は高い」ものである。このことを踏まえ「改善度」を算出する。改善度は、その項目の座標軸上の位置と原点からの距離と角度によって算出される。

TABLE. 1 調査内容

大項目	No.	項目				
	1	学校教育目標は、本人・保護者の夢や願いが盛り込まれ、子ども一人一人に応じたものになっていると思いますか。				
学校経営	2	•教職員は、学校や学部の教育目標の達成に向け、協力して教育活動を行っていると思いますか。				
	3	学校は、大学教育学部と一体となって教育実習や学校公開研究会を行い、その成果を反映した教育活動を行っていると思いますか。				
	4	・学校は、家庭に対して教育方針を分かりやすく伝えていると思いますか。				
家庭・地域・関係 機関連携	5	学校は、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」について話し合いの場を設け、課題に取り組む姿勢があると思いますか。				
	6	学校は、子どもの学習や行事などの様子を、連絡帳や学部便り、校報などで家庭に詳しく伝えていると思いますか。				
	7	学校は、家庭で困ったことがある時に、いつでも相談できる状況になっていると思いますか。				
	8	学校は、地域住民の協力を得たり施設開放などを行ったりして、地域連携に努めていると思いますか。				
	9	・学校は、送迎や日中デイなどのサービス事業者、学校医、相談機関などと連携を深めていると思いますか。 ※				
	10	・学校のホームページ(インターネット)や校報、PTA会報などによる情報発信は、適切に行われていると思いますか。				
教育環境 安全	11	学校は、子どもの安全に配慮して施設設備を活用していると思いますか。				
	12	学校は、子どもの登下校の安全について配慮していると思いますか。				
	13	学校は、災害時の安全の確保や備蓄に取り組んでいると思いますか。				
	14	学校行事や学習活動は、子どもが楽しく進んで取り組めるものになっていると思いますか。				
	15	子どもに合った学習課題が用意され指導・支援が行われていると思いますか。				
	16	・子どもの健康・安全への配慮、体力づくりなどの学習は適切に行われていると思いますか。				
教育活動	17	・基本的生活習慣や挨拶などのマナー、生活の技能を身に付ける学習は適切に行われていると思いますか。				
	18	・子どもの興味関心に応えたり、得意なことを伸ばしたり、経験を広げるたりする学習は適切に行われていると思いますか。				
	19	子ども同士のトラブルが起こらないような配慮は適切に行われていると思いますか。				
	20	・子どもの立場に立った対応や声掛けがなされていると思いますか。				
	21	働くことに必要な力を育てる学習は、子どもの成長に合わせて適切に行われていると思いますか。				
進路指導	22	進路先の学部や卒業後の働く場などのことを知るための学習は、適切に行われていると思いますか。				
	23	・保護者にとって進路選択の参考となる情報の提供、施設や実習先の見学、相談への対応などが十分に行われていると思いますか。				
PTA活動	24	・学校と連携し充実したPTA活動が行われていると思いますか。				
港 兄 庄	25	・子どもにとって、学校生活は楽しく充実したものになっていると思いますか。				
満足度	26	・本校の教育に満足していますか。				

※ 設問9について、平成28年度では「設問9 学校は、送迎や日中デイなどのサービス事業者、学校医、相談機関などと連携し、必要な支援を行っていますか」「設問10 学校、保護者は、送迎や日中デイなどのサービス事業と連携を図っていますか」の2つに分割された。これに伴い平成28年度では、設問11以降の番号が一つずつずれている。例えば、平成27年度における設問26は平成28年度では設問27となった。)

このようなCS分析のためには、回答について、 単なる同答数やそのパーセンテージではない数量 データに置き換える必要がある。そもそも回答方 法は統計的な分析を前提として作成されたもので はなかった。そこで「そう思う」「だいたいそう 思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」に ついて、それぞれ $\lceil 5 \rfloor \lceil 4 \rfloor \lceil 2 \rfloor \lceil 1 \rfloor$ とし、「分 からないので答えられない」を「3」(「どちらと もいえない」)として数値化した^{注)}。その上でこ れらの数量データをテキストに付録されている専 用の分析ソフトをもって処理した。

4 倫理的配慮

本稿における. 学校評価のデータの処理の取扱. ならびに結果の記述、公開に際しては、個人が特 定されないよう配慮及び点検をした。

Ⅲ 結果と考察

1 「H27調査」における素朴分析とCS分析の 比較検討

(1)素朴分析の結果

回収率は93.2% (59名中55名から回収) であっ た。

報告書においては、各項目の「そう思う」「だ いたいそう思う」を合わせた割合は、全26項目中 90~100%が20項目(前年度比+1).80~89%が 5項目(前年度比-1),70~79%が1項目(前 年度±0)と増加傾向にあり、概ね肯定的に評価 している。と概括していた。その上で、各項目に 関して、「そう思う」「だいたいそう思う」を併せ た割合に着目し、次のような指摘がなされていた (文中 【 】 ⟨ ⟩ の記号は原文のままである)。

- ・【項目9 サービス事業者, 学校医, 相談機 関との連携】は「そう思う」「だいたいそう 思う」の合計が70~79%であるのに対し、そ れ以外の6項目は全て90%以上である
- · < IV 教育活動> 【項目19 子ども同士の トラブル防止の配慮】【項目20 児童生徒の 立場に立った声掛けや対応をしている】は「そ・項目11 学校は、子どもの安全に配慮して施設

- う思う | 「だいたいそう思う | の合計が80~ 89%であるのに対し、それ以外の5項目は全 て90%以上である。
- 「<V 進路指導> 3項目全てにおいて「そ う思う」「だいたいそう思う」の合計が80~ 89%である。
- ·<Ⅰ 学校運営><Ⅲ 教育環境·安全>< VI PTA活動><VII 満足度> 「そう思 う」「だいたいそう思う」の合計が全項目で 90%を超えている。

さらに, 前年度との比較から改善された点につ いて、全26項目中、「そう思う」「だいたいそう思 う」を合わせた割合が90~100%の項目が20項目 と、前年度より1項目の増である、と概括してい た。その上で、「そう思う」「だいたいそう思う」 の合計の値が高くなった項目として次を挙げてい た。

- ・【項目7 家庭が困ったときに相談できる状況】 92.8% (昨年度88.3%)
- ・【項目15 子どもに合った学習課題,指導・支援】 90.9% (昨年度86.3%)
- ・【項目18 子どもの興味関心に応え得意なこと を伸ばす適切な学習】90.9% (昨年度86.3%)
- ・【項目19 子ども同士のトラブル防止の配慮】 89.1% (昨年度76.5%)
- ・【項目21 働くことに必要な力を付ける学習】 89.1%(昨年度86.3%)
- ・【項目22 進路先や卒業後の働く場を知る学習】 87.2%(昨年度84.3%)

(2) CS分析の結果

「H27調査」のCSグラフと改善度をそれぞれ FIG.1. TABLE.2にそれぞれ示した。これらによ れば「満足度が高くかつ重要度も高い」項目を改 善度が低い順に10項目挙げる。

- ・項目20 子どもの立場に立った対応や声掛けが なされていると思いますか
- ・項目17 基本的生活習慣や挨拶などのマナー. 生活の技能を身に付ける学習は適切に行われて いると思いますか

	満足率偏差値	独立係数偏差値	角度	修正指数	距離	改善度
項目1	43.54	40.03	102.04	-0.134	11.88	-1.59
項目2	43.54	59.06	9.51	0.894	11.13	9.95
項目3	43.54	54.68	9.07	0.899	7.98	7.18
項目4	43.54	54.73	8.81	0.902	8.01	7.22
項目5	61.49	56.58	105.18	-0.169	13.24	-2.23
項目6	61.49	45.18	157.78	-0.753	12.46	-9.38
項目7	43.54	53.82	14.38	0.840	7.51	6.31
項目8	43.54	36.15	109.99	-0.222	15.28	-3.40
項目9	79.44	40.19	153.43	-0.705	31.03	-21.87
項目10	43.54	37.50	107.67	-0.196	14.07	-2.76
項目11	61.49	54.87	112.03	-0.245	12.48	-3.05
項目12	43.54	48.50	58.03	0.355	6.63	2.36
項目13	43.54	44.62	84.78	0.058	8.41	0.49
項目14	43.54	71.54	28.30	0.686	22.49	15.42
項目15	43.54	24.53	120.76	-0.342	26.27	-8.98
項目16	43.54	52.22	26.06	0.710	6.83	4.85
項目17	61.49	56.48	105.58	-0.173	13.19	-2.28
項目18	43.54	58.43	7.53	0.916	10.62	9.73
項目19	43.54	59.06	9.51	0.894	11.13	9.95
項目20	61.49	52.62	122.15	-0.357	11.78	-4.21
項目21	43.54	35.67	110.73	-0.230	15.72	-3.62
項目22	61.49	44.90	158.94	-0.766	12.57	-9.63
項目23	43.54	55.46	4.82	0.946	8.46	8.01
項目24	43.54	52.94	20.53	0.772	7.10	5.48
項目25	61.49	60.23	93.32	-0.037	15.38	-0.57

TABLE. 2 H27調査における改善度

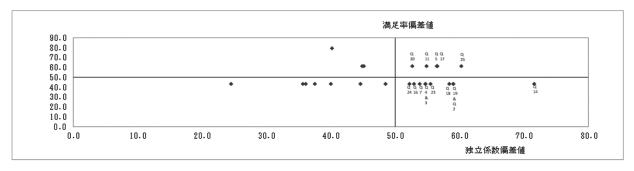


FIG. 1 平成27年度のCSグラフ

設備を活用していると思いますか

- ・項目5 学校は、「個別の指導計画」や「個別 の教育支援計画」について話し合いの場を設け、 課題に取り組む姿勢があると思いますか
- ・項目25 子どもにとって、学校生活は楽しく充 実したものになっていると思いますか

また,「満足度が低いが重要度は高い」項目は, 改善度が高い順に次の5つだった。

- ・項目14 学校行事や学習活動は子どもが楽しく 進んで取り組めるものになっていると思います か
- ・項目 2 教職員は、学校や学部の教育目標の達成に向け、協力して教育活動を行っていると思

いますか

- ・項目19 子ども同士のトラブルが起こらないような配慮は適切に行われていると思いますか
- ・項目18 子どもの興味関心に応えたり、得意なことを伸ばしたり、経験を広げたりする学習は 適切に行われていると思いますか
- ・項目23 保護者にとって進路選択の参考となる 情報の提供,施設や実習先の見学,相談への対 応などが十分に行われていると思いますか

(3) 比較検討

素朴分析で、「そう思う」「だいたいそう思う」を合わせた割合が90%以上であり、かつ前年度 比最大の増加(12.6ポイント)を示した【項目19 子ども同士のトラブル防止の配慮】について、CS分析では、「満足度が低いが重要度は高い」項目であり、改善度は8番目であった。このことは、「そう思う」「だいたいそう思う」に着目した分析では、見いだせない分析結果である。つまりは、「あまりそう思わない」「そう思わない」への着目と、目的変数との相関関係に着目する必要があった。これはCS分析の特性が活きた事例であろう。ただし、前年度比でのポイントの増加は確かにあるので、改善方向で進んでいるという解釈をしたいところである。

2 「H28調査」における素朴分析とCS分析の 比較検討

(1)素朴分析の結果

回収率は96.6%(59名中57名から回収)であった。

報告書においては、各項目の「そう思う」「だいたいそう思う」を合わせた割合は、全27項目における「肯定的評価」の割合は、23項目で90~100%(前年度比+3項目)、4項目で80~89%(前年度比-1項目)となり、昨年度と比較して肯定的な評価が増加している、と概括していた。その上で、「そう思う」「だいたいそう思う」の合計の値が変動した項目として次の5項目を挙げていた(文中【】〈〉の記号は原文のままである)。なお、平成28年度では、項目9を2つの項目に分割したため、項目の番号が10以降では1つずつ大きくなる。つまり平成27年度でいう項目19は平成28年度では項目20となっていることに留意されたい。

- ·【項目9 学校医,相談機関との連携】82.5%(昨年度は78.2%)
- ・【項目13 学校は、子どもの登下校の安全について配慮している】89.5% (昨年度は94.5%)
- ・【項目16 子どもに合った学習課題, 指導·支援】 87.7% (昨年度は90.9%)
- ・【項目19 子どもの興味関心に応え得意なこと を伸ばす適切な学習】87.7% (昨年度は90.9%)
- ・【項目20 子ども同士のトラブル防止の配慮】

86.0% (昨年度は89.1%)

(2) CS分析の結果

平成28年度の学校評価のCSグラフと改善度を それぞれFIG.2、TABLE.3にそれぞれ示した。こ れらによれば「満足度が高くかつ重要度も高い」 項目は、改善度が低い順に次の2項目だった。

- ・項目9 学校は、送迎や日中デイなどのサービス事業者、学校医、相談機関などと連携し、必要な支援を行っていますか
- ・項目25 学校と連携し充実したPTA活動が行われていると思いますか

また、「満足度が低いが重要度は高い」項目を改善度が高い順に10項目挙げる。

- ・項目16 子どもに合った学習課題が用意され指導・支援が行われていると思いますか
- ・項目19 子どもの興味関心に応えたり、得意なことを伸ばしたり、経験を広げるたりする学習は適切に行われていると思いますか
- ・項目26 子どもにとって、学校生活は楽しく充 実したものになっていると思いますか
- ・項目15 学校行事や学習活動は、子どもが楽し く進んで取り組めるものになっていると思いま すか
- ・項目18 基本的生活習慣や挨拶などのマナー, 生活の技能を身に付ける学習は適切に行われて いると思いますか
- ・項目12 学校は、子どもの安全に配慮して施設 設備を活用していると思いますか
- ・項目5 学校は、「個別の指導計画」や「個別 の教育支援計画」について話し合いの場を設け、 課題に取り組む姿勢があると思いますか
- ・項目20 子ども同士のトラブルが起こらないよ うな配慮は適切に行われていると思いますか
- ・項目13 学校は、子どもの登下校の安全につい て配慮していると思いますか
- ・項目8 学校は、地域住民の協力を得たり施設 開放などを行ったりして、地域連携に努めてい ると思いますか

(3) 比較検討

素朴分析で、前年度比で数値が下降している項

	満足率偏差値	独立係数偏差値	角度	修正指数	距離	改善度
項目1	47.11	47.41	86.90	0.034	3.88	0.13
項目2	47.11	40.13	118.69	-0.319	10.28	-3.28
項目3	47.11	29.45	127.00	-0.411	20.75	-8.53
項目4	47.11	40.74	117.68	-0.308	9.70	-2.98
項目5	47.11	55.87	18.81	0.791	6.54	5.17
項目6	47.11	42.16	114.79	-0.275	8.36	-2.30
項目7	47.11	51.15	23.27	0.741	3.11	2.30
項目8	47.11	53.00	1.12	0.988	4.16	4.11
項目9	84.64	51.25	132.94	-0.477	34.66	-16.54
項目10	47.11	45.47	102.52	-0.139	5.38	-0.75
項目11	47.11	28.02	127.52	-0.417	22.17	-9.24
項目12	47.11	56.28	20.31	0.774	6.91	5.35
項目13	47.11	55.04	15.20	0.831	5.81	4.83
項目14	47.11	49.58	53.25	0.408	2.92	1.19
項目15	47.11	59.83	28.63	0.682	10.24	6.98
項目16	47.11	68.48	36.12	0.599	18.71	11.20
項目17	47.11	52.65	2.49	0.972	3.92	3.81
項目18	47.11	58.09	25.36	0.718	8.59	6.17
項目19	47.11	66.80	35.25	0.608	17.05	10.37
項目20	47.11	55.14	15.66	0.826	5.89	4.87
項目21	47.11	43.06	112.40	-0.249	7.51	-1.87
項目22	47.11	49.75	49.92	0.445	2.90	1.29
項目23		50,80	29.43	0.673	3.00	2.02
項目24	47.11	34.65	124.35	-0.382	15.62	-5.96
項目25	84.64	50.80	133.67	-0.485	34.65	-16.81
項目26	47.11	64.39	33.66	0.626	14.68	9.19

TABLE. 3 H28調査における改善度

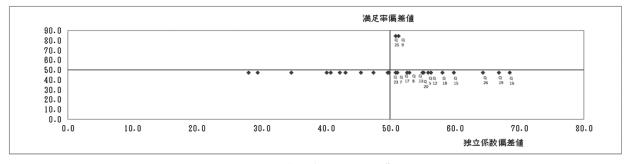


FIG. 2 平成28年度のCSグラフ

目【項目16 子どもに合った学習課題,指導·支援】 【項目19 子どもの興味関心に応え得意なことを 伸ばす適切な学習】【項目20 子ども同士のトラ ブル防止の配慮】については、いずれもCS分析 において改善度が高い項目でもあった。

TABLE.2と TABLE.3を比較すると、次のように解釈できた。いずれも、満足率偏差値の下降のみならず、独立係数偏差値(重要度)の上昇があった。すなわち、これらの項目に対する保護者の関心がむいたインシデントがあったのだろう。 CS分析の結果からこのような質的な分析を加えることで解釈は深まり、対策につながるのではないか。また、項目20に関しては、満足率偏差値が前年

度比で上昇しているため、持続的に改善傾向にあると理解したい。このように、CS分析によって数値を多角的に見ることでその動的な位置づけを確認することができるだろう。

3 「素朴分析」の課題とCS分析の補完的な機能

上記結果からは、数値の増減多少のみに着目した「素朴分析」よりも多角的な解釈が得られることが判った。具体的には、パーセンテージという、いわば一次元の情報では価値判断がつきにくい。 CS分析における「満足度と重要度」という二次元の情報によって価値判断ができるようになった。 さらに、ここでは「素朴分析」の課題と、その 補完としてCS分析の機能を指摘する。

(1) 項目内容における抽象度の相違と改善の優 先度の明示

そもそもの項目内容においては、抽象度が不統一であった。多くは「項目16基本的生活習慣や挨拶などのマナー、生活の技能を身に付ける学習は適切に行われていると思いますか」のように具体的である。具体的であれば、改善策を考えることがしやすい。しかし、「項目26本校の教育に満足していますか」についてはそれがしにくい。項目内容の抽象度が高いためである。このような抽象度の相違は、その後の改善の取組への接続を難しくする。

しかし、抽象度の高い「項目26本校の教育に満足していますか」を目的変数とし、他の具体的な内容を記した項目を説明変数とすることで、この項目間の抽象度の異なりは建設的な意味をなす。つまり本校の教育に満足する(目的)のためには、「基本的生活習慣や挨拶などのマナー、生活の技能を身に付ける学習」をどのようにしたらよいのか(現状維持か、力点を置くのか)」という価値判断ができるようになる。また、「基本的生活習慣や挨拶などのマナー、生活の技能を身に付ける学習」と他の項目内容(例えば「子ども同士のトラブルが起こらないような配慮は適切に行うこと」)について比較しどちらを優先課題とするのかという価値判断ができるようになる。

(2)数値の増減多少と前年度比における有意差 「H27調査」において,前年度比における増減は,最小差が2.8ポイント,最大差が12.6ポイントである。そもそも,回答者の総数は55名であるから,1人あたり1.8ポイントを占める。人数に換算すると最小差は1.5名,最大差は7名の回答の変動に起因していた。ここでの増減の判断においては,有意な差をどのように求めればよいのか。これには統計的な検定方法が確立されており,それによって有意差を裏付けることが可能であろう。

一方で、CS分析においては、増減多少の意味 を視覚的に把握し評価することもできる場合があ る。例えば、「項目11(平成28年度では項目12) 学校は、子どもの安全に配慮して施設設備を活用 していると思いますか」では、平成27年度には、 CSグラフにおいて「満足度が高くかつ重要度も 高い」とされたが、平成28年度になって「満足度 が低いが重要度は高い」とされ、座標を大きく変 えた。また改善度も上昇していたことから改善の 必要性を印象づけていた。

№ まとめ

CS分析は、多様な統計的な手法がある中で、 顧客の満足度を把握し改善を講じることを目的に 開発され、簡便な手続きをもってパッケージ化さ れた手法である。それだけに、これによって提供 される分析結果は、「素朴分析」における課題の いくつかを十分に補完し、改善に資する重要な知 見を提供するものであろう。

しかし同時に、調査方法や分析方法は、改善と いう目的を実現するための手段である。「H27調 査」の報告書には「保護者の皆様から100%満足 した評価をいただけるよう、真摯に日々の教育・ 授業づくりに取り組んでいきたい」とある。ここ に記された100%とは、一人一人の満足という意 味である。そもそも本校は回答者1人あたりが1.8 ポイントを占める小さな集団であり、かつ、特別 支援学校においては教師と保護者が密接にかか わる学校文化を有する。一人一人の満足の先に 100%があるという考えが根底にある。この趣旨 は「H28調査」の報告書においては「全体的な傾 向を把握するものではあるが、個別の事案や少数 意見を切り捨てるものではない。むしろ、全体的、 組織的に対応すべき事項を明らかにし、その上で 個別に対応すべき事項は何かを明らかにし、二段 構えでの改善を講じていこうとするものである」 として表現された。

まさに学校評価では、調査および分析の結果を いかに活用するのかが求められる。今後、CS分 析自体を学校評価の分析方法としての有用性を確 認しつつ、そこから得た分析結果を学校運営の実 務として実践的に活用し、改善の取組への接続についても検討したい。

注)CS分析のために、調査の回答を数値化した。このとき「分からないので答えられない」を「3」とした。「分からないので答えられない」の回答には「質問内容についての知識がない」ことと「どちらでもない」が混在しているようでもあった。本来ならば「3」を当てるよりも除外し4件法として分析をすることが妥当であろう。本試行においては、テキストに示された5件法の分析方法を忠実になぞることを優先したための判断であった。

謝辞

本稿をまとめるにあたりご理解ご協力をいただきました皆様に記して感謝申し上げます。また,本研究科の鈴木久米男先生には貴重なご助言をいただきました。ありがとうございました。

<引用文献>

- 1) 文部科学省(2016):学校評価ガイドライン〔平成28年改訂〕. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/1295916.htm (2017.1.13閲覧).
- 文部科学省(2016): 学校評価等実施状況調査 (平成26年度間) の結果に係る留意事項について(通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/ shotou/gakko-hyoka/1369119.htm (2017.1.13. 閲覧).
- 3) 文部科学省(2016): 学校評価等実施状況調査 (平成26年度間) 結果概要. http://www.mext. go.jp/a_menu/shotou/gakkohyoka/_icsFiles/afield file/2016/03/31/1369130_01_1.pdf(2017.1.13閲 覧).
- 4) 山本万喜雄・池谷三和子・赤岡英子 (2007): 評価を生かした学校づくり. 愛媛大学教育学 部紀要, 54 (1), 109-117.

- 5) 清水祥一 (2013): 兵庫県立芦屋特別支援学校改善プランー学校評価による特別支援学校の学校経営改善 . 兵庫教育大学学校教育研究科修士論文及び特定の課題についての学修の成果, http://repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/handle/10132/7046 (2017.1.13閲覧).
- 6) 鈴木雅寿(2011):日々の指導に生かす学校 評価の活用の在り方―学級経営との関連を通 して―.山形大学大学院教育実践研究科年報, 2,288-291.
- 7) 菅民郎 (2001): Excel で学ぶ多変量解析入門. ohmsha.

岩手大学大学院教育学研究科研究年報

報

告

各プログラムにおける教育の実施内容

学校マネジメント力開発プログラム

学校マネジメント力開発プログラムには,現職院生3名が所属した。所属院生に対しては,複数指導体制により指導した。

専攻共通科目として、「学校経営の実践と課題」「専門職としての教員の在り方とその力量形成」「岩手の教育課題」の3科目、選択科目として「学校マネジメントの理論と実践」「岩手の復興教育の実践と課題」などの5科目を開講した。また、実習科目として「学校マネジメント力開発実習」を、平成28年8月26日に岩手県教育委員会において、さらに8月30日から9月2日にかけて岩手県総合教育センターにおいて実施した。この実習を踏まえて、9月7日にリフレクションを実施し、県教育委員会の取り組みをマネジメントの視点から振り返った。 (鈴木久米男)

授業力開発プログラム

授業力開発プログラムには、現職院生3名、学卒院生7名の計10名が所属した。所属院生に対しては、 複数体制により指導した。

「学力の向上と学習意欲」「ICT活用教育の実践と課題」を含め専攻共通科目及び選択科目、計11科目を開講した。また、実習科目「授業力開発実習」を現職院生は、5月~7月にかけて週1回(木曜日)に、連携協力校において10回実施した。また、学卒院生は、11月~2月にかけて附属中学校、附属小学校、附属幼稚園、附属特別支援学校において、木曜日を中心に総合実習として計20回実施し、これに対応したリフレクションを開講した。 (立花正男)

子ども支援力開発プログラム

子ども支援力開発プログラムには、学卒院生2名、現職院生1名が所属した。所属院生に対しては、複数指導体制により指導した。「心理教育的援助サービスの理論と実践」「発達援助の理論と実践」など専攻共通科目及び選択科目、計6科目を開講した。また、実習科目「子ども支援力開発実習」を後期に実施し、学卒院生9名は「教育活動を捉える観点の理解」に、現職院生7名は「学校カウンセリングの実践の試み」に取り組み、これに対応するリフレクションを展開した。 (山本獎)

特別支援教育力開発プログラム

特別支援教育プログラムには,現職院生1名が所属した。所属院生に対しては,複数指導体制により指導した。

「通常学級における特別支援教育の実践と課題」「特別支援学校の実践力 I 」を含め専攻共通科目及び選択科目、計 6 科目を開講した。また、実習科目「特別支援教育開発プログラム II 」を平成28年10月31日から11月15日までの期間をもって集中的に実施し、これに対応するリフレクション科目を開講した。

(佐々木全)

岩手大学大学院教育学研究科のFDに関する独自の活動

岩手大学大学院教育学研究科は、教職としての高度な専門的・実践的力量を備えた高度専門職業人としての教員を養成することを目的とする機関であり、専任教員(研究者教員と実務家教員)と兼担教員が絶えず資質能力の向上に努め、しかも組織的で協働的に学生教育を行うことが必要となる。このことから、教育学研究科では、従来の研究科以上に教員の資質能力の維持向上に向けた取組を行う必要がある。

そこで、教育学研究科では、全学的なFD(Faculty Development;大学教員の教育力向上のための取組)活動に加えて、研究科FD推進委員会を設置し、研究科の教育活動に関わる全ての教員が「教師教育家」(Teacher Educator)としての資質と自覚を常に維持向上させるための独自の活動を推進することとした。研究科FD推進委員会の主たる活動は下の5点である。

研究科FD推進委員会の主たる活動

- 1 院生による授業評価の実施とそれに基づく授業改善
- 2 授業の定期的公開とその後の授業研究会の実施
- 3 教員の全員参加の下に開催されるFD研修会の実施
- 4 教員と院生との懇談会の実施
- 5 教員の教育・研究活動の成果報告書の定期的発行

下に、本年度実施した研究科のFDに関する独自の活動について、研究科FD推進委員会の活動に沿って報告する。

1 授業評価

時期 前期:平成28年7月21日(木)~平成28年8月4日(木)

前期:平成29年1月31日(火)~平成28年2月14日(火)

対象 開講された全ての科目

概要 授業がその目的を達成し院生の課題とニーズに沿ったものであるのかを点検し、その質的向上と 指導方法に関する改善等を目的に、授業に対する満足度と院生自身の取組に関する計14~15項目 成果 並びに自由記述で構成される授業アンケートを実施した。項目については「理論と学校現場の実践を結びつけるような授業内容であった」など研究科のねらいに即したものとなるよう工夫がな された。結果は集計され、授業者にフィードバックされた。また得られた情報についてFD研修 会で報告され工夫・改善に向けての意見交換が行われた。

2 授業公開及び授業研究会

時期 前期:平成28年7月15日(金)公開;8:40~10:10,研究会;10:30~12:00

後期:平成28年12月16日(金)公開;8:40~10:10,研究会;10:30~11:30

参加 前期:学内22名,学外15名,計37名

後期: 学内16名, 学外13名, 計29名

概要 院生に対してよりよい教育を提供するため、授業公開及び研究会を通して、授業計画や内容、方 法等について改善を図ることを目的に、学内外の関係者、教育委員会事務局職員及び連携協力校

成果 教職員の参加を得て実施した。前期は「岩手の教育課題」、後期は「リフレクションⅡ」の授業

を公開した。協議では、理論知と経験知を往還し融合するための授業のあり方についてと、研究者教員と実務家教員によるTTの効果的な指導のあり方についてがテーマとされた。ここで得ら

れた情報についてFD研修会で報告され工夫・改善に向けての意見交換が行われた。

3 研修会

時期 平成28年9月27日 (火) 10:30~12:00

参加 28名

と

概要 教育学研究科における教育の実施状況について、その成果と課題を把握すると共に課題解決につ

いて検討することを目的に実施した。前期に実施・開催された「授業評価」「院生懇談会」「授業

成果 公開及び授業研究会」で得られた課題や情報が各担当者から報告され、これを基にワークショップ形式で意見が交換された。これにより教育体制に関する具体的な課題の共有化が進み、教育課

程の開発、実施、検証、改善等に資する足がかりとすることができた。

4 院生懇談会

時期 前期:平成28年7月29日(金)14:45~16:15

後期:平成29年3月16日(木)13:00~14:30

参加 前期:院生13名,教職員17名

後期:院生15名,教職員20名

概要 院生との懇談会を開催し、教育学研究科の教員が高度専門職業人としての教員を養成する「教師

と 教育家」として、よりよい教育を提供していくための改善点等について意見交流を図ることを目

成果 的に実施した。少人数による6グループを設け、院生からの学修及び生活に関する要望等を基に

懇談した上で、全体で課題の整理を行った。これを受けて研究科長が「大学院生に期待すること」と題して講話を行った。これにより、研究科立ち上げから前期では4か月、後期では12か月を経た時点における教育活動等に関する課題を確認することができた。また、ここで得られた情報についてはFD研修会で報告され工夫・改善に向けての意見交換が行われた。

5 教育・研究活動の成果報告

時期 発行日:平成29年3月31日

投稿 12件の論文

概要 教員の教育・研究活動の成果を報告し、教員の資質能力の維持向上に資するために「岩手大学大 と 学院教育学研究科研究年報」を年1回発行することとした。研究活動については、教育学研究科 成果 に所属する専任教員及び兼担教員から実践研究に関する研究論文の投稿を求め、学校マネジメン トカ開発プログラム、授業力開発プログラム、子ども支援力開発プログラム、特別支援教育力開 発プログラムの各領域からの投稿を得て、その第1号を発行することができた。

岩手大学大学院教育学研究科研究年報投稿規程

1 研究紀要の名称

岩手大学大学院教育学研究科は、研究年報を原則として年1回発行する。研究年報の名称は、「岩手大学大学院教育学研究科研究年報」(以下、「年報」と略記する)とする。

2 編集

- (1) 「年報」の編集は、岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会(以下、「委員会」と略記する) を設置して行う。
- (2) 「委員会」の任務等は、岩手大学大学院教育学研究科研究年報編集委員会規則を別に定めるとことによる。
- (3) 「年報」の原稿の募集,採択,掲載の順序,および体裁などについては,「委員会」において決定する。

3 内容

「年報」の内容は教育実践に関するもの(岩手大学大学院教育学研究科における教育内容及び方法に関するものを含む)とし、未公開のものに限る。掲載種別は、次のとおりとする。

- (1) 論文:原則として教育実践に関する理論的または実証的な研究成果(事例研究を含む)など。
- (2) 報告:岩手大学大学院教育学研究科における事業報告、実践報告、調査報告、事例報告など。

4 執筆者

「年報」に投稿できる者は、次に該当する者とする。

- (1) 岩手大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 教員。
- (2) 研究紀要編集委員会が特に認めた者及び依頼した者。

5 執筆要項

執筆要項は原則として教育学部研究年報「原稿作成要領」による。

400字以内の和文要旨をつける。

研究倫理を遵守すること。その内容について本文中任意の箇所に記述することが望ましい。 著者は論文の表記及び内容について一切の責任を負うものとする。

6 投稿字数

投稿字数は、28,000字、刷り上がり16ページまでとする。

2段組とする。(原稿及び電子データは投稿用テンプレートを用いて1段組で作成し提出する。)

7 別刷

別刷は、その費用を執筆者負担とする。カラー印刷は自己負担とする。

8 原稿締切

原稿の締切は、原則として3月3日とし、締切期限後に提出されるものについては受理しない。締切日が土曜日または日曜日の場合は、翌週の月曜日とする。なお、投稿希望者は、投稿申込書及び原稿の電子データを添えて編集委員会に提出するものとする。

9 校正

著者校正は第三校までとする。誤字脱字などの訂正に限り、所定の校正記号を用い、朱書きとする。

10 電子公開

「年報」に掲載された論文、報告、資料は岩手大学リポジトリを通してweb上で電子公開される。電子公開に伴う著作権利の関係は次の通りである。

(1) 「年報」に掲載された著作物の著作者は、複製権および公衆送信権の利用を「センター」に許諾する。

(2) 「年報」に掲載された著作物は、著作者自身で再利用することができる。

〔説明事項〕

1 リポジトリ登録

岩手大学リポジトリで電子公開を行うとは、「年報」に掲載された著作物を電子化して書誌情報を付加して岩手大学リポジトリのサーバに登録し、web上で公開することです。登録されたコンテンツは永久保存され、無料で誰でもアクセスできます。

2 リポジトリ登録に伴う著作権の範囲

- (1) 岩手大学大学院教育学研究科が譲渡を受ける著作権は、電子公開に必要な複製権と公衆送信権に限るものとします。これらの権利によって岩手大学は冊子体を電子化し、あるいは提出された電子ファイルをサーバに保存するために複製して、電子データを不特定多数に送信し公開することができます。
- (2) 「年報」に掲載された著作物を著作者自身がまとめて刊行するなど再利用することは、これを妨げるものではありません。
- (3) 「年報」に掲載されたあるいは今後掲載される著作物に含まれる楽譜、画像やプログラム等は電子公開にあたって権利関係の問題を生じさせない措置を著作者自身がとって下さるようお願いいたします。

電子公開の許諾が得られない著作物が公開されることはありません。

また電子公開された著作物の利用にあたっては、原則として著作権者に承諾を得なければなりません。 ただし、私的使用目的での複製や引用など、著作権法で定める権利制限規定の範囲内の利用について は、著作権者に許諾を得る必要はありません。

(平成28年10月18日)

2016年度編集委員会 (ABC順)

- ・紀修
- ・小 岩 和 彦
- ・森 本 晋 也
- ・佐々木 全
- ・清 水 将
- ・立 花 正 男
- ・山 本 獎(編集委員長)

英文タイトル校閲

Hall, James M.

岩手大学大学院教育学研究科研究年報 第 1 巻 2016年度

発 行 日 2017年3月31日

編集·発行 岩手大学大学院教育学研究科

代表者 遠藤 孝夫

〒020-8550 岩手県盛岡市上田三丁目18-33

2 019 (621) 6640

永代印刷株式会社

〒020-0857 岩手県盛岡市北飯岡一丁目8-30

5 019 (636) 0011 FAX 019 (636) 0099

Research Journal of the Iwate University Professional School for Teacher Education NO.1

= Fusion of theory and practice =

1 Practical Research on Active Learning in College Education:

From Vygotskian Perspectives

15 Applicability of a Cognitive Restructuring Program for Primary School Students

Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI, Tatsunori SHINOBU, Takashi YOSHIDA, Tomoyuki KIKUCHI,
Koji TAKAHASHI, Yasuto SASAKI, Jun OKOSHI, Takashi SUNASAWA, Yuuya TSUBOYA

25 Teachers' Support Methods According to Patterns of Cognitive Strategies Chiaki SAITO, Susumu YAMAMOTO

39 A Case Study of School Management at the Iwate Prefectural Otsuchi High School

during The Great East Japan Earthquake and Tsunami

Kazuo TAKAHASHI, Kumeo SUZUKI

Hiroaki TSUKANO

55 Today's Problems in Early Childhood Education and Childcare Practice that Encourages Fulfilling Play:

Based on Research Conducted at the Iwate University of Education a Hached Kindergarten

Kei SHIMOYAMA, Ayako TAKAHASHI, Saori HOJO, Kouko CHIBA, Naoko WATANABE, Sachiko ISHIKAWA, Emiko OGAWA, Hiroyuki ABE, Zen SASAKI

69 A Study about Practical Educational Research at the Professional School for Teacher Education:

An Attempt at Curriculum Design and Graduate Student Research

Kumeo SUZUKI, Kazuo TAKAHASHI

83 A Study on Teaching Practice at Professional Schools for Teacher Education :

Developing the Professional Capacity of Teachers in Correspondence with Changes in the Law for Special Regulations Concerning Educational Public Service Personnel

Sho SHIMIZU

95 The Tsunami History and Disaster Prevention Learned by the Children who Survived the Disaster:

A Regional Studies Lesson at Kamaishihigashi Junior High School (1)

Shinya MORIMOTO, Naoto TSUCHIYA

115 Acceptance of the "Tiefensee School Model" in the Second Stage of Teacher Training in Germany:

Focusing on the State Adolf Reichwein Teacher Training Institute

Takao ENDO

129 Research on Exchange which Promotes Deep Reading :

Focusing on "appropriation" and "silence" in the reading workshop

Misato ABE, Tomohiro FUJII

143 A Study on the Instruction of "Congruence of Figures" by Utilizing Authentic Problems :

Based on the "Search for Duplicate Key" Piloted Lesson

Yoshinori NAKAMURA

159 A Pilot Study on the Actual State of School Evaluation and Method of Analysis at

a Special Needs School for the Intellectually Disabled

Zen SASAKI, Nobuyuki AZUMA, Kazuo TAKAHASHI, Tsunehiko NAGOYA, Yasuko IKEDA, Shigeyuki SHIMIZU, Shin SATO, Hiromi FUKUDA, Ryo TAUCHI, Toshiaki ENDO, Yuya TSUBOYA