ISSN　2432－924X

岩手大学大学院
教育学研究科研究年報

2017年度
第 2 巻

＝理論と実践の融合＝

【論文】

1　三閉伊一揆の頭人・三浦命助の生き方・考え方を学ぶ
～地域に学ぶ教育実践の記録・釜石東中学校（2）～　森本　晋也・土屋　直人

19　自主組織としてのＡ県及び全国校長会の機能とその役割
ー小学校、中学校、高等学校、特別支援学校長会の比較・検討ー
鈴木　久米男・多田　英史・小岩　和彦・髙橋　和夫・東　信之

35　特別支援教育コーディネーターの外部支援に関する課題意識
ーＡ県内の特別支援学校におけるインタビュー調査からー　小山　聖佳・東　信之・佐々木　全

43　幼稚園における「豊かな遊び」を見取る教師の観点
ー保育参観記録の計量テキスト分析ー　佐々木　全・小山　聖佳
下山　恵・千葉　紅子・髙橋　文子・渡邊　奈穂子・小野　章江・北條　早織・川村　真紀，大野　眞男

49　教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響　浅沼　美里・山本　奬

59　学校生活における自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが中学生の適応に与える影響
光成　芳・山本　奬・大谷　哲弘

71　数学と日常事象との関連を意識したICT活用による実験型アプローチ
ー「水温の変化」の問題を題材にー　中村　好則

85　いじめの予兆をとらえる視点
ー大学生から自由記述により収集した項目の分類ー　大谷　哲弘・山本　奬

95　中学生における居場所感の継時的変化に関する研究　齊藤　裕太・山本　奬・大谷　哲弘

105　教職大学院における科目「リフレクション」に関する検討
ーストレート・マスターに対する教師教育の充実の観点からー　清水　将・紀　修・森本　晋也

117　教職大学院における附属幼稚園実習の意義　清水　将・村田　雄大・菊池　紗江・花舘　めぐみ

125　学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響　信夫　辰規・山本　奬・大谷　哲弘・佐藤　進

135　空間概念を育成する指導（Ⅲ）　立　花　正　男

145　多面体の指導における数学的活動（Ⅱ）
～パイプグラムの有効性～　立花　正男・佐々木　亘

155　数学的な考え方を高めるための振り返りのあり方　辻　裕美香・立花　正男

163　知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際
ー附属特別支援学校の学部主事へのインタビュー調査を通してー
坪谷　有也・清水　茂幸・名古屋　恒彦・佐藤　信・安久都　靖・小山　芳克・岩崎　正紀

171　小学校における「いじめ認知」に対する客観的評価基準の検討
ー「いじめ深刻指数」導入の試みー　藤　井　義　久

183　ゴール型におけるボールを持たないときの動きを高める教材開発
～中学校2年生オフサイドバスケットボールを事例として～　村田　雄大・清水　将

【報告】

195　岩手大学大学院教育学研究科各プログラムにおける教育の実施内容
197　岩手大学大学院教育学研究科のＦＤに関する独自の活動
200　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

Research Journal of the Iwate University
Professional School for Teacher Education
NO.2

= Fusion of theory and practice =

1 Learning the way of Life and Thoughts of Meisuke Miura through being a Leader in the "Sansei Riot";
A Regional Studies Lesson at Kamaishihigashi Junior High School (2) *Shinya MORIMOTO, Naoto TSUCHIYA*

19 The Function and Role of Prefectural and National Principal Meetings as Independent Organiations:
A comparison and examination of principal meetings for an elementary school,a junior high school, a high school, and a special support school
Kumeo SUZUKI, Hidesi TADA, Kazuhiko KOIWA, Kazuo TAKAHASHI, Nobuyuki AZUMA

35 Task Consciousness Concerning External Support of the Special Education Coordinator
: From an interview survey at a special support school in A prefecture
Seika OYAMA, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

43 The Viewpoint of a Teacher who Sees "rich play" in Kindergarten
: Weighted text analysis of childcare visiting records *Zen SASAKI , Seika OYAMA*
Kei SHIMOYAMA, Kouko CHIBA, Ayako TAKAHASHI, Naoko WATANABE,
Akie ONO, Saori HOJO, Maki KAWAMURA, Makio OONO

49 The Effects of Teachers' Praises and Scoldings on General Self-Efficacy
Misato ASANUMA, Susumu YAMAMOTO

59 The Infiuence of the Gap bteween One's own Values in School Life and
One's Evaluation of Surroundings on the Adaptation of Junior High School Students
Kaoru MITSUNARI, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI

71 Laboratory approach of Raising Awareness of the Relationship between Math and the Real Word through ICT
:Teaching material about problems of "change in water temperature" *Yoshinori NAKAMURA*

85 The Viewpoint for Predicting Bullying ; Classifying openended respones of university students
Tetsuhiro OHTANI , Susumu YAMAMOTO

95 A Study on the Sequential Changes in the Sense of "Ibasho" of Junior High School Students
Yuta SAITOH, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI

105 A Study on the Subject of Reflection in Professional Schools for Teacher Education ;
Enrichment of teacher education for "straight masters" *Sho SHIMIZU, Osamu KINO, Shinya MORIMOTO*

117 The Meaning of Teaching Practise at Kindergarten for Student-teachers from the Professional School of Teacher Education
Sho SHIMIZU・Yudai MURATA・Sae KIKUCHI・Megumi HANADATE

125 The Effect of Different Age Group Activities in School Life on Self-utility
Tatsunori SHINOBU, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OTANI, Susumu SATO

135 Instruction to Develop Student's Spatial Concepts (Ⅲ) *Masao TACHIBANA*

145 Mathematical Learning Activities for Teaching the Polyhedron (Ⅱ)
The Effect of the Pipegram *Masao TACHIBANA, Wataru SASAKI*

155 Student Reflection for Developing Mathematical Thinking *Yumika TSUJI, Masao TACHIBANA*

163 Career Education in Special Schools for Children with Intellectual disabilities:
Through an Interview survey of undergraduate managers
Yuuya TSUBOYA, Shigeyuki SHIMIZU, Tsunehiko NAGOYA, Shin SATOU, Osamu AKUTSU, Yoshikatsu OYAMA, Masanori IWASAKI

171 An Objective Evaluation Criterion for "Bullying Cognition" in Elementary Schools
An attempt to introduce the "bullying serious quotient" *Yoshihisa FUJII*

183 Development of Teaching Materials for Improving off-the-ball Movements in Goal-type Games
: Using "offside basketball" for eigth grade students as an example *Yudai MURATA, Sho SHIMIZU*

三閉伊一揆の頭人・三浦命助の生き方・考え方を学ぶ
～地域に学ぶ教育実践の記録・釜石東中学校（２）～

森本晋也・土屋直人*
（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Shinya MORIMOTO, Naoto TSUCHIYA

Learning the way of Life and Thoughts of Meisuke Miura through being a Leader in the "Sansei Riot";
A Regional Studies Lesson at Kamaishihigashi Junior High School（２）

要　約

本稿は、岩手県・釜石東中学校において2009年度の末に森本らが行った「三浦命助と三閉伊一揆」の授業の記録を報告し、その意義を述べるものである。授業では、三閉伊一揆と地元釜石の栗林村（当時）で生まれ育った三閉伊一揆の指導者の一人である三浦命助を取り上げた。三閉伊一揆の概要や社会的背景、三浦命助の生涯、三浦命助が獄中に家族に宛て記した「獄中記」等について調べ、三浦命助の生き方や考え方について学習した。本実践には以下の意義が指摘できる。第一に､三閉伊一揆と三浦命助に内在する、地域の学習財としての魅力を見出した森本によって、社会科と国語科を連動させながら多角的な学習活動が保障されている点である。第二に、地元釜石の栗林村に生まれた育った三浦命助と、三閉伊一揆の歴史を学ぶこの地域史学習において、命助の生き方や考え方そのものを学習の中心の一つに据える森本の視座が、生徒たちが「獄中記」から生命尊重の思想を学びながら、同郷の命助の生き方を今の社会や自分の生き方にひきつけてとらえる学びを生んでいた点である。そして本稿末尾では、「震災を生き抜いた子どもたち」に、この三閉伊一揆や三浦命助の学習が、その後に（防災や命などの点に関して）影響を与え、何かを「残している」と推察される諸側面について、仮説を見出す考察を試みている点である。

第１章　緒言

本稿は、前稿「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⑴―」[1]の続編となるものである。上記の前稿では、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内容・活動の仔細についての記録が報告された。それは2006年度～2009年度にかけての間の、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などであり、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む、生徒たちの主体的で多角的な活動を組織した、森本晋也ら同校教師集団の一連の教育実践の記録であった。

本稿では、それに続く、一連の「地域に学ぶ教育実践の記録・釜石東中学校」の第２報として、

* 岩手大学大学院教育学研究科

2009年度の末に森本が、国語科教員と共同しながら社会科授業を中心に行った「三浦命助と三閉伊一揆」（１年生、９時間）の授業の記録を報告し、その地域に学ぶ教育実践の有する意義等を記述する。

以下、前稿と同じく、第一著者の森本が実践報告本編の第２章～第５章を執筆し、森本と土屋の協議、共同での考察を踏まえて、第１章「緒言」と第６章「おわりに」を、第二著者の土屋が執筆した。特にも、第３章・第４章では、森本が当時の意図と経緯、実践の事実、その展開の具体を、忠実に記録として以後に残すべく、実践を行ったすぐ後の授業実践記録を、若干の加筆をしながらも、ほぼそのまま大きな修正を施さず掲載していることに注意したい。そして、第２章で記している課題意識をうけながら末尾の第５章で、震災後に教え子がこの学びをどう振り返っているかをインタビュー取材した内容を示しており、「震災を生き抜いた子どもたち」にとってのこの学びが持った意味は何であったのかという点に、後時代的に振り返ろうとしている点にも注目したい。その意味で本稿は、「震災を生き抜いた子どもたち」が、3.11の震災前に、どういう学びを重ねてきたか、その具体的内実とともに、3.11震災後においてその学びの事実の持つ意味への考察に、多角的に迫ろうとする、一連の連続的な報告[2]の一つとして位置する。

第２章　課題意識と目的

本実践は、2010年２月に岩手県釜石市立釜石東中学校の第１学年の社会科と国語科合同で取り組んだものである。

釜石東中学校は、釜石市の東部にあり、学区は太平洋側の箱崎半島から内陸部の「橋野鉄鉱山・高炉跡」（2015年に世界文化遺産に登録）のある橋野地域までを有する。当時の全校生徒はおよそ230名で、実践した第１学年の生徒数は、77名（３学級）である。

学区内には、史跡として「橋野鉄鉱山･高炉跡」をはじめ三閉伊一揆の頭人である「三浦命助の碑」（写真１参照）などがある。当時の生徒たちに、これらの史跡について尋ねると、釜石市が近代製鉄発祥の地であり「橋野鉄鉱山・高炉跡」があることは知っていた。しかし実際には行ったことがないという生徒が多かった。また、「三浦命助の碑」については、碑が学区内にある栗林小学校出身の生徒は、小学校時代に見学に行った経験があった。他の出身小学校については、小学校の学習発表会において、三閉伊一揆を取り上げた劇を見たことがあるという生徒もいたが、三閉伊一揆や三浦命助について詳細はよく知らないという状況であった。

写真１「三浦命助記念の碑」

第一著者の森本は、これまで地域を題材とした社会科や総合学習に取り組んできた[3]。三閉伊一揆については、教科書の記述と補助資料を使い、歴史的意義に触れながら取り上げることはあったが、本格的な調べ学習に取り組むことはなかった。それは、この単元が、当時の年間指導計画において、第１学年の終わりの時期にあたり、進度の関係から多くの時間を費やすのは難しい状況にあったからである。しかし、森本はかねてから三閉伊一揆について本格的な調べ学習として取り上げたいと思っていた。三閉伊一揆の持つ歴史的な意義以外に、次のような理由からである。かつて田野畑村民俗歴史館を訪れた際、三閉伊一揆の頭人や当時の民衆たちの生き様に自分自身が感動を覚えたこと。釜石市の社会科研究会におけるフィール

ドワークにおいて、栗林地区を訪れた際、「三浦命助の碑」と子孫筋の三浦家で三浦命助が牢獄中に記した「獄中記」の実物を拝見したことがあり、非常に興味・関心を持ったこと。北館賢氏の安家村俊作ら、三閉伊一揆の頭人の生き様を通しながら三閉伊一揆の歴史的意義を学ぶ実践報告に感銘を受けたこと[4]。このような触発を受けながら、地域にあるこの魅力的な題材をいつか実践化したいと思っていた。釜石東中学校の学区は、三閉伊一揆の舞台であり、しかも頭人の一人である三浦命助を輩出した地域である。そして、三浦命助が牢獄中に記した「獄中記」が、三浦家には今も残されている。この「獄中記」には命助の思想、生き方や考え方が記されており、そうした身近な地域の歴史を通して、日本の歴史を生徒たちと学びたいと思っていた。そこで、何とか学習時間を確保して、調べ学習の目処はついた。しかし、学習したことをまとめる時間までは確保できない。第１学年の国語科の先生方に三浦命助の学習を実践化する構想と、調べたことを作文にする学習を国語科でお願いできないかと相談した。国語科における作文指導の単元をこの三浦命助の学習に組み換えてくれた。そうして社会科と国語科合同で本実践を試みることができた。

本報告の目的は、二つある。一つは、森本が地域を題材として取り組んできた一連の教育実践の意義を総合的に振り返る際の基礎資料とすること。もう一つは、この学習に取り組んだ生徒たちは、津波防災について学習し、東日本大震災を生き抜いた生徒たちである。この三閉伊一揆や三浦命助の学習が、彼ら彼女らの故郷への思いや生き方などに、何らかの影響を与えているのではないかということを検討していくときの基礎資料とすることである。

なお、本稿は、あくまでもこの学習を企画した森本の視点からまとめたものであることを申し添えておく。

第３章　実践の具体

１　三閉伊一揆と三浦命助について

三閉伊一揆と三浦命助について簡単に述べておく。三閉伊一揆とは、南部藩で起きた1847年（弘化４年）と1853年（嘉永６年）の百姓一揆のことを言う。この一揆の意義について、釜石市の中学校版の社会科副読本[5]では、「なかでも、嘉永６年（1853年）の南部三閉伊一揆は、南部藩に発生した一揆中最大のものばかりでなく、我が国近世に発生した百姓一揆中最大のものであるといわれている。それは、単に規模が大きかったというだけでなく、要求に南部藩主の交代を含むなど政治的な意義と組織・戦術・効果という点からしても例をみないとされている」と、記されている。

また、同副読本において、三浦命助については、「文政３年（1820年）栗林村肝煎六右衛門家に生まれ、遠野に出て小沼八郎兵衛から四書五経などを学ぶ。・・・嘉永６年（1853年）６月26日命助は、一揆代表の筆頭となり、ねばり強い交渉の末、一揆の要求が認められ、解決することができた」ことをはじめ、命助に危機がせまり脱藩したこと、仙台や京都で過ごし帰村途中に捕らえられ、脱藩の罪で盛岡の牢獄に監禁され、文久４年（1864年）２月10日に46歳で牢死したことなどが記述されている。この副読本の記述にはないが、三浦命助が盛岡での牢中から家族に宛てて記したもの、いわゆる「獄中記」と呼ばれるものがある。その中に、「人間ト田畑ヲくらぶれバ、人間ハ三千年ニ一度咲く優曇華也。田畑ハ石川原の如し。石川原ヲ惜しみ優曇華ヲ捨てるが如し。右の通り大あやまりヲ致しべからじ候」という一節がある。茶谷十六氏は、この一節について、「ここには、命をかけて一揆にかけた男たちの、凜とした死生観・人生観・世界観が脈打っている」と、評としている[6]。三浦命助の生き方や考え方が記された「獄中記」は、ぜひ教材として活用したいと考えた。この三浦命助と三閉伊一揆を題材として、どのような学習を行ったか以下述べていきたい。

2　指導計画

⑴　ねらい

①　地域の歴史への興味・関心を高める。

②　地域の身近な社会的事象を通して、当時の社会や人々の暮らしについて学習する。

③　三浦命助の生き方や「獄中記」から生命尊重、人生観、社会観などを学ぶ。

⑵　単元の学習課題

「命助が、『人間は３千年に一度咲くうどんげの花』と言ったのはなぜだろう。」

⑶　指導計画（実施学年：第１学年、実施時期：2010年２月初旬～３月初旬、計画時間：９時間）

時間	教科	学習内容
1	社会	「『獄中記』古文書解読に挑戦！」 ・「三浦命助」の人物について、社会科副読本で調べる。 ・「三浦命助」の「獄中記」の一部を解読する。 ・解読した言葉の意味から、学習課題を設定する。
2	社会	「三閉伊一揆」の概要について調べる。
3	社会	「三閉伊一揆」が起こった当時の社会の様子について調べる。
4	社会	「三浦命助」について、年譜から調べる。
5	国語	「獄中記」を読み、質問事項を考える。
6・7 （2/26）	社会 国語	「命助の子孫、三浦克俊さんに質問しよう」 ・「三浦命助」の子孫筋である三浦克俊さんを講師に、「三浦命助」や「獄中記」について学習する。
8・9	国語	学習したことを作文にまとめる。

4　主な資料

⑴　授業において使用した資料・文献

釜石市中学校新版社会科副読本『釜石』（釜石市教育委員会 改訂2008年）

深谷克己『南部百姓命助の生涯』（朝日新聞社　1983年）

歴史教育者協議会編『お話歴史風土記（岩手編）』（岩崎書店　1982年）

解読『三浦命助獄中記』（一）（釜石市教育委員会　1995年）

解読『三浦命助獄中記』（二）（釜石市教育委員会　1996年）

茶谷十六「幕末維新を駆けた男たち－南部三閉伊一揆１・２・３・４－」（岩手日報の連載記事のうち、2010年１月11日、１月18日、１月25日、２月１日分）

細井計編『図説岩手県の歴史』（河出書房新社　1995年）

⑵　参考とした資料

森嘉兵衛『三浦命助伝』（平凡社　1962）

北館賢　三閉伊一揆の教育実践レポート[7]

5　学習の具体

⑴　１時間目「『獄中記』古文書に挑戦！」

最初の授業では釜石市の社会科副読本を使って、三浦命助とはどのような人物だったのかを調べた。三浦命助が生まれた地域や年代、三閉伊一揆に頭人として参加したこと、その後出奔し、南部藩に捕らえられて盛岡の牢獄に入り、牢死したことなどを調べた。

次に、三浦命助が、盛岡に入牢していた時に、家族に宛てて書き記した「獄中記」の有名な一節（資料１参照）を取り上げ、古文書の解読に挑戦した。生徒たちにとって、古文書の解読はこれまでに経験のないことであったが、班員で協力して読める文字から解読し、一文字づつ全体で確認した。比較的読みやすい字が多いので、生徒たちは意欲的に挑戦していた。さすがに「候」の部分はほとんどの生徒が読めなかったが、学年で歴史好きの男子生徒一人だけ読むことができた。「獄中記」の一節に書かれている内容をみんなで確認した後、「人間と田畑を比べれば人間は三千年に一度咲くうどん花

資料１「生徒が解読に挑戦した
『獄中記』の一節」

写真２　「古文書の解読に挑戦している様子」

なり」という言葉の意味を考えた。「うどん花」は辞書を使って調べ、「三千年に一度しか咲かないという花。大変まれなものである」ということを確認した。三浦命助が、なぜ「人間と田畑を比べれば、人間はとはとても貴重なものである」ということを言ったのかということを考

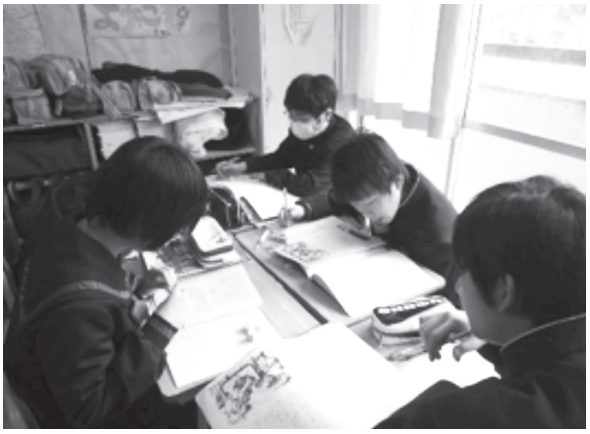


写真３「三閉伊一揆について調べ、
発表している様子」

えさせ、単元を貫く学習課題を「命助が、『人間は３千年に一度咲くうどんげの花』と言ったのはなぜだろう。」と設定した。そして、三閉伊一揆、三浦命助について学習していくことを確認した。

⑵　２時間目「三閉伊一揆とは、どのような一揆だったのだろうか」

前掲の『お話歴史風土記』岩手県編所収の「小○の旗はすすむ」を使って、三閉伊一揆の概要について調べた。２回の一揆について、「いつ」、「どこで」、「どのような人々が、何人くらいの人々が」、「何をしたか―何の要求を―」、「なぜ

一揆を起こしたのか」、「結果、どうなったのか」等について調べた。１時間の予定で考えていたが、２回起きた三閉伊一揆について調べるのに、予想以上に時間がかかり、２時間を要した。調べて分かったことを代表班が発表した。その際、一揆勢の動きや一揆に関係のある地域を、地図上で確認しながら一揆の概要を学習した。三閉伊一揆の大きさや原因となった南部藩の対応について大きな驚きとともに、中には憤りを感じていた生徒もいた。

⑶　３時間目「三閉伊一揆が起きた当時の社会の様子を調べよう」

「三閉伊一揆」が起きた時の「三閉伊地方の人々の暮らしの様子」「南部藩の政治」「当時の日本の状況」について、前掲の「お話歴史風土記」「図説岩手県の歴史」「社会科副読本」等を使って班ごとに調べた。限られた時間であったので、班ごとに割り当てられたテーマを中心に調べ、それを全体で発表し交流した。

三閉伊地方の人々の暮らしの様子としては、「平地が少なく、あまり米が取れなかったこと」、「鉱山や鉄作りをはじめ新たな産業に力を入れていたこと」、「塩づくり、イワシ漁などが行われていたこと」、「物を運ぶ牛方や馬方など流通がさかえていたこと」、「港町では、江戸や大阪への船でにぎわっていたこと」などが発表された。また、南部藩の政治では、「藩財政が窮乏であったこと」、「蝦夷地の警衛を行っていたこと」、「幕府の命で、大河川や日光の修理を行っていたこと」、「凶作が打ち続いていたこと」などが発表された。日本の様子では、「天保の改革が行われていたこと」、「ペリーが日本に開国を求め浦賀にやってきたこと」などが発表された。

⑷　４時間目「三浦命助の年譜から調べよう。」

三浦命助の年譜（前掲の深谷克己『南部百姓命助の生涯』から作成したもの）を活用して、学習を進めた。分らない言葉については辞書で

資料２　「生徒の感想」

○　初めて三閉伊一揆のことを知りました。当時の南部藩に対しての百姓たちの怒りや仙台藩に変わりたいという気持ちも、他の一揆とは違いとても興味深いものでした。三浦命助という人物が栗林出身だったとは、本当にびっくりしました。近くの地域から立派な人がいたとは、うれしかったです。

○　自分たちの住んでいる町で、昔、三閉伊一揆という一揆が起きたことを初めて知りました。三閉伊一揆で自分たちの暮らしをよくするために命がけで、藩と戦って勝ったということを聞いて、そこまで苦しい生活をしていたんだと思いました。この学習を通じて、釜石の地域についていろいろ知ることができました。

○　自分たちの住む地域でこんな一揆が起こっていたのかとびっくりした。栗林村に三浦命助というのも初めて分ったし、しかもこの人がこの一揆の中心となって行っていたということも初めて分ってよかった。これからも地域のことを詳しく調べていきたと思った。

○　今まで自分たちの地域は、そこまで歴史に関係ないんだと思っていました。けど、自分たちが住んでいる地域でこんな大きな一揆が起きているなんてぜんぜん知りませんでした。三浦命助とかすごく有名な人でびっくりしました。三閉伊一揆を起こした人たちはねばり強いなあと思いました。これからもまだまだ三閉伊一揆、三浦命助のことは知らないことばかりなので、たくさん調べて色々分っていけたらいいです。

○　教科書に載るような大きな一揆が岩手県でおきたこと、そして、住んでいる近くに三浦命助という一揆に大きく関わった人がいて、とても驚きました。１回目の一揆では失敗してしまったのに、２回目も立ち上がって、しかも、仙台藩に行くのはとてもすごい思いつきだと思いました。でも、そのおかげで農民のねがいはほとんどすべて聞き入られたので、とても大きな一揆だったんだなと分りました。命助の人生はとてもハードな人生だと思いました。でも不思議な行動をとったりしていて、なぜなんだろうと疑問がいくつも浮かんできたので、今度調べてみたいと思いました。

調べ、場合によっては教師の方で解説しながら読み進めた。読み進める中で、命助という人物像について、命助の暮らしについて、命助の行動についてなど、疑問点や調べてみたいことをあげさせた。素朴な命助の人物像や、命助の様々な行動、牢中の生活等について、多くの疑問点が出された。自分たちでも想像し考えていたが、生徒たちにとって理解できない行動が多々あった。分らない部分については、三浦命助の子孫の方に来ていただいた時に質問し、解決したいと意欲を高めていた。

(5)　これまで学習しての感想

資料２は、４時間目終了段階（社会科における「三閉伊一揆」に関わる学習）における感想の一部である。これまでの学習を通して、自分たちの地域において「三閉伊一揆」が起きたこと、この一揆の頭人の一人が地域の出身者であったことに対して、強いインパクトを受けていることが分かる。そして、地域の歴史への関心を高め、さらに一揆や三浦命助という人物について調べていきたいという課題意識が高まっていきていることが分かる。

(6)　５時間目「『獄中記』を読み、質問事項を考える。」

国語科の授業において、「『獄中記』には、どんなことが書いているのかを読み取り、三浦命助の考え方をとらえよう」という課題を設定し、学習を行った。「獄中記」の一部を取り上げ、現代語訳にして生徒に資料提示した。三浦命助の考え方や家族への思いの伝わる部分を取り上げた。具体的には、自分の死後の商売の仕方など家族がどのように暮らしを立てていけばよいかについて書かれている内容や、命助の牢中での生活の様子がわかる内容、三浦命助が牢中に一揆を起こしたことに対してどのように思っていたかを推察できる内容である。

例えば、「一つ、むかしのことを述べます。日本一の大阪城も落城になった。藤原秀衡の館も野山のようになった。ゆうまでもなく、私のようなものは恥じることではない。悔やむこともない」、「私は、善人にもなり貴人にもなり、いろいろ変化した」との記述について、三浦命助はどのような思いや考えからこのようなことを書いたのかみんなで話し合った。このとき、牢に投獄されても自分の行動に悔いはないと記している三浦命助に対して、本当に「悔い」は無かったのだろうかと考えた生徒もいた。その生徒は、子孫の方を招いた学習会でそのことを質問している。

現代語訳をもとに読み込み、質問等を考えた。「獄中記」から、家族のことを大切に思っていること、自分のやった行動に対する思い、命助の人間を尊重する考え方について学習することができた。

(7)　６・７時間目　「三浦命助の子孫の方　三浦克俊さんに質問しよう」（2010年２月26日）

2010年２月26日に、三浦命助の本家の子孫にあたる方で、本校のＯＢでもある三浦克俊さん

写真４「子孫の方を招いての講演会・学習会の様子」

写真５「三浦家に伝わる古文書や命助が着用した衣装の展示の様子」

を講師に招き、三浦命助についての講演と、生徒たちの質問ついて答えてもらう学習会を行った。

最初に、三浦克俊さんから三浦命助の生い立ち、三閉伊一揆への参加、出奔、入牢、獄死までの経緯についての講演があった。その後、生徒たちが事前に考えていたおよそ60の事項について、三浦克俊さんに質問した。その際、生徒たちの質問事項を、「人物像、当時の暮らしについて」、「命助の行動について」、「命助の獄中の生活について」の３つのテーマに整理して、テーマごとに質問し学習した。質問例として、「人物像、当時の暮らしについて」では、「命助はどんな性格であったか」、「なぜ、『四書五経』を学んだのか」、「命助は、一揆が始まる前、どのような生活をしていたのか」、「どうして秋田の院内銀山まで出稼ぎに行ったのか」などを質問した。「命助の行動について」では、「命助は、分家の家なのにどうして三閉伊一揆に参加したのか」、「村の騒動になぜ巻き込まれたのか」、「なぜ仙台領で住職となったのか」、「なぜ、五摂家や二条家の家来にしてほしいと願い出たのか」、「なぜ、南部藩に戻ってきたのか（死を覚悟してまでも）」などを質問した。「命助の獄中の生活について」では、「なぜ、食事をごはんと大根おろしだけにしたのか」、「なぜ、家族にあてた三冊の帳面を書いたのか」、「命助の書いたものは、家族に送ったのか、送ることができたのか」などを質問した。三浦さんは、生徒たちの質問一つ一つに丁寧に答えてくれた。

事前に準備していた質問についてのやり取りが終わったあと、さらに生徒たちが質問した。ある生徒は、「命助は『獄中記』の中で後悔しなかったと言っているが、本当に後悔しなかったのだろうか」と質問した。三浦克俊さんは、私見だがと断った上で、「命助は、一揆に参加したことは後悔していないと思うが、脱走したことは間違っていたと思ったのではないか。家族に対しては後悔していたのではないかと思う」と答えた。また、ある生徒は「一揆に自分の命をかけてまで参加したのはどうしてか」と質問した。三浦克俊さんは、「当時、凶作や飢饉があいつでいた。生活が厳しかった。一揆をしなければ生活ができない状況だった」と答えた。

その後、三浦家に伝わる「獄中記」をはじめ、命助が記した日記、札の版木、命助が南部藩領に入ってきた時着ていた神職の衣装などを見せていただいた（写真５参照）。生徒たちは、三浦命助に関わる資料の実物を間近にみることで、地域の歴史を身近に感じることができていた。

⑻　８・９時間目「三浦命助と三閉伊一揆をまとめよう」

国語科の授業において、これまで学習してきたことを作文としてまとめた。まとめ方として、次のような指導を行った。

1、読み手を考えて書く。新聞を読んでいる人を想定。
2、何を書くのか「命助の考え方･生き方」「三閉伊一揆」、「獄中記」、「身近な地域を学習して」などのテーマ例を参考に自分の考えたこと、学んだことを書く。
3、分量は、800時字程度。
4、どのように、説明を加えながら。

生徒たちは、自分の書きたい内容のテーマを設定し、下書きの段階で国語科の先生から書き方のアドバイスを受けながらまとめていった。書くことが苦手な生徒も多く、そのような生徒のためにも、友達が考えていることの交流も行いながら各自まとめた。

第４章　生徒たちが考えたこと

１　授業後のアンケート結果

本授業後にアンケートを実施した。集計結果は、資料３のとおりである。結果をみると、全体的に肯定的な意見が多かった。特に、３や４の質問項目については、肯定的な回答の中でも「よくできた」という生徒が６割に達している。多くの生徒が、三浦命助の生き方・考え方や、子孫の方を招いての講演会・学習会においてたくさん学ぶことができたと感じていた。自由記述でも、これまでほとんど知らなかった三閉伊一揆を詳しく知ることができたこと、地域の歴史に対して興味・関心を持ったこと、三浦命助の生き方や考え方に共感したこと、疑問点などを解決できたこと、地域に対する愛着や誇りが増したことなどが書かれていた。４の質問において、「できなかった」と回答した生徒は、講演会・学習会に参加できなかった生徒であった。自由記述の欄に、ぜひ参加したかったと書かれていた。しかし、１と２の質問項目については、肯定的な意見の中でも「できた」という生徒が６割であった。この結果から、地域の歴史への興味・関心や三閉伊一揆が起きた時代の社会状況の学習は、三浦命助の生き方・考え方の学びに比べ十分ではなかったことが課題としてあげられる。

２　生徒の作文から

学習のまとめとして、先述のとおり国語科で指導し各自でテーマ例を参考に作文を書いた。71名分の作文が残されており、書かれている内容をみると、71名中60名の生徒が、三浦命助の生き方・考え方を中心テーマに書いた。三閉伊一揆と三浦命助の生き方・考え方の２つを合わせて書いた生徒が７名で、三閉伊一揆に関することを中心テーマに書いた生徒が４名であった。ほとんどの生徒が三浦命助の生き方や考え方について書いてい

資料３　「授業後のアンケート結果」

［ア：とてもできた。イ：できた。ウ：あまりできなかった。エ：できなかった。］

	質問項目	ア	イ	ウ	エ	回答数
1	この学習を通して、地域の歴史への興味関心は高まったか。	23人（32.4%）	46人（64.8%）	2人（2.8%）	0人（0.0%）	71人
2	この学習を通して、当時の社会の様子や人々の暮らしについて知ることができたか。	27人（38.6%）	43人（61.4%）	0人（0.0%）	0人（0.0%）	70人
3	この学習を通して、三浦命助の生き方や考え方について学ぶことができたか。	46人（63.9%）	25人（34.7%）	1人（1.4%）	0人（0.0%）	72人
4	講演会では、たくさんのことを学習することができたか。	42人（60.0%）	24人（34.3%）	1人（1.4%）	3人（4.3%）	70人
5	学習のまとめでは、自分なりの考えを深め、まとめることができたか。	23人（31.9%）	45人（62.5%）	4人（5.6%）	0人（0.0%）	72人

る。6 人の生徒の作文を掲載（資料 4 参照）したが、ここにあるように、「村の人のために死を覚悟してまで一揆を起こした（行動に起こした）こと」、「地域のためにリーダーとして活躍したこと」、「家族への思いが強かったこと」、「人間、命を大事にするという考えであったこと」、「こういった人物が地域の出身であることを誇りに思うこと」、「地域の歴史に興味・関心を高めたこと」などについて書かれていた。

資料 4　「生徒の作文」

A　「三浦命助の生き方」

僕は、身近な地域で起きた一揆である三閉伊一揆について学習しました。その中でも、リーダーである三浦命助に重点的に取組みました。その中に命助の考え方、生き方の学習の中で感じたことがあります。

まず、栄えているものはいつか衰える、だから何があっても恥じることはない、という考え方です。自分のことを恥じたり悔やんだりすることはない、という考えにとても驚きました。今まで考えたこともなく、でもとてもすばらしい考えだと思いました。命助も一揆のリーダーになるなど自分に恥じずに生きてきたのだと思います。いろいろと生き方について考えることのできる部分でした。

三浦命助が活躍した三閉伊一揆。この一揆は、1 回目と 2 回目があります。1 回目、1 万 2 千人のリーダーであった弥五兵衛は殺され、一揆での約束は守られませんでした。リーダーが殺され、約束も破られたのに、命助はなぜ 2 回目の一揆のリーダーになろうと思ったのでしょう。これが自分であれば、リーダーに参加することすらできないと思います。しかし、自分が殺されるかもしれないのにもかかわらずリーダーになった。これが命助のすごいところだと思います。自分の命と他の命、命助は他の命を優先しました。こんなに勇気のある人だからこそ 1 万何千人もの人がついていこうとしたのだと思います。これは、現代のことでも言えることだと思います。ただ、止まっているのでは助けてくれる人や協力者はあつまりません。何か行動を起こすことで、たくさんの人と協力できるのだと思います。こんな命助の行動に感動しました。このような人に自分もなれたらいいなと思います。そして、一揆を勝利に導いた命助のように、何か行動を起こし、成功へといけるような人間になりたいです。

今回この三閉伊一揆と三浦命助を学習して、身近にこんなすごい人が分り、身近な地域に興味を持てるようになりました。また、今回学習して感じたことも大切にしていきたいです。

B　「三浦命助について」

僕達は、三閉伊一揆で活躍した栗林村の三浦命助という人物について学習しました。

僕は、三浦命助という人物を知りませんでした。でも、この人物が栗林村の出身で、三閉伊一揆のリーダーだと知ってすごく興味を持ちました。

命助は、牢屋の中でこのような言葉を残しています。

「人間と田畑を比べれば、人間は三千年に一度咲くうどんげなり」

これは、人間よりも田畑のほうが大事という考え方は間違っているという意味です。

僕は、命助がこの言葉を言ったのは、当時人は大事にされていなかったからだと思います。口減らしなどがあったし、三閉伊一揆が起きたのも、南部藩が無理な御用金を増やしたりして農民に負担をかけさせたから、つまり、人を大事にしていないということだと思います。僕も命助と同じ考えです。田畑は人間のためにあるもので、人間がいなければ田畑も必要ないと思います。

つまり、人間はとても貴重、大切なものなんだということです。そのことを改めて感じました。

命助は、自分の命より家族や他の人たちの命を大切にする人だったんだと思います。家族や他の人のために命をかけることができるなんてすごいと思います。僕も命助みたいな勇気のある人になりたいと思います。

命助は、家族にたくさんの手紙を書いていましたが、大福帳を仕上げたあと筆を絶ちました。なぜ、絶ったのでしょうか。筆を絶った 1 年後に牢死したからそう思いました。

僕は、三閉伊一揆で活躍した三浦命助が、もっと有名になるように、命助のことをもっと理解し、後世に伝えていきたいです。

Ⓒ　「三浦命助の生き方を学んで」

僕達は、三浦命助という自分たちに身近な人物について学習しました。

三浦命助は、栗林という地域出身の百姓で、三閉伊一揆のリーダーとして活躍した人物でした。

一揆を起こすというのは、本当に勇気のいることですが、命助は村や家族のために命をかけたというのは、本当に偉大な人物だと思いました。僕なら絶対に無理だと思います。村や家族のためと思ってもやはり、命をかけるのは中途半端な覚悟ではできないからです。命助は自分の命より、村や家族を大切にしていたということに感動しました。

一揆が終わり、その後命助は事件に巻き込まれ逃亡しましたが、何年かたち戻ってきた時つかまってしまいました。牢屋の中で命助が書いた「獄中記」というものがあります。それには、家族あてにいろいろな事が書いてありました。

読んでみると命助は牢屋の中に入っても家族を思っていることが分りました。きっと逃亡していても家族のことを思っていたに違いありません。だからわざわざ危険をおかしてまで戻ってきたんだと思います。家族を思うやさしい人物だったんだなと思いました。

この「獄中記」には、命助が残した有名な言葉で、「人間は、三千年に一度咲くうどんげなり。」という言葉があります。当時の世の中では、人間よりも田畑のほうが大事で、生活のために人を殺したり、売ったりするのが普通という考え方の中で命助はこの言葉を残しました。きっとこの考えがあったからこそ命助は一揆で立ち上がり、大切な家族やみんなのために命をかけることができたんだと思います。

現在、この考えは普通になっています。僕も同じ考えです。でも、命助のくらい人間を大切に考えている人は現在でも多くはいないと思います。命助のような人が今にもっと増えていけばいいなと思いまました。

僕がこの学習を通して学んだことは人のために行動をおこす勇気です。この命助の考えに僕は感動しました。僕も、命をかけるまでいかなくても、人のためになら何かできるような人間に少しづつなっていきたいです。

Ⓓ　「命助の心に咲いたうどげんの花」

「人間と田畑を比べれば、人間は三千年に一度咲く「うどん花」である。」

栗林村に生まれた命助は、牢屋の中で帳面にこのことを書き残しました。私は、この言葉はとても意味が深いと思います。なぜなら、この時代の人たちは田畑が何よりも大切なのに命助はそれを曲げて人間が最も大切だと書いてあるからです。命助以外に同じことを考えている人はいないと思います。

当時の三閉伊地方の人たちは、南部藩に重い税金をとられて苦しんでいました。そこで、百姓たちが 2 回にかけて一揆を起こしました。その 2 回目のリーダーが命助です。命助は、自分の家族、三閉伊地方の百姓たちを南部藩から助けようと死を覚悟して一揆に参加し、南部藩に立ち向かったのです。死を覚悟するということは、死んでもよいということ。私だったら、一揆に参加することはできそうにありません。しかし、私は命をかけてみんなを助ける命助を尊敬し、命助のような人を思う強い心がうらやましいです。それと、一揆に参加した他の人たちはどう思ったのでしょうか。私は、死の覚悟もあると思うけど心の片隅に生きて帰りたいと思ったと思います。命助もそんな思いがあったのかなと思います。

一揆に勝ち無事に帰ることができました。しかし、命助の運命は変わりました。村の騒動に巻き込まれて仙台藩へ脱走してしまいました。命助はなぜ脱走したのでしょうか。家族のためを思ってでしょうか。たぶん命助は脱走する時、家族と離れる悲しさや辛さがあったと思います。私は、家族と離れることはできません。

命助が二条家の家来になり南部藩へ帰ってきました。それも、死の覚悟で毒を持ちながら。そして、1857

年の 7 月、平田番所に見つかり、盛岡へ送られました。

牢屋の中で命助は家族に三つの帳面を送りました。その中には商売のこと。これからの生活などが書いてありました。命助は家族に豊かな暮らしをしてほしいと思って書いたんだと思います。そして、最後命助は後悔することもなく亡くなりました。命助は、「人間は三千年に一度咲くうどん花」と言ったのは、人間がいなければ何も始まらないという意味だったんだと思います。

E 「獄中記を学習して」

僕は考え方生き方を学習してきました。命助という人は、三閉伊一揆をおこし、平田番所でつかまり牢屋で獄中記などを書き牢死してしまった人です。命助が牢屋で書いた帳面に家族に向けて書いたものがあって、それには家族に豊かに暮らしてほしい、幸せになってほしいということが書いてあって僕は命助という人は、とても家族のことを大切に思っている人だということが分りました。でも国語で習ったうちの帳面には後悔はしていないという考え方が書いてあって、僕は家族のことを大切に思っているのなら後悔はしているか疑問に思いました。それは社会の授業で三浦命助の子孫の方が来てくれてそれを質問したところ、命助の子孫の方は一揆としては後悔はしていなかったけど、脱走したことは後悔していたと思うと言われて僕の考えでは家族のことを思うとやっぱり後悔はしていると思ったが、一揆をおこし願いを受け入れてもらったのは後悔していないと思いました。

命助の書いた「獄中記」のなかに「人間と田畑を比べれば人間は三千年に一度咲く『うどん花』である。」と書いてあって僕は今の時代でいえば当たり前のことを書いていると思ったけど、昔の人から考えれば珍しくてすごい考えを持っていた人だと思いました。だからこそ三閉伊一揆に参加した村の人々もついていったと思うし、参加した人数もどんどん増えていったんだと思いました。そんな人が僕たちの地域にいた人だと思うとすごく感動しました。命助は百姓のみんなを救うために、三閉伊一揆をおこし、自分にくいのない行動をしていました。僕はこの学習を通して命助みたいな心を持っている人が少しでもいいから増えたらいいなと思いました。

F 「三浦命助を学習して」

皆さんは、「三浦命助」という人物を知っているだろうか。この人物は、岩手県沿岸部で起きた「三閉伊一揆」という一揆の頭領の一人である。一揆を成功させたのは、この人と言ってもいいだろう。そのくらいすごい人物だと僕は思っている。

まず、命助の考え方・生き方にふれてみたいと思う。そこからも命助のすごさが分かる。前にも書いたとおり、命助は「三閉伊一揆」に参加している。1 回目の一揆で南部藩が約束をやぶり、頭領の弥五兵衛が殺された。それもかかわらず、命助は、一揆の頭領の一人として参加したのだ。それほど百姓は苦しかったのだろう。死ぬ覚悟で参加したに違いない。命助は、百姓を守るために一揆に参加した。そういうところからも、命助のすごさが分かる。

さらに、命助は、「人間は、三千年に一度咲くうどんげ花なり」と考えている。逆に「田畑は、石、川原のようなものである」とも考えている。この時代、百姓にとって、田畑は大切なものであった。人を売ったりして、田畑は大切にし、生活していた。そういう時代に、命助は、田畑より、人間が大切だと考えたのだ。今では、普通だと思うかもしれないが、命助の時代ではありえないことだ。

僕は、この命助が、もし大名や将軍であったら、民は幸せに生活できたであろうと思う。僕は、このような人がこの釜石にいてくれて、とてもうれしく思う。僕は、命助は、全国の百姓の一番といいたい。

僕は、命助の考え方･生き方を参考にして、これからは歩んでいき、命助のような人物にもなりたいと思った。

第５章　実践を振り返って

2010年８月に、本実践をレポートとしてまとめ報告した[8]。その報告において、成果として、身近な地域の歴史への関心を高めたこと、身近な歴史を通して当時の社会を学習することができたこと、「獄中記」の資料を活用しながら疑問点を追究する学習を行うことができたことなどをあげた。課題として、三浦命助個人への印象が強くなり、三閉伊一揆の歴史的意義や民衆の力の大きさなどの学習が不十分になってしまったことをあげた。生徒が書いた作文のテーマに明らかにように、三浦命助の生き方や考え方への学習に偏ったため、歴史学習として、一揆そのものの歴史的意義や当時の社会状況についての理解を深めることが不十分だったと反省した。

さて、本稿をまとめるにあたり、改めて当時の実践を振り返るとともに、先述の作文を読み直した。そして、本実践の意義について改めて考えた。第一は、この学習を通して、生徒たちは、当時の社会において三浦命助がいかに生きたのかを、今（当時）の自分の姿と重ねながら考えていたことである。命をかけてまで家族や地域の人々のために生きる姿、家族への強い思いに感動し、時には後悔したのではないかという思いに心を馳せていた。つまり、「生きる」ということはどういうことなのかを考えるきっかけになったのではないか。地域の歴史の学習を通して、「命」や「どう生きるか」「どのように時代を、社会を生きていくか」、そういったことを考えるきっかけになったのではないかと思う。

第二は、地域の歴史について、単に「お国自慢」という側面で学ぶのではなく、史料や時代背景を押さえながら、社会科における歴史学習として学んだ点である。この実践が、地域の新聞紙で紹介された。それを知った地域の方から、「よく取り上げてくれた。地域では、命助が罪人ということもあり、肩身の狭い部分もあった」という内容のことを話された。「お国自慢」とは逆に、未だ、地域ではこのような意識がある中で、生徒たちには歴史を偏ることなくきちんと評価できるような力を身に付けてほしいと願っていた。生徒たちは「獄中記」という史料や様々な書籍等から三閉伊一揆を調べ、疑問点を追究していった。このように自分たちで地域の歴史を学び、自分の考えで評価していくというプロセスを学習する機会になったのではないかと思う。地域でこのような一揆が起きたこと、三浦命助を輩出した地域であることを誇りに思うと書いている生徒がいたが、それは、一連の学習を終えて感じたことである。地域の歴史をどのように学び、歴史的な意味や意義を理解し、評価していくのか。このプロセスを経験することができただけでも実践の意義があったのではないかと思う。

第三は、第２章で述べたように、本実践が震災を生きぬいた彼ら彼女らへの影響についてである。このことについての示唆を得るため、当時の生徒に聞き取りを行った。協力をお願いしたのは、子孫筋の三浦克俊さんを招いての講演会の際に、「一揆に自分の命をかけてまで参加したのはどうしてか」という質問した生徒である。当時の学習から、およそ７年半が過ぎているが、何か覚えていることはあるかと尋ねた。その元生徒は、「三閉伊一揆を学習したことは覚えているが、内容については覚えていない。小学校の学習発表会でみた劇と区別がつかない。しかし、講演会で重要なことを聞いたことは覚えている。一揆を起こせば命に関わることなのに、なぜ、命助は自分の命をかけてまで一揆を起こしたのか。当時は、自分の命を訴えるだけで、死罪だというのに、どうして命をかけたのか疑問だった。戦った上で命を落とすならわかるが、訴えるという行為で命を落とす。自分ならできるだろうかと思った」と話した。そして、改めて当時書いた作文（資料４のⒻの作文）を読んで、どのように思うか尋ねた。その元生徒は、「命助は、すごいと評価している。１回目の一揆で約束が破られていて、次、成功するかどうか分からないところで、一揆に関わったすごさがある。地域の歴史を知ることができる。その人が当時どういう考えで、大きなことをしたのか、い

ろんな考え方を知れて、だったら自分はどうするかということを考えるきっかけになった」と話した。

この元生徒は、学習したことはよく覚えていないと話しつつも、講演会で質問したことや、当時自分なりに考えたことをある意味鮮明に覚えていた。この元生徒の聞き取りから明らかになったことは、まさに前述した本実践の意義の２点を裏付けることになるのではないかと思う。

聞き取りの最後に、東日本大震災を経験して、このような学習を行うことについてどう思うかを尋ねた。この元生徒は、「震災で思ったのは、命はこんな簡単に消えてしまう。おばちゃん子で、普通に生活していて、会えなくなってしまった。状況は違うが、命助の時代も次の状況では会えないかもしれない。そうなっているかも知れない。そうならないために行動を起こせた。命助は、人の大切さを分かっていたのではなか」と話した。彼のこの言葉は、震災での想像を絶する体験や思いがあったからこそ出てきた言葉ではないかと思う。

彼ら彼女らが学習した場は、東日本大震災で壊滅的な被害を受け、現在もなお復旧・復興に向けて、町づくりが行われている。故郷に残っている者もいるが、故郷を離れている者も多くいる。震災や復興について直接的に関わる内容の学習ではないが、こういった学習が彼ら彼女らの何がしかの力になっていてくれればと思う。本実践を振り返り、私たち教師は、子どもたちが、これから何が起きるか分からない社会、時代を生き抜いていくために、少しでも足しになる学びをつくっていかなければならないと再認識する機会となった。

第６章　おわりに

以下、ここに詳細に記された、「三閉伊一揆・三浦命助」の学習、教育実践の特質を、諸側面から考えてみたい。

第一に、三閉伊一揆と三浦命助に内在する、地域の学習財としての魅力、それらに迫る学びの魅力を見出し、生徒にそれらとの出会いの機会を構想した森本が、教師としての明確な教材観を持ちながら学習の道筋を見通しつつ、そのテーマ学習を、国語科と社会科とを連動させて展開することを実現させ、多角的な学習活動を保障している点が、この９時間の連続的学習指導の特徴の一つであるといえる。古文書解読に始まり、諸文献からの一揆の概要と社会的背景の調べ学習、命助の年譜からその生き方を読みとるほか、国語科での「獄中記」の読み取り、ゲストティーチャーの三浦克俊さんの講演と、質問をすることを経験する。そして最後の作文での表現。事実を自分で掴み取り、考える経験を、多角的に、豊かに組織してゆく手立てをとっている。それらは、森本自身が三閉伊一揆と三浦命助への魅力を感じながら、「地域に学ぶ」ことの教育的価値を明瞭に意識していたことに、支えられていたのではないか。それが、実際に指導計画のアイディア、多角的な学習活動の具体化を実現させていた要因のように思われる。加えて、三浦克俊さんとのつながりを通して地域（のモノ・人）と出会う回路を開きながら、学びを地域に開き、地域とつないでいるところにも、地域に題材を求め、地域を歩き地域に学ぶことを自ら地で行っていた社会科教師・森本ならではの見通しが生きているように思われる。そこには、これから後の、一連の論稿で示されるであろう、森本の前任校・釜石第二中学校での2003年頃以降の、地域学習実践への取り組みの、経験の蓄積があったことが、その質を左右していたと推察される。（その詳細は、次稿以降に報告される予定である。）

第二に、ここに記されている授業実践は、この釜石東中の生徒にとっては、地元・釜石の、栗林村に生まれた育った三浦命助の生涯、その郷里の人物とともに、「ペリー来航」と同年・嘉永６年の５月に起こった三閉伊一揆の歴史を学ぶ、いわば「地域史」学習でもあった。単なる「お国自慢」の偏狭な「先人」学習ではなく、地域から（日本史・通史に連なる）歴史を学ぶことの意義と価値

が、この実践記録の中に示されているといえる。

他方、もとより、社会科という教科のなかで（今実践では国語科とも合同して）、歴史学習という局面において、三閉伊一揆の歴史を学ぶことの意義は、どういった点にあると考えていけばよいか。上記記録の中で、森本が教材化の過程で示唆を受けたと述べている、北舘賢氏（元小学校教師、元岩手県歴教協副会長）は、1983年、『南部百姓命助の生涯―幕末一揆と民衆世界―』を著した深谷克己（当時、早稲田大学教授）の三閉伊一揆の分析について、その概略・要点を次のように押さえながら、三閉伊一揆の授業を展開していた。

> 「三閉伊一揆がいわゆる百姓＝農民によってになわれた闘いではなく、さまざまな生業にたずさわる諸業の民が、それぞれの要求をもちよって結集した闘いであったこと、そのため、当時この地域の民衆生活の中につちかわれていたさまざまな力量や資質が闘いの勝利のために効力を発揮したこと、殊に一揆指導者達は、活力にあふれた生産活動・流通活動に従事したものが多く、そうした活動を通して身につけた広い視野や高い見識をもち、支配権力への徹底した不信感と、一人一人の仲間の生命や生活を何よりも大切にする高い人間観をもっていたこと、さらにそれは一揆に参加した多くの人々に共通な意識や思想でもあった。あの壮大な闘いを可能にした最大の要因が地域住民の日常的な、生産流通生活の中にもりあがった旺盛な活力であり、その上にはぐくまれた自立の意識と自治の能力があの一揆を成功に導いた。」[9]

三閉伊一揆・三浦命助という学習内容に内在する価値のひとつは、地域にあって、活力ある「諸業の民」の、「広い視野や高い見識」に裏打ちされた要求を掲げた、高度な政治的意図を持った集団行動そのものであり、その足場にあったとされる、「生産流通生活の中にもりあがった旺盛な活力」の上に育まれた「自立の意識と自治の能力」を、地域の歴史の中に見出し、それを学び得る点であるといえまいか。森本が着目し、その調査・探求から教材化していった、三閉伊一揆という、特に「一人一人の仲間の生命や生活を何よりも大切にする高い人間観」をもった集団行動と、三浦命助という人物の生き方・考え方の、その学習内容としての値打ちは、一つは、それが現実に「いま」を生きる私たちに語りかけ、訴えかける、「問いかけ」が内在しているというところに、あるのではないか。

関連して第三に、本稿の主題である、「三閉伊一揆の頭人・三浦命助の生き方・考え方を学ぶ」という面から、学びの内実を考えてみたい。一揆と命助のことを調べてゆく中で浮き上がってきた問いが大切にされてゆくなかで、投獄されても悔いはないと記している命助に対して、ほんとうに悔いはなかったのか、などを問いながら、命助の「人間を尊重する考え方」を学んだ生徒たち。そして感想文や作文では、命助の生き方や考え方に迫ることを通して、自分やいまの社会・政治、そして「生きるとはどういうことか」を問い返す視点を深めており、その問い返しや自分への問いかけというかたちで、学習のなかで考えたことが、表現されている。かくして、命助の生き方や考え方そのものを、学びの中身の中心の一つに据えること、その意義を明確に見通し、それを保障していた森本の視座と、働きかけがあったことが、地域に生きた同郷の命助の生き方を、今の社会や、自分の（これからの）生き方にひきつけてとらえるという、学びの内実を生むことになっていたのではないかと思われる。

最後に、3.11震災後、この実践の意義をどう考えればよいか、という点について、立ち入って考えてみたい。すなわち、後時代的な観点から見て、震災・津波被災の中で、命を守ることとのかかわりで（あるいは、「人間を尊重する考え方」と、津波防災とのかかわり）、いわば本実践の歴史的意味・意義は、どういったところに認められ得るか、という問題である。「震災を生き抜いた子どもたち」に、この学びが残し得たものがあると見出すことができるとするならば、それは何か。

森本は、本稿の第２章で、「本報告の目的」を

述べる中で、「この学習に取り組んだ生徒たち」は、津波防災についての学習を経験した、「東日本大震災を生き抜いた生徒たち」であり、彼ら彼女ら（特に、その「故郷への思いや生き方など」に）、この「三閉伊一揆」や「三浦命助」の学習が「何らかの影響を与えているのではないかということを検討していく」時の資料として、この報告を記しているのだと述べている。そして第５章では、自らの実践を振り返って、「彼ら彼女らが学習した場は、東日本大震災で壊滅的な被害を受け、現在もなお復旧・復興に向けて、町づくりが行われている。……震災や復興について直接的に関わる学習ではないが、こういった学習が彼ら彼女らの何がしかの力になっていてくれればと思う。」と、その願いを記していた。

では、その与えたであろう影響とは、そして学習そのものの持つ（この学びが、生徒に対して、持っていたであろうと考えられる）「何がしかの力」とは、どういったものであったといえるだろうか。震災から約１年前、生徒たちが学び考えた、「人間は３千年に一度咲くうどんげの花」という命助の「生命尊重」の思想や、生き方の、（その後の）生徒たちにとっての意味、その生徒たちの中に「残った」（と考えられる）ものとは何だろうか。

これはあくまでも筆者（土屋）の仮説であるが、上記の、三閉伊一揆の土台にあったとされる「一人一人の仲間の生命や生活を何よりも大切にする高い人間観」という点にかかわって、例えば、「防災」というものの本質を、災害の被害を最小限に抑え生存と安全を実現すること、すなわち人間の命を守り大切にするというところ（意識・行為）に見出すとするならば、2009年度にこの生徒たちが、「３千年に一度咲くうどんげの花」として人間をとらえる思想を持った命助を学んだことが、津波という災を避け（津波から逃げ）、命を守り大切にする、（のちの）防災意識・防災行動に、つながるものがあったのかもしれない、という推察である。命助の思想と行動の内実に、避難・津波防災にかかわる思想と行動に連なる何かがあり、それが生徒の行動に、無意識的にも、（いわば細い一筋の糸のように）つながっているものがあったのではないかということ、そこに一つは「与えた影響」の一側面を、推察すことはできないであろうか。

上の森本の記録の中に、ある生徒が「一揆に自分の命をかけてまで参加したのはどうしてか」と質問していた場面があった。第５章にある、森本がインタビューをした元教え子とは、実はこの質問をした生徒であった。当時この質問に、三浦克俊さんは、一揆は厳しい生活のなかでの、民衆の生存を賭けた闘いであったから、と答えていた。

この元教え子は、森本のインタビューに、当時学んだ内容は覚えていない、と述べながらも、こう答えている。講演を聴いて、命助が「どうして命をかけたのか疑問だった。……自分ならできるだろうかと思った」。「震災で思ったのは、命はこんな簡単に消えてしまう。……（おばあちゃんに）会えなくなってしまった。状況は違うが、命助の時代も次の状況では会えないかもしれない。そうなっているかも知れない。そうならないために行動を起こせた」。祖母の命を津波で失った喪失感・後悔の念とともに、もしかしたら自分に（もっと）何かができたのではないか、という感覚を抱いているようにも窺われる。元教え子の、「命助は、人の大切さを分かっていたのではないか」という指摘は、皆の生命・生存を守るために行動を起こした命助を、あらためてとらえかえしている発言とも受け取れる。ここに、「人間は３千年に一度咲くうどんげの花」という思想、そして命助の生き方を、震災後の津波被災で奪われ、失われた人間（彼の場合は「おばあちゃん」）の命とを重ねてとらえ、命助を通して自分を見ている、という側面があるとも、推察することができないだろうか。

「どうして命をかけたのか」。（単なる自己犠牲という意ではなく）皆の命を守るために、命をかけてまで一揆に参加する命助に心を寄せるこの問いは、ある意味では（震災後のいま、考えてみると）、津波の危険性が指摘されていたこの地域で

の、津波の被害を免れるべく逃げること、津波防災という取り組みへの参加そのものが、命にかかわることであり、他者の命を助け、救うこと（共助）、互いの命を助けあう（互いに助かる）防災行動への問い返しの芽（契機）のようなものとして、命助の学びが、生徒（たち）のなかに、なにかのかたちで（剥落せずに、いわば血肉として）「残っていた」のではないか、という仮説も成り立ち得る。

あわせて、森本・土屋の前稿の記録に記していた通り、2009年度以前に同校でこの生徒たちが、防災教育実践のなかで、「地域の一員」としてどう生きていくか、「助けられる人から助ける人へ」、「みんなで助からなければ」（みんなで助かる）、ということを学んできたことも[10]、この実践にある命助の生き方と、何かしら通じるものがあるともとらえる（とらえかえす）こともできよう。

本実践の、生徒の作文のなかに、「ただ、止まっているのでは助けてくれる人や協力者はあつまりません。何か行動を起こすことで、たくさんの人と協力できるのだと思います。」（資料４のⒶの作文）という記述がある。こうして「震災を生き抜いた子どもたち」ということを頭に置きながら、生徒たちが作文に綴った幾つかの見解をつなげてみると、見えてくるものはないだろうか。「『人間と田畑を比べれば、人間は三千年に一度咲くうどんげなり』これは、人間よりも田畑のほうが大事という考え方は間違っているという意味です。僕は、命助がこの言葉を言ったのは、当時人は大事にされていなかったからだと思います。……僕も命助と同じ考えです。田畑は人間のためにあるもので、人間がいなければ田畑も必要ないと思います。つまり、人間はとても貴重、大切なものなんだということです。……」（資料４のⒷの作文）。「現在、この考えは普通になっています。僕も同じ考えです。でも、命助のくらい人間を大切に考えている人は現在でも多くはいないと思います。命助のような人が今にもっと増えていけばいいなと思いました。僕がこの学習を通して学んだことは人のために行動をおこす勇気です。この命助の考えに僕は感動しました。僕も、命をかけるまでいかなくても、人のためになら何かできるような人間に少しずつなっていきたいです。」（資料４のⒸの作文）

教科の学びの内実（知、あるいは地域の文化の伝承）が、「防災」（避難・共助の行動、まちづくり・公助へ視点、等）に、どう連なるのか、どうつながり得るのか。最後部の上記先述の点は、引き続き考えていきたい課題として今後に残される。だが少なくとも、地域に生きた命助の、命（生命）への思想と行動が、（この生徒たちの後の）津波防災に連なる一筋の学びの内実になっていたという側面があったであろうことは、見出し得る一つの可能性として、留意されてよいように思われる。人間・人命の尊重、人間の生存という価値、命を学ぶことと、災害・被災や防災についての学びは、結びあうものであるはずである[11]。

〈註〉

[1] 森本晋也・土屋直人「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）―」（『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第１巻、2017年３月）。

[2] 以後、第３報以降として、時を遡って、森本の2003年頃以降の、他の実践を検討する、以下の諸論稿の報告を予定している。「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―」（大島高任、「iron road」の実践、ほか）、「地域の戦争を掘り起こし、戦争と平和を考えた実践」（釜石艦砲射撃、等）、「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）」。

[3] 森本・土屋、前掲註１、96頁参照。

[4] 北舘賢『社会科が大好きになる小学校の授業』（私家版、岩手大学教育学部講義テキスト）2008年参照。

[5] 「釜石市中学校新版社会科副読本『釜石』（改訂版）」、釜石市教育委員会、2008年

[6] 茶谷十六「幕末維新を駆けた男たち―南部三閉伊一揆４―」岩手日報、2010年２月１日

[7] 北舘、前掲註４、参照。
[8]「三閉伊一揆とは～三浦命助の生きた時代～」と題して、歴史教育者協議会愛知大会「思想･文化･文化活動」分科会（2010年８月１日）にて報告。
[9] 北舘賢「小○（こまる）の旗はすすむ＝三閉伊二大一揆―『おはなし歴史風土記』を使って―」（歴史教育者協議会編『歴史地理教育』№368、1984年６月）32-33頁。なお、深谷克己『南部百姓命助の生涯―幕末一揆と民衆世界―』朝日新聞社、1983年（のち、岩波現代文庫、2016年）、北舘、前掲註４、参照。
[10] 森本・土屋、前掲註１。例えば、2009年度の全校での取り組みの一つ､｢防災教育プログラム『ＥＡＳＴ―レスキュー』｣の｢ねらい｣には､｢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～｣という視点があった。そして､森本による､3.11震災後の教え子への聞き取りの中に、こういう発言がある。｢（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。……『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いう気持ちがあった。｣
[11] 例えば、制野俊弘『命と向きあう教室』ポプラ社、2016年、参照。

自主組織としてのＡ県及び全国校長会の機能とその役割
－小学校、中学校、高等学校、特別支援学校長会の比較・検討－

鈴木　久米男・多田　英史・小岩　和彦・髙橋　和夫・東　信之*

（2018年２月13日受付）
（2018年２月14日受理）

Kumeo SUZUKI, Hidesi TADA, Kazuhiko KOIWA, Kazuo TAKAHASHI, Nobuyuki AZUMA

The Function and Role of Prefectural and National Principal Meetings as Independent Organiations:
A comparison and examination of principal meetings for an elementary school,
a junior high school, a high school, and a special support school

要　約

本研究の目的は、自主組織としての校長会の機能や果たしている役割を小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の校種の違いを踏まえて明らかにすることである。自主組織としての校長会は、校種ごとに組織されており、会の目的や組織構造などに違いがあることが想定される。このことを踏まえて、校長会の機能や組織構造、事業内容などについて、校種の違いを踏まえて明らかにする。

本研究により、Ａ県の校長会の組織構成や役割、全国組織との関わりは校種により異なっていることが明らかになった。さらに、調査・研究への取り組みとして小学校や中学校及び特別支援学校の校長会は、全国組織との関連づけがみられたが、高等学校については各委員会が全国高等学校長協会のテーマを踏まえて調査・研究に取り組んでいた。また、Ａ県小学校、中学校長会では、地域の実態を踏まえた特色ある取り組みとして、復興教育を中核に据えた活動がみられる等の実態が明らかになった。

Ⅰ　研究の目的

本論の研究の目的は、自主組織としての校長会の機能や果たしている役割を小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の校種の違いを踏まえて明らかにすることである。自主組織としての校長会は、校種ごとに組織されており、会の目的や組織構造などに違いがあることが想定される。しかし、校長会の機能や役割に関して、これまでは校種による違いを踏まえた実態は、明らかにされてこなかった。このことを踏まえて本論では、校長会の機能や組織構造、事業内容などについて、校種の違いを踏まえて明らかにする。なお、校長会には行政が主催する校長会議などと呼ばれる会議と自主組織である地区校長会などがあり（鈴木、髙橋2016）、本論では自主組織による校長会を調査・分析の対象とする。

本論の研究課題設定の理由として、学校における教育活動の質の向上に関して、教員とともに校長や教頭などの職能に応じた資質を備えることが求められており、そのための研修の機会を設定する必要があることがあげられる。このことから、職能に応じた資質能力を備えるためには、教員や校長としての実務経験を積むとともに、意図的・

＊岩手大学大学院　教育学研究科

計画的な研修の機会を設定していくことが必要となる。しかし、教員と比較してこれまでは、校長や副校長、教頭などの学校管理職になると研修の機会が減少してしまうことが指摘されている（鈴木、2012）。このことから、校長の職務遂行において、研修や支援が重要となるが、校長会が研修の場として役割を果たしていること（鈴木、2017）や、職務遂行における校長会を踏まえたネットワーク形成の機能（川上、2005）が指摘されている。しかし、これまで校長会の活動状況について、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校などの校種の違いを踏まえた考察がなされてきたとはいえない。このことから、校長会の役割や活動内容について、校種の違いを踏まえて明らかにすることは意味があると考える。

これまでに、校長会に関する様々な先行研究により、組織の成立過程や主な機能、研修との関わりなどが明らかにされてきた。はじめに、校長会の設立及びその後の経過に関するこれまでの研究をみていく。平井（2002）は校長会の設立に関して、小学校長会の第二次世界大戦後の再スタートにおいて、CIE（民間情報教育局）とのやり取りで、校長会が研究団体としての機能をもたせるべきであるとの指摘を受けたとしている。また、設立後の校長会について、榊（2004）は「戦後の校長会は、米国流の職能団体としての性格は定着せず、管理職組合として機能を発達させてきた」としている。このように、校長会設立のスタート時における職能団体としての研究推進の位置づけや管理職組合としての機能等、校長会としての役割についての理念と実際の活動状況との違いが指摘されている。しかし、校長会の活動理念としての目的や実際の事業の実態などについては、これまで十分に明らかにされてきたとはいえない。

第二は、校長会の機能や組織に関する先行研究である。堀内、鄒（2004）は、校長会の組織や財政等について全国調査を実施し、学校の自律性確立において校長会の活動がある種の「慣行的」活動に留まっていることや、今後の校長相互の情報交換システム強化の必要性等を明らかにした。また、校長会の組織区分について、鈴木、髙橋（2016）は、主催団体により行政及び自主組織が主導する会に区分されるなど、会の形態が明らかされてきている。しかし、研究対象が小学校や中学校と限定的であり、高等学校や特別支援学校など校種を踏まえた実態は不明である。

第三は、校長の研修機会としての校長会の役割に関する先行研究である。三田（2014）は、勤務地区で行われた小中校長会合同研修会における意識調査の結果を考察し、小中連携教育に広がりがみられない理由を指摘するなどの研修の実施による成果を報告した。また鈴木（2017）は、校長の研修の機会として、行政と自主組織による校長会の両者について研修内容や時間などの実態を明らかにした。さらに、川上（2005）は、校長会の機能として、フォーマルな場としての役割ばかりではなく、インフォーマルな相互支援のためのネットワーク形成の機能の重要性についても指摘している。これらの先行研究において、校長の研修機会としての校長会の役割は明らかにされているが、校種に応じた研修の機会の内容や状況は不明である。

以上のように、これまでの先行研究によって校長会の機能や役割が明らかになってきた。その一つが対象は中学校などと限定的ではあるが、校長会の組織構造についてである。また、県や市町村教育委員会等の行政または、自主組織としての校長会の実態も示されてきた。二つ目が校長会、特に中学校長会と研修との関わりである。一部の県の実態ではあったが、校長任用後の研修の機会としてのOffJTの機会は、限定的となっていた。このような先行研究により、校長会の組織や役割が明らかにされてはきたが、校種による校長会の機能と組織の実態は明確とはいえない。

これらのことから本研究の目的を、校長会の機能や果たしている役割を小学校や中学校、高等学校、特別支援学校の校種の違いを踏まえて明らかにすることとした。そのために、校種に応じた校長会の機能と役割について調査を行い、組織の成立過程や主な機能、研修との関わりに関する実態

と課題を明らかにすることにより、本研究の目的に迫っていく。具体的な取り組みとしてⅡ節では、自主組織としての校長会の組織構造及び活動状況を明らかにし、Ⅲ節では校長会での研究・調査への取り組み、Ⅳ節では校種ごとの校長会での特色ある活動、最後にⅤ節で研究のまとめを行う。研究の方法として、先行研究にあたるとともに校長会の実施状況の調査や聞き取りにより本論の研究課題に迫るものとする。なお、校長会の実態調査として、本研究では都市部と農村地区が混在しているＡ県を調査対象とした。

Ⅱ　自主組織としての校長会の組織構造及び活動状況

本節では、Ａ県校長会設立の目的及び事業内容、歴史的背景を明らかにする。さらに、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校について、地区や県、全国校長会の組織構造を明らかにする。

校長会の設立については、都道府県を単位として行われた。また、小学校長会は戦前からあったが、校種によっては第二次世界大戦以降に設立された。その際、GHQの意向を踏まえた状況もみられた（平井、2002）。その後、校長会の全国組織として、昭和23年に全国高等学校長協会が、同様に、同24年に全国連合小学校長会、同25年に全日本中学校長会がそれぞれ設立された。さらに、昭和38年に全国特殊学校長会が設立された。

１　各校種における校長会設立の経過

小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各校種におけるＡ県及び全国での校長会の設立過程をみていく。

はじめは小学校長会の設立過程である。Ａ県小学校長会の発足は、昭和38年５月である。設立の経過として、昭和30年10月にＡ県小・中学校研究協議会が結成された。活動状況として、研究会や大会を年度により小・中合同で開催したり、校種ごとに分かれて開催したりしていた。その後中学校長会との共催の在り方について様々な検討がなされ、昭和38年５月11日、会員数560名をもって小学校長による単独の組織が結成された（岩手県小学校長会、2017）。

また、小学校長会の全国組織については、昭和21年から都道府県ごとに小学校長会が順次発足したことを踏まえ、昭和24年10月28日に全国連合小学校長会が結成された[(1)]。その後、Ａ県では昭和29年には市校長会単位で全国組織に加盟したこともあった。さらに、Ａ県小学校長会が昭和38年に発足したことにより、Ａ県の小学校長会として全国連合小学校長会に加盟した。

第二に中学校長会の設立の経過である。第二次世界大戦後の中学校創設後には、Ａ県内の中学校長による中学校長部会が設置され、校長会としての活動をしていた。さらに、Ａ県全体の中学校長会としての組織的な活動は、昭和30年５月10日に結成したＡ県小中学校長協議会により開始された。さらに、小学校から独立し、正式にＡ県中学校長会が発足したのは昭和38年５月11日であった。それから３年後の昭和41年５月６日にＢ中学校に事務局を開設した（岩手県中学校長会、2017）。

次に中学校長会の全国組織をみていく。各都道府県の中学校長会の上位組織は「全日本中学校長会」であり、東京都に本部を置いている[(2)]。同会の発足の経過をたどる。旧制中学校は戦前からあったが、新制中学校は第二次世界大戦後の昭和22年４月に設置された。このことを受けて、全国組織としての中学校長会設立の発端は、同年７月９日の東京都中学校長会の発足であった。その後の同会を中核とした様々な活動を経て、昭和25年５月18、19日に全日本中学校長会の第１回総会を開催し、正式に発足した（全日本中学校長会、1977）。

同様に、Ａ県中学校長会と全国組織との関係をみていく。前述のとおり、Ａ県中学校長会の正式な発足は昭和38年５月であった。しかし、Ａ県においては、第二次世界大戦後の中学校創設後には、Ａ県内の中学校長による中学校長部会が設立され、その部会が窓口となって、全日本中学校長

会設立後の昭和25年にA県の中学校長会を代表する組織として会に加盟した(岩手県中学校長会、2017)。

第三に高等学校の校長会の設立経過である。高等学校では、校長による組織名をA県高等学校長協会としている。同会は、第二次世界大戦後の昭和23年の新制高校発足と同時に設立され、当時の加盟校は51校であった。以来、今日まで、A県の高校教育の様々な課題の解決に取り組んできた。具体的には、教育予算の増額や高校入試改革、教員の給与増額などについて、知事・県議会・県教育委員会に要望書の提出や陳情を行ってきた。さらに、昭和61年3月21日の総会において規約が一部改正され、理事長制から会長制となり、支会長が新設された（岩手県高等学校長協会、1998)。

同様に、高等学校長協会の全国組織をみていく。高等学校長協会の全国組織は、全国高等学校長協会と称し（略称は全高長)、国公私立の高等学校、中等教育学校後期課程、特別支援学校高等部の校長、教育機関の代表者等により組織される団体である。昭和23年5月28日に設立され、本部を東京に置いている。戦後の学制改革により新制高等学校が発足したのが昭和23年度であるので、その年に全高長が組織されたことになる[(3)]。A県高等学校長協会は、昭和23年の同会の全国組織の発足を受けて、その後加盟した。

最後に特別支援学校の校長会の設立経過である。特別支援学校はA県の県立学校であり、組織上は校長会であるA県高等学校長協会の特別支援学校部会に位置する。しかし、児童生徒の現状や取り組むべき教育課題の特殊性などとともに、全国組織との関連づけを図るために、特別支援学校の校長会が別組織で発足することが模索された。このことを踏まえ、昭和49年4月に、A県高等学校長協会とは別組織として、新たにA県特殊教育諸学校連絡協議会校長部会が創設された。さらに、同会は平成13年4月に、A県盲・聾・養護学校連絡協議会校長部会に名称が変更された。その後の関係法の改正により、同会は平成19年4月に、A県特別支援学校連絡協議会校長部会に名称を変更し現在に至っている。同会の主な活動内容は、学校運営における諸問題の協議や研究等を進めることであり、計画的に事業に取り組んでいる（岩手県特別支援学校連絡協議会、2017)。

同様に、特別支援学校の全国組織の校長会は、昭和38年10月に設立された、全国特殊学校長会である。同会は、全国盲学校長会や全国聾学校長会等障がいの種類による5つの校長会の全国組織を包括するものであり、A県も校種ごとに加盟している[(4)]。

以上のように、A県においては、校種により設立の経過や全国組織との関係について特色がみられた。小学校及び中学校については、校長会が初期の段階では小・中学校長会として合同で行われていたこともあり、独立組織となったのは他の都道府県と比べると比較的遅かった。しかし、高等学校の校長会組織であるA県高等学校長協会は、設立や全国組織への加入が比較的早い時期に行われた。また、特別支援学校の校長会の名称は、法制度の整備の状況にともなって変化してきた。

2　校長会設立の目的及び事業内容

A県の校種ごとの校長会はそれぞれ設立の目的や事業内容を規約の中に掲げている。それを校種ごとにまとめたものが、表1である（岩手県小学校長会、2017、岩手県中学校長会、2017、岩手県高等学校長協会、2017、岩手県特別支援学校連絡協議会、2017)。

初めに校種ごとの校長会の目的をみていく。小学校長会は、「この会は」で始まり、「会員相互の協調と連携を基調に、・・本県教育の振興に寄与する‥」とある。同様に中学校長会は、「本会は」で始まり、それ以降は、「職能」と「職務」の違いはあるものの、ほぼ同様である。このことは、A県小学校及び中学校校長会は、設立当初は同一の組織として活動していたことが起因していると思われる。さらに、高等学校長協会は、会設立の目的として、高等学校教育及び特別支援教育の振興並びに研修をあげており、小・中学校長会でみられた「会員相互の協調」がみられない代わりに、研修が加えられている。特別支援学校の校長会に

ついては、会の目的として「運営上の諸問題を協議し、・・特別支援教育の振興を図る・・」としている。

以上のように、校種により多少表現は異なるが、会の目的として、教育の振興を共通に掲げている。さらに、特徴的な取り組みとして、小・中学校長会では会員相互の協調と連携、高等学校長協会では研修、特別支援学校の校長会では運営上の諸問題の協議をあげている。

第二に校長会の事業内容をみていく。初めは小学校長会である。A県小学校長会は、事業内容として学校経営の充実・向上や調査研究等７項目、その他として１項目の計８項目をあげている。それぞれの事業は、目的として示された内容と関連づけられている。会員相互の協調と連携については、４の会員相互の連携・協力及び７の厚生福利が具体的な事業となる。さらに、職能の向上については、１の学校経営の充実・向上、２の研究調査、３の研究大会等の開催、６の教育関係団体との連携・協力が該当する。また、会の最終的な目的である本県教育の振興については全体が関連しているが、直接関わる内容としては５の教育諸条件の充実・整備である。その他は必要に応じて実施されることになる。

次に中学校長会の事業内容をみていく。A県中学校長会の事業内容は、A県小学校長会とほぼ同様であり、学校経営の充実・向上など７項目とその他１項目の計８項目となっている。ただ、小学校は「研究大会等」であるが中学校では「研究協議会等」となっている。

さらに、高等学校長協会の事業内容である。事業内容としては、条例などの特別な定めはないが、全国高等学校長協会が掲げる事業内容と対応したものとして、調査研究や関係機関等への建議・要望等４項目をあげている。また、会の目的との関連をみていくと、教育の振興については、関係機関等に対する建議・要望をあげている。また、会員の研修としては、調査・研究や会誌・会報等の

表１　A県　校長会の目的及び事業

校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
目的	この会は、会員相互の協調と連携を基調に、小学校長としての職能の向上を図り、本県教育の振興に寄与することを目的とする。（第２条）	本会は、会員相互の協調と連携を基調に、中学校長としての職務の向上を図り、本県教育の振興に寄与することを目的とする。（第２条）	本会は高等学校教育及び特別支援教育の振興並びに会員の研修を目的とする。（第２条）	この会は、特別支援学校の運営上の諸問題について協議し、もって、本県特別支援教育の振興を図ることを目的とする。（第２条）
事業	この会は,第２条の目的を達成するため,次の事業を行う。 １．学校経営の充実・向上に関すること。 ２．教育活動にかかわる研究調査に関すること。 ３．研究大会等の開催に関すること。 ４．会員相互の連携・協力に関すること。 ５．教育諸条件の充実・整備に関すること。 ６．目的を同じにする教育関係諸団体との連携･協力に関すること。 ７．会員の厚生福利に関すること。 ８．その他,この会の目的達成に必要なこと。 （第４条）	本会は、第２条の目的を達成するため、次の事業を行う。 １．学校経営の充実・向上に関すること。 ２．教育活動に関わる研究調査に関すること。 ３．研究協議会等の開催に関すること。 ４．会員相互の連携・協力に関すること。 ５．教育諸条件の充実・整備に関すること。 ６．目的を同じくする教育関係諸団体との連携･協力に関すること。 ７．会員の福利厚生に関すること。 ８．その他、本会の目的達成に必要な事項。 （第６条）	特別な定めはないが、全国高等学校長会の規定に準じて活動している 本会の事業内容 １．教育に関する調査・研究 ２．関係機関等に対する建議・要望又は意見の発表 ３．会誌・会報等の発行 ４．会員の研修 ５．その他本会の目的達成に必要な事業	（事業及び協議事項） この会は、本会の目的を達成のため、次の事項について研究協議する。 ⑴　特別支援学校における学校運営に関する事項 ⑵　教育関係法規並びに関連する事務処理に関する事項 ⑶　特別支援教育振興のために必要な調査並びに情報の交換 ⑷　特別支援学校の整備拡充に関する事項 ⑸　その他本会の目的達成に必要な事項 （第４条）

表２　校長会の組織構造（地区、Ａ県、全国）

校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
地区	13地区に組織 総務部 行財政部 研修部 広報・編集部 生徒指導部	13地区に組織 総務部 研究調査部 行財政部 生徒指導部 広報部	10支会 地区ごとの部や委員会の組織はない。	地区ごとの組織はない
県	○Ａ県小学校長会 総務部 行財政部 研修部 広報・編集部 生徒指導部	○Ａ県中学校長会 総務部 研究調査部 行財政部 生徒指導部 広報部	○Ａ県高等学校長協会 ・普通部会 等　15 部会 ・教育課題検討委員会 等　７ 委員会	○岩手県特別支援学校連絡協議会　校長部会
全国	○全国連合小学校長会 対策部 標準法委員会 教員養成委員会 他　２委員会 調査研究部 教育改革委員会 教育課程委員会 他　４委員会 庶務部、会計部、広報部	○全日本中学校長会 総務部会 教育情報部会 教育研究部会 生徒指導部会 編集部会 予算対策部会 他　４部会	○全国高等学校長協会 教育課題検討委員会 就職対策委員会 大学入試対策委員会 管理運営研究委員会 教育課程研究委員会 生徒指導研究委員会 人権教育委員会 編集委員会 国際教育交流委員会	○全国特別支援学校長会 全国盲学校長会 全国聾学校長会 全国特別支援学校知的障がい教育校長会 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会 全国特別支援学校病弱教育校長会

発行、研修をあげている。高等学校長協会に示された事業内容として、小・中学校長会にあったような会員相互の協調・連携はみられない。加えて特別支援学校の校長会では、特別支援学校における学校運営に関する事項、教育関係法規並びに関連する事務処理に関する事項、特別支援教育振興のために必要な調査並びに情報の交換、特別支援学校の整備拡充に関する事項の４点を柱に事業を行っている。

以上のように、Ａ県では小学校及び中学校長会の事業内容は､それぞれ８項目とほぼ同様である。さらに高等学校長協会には、事業内容を示した条文はなく全国組織の事業内容に基づいて活動しており、全国高等学校長協会の内部組織として設置されている部や委員会の活動がＡ県高等学校長協会の内部組織や活動と直結していることがその理由と考えられる。特別支援学校の校長会については、特別支援学校における教育活動の理解が十分でないことや法整備などの理解と体制の整備が事業の柱となっていた。

３　校長会の組織構造

校長会の内部の組織構造や校長会の構成等は校種により異なっている。小学校、中学校長会は単一の組織であるが、高等学校は設置している科及び特別支援学校は障がいの種類によって個別に校長会を構成している場合がある（表２）。

初めに、小学校長会の組織構造をみていく。Ａ県小学校長会は、県内の13地区に地区小学校長会を組織している。各地区校長会では、会長と副会長が選出されおり、内部組織として、総務部や行財政部、研修部など５つの部会があり、全体の組織とともに部会ごとに活動する機会も設定されている。Ａ県小学校長会の組織として、地区校長会を４つのブロックに分け代表となる校長を選出し、同時に県校長会の副会長とする。さらに、20校の校長から代表を一名選出して、県校長会の評議員とする（岩手県小学校長会、2017）。

県校長会の内部組織として、総務部や行財政部等５つの部会がある。それぞれの部会の活動として、総務部は全体の統括を行うとともに、行財政部は教育行政や予算に関する業務、研修部は研修に関する事項、広報・研修部は広報誌や機関誌の発行、生徒指導部は生徒指導に関する諸課題への対応に関する業務にあたる[(5)]。小学校長会の全国

組織は、「全国連合小学校長会」であり、東京に本部を置いている。内部組織として対策部や調査研究部、庶務部など５つの部とともに各部の内部組織として標準法委員会や教育改革委員会等14の委員会及び会計などで構成されている[6]。

次に中学校長会の組織構造である。A県中学校長会は、小学校長会と同様に県内に13の地区組織がある。A県中学校長会地区校長会の内部組織として、総務部や研究調査部、行財政部等５つの部会がある。小学校長会と同様に地区校長会としての全体会とともに、部会ごとの活動も行われ、活動状況は部会により異なる。A県中学校長会の内部組織は、地区校長会と同様に５つの部があり、県内各支部の代表により組織され活動している。

同様に中学校長会の全国組織は「全日本中学校長会」であり、東京に本部を置いている。また、同校長会の内部組織として、総務部会や教育情報部会等10の部会がある。各都道府県校長会の代表により総会を開催したり、研究協議会を開催したりしている[7]。

さらに高等学校長協会についてみていく。A県高等学校長協会は、県内に10の支会をもつ。それぞれの支会では、代表の校長を選出し支会長としている。また、A県高等学校長協会には、設置している科や科目等の専攻に応じて、内部に普通科部会や商業部会等15の部会を組織している。加えて、様々な教育課題解決のために、教育課題検討委員会や就職対策委員会等７つの委員会を組織している。県高等学校長協会の各支会には県組織にあるような部会や委員会などの内部組織はなく、各支会の所属メンバーがそれぞれ県の内部組織に所属し、活動している。県高等学校長協会の各部、各委員会での活動は、各支部での協議内容を踏まえながら、県としての課題解決の在り方を探っていく。

さらに、高等学校長協会の全国組織は、全国高等学校長協会である。組織構造として、意志決定系列と調査・研究系列に区分される。意志決定系列は、総会や理事会、常任理事会などがある。同様に調査・研究系列として、普通科部会や農業部会等17の部会が組織され、同様に委員会として、教育課題検討や就職対策等７つが組織されている。加えて編集や国際教育交流委員会等３委員会があり、全部で28の部会や委員会がある[8]。

最後に特別支援学校の校長会をみていく。A県において該当する校長会は、先に示したように特別支援学校連絡協議会校長部会である。A県内の特別支援学校は15校と少なく、地区ごとに校長会は組織されていない。A県特別支援学校連絡協議会には校長部会の他に副校長部会、事務長部会が組織されている。

また、全国の組織は全国特別支援学校長会であり、全国盲学校長会や全国聾学校長会等から３名、都道府県から６名、事務局担当として若干名で理事会を構成し、本部を東京都に置いている。さらに内部組織として、専門委員会（教育課程、法制制度他５委員会）、特別委員会（基本問題検討委員会他）がある[9]。

以上のように、A県における校種ごとの校長会の組織構造が明らかになった。地区組織として、小学校と中学校はそれぞれ13の地区校長会が組織されていた。さらに小、中それぞれの地区校長会の内部組織は、A県小、中学校長会のそれぞれの組織と同様であった。しかし、全国組織の校長会とは組織構造がそれぞれ異なっていた。A県高等学校長協会については、地区組織として10の支会があったが、組織内部での部や委員会は組織されておらず、県校長会のそれぞれの部や委員会に所属して活動していた。高等学校長協会については、県と全国組織の部や委員会の内部構造は、地域性による違いはみられるもののほぼ同様であった。

特別支援学校については、校長会そのものがA県特別支援学校連絡協議会の内部組織であり、その内部には組織が設置されていないなどの実態が明らかになった。

４　校長会の開催状況

A県における校長会の開催状況は、表３に示したように校種により異なる。年度初めの総会や部会ごとの会議等多様である。さらに、校長会によっては、県大会と全国のいくつかの都道府県を

表３　校長会の年間の開催状況（地区、Ａ県、全国）　平成29年度　　※現時点での予定を含む

校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
地区	・各地区小学校長会総会　（４月） ・地区校長会の開催 ・各部会の会議	・各地区中学校長会総会（４月） ・地区校長会の開催 ・各部会の会議	・各支会校長会年３～４回の開催（支会ごとに異なる）	地区の設定はない
県	・県小学校長会総会（４月） ・各部ごとに年間数回会議を実施 ・研究大会は中学校と合同で隔年開催（平成29年度は、ない）	・県中学校長会総会（４月） ・部会ごとに年間数回会議を開催 ・研究協議会を小学校長会と合同で隔年開催（平成29年度は、ない）	・第１回総会・研究協議会（４月下旬） ・第２回総会・研究協議会（11月上旬） ・第３回総会・研究協議会（２月中旬）	・第１回校長部会（総会、年間計画）（４月下旬） ・第２回校長部会（研究協議会）（７月上旬） ・第３回校長部会（研究協議会）（11月上旬） ・第４回校長部会（次年度計画等）（２月中旬）
全国	・全連小総会（５/23、東京） ・全連小研究協議会佐賀大会（10/12、13）	・全日中総会（５/24,25、東京） ・全日中研究協議会（10/18～20、東京） ・中学校教育60年記念大会（10/24～26、東京） ・Ｔ地区中学校長会Ａ大会（６/29,30、Ａ県）	・全国高等学校長協会総会・研究協議会（５/24,25、大宮）	・全国特別支援学校長会総会・研究協議会（６/29,30、東京）

ブロックごとに組織されている地区校長会や全国校長会を兼ねて実施する場合がある。

初めにＡ県小学校長会について、実施状況をみていく。それぞれの地区校長会は、年度初めに組織や事業計画等を協議するために総会を開催する。その中で、各部会の役員や部会等の構成員や地区校長会の開催予定、実施内容等を確認する。その後、定期的に地区校長会を開催したり、必要に応じて部会ごとに会議を行ったりする。同様に、Ａ県小学校長会は、年度初めに総会を実施して組織や事業計画を協議する。その後必要に応じて部会ごとに会議を開催する。この会議には、各地区から代表が参加し、協議内容を各地区に伝える役割を果たす。研究に関しては、県大会は中学校と共催により隔年で実施している。全国の校長会は年度初めに東京で開催される。また、研究協議会は都道府県持ち回りで10月頃実施される。平成29年度は佐賀県で実施された[10]。

Ａ県中学校長会の地区及び県中学校長会の開催状況は、おおよそ小学校長会と同様である。研究成果の発表に関しては、小学校長会との共催で実施しており、平成29年度は研究協議会の実施予定はなかった。しかし、同年度は全日本中学校長会の地区組織であるＴ地区校長会がＡ県で開催されたため、県の研究協議会はＴ地区大会と共催となった。また、今年度の全日本中学校長会研究協議会は創設60周年の節目の年であったことから、10月に東京で開催された[11]。

Ａ県高等学校長協会については、各地区で行われる校長会の実施日程や回数は支会ごとに決定される。また、Ａ県高等学校長協会は総会・研究協議会が４月、11月、２月の年３回実施される。第１回は組織や事業計画、研究推進計画等が、第３回は次年度の事業計画が主なテーマとなる。その他必要に応じて、部会において現状や課題が協議されたり、委員会で課題を深めたりする。さらに、平成29年度の全国高等学校長協会の全国大会は、５月にさいたま市大宮区で実施され、総会と研究協議会が行われた[12]。

特別支援学校の校長会であるＡ県特別支援学校連絡協議会校長部会については、地区ごとの組織はなく、県全体で活動している。校長会は、４月、７月、11月、２月の年４回開催されている。第１回は組織や年間の事業計画、第２回、３回は研究

テーマに基づいた研究協議、第４回は研究のまとめと次年度の事業計画が主な協議・活動内容である。平成29年度の全国特別支援学校長会は、６月に総会・研究協議会が東京で開催された[13]。

以上のように、小学校、中学校、高等学校の校長会は､地区ごとの取り組みが中心となっていた。さらに、各地区の代表が県校長会に参加して、地区の現状を示すとともに県としての取り組みについて確認していた。特別支援学校については、学校数の関係もあり県単位の活動が中心となっており、研究への取り組みが活動の中心に据えられていた。

Ⅲ　校長会での調査・研究への取り組み

本節では、校長会の事業内容として表１に示されているような研究・調査の具体的な内容を、校種を踏まえて明らかにする。

１　調査への取り組み

各校長会は、教育の振興を会の目標に掲げ、教育条件の現状や課題を把握するために調査を実施している（表４）。調査結果によりＡ県内の現状と課題を把握し、改善策を協議する。さらに、内容によっては、調査結果を全国組織が集約し、結果をまとめるとともに、必要に応じて要望事項として文部科学省等の関係機関に提出される。

小学校長会で行われる調査は、Ａ県小学校長会の内部組織である行財政部会や研修部、生徒指導部によって行われる。行財政部会では、教育諸条件に関する実態把握と要望事項をまとめる。具体的には、給与の実態や病休者の現状と補充の状況を含め、人事、処遇、研修等の現状を把握し、県教育委員会等の関係機関に要望事項としてとりまとめ提出する。研修部は教職員の協働意識や資質能力の向上に向けた研修の現状や課題を把握する。具体的には、教職員の協働意識や各学校の実態と課題、さらに課題解決に向けた取り組みの状況などである。生徒指導部は、各学校における生徒指導の諸問題について、現状と課題を調査により把握する。具体的には、いじめや不登校等であり、併せて震災後の状況とその後の取り組みの実態を調査により明らかにし、対応について協議するための資料を作成する。行財政部会や研修部でまとめられた調査結果は、全国連合小学校長会にも送付される。

中学校長会で行われる調査は、小学校長会と同様に内部組織である研究調査部や行財政部会、生徒指導部が行う。中学校では高校への進路に関わる課題が重要度を増すことから、進路希望を含め進路に関する諸データを研究調査部が集約することになる。同部は併せて教育課程の現状と課題も把握する。行財政部会や生徒指導部会が行う調査内容はほぼ小学校長会と同じであるが、中学校長会の生徒指導部会では、生徒指導で頻繁に取り上げられる携帯電話等について、特に項目をあげて調査を実施し、実態の把握に努めている。さらに、これらの調査結果は全日本中学校長会へも送られ、中学校教育全般や研究、生徒指導等の区分によりまとめられる。

Ａ県高等学校長協会では、教育課題、生徒指導研究、教育課程研究の各委員会が調査を実施している。教育課題検討委員会では、Ａ県の現状を踏まえ、復興教育の検証と効果的な改善の在り方を調査している。また、生徒指導研究委員会は、生徒指導上の大きな課題であるスマートフォン等の使用に関する指導の在り方についての調査を実施した。さらに、教育課程研究委員会では、次期学習指導要領に向けた調査を実施した。これらの調査結果は、委員会ごとに報告書としてまとめて、校長協会内で共通理解を図った。さらに、全国高等学校長協会の内部組織である各委員会との関連で実施される調査も必要に応じて実施され、調査結果が全国組織に送付される。

Ａ県特別支援学校連絡協議会校長部会は、県単独のテーマの調査ではなく、全国組織による調査の一環として毎年実施している｡具体的な内容は、教育課程や法制整備の状況、施設設備に関する事項などである。これらの調査結果は、全国特別支援学校長会に送付され、全国の都道府県のデータ

表４　校長会における調査活動（A県、全国）

校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
県	○行財政部会 ・校長の給与の実態 ・病休者と補充の状況 ・人事、給与、研修への要　望等 ○研修部 ・教職員の年齢構成 ・各学校の実態と課題 ○生徒指導部 ・いじめ・不登校 ・学級経営上の諸問題 ・情報化 ・震災　等	○研究調査部 ・進路 ・教育課程調査 ○行財政部会 ・免許外担当者 ・教職員の病休者・休職者とその補充状況 ・教育予算 ○生徒指導部 ・問題行動関係 ・いじめ問題関係 ・不登校関係 ・情報機器関係 等	○教育課題検討委員会 調査の重点事項は２点 ・復興教育の検証と改善による実践 ・「教育の質」の向上を目指す学校経営 ○生徒指導研究委員会 ・スマホ等の普及に応じた指導の在り方 ○教育課程研究委員会 ・次期学習指導要領に向けた教育課程	○県単独での調査ではなく、全国調査の一環として実施 ・教育課程 ・法制整備 ・施設設備 ・人事厚生 ・進路福祉 ・支援連携 ・併置校
全国	小学校教育に関する調査 ・標準法 ・施設設備教材等 ・教員養成	中学校教育に関する調査 教育研究部調査 生徒指導部調査	高等学校教育に関する調査 ・教育課題 ・就職、入試対策　等	同上

としてまとめられる。

以上のように、校長会の事業内容に示されているように、児童生徒や教職員、学校の施設設備の現状を踏まえた学校の実態把握の調査が行われ、それが集約されて客観的なデータとなり、関係機関への要望と結びついていることが明らかになった。さらに、それらの調査結果が全国組織に集約され、そして活用されていた。

２　研究への取り組み

校長会の研究への取り組みとして、表５に示したように、校種に応じた特徴がみられる。研究への取り組みの流れとして、一般的には全国の校長会のテーマを踏まえ、都道府県校長会が研究テーマを設定し、地区ごとに研究を進めている（鈴木、2017）。

初めにA県小学校長会の研究への取り組みをみていく。同会は、全国連合小学校長会の研究テーマを踏まえ県独自のテーマを設定している。設定したテーマには、未来を担う子ども、未来を切り開く子どもを育てる、との願いが込められている。この県のテーマに基づいて地区ごとに研究が進められる。研究は地区の校長会の内部組織である研修部が中心になって進められ、研究成果は地区校長会で検討されることで共通理解が図られる。それらの研究の成果は場合によっては隔年で開催される、A県校長会県大会で発表される。さらに、地区によっては、全国大会の下位大会でありいくつかの都道府県により構成される地区小学校長会、さらに全国大会で発表される場合もある。

A県中学校長会は、全日本中学校長会が設定したものと同一の研究テーマを設定して研究に取り組んでいる。県中学校長会の調査研究部が中心となって教育課程や特別活動などの４つの分野を地区に割り当てる。各地区はそのテーマに基づいて、研究を進める。実際には、地区校長会の研究調査部が中心となって研究に取り組み、その成果を会の中で練り上げていく。さらに機会があれば、県校長会や全国大会で発表する等、小学校長会と同様となる。加えて各地区の研究成果は、県として冊子にまとめられ各校長に配布されることにより、成果の共有を図っている。

全国高等学校長協会は、研究協議会は理念としての基本テーマを掲げている。しかし、小学校、中学校長会にみられたような、全国のテーマを踏まえた都道府県ごとのテーマ設定や、テーマに基づいて具体的な課題を設定した研究の推進、といった取り組みはみられない。このことから、A県高等学校長協会として研究テーマに関する直接的な関わりはみられないものの、同会の内部組織である各委員会が全国のテーマを踏まえて独自に研究課題を設定して、調査や研究に取り組んでいる。各委員会は各地区の支会校長会の構成メン

表５　校長会　研究テーマの設定と研究への取り組み（地区、Ａ県、全国）　平成29年度

校種	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
全国のテーマ	○新たな知を拓き人間性豊かな社会を築く日本人の育成を目指す小学校教育の推進　－志を胸に高きに和して未来を創る子どもを育てる学校経営の推進－	○社会を生き抜く力を身に付け、未来を切り拓く日本人を育てる中学校教育	研究協議会基本テーマ： ○未来を拓く高等学校教育の創造	○インクルーシブ教育システム構築の展望と特別支援学校の経営の在り方－新学習指導要領における特別支援学校の経営課題－
県のテーマと取り組み	○主体的に生き、ふるさとの未来を担う子どもを育てるＡの教育 ～ふるさとを愛し、共に支え合いながら未来を拓く子どもを育てる学校経営の推進～ →各地区で研究推進	研究テーマは、全日中の研究テーマと同一である。このテーマを踏まえて研究を進める。 →各地区で研究推進	テーマは、特に設けられてはいないが、全国の基本テーマに即して、各委員会が独自に調査研究に取り組んでいる。 →各支会で各校の諸課題等の研究協議	全国のテーマと同一である。このテーマを受けて回ごとに各校の教育課題、経営課題を提出する。 →地区組織はない

バーから割り当てられた委員により構成されることから、全県的な現状認識や課題解決の方策の検討など、地域の実態を反映したより具体的な調査研究となっている。さらに、支会校長会においては、特定のテーマを掲げず、学校運営上や当面する諸課題への対応に関する研究協議が主となっている。

特別支援学校の校長会であるＡ県特別支援学校連絡協議会校長部会は、全国組織である全国特別支援学校長会が掲げた研究テーマ、課題に基づき、計画的に研究に取り組んでいる。同会は表３で示したように、年に４回開催されているが、その中の第２回、３回は研究協議が主となり、全国テーマ、県の課題を踏まえた各校の現状や課題に関するレポートに基づいて話し合いが行われる。それらの研究成果は各校での学校運営等に生かされる。

以上のように、校長会の研究への取り組みについて校種による違いがみられた。小学校や中学校長会については、全国組織の掲げたテーマを踏まえて県のテーマを設定し、そのテーマに基づいて地区ごとに研究が推進されていた。さらに、それらの研究成果は県校長会において発表したり成果としてまとめられたりしていた。高等学校については、全国組織のテーマはあるものの、Ａ県高等学校長協会の研究との関連づけはあまりみられなかった。しかし、同会の内部組織である各委員会が、全国のテーマに基づいて課題を設定した上で研究に取り組んでいた。特別支援学校の校長会については、全国組織のテーマや県の課題に基づいて計画的に研究が進められていた。このように校長会の取り組みとして、研究テーマの設定や研究との関わりにおいて校種による違いが明らかになった。

Ⅳ　各校長会の特色ある活動

本節では、校種に応じた校長会の特色ある活動の実態を明らかにする。Ａ県の各校長会は、県の実態を踏まえ特色ある取り組みをおこなっており、限定した内容ではあるが、校種による主な実践内容を表６に示した。

Ａ県小学校長会は、東日本大震災の被災を踏まえ、震災からの復興を図るための復興教育を中核に据えて活動してきた。その成果を震災の記録誌としてまとめるとともに、災害の状況を風化させないための取り組みとして、被災紙芝居を作成して各校に配布し活用を促した。さらに、同一県の校長であっても被災地である沿岸部の状況についての理解に不十分さがみられたことから、内陸部の校長を主にした被災地、被災校訪問を計画的に

表６　校長会による特色ある活動（A県、地区）

小学校	中学校	高等学校	特別支援学校
【A県小学校長会】 復興教育を中核に据えた取り組み ○記録誌の発行や被災地訪問等 ・震災記録誌発刊配布 ・震災紙芝居作成配布 ・毎年被災地視察訪問 ・被災校文化支援活動等 ○被災校との連携 ・震災後の横軸姉妹校連携	【A県中学校長会】 A県小学校長会と同様 ○記録誌の発行や被災校支援等 ・震災記録誌発刊配布 ・被災校部活動交流等バス経費支援 ○被災校との連携 ・横軸姉妹校連携 【地区校長会】 ○研修会の実施、年数回 ○M市の例 ・授業参観 ・講師による講話 ・高等学校長との交流等	【A県高等学校長協会】 ○部会ごとの講演会の取り組み ・普通部会や家庭部会 被災地の教育 教科教育 ○委員会での取り組み ・大学入試対策委員会と関係団体との共同による会議の実施 【A県高等学校長協会各支会校長会】 ○情報交換会の実施 ・地区の中学校長会と連絡会議等を実施	【A県特別支援学校連絡協議会校長部会】 ○特別支援教育の啓発 ・特別支援学校作品展の実施 ・特別支援学校体験記録集の発行 ○関係機関との連携 定期的に教育委員会との教育懇談会を実施

実施した。また、地区校長会が中心となって、沿岸と内陸の学校の文化交流や共同事業をとおして連携を図ることにより、横軸姉妹校としての取り組みを進めてきた。このように、被災からの復興を全県一丸となって実現するために、学校として何ができるのかという視点に立った実践がみられた。

A県中学校長会については特色ある活動として、復興教育を踏まえた取り組みや校長の研修機会の充実の２点があげられる。復興教育を踏まえた取り組みとしては、小学校長会と同様な震災記録誌の発行や被災校支援を行っている。被災校支援については、姉妹校連携における部活動交流のためのバス経費に対して、A県校長会から支援していた。さらに、同校長会の各地区校長会において、少なくとも年に数回、授業や生徒指導等に関する研修会を実施していた。具体的には、地区中学校長会の一つであるM市中学校長会では、年間10回、各学校持ち回りで学習指導要領の改訂を踏まえた授業参観を実施したり、研修テーマを設定した上での講師による講話を行ったりしており、さらにその際各校の生徒指導の課題と対応策の情報交換等を行っていた。このように、校長としての学校経営に関する課題にとどまることなく、授業や生徒指導等教育活動全般にわたる研修を心がけて、実践に取り組んでいた。

A県高等学校長協会については、内部組織である部会や委員会が独自にテーマを決めて事業を企画・実践していた。部会の活動として、普通部会ではA県の今日的課題としての復興教育の現状や課題に関する講演会を開催して研修したり、家庭科部会では教科指導の在り方について研修したりしていた。さらに、大学入試対策委員会では、県高等学校教育研究会進路指導部会の「大学進学懇談会」と合同で、年２回大学入試対策委員会を開催していた。この会には、該当する16校の校長や教員に留まらず、全県から希望者が参加していた。加えて各地区の全ての支会校長会では、地区内の中学校長会と合同の連絡会議等を開催し、新入生の状況や高校卒業後の進路状況等について情報交換を行っていた。このように、高等学校では各部会や委員会が高等学校教育の振興という共通理念を踏まえて独自に活動していた。

A県特別支援学校連絡協議会校長部会では、特別支援教育の理解・啓発を主眼にした活動に取り組んでいた。具体的には、特別支援教育の啓発を目的に特別支援学校作品展を実施したり、特別支援学校体験記録集を発行したりしていた。さらに、関係機関との連携を図るために、A県教育委員会との教育懇談会を１年ごとに特別支援学校連絡協議会と特別支援学級設置学校長協議会とで担当を分担しながら実施していた。このように、まだまだ不十分と思われる特別支援教育の理解を促すとともに、今後のいっそうの振興を図るための取り

組みがみられた。

以上のように、校長会の活動として、校種により学校教育の現状や今日的課題へ対応するための特色ある取り組みがみられた。小学校長会では復興教育というA県が直面する課題に対応するために様々な取り組みがみられた。中学校長会では、復興教育に加えて、授業や生徒指導等に対する適切な対応のために校長自身の研修を重視していた。高等学校長協会では、部会や委員会ごとに今日的課題解決のための講演会や協議会などが自主的な取り組みとして実施されていた。特別支援学校の校長会では、特別支援教育の理解を促進するとともに、教育環境などの改善の取り組みがみられた。このような取り組みは、各校種の直面する課題を反映したものとなっていた。

Ⅴ　研究の成果とまとめ

本研究の成果として、対象はA県と限定したものではあったが、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校における校長会の様々な実態を把握できたことがあげられる。

本研究のまとめの第一は、校長会の創設や組織に関する事項である。A県の各校長会は、校種ごとの設立の経過や全国組織との関係について特色がみられた。小学校及び中学校については、校長会の活動がかつては小・中学校長会として合同で行われていたこともあり、独立組織となったのは他の都道府県と比べると比較的遅かった。しかし、高等学校の校長会組織であるA県高等学校長協会の設立や全国組織への加入は比較的早い時期に行われた。特別支援学校については、県立学校でもありA県高等学校長協会の内部組織として活動していたが、全国組織の創設もあり、その後独立した組織として設置された。

また、校種により表現は多少異なるがA県の校長会創設の目的として、教育の振興を共通に掲げている。さらに、特徴的な取り組みとして、小・中学校長会では会員相互の協調と連携、高等学校長協会では、研修、特別支援学校の校長会では運営上の諸問題の協議をあげている。さらに、事業内容として、A県では小学校及び中学校校長会はそれぞれ８項目とほぼ同様である。このことは、A県における小、中校長会の設立過程と深く関わっていると考えられる。高等学校長協会には、事業内容を示した条文はなく全国組織に設置されている部や委員会の活動が校長会の活動と直結していることが要因と考えられる。特別支援学校については、特別支援学校における教育活動の理解が十分でないことから、法整備に対する理解促進と体制の整備が事業の柱となっている。

次に、A県における校種ごとの校長会の組織構造である。A県校長会の地区組織として、小学校と中学校にはそれぞれ13の地区校長会が組織されていた。さらに小学校、中学校それぞれの地区校長会の内部組織は、A県の小、中学校の校長会の組織と同様であった。しかし、全国組織の校長会とは組織構造が異なっていた。A県高等学校長協会については、地区組織として10の支会があったが、組織内部での部や委員会は組織されておらず、県校長協会のそれぞれの部や委員会に所属して活動していた。A県高等学校長協会については、県と全国組織の部や委員会の内部構造は、地域性による違いはみられるもののほぼ同様になった。特別支援学校については、校長会そのものがA県特別支援学校連絡協議会の内部組織であり、校長会の内部に部や委員会などの組織はみられなかった。

加えて、校長会の実施状況である。小学校、中学校、高等学校の校長会は、地区ごとの取り組みが中心となっていた。さらに、各地区の代表が県校長会に参加して、地区の現状を示すとともに県としての取り組みについて確認していた。特別支援学校については、学校数の関係もあり県単位の活動が中心であり、研究活動が活動の中心に据えられていた。

まとめの第二は校長会での調査・研究への取り組みに関する事項である。調査・研究への取り組みについては、校長会の事業内容に示されている

ように、児童生徒や教職員、施設設備の現状を踏まえた学校の実態把握の調査が行われ、それが集約されて客観的なデータとなり、関係機関への要望と結びついている等の取り組みがみられた。また、校長会の研究への取り組みについて校種による違いがみられた。小学校、中学校長会については、全国組織の掲げたテーマを踏まえて県のテーマを設定し、そのテーマに基づいて地区ごとに研究が進められていた。さらに、それらの研究成果は県校長会において発表したり成果としてまとめられたりしていた。高等学校長協会については、全国組織のテーマはあるものの、A県高等学校長協会としての研究テーマは設定されていなかった。しかし、研究の取り組みは同会の内部組織である各委員会が全国のテーマを踏まえて課題を設定して進めていた。特別支援学校の校長会については、全国組織のテーマや県の課題に基づいて計画的に研究が進められていた。このように校長会の取り組みとして、研究テーマの設定や研究との関わりにおいて校種による違いが明らかになった。

まとめの第三は、校種による校長会の特色ある活動に関する事項である。校長会の活動は、校種により学校教育の現状や今日的課題へ対応するための特色ある取り組みがみられた。小学校長会では復興教育というA県が直面する課題に対応するために様々な取り組みがみられた。中学校長会では、復興教育に加えて、授業や生徒指導等に対する適切な対応のために、校長自身の研修を重視していた。高等学校長協会では、部会や委員会ごとに今日的課題解決のための講演会や協議会などが自主的な取り組みとして実施されていた。特別支援学校の校長会では、特別支援教育の理解を促進するとともに、教育環境などの改善の取り組みがみられた。このような取り組みは、各校種の直面する課題を反映したものとなっていた。

以上のように、本論のまとめとして、A県の校長会の組織構成や役割や全国組織との関わりは校種により異なっていることが明らかになった。さらに、調査・研究への取り組みとして小学校や中学校及び特別支援学校の校長会は、全国組織との関連づけがみられたが、高等学校については各委員会が全国高等学校長協会のテーマを踏まえて調査・研究に取り組んでいた。また、A県小学校、中学校長会では、地域の実態を踏まえた特色ある取り組みとして、復興教育を中核に据えた活動がみられる等の実態を明らかにすることができた。

しかし、本研究の課題もある。それは調査対象がA県に限られていたことであり、実態把握が限定的となってしまったことである。今後、調査対象の都道府県を増やすことにより、実態や課題の把握による検証の結果をより一般的な知見としていきたい。

本研究は校種による校長会の組織や活動状況の違いに焦点をあてた。今後の研究の在り方として、校種による校長会の特色を踏まえた上で、校長個々人の校長会に対する認識や研修への取り組み等の実態を明らかにしていきたいと考える。

〈註〉

⑴　全国連合小学校長会のHP、http://www.zenrensho.jp/、H30年1月 閲覧

⑵　全日本中学校長会のHP、http://www.zennichu.org/、H30年1月 閲覧

⑶　全国高等学校長協会のHP、http://www.zen-koh-choh.jp/、H30年1月 閲覧

⑷　全国特別支援学校長会のHP、www.zentoku.jp/、H30年1月 閲覧

⑸　岩手県小学校長会会則、http://www.is-kocho.sakura.ne.jp/outline/kaisoku.html、H30年1月　閲覧

⑹　⑴と同様

⑺　⑵と同様

⑻　⑶と同様

⑼　⑷と同様

⑽　⑴と同様

⑾　⑵と同様

⑿　⑶と同様

⒀　⑷と同様

〈引用文献〉

○岩手県高等学校長協会『平成28年度　会誌　第52号』（2017）
○岩手県高等学校長協会『校長協会　五十周年記念誌』（1998）
○岩手県小学校長会『平成28年度　岩手県小学校長会　活動報告書』（2017）
○岩手県中学校長会『岩手県中学校長会会誌　第28号』（2017）
○岩手県特別支援学校連絡協議会『岩手県特別支援学校連絡協議会総会要項』（2017）
○川上泰彦「学校管理職による情報交換と相談－校長・教頭のネットワークに着目して－」、（『日本教育経営学会紀要』47、2005）、80-95
○榊達雄「学校管理職の力量形成をめぐる問題⑴」（『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、2004）、107-112
○全日本中学校長会「全日本中学校長会」（『中学校教育三十年』、1977）、216-250
○平井貴美代「スクールリーダー像の形成と校長会の役割」（『学校経営』５、2002）、122-127
○鈴木久米男「全国アンケート調査結果」（科研：『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究（その１）代表 牛渡淳』、2012）、３-14。
○鈴木久米男「校長の研修機会としての校長会の役割　－Ａ県における校長会の役割区分と研修内容との関連を踏まえて－」（『岩手大学教育学部研究年報』76、2017）、１-14
○鈴木久米男，髙橋和夫「校長の職務遂行と校長会との関係性に関する一考察：組織区分による校長会の活動内容と果たしている役割の明確化の試み」（『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、2016）、193-204
○堀内孜、鄒萍萍「校長会の組織実体と学校の自立性確立課題　－全国公立小中学校長会に対する質問紙調査を通じて－」（『京都教育大学紀要』、104、2004）、13-29
○三田耕一郎「小中連携教育における学校改善－Ａ市小中校長会合同研修会の分析－」（『日本教育社会学会大会発表要旨集録』66、2014）、108-109

※本報告の一部は、平成28年度～30年度 JSPS 科研費 JP16K04525の助成を受けたものである。

特別支援教育コーディネーターの外部支援に関する課題意識
―　A県内の特別支援学校におけるインタビュー調査から―

小山聖佳*，東信之・佐々木全**
（2018年２月13日受付）
（2018年２月14日受理）

Seika OYAMA, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

Task Consciousness Concerning External Support of the Special Education Coordinator
: From an interview survey at a special support school in A prefecture

要　旨

地域における特別支援教育を推進する体制を整備に際しては，特別支援学校が中核的な役割を担うことが求められている。いわゆる「特別支援学校のセンター的機能」である。

この充実を目指して，本研究では，A県の特別支援学校特別支援教育コーディネーターが認識している地域における特別支援教育推進上の課題を明らかにすることを目的にした。

そのために，特別支援学校の外部支援を担当する特別支援教育コーディネーターに半構造化面接法を用いて，相談内容，学校体制等について聞き取り調査を行い，計量テキスト分析を実施した。

そこから，特別支援教育コーディネーターは，地域の通常の学校における教師の特別支援教育に関する理解が進んでいるという肯定的見方の一方で，各学校における支援体制の整備が課題として指摘された。

Ⅰ　はじめに

2005年当時文部科学省は，特別支援教育を構想するにあたり「今後，地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で，特別支援学校（仮称）は中核的な役割を担うことが期待される」「特別支援学校（仮称）が，教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」とした[1)]。この具現こそが，現在でいうところの特別支援学校における「センター的機能」やその担い手である「特別支援教育コーディネーター」である。

文部科学省が実施した「平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」によれば，センター的機能を担当する分掌・組織を設けている国立及び公立学校は90％を超え，「特別支援教育コーディネーター」を複数配置している国立及び公立学校は60％を超えている。また，センター的機能の取組の実際として，「小・中学校等の教員への支援機能」が挙げられている。相談内容では，「指導・支援に係る相談・助言」「障害の状況等に係る実態把握・評価等」「就学や転学等に係る相談・助言」の順に多かった。特別支援学校における課題として「地域のニーズへ応えるための人材を校内で確保すること」及び「多様な障害に対応する教員の専門性の確保をす

*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

ること」が挙げられ，いずれもセンター的機能を推進する人材に関するものであった。

一方で，小・中学校等における課題として，「特別支援教育実施のための校内体制を構築すること」「全教員が特別支援教育の重要性について理解していること」等が挙げられた[2)]。

このことは，特別支援教育コーディネーターの役割として期待される「学校内の関係者や関係機関との連絡・調整，保護者に対する学校の窓口，地域内の小・中学校等への支援，地域内の特別支援教育の核として関係機関との密接な連絡調整」[3)]における後者２点に関わるものであろう。このような特別支援学校におけるセンター的機能として特別支援教育コーディネーターが担う取組（以下，「外部支援」と称する）では，実践研究から特別支援学校主催による地域向け参加型研修会実施の有効性[4)]や，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる移行支援に関する研究[5)]，特別支援教育コーディネーターによる実践のポイント[6)]等が明らかになってきている。また，特別支援教育の更なる推進に向け，特別支援学校における特別支援教育コーディネーター自身の資質向上プログラム開発も行われてきている[7)]。

一方で，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターが認識する課題に焦点を当てた研究は少なく，外部支援の現状は明らかになっていない。

そこで，本研究では，特別支援教育コーディネーターが外部支援の現状において認識する課題を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　方法

特別支援教育コーディネーターが認識する課題を明らかにするために，A県内の特別支援学校全17校の外部支援を担当する教員を対象とした30分程度の半構造化面接法を行った。

調査項目は，①外部支援の経験年数，②通常学級の先生方から受ける相談内容，③相談内容に対する指導・助言，④学校体制の状況，⑤外部支援での困りごと，⑥通常学級の先生方への願い等である。

把握した回答を全てテキストデータに変換し，「KH Coder」によって計量テキスト分析を行った。「KH Coder」とは，テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである[8)]。これによって，頻出後の共起関係を示す「共起ネットワーク」を得る。これをもとのテキストデータ（以下では，原文と記す）の文脈と対照させながら，解釈を加えた。

なお，本校の執筆，公表については関係者の承諾を得た。調査，分析，執筆のいずれの段階においても匿名性を担保し，適切な表記であることを共同執筆者及び研究協力者によって確認した。

Ⅲ　結果と考察

計量テキスト分析の結果，総抽出語数（分析対象ファイルに含まれる全ての語の延べ数）は18,525語，異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は1,622語であった。このうち，分析に使用される語として6,594語，異なり語数1,252語が抽出された。これらの頻出語のうちの上位150語とその出現頻度を表１に示した。

また，出現パターンの似通った語（すなわち共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」を図１に示した。ここでは，強い共起関係ほど太い線で，出現数の多い語ほど大きい円で描画される。中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているか）が高いほど，図の中央に位置し，かつ色分けされる。水色・白・ピンクの順に中心性が高くなるが，印刷の都合上本紙面では表示はグレースケールである。なお，文中の抜粋について，下線を記したのは，図中に出現した語である。

１　「先生」の語を中心とする語群から

図１の左中央から「先生」の語を中心とするまとまりが見て取れる。この「先生」に関しては，

表１　頻出後の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
支援	159	時間	16	複数	9
子	145	大きい	16	一生懸命	8
先生	143	アドバイス	15	家庭	8
思う	115	依頼	15	学ぶ	8
学校	102	関わる	15	学力	8
多い	100	状況	15	頑張る	8
学級	82	部分	15	機能	8
中学校	60	良い	15	具体	8
相談	57	話	15	経営	8
授業	52	お話	14	見える	8
小学校	50	一緒	14	仕方	8
担任	47	外部	14	肢体	8
コーディネ-	42	行動	14	視点	8
障害	37	情報	14	実際	8
困る	36	進路	14	進む	8
理解	36	関係	13	増える	8
言う	30	今	13	難聴	8
見る	29	小中学校	13	不自由	8
感じる	28	人	13	お伝え	7
校長	27	全体	13	もう少し	7
ケース	26	体制	13	やり方	7
難しい	26	担当	13	チーム	7
検査	25	提案	13	トラブル	7
特別	25	来る	13	委員	7
必要	25	集団	12	求める	7
変わる	25	出る	12	教育	7
管理職	24	書く	12	傾向	7
指導	23	少ない	12	継続	7
対応	22	登校	12	高い	7
考える	21	入る	12	場合	7
高校	21	変える	12	場面	7
自分	21	友達	12	状態	7
伝える	21	取り組む	11	深める	7
保護	21	大変	11	診断	7
教科	20	特別支援教	11	生活	7
上手い	20	勉強	11	大事	7
校内体制	19	気	10	任せる	7
行く	19	行う	10	年	7
生徒	19	受ける	10	悩む	7
通常	19	声	10	配慮	7
違う	18	特	10	保育園	7
経験	18	目	10	幼稚園	7
校内	18	クラス	9	すべて	6
聞く	18	環境	9	一つ	6
問題	18	結構	9	引継ぎ	6
発達	17	研修	9	外	6
分かる	17	周り	9	協力	6
意識	16	前	9	結果	6
学習	16	答え	9	工夫	6
個別	16	内容	9	高等	6

「担任の先生」や「周りの先生」,「特別支援学級の先生」等と広い意味合いで使われていることを示している。さらに,「担任」は中心度が高いため,当たり前ではあるが担任を中心に学級の児童生徒の支援について「周りの先生」や「特別支援学級の先生」等と関わりながら，検討しているということが読み取れる。

つまり，特別支援教育を推進していくに当たって,「担任の先生」のみならず,「周りの先生」や「特別支援学級の先生」をはじめとして，周囲の先生方の関わりが必要であることがわかる。ここでいう関わりとは，先行研究から「同僚の教員と協働すること」と操作的に定義する[9)]。これに関連する原文には，担任や校内の特別支援教育コーディネーターへの負担や困り，孤立に関する訴えがあった。渡辺・柿崎は,「校内の特別支援教育コーディネーターを含め，教師は支援を必要とする児童への支援に戸惑っている[10)]」と指摘している。また，福永・古井は,「学級担任の困り感を軽減する校内支援体制として,「保護者・クラスメイトへの対応」が有効に機能しているとし,「校内連携・共通理解」に加え，専門職や保護者，ク

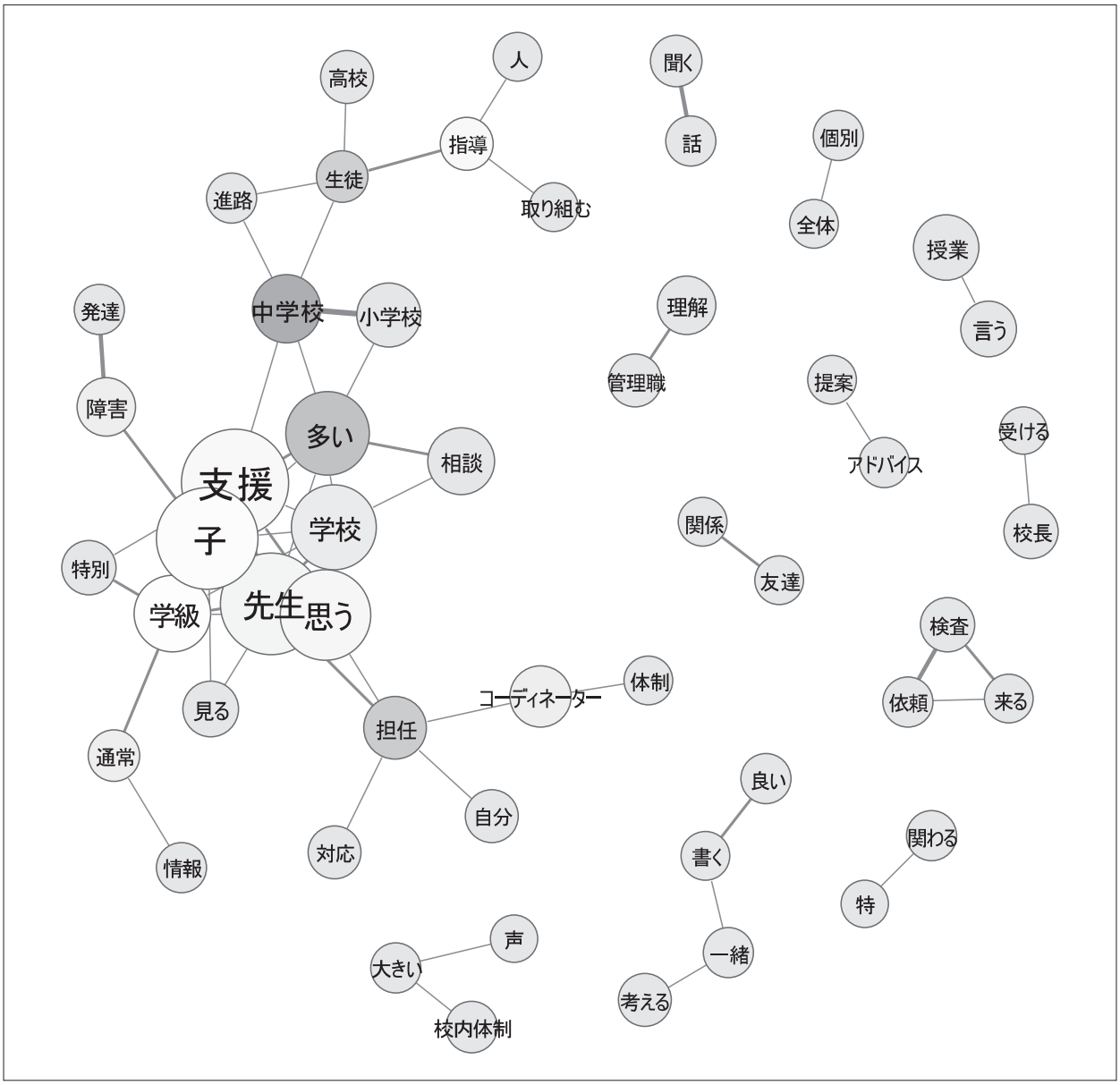


図１　共起ネットワーク

ラスメイトへの対応も必要である[11]」と述べている。

以上から，対象の児童生徒を複数の目で観察し，学校全体で共通理解を図っていくことが求められるだろう。

２　「一緒」の語を中心とする語群から

図１の右中央下にある「一緒」「考える」のまとまりがある。関連する原文では，特別支援教育コーディネーターからの指導・助言に基づき支援内容について「一緒に考える」などが多く見られた。また「個別の指導計画を一緒に書く」という内容もあった。

つまり，特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは，各学校の学級担任もしくは特別支援教育コーディネーターと協働しながら児童生徒の支援に当たっているということである。

例えば，苦慮事例に対しては「目の前の行動における対症療法的な答えが求められがち[12]」ということからも，学校現場では即時的な解決を求め

てしまいがちである。

しかし，特別支援教育コーディネーターは，短時間での子ども等の見取りと見立てで即時的な解決を導くものではない。関連する原文でも「先生方の知識は増えたが，この障害にはこの対応と考えてしまうケースがある」とのことであった。

以上から，継続的に子どもの実態把握を行い，日ごろから接している担任の先生と協働しながら，一緒に支援について考える必要がある。

3　「中学校」の語を中心とする語群から

図１の左上の「中学校」「小学校」「高校」「進路」のまとまりがある。ここで「中学校」が頻出していると同時に中心性が高いのは，特別支援教育コーディネーターに学校体制や外部支援での困り感を尋ねると，「中学校」に関わる内容が多く出されたことによる。

福永・古井は，「小学校の校内支援体制が質的な整備もなされつつあると学級担任が評価している[11]」と指摘している。これに対する中学校の現状について，別府・上野らは，「教科担任制や生徒指導の重視など，小学校と違った環境の中での一人のアスペルガー症候群と診断された事例が抱える課題が，および校内支援体制を築く上での困難点が浮き彫りになった[13]」としている。関連する原文においては，学校体制に関する文脈中で「小学校，高校は理解が進んでいる」との内容があった。無論これは中学校に比してということであった。別府は，事例研究において，生徒の思春期や教科担任制等の原因により，中学校では特別支援教育の体制づくりに困難が生じやすいことを示唆した[14]。

しかし，そのような状況でも善処のエピソードがあった。例えば「養護教諭が架け橋となって，支援や校内体制作り，他の生徒との関係作りに役割を果たした[15]」と中学校における養護教諭のエピソードである。

以上から，校種間接続の充実という観点からも，小学校に比して中学校の特別支援教育の体制づくりが急務である。

4　「管理職」の語を中心とする語群から

図１の中央上に「理解」「管理職」という語のまとまりがある。

関連する原文には，「まだまだ管理職の理解が進んでいない」という内容があった。ここでは，先に示した，「中学校」の語を中心とする語群にかかわり示したように校種によってもばらつきが見られた。

つまり，学校現場では管理職の特別支援教育に関する理解の不足が課題として挙げられている。

例えば，池田・若松は校内支援体制が整備されている学校は，管理職と特別支援教育コーディネーターが密に連携を図りながら，全職員にチーム対応を呼びかけたり，自ら校内を回って子どもたちに目を配ったりと積極的に動いている[16]ことを示唆している。

以上から，特別支援教育コーディネーターはもちろんだが，管理職の理解が，組織的かつ協働的な校内支援体制の構築の要件となるだろう。

5　「検査」の語を中心とする語群から

図１の右にある「検査」「依頼」「来る」のまとまりがあり，この３つの語でまとまりが完結しているため，検査後の支援が結びついていないと予想される。「保護者に検査結果を伝える」「検査依頼が多い」等の検査に関わる困りごとが現れていると読み取れる。

検査は子どもにも負担がかかるということを理解したうえで，検査の結果が今後の支援に有意義に活用していけるような流れをつくりたい。また，保護者に検査結果を伝える際に，検査者が伝えることが良いのか，担任が伝えることが良いのか，考える必要がある。

Ⅳ　まとめ

A県における特別支援教育の推進に際して，特別支援教育コーディネーターが外部支援の現状に

おいて認識する課題は,「担任や各学校の特別支援教育コーディネーターを支える校内の協働体制」「特別支援学校の特別支援教育コーディネーターと担任または小・中学校の特別支援教育コーディネーターが協働して支援を考える体制作り」「中学校における校内支援体制構築」「管理職の理解啓発」「検査後の支援の在り方」の５つが示唆された。

つまり，これらはＡ県において各学校の特別支援教育に関わる支援体制構築における課題である。また各学校の支援体制構築にあたっては，学校全体の特別支援教育に関する理解のために，特にも管理職の理解啓発が挙げられた。また，センター的機能をもつ特別支援学校との繋ぎ役であり，教員のサポートの役割を任う特別支援教育コーディネーターの資質向上も不可欠であると示唆された。このことは, 特別支援教育コーディネーターの役割として期待される「校内外の関係者との連絡・調整」「校内の教員の相談窓口」であり[17]，校内委員会の組織や運営に関する実務でもある。

しかし，実際に特別支援教育コーディネーターというような役職ではない教師でも，同じ役割を担う「副校長」「養護教諭」等がいることで，協働的な支援体制を築く一歩になる。このように特別支援教育コーディネーターの質が確保されることが，担任教師の力量の確保に大きく影響を与える。それ故に, 各学校の特別支援教育コーディネーターの育成及び資質向上について，更に力を入れていく必要があるだろう。

今後の課題は，本研究で得られた結果の検証である。また，特別支援教育コーディネーターが外部支援において認識する課題と，小中学校の教員が校内支援体制構築に向け認識する課題の相違などを調査し，俯瞰的な状況ならびに改善ニーズの把握に努めたい。

謝辞

本研究に際してご理解ご協力をいただいた関係諸氏に記して感謝申し上げます。

文献

1）文部科学省（2005）：特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo 0 /toushin/05120801.htm（2017. 9 .27閲覧）

2）文部科学省（2017）：平成27年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1383107.htm（2017. 9 .27閲覧）

3）文部科学省（2010）:特別支援教育について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1298211.htm（2017.10. 3 閲覧）

4）大坪浩恵（2012）：特別支援学校におけるセンター的役割の実際．特別支援教育実践センター研究紀要，10，65－72.

5）中川恵乃久（2008）：特別支援学校の特別支援教育コーディネーターによる中学校から高等学校への移行支援に関する研究．特別支援教育コーディネーター研究，４，31－44.

6）清水潤・内海淳（2008）：特別支援学校のセンター的機能における特別支援教育における特別支援教育コーディネーターの実践．秋田大学教育学部教育実践研究紀要，30，103－112.

7）城間園子・緒方茂樹（2017）：特別支援学校における専門性向上のための連携を重視した体制の構築：特別支援教育コーディネーター資質向上プログラム開発の可能性．琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻（教職大学院）紀要，１，91－100.

8）樋口耕一（2014）：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.

9）鈴木ひろ子（2015）：学級担任が同僚の教員と協働する特別支援教育の仕組みづくり　第一報．福島大学総合教育研究センター紀要，

19，75－82.
10）渡辺雅子・柿崎弘（2011）：小学校の通常学級における発達障害児への支援－特別支援教育コーディネーターによる担任教師への支援の視点から．三重大学教育学部研究紀要，62，161－167.
11）福永徹・古井克憲（2015）：小学校通常の学級担任における発達障害及びその傾向のある児童の教育に対する「困り感」と校内支援体制に対する評価．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要，25，27－31.
12）佐々木全・東信之・名古屋恒彦・池田泰子・滝吉美知香・我妻則明・菊池明子・那須川智子・奥谷正彦・柿﨑明広・菅原慶子・佐藤陽子・中野喜美子・五安城正敏・佐々木徹（2017）：通常学級における特別支援教育を効果的に実践するための連携スキルに関する探索的研究（5）―特別支援教育エリアコーディネーターが経験した苦慮事例を通して―．岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集 4, 144－149.
13）別府悦子・上野清美・吉川武彦・清水章子（2009）：中学校における特別支援の必要な生徒の支援と校内体制―アスペルガー症候群の実践報告事例をもとに―．中部学院大学・中学部短期大学部研究紀要，10，89－99.
14）別府悦子（2013）：中学校の特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーション．障害者問題研究，40（4），27－33.
15）前掲13）
16）池田幸枝・若松昭彦（2017）：幼稚園・小・中学校・高等学校における校内体制委員会の機能化に関する調査研究―特別支援教育コーディネーターへの調査を通じて―．特別支援教育実践センター研究紀要，15，43－52.
17）前掲3）

幼稚園における「豊かな遊び」を見取る教師の観点
―　保育参観記録の計量テキスト分析　―

佐々木全*，小山聖佳**
下山恵・千葉紅子・髙橋文子・渡邊奈穂子・小野章江
・北條早織・川村真紀***，大野眞男****

（2018年１月23日受付）
（2018年２月14日受理）

Zen SASAKI , Seika OYAMA
Kei SHIMOYAMA, Kouko CHIBA, Ayako TAKAHASHI, Naoko WATANABE,
Akie ONO, Saori HOJO, Maki KAWAMURA, Makio OONO

The Viewpoint of a Teacher who Sees "rich play" in Kindergarten
：Weighted text analysis of childcare visiting records

要　旨

平成29年３月告示の幼稚園教育要領において，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盤を培う重要な学習であることが明示されている。このことを踏まえ岩手大学教育学部附属幼稚園では，子どもの「豊かな遊び」の実現を追求している。「豊かな遊び」とは，教師による見取りによって評価された子どもの姿である。本研究では，保育参観した教師が見取った「豊かな遊び」として記述した内容をもとに計量テキスト分析をし，「豊かな遊び」を見取る教師の観点を明らかにした。

そこから，参観した教師は，「育みたい３つの資質･能力」と「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」を観点として見取っていたことが示唆された。

Ⅰ　はじめに

平成29年３月告示の学習指導要領・幼稚園教育要領では，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（「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」）と10項目の「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」（「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」）が示された[1)]。

これらに向けて幼児教育においては，どのような実践的対応がなされているのであろうか。幼稚園教育要領においては「幼児が様々な人やものと

*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，***岩手大学教育学部附属幼稚園，****岩手大学教育学部

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」と示されている[2)]。当然ながらこれは，豊富な活動量や活動内容のレパートリー量を提供することを意味するものではない。幼稚園教育要領解説に「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」[3)] とあるように，むしろ質的側面への着眼こそが重要なのである。

このことを踏まえ岩手大学教育学部附属幼稚園（以下では本園と記す）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，実践を重ねている[4)]。

ここでいう「豊かな遊び」とはいかなる内容か。平成29年３月告示の幼稚園教育要領において，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盤を培う重要な学習であることが明示されている[5)]。豊かな遊びとは，まさにこれを満たすものであり，育みたい３つの資質・能力と10項目の「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」の育成と発揮に資するものであろう。また，本園では「周囲の多様な人やものとかかわり，時に偶発的なできごとを取り込みながら状況が生み出され，楽しかった体験は繰り返されつつ変化し，質的な高まりを見せていくものであること」を実践中から見出した[6)]。その上で，教師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」を理解し，さらに，それがどのような体験につながり，その子の内面の成長に結びついていくのか，そこでの環境の構成や援助のあり方とかかわりに着眼しつつ幼児を理解しようとすることが重要であることを指摘した[7)]。すなわち，「豊かな遊び」とは，教師による見取りによって評価された子どもの姿である。

そこで，本研究では，教師が見取った「豊かな遊び」の内容とその根拠となった子どもの姿の内容を把握した上で「豊かな遊び」を見取る教師の観点を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ　方法

本園の保育を参観した教師（一部は小学校や特別支援学校の教員）が，幼児の観察を通じて豊かな遊びとして見取った内容について記述したメモ（以下では，保育参観記録と記す）について，計量テキスト分析を行う。この結果から参観者たる教師がいかなる内容をもって豊かな遊びを見取ったのかを考察する。

保育メモは，20XX 年の本園の公開保育中に，参観者によって付箋に記されたものである。これは，参観の事前に「豊かな遊びと感じた場面」をメモし提供いただきたい旨を依頼し，付箋を数枚配布し任意による協力を得た。参観者の人数は283名であり，収集された保育参観記録は，付箋で258枚であり，294項目あった。

これらメモの内容を全てテキストデータに変換し，「KH Coder」によって計量テキスト分析を行った。「KH Coder」とは，テキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである[8)]。これによって，頻出後の共起関係を示す「共起ネットワーク」を得る。これをもとのテ

キストデータ（以下では，原文と記す）の文脈と対照させながら，分析を担当した大学院生，幼稚園教諭，研究者３名による協働検討をもって解釈を加えた。

なお，保育参観記録の作成，収集，分析のいずれの工程においても匿名性が担保された。

Ⅲ　結果と考察

計量テキスト分析の結果，総抽出語数は10,797語（分析対象に含まれる語の延べ数），異なり語数は1,340語（分析対象に含まれる語の種類の数）であった，このうち，助詞など分析に無意味な文字列除外した語として，総抽出語数4,192語，異なり語数1,340語が抽出された。これらの頻出語のうちの上位150語とその出現頻度を表１に示した。

また，出現パターンの似通った語（すなわち共起の程度が強い語）を線で結んだ「共起ネットワーク」を図１に示した。ここでは，強い共起関係ほど太い線で，出現数の多い語ほど大きい円で描画される。中心性（それぞれの語がネットワーク構造の中でどの程度中心的な役割を果たしているか）が高いほど，図の中央に位置し，かつ色分けされる。水色・白・ピンクの順に中心性が高くなるが，印刷の都合上本紙面では表示はグレースケールである。

以下では，共起ネットワークから「豊かな遊び」の様相を抽出し，それを見取った観点について考

表１　頻出後の出現頻度

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
遊び	86	コース	11	取る	7
自分	74	混ぜる	11	出す	7
遊ぶ	71	紙	11	触れる	7
作る	70	太鼓	11	積み木	7
姿	59	ダンス	10	素材	7
使う	50	楽しい	10	途中	7
楽しむ	47	動き	10	飛ばす	7
子ども	46	テラス	9	面	7
イメージ	38	花	9	目的	7
友達	36	関わる	9	様子	7
見る	34	曲	9	葉っぱ	7
ケーキ	33	言葉	9	流す	7
感じる	32	好き	9	たくさん	6
表現	30	工夫	9	安心	6
思う	27	広がる	9	椅子	6
自由	26	行く	9	違う	6
先生	26	使える	9	共有	6
考える	25	走る	9	教師	6
木	25	体	9	空間	6
子	24	伝える	9	決める	6
水	24	片付け	9	見立てる	6
持つ	23	保育	9	行う	6
入れる	21	戻る	9	十分	6
女の子	20	来る	9	準備	6
声	20	お客	8	飾る	6
ホール	18	それぞれ	8	草花	6
砂	18	ゲーム	8	男児	6
砂場	18	運ぶ	8	仲間	6
車	17	園	8	展開	6
庭	17	外	8	登る	6
土	17	牛乳パック	8	動かす	6
環境	16	広げる	8	同士	6
合わせる	16	材料	8	道具	6
様々	15	次	8	届く	6
ステージ	14	手	8	入る	6
一緒	14	周り	8	表情	6
繰り返す	14	女児	8	部屋	6
言う	14	飛行機	8	本物	6
自然	14	遊べる	8	用意	6
出来る	14	遊具	8	話す	6
色	14	ごちそう	7	きれい	5
料理	14	やり取り	7	アスレチッ	5
踊り	13	テーブル	7	カップ	5
踊る	13	リボン	7	コーナー	5
宇宙	12	ロープ	7	テープ	5
型	12	衣装	7	バケツ	5
思い	12	歌	7	ルール	5
場面	12	形	7	楽しめる	5
豊か	12	戸外	7	活動	5
木の実	12	試す	7	気持ち	5

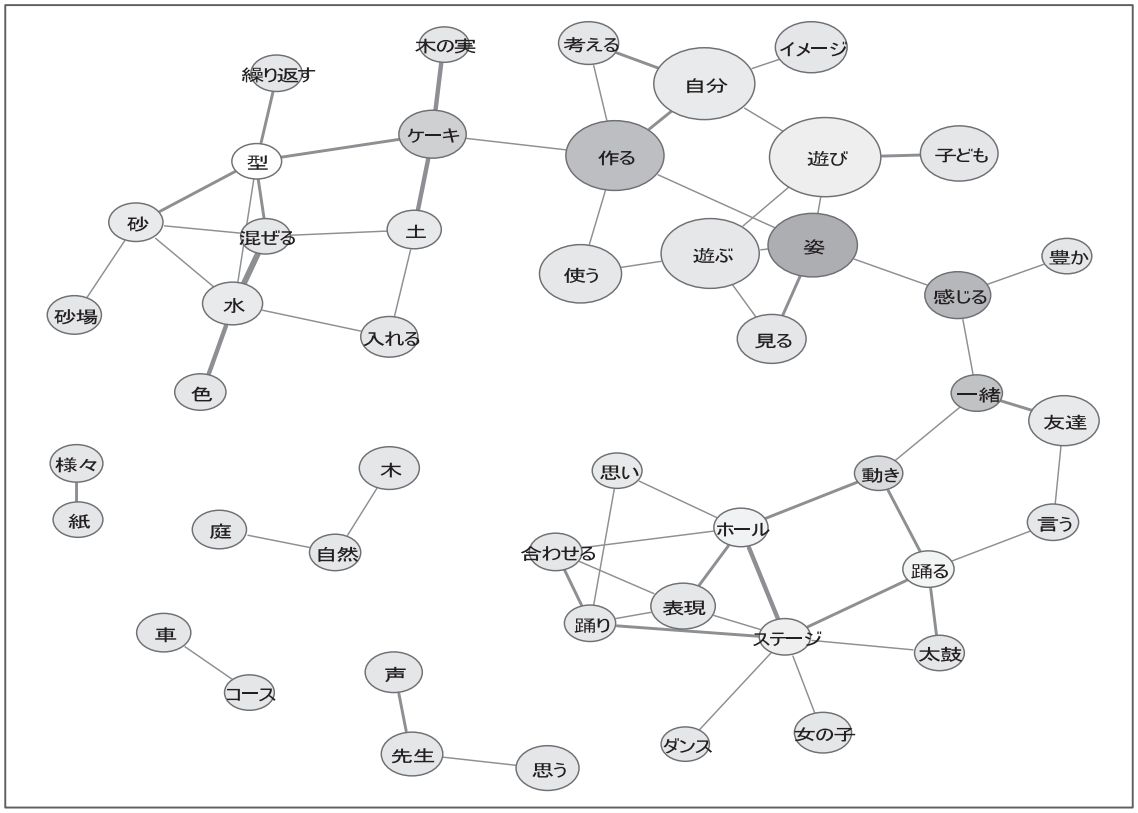


図１　共起ネットワーク

察する。

１　「姿」の語を中心とする語群から

図１の右上に「姿」の語を中心とする「感じる」「一緒」「作る」「遊び」「遊ぶ」の語群がある。「姿」に関しては，原文の「色の濃さについて話し合ったり，自然に触れ楽しむ姿から豊かさを感じた」「考えて作ったり，体を動かし表現したりして，自分達から進んで遊ぶ姿が見られた」（下線部は共起ネットワークにて抽出された語を示している。以下同様。）のような表記をもって，参観した教師によって見取られた豊かな遊びが語られていた。

また，「自分」「一緒」「友達」の語が抽出されており，「自分を十分に出す姿」「仲間を呼ぶ姿」からも，「豊かな遊び」を見取る観点として，幼児一人一人の遊び，友達と一緒に行う遊びの二つの観点があることが読み取れた。

これらの内容は「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」における「健康な心と体」「自立心」「協同性」「「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」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」などとのかかわりがあるといえよう。

２　「自然」の語を中心とする語群から

図１の左下に「自然」の語を中心とする「庭」「木」の語群がある。原文の「園庭に木や花がたくさんあり自然物に触れやすい環境だった」「どんぐりやおみこしなどの季節の自然物，季節の行事にちなんだ遊びが充実していた」のように，教師側の環境構成の工夫について語られている。参観した教師自身が所属する幼稚園の環境との対比から語られているようだった。ここから環境構成の工夫，

あるいは環境そのものが，遊びにおける素材として「豊かな遊び」実現のための重要な役割を果たしていると考えられた。

これらの内容は「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」における「自然とのかかわり・生命尊重」とのかかわりがあるといえよう。

３　季節の素材や「繰り返す」の語を含む語群から

図１の左上に,「ケーキ」「木の実」「作る」「型」「繰り返す」の語群がある。原文の「園庭の奥で女児が木の実ケーキ作りを行っていた」「園庭にもお部屋にも木の実などが置いていること」等から季節の自然物という環境が，遊びにおける素材として「豊かな遊び」実現のための重要な役割を果たしていると考えられた。

また, 原文の「型抜きを繰り返し楽しんでいる」「一人一人が目的をもって，好きな遊び，やりたい遊びを繰り返して遊んでいた」から, 夢中になって遊びを繰り返す子どもの姿が「豊かな遊び」の根拠になっていると読み取れた。

これらの内容は「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」における「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」とのかかわりがあるといえよう。

４　「動き」を中心とする語群から

図１の右下に,「動き」を中心とする「踊る」「ステージ」「ホール」「表現」の語群がある。原文の「ホール後方で３人の男児が表現遊びをしていた」「自分のイメージを遊びへ活かすためにじっくり考えて作ったり，体を動かし表現したりして，自分達から進んで遊ぶ姿が見られた」等のように，参観した教師は幼児の表現として，言語表現のみならず，体全体での表現という非言語表現への着目があることが読み取れた。また, ダンスは４歳，５歳の幼児による活動であった。ダンスという「ものごと」としての環境が，遊びにおける素材として「豊かな遊び」実現のための重要な役割を果たしていると考えられた。

これらの内容は「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」における「健康な心と体」「協同性」「思考力の芽生え」「自然とのかかわり・生命尊重」「言葉による伝え合い」「豊かな感性と表現」とのかかわりがあるといえよう。

Ⅳ　まとめ

本園では「豊かな遊び」を，育みたい３つの資質・能力と10項目の「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」の育成と発揮に資するものとして想定している。しかし，それは育成と発揮を目的とし,「豊かな遊び」を目的達成の手段として位置付けるものではない。

幼児にとっては，遊び自体が幼稚園生活の目的である。ここでの遊びの豊かさは，幼児が遊びの充実発展を追求する中に，教師が見取る価値であるといえよう。

そのための教師の観点を明らかにすべく，本研究では参観した教師による「豊かな遊び」の記述を分析した。その結果によれば，参観した教師は「豊かな遊び」の様相を，総じて次のような具体的な幼児の姿をもって把握していた。すなわち，①環境とのかかわりの中で取組む姿，②自分から取組む姿，③協働的に取組む姿，④取組において必然的に付随する言語的または非言語的な表現があった。ここでは，育みたい３つの資質・能力にちなみ, 幼児が持ち前の知識･技能を用いて, 各々が思考・判断・表現を発揮しあう，主体的な姿が内包されると考えることもできよう。また，個別の記録中においては，10項目の「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」の内容も含まれた。

つまり，育みたい３つの資質・能力と10項目の「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」が参観した教師の観点として

暗黙裡に用いられていたといえよう。そもそも，育みたい３つの資質・能力と10項目の「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」は教育目標相当の価値であり，かつ目標と評価の一体化を志向する昨今においては，評価の観点でもあることによる必然かもしれない。しかし，一方で，育みたい３つの資質・能力と10項目の「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」自体が，幼児の具体的な姿に基づいて抽出されたものであることを考えれば，教師が幼児を見取るために用いられている日常的かつ必然的な観点であったといえよう。

今後の課題として，次の三つの追究を挙げる。

第一に，本研究結果の検証である。本研究は，参観した教師による自由な記述をデータとして用いた。そのため，データの質量における不安定要因を内包していることは否めない。したがって，本研究結果は慎重に解釈するとともに，データを補い検証することが必要である。

第二に，実践的対応として「豊かな遊び」の評価方法の追求である。この評価に際しては，教師による子どもの姿の描写による実践がなされた。ここで用いられた描写はかかわる教師間での「間主観的な理解」[11] によるところが大きい。このような質的評価を補強する評価方法の開発と実施が必要だろう。

第三に，実践的対応として「豊かな遊び」の実現に資する具体的な援助方法の追究である。このためには，教師による意図的な環境構成が，幼児にとっていかなる意義を提供したかの評価が必要であろう。

謝辞

本研究に際してご理解ご協力をいただいた関係諸氏に記して感謝申し上げます。

文献

1）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）.

2）文部科学省（2008）：幼稚園教育要領解説.

3）前掲１）

4）下山恵，髙橋文子，北條早織，千葉紅子，渡邊奈穂子，石川幸子，小川恵美子，阿部裕之，佐々木全（2017）：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－ . 岩手大学大学院教育学研究科研究年報，１，55–67.

5）文部科学省（2017）：幼稚園教育要領（平成29年３月公示）.

6）岩手大学教育学部附属幼稚園（2016）：豊かな遊びをはぐくむ．平成28年度研究紀要 .

7）岩手大学教育学部附属幼稚園（2017）：豊かな遊びをはぐくむ．平成29年度研究紀要 .

8）樋口耕一（2014）：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.

9）鯨岡峻（2015）：「接面」からみた人間諸科学人間 科学におけるエヴィデンスとは何か現象学と 実践をつなぐ．新潮社.

教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響

浅沼美里 *，山本奬 **

（2018年２月12日受付）
（2018年２月14日受理）

Misato ASANUMA, Susumu YAMAMOTO

The Effects of Teachers' Praises and Scoldings on General Self-Efficacy

要　約

この研究では，大学生185名を対象に質問紙を用いて調査を行い，教師からのほめられ経験と叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響について検討を行った。調査では，小学校から現在までの教師からのほめられ経験と叱られ経験，自己効力感を測定した。ほめられ経験の因子分析では，『努力に対するほめられ経験』『能力に対するほめられ経験』の２つが抽出された。叱られ経験の因子分析では，『受動型叱られ経験』『思考型叱られ経験』『脅威型叱られ経験』の３つが抽出された。ほめられ経験，叱られ経験の各下位尺度得点を用いて高群低群を設け，その群要因の自己効力感に対する効果を１要因の分散分析を用いて検討した。これにより，次の結果が得られた。①『努力に対するほめられ経験』『能力に対するほめられ経験』が多いとその後の自己効力感が高まること。②『受動型叱られ経験』が多いとその後の自己効力感は低くなること。③『思考型叱られ経験』『脅威型叱られ経験』はその後の自己効力感には影響しないこと。

問題と目的

１　自己効力感を高めることの重要性

Bandura（1977）が提唱した社会的学習理論は，人間が自分の行動を決定する要因として，効力予期と結果予期の二つの先行要因を重視している。結果予期とは，ある行動がある結果を導くだろうという個人の推測，効力予期とは，その結果を生ずるのに必要な行動を自分がうまく行うことができるという確信だと定義されている。Bandura はこの効力予期のことを自己効力感（self-efficacy）と呼んでいる。自己効力感は，実際に成功できるという予想により，場面に対処しようとする努力に影響することも示しており，効力予期が強ければ強いほど，努力は積極的なものとなることを指摘している。このことから，自己効力感の高い子どもは，目の前の課題に対して，積極的に努力しようとすると考えられ，学校教育において子どもの自己効力感を高めることは重要な意味を持つといえるだろう。

２　教師からの「ほめ」と「叱り」が子どもに及ぼす影響

* 岩手大学教育学部学校教育教員養成課程学校教育コース，** 岩手大学大学院教育学研究科

さらにBandura（1977）は，自己効力感を作り出す要因として,「遂行行動の達成」「代理的経験」「言語的説得」「情動的喚起」の四つを提唱している。教師の教育活動は,「遂行行動の達成」に当たる成功体験を意図的に経験させる工夫や,「代理的経験」に当たる良いモデルの提示,「言語的説得」や「情動的喚起」に当たる指示や支持など,この論に添うところも多い。その中で，教師が子どもとの関わりの中で直接的に提供しやすい要因は,「言語的説得」と「情動的喚起」であると考えられる。子どもとの関わりの中でも，特に教師が子どもをほめたり叱ったりすることは日常的なことであり,「言語的説得」「情動的喚起」の二つの要因に該当すると言えるだろう。

「ほめ」や「叱り」に関する研究はこれまでにも多くされている。永田・三崎・森(2004)は,「ほめ」と「叱り」について言語的・内容的側面から考察し，それらの行為の受け取られ方について検討した。それにより,「ほめ」や「叱り」を遂行するためには，直接的に遂行するものから間接的に遂行するものまでいくつかの方策があることや，叱られる際には根拠が明示された場合の方が，単に行動改変が求められる場合や罰によって改変が要求される場合よりも，納得度が高くなることを明らかにしている。このことから，教育現場における教師からの「ほめ」や「叱り」には多様な方法があり，場面や目的によって適切なほめ方・叱り方を考えるべきだと言えるだろう。

また，古市・柴田（2013）は小学生を対象に，ほめられ経験を「学習場面におけるほめられ経験」と「生活場面におけるほめられ経験」の二種類に分類した上で，教師からのほめられ経験と小学生の自尊感情・学習意欲・学校生活享受感情の関係について検討した。それにより，教師からのほめられ経験は，子どもたちの自尊感情，学習意欲や学校生活享受感情に肯定的な影響を及ぼすことを明らかにしている。さらに，三浦・山本（2017）は教師からの言葉によるほめられ経験を『成長の称賛』『努力の称賛』『主観的な称賛』『日常の称賛』の四つの観点に分けて抽出し，それらがその後の学習意欲に及ぼす影響について検討し，学習意欲に肯定的な影響を与える場合について明らかにした。このように，教師からのほめられ経験が子どもに及ぼす肯定的な影響についての研究は多い。その一方，教師からの叱られ経験が子どもに及ぼす肯定的な影響について明らかにしている研究は見当たらない。

3　ほめられ経験・叱られ経験と自己効力感の関係についての先行研究

これまで追究されてきたほめられ経験・叱られ経験と自己効力感の関係については，笹川・藤田（1992）が，大学生及び看護学生を対象に，両親の養育態度と自己効力感・自己統制感の関係について検討している。その中で，自己効力感については小学校と高校の時期に両親によくほめられた男子学生は高く，小学校高学年の時期に母親によく叱られた女子学生は低かったことを明らかにした。また，中西・疋田・鈴木他（2011）は，メンタルクリニックに通院中の患者を対象に，家庭・学校・職場において叱られてきた体験・褒められ体験の程度がその後の自己効力感の形成に与える影響について検討した。そして，褒められた体験だけでなく，叱られた体験も両方ともに「充分経験した」と考えている人ほど自己効力感が高い傾向が見られたことを報告した。これらのことから，ほめられ経験・叱られ経験はその後の自己効力感に影響を及ぼすと言える。しかし，教師からのほめられ経験・叱られ経験には焦点が絞られていないことや，具体的なほめられ方・叱られ方については追究されていないことから，検討の余地がある。

4　本研究の目的

そこで本研究では，大学生を対象に，学生時代の教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響するのかを明らかにすることを目的とする。ほめられ経験の尺度として，日高（2016）が作成したほめられた経験尺度を参考にし,「個人へのほめ」を「能力へのほめ」,「行動へのほめ」を「過程・努力へのほめ」と捉えなおし，ほめられ経験を測定する暫定尺度を作

成する。叱られ経験の尺度については，取り扱っている先行研究が見当たらなかったため，遠藤・吉川・三宮（1988）が分類した教師の叱りことばのパターンを参考にし，「叱り言葉」の詳細な分類を行い，叱られ経験を測定する暫定尺度を作成する。同時に，一般性自己効力感尺度（以下ではGSESとする；坂野・東條，1986）を用いて自己効力感を測定し，過去のほめられ経験・叱られ経験と現在の自己効力感との関係を検討することから，具体的にどのようなほめ方・叱り方が自己効力感に影響するのか明らかにする。

方　法

調査対象者　大学生249名

実施時期　2017年11月中旬

調査手続き　大学の授業において質問紙を調査対象者に配布し，その場で回答を求め回収した。

調査材料　以下の内容によって構成される質問紙。

①　教師からのほめられ経験

日高（2016）が作成したほめられた経験尺度をもとに，似た表現のものを除いて「能力へのほめ」から６項目「過程・努力へのほめ」から６項目の計12項目を抽出して作成した暫定尺度を用いた。「ない」「まれに言われた」「どちらともいえない」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の５件法でその頻度について回答を求めた。

②　教師からの叱られ経験

遠藤・吉川・三宮（1998）が分類した教師の叱りことばのパターンの16項目を参考にし，そのうち「その他」「罰の執行」を除く14項目を抽出した。それぞれのパターンの分類の言葉を大学生向けに修正し，さらにその例となる表現を提示し，ほめられ経験と同様に「ない」「まれに言われた」「どちらともいえない」「たびたび言われた」「頻繁に言われた」の５件法でその頻度について回答を求めた。

③　自己効力感

GSESを用い，その16項目それぞれについて，「はい」「いいえ」の２件法で回答を求めた。

倫理的配慮

回答者には，任意の回答であること，途中で中断できること，授業の評価には影響しないことを伝えたうえで協力を依頼した。

結果と考察

調査の結果，185件の回答が得られた。その中で無回答項目があった場合には，これに当該項目の平均点に近い整数値を入れて補充した。

1　ほめられ経験の構造

ほめられ経験については，日高（2016）が作成したほめられた経験尺度から『個人へのほめ』『行動へのほめ』の意味を捉え直し，似た項目を除いた暫定尺度を作ったため，あらためて因子分析を行ったうえで信頼性の検討を行った。最尤法を用いた因子分析の結果，その初期の固有値は順に4.504，1.516，1.193であった。その固有値の累積寄与率が50%を超えることと解釈が可能であることを考慮し２因子を抽出した。第２因子までの累積寄与率は50.165%であった。このプロマックス回転後の解をTABLE 1に示す。

第１因子では「よく頑張っていると褒められた」「一生懸命に取り組んでいると褒められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは学校生活において，児童生徒が自らの努力の過程や結果を認められたという経験が大きく残っているのではないかと考えられた。そこで第１因子を『努力に対するほめられ経験』と命名した。第２因子では「期待していたと褒められた」「今後が楽しみだと褒められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは児童生徒自身がもつ能力そのものをほめているものだと考えられた。そこで第２因子を『能力に対するほめられ経験』と命名した。この中から，各因子に高い負荷量を示した項目を用いて，足し上げ得点による下位尺度の作成を試

項目	因子	
	No. 1	No. 2
Ⅰ努力に対するほめられ経験		
6 よく頑張っていると褒められた	.842	−.084
3 一生懸命に取り組んでいると褒められた	.812	−.119
8 よく勉強していると褒められた	.550	.166
5 よく考えていると褒められた	.524	.137
12 積極的に取り組んでいると褒められた	.520	.054
9 できなかったことができるようになったと褒められた	.400	.025
Ⅱ能力に対するほめられ経験		
1 期待していたと褒められた	−.060	.714
4 今後が楽しみだと褒められた	.048	.693
2 才能があると褒められた	−.100	.689
10 優秀であると褒められた	.072	.665
7 「さすが○○さんだ」と褒められた	.177	.521
11 やれば出来ると思っていたと褒められた	.015	.372
因子間相関	No. 1	.571

TABLE 1　ほめられ経験の因子分析結果
（プロマックス回転によるパターン行列）

みた。クロンバックの α 係数は『努力に対するほめられ経験』では .782,『能力に対するほめられ経験』では .788であった。また，下位尺度間相関は .519であった。これによりいずれの下位尺度でも内的整合性は確認できたと考えられたが，その独立性には若干の課題が示された。ここで得られた下位尺度得点を用いて，後述のとおり教師からのほめられ経験がその後の自己効力感に与える影響を検討することとした。

2　叱られ経験の構造

次に，叱られ経験については，遠藤・吉川・三宮（1998）の教師の叱りことばのパターンの中から，本研究の目的に沿って抽出し，大学生向けに言葉を変えて暫定尺度を作成したため，因子分析によりその構造を検討すると共に，これを基に作成する下位尺度の信頼性の検討を行った。因子分析において負荷量が .350を下回った項目を削除し，再度，最尤法によって因子を抽出しプロマックス回転を施した。その初期の固有値は順に5.204, 1.173, 1.168であった。累積寄与率が50%を超えることと解釈が可能であることを考慮し第３因子を抽出した。第３因子までの累積寄与率は62.874%であった。このプロマックス回転後の解を TABLE 2 に示す。

第１因子では「望ましくない理由を説明された」「望ましくない行為を止められた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは学校生活において，児童生徒がした行動に対して，教師から直接的・一方的に叱られたものだと考えられた。この叱りは児童生徒からすると受け身的なものであり，自らその行動について思考する機会は少なくなると考えられる。そこで第１因子を『受動型叱られ経験』と命名した。第２因子では「以前叱られたことを思い出させられた」「教師の不快感を示された」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは第１因子で示されたような行動に対する直接的な叱りとは異なり，間接的な表現を通しての叱りであると考えられる。これらの叱りにより，教師は児童生徒に対して，自らの行動を省みて考えることを促しているものだと考えられる。よって第２因子を『思考型叱られ経験』と命名した。第３因子では「人格について評価された」「権

	因子		
	1	2	3
Ⅰ受動型叱られ経験			
5 望ましくない理由を説明された （「みんな待っているんだぞ」など）	.825	−.015	−.042
1 望ましくない行為を止められた （「走るな」「やめなさい」など）	.709	.023	−.034
2 あるべき姿を求められた （「静かにしなさい」など）	.700	−.086	.020
3 望ましくない行為を指摘された （「また忘れた」「机が曲がっている」など）	.545	.227	−.085
6 罰を示された （「反省文を書け」「給食おあずけだ」など）	.504	−.114	.275
4 望ましくない行為を逆説的に指定された （「やる気ないなら,するな」など）	.397	.303	.087
Ⅱ思考型叱られ経験			
12 以前叱られたことを思い出させられた （「先生前にも言ったでしょ」など）	−.180	.979	−.008
9 教師の不快感を示された （「先生は悲しい」「先生は残念だ」など）	.134	.593	.036
13 違う立場から考えさせられた （「相手の立場に立って考えろ」など）	.190	.491	.023
Ⅲ脅威型叱られ経験			
7 人格について評価された （「わがままな子だ」「よく問題を起こす子だ」など）	−.034	−.095	1.042
14 権力でおどされた （「親を呼ぶ」「連絡帳に書く」「通知表につけておく」など）	−.004	.163	.607
11 ののしられた （「ばかもん」「あほか」など）	.063	.262	.380
因子間相関　No. 1		.618	.566
No. 2			.480

TABLE 2　叱られ経験の因子分析結果
（プロマックス回転によるパターン行列）

力でおどされた」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは児童生徒の行動そのものに関係するものではなく，児童生徒を威圧することで行動を改善させようとしているものだと考えられる。よって第３因子を『脅威型叱られ経験』と命名した。

この中から，各因子に高い負荷量を示した項目を用いて，足し上げ得点による下位尺度の作成を試みた。クロンバックのα係数は『受動型叱られ経験』では .826,『思考型叱られ経験』では .765,『脅威型叱られ経験』では .735であった。また，下位尺度間相関は .493～ .584であった。これによりいずれの下位尺度でも内的整合性は確認できたと考えられたが，その独立性には若干の課題が示された。ここで得られた下位尺度得点を用いて，後述のとおり教師からの叱られ経験がその後の自己効力感に与える影響を検討することとした。

3　教師からのほめられ経験とその後の自己効力感の関係

次に，２種類の教師からのほめられ経験がその後の自己効力感にどのように影響を及ぼすかについて，その関係を追究する。教師からのほめられ経験のそれぞれの下位尺度得点の平均を参考に高群低群に分割し，その群要因とGSESにより測定された自己効力感の関係を分散分析によって検討した。その平均と標準偏差，分散分析の結果をTABLE３に示した。

（１）努力に対するほめられ経験

TABLE３に示した通り，『努力に対するほめられ経験』による群要因は有意であり，ほめられ経験高群の方がその後の自己効力感が高いことが示された。

このことから，教師からの『努力に対するほめられ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも，自己効力感が高いことが明らかとなった。児童生徒が自身の努力を教師から認められることで，その努力を持続させようとし，その結果成功体験をすることにつながると推察される。つまり，教師からの『努力に対するほめられ経験』は，児童生徒に対し，Bandura（1977）が提唱した自己効力感を作り出す要因の一つである「遂行行動の達成」を促すため，その後の自己効力感を高めるのに効果的だと考えられる。

N=185

	高群平均（*SD*）	低群平均（*SD*）	自由度	*F*値	効果量（*f*）
努力に対するほめられ経験	**7.89(*3.82*)**	**6.06(*3.34*)**	**1,183**	**11.97 ****	**0.256**
能力に対するほめられ経験	**7.67(*3.83*)**	**6.21(*3.40*)**	**1,183**	**7.47 ****	**0.202**

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

TABLE３ ほめられ経験と自己効力感得点の分散分析結果

（２）能力に対するほめられ経験

TABLE３に示した通り，『能力に対するほめられ経験』による群要因は有意であり，ほめられ経験高群の方がその後の自己効力感が高いことが示された。

このことから，教師からの『能力に対するほめられ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも，自己効力感が高いことが明らかとなった。『能力に対するほめられ経験』は，児童生徒の自身の能力を認知させ，自信を持たせることにつながると考えられるため，目の前の行動を遂行しようとする意欲を高めると推察される。これは，Bandura（1977）が提唱した自己効力感を作り出す四つの要因のうちの「情動的喚起」に近いものだと考えられる。そのため，教師から児童生徒への『能力に対するほめ』は，その後の自己効力感を高めるのに効果的だと考えられる。

4　教師からの叱られ経験とその後の自己効力感の関係

次に，３種類の教師からの叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響を及ぼすかについて，その関係を追究する。教師からの叱られ経験のそれぞれの下位尺度得点の平均を参考に高群低群に分割し，その群要因とGSESにより測定された自己効力感の関係を分散分析によって検討した。その平均と標準偏差，分散分析の結果をTABLE４に示した。

（１）受動型叱られ経験

TABLE４に示した通り，『受動型叱られ経験』による群要因は有意であり，叱られ経験高群の方

N=185

	高群平均 (SD)	低群平均 (SD)	自由度	F 値	効果量 (f)
受動型叱られ経験	**6.09(3.43)**	**7.61(3.76)**	**1,183**	**7.99 ****	**0.209**
思考型叱られ経験	**6.40(3.64)**	**7.30(3.68)**	**1,183**	**2.72 ns**	**0.122**
脅威型叱られ経験	**6.61(3.71)**	**7.24(3.63)**	**1,183**	**1.37 ns**	**0.087**

† $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$

TABLE 4 叱られ経験と自己効力感得点の分散分析結果

がその後の自己効力感が低いことが示された。

このことから，教師からの『受動型叱られ経験』が多い学生の方が経験の少ない学生よりも，自己効力感が低いことが明らかとなった。この結果から，教師からの一方的な叱りにより児童生徒の行動変容を求めることは，児童生徒が自身の行動を省みる機会を削ってしまうと推察される。ある行動を遂行するにあたっては，その達成のために取る行動を自分で選択していくため，『受動型叱られ経験』が少ない人の方がその後の自己効力感は高まるといえるだろう。

（2）思考型叱られ経験

TABLE 4 に示した通り，『思考型叱られ経験』による群要因は有意ではなかった。

このことから，教師からの『思考型叱られ経験』は自己効力感には影響しない可能性があることが示唆された。つまり，児童生徒の思考を促す間接的な叱りは，児童生徒の自己効力感を高めることはできないが，低下させることもないということであろう。

（3）脅威型叱られ経験

TABLE 4 に示した通り，『脅威型叱られ経験』による群要因は有意ではなかった。

このことから，教師からの『脅威型叱られ経験』は自己効力感には影響しない可能性があることが示唆された。つまり，児童生徒を威圧する叱りも，思考型の叱りと同様に，児童生徒の自己効力感を高めることはできないが，低下させることもないといえるだろう。

総合的な考察

本研究の目的は，大学生を対象に，学生時代の教師からのほめられ経験・叱られ経験がその後の自己効力感にどのように影響するのかを明らかにすることであった。上記の結果と考察から，実際の教育現場において教師が児童生徒をほめること・叱ることがその後の自己効力感にどのように影響し，それを踏まえ，教師はどのように児童生徒と関わっていくべきか総合的に検討する。

まず，児童生徒の努力に対するほめと能力に対するほめは，どちらもその後の自己効力感を高めることについて有効だといえる。教師が児童生徒の日々の努力を積極的に認め価値づけることが，児童生徒の努力を促進すると考えられる。また，児童生徒一人ひとりが持つ長所を見出し価値づけ，自信を持たせることも，児童生徒の自己効力感を高めることに有効であると考えられる。

次に，児童生徒の教師からの叱られ経験は，その叱られ方によりその後の自己効力感への影響は異なるといえる。『受動型叱られ経験』が多いとその後の自己効力感は低くなるが，『思考型叱られ経験』と『脅威型叱られ経験』は有意な影響を与えないことが明らかとなった。このことから，教師からの一方的な叱りは，児童生徒のその後の自己効力感の向上を阻害するため，適切な叱り方ではないと考えられる。一方，児童生徒に対して思考させる場面を作る叱り方や，威圧するような叱り方は，その後の自己効力感には影響しないた

め，適宜用いることができると推察される。だが，どのような場面で用いることが有効かについては，後述する今後の課題のうちの一つとなるだろう。

以上の考察より，児童生徒と接する際には，教師からの一方的な叱り方はできるだけ避け，努力や能力を見取りほめることを積極的に取り入れることで，児童生徒の自己効力感を高めることにつながるといえる。

今後の課題

1　年齢差の検討

笹川・藤田（1992）では，各発達時期における両親の養育態度によって自己効力感が異なることを明らかにしていた。だが，本研究では被験者に対して，発達段階を区別せずに想起することを促した。そのため，小学校段階から現在の大学生の段階までの幅広い年齢におけるほめられ経験・叱られ経験のデータが収集された。このことから，各発達段階の中での教師からのほめられ経験・叱られ経験の違いがその後の自己効力感に与える影響については検討の余地があるといえよう。各発達段階における違いを明らかにすることができれば，教師の関わりがその後の児童生徒の自己効力感へ大きく影響を与える時期や，各発達段階の児童生徒に対する教師の適切な関わり方が確立される可能性も考えられる。

2　「叱り」の有効性

本研究の冒頭で，教師からの叱られ経験が児童生徒に及ぼす肯定的な影響について明らかにすることを課題の一つとして挙げていた。だが，本研究の中では，思考させる叱り方や威圧する叱り方が自己効力感に対して影響しないことは明らかになったものの，自己効力感を高めるために有効な叱り方までは明らかにすることができなかった。被験者の中には，思考型叱られ経験・脅威型叱られ経験のそれぞれが有効であった人もいれば有効でなかった人もいると考えられる。それらの叱り方がどのような児童生徒に対してそれぞれ有効であるかについては検討の余地があるといえよう。

3　実際の学校生活場面における応用

本研究では調査対象を大学生とし，小学校から現在までの教員からのほめられ経験・叱られ経験を調査した。だが，ほめられたり叱られたりした具体的な場面や，その教員との関係等までは考慮していなかった。そのため，この結果をどのような場面においても適用することができるとはいえない。このことから，この研究で得られた知見を考慮しながらも，教師は常に目の前の児童生徒の様子を見取り，適切な判断に基づいて関わりをもつべきだと考えられる。

〈引用文献〉

Albert Bandura 1977 Social Learning Theory（原野広太郎監訳1979 社会的学習理論　金子書房）

Albert Bandura 1995 Self-efficacy in Changing Societies（本明寛 / 野口京子監訳 1997　激動社会の中の自己効力　金子書房）

遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子 1988 教師の叱り言葉のパターンと受け手に与える印象 日本教育心理学会総会発表論文集 30（0）578-579

古市裕一・柴田雄介 2013 教師の称賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響 岡山大学大学院教育研究科 研究収録 154，25-31

日高優 2016 ほめられた経験が看護学生の学習動機づけに及ぼす影響 医学教育　47（3）161-169

三浦宏之・山本奨 2017 教師からの言葉によるほめられ経験がその後の学習意欲に与える影響 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 16，83-92

永田良太・三崎千尋・森敏昭 2005 子どもへの言葉かけに関する研究 -「ほめ」と「叱り」に着目して - 学校教育実践学研究 11，37-44

中西康介・疋田陽子・鈴木美奈子・荒深千景・柵木美佳・杉浦英子・定塚江美子・定塚甫 2011

叱られ体験・褒められ体験が自己効力感に及ぼす影響 心身医学 51（6）552
笹川宏樹・藤田正 1992 親の養育態度と自己効力感及び自己統制感の関係 奈良教育大学教育研究所紀要 28, 81-89

学校生活における自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが中学生の適応に与える影響

光成　芳*・山本　奬**・大谷　哲弘**

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Kaoru MITSUNARI, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI

The Infiuence of the Gap bteween One's own Values in School Life and One's Evaluation of Surroundings on the Adaptation of Junior High School Students

本研究では学校生活の「学習」「部活動」「学校行事」「教師関係」「友人関係」のそれぞれにおいて個人の価値観と，価値観についての周囲への評価を測定し，一致している，または，ずれていることが学校適応感にどのように影響しているのかについて，ストレス反応を測定することで調査した。その結果，本人の高い意欲や価値観と周囲に対する評価が一致している場合は心理的に適応的な状態であることが明らかになった。一方で周囲への評価とのずれがある場合，「学習」では身体的反応，「部活動」では不機嫌・怒りと抑うつ・不安，「学校行事」と「友人関係」では抑うつ・不安，「教師関係」では無気力のストレス反応が検出された。よって，中学生の心理的な適応感を高めるためには，学校生活に対して自分自身の高い意欲や価値観，良好な関係のみ必要というのではなく，周囲との一体感や，価値観を共有していることが非常に大切であることが推察された。

キーワード：中学生，学校適応感，ストレス反応

問題と目的

「学校適応感」とは，学校という環境に対し，個人と環境の関係から生じる状態への認知の総称であり，主観的な適応状態である（水野，2016）と考えられている。これまで児童や生徒の主観的な適応状態に関する研究が盛んに行われてきており，例えば渡辺・大重（2011）が個人の部活動に対する高い意欲が学校への適応感を高める可能性を示唆したように,「部活動」をはじめ「友人関係」や「教師関係」,「学習」など，様々な領域での知見が蓄積されてきた。

一方で，これまでの個人の主観的な状態のみを測定する研究に対し，大久保・加藤（2005）は，ストレッサ―など，個人変数に対応した環境変数との関係も合わせて考えなければならないと指摘している。岡田（2015）も，学校適応を「主体と環境の調和的関係」ととらえ，①個人の内的環境における適応，②個人の外的環境における適応，という二つの適応を「心理的適応」として，学校適応を捉える材料としている。また，石津・安保（2009）は学校適応に関して個人内要因と環境要因の関連性を検討し，他者との関係によって影響を受ける環境要因が適応を支えるべく作用するこ

* 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

とを明らかにした。学校という環境を構成している要素は数多く存在すると考えられるが，学校環境において生徒にとって一番身近な存在となるものは,友人も含めた周りの生徒達であると考える。しかし，学校での適応研究において，個人の主観的な状態と，自分にとって学校という環境を構成しているであろう周囲の生徒との調和という要素にまで着目した研究は見当たらない。従来のように，良好な友人関係を築くことが適応感が高まる（石田・吉田，2015）や，学業成績の向上や，学校行事に対して意欲的で魅力を感じている生徒が適応感が高い（橘川･高野,2006),また大前（1998）が明らかにした学校適応感の因果として教師との良好な関係が必要である，などのような，適応感に関して個人の主観的な価値観や意欲が単に高いか低いかに終始するのではなく，個人の環境との調和という観点から，自己と周囲の価値観の一致と不一致の関係性について検討する必要があるのではないだろうか。

そこで本研究では学校生活における個人の価値観と周囲への評価とのずれが学校適応感にどのような影響が起こるのか，検討を行っていく。ところで生徒の適応感とは相互の関係の中で変化していくもので測定することが非常に困難であると考えられる。生徒の適応状態を予測するための心理的適応の指標として，ストレス反応が取り挙げられているが（下田・石津・樫村，2014），本研究でも適応感をストレス反応で測定することとした。研究ではまず，学校生活における自己の価値観と，周囲に対する評価を測定するための尺度を開発する。次に学校生活における様々な場面や関係の中で，自己の価値観と周囲に対する評価のパターンごとに中学生のストレス反応にどのような影響を与えているのかについて明らかにする。

研究Ⅰ

目的

中学生に共通する学校生活における自己の価値観と，周囲に対する評価を測定するための価値観尺度を開発し，その信頼性と妥当性を確認することが目的である。

方法

尺度項目の作成

一般的に適応感研究の多くで適応の要因として取り上げられる「学習」,「部活動」,「学校行事」の３つの「場面」と,「教師関係」,「友人関係」の２つの「関係」に関して,これら「場面」と「関係」を測定する２つの尺度の項目の作成を行い，それぞれについての今現在の価値観や考えについて問うていくこととした。

項目の作成は石田（2009）の学校適応感尺度を参考に，学校心理学の大学院生２名と大学院教員２名の協力のもと，中学生が理解しやすいか，意味が１つに捉えられるか，地域や時間と共に変化するものではないか，など検討した。加えて今回の調査は，中学生に共通する学校生活における自己の価値観と，周囲に対する評価を測定する目的のため，自己の価値観を計るものには項目の文頭に「わたしは」を，周囲に対する評価を問うものには「みんなは」という文を付け加えている。ワーディングについてはさらに「わたしは」と「みんなは」に続く部分は，同じ質問を繰り返すことで並列して比較可能な統計処理が行えるよう，例えば場面についての質問項目では,「○（○には場面の名前）に対するやる気がある」や「○に対し，一生懸命取り組みたい」のように，どの場面でも同じ文言になるよう語調を整えた。同じく対人関係についての項目でも「○（○には関係の名前）に認められたい」や「○との約束を守りたい」のように「わたしは」と「みんなは」で同じ文言にそろえた。

これらの質問を「学校生活に関するアンケート」と題し，全80項目（場面に関する質問60項目，関係に関する質問20項目）での調査を行った。「わたしは」と「みんなは」についてのそれぞれの項目について「とてもあてはまる」（５点）から「全くあてはまらない」（１点）までの５件法で回答を求めた。

調査時期

2016年３月

調査対象

中学生107名（男子54名，女子53名）

調査手続きと倫理的配慮

質問紙は無記名方式で調査対象者の在籍する学級単位で行った。担任教師の指示のもと授業時間などを用いて実施された。学年と性別，出席番号の記入を求めた。フェイスシートには，回答は本人の自由意志であり，強制ではないこと，個人のプライバシーは保護されることを明記した。以上の手続きおよび研究協力について，学校長からの承諾を得た。

結果と考察

場面に関する項目の探索的因子分析

106名から回答を得た。「学習」「部活動」「学校行事」の場面に関する40項目に対し，因子分析（最尤法，Promax 回転）を行った。その結果，２因子が抽出され，因子負荷量の絶対値0.7以上を基準にし，また作成するこの尺度が今度，学校現場での支援に活用しやすいよう可能な限り項目数を減らすことで中学生に負担をかけずに，また「良い結果を残したい」や「一生懸命取り組みたい」などのような生徒の能動的な価値観を測定できる24項目を採用した。

そこでこれら24項目による因子分析（最尤法，Promax 回転）を再度行った結果，最終的に２因子が抽出された（TABLE １）。第Ⅰ因子は「わたしは」に関する項目で「やる気がある」や「一生懸命取り組みたい」,「良い結果を残したい」「目標が明確である」の４項目をそれぞれ３場面で構成している。第Ⅱ因子は「みんなは」に関する質問で,「わたしは」同様,「やる気がある」や「一生懸命取り組みたい」,「良い結果を残したい」「目標が明確である」の４項目をそれぞれ３場面で構成している。第Ⅰ因子を「場面―わたし」因子，第Ⅱ因子を「場面―みんな」因子とそれぞれ命名した。

〈項　目〉	因子負荷量 Ⅰ	因子負荷量 Ⅱ
Ⅰ　場面－みんな（α＝.92）		
16. みんなは目標が明確である	.938	-.018
15. みんなは良い結果を残したい	.892	-.034
14. みんなは一生懸命に取り組みたい	.854	-.020
12. みんなはやる気がある	.729	.074
Ⅱ　場面－わたし（α＝.91）		
6. わたしは一生懸命に取り組みたい	-.007	.891
4. わたしはやる気がある	.002	.865
7. わたしは良い結果を残したい	.047	.822
b8. わたしは目標が明確である	.058	.808

因子間相関	Ⅰ	Ⅱ
Ⅱ	.401	

TABLE１　場面に関する項目の因子分析結果と因子間相関

	場面―わたし	場面―みんな
場面－わたし	―	.623***
場面－みんな		―

***p<.001

TABLE２　場面価値観の下位尺度間相関

場面に関する項目の信頼性についての検討

因子分析結果において，各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し，それぞれ「場面―わたし」得点,「場面―みんな」得点とした。それらの項目の内的整合性を検討するため，Cronbach の α 係数を求めた。その結果,「場面―わたし」,「場面―みんな」の α 係数はそれぞれ .91と .92であり，内的整合性が確認された。そしてこの「場面―わたし」,「場面―みんな」の２つを下位尺度とし，24項目で構成される「学校場面価値観尺度」を作成した。また，再検査信頼性の検討のために算出した再検査係数（ρ）は,「場面―わたし」については .472,「場面―みんな」は .431と，中程度の正の相関が得られた。なお，下位尺度間相関について Pearson の積率相関係数を算出したところ .623であり，２つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。(TABLE ２)

作成した本尺度は合計で24項目からなり，教育・研究のための簡便な尺度として有用性が期待できる。

関係に関する項目の探索的因子分析

106名から回答を得た。「教師関係」「友人関係」の対人関係に関する40項目に対し，因子分析（最尤法，Promax 回転）を行った。その結果，２因子が抽出され，因子負荷量の絶対値0.4以上を基準にし，また場面に関する項目と同様，学校現場での支援に活用しやすいよう項目数を減らし,「仲良くしたい」や「良好な関係を大切にしたい」などのような生徒の能動的な価値観を測定できる16項目を採用した。そこでそれら16項目による因子分析（最尤法，Promax 回転）を再度行った結果，最終的に２因子が抽出された（TABLE ３)。第Ⅰ因子は「わたしは」に関する項目で「仲良くしたい」や「気軽に話したい」,「良好な関係を大切にしたい」「自分の悩みを相談したい」の４項目をそれぞれ「教師関係」と「友人関係」の２関係で構成している。第Ⅱ因子は「みんなは」に関する質問で，「仲良くしたい」や「気軽に話したい」,「良好な関係を大切にしたい」「自分の悩みを相談したい」の４項目をそれぞれ２関係で構成している。第Ⅰ因子を「関係―わたし」因子，第Ⅱ因子を「関係―みんな」因子とそれぞれ命名した。

〈項　目〉	因子負荷量 Ⅰ	因子負荷量 Ⅱ
Ⅰ　関係－みんな（α＝.91）		
16. みんなは仲良くしたい	.988	−.101
15. みんなは気軽に話したい	.873	.020
14. みんなは関係を大切にしたい	.858	.060
12. みんなは相談したい	.563	.079
Ⅱ　関係－わたし（α＝.91）		
6. わたしは仲良くしたい	−.083	1.011
4. わたしは気軽に話したい	−.042	.960
7. わたしは関係を大切にしたい	.076	.801
8. わたしは相談したい	.141	.429

因子間相関	Ⅰ	Ⅱ
Ⅱ	−.681	

TABLE３　関係に関する項目の因子分析結果と因子間相関

関係に関する項目の信頼性についての検討

因子分析結果において，各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し，それぞれ「関係―わたし」得点,「関係―みんな」得点とした。それらの項目の内的整合性を検討するため，Cronbachのα係数を求めた。その結果,「関係―わたし」,「関係―みんな」のα係数はそれぞれ.91と.91であり，内的整合性が確認された。そしてこの「関係―わたし」,「関係―みんな」の２つを下位尺度とし，16項目で構成される「学校対人関係価値観尺度」を作成した。また，再検査信頼性の検討のために算出した再検査係数（ρ）は,「関係―わたし」については.472,「関係―みんな」は.431と，中程度の正の相関が得られた。なお，下位尺度間相関についてPearsonの積率相関係数を算出したところ.724であり（TABLE 4），２つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。（TABLE 5）

研究Ⅱ

目的

研究Ⅱでは学校生活における様々な場面や関係の中で，自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが中学生のストレス反応にどのような影響を与えているのかについて明らかにすることを目的とする。

方法

質問紙の構成

①学校場面価値観尺度：研究Ⅰで作成した学校場面価値観尺度を用いた。実施方法，回答形式は研究Ⅰと同様である。

②学校対人関係価値観尺度：同じく研究Ⅰで作成した学校対人関係価値観尺度を用いた。実施方法，回答形式は研究Ⅰと同様である。

③中学生用ストレス反応測定尺度:三浦（2002）によって作成された中学生用ストレス反応測

	関係―わたし	関係―みんな
関係ーわたし	―	.724***
関係ーみんな		―

***p<.001

TABLE 4　対人関係価値観の下位尺度間相関

	α係数	ρ係数
【学校場面価値観尺度】		
場面ーわたし	.916	0.506**
場面ーみんな	.923	0.467**
【学校対人関係価値観尺度】		
関係ーわたし	.919	0.472*
関係ーみんな	.914	0.431**

*p<.05　**p<.01

TABLE 5　信頼性に関連する分析結果

定尺度20項目を用いた。この尺度は「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」「身体的反応」の４つの下位尺度から成り立っており，中学生が日常生活においてストレス反応を測定することが可能である。回答は，尺度本来の４件法に従ったが，回答形式はほかに使用する尺度と語調を整理するために「そのとおりだ」を「とてもあてはまる」（４点）や「ぜんぜんちがう」を「全くあてはまらない」（１点）と変更して使用した。

調査時期

2017年５月～９月

調査対象と調査手続き

研究Ｉと同じ中学生432名（男子223名，女子209名）が調査に参加した。調査の手続きも研究Ｉと同様，対象となる学校の学校長から得た承諾のもと，無記名方式で調査対象者の在籍する学級単位で行った。担任教師の指示のもと授業時間などを用いて実施された。学年と性別，出席番号の記入を求めた。フェイスシートには，回答は本人の自由意志であり，強制ではないこと，個人のプライバシーは保護されることを明記した。

結果と考察

各尺度の記述統計

学校場面価値観尺度に関して５月の調査では419名，７月の調査で422名，９月の調査では409名からの回答を得た。学校対人関係価値観尺度についても５月の調査では419名，７月の調査で422名，９月の調査では409名からの回答を得た。

それぞれの各尺度の記述統計結果を（TABLE ６）に示した。

	M	*SD*	*Min*	*Max*
【学校場面価値観尺度】				
学習－わたし	16.743	3.312	4	20
学習－みんな	16.037	3.074	4	20
部活動－わたし	17.865	3.723	4	20
部活動－みんな	17.374	3.498	4	20
学校行事－わたし	16.535	4.018	4	20
学校行事－みんな	16.657	3.474	4	20
【学校対人関係価値観尺度】				
教師－わたし	14.840	4.297	4	20
教師－みんな	15.385	3.770	4	20
友人－わたし	17.932	3.076	4	20
友人－みんな	18.051	2.923	4	20
【ストレス反応尺度】				
不機嫌・怒り	7.194	3.875	5	20
無気力	8.003	3.729	5	20
抑うつ・不安	6.751	3.005	5	20
身体的反応	7.240	3.136	5	20

TABLE６　各尺度における記述統計結果

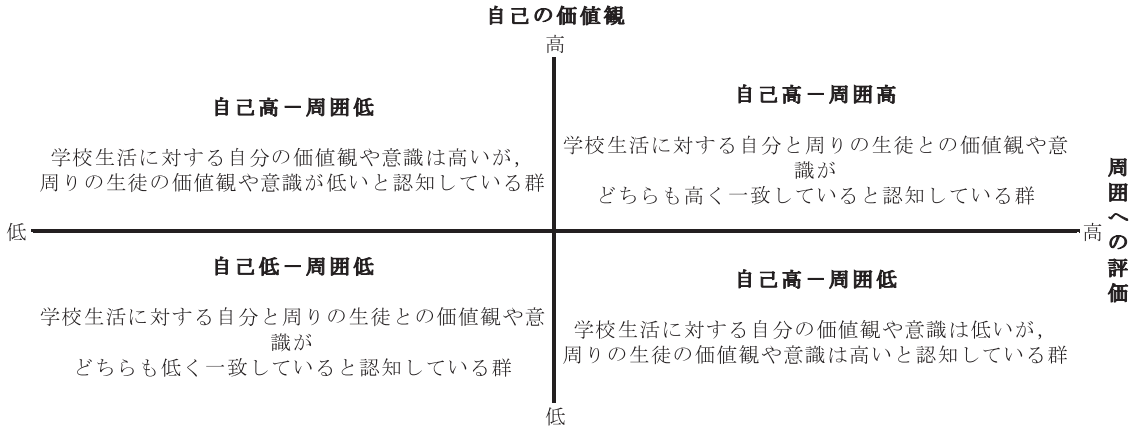


FIGURE 1　自己の価値観と周囲への評価の組み合わせによるパターン

自己の価値観と周囲に対する評価の高低群分け

自己の価値観と周囲に対する評価との“ずれ”を測定するため，まず，「学校場面価値観尺度」と「学校対人関係価値観尺度」において，自己の価値観と周囲に対する評価について測定した，それぞれの各下位尺度の平均値から標準化得点を算出し，平均である「0」よりも高い得点と低い得点で対象者を群分けし，自己の価値観に関して「自己の価値観―高群」,「自己の価値観―低群」と，周囲への評価に関して「周囲に対する評価―高群」,「周囲に対する評価―低群」というように，それぞれ高低2つの群に分類した。これらを組み合わせるとFIGURE 1のような4つのパターンが現れた。この自己の価値観の高低と周囲に対する評価の高低を用いることで，価値観と評価の“ずれ”とストレス反応に関する検討を可能にした。

学習における生徒のパターンとストレス反応の関連の検討

以上の「学校場面価値観尺度」と「学校対人関係価値観尺度」の下位尺度得点をもとにそれぞれで作られた，自己の価値観の高さ，および周囲への評価の高さをそれぞれ要因とし，ストレス反応測定尺度の各得点について，二要因の分散分析を行った。その結果をTABLE 7に示した。

「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」のそれぞれの分析について自己の価値観の主効果が認められた。「不機嫌・怒り」,「無気力」,「抑うつ・不安」どれもが，自己の価値観が高い群のほうが低い群に比べ，ストレス反応得点が低いことが分かった。また周囲に対する評価に関しては，「不機嫌・怒り」「抑うつ・不安」にそれぞれ主効果が認められ，「不機嫌・怒り」,「抑うつ・不安」に関しても，ともに周囲への評価が高い群のほう

	自己の価値観―高		自己の価値観―低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.476(3.375)	7.390(4.136)	7.304(3.949)	7.894(4.030)	14.132***	12.400***	0.443	.006	.008	.000
無気力	6.785(2.711)	7.501(3.240)	9.156(4.547)	9.405(4.243)	106.417***	1.181	3.388	.080	.001	.003
抑うつ・不安	7.376(3.054)	8.237(3.873)	8.164(3.264)	8.744(3.837)	15.722***	13.250***	0.391	.007	.008	.000
身体的反応	6.380(2.540)	7.228(3.084)	8.015(3.343)	8.020(3.483)	39.141***	4.834*	4.723*	.031	.004	.004

*p<.05　**p<.01　***p<.001

TABLE 7　学習面における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

が，ストレス反応得点は低いことが分かった。

「身体的反応」については交互作用が認められ，単純主効果の検討を行った結果，周囲への評価が高い群において，自己の価値観や意欲が低い群に「身体的反応」が起こる（η^2=.022, ***p<.001）ことが示された。また，周囲への評価が低い群においても，自己の価値観や意欲が低い群に「身体的反応」が生じる（η^2=.009, ***p<.001）ことが示された。学習に対して自己の価値観が高い群においては，周囲の学習に対する意欲や価値観が低いと「身体的反応」が生じる（η^2=.011, ***p<.001）ことも示された。

この結果は学習意欲とストレス反応の関係を明らかにした下田・石津・樫村（2014）の結果を裏付けるものであり，学習に対するネガティブな感情がストレス反応を表出する可能性が高いとみられる。また，自己の価値観が高いという「素因」をもつ生徒が周囲への評価が低くなれば，そのような素因をもたない生徒よりも身体的なストレス反応を起こしやすいと考えられる。つまりどれだけ学習に対する意欲が高い生徒であっても，周りの生徒や自分が在籍する学校の雰囲気自体が学習に力を入れていなければ，ストレス反応が身体に現れると考えられる。また，学習における「無気力」に関しては，周囲の学習意欲などの雰囲気によらずに自分自身の意欲や価値観に依存していることも示唆された。

以上より，学習面でのストレス反応の特徴として，個人の価値観だけではなく周囲に対する評価も大きく影響を及ぼしているいうことが示唆されたと考えるのが妥当である。学習というのは学校生活において誰もが経験されやすい，「学業ストレッサー」としてストレス反応に影響を与える存在（嶋田・三浦，2003）であるが，自分自身の意欲や価値観のみによるのではなく，周囲の生徒の価値観との関係性にも注目しなければならないことが示された。

部活動におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

続いて部活動においてのストレス反応測定尺度の各得点について，個人の価値観，周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果を TABLE 8 に示す。

自己の価値観，周囲に対する評価ともに，「無気力」と「身体的反応」についての分析で主効果が認められた。「無気力」，「身体的反応」のどちらも，自己の価値観や周囲に対する評価が高い群が，低い群に比べてストレス反応得点が低いことが分かった。

「抑うつ･不安」については交互作用が認められ，単純主効果の検討を行った結果，周囲への評価が高い群において，自己の価値観や意欲が低い場合に「抑うつ・不安」が生じる（η^2=.004, *p<.05）ことが示された。また自己の価値観が高い群において，周囲への評価が低い場合「抑うつ・不安」が生じる（η^2=.027, ***p<.001）ことも示された。

さらに「不機嫌･怒り」にも交互作用が認められ，単純主効果の検討の結果，部活動の価値観や意欲が高い生徒にとって，周囲の生徒の部活に対する価値観や意欲が低い場合，不機嫌や怒りなど態度にストレス反応が表れる（η^2=.031, ***p<.001）ことが明らかになった。この結果から部活動にお

	自己の価値観―高		自己の価値観―低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	F値	F値	F値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.510(3.257)	8.317(4.861)	7.260(3.594)	8.041(4.112)	0.0695	20.756***	3.253*	.001	.017	.030
無気力	7.277(3.305)	8.502(3.829)	8.691(3.955)	9.253(4.213)	41.469***	19.132**	1.482	.013	.009	.001
抑うつ・不安	6.229(2.512)	7.546(3.697)	6.988(3.261)	7.386(3.239)	1.82	14.956***	4.294*	.002	.012	.004
身体的反応	6.172(2.716)	7.586(3.409)	7.420(3.251)	8.237(3.586)	30.000***	17.817***	0.013	.007	.011	.000

*p<.05　**p<.01　***p<.001

TABLE 8　部活動における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

	自己の価値観―高		自己の価値観―低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.474(3.248)	7.826(4.325)	6.836(3.359)	8.202(4.460)	2.201	29.822***	0.001	.002	.024	.000
無気力	7.058(2.936)	7.798(3.453)	8.705(4.248)	9.289(4.288)	80.430***	8.266**	0.111	.035	.006	.000
抑うつ・不安	6.258(2.679)	7.219(3.543)	7.116(3.425)	7.123(2.892)	3.844	6.193*	6.030*	.003	.005	.005
身体的反応	6.559(2.631)	7.236(3.164)	7.684(3.391)	8.140(3.487)	51.787***	8.539**	0.307	.020	.006	.000

*p<.05　**p<.01　***p<.001

TABLE 9　学校行事における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

いて，自己の価値観や意識が高い生徒が周囲への評価が低くなると，そのような素因をもたない生徒よりもストレス反応を表す傾向にあると考えられる。部活動とは，中学校入学時の生徒が１番強く期待する活動であり（吉村，1997），特に新入生は高い意欲や期待感を持って入部するものと考えられる。部活動の活動の中で，自身の高い意欲と周りとのギャップにより学校生活でストレス反応が表出してしまうという今回の結果は納得のいく結果であるといえよう。

またこの結果は従来の，個人の部活動に対する高い意欲が学校への適応感を高める（渡辺･大重，2011）ことや，ストレス反応を抑制する（清水，2011）ということに加え，単に意欲が高いというのではなく周囲への評価との一致，つまり，周りの仲間も部活動に一生懸命に取り組んでおり，自分も前向きで意欲的に取り組めているという環境によってストレス反応を抑制する効果が高まるという可能性が考えられる。

学校行事におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

学校行事においてのストレス反応測定尺度の各得点について，個人の価値観，周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果を TABLE 9 に示す。

「無気力」と「身体的反応」について自己の価値観の主効果が認められた。「無気力」，「身体的反応」ともに，自己の価値観が高い群が低い群に比べ，ストレス反応得点は低いことが分かった。周囲に対する評価に関しては，「不機嫌･怒り」，「無気力」，「身体的反応」にそれぞれ主効果が認められた。「不機嫌・怒り」，「無気力」，「身体的反応」に関しても，周囲に対する評価が高い群が，ストレス反応が小さかった。

「抑うつ・不安」については交互作用が認められ，単純主効果の検討を行った結果，周囲への評価が高い群においては，自己の価値観や意欲が低い場合に「抑うつ・不安」が生じる（η^2=.008, **p<.01）ことが示された。また自己の価値観が高い群は，周囲の意欲や価値観が低いと感じる場合に「抑うつ・不安」が生じる（η^2=.011, ***p<.001）ことも示された。この結果により，文化祭や校内の陸上記録大会など学校行事においてネガティブな価値観や意欲を抱いている生徒は，同じく学校行事に対する周囲への評価の高低を問わず，ストレス反応が表出していることが明らかになった。また，行事に対して積極的で前向きな生徒であっても，周りの生徒が真剣に取り組んでいなかったり，意欲的ではないと感じるときに特に，不安感や，抑うつ的になると考えられる。一方で，学校行事において不機嫌になったり，怒りを感じる生徒は，自己の意欲や価値観によらず，周囲に対する評価が起因していることも示唆された。

学校行事に関してもストレス反応を抑制する上で重要なことは自分自身のポジティブな活動意欲だけではなく，その同じ価値観を周囲と共有し合い，一体になっていると認知している状態であると推測することができる。

	自己の価値観―高		自己の価値観―低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.340(3.166)	8.053(4.482)	6.935(3.151)	8.024(4.423)	0.881	25.816***	1.092	.001	.021	.001
無気力	7.118(3.149)	8.179(3.508)	9.028(4.332)	8.874(4.084)	25.389***	3.075	5.523*	.020	.002	.004
抑うつ・不安	6.211(2.490)	7.139(3.514)	7.065(3.091)	7.260(3.300)	22.390***	8.955**	3.026	.004	.006	.002
身体的反応	6.696(2.835)	6.967(2.758)	7.626(3.629)	7.978(3.458)	41.762***	1.987	0.034	.016	.002	.000

*p<.05　**p<.01　***p<.001

TABLE10　教師関係における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

教師関係におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

続いて対人関係に関して，教師関係におけるストレス反応測定尺度の各得点について，個人の価値観，周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果をTABLE 10に示す。

「無気力」と「身体的反応」での分析では，自己の価値観の主効果が認められた。「無気力」,「身体的反応」ともに，自己の価値観が高い群が低い群に比べ，ストレス反応得点は低いことが分かった。周囲に対する評価に関しては,「不機嫌･怒り」,「抑うつ･不安」にそれぞれ主効果が認められた。「不機嫌・怒り」,「抑うつ・不安」に関しても，周囲に対する評価が高い群のほうが，ストレス反応は小さかった。

「無気力」については交互作用が認められ，単純主効果の検定より，周囲への評価が高い群において，自己の価値観や意欲が低い場合に「無気力」感が生じる（η^2=.020, ***p<.001）ことが示された。自己の価値観が高い群において，周囲への評価が低い場合に「無気力」が生じる（η^2=.008, **p<.01）ことも示された。また，周囲への評価が低い群において，自己の教師関係に対する価値観が高い生徒は無気力感を感じてしまう（η^2=.003, *p<.05）ことが示された。

これは例えば教師との良好な関係にある学級に在籍している生徒が，教師不信で，その雰囲気に合わず生徒自身の教師関係に対する価値観が低い場合，その生徒は無気力感を得てしまうということである。また，たとえ自分自身が教師と良好な関係を築けていても，周囲がそのような雰囲気ではなく，学校や学級が教師に対して信頼感が築けていない状態にある場合は，学級に対して無気力感を感じるということが考えられる。

なお，教師関係での「無気力」は今回の調査全体で唯一，自己の価値観が高いにも関わらず，周囲との不一致によりストレス反応得点の平均点が一番高い結果となっている。これは後述の「友人関係」にはこのような傾向は見当たらなかったが，「学習」などの場面と比べ，対人関係は特に周囲の価値観や雰囲気と一致できているかどうかが重要で繊細なものになっていると思われる。

友人関係におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

最後に，友人関係におけるストレス反応測定尺度の各得点について，個人の価値観，周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果をTABLE 11に示す。

「不機嫌・怒り」と「無気力」,「身体的反応」での分析で自己の価値観の主効果が認められた。「不機嫌・怒り」,「無気力」,「身体的反応」のすべては自己の価値観が高い群がより，ストレス反応得点が低いことが分かった。周囲に対する評価に関しても,「不機嫌・怒り」と「無気力」,「身体的反応」に関して主効果が認められ,「不機嫌･怒り」,「無気力」,「身体的反応」のすべてが周囲への価値観が高い群が低い群と比較すると，ストレス反応は小さかった。

「抑うつ･不安」については交互作用が認められ，

	自己の価値観―高		自己の価値観―低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	周囲に対する評価―高	周囲に対する評価―低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*M*(*SD*)	*F*値	*F*値	*F*値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.499(3.300)	7.880(4.258)	7.593(4.061)	8.263(4.483)	6.562*	12.666***	1.523	.005	.010	.001
無気力	7.306(3.217)	8.229(3.466)	8.272(4.257)	9.276(4.383)	48.443***	13.768***	0.022	.011	.001	.000
抑うつ・不安	6.273(2.684)	7.457(3.306)	7.037(3.306)	7.306(3.283)	1.854	10.427**	4.128*	.002	.008	.003
身体的反応	6.652(2.763)	7.640(3.286)	7.765(3.359)	8.140(3.454)	40.453***	13.667***	1.764	.010	.007	.001

*p<.05　**p<.01　***p<.001

TABLE11　友人関係における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

単純主効果の検定より，自己の価値観が高い群において，周囲に対する評価が低い場合に「抑うつ・不安」の傾向が生じる（η^2=.018, ***p<.001）ことが示された。また，周囲への評価が高い群において，自己の友人関係に対する価値観が低い場合「抑うつ・不安」が生じる（η^2=.004, *p<.05）ことも示された。

この結果により，良好な友人関係を望んでいる生徒でも，学級全体が良好な関係を望んでいなかったり，信頼関係がうまく築けていない学級に所属している場合に心が暗くなってしまうような抑うつ状態や悲しさやさみしさなどの不安感が表出するということが明らかになった。その不安感や抑うつの程度は，学級に対して良好な関係を望んでいない生徒よりも大きく表れている。友人関係においても自分の友好関係さえよければ，ストレス反応が表れないというのではなく，学級や学校全体に友人やその関係を大切にする雰囲気が無ければ，不安感などのストレス反応を感じてしまうのであろう。

総合的な考察

本研究では学校生活における個人の価値観と周囲への評価とのずれの有無によって学校適応にどのような影響が起こるのかをストレス反応で検討した。その結果，本人の高い意欲や価値観と，周囲に対する評価が一致している場合は心理的に適応的な状態であることが明らかになった。ストレス反応を起こさないためには，すなわち，「学習」「部活動」「学校行事」「教師関係」「友人関係」という学校生活で経験する主な場面や対人関係について心理的な適応感を生むためには，どの場面や対人関係においても生徒本人の高い意欲やポジティブな価値観は概ね必要不可欠であった。これは石田・吉田（2015）や橘川・高野（2006）が示唆した適応感が高まる要因を支持する結果と言えよう。だが同時に，周囲に対する評価もストレス反応の大小に非常に大きな影響力があることも明らかになった。したがって中学生が適応感を得るためには本人の高い意欲や価値観だけではなく，周囲との一体感や価値観を共有していると感じていることが非常に大切であることが推察された。

また，概ねストレス反応の出現のパターンが似通っており，自己の価値観が高い群において周囲への評価が低い時，もしくは周囲への評価が高い群において自己の価値観が低い時にストレス反応が顕著に表れている。これはつまり“ずれ”が生じている状態であり，自分自身の意欲や価値観に対する周囲とのギャップを感じている状態でストレス反応が引き起こされるのであろう。

しかし，場面や対人関係によって異なるストレス反応が検出される中で，部活動における不機嫌や怒り，不安のような反応や，友人関係における抑うつ感などのように，その個人がもっている意欲や価値観に関わらずに，特定のストレス反応が表れてしまう可能性も示された。つまり，本人の高い意欲や価値観と，周囲に対する評価が一致している場合はストレス反応を示さず適応的な状態でといえるが，完全に一致することだけが適応感を得ることにとって大切なことではなく，周囲に

とらわれず自分自身の高い意欲や価値観のみによって抑えられるストレス反応もあること，また，自分の価値観に関係なく周囲の雰囲気によって抑えられるストレス反応が存在しているということも理解しておかなければならない。

本研究の課題

本研究では個人の価値観と周囲への評価ごとのタイプ分類から，それぞれのストレス反応の特徴を調査した。今回得た知見をもとに，実際の学校現場での介入を行う際に，どのようにして一致させていくのか，各場面，各関係に応じたその手続きについて解明していくことが今後の課題といえよう。

また，テスト不安に関する継時的変化を明らかにした三浦・嶋田・坂野（1997）のように，年間を通した調査を行い，学校生活でのストレス反応の縦断的な変化を検討し，時期によって変化する生徒のニーズを明らかにすることができれば，適切な指導方法や指導の時期を明らかにすることが可能になるだろう。

引用文献

石田靖彦（2009）．学校適応感尺度の作成と信頼性，妥当性の検討　愛知教育大学教育実践総合センター紀要，12，287-292.

石田靖彦・吉田俊和（2015）．中学校入学後の友人関係が学校適応感に及ぼす影響―関係の親密さと友人の特徴の効果に関する縦断的研究―愛知教育大学研究報告（教育科学編），67-73

石津憲一郎・安保英勇（2008）．中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響　教育心理学研究 , 56, 23-31

橘川真彦・高野玲子（2006）．中学校における学校適応感に影響を及ぼす要因　宇都宮大学教育学部紀要，１，56，１-16

三浦正江（2002）．中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究　風間書房

三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二（1997）．中学生におけるテスト不安の継時的変化―心理的ストレスの観点から―　教育心理学研究，45，31－40

水野君平（2016）．学校適応感とその予測要因に関する検討（１）　―「学校適応の負の側面」としてのスクールカースト―北海道大学大学院教育学研究院紀要，126，101-110

岡田有司（2015）．中学生の学校適応　ナカニシヤ出版

大久保智夫・加藤弘通（2005）．青年期における個人―環境の適合の良さ仮説の検証　―学校環境における心理的欲求と適応感との関連―　教育心理学研究，53，368-380

大前泰彦（1998）．和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要，８，33-40

清水安夫（2011）．中学生を対象とした部活動ストレスモデルの構築―Negative Way モデル及び Positive Way モデルによる検討　桜美林論考自然科学・総合科学研究 2，29-43

下田芳幸・石津憲一郎・樫村正美（2014）．中学生における感情への評価と学校適応感の関連性についての検討　心理学研究，84，576-584

渡辺弥生・大重 啓（2011）．中学生の部活動における顧問のリーダーシップが学校適応に及ぼす影響について　法政大学文学部紀要，62，95-112.

吉村斉（1997）．学校適応における部活動とその人間関係のあり方―自己表現・主張の重要性―教育心理学研究，45（３），337-345

数学と日常事象との関連を意識したICT活用による実験型アプローチ
－「水温の変化」の問題を題材に－

中村　好則*

（2018年２月９日受付）
（2018年２月14日受理）

Yoshinori NAKAMURA

Laboratory approach of Raising Awareness of the Relationship between Math and the Real Word through ICT
:Teaching material about problems of "change in water temperature"

要　旨

平成29年3月に新しい学習指導要領が告示された。それでは，数学的活動の意味がより明確になり，日常生活や社会の事象に関わる過程と数学の事象に関わる過程の2つの問題発見・解決の過程を意識して学習を展開することが述べられている。また，今回の改定では，ICT活用と観察や操作，実験などの活動についても必要性が指摘されている。しかし，日常生活や社会の事象に関わる過程やICT活用，観察や操作，実験などの活動は，従来の数学指導ではあまり重視されていない状況がある。そこで，本論では，数学と日常事象との関連を意識したICT活用による実験型アプローチを提案し考察する。具体的には，学習指導要領解説で詳しく記述され多くの教科書で取り扱われている「水温の変化」の問題を題材にICT（iPad, データ収集機，センサーなど）を活用し実験を取り入れた指導を提案する。

第１章　はじめに

平成29年３月に新しい学習指導要領が告示された（文部科学省2017a）。中学校数学科の今回の改訂では，「生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学に関わりのある様々な営み」とする数学的活動を，「事象を数理的に捉え，数学の問題を見いだし，問題を自立的，協働的に解決する過程を遂行すること（下線は筆者，以下同様）」とその意味をより明確にし，数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動を通して学習を展開し，生徒の数学的に考える資質・能力を育成することの重要性が述べられている（p.23）。数学的活動として捉える問題発見・解決の過程には，主として日常生活や社会の事象に関わる過程と，数学の事象に関わる過程の２つの問題発見・解決の過程があり，これら２つの過程が相互にかかわり合って展開され，これら２つの過程を意識しつつ，数学的活動を行うことが大切であることが述べられている（文部科学省2017b）。また，中学校数学科においては，数学的な見方・考え方を働かせた数学的活動を通して主体的・対話的で深い学びを実現するために，その主要な側面として，「日常の事象や社会の事象から問題を見いだし解決する活動」，

* 岩手大学大学院教育学研究科

「数学の事象から問題を見いだし解決する活動」，「数学的な表現を用いて説明し伝え合う活動」の三つを〔数学的活動〕としている。しかし，従来の数学指導においては，「日常生活や社会の事象に関わる過程」や「日常の事象や社会の事象から問題を見いだし解決する活動」は，重視されてきたとは言い難い状況である。このことは，例えば，国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）において，「数学を勉強すると，日常生活に役立つ（日本74%，国際平均84%）」や「将来，自分が望む仕事につくために，数学で良い成績をとる必要がある（日本65%，国際平均81%）」と思う生徒の割合は増加傾向にあるものの国際平均よりは低いことが指摘されている（国立教育政策研究所2016）ことからも分かる。つまり，生徒は数学と日常事象〔本論では，学習指導要領解説（文部科学省2017b）で述べている日常生活や社会の事象或いは日常の事象や社会の事象を示す〕との関連をあまり意識できていない状況がある。

また，今回の改訂では，ICT 活用と観察や操作，実験などの活動についても指摘されており，日常事象との関連を意識した数学的活動を構想するときにはこれらを考慮する必要がある。実際，学習指導要領解説（文部科学省2017b）の「2 内容の取扱いについての配慮事項」の項目において，「⑵ コンピュータ，情報通信ネットワークなどの情報手段の活用」では，具体例として「例えば，関数の学習で，表，式，グラフの関連を有機的に示したり，センサーを取り付けて動的な事象に対するデータの収集に利用したり，あるいは日常生活や社会に関わる問題解決において方程式の解を簡単に求めたりすることができる（p.168）」や，「⑶ 具体的な体験を伴う学習」では「各領域の指導に当たっては，具体物を操作して考えたり，データを収集して整理したりするなどの具体的な体験を伴う学習を充実すること」とし「数学の学習では，観察や操作，実験などの活動を通して事象に深く関わる体験を経ることが大切である」とある（p.169）。また，「3 数学的活動の取組における配慮」の「⑶ 観察や操作，実験などの活動を通すこと」では，「各領域の指導に当たっては，観察や操作，実験などの活動を通して，数量や図形などの性質を見いだしたり，発展させたりする機会を設けること（p.173）」が述べられている。しかし，従来の数学指導では，観察や操作，実験などの活動は，理科で扱えばよいという考え方や通常の授業より多くの時間を必要とするなどの指摘もあり，あまり取り入れられてこなかったのではないだろうか。数学と日常事象との関連を意識するためには，学習指導要領解説（文部科学省2017b）でも強調されているように ICT 活用や観察や操作，実験などの活動（本論では，実験型アプローチ）を積極的に数学指導に取り入れていくことが必要であり重要である。

そこで，本論では，数学と日常事象との関連を意識した ICT 活用による実験型アプローチについて考察する。具体的には，「水温の変化」の問題を題材に ICT（本論では，iPad，データ収集機やセンサーなど）を活用した実験を取り入れた指導事例を提案する。そのために，第 2 章では，全国学力・学習状況調査で扱われた「水温の変化」に関する問題の結果を考察し，その調査結果報告書（文部科学省・国立教育政策研究所2007&2013）で指摘されている課題から示唆を得る。第 3 章では，大学生を対象に「水温の変化」に関する認識を調査し，「水温の変化」の問題を題材に指導する際の留意点を検討する。第 4 章では，「水温の変化」の問題の学習指導要領解説と教科書での扱いを考察する。第 5 章では，第 2 章から第 4 章の考察結果と先行研究をもとに，「水温の変化」の問題を題材とした数学と日常事象との関連を意識した ICT 活用による実験型アプローチの指導事例を提案する。最後に，第 6 章でまとめと課題について述べる。

第 2 章　全国学力・学習状況調査に見る「水温の変化」の問題

「水温の変化」の問題は，全国学力・学習状況

調査でも，平成19年度と平成25年度のB問題で取り上げられている。以下では，これら２つ問題の調査結果について考察する。

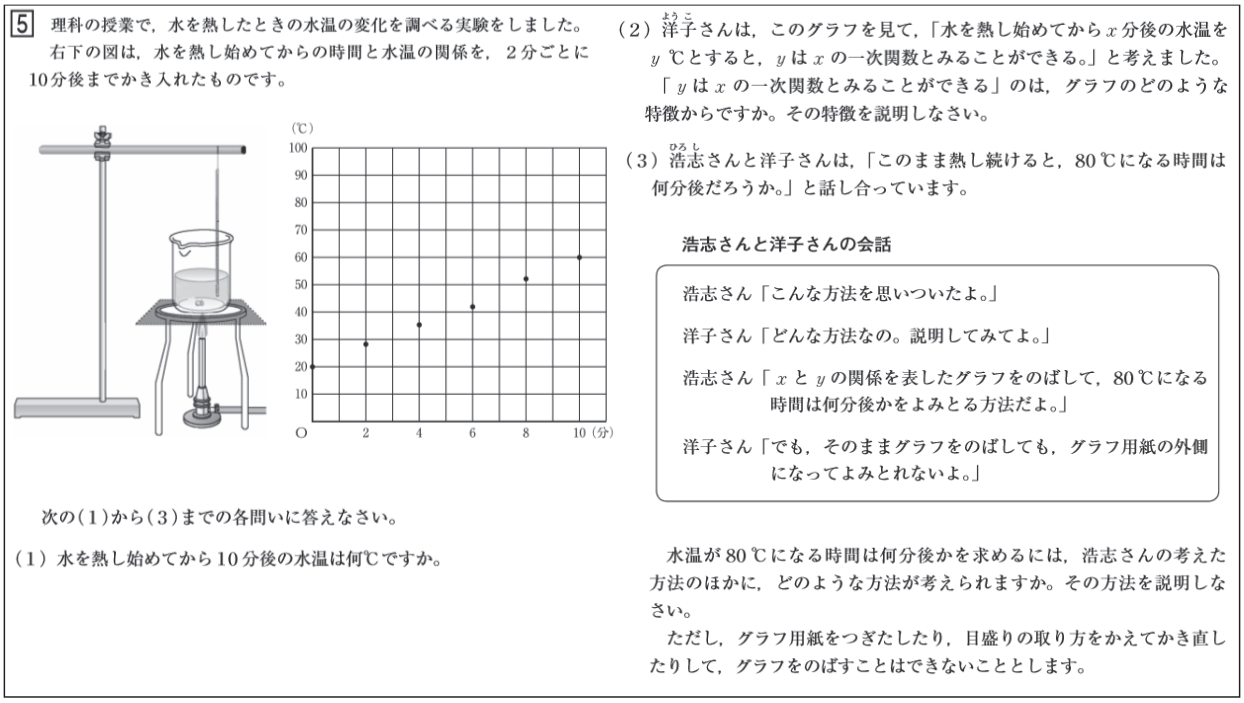
1）平成19年度　数学 B5「事象の数学的な解釈と問題解決の方法（水温の変化）」

設問(1)は，熱してから10分後の温度をグラフから読みとる問題である。この正答率（正答は60℃）は93.3%であり，水温をグラフから読とることは，多くの生徒ができていると言える。

設問(2)は，水温の変化が１次関数とみなせる理由を説明する問題である。この正答率（正答例は点がほぼ一直線上に並んでいる）は32.1%であり，目的に応じて，時間と水温の関係を理想化したり，実験から得られたデータを単純化したりして１次関数とみなしてグラフの特徴を説明することに課題があることが指摘されている（文部科学省・国立教育政策研究所2007）。設問(2)の誤答については，「比例」という用語，あるいは比例のグラフの性質を用いて解答している反応率が17.6%あり，点が直線上に並んでいる特徴は捉えているものの直線ならば比例であるとして，比例と１次関数を混同していると考えられる生徒がいることが述べられている（文部科学省・国立教育政策研究所2007）。無答率は，28.5%であった。

設問(3)は，グラフにはない80℃になる時間を求める方法を説明する問題である。この正答率（正答例はxとyの関係式を求めてy=80を代入しxの値を求める）は40.2%である。水温は熱し始めてから時間の１次関数であるとみなし，水温が80℃になるときの時間と求める方法について，式や表などの「用いるもの」と「その用い方」を明示して説明できるかどうかを求めるものである（文部科学省・国立教育政策研究所2007）。グラフに示されていない水温に対する時間の求め方について，その方法を説明することに課題がある。無答率は，37.3%であった。

これらの問題の結果からは，与えられた時間と水温の数量関係を１次関数のグラフの特徴と関連付けられて捉えることや与えられた２つの数量（時間と水温）の関係を基に未知の値を求めること（求める方法を説明すること）に課題があることが分かる。それらを改善するためには，日常事象のデータを主体的に収集し，それらのデータか



5　理科の授業で，水を熱したときの水温の変化を調べる実験をしました。
右下の図は，水を熱し始めてからの時間と水温の関係を，２分ごとに10分後までかき入れたものです。

次の(1)から(3)までの各問いに答えなさい。

(1) 水を熱し始めてから10分後の水温は何℃ですか。

(2) 洋子さんは，このグラフを見て，「水を熱し始めてからx分後の水温をy℃とすると，yはxの一次関数とみることができる。」と考えました。
「yはxの一次関数とみることができる」のは，グラフのどのような特徴からですか。その特徴を説明しなさい。

(3) 浩志さんと洋子さんは，「このまま熱し続けると，80℃になる時間は何分後だろうか。」と話し合っています。

浩志さんと洋子さんの会話

浩志さん「こんな方法を思いついたよ。」
洋子さん「どんな方法なの。説明してみてよ。」
浩志さん「xとyの関係を表したグラフをのばして，80℃になる時間は何分後かをよみとる方法だよ。」
洋子さん「でも，そのままグラフをのばしても，グラフ用紙の外側になってよみとれないよ。」

水温が80℃になる時間は何分後かを求めるには，浩志さんの考えた方法のほかに，どのような方法が考えられますか。その方法を説明しなさい。
ただし，グラフ用紙をつぎたしたり，目盛りの取り方をかえてかき直したりして，グラフをのばすことはできないこととします。

図１　平成19年度数学B5「事象の数学的な解釈と問題解決の方法（水温の変化）」問題

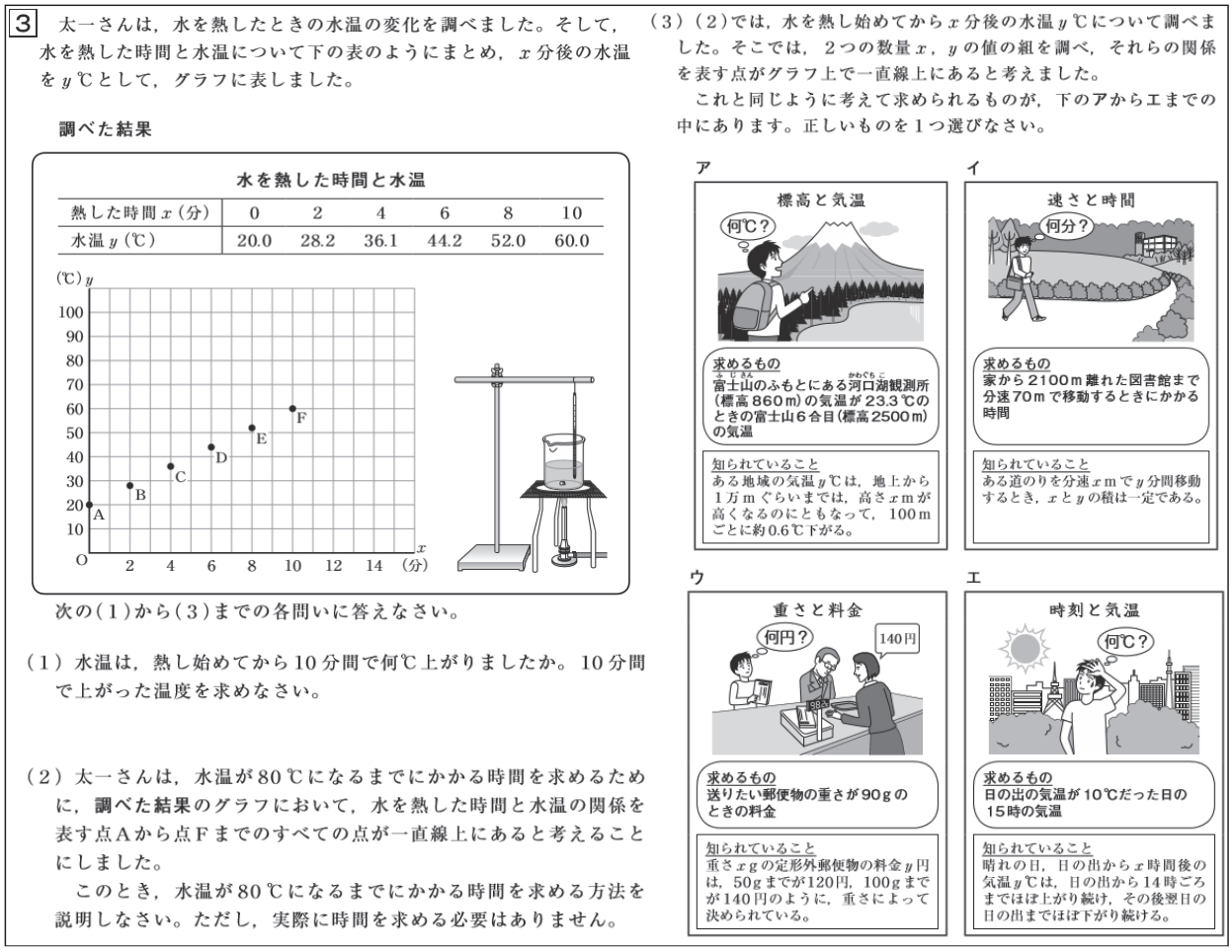
ら関数関係を見出し，そのデータの関係（グラフ，式，表）を使って未知の値を対話的・協働的に求めるなどの実験を取り入れた活動を実際に体験する必要がある。なぜなら，教科書で与えられた場面では，個別的な解決（答えを求めること）が中心となり，事象と深く関わることができないからである。

2）平成25年度　数学 B3「日常的な事象の数学化と他事象との関係（水温の問題と気温の変化）」

平成19年度の問題（図１）ではグラフだけが与えられていたが，平成25年度の問題（図２）ではグラフだけでなく表も与えられている。

設問⑴は，熱してから10分後に水温は何度上昇したかを答える問題である。平成19年度の問題は10分後の温度を問うものであった。この正答率（正答は40.0℃）は73.1%であり，平成19年度の正答率（93.3%）よりも低い。これは，「60（℃）」と解答（誤答）した反応率が15.6%あり，この中には10分で上がった温度を10分後の水温と誤って捉えた生徒がいることが指摘されており（文部科学省・国立教育政策研究所2013），このことが原因の１つと考えられる。

設問⑵は，グラフを利用して80℃になるまでにかかる時間を求める方法を答える問題である。この正答率（正答例は直線のグラフをかき，y=80のときのx座標を読む）は32.6%であり，事象を数学的に解釈し，問題解決の方法を数学的に説明することに課題がある（文部科学省・国立教育政策研究所2013）。誤答については，「用いるもの」や「用い方」のいずれか一方のみを記述している解答が29.0%であった。無答率は，33.3%である。



3　太一さんは，水を熱したときの水温の変化を調べました。そして，水を熱した時間と水温について下の表のようにまとめ，x 分後の水温を y ℃として，グラフに表しました。

調べた結果

水を熱した時間と水温

熱した時間 x（分）	0	2	4	6	8	10
水温 y（℃）	20.0	28.2	36.1	44.2	52.0	60.0

次の（1）から（3）までの各問いに答えなさい。

（1）水温は，熱し始めてから10分間で何℃上がりましたか。10分間で上がった温度を求めなさい。

（2）太一さんは，水温が80℃になるまでにかかる時間を求めるために，調べた結果のグラフにおいて，水を熱した時間と水温の関係を表す点Aから点Fまでのすべての点が一直線上にあると考えることにしました。
　このとき，水温が80℃になるまでにかかる時間を求める方法を説明しなさい。ただし，実際に時間を求める必要はありません。

（3）（2）では，水を熱し始めてから x 分後の水温 y ℃について調べました。そこでは，２つの数量 x，y の値の組を調べ，それらの関係を表す点がグラフ上で一直線上にあると考えました。
　これと同じように考えて求められるものが，下のアからエまでの中にあります。正しいものを１つ選びなさい。

ア
標高と気温
何℃？
求めるもの
富士山のふもとにある河口湖観測所（標高860m）の気温が23.3℃のときの富士山６合目（標高2500m）の気温
知られていること
ある地域の気温 y ℃は，地上から１万mぐらいまでは，高さ x mが高くなるのにともなって，100mごとに約0.6℃下がる。

イ
速さと時間
何分？
求めるもの
家から2100m離れた図書館まで分速70mで移動するときにかかる時間
知られていること
ある道のりを分速 x mで y 分間移動するとき，x と y の積は一定である。

ウ
重さと料金
何円？
140円
求めるもの
送りたい郵便物の重さが90gのときの料金
知られていること
重さ x gの定形外郵便物の料金 y 円は，50gまでが120円，100gまでが140円のように，重さによって決められている。

エ
時刻と気温
何℃？
求めるもの
日の出の気温が10℃だった日の15時の気温
知られていること
晴れの日，日の出から x 時間後の気温 y ℃は，日の出から14時ごろまでほぼ上がり続け，その後翌日の日の出までほぼ下がり続ける。

図２　平成25年度　数学B3「日常的な事象の数学化と他事象との関係（水温の問題と気温の変化）」問題

この設問は平成19年度の設問(3)と同様の問題（グラフ，式，表の活用方法の説明問題）であるが，その時（40.2%）よりも正答率（32.6%）は低い。正答例を見ると，平成19年度の問題は式を活用すること，平成25年度の問題はグラフを活用することが期待されていることが分かる。

設問(3)は，時間と水温の関係と同じ関係（１次関数）になる事象を選択する問題である。この正答率（正答は「標高と気温（ア）」）は27.5%であり，事象を理想化・単純化して，言葉で表現された事柄の数学的な意味を的確に捉え，他の事象との関係を考えることに課題がある（文部科学省・国立教育政策研究所2013）。誤答については，「速さと時間（イ）」は36.7%，「重さと料金（ウ）」は20.1%，「時刻と気温（エ）」は13.8%であった。

これらの問題の結果からは，日常事象に潜む数量関係を数学的に解釈することが困難であることや日常事象の経験と数学の学習内容（１次関数とそのグラフ）が関連付けられていないことが分かる。これらのことは，文章題で示された場面から数量関係を数学的に捉える活動だけでは十分ではないことを示唆しており，実際に観察や実験などを通して日常事象に潜む数量関係を数学的に捉え日常事象と深く関わる体験が必要と考える。

第３章　「水温の変化」についての大学生の認識

2017年４月中旬に国立大学の学生60名（２年生から４年生）を対象に，図３の「水温の変化」に

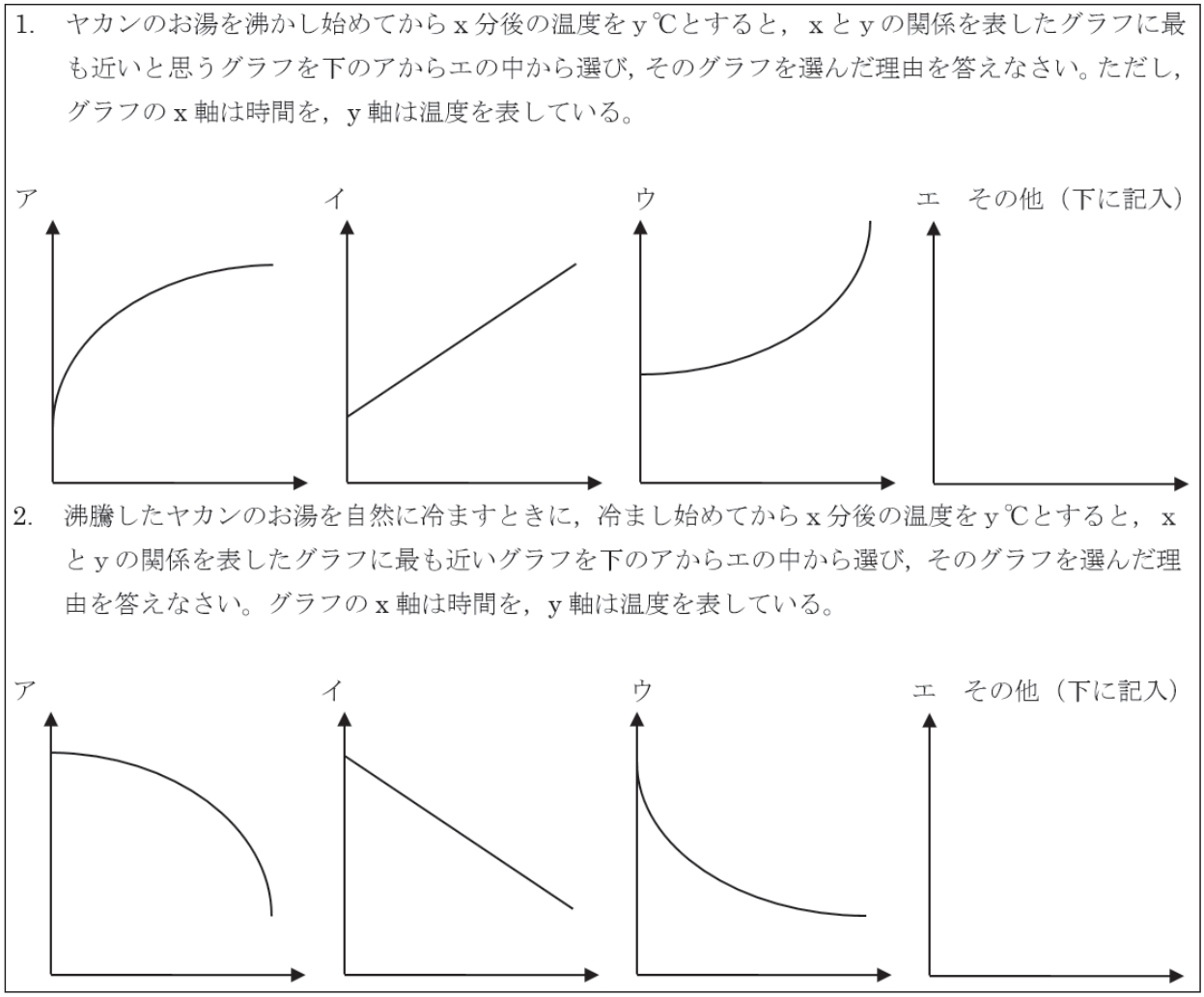


図３　「水温の変化」に関する調査問題

関する調査（図３）を実施した。

設問⑴は，水を熱したときの時間と水温のグラフを問うものである。このグラフは，中学校の多くの教科書で扱われているにもかかわらず，正しいグラフ（イ）を選択できたのはわずか30.0％の学生である。誤答で最も多かったものは，アであった（36.7％）。誤答を選択した理由を見ると，「初めはだんだんに温度が上昇し，沸点に達したところで上がり方がゆるやかになるから（ア）」や「お湯全体がぬるいため，最初に熱くなりにくく，徐々に熱くなると思ったから（ウ）」など，日常の経験（一定の熱量でお湯を沸かすこと）が数学的に正しく理解されていないことがわかる（表１）。実際の日常事象の経験と数学の学習内容（１次関数やそのグラフ）との関連を，学生は日頃から意識することは少なく，数学と日常事象の関連の理解が希薄なことが原因の１つと考えられる。小中高校の頃から，数学と日常事象との関連を意識した学習が必要と考える。

設問⑵は，お湯を（自然に）冷ますときの時間と水温のグラフを問うものである。このグラフは，中学校の教科書では扱われていないが，正答率（ウ）は53.3％と過半数であり，設問⑴の正答率（30.0％）よりも高い。そう考えた理由を見ると，「最後には周囲の温度と同じくらいになるため（ウ）」などと日常事象との経験とうまく関連付けて考えていることが分かる。一方で，「自然に冷ますので一定の速さで温度が下がっていくと思うから（イ）」や「沸かしたときと同じように比例すると思ったから（イ）」のように誤った捉

表１　「水温の変化」に関する調査結果〔単位：人（％），灰色のセルは正答〕

	ア	イ	ウ	エ
１．お湯の熱し方	22（36.7）	18（30.0）	13（21.7）	7（11.7）
２．お湯の冷め方	13（21.7）	11（18.3）	32（53.3）	4（6.7）

表２　「水温の変化」に関する調査結果（理由の主な記述内容）

	１．お湯の熱し方	２．お湯の冷め方
ア	• 水は100℃までしか温度が上がらない。温度の上がり方が常に一定でないと思うから。 • 初めはだんだんに温度が上昇し，沸点に達したところで上がり方がゆるやかになるから。 • 100℃近くになったら，それ以上温度が上がらないため。	• 徐々に冷めていき，ある程度冷めてからは速いと思った。 • 自然に冷ましているので，一定の割合で温度が下がるのではなく，ある程度の時間経過してから温度が下がっていくと思われるから。 • お湯全体が熱いため，最初に冷めにくく徐々に冷めやすくなると思ったから。
イ	• 中学校のときの実験でこのようなグラフになった記憶がある。理科の教科書でもこのように示されていた。	• 沸かしたときと同じように比例すると思ったから。 • 自然に冷ますので一定の速さで温度が下がっていくと思うから。
ウ	• 温かくなってからはいっきに温度が上昇すると思う。 • 水全体に火が通るまでは少し時間がかかると思うから。 • お湯全体がぬるいため，最初に熱くなりにくく，徐々に熱くなると思ったから。 • 沸騰するまでに，冷えた水を熱するには時間がかかり，あたたまってからはすぐ沸騰している気がするため。	• 最後には周囲の温度と同じくらいになるため。 • 一度熱を持ったお湯はすぐに冷めずにしばらくあたたかく，冷めはじめてからはゆっくりとゆっくりと冷めると思うから。

え方をしている学生もいる。日常事象を数学的に正しく捉えることができるためには，お湯を冷ます経験（熱いコーヒーやスープを飲むときの経験など）を数学的に解釈するような体験が必要と考える。

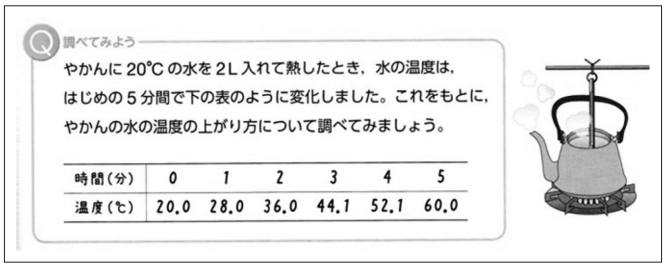
これらの結果から，日常の経験から得られる数学的な感覚は，学生により異なり，誤った捉え方をしている場合も多いことが分かった（表２）。日常事象をただ感覚的に捉えるだけでなく，データを基に数学的な捉え方をする体験（数学的に解釈する体験）をすることが，数学の学習内容の深い理解には重要である。また，日常事象を数学的に捉える体験が，日常事象と数学との関連をより意識することにも繋がるものと考える。

第４章　「水温の変化」の問題の学習指導要領解説と教科書での扱い

「水温の変化」の問題は，中学校第２学年の関数領域の１次関数の単元で扱われる。学習指導要領解説数学編（文部科学省2008）では，「具体的な事象の中から取り出した二つの数量の関係が，観察や実験などを基にし，一次関数であるとみなせる場合，そのことを根拠として変化や対応の様子を考察したり予測したりすることができる。例えば，水を熱した時間と水温の関係を調べる実験を基にグラフを作成し，グラフの点の並びから数量の関係を理想化したり単純化したりしてとらえ，二つの数量の関係を一次関数とみなし，一次関数の式を求め，それを基にして水がある温度になるまでの時間を予測し，その根拠を説明することができる。また，実験結果と予測を比較し，説明し伝え合う活動を通して，その食い違いの原因を考えたり，よりよい予測のための手立てを工夫したりすることもできる（p.100）」とあり，さらに「具体的な事象の中から観察や操作，実験などによって取り出した二つの数量について，事象を理想化したり単純化したりすることによって，それらの関係を一次関数とみなし，そのことを根拠として変化や対応の様子を考察したり予測したりすることができる。例えば，水を熱した時間と水温の関係を調べる際，実験を基にグラフを作成して考察する。ここで，実験によるデータの点がグラフでほぼ一直線上に並んでいることを基にして，一定の熱量で加熱しているなどと理想化したり，熱した時間だけで水温が決まると事象を単純化したりすることによって，二つの数量の関係を一次関数とみなす。その上で，一次関数を式に表し，それを基にして水がある温度になるまでの時間を予測し，その根拠を説明する。また，実験の結果と予測を比較・検討し，伝え合う活動を通して，結果と予測に違いがある原因について考えたり，よりよい予測のための手立てを工夫したりすることもできる（p.119）」とある。学習指導要領解説（文部科学省2008）で詳しく述べられていることもあり，「水温の変化」の問題は，多くの教科書で扱われている。

例えば，東京書籍の教科書（藤井ら2015）では，「水温の変化」の問題が何度も取り上げられている（図４から図８）。図４の問題は，時間と温度の関係を与えられたデータ（表）から考察するものである。データは与えられてものであり現実味（Reality）に欠ける。学習指導要領解説（文部科学省2008）では実験を推奨しているが，教科書では文章題において実験結果（データ）が与えられているだけである。実験による実際のデータを使った考察が必要なのではないだろうか。図５から図７の問題は，１次関数になること（図５では「１分ごとの水の温度の変化は一定であると考える」，図６では「$y=5x+20$となる」，図８では「yはxの１次関数になります」）が与えられている。図４から図７までのような問題の考察だけで「水温の変化」が１次関数になることを生徒は十分に納得できるのだろうか。図８は，お湯を沸かす場面とは異なる場面（保冷する場面）である。お湯を沸かす場面と関連する場面（保冷する場面）を考察することは，お湯を沸かす場面の時間と水温の関係のより深い理解には必要なことと考える。

また，1次関数になる事象の理解には，1次関数


Q 調べてみよう
やかんに 20℃ の水を 2L 入れて熱したとき，水の温度は，はじめの 5 分間で下の表のように変化しました。これをもとに，やかんの水の温度の上がり方について調べてみましょう。

時間(分)	0	1	2	3	4	5
温度(℃)	20.0	28.0	36.0	44.1	52.1	60.0

図４　中学校第2学年　東京書籍　p.55

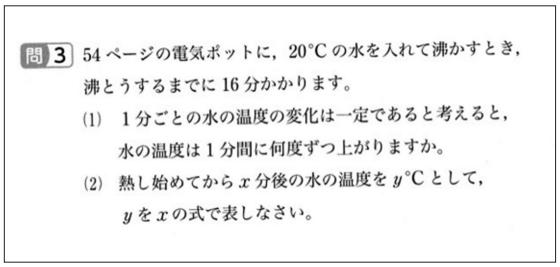

問 3　54 ページの電気ポットに，20℃ の水を入れて沸かすとき，沸とうするまでに 16 分かかります。
(1)　1 分ごとの水の温度の変化は一定であると考えると，水の温度は 1 分間に何度ずつ上がりますか。
(2)　熱し始めてから x 分後の水の温度を y℃ として，y を x の式で表しなさい。

図５　中学校第2学年　東京書籍　p.57

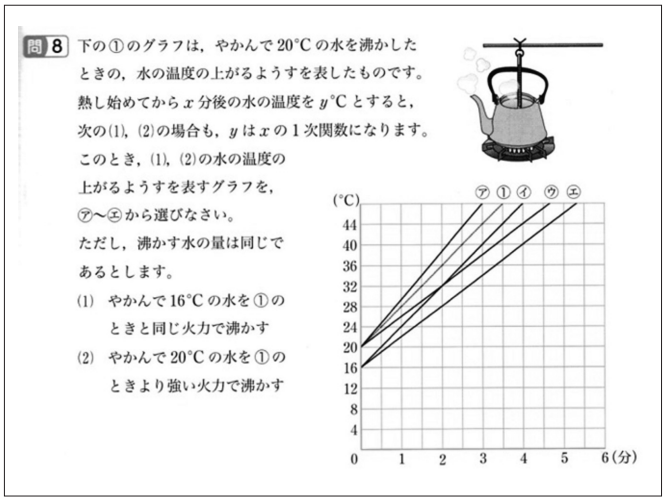
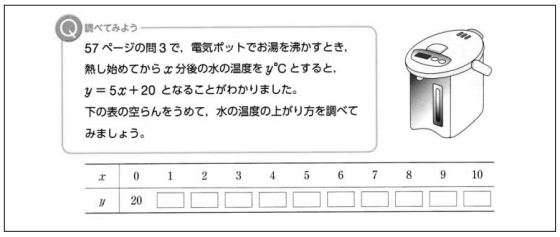
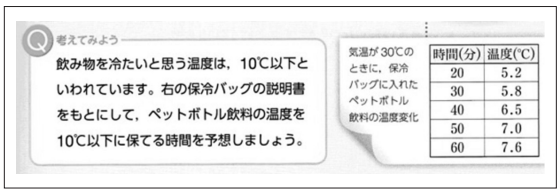

問 8　下の①のグラフは，やかんで 20℃ の水を沸かしたときの，水の温度の上がるようすを表したものです。熱し始めてから x 分後の水の温度を y℃ とすると，次の(1)，(2)の場合も，y は x の 1 次関数になります。このとき，(1)，(2)の水の温度の上がるようすを表すグラフを，㋐～㋓から選びなさい。ただし，沸かす水の量は同じであるとします。
(1)　やかんで 16℃ の水を①のときと同じ火力で沸かす
(2)　やかんで 20℃ の水を①のときより強い火力で沸かす

図７　中学校第2学年　東京書籍　p.65


Q 調べてみよう
57 ページの問 3 で，電気ポットでお湯を沸かすとき，熱し始めてから x 分後の水の温度を y℃ とすると，$y = 5x + 20$ となることがわかりました。
下の表の空らんをうめて，水の温度の上がり方を調べてみましょう。

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
y	20										

図６　中学校第2学年　東京書籍　p.58


Q 考えてみよう
飲み物を冷たいと思う温度は，10℃以下といわれています。右の保冷バッグの説明書をもとにして，ペットボトル飲料の温度を 10℃以下に保てる時間を予想しましょう。
気温が 30℃ のときに，保冷バッグに入れたペットボトル飲料の温度変化

時間(分)	温度(℃)
20	5.2
30	5.8
40	6.5
50	7.0
60	7.6

図８　中学校第2学年　東京書籍　p.79

にならない事象も扱うことがさらに深い理解に繋がるものと考える。一定の温度で熱することや一定の温度で冷やすこと（保冷）だけでなく，自然に冷やす事象も扱うことが考えられる。自然に冷やす事象の場合，時間と水温の関係を表す関数は未習なので，どのように授業を構想するかには配慮が必要である。

第５章　「水温の変化」を題材にした ICT 活用による実験型アプローチ

本章では，前章までの考察と先行研究をもとに「水温の変化」を題材とした ICT 活用による実験型アプローチを提案する。「水温の変化」を題材とした ICT 活用による実験型アプローチは，例えば，鹿野（1997）がある。鹿野（1997）の実践では，高校生１年生を対象に「温度の下がり方」について，グラフ電卓とデータ収集機（CBL），温度センサーを活用し実験している。この実践では，ICT（グラフ電卓と CBL，温度センサー）を活用することで，短時間で実験ができること，数学的モデル化のプロセスを経験できることなどの効果を挙げている。この実践は，20年前であり，最近では，グラフ電卓を使わなくとも，iPad などの汎用的な機器でデータ収集と分析ができるようになった。特に，グラフ電卓の画面は小さく，グループ内で画面を共有するには見づらい。一方，iPad は画面も大きく，グループ内で画面を共有し，対話的・協働的に考察するには適している。また，iPad は，グラフ電卓よりも操作が簡単で感覚的に操作が可能である。そこで，今回は，タブレット iPad（Grphical Analysis ４），データ収集機（LabQuest Stream），温度センサー（TMP-BTA）を活用することとする（図９）。データ収集機（LabQuest Stream）は，Wi-Fi 環境は必要なく，Blutooth 接続が可能である。提案する授業の学習指導案は表３の通りである。中学校第２学年

を想定し，１次関数の単元の「１次関数と見なすこと」での授業を構想する。授業は，４名で１グループを編成し，各グループに，タブレットiPad（Grphical Analysis ４），データ収集機（LabQuest Stream），温度センサー（TMP-BTA），ビーカー，加熱器具を配布する（図９）。グループ毎に実験を行い，対話的・協働的に考察することを意図している。そうすることで，日常事象（「水温の変化」）に深く関わる体験ができるものと考える。

導入では，実験①「お湯の沸き方」を行う。お湯を沸かすときの時間と水温のグラフはどうなるかを予想し，そのグラフをワークシートに記入後，実験に入る。実験では，リアルタイムにグラフが表示される。何分後に沸騰するかを予測し，その予測結果と理由をグループで協議しワークシートに記入する。例えば，図10のようなグラフを得た場合には，125秒で60℃であるから，このまま上がっていくと，約240秒で100℃になると予想できる。理由は，「時間と水温のグラフは１次関数のグラフになるから」と言う答えが期待できる。回帰機能で回帰直線を求めると（図11），

$$y=0.32993x+18.622$$

である。これにx=60を代入すると，y=59.78825，x=240を代入すると，y=97.8052となり，予測がほぼ正しいことが分かる。ここで，各グループの結果を発表する。グループ毎に水の量が異なるので，数値が異なることに留意する。また，得られたグラフ（図10）は，自動で目盛りが調整される（オートスケール）ので，そのことにも注意が必要である。

次に，実験②「お湯の冷め方」である。１度沸騰させたお湯を自然に冷ましながら，時間と水温の関係を考える。実験①と同様に，実験②で得られる水温と時間のグラフを予想し，予想したグラフとその理由をグループで協議しワークシートに記入する。記入が終わったグループから実験に入る。例えば，図12のようなグラフを得ることができる。この例では，測り初めは沸騰していても100℃ではない。グラフの結果から，直線（１次関数）にはならないことがわかる。回帰機能で回帰曲線を求めると（図13），最もグラフに近い曲線は，

$$y=97.312x^{(-0.046381)}$$

であるが，この関数は未習であるため，深入りはしない。ここで，ニュートンの冷却法則「温度の時間に関する変化の割合は，その温度と周囲の温度との差に比例する」を説明し，得られたグラフと比較する。式よりも，ニュートンの冷却法則の意味と経験を関連付けることを重視する。ここでは，「水温と周囲の温度差が大きいほど速く冷め，温度差が小さくなるほどとゆっくり冷めること」がデータ（グラフ）から理解できることを重視する。

最後に，実験③「冷水の温まり方」をする。冷蔵庫で冷やした水を自然に放置したら，時間と水温の関係はどうなるかを考える。実験①や実験②と同様に，実験③で得られる時間と水温のグラフを予想し，予想したグラフと理由をグループで協議しワークシートに記入する。記入が終わったグループから実験に入る。例えば，図14のようなグラフを得ることができる。この例では，徐々に温度が上がっていくが直線ではないことが分かる。回帰機能で回帰曲線を求めると（図14），最もグラフに近い曲線は，

$$y=Ae^{(-(x-B)^2/(2C^2))}+D,$$
$$A=-41.757,\quad B=-113.11,$$
$$C=-78.17,\quad D=19.841$$

であるが，未習であるため，深入りはしない。実験②の場合と同様に考えることができ，「水温と周囲の温度差が大きいほど速く温まり，温度差が小さくなるとゆっくりと温まること」がデータ（グラフ）から理解できることを目標とする。この理解が日常事象の経験とグラフの特徴（図14）を関連付けることに繋がるものと考える。

グループ毎に，３つの実験の結果から分かったこと（１次関数になる場合と，１次関数にならない場合の違いなど）をグループで協議しワークシートにまとめ，発表する。

表３　学習指導案

数学科学習指導案

1）題 材 名：水温の変化

2）指導目標：お湯が沸くときや冷めるときの時間と水温の関係をグラフを利用して捉え，そのグラフの特徴と日常事象の体験を関連付けて理解できる。

3）指導計画：⑴１次関数
①１次関数
②１次関数の値の変化
③１次関数のグラフ
④１次関数を求めること
⑵１次関数と方程式
①２元１次方程式のグラフ
②連立方程式とグラフ
⑶１次関数の利用
①１次関数と見なすこと（本時）
②１次関数のグラフの利用
③１次関数と図形

4）対象学年：中学校第２学年（５名×８班＝40名）

5）準 備 物：タブレット iPad（Grphical Analysis ４），データ収集機（LabQuest Stream），温度センサー（TMP-BTA），ビーカー，加熱器具〔生徒用８セット，教師用１セット〕

	主な学習活動	指導上の留意点
導入10分	1　実験①「お湯の沸き方」 • グループ毎にお湯を沸かすときの時間と水温のグラフを予想し，実際に実験で確かめる。 • Grphical Analysis 4 の回帰直線を求める機能を活用して，関数の式を求める。 • グループ毎に予想とその理由，どのような式になったかを発表する。	• お湯の沸かすときの時間と水温との関係は，既習事項である。1 次関数になることを実験を通して確認する。 • LabQuest Stream と Grphical Analysis 4 の使い方はここで説明する。 • Grphical Analysis 4 で回帰直線を求める。
展開40分	2　実験②「お湯の冷め方」 • 沸騰したお湯を冷ますときの時間と水温のグラフを予想する。その予想の理由についても話し合う。 • お湯の冷め方を実験で確かめる。 • 回帰曲線を求める機能を使って，関係式を求める。 • ニュートンの冷却法則について説明する。 3　実験③「冷水の温まり方」 • 冷蔵庫で冷たくした水を冷蔵庫からだし，そのままにすると，時間と水温のグラフはどのようになるかを予想し，その理由も考える。 • 実験で確かめ，回帰機能で関係式を求める。	• 生徒の反応は，既習である１次関数や反比例のグラフが予想される。 • お湯の冷め方は，右下がりの直線にはなっていないこと（1 次関数ではないこと）を確認する。 • ニュートンの冷却法則とは，「温度の時間に関する変化の割合は，その温度と周囲の温度との差に比例する」ことである。 • T は物体の温度，C は室温，t は時間，k は比例定数，T0 は t=0 のときの物体の温度とすると， T-C=(T-T_0)e^(-kt) が成り立つ。
終結10分	4　まとめ • ３つの実験から分かったことをグループ毎にまとめ，発表する。	• １次関数になる場合と，１次関数にならない場合の違いは何かに気づく。

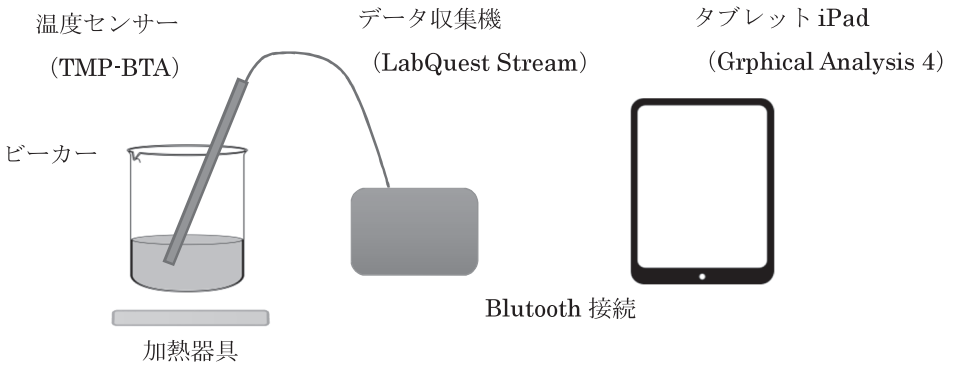


図 9 「水温の変化」の ICT を活用した実験

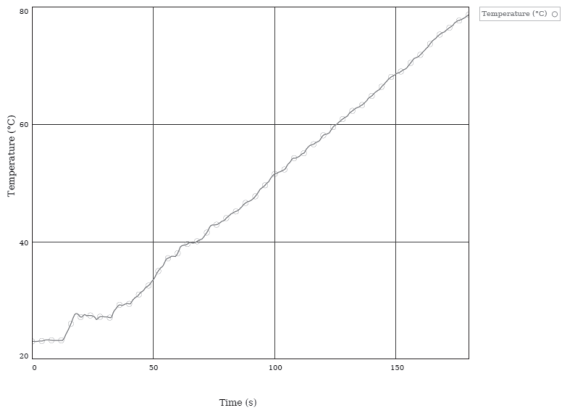


図 10　水温の変化（加熱）

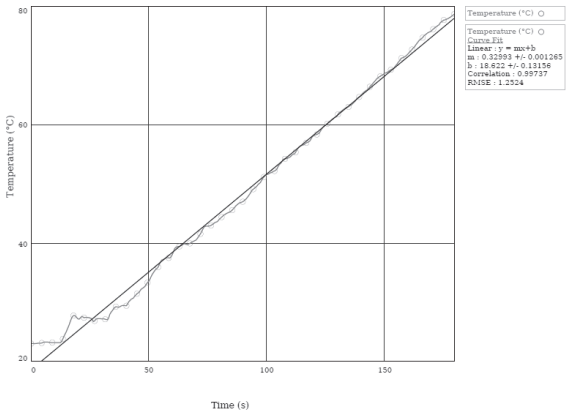


図 11　水温の変化（加熱，回帰曲線）

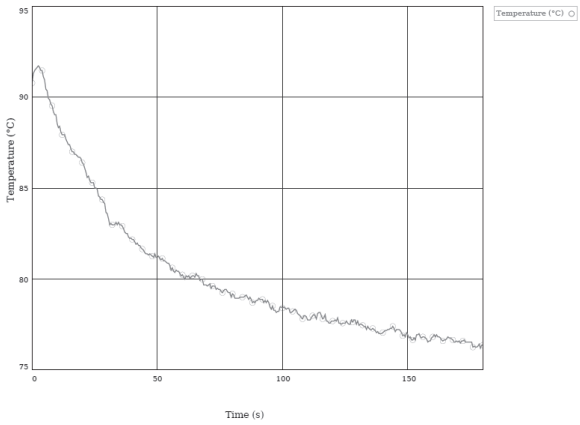


図 12　水温の変化（冷却）

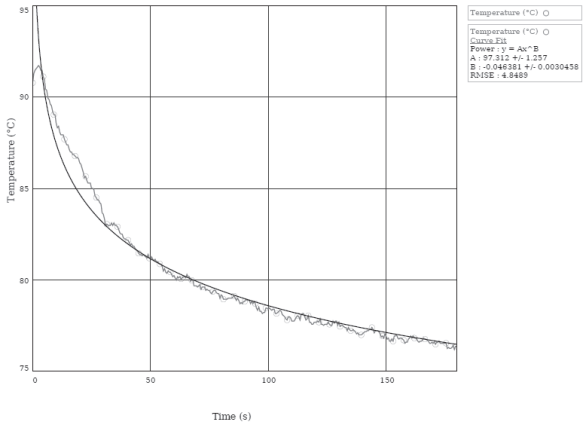


図 13　水温の変化（冷却，回帰曲線）

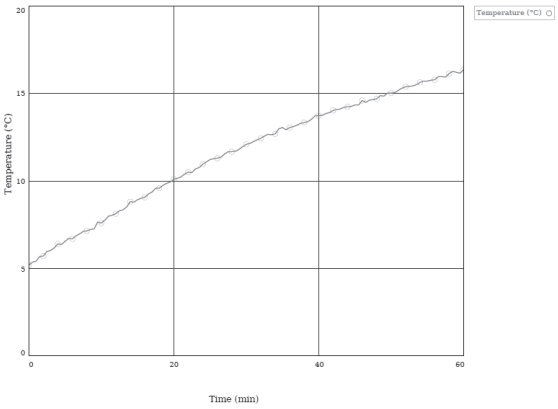


図 14　水温の変化（冷水）

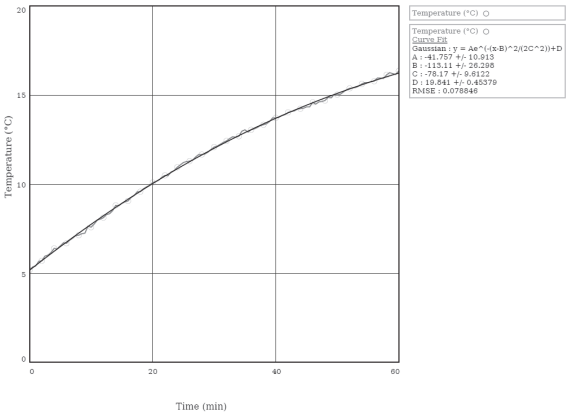


図 15　水温の変化（冷水，回帰曲線）

第６章　まとめと課題

本論では，「水温の変化」の問題を題材にICT活用による実験型アプローチを提案し考察した。「水温の変化」の問題は，学習指導要領解説（文部科学省2008）に具体例として詳しく記述され，多くの教科書で取り上げられていた。にもかかわらず，全国学力・学習状況調査（文部科学省・国立教育政策研究所2007&2013）でも多くの課題が指摘され，学生も時間と水温の関係について正しく理解していない状況が見られた。これらの改善のためには，時間と水温の変化を具体的なデータをもとに対話的・協働的に考察し，日常事象の体験と数学の学習内容（１次関数とそのグラフ）を関連付け日常事象に深く関わることができる主体的な活動が必要であることが示唆された。そこで，本論では，タブレットiPad（Grphical Analysis ４），データ収集機（LabQuest Stream），温度センサー（TMP-BTA）のICTを活用した指導事例を提案した。提案した指導事例の予備実験では，①ICTを活用することで，短時間でデータの収集とグラフ化ができ，時間と水温の数量関係の考察に授業時間の多くを使うことが可能であること，②ICTを活用することで，学習指導要領解説（文部科学省2017）で述べられている観察や操作，実験などの活動（実験型アプローチ）が，数学指導においても手軽に実現可能であるということなどの可能性が示唆された。ただし，これらのICT機器の整備が必要であり，ICT環境の整備は喫緊の課題と言える。今後に期待したい。

また，提案した指導事例は，予備実験のみで実際に生徒を対象に実践を行っていない。今後は，実際に中学校において実践し，具体的な効果を分析することが課題である。

〈注記〉

本研究は，平成29年度岩手大学研究力強化支援経費「深い学び」研究の一部である。

〈引用・参考文献〉

藤井斉亮，俣野博ほか38名『新編新しい数学２』東京書籍，2015，pp.54-89.

鹿野敏一「コーヒーはどんなふうに冷めていくの？」佐伯昭彦，礒田正美，清水克彦編『テクノロジーを活用した新しい数学教育』明治図書，1997，pp.100-107.

国立教育政策研究所『国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2015）のポイント』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1379931_１_1.pdf（2017.12.15.　最

終参照)，2016
文部科学省『中学校学習指導要領解説数学編（平成20年９月)』教育出版，2008，p.100.
文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年３月　)』，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf（2017.12.15. 最終参照)，2017a.
文部科学省『中学校学習指導要領解説数学編（平成29年７月)』，http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_４_1.pdf（2017.12.15. 最終参照)，2017b.
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中学校数学』，http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/research-report/13-j-math_2.pdf（2017.12.15. 最終参照)，2013，pp.104-110.
文部科学省・国立教育政策研究所『平成19年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書　』，http://www.nier.go.jp/tyousakekka/gaiyou_chuu/19chuu_houkoku４_2.pdf
（2017.12.15. 最終参照)，2007，pp.213-218.

いじめの予兆をとらえる視点
―大学生から自由記述により収集した項目の分類―

大谷　哲弘*・山本　奬*

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Tetsuhiro OHTANI , Susumu YAMAMOTO

The Viewpoint for Predicting Bullying ; Classifying openended respones of university students

要　約

本研究は，いじめ発見に資する観点に裏づけされた具体的ないじめの予兆を収集することを目的に行われた。大学生62人に対して，自由記述により，教師には見えにくい，わかりにくいいじめ発見のポイントについて回答を求めた。その結果，325項目が収集された。重複する項目を整理したところ128項目になった。内容分析を行い，いじめの態様として「能動的攻撃」「使役」「忌避」「受動的攻撃」「ストレス反応や失敗している対処およびその結果」にまとめることができた。次にこれらの態様の軸に発見の機会となる場面や学校生活上の注目すべき要点の軸を加えて２軸でとらえ分類した。収集した項目は，従来の視点では見られなかった具体的な項目が収集できた。

問題と目的

不登校や暴力行為と並び，いじめは我が国の学校教育における重要課題の一つである。文部科学省（2017）によると，いじめの発見のきっかけは，「アンケート調査など学校の取組により発見」51.6％（小学校55.3％，中学校39.0％，高等学校54.5％，特別支援学校41.0％）で半数を超え，「本人からの訴え」16.1％（小学校16.5％，中学校22.8％，高等学校21.0％，特別支援学校19.70％）「学級担任が発見」11.6％（小学校12.2％，中学校10.6％，高等学校6.4％，特別支援学校17.5％），「当該児童生徒（本人）の保護者からの訴え」10.6％（小学校9.9％，中学校13.7％，高等学校6.9％，特別支援学校8.8％）の順に多かった。この結果を踏まえると，いじめは外形的な基準が決まっているものではなく行為をされた側の内的な苦痛によるため，その発見の主要な方法は，アンケート調査や本人，保護者などの関係者との会話や面談となると言えよう。しかし，いじめは隠蔽を伴うことも多いため，教師の観察による発見も重要であり，この観察が本人や保護者等との面談に生かされると考える。

この観察による発見に資するために，これまでいじめの態様について，研究者等によってさまざまな分類が試みられている（e.g.Sullivan, 2000;

* 岩手大学大学院教育学研究科

Crick & Grotpeter, 1995; 文部科学省 , 2017)。例えば，Sullivan（2000）は，叩く，蹴るなどの「物理的ないじめ」,悪口などの「言葉によるいじめ」,悪意が伝わるような態度などの「言葉によらない直接的ないじめ」，対人関係を操る，友人関係を壊すなどの「言葉によらない間接的ないじめ」に分類した。また，Crick & Grotpeter（1995）は，関係性攻撃を「仲間関係性にダメージを与える方法で，仲間に危害を加えること」と定義し，ゲームから誰かを排除すること，そう言っていないのに友だちが一緒にいたくないと被害者に言うことなどの例を示した。これらのようにいじめの態様は，物理的，直接的なものから，間接的で関係的なものに分類されている。また，国立教育政策研究所生徒指導･進路指導研究センター（2013）は，「暴力を伴ういじめ」と「暴力を伴わないいじめ」を区別し，その発見も対応も異なることを指摘している。さらに，Sullivan（2000）が示すような大きな分類ではなく，具体的な例による分類も見られる。例えば，文部科学省（2017）の調査では「冷やかしやからかい，悪口や脅し，文句，嫌なことを言われる」「仲間はずれ，集団による無視をされる」「軽くぶつかられたり，遊ぶふりをして叩かれたり，蹴られたりする」「ひどくぶつかられたり，叩かれたり，蹴られたりする」「金品をたかられる」「金品を隠されたり，盗まれたり，壊されたり，捨てられたりする」「嫌なことや恥ずかしいこと，危険なことをされたり，させられたりする」「パソコンや携帯電話等で，ひぼう・中傷や嫌なことをされる」というように具体的な例と程度を同時に示している。

Sullivan（2000）の「物理的ないじめ」,「言葉によるいじめ」,「言葉によらない直接的ないじめ」や，国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）の「暴力を伴ういじめ」は観察により発見しやすいものと言える。一方で，加害者は教師に露骨な態度や行動をとり，わかりやすい痕跡を残すわけではない。例えば,松浦（2013）は，加害者が遊びやケンカを装い，巧みにいじめの事実を覆い隠すことを指摘している。このことを踏まえると，いじめを発見しようとするとき，漠然と「いじめはないかな」という目で児童生徒や教室を見ても見えにくいことが予想される。したがって，いじめを早期に発見するために，教師が児童生徒や教室等を見るときのいじめの予兆の具体例を知っていることがその一助となるであろう。

また，学校場面や学校生活上の注目する要点で整理されているものもある（例えば，福岡県教育委員会，2008; 東京都教育委員会 , 2016)。福岡県教育委員会（2008）は，学校場面（「登校から朝の会（例:朝の健康観察の返事に元気がない)」「教科等の時間（例：グループにするときに，机を離されたり避けられたりする)」「休み時間（例：遊び仲間が変わった)」「昼食時間（例：給食のおかずの意図的な配り忘れや不平等な配膳をされる)」「清掃時間（例：清掃時間に一人だけ離れて掃除をしている)」「帰りの会から下校（例：帰りの会終了後,用事がないのに下校しようとしない)」「部活動やクラブ（例：急に部活動をやめたいとかクラブを変わりたいと言い出す)」）と「学校生活全般（例：本意でない係や委員にむりやり選出される，衣服の汚れや擦り傷等が見られる)」で整理している。また，東京都教育委員会（2016）は，学校生活上の注目する要点（「表情・態度（例：視線をそらし合わそうとしない，わざとらしくはしゃいでいる)」「身体・服装（例：けがの原因を曖昧にする，ボタンが取れていたりポケットが破けたりしている)」「持ち物・金銭（例：机や椅子が傷付けられたり落書きされていたりする，必要以上のお金を持っている)」「言葉・行動（例：教室にいつも遅れて入ってくる，いつも人の嫌がる仕事をしている)」「遊び・友人関係（例：付き合う友達が急に変わったり教師が友達のことを聞くと嫌がる)」「教師との関係（例：教師と目線を合わせなくなる)」）で整理している。学校場面による観点と学校生活上見られる観点による整理は，どちらもいじめを早期に発見するに資する観点であるため重要である。しかし，どちらか一つの整理ではなく，その両方を含む整理が必要であると

考える。また，教師は，いじめに関する研修会において「小さなサインを見逃さない」と指導されることが多い。そのためには「笑われたり冷やかされたりする」というような教師であれば明らかに指導の対象となるような言動ではなく，教師には見えにくい，わかりにくいいじめの予兆にはどんなものがあるのかを知らなければ，努力の糸口さえ見つからないだろう。

以上のことから，本研究では，いじめ発見に資する観点に裏づけされた具体的ないじめの予兆を収集することを目的とする。なお，収集した項目は，既にいじめと判断されるものが含まれる可能性があると考えるが，ここではいじめ発見のための材料を集めることを目的とするため「予兆」と表現した。

方　法

調査時期：2014年10月

調査対象：大学生62人。大学生を対象としたのは，小・中・高等学校の校種を経験しており，いじめの予兆についての蓄積があると考えたからである。

調査手続き：質問紙の配布，回収，および教示は第２著者が担当する授業内で行った。回答は無記名とした。なお，調査対象者に対しては，調査は，大学の成績と関係ないこと，倫理的配慮（回答の中止や拒否の権利について）を口頭で説明した。また，結果は授業内で報告することも伝えた。62人に配布し，提出のあった62人（有効回答率100%）を分析対象とした。

調査材料：質問紙は，自由記述により，いじめ発見のポイントについて回答を求めた。質問項目の設定にあたり，学校臨床心理学を専門とする大学教員２人で協議をした。質問項目は次の通りである。

１，例えば，あなたが小学生・中学生・高校生の頃，「いじめ」は，教師の分からないように，どのように行われていましたか？

２，また，いじめられている被害者には，どのような様子が見られましたか？

結　果

自由記述による回答を整理した結果，327項目が収集された。重複する項目を整理したところ130項目になった。自由記述のデータは，学校臨床心理学を専門とする大学教員２人で内容分析を行った。まず，観察の対象は加害者および被害者であることから，児童生徒の何を観察するのかの要点について，いじめの態様という視点で整理した。その結果，叩く，蹴る，言葉によるからかいなどの攻撃を表す「能動的攻撃」（59項目），荷物を持たせている，嫌なこと，恥ずかしいことをさせるなどの何らかの行動を強いる「使役」（35項目），隣の席の子どもが机を離している，周囲が距離を取るなどの対象をあえて避けようとする（離れようとする）行動を表す「忌避」（22項目），あいさつや発表しても反応しない，しらけた雰囲気を出すなどのあえて対象に働きかけることのない攻撃を表す「受動的攻撃」（12項目），ストレス反応やそのストレス反応のため選択できる対処行動が乏しかったり，適切に選択できなかったりすることを表す「ストレス反応や失敗している対処およびその結果」（56項目）にまとめることができた。次にこれらの態様ごとに発見の機会となる場面でとらえることとした。その結果，場面については，学校生活における「登校・朝の学級活動（例：特定の子どもを追い抜くとき少し離れて歩いたり早足になったりする，始業時刻ぎりぎりの登校，時差登校などが増える）」（11項目），「授業時間（例：決められた座席と違う場所に座っている，隣が机を２～３㎝離している）」（47項目），「給食（例：早食い競争をしている，食べ物にいたずらする，多く盛りつける）」（16項目），「休み時間（例：用事がないのに保健室や職員室の周りをうろうろしている）」（18項目），「帰りの学級活動・放課後（例：他の子どもが帰宅する前に一人

Table 1　いじめの予兆をとらえる学校場面ごとの観点

学校場面＼態様		能動的攻撃	使役
1 登校，朝の学級活動		・通学路を含め，学校の内外に特定の子どもの名前が書いてある。	・他の子どもの鞄を持っている。 ・宿題を見せている。
2 授業時間		・その子どもを誉めると嘲笑が起こる。 ・クスクスと笑い声が聞こえる。 ・特定の子どもが発言すると，ふざけた反応や冷やかしの声がかかる。 ・授業中，誤答に対して皮肉や笑い声が繰り返し起こる。 ・正しい答えをすると，冷やかしやどよめきがあったりする。 ・特定の子どもが発言するとまねをする。 ・特定の子どもが発言すると，シーとやる。 ・教師が板書するとざわつく。	・特定の子どもが，授業と全く関係のないことを発言している。 ・決められた座席と違う場所に座っている。 ・他の子どもから，発言を強要される。 ・他の子どもから，突然個人名が出される。 ・係決めの時に，仕事の多い役職に指名される。
	物がなくなる	・授業開始時，机上や机の周りに学用品などが散らかっている。 ・授業開始前に学用品，教科書，体育着などの紛失がある。 ・授業道具などの忘れ物が多くなる。 ・配布したプリントをしばしばなくしている。	・授業で使用する物を必要以上に持ってきて貸している。 ・授業で使用する物を自分は使わず貸している。
	体育の時間	・激しいプレーによる特定の子どもへの接触行為が目立つ。 ・球技の際に，特定の子どもが失敗すると笑う。 ・パスが集中する。	・特定の子どもが片づけをしている。 ・重い物，たくさんの物の準備，片付けを一人でしている。 ・自分の体操着を同じくクラスの忘れた子どもに貸している。
3 給食		・食べ物にいたずらする。 ・弁当の中身をいたずらする。 ・多く盛りつける，少なく盛りつける。	・特定の子どもだけが片付けをしている ・仲間の嫌がる作業を一人でしている。 ・自分の座席を他の子どもに譲っている。 ・特定の子どもがいつも飲食物を買いにいっている。 ・早食い競争をしている。
4 休み時間		・遊びの中などでいつも技をかける側になっている。 ・遊びの中で笑い者にしたり，からかったりする。 ・グループの中で，特定の子どもに絡むことが多い。 ・トイレが騒がしい。 ・教師の視線を追う。	・遊びの中で，いつもオニ役など，嫌な役をやっている。 ・いつも使った物（ボールなど）を片付けている。 ・いつも長縄を回す役をしている。
5 帰りの学級，放課後活動		・特定の子どもを帰りの会で追求している。 ・教師が部活動に行くと，不自然に静かになる。	・特定の子どもが，下校時に，他の子どもの荷物を持っている。 ・特定の子どもの自転車を他の子どもが乗っている。 ・何か起こると，いつも特定の子どものせいにされる。
6 清掃		・特定の子どもの目の前にゴミを捨てている。 ・特定の子どもをほうきで掃くような行為をする。 ・特定の子どもを反省会で責めている。	・いつも雑巾がけをしている。 ・後片付けを一人でしている。 ・教師が不在時に見張りをさせられている。
7 部活動・クラブ活動		・練習中に，特定の子どもをたびたび批判する。 ・特定の子どもへパスを集中する。 ・激しいプレーによる特定の子どもへの接触行為が目立つ。 ・特定の子どもが失敗すると笑う。	・後片付けを一人でしている。 ・一人だけ別メニューをしている。

受動的攻撃	忌避	反応・失敗している対処・その結果
・特定の子どもがあいさつしても，周囲が反応をしない。	・友だちからのあいさつや声かけをしない。 ・特定の子どもを追い抜くとき，少し離れて歩いたり，早足になったりする。	・理由がはっきりしない早い登校が目立つ。 ・始業時刻ぎりぎりの登校，時差登校などが増える。 ・友だちと登校していても自分からは話さない。 ・登校後，特別教室や非常口など目立たないところにいることが多い。 ・欠席・遅刻・早退の理由を明確に言わない。
・特定の子どもが発表するとしらける。 ・特定の子どもが発表すると無視がある。 ・手紙を回している。 ・特定の子どもが発言すると，誰も反応しない。 ・よい発言や行動をしたのに周囲は賞賛や評価をしない。 ・グループ活動が成立しない。	・隣が机を2～3cm離している。	・提出物が汚い。 ・プリントに消しゴムのあとが残っている。 ・授業中，集中していない。 ・作業が継続しない。 ・視線が不自然に，合ったり，そらしたりする。 ・課題を出さないようになる。 ・一人で遅れて教室に入ってくることが多い。 ・保健室への出入りが増え，始業のベルが鳴るまで教室に戻ろうとしない。 ・教員が教室に入室後に，遅れて入室する。（教師がいるときに入室する）
		・授業開始時，机上や机の周りに学用品などが散乱している。 ・授業道具などの忘れ物が多くなった。 ・配布したプリントをしばしばなくしている。
・特定の子どもにパスを回さない。		・体操服でなく，参加している。 ・更衣室でないところで着替えている。
・特定の子どもに食べ物を盛りつけない。 ・特定の子どもに配られないことが多い。	・特定の子どもがさわった食器をさわりたがらない。 ・特定の子どものそばに並ばない。 ・グループの子どもが机を2～3cm離して座っている。	・給食，弁当を一人で食べていることが多い。 ・トイレや非常階段などで一人きりで食べている。 ・無言で食べるようになった。
・友だちとの会話がない。 ・トイレに名前の落書きがある。		・友だちとふざけあっているが口数が少ない。 ・休み時間前にはなかった衣服の汚れや破れなどがみられる。 ・他のクラスで過ごしている。 ・下の学年との付き合いが急に増える。 ・階段の上り下りを繰り返すなど，一人で時間をつぶしている。 ・休み時間は一人でトイレなどに閉じこもっている。 ・トイレ，物陰など，目の届きにくい場所からよく出てくる。 ・用事がないのに保健室や職員室の周りをうろうろしている。
		・他の子どもが帰宅する前に一人急いで帰宅する。 ・他の子どもが帰るまで帰宅したがらない。
・特定の子どもに何をすればいいか教えない。	・机が運ばれないで残っている。	・衣服が汚れたり，ぬれたりしている。 ・清掃後の授業に遅刻する。
・特定の子どもにパスを回さない。 ・特定の子どもに日程の変更を伝えない。 ・ペアで練習の時，特定の子どもをいつも一人にする。	・特定の子どもがさわった道具を他の子がさわろうとしない。	・休憩中一人でいることが多い。 ・理由がはっきりしない怪我，あざ，汚れがある。 ・部活動の欠席が増え，理由がはっきりしない。 ・急に退部を言い出した。

Table 2　いじめの予兆をとらえる学校生活上の注目すべき要点

注目点＼態様	能動的攻撃	使役
1 周囲との関係	・特定の子どものマネをしている。 ・特定の子どもの呼び名が変わる。 ・会話の中で暴言がある。 ・学級写真等の顔にいたずらしている。 ・「遊んでいるだけですよ」と言う言葉が返ってくる。 ・すれ違いざまに，避難したり，舌打ちしたり，叩いたりする。 ・肩を組む関係に見えないのに，特定の子どもの肩を組んでいる。	・ふざけた雰囲気の中で，班長や学級委員に選ばれる。 ・学級内で問題が生じると，いつも特定の子どもの名前がすぐあがる。
2 身体・服装・様子		・髪型が変わる。
3 持ち物・金銭	・持ち物（靴，上履き，体操着，鞄，傘等）を紛失する。 ・靴箱の上履きやスリッパが移動されている。 ・靴箱がいたずらされる。 ・特定の子どもに関わる掲示物または作品が破損している。 ・持ち物が汚れている。 ・持ち物の目立たないところが壊されている。 ・机の中にゴミがある。 ・机に落書きがある。 ・教科書（ノート，連絡帳等）に本人以外の筆跡がある。 ・ペンの欠片等壊された持ち物の一部が教室に落ちている。 ・自転車がパンクしている。 ・納入金等を急に滞納しはじめた。	・金銭の貸借のトラブルがある。 ・必要以上のお金を持っている。 ・教室内での盗難等の疑いが掛けられる。
4 言葉	・ちょっと聞いただけでは意味がわからない隠語を多用している。 ・「キモイ」等の言葉が聞こえてくる。 ・強い口調で，呼び捨てしたり，不快なあだ名（身体的な特徴，○○菌，蔑称となる動物名）で呼んだりする。 ・黒板や机等に，あだ名や「○○死ね」等の落書きがある。	
5 教師との関係	・教師と視線が合わない。 ・教師が来ると不自然に静かになる。	
6 インターネット	・顔写真，個人情報，誹謗，中傷が書き込まれる。	・意図しない写真が勝手にアップされている。

受動的攻撃	忌避	反応・失敗している対処・その結果
・グループ分けで，取り残される。 ・教室内でアイコンタクトをしている。 ・すれ違いざまに，距離をとる。 ・学級委員等に立候補した時に，学級全体で投票しない。	・集合写真で，特定の子どもの両脇に空間ができる。 ・席替えや班決めで，特定の子どもの隣や近くの席を嫌がられる。 ・特定の子どもの席に誰も座らない。	・交友関係が急に変化した。 ・移動教室の時に，一緒に行く友人が変わる。 ・下の学年との付き合いが急に増える。
		・笑っている時の顔が引きつっている。 ・以前より元気がなくなる。 ・うつむいていることが多くなる。 ・感情が押さえられなくなる。 ・以前より筆圧が弱くなる。 ・以前より文字が雑になる。
・配布したプリント等が特定の子どもにわたらない。		
		・「クラスをかわりたい」「転校したい」「部活動を辞めたい」等話す。 ・「自分はダメだ」「死にたい」等話すことがある。 ・他の子どものいじめ被害を話題にするようになる。
・特定の子どもの悪い所を告げ口する。		・教師が友だちのことを聞くと嫌がる。 ・いじめられているかどうか確認すると，強く否定する。 ・教師の質問に対して，あいまいな答えをする，矛盾がある。 ・いじめを受けているか確認すると，「大丈夫」と明るく振る舞う。 ・教師と視線が合わない。 ・教師に妙になついてくる。
・グループから外される。		

急いで帰宅する。または，他の子どもが帰るまで帰宅したがらない)」(７項目)，「清掃（例：特定の子どもに何をすればいいか教えない，机が運ばれないで残っている)」(10項目)，「部活動・クラブ活動（例：ペアで練習の時特定の子どもをいつも一人にする，練習中に，特定の子どもをたびたび批判する)」(14項目)，に分類できた（Table１)。最後に，学校場面に依存しない共通点として，学校生活上の注目すべき要点について，「周囲との関係（例：「遊んでいるだけですよ」と言う言葉が返ってくる，肩を組む関係に見えないのに特定の子どもの肩を組んでいる)」(18項目)，「身体・服装・様子（例：髪型が変わる，以前より筆圧が弱くなる)」(７項目)，「持ち物・金銭（例：配布したプリントなどが特定の子どもにわたらない，必要以上のお金を持っている)」(17項目)，「言葉（例：ちょっと聞いただけでは意味がわからない隠語を多用している，他の子どものいじめ被害を話題にするようになる)」(７項目)，「教師との関係（例：いじめを受けているか確認すると「大丈夫」と明るく振る舞う，特定の子どもの悪い所を告げ口する)」(９項目)，「SNS（例：意図しない写真が勝手にアップされている)」(３項目）に分類できた（Table２)。

その結果，本研究は被害者や加害者を特定するために行うためではなく，学校内で起きている「どこかおかしい」という小さな変化に敏感になるために，その具体的な機微を収集するために行ったものである。つまり，いじめの予兆に気付く感度を上げるために項目を収集したものである。多忙な教師が常にいじめだけに注目しながら日常の指導と援助を行うことは現実的ではないため，いじめを発見するための学校生活や学校場面ごとの具体的な予兆を知っていると見つけやすくなると考える。収集した結果，従来の視点（例えば，福岡県教育委員会，2008; 東京都教育委員会，2016）では見られなかった具体的な項目（例えば，「隣が机を２～３㎝離している」「“遊んでいるだけですよ“と言う言葉が返ってくる」「特定の子どもが発言すると，シーとやる」「用事がないのに保健室や職員室の周りをうろうろしている」など）が収集できた。また，「髪型が変わる」は，一見すると誰にでもみられる可能性がある行為であるが，調査の質問を踏まえると，髪の毛を切られて不自然になってしまった髪型を隠すために行われたものと考えられる。これらのように教師の読み取りが必要となる項目も収集され，教師には見えにくい，わかりにくい項目を収集できたと言えよう。

考　察

本研究の目的は，いじめ発見に資する観点に裏づけされた具体的ないじめの予兆を収集することであった。本研究は，被害者や加害者を特定するために行うためではなく，学校内で起きている「どこかおかしい」という小さな変化に敏感になるために，その具体的な機微を収集するために行ったものである。つまり，いじめの予兆に気付く感度を上げるために項目を収集したものである。多忙な教師が常にいじめだけに注目しながら日常の指導と援助を行うことは現実的ではないため，いじめを発見するための学校生活や学校場面ごとの具体的な予兆を知っていると見つけやすくなると考える。収集した結果，従来の視点（例えば，福岡県教育委員会，2008; 東京都教育委員会，2016）では見られなかった具体的な項目（例えば，「隣が机を２～３㎝離している」「“遊んでいるだけですよ“と言う言葉が返ってくる」「特定の子どもが発言すると，シーとやる」「用事がないのに保健室や職員室の周りをうろうろしている」など）が収集できた。また，「髪型が変わる」は，一見すると誰にでもみられる可能性がある行為であるが，調査の質問を踏まえると、髪の毛を切られて不自然になってしまった髪型を隠すために行われたものと考えられる。これらのように教師の読み取りが必要となる項目も収集され，教師には見えにくい，わかりにくい項目を収集できたと言えよう。

また，分類の可能性を検討した。いじめ発見に資する観点として，いじめの態様を「能動的攻撃」「使役」「忌避」「受動的攻撃」「ストレス反応や失敗している対処およびその結果」の５つに整理した。１つ目の「能動的攻撃」はSullivan（2000）の「物理的ないじめ」，「言葉によるいじめ」，「言葉によらない直接的ないじめ」に当たると考えられた。いじめの本質は，人権の侵害や尊厳を脅かすことである。これまでの先行研究の分類と重なるところが多く，能動的な攻撃がいじめの代表的な種類だと理解されていることがうかがえた。２つ目の「使役」は，国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）の「暴力を伴わないいじめ」の一つであり，文部科学省（2017）の「嫌なことや恥ずかしいこと，危険なことをされたり，させられたりする」に当たると考えられた。いじめの場面では，命令があるときもそれが明確でなく，習慣や力関係の中で暗黙のうちに強制されることも考えられる。３つ目の対象をあえて避けようとする「忌避」や４つ目の居場所を奪う「受動的攻撃」は，Sullivan（2000）やCrick & Grotpeter（1995）の分類に見られないものであった。これは，本研究が，教師が気づきにくいいじめの予兆を調査したため，先行研究で指摘されているようなわかりやすいいじめの態様と重ならなかったためと考えられる。いずれも人権侵害の観点からは，働きかけのある能動的な攻撃や使役と同様に，苦痛の度合いが高いことが推察される。５つ目の「ストレス反応や失敗している対処およびその結果」は，福岡県教育委員会（2008）や東京都教育委員会（2016）で整理されている項目を，ストレスという視点を使って整理したものと考えられる。被害者を見つけ出す観点は，苦痛の把握に依存する側面がある。その苦痛は当事者には処理が難しい結果としての心的反応のため，ストレス反応とも言える。また，ストレス反応を呈する児童生徒は，選択できる対処行動が乏しかったり，適切に選択できなかったりすることが多いため，教師に対して攻撃的になったり，社会的に許されない行動をとったりすることもある。

以上のように教師の「いつもとなんか違うな」という感覚とともに，場面や反応様式などの注目すべき視点や要点をもち，具体的な行為を知っておくことが大切であろう。

本研究では，大学生に対して自由記述で回答を求めた。今後さらにいじめ予兆の機微を収集するために，インタビュー等を用いて，思い出しやすくさせたりするなどの収集方法の工夫を検討したい。また，児童生徒が隠そうとするいじめを発見するための学校場面における観察の工夫についても検討したい。さらに同様の項目が複数出てくることから，分類の余地が残されている状態であると考える

〈引用文献〉

Click, N, R., & Grotpeter, J, K.（1995）. Relational Aggression, gender, and social-psychological adjustment. Child Development, 66, 710-722.

福岡県教育委員会（2008）. いじめ早期発見チェックリスト〈http://www.pref.fukuoka.lg.jp/uploaded/life/31018_17366038_misc.pdf〉（平 成30年２月13日）

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター（2013）. いじめについて，正しく知り，正しく考え，正しく行動する。

松浦善満（2013）. 生徒の対人関係性といじめ問題　教育と医学の会編　教育と医学2013年11月号　慶應義塾大学出版会，12-19.

文部科学省（2017）. 平成28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」（速報値）について　平成29年10月26日〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/__icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf〉（平成30年２月12日）

Sullivan, k.（2000）. The Anti-bullying Handbook. Oxford: Oxford University Press.

東京都教育委員会（2016）. いじめ発見のチェッ

クシート
〈http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/2016/pr161124b/anti-bullying_measure２_06.pdf〉（　平成30年２月13日）

中学生における居場所感の継時的変化に関する研究

齊藤　裕太*・山本　奬**・大谷　哲弘**

（2018年２月７日受付）
（2018年２月14日受理）

Yuta SAITOH，Susumu YAMAMOTO，Tetsuhiro OHTANI

A Study on the Sequential Changes in the Sense of “Ibasho” of Junior High School Students

本研究では，居場所感を「居心地の良さを感じること」と定義して，居場所感の心理的側面に着目した。そして，居場所感の構造を明らかにし，時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。その結果，居場所感は「役割」と「規律」の２つの観点からとらえられることが明らかになった。尺度作成の過程で除外されたカテゴリーは教師の日々の取り組みによって中学生が既に得られている感覚であると考えられる。また，「規律」は先行研究では確認されなかった観点であり，教師が学級の「規律」が守られている環境をつくることで，中学生は身の安全を感じ，安心した生活を送ることができるということが示唆された。さらに，時間の経過とともに居場所感は低下することが示された。このことは，時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し，自覚しづらかったからであると推察される。

問題と目的

近年，居場所という言葉を多くの場面で目にするようになっている。そもそも居場所という言葉が頻繁に使われるようになったのは1980年代後半の不登校の増加が発端である（西中，2014）。当時の文部省（1992年）が『登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して－』において，「心の居場所」を「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」であるとし，学校がその役割を果たすことを求めた。

居場所という言葉は「いるところ，いどころ」（広辞苑第６版，2008）という意味を持つ言葉である。つまり，本来であれば居場所という言葉は物理的な空間を表す。しかし，居場所の概念は心理的側面･物理的側面の二つの側面を含むため（中島ら，2007），物理的な空間のみを指し示すのではなく，心理的な意味をもった居場所という言葉が広く用いられるようになり，「心の」という言葉をつけなくとも居場所という言葉が心理的な意味を含有することは一般的になりつつある（石本・西中，2016）。そのため，居場所の心理的側面についての議論が多くなされるようになった。

今まで，居場所の概念や構造に関する研究が行われてきている。住田（2003）は「自分のありの

* 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

ままを受け入れてくれるところ」,「居心地の良いところ」,「そこにいるとホッと安心していられるところ」と定義づけている。則定（2007）は心理的居場所を「心の拠り所となる関係性，および，安心感があり，ありのままの自分を受容される場」と定義し，心理的居場所があるという感情のことを心理的居場所感と定義している。また，心理的居場所感が「本来感」「役割感」「被受容感」「安心感」の４概念から成ると示唆している。石本（2010）は居場所を「ありのままでいられること」と「役に立っていると思えること」という２つのキーワードで捉え,「自己有用感」と「本来感」から構成される居場所感尺度を作成した。大久保・青柳（2002）は「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信感・受容感」「劣等感のなさ」の４下位尺度からなる居場所感尺度を作成している。

中学生の居場所感と学校生活との関連についても述べられている。田中・田嶌（2004）は中学生を対象に，居場所感と学校適応との関連について検討している。その結果，居場所感の高い群は低い群と比べ，学校享受合計得点が有意に高い傾向が示された。このことから，居場所感の高い生徒は，学校が楽しいと感じており，学校に適応しているという可能性が示唆されたとしている。杉本・庄司（2006a）は中学生を対象に，居場所の有無と学校適応との関連について検討している。その結果，居場所がある生徒の方がない生徒よりも学校享受感が有意に高いことが示された。このことから，居場所のある生徒の方がない生徒よりも学校享受感が高いことが示されたとしている。以上のことから，居場所感が高いということは，充実した学校生活を送るためにも必要なことであることが考えられる。

また，居場所感の発達的変化についても研究が行われている。杉本・庄司（2006b）は，小学生，中学生，高校生を対象に,「自分ひとりの居場所」「家族のいる居場所」「家族以外の人のいる居場所」の３つの場のどれを居場所だと感じるか学校段階ごとに検討している。その結果，小学生は，「家族のいる居場所」を居場所だと感じる子どもが多く，中学生・高校生と，学校段階が上がるにつれて「自分ひとりの居場所」「家族以外の人のいる居場所」を居場所だと感じる子どもが小学生と比べて増加した。このことから，発達段階により選択される「居場所」は異なってくるという発達的変化を示した。則定（2008）は，中学生，高校生，大学・専門学校生を対象に，重要な他者に対する心理的居場所感の発達的変化について検討した。その結果，加齢とともに心理的居場所感が移行することを示した。

これまでの研究では，発達的変化による居場所感の推移について述べられている。しかし，中学校では，年度初めからの時間の経過によって，人間関係が変化したり，学校行事や定期テストが行われたり，取り巻く環境は変化し続けている。そのような環境の中で生活している生徒の居場所感は継時的に変化すると考えられる。しかし，居場所感を継時的な変化を検討した研究は見当たらない。

そこで，本研究では，居場所感を「居心地の良さを感じること」と定義して，居場所感の心理的側面に着目する。そして，居場所感の構造を明らかにし，時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。そのために，以下の２つの方法でアプローチを試みる。１つ目は，中学生が居心地が良いと感じる項目を収集して居場所感尺度を作成すること。２つ目は，中学生の居場所感が継時的にどのような変化をしているのか明らかにすること。ここで明らかになった知見は，生徒が居場所感を得ることのできる学級経営を行うための一知見として，不登校問題や学校適応向上等の一助になるのではないだろうか。

研究１－①　居場所感暫定尺度の作成

目的

居心地が良いと感じる項目の収集と検討を行い，居場所感暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者　公立中学校の生徒29名と教師25名を対象として実施した。教師には，カテゴリー作成にあたって，生徒がイメージしているものを言語化するための参考にするために回答を求めた。

実施日　調査は2017年３月に実施した。

調査手続き

１　生徒を対象とした質問紙　質問紙を学級担任を通して調査対象者全員に配り，一斉に実施した。

２　教師を対象とした質問紙　質問紙を副校長を通して調査対象者全員に配り，提出期限を設定して，回答を得た。

倫理的配慮　調査は無記名であること，成績には関係がないこと，得られたデータは調査以外の目的で使用しないことなどを紙面に明記した。

調査材料　生徒と教師ともに自由記述による回答とした質問紙を用いた。質問内容についてはそれぞれ以下の通りである。

１　生徒を対象とした質問紙　「あなたが，学級にいて『居心地が良いなあ』と思うのはどのような時ですか。」と尋ねた。その際，回答数に制限を設けない，もしくは，回答数を少数に制限してしまうと，回答が被ってしまったり，ありふれたものになってしまったりと，生徒が感じている居心地の良さの本質に迫れないのではないかということを考慮し，５個の回答を求めた。回答数は，小学校教職経験のある現職院生１名と中学校教職経験のある現職員生２名から助言を受けて設定した。なお，「みんなで協力して活動している時」，「失敗しても励ましてくれる時」の例示を付した。

２　教師を対象とした質問紙　「生徒が学級内で居心地の良いと感じる時は，どのような時だと思いますか。」と尋ねた。その際，回答数を制限せずとも，多くの解答を得ることができると判断したため，回答数の制限を設けずに，できるだけ多くの回答を求めた。なお，「みんなで協力して活動している姿が見られる時」，「失敗しても周りが励ましている姿が見られる時」の例示を付した。

結果と考察

質問紙の回答について，生徒と教師ごとにカテゴリーを作成した。その際，物理的な場所や特定の場面について回答したもの（例えば，教室が温かい時，部活動をしている時など）については，心理的側面について検討する本研究の目的とは異なるため除外した。その結果，「協力」「自然体」「安心」「役割」「規律」「一体感」「被受容」の７つのカテゴリーを想定し，35項目を選定した。また，選定は，中学校教職経験のある現職院生２名と学卒院生２名の合計４名で行い，妥当性の確保を図った。

この結果から，中学生が居心地の良さを感じるためには，学級の規範意識や協力意識が高くて団結していたり，力を抜いてリラックスしたりすることができると感じることが必要であることが推察される。

以上のことから，自由記述による項目の収集の結果，７つのカテゴリー，35項目からなる居場所感暫定尺度を作成した。

研究１－②　居場所感尺度の作成

目的

研究１－①で作成した居場所感暫定尺度の因子構造を検討して居場所感尺度を作成する。

方法

調査対象者　研究１－①と同様の中学校の生徒277名を対象として実施した。

実施日　調査は2017年５月22日（以下，Time１）に実施した。

調査手続き　質問紙を担任の先生を通して調査対象者全員に配り，クラス単位で一斉に実施した。

倫理的配慮　研究１－①と同様の倫理的配慮を行った。また，継時的な変化を調査する際にデータを照合するため，学年，学級，出席番号，性別の記入を求めた。

調査材料　以下の１と２より構成された質問紙を用いた。

１　研究１－①で作成した居場所感暫定尺度について「全く思わない（１）」～「とても思う（５）」の５件法で回答を求めた。

２「学校生活の中で，居心地が良いと感じる時はどういう時ですか。自由に記述してください。」と尋ね，自由記述の回答を求めた。これは，得られたデータを本研究で用いることが目的ではなく，仮に１の結果が悪くても，肯定的なことを想起できるようにという生徒の安全面の確保を目的として付け加えた。

結果と考察

無回答項目のある調査対象者はいなかったため，277名すべてを有効回答とした。

１．居場所感の構造　調査に使用した質問35項目がどのような構造になるのか検討するために因子分析を行った。因子分析の前に，各項目の平均値，標準偏差を算出し，天井効果が見られた26項目を削除し，９項目で因子分析（最尤法，プロマックス回転法）を行った。初期の固有値は順に5.32，1.23であり，第２因子までの回転前の累積寄与率は72.73% であったので，これらを手掛かりに２因子を抽出し，各因子の項目数を４項目ずつに揃えた。８項目で再び因子分析を行い，同様の構造であることが確認された。また，２つの因子の因子間相関は .628であった。そのプロマックス回転後の因子パターンを Table 1 に示した。

項　目	因　子	
	No.1	No.2
役割（α =.907）		
10　クラスの役に立っている	**.897**	-.033
18　頼りにされている	**.840**	-.057
20　自分に適した役割がある	**.798**	.108
5　自分にしかできない役割がある	**.784**	.045
規律（α =.837）		
27　生活の規律が守られている	-.076	**.941**
21　授業の規律が守られている	-.044	**.871**
23　正しいことが評価されている	.260	**.619**
28　ダメなことを許さない雰囲気がある	.060	**.514**
因子間相関	No.1	No.2
No.2	.628	-
下位尺度間相関	No.1	No.2
No.2	.565*	-

*p <.05

Table１　居場所感尺度の因子分析の結果と下位尺度構成

第１因子は，「自分にしかできない役割がある」等から構成され，役割に関連する項目が含まれていたため，４項目からなる「役割」と命名した。第２因子は，「授業の規律が守られている」等から構成され，規律に関連する項目が含まれていたため，４項目からなる「規律」と命名した。

研究１－①において，７カテゴリーを想定したが，因子分析の結果では，２因子構造となった。項目を比較すると，「役割」「規律」ともに，研究１－①で想定した通りとなった。また，今回の結果と他の居場所感尺度の因子を比べると，「役割」は，「役割感」（則定，2007）や「自己有用感」（石本，2010）との対応が見られた。しかし，「規律」は先行研究では見当たらない。これは，研究１－①において，学級内における居心地の良さについて問うているため，規律を重んじる学校の文化が表出したものだと考えられる。このことから，中学生は学級の規則が守られていることで，生徒は身の安全を感じ，居心地の良さを感じるのではないかと推察される。また，２つの因子を揃えるために除外した１つの項目以外は，天井効果が見られた。つまり，想定していた「協力」「自然体」「安心」「一体感」「被受容」は除外された。このことから，除外されたカテゴリーに関する感覚というのは，中学生が既に得ているものであったと推察される。先行研究では，これらのカテゴリーが因子として組み込まれている居場所感尺度が多く存在し，それらとは今回の結果は異なるものとなった。これまでの居場所感尺度では，総じてリラックスできたり，楽しく生活出来たりといった意味を含んだ因子によって構成されていた。しかし，中学生が居場所感を得るということは，それらだけで成り立つのではなく，学級が「規律」に守られていることで，生徒は身の安全を感じるということが，居場所感を得るための重要な要因であることが示された。

これらの結果から，中学生における居場所感とは，学級内での自分の役割が確立し，学級の役に立っていると感じる「役割」と，学級内の規律が守られ，正しいことが評価されていると感じる「規

律」という２つの観点で捉えられることが明らかになった。

２．信頼性の検討　居場所感尺度の内的整合性を確認するため，各下位尺度についてCronbachのα係数を算出した。その結果，第１因子は.907，第２因子は.843であり，高い値を示した。そのため，内的整合性が確認されたと言えよう。また，下位尺度間相関を算出したところ.565であり，有意な中程度の正の相関を示した。

研究２　居場所感の継時的変化の検討

目的

研究１で作成した居場所感尺度を用いて，中学生の学級における居場所感が継時的にどのような変化をしているのか明らかにする。

方法

調査対象者　研究１－①と同様の中学校の生徒177名を対象として実施した。

実施日　2017年７月20日（以下，Time２），10月24日（以下，Time３）に実施した。

調査手続き　質問紙を学級担任を通して調査対象者全員に配り，クラス単位で一斉に実施した。

倫理的配慮　研究１－②と同様の倫理的配慮を行った。

調査材料　研究１で作成した居場所感尺度の質問紙を用いた。

結果

計３回の調査のうち，無回答項目があった10名を調査対象者として除外し，167名（１学年80名，３学年87名）を有効回答とした。

居場所感の継時的な変化を検討するため，研究１で作成した居場所感尺度の各下位尺度得点を従属変数とした，学級（A～F学級）×時期（Time１～３）の分散分析を「役割」「規律」それぞれ行った。各学級における３時点での各下位尺度得点の平均値と標準偏差をTable２に示した。また、各学級における各下位尺度得点の変化をFigure１～６に示した。

１．「役割」による居場所感について　分析の結果，交互作用が有意傾向であった（$F(10, 322) = 1.69$，$p<.10$，$\eta^2 = .050$）。そこで，水準ごとの単純主効果を検定した。その結果，B・E学級においては，時期の要因が有意で，Time１がTime２，Time３よりも高く（$MSe = 5.30$, $p < .05$），Time２とTime３では差がなかった。また，D学級においては，時期の要因が有意で，Time１，Time２がTime３よりも高く（$MSe = 5.30$, $p < .05$），

		役割			規律		
		Time 1	Time 2	Time 3	Time 1	Time 2	Time 3
A	平均値	14.75	13.82	14.04	17.00	16.39	16.54
(n=28)	標準偏差	3.90	4.15	4.52	2.17	2.65	3.06
B	平均値	15.96	14.07	14.52	16.96	14.70	15.63
(n=27)	標準偏差	3.05	3.75	4.26	2.06	3.08	3.30
C	平均値	15.19	14.19	14.35	17.27	17.12	15.96
(n=26)	標準偏差	3.95	4.16	3.59	2.10	2.55	2.31
D	平均値	14.93	13.72	12.24	16.55	13.83	13.28
(n=29)	標準偏差	3.49	3.75	4.26	2.28	3.90	4.33
E	平均値	15.04	12.85	12.85	15.37	13.81	13.93
(n=27)	標準偏差	4.20	4.36	4.06	3.96	2.97	3.21
F	平均値	12.50	12.00	12.50	14.53	13.33	13.70
(n=30)	標準偏差	3.77	3.45	3.38	2.55	3.10	2.37

Table２　各学級における３時点での下位尺度得点の平均値と標準偏差

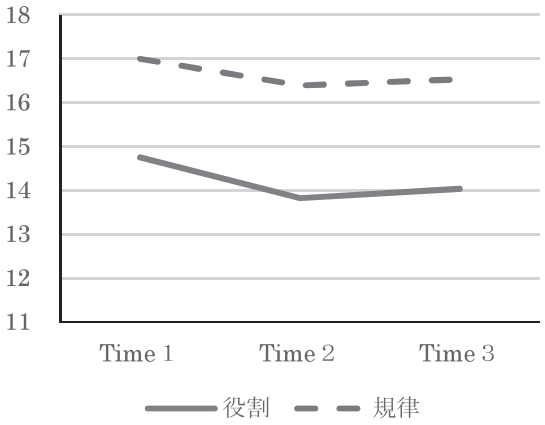


Figure 1　A 学級における各下位尺度

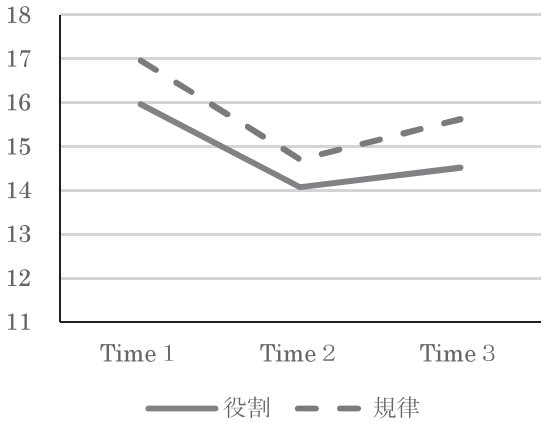


Figure 2　B 学級における各下位尺度得点の平均値の変化

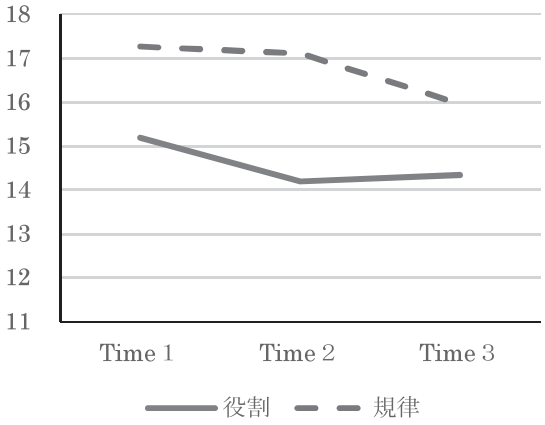


Figure 3　C 学級における各下位尺度得点の平均値の変化

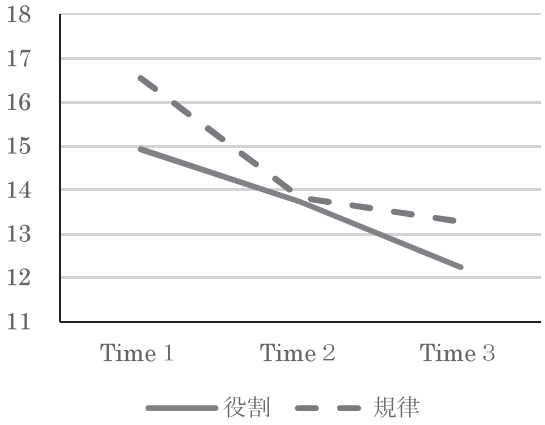


Figure 4　D 学級における各下位尺度得点の平均値の変化

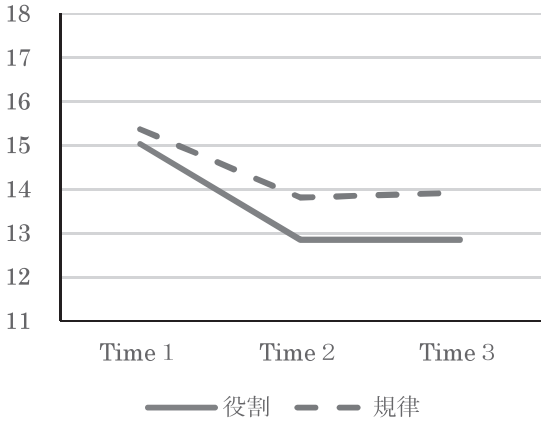


Figure 5　E 学級における各下位尺度得点の平均値の変化

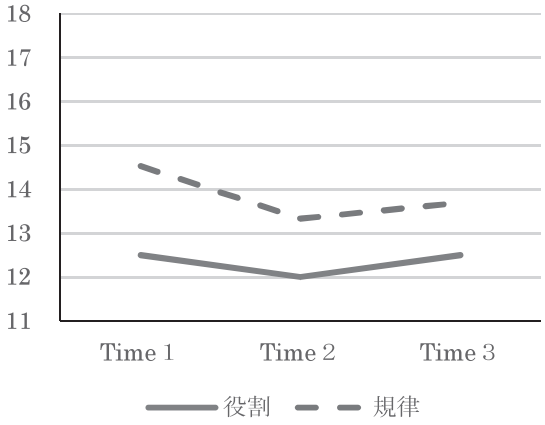


Figure 6　F 学級における各下位尺度得点の平均値の変化

Time 1 と Time 2 では差がなかった。A・C・F 学級においては，有意な差が見られなかった。

2．「規律」による居場所感について　分析の結果，交互作用が有意であった（F（10，322）＝2.58，p<.01，η^2 = .074）。そこで，水準ごとの単純主効果を検定した。その結果，B・D・E・F 学級においては，時期の要因が有意で，Time 1 が Time 2 , Time 3 よりも高く（MSe ＝4.35, p ＜ .05），Time 2 と Time 3 では差がなかった。また，C 学級においては，時期の要因が有意で，Time 1 , Time 2 がTime 3 よりも高く（MSe ＝4.35, p ＜ .05），Time 1 と Time 2 では差がなかった。A 学級においては，有意な差が見られなかった。

考察

居場所感は，すべての学級で Time 1 が一番高い値を示している。このことから，年度初めは新年度を迎えるにあたり，緊張感があったり気を引き締めなおしたりするため，どの学級でも居場所感が一番高くなることが考えられる。また，居場所感の継時的な変化のパターンとして，以下の 3 つのパターンが示された。1 つ目は，Time 1 が Time 2 より高く，Time 2 と Time 3 との間に差がないパターン。2 つ目は，Time 1 と Time 2 との間に差がなく，Time 2 が Time 3 より高いパターン。3 つ目は，継時的に変化しないパターンである。さらに，居場所感が高くなった学級は 1 つもなかった。このことは，時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し，自覚しづらかったからであると推察される。

総合的な考察

本研究の成果

本研究では，居場所感の構造を明らかにし，時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とした。

その結果，居場所感尺度は「役割」と「規律」という 2 つの観点からとらえられることが明らかになった。先行研究で作成された居場所感尺度と比べてみると「役割」では，則定（2007）の「役割」や石本（2010）の「自己有用感」と対応が見られた。学級という集団は中学生が自らの意思で組織化した集団ではなく，他者によって組織化された集団である。そのため，中学生一人ひとりがその学級で機能する役割を与えることが必要なのではないかと考えられる。つまり，中学生が学級にいて良いという正当性を与えることが重要であると推察される。

しかし，「規律」に対応する先行研究は見当たらず，本研究によって明らかになった新たな知見と言えるだろう。天井効果によって除外されたカテゴリーを見てみると，「自然体」は，則定（2007）の「本来感」や石本（2010）の「自己有用感」，「安心」は則定（2007）の「安心感」，「被受容」は則定（2007）の「被受容」との対応がそれぞれ見られた。また，「協力」「自然体」「安心」「一体感」「被受容」は，大久保・青柳（2002）の「居心地の良さの感覚」との対応が見られた。これらは居場所感を構成する因子である可能性は排除できないが，天井効果が見られたことから，これまでの教師の取り組みによって，多くの中学生は既に得られている感覚であることが考えられる。つまり，中学生が居場所感を得るために教師ができることは，リラックスさせたり，楽しく生活させたりすることだけではなく，学級の「規律」が守られている環境をつくることで，中学生が身の安全を感じ，安心した生活を送ることができるということが示された。大西ら（2009）の小学生・中学生を対象にした研究によると，学級のいじめに否定的な集団規範への意識（本研究における「規律」に対応）を高くもつことが，いじめの加害傾向を低減させると述べている。つまり，規律が守られていると感じられていることが，いじめの加害者になり得る可能性を低下させているということである。また，川越・山中（2007）は学級経営について「担任教師が，学級集団に（自らのもつ何らかの価値の実現に向けた）規範・ルールを構築し，浸透させていく取り組み」と定義していることから，学級担任が「規律」を守れる学級を作るということは，学級経営を行うことに近い意味を持つと考えられる。さら

に，山中（2009）は問題事象の発生が担任教師の学級経営に依存しているとしている。これらのことから，いじめ等の諸問題を防ぐためには，「規律」が守られていると感じることが必要であり，中学生が居場所感を得られているということは学級経営が上手く機能していることを示していると考えられる。

また，３回にわたる継時的な調査の結果から，中学生における居場所感は継時的に変化するということが明らかとなった。つまり，時間の経過は居場所感に影響を与えるものであることが示された。これは，時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し，自覚しづらかったため，居場所感が低下したのだと推察される。今までの先行研究では，一時点のみを抽出した居場所感による検討しかなされてこなかったため，時間とともに居場所感は変化するという前提のもと教師は学級経営していく必要があるのではないかと考えられる。

以上のことから，居場所感の構造として明らかになった「役割」「規律」は，中学生が常に自覚し続けなくてはならないものではなく，学級経営における観点として教師が意識していなければならないことであることが推察される。中学生が学級内において「役割」を自覚し，「規律」を守る環境をつくりだすことが学級担任のスキルとして求められていることであり，学級によって差が出るところである。よって，教師が「役割」「規律」の観点をもった学級経営を行うことで，中学生が居場所感を得ることができるのだと考えられる。

本研究の課題

本研究での課題は３点挙げられる。第１に，尺度作成において再検査法を行い，今回作成した尺度の安定性を確認することである。それにより，信頼性の高いデータを収集することができたのではないかと考える。第２に，継時的な変化を検討するため，５～10月にかけて，３回にわたる質問紙を用いた調査を行った。しかし，今回得られたデータは学校現場における２学期までのデータであるため，今後は，１年を通した調査が必要であると考えられる。第３に，居場所感が継時的に変化した要因の探索・検証である。どのような要因で居場所感が継時的に変化したのかを探索し，どのような効果があるのか検証することで，学級経営に生かされる知見が得られるのではないかと考える。

引用文献

石本雄真（2010）．青年期の居場所感が心理的適応，学校適応に与える影響　発達心理学研究，21（３），278-286.

石本雄真・西本華子（2016）．中学生の居場所欠乏感と友人関係のあり方との関連　教育研究論集，６

岩波書店（2008）. 広辞苑第６版

川越智子・山中一英（2007）　学級づくりの過程に関する事例分析的研究－小学校の２つの学級を対象とした追跡的研究－　日本教育心理学会総会発表論文集 49，557,

文部省初等中等教育局（1992）．学校不適応対策調査研究協力者会議 登校拒否（不登校）問題について；児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して

中島喜代子・廣出円・小長井明美（2007）.「居場所」概念の検討　三重大学教育学部研究紀要，58，77-97

則定百合子（2007）．青年版心理的居場所感尺度の作成　日本教育心理学会総会発表論文集，49，337

則定百合子（2008）．青年期における心理的居場所感の発達的変化　カウンセリング研究，41，64-72

大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和（2009）　児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響－学級の集団規範及びいじめに対する罪悪感に着目して－　教育心理学研究，57，324-335

杉本希映・庄司一子（2006a）.「居場所」の心理的機能の構造とその発達的変化　教育心理学研究，54，289-299

杉本希映・庄司一子（2006b）．中学生の「居場所環境」と学校適応との関連に関する研究　カウンセリング研究，６，31-39

住田正樹（2003）．子どもたちの「居場所」と対人的世界　住田正樹・南　博文（編），子どもたちの「居場所」と対人世界，３-17　九州大学出版会

田中麻貴・田嶌誠一（2004）．中学校における居場所に関する研究　九州大学心理学研究，５，219－228

山中一英（2009）「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題への社会心理学的接近　兵庫教育大学研究紀要，34，23－34

教職大学院における科目「リフレクション」に関する検討
－ストレート・マスターに対する教師教育の充実の観点から－

清水　将・紀　　修・森本　晋也*

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Shimizu Sho, Kino Osamu, Morimoto Shinya

A Study on the Subject of Reflection in Professional Schools for Teacher Education ;
Enrichment of teacher education for "straight masters"

要　約

教職大学院の目的である実践的指導力を高めるために設定された授業科目としての「リフレクション」がどのような資質・能力を形成するかを明らかにするために、制度的な振り返りの有効性を検証した。その結果、授業のあり方と効果的な振り返りの行い方が明らかになった。基本的に、理論と実践の融合に関する振り返りを扱うのが制度化された授業として適当であると考えられた。理論と実践の融合は、授業科目リフレクションではじめて行われるものではなく、実践や理論の中においても行われると考えられ、その理論と実践の融合を振り返ることが有効である。公開研究会への参加と振り返り、授業研究（レッスンスタディ）は、ストレートマスターの反省的実践家としての振り返る能力を高めることに有効であり、そのためには、振り返りに対する先行する経験と再試行の機会の設定が必要となり、カリキュラムとしてその構造を整備する必要があることが明らかになった。

第１章　はじめに

わが国では、少子高齢化による人口減少が急激に進行しており、近い将来に多くの社会問題が顕在化することが予想されている。生産年齢人口の減少や特殊出生率の低下は、わが国の経済成長と関係があり、労働力人口が減少して成長率が低減することも懸念され、人口が増加する前提で構築された社会制度は、人口減少社会において制度疲労を起こすことも想像に難くない。若年層の減少は、そのまま社会の活力の低下を意味すると同時に、若年層にかかる経済的負担の重さも示唆している。次世代を担う子どもたちの減少は、わが国の大きな政策であった教育を揺るがす非常に困難な課題となっている。

学校においては児童生徒の減少だけでなく、教師にも大きな変化が予想されている。団塊の世代の教員が大量に定年を迎えることにより、その貴重なノウハウが後進の若手教師に伝達されずに失われることが問題視されるばかりでなく、児童生徒の減少によって教員の需要が減少期に入ることも予想されている。社会構造が大きく変化していく中で､それを支える学校も変革を迫られており、正解がない問題に対する最適解を見いだすことの

＊岩手大学大学院教育学研究科

できる人材を育てる教育とそれを担保する力量のある教員が求められているのである。これから訪れる社会の大きな変化に対して、教育界においても様々な専門的職種と同様に大学院段階で養成される高度専門職の力量を備えた人材が求められるようになり、このような期待に応えるため、複雑・多様化する学校教育の課題を社会の変化を予測しながら解決することのできる高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた力量のある教員を養成する目的で教職大学院制度が創設されている。

一方で、新人教員に期待されるものは何かという点では、教員に求められる具体的資質能力の例として平成９年の教育職員養成審議会の第１次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、地球的視野に立って行動するための資質能力、国際社会で必要とされる基本的資質能力、変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、教員の職務から必然的に求められる資質能力などがあげられている。初任者研修の目的・性格は、大学の教職課程で修得した「基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎」を更に深めるために行われるものとされ、正式採用された者を対象としたOJTが基本に設計されている。答申によれば、実践的指導力の基礎は「採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」であり、大学においては養成段階で教科指導と生徒指導に支障のない実践力を身に付けさせねばならない。このようなことを鑑みれば、教職大学院段階では、即戦力の教員であるスーパールーキーとして初任者研修を終えた教員と同等の実践的指導力を育成することが責務と考えられる。現代が正解のない問題の答えを見出す人材を欲しているように、教員における即戦力とは、知識や経験ではなく、新たな問題に直面しても、適切に対処して最適解を求めることができる教員であると考えることもできよう。そのためには、教師を反省的実践家として捉え、その資質能力の向上のためには省察が重要であるという教師教育の知見を踏まえたアプローチがなされる必要がある。平成25年10月15日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」では、教職大学院は、「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」の養成と「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・応用力を備えた中核的中堅教員」の養成の２つが主な目的・機能とされている。教職大学院では、実践的指導力の育成に特化し、教育内容、事例研究や模擬授業などを用いた効果的な教育方法を取り入れ、学部段階や既存の修士課程よりも充実した教員養成を行うことが期待されている。実践的指導力を高めるために、理論と実践の融合を図る教育を行うことに特色がおかれている。その具体的方策のひとつとして、岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻では、授業科目「リフレクション」を設定し、実践の振り返りを制度化することが試みられている。教職大学院では、ほとんど見られない特徴的な取り組みのひとつであるが、この授業科目がどのような資質・能力を形成しているのかについては、成果が検証されているわけではない。そこで本研究では、授業科目「リフレクション」を検証し、授業の改善・充実を図り、教師教育のための知見を得ることを目的とする。

第２章　方法

２－１　分析の枠組みとデータの収集方法

本稿では、授業科目「リフレクション」が教職大学院の学びとして機能しているかという目的を明らかにするため、授業目標とその方法、結果について検証する。最初に大学院の目的と授業の教育目標の関係を検討し、目標論からの授業目標の妥当性と実現可能な信頼性を検証する。次に目標を達成している授業がよい授業であるという観点から、授業の目標への接近度を検討し、方法論として次年度以降も行うことが可能なものであるかという効率性と授業者が誰であっても同様の結果

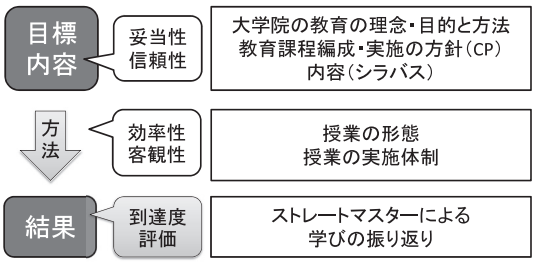


図１　分析の枠組み

表１　授業を検証する観点

①授業の目的・方向は適切であるか
②到達目標（評価規準）は適切であるか
③目標は内容や配列の選択基準となっているか
④授業は標準化され繰り返し実施できるか
⑤授業者が誰であっても行うことができるか
⑥目的・目標は達成できたか

を保証できるのかという客観性を中心に検証する（図１）。分析は、授業の目的・方向、到達目標（評価規準）、内容や配列、実施の体制、授業方法、目標達成度から行う（表１）。

目標と内容は、平成29年度の「履修案内」及び「専門実習の手引」の記述を使用する。（岩手大学教職大学院における学校における実習は、専門実習という名称を用いている。）また、授業の成果は、学生による自己評価を基本として、平成29年４月から平成30年１月までの期間に行われたリフレクションⅠ及びⅡの授業において、目標達成に関する振り返りを行い、各授業の振り返りレポートの記述（リフレクションⅠ）及びリフレクションⅠの学びの成果に関する発言（リフレクションⅡ）を対象とした。

２－２　本学教職大学院の概要

本学教職大学院は、教育研究科教職実践専攻専門職学位課程として設置され、標準修了年限は２年である。入学定員は、ストレートマスター８名と岩手県から現職で派遣される８名の合計１学年16名である。現職は２年間のフルタイム派遣となっている。したがって、２学年で32名が在籍し、各学年でストレートマスターと現職の相互の交流

表２　教職大学院の概要

専攻名　教職実践専攻（専門職学位課程）
学位名称　教職修士（専門職）
標準修了年限（単位）　２年（48単位）
入学定員　ストレートマスター８名＋現職８名

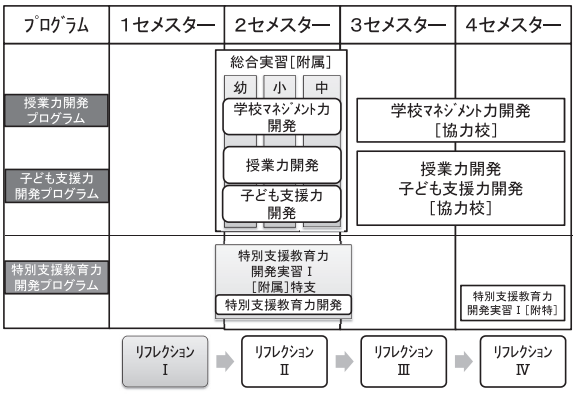


図２　ストレートマスターの実習時期とリフレクション

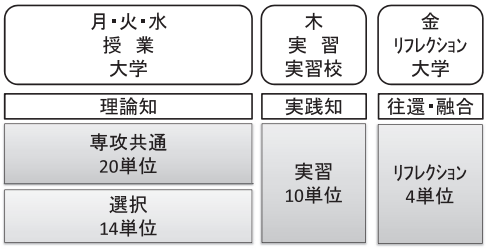


図３　カリキュラム概要

を図ることが可能である。修了までに必要とする単位は48単位であり、専攻共通科目、選択科目、リフレクション科目、実習科目で構成されている。またカリキュラムは、学校マネジメント力開発プログラム、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４つからなり、ストレートマスターは、学校マネジメント力開発プログラムを除く３つのプログラムに所属することが可能である。（表２）。

本学では、各セメスターに１単位１時間のリフレクション科目が設定され、ストレートマスターの実習の時期は、２セメスター以降に設定されている。１年次のストレートマスターの実習は、授業力開発プログラムと子ども支援力開発プログラムが附属幼稚園・附属小学校・附属中学校・附属特別支援学校で総合実習を行い、特別支援教育力

開発プログラムは、別に行っている（図２）。カリキュラムにおける理論と実践の関係は、月曜日から水曜日までが理論を大学の授業において学び、木曜日に実践として実習を行い、理論と実践を往還しながら、金曜日のリフレクション科目において融合を図ることになっている（図３）。

２－３　対象となる授業の概要

授業科目「リフレクション」は、時間割の中に設定された授業であるため、各セメスターの金曜日に「リフレクションⅠ～Ⅳ」として２年間で合計４単位の授業として確保されている。１年次と２年次、現職とストレートマスターは別々のグループ編成となり、大学院１年次の「リフレクションⅠ・Ⅱ」は１時間目、大学院２年次の「リフレクションⅢ・Ⅳ」は２時間目に設定されている。現職とストレートマスターの授業は、同時間に並行して実施されているので、大学院１年次と２年次、現職とストレートマスター向けに授業が同時に開講され、８授業が展開されている。したがって、本稿では以下、「リフレクションⅠ（ストレートマスター）」と表記し、対象者が異なる授業を区別する。（「リフレクションⅡ～Ⅳ」も同様の表記とする。）実務家教員は、大学院１年次及び２年次を担当するが、研究者教員は、現職かストレートマスター、１年次か２年次の４つのカテゴリーから前期・後期２つの授業を通して指導する体制となっている。15回の授業は、ティーム・ティーチングを原則とするが、研究者教員と実務教員で進められており、担当の教員はプログラム別に割り当てられている。

本研究で対象とするのは、ストレートマスターの授業科目「リフレクションⅠ」である。授業は平成29年度の４月から８月に実施した。各授業の振り返りとしてレポートを記述させ、平成30年１月のリフレクションⅡにおいてリフレクションⅠの学びについて自己評価を行わせ、その成果を振り返らせた。受講者は９名、その属性は表３のとおりである。

今年度の授業では、授業力開発の観点からの教師に求められる資質・能力を向上させる具体的な方策として、授業研究（以降レッスンスタディと表記する）を導入した。一部の授業では、２年次生の「リフレクションⅢ（ストレートマスター）」と合同で授業を展開した。２年次生は、昨年度の担当者が異なるため、今年度のようなレッスンスタディをもとにした振り返りは、昨年の授業では経験していない。レッスンスタディは、研究者教員の主導で、深い学びに導くため、発達の最近接領域や正統的周辺的参加の理論を踏まえて行われ、わが国の教師教育の中心をなすレッスンスタディを経験させるものとした。

表３　受講者の属性（教科・学校種）

所属：授業力開発プログラム（n＝9）

	国語	算数 数学	英語	体育
小学校		1	1	2
中学校	1	3		
高　校		1		

第３章　結果と考察

３－１　教育の目的・方向と教育課程（カリキュラム・ポリシー）

本学の教職大学院の理念・目的は、履修案内において「学校教育に関する『理論と実践の融合』の理想を掲げ、これからの学校教育をリードする専門的力量を備えた管理職及びミドルリーダー教員を養成するとともに、新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員を養成することを目的としている。」と記述され、理論と実践の融合はその大きな柱となっている。これらの理念・目的を実現するための教育課程であるが、教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）では、授業科目リフレクションは、専門性に基づいた問題解決能力を育成するために、「学校現場等での実習で得られる実践知と講義等で得られる理論知を融合させて、教育課題の解決に資するための問

題解決能力を育成するため」の必修科目として設定されている。しかし、履修案内に示される教職大学院において目指す院生像、実践知・理論知の関係表では、理論知と実践知の「往還・融合」を図るのが授業科目リフレクションであるとされ、その内容には「実習を踏まえた振り返り」と「実践に基づいた研究」の２つが記載されている。理論と実践の融合へ向かう研究は、授業科目リフレクションだけではなく、教育課程全体で達成していくことが適切であり、カリキュラム・マネジメントの考え方からも重要であると考えられる。理論と実践の融合は、特定の時間に限定できるものではなく、理論と実践の往還という環境の中で、醸成され、涵養されていくものであろう。

カリキュラム・ポリシーでは、授業科目リフレクションは、全体を通して「学びのスキル」、「リサーチ・リテラシー」、「自己省察力」と「実践に基づいた研究」が関連づけられているが、このうち「学びのスキル」、「リサーチ・リテラシー」については、理論と実践の融合とは直接関係のない部分と考えられる。これらは、実習を踏まえた振り返りとは異なる目的であり、授業科目リフレクションとしての目標には不適切と考えられ、研究指導を内容とした独立した科目によって達成されることが必要であることが示唆される。

授業科目リフレクションは、ⅠからⅣの積み上げ式科目として各セメスターに開設され、その目標の実現を図ることになっている。リフレクションⅠ（ストレートマスター）は、全体の目標のうち、「新しい学校づくりの有力な担い手となる新人教員を養成すること」、「理論と実践の融合」により「これからの学校教育をリードする専門的力量」を形成することを担うと考えられる。しかし、教育において、実践があれば誰もが臨床知を見出すことができるわけではない。デューイ（2004）やコルブ（1984）の経験学習の理論によれば、経験を活用するプロセスが重要であり、この経験学習理論は、ショーン（2001）の反省的実践家の概念とともに現代において主流をなす学習の考え方となっている。理論と実践の関係は、理論を学ぶ場である大学の授業において実践知を融合させていくこともあり、実践知を得る場である実習において理論を適用させて実践と理論を融合させることもあり得る。それぞれで行われる理論と実践の融合に対して、振り返りを行い、新しい知として明確化していく主要な時間や場所として機能するのが授業科目リフレクションの役割と考えられる。

理論と実践の関係は、木原（2010）によれば、2001年の日本教育大学協会のモデル・コア・カリキュラム研究プロジェクトにより、「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」が提唱され、そのために「『体験』と『研究』の往還運動」を担う「教員養成コア科目群」が提案されることによって理論と実践の往還という言葉が用いられるようになったといわれている。また、佐藤（2014）によれば、理論と実践の関係には、理論の実践化（theory into practice）、実践の理論化（theory through practice）、実践の中の理論（theory in practice）の３つがあり、実践から振り返る実践の理論化だけでなく、振り返りによって見出された理論を実践した後の理論の実践化もリフレクションの対象であることが示唆される。リフレクションは次の実践における再試行へつなげる役割もあり、実践と理論の往還が重要視される（図４）。３つの関係の中でも重要な位置づけがなされるの

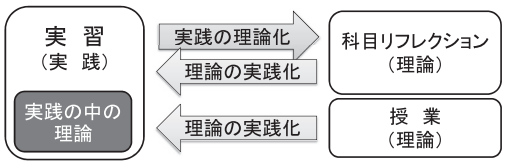


図４　理論と実践の往環による融合

は、実践の中の理論であり、実習において行為の中の省察が充実することが実践的指導力の育成と関係が深いと考えられている。実践の中の理論を効果的に振り返るには、その実践者だけでなく、観察者と共に相互に意味を確認していく作業が不可欠であり、内省だけでなく客観的な観察者からの指摘も必要になると考えられる。したがって、教職大学院において実習の振り返りを充実させる

には、振り返る対象となる授業を観察し、その上で協働的に対話の中で行うことが求められる。科目として設定された時間だけでなく、むしろ実践の直後に自然に振り返りを持つことが重要であると考えられる（図５）。

実践における身体性や技能と関係がある暗黙知

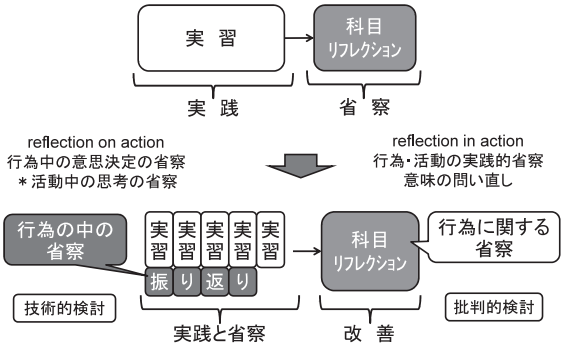


図５　２つの省察とその時期

は、言葉にすることが困難な知であるが、このような臨床的に見いだされる知の存在や重要性が指摘されている。中村（1992）によれば、臨床の知とは、「個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働き」といわれている。直感と経験によって技術が見出され、暗黙知による技能として形成されていくことはとりわけ運動を学習する場面ではよく見られることであり、そのような現象については多言を要しない。科学の客観性が限定された中での普遍性を見出し、一般化していく演繹的な手法だとすれば、それに対する臨床の知や臨床的なアプローチは、現実という制限のない範囲から多様な事例を取り出して、共通する構造を見出す帰納的なアプローチであると考えることもできる。一見矛盾するような事実を集め、その構造や法則を見出す作業でもあり、混沌とした現実から臨床の知を見出すのに用いられる方法が振り返りであると考えることもできる。教育現場のような多様な文脈に即して仕事をするマイナーな専門職である教師の職能形成の方法として有効であることは明らかである。

以上の検討から、リフレクションⅠ（ストレートマスター）は、実践を担う実習に対する振り返りを行うことが基本となるが、必ずしも理論と実践を融合するための時間ではないことが示唆される。振り返りの行い方を学ぶ時間でもあり、実践がないストレートマスターにとっては、実践を行った後に振り返りによって学びを深める方法を身につける時間であるべきと考えられ、目標に反映させていく必要がある。いうまでもなく振り返りは、研究のためにではなく、教師としての力量形成を図るために必要とされる力であり、教職大学院の最終的な目標である力量ある教師の育成にとって重要と考えられ、力量形成の手段である研究のためだけに行うものではない。研究指導の機能は分割して考え、到達度や評価規準を明確にして、授業目標の妥当性や信頼度を高めることが課題である。

３－２　目標の妥当性と信頼性

授業科目名に用いられている「リフレクション」は、松尾（2011）によれば、「起こった事象や自身の行為を内省すること」であり、日本語では振り返りや省察とされている。過去の出来事に基づく行為や意思決定を振り返ることによって再構築し、意味づけを行うことを意味する。和栗（2010）によれば、教師教育のような臨床的な学習においては、体験することが目的ではないため、体験を通して学びとるために振り返ることが必要とされるといわれている。すなわち、実践という経験には学ぶべき「知」があり、暗黙知といわれる言葉にできることよりも多くを学ぶために振り返りが必要とされるのである。いわば宣言知では説明できない手続き知を明らかにしていくことであるということもできる。

授業科目リフレクションは、実践である実習の教科指導や生徒指導における学びを深めるために設定された科目であることを考えれば、行為の中の省察を行うことがねらいとなることが適切であろう。当然ながら振り返るためには先行する経験が必要とされ、授業科目リフレクションは、実習

と同時に設定されなければ十分機能することにはならない。しかし、履修案内の授業科目の概要（シラバス）におけるリフレクションⅠの目標は、「今後の２年間でそれぞれが追求する研究課題を明確にする」とあり、「学卒院生対象のリフレクション演習では、１年次後期からの実習を効果的に遂行するための基礎的な力量を育成する」ことになっている。これらの目標は、本学教職大学院の目的を達成する教育課程、授業の位置づけとは異なっている。これらの授業目標は、理論と実践の融合とは直接の関係がなく、研究及びその方法に関するものと考えられ、カリキュラム・ポリシーに適合した目標とは言い難い。また、ここにあげられる「実習を効果的に遂行するための基礎的力量」という考え方は、教職大学院における新しい専門職養成の概念ともあまり合致していない。ショーン（2001）によれば、これまでの専門職である Technical Expert は、基礎、応用を経て実習を行うという養成であったが、反省的実践家である教師のような新しい専門職は、Reflective Practitioner であり、実践と省察を繰り返すことで専門性を高めていくと考えられている。リフレクションⅠに対応した実習が設定されていないのであれば、振り返る対象となる経験を準備し、一連の中で振り返る力を向上させることが必要になると考えられる。

学ぶべき知識についても、近年では新しい知見がもたらされている。基礎、応用を経て実習を行うという教員養成において必要とされる知識は、内容の知識と教え方の知識と考えられる。講義において教える内容に関する知識を学び、実習では教え方の知識を学ぶという考え方である。しかし、教師に必要とされる知識は、ショーマン（1986）によれば、教える内容と教え方は相互に関連する Pedagogical Content Knowledge（PCK）であるといわれ、目の前の子どもたちと対話しながら授業をつくることを大切にし、実践を通して PCK が獲得されてくことが主張されている（図６）。教師の専門性を高めるためには、実践の省察を深化させて、実践的見識や PCK を獲得することが重要

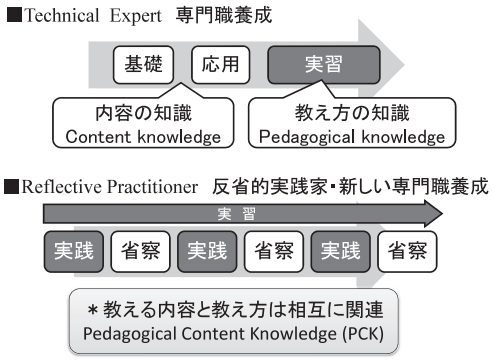


図６　反省的実践家の養成

であり、そのための振り返りの時間が重要であることも示唆される。つまり、授業科目リフレクションは、実習とセットになることで最大限その機能を果たすのである。

ショーン（2001）が指摘するように、教師の専門性が新しい専門職と認知されるにつれて、「変わりやすい曖昧な目的に悩まされ、実践では不安定な制度的文脈にわずらわされ」るために、状況との対話の中で答えを見出していかなければならないことが明らかとなってきた。既にある正解ではなく、納得解や最適解を探す専門家であり、そのような解決方法を見出す資質・能力が必要とされるようになってきているのである。教師の専門性を佐藤（1998）は、教師の専門性の基礎を教師の反省的思考による実践的認識である「省察（reflection）」と理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動である「熟考（deliberation）」からなる「実践的見識（practical wisdom）」であるという。また、佐藤（2015）は、個人的、状況的、経験的、多義的、折衷的な実践的知識を総合して省察する思慮深さが実践的見識であり、暗黙知を含む個々の実践的知識を総合した経験によって培われた理論と哲学であるとする。換言すれば、教員養成の課題とは、特定の知識、技能を身につけさせることではなく、実践的見識を備えさせることにあると考えられる（図７）。

授業科目リフレクションの目標の妥当性や信頼性を検討した結果、専門実習を踏まえた振り返りと実践に基づいた研究が記述されているが、内容

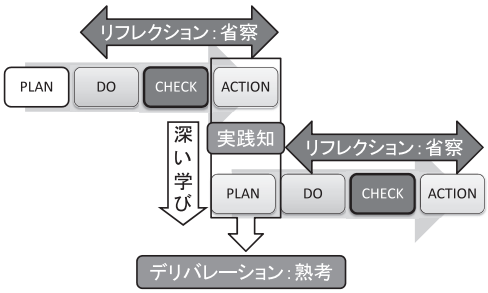


図７　実践的見識を育てる省察と熟考

として研究指導にかかることが多く掲げられており、カリキュラム・ポリシーとの整合性について検討する余地がある。目標が目的に対して妥当であり、その内容がその目標の実現に資するものであるかという点から検討が必要であると考えられる。

３－３　授業の効率性と客観性

リフレクションⅠ（ストレートマスター）の内容は、各プログラムを経験する方針から、授業力開発だけでなく、マネジメント力開発、子ども支援力開発の内容も同時に行うことになっている（表４）。授業力を高める内容としては、授業力スキル、授業構成力、授業評価、教師の力量の自己評価の４つのテーマのほか、実習校における公開研究会の振り返りが設定されている。

ストレートマスターの１セメスターでは、授業力を高める取り組みは、プログラムの選択必修科目による理論を学ぶことに限定されており、リフレクションⅠに対して、振り返るべき実践となる実習が設定されていない。前年度の実施状況では、２セメスターの総合実習に対しても木曜日の実習を金曜日に振り返る日程が確保できないことも多かったため、ストレートマスターの振り返りは、当日の実習を担当する実務家教員が対応することになり、訪問指導する実務家教員の専門教科と一致しない場合には、短時間の一般包括的な振り返りにならざるをえなかった。また、授業参観を主とした実習計画となっており、附属中学校では授業実践の機会はあったが、直後の簡単な振り返りにとどまっており、十分な準備にもとづく研究授業と検討会で構成されるレッスンスタディは実施できていない。振り返りによって得られた知を活かす機会がなく、反省的実践を行うことができないことが課題であった。この点を踏まえて、平成30年度からは、校種別に実習期間を集中させて授業実践の機会を設定する予定であるが、前年度の課題を解消するために、公開研究会の参加と振り返り、レッスンスタディを実施して、振り返る力を向上させることを試みた。

表４　リフレクションⅠ（ストレートマスター）の授業計画

		ストレートマスター	実務家教員	研究者教員
1	ﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ	自己評価、参観省察	①②	A
2	授業	参観省察	①②	B
3	子ども	参観省察	③	C
4		教育実習研究報告書ガイダンス	①②	A
5	授業	授業スキル	①②	B
6	授業	授業構成力	①②	B
7	授業	F中公開省察	①②	B
8	授業	授業評価	①②	B
9	授業	N小公開省察	①②	B
10	授業	教師の力量の自己評価	①②	B
11	ﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ	学校管理職	④①②	A
12	ﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ	校務分掌	④①②	A
13	ﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ	教育課程マネジメント	④①②	A
14	ﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ	連携・学校評価	④①②	A
15		幼総合実習ガイダンス	①②	BD

実習の設定されていない１セメスターにおいて、公開研究会の参加を通して授業を研究する流れ（研究授業とその検討）を体験し、同時にレッスンスタディを実際に行って授業力を高める方法について経験的に学び、２セメスターの実習では、１セメスターにおいて身に付けた学び方を活用して反省的実践が主体的に行われることをねらいとした（図８）。公開研究会には、附属小学校及び協力校（小学校）、本学以外の附属校（中学校）の３回の機会を得ることができた。それぞれの振り返りは、各公開研究会の直後に実施した。校種や専門教科が異なるストレートマスターであったが、一緒に各授業や協議会の振り返りを行うことができたことによって、各教科の枠組みだけでなく、学校としての研究テーマとの関連で授業をとらえることができるようになり、省察の視点に深まりが見られた。単なる研究会の傍観者としてではなく、能動的に参加する姿が見られ、換言すれば、授業者の立場を自分に置き換えながら、疑問

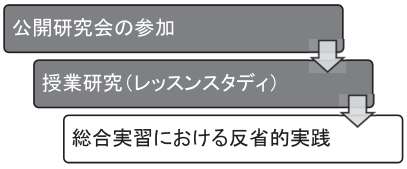


図８　授業力を高める取り組み

を共有し、議論することができた。リフレクションⅠの授業の中では、参観していない授業における子どもの様子とその教師の意思決定や対応などを話題にすることによって、授業場面を再現し、協働的に振り返ることによって、行為の中の省察が焦点化された。公開研究会の直後に行うことによって、授業細部のイメージが具体的であることによって行為の中の省察が可能となり、授業における出来事を自分であればどうしたかを問いかけながら省察を試みることになり、積極的な議論が可能になったと考えられる。リフレクションⅠの授業担当者である大学教員が、指導助言者を経験していることもあり、授業の見方・考え方に対して、ストレートマスターだけでは不足する視点を適宜補足したことも有効であった。他大学の附属校における公開研究会の参加では、これらに加えて、研究テーマを客観的に比較することが可能になり、教育における課題解決の方法論の多様性や共通性への理解が深まった。授業改善には多層的なアプローチがあるという教育における構造の理解がなされたと考えられる。

レッスンスタディでは、ストレートマスターの２名が協力校等で授業者となり、当該校の教員を含めて行うことができた（図９）。ストレートマスターの１年次は全員参加し、実習と重ならない２年次も参加して、多様な集団によって授業を検討した。参加したストレートマスター２年次には、ファシリテーター・コメンテーターとして授業研究の検討会を深める役割を期待した。レッスンスタディの手続きについては、事前段階において授業づくりと指導案検討を教員と協働で行うことによって、この段階においても授業者となる学生は授業外に振り返りを行う構造となっている。

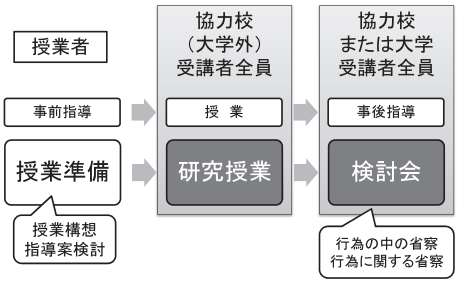


図９　授業研究（レッスンスタディ）のデザイン

授業の構想を練る段階や具体的な授業の展開案のいずれであっても、それらを具体化して表出すれば、それらに対する振り返りを行うことになるため、授業研究を行うことは、振り返りの機会を増加させることになる。実際の授業に対しては、集団的に授業を参観することによって、多様な視点からの授業中の出来事を取り上げることが可能となり、授業者が気づかなかった細部に関しても深まりが見られるようになった。授業参観の方法は、公開研究会における授業参観と研究会への参加経験が有効に働いたと考えられる。公開研究会の振り返りを実施したことによって、研究テーマのある授業への参観態度、すなわち研究と授業の関係への視点が形成されたと考えられる。事後段階の検討会では、２年次のストレートマスターが役割を努めることによって、経験に裏打ちされた異なる協議の視点が提供され、対話的な学びによる深い理解がなされた。

これらのストレートマスターの学びの成果は、予定された授業の枠外で実施された部分に起因しており、大学における講義的な授業だけでは困難であったと考えられる。固定された時間割では得られることができなかった成果が見いだされ、振り返りの時期を時間割として固定することについては検討する必要がある。したがって、得られた授業の成果を継続するためには、授業の実施枠にとらわれない柔軟な対応と必要時間の確保が必要と考えられる。レッスンスタディを効果的にする公開研究会での学びについては、各年度によって公開研究会の実施及び日程が異なるため、同様の経験を確保できるように調整する必要がある。特

に、他大学附属校の公開研究会の参加が非常に有効であったため、継続的な実施を計画し、予定されたプログラムとして行っていくことが重要と考えられる。また、レッスンスタディを行うための調整を協力校と行い、恒常的に行うことの重要性も示唆された。リフレクションⅠにおいては、振り返りを行う力を身に付けさせることが教職大学院の目的を達成するための重要な学びにつながることが明らかになった。授業の成果が明らかになった反面、今回担当した授業者の力量に委ねられていることも否定できない。これらの成果が常にもたらされるためには、授業内容の明確化と実施時間の弾力化を図り、授業で得られた知見を明らかにすることによって、次年度以降の授業目標に反映させ、リフレクションⅠの授業方法を標準化していく作業が不可欠である。授業の質を担保するために教材としての公開研究会への参加やレッスンスタディを取捨選択する効率性と目標や内容を明確化する客観性を確保することは、授業担当者の力量に左右される１回性の高い授業にしないための課題である。

３－４　授業の到達度評価

ここでは、授業におけるストレートマスターの到達度を振り返りの記述からは考察する。公開研究会では、「異なる教科の人と振り返ることで、学校として取り組む研究テーマを理解することができた」ということがあげられ、授業に対して、学部段階で教科という枠の中で捉えていたものが、学校として取り組む全体研究の視点から理解できるようになったと考えられる。公開研究会等の研究テーマは、抽象論となりがちであるが、子どもたちに具体的にどのように授業で落とし込んでいくかということについて授業実践と理論の関係でイメージしたり、過去に学んできたことから意味づけすることができるようになっているといえよう。「学部のときには授業では先生を見ていたが、今は子どもを見るようになり、授業を見る視点が増えた」ことにより、学部の段階では、自分の専門とする教科の授業の流し方や教師の行動に焦点化されていたが、全体研究との関係を考えることで、教科や学力ということだけでなく、子どもたちを人格の形成へ向けてどう教育していくかという視点から授業を見ることができるようになったのである。授業への関心が教師の教える行為から子どもたちの学びへと変化し、検討会の中でも、教師の意思決定に対して行為の中の省察がなされ、能動的な学び方によって批判的検討ができるようになったことが授業の成果と考えられる。

レッスンスタディでは、授業者であるかどうかにかかわらず、「授業の経験値を増やすことができた」ということがあげられ、授業研究の一連の流れを経験することによって、「振り返るということの充実」を感じるようになっている。「振り返りの有効性を理解した」とは、ショーンが主張する反省的実践家である教師の学び方を学ぶことができたことと捉えられよう。レッスンスタディを行うにあたり、「授業外の時間でも相互に授業に対して検討や省察を行うことが習慣化された」というように、日常的に振り返りができるようになったことが成果と捉えられる。初学の段階では、授業を行うにあたっての不安が大きく、授業づくりを自己完結しがちであったものが、授業をよくするためには、他からの意見を取り入れて少しでも改善することが優先されるように成長し、メンターの存在やメンタリングの有効性の理解にもつながっていると思われる。また、直接的な解決だけを求める短絡的な思考だけでなく、ラウンドテーブルに見られるような小集団で問題を傾聴しながら意見交換し、問題点を明確にしながら長期的に改善を図ることもなされるようになった。また子どもたちにつけたい力に関しても短期的でなく、単元や学年で構想することが可能になっている。ストレートマスター２年との合同の検討会では、異学年合同の学びのよさについても指摘されている。

総括的にリフレクションⅠ（ストレートマスター）を評価すれば、教育の構造を見通せるようになり、教科と学校の研究の関係や子どものこと

を考えた教育のあり方が理解できるようになったと考えられる。授業を１単位時間だけでなく、単元や年間計画、学校の教育方針や研究テーマなどの文脈から考えられるようになり、教師の一挙一動よりも子どもの学びに注視するように変化した。振り返りの有効性を実感して、日常的に省察が行われるようになり、２セメスター以降の実習につながる学びになっている。リフレクションⅠ（ストレートマスター）の目標を振り返りによって反省的実践家としての能力を身に付けさせることとすれば、十分に達成できたと捉えることができよう。これらの深い学びの実現がなされたことを鑑みれば、教職大学院におけるレッスンスタディのストレートマスターへの有効性が示唆された。

３－５　授業科目リフレクションのあり方

授業科目リフレクションでは、何を振り返るかという対象が曖昧であったため、その目標や内容に齟齬がみられている。特にストレートマスターの場合には、振り返る経験が少ないため、教職大学院入学時には、過去の経験を再構成していくことよりも、振り返る能力を身に付けさせることに力点を置く必要がある。振り返りの対象となる総合実習には３つのねらいがあり、何を振り返るかについても曖昧なため、授業内容を系統的に構成し、カリキュラム・ポリシーやスコープとシークエンスの検討が必要と考えられる。

どのように振り返るかという方法論に対しても、様々な方法を経験して多様性を保証することは大切であるが、統一性に欠けるため、統合する機会を設定し、理論として整理していくことも重要である。現在のリフレクションⅠ（ストレートマスター）には、ガイダンスや講義が含まれており、内容の取捨選択が必要と考えられる。

反省的実践を行うためには、事前の経験と振り返りだけでなく､再び試行する機会が必要である。教師役の再試行は、リフレクションⅠ（ストレートマスター）の時間的に設定することは困難であるが、全員が授業者にならなくても、同一の経験によって様々な立場からアプローチすることが可能であると考えられる。特にリフレクションⅠでは、行為の中の省察と行為に関する省察の２つの省察のうち、前者に焦点化するために、同じ経験をとおした集団的な省察が有効である。

時間設定科目としての限界を捉え、実践と省察の時機を考えれば、授業外で行われる省察を授業に捉える必要性がある。時間割設定によって、振り返りの時間が限定されることも弾力的に配慮することが授業改善のために重要であると考えられる。

第４章　まとめと今後の課題

教職大学院における授業科目リフレクションがどのような資質・能力を形成しているのかを検証した結果、公開研究会への参加と振り返り、授業研究は、ストレートマスターの反省的実践家としての振り返る能力を高めることに有効であると考えられ、リフレクションのあり方やその授業の成果に関する以下の知見が得られた。

１）教職大学院における教育の基本的な方向や理念から考えれば、理論と実践の融合に関する振り返りを扱うのがリフレクションである
２）理論と実践の融合は、授業科目リフレクションではじめて行われるものではなく、実践や理論の中で行われた融合を振り返ることが重要である
３）リフレクションという用語からは、その内容は振り返りに限定されるべきであり、研究に関する内容は分けることが適当である
４）公開研究会の参加に関する振り返りを行うことで、全体として設定される研究テーマへの理解が深められる
５）レッスンスタディによって授業の反省的実践のイメージを形成すること可能になる
６）時間割設定にとらわれない弾力的な運用が授業の成果を高める可能性がある

7）振り返りは先行する経験と再試行の機会が重要であり、カリキュラムとしてその構造を整備する必要がある

教職大学院における教員養成が、理論と実践の往還を通して、いつ融合していくのかについては、詳細に検討していくことが必要である。2つの省察はいつ行われることが有効なのかについては継続して検証し、リフレクションの効果的なあり方については一層の検討をしていかなければならない。リフレクションⅠの経験が実習やリフレクションⅢやⅣにどのように影響を与えたのかについては継続の課題である。

また、振り返りの時間は、組織学習や学習する組織の問題と捉えることもできる。振り返りは、授業改善という目的のために行われるが、個人の振り返りでは、その成果が伝承されずにその個人で終わる場合もあり得るのに対して、組織の学習の成果は、伝承されていくことに特徴がある。振り返りは多様な構成者のもとに行われることの有効性が示唆されており、現職や2年次との振り返りを行うことの効果についても課題として捉えたいと考えている。

〈引用文献〉

デューイ・市村尚久訳(2004)経験と教育．講談社.

木原成一郎（2010）教師教育改革の動向．梅野他編「教師として育つ」．明和出版，pp.2-7.

Kolb, D. A.（1984）Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall.

教育職員養成審議会（1997）新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）．http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/index.htm　2018.2.14閲覧

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．http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoushoku/kyoushoku/1354476.htm　2018.2.14閲覧

松尾睦（2011）経験学習入門．ダイヤモンド社，pp.68-119.

中原淳(2013)経験学習の理論的系譜と研究動向．日本労働研究雑誌693，pp.4-14.

中村雄二郎（1992）臨床の知とは何か．岩波書店，pp.125-140.

Shulman, L. S.（1986）Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, Vol.15, No2, pp.4-14.

佐藤学（1998）教師の省察と見識「教職専門性の基礎」．教師というアポリア．世織書房，pp.58-88.

佐藤学（2009）教師花伝書．小学館，pp.90-97.

佐藤学（2015）専門家として教師を育てる．岩波書店，pp.55-90.

ショーン・佐藤学他訳（2001）専門家の知恵．ゆみる出版.

和栗百恵（2010）「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－．国立教育政策研究所紀要第139集，pp.85-100.

教職大学院における附属幼稚園実習の意義

清水　将*，村田　雄大・菊池　紗江・花舘　めぐみ**

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Shimizu Sho・Murata Yudai・Kikuchi Sae・Hanadate Megumi

The Meaning of Teaching Practise at Kindergarten for Student-teachers
from the Professional School of Teacher Education

要　約

本研究の目的は、４校種を経験する「総合実習」のなかでも幼稚園における実習の学びと専門外の校種を経験することの意義を明らかにすることである。2017年８月28日から８月30日の三日間、附属幼稚園での実習を行った。結果、幼稚園実習の学びとしては、１）保育を検討する時間「カンファレンス」の有効性、２）子どもを理解することの重要性、３）子どもの主体性を引き出すための教師の関わりの有り様について示された。また、総合実習の意義としては、１）個々の発達段階の意識化が図られる機能、２）子どもの興味関心を大切にすることを再認識する場としての機能が挙げられた。これにより、総合実習の中で幼稚園における実習の意義は、専門校種だけでは不十分であった個々の発達段階の理解を深めることと子どもの興味関心に基づいた教育を行うことの重要性を再認識できたことであると考えられる。

第１章　はじめに

岩手大学教職大学院では、附属四校園で行う総合実習が設定されている。本大学院のストレートマスター授業力開発プログラムの１年次生９名は、それぞれ専門の校種が小学校・中学校・高等学校であり、専門性を高めるという観点からは幼稚園の実習が授業や教科指導に直結するわけではない。しかし、幼稚園実習を経験することで非常に多くの学びを得ることができたという実感がある。実習の目的には、個別の実習のねらいは設定されているが、組織化された総合実習がそれぞれに相乗効果をなし、どのような成果を生むかについては先行研究においても明らかにされていない。要素の総和が集合体にならないのは、実践の中では多く指摘されていることであるが、総合実習においても同様な学びがなされたと考えることができる。総合実習として行った幼稚園実習という文脈を捉えながらその意義を捉え、成果を明らかにすることで、実習をより効果的な教師教育として機能させることができるであろう。本研究では、総合実習という文脈の中で、幼稚園実習によってどのような学びがなされたのかを検証し、専門校種以外の幼稚園において実際に園児と触れ合い、幼稚園教育や幼稚園教諭の指導からどのようなことを学んだのかを明らかにして、教職大学院のストレートマスター１年次における幼稚園実習の意義を見いだすことを目的とする。

* 岩手大学教育学研究科，** 岩手大学教育学研究科教育実践専攻

本研究では、質的研究の手法を用い、対象となる実習を可能な限り記述し、分析しながら仮説を構築する。実習に参加した院生の変容に着目し、それが生起した文脈に注目しながら解釈を試みる。データの収集の方法は、実習日誌の記述とリフレクションでの発言を用いる。発言に関しては、記録のVTRから発言を抽出し、分析する。

第２章　教職大学院における実習の位置づけ

１項　実習の概要

本大学院では、ストレートマスターは、授業力開発、子ども支援、特別支援の３つのプログラムに所属する。今回対象とするのは授業力開発に所属する９名である。授業力開発プログラム学卒院生１年次に「総合実習」、学卒２年次には「授業力開発実習」を行っている。

１年次の総合実習は、自分の専門校種に関わらず附属四校園（幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校）において、合計160時間の実習を行うものである。総合実習は、授業力・子ども支援力・学校マネジメント力を総合的に向上させるとともに発達段階の理解に役立てることを目的としている。また、２年次に授業力開発実習を行う際の専門性を発揮するための素地づくりとしての機能も果たしている。２年次の授業力開発実習は、それぞれの専門校種の連携協力校（公立校）で行う実習である。授業力開発実習では、一年次で身に付けた授業力・子ども支援力・学校マネジメント力を使って合計240時間の実習を行う。

２項　総合実習

総合実習とは、実習で必要とされる単位時間を各４校園で行われる実習に割り振る形態をとる。それぞれのプログラムおよび授業科目「授業力開発実習」のねらいに応じて各校種で行われる実習を意味づけするために、実習中の省察の時間が重要と考えられる。

（１）幼稚園実習

ストレートマスター一年次の総合実習の中で最初に行われる実習が幼稚園実習である。本研究では幼稚園実習を対象とするため、概要については章を改めて述べる。

（２）小学校実習

１．日時
平成29年12月１日（金）、12月21日（木）、
平成30年１月18日（木）、１月25日（木）、
２月１日（木）、２月15日（木）、
２月22日（木）　計７回
２．場所　岩手大学附属小学校
３．実習内容
学校公開運営、指導講話（学校組織、校内研究、会議運営等）、授業参観・カンファレンス、学級指導TT

小学校実習では、各学級一人ずつ配属される（現在実習期間中）。学級指導ＴＴでは、配属学級でＴ２として授業を行う。また、小学校では毎回授業参観の時間が設けられており、配属学級に関わらず実習生全員が同じ授業を参観する。その後のカンファレンスでは、実務家教員が助言者として参加しながら参観した授業の成果や課題について討論する。

（３）中学校実習

１．日時
平成29年10月29日（日）、11月２日（木）、
11月９日（木）、11月26日（木）、
12月７日（木）、12月14日（木）　計７回
２．場所　岩手大学附属中学校
３．実習内容
文化祭参観、指導講話（学校組織、校内研究、会議運営等）、校内研究授業参観・校内研究授業研究会参加、授業実践・授業実践カンファレンスおよびリフレクション、担任補助、補助業務（生徒会・保健室・時間割）

中学校実習では、各学級１人ずつ配属された。校内研究授業では、授業参観・授業研究会ともに附属中学校の先生方と共に参加し、それぞれの専門教科の実践を行った。授業実践については附属

中学校の専門の教員、大学教授、実務家教員がカンファレンスに参加した。担任補助業務では、生徒会担当・養護教諭・時間割担当の教員の仕事内容をジョブシャドウイングにより理解を深めた。

（4）特別支援学校実習

1．日　　時
平成29年9月28日（木）、10月5日（木）、10月19日（木）　計3回
2．場所　岩手大学附属特別支援学校
3．実習内容
指導講話（学校組織、校内研究、会議運営等）授業参観、学級指導TT、カンファレンス

特別支援学校実習では、各学級1人ずつ配属され、主にT2として学級指導に参加した。カンファレンスでは、児童生徒の様子を共有し、今後の支援策について検討した。

以上のように、指導講話や授業参観は共通事項として経験し、各校種における特徴を比較できるような実習内容となっている。また、授業実践やT2による学習指導、補助業務やカンファレンスなど、それぞれの校種にしかない実習内容もあり、各校種の特徴を理解する構成となっている。

第3章　幼稚園実習の内容

幼稚園実習の概要については以下の通りである。

1．日時
平成29年8月28日（月）、8月29日（火）、8月30日（水）　計3回
2．場所　岩手大学附属幼稚園
3．実習内容
指導講話（学校組織、保育の基本、園内研究、会議運営、幼小の接続等）、保育参観、学級指導TT、保育カンファレンス

第2章で述べたとおり、ストレートマスター1年次では幼稚園の免許取得に関わらず幼稚園での実習を経験するものである。以下に各専門校種を一覧として示す。

	主免	副免		
A	中学校	小学校	高等学校	
B	小学校	中学校	高等学校	
C	小学校	幼稚園	中学校	高等学校
D	高等学校			
E	小学校	中学校	高等学校	
F	中学校	小学校	高等学校	
G	中学校	小学校	高等学校	
H	小学校			

上記の通り、幼稚園の免許を取得している者は一名のみである。年小1名、年中4名（各組2名ずつ）、年長4名（各組2名ずつ）が配属された。三日間の実習の流れは以下の通りである。

日	時	内　　容
8月28日	8：15～	指導講話①実習について　担当：実習担当
	9：15～	指導講話②園のビジョンについて　担当：園長
	10：15～	指導講話③幼稚園教育の基本　担当：副園長　　園の保育の基本
	11：00～	保育参観　学級配属紹介
	13：00～	保育カンファレンス
	14：15～	指導講話④園内研究について　担当：研究主任
	15：15～	指導講話⑤会議運営について　担当：園内教頭
	16：15～	指導講話⑥保健指導・配慮が必要な園児について　担当：養護教諭
8月29日	8：15～	保育打ち合わせ
	9：15～	保育参観
	11：00～	学級指導ＴＴ
	14：15～	保育カンファレンス　担当：担任
	15：15～	教材研究・環境の構成　担当：担任
	16：15～	指導講話⑦特別支援教育について　担当：特別支援コーディネーター
8月30日	8：15～	保育打ち合わせ
	9：15～	学級指導ＴＴ
	14：15～	保育カンファレンス　担当：担任
	15：15～	園内研究会
	16：15～	指導講話⑧幼小の接続について　担当：園内教頭・学年長

指導講話では、幼稚園教育の基本や園内研究について、①自己形成を支えること、②幼児が遊びに打ち込む姿を生み出すこと、③子どもを理解すること、④子どもの傍らにいる大人として関わることなどが主な内容である。保育打ち合わせでは、一日の予定や前日の幼児の様子、重点的な取り組みについて確認する。危機管理として遊具の安全点検や用具の個数や場所を整えること等、幼児が遊びに滞りなく取り組めるよう環境の整備を行う。

学級指導ＴＴでは、対象とする園児を決め、その園児の行動を観察し、遊びに関わることで学びの変化を見取る。その日の幼児の様子は保育カンファレンスで共有する。

保育カンファレンス（保育カンファレンスについては第３章で詳しく述べる。）では、配属学級のストレートマスターと担任とで対象の園児の行動からどのような学びが生まれているか、今後どのような働きかけが必要になるかなど、園児一人一人について交流する。

第４章　省察の手続き・内容

実習で経験したことを自分の学びにするためには、自身の行動を価値付けて省察し、今後の課題として明確化して、次に試行する必要がある。幼稚園実習においては、以下の手続きで省察を行った。

本大学院では実習の振り返りを科目リフレクションと実習録への記述の二つの方法で行っている。科目リフレクションとは、毎週金曜日に設けられている院生共通科目であり、幼稚園実習に限らず毎週設けられている時間である。毎週木曜日が実習日となっており、実習を終えた次の日に振

り返りを行うことができている。科目リフレクションでは、実習を行って学んだことや疑問について院生同士が交流し合い、大学教員による助言を得ながら学びを深めていく構成となっている。

科目リフレクションによる効果は、①自分の過去の経験（学部実習等）を今回の実習でどれだけ活かすことができているか確認できるということ、②他者との交流を通して自分の考えが変容したり、自分の考えに確信を持てたりすること、③同じ体験をしている院生同士で交流することで自分の関わりが効果的であったか客観的に見てもらえることがあげられる（具体的な発言については第３章に示す）。

日々の実習録の記述とは、毎回実習を終えた際に一日をふり返りながら学んだことや反省点について記入するものである。自己と対話しながら、一日を振り返って書くことで得られたことを整理し、次回に生かせる方法として得ることができる機会となる（具体的な記述については第３章で述べる）。

リフレクションでは、各自の疑問や院生同士で共有して考えたい話題を出し合い、２つのチームに分かれて話し合いを行った。その際話題は「子ども理解」「情報共有」「環境整備」という３つに焦点化された。リフレクションでの話し合いをみていくと、以下のような発言からも、他の経験との共有をすることによって自分の視点が変化していくように、考えの深まりが見られたととらえることができる。A・Eの発言はチーム１、Cの発言はチーム２によるものである。

次に、他の校種では珍しい、「カンファレンス」について述べる。カンファレンスは、幼稚園実習が一日終えた後にその日の園児の具体的な様子を担任と共有し、今後の関わり方について検討する場である。これは実習のためにあえて用意した時間ではなく、幼稚園の先生方が毎日行っていることである。園児はさまざまなものに興味を示し、遊びの中で学んでいくため、一人一人の遊びは異なり、学びも異なる。従って１人の教員だけでは大勢の子どもを見取ることは難しく、複数の教師で園児を見取る必要がある。カンファレンスでは、今週の指導の目標に対して自分が見ていないときのその子の様子はどのようであったか、昨日の様子はどのようであったかについて共有し、今後の関わり方を決めていくことが内容となる。

> A：最初は直接的な関わりの方が気づきを与えるんじゃないかって思っていたけど、みんなで話してみて、間接的な環境作りをしていかないと、いつも教師が関わって行くわけではなく、いつも気づきを与えられるわけではないので、環境づくりって大事だなと思った。中学校に当てはめても、授業において考えを与え続けてもいいけど、いざ学校を卒業したときに、自分たちで考えられる子を育てるためにもいつも直接的に与えるではだめなんだなっていうことをおもった。学べる環境作り、間接的な手立てが大事だと思った。

総合実習では、この「カンファレンス」がストレートマスターの学びを支えるものとして機能したと考えられる。日々の実習録で行われるのは、自己との対話であり、主観的な価値付けとなる。また、リフレクションでは、他者との相互作用によって学びは深まっていくと考えられる。しかしながら、幼稚園の免許を取得している者は９人中１人であり、専門性が乏しくふり返りの視点には限界がある。「カンファレンス」によって専門的知識を有する教員と交流することで自分の関わり方が適切なものであったか省察することができるのである。さらに、実習中３日のみの関わりであるため、これまでの遊びがどのように発展してきたのか、今後どのように発展させていきたいかというつながりについて知ることができた。加えて、日頃から園児と関わっている教師だからこそ行動の意味が分かり、家庭の環境や周囲の環境がその園児にどのように影響を与えているのか知ることができた。

E：中学校において先生が教えすぎていて、子どもが自分で考えていくってことが少ないなって思った。幼稚園では先生の存在感が薄いほどいい。みんなが言ってたことが顕著に表れる、幼稚園の方が（子との関わり方が）難しい。先生がいないときにどうやったらいいのかを考えさせたって話を聞いて勉強になった。特支でもそんなことを考えさせられたらいいのかなって思った。

C：幼稚園の実習をやって、何度も思ったのが、一人一人の子どもたちの理解を自分自身がしっかりしていないと、間違った関わり方をしてしまう。もっと違う手立てをすれば、子どもたちはもっとこういう風に考えられたのに、関係を深められたのにっていうことがあっても、自分が関わりすぎちゃって逆に学ぶ機会を奪ってしまったり、介入しなかったことでその子にとっての１日がつまらないものになってしまったり、そこの部分って子どもの理解を時分がしっかりしていないとダメだと思った。それって特支でも思ったこと、東先生の話の中に、「先生は子どもたちのいい通訳者であれ」ってことが出てきて、その子どもの思いを自分が感じたことを相手に伝えてあげたりっていう点でも子ども理解ってすごく大事だなあって思った。

第５章　考察

幼稚園実習の実習録の記述を元に、実習生の学びを以下４つの視点からまとめることができると考えられる。

授業力の視点

１：環境の整備（活動を促進する人・もの・場所の準備を行うこと）

２：体験の意味（体験を通して何を子どもが学んでいるかを考える）

３：子どもを意欲的に活動に取り組ませる工夫

子ども支援の視点

１：言動の背景を考える（子どもたちの思いや願いに向き合う）

２：距離の取り方（教師として関わるか、遊び仲間一人として関わるか）

３：人間関係の調整（子どもそれぞれの思いを伝え、子ども同士をつなぐ働きかけを行う）

学校マネジメントの視点

１：各分掌についての理解

２：情報の共有（チームで体制を組んで一人一人の園児を見ていくこと）

３：幼小連携・校種間連携への意識

特別支援の視点

１：発達段階と困難さの見とり（年齢によるものなのか、その子にとって何を困難と感じているか）

２：遊びの中での自然な支援方法

幼稚園で実習を行い、幼児期という、子どもたちが集団で生活するという初めての段階に関わることができたことで、子どもを理解することの重要性と主体性を引き出す教師の関わりの２点において、院生の学びの深まりが見られた。

子どもを理解することの重要性において考察すると、リフレクションの中のＣの発言にあるように、子ども理解の意味が話題にされた。当初は、教師として子どもの思いを理解することが、その子の学びにどうつながっているのかという疑問があったが、実習での具体の出来事を元に話し合うことによって子どもの思いを多様に解釈することが可能となり、子どもの行動が学びによって変化することを理解できるようになり、結果として子ども理解の重要性が共有されていったことが分かる。

幼稚園では、同年齢の集団の中でも、発達段階の違いが顕著に表れる。そのため、一人一人の学びは多種多様なものとなってくる。子どもたちを

どのような姿に育てていきたいかという教師の願いをもつことが、子どもたち一人一人の思いや願いに寄り添うために必要である。教師自身が子どもの視点から子どもたちのことを考え、個をみとっていかなければ、よい関わりはできない。子どもたち一人一人が何を思い、どのようなことを考えているか、子どもたちの行動や発言、子どもたち同士の関わりから考えていくということは、子ども理解のための第一歩であり、その理解がなければ、教員は子どもの経験を増やしていくような良い関わりができないと感じることができた。

これは幼稚園教育の構造が、教師のつながりが他の校種よりも強固で、また、教師の保育に対する準備の主要な部分を子ども理解のためのカンファレンスに当てていることが要因と考えられる。このような教師の子どもに関する共通理解や情報の共有は、どの校種においても重要であり、教師のコミュニケーション能力が教育に非常に影響を与えていることを理解することになった。

主体性を引き出す教師の関わりについては、AやEの発言から、幼稚園実習は、自分たちの専門校種と子どもたちとの教師の関わり方の違いを感じることができたととらえることができる。教師の関わり方が子どもの学びと強く関係する経験をしたからこそ、自分の専門校種に置き換え、子どもたちの主体性を引き出すための関わりかたについて深く考えることにつながったと考えられる。

幼い子どもたちは、自分たちの興味・関心のあるものが対象となったときに遊びが充実し、学びが深まっていく。幼稚園において、環境が子どもたちに与える影響の大きさを、実習を通して改めて感じることができたが、環境が教育に与える影響は、発達段階が進んだとしても同様であろう。子どもたちの興味・関心は、環境によって大きく変化していくのである。子ども理解を深めることによって適切な環境を設定し、教師が直接子どもに指示したり明示したりする直接的な関わりと、教師が環境を整えることで子どもたちが自分で行動を変化させていく間接的な関わりを両方行うことが、子どもたちの活動を充実させるために重要なことであるという認識に実習の中で変容したと考えられる。

今回、このような学びを得ることができたのは、幼稚園の実習の中でのカンファレンスと授業でのリフレクションという、多面的な省察の場が設けられていたことが要因だと考えられる。幼稚園教員とカンファレンスを行うことにより、実習で見た子どもたちの様子を共有し、子どもたち一人一人の行動の意味理解を深めていくことができている。リフレクションでは、実習で学んだ視点を元に、疑問点や考えを深めたい点を共有したことで、幼稚園実習の経験の意味をとらえ直すことができたと考える。幼稚園における教師の子ども理解と子どもの学びの関係を理解したこと、教師の役割には、直接的・間接的なアプローチ、環境を整えることも含めた多様な接し方があるということを実感することができ、自分の専門校種へつながる学びを得ることができている。それぞれ専門ではない幼稚園というフィールドが、実習生に共通の視点を持たせた、新鮮な経験となっていることからは、学部実習の経験と比較を行いながら、よりいっそう深い学びにつなげることができたと考えられる。

第６章　終章

本研究では、実習日誌の記述やリフレクションでの発言を分析することで、幼稚園実習の学びを明らかにし、意義を見いだすことを目的とした。それにより、子ども理解の重要性、主体性を引き出すための教師の関わりという２つの視点の重要性を新たにとらえ直すことができ、この視点は幼稚園ではない自分の専門校種においても共通する視点であると言うことを学ぶことにつながった。これは子どもたち一人一人がたくさんの経験を積むことを重要とする「幼稚園」という発達段階において、教師がどのように関わっているかを実際に体験することができ、子どもたちの経験が小学校やそれ以降にどのように関わっていくのかというつながりをみることができたからこそ、深まっ

た学びである。また､実習の中での学びをもとに、自分の専門校種へつなげるための視点を共有できたのは、実習・カンファレンス・リフレクションという自分の考えを改めてとらえ直し共有する場が確立されていたからであろう。

今回の研究では、幼稚園実習における学びと意義を見いだすことができたが、ストレートマスターではその他３校種において実習を行っている。今後は、他の総合実習おいても、その校種独自の学びはどのようなことであったのか、幼稚園実習で得ることができた学びが他校種へどのようにつながっているのかを明らかにすることが必要であると考える。

学校生活における異年齢集団活動が自己有用感へあたえる影響

信夫　辰規*・山本　奬**・大谷　哲弘**・佐藤　進***

（2018年２月７日受付）
（2018年２月14日受理）

Tatsunori SHINOBU，Susumu YAMAMOTO，Tetsuhiro OTANI，Susumu SATO

The Effect of Different Age Group Activities in School Life on Self-utility

文部科学省（2011）は，児童生徒の社会性の基礎が低下していることを問題とし，解決策として異年齢交流活動の推進をあげている。この活動が，対人関係スキルを高め社会性の涵養に有効であり，「自己有用感」の獲得に繋がると述べている。本研究では「自己有用感」の定義を「自己の存在が周囲から認められている，必要とされていると受け止める感覚」とし，学校生活における異年齢集団活動である行事について，様々な行事が「自己有用感」の獲得にどのように影響しているのか調べた。行事ごとに異年齢集団活動の意識が異なること，自己有用感の獲得には異年齢集団活動意識だけではなく，同年齢集団活動意識も影響していることが明らかになった。よって,「自己有用感」を獲得するためには異年齢同年齢関係なく，他者とのかかわりにおいて, 自己が認められる場面を意図的に設けることが重要であることが示唆された。

キーワード：自己有用感，異年齢集団活動，行事，中学生

問題と目的

文部科学省（2011）は，児童生徒の「社会性」をめぐる問題は深刻な課題であるとし，社会性の基礎となる部分,「人と関わりたい」という意欲の低下が問題だとしている。その効果的な解決策として「異年齢の交流活動の推進」によって「自己有用感」を育むことであり，社会性の基礎となる「自己有用感」を獲得することが「自尊感情」の獲得につながり，いじめの未然防止にもつながると述べている。

自尊感情については, 文部科学省（2015）では,「自分に対する自己評価が中心」とし，それに対して自己有用感を「自分に対する他者からの評価が中心」としている。その背景には，他者の存在を前提としない自己評価は社会性に結びつくとは限らないとし，自己有用感に裏付けられた自尊感情が大切だと考えている。ここでいう自尊感情については, 文部科学省（2015）は, 一般的には「自己肯定感」,「自己存在感」,「自己効力感」の語などとほぼ同じ意味合いで用いられるようだとしている。

これまで，自己に関する肯定的な概念については，様々な定義が述べられているが自己有用感の定義については，北島（1999）は「自分の属する集団の中で，自分がどれだけ大切な存在であるか

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻，盛岡市立上田中学校，** 岩手大学大学院教育学研究科，*** 盛岡市立上田中学校

ということを自分自身で認識すること」，堤・小泉（2008）は「自分は周りに対して働きかけ，よりよく変えていくことのできる価値のある存在であるという自信」，滝（2009）は「他者との関係の中で自分の存在を価値あるものと受け止められる感覚」とした。また，出之口（2010）は「自己の存在を価値あるものと受けとめる感覚」，松野（2011）は「集団の中で周囲から受け入れられている感覚。集団の中で自分に自信をもち，自分が大切だと思える感覚」とそれぞれ述べている。

自己有用感について，様々な定義付けがされているものの具体的に自己有用感を量的に表す研究については，堤・小泉（2008）による，「小学生版自己有用感尺度」があげられるが，対象が小学生であること，自己有用感の定義を「学校で児童に身につけて欲しいと願うこと」に焦点をあてた研究であり，文部科学省（2015）のいう「自分に対する他者からの評価が中心」とは異なる。また異年齢集団活動と自己有用感の関係については研究されていない。

文部科学省（2011）は，社会性の基礎となる自己有用感を高めるためには，異年齢集団活動を行うことが対人関係スキルを高め社会性の涵養に有効であるとし，自尊感情の獲得といじめの予防につながると述べている。これまで，地域や家庭で獲得されてきたはずの社会性の基礎の部分が十分に育ってきていない児童生徒に対して，学校教育の中で社会性を育むために異年齢集団活動が効果的であり，実践についても報告されている。しかし，自己有用感の獲得に異年齢集団活動がどのように効果があるのかまでは述べられていない。

これまでの先行研究等での，様々な自己有用感の定義付けと文部科学省が述べている「自分に対する他者からの評価」に共通することは，自分の存在が価値あるものと感じることであると言える。よって，本研究では自己有用感の定義を「自己の存在が周囲から認められている，必要とされていると受け止める感覚」とする。ここで言う「自己の存在」とは，異年齢集団活動における「自己の役割」として操作的に捉えることとする。

以上のことから，本研究の目的は異年齢集団活動が「自己有用感」の獲得にどのように影響しているのかを明らかにする。そのために，中学生を対象に学校生活において自己の役割を認められていると感じる項目を収集し，自己有用感を量的に測るため「自己有用感尺度」を作成する。次に，学校生活における異年齢集団活動が行われる場面がある「行事」について，様々な行事活動が「自己有用感」の獲得に影響しているか，作成した尺度を用いて行事ごとに測定し明らかにする。また，異年齢集団活動の意識について行事によってどのように捉えているのか明らかにし，異年齢集団活動意識が「自己有用感」の獲得に影響しているのかを明らかにする。それにより，明らかになった知見は，行事活動と自己有用感の関連性の一知見として，学校生活における「自己有用感」の獲得および，社会性の涵養の一助になるのではないだろうか。

研究１－予備調査

目的　自己有用感暫定尺度の作成。

調査対象者　公立中学校の教師18名，中学２年生男子18名，女子16名

（生徒がイメージしているもの（周囲の反応は，自分のどのような行動や態度からきているのか）を言語化する参考のため，教師からも項目を収集した）。

調査時期　2017年２月に実施。

調査手続き

中学生が学校生活において，どのような時に「自分が周囲から認められている，必要とされている」と感じているのか，学校生活において生徒の主な活動場面と考えられる，行事，学級活動，部活動について，教師と生徒を対象に自由記述によって回答を得る。

倫理的配慮については，自由記述による質問紙は無記名式で行い，調査対象者の回答の匿名性が確保されるようにした。得られたデータは，調査

以外の目的で使用しないことを紙面に明記した。

調査内容

事前に，質問内容について妥当か教職大学院生３名（教職経験のある現職院生），調査対象の公立中学校の教師３名から意見を聞いた。

それをもとに質問内容については以下とした。教師に対しては「体育祭や文化祭の活動の中で，生徒の活動のどんなところを認め（褒め）ますか」，「生徒会活動（委員会活動など）の中で，生生徒の活動のどんなところを認め（褒め）ますか」，「学校生活（係活動，部活動など）の中で，生徒の活動のどんなところを認め（褒め）ますか」の３質問。生徒に対しては「体育祭や文化祭」，「学級の活動」，「部活動」の場面について，それぞれ「（場面）の中で，がんばったと感じる時は，どんな時ですか」，「（場面）の中で，感謝した時は，どんな時ですか」，「（場面）の中で，感謝されたと感じる時は，どんな時ですか」の３項目からなる９質問について，自由記述で回答を求めた。

結果と考察

自由記述の回答を整理したところ，教師からは180項目，生徒からは284項目が収集された。この収集項目について，教師と生徒ごとに分け，さらに学校行事，学級活動，部活動と場面ごと分類した。項目の分類については，KJ法を参考にして，教職経験のある教職大学院生３名に協力を得て検討を行った。

その結果，教師は生徒が自分の役割（リーダーの役割や仕事の責任）に関することについて，教師の意図した行動が出来たときに認め（褒め）ている内容に分類された。生徒の回答からは，自分の役割や仕事に対する満足感や周囲の反応等について答える内容について分類された。これは，教師は生徒の具体的な行動や態度が自分の意図している事か確認して，認め（褒め）ていることに対して，生徒は自分の行った事が，周囲からの反応（誰かに認めらること）により，認知していることがこの結果から推察される。この分類した項目について，「責任」，「人間関係」，「共有」，「達成感」，「勤労・奉仕」，「感謝」，「支援」の７つのカテゴリーに整理した。カテゴリー整理にあたっては，生徒がイメージしているものを言語化するため教師の回答を参考にし，生徒の回答の表現を修正した。

このことから，生徒が「自分が周囲から認められている，必要とされている」と感じるためには，自分に役割あること，役割に対する責任，達成感，周囲との関係性（「リーダー」であるか「フォロワー」であるか），その役割について感謝あるいは支援されたかを感じることが必要であることが推察される。

よって，７つのカテゴリーに整理した項目について，本研究における自己有用感の定義をもとに再考し，行事における活動において「周りから認められる・周りから認められた」に該当しない項目を削除し，44項目からなる暫定尺度を作成した。

研究１－本調査

目的　予備調査で作成した暫定尺度の因子構造を検討し，「自己有用感尺度」を作成する。

調査対象者　予備調査と同じ，公立中学校の１年生から３年生男女404名。

実施時期　2017年４月に実施。

調査手続き

（１）依頼と回答者の選定・回収：学校長あてに調査依頼を送付し，１年生から３年生までの通常学級に通う全生徒を対象に，新年度，最初の学校行事である，１年生の学年オリエンテーション，２年生の宿泊研修，３年生の修学旅行の終了後に，質問紙による調査を依頼した。行事終了後に各学級で担任が生徒に配布し回収した。

担任には，行事の活動とは，準備から本番までの活動であることを説明した。なお，予備調査時と同様の倫理的配慮を行った。

調査材料

以下の内容によって構成される46項目からなる質問紙。

（１）予備調査で作成した44項目かなる暫定尺度を使用し，「とてもそう思う」から「まったくそ

う思わない」までの５件法で回答を求めた。

（２）異年齢集団活動：行事にかかわる準備や本番での係活動について，「他学年とどのくらい交流があったか」「同級生とどのくらい交流があったか」の２項目について「とてもある」から「全くない」までの10件法で回答を求めた。

結果と考察

調査の結果，回答を得られたのは，総生徒数404名中，385名であった。調査に使用した，46項目のうち，異年齢集団活動か同学年集団活動かを問う２項目を除く，44項目で因子構造を検討するため因子分析を行った。事前に，各項目の平均値，標準偏差をチェックし天井効果がみられた16項目を削除し，28項目で因子分析（最尤法）を行った。結果について，初期の固有値は順に14.26，1.75，1.42であり第３因子までの回転前の累積寄与率は62.26％であった。自己の存在が周囲から認められている，必要とされていると受け止める感覚に関して，リーダーとフォロワーの関係や生徒同士の相互の関係が重要であるととらえ，３因子を抽出した。

第１因子では，「周りに指示を出している」，「周りから推薦される」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは，自分が周りに影響をあたえていると感じていることを示していると考えられた。そこで，『リーダー意識』と命名した。第２因子では，「周りはアドバイスをしてくれる」，「周りは相談にのってくれる」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは，周りから援助を受けている，援助をしていると感じていることを示していると考えられた。そこで，『相互援助意識』と命名した。第３因子では，「周りのために活動する」，「進んで活動の準備をしている」などの項目に高い負荷量が見られた。これらは，周りへの貢献している意識や，自分の行動が周りの役に立っていると感じていることを示していると考えられた。そこで，『貢献意識』と命名した。

負荷量が低いものや複数の因子に負荷量を示す項目は削除し，各因子の項目数をそろえ15項目とした。プロマックス回転後の因子パターンをTable １に示した。

項　目		因　子 No.1	No.2	No.3
リーダー意識（α＝.866）				
20　周りに指示を出している		.790	-.051	.086
10　周りから推薦される		.753	.164	-.124
5　集団をまとめることができる		.746	-.099	.147
3　周りから頼られている		.740	.123	-.050
35　私がいないと仕事が進まない		.544	.005	.088
相互援助意識（α＝.879）				
32　周りはアドバイスをしてくれる		-.017	.855	-.075
37　周りは相談のってくれる		-.080	.843	.061
41　周りはアドバイスを聞いてくれる		.091	.735	-.047
29　周りは相談してくれる		.092	.637	.136
26　周りから応援された		.156	.447	.212
貢献意識（α＝.883）				
40　周りのために活動する		-.129	.064	.915
39　進んで活動の準備をしている		-.070	.146	.804
1　進んで活動の片付けをしている		.246	-.177	.640
14　周りに認められようと努力している		.177	-.006	.632
13　周りに協力している		.100	.046	.621
プロマックス回転後の因子間相関(右)と下位尺度間の相関(左)	リーダー意識	—	.619	.692
	相互援助意識	.621**	—	.661
	貢献意識	.695**	.664**	—

†$p<.10$　*$p<.05$　**$p<.01$

Table１　自己有用感暫定尺度の因子分析の結果と下位尺度構成因子

自己有用感尺度の内的整合性を確認するため，各下位尺度についてCronbachのα係数を算出した。その結果，どの因子も.80超と高い値を示した。また，因子相関については，それぞれ.60を超える比較的高い値を示した。

中学生版「自己有用感尺度」について

中学生が学校生活において，自己の役割を認められていると感じるには，リーダーとしての役割，相互に援助しあうこと，周囲のために活動することの３つが考えられた。それは，自分に対しての他者からの評価を感じるためには，自分の役割を自覚すること，他者と活動する（関わる）場面があることが重要であることが考えられる。それぞれの相関は高い傾向にあったが，学校生活場面ではリーダーとなる生徒，フォロワーとなる生徒がいること，また，お互いが助け合うことを前提とした指導がなされ，学校生活を送っている事などが影響しているものと思われる。

堤・小泉（2008）による，「小学生版自己有用感尺度」では「対人因子」，「対学習因子」，「適切な自己表現因子」と３因子が抽出されているが，「学習場面」，「対人関係を中心とした生活場面」，「自己を表現する場面」と場面ごとの自己有用感についての尺度であり，本研究での異年齢集団活動場面における自己有用感とは異なる。しかし，「対人因子」については，自己有用感が他者との関わりから獲得することを前提として考えれば，本研究と同じものが抽出されているといえる。本研究では，異年齢集団活動での自己有用感であることから，本調査で得られた15項目からなる尺度を「自己有用感尺度」とし，今後の調査に用いることとする。

研究２

目的　研究１で作成した「自己有用感尺度」を用いて，全校生徒が関わる行事が自己有用感の獲得に影響しているのか明らかにする。また，行事ごとの異年齢集団活動意識についての特徴を示し，異年齢集団活動意識が自己有用感の獲得に影響しているのかを明らかにする。

調査対象者　予備調査と同じ，公立中学校の１年生から３年生の男女385名。

実施時期　2017年４月から11月に行われた８つの行事，①学年行事，②体育祭，③写生会，④中学校総合体育大会（以下では中総体とする），⑤合唱交友運動（以下では交友運動とする），⑥市内陸上大会（以下では市内陸上とする），⑦文化祭，⑧生徒会引継式（以下では引継式とする）の終了後。

調査手続き

（１）依頼と回答者の選定・回収：学校長あてに調査依頼を送付し，１年生から３年生までの通常学級に通う全生徒を対象に，４月から11月までの全校生徒が関わる行事に対して，質問紙のよる調査を依頼した。行事終了後に各学級で担任が生徒に配布し回収した。

担任には，行事の活動とは，準備から本番までの活動であることを説明した。なお，予備調査時と同様の倫理的配慮を行った。

調査材料

以下の内容によって構成される17項目からなる質問紙。

（１）自己有用感：予備調査で得られた，自己有用感尺度15項目について「とてもそう思う」から「まったくそう思わない」までの５件法で回答を求めた。

（２）異年齢集団活動：行事にかかわる準備や本番での係活動について，「他学年とどのくらい交流があったか」，「同級生とどのくらい交流があったか」の２項目について「とてもある」から「全くない」までの10件法で回答を求めた。

結果と考察

４月から11月までに行われた全校生徒が関わる８つの行事，①学年行事（４月に学年ごとに行われる，集団の役割と他とのコミュニケーションを主な目的とした３年生の修学旅行，２年生の宿泊研修，１年生の学年オリエンテーション），②体育祭（１年生から３年生までを縦割りし，組団を

作り３年生をリーダーとして行う異年齢の交流とリーダー意識を育むことを目的とした体育的行事），③写生会（郊外の同じ場所で全校生徒が絵を描く個人での活動が主な行事），④中総体（中学生における運動部の大会，３年生にとっては最後の大会），⑤交友運動（合唱練習を縦割りで行うことにより，リーダーの育成と合唱文化の継承を目的とした行事），⑥市内陸上（選手を全校で応援する全校参加の陸上大会），⑦文化祭（生徒会展示，合唱コンクール，作品展示と異年齢集団，同年齢集団，個人の活動が混在する行事），⑧引継式（全校の前で前期生徒会から後期生徒会へ，前期生徒会の活動反省と後期生徒会の決意を発表する行事）について，各行事が終わった数日後（１日～３日の間）に自己有用感尺度を用いた質問紙で回答を得た。調査の対象としたのは，８回の行事全てで回答を得られた340名。この340名について分析を行った（研究１で回答を得られた，１年生から３年生の男女385名中88％にあたる人数であった）。

行事ごとの自己有用感についての検討

下位尺度ごと（第１因子『リーダー意識』，第２因子『相互援助意識』，第３因子『貢献意識』）に，各学年（１年生102名，２年生134名，３年生104名）の下位尺度得点について，学年と行事を要因とする３×８の２要因分散分析を行った（平均と標準偏差を Table 2 に示す）。分析の結果，『リーダー意識』においては，行事の主効果で有意であり（$F(7, 2359) = 7.44$，$p<.01$，$\eta 2 = 0.0216$）多重比較の結果⑦文化祭が，⑤交友運動，⑧引継式以外の行事より高いことが示された（誤差の平均平方（以下では MSe とする）＝6.62，$p<.05$）。『相互援助意識』においても，行事の主効果で有意であり（$F(7, 2359) = 3.93$，$p<.01$，$\eta 2 = 0.0115$）多重比較の結果⑥市内陸上が，①学年行事，④中総体，⑦文化祭より低かった（MSe ＝7.66，$p<.05$）。『貢献意識』においては，交互作用が有意であった（$F(14, 2359) = 2.72$，$p<.01$，$\eta 2 = 0.0159$）。そこで，水準ごとの単純主効果を検定した。④中総体においては，学年の要因が有意で，１年生が他の学年よりも高かった（MSe ＝14.71，$p<.05$）。

この結果から，『リーダー意識』に関しては，文化祭における主な活動が合唱コンクールに向け

リーダー意識		①学年行事	②体育祭	③写生会	④中総体	⑤交友運動	⑥市内陸上	⑦文化祭	⑧引継式
１年生（n=102）	平均値	14.50	14.63	15.03	14.52	15.32	14.48	15.45	15.32
	標準偏差	4.20	4.45	4.33	4.42	4.48	4.57	4.33	4.75
２年生（n=134）	平均値	14.02	14.50	14.85	14.81	15.13	14.90	15.69	15.12
	標準偏差	4.05	4.30	4.15	4.16	4.39	4.52	4.72	4.76
３年生（n=104）	平均値	15.08	15.07	15.04	15.84	15.82	14.87	15.95	14.93
	標準偏差	4.69	4.52	4.82	4.80	4.81	4.51	4.72	4.44

相互援助意識		①学年行事	②体育祭	③写生会	④中総体	⑤交友運動	⑥市内陸上	⑦文化祭	⑧引継式
１年生（n=102）	平均値	19.43	19.57	19.13	19.96	19.56	18.88	19.58	19.82
	標準偏差	4.05	4.32	5.12	4.38	4.60	4.77	4.48	4.48
２年生（n=134）	平均値	19.44	19.62	19.39	19.78	19.23	18.69	19.68	19.03
	標準偏差	3.88	4.12	4.40	4.03	4.69	4.79	4.23	4.82
３年生（n=104）	平均値	19.60	18.87	18.62	18.67	18.52	18.49	19.37	18.17
	標準偏差	4.22	4.72	4.42	5.10	5.01	4.89	4.40	4.50

貢献意識		①学年行事	②体育祭	③写生会	④中総体	⑤交友運動	⑥市内陸上	⑦文化祭	⑧引継式
１年生（n=102）	平均値	20.37	20.64	20.39	21.84	20.75	20.27	21.13	20.48
	標準偏差	3.44	3.41	4.47	3.23	3.97	4.08	3.45	4.03
２年生（n=134）	平均値	19.16	19.91	19.98	20.25	19.41	19.40	20.26	19.56
	標準偏差	3.89	3.64	3.80	3.76	4.39	4.33	4.39	4.42
３年生（n=104）	平均値	20.31	19.67	19.34	19.49	19.42	19.22	20.34	18.91
	標準偏差	3.70	4.09	3.97	4.38	4.25	3.88	3.65	3.73

Table 2　行事における各下位尺度得点の平均値と標準偏差

た練習であり，合唱交友運動と共通している活動であること。また，どの学年も指揮者，伴奏者，パートリーダーなど明確な役割意識を持って活動していることが高くなっている原因の１つと推察できる。『相互援助意識』に関しては，お互いが活動する場面があって成立することと捉えると，市内陸上では，全校で活動すると言っても選手団と応援団にわかれる。また，選手団において陸上競技はほとんどが個人種目であり相互援助の機会が少ないこと，応援団において応援練習が短期間であることから相互援助の機会が少ないことが原因の１つと推察できる。『貢献意識』に関しては，先輩後輩を強く意識する部活動において，３年生最後の大会である中総体への取り組みが，１年生が先輩のため，競技のために貢献しようとする意識を高くしたものと推察できる。

行事活動が「自己有用感」にあたえる影響について

『リーダー意識』は，文化祭で高い値を示した。『貢献意識』は１年生が中総体で高くなることが示された。文化祭が，他の行事と違うところは行事活動全体では，異年齢集団活動が行われる場面はあるが，主となる活動が合唱コンクールに向けた学級ごとの練習であり，学級ごとにリーダーの役割を担う生徒のリーダーシップのもと活動を行っている。３年生以外の学年においてもリーダー意識を持つことが影響していると考えられる。それとは逆に，１年生にとっては，先輩後輩の関係性が強い部活動において全校生徒が関わる中総体は，先輩のために活動しようとする意識が高まるのが影響していると考えられる。

行事ごとの異年齢集団活動意識の検討

それぞれの行事が，「自己有用感」の獲得へどのように影響しているか分析したが，その行事が生徒たちに異年齢集団活動としてどのように意識されているのか，同年齢集団活動としてはどのように意識されているのかを明らかにするために，行事ごとの異年齢集団活動意識，同年齢集団活動意識について標準化得点を算出し，これを比較した。また，そのロケーションを Figure １に示した。異年齢集団活動意識と同年齢集団活動意識の下位尺度得点について，行事と集団活動意識を要因とする８×２の２要因分散分析を行った。その結果，交互作用が有意であった（$F(7, 2712) = 26.44$, $p<.01$, $\eta 2 = 0.0639$）。そこで，水準ごとの単純主効果を検定した。行事において，異年齢集団活動意識が有意に高かったのは④中総体であり，次に高いのは②体育祭であった。有意に低いのは①学年行事，③写生会であった（$MSe = 0.8825$, $^{*}\ p<.05$）。同年齢集団活動意識について有意に高いのは，②体育祭，④中総体，⑦文化祭であり，⑧生徒会引継式が有意に低かった（$MSe = 0.9730$, $^{*}\ p<.05$）。また，異年齢集団活動意識より同年齢集団活動意識が高かった行事は①学年行事，③写生会，⑦文化祭であった（$MSe = 1.3167$, $^{*}\ p<.05$）。

この結果から，異年齢集団活動意識が高い行事は，同年齢集団活動意識も高いことが示された。中学校の行事において，異年齢集団活動を意識するのは中総体であり，普段の部活動から意識している事が原因の１つと考えられる。また，部活動は同年齢活動の場面も多い（レギュラーが同じ学年である場合や学年ごとに練習に取り組む，準備や後片付けは同学年で行う等）こともあり，必然的に同年齢集団活動意識が高くなるものと考えられる。それに対して，同学年集団活動意識が高くなることが予想される①学年行事，③写生会の同年齢集団活動意識が低い得点を示したのは，新年度が始まって間もない時期の行事であり，集団に対する自分の役割がまだ意識されていないと考えられることや写生会については，全校行事ではあるものの個人の活動が主であり，集団で活動する場面がないことが意識の低さに繋がっていると考えられる。

異年齢集団活動意識が自己有用感にあたえる影響の検討

行事ごとの自己有用感への影響についてと，行事の異年齢集団活動意識，同年齢集団活動意識についての検討を行ったが，異年齢集団活動意識と同年齢集団活動意識が自己有用感の獲得にどのよ

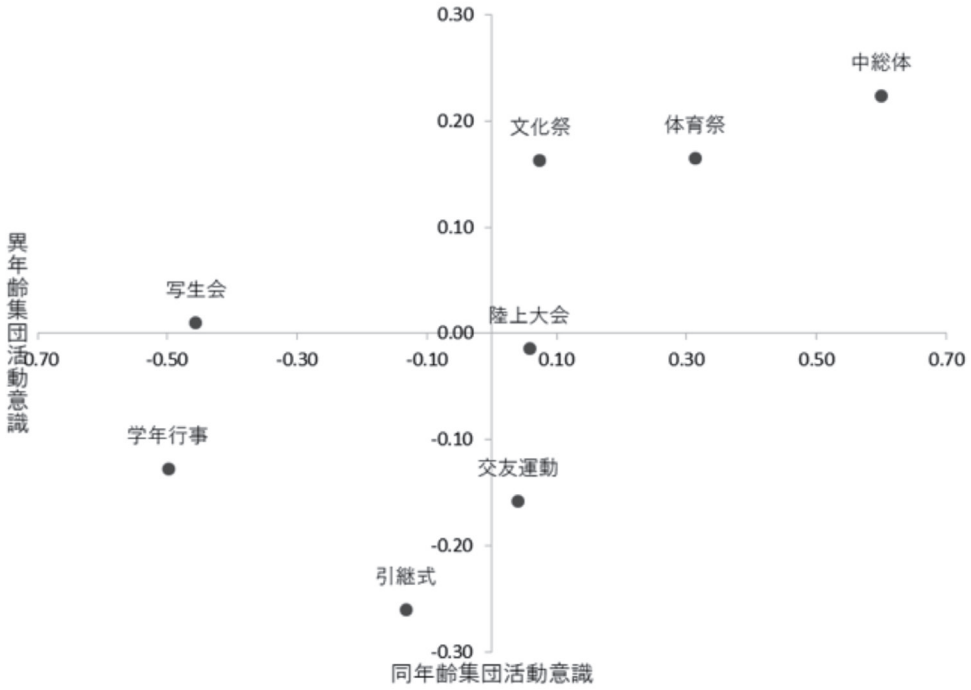


Figure 1　行事における異年齢同年齢集団活動意識の位置

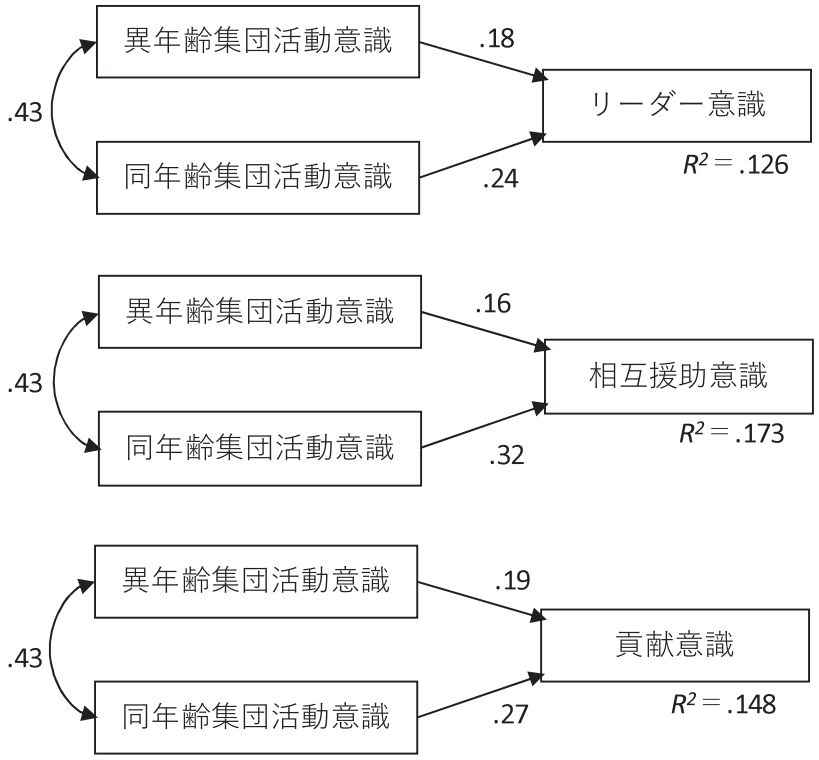


Figure 2　異年齢集団活動意識と同学年集団活動意識が自己有用感にあたえる影響

うに影響しているのかを検討するにあたって，重回帰分析を行った。異年齢集団活動意識と同年齢集団活動意識の相関係数は .425を示した。『リーダー意識』について，R^2は .126であり0.1% 水準で有意であった。標準化係数において異年齢集団活動意識 .184，同年齢集団活動意識 .235でありすべてが有意な影響をあたえている。『相互援助意識』について，R^2は .173であり0.1% 水準で有意であった。標準化係数において異年齢集団活動意識 .158，同年齢集団活動意識 .324でありすべてが有意な影響をあたえている。『貢献意識』について，R^2は .149であり0.1% 水準で有意であった。標準化係数において異年齢集団活動意識 .189，同年齢集団活動意識 .265でありすべてが有意な影響をあたえている。なお，VIF 値は 3 つとも1.22であり，多重共線性については問題ないと言える。

このことから，異年齢集団活動意識と同年齢集団活動意識の両方とも自己有用感の獲得に影響をあたえていることが示された（Figure 2）。つまり，行事活動は異年齢集団活動と同時に同年齢集団活動も意識し活動していることが示唆された。

異年齢集団活動が「自己有用感」にあたえる影響について

今回は，行事を異年齢集団活動ととらえ調査した。行事によって異年齢集団活動意識の違いはあったが，行事活動は少なからず「自己有用感」の獲得に影響をあたえていることが示された。しかし，文部科学省の言う異年齢集団活動が自己有用感の獲得に影響するかについては，調査した行事が同年齢集団活動も意識していることや行事以外の異年齢集団活動について調査していないことから明確には確認できなかった。

総合的な考察

本研究の目的は異年齢集団活動が「自己有用感」の獲得にどのように影響しているのかを明らかにすることであった。

堤・小泉（2008）による，「小学生版自己有用感尺度」では，「学習場面」，「対人関係を中心とした生活場面」，「自己を表現する場面」と場面ごとの自己有用感についての尺度であったが，本研究では行事を異年齢集団活動と捉え，異年齢集団活動場面（行事ごと）について，自己有用感を測定することを目的とした。

行事ごとに異年齢集団活動の意識が異なることは想定していたが，本研究で調査した行事においては，自己有用感には異年齢集団活動意識だけではなく，同年齢集団活動意識も影響していることが明らかになった。

また，文部科学省（2011）は，異年齢集団活動が効果をあげるポイントについて，①「関わる喜び」が獲得できる活動を設定しているか，②年長者が主体的に取り組める活動になっているか，③全職員が「交流活動」で子供が育つメカニズムを正しく理解し，適切な対応ができる仕組みになっているか，の 3 つをあげている。社会性を育むことで「自己有用感」の獲得につながることについては，文部科学省の述べる通りだと考えるが，本研究では「自己有用感」の定義を「自己の存在が周囲から認められている，必要とされていると受け止める感覚」とした。その定義をもとに考えると，行事によって影響する下位尺度が違うことが明らかとなり，行事において「自己有用感」は，異年齢，同年齢集団活動に関係なく，他者との関わりにおいて自己の存在が認められる場面があれば自己有用感の獲得につながることが示唆された。

よって，学校教育では「リーダー意識」の獲得にはどの学年においても，役割と活動内容が明確な行事（文化祭），「貢献意識」の獲得には異年齢を強く意識させる行事（中総体）が有効であること。また，それぞれの活動において異年齢同年齢関係なく，他者とのかかわりにおいて，自己が認められる場面を意図的に設けることが重要であるといえよう。

本研究の課題

本研究では，「自己有用感」を「自己の存在が周囲から認められている，必要とされていると受け止める感覚」と定義し，その構造を明らかにした。また，行事を学校生活における異年齢集団活動と捉え，行事ごとの自己有用感の獲得への影響の違いや異年齢集団活動意識の違い，さらに異年齢集団活動意識が自己有用感の獲得にどのように影響するのかを明らかにした。

特に，どの行事も異年齢集団活動だけではなく，同年齢集団活動も意識していることに注目したい。各行事では，異年齢と活動する場面はあるがほとんどの活動時間は同年齢と活動していると意識していることが，知見として示されたといえる。今後は，異年齢集団活動の意識について教師が意図的に生徒に指示しているのか，十分に考慮して調査を行う必要がある。

最後に本研究の課題として，第１に尺度作成において再検査法を行い尺度の安定性を確認することである。それにより，より正確な結果が得られたのではないかと考える。第２に，各行事の調査について，行事が終了して１日以上経過してから行ったことである。行事の最中や直後であれば，行事の内容等をより強く意識して行事そのものの自己有用感についての結果が得られたのではないだろうか。第３に，異年齢集団活動のとらえである。今回は，行事における「自己有用感」の調査であったが，今後，自己有用感の獲得については，行事だけではなく普段の学校生活場面（係活動や生徒会活動，部活動など）での調査や教師が活動をどう意識させたのかの調査が必要である。また文部化学省（2011）が述べる，異年齢集団活動の効果をあげるポイントとどう関連性があるのか検討が必要である。第４に，個人の役割と自己有用感との関わりについてである。個人によって，行事で自己有用感が高い，低いがあり，特徴的な生徒（常に高い，あるいは低い）についてインタビュー調査等を行い，個別の事例を取り上げた検討が必要である。

〈引用文献〉

出之口昭子（2010）.「児童一人一人の自己肯定感と自己有用感を高める生徒指導の研究」 鹿児島県総合教育センター　長期研修報告書

猪股歳生（2011）.「異年齢集団における人間関係づくりの研究－自己・他者理解を深め，自己肯定感を高めるプログラムの実践を通して－」青森県総合学校教育センター　研究紀要

石本雄真（2010）.「青年期の居場所感が心理的適応，学校適応に与える影響」 発達心理学研究，21（３），278-286.

北島貞一（1999）.「自己有用感 －生きる力の中核－」 田研出版

松野広（2011）.「自己有用感を高め，主体的に学習に取り組む態度を醸成するための一試み」宮城県総合教育センター　専門研究・長期研修B・C研究成果報告書

文部科学省（2006）.　子どもの意欲・やる気等の向上・低下に係る調査研究成果・事例の収集調査 <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo 5 /gijiroku/06031401/003.htm>

文部科学省（2010）.『生徒指導提要』

文部科学省 国立教育政策研究所（2011）. 生徒指導支援資料３「いじめを減らす」<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/index.htm>

文部科学省 国立教育政策研究所（2012）. 生徒指導リーフ Leaf９　いじめの未然防止Ⅱ <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>

文部科学省 国立教育政策研究所（2015）. 生徒指導リーフ Leaf18「自尊感情」？それとも，「自己有用感」?<http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>

滝充（2009）.「ピアサポートではじめる学校づくり　小学校編」 金子書房

堤さゆり・小泉令三（2008）.「小学生版自己有用感尺度作成の試み」教心第50回総会

空間概念を育成する指導（Ⅲ）

立　花　正　男*

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Masao Tachibana

Instruction to Develop Student's Spatial Concepts（Ⅲ）

要　約

見取図は立体図形を平面に表したものであり，３次元の情報を正確に表すことができない。例えば，線分の長さや，角の大きさについては，見取図の平面上の長さや大きさをそのまま，立体図形の大きさとして解釈すると，間違った解釈になってしまう。これまでの研究で，生徒は見取図の情報のまま解釈する傾向があることが明らかになっている。

そこで，本研究では線分の長さや，角の大きさについての見取図の読み取りの調査問題を２種類作成し，小学校第６学年，中学校第１学年，中学校第２学年の３つの学年に同一の問題を実施して，学年の違いを比較した。その結果，見取図の読み取りについて，どの学年も同じ傾向にあり，学年間の違いは認められなかった。

どの学年も線分の長さと角の大きさについては，線分の長さについては間違いは多くはなかったが，角の大きさについては，見た目に大きく左右される傾向があることが明らかになった。

第１章　研究の背景

立花（2016）は，岩手大学教育学部附属実践総合センター研究紀要「空間概念を育成する指導（Ⅱ）」において小学校第４学年と中学校第１学年にパイプグラムの使用した授業を行い，事前調査と事後調査を比較してその有効性を検討した。その結果として，「今回の研究では，小学校第４学年，中学校第１学年の空間図形についてパイプグラム（実物のモデル）を使用して指導することが効果があるかどうかについて検討した。その結果，小学校では，使用についての効果について見いだすことはできなかったが，中学校の分析の結果から空間図形の指導にパイプグラム（実物モデル）を使うことは効果があるのではないかという可能性を見いだすことができた。小学校において有効性を見いだせなかったことは，小学校の児童には実物のモデルを持たせて思考することが，正の方向ではなく負の方向に働いた可能性もある。しかし，そのことが確実であるかについてはまだ確定できる段階ではない。今後さらに活用の方法について検討を加え，小学校，中学校のそれぞれの指導における有効な活用方法について検討を加える必要がある。」と記述している。また，研究

* 岩手大学大学院教育学研究科

の課題として，「調査の結果をみると，ある問題に対する回答として教師が求めていることと，児童生徒が答えようとしている内容に齟齬がある可能性がみいだされた。例えば，角度を求める問題等で，空間図形では，90度であるが，それを平面図形に書かれた角の大きさを答えているなどである。そこで，調査問題を再検討し，設問の表現を変えることによってどのような違いがあるかについて検討することが課題として残った。」としている。

第２章　研究のねらい及び方法

本研究のねらいは，「見取図の見方についての児童生徒の実態を調査し，今後の空間図形の指導の方向性を探る。」ことである。

このねらいを達成するために，見取図の読み取りについての調査問題を２種類作成し，小学校６年，中学校１年，２年，３年に実施する。その結果を分析を行い，学習の達成状況を比較し，今後の指導のあり方を探ることである。

第３章　調査問題及び調査対象

これまでの実施されている，全国学力・学習状況調査の問題を参考に，調査１と調査２の２種類の調査問題を作成した。

調査１と調査２は問１と問５が共通問題である。また，調査２～４はそれぞれの問題が類似問題となっている。実際の問題は参考資料として最後に示す。

小学校第６学年から中学校第２学年までに同一問題で実施した。調査時期は平成28年６月～８月である。

それぞれの学校の調査対象の学校及び人数は以下の通りである。

	調査１	調査２	計
Ａ小６年	32	31	63
Ｂ小６年	34	35	69
Ｃ小６年	17	15	32
Ｄ小６年	112		112
Ｅ小６年	93		93
計	288	81	

	調査１	調査２	計
Ａ中１年	97	65	162
Ｂ中１年	73	74	147
Ｃ中１年	153		153
Ｄ中１年	117		117
Ｅ中１年	159		159
計	599	139	

Ｇ中２年	31	34	65
Ｂ中２年	93	32	125
Ｅ中２年	92	61	153
Ｄ中２年	147		147
Ｆ中２年	159		159
計	522	127	

第４章　調査結果について

ここでは，それぞれの問題について，小学校第６学年，中学校第１学年，中学校第２学年の学年による違いがあるかを検討する。校種間の比較をする人数は以下の通りである。

	調査１	調査２	計（共通）
小学校６年	288	81	369
中学校１年	599	139	738
中学校２年	522	127	649

１　共通問題の比較

調査１と調査２の問１と問５は共通問題である。まず，その２問について分析を行う。

（1）共通問題の問1での学年間の比較

共通問題であるため，分析では合計のところについて，学年間の差について比較した。

共通問題の問1について，正答を1点，誤答を0点として採点し，平均と標準偏差を計算した結果が以下の通りである。

全部の実施校　共通問題（問1）

			調査1	調査2	合計
		人数	288	81	369
小6	問1	平均	25.0%	27.2%	25.5%
		SD	0.433	0.445	0.436
		人数	599	139	738
中1	問1	平均	27.1%	23.0%	26.3%
		SD	0.444	0.421	0.440
		人数	522	127	649
中2	問1	平均	39.5%	32.3%	38.1%
		SD	0.489	0.468	0.486

この結果について分散分析を行った結果は，以下の通りである。

共通問題　問1

S.V	SS	df	MS	F
A	5.9494	2	2.9747	14.25 **
subj	366.0523	1753	0.2088	
Total	372.0017	1755		

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

共通問題である問1は，分散分析の結果，小学校第6学年と中学校第1学年では差がなく，中学校第2学年は小学校第6学年，中学校第1学年より有意に高かった。

（2）共通問題の問5での学年間の比較

共通問題であるため，分析では合計のところについて，学年間の差について比較した。

共通問題の問5について，正答を1点，誤答を0点として，採点し平均と標準偏差を計算した結果が以下の通りである。

全部の実施校　共通問題（問5）

			調査1	調査2	合計
		人数	288	81	369
小6	問5	平均	24.3%	28.4%	25.2%
		SD	0.429	0.451	0.434
		人数	599	139	738
中1	問5	平均	29.4%	23.7%	28.3%
		SD	0.456	0.426	0.451
		人数	522	127	649
中2	問5	平均	35.6%	32.3%	35.0%
		SD	0.479	0.468	0.477

この結果について分散分析を行った結果は，以下の通りである。

共通問題　問5

S.V	SS	df	MS	F
A	2.6621	2	1.3311	6.36 **
subj	366.9751	1753	0.2093	
Total	369.6372	1755		

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

共通問題である問5は，分散分析の結果，小学校第6学年と中学校第1学年では差がなく，中学校第2学年は小学校第6学年，中学校第1学年より有意に高かった。

共通問題の問1，問5とも中学校第2学年が有意に高いという結果になった。これは，調査時期が1学期であり，中学校第1学年はまだ空間図形が未習であることが原因であると考えられる。つまり，中学校で空間図形をした中学校第2学年が有意に高いということは，中学校の指導の効果があったと言える結果である。

2　共通問題以外の問題での比較

ここでは，類似問題について，学年間の比較と，問題間の比較を行う。

（1）問2での学年間の比較および類似問題比較

調査１，２の問２について，正答を１点，誤答を０点として，採点し平均と標準偏差を計算した結果が以下の通りである。

全部の実施校

			調査１	調査２
		人数	288	81
小６	問２	平均	23.3%	34.6%
		SD	0.423	0.476
		人数	599	139
中１	問２	平均	19.4%	27.3%
		SD	0.395	0.446
		人数	522	127
中２	問２	平均	16.7%	20.5%
		SD	0.373	0.404

学年間の比較をするために分散分析を行った。その結果は以下の通りである。

調査１　問２

S.V	SS	df	MS	F
A	0.8121	2	0.406	2.63 +
subj	217.4491	1406	0.1547	
Total	218.2612	1408		

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

調査２　問２

S.V	SS	df	MS	F
A	0.9984	2	0.4992	2.58 +
subj	66.6097	344	0.1936	
Total	67.6081	346		

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

類似問題の問２については，調査１と調査２について，２つの問題について比較を行った。調査１，２とも学年間に有意傾向が認められた。

さらに，問題間の比較をするために，各学年ごとに正答数と誤答数で，直接確率計算を実施した。

調査１と調査２の問題間の比較をするために，正答と誤答に数によって，直接確率計算を実施した。その正答と誤答の生徒の人数は以下の通りである。

	調査１		調査２	
	正答	誤答	正答	誤答
小６	67 23.3%	221	28 34.6%	53
中１	116 19.4%	483	38 27.3%	101
中２	87 16.7%	435	26 20.5%	101

それぞれの学年の偶然確率は以下の通りである。

小６	p=0.0447　*　(p<.05)　両側検定
中１	p=0.0483　*　(p<.05)　両側検定
中２	p=0.3000　ns（.10<p）　両側検定

調査１と調査２について，中２は有意差が認められなかったが，小６と中１には有意差があった。

（２）問３での学年間の比較および類似問題比較

調査１，２の問３について，正答を１点，誤答を０点として，採点し平均と標準偏差を計算した結果が以下の通りである。

全部の実施校（問３）

			調査１	調査２
		人数	288	81
小６	問３	平均	84.0%	87.7%
		SD	0.366	0.329
		人数	599	139
中１	問３	平均	88.5%	84.9%
		SD	0.319	0.358
		人数	522	127
中２	問３	平均	89.1%	89.8%
		SD	0.312	0.303

学年間の比較をするために分散分析を行った。その結果は以下の通りである。

調査１　問３

S.V	SS	df	MS	F
A	0.5232	2	0.2616	2.44 +
subj	150.4804	1406	0.107	
Total	151.0035	1408		

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

調査２　問３

S.V	SS	df	MS	F
A	0.1587	2	0.0793	0.71 ns
subj	38.2621	344	0.1112	
Total	38.4207	346		

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

類似問題の問３については，調査１と調査２について，２つの問題について比較を行った。調査１に学年間に有意傾向が認められが，調査２は有意差がなかった。

さらに，調査１と調査２の問題間の比較をするために，正答と誤答に数によって，直接確率計算を実施した。その正答と誤答の生徒の人数は以下の通りである。

	調 査 1		調 査 2	
	正答	誤答	正答	誤答
小6	242 84.0%	46	71 87.7%	10
中1	530 88.5%	69	118 84.9%	21
中2	465 89.1%	57	114 89.8%	13

各学年の偶然確率は以下の通りである。

小６	p=0.4866　ns　（.10<p）両側検定
中１	p=0.2507　ns　（.10<p）両側検定
中２	p=1.0000　ns　（.10<p）両側検定

辺の長さの関係を答える問３は，どの学年も，調査１と調査２に有意差は求められなかった。線分の位置には結果が影響されていないということになる。

（３）　問４での学年間の比較および類似問題比較

調査１，２の問４について，正答を１点，誤答を０点として採点し，平均と標準偏差を計算した結果が以下の通りである。

全部の実施校（問４）

			調査１	調査２
		人数	288	81
小６	問４	平均	83.3%	40.7%
		SD	0.373	0.491
		人数	599	139
中１	問４	平均	89.2%	38.9%
		SD	0.311	0.487
		人数	522	127
中２	問４	平均	85.8%	51.2%
		SD	0.349	0.500

学年間の比較をするために分散分析を行った。その結果は以下の通りである。

調査１　問４

S.V	SS	df	MS	F
A	0.7255	2	0.3628	3.16 *
subj	161.4562	1406	0.1148	
Total	162.1817	1408		

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

調査２　問４

S.V	SS	df	MS	F
A	1.1084	2	0.5542	2.26 ns
subj	84.3094	344	0.2451	
Total	85.4179	346		

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

類似問題の問４については，調査１と調査２について，２つの問題について比較を行った。調査１に学年間に有意傾向が認められたが，調査２は有意差がなかった。

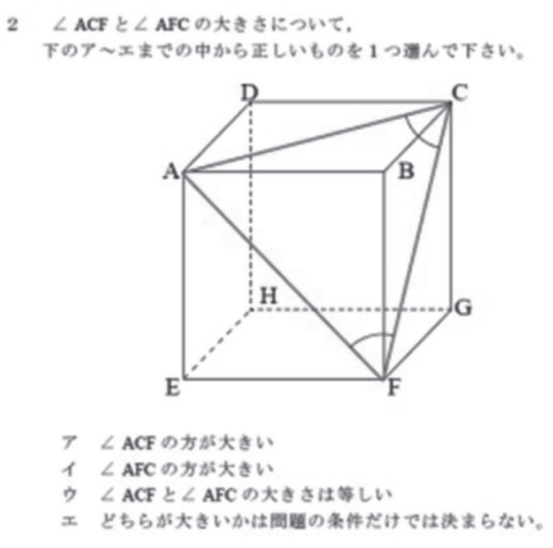
調査１と調査２の問題間の比較をするために，正答と誤答に数によって，直接確率計算を実施した。その正答と誤答の生徒の人数は以下の通りである。

	調 査 1		調 査 2	
	正答	誤答	正答	誤答
小６	240 83.3%	48	33 40.7%	48
中１	534 89.2%	65	54 38.9%	85
中２	448 85.8%	74	65 51.2%	62

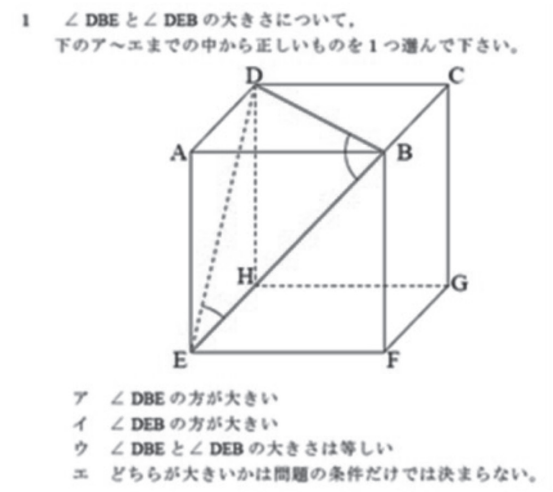
その偶然確率は以下の通りである。

小６	p=2.0000　**（p<.01）　両側検定
中１	p=0.0000　**（p<.01）　両側検定
中２	p= 1 e-15.0000　**（p<.01）　両側検定

どの学年とも，調査１と調査２に有意差が認められた。調査２の問４の問題の正答率が低かったということを意味する。


2　∠ACF と∠AFC の大きさについて，
下のア～エまでの中から正しいものを１つ選んで下さい。

ア　∠ACF の方が大きい
イ　∠AFC の方が大きい
ウ　∠ACF と∠AFC の大きさは等しい
エ　どちらが大きいかは問題の条件だけでは決まらない。


1　∠DBE と∠DEB の大きさについて，
下のア～エまでの中から正しいものを１つ選んで下さい。

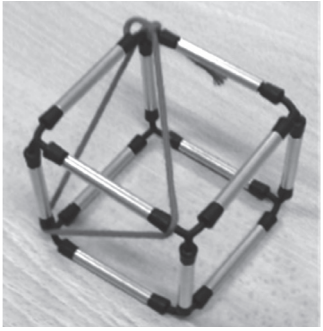
ア　∠DBE の方が大きい
イ　∠DEB の方が大きい
ウ　∠DBE と∠DEB の大きさは等しい
エ　どちらが大きいかは問題の条件だけでは決まらない。

第５章　調査の考察

今回の調査結果から，児童生徒の見取図についての実態は，次の例のような角度についての認識に弱さがあることがわかった。

見た目で角の大きさが等しく見えるときの正答率と，見た目では等しくない時の正答率が極端に違うという事実がある。これは，以前から指摘されていることであるが，今後さらに，見取図の読み方について指導することが必要である。見取図から角度を読み取ることについての課題は，他の問題の正答率の低さからもうかがえることである。

その指導の場合に，有効に働くのは，実物の模型である。以下のような実物のデルを使いながら，見取図上での辺の長さや，角の大きさと実物と比較させる活動をさせ，生徒に実感を伴った理解をさせることが重要である。



また，立花（2016）は，見取図等の指導において，「平面上に表された見取図などから空間図形の位置関係等をよみとることが必要であるという意識があまりないためではないかと思われる。」と指摘している。このことについて教師が暗黙の了解事項としていて，生徒に伝わっていないか可能性もあるので，今一度見取図の役割について生徒に指導し，確実な理解ができるようにしたい。

〈引用文献〉

立花正男（2012）　空間概念を育成する指導　岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要11号（2012）　127-135頁

立花正男，山本一美，佐藤真，菊池信夫，藤井雅文，佐々木亘(2016)　空間概念を育成する指導(Ⅱ)　岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要15号（2016）　89-99頁

立花正男（2016）　児童生徒の空間概念の把握についての一考察　日本数学教育学会　第49回秋期研究大会発表集録　245-248頁

立花正男（2017）見取図の読み取りの児童の実態と指導の改善～パイプグラムの有効性～　日本数学教育学会　第50回秋期研究大会発表集録　265-268頁

今回の研究でパイプグラムを使っての指導をするにあたり，武州工業株式会社の林様にパイプグラムを準備していただいた。これらの協力があってこの研究は可能になりました。感謝申し上げます。

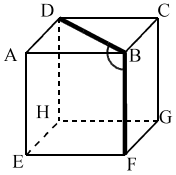
また，「本研究は科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（基盤研究（C）（一般）（16K00946　研究代表者　立花正男）の助成を受けたものです。」

ー数学調査問題（平成２９年度）ー

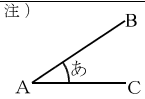
中学校　　年　　組　　番　氏名

（注）
見取図（平面図形）は，立体（空間図形）の関係を考えるためのものです。
見取図を見て，実物の立体図形の関係を答えることが必要です。

1　下の図は，立方体の見取図です。
実物の立方体の**角ＤＢＦ**の大きさについて，下の**①から⑧**までの正しいものを選んで下さい。



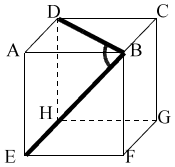
（注）



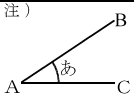
「あ」の角の場所は，
角ＢＡＣのようにかきます

① 30 度である。
② 45 度である。
③ 60 度である。
④ 90 度である。
⑤ 120 度である。
⑥ 135 度である。
⑦ 180 度である。
⑧ 角度の大きさはこの問題の条件だけでは決まらない。

2　下の図は，立方体の見取図です。
実物の立方体の**角ＤＢＥ**の大きさについて，下の①から⑧までの正しいものを選んで下さい。



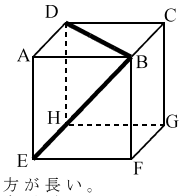
（注）



「あ」の角の場所は，
角ＢＡＣのようにかきます

① 30 度である。
② 45 度である。
③ 60 度である。
④ 90 度である。
⑤ 120 度である。
⑥ 135 度である。
⑦ 180 度である。
⑧ 角度の大きさはこの問題の条件だけでは決まらない。

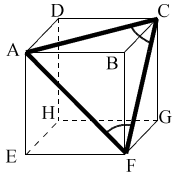
3　下の図は，立方体の見取図です。
この立方体の**面ＡＢＣＤにある線分ＢＤの長さ**と**面ＡＢＦＥにある線分ＢＥの長さ**を比べます。
実物の立方体の関係が正しいものは，下の**①から④**までの中のどれですか。正しいものを１つ選んで下さい。



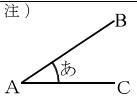
（注）
A ―――― B
上のような線を線分ＡＢのようにかきます。

① 線分ＢＤの方が長い。
② 線分ＢＥの方が長い。
③ 線分ＢＤと線分ＢＥの長さは等しい。
④ どちらが長いかはこの問題の条件だけでは決まらない。

4　下の図は，立方体の見取図です。
この立方体の**角ＡＣＦ**と**角ＣＦＡ**の大きさを比べます。
実物の立方体の関係が正しいものは，下の**①から④**までの中のどれですか。正しいものを１つ選んで下さい。



（注）



「あ」の角の場所は，
角ＢＡＣのようにかきます

① 角ＡＣＦの方が大きい。
② 角ＣＦＡの方が大きい。
③ 角ＡＣＦと角ＣＦＡの大きさは等しい。
④ どちらが大きいかはこの問題の条件だけでは決まらない。

5　図１，２のように線分ＢＦと面ＥＦＧＨがあります。
図１の線分ＢＦは面ＥＦＧＨに垂直ではありません。それを，図２のように**線分ＢＦと面ＥＦＧＨ（斜線の面）を垂直にすることを考えます。**この場合，どの角が９０°（直角）であることを調べればよいですか。**必ず調べる必要がある角**はどの角ですか。下の**①から⑧**までの正しいものを選んで下さい。

図１

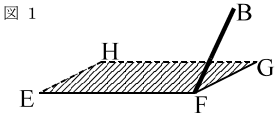
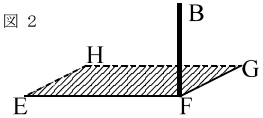


図２



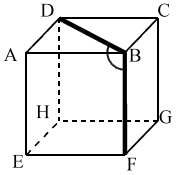
① 角ＢＦＧ（右がわの角）の１つの角をだけを調べればよい。
② 角ＢＦＥ（手前の角）の１つの角だけを調べればよい。
③ 角ＥＦＧ（底面の角）の１つの角だけを調べればよい。
④ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＢＦＥ（手前の角）の２つの角を調べればよい。
⑤ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＥＦＧ（底面の角）の２つの角を調べればよい。
⑥ 角ＢＦＥ（手前の角）と角ＥＦＧ（底面の角）の２つの角を調べればよい。
⑦ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＢＦＥ（手前の角）と角ＥＦＧ（底面の角）の３つの角を調べればよい。
⑧ 線分と平面が垂直になるかはこの問題の条件だけでは決まらない。

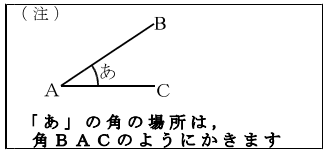
＝数学調査問題（平成２９年度）＝

中学校　　年　　組　　番　氏名

（注）
見取図（平面図形）は，立体（空間図形）の関係を考えるためのものです。
見取図を見て，実物の立体図形の関係を答えることが必要です。

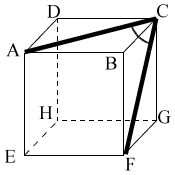
1　下の図は，立方体の見取図です。
実物の立方体の**角ＤＢＦ**の大きさについて，下の**①から⑧**までの正しいものを選んで下さい。

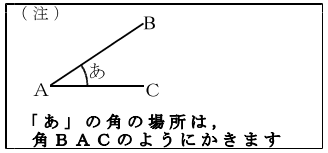




① 30 度である。
② 45 度である。
③ 60 度である。
④ 90 度である。
⑤ 120 度である。
⑥ 135 度である。
⑦ 180 度である。
⑧ 角度の大きさはこの問題の条件だけでは決まらない。

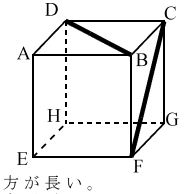
2　下の図は，立方体の見取図です。
実物の立方体の**角ＡＣＦ**の大きさについて，下の①から⑧までの正しいものを選んで下さい。

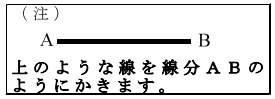




① 30 度である。
② 45 度である。
③ 60 度である。
④ 90 度である。
⑤ 120 度である。
⑥ 135 度である。
⑦ 180 度である。
⑧ 角度の大きさはこの問題の条件だけでは決まらない。

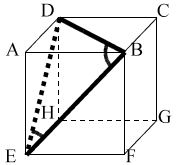
3　下の図は，立方体の見取図です。
この立方体の**面ＡＢＣＤにある線分ＢＤの長さ**と**面ＢＦＧＣにある線分ＣＦの長さ**を比べます。
実物の立方体の関係が正しいものは，下の**①から④**までの中のどれですか。正しいものを１つ選んで下さい。

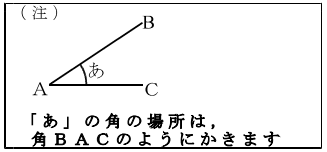




① 線分ＢＤの方が長い。
② 線分ＣＦの方が長い。
③ 線分ＢＤと線分ＣＦの長さは等しい。
④ どちらが長いかはこの問題の条件だけでは決まらない。

4　下の図は，立方体の見取図です。
この立方体の**角ＤＢＥ**と**角ＢＥＤ**の大きさを比べます。
実物の立方体の関係が正しいものは，下の**①から④**までの中のどれですか。正しいものを１つ選んで下さい。

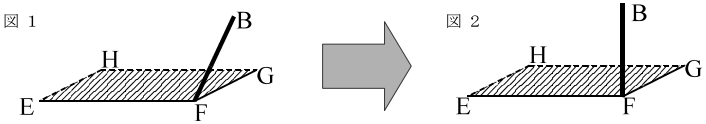




① 角ＤＢＥの方が大きい。
② 角ＢＥＤの方が大きい。
③ 角ＤＢＥと角ＢＥＤの大きさは等しい。
④ どちらが大きいかはこの問題の条件だけでは決まらない。

5　図１，２のように線分ＢＦと面ＥＦＧＨがあります。
図１の線分ＢＦは面ＥＦＧＨに垂直ではありません。それを，図２のように**線分ＢＦと面ＥＦＧＨ（斜線の面）を垂直にすることを考えます。**この場合，どの角が９０°（直角）であることを調べればよいですか。**必ず調べる必要がある角**はどの角ですか。下の**①から⑧**までの正しいものを選んで下さい。

図１　　図２



① 角ＢＦＧ（右がわの角）の１つの角をだけを調べればよい。
② 角ＢＦＥ（手前の角）の１つの角だけを調べればよい。
③ 角ＥＦＧ（底面の角）の１つの角だけを調べればよい。
④ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＢＦＥ（手前の角）の２つの角を調べればよい。
⑤ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＥＦＧ（底面の角）の２つの角を調べればよい。
⑥ 角ＢＦＥ（手前の角）と角ＥＦＧ（底面の角）の２つの角を調べればよい。
⑦ 角ＢＦＧ（右がわの角）と角ＢＦＥ（手前の角）と角ＥＦＧ（底面の角）の３つの角を調べればよい。
⑧ 線分と平面が垂直になるかはこの問題の条件だけでは決まらない。

多面体の指導における数学的活動（Ⅱ）
～パイプグラムの有効性～

立花　正男*，佐々木　亘**

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Masao Tachibana, Wataru Sasaki

Mathematical Learning Activities for Teaching the Polyhedron　（Ⅱ）
The Effect of the Pipegram

要　約

中学生の空間概念の力が十分でないことについて，全国学力学習状況調査の結果からも指摘されていることである。また，このことについて，これまでも多くの研究がされているが，その課題が解決されていない。

本研究では，空間図形の中の多面体の指導を取り上げ，その指導の改善を提案するものである。多面体は，中学校第１学年で学習する内容であり，思考力，判断力等の論理的思考力を育成するために価値ある教材である。しかし，実際の指導が直感的な把握にとどまっていることが大学生への聞き取り調査から分かった。

そこで，多面体の頂点の数や辺の数の指導をする際にパイプグラムを使って指導し，指導後調査問題を実施し，その分析をしたところパイプグラムの実物モデルを使って指導することが有効である可能性が見いだせた。

第１章　多面体の指導の課題

立花（2012）は，多面体の指導の現状を「実際の指導について多面体の指導場面で大まかに見ると，次のようになる。まず，多面体とは，どのような図形かを指導し，正多面体は，正四面体，正六面体，正八面体，正十二面体，正二十面体の５種類があることを指導する。そして，それらの図形の頂点，辺，面の数を数えさせ，表にまとめるという指導が行われる。そして，その表から『頂点－辺＋面＝２』という関係を帰納的に見いださせる。しかし，これらの指導には余り時間をかけずに終わり，その指導のあとに立体図形の求積に入る。その求積の公式をおしえ，具体的な立体の求積をして終わりという傾向があった。」と指摘している。

さらに「いずれの指導においても，時間的に余裕がないという理由から，『頂点，辺，面を数えるのはどのような理由なのか？』や『多面体が５種類しかないのはどうしてか？』などという生徒から出る疑問は，問題にされることなく，また，生徒も余り考えようとせず，先生に言われた通り

* 岩手大学大学院教育学研究科，** 岩手大学教育学部附属中学校

従順に活動を行い，覚えているように思われることである。しかし，数学的活動の目的から考えると，ここでは，生徒が「なぜ頂点，辺，面の３つの数を表にまとめるのか」や「正十二面体や正二十面体のときは，数えるのは大変だから，数えないで分かる方法はないのか」などと疑問を持つようにすることが大切である（下線は引用者による）。」と述べている。

「生徒も余り考えようとせず，先生に言われた通り従順に活動を行い，覚えているように思われることである。」については，21名の大学生に「多面体の辺の数や，頂点の数をどのようにして求めたか」と聞き取り調査をしたところ，計算で求めたという大学生は皆無であった。また，「多面体が５種類しかない」ことについても考えたことがないという回答であった。このようなことから，多面体が，思考力，判断力等の論理的思考力を育成するために価値ある教材であるが，その価値が有効に機能していない状態であるといえる。

そこで，本稿では，多面体の辺の数や頂点の数の指導において，多面体の辺と頂点の数を直感的に数えて把握するのではなく，論理的に計算によって求める指導を行う。その際，パイプグラムの使用の有無が結果に影響するのかを調査問題を分析することによって検証し，今後の多面体の指導について提案することを目的とする。

第２章　指導の実際

今回は，附属中学校の第１学年に多面体の指導において，パイプグラムを使用するクラス３クラス，使用しないで，これまでと同じ指導をするクラス１クラスの２群で比較することとした。

立花（2012）は，「正多面体の辺や頂点の数を工夫して求める」ことについて，次のように指導することが必要であると述べている。少し長くなるが，引用することとする。

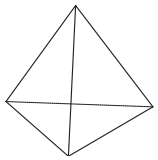
「ここでは，辺や頂点の個数を論理的に工夫して求める場面を設定する指導例を示すことにする。

まず，生徒にこの正多面体の頂点，辺，面の数を求めてみようと投げかける。生徒は，一斉にそれぞれの図形を数え始めるが，正四面体，正六面体，正八面体までは難なく数えることができる。しかし，正十二面体や正二十面体になると，混乱する生徒がでてくる。そこで，教師は，子ども達に，「数えないで分かる方法はないか？」と投げかける。

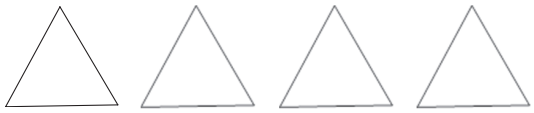
正多面体とは，「①どの面もすべて合同な正多角形である。②どの頂点にも面が同じ数だけ集まっている。」立体であることから考えることを指導する。

最初から，正十二面体や正二十面体で考えるのは大変だから，頂点や辺の数の分かっている正四面体などで考えてみよう。このように図形を単純化して考えることは数学的な考え方であることについて指導する。

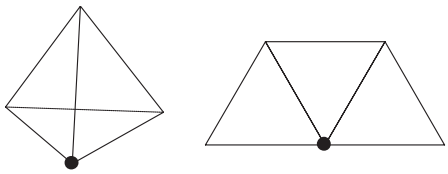
例えば，正四面体では，



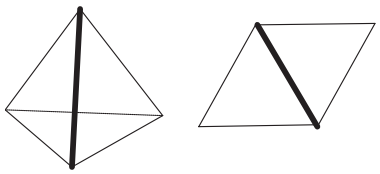
面の形は三角形であり，それが４面ある。
４面をばらばらにすると，頂点の数，辺の数は，３×４である。



これを四面体の頂点を考えると，１つの頂点に３つの頂点が集まるので，３×４÷３＝４



辺の数は，２つの辺は重なるので，３×４÷２＝６となる。



このように，正多面体が，「どの面もすべて合同な正多面体で，どの頂点にも同じ面が同じ数だけ集まっているような，へこみのない多面体」ということを使って，頂点や辺の数を求めることができる。この考え方を使って，正十二面体や正二十面体の頂点や辺の個数を求める活動を行う。

正十二面体は，面の形が，正五角形で，面の数が12で，１つの頂点に３つ集まっている。この事から，頂点の数　５×12÷３＝20となり，辺の数　５×12÷２＝30となる。

また，正二十面体は，面の形が，正三角形で，面の数が20で，１つの頂点に５つ集まっている。この事から，頂点の数　３×20÷５＝12となり，辺の数　３×20÷２＝30となる。このように，することによって，計算で頂点や辺の数を求めることができる。

この論文では，多面体が５種類しかないことの指導についての事例も載っているが，今回は，辺と頂点の数についての事例についての調査だけを取り上げるので，多面体が５種類しかないことについては割愛する。ただし，次の附属中の実践では，両方について実践している。

第３章　附属中学校での実践例

第２章で指摘していることを念頭におき，附属中学校では，多面体が５種類あることの説明と，辺や頂点の数を計算で求めることの指導を行った。具体的な指導は，以下のⅠ，Ⅱの２時間の実践である。授業実践後に調査問題を行った。

実践者　佐々木　亘

授業のテーマ　「１年『空間図形』単元における，パイプグラムを活用した授業づくり」

～　正多面体の指導における活用例　～

授業日と調査実施日

Ａ組　12月８日・11日

調査実施　12月20日

Ｂ組　12月11日・12日

調査実施　12月20日

Ｃ組　12月８日・９日

調査実施　12月20日

Ｄ組　12月19日・20日

調査実施　12月24日

Ⅰ　＜１時間目＞

ねらい：正多面体のもつ特徴や性質について理解させる

（以下，授業概要）

学習課題「正多面体ってどんな立体（空間図形）のこと何だろう？」

１．正多面体の条件の確認

＜条件１＞　どの面もすべて合同な正多角形である

＜条件２＞　どの頂点にも面が同じ数だけ集まっている

※デルタ六面体が正多面体ではないことを確認（教科書問６）

ここでは，正多面体の概念を指導するために，正多面体でないものを提示することによって，正多面体の概念が確実になると考える。

２．正多面体が５種類しか存在しないことの理由に関する考察

①立体の頂点には最低でも３つの面が集まる必要がある

②正三角形を１つの頂点に３つ集めると正四面体，４つ集めると正八面体，５つ集めると正二十面体ができる

③６つ集めると角の和が360°になるから立体にならない（これは生徒が説明できる）。

したがって，正三角形でできる正多面体は３種類のみ

④　T「正方形なら？」
　　S「３つ集めると正六面体」
　　「４つで角の和が360°になるから，できない。正方形でできる正多面体は１種類」

⑤　S「正五角形でもできるのは１種類。正六角形では３つ集めたらもう360°になっちゃうから無理。」だから５種類しかできない！

３．教科書の問７～問９による演習

問７　正多面体の頂点や辺の数を計算で求める方法

問８　正多面体の双対性（教科書では正六面体と正八面体）について

問９　オイラーの多面体定理について，一般的な多面体（三角柱など）でも成り立つことの確認

本稿では，この場面の指導の有効性について，検証しようとしている。

Ⅱ　＜２時間目＞

ねらい：具体物の操作経験を通して，正多面体のもつ特徴や性質について理解を深めさせる。

この時間は，パイプグラムを実際に使って活動をして，生徒が辺と頂点の数に注目するように導いた。

学習課題【パイプグラムで正多面体の性質を確認しよう】

１．４人１グループで正多面体５種類をつくる（20分）

パイプ３種類（短・中・長）・コネクタ３種類（３・４・５）を教卓に置いておき，５種類の正多面体をつくるのに必要数を各グループで考えて持っていく。

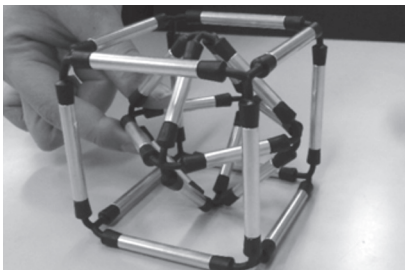
※全10グループで５種類の正多面体をつくるのには十分なパーツがある状況。ただし，大きさについてはバラバラになる。

２．前時の学習内容等をいろいろ確認してみる。（10分）

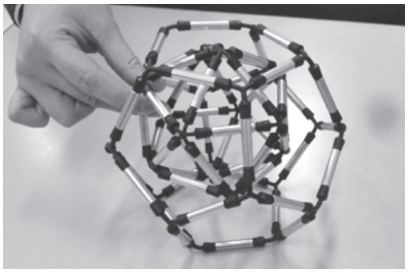
○表の辺の数や頂点の数を参考に，必要なパーツをかぞえてそれぞれの正多面体をつくることができる。ここの指導で，辺と頂点に注目させた。

○正多面体の双対性についての確認ができる。

正六面体の内部に正八面体が入った状態をつくって各面の頂点を結ぶ（前時に取り組んだ問８の内容）の状況を確認することができる。正十二面体と正二十面体でも同様に双対性について確認することができる。（正多面体の大きさにばらつきがあるため，できるグループのものを取り上げて全体で確認。）



（正六面体と正八面体の双対性の確認）

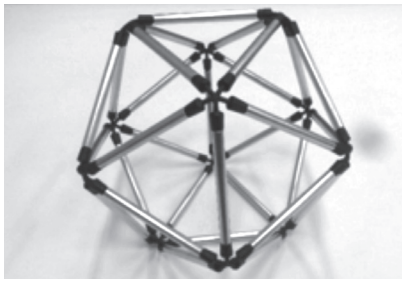


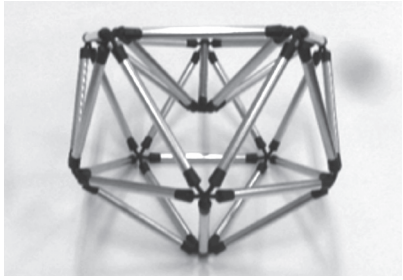
（正十二面体と正二十面体の双対性の確認）

○　正四面体をのぞく４種類は，机に置いたとき，上側にくる面が，机と平行になることを確認。

⇒平行な面がそれぞれ存在している。（後の平面と平面の位置関係につなげることができ

る内容）
○コネクタを逆向きにして，へこみのある場合の正多面体を作ったグループについてとりあげて紹介。（正二十面体を制作して，１つだけコネクタを反対向きにすると下の写真のようなへこみのある立体ができる。



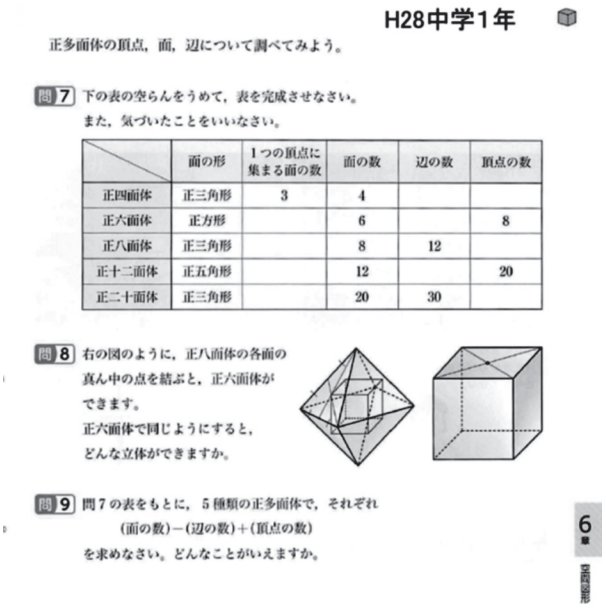


前時で正多面体の条件について学習する際に，正多面体は「へこみがないもの」という教科書の記述に触れたが，具体的な図や写真が載っているわけではない。パイプグラムならば，コネクタを１つ反対向きにするだけで簡単にへこみのある立体を作ることができる。へこみのある立体について，１度でも実際の状況を見せておくことは有効であると考える。

３．デルタ多面体づくりにチャレンジ（10分）
残り時間でパイプグラムを自由に使ってのデルタ多面体づくりに取り組ませる。
デルタ六面体・デルタ十面体などは比較的作りやすく，＜条件１＞は満たしても＜条件２＞は満たさない多面体の具体例に触れる機会とすることができた。
４．振り返り（10分）
生徒の記述例

・正四面体以外の正多面体の向かい合う面が平行ということに驚きました。
・平面で見るよりも立体のほうが見やすいというのを改めて実感できたし，正多面体は５つしかできないというのも確かめることができた。
・デルタ多面体がいろいろできて，正多面体との違いもわかった。

生徒が使っている東京書籍の教科書の多面体の部分の記述は以下の通りである。



H28中学1年

正多面体の頂点，面，辺について調べてみよう。

問7 下の表の空らんをうめて，表を完成させなさい。
また，気づいたことをいいなさい。

	面の形	1つの頂点に集まる面の数	面の数	辺の数	頂点の数
正四面体	正三角形	3	4		
正六面体	正方形		6		8
正八面体	正三角形		8	12	
正十二面体	正五角形		12		20
正二十面体	正三角形		20	30	

問8 右の図のように，正八面体の各面の真ん中の点を結ぶと，正六面体ができます。
正六面体で同じようにすると，どんな立体ができますか。

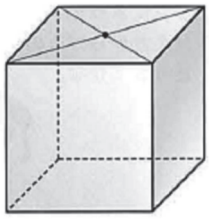
問9 問7の表をもとに，5種類の正多面体で，それぞれ
(面の数)−(辺の数)＋(頂点の数)
を求めなさい。どんなことがいえますか。

6章 空間図形

第４章　調査結果について

授業終了後，多面体についての調査問題を実施した。
調査問題は，問１～問３で構成された。

問１　「正六面体の隣り合う正方形の対角線の交点どうしを結んでできる面で囲まれる図形は何ですか。下の①から⑤までの正しいものを選んで下さい。
①　正四面体　　②　正六面体
③　正八面体　　④　正十二面体
⑤　正二十面体」



（問１に示した図）

問２　正十二面体は，すべての面の形が正五角形です。

また，１つの頂点に３つの面が集まっています。

このことを使って次の問に答えて下さい。

（１）　正十二面体の辺の数はいくつですか。

下の①から⑤までの正しいものを選んで下さい。

①　12　　②　17　　③　20

④　30　　⑤　34

（２）正十二面体の頂点の数はいくつですか。

下の①から⑤までの正しいものを選んで下さい。

①　12　　②　17　　③　20

④　30　　⑤　34

問３　下の（１）～（６）はある多面体の模型の写真と見取図です。

これらの多面体の面はすべて正三角形です。それぞれの多面体は正多面体ですか。

正多面体である場合は○を，正多面体でない場合は×を解答欄に書いてください。

６つのデルタ多面体（面がすべて正三角形の多面体）の模型と見取図を示し，正多面体であるかを回答させた。

（１）は，正三角形が４面（四面体）

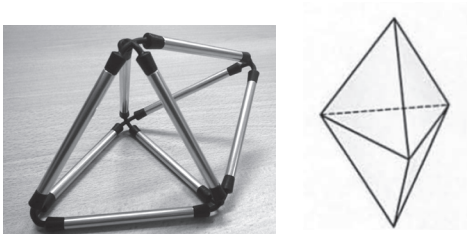
（２）は，正三角形が６面（六面体）

（３）は，正三角形が８面（八面体）

（４）は，正三角形が10面（十面体）

（５）は，正三角形が16面（16面体）

（６）は，正三角形が20面（二十面体）



（２）で示した写真と見取図

問１と問３の結果については，今回は割愛する。本稿に関係のある，問２について考察することとする。

附属中学校第１学年４クラスにおいて，３クラス（ABC 組）では，パイプグラムを使用して指導し，１クラス（D 組）では，パイプグラムを使用しないで指導した。

2(1)　12面体の辺の数

			附属中　ABC組		附属中　D組	
1	①　12		2	1.8%	1	2.5%
2	②　17		3	2.7%	3	7.5%
3	③　20		21	18.6%	12	30.0%
4	④　30	◎	82	72.6%	21	52.5%
5	⑤　34		5	4.4%	3	7.5%
0	無回答		0	0.0%	0	0.0%
	正答		82		21	
	誤答		31		19	
	計		113		40	

十二面体の辺の数について，パイプグラムありのクラス（ABC 組）と，パイプグラムなしのクラス（D 組）の正答と誤答の結果について差があるかを調べた。パイプグラムを使って指導したクラス（ABC 組）で正答した生徒は82人，誤答した生徒は31人，パイプラムを使用しないクラス（D 組）で正答した生徒は21人，誤答生徒は19人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は，p=0.00301（両側検定）であり，有意水準５％で有意だった。従って，パイプグラムを使用して指導した３クラスの方が，使わないで指導した１クラスより正答した生徒の数が多かったといえる。

また，十二面体の頂点の数についても，辺の同

様に分析を行った。

2(2)　12面体の頂点の数

			附属中　ABC組		附属中　D組	
1	①　12		25	22.1%	10	25.0%
2	②　17		13	11.5%	3	7.5%
3	③　20	◎	60	53.1%	21	52.5%
4	④　30		12	10.6%	5	12.5%
5	⑤　34		2	1.8%	1	2.5%
0	無回答		1	0.9%	0	0.0%
	正答		60		21	
	誤答		53		19	
	計		113		40	

十二面体の頂点の数について，パイプグラムありのクラス（ABC組）と，パイプグラムなしのクラス（D組）の正答と誤答の結果について差があるかを調べた。パイプグラムを使って指導したクラス（ABC組）で正答した生徒は60人，誤答した生徒は53人，パイプラムを使用しないクラス（D組）で正答した生徒は21人，誤答生徒は19人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は，p=0.5467　ns（.10<p）であり，有意差がなかった。従って，この問題では，パイプグラムを使用して指導した３クラスの方が，使わないで指導した１クラスでの正答数の差は認められなかった。

辺の数については有意差があり，頂点の数については有意差がないという結果は，指導の成果として判断してよいかを今後のさらにくわしく調べないと分からない。しかし，パイプグラムを使って指導することの有効性がかる可能性については示すことができた。

調査問題を実施したあとに，受験した生徒に聞き取り調査を実施した。その結果の一部を示す。

＜生徒からの聞き取りの内容＞
正解○授業でやった求め方で，５×12÷２の計算をした
○全部で60個辺があるけど，重なる部分があるから，それを数えていって引きました
○見取り図を書いて，かぞえたらそうなりました
誤答×どう解いたか覚えていません＜多数＞
×（回答⑤）面の数を１つ増やすと辺が重なっていくから，その変わり方を面を１つずつ考えていったら大きな数になると思ったから，一番大きな答えを選んだ。
＜授業者の考察＞
授業で扱った計算式を活用できていたのは全体の４～５割程度。10分程度で取り上げた内容だったため，たしかな定着とは至っていないようだ。

また，辺の数と，頂点の数を求める２つの問題について，相関を調べた。

ABC組

辺＼頂点	1	2	3	4	5	0	2(2)
1	1		1				2
2		1	2				3
3	8	3	1	9			21
2(1) 4	14	8	55	2	2	1	82
5	2	1	1	1			5
	25	13	60	12	2	1	113

D組

辺＼頂点	1	2	3	4	5	0	2(2)
1		1					1
2	3						3
3	4		3	4	1		12
2(1) 4	2	1	18				21
5	1	1		1			3
	10	3	21	5	1		40

パイプグラムありのクラス（ABC組）と，パイプグラムなしのクラス（D組）の２問とも正解した生徒について差があるかを調べた。パイプグラムを使って指導したクラス（ABC組）で２問とも正答した生徒は55人，どちらかが誤答あるいは２問とも誤答だった生徒は58人，パイプラムを使用しないクラス（D組）で２問とも正答した生徒は18人，どちらかが誤答あるいは２問とも誤答

の生徒は22人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は p=0.7162　ns（.10<p）であり，有意差はなかった。

辺の長さを求めるときに，計算による考え方を確実に理解している生徒は，頂点の長さを求めることもできると考えるので，計算による考え方はまだ十分理解されていないとも推測できる。

従って，今回の調査結果からだけでは，パイプグラムが有効であったと断定することはできない。今後，さらにパイプグラムの有効性について検討していきたい。

また，附属中学校で，期末テストに「（デルタ十面体を図示し）この図形が正多面体といえないわけを答えなさい。」という問題を出題した。この問題に生徒は，『１つの頂点に集まる【辺】の数が異なるから』という解答が，佐々木が過去に指導した学年に比べて圧倒的に多かった。これは，パイプグラムを使って正多面体作った経験から「頂点に集まるのは（面ではなくて）辺」というイメージが定着してしまったのではないかと思われる。これは，パイプグラムでの指導が辺と頂点に注目が集まり，面をして捉えにくいということもあると考えられる。指導においては，このことも念頭におく必要がある。

第５章　他校との比較

今回の附属中学校で実施した調査問題を，公立のＡ中学校でも実施した。

この問題について，類型ごとの反応率は以下の通りである。

多面体の問題		附属中　ABC組		A中　全クラス計	
附属中学校1学年		113		112	
公立A中		事前調査		事前調査	
1		附属中　ABC組		A中　全クラス計	
1 ①　正四面体		11	9.7%	14	12.5%
2 ②　正六面体		14	12.4%	14	12.5%
3 ③　正八面体	◎	82	72.6%	79	70.5%
4 ④　正十二面体		4	3.5%	3	2.7%
5 ⑤　正二十面体		0	0.0%	2	1.8%
9 上記以外の回答		2	1.8%	0	0.0%
0 無回答		0	0.0%	0	0.0%

2(1)		附属中　ABC組		A中　全クラス計	
1 ①　12		2	1.8%	7	6.3%
2 ②　17		3	2.7%	9	8.0%
3 ③　20		21	18.6%	22	19.6%
4 ④　30	◎	82	72.6%	66	58.9%
5 ⑤　34		5	4.4%	8	7.1%
9 上記以外の回答		0	0.0%	0	0.0%
0 無回答		0	0.0%	0	0.0%

2(2)		附属中　ABC組		A中　全クラス計	
1 ①　12		25	22.1%	28	25.0%
2 ②　17		13	11.5%	6	5.4%
3 ③　20	◎	60	53.1%	59	52.7%
4 ④　30		12	10.6%	15	13.4%
5 ⑤　34		2	1.8%	3	2.7%
9 上記以外の回答		0	0.0%	0	0.0%
0 無回答		1	0.9%	1	0.9%

問１，問２（１），問２（３）について，直接確率計算を実施した。

附属中学校のパイプグラムを使用して指導したABC組とＡ中学校の正答と誤答の結果について差があるかを調べた。

問１は，附属中で正解した生徒は，82人，誤答した生徒は31人，Ａ中では，正答した生徒が79人，誤答した生徒が33人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は，p=0.7690　ns（.10<p）（両側検定）である。

問２（１）は，附属中で正解した生徒は，82人，誤答した生徒は31人，Ａ中では，正答した生徒が66人，誤答した生徒が46人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は，p=0.0355　*（p<.05）（両側検定），である。

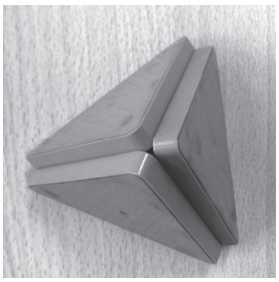
問２（２）は，附属中で正解した生徒は，60人，誤答した生徒は53人，Ａ中では，正答した生徒が59人，誤答した生徒が53人であった。直接確率計算を行った結果，その偶然確率は，p=1.0000　ns（.10<p）（両側検定）である。

問２（１）で有意差があった。この結果は，附属中での分析と同じ結果である。附属中のABC組の辺の数を求める問題で，成績がパイプブラムを使わなかったＤ組や，公立Ａ中より有意に高かったことから，パイプグラムを使って，実物モデルを作成しその観察に基づいて多面体の考察をすることに有効である可能性があることということができる。

第６章　研究のまとめ

他校との比較の結果パイプグラムの操作だけでは，今までの指導とあまり変わらないことも明らかになった。パイプグラム等の実物モデルを使って考える際は，見取図や式との関連を考える時間をとり，直感と観察と論理の行き来ができる授業を構想することが必要である。

また，パイプグラムは面として捉えにくいということも明らかになったので，多様な実物モデルを使って指導することも必要である。例えば，下記のように辺や頂点が捉えやすい実物モデル（パイプグラム等）や面が捉えやすい実物モデルを併用して，それぞれのよさを生かして指導することが必要である。



上記のような模型を併用し両方を観察することなどから，多面体の辺や頂点の数を求めることを論理的に考えることを生徒が数学的活動をして行うことが大切である。例えば，正四面体では，実物モデルを観察ながら下記の論理で考えるようにすることが必要である。

１）面の形は三角形であり，それが４面ある。
２）４面をばらばらにすると，頂点の数，辺の数は，３×４である。
３）これを四面体の頂点を考えると，１つの頂点に３つの頂点が集まるので，３×４÷３＝４
４）辺の数は，２つの辺は重なるので，３×４÷２＝６となる。

このことを学習したあとに，生徒が正十二面体では，正二十面体ではとのように考えるかについて，自ら課題を見いだし，学習を進めるようにしたい。

最後に確認したいことは，多面体の辺や頂点の数を計算によって求める知識を得ることに価値があるのではなく，そのことを論理的に考え，生徒自ら納得して説明できることが大切であるということである。このことは，多面体が５種類あることの説明でも同じことが言える。５種類あるというということ自らが納得し，相手がわかるように説明でいるということに重きを置く指導が大切である。

今後の研究において，空間図形の指導に実物モデルをどのように活用することが，論理的思考力を伸ばすことにつながるかについて探求していきたい。

〈引用文献〉

立花正男（2012）　多面体の指導における数学的活動　岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要11号（2012）　137-145頁
立花正男（2016）　児童生徒の空間概念の把握についての一考察　日本数学教育学会　第49回秋期研究大会発表集録　245-248頁
立花正男（2017）　見取図の読み取りの児童の実態と指導の改善～パイプグラムの有効性～　日本数学教育学会　第50回秋期研究大会発表集録　265-268頁

今回の研究でパイプグラムを使っての指導をするにあたり，武州工業株式会社の林様にパイプグラムを準備していただいた。これらの協力があってこの研究は可能になりました。感謝申し上げます。

また，「本研究は科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（基盤研究（C）（一般）（16K00946　研究代表者　立花正男）の助成を受けたものです。」

数学的な考え方を高めるための振り返りのあり方

辻 裕美香*，立花正男**

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Yumika Tsuji, Masao Tachibana

Student Reflection for Developing Mathematical Thinking

要　約

本研究の目的は，児童の数学的な考え方を高めるためには，どのような振り返りが有効であるかを考案し，その有効性を検証することである．そのため筆者は，「ふきだし」を活用した振り返りを考案し，第４学年「垂直・平行と四角形」と第５学年「合同な図形」の２つの検証授業を行った．有効性を検証するため，授業記録，児童の振り返りのノート記述，意識調査，学力調査等を用いて分析した．その結果，「ふきだし」を使った学級が，使っていない学級に比べ，数学的な考え方が高まったことが分かった．

第１章　研究の背景

1955年改訂の教育課程で，算数・数学教育の主要な目標の一つに数学的な考え方の育成が位置づけられた．片桐（2004）は，「算数・数学科では，数学的な考え方が，学力の中心なのである」と数学的な考え方が算数・数学教育においてとても重要であることを述べている．また次期学習指導要領において，改めてその育成が重要視されている．

しかし，いくら教師が数学的な考え方の指導を重視しても，その力が身についたかどうかを子ども自身が自覚しなければ，数学的な考え方は高まらない．そこでこれを自覚化するためには，振り返りを大切にするべきだと考えた．G. ポリアは，「解ができ上った時にこれを振り返り，結果を調べ直してそれ迄にたどった道を見直すことは，かれらの知識をいっそうたしかなものにし，問題をとく能力をゆたかにするものである」と振り返りの重要性を述べている．また現在では改めて振り返りの重要性が強調されている．しかし小・中学校における振り返りの現状では，振り返りの時間が感想発表会やまとめの復唱になっているように感じている．このような振り返りでは，今日の学習を価値付けるような振り返りをすることができない．これからは振り返りのあり方を見直し，改善していくことが求められてくる．

第２章　研究の目的

研究の背景から，数学的な考え方を育成するためにも，この振り返りの時間は必要不可欠であり，数学的な考え方と振り返りは不可分な関係にあると考えた．

＊岩手大学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

よって本研究の目的は，児童の数学的な考え方を高めるための振り返りの方法を考案し，その有効性を検証することである．そして誰でも明日の授業から実践できるような，提案性のあるものを考案したい．

第３章　研究の方法

以下のような方法により研究を進めることとする．

（１）数学的な考え方を育てるために，今までどのような指導が行われてきたのか，先行研究をまとめる．

（２）岩手県内の小学校ではどのような振り返りが行われているのか実態を把握する．

（３）先行研究や実態調査をもとに，振り返りの改善・提案を行い，新たな振り返りの在り方を考案し，検証授業を行う．

第４章　先行研究

数学的な考え方の先行研究には，課題と発問の工夫に視点を当てた鈴木の研究（鈴木，2015）などがある．また振り返りに焦点を当てた研究としては，振り返りと数学的な見方・考え方の関係表を作成した瀧野の研究（瀧野，2013）などがある．しかしどの研究も，児童の数学的な考え方が高まったかどうかを示すことができていない．

第５章　岩手県内の振り返りの実態調査

（１）実施計画

①調査対象：岩手県内の算数の授業を担当している小学校教諭　106名

②調査時期：平成29年１月～２月

（２）調査結果

結果は以下の通りである（表１，２）．

表１　振り返りの実施状況（時間）について

回答	人数（割合）
１～３分	54 人(50.9%)
４～５分	26 人(24.5%)
６～８分	6 人(5.7%)
その他	1 人(0.9%)
授業時間内では行えない	16 人(15.1%)
無回答	3 人(2.8%)

表２　振り返りの実施状況（内容）について

		人数（割合）
児童による振り返り	①授業感想（わかったこと・気づいたことなど）	79人(40.9%)
	②適用問題	12人(6.2%)
	③できるようになったこと・何が身についたか	12人(6.2%)
	④次に生かせる振り返り（発展的な内容）	22人(11.4%)
	⑤友達の考えについて	10人(5.2%)
	⑥自己評価	3人(1.6%)
	⑦その他	3人(1.6%)
教師による振り返り	①板書をもとにした振り返り	29人(15.0%)
	②振り返りの視点を与える	18人(9.3%)
	③授業のまとめ	2人(1.0%)
	④日常生活との関係	2人(1.0%)
	⑤その他	1人(0.5%)

（３）調査から見えてきた課題

①振り返りにかける時間が短い

表１より，106名中80名が振り返りにかける時間が５分以下であると分かった．立花（2015）は，「数学的な考え方を高めるために振り返りの時間に７分～10分程度とることが望ましい．」と述べている．５分以下では，その授業のわかったことや感想を一言書くぐらいで精一杯であると考える．

②振り返りを児童に一任している

表２より，多くの人が児童だけによる振り返りを行っていることが分かる．その内容は，授業感想がほとんどであった．このような振り返りでは，児童レベルの言葉でしか振り返ることができず，何を振り返ればよいのかという視点を自分でもつことが難しいだろうと考える．

③振り返りの内容が教師によって異なる

表２より，教員によって振り返り活動の内容が多様であることが分かった．現在は，問題解決の過程を振り返ることが求められている．これを１つの共通概念としてすべての教員が持つことが必要だと考える．

以上のことが，今回の調査から見えてきた課題である．児童だけによる振り返りや教師だけによる振り返りでは，振り返りの質は高まらない．今後は，教師がまず振り返り，価値付けをした上で児童に振り返りをしてもらうことが大切になってくる．今後の授業実践を通して解決していきたい．

第６章　検証授業について

（１）実施目的

筆者が考案した「ふきだし」を活用した振り返りの有効性を検証するためである．

（２）「ふきだし」を活用した振り返りについて

筆者が考案した「ふきだし」を活用した振り返りとは，授業の終末段階で，「ふきだし」を使って，授業者が板書を使って振り返り，その後で，児童がその「ふきだし」の言葉を使って，その時間の振り返りをノートに記述するという学習指導法である．

この「ふきだし」を活用した振り返りをすることのよさとして考えられることを以下に示す．

- 板書を使って振り返る時間の短縮ができる
- 短い時間で，授業で扱った数学的な見方・考え方を価値付けすることができる
- 「ふきだし」という視点を児童に与えることで，児童の振り返りの質が高まることにつながる
- 「ふきだし」に数学的な見方・考え方を示すことで，児童が授業で使った数学的な見方・考え方を自覚することができる
- あらかじめ準備しておくことで，振り返りを意識した授業展開ができる
- 「ふきだし」の言葉に入る言葉を考えることが，よりよい教材研究につながる

（３）小学校第４学年「垂直・平行と四角形」の実践

①実施計画

単元名：「垂直・平行と四角形」全16時間

対象：Ａ市立Ｂ小学校　４年生35名

時期：平成29年５月29日～６月９日

②実施概要

授業では単元の中で６時間振り返りを行った．それにつながる一場面を以下に示す．

T_1：（直角）マークないのに，なんで見ただけで垂直だって分かるの？見ただけで分かるものなの？

C_1：わかります！

T_2：見ただけで分かるもの？

自分の直感は正しいと思い込んでいる様子

C_2：はい！

C_3：たとえば，イが垂直だってわかったとき，ぼくは，紙を，こうしてみて・・・それでアの直線とイの直線のところがちょうど直角になっていたから，そう思いました．

T_3：わかる？本当に分かる？

児童は自分の直感を信じて疑わない．この考えを崩すことは難しいと感じた．

C_4：はい！

T_5：○○くん，首かしげているけど，分かんない？どうして？

C_5：だって，もしかしたらちょっとだけズレてるかもしれない．

この授業のように，児童は見た目や直感で判断したものが正しいと思って疑わないことが多いと考えられる．それを算数の目で見直すことの大切さを振り返ることで，数学的な考え方の高まりにつながるだろうと考える．

（４）検証授業の考察

①授業からの考察

ア．振り返りの時間について

単元を通して，16時間の中で６時間しか振り返りを行うことができなかった．振り返りを行えなかった時間は，児童に考えさせる時間や，活動の時間を長く取り過ぎたことが原因だと考える．

イ．「ふきだし」の成果と課題について

「ふきだし」を使った成果として，「ふきだし」にすることで，その時間に使った見方・考え方を顕在化し，価値付けをすることができたこと，「ふきだし」を使って書く視点を示したことによって，児童は振り返りを書きやすそうだったこと，ほとんどの児童が，今日どのように考えたのかについて，振り返りを書くことができていたことが挙げられた．

課題としては，自分が作った「ふきだし」の言葉が正しいのかどうかに自信が持てなかったこと，「ふきだし」を出すことが目的の授業となってしまったこと，「ふきだし」に苦手意識を感じている児童がいたことが挙げられた．

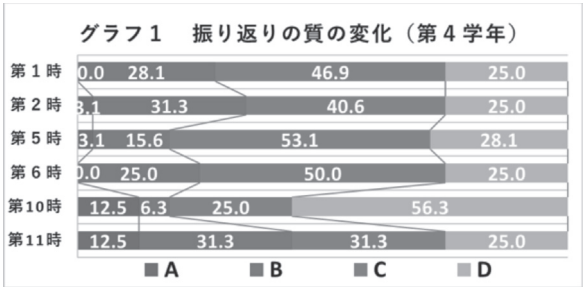
②児童の振り返りからの考察

児童の振り返りを見ると，６時間を通して振り返りの書く量が多くなったと感じた．第１時では，２～３行ぐらいだった児童が，単元の後半ではノート１ページを使って書くようになっていた．

しかし，児童の様子を見ていると，児童は振り返りをたくさん書くことに価値を見出していると感じた．ここで，「質」という面で，児童の振り返りを分類するために，次の観点で児童の振り返りを評価した．

A…ふきだしをうまく使い，さらに違う視点を入れている
B…ふきだしをうまく使えている
C…ふきだしを意味もなく使う
D…感想（情意的な）

上の観点で児童の振り返りを評価したところ，次のようになった（グラフ１）．



このことから，児童の振り返りの書く量は増えても，質に関してはあまり高まっていないということが分かる．しかし，「ふきだし」を使っていない第10時は，「ふきだし」を使った他の時間と比べて，感想を書く児童が多かった．つまり，振り返りの質が低い児童が多かったことになる．このことから，「ふきだし」を使うことで，学習過程を振り返ることができるということが考えられる．

（５）小学校第５学年「合同な図形」

今回の実践では，６月に実施した授業実践の反省を踏まえ，その改善案を実施し，もう一度「ふきだし」を使った振り返りの有効性を検証することとする．

①実施計画

対象：Ａ市立Ｂ小学校　５年生35名

時期：平成29年10月31日～11月７日

②検証授業の概要

授業では単元の中で５時間授業を行った．振り返りにつながる一場面を以下に示す．

C_1：最低でも３つの条件がそろえば三角形がかけると思います．

非常に大切な考え方である．

T_1：じゃ，これは５つ使っているよ．

C_2：３つでもかけるけど，（５つの方が）正確・・・

T_2：正確・・・？

C_3：３つの条件でも正確だけどね・・・．

T_3：じゃ少ないのは正確じゃない？

C_4：・・・・イヤ．

C5：でも，多い方がもっと正確！

たくさんある方が正確であるという考えを変えることがなかなかできなかった。児童の素朴概念を変えることの難しさを感じた．

T4：多い方が正確なの！？昨日〇〇さんが５個でかくって言ってたのに，消してたんだよね．なんで消してたの？

C6：いや，なんか，多いと逆に面倒くさいっていうか・・・時間かかる．それに他のところで何かできてるのと同じだったから使わなくてもできるから，いっかって感じになった．

この授業のように，児童は情報がたくさんあることが大事だと思いがちである．この素朴概念を「できるだけ少なく簡単に（必要最小限の条件）」という算数の価値に変えていくことが，数学的な考え方の重要なところである．

（６）検証授業の考察

①授業からの考察

今回の実践では，予定していたすべての時間で振り返りを行うことができた．確保できた時間については，第１時で７分３秒，第４時で５分30秒，第５時で４分29秒，第７時で４分54秒であり，平均で５分29秒確保することができた．しかし毎時間振り返りを行うことができたが，立花が言っている７分～10分の時間を達成することができなかった．

また新たな考察として得られたことは，「ふきだし」の必要性についてである．「ふきだし」を作っておくと，授業の中で児童からもっと良い言葉が出たときに臨機応変に対応できない，「ふきだし」があることで，児童の振り返りの内容がみんな同じになってしまうという課題も見つかった．

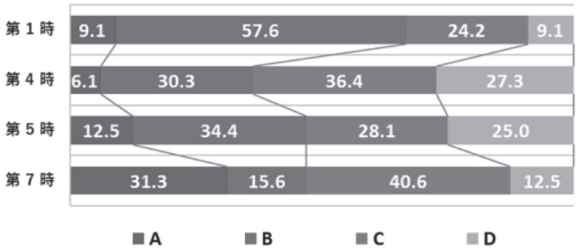
②児童の振り返りからの考察

今回の実践では，前回の反省を受けて様々な点を改善した．その点を以下に示す．

・ふきだしの数を減らしたこと
・予定していたすべての時間で振り返りを行えたこと
・「ふきだしを出すための授業」とならないように，「ふきだし」の中の言葉が自然と出てくるよう発問を吟味したこと
・「ふきだし」の言葉に誘導しないように心がけたこと
・第１時で，どのような振り返りをかいてほしいかを伝えたこと

これらを改善した結果，児童の振り返りの質は次のようになった（グラフ２）．なお，評価の観点については，前回の実践と同様のものを扱った．

グラフ２　振り返りの質の変化（第５学年）



このグラフから，第１時の段階で，質の高いＡ，Ｂの児童は全体の66.7％いることが分かる．つまり，半分以上の児童が，「ふきだし」を使って，質の高い振り返りを書くことができていると言える．

しかし課題も多く見られた．グラフを見てみると，第１時では振り返りの質が高い児童が，半分以上を占めていたにも関わらず，それ以外の時間では半分を超えることはなかった．その原因として考えられるのは，第１時では振り返りを７分以上確保することができているが，それ以外の時間ではできていない．立花が言っているように，第１時以外で振り返りを７分以上確保できなかったことが，質の高まりへとつながらなかった原因の１つとして考えられる．

また，今回の実践では同じ「ふきだし」を続けて使うという手立てを取った．第４時で使った

「ふきだし」を第５時でも使った．すると，児童の振り返りの質の高まりがわずかではあるが見られた．第４時では振り返りＡ評価の児童が6.1％であったのに対し，第５時でＡ評価だった児童は，12.5％となった．このことから，同じ「ふきだし」を続けて使うことで，児童の振り返りの質が高まる可能性があることが言える．高まった児童の振り返りの例として，次の児童を紹介する．

【児童の振り返り】
第４時：Ｃ評価　第５時：Ａ評価

第４時	今日合同な三角形をかく勉強をしました．そのためには三つの頂点をたしかめることができればかけることがわかりました．
第５時	今日はたくさんの情報から必要な物だけにしぼりこむとかきやすいことが分かりました． 合同な図形をかくのは最低でも三つの条件にすることができた．

この児童は，第４時では「３つの頂点」という「ふきだし」の言葉を使って振り返りを書いているが，うまく使うことができていない．しかし，第５時では「たくさんの情報」から「必要な情報」へしぼりこむことのよさを実感している様子が見られ，また「ふきだし」にはないが「最低でも３つの条件」という大切な視点を振り返ることができている．

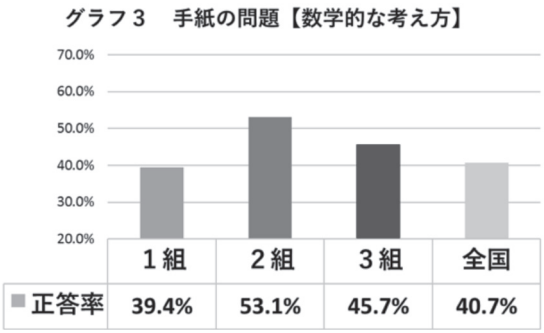
また，グラフを見ると，第７時で振り返りの評価がＡの児童が31.3％いることが分かる．これは，他の時間に比べて特に高い割合を示している．このことから，単元を通して，「ふきだし」を使って，さらに発展させた新たな視点を入れて書く児童が増えたと言える．この要因として考えられるのは，最初は慣れない「ふきだし」を使うことで精一杯であった児童が，授業を重ねるごとに，それを使うことにも慣れ，発展して考える余裕が出てきたのではないかということがあげられる．これらのことから考えて，「ふきだし」を使った授業を繰り返していくことで，発展させて考える児童が増えることが可能性として言えるだろう．

（７）調査問題からの考察

今回の検証授業の成果を検証するため，学力調査を行った．その調査手続きについては今回検証授業を行った３組を実験群，それ以外の２学級を統制群とし，その３学級を対象に調査問題を実施した．まず，検証授業を行う前に，この３学級間に学力差がないかどうかを測るため，事前に予備調査を実施した．その調査問題の結果を以下に示していく．

（８）予備調査の結果について

予備調査の結果について，各クラスの正答率をもとにグラフを作成した．また参考として全国の正答率も並べて作成した．以下にその結果を示していく（グラフ３）．



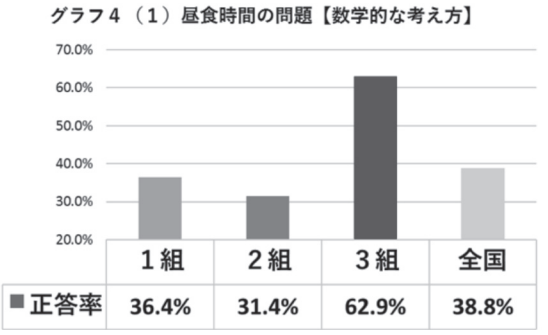
以上のような結果から，実験群である３組と統制群である１組と２組，また全国平均のそれぞれの間に大きな学力差はないことが分かる．

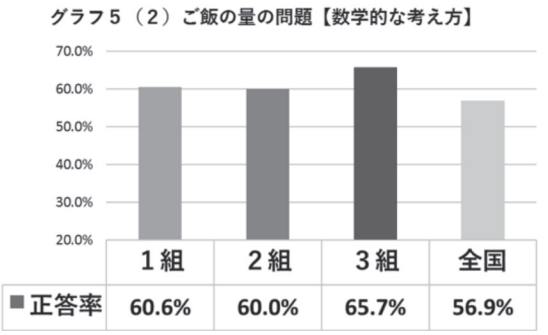
予備調査を行った後に，検証授業を実施した．なお，実験群は「ふきだし」を使った振り返りを行っているのに対し，統制群は，分かったことやまとめを振り返りにしている．検証授業の後に本調査を行い，その有効性を検証することとした．以下に，その調査問題の結果を示していく．

（９）本調査の結果について

本調査の結果について，各クラスの正答率をもとにグラフを作成した．以下に，その結果を示していく（グラフ４，５）．

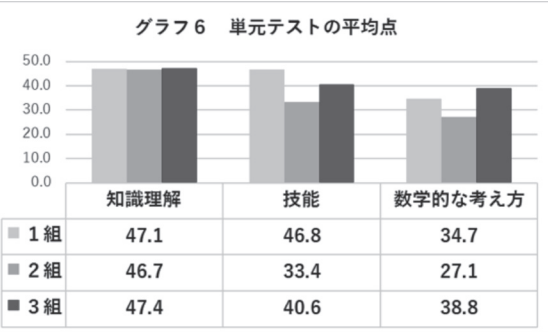
以上のような結果から，実験群である３組の正答率が統制群，全国平均のどちらよりも高いこと





が分かる．特に，（１）の問題ではその差が顕著である．このことから，予備調査で２つの群の間に差がなかったが，検証授業後の本調査で，実験群の数学的な考え方が向上したことが言える．

またこれ以外に，業者が作成している単元テストで実験群と統制群の成績の差を見てみる．内容は今回実践した「合同」である．それぞれの学級の平均点を示す（グラフ６）．



本調査，単元テストの結果を踏まえて，どちらのテストでも実験群である３組の数学的な考え方の点数が，他のどのクラスよりも高かったことが言えた．このことから，「ふきだし」を使って振り返りを行ったことが，児童の数学的な考え方を高めることに有効に働いたと解釈できる．

第７章　研究のまとめ

今回の研究では，「数学的な考え方を高めるための振り返りを考案すること」を達成するため，筆者は「ふきだし」を活用した振り返りを考案した．その結果，今回実践した学級の児童の数学的な考え方の高まりが見られた．しかし，全体として振り返りの質の高まりは見られなかった．このことから，数学的な考え方の高まりと振り返りの質の高まりの関係性について示すことができなかった．しかし，実践した学級の数学的な考え方が高まったことは明らかである．このことから，何らかの要因が働いたことが言える．その要因として考えられることを以下に示していく．

- 授業者が振り返りを意識して授業を行っていたこと
- 数学的な見方・考え方をうながす発問をしたこと
- 児童の数学的な考え方につながる発言を拾い，価値付けたこと
- 数学的な見方・考え方を意識した授業づくりを行ったこと

これらは，「ふきだし」を事前に用意することでできることである．これらすべてが有効に働いたかどうかは分からないが，いずれかの手立てが有効に働いたと言えるだろう．これらの手立てを行うためにも，「ふきだし」を活用した振り返りを日々の授業から取り入れていくことが大切になってくると考える．しかし，事前に「ふきだし」を用意していても，準備した「ふきだし」の言葉以上に児童からよい言葉や考え方が出たりすることがある．これは教材研究が足りず，数学的な考え方を見落としてしまったことが原因である．改めて教材研究の重要性を感じた．またそのようなときに臨機応変に対応するためにも，「ふきだし」の使い方に融通性をきかせるための方法を今後は考えていく必要があると感じた．そうすることで，

児童の数学的な考え方が高まると考えられる.

〈引用文献〉

片桐重男（2004）.『新版　数学的な考え方とその指導第１巻　数学的な考え方の具体化と指導―算数・数学科の真の学力向上を目指して―』. 明治図書.　p.22

柿内賢信 訳 G.Polya 著（1954）.『いかにして問題をとくか』. 丸善出版.　p.18

文部科学省　平成29年告示 「小学校学習指導要領解説算数編」

立花正男（2015）.「数学的に考える力を高める指導の在り方」. 第97回全国算数・数学教育研究（北海道）大会講習会テキスト. pp.25-28

鈴木正則（2015).「数学的な考え方を育てる課題と発問の工夫」. 日本数学教育学会. 第48回秋期研究大会発表記録集. pp.141-144

瀧野貢二（2013).「振り返る学習活動を通して数学的な見方や考え方を伸ばす在り方の一考察」. 青森県総合学校教育センター. 研究紀要,2013.3

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際
－附属特別支援学校の学部主事へのインタビュー調査を通して－

坪谷有也*・清水茂幸**・名古屋恒彦**・佐藤信***・安久都靖***・小山芳克***・岩崎正紀***

（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Yuuya TSUBOYA, Shigeyuki SHIMIZU, Tsunehiko NAGOYA, Shin SATOU, Osamu AKUTSU, Yoshikatsu OYAMA,Masanori IWASAKI

Career Education in Special Schools for Children with Intellectual disabilities:
Through an Interview survey of undergraduate managers

要　約

本研究の目的は，岩手大学教育学部附属特別支援学校のキャリア教育における日々の教育活動に関する内容を明らかにすることである。そのために,学部主事３名（悉皆）を対象にインタビュー調査を行った。この内容を比較検討した。その結果，主に次のことが明らかになった。①キャリア教育における将来の自立と社会参加のための力の育成は幼稚部や小学部段階からの様々な活動を通して育成されるものであり，ライフステージに応じた重視される教育課程を主として，授業の充実を図る必要があること②小中高のつながりは，学校教育目標でのつながりを重視し，授業でのつながりはできる状況づくりという点で確保されること，である。このことから，知的障害特別支援学校におけるキャリア教育は，知的障害教育が伝統的に追究してきた教育を正しく捉えて実践し，発展を図ることが，同時にキャリア教育の健全な発展にもなると考えられた。

１．はじめに

我が国において「キャリア教育」という用語が公的に登場してから16年が経過しようとしている[1)]。その間，キャリア教育の推進が各地域の教育施策として位置付けられ，知的障害特別支援学校においても教育活動が検討され，自立と社会参加に向けた取組の充実が図られてきた。

そもそもキャリア教育とは，「一人一人の社会的・職業的自立に向け，必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して，キャリア発達を促す教育[2)]」と定義されている。

文部科学省は，2017年３月，幼稚園教育要領と小学校学習指導要領，中学校学習指導要領を公示したが，その新学習指導要領においても随所にキャリア教育が目指す内容が盛り込まれ，新学習指導要領の実現には，キャリア教育の充実は不可欠であると言える[3)]。また，岩手県（以下，本県と記す）においても2012年には岩手県教育委員会が作成･配布した「いわてが目指すキャリア教育」により，学校におけるキャリア教育の進め方が示され，各学校において実践がなされているところである[4)]。

これらのことを承け，キャリア教育を校内研究

* 岩手県立盛岡視覚支援学校，** 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

として取り上げる特別支援学校も多く見受けられる。岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下，本校と記す）でも，2010年度から2013年度までの４年間，キャリア教育を研究テーマとして取り組んだ。その４年間は更に次の２つのテーマに基づいて取り組まれた。2010～2011年度は「児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり－キャリア教育の視点を生かして－」，2012～2013年度は「児童生徒のキャリア発達を支える授業－目標設定と自己評価の取り組み－」を標題とした。これらに取り組む契機は，言うまでもなく2009年３月に公示された学習指導要領において，特別支援学校高等部学習指導要領総則に「キャリア教育」が位置付けられ，その推進が求められたことにある。小中学校や高等学校だけでなく，特別支援学校においてもキャリア教育に対する注目が急速に高まった時期である。そのような時期に，本校は４年間にわたってキャリア教育の視点から教育活動の見直しと模索を繰り返し，その研究の過程において，様々な成果を上げることができ，また新たな課題も見えてきた。それらの成果と課題を挙げると以下の通りである。

（1）成果

①2010～2011年度

本校としてのキャリア教育の視点を明らかにし，「キャリア発達に関する願う姿」を作成したことは，職員の共通理解の下，小学部，中学部，高等部のつながりについて具体的に考えながら，授業及び研究に取り組むことにつながった。授業においては，ねらいが明確になり，児童生徒の主体的に活動している姿の実現につながった。

②2012～2013年度

目標設定と自己評価に取り組み，「わかる目標」「わかる評価」を授業において実践することで，児童生徒のキャリア発達の実現と授業の改善につなげることができた。この取り組みにより，教育課程，授業，個別の指導計画の関連を明らかにすることができた。

（2）課題

①2010～2011年度

個別の指導計画の活用とキャリア教育における自己肯定感の位置付け，児童生徒の自己評価の在り方と学習の積み重ねを捉える必要性が指摘された。

②2012～2013年度

小学部，中学部，高等部の学習の積み重ねについて，生活単元学習，作業学習から教育活動全体に広げていくことを検討することの必要性が指摘された[5）6）7）]。

これらの研究が終結し６年が経ち，現在は日々の授業づくりをテーマとした校内研究に取り組まれている。この状況にあって，本校において前次研究の後のキャリア教育が日々の教育活動でどのような取組がなされているかを明らかにすることは有益であろう。

そこで，本稿では前述した成果と課題に着目しつつ，キャリア教育の視点から次の２点について考察を行うこととする。

①授業づくり

②小中高のつながり（一貫性・系統性）

に触れながら知的障害特別支援学校におけるキャリア教育について論ずる。

２．方法

（1）調査対象

本校の小中高の学部主事３名に対してインタビュー調査を行った。３名は，前次研究において後半の１年，もしくは２年の関わりで，４年間全てにおいて前次研究に関わった者はいない。

（2）調査内容

各学部のキャリア教育に対する意識やその実施状況について聴取した。

（3）インタビュー方法

半構造的なインタビュー調査を実施した。インタビューは，１名の学部主事に対して，１名のイ

ンタビュアーで30分程度行った。インタビューでは，事前に大まかな質問事項を決めておき，必要に応じてさらに詳細を尋ねた。

インタビューの内容は，授業づくりと小中高のつながり（一貫性・系統性）について聴取した。その後，その内容についての自由な語りを促し，その内容を聴取した。問答形式では出にくい心情や悩みを把握するためである。

3．結果と考察

（1）授業づくり

各学部段階で重視している教育課程と育てたい力について回答を求めた。

①小学部に関して

遊びの指導，生活単元学習，日常生活の指導を重視している。日常生活の指導を重視する背景には，小学部では基本的な身辺自立や生活習慣の育成が将来の自立と社会参加に向けた重要な基盤であるとの認識がある。

また，低学年は，「遊びの指導」を通して，存分に遊ぶことが将来の就労につながると考えている。「遊びの指導」とは身体活動を活発にし，仲間とのかかわりを促し，意欲的な活動を育てていく指導の形態である[8)]。これらの授業を通して，小学部では「基本的生活習慣の確立」と人とのかかわりにおける「コミュニケーション力」を育てることを目指している。小学部ではライフキャリアを重視していることが読み取れた。

②中学部に関して

生活単元学習と作業学習を重視している。生活単元学習を重視する背景には，小学部から積み重ねてきた生活単元学習の中での役割をもった取組が生徒の主体的な姿につながっているとの認識があり，その取組を継続することが将来の自立と社会参加にもつながっていくと捉えている。

また，中学部からは新たに作業学習が取り入れられ，高等部での作業学習や将来の就労に向けた積み重ねの土台となることから重視していると示された。

これらの授業を通して，中学部では「チームワーク」「働くことの理解」「忍耐力」「行動力」を育てることを目指している。中学部では，小学部で重視したライフキャリアに加えて，ワークキャリアも重視していることが窺える。

また，先行研究において，小中学部では，コミュニケーション力が不足しているために対人関係でトラブルを起こし，もてる力を十分に発揮することができないことを指摘されることが多いため，人との関係づくりが重視されていることが明らかになっている[9)]。本校においても小学部では「コミュニケーション力」，中学部では「チームワーク」というように，人とのかかわりを重視していることが明らかとなった。

③高等部に関して

作業学習を重視している。本校では，将来の社会参加と自立に向けて必要な力を育てることを目標に教育課程の中心として作業学習が位置付けられている。重視する背景には，当然のことながら，高等部の特徴としての「学校教育の最終段階」「学校としての出口」という高い意識があるためであろう。

作業学習を通して，育てたい力は，「職業に関する知識・技能」「労働意欲」「勤労観・職業観」など働くための力全般である。よりキャリア教育を進めるためには，進路指導の充実は重要なポイントである[10)]。高等部では，ワークキャリアが中心のように語られたが，働く力には小学部からのライフキャリアによって育つ力も重要であるとの認識も示された。

ここまで，各学部段階で重視している教育課程と育てたい力について述べてきた。次にこれらを踏まえながら本校におけるキャリア教育についての捉え方について述べる。

2011年に中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」を答申した。本答申において，キャリア教育の本来

的意義を踏まえた留意点として，「社会的という文言に示されるように，一般就労を中心とした職業的自立のみを目指したものではなく，より広義の自立を目指したものである」「必要な基盤となるという文言に示されるように本定義で示される能力や態度とは例えば就労のための知識･技能等，特定の領域のものを意味するのではなく，前述した広義の自立のための基盤・土台となる能力や態度を意味するものである[11]」と述べている。

すなわちキャリア教育において，将来の自立と社会参加をするための力というのは，高等部の段階になってから作業学習のみで育成されるものではなく，幼稚部や小学部段階からの様々な活動を通して育成されるものと考えることができる。本校においては小学部低学年では遊びの指導，小学部中高学年から中学部にかけては生活単元学習，また中学部から高等部にかけては作業学習というようにライフステージに応じた取組の充実を重視している。

（2）小中高のつながり（一貫性・系統性）

学部間における一貫性や系統性について回答を求めた。

特別支援学校における一貫性・系統性のある指導については，幼稚部・小学部・中学部・高等部などの学部を通した一貫性･系統性のある指導や，発達の段階や生活経験，生活年齢などを踏まえた系統性のある指導内容や指導方法の設定など，従前より特別支援学校において取り組まれてきている。

しかし，取り組む中で，どの段階でどのようなキャリア教育を行えば良いかという論点が出てくることは必然であろう。

先行研究では，教育課程の系統性に関する弱さを指摘している。進路指導や職業教育という高等部段階で強くイメージされる視点ではなく，キャリア教育というより包括性の高い視点から，学校全体の教育課程を見直す意義である。小学部段階から一貫性と系統性ある教育を積み上げることにより，「自立と社会参加」を確かにする意図があると思われる[12]。本インタビュー調査においても，一貫性や系統性の難しさが本校の課題でもあるとの回答を得ている。

それでは，知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の一貫性や系統性をどのようにもたせることができるのだろうか。

先の文献では，「本人主体の教育や自立や社会参加を目指した教育のより一層の充実を図るためには，教育目標の明確化を図り，教職員全体で共有することや，一貫性・系統性のある指導内容や指導方法の見直しを図り，組織的に取り組むことが前提となる[13]」また，「連続性・一貫性を考える上で一番重視すべきは，教育目標の連続性・一貫性である。教育目標に連続性･一貫性があれば，おのずと教育の方法や内容にも連続性・一貫性が伴う。また，授業での連続性・一貫性は，子ども主体を支えるできる状況づくりという点で確保される[14]」と指摘している。本インタビュー調査においても３名の学部主事は，一貫性と系統性について口をそろえて「学校教育目標の中にキャリア教育の視点が含まれ，全職員が学校教育目標を志向することで一貫性や系統性をもたせている」と回答した。

本校の教員は，学校教育目標に対する意識が高く，換言すれば学校教育目標を共通言語としておりその共通言語で学部間をつないでいるとも言えよう。このようなキャリア教育の取扱いは他の知的障害特別支援学校でも一考の価値があるだろう。

また，一貫性･系統性をもたせる方法としては「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」「個別の移行支援計画」の活用も挙げられるだろう。知的障害特別支援学校においては，児童生徒一人一人に応じた12年間の学校生活を通じて，各学年，各学部，校種間で引き継がれながら，個別の教育支援計画を基にして，個別の指導計画による教育実践が行われている[15]。インタビュー調査においては，これらの諸支援計画の活用が課題としても指摘されているが，その解決を図り，キャリア教育の推進に役立てていかなければならないであろう。

4．おわりに

我が国において「キャリア教育」という言葉が公的に登場してから16年が経過しようとし，また本校においては研究テーマとして取り組んでから６年が経過した今，その間のキャリア教育の推進を「授業づくり」「小中高のつながり（一貫性・系統性）」の視点から検討することにより，留意すべき事項として，以下の２点が明らかになった。

第一には，キャリア教育における将来の自立と社会参加をするための力の育成は幼稚部や小学部段階からの様々な活動を通して育成されるものであり，ライフステージに応じた重視される教育課程（小学部低学年は遊びの指導等）を主として，授業の充実を図る必要があるということである。

第二に，小中高のつながり（一貫性･系統性）は，学校教育目標でのつながりを重視し，授業での一貫性・系統性は，子ども主体を支えるできる状況づくりという点で確保することである。また，これらを実現するためには，個別の指導計画など諸支援計画の活用は欠かすことができないだろう。

キャリア教育には，ライフステージ全般を見渡した一貫性・系統性，かつその中で担保される節目を描くことができる特徴があるが，この特徴を生かすことで，学校教育に自然な一貫性・系統性を確保することができる。その指標の一つに「キャリアプランニング・マトリックス[16]」があった。これは，児童生徒の生活年齢に応じた学校教育段階で身につけることが望ましい内容がマトリックスとして示された試案であり指針である。本校においても，研究として取り組んだ時期には，「キャリア発達に関する願う姿」として，指標を作成したが，現在はその指標を意識することはない。

しかし，本インタビュー調査からは，前次研究から６年経ち，キャリア教育の視点が含まれた学校教育目標，あるいはそこから具体化された単元目標や授業目標，個別の支援目標を基盤として取り組んでいる様子が窺えた。キャリア教育は，たしかにこれまでの教育，授業に不足していた点に気付かせてくれた。しかし，今ではキャリア教育の視点を無理にこじつけることなく，自然な形で教師の意識に定着している。それはなぜだろうか。

それは，特別支援教育の理念とキャリア教育の理念が共通しているからであろう。理念のいずれも本人がより良く生きることを目指し，将来の社会参加と自立を目指している。そして，この両者の概念のもつ理念について言語化・文字化し，組織的な共通理解を図ることが本校における学校教育目標の共通理解であると考える。

今日提言されている様々な理念も特別支援教育における自立と社会参加に向けた指導・支援の充実を図る意義を含んでいる。例えば，新学習指導要領のキーワードの一つである「主体的・対話的で深い学び」についても，その目的は「生きて働く知識・技能の習得など新しい時代に求められる資質・能力を育成するため」としている。これについて，「それは特別支援学校では今まで普通にやってきたことです」と語られることがある。キャリア教育が導入された時期も同じような論調が見られた。たしかに前述したように，理念の共通は見られるだろう。しかし，キャリア教育導入時に我々にとって不足していた点に気付いたように，気付かされる部分はあるだろう。つまり，我々は，新たな提言に対して，その視点から特別支援教育を見つめ直すことが必要であると考える。

本校が４年間のキャリア教育の実践研究を経て，2014年度より「児童生徒一人一人が今，主体的に活動できる授業づくり－『授業づくりの視点』に基づく全校での実践をとおして－」へと研究主題を変更したことは，キャリア教育の実践研究を通じて，この教育の本質を再確認し，授業づくりを通じて，本質の具体化を図ったことを意味する。その点で研究主題の変更は，単なる変更ではなく，キャリア教育の実践研究を行ったからこそ見えてきた成果と課題を踏まえた「発展」と見ることができる[17]。

キャリア教育は，今日すでに一時の流行の段階ではなく，教育が本来備えているべき本質の一つとして数えられる段階に入っていると考えられる。知的障害教育が戦後一貫して追究してきた教

育の本質を正しく捉え，実践し発展を図ることが，同時にキャリア教育の健全な発展にもなるだろう。

昨今,「対話的な学び」を「グループでの音声言語による話し合い活動」と捉える風潮が見られるように思われる。また，キャリア教育導入時も「社会人による講話を聞かせればキャリア教育」というような風潮が見られた。教師は「○○をやれば○○」という型を求めがちである。しかし，それで良いのだろうか。時代の変化によって通常教育と知的障害教育との共通性が多く見られるようになった。そんな時代だからこそ特別支援学校の教師は，伝統的に取り組んできた特別支援学校の実績に自信をもち，また同時に謙虚な姿勢で，誤解，錯覚，傾斜に気をつけなければならない。そのためには,「キャリア教育とは何か」「新学習指導要領が目指す姿は何か」等, 本質を見極める，見取る力が教師には必要であろう。

それはすなわち，知的障害特別支援学校におけるキャリア教育において, 教師がすべきこととは，児童生徒のキャリア発達支援を通して，これまでの取り組みを見つめ直し，児童生徒主体の今とこれからの時代に必要な自立と社会参加のために教育を充実させることでもあるだろう。

＜謝辞＞

本研究を進める上で，岩手大学教育学部附属特別支援学校の方々より，ご理解とご協力をいただいた。記して各位に感謝したい。

＜付記＞

本教育実践研究の着手及び論文の執筆、公開に際しては関係者の許諾を得ている。

また，表記について複数の研究協力者によって吟味し、適切であることを確認した。

＜引用文献＞

1）文部科学省：第1章キャリア教育とは何　か．http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf（2017.11.20閲覧）.

2）文部科学省（2011）：中央教育審議会答申今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について．http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/ afieldfile/2011/02/01/1301878_１_1.pdf(2017.11.20閲覧).

3）文部科学省（2017）：小学校学習指導要領解説総則編　第４節　児童の発達の支援.（３），100.

4）岩手県教育委員会（2012）：いわてが目指すキャリア教育．http://www.pref.iwate.jp/dbpsdata/_material_/_files/000/000/003/264/leaflet.pdf（2017.11.20閲覧）.

5）石川則子（2014）：附属特別支援学校におけるキャリア教育の実践研究の取り組み．岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集，17-21.

6）岩手大学教育学部附属特別支援学校（2011）：児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり－キャリア教育の視点を生かして－．研究紀要，21.

7）岩手大学教育学部附属特別支援学校（2013）：児童生徒のキャリア発達を支える授業－目標設定と自己評価の取り組み－研究紀要，22.

8）文部科学省（2016）：知的障害のある児童生徒のための各教科について．教育課程部会特別支援教育部会（第６回）資料３http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo３/063/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/02/29/1367588_01.pdf（2017.11.20閲覧）.

9）藤澤憲（2014）：キャリア教育に対する知的障害特別支援学校小・中学部教員の意識調査に関する一考察－子どもに必要な能力と教員の課題意識との関連について－．日本教育心理学会総会発表論文集56（０）, 504.

10）山内國嗣（2016）：大阪府下における特別支援学校知的障害職業学科におけるキャリア教育の視座と教員の授業力について．大阪総合保育大学紀要，（10），271-286.

11）菊池一文（2013）：特別支援教育における

ICF の活用によるキャリア発達支援の可能性. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, (40).
12) 磯野浩二・佐藤慎二 (2012) : 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育に関する意識調査－千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事への質問紙調査を通して－. 植草学園短期大学研究紀要, (13), 33-38.
13) 前掲文献11).
14) 名古屋恒彦 (2013) : 知的障害教育発, キャリア教育. 東洋館出版社, 35-37.
15) 前掲文献11).
16) 国立特別支援教育総合研究所 (2010) : 知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」: https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/119/B_career.pdf (2017.11.20閲覧).
17) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2015) : 児童生徒一人一人が今, 主体的に活動できる授業づくり－『授業づくりの視点』に基づく全校での実践をとおして－. 研究紀要, 23.

小学校における「いじめ認知」に対する客観的評価基準の検討
－「いじめ深刻指数」導入の試み－

藤井義久 *

（2018年１月20日受付）
（2018年２月14日受理）

Yoshihisa　FUJII

An Objective Evaluation Criterion for "Bullying Cognition" in Elementary Schools
An attempt to introduce the "bullying serious quotient"

要　約

本研究の目的は、「被害者判断」でもある「第三者判断」でもある客観的な「いじめ判定基準」を策定することであった。調査対象者は、公立小学校に通う４年生から６年生の児童、計543名であった。

まず、小学生が「いじめ」と認知する可能性のある45個のスクールライフイベントを選定し、それぞれの出来事に対する「いじめ深刻得点」（精神的苦痛度＋傷つき度）を求めた。次に、それら45個の「いじめ深刻得点」の平均値及び標準偏差を用いて、各スクールライフイベントの「いじめ深刻指数」を偏差値に換算することによって、相対的な精神的なダメージを示す「いじめ深刻指数」（略してBQ）を算出した。次に、過去１か月以内に経験したスクールライフイベントそれぞれのＢＱを単純に合算した値を目的変数、「うつ得点」を説明変数として回帰分析を行い、うつ得点のカットオフポイント16点をもとに、ＢＱ合算値全体のカットオフポイントを求めたところ、205点という値を得た。つまり、過去１か月以内に経験したスクールライフイベントそれぞれのＢＱを合算した値が205点を超えると、現在、その子は危機的状況にあると判断される。

今後、本研究で算出されたスクールライフイベントごとの「いじめ深刻指数」によって、客観的な「いじめ認定」が可能になり、自治体間の「いじめ認知件数」のバラツキも縮小されることが期待される。

Ⅰ　はじめに

文部科学省（2013）は、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うのではなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うよう各学校に通達を出した。さらに、文部科学省（2016）は、いじめの適切な認知のための取り組みの結果、実態をより正確に反映してその認知件数が増えることは望ましいとし、むしろ「いじめ認知件数」が低い都道府県等に対して法の定義に基づく認知が適切に行われているか文部科学省が個別に確認･指導することにした。その結果、文部科学省（2017）の「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果（速報値）」によると、平成28年度の「いじめ認知件数」は323,808件と、前年度225,132件に比べてお

* 岩手大学大学院教育学研究科

よそ10万件も増えることにつながったと考えられる。ただ、この「いじめ認知件数」は、「いじめ」が実際に発生した件数ではなく、あくまで被害者の主観と訴えに基づく件数であるため、不登校や暴力行為発生件数と異なり、「いじめ」の実態を正確に表しているとは言えない。それを裏付けるデータとして、平成28年度における自治体ごとの1000人ごとの「いじめ認知件数」は、京都府が96.8件であったのに対し、香川県が5.0件と実に19倍の開きがある。83倍の開きがあった平成25年度に比べると自治体格差は縮小したと言えるが、それでもこの格差は依然として無視できない水準である。そのような自治体によって「いじめ認知件数」に大きな差が生じる原因として、被害者が心身の苦痛を感じたと訴えれば即「いじめ」と認定する自治体もあれば、教職員が組織的、継続的に指導・経過観察の必要がある段階で初めて「いじめ」と認定する自治体があるなど、自治体によって、いじめ認定基準に相変わらず違いの見られることが挙げられる。

そこで、本研究では、小学生を対象にして、「被害者判断」でもあり「第三者判断」でもある「いじめ認定」を可能にする客観的評価基準を策定することにした。その客観的評価基準を策定するにあたり参考にした尺度は、Holmes & Rahe（1967）の「社会的再適応評定尺度」である。彼らは、生活上のあらゆる出来事がストレスの原因になると考え、配偶者の死によるストレス強度を100と設定し、日常生活で経験する様々な出来事（ライフイベント）それぞれの相対的ストレスの大きさを数値化している。そして、過去１年間以内に経験した出来事ごとのストレス強度を単純に合算して年間のストレス強度が300を超えると重大な健康障害が起こるリスクが高まるとしている。このストレス強度の考え方を参考にして、友達関係において経験する様々な出来事（スクールライフイベント）それぞれの相対的精神的ダメージの大きさを数値化することにした。

森田・清水・高橋（1999）は、全国6,906名の児童生徒およびその保護者、教師を対象に「いじめ調査」を実施し、いじめを受けた子ども達の６～７割が「悪口、からかい」、「無視、仲間はずれ」を経験し、いじめの態様としてはひどいいじめよりもこのような日常的ないじめが多いことを指摘している。また、浜田・野田（1995）は、「いじめの行為１つだけをとってみれば、いじめと騒ぐ方がおかしいと思われそうなことがいじめそのもの」であるとして、小さな行為の積み重ねが、派手な一本より大きなダメージを与えることを指摘している。従って、従来の「いじめ認知件数」に基づく「いじめの実態把握」では、個々の子ども達における現在の精神的苦痛度を正確に把握することはできないと考えられる。

そこで、本研究では、前述の「社会的再適応評価尺度」の考え方に基づき、各スクールライフイベントごとに小学生が一般的に受けることが想定される精神的ダメージの程度を表す「いじめ深刻指数」を設定することにした。そして、過去１か月以内に経験したスクールライフイベントごとの「いじめ深刻指数」を単純に合算した値を「いじめ認定」の客観的評価基準にすることにした。

Ⅱ 方法

１ 調査対象者

公立小学校６校に通う４年生から６年生の児童543名（男子255名、女子288名）である。なお、学年別内訳は、４年生170名（男子73名、女子97名）、５年生180名（男子85名、女子95名）、６年生193名（男子97名、女子96名）である。

２ 調査手続

授業中、各クラス担任によって、以下の調査内容から成る質問紙を調査対象者に配布し、一斉に回答を求め、回答終了後、直ちに回収する方式で調査を実施した。なお、調査に当たっては、倫理的配慮の観点から、個人が特定されないように無記名式で実施することとした。あわせて、調査実施前に、「答えたくない質問に対しては答えなくてもよいこと」、「学校の成績には全く関係のない

こと」、「自分の答えが他の人に知られることはないこと」など、口頭および文書で調査対象者に予め伝えておくことによって倫理的配慮の徹底も図った。

3 調査内容

⑴フェイスシート

調査対象者の性別および学年について尋ねた。

⑵精神的苦痛度調査

小学生が「いじめ」と認知する可能性のある45個のスクールライフイベントを提示し、「あなたは、次のような時、つらい気持ちになりますか」と教示し、それぞれの出来事ごとに５件法（全くつらくない－非常につらい）で回答を求めた。

⑶傷つき度調査

小学生が「いじめ」と認知する可能性のある45個のスクールライフイベントを提示し、「あなたは、次のような時、心が傷つきますか」と教示し、それぞれの出来事ごとに５件法（全く傷つかない－非常に傷つく）で回答を求めた。

なお、⑵と⑶で提示する、小学生が「いじめ」と認知する可能性のある45個のスクールライフイベントは同一としたが、回答の信頼性の観点から、⑵と⑶で項目の順番を逆にした。また、本調査において提示するスクールライフイベントの選定に当たっては、友達関係において嫌だった経験に関する大学生を対象とした自由記述調査結果および文科省が毎年発表している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の中の「いじめ態様分類」を参考にした。

⑷小学生版いじめ経験尺度

⑵および⑶と同じ45個のスクールライフイベントを提示し、「あなたは、過去１か月以内に次のようなことを経験しましたか」と教示し、それぞれの出来事ごとに２件法（ある・ない）で回答を求めた。

⑸児童用抑うつ自己評価尺度の日本語版

Birleson（1991）が開発した児童用抑うつ自己評価尺度（Depression Self-Rating Scale for Children: DSRS）を村田ら（1996）によって日本版にした18項目を用いた。本尺度はもともと７歳から13歳を対象としているが、永井（2008）が述べているように、広く児童期から思春期を対象として使用可能な尺度として捉えられている。回答方法は、それぞれの項目に対して、「いつもそうだ」、「ときどきそうだ」,「そんなことはない」の３件法である。そして、各回答に対して、抑うつが高いと思われる方から順に２点から０点という得点を与え、それぞれの得点を合算する形でうつ得点を算出する。従って、うつ得点の範囲は、０点から36点ということになる。なお、本尺度のカットオフポイントは、16点である。

Ⅲ　結果

⑴「いじめ深刻指数」の算出

まず、それぞれのスクールライフイベントごとに、精神的苦痛度得点（０点～４点）と傷つき得点（０点から４点）を単純に合算した値を個人の「いじめ深刻得点」(０点～８点)とした。そして、スクールライフイベント別「いじめ深刻得点」の全調査対象者における平均値を算出した。

次に、算出された45個の「いじめ深刻得点」の平均値の平均値および標準偏差を求めた。その結果、45個の「いじめ深刻得点」の平均値は4.32、標準偏差は0.46であった。そして、それらの値を用いて、45個のスクールライフイベントごとにそれぞれの「いじめ深刻指数」を偏差値に換算することによって、それぞれのスクールライフイベントが子どもたちの心に相対的にどの程度深刻な影響を及ぼす可能性が高いかを示す「いじめ深刻指数」を算出した。従って、「いじめ深刻指数」の平均値は50ということになる。今後、「いじめ深刻指数」(Bullying serious quotient）を略してＢＱと呼び、このＢＱという標準化された値を用いて、今まで基準があいまいであった「いじめ認知」に関して客観的評価を行っていくことになる。

以上の手続きにより算出されたＢＱの値が高いスクールライフイベントから順に Table １に示した。あわせて、「小学生版いじめ経験尺度」の回

答結果に基づき、過去１か月以内に各スクールイベントをどの程度経験しているのか、いわゆる経験率についても載せた。その結果、小学生において相対的にＢＱの値が高かったスクールライフイベントは、順に、「友達に悪いうわさを広められた」(70)、「友達に自分が大切にしている物を盗まれ

Table 1　小学生におけるスクールライフイベントごとの経験率及びいじめ深刻指数

スクールライフイベント	経験（%）	指数
（1）友達に、悪いうわさを広められた。	17.87	70
（1）友達に自分が大切にしている物を盗まれた。	10.14	70
（3）友達に自分の物を壊された。	5.07	64
（3）下駄箱の靴がなくなっていた。	2.45	64
（5）友達が陰でこそこそ自分の悪口を言っていた。	8.70	63
（5）友達に自分が嫌だと思うことを繰り返しされた。	14.49	63
（7）クラスでいつも一人ぼっちのような気がする。	3.90	62
（7）クラスで仲間外れにされた。	11.45	62
（9）友達に「やめて」と言ってもやめてくれないことがあった。	19.57	58
(10) 友達に悪口を言われた。	26.81	55
(10) 友達に嫌なことを言われた。	21.01	55
(10) 助けてほしい時に友達が助けてくれなかった。	5.07	55
(13) 親しくしていた友達が急によそよそしくなった。	2.90	54
(13) 友達に自分の物を隠された。	11.59	54
(13) 友達に殴られた。	6.52	54
(16) 友達に自分の気にしていることを言われた。	10.14	53
(16) 一生懸命やっているのに、友達からやかましく注意された。	6.52	53
(18) 友達は私の話を全然聞いてくれようとしなかった。	5.80	52
(18) 友達に命令されている気分になった。	12.32	52
(18) 友達に嫌なことをさせられた。	13.04	52
(21) この頃、親しかった友達が話しかけてくれなくなった。	4.34	51
(22) 友達から文句を言われた。	25.36	50
(22) 友達に話しかけると嫌な顔をされた。	13.77	50
(22) 授業中、私の方を見て、こそこそ話をしている友達がいた。	8.70	50
(22) 友達にばかにされた	16.67	50
(22) ありもしないことを友達に疑われた。	13.04	50
(22) 自分の失敗をクラスのみんなに笑われた。	5.80	50
(28) 友達に変なあだ名をつけられた。	18.12	49
(28) 友達が人に見られたくない自分の物を勝手に見た。	10.14	49
(28) 友達にわざとボールをぶつけられた。	6.52	49
(31) 友達に無視された。	13.04	48
(31) 友達にからかわれた。	11.59	48
(33) 友達から、避けられているような感じがした。	18.11	47
(34) 友達に髪の毛を引っ張られた。	2.90	46
(34) 友達に蹴られた。	8.70	46
(36) 友達に班の仕事を無理やりやらされた。	7.97	45
(37) 好きな人のことを友達にばらされた。	11.59	44
(37) 自分の発表に対して、クラスのみんなに笑われた。	3.63	44
(37) 友達に冷たい顔をされた。	9.42	44
(40) 友達におどされた。	7.97	43
(41) 友達がわざと自分にぶつかってきた。	10.87	39
(41) 友達にたたかれた。	14.49	39
(43) 友達が自分の意見を聞いてくれなかった。	23.18	28
(43) 友達にあいさつしても返事してくれなかった。	9.42	28
(45) 友達との話し合いで、自分の意見が通らなかった。	13.04	20

た」(70)、「友達に自分の物を壊された」(64)、「下駄箱の靴がなくなっていた」(64) などであった。一般に、偏差値の考え方に従うと、ＢＱの値が55以上のスクールライフイベントを経験すると、子どもの心により強い悪影響を及ぼす可能性が高いと言える。一方、小学生において経験率が高かっ

Table2　小学生版いじめ経験尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）

項　目	F1	F2	F3	F4
Ⅰ．精神的攻撃				
40. 友達に冷たい顔をされた。(52)	.84	−.06	.12	−.01
44. 友達から避けられているような感じがした。(47)	.80	.12	−.05	.04
37. 友達に話しかけられると嫌な顔をされた。(54)	.77	.18	.07	−.10
35. 授業中、私の方を見て、こそこそ話をしている友達がいた。(50)	.74	.17	−.04	.03
38. 友達に文句を言われた。(50)	.69	.04	.24	−.03
23. 友達に無視された。(48)	.66	.16	.06	.10
16. 友達が陰でこそこそ自分の悪口を言っていた。(63)	.65	.27	−.06	.06
45. 友達が自分の意見を聞いてくれなかった。(28)	.63	−.08	.17	.20
26. 友達にあいさつしても返事してくれなかった。(28)	.60	−.08	.22	.18
42. 友達に悪口を言われた。(55)	.60	.23	.14	.00
30. 友達との話し合いで私の意見が通らなかった。(20)	.55	−.20	.19	.34
24. 友達に嫌なことを言われた。(55)	.54	.30	.14	.04
25. 友達に自分が嫌だと思うことを繰り返しされた。(63)	.53	.28	.10	.06
17. 親しくしていた友達が急によそよそしくなった。(54)	.52	.19	−.02	.21
11. クラスでいつも１人ぼっちのような気がする。(49)	.52	.01	.03	.33
32. 友達に自分が気にしていることを言われた。(53)	.52	.18	.05	.16
07. 友達は私の話を全然聞いてくれようとしなかった。(46)	.52	.02	.14	.25
39. 友達に嫌なことをさせられた。(50)	.49	.38	.07	.04
18. 友達にからかわれた。(48)	.45	.10	.14	.27
33. 友達に馬鹿にされた。(50)	.45	.13	.28	.11
20. クラスで仲間はずれにされた。(62)	.41	.30	.09	.13
Ⅱ．物的攻撃				
43. 友達に自分が大切にしている物を盗まれた。(70)	.27	.71	.00	−.09
01. 友達に自分の物を壊された。(64)	−.04	.70	.17	.07
04. 下駄箱の靴がなくなっていた。(64)	−.03	.70	.10	.18
36. 友達に自分の物を隠された。(49)	.17	.59	.21	.01
10. 友達が人に見られたくない物を勝手に見た。(49)	.15	.45	.06	.31
Ⅲ．身体的攻撃				
28. 友達にたたかれた。(39)	.15	.06	.80	−.08
06. 友達に蹴られた。(44)	.03	.14	.73	.08
34. 友達に殴られた。(54)	.10	.25	.71	−.05
31. 友達がわざと自分にぶつかってきた。(39)	.23	−.04	.63	.13
09. 友達にわざとボールをぶつけられた。(50)	.01	.06	.63	.25
22. 友達に髪の毛を引っ張られた。(46)	−.01	.33	.54	.10
27. 友達におどされた。(43)	.37	.11	.48	−.03
Ⅳ．人権侵害行為				
14. 好きな人のことを友達にばらされた。(45)	.00	.24	−.11	.69
12. 友達に班の仕事を無理やりやらされた。(44)	.02	−.04	.32	.62
15. 友達に変なあだ名をつけられた。(39)	.22	.01	.08	.58
03. 自分の失敗をクラスのみんなに笑われた。(50)	.17	.31	.07	.52
02. 助けてほしい時に友達が助けてくれなかった。(55)	.15	.29	.02	.50
19. 友達に「やめて」と言ってもやめてくれないことがあった。(58)	.21	.26	.18	.44
05. 友達に命令されている気分になった。(52)	.28	.13	.23	.43

（注）(　) 内の数値は、「いじめ深刻指数」である。

たスクールライフイベントは、順に、「友達に悪口を言われた」(26.81%)、「友達から文句を言われた」(25.36%)、「友達が自分の意見を聞いてくれなかった」(23.18%)、「友達に嫌なことを言われた」(21.01%) であった。

(2)「いじめ認知」の因子構造

小学生が「いじめ」と認知する可能性のある各スクールライフイベントに対する個人の「いじめ深刻得点」を用いて、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、固有値の減衰傾向及び解釈可能性から4因子解が妥当であると判断された。ただ二重負荷の見られる項目があったので、それらの項目を削除し、同様の因子分析を繰り返し行った結果、最終的にTable 2のような因子分析結果を得た。なお、各項目には、(1)の手続きにより算出されたＢＱの値も付記しておいた。

まず、第1因子は、「友達に冷たい顔をされた」、「友達から避けられるような感じがした」といったように、友達の表情や態度から精神的苦痛を受けるようなスクールライフイベントに高い因子負荷が認められたので、それら20項目をまとめて「精神的攻撃因子」と命名した。第2因子は、「友達に自分が大切にしている物を盗まれた」、「友達に自分の物を壊された」といったように、自分の所有物に対して何らかの攻撃を受けるようなスクールライフイベントに高い因子負荷が認められたので、それら5項目をまとめて「物的攻撃因子」と命名した。第3因子は、「友達にたたかれた」、「友達に蹴られた」といったように、自分の身体に対して何らかの危害が加えられるようなスクールライフイベントに高い因子負荷が認められたので、それら7項目をまとめて「身体的攻撃因子」と命名した。第4因子は、「好きな人のことを友達にばらされた」、「友達に班の仕事を無理やりやらされた」といったように、個人の人権を脅かされるようなスクールライフイベントに高い因子負荷が認められたので、これら7項目をまとめて「人権侵害行為因子」と命名した。

以上の結果、小学生の「いじめ認知」のタイプは、大きく「精神的攻撃」、「物的攻撃」、「身体的攻撃」、「人権侵害行為」の4つに分かれることが判明した。

(3)客観的いじめ判定基準の策定

本研究で実施した「小学生版いじめ経験尺度」においては、過去1か月以内に各スクールライフイベントを経験したかどうか、2件法(ある・ない)で回答することになっている。そして、それぞれのスクールライフイベントには、(1)の手続きにより算出されたＢＱの値が付記されている。従って、経験したことがあると回答したスクールライフイベントのＢＱの値のみ単純にすべて合算することによって、「いじめ」と疑われる様々なスクールライフイベントを通して、個々の子どもが過去1か月以内にどの程度精神的ダメージを受けてきたか客観的に評価することが可能になる。なお、「小学生版いじめ経験尺度」全体及び下位尺度ごとのＢＱ合算値の平均値、標準偏差、最小値、最大値をTable 3に示したが、個人差が極めて大きいことがわかる。

Table3
「小学生版いじめ経験尺度」下位尺度ごとのＢＱ合算値の平均値、標準偏差、最小値、最大値

下位尺度	M	SD	MIN	MAX
精神的攻撃	91.18	146.60	0	673
物的攻撃	46.61	64.63	0	226
言語的攻撃	41.53	66.25	0	315
人権侵害行為	34.35	61.63	0	247
ＢＱ合算値	214.67	309.43	0	1354

従って、「小学生版いじめ経験尺度」を用いた客観的な「いじめ判定」を行っていくためには、過去1か月以内に経験したスクールライフイベントのＢＱを合算した値が何点以上になると精神的に深刻な状況に陥っていると判断すればよいのか、そのカットオフポイントを明確に示しておく必要があると考えた。そこで、本研究では、「児童用抑うつ自己評価尺度」によって測定される「うつ得点」のカットオフポイントを用いて、「小学生版いじめ経験尺度」によって測定されるＢＱ

合算値のカットオフポイントを設定することにした。具体的には、目的変数を「小学生版いじめ経験尺度」によって測定されるＢＱ合算値、説明変数を「児童用抑うつ自己評価尺度」によって測定される「うつ得点」として、回帰分析を行った。その結果、「小学生版いじめ経験尺度」（全体）においては、$y=2.55\chi+164.31$　という回帰直線を得た。なお、χがうつ得点、ｙがＢＱ合算値ということになる。

次に得られた回帰直線の式のχに、「児童用抑うつ自己評価尺度」におけるカットオフポイントである16を代入する。「うつ得点」がカットオフポイント以上の児童は、現在、より抑うつ傾向が強く、早急に何らかの支援あるいは治療を要する可能性の高い深刻な心の状態にあると考えられていることから、この「うつ得点」のカットオフポイントを用いて「小学生版いじめ経験尺度」のカットオフポイントを求めることにした。得られた回帰直線の式のχに16を代入した結果、ＢＱ合算値（y）は、205.11となった。基本的にＢＱ合算値が小数点以下になることはないので、小数第１位を四捨五入したＢＱ合算値（y）である205点を「小学生版いじめ経験尺度」（全体）のカットオフポイントとすることに決定した。つまり、「小学生版いじめ経験尺度」に記載されているスクールライフイベントのうち過去１か月以内に経験した出来事それぞれに付記されているＢＱ値を単純に合算して205点を超えると、精神的に深刻な状況にすでに陥っており、直ちに教師や親が早急な対応を取らないと、「いじめ」による自死を含む重大な問題が発生する可能性が高いレベルであることを意味する。

また、同様の方法で、「小学生版いじめ経験尺度」における各下位尺度ごとのカットオフポイントの算出も行った。まず下位尺度のうち「精神的攻撃尺度」においては、回帰分析の結果、$y=0.06\chi+91.03$という回帰直線が得られた。そこで、χにうつ得点のカットオフポイントである16を代入して求めたＢＱ合算値（y）を小数第１位で四捨五入した92点を「精神的攻撃得点」のカットオフポイントとすることに決定した。また、「物的攻撃尺度」においては、回帰分析の結果、$y=0.25\chi+41.69$という回帰直線が得られた。そこで同じくχに16を代入して求めたＢＱ合算値（y）を小数第１位で四捨五入した46点を「物的攻撃得点」のカットオフポイントとすることに決定した。また、「言語的攻撃尺度」においては、回帰分析の結果、$y=2.10\chi+0.03$という回帰直線が得られた。そこで同じくχに16を代入して求めたＢＱ合算値（y）を小数第１位で四捨五入した34点をカットオフポイントとすることに決定した。さらに、「人権侵害行為尺度」においては、回帰分析の結果、$y=0.14\chi+31.57$という回帰直線が得られた。そこで同じくχに16を代入して求めたＢＱ合算値（y）を小数第１位で四捨五入した34点を「人的侵害行為得点」のカットオフポイントとすることに決定した。

さらに、過去１か月以内に経験したスクールライフイベントによって生じた精神的ダメージをより客観的に評価できるようにするために、「小学生版いじめ経験尺度」全体および下位尺度においてＢＱ合算値がカットオフポイントに達した児童

Table 4　「小学生版いじめ経験尺度」におけるＢＱ合算値の５段階評価基準

下位尺度	カットオフポイント	カットオフポイント以上の評価基準				
		１段階	２段階	３段階	４段階	５段階
精神的攻撃	92(33.33%)	92～99	100～149	150～259	260～419	420～
物的攻撃	46(42.75%)	46～49	50～69	70～169	170～179	180～
言語的攻撃	34(39.86%)	34～39	40～54	55～149	150～219	220～
人権侵害行為	34(31.88%)	34～39	40～54	55～109	110～209	210～
ＢＱ合算値	205(34.06%)	205～299	300～369	370～669	670～949	950～

（注）（　　）内の数値は。カットオフポイント以上の児童の割合を示す。

を対象にして５段階評価基準を設けることにした。具体的には、正規の５段階評価基準の割合に基づき、ＢＱ合算値がカットオフポイントに達した児童から順に、ＢＱ合算値がカットオフポイントに達した児童全体の７％をまず「１」、次の24％を「２」、次の38％を「３」、次の24％を「４」、残りを「５」とすることに決め、それぞれの評価ごとにＢＱ合算値の得点基準を設定した。その結果をTable ４に示す。これにより、ＢＱ合算値がカットオフポイントに達した児童の重症度を客観的に評価することが可能になる。ちなみに、「４」、「５」の段階は重症で、深刻な事態になっている可能性が極めて高いので、教師や親による即時対応が急がれる危機的状況であると判断される。

Ⅳ.考察

本研究では、小学生を対象にして、「被害者判断」でもあり「第三者判断」でもある客観的な「いじめ判定」基準の策定を試みた。同じスクールライフイベントを経験しても子どもによって感じ方に個人差があるので、子どもの主観ばかりに頼っていると、「いじめ判定」は極めてあいまいなものになってしまう。そのことが、現在の「いじめ認知件数」の自治体間格差につながっていると考えられる。

そこで、同年代の子どもの一般的な感じ方を基準にして、それぞれのスクールライフイベントが相対的に子どもたちの心に精神的ダメージを与える可能性が高いのか、各スクールライフイベントごとに個人の精神的苦痛度と傷つき度の合計点を偏差値に換算する方法で、「いじめ判定」の新たな客観的指標となる「いじめ深刻指数」（ＢＱ）を算出した。その結果、小学校においては、友達に悪いうわさを広められたり、友達に自分の大切にしている物を盗まれたり、友達に自分の物を壊されたり、下駄箱の靴がなくなっていた時などにおいて相対的にＢＱの値が高かったことから、小学生においては、被害者本人に対する直接的な攻撃よりも集団や物を介して嫌がらせをするといった間接的な攻撃を受けた時の方がむしろ精神的ダメージを受けやすいと考えられる。しかしながら、このような精神的ダメージを受けやすい集団や物を介しての嫌がらせは、被害者本人に対する直接的攻撃に比べて発見が難しい。その原因として、教師は、いじめられている子はいないか、いじめている子はいないかといったように、児童１人１人、すなわち個ばかりに注目して、個の周りの環境に対する注意が手薄になっていることが挙げられる。従って、教師は、今後、児童１人１人、すなわち個ばかりに注目するのではなく、クラスの児童の持ち物が壊されたりなくなったりしていないか、黒板やノートに誰かを中傷するような書き込みがなされていないかといった、個の周りの環境のちょっとした異変にも絶えず目を向けていく必要があると言える。

さらに、各スクールライフイベントごとのＢＱ値の算出とあわせて、小学生が、過去１か月以内に、それぞれのスクールライフイベントをどのくらい経験したか、その経験率についても調べた。小学生における「いじめ経験率」に関する調査は今までいくつか行われてきたが、それらの調査で明らかになった被害経験率は最少で７％（酒井,2008）（酒井,2009）、最多で57％（久保田,2002）とかなりのばらつきがある。その背景には、「いじめられたことがあるか」といった漠然とした聞き方に問題があると言える。つまり、「いじめ」に対する個人の認識の違いが調査結果のあいまいさを生み出していると考えられる。従って、本研究では、調査用紙において「いじめ」という用語は一切用いず、「いじめ」と疑われる可能性のある具体的な行為を提示して、過去１か月以内にそれぞれの行為を受けたことがあるか尋ねる方式で被害経験率を調べることにした。その結果、友達に悪口を言われたり、友達に文句を言われたりするなど、小学生は、特に友達からの言葉による暴力を経験した割合が25％を超えており相対的に高いことがわかった。このことから、小学校においては、言葉による暴力が「いじめ」の中核を成し

ていると考えられる。中学校、高校においても同様の傾向が見られるかについては、今後詳細な調査研究をしていくことによって明らかにしていかなければならないと考えている。

次に、小学生の「いじめ認知」の構造について明らかにするために、小学生が「いじめ」と認知する可能性がある45個のスクールライフイベント別「いじめ深刻得点」（精神的苦痛得点＋傷つき度得点）を用いて、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、小学生の「いじめ認知」のタイプは、大きく「精神的攻撃」、「物的攻撃」、「身体的攻撃」、「人権侵害行為」の４つにわかれることがわかった。本研究においては、「精神的攻撃」、「物的攻撃」、「身体的攻撃」といった一般的にわかりやすい「いじめ」のタイプに加えて、「いじめ」の態様として新たに「人権侵害行為」という因子が抽出された。「人権侵害行為」は、「精神的攻撃」と同様に極めて大きな精神的苦痛を伴う行為である。ただ、今回、新たに抽出された「人権侵害行為因子」を構成しているスクールライフイベントは、「精神的攻撃」と異なり、すべて「人権侵害」を主たる目的として行われる「いじめ行為」である。すなわち、「精神的攻撃」は、「冷たい顔をされる」や「避けられる」など相手の言動等によって被害者が精神的苦痛を受けるだけで、その行為のみによって被害者の人権が侵害されたと判断されるまでには至らない。それに対して「人権侵害行為」の方は、「好きな人のことを友達にばらされた」、「友達に班の仕事を無理やりやらされた」、「友達に変なあだ名をつけられた」など、「精神的攻撃」と異なり、明らかに被害者の人権を無視した行為で被害者の人権が侵害されたと判断できる行為である。そして、そういった人権侵害行為を受けたことによる精神的ダメージは、「精神的攻撃」の時に比べてより大きく、より長く続くと考えられるので、「人権侵害行為」は、「精神的攻撃」に比べてより悪質であると捉えることもできる。従って、今後、いじめ問題について考えていく際、単に「精神的攻撃」、「物的攻撃」、「精神的攻撃」といった攻撃のタイプにばかり目を向けるのではなく、それぞれの行為が明らかに「人権侵害」に当たる行為であるのか見極めていくことも、被害者の現状把握およびその後の対処法について検討していく上で忘れてならないことであると言える。

さて、本研究では、「小学生版いじめ経験尺度」によって測定される過去１か月以内に経験したスクールライフイベントそれぞれのＢＱを単純に合算した値を客観的ないじめ認定を行う際の指標とすることに決めた。そこで、「児童用抑うつ自己評価尺度」によって測定される「うつ得点」のカットオフポイント16点を基準に回帰分析によってＢＱ合算値全体のカットオフポイントを求めたところ205点という値を得た。つまり、過去１か月以内に経験したスクールライフイベントのＢＱ合算値が205点を超えると、教師や親の早急な対応や本人に対する心のケアが必要であるレベルと判断することにした。ただ、ＢＱ合算値のカットオフポイントの設定だけでは、過去１か月以内に経験した様々なスクールライフイベントによって受けた精神的ダメージの蓄積を正確かつ客観的に把握することが難しいので、カットオフポイントを超えた児童を対象に、さらにＢＱ合算値に基づく５段階評価基準を設定することにした。これにより、ＢＱ合算値に基づいて、精神的ダメージの重症度を客観的に評価することが可能になった。５段階評価で特に「４」あるいは「５」段階のＢＱ合算値だった児童の精神的ダメージの程度は重症であると判断される。そして、親や教師による対応、場合によっては医療機関等の専門機関とも連携を図りながら本人に対する心のケア、客観的事実確認、いじめ撲滅に向けた対応等、早急な対応が求められる、社会問題化している「いじめ」による自死にもつながりかねない危機的状況であると判断される。

また、ここで注意しておかなければならないことは、目的変数をＢＱ合算値、説明変数をうつ得点として回帰分析を行ってＢＱ合算値のカットオフポイントを求めたため、当然、カットオフポイントには誤差が生じる。従って、ＢＱ合算値が

205点に達していないからと言って大丈夫と過信し、全くいじめ対応を行わないというのも問題である。あくまでＢＱ合算値のカットオフポイントは目安で、カットオフポイントに達していなくても、過去１か月以内のＢＱ合算値が高めの児童に対しては、質問紙調査だけではなく、面接や観察等も行いながら、子どもの状況について注意深く見ていく必要があるということは言うまでもない。

さらに、ＢＱ合算値だけでなく、その中身も重要である。すなわち、今後、客観的「いじめ判定」の基準となるＢＱ合算値を求める際に用いる「小学生版いじめ経験尺度」は、前述の通り、「精神的攻撃」、「物的攻撃」、「身体的攻撃」、「人権侵害行為」という４つの下位尺度から構成されている。従って、本尺度は、ＢＱ合算値に基づいて、現在、いじめられて精神的ダメージを受けている子どもがいないかがわかるだけでなく、どういった「いじめ」を受けているか、「いじめ」の種類までも把握することが可能である。それにより、個々のケースおよび状況に応じて、適切に対応することができるようになる。

今後、この「小学生版いじめ経験尺度」の信頼性、妥当性の検討を重ね、小学生の「いじめ認知」のあいまいさを是正すべく、多くの小学校で「被害者判断」でもあり「第三者判断」でもある「いじめ認定」を可能にする尺度として、積極的に活用されるようになることを期待している。そして、本尺度によって、「いじめ」に苦しんでいる、あるいは「いじめられていても誰かに助けを求めることができない」多くの子どもたちを救うことにつながることを願ってやまない。

〈付記〉

本研究は、平成28～31年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究Ｃ）「いじめの認知とその防止に関する総合的研究－いじめ防止能力の育成に着目して」（研究代表者：藤井義久）の助成を受けて実施された。

〈引用文献〉

Birleson,P. 1981 The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self-rating scale: A research report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22 , 73-88.

浜田寿美男・野田正人 1995 事件のなかの子どもたち 岩波書店

Holmes,T.H.,Rahe,R.H. 1967 The Social Readjustment Rating Scale, *Journal of Psychosomatic Research*,11 (2) ,213–218.

久保田真功 2002 いじめが被害者に及ぼす影響―小学生を対象とした質問紙調査をもとに― 教育学研究紀要（中国四国教育学会），48(1), 223-228.

村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病―Birleson の小児期うつ病スケールからの検討― 最新精神医学，１，131-138.

文部科学省 2013 いじめ問題を含む子供の SOS に対する文部科学省の取り組み
（http:/www.mext.go.jp/ijime/detail/1336269.htm）

文部科学省 2016 （通知）「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/124/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2016/10/26/1378716_001.pdf）

文部科学省 2017 平成28年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」結果（速報値）
（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/10/__icsFiles/afieldfile/2017/10/26/1397646_001.pdf）

森田洋司・清水賢二・高橋義彰 1999 日本のいじめ～予防・対応に生かすデータ集 金子書房

村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病―Birleson の小児期うつ病スケールからの検討― 最新精神医学，１，131-138.

永井 智 2008 中学生における児童用抑うつ自己評価尺度（DSRS）の因子モデルおよび標

準データの検討　感情心理学研究，16(2)，133-140.
酒井亮爾　2008　小学校におけるいじめ(1)　愛知学院大学心身科学部紀要，4，17-26.
酒井亮爾　2009　小学校におけるいじめ(2)　心身科学，1，39-48

ゴール型におけるボールを持たないときの動きを高める教材開発
～中学校２年生オフサイドバスケットボールを事例として～

村田　雄大*・清水　　将**
（2018年２月14日受付）
（2018年２月14日受理）

Murata Yudai, Shimizu Sho

Development of Teaching Materials for Improving off-the-ball Movements in Goal-type Games
: Using "offside basketball" for eigth grade students as an example

要　約

ゴール型ボールゲームの中での大半の行動は，ボールを持たないときの動きであり、その行動の仕方がゲームパフォーマンスに重要な意義を持つ。一方、課題として、「ゲームの中で何をしたら良いのかわからない」「どこに動いてよいかわからない」などが挙げられている。子どもたちの学力を保証するためには、「やさしい教材づくり」（岩田、2012）が必要である。

本研究では、得点をねらってゴール前の空いている場所に走り込む動きを身に付ける教材を開発し、有効性を検証して今後のゴール型の指導に生かす知見を得ることを目的とした。ゴール前の空間をめぐる攻防についての学習課題を追求すること、触球数を増やし、チーム全員が参加できるようにすること、ボールを持たないときの動きに焦点化することから、パスゲーム、３人対３人、オフサイドエリアを特徴とした、オフサイドバスケットボールを開発した結果、下位層の生徒に有効な教材であることが示唆された。

第１章　はじめに

わが国の教育課程の編成の基準は、学校種毎に学習指導要領に示されている。昭和33年の文部省告示による学習指導要領以降、中学校の教科保健体育には、取り扱うべき内容として、球技領域が示され、体育の授業における球技は、戦後の教育改革以降に学校体育の中で行われるようになった。そのために、わが国における球技の教材としての歴史は、体操や水泳などの他領域に比べて浅いといわれている。そのため、球技領域のカリキュラム体系や授業の在り方が十分検討されてきたとは言い難く、高橋（1999）によれば、「ボール運動や球技によって何を学ばせるのか、どのような方法によって確実に習得させることができるのか、今後問うていく必要がある」と指摘する。本稿では、特に断らない限り、ゲーム、ボール運動と球技を総称して球技と呼称する。球技は、器械運動や陸上運動、水泳などの運動とは異なって、ゲームの中で常に「意思決定」、すなわちプレイ状況の「判断」が要求される特質を有している。その状況判断に積極的に参加できるようになることが、ゲームの面白さや楽しさにつながると考えられる。言い換えれば、「ゲームの中で何をした

* 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

ら良いのかわからない」状況であれば、子どもたちにとってゲームは面白いものにはならないということである。また、長坂（2007）らによれば、球技の授業の課題は、①子どもたちがどこに動いてよいかわからないということ、②身につけた技術をゲームで活かせないこと、③実行できる効果的な作戦を立てられないこと、④チームで立てた戦術を実行できないことと捉えられる。

平成10年文部科学省告示の学習指導要領では、球技が共通する構造によって、ゴール型、ネット型、ベースボール型の３つの型で構成されることになった。ゴール型の特性は、攻守入り交じってボールを奪い合い、パスやドリブルを用いて相手コートに侵入、またはシュートすることによって得点を競い合うことである。ゴール型は、学習指導要領解説においても陣取り型と攻守入り乱れ型に分類されているとおり、その得点の局面において細分化されている。共通する構造は、パスやドリブルを用いてボールを相手陣地に運ぶことによって得点するということであり、ゲームはそのボール運びを妨げる守備とボールを運ぶ攻撃の攻防によって構成されている。ゴール型では、敵と味方がコートを共有する中で、意識して空間をつくり、それを利用しながらボールを運び、ゴールエリアにボールを持ち込むかゴールにシュートすることが課題になる。学習指導要領の表記からは、パスやシュートを有効に進める空間の創出が球技の大きな課題となっており、その「判断」や「意思決定」を行いつづけることが球技の学びとして特徴付けられていると言って良い。また、ゲームの状況判断において、「味方」「相手」、そして「ゴール」の位置といった多くの「契機」（判断の拠り所となるモメント）が包み込まれていることから、球技は、どのようなタイプのゲームであっても子どもにとっては、次々に展開が変化しているという局面を持ち合わせていると言え、ゲーム展開が非常に速く、常に流動的な様相の中で自らが意思決定する必要があるということである。そこでは、ゲーム状況の判断の「対象」となる「空間（スペース）」の意味が刻々と変化することも、児童・生徒にとっては、困難と感じる要因となっていると考えられる。このような事柄を踏まえ、岩田（2012）は、「既存のバスケットボールのゲームを例にとれば、ゴール対して180度の攻撃空間が存在するが、基本的にはボールをどこに持ち込んでも、どこに走り込んでも自由である。また、ドリブル・パス・シュートの選択もでき、パスにおいても誰を受けてとして選び出すかも自由である。しかしながら、ゲームの中で何をしたらよいかわからない、どこへ動けばいいかわからないという子どもたちにとっては、この自由が、実は、不自由を生み出しているのではなかろうか。」と指摘している。

球技における技能には、ボール操作の技能（on the ball skill）とボールを持たないときの動き（off the ball movement）があるが、いずれにしても意思決定（decision-making）が求められる。ゲームの中での大半の行動は、「ボールを持たないときの動き」であり、その行動の仕方がゲームパフォーマンスに重要な意義を持つことになる。

バスケットボールの指導に対して、中村恭之ら（2004）は、ゲームに参加しても、実質的にボール操作に加わることのできない子ども（ボールに触れる機会がほとんどない子ども）が存在し、ボールを奪い合っているばかりで、意図した攻防や動きができないので、何時間たっても同じようなゲームが繰り返され、技能やゲームの質（ゲームの様相）が高まらないことから、「どのように動けばよいのか」についての認識的問題を前提にバスケットボールの導入を段階的に指導することを指摘している。また、「パスをもらう側の状況判断能力は、まず、ボールを持った味方と相手の関係を把握することである。次に、自分は、相手がいなくて、パスがよく通る有効空間に移動することである。これは、シュートやドリブルよりも複雑な状況判断が必要である。なぜなら、シュートやドリブルは、ボールを持った行為者が自分であるのに対して、パスをもらう側は、パスを出す行為を考えて行動を起こさなければならないからである。しかし、自分がどこにどのように動けばい

いのかという状況判断能力が身についていくと、ゲームに能動的に参加することができる。」と、ボールを持たないときの動きの難しさと重要性を指摘している。特に攻撃側におけるボールを持たない動きの中心となるパスを受ける動きは、個人的な技能の高まりだけではなく、意図的な集団的プレイである戦術の実現にも大きな役割を果たしており、より深い思考・判断を導くためにも不可欠な学習内容となっている。

これらの球技領域、ゴール型、ボールを持たないときの動きの特性を踏まえ、子どもたちの確かな学力を形成するためには、岩田（2012）が指摘するように「やさしい教材づくり」が必要である。本研究では、球技領域ゴール型におけるボールを持たないときの動き、特にパスを受ける動きを高める教材として、「オフサイドバスケットボール」を開発し、有効性を検討し、中学校におけるゴール型を指導する際の知見を得ることを目的とする。

第２章　パスを受ける動きを高める教材開発

本研究で開発する教材は、バスケットボールを素材としている。教材開発の視点として、有効空間、パス、少人数を重視した。

有効空間とは、戦術的課題を解決するために設定したスペースのことである。例えば、ゴール前のフリーシュートゾーンなどが挙げられる。岩田(2005)は、ゴール型ゲームの修正の一手法として、「明示的誇張」を指摘しているが、戦術的課題をクローズアップすることで、子どもたちがゲームにおいて何をどう解決すればよいか明瞭になるゲーム修正の方略を意味する。中村･岩田(2004)、高下・福ヶ迫（2012)、鈴木（2007）らの実践では、「セイフティーエリア」やゴールに直結する有効空間などを付加的ルールにより創出することで、縦方向のスペースの有効利用、有効空間を利用したシュートの成功率が上昇したことが報告されている。そこで、本教材では、ゴール前に「オフサイドエリア」を設定した。「オフサイド」は、サッカーやラグビーなどのフットボールに適用されるルールであるが、プレイの制限・禁止区域を設けるものである。本教材では、ディフェンスは全く侵入できない区域であるのに対して、オフェンスは、そのエリアに１秒以上止まることができない区域として設定し、常にゴール前に空間が存在するようにした。シュートはこのエリア内でのみ可能とし、３ポイントシュートを含めてエリア外からのシュートを禁止した。得点するためには、オフサイドエリアにタイミングよく侵入して、パスでボールを持ち込みシュートしなければならないようにして、ゴールもセストボール用ゴールを使用し、オフサイドエリアでボールを持てば、ダンクシュートができる高さに設定した。ボールをゴールに運べれば、高確率で得点できるという構造によって、有効空間に走り込むという課題に焦点化することをねらいとしており、同様のアプローチは、原・福ヶ迫（2012）の実践においても報告されている。

パスについては、一般的な体育の授業では、競技経験のある生徒によって、ボールが保持される傾向がある。ドリブルは、ボールの保持時間が長くなる傾向があるので、ゲームに参加できない生徒が生まれてしまうのである。既存のバスケットボールは、パスだけでなく、ドリブルでもボールを運ぶことができるが、上位児のワンマンプレイやボールを持たないときの動きに意識が向きづらいことが懸念される。長坂ら（2009）は、パスのみでゲームを進めることにより、ワンマンプレイを防げること、パスをもらうことに意識がいくこと、ボールを持っていないときの動きが重要になってくることを報告している。それらを踏まえ、ボールを運ぶ手段をパスに限定することにした。

最後に、「少人数制ゲーム」についてである。鬼澤（2009）は、①状況判断が難しい②プレー放棄③下位児が疎外される④上位児がボールを寡占する⑤なかなか得点が入らないといった、バスケットボールのフルゲーム（５人対５人）の問題点を分析し、条件を制限したゲーム教材は有効な方策であると指摘した。西田（2013)、長坂（2007）

らの実践で、それらの問題を解決する、人数の工夫の有効性について報告されていることから、今回は３人対３人でゲームを行うことにした。

中学校学習指導要領解説（平成20年９月）によると、指導にあたって、「第１学年及び第２学年では、攻撃を重視」すること、「ゴール前の空間をめぐる攻防についての学習課題を追求しやす」くすることが求められている。

第３章　研究方法

１．研究概要・枠組み

授業実践を通して、「オフサイドバスケットボール」の有効性を検討する。

なお、研究の範囲としては、パフォーマンスのみに限定し、ボールを持たないときの動き、触球数、オフサイドエリアへの侵入回数、トランジション数を分析することとした。

２．対象者

岩手県Ｆ中学校２年生

Ａ組男子19名	女子20名	計39名
Ｄ組男子20名	女子20名	計40名

３．期間・場所

平成28年９月26日～10月６日（６単位時間×２クラス）中学校体育館で行った。

４．教材　オフサイドバスケットボール

３人対３人（オフェンス対ディフェンス）で行う。ゴールはセストボール用ゴールを使用する（ダンクシュートできるくらいの高さ約170cm）。ドリブルは禁止でパスのみでボールをつなぐ。ゴールの周囲にオフサイドエリアを設け、ディフェンスを侵入禁止、オフェンスを一秒以上滞在してはいけないことにする（一秒以上滞在することをオフサイドと呼ぶ）。オフェンスはオフサイドエリア内でパスを受け、シュートする。エリアの外からはシュートを打ってはいけない。パスが制限区域内に通ったらまず一点、ゴールしたらもう一点。つまりゴールしたら二点が入ることとする。その際、リバウンドはなしで、シュートチャンスは１回のみとする。今回は、ゲーム時間を２分間とした。ボールは男子がバスケットボール７号球、女子はバスケットボール６号球を使用した。使用するコートはバスケットボールと同じフルコート、オフサイドエリアは制限区域を使用した。ルール、コートの詳細は、図１、図２、図３の通り。

・３人対３人（オフェンス対ディフェンス）
・セストボール用ゴールを使用（約170cm）
・ドリブル禁止（パスのみ）
・オフサイドエリア　制限区域を利用
　ディフェンス＝侵入禁止、オフェンス＝１秒まで
・シュートはオフサイドエリアでパスを受けたときのみ
・エリア外からはシュートを打てない
・オフサイドエリアのパス＝１点＋ゴール＝１点
・リバウンドはなし（シュートで攻守交代）
・ゲーム時間：２分
・ボール　バスケットボール　男子：７号、女子：６号

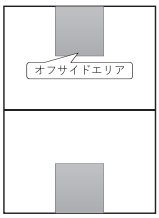


図１　オフサイドバスケットボールのルール

５．単元計画

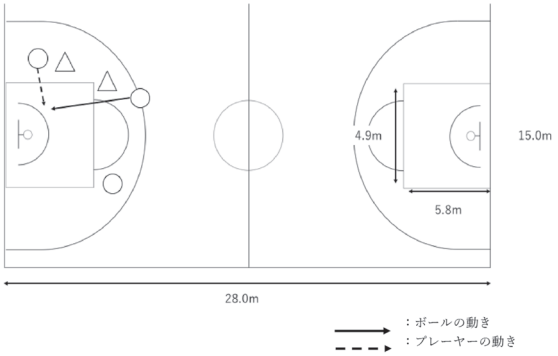


図２　オフサイドバスケットボールに使用するコートとルール ①

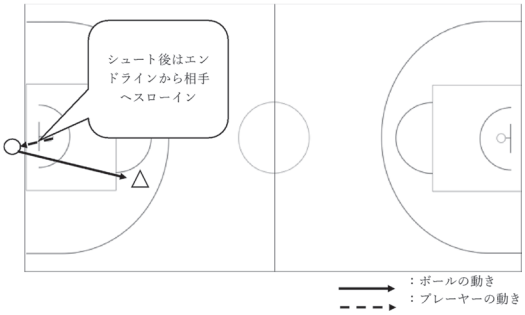


図３　オフサイドバスケットボールに使用するコートとルール②

６単位時間を２クラス行った。１単位時間のうち、前半を今後の単元にもつながるようなシュー

トの教材を，後半をオフサイドバスケットボール行った（図４）。

授業時間	1	2	3	4	5	6
学習内容	・オリエンテーション(バスケットボールの歴史，ルール) ・ボール慣れ ・オフサイドバスケットボールの説明	準備運動 セットシュート レイアップシュート オフサイドバスケットボール			パス＆ランシュート	
学習課題	授業の流れについて知ろう	オフサイドバスケットボールについて知ろう	パスをつないで点数をゲットしよう	パスをつないで点数をゲットしよう	ボールをつなぐポイントを見つけよう	ボールをつなぐポイントを見つけよう

図４　本研究におけるＦ中学校球技領域ゴール型の単元計画

６．分析方法

ビデオカメラで授業の様子を撮影した（図５）。

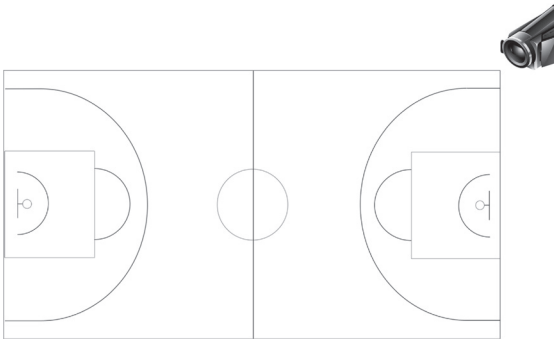


図５　ビデオカメラの撮影位置

分析項目は，①ボールを持たないときの動きの様相②味方からの触球数（パス成功本数）③侵入回数（得点）④トランジッション数とした。

「ボールを持たないときの動きの様相」は学習指導要領をもとに、「パスを受けるために、ゴール前の空いている場所に動く」ことを達成目標とし、以下のように筆者が作成した（表１）。

表１　ボールを持たないときの動きの評価規準

A (=3 点)	ボール保持者よりもゴールに近い、有効なパスコースに走り込んでいる。
B (=2 点)	パスを受けられる場所にいるが、ボール保持者に近すぎたり、ゴールから離れたりする場所にいる。
C (=1 点)	B の動きに満たない。

また、ボールを持たないときの動きの様相の評価規準をもとに、Aを３点、Bを２点、Cを１点とし、それぞれの回数に得点をかけた（生徒１がAを３回、Bを６回、Cを１回記録したとしたら、３×３点＋６×２点＋１×１点＝22点）。３時間目、６時間目における個人の評価得点として表し、上位群、中間群、下位群に分けた。いずれも３時間目の評価得点を基準とし、上位群は、20～38点の20人、中間群は、14～19の23人、下位群は、５～13の22人とし、できるだけ均等に人数が分かれるようにした。

「味方からの触球数」は、意図的なプレイに焦点化するため、ルーズボールやリターンパスなどは含めず、パスの成功本数のみをカウントした。

「侵入回数」は、ゴール前への走り込んだ数を見るため、オフサイドエリアに、オフサイドにならずに侵入しパスを受けた回数をカウントした。

「トランジッション数」は、ゲームのスピーディーさを分析するため、簡単なターンノーバーは含めず、自陣エンドラインからゴール付近までボールを運んだ数を１とした。

分析には、欠席者を除いた２年Ａ組35名（男17名 女18名）、Ｄ組30名（男17名 女13名）のデータを用いた。また、同じ条件でゲームが行われた３時間目から６時間目のうちの、３時間目と６時間目のデータを比較・検証した。また、検定にはMicrosoft Excel ver.15.20のデータ分析を用いた。なお，有意水準は５％とした。

７.ボールを持たないときの動きの指導や手立て

本研究では、オフサイドバスケットボールにおいて、ボールを持たないときの動きの中の、パスを受ける動き、つまり攻撃の技能向上に関しての有効性について検証するため、守備に関しては一切指導しなかった。また、「パスをつないで点数をゲットしよう」「ボールをつなぐポイントを見つけよう」と攻撃についての学習課題を設定し、授業を実践した。攻撃時のボールを持たないときの動きの指導としては、学習課題を提示する際に前時までのパスを受ける人についての反省を共有したり、「ボールを持っていない人はどこに

動けばパスをつなげられる？」などの発問から解決策を出し合ったりした。ゲーム中は、ゴール前に走り込んでパスを受けようとした生徒に肯定的フィードバックや、「右，空いてる！」「パス出せないから○○に行って！」などの声かけを行った。

第４章　結果

①－１ボールを持たないときの動きの様相（評価得点の変容）

上位群、中間群は増加が見られなかったが、下位群は、9.8点から19.0点へと有意に評価得点が増加した（t=3.764,df=21,p<0.001）。（図６）。

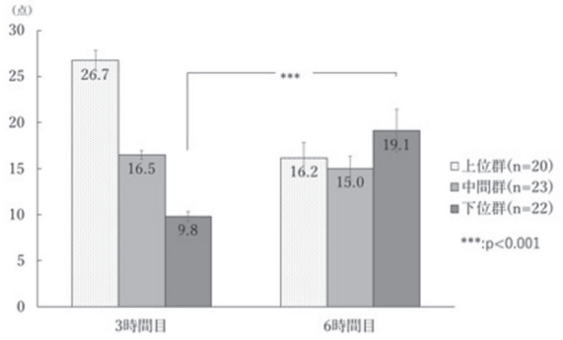


図６　１人当たりのボールを持たないときの動きの様相・評価得点の変容（１ゲーム平均）

①－２ボールを持たないときの動きの様相（A、B、Cの数の変容）

上位群、中間群では、A、B、Cともに有意な増加は見られなかった。下位群でも、B、Cは有意な増加は見られなかったが、Aの数は、1.6回から4.1回へと有意に増加した（t=3.989,df=21,p<0.001）。（図７）

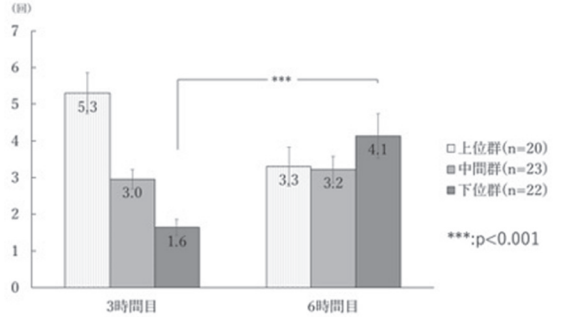


図７　１人当たりのボールを持たないときの動きの様相・Aの数の変容（１ゲーム平均）

②味方からの触球数

味方からの触球数は、上位群、中間群は、触球数平均に有意な増加は見られなかったが、下位群の触球数平均は、2.1回から3.8回へと有意に増加した（t=3.435,df=21,p<0.01）。（図８）

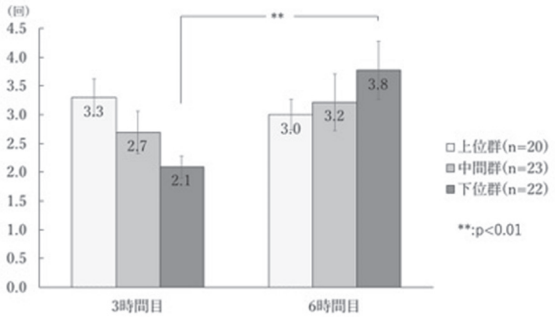


図８　１人当たりの味方からの触球数（１ゲーム平均）

③オフサイドエリアへの侵入回数

上位群、中間群は、侵入回数が有意に増加することはなかったが、下位群は、0.5回から1.0回へと有意に増加した（t=2.128,df=21,p<0.05）。（図９）

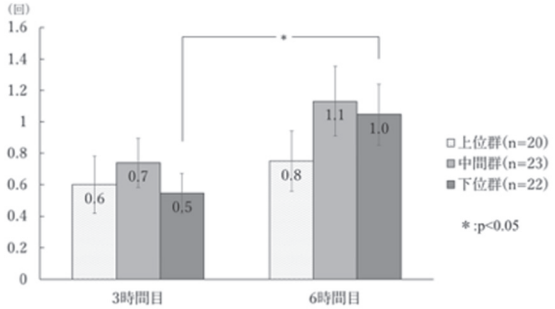


図９　１人当たりのオフサイドエリアへの侵入回数（１ゲーム平均）

④トランジッション数

３時間目では、１ゲームあたり7.6回だったのに対し、６時間目では、9.8回に増加し、有意差が見られた（t=4.570,df=11,p<0.001）。（図10、表２）

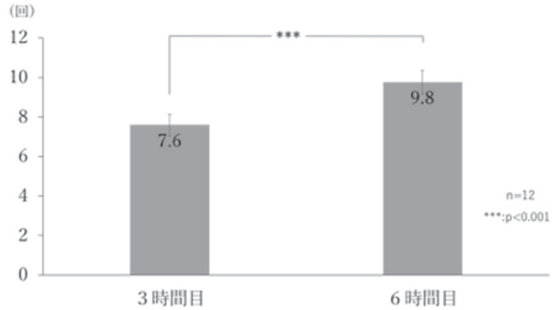


図10　１ゲーム当たりのトランジッション数平均の比較

表２　１ゲーム当たりのトランジッション数の比較

ゲームID	pre(3)	post(6)
A1	9	13
A2	11	10
A3	8	12
a1	8	10
a2	6	10
a3	6	8
D1	7	11
D2	7	8
D3	11	12
d1	6	9
d2	5	6
d3	7	8
合計	91	117
平均	7.6	9.8

注：１単位時間に、A組男子、A組女子、D組男子、D組女子、それぞれ３ゲームずつ行ったため、n=12は、３時間目、６時間目におけるゲーム数の合計を表している。なお、アルファベットの大文字は男子､小文字は女子を表している。

第５章　考察

高下・福ヶ迫（2012）は、ゴールに直結したスペースを有効利用するために、縦方向のスペースへの気づき、有効利用を身につけさせる実践を行っている。本研究においては、ボール保持者よりもゴールに近い位置でパスを受けようとしているAの動き、ボール保持者に近すぎたり、ゴールから離れたりする場所でパスを受けようとしているBの動き、Bに満たないCの動きに、それぞれに３、２、１点を配点し、ボールを持たないときの動きの様相を得点化した。結果は、上位群、中間群には増加が見られなかったが、下位群は、9.8点から19.0点へと有意に評価得点が増加した。下位群はB、Cにおいては、有意な差は認められなかったが、Aの数は、1.6回から4.1回へと有意に増加した。本研究における授業実践では、縦やゴール方向への動きを肯定的に捉え､指導､フィードバックを行った。ただパスをつなぐだけでゴールに結びつかないようなBの動き､すなわち､ボール保持者の横や後ろ（ゴールとは逆方向）でパスを受けるのではなく、ゴールに直結するスペースに走り込む動きを目指した。残念ながら､上位群、中間群には、その指導の通りに、Aの動きの数や評価得点の向上に繋がらなかったが、下位群においては、Aの動きの増加により評価得点が向上した。それは、下位群のボールを持たないときの動きの指導に有効的だったことが言える。

前述した、中村恭之ら（2004）の「ゲームに参加しても、実質的にボール操作に加わることのできない子ども（ボールに触れる機会がほとんどない子ども）の存在。」という指摘をもとに、本研究においても、触球数、それも、ルーズボールなどは除いた、パスを受けた数について分析した。その結果、上位群と中間群では、有意な増加は見られず、下位群の触球数が、2.0回から3.8回へと有意に増加した。しかも、３時間目においては、上位群が3.3回、中間群が2.7回と、下位群は、３群の中で、１番パスを受けていなかったのにもかかわらず、６時間目では、上位群が3.0回、中間群が3.2回と、下位群は、３群の中で、１番パスを受けた結果となった。このことから､「ゲームに参加しても、実質的にボール操作に加わることのできない」生徒もゲームへ積極的に参加するようになったということが言える。

本研究では、トランジッション数を、ゲームのテンポの良さを分析するため「簡単なターンノーバーは含めず、自陣エンドラインからゴール付近までボールを運んだ数を１」とした。結果は、３時間目では、7.6回、６時間目では、9.8回を記録し､2.2回の有意な増加が見られた。このことから、単元序盤に比べ､単元後半では､テンポの速いゲームが展開されるようになったことが言える。さらに、触球数の結果と合わせて分析すると、次の有効性を示唆することができる。それは、ゲームにおいて有効なパスが増加したということである。先ほど、下位群において、触球数が増加したと述べた。しかしながら、触球数が増えることは、必ずしもいいことだとは言えない。なぜなら、近距離での簡単なパス交換で、ゴールに結びつかないパスを繰り返したり、いわゆる時間稼ぎのような

パス交換をしたりしても触球数は増加したことになるからだ。高下・福ヶ迫（2012）は、相手チームのディフェンスの数よりも数的優位な状況を作るために、縦に早く攻めることを目指し、ゴールに直結したスペースを有効利用するために、縦方向のスペースへの気づき、有効利用を身につけさせる実践を行なった。本研究でも、縦やゴール方向への動きを肯定的に捉え、ゴールに直結するスペースに走り込む動きを指導し、それに基づき生徒にフィードバックした。そのため、ただパスをつなぐだけでゴールに結びつかないような、ボール保持者の横や後ろ（ゴールとは逆方向）でパスを受ける動きを、B評価と位置付けた。触球数が増加しただけでなく、トランジッション数も増加し、テンポの速いゲーム展開が見られたということから、時間を無駄に使うようなパスは少なく、あくまでも、ゴールに結びつくような有効なパスが増加したことが言える。

加えて、侵入回数も分析してみると、下位群の生徒に著しい有効性を示すことがわかった。オフサイドエリアへの侵入回数は、３時間目と６時間目で、上位群では、0.6回と0.8回、中間群では、0.7回と1.1回を記録したが、いずれも有意な増加ではなかった。しかし、下位群においては、３時間目で0.5回、６時間目で1.0回と、0.5回の有意な増加が見られた。このことから、下位群の生徒が、得点に関わるゴール前への走り込みをできるようになったことが言える。

ここまでのことを整理すると、以下のようにまとめられる。ボールを持たないときの動きを得点化した場合、上位群と中間群に増加は見られなかったが、下位群では、有意な増加が見られた。また、下位群が得点を向上させた背景として、ボール保持者よりもゴールに近い位置でパスを受けようとしている、Aの動きが増加したことが挙げられる。さらに、触球数を増加させ、ゲームに積極的に参加するようになっただけではなく、トランジッション数も有意に増加していることから、ゴールに結びつくパスを受けるために、有効なスペースに走り込んだことが言える。このことは、Aの動きが増加したことにも裏付けられている。そして、オフサイドエリアへの侵入回数が増加したことは、得点シーンに関わるような、ゴール前への有効な走り込みができるようになったことが言える。

最後に、上位群と中間群で、単元後半にかけての有意な向上が見られなかったことを分析していく。まず、単元に入る前から、すでに目指す動きができていたことが考えられる。ボールを持たないときの動きの得点やAの数の多さからもわかるように、特に上位群の生徒は、単元終盤でできるようになっていてほしい動きがすでにできていた。また、チームは、授業実践を行ったクラスの保健体育を担当している教師が、チーム間の技能が均等になるように編成した。そして、オフサイドバスケットボールのルール上、ゲームには、１チームにつき３人が参加する。そのような条件の場合、各チームに１人は下位群の生徒がいることになる。パスゲームで、ワンマンプレイができないことから、最低でも２人でボールをゴール前に運ばなければならない。そこで、下位群の生徒がゲームに積極的に参加できなければ、その２人の生徒が上位群、あるいは、中間群になる。そういったゲームの様相が見られた単元前半であったが、６時間目では、下位群の生徒も積極的なゲームへの関わり方を理解し、技能発揮できるようになったことから、今回のように、上位群、中間群にあまり変化は見られず、下位群だけに有意な向上が見られた。

全体を通して言えることは、戦術的課題がボールをゴール前に運ぶことに焦点化されたということである。まず、オフサイドエリアのルールを設定することで、ゴール型特有の「意思決定の契機の多様さ」、ここでいえば、シュートをどこから打つかという判断の契機が簡易化された。このことにより、学習指導要領に明記されてある、ゴール前に走り込む場面が確保された。既存のバスケットボールやサッカーでは、ゴール前だけではなく、３Pエリアからのシュートや遠目からのシュートなど、相手や味方、ゴールや空間など様々

な要素が判断の基準となり、シュートの仕方が多様化する。そのため、ともすればゴール前での攻防が展開されない危険性もある。確かに、ゴール型では、どこからシュートを打つのか、それをいつ打つのかを判断させることも重要である。しかし、学習指導要領に明記されている、ゴール前の空いている場所に走り込む動きができなければ、ゴール型を学習したことにはならない。今回は、オフサイドエリアに侵入しなければ得点できないというルールを設定したため、シュート場面では、必ずゴール前に走り込むことができた。そういった意味から、学習指導要領に記載されてある学習内容を達成する教材であると言える。また、ゴールを簡易化したことにより、シュートの成否に左右されず、パスを受ける動きに絞って学習に取り組めた。原・福ヶ迫（2012）が、「ゴールを簡易化し、技能水準下位生徒の技能獲得の補助的装置の役割を有している」と判断しているが、本研究でも、シュートチャンスゾーンへ走り込むサポートの動きを積極的に行わないことがなかったため、どの生徒にもサポートの動きをする機会が確保された。また、パスのみに制限したこと、３人対３人で行ったことで、よりパスを受ける動きが重要になったことで、触球数の増加、そして、侵入回数の増加につながった。A の数は、下位群のみだが、有意に増加したことから、ゴール方向にパスをつないで運ぶという意識がこの教材によってもたらされたと言える。

以上のことを踏まえ、トランジッション数と下位群の触球数、侵入回数が有意に増加したことから、下位群のパスを受ける動きが高まったことが言える。また、触球数が増えたことから、下位群の生徒が、ゲームに積極的に関わるようになったことが言える。さらに、侵入回数が有意に増加したことから有効空間に走りこめるようになったこと、つまり、ゴール前の空間をめぐる攻防についての学習課題を追求しやすいようにすること、ボールを持たないときに得点をねらってゴール前の空いている場所に走り込む動きが達成されたことが言える。

第６章　結論

本研究では、中学校２年生男女を対象に、球技領域ゴール型におけるボールを持たないときの動きを高めることを目的に、オフサイドバスケットボールを開発し、その有効性を検証した。以下三点が明らかになった。

一点目は、縦やゴール方向への動きの指導、オフサイドエリアの設置によって、ボール保持者よりもゴールに近い位置でパスを受けようとしたり、ゴール前にタイミング良く走り込んだりするなど、下位群の生徒のボールを持たないときの動き（パスを受けようとする動き）が良くなったことである。

二点目は、３人（少人数）でパスをつないでゴール前までボールを運ぶというルールによって、下位群のゲームへの積極的な参加が見られるようになったことである。

三点目は、ゴールに結びつく動きやパスの指導によって、テンポの速いゲームが展開されるようになったことである。

そのため、オサイドバスケットボールを教材として用いる意義として、特に、下位群の生徒にとって、パスを受ける動きが良くなること、ゲームに積極的に関わるようになったこと、そして、ゴール前の空間をめぐる攻防についての学習課題を追求しやすいようにすること、ボールを持たないときに得点をねらってゴール前の空いている場所に走り込む動きが達成されることが挙げられる。

一方で上位群、中間群の生徒にとっては、有意な向上が見られなかった。すべての生徒の学習を保障しなければいけない授業において、一部の生徒にしか成果が見られなかったことは今後解決していくべき課題である。今回は、６単位時間という時間数での実施、１ゲームにつき２分間という短いゲーム時間、１単位時間における教材配置など、いくつかの制約があった。その中で、ゲームの様相を変えていくには、下位教材の配置や学習課題・評価の明確化など、さらに徹底していく必要性がある。また、子どもたちの話し合いなどで

は、ゴール前にボールを運ぶために、重要であると考えていたボールを持たないときの動き、パスを受けるサポートの動きよりも、パスの速さやタイミング、種類など、ボール操作に関することが多く取り上げられていた。今後、よりボールを持たないときの動きに焦点化するために、もっとボールを持たないときの動きに焦点化した下位教材を積み重ねたり、目指すべき「ボールを持たないときの動き」をわかりやすく示したりすることが挙げられる。原・中井（2002）も、ボールを持たないときの動きを重視したゲームで、状況判断能力を高めることができたと認識した理由として、「次の移動場所（コース）をシュートコース、パスコースといった具体的な学習内容を提示し、そのことを教師が実際の支援行動で強化することによって、児童の中に価値付けることができ、児童の理解を促進することができたのではないだろうか。」と述べていることから、教材、教師行動、両面からボールを持たないときの動きの学習に、より具体的に迫っていく必要がある。さらに、今回は、攻撃時のボールを持たないときの動きという技能についてのみ取り扱ったが、今後は、ボール操作や戦術学習などの内容も指導していかなければならない。そのためには、教材づくりや単元計画などについて、さらなる研究が必要である。評価についても、撮影した映像を時間をかけて分析していてようやく正確に動きを評価できたため、実際の現場で、学習評価をするには、まだまだ課題があると考える。

〈引用文献〉

岩田靖（2016）ボール運動の教材を作るゲームの魅力をクローズアップする授業づくり . 大修館書店 .

鬼澤陽子（2009）ゴール型ゲームの教材開発と学習指導と評価 . 体育科教育学研究 25(1),pp.53-57.

坂元祐征・岩田　靖（1999）小学校中学年のゲーム教材としてのセストボールの検討 .
体育授業研究 2 , pp.35-44.

鈴木雅孝（2007）有効空間からのシュート率を高めるバスケットボールの授業　～中学校 1 年生男子を対象としたポートバスケの実践を通して～ . 体育授業研究10,pp.27-35.

高橋健夫・岡出美則（1999）ボール運動の指導プログラムー楽しい戦術学習の進め方 . 大修館書店 .

高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖（2010）新版体育科教育学入門 . 大修館書店

高下隆史・福ヶ迫善彦（2012）ゴール型ボール運動において意図した学習成果をめざした教材づくりに関する実践的検討 . 体育授業研究15 ,pp.35-44.

中村恭之・岩田　靖（2004）小学校体育におけるバスケットボールの教材づくりと授業実践の検討 . 体育授業研究 7 ,pp.21-29.

長坂祐哉（2007）戦術学習におけるハンドボールの教材価値「体育を苦手とする児童の変容に着目して」. 体育授業研究10,pp.19-26.

長坂祐哉・小澤直子・鈴木聡・永野みゆき（2009）セストボールの発達段階（学年）による学習内容についての検討－子供達のプレイの様相に着目して－. 体育授業研究12,pp.29-35.

西田　佳（2013）「オフサイド」の意味を考える小学校 4 年生タッチラグビーの実践－ルールに込められた意味を問い、解釈する学習－. 体育授業研究16,pp.42-51.

原　和幸・福ヶ迫善彦（2014）戦術的課題を効果的に習得するための教具開発に関する検討－バスケットボールのゴールを例に－. 体育授業研究17,pp.21-26.

原　健一郎・中井隆司（2002）状況判断能力を高めるバスケットボール型の授業づくりに関する研究－特に off the ball movement を重視した学習内容及び指導方法に基づいて－. 体育授業研究 5 ,pp.73-83.

文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説 .

文部科学省国立教育政策研究所（2011）評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校保健体育】.

〈付記〉
本稿は、科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究、課題番号15K12625）による研究成果の一部である。

岩手大学大学院教育学研究科
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

今年度，学校マネジメント力開発プログラムには，１，２年生それぞれに現職院生が３名，計６名が所属した。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，実習科目として現職院生の１年生に対しては「学校マネジメント力開発実習」を平成29年８月から断続的に５日間，岩手県教育委員会や岩手県総合教育センターにおいて実施した。さらに，２年生については，４月から５月にかけて５日間，県教育委員会において事務局と懇談したり指導主事会議などに参加したりした。また,８月から９月にかけて盛岡市教育委員会や盛岡教育事務所，沿岸南部教育事務所，宮古教育事務所などで実習を行った。さらに，学卒院生は，連携協力校において４月と９月にのべ10日間，学級経営や校務分掌経営の実践を踏まえて，学校マネジメント力開発実習に取り組んだ。それぞれの実習の終了後にリフレクションを実施し，各自が各教育行政機関や各学校の取り組みをマネジメントの視点から振り返った。加えて，所属院生の教育実践研究のためのゼミを週１回程度，教員６名による複数指導体制にて実施した。（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Ｍ１が３名，Ｍ２が３名，学卒院生Ｍ１が９名，Ｍ２が７名の計22名が所属した。「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科目開講した。また,実習科目「授業力開発実習」を現職院生のＭ１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。学卒院生のＭ１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回実施した。また，現職院生のＭ２は，５月に連続10日間連携協力校において実習を行った。学卒院生のＭ２は，６月と11月にそれぞれ連続５日間合計10日間連携協力校で実習を行った。それぞれの実習に対応したリフレクションを開講している。さらに，所属院生の教育実践研究のために，それぞれの院生に指導する教員を複数配置し，ゼミを実施した。（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２名が所属し，教員５名による複数体制により指導が行われた。「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８科目が開講された。また，実習科目「子ども支援力開発実習」を実施し，１年生の学卒院生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，２年生の学卒院生９名は「教育活動を捉える試み」「教育活動実践の試み」に，現職院生７名は「コンサルテーション実践の試み」に取り組み，これに対応するリフレクション科目が展開された。（山本奬）

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，学卒院生１名，現職院生２名が所属し，教員４名による複数体制により指導が行われた。「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」など専攻共通科目及び選択科目，計６科目が開講された。また，学卒院生は実習科目「特別支援教育力開発実習Ⅰ」に，現職院生は「特別支援教育力開発実習Ⅱ」に取り組み，これに対応するリフレクション科目が展開された。Ｍ２現職院生１名が，教育実践報告書を執筆した。（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，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29年７月24日（月）～平成29年８月７日（月）
　　前期：平成30年１月30日（火）～平成30年２月13日（火）

対象　開講された全ての科目

概要と成果　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。

2　授業公開及び授業研究会

時期　前期：平成29年７月７日（金）公開；８:40～10:10，研究会；10:30～12:00
後期：平成29年12月22日（金）公開；８:40～10:10，研究会；10:30～11:30

参加　前期：学内16名，学外16名，計32名
後期：学内17名，学外13名，計30名

概要と成果　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，学内の教員と学外の関係教育委員会事務局職員及び連携協力校教職員の参加を得て実施した。前期は「リフレクションⅢ」，後期は「学校経営の実践と課題」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。

3　研修会

時期　平成29年９月19日（火）10:30～12:00

参加　17名

概要と成果　教育学研究科における教育の実施状況に関し，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。まず本研究科におけるリフレクション科目のねらいと設定の経緯が研究科長から解説された。続いてＦＤ推進委員会の清水委員から，教職大学院における理論と実践の関係とリフレクション科目で可能なことに係る報告がなされ，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，改善等に資する手掛かりを得ることができた。

4　院生懇談会

時　前期：平成29年７月28日（金）14:45～16:15
後期：平成30年２月23日（金）14:45～16:15

参加　前期：院生30名，教職員12名
後期：院生30名，教職員17名

概要と成果　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的に実施した。少人数による８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。これを受けて正副研究科長が「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，立ち上げから２年目を迎えた本学研究科の教育活動等に関する課題を確認することができた。

5　教育・研究活動の成果報告

時期	発行日：平成30年３月30日
投稿	18件の論文
概要と成果	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，学校マネジメント力開発プログラム，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２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　研究年報の名称

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

⑴「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。

⑵　「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。

⑶「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。

⑴　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。

⑵　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。

⑴　岩手大学大学院教育学研究科 教職実践専攻 教員。

⑵　研究年報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，「委員会」が定める。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。

⑴ 「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発行者に許諾する。

⑵ 「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。

附則

この規則は，平成29年５月16日から施行する

この規則は，平成28年10月18日から施行する

2017年度編集委員会（ＡＢＣ順）

・東　　信　之
・紀　　修
・小　岩　和　彦
・清　水　　将
・立　花　正　男
・山　本　　奬（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２号　2017年度

発　行　日　　2018年３月30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

☎　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

☎　019（636）0011　　ＦＡＸ　019（636）0099