

学校臨床総合教育研究センター分室 活動報告(1)

東京大学教育学部附属中等教育学校 こころの相談室『ほっと・ルーム』活動報告

I はじめに

分室での活動が3年目を迎えた。ピアサポート活動の導入を目指したいくつかの試みが、徐々に定着しつつあるように感じている。今年度から附属学校は、6年一貫の中等教育学校として新たなスタートを切った。

センターによる相談支援活動の一貫として、従来からの相談援助部門(亀口憲治教授、大矢泰士助手)の「ほっと・ルーム」での心理相談援助活動に加えて、市川伸一教授をはじめとするセンター・スタッフによる学習支援の試みも新たに加わるようになった。一方、附属学校の教官1名が本郷キャンパスの教育学部内のセンターに週2日常駐し、教育学部教官あるいは院生等との連絡・協議、あるいは研究プロジェクトに直接的関与した活動を継続してきた。

国立大学の教育学部教官と附属学校教官との継続的で日常的な連携・協力は、種々の見えざる障害により、実行に移すことがきわめて難しいとされてきたにもかかわらず、本学附属学校でのセンター分室設置から3年を経過して、両者の協力関係や協働(コラボレーション)が、実質的に機能し始めたと理解している。

さらに、本年度の主な出来事としては、センター専任の外国人客員教授としてアメリカのジョージア大学教育学部カウンセリング・人間発達支援学科のリチャード・ヘイズ教授が8月から12月まで在籍された。ヘイズ教授は、分室での相談援助活動にも積極的に参加された。今年度始めて設定された6年生を対象とする選択科目『臨床心理入門』の授業内容の計画や実施についても、直接授業に加わっていただき、貴重な示唆を得ることが出来た。生徒たちにとっても、アメリカの現役の大学教授(カウンセリング心理学を専門とし、全米各地のスクールカウンセリングの改革やロシアなど諸外国の改革の支援にも携わった経験を持つ)が、自分たちの授業に参加し、直接交流する機会を持てたことは得がたい体験になっていたようである。

ヘイズ教授は、平成13年度にフルブライト研究員としてさらに2回それぞれ4ヶ月ずつ来日の予定であり、いずれも附属での授業実践に加わり、国際協働研究を継続することになっている。筆者(亀口)もその打ち合わせを兼ね、13年3月下旬にジョージア大学からの招聘に応じて渡米し、現地で講演を行うことになっている。また、

ジョージア州内の公立学校における最新のスクールカウンセリングの実情を視察できるようにヘイズ教授に手はずを整えていただいたところである。その詳しい内容については次号の年報等でご報告する予定である。

(亀口憲治 学校臨床総合教育研究センター教授)

II 「ほっと・ルーム」利用状況

1 オープンルーム(自由来室活動)

今年度、開室日は原則として月曜日・水曜日・木曜日・金曜日の週4日間であったが、このうち金曜日を除く3日間の休み時間および放課後の個別相談のっていない時間を、従来通りオープンルームとして生徒に開放した。その利用人数を表1に示す。(ただし、週3日のうち水曜日は人数記録を取っていないため、月曜と木曜の二日間の利用人数のみを集計した数字である。)

まず、年度当初は、生徒にとってカウンセリングルームのもつ「敷居の高さ」をいかに低くするか工夫として、生徒からの希望を参考に将棋・チェスなどを置き、CDや本などを備えて、ともすれば抱かれがちな“特別な生徒だけが来る部屋”という負のイメージを軽減し、誰もが来られる部屋として定着するよう試みた。

これによって、多くの生徒が新たに来室したほか、ルーム入り口付近に新たに設置したベンチもよく利用され、ルームが場所的に近い中学棟の生徒たちにとって、ほっとルームがより身近な存在になったと考えられた。

反面、この時期、来室する生徒があまりにも増加し部屋の雰囲気エネルギーがギッシユになったことで、従来からほっとルームを居場所としている生徒たちがゆっくり過ごしにくくなるなどのデメリットも見られた。また、昨年度末に生徒用のノートパソコンが置かれたが、使用に制限を設けていなかったため、生徒が持参のパソコンゲームをインストールして先を争って利用するという状況が生じた。

パソコンゲームの使用に関しては、例えばロールプレ

表1 オープンルーム来室者数(括弧内は女子)

	4月	5	6	7	9	10	11	12	1
高校生	11 (5)	16 (5)	11 (3)	18 (8)	16 (8)	17 (4)	11 (7)	5 (2)	6 (6)
中学生	50	145 (14)	98 (9)	48 (16)	48 (5)	59 (18)	50 (9)	72 (7)	53 (4)

インク作成ゲームで自分の世界を構築していくといった形での使用もあり、そばにいるカウンセラーがそれについてフィードバックしていくことにも意味があるようにも思われた。しかし、全体としてみれば、箱庭を触ったり絵を描いたりするのに比べて、パソコンゲームという比較的閉じた媒体ではその生徒が伝達してくるものを捉えたり返したりするのが難しい場合のほうが多かったこと、また、学校という場の中で自分の持ち込んだパソコン用ゲームができるということは、それだけで現代の生徒たちにとって持つインパクトがあまりに大きく、それが来室の主目的になりうることなどから、持参のゲームは使用しないなどの制限を設けることとした。

年度当初の、多くの生徒に来室してもらうという目的はある程度達せられたと考え、年度後半は「ほっとルーム便り」の中で心理的な内容を取り扱うなど、カウンセリングルーム本来の相談の機能を前面に出すようにした。

全体として、オープンルームには、気軽に来談できる雰囲気を作るという目的と、相談という形は取らないものの何らかの不適應感を抱えている生徒たちに居場所を提供しつつ支えていくという、大別して二つの機能があると思われる。後者に関しては、その生徒によってアプローチのあり方は自ずと異なっていた。例えば、なかなか言葉で直接悩みを話すことはしないがしばしば来室する生徒との間で、日常の出来事や本人の趣味などについての話をしながら、さまざまなやりとりを通して不適應に陥りがちなその生徒を支えていくという場合もあれば、直接悩みを話してくる生徒の場合に、その場にいた同級生が、日常の本人をよく知る親しい友人だからこそできる貴重なフィードバックをするといった、グループカウンセリング的な場面もあった。

2 オープンルーム時間中の個別相談

オープンルーム時間中の個別相談数を表2に示す。

「ほっとルーム便り」の影響力は大きく、掲載した文章の内容によって、新たに来室する生徒の傾向が明らかに異なってきたことは特筆に値する。「ほっとルーム便り」で心理的な内容を積極的に扱うと、オープンルーム中に

表2 オープンルーム時間中の個別相談数
(括弧内は女子)

	4月	5	6	7	9	10	11	12	1
高校生	0	2 (1)	0	0	2 (2)	1 (1)	7 (7)	1 (1)	1 (1)
中学生	0	10 (7)	1	1	0	0	32 (23)	4 (4)	2 (2)

ふらりと相談に来る生徒が増加した。生徒にとってほっとルームに関する情報が少ない中で、全校生徒に配布される「ほっとルーム便り」は貴重な情報源であり、生徒のほっとルームに対するとらえ方に大きく影響を与えていると思われた。

オープンルーム中の相談は、人間関係に関する内容が多く、不安感・孤独感などがそれに次ぎ、さらに卒業研究に関する相談もあった。

3 申し込みによる個別相談

個別相談の申し込み方法については、前年度を踏襲し、①直通電話、②直接の来室、③申込用紙をポストに入れる、という三通りの方法があることを年度当初から提示した。

電話による申し込みは、主に家族からの申し込みに用いられた。担任に相談して来談を勧められた場合が多かったが、家族からの自発的な来談もみられた。

生徒本人からの申し込みには、直接来室によるものだけでなく、申込用紙も時折用いられた。用紙が用いられる数は前年度までと同程度で、決して多くはないものの、この方法を確保しておくことの必要性は高いと思われた。これ以外には、担任や養護教諭に伴われて来室する場合もあった。この場合にも本人の来談意思が既に十分に確認されていることが多かったため、来談の動機付けには自発来談の場合とさほど大きな違いがなかった。

家族からの相談内容では、不登校が多数を占めた。さらに、家庭内での様子や神経症等の問題についての相談がそれに続いた。

本人からの相談内容では、人間関係に関する相談が多く、無気力や憂鬱感などその他の相談も、人間関係・家族関係との結びつきが明らかである場合が多かった。継続面接をOn Demandとした場合もあり、その後の面接がオープンルーム時間中の相談の形に移行することもあった。

全体的に見ると、カウンセリングを必要としている生徒の中で、実際に来談している生徒はまだほんの一部であると考えられ、まずはコンスタントな形での校内連携の充実が今後の課題の一つであろうと考えられる。

表3 申し込みによる個別相談数(本人申込みの括弧内は女子)

	4月	5	6	7	9	10	11	12	1
家族	2	1	7	6	4	1	3	1	1
高校生	2 (2)	0	0	1 (1)	0	2 (1)	1 (1)	2	2 (1)
中学生	0	0	2	1	0	0	3	0	0

III 総合的心理教育の活動報告

1 総合的心理教育について

『ほっと・ルーム』は、カウンセリング・ルームとして設置されたものであり、その意味では、「こころの相談室」としての機能が最優先されるべきであることは言うまでもない。しかし、一部の限られた生徒のみを対象とする従来型の相談室として運営をしていたのでは、本センターにおける相談援助部門が本来果たすべき役割を十分に発揮できないことが、初年度の活動実績から明らかになった。そこで、個別カウンセリングを主とする相談室機能に加えて、総合学習や特別学習がねらいとする生徒の全人的な成長を、附属の教師や院生などとも連携・協働する形で側面から支援する活動を開始することとなった。

つまり、「こころの相談室」に「こころの教室」の機能や役割を併せ持つようにしようとして試み始めたのである。私は平成11年度の1年間をかけて、中等部・高等部全18学級を直接訪問する計画を立て、ホームルームや特別学習の時間に、リラクゼーション訓練の指導を柱とする「ストレス対応講座」と銘打った心理教育的視点に立つ授業を継続的に実施した。さいわい、研究員である附属教官の積極的かつ柔軟な調整作業と、担任教師あるいは学年主任等の協力を得て、当初の計画どおりに附属学校の全学級の生徒を対象にしたストレス予防を目的とした支援活動を、通常の学校教育の時間・空間の枠組みの中で実施することができた。

スクールカウンセラーとしての私が相談室を出て、通常の「教室」で心理教育的プログラムの一環でもある「リラクゼーション訓練」を、問題の有無を問わずに附属学校の全生徒を対象に指導したことの意味は、きわめて大きいといえるだろう。なぜなら、この試みは、スクールカウンセラーとしての私が臨時講師として、心理教育プログラムを特別学習ないし総合学習の特別「カリキュラム」として指導した、教育実践例でもあるからだ。この教育実践が展開している間の教室は、一時的ではあれ、まさに「こころの教室」と転化していたのだと私は受け止めている。

〈「こころの授業」の展開〉

「こころの教室」をカウンセリング・ルームあるいは「こころの相談室」の別称として、固定的にとらえることには積極的に賛成できない。それが通常の教室あるいは校外や野外で総合学習や特別学習として実践される中で、教師や種々の非常勤講師によって随時実践されること

こそ、望ましいのではないだろうか。つまり、意思さえあれば、「こころの教室」の設置は手間をいっさいかけずとも、全国どこの学校でも、極端にいえばその気にさえなれば、明日からでも実現できるのである。しかし、「こころの教室」の具体像が提示されていない現状では、多くの教師にとって自ら実行することはむずかしいにちがいない。何らかのたたき台もしくは「実践モデル」が提示されることが必要だろう。

そこで、本センター相談援助部門では、平成12年度から附属学校が中高一貫の「中等教育学校」に移行し、カリキュラムの編成に当たって学校独自の取り組みが可能になったことを受けて、6年生(高校3年生に相当する)の選択科目のとして新設された「臨床心理学入門」(通年で32回実施計64時間の予定)の企画と実験的な授業実践に、私自身と私が指導する博士課程の院生や研究生が協働して参加し、その実践過程を綿密に記録し、多角的な教育効果の検討を行った。

この企画は、やはり平成12年度から開始された本センターの研究開発部門の第2期プロジェクトが、「学力問題の解明とその改善策に関する研究」に決定したこととも連動している。われわれが実践しようとする「臨床心理学入門」という授業科目は、表面的にはいわゆる「学力低下」問題とは何ら関係があるようには見えないかもしれない。しかし、現実の学校における、学力の基盤をなす「学びの意欲」の全般的な低下は、カウンセリングの対象となるような一部の生徒に限ったものではない。われわれは、「臨床心理入門」という、まさに「こころ」そのものを対象とする、正規の「授業」の継続的な実践を通して、「こころの授業」を生徒と共に創出し、カウンセリングや心理療法の目的とも合致する「学びの意欲」や「生き抜く意欲」の再生と活性化を促進することを目指している。

(亀口憲治 学校臨床総合教育研究センター教授)

2 総合的心理教育：授業の内容と方法

平成12年度、我々は、東京大学附属中等教育学校において、通年の心理教育実践を行なった。当実践は、全国的にも初の実験的教育実践である。実践は筆者らを含めて複数の大学院生、教員、外国人客員教授が教室に参加して行なわれた。

授業は平成12年4月初旬から12月中旬まではほぼ週1回各2時限の授業枠で行なわれた。授業の対象は第6学年(高校3年生相当)の同授業履修生35名である。本授業は選択科目であり、履修を行なうか否かの判断は、事前に配られた短い紹介文を参考に、生徒によってなされた。

〈授業内容・授業方式〉

授業内容の一覧を表1に示す。

表1 心理教育授業計画

授業テーマ	授業者	小項目	内 容
導入	K教授	導入	モチベーション、心の傷、リラクセーション、開発、集団の中での発言、心理学の種類などの概論的な話。
リラクセーション	K教授	後倒暗示	リラクセーションの導入としての筋弛緩の暗示と後倒の暗示。
		信頼ゲーム	亀口（1989）による。体を他人に預ける体験。
人間関係の心理学 —自我状態を知る	I	エゴグラム	杉田（1985）を参考としたエゴグラムの実施と採点、グラフ化。
		構造の分析	Stewart & Joines（1987）を参考とした自我状態の説明。
		エゴグラムの見方	自我状態を変更する為の工夫。
人間関係の心理学 —ストローク	I	ストローク	ストロークとは何か、ストロークの法則、ストロークの与え方などについてStewart & Joines（1987）、杉田（1985）、芦原（1992）などを参考に説明をした。
		時間の構造化	「引きこもり」「儀式」「雑談」「活動」「ゲーム」「親密」というBerneの6つの時間の構造化について。
		対人的構え	杉田（1988）、Stewart & Joines（1987）「I'm OK, You're OK」などの4つの基本的構えについての質問票とそれについての解説。
人間関係の心理学 —ゲーム分析	I	ゲームの紹介	Berneによる“ゲーム”概念の説明。
		ゲームの一覧	ドラマの三角形に基づくゲームの分類と説明、および日常例。
		ゲームの防ぎ方	ゲームの防ぎ方に関する議論。
		禁止令	Goulding & Goulding（1979）による禁止令種類と説明。
まとめ	I	臨床心理学とは	心理的援助に関する学問としての臨床心理学の説明と、この授業の基本的な哲学の説明。
		心にフォーカスする	行動 感情 思考などの心の動きを環境との相互作用において見る視点。
		心の全体	行動、感情、思考の変化が他の領域にも拡大していくことの説明。
		心地よいを感じる	心地よい感じを大切にすることを伝え それを示す言葉を話し合った。
		ぴったりを感じてみよう	授業を聞く際に「心地よい」感じ、「ぴったりきている」感じを大切に聞いて聞くことの重要性を伝えた。
家族の心理学	S	家族イメージ法の説明	家族イメージ法とはなにか？家族を見る視点についての紹介。
		家族イメージ法の実施	実際に家族イメージ法（亀口、2000）を各生徒に配布し実施する。
		家族臨床事例	家族イメージ法を用いた臨床事例の簡単な紹介。
		話し合い	以上の授業を踏まえた上での話し合い。
集団の心理学	I	ライフタスク	Manaster & Corsini（1982）を参考に「仕事」「愛」「友情」のDreikursの三つのライフタスクについて解説した。
		集団心理学入門	社会心理学上の集団現象におけるいくつかの発見を概論風に説明。
		集団同一性尺度	橋本（1999）による集団同一性を測定する質問紙を改変して収録。
		集団遷移	橋本（1999）を参考に集団同一性の各位相についての説明。
		仲間関係	久世他（1980）、齋藤（1996）を参考に、青年期における仲間関係の主要な機能を説明。
感情の心理学	I	感情の多様性	感情の種類をあげてもらおう。Stewart & Joines（1987）を参考に基本的情動の紹介と説明。
		コンプレックス	Stewart & Joines（1987）における、「ラケット」の説明。
		価値観	筆者の価値観の提示とそれについての意見聴取。
リラクセーション／ 議論①	K教授	リラクセーション	漸進的筋弛緩法、イメージを利用したリラクセーションの実習
		ディスカッション①	「話し合い」とは何かに関する議論。
リラクセーション／ 議論②	K教授	リラクセーション	漸進的筋弛緩法、イメージを利用したリラクセーションの実習
		ディスカッション②	「沈黙」が生じた理由に関する議論。
論理療法入門	I	A B C理論	A.Elisによる論理情動療法の基本であるABC理論の説明。
		無益な個人的信念	イラショナルビリーフの性質と種類の提示。
		不幸になる練習	ある観念を中心に不幸な気分になるという訓練を紹介する。逆説的な介入。
		論理的な個人的信念	ラショナルビリーフの性質の提示。
		論理的信念を取るには	ラショナルビリーフを取るための方法の紹介。
人間関係改善の心理学	I	スキルという考え方	全人的な見方と、部分を見るという「スキルの発想」の対比。
		傾聴スキル	相手を尊重する、話のきっかけを作るなどの簡単な傾聴スキルの説明とロールプレイ。
		主張性スキル	主張的とは何かを理解するスキル、主張的な言い方のスキルなど、簡単な主張性スキルの説明とロールプレイ。

表1にあるように、第一、第二のテーマの授業においてはK教授が担当し、音楽室において、身体的なワークを行った。それ以降のテーマでは、第7回の「家族の心理学」以外は大学院生Iが行った。「家族の心理学」については、大学院生のSが担当している。I、Sともに、約3年および5年の臨床経験があり、Iは高等学校理科の教員免許を取得している。

Iの行った授業については、毎回教科書兼ワークブックとなるような教材を作成し、配布した。また、バインダーを配布し生徒が教材を綴じ、いつでも振り返ることができるように配慮した。

各授業内容は①生徒自身が理解できるような「わかりやすい言葉」で述べられること（簡易性）②生徒自身がその知識を用いて、現在の、または、理想的な行動パターン、対人関係パターン、ライフスタイルを描けるものであること（利便性）③出来るだけ少ない概念で多くの現象を理解できること（経済性）④出来るだけ幅広い範囲の、哲学的・理論的背景を持つ知識を取りこむこと（多様性）の4つの規準で選択された。

また、前期の初めと終わり、および、後期の終わりにそれぞれ、いくつかの心理テストを含んだアンケートをとった。また、毎回の授業毎に、授業のわかりやすさ、興味深さ、などについてのアンケートをとった。

これらアンケートの結果、および分析については、亀口・Hayes・市橋（2000）、亀口・市橋（2001）に詳しいのでそちらを参照していただきたい。

（市橋直哉 東京大学大学院博士課程）

参考文献

亀口憲治, Hayes, R.L. 市橋直哉 2000 総合的心理教育における学校支援 東京大学教育学部紀要40 pp. 281-297

亀口憲治, 市橋直哉 2001 心理教育を活用した心理的援助 現代のエスプリ407号 学校心理臨床と家族支援 pp.161-176

3 総合的心理教育：「家族イメージ法」を用いて

「家族イメージ法」というテーマで、私は2コマの授業を担当させていただいた。

「家族」について考える過程の中で、生徒が自分を、欲を言えば、自分の心の内奥を見つめてくれれば、その授業は成功だと考えていた。高校3年生といえば、大人に半分浸かっているようなもの。小・中学生のような、丸ごと素直な子供たちとは違う。そこに「教える」ことの難しさがある。しかし、こちらが、彼らの求める「何か」

を、「臨床心理」という題目に期待する、彼ら自身まだわからない漠とした未知なるものを、提示すれば、彼らは間違いなくそれに飛びつくだらうと私は確信していた。授業の始めに、私は「家族」についての概論を少し行った。私はここで、彼らの様子を見ている。どのような授業展開になるかは、耳を傾けてくれている生徒たちの反応によって決まる。乗っているか、退屈そうにしているか、私は、アンテナを張り巡らせつつ、「講義」をする。そしてすぐに「実習」。「家族イメージ法」という、彼らが没頭できる「道具」を提示する。予想通り、集中して取り組んでいるように見える。取り組み方は、1人ひとり違って当たり前である。「家族イメージ法」についての討議に入る前に、私は「心理臨床」について話をする。彼らの「本音（意見や感想）」を聞く前に、私も、1人の臨床家として歩みながら考えてきたことなどを語る大事な時間である。「心理療法って何？」から始まり、ロジャーズのいう「受容」と「共感」の厳しさ。クライアントとセラピストの共同作業がカウンセリングであること。自分を振り返ること、他者へのまなざしの変化、など、具体的な事例を盛り込みながら話をした。途中、1コマの終わりを告げるチャイムが鳴っても、皆、シーンと聞いている。私は、高校生に「講義」をしたことは初めてであったが、この時の彼らは、まるごと素直な「子どもたち」だった。

2コマめ。家族イメージ法を使用した事例の話をする。すでに1コマめで、彼らはイメージ法の実習をしているので関心はあるはずだ。予想通り、こちらから意見を求めると、彼らは熱心に答えてくれた。重い事例もあった。その時の教室の様子をビデオで改めて見ると、教室全体が、深い井戸の中に沈んでいっている印象を受けた。それほど、皆、没入しているようだった。ところが、私が、事例のおまけとして、自分の家族について話し始めると、生徒たちは、フワッと、身体全体が開放されたようにリラックスしたのである（実は、これもビデオから初めて気付いたのだった）。生徒たちのその反応の正直さに、私は心底驚いてしまったのである。

事例の話の後、グループに分かれてもらい、先に実習していた自分たちの「家族イメージ法」についての討議、そして最後に1人ひとり感想を話してもらった。

授業が終わった後のアンケートから、この「家族イメージ法」の授業は生徒さんたちから高い「評価」をいただいていたことがわかった。もちろん中には「『家族』について授業して欲しくない」と、正直に感想を書いた生徒さんも1名いた。家族について考えることは、自分の位置を知ること、自分を振り返り見つめる心の作業

につながる。「心って難しいんだなー。」と感想に書いてくれた生徒さん。1人でも、心に近づいてくれた子どもがいたことに、私自身感動し、この授業をしてよかったと思った。

(佐伯直子 東京大学大学院博士課程)

4 総合的心理教育：観察者の視点から

今回の東京大学教育学部附属中等教育学校における心理教育実践は、実験的教育実践でもあったため、研究資料とすべく様々な観察・記録や資料収集が試みられた。そのうち幾つかを紹介し、感想を述べたいと思う。

(1) 観察、記録の方法と内容

- ① 年度始めと年度終わりの心理テスト、アンケート。
- ② 毎時間終了時、「この授業に対するアンケート」。
 - ・今回の授業はわかりやすかったか？
 - ・今回の授業の中で、どのトピックスに興味を持ったか？(複数回答可)
 - ・今回の授業の中で、どのトピックスが日常生活に役立つと思うか？(複数回答可)
- ③ 観察者による、授業参加型の観察。
- ④ 授業現場のビデオ記録。
- ⑤ 授業実践者と観察者による、振り返り記録。

(2) 観察を振り返って。

<観察者による、授業参加型の観察について>

今回の『観察者』というのは、「授業をする側(教師)」と「授業を受ける側(生徒)」の中間地点という独特の立場に立ち、参加を行う者であった。時に教員側の授業のねらいや意図を汲み取り、TAとして教師の側に近い立場で補足や噛み砕いて説明したり、時に生徒側のとまどいや言い分を生徒の側から代弁したり寄り添うことをした。つまり、授業を行う側でもあり、受ける側でもあったわけである。そのようにして、教室で一緒に「空間を実感」した体験は大変興味深いものであり、かけがえのない貴重な経験であった。同時に、教育実践の研究資料とするときに、なかなか実証データとして落としきれない数々の事柄に、歯がゆい思いもすることにもなった。

<授業現場のビデオ記録について>

またビデオ記録は、生々しい風景を再現して伝えるライブ感覚は抜群であるが、いかんせん画面が「枠」で切り取られているために、切り取られた「枠の中」と「枠の外」の情景が違う場合、または瞬時に起こりうる同時的な出来事を一斉に再現することが出来ないため、実際

の現場と微妙に違う情景を再現している感覚にもなりうることを解った。

そして、なにより、教師にとっては今更ではあるが、生徒の「目に見てとれる態度」と「実際のアンテナ感覚」が同一ではないことが、映像記録としての難しさを実感させた。つまり、①集中して聞いている生徒、②寝ている、または授業から意識や興味が外れている生徒、③寝ている、または授業から意識や興味が外れているが、耳だけは常に(又は時折)傾けており、興味ある部分だけ顔を上げる(または顔を伏せたまま耳だけ集中し出す)生徒の差異が、現場では感覚として受け取れるのであるが、映像の記録から一見しただけでは判別しにくいのである。しかも、その3群は常に流動的であり、瞬時にして入れ替わりが起るので、捉えきことは難しい。

これが、じっと一人を追ったビデオ記録であれば、もう少しその生徒個人の内面が映像の中に表出されることと思うが、外観的にまわし流す映像の限界といえよう。

<TAとしての参加について>

また、今回の授業はグループディスカッション形式や参加型形式の授業を多く取り入れた為、授業時間中に生徒と直接対話する機会が多かった。授業として改めての挙手による発言となると、なかなか出ないようなユニークな発言や生の声を聞く機会が持てた。「興味を持てた授業・役立つと思った授業はどれでしたか?理由を聞かせてください。」「生徒が静かに聞く授業って、どういうものだと思う?」など、レポートや授業中のディスカッションが何度か重ねられた。そして、実証されることはなかったが、どうやらこちらも以下の3つの群に分類することが出来そうであった。①元から興味があって、自分の中のカオスを分類、整理、意味づけするために知識を必要としている群、②興味も関心も持たない群、③もともとの興味は持たないが、教師やTAなどの外界から与えられる意外な体験によって触発される実感(意外な驚きや、発見のきっかけ)を持つことで興味を持つ群、である。

以上の様なことはありながらも、アンケート結果や分析などについて別記の論文で詳しく報告されたものは、なかなか興味深い仕上がりになっているので是非ご一読いただきたい。また、今回の年間を通しての授業概略と生徒の様子を見ることが出来るプレゼンテーション用ビデオを研究室に用意しているので、興味がある方はこちらでもご覧いただきたい。

(金子真由美 東京大学大学院研究生)

IV センター分室と附属学校との連携

「ほっと・ルーム」での生徒の様子と「ほっと・ルーム」以外での生徒の状況を定期的に交流するため、昨年度は附属の教員からなる「ほっと・ルーム委員会」が設けられて情報交換をおこなったが、今年度は「学習とこころのケア」のグループがそれを担当した。このグループには各学年にかかわる教員が最低移1名は含まれており、6月と2月に情報交換会がおこなわれた。

しかし、「学習とこころのケア」グループは中等教育学校のカリキュラムづくりを目的として組織されたもので、そのため今年度は定期的な情報交換が充分おこなわれたとはいい難かった。今年度のとりくみとしては、「ほっ

と・ルーム」にかかわる生徒の問題を中心テーマとして「ほっと・ルーム」のスタッフを含めて、6月に教員有志の研究会、9月に全教員参加の研究会（ケーススタディ）をおこなった。

また、「学習相談室」のとりくみについても、「学習とこころのケア」グループ教員との情報交換を、設置時の5月と夏休みの学習法講座が実施された後の11月におこなった。相談のケースが集中する時には、相談室のスタッフが生徒の希望をうけて教科担当の教員の協力を得る場合もあった。2001年秋には、総合教育棟が完成し、新たに「学習相談室」が常設されるので、相談室の運用方法と附属教員のかかわり方が今後の課題である。