

コミュニティ・スクールにおける地域教材と地域が参加する カリキュラム形成

基礎教育学コース 堤 ひろゆき

教職開発コース・日本学術振興会特別研究員 DC 森田 智幸

同上 内山 仁

基礎教育学コース 江口 怜

同上 扇澤 舞

同上 邊見 信

1. 問題設定

学校開放・地域に開かれた学校づくり、学社連携・学社融合、学校を拠点とする地域(コミュニティ)の再生などの文脈において、学校と地域をめぐる議論や、独自の実践の蓄積がなされてきている。その中で、2004年に「開かれた学校づくり」を目指して行われた学校経営改革の一環としてコミュニティ・スクール(地域運営学校)の法制度化がなされた。学校の運営に地域住民の声を反映する制度を定めることで、地域と学校とを接続させることが目指されている。しかしながら、学校運営協議会に関する研究では、運営について議論が集中する傾向があり、学校と地域との協働による教材開発やカリキュラム形成についての議論が十分になされているとは言い難い。2009年度から先行実施されている新学習指導要領において、「地域学習」の重視がうたわれており、次期学習指導要領の改訂においても、地域と学校との協働による教材開発やカリキュラム形成に関する研究の蓄積が急務ともいえよう。まずこの点について、多様化する社会の中で運営のみならず地域の知と人材がどのように学校とかかわるのかに関する基本的方針を策定する必要がある。

加えて、地域における学校の重要性が非常に明

確になった。学校と地域住民とが、どちらかに対して一方的に協力を要求する関係が問い直され、学校と地域が協働と呼べる関係を構築していくことは喫緊の課題である。学校と地域との協働は学校における学びの問題として扱われることが必要であると言えよう。

上述の点から、学校と地域とは、子どもの学びを可能にしながら、継続的な関係をどのように構築できるのか、そうした関係はどのようなものなのかという問題を検討する。この問いに取り組むために、地域と学校との関わりを模索し追及した歴史的な事例、現在行われている実践事例では、カリキュラムをどのように捉え、形成しようとした／しているのかを内在的に検討する。従来のカリキュラムについて、佐藤学は、学習指導要領等で公的に制度化された「教育課程」(公的枠組みとしてのカリキュラム)と、学校や教室における「年次計画」「指導計画」などの、授業や学習に先立って定められた「プラン(計画)」(教師が作成する学校の教育計画としてのカリキュラム)として整理した¹⁾。そこで、まずは計画としてのカリキュラム編成において地域住民がどのようにして参加できるのかを検討する。結論を先取りすれば、さらに、カリキュラムを制度的な観点に限定するのではなく、「学びの経験

の来歴²として拡張する視点からの検討が必要である。これにより、教材開発も含めたカリキュラム形成において学校と地域との関係に生じる今後検討すべき課題を提起し、その課題に向き合うときに有効な視座を明らかにすることが可能になる。

2. 研究の概要

第 1 章で学校と地域とをつなぐための制度および政策論、第 2 章で学校と地域とをつなぐための歴史的な事例、第 3 章で現在の学校と地域をつなげる実践、を対象とし、各領域の中でのカリキュラムの扱われ方を整理した。

学校と地域をつなぐための制度である、学校運営協議会制度の成立過程とそこでの議論を中心に扱った第 1 章では、地域住民の参加の問題は運営に声を反映させる形をいかに整えるかが当初から主要な論点となっており、運営における関わりという意味で間接的なものに止まったといえよう。

具体的な地域住民と学校との関わりを考える上で、学校と地域住民が関わり合いを持つことが互いにどのような意味を持つかという点と、関わり合いを持つこと自体が目的化されるのではなく、互いにとっての意味を刷新し続けながら関係を持続していくためにはなにが必要かという点を検討する必要がある。現在における計画としてのカリキュラムを作る際の注意点やヒントを浮き彫りにするために、歴史的な事例として第 2 章においては戦後初期の地域教育計画を取り上げた。1950 年前後に地域を学校に取り入れる試みでは、それに関わる大人たちにとっての意味は主題化されていなかった。それに対して現在は、現状の課題の解決に学習の力が置かれているといえよう。

現在、学校と地域との協働という関係を構築するにあたって、可能となるカリキュラムについて、第 3

章では、現在における実践から、学校と地域との協働の構築に対するカリキュラム形成の視座を提示することを試みた。第 3 章において対象とするのは、「地域共生科」という教科を立ち上げた宮城県仙台市立七北田小学校の事例と、高知県南国市立稲生小学校 2 年 1 組での読み聞かせ実践である。この 2 事例から、計画としてのカリキュラムが持つ実践の硬直化という問題と、カリキュラム「批評」のプロセスに地域住民も参加することで、子ども、地域住民の学びの概念を拡張することが可能になる。

3. 今後の課題

今後の課題として、まず、制度として存在する学校と地域とのつながりの中で、運営面からカリキュラム形成に関わる具体的な方途を探ることである。次に、歴史的な実践の中に、学校と地域との協働を実現するような事例を検討する必要がある。さらに、現在の事例を検討するに当たっては、成功事例や失敗事例を含めて、より多くの事例を対象とした詳細な分析が必要となろう。

加えて、カリキュラム形成という視点からは、広くカリキュラム概念の問い直しがまず行われなければならない。その上で、現在実施されているカリキュラム全体の中で、学校と地域がどのような関係として策定されているのか、学校と地域との協働を可能にするカリキュラムは、全体の中でどこに位置づくかを、検討する必要がある。これらは、今後取り組まれるべき課題であると考えられる。

1 佐藤学『カリキュラム批評——公共性の再構築へ——』（世織書房、1996年）pp. 4-5 および pp. 25-26。

2 同書、pp. 3-5 および pp. 25-32。

カリキュラム・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育 のための歴史・思想・実践的条件 —イギリスにおける経験を参照枠として—

基礎教育学コース	山口 恭平
学校開発政策コース・日本学術振興会特別研究員 DC	降旗 直子
基礎教育学コース・日本学術振興会特別研究員 DC	児島 博紀
同上	稲井 智義
基礎教育学コース	古仲 素子
同上	宮地 和樹
同上	村松 灯
学校開発政策コース	古田 雄一

1. 研究の背景と目的

今日、シティズンシップ教育への関心が欧米においても、日本においても高まっている。シティズンシップ教育にかんして「政治的シティズンシップ教育」と「社会的シティズンシップ教育」というふたつの視点が示された昨年度の学校教育高度化センタープロジェクト報告書における成果を踏まえ、本研究ではそのうち「政治的シティズンシップ教育」を取り上げることとした。その理由は、現在その重要性が高まっているにもかかわらず、日本においては「社会的シティズンシップ教育」に比べ、「政治的シティズンシップ教育」に対する視点が、実践においても政策においても十分に確保されていないからである。

わたしたちは政治的シティズンシップ教育を困難にしている要因として、ある種の“政治教育アレルギー”があると考えた。ここでいう“政治教育アレルギー”とは、「政治教育が党派性を帯びてしまうこと、そしてそれが教化につながってしまうことへの恐れとそれによる過剰な政治教育への抵抗」を指す。このような“政治教育アレルギー”の存在を前提に、「いかに“政治教育アレルギー”，あるいは“アレルギー”とは言えないまでも政治教育への消極的姿勢を克服し、日本で政治的シティズンシップ教育の導入が可能になるのか？」を研究全体を貫く問いとして設定した。そして、その問いに対して答えるべく、日本における政治的シティズンシ

ップ教育の導入を可能とする条件および導入に際して考えられる議論の方向性をさぐることを目的として設定した。

2. 課題の設定

以上のような問いと目的に、本研究では、歴史・思想・実践という多様なアプローチから分析を試みるべく以下のような課題を設定した。課題1では、現在の“政治教育アレルギー”がいかに歴史的に成立してきたかを明らかにするために、戦後日本における政治教育および政治的活動の歴史的背景を、特に1960年代になされた一連の高校教育の脱政治化の動きに注目しながら分析した(1章)。課題2では、政治的シティズンシップ教育をナショナル・カリキュラムとして導入した先駆例としてイギリスをとりあげ、日本における導入可能性にかんして有益な示唆を得るために、政治的シティズンシップ教育が必要とされた文化的背景およびナショナル・カリキュラム導入の際に影響をもったB.クリックの思想、さらにクリックの思想の政策的次元における具体化と言える『クリック・レポート』、そしてそれが反映された1999年『ナショナル・カリキュラム』と、その教師向け指導要領である『ティーチャーズ・ガイド』を分析した(2章)。課題3は、日本において政治的シティズンシップ教育を行う際に抱える可能性のある問題の一端と、克服すべき課題を浮き彫りにすべく、今日の日本における政治的

シティズンシップ教育の先駆的实践例として、神奈川県のカリキュラム教育を取り上げ、それを導入可能にしたロジックをさぐるとともに、学校現場におけるそのロジックの機能についても検討した(3章)。そして、課題4では、本研究のまとめとして、課題1から課題3までの議論をもとに、“政治教育アレルギー”の存在を前提として、いかに政治的シティズンシップ教育を導入できるのか、そしてその際の論点として考えられるものについて考察を加えた。

3. 各章の概要

1章では、まず、教育基本法第十四条(旧・第八条)「政治教育」と、高校教育の脱政治化に大きな影響を与えたとされる1969年の文部省初等中等教育局長通知「高校における政治的教養と政治的活動について」との「政治的中立性」概念の異同が明らかにされた。後者においては、政治的中立性は非政治的であることを指している。これにより、事実上、高校生の政治的活動を行う道が閉ざされてしまったのである。次に、高校紛争や、能研テストをめぐる対立を取り上げ、検討を行った。ここで描き出されたのは、それらの教員や高校生の政治的に中立ではない活動への反応として、70年までに高校教育の脱政治化がなされていったことであった。さらに、1960年代から1970年代にかけて行われた、高校生自身による頭髪や制服の自由化運動などを取り上げ、学校の政治的中立性を担保しつつ、どのような活動が学校内外で許容されるかという課題について考察した。

2章では、まずイギリスにおけるシティズンシップ教育導入の社会的・歴史的背景を検討した。そこで明らかにされたのは、イギリスにも“政治教育アレルギー”が存在したこと、しかし同時に政治教育が必要とされてきたことである。その力学のなかで、「シティズンシップ」がナショナル・カリキュラムにおいて必修化されることとなった。次に、『クリック・レポート』作成の立役者となったクリック自身の思想および、『クリック・レポート』『ナショナル・カリキュラム』『ティーチャーズ・ガイド』を、“政治教育アレルギー”の観点から検討した。クリックは「相異なる諸利害の調停の活動」として政治を定義し、さ

らにこのような政治が成立するために人々が備えるべきものとして「政治的リテラシー」を想定する。そしてクリックは、その「政治的リテラシー」を身につけることを政治教育の目標として掲げていた。しかし、このような政治教育を行うことは、価値にコミットすることを伴う。そこでいかに「教化」に陥らず、また“政治教育アレルギー”を可能な限り抑えつつ、「価値」を扱うことを回避せずに政治的シティズンシップ教育を行うことができるかを検討した。

3章では、日本での政治的シティズンシップ教育の事例として神奈川県の実践を取り上げ、その導入ロジックと学校現場における機能を考察した。神奈川県においては、政治的シティズンシップ教育が模擬投票という形で行われた。それが導入可能となった背景には、松沢知事(当時)の強い意向、実践研究校における成果等に加え、教育委員会が、政治的中立性や学校の自立性の問題をとりあえず回避することで模擬投票の導入にこぎつけるという「問題」回避型アプローチが存在した。さらに、この「問題」回避型アプローチによって、学校は回避型の政治的中立性を保つことを求められた。しかし政治的中立性にかんして慎重な態度は「問題」回避型アプローチにのみ起因するものではなかった。そこには教員や学校現場の自己防衛も見られた。

最後に、1章から3章の考察をふまえ、4章において、日本の文脈においていかに政治的リテラシーを育成する政治的シティズンシップ教育を導入することができるかについて考察した。まず、「政治が価値の対立を含む」ことを前提に「回避」型から、「複数の見方を提示する」ことで担保される政治的中立性への転換が必要であること、その共通理解を得るための議論が必要であることを示した。その上で、導入に際して論点となると考えられる①論争的問題を扱うか②教員が意見を述べるか③学校の裁量の自由度、の3点について考察を加えた。最後に、“政治教育アレルギー”が存在する現状において政治的シティズンシップ教育を行うには、行政がある程度、手法に関して明確な線引きを行い、そのことで学校や教員側が自己防衛のロジックに陥らないようにすることが必要であることを示した。

越境者自身からとらえた日本の「国際化」をめざす 教育のあり方

「高大の「ナナメ」接続に着目して」

比較教育社会学コース 井田 頼子
同 上 喜始 照宣
同 上 張 梅

1 本研究の目的

近年、「国際化」の進行とともに、日本の教育は変革を迫られている。「国際化」にどう対応していくのが、日本の教育システムが抱える大きな課題の一つとなっているのである。特に高等教育段階における学生の教育システム間移動はその流動性を増しており、それに何らかの施策を講じていくことが急務となっている。他方で、現在日本では大学全入化に伴って、「教育の質を保証する観点から、システムとして高等学校と大学との接続の在り方を見直すことが重要である」ことが指摘されている(中央教育審議会 2008, pp.30-31)。しかし、そこで念頭に置かれているのは、主に国内における高大接続であり、国際化の進行とともに、その重要性が高まっている非日本型教育システムと日本型教育システムとの高大接続の実態およびその課題については検討が及んでいない。

したがって、本論文では、日本型の高校と大学の接続を「タテ」接続としたうえで、教育の国際化という観点から、非日本型教育を行う高校と国内の大学との接続、すなわち高大の「ナナメ」接続に着目し、その接続の実態とその課題、および今後の在り方に示唆を与えることを目的とする。本研究では、高大の「ナナメ」接続において、主要なアクターであると考えられる「国内の外国人学校卒業生」、「帰国生(帰国子女)」、「留学生」、すなわち教育システム間での「越境者」に焦点を当て、彼らがいかに日本の大学への進学を経験したのかについて、調査・分析を行う。このように複数対象へとアプローチすることで、高大の「ナナメ」接続の特徴およびその問題点について、多角的な把握・検討が可能になると言える。また、こうした国内での高校から大学への進学を前提としない層に焦点を当てることで、国際化時代にお

ける日本の教育の課題を浮き彫りにすることが出来るだろう。

2 各研究の概要

第2章では、国際化の進行に伴い注目度が高まっている、日本における国際学校および中華学校の卒業生を主な事例として、外国人学校から国内の大学への移行過程の実態および日本における外国人学校からの大学進学問題について検討した。調査に際しては、半構造化インタビュー法を採用した。調査協力者は、計15名(卒業生14名、教員1名)である。本章では、国内の外国人学校出身者の語りから、国内の大学への進学／非進学および彼らが大学選択・進学の際に抱える問題点について検討した結果、以下の諸点が示された。まず、国際学校出身者の場合、日本の大学へ進学・非進学した理由として、1)日本への愛着、2)経済的な制約、3)将来の国内での就職、4)日本人としてのアイデンティティの再確認、5)言語面での制約、6)向上心の充足がおもに挙げられた。つぎに、中華学校出身者の場合、親からの大学進学に対する熱望が大きな理由として示された。また、 α 中華学校のO先生の語りから、受験可能な大学・学部の少なさ、一般入試で受験することの困難さなどの問題も指摘された。国際学校の場合も、同様に、大学進学の際に選択可能な入試形態や受験可能な大学・学部選択肢の少なさの問題点として挙げられた。

第3章では、海外の現地校、インターナショナルスクールを修了し日本の大学に進学した「帰国生」に着目し、半構造化インタビューを調査手法として対象者の「語り」から見えてくる国際的な高大の「ナナメ」接続の実態を把握した。対象者数は現役大学生ならびに大学卒業後1年未満の帰国生計28名(男

11 名、女 17 名)である。分析の結果、第一に、海外の高校卒業資格を取得する方法にはいくつか種類があり、それに基づく指導やカリキュラムも含めて帰国生の辿る高校修了課程が多様である点が明らかになった。第二に、帰国生が日本の大学の選別を行う際、まず高校で取得した卒業資格の種類と、日本の大学の出願資格を照らし合わせたうえで受験できる大学を選んでいることが明らかになった。つまり、帰国生は出願の際、大学や学部の教育的特性により志望するという個人的な動機のみならず、多様な高校卒業課程を修了したという、その「背景的な条件のもとに、受験できる大学を選ぶ」過程を経てから受験対策に励むという行程を経ていると言える。第三に、入試形態については帰国生入試が選択される傾向にあること、単身留学者と帰国生とで入試の形態を分ける理由について調査対象者が受験した該当大学の入試要項では明確にされず、つまり「背景的な条件のもとに、受験できる大学を選ぶ」ことがここでも生じていること、海外の高校での試験方法や課題と大学入試の出題形式がそこまで大差がなかったことが明らかになった。ただし、対象者は欧米系の高校出身者に限られ、28 名にすぎない為、今後も注意深く調査を進めて行くことが研究課題と言える。

第 4 章では、留学生に焦点を当て、留学生の大学進学の実態について検討を行った。インタビュー調査は、都内の 4 つの大学に在籍している大学生 21 名を対象にした半構造化面接を行った。分析では、留学生の大学入学経緯と大学入試の実態という 2 つの側面から留学生における高校と大学の接続問題について順に分析を進めた。分析の結果、まず、留学生の大学入学経緯について以下のことが明らかとなった。①渡日前に入学許可を得て入国する留学生は少なく、来日後日本語教育機関(日本語学校が中心)に通って、大学を受験するのが一般的である。日本語教育機関に通う理由は日本語の学習だけではなく、留学試験が母国で受けられないといった理由で通っている留学生もいる。②来日後から大学入学までにかかった期間は半年から 4 年間までさまざまである。日本語教育機関卒業後、大学、あるいは

希望する大学に進学できなかった留学生は、専門学校でさらに日本語を勉強し、大学受験をする場合も少なくないことが明らかとなった。つぎに、大学入試の実態について以下のことが明らかとなった。①大学によって、受験形態が多様であり、書類選考のみで選考している大学もあれば、書類選考のほか、独自の試験を実施する大学もある。試験内容も大学によって異なるが、特に理系を中心に、高校で習った知識と入試で出題される内容にはズレがある。また、小論文の書き方について分からない留学生が多く、日本語の添削だけでなく、論文の書き方について指導をしてほしいと語る事例が多い。②留学生の進学希望は有名大学に集中しており、また、レベルに差のある複数の大学を受験する傾向が見られている。

3 総括

第 5 章では、総括として、上記 3 つの調査結果と考察をまとめたのち、大学および行政に対する提言を行った。まず、国内における外国人学校の場合、その教育実態が十分に把握されていないため、①受験可能な選択肢の拡大、②入学時期の弾力化の必要性が生じている。また、今後、大学入学資格の日本独自の、あるいは世界的な判断基準の(再)検討が望まれる。つぎに、帰国生の場合、大学による①出願の段階と選抜の段階における海外の高校卒業資格の評価基準・方法の再検討、②対象者の条件(親同伴/単身留学という背景)ではなく帰国生自身の修得度の評価基準・方法の検討が望まれる。さらに、留学生の場合は、多くの留学生が来日後日本語教育機関を経て、大学を受験しているため、①大学入学するまでの段階における教育(日本語教育のみならず受験のための指導も含める教育)の充実、②入国審査及び大学入学時期の弾力化の必要が生じている。

引用文献

中央教育審議会大学分科会(制度・教育部会)、
2008、『学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)』、平成 20 年 3 月 25 日、pp. 29-34.

中学理科教科書の時系列比較

—学習指導要領との対応に着目して—

生涯学習基盤経営コース 浅石 卓真

生涯学習基盤経営コース・日本学術振興会特別研究員 DC 歌川 光一

生涯学習基盤経営コース 中村 由香

1. はじめに

2008年の学習指導要領改訂を受けて、学校現場でも新学習指導要領への対応が急務の課題となっている。中学理科では、旧学習指導要領と比べて総授業時数が大幅に増加し、従来以上に学習内容の体系的理解が重要になると共に、「理科離れ」「科学技術離れ」が問題視されているように学習意欲減退への対応も求められている。

学校現場での理科教育の改善には、教授方法の工夫や学習方法の指導と共に、適切な教材の開発が不可欠である。特に日本の学校現場では、主たる教材である教科書は特別の高い地位を占めており、多くの教師が授業で教科書を使用していることから、理科教育改善を図る一貫として教科書研究は重要である。

さて、学校現場での教科書には近年、教師が授業で活用する「教材」としての機能と共に、生徒による主体的な学習を支援する「学習材」としての機能の向上が求められている。教科書の学習材機能の向上には、学習指導要領上で規定された内容の反映の有無(何が記述されているか)だけでなく、学習者の立場に立ち、予習・復習時に一人で読んでも理解できるような表現の形式(どのように記述されているか)への着目が必要と考えられる。しかしこれまで、そのような教科書の表現に着目した研究は、図版など非言語表現の分析が多く、言語表現(テキスト)についてはあまり研究がなされてこなかった。

以上の背景のもと本研究では、戦後の学習指導要領改訂に対応した中学理科教科書のテキストの変化を、出版社による表現上の工夫に着目して実証的に明らかにし、それらの変化を従来の理科教育が課題としてきた「体系的な理解の促進」と「学習意欲の喚起」という2つの観点から評価することで、今後の中学理科教科書の改善に向けた示唆を得ることを目

的とする。

2. 分析枠組み

教科書は、文部科学省の学習指導要領を大綱的基準として民間の出版社により作成されているが、各出版社による表現上の工夫が記述されたものとして「編集趣意書」がある。本研究では、編集趣意書に記述された工夫の中から、「体系的理解の促進」または「学習意欲の喚起」のいずれかに関係する代表的な工夫として、「学習内容の軽重化」、「多様な題材の提示」、「実験・観察のヒントや導入の明示」、「科学史的内容」、「日常生活の関連内容」の5点に着目し、それらがいかにテキスト上で表現されてきたかを検討する。

これらの出版社の工夫に影響する学習指導要領の変化を、①「つめこみ」から1977年改訂以降の「ゆとり」路線への変化、②戦後占領期の経験主義から1958年改訂における「系統主義」への転換、そして1989年改訂以降の「経験主義」という振り子運動、③科学的概念や方法の「習得」の重視から1989年改訂時の新学力観に見られる「活用」「学習意欲」の重視へという教授観の変化、④「画一化」から1977年改訂以降の「個性化」の進展、という4つの軸で整理した上で、これらの変化から予想されるテキストの変化を検討する。

3. 分析対象と分析手法

学習指導要領が法的拘束力を持った1958年改訂以降の5期11冊の中学理科(1分野)の教科書を分析対象とした。1969年改訂以降は各時期で上下巻(1958年改訂時のみ学年ごと)の分冊形式で発行されていたが、本研究ではそれらを合冊して各時期で1つの教科書として分析対象とした。なお、教科書の出版社については市場シェアが大きく、戦後一貫

して中学理科教科書を発行している大日本図書を選択した。

分析手順としては、はじめに各時期の教科書のテキスト部分をデータ化した後、ChaSen を用いて各教科書のデータを形態素解析した。その後、解析結果をもとに、①名詞の偏りと多様性、②接続詞、③吹出しの文末語、④科学史的内容の関連語彙、⑤日常生活の関連語彙の5つを計量し、結果を教科書間で比較した。

4. 分析結果

第1節では、教科書全体の構成で基本的内容を重点化して学習内容を軽重化する工夫と、生徒の関心に合わせて多様な題材を提示する工夫を、それぞれ名詞の偏りと多様性の変化をもとに分析した。その結果、1977年改訂時までは基本的内容が重点化されていたが、題材の多様性は低下していたこと、1977年改訂以降は教科書全体の中で基本的内容が以前ほど重点化されなくなってきたが、一方で特に1998年改訂時には科学的な概念に限らない多様な概念がテキスト上で表現されるようになってきたことを示した。

第2節では、文章の論理展開に関連の深い接続詞に着目してその内訳を観察した。その結果1958年改訂時以降、2つの事柄を論理的に結びつけて述べる接続詞の比率は一時期を除いて一貫して低下しており、2つ以上の事柄を別々に述べたり1つの事柄を拡充して述べる接続詞の比率が高くなっていることを示した。

第3節では、実験・観察のヒントや導入の工夫を、「吹出し」文の文末語に着目して分析した。その結果、吹出しが初めて現れた1989年改訂時の教科書では、勧誘の助動詞「う」や教示用法の終助詞「よ」など、実験の際の読み手の思考や動作を誘導する文末語が多かったが、1998年改訂時の教科書では吹出し文自体が大幅に増加すると共に、文末語にも疑問の終助詞「か」「かな」や強意の終助詞「わ」「ぞ」など、口語表現で頻繁に使われる終助詞が多様化していることを示した。

第4節では、科学史的内容の関連語彙を人名、国名、年代に限定して分析した。その結果、1977年改訂以降、特に19～20世紀の語彙を中心に科学的

内容の関連語彙が増加していることを示した。さらにそれらが現れる文脈を見ると、近年では1969年改訂時と比べて科学的発見以外にも科学者の多様なエピソードが記述されていることが分かった。

第5節では、日常生活の関連語彙を9カテゴリーに分類して、カテゴリー別の内訳の変化を観察した。その結果、1969年改訂時まではラジオや自動車など、それ自体が学習対象である家電や交通の語彙が多かったが、1989年改訂以降は実験の材料・道具として使える食材、調理器具・食器、文具を表す語彙が増加していることを示した。

5. おわりに

上述のようなテキストの変化は、「体系的な理解の促進」と「学習意欲の喚起」の2つの観点からは以下のように評価することが出来る。

まず「学習意欲の喚起」という観点からは、科学的概念を表すものに限らない多様な名詞がテキスト中に出現するようになってきたこと、吹出し文で親しみやすい口語的な表現が増加したこと、単元の導入や実験で使用できる身近な材料・道具を表す語彙が増加したこと、などの結果は、生徒の学習意欲を喚起させるための出版社の工夫が着実に反映されてきていることをテキスト上で確認するものである。

一方で、「体系的な理解の促進」という観点からは、現行教科書に近づくにつれて教科書全体の構成の中で基本的内容が以前よりも重点化されなくなってきたことや、文章を論理的に展開して説明するための接続詞が減少しているという結果は、予習・復習時に生徒が一人で読んでも目的や科学概念が理解できるようにするためには問題であり、今後の改善が求められる点と考えられる。

本研究で残された課題としては、①分析対象から除外した索引や目次、及び図やキャラクターなど非言語表現の変化を含めた総合的な検討、②編集趣意書に記述されている他の工夫を含めた網羅的な検討、③日本語自体の時代による変化など、本研究では考慮しなかった、出版社による工夫以外の影響要因の検討、が挙げられる。

乳児期の食器操作の発達過程

:学校教育における食育促進カリキュラムの基礎として¹⁾

教育心理学コース 青木 洋子

同上 山本 尚樹

1 研究の背景

ヒトの食事には様々な道具が使用され、発達初期の食事の課題の一つに操作技能獲得が挙げられる。食事の技能はゲゼル(1952)による食事全体の技能発達に加えて、スプーン(Connolly& Dalglish, 1989)や箸(伊与田,1996)など個別の道具操作の発達は運動機能の発達と関連付けられその詳細が明らかとなっている。

食事研究のもう一つの大きな流れに子どもが社会・文化的活動に参入していくことを発達と考える社会文化的アプローチが挙げられる。食事を養育者と子どもの共同行為とみなして、発話などの社会的相互交渉に注目する。例えばスプーンの操作では、大人の援助は最初スプーンに食物を乗せるなど行為によるものの割合が多く、やがて援助の90%以上が言葉かけになるのだが、この変化は子どもの拒否行動の現われに対応している(河原,2002)。また大人は子どもの摂食の状態に合わせて食器を子どもに近づけたり遠ざけたりして食事を制御する側面もある(外山,2008)。

ある対象が道具として使用されるまでの過程は存在論的アプローチで取り組まれている。生態心理学者のリードは、生まれて間もなく不完全に把握されていた環境の意味は発見し利用され、その過程は進化するもの(リード,2000)と仮定している。この観点から乳幼児期の食器操作を検討したところ、食器に偶然食物が入る(a)、テーブルと食器内で食物をいじる(b)、食器に食物を入れる(c)、食器から出た食物を戻

す(d)、食具を置く(e)、食器間でも出し入れする(f)、食器内で入れ替える(g)、食べる食物を入れ、食べない食物を出す(h)、食べた後の食物を食器に戻す(i)、自分の食器に食物を入れる(j)、の10種類の食器利用の категорияが得られた(青木,2011)。観察当初の特に(a),(b)の categoriaに該当するエピソードでは乳児は食器とテーブルを区別しているようには見えず、積極的に食器に何かを入れる様子は見られなかったが、主に(c)から(j)では「他の対象を収める」食器の特性が利用されていた。

アリストテレスの「実体主義(Substance Ontology)」は「メソスコピック(Mesoscopic)」と呼ばれる中間サイズのことを指し(加地,2008b)、彼は「哲学における最も中心的分野としての『第一哲学』の地位を『存在の存在』について考察するという課題を果たす学としての存在論に与えた。(加地,2008a:p4)」。この存在論の観点から加地(前掲 a)は、穴はそれ自身が独立で存在することができず穴を有する物体(ホスト)の存在を必要とするため純然たる実体ではないが、実体に近い性質を持つことから「実体的対象」と呼んでいる。食器は本体がホスト、食器の窪みが穴とみなすことができる。また穴の境界は、内臓や腕、脚など機能や形態によるおおよその区切りはあるが確定的境界がない「非分離部分(undetached part)」になぞらえることができる。この境界は私たちが任意に設定しているものに過ぎないと言われる(加地,前掲 a)。食器の中でも外でも食物をいじっていた時期の食器の穴は外部のテーブル面まで連続していた。やがて

食器に何かを入れるようになると、食器の穴はほぼ食器の形状と一致し、仕切りのある食器の中で入れ替えを行うようになると、穴は更に細分化したと考えられる。このように食器とテーブルの分化は、存在論的に穴の境界の変化として解釈することができた。

2. 本研究の位置付けと目的

本研究では、次の 3 つの理由により存在論的観点を採用した。1 つ目として発達初期に現れる手の活動と後の道具使用は連続的に捉えられるべきだという Lockman(2000)の主張である。食器具操作技能の発達には後者に焦点を当てている。2 つ目として社会文化的アプローチでは社会的相互交渉を分析対象としており物理的対象との相互作用は検討の余地がある。「子どもを取り囲むさまざまなモノは大人の意図のもとに選択、配置されており、その意味で文化的に構成されたもの(外山,前掲:p.233)」であることから、本研究では物理的対象を大人の社会的・文化的な相互交渉を含んでいるものと考え、子どもの物理的対象との相互作用を既存の社会文化的アプローチの知見を補うものと位置付けた。3 つ目として存在論的アプローチの先行研究は乳児 1 名であり、対象児を増やして再検討する必要がある。そこで本研究では先行研究の枠組みを用いて、一般化できるカテゴリーの同定を行うことを目的とした。

3. 各章の概要

1 章では以上のように食事研究の 3 つの観点を概観し、本研究の位置付けを行った。2 章では、都内保育園の 0 歳クラスの男児 2 名(いずれも観察開始時 11 ヶ月齢)の食事を 10 ヶ月間縦断観察し、先行研究と同様の手続きで食器に対する接触を操作として動詞でラベル付けを行った。11 ヶ月、15 ヶ月、20 ヶ月の 3 点を分析対象とした。観察された操作は合計 30 種類で、今回新たに〈手を入れる〉と〈傾ける〉が観察された。先行研究で観察期間中増減の割合の高かった〈入る〉、〈入れる〉、〈戻す〉、〈食具を入れる〉操作の

出現時期は、先行研究と同様の傾向が見られた。〈入る〉は 2 名とも 20 ヶ月時には観察されず減少していくものと考えられた。また 1 名の〈入れる〉が本研究の 3 時点で、もう 1 名は 15 ヶ月と 20 ヶ月の 2 時点で観察され、13 ヶ月以降長期間〈入れる〉が観察された家庭での食事と類似する結果が得られた。

〈手を入れる〉は家庭では観察されず、その明確な理由は分からなかった。〈傾ける〉も家庭では観察されなかったが、〈固定する〉や〈回す〉に動きが類似しており、分類上の問題と考えられた。

3 章では質的分析を行なった。先行研究の食器利用の 10 のカテゴリーのうち 7 つに該当するエピソードが見られた。「プレート間で入れ替える(g)」はプレート使用が一度もなく該当するエピソードもなかった。「食べるものを入れ、食べないものを出す(h)」も観察されず個体差が影響するカテゴリーと推測された。「自分の食器に食物を入れる(j)」は自分と他人の食器の区別だと考えると、O の 15 ヶ月時に関連するエピソードが確認された。

4 章では 2 章と 3 章の結果の総合考察を行った。2 章の分析は 3 時点のみの比較だったため、課題が多く残った。3 章で先行研究と共通して観察された食器利用の 10 のカテゴリーのうち 7 つは、今後食器操作の発達研究の指標として用いることが期待された。また今回出現しなかったカテゴリーについて、〈取り出す〉など他の操作から観察できる可能性を議論した。最後に道具操作技能の発達や社会文化的アプローチで取り組むことが適していると考えられる、本研究で観察された湯呑みで水を飲むエピソードを紹介し、それぞれの観点で多層的に問題を捉える必要性を主張した。

注

1) 本プロジェクトタイトルは「幼児期」であるが、研究計画の変更に伴い、報告書のタイトルを「乳児期」に改めた。

道徳授業における話し合い活動の在り方

—教室談話に着目して—

教育心理学コース
同上
同上
教職開発コース

司城 紀代美
三輪 聡子
小野田 亮介
松村 英治

1. 問題と目的

本研究の目的は、道徳授業で行われている話し合い活動に着目し、意識調査と教室談話の分析を通して話し合い活動での児童と教師の在り方に対して示唆を得ることである。近年、初等教育における話し合い活動への取り組みが重要視される(秋田, 2000; 高垣・中島, 2004)一方で、話し合い活動を授業に導入する困難さも指摘されている。困難さの問題の一つとして、話し合い活動の構造とそこに参加する学習者の参加スタイルの関係性が挙げられる。本研究ではF. E. R. i c k s o n (1982) の課題構造と参加構造の理論に基づき、話し合い活動に求められる目的に児童がどのように沿いながら参加しているのかを検討する。

初等教育における道徳授業については榊原ら(2003)が他者との相互作用の中で道徳観を構成していくべきであると提唱している。本研究では導入、展開前段(資料を用いた話し合い)、展開後段(自分自身の生活との関連づけ)、終末という4つの場面からなる道徳の授業展開の中で行われる話し合い活動に着目する。道徳授業での話し合い活動は、「多様な価値観の共有」と「本時でねらいとする価値観への到達」の2つの目的が、各場面において交互に重要視される独自の課題構造をもつ。教師は、多様な考えを外化していくことを児童に求める一方で、本時でねらいとする価値観や道徳概念を児童に自覚させていく必要がある。言い換えるならば、道徳授業は2つの異なる目的の間を循環的に行き来しつつ展開される実践的活動である。道徳の話し合いにおいて特徴的である2つの異なる目的間の行き来は、児童の具体的な生活経験やそこで生起する感情と、教師が獲得させたいと考える概念とが結びついていく過程であるといえる。この、具体と抽象を行き来する中で、抽象的な概念が内容を伴っていく過程がい

かに話し合い活動の中で成り立つのかを以下2つの研究で明らかにする。

【研究1】では、教師がどのように話し合い活動を構成しているのかを、各場面における教師の目的の違いに着目して検討する。質問紙で道徳授業における各場面の目的の違いを問い、場面ごとに差があるのかどうかを明らかにする。【研究2】では、研究1で示した枠組みの中で、実際の授業を対象に、教師の目的と児童の発話がどのように影響を与え合いながら話し合い活動が展開されるのかという過程を明らかにする。また、副読本を通じて扱われる概念や価値が個々の児童の具体的な経験や心情とどのように結びついているのかを詳細に検討する。

2. 道徳授業における話し合い活動の目的の検討 —教師の意識面から—【研究1】

研究1では、教師を対象に質問紙調査を行い、道徳授業における話し合い活動の目的について明らかにした。その結果、以下2点が示された。

第一に、授業終盤に近づくにつれて、教師の意識は多様な意見を求める意識よりも、ねらいとする道徳的価値への到達を重んじる意識が高くなっていった。限られた授業時間内で価値到達を行ないたいという意識と、話し合いの中で形成された道徳概念を児童に理解させたいという意識が、教師の中で自覚的に高まっていくのではないかと考えられる。第二に、教師は授業全体を通して児童に、個々が持つ多様な価値観を共有してほしいと考えていることが示された。展開前段においても教師は「多様な価値観の共有」を重視しており、到達してほしい価値観や概念に関する資料を用意しながらも、個々の児童に多様な価値観や体験と結びつけながら資料の解釈を行ってほしいと考えているといえる。したがって、教師は「ねらいとする価値観への到達」を可能とする活動の中で「多様な価値観の共有」を目的とし、その

ような児童の参加を期待しながら、展開前段での話し合い活動を成り立たせていると考えられる。展開前段が副読本等の資料を使用している場面であることを踏まえると、教師は道徳授業の中で、資料に示されている道徳的価値を扱いながら、児童それぞれの価値観を学級全体で共有しようとしているといえる。

3. 話し合い活動における道徳的価値と児童の経験との相互作用過程【研究2】

研究2では、道徳授業の中で、教師が授業で扱いたいと考える価値観や概念と、個々の児童の経験に基づく多様な価値観がどのように関係しあっているのかを教師と児童の言語的なやりとりから明らかにした。

談話分析では、Bruner(1990)の理論に基づいたナラティブ・アプローチの枠組みから、資料と自分とを関連づけた内容である「中間的モード」のトピックに着目し、「行動判断」「心情理解」「予想推測」「教師の価値観提示」という4つの機能を抽出した。これらは、いずれも資料の内容に含まれる道徳的価値への到達と、児童の多様な価値観や心情の提示という両方の目的へと働きかけ、両者を調整する機能を果たしていることが示された。さらに、事例分析を行ったところ、「中間的モード」のトピックがどのようにあらわれ、どう機能を果たすかは、資料の内容やそこで扱われる道徳的価値の特徴と関係していることが明らかになった。授業で扱われる道徳的価値が児童にとって身近なテーマである場合、資料の内容も児童が実際に経験しうるものや想像しやすいものとなっており、話し合いの中で資料の内容と具体的な経験が頻繁に行き来するものと考えられる。一方で、自分に置き換えて想像することが容易であるがために、児童がより具体的な状況を想定し資料の内容が多面的にとらえられるために、教師が到達しようとする道徳的価値への道筋がより複雑になることも示された。これに対し、児童が日常生活の中で意識することが少ないテーマの場合、資料も児童の経験から離れたものであり、話し合いの中では資料と経験の行き来が少なくなるといえる。

資料と経験の行き来は、抽象的な思考と具体的な思考を相互に関連させ深めながら、その児童の内面に道徳的概念が位置づくために必要な事柄であると考えられる。教師は、児童自身の経験とより近い内容の資料の場合に「中間的モード」を多用して資料と経験

の行き来を活発化させようとし、また、児童自身も教師の発問を足掛かりとしながら両者の行き来を活発に行っているといえる。

4. 総括

教師は道徳の話し合いにおいては、多様な価値観を共有することを全体的に重視しながら、最終的にねらいとなる道徳的価値へも向かっており、両者の調整が道徳の話し合いにおいては鍵になると考えられる。そのつなぎには資料の内容と児童の経験両方にかかわるような発話が重要であり、両者の行き来が、話し合いを通して「道徳的実践力」を育てることにつながるといえよう。

今後の課題として以下の2点が挙げられる。

まず、道徳の話し合いの目的に関する教師の意識にはいくつかのパターンがあることが推察され、そのパターンによる授業過程の違いを、教師と児童の相互作用に着目しながら詳細に検討することが必要である。

さらに、他の教科においても教師が獲得させたいと考えている概念と、児童の経験に基づく具体的な事例が結びつけられて語られ、話し合いを通じて相互交渉を行いながら、その教科のねらいが達成されていくものと考えられる。本研究で示した視点を手かりに各教科の話し合い活動を分析することで、教科を通じた言語活動の在り方への提言が可能になると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美(2000). 子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造—. 岩波書店
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. 153-181.
- 高垣マユミ・中島朋紀(2004). 理科授業の協同学習における発話事例の解釈的分析, 教育心理学研究, 52, 472-484.
- 榊原志保・徳永正直・堤正史・宮嶋秀光・林康成(2003). 道徳教育論 対話による対話への教育 東京: ナカニシ出版.

学校現場において心理教育的プログラムはどのように受け止められるのか

—現場のニーズに即した実践導入のために—

臨床心理学コース 曾山 いつみ

同上 鈴木 善和

同上 山本 渉

1 問題と目的

平成 23 年度からの学習指導要領の改訂に伴い、学校現場においてコミュニケーション能力の育成に取り組むことが必要とされている。臨床心理学においてはコミュニケーションやソーシャルスキルを改善させるためのトレーニングや方法論が蓄積されており、心理職の立場からコミュニケーションスキルに関する心理教育実施の可能性を考えることは、学校臨床の今後の展開にも大きな意味があると言える。

一方で、心理教育を学校に導入するにあたっては様々な制約から実現が難しいことが指摘されている(中村, 2009)。心理教育を導入する前段階で、学校現場のニーズと心理教育のあり方について、丁寧に検討することが必要と言える。

そこで、本研究では心理教育的プログラムが学校現場においてどのように受け止められるのか、導入の可能性と課題について検討することを目的とした。研究 1 として、教師を対象とした心理教育の紹介授業の実施と感想の検討、研究 2 として、教師・SC のインタビューによる学校現場の問題意識とニーズの検討を行った。

心理教育としては、コミュニケーション力醸成のためのトレーニングとしてアサーション・トレーニングを取り上げた。アサーションとは、自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現しようとすることであり、相互尊重のコミュニケーションについて考えたり体験したりしながら、日ごろの付き合いを見直していこうとするトレーニングである(平木, 2009)。学校現場で受け入れられやすいこと、方法論が確立していることから、本研究に適していると考えられた。

2 研究 1 教師を対象とした紹介授業と体験の感想から

心理職の立場から公立小中学校の教師を対象として、アサーションに関する紹介授業を行った。その後教師に質問紙調査を実施し、紹介授業を教師がどのように受け止めるのか検討した。

研究 1-1 では、A 区の小中学校教師約 55 名を対象に、アサーションを専門とする臨床心理士による紹介授業(約 2 時間)を実施した。紹介授業の内容は以下の通りである。なお、この紹介授業は A 区のプロジェクトの一環として行われ、教師が主体となって子どもにアサーションを実践できるようになるための第一歩として計画された。

- ①3 タイプのコミュニケーションについて考えてみよう(グループワーク)
- ②アサーションに関する理論的説明
- ③自己紹介ゲーム(アサーションを応用したゲーム)
- ④質疑応答

紹介授業の評価を 5 段階で求めたところ、授業のわかりやすさ、参考になったかは高く評価された。前後でのアサーションへの興味は有意に増加し、今回の紹介授業が教師にとって、アサーションを知り、興味を持つよい機会になったことが窺えた。

一方、実践してみたいかどうかについては「ぜひ実践したい」が約 23%、「少し実践したい」が約 43%、「どちらともいえない」が約 34%という慎重な姿勢が見られた。実践の難しさを感じる理由として、①具体的な実践例・方法がわからない、自分のスキル不足など【より深い理解を求める】②発達段階や攻撃性の高い子の存在などのため【子ども間で実践することに難しさを感じる】③時間不足など

【物理的難しさを感じる】④ゲームなど【取り入れられそうなところから取り入れる】が挙げられ、実践にあたっては①研修、②SC など専門家の援助、③実践例・具体例が必要であることが明らかになった。学校全体での研修という形への否定的な意見も見られた。

研究 1-2 では SC として B 市小学校に勤務する筆者が、教師約 30 名への紹介授業を実施した。これは校内研修の一環として行われ、40 分弱の時間枠であった。授業内容は 1-1 を短縮して行った。

SC としては、グループワークで出てきた感想と理論的説明をうまくつなげることができない、質疑応答の時間をとれないなどの反省点があった。教師側の感想としては、アサーションの興味は増加したが、時間のなさや紹介授業と実践とのつながりのわからなさが指摘された。校内研修という限られた時間の中で研修を行うことの課題が浮き彫りとなった。

研究 1 より、アサーションに興味を持ってもらうことと、実践してみたいと思えるようになることには隔たりがあることが示唆された。実践してみようと思えるためには、「理論を中心に扱った紹介授業と子どもに伝えるスキルが中心となるだろう現実の授業とのギャップを埋める情報」「現実の授業をするにあたって専門的知識がなくともできる実践の具体例に関する情報」「アサーションの適用範囲など実践にあたって注意を要する部分に関する情報」が必要であることが明らかになった。

3 研究 2 学校現場における問題意識とニーズの検討

研究 2-1 で小中学校教師 5 名に、研究 2-2 で SC3 名にインタビュー調査を行い、心理教育を紹介される側・紹介する側双方の視点から、学校現場での問題意識と心理教育的プログラムの導入にあたっての課題を検討した。

コミュニケーションに関する問題意識では、教師は【自分を表現できない】子どもに対して強い問題意識を持っていることが明らかになった。そういった子どもに対して、コミュニケーションしやすい土台をつくる、自分を表現する機会を積極的に設定するなど【教師の側から働きかける】ことが当然のこととして考えられていた。一方、SC の側は集団生活や言語での表現を求められる学校現場において、【顕在化しやすい問題がある】ととらえ、教師とは違う(SC としての立場でかかわる)ことを意識し

ていた。これらは、教師と SC 双方の立場、専門性を生かした問題意識と関わりであると考えられた。

心理教育的プログラムの導入にあたっては、教師は子どもへの働きかけのレパートリーを増やすために【新たな方法に興味を持つ】一方で、時間的な制約や共通理解を得ることの難しさから【導入に難しさを感じる】ことが明らかになった。SC の側は、【先生に頑張ってもらいたいと思う】と期待する気持ちをベースに心理教育(研修)を行う一方で、教師の傷つきや人間関係の悪化につながらないように【配慮する】ことを意識していることが明らかになった。心理教育等新しい試みを積極的に受け入れる教師がいる一方で、否定的な意見を持つ教師も一定数いることが示唆された。学校現場で心理教育的プログラムを導入するにあたっては、否定的な教師への配慮等マイナス面をできるだけ減らすことと、積極的な教師への情報提供等プラス面を増やしていくことの両面が重要であることが示唆された。また、共通理解のためには「子どもに還元されるもの」ということを伝えていくことが重要であると思われた。

4 総合考察

学校現場においては、心理教育的プログラムの受け入れに対し、教師間でモチベーションには差がある可能性が指摘された。短時間の研修では興味を持ってもらうことはできても、実践へのイメージはわきづらいことが明らかになった。実践導入にあたっては、プログラムの実践例や効果が具体的に見え、いい面も悪い面も含めて全体像を把握することが必要である。そこから実践の具体的なイメージが出来て初めて、教師はプログラムの導入を現実的に検討するようになると思われる。アサーショントレーニングのような繰り返しが必要な実践では、単発的でない、日常的・長期的な取り組みが求められる。

今後の方向性としては、①学校風土に合わせたプログラムをつくっていくこと、②モチベーションの高い教師と緊密に連携をとること、③教師全体に対して段階的・継続的な働きかけを行っていくことが必要である。

参考文献

平木典子 2009 改訂版アサーション・トレーニング-さわやかな(自己表現)のために- 金子書房
中村豊 2009 学校に「心理教育」を導入する際の留意点 児童心理 pp.35-41.