

抄 録 集

シティズンシップ教育における論争的問題の検討 —目的・選択基準・方法・効果の観点から—

基礎教育学コース	志田 絵里子
同上	山口 恭平
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	宮地 和樹
基礎教育学コース	村松 灯
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	田中 智輝
基礎教育学コース	鈴木 康弘
同上	永井 領児

A 研究の背景と問題の所在

本研究の目的は、政治的リテラシーの育成を目的としたシティズンシップ教育において、「論争的問題」(controversial issues)についての議論を導入することの意義とその可能性を示すことである。

政治的リテラシーの育成を目的としたシティズンシップ教育は、2000年代以降、理論・実践の双方から注目を集めている。2011年度の高度化センタープロジェクトでのシティズンシップ教育に関する研究でも示されたように、イングランドにおいてシティズンシップ教育が中等教育のカリキュラムで必修化されたことをはじめ、現代日本の中等教育においても政治的リテラシーの育成を目的としたシティズンシップ教育を導入する試みが行われている。とりわけ、『クリック・レポート』においてもその重要性が強調されている通り、シティズンシップ教育の授業に取り組む際に、重要な役割を担うものとして位置づけられているのが論争的問題を扱う授業である。

日本においても近年、論争的問題についての議論を授業で行うことの重要性を示唆する研究が進められつつある。しかしながら、理論と実践の双方において、いまだ研究の蓄積が乏しいのが現状である。

一方で、シティズンシップ教育をいち早く必修科目として位置づけたイングランドや、多様な民族、文化の共生・共存を極めて差し迫った重要な課題とするアメリカにおいては、論争的問題をカリキュラムに導入することをめぐる研究や実践に一定の蓄積がある。しかし、

これらの先行研究も目的・選択基準・方法・効果のいずれかに対象を焦点化しており、それらの有機的関連や、論争的問題を授業で扱うことについての体系的な検討については十分とは言い難い。また、これらの先行研究では、論争的問題についての議論を行う目的を政治的リテラシーの育成に限定したものだけではなく、道徳教育への導入を中心としたものなども含まれており、各研究の前提や射程にずれがある。

そこで、本研究では、こうした先行研究の知見をふまえつつ、政治的リテラシーを育成するシティズンシップ教育において、論争的問題についての議論を授業に導入することがいかなる貢献をなしているのかに焦点を絞って検討を試みた。

B 本研究の課題

本研究では、政治的リテラシーの育成という問題関心から、シティズンシップ教育における論争的問題について、問題設定を細分化し、次のように目的・選択基準・方法・効果の観点から体系的に検討した。課題は以下の四つである。

① 目的の観点

「なぜシティズンシップ教育の授業に論争的問題についての議論を導入するのか」(1章)

② 選択基準の観点

「シティズンシップ教育の授業においてどのような論争

的問題が扱われるべきか」(2 章)

③方法の観点

「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う方法にはどのようなものがあるか」(3 章)

④効果の観点

「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行うことでどのような効果があるか」(4 章)

C 本研究の成果

各章の検討により次のような成果が得られた。まず、1 章では「なぜシティズンシップ教育の授業に論争的問題についての議論を導入するのか」を検討し、三つの目的とその含意が明らかになった。第一に、議論に必要な能力の育成であり、これは民主的な議論に参加するために必要となる基底的な価値の理解、そうした価値へのコミットメントの深化、さらには対人スキルや批判的な思考力を育成することを意味する。第二は、政治参加への関心を向上させることである。第三に挙げられたのは、「真の争点」(authentic issues)に気づくことである。「真の争点」とは、個別具体的な問題の背後にあって、人々の生のあり方や価値観の多様性から生じる基底的な緊張関係を意味する。子どもは、ある論争的問題をめぐって、「私たちはどうすべきか」を考える際に、公的な問題を自分に関わることとして引き受けつつ、それに私的な関心からではなく、公的な立場から応答することが求められる。この時、子どもが公的な立場に立ちつつ、自分自身の意見を述べることを可能とするのが「真の争点」への気づきなのである。

2 章では「シティズンシップ教育の授業においてどのような論争的問題が扱われるべきか」という問題を検討した。ここで示されたのは、授業で扱う論争的問題を設定する際の三つの選択基準と、その基準を満たすことの他に考慮すべき事項である。第一の基準は、理に適った意見が複数かつ対立する形で存在するということ、第二の基準は複数の論点から検討しうる問いであるということ、第三の基準は公的問題(public problems)に対する応答に関わる規範的問題であるということであった。そして、これらの基準を満たしているかどうかの他に、保護者ないしコミュニティとの関連や、特に配

慮を必要とする子どもの存在など、実践が行われる際の具体的な文脈に即して論争的問題の選択がなされなければならないことが示された。

3 章では「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行う方法にはどのようなものがあるか」について、セミナーモデル、公的問題(Public Issues)モデル、タウンミーティングモデル、論点提示モデルという四つの授業のモデルを実際に行われた授業実践に言及しつつ紹介した。そして、これらのモデルは以下の二点で共通していることが明らかになった。第一に、教師は論争的問題についての議論を行う授業の前に子どもに十分な事前学習を課していた。第二に、教師は議論の進行において、論拠のない意見がなされないように気を配り、適宜子どもたちの議論に介入することで一方的な議論の偏りが生じないように配慮をしていた。

4 章では「シティズンシップ教育において論争的問題についての議論を行うことでどのような効果があるか」について検討した。そこでは、すでに実証されている効果を参照するとともに、論争的問題についての議論を扱った授業実践を観察することによって看取された効果の今後の可能性を考察した。すなわち、授業において議論を行うことの効果として、議論に必要な能力の育成、政治参加への関心の向上、政治的な知識についての理解の深化が実現しうることが確認された。さらに、議論の対象を論争的問題に焦点化することで、上述の効果以外に想定される固有の効果として、子どもが「真の争点」に気づくという効果が示唆された。

以上のような各章で得られた知見をふまえ、本研究全体の成果としては次のようなことが示唆された。論争的問題についての議論を授業に導入することが、現代のシティズンシップ教育にどのような意義と可能性をもたらすのかについて、その展望を示すことができた。論争的問題についての議論を授業で行う際には、教師が子どもに既存の政治的な価値や意見について教えることができないがゆえに、それぞれの意見が等価なものとしてやり取りされる次元が生じうる。それゆえ、論争的問題についての議論を授業で行うことには、教育的関係を前提としながらも、子どもを来るべき市民として政治的問題についての議論に参加することへと導く可能性が存在しているのである。

子どもの学びを核としたコミュニティ・スクールの構想

—長野県木島平村を事例として—

基礎教育学コース
同上・日本学術振興会特別研究員 DC
生涯学習基盤経営コース
学校開発政策コース
同上

邊見 信
古仲 素子
園部 友里恵
本田 哲也
村上 純一

1. 問題関心

本研究の問題関心は、研究対象とする木島平村の現状への洞察と、現在ある以下の2つの流れについての関心から形作られたものである。

第一に、「開かれた学校づくり」あるいは「地域とともにある学校づくり」といった言葉で象徴される、学校と地域が一定の関係を取り結んでの学校づくりが進められつつある流れである。本稿が対象事例とした木島平村においても、村にそれぞれ1校ずつの小中学校において、コミュニティ・スクール化に向けた取り組みが進められている。

第二に、とくに農山村地域において顕著な過疎化・少子高齢化の流れである。木島平村もその例外ではなく、村の高齢化率は全国平均を大きく上回り、進学等を考えたときに若者が一度村を出ることも常になっていると言える。

本稿において木島平村での「地域とともにある学校づくり」の試みを追うことは、過疎化・少子高齢化に悩む今日の農山村における学校教育のあり方そのものを考える契機となりうると確信している。

2. 対象事例・研究目的

本稿は、長野県木島平村の教育実践及びコミュニティ・スクール化の過程を対象として取り上げる。

現在、木島平村においては、1校ずつの小学校・中学校を舞台として、「小中一貫コミュニティ・スクール」の設置に向けた試みがなされているところである。コミュニティ・スクール設置までの準備期間は2012(平成24)年度～2013(平成25)年度の2年間設け

られており、本年度はその2年目にあたる。

本研究では、中学校でコミュニティ・スクール化以前に進められてきた実践に具体的に踏み込み、その詳細を明らかにする。そして、そうした実践がコミュニティ・スクールとしての教育活動にどう結びつきうるのか、その中に子どもがどのように参画し、位置づいていく可能性があるのかについて、考察していくことを目的とする。

3. 先行研究の整理

本稿の先行研究として位置づけられる、コミュニティ・スクールに関する研究、及び、地域と連携した活動・地域学習に関する研究を整理する。

まずコミュニティ・スクールに関する先行研究は、以下の2つに整理できる。ひとつは、学校運営協議会の機能に着目し、コミュニティ・スクールを「学校ガバナンス」という視点から分析しようとする研究であり、もうひとつは、「学校支援」という側面から分析しようとする研究である。これら先行研究の蓄積においては、多くが学校長の立場に着目したものであり、保護者や地域住民、子どもの視点からコミュニティ・スクールを捉える研究は少ないことが指摘できる。

つぎに、コミュニティ・スクールにおける学校と地域とが関係を取り結んでの活動については、主に活動に中心的な立場で関わっている人々による実践記録の蓄積がある。それらは、メインとなっている地域住民の活動や教育活動の内容を記述しているが、「周縁」的な立場で学校の活動を支援する人々や、授業場面ではむしろ重要な存在である教員や子ども

もたちの声が取り上げられることは少ない。また、単発的な取り組みが紹介されることが多く、教育課程全体におけるそうした取り組みの位置づけが把握しづらいことも指摘できよう。

また、コミュニティ・スクール指定を受けていない学校においても、地域学習は進められてきた。それらを扱った先行研究は、主に授業場面に限定して分析したものであり、地域住民が授業に参画することが学校経営全体にどのような影響を与えているか、地域住民はどのよう認識しているかなどについて詳らかにされていないことが指摘できる。

4. 得られた知見

本稿では、ここ数年木島平中学校で取り組まれている「KJH 農村文明塾」「村長への提言」の実践に着目した。まず、第 1 章で先行研究について述べた後、第 2 章では、両実践の担当教員や、地域講師および実践に参加した卒業生へのインタビュー、さらに関連資料を分析することによって、実践のねらいや課題を当事者たちの語りに即して解明した。

その結果、「KJH 農村文明塾」実践の検討を通しては、学校側の「この村で育ってよかったという気持ちを持ってほしい」とのねらいがあったこと、実際の講座では地域講師による創意工夫、積極的に学ぶ生徒たちの姿が浮かび上がってきたと同時に、地域講師と教員の連携においてある種の緊張関係が見られることも指摘できた。「村長への提言」実践においては、子どもたちの成長に関する教員の思いと、村の将来への危機感が実践の契機となったことが明らかになり、生徒たちの声からは自身が育った村のことを知るきっかけになったこと、発表の準備は通常の授業とは異なる経験をする機会となっていたことを解明することができた。

つづく第 3 章 A 節では、第 2 章で明らかにした実践を総括し、それらの実践を、学校の中に留まらず、子どもたち自身が学校外に積極的に出て行き、地域の中で地域の人々との関わりを通して地域について学び、そして地域へ発信していくという学習活動として意味づけた。そして、学校から村(地域)へという動きが可能性として見られる一方で、子どもたちからの働きかけを村の大人たちが十分に受け止めきれていないこと、すなわち、村(地域)から学校へという方向の働きかけをどのように創出していくかというこ

とが課題として浮かび上がった。

これをふまえ、第 3 章 B 節では、まずこの 2 年間の木島平村でのコミュニティ・スクール準備過程を資料から振り返り、現在進められているコミュニティ・スクール化の議論と、地域と結びついた授業実践とをどのように結びつけることができるかを考察した。

本稿の知見として以下の点を示した。

コミュニティ・スクールのあり方に関して、先行研究においては、学校支援の側面からもガバナンスの側面からも、地域住民が関わることによって学校がどのように変化するのか、そこでの成果と課題が中心的に語られてきた。それに対して、木島平村でのコミュニティ・スクール構想は、以前から進められてきた、学校から地域へと働きかける動きを持った地域学習を土台とすることが可能であると考えられる。このことはすなわち、現在の学習活動を活かして村づくりまで考えようとする点、さらに、そのような活動をコミュニティ・スクールを通して持続できるという点で、地域とともにある学校の新たなあり方を提示している。

5. 今後の課題と展望

本稿の残された課題として、実践を詳細に見たときに明らかとなった教師と地域住民の間の緊張関係について、具体的な検討にまで至っていない点が挙げられる。緊張関係の理由はどこにあるのか、そして実践における緊張関係はコミュニティ・スクール化にどのように影響を与えるのか、地域と学校の関係をめぐる重要な論点が残されている。

また、子どもが村の運営に関わっていくことと自体について、本稿では慎重な議論を重ねられていない。シティズンシップ教育に関する研究蓄積とも合わせて、子どもが学校運営、村運営に参画していく際に配慮すべき点、より重視すべき点などを検討することが今後の課題である。

今後の展望としては、今回考察したことを木島平村に対してどう提示していけるのか、例えばどのような学校運営協議会のあり方が望ましいのかなどについて、検討を進めていきたい。

そして、今回得た知見を他地域にも活用していくと考えたとき、地理的条件も合わせてさらに精緻に分析していくことは必要不可欠であり、木島平村だからこそできることと、ある程度一般性をもっていることを十分に区別していくことも進めていきたい。

公立進学高校における探究学習の教育課程化と 生徒の学習・進路選択

比較教育社会学コース 小黒 恵
同上 富田 知世

1 はじめに

2013 年度施行高等学校学習指導要領では、総合的な学習の時間の教育課程上の位置づけが強化された。同時に、総合的な学習の解説編には「探究的な学習についても目標に明確に位置づけた」(文部科学省 2009, p.10)と述べられているように、総合的な学習の時間と探究学習が必要不可分な関係にあることが強調されている。

総合的な学習の時間および探究学習の学校現場への浸透を望むのであれば、①探究学習を導入した学校において導入が可能となった要因(探究学習の導入にかかる課題)と②探究学習導入後に抱える学校の課題それぞれを明らかにする必要がある。本稿では、探究学習に比較的親和的な傾向にあり、かつ学習指導要領の拘束力がより強い公立進学高校から対象を選定し、上記の課題に取り組む。①については探究学習を導入している X 高校と導入していない Y 高校の比較から、②については X 高校を事例として考察した。

これらの課題にアプローチすることは、現在進行中の大学入試改革が及ぼす学校現場への影響を予測することができるだろう。大学入試改革は総合的な学習の時間で目指されている探究型学習を評価できるテスト、大学入試への変革も目的とされている。課題①を検討することによって、大学入試のような外圧の強化が探究学習の教育課程化を推し進めることになるのかを予測することができる。また、課題②の結果からは、新たな大学入試制度が生徒の選抜に及ぼす影響について予測することができるだろう。

また、本稿では先行研究の課題をふまえ、探究学習の導入や実践に関する課題を提示するのみならず、その改善主体についても検討していく。探究学習の実践面については、探究学習のアウトプット(生徒の学習や

進路選択に及ぼす影響)のみならずスループロット(学習のプロセス)についても生徒を対象としたインタビュー調査によって詳細な実証分析を行う。

2 調査概要

(1) X 高校の総合的な学習の時間と調査概要

X 高校は中国地方に所在する公立進学高校である。2000 年代初めに併設型中高一貫校となっている。

X 高校の総合的な学習の時間では、「夢実現」をキーワードに生徒が進路意識を醸成する機会になること、5 教科を中心とした教科学習と相互に関連して学力が高められるという効果がメリットとして想定されている。

X 高校調査は、教師インタビュー・アンケート調査、在校生・卒業生インタビュー調査、資料収集により構成されている。調査実施時期は、2013 年 6 月に X 高校の探究学習に携わった経験のある教師 3 名に、2013 年 9 月～12 月にかけて X 高校卒業生 9 名に、2013 年 11 月に X 高校在校生(2 学年で探究学習を終えた生徒) 10 名にインタビューを行った。2013 年 11 月に全教師 61 名を対象にアンケート調査を実施した。有効回収数は 49 名、回収率は 80.3%だった。

(2) Y 高校の総合的な学習の時間と調査概要

Y 高校は東北地方に所在する公立進学高校である。男子校で、普通科と理数科を設置しているが、本稿で調査対象としたのは普通科である。

Y 高校の総合的な学習の時間は言語リテラシーの育成という目的が据えられた時間となっている。1 年次は各教科の代表教師が独自の教材を用意し、言語リテラシー学習を実施している。2 年次では「情報の整理・運用能力」(まとめる, 書く, データの取捨選択能力を高める)の育成が特に目指されている。

Y 高校調査は、2013 年 9 月に管理職、教務主任や学

年主任など要職につく教師、Y 高校に長期間勤務している教師など 8 名に、12 月に国語・数学・英語・理科・地歴公民(社会)の教科主任 5 名に対してインタビュー調査を行った。9 月訪問時に、教育課程表などの資料収集も実施した。

3 課題①:探究学習の教育課程化

Y 高校を比較対照とした際、X 高校で探究学習の導入が可能になった組織内・組織外要因として以下のものが挙げられた。

まず、組織内要因の 1 つとして挙げられるのは人的・時間的資源の存在である。X 高校の一部の入学学生は、併設中学校を卒業した生徒であり、その生徒たちにも X 高校の総合的な学習の時間や探究学習を動かしていく力が備わっていた。リーダーシップを発揮する教師の存在もあった。さらに、X 高校には Y 高校に比べ放課後時間のゆとりもあった。もう 1 つの組織内要因として実践に密着した課題がない、ということが挙げられるだろう。実践に密着した課題が教師間で認識されていたのは Y 高校であった。X 高校に比べ Y 高校では教師間で共有されていた「危機感」があった。それは生徒の言語能力の低下問題である。したがって言語能力の低下という Y 高校教師の実践から見てきた課題への対応が優先され、探究学習の導入という外部の要請を受け入れる余地が残されていなかったものと想定される。

組織外要因の 1 つは X 高校所属学区が高校階層構造の変動を経験したことである。それが 1990 年代に起きたということが探究学習導入の背景要因を考える際には重要である。さらに X 高校が探究学習を導入できた大きな理由は教育委員会の強力な後押しもあったためである。

4 課題②:X 高校における探究学習に期待される影響と課題—在校生・卒業生の認識

総合的にいえば、X 高校の探究学習が何ら役に立たなかったと回答した者はおらず、生徒は探究学習に何らかの有用性を感じている。しかしながら、高校での学習・進路選択について、学校側が理想として想定する「将来就きたい職業→進学したい大学→高校での学習」という「一本道」を形成し、将来の希望から逆算して現在につなげるという仕組みは、大学進学という点ではある程度成功しているものの、将来就きたい職業までは具体的にイメージできている生徒が少なく、また将来について考えるための十分な外部情報が不足しがちなことから、意図どおりに機能しているとは言いがたい。大学での学

習については、大学の学問に対する興味・関心の深まり、大学の学習で必要なスキルへの「慣れ」について探究学習が貢献しているという語りがあった。ただし、大学でも大学卒業後の進路選択にまで探究学習が影響を及ぼしているのは、元から「一本道」を属性として持っていた生徒であるという逆説的な状況が描き出された。また、X 高校の指導体制も「一本道」を属性として持っていない生徒に対して有効な指導を提供できていない可能性を指摘できた。

5 まとめと考察

課題①・②の検証を通して見出された探究学習の課題のうち学校現場で改善しうる課題として、探究学習の実践面では、関心のある学問分野や「一本道」の有無という属性的な要因による分化を緩和させていくような取り組みがある。例えば、生徒が個人的経験から探究学習のテーマの着想を得ている傾向を踏まえると、教師が指導の際に生徒の内在的な関心を掘り起こそうとするだけでなく、学校内で「気づき」の材料—新聞・雑誌の記事や書籍など—を提供する・入手可能な状態にしておくことが有効かもしれない。また、現状における X 高校の探究学習の進め方自体について改善点を挙げるとすれば、大学での学習とのレリバンスという点からすれば重要である論文の書き方について、系統立った指導を行うということである。しかし、本稿の知見の大半は学校現場で対応不可能な要因であると判断せざるを得ない。教育課程化の面・実践面ともに、資源不足は明らかであり、学校現場では対応が難しい。

昨今議論が活発化している高大接続問題の観点からすれば、確かに進学高校のような大多数の生徒が大学に進学する学校でこそ探究学習は導入が望まれる学習であろう。本稿の事例でもメリットが確かに認められていることも考慮すれば、今後は、本来の目的を最大限に達成させるための方策を考える必要がある。

教師と子どもの「授業ルール」認識のズレの特徴と、その解消： 小学校高学年の学級における質問紙調査と授業観察から

教育心理学コース
同上
同上

笹屋 孝允
川島 哲
児玉 佳一

1 問題と目的・方法

本研究の目的は、教師と児童らの「授業ルール」の認識のズレにどのような特徴があり、そのズレが解消されるプロセスを明らかにすることである。

近年、小学校高学年の教室における教師と児童の間の授業ルール認識のズレが問題視され、その解消が目指されている。そこで本研究では、授業ルールの認識を調査するために質問紙を作成し、教師と子どもの授業ルール認識を調査するとともに、両者の授業ルール認識のズレの特徴を明らかにする。また、授業ルール認識のズレが子どもの学校生活に与える影響を分析する。さらに、授業観察を並行し、事例分析によって授業ルールの認識のズレが解消されるプロセスとその条件を分析する。

研究には都内公立小学校 5 年 1 組にご協力いただいた。学級担任は藤本先生(仮名)、児童数は 32 名であった。調査期間は 2013 年 10 月から 12 月までの 3 ヶ月間であった。

2 教師と子どもの「授業ルール」のズレの存在の同定

2 章は、第一に、学級内の授業ルールがどのような内容か、どのようなタイプであるかについて同定する(予備調査)。第二に、同定した教師と児童の「授業ルール認識」について、葛藤場面における授業ルールの優先度(分析1)と、授業ルールの目的・理由(分析2)の観点から、ズレや一致の存在を明らかにすることを目的とした。

予備調査では、学級内の授業ルールが 5 種類のカテゴリーに分類できることが明らかとなった。5 カテゴリーは、「友人を尊重するためのルール」、「説得的

な意見を構成するためのルール」、「秩序を維持するためのルール」、「形式的な作法ルール」、「個人作業のルール」であった。

本調査では、授業ルールの優先度と、授業ルールの目的・理由における担任教師と児童の授業ルール認識のズレについて検討した。授業ルールの優先度については、「友人を尊重するためのルール」と「秩序を維持するためのルール」の葛藤場面において、また、「友人を尊重するためのルール」と「説得的な意見を構成するためのルール」の葛藤場面において担任教師と児童の認識にズレが示された。「授業ルール」の目的・理由については、「友人を尊重するためのルール」と「秩序を維持するためのルール」において、担任教師と児童の認識にズレがあることが示された。

以上のことから、担任教師と児童の授業ルール認識には、ズレがあることが示された。

3 教師と子どもの「授業ルール」のズレが学級生活に及ぼす影響

3 章では、教師と児童の授業ルール認識のズレが、学級生活に対してどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とした。

授業ルール認識のズレについては、著者らが作成した「ルール認識質問紙」を使用し、学級生活の指標については、中井・庄司(2006)の「教師信頼感質問紙」、伊藤(2009)の「小学生用短縮版学級風土質問紙」、江村・大久保(2012)の「小学生用学級適応感尺度」を使用し、担任教師と児童に回答を求めた。

「ルール認識質問紙」で得られた各項目の得点について、担任教師と児童の差得点(ズレ得点)を算出

した。このズレ得点の合計を独立変数、学級生活に関する指標を従属変数とした重回帰分析を行った。その結果、児童が担任教師よりも「授業ルール」を重要と認識していない場合に起こるズレは、学級生活において負の影響を与えることを示した。

4 授業ルールが明示化される過程とその条件

4 章では授業観察に基づく質的な事例分析を行うことで、質問紙調査では顕れない授業ルールやその詳細が授業内で明示化する場面に着目し、その過程を明らかにすると共に、教師と児童の授業ルールに対する認識のズレが解消するための相互行為のあり方に対して示唆を得た。

分析の対象とした事例は、2 つの授業ルールに関する5事例である。主な分析対象とした事例から結果を示す。

事例:「絶対あり得ないんですけど」と授業とは関係ないことをこれから発話すると前置きした児童に対し、発言を止めるよう教師が注意した。発言を続けたいと質問内容を言い始めることで主張する児童に対し、教師は児童の前置きが問題であることを明示化し、「あり得ない」から発言しないのか、「質問したい」のか「どっち?」と聞く。児童はその問いに答えることで発言を許可された。

児童が相互行為のはじめに注意されたときは、もう発言をしないよう求める授業ルールが適用されていたが、その後、適用される授業ルールを児童の発話した前置きの内容に関する授業ルールへと教師が変更し、適切な前置きをし直せば発言できることを伝えた。ここで、授業ルールの明示化と変更が行われた。児童は発言を途中で途切れさせてはいけないという授業ルールに従い、発言を続けようとしたが、教師が授業ルールを変更したことに伴い、児童も発言を続ける前に前置きをし直した。

両者が自らの主張する授業ルールを一部変更することで、お互いが納得できる形で相互行為を遂行することができたと考えられる。教師の授業ルールに、ただ従うのではない児童が教師の授業ルールの変更を引き出したと考えられる。

この結果が示唆することは以下の2点である。第一に、教師が気になる児童に発言権を与え、コミュニケーションを取ることが授業ルールに関するズレの

認識を可能とするだろう。第二に教師が望まない行為を児童が行った際、児童の行為を裏付ける、従っている授業ルールに教師が気づくことが、その後児童の従う授業ルールに矛盾しない形で、教師の望む授業ルールを求めるような相互行為を可能とし、授業ルールに関するズレが解消される可能性が生じるだろう。

5 総合考察

本研究では、教師と児童の間に授業ルール認識のズレがあること、授業ルール認識のズレが児童の学校生活や学級風土に負の影響を及ぼすことが明らかとなり、授業ルール認識のズレは解消されるべきであることが改めて示唆された。

また、教師が授業ルールの変更を経て、授業ルールの認識のズレの解消に至るプロセスがあることが示唆された。授業ルールは柔軟に調整できるものという児童の理解は、制度というものは柔軟に調整できるという理解につながり、制度に変化をもたらす習慣を身につけた市民の育成につながると期待できる。

今後の課題として、本研究における研究期間と異なる時期での授業ルールの認識のズレの解消プロセスの検討が挙げられる。また、授業ルールと制度の特徴の類似点や相違点を明確にすることで、本研究で得られた知見をカリキュラム・イノベーション、特に市民性教育に生かすための実践的な示唆を得ることが挙げられる。

災害対策の心理教育カリキュラム開発の可能性

—子どものトラウマからの回復支援プログラムの最適化をめざして—

臨床心理学コース 大上 真礼

同上 川崎 舞子

同上 高木 郁彦

同上 樋口 紫音

1. 問題と目的

2011年3月に起きた東日本大震災は人々の心やコミュニティに衝撃を与えた。我が国は災害大国であり、自然災害、事故などの危機に子どもたちが巻き込まれた場合に大きな不安や心の傷を抱えることは想像に難くない。ストレスを受けた児童・生徒数が多く広域にわたる場合や予防教育では、構造化されたグループワークなどを含む心理教育カリキュラムの施行が有効と考えられるが、SCのアプローチが統一されないことなどから、継続した教育活動、有効な支援カリキュラムの知見が集約できない現状がある。

現在、世界中で様々な精神的不調に対するアプローチとして効果をあげている精神療法は認知行動療法であるが、トラウマへの介入でも効果は示されている。また、内容が実践的・具体的であること、実効性が高く短期間での介入を目指す点などから、心理教育の形態をはじめとした子どもへの適用に向くとされる(Stallard, 2002/2006)。子どものトラウマ症状に対するパッケージ化された認知行動療法プログラムにはヨーロッパで開発されたTRT (Teaching Recovery Techniques: 子どもたちのための集団トラウマ回復プログラム)があり、世界の紛争地域や地震などの被災地域の子どものために適用され効果を挙げている(たとえば, Giannopoulou et al., 2006)。このプログラムは邦訳版もあるが、被災地への導入・適用に関しては現地に派遣される心理職側の制約や現地での抵抗感などといった要因があり実現に至っていない。

そこで本稿では、トラウマ症状に対する日本での予防的な認知行動療法の心理教育授業の実施、ひいてはそのカリキュラムへの導入を視野に入れ、

文献調査(研究1)と被災地での心理教育授業の実施による情報収集(研究2)を行った。

2. 研究1の概要

本研究では、我が国における最適な予防的心理教育カリキュラム導入の可能性やその形態について探ることを目的に、最近のトラウマへの介入法、関連する日本の心理教育の実態についての知見を整理した。最近10年ほどの文献のレビューの結果、学校現場におけるトラウマからの回復支援の必要性・認知行動療法プログラム実施の有効性と、プログラム実施に際して必要な多職種連携やコミュニティでの協働をはじめとして心理教育をカリキュラムに位置付けるために必要な条件の2つの視点に分けて考えることができた。

学校現場での認知行動療法プログラムによる早期介入は、トラウマから引き起こされる症状や認知機能低下を防ぐために重要であり、実際に行われている子どもを対象とした介入の有効性も、Cary et al. (2012)をはじめとする多数の文献から確認できた。また、教師へのトレーニング(Baum et al., 2013)、子どもの家族に対する理解の促進(Saxe et al., 2012)は、プログラムの効果を促進する要因となっていた。加えて、子どものトラウマに関する介入は文化的にも考慮する必要がある(Bryant-Davis et al., 2012)。

トラウマ予防/回復支援のプログラムを普及し抵抗感をなくすためには、明確にカリキュラムとして授業を位置付けることが一つの可能性として考えられた。一方、我が国の心理教育の現状として子どもや周囲の大人の抵抗感からトラウマの題材に踏み込んだトレーニングは歓迎されない現状がある。富永(2012)も述べるように科目としてこころに関する授業を位置付けながら、関係者や

コミュニティに対しては心理職など専門家が認知行動療法に基づいたプログラムの有効性を説明し、協働をスムーズにすることが求められる。

3. 研究2の概要

本研究では現場で具体的にどのように認知行動療法に基づいたスキルが紹介・教授されると良いのか情報を得た。授業は2011年3月の東日本大震災の際に町の広域が被災したA県沿岸部のB町の公立C高等学校に通う高校生を対象に2013年6月と10月の計2回、4コマで行った。希望した生徒のみの参加、途中退席の自由についての周知や援助専門職の立会いなど十分な倫理的配慮を行った。

授業について、参加生徒と実施者である大学院生の感想をもとに振り返った。第1回実践（6月）では問題が100%解決すること・落ち込みが0になることを重視するのではなく自分なりに納得する方法を選んでイヤな気持ちを和らげられるということを生徒たちが新たに学んでいた。10月の第2回実践でも、授業前後の自尊感情尺度の得点に変化は見られなかったものの、他の人の意見を知ることによってストレス対処について発見があった生徒もいた。加えて、リラクゼーションという身体面からのアプローチにより気持ちが落ち着き前向きになれた生徒が多く存在し、もしも心理的・精神的サポートという言葉では抵抗がある場合にも取り組みやすかったであろうことがうかがえた。

4. 本稿の課題と今後に向けて

日本における、認知行動療法を用いたトラウマ予防／回復支援カリキュラムについて、研究1ではその実践のための文献調査を、研究2では実際の実践について実施と振り返り・評価をもとに導入の可能性を探った。今後は、TRTをはじめとする心理教育プログラムをどの程度まで文化・地域的背景について合わせて調整するべきかについてさらに具体的な調査や授業の実施、そして適切な評価を行っていく必要があると考えられる。また、授業実施に際しては教諭や学生の保護者といった関係者の意思も聴取して考慮していくことで、心理教育カリキュラムをトップダウン的に導入するのではなく、コミュニティ全体で子どもの回復を

援助したりそのための理解を深めたりできる可能性があるといえる。

<引用文献>

- Baum N. L., Cardozo B. L., Pat-Horenczyk R., Ziv Y., Blanton C., Reza A., Weltman A. & Bro, D. (2013). Training Teachers to Build Resilience in Children in the Aftermath of War: A Cluster Randomized Trial *Child Youth Care Forum* 42, 339-350.
- Bryant-Davis T., Ellis M. U., Burke-Maynard E., Moon N., Counts P. A. & Anderson G. (2012). Religiosity, Spirituality, and Trauma Recovery in the Lives of Children and Adolescents *Professional Psychology: Research and Practice* 43(4), 306-314.
- Cary C. E. & McMillen J. C. (2012). The data behind the dissemination: A systematic review of trauma-focused cognitive behavioral therapy for use with children and youth. *Children and Youth Service Review* 34, 748-757.
- Giannopoulou, J., Dikaiakou, A., & Yule, W. (2006). Cognitive-behavioural group intervention for PTSD symptoms in children following the Athens 1999 earthquake: A pilot study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11, 543-553.
- Stallard, P. (2002). Think Good-Feel Good A Cognitive Behaviour Therapy Workbook for Children and Young People John Wiley & Sons Ltd. (下山晴彦(監訳)(2006). 子どもと若者のための認知行動療法ワークブック 上手に考え、気分はすっきり 金剛出版)
- 富永良喜・三浦光子・山本奨・大谷哲弘・高橋哲・小澤康司・白川美也子・渡部友晴(2012). 特集・東日本大震災・2 大規模災害後の子どものこころのサポート授業 ト라우マティック・ストレス 10, 1, 11-16.

※本稿執筆には、本学大学院臨床心理学コース修士課程の山本瑛美さん、浦野由平さん、中川実耶さんにご協力いただきました。厚く御礼申し上げます。

「21 世紀型スキル」をめぐる理論と実践に関する研究 —協調学習を実践する教師の振り返りから—

生涯学習基盤経営コース 井田 浩之
同上 相良 好美
教職開発コース 中垣 力也

1. 背景と研究目的

本研究の目的は、21 世紀に必要となるスキルの定義と、その育成方法を目指した Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S, 以下「21 世紀型スキル」と文部科学省、国内の産業界、経済界から出されている資質能力に関する文献を比較・対照することで、21 世紀型スキルの特徴を文献研究から描きだす。そして 21 世紀型スキルの教育方法の一つである「協調学習」(Collaborative Learning)を実践している教師へのインタビューデータから、これまでの実践を振り返り、21 世紀型スキル育成をめぐる教師がどのような変容を遂げるのかを明らかにすることから、「指導と評価」が一体化した教員養成の在り方への視点を提供することが目的である。

21 世紀型スキルの特徴(後述)のうち、「前向きアプローチ」で言われている「指導と評価の一体化」の可能性を探ると同時に、教師にどのような変化が迫られるのか。実際に「前向きアプローチ」に取り組んでいる教師へインタビューし、これまでの実践を振り返ってもらうことから、「指導と評価が一体化」するときに教師に何が起きるのかを明らかにする。

2. 各研究の概要

21 世紀型スキルの中で提唱されている 10 の能力と国立教育政策研究所 (2013) で言及されている各種資質能力に関する文献を対象に、21 世紀型スキルと資質能力を比較検討した。そこから明らかになったことは、(1) 学習 (指導) 内容と評価方法が外から政策的に押し進められていることである。OECD の各種テストや全国学力テストに見られるような大規模なテストの結果によって、学ぶ内容を規定されている側面が考えられる。(2) 『学習指導要領』は日本においてナショナル・カリキュラムで指導内容に関して断片的に様々な要素を含んで

いる。その一方で、指導内容と評価は全国学力テスト (PISA の影響) が乖離しているため、一つの学校・教室で何が起きているのかを正確に捉えることが難しい、ということである。

また 21 世紀型スキルの特徴は 2 点ある。一つは、21 世紀型スキルの導入による組織の変化であり、もう一つは学習目標の在り方である。

Additive change (付加的変化): 現存のカリキュラムに新しいテクノロジー等を追加することで、現状維持を肯定的にする変化の在り方

Assimilative change (同化的変化): 21 世紀型スキルを追加するものと捉えるのではなく、現存のカリキュラムや指導方法を批判的思考力、問題解決といった側面に重視することで修正を加える

Systemic change (一体的変化): 学校を 21 世紀型スキル育成の場へと変革する。現状は 1, 2 だが、3 に向けた変化においては学習目標の在り方を変える必要がある。

21 世紀型スキルで狙われているのは一体的変化である。例えば、21 世紀型スキル育成方法の一例として挙げられている Scardamalia et al (2012) を例にとってみよう。21 世紀型スキルの教育方法として Knowledge Forum を用いたオンラインの掲示板による知識構築を目指しているが、ここでは学習者の学びの足場掛けとして文書表現の「書き出し」だけ与えておいて、掲示板で学習者の知識構築を支援する。そのデータにもとづき学習者間、生徒と教師間、教師間で共有・吟味することから、指導と評価の一体化のためのデータとする。

もう一つは、学習目標の位置づけである。従来は「後向きアプローチ」(backward approach) が採択され、カリキュラム策定者、教師が学ぶ内容

を規定し、学習者の世界から見えるのはテストや課題の世界になっていた。ところが、21世紀型スキルが提唱しているのは、Scardamalia et al. (2013)による「前向きアプローチ」(forward approach)である。カリキュラム策定者も教師も学習者と同じ世界に立ち、学習が学びを深めていく中で学習者自身が目標を変えていくというアプローチである。

ところが、教師は学習者の目標が変わっていくので、学習者の「何をみたらいいのか」が課題として浮上してくる。Pellegrino(2001)の「評価の三角形」でいう「観察」「解釈」「認知」に照合すれば、「観察」に該当するところである。いずれにしても文献研究から見えてきたのは、(1)21世紀型スキルから、学びと育成すべき方法がみえてきたこと、(2)これまで育成することが難しいと考えられていた側面が、教師のネットワーク、生徒へのリフレクションなどで何とか指導することができる萌芽が見えて来たこと、(3)指導と評価が一体化していることで21世紀型スキルの育成への糸口が示唆された。

21世紀型スキルの育成と各種資質能力の比較検討から、「指導と評価を一体的化」させ、21世紀型スキルの特徴である「前向きアプローチ」(協調学習)を実践している教師にインタビューを実施した。現場で自分の理解した理論に基づいて、日頃から協調学習をカリキュラムに組み込み、積極的に意義を見出して取り組んでいる埼玉県の教師3人を対象に、(1)各教師なりに協調学習の理論の受容をしていく中でどのような生徒観・教師観の変容を経験するのか、(2)制度的研修以外に、各教師が個人で持っていた背景的要因を明らかにする。

研究方法として、半構造化インタビューを用いてインタビューを実施した。埼玉県は研究者、教育委員会、現場が一体となって研修の方法を一から全て変えることで、「一体的変化」に向けて取り組んでいる。各種研修(初任者研修、10年研修といった法定研修含む)で協調学習(建設的相互作用の理論)をベースに、知識構成型ジグソー法(型)を導入し研究側と教師が一体的に取り組んでいる点が特徴的である。インタビューから、教師が(1)

学習者の学ぶ力に気づき、(2)コーディネータとしての役割を見出し、(3)協調学習時においては生徒の理解をもとに次の実践を構築する、(4)従来の実践から蓄積した知識も活用することがわかった。

4. 考察

以後向きアプローチ(学習指導要領⇒全国学力テスト)といった外からの政策を発展させていく形が見られる一方で、今後重要なのは「前向きアプローチ」(指導と評価が一体化、内側からの変化)である。「前向きアプローチ」は局所的にはあるが、広まりつつある。今後どのような広まりをしていくのかを見ていく必要がある。そして、「前向きアプローチ」を実現していくためには、(1)組織による取組みの可能性と(2)教師が持つべき専門知識のあり方が変容していくのではないかとこのことを指摘した。これらは十分に「学習指導要領」の一案になりうるのではないかと。

5. 結論

従来の資質能力とは異なり、「指導と評価」が一体化した21世紀型スキルによって学校組織を変えいき、局所的にでもいいので「前向きアプローチ」を可能にする一体的変化を実現するためには教員養成(研修)の在り方が今後変わっていく必要があることを述べた。

引用文献

- 国立教育政策研究所(2013). 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則
- Pellegrino, J.W. et al., (Eds).(2001). Knowing what students know: The science and design of educational assessment” National Academic Press.
- Scardamalia, Marlen, Bransford, John and Kozma, Bo and Edy Quellmaltz. (2012), New Assessment and Environments for Knowledge Building” In Griffin, Patrick, McGaw, Barry and Esther Care (eds). Assessment and Teaching of 21st Century Skills. New York: Springer, p.231-300.
- Scardamalia, Marlene and Carl Bereiter (2013). Beyond 21st Century Skills: Building Cultural

Capacity for Innovation, 人口ロボット共生学国
際シンポジウム, 2013 年5月 26 日実施