

“*KYOIKU JISSEN KENKYU*”

**BULLETIN OF
THE CENTER OF EDUCATIONAL
RESEARCH AND PRACTICE
UNIVERSITY OF TOYAMA**

No. 3 December. 2008

CONTENTS

Original Articles

Acquisition of Calling Behavior for Child with Severe Multiple Disabilities
—Using “JyuC Switch”—
..... Mihoko ABE 1

Noticing the Existence of the “Lever” Which Can Get Smaller Force by Using Bigger One
—A Case Study from “All Lever Gathering !” in the Fifth Grade of Primary School—
..... Kazuyoshi ICHINOSE and Hideyasu AKAO 9

Developing Relationship between Children by Structured Group Encounter
—Through “Karadahogushi” Movement in Physical Education—
..... Masaaki INAGAKI and Kazuhiro KONISHI 19

The Practices and Evaluations of the Information Morals Education for Elementary School Children.
..... Ryo OGAWA, Yuusei FUKUHO, Tappei KIJIMA, Teppei MIZUTANI 25

A Case Study Concerning Application of “The Way of Creating Images in the Boxes” to a Female Juvenile
Delinquent Who has Intellectual Disability
..... Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI 39

Effectiveness of “Out-of-school Training” in the Teacher Induction Program
—An Analysis of Consciousness and Behavior of Novice Teachers in Elementary Schools—
..... Masami KUROHA, Shinnji NOBIRA and Takashi HOSOI 51

Constructing Teaching Materials of History in Junior High School which Use Regional Museums:
Focusing on the Toyama Baiyaku
..... Kazunao HORIUCHI 65

Practice and Evaluation of Counseling via E-mails in “Manabi-no-Assist” Program
—For the Promotion of Students’ Activity as Teaching Assistant—
..... Nobuaki HONDA, Masami KUROHA, Shin-ichi TAJIRI and Ken-ichi MATSUMOTO 79

Investigation on Self-reflection of Those Who Experienced School Non-attendance (School Refusal) 3
—Focusing on the Change in Time Perspective—
..... Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI 93

Report
Teaching Practice of High Jump in the Sixth Grade of Elementary School
—Device of a Tool, Place and Peer Relations for Improving Motivation for Jumping High—
..... Masaki AO, Kazuo HASHIZUME 103

Material
The View of Education of Hama OHMURA’s
—in terms of the 1996’s Words of Hers—
..... Shinobu HIROTA 111

Research Note
A Case Study on the Sport Nutrition:
Focus on the Behavior Change and Improvement Physical Fitness
..... Satomi SAWA, Rie MATSUI 137

How Has the Human Perception Been Developing ?
—On Analysis of Mr.TAMADA Yasutaro’s Science Teaching Practice at Elementary School—
..... Mamoru HAYASHI, Shinsei HASEBE, Hirokazu TANIKAWA,
Keiko AIKAWA, Marika SHIMOYAMA and Kazuyoshi ICHINOSE 149

Center of Educational Research and Practice
Faculty of Human Development, University of Toyama
Toyama 930-8555, Japan

富山大学
人間発達科学研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第3号 平成20年12月

目次

論文

重度重複障害児における呼びかけ行動の獲得
—「ジュエCスイッチ」を用いて—
..... 阿部美穂子 1

大きな力で小さな力を得る「てこ」に気づく
—小学校5年「てこ大集合！」の実践から—
..... 市瀬 和義・赤尾 秀康 9

構成的グループ・エンカウンターによる児童相互の人間関係づくり
—体育科「体ほぐしの運動」を通して—
..... 稲垣 応顕・小西 一博 19

小学校における情報モラル教育の実践と評価
..... 小川 亮・福保 雄成・木嶋 達平・水谷 徹平 25

知的障害を有する非行少女への「箱イメージ書き込み法」の適用に関する事例研究
..... 小西 一博・稲垣 応顕 39

初任者研修「校外における研修」の効果的な実施に関する研究（1）
—初任者教師の意識・態度の分析を中心にして—
..... 黒羽 正見・野平 慎二・細井 隆 51

中学校社会科歴史的分野における地域の博物館などを活用した教材の開発
—富山売薬に焦点を当てて—
..... 堀内 和直 65

学びのアシスト活動におけるEメール活用相談の実践と評価
—大学生による学級担任支援活動の円滑な推進をめざして—
..... 本多 信昭・黒羽 正見・田尻 信壹・松本 謙一 79

不登校経験者の自己省察に関する研究（3）
—時間的展望の変化に着目して—
..... 松井 理納・稲垣 応顕 93

報告
6年生の走り高跳びの授業実践
—高く跳ぶことへの意欲の向上のための用具・場・仲間との関わりの工夫—
..... 阿尾 昌樹・橋爪 和夫 103

資料
大村はまの教育の世界
—1996年の言葉を参照して—
..... 広田 忍 111

研究ノート
スポーツ栄養の実践による行動の変容と体力の向上に関する事例研究
..... 澤 聡美・松井 理恵 137

人間の認識をどう育むか
—人間発達科学部「ゼミナール」での玉田泰太郎小学校理科実践の分析から—
..... 林 衛・長谷部真誠・谷川 寛和・相川 恵子・下山真理香・市瀬 和義 149

富山大学人間発達科学部附属人間発達科学研究実践総合センター

富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要

教育実践研究

第3号

平成二十年

重度重複障害児における呼びかけ行動の獲得

—「JyuC Switch」を用いて—

阿部 美穂子

Acquisition of Calling Behavior for Child with Severe Multiple Disabilities

—Using “JyuC Switch” —

Mihoko ABE

摘要

寝たきりで自発語や対人的な発声の表出が見られない重度重複障害児に、代替コミュニケーション手段であるVOCAを用いて指導者に呼びかける自発的なコミュニケーション行動を形成することを目的に事例研究を行った。使用したVOCAは全方向型スイッチ（「JyuC Switch注*」）とビッグマックを組み合わせたものである。対象児が随意的に上肢を動かしてスイッチを押すことにより、指導者によってVOCAに録音された「先生、お願いします」という音声流れるように設定し、対象児の好む散歩やトランポリン遊びの場面で、指導者に呼びかける行動が自発するよう、スモールステップで指導を進めた。実践の結果、指導以前にはコミュニケーション機能がなかった対象児のスイッチを押す動作に、要求や呼びかけの機能が形成された。実践に基づき、重度重複障害児に対してVOCAを導入し、他者に対する意図的なコミュニケーション行動を獲得させるための指導の在り方について考察した。

キーワード：重度重複障害児 コミュニケーション VOCA

Keywords：Severe multiple disabilities, Communication, Voice output communication aids

I. 目的

重度の肢体不自由と知的障害を併せ有する重度重複障害児のコミュニケーションにおいては、Batesら（1975）の言う、対象児にはっきりとした伝達の意図はないが周囲の大人が察して応じる、「発話媒介行為の段階」（聞き手効果段階）に長くとどまり、「発話内行為の段階」（意図的伝達段階）にまで至っていないケースも多い。その理由として、重度のまひがあり、自発できる随意的な動作のレパートリーが限られるために、対象への直接的な動作や身振り、発声など、一般的に用いられる意思伝達手段の獲得が困難であることが挙げられる。さらに、重度重複障害児にとっては、日常生活の中で聞き手効果によるコミュニケーションが偶発的で不定期に繰り返されただけでは、文脈理解が難しいことが挙げられる。日常生活においては、コミュニケーションが行われる文脈は複雑であり、その中で子どもは、次々と起こる環境の変化と自分がその場で行った行動との関連について情報を収集し、どの場面で、自らのどの行動が他者に影響を与えているかを的確に判断することが求められる。しかし、重度重複障害児にとっては、このような多様な情報を収集、整理、判断することは困難であり、限定された場面

で頻繁に明確に繰り返される形の文脈でなければ、コミュニケーションの機会を判断することは難しいと予測される。

一方、いわゆる聞き手効果を発揮すべき、聞き手側の問題もある。重度重複障害児の自発できる行動のレパートリーが限られており、もし対象となる子どもがそのような行動をもっていたとしても、それがかなり注意深い観察を要する行動である場合、コミュニケーション場面で聞き手側が「反応なし」と判断してしまうリスクが高くなる。そして、聞き手である親や指導者が、働きかけても反応が返ってこないと感じると、徐々に対象児に対するコミュニケーションの意欲を失ってしまい、周囲の大人による聞き手効果が発現する機会が減少してしまう可能性も危惧される。このような経過の中で、意図的なコミュニケーションの方法として利用できるかもしれない数少ない重度重複障害児の自発行動が、対象児自身にも自覚されることなく埋もれてしまい、その結果、対象児のコミュニケーションは意図的伝達段階へと拡大することなく、とどまってしまうことが考えられる。そして、日常生活においては、子ども本人の思いに関わらず、周囲の意図を優先した働きかけを一方向的に受けるという受動的な生活が続くこととなる。

重度重複障害児にとって、このような生活の在り方は、QOLの観点からも、自立という視点からも改善されるべきものである(土屋, 1998)。もし重度重複障害児が、周りの大人に対し、何らかの方法で自らの意思を表出できるようになれば、それまでの受動的な生活から、より主体的な生活への移行の可能性が生まれるであろう。しかし、これまで見てきたように、重度重複障害児が、自ら周囲に働きかける意図的なコミュニケーション行動を獲得するためには、自然発生的なコミュニケーションの機会をとらえるだけでは不十分であり、積極的な指導介入が必要であると言える(阿部, 2008)。

指導介入にあたり、まず必要なのが、コミュニケーション手段を獲得させることである。導入するコミュニケーション手段は、他者に明確に伝わる方法であることが求められる。限定された相手に伝わる特殊な方法よりも、より伝達性の高い方法であればあるほど、より多くの相手に理解してもらうことができ、対象児の意図が実現する機会が増えることとなる。近年、自らの音声を用いて言語を発することが困難な障害児者の代替コミュニケーション手段として、Voice output communication aids(以下、VOCA)が導入されるようになってきている。VOCAは、音声出力によるコミュニケーション補助機器を総称したものであり、音声を用いるので、身振りや視線、その他の音声以外の手段に比べ、周囲に伝わりやすいと考えられる。そこで、本研究では、コミュニケーション手段として、VOCAを用いることとする。導入にあたっては、選定したVOCAが対象児にとって、果たして使用可能な手段であるかどうかをその操作能力の実態を踏まえて検討する必要があると考えられる。

次に、そのVOCAを用いて、対象児がどのような意図を実現しようとするかもまた重要な課題である。Browder(1987)／加藤哲文 訳(1997)は、言語行動の機能として、道具的機能、社会的機能、個人的機能の3つを取り上げている。また、安田生命事業団IEP報告書(1995)によれば、コミュニケーションの機能として、「要求」、「承諾」、「拒絶／拒否」等、11種類が取り上げられている。コミュニケーションの機能とは、コミュニケーションの目的であり、対象児が実現しようとする意図であると言える。本研究では、特に、「要求」と「呼びかけ」の2つを取り上げることとする。これらの2つの機能は、身辺処理に全面的な介助を必要とし、受動的な生活が中心になりがちな重度重複障害児においては、主体的な生活を創り出すための重要なコミュニケーション機能であると考えられるからである。自らのコミュニケーション行動によって周りの人間や環境に何らかの変化が起こり、その結果が明確に自らにもたらされる体験は、自分に意図を実現する力があることを実感させるであろう。

さらに、対象児が自らの意図を自発的に伝えるコミュ

ニケーションが実現するためには、伝えるべき意図そのものが発生する場面が必要になる。その場面は、対象児がそこで抱いている欲求や気分、同じような場面で過去に得た経験、伝えるべき相手の存在、そこで対象児に与えられている情報や選択の幅など、さまざまな条件を含んで、コミュニケーション行動を引き起こす「文脈」として働くことになる(安田生命事業団, 前出)。前述したように、重度重複障害児にとっては、文脈を理解できるかどうかは難しい課題である。場面を限定し、重度重複障害児がコミュニケーションのきっかけをつかむことができるように、手がかりを明確に含む文脈を設定する必要がある。

以上のことから、本研究では、重度の肢体不自由と知的障害を併せ有する重度重複障害児に対してVOCAを導入し、「要求」「呼びかけ」の機能をもつコミュニケーション行動を獲得させることを目的として実践研究を行う。そして、VOCAを用いた意図的なコミュニケーション行動獲得に向けた指導の在り方について考察する。

II. 方法

(1) 対象児

A児 男

指導開始時は、肢体不自由特別支援学校の小学部3年生であった。孔脳症による両上肢移動機能障害と診断されており、寝たきりで、定額不良、自力移動困難であり、上肢操作も限定され、手指の微細な操作は困難であった。生活全般にわたって全面的な介助を必要としていた。大島分類では「1」に該当する。

行動観察から、すでに獲得しているコミュニケーション行動としては、ときどき、問いかけに開口で応答する行動が見られる程度であった。要求行動や呼びかけ行動は確認できなかった。また、上肢の動きとしては、手を引く動きや伸ばす動きが時々見られたが、随意性は不明であった。

(2) 使用するVOCA

ビッグマック(able net製、以下、BMとする)および、BMに全方向性スイッチである「ジューCスイッチ」(Tree Ware製)を接続したのを用いる。どの方向であっても、わずかに傾けるだけでスイッチが入る仕組みをもった「ジューCスイッチ」を接続したのは、指導の途中で見られたA児の手の緊張状態から、手の可動方向に対応しやすく、使いやすい形態のスイッチであると考えたからである。

(3) 標的コミュニケーション行動

A児の好きな散歩の場面で、まず最初に、「車いすが止まったら、BMを押して、指導者に車いすを押すよう要求する行動」を形成する。次に、散歩、および散歩と同様にA児が好んでいるトランポリン遊びの2つの場面の指導により、「要求をかなえてもらうために、BMに

つないだジューCスイッチを押して、姿の見えない指導者に対し呼びかける行動」を形成することとする。

(4) 指導の手続き

① ベースライン (8セッション)

A児の好む音楽を20秒間BMに録音し、A児が乗った車いすの前面に結びつけた、姿勢保持クッションの上に置く。音楽が止まって1分以内に、A児が音楽を鳴らすためBMを押す行動を調べ、BMをコミュニケーション手段として利用できる可能性を査定する。もし、1分以内に自発的にBMを押さなかった場合は指導者がBMを押すように身体ガイドする。これを1試行として、繰り返す。

② 指導1: BMによる要求行動形成1 (7セッション)

A児の好む音楽を20秒間BMに録音し、A児が乗った車いすの前面に結びつけた姿勢保持クッションの上にBMを置いた状態で、指導者が車いすを押して、校舎内外の散歩に出かける。指導者は、BMの音楽の間、車いすを押す。音楽が止まったら車いすを止め、そばで黙って待つ。A児がクッション上のBMを押したら、再び車いすを動かす。車いすを止めて1分以内にBMを押さなければ、声をかける。さらに1分たっても押さなければ、BMを押すように身体ガイドする。この流れを1試行として、繰り返す。

③ 指導2: BMによる要求行動形成2 (9セッション)

上記と同様の手続きで、指導者がA児の左右の視界からはずれた場所で待つ。A児が視線で指導者を捜し当てたら、そばに近づく。その後、A児がBMを押したら車いすを動かす。もし、指導者がそばに近づいて1分たってもBMを押さなければ、押すように身体ガイドする。この流れを1試行として、繰り返す。

④ 指導3: ジューCスイッチによる呼びかけ行動形成1 (11セッション)

指導2までは、そばに近づいた指導者に要求するためにスイッチを押していたのを、本指導からは、離れたところにいる指導者を呼ぶために押す手続きに変更する。変更にあたり、A児が指導者を捜しやすいように、視覚探索範囲が限られる室内での活動に切り替え、散歩と同じようにA児が喜んで取り組むトランポリン遊びとした。A児を車いすごとトランポリンに乗せ、「先生、お願いします」という、指導者を呼ぶ言葉をBMに録音し、ジューCスイッチをつないで、車いすのA児の手が触れる場所に設置する。

まず歌いかけながら車いすごとトランポリンを揺らす。歌が終わったら揺れを止め、A児から3m程度離れたところで黙って待つ。A児が視線で指導者を捜し当てたら、視線を合わせる。A児がジューCスイッチを押したら返事をして、A児に近づき、再びトランポリンを揺らす。1分以内に押さない場合は、近づいて待つ。もし、指導者がそばに近づいてさらに1分たってもBMを押さなければ、押すように身体ガイドする。この流れを1試

行として、繰り返す。

⑤ 指導4: ジューCスイッチによる呼びかけ行動形成2 (13セッション)

指導3と同様に指導者を呼ぶ言葉をBMに入れ、ジューCスイッチをつなぐ。歌いながら車いすを押して校舎内外を散歩する。歌が終わったら車いすを止め、指導者が物陰に半分隠れる。A児がジューCスイッチを押したら返事をして、A児に近づき、再び車いすを押す。1分以内に押さない場合は、近づいて待つ。もし、指導者がそばに近づいてさらに1分たってもBMを押さなければ、押すように身体ガイドする。この流れを1試行として、繰り返す。

⑥ 指導5: ジューCスイッチによる呼びかけ行動形成3 (13セッション)

指導4と同じ手続きで、指導者が完全に物陰に隠れて待ち、A児がジューCスイッチを押したら返事をして、A児に近づき、再び車いすを押す。以下、指導4と同様である。

(5) 指導時間および期間

週1~2回程度、自立活動の時間に、1セッション20~30分間、試行数10回前後の個別指導を行う。期間はX年4月からX+1年11月までの20か月間である。ただし、長期休業中は実施していない。

III. 結果

ベースラインおよび指導1, 2の結果をFig. 1に、指導3, 4の結果をFig. 2に示す。グラフの数値は、各セッションの全試行数に対し、ターゲット行動である、A児が1分以内にスイッチを押した行動が生じた試行数の割合である。また、指導5の結果をFig. 3に示す。数値は各セッションの全試行数に対し、ターゲット行動である、A児が1分以内にスイッチを押した行動が生じた試行数の割合、および、セッション1~3、セッション6~13において、A児がジューCスイッチを押すまでにかかった時間である。

(1) ベースライン (Fig. 1のa)

第1セッションでは、BMを自発的に押す行動は一度も生じなかった。第2セッション以降、不安定ではあるが、音楽停止後1分以内にBMを押す行動が、第3セッションで、67%、第7セッションで80%、第8セッションで70%あり、VOC Aを使用するための随意的な操作として活用できると判断した。

(2) 指導1 (Fig. 1のb)

校舎内外の散歩中、音楽が止まって1分以内にA児がBMを押した割合は、第1セッションでは46%、第2セッションでは50%であった。その後、第5セッションで86%、第6セッションで100%、第7セッションで85%となり、ターゲット行動が獲得されたと判断した。

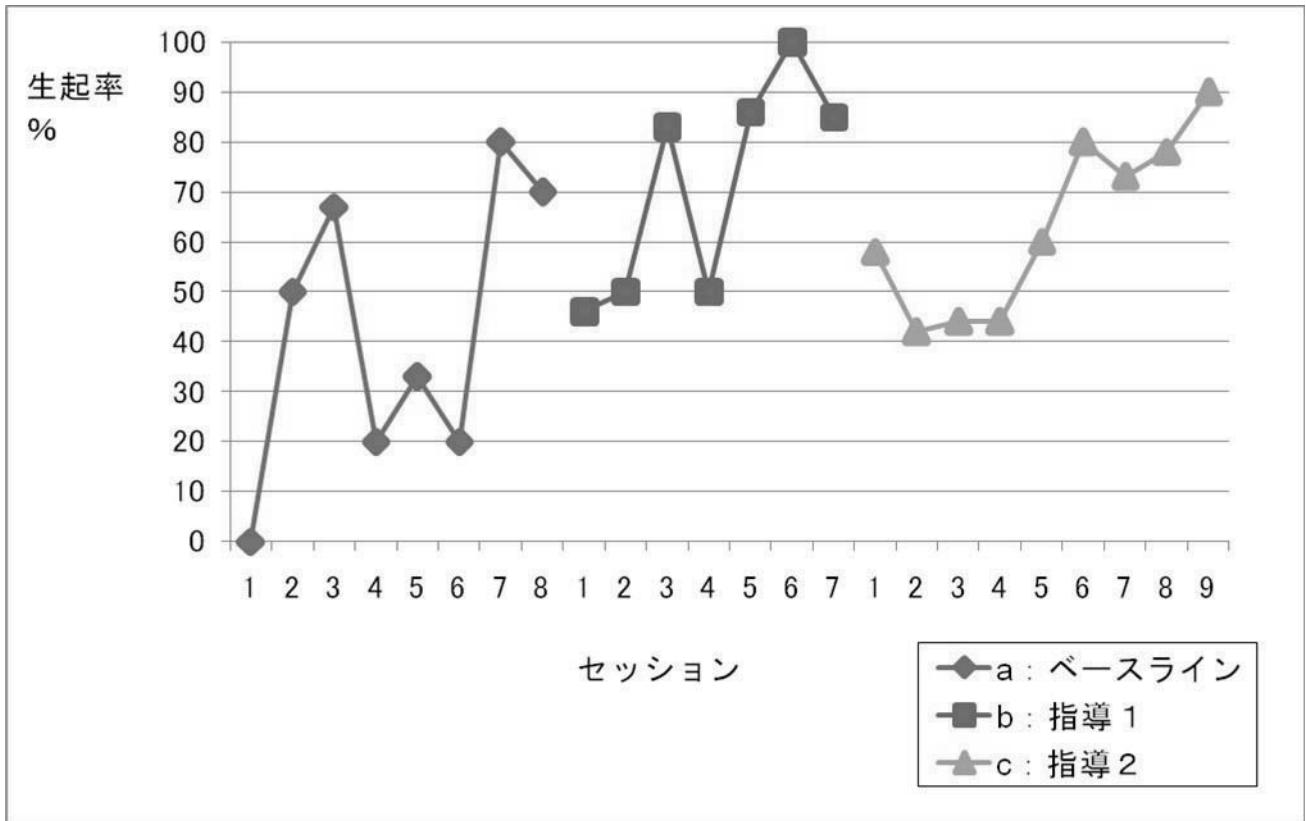


Fig. 1 ベースラインおよび指導 1、2で、A児が1分以内にスイッチを押した割合

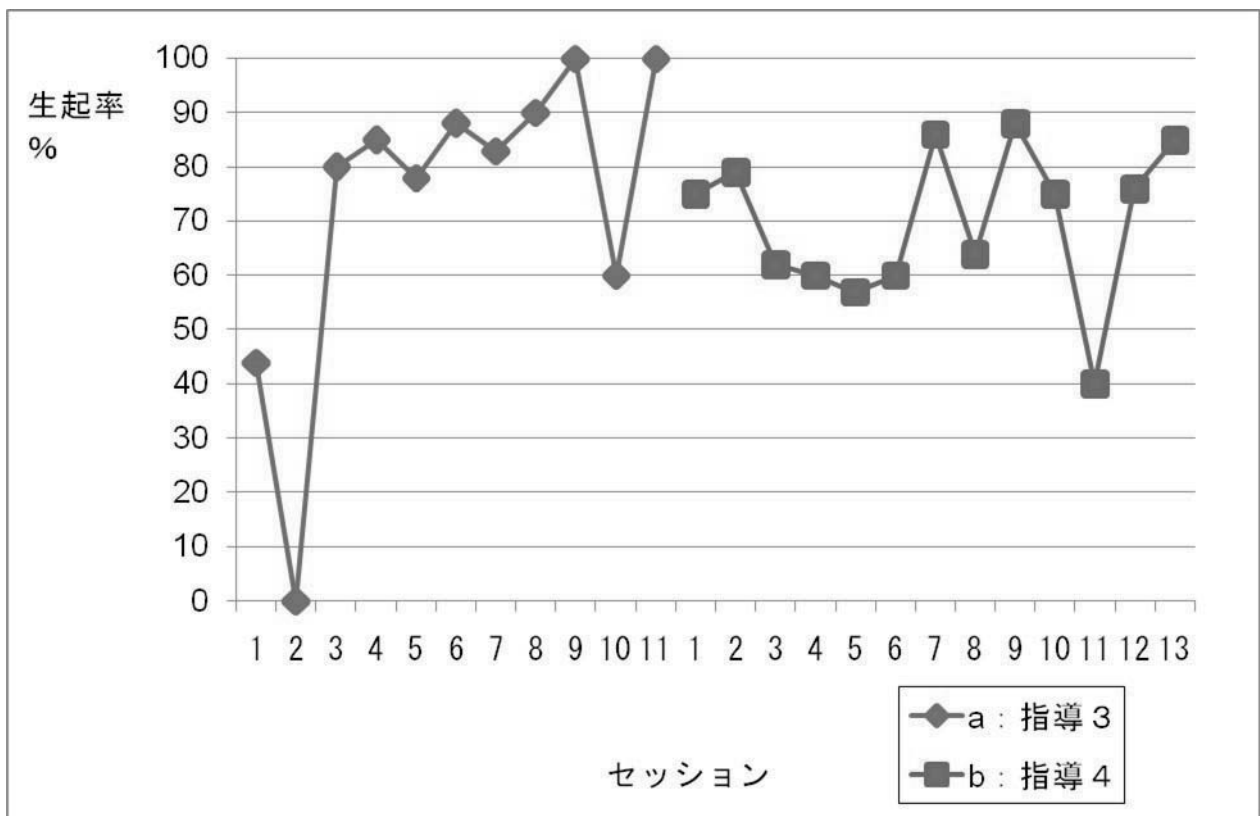


Fig. 2 指導 3、4で、A児が1分以内にスイッチを押した割合

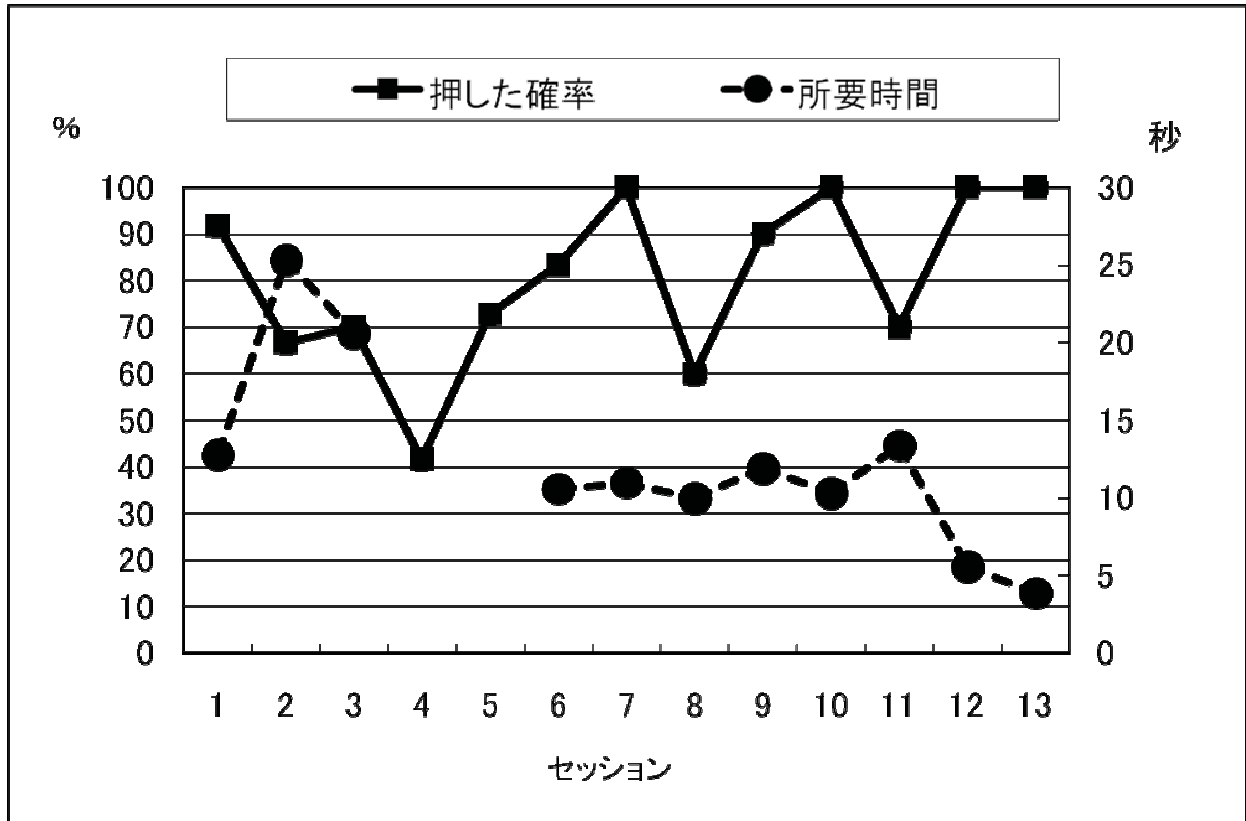


Fig. 3 指導5で、A児が1分以内にスイッチを押した割合とスイッチを押すまでの所要時間

(3) 指導2 (Fig. 1のc)

A児が視線で指導者を捜し当て、指導者がそばに近づいてから、1分以内にA児がBMを押した割合は、第1～第4セッションまでは40～50%台であった。その後、第5セッションで60%、第6セッションで80%、第7セッションで73%、第8セッションで78%と続き、第9セッションでは90%となったので、ターゲット行動が獲得されたと判断した。

(4) 指導3 (Fig. 2のa)

ターゲットとしたコミュニケーション行動の機能が要求から呼びかけに移行したこと、また、活動内容を散歩からトランポリンに変更したこと、さらにスイッチをBMからジューCスイッチに変更したこと等、文脈に複数の変化があったことが影響し、最初の2セッションでは、スイッチを押す割合が一時的に減少した。特に第2セッションは突発的な事情で活動時間が短くなり、試行数が3回と極端に少なかったこともあり、0%となった。しかしながら、第3セッション以降、急激に1分以内にスイッチを押す割合が増加し、第5セッションの78%、第10セッションの60%を除いて、他のセッションではいずれも80%以上の生起率となった。このことから、指導3におけるターゲット行動も獲得されたと判断した。

(5) 指導4 (Fig. 2のb)

活動内容を従前の校舎内外の散歩に戻し、今度は指導

者が物陰に半分隠れることにより、呼びかける機能がより明確になるように文脈を変更した。指導者の姿を探しても見つかりにくくなったことから、スイッチを押すまでの時間が長くなり、1分以内にスイッチを押すことができる割合は、指導3より低くなった。しかし、第5セッションの57%、第11セッションの40%を除いては、どのセッションも60%以上で安定しており、特に後半の第7セッションでは86%、第9セッションでは88%、第13セッションでは85%と、80%台で生起するようになった。よって、指導4においてもターゲット行動が獲得されたと判断した。

(6) 指導5 (Fig. 3)

指導4までの成果を踏まえ、いよいよ指導者が完全に物陰に隠れて待ち、A児がジューCスイッチを押したら返事をして、A児に近づき、再び車いすを押す手続きに移行した。最初のセッションから、92%と高い割合でターゲット行動が出現した。第4セッションでは42%と、一旦生起率が減少したが、その後また上昇し、第7セッション、第10セッション、第12セッション、第13セッションで100%となった。

また、指導者が姿を隠してからスイッチを押すまでの時間が徐々に短縮し、第6セッション以降は平均所要時間が10秒台となった。特に、第12セッションでは平均5.6秒、第13セッションでは、平均3.9秒となった。

IV. 考 察

指導の結果、以前は他者に向かって自らの意図を自発的に伝えようとするコミュニケーション行動のレパトリーをもっていなかったA児に、BM、ジューCスイッチを押すことによる要求、および、呼びかけの機能をもつコミュニケーション行動が形成された。

本実践から、重度重複障害児に対してVOCAを導入し、他者に対する能動的なコミュニケーション行動を獲得させるための指導の在り方について考察する。

(1) VOCAの選定について

今回の実践では、BMとジューCスイッチを導入した。当初用いたBMは、重度重複障害児のVOCAとして、一般的に使われており、A児にとっても以前からなじみのあるものである。しかし、BMの構造上、スイッチを入れるためには、一旦下向きに手を下ろしてスイッチ面を押さえた後、再度その手を持ち上げるという、2段階の操作が必要となる。その日の体調によって、強い筋緊張を伴う不随意運動が出るA児にとっては、一旦手をBMのスイッチ面に下ろしてしまうと再度持ち上げることができなくなったり、BMを押そうとすると、本人の意思とは逆に手が反射的に引かれたりする動きが見られた。このことから、たとえ筋緊張が出てもA児が随意的にスイッチを入れることができるように、途中からジューCスイッチを導入した。押す・引く両方の動きを活用するためである。ジューCスイッチをBMにつなぐことにより、操作しやすくなり、また、押す方法が変わっても同じBMを引き続き使うことができた。

このように、VOCAを導入するにあたっては、対象となる重度重複障害児がもっている動きを査定し、その動きにふさわしい方法で操作できるものを検討することが必要であると考えられる。VOCAの操作を通して、重度重複障害児の手の動きの随意性を高めることができれば、VOCAの操作のみならず、本人を取り巻くさまざまな環境を意図的に操作しようとする意欲が育つきっかけとなり、それがまた、新しいVOCAの導入の可能性を広げていくことにつながると期待される。

(2) コミュニケーションの機能を拡大するための文脈の設定について

今回の実践では、要求および、呼びかけの機能をもったコミュニケーション行動を形成するにあたり、①指導者が、VOCAを操作する必要性のある場面を設定する→②A児がVOCAを操作する→③操作の結果がA児に体験できるという3つのステップをコミュニケーションの文脈として設定した。そして、その中で、对人的な働きかけが必要な要素をスモールステップで加えた。当初、ベースライン期においては、A児は音楽を聴くための道具としてBMを操作していたのであり、そこには、指導者に対する要求や呼びかけの機能はなかった。しかし、車いすを押しての散歩やトランポリン遊びなど、どうし

ても他者が関わること無しには実現できない活動を設定し、そこにVOCAを組み込むことにより、まず、VOCAの操作自体が要求コミュニケーション行動として機能するようになった。次に、指導者がそばを離れるという要素を加えることにより、今度は、同じVOCAの操作が呼びかけという別の機能をもつコミュニケーション行動に転化したのである。このように、重度重複障害児にVOCAを用いたコミュニケーション行動を形成するにあたっては、対象児が獲得した行動のレパトリーを利用し、文脈に応じてその行動の機能を拡大していくことが考えられる。この場合、VOCAを操作した結果、伝えた相手が本人に確実に意図した刺激をもたらしてくれることが、あらかじめ分かっていることが必要である。このような文脈を日常的に準備しておくことにより、重度重複障害児が自ら他者に対してその意図を伝えようとするコミュニケーション行動が拡大していくものと思われる。

(3) VOCAを操作すべき手がかりの設定について

文脈が明確になり、自発的なVOCA操作によって、本人にもたらされる結果が予測できるようになったとしても、いったいいつそれを操作すれば、意図が相手に伝わるのかを重度重複障害児自身が判断できなければ、VOCAを操作することはコミュニケーション行動として成立しない。今回の実践では、まず第1にそれまで指導者によって与えられていた車いすの移動やトランポリンの揺れによるさまざまな刺激が、一定時間が経過することより、それ以上もたらされなくなることが手がかりであった。しかし、刺激がなくなったことが手がかりにするだけでは、A児にとって、人に対して意図を伝える行動が形成されたとは言えない。そこで、刺激を止めることに併せ、その刺激を提供してくれるはずの指導者の存在自体が、A児がVOCAを操作する手がかりとなるようにした。すなわち、「指導者がそばにいるときに」「指導者がそばに近づいたら」「指導者の姿を見つけたら」「指導者の姿が半分見えたら」「指導者の姿が見えないときに」というステップを踏みながら、新しい指導場面に進んだら、その都度、指導者の立ち位置を明確に設定し、その指導ステップの間は変更しないようにして繰り返した。これにより、A児は文脈が変わったときにも、セッションが進むと指導者のいる場所がVOCA操作の手がかりであることを予測できるようになり、指導者を捜すようになった。このように重度重複障害児のVOCAを導入する際には、コミュニケーションの受け手を意識し、その相手の動きから、操作すべきタイミングを知る手がかりを組み込むことが必要であると考えられる。

V. 今後の課題

今回の実践では、A児は指導者である筆者に対してVOCAを用いて自発的に要求したり、呼びかけたりでき

るようになった。しかし、このことは必ずしもA児が他のどの指導者に対しても同様に要求したり、呼びかけたりできるようになったことを示すものではない。散歩やトランポリン遊びという、ごく限定された文脈で、特定の指導者との間においてVOC Aが使えるようになったのである。A児のコミュニケーション行動がさらに拡大していくためには、今回限定された場面で使用できたVOC Aを異なる場面で、異なる相手に対しても活用することができるようになることが必要である。そのための指導の在り方をさらに実践的に明らかにしていくことが求められる。

謝辞

本研究は、筆者が勤務していた特別支援学校において実践したものである。この研究に取り組むにあたり、対象児となったAさんとそのご家族に多大な協力を頂いた。

改めて感謝申し上げます。

文献

阿部美穂子 (2008) 重複障害児の身振りサインの形成
ーコミュニケーションの3次元構成指導プランによる
実践ー. とやま特別支援学年報, 第2巻, 9-16.

Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205 - 226.

Browder, D. M (1987) Assessment of individuals with severe handicaps. An applied behavior approach to life skills assessment. Baltimore. Paul H. Brookes.

訳: 加藤哲文 (1997) コミュニケーション行動を形成するための基礎的・応用的指導技法. 応用行動分析学入門. 学苑社.

土屋良巳 (1998) 重複障害児の意思表出と教育環境の形成 ー国立特殊教育総合研究所における取り組みー基調報告. 平成9年国立特殊教育総合研究所特殊教育普及セミナー資料. 特殊教育総合研究所.

安田生命事業団 (1995) 個別教育計画の理念と実践ー IEP長期調査研究報告書ー.

注

ジューススイッチについては, Tree Ware 石川雅章氏ホームページ参照 <http://www2.newweb.ne.jp/wd/tree-ware/>

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

大きな力で小さな力を得る「てこ」に気づく

—小学校5年「てこ大集合！」の実践から—

市瀬 和義・赤尾 秀康*

Noticing the Existence of the “Lever” Which Can Get Smaller Force by Using Bigger One

—A Case Study from “All Lever Gathering !” in the Fifth Grade of Primary School—

Kazuyoshi ICHINOSE and Hideyasu AKAO*

概要

本報告は、富山県射水市立中太閤山小学校の「理科大好きスクール」における実践報告である。子どもたちは「てこ」は「小さな力で大きな力を得る」ということを既有経験から知っている。しかし、「大きな力で小さな力を得る」ような「てこ」があることに気づいていない。この新しい驚きが子どもの心を揺るがせ、知的好奇心を刺激する。このことを通じ、どちらも皆同じ「てこ」であることに気づく。そして、これまでの全てをつなぐ基礎概念「力のモーメント」で説明できると知ったとき、初めて本当に理科が好きになることが分かった。

キーワード：てこ、力のモーメント、パンばさみ、小学校、理科教育

Keywords : Key words: lever, moment of force, breadpinch, primary school, science education

1. はじめに

(1) 理科大好きスクール

著者の一人である赤尾が在籍する富山県射水市立中太閤山小学校（以下、中太閤山小と略す）は、平成17～19年度まで富山県教育委員会から「理科大好きスクール」の指定を受けた。筆者（市瀬）はこの間、大学との連携によるゲストティーチャーとして、中太閤山小を訪問した。本論文は、そのうち平成18～19年度の2年間かけて行った5年生の「てこ」の授業を、どのように展開したらこの学校の掲げる目的である「意欲的学習」が達成できるか、を研究した実践報告である。

(2) 意欲的追究

中太閤山小学校では「自分の思いをもち、意欲的に追究する子どもの育成」を研修主題に掲げ、互いに研究授業を行い校内研修を進めてきた。平成19年度「研修のまとめ」¹⁾では、この意欲的追究についてp.1-2で次のように述べている（ここでは理科に関するところのみを抜粋して記述）。

①研修主題

『意欲的な追究』とは、自分の課題の解決に向かって

見通しをもち、試行錯誤を繰り返しながら、自分なりの方法で自分の考えをつくり上げていく姿ととらえている。

②研修仮説

「不思議だな」「おもしろいな」「調べてみたいな」と、思いや願いが膨らむ教材の開発や学習過程の工夫をすることにより、自ら課題を見つけ、意欲的に学習に取り組むことができる。

③仮説検証の視点

自分の課題を持って、意欲的に学習しようとしているか。

④理科部会の仮説検証の視点に対する手立て

- 心を揺さぶり、気づきを生み出す課題提示
- 子どもの思考の流れに沿った学習過程（単元構成）の工夫

(3) 心を揺さぶる

上記④の理科部会における手立てとしての、子どもが心を揺さぶられる場面とは何か。また、思いや願いが膨らみ、思考錯誤を繰り返しながら、自分の考えを作り上げていくにはいったいどうしたらいいのか。

筆者（市瀬）は大学教員として中太閤山小の先生方と

* 富山県射水市立中太閤山小学校

この研究を始めた。まず、平成17年度には「いかにして子どもの腑に落ちる理科授業を進めるか」について先生方に話をした。ここで話題にした「腑に落ちる理科授業」については、先に私が魚津市吉島小学校で実践した論文²⁾に記述してあるので、詳細はそちらを見てほしい。

中太閤山小でとりあげた授業「てこ」については、平成18年度に「すっきりと見通しの持てる授業の工夫」、平成19年度に「5年生理科・てこのはたらき」という話及び実験をし、先生方と研修を深めた。これらの研修の中で筆者(市瀬)は、子どもたちの身の回りに頻繁に見られ、多くの経験がある「てこ」の学習の持つ良さについて言及した。また、この単元を貫く最も重要な基本概念は「力のモーメント＝うでの長さ×力」であることを物理的に説明した。そして、この基本概念にできるだけ迫る発言が出るように授業を仕組むこと、生の子どもの声として出てくる場面を教師は決して見失わないことが肝要であると力説した。さらに、支点・作用点・力点の3要素による位置関係から「てこ」が3種類に分類されることを示し、この分類が子どもたちから自然と出るにはどうしたらよいか考えを話し合った。

子どもたちは、「てこ」は「小さな力で大きな力を得る」ものであるということを知っている。そこで、この認識を覆す「小さな力で大きな力を得る」という「てこ」もあることを使って、子どもたちの心に揺さぶりをかけることがひとつの手立てであることを提案した。この揺さぶりによって、子どもたちは「えっ」と思い、自分の元の考えと対比しながら、自分たちで意欲的な追究をしていけるだろうと考えた。

そこで、著者の一人である赤尾のクラスにおける授業実践とその分析を通して、上述の小さな力で大きな力を得るものも「てこ」であるという新たな驚き・認識が果たして「本当に子どもたちの心を揺さぶったのか」考えようとした。

2. 「てこ」の学習における心の揺らぎ

(1) 「てこ」の教材のよさ

①身の回りに多く見られる存在

「てこ」は身の回りのいたるところに存在する。従ってそれらの道具に目を向けたり、これまでの生活経験を思い起こすことは十分可能である。ただ「てこ」であることに気づかず、無意識に使っていることが多いのも事実である。そこで「無意識に使っているが他にも「てこ」はないかと第1の揺さぶりをかける。

②「てこ」の3要素

- a) 力点：力を加えるところ。
- b) 支点：支えるところ。
- c) 作用点：作用するところ。実際に仕事をなし物を動かすところ。

子どもたちは体験によって「てこ」の3要素はよく分

かっている。しかし視点を変えたり、複雑にいくつかの要素がからまったものについては、なかなか理解できないとまどう。ここに第1の山、すなわち「心を揺るがせることができる」可能性が潜んでいる。

③決まりが見つけれない

子どもたちはシーソー他、これまでの日常生活の中で「てこ」を使えば「小さな力」でも手では動かせないような「大きな重いもの(力)」でもいとも簡単に動かせることは理解している。しかし、そこでストップし、材質・力を変えても同じであることや「つりあう」ことの意味が全く分かっていない。また、どのようにしたら「てこ」がつりあうのかという実験はよくするが、その記録から「おもりの重さ(力)」と、「てこの長さ」との関係が、どんな物でも一定になることになかなか気づかない。ここに第2の心を揺るがす場がある。

(2) つながる

①位置が変わっても皆同じ

上述した第1の山場、力点・支点・作用点の位置は、この関係がずれても(例えば、支点・力点・作用点、支点・作用点・力点等になっても)同じである。

真ん中に何が来るかによって次の3種に区別できる⁵⁾。なお、図1～6では、力点：●、支点：▲、作用点：◎として示し、いずれも参考文献5から引用掲載した。

a) 第1種てこ(支点が力点と作用点の間にくる)

力点と作用点の左右の順番は、力点-支点-作用点、作用点-支点-力点のように力点と作用点を逆にしても同じである。

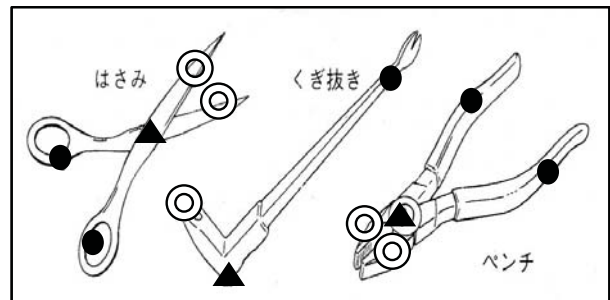


図1 第1種てこの例(支点が力点と作用点の間)
* 力点にかけた力の向きと、逆向きの力が作用点にかかっている。

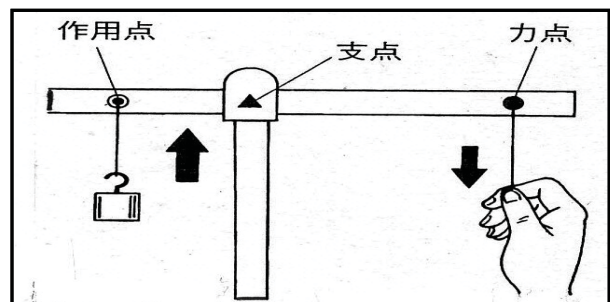


図2 第1種てこのしくみ
* 小さい力で大きい力を得る。

b) 第2種てこ（作用点が支点と力点との間にくる）

力点と支点の左右の順番は力点-作用点-支点、支点-作用点-力点のように逆にしても性質は同じ。

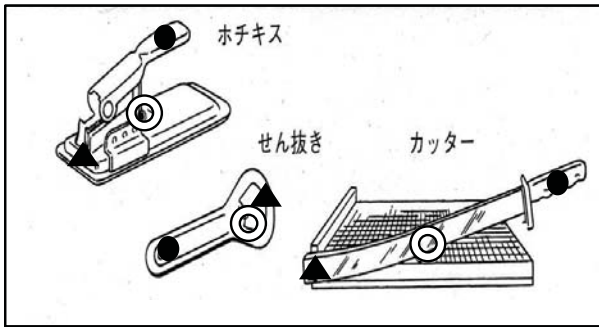


図3 第2種てこの例（作用点が支点と力点の間）

* 力点にかけた力の向きと、同じ向きの力が作用点にかかる。

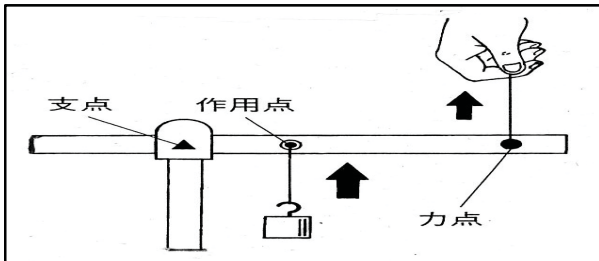


図4 第2種てこのしくみ

* 小さい力で大きな力を得る。

c) 第3種てこ（力点が支点と作用点の間にくる）

作用点と支点の左右の順番は作用点-力点-支点、支点-力点-作用点のように逆にしても同じ。

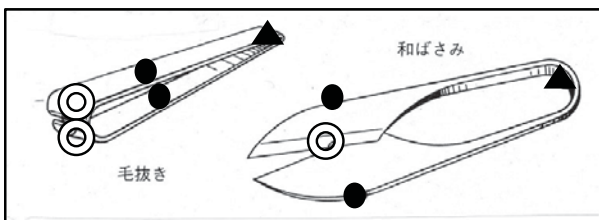


図5 第3種てこの例（力点が支点と作用点の間）

* 力点にかけた力の向きと、同じ向きの力が作用点にかかる。

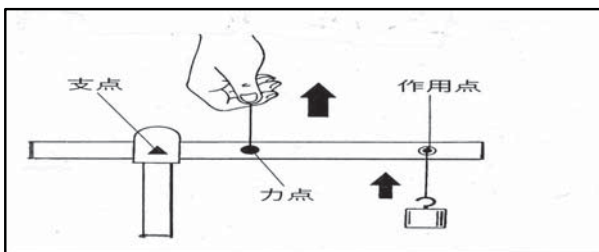


図6 第3種てこのしくみ

* 大きい力を小さい力にし、作用点の移動を大きくして細かい作業を容易にする。

* 第1, 2種と異なり、大きな力で小さな力を得る。

②きまりが見い出せない

前述したように「てこ」の学習で、子どもたちに理解してもらいたい最も重要な概念は、「力のモーメント＝うでの長さ×力」である。これが完全に理解できれば、時間が余っても一向に構わない。この基礎概念の理解という強い武器を持てば、あとは教師が放っておいても、次から次へと課題を見いだしていくだろう。しかし、現実にはそうではない。子どもは「てこ」遊びの中では単に「楽しい」としか考えず、錘の重さ（力）と長さとの関係に目を向けるまでには至っていない。「力のモーメント」は、この式が成り立ちさえすれば、どんな場合でも「てこ」といえるほど重要な基礎概念である。従って「うでの長さ×力＝一定」というきまりをどうしても見つけ出すようにさせなければならない。それは、生半かな場面では不可能である。深く腑に落ち納得させる場面、心に揺さぶりをかける場面を意図的に構築する。その中で疑問が解決し「あっそうか」と腑に落ち、心から「分かった」と感じる、そんな場面・授業にしたい。

③心を揺るがす

子どもの心を揺るがすのは一体どこか。可能性があるとするれば、上述の「第3種てこ」である。なぜなら、これは第1, 2種てこの「小さい力で大きな力を得る」とは全く正反対の「大きな力で小さい力を得る」ものだからである。子どもたちは「てこ」といえば「小さな力で大きな力を得るもの」であることは、これまでの学習者自身の既有経験から、感覚的に理解している。従って第3種のような「大きな力で小さな力を得る」ものを「てこ」と考えるには、あまりにも大きな飛躍があり理解しがたい、予想できないものだろうと思われる。そして、「てこ」だと思っていた第3種てこも「うでの長さ×力＝一定」という「力のモーメント」の基礎概念に従い、この原理から、第1, 2種てこと同じ「てこ」の仲間であることに気づいたとき、初めて子どもたちは、心の底から「あっ、そうか」と感じるだろうと予想される。

④つながる喜び

また、第3種てこを学ぶ場面で、子どもたちの既有経験が「力のモーメント」という基礎概念でひとつにまとめられ³⁾、つながると考えられる。それは正に「理科の良さ」である「すっきり感」を味わい、「理科を本当に好きになる」⁴⁾ときであると考えられる。

従って、そのような授業を意図的に仕組むべく表1のような展開を考えた。この授業は12時中の第10時にあたる。12時間中の第一次では、多くの子どもたちが経験したことのある「シーソー遊び」からスタートした。それを受け、第二次では実用てこやてこ実験器で仕組みやきまりを見直した。そして第三次は身の回りの道具に焦点を当てた。

3. 本時の学習

表1に本時の展開、図7に学習カードを示す。

4. 授業記録と分析

以下、点線の枠内は平成19年10月31日（水）5限に実施した授業記録である。発言や動き、つぶやきも記した。記号について、Tは教師、T①はTの第1発問の意味である。数字は発問順を示す。Cは児童全員のことである。C1などは、個々の児童の発言を表す。ただし、授業記録のうち、本論文に直接関係ない部分は省いた。枠内の授業記録の後の文は、著者らによる分析及び考察である。

(1) 前時までの復習場面

T①：みんなずっとこの勉強をしていて、身の回りの道具の中に、てこの働きをしたものを調べてきたね。その道具はてこの働きを利用しているかな？

（くぎぬきの写真を掲示）

T②：これは何？

C：くぎぬき。

T③：みんなで話し合ったとき、てこのはたらきは？

C：てこのはたらきがある。

T④：ちなみにくぎぬきは何する道具？

C：くぎをぬくもの。

（以下、あきかんつぶし・せんぬき・はさみ・糸切りばさみの順でこれと同じ型でTによる質問、Cによる応答が続く）

【分析】

この部分、教師が、まず写真を掲示し、子どもたちにそれが何か問い、てこのはたらきがあるかと聞き、何をやる道具なのかと質問している。子どもたちは、既にやったことでもあり、写真があるため、はきはきとよく答えていた。

第3の発問「てこのはたらきは？」について子どもたちは「てこのはたらきがある」と当然のように言っていた。今「てこ」の学習をしており、実験を重ねて10/12時なのでそう答えたと考えられる。ただし、最後の糸切りばさみは、やや自信がなさそうであった。糸切りばさみは実際に使っておらず経験がない子が多いため、少し自信がなかったと想像される。

(2) パンばさみの登場

そこで教師は、これまで授業でやってないパンばさみの写真を掲示した。ここには、前述した「心が揺らぐ」場としたいねらいが潜んでいた。

T⑤：ところでこれは何かな？

（子どもたちは興味あり気に黒板の写真に見入っている。しばらく間を置いて）

T⑥：これは、調べている人がいない「パンばさみ」で「トング」と呼ばれているものです。今日はこの道具を調べてみよう！

T⑦：今までの授業ではどんなことを調べていた？

C1：支点、力点、作用点がどこにあるか調べた。

C2：軽い力で仕事ができるかどうか調べた。

C3：支点、力点、作用点と思うところにシールを貼った。

T⑧：そうだったね。（くぎぬきの写真を示し）じゃあ、この「くぎぬき」の支点、力点、作用点はどこかな？

T⑨：支点ってどんな場所？

C4：支点は支えているところ。

C5：動かないところ。

T⑩：力点とは？

C6：力を入れるところ。

T⑪：どんなところが作用点？

C7：力が作用しているところ。

C8：道具の力で、くぎをぬくところ。

T⑫：そう、道具に、ものにかかっているところだね。

T⑬：他の道具に支点・力点・作用点はあるかな。シールをはってみよう。

【分析】

この部分、「パンばさみ」を出したところは授業で最大の山場であった。じっくりと時間をとって考えさせたい場面でもあった。T⑥で教師は「パンばさみは調べてないから、今日はこの道具を調べてみよう」と子どもたちに問いかけた。そして、先ず子どもたちに「今までの授業ではどんなことを調べたかな」と想起させている。この発問に対し、子どもたちは、支点・力点・作用点はどんな場所か発言している。

一見スムーズに見える流れではあるが、この場面はこれでよかったか少し考えてみたい。教師の発問、児童の回答という繰り返しのうちに山場を作り、揺さぶりをかえるとしたらどうしたらよいだろうか。例えば、十分間（ま）をとって、実際にパンばさみにさわらせながら「このパンばさみ、何か今までのものと違ったところはないかな？何か変だなと思うところはないかな」と視点を定めた発問をするのはどうだろうか。そうすると、いつも通りの調べ方でなく「何か違ったところはないか」という目を持った調べ方ができる。このように、どんな目的で、それを達成するためにどこを見るかを、教師側がきちんと決めてやるのが何よりも大切である。そうすれば子どもたちは、目的と視点を定めて道具を見、それなりの気づきを出してくるであろう。

著者の一人である長尾が、この単元を終え述懐してい

表1 本時(10/12時)の展開

学 習 活 動 (時配)	教師の働きかけと評価
<p style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">身の回りにある道具を、学習してきたことをもとに見直そう</p> <p>1 調べたり見つけたりした道具の支点・力点・作用点の位置について考え、仲間分けを行う。(20分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支点・力点・作用点の位置を考え、仲間分けを行う。 <p>(支点が真ん中)  シーソー, はさみ, 釘抜き, ペンチ</p> <p>(力点が真ん中)  パンばさみ, ピンセット, 和ばさみ</p> <p>(作用点が真ん中)  栓抜き, 大型カッター</p> <ul style="list-style-type: none"> ・気づいたことを発表する。 <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px;"> 支点・力点・作用点の位置が同じ物もあれば、違う物もあるな。 </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px;"> 位置が違うのに、同じ仲間とっていいのかな。 </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px;"> 位置の違いによって、てこの働きが変わるのかな。 </div> </div> <p>2 道具の中に、てこの仕組みやきまりがどのように働いているか話し合う。(20分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・支点・力点・作用点の位置関係が違うのにどうして同じ働きをするのか話し合う。 <p style="text-align: center;"><釘抜きと栓抜きを取り上げて></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px;"> 力点の位置を変えると仕事がしやすくなったから、力点の位置が関係しているのかな。 </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px;"> 作用点が両方とも支点の近くにあるぞ。 </div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="border: 1px solid gray; border-radius: 15px; padding: 5px; width: 200px; margin: 10px auto;"> 支点から力点・作用点の距離の関係が同じだから、てこの働きが同じなんだね。 </div> <p>3 本時の学習について振り返る。(5分)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「一枚ポートフォリオ」を使って自分のがんばりについて自己評価・相互評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちが持ち寄った道具の画像が入った学習カードを用意し、支点・力点・作用点の位置を色シールで付けるようにする。 ・支点・力点・作用点の意味を全体で確認し、作業に入る。作業後、グループで考えを確認し合う場を設ける。位置が分からない物について取り上げ、全体で考える場をもつ。 ・支点・力点・作用点の位置の違いによる仲間分けを行い、気づいたことを話し合う場を設定する。道具を使った経験を引き出すようにし、道具の中でのこの働きについて目を向けていけるようにする。 ・釘抜きと栓抜きを取り上げ、てこの仕組みやきまりが、道具にどのように働いているのか考える。一人一人が自分の意見をしっかりとめるように、考えをノートにまとめる時間をとる。 ・自分の考えをもてない子には、既習経験からこのきまりを思い起こさせ、支点から作用点、力点の距離について目を向けるよう助言する。 ・支点から力点・作用点の距離の関係を考える際、実際に長さを測ったり、これまでの学習から得たてこのきまりと比べたりするよう助言する。 ・他の道具でもてこのきまりがあるか調べ、てこの働きや道具の使い方について考えるように、うながす。 ・自分や友達のよさについて全体に広げる。

身の回りの道具を見直そう！

▲支点 ●力点 ◎作用点 と思うところにシールをはろう。

名前

くぎぬき



あきかんつぶし器

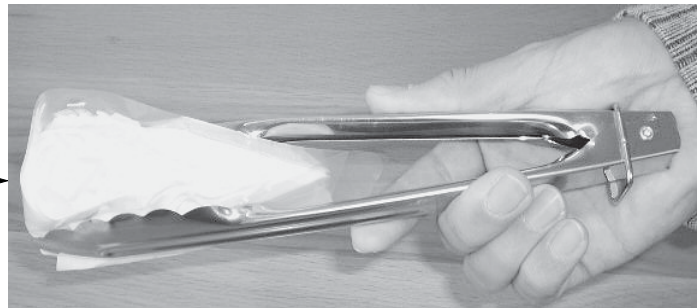


せんぬき



はさみ

パンばさみ



糸切りばさみ

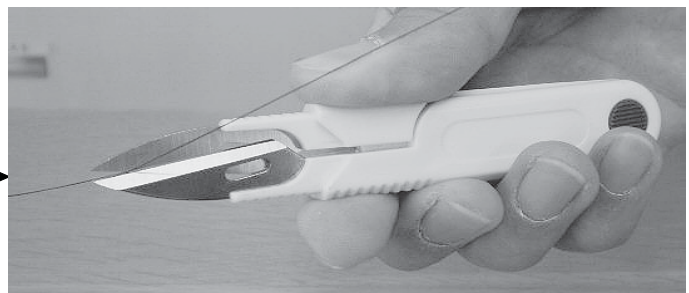


図7 本時の学習カード

ることの一つに「子どもたちが、うでの長さ×力＝一定ということをも十分とらえていない」というのがある。このことは、たくさん道具を扱っても、肝心の「力のモーメント」という基礎概念を子どもたちに定着させることは至難の技であることを示している。

では、全く解決方法はないのだろうか。それを探るために子どもたちの発言に目を向けてみると、意外とおもしろいことを言っていることに気づく。例えばC2の発言「軽い力で仕事ができるかどうか」は子どもの認識が浮きぼりにされおもしろい。

正確に言えば、力に「軽い」「重い」という言い方はない。力はベクトルであるので、その長さで大きさを示し、矢印で向きを示す。ただし「軽い力」と子どもが言うのは、大人にとっても何となく分かりやすく、まして同じ子どもたちにはすぐに分かる、とてもいい言葉でもある。何となく自分がてこを扱っていて、手に感じるような言葉である。そこでこの発言の良さを讃えながら「軽い力っていいのはとってもいい表現だね。何か自分がてこを操って、自分の手にその力を感じるような気がするね。でも、軽いか、重いかは人によって違うでしょう。みんなの代わりに、赤ちゃんがやったらどうなるかな。力持ちのおすもうさんだったらどう感じるかな。力は目にみえないから難しいね。だから、これからは、この軽い力っていうのをどの人も分かるように、小さい力って言おうね（そう言いながら、C2の子どもの発言、軽い力と板書した部分を○などで囲んでチョークの色を変え、小さい力とはっきり示す）」のはどうだろうか。

そして、この定義とは反対の、重い力、力いっぱい力・・というような、感じのよく分かる言葉が出てきたら、小さい力と対比させ、共通用語としての大きい力ということをもきちんとさし示したい。細かいことではあるが、「軽い力」というのは「小さい力」と呼んだ方がすっきりし、誰にでもわかりやすいということを理解させたい。このようなことを続けることが、やがては「理科を好きになる」ことにつながっていくのではないかと考える。

さらに素晴らしい子どもの発言はC5である。この子は支点を「動かないところ」ととらえている。「支える点」よりはさらに一歩ぬきん出ている。その通りであって、支点は動かない。だからこそ、左（回り）の「うでの長さ×力（重さ）」と右（回り）の「うでの長さ×力（重さ）」が「同じ」になるのである。すなわち「うでの長さ×力＝一定」という基礎概念「力のモーメント」につながる可能性のある言葉である。だから、この子どもらしい発言を見逃さないで、きちんととりあげたい。例えば「動かないか。いい言葉だね。確かに支点は動かない。だか

らこそ、みんながみつけたきまり、左の「うでの長さ×力（重さ）」と右の「うでの長さ×力（重さ）」が同じになれるんだね。すばらしい発言だよ。いいことみつけたね」とほめることをしたい。これが、子どもの感覚的で素晴らしい言葉を見逃さない唯一の方法である。また逆にそこから、動かないことによって、どんなものでも「力のモーメント」が成り立つという大原則に迫ることができる。

(3) 分からない、迷うところに本質が垣間見える

このあと授業はT⑬として「他の道具に支点。力点。作用点はあるかな？シールを貼ってみよう」の発問で進められる。子どもたちは 図7 に示した学習カードの道具の写真にシールを貼っていく作業に入る。分からないければ実物に触って、実際に道具を使いながら考えてもいいし、3人グループで相談し合ってもいいことにした。教師はこの間、机間巡視し、子どもたちに助言して回った。だいたいシール貼りの作業が終わってきたら同じグループの3人で答え合わせをした。頃合いを見計らって教師はT⑭で「3人とも同じだった？迷っているところある？」と発問した。

この後が正念場である。子どもたちが迷うところ、分からないところにこそ、本質をつく問題が潜んでいる。従って、これを皆に示し、徹底的に討論することで子どもたちは本質に迫っていくことが可能となる。そして前述した「心を揺さぶる」場面となり得るのである。

以下、T⑭から本論文の鍵である第3種てこに関わる場面のみ授業記録から抜き出して記述する。

T⑭：3人とも同じだった？迷っているところある？。

C1：「糸切りばさみ」と「パンばさみ」の支点の場所が分からん。予想としては、あの一。

ここだけど（とってパンばさみの角を示して）、何といたらいいか・（と、その呼び方に苦労し、言葉を詰まらせた）。

C7：そこにでっぱりがあるところが＝支点じゃないかな（このときの「でっぱり」という言い方が言い得て妙であり、その場所を言葉でうまく表現できなかったC1は「あっそう言えばいいのか」というような顔をして頷いた）。

C2：動かんから。

C9：支点から力点が近かったら、小さい力でできはず。

C10：作用点はここ（シールを貼る）。力点はここ（シールを貼る）。

T⑮：パンばさみはどこを持つ？

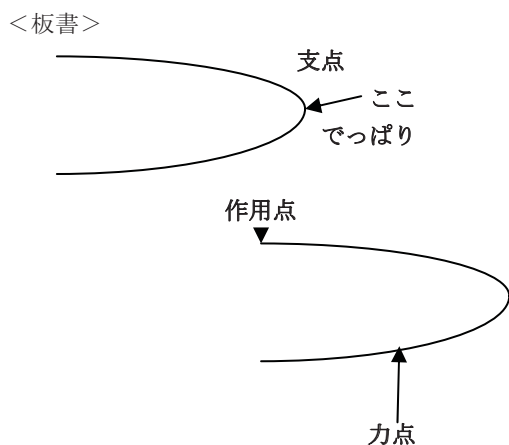


図8 「パンばさみ」の板書

【分析】

パンばさみの予想される支点を何と云えばいいのか言葉に詰まったC1に、C7は明確に「でっぱり」と応えた。本当にぴったりの言い回しである。これを受けてC1は「なるほど、そう云えばいいのか」と感心した様子であった。このように子どもの言葉の中には言い得て妙と思われるような、言われてみれば確かにそうともいえる内容が多い。うまい言い方をするものだと思える。

またC2は少し前にC5が言った、支点は「動かない」という言葉をちゃんと覚えており、うまく「つないで」話を進めた。この間、わずか10分。これこそ正に我々が求めてきた「つながり」に他ならない。おそらくC2はC5が前に言ったときに、それに共感し「心を揺り動かし」ていたと思われる。そして、心の中で「その通りだよ。支点は動かない」と強く感じ、「動かない」という言葉がその子どもの腑に落ちたのではないと思われる。

C9の発言には重要な内容が含まれている。この発言には、点からの距離および力の関係が明確に示されなければならないからである。C9の言うようにもし、支点からの距離が近ければ、うでの長さが短いことになるので、必要な力はより大きくなければならない。

パンばさみの場合、実際に働く力を↓で示す。このパンばさみを一直線にし、「てこ」として分かりやすくするには、パンばさみの両端を持って外側に力を加えて広げ、水平にすれば、図9下部のように示すことができる。

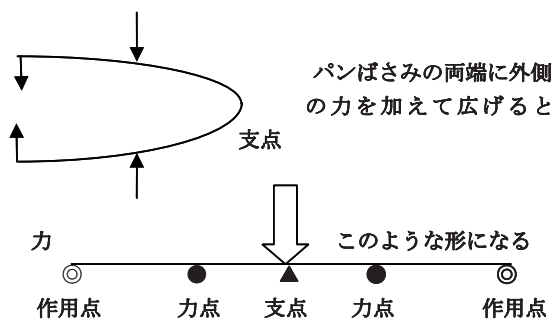


図9 「パンばさみ」にはたらく力

(4) とらえきれていない基礎概念

図9を見れば分かるが、C9のいうように、支点から力点の距離が支点から作用点の距離よりも近いときは、小さい力ではなく大きい力が必要である。また両端の作用点は、支点からの距離が長いので力は小さくなる。このようにして、支点を中心にして、左も右も「うでの長さ×力＝一定」となるのである。

なぜC9は間違えたか。その理由はこの段階では何とも言えない。惜しむらくは、このC9の発言を、教師がもう少し時間をとってとりあげたら、さらによくなったと思われる。C9の発言はどんな意味なのか説明させ、討論させたい。もしC9が、パンばさみは、図9のように引き伸ばし平らにすることができると分かれば、「支点から近いので小さい力」というような間違いは起こらないだろう。ここにはまだ、基礎概念「うでの長さ×力＝一定」がよく分かっていない事実が見え隠れする。

この発言の後、教師はC10に黒板の図8にシールを貼らせる。そして、T15で「パンばさみはどこを持つ」のかと問いかけている。

そして、空きかんつぶし、せんぬき、はさみ、糸切りばさみとシールを貼っていく。このうち、せんぬきの授業風景を図10に示す。



図10 せんぬきの支点・力点・作用点はどこ？

そして「シールを貼った紙を見て気づいたこと」を言わせていった。

(5) 位置の違いと仲間わけ、本当にてこか？

この話し合いの中で子どもたちは支点、力点、作用点の並び方で仲間わけができることに気づいていった。

- C11: 本当にてこかどうか分からないけど、支点、力点、作用点には3つの並び方がある。
T16: 支点、力点、作用点の位置が違うけど、てこの働きがあるのかな？
C12: くぎぬきはてこ。シーソーと同じで、支点が真ん中であって力点、作用点が両端にあるから。
C13: 全部てこかと思ったけど、パンばさみと糸切りばさみは違う。支点がどこにも接触していないから。
(途中、他の道具の話なので略)

C14：・・・糸切りばさみやパンばさみは、支点から力点が近くて、支点から作用点の方が遠いから、てこではないと思う。

C2：（糸切りばさみとパンばさみは他のものとは）正反対。大きな力で小さい仕事しかできない。

【分析】

その後、糸切りばさみとパンばさみはてこの働きがあるかを問いかけたところ、多くの子どもたちは「てこの働きがない」と言った。しかし、何人かの子どもたちからは「わからない」という声が上がった。そして「パンばさみはもしかしたらてこかもしれない。大きい力を小さくすることだってあるんじゃないかな」と一人の子どもが発言したことをきっかけに、「ぼくもそう思う。パンをはさんだり、サラダをはさんだりするのに大きな力はいらぬし」と賛同する子も現れた。これを機に、実際にパンばさみを試してみることにになり、大きい力を小さくするてこの働きを確認することになった。

この単元で「糸切りばさみ」を課題としていたS児のノートを見ると次のような変容が見てとれた。

<話し合い前>

支点、力点、作用点はあるさうだけど、位置関係がてこと違うから、てこじゃないかも？今日改めて見てみると、本当にてこのかなとちょっと考えた。そしたら、ぐるぐるして分からなくなった。

<話し合い後と実際に確認した後>

昨日てこじゃないと思っていたもの（糸切りばさみ、パンばさみ）がてこの働きを利用した道具だということが分かってびっくりした。大きい力を小さくするのてこのはたらきを利用しているんだと思った。

【単元を終えて】

最初はてこって何だろうと思っていたが、実験を通して、てこのきまりが分かり、こういう働きをしているものなら身の回りにもあるかもしれないと思い、そういう目で身の回りのものを見るようになった。いろいろな道具を調べてみて、てこが見つかったのでおもしろかった。てこはすごく便利なものだと思った。

【分析】

全体的話し合いの場では特に、支点、力点、作用点の位置の違いや働きに違いのある道具について、その並び方や、てこであるかどうか議論し合った。話し合いの中で得られなかった結論は「納得できない」と言い「もしかしたらこうではないか」とさらなる追究へ向かうこととなった。また「てこ」学習を通して、より生活へ目を向けることができるようになった。

いろいろな疑問を一気に解決したのは、やはりパンばさみを使って実際にパンをつかんでみることであった。しかもこの実験は、各自が話し合いの中で出た疑問を

持っており、焦点化され視点のピシッと定まった実験であった。それだけに、心にストンと落ちる、腑に落ちる実験であったと思われる。

5. 心を揺さぶる場面の効果

(1) 本当に揺さぶられたのか

子どもの理解の特徴的な変容は、そう頻繁に起こるものではなくS児のノートにあるように、やはり長い時間がかかる。子どもたちは、今回の授業を通していろいろ揺れながら、絶対譲れない、納得できないと言えるまで成長していった。これはやはり、心の葛藤を通して徐々に磨かれたものに相違ない。

正直言って、まだ本当に心を揺さぶられたかの検証はできていない。もう少し大きくなって「ああ、あのときこの学習はこういうことだったのか」と気づくこと、そのとき初めて今回の授業実践の効果がどうであったか語れるだろう。

(2) 揺さぶりの仕組み

この授業ではいくつかの場面で、対立が起こるようなしかけをした。一番大きなものは、てこは「小さな力で大きな力を得る」ものだと思っている既存概念に「大きな力で小さな力を得る」てこをぶつけることであった。これは予想通り、「えっ」と大きく揺さぶりをかけるものとなった。常識を覆すだけの効果はあったように思われる。

(3) 力のモーメントの定着

しかし、予想外な実態も目にする事ができた。身の回りのてこに目を向けさせるあまり、肝心の「うでの長さ×力（重さ）＝一定」というところではややその確認の甘さが露呈した。ここは機械的に、てこ実験器でデータをとり、そこから何がいえるか徹底して相互で話し合う必要がある。最後に確かめとして実験しているが、やはり実験し、それを体感することで、本当に心から「分かった」と言えるのだと思う。

(4) 子どもの発する言葉の豊かさ

力を「軽い」と表現することや、「支点が動かない」など、子どもの発する言葉の斬新さ的確さを、改めて認識した。あとはそれをしっかりとほめ、早い段階で正確な言葉に置き換えることである。例えば「軽い」を「小さい力」に置き換えることは大事なことである。

6. まとめ

(1) 既存経験を覆す内容（大きな力で小さな力を得る）は、子どもたちの心を揺さぶるにふさわしい内容であった。

- (2) 各授業の盛り上がる場では、対立点を明確にさせ、ゆっくりと時間をかけて、討論させたい。そのためには自分の意見を思い通りに言える土壌と他人の意見に耳を傾けることがまず必要である。
- (3) 自分の意見をしっかりと持ち、互いにきちんと話し合うことで更なるステップアップが可能である。

7. 謝辞

本論文をまとめるにあたり、中太閤山小学校の校長先生をはじめ、多くの教職員の方々に大変お世話になり、心より感謝申し上げます。理科大好きスクールという特殊な場合ではあったが、先生方が一丸となって取り組んだ姿は大変素晴らしかった。その苦労と成果は文献1に見てとれる。

子どもたちの一人でも、理科が好きになってくれたら幸いである。

参考文献

- 1) 射水市立中太閤山小学校, 平成19年度 研修のまとめ (2008) pp.91.
- 2) 市瀬和義・長田英行, 熱伝導の本質に迫る子どもの発言ー小学校4年「金属板のあたたまり方」の実践からー, 富山大学教育実践総合センター紀要,第6号(2005) pp.59-68.
- 3) 玉田泰太郎, 新・理科授業の創造ー物質概念の基礎を教えるー, 新生出版, (1997) pp.386.
- 4) 市瀬和義, 本当に理科が好きになるにはどうしたらいいのか, KOFES (Korean federation of Science Education Societies) (2006) pp.38.
- 5) 学校図書株式会社, みんなと学ぶ小学校理科5年上教師用指導書, (2000) p.138.

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

構成的グループ・エンカウンターによる児童相互の人間関係づくり —体育科「体ほぐしの運動」を通して—

稲垣 応顕*・小西 一博**

Developing Relationship between Children by Structured Group Encounter —Through “Karadahogushi” Movement in Physical Education—

Masaaki INAGAKI and Kazuhiro KONISHI

本研究では学級崩壊などの深刻な事態はなく、早急な人間関係づくりを必要としないノーマルな小学校第4学年の学級を対象に体育科「体ほぐしの運動」にSGEを取り入れた授業実践を行い、その結果児童にどのような変容がみられるかを検討した。その結果、学級内に自分の居場所をもったり、自分の価値を認められたりして学級の雰囲気に対する望ましい感情を抱く児童が増加し、児童の学級への帰属意識や学級生活への意欲が高まったように感じられた。

キーワード : 構成的グループ・エンカウンター 体ほぐしの運動 Q-U 人間関係

Keywords : structured group encounter “karadahogushi” movement questionnaire-utilities interpersonal relationship

1. はじめに

人間関係のストレスははじめや不登校、学級崩壊など生徒指導上の諸問題の背景に存在しており、児童相互の人間関係づくりの支援は急務である(滝, 2000)。とりわけ学校教育に携わる筆者らの立場からすると、児童の人間関係づくりを図るには学級集団での児童相互のかかわり方が大きく作用しているように思われる。國分ら(2004)は、孤立がち、仲のよい友達がない、自信がもてないなど人間関係に困難を感じる児童に対して学級内の居場所づくりが効果的であることを示唆している。さらに、その具体的方策として構成的グループ・エンカウンター(structured group encounter:以下、SGEと略記する)を推奨している。

SGEとは「パーソナル・リレーション(感情交流)を主軸とし、これに若干のソーシャル・リレーション(役割関係)を加味したグループ体験の場を提供し、その体験を通して各メンバーの人間成長を援助する方法」(國分, 2000)である。SGEの主な構成要素はエクササイズとシェアリングであり、エクササイズでは自己理解・他者理解・自己受容・自己主張・信頼体験・感受性の促進をねらい、シェアリングでは自分や他者への気づきや感情をグループで分かち合うことにより、自己理解や他者理解を促し、共感的理解を深めることをねらっている。

また、SGEの特長として短時間で感情交流ができ、

エクササイズが豊富であることが挙げられる。したがって、教師はルールを遵守させながら、クラスの凝集性を高め、居心地のよい集団を形成し、結果的に規範意識を高めることが可能になる。さらに、シェアリングでなされる自己開示と仲間からのフィードバックによって自己認知が拡大し、自己肯定感が高まる。以上のことから凝集性や規範意識を高めたい学級や児童の自己成長を図りたい場合にふさわしい技法といえよう(國分ら, 2004)。

実際に教育現場における実践や効果は、小野寺・河村(2003)や河村(2001)、宗森(2001)などによって報告されている。例えば、小学校中学年を対象にした研究では、共感・援助スキルの向上に効果があり、友達への思いやりが増す(朝日, 1995)ことや学級が単なる個人の集団から個々の児童が結びつき、学級として一体感をもつ集団へと変化する(真野, 1996)ことが指摘されている。

学校生活で児童相互の人間関係を築いていく場面は様々であるが、教師が意図的・計画的に指導しやすいのは授業場面である。特に、体育科の授業は児童の学習意欲が高く、ふれ合いやかかわり合いが多い学習である。また、平成10年度の学習指導要領の改訂により、新たに加わった「体ほぐしの運動」にはゲーム的要素をもつSGEを取り入れやすいのではないかと思われる。

体ほぐしの運動は、「自己の体に気づき、体の調子を整えたり、仲間と交流したりするためのいろいろな手軽な運動や律動的な運動」(文部省, 1998)として心と体

* 上越教育大学(9月まで富山大学人間発達科学部)

** 高岡市立伏木小学校

を一体としてとらえる観点から、平成14年度より体育科に新たに登場した内容である。心と体の発達状態を踏まえて、運動による心と体への効果、特に心の健康が運動と密接に関連していることを理解する大切さを示したものである。そのねらいは「体への気づき」・「体の調整」・「仲間との交流」の3点であり、「仲間との交流」は、運動を通して仲間と豊かにかかわる楽しさを体験し、さらには仲間のよさを認め合うことができるようにすることである(文部省, 1999)。したがって、筆者らは体ほぐしの運動には自分の心と体をほぐし、リラックスさせるねらいだけではなく、児童相互の人間関係をよりよくしていくねらいも含まれていると捉えている。このことから、教育カリキュラムの中にSGEを位置づけることにより無理なく有効な実践ができると考えている。

2. 目的

本研究の目的は、小学校の体育科「体ほぐしの運動」にSGEを取り入れた授業実践を行い、その結果児童にどのような変容がみられるかを検討することにある。

なお、本来ならば第4学年においては「体ほぐしの運動」が学習内容に含まれていない。しかし、「体ほぐしの運動」については、各学年の各領域においてもその趣旨を生かして指導できると文部省(1999)による小学校学習指導要領に明記されていることから、本研究では「基本の運動」の中に位置づけ、『笑顔いっぱい仲よし運動』という単元名で実践した。

3. 方法

3.1 対象学級

A県内のB小学校。4年1組に在籍する24名(男子10名, 女子14名)。学級崩壊などの深刻な事態はなく、早急な人間関係づくりを必要としないノーマルな学級である。

3.2 期間

200X年10月上旬から11月下旬。原則として週2回、約45分間の授業を計7回実施した。

3.3 ファシリテータ

教職歴11年目の男性教師。対象学級のクラス担任ではなく、体育科の教科担当として対象学級に携わる立場である。

3.4 分析方法

SGEを体験した児童の心理的変容を(1)測定尺度、(2)各授業後の「振り返りカード」、(3)シェアリングでの反応や単元終了後に記入した感想文から考察した。

(1) 測定尺度による分析

河村(2004a)による学級満足度尺度(questionnaire-utilities: 以下、Q-Uと略記する)をSGEのpre-test(単元導入前)とpost-test(単元終了後)として実施し、児童の学級生活での満足感や充実感を比較した。

Q-Uは、主に「学校生活意欲尺度」と「学級満足度尺度」から成る。「学校生活意欲尺度」は児童が学校生活の中のどの場面において意欲をもっているかを「友達関係」・「学習意欲」・「学級の雰囲気」の観点で把握する尺度である。「学級満足度尺度」は児童が自分の学級にどれくらい満足しているかを測る尺度である。「承認得点(学級の中で友達の受容や承認の有無に関連がある指標)」と「被侵害得点(児童が友達からの暴力や耐えられない悪ふざけをうけたり無視されたりなど侵害行為の有無の指標)」から成り、個々の児童の学級生活での満足感や充実感を「学級生活満足群」・「侵害行為認知群」・「非承認群」・「学級生活不満足群(「要支援群」を含む)」の4タイプとして把握するものである。

(2) 各授業後の「振り返りカード」による分析

中村・岩田(2001)が、体ほぐしの運動で使用した調査用紙を参考に作成した。この調査用紙は仲間づくりの視点から、授業成果が上がったかどうかを形成的に評価するために作成されたものである。筆者らはこの調査用紙を本実践に相応しいように言葉づかいなどに若干修正を加え、「振り返りカード」(資料1)として各授業後に毎回記入するよう促した。中村・岩田(2001)の調査用紙は「仲間づくり」について「集団的達成」・「集団的思考」・「肯定的関係」・「協力的態度」・「集団学習意欲」の5つの評価次元による尺度で構成されているが、本研究では授業後に短時間で記入できるように質問項目を簡略化し、さらに感想の自由度を増すために自由記述欄を最後に設けた。

振り返りカードの項目は、それぞれの質問項目に対して、「とてもそうである」・「少しそうである」・「あまりそうではない」・「全くそうではない」の4段階で回答するものとし、各質問に対して回答が「とても」の場合は4点、「少し」の場合は3点、「あまり」の場合は2点、「全く」の場合は1点と換算して集計した。

(3) シェアリングでの反応と単元終了の感想文による分析

各セッションで行ったシェアリングの中で児童が発言したりつぶやいたりした内容や単元全体の振り返りとして書いた感想文の記述内容から児童の心理的変容を検討した。

3.5 エクササイズの内容

SGEのエクササイズはpre-testでのQ-Uの結果と児童の発達段階を考慮して作成することにした。

Q-Uのpre-testでは侵害行為認知群が7名、学級生活満足群が6名、非承認群が5名、学級生活不満足群が4

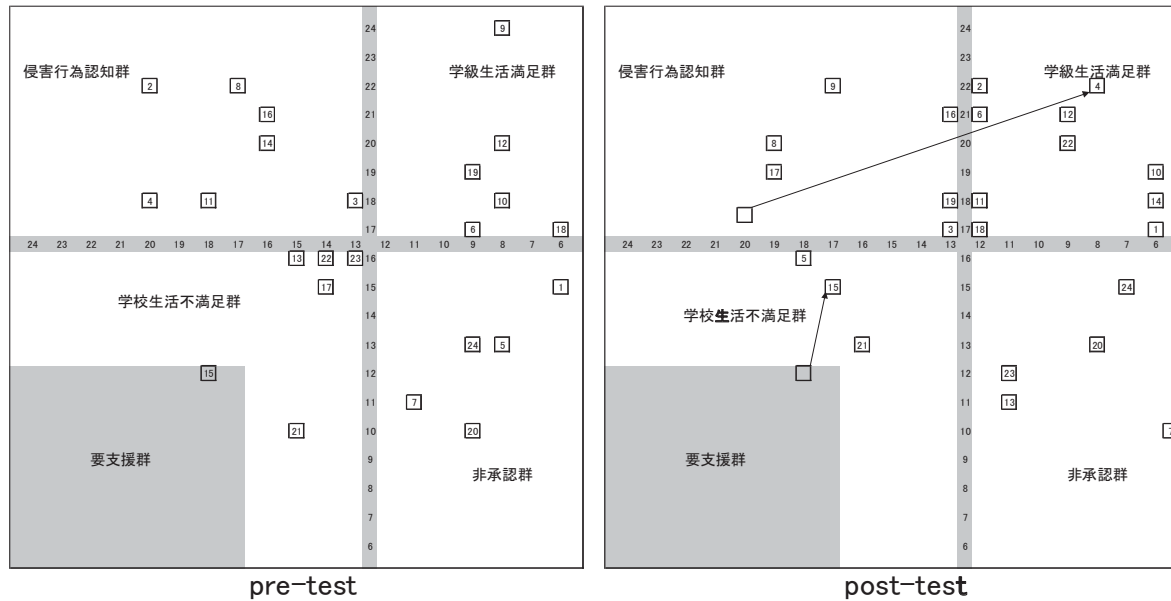


Figure 1 SGE実施前後の学級満足度得点の比較

名(要支援群が1名)とすべての群に分散しているものの、度数としては侵害行為認知群の児童がやや多かった。侵害行為認知群の児童が多い学級では、学級全体の活動意欲は高い反面、児童相互の人間関係が希薄になりやすく、学級内でいじめや悪ふざけによるトラブルが発生しやすくなる傾向があるとされている。そして、このタイプの学級にはリレーションを高めるエクササイズや友達関係を深めるエクササイズが効果的であることが指摘されている(河村, 2004b)。

また、岡田(2002)はSGEのエクササイズを構成する際、小学校中学年という発達段階ではゲーム性の高いものから、自分や友達について考えるエクササイズを導入することの有効性を示唆している。

以上のことから、本研究では小学校中学年という発達段階と学級の実態を考慮して自己理解や他者理解を含め、ゲーム性があり、集団の凝集性を高めることに重点を置いたエクササイズを中心として構成することにした(Table1)。

なお、SGEのセッションにおける基本的な流れはSGEの定型に基づき、①ウォーミングアップ、②インストラクション、③エクササイズ、④シェアリング、⑤まとめの順に実施した。

Table 1 本単元で実施したエクササイズ

時数	エクササイズ	種類・ねらい
第1時	団結崩し	信頼感
第2時	凍り鬼	信頼感
第3時	クリスマスツリー	信頼感
第4時	カム・オン	感受性・共同責任
第5時	サッカージャンケン	他者理解
第6時	魔法の雑巾	信頼感
第7時	Xからの手紙	自己理解

4. 結果と考察

4.1 測定尺度について

Table 2 SGE実施前後の学校生活意欲得点の比較

	友達関係	学習意欲	学級の雰囲気
pre-test	9.17	9.36	8.46
post-test	9.21	9.58	9

Table2は、SGE実施前後の学校生活意欲得点の比較したものである。

学校生活意欲尺度の学級平均得点をpre-testとpost-testで比較すると、得点の増加がみられた。因子項目ごとの結果においてもすべてpre-testの得点を上回り、特に「学級の雰囲気」においては得点が最も伸びた。筆者らはこの結果から若干ではあるが、学級への帰属意識を高まり、学級生活への意欲が高まった児童が増加したと感じた。

次に、学級満足度尺度の結果(Figure1)を比較すると、侵害行為認知群や学級生活不満足群から学級生活満足群への移行が顕著にみられ、学級生活満足群が25%(6人)から42%(10人)に増えた。非承認群は21%(5人)のまま変化がみられなかったが、侵害行為認知群は29%(7人)から25%(6人)に、学級生活不満足群は25%(6人)から12%(3人)に減少した。このことから、学級内に自分の居場所をもち、満足しながら学級生活を送ることができる児童が増加したと推察された。

個々の児童に着目してみると、要支援群に属していた在籍番号15番の児童は得点を増加させて早急な対応を必要とする要支援の対象から外れた。承認得点に伸びが認められたことから友達に受け入れられ、自分の考えや意

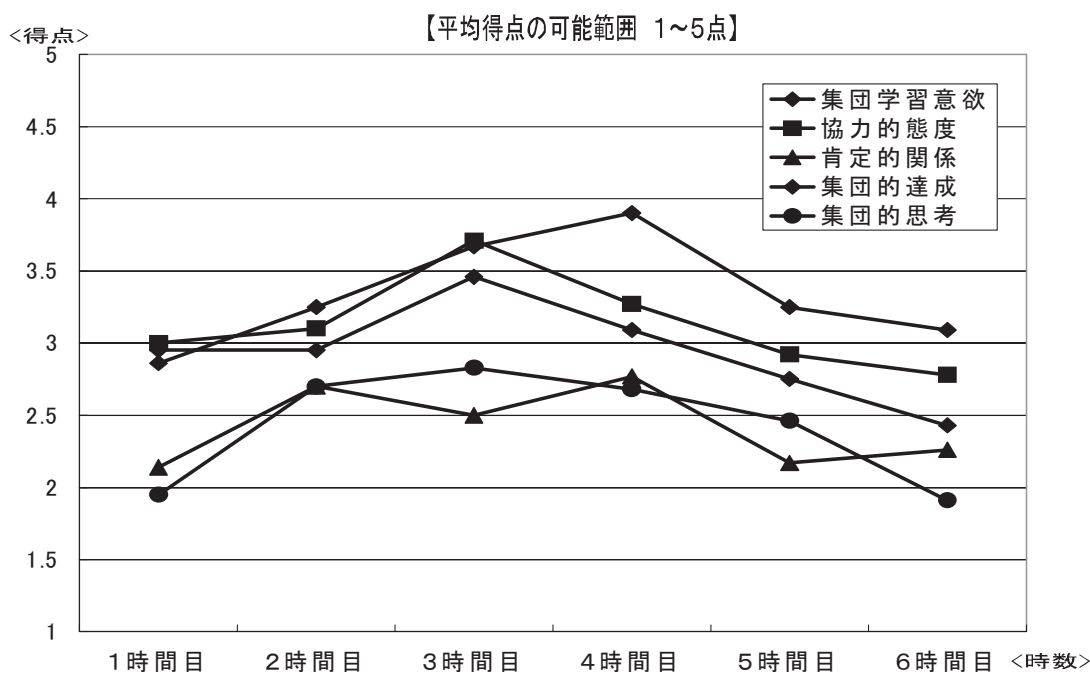


Figure 2 「振り返りカード」の平均得点の推移

見を大切にしてもらえるようになったと考えられた。また、得点が最も変化したのは在籍番号4番の児童であった。承認得点が4点増加し、被侵害得点に関しては12点減少し、侵害行為認知群から学級満足群へ移行した。特に、被侵害得点に大幅な減少が認められたことから、学級の秩序が高まったこと、換言すれば児童の人間関係においてルールや規範意識が芽生えたことが窺われた。

4.2 各授業後の「振り返りカード」について

Figure 2は各授業における児童の平均得点を示したものである。なお、第7時ではSGEのまとめとして教室内で身体運動を伴わないエクササイズと単元全体を振り返る活動に当たったため、SGEの効果を検討するための「振り返りカード」の記入を行わなかった。

Figure 2のように「集団学習意欲」は比較的高得点で推移した。特に、1時間目から4時間目にかけて漸進的に平均得点が増加していった。どの授業においても「先生、今度の体育はどんなことをするの？」と尋ねてくる児童が多かったことから、体育の授業を毎回楽しみにして興味関心をもって授業に臨んでいたことが窺われた。また、「振り返りカード」の自由記述欄にも「楽しかった」とか「仲良くできた」と感想を書いた児童が多かった。このことから本研究でのエクササイズは集団意欲を高める上で有効であったことが示唆された。

「協力的態度」と「集団的達成」に関しては、3時間目をピークとする得点推移を示した。この結果から1時間目から3時間目まで連続した信頼感をねらったエクササイズが影響を及ぼしたのではないかと思われた。また、1事例の実践から一般化はできないが、「協力的態度」

と「集団的達成」がクラスの全体に類似した得点推移を示したことから、これらの次元が密接に関連している可能性が示唆された。

一方で「集団的思考」や「肯定的関係」については、平均得点が伸び悩んだ。特に、「肯定的関係」に関しては一定の推移がみられず各時数によって変動した。得点が伸び悩んだ要因として、教師の授業展開における時間配分に問題があったと考えられた。具体的には「肯定的関係」次元では友達から褒められたり励まされたりするシェアリングの時間を十分に確保できなかったこと、「集団的思考」次元では課題の解決に向けて積極的に意見を出し合うための時間が短かったことが影響したと推察された。

一方、「集団的達成」次元は平均得点を維持したものの、「肯定的関係」次元と「集団的思考」次元は常にAVERAGEを下回り、低得点を示した。得点が伸び悩んだ要因として、教師の授業展開における時間配分に問題があったと考えられた。具体的には「肯定的関係」次元では友達から褒められたり励まされたりするシェアリングの時間を十分に確保できなかったこと、「集団的思考」次元では課題の解決に向けて積極的に意見を出し合うための時間が短かったことが影響したと推察された。

4.3 シェアリングでの反応と単元終了後の感想文について

各セッションで行ったシェアリングの中で児童が発言したりつぶやいたりした内容 (Table 3) や、単元全体の振り返りとして書いた感想文の記述内容 (Table 4) から児童はおおむね楽しみながら授業に参加し、友達と

Table3 各セッションにおけるシェアリングでの児童の反応例

時数	エクササイズ	児童の反応例
第1時	団結崩し	<ul style="list-style-type: none"> ・団結崩しをして友達と仲良くなった。 ・心を一つにすれば何でもできると思った。 ・私はすぐに引っ張られたけれど、みんな頑張っていた。
第2時	凍り鬼	<ul style="list-style-type: none"> ・助けてもらった時に「ありがとう」という気持ちになった。 ・凍っている私に友達が気づいてくれて嬉しかった。 ・助けた友達に喜んでもらい、私も嬉しくなった。
第3時	クリスマスツリー	<ul style="list-style-type: none"> ・作戦が成功し、友達と喜び合うことができた。 ・みんなが多く意見を出したので作戦が成功した。 ・みんながとても仲良しになって取り組んでいた。
第4時	カム・オン	<ul style="list-style-type: none"> ・負ける時もあったけれど、とても楽しかった。 ・ゴールした瞬間はみんなで喜び合うことができた。 ・よく喧嘩をする男子とも仲良くできたので、またしてみたいと思った。
第5時	サッカージャンケン	<ul style="list-style-type: none"> ・ジャンケンで友達と仲良くなれたので勝ち負けは関係ないと思った。 ・2回目に作戦を立て直したら、勝つことができたので嬉しかった。 ・いろんな友達とジャンケンができたので楽しかった。
第6時	魔法の雑巾	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなと協力して雑巾の上を渡ることができた。 ・やり方や乗る順番を変えようまくできるようになった。 ・成功した時は「やったー」という気持ちになった。
第7時	Xからの手紙	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんカードをもらって嬉しかった。 ・僕のことをよく見てくれる友達がいるとわかって嬉しかった。 ・普段は「ありがとう」と言えないけど、カードだと簡単に書けるのでとてもいいと思った。

協力して仲良く活動していたように思われた。また、特に児童はあまり話をしたことのない異性や苦手な相手とも友達になることができたり、友達に励まされるなどして心の交流をもつことができたりしたようである。さらに、休み時間にもエクササイズをしてもっと楽しもうとする態度や授業で身に付いた協力する態度を日々の生活にも生かそうとする姿がみられた。このことから、授業でのSGEは児童にとって有意義な活動であったことが窺われた。

Table 4 感想文に書かれた記述内容の要約

- みんなで仲良く協力できて楽しかったです。また、このゲームをしてみたいです（同趣旨9件）。
- ゲームをしてどんな人とも友達になれることを改めて思いました（同趣旨3件）。
- 勝ったらみんなで喜び合うことができました（同趣旨2件）。
- この授業が終わっても放課後や休み時間に友達と一緒にしてみたいと思いました（同趣旨2件）。
- 「団結崩し」ではすぐに引っ張られたけれども、同じグループのみんなに励まされていた自分がいました。
- 「団結崩し」で友達と心を一つにできた気がしました。
- 友達の気持ちが少しわかるようになりました。
- 友達との仲が深まったと思いました。
- 「カム・オン」で友達が「よく頑張った」と言ってくれて嬉しかったです。

- 友達と協力することを普段の生活にも生かしたいです。
 - 時々言い合いになって仲間割れもしたけれども、最後には仲良くなることができました（同趣旨2件）。
 - 少しケンカもあったけれど、それを乗り越えて仲良くなれたんだなあと思いました。
- （○：肯定的意見， ●：否定的意見）

5. まとめと今後の課題

本研究では、SGEを体育科の授業の中に取り入れることによって、学級内に自分の居場所をもったり、自分の価値を認められたりして学級の雰囲気に対する望ましい感情を抱く児童が増加した。このことから児童相互のよりより人間関係を築く一形態として集団で指導する機会の多い授業場面でSGEを生かしていくことが有意義であると考えられた。

ただし、本研究にはいくつかの課題が残された。①児童の変容は本研究におけるSGEだけの効果であると結論づけるのは短絡的と思われた。今後は対象条件をつけるなどし、研究の妥当性を明確にすべきであろう。②エクササイズやシェアリングの仕方次第ではあまり教育的効果を示さないこともあり得ると思われた。河村(2001)が指摘するように、SGEを取り入れた授業をする際にはエクササイズや時間配分などSGEの構成にかかわる視点からの検討を行う必要があると思われた。③各セッションでの児童の発言やつぶやきには、教師側の期待に伴う認知的バイアスが存在する可能性が否めな

い。今後は発言数などを客観的に捉える必要があると思われた。④post-testでの学級満足度尺度の結果から、学級生活満足群に属していない児童や学級生活での満足感の減退が認められた児童に対しては、それぞれ児童の望む方向へ支援する必要があると思われた。本事例ではそれぞれ児童の不満を聴いて、それを少しずつ解決していく積極的な個別の働きかけが不十分であったことから、集団だけではなく、個別へのアプローチも同時に実施することも必要であったと思われた。

6. 引用文献

朝日朋子（1995）小学校中学年段階における友人関係の変化に及ぼす構成的グループ・エンカウターの有効性の実験的研究 筑波大学大学院教育学研究科修士論文

河村茂雄（2001）構成的グループ・エンカウターを導入した学級運営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34 153-159

河村茂雄（2004a）学級診断尺度Q-U たのしい学校生活を送るためのアンケート 図書文化

河村茂雄（2004b）応研レポート, 70 楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」結果の解釈と活用について 応用教育研究所

國分康孝（2000）続 構成的グループ・エンカウター 誠信書房 pp3-13

國分康孝・國分久子（2004）構成的グループエンカウター事典 図書文化社

真野登美子（1996）児童相互の共感的人間関係を育てる学級活動の在り方—構成的グループ・エンカウターの活用を通して— 教育指導の実践的研究（小学校編）教育研究シリーズ, 42 広島県立教育センター 33-34,143-144,197

文部省（1998）小学校学習指導要領 大蔵省印刷局

文部省（1999）小学校学習指導要領解説 体育編 東山書房

宗森研介（2001）新入生の中学校生活への適応を支援する実践的研究—構成的グループエンカウターを活用して— 岡山県教育センター平成13年度長期研修員報告 5-8

中村恭之・岩田靖（2001）小学校体育における「体ほぐしの運動」の実践事例—「仲間との交流」を中心にしたチャレンジ運動の発想を機軸に—信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 2, 133-142

岡田弘（2002）エクササイズを選び方 國分久子・岡田弘編 エンカウターで学級が変わる 小学校編 図書文化社 pp68-71

小野寺正己・河村茂雄（2003）学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究, 36, 272-281

滝充（2000）人間関係づくりの危機 週刊教育資料, 683 日本教育新聞社 pp11-13

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

ふりかえりカード				
「笑顔いっぱい なかよし運動」				
4年1組 番				
今日の授業をふりかえり、「そうだ」と思うところを○でかこみましょう。				
今日のゲームは楽しかったですか。	とても楽しかった	少し楽しかった	あまり楽しくなかった	ぜんぜん楽しくなかった
友達となかよくできましたか。	とてもできた	少しできた	あまりできなかった	ぜんぜんできなかった
友だちからほめられたり、はげまされたりしましたか。	たくさんあった	少しあった	あまりなかった	ぜんぜんなかった
ゲームを終えて友だちと喜び合うことができましたか。(友だちと一つになったように感じましたか。)	とてもできた	少しできた	あまりできなかった	ぜんぜんできなかった
グループで話し合っているとき、「なるほど」と思うような意見が出ましたか。	たくさんあった	少しあった	あまりなかった	ぜんぜんなかった
今日の授業の感想を自由に書きましょう。				

資料1：各授業後に記入させた「振り返りカード」

小学校における情報モラル教育の実践と評価

小川 亮^{*1}・福保 雄成^{*2}・木嶋 達平^{*3}・水谷 徹平^{*4}

The Practices and Evaluations of the Information Morals Education for Elementary School Children.

Ryo OGAWA, Yuusei FUKUHO, Tappei KIJIMA, Teppei MIZUTANI

本研究では、小学生における情報モラル教育の実践と評価を行い、その問題点を論じている。研究1では、小学校5年生を対象に、個人情報に関する情報モラルの授業を実施し、普段から情報教育に力を入れている小学校4年生のクラスの子どもと比較することで、その効果を検討した。その結果、授業が有効であることが示された。研究2では、小学校6年生を対象に授業を行い、親子で取り組む宿題を用意した。授業の前後のテストの比較から、授業が児童の情報モラルの育成に役立つことが明らかになった。保護者を対象に行ったアンケート結果より、保護者は情報モラルの教育に高い関心を持っているが、子どもに情報モラルの教育を行う自信がある保護者が非常に少ないことが明らかになった。

キーワード：情報教育 小学校 情報モラル 親子学習

Keywords：ICT Education, primary school, information moral, children's learning with parents

1. 研究の経緯

社会の情報化の進展に伴い、情報教育の重要性はますます高まっている。文部科学省は、平成14年6月に「情報教育の実践と学校の情報化～新『情報教育に関する手引』～」を公表し、情報教育の3つの目標を明らかにした。3つの目標とは、①情報活用の実践力、②情報の科学的な理解、③情報社会に参画する態度、である。それらの3つの目標の中でも、情報社会に参画する態度の育成(情報モラルに関する教育)は低年齢からの育成が重要である。しかし1990年代の情報教育の体系においては、情報社会に参画する態度の育成は主に高等学校の教科「情報」に期待されている部分が多く、小学校中学校での指導は体系的に行われていたわけではなかった。

岡部・村井・加藤(2002)は、小学校高学年から大学生までの1266名を対象に、情報倫理に関する調査を行った。その結果、小学生はネットワークの関連知識をほとんど持ち合わせておらず、ネットワーク倫理の項目について回答を保留している生徒がほとんどであった。森本・横山・宮寺(2002)は、小学生用の情報倫理に関する高学年のカリキュラム内容として、知的所有権(社会、理科)、商品購入(家庭)、人間関係の希薄化(特別活動)、ネチケット(道徳)、プライバシーの侵害(総

合)を提案した。

近年、インターネット利用に関わるトラブルが増加しており、そこに子どもたちが巻き込まれるケースもある。それは、学校・家庭ともに情報モラルの教育が積極的に行われていないことに起因しているのではないかと考えられている(和田・井上, 2005; 梶本・堀田, 2005)。

子どもたちが安心・安全にインターネットを利用するためには、利用環境を高めるとともに情報モラルの教育を学校で行うことはもちろん、家庭においても行っていく必要があるといえる。そこで本研究では、小学生を対象に情報モラルの教育を実践し評価した授業実践事例を2つ取り上げ、学校における情報モラル教育の効果と問題点について検討を行う。

2. 研究1

2-1. 目的

情報モラルに関する授業を実践することで、どの程度学習効果があがるのかを確認するために、小学校高学年向けの情報モラル(個人情報)の授業案を作成し、その成果を評価する。

2-2. 方法

<群構成>今回作成したモラル教材を学習する学習群

*1 富山大人間発達科学部 *2 新潟県妙高市教育委員会 *3 新潟県魚沼市立堀之内小学校

*4 新潟県長岡市立上組小学校

と、モラル教材を学習しないが従来の学習活動の中で情報モラルについて学習済みの対照群の2群を設け、質問紙による調査で教材学習の効果を検討した。

＜被験者＞学習群は新潟県内のA小学校の5年生1クラス38名であった。対照群は新潟県内のB小学校の4年生1クラス30名であった。

＜時期＞平成15年12月の、初旬から中旬にかけての時期に、道徳の一環として授業を行い、その前後で事前事後のアンケート調査を行った。対照群に対する調査も同時期に実施した。

＜2つの小学校の状況＞A小学校にはコンピュータが22台設置されたコンピュータ室があり、5年ほど前（平成10年くらい）からコンピュータの道具的な利用が可能な環境が整えられてきた学校である。教師には学校からコンピュータが貸与されているが、各教室でインターネットが利用できる環境ではない。情報教育については、数年前に視聴覚研究大会が地域で行われた時点では複数の授業を公開していた。実践した時点では、拒否的ではないが学校をあげて情報教育を推進している状況ではなかった。

B小学校は情報関係の地域の重点整備校として、実践の10年ほど前（平成5年くらい）からパソコンの整備が始まった学校である。コンピュータ室があり、各教室にもインターネットが可能なパソコンが設置されている。担任の教師が情報教育の推進役であるので、対照群となった4年生のクラスも、情報モラルに関する教育を3年の2学期と、4年生の1学期に個人情報を含む情報モラルの学習をしていた。

＜実験者＞富山大学教育学部の女子大学生1名が授業者の役割をはたした。調査については、それぞれのクラスの担任の教師に実施を依頼した。また、授業記録のために補助者が1名参加した。

＜教材＞個人情報に関する自作教材を作成した。内容的に1時間の授業で完了するように、エピソードを2つ用意した。2つのエピソードは、以下のようなものであった。

（エピソード1：サトシ君の場合）

ゲームの最新情報を提供するサイトで、会員登録をするために個人情報を登録する必要があるが大丈夫

か？という場面設定を行った。父親のアドバイスで、個人情報を不用意に他人に教えないで済んだという結果から、自分の個人情報を大切にするという態度を身につけて貰うことを目的にした教材である。

（エピソード2：ユミ子さんの場合）

ホームページに自分の家の住所や地図を掲載した結果、友だちに家までの地図をいちいち渡さなくてもよくなった反面、「困ったこと」も起きるようになったという場面設定を行った。どんな事が起こる可能性があるかをグループで考えさせることで、個人情報の公開の問題点を主体的にとらえることを目的とした。

＜情報に関するアンケート調査＞

この調査は、個人情報に関する質問項目10項目と一般的なモラルに関わる質問項目10項目との合計20項目からなる調査であった。回答は、それぞれの項目の内容に対して、自分が「完全にあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの5段階の評定尺度で回答してもらった。具体的な項目内容については、表1に示した。

＜手続き＞

授業の2日前に事前のアンケート調査を、担任教師に依頼して実施して貰った。教示は、アンケートの表紙に書いてある内容を、子どもたちに分かるように適宜、説明を加えながら読んで貰う形でを行った。対照群であるB小学校の4年生のクラスでも、ほぼ同時期にアンケート調査を実施してもらった。

授業は12月前半の午後に設定し、授業者である実験者が、担任教師の支援のもとに、情報モラルに関する教材を使って授業を行った。授業後の事後調査を、授業の翌日に行った。事後調査は事前調査と同じく、担任教師に依頼して実施してもらった。

2-3. 結果と考察

A小学校の事前調査と事後調査、対照群であるB小学校の調査の3つの調査結果を比較した結果を表1に示した。表1には、調査毎に算出した各項目の平均値と標準偏差、事前調査と事後調査の比較、対照群と事前調査との比較、対照群と事後調査の比較をt検定で行った結果を示した。

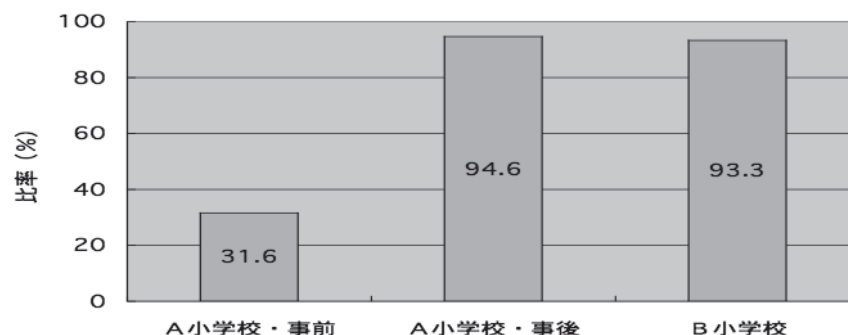


図1. 個人情報という言葉を知っている生徒の割合

【個人情報を知っているか】

各調査の時点で、「個人情報」という言葉を知っているかという問いに対する回答を、「はい」と答えた生徒の比率で表したのが図1である。「個人情報」という言葉を知っているA小学校の5年生の生徒の割合は、授業を行う前の段階では、ほぼ3割であった。授業後には、その割合は94.6%に増加した。また、対照群のB小学校

の4年生は、93.3%であった。この結果から、今回の教材を用いた授業の効果として、先進的に情報教育に取り組んでいるB小学校の4年生と同等な水準で、「個人情報」という言葉が習得されたことが示された。

【授業前の学習者の状態】

アンケート調査で調べた20項目について、授業前のA小学校とB小学校との差をt検定で検討した。情報モラ

表1. 情報モラルに関するアンケート調査の結果（研究1）
 - A小学校のの事前事後調査ならびにB小学校の調査の平均と標準偏差の比較（t検定による比較）の結果 -

項目 No.	項目内容	平均 (SD)			t 値 (有意性)					
		A小事前	A小事後	B小学校	A事前 - B小		A事前 - 事後		A事後 - B小	
M01	個人情報について友達に説明することができる	2.6(1.06)	3.6(1.08)	3.6(1.17)	-3.75	***	6.16	***	0.04	
M02	具体的な個人情報の例を言うことができる	2.7(1.25)	3.5(1.11)	3.0(1.26)	-1.03		4.42	***	1.83	+
M03	個人情報がどこから漏れる可能性があるか分かる	2.5(1.30)	3.1(1.18)	3.3(1.41)	-2.35	*	3.71	***	-0.51	
M04R	インターネットの社会には悪いことをする人はいないと思う	3.7(1.21)	4.1(1.38)	4.1(1.08)	-1.27		1.60		0.04	
M05R	個人情報は誰に教えられても問題はないと思う	4.0(1.14)	4.5(0.86)	4.4(1.03)	-1.44		2.04	*	0.23	
M06	個人情報を他の人に教えてもよいかどうか分からない時は、先生やおうちの人に相談するだろう	3.9(1.14)	4.6(0.68)	3.7(1.36)	0.47		4.01	***	3.20	**
M07	個人情報がもれた場合、どういことがおきる可能性があるかわかる	3.1(1.41)	3.8(1.23)	3.9(1.09)	-2.70	**	3.06	*	-0.39	
M08R	自分の個人情報は家族や友だちの個人情報より重要だと思う	3.1(1.11)	2.5(1.20)	2.9(0.99)	0.60		-2.33	*	-1.41	
M09R	インターネットにのっている情報は信じてよいと思う	3.3(0.96)	3.6(1.00)	3.0(1.04)	1.29		1.40		2.31	*
M10	個人情報を教える時は、その目的を考える	3.5(1.11)	3.8(1.08)	3.5(1.02)	0.03		1.60		1.02	
M11	人に迷惑がかかることはしない	3.8(1.24)	3.9(1.15)	4.1(1.05)	-0.91		0.31		-0.67	
M12	友達が困っているときは相談にのる	4.3(0.78)	4.1(0.89)	4.1(1.00)	1.26		-1.86	+	0.16	
M13R	相手の立場を考えずに行動することがある	3.2(0.91)	2.7(1.10)	3.1(1.19)	0.18		-2.99	+	-1.54	
M14R	人の話を最後まで聞かないことがある	2.8(1.10)	2.5(1.02)	2.7(1.36)	0.10		-0.90		-0.66	
M15	親切にしてもらったらいつもお礼を言う	4.1(1.09)	4.2(0.81)	4.2(1.02)	-0.24		0.63		0.00	
M16R	ほしいものはすぐに買ってほしいとねだる	3.5(1.16)	3.5(1.16)	3.6(1.35)	-0.20		-0.65		-0.45	
M17	やるべきことがあったらテレビは見ない	3.4(1.28)	3.5(0.96)	3.0(1.51)	1.08		1.28		1.68	
M18R	ばれないなら悪いことをしてしまう	4.0(0.94)	4.0(1.01)	3.8(1.06)	0.93		-0.62		0.58	
M19	誘われても、いけないことなら断る	3.5(1.37)	3.3(1.39)	3.6(1.22)	-0.34		-0.88		-1.07	
M20	先生から注意されたことは必ず守る	3.8(1.10)	3.8(1.08)	4.0(0.96)	-1.06		0.16		-1.00	

表中の記号 + p<0.10 * p<0.05 ** p<0.01 *** p<0.001

ルに関する調査項目である M01～M10の10項目の中で3つの項目で統計的に有意な差が認められた。3つの項目とは、M01「個人情報について友達に説明することができる」、M03「個人情報はどこから漏れる可能性があるか分かる」、M07「個人情報がもれた場合、どういうことがおきる可能性があるかわかる」であった。一方、後半の一般的なモラルに関する10項目については、統計的に有意な差が認められなかった。有意な差が認められた3つの項目は、基本的に知識あるいは知識に基づく説明や予測に関する効力感(自信)に関する項目であった。

この結果から、学習前の状況として、特別に情報モラルの教育を受けた4年生と比較して、個人情報という言葉の内容や、それに関連する防衛的な態度の必要性についての知識や効力感が低い状態であることが示された。しかし、一般的なモラルに関しては、差が認められないことが示された。

【授業の効果の検討】

A小学校の事前調査と事後調査の比較から、前半の10項目の中で、6つの項目で望ましい方向に評定値が変化していることが分かる。望ましい方向で有意差の認められた項目は、M01「個人情報とはどんな意味かを友だちに説明することができる」、M02「個人情報とは、たとえば何かを言うことができる」、M03「個人情報はどこから漏れる可能性があるか分かる」、M05「個人情報は誰に知られても問題はないと思う」、M06「個人情報を教えてもよいかどうか分からないときは、先生やお家の人に相談する」、M07「個人情報がもれた場合、何がおきてしまうかもしれないかが分かる」の6つの項目であった(表1の項目番号にRがついている反転項目については、反転後の平均値を示しており、平均値が高いほどより望ましいことを示している)。M01、M02、M07は個人情報に関する知識とスキルの効力感である。M05、M06は個人情報に対する自己防衛的な態度である。しかし、M08「自分の個人情報は家族や友だちの個人情報より重要だと思う」(公平性に関する項目)では望ましくない方向に平均が変化している。また、一般的なモラルに関する10項目の内の2項目(M12「家族や友だちが困っているときは相談にのってあげる」とM13「相手の立場を考えずに行動することがある」)で、望ましくない方向に変化の傾向が見られた。この2項目は、共に「他人への共感」に関する項目であった。

この結果から、授業(教材)の効果として、個人情報に関する知識と効力感が高まり、必要な自己防衛的態度が学習されたことが示された。しかし、自分を防衛する態度と自己中心性が結びつき、M08では、自分の個人情報は他人のそれよりも重要だという方向に変化が認められた。さらに一般的なモラルの項目では、統計的に有意

ではなかったが、他人への共感に関する2項目(M12とM13)で自己評定が低くなっていた。これは、子どもが自分に対する客観的な評価基準が形成されたためではないかと考えられる。

【授業後の学習者の状態】

A小学校の事後調査とB小学校の調査との差をt検定で検討したところ、2つの項目で有意な差が認められた。2つの項目は、M06「個人情報を教えてもよいかどうか分からないときは、先生やお家の人に相談する」とM09「インターネットにのっている情報は全て信じてよいと思う」であった。また、M02「個人情報は、たとえば何かを言うことができる」という項目では有意な傾向の差が認められた。これらの差は、すべてA小学校の事後調査の方が望ましい方向で生じていた。

また、事前調査の時点ではB小学校4年生よりも低かった3つの項目での差が縮まったり、なくなったりして差が有意でなくなった。これらのことから、今回の授業によって「個人情報」に関する知識やスキルや態度が、望ましい方向で変化したと言える。

2-4. まとめ

得られた結果から、作成した教材を用いた授業は、今回の学習目標である「個人情報」に関する知識を高めることに成功し、一定の効果を発揮した。個人情報を説明することに対する自信と、個人情報が漏れる危険性について認識を高める方向で、学習者の状態が変化したことが示された。しかし、自己中心的な傾向と結びついて、自分の個人情報が他人のそれよりも重要であるとする傾向が高まるなど、公平性に対する配慮に対する項目の評価が低下する問題点も明らかになった。

3. 研究2

3-1. 目的

一般の教師にとっての実践しやすさを考慮して、インターネット上で公開されている情報モラルの教材を活用した授業案を作成し、小学校6年生を対象にした授業を行い結果を評価すると同時に、親子で宿題に取り組むことを通して、保護者に情報モラルの教育に関心を持ってもらう取り組みを実施し、その効果についても検討することを目的とした。

3-2. 方法

【被験者】新潟県内のC小学校の6年生60名

(男36名、女24名)。

【時期】平成18年12月

[調査]

- (調査1) 情報アンケート1 (児童用)：ネットワーク利用時のトラブル経験を中心に、児童のインターネット利用状況を明らかにするための10項目から成る調査を作成した。調査項目の内容を表2に示した。
- (調査2) 情報アンケート2 (児童用)：10項目からなる個人情報の適切な取り扱いに関する調査を作成した。この調査は授業前と授業後に実施した。調査内容を表3に示した。
- (調査3) 保護者アンケート：保護者対象に、家庭における情報モラル教育の状況や、保護者の情報モラルに対する考えを問う調査を作成した。調査内容を表4に示した。

[教材]

(1) 提示資料

- (1-a) 説明資料：板書、紙の資料、プレゼン資料を用いて説明を行った。
- (1-b) アニメーション資料：個人情報の重要性を知り、情報を守るための方法について理解する教材として、ネット社会の歩き方 (<http://www.cec.or.jp/net-walk/>) よりダウンロードした「住所や電話番号を教えるのは慎重に」を提示教材として利用した。この教材のあらすじは以下の通りであった。

walk/) よりダウンロードした「住所や電話番号を教えるのは慎重に」を提示教材として利用した。この教材のあらすじは以下の通りであった。

あらすじ

主人公のダイスケくんは、プレゼントがもらえるWebサイトを見つけ、アンケートに答えてしまう。アンケートに名前や住所などの個人情報も記入してしまったために、たくさんのダイレクトメールなどが届くようになってしまった。

(2) 配布資料

- 授業中に配布する以下の5つの資料を作成した。
- (2-a) ワークシート：提示教材の主人公がアンケートに答えた後どんなことが起こったか。主人公のようにならないようにするにはどんなことに気をつけるといいか。今日の授業でわかったことや思ったことは何かを記入するワークシート
- (2-b) まとめ1：個人情報の意味と具体例を記したものの (内容を資料Aに示した)

表2. 研究2の「情報に関するアンケート1」の質問項目と肯定的な回答の割合

質問項目	肯定%	母数(人)
1-1 インターネットを使っていて困ったことがありますか。	22%	60
1-2 *困ったときどうしましたか。		
2-1 インターネットでアンケートに答えたり、懸賞に応募したことがありますか。	19%	47
2-2 *そのとき、おうちの人に相談しましたか。	64%	11
3-1 パソコンや携帯電話などを使ってどんなことをしていますか。		
ゲーム	85%	60
インターネット	83%	60
文書を書いたり絵を描く	33%	60
テレビやDVDを見る	27%	60
音楽を聴く	25%	60
電子メール、ブログ、掲示板	15%	60
4-1 おうちにインターネットが使えるパソコンがありますか。	63%	60
5-1 インターネットを使うときに、決められたルールがありますか。	42%	38
5-2 *どんなルールがありますか。		
6-1 インターネットの使い方についておうちの人と話をしますか。	18%	38
7-1 あなたはおうちの人と一緒にインターネットをしますか。	21%	38
8-1 あなたはインターネットの使い方、おうちの人に知られたくない使い方をしていますか。	5%	38
9-1 あなたがインターネットでどんなことをしているか、おうちの人には知っていると思いますか。	79%	38
10-1 おうちの人にはあなたがインターネットでどんなことをしているか見たり聞いたりしますか。	45%	38

*のついている質問は、前問に「はい」と答えた場合に回答する。

5-1以降の質問は4-1の質問に「はい」と答えた場合のみ回答する。

(2-c) 補足資料：提示教材の中で主人公が回答したアンケート内容を印刷したもの

(2-d) まとめ2：個人情報を入力した場合に起こり得る事柄、個人情報を記入する際の注意点を印刷したもの(資料A(2)参照)

(2-e) 宿題：宿題の内容と宿題を記入する欄に注意点を書き加えた宿題用紙

(3) 保護者用配布資料(資料B資料Cを参照)

(3-f) 保護者用プリント：保護者宛の授業についての説明と、宿題についての説明

(3-g) 保護者用アンケート：保護者に対する調査用紙
[授業内容]

(1) 学習目標

- ・個人情報の重要性を理解することができる。
- ・個人情報がどのように扱われる可能性があるのかを知るとともに、適切に対応することができる。
- ・自分や他者の個人情報を保護しようとする態度を身につける。

(2) 授業の流れ

- (a) 個人情報について知っているかどうか(聞いた事があるかどうか)問う
- (b) 個人情報について具体的な例を考える
- (c) 個人情報について意味を確認する(「まとめ1」のプリントを配布)
- (d) 提示教材を途中まで見せて、結果を予測させる(「補足資料」を配布)
- (e) ワークシートに予測されることを記入させる(ワークシートを配布)
- (f) 子どもの考えを発表させる
- (g) 提示教材を最後まで見せる
- (h) どのようにしたら主人公のようにならないで済むか考えさせる(ワークシートに書かせる)
- (i) 考えを発表させる
- (j) 「まとめ2」のプリントを配布して、まとめをする。
- (k) 家庭で保護者と一緒に行う宿題について説明する

(3) 宿題について

授業では、子どもたちに個人情報の記入によって起こり得るか、困ったことが起こらないようにするためには、どのようなことに気をつけるとよいかについて考えさせた。しかし、このような学習は子どもだけが行っても、その効果が持続しにくいことが指摘されている。(梶本・堀田, 2004; 和田・井上, 2004他)。そこで本研究では、保護者に情報モラルの教育に関心を持ってもらうと同時に、子どもたちの理解を深めるために、親子で共に取り組む学習を宿題の形で取り入れた。今回家族で学習してもらえように出した宿題の内容は、以下の通りであった。

- (a) インターネットの使い方について、児童が保護者と話し合う。
- (b) 話し合いのテーマは、「アンケートや懸賞へ応募

するとき、どんなことに気をつけるとよいか。」である。家にインターネットがない人は、インターネットがあったとしたら、どんなルールを決めるとよいかを話し合うことにした。また、家の人と話し合うことができない場合は、どんなルールがあるとよいか自分の考えを書くことにした。

- (c) 児童に、宿題の説明および記入欄が設けられているワークシートと、保護者宛の資料を配布した。なお、保護者宛の資料には、今回行った授業の内容を説明したものと、宿題の内容やインターネット上のアンケートや懸賞に応募する際の注意点を記したものの2種類を用意した。

[手続き]

- (1) 事前調査：授業日前に、「情報に関するアンケート1」、「情報に関するアンケート2」の2種類の調査を実施した。調査は担任教諭が実施した。
- (2) 授業実践：「個人情報の適切な取り扱い」に関する授業を、授業者が2クラスにおいて行った。担任教諭も教室内において、授業の援助を行った。
- (3) 事後調査：授業の実践後「情報アンケート2」を各クラスにおいて担任教員が実施した。また保護者用アンケートは、子どもたちを通じて保護者に配布し、回答してもらった。回答するか否かは任意とした。

3-3. 結果

3-3-1. 情報アンケート1(児童の状況)

児童用の情報アンケート1の結果は以下の通りであった。

(1) 質問1(ネットでの困った経験)

「ある」と答えた児童の割合は22%(60人中13人)であった。具体的な内容としては「知らない人からメールが届いた」が最も多く(7人)次いで「ウイルスに感染した」が4人であった。困った時の対応として「おうちの人に相談した」と答えた割合が最も高く(8人)で、次いで「友達に相談した」が4人であった。

(2) 質問2(ネットでの応募経験)

「ある」と答えた児童の割合は57人中11人であった。その内、相談せずに応募したのは11人中7人であった。

(3) 質問3(PCや携帯の利用内容)

「ゲーム」と答えた児童が最も多く85%(60人中51人)であった。次いで「インターネット」が約80%(50人)であった

(4) 質問4(家庭のネット接続状況)

「ある」と答えた児童の割合は60人中38人(63%)であった。

(5) 質問5(ネット利用のルールあるか)

「ない」と答えた児童の割合は59%(38人中22人)であった。「ある」と答えた生徒は、ルールの内容と

- して「接続時間に関すること」や「閲覧するページや利用するサービスに関すること」などを挙げていた。
- (6) 質問6 (ネット利用について家族と話すか)
「よくする」「ときどきする」と答えた児童の割合は18% (38人中7人)であった。「あまりしない」が19人(50%),「したことがない」が12人(32%)であった。
- (7) 質問7 (家族と一緒にネット利用するか)
「よく一緒にする」「ときどきする」と答えた児童の割合は22% (38人中8人)であった。「ほとんどひとりでする」と答えた児童は60% (22人)であった。
- (8) 質問8 (ネット利用で秘密にしたいことあるか)
「ある」と答えた児童は38人中2人であった。
- (9) 質問9 (自分のネット行動を家族は知っているか)
「知っていると思う」と答えた児童は79% (38人中30人)であった。
- (10) 質問10 (ネット利用家族がチェック)
「する」と答えた児童の割合は45%であり、38人中17人であった。

3-3-2. 児童用情報アンケート2の事前事後比較

各質問に対する子どもの事前事後の回答を比較した。「はい」を2点、「いいえ」を0点、「どちらでもない」を1点として事前と事後の平均点を算出し、対応のあるt検定を行った結果を、質問内容と共に表3に示した。

- (1) 質問1 (個人情報の説明できる)
クラス間の差が大きかった。クラス1では有意な変化はなく、クラス2では有意な差がみとめられた。全体として有意傾向の上昇が認められた。
- (2) 質問2 (個人情報の例をあげる可)
クラス間の差が大きかった。クラス1では「できる」と回答した子どもが有意に増加していた。クラス2では、有意傾向の差が見られた。全体として、有意な上

- 昇 ($t=3.15, p<0.01$) が認められた。
- (3) 質問3 (個人情報を他人に教えてよい)
クラス間に差が見られず、事前事後の回答にも差が見られなかった。「どんな人でも教えていい」と考える子どもはいなかった。
- (4) 質問4 (個人情報の使われ方わかる)
クラス間に差が無く、ほとんどの子どもが、「はい」と答えていた。「いいえ」と答えた子どもは半減していた。全体として有意傾向の上昇が認められた。
- (5) 質問5 (教える時は情報使われ方考える)
クラス1では、「はい」と答える子どもが有意に増えていた。クラス2では事前から多くの子どもが「はい」と回答しており、事前事後に違いは見られなかった。全体として有意な上昇 ($t=-3.08, p<0.01$) が見られた。
- (6) 質問6 (個人情報について家族と相談)
どちらのクラス間においても、「はい」と答える子どもが有意に増加していた。全体としても有意な上昇 ($t=-5.18, p<0.001$) が認められた。
- (7) 質問7 (親しい人の個人情報を漏らす)
「いいえ」と答える子どもがほとんどであったが全体として5%水準で有意な上昇 ($t=-2.25, p<0.05$) が見られた。
- (8) 質問8 (個人情報を悪用する人もいる)
「はい」と答える子どもがほとんどであったが、全体として、5%水準で有意な上昇 ($t=-2.25, p<0.05$) が見られた。
- (9) 質問9 (情報が漏れる場合の例をあげる)
いずれのクラスも事前事後の比較で差は認められなかった。全体として、5%水準で有意な上昇 ($t=-2.30, p<0.05$) が認められた。

表3. 情報に関するアンケート2の質問項目 -事前事後の評定の平均値の比較-

調査項目	事前		事後		t	有意性
	平均	S.D.	平均	S.D.		
1. 個人情報について友達に説明することができる。	0.9	0.90	1.1	0.90	-1.87	+
2. 個人情報とはどんな情報のことか例を挙げて言うことができる。	1.0	0.79	1.5	0.95	-3.15	**
3. 個人情報はどんな人に教えてもいいと思う。	0.0	0.28	0.1	0.31	-1.35	
4. 個人情報がどのようなことに利用されるかわかる。	1.4	0.71	1.6	0.86	-1.69	+
5. 個人情報を他の人に教えるときは、どのような目的で使われるか考える。	1.5	0.58	1.8	0.81	-3.08	**
6. 個人情報を他の人に教える時は、おうちの人に相談する。	1.2	0.60	1.8	0.92	-5.18	***
7. 家族の情報や友達の個人情報なら、どんな人に教えてもいいと思う。	0.0	0.22	0.1	0.18	-0.57	
8. 個人情報を悪いことに使う人もいると思う。	1.8	0.13	2.0	0.52	-2.25	*
9. どんな場合に個人情報が漏れる可能性があるか例を挙げるができる。	1.0	0.90	1.3	0.92	-2.30	*
10. 個人情報が漏れた場合、どんなことが起きるか説明できる。	1.1	0.73	1.6	0.94	-4.08	***

表中の記号 + $p<0.10$ * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

(10) 質問 10 (個人情報漏れた結果の予測可)

「はい」と答える子どもが有意に増加し全体として有意な上昇 (t=-4.08, p<0.01) が認められた。

3-3-3. 保護者アンケートの結果

60名の児童の保護者のうち約半数の29名から回答を得られた。表4に質問内容と肯定的な回答の割合(二択の場合は「はい」の人数の割合, 5段階尺度の場合には5と4を選択した人の割合)を示した。

(1) 質問 1 (情報モラル知っている)

「はい」と回答した保護者は, 約半数(29人中14人)であった。

(2) 質問 2 (情報モラル説明できる)

5段階評定で「だいたい」が20%, あまりが20%, まったくが40%という結果であった。

(3) 質問 3 (情報モラル教育は必要)

「完全にあてはまる」と「だいたい」を含めると8割を超えており, 必要ないという意見は1割程度であった。

(4) 質問 4 (情報モラルもっと知りたい)

「完全にあてはまる」と「だいたい」を含めると7割を超えており, 必要ないという意見は1割程度であった。

(5) 質問 5 (自分で情報モラル教育できる)

可能と回答した保護者は7%(29名中2名)で, 6割近くの親は, 自信がない, あまり自信がないと回答していた。

(6) 質問 6 (家庭の情報モラル指導の状況)

「すでに指導している」が7%(3名), 必要がないが1名, 今後取組みたいが5割, 取組みたいがやり方が分からないが36%であった。

(7) 質問 7 (自宅のこどものネット利用状況)

55%の保護者が「はい」と回答した。

(8) 質問 8 (こどものネットトラブルの経験)

「ない」と回答したの保護者が, 9割以上(16名中15名)であった。

(9) 質問 9 (ネット利用のルールが存在)

「ある」と答えた保護者の割合は63%(16名中10人)であった。具体的なルールとして, 接続時間, 親の許可, 閲覧するページや利用するサービスに関するなどが挙げられていた

(10) 質問 10 (ネット利用ルールを作る予定)

「作ろうと思う」と答えた保護者の割合は93%(14人)であった。

(11) 質問 11 (子どものネット利用を把握)

「完全にあてはまる」「だいたいあてはまる」と答

表 4. 保護者用アンケートの質問項目

質問内容	肯定的反応 (%)	母数 (人)
1-1 「情報モラル」という言葉を知っている。	48%	29
2-1 「情報モラル」の内容を説明できる。	21%	28
3-1 「情報モラル」の教育は必要だと思う。	82%	28
4-1 「情報モラル」についてもっと知りたいと思う。	71%	28
5-1 「情報モラル」について子どもに教える自信がある。	7%	29
6-1 家庭における「情報モラル」の指導について, あてはまるものに○をつける。	11%	28
7-1 家庭で, 子どもがインターネットをしている。	52%	27
8-1 インターネットを利用して, 子どもが何らかのトラブルに巻き込まれたことがある。	37%	27
8-2 *それは, どんなトラブルでしたか。		
9-1 家庭におけるインターネット利用のルールがある。	4%	27
9-2 *それは, どんなルールですか。		
10-1 今後, 家庭におけるインターネット利用のルールを作ろうと思う。	50%	28
11-1 子どもがインターネットでどんなことをしているかわかる。	87%	15
12-1 子どもがインターネットを利用した後, 履歴などをチェックする。	27%	15
13-1 普段子どもとインターネット利用についてよく話し合いをする。	9%	23
14-1 今後, 子どもとインターネット利用について話し合っていきたいと思う。	61%	23
15-1 子どものインターネット利用に関して意見等がございましたらご自由にお書きください。 子どもがインターネットを利用していないという場合も, その理由を含めてお書きください。		

*のついている質問は, 前問に「はい」と答えた場合に回答する。

8-1 から 12-1 での質問は, 7-1 の質問に「はい」と答えた場合に回答する。

えた保護者の割合は87%（15人中13人）であった。

(12) 質問 12（子どもの検索履歴チェックする）

「完全にあてはまる」「だいたいあてはまる」と答えた割合は27%（15人中4人）であった。「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と答えた保護者の割合は53%（8人）であった。

(13) 質問 13（ネット利用を子どもと話しあう）

子どもが家庭でインターネットを利用している、していないに関わらず、普段子どもとインターネット利用についてよく話し合いをするか尋ねたところ、「完全にあてはまる」「だいたいあてはまる」と答えた保護者の割合は9%（23人中2人）であった。「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と答えた保護者の割合は61%（14人）であった。

(14) 質問 14（今後話し合う予定がある）

「完全にあてはまる」「だいたいあてはまる」と答えた保護者の割合は61%（23人中14人）であった。「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」と答えた保護者の割合は23%（5人）であった。

3-3-4. 宿題

子どもたちに、ネットで応募する時に気をつけることについて保護者と話し合った結果を報告してもらった結果、以下のような反応があった。

○家族で話しあった 24名

アンケートや懸賞に応募する時は親に相談する（自分ひとりで判断しない）12人

むやみに個人情報を書かない。5人

注意書きや内容をしっかり読む。5人 他

○自分で考えた 11名

応募する時は家の人に相談する。4人

個人情報を書く時は家人に相談する。3人

注意書きをよく読む。2人

怪しいサイトを検索しない開かない。5人

3-4. 考察

3-4-1. 親子の調査結果から分かったこと

(1) 小学校の地域条件からか、家庭のインターネット接続は60%程度であった。ネットワークに接続している家庭で子どもネット利用のルールをすでに作っていたのは、その60%であった。この数値は親への調査結果とほぼ一致していた。

(2) 子どもがネット利用でトラブルを経験する率は2割程度であった。親の認識（1割以下）を上回っていた。トラブルの内容は、迷惑メールやウイルス感染で、子どもの心身に影響するトラブルは見受けられなかったが、懸賞に応募した子どもの半数以上は

親に相談せずに応募しており、将来的な問題を含んでいると言える。

(3) 子どもネット利用を親がモニターしている家庭は4割程度、関心を持っているのは7割程度であり、60%の子どもは一人でネットを利用していた。30～40%の子どもは親からチェックをほとんど受けていない状況であった。親には見せたくない利用内容が含まれていることも見て取れた。

(4) 親は情報モラル教育は必要だと考えているが（必要8割強）、多くの親は自分の知識が十分でなく、今後もっと知りたいと感じていた。家庭での情報モラル教育を十分に行える状況ではないと言える。

3-4-2. 授業の効果について

授業の事前と事後で行ったアンケートの比較を行った結果、以下のようなことが分かった。

(1) 前学期に情報モラルに関する学習をすでに経験していることもあり、常識的に判断できる項目（質問3, 4, 7, 8）では、事前の調査ですでに反応が望ましい方向に偏っており、学習効果は小さい、または認められなかった。

(2) 質問6（個人情報について家族と相談）、質問10（個人情報が漏れた結果の予測可）の2つの項目については、授業の前後で有意に望ましい方向に変化していた。

(3) 質問1（個人情報を説明できる）についてはクラス2のみ有意な変化が見られた。質問2（個人情報の例をあげる可）では逆に、クラス1の変化が有意でクラス2は傾向差であった。質問2の内容の方が、多少学習経験が必要な項目であり、担任教員の情報教育に関する知識経験の差が学習者の準備状況に影響したものと思われる。

(4) 質問4（個人情報の使われ方わかる）と質問9（情報が漏れる場合の例をあげる）は似た内容の項目であり、学習による効果が多少現れているが、変化は有意ではなかった。

4. 総合考察

以上の結果をまとめながら、今回の2つの授業評価研究の成果を検討する。

(1) 授業の効果について

研究1においても研究2においても、事前と事後の比較、ならびに事後の状況を示す結果から、授業の効果は認められたと結論できるだろう。今後は、小中学校の各学年で、どのような情報モラルや情報倫理を習得すべきなのかを検討し、体系的に授業の中に取り

入れていくことで、現場に大きな負担をかけることなく、子どもたちの情報モラルを育成することが可能であると考えられる。これについては、現在、e-testing等の客観的な評価方法の研究開発が進められている。このような評価方法が利用に可能になることで、客観的な評価基準が明確になり、体系的な授業展開の必要性が明確化されることが期待できる。

(2) 子どもの置かれている状況について

今回の実践を行った学校は、すべて新潟県内の地方都市の中心校であったため、インターネットの利用については、大都市周辺に比較して決して高くなかった。研究2では、ネットの利用は家庭の半数を超える程度であったが、そのような状況の中でも2割の子どもは何らかのトラブルを経験しており、親がきちんと子どもの行動をフォローしている家庭は4割程度であることがわかった。大都市周辺では、このようなトラブルの発生確率がより高いものと予想されるので、家庭を巻き込んだ情報モラル教育の必要性は非常に高いと言えるだろう。今回の実践では、親子の学習の時間を十分にとれなかったが、今後は学校と保護者や地域が連携する形で、子どもたちの情報モラルを向上させ、安全安心に情報活用を行える環境を整えるとともに、学習者の情報活用能力を（情報社会に参画する態度を含めて）きちんと育成する必要があると考えられる。

(3) 情報モラルの体系的な実践に向けて

「情報モラル教育」指導手法等検討委員会（編）の作成した「情報モラル」指導実践キックオフガイドが2007年に作成され、情報モラル教育の体系的な目標リストと、それに関する実践事例ならびに教育目標が公表された。本研究で取り扱った個人情報に関する教育も、500以上の事例の1割以上に含まれている。今後は、このガイドで紹介されている事例を参考に、各学校のおかれている状況と教育目標にあわせて情報モラル教

育のカリキュラムを自校化し、年間指導計画の中に位置づけていくことが必要となるだろう。

文献リスト

- 「情報モラル教育」指導手法等検討委員会（2007）「すべての先生のための「情報モラル」指導実践キックオフガイド」社団法人日本教育工学振興会
- 梶本佳照・堀田龍也（2005）「市内PTAと進める情報モラルの育成」日本教育工学会第21回全国大会講演論文集，p651-652.
- 森本康彦・横山節雄・宮寺庸造（2002）「初等中等教育における情報倫理教育の指導事項の分類と指導法の提案」日本教育工学会第18回全国大会講演論文集，p.503-504.
- 岡部昌樹・村井万寿夫・加藤隆弘（2002）「情報倫理を育成する授業研究」日本教育工学会第18回全国大会講演論文集，p.283-284.
- 小川亮・福保雄成・水谷徹平（2004）小学生用の情報モラル教材の効果の測定．日本教育工学会研究会，JSET04-4，p.25-28.
- 小川亮・木嶋達平（2007）「小学生を対象とした情報モラル教育の実践と評価」日本教育工学会研究会，JSET07-3，p43-48.
- 和田泉・井上久祥（2005）「親子で学ぶ情報モラル学習プログラムの開発」日本教育工学会第21回全国大会講演論文集，p653-654.
- 財団法人コンピュータ教育開発センター「ネット社会の歩き方」<http://www.cec.or.jp/net-walk/>

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

資料A (実際にはまとめ①、②ともに、それぞれ1枚に印刷して配布したものを縮約したもの)

(1) 今日のまとめ① (学習者に配布した資料1)

個人情報 (こじんじょうほう) とは

個人情報とは、名前や住所、でんわ番号など、一人一人に関 (かん) する情報のことをいいます。
その人がだれであるか区別 (くべつ) することができる情報のことを個人情報といいます。
家ぞくや友だちの情報も個人情報になります。

個人情報 (こじんじょうほう) の例 (れい)

- ・ 名前
- ・ 住所
- ・ でんわ番号
- ・ ゆうびん番号
- ・ 年れい
- ・ 性べつ
- ・ けいたい電話の番号
- ・ メールアドレス
- ・ 血えき型
- ・ 生年月日
- ・ 顔写真
- ・ しゆみ
- ・ 通っている学校の名前
- ・ 成せき
- ・ 保ご者のしごと
- ・ 保ご者の貯金 (ちょきん)
- ・ パソコンやクレジットカードのパスワード
- ・ 家ぞくこう成 (家ぞくのメンバーにどんな人がいるか)

このように、個人情報にはたくさんものがあります。

(2) 今日のまとめ② (学習者に配布した資料2)

個人情報を記入すると・・・。

- ・ プレゼントがもらえるかもしれない。
- ・ 新発売の情報やわり引などお得な情報をもらえるかもしれない。
- ・ たくさんのダイレクトメール (広告) が届くようになるかもしれない。
- ・ いたずら電話や迷わく電話がかかってくるようになるかもしれない。
- ・ 迷わくメールが届くようになるかもしれない。
- ・ 知らない人が家にくるかもしれない。
- ・ 誘拐 (ゆうかい) されたり、泥棒 (どろぼう) が来たりするかもしれない。

アンケートなどに記入した個人情報は、このようなことに利用される可のう性があります。

個人情報を記入 (きにゆう) するときの注意 (ちゅうい) 点

- ・ むやみに個人情報を教えないようにしましょう。
- ・ 個人情報は、おうちの人に相談してから書きましょう。
- ・ 信らいてる相手かどうかよく考えましょう。
(連らく先がきちんと書かれているかたしかめましょう。)
- ・ 個人情報がどのようなことに利用されるのかよく考えましょう。
- ・ 注意 (ちゅうい) 書き (利用目的 (りようもくてき)) をしっかり読み、理解 (りかい) してから記入
しましょう。

(利用目的には、個人情報を集める目的や、あつめた個人情報をどのようなことに利用するのか書かれています。むずかしい文しょうで書いてあることもあるので、おうちの人と一緒に (いっしょ) によく読みましょう。)

- ・ かってに家ぞくや友だちの個人情報を書いてはいけません。

保護者の方へ（宿題についてのお願い）

本日、学校において情報モラルに関する学習として、「個人情報の大切さ」に関する勉強をする機会を設けました。その学習の一環として、「インターネットの使い方についておうちの人と話し合おう！！という宿題を出しました。お忙しい中、大変恐縮ですが、お子さんと一緒に宿題に取り組んでいただければ幸いです。

以下にアンケートや懸賞応募の際の注意点についてまとめましたので、話し合いの際に参考にしてください。

懸賞やアンケート応募の際の注意点

- ① 本当に応募する価値があるかどうかを考える。
（提供する個人情報が悪用された場合や流出した場合のリスクについてよく考える。）
- ② 子どもだけで判断させることなく、必ず保護者に相談させる。
（子どもたちに判断を委ねるのは危険であるとともに、使用目的や趣旨について子どもが理解できない場合があります。また、Web サイトの中には、保護者の同意を得ているかどうかを確認する項目が設定されている場合や、保護者と一緒に応募するように明記してある場合があります。このような場合に、子どもが保護者の同意を得ていることにして応募した場合には、企業側に非はありませんので注意が必要です。）
- ③ 利用目的や趣旨がはっきりしている、説明に納得できる。
（現在、個人情報保護法の施行により企業は、個人情報を収集する際にはその利用目的を明記することが義務付けられています。また、同法により収集した個人情報を利用目的外に使用することは禁止されています。しかし、利用目的の中にグループ企業等における販売促進のための営業活動などに利用することが書かれている場合、営業活動に利用されても違法にはならないので、しっかりと読み、応募することによって不都合が生じないかよく考える必要があります。）
- ④ 信頼できる主催者（企業）である。
- ⑤ 記入欄がセキュリティページになっている。
- ⑥ メインのメールアドレスを記入しない。あるいは、懸賞応募用のメールアドレスを用意する。
（無料でメールを利用できるサービスがあるので、そこで取得したメールアドレスを懸賞応募用を使用する。）

以上の点を参考に話し合いを行ってみてください。

資料C (実際には3ページの印刷物として配布したものを縮約したもの)

情報に関するアンケート (保護者用)

これは、ご家庭におけるお子さんのインターネット利用の状況について知るためのアンケートです。

それぞれの質問に対して当てはまるもの一つを選び○をつけて下さい。

なお、このアンケートの結果は、お子さんの成績等に関係しませんので、できるだけ正確にお答え下さい。

<個人情報の取り扱いについて>

ご記入いただいた個人情報は、統計処理を行った上、研究の目的以外に使用することはありません。また、ご記入いただいた個人情報は、私どもが責任をもって適切に管理いたします。

年 組 お子さんの名前

- 5・・・完全に当てはまる
- 4・・・だいたい当てはまる
- 3・・・どちらともいえない
- 2・・・あまり当てはまらない
- 1・・・まったく当てはまらない

- | | |
|-----------------------------|---------------|
| 1. 「情報モラル」という言葉を知っている。 | はい いいえ |
| 2. 「情報モラル」の内容を説明できる。 | 5 4 3 2 1 |
| 3. 「情報モラル」の教育は必要だと思う。 | 5 4 3 2 1 |
| 4. 「情報モラル」についてもっと知りたいと思う。 | 5 4 3 2 1 |
| 5. 「情報モラル」について子どもに教える自信がある。 | 5 4 3 2 1 |

6. 家庭における「情報モラル」の指導について、当てはまるものに○をつけてください。

- () 現在、既に行っている
- () 今後は、取組んでいきたいと思う
- () やりたいがやり方がわからない
- () 指導に必要性を感じない

7. 家庭で、子どもがインターネットをしている。

はい いいえ

質問9に「はい」と答えられた方は、以下の質問にもお答え下さい。

質問9に「いいえ」と答えられた方は、質問17へお進みください。

8. インターネットを利用して、子どもが何らかのトラブルに巻き込まれたことがある。 はい いいえ

「はい」と答えられた方に質問です。

それは、どんなトラブルでしたか。

9. 家庭におけるインターネット利用のルールがある。

はい いいえ

「はい」と答えられた方に質問です。

それは、どんなルールですか。

14. 今後、家庭におけるインターネット利用のルールを作ろうと思う。

はい いいえ

15. 子どもがインターネットでどんなことをしているかわかる。

5 4 3 2 1

16. 子どもがインターネットを利用した後、履歴などをチェックする。

5 4 3 2 1

※質問9に「いいえ」と答えられた方は、質問17からお答えください。

17. 普段子どもとインターネット利用についてよく話し合いをする。

5 4 3 2 1

18. 今後、子どもとインターネット利用について話し合っていきたいと思う。

5 4 3 2 1

19. 子どものインターネット利用に関して意見等がございましたらご自由にお書き下さい。子どもがインターネットを利用していないという場合も、その理由を含めてお書きください。

17番へ



以上でアンケートは終わりです。ご協力ありがとうございました。

知的障害を有する非行少女への「箱イメージ書き込み法」の適用に関する事例研究

小西 一博*・稲垣 応顕**

A Case Study Concerning Application of “The Way of Creating Images in the Boxes” to a Female Juvenile Delinquent Who has Intellectual Disability

Kazuhiro KONISHI and Masaaki INAGAKI

本研究では、知的障害を有する非行少女に対して継続的に箱イメージ書き込み法を実施した。実施当初、彼女は自分の気持ちや問題を見つめ直したり、教師と話をしたりすることに抵抗を示した。しかし、箱イメージ書き込み法を継続することによって、過去を受け入れ、現在の問題に対して自己解決しながら将来を見つめることができるようになっていく心理的変容がみられた。また、箱イメージ書き込み法を行うことで、negativeな感じをpositiveな感じに切り替える効果が認められたことから、対象児童生徒の実態を考慮したワークシートや記入後の面接の進め方次第では知的障害を有する子どもに対しても箱イメージ書き込み法の適用が可能になることが示唆された。

キーワード：箱イメージ書き込み法、傾聴、間をおく、時間的展望、(意味のある)感じ

Keywords : the way of writing images in the boxes, active listening / experiential listening, clearing a space, time perspective, felt sense

1. 問題と目的

非行少年^{注1)}の心理として、過去を切り離して未来を明るく考えようとする傾向があるといわれている(白井, 2001)。非行にかかわったり、恵まれない境遇だったために過去と決別して未来を構想しようとする心理がうかがわれるが、過去をくぐって未来を見ようとするのではない、そうすることで垣間見られる今の不安感から目をそむけることになるであろう。したがって、非行少年に対しては過去と向き合うことで過去を整理し、将来の目標を立てて現在を自律的に生活することを促し、時間的展望をもてるように援助する必要がある(白井, 2001)。

一方、生島(1999)は保護観察官の立場から「非行少年に思い通りにいかない現在と向き合うことができるような静かで落ち着いた時間と環境を提供し、さらには、ともに悲しみや落ち込みから立ち上がってくるのを支える援助者が必要だ」と指摘している。この指摘は、援助者による「話を聴く」という行為に支えられ、非行少年が優しく温かい態度で自分の内面に触れ、そこに感じられてくる未知なる自分との出会いを体験することの重要性を示しているといえよう。

近年、自分自身の心からのメッセージに意識を向ける

手法としてフォーカシング(Focusing)が注目されつつある。フォーカシングとは「からだの内部でのある特別な気づきに触れてゆく過程」(E. T. Gendlin, 1981・1996)である。換言するならば、「実感に深く触れ、実感の中に暗に含まれている知恵を解放する手法」(池見, 1995)であり、自分の身体の中にある漠然とした感じに焦点づけして、それをより明確にし、自分の気づきを促して心を癒していくプロセスといえる。フォーカシングはそのプロセスが区分できない連続的なものであるが、その第1ステップだけを独立させた技法としてClearing a space (E.T. Gendlin, 1981・1996)がある。Clearing a spaceとは「間をおく」(増井, 1994)や「空間づくり」(伊藤, 1994)と訳されており、その意義は気がかりな事柄に埋没するのではなく、捨て去るわけでもない、適切な距離づくりである(池見, 1995)。平易な表現にすると、自分が今、気になっていることを思い浮かべながら、それを空間的なイメージの中で、自分が安心できるところに「おいていく」という手法である。Clearing a spaceはフォーカシングのごく一部であり、これだけでも心の健康を保つ上で、きわめて大きな効果が期待されており、臨床事例においてもフォーカシングに端を発する一つの技法として有効性が示されている(増井, 1994; 日笠, 1998)。

* 高岡市立伏木小学校

** 上越教育大学(9月まで富山大学人間発達科学部)

Clearing a space を学校教育でも適用できるようにした方法として「箱イメージ書き込み法」がある。箱イメージ書き込み法とは、箱が書かれているワークシートに子どもが今、気になっていることを書き込んでいく方法であり、乱雑になった心の中の問題や、何かはっきりしないモヤモヤした感じに気づき、それを整理していくことで、他のことをも考える心の余裕をつくったりすることである（妹尾，1997）。書き方としては文字でもよいし、色や形、絵などでもよい。その人の表現しやすい方法で自由に書くことができるという特長がある。実際に、学校教育現場で箱イメージ書き込み法を使用した実践が報告されるようになってきており、有効な結果を得ている（妹尾，1988；伊藤，1994）。

本研究では非行行為を繰り返し、児童相談所の措置として知的障害児施設で生活することになった中学生を対象として本手法を用いた。前籍校の担任からの情報をもとに推察すると、対象生徒は漠然とした苛立ちや落ち着かない感じを抱き、それを自分の中で処理できなくなり、不適切な行動で表現している。そこで、対象生徒に対して箱イメージ書き込み法による Clearing a space を試みることにした。

本来、箱イメージ書き込み法は知的レベルが通常の児童生徒を対象に Clearing a space を手軽に行えるように開発された手法である。また、個別ではなく集団で活用することも可能であり、学級全員に対するアプローチとして確立した経緯がある。先行研究を概観する限り、箱イメージ書き込み法を用いた研究はノーマルな被験児に対して集団で実施したものしか見当たらなかった。

しかし、本研究では個別に知的障害を有している生徒を対象に行う。その理由として、この手法には次のような利点があると考えられるためである。①短時間に実施できるので心理的負担が少ない。そのため、毎日でも継続して実施しやすい。②自分の胸のうちを他者に知られるという不安を感じることなく、安心して自分の心を見つめ直すことができる。③フォーカシングでの気になる事柄を頭の中でイメージしたところにおくというように行程を難しいと感じる被験児に合わせた方法を取り入れながら進めることができる。具体的には実際に文章にして表したり、描画として表現したりすることで自分から物理的に分離させて、その事柄を視覚的に見つめるよう、促すことが可能であると思われた。

本研究の対象生徒は、教師とのかかわりを避けようとする態度がみられ、教師に心の内面を語るという状態ではなかった。教師からの声がけに対して返事をせずに無視したり、時には教師を睨んだりする態度がみられた。このことから、漠然とした苛立ちを抱いており、落ち着いて自分自身を見つめることができずに悩んでいるように思われた。そこで、このような対象生徒に対して①短時間に、②教師に内面を語る必要がなく、③紙面上で内

面を見つめ直すことができる箱イメージ書き込み法が相応しいと考えた。

以上のことから、本研究では知的障害を有する非行少女に対して継続的に箱イメージ書き込み法を適用し、対象生徒の心理的変容を検討することを目的とした。

2. 方法

2.1 対象生徒

A 県内の特別支援学校に在籍する中学部 1 年生の女児（以下、B 児と記す）。13 歳。IQ60。小学 4 年生から非行行為（窃盗、万引き、喫煙、家出、不良交遊など）を繰り返した経歴をもつ。

現在、養父と実母は別居中である。児童相談所によれば実母は B 児に対し、幼児期から虐待が疑われる不適切なかかわりを行ってきたと判定されている。B 児が非行行為を繰り返すことや実母に多額の借金があることから、児童相談所は知的障害児施設への措置が適切であると判断し、入所となった。それに伴い、B 児は県内の C 中学校から入所した施設に隣接する特別支援学校に転入することになった。

B 児は、知的障害を有していると児童相談所によって診断されている。しかし、普段の言動から知能テストを受ける際に「こんなテストなんか受けていられるか」とでも言っているかのようなふてくされた態度で検査の臨んだと思われた。したがって、検査によって正確に知能指数を測定できた可能性は低いと感じられた。また、施設職員によると B 児は日常会話に全く不都合はなく、自分の思いや考えを述べることができ、コミュニケーション面では知的な遅れのない生徒と同等程度であるらしい。また、C 中学校の前担任から学習全般にわたってやや遅れがあるものの、比較的文章を書く活動を好み、自分の気持ちを素直に書くことができるという B 児の実態について直接面談によって情報を得た。

これらのことから、ワークシートや記入後の面接の進め方などを知的レベルや B 児の実態に相応するように配慮をすることによって、知的レベルの通常の児童生徒を対象にして開発された箱イメージ書き込み法の適用が可能になると思われた。

2.2 実施者

B 児の学級担任である筆者。

2.3 期間

B 児が特別支援学校に転入した 200 X 年 11 月から 200 X + 1 年 3 月までの 5 ヶ月間、実施した。

なお、冬季休業中は面接を行わず、宿題として箱イメージ書き込み法を一人で行うよう促した。また、宿題に関しては毎日、施設職員にチェックしてもらった。

2.4 手続き

国語科の授業の一環として週4日程度、計77回の箱イメージ書き込み法を実施した。1回の実施につき、約20分間を要した。初回の面談で箱イメージ書き込み法を継続して行うことの理解を得た。

箱イメージ書き込み法は本来、文章とは限らずに色や形、絵などかきやすい方法でよいと指示される。しかし、本研究では対象生徒との話し合いにおいて、B児が「絵より文字の方が書きやすい」と述べたことから筆者らは資料1のように改良した。ワークシートの様式はB児との結果、表面を方眼紙、裏面を白紙としてその時の心理

的状況の応じて表現方法を選択できるようにした。さらに、ワークシートには箱イメージ書き込み法実施後に抱いた感じを自由記述する欄を設けた。また、B児には箱イメージ書き込み法を「心の整理箱」という名前で紹介し、小林(1989)を参考にして教示した(Figure 1)。

また、図工科の授業でB児の心理をその土台となる深層面から捉える目的で投影法であるバウムテストを行った。その方法は稲垣(2007)に準じ、対面法の位置関係を取り、A4サイズの白い紙を手渡して「木を一つ、描いて下さい。上手下手は関係ありません。消しゴムを使わずにできるだけ丁寧に描いて下さい」と指示した。

心に浮かんだことをいろいろ出して、気持ちの整理をしましょう。

(1) 目を閉じて、楽にしてください(間をとる)。

(2) 自分のことをふり返って、「何か気になっていることはないかな」「何か困っていることはないかな」と自分に聴いてみてください。何か浮かんできましたか。浮かんできたら『心の整理箱』の中に書きましょう。これは、テストやアンケートではありません。どうしても書かなくてはならないということはないし、「どうすることがいいことなのだろう」などと考える必要はありません。また、自分自身のためにするものなので、人にわかるように書く必要はありません。楽な気持ちで行ってください。人に知らせたくないこと、書きたくないことは書かなくてもよいです。他の人にわからないように絵でも暗号でもよいです。自分がわかればよいのです。

(3) 書き終わったら、しばらく自分の気持ちを離れて眺めてみましょう。嫌だなあとと思ったら箱にふたをしてもいいし、鍵をかけてもいいですよ。

(4) もう一度、目を閉じて「何か気になっていることはないかな」と自分に聴いてみてください。何か出てきたら、それを二つめの箱に書きましょう。急ぐ必要はありません。自分のペースでゆっくりやっていってください。

(5) 自分の気持ちを整理箱の中に入れましたが、どんな感じがしましたか。書き終わった今の気持ちを下の欄に書いてください。何も書かなかった時は、書かなかった今の感じをみつめて、それについて書いてください。

Figure 1 「心の整理箱」の教示手順

2.5 B児への基本的態度

Clearing a spaceの教示と組み合わせ、池見(1995)は傾聴を重要視している。そこで、身体感覚に注意を向けさせながら、B児が自分で自分の気持ちや問題を確認して受けとめる過程を傾聴する態度でかかわった。それに加えて、筆者はただ頷いているばかりではなく、話題を発展させることも行った。B児が言ったことを対して「それでどうしたの?」と話の続きを促したり、「～といったのは～ということかなあ?」「～という意味でいいかなあ?」とB児の表現の曖昧な部分を具体化したり、リフレクションをする場合もあった。

また、箱イメージ書き込み法は低年齢ほど効果的だが、年齢が上がるにつれて特に女子の場合は抵抗感が大きくなる(妹尾, 1988)ことから、秘密を開示することへの不安感を和らげる配慮をした。書くことによって問題が顕在化することに対する不安感を考慮し、気になっていることを無理に聴き出すことはしなかった。したがって、「箱の中を見てもいいかなあ?」「箱の内容について聴いてもいいかなあ?」という手順でB児の心情に確認しな

がら面接を進め、「言いたくないことは無理に言わなくてもいいからね」と教示した。B児の意思を尊重し、沈黙したい場合も認めて、「先生に言いたくなかったときに、また話を聴かせてね」と話題の核心に迫らずに面接を終えることもあった。

2.6 分析

箱イメージ書き込み法の効果を以下のように検討する。

(1) 妹尾(1997)による箱イメージ書き込み法チェックリスト(資料2)のpre-testとpost-testの得点変化を分析する。

このチェックリストには24個の質問項目があり、「解放感」・「安定感」・「満足感」の因子からなる。評定は5段階で行い、箱イメージ書き込み法に対してプラス(肯定的に思う)のイメージをもつものを5点、やや思うものを4点とした。また、マイナス(否定的に思う)のイメージを1点、やや思うを2点とし、どちらともいえないものを3点として総計した。

- (2) 箱イメージ書き込み法実施後に抱いた感じを書き出すように促し、その内容を分析する。
- (3) 箱イメージ書き込み法への記述内容と面接記録に基づいて分析する。
- (4) 箱イメージ書き込み法導入前後のパウムテスト（高橋ら，1986）の変容を分析する。

また，Katsumata (1990) による FB - FF 型の時間的展望尺度（資料 3），文章完成法テスト（佐野・楨田・坂村，1961）や心のノート（文部科学省，2004）の一部も補助資料として実施した。

3 結果と考察

3.1 箱イメージ書き込み法チェックリストによる考察

Figure 2 は，箱イメージ書き込み法（妹尾，1997）の実施前後の得点変化を示したものである。

「解放感」に関しては得点の変化は認められなかったが，高得点を示した。この結果は先述した B 児の実態，つまり比較的文章を書く活動を好み，自分の気持ちを素直に書くことができるという B 児のよさがそのまま反映されたと考えられた。したがって，箱イメージ書き込み法による効果がなかったのではなく，箱イメージ書き込み法によって B 児の実態が生かされて解放感を維持することができたと推察された。

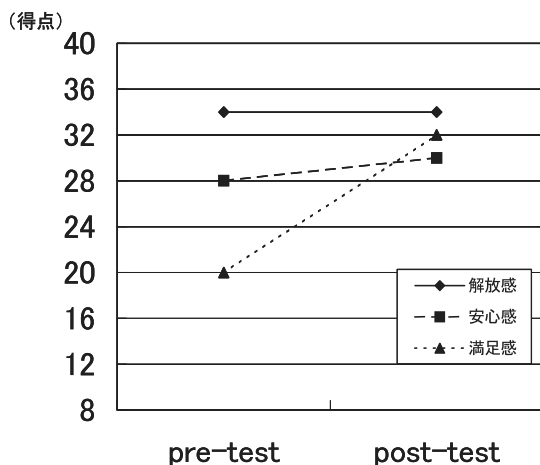


Figure 2 箱イメージ書き込み法チェックリストの因子得点の変化

「安心感」に関しては得点がやや上昇する傾向が読み取れた。特に，質問項目 16 では心の整理箱をすることになって「自分では解決できないような気がする」から「自分で解決できるような気になった」へと大きく移行した。この結果から，箱イメージ書き込み法を継続することで自己カウンセリング的な作用が働いたと考えられた。また，今まで隠していた非行行為を語り始めた時でも B 児を責めずに，非行にかかわらずにはいられなかった心情をそのまま受け入れようと傾聴したことも「安心

感」に少なからず影響したと推察された。

「満足感」に関しては最も得点の上昇が認められた。特に，質問項目 17 では心の整理箱に対して「書きたくないことがある」から「人に言いたくないことでも書ける」へ，質問項目 18 では「何を書いていいかわからない」から「自分の気持ちがわかってきた」へ，質問項目 19 では「何も思いうかばない」から「自分の問題がわかった」へと大きく移行した。この結果から漠然とした気持ちを整理したり，自分の問題を冷静に見つめたりできるようになり，心の整理箱に不快な感じや事柄を書き入れることに満足することができたと推察された。

3.2 箱イメージ書き込み法後に抱いた感じによる考察

Table 1 は，箱イメージ書き込み法後に抱いた感じを分類したものである。なお，分類する際は第 2 筆者とともに，カテゴリーに分けた。

その結果，positive な感じ（すっきり，さわやか，さっぱりなど）と negative な感じ（もよもや，ドキドキ，いらいらなど）の間に有意差が認められたことから ($\chi^2 (1, N = 63) = 5.79, p < .05$)，箱イメージ書き込み法には書き込む行為自体に浄化作用があり，negative な感じを positive な感じに切り替える効果があったことが示唆された。

Table 1 箱イメージ書き込み法後に抱いた感じ

カテゴリー	度数
negative な感じ	45
positive な感じ	18

N = 63

3.3 箱イメージ書き込み法の記述内容と面接記録による考察

3.3.1 事例検討

Table 2 は箱イメージ書き込み法の記述内容を分類したものである。記述内容では，「友達」・「自分」に関する事柄の頻度が有意に多かった ($\chi^2 (3, N = 63) = 13.34, p < .01$)。

そこで，本研究では「友達」と「自分」に関する topic を取り上げ，H 児の心理的変容を検討した。なお，topic の記述は箱イメージ書き込み法に H 児が書いた文章表現のまま記載した。

Table 2 箱イメージ書き込み法の記述内容

カテゴリー	度数
友達について	30
自分について	22
家族について	9
教師について	2

N = 63

【topic 1について】

topic 1は自分自身を冷静に見つめることができなかった時期である。

B児は初対面の筆者に対して「おじさん」とか「あんた」と乱暴な言い方が用いられたが、筆者の質問に対してさばさばとした態度で答えた。筆者はH児の実態を把握するために「心のノート」(文部科学省, 2004)の一部を記入するように指示した。しかし、Figure 3のようにほとんどの項目に対して「ない」とか「わからない」と答えた。この結果から、自分はどのような人間なのかと自己を冷静にみつめることができない心理状態で、自分の気持ちをごまかそうとしていると推察された。このような心が整理されていない心理状態が非行行為を繰り返させた一要因ではないかと考えられた。

また、記述の中に得意なこととして「一人あやとり」を挙げられていたことや心のノート(文部科学省, 2004)と同時に実施した文章完成法テストでは「私にとって悲しかったことは」という文章に続けて「友達に裏切られたことです」と書いたことから、前籍校のD中学校では友達関係をうまく築けずに悩んでいたのではないかと推察された。

【topic 1】11月4日(金)	
<好きなこと>	<得意なこと>
・ありません	・一人あやとり
<好きな歌>	<目標>
・ない	・ない
<最近、感動したこと>	<将来の夢>
・あまりない	・ない
<一番大切なもの>	
・友達からもらったがみ	

Figure 3 心のノート(文部科学省, 2004)の一部

【topic 2について】

topic 2は現在の不安なことに目を向け、悩んできた時期である。

転入後、B児は新しい友達関係を築けずに悩んでいた。友達への接し方がわからなかったり、友達とトラブルがあったりした。特に、同級生のDさんから悪口を言われたり、睨まれたりすることが頻繁にみられた。文章の最後に「なかなかハァー」とため息を感じさせる言葉が書かれていることから、友達関係に神経を使いすぎ、疲労感を抱いていると推察された。また、C中学校では「仲良しの友達が一人しかいなかったの」と筆者に以前言っていたことから、転入校でも友達関係を上手に築けない傾向が続いていると考えられた。

なお、topic 2では箱イメージ書き込み法後の面接をB児が拒否したこと、Clearing a spaceでは、気になることをそっとしておくことを重視し、それをどのよ

うに扱うのかについて考えることを必要としないことから、筆者はこれ以上のことを問い掛けたり、感情を引き出したりする援助をしなかった。

一方で、この時期の箱イメージ書き込み法や面接から、前出の白井(2001)が非行少年の心理的特徴を指摘したようにB児も同様に時間的展望をもてない傾向があるのではないかと思われた。この時期はFigure 4のように箱イメージ書き込み法に対して現在気になっている事柄、特に友達関係に関連する記述が多かった。しかし、その問題を自分で解決しようとするB児の前向きな態度は感じられなかった。

時間的展望の視点から非行少年にとって現在の不安と向き合うことが必要である(白井, 2001)ことや真に落ち込む経験が不可欠である(生島, 1999)ことが指摘されていることから、B児は今まさに直面している不安感に浸っている心理状態であるが、これはネガティブなことを意味するのではなく、むしろB児が自己とじっくりと向き合い、自己成長を図るために必要な期間であったと考えられた。

【topic 2】(#12) 11月29日(火)
 ○箱イメージ書き込み法への記述内容
 『私はとても人の気持ちがわかりません。どうしてあげればいいのかやんでいます。どうしたらみんなと仲良くできるかなあ。どうしたらけんかせずにいられますか。特に、Dさんと仲良くしたいけど、なかなかハァー。』

Figure 4 現在の問題に悩んだB児

【topic 3について】

topic 3は過去を振り返り始めた時期である(Figure 5)。筆者との継続したかかわりの中で、B児は小学4年生から繰り返してきた非行行為などの過去を語り始めた。それと同時に、C中学校での辛い体験も見つめ始めた。そして、自殺を考えるほど苦しんでいた時期に「戻りたい」とか「楽しいときがありました」と回顧して箱イメージ書き込み法に記入した。また、辛い体験を「まっ、いいか」と受け入れ、「がんばるぞ」とこれからの生活を有意義に過ごそうとするB児の思いがうかがわれた。このことから、過去の出来事を自分の中である程度消化し、受け入れることができるようになったと推察された。

【topic 3】(#22) 12月20日(火)
 ○箱イメージ書き込み法への記述内容
 『今日、私が思っていることは、おばあちゃんとお父さんのことです。私は、いっぱいめいわくをかけました。(中略)なぜか知らないけど、C中学校にもどりたいなあと思うときがあります。C中学校にいたときは、つらいときもあったけれど、楽しいとき

もありました。』

<面接記録>

凡例 T：教師（筆者） B：B児

（前略）

T：家族に迷惑を掛けたのかな？

B：私、悪いことをしていたから。

T：そうなんだ。

B：小学4年生から万引きをしたり、たばこを吸ったりしていたの。

（中略）

B：私、C中学校では友達からのいじめに遭い、学校に行きたくなくなって…。死にたいと思ったことがありました。

T：つらかったでしょうね。

B：うん。そのことは忘れない。

（沈黙）

B：というか思い出したくない。

（沈黙）

B：けれど、「まっ、いいか」っていう気分。

T：「まっ、いいか」とは、どんな気分のことかな。

B：「これから、がんばるぞ」という気持ちかな。もう気にしていないから。

Figure 5 過去を振り返ったB児

【topic 4について】

topic 4 はこれからの自分に目を向け始めた時期である。

Figure 6 は国語科の授業で書いた作文の一部である。以前は友達とのかかわりで悩むことが多かったが、この作文から自分のよくない点に気づき、改善策を自分で見つけ出し、実行しようとしている姿がうかがわれた。また、最後には今までの非行歴をすべてリセットして、新たな道を歩み出そうとする決意が述べられている。このことから、過去を引きずることなく、現在から将来に向けて力強く生きていこうとする前向きな態度が推察された。

【topic 4】 1月30日（月）

『私は今までとてもたくさんの人にめいわくをかけることができました。なのでこれからは人のいやがることをしない人になりたいです。そして、みんなをたすけていけるような人になりたいです。（中略）これから私は人のやくにたってそしてみんなからひつようのあるじんぶつでいたいと思いました。』

それで、もっと人の気持ちを考えられる人になりたいです。そして、みんなのことをもっと考えながら友達をふやしていきたいです。そのために、まず人のいやがることをしないように相手の気持ちを考えたいです。相手の気持ちを考えて、今相手がどう

思っているかわかろうとしたいです。あと、すぐにおこらないようにしたいです。そうすればきっとうまくいくだろうと思います。

そして、スタートちてんから今までのことをぜーんぶやりなおして、新しい自分に生まれかわれるようにしていきたいと思っています。がんばっていきます。先生、見ていてください。

Figure 6 『今の私』をテーマにした作文

【topic 5について】

topic 5 は自分の悩みに対して自己解決しようとする精神的エネルギーがうかがわれた時期である（Figure 7）。

【topic 5】（# 54） 1月31日（火）

○箱イメージ書き込み法への記述内容

『私が今、思っていることは自分で考えた「人のいやなことをしない」という目的だけど、できるかどうか分からなくてとてもふあんでいっぱいです。』

<面接記録>

（前略）

T：「人の嫌がることをしない」と書いてあったけれども、「人」って、誰のこと？

B：Dさんとか、Eさんとか、Fさん。それに私も。

T：自分のことが嫌になるの？

B：そんな時もある。

T：どんなところが嫌なの？

B：人を叩いたりすること。人を叩いたら、また、叩いてしまったと思って落ち込むの。

T：辛いね。

B：そう、辛いよ。先生、どうしたらいいの？

T：どうしたらいいだろうね。

（沈黙）

B：そうだ。明日から2月でしょ。明日からしないようにするわ。

T：明日から急にできるようになるの？

B：マラソンだって「よーい、ドン」で急に走り出すことができるでしょ。それと、一緒よ。気持ちを入れ替えれば大丈夫。

T：なるほど。そのとおりだね。明日を機会に目標を守るように心がけてみよう。

B：はい。

Figure 7 自分で解決策を見つけたB児

B児は「めあて」を自分で立てたが、本当に達成できるか悩んでいた。以前はFigure 4のように問題に押しつぶされて悩みの中から抜け出すことができなかったが、この時期になると、筆者はB児とのかかわりから次々と思い浮かぶ不安な事柄に対して冷静な視点でみつめることができるようになってきたと感じられた。そこで、筆者はB児からの「先生、どうしたらいいの？」という

問いかけに対し、敢えて「どうしたらいいだろうね」と反応した。

すると、B児は月の変わり目を機会として心を入れ替えて人の嫌がることをやめようと自分で答えを考え出した。結果的には、この計画は長続きすることなく、2月中旬で意識が薄れていき、うまくいかなかった。しかし、自分の悩みから逃避したり人に頼ろうとするのではなく、正答であろうとなかろうと自分で課題の解決に向かおうとする態度が育ってきたことがこの topic からうかがわれた。

【topic 6について】

topic 6 は将来の夢を持ち始めた時期である。

【topic 6】 (# 68) 2月27日 (月)
○箱イメージ書き込み法への記述内容
 『私は土・日(曜日)に自分がどのようにかわっていくのかなあと考えていました。これからの自分をもっと考えていこうと思いました。』

＜面接記録＞
 (前略)
 T:「どのように変わっていく」とはどういう意味かな?
 C: 将来のことです。
 T: どんなことなのかな? もし、よければ教えてくれない?
 C: いいよ。私、絵本や漫画を描くのが好きだから、それを自分の店で売ってみたいの。それに、ビーズやぬいぐるみなども作って何でも屋のようにいろいろな物を売ってみようかしら。
 T: それは、いいね。先生も応援するよ。

Figure 8 未来を展望したB児

Figure 8 は、B児が将来のことを話し始めた topic である。B児は楽しそうに笑顔で筆者と受け答えしており、希望に満ちた思いが表情からもうかがわれた。また、B児は自分が得意とするイラストや創作童話づくりを生かし、それを将来の職業に結び付けて具体的に考えることができた。このことから、より具体的な将来像をイメージすることで希望をもって前向きに生きようとする姿勢がうかがわれた。

3.3.2 topic による全体考察

転入当初、B児は自分の気持ちや問題を見つめ直したり、筆者と話をしたりすることに抵抗を示したが、箱イメージ書き込み法を継続することによって、過去を受け入れ、現在の問題に対して自己解決しながら将来を見つめることができるようになったと考えられた。

また、3月末に実施した Katsumata (1990) による時間的展望尺度のプロフィール (Table 3) では、未来展望が「平均」であったが、過去展望は「高い」、現実展望は「かなり高い」傾向が示された。このことから現在を positive に認知し、現在優位型の時間的展望を抱いていると考えられた。

さらに、B児が「目を閉じて目を開けているように見えるのよ。昨日のことや今日の様子やこれからのことまで目に映るのよ」と筆者に伝えたこともあったことから、不安な事柄を心の整理箱に入れることによって一時的に自分からその問題を分離し、改めて見つめ直す過程を通して時間的展望を獲得していったと考えられた。つまり、B児は箱イメージ書き込み法によって、それまで避けていたり見逃していたりした感情や事実などに気付くようになり、今ある自分を基盤に時間的に離れた過去や将来について省察して見渡すことができるように変容していったと考えられた。

3.4 バウムテストの変容による考察

3.4.1 pre-test (11月) の樹木画

箱イメージ書き込み法導入前に実施した pre-test の描画では全体的に筆圧の弱い肥大した樹木を描いた。筆圧は被験者の精神的エネルギー水準を表し、紙面に収まりきらない大きな樹木はわがままな態度を意味しているといわれている。このことから、自己中心的な側面をもち、精神的エネルギーが乏しい状態にあることが推察された。

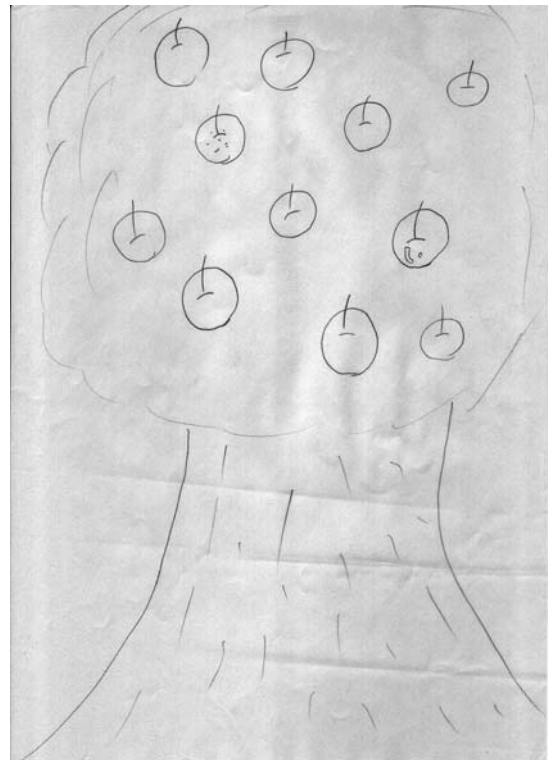


Figure 9 pre-test (11月) の樹木画

Table 3 時間的展望尺度のプロフィール

	かなり低い	低い	平均	高い	かなり高い
合計得点					
平均点	5 6 7	8 9 10 11 12	13 14 15 16 17	18 19 20 21 22 23 24 25	
過去展望	1.0	2.0	3.0	3.6	5.0
現在展望	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
未来展望	1.0	2.0	3.0	3.2	5.0

また、形態の特徴として「葉」がなく「果実」が描かれていることが挙げられた。描画にみられる形態の特徴が有する意味はきわめて多義的であり、「果実」は描かれたからといって被験者が自分の現状に達成感を抱いていると機械的に判断できない。したがって、描画から得られる全体的印象を重視して解釈すると、筆圧が弱いことや孤独感を意味する「葉」がないことから「果実」は依存性や未熟性、感情的に拒否された経験を象徴するサインと解釈された。その背景として、実母からの虐待が疑われる行為を受け続けたことや家族と引き裂かれ、知的障害児施設に入所して間もないという不安定な心理状態であったこと、topic 2のように友達関係の悩みを抱き、精神的エネルギーが衰退している状態であったことが樹木画に投射されたのではないかと推察された (Figure 9)。

3.4.2 post-test (3月) の樹木画

箱イメージ書き込み法実施後の post-test の描画では pre-test と比べて筆圧が強くなり、線を鮮明に描かれたことから、精神的エネルギーの上昇したように思われた。また、樹木画全体に明るい雰囲気を感じられた。その理由として、樹木画が色付きで描かれたことや果実が生き生きと輝くように描かれたことが挙げられた。B児は「先生、色鉛筆で描いてもいいですか」と筆者に尋ね、樹冠を緑色、幹を茶色、果実を赤色で描いた。これらのことからB児は明るさを取り戻し、以前よりも充実感を抱いて生活していると読み取ることができた。

しかし、一方では post-test の描画では「乱雑な輪郭線の茂み」や「詳細な樹皮」の表現から「不安定な精神状態」・「自分と環境との不調和感」が暗示されたことから、緩やかな心理的成長がうかがわれながらも精神的エネルギーの上昇傾向の過程にあると捉え、今後も継続してB児を援助していく必要があると推察された (Figure10)。

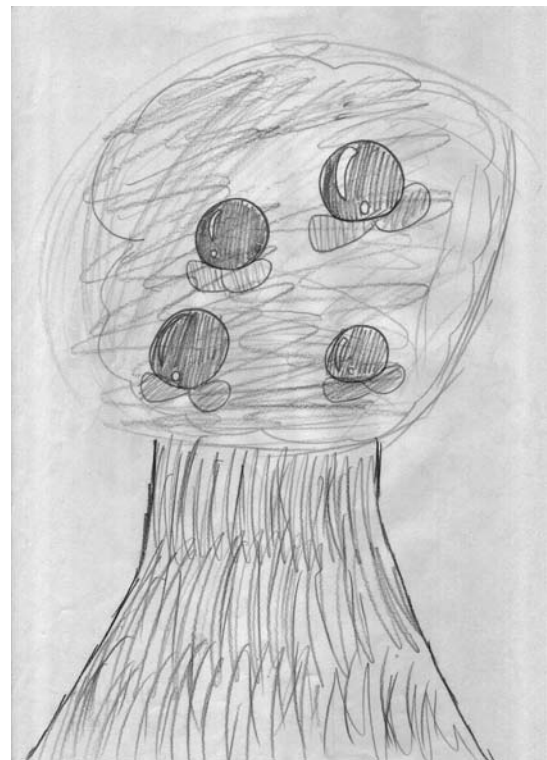


Figure10 post-test (3月) の樹木画

4. まとめと今後の課題

本研究では、学校における教育相談の一環として非行傾向がみられた知的障害を有するB児に対する箱イメージ書き込み法の適用を試みた。心理面では過去を見つめ、未来に立ち向かって現在を生きていこうとする変容がみられた。このことから、箱イメージ書き込み法を継続することで時間的展望をもたせる効果もあることが示唆された。

一方、行動面では落ち着きを取り戻し、苛立った態度を示すことがほとんどなくなった。表情も明るくなり、教師や友達に対してさわやかに接するようになった。そして、後に生徒会の執行部で活躍するまでになった。ま

た、施設職員からの情報によると、施設内でもB児の変容が認められたようである。非行行為が全くみられなくなっただけではなく、下級生の世話をしたり、友達の相談にのったりする場面もみられるようになった。このような行動変容がみられたことから、箱イメージ書き込み法は有意味であったと思われる。

以上のことを総称すると、箱イメージ書き込み法のワークシートや記入後の面接の進め方など知的レベルや対象生徒の実態に相応した配慮をすることによって、知的障害を有する子どもであっても箱イメージ書き込み法の適用が可能であることが示唆された。また、この方法が学級担任の児童生徒理解という予防的側面にも活用でき、問題を早期に発見し、援助を進める上で有効であると思われる。

ただし、B児のこのような変容の背景には知的障害児施設での生活という物理的援助や施設職員による様々なサポートが存在していたことを忘れてはならない。B児は知的障害児施設に入所することによって衣食住が満たされ、最低限度の生活を送ることができるようになった。そして、何よりも施設職員によって家庭的な愛情を受けることができたことがB児にとって大きな心理的支えとなったと思われる。そこで今後も継続して事例を収集し、その効果をみたい。また、学級担任の児童生徒理解に及ぼす影響についても検討を行いたい。

5. 参考文献

- Eugene T.Gendlin (1981) [村山正治・都留春夫・村瀬孝雄 訳 (1982)] フォーカシング 福村出版
- Eugene T.Gendlin (1996) [村山正治・池見陽・日笠摩子 監訳 (1998)] フォーカシング指向心理療法 (上) 金剛出版
- 日笠摩子 (1998) フォーカシング指向心理療法を通して学ぶ自分との付き合い方 心理臨床学研究, 16, 3, 209-220
- 池見陽 (1995) 心のメッセージを聴く—実感が語る心理学— 講談社現代新書
- 稲垣応顕 (2007) 新しい実践を創造する学校カウンセリ

- ング入門 東洋館出版社
- 伊藤義美 (1994) ピクス法フォーカシングの小学生への実践的適用 人間性心理学研究, 12, 2, 86-95
- Katsumata, T. (1990) The analysis of the Time Perspective Test protocol in an attempted suicide. The Memoirs of the Faculty of Education, Kumamoto University, 39, 319-334
- 小林昇治 (1989) フォーカシングの小学生への適用とその効果に関する研究 上越教育大学修士論文
- 増井武志 (1994) 「心の整理」としての面接—“ありのままの自分”とその治療的意義—心理臨床学研究, 14, 1, 10-14
- 文部科学省 (2004) 心のノート (小学校5・6年用)
- 佐野勝男・槇田仁・坂村裕美 (1961) 精研式文章完成法 テスト解説—小・中学生用 金子書房
- 妹尾光男 (1997) 箱イメージ書き込み法—フォーカシングによる開発的教育相談の試み— 池見陽編 フォーカシングへの誘い—個人的成長と臨床に生かす「心の実感」—サイエンス社
- 妹尾光男 (1988) 学級における集団カウンセリングの試み—フォーカシング技法における箱イメージ書き込み法の実践を通して— 岡山県教育センター昭和63年度長期研修員研究報告
- 白井利明 (2001) <希望>の心理学—時間的展望をどうもつか— 講談社
- 生島浩 (1999) 悩みを抱えられない少年たち 日本評論社
- 高橋雅春・高橋依子 (1986) 樹木画テスト 文教書院

<注釈>

- 注1) 非行少年とは刑罰法令に規定する罪を犯した少年または犯すのおそれのある少年のことであり、性別を問わない年少の者を示す総称である。

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

箱イメージ法チェックリスト

年 組 男・女 (どちらかに○)

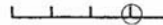
これは、みなさんが日ごろ行っている「心の整理箱」に関しての調査です。みなさんが「心の整理箱」をしてどう感じているか、どう思っているかを知ることが目的です。したがって、みなさんの成績にはまったく関係ありません。名前が出ることもありませんので、安心してありのままを答えてください。

記入の仕方

◎「心の整理箱」をしたあと、みなさんは、どのような気持ちになりますか。次のこうもくの一つ一つをよく読んで、自分の気持ちや感じにあてはまる場所に○をつけましょう (○は、こうもくの一つずつです)。

◎自分の気持ちが、左側のほうに近いときには、左側の「思う」か「やや思う」に、右側のほうに近いときには、右側の「思う」か「やや思う」に、どちらともいえない (分からない) ときには、まん中の「どちらともいえない」に、○をつけてください。

(例)



←右側の文のほうが、自分の気持ちにやや近いときです。

思 や ど い や 思
う や ち え や 思
う 思 ら ない や う

○「心の整理箱」をしたあと…?

1	すっきりした。	_____	つらくなる。
2	気持ちが落ち着かない。	_____	気持ちが落ち着いた。
3	心が重くなる。	_____	胸の中 (心のなか) が、すきっとする。
4	困っていることを、あまり深く考えなくなった。	_____	かえて深く考えるようになった。
5	頭のなかがすうっとする。	_____	頭のなかかもややしてくれる。
6	苦しめられるような気持ち。	_____	助かったような気持ち。
7	体が重くなる。	_____	体が軽くなる感じ。
8	楽な気分になれる。	_____	苦しくなる。

○「心の整理箱」をするようになって…?

9	問題にふりまわされるような気持ち。	_____	落ち着いて問題が見えるようになった。
10	困ることが少なくなった。	_____	困ることがふえてきた。
11	自信がなくなってきた。	_____	自信がついたような気がする。
12	だれかに聞いてもらって理解されているような気がする。	_____	だれにも聞いてもらえず一人ぼっちのような気がする。
13	どうしても気になつてはなれなくなった。	_____	別に気にすることではないと思えるようになった。
14	自分でしようとしたときにどうしようかとまよふことがなくなった。	_____	自分でもどうしていいかわからなくなることがふえた。
15	毎日がつらく感じるようになった。	_____	毎日が楽しく感じられるようになった。
16	自分で解決できるような気になった。	_____	自分では解決できないような気がする。

○「心の整理箱」に対して…?

17	人に言いたくないことでも書ける。	_____	書きたくないことがある。
18	自分の気持ちがわかってきた。	_____	何を書いていいかわからない。
19	何も思いうかばない。	_____	自分の問題がわかった。
20	心細くて書けない。	_____	自分の思ったことが書けた。
21	気になっていることを早く解決したいと、思うようになった。	_____	解決できるわけないと思うようになった。
22	書きたくない。	_____	また箱に困ったことを入れたい。
23	なやみを書いて良かった。	_____	良かったとは思えない。
24	書いただけでは効果はない。	_____	書くことで解決するのに役に立った。

*これでおしまいです。たいへんありがとうございました。
もう一度、書き落としがないかどうか、確かめましょう。

【資料 2】妹尾 (1997) による箱イメージ書き込み法チェックリスト

May 15, 2K

時間的展望尺度 (FB-FF型)

Time Perspective Scale (FB-FF type)

構成者：勝俣暎史 (熊本大学教授)

氏名： 男・女 () 歳 平成 年 月 日 () 記入

所属 (学校/職業) :

記入の仕方：あなたは、自分の「過去」「現在」「未来 (将来)」についてどのように考えますか。下に挙げてある15項目について、あなたの考えや感じに当てはまる答えを選んで○印をつけてください (あまり考えすぎないで、だいたいの感じで記入してください)。

- | | とても
いや | やや
いや | どちら
とも
いえない | あまり
いい | ま
った
く
な
い |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. 私の過去には、嫌 (いや) なこと (体験) が多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. 私は今 (現在)、嫌 (いや) なことが多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. 先の目標や計画をたてるが心配や不安が先にたち、気乗りがしないことが多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. 過去にあった嫌な体験が今 (現在) でも尾を引いている。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. 私は今 (現在)、あまりいいことがない。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06. いつもこれから先のこと (将来のこと) を考えるが、私のこれからの人生には、
あまりいいことがないような気がする。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. 過去にあった嫌な体験も過ぎてみればみれば、学ぶことが多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. 今 (現在) の私には、楽しいことが多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09. 私は、何かしようとする時には、具体的な目標と計画をたてて行動する。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. 過去にあった嫌な体験もプラス思考で受け止めている。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. 今 (現在) の私の生活は充実している。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 私は、多少失敗の可能性はあっても、できるだけきちんとした見通しをたてて
計画的に実行しようとする。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 私の過去の生活は、それなりに充実していたと思う。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 私は、今の生活に満足している。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 物事が予想や計画通りに進まない時には、その時に軌道修正すればよいと思う。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 私は普段、自分の過去のことについて考えたり、気にすることが多い。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 私は普段、過去や未来のことはほとんど考えることはない。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 私は普段、いつもこれから先のこと (未来や将来) を考えながら生活している。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

○項目16, 17, 18のうち、あなたにもっとも当てはまる項目の番号を○印で囲んでください。

【資料3】 katsumata (1990) による時間的展望尺度

初任者研修「校外における研修」の効果的な実施に関する研究(1)

—初任者教師の意識・態度の分析を中心にして—

黒羽 正見・野平 慎二・細井 隆*

Effectiveness of “Out-of-school Training” in the Teacher Induction Program
—An Analysis of Consciousness and Behavior of Novice Teachers in Elementary Schools—

Masami KUROHA, Shinnji NOBIRA and Takashi HOSOI*

摘要

本稿は、初任者教師の職能発達を図る「校外における研修」効果の具体的様相を、初任者教師の意識・態度に焦点を当てながら分析・考察してきた。その結果、同僚性とメンタリングを基底に据えた研修体系が構築されていたことを明らかにした。すなわち、研修センターに集まる初任者教師集団と指導教員が子どもの学び(=日々の教育活動)の事実の検討・吟味を通して、共に学び合い高め合う人間関係に基礎を置いた協働性の追求に努力していた。さらに、上述の基本認識を踏まえて、初任者教師の職能発達を図る効果的な研修の在り方に関する示唆として、適時性に配慮した研修、初任者が互いに成長を喚起し合う研修、若い教師を育てる決意を共有した校外研修と校内研修の連携、センター研修を生かした校内研修の充実、の4点を指摘した。

キーワード：校外研修、校内研修、職能発達、同僚性

Keywords：Out-of-school Training, In-Service Training, Professional Development, Collegiality

I 問題の所在と本研究の意図

初任者研修制度は、21世紀に向けての教育改革の重要な課題として、昭和61年に臨時教育審議会の答申によって提案され、さらに教育職員養成審議会による検討をも経て、昭和63年の教育公務員特例法の改正により創設された。その意義の中に、「教員としての資質能力は、研修の過程を通じて次第に形成されるものであり、現職研修においては、大学の教職の基礎的・理論的内容と実践的指導力の基礎の上に立って、実践的指導力を向上させることに重点が置かれるべきである」とある。すなわち、初任者の時期は大学における養成段階と学校現場における実践とを繋ぐ重要な時期であり、この時期に教職への自覚を高め、自立した教育活動を展開していく素地をつくるため、組織的・計画的な教職研修を実施することが必要なのである。

一方で初任者研修制度の導入や実施をめぐる、さまざまな批判があったのも事実である。また教員研修全般に負のイメージをもっている教員や消極的な教員、すぐに役立つ情報の提供を安易に求める教員などが少なからず存在していた。その原因の一つとして、それまで参加した研修が理論的な内容に偏り、教員のニーズに十分には応えてこなかったことや、現場に非常に多忙感がある

こととも関連していると思われる。しかし教員研修は教師の職能発達を支える中核であり、初任者一人ひとりが教職の道を自らの職能発達を図りながら歩んでいくべきものである。それゆえ、この研修を初任者一人ひとりに意味あるもの、つまり研修の意義を理解し、研修をプラスのイメージで捉えられるよりよい研修観と研修に主体的に取り組む姿勢を形成していくための工夫改善を重ねることが重要である。

そこで本稿では、初任者教師の職能発達を図る「校外における研修」効果の具体的様相を、初任者教師の意識・態度に焦点を当てながら分析・考察し、初任者自身の職能発達を図る効果的な初任者研修の在り方についての示唆を得たいと考える。

II 先行研究の検討

今津孝次郎は、教師のライフサイクルに関して次のように指摘している。すなわち、「個人の生涯にわたる人生周期をライフサイクルと呼ぶのになぞらえたもので、職業人の生活周期を指している。つまり、新任教師としての教職に就いた段階から中堅教師に成長した時期を経てベテラン教師となり、最後に教職から離れるまでの一連の規則的な推移を意味している」⁽¹⁾と。今津の考えは、

* 白萩西部小学校(元富山県総合教育センター)

教師のライフステージを考える際、教師のライフサイクルにおいて幾つの転機があるのかを考える必要性を示唆している。今津の考えに立った立花文敬は、職位・職種の変化、力量形成過程、研修内容の変化の3つの視点を用いて、教職経験3年目、10年目、20年目、30年目の4箇所の転機を考え、この転機に対応させて、「入門期」、「成長期」、「充実期」、「発展期」、「完成期」の5段階のライフステージを設定している⁽²⁾。しかし、成長期以後経験年数が大まかな基準として、経験の幅を持たせているが、20年目の充実期から30年目までの完成期の相違が曖昧である。また稲垣忠彦は、教師の力量形成の契機と分布として、新任期の若い時期、中堅期、そして成熟期のそれぞれに一定の特徴があることから、教職に就いた最初の10年間および30歳後半から40歳前半を力量形成の展開期になっていることを指摘している⁽³⁾。牧昌見は、「30代である教師は、個人としては教職生活の転機であるし、学校内外での役割期待が大きくなる。自画像や特性、抱えている課題、他世代からの期待を整理してみると、30代のライフステージとして重要性を痛感する」⁽⁴⁾と述べている。これは、前述の立花の教職経験10年前後を教師としての大きな転機の一つに挙げ、10年目の基盤形成期と充実・発展期の境目としている⁽⁵⁾。つまり、教師のライフステージにおいて教職経験10年前後が大きな変化を遂げる重要な時期であることは明白である。

次に、教師の成長の基底にある要素についてみてみよう。まず西稜司は、教師の職能発達の全般的な道筋を理解する上で、米国のピクル(Pickle, J.)⁽⁶⁾の見解を取り上げ、教師の職務の本質的性格に適合した有効な研修観を検討している。その中で西は、教師の成熟の次元として職務行為次元を挙げ、その背景として個人特性次元と内的思考次元の二つの次元で構成されていると述べ、それを「入職、教務助手、教師、成熟教師」の4段階で括り、各次元の特徴を丁寧に記述している。西は教師の成長には教師の「自己理解」が重要であると指摘している。つまり、教師の自己自身についての認識や理解と無関係に教材解釈や個々の生徒理解がなされていくのではなく、また相互行為としての授業場面での瞬間瞬間教師に要請される判断や措置の適切性は、その教師の自己理解の程度や質を反映したものである⁽⁷⁾。筆者も、西と同様に自己洞察や自己省察を基底に持つ本人の「自己理解」が豊かでなければ、子どもへの教育的影響は乏しくなり、また自身の長所や欠点の認知も浅いまま、その修正や改善への自覚的努力も弱くなってしまふと考える。また小島弘道は、教師の指導力の構成要素として、専門的知識・教養、授業力、チーム力、子ども理解、教師としての自覚、研究力を挙げ、教師の指導力はこれらの総合力であると述べ、教員評価では、「これらの各要素と各要素が織りなす総合力を知ることである。ひとつの要素を過大に取

り上げ、他の要素を過小に仕立てたり、他の要素との関係を見ないということは避けなければならない」と主張している⁽⁸⁾。小島の見解から、一つの要素が高まれば、他の要素の向上に効果的に機能する6つの要素が各々の相互の関連性が、総じて教師の指導力の向上に資することになる考えられる。この要素の考えは、初任者研修時に求められる資質能力の向上と基礎的実践力の修得に結び付くと考えられる。さらに、伊津野朋弘は、初任者の資質能力について、初任者は「研究方法については、大学の養成研修において、多くの知識として身に付けたことであろうが、教育現場の具体的事実即して問題を捉え、研究と実践を進めることについては、新任教師はその力を十分に持っていない」⁽⁹⁾と述べ、教育現場における教育研究の方法を身に付けることに力を入れることと、初任者研修の研修計画に事例研究を取り入れることの主張は的を射ている。

最後に教師の成長と研修の関係について、佐藤学はリトル(Little, J.)の所論を援用して、「近年の教育研究は、学校の成功の決定的要因が教師の専門的成長と共同関係の有無にあり、教師の専門的成長の決定的要因も学校内の教師の共同関係の有無にあることを明らかにしてきた」と指摘した上で、教師が「教育実践の改善を目的に掲げて学校の中で共同する関係を同僚性という」と述べている⁽¹⁰⁾。この同僚性の概念に関しては、先行研究の数多くが既述するところであるが、山崎準二・前田一男の見解も興味深い。山崎等は教師としての成長や変化、すなわち職能発達をもたらす転機となる最大の要因を在職11～15年の教師に対する質問紙調査結果より、「学校内のすぐれた先輩や指導者との出会い」と述べている⁽¹¹⁾。ここには、同僚性と共に「先輩教師が後輩教師の専門的自立を見守り援助する活動」である「援助的指導(メンタリングmentoring)」が表現されている⁽¹²⁾。この概念は、近年注目されてきており、先輩後輩関係が、教師の専門的成長に決定的な役割を果たしていることを自覚させるものである。

Ⅲ 初任者研修の効果を分析する対象と方法

1 目的

初任者教師の職能発達を図る「校外における研修」効果の具体的様相を、初任者教師の意識・態度に焦点を当てながら分析・考察し、初任者自身の職能発達を図る効果的な初任者研修の在り方についての示唆を得る。

2 内容と方法

(1) 研修の効果測定

初任者研修の効果測定の方法として、表1のカークパトリック(Kirkpatrick, D.L.)⁽¹³⁾の4段階評価を採用する。この方法は、アメリカで約7割近くの企業が採用し、日本でもかなり普及しているモデルである。4段階評

表1 カークパトリックによる評価の4つのレベル

レベル1	研修満足度	受講者が研修内容にどれだけ満足したか。
レベル2	学習到達度	受講者が研修内容をどの程度理解し習得できたか。
レベル3	行動変容度	受講者は研修後どれだけ変容したか。理解習得した後どのように行動したか。（行動の変容を見る。）
レベル4	成果達成度	研修を受け、実際に実践してどれだけ成果が得られたか。（職場における業績向上度合いを評価する。）

価については、「レベル1」だけとか、「レベル4」だけで評価するというものではなく、各研修内容の特色に合った評価方法を用いることが重要である。研修効果測定には、レベル1～4を研修の目的や内容に応じて柔軟に使い分ける必要がある。

表1の手法を参考にして、初任者研修の効果を、以下のように内容を設定し、調査研究を進める。なお、カークパトリック理論では各レベルの測定の時期や手法が細かく設定されているが、今回は独自の手法で実施した。

(2) 調査の概要

調査1 「研修内容はよかったか。」

- ・研修会終了後、すぐにアンケートを実施する。

調査2 「研修内容は期待したものだったか。また、それは達成されたか。」

「研修内容を実際の職務に役立てているか。」

- ・研修会后、下記の①の研修は2週間後、②の研修は3週間後にアンケートを実施する。

調査3 「研修内容を勤務校で生かした例は何か。」

「児童生徒や保護者との対応に変化は見られたか。」等

- ・9 / 18～10 / 26の間に各学校を訪問し、初任者等の聞き取り調査を実施する。

(3) 調査の対象とした研修内容

センター研修の中から調査1及び調査2の対象として選んだ研修は、「接遇の仕方」、「安全指導・管理」、「食に関する指導」、「教育相談」、「カウンセリング演習」の5種類であり、いずれも5月中に開催したものである。

※対象とした研修の概要について

① 「接遇の仕方」、「安全指導・管理」、「食に関する指導」の研修は、5月10日（木）に実施した。

ア) 「接遇の仕方」は、「OFFICE・よしとも」所属の吉友・高沢両先生により、『こころ磨きの接遇マナー』というテーマで、講義と演習が行われた。

イ) 「安全指導・管理」、「食に関する指導」では、多くの関係資料が配付され、富山県教育委員会スポーツ・保健課の指導主事による講義が行われた。

② 「教育相談」「カウンセリング演習」は、5月24日（木）に実施した。

ア) 「教育相談」は、富山大学の稲垣応顕氏により、『学校現場で生かすカウンセリングマインドの理論と方法』と題して講義が行われた。

イ) 「カウンセリング演習」は、校種別に1グループ14～5人の班を作り、教育事務所の生活指導主事及び教育相談部の研究主事が研修指導者となり、3つのエキササイズを中心に演習が行われた。

なお、「教育相談の理論と方法」、「カウンセリング演習」に関しては、上記と同様の内容で、3週間後となる6月14日にアンケート調査を実施した。

(4) 調査3（聞き取り調査）の対象者

聞き取り調査の対象者選定に関しては、初任者が記録した資料をピクルの職能発達の基本認識に従い、初任者教師の職務行為に直接関わる知識・技能面よりも、その背景となっているパーソナリティの成熟、とりわけ教師の「自己理解の深化」を重視して第1次選考を行い、訪問する学校の選択を含めて最終選考を行った。

その結果、小学校6校（A～Iの9名）、中学校1校（J～Kの2名）、合計11名の初任者を選定した。11名の内、新卒者はD、F、G、H、Kの5名である。また、初任者教師の研修効果をより客観的にみるために、初任者教師勤務校の管理職（校長・教頭）、指導教員等の聞き取り調査も、同時に実施した。

なお、カークパトリック理論によれば、聞き取り調査は研修終了2か月後に実施することが望ましいことになっているが、大学や勤務校との連絡等に手間取り、研修会終了後4か月以上も過ぎた9月以降に実施した。初任者はすでに半年近く勤務しており、その間数多くの校内研修を受けきている。さらに面接記録等に関しては、調査者が共同で簡潔な記録を取る他、記録の正確を期すため調査対象教師の承諾を得た上で、適宜テープレコーダーに記録し、後で文章に起こした。そして、本事例調査における人名は、個々の教師のプライバシーへの配慮から、全てアルファベットとした。事例調査対象の簡単なプロフィールと実施期日は、以下の通りである。

① 聞き取り調査した初任者

A = U 小学校5学年担任：長い講師経験者（社会人経験も有）

B = K 小学校1学年担任：長い講師経験者（中学校経験が長い）

- C = K小学校 2 学年担任：講師経験者
 D = N小学校 2 学年担任：新卒
 E = O小学校 1 学年担任：長い講師経験者（社会人経験も有）
 F = O小学校 5 学年担任：新卒
 G = M小学校 1 学年担任：新卒
 H = M小学校 3 学年担任：新卒
 I = F小学校 2 学年担任：講師経験者
 J = S中学校 1 学年副担任：長い講師経験者（高校経験のみ）
 K = S中学校 2 学年副担任：新卒

② 調査を実施した期日（学校訪問期日）等

- 9月18日 N小学校 訪問者（客員教授 2 名・教育研修部 1 名）
 面接者（教頭，指導教員 2 名，初任者）
 9月26日 K小学校 訪問者（客員教授 1 名・教育研修部 1 名）
 面接者（校長，指導教員，初任者 2 名）
 9月28日 F小学校 訪問者（客員教授 1 名・教育研修部 2 名）
 面接者（校長，指導教員 2 名，初任者）
 10月 2 日 O小学校 訪問者（客員教授 2 名・教育研修部 1 名）
 面接者（教頭，指導教員 2 名，初任者 2 名）
 10月 3 日 U小学校 訪問者（客員教授 1 名・教育研修部 2 名）
 面接者（校長，指導教員 2 名，初任者）
 10月18日 M小学校 訪問者（客員教授 1 名・教育研修部 2 名）
 面接者（校長，指導教員 2 名，初任者 2 名）
 10月26日 S中学校 訪問者（客員教授 0 名・教育研修部 2 名）
 面接者（教頭，指導教員 2 名，初任者 2 名）

IV 調査結果の分析

1 質問紙調査の結果より

(1) 調査 1：各研修における「満足度」について

① 「接遇の仕方」

4 件法で「大変良かった」と「良かった」を合わせた割合が全体の99%を占めていた。「身に付けておきたい基本スキル」として、「握手の仕方・落ち込んだ時のケアの方法・顔の表情づくり・あいさつ・おじぎ・電話の応対」など、講義と班別演習が行われた。「学校に戻ったらぜひ使いたい」という感想が多く、満足度の高い研修といえる。

② 「安全指導・管理」

4 件法で「大変良かった」と「良かった」を合わせた割合が全体の87%を占めていた。4 月から勤務し、安全

点検の業務を経験している。したがって「いつ、どこで、何が起こるか分からない」という内容は心に響いたと考えられる。なお、「『責任がある』ということを知った」という程度の満足で終わっている感想が多く見られた。

③ 「食に関する指導」

4 件法で「大変良かった」と「良かった」を合わせた割合が全体の98%を占めていた。小学校ではほとんどの初任者は担任をしており、日々給食指導を行っている。そして、その場では「残したらダメ」、「好き嫌いはダメ」等と注意はしている。そこへ「食に関する指導内容」として新しい知識を得たことは、今までの指導に厚みが出ることにもなり、満足度が高くなったと考えられる。一方、初任者自身が朝食欠食であったことから、勉強になったという感想もあった。

④ 「教育相談」

4 件法で「大変良かった」と「良かった」を合わせた割合が全体の98%を占めていた。約 1 か月間の授業実践や学級づくりの経験から、多くの初任者は、子どもたちに対してどのように接すればよいのかと悩んでいたことが予想される。したがって、この研修から「言葉の力＝影響力の大きさ」という点に感銘を受けた初任者が多くみられた。また、「ゆとりをもって子どもと向き合いたい」という感想も多く、この研修が受講者に与えた影響が大きく、研修の効果が期待される内容であった。

⑤ 「カウンセリング演習」

4 件法で「大変良かった」と「良かった」を合わせた割合が100%を占めていた。「教師役・子ども役・観察者」と役割を変えて演習したことは、「もっと子どもの話を聞いてあげたい。子どもの気持ちを代弁してあげたい。」など、児童生徒理解に重要なポイントを理解できたと考えられる。「大変良かった」の割合も最高の83%を占めていた。

(2) 調査 2 - 1：各研修における「理解や習得の度合い」

4 件法で「期待通り達成された」と「おおむね達成された」を合わせた割合は、①は97%，②は74%，③は84%，④は89%，⑤は98%を占めていた。演習を伴った研修（講義 1 とカウンセリング）は、「達成された」と回答した初任者が多かった。また翌日から勤務校において実践できるように、さらに練習を積んだという感想も書かれていた。講義②と③は、配付された資料が多く、大切な内容だとは感じていたが、深く理解することは難しかったと考えられる。研修会后、勤務校ですぐに実践できた内容と、研修した内容が契機となり自己研修を促進したものは評価が高い。

(3) 調査 2 - 2：「行動等の変容」

※④と⑤において、研修名と異なる問いかけをしている。

① 「接遇の仕方」

2 件法で「役立っている」の割合が100%を占めていた。

電話の応対に関しては、4月以来しばらくは電話に出ることに戸惑いがあり、研修後は「メモを片手にすぐ取る」という変化があったことを自覚している様子が窺える。「顔の表情」や「元気な声」に関しては、多くの初任者が日頃から意識できるようになったということが分かる。またその変化は、子どもたちの前だけでなく、来客者に対しても実践していることが分かる。

② 「安全指導・管理」

2件法で「役立っている」の割合が84%を占めていた。子どもたちに向かっては、安全に関する呼びかけの機会が増えたり、危険を感じた時すぐに注意するなどの変化が見られる。しかし、注意も表面的になりがちであることから、役立っているとはいえないと回答した初任者もみられた。初任者自身の危機管理意識が強まったことで、安全点検をしっかりとするなど変化が見られる。しかし、指導する機会がなく、初任者自身の知識も深くないため役立ってはいないと回答する初任者もいた。

③ 「食に関する指導」

2件法で「役立っている」の割合が82%を占めていた。「給食の時間を大切にすようになった」と、給食時間に指導する機会が多くなったと変化を自覚している。また、「嘔むこと」や「残飯」に関して繰り返し指導していることが分かる。「朝食の欠食」に関しては、知識が増えたこともあり、自信をもって指導している様子が窺える。一方、「食の指導」に対して、指導場面を検討したり、資料の準備に時間がかかるなど、必要性を感じているが指導できないでいる初任者もいた。

④ 「児童生徒理解の方法」

2件法で「役立っている」の割合が95%を占めていた。研修の成果として、「子どもの話をしっかり聞くようになった」という点を挙げている。「立ち止まる。相づちを打つ。耳を傾ける。代弁する。」等々、教師らしく変容している姿が読み取れる。問題行動に対して理解できないまま手を出せなかったことから、「行動の背景を理解する努力」をするようになったことは、児童生徒理解の方法として大きく成長したと考えられる。

⑤ 「児童生徒との人間関係づくり」

2件法で「役立っている」の割合が92%を占めていた。「一緒に過ごす」、「話しかける」、「聴く」時間を意識的に増やしている点から、子どもを理解しようと努力し、人間関係づくりの基本が身に付き、実践できるようになったと推察できる。一方、毎日が忙しいため、「大切だと分かっているができないままで」と実践できない初任者もいる。

2 聞き取り調査の結果より

事例調査は、前述のカークパトリックによる評価との関連から、質問内容を焦点化して、次の通り聞き取り調査を実施した。

【質問1】センターで研修したことが、勤務校で生かせ

たという具体的な例はありませんか。あれば教えてください。

(あいさつ等)

G：研修効果という面では、接遇の研修の後、声のトーンが上がったと思う。

F：「笑顔がいちばん大切」という内容は、思い出したり振り返ったりしている。

I：研修会后、教室で『あいさつ』の練習をやったことがある。

(電話)

E：電話に出る時は研修を受けたことを思い出す。

F：電話に関しては、周りの先生からも言われたが、思い切って出ようとしている。

D：保護者からの電話の受け答えや、通勤途中の近所の方々とのあいさつなど、研修の効果が有り、成長したと思う。

(ロールプレイ)

F：ロールプレイで研修した「聞く態度」が印象に残り、今までの姿勢を反省している。そして、聞くことが大切だということ実践している。

B：カウンセリング研修の際、ロールプレイをしていた時、普段の教室を思いだし、自分を見直したり、子どもの思いを推察するきっかけになった。

C：ロールプレイで行う「心の動き」は、なかなか現場の姿として合致させて考えることができない。また、忙しいので、忘れてたりしてできない場合が多い。

E：具体的な例としては、ロールプレイで行った「子どもの話は目をしっかり見て聞く」内容がある。今まで、子どもが話しかけてきても、机上のノートを記入しながら書いていたことが、いかに子どもを理解していない行動であったかと反省し、研修会後はできるだけ気を付けている。

K：役に立ったと思った研修は、カウンセリング研修だ。相談室に来る生徒と、相談室で給食を食べるとき、なるべく聞く姿勢でということを心がけている。

(具体例ではないが)

B：研修会后、しばらくは記憶に残っており、意識して子どもを見るようになった。

D：センター研修を受けた後、教室ですぐに実践してみることが多い。子どもとのコミュニケーションが作れるよい機会にもなっている。

I：給食指導において、残飯を少なくしようと、「ほうびシール」を作成するなど、褒めることにより指導することを心掛けている。

J：生徒理解に関する講義などで聞いた内容は、知らないうちに実践されていることがいくつかあるように思う。

C：研修したことは、次の日学校で「やってみようかなあ」と思うが、実際やっていない。意欲がもてたことがプラスになったと思う。

D：初任研の一番の効果は、「行動の意味づけ」ができたことだと思う。

E：研修したことは、今の自分の学級では、「あのこの子とかなあ」、「この場面のことだなあ」などと振り返る場となり、とても役立った。大体1週間ぐらいは、強く意識することができたと思う。

I：研修会の翌日、子どもたちの前で研修会のお話をします。子どもたちは、熱心に聞いてくれる。

【質問2】－1 児童生徒や保護者との対応において、成長した（よくなった）と思われることはありますか。

I：子どもとの接し方が変わったなあと思う。また、子どもへの声掛けも熱心になり、子どもが分かってきたこともあり、子どもに合わせて対応するようになった。

A：子どもとの接し方が変わったことが、成長したことだと思う。最初5年生は大きいなあと感じていたが、では「可愛い」とすら思え、接することが楽しくなっている。

F：子どもの心が開いてきたと思う。子どもから話しかけてくるようになり、発表もするようになった。今、とても「うれしい」気持ちだ。

G：落ち着かない子どもに対して自分自身が学生上がりで、叱るポイントが分からなかったり、許していいことと許してはいけないこととのポイントを押さえることができなかったことが原因ではないかと思う。

【質問2】－2 よくなる変化のきっかけとしてどのようなことが考えられますか。4～5月頃と9～10月頃とは異なりますか。

(研修後の整理)

E：研修会後はすぐに研修内容を整理するようにしていた。

(時間が解決)

H：4～5月に比べて、余裕が出た。ゆとりをもって子どもを見ることができていると思う。忙しくても冷静に自分を見つめることができるようになったと思う。

H：子どもたちは、自分（初任者）に慣れたこともあり、まとまりが出てきた。また、成長しているからか、友達関係もよくなり、がまんができたり、遊びの輪が広がってきている。

I：子どもへの接し方については個々への対応に気を付けるようにしており、少しずつできるようになってきたように思う。子どものいいところを見つけるように心掛けている。

K：教科（英語）の授業を行う際、生徒の理解の速さに合わせることができるようになってきた。課題研究2で先輩の授業を見せてもらう機会があり、それを参考に生徒を見て動くようにしている。

J：（高校の講師を長くしてきたが、）半年間で、中学の時間の流れについていけるようになってきた。そして、

行事などがどう進むのか目安が立ってきた。特に、体育大会において、応援練習の時間に自分はどうサポートすればよいかわからなかったが、少しずつ流れがわかってきた。

(自己努力が必要)

B：保護者との対応に関しては、いろいろと内容が複雑であり、研修のどれがどう役立っているかは言えないと思う。

C：保護者への対応という内容で、初任者同士で話し合うことは、実際目の前の保護者とは異なるので参考にはならない。だから、自分で勉強しなくてはいけないなあと思っている。

【質問3】 センター研修と校内研修の違いは何ですか。

A：センター研修はすべてよいと思う。研修会では必ず何かを得られる。研修が楽しみである。教員生活のバックボーンとなる何か新しいことが研修できる。

B：月1～2回ペースであり、タイミングよく研修会が開催され、自分の言動を見直すよい機会になっていた。

C：センター研修は月に1～2回あり、だらけた時に刺激を受けるよい機会になっている。サイクルがよいと思う。センター研修へ出掛けることは、勤務校で感じる「一番下、ひとりぼっち」という意識から解放させ、安心感がもてる。また悩み相談ができるので居心地はよい。センター研修は校内研修より実践的であると思う。そして「やってみようかなあ」と思わせる内容である。反対に校内研修は効果的になっていないと思う。

D：同期の仲間との研修であり、成功したことや失敗したことの協議内容は理解でき、実践に向けて意欲をもつことができた。

E：講師経験としては長いが、1年ごとに勤務校が変わる。今年度も新しい学校ということで、雰囲気慣れるまで精一杯であった。その点、センター研修があることで教員として大切な基礎的な心構え等が研修できよかった。センター研修では抜けていたことやおろそかになったことがリセットでき、改めて立ち止まり、思い返せる場となっていた。

センター研修は同じ初任者が集まることで、いろいろと情報交換ができる。また年齢も様々であり、刺激になっている。

F：センター研修においていろいろと話をすることで情報が入る。そして、「同じ悩みをもっているんだなあ」とか「やってみようかなあ」と思っている。学校にいくと、周りの先生がベテランで凄いなあと思うばかりだから、同じ仲間と会い、話ができることがセンター研修のよいところだと思う。同じ仲間と話することで、「やってみようかなあ」と思ったりして不安が和らぐ。

B：自分の悩みを聞いて欲しいという思いがある。勤務校でも一応悩みなどは聞いてはもらっているが満足していない。その点、センターで仲間と話することは

でも安らぐことが多い。ただ、センターで話す内容は表面上共有できるとはいうが、よく分からないところもある。センター研修は、トータルな「構え」や「接し方」であり、授業に直結するかどうか分からない。その点、自分で学ぶ必要があるのだと思う。

I：センター研修は他の先生との話が役に立つ。また日頃の自分の取組に対して参考になることが多い。

H：センター研修は初任者を育てる研修だと思う。一方、校内研修は、実際の指導が主で特に行事の運営が中心になり、初めて教員生活を送る自分にとって、大切なものである。もちろん、質問は出せないが、意見は言いやすい雰囲気である。

【質問4】－1半年間を振り返り、困ったり悩んだ時期は、ありましたか。

G：年度当初は期待に胸をふくらませ、附属小で実習してきたことを参考に頑張ろうと思っていた。しかし、実際目の前の子どもたちは、今まで経験したこともない状態で（話が聞けない、勝手に立ち歩く、ちょっかいを出す等）かなり悩んだ。今はかなり落ち着いてきた。日々言ってきたことがよかったのかなと思う。

J：4月の1か月が長かった。高校の講師の経験はあったが、中学の流れについていけなかったからだ。最近は行事が多く、忙しいため、つらいと思う暇がない。

E：4～5月は学級づくりで精一杯であった。また理念が先行していたこともあり、力みすぎたところもあった。しかし、今は少し余裕が出たこともあり、センター研修の内容を思い出すことが多い。

J：レポートが教頭に添削され、真っ赤になって返ってきた。レポートの提出までに2回出し直したことがつらかった。

K：課題研究1のレポートは書き直しを何度もした。完璧でなくてよいから、もっと素直に書きなさいと教頭先生に指導された。一番悩んだ時期はゴールデンウイークの休み最後の日だ。課題研究1のレポート提出、明日の授業の準備、2学年の宿泊学習準備など、しなければいけないことがあったのに終わらないため、やめたいと思った。その晩は親に元気づけられた。

G：保護者の前に出て話をすることがイヤで、行事があ

る時は足が重い。1学期の終わりに、一度だけストレスが溜まってつらい時があった。しかし、相談することで乗り越えることができた。

【質問4】－2どのように乗り越えてきましたか。（困った時の支援＝相談する相手等）

G：学級で困ったことがあったら、1番は拠点校指導教員に教室に入ってもらおう。また不在の時は隣りに学年主任の先生がおられるので、相談をすると教室を覗いてもらえる。さらに、教頭先生には授業に出てもらっているので相談しやすい。

I：「分からないこと」はすぐに聞くことにしている。例えば、電話の受け答えに関して、『これでいいのかなあ』と思ったらすぐに質問する。

J：職場ではいろいろと話ができるようになった。学年主任は机が隣で同じ部の顧問なので、給食を食べながら話をしている。（主に騒ぐ生徒への指導や、生徒同士のトラブルへの対応など生徒指導に関する悩みを聞いてもらっている）

K：困ったときはT2の授業でT1の先生の授業を見て勉強している。また、教科主任の先生や、年齢の近い講師の先生、同じ学年の先生にも相談している。また仲のよい先生（学校の違う初任者）とも連絡をとりあっている。

A：困った時には学年主任をはじめ、いろいろな先生へすぐに相談することにしている。自主的に勉強させるための手立てが増えた。学年主任や他の先生に相談することにより、いろいろな手立てを覚え実践している。

H：今まで勤務していてイヤだったことは、「授業がまずいとき（失敗したなと思った時）」と「叱ったまま子どもを帰らせた時」だ。しかし先生方同士仲がよく、声を掛けてくれる先生がいるので、すぐに相談する。また新卒の同期の仲間と交流があり、集まって近況報告したり、悩みの相談をしたりしている。学習発表会の準備期間、自分も初めての経験であるため、子どもたちに頭ごなしに叱ることが多かった。その時は、学級の雰囲気がすごく悪くなった。しかし、学年主任からいろいろと指導を受け、どうしても叱らなければならない時だけ叱る、注意してから叱るなど、自分としては勉強になった。

3 新任教師の語りを裏付けるもの（1）—指導教員との面接記録—

【質問1】－1 児童生徒や保護者との対応において、初任者が成長したと思われることは何ですか。

(1) D教師について（N小学校）

研修会で話されたということで、(1)出勤が早い、(2)朝ゴミ回収をする、(3)夜の会合に対して自主的に湯茶の世話等準備を手伝う等々、勤務態度がまじめで、協働意識が芽生えてきた。保護者は若いということもあり、気安く・言いやすいこともありいろいろ話をしてくる。返答する際、一応意見を聞くようになってきたことは望ましい変化である。先輩の授業を見て、子どもへの接し方を学ぼうと努力しており、励ましを受けている。研修効果として、子どもをしっかりと受け止め、返していることで信頼関係が生まれている。1学期当初は、初任者の前に出ることができず、ハラハラしていたが、今は大丈夫である。

(2) C教師について (K小学校)

研修後、子どものよさを認め、励まし、子どもを受け入れるという姿勢に変化が見られる。また子どもを知ろうと努力している。声を荒げることなく、和やかに話す姿勢が見られる。

(3) F教師について (O小学校)

出勤簿に捺印したり、出張後の復命など、きちんとしている初任者である。子どもとともに行動したり、話を聞くなど最初は気持ちだけであったが、今では子どもの中に積極的に入っていると思う。

(4) A教師について (U小学校)

登下校の交通手段が、「スクールバス・電車」ということで、ふれあう時間が少ない。しかし、その中でも、熱心に聞こうという姿勢が見られるようになった。話し方（特に注意の仕方）もうまくなった。

(5) K教師について (S中学校)

新卒でありながら、電話での応対がうまくてびっくりした。3年生が行う掃除担当区域があたっており、最初はうまくいかなかったようだが、「いっしょにやろうよ」などと声をかけ、生徒の扱いがうまくなってきていると感じる。先生の素直に指導を聞く姿勢が教員としての資質を伸ばしていると思う。

【質問1】－2 成長したきっかけとしてどのようなことが考えられますか。

(1) D教師について (N小学校)

先輩の授業を見て、子どもへの接し方を学ぼうと努力しており、励ましを受けている研修効果として、子どもをしっかり受け止め、返していることで信頼関係が生まれている。1学期当初は、初任者の前に出ることができず、ハラハラしていたが、今は大丈夫である。研修したことをそのまま受け入れ、すぐに実践しようとする姿勢が見られる。すなわち、学んだことを子どもたちに試している。1学期はこのように必死に頑張っていた。5年以下の経験者が集まって研修会を開いている。管理職も研修指導者として参加している。同僚から初任者は学ぶ機会がある。

(2) C教師について (K小学校)

研修後、子どものよさを認め、励まし、子どもを受け入れるという姿勢に変化が見られる。また子どもを知ろうと努力している。

(3) I教師について (F小学校)

本人は勉強熱心であり、吸収しようとする姿勢が見られる。『目指す教師像』には、自分の思いを素直に書いていると思う。図工の授業において、自分が先に作ってみてから授業するという、謙虚な上、熱心である。

(4) E・F教師について (O小学校)

校内の授業研究はセンター研修の授業研究の後にセットするなど工夫し、成果を上げている。新卒の初任者は、半年を過ぎ、余裕が出たこともあり、子どもへの受け答えが教師らしくなってきた。したがって、学級の雰囲気も落ち着いてきた。1学期はダウンするのではないかと心配したこともある。講師経験のある初任者は、最初今までの経験を出そうと努力していたが、最近では学年間の協調を意識し、力を抜いて学級運営を実践している。また学校全体の仕組み等も把握したようで、落ち着いている。

(5) A教師について (U小学校)

A先生は講師経験があり、指導内容は大体理解している。指導教員としては、学級にいる特別に支援を必要とする児童の支援にまわることが多い。講師時代も知っている意欲的に教材研究をする先生である。またうまくいかないこと（特に、生徒指導上の問題）があったら、すぐに学年主任等に相談をしている。社会人経験があり、落ち着いており、保護者との対応を安心してみていられる。また一般の新卒である初任者とはレベルが違い、今日の姿が初任者研修の効果とは言えないのかも知れない。半年間が過ぎ、一時グループ化をして問題も発生したが、今は落ち着いている。優しさと厳しさの両面を出せるようになった。意欲的な姿勢があるため、具体的によかったことを説明できるところが成長したと思う。余裕が出たのだと思うが、授業の準備をするようになった。

(6) G・H教師について（M小学校）

最初、物腰が柔らかであったが、子どもの質的な関係もあり、だんだんと声が大きくなった。しかし、2学期は静かに子どもと接することができるようになった。H先生は若者として「やらねば」という風に少し気負っていた。したがって、子どもとは空回りしていた感がある。2学期からは堂々と授業をしていると思う。また、授業にはいろいろとアイテムを準備し、アイデア豊かに授業を行っている。したがって、子どもは落ち着いて勉強し、集中していると思う。静かに先生の話聞き、楽しい顔をして授業を受けている。

(7) K・J教師について（S中学校）

K先生は新卒でありながら、電話での対応がうまくてびっくりした。3年生が行う掃除担当区域があたっており、最初はうまく行かなかったようだが、「いっしょにやろうよ」などと声をかけ、生徒の扱いがうまくなってきていると感じる。K先生の素直に指導を聞く姿勢が教員としての資質を伸ばしていると思う。J先生は今までの経験もあり、少し自分なりのポリシーを持っている。

【質問2】－1 初任者が悩んでいた時期は、ありましたか。

O：4月19日の研修は学校行事と重なり、初任者の負担が大きかったと思う。1学期は余裕が無く、研修の効果があつたかどうかはよく分からない。
 M：初任者は6月頃、思うようにいかないということで「悩む」ことが多い。笑顔が消え、どうしたらよいか分からないという時期である。教材研究や準備など、時間が無いと思う。勤務時間外になり、時には家に持ち帰ることもある。今頑張っているが、健康面で心配している。「授業をつくる」ことは難しい。実習と日々の授業とは違う。その点、学年主任からの指導がなされ、共同作業にも加わっている。しかし、今は訳の分からないまま行っているのではないか。
 F：対応の仕方に悩むことがあったと思うが、子どもが明るくなるように、先生自身の努力や笑顔が見られる。純粋な性格だと思う。

【質問2】－2 それをどのように乗り越えてきたのでしょうか。

M：それを相談で乗り切り、夏休みを過ぎると一変に成長した姿を見せてくれる。
 N：いろいろと抱えているので、話を聞いて整理してあげる。授業に出ているので、その時の様子を話している。リラックスできるような話題を取り上げている。職員室では、学年主任の横に席を設けている。
 F：職員室において、『学級における生徒指導上の問題』等に関して、悩みを率直に話し、解決に向けての相談をしてくる。また自分の考えがよいかどうかを打診してくる。日頃から、分からないことは学年の先生に相談したらよいと助言している。
 U：学年主任に依頼している。また学年2学級で学年合同で活動する授業もいくつかあり、連絡を密に取っている。
 S：J先生はいろいろな先生に相談しながら授業を工夫している。またK先生は具体的にはわからないが、レポートを見ている限り、学校の様子がつかめてきたように思う。生徒指導に関することは学年の先生に、授業に関することは教科の先生に相談しているようである。
 M：本校には若い先生が多い。生き生き感がある。また職員室が雰囲気がよく明るいしたがって、困ったら相談するという体制ができていていると思う。さらに、若い先生同士仲がよく、仲間感が強い。初任者はそうした環境の中で吸収しようという姿勢が強いので成長していると思う。
 F：対応の仕方に悩むことがあったと思うが、子どもが明るくなるように、先生自身の努力や笑顔が見られる。純粋な性格だと思う。若さだけを前面に出しているわけではない。本人の資質も関係してのだろう。子どもに対する見方が否定的でなく、叱らず褒めて指導している。

4 新任教師の語りを裏付けるもの（1）—管理職との面接記録—

【質問1】児童生徒や保護者との対応において、初任者は成長した（よくなった）と言っています。成長したきっかけとしてどのようなことが考えられますか。

（成長の有り様）

N：研修から「成長した」と思われることは、「心構え」である。特にあいさつ、自分の立場を自覚する、対応の仕方に成長が見られる。研修したことをそのまま受け止めて実践していると思う。午前7時までに出勤するなど。実践によりクラスが落ち着いてきたと思う。担任として1学期は子どもを掌握するのが大変であった。その分、研修により、自分で学ぶ姿勢が見られることもあり、成長したと思う。

K：初任者には担任をもたせている。そこで学級運営（子どもや保護者への対応等）に全責任をもたせようとしているが、担任としての経験不足もあり、2～3年かかるのではないかと思う。校務分掌も軽減しているわけだから、「分からないことはしっかり聞く。先輩を見習う。」という姿勢で、一層コミュニケーションをとる努力をしてもraitたいと考えている。

F：1学期は『出会いの時期』として、信頼関係づくりに重要な時期である。2学期には、1学期の成果が見られる。I先生の学級は落ち着いた教室になっており、学級運営がよくできていると判断している。

O：センター研修の成果ということで、一番印象に残っているのは、5月に「接遇の仕方」の研修を受けた次の日の朝、今までより大きな声で挨拶をして出勤してきたことだ。その他、出勤簿の捺印等、教員の服務として大切なことを初任者は率先して実践している。他の先生方も研修を受けさせたいと思う。

U：学期末に「学級運営の評価」を実施しているが、きちんと整理された評価案を作成・提出するなど、しっかりしている先生だと思う。

(成長の契機)

K：「保護者との対応に変化（＝よくなった）が見られた」という点に関して2人とも1学期から夏休みにおいて、保護者対応に悩み・苦労した時期があり、経験したことにより対応がよくなったのだろう。その時期には、学年主任や管理職が相談に乗りいろいろと対応したことが成長につながったのだと思う。

K：学年で初任者を育てるように配慮している。その結果少しずつ、学年内のコミュニケーションをとるようになってきた。

U：前に講師をしていた頃の先生が3分の1ほど在籍しているので、いち早く職員室を含め学校の雰囲気になじんだのだと思う。

M：相談しやすい環境を作るため、初任者の学級は学年主任の隣の教室とした。結果、学年主任が面倒見のよいこともあり、初任者は困った際は相談している。保護者との対応に関しては全校上げて、気を付けている。職員間が「仲がよい。団結している。協力している。」という姿を見せることは大切である。そこで対応の仕方やマナーに関することなども研修会を開いたり、機会ある毎に声を掛けている。タイムリーであることがポイントだと考えている。子どもとの関係で問題が発生したら、すぐに面接等を実施している。空いた教室へは自分も含め、管理職が対応している。

F：本人の資質が一番大きいと思う。I先生は、最近にない昔の『新採教員』のよう謙虚にいろいろなことを吸収しようとする姿勢もっている。

S：K先生は何もない状態からスタートし、学ぶことをまわりから吸収している。初任者の成長は、学校で鍛えられたからというより、生徒と対していることで鍛えられているように思う。うまくなくても、一生懸命やれば生徒はそれを見て評価している。

5 その他—初任者研修への要望・効果—

【質問1】センター研修への要望はありませんか。

指導教員および管理職から各学校から、以下のような要望があった。

(1) 指導教員：肯定的意見

K：センター研修は、順序よく研修が組まれていると思う。宿泊研修は仲間づくりとしてよい機会になったと思う。センター研修では、指導主事の先生から具体的に指導助言を受けることができるから、成果が上がっていると思う。研修会後、資料等を見せてもらい、そのように思うことが多い。センター研修で配付される資料はやってみたくするような資料であり、とてもよい研修だと思う。他の先生にも必要ではないか。研修日が限られており、研修の連続という面で心配している。

F：センター研修における『協議会』では、他の人の話を聞くことで精一杯らしい。協議の中から吸収して学ぶことが多いといっている。また何が分かり、何が分からないかが整理できないため、質問できないといっている。自信のもてないことは言えないという性格だと思う。しかし、研究熱心であることもあり、研修ノートはしっかり書いている。

M：実践的なもの、身になるものは効果があると思う。

O：センター研修は同じ悩みを出し合えることや、指導助言者に恵まれていると思う。さらに、実技研修があることがよいと思う。

U：課題研究2が本人にとって、学級運営に役立ったと言っている。宿泊研修、楽しかった。理科の実験観察、今年は間に合わなかったが、次の機会には取り入れたい。協力校研修＝事前に自分の学級で実践し、課題をもって臨む。また学習環境を観察してくる。

（要望）

F：センター研修では学校に戻って来てすぐに生かせるものがよい。
 M：研修の始まりが早いため、12時には昼食をとり出発する。余裕がない。また後補充の先生が不在のこともあり、学級を見守ることができない。学校行事と重なると大変である。今年はリハーサルの反省会と研修会が重なったため、大事なところを欠席することになった。「服務・マナー」に関する研修は、管理職から校内研修として行われ、全職員も研修している。したがって、センター研修になくてもよいのではないか。教員生活において、経験がないと先の見通しがもてない。日々業務が貯まっていくことになる。初任者以外の教員と差が出るころだと思う。そこで1年分が分かるような研修が無いものかと思う。勤務校研修として、多々計画しているが、それをきちんと指導するとなると時間が足りない。また研修内容は、初任者だけでなく、全職員が研修すればよいと思われる内容もある。

(2) 管理職

N：「服務」、「心構え」、「マナー」は、勤務校研修の時間は取れない。日々の学習・生徒指導の具体的な指導で精一杯である。勤務校では忙しいので、細かいことまで教えられない。センター研修では基本的なところ、大事なところを研修してもらいたい「人間らしさ」、「謙虚さ」、「温かさ」などである。技術的なことは、後からでも研修できる。校内研修とセンター研修とは、仲間や層など「質」が違うが、相乗効果をもたらしている。
 K：「校内研修に対する受け止め方」に関して指導教員と初任者だけの授業研究だけをしてはダメだ。もっと多くの人に見てもらい、授業の力を付けることが必要だと思う。月に1度は公開すべきだ。
 O：センター研修は、同じ仲間が揃い、悩みを共有する話し合いがなされる機会であれなりに意義があることだと思う。しかし、課題というか問題はその後だと思う。未解決のまま別れてしまうのではないか。その点、校内研修でカバーするように心掛けている。

【質問2】初任者研修の研修効果に関してご意見はありませんか。

N：初任者の「学ぼうとする姿勢」は、他の先生の刺激になっている。またすぐに動くところは、学校に活気をもたらしてくれる。
 K：初任者は頭はいいと思うが、コミュニケーション能力に欠ける。拠点校方式は初任者を育てる点に関してよくない。非常勤講師の方がもっと初任者に力を付けていた。
 F：研修効果について、教育効果と同じで、すぐに結果が出るものではないと思う。すなわち、研修したからすぐに効果が出るものではない。その点、センター研修の研修効果をまとめる際留意してもらったらよい。特に、研修内容の変更に関して、一部の意見に左右されることはないと思う。また、2～3年経過してからの調査も必要かと思う。ただ『効果』という点で、最近の保護者でも待てない人が出てきている。本校でも1年生で経験している。難しい問題でもある。
 O：学級運営がいちばん大切だと思う。その点本校では、初任者が生徒指導上の対応をしている時は、指導教員や教務主任、さらに管理職が教室に入り、授業を止めないようにしている。2学期は初任者も余裕が出たようで、学級が落ち着いている。なお2人の初任者には講師経験の差もあり、新卒の方に力を入れている。
 U：1学期は忙しそうだったので、このあと初任者とはじっくり話をしていきたいと考えている。新年度早々の職員会議は学校にとって大切な会議であるが、初任者にとっては苦しい会議になっていると思う。（新卒の初任者の苦痛は大きいと思う）
 M：職員室内での雰囲気作りも大切であるが、校長室への相談もしやすくしている。気になった場合は、呼び出して話をすることもある。先日も学年の和が崩れそうな時相談に乗ったことがある。初任者は我慢強いが、仕事をきつく感じることもあり、積極的に話を聞いてやるのが大切だと考えている。同世代の仲間が集うことができる環境を作っていかなければと思い、応援している。
 S：J先生は生徒の実態を見ずに授業をしていた。導入で生徒をつかむように言っているが、なかなか理解してもらえない。K先生は、最初の「目指す教師像」の文章に何が書いてあるのかわからなかった。そこで、これを書く意図はこんな所にある。だからこんなことを書けばどうかと話したら、しっかり書いてきた。K先生は気持ちが顔に出るので、わかりやすい。

6 総合的考察

ここでは、できる限り包括的なリアリティを確保するために、トライアングレーション⁽¹⁴⁾に基づき、カークパトリックによる質問紙調査結果、初任者・指導教員・管理職の聞き取り調査結果を整理して、総合的に考察する。

(1) 「勤務校で生かした研修内容」に関連して

- ① 5月に実施した「接遇の仕方」に関しては、初任者の話から「挨拶・電話の応対」に効果があったと考えられる。それは、「接遇の研修の後、声のトーンが上がった」、「研修会后、教室で『あいさつ』の練習を子どもたちとやった」、「電話の受け答えがスムーズに実践できるようになった」などの語りからも確認できる。また、管理職からの「研修会の翌日の朝、大きな声で挨拶をして出勤してきたことが印象的だった」という語りから、4月中初任者が遠慮していた様子が窺える。
 - ② 教育相談・カウンセリングの研修では、目の前の児童生徒を理解できずに悩んでいた結果、指導方法が研修できたという喜びが見取れる。新任者の「ロールプレイにおいて研修した『聞く態度が大切』ということが印象に残り、今でも聞くことを大切にしている」、「子どもとのコミュニケーションをとる方法が研修でき役立っている」などの語りや、管理職等の目からも「研修してきたことをそのまま受け入れ、すぐに実践しようとする姿勢が見られ必死に頑張っていた」とか、「研修会后、意識して子どもをみるようになり、子どもの思いを推察するようになった」という語りも聞け、初任者が研修内容を日々の実践に生かそうと努力している態度が窺える。
 - ③ 研修内容を評価しているが実践に結びつかず、「研修したことは『やってみようかなあ』と思うが、やっていない。しかし、意欲がもてたということはプラスになっていると思う」と語っていた。また、「保護者との対応に関しては、内容が複雑であり、どの研修のどの内容が役立っているかは分からない」と、半年間たくさんの研修を受け、学びを深めていることが看取できる。
 - ④ 「『服務』、『心構え』、『マナー』に関しては、勤務校研修の時間は取れない。(忙しくて、細かいことまで教えられない)」と語っていた管理職が多かった。しかし一方で、「『服装・マナー』に関する研修は、校内研修で全職員を対象に行っているからセンター研修になくてもよいのではないか」という話も聞き、勤務校の教師の意識の持ち方で研修に差が生ずることも再確認できた。
- ### (2) 「人間関係づくりの成長」に関して
- ① 児童生徒に対しては、「なるべく『聞く姿勢を大切に』を心掛けている」という初任者の姿勢の変化がしている。例えば、「子どもとの接し方が変わった。今では

接することが楽しくなっている」、「子どもの心が開き、話しかけてくるようになった。授業では、発表もするようになった。今はとてもうれしい気持ちだ」と語っている様子からも、4～5月頃と9～10月頃とはかなり異なり、初任者の対応の変化が子どもを変容させていることが推察できる。

- ② 初任者の成長の有り様については、「子どもに対する見方が否定的でなく、叱らず褒めて指導している」、「優しさと厳しさの両面を出せるようになった」、「子どもとともに行動したり、話を聞くなど、最初は気持ちだけだったが、今では子どもたちの中に積極的に入っていると思う」、「大きな声で指導していたが、静かに子どもと接することができるようになった」、「生徒との距離が取れ、扱いがうまくなってきた」など、管理職が力強く語ってくれた。
- ③ 保護者への対応に関しては、「1学期から夏休みにかけて、保護者対応に悩み、苦勞した時期があった。それを乗り切ったことから、経験を生かし対応がよくなったと思う」、「保護者への対応に関して、初任者同士で話し合う内容は、実際目の前の保護者とは違うので参考にならない。その点、自分で勉強しなくてはならないと思う」、「センター研修の成果ではなく、必要があったから、コミュニケーションがよくなったと思う。」という意見が聞かれた。このような語りから、保護者への対応の深化は研修の成果というより、学校現場で日々の実践を試行錯誤しながら体験することで、初任者の成長が促されていることが読み取れる。

(3) 「センター研修と校内研修の効果」について

この質問は、センター研修をどのように受け止めているかという点で、対象とした研修以外も含めて一般的な質問とした。また、研修の効果として校内研修の役割も大きいのではないかと考え、その違いについても質問した。研修の効果としては、次の2点である。

- ① 「仲間意識」が生まれ、情報交換を通して安心感を持てる。
次のような語りから確認できる。「センター研修の場では、いろいろと話をするので多くの情報が入る。だから、『同じ悩みをもっているんだなあ』とか、『自分もやってみようかなあ』と思うことがある」、「センター研修では悩みの相談もでき、居心地はよい」、「悩みを聴いて欲しいという思いがあり、仲間と話すことはとても安らぐ」、「センター研修は、勤務校で感じる『一番下でひとりぼっち』という意識から解放させてくれ、安心感がもてる」、「いろいろと情報交換ができることは、刺激になっている」など。
- ② 「身の丈に合う」研修である。
次のような語りから確認できる。「センター研修の協議の中で話されることは、日頃の自分の取り組みに対して参考になることが多い」、「センター研修において協議する内容は吸収して学ぶことが多い」、「セ

ンター研修ではコミュニケーションも多くとれ、実践的である」、**「センター研修は、同期の仲間との研修でもあり、成功したことや失敗したという内容が理解でき、実践に向けて意欲をもつことができる」**など。

(4) 「苦しんだ経験」について

2学期も半ばであり、訪問した時期の初任者は落ち着いており、面接をしていても、自信が感じられるまで成長していた。しかし、この質問をしたところ、全ての初任者が「危機」（1学期、4月～5月にかけて）を経験しており、それを乗り越えることができたことから今の自分があると答えていた。次の語りから窺える。「4月は雰囲気慣れることで精一杯であった」、**「4～5月は学級づくりで一杯であった」**。「4月、目の前にした子どもたちは、実習で経験したこともない状態でありかなり悩んだ」、**「4月、課題レポートは何度も修正がかかり、とてもつらかった」**、「一番悩んだのは、ゴールデンウィークの最後の休みの日。レポートは未提出のまま、翌日の授業の準備ができていない、休み明けの行事の準備ができていない等々で、しなければいけないことができず、やめたいと思った」など。

その苦しんでいる初任者の有り様に、管理職等は気づいていた。次の語りから窺える。「6月頃笑顔が消え、思うようにいかないと悩んでいたようだった」、**「1学期はダウンするのではないかと心配した」**、「1学期はハラハラして見ていた」、**「1学期は子どもを掌握するのが大変であった」**、「1学期の終わりにストレスが溜まり、つらい思いをしていたようだった」、**「理念が先行していたこともあり、力みすぎたところがあった」**など。

初任者にその「危機」をどのように乗り越えてきたかを重ねて聞いたところ、中には、「親に勇気づけられた」という回答もあった。共通して「相談できる環境があった」ことに救われている。すなわち、「同僚や先輩に相談することができ、乗り越えることができた」としみじみと語っていた。相談したことで危機を乗り越えた初任者は、その後成長し、元気な姿を見せている。次の語りからも窺える。「問題が発生したら、学年主任へすぐに相談し解決している」、**「叱るポイントが分からず学年主任へ相談した。子どもへの接し方が変わってきた結果、子どもたちは落ち着いてきた」**など。

一方、相談しやすい環境を作るために努力していた管理職のリーダーシップは看過できない。特に、学年主任に対する期待は大きかった。初任者も学年主任に積極的に相談をもちかけていた。また、同僚の力も大きく影響していた。次の語りからも窺える。「『職員室が話しやすい。相談しやすい。』環境になっている」、**「学年主任が面倒見がよいこともあり、初任者のよき相談相手になっている」**、「先生同士仲がよく、交流が多い。だから、悩みの相談も気軽にできる」、**「若い先生方同士中がよい。そして仲間感が強い」**など。

IV 結 語

本稿は、初任者教師の職能発達を図る「校外における研修」効果の具体的様相を、初任者教師の意識・態度に焦点を当てながら分析・考察してきた。その結果、同僚性とメンタリングを基底に据えた研修体系が構築されていた。すなわち、研修センターに集まる初任者教師集団と指導教員が子どもの学びの事実の検討・吟味を通して、共に学び合い高め合う人間関係に基礎を置いた協働性の追求に努力していた。具体的には、初任者教師の「センター研修において協議する内容は吸収して学ぶことが多い。センター研修ではコミュニケーションも多くとれ実践的である。センター研修は同期の仲間との研修でもあり、成功したことや失敗したという内容が理解でき実践に向けて意欲をもつことができる。センター研修は、勤務校で感じる『一番下でひとりぼっち』という意識から解放させてくれ、安心感ももて、いろいろと情報交換ができることは刺激になっている」と語っているように、その研修の場に「ふれあい」という協働関係を醸成し、それが初任者教師集団を協働と体験（学び）の場へと導き、初任者教師集団に有形・無形な影響を及ぼし、ごく自然な形で初任者研修に「参加する」という共同学習空間を生み出している。だからこそ、各初任者が決して一人の殻に閉じこもることなく、互いの考えを本音で語ることができているのである。特筆すべき点は、「各初任者が対等な関係にあること」、「忌憚のない話し合い活動を展開していること」、「有益な情報交流をしていること」、「初任者教師集団の誰か一人が特権を握っている様子がみられないこと」、「社会的権威に寄りかかることなく、共に学ぶ仲間として参加していること」などである。それゆえ、初任者研修の課題が教師集団に自然に開かれ、個々の初任者が自分なりの指導観をもって、主体的に参加していた。つまり価値観の異なる教師集団が研修の共通目標を達成するために、各々組織内外での位置と役割を認識し、学校学習の支援者となるために努力しているのである。

上述の基本認識を踏まえて、初任者教師の職能発達を図る効果的な研修の在り方に関する示唆として、次の4点を指摘したい。

まず第一は適時性に配慮した研修である。すなわち、初任者の職能発達を図るためには、用意された研修計画が初任者に必要とする時期に、必要な研修内容を設定した適時性の高いものでなければならない。教育センターおよび研修実施校は、初任者に対する研修の適時性に十分配慮した研修計画を作成することで、研修の効果をより高めることができる。

第二は初任者が互いに成長を喚起し合う研修である。すなわち、研修効果を高めるためには、研修内容の適時性と共に、研修方法・形態の検討も重要である。ロールプレイングなどの演習や班別協議を通して、互いに刺激や貴重な意見を仲間からもらうことで悩みを自分の中に

溜め込まずに課題の解決を図った事例からも理解できるように、初任者にはそのような研修機会が必要である。初任者は互いに刺激しながら研修効果を高めることで、教員としての成長を喚起し合う同僚性を育むのである。

第三は校外研修と校内研修の連携である。すなわち、初任者研修は初任者の資質・能力を向上させるために、センター研修と校内研修の両方で実施されている。両者の内容に重複が生ずることのないよう相互関係に配慮することは当然であるが、それだけでは十分な研修効果は期待できない。センター研修と校内研修実施校が初任者の職能発達に資する研修効果を把握しながら、計画的に両者を連携させるための研修計画が求められる。初任者という若い教師の時期は、実践的指導力の基底をなす「充実した信念」を育む時期である。それゆえ、若い教師を育てる校内研修実施校の教師集団が、「校外研修の事前研修、事後研修として校内研修を連携させる」という「育てる決意」をもつことにより、研修内容についての初任者の理解を深め、その定着を図り、勤務校での教育活動を行うための実践的指導力が高められるのである。

第四はセンター研修を生かした校内研修の充実である。すなわち、初任者は教育に対する強い情熱をもっており、学ばなければならない立場であることを自覚的に認識して初任者研修を受けている。したがって、指導教員を中心に、学校全体として初任者の指導に当たる校内研修を充実させることが、初任者の研修効果を高めると共に、他の教員の研修に対する意識も高め、学校全体の活性化につながると考える。

さて、最後に一番の成果と課題について述べ、閉じることにする。今回の聞き取り調査の一番の成果は、訪問した全ての初任者に「危機的状況」があり、それを乗り切った経験をもっていることが分かったことである。そして、生き生きとした姿を見せながらその経験を語ってくれたことは、残念ながら危機を乗り切ることができず、学校から去っていった初任者を思い浮かべる結果となってしまった。どの初任者も、一時期精神的なゆとりと自信を失う。もちろん葛藤することは今後教師として歩む上で必要なことであるが、葛藤が過度の負担となる恐れがある場合には手立てが必要である。精神的負担が大きくなる頃に初任者同士が悩みを共有し合い、情報を交換したり、助言を行うなどの場としてのセンター研修や気軽に相談できる校内の濃密な学習空間が重要である。相談することで初任者自身に勇気が生まれる。そして、助言を受けた内容の取り組みを重ねることで児童生徒も変化し、自信や安心感が高まるなど、その効果が時間の経過と共に現れることになる。

研修効果は教育効果と同じで、すぐに効果が表れるものではない。また一時的に効果があったとしても、最終的な効果は時間をおいて成果として出てくる。さらに、初任者研修は、センター研修と校内研修の両方で行われており、センター研修だけの効果を測定することは難しい。すなわち、初任者は校内研修の量の方が多く、実践

経験はほとんど勤務校で重ねている。したがって、センター研修の効果は校内研修との相乗作用として表れるものと考えられる。

本稿の事例調査に基づく初任者研修についての示唆は、特に目新しいものではないかもしれない。しかし、個々の初任者教師がどのような意識・態度も持ちながら初任者研修推進しているかという組織内部のリアリティに踏み込めた事例として、一定の示唆は与え得ると考えている。今後は、実際の学校現場の学びの参与観察による事例の収集・累積を図りながら、一層精緻な論証作業を進めていきたい。

注

- (1) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996、p.91.
- (2) 立花文敬「教師の生涯・ライフステージ」、吉本二郎編『育つ教師』第一法規、1998、pp.88-100参照。
- (3) 稲垣忠彦「研究の目的と方法」、稲垣忠彦他編『教師のライフコース』東京大学出版会、1988、pp.2-9参照。
- (4) 牧昌見・牧田章『30代教師の自己啓発・研修』ぎょうせい、1995、p.247参照。
- (5) 立花文敬、前掲書(注2)、p.89参照。
- (6) Pickle,J., "Toward Teacher Maturity," *Journal of Teacher Education*, Vol.1, No.4, 1985, pp.55-59
- (7) 西穰司「教師の力量形成と研修体制」、日本教師教育学会編『教師として生きる』学文社、2002、p.222参照。
- (8) 小島弘道「教員評価と評価者としての校長の役割」、『教職研修総合特集(読本シリーズNo.168) 新たな教員評価の導入と展開』教育開発研究所、2006、p.126.
- (9) 伊津野朋弘「事例研究」、『教職研修総合特集(読本シリーズNo.64) 指導教員のための初任者研修読本』教育開発研究所、1990、p.113.
- (10) 佐藤学「教師の省察と見識＝教師の専門性の基礎」、『日本教師教育学会年報』第7号、1998、p.21参照。
- (11) 山崎準二・前田一男「教師とその成長を支えるもの」、前掲書(注3)、p.30参照。
- (12) 佐藤学、前掲書(注10)、p.30参照。
- (13) ジャックJ.フィリップス、渡辺直登・外島裕監訳『教育研修効果測定ハンドブック』日本能率協会マネジメントセンター、2002、p.35参照。
- (14) フィールドワークの戦術の一つであり、量対質という調査法の対立的な枠組みに拘泥せず、さまざまな調査技法を組み合わせ、多元的に研究対象を理解していくためのものである。片桐隆嗣「質的調査の技法」、北澤毅他編『<社会>を読み解く質的調査法への招待』福村出版、1997、pp.72-93参照。

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

中学校社会科歴史的分野における地域の博物館などを活用した教材の開発

—富山売薬に焦点を当てて—

堀内 和直*

Constructing Teaching Materials of History in Junior High School which Use Regional Museums:

Focusing on the Toyama Baiyaku

Kazunao HORIUCHI

摘要

中学校社会科歴史的分野において重要性が指摘されている地域の博物館などの活用について、学習方法では、以下の4つに類型化した。①博物館などで実物資料に接する。②学校で博物館などに依頼した出前授業を受ける。(移動博物館を含む)③学校で博物館などから借りた実物資料に接する。④学校で博物館などの実物資料を撮影したりコピーしたりした資料に接する。(インターネットの資料を含む)次に、学習過程では、以下の4つに類型化した。A:導入段階での課題発見型(事前段階の資料収集を含む)、B:追究段階での調査活動型(問題解決を含む)C:まとめの段階での学習整理型、D:発展段階での発展学習型。そして、富山売薬に焦点を当てた小单元「江戸時代における産業の発達—富山売薬を例として—」の開発を試みた。その結果、多くの生徒が学芸員や実物資料のよさを感じていることが示唆された。

キーワード：中学校、歴史教育、博物館、富山売薬

Keywords : Junior High School, History Education, Museum, the Toyama Baiyaku

1. 問題の所在

中学校社会科歴史的分野において博物館など⁽¹⁾の活用の重要性が指摘されている。平成10年改定の中学校社会科学習指導要領では、身近な地域の歴史を調べる活動について、「地域の特性に応じた時代を取り上げるようにするとともに、人々の生活や生活に根ざした文化に着目した取扱いを工夫すること。その際、博物館、郷土資料館などの活用も考慮すること。」⁽²⁾とある。また、解説では「生徒自らの『調べ活動』となるように工夫し、具体的な歴史的事象から時代の様子を考えさせるなどして、『歴史的な学び方を身に付けさせる』ようにする。また、民俗学などの成果を生かして『人々の生活と生活に根ざした文化に着目した扱いを工夫する』ようにし、生徒にとってより親しみのある歴史となるよう工夫する。その際、『博物館や郷土資料館などの活用も考慮する』」⁽³⁾とある。つまり、博物館などの活用を通して、身近な生活文化を具体的に学んだり歴史的な学び方を身に付けさせたりすることが望まれている。

しかし、同じ義務教育であり博物館などの活用の重要

性が指摘されている小学校に比べ、中学校での博物館などの活用はきわめて少ない。平成15年度小・中学校教育課程実施状況に関する記述によると、教師に対して行われた「博物館や郷土資料館等の地域にある施設を活用した授業を行っていますか」という質問に対して、小学校5・6年生では、「行っている方だ」「どちらかといえば行っている方だ」でそれぞれ2割、3割あるのに対して、中学校1・2年生ではどちらも1割にも達していない。⁽⁴⁾また、やや古い資料ではあるが、1992年に鹿児島県薩摩地区内の公立小・中学校の調査によると、社会科において校外での見学・調査学習を実施している学校の中で、郷土資料館などを活用しての見学・調査学習を実施している学校は、小学校の場合には7割以上に上っているのに対して、中学校の場合には2割にとどまっている。⁽⁵⁾

そこで、まず、地域の博物館などを活用した中学校歴史教育の現状を整理し、富山売薬に焦点を当てた小单元「江戸時代における産業の発達—富山売薬を例として—」の開発を試みた。そして、この教材を用いた富山大学人間発達科学部附属中学校での授業実践を紹介し、今後の

* 富山大学人間発達科学部附属中学校

展望についても考察する。

2. 地域の博物館などを活用した中学校歴史教育の現状の整理

(1) これまでの中学校社会科学習指導要領の考察

これまでの中学校社会科学習指導要領⁽⁶⁾で、博物館などの活用の記述が見られるのは、昭和26年、44年、平成元年、10年である。昭和33年や52年では記述が見られない。

昭和26年では、古代の単元の学習活動の例で、古代の人々の風俗や生活を考えるための方法とされている。

昭和44年では、文化の指導で身近なものに興味や関心をもたせる方法とされている。

平成元年では、文化の取り扱いで、生活文化の展開を具体的に学ぶ方法とされている。

平成10年では、身近な地域の歴史や文化の取り扱いで、生活文化の展開を具体的に学ぶ方法とされている。

以上を整理するならば、まず、昭和26年では、特定の時代の人々の風俗や生活を考える方法とされていたのが、昭和44年からは特定の時代ではなく身近なものや地域の文化、歴史を学ぶ方法とされるようになった。地域の特性に応じ、さまざまな時代での活用を期待するようになったと言えよう。

(2) 現行の中学校社会科歴史的分野の教科書の考察

現行の8社の中学校社会科歴史的分野の教科書⁽⁷⁾を比較・検討したところ、ほとんどが調査・見学とインターネットの利用についてであった。博物館などの職員に聞くという記述は8社中6社で見られるが、出前授業や実物を借りてくるという記述は1社も見られなかった。

(3) 地域の博物館などを活用した中学校歴史教育についての先行研究の整理

必修の授業において、若木⁽⁸⁾は、江戸の町づくりに大きく貢献した神田上水の様子をまとめて説明するのに、東京都水道博物館の写真資料を借りて授業で活用している。三橋⁽⁹⁾は、国立歴史民俗博物館の展示物を見に行った生徒が感じた、縄文人と弥生人の体型や顔つきがなぜ違うのかという疑問をもとに、仮説を設定し、調べ学習や検証授業を通して追究していく。その際、中国・朝鮮半島・日本の石包丁や弥生のムラの復元模型など国立歴史民俗博物館の展示物を活用している。また、日本に伝わった火縄銃はどこのものを調べるために、ヨーロッパ、東南アジア、日本の火縄銃といった国立歴史民俗博物館の展示物を活用している。⁽¹⁰⁾ただ、三橋の実践は、実際の授業がどこで行われていたのかがはっきりとしていないのが残念である。小出⁽¹¹⁾は有志を集めて行った特設授業で、国立歴史民俗博物館にある南蛮屏風・寛文長崎屏風・江戸凶屏風を写真資料として教室

に持ち込み、課題設定や調査・まとめに活用している。

田邊⁽¹²⁾は、江戸時代の百姓一揆の原因について、課題設定から調査・まとめまで国立歴史民俗博物館から借りた複製資料を活用している。佐藤⁽¹³⁾は、支倉常長の黒い衣服の絵に傷がある理由について、資料収集や課題設定では、博物館へ行って慶長遣欧使節関係資料などの展示物を観察し、その後の追究・まとめ・発展では、OHPやスライドなどの資料を活用している。庄司⁽¹⁴⁾は、石包丁で稲穂を切る理由について、出前授業で学芸員の説明や石包丁の複製品を使って稲穂を実際切ってみるという活動に活用している。土井⁽¹⁵⁾は、江戸の史跡や博物館に関するパンフレット類をもとに、生徒一人ひとりが課題を設定し、課外の時間を中心に実際に生徒が見学する活動に活用している。酒巻⁽¹⁶⁾は、古墳についてクラス全員から出てきた疑問を生徒がいくつかのグループに分かれて調べ、分からないことをさきたま資料館（埼玉県）、芝山古墳はにわ博物館（千葉県）、近つ・飛鳥博物館（大阪府）にメールで問い合わせたり、ホームページで確かめたりして活用している。

選択の授業において、堤・平岩⁽¹⁷⁾は、出前授業で来ていただいた川越市立博物館の職員とのT・Tで、縄文土器や縄文土器の拓本製作を行う活動に活用している。

田村⁽¹⁸⁾は、巨大古墳の出現についての学習を学校で終えた後、まとめや発展の学習として任意の参加で博物館での教育普及事業へ参加している。また、家での聞き取り調査をもとにもった年中行事についての疑問を、博物館での調査を通してレポートにまとめ、博物館に展示している。調査には学芸員への聞き取り調査も含まれており、博物館などの活用としては注目に値するが、全35時間のうち29時間が充てられている博物館での活動が具体的にどうなっているのかがよく分からない。⁽¹⁹⁾

以上をまとめると、学習方法については、正規の授業では、博物館へ行って実物資料に接して活用する方法、出前授業で実物に接して活用する方法、実物を借りたり写真に収めたりして学校で活用する方法、ホームページを活用する方法があり、課外では、生徒が博物館に行って活用する方法がある。博物館での活動や出前授業では、博物館の職員とのやりとりを行っている実践もある。また、学習過程では、資料収集、課題設定、調べ学習、まとめ、発展学習がある。正規の授業において博物館で実物資料に接する学習方法で、授業中での実践が明記されているものは佐藤にのみあるが、博物館の資料を活用するものの専門家との意見交換をする場面は設定されていない。

3. 活用の扱いについての考察

(1) 類型化の先行研究

江口⁽²⁰⁾は、まず、学校・学年全体として博物館・資料館の活用を図ろうとするものとして、以下の5つのタ

タイプに類型化している。

- ①社会科の学習活動の一環として、学校の立地を生かして博物館・資料館へ行くタイプ
 - ②特に教科を限定しないで、特別活動、社会見学などの校外学習の一環として、学校の立地をカバーして行くタイプ
 - ③立地の不利をカバーするために学校設置の「郷土資料室」等の代替で博物館・資料館の活用を図るタイプ
 - ④「出前授業」や「移動博物館・資料館」のサービスを生かすタイプ
 - ⑤地域素材を生かした副読本の作成過程において、博物館・資料館のヒトやモノを活用したタイプ
- 次に、学校全体の取り組みとは別に、教師自身が博物館・資料館の活用を図ろうとするものとして、以下の5つに類型化している。

- ①社会科教育の年間指導計画に位置付けて、内容・時期等を想定して活用を図るタイプ
 - ②社会科の学習に限らず校外学習として博物館・資料館の利用を位置付けるタイプ
 - ③学習の過程ででてきた子どもの問題意識を生かして、ケースバイケースで活用するタイプ
 - ④教室での学習成果を確認するための自主的な課題学習として子どもに活用を奨励するタイプ
 - ⑤教師自身の教材研究・開発の一助として利用するタイプ
- 松岡⁽²¹⁾は、学習の場所（学校か博物館か）および指導者（教師か学芸員か）によって以下の4つに類型化している。

- ①教師が学校において、博物館から借りてきた資料を使って授業をする形態
 - ②学芸員が学校に出向き、持参した博物館の資料を使って授業をする形態（移動博物館も含む）
 - ③教師が児童生徒を引率して博物館に行き、資料を前にして授業をする形態
 - ④学芸員が博物館で、引率されてきた児童生徒に対して授業をする形態（児童生徒の個人来館も含む）
- また、学習過程によって以下の4つに類型化している。
- ①単元の導入段階において、学習問題を発見するために利用する形態
 - ②単元の追究段階において、事実を探すために利用する形態
 - ③単元の終末段階において、追究結果を確かめるために利用する形態
 - ④単元終了後での発展学習において、児童生徒に利用を奨励する形態

岩本⁽²²⁾は、以下の4つに類型化している。

- ①博物館をぜんぜん利用しない。
- ②遠足や修学旅行の行程に博物館を組み入れる。
- ③社会科（理科）見学の行程に組み入れる。

④日常の学習指導と関連させて博物館を利用する。彼は、①から④に進むにしたがって、学校と博物館との係わり方が深まっていくとし、さらに④には以下の3つがあるとしている。

- A：教師が博物館から資料（実物教材）を借り、教室でそれを使って授業をする。
 B：博物館で、学芸員（博物館教師）が授業をする。
 C：教師が博物館で授業をする。
- 佐藤⁽²³⁾は、以下の7つタイプに類型化している。
- A：社会科を中心とした授業での利用
 B：博物館の利用の仕方に関する指導
 C：児童が博物館の施設・資料を利用する活動
 D：「移動博物館」的なものの校内への設置，利用
 E：博物館への児童作品の提供
 F：博物館とタイアップした教材づくり，資料づくり
 G：その他（博物館で行われる行事，催し物への参加など）

そして、この7つのタイプは、『博物館で何かを見る』だけでなく、『博物館で資料を探したり学芸員の話の聞いたりできないか？』『博物館を学習や活動の場に行きたくないか？』『博物館に何かを提供してもらえないか？』『博物館と教材作りを一緒にできないか？』『博物館が学校に来ることができないか』などの発想から生まれたものである、としている。

奥住⁽²⁴⁾は、1979年から1981年にかけて刊行された千葉県『小・中学校における博物館利用例集』をもとに、以下の4つのタイプに類型化している。

- ①博物館を見学し、学芸員に解説してもらう
- ②子どもの調査学習を中心にして、発表を行う
- ③教師と学芸員の協力教授
- ④博物館資料を借りて教師が教室で授業

（財）歴史民俗博物館振興会⁽²⁵⁾は、博物館活用の方法として、以下の7つに類型化している。

- ①博物館を見学する
- ②博物館の資料を借りて授業をする
- ③博物館に移動博物館を依頼する
- ④博物館に出前授業を依頼する
- ⑤博物館のホームページを活用する
- ⑥博物館に電話やファックスで質問する
- ⑦展示資料を撮影し、資料として活用する

また、博物館活用の学習過程では、以下の6つのタイプに類型化している。

- A：【課題発見型】（導入段階）
 B：【問題解決型】（展開段階）
 C：【調査活動型】（展開段階）
 D：【学習整理型】（整理段階）
 E：【発展学習型】（発展段階）
 F：【資料収集型】（事前段階）

一場⁽²⁶⁾は、以下の5つのタイプに類型化している。

- A型【課題発見型】（導入段階）：博物館学習→学習回

題→調査活動→まとめ

B型【問題解決型】(展開段階)：学習問題→博物館学習→まとめ

C型【調査活動型】(展開段階)：学習問題→博物館学習→調べ学習→まとめ

D型【学習整理型】(まとめ段階)：学習問題→調べ学習→博物館学習・まとめ

E型【発展学習型】(発展段階)：学習問題→調べ学習→まとめ→博物館学習

小島⁽²⁷⁾は、イギリスの博物館の学校教育への対応を内容別に大別し、以下の3つの方法があると紹介している。

- ①博物館が直接生徒を指導する。
- ②博物館は情報や資料を提供して、先生が生徒を指導する。
- ③学校へ資料セットを送って(貸し出して)学校の教室で使ってもらう(「アウト・リーチ」)

(2) 類型化の視点

そこで、3(1)の類型化を参考に、中学校社会科歴史的分野の学習としてより効果を上げるために、類型化の視点を4つ提示したい。

1つ目は、江口の類型化を参考に、社会科の年間指導計画に位置付けて、内容・時期等を想定して活用を図るタイプに限定したい。

2つ目は、松岡・民博の類型化を参考に、学習方法と学習過程に分けて類型化したい。

3つ目は、情報の開放という側面を除きたい。松岡によると、学校と実社会との連携は、情報を活用する側面と開放する側面に類型化され、開放する側面には、実社会に参画、交流、提言、啓発する活動があるとしている。⁽²⁸⁾そこで、活用という側面に限定し、博物館などの活動に参画、交流、提言、啓発する側面を除きたい。

4つ目は、実物(または、それに近いモノ)に接するという活動に限定したい。森茂⁽²⁹⁾によると、「博物館活用の意義は、モノを媒介にした体験的な学習による実感を伴った社会認識の深化にある」という。そこで、博物館などへの聞き取り調査のみの活動など実物(またはそれに近いモノ)に接する機会がない活動は活用の類型化から除きたい。

(3) 本研究の提示する学習方法と学習過程の4類型

3(2)の4つの視点をもとに、以下のように類型化した。

まず、学習方法では、以下の4つに類型化した。

- ①博物館などで実物資料に接する。
- ②学校で博物館などに依頼した出前授業を受ける。(移動博物館を含む)
- ③学校で博物館などから借りた実物資料に接する。
- ④学校で博物館などの実物資料を撮影したりコピーしたりした資料に接する。(インターネットの資料を含む)

次に、学習過程では、以下の4つに類型化した。⁽³⁰⁾

A導入段階での課題発見型(事前段階の資料収集を含む)

B追究段階での調査活動型(問題解決を含む)

Cまとめの段階での学習整理型

D発展段階での発展学習型

学習方法の①・②は博物館などの職員との関わりがあり、④から①に行くに従って、より大きな効果が期待できるが、活用が難しくなってくる。しかし、社会認識を深めるのに少しでも効果があるならば、学校の実態に応じて柔軟に活用できるよう整理することは有効であると思われる。また、先行研究でも見たように、必ずしも1つの段階でのみ活用するとは限らず、複数の段階での活用もあろう。また、学習過程のDは、生徒に発展的な活用を奨励する観点から、課外での活動も含めることとする。

4. 富山売薬に焦点を当てた教材の開発

(1) 富山売薬

富山は「富山のクスリ」と言われるほど全国的にクスリで有名な地域である。というも、売薬業は、戦前まで富山県を代表する産業であり、平成16年度現在でも配置用医薬品生産額は、富山県が全国シェアの半分以上を占め、富山市だけでも全国の2割以上を占めている。⁽³¹⁾

富山売薬は、江戸時代、元禄のころ、富山藩2代藩主前田正甫によってはじめられたとされている。前田正甫は、参勤交代で江戸城に登場した際、城中で急に腹痛を起こした大名に、岡山の医師から富山に伝えられた反魂丹を与えたところ直ちに治り、諸大名はその効能に驚き、領内への販売を懇望し、そこから富山売薬は全国に広がった。⁽³²⁾

売薬人たちは、行商先の国・地方別に組や向寄といった株仲間を作り、仲間内で示談と言われるルールを自主的に定めていた。このことが、旅先での売薬を円滑に継続して行い、富山売薬の発展に大きく貢献した。⁽³³⁾

その他、富山売薬が発展した理由として、反魂丹役所(藩)による保護、先用後利のシステム、良質、多品種の薬の量産体制、海上交通の発達、きれいで豊富な水、冬の副業に乏しいなどが挙げられる。

富山市には、富山市民俗民芸村の売薬資料館、富山県民会館分館金岡邸、廣貫堂資料館など売薬の歴史について紹介した博物館などがいくつかある。⁽³⁴⁾

特に、富山市売薬資料館は本校より徒歩10分のところにあり見学による調査がしやすい。そこで、これらの博物館などを活用して、富山売薬に焦点を当てた小単元「江戸時代における産業の発達－富山売薬を例として－」の開発を試みた。⁽³⁵⁾

(2) 小単元「江戸時代における産業の発達－富山売薬を例として－」の目標と指導計画

小単元「江戸時代における産業の発達－富山売薬を例

として－」では、目標として、生徒に次の4点を習得させることを目指す。

- ①富山売薬が江戸時代に全国に広がった理由について、水などの自然条件や行政・販売システム・交通・きまりの遵守などの社会条件など、さまざまな視点があることを実物資料や学芸員の説明を通して理解する。
- ②富山売薬が江戸時代に全国に広がった理由について、根拠に基づいて自分なりの予想を立てることができる。
- ③富山売薬が江戸時代に全国に広がった理由について、図書室、コンピュータ室で根拠となる資料やホームページを明らかにしながら調べることができる。
- ④当時の売薬人の社会的状況や歴史的背景を根拠に、自分なりに売薬人のルールである示談をつくることができる。

また、本小単元の配当時間は6時間とし、以下のよう構成とする。

第1次 なぜ、富山売薬は江戸時代に全国に広がるほどさかんになったのか、予想する。(第1時)

第2次 図書室、コンピュータ室で調べる。(第2・3時)

第3次 富山市売薬資料館で調べ、まとめる。(第4・5時)

第4次 もし、自分が売薬人なら、どんな示談をつくるかを考える。(第6時)

5. 富山大学人間発達科学部附属中学校での授業実践

単元全体ではないが「江戸時代における産業の発達－富山売薬を例として－」を教材化し、地域の博物館などを活用した授業実践を紹介する。

(1) 授業実践の概要

第1時では、富山の薬の実物を提示し、その中に富山の薬の起源となる名前が書いてあることを富山市売薬資料館の資料をコピーしたもので確認した。そして、資料から江戸時代に全国に販売網が広がったことを確認し、なぜ、富山売薬が江戸時代に全国に広がるほどさかんになったのかを予想させた。

第2・3時では、予想をもとに、図書室やコンピュータ室で書籍やインターネットによる調査を行った。

第4時では、資料館での調査を行った。薬の種類が多かったこと、示談と呼ばれるきまりをつくって守っていたこと、きれいで豊富な水があったこと、交通が発達していたことなどを実物や説明を通して確認した。また、第1時でコピーを見た薬袋の実物を見たり、売薬さんの道具箱である柳行李を担ぐ体験をしたりした。

第1時の導入段階、第4時の追究段階での様子は資料1、学芸員からの配付資料は資料2にまとめた。資料館

での調査の前に、学芸員への質問内容や学芸員による進め方について学芸員と事前にFAXで打ち合わせをしたが、その内容についてはここでは紙面の都合上省略した。

(2) 授業実践の条件について

学習者：2007年本校第3学年選択社会科受講者16人(男子15人、女子1人)ただし、同じ内容で1と2(女子1人含む)の2コマ開設されており、1コマの受講生は8人。

時期：2007年6月～9月

場所：第1時は本校3年4組、第2時は本校図書室、第3時は本校コンピュータ室、第4時は富山市売薬資料館で授業を行った。

アンケート：第3時のコンピュータ室での調査終了後(以下、「事前」)と富山市売薬資料館での調査終了後(以下、「事後」)でアンケートによる回答を求めた。回答した受講生は前後とも16人全員であった。参加者には、アンケートの時期や内容については事前に知らされていないかった。

アンケート内容：課題についての調査に対する資料館の必要性について、「感じる」「少し感じる」「あまり感じない」「全く感じない」の4つの選択肢から1つ選び、選んだ理由も回答させた。また、事後アンケートでは、富山の薬の学習全体を通しての感想を回答させた。

(3) アンケート結果

A「課題について調べるのに富山市売薬資料館へ行く必要を感じますか。」

感じるを4点、少し感じるを3点、あまり感じないを2点、全く感じないを1点とし、結果を表1にまとめた。

表1 調査の事前と事後の評定値と平均

生徒	事前	事後
a	3点	4点
b	3	3
c	4	4
d	3	4
e	3	2
f	2	4
g	4	3
h	1	3
i	4	4
j	3	4
k	4	4
l	3	4
m	4	4
n	4	4
o	4	4
p	4	4
平均	3.3	3.7
S D	0.87	0.60

事後に「感じる」と答えた生徒の理由(()内に人数を明記していないものは1人)

〈学芸員とのやりとりについて〉

- ・詳しい人がいたから。(2人)
- ・質問できたから。
- ・実際、いろいろな立場からの説明があったため。
- ・実際に聞いた方が早いから。

〈実物資料について〉

- ・インターネットと違って、その分野ごとの資料が集まっていたりいろいろな視点から考察が立てやすいから。
- ・売薬についての貴重な資料が多くあって、説明の人もつながることをいろいろ教えてもらえたから。
- ・自分で調べた資料よりとても詳しいことが分かったし、知らない薬の知識をたくさん知れたから。
- ・インターネットでは分からないものを多く調べたから(本物の売薬の袋や、反魂丹の原料など)。

〈課題解決について〉

- ・いろいろなことが分かるから。(2人)
- ・ちゃんとした結論が出たから。

B「富山の薬の学習を通して、感じたことを書いてください。」(予想と実際の答えとの関係や訪問を通しての感想など、4人を抜粋)

- ・今まで1つの予想に固執しすぎていた。物事にはたくさん理由があるので、今回の学習はいろいろなことに役に立ちそうです。
- ・詳しい解答が来て、とてもためになったと思った。
- ・行く前とイメージが変わった。いろいろなことが知れてよかった。
- ・本当の理由はたくさんあると知って驚きました。そして、他にもたくさん薬はあったのだから、理由がたくさんあるのは納得できました。

(2) アンケートの結果についての考察

Aについては、事前の評定平均値は3.3、事後の平均値は3.7であった。対応のあるt検定の結果、 $t=1.69$ 、 $df=15$ 、 $P>0.05$ となり、有意差は認められなかった。

というのは、事後で「あまり感じない」と答えた生徒の理由をみると、「結局行った結果確実なものはないと言われたし、確実じゃなかったら意味がないから」ということであった。歴史の学習における確実の意味を事前か事後に指導しておく必要があると思う。

ただ、事後に「感じる」と答えた12人の生徒の理由をみると、学芸員とのやりとりのよさについて答えた生徒が5人、実物資料のよさについて答えた生徒が4人、課題解決ができたことについて答えた生徒が3人であった。このように多くの生徒が学芸員や実物資料のよさを感じていると言える。

Bについては、多様な見方をする事の大切さや思った以上に博物館などで分かることが多いことに気づいた生徒がいたことが分かった。

6. 今後の展望

(1) 時間の確保について

今回の授業は、選択社会科での実践であった。人数も1コマ8人ずつと少ないので、博物館などへの移動もスムーズで、50分の授業でも何とか対応できた。課題意識をもって授業に臨めたが、時間が短いこともあって、学芸員の説明がほとんどであり、生徒が主体的に課題を解決する場面はほとんど無かった。常設の展示物をじっくり見て調査する活動も必要であろう。

今後は、必修社会科での実践を試みたいが、40人の生徒が往復の移動時間20分を含めて50分で博物館などまで行って追究活動をするのは大変困難である。だから、最低50分×2コマは必要だろう。ただ、教科担任制をとっている中学校の実態を考えると、50分×2コマの授業をすべての担当クラス(例えば、本校なら1学年4クラス)で実施するには、他教科との時間割の調整や博物館などの日程の調整、クラスごとの進度の調整など解決しなければならないことが多く、実施までに大変な努力が必要であろう。

実際、毎年、博学連携の機関誌『やまぶき』を発行し、市教委が中心になって博学連携を進めている埼玉県川越市立博物館での平成17年度の社会科での利用実績は、小学校3年生が市内33校中33校、小学校6年生が33校中31校であるのに対して、中学校は22校中0校であった。これは、市がバスの予算を300万円計上しているにもかかわらず、である。⁽³⁶⁾

中学校社会科歴史的な分野で、博物館などへの見学による活用をさらに普及させていくためには、見学のための時間割の調整など大変な努力をして何が得られるのか、さらに実践を重ねて明らかにしていく必要があるだろう。その際、せめて、50分×2コマの授業を確保し、ゆとりをもって取り組めるようにしたい。ただ、すべての生徒を対象としないなら、発展段階において課外での見学が考えられるだろう。

また、授業中での活用は時間割などの調整が困難なことも多いので、50分1コマの授業でできる活用例も増やしていく必要があるだろう。そこで、出前授業や、実物を借りてくる授業、実物をコピーしたりインターネットを活用したりする授業の開発をもっと進めていく必要があるだろう。

(2) 目的の明確化

博物館などを活用することそれ自体を学習の目的とするのではなく、博物館などを活用する目的を明確にする必要がある。なぜなら、社会科の目的の中核は、社会諸科学が発見してきた概念や法則を教えること、つまり科学知の育成にあるからである。

また、2008年告示の新学習指導要領では、言語力の育成が国語だけでなく各教科に要請されている。しかし、言語力の育成には、背景をなす教養知、暗黙知と言われ

る豊かな知識が必要である。科学知の育成においても同様である。社会科においては、博物館などを活用した教養知・暗黙知形成の場を保障することが有効である。⁽³⁷⁾

このように、科学知や言語力の育成を念頭に置いて博物館などを活用していくことが大切であろう。

(3) 法関連教育との関連

富山売薬が江戸時代に全国にひろがるほどさかんになった理由の1つとして、きまりである示談の遵守が挙げられる。示談は、藩が決めたもの、相手先が決めたものもあるが、売薬人たちが独自で決めたものもある。そして必要に応じて毎年更新していた。

法関連教育の重要性が指摘されており、社会科においても公民的分野だけでなく地理的分野や歴史的分野での実践も求められている。歴史的分野においても、アメリカでの実践の紹介や法を批判的にみる実践⁽³⁸⁾が見られる。今後、この方面での開発もさらに求められるだろう。

【文献】

- (1) ここでは、博物館法で運営が厳密に条件付けられている「登録博物館」だけでなく、博物館の事業に類する事業を行う施設であり博物館法第29条に規定がある「博物館に相当する施設」や博物館法第3条1項に定める博物館の事業と同種の事業を行う「博物館類似施設」も含め、「博物館など」と記述している。石森秀三『博物館概論』放送大学教育振興会 1999年 15～16頁 参照。後に出てくる資料館も、本論文においては、「博物館など」に含むものとする。
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－社会編－』大阪書籍 平成16年 一部補訂 86頁
- (3) 同上 87頁
- (4) 国立教育政策研究所教育課程研究センター『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査質問紙調査集計結果－社会－』平成17年 53頁
- (5) 松岡尚敏「社会科教育における郷土資料館の活用に関する研究－鹿児島県を事例として－」『鹿児島女子短期大学紀要』第27号 1992年 88～89頁
- (6) 以下のものを参照した。
 - ・文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍 昭和27年
 - ・文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍 昭和46年
 - ・文部省『中学校指導書 社会編』大阪書籍 平成元年
 - ・文部科学省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説－社会編－』大阪書籍 平成16年一部改訂
- (7) 教科書は以下のものを参照した。（出版社名でアイウエオ順に列記）
 - ・鈴木正幸他『中学社会歴史的分野』大阪書籍 2005年

- ・笹山晴生他『中学社会 歴史 未来をみつめて』教育出版 2005年
 - ・大口勇次郎他『新中学校 歴史改訂版 日本の歴史と世界』清水書院 2005年
 - ・黒田日出男他『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き〈改訂版〉』帝国書院 2005年
 - ・五味文彦他『新編 新しい社会 歴史』東京書籍 2005年
 - ・峯岸賢太郎他『わたしたちの中学社会 歴史的分野』日本書籍新社 2005年
 - ・大濱徹也他『中学校の社会科 日本の歩みと世界歴史』日本文教出版 2005年
 - ・藤原信勝他『中学社会 改訂版 新しい歴史教科書』扶桑社 2005年
- (8) 若木久造『モノからの社会科授業づくり－教材開発最前線・教室に楽しさと夢を－』日本書籍 2000年 108～121頁
 - (9) 三橋広夫『歴史の授業を工夫する－中学生の疑問を解決する歴史民俗博物館の展示－』財団法人歴史民俗博物館振興会 2003年 9～69頁
 - (10) 同上 70～133頁
 - (11) 小出宗治『屏風絵の中の近世日本と世界－教室で使う歴博展示－』財団法人 歴史民俗博物館振興会 2002年
 - (12) 田邊誠「意欲を高めるための社会科学習のあり方～2学年歴史分野における国立歴史民俗博物館の活用」国立歴史民俗博物館『れきはくにいこうよ 2001 国立歴史民俗博物館 教育プロジェクト活動報告』2003年 85～87頁
 - (13) 佐藤邦宏「博物館利用学習－支倉常長－」『博物館と学校－博物館利用学習事例集－』仙台市博物館 1997年 50～59頁
 - (14) 庄司渉「博物館を利用した作業的・体験的な学習－縄文時代と弥生時代の学習を通して－」同上 70～78頁
 - (15) 土井進「適切な課題を設けて行う学習『身近な史跡・博物館を訪ね、自らの課題を探究する江戸時代の作業的、体験的な学習』の実践」『御茶ノ水女子大学附属中学校教育研究発表会研究紀要』1991年 105～111頁
 - (16) 酒巻克太郎「古代までの日本」『さいたま市立教育研究所ホームページ』（2008年5月12日確認）
http://www.saitama-city.ed.jp/03siryo/sidouan/j/j_syakai
 - (17) 堤貴幸・平岩俊哉「外部指導者との T. T. による選択社会科の実践」『やまぶき 第6集－学校教育のための博物館活用の手引き－』川崎市立博物館 2000年 62～74頁
 - (18) 田村宜也「学ぼう！ 博物館の体験的な活動」北俊夫 埼玉県博学連携推進研究会『博物館と結ぶ 新

- しい社会科授業づくり』明治図書 2001年 84～89頁
- (19) 同上 90～93頁
- (20) 江口勇治・森茂岳雄他『社会科教育における博物館・資料館の活用Ⅱ－茨城県内の博物館・資料館を活用した授業づくり－』筑波大学教育学系社会科教育学研究室 1992年 1～4頁
- (21) 松岡尚敏「博物館利用」日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい 2000年 237頁
- (22) 岩本広美「学校教育における博物館利用」『地理』Vol.29 No.10 35頁
- (23) 佐藤佳彦「学校教育における博物館利用学習」前掲書(13) 9頁
- (24) 奥住淳「歴史教育における博物館活用について」『歴史科学と教育』13 1994年 35頁
- (25) (財) 歴史民俗博物館振興会『れきはくをつかおう～博学連携のススメ～』(財) 歴史民俗博物館振興会 2004年 2～3頁
- (26) 一場郁夫「新たな発見につながる博物館の利用方法」大堀哲編『教師のための博物館の効果的利用法』東京堂出版 1997年 153頁
- (27) 小島道裕『イギリスの博物館で－博物館教育の現場から－』財団法人 歴史民俗博物館振興会 2000年 20頁
- (28) 松岡尚敏「社会科における学社連携の類型化」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第81号 1999年 20～30頁
- (29) 森茂岳雄「社会科における博物館活用の可能性」『教室の窓 小学校社会』Vol. 3 2005年 4～5頁。博物館法第2条は、「この法律において『博物館』とは、歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管(育成を含む。以下同じ)し、展示して教育的配慮の下に一般公衆の利用に供し、その教養、調査研究、レクリエーション等に資するために必要な事業を行い、あわせてこれらの資料に関する調査研究をすることを目的とする機関」であり、(実物)資料を介した活動を行っている機関といえる。前掲書(1) 207頁
- (30) 小川は、国立科学博物館を利用した学校団体の実例をもとに、
①発見学習型
②調べ学習型
③まとめ学習型
④探究活動型
の4つに類型化している。本論文での学習過程の類型化とはほぼ同じであり、興味深い。小川義和「専門的施設と連携した体験的な学習の進め方～博物館の場合～」『教職研修』1月増刊号 教育開発研究所 2001年 99・101頁
- (31) (社) 富山県薬業連合会『くすりの旅BOOK』平成18年 1頁
- (32) 富山市売薬資料館編『富山の薬－反魂丹』富山県教育委員会 平成15年 3～7頁
- (33) 植村元覚『行商圈と領域経済－富山売薬業史の研究』(株) 日本経済評論社昭和52年 175頁、兼子心『富山売薬の旅先における配役の実態－立山宿坊の廻壇配札活動との関連性』富山県 [立山博物館] 2003年 5～6頁
- (34) 前掲書(31) 5頁
- (35) 富山売薬の教材化に当たっては、以下のものも参照した。深井甚三「富山売薬商の薩摩との昆布・抜け荷輸送と廻船・飛脚－列島をめぐる物流・運輸理解のために」地方史研究協議会編『情報と物流の日本史－地域間交流の視点から－』雄山閣 1998年 188～209頁、深井甚三「元禄・享保期の富山売薬、反魂丹売りと香具師－弘前の活動から－」『富山史壇』142・143合併号 越中史壇会 2004年、高瀬保『富山売薬薩摩組の鹿児島藩内での営業活動－入国差留と昆布廻送－』北前船新総曲輪夢倶楽部編「富山の北前船と昆布ロードの文献集」富山経済同友会 2006年 37～60頁、植村元覚「富山藩における売薬製造」宮本又次編『藩社会の研究』ミネルヴァ書房 1960年、北日本新聞社編集局編『海の懸け橋 昆布ロードと越中』北日本新聞社 2007年、『富山県史 通史編Ⅳ 近世下』富山県 1983年、旧高岡高等商業学校編『富山売薬業史史料集』1935年
- (36) 川越市立博物館への聞き取り調査による(2007年8月19日)
- (37) 尾原康光「博物館・郷土資料館の活用」森分孝治片上宗二編『社会科重要用語300の基礎知識』明治図書 2006年 296頁、岩田一彦・米田 豊編『「言語力」をつける社会科授業モデル』明治図書 2008年20頁参照
- (38) アメリカでの実践については、溝口和宏「歴史教育による社会的判断力の育成(1)－法的判断力育成のための歴史教材例－」全国社会科教育学会『社会科研究』第50号 1999年 211～220頁、橋本康弘「歴史アプローチによって法制度の相対化を目指す法関連教育カリキュラムの構造－アメリカ史プロジェクト『法と歴史における冒険』の場合－全国社会科教育学会『社会科研究』第61号 2004年 11～20頁参照。法を批判的に見る中学校歴史的分野の実践については、奥山研司「歴史的分野『けんか両成敗って正しい?～封建時代の法について考える～』橋本康弘・野坂佳

生編『“法”を教える身近な題材で基礎基本を授業する』明治図書 2006年 64～73頁参照。

附記

本研究は、日本社会科教育学会第57回全国研究大会（埼玉大会）で発表した内容を一部加筆・修正したものである。また、平成19年度科学研究費補助金（奨励研究）の研究課題「中学校社会科歴史的分野における地域の博物館などを活用した教材の開発と実践」（課題番号19904001）の成果の一部である。

（2008年9月1日受付）

（2008年11月5日受理）

資料1 小単元「江戸時代における諸産業の発達－富山売薬を例として－」の授業記録

1 実施 富山大学人間発達科学部附属中学校 3年選択社会1
 2 単元の展開 (全6時間中1・4時間のみ)

次時	教師による指示・発問	教師と生徒の活動	生徒の反応
第1次 富山の薬の問題把握	1 1/6 1 今日から富山の薬について学習します。富山の薬を作っている会社で知っているものがありますか。 2 これが、富山市内にある製薬企業です。何社ありますか。 3 飲んだことのある薬はありますか。 4 資料の中に配置家庭薬という言葉がありますね。どんな薬か知っていますか。 5 この配置家庭薬に関する資料を見ると、富山は、現在、全国でトップクラスなんです。 6 この2つの資料から、みなさんがもっている富山の薬に対するイメージをワークシートに書いてください。イラストでもいいです。	T: 発問する S: 答える T: 資料を配付し、発問する S: 答える T: 発問する。 S: 答える。 T: 発問する。 S: 答える。 T: 資料を配り、説明する。 S: 説明を聞く。 T: 指示する。 S: ワークシートに記入する。	・ 広貫堂。 ・ 52社。 ・ ないが、ズバリ、ケロリンは見たことがある。 ・ 箱にクスリが入っている。定期的に来る。使った分だけ払う。売薬さんが売っている。高い。 ・ 配置用生産額は1位です。ごいと思っていたけど、(先生に質問して分かった) 普通は8位とていうのは思ってたよ。低くしてビックリ。300年たると歴史では薬の生産が1位な製造数とは9.8箇所ないんだとした。全国的に少ないこと高価そう。苦そう。飲んだこと効かない。なじみがない。よく効きそう。効き目が強そう。パッケージが古くさい。 ・ 反魂丹。伝統に多くの種類の会社名が出てこない。 ・ ほとんどの薬がパッケージが古たよく、薬局に売っているのを見ることがない。 ・ 漢方系の薬。あまり知られていない。退化中。 ・ 昔あったけど、今はない。こんな赤い箱ではなくてプラスチックのやつならある。
	7 実は、こんな箱、家にありますか。	T: 置き薬を入れる箱を見せる。 S: 箱を見る。	
	8 では、箱を各グループに配りますので、中を開けてみてください。薬が薬袋に入っていますね。	T: 指示する。 S: 箱の中を開けて薬の入った薬袋を見る。	
	9 その中に富山の薬の起源となる薬の名前が書いてある袋があります。どれでしょう。	T: 発問する。 S: 答える。	・ 反魂丹。
	10 これは江戸時代の薬袋を拡大してコピーしたものです。何と書いてありますか。	T: 発問する。 S: 答える。	・ 反魂丹。
	11 反魂丹の起源については伝説があります。この写真の人物が関わっています。誰でしょう。	T: 発問する。 S: 答える。	・ 前田何とか。
	12 前田正甫の説明。しかし、これはあくまでも伝説ではっきりしたことは分かりません。元禄のころから富山の薬が全国に広がったことは確かなようです。	T: 江戸城の写真を提示し説明する。 S: 説明を聞く。	・ 江戸城で大名が腹痛を起こして、反魂丹をあげたら治ったという話を聞いたことがある。 ・ 何だ、伝説なんだ。
	13 1844年になると、このように全国に富山売薬の行商人が行っていることが分かります。	T: 1844年の資料を提示し、説明する。 S: 説明を聞く。 T: 指示する。 S: ワークシートに書く。	・ 伝説によって富山の薬は効くのではないかとなつた時は全国で何かの病気が広がり、薬を飲ませるとその病気が治って広がっていった。 ・ 富山の薬が当時はやっていた病気によく効くものだったから。 ・ 宣伝
	14 では、なぜ、富山の薬は、江戸時代に全国に広がるほどさかんになったのでしょうか。ワークシートの下に課題を書き、予想を書いてください。		

書いこすいにあさ取、内、れ、まどて
 科でむがよいは、談、け、決、た、知
 教つ読けがこ示、城、す、口、毎、こ
 けが料いこなで、の、山、で、口、毎、こ
 わな史しうれ書つ場所が帳示。中
 るんう厳い乱文つ場が帳示。中
 すみいらとがはあ。さん談ロす。ま
 りとうかい感のがさ。きまこつ
 た書ころさ帯うので松いす。きまこつ
 返教かわくでうい屋のとまてよ。山
 くりた言て内こと示、竹で含、決、め
 っく。らい間。談あ村す、ま、決、め
 ひっま手か、す、所、い、ら、だ、帳、回、つ
 ば、使、相、手、と、は、で、場、書、ら、だ、帳、回、つ
 べ、が、違、い、こ、に、ど、つ、を、た、ら、談、ち、じ、ま
 かしんす。中、1、担、だ、つ、た、示、持、応、決
 かつあん事の、その、分、行、く、人、況、か
 見、ぜ、大、山、の、と、帳、し、で、者、の、も
 くらとに歌す。あ、場、す、磨、ち、任、そ、か
 しか書常和ま。懸、で、播、た、責、年、の、か
 新だ科非。り、決、す、の、め、と、分、を、毎、く、
 が。教、が、ね、あ、る、ま、き、決、津、自、れ、行、く、
 料、も、と、よ、て、す、り、つ、り、撰、も、こ、す、へ、い

奥州？今でも売薬さん同土取り決めがあります。守っていた
 だかないと商売をやめてもらうことになります。

こういものは、大、阪、と、江、戸、の、薬、種、買、い、付、け、所、で、吟、味、さ、れ、て
 から運ばれてきたんだと言われ、富山藩はいます。この薬種の買い付けがう

〈きれいつ豊富な水〉
 もう1つ薬作りやすい環にあったのが、では、それ、は、何、で、し
 は、う？工業いっ必要あるの？水が、今、でも、い、け、な、く、た、く、
 た、う、す、で、す。清、い、水、が、な、い、と、い、う、で、昔、か、ら、西、側、の、小、川、が、
 も、な、き、り、し、て、い、い、な、い、富、山、水、車、小、屋、が、た、く、
 った。川沿いに、は、水、車、小、屋、が、た、く、

それ、も、大、事、そ、れ、も、広、ま、る、理、由、の、1、つ、だ、っ、た、ん、で、す、よ、水、が、
 であ、つ、た、う、い、く、か、わ、ど、こ、に、つ、
 信、仰、し、て、い、い、か、ら、か、わ、ど、こ、に、つ、
 信、仰、し、て、い、い、か、ら、か、わ、ど、こ、に、つ、

〈交通の発達〉
 海だ、ね、も、し、た、ら、北、前、船、自、体、が、
 ね、こ、そ、し、た、ら、北、前、船、自、体、が、
 ね、こ、そ、し、た、ら、北、前、船、自、体、が、

廻船問屋、森家もあるよね。今で言うところと港灣運送ですよ。ね。
 陸運もやるけど海運。水でそれだけ出るじゃない。違う方向
 で考えてみよう。

〈柳行李を担ぐ体験活動〉

重ねていると、2、30キロある。ここ重ねてある状態が、
 れです。仕切、つ、て、あ、り、一、番、下、の、入、り、こ、う、い、う、
 て、三、番、目、に、は、回、収、し、た、の、で、す。こ、う、や、っ、て、担、ぐ、
 うに5段になっていたので。このやっ

このぐらいのを背負って、一日30件ほど回ります。

これで一日中歩くんです。

当然です。バイクは今ならいい。自転車で、か、か、か、か、か、か、か、か、
 たい、す、が、今、なら、いい。自転車で、か、か、か、か、か、か、か、か、
 たい、す、が、今、なら、いい。自転車で、か、か、か、か、か、か、か、か、

これを本明に担いで行くと、山、山、山、山、山、山、山、山、
 史を証、み、な、け、な、い、か、ら、か、か、か、か、か、か、か、か、
 史を証、み、な、け、な、い、か、ら、か、か、か、か、か、か、か、か、

- ・奈良とか京都。
- ・奈良と大阪と京都の間じゃない。
- ・和泉は奥州？

- ・富山は薬が作りやすい環境だったのですか。

- ・知らないよ。

- ・海。

- ・森家。

- ・その中に何があるんですか。

- ・(担ぐ)

- ・(担ぐ) うわー。

- ・歩くんですか？

- ・(担ぐ) おー。

- ・(担ぐ)

なぜ富山の売薬は全国に広まったのでしょうか？

（二代富山藩主前田正甫が江戸城で大名を薬で助けた伝説）

様々な方向からその理由を考えてみよう 薬が売れ続けるためには何が必要だったのだろうか

- ・薬…反魂丹はじめ様々な薬、薬種
- ・自然…海・川・道、災害
- ・政治経済…「富山第一の産業」、財政難、役所
- ・人…雇用、結束
- ・その他

<示談^{じだん}> 様々な種類の示談＝命令、法、ルール、協定

自主的に売薬人から、あるいは富山藩や商売先の藩からの達しにより、
旅先や商売などの状況に応じて、毎年改変され、追加も作られるもの

- * 藩（町奉行・反魂丹役所）から売薬人へ通達されるもの
- * 組・向寄内の売薬人同士のもの、商売先の範囲の分担（報告のため藩へ提出される）
- * 商売先の土地の仲介人・商人と、富山売薬人と取り交わすもの

示談には、どのような項目があるのでしょうか？ それはなぜ必要なのでしょうか？

（例） 奥中国組 追加示談帳（毎年連人の者へ読み聞かせるよう命令された示談）

- 1、商売先までの街道筋で、通行人を相手にせず、喧嘩口論^{けんわくろん}など起さないように。
どの街道筋にも仲間の得意先があるのだから、自分の得意先と同様に考えること。
 - 1、旅先で仲間は一層仲良くし、各地の大商人や、特に同業者と親しくしてはならない。
 - 1、宿では、飯代など支払はきちんとし、実名で呼び合うこと。
 - 1、医者のような振舞は禁止。これは名産の薬のありがたさを理解していない、反魂丹商売人にあるまじき行為である。
 - 1、旅先で人手が足りないからといって、現地で人を雇ってはいけない。
 - 1、賭け事・宴会、また賭けのない碁・将棋、小唄・浄瑠璃なども禁止。派手な服装も堅く禁止。
 - 1、旅先では親方に従い、別宿でも挨拶すること。商売の意思伝達をきちんとし、支障が出た場合は親方たちに必ず相談すること。
- これらの条々を、毎年春の寄合の時にすべての連人に読み聞かせ、証文として判を押させるよう、聞き入れない者や守れない者は旅出を差し止める。

寛政12年(1800)庚申 閏4月4日 当番年行司

このこと、心得違いのないように厳重に守らせること。

閏4月4日 町吟味所 当番 五兵衛・正兵衛・伝助
惣仲間共へ

『富山売薬業史史料集』（昭和10年 旧高岡高等商業学校編纂）より
内容は一部省略、まとめてわかりやすく訳してあります

学びのアシスト活動におけるEメール活用相談の実践と評価

—大学生による学級担任支援活動の円滑な推進をめざして—

本多 信昭・黒羽 正見・田尻 信壹・松本 謙一

Practice and Evaluation of Counseling via E-mails in “Manabi-no-Assist” Program

—For the Promotion of Students’ Activity as Teaching Assistant—

Nobuaki HONDA, Masami KUROHA, Shin-ichi TAJIRI and Ken-ichi MATSUMOTO

人間関係等で悩みを抱える学生をサポートしようと、各地でインターネットを活用する取り組みが始まった。富山大学人間発達科学部では2006年度より開講の「学級担任論」で体系的な取り組みを進めている。Eメール活用相談は、大学を離れ配置校で学級担任支援活動を進める学生のために実施した。果たしてこのメールによる相談は教育的に機能しているのだろうか。本研究では、①数回のアンケートで統計的有意差を持つ項目からメール相談の効果を探り、②メール文のカテゴリー分析で、メール文内容の方向性や活動の深化を探った。その結果、教師の経験と勘から把握していたことを上回る成果を実証し、さらにメール活用相談改善のための指針を見いだすことができた。

キーワード : Eメール, 教育相談, カテゴリー分析, 教育評価, 学級担任支援活動

Keywords : e-mail, education consulting, category analysis, educational evaluation, supporting activity for a class teacher

はじめに

「学びのアシスト」は、富山県及び市町村教育委員会と富山大学人間発達科学部が連携・協力し、教員志望の大学生を県内小・中学校に配置し、担任教師の補助的な活動を通して学校教育の充実を図るとともに、教員志望大学生の資質・能力等の向上を図ることにより教員養成機能の充実をめざすものである。具体的には、放課後等における児童生徒の個別指導、授業や教材作成の補助及び教室環境づくりなど児童生徒の学習活動に係る補助的な活動を同一校において1年間継続して行う。この事業は、平成18年度より全国に先駆けて発足した。

本事業は、講座「学級担任論」の主要部分である。大学では4月中旬より～6月中旬まで7時間の授業を通して配置校での活動について学び、その後、各配置校でのフィールドワークについて約1年間活動する(表1)。しかし、対象となる学生が主に1年次学生で入学後まもなく、社会的に未成熟であることから生じる問題(対子ども、対保護者、対教師・学校、対教育委員会)が予想される。このような問題の予防と早急な対処のために定期的な全体連絡会(8月末、10月末、1月末、3月始)とEメール活用相談を計画した。指導の総てを配置校にゆだねるだけでなく、学生派遣の主体である大学としてもアシスト活動をする学生の状態を把握し適切に指導することをめざしている。

表1 平成19年度 学びのアシスト活動の流れ

4月11日	オリエンテーション
4月18日 ～ 6月5日	「学級経営の原理と方法」等、配置校でのフィールドワーク準備の講義を担当教官が7時間(90分授業)実施
6月13日	「各学校へ学びのアシストとして入る場合の心得」県教育委員会担当者の指導講話
6月20日	「フィールドワークオリエンテーション」各学校担当者との交流、全体指導
6月27日	配置校でのフィールドワーク開始
7月1日 ～7日	麻疹伝染防止のため、学びのアシストのフィールドワーク中断期間
8月31日	中間報告会1(アンケート、意見交換)
10月31日	中間報告会2(アンケート、意見交換)
1月30日	中間報告会3(アンケート、意見交換)
3月5日	フィールドワークのまとめ 実習記録簿・出席簿の提出等
3月31日	レポート集完成

教職をめざす学生たちは、この「学級担任論」で2年次以降の教育実習に先駆けて、子どもたちと接することを学ぶ。教育指導や教育技術技法ではない。その前提となる教師と児童生徒等の人間関係の大切さを学ぶのである。教育的にはまだ未熟であろう若者たちが、児童生徒集団の中に入り活動する中で、積極性や努力等の大切さを学び、教師の卵として成長できるよう支援することに大きく関わるEメール相談でありたい。

I. 実践上の問題とメール相談・アンケート

1. 緊急事態発生時のメール相談

6月末日、大学生に麻疹感染の可能性が浮上。感染防止ためフィールドワーク中止を指示する緊急連絡を一斉メールにより送信したが、活動を心配する学生からの問い合わせなど、学生から多数のメールが届いた。

緊急時のメール交換事例

◇ 2007年6月29日 22:29 学生からの問い合わせメール
五福キャンパスで麻疹発生のため4日まで休講になったと掲示板で見ました。学びのアシストはどうなるのですか？

・大学掲示の情報を見て、学びのアシスト活動の可否を心配するメールが10通余り届いた。

2007年6月30日 10:20 一斉送信連絡メール1 麻疹感染防止のための活動計画変更について

・一斉連絡のメール作成は、県教育委員会との連絡調整も必要であり、一日遅れの送信となった。

◇ 2007年6月30日 10:25 学生からの報告メール
緊急連絡メール、受信致しました。残念です…
9月からの活動を、楽しみにしています。

・当初是最悪の事態を予想し、一学期中は活動中止と連絡した。残念という気持ちが多数寄せられた。

◇ 2007年7月4日 10:42 問い合わせメール

おはようございます。今回の○○学部の学生さんはハシカの疑いが低かったと聞きました。ハシカが感染する危険がなくなったのですが、それでも学びのアシストはしばらく中止でしょうか？

・学部掲示からの新情報を確認した学生は、早速、活動したい気持ちをメールで伝えてきた。

2007年7月4日 11:36 一斉送信連絡メール2 活動再開のお知らせと今後の対処について

◇ 2007年7月4日 11:43 学生からの受信確認メール
メール届きました。安心しました。

8日から再開される活動の内容は自分で連絡しなくてはいけないのですか。

◇ 2007年7月4日 12:10 学生からの受信確認メール
わかりました。再開されることになってよかったです。次の活動に間に合うかわかりませんが、一応はしかワクチンの予約もしました。これからまた健康管理も含めてしっかり頑張っていきたいです。

騒動終了後：麻疹感染は無いと判明し、7月8日より活動は再開の一斉メールを送信した。「受信した」という簡単な返信ばかりでなく、学生たちの気持ち・意欲が感じられる返信が相次いだ。緊急事態に対して、学生たちからの思いを受信し適切な情報を送信するツールとしてEメールは大いに偉力を発揮した。しかし、この後学生たちに、「メールは問題が生じたときに活用するもの」という意識を植えつけてしまった。

2. 指導を必要とする学生の発見とメール相談

(1) アンケートからの発見

8月31日、第1回全体報告会でアンケートを実施した。アンケートは自由記述、受講理由、配置校活動回数、補助的活動参加、活動の満足度、人間関係、メール相談、教員志望の8部門からなる。

元来、アンケート調査は集団の傾向を探ることを目的とするが、ここでは記名調査とした。指導を必要とする学生への対応を考慮しているからである。各部門で評価が低い学生12名にメールを送り、問題となる事項に対するメール相談を呼びかけた。

相談例は教員志望部門である。表2は、教員志望（先生になりたい気持ち）について、4月当初（設問2）と8月末（設問11）の結果である。

表2 先生になりたい気持ち

4月/8月	とても	できれば	迷って	あまり	4月計
とても	35	4	1* ¹	1	41
できれば	2	13	2	0	17
迷っている	0	5	8	1* ²	14
あまり	0	0	0	1	1
8月計	37	22	11	3	73

抽出*1（とてもになりたい→迷っている）

抽出*2（迷っている→余りなりたくない）

相談を促すメール事例 抽出*1さんへ：教師の仕事の大変さに不安を持っていた*1さんは、10月末、1月末ともに、「やや（できれば）になりたい」と回答している。

2007年9月1日 16:25 *1さんへ 鯉風味の本多氏より
アンケートによると、8月末で教員を志望する気持ちが4月当初より弱くなっているようです。心配になりメールしました。ひょっとしたら子どもたちとの関係が、担任の先生との関係がうまくいっていないのではないのでしょうか。ちょっとしたことが原因で行き違いを生じることがあります。先生になりたいと希望を持って活動すると、迷って活動するのではあなたの活気が違ってきます。結果も違ってきます。もし相談する気持ちがあれば事情を聞かせてください。メールを待っています。

◇ 2007年9月1日 17:02 *1より

こんにちは。担任の先生や子どもたちとの関係というよりも、“教師”の理想と現実のギャップだと思います。私は昔から子どもが好きで、近所の子どもの世話をしたこともありました。それで教師になりたいと思うようになりました。しかし、学びのアシストを通して私が思っていた以上に教師の大変さや子どもが好きという気持ちだけでは駄目だということを知りました。また、私はあまり人付き合いが得意ではありません。人付き合いが苦手な私には教師は向いていないんじゃない

ないか…と考えるようになったんです。これらが気持ち弱まった原因だと思います。

2007年9月2日 13:32 * 1さんへ 鯉風味の本多氏より
正直に答えてくれました。以前のメールで、元気なクラスと聞いていました。担任の先生の大変さも見ていたのでしょう。確かに教師の仕事は大変ですが、努力していると子どもたちとの連帯感が生まれてきます。公立学校の先生と子どもたちの関係は親子に近いものがあります。嫌だったらやめるといふわけにはいきません。何とかして目標に向かってのやる気を育てることが大切な仕事になります。そのためには、こつこつと日々の努力を続ける以外に方法がありません。先生は子どもたちの日々の反応を見ながら対策をたてて実践することをくり返します。ある時は先輩や同僚と相談しながら、この苦勞の向こうに大きな喜びがあります。私も学級経営がうまくいなくて、一学期間苦しんだ思い出がありますよ。

次に人付き合いですが、付き合いが上手でないとはばらしい先生になれないというわけでもありません。相手の話の聞き上手という手法もあります。共感して聞くことにより意思の疎通を図ることができます。

どんな職業を選んでも理想と現実とのギャップはあります。教師は子どもたちの笑顔をめざしてがんばるのです。苦勞すればするほど価値がありますよ。

◇

相談を促すメール事例抽出 * 2さんへ：保育や社会福祉士を志望する * 2さんは、教師志望が「迷っている」から「余りなりたくない」へ変わったが、10月、1月では「できればなりたい」と回答している。

2007年9月1日 16:35 * 2さんへ 鯉風味の本多氏より
アンケートによると、8月末で教員を志望する気持ちが4月当初より弱くなっているようです。心配になりメールしました。ひょっとしたら子どもたちとの関係が、担任の先生との関係がうまくいっていないのではないのでしょうか。ちょっとしたことが原因で行き違いを生じることがあります。先生になりたいと希望を持って活動するのと、迷って活動するのではあなたの活気が違ってきます。結果も違ってきます。もし相談する気持ちがあれば、事情を聞かせてください。メールを待っています。

◇**2007年9月1日 18:39** * 2より
メールありがとうございます。私が教員志望ではなくなったのは、学びのアシストが原因ではありません。私は4月のころ、幼稚園と保育園の免許を取るつもりでした。しかしこのときすでに、社会福祉士の資格を取るかということに悩んでいました。だから、この授業を取るか悩みました。しかし、M先生に“将来、子どもと関わる仕事に就こうと思っている人はとった方がいい”と言われて、この授業をとることを決めました。たくさん悩んだ末に、保育士と社会福祉士の資格

を取ることにしました。せっかく希望の大学に入れたのだから自分のやりたいことをしようという考えに至りました。だから逆に、この決断をしてから学びのアシストを自分がとっても良かったのだろうかと不安になりました。しかし辞めたいわけではありません。子どもたちはとても元気に私のことを“先生!”と呼んでくれ、また担任の先生はとても尊敬できる人です。小学校に行くことはとても楽しみなことです。以上がなりたくないというのに○をした理由です。しかし、正直この質問に答えるときに、どっちにつければいいのか悩みました。なりたくないというよりも、なれない道を選んだので、そのように回答しました。

学びのアシストが原因ではありません。むしろ、前よりも教師という仕事の素晴らしさがわかった気がします。ご心配をおかけしてすいませんでした。先生からのメールはとてもうれしかったです。ありがとうございました。

2007年9月2日 14:41 * 2さんへ 鯉風味の本多氏より
あなたの人生観、やる気に敬意を表します。保育士、社会福祉士ともに人間関係が大切となる職業です。学びのアシストは子どもたちとの人間関係の大切さを第一に学びます。教育技法は次の課題となります。ここが教育実習と大きく違うところです。従って、あなたが学びのアシストの活動をするには理にかなっていません。がんばってください。でも、配置校ではそのことを主張しないでください。誤解される恐れがあるからです。何かあったらまたメールください。

(2) 担当者（元義務籍教師）の直感から

表3 メール交信回数 受講生：74名

	受信	送信	計	χ^2 検定
6～8月	467	482	949	$\chi^2 = 28.1$
9月	30	111	150	0.1%水準で有意
10月	345	528	873	$\chi^2 = 5.2$
11～1月	334	637	971	1%水準で有意

*受信：学生より担当教員へ 送信：担当教員より学生へ

1学期中は、メールアドレスの報告やまだ短い活動報告、麻疹騒動に関する一斉メールへの返信や自発的なメールを送ってきていた。区切りとなる8月31日の全体報告会では、毎回のメール報告を促した。しかし、9月に入り学生からの活動報告が激減し、活動状況が把握できなくなった(表3)。担当者たちは、問題が起きてから対処する相談でなく積極的な活動を促進するためのメール活用をめざしていたので、問題発生を危惧していた。その時、学生が配置校訪問日を無断で欠席し子どもたちががっかりしている、という苦情が出た。そこで、今一度メールでの報告から相談というサイクルで活動を支えようと、一斉メールを送信した。

全員送付メール：「※注意」の効果かどうかは分からないが、10月より報告数は盛りかえした。それでも、時と共に効果は薄れていった（表3）。

2007年9月28日 19:53 学びのアシスト毎回報告について

9月に入ってからたくさんの活動を経験していることと思います。ご苦労様。皆さんの活動が円滑にすすむよう、これまでもE-メールによる活動報告をお願いしていました。うまくいっているという感想が多数ある中で、戸惑っているという人たちが若干みられます。メールを出さない人の中にも戸惑っている人がいるのではないかと心配です。そこで、今後全員の活動状況を把握し、適切な支援を図ることとしました。

10月より、下記により毎回の報告をお願いします。

記

期限	毎回活動の翌日まで
宛先	本多客員教授のメールへ
内容	1 実施日・開始時刻～終了時刻(滞在時間) 2 主な活動内容(見出し程度) 3 感想(感動したこと、心配なことなど)

※注意 今後、報告の有無も評価の資料とします。
しっかり報告しましょう。

(3) メール報告からの発見

アシスト仲間を心配するメール：このような報告がある頃には、私たちが元教員の勤が働き、学生の一部に活動内容やメール報告の中だるみを感じていた。

◇2007年11月28日 23:51 学びのアシストAより

先週、風邪で休んでしまったので今日は2週間ぶりの小学校で少し緊張しましたが、特に問題もなく無事に過ごすことができホッとしています。しかし、少し気になることがあります。同じ小学校に行っているもう一人がもう3週間連続で休んでいます。最初の2回は風邪ということとでちゃんと連絡したようですが、今日は無断だったようでちょっと問題になっていました。何か事情を知らないかと聞かれましたが、私はコースも違って行くときもばらばらなので全く連絡をとっていません。今後、同じ学校に行っている相手とは連絡を取り合った方がよいのでしょうか？

全員一斉メール：早速全員送付メールで再度報告の徹底と気持ちの引き締めを求めた。

2007年12月6日 14:43 学びのアシスト毎回報告徹底について

10月に入ってから毎週45～55名の活動報告があります。毎回がんばってくれてご苦労様。大部分の皆さんは多少の苦難を乗り越えて満足感に溢れる活動を続けています。しかし、十数名の人がほとんどメール報告をしていません。今回はその中から久しぶりの訪問予定を報告なく休んで子どもたちの期待を裏切ったという苦情がでました。毎回報告をきちんとおればよいという考えもありますが、おきてからでは遅い場

合もあります。そういうことへの予防も含めたメール相談です。心配が現実になりました。学校で子どもたちにルールを指導することも教師の大事な仕事です。アシストとして活動をするのであれば指導者です。指導者はしっかりと約束事を守りましょう。ほとんどの皆さんには不必要な案内ですが、全員に再度連絡します。12月より、毎回の報告をお願いします。

3. メール相談返信回数

74名の学生たちとの返信文はメール文を段落や全体のデザインも整えたうえで、A4用紙(41字×50行)に転載した。年間を通した総ページ数は463であった。毎水曜日後には約40名からメール報告があり、返信書きに追われた。メールを整理し文書化することは返信内容の整合性を維持するために必要であった。2月に入り活動を終了した者が増えたので、研究にあたっては比較的多くの学生と返信した9月から1月末までの返信を集計した。この間の最高返信回数者は54回、最低返信回数者は6回、平均返信回数24.9回であった。

II. 目的

学びのアシストの活動目的の一つは、学級担任の仕事を支援することを通して、学習指導や生活指導等の教育技術以前に集団の中での人間関係づくりが大切であることを学ぶものである。この学びを支援する点でメールによる相談は教育的に機能していると評価され得るのか。本研究はこの新分野の開拓をめざしている。E-メール相談は対面でないことより意思の疎通をはかるという面で大きな障害をもつが、一方で時空を超えた利便性もある。長年の教師の感を頼りに実践し始めたメール相談であるが、この新しい試みに確かな根拠を得、今後の活動の指針を持つことをねらいとする。

III. 方法

74名の参加者をメール相談返信回数の多少で2グループに分け、両グループに分割した3回のアンケート結果を比較する方法と、返信回数上位者(12名)と下位者(12名)との返信メール文をカテゴリ分析する方法をとる。

III-1 アンケート結果をメール返信の多いグループと少ないグループに分割して比較

(1) 活動の時間経過による活動意識の変化を比較

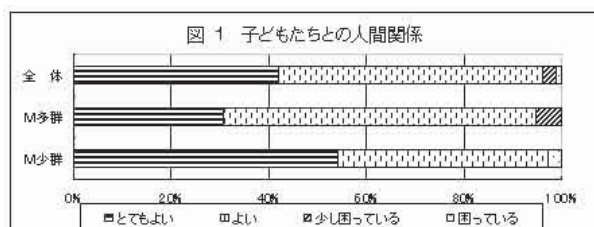
表4は活動を経るにしたがい変化する各項目平均値について統計的に有意な差があるかどうかを検定した結果である。「メールを活用したか」という項目を例にとると、月を経るにしたがって平均値は2.92>1.74>1.54と減少している(選択肢は 1:大いに活用した～4:全く活用していない)なので実際の記述は増加したとなる)。8月から10月は明らかに減少しているが、10月から1月の減少は有意な差が認められない(誤差の範囲)ということになる。

表4 メール発信の多いグループにおけるアンケート平均値の比較（第1回～第3回）

	アンケート									t-検定			
	8月			10月			1月			8月と10月		10月と1月	
	n	m	SD	n	m	SD	n	m	SD	Z	有意差	Z	有意差
授業中の学習指導助	39	2.26	0.81	39	1.87	0.69	39	1.72	0.81	21.78	*	0.87	n.s
採点・教材作成等	39	2.38	0.84	39	2.26	0.81	39	2.28	0.78	0.662	n.s	0.14	n.s
放課後の学習指導	39	3.62	0.70	39	3.38	0.74	39	3.44	0.74	1.359	n.s	0.29	n.s
児童の相談・遊び相手	39	2.33	0.92	39	1.72	0.75	39	1.46	0.71	3.122	**	1.49	n.s
清掃活動等環境整備	39	2.82	0.93	39	2.03	0.80	39	2.08	1.05	3.887	***	0.23	n.s
配置校の活動に満足	39	1.87	0.85	39	1.51	0.55	39	1.38	0.58	2.124	*	0.96	n.s
子どもたちとよい関係	39	1.82	0.50	39	1.74	0.54	39	1.33	0.47	0.626	n.s	3.43	**
担任の先生と	39	1.67	0.52	39	1.82	0.55	39	1.41	0.54	1.218	n.s	3.19	**
校長先生や他の先生と	39	1.72	0.50	39	1.87	0.33	39	1.44	0.50	1.527	n.s	4.37	***
大学の先生と	39	1.85	0.43	39	1.92	0.35	39	1.64	0.48	0.837	n.s	2.85	**
メールを活用したか	39	2.92	0.80	39	1.74	0.59	39	1.54	0.84	7.150	***	1.20	n.s
メールは役立つと思うか	39	1.51	0.64	39	1.44	0.55	38	1.39	0.63	0.551	n.s	0.30	n.s
教員になりたい気持ち	39	1.69	0.88	39	1.79	0.88	39	1.77	0.92	0.493	n.s	0.12	n.s

n:人数 m:平均 Z:有意水準(危険率):なし
SD:標準偏差 <math>Z < 2.04 \leq * < 2.75 \leq ** < 3.64 \leq *** </math> (5%) (1%) (0.1%)

(2) 主にアンケート同項目での分布の違いから活動意識を比較



$\chi^2=4.2$ 5%水準で有意

図1は、10月実施アンケートの項目「子どもたちとはよい関係か」の全体とM多群（メール発信の多いグループ）

表5 相談・遊び相手への取り組み 選択者数の変化

	10月			1月		
	M多群	M少群	計	M多群	M少群	計
とても多い	18	15	33	26	15	41
かなりあった	14	13	27	8	13	21
少なかった	7	7	14	5	7	12
なし	0	0	0	0	0	0
計	39	35	74	39	35	74

χ^2 検定 $\chi^2=0.1$ 有意差なし $\chi^2=4.2$ 5%水準で有意

プ) M少群（少ないグループ）の選択分布と検定結果である。「とてもよい」という評価の部分に注目すると、平均値となる全体を基準にM多群とM少群では正反対の分布を示している。すなわち、「メール発信の少ないグループは、子どもたちとの関係がとてもよく、これに反して発信の多いグループではそれ以外である。」ということがいえる。

表5-2 単純化(2×2分割)

	10月			1月		
	M多群	M少群	計	M多群	M少群	計
とても多い	18	15	33	26	15	33
それ以外	21	20	27	13	20	27
計	39	35	74	39	35	74

百分率で数値を表した図1に対して、表5は実数で表記している。グラフに対して分布の様子がとらえにくいのが、表5-2のようにまとめてみると関係がわかりやすい。ここでの χ^2 検定はこの2×2分割表に書き換えて実施した。結果は、「相談・遊び相手の活動は、10月では大きな違いが見られなかったが、1月ではメール発信の多いグループはとても多く参加し、これに反して発信の少ないグループではとても多くの参加はない」となる。

表6 相関係数 発信回数の多いグループ 10月実施アンケート

	4	5	61	62	63	64	65	7	81	82	83	9	10	11
4 出校回数		0.65	-0.24	-0.28	-0.04	-0.37	-0.04	-0.17	-0.35	-0.19	-0.38	-0.16	-0.08	0.15
85 活動時数	**		-0.24	-0.28	0.03	-0.46	-0.16	-0.11	-0.38	-1.06	-0.32	-0.37	-0.18	0.03
61 授業中の学習指導助				0.06	0.10	0.28	-0.18	0.11	-0.02	0.08	0.04	0.24	0.01	0.00
62 採点・教材作成等					0.09	-0.13	0.27	0.15	0.36	0.36	0.43	0.09	0.35	-0.03
63 放課後の学習指導						-0.13	0.11	0.02	0.12	-0.15	0.10	0.05	0.03	-0.12
64 児童の相談・遊び相手		***					0.27	0.16	0.45	0.13	0.37	0.07	-0.08	-0.09
65 清掃活動等環境整備								0.15	0.49	0.13	0.20	0.07	0.09	-0.03
7 配置校の活動に満足か									0.36	0.39	0.36	-0.07	0.02	0.27
81 子どもたち						**	**			0.36	0.53	0.20	0.12	0.10
82 担任の先生と											0.43	0.02	0.18	0.08
83 校長先生や他の先生と				**					**	**		0.09	0.17	-0.18
9 活用したか													0.35	0.10
10 役立つと思うか														-0.03
11 教員志望・後														

強い相関がある (***) $\pm 0.7 \sim \pm 1$ 中程度の相関が (**) $\pm 0.4 \sim \pm 0.7$ 弱い相関が $\pm 0.2 \sim \pm 0.4$ ほとんどない $\pm 0 \sim \pm 0.2$

(3) 同時期実施で同グループ内のアンケートの項目間で
の相関関係を解釈に活用

表6は相関関係を表示するマトリックスである。右上は相関係数を左下は相関係数の強さを「*」数で表す。ここでは弱い相関は省いた。(1)と(2)で有意な差が出た項目を並べて解釈するとき、その項目間の相関が強いと断定できれば因果関係にあるかどうかの解釈に活用できる。たとえば、表4で「清掃活動等の活動」への参加の平均は2.82→2.03へ下がっている。すなわち、よく参加するようになった。表6の相関係数では「清掃活動等の活動」と「子どもたちとの関係」が高い相関があるという。一方で「子どもたちとの関係」の平均値は変わらないが(表4)、図1でM多群はM少群より関係がよくないというデータがある。これらをふまえて、因果関係を含めた解釈を試みることができる。

III-2 メール発信上位者12名と発信下位者12名に
分割したメール内容カテゴリー分析結果の比較

本多は授業のカテゴリー分析と授業評価から授業改善をめざしてきた(本多1984, 1986)。この中で、カテゴリー分析はOSIA-IV(Hough & Duncan 1980)を採用し、授業評価はアンケート形式で、児童生徒の参加意識や態度自己評価をもとにした。数値化した両データから統計的に有意な差のある項目を抽出して、その解釈から授業改善の方向を探ってきた。このOSIA-IVの特徴としてサブカテゴリーの活用がある。分析の目的にあったサブカテゴリーを自由に導入するものである。今回の分析は教師と学生1:1のメール文である。このことをふまえて、時系列の区切りでのコード化でなく1メール全体に対してコード化することとした。また、相互関係が、教師と学生以外の第三者の介入が無く、一つの活動での意見交換の回数が少ないなど、単純であることより、受信文(学生からのメール)と送信文(大学教員からのメール)では異なるカテゴリーとし、分析の簡明化を図った。

(1) メール内容カテゴリーと「文例」

ア. 送信カテゴリー(教師→学生)

肯定: 好意的な送信文。個別の問題で受容、否定と評価が分かれた場合、肯定評価を第一順位とした。

「ほぼ一日の活動ご苦労様でした。

学校でうれしいことが見つかるなんてすばらしいですね。しかも2つもです。たわいのないことかもしれませんが、この気持ちが大切なのです。幸せは自分の心が決めるものですね。2人の方から私に近寄ってきてくれたこといいですね。」

受容: 好意や嫌悪の評価を入れず、内容をそのまま復唱する送信文。アンケート結果など、事実を元にした送信文もこのカテゴリーとした。

「アンケートによると、子どもたちとの人間関係で少し困っているとありました。心配になりメールしました。」

「騒がしかったり、立ち歩いたりする(ですか。それ)には、理由があると考えましょう。」

否定: 好ましくない気持ち表した送信文。否定的な評価をされた場合、受信した側のモチベーションは上がらないと考えられる。正すべきことはきちんと指導しなければ、配置校での活動に支障が出ると考えている。

「きちんと翌日までに報告しましょう。子どもを指導する先生が約束を守れなくてどうするのでしょうか。率先垂範ですよ。」

・以上の3カテゴリーは学生達の活動への評価を含んでいる。学生たちの意欲を高めるには、肯定的評価が好ましい。メール発信数の多いグループと少ないグループでの相違が予想される。

説明: 疑問への応答、課題の発掘、情報の提示の内容
「けんかが多くて大変ですね。休み時間のけんかです。アシストさんは、とりあえず、けんかが始まる気配を感じたら二人の間へはいることです。そして話しかけるのです。始まってからでは遅いのです。こんなことをしていれば、先生がどんな気持ちでいるか分かってきます。次は、けんかをしている中に入ってどうしたの、怒っているわけを話してごらん。と双方の話を聞くのです。どちらがいいとか言うのではなく、言い分をしっかりと聞いてあげるのです。我慢するという部分がでたら大いに褒めましょう。」

要請: 新しい行動の指示、補足情報などの返信要請

「がんばる人には応援団がいる。ひとりぼっちではありません。だから、自分の性格の悩みについては、なかなか結論が出ません。愚痴でもいいですからメールしてください。」

「風邪で欠席し1週間空いたので、楽しいお土産を仕入れていってください。喜ぶますよ。」

表7 コード化されたメール内容カテゴリー集計表

No.	氏名 通信時刻	送受信	送信カテゴリー					受信カテゴリー					文長 ÷ 度数	度 数	一 斉 送 信	
			評 価			解 明	要 請	内 容			文 長	感 性				
			肯 定	受 容	否 定			傍 観	主 体	運 営						疑 問
	0000															
2	9月1日 20:32	受						1			1	1	8			
3	9月2日 14:52	送	1			1							8			
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	14	7	4	18	210	10.0	21	
	計(送信)	送	13	6	1	15	12	0	0	0	0	0	135	6.8	20	5

イ. 受信カテゴリー (学生→教師)

傍観：報告が表層的，形式的，傍観的で具体的な内容の記述のない通信文。

「英語の授業は外国人の先生でした。日本人にはないオーバーリアクションで授業を行っていたので3年生は興味津々でした。計算練習は6限目だったので，半分以上の子どもがぼーっとしていました。」

主体：活動に参加した具体的な観察内容の記述が伴う通信文。

「算数の授業では手作りのてんびんをつかい，身近にあるものの重さ比べを行いました。グループごとに行う作業で，目の前にあるてんびんで子どもたちは遊びはじめ，先生の話しを聞き逃したり，言われた通りの作業ができないグループがいくつかありました。そこで何回か注意しましたが，またすぐに話しはじめ集中力がないなと感じました。そして子どもたちの集中力を取り戻すためにはどうしたらいいか考えました。」

運営：私的，運営的な内容の通信文。

「昨日から熱があり，今日の午前中にしばらく様子を見てたのですが，なかなか具合がよくならなかつたので小学校に連絡し，今回の活動を休ませて頂きました。」

・学びのアシスト活動は受信内容カテゴリーの主体(的な観察)をめざしている。指導のねらいが，学生の積極的な活動参加，すなわち配置校教師からの指示待ちで活

動するのでなく，自分なりにP-D-Sのサイクルを意図した活動へと進化してほしいからである。メール相談は，配置校での活動に対する観察力を高め，考え，実践するための支援と考えている。

疑問：観察から生まれた疑問，質問，悩みなどを含む通信文。疑問があるということは，主体的な活動をしていることにつながると考える。

「クラスに指しゃぶりや鉛筆かじりをする子がいます。他の子どもたちからは馬鹿にされています。ただ単に，かじるなどと言ってやめるような感じではないのです。私はどのように対応すればよいのでしょうか。」

感性：驚きや感動，喜びや悲しみの内容を含む通信文。この感情は表現活動の大切な要素である。学校で，教師がこのお手本を示すことは感性の学びに重要と考えている。礼儀，エチケットもこのカテゴリーに含む。

「今日は掃除の時間中，先生に言われなくてもみんなテキパキと動いていたので，とても感心しました。」

「分かりました。ありがとうございました。」

ウ. 共通

文長：時系列に変えてメール文の文長(各メールは1行を41字とする文章の行数で表示)で表示した。文章は段落等も設定し，全体のデザインも整えた。文長が長いことは主体的な活動に対する記述が多いと考える。

一斉送信：全員に送付し同じ内容なので，文長への記述から省いた。

文長÷度数：1メールの平均の長さである。受信文が長いと主体的な参加を表現する内容が期待できる。

(2) メール発信上位者と下位者のメール内容カテゴリー集計項目間の比較

表8はカテゴリー集計である(紙面の都合上，個別集計内容との関係はメール送受信上位者のみ掲載)。

これらの集計結果の一部を抽出しまとめた表9から，メール送受信上位者への送信メールでは肯定的評価カテゴリーが多く，受容・否定的カテゴリーが少ない。一方送受信下位者では受容・

表8 送受信上位者メール内容カテゴリー集計表 (***) 下欄 下位者集計)

No.	氏名 通信時刻	送受信	送信カテゴリー					受信カテゴリー					文長 ÷ 度数	一斉 送信	
			評価			説明	要請	内容							
			肯定	受容	否定			傍観	主体	運営	疑問	感性			
送受信上位者															
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	14	7	9	18	210	10.0	21	
	計(送信)	送	13	6	1	15	12	0	0	0	0	135	6.8	20	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	3	10	5	9	101	5.9	17	
	計(送信)	送	6	5	5	15	15	0	0	0	0	124	8.3	15	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	18	6	7	17	132	6.0	22
	計(送信)	送	9	6	0	15	12	0	0	0	0	95	6.3	15	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	13	4	11	10	416	26.0	16
	計(送信)	送	9	6	0	14	11	0	0	0	0	144	9.6	15	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	4	20	5	13	15	193	7.1	27
	計(送信)	送	7	12	0	18	17	0	0	0	0	129	6.8	19	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	9	22	11	5	25	212	5.6	38
	計(送信)	送	14	5	2	21	11	0	0	0	0	131	6.2	21	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	17	2	9	10	135	7.1	19
	計(送信)	送	5	7	1	12	13	0	0	0	0	109	8.4	13	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	3	16	0	3	15	71	3.7	19
	計(送信)	送	5	5	1	10	11	0	0	0	0	71	6.5	11	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	20	7	10	15	178	6.8	26
	計(送信)	送	9	6	2	13	17	0	0	0	0	144	8.5	17	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	1	10	4	10	2	88	5.9	15
	計(送信)	送	9	5	0	11	9	0	0	0	0	78	5.6	14	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	4	11	4	4	12	100	5.3	19
	計(送信)	送	9	4	3	15	10	0	0	0	0	105	6.6	16	
	計(受信)	受	0	0	0	0	0	0	9	3	5	10	126	10.5	12
	計(送信)	送	9	3	0	11	9	0	0	0	0	78	6.5	12	
送受信上位者計			0	0	0	0	0	24	180	58	95	159	1962	100	251
送受信上位者計			104	70	15	170	147	0	0	0	0	0	1343	85.9	188

送受信下位者計			0	0	0	0	0	24	20	13	12	20	224	54.4	53
送受信下位者計			17	29	8	39	87	0	0	0	0	0	314	63.5	59

表9 肯定評価と受容・否定評価

	肯定	受・否	計
上位者	104	85	189
下位者	17	37	54
計	121	122	243

$\chi^2=9.3$ 1%水準で有意

否定的カテゴリーが多く、肯定的評価カテゴリーが少ない。担当者はカウンセリングを専門としないが、肯定的な評価の重要性は十分認識していて気をつけていたつもりであるが、まだまだ不足しているという解釈ができる。

IV. 結果と考察

III章で示した方法によりデータを処理し、統計的に有意差のある項目を抽出した(結果)。そのデータを整理・比較し相互関係や因果関係を読み取りまとめた(考察)。

IV-11 アンケート結果をメール交信の多いグループと少ないグループに分割して比較

(1) アンケート平均値変化

ア. メール交信の多いグループ(略称:M多群)

- 01 授業中の学習指導 8月より10月は多くなる
- 02 相談・遊び相手 8月より10月は多くなる
- 03 清掃活動等 8月より10月は多くなる
- 04 活動の満足感 8月より10月は高くなる
- 05 メールの活用 8月より10月は多くなる
- 06 子どもたちと 10月より1月はよくなる
- 07 担任教師と 10月より1月はよくなる
- 08 他の指導教師と 10月より1月はよくなる
- 09 大学教官と 10月より1月はよくなる

イ. メール交信の少ないグループ(略称:M少群)

- 10 授業中の学習指導 8月より10月は多くなる
- 11 活動の満足感 8月より10月は高くなる
- 12 子どもたちと 8月より10月はよくなる
- 13 メールの活用 8月より10月は多くなる
- 14 メールの効果 8月より10月は高くなる

(2) 相反する選択肢分布をするアンケート項目

ア. 8月実施アンケート

- 15 有意差のある項目なし

イ. 10月実施アンケート

- 16 清掃活動等 M多群は多く, M少群は少ない
- 17 子どもたちと M多群は悪く, M少群はよい
- 18 担任教師と M多群は悪く, M少群はよい
- 19 他の指導教師と M多群は悪く, M少群はよい
- 20 メールの活用 M多群は多く, M少群は少ない
- 21 メールの効果 M多群は高く, M少群は低い

ウ. 1月実施アンケート

- 22 相談・遊び相手 M多群は多く, M少群は少ない
- 23 清掃活動等 M多群は多く, M少群は少ない
- 24 活動の満足感 M多群は高く, M少群は低い
- 25 メールの活用 M多群は多く, M少群は少ない
- 26 メールの効果 M多群は高く, M少群は低い

(3) アンケート項目間の相関関係

ア. 8月M多群での相関

- 27 「相談・遊び相手」と「活動の満足感」で相関
- 28 「活動の満足感」と「子どもたちと」で相関
- 29 「活動の満足感」と「担任教師と」で相関
- 30 「子どもたちと」と「担任教師と」で相関
- 31 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 32 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関

イ. 8月M少群での相関

- 33 「採点・教材作成」と「清掃活動等」で相関
- 34 「相談・遊び相手」と「活動の満足感」で相関
- 35 「相談・遊び相手」と「子どもたちと」で相関
- 36 「活動の満足感」と「子どもたちと」で相関
- 37 「活動の満足感」と「担任教師と」で相関
- 38 「活動の満足感」と「他の指導教師と」で相関
- 39 「子どもたちと」と「担任教師と」で相関
- 40 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 41 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関

ウ. 10月M多群での相関

- 42 「採点・教材作成」と「他の指導教師と」で相関
- 43 「相談・遊び相手」と「子どもたちと」で相関
- 44 「清掃活動等」と「子どもたちと」で相関
- 45 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 46 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関

エ. 10月M少群での相関

- 47 「授業中の学習指導」と「活動の満足感」で相関
- 48 「授業中の学習指導」と「担任教師と」で相関
- 49 「授業中の学習指導」と「他の指導教師と」で相関
- 50 「相談・遊び相手」と「清掃活動等」で相関
- 51 「活動の満足感」と「担任教師と」で相関
- 52 「活動の満足感」と「他の指導教師と」で相関
- 53 「子どもたちと」と「担任教師と」で相関
- 54 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 55 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関
- 56 「メール活用」と「メールの効果」で相関

オ. 1月M多群での相関

- 57 「授業中の学習指導」と「活動の満足感」で相関
- 58 「授業中の学習指導」と「子どもたちと」で相関
- 59 「授業中の学習指導」と「教員志望」で相関
- 60 「活動の満足感」と「教員志望」で相関
- 61 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 62 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関

カ. 1月M少群での相関

- 63 「授業中の学習指導」と「担任教師と」で相関
- 64 「採点・教材作成」と「放課後の学習指導」で相関
- 65 「採点・教材作成」と「子どもたちと」で相関
- 66 「子どもたちと」と「他の指導教師と」で相関
- 67 「担任教師と」と「他の指導教師と」で相関
- 68 「担任教師と」と「教員志望」で相関

IV-12 アンケート結果の整理と考察

結果の整理には、特徴を読み取りやすくするため、できる限り概念図化を試みた。数値をそのまま読み取ることは至難の業であり、間違いを犯しやすいからである。

(1) 8月実施アンケートについて

ア. 整理

◇相反する選択分布項目と平均値より

8月実施アンケートで有意差のある項目はない。

◇相関関係より

図2 8月相関関係 M多群

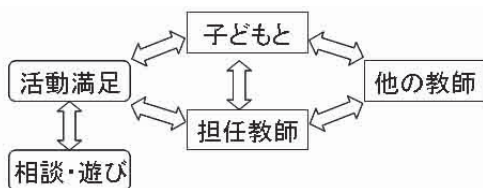


図3 8月相関関係 M少群



図2, 図3は強い相関関係をもつ項目をまとめ、M多群とM少群の特徴を図示したものである。

両群共に「活動に満足」と学校内の人間関係が密接である。また「活動に満足」と「相談・遊び」の活動の関係も密接であり、M少群は「子どもとの関係」を含めた関連が強い(図2, 図3)。

イ. 考察

結果のまとめ: 8月末のアンケートでは、主として「子どもたちの相談や遊び相手の活動」が「配置校での活動の満足度」と密接で、「活動に満足」が「子どもたちとの人間関係」をはじめとする学校での人間関係全体に関係している。これらは両群にほぼ共通している。

総括: まだ活動も少ない時期でのアンケートであった。平均値や相反する選択分布項目がないことと相関関係がほぼ同じことよりメールの発信回数の多少での相違は表れていない。

アシストたちは、とりあえずは学校側の指示を頼りに、子どもたちとの関係を良好にするよう「相談・遊び」の活動に力を入れている様子がうかがえる。

(2) 10月実施アンケートについて

ア. 整理

◇平均値より

M多群の平均値の伸びは「学校での活動の種類」で多

図4 8月→10月平均値の変化 M多群

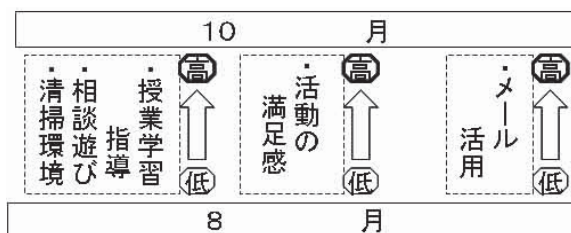


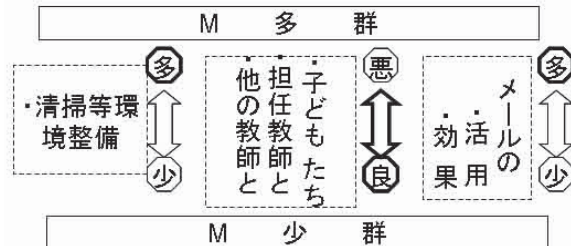
図5 8月→10月平均値の変化 M少群



くなっている。M少群の平均値は「子どもたちとの関係」がよくなっており、「メールの効果」でも向上している(図4, 図5)。

◇相反する選択分布項目より

図6 10月相反する選択分布項目



M多群とM少群で相反する特徴を表す関係が、「学校での人間関係」総てで「M多群が悪く、M少群が良い」である。一方「清掃等環境整備」と「メールの活用と効果」では、共に「M多群が多くとM少群が少ない」である。両者で相反する特徴を表す関係が逆の関係になっており、これは非常に大きな特徴である。

◇相関関係より

図7 10月相関関係 M多群

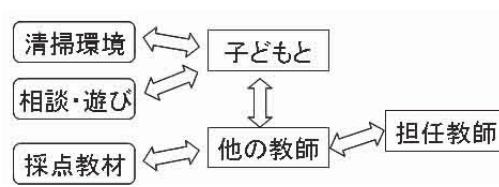
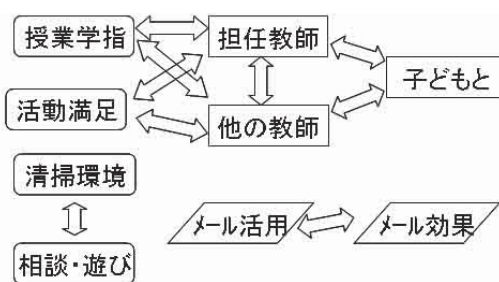


図8 10月相関関係 M少群



M多群では、異なった活動群を結ぶつながりが2つが見られる。一つは「学校での活動」と「子どもとの人間関係」との相関であり、他は「学校での活動」と「教師との人間関係」との相関である。一方M少群では、「学校での活動」と「教師との人間関係」との相関のみである（他は同一郡内での相関）。

イ. 考察

結果のまとめ：10月末のアンケートでは、多くの項目で8月より平均が向上している。特にM多群は配置校での活動が増え、活動の満足感も増している。しかし相反する選択分布で、清掃活動は“M多群が多く、M少群は少ない”一方で、子どもたちとの関係はその逆に、M多群は悪く、M少群はよい”。また、メール効果は共に“M多群は高く、M少群は低い”。

人間関係では、配置校での活動の内「清掃等環境整備」と「子どもたちの相談・遊び相手」が「子どもたちと」、「授業での学習指導補助」や「採点・教材作成の補助」は「担任・他の教師」と相関がある

総括：10月末では、一斉メールなどのでこ入れもあり、メール報告も増し活動も充実したと感じていた。この教師の直感の通りアンケート平均値は向上した。しかし、より積極的主体的指導が求められる清掃活動にM多群がM少群より多く取り組んだことにより、M多群が指導に困り、子どもたちとの関係は“M少群よりM多群が悪く”なった。M多群はこの悩み解消のためメール活用が多くなった。

問題提起を促すメール事例：掃除指導は面倒なことである。誰しも面倒から遠ざかりたいのであるが、メール相談は積極的に参加するよう働きかけ、新たな問題を共に考える機能があると考えている。

この考察にあたっては1月末アンケートの結果やメール内容も判断の根拠にしている。

◇2007年10月24日 18:20 B (M多群) より

活動内容：授業補助、ワックスがけ、教室の掲示
久しぶりに子どもと遊んだり話したりしてとても楽しかったです。先生とも作業しながら話してアドバイスをしてもらえたので良かったです。
掃除を多くの子がしっかりとしていません。うまく促すにはどのようにしたらいいですか？

2007年10月24日 21:42 Bさんへ 鯉風味の本多氏より
学びのアシストは、まず子どもたちと仲良しになること、それと真面目に活動して子どもたちに信頼されることです。これが教育の土台です。うまくいってますね。掃除をうまく促すには→率先垂範です。「B先生、今日はここをきれいにするから任せてね。」終わったら、「きれいになったでしょう。すっきりした一つ。」ぐらい言うと、仲間が増えます。後は、がんばった子を褒めるのです。



◇2007年10月25日 22:59 C (M少群) より

六年生の算数が遅れがちな生徒に、個別で教えてあげたのですが、やり方を教えてあげるとちゃんと出来ていたので、個人的にはうまくいったと思いました。久しぶりの給食はおいしかったです！

2007年10月24日 21:42 Cさんへ 鯉風味の本多氏より
丸一日の活動ご苦労様ですが、他に何かの活動で心に残ったことはありませんか。少しでも書いてあればより良い活動へのヒントをあげることができますが。

やり方を教えてあげてちゃんとできるようになってよかったですね。次の時間にでも、定着したか確認してみましよう。定着していなかったとしてもがっかりしないでください。そうならば、次の対策を考えればよいのですから。教育はこの連続です。

給食はOKですね。掃除の時間はどうしていますか。

◇2007年10月26日 1:30 Cより

そうじの時間はどうしていいかわからなくて、ずっと職員室にいました。

2007年10月28日 13:01 Cさんへ 鯉風味の本多氏より
私の掃除指導の秘訣を教えます。それは、率先垂範です。「B先生は、今日はここをきれいにするぞ。」と言って始めます。終わったら、「わーきれいになったね。疲れたけど気持ちいいねー。」

これですよ。考える前にまず行動から、です。

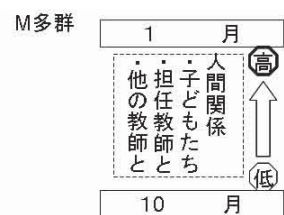
(3) 1月実施アンケートについて

ア. 整理

◇平均値より

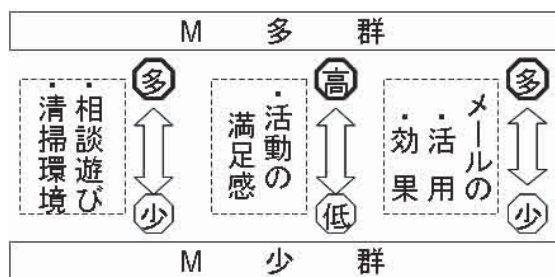
M多群は学校での人間関係総てで上昇した。

図9 10月→1月平均値の変化



◇相反する選択分布項目より

図10 1月 相反する選択分布項目



項目総てで、M少群よりM多群が良く、項目相互に整合的な関係があると予想できる。

◇相関関係より

図11 1月相関関係 M多群

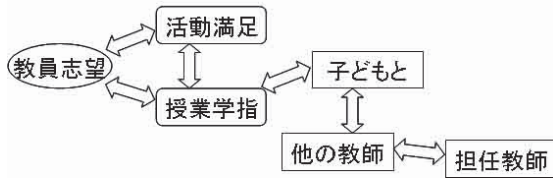
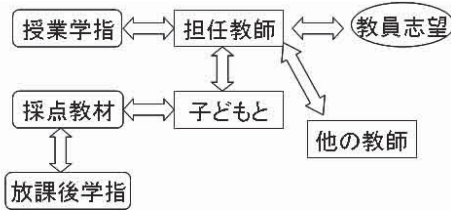


図12 1月相関関係 M少群



M多群では「授業の学習指導補助」を中心として見ると、一方で「活動に満足」「教員志望」との連鎖があり、他方では「子どもたち」とつながっている。

M少群では、「担任教師」を中心に「教員志望」と「授業の学習指導補助」「子ども」とつながる。中心はあくまで担任教師となっている。

イ. 考察

結果のまとめ：相反する選択分布項目で、前回M多群がより悪いという結果であった「学校内人間関係（子どもたち）」が、平均変化のM多群で「学校内人間関係」総てでより良い方に向上した。

相反する選択項目分布で、M多群がより「活動の満足感」が高いとする結果が現れ、学校での活動群及びメール群と整合的に対比できる。

相関関係では、項目「教員志望」が新出した。M多群では「授業の学習指導補助」を中心に「子どもたち」と繋がっている。M少群では、「担任教師」を中心に「教員志望」と「授業の学習指導補助」等が連なる。

総括：10月末アンケートで表れたM多群の問題点は1月末アンケートでは解消した。M多群の「清掃等環境整備」活動での問題は、メールをより活用したことにより積極的・主体的に活動でき、困難を克服してより活動に満足とするまで改善できた。メール活用の効果がより高いということからもメールへの信頼感がうかがえる。M多群のこの主体的な活動姿勢が、相関関係で「授業の学習指導補助」を中核に「活動に満足」「教員志望」の連鎖を生んでいる。

一方M少群では、「担任教師」を中核に「教員志望」「授業の学習指導補助」「子どもたち」が連なる。担任教師を中核とすることは、学びのアシスト活動にまだ主体性や積極性が育っていないと考えられる。

学習指導へのアドバイス事例：このDさんのメールをきっかけに「子ども目線での授業観察」をすすめるようになった。アシストのレベルでも観察の視点を定めて授業改善の進め方を考えるようになっていった。

◇2007年10月3日 18:37 Dより

最近ようやく学習の指導にも慣れてきて、児童達の「わかった!」「解けた!」という表情を見るのがとても嬉しいです。今日は算数の時間に、「10mの白のリボンは、5mの赤のリボンの何倍ありますか。」という問題をしました。もちろん答えは「2倍」なのですが、児童達は、何故式が「 $10 \div 5$ 」になるのかわからなかったようです。その時はKさんという女の子に教えていたのですが、式が $10 \div 5$ になることをうまく説明できない自分がいました。この時に「子ども目線」というものをほんのわずかですが実感できたと思います。まだまだ受け身の姿勢でアシスト先生として活動してしまいます。もっと自分から活動できるようにしたいです。また臨機応変に対処できるよう、視野を広く行動することを心がけようと思いました。

2007年10月3日 23:25 Dさんへ 鰹風味の本多氏より

今日はご苦労様。「わかった!」「解けた!」という表情を見るのがとても嬉しいというのは、ベテランでもそうなのですよ。何倍とは? $10 \div 5$ とは? 白いリボンと赤いリボンを比べるの? 長さを比べるの? 子どもの誤答分析から、こんなことを考えていきます。ひょっとしたら問題が問題なのかもしれません。先生は楽しいですよ。いつも考えることがたくさんありますから。

IV-21 メール交信上位者（メールの多いトップ12名）と下位者（少ない12名）に分割したメール内容カテゴリー分析結果の整理と考察

ア. 送信文カテゴリー-交信上位群と交信下位群

69 交信上位群は肯定的な評価が多く、交信下位群は受容や否定的な評価が多い。

イ. 受信文カテゴリー

70 交信上位群は主体者的な記述が多く、交信下位群は傍観者的記述が多い。

ウ. 共通

71 交信上位群は受信文（担当宛）の長さ（計）が長く、交信下位群は送信文（学生宛）の長さ（計）が長い。

72 交信上位群は受信（担当宛）回数が多く、交信下位群は送信（学生宛）回数が多い。

73 交信上位群は受信文（担当宛）の平均文長が長く、交信下位群は送信文（学生宛）の平均文長が長い。

IV-22 分析結果の整理と考察

ア. 整理

◇送信文内容評価及び受信文観察記述のより

図13 交信文カテゴリー相反する選択

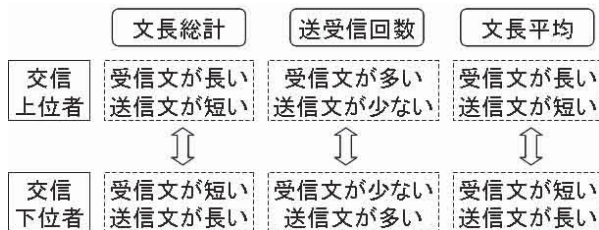


アシストからの受信文やいろいろな情報を元に担当教官が送信文を作成する。その内容には当然受け取った情報を元にした論調がある。内容的評価はこの論調の集計である。

観察記述の視点は、アシストからの受信文の評価である。指示待ちで消極的な姿勢（傍観者的表現）で活動するのではなく、主体的・積極的な姿勢（主体的表現）で活動することを期待して設定したカテゴリーである。

◇通信文の長さや通信回数より

図14 送受信文での相反する選択



通信文の長さ計や平均文長は内容の豊富さ、観察からの思考をより多く含む場合が多い。送受信回数もアシストからの受信回数が多いことは積極的な報告につながる。

イ. 考察

結果のまとめ：内容評価総計では、交信上位者が肯定的評価がより多く受容や否定的評価がより少ない。交信下位者はこの逆である。観察記述の視点では、交信上位者が主体的記述がより多く傍観者的記述がより少ない。交信下位者はこの逆である。

通信文の長さ計や平均文長は、交信上位者では受信文が長く送信文が短い。交信下位者はこの逆である。

送受信回数は、交信上位者では受信文が多く送信文が少ない。交信下位者はこの逆である。

総括：内容的評価では、肯定的内容が好ましいのであるが、メール交信下位者にはネチケツト指導や観察力を高めること等改善点が多く、結果的には肯定的な評価が少なくなっている。

観察記述の視点では、「観察し考え書く」ことで活動の内容が主体的になると思うのだが、報告を拒否する

学生は別として、問題がないから報告しない学生へのアプローチを工夫したいと考えている。これは、通信文長計と平均文長、送受信回数でも同様に考えられる。肯定的評価ほめることの事例：アシストはいろいろ感じてくれる。苦しい返信書きの合間にこのようなメールを発見すると、本当にやる気が出てくる。

◇2007年10月17日 17:22 Eより

今日は、子どもたちが私のことを、多くの場面で必要としてくれて嬉しかったです。子どもが芋を見つけた時は、見て欲しいといわんばかりに、[でっかいが見つけた]などと声をかけてくれました。子どもに[すごいねえ～よく頑張って掘ったね]などたくさん褒めることができたので、良かったです。

2007年10月17日 21:29 Eさんへ 鯉風味の本多氏より

私のことを多くの場面で必要としてくれて嬉しかったです。それは、「でっかいが見つけた」などと声をかけてくれたことに対して「すごいねえ～よく頑張って掘ったね」などたくさん褒めることができたことです。これでいいのです。信頼関係が確立していると言えますね。かれらのモチベーションの元ですよ。

◇2007年10月17日 22:29 Eより

今思ったのですが、私が本多先生に褒められてとてもとっても嬉しいように、子どもたちだって嬉しいのですよね。私以上に。褒められるところをたくさん気付けるようになって、それを子どもたちに多く伝えたいと思います。自信が前よりも少しつきました。ありがとうございます。

2007年10月18日 10:56 Eさんへ 鯉風味の本多氏より

私はおべんちゃらで褒めていません。だから気持ちが悪くは伝わるのでしょうか。「褒められるところをたくさん気付けるようになって、それを子どもたちに多く伝えたい」。考え方は大正解です。よかった、よかっただけでは気持ちは伝わりません。何処がどうよかったのか、きちんと理解して褒めてあげることが大切です。

そのために、しっかり見たことをメモしましょう。このノートは一生の財産になります。

最少交信者とのメール交信事例：この期間の交信の総てである。問題ないから必要なしとするFさんとはどう付き合えば良かったのだろうか。課題は尽きない。

2007年9月1日 16:58 Fさんへ 鯉風味の本多氏より

アンケートによると、こどもたちとの人間関係で少し困っているとありました。心配になりメールしました。ちょっとしたことが原因で行き違いを生じることがあります。もし相談する気持ちがあれば事情を聞かせてください。案外簡単に改善されるかもしれませんよ。メールを待っています。

2007年9月21日 15:10 Fさんへ 鯉風味の本多氏より

以前上記のメールを送りましたが、その後の様子はいかがでしょうか。メールください。

◇2007年9月21日 15:26 Fより

9月になってから朝から学校に行けることができ、小学生とも打ち解けることができました！今は楽しく勉強させてもらってます。

2007年9月28日 19:53 全員送信（前出毎回報告要請）

2007年10月14日 0:30 Fさんへ 鯉風味の本多氏より

10月に入ってから連絡がないので心配です。学びのアシストの活動をしていますか。お知らせメール届いていませんか。このメールが届いたら返事をお願いします。

◇2007年10月14日 10:42 Fより

大丈夫です！配置校には水曜日の午後は毎回通っています。子ども達とも、先生方ともしっかりコミュニケーションが取れるようになって来ましたので楽しく活動させてもらっています。メールも届いています。

2007年10月14日 19:58 Fさんへ 鯉風味の本多氏より

よく読んでいないようなので、9月28日のメールを再送します。ということで、全く大丈夫ではありません。今回の報告はもう一度送り直しましょう。

おわりに

大量のデータを整理するにあたりデータ内容を概念図化する手法は、OSIA-IVで学んだ（本多1984）。今回は、カテゴリー分析以外のデータでも概念図化を試み、以下の結果が発見できた。

10月末「より積極的主体的指導が求められる清掃活動にM多群がM少群より多く取り組んだことにより、M多群が指導に困り、子どもたちとの関係は“M少群より悪く”なった。M多群はこの悩み解消のためメール活用が多くなった。1月末では「M多群の『清掃等環境整備』活動での問題は、メールをより活用したことで積極的・主体的に活動できるようになり、困難を克服してより活動に満足と感じるまで改善できた。メール活用の効果がより高いということからもメールへの信頼感がうかがえる。M多群のこの主体的な活動姿勢が、相関関係で「授業の学習指導補助」を中核に「活動に満足」「教員志望」の連鎖を生んでいる。

勘ではなく、このことを断定できる資料がある。しかも勘や経験では分からなかったことも出てきている。メール活用相談は十分意義があるといえる結果であった。

一方でカテゴリー内容分析からは、常識的に考え得る内容は掌握できたが、新しい発見は出なかった。サブカテゴリーのあり方等、まだまだ改良することで新しい解釈が生まれると考える。たとえば、肯定的評価と否定的評価である。我々は、学びのアシストが子どもたちに信頼される活動をするために「子ども目線で観察し、考え、目標を定めて実践する」等、積極的な活動を求めている。したがって、メール相談のポイントは主体的に考

えている文章かの確認であると考えている。とすれば、厳しい追及が多くなっていく。心地よい言葉だけがモチベーションを上げるのではなく、向上しようとする目標をいかに自分のものとさせるかに力を入れていくべきと考え、以下のとおり新しい歩みを始めている。

新しい試み

① メール相談の効果を知らせる事前指導として、事例をもとにした講義の開催

② メール報告をしやすい環境作りとして、アシスト全員の活動の送受信を記入する電子黒板の設置

「大丈夫です。問題はありません。」と報告を拒むアシストが出現しないよう、活動前に指導することが必要であろう。携帯電話メールは面倒というアシストもいるであろう。自分だけの殻に閉じこもっている全体から取り残されてしまうであろう。このような事態への予防措置としての新しい試みである。以下のメール返信文の書き出しの厳しさの中にも我々の願いが込められている。

新しい歩みを思考したメール事例：ムード的に肯定的評価するのではなく、返信文のように観察の視点を示し事前、事後共に考えさせることをめざしている。

◇2008年7月3日 16:13 Gより

今回は給食の時間から参加し、昼休みも子どもたちを連れてグラウンドへ行き、鬼ごっこなどをして遊びました。自分も子どもたちも前回と比べて緊張がほぐれ、たくさん話もできました。次回からは徐々にみんなの名前も覚えていきたいと思っています。

2008年7月4日 17:06 Gさんへ 本多より

給食の時間は？その後のお勉強は？それと感想を書いてください。自分は緊張していても、子どもたちは大勢です。自然に振る舞っていますよ。名前を覚えるのは次回からですか。がんばってください。集合写真をお借りして拡大コピー（名前記入）やデジカメで撮影したりして活用すると早く覚えることができます。個人情報保護に注意を。

文献

Hough, J. B. & Duncan, J. K. : 1980 Categories for the Study of Instruction- OSIA Vol.1, The Ohio State University

本多信昭：1984, 比較実験授業とカテゴリー分析 P117-225, 教育開発研究所

本多信昭：1986, 道徳授業の評価とカテゴリー分析（互見授業による指導法改善をめざして）

指導と評価 Vol.32No.33 日本教育評価研究会 P49-52

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

不登校経験者の自己省察に関する研究 (3)

—時間的展望の変化に着目して—

松井 理納*・稲垣 応顕**

Investigation on Self-reflection of Those Who Experienced School Non-attendance (School Refusal) 3

—Focusing on the Change in Time Perspective—

Yoshino MATSUI and Masaaki INAGAKI

キーワード：不登校経験者，自己省察，質的研究，時間的展望

Keywords : experienced school non-attendance (school refusal), self-reflection, qualitative investigation, time perspective

1. はじめに

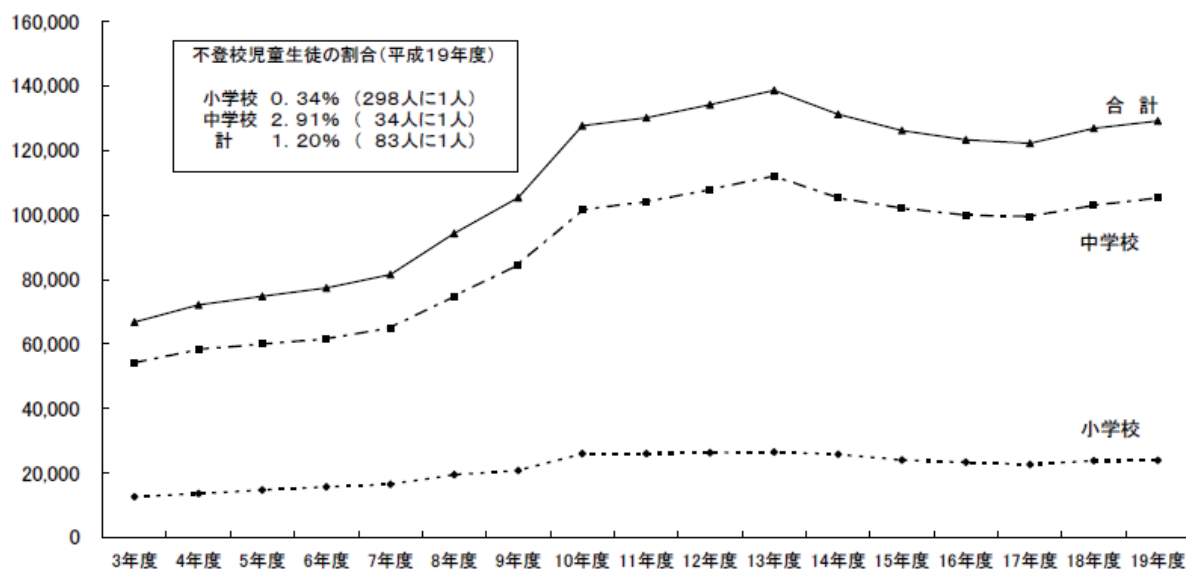
不登校 (=School Refusal : 以下, SR と略記) 問題は, 今日の学校教育現場において依然として大きな課題である。文部科学省 (以下, 文科省と略記 2008) の報告によれば, SR生徒数は2001年度から2006年度までの5年間において減少している。しかし, 最新の数値である2007年度の国公立小・中学校におけるSR生徒数は, 129,254人 (前年度比1.9%増) と報告され2年連続して増加している (表1)。

なお, この報告に対して明里 (2007) は, 文科省の不

登校調査がSR児童・生徒の実数のみで行われており, 少子化による母集団の減少が考慮されていないと指摘した上で, 「SR児童・生徒は調査開始以来, 一度も減少していない」と述べている。また相馬 (2006, 2007) も, 文科省(2006, 2007)によるSR児童・生徒数における報告のうち, 1991年度から2004年度のデータを再検討し, ①その比較で実数が約2倍, 出現率が約2.6倍と増加していること, ②文科省が減少傾向と報告した4年間についても出現率ではほとんど差が見られないこと, を指摘している。

一方, 文科省 (2008) は, SRのきっかけは「本人の

表1「不登校児童・生徒数の推移」



* 富山県立保育専門学院

** 上越教育大学 (9月まで富山大学人間発達科学部)

問題 (38.8%)」が最も多く、全体の1/3を占めていると報告している。しかし森田 (2001) は、SRのきっかけとして最も多かったのは「友人関係 (50.4%：いじめ、けんか等)」であり、次いで、「学業不振 (31.1%)」、「教師との関係 (23.5%)」の順であったと報告している。筆者らは、両者の実態把握の違い、換言すればSR児童・生徒の理解についての違いが、学校や家庭における彼らへの対応の違いにあらわれると考えている。また筆者らは、文科省の調査に本基本データの提供者が、誰なのかが問われなければならないも考えている。すなわち、「誰の視点」から捉えたSRなのかということであろう。

ところで、SR経験を有する者に①SR当時の状況、②SR当時の心境、③SR当時の援助体制、④その後の進路状況、などを追跡調査した研究の乏しさが指摘されている (星野ら, 2003; 森田, 2003 et al)。筆者らは、この指摘がSRサポートを実践する上で、極めて重要だと考えている。何故ならば、SRの最中にある児童・生徒は、いわばその波に飲み込まれた状態であり、冷静に自分を見つめサポートを求めることが難しい (稲垣, 1996)。したがって、SRの経験者に過去への振り返りを促し、前述の①から④について、どのように感じているのかを調査することが、現在SRの状態にある児童生徒の心理状態を把握し、何が効果的なサポートとして機能するのかを検討するのに有効だと考える。

これについて、わずかに認められる研究として森田 (2003) は、中学校3年生次に年間30日以上欠席したSR生徒を対象とした「不登校に関する実態調査 (平成5年度不登校生徒追跡調査)」を報告している。そこでは、SR経験が現在の状態に与える影響について、その経験が「マイナスではなかった」と感じている者の特徴として、①SRが継続した理由として、学校に行く意義を認めず自らが選択してSRであったこと、②SR継続中の、心理的負担がなかったと感じていたこと、③出会いや経験に恵まれ、「信頼できる人」との出会いがあったこと、④SRの経験が、今日の苦労や不利益につながっていると感じたことがなかったこと、などの結果がまとめられている。また、松井・稲垣 (2007) はSR経験者である成人を対象とした調査から、彼らがSR当時にサポートと感じていたのは、「サポートの担い手から何をしてもらったかということより、損得勘定または裏表なしに自分と一緒にいてくれた“存在”であった」ことを報告している。

筆者らは、SR児童・生徒への有効なサポートの手立てを打ち立てるためにも、さらに多くのSR経験者を個別かつ質的に追跡調査することが必要であると考えている。

2. 目的

SR経験者へのインタビューにより、主観的内容としての①SRを有していた時期の心理的状況、②現在の心

理的状況、について質的に検討を行う。またそれを踏まえて、③今後のSR問題における有効な支援方法に示唆を得ることを目的とする。

3. 方法

(1) 対象

SR経験者であり、現在は二児の母親であるUさん。プロフィールを表2で示した。なお、プロフィールにおいて掲載した家族構成は、不登校当初と現在の2通りである。

(2) 期間

2008年7月

(3) 場所

T大学の個別面談室

(4) 方法

Uさんに、SR状態であった当時を回想し、以下のアンケートに回答するよう促した。また、その結果を踏まえて面談によるインタビューを行った。

(5) アンケートの内容

Uさんの過去・現在・未来に対する時間的展望を踏まえた心理的状況を把握する目的で、以下のアンケートへの回答を依頼した。

①「私の人生曲線」：Uさんが、自身の人生をどのように見つめているのか、未来に対してどのような時間的展望を有しているのかを把握することをねらい、稲垣・松井(2007b)、松井・稲垣 (2008) に依拠した「私の人生曲線」を描くよう促した。その内容は、過去から未来までの自分の人生を、そのライフイベントと共に図示化するというものであった。

②「心のコラージュ」：現時点におけるUさんの心理的状況を把握することをねらい、投影法の手法であるコラージュの作成を促した。自分の気持ちにフィットする写真をB4の台紙に貼り、1枚の作品を作成するよう促した。

なお、本来のコラージュ療法では、クライアントに雑誌の切り貼りを促す。しかし今回は、時間短縮を目的に、筆者らが貼り出す写真を事前に切り抜き用意した (40枚)。その題材は、コラージュで一般的に良く用いられる「風景」、「人物」、「動植物」、「家や家具」、「食べ物」とした。

③「私へのお手紙」：過去への時間的展望の状況と、過去に対する受容の状況を把握することをねらい、“今、ここで”の自分から不登校当時の自分に宛てた手紙 (メッセージ) を書くよう促した。

④「子ども達へのお手紙」：結婚し2児の母となってい

表2 Uさんのプロフィール

<ul style="list-style-type: none"> ・氏名, 年齢, 職業: Uさん (女性), 27歳, 介護職 (パート) ・家族構成 (SR当初): 曾祖父, 曾祖母, 祖父, 祖母, 父, 母, 兄, Uさん ・家族構成 (現在): 夫, Uさん, 長女 (A), 長男 (S) ・不登校の期間: 小学校2年生～中学校3年生 ・不登校の経緯: 家庭内不和に加え, 兄へのいじめがUさんに飛び火する。同時期に, 肺炎を患い欠席状態となる。病気が完治した後も, 継続して不登校の状態となった。小学校5年生まで, 自宅に引きこもりその後, 適応指導教室へ通級する。 ・その後の経緯: 県内の単位制高校に入学すると同時に, 不登校から脱する。その後, 私立短大 (福祉系) に入学するが, 妊娠・結婚を機に退学し, 専業主婦となる。長女を出産後, 介護職の資格を取得し, 現在に至る。なお, 現在も上級の資格取得を目指し勉強を続けている。
--

* 以上は, 1回目の面談の際, Uさんから語られた内容による。

るUさんに, 現在と未来に対する時間的展望の状況と共に, 他者への意識 (受容) の度合を把握することをねらい, 子ども達へ手紙を書くよう促した。

(6) 手続き

筆者らは, Uさんと事前にアポイントメントを取り, 直接面談を行った。面談の内容は, 以下の手順に沿って, アンケートとインタビュー調査を実施した。原則として週1回, 1回あたり60～90分, 全3回で実施した。

【面談1】

- 1) 相互に自己紹介を行う。
- 2) 研究の趣旨を伝えた上で, 「人生曲線」と「私へのお手紙」について書く用紙を手渡し, 1週間後に回答するよう依頼した。

【面談2】

- 1) 1週間後に行われた面談において, 【面談1】の2)で示した「人生曲線」と「私へのお手紙」を回収した。その際, 筆者らも自身の「人生曲線」を作成の上持参しシェアリングすることで, Uさんの自己開示を促した。また, Uさんの「人生曲線」を踏まえたインタビューを行った。
- 2) 「心のコラージュ」を作成するよう促した。さらに, 筆者らも同様にコラージュを作成し, お互いの作品を通したシェアリングを行うと共にインタビューを行った。
- 3) 終了時に来週の面談までに「子ども達へのお手紙」を書くよう依頼した。

【面談3】

- 1) 前回依頼した「子ども達へのお手紙」を回収した。また, 過去の自分および, 子ども達に当てた手紙の内容を踏まえたシェアリングと, 3回の面談の感想を含

んだインタビューを行った。

3. 結果と考察

本稿では, 経験者Uさんの回答を「方法」で示した①～④の順にまとめて記していく。また, 順次考察を加えていく。

本稿では, それぞれの結果を示しながら, インタビューにより答えられた内容を一緒に記述していく。

① 「私の人生曲線」について

Uさんの「人生曲線」を図1で示した。それによれば, Uさんの誕生から5歳までの人生曲線は, 緩やかに下降していたが, 5歳から急激に落ち込んだ線を描いた(-6)。この時期は, 母親が家出している状態であった。8歳時に母親が家に戻ると, 曲線は基準線近くまで上昇する(-1)。しかし, すぐに再び落ち込み15歳まで続く(-4)。この時期についてUさんは, SR状態であったことを「不完全燃焼の日々」と記述している。16歳でわずかに好転するが(+1), (-)と(+の領域)を行き来している。18歳から(+)に上昇し, 21歳で1つの頂点を迎える(+8)。この時期のライフイベントとして, Uさんは妊娠・結婚・短大中退をしている。翌22歳の時に+3まで下降するが, その後再び上昇し, 今後も上昇していくことをイメージしている。

Uさんは, 幼少期を振り返り「曾祖父が亡くなり, 母と祖父の仲を仲介する存在がなくなった」と述べ, それがかきかけで母親が家を出たことを語った。Uさんは, その当時について「入園式の(母親と一緒に写っていない=筆者が追記)写真を見ると, 本当に寂しそうな顔をしているな, と思う。寂しかった」と述べている。その後Uさんが8歳の時, 母親が家に戻ることになる。その

人生曲線

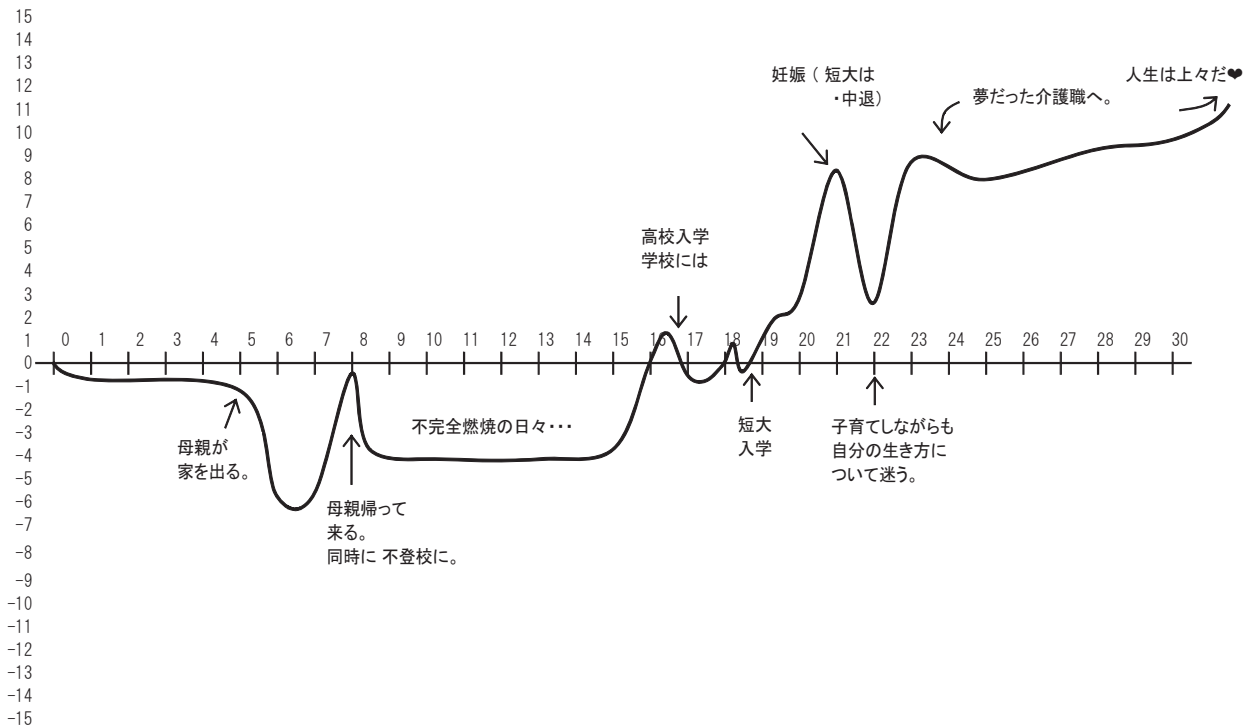


図1 Uさんの人生曲線

際、母親は父親(=夫)に義父母との別居を強く申し入れ、それは実行された。このことにより、Uさんの心の安定が図られたと推察される。母親が家を出ていた際に急激に落ち込んだ人生曲線は、マイナス領域ではあるが母親の家出前の水準まで戻っている。

ところが、母親が帰ってきた時期にUさんはSRの状態となった。このことについてUさんは、「学校へ行かなくなったのは、1つの理由ではない」と述べた上で、兄の不登校、そのことでのUさんへの中傷、祖父母への反発、などを語った。さらにUさんは、その中傷を振り返り「兄の不登校をなじられた。＜中略＞陰湿ないじめもあった。信じていた友達に、ランドセルを捨てられたりして・・・少しずつ友達が離れていった」と涙ぐんだ。さらにUさんは、肺炎を患い学校を休んだことを契機に「学校へ行きたくない気持ち」を強くした。そして彼女は、「兄も(学校へ=筆者ら補足)行かないので、自分も辛いしやめようかなと思った」と語った。

また、SRになった頃の家庭の状況について、祖父母の「学校へ行かないことでの風当たり、両親が自分をつれて別居したことでの八つ当たり」に気を病んでいたようである。しかし、その一方で両親については、「母は、(自分と=筆者ら補足)気持ちの距離が近かった」、「父が最初いろいろ言っていたことについても、母は私と兄をかばい、理解するように働きかけてくれた」、「それに、母は学校にも何回も行ってきて、いろいろ先生たちと相談してくれていた」などとも述べた。一方、父親につい

ては「学校に行かなくなった頃は、すごく怖かった。でも、最終的には私の状態を受け入れてくれて、見守ってくれていたと思う」と述べた。筆者らは、Uさんにとって母親が、カウンセリングで用いられる表現をすれば“支持”の態度を示し、「ありのままの自分を受け止めて、支えてくれる存在」であり、心理面で第1のサポーターであったことを感じている。これは、彼女が述べた「母が近くにおいて、話を聴いてくれる。味方でいてくれる。支えになっていた」からも窺われる。

次に、周囲の仲間については「仲良かった友達に対しても、壁を感じるようになった。自分から壁を作っていたのかもしれないけど・・・」と述べた。また、当時(小学校)の同級生に対して、「私は、みんながやっていることをやってきていない。年は一緒だけれど、みんなよりずっと劣った存在だと思っていた。やってないことがいっぱいあったから・・・、勉強とか、人とのコミュニケーションとか・・・」と述べ、劣等感を抱いていたことを窺がわせた。さらに、「苦しかったことは、周囲から取り残され、孤立していくことを感じていたこと」であったとも語った。一方、小学校高学年から通級していた県立の適応指導教室での仲間について「境遇も同じこともあって、本当に楽しかった。＜中略＞学校へ行っていないことが普通だった。そこでは、自分は特別な存在ではなかった。学校とかに行っていたら、たくさんいる中でこの子はちょっと違うんだという視線を感じていたが、そこ(=適応指導教室)に行ったら、自分の居場

所があるなと感じた」,「・・・ただ,“自分がこれからどうなるのかなあ”,とか何となくの不安はあって,ふとした瞬間に自分に戻って,何か不完全燃焼みたいなものも感じていたかも」と述べている。Uさんは,適応指導教室を自分の居場所と感じ,SRを有する仲間と会えることを楽しみにしていたことが明らかとなった。松井・稲垣(2006a,b)は「不登校経験者にとって,当時の適応指導教室などでの仲間からの関わりをサポートとして捉えていなかったのではないかと述べている。しかしUさんの発言は,SRを有する生徒も,周囲と関わりたいという気持ちは十分に有している(星野・熊代,1990)という指摘を支持している。また,適応指導教室に通う児童・生徒同士が無意識のうち一種の“Peer Support(ピア・サポート=仲間同士の支えあい)”の機能を果たしていることが推察された。ただし,そのような中においてUさんは,将来への時間的展望において不安をもち,先が見えないことでの「不完全燃焼」の気分を感じていたようでもあった。

その後Uさんは,単位制高校への入学を機に不登校から脱する。彼女は,不登校当時と高校入学後を振り返り,「人間関係がリセットされた」と同時に,「不登校の時は何かやりたい,ずっと家にいるんじゃなくて自己実現をしたいな」とずっと思っていたと思う。高校に入ってから,その時が来たと思って,(中略)周囲とトラブルがあっても,ちょっと学校が嫌かもと思っても,何か一人ぼっちだったあの頃には,もう戻りたくない・・・ということが逆に支えになったところもあった」と語った。この発言から,高校生当時のUさんにおける自己実現とは,“クラスメイトと普通に話すこと”,“普通に授業を受けること”であったことが明らかとなった。加えて,当時参加していたボランティア活動を通して,卒業後の進路を考え始めたことが,Uさんの気持ちを前向きにさせ劣等感を克服することにつながったと思われる。Uさんは,高校時代を総括して「友人関係とかで悩んではいたが,普通の青春の1ページ」とわずかに微笑みながら発言している。

さらにUさんは,高校卒業後の進路として介護の仕事を選り短大に進学する。その頃,現在は夫となっている男性と出会い,妊娠・結婚を機に短大を中退する。Uさんは「学校は,やめてしまったけれど,後悔はしていない。これまで一度も(子どもを=筆者ら補足)生まなきゃ良かったと思ったことはない」と述べている。

ところで,人生曲線は22歳のあたりで大きく下降している。このことについてUさんは,「子育てしながらも自分の生き方について迷う」時期であり,それ以降の上昇は,「夢だった介護職へ。忙しいけれど楽しかった」と語っている。Uさんは出産後,短大の仲間が夢をかなえて働いている姿を見て「ずっと社会人として,大人として,取り残されていく」と,不登校時代に似た疎外感を感じていたようである。しかしUさんは,現在の家族

と義母の協力を得ながら介護職の資格を取得する。また,現在は老人介護施設において,パートとして働いている。そして,さらに上級資格取得を目指している。

Uさんは,他者との関わりにおいて「同年代の人と,グループでも1対1でも,黙ってしまうから自分のことを話したり,コミュニケーションをとったりするのが苦手なんだけれど,旦那は,どんどん自分のことをオープンに話してくれるから,話し相手の自分も,こんなに自分(=夫)のことを話してくれるんだなあ,うれしいなという気持ちになって,自分もちょっとオープンにしてみようかなと思うようになった。それを繰り返していったかな」と述べている。筆者らは,上述のコミュニケーションによる感情交流がUさんに結婚を決意させたと感じている。また,自分を支えてくれる夫がいるということを確認したことが,介護の資格取得への原動力となったのではないかと推察している。

②「心のコラージュ」について

Uさんにより作成されたコラージュを図2で示した。そこでは,中央に緑の木が置かれ,左側に家族団欒,鉢植えの花を配されている。また,下方にはたくさんのおかずが詰められたお弁当箱,穏やかに笑う老夫婦の写真が貼り出されている。一方,右および右上には,青空にそびえる山と飛行船が置かれている。

筆者が作品の説明を求めたことに対しUさんは,「木は,何となく何か核になるような感じ。核というのは,何かとはイメージしていなかったんだけど・・・。その周りに家庭があって,花がある楽しい家庭。まあ,ご飯食べていけたらいいな,この先も。山は,登るっていうイメージだから,これからも頑張ろうとか,飛行船もそんな感じ。最後は,じいちゃん・ばあちゃんになって,ゆっくりと暮らしていきたいなということで,一番前にあります」と話した。また筆者が,「こちらで用意した写真の中で,自分にフィットしなかったものはなかった?」と問いかけたところ,「荒れた風景とか,孤独なイメージ,何となくだけど,それを入れたらそんな感じになるかなと思って,それは今いらなかった」と述べている。

Uさんは,中央に“心の核”に相当する写真を配置した。しかもその核は緑の葉が生い茂る木であり,彼女の心理状態が安定していることを推察させる。また過去を示すといわれる左側に,自分が子供時代に求めていたが手にすることのできなかった「ほのぼのとした会話のある家族」の様子,穏やかな色合いをした花の鉢植えを配している。さらに,内面性を示すといわれる下方向には,やはり彼女が「ちっちゃい時は,友達のなんか見て,やっぱりいいなあって思ってたよ」と述べる色彩豊かなお弁当箱を貼り出した。筆者らは,これもUさんにとって憧れであった温かな家庭の投影ではないかと捉えている。

一方,未来や社会性を示す領域といわれる右側に,青



図2 「私のコラージュ」

空の下でそびえる錐だった険しい山を貼り出している。また、その上には大きな飛行船を配している。これについて筆者らは、Uさんが「これからの自分」と述べたことを踏まえ、決して甘くはない現実社会を承知した上で、自分のこれからをポジティブに決意している様子を感じている。また、内面に潜む未来への思いを示す右下に、穏やかに微笑む老夫婦を貼り出している。Uさん自身が述べるように「ゆったりとした老後」を望んでいるあらわれであり、現在そのようなイメージができるだけのゆとりや、気持ちの温かさを有していることが窺われる。

③「私へのお手紙」について

Uさんの「私へのお手紙」を、表3において示した。

表3 Uさんによる「私へのお手紙」

小学校5年生の頃の私へ

あなたは今不登校の真っ只中にあるね。家はアル中(アルコール中毒=筆者ら補足)の祖父が家庭に君臨し、祖母は常に何かにイライラしている。そんな2人の周りでひっそりと暮らしている他の家族。そんな家だったね。

ある平日の昼間、あなたはいつもの様に家にいと祖母と口論になり『そんなにこの家が嫌なら家にいず、学

校にいつているはずだ。そうしないのはお前がただの怠け者だからだろう。』と言われたことがあった。強い自己嫌悪に陥りあなたは自分の腕を刃物で傷つけた。ぐちゃぐちゃで、どうしようもない感情。自分は大人になっても親のすねをかじり続け社会に出れず、恥ずかしい大人になるのではと怖かった。

でも、大丈夫。あなたは歩いてゆけるよ。歩みは少しずつだけれど時に歩けなくなるけれど、周囲の人に助けられ自分の力でまた歩き出す。あなたの足はちゃんと動くんだ。

子供の頃、学校に行けなくて学べなかったことは(勉強もだけれど、特に人との関わり方)本当にもったいなかったと思う。でもね。今の私は不登校児だった事は消し去りたい過去ではないんだよ。

あのときの自分は今の自分の一部になっている。今の私は自分のことが大好き。そう・・・思える日が来たよ。だから大丈夫。あなたは大丈夫だよ・・・。

26歳の私より

筆者らは、この手紙からUさんが「学習された無力感と劣等感」(稲垣, 2000)を有していたことを感じている。すなわち、小学生であったUさんに1人で生きてい

く術はなく、それ故に決して平穏とは言えない家庭環境の中で刹那的な心境に陥り、自己の殻に閉じこもり、自分を心理的にも肉体的にも傷つけるほか感情のやり場がなかったことを推察している。また、未来への時間的展望がつかめないことを発端とする不安感と絶望感、またアイデンティティの拡散にも似た状況にいたことも感じ取れる。

子ども達は、時間的展望が希薄な故に今の問題状況が永遠に続くのではないかという不安を強めてしまうことが指摘されている（犬塚・稲垣，1994）。また、そのような状況が長引くほど、子ども達は前述の無力感と劣等感を強化すると共に、橋渡・別府（2003）が述べる「自分への信頼感」を希薄にするという悪循環を来たすのではないかと考えられよう。筆者らは、SR当時のUさんがそのような心理状況にあったのではないかと推察している。

しかし、この「お手紙」を書いた時点でのUさんは、自身が「今の私は不登校児だった事は消し去りたい過去ではないんだよ。あのときの自分は今の自分の一部になっている。今の私は自分のことが大好き」と書いているように、自分の過去を見つめ直しポジティブな時間的展望をもてるようになってきている。これは、大嶋（2005）が述べる「不登校経験を将来の目標の中に取り込むことは、自分の不登校に人生の中で重要な意味を与えることを可能にするひとつの手段となっているといえる。そして、その意味が不登校のマイナス性を排除するものに過ぎないものであっても、彼らのその後の経過にとって再度の不応への阻止力、指針となり、プラスの影響を与えるものとなりうると考えられる」という考察を支持している。

④「子ども達へのお手紙」について

以下に、Uさんが子ども達へ宛てた手紙を表4であげる。

表4 Uさんの「子供達へのお手紙」

子供達（A・女の子7才）（S・男の子2才）へ

毎日一緒にいる2人に手紙を書くのは何だか照れますね。

Aちゃんが生まれた時、パパ・ママはまだ学生で子供が子供を授かった様なものでしたね。病院で看護師さんに『Aちゃんのお母さん』と呼ばれると違和感を覚えたものでした。それから数年、S君が生まれ4人家族に。甘えん坊のAちゃん、気の強いS君。2人はどんな風に大きくなってゆくのでしょう。

Aちゃんが今年小学校に入学する時、ママは嬉しさよりも不安な気持ちが先に来てしまいました。ママは小学校の頃いじめを受けていた期間があり（原因は他にもあったのだけど）不登校になりました。小学校2年生の

時から中学卒業まででした。私とAちゃんを重ねると、来年は不登校になっています。もしも2人がこの先不登校になった時、今度は親の立場で不登校とどう向い合えば良いのかな？

答えはまだ出ないけれど1つだけははっきりしています。それは・・・2人が不登校に・・・いいえ、どんな道を選んだとしても私たちにとって大切な唯、一つの存在であるという事。2人が確かにそれを感じられる様に照れずに伝えてゆきたい。

最後に・・・手間のかかるあなた達だけれど、それでいいんだよ。もっと手間をかけさせてください。2人が手を離れた時、『手のかからない良い子だった。』より『あなた達は手がかかって大変だったんだからねー。』と笑って言いたい気がするのです。不思議だね。

もっともっと大きくなってね。

ママより。

上述の「子供達へのお手紙」を読むと、一読してUさんの子供達への慈しみの気持ちが感じとれる。その一方で、この「お手紙」ではUさんのSR当時を振り返っての自己開示が強く示されている。加えて、子供達を介しての未来へのポジティブな時間的展望が窺われる。稲垣・安西（2005）は、非行少年の立ち直りに関する調査において、彼らが新たな命、またその尊厳を実感したときに立ち直りの意欲を持ったことを報告している。本研究におけるUさんの記述にも同様の趣旨が認められる。すなわち、反社会的・非社会的な問題行動の別を問わず、そこからの脱却に命の尊さを実感する機会が提供されることは意義があると考えられよう。

ところでUさんは、この「お手紙」を書き終えた後、「子供は、やはり一番に他人の気持ちも、自分の気持ちも大切に出来るような人になって欲しい。社会的に安定したことではなくても、まともな人間に育って欲しいと思っている。＜中略＞自分が寄り道ばかりしてきたから、こうあらなければならないとか、こうあって欲しいとか、いろいろなことは思っていないけれど、幸せであり続けて欲しいと願っている」、また「だから、子供達が親にちゃんと愛されていると実感できるように“愛しているよ”と伝えたい」と述べている。さらに、「自分の子供の頃の家族は＜中略＞、母親がいない時期があったから、それは今出来ているし、自分は小さい時に押さえつけられることが多かったし、自分の気持ちも子供は黙っているという感じの家だったから、それが不満だった。自分の家庭は、そうしなくなかったので、のびのびとしていきたい」と語り、穏やかでいられている心理状況を感じさせた。

4. 全体的考察と今後の課題

筆者らは、これまでSR生徒への効果的なサポート

(支援)の有り方と具体的な方法について示唆を得ることを目的に、継続した調査研究を行っている(稲垣・松井, 2007a, b, 松井・稲垣, 2008)。本研究は、その継続研究として不登校経験を有する成人を対象に、①「私の人生曲線」、②「私のコラージュ」、③「私へのお手紙」、④「子供達へのお手紙」を実施した。以下、Uさんの自己への振り返りを時間的展望の視点で捉えていく。

人生曲線を見ると、5歳までの軌跡が下降している。その背景として、家庭の中で祖父が独裁的に君臨していたことが考えられる。Rogers (1965) は、教師が子どもに最低限してはならないこととして「圧力を加え続けて関わること」を指摘している。また、その理由として彼は「圧力を加え続けられると、子どもは緊張状態を強いられストレスフルな状態になる。そのため、その場を何とかやり過ごそうとごまかしの方法を学んでいく」と述べている。筆者らは、この知見が家庭においても当てはまると考えている。すなわち、君臨する祖父を前にUさんは、偽適応(仮性適応)の状態であったことが推察される。したがって、その状況下において彼女を支えてくれていた母親が家を出ると、心の拠り所を失いUさんの人生曲線は一気に下降する。また、Uさんが8歳のとき母親が家に戻ると、人生曲線は急激に上昇するが、彼女はSRの状態に入っていく。このことについて筆者らは、家庭内が必ずしも明るいとはいえなかった状況の中で、心の糸を張り詰めていて頑張っていた彼女に拠り所が戻り、心理的な退行現象があらわれたのではないかと考えている。しかも、その時期は兄へのいじめが彼女に飛び火する、また彼女自身が肺炎で入院するなど、SRに至る要因が重なったことも誘引として考えられよう。

ところで、SR状態のUさんはその時期を「不完全燃焼の日々・・・」と表現している。そして、高校入学と同時に登校できるようになる。それに伴うかのように人生曲線も上昇する。このことから、SRの状態であってもUさんは、対人関係を求めていたことが推察される。この時期、彼女は県立の適応指導教室に通級する経験をしている。そして、それについてUさんは、同じ境遇の仲間と認知する出会いがあり、「そこ(=適応指導教室)に行ったら、自分の居場所があるなと感じた」と述べている。筆者らは、このことについてSR児童・生徒にとって適応指導教室が“心の居場所”として機能すること、そこでの仲間が再登校を含む社会への参入の糸口になる一種の“ピア(Peer)”として機能する可能性があると考えている。

なお、短大に入学後の人生曲線は一時期下降するものの(+)領域で移動している。これには、彼女にとって将来を共にすることになる男性との出会い、妊娠・結婚また出産、介護職という自己実現に向けた歩みが始まったことが背景として考えられよう。換言すれば、この時期はUさんにとって未来へのポジティブな時間的展望が実感として見えてきたのではないかと推察される。加え

て、筆者らが注目しているのは彼女の「子ども達へのお手紙」における「最後に・・・手間のかかるあなた達だけれど、それでいいんだよ。もっと手間をかけさせてください。2人が手を離れた時、「手のかからない良い子だった。」より「あんた達は手がかかって大変だったんだからね。」と笑って言いたい気がするのです。不思議だね」の文言である。ここには、将来の苦労をポジティブに、しかも期待を込めて待ち受ける彼女の力強さが読み取れる。

繰り返しになるが、UさんのSRとなった原因には複数の事柄が重なりあっていった。したがって、彼女にとってのSRの原因を1つに焦点化することは不可能であろう。そして、それでもUさんのSR全体に通ずる要因を推察するならば、稲垣(2000)が強度な自己及び他者否定感情を意味して述べる「歪められた感情(Distorted emotion)」がその中核にあったと考えられる。そうであるならば、我々のSRに対する視点として原因追及よりも“そのような彼らに何をしていくのか”が重要になると思われる。筆者らは、UさんのSR脱却へのサポートが①信頼できる他者(損得勘定・利害関係のない存在)との出会い、②ポジティブな時間的展望と自己実現への夢を提供できる人的・物的環境、であったと考えている。今後、これまで以上に不登校サポートを担う“存在”への上述を踏まえた質の向上、すなわち①児童生徒を自己一致した態度で受容・共感できる資質の向上、②目標(行動療法的な表現をするならば、“標的行動”)を設定し、現状から目標までのプロセスを具体的に想定して実践していく資質の向上、を促す研修、仲間との出会いを含む教育環境の整備と提供が求められよう。それにより、SR児童・生徒に自己存在感を与えることが可能になるのではないかとと思われる。

<文 献>

- 明里康弘(2007) ラウンドテーブル 不登校. 日本教育カウンセリング学会第5回研究発表大会発表論文集, 208
- 橋渡和明・別府哲(2003) 不登校生徒の信頼感に冠する研究. 岐阜大学教育学部報告 人文科学, 52(1), 1-12
- 星野仁彦・熊代永(1990) 登校拒否児の治療と教育. 日本文化化学社
- 星野仁彦・大島典子・桃井真帆(2003) 不登校の社会適応予後に関する調査研究. 小児の精神と神経, 43(2), 121-130
- 稲垣応顕(1996) いじめられ登校拒否傾向に陥った女子中学生への感情表出トレーニング適用事例の検討. 新潟中央短期大学 暁星論叢, 39, 25-41
- 稲垣応顕(2000) 学校教育相談における感情表出トレーニング適用の研究—その意義と課題—. 10, 11-22

- 稲垣応顕・安西佐織（2005）非行についての意識の違いに関する調査研究. 富山大学教育実践総合センター紀要, 6, 143-155
- 稲垣応顕・松井理納（2007a）不登校経験者の自己省察に関する研究（1）—自己の変容と周囲への意識に着目して—. 日本学校教育相談学会新潟県支部 スクールカウンセリング越佐, 10, 1-6
- 稲垣応顕・松井理納（2007b）不登校経験者の過去への振り返りに関する研究（1）—人生曲線と私へのお手紙を通して—. 日本カウンセリング学会第40回大会発表論文集, 171
- 犬塚文雄・稲垣応顕（1994）登校拒否生徒の心理特性に関する一研究—感情表出トレーニング適用事例を通して—. 上越教育大学研究紀要, 14（1）, 67-80
- 松井理納・稲垣応顕（2006a）不登校サポーターの実態と意識に関する研究. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 1, 65-75
- 松井理納・稲垣応顕（2006b）不登校サポートに対する意識と実態に関する研究—不登校経験者と非経験者の比較から—. 日本教育カウンセリング学会第4回研究発表大会発表論文集, 49-50
- 松井理納・稲垣応顕（2007）不登校経験者の過去への振り返りに関する研究（2）—人生曲線と私へのお手紙を通して—. 日本カウンセリング学会第40回大会発表論文集, 165
- 松井理納・稲垣応顕（2008）不登校経験者の自己省察に関する研究（2）. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 2, 95-101
- 大嶋由紀（2005）不登校経験者が捉える不登校経験の意味. 平成16年度名古屋大学大学院修士論文
- 文部科学省（2006）生徒指導の諸問題の現状と課題—平成17年度版—. 財務省印刷局
- 文部科学省（2007）生徒指導の諸問題の現状と課題—平成18年度版—. 財務省印刷局
- 文部科学省（2007）「平成19年度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」. 文部科学省ホームページ (http://www.Mext.Go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073006/001.pdf)
- 森田洋司（2001）不登校に関する実態調査（平成5年度不登校生徒追跡調査報告書）. 文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/index.htm)
- 森田洋司（2003）不登校—その後. 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡. 教育開発研究所
- Rogers, C（1965）Counseling and Education. / 畠瀬稔 編訳（1993）教育とカウンセリング. 岩崎学術出版社
- 相馬誠一（2006）不登校の現状と課題. 月刊生徒指導, 11, 学事出版, 6-11
- 相馬誠一（2007）シリーズ ころとからだの処方箋13 / 上里一郎 監修 不登校—学校に背を向ける子どもたち. ゆまに書房

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

〔報 告〕

6年生の走り高跳びの授業実践

—高く跳ぶことへの意欲の向上のための用具・場・仲間との関わりの工夫—

阿尾 昌樹*・橋爪 和夫

Teaching Practice of High Jump in the Sixth Grade of Elementary School
—Device of a Tool , Place and Peer Relations for Improving Motivation for Jumping High—

Masaki AO*, Kazuo HASHIZUME

キーワード：走り高跳び，意欲の向上，用具・場・仲間との関わり

Keywords：High Jump, Improvement in the Motivation, The Device of a Tool , Place and Peer Relations

I 緒言

走り高跳びは，小学校学習指導要領解説体育編¹⁾(文部省，1999)において，高学年での陸上運動教材として例示されている。走り高跳びには「リズムカルな助走から踏み切り，バーを跳び越すことができると心地よい運動である。」「自分の記録を伸ばすことに挑戦したり，友達と競争したりして楽しむことができる運動である。」という運動特性がある。

走り高跳びの授業では，ノモグラフ²⁾を使ってめやすの記録を算出し，その記録に近づけるように学習を進める学習指導がある³⁾。そして，記録を伸ばすために，様々な指導法や，活動の場の工夫，用具の工夫などが試みられている。例えば，走り高跳びを①助走②踏み切り③空中動作④着地の4つの局面⁴⁾と考え，局面ごとにスモールステップで技術ポイントを指導する指導法がある。活動の場については，助走の技術を高めるため，3歩助走の場を工夫したり，空中での抜き足の動作を洗練させるために，バーを2本並べ，跳んだりするなどの例示⁴⁾がある。また，用具については，竹製のバーの代わりにゴムひもを使うなどの工夫がある。

本研究は，①竹製のバーに対して恐怖心を抱いている児童に対する用具の工夫，②走り高跳びの技術の中核を踏み切る位置ととらえて，よい踏み切り位置を見つける場の工夫，③チーム戦により仲間との関わりを高めながら高く跳ぶ意欲を向上するための指導過程の工夫の3点を中心に行った授業実践の報告である。

II 研究方法

1) 対象者

対象者は，富山県内のI市立D小学校6年1組に在籍

する児童37人(男子14人，女子23人)であった。

2) 実施期間

授業は平成20年6月5日～7月5日の間に実施した。

3) 実施内容(資料1は本授業実践の学習指導案である)

① 恐怖心を取り除く用具の工夫

走り高跳びは，高学年で実施する単元である。しかし，2学年にわたって実施してよいという弾力的な取り扱いという点から，本学級の児童は5年生の時に行っていない。つまり，6年生で初めて体験する。すると，初めて竹のバーを跳び越すという行為に直面し，何人かの児童は怖くて思い切り跳べないと考えた。従来用いられてきたゴムひもでは，怖くはないが，竹のバーに比べ，落ちることがなく，ゴムひもが跳べたからと言って，すぐ竹製のバーに挑戦できたわけではなかった。そこで，竹のバーにスポンジ製の水道管の保温用材(写真1，写真2)を巻き付けた。

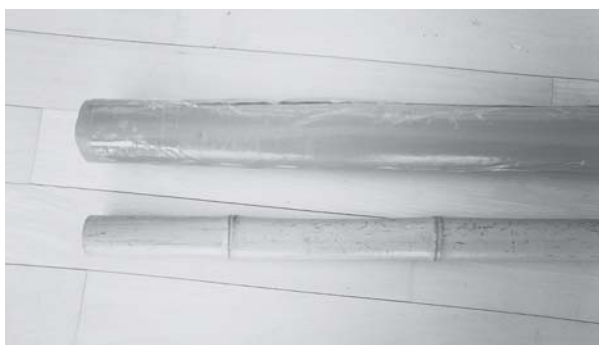


写真1 竹のバーと保温材

体に当たっても痛くないということで安心感が生まれることを期待した。児童にはソフトバーとして用具を提示する。最初に竹のバーを跳んだときの記録と，2回目以降ソフトバーを使って練習し，跳んだ記録を比較検討する。

* 射水市立大門小学校教諭



写真2 竹のバーを保温材で包んだソフトバー

② 踏み切りの位置がわかる場の工夫

走り高跳びの指導には、助走のスピード、踏み切りのタイミング、踏み切る強さ、空中姿勢、抜き足、着地と高く跳ぶための様々な技術要素⁴⁾がある。そのなかで最も中核となる技術は、踏み切る足の位置にある。つまり、うまく跳べない子供は、バーに触れないよう遠い位置から踏み切るため、体が高く上らず、うまく跳べない。そこで、ビデオ撮りをし、子供たちに実際に自分が跳んでいる姿を見せて踏み切り位置が遠いことに気づかせる。そこで、踏み切り位置の目安となるようビニルテープでラインを3本作る(写真3)。

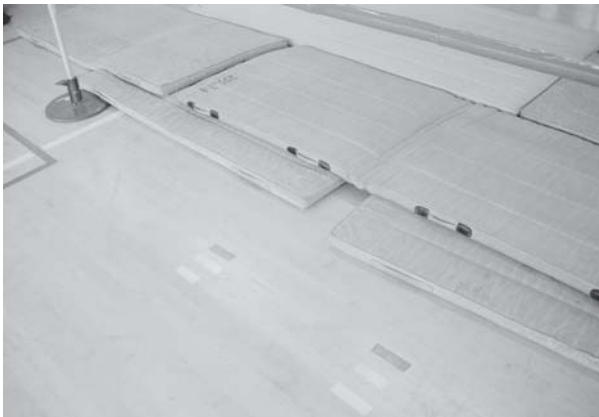


写真3 踏み切り位置がわかるラインテープ

次の時間から、そのラインを使い、踏み切り位置をバーに近づけるような練習をすることを考えた。そのことが、高く跳べるようになるのに有効であったかを検証する。

③ 仲間とのかかわりを高めながら、意欲を持続させるための学習過程の工夫

個人の記録の向上を目指す授業では、めやすの記を目標に練習を続けていくと、やがて記録が停滞し、跳べなくなることで意欲の低下が起ることが考えられ

る。めやすの記録とはノモグラフから算出された数値であり〔走り高跳び=0.5×(身長)−10×(50m走)+120〕、身長が高いほど高く、50m走が速いほど高くなる⁵⁾。また、子どもたち同士の関わり合いも希薄になることも想定される。したがって、授業ではめやすの記録の用い方に工夫が求められる。

そこで、単元の前半は練習した後、3回失敗するまでどんどん挑戦できる個人の記録の向上を追求する学習形態で行う。単元の後半はグループを作り、対抗戦を行う。ルールは、めやすの記録をもとに個人の跳んだ記録を得点化する(表1)。

表1 めやすの記録との差から換算した得点表

走り高跳び得点表	
めやすの記録との差	得点
20cm以上	10
15cm～19cm	9
10cm～14cm	8
5cm～9cm	7
0cm～4cm	6
-5cm～-1cm	5
-10cm～-6cm	4
-15cm～-11cm	3
-20cm～-16cm	2
-21cm以下	1

1人2回挑戦する高さを申告し、実際に跳ぶことができた記録の得点を合計して、2チームで競い合う。個人によってめやすの高さが違うので、より得点を効率よく取るためにグループ内で話し合いが行われるであろう。そして、練習の過程で、グループの得点のために教え合いが活発になり、友達同士の関わり合いが高まると考えられる。こうして、走り高跳びに対する学習の意欲を維持向上させる。

なお、統計的処理は、統計ソフトSPSS15.0Jを用いて行い、有意水準 $p<0.05$ を統計的に有意であるとした。

III 結果

表2は37人の児童の走り高跳びのめやすの記録と実際の記録の平均値の変化である。最高記録の平均値とめやすの記録の平均値の間に有意差が認められたが、対抗戦5の記録や最高値の平均値は最初の記録や1回目の記録の平均値よりも有意に向上した。

① 恐怖心を取り除く用具の工夫

最初の授業で、どれぐらいの高さが跳べるか試しの試技をした。多くの児童が高さにどんどん楽しく挑戦していく中で、怖くて思い切り跳べないという児童がいた。中には、跳べなくて泣き出す子もいた。授業後のアンケートで最初、跳ぶことが怖いと感じた児童は

表2 走り幅跳びのめやすの記録と実際の記録の変化(37人)

	平均値	標準偏差	有意確率
身長(cm)	146	7.2	
50m走	8.9	0.9	
めやすの記録	102	11.7	0.000
最初の記録	90	16.5	0.206
一回目の記録	93	13.4	
二回目の記録	94	11.3	0.165
対抗戦1の記録	90	10.9	0.203
対抗戦2の記録	92	10.7	0.510
対抗戦3の記録	92	10.5	0.614
対抗戦4の記録	93	10.7	0.911
対抗戦5の記録	93	11.8	0.012
最高記録	98	12.5	0.000

有意確率は一回目の記録との間の2つの母平均の差の検定(対応したt検定)により求めた。

8人いた(男子1名, 女子7名)(表3)。

竹製のバーは硬くて当たると痛いという先入観があり, 思い切り跳べなかった。そこで, ソフトバーを提示した。

本単元の指導の手立ての一つとして, 毎時間の授業後, 体育ノートに自由記述で感想を書かせている。ソフトバーを使った授業後の感想で, 「ソフトバーになってバーを跳ぶのが怖くなくなった。」との記述があった。ソフトバーの効果について, 表3のアンケート結果によると, 4)「こわくなくなったのはなぜですか。」の項目で8人中6人までが「ソフトバーが用意されたから」を選んでいった。

表4はこの8人の群と最初に走り高跳びをしたときにとても楽しかった・楽しかった・ふつうと答えた群(27人)の身長, 50m走, めやすの記録と走り高跳びの記録である。両群で身長と50m走の記録に統計的に有意な差がない($p < 0.05$)ことからめやすの記録にも有意差が認められなかった。しかしながら, 最初に竹のバーで行った走り高跳びの記録では, 両群の平均値で20cmもの有意な差があった。ソフトバーで行うと8人の群の平均値は1回目で7cm向上し(有意差なし), 2回目で10cm有意に向上した。27人の群の平均値はめやすの記録との間にも, また, ソフトバーの使用においても有意な差は認められなかった。8人の群は, めやすの記録まで到達することはできなかったが, 竹のバーでの最初の記録やソフトバーでの1回目の記録よりも有意に向上し, その後の対抗戦においても有意に低下することがなかった。

② 踏み切りの位置がわかる場の工夫

全体計画の3時間目が終わった後, 子供たちの跳んでいる姿をビデオに収めた。そのビデオを見せると, 「バーから離れている。」という意見がたくさん出た。話し合った結果, 踏み切る足の位置が遠いということになり, 踏み切る位置の目印がいるということになった。そこで, 「踏み切り位置を示す3本のラインテープ」を床に貼り, 対抗戦2から練習した。表3のアンケート5)「走り高跳びの練習で一番効果があったと思うのはどれですか。」の設問で37人中, 16人が踏み切り足の目印テープだと回答した。この16人の対抗戦2回目以降の記録の平均値は対抗戦1回目の記録の平均値よりも有意に向上した。しかしながら, この16人とそれ以外の児童の群に分けてみると, 両群の間にはいずれの記録の平均値間にも有意差は認められなかった。

表3 走り高跳びアンケートの結果(人数)

1) あなたは体育が好きですか? N=37		
A 大好き・・・11人	B 好き・・・17人	C どちらでもない・・・9人
D 嫌い・・・0	E 大嫌い・・・0人	
2) 最初に走り高跳びをしたとき, どうでしたか。		
A とても楽しかった・・・7人	B 楽しかった・・・18人	C ふつう・・・4人
D こわかった・いやだった・・・8人	E とてもこわかった・とてもいやだった・・・0人	
3) DやEに丸をつけた人に聞きます。その後, 楽しくなりましたか。N=8		
A 楽しかなくなった・こわくなくなった・・・7人	B かわらない・・・1人	
4) Aに丸をつけた人に聞きます。こわくなくなったのはなぜですか。(いくつ○を付けてもよい。) N=7		
A ソフトバーが用意されたから・・・6人	B 友達の応援があったから・・・4人	C たくさん練習したから, 慣れてきた・・・3人
5) 走り高跳びの練習で一番効果があったと思うのはどれですか。(いくつ○を付けてもよい。)		
A 3歩助走とび・・・2人	B 5歩助走とび・・・8人	C ロイター板とび・・・2人
D 2本バーとび・・・8人	E ゴムバーとび・・・12人	F ふみきり足目印のテープ・・・16人
6) 走り高跳びの学習で一番楽しかったことは何ですか。(いくつ○を付けてもよい。)		
A バーを跳びこした時・・・22人	B 友達と練習しているとき・・・9人	C 友達から応援をもらった時・・・6人
D 対抗戦・・・20人	E 特になし・・・1人	

表4 最初に走り高跳びをしたときにこわかった・いやだった群（いやな群8人）ととても楽しかった・楽しかった・ふつうだった群（楽しい群27人）の比較

		平均値	標準偏差	有意確率
身長 (cm)	いやな群	147	7.5	0.863
	楽しい群	146	6.7	
50 m走 (秒)	いやな群	9.4	1.3	0.166
	楽しい群	8.8	0.8	
めやすの記録 (cm)	いやな群	99	14.6	0.529
	楽しい群	102	11.1	
走り高跳びの記録 (cm)				
最初 (竹のバー)	いやな群	76	16.6	0.002
	楽しい群	96	13.8	
1回目 (ソフトバー)	いやな群	83	12.5	0.01
	楽しい群	96	12.2	
2回目	いやな群	86	10.5	0.012
	楽しい群	97	10.4	
対抗戦1回目	いやな群	80	11.2	0.002
	楽しい群	93	9.0	
対抗戦2回目	いやな群	84	10.0	0.013
	楽しい群	95	9.7	
対抗戦3回目	いやな群	84	12.0	0.008
	楽しい群	95	8.4	
対抗戦4回目	いやな群	84	11.5	0.004
	楽しい群	96	8.8	
対抗戦5回目	いやな群	86	15.2	0.147
	楽しい群	95	10.6	
最高記録	いやな群	89	12.2	0.015
	楽しい群	101	11.4	

有意確率は2つの母平均の差の検定（独立したt検定）により求めた。

③ 意欲を持続させるための学習過程の工夫

表6は対抗戦における各グループの得点の変化を示したものである。どのグループも有意な変化を示さなかった。

チームAのリーダーであるM児は、I市の陸上大会で、100m走3位、走り幅跳び4位と素晴らしい成績を収めた。少年野球でも主将を務め、運動能力は高い。6月に行われた体力テストもA判定だった。性格も優しく友達からの信頼も厚い。リーダーとしてグループをしっかりとまとめている。同グループのN児は、走力が特に低く、体力テストはEだった。図1はM児とN児の走り高跳びの記録の推移である。記録的にM児の方が明らかによく、対抗戦では一度も失敗していない。一方、N児は記録も低く、2度失敗しており、2人の記録的な差は大きい。

ところが、表5の獲得できる得点表を見ると、N児の方が低い記録でも、高得点が見込まれる。M児の場合、能力が高いため、めやすの記録が高くなかなか高得点が取れない。これが対抗戦での大きなポイントとなった。チームAは、対抗戦4まで全敗だった。グループは、個人の最初の記録を得点化し、得点の合計が同じになるよ

うにして決めた。グループ間に差がないはずであったが、チームAはなかなか個人の記録が伸びなかったのと、2回しか跳ぶ機会がない対抗戦であるため、緊張感から練習で跳べた記録が本番では跳べなかったなどの理由で勝てなかった。また、高得点が期待できるN児ははさみ跳びのタイミングがうまくとれず、失敗することが多かった。最終戦に向け、チームの全員が成功すること、申告する記録を吟味すること、緊張しないような応援を工夫すること、そしてN児にしっかり教えることなどの作戦を考えて臨んだ。その結果、初めて勝つことができた。

表5 M児とN児の得点表

	めやすの記録	得点		めやすの記録	得点
N児	95以上	10	M児	142以上	10
	90	9		137	9
	85	8		132	8
	80	7		127	7
	75	6		122	6
	70	5		117	5
	65	4		112	4
	60	3		107	3
	55	2		102	2
	50以下	1		97以下	1

表6 対抗戦における各グループの得点

チーム名 \ 得点	対抗戦1	対抗戦2	対抗戦3	対抗戦4	対抗戦5
がばしよ	13	20	20	20	23
がんばれコーン	20	22	13	9	13
ジャンピングー	23	18	20	26	23
それいけBY	26	22	28	24	25
PUMA	15	25	27	22	24
ジャンピングスターズ	14	19	21	25	21
平均得点	18.5	21	21.5	21	21.5

IV 考察

本単元を通して個人の最高記録の平均値はめやすの記録の平均値まで達することはできなかった。しかしながら、最初の記録や1回目の記録の平均値よりも低下することなく、最終段階の対抗戦5の記録では、1回目の記録の平均値を有意に上回ることができた。チームの戦術と自分の力量を考えながらも、平均値が有意に向上したことにより児童は高く跳ぶという学習課題に達成感を持つことができたと思える。

走り高跳びの授業は、記録が停滞し、跳び続ける意欲を継続させることが難しい。また、最初から高さやバーに怖さを感じる児童もいる。今回実用した竹製のバーに保温材を巻いて、痛くないように改良したソフトバーは

児童に安心感を与え、高さやバーに抵抗感なく跳べる意欲の向上に貢献したと考えられる。

また、踏み切り位置を示すラインの設定は、子供たちがむやみに助走スピードを上げて跳ぼうとせず、なるべくバーに近い位置から踏み切り、垂直方向へ高く跳ぼうとする意識を高めるのに効果があった。この場の工夫による学習過程を振り返ると、走り高跳びの中核技術はやはり踏み切り位置にあると考えられた。そして、今後、ラインなしで跳んだ場合とラインを設定して跳んだ場合で、バーからの距離がどれだけ違うかを数値で表して、因果関係を理解させる学習内容が計画できると考えられる。個人競技である走り高跳びにグループ対抗戦を用いた学習過程を工夫したことで、跳びこしに成功して得点をあげ、チームの勝利に貢献したいという思いが高まり、単元の最後まで走り高跳びの記録を伸ばそうとする意欲を継続させることができた。ただし、対抗戦では2回しか跳べないことで、より高く跳ぶという走り高跳びの運動特性より確実な高さを跳ぼうと失敗しない高さを選んで跳んでいたから少しねらいが外れた感が否めない。児童に挑戦する気持ちと持っている技能をきちんと表現する力を両立させるための走り高跳びの授業を今後一層検討していきたい。

V おわりに

今回の走り高跳びの授業で、児童は最後まで大変意欲的に取り組み、大変満足していた。授業を参観した保護

者からも『初めて体育の授業参観を見ました。みんな高く跳ぶよう頑張っていました。特に転んだ子に「大丈夫」、跳べた子には「拍手」、跳べない子には「足をあげて」と皆が声をかけ合っていたのに感心しました。クラスがまとまっている感じがしました。』という感想をもらった。しかしながら、運動の特性に合った授業であったのか、評価がきちんとできていたのか、まだまだ課題がたくさんある。これからも研鑽に努めていきたい。

おわりに、本調査を実施するにあたりましてご協力いただきました先生方、児童の皆様にご心より感謝申し上げます。

【引用文献】

- 1) 文部省, 小学校学習指導要領解説体育編, 東山書房, 1999, p74.
- 2) 小学校新しい体育の考え方・進め方, 宇土正彦, 大修館書店, 1987, p188-189.
- 3) 体育科教育学入門, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖 編著, 大修館書店, 2002, p92.
- 4) 陸上競技指導教本, 財団法人日本陸上競技連盟, 大修館書店, 1988, p101-102.
- 5) 文部省, 小学校体育指導資料 指導計画の作成と学習指導, 東洋館出版社, 1991, p120.

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

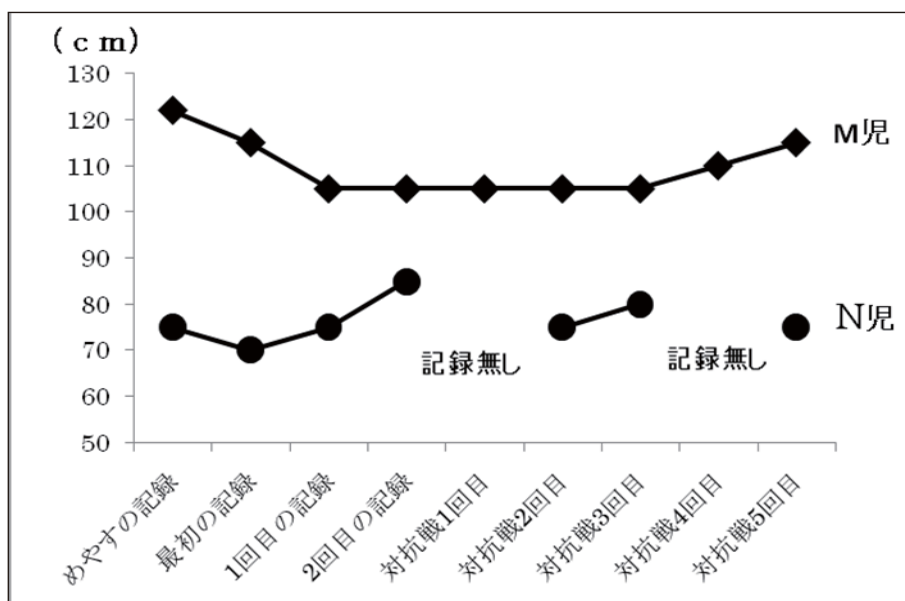


図1 M児とN児の走り高跳びの記録の推移

6年1組 体育科学習指導案

児童数 男子14名 女子23名 計37名
 指導者 教諭 阿尾 昌樹

1 単元名 走り高跳び(陸上運動)

2 単元について

(1) 児童の実態

本学級では、野球やサッカー、バレーボールなどスポーツ少年団に入っている子供が24名おり、運動に対する関心は高い。一方で、運動する機会が少ない子供は、走ることが苦手で、水泳では、まったく泳げない子供も数人いる。休み時間の様子を見ると、グラウンドに出てキックベースをしたり廊下でなわとびをしたり活発に活動しているグループと、教室で本を読んだり友達と話をしたりして全く運動しないグループとにはっきり分かれる傾向がある。昨年度の新体力テストの結果では、5年生男子の体力8項目中、6項目で県の平均値を下回り、5年生女子では2項目で下回った。これらのことから運動が得意ではない傾向がうかがえる。そこで、射水市連合運動会に向け、陸上の練習に励み、走り込んでいる。また、立山登山に向け、朝や休み時間にマラソンカードを使ってグラウンドを走ることで、体力づくりを図っている。

(2) 単元のねらい

走り高跳びは、リズムカルな助走から踏み切り、バーを跳び越すことができると心地よい運動である。また、自分の記録を伸ばすことに挑戦したり、友達と競争したりして楽しむことができる運動である。そこで、走り高跳びの楽しさを体感できるよう、友達と互いに教え合い、励まし合って、本単元を進めていきたい。

(3) 研究主題とのかかわり

子供一人一人が楽しく意欲的に取り組めるように、身長と50m走の記録をとり、走り高跳びのめやすの記録をノモグラフから求め、一人一人に合っためやすの記録に挑戦するような指導計画を工夫したい。しかし、高く跳べることだけに重点をおくと、あまり跳べない子供にとっては興味・関心・意欲の低下を招いてしまうおそれがある。そこで、めやすの記録をもとに実際に跳んだ高さを得点表に表し、グループ競争を取り入れる。競争型の授業形態を取り入れることにより、主体的に学ぶ姿が生まれると考える。また、個人個人の記録を伸ばすだけでなく、グループ競争を取り入れたことで、勝ったうれしさ、負けた悔しさから、もっとチームとして記録を伸ばし、勝つためにはどうすればよいか考えるようになることを予想される。そのことから、友達とかわり合い、助け合いながら挑戦させたい。

3 単元の目標

- みんなが楽しく、走り高跳びに挑戦するようにする。(関心・意欲・態度)
- 友達への声かけや話し合いをしながら、記録を伸ばし合うよう工夫する。(思考・判断)
- リズムよく助走し、高く跳ぶための技能を習得することができる。(技能)

4 全体計画(10時間)

1	2	3	4	5	6	本時7	8	9	10
オリエンテーション ・学習の見通しを持つ。	[ねらい1] 友達と競争したり記録に挑戦したりする中で、自分の走り高跳びの力を知る。				[ねらい2] 競争の仕方を工夫して、グループ対抗戦をしたり、記録に挑戦したりする。				
・自分のめやすの記録を知る。 ・グループ作りと役割分担をする。	1 準備運動	2 走り高跳びの練習をして自分の力を知る	3 友達と競争したり、記録に挑戦したりする。	4 学習のまとめをする。	1 準備運動	2 自分の課題にあった場を選び練習する。	3 対戦相手を決め、グループ対抗戦を行う。	4 学習のまとめをする。	

5 本時の学習 (7/10時)

(1) ねらい

- ・友達と声をかけ合い、仲良く練習や対抗戦を行うことができる。
- ・めやすの記録に挑戦し、グループのために得点をとることができる。

(2) 展開 (＝聞く力を育てる ―伝え合う力を育てる)

学 習 活 動	指導上の留意点	評 価	時配
1 準備運動 ・体ほぐしの運動	・手足の使い方を指示し、巧みに体を動かすよう指導する。		5
2 めあてに合った活動の場や方法を選んで、走り高跳びの練習をする。 ① リズミカルな3歩助走跳びの場 ② リズミカルな5歩助走アクセント跳びの場 ③ 空中姿勢を考えて跳ぶ場	・自分のめあてに合った場を選び、友達と声をかけ合い、練習に取り組むよう指導する。 ・子供たちの動きを見て、助走スピードを有効に高さに変える強い踏み切りや手を振り上げる技術を意識して跳ぶよう助言する。	・めあてをもって積極的に参加しているか。(表情・動きなどの観察)	10
3 チームタイム ・チームで練習をする。 ・チームで作戦の話し合いをする。	・チームに声をかけ、 <u>助走のリズムや思い切り足を振りあげることなど互いに教え合うよう助言する。</u>	・友だちのよいところなど積極的に話し合い、カードに記録することができたか。(カード)	10
4 グループ対抗戦 ・A対B C対D ※チームワークタイム	・チームを巡回し、カードを使って、よかったところを話し合い、次時に生かすようにする。	・友だちの考えを聞き、次時のめあてに生かすことができたか。(観察・ノート)	15
5 学習のまとめ(話し合い) ・足を強く踏みきることでもより記録がよかった。 ・対抗戦で得点をあげることができ、貢献できた。	・ <u>自分の活動と比べて、友だちの考えを聞くことができるようにする。</u>		5

(3) 視点

グループ対抗戦を取り入れたことは、友達とかかわり合いながら、記録を伸ばすのに有効であったか。

〔資料〕

大村はまの教育の世界

—1996年の言葉を参照して—

広 田 忍

The View of Education of Hama OHMURA's

—in terms of the 1996's Words of Hers—

Shinobu HIROTA

キーワード：大村はま，優劣のかなたに，敏感期，言語教育，自尊感情

Keywords：Hama OHMURA, beyond the superiority or inferiority, sensitive period, language education, self-esteem

<はじめに>

(1) この論考は，戦前戦後中等教育の国語教師としてその生涯を送った大村はま女史（1906年～2005年没）に焦点をあて，彼女の語った＜教育に関する若干の言葉＞を取り上げ，その解説とさらに筆者の感想を付して，大村はまの教育の世界，生き方，人間観，その教育哲学，教育思想等を明らかにする一つの試みである。

筆者は，国語教育に関してはまったくの門外漢であり，その解説は不十分なものにならざるを得ない。しかし「教育は人なり」という言葉に見られるように，＜一人の教師＞の生き方，その人の人生観，人間観，子どもを見る眼，教材を探しそれを子どもたちに提示するその姿勢，教材の提示を通じて子どもたちに何を託し，何を伝えたいとするのか等に関しては，大村はまに大いに感得するところがある。今述べたように，国語科教育の専門的な解説は到底筆者にはなし得ないが，一人の教師が，子どもたちに接し，教材を集め，何を彼らに期待し，何を子どもたちのうちに育てようとするのか，これら大村の教育哲学，教育思想，人間観，及び，大村が新しく開拓した仕事，着想の豊かさなどについての解説または言及は，この論考の中で筆者は少しばかりの努力を試みた。

依拠する大村の文献，著作，講演記録などは多岐に亘り膨大に過ぎ，大村の言葉の選択には難渋するが，筆者は手元にあるいわば＜教育寸言集＞といったものに依拠し，そこに示されている大村の言葉を中心にこの試みを行なう。具体的に言えば，1996年，大村は，大村のよき理解者の一人であった倉沢栄吉とともに，その教師生活の集大成という形で，VTR録画を行ない，それを通して，後輩教師たちと一般の人たちに，大村自身の教育観，人間観，人生観，その他，言葉の教育（言語教育）に関する提言を行なった。VTR作品『大村はま創造の世界』

がそれである^(注1)。実はその作品に，『大村はまアルバム』という小冊子が添付されている。大村を中心とした何枚かの写真を含めて，総頁30頁内外の小冊子だが，そこには，大村が晩年まで苦心して紡いだ言葉が珠玉のように並んでいる。筆者は，この小冊子の中の言葉のうち（全部で10数点），比較的解説しやすいものを取捨選択し，それらを解説することにした。

大村女史と言え，なによりも共文社刊の『教えるということ』（1973年）はよく知られている。その後，国語教師を退いた後に筑摩書房から刊行された『大村はま国語教室』全16巻（1982年～1985年刊）も同前である。また，大村の自伝風の文献としては，毎日新聞社論説委員の原田三郎が聞き手になって語られた国土社の『＜日本一先生＞は語る』（1990年）も無視できない。さらに大村が教師生活50年になった時点で，周囲の人々が刊行した『大村はま先生教職生活五十年の歩み』も（このうち「第3部 今日の日まで」は特に重要），解説に際して依拠すべき文献である。

ところで，類似の試みは，既に大村はまの最愛の教え子の一人で，そのよき理解者が行なっている。荻谷夏子著『優劣のかなたに・大村はま60のことば』がそれである^(注2)。したがって屋上屋を架すといった側面がないわけではないが，しかし幸いなことに，荻谷夏子の前掲書との重複はなく，執筆の視点も必ずしも当論考と重複しない。

なお，当論考では「大村の略歴」を記すことも考えていたが，この論考の本文の頁数が大幅に増えたこと，及び，内容上重複が多くなり，結果的にこの試みは辞した。略歴を記すことはやめたが，しかしアメリカの教育心理学者J.S.ブルーナーが手際よく述べたように，「人はいつも自分の時代を背負い，その時代に向かってものを語っているものだ^(注3)」という側面がこの大村の場合に

もあてはまる。特に大村の場合は、その幼年期、少女時代の思い出・生活を背景にして、それとの関わりで、常に大村の生きた時代に向かってものを語っていたという側面がないわけではない。この意味で、戦前戦後の大村教室の新しい国語教育の実践、また国語教育の改革と充実、大村の生きた時代、また大村の若い時代の生活とさらに太平洋戦争、さらに言えば、現在の進学中心で受験本位の学校教育体制とも無縁ではないのである。

(2) この意味で言えば、大村の次のいくつかの言葉は、国語科を念頭に置かなくても、教育というものを考える上できわめて重要である。本論に入る前に記しておく。「子どもたちが生きていくために、私たちは何をしているか、別に国語だけができるようになるなど、誰も考えておりません。とにかく、その子の人生がよいものであるように、次の時代がもう少し幸せであるように、そういう夢を描いて私たちは教師をしています^(註4)」

要するに、大村にとっては、どの教科が重要だとかそうでないかということをめきにして、一人ひとりの子どもたちが幸せな人生を築けるようにと願って、「いろいろなことを試みているのではないのでしょうか。学力をつけることも、体をつくることも、みんな、その人の生涯、人生というものを、少しでもいいものにしたいと願ってのことだと思います^(註5)」ということになる。

また、「そういう、その子の人生を築くための力、その生きていく力の一つに、「書くこと」というのがあります。それは人に褒められるようなものでなくともいいのです。つまり、書くことは歩くことと同じように・・・(それは)歩けなければ不幸せです。きれいに歩ければ(なお)幸せです。そのことと同じように、・・・その人の人生を生きぬくための一つの力だと思います。心の中を文字というもので表現する力です。上手か下手か、とにかく、自分の心の中を文字というものを使ってそこに表現できるという力は、どうしても、どんな人生の人にもつけなければと思います^(註5)」

この直後に大村は、「(子どもたちが)生活の中でいつとなく何か書いている。作品などというのではなく、必要があればいつでも鉛筆をとって、ペンをとって、必要なものを書いている。自分の思いを書いたり、人に何かを伝えたり、悩みを書いたり、とにかく、生活の中でいつ書くともなく書いている。書くことがきちんと生活の中に位置づいている」と述べ、そういうふうになっていけば、私たちは、「普通教育を担当する者として、十分に仕事をしたいと思っています^(註6)」と語っている。

ここでは、「書く」という国語の指導領域を例にして、その「書く」ということの指導以前の問題として、国語科及びその他の教科の指導を通して、何を子どもたちのうちに実現して行くのかという、まさに教育の根幹に関わる議論がなされている。

これらの言葉は、大村の最晩年というには早すぎる時

期の言葉で、『教えるということ』とともに、国語教師として最も精力的に仕事をした時期の大村の考えを語ったものである。つまりこれは1978年の講演の中の言葉である。大村の鋭く透徹した教育認識が現れている。しかも、こう述べた最後に、「普通教育を担当する者として、十分に仕事をしたいと思っています」という上の言葉は、大村が既に、もっと言えばとうの昔に、受験指導とか作品主義とかからはまったく離れた別の教育の道を歩いていると同時に、「子どもの成長に関わる教師という職業の重さ、また教育というものの奥深さ」を物語っている。

< 本 論 >

I 「<叱られ上手>というとおかしいかもしれませんが、いろいろなことをズバリと言っていたいただきやすい自分になっていることが大事なことでないでしょうか。」

大村の生き方、生きざまをそのまま言い表した言葉がこれである。その意味で、この言葉はまさに当論考の冒頭にふさわしい。

大村は、教師生活の中で、何度か妬みを持たれたり侮辱めいた言葉を吐かれたことはある^(註1)。しかしその幼少期においても、また少女期、青年期を通じてさらに教師生活においても、その生涯を通じてこれといった形で他の人から「叱られた」ことはない。

その大村が自分で「叱られ上手」という言葉を用いたこの言葉は、むしろ、大村の生きる姿勢や生き方に関する言葉となっている。それは、敢えて言えば、「学ぶ人や成長しようとする人にはなくてはならない資質また素質を挙げるなら」という前提で、上の言葉を語っていると推測することができる。つまりたんに従順だとか素直だとか言われるままに行動するというのではなく、他からなされる「叱り」を受けて「誰からでもどこからでも、また、どんなことでも学ぶことのでき、そうして自分を成長させ得るなら、それに耐え得るだけの、そんなたおやかな資質、しなやかさを持っているなければならない」という含みをこの言葉は持っている。そのことは、「いろいろなことをズバリと言っていたいただきやすい自分になっている云々」という表現に見出すことができる。「誰からでもどこからでも、また、どんなことでも学ぶことのできる子ども」を育てると宣言したのは、小学校校長として有名を馳せた斎藤喜博だが、そんな若さと清新さの残る言葉がこれだ。

逆にいえば、ズバリと相手に言ってやれるだけの「自分」になっていることもまた厳しいことだが必要で重要なことだ。その時の「自分」は、自分とものごととをごまかす人であってはならない。

しかしまた言えば、人間とは本来こういうものだという教訓を冒頭の言葉は含んでいる。このことは、哲学の領域では自明だろうが、あまりおおやけには語られない

ことがらだと思われる。つまり、人間の基本的な特徴は、何かを学び、また何かを学べ、さらにそうして成長することができるという点にある。だから、人間とは「学ぶ存在」「学ぶ動物」だという認識がこの言葉の中に含まれている。つまり、＜小中学生、高校生＞などに限定した意味で、大村が、「学ぶ人にはなくてはならない資質」と語ったのではなく、人間とは本来そういうものなのだという大村の人間観があったことを意味する。

大村のよき理解者・荻谷夏子に言わせれば、大村は、最終晩年（死ぬ少し前に）、荻谷につぶやくように「長いあいだに、ほんとうにたくさんの人に憎まれましたよ」と語ったという^(註2)。では、敢えて問いを立てよう。

＜冒頭の言葉は、ズバリと言われて恨みを持つ人も大村の周囲には少なくなかったということの意味しているのだろうか。また、それはそういう人たちをいくぶんか意識した言葉になっているのだろうか＞、と。

たしかに、大村が一般の教師たちの公開授業に関する評言などを聞くと、概して、批評・批判が多く、ほめる言葉はやや少ない^(註3)。しかし、彼ら教師たちが、＜ズバリと言われて大村を憎んだ＞というより、彼らは、漠然と、国語教師としての大村の技量と力量、つまり＜言語に関する多彩な学習活動を子どもたちに用意し、整え、それを確実に彼らのものにしていく才能と創造力＞、＜子どもの世界に親しめる資質と能力＞、＜子どもを生かす鬼才＞を妬み、羨望を持ったことを、大村が、そういう言葉で荻谷夏子に語ったものと思われる。大村は「それにしても中学は高女とは違う世界で、何が辛いといって、妬み」と、端的に語っている^(註4)。

だから、自分史を語る大村の言葉に仔細に耳を傾ける時、冒頭の言葉は、「大村はま」という一個人を離れて、より普遍化された形で語られた言葉だとみなすべきでもある。

大村の生来の勝ち気な性格がそうさせたのか、あるいはクリスチャン・ホームに生まれ大村自身もクリスチャンだったからなのか、真相はそのいずれなのか判然としないが、大村は、その長い人生の中で愚痴めいた言葉を決して語りはしなかった。そのことを、既に紹介した原田三郎の前掲書は教えている^(註5)。これによるなら、おそらく「叱る」ということも大村にはなかったのではないかと筆者には思われる。むしろ倉沢栄吉が、大村のことを「おしゃべりはま先生」と冗談っぽく語った言葉に依拠すれば、後でも語るように、大村は羨まれ続け妬まれ続け、またいびられ続け「泣き虫はま先生」だったとも言えよう。

1990年、よい「聞き手」を得て、大村84歳の時点で刊行された原田三郎の前掲書の中には、戦前、大村の人生最初の赴任校・諏訪高等女学校から東京の第八高女への転任の経緯、及び、戦後の新制中学校間での転任の経緯を事実に基づいて語られているが、そのすべては、大村の近くにあった教師たち、あるいは、大村に着任を要請し

た当の校長たちの＜やっかみ、妬み、不当な羨望＞が原因だったことが静かに語られている。そしてそれらはついに＜大村の排斥＞にもなった。戦後の新制中学校での転任の経緯に関しては、倉沢栄吉の次の言葉が的確である。

「たまに珍しい理解者もいたけれども、始め理解者だと思っていたのがだんだん離れてみたり、お迎えする時ににこにこお迎えしたけれども、迎えてのちは虐げたとか、そういうケースが多いですね^(註6)。」

ちなみに、愚痴めいたことを決して語らないという大村のこの性格は、少女時代の作文にその片鱗が見られる。その幼年期から少女期は、大村は＜自分がどう生きるかということ＞に人並み以上の関心を持っていたことをそれらの作文は教えてくれている。そしてその姿勢が大村のその後の性格形成に大きな影響を与えたものと思われる^(註7)。

したがって、冒頭の大村の言葉は、前に述べたとおり、一方で、自分を語りながら、他方では、そのまま、人間一般の問題を提起しているとみなしていい。まとめて言えば、＜ズバリ＞と人にと言われて、その性格的な弱さ、欠点、あるいは、仕事の結果、成果、進展のし具合、遅れなどを、的確に直視していけるだけの度量の大きさを、大村は、生涯を通して自分自身に求め続けたと言える。このことは、「叱られ上手」というとおかしいかもしれませんが」という言葉に端的に現れている。

しかしもし比喩的に言うことが許されるならとして言うのだが、大村は、この時点までに、既に「叱られ上手」として生きて来たと言語することができよう。大村の言葉に、＜私は何回か生まれ変わったように、自分を改革してやって来た＞という言葉があるが（p. 8.）、大村は、つねに行く先々で、その新しい事態に忠実に、いや誠実に対応をし続け、その事態・現実の求めるものを、自分の身に築き貯え教師生活を続けてきた^(註8)。したがって、冒頭言葉は、たんに＜叱る・叱られる＞という狭い人間関係の言葉としてよりも、大村においては、与えられた境遇や運命につねにたおやかに対応するという意味の言葉として理解するのが最も妥当である。これが大村自身の本意ではなかったとしても、そのように語ることはできる。一方、私たちはたとえば、それができず、たんに傲慢であったり不遜であったり不平や不満を語っているに過ぎないところがあるし、偶然得た名誉職といったものに、無上の喜びを感じているに過ぎないところがある。そのことは、この後に続く大村のいくつかの言葉で否応なく知らされよう。

1960年に入る少し前に、ウクライナの教育学者、G. S. コスチュークは、子どもの発達原動力は、自分に与えられた課題と、それを達成できない自分の能力の不足との間にある「内部矛盾」であると、新しい学説を説いた^(註9)が、大村の場合、このコスチューク理論に即して言えば、まさに、その自分の「内部矛盾」を一つ一つ乗り越えよう

として、ものごとをごまかさずまっすぐにまた忠実に生きて来た稀な人だということになる。そのことは、〈おわりに〉で記す大村の教え子の一人、北原圭子の言葉によっても確認できる。

II 「ことばを育てることは ころを育てること 人を育てること 教育そのものである。」

大村が、時に人からひとを求められた時、よく書いた言葉がこれだ。この意味で、国語教師としての大村の意識、意図、その全姿勢がこの言葉に現れている。

「ことばを育てるということ」。それは、〈一人ひとりの子どもや人間が、自分自身の言葉を持ち、その言葉がていねいにしみじみと相手に伝わるようになっていくこと〉を意味する。話す相手が、生活環境、生育史、また兄弟構成を含めて家庭と家族の環境がそれぞれ異なり、さらに趣味、現在の関心事、年齢、性別、職業、性格、思想などの点でさまざまに異なるのだから、当然、相手に応じて、〈ていねいさ〉は異ならざるを得ない。だから、このことは、視野が広く気が利き機転の利く人、つまりたおやかな人間として「自分」が育っていなければならないことを意味する。もちろん時には逆に、強烈な人間、明確な自己と主張を持つ人間として「自分」が育っていなければならないことをも意味する。だから国語教師としての大村は、特に意識して〈ことば〉を子どもたちに育てる実践を、自分の授業の中で何度か試みた^(註1)。「ことばを豊かに」というのが、その授業実践の題名になっているが、大村の真意からすれば、「生きたことばを豊かに」ということになる。例示すれば、まったく同じ意味を持つ言葉に対して、それを表す他のさまざまな言葉、しかも微妙にニュアンスの異なる言葉を、子どもたちにできるだけ多く使いきれるような試みを行なったのがそれである。たとえば、「喜ぶ」、「怒る」、「驚く」や「美しい」「綺麗」という人間の基本的な感情を表す言葉が、日常の中でどれほど多くニュアンスの違う文脈で多用されているのかを、まず(1)現実の生活場面で子どもたちに取材させ、次に(2)それを用いて、絶対その言葉を用いなければその感情を表せないという場面や状況を、子どもたちに文章化させ、さらに、(3)それを用いて、微妙なニュアンスの違う多くの言葉を子どもたちに気づかせるといった授業実践がそれだった。

たとえば、「驚く」という言葉ひとつにしても、そこには、〈憧れや価値を認めながら〉驚く時や、〈恐怖や畏敬を感じながら〉驚く時、〈あきれながら〉驚く時、〈ことの真偽を疑いながら、また、確かめながら〉驚く時など、さまざまな状況と、その状況を表す言葉が日本語には多様にある。具体的に言えば、〈目を見張る、目を丸くする、息を呑む、ぎょっとする、開いた口がふさがらない、耳を疑う、寝耳に水、胸(心)を打たれる、腰を抜かす、腰が抜ける、はっとする、目を白黒させる、仰天する〉などがそれである。また、「美しい」「綺麗」

と一様に表現できても、たとえば花菖蒲・あやめ・かきつばたの美しさと、薔薇・ひまわり・グラジオラスの美しさとは意識的に区別する必要もあろう。水辺に咲き、水辺と対をなして思い出される花々の美しさをくまらで心が洗われるようだ〉と表現できるとしたら、後者は、〈あでやかさ〉〈華麗さ〉〈情熱や熱情〉を強調する形容語句が求められる。「ひまわり」であるなら、〈燃えるような美しさだ〉と語るのも一つだろう^(註2)。

そうした国語科の指導と実践を通して、大村は、子どもたち一人ひとりに、豊かな言語能力と語彙能力とを育てようとした。しかしそれは、結局のところ、一人ひとりの子どもが、自分の心のひだにある微妙な感情、意識、また、言葉になる前に意識の中に埋もれてしまいそうな繊細な感覚を、自分の心の中で「ことば」を通して鮮明にし明確にすることを可能にするように導くことでもあった。つまり、子どもたちが「自分」や「自己」をはっきりさせることである。だから、大村にとっては、話しことば・書き言葉を含めて、〈ことばを育てること〉は、子どもたちの心を育てることであり、その時々自分の心・意識・気持をはっきりさせ、子ども一人ひとりを、個性的な心と同時にたおやかで豊かな心を持った子どもに育てることでもあった。それは当然のことだが、自分の考え感じたことを、ことばで表現することである。

大村は、作文指導の関連で次のように語っていることも参考になる。特にここでは、大村は、とりわけ作文が上手な子どもたちのことを念頭においているのではなく、(1)どの子もすべての子どもがということと、しかも、(2)いつでも自由に、必要な時に、簡単なメモも含めて、文章化ができるようになっていくことを強調し、また目指していることに特に注目しなければならない。

「自分の心のなかが、文字で表現できるということを目的にするような気持で、作文教室が経営されればよいのではないかと思います。筆不精でなくて、自分の心のなかを、文字を使って目に見えるようにすることができたら、何という幸せなことだろうと思います。一人前の人として生きていくための必須の能力だと思います^(註3)。」

ここで大村が語っていることは、すぐれた生活文、創作文をまとめ上げるといった作品主義の立場からの主張ではない。既に指摘したが、要するにこれは、普通教育という枠内の国語教師の仕事である。だから子どもたちが、筆不精ではなくていつでもどこでも、自分の考えたこと感じたこと、必要なことを、メモにすることをも含めて、文章化ができるようにと大村が願っているに過ぎない。そして実際に、そのような子どもたちを育てることに心血を注いだ。

大村は、普通の人間が、特別のことをしなくても、いつのまにか生まれた後(一歳前後になると)、たどたどしくても歩くことができ、また、現実には歩けるようになっていくのとちょうど同じように、日常生活の中で子どもたちがいつのまにか文章化できるようにな

ること>を、その国語の指導の目標にしたに過ぎない。前述の通りである。

大村は、概括的なものの言い方を嫌う教師だったから、戦後の教師生活の時点でも（1947年～1980年の間）、その後もはっきり語らなかつたようだが、2000年を過ぎた現代の私たちは、あまりにも貧弱な言語環境の中にあると筆者には思われる。だから大村のこの警句に満ちた言葉は、ひょっとしたら<現代における人間回復のみちすじ>を言い当てているとみなすことができる^(註4)。

書簡に用いることのできる「秋の日は釣瓶落とし」という言葉も、「眼光紙背に徹す」「怒り心頭に発す」ということわざも、前述の「息を呑む」「耳を疑う」という類の言葉も私たちはほとんど使わなくなっている。ということは、人がそんな状況にたしかにあるというのに、そんな状況にいる自分を確認できない、意識化できないということをも意味している。私たちが、もし乏しい語彙の中で生活しているなら、それ故に、またその分だけ、私たちは現実の世界への対応のし方を自分で貧しくしているということ、及び、それは或る意味で「私たちの自分探し」を私たち自身が見失い怠っていることにもなる。大村は、そうした言葉の貧しい生活は、結局、単純な生活を送っていることだとみなした。つまり、言葉の数だけ、つまり語彙の豊かさ少なさに応じて、私たちは、現実の生活を豊かに、また逆に貧しくして生きているということでもある。言葉の豊かさ乏しさは、その意味から個人の生き方を大きな枠内で左右する。また自分のアイデンティティの確認にさえ影響を与える。大村の冒頭の言葉は、それらのことをも含ませているとみなすべきだろう。これは大村の本意に沿っているだろう。

「ことばをたくさん使いこなせるということは、ただ生活に間に合うというだけでなく、豊かな生活をしていることです。その人が豊かな人間だということです。ことばが貧しいということは、それだけ単純な世界しか知らない、浅い人間だということだと私は思います^(註5)。」

大村は、或る講演の中で（1980年）、教師たちに向かって、(1)教師の言葉が典型的であり過ぎること、それ故、(2)「国語教室（授業）」が平板になっていること、(3)毎日の教師の言葉が大体同じだと言及し、<これでは、国語教室が生き生きとした楽しいものにならない>と評しているが、これが国語教室に集う教師たちに対する言葉だとすれば、私たちは、まずもって豊かな言語環境の中で生活していないということを了解しなければならないだろう^(註6)。

Ⅲ 「話しことばは、そのひびきの中にこそ、その人の心をきく。」

(1) もし大村が、言語教育のすぐれた実践家となり得ていたとしたなら、その真価を最もよく表す言葉が上の言葉である。

大村は、教職を退いた後の時点で、中学生たちをよい

聞き手へと育てるためには、「私自身が、心から話したいと思わない話は、どうもだめです」とも、「生命を決するのは（話の）中身だと思います^(註1)」とも語り、話の内容をきわめて重視している。さらに、<おかしいことでしょうか、私は何か小言を言う時にも、題をつけたり、その内容の構成を練っている>とさえ語っている^(註2)。

たしかに、<話の内容>の確かさ、明快さ、整然としたさま、リアリティは、子どもたちをよい聞き手に育てるためには決定的に重要だ。なぜなら、中学生は成長途上にあり、すべての教科の授業で<聞くという営み>がフル活動しているからだ^(註3)。

しかし、そうした教育段階を別にすれば、人の話の真实性は、その内容にあることを一方で認めながら、大村は、むしろその人の声の響きの中にそれが現れるとみなした。そのことを例証する事実として、大村が退職後10年ほど経過した時点で、一般の公開の場で試みた単元学習「アイヌ、その意味は<人間>」という授業の中で、次のように授業の目標を設定しているのが注目される^(註4)。目標それ自体は全部で八項目挙げられているが、その「二項目」には、「二、人の音声による表現によってこそ伝わってくる息づかいのなかに、意味・意図、また、その人を感じとること」とある^(註4)。当単元学習が社会科なのか国語科なのかという疑問もあって、このように語られているのだが、それにしても、それに先立つ「一」の項目が、「聞く力、話す力の働きの大きさを実感すること」（要旨）に次いで、このように語られていることは、大村が人の話し言葉の響きに対して特別な思い入れを持っていたことの根拠となろう^(註4)。

前の文の「人の音声による表現によってこそ伝わってくる息づかい云々」という発言の意味は小さくはない。敢えて解説すれば、「息づかい」とは、大村においては、その人の話し言葉の「どうかすると言葉にならないようなもの」あるいは「文末表現」「間のとり方」というややあいまいなものとして語られている。たどたどしいその人の口調と語ってもいい^(註5)。それを通じて「その人を感じとること」という大村の考え方は、冒頭の言葉にそのまま一直線につながっている。

つまり、<その人の話の内容、その話の論理と論理展開、例示の仕方、具体性>等から、その人を感じとることを大村は決して軽視してはいないのだが、むしろ、それ以上に<その人の声の響きの中にその人を感じとること>を大村は重視していた。

もっと時代を遡らせると、大村は、端的に、「教師のことばは、国語教室ではそれ自体が授業そのものだ」「それは、子どもたちの身近にあって、もっとも影響力があり、生きた教材であり、身をもっての指導だ」という捉え方もしていた^(註6)。その上で大村は語る。

つまり、<人の話し言葉は、その声の響きの中にこそ、話し手の心の奥にある細やかな感覚や繊細な感想や想い、また静謐で澄み切った情感等を表出している>と。

その意味で、話し手の内面の真実は、上で語ったようにその人の声の響きにこそ現われて来ると。

以上のことを大村は次のように語る。やや長いがそのまま記す。

「人の心のほんとうの響きのようなもの、深いものというのは、どうかすると言葉になりませんで、その響きの中に出てくるような気がします。文法で言えば「文末表現」ということになります・・・(略)・・・その人のほんとうの気持ちがそこに響くような、まことに足りない言葉で話されているが、ひたひたと心を打たれることもあり、また実にうまい言葉だと思いが、うまさすぎるような冷たい反感のようなものがわくこともある^(註7)。」

続けて、「その言葉の響きというようなものに気がつけるところに、人間も育ち、また、ほんとうの意味で学力・・・(すなわち)文学をほんとうに理解するような細(や)かさというものは、そんなふうにして養われてくるのではないか^(註7)」と。

「今日は文学の鑑賞をする時間、そういう時にだけ文学作品にぶつかって文学の勉強ができるというのではなくて、毎日毎日の話し合いに、人の言葉の響きを聞きとって、そこから人の心を知るような、そんなふうにして練り上げられたそういう力こそ、文学を鑑賞することのできる頭ではないかと思うのです^(註7)。」

ここでは、文学鑑賞という側面への傾斜が目立つ。しかしそのことに注目するより、大村が、文学鑑賞と日常生活の人と人との心の交わりと及び日常生活における子どもたちの会話と、さらには朗読等をすべて有機的に捉えていることに注目すべきである。なぜなら、私たちは往々にして、それぞれの指導は、それぞれ別々のものとして教えられ指導されて来たからである。少なくとも筆者の場合はそうだった。したがって大村の構想の柔軟さに私たちは驚かされるのである。文学の鑑賞は、田近旬一が語るように<文学作品を通して、失われた情操、原感情を呼び覚ます>にとどまらないだろう^(註8)。大村によれば、それはまずもって、人と人との心の中にある埋もれた日々の感覚、繊細な想い、雄大な感情等を互いに共有し合い共感するためのものであり、それに終始するものだ。そしてそういう<理解の仕合ができる力>を、大村は「学力」と呼んだ。だから、周囲の人の言葉、授業の中の教師の言葉、生徒たちの言葉、何気なく耳にする言葉は、そのまま、国語教室の生きた教材になり、生きた言語環境となり、文学を本当に理解するような細やかさは、そのままその人自身と、大村の言う「学力」を育むことになる。大村はこのように考えていた。

大村のこの姿勢は、始めて赴任した諏訪高等女学校においても生きていたはずである。だから教え子の一人が晩年語っている。

「大村先生は朗読をとっても大切になさいました。歯切れよく、澄んだお声で思いを込めて朗読されました。作者が語りかけている事が、私の胸に浸みこんで来るような、

すばらしい朗読でした。^(註9)」

大村は、<たといい下手なような話しであっても、真実に迫ったいい話というのがある><人柄全体と仕事全体で聞く人を引っばるのではないかと述べ、一例として棟方志功を挙げている^(註10)。

上で紹介した単元学習の紹介講演(「アイヌ」)の中で、大村が次のように語っていることは、ここまでの解説のすべてを総括している。

「意見を言う、そのもとの聞く力に心を向きたいものです。意見ばかり聞いているのではなくて、発表者の言葉の息づかいのようなものに、その人の人柄とその意図を感じる。熱心に発表を聞いていけば、ただ声が出て意味が分かったという、そういうことだけではないはず。その人が今までどんな実践を、どんな思いでしてきたか。いい悪いのなどということを超えて、どれくらい一所懸命にやってきたのか、・・・(その)情熱を感じるでしょう。そういうことを感じて、その「人」を感じるのになかったら、聞く力があるとは言えないのではないかと思います^(註11)。」

さらに大村は言う。

「人と人との深い交わりは、人の心の響きを聞きとらない人の中には、たぶんできないでしょう^(註12)。」

「文は人なり」という言葉がある。それと同じ意味で話し手の声の響きの中にこそ、その人が生きて来た真実がある。この意味で「話し手の声の響きは人なり」と断じていいのだが、それ以上のことを大村は語ろうとしていたのは明らかである。

(2) 大村の冒頭の言葉を一読した時、筆者は、即座にアメリカの公民権運動の指導者、マーティン・ルーサー・キング牧師(Dr.Martin L.King,Jr.,1929～1968)を思い出した。

人種差別撤廃のための闘いの中であって、キング牧師は、いくつもの歴史的な演説を行なうのだが^(註13)、それらは、白人たちからの数々のいやがらせ、投石、暴行、脅迫、爆発物の郵送などを伴ない、結局「死」と背中合わせの中で生み出された演説だった。この事実を見失って、たんにキング牧師の演説と声の響きを聞いているだけでは、その声の<響き>とむしろその内容の真実すらも正しく理解したことにはならない。彼の演説の多くは、現在、録画テープを通して耳にすることができるが^(註13)、キング牧師の声の響きは、白人に差別されて来た一人の黒人として、また白人種から差別された多くの黒人たちの指導者として、その内容はいうまでもなくその声の響きに、いつも<怒りと嘆きと訴え>と<悲痛で痛切な響き>が伴っていた。それは苦しみの頂上にいる人だからこそその声だった。また響きだった。

私たちは<人の師を養成すること>にその仕事が向けられているのだから、私たちの周囲に、その声の響きからして、「物識りであるということ」を自慢し、高いところから他人を見下ろしてものを言っている人間がいない

かどうか」をまず疑ってかかるべきだと筆者は思う。また、自分がそうになっている時があるのではないかということもたえず疑っているべきだと思う。

学生が教育実習をしている時、ひどく恐ろしい授業を見たことがある。十年前のことだ。小学生相手の授業だったが、子どもたちに「正解」を一途に求め急ぎ立てている授業だった。この時のその学生の声の響きは、たしかにかん高くヒステリックで、いかにも自分が豊富な知識を持っているという＜響き＞だった。その学生は、授業を受けていた学年の子どもたちと同じ背丈の学生だっただけに、そんな授業を彼女にさせるもの、それを可能にさせたものは何だったのかが不思議だった。心がすさむ時、たしかに筆者も含めてその声の響きはすさんでいる。しかしその学生の声の響きはすさんでいたのではなく、たんに高慢になっていただけのように思う。その学生の姿には子どもたちから学ぶという姿勢は微塵も見られなかった。「高慢さ」や「不遜さ」が日常生活には現れず、教育実習で生（なま）の形で顔を出す。それを避けられなかった当大学旧教育学部の当時の教員養成とはなんだったのだろうかと筆者は不審に思う。

IV 「＜努力すれば、どんなことでもできる＞

そういうふうな言い方は、人間や人生の真実が見えていないのだな、と思います。」

(1) 生前大村は、教師在任中に、同僚その他の人たちから、数々の中傷と誹謗と非難とを受けた。また、いやがらせの類も受けた^(注1)。前述の通りだ。だから大村は、自分の仕事が正しく理解されていないことを自身で感じていた。それはまず、退職数年前から、中学3年生を受け持たされなかったこと、次に、退職3年前からは毎年1年生しか受け持たされなかったという事実象徴的に現れている^(注2)。その理由は、大村の授業が受験指導には適切ではないというものだった。また後述もするが、「後輩を育てる気がない」とか、「人と和す精神がない」という言葉も、大村には繰り返し語られたという^(注3)。大田区石川台中学が教師最後の中学校だったのだから、当時のこの中学の校長や教頭や教務主任などのことを悪く語っているように聞こえるかも知れないが(大村の談話では、退職当時の校長は理解のある人だったという^(注4))、むしろそういう理由を以って、父兄やPTAや他の教員たちが、当時の教頭や教務主任あたりに圧力をかけたものと思われる。当の教頭や教務主任などは、それに抗しきるだけの力がなかったと言えよそのようにも言うことができる。が、当の教頭や教務主任らが、＜学ぶ力を育てること＞にどれだけの関心を持ち、どれだけ＜教育の真実＞をとらえていたのかと言えよ、彼らの教育思想、教育哲学を知るすべはまったくない。しかし、そうした一連の事実を差し引いても大村は、自分の「力」を単純に信じきることはできなかつた。『教えるということ』(共文社刊)に見られる富山講演は、富山県の県教委が依頼

し招待した一連の学者、文化人からなる例年の講演だったが^(注5)、その招待者の中には、湯川秀樹、会田雄次、梅原猛、社会人類学者中根千枝、劇作家山崎正和などがある。そういう人たちと並んで講演を依頼され招待された大村だが、それでも、受験教育体制のさなか、公立中学の一国語教師でしかなかった大村は、身近な人たちからその仕事を正しく評価してもらえなかつた^(注6)。上でも述べたが、大村の国語教室の実践は、たんなる受験指導を超えて、言葉を豊かにし、話し言葉と聞く耳を育て、さらに、話し方、討議のしかた、及び、書く力の指導に向けられていたのだが、そうしたことは省みられず、たんに「受験準備に向かない」ということに尽きていた。たしかに、東京都からは東京都教育功労賞(昭和36年)を、広島大学からは「ペスタロッツ賞」(昭和38年)を受けはしたが、そうした受賞の事実と身辺の教師たちの評価との間にはまるで大きな「落差」があった。大村が抜きん出て力があつたからである。

後年、倉沢栄吉がその間の事情を次のように記している。

「昭和二十年代は、他の時期にもまして、大村自身にとって「人生の屈折」に富む時であった。そして、大村はま教室の真髓が内側から形成される時期でもあつた。大村自身についていえば、教育に精魂を傾けた時代であつた。自分の持ち物をうんととらせることに骨を折つたのだ。/ こういう実践家に対しては好意を示さないのが教育界である。仲間から疎外された。・・・(略)・・・本気で教えている人に時として迫ってくる、不公正な状況である。大村はまは、(最後の)石川台中学校を含めての当時の環境を「我慢するの月給の内と思つていました。」と語っている^(注7)と。(下線部は、倉沢栄吉による強調点。)

倉沢栄吉は国語教育学会の会長で、全国の国語教師から高い信頼を得ている人である。その人が上のように記している。また倉沢は、この一文の中で、大村が戦後長く不遇な位置に置かれていることを言葉を連ねて紹介している。たとえば、戦後の大村は何度か「転任」しているが、その時期が「1月」だとか(深川第一中から目黒区第八中への転任)、「9月」だとか(目黒区第八中から中央区紅葉川中への転任)、通常移動時期ではないことを列挙している。いずれも「昭和20年代のこと」である。倉沢は、前文に続けて、「人と和す精神がないとか、後輩を育てようとしなないとかの非難が辛かつた、とも語っている」と紹介している(前述の通りである)。しかし、遠藤豊吉との対談、および、倉沢との対談にあるように、大村には＜ムダ話をしている暇がなかつた＞ことも事実だつた^(注8)。ここでは、退職最後の中学校、大田区石川台中学校のことを大村が語っているのだと推測されるが、いずれの対談においても、「週27時間」の授業を持っていてだべる暇がなかつたこと、事実において暇がなかつたこと、長い教職生活を経て70歳を越えた頃

からか、年齢的に疲労がひどく余裕がなかったと述懐している^(註9)。それに加えて、大村の脳裏には、子どもたちに身につけさせたい事柄が膨大にあったろうことも記すべきだろう。

そんな状況の中で、大村は在任中はもちろん退職した後も、まだまだやりたい仕事を持っていただろう。むしろ周囲の人々に妨げられないのなら、退職前だとしてもまだまだやり切れる仕事があったろう。当然そういう口惜しさが言葉にならない形で冒頭の言葉の中に語られている。

(2) 人間の真実、人生の真相というものはそんなに平坦で単純でそれぞれの人間の努力をうまく吸い上げるようにはなっていないということを、上の冒頭の言葉は言い表している。前掲書（共文社刊）のなかには、この大村の言葉と軌を一にした言葉が見られる。その言葉をしっかりと意味づけて記憶している人があったなら、その人は<人生の達人だ><人生というものを知り尽くしている>と言わなければならない。読み手のうち何人の人が、この大村はまの気持を読み取れているのかはわからないし、むしろ多くの方は、講演中の大村のその言葉を軽く見過ごしているのではないだろうかと推測する。だから敢えてその言葉をここで記しておこう。

「すべての仕事が、一生懸命やれば必ずよい結果が生まれるなんて、そこまで私たちは人生を甘くみることはできません。かえって、いいかげんにやったとしか思えない仕事のほうがうまくいくことがあります。そっこのほうが成功して、一生懸命やったほうが少しもうだつが上がりません」といったことがいくつもあります。ですから、一生懸命子どもを教えれば必ずできるようになるなんてものではない。そんななまやさしい教室ではないので、こっちがどんなにやっても、わからない子どもも、できない子どもも、乱暴な子どもも、容易なことだと思えます。それを子どもに求めるというか、求めすぎるところには私は甘さがあると思えます^(註10)。」(p.87.)

女性教師・大村はまにとって、自分の仕事が正当に評価されなかったという問題は、そのまま、現代のさまざまな経済格差や職場における男女間の処遇の格差問題につながる。明治末年に生まれた女性が、大村自身が語るように、教育界で仕事に専念していくこと自体もたいへんなことだったということ (p.7～9.)、さらに、如何せん一人の女性が男性と肩を並べて教職に向かうこと自体が、独身を貫く決意が必要だったことを、女史自身が語っていることなども考慮する必要がある^(註11)。

末尾だが、大村は後年ははっきりと、自分の授業実践の中で、<受験に備えることを意識していた>と次のように語っている。

「教師としては、校長に言われるまでもなく、高校へ受からないということが、どんなにたいへんなことか、それを知らないわけがありません。中学の教師でありな

がら、高校入学に役立たないとか、これでは高校へ行けないとか、そんなことを言われて平気でいられる教師があるでしょうか。新しい教育だかなんだかは知らないが、あくまで自分の研究のためだけにそういうことをやっているのではないかと、といったような言い方には、さすがの私も、失礼ではないかと思ったことがありました^(註12)。」(2004年。)

この箇所でも、またこの年代になって、大村は初めて自分自身に対する中傷、誹謗、非難に、的確に対峙し反論を加えたことになる。また、その箇所を読めば、大村の教え子の何人かは、むしろ、大村の単元学習、授業実践が、高校受験に確かに生きた、また、有利だったに違いない、と考えていることも語られている。大村は、中傷や誹謗や風評をもっぱらとする小人物や「偽の人」といった輩には言葉を返さないところがあった。それは、クリスチャンとしての大村の品格だったのだろう。また母親譲りのそれだったとも考えられる。しかしここで初めて大村が怒りを露わにしているのが注目される。この時点で、大村をいびり中傷し誹謗をくり返した当時の教師たちの面々の多くは、大村より早く物故しているはずである。

V 「ありあわせ、持ち合わせの力で 授業をしないことです。

何かを加えて教室に入り、

何かを得て教室を出る。」

授業に臨む教師に対する大村の警句である。「何か」を加えて教室に入り、「何か」を得て教室を出る。そんなことがなければならない。……ももとは恩師・西尾実の<考え>だったものを、大村はここで再現して語っていると思われる。しかし西尾はもっときびしい考え方を持っていた。つまり西尾の考えに立つなら、授業のために何かを<急いで>学んでも、その学んだものは授業にけっして生かさない、と。もっと言えば、この場合「学んだ」と言えるかどうかさえあやしい。西尾実は、日常的に身につけているものが元々あって、時々の授業の必要に応じて「それ」が生かされる、授業とはそういうものだ^(註1)、と考えていた。大村の冒頭の言葉は、一見して、西尾の斥け避けた考え方のように聞こえるかも知れないが、しかしやはり大村も、持ち合わせのもので「授業」の実践に向かうことをもっときびしく退けている。なんとかなるといった空気、気分、そんな態度は授業には通用しない。大村自身も、「私は自分では、幼い頃から物事をあり合わせの力でやらないというのをモットーとしていました」とさえ述べている^(註2)。

そんな意味で、大村の場合、つねに書店に向き、文献、雑誌に目を通し、また新聞の記事に注目し、たえず新しい教材を探し求めていた。その結果が、根本進『マンガ・クリちゃん』だったり、『子ども日本風土記』(岩崎書店、1972年)だったり、安野光雅の『旅の絵本』(福音館書店、

1977年)に結実した。そのいずれの場合も、40数人分の子どものための教材だった。安野光雅の『旅の絵本』は、北ヨーロッパあたりの小島に、一人の旅人がやって来て、その小島を旅するという主題で描かれた〈見開き21枚〉の絵本だが、文字どおりひとりの文字の説明がない。だから一人ひとりの子どもにそれが手渡された時点で、どの頁のどの場面に注目し、そこにどんなストーリーを見出すかは個々の生徒の興味と関心とで決まる。そこには何の制約もなく、子どもたちの創造力に依拠するということになる。創作文を作る授業実践だ^(註3)。

『マンガ・クリちゃん』は、会話が記されていない「四コママンガ」の作品一つ一つが、そのまま一人ひとりの子どもに手渡された。何作品を使ってもまだまだ余りがあったろう。子どもたちに会話文を創作させ、「いきいきとした会話」を考え工夫するという学びの場にした。『子ども日本風土記』は、全国47都道府県のそれぞれの土地の小中学生たちが、それぞれの生活、家庭のこと、父親の職業のこと、母親のこと、出稼ぎのこと、兄弟のこと、自然災害に遭ったことなどを語る中で、それぞれの都道府県の自然、地形、気候、産業、経済、産物、名産、景勝地が明らかにされ、とりわけそれぞれの子どもと家族の暮らしぶりを綴った文章が、学ぶ子どもたちの世界を広げた^(註4)。これを県別に、一人ひとりの子どもに手渡し、そしてそれぞれの子どもにその内容を発表させたり、グループ討論にも、討議にも発表にも使うというものだった。こんなふう一人ひとりの子どもに、絵本、マンガ、地誌を手渡すというその理由は、次項「VI」において明らかにする。これは大村の教育哲学の核心的な部分にあたる。

それらを用いて、互いに知り得たことを発表し合う授業。それが大村の場合、単元学習ということになるのだが、子ども一人ひとりの異なる創作文を読み、発表を聞いて、また異なる発言、会話文、認識に触れ、その過程で、教師もまた、子どもたちに何かを気づかさず何かを学び結果的に何かを得て教室を出る。教師自身もまたそんな学びと成長の実感と期待をもって毎日の授業に向かい、教室を出る。それがなければ、教師は子どもたちを生き生きとさせることはむずかしい。大村は、このことを次のように語っている。「昨日よりも今日というふうに、何か気づいたり工夫したりして、教師自身に成長の実感がなくては、いきいきと指導にあたる力、子どもを動かす迫力が、出てこないと思います^(註5)。」冒頭の言葉に真っすぐにつながる言葉だ。

一方、「あり合わせ、持ち合わせの力でやっても、やさしく、あたたかな気持ちで接していれば、結構、いい雰囲気を作れるものです。子どもはもちろん、父母や同僚とも、いい関係を持っていけるものです。いい教師で過ごせるものです^(註5)。」

しかしそこが怖いところだ。続けて大村は警告を発す。「安易に流れず、なんとかすますのでなく、人を育てる

ほんとうの仕事を見つめ、^{おそ}畏れながら、力を尽くしたいと思います。端的に言えば、あり合わせ、持ち合わせの力で、授業をしないように、ということです^(註5)。」

これらの警句に満ちた言葉は、1973年の前掲書(共文社)からそのまま端的に連続している言葉である。そして、これらの引用文の直後に、冒頭の言葉のあとの二行の言葉が形を変えて語られている。「何かを加えて教室へ向かい、何かを加えられて教室を出たいと思っています^(註5)」と。

これは大村の授業観であり、また大村の教師観が披瀝されたのであり、特に、「人を育てる仕事に対して」、「^{おそ}畏れながら」と表現しているところは、大村の教育思想の核心として特に注目すべきである。1973年の前掲書の中でも、これに類する言葉は何度も語られていた。

<小学生の時代の毎日々は再び戻ってこない。ましてや中学生の時代だってそうだ><まさに「今しかない」というのが成長途上にある子どもたちの「時間」なのだ>という考えがそれだ。そのことは、筆者が次項で詳述して用いる「**敏感期**」という言葉で、この成長期を言い表したい。しかしいずれにせよ、このような新しい境地に立ってはっきりと言葉が紡がれるのはおよそ富山県において新採教員向けに行なった大村の講演(「教えるということ」1970年)以後のことであり、教職を退いた後もまたずっと大村によって強調されていた。

先に筆者は、<西尾実>のことを大村の恩師だと述べた。しかし現実には、大村は西尾実には一度も教えられていない。だから大村にとって、西尾実は現実には「恩師」ではない。が、この「**師弟関係**」を述べると一つの美談めいた事実が現れてくる。つまり大村が東京女子大学を卒業したこと、さらに諏訪高女に教職の場を得たこと、また西尾実が「大村の卒業後に」東京女子大学の教員になったこと等はよく知られている。しかし1938年(昭和13年)に、大村が諏訪高女を出て東京府立第八高女に移って以後、彼女の教室から「三人の生徒」が東京女子大学に進学した。その三人が、偶然西尾実の世話になるのだが、揃って驚くほどの国語力を持っていたという。西尾実は見当をつけた。<この背後には死に物狂いで国語を教えている教師がいるはずだ>と。そうして見つけ出されたのが「大村はま」だった。西尾実と大村はまとの出会いは戦後になって、「**学習指導要領**」や教科書を作成する段階で現実のものになった。占領軍の指示で行なわれる「**学習指導要領**」の作成や教科書の作成に、女性教師が入らざるを得なかったのだ。したがって第八高女卒業の「三人の女子学生」が、大村はまと西尾実の共通の教え子ということで「**師弟関係**」が生まれたに過ぎない。しかし、戦後、深川第一中学に赴任した大村には、相談相手になってくれそうな人はほとんどいなかった。が、その数少ない人の一人が西尾実だった。こんないくつかの意味で、筆者は、西尾実を「大村の恩師」と記したに過ぎない。年代を不明確にした箇所もあるが、この

話は一個の仕事・職業を通した話であり、今日こういう師弟関係があるかとさえ思われるほどの美談だ。ちなみに西尾実は、もともと信州の出身で月刊雑誌『信濃教育』にもかなり前から投稿していた。その信州に、大村が県内ただ一人の「学科担当の女教師」として赴任して行った。また西尾実は、信州から東京女子大学に教員として入って行った。活躍する場が同じ長野県と東京女子大学というのも奇遇だが、大村の「教え子」が揃って西尾実の「教え子」になるということも奇遇である。いわば「奇跡の人」大村はまにおいては、現実には有り得てもおかしくない不思議な逸話である。

VI 「優れた子どももいる、まだそれほどでない子どももいて、どの子どもその子なりの成長をしている。いろいろの種類の、いろいろの程度の成長の感じがひびき合っている。それで、おだやかな、明るい気分。

優劣を超えた世界。

どの子どもどの子ども、自分が優れているかどうか、劣っているかどうかと、そんなことを考えているひまがないほど、自分のやることに一生懸命ならばよいわけです。

忘れて一生懸命やっていくところに

救いがあるのではないのでしょうか。」

大村の授業実践の真髓を、また授業を営む際の方法上の原則を表した言葉である。文中の言葉を用いれば、「優劣を超えた世界」という言い方で、大村のこの思想の原点を語るができるが、しかし、同じ意味では「優劣のかなたに」という言葉が、むしろ大村の考えをよく示している^(註1)。荻谷夏子の前掲書名もそうだ。この意味からここでは後者の言葉に焦点をあてて解説を加えよう。

(1) 戦後の教育界に焦点をあてれば、子どもたちは、すでに小学校在学中に＜なんらかの形でさまざまな学力差＞を生じさせ中学校に進学して来る^(註2)。それは、国語力とか国語の読解力とか語彙の多少とか、文字の巧み拙さとか作文や創作文の上手下手とかという点だけで言えるものではない。また算数の加減乗除ができるとか得意だとかという点だけで言えるものでもない。理科や社会についても同じことが言える。むしろ、小学校におけるそれらの学びを通して、その子なりに「自信」とか、「やる気」だとか、「学びに向かう態度」とか、「集団場面でのように振舞うか」とかに、その「差」は的確に現れてくる。(大村の退職前の、3・4年ほど前に、集団に溶け込めず、一言も言葉を語らない子どもが大村の国語教室にいたという。小学校からの「申し送り」で、そのことが連絡されて来ており、また、彼と同じ小学校で生活した子どもは、「彼は気にしなくていいよ」と大村に語っていたという。そんな子どもも、公立中学にはいるにはいる。「緘黙症児」ということになるのだろうか。その子は「S君」と紹介されている^(註3)。)

要するに、小学校の六年間の間、子どもたちの間に

は、今日の言葉で言って自己肯定感や自尊感情 (self-esteem) の点ではっきりとした差異が現れて来る。子どもたちの間に、そのような「差異」を生み出したかも知れない原因が、仮に小学校の教師たちにあったとしても、そのことを大村は不問に伏していたところもあった。(しかし戦後、新制中学に出向いた後、次第に大村にはそのことは許せないことになって行った。『教えるということ』にもそうした姿勢ははっきりと示されていたが、最晩年は、大村はそのことにひどく憤りを示した^(註4)。)

しかしいずれにしろ、その六年間で子どもたちは、というより私たち自身がそうだったが、ひらかなと漢字を読めまた書けるようになり、漢字や熟語やことわざの意味やわけを理解するに到ってきている。また数の概念を取り込み、簡単な足し算、引き算、割り算、総じて言えば加減乗除を学び、理科を通して植物の栽培動物の飼育という活動も体験してきている。もっと言えば、いつ誰に教えてもらったものか、数字の「ゼロ」と図形の「マル」の書き方の違い(0と○の書き方の違い)も漢字の画数も習得してきている。文章を綴ることも、やや長い文を読むことも、創作文を書くことも、はたして、歌を歌い跳び箱を飛び鉄棒ができるようになることも、簡単な裁縫や料理の技術もまた身につけてきている。高学年では、日本の歴史を学び社会の成り立ちを教わり、各都道府県の県庁所在地やおおまかな日本の地理も学んできており、ローマ字を学んだのも小学校においてだった。「それらはすべて、普通に歩けるのと同じように」と仮に言えなくても、まずは＜過不足なく習得してきた＞と聞いていい。

こうして考えてみると、その小学校の6年間は子どもの成長という点で、あまりにも密度が高くかけがえのない年代だということになる。それは、中学の3年間にも言える。大村が語り、前述の斎藤喜博が強調し、また、今日では、多くの学者が認めるように、それはもう再び戻って来ない学びと成長の時間であり年代なのである。それは、子どもたちにとっては「今しかない」という成長の時期だ。まさしく人間の成長にとっての「敏感期」なのだ^(註5)。

小中学校の間、このような過程を経て、子どもたちの間で＜やる気、何かに立ち向かおうとする心意気、意欲、態度、自信＞がさまざまに違って来るのも事実だ。如何せん学力に差が出るのも事実だ。だから大村は、子どもたち一人ひとりの関心、興味、性格、意欲、その積極性の程度に応じて教材を用意し、それに真剣に取り組むことを子どもたちに求めた。つまり、一人ひとりの子どもが彼の最適な学びに入れるように工夫し、子どもたちがそれぞれ集中して学びに向かうことを目標とした。もっと詳しく言えば、まず、それぞれの子どもの性格、興味、関心、広義の学力差を理解し把握するために、中学校1年の1学期を、ただ国語の教科書を用いた授業を行ない通したという。その前提に立って大村独自の国語科の指

導（単元学習）が、残る「2年間と2学期」の間さまざまに工夫されずと続けられた。

大村が子どもたち一人ひとりの関心、興味、性格、学力差に応じた教材を用意し、それに真剣に取り組むことを子どもたちに求めたのは、子どもたちに対する大村の精一杯の配慮だった。

戦後、その努力がそのまま大村の「単元学習」の授業実践となって実を結んだ。

単元「外国の人は日本人をどのように見ているのか」の発表を中心とした資料集めと読書と話し合い、鉛筆の「公告文比べ^(註6)」、語彙を増やすための「ことばを豊かに」(既述)、「私たちの生まれた1年間^(註7)」、また、安野光雅の『旅の絵本』を用いた「創作文の指導」の実践、さらに、戦後復活された隅田川の「花火大会」(昭和54年7月28日)の全国紙の記事の比較を中心とした単元学習「表現比べ」。(一部既述)

いうまでもなく、何か定式化された学習形態・授業形態がまずあって、大村固有の授業があったのではなく、戦後、公立の一中学に出向いたことによる、やむを得ない状況から生み出された授業の実践、それが大村の呼んだ「単元学習」だった。だから名称は、ここではさほど重要ということにはならない。(大村と倉沢は、単元学習は、予定があったり作為的に計画しても創造できない、<むしろ、生まれてくるものだ>と正しく特徴づけている。)

それは、上でもたびたび語ったが、小学校を卒業して中学に進学して来る子どもたちの間に、あまりにも学力差、学習に向かう態度、意欲が異なり過ぎ、また隔たりすぎている事情を斟酌し勘案した実践だった。(再びS君を思い出そう。)大村の授業は、概して、一人ひとりの子どもに別々の教材を探し、用意し、子どもたちに与えることで成立していた。あるいは、同じ教材を手渡してもそれに取り組む観点は自由になし得るように配慮した。現実には、一人ひとりに別々の教材を用意し整えることは容易なことではなかった。けれどその労苦は、子ども一人ひとりが精一杯の力でそれぞれの教材に立ち向かっているたしかな事実で軽減された。

(2) 中学に進学して来る時点で、子どもたちの間には、学力差、学習に向かう態度、意欲が異なり過ぎ、また隔たり過ぎている事実を前提にして、大村の冒頭の言葉と思想が語られる。それは前述の通り「**優劣のかなたに**」に集約される。ではその意味するところは？

大村によれば、「子どもたちが、誰が優秀で誰が劣っている子どもかを意識して国語教室にいること」は、心に「スキ」があることだという。それは教師についても言える。つまり「学びの場」である国語教室が、大村にとってまだ「学びの場になっていない」ことを意味する。大村が、つねに新しい教材を探し見つけ出しその教材を子どもたちに新鮮な想いで持たせたいと考え工夫していたが、その理由は、子どもたちがその教材に取り組むこと

によって、彼ら一人ひとりが、その真新しさに目を見張り胸をふくらませはっと心を打たれた意識と気分で授業に取り組むことを大村が望んでいたからである。そんな事実に加え、教材の一つ一つが、それぞれの生徒に固有のものとして、一人ひとりの子どもに別々に与えられたなら、それぞれの子どもは、<自分のかけがえのない仕事、課業>を持ったことになる。

だから、そうして授業に取り組もうとすることは、大村がつねに語っていたように、「大村自身が新鮮な気持で授業に臨める」という大村の言葉と裏腹に、むしろ子どもたち一人ひとりがその教材に取り組む課業に取り組んでいるうちに、彼らが、自分の自尊感情をとり戻し、あるいは自己肯定感を奪い返し、一つの仕事、課業に、つまり学びにまさに集中し得ることを意味する。なぜなら、子どもたちがはっきりと意識するかしないかは別にして、「自分だけに与えられた仕事、課題、学びなのだ」と暗黙のうちに徐々に気づかされるなら、否が応でも彼ら一人ひとりには、その課業と仕事と学びとに、<自分の誇り、自負、かけがえのなさ、気高さ>を感じるだろうからである。(そのために教師には労苦をいとわないさまざまな助言、忠告、手助けが求められるのはもちろんである。当然大村はそれを文句なしに遂行した。)したがって、大村の教材観と、大村の授業観とは緊密に結びつき、それらを個々に区別して解説するのがむずかしいほどである。つまり大村は、一人ひとりの子どもたちの課業を、<ただ一人の自分のものという自覚に>高めたいたいと考えていたと同時に、<これまでに誰にも与えられていない課業で教材だ>という子どもなりの<自負と誇りと自分の気高さ>に、彼らがいづのまにか取り囲まれ気づかされ、そうして彼らが一人ひとり、<だれ彼が優秀だとか、優秀ではない>とかを意識せずに、学びに入ることができるように用意しその場を整えていたことになる。時に少し能力的に劣った子どもであれば、「これは少し難解な著作だけど、あなたにしか手渡していないのだから、・・・」と告げることで、その子が積極的に教材に立ち向かおうとする状況を作ったりもした。(この場合、その言葉をクラスの全員に聞こえるように語ることで、その子どものもとに何回も助言・アドバイスに行くことができるようにしておくことも大村は忘れてはいなかった。)

大村は、そうした新しい教材を子どもたちに用意し、手渡すことで、<授業に向かう自分(大村)の心持ちが違ってくる>とたびたび語っていたが、実は、このことは教師・大村のたんなる気ままな贅沢ではなかった。むしろこの点では大村はたしかに言い違いか考え違いをしている。決して、教師・大村が新鮮な気持で国語教室に向かえるだけではなく(もちろんそれもあっただろうが)、むしろ学ぶということにかかわって、子どもたち一人ひとりに<自負と誇りと気高さ>を用意し提供し得るということになるのだ。言葉を換えれば、子どもたち

一人ひとりの学びに対する〈真摯な態度・つましき・恐れ〉が生み出されることが、まず大村の念頭にあったと言わなければならない。大村の本意と合わないかも知れないが、こう語らなければならない。

そうして大村は続けて説明している。この「**優劣のかなたに**」とか「**優劣を超えた世界に**」という考え方をどんな契機で着想したのかと。

それは前に述べたように「**優劣のかなたに**」という言葉に収斂するが、このことに気づかされたのは、大村と同じクリスチャンで、有名な内村鑑三によっていると大村は言う。内村鑑三の「説教集」の中で〈教えられた〉という。そこには次のような話が出ていたと説明されている。

ある病気の子どもを持つひとりの女の人が内村鑑三に「祈りはほんとうに聞いて頂けるものですか」と尋ねたという。大村はどういう答ができようかと思ひその心が揺れまた心が騒いだ。なぜなら聖書には「祈りは聞かれる」と書いてある。聖書を信じていた内村鑑三先生が聖書の言葉を否定することを語られるはずがない。と言って安易に「聞かれる」とも「聞かれぬ」とも言えない。もし安易に「聞かれる」と言ったなら、人間はすべて「死ぬ」ことがなくなるし、人間のほとんどが一夜のうちに「金持ちに」なったり欲しいものは「みんな自分のものに」し得るし、すべての子どもが「百点を取れたり」することになる。

大村はそれで不安のうちにその箇所を読んでいて、内村鑑三は次のように答えたという。

「祈って祈って祈りぬきなさい。聞かれても、聞かれなくてもどっちでもいい世界が開けるだろう」と。

要するに、祈って祈って祈って祈りぬいた時、どっちでもいいという心になる。そのことと関係のないかなたの世界に行ってしまうというのが、内村鑑三の答だったという。

「私は、その答えにたいへん心を打たれました」と大村は言葉をつないでいる。

こうして内村鑑三のこの言葉から一つの着想を得て、「**優劣のかなたに**」とか「**スキのない教室**」ということを書いてきたと大村は述懐している^(注8)。

まさに、「誰ができる、誰ができないという意識があるのは、教師にも生徒にもまだ、〈学ぶということ〉において、スキがあるからだ」と、大村は改めて高い認識と境地に達したことになる。

内村鑑三の答えは、真実真相を言い当てているだろう。一つの例をここで考えてみよう。

たとえば、芝居が好きな面々が集まって、いよいよ1週間後にその芝居を披露するということになったとしよう。舞台づくりの仕事が、まだ残されている。それには、3日間かかるということが或る程度わかっている。しかし、初演2日前になって、ようやく作業を始めるということになってしまった。さて、彼らは、そこで、誰がそ

れぞれの役をうまく演じられるか、誰が芝居をうまくやれるかどうかよりも、……というより、そんなことと無関係に、彼らの意識にあるのは、その舞台づくりしかないだろう。それぞれが、それぞれの得意な仕事を分担し作業し、迅速に作業に取り組む者も手際悪く作業を行なっている者もでて来よう。がしかし、それでも全員は、2日後に披露する芝居を成功させようとして、舞台づくりにそれぞれ本気になるだろう。そこには、誰が上手に演じるか演じないかを考える余裕・スキはないはずである。

大村は、まさしくこの類のことをねらって自分の国語教室をたえず工夫していたということが了解される。

だから大村は、誰がどう言おうとも、新しい教材を探し見つけ出し、一人ひとりの子どもにそれぞれ異なる課題を示し与えて、大村の国語教室を「学びの場」として成立させようと努めた。

冒頭の言葉にある「いろいろの種類の、いろいろの程度の成長の感じが響き合っている。それで、おだやかな、明るい気分」と語られるのは、それぞれの子どもが互いに信頼を寄せ信頼に支えられている教室の風景を言い表したものだ。その「信頼」とは、誰が何を語ってもよい教室だということ、誰がどんなに「巧みな発言」をしてもそれだからといって取り立てて目立つことのない教室だからこそのことだ。

大村はまさしくそういう国語教室を願ったし、そういう子どもたちであることを望んだが、しかし現実には、戦後長い期間（敗戦直後を別にして）、高校受験が厳然と存在し、また大学入試は、30年以前から共通一次試験を経て、入試センター試験に変わり、全国の高校生、受験生はみな一律に「ていねいに学力と偏差値で序列化される」しくみになっている。

だから大村は、他方で次のようなホンネと思われる言葉も語っている。

「ほんとうは、人生において自分が劣っているとか、だれが優れているとか、そういうことを離れて暮らすことはできないでしょう。ただ、自分が劣っているから絶望する、われを見失ってしまう、そういうことではなくて、自分の劣っていること、思うようにならないことに堪えることを学び、その自分を生かしていこうとする、そしてだんだん一人前になっていくのだと思います。それは、おとなとすれば、そういうふうになってきますけれども、(中学生は)子どもですので、まだそれだけの覚悟がつかめない。そういうことを、だんだん鍛えていかなければならないのです^(注9)。」

大村が、たんに国語力をただそれだけのものとして子どもたちのうちに育て高めようとしていたのではないことは、この言葉で明らかだろう。それは、ただ受験のためにとということでもないし、進学のためあるいは何かのコンクールに出て子どもたちが他の学校の子どもたちと競い合うためでもなかった。ましてや、特殊な研究職につ

くためにということも考慮されていない。〈はじめに〉で述べた通り（112頁）、〈人が、普通に歩くことができるのと同じように、書くことができるようになって欲しい〉と大村が願った通り、それは〈子どもたちが、将来において、自分の力で人生を生きぬくために〉、一人ひとりの子どもの国語力を鍛えようとしていたのである。そして、結局は、さまざまな人間とさまざまな人生が行き交うこの現実の社会の中で、自分の「拙さ」と「劣っていること」に堪えぬきながら、それでもその「自分」を生かしていこうとする姿勢をこそ、大村は子どもたちのうちに育てようとしていたことになる。だから大村は、この文脈の中で、〈読み、話し、書き、話し合いをし、聞く耳を育て、読書生活を充実させて行ける〉ようにと願っていた。それは、国語力がたんに生活に間に合うこと以上の期待も含んだ〈願い〉だった。だから大村は、『アルバム』の中でもその他の講演の中でも次のように語っている。

「子どもにとって何が幸せとって、一人ですっきり生きていける人間に育てられていることぐらい幸せなことではないと思います^(注10)」と。

VII 「どの子にも、

かけがえのない位置を。

だれも、だれかを侮っていない教室、

だれも、だれかに侮られていると思っていない教室。

それでこそ

話し合いとすることができる。」

(1) 直前のVIの言葉と同じ響きと意味を持つ大村の言葉である。前項で語ったとおり、いつの頃からか大村は、学業面で、子どもたちに〈自分が「優秀だとか劣っているとか」という意識を持たせてはならない〉という教育信条を持つに到っている。この考えは、戦前の高等女学校の教師時代からも見られたと思われるが、しかしこのことがはっきりと大村に自覚され出したのは戦後のことであろう。

大村のこの言葉の要点は、言うまでもなく、「どの子にも、かけがえのない位置を」という箇所にある。それは、「優劣を超えた世界」「優劣のかなたに」という一連の言葉と思想上は連なりあっている。しかし、ここでのポイントは、前と同じく国語教室場面にあるのだが、特に「話し合い」の活動に焦点をあてて語られている点だ。

たとえば同じ教材をクラスの全員が持っておりその中の同じ教材をクラスの一人の子どもが読み、その感想を別の子どもに発表させるなら、時には、その子の周辺に〈その子がどこかで言い間違いをしないか、どこかで重要なことを話し落とさないか〉と期待している子どもが存在していることは十分に考えられる。それはひどく不遜で高慢な聞き方で、またひどく卑しい聞き方だということは誰もが認めよう。しかしそのことがさほど明確に指摘されたり語られないことがあったとしても、学校の教

育体制や教育風土が、進学中心・受験中心の教育風土、また学業成績と席次が優先され意識されている教育体制へと、その〈大勢〉を固め始めると、彼ら子どもたちとたくこのような聞き方をしてしまうことはあり得る。まして、大村が敗戦直後勤めたいくつかの中学校を別にすれば、教職生活最後となった石川台中学校時代は（昭和35年から昭和55年の期間）、……正確には地方と都市部とでは違いがあるが、……既に日本の学校教育は、進学競争、受験競争で、大いに振り回され揺れていた^(注1)。

むしろ、子どもたちに〈そんな聞き方をしないように〉と告げて願っても、〈その一つの教育風土、教育体制〉の中では、そのような聞き方をしてしまうのが子どもたちの日常であり、また或る意味で自然の姿だと語ってもいい。だから受験教育を意識するか否かに関わらず、大村は、そんな教育風土にスポイルされている子どもたちに対処しなければならなかった。それを避ける一つの方法は、同一教材に関わって、その感想を子どもたちに問いかけることを極力避けることにあった。むしろ、前項で紹介したように、一人ひとりに異なる教材を、……さらに特別に配慮しなければならない子どもには、前述したように、〈難解な図書だということ〉〈その子一人が発表すること〉などを告げて与えたり、その子も含めて、全員がそれぞれ自分だけの課題と仕事を持っているという意識と自覚を持ったクラス集団にし、そうして学びの場、授業を一段と高いところへと引き上げて授業を進めることにあった。

そしていま一つの方法が、クラスの全員で突き止める課題を決めたなら、役割分担を決め「教室の中で、必ず、一つの役割、一つの責任を持って授業に出ていること」を授業方法の原則とした。そうすることで、大村はとりわけ話し合いの学びの場面で、その「受験指導体制」や「優劣にこだわる」教室の空気を変えようとし、それに呑み込まれないようにと自覚的な授業実践を工夫した。

「話し合い」とは、そこに参加している者が一人ひとり対等な意識が持たれていることであり、各人が〈なんの引け目〉も感じていないことを前提にして営まれる共同と協同の学びの場面だ。ましてや、大村が何度も強調するように、その場にいる子どもたちの心の中に「語る何か」が確たるものとして育っていなければならぬ活動の一つだ。……このことを、大村は特に「話し合い活動の指導の要点」として強調した。

逆にもし、創作文を作る課業であったりたんなる作文の時間であるなら、いつ誰がどんなことを文章にしているのかは互いにわからない。何も記していないことである。各々の子どもの進み具合、その内容の巧さ、拙さ、おもしろさ、平凡さは、すべて、おおよけになった時に明らかになる。したがって、「書く」という活動の中身や実質や進度などは、時間が経過した後でないと誰からも評価されずチェックもされない。これに対し「話し合

い」という活動は、一人ひとりの子どもの発言が、他の子どもたちによってリアルタイムで評価され、チェックされ点検されるということになりがちである。だから「話し合い」の場は、即決の指導の場にもなる。

生徒たちが発表することに遠慮がちになったり消極的な態度で話し合いに臨むなら、そもそも「話し合い」という活動は、形骸化された学びの場になってしまう。要するに「話し合い」そのものが成立しない。そこでは真剣な「話し合い」活動を求めることができず、せいぜい「たるみ」や「駄洒落のようなおもしろさ」が入り混じった話し合いの時間にならざるを得ない。むしろ真剣な話し合いの活動場面を生み出すためには、まずくたくのなさやくつろぎが求められる。クラス全体の親和性と語ってもよい。誰がどんなことを語っても軽蔑されることもなく認められることもない集団。そこにこそ「話し合い」が成立する。

だからこそ大村は、冒頭の言葉にあるように、クラスの中に〈だれもだれかを侮っていない教室であること〉、また、〈だれもだれかに侮られていると思っていない教室であること〉を、その授業の最低の原則だとみなした。冒頭の言葉はそのことを語っている。要するにここでも、「優劣」を意識しない「話し合いの集団」が緻密に計算され作り出すことが試みられた^(註2)。

(2) 冒頭の言葉のうち「どの子にも、かけがえのない位置を」という言葉は、「話し合い」の場を離れて解説しておく必要もある。

50名近くの子どもがいる教室では、指導の手立てが行き届かないということはままあり得る。極端な場合は、授業の中で置いてきぼりを喰っている子どもも出てくる。大村はまの場合でさえそうだった(前述したS君はそうだった)。そういう状況をなくすために語られた言葉がこの言葉であり、また、そういう実践上の理念を示す言葉がこれだった。もし一人ひとりの子どもに、客観的に言って「優劣の差があった」としても、どの子どもにも「教室の中で、必ず、一つの役割、一つの責任を持って授業に出ていること」……このことを大村は自分の授業実践の最低限のねらいとした。その意味は、直前で述べたとおりである。戦後すぐに出向いた東京都江東区の深川第一中学での授業が、そんな工夫を大村に強いた。そのことは、『教えるということ』に端的に記されている。

講堂という大きな教室で、しかも二クラスの子どもたちが居て、その直前まで「ウワンウワン」と騒いで「犬コロ」みたいに見えた子どもたち。大村には、それまでに一度も経験したことのない〈途方にくれた〉瞬間だった。しかし大村の手づくりの教材を渡したとたん、子どもたちはそれに取り組んだ。……その時の真剣なまなざし。澄んだまなざし。りりしい顔の表情。……そのことに大村は胸を打たれた。そして涙した。(p.60～63.)

戦前の高等女学校。すべての生徒たちがそうだったとは言えないが、豊かでめぐまれた境遇で生きていた諏訪と東京の「高等女学校の女生徒たち」。そんな女生徒しか知らなかった大村には、想像のできない子どもたちとの出会いだった。だから大村は言う。

「子どもというものは「与えられた仕事自分が合っていて、それをやること(方法)がわかれば、こんな姿になるんだな。」ということがわかりました」と。(p.62.)

「私はそれ以後いかなる場合にも、子どもたちに騒がれることがあっても、子どもを責める気持にはどうしてもなれなくなりました。教師になにかのよくないところがあるのでしょうか。計画がまずいのかもかもしれません。何か自分自身の方に原因があるとしか考えられない。子どもの方は常によきものを求めてやまないものなんだ、それが「少年」なんだということも私はその体験からはっきりとわかりました。」(p.63.)

戦後大村は、諏訪高等女学校での十年間の教員生活、及び、東京府立第八高等女学校にも別れを告げ、占領下のもと、その存在・性格がまったく不明な「新制中学校」に出た。大村はこの時のことを次のように語っている。「すでに十年を過ごした第八に、静かに、慣れた生活をつづけることもよいが、しかし、二十年の経験を生かして、新しい時代のしあわせのために、何かしたいと考えた。捨て身になって何かしたかった。あわれむ目や、笑う目を感じながら、ひとつの悲願のようなものを抱いて、中学校へ出た^(註3)」と。

それは、大村の教育観、学び観、人間観、子ども観を変えざるを得ない大きな転機、否、大きすぎる転機となった。

(3) 大村が、上のように、授業の哲学として、「優劣のかなたに」という考え方を持っていたとしても、現実に学びの場が、子どもたちにとって学びがいのある場でなければならない。そのことを言い表すために、大村は幾度となく「教室はどうあるべきか」を模索している。次の項で語る言葉もその一つであるが、大村が最も重要と考えた授業の場としての国語教室を、「楽しい教室」「生き生きとした教室」「魅力ある教室」とさまざまに言葉を選んだが^(註4)、その重要な指標は「子どもも教師も成長の実感がある教室」ということに尽きる。知識が増えることは、その一つだろうが、また、新しい考え方を知ったり、それに気づくこともその一つだろうし、これまで知っていた友人の〈思わぬ一面〉に気づいたりしそれを介して教えられることもその一つだろう。そうしたことをも超えて、さらに大村は〈子どもたちと教師が共に成長する実感のある教室〉というものを考えていた。この考えは、戦後の早い時期から、大村の心の中をよぎっていた。そして前項で見たように、その実質は、〈教材選び〉に関わって結実した。このことは、平易なように聞こえるかも知れないがきわめて重要な指標だと言ってよい。また忘れてもならない視点である。

大村は、退職した直後に倉沢栄吉と対談した時（1982年）、当時の中学生の荒れる問題、いわゆる教育の荒廃問題に関わりながら次のように語っている。

「学校へ行くのが本当の意味で生き甲斐で、・・・本当に楽しい学校だったら、別の言い方をすれば、自分が伸びる実感があるような教室が作れていたら、あそこまで生徒は先生と離れないと思うのです^(註5)」と。

大村の上の言葉は、もうすでに日本の中学校が学びの場でもなく、成長の場でもなく、たんなる受験指導の場になっていること、端的に言えば<子どもたちを選別し序列化する場>になっていることを、そっと描き出している。しかし、受験や進学にほとんど無縁とみなせる子どもたちも大村の教室にいたようである。

<受験や進学>との関連はたしかにはっきりしないが、ただ大村は、次のような言葉を語ったこともある。それは言うまでもなく、学業生活、学業成績との関連で、たんに「優劣」の位置づけにさえ入りにくく、貧しい生活の中で生きている子どものことだと考えられる。

「拙く生まれたなあと思って、いっしょに泣いてやりたいような子どももいます。私の願っていることは、教室の中で、先生がついていて、その子が自分の拙さを自分でかみしめて泣いているような、そういうことがないようにしたいと思うのです。その子が、自分がだめな子なのかだめでないのかなどということをおぼえて努力してしまう世界につれていかななくてはならない。これ以外の救いがあるとは思えないということ^(註6)」

1980年、教職を退いた年の10月の大村の言葉である。

上の言葉には、その子が生まれた境遇や家庭の状況が、大村には同情するよりも、「どうしようもなく、ただいっしょに泣いてやりたい」という強い意味が込められている。たとえば戦争直後に「六畳間の中の畳二畳を借りて生活している」等の畳借りをせざるを得ない人々や貧しい生活の人々に出会った体験が、強く大村の心に刻印されていたと思われる^(註7)。さらに、「先生がついていて、泣くようなことがないように」という大村の言葉には、大村の幼年期・少女期・青年期の頃の自分の家庭の状況、境遇、さらに上級学校に進めるような境遇にはなかったにも関わらず、母親の配慮で進学することができたということが、心の中につねに意識され自覚化されていたことを窺わせてくれる。大村はいつの頃からか、少なくとも晩年は確実なことなのだが、戦争直後の貧しさの中にあつた人々と同じような、自分と同じ境遇の中にある子どもたちに気を病んでいたのである。

(4) 大村は、「優劣を超えた世界」「優劣のかなたに」という言葉を、無条件で自分の教育方針にしたわけではないし、それを自分の教育哲学にしたいと考えていたとは言えない。

「先生がついていて」という言葉は、そのまま「先生がついていながら」という意味であり、そこに見られるようにむしろ少なくとも学びの場、そして成長の途上に

あって、しかもその「守り手」（大村に言わせれば「渡し守り（p.58.）」という役割を持つ者）がいるという学校の中において、一人の子どもですら、「自分の拙さを自分でかみしめて泣くようなことがないように」したい、そして、大村はそれを心がけたということに尽きる。それは、後でも述べるが、授業の中で、<学業生活>に関わっても、また<その他の点>でも、どの子どもにもく引け目>を感じさせないようにということの意味していた。

大村は、中学の教師になっていつ頃からか、小学校を卒業してはじめて中学に入ってくる子どもたちに、いつも<中学校というのは、子どもからおとなになるための準備をするための学校です>と語っていたことも忘れてはならない^(註8)。

大村は、ひょっとすると、どこの小学校の、また中学校の、どのような教師よりも、手厚く、また子どもたちの悲しみと嘆きを、もちろん生きることの楽しさと喜びをとらえ、子どもたちをみつめていたのではないだろうか。

こうしたことを前提にして、もう一点大村の言葉を記しておこう。

「人はだれでも、自分のできることを力いっぱい生きて、後は許していただいて生きているのであって、すぐれた仕事を皆がしなくてはだめだなどということになったら、生きていかれないのではないかと思うのです。私、どなたかが教室を訪ねてくださったときに、いちばんうれしいことは、この組には劣等生はいませんかといわれることです。いないことはありません。（なぜなら、）私はふつうの学校が好きで、ふつうの学校で暮らしましたから。けれども、劣った子が劣等感を持っていないので、自分のやっていることが面白くて、自分のやることを一生懸命やっていて、できる子なのかできない子なのか、自分は上等か下等かなんて考えるスキがないので、力の弱い生徒がいても見つからないのです。力の弱い子がそういうことを忘れ、安心して自分の力いっぱいのことをいきいきとやっているということで、教師は許されなければならぬと思います^(註9)」

大村は、厳しい日本の教育界の現実と、そこからもたらされる<日本の子どもたちの不幸>を感じていたと言っている。中学生向けのやさしい文学作品が、その当時、諸外国と比べてはるかに少ないこともその一つであり^(註10)、あまり強調するのも不必要だとは思われるが、なによりも、受験競争が跋扈し、進学競争一色に塗りつぶされた日本の教育界の体制^(註11)、敢えて強調すれば、それらに対して大村がなし得たことはほとんど何もないくらいである。

大村はそのことを意識してなのかどうかは不明だが、教職を退いた後の或る時期、そのような言葉を使わずにもっと直截に自分の心境を語っている。それは、上で引用した言葉にも見受けられるが、教師としての大村のく

力量のなさ>を吐露するといった言葉である。

<人間は、みな違った能力を持って生まれてきているのは真実だが、授業の中で、そのような力の差異がはっきりと出たりしないように、もっと言えば、出来ない時であっても、また、或る子どもが出来ない子どもだということをはっきりしていても、教室の中では、どの子どもにも<引け目>を感じさせるといった不手際だけは避けたい>という趣旨の言葉がそれである。

「教師には子供をできるようにしたいという本能みたいなものが動いていますね。それはそうだけれども、人間というのはそんなふうには生まれてないとも考えます。ただ教室の中で自分はだめな子だなと思わせるような不手際だけはしないようにと思っています^(注12)」と。

教師としての大村の精一杯の言葉である。

大村のこの言葉は、たしかに「どの子にも、かけがえのない位置を」という言葉と比べれば、いくぶんか消極的な対応を示す言葉だと言える。がしかし、どの子にも授業の中で<引け目>を感じさせないようにと語り、しかもそのようなことがあったとしたら、それは「教師の不手際」だとみなしていることは、<進学競争と受験中心の学校教育体制>の中で、大村が身を挺してあらがった<最後の砦>だったとみなさなければならぬ。

今日、ADHD、高機能自閉症、学習障害、アスペルガー症候群など、さまざまな教室不適應の子どもたちがいることを文科省あたりが喧伝している。文科省の政策の範囲内にある「教員養成政策」の不備を、こうした症例を持つ子どもの存在を確認することで、あたかも現場の教員たちの不手際を免罪させようとしているかのような文科省の「行き届いた配慮」である。しかし教師としての大村の見識は、そんな子どもにも、すなわちすべての子どもたちが、一つの学びの場に集中し、誰ができるできないといったことをすっかり忘れてしまうような時間と空間を、教室の中に作りたいということにあった。

だから、国語教室の実践、国語の学びとは必ずしも無関係だが、次のような事実も大村にはあった。

たとえば一人の寡黙な性格の子どもで、授業に参加しているのかどうかははっきりしない子どもを、大村は、<参観授業を時間通りに進めるために>、ストップ・ウォッチと呼び鈴を持たせて時刻を計測するためだけに授業に参加させた。大村においては、こういう事実も含めて、「どの子にもかけがえのない位置を」という言葉が語られている。前述して来た「S君」だ。その日は時間通りにきびきびと授業を進める必要があったのは事実のようである。それは、石川台中学での大村の退職間際の、2・3年前の出来事として語られている。「良心的な」教師たちからは、<残酷な事例だ>として批判されそうな事例になるが、しかしこのようにしてしか授業に参加できない子どもは、公立の中学校では存在している可能性はあり得る。「教室の中で、必ず、一つの役割、一つ

の責任を持って授業に臨んでいること」の意味がこのような点にあったとしてもやむを得ない面がある。

卒業してから数年後、このS君は、<あの日の授業で、初めて授業の中で人の役に立つこと、かけがえのない位置を与えられて、自信がついて、何かあの日にははっと心が開いたような気がした>と、偶然出会った友人に語り、しかも元気な声で声をかけて来たという。大村のこの言葉のポイントは、「どの子にも、かけがえのない位置を」ということよりも、「どの子にも引け目を感じさせない」、またできるなら「どんな形であれ、昨日よりも今日というふうに、確かな成長の実感があれば」という点にある。

大村は、S君のことを「思わず感動して珍しく涙ぐむほどうれしいこと」だったと記している。が、この子のように、小学校からずっと集団生活になじむことができず、ただ教室に座っている子どもは、それほど珍しいことかどうかは検証する必要があるように思われる^(注13)。

Ⅷ「深い感動があるからといって、それがそのとおりに人に言えるというものではないのです。自分の心にあることはありますのに、なかなか言えない。半分も言えはしません。そんなに言えないなら別に感じていないのでしようなどと言われたら、本当に涙が出ます。」

(1) 大村は長い教職経験を経て、人間の心、教師の心、授業の中の子どもたちの心を、その時々において非常に繊細にとらえていた。冒頭の言葉は、そのことをよく物語っている^(注1)。言葉にならなくても、なんとなくわかっていればよいのだとか、言葉にできるほうが、学習上効率的なのだとか、こんなことがかってアメリカの新しい学習心理学の分野で語られたこともある^(注2)。

「しかし」と、ここで大村は異論を語る。人間はぎりぎりのところで、自分の感じたこと考えたこと、思い、感動を、そのまま言葉に出してきちんと正確に言えるものではないと。ここではおよそ国語教師らしくないことを大村が語っているように聞こえる。おそらく、大村が感動することというのは、私たちが感動することと相当に違っていたのかもしれない。またくそれを言葉にすることのむずかしさを大村は本当によくわかっていたのかもしれない。よく授業で、「何か感想があったら」とか、「どんな感じがしましたか」という質問を安易に子どもに問うことがあるが、大村はそれはよすべきだと何度も言う。自分の持っている語彙で、自分の考え、思い、想い、感じ、感動を、的確に表現することのもどかしさとむずかしさ。大村はそのことを自分自身でよくわかっていたからだ。人間というもの、それは微妙で、繊細で、矛盾を内在させた扱いにくい存在だ。端的に言えば、<御しくさ>をうちに含んだものが「人間だ」という人間観が大村にはあった。(中学生は特にそうだという認識も大村にはあった。)それは、大村が自分の実生活と教師生活を通して、幼少年期からずっと培って来

た人間観でもあり、人間に対する「畏れ」にも通じているのもである。その「御しにくさ」をうちに含んだものの……その「人間」に対していとも安易に「御しやすさ docility^(注3)」を求めて来た日本の公教育、教育界に対する「批判」をうちに含んだ言葉が冒頭の言葉だった。

むしろ端的に言えば、大村は「人間は、みな同じ文学作品、芸術作品に接しても、一人ひとりがそれぞれみな違ったことを感じ味わい、そして考えながら生きている」ことを明確過ぎるくらいにとらえていた。

大村は、具体的な国語教室の場を例に語っている。「教室には、どういうことを尋ねられても、先生が何か尋ねれば、必ず答えるものと決めているような、必ず口を開くいわゆる優等生と認められる子どもがいます。つまらない問いでも、そんな子どもは一応何か答えるものです」、しかし、それは当然一部の子どもです。そのほかの子どもは「乗って来ません」、それは、いわゆるできない子どもというわけでしょうが、むしろ、後のほうの子どもの中に、深く考えている子ども、または、教師の問いをはるかに越えた世界でものごとを考えている子どももいます、(しかし)ちょっと発言力の弱い子ども、考えたことを言葉で表すことに弱い子どもは、わかっているとも言えません」と。さまざまな子どものこれらの微妙な違いを銘記すべきである^(注4)。

続けて大村は言う。

「そうしますと、「言えないのは、わかっているからだ」と言う方が、教師の中にいます^(注4)」。

この時点で大村ははっきりと言葉を返す。

「そういうかわいそうなことを言うものではないと思います^(注4)。」

大村はこの段階で、ごく当然のことだが、「ものごとに対する人間の理解力・鑑賞力と、それを表現する力とは別物だ」と強調する。たしかに言えるならそれに越したことがないが、しかし「私自身も、思っていること、わかっていることなのに、なかなか十分に言えたとはいえないで、また、言い出せないで苦しみます^(注4)」

(2) もちろん、大村がこのような認識を明確に持つに到ったのは、太平洋戦争を体験したからだと言える。そのかすかな証拠に、あの『教えるということ』では、主題とは関係なく、戦争の反省の話が、不必要なくらいに多く語られている (p.35～38.)。「戦争のために全力をあげてみんなとミシンを踏んだ」こともあったし、また、「^{かしら}「>なんて訓練した」こともあった。けれど、その同じ「第八高女」の校庭で新しく出直して仕事をして行くことは「私には耐えられない」ことだった (p.35～36.)とも語っている。ここで大村は、ひそかに自分自身の「人間観」の変化を述べている。それに先立つ諏訪高女時代には、大村は、ストイックなくらいに「厳しくりしい人間観」を持っていたはずである^(注5)。

太平洋戦争は、大村をして、「^{かしら}「>と号令すれば相手の子どもたちがただちに「右を向く」という、もっ

と単純で平板な国粹主義的な人間観」を持たせたものと思われる。「お嬢さん育ち」「世間知らず」として育った大村は否応なく「大勢順応主義^(注6)」の渦に巻き込まれ、「^{まきざつぼう}「榎雑木でも束になっていけば心丈夫だ」(漱石)という世界にいよいよ身を投じざるを得なかった。だから、「私は何べんか生まれ変わったように、自分を改革しながらやって」来た」と語る大村の言葉 (p.8.) は、一方で、自分が太平洋戦争に巻き込まれこれに加担し協力したことを、他方で、その戦争から立ち上がろうとして来たことを、大村みずから告白した言葉である。戦争そのものに対しては、「自分はだまされていた」と感じていたのだが、しかし、それに近い言葉は大村の口からはついに語られなかった。

しかし、日本の学校教育の風土、空気、体制は、戦後もそれほど変わっていないと私たちは気づくべきだろう。つまり今もなお私たちは、教育現場にいて、私たちの子どもたちを「御しやすい人であれ」という「人間観」を持ってみつめているのではなからうか。私の杞憂でなければ、「不登校」「登校拒否」の子どもたちが少しも減りはしないし今後もまだ増え続けていく危険性は、案外とこんなところにあるように思われる。経済学者・宇沢弘文は、経済学への数学の利用と応用という点で、数学への関心を強く示し、その上で、入試センター試験に疑問を提出している。(1) 全国のほとんどの受験生を主要教科の総合点で序列化することは、非常に不遜なことを行なっているのだということ、また、(2) これが可能になっているのは、全国の国公立私立大学が学部ごとに偏差値によって「序列化されていること」、したがって、(3) 入試センター試験は、現在の全国の国公立私立大学の順序づけを固定視すること、さらに、(4) 予備校をはじめとした受験産業の繁栄をもたらしていること、そして、これらの点から、即刻、共通一次試験制度、入試センター試験を廃止すべきだと語っている。ひとりで「序列化」。これが「非人間的で、非文化的なものとなっていること」の指摘は傾聴すべき点がある^(注7)。また、このような視点を持っている人や教師、研究者は少なくないはずである。いずれにしろ、日本の現在の文教政策は、子どもたちを「できるだけ御しやすい存在にすること」に力注いでいるのは見え過ぎた事実である。

大村に戻ろう。

筆者はIVで言及したが (118頁の(注10)の本文)、<こっちが、どうやってもわからない子どもも、できない子どももいる云々>と述べ、大村が「それを子どもに求めるというか、求めすぎるところに私は甘さがあると思います」と言葉をつないでいるところがあった。そこには、「そんななまやさしい教室ではない」という言葉も見られた。

大村の吐いたそれらの言葉は、日本の学校教育に対する根源的な批判をうちに含んでいる。というのも、大村には、「幼少年期の子ども」「思春期の子ども」は、あなた方が考えているよりも「はるかにこわれやすくもろい

(fragileな)存在だ」という人間観がたしかにあったからだ。しかも戦後において。同時に、教師の指示することにそのまま単純に従うような存在として幼少年・若者が生きているのではない、という人間観も徐々に芽生えていた。むしろ、子どもたちは、自分の気高さ、自負、自信を育ててくれる人たちに対して、心を開く。そのことを示す言葉は、すでに紹介した文中に認められる。「**どの子にも、かけがえのない位置を**」という言葉、また、「**優劣のかなたに**」という言葉がそのことを示している。「どの子も、自分が優れているかどうか、劣っているかどうかと、そんなことを考えているひまがないほど、自分のやることに一生懸命ならばよいわけです。(そんなことを)忘れて一生懸命やっていくところに救いがあるのではないのでしょうか^(注8)」と。

「救い」という言葉が使われる理由は……。それは、子どもは本来自分一人で自分の力で自分の「気高さ、誇り、自負、自信」を育もうとするモメントがあると大村が認めていたからだろうと考えられる。むしろ、逆に、意図的人為的に「人間が他の人間を教える」ということを安易に行なおうとするなら、……。それは「一人の人間が、もうひとりの他の人間に或る働きかけを行なうこと」だが……。そのことのうちに、既に「他の人間をスポイルしてしまう契機」が必ず存在するという強い自覚が、戦後の大村にはあった。それは、人間という集団、人間の社会というものの必然的ななりゆきだという認識が大村にあったことを意味している。大村がクリスチャンだったからというだけでなく、52年にも及ぶ長い教師生活を経たあとに到達した大村の一つの確固とした認識であり、何よりも、戦争そのものがそのことを大村に教えてくれた。

「人間が人間をスポイルする、それが人間社会の宿命だ」、「人間集団が他の人間集団をスポイルしてしまう、それが人間の社会の必然だ」。

たとえば、「40数人の子どもたちを教える」途上で、優劣の違いを感じさせてしまうことが教室の中でのおずと露呈して来る。そのことを子どもたちに感じさせること自体が、「子どもをスポイルしたこと」になっているのはたしかだ。

大村はこのように考えていたし、また学年の違いによって、子どもたちの優劣を比較することの愚や危険性も大村はくり返し語っていた。だからここでは、子どもや人間を「御しやすい」とみなすこと自体の愚かさ、不遜さ、傲慢さが大村にはっきりと意識されていたことが了解される。「自分が優れているかどうか、劣っているかどうかとそんなことを考えているひまがないほど、……。大村は、そのことを子どもたちに願った。

さらに、「救い」という言葉を用いざるを得なかったのは、戦後、大村が一般の公立中学に出向いたことで、小学校時代、明らかに教師に置き去りにされて来た子どもたちと出会うことになったからでもある。

「子どもたちを中学に受け取って見た時、鉛筆のちゃんと持てる子は、三分の一(は)いません……。。(p.40.)

この言葉からして、たしかに大村は憤っていた。小学校の教師たちに対して。「小学校の先生はなぜ直してくれなかったんですか。中学では直せませんよ。」(p.40.)

「救い」という言葉を用いなければ、鉛筆の正しい持ち方さえも教わってきていない一部の子どもたちに対して何をしてやれるのか。……。大村は、そう言わざるを得なかった。またそう語るしか術がなかった。公立中学の国語教師としての憤りがこの言葉に込められている。<素直で、まだスポイルされることのないその時期に、その年代にこそ、子どもたちの誤りをどうして直してやらなかったのか>と。ここから、大村の言う「単元学習」が工夫されざるを得なかったという指摘は、あまりにも安易な指摘だ。

いずれにしても、「教える相手の子どもを御しやすい」と感じたその時点で、私たちは「教師」という座から転げ落ちていると考えてよい。なぜなら、大村が何度も強調したように、<生徒は、自分の点数が悪いとか、何かばつが悪いことがあると、自分が悪いと思うようにできている>という日本の教室と、及び、<日本には、どういうわけか、そういう伝統がある>という日本の教育界の現実の中で (p.48.)、教師はいつも、思いのままに子どもたちを扱い、そして彼らを御して「教師」という名を持ち続けることができることになっているからだ。そして、いつも<教室の中の何割かの子ども・生徒>が割りを食うハメになる。教師自身が気づくかどうかに関わりなく、そうした事態は変えられないまま今日に到っている。むしろ教師はそんなことに気づかず、明るく胸を張って教職に就いていることのほうが多い。このことを大村は、「教師の世界は怖い世界だ」と繰り返し語っていた (p.48～49.p.82～86.)。そもそも、理念上は「主体的で自主的で、自分でものごとを判断できるような人」を育てようとしていながら、子どもを御しやすいとみなすことは、本来的に言って教育の本質を逸脱している。だから、「教師の世界は怖い世界だ」。大村の語るこの言葉の意味は、奥深く、そこには二重三重の意味が隠されていることになる。

(3) 冒頭の言葉自体からは直接は離れるが、子どもを「御しやすい存在だ」とみなす日本の教育風土は次の事実にも認められる。

学校の教室の中で、よく教師が語る言葉に、「姿勢をよくしなさい」「もっとよく考えなさい」「勉強しなさい」「きれいに書きなさい」等の言葉がある^(注9)。

大村に言わせれば、命令形をとったこれらの言葉こそ、<およそ教師らしきが見えず、教える専門家として最もふさわしくない言葉>だという。教師はこれらの言葉を悪意で語っていないことだけは筆者にはわかるのだが、しかし大村は、専門家の教師が語るにしては<それらの言葉はたいへんみっともない気がする>と言う^(注9)。な

ぜなら、大村に言わせればそれらの言葉は、子どもの心理に合致しないからであり、「子どもたちの心を引き立て」ることがないからである。たとえば、精一杯考えた子どもに、「もっと深く考えなさい」と言ったなら、その言葉は、その子を「なんとなく叱られたような、しぼんだ気持ちにさせてしまう」効果しかない^(註10)。心理学の「賞と罰」の原理という点から言えば、「罰を与えた作用」しかこれらの言葉は持たないことになる。大村の考えに沿って言えば、「楽しさのある、いきいきとした気持ちでなければ、子どもは考えたり、まして進んで発言したりすることは、むずかしい^(註10)」と。要するに、これらの言葉は、「教師が一段高い所、あるいは、高くなくても一步離れたところに居て、批評的な立場に・・・いるための言葉だ」と思いますと大村は言う^(註10)。

「批評的な立場」とは何か。この問いの意味は小さくはない。

これは、審査員的な立場と言い換えてよい。要するに大村が指摘した「検査官」の立場だ。(p.29～34.) 1970年時点からもう既に40年近く年月が経過しているにも関わらず、こんな指摘が今もってどんな授業にもあてはまる状況が日本の教育界のあちこちに見られるのではないだろうか。ということは、今もって教師の仕事が問い直されていないことなのであり、このことは驚くに値する。大村はこんな事態に対して次のような提案をする。「簡単にいえば、「教師」を心の中に小さく置いて、一人の優れた生徒として、クラスの中に席をもつのです^(註10)」と。つまり、教師は子どもと同じ目の高さであって<学び手>になるべきだと。

アメリカの授業研究者、B.O.スミスは、かなり以前(1957年)、授業を「球技(game)」に喩え、<教師は、プレイヤー(選手)でありコーチであり、しばしば審判員なのだ>と指摘したが^(註11)、スミスのこの比喩を受けるなら、日本の教師たちは、今「審判員」であるよりは「プレイヤー(選手)」に徹することだと大村によって勧められていたことになる。

さらに言えば、子どもは成長途上にある「こわれやすい存在」なのであり、その「主体性」をその内部に育てようとする子どもたちに対して、そうした命令形で指示したり、また命令することは、教育の本質に矛盾する言葉でもある。それらの言葉は、繰り返すと成るが、子どもを「御しやすい」とみなしているからこそ語られる言葉でもある。

大村に言わせれば、「専門職としての教師」なら、また、「教えるプロだ」と自認するなら、その教室という場で、一緒に普通に生活していて、自然と子どもたちが、話したり、聞いたり語ったりして、「いつのまにか」その命令形で語る内容それ自体が、子どもたちに自発的になされているか、または、なされていくような学びの状況と条件を彼らの周囲に用意し提供してやるべきだという。それは、<確かな学びと成長が、子どもたちに感じ

とられるような状況の中に子どもたちをおく>ということでもある。だから、<学びの環境や条件や状況を整えることで、それらはたしかに保証される>し、スミスの言葉を受ければ、教師は子どもと同じ目の高さであるいは身を低くして「選手(学び手)」になるべきだということにもなる。

また、子どもたちが決して忘れてはならないことは、彼らが意識的に覚えておいたり、自覚的に忘れないようにしておかなくとも、教師は「いつのまにか」彼らの意識と心に強い印象を残すといった話し方を心がけるべきだとも大村は考えていた。冒頭の語句の最後の言葉は、そんな意味で語られている。

まとめよう。

「何々しなさい」という言葉は、大村に言わせれば、教師たちの用いる「教室方言」でしかない^(註12)。それは、子どもを御しやすい存在だとみなしておいて、その上で、その存在を確固たる主体性を持った存在にするという<教育の本来の方向>とまったく相容れない指示語だ。だからこそ大村は、そうした命令口調を「およそ教師らしくない言葉」だ、専門家が用いる言葉だとは言えないと語る。冒頭の「感動をうまく言葉で言い表せない子どもに、そんなに言えないなら別に感じていないのだ」という言葉も同根一体の言葉なのである。

言葉を換えれば、何か重要なことを子どもたちが忘れてしまうのは、子どもたちが悪いのではなくて、むしろ、子どもたちの心と脳裏に明確な印象を残すような感動めいた、またその年齢の子どもたちにふさわしい楽しさ、喜びに浸れるような話し方になっていないからなのだというところでもある。一方で、ごてごてとして、どこが要点なのか、また、どこが聞きどころかが明確でない話し方をして^(註13)、他方で、<このことは覚えておきなさいよ>という命令口調になる。これが日常の教師だ。

要するに、冒頭の言葉は、大村の子ども観から導き出された<教師の技術、教える技法、アート>に関する考えが、素朴な形で語られた言葉だった。

いわゆる噺家が、その笑うべきところでそのネタを説明したり解説したり<笑いなさい!>という言葉を決して語らない。それがその職業のプロとしては当然の鉄則だ。教師の世界ではその当然の鉄則が通用しない。大村の言葉は、教師という世界においてあまりにも当然なことを語っているに過ぎない。日本の多くの教師たちが、まっとうな教員養成を受けて来ていないことにもよるのだろうが、噺家との比較で言えば、日本の教員養成または教師教育は、つねに制度として営まれていて、つまるところ一定の単位を揃えてしまえば、「教師が誕生する」というしくみになっていること、このことによってこうした矛盾が生じているのだろう^(註14)。そのことは、いわゆる「知識の切り売り」で、教員養成や大学教育が行なわれていることに原因があるのかも知れない^(註15)。

＜おわりに＞

授業技術や授業の工夫やそのアイデアが生きるのは、やはり教師の人間あつてのことで、その人それぞれの「人間」の力によってその機能は大きく左右される。だから、授業実践全体の空気、特質、特色も、その教師の人となりによると言える。これは現在の筆者の考えである。その意味で言えば、戦後の教育界に斬新な空気を送り込み、絶えず新しい自分を求めて生きたこの＜人間・大村はま＞に関する筆者のこの論考が、結果的に、大村の人間観、教育観、または、表現論、子どもたちへの接し方、人生観を明らかにすることに終始し、逆に、授業技術論に走り過ぎなかったことは、少なくとも筆者の怪我の功名だったと言えよう。再び大村に戻って考えてみた時、大村のすべての努力、労力、苦心は、戦後新しい境地を開き、たえず斬新な授業実践と、国語教育の改革、及び、教育そのものの変革に向けられたが、如何せん、大村が最も精力を注ぎ込んだ時代、その身は進学中心と受験中心の学校教育体制の真っ只中であつた。それが、この努力の人・大村はまが多数の人たちから過小評価されることの遠因・原因の一つだったと考えられる。いまひとつの理由は、「人間としてのあり方」が大村はまの場合、筆者をも含めて語るのだが、その他の人たちとまるで異なる生き方・価値観・姿勢を持っていたことにもよろう。しかし、本文でかなり論じたが、一人ひとりの生徒に、その子ども固有の教材を手渡し、そのことが、子ども一人ひとりの＜自分の気高さ、自負、誇り、ひいては自尊感情や自己肯定感＞を築くことになっていくという視点は、・・・・それは大村ではなく、筆者の解釈なのだが、・・・・そういう効果を持ち得ること、持っていたことを（あの大村も見落としていたのかどうかは判然としない）、ここにこそ、今後の学校教育が、その新しい体制で衣替えをし得る視点と展望があるように思われる。この意味では、大村はまには、まだまだ読みとるべきものが多くあるはずである。倉沢栄吉が言うように「大村はまの世界は広くて深い」（『アルバム』）。たとえば、「優劣のかなたに」「教室の中にかげがえの位置を」「教室方言」などの新しい見地・観点を切り開いたことは、並みの人にはできない仕事だったと思われる。それも、大村はまの人間によるのだろう。ペスタロッチ賞をもらった大村はまは、ペスタロッチの墓碑にある、「老齢の身で、身を低くして働いたことを、私の生涯の荣誉と考えている」という言葉を聞いて大きく喜んだという。その言葉を大村に伝えたのは児童文学者の滑川道夫だが、その時、滑川は、その＜身を低くして＞という意味を「神の前に」ととっていた。しかし、大村はまは、その意味に加えて「子どもたちの前に」と、「ことばの前に」と読み取ったという。滑川道夫は言う。「これが、教育者、国語教育者としての大村先生の心をよく余すところなく示しているように思われる^(注1)」と。その3年後、教え

子で、大村のよき学び手だった一人の女子生徒は、卒業の数年後に、＜石川台中学では、私にとっては楽しいことばかりの国語教室でしたが、しかし、中学生の子どもにも、先生が＜いびり＞を受けていたのをはっきりと覚えることがあった＞と述べ、そのあと、石川台中学での恩師大村について次のように語っている。「自分自身がいくら正しく信念を持ち続けても、人間は弱いものです。落胆もします。傷つきもします。泣きもします。しかし先生は、それにも負けず、強く、しっかり歩き続けました。人間としての弱い部分を、自分の中で一つ一つ克服しながらです。それでいて、おごり高ぶることなく、身を低くして、教師である前に一人の人間として美しくありました^(注2)。」大村のことをこのように語られる教え子が大村のそばにいたこと、このこと自体が、大村にとって＜生涯の荣誉＞だと語っている。今後、大村の開拓した授業技術・アイデア・工夫等に関して言えば、どこまでが大村はま固有の守備範囲にあるものなのか、あるいは、他の教師にもく分ち伝えることができる技術・アイデア・工夫なのかは、もっと精緻に吟味して行くことが求められる。同時に、私たちが大村のようなく教師としての心＞を持ち得る道筋を明らかにしていくことが、今後の私たちに求められていると思われる。

＜注＞

＜はじめに＞

記述に関して。本文で挙げた諸著作は、そのまま記すとたいへんな長さになるので、最初に挙げたもの（共文社刊）を除き、＜はじめに＞で紹介した順に、『国語教室』、原田三郎（聞き手）、『教職五十年』と略記する。また、最初の『教えるということ』（共文社）は、教員養成学部の多くの学生、教員も読んでいることを想定し、引用に際しては、括弧（ ）をつけ、その中に頁数を記して出処を明らかにしておいた。だから、（p.25.）とあれば、『教えるということ』の25頁が出処だと了解されたい。また、『大村はまアルバム』は、『アルバム』と略記する。大村、その他の文献からの引用文中の括弧（ ）内の補い、（略）の記号、下線による強調、さらに、段落換えを意味する「 / 」は、特に記す以外は、本文と「注」を問わずすべて引用者のものである。一部、講演記録のかなを漢字に変えたところがある。

（注1）大空社。以下、VTRと略記する。全8巻からなるこのVTR記録は、総時間5時間に及ぶもので、倉沢に言わせれば、録画撮りは春から秋へとかけて行なわれ長丁場に亘ったという。それは筆者が予想したように、国語教育、国語科の指導の実際というより、むしろ大村の人間観、人生観、子どもをどうみるのかといった子ども観、教材を探す手法や授業のしくみなどが語られ、同時に、戦後日本の学校教育の歩みも回顧され、結果的に、どの教科のどの教師が視聽する

にも適切な内容になっている。女史の〈教育寸言集〉『大村はまアルバム』は、出版社が作製したと解説されているが、それらの言葉は、大村はまがこのVTRの中で語った言葉、その他の大村の著作を中心にして、大村の助言を得て作製されたと記されている。

(注2) 荻谷夏子, 2007年, 筑摩書房。

(注3) J.S.ブルナー「デューイに代わる私の教育学的信条」(After John Dewey, what?)。私は、今、元大阪大学の水越敏行氏の翻訳文を思い出している。原文は次の通りだが、名訳だと思う。〈One writes against the background of one's day.〉, in J.S. Bruner : On Knowing ,essays for the left hand.,1962,Harvard Univ.Pr. p.115.

(注4) 1978年講演「〈書くこと〉そのことの指導」『教えながら教えられながら』1989年, 共文社, p.114.

(注5) 「注5」はいずれも, 同書, p.115.

(注6) 「注6」はすべて同書, p.115 ~ 116.

< I >

(注1) 原田三郎(聞き手), 『「日本一先生」は語る』1990年, 国土社. p.134 ~ 135.及び, p.221 ~ 223.誇張して言えば, 大村の教師生活は, 泣きっぱなしの連続だったとも言える。

(注2) 荻谷夏子, 前掲書, p.12 ~ 13.大村はこの時, <それと同じだけと言う元気はないけれども, 結構たくさんの人に愛された>とも述べたという。

(注3) たとえば, 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』p.11 ~ 65.

(注4) 原田三郎(聞き手), 前掲, p.220 ~ 221.

(注5) 同書。筆者は当論考で, 大村が愚痴めいたことを語った言葉を一件だけ紹介した。「IV」の「注12」, 及び, この「注」の本文参照。(当論考118頁。)

(注6) 「対談 独立した教師像を求めて」(対談者, 倉沢栄吉), 『ちくま』1982年12月号, p. 4.

(注7) 大村はまの作文「いい人とほんとうの人」「姉と自分」「性格」「静けさと悦へ」「兄さん」「家に居る弟」「寂しく生きた兄」(順不同)参照。『国語教室』別巻, p.19 ~ 58.

(注8) <事実や状況や真実>に忠実に対応することを, 私は「誠実」という言葉で表した。

(注9) G. S. コスチューク著・矢川徳光訳「子どもの発達と教育との相互関係について」(原著1956年), 『国民教育の諸問題』1960年2月号所収, p.162 ~ 173.

< II >

(注1) 「鼎談・ことばを豊かに」鼎談者, 大村はま・野地潤家・倉沢栄吉『総合教育技術』小学館, 1981年6月号所収, p.26 ~ 38.この授業の本来の単元名は「このことばこそ」である。『国語教室』9巻, 特にp.431 ~ 435.戦前戦後, 大村はこの実践を試みた。

(注2) ここで例示したことばの数々は, 必ずしも, 上の鼎談で例示されているものではないが, この授業の

本旨を歪めてはいない。また, ここで示した(1)(2)(3)のすべてを, 教師と子どもたちが一緒に遂行することが, そのまま単元学習の授業様式になっている。すなわち, さまざまな生きたことばの取材は, 生徒たち・教師が共に行ない, 文例の作成もまた, 生徒たちが教師と相談しながら行なう。「単元学習」の特徴は, 教師が「高み」から一方的に子どもたちにあれこれの指示を与えることなく, 共に問題を見つけ, 共に歩むことに特徴があった。もちろんこの単元だけでも, 長い期間がかかった。

(注3) 1981年講演「子どもに楽しい国語教室を(続)」, 『教えながら教えられながら』, p.84.

(注4) マスコミの喧伝によるものと思われるが, 中学生たちが用いる「ウザイ」「ダサイ」「ザケンナ」, それに, あの有名な「KY用語」も, 今日, 若者によく用いられていると聞く。筆者が高校生, 大学生であった頃, 「三無主義」「五月病」「指示待ち症候群」「スチューデント・アバシー」等が, マスコミによって喧伝された。が, そうしたマスコミの安易な報道と評論は, その状況に陥っている若者たちが, それぞれの時点で彼らを取り込んでいる閉塞状況を打ち破る意志と決意を否定するのを, 言わず語らずのうちに黙認する作用と機能を持っていたこと, 及び, そんなふう機能していたことを, さらに, こうして私たちの意識を作っていたことを考慮に入れると, 私たちは, 今日の時点で, こうした不見識な報道を厳しく警戒しなければならない。まさに, 現在の「非正規雇用」「日雇い派遣」などの若者を中心とした理不尽な雇用形態の問題群は, マスコミが招来したと語ってもよいくらいである。なぜなら, 上述の通り, それらの言葉は, まさに「無力感」「指示待ち症候群」の増加を当然視させ, それを若者の間に流布させる機能がかったと推測できるからだ。当時, すでにその邦訳が出されていたにも拘わらず, ブラジルのパウロ・フレイリ(Paulo Freire, 1921 ~ 1997)の考え方は一顧だにされなかった。大村は, 日本の現実の社会と教育の世界の中で, あらゆる可能性を追求したが, その現実の世界を超える思想を持てなかったのは, 生まれた時代の古さによるとみなすべきであるし, 同時に, 受験中心の学校教育体制が少しも変革されなかったことによる。

(注5) 1993年講演「目標をさだめて」『日本の教師たちに伝えたいこと』, p.150.

(注6) 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』, p.14.

< III >

(注1) 『国語教室』2巻, p.9及びp.10.ここでは大村は, <聞く耳が子どもたちに育っていない場合は, 各教科たいへんではないかと思う>と語った上で, 子どもたちに語った話の例として, 「ワシントンの釘の穴」「水をやり忘れた花々」「国際会議とトウキョウのスカー

フ」等を挙げている (p.12～16.)。

(注2) 同書, p.7.

(注3) 或るジャーナリストは、「読む、書く、聞く、話す」という人間の言語活動のうち、「聞く」という活動が圧倒的に多いという。そこでは、研究者によって異なりを示していると指摘されているが、話し言葉、書き言葉、読み言葉、聞き言葉の全体のうち、概して、およそ「50%から60%強」がこの「聞く」という活動で占められているという。扇谷正造『聞き上手・話し上手』講談社現代新書, 1979年, p.53～57.

(注4) 「注4」は、いずれも1993年講演「目標をさだめて」『日本の教師に伝えたいこと』, p.111～154.

(注5) 1963年論文「人と学力を育てるために」『国語教室』2巻所収, p.80.

(注6) 1975年論文「授業における教師のことば」同書, p.229～230.本文ではこの中の文を簡略化した。

(注7) 「注7」は、すべて同書, p.80.

(注8) 田近旬一「文学教育論」『教育学講座・8巻国語教育の理論と構造』学習研究社, 1979年, p.84.

(注9) 笠原美祿「先生の足跡をたたえて」『大村はま先生のご叙勲をお祝いして』1984年所収, p.169.

(注10) 『国語教室』2巻, p.27.

(注11) 前掲講演「目標をさだめて」『日本の教師たちに伝えたいこと』p.142～143.

(注12) 前掲論文「人と学力を育てるために」前掲2巻所収, p.81.

(注13) Clayborne Carson & Kris Shepard, eds., A CALL TO CONSCIENCE. The Landmark Speech of Dr. Martin Luther King, Jr., Warner Books, 2001. 邦訳『私には夢がある M.L.キング説教・講演集』(監訳梶原寿, 新教出版, 2003年)がキング牧師の歴史的講演を紹介した文献のひとつである。また、実際のキング牧師の〈話しと声〉、つまり、音声は、たとえば、『映像の世紀 第9集 ベトナムの衝撃』(DVD)等で確認することができる。NHKエンタープライズ, 2005年。

<IV>

(注1) 原田三郎(聞き手), 前掲, 戦後に限ればp.220～222.及び, 野地潤家・橋本編『22年目の返信(大村はま・波多野完治の往復書簡集)』, 2004年, 小学館, p.139.非難の内容は、この論考全体にたびたび記した。「自分の研究のために新しい授業実践を試みている」、「高校受験準備教育に熱心になっていない」というのもその類だった。

(注2) 「対談 大村はま=教師としての仕事」『総合教育技術』小学館, 1984年10月号所収, p.32～50.だから中学生の最終学年で、男女間の淡い恋のような主題の文学作品を扱おうにも扱えなかったと、大村は対談者・波多野完治に告げている。

(注3) 前掲誌『ちくま』1982年12月号, p.6.

(注4) 原田三郎(聞き手), 前掲, p.225.

(注5) 富山県教育委員会精神開発室による企画。

(注6) 大村はまの国語科教育の実践等に関わって、国語教育分野以外で大村女史を最も高く評価した人として、日本を代表する心理学者・波多野完治(前掲)がいる。波多野完治は、「これだけ勉強する人が、外国で、一中学校教師として終始したろうか」と疑問を呈している。野地潤家・橋本編, 前掲『22年目の返信』, p.152.参照。

(注7) 倉沢栄吉「第八から新制中学の大村はま」『総合教育技術』小学館, 1984年10月号所収, p.60～65.しかし、大村に対するこうした「不公正な状況」は、昭和35年に着任した最後の勤務校・石川台中学でも再現された。このことは本文で既に記した。原田三郎の著作の中の「七 石川台中でのこと」(p.217～243.)の大半は、公立中学の教師たちが、一教師・大村をくイビリ漬け>にしていることを物語っている。それらの教師たちは、それ以外にすることがなかったのかとさえ疑われる。ある者は「人間としてスキだらけだった」と言えなくもない。

(注8) 「対談<ことば>と教育 魅力的な授業を」(対談者, 遠藤豊吉)。『児童心理』1984年8月号所収, p.35～53.及び, 「対談 独立した教師像を求めて」前掲誌1982年12月号, p.2～12.

(注9) 同上誌1982年12月号, p.6.「注8」と同じ趣旨を大村は次のように語っている。「職員室で年輩の先生らしく冗談を言いながらお茶の一つも入れてあげて話をするのも面白いし、私はそういうことを軽蔑はしてないです。けれども事実において暇がないんですね。しまいの方は年齢的にもやはり疲労します(以下, 略)。」

(注10) 大村, 前掲, 1973年, p.87.山形講演の言葉。当時67歳。その後30年近く生きた大村だが、既にこの時点で大村には、人生を達観し諦観しているところがあった。敢えて語れば、大村の引用文中、「ですから」以降は、論理展開にはかなりの無理がある。つまり、この「ですから」の前後で大村の言いたいことの趣旨が大きなズレを示している。が、元の著作(前掲書, 1973年)を何度読んでも、これにまったく気づけない。それほど大村は熱を入れて、この富山講演と山形講演を語りきったと言える。しかし、大村の場合、明治時代の文豪・夏目漱石の心境には達していないところがあるのも事実である。夏目漱石は語っている。「(私の語る)個人主義は人を目標として向背を決する前に、まず理非を明らかに、去就を定めるのだから、ある場合にはたった一人ぼっちになって、淋しい心持がするのです。それはそのはずで、^{まきざっぽう}槓雜木でも束になっていれば心丈夫ですから」と。/ 荻谷夏子によれば、大村は、「自分を適当にごまかして、周囲に歩調を合わせるということが苦手であった人」で、「心にもな

いことはなめらかに言えない人」だったと言う。(荻谷、前掲書、p.13.) だから大村は、夏目漱石以上に独立した生き方をしたことになるが、結局、〈生き方と行き方〉が大村も漱石も同じところを狙っているにも関わらず、漱石に照準を合わせて言えば、漱石のこの静かで穏やかな感じはどこから来るのか。逆に、大村に焦点をあてれば、大村がこれほどに勢い込んだ語り口調で話すという、その両者の違いはどこから来るのだろうか。いつの時代も、男性より女性が差別され、迫害され正当に評価されないでいるのか。そんな事情がこの違いを生み出しているのだろうか。大村にあっては、明治期末に生まれた女性の不幸ということになるが、しかし世界各国の実情は今なお大同小異であることは変わりがない。夏目漱石『私の個人主義』講談社学術文庫、1978年、p.152.

(注11) 原田三郎(聞き手)、前掲、p.126～130.

(注12) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』p.138～141.本文に続けて「私は自分のやっていることが入学試験に合わないとは思っておりませんでした。こういうやり方でいいのだと思っておりました。子どもたちもそうでした。・・・(中略)・・・このように、すぐ目先の高校受験のことも含みますが、私の目指していた「実際」は、本当はもう少し遠くの、ことばを使って生活していく子どもたちの一生涯でも見通したものでありたいと、いつも願っておりました。」及び、原田三郎(聞き手)、同上、p.225～227.

<V>

(注1) 前掲『日本の教師に伝えたいこと』、p.114.

(注2) 前掲誌1982年12月号、p.7.

(注3) 出来上がった子どもたちの創作文を取り上げ、その中の「動詞」、及び、その動詞を修飾する語句、さらに「主語」が何かを探し出し、その主語を修飾する語句を見つけるという単元学習も大村によって工夫されたという。『国語教室』1巻巻末、p.520.

(注4) 日本作文の会編『子ども日本風土記・新潟』1972年を参照。

(注5) (注5)を付した箇所はいずれも前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』、p.8.同様の趣旨は、前掲誌1982年12月参照、p.12.この項目で紹介した「単元学習」の正しい名称は、『国語教室』1巻巻末を参照。

<VI>

(注1) 大村は、晩年、この言葉にかなりの執着を示した。それはおそらく、受験教育体制の中で〈差別と選別〉に遭っているすべての子どもがなんの不公平感もなく屈託なく学びに立ち向かえることに対する教師大村の希望であり執念だったと考えられる。荻谷夏子、前掲書、p.223～228.

(注2) 戦前であれば、尋常小学校在学中になんらかの能力差、学力差があっても、ほとんどの子どもがそこからそのまま実社会へ出ることが多かったために、そ

れらの差異は互いにそれほど直視せずにすまることができたろう。

(注3) 前掲『日本の教師に伝えたいこと』、p.132～135.

(注4) VTR 8巻では、倉沢栄吉は司会としてだけ登場し、そのほとんどは、大村が独りで今後の日本の学校教育のあり方を語っている。その中で小学校の教師たちに対する怒りを込めた言葉がかなり長く語られている。

(注5) この言葉は、もともとは行動生物学の分野で用いる言葉だが、筆者は、人間の数や言語の学びに適切な時期と年齢段階とに言及するために敢えてこのような言葉を用いている。たとえば鳴禽類などでは、孵化してひな鳥になった或る時点で、父親鳥の鳴き声を耳にする機会を〈意識的・実験的に〉奪った場合、後、繁殖期に、その鳥はその種固有の声で鳴くことができないという。この父親鳥の鳴き声をたっぷりと聞くことが求められる或る定まった時期を概して「敏感期sensitive period」と呼ぶ。人間の子どもの場合も、あれこれの学び取りに関して、そうした年代があるということは時々語られる。「子どもの成長のある時期までに数学が分かるようにしなければならぬわけです。(中略)一人一人の子どもの生育過程は必ずしも一様ではありませんから、一概に何歳とはいえませんが、小学五、六年から中学一、二年の年頃が限界ではないでしょうか。この点も、言葉を身につける過程と同じです。一般的にいつ九歳ぐらいの年頃まででないと言葉を自分のものにするにはむずかしいといわれています。」経済学者宇沢弘文の言葉。『日本の教育を考える』1998年、岩波新書、p.30～31.子どもの成長に関するこの考え、認識は、拙稿「斎藤喜博の教育論の批判的検討」において筆者も強調した。富山大学人間発達科学部紀要1巻2号(2007年)所収。特に「II章」の「(2) 教師にとっての「実践」の意味」参照。

(注6) 戦後すぐのことだが、大村は、子どもたちに「やさしいことばで」という単元を予定し、雑誌の裏表紙に掲載されている四社の鉛筆の広告文を取り上げ、それらを子どもたちに読ませ、どの広告文がすぐに買う気持になるかという点から、やさしい広告表現を比較吟味させ検討させている。この単元学習の実際は『国語教室』1巻、p.9～25.参照。

(注7) 大村は、単元学習の主題、課題を定めるには、学校のすべての課業が終わったあとの放課後の清掃後が一つのいい機会、子どもたちが、その最も子どもらしい姿と素顔とホンネを見せるのがこの時間だと言う。こんな時に、教師のほうから言葉を惜しまずさまざまに語ってやるのがいい、と。〈私の生まれた明治39年というのは、その前年に日本が日露戦争に勝利したということから、ヨーロッパの国々と肩を並べ一等国になったということ、東京はその年も翌年も大騒

ぎしていたらしい」と語って聞かせたところ、少し気転の利く子どもたちは、「私たちの生まれた年はどんなことがあったのか」と、自分たちの生まれた1年間を調べようというふうに話しが進展したという。VTR参照。こうして昭和30年代当時の新聞などを調べて、それを何ヶ月も教材集めと調べに夢中になるという。この実践例は同上『国語教室』1巻、p.411～477に詳しく語られている。資料集めが先で、単元学習として実現させたのはその1年半後だという。しかしこれほど簡単には進行しないのが現実であろうし、実現までに相当の力と時間をかけているのが注目される。

(注8) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』、p.116～117参照。

(注9) 大村『教室に魅力を』1988年、国土社、p.114～115。

(注10) 1980年講演「母でこそできること」『教えながら教えられながら』、p.168。『アルバム』の中では句読点がないが、大村のこの著作の同じ言葉に依拠し句読点を付した。

<Ⅶ>

(注1) 抽稿「斎藤喜博の教育論の検討」人間発達科学部紀要第1巻第2号(2007年)所収。特に「Ⅲ章」参照。

(注2) 大村のこの考えと類似の考えで、授業実践を試みた事例を挙げれば、斎藤喜博に率いられた群馬県島小学校の、昭和27年から38年の授業実践があげられ、他方、無着成恭の『山びこ学校』の昭和24年から27年の実践もまた、そうしたくたくのなさで営まれた。斎藤喜博全集別巻1には(国土社)、島小学校の教師たちの授業実践が記録化されているが、そこではその子どもたちの計算間違い、考え違いを、意識的に、その間違いをした子ども個人と切り離して「〇〇ちゃん式間違い」と命名化し、そのような間違いがなぜ導かれたのかをクラスの全員で考えるという積極的な取り組みが見られる。無着成恭の『山びこ学校』の実践は、当時の教師・無着成恭の若さも幸いし、子どもたちに対するまっすぐな愛情が、子どもたちをして、率直で端正で偽りのない教室風土を作り上げ、教育実践としてはすぐれた実践となっている。『山びこ学校』百合出版、昭和31年。

(注3) 『教職五十年』「第3部 今日の日まで」p.62。

(注4) 大村の用いた順にこれらの言葉を説明すれば、1980年代のおよそ10年間だけをみると、まず「楽しい教室」を用い、次に「いきいきとした教室」や「教室をいきいきと」「生きた教室」という言葉が並び、そして最後に、教室に「魅力」を求めるといった順序で、さまざまに変遷があったことが窺い知れる。言葉にこだわった大村だから、それでもこの「呼び名」は定まることがなかった。後に混乱も見られるが、1988年に刊行された前掲『教室に魅力を』という著作が、2005年9月に装いを新たにして再刊されているのは、大村の最

終的な考えによったものとみなしてよい。大村は、その五ヶ月前の4月に亡くなっている。

(注5) 前掲誌1982年12月号、p.11。

(注6) 1980年10月講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』所収、p.63。

(注7) 同講演、同書、p.37後半。

(注8) 前掲対談「よい聞き手を育てる」『国語教室』2巻所収、p.5～6。及び、大村はま・荻谷夏子・剛彦共著『教えることの復権』2003年、筑摩新書、p.30。及び、小西まゆみ「<人の道>を教えてください先生」、『総合教育技術』小学館、1984年10月号所収、p.80～81。

(注9) 1980年講演「子どもに楽しい国語教室を」『教えながら教えられながら』、p.63～64。

(注10) 野地潤家・橋本編、前掲『22年目の返信』、p.25～26。

(注11) 大都会や地方の都市部において、中学生が高校進学を目指す時、どんなに過酷な日々を当人、両親、兄弟にかけるかに関しては次の文献参照。村崎芙蓉子著『カイワレ族の偏差値日記』1987年、鎌倉書房刊。後に、文春文庫版、1993年。著者・村崎芙蓉子は、「あとがき」で記している。「小学生ほど弱くもないけど高校生ほど強くもない、最もナイーブな年代が中学生です。明るく元気に走り回っているから大丈夫だと思っているなら、いびつなこの<教育>に携わっている教育界の先生たちには、児童心理学をもう一度やり直してもらわなくてはなりません。目に見えないところで中学生たちは大きく傷つき、血を流し、絶望しています。この<受験中心の教育>は、残酷なく差別>です。・・・<教育の荒廃>は、起きるべくして起きた一つの結果です。」(p.329)後に高校合格を勝ち取った後の報告では、「(高校に合格し進学したのに)殴られたり怒鳴られたりを目の当たりにして、カルチャーショックも受けました。一時期は、私も真面目に都立高中途編入を考えたものです。事実、一年生のとき、(息子の)けんのクラスの何人かは退学してしまったのですから。規則と規律のほかは、勉強勉強ただ勉強です。講習会や補習までよくやって下さいます。」「しかし高校側のカリキュラムには、子ども達の躍動する青春や自我の育成についてはプログラミングされておられません。(高校)教育のすべては大学入試のためにあるようなものです。有難いことなのでしょうが、私にはこういう高校生活のあり方が今一つ釈然としないのです」と(p.331～332)。中学校や高校によって事情は違うのだろうが、この著者・村崎芙蓉子の語っていることはそれほど現実を歪めていない。「こういう高校生活に釈然としない」著者は、当時の文部大臣西岡武夫から、1989年第14期中央教育審議会の審議委員を委嘱されている。その奮闘振りは、西尾幹二『教育の自由・中教審報告から大学改革へ』(1992年、新潮選書)参照。

(注12) 前掲誌1982年12月号, p. 3.

(注13) 前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』, p.132 ~ 135.この「S君」のことは前に述べたとおり「VI」の「注3」を付した本文(120頁左)を参照。

<Ⅷ>

(注1) 授業の中の子どもたちの心理描写は大村の場合、非常に鋭い。一例である。「次のようなことを言わないことです。「黒板に書いた字、読めるか」……この場合、子どもたちの何人かが、「はぁい」と言うでしょう。そして、読めないか、不確かな子どもも、何人かは釣られて「はぁい」と言うでしょう。そして読める子も不確かな子も、半分くらいの子は、何となく返事は人に任せたとような気持ちで、黙っているでしょう。もし読めない子がいても、「読めません」とは言いません。まして、読めるような読めないような不確かな子どもの中に、正確にその自分をつかんで、「読めないのではないけれど……」と自分の真実の状態を表わすというような、ことばの力を持っている子の声は聞かれないでしょう。それより何より、先生が何と言ったのか、耳に入っていない子も何人かいるでしょう。」新編『教室をいきいきと1』1994年、筑摩学芸文庫, p.111 ~ 112.ここでも、子どもたちが、その早い年齢段階で、「大勢順応主義」(後述)に陥る日本という社会の現実の空気を指摘できる。

(注2) 戦後のアメリカの、いわゆる1957年のスプートニク・ショック以降、1960年代、アメリカは科学教育の改善を試みようとした。この時、全米規模で、「発見学習learning by discovery」という学習様式・授業様式が喧伝された。「子どもみずからの発見」、その効果を吟味する過程で、発見したことがらを<言語化したほうがよいか、しないほうがよいか>などの議論が行なわれた。本文の意味は、この議論のことを意味する。

(注3) 「御しやすい」とは、もともと、オランダの評論家、カレル・ヴァン・ウォルフレンが「日本人」に対して用いた言葉である。日本人の多くは、政界や財界や権力の前で、<素直になりすぎる、服従しすぎる、従順になりすぎる>という批判を込めて用いられた。戦前で言えば<軍部の前でも>ということになる。この言葉は、「思い通りにしやすい」「扱いやすい」という意味である。長塚節による小説『土』の中の小作たち、つまり「勤次たち」の生活を見れば、多くの日本人のその歴史的な根源が正しく理解される。<地主に対して、みずから御しやすい者として振舞うか、御しやすくしていることしか彼らに生きる道がなかったこと>を、小作たちは「学習」させられて来た。小作たちは、つまり私たち日本人の多くは、そうした長い歴史過程を通して、心ひそかに、<機会があったら他の人たちを御したい>、つまり<地主のように振舞えるなら振る舞いたい>という願望と性(さが)を築い

て来ている。だから、私たち日本人は、一方で「歴史的に作られたどうしようもない劣等感」を持ち、他方では、「優越意識を持ちたいと願う存在」として生まれて来ている。そして、これをたえず温存させて生きなければならない、という宿命を負うたかのようにして私たちは「今を、生きている」。そんな日本の文化風土で育った人たちが、いつ子どもたちに対して「権力者」になるのかを想像するのはそれほど難しいことではない。むしろ、教師たちの意識如何に関わりなく、そうっていないほうが不思議なほどだ。思想家・日高六郎氏は、明治期以後の日本の歴史過程を吟味して、次のように類似の人間関係を分析しているのは恐ろしく鋭い。それは、<国家と国民との関係>の分析と語ってよいし、その延長線上に<地主と、「勤次たち」つまり小作たちとの関係>の分析にもなっている。「日本国民は、明治以来敗戦まで、ほとんどみな国家の忠良な臣民であった。国家は、政治支配のための機構であるばかりでなく、国民の守るべき道徳の教師であり、信ずべき宗教=国家神道の擁護者であった。国民は、その精神も肉体も、ふかく国家のなかへ埋めつくしていたために、つまり、国家のふところふかくいだけたために、それ以外のあり方は、むしろ不安であり、不遜であり、不正であるとさえ感じていた。そこには、国民に対する加害者である国家権力が、じつは、被害者である国民にとって、よりすぎるほかない親舟となるという倒錯があった。」日高六郎「戦後思想史における教研と記念講演」『歴史と教育の創造・日教組教育研究集会記念講演集』一ツ橋書房所収、1972年, p.19.

(注4) 「注4」はすべて次の講演の言葉で、同一箇所からの引用。1982年講演「教えながら 教えられながら」、前掲『教えながら教えられながら』所収, p.149.大村の言い分を逸脱しない限りで表現はかなり変えた。

同じ論旨は、同書、1980年講演「子どもに楽しい国語教室」にも見られる。「自分の心の中に(感動)あることはありますのに、なかなか言えない。半分も言えはしません。そんなに言えないなら別に感じていないのでしょうなどと言われたら、本当に涙が出ます」と。p.25.

(注5) 1931年に諏訪高女に入学した教え子の一人・藤原てい(作家、1918年生まれ)は、当時25歳前後の大村を次のように述べている。「それは、きびしい姿だった。この人生に、まともに取り組んでゆく、真摯な姿に見えた。いいかげんな、なげやりな生き方は容赦なく糾弾していくような姿だった」と。これに類似する指摘は教え子たちの中には多い。そういう生き方だけが尊いという<大村の姿勢>には疑問も提出できようが、大村がそれだけの自負と真摯さと毅然としたさまで振舞えたのも、本来の勝ち気な性格と、長野県でただ一人の「学科担当の女教師」(野地潤家の言葉)と

いう自負とがあったからだろうし、捜真女学校以降の苦学生としての思い出、さらにそこで得た豊か過ぎる学識などがその弾みになっていることはもちろんである。たしかに諏訪高女における20歳代の大村は、生徒一人ひとりにやさしく対応したのはもちろんだが（特に逆境にある生徒たちに向けた人一倍やさしい対応とまなざしは特筆すべきだ）、しかしそれと同時に、大村は、厳しく毅然とした態度で、生徒たちと授業に向かっていた。藤原の上の思い出は1982年頃のもので藤原は当時64歳である。大村が鮮烈な思い出を教え子たちの記憶に残したのは事実である。藤原てい「私の中の大村はま先生」『国語通信』1982年、第250号所収、p.2.

(注6) 加藤周一『日本文化における時間と空間』2007年、岩波書店、p.121.この言葉は、〈個人の生き方〉を、かなり厳しく見つめた言葉である。「大勢順応主義の「大勢」とは、集団の成員の大部分が特定の方向へ向う運動である。その方向に明瞭な目標があることもあり、目標が定かでないこともある。いずれにしてもその方向の是非曲直ではなく、多数がその方向へ動くということのみによって、運動に加わり、同調し、付和雷同するのが、大勢順応主義である。……大勢順応主義は常にいわゆる「雪ダルマ効果」を伴う。」「その態度は昨日と今日の立場の一貫性に固執しない。別の言葉でいえば、大勢順応主義は集団の成員の行動様式にあらわれた現在中心主義である。」

(注7) 宇沢弘文「共通一次は廃止すべきだ」『世界』1988年11月号、p.220～225.

(注8) 「VI」の大村の冒頭の言葉。

(注9) いずれも、前掲『日本の教師たちに伝えたいこと』、p.9.

(注10) いずれも、1975年論文「授業における教師のことば」『国語教室』2巻所収、p.229～239.

(注11) B.O.スミス、Logic,Thinking,and Teaching.,Educ.Theory.1957,October,Vol.VII.,No.4.,p.231.

(注12) 大村の造語とするには適切ではないかも知れないが、大村は、「教室方言のような」言葉と断じている。『国語教室』2巻、p.43.

(注13) 斎藤喜博も『授業入門』の中で、頭が悪くなるような話し方は避けるべきだと強調している。『授業

入門』所収「授業の創造」全集4巻、p.89～90.

(注14) 現在の大学教育、及び教員養成の問題を念頭において、この事実を指摘するのは、宮城教育大学初代学長の故林竹二。「大学で学ぶということは、人間や社会や、世界を、その根底においては自己を、根本から問い直す作業をはじめることである。(略)一定の単位を揃えて、卒業の条件を満たすこととは根本的に違うことなのである。』『林竹二・教育の再生を求めて・湊川でおこったこと』1977年、筑摩書房。p.6～7.

(注15) 「落語社会学」『教育対談 いま必要なことは』1983年、朝日新聞学芸部所収。(対談者、噺家桂米朝と愛媛大学の藤岡喜愛(文化人類学))。対談途上で、桂米朝が、噺家になるためのいわば〈全人教育〉が低迷して来ていると語っているのに対して、藤岡喜愛は、次のように語り、「大学教育」も教員または研究者になるための〈全人教育〉になっていないことを嘆く箇所が注目される。「実際やっていることは知識の切り売りですからね。」p.145.

<おわりに>

(注1) 滑川道夫「教師としての姿勢<身を低くして>」『総合教育技術』小学館、1981年6月号所収、p.22～23.

(注2) 北原圭子「少女のような目で」、同誌、1984年10月号所収、p.78～79.

<参考文献>

大村はま『学びひたりて』共文社、2005年。
 広島大学教育学部国語教育研究室編『大村はま先生に学びて』1966年刊。
 ご叙勲お祝いの会著『大村はま先生のご叙勲をお祝いして』1984年刊。
 K・V・ウォルフレン『人間を幸福にしない日本というシステム』毎日新聞社刊、1985年。
 パウロ・フレイリ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年。

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

〔研究ノート〕

スポーツ栄養の実践による行動の変容と体力の向上に関する事例研究

澤 聡美・松井 理恵*

A Case Study on the Sport Nutrition: Focus on the Behavior Change and Improvement Physical Fitness

Satomi SAWA, Rie MATSUI

キーワード：スポーツ栄養 体力 気分

Keywords : Sport Nutrition Physical fitness Mood

I. 緒言

最近、わが国ではスポーツ愛好者からアスリートに至るまで、栄養やスポーツ食に対する関心が急速に高まってきた。スポーツ選手にとって、栄養素の適切な摂取は、良好な栄養状態、十分な競技成績、適切な疲労回復、そして健康障害の予防のために極めて重要である。しかし、小林ら(2007)が、「多くのアスリートは食事の重要性に気付いていないという現実がある」と指摘しているように、競技力向上の土台となるスポーツ栄養学の理解や栄養教育の実践は幅広く浸透しているとは言えない。大学ハンドボール競技者の食事摂取状況(安藤ら,2004)によれば、対象者の一日のエネルギー摂取量は、男子で平均1675(±551.7kcal)、女子で平均1628.4(±364.8kcal)であり、年齢18～29歳の生活運動強度が強い人の栄養所要量(男子2950kcal、女子2300kcal)と比較して、男女ともにエネルギー摂取不足が認められた。その原因として、多くの学生が規則正しく3食を食べていないことが考えられる。また、発育期のスポーツ選手の食事(古旗,2005)によれば、「トレーニングだけ頑張っていれば強い選手になれる」と思っている選手や、栄養に関する言葉は知っているものの、それが身体の中でどういう働きをするかについてはほとんど理解していないといった、食に関する断片的な情報だけを持ち合わせている選手が多い。

富山大学剣道部は複数学部の学生で構成されている。剣道に対する意識の違いは大きく、個々の目標や取り組み方も様々だが、全国大会出場という共通の目標を持ち、部活動に励んでいる。しかし、2003年の全国女子優勝大会出場を最後に、全国大会出場は果たされていない。北信越のレベルが年々高くなってきていると同時に、富山大学の稽古の質と量、体力・技術の低下が感じられる。全国大会出場という目標を達成するためには、十分な基

礎体力をつけ、高い技能を身につけるための稽古を積み重ねなければならない。

鎌倉(2004)によると、女子剣道部員のほとんどが一人暮らしであることから、栄養状態に気を使って食事を摂っている部員は少なく、栄養に関しての知識を持つものはほとんどいない。また、生活調査結果によると、スポーツ選手である以前に、健康な人間としての基本である規則正しい生活習慣を身につける必要がある。

一方、Jリーグチーム鹿島アントラーズの選手を対象とした鈴木(2006)の調査によれば、1日2食(朝食抜き)、長時間トレーニング1回、夜遊びという生活を送っていた。1日の摂取エネルギーは2000kcalで、実際に摂取しなければならないエネルギーの半分にも満たさなかった。つまり、富山大学生のみならずプロのスポーツ選手にも栄養教育は難しいといえる。

これらの論文から共通して言えることとして、自己管理の難しさと、食生活の改善が生活に根付く難しさが挙げられる。つまり、一人ひとりの生活に根付いた個人レベルの栄養教育の実践が重要であり、生活習慣や食生活を介入して調査することが今後の課題である。

そこで本研究では、富山大学剣道部に所属する学生1名に着目し、運動選手としてふさわしい体づくりを目指した栄養教育の事例的な介入により、栄養教育が行動の変容及び体力の向上にどのような影響を及ぼすか検討することを目的とした。

II. 言葉の定義

日本体育協会(2007,p.27)によると、『栄養教育の最も重要な目的は、栄養状態を良くするために生活習慣を変えることを実践する(行動の変容)ということである。そのためは、食生活と体力づくりにおける栄養について正しい知識をもち、具体的に実践する方法を知ること

* いずみ幼稚園

(知識の変容)と、その必要性を理解し、好ましい価値観が変わっていく(態度の変容)ような働きかけを行うことが必要である。』と述べている。運動選手は「健康であり、一般の人より体力がある」と自信を持っている。しかし、疲れやすい・競技力が伸びない・適切な体格づくりができていないこと等は、栄養状態と関係していることを意識させ、行動を変容できるかが重要な課題となる。

そこで本研究では「栄養教育による行動の変容」を具体的に「生活習慣の変化」「気分の変化」「栄養面の知識と実践の変化」「体力の変化」と定義した。

Ⅲ. 研究方法

1. 対象

1) 被検者へのインフォームドコンセント

被検者は富山大学剣道部に所属する女子学生(22歳)1名である。被検者には研究の主旨と、結果の開示内容について説明し、了承を得た。

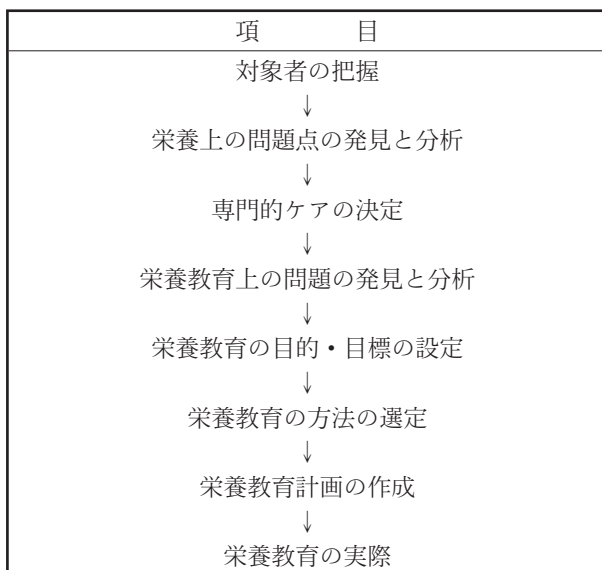
2. 調査期間

栄養教育の実践期間は平成19年7月11日～11月19日である。また、全ての結果と考察がまとまった、平成20年2月18日に反省会を行った。

3. 栄養教育の流れ

本研究で行う栄養教育の流れは、日本体育協会スポーツ医・科学専門委員会が示す、「栄養教育の企画から評価の過程」を参考に行った。表1に示すとおりである。この流れに従って、被検者の栄養教育上の問題点を把握し、被検者の生活に合わせた具体的な目標を立てた。また、栄養教育が進むに連れ、被検者と相談の上、目標を柔軟に変更し、具体的な行動へと繋がるよう支援した。

表1. 栄養教育の企画から評価の過程(日本体育協会 2007p.29)



評 価
①目標の設定における効果の予測
②効果測定を行う方法の決定
③教育前の状態を把握
④教育後の効果を把握
⑤計画、実施過程の分析

4. 調査内容及び食生活改善への取組み

本研究では、トレーニング計画作成の基礎となっている「期分け」を用いた。「期分け」とは、「1年間を1つのシーズンとし、トレーニング効果を最大限に引き出すために、トレーニングの課題、気候・気象条件、選手の発達段階、試合日程などさまざまな目的にあわせて区分すること」(日本体育協会,2007,P37)である。本研究では、試合の前後一ヶ月間を①トレーニング期(準備期)②調整期(試合期)③休養期(移行期)と期分けした。また、生活習慣の栄養、休養、運動について、具体的な目標を設定した。各期わけの調査日、調査内容、食生活改善への取組みは、表2に示す通りである。

表2. 調査内容及び食生活改善への取組み

期分け・測定	調査日	内容・目標
栄養教育実施前体力測定	H19.7.11	①身体測定 身長、体重、BMI、上腕部皮下脂肪厚、背部皮下脂肪厚、腹部皮下脂肪厚、体脂肪率、除脂肪体重 ②体力測定 V _O 2max、乳酸値、心拍数
調査介入前	H19.8.2 ～8.9	<栄養>バランスよく食べる。 <休養>最低6時間は寝る。 <運動>部活以外夕食後にダンベル体操15分
合宿	H19.8.21 ～8.24	<栄養>バランスよく食べる。 練習の合間に補食や水分摂取(薄めたスポーツドリンク) <休養>最低6時間は寝る。 <運動>部活以外夕食後にダンベル体操15分
調整期 I	H19.9.2 ～9.9	<栄養>バランスよく食べる。 運動後の補食。調整期の食事と栄養バランスを学び(日本体育協会,2007,p.112-119を資料に使用した)、実践する。 <休養>最低6時間は寝る。 <運動>部活以外夕食後にダンベル体操15分
試合	H19.9.9	第26回北信越女子学生剣道優勝大会 兼第26回全日本女子学生剣道選手権大会北信越予選

休養期 I	H19.9.10 ～ 9.16	
トレーニング期 I	H19.10.21 ～ 11.11	<栄養>バランスよく食べる。 必要栄養カロリーを意識し、トレーニング期の食事と栄養のバランスを学び（日本体育協会,2007,p.39-41を資料に使用した）、実施する。 <休養>最低6時間は寝る。 <運動>部活の練習メニューを運動量の多い内容に改善し、実施する。
調整期 II	H19.11.11 ～ 11.18	<栄養>グリコーゲンローディング・試合前の食事を意識する。（日本体育協会,2007,p.44-47を資料に使用した）
試合	H19.11.18	第26回全日本女子学生剣道優勝大会
栄養教育実施後体力測定	H19.11.19	①身体測定 身長, 体重, BMI, 上腕部皮下脂肪厚, 背部皮下脂肪厚, 腹部皮下脂肪厚, 体脂肪率, 除脂肪体重 ②体力測定 $\dot{V}O_2\max$, 乳酸値, 心拍数
栄養教育実施後反省会	H20. 2. 18	栄養教育及び体力向上に関するインタビュー

5. 調査方法

1) 生活習慣の調査

(a) 健康調査

栄養教育を行う際に、被検者が健康に対してどのような認識や習慣を持ちどのような健康状態であるのかを「健康認識, 健康習慣, 健康状態に関する調査項目」(池本,2000) (以下「健康調査」とする) アンケートで調査した(資料1参照)。

(b) コンディションチェック

介入期間中、毎日行ったコンディションチェックは根本(根本,1997,p.132-133)のコンディションチェック表を参考に作成した(資料3参照)。睡眠状況、起床時心拍数、起床時体温、食欲、練習意欲、全身疲労、筋疲労とその部位を記録させた。また、起床直後に測定時間を記入し、被検者がKarada Scan358を用いて、体重、BMI、体脂肪率、内臓脂肪、除脂肪体重、基礎代謝量、を測定し、記録した。その他、左手首に万歩計つき腕時計(YAMASA TM-350)を装着してもらい、その日の歩数、カロリー、時間、距離を測定・記録させた。また、部活での消費カロリーは、スポーツ選手のエネルギー消

費量(トレーニング科学研究会,2007,p134)を参考に算出した。

(c) 生活時間帯調査

期間中、24時間の生活時間、食事内容及び量を記録させた。調査期間中、記録しやすいものにするため、被検者の意見を取り入れ、用紙の形式を何度か変更した。最終的に被検者が使用した用紙は資料2である。

2) 栄養調査

生活時間帯調査で記入させた被検者の食事内容を、食事バランスガイド(厚生労働省・農林水産省決定)に基づき、栄養バランスがとれているのかをチェックさせた。摂取した食事内容を毎回チェック表に記入させ、その料理に使われた食品を食品群に分け、食事バランスガイドに記されているバランスのコマに色を塗っていくことで、食事のバランスに意識を向けるよう促した。食品群の種類は、主食(穀類)、主菜(肉類、魚介類、卵類、豆類)、副菜(緑黄色野菜、その他の野菜、藻類、きのこ類、芋類)、牛乳・乳製品(乳類)、果物(果実類)である。記録した用紙は一週間ごとに回収し、生活時間や食事内容をもて、改善点や料理の献立例を渡し、次回の目標などを指導した。

3) 気分の変化

各期分けの初期と最終日にPOMSを使って気分を測定した。POMS(Profile of Mood States)は、気分を評価する質問紙法の一つとしてMcNairらにより米国で開発され、対象者がおかれた条件により変化する一時的な気分、感情の状態を測定できる特徴を有している(横山,2005)。本研究では金子書房から市販されている3枚つづりの用紙を使用した。

採点は、30項目ごとに「まったくなかった」(0点)、「少しあった」(1点)、「まあまああった」(2点)、「かなりあった」(3点)、「非常に多くあった」(4点)の段階で回答させた。測定は、各期分けの調査介入初日と最終日、及び試合日の朝と夜に行った。

4) 体力の変化

体力の変化を検証するため、調査介入前と介入後の2回にわたりトレッドミルで測定を行った。測定は、毎分120m/分の速度から被検者にランニングを行わせ、3分走って立ち止まり、手の指から採血し、1分の休憩を挟んで20m/分ずつ速度を上げることを繰り返し、被検者を疲労困憊まで導いた。酸素摂取量($\dot{V}O_2$)は、ランニング開始から疲労困憊までの呼気ガスを自動分析装置で分析した。また、本研究では、疲労困憊付近で出現した最も高い $\dot{V}O_2$ を最大酸素摂取量($\dot{V}O_{2\max}$)とした。介入前後に測定した血中乳酸濃度、最大酸素摂取量から体力の変化を検証した。

6. 分析方法

1) 栄養の食品群別摂取量の分析

ヘルシーダイエットⅢ（東京書籍）に入力し、食品群のバランスや摂取量について各期分けの平均値を求めた。

2) 生活時間帯調査の自由記述の分析

被検者が生活時間帯調査に記述した自由記述を、行動変容段階モデル（加藤ら,2007,p.12）を参考に分析した。

3) 気分の変化の分析

POMS™短縮版（横山,2005,p.8）は6つの気分尺度「緊張-不安（Tension-Anxiety）」「抑うつ-落込み（Depression-Dejection）」「怒り-敵意（Anger-Hostility）」「活気（Vigor）」「疲労（Fatigue）」「混乱（Confusion）」を同時に評価できる。本研究では素得点からT得点〔標準化得点=50+10×（素得点-平均点）〕を算出し、各調査期の変化を比較した。

IV. 結果

1. 生活習慣の変化

1) 健康認識・健康習慣・健康状態の変化

調査介入前（9月）のアンケート調査では、「幸せな生活を送るためには、心身の健康は必要だと思いますか」と「あなたはもっと健康になりたいと思いますか、あるいは健康であり続けたいと思いますか」のみ「とても必要だと思う」「強く思う」と回答していた。

また、「今のあなたの健康状態を、よりよくするために大切に思うことを、強く思う順に右からあげて下さい」の順番は、イライラや悩みごとの解消→規則正しい生活→栄養→休養（睡眠）→運動→健康に良くないことを避けるという回答だった。

このことを「あなたは日ごろの生活の中で心がけてやっていますか」では、「ときどきやっている」という回答だった。しかし、「あなたの健康状態はどうだと思いますか」では「よくない方だ」と回答している。

調査介入前では、健康でありたいという思いはあるが実践に繋がらず、また、食欲、気分、意欲などの質問項目にも「どちらともいえない」という回答項目が多く、良好な健康状態とはいえなかった。

しかし、調査介入後の（11月）には、便通と気分は優れないが、その他の項目は良好と回答していた。さらに、健康認識に関する質問項目において、全て良い方向へと変化していた。

2) 生活時間帯調査

被検者は、調査介入前（H19.8.2～8.9）は、就職試験のため、日中は勉強に時間を費やしていた。運動は研究室と図書館の移動のみで、夕食後に自宅でダンベル体

操を行うくらいだった。また、試験のストレスと夏の暑さから、特に昼食は菓子パンなどで軽く済ましてしまうことが多かった。睡眠時間は夜12時以降の就寝が多く、4時間しか眠れないという日もあった。

生活習慣の改善が意識されたのは調整期Ⅰからである。練習を再開し、毎日約2時間の部活動を行い、毎回の食事を意識するようになった。また、睡眠時間や休憩を多く取り入れるようになっていった。

生活時間帯調査の自由記述の分析から、調査介入前及び調整期Ⅰは、「副菜が摂れていない」、「ご飯をもっと食べるようにしなくては・・・温かいご飯は喉を通らない」など、必要な栄養を摂取するよう心がけているが、無理やり食べることも多く、継続が困難な状態であった。行動変容（加藤ら, p.12）では「関心期」から「準備期」の段階である。

休養期Ⅰ及びトレーニング期Ⅰは、「朝食べたらすぐコマに色を塗っていくと次の食事で何を補えばよいか分かる」、「昨日よりバランスがとれていない」、「忙しい一日で一日の摂取量やカロリーがかなり低くなった」など食事のバランスも考えられるようになり、行動を変えつつあるが、まだ定着していない「準備期」から「行動期」の段階である。

調整期Ⅱは、「部活前にパン1個、帰ってもしっかり食べ、バランスよく摂れた」という記述にもあるように、被検者にとって1回の食事で必要な主食分を摂取することが困難であることが自覚され、必要な量を分けて摂取するなどの工夫が見られるようになった。しかし、行動を変えつつあるが、習慣として定着してはいないことから、まだ「行動期」の段階である。

被検者は栄養教育の実践により、「行動期」まで成長したが、行動変容の最終段階である「維持期」までには至らなかった。

3) コンディションの変化

期間中のコンディションの変化を図1.2に示す。全ての項目において被検者に5段階で自己評価させた。数値が大きい程、コンディションがよいと判断する。

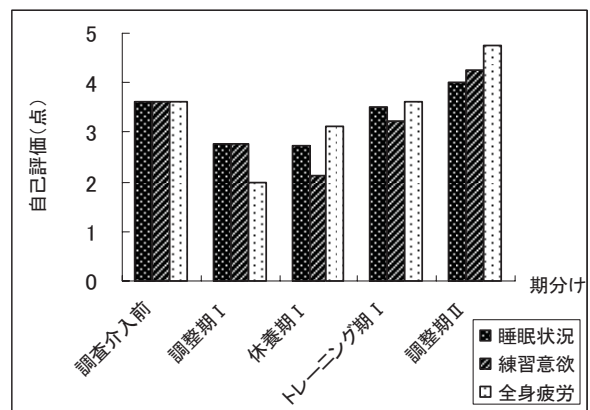


図1. コンディションの変化1

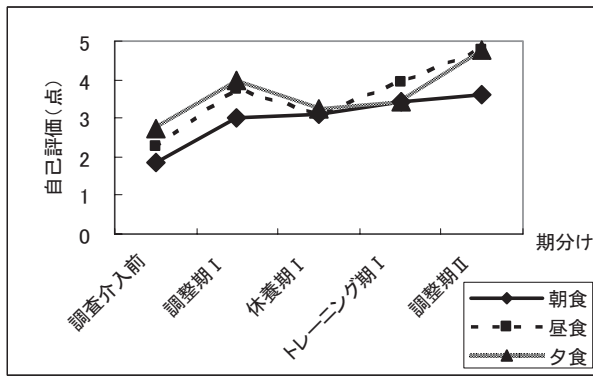


図2. コンディションの変化2

調査介入前から調整期Iにかけて、睡眠状況(3.6から2.8)、練習意欲(3.6から2.8)、全身疲労(3.6から2.0)においてコンディションは悪化した。しかし、トレーニング期I以降は自己評価の数値が高まる傾向にあり、コンディションの改善がみられた。

一番大きな変化は、食欲の増加である。調査介入前では朝食1.9、昼食2.3、夕食2.8ほどしかなかった食欲が、調整期IIには朝食3.6、昼食4.8、夕食4.8と食欲の改善が見られた。

2. 身体特性の変化

調査介入前(7月)と、調査介入後の全国大会直後(11月)に行った被検者の身体測定の結果を表3に示した。

表3. 身体特性の変化

測定項目	栄養教育実践前	栄養教育実践後
身長 (cm)	155.3	155.4
体重 (kg)	47.1	48.5
BMI	19.5	20.0
上腕皮下脂肪厚 (mm)	12.7	10.3
背部皮下脂肪厚 (mm)	11.4	7.6
腹部皮下脂肪厚 (mm)	9.4	8.2
体脂肪率 (%)	17.9	14.5
除脂肪体重 (kg)	38.7	41.5
基礎代謝量 (kcal/日)	2223	2289

体重+1.4kg、上腕部皮下脂肪厚-2.4mm、背部皮下脂肪厚-3.8mm、腹部皮下脂肪厚-1.2mm、体脂肪率-3.4%だった。体重は増加し、皮下脂肪厚、体脂肪率ともに減少し、身体特性に変化がみられた。特に、体脂肪量-1.4kg、除脂肪体重は+2.8kgと大きな改善がみられた。

3. 被検者のエネルギー消費量・必要量の算出

1) エネルギー消費量の算出

運動によるエネルギー消費量は、一般的には運動強度

と運動時間の積によって表される。単位にkcalを用い、栄養として摂取するエネルギーと運動によるエネルギー消費量とが同一のスケールで扱えるようにした。剣道1時間半当りのエネルギー消費量を以下の式で算出した。

$$\text{消費エネルギー (kcal)} = \text{運動の係数} \times \text{年齢性別の係数} \times \text{体重} \times \text{時間 (分)}$$

(日本体育協会,2008)

運動の係数に0.1968を用い、年齢性別の係数は年齢から0.959を用いた。各種スポーツの運動強度によるエネルギー消費量の目安(トレーニング科学研究所2007,p.133)と被検者が行った練習内容を照らし合わせ、1回の練習での消費カロリーを算出した。1回の練習時間は1時間半であったことから、被検者は約566.5kcal消費することが分かった。

2) 基礎代謝量の算出

性別と年齢別の基礎代謝基準値から1日の基礎代謝量を以下の式で算出し、被検者の基礎代謝量は1123kcalとなった。

$$\text{基礎代謝量 (kcal/日)} = \text{基礎代謝基準値 (kcal/kg/日)} \times \text{体重 (kg)}$$

(新食品成分表,2008,p.251)

3) 推定エネルギー必要量の算出

基礎代謝量と身体活動レベルから以下の式で推定エネルギー必要量を求め、その値を目標摂取エネルギーと設定した。

$$\text{推定エネルギー必要量 (kcal)} = \text{基礎代謝量 (kcal/日)} \times \text{身体活動レベル}$$

(新食品成分表,2008,p.251)

4. 期分けによる被検者の摂取エネルギーの変化

健康な一般人が摂取すべき栄養素量の目安となる日本人の食事摂取基準(2005年版)では、年齢区分別の体格を基準として推定エネルギー必要量が示されており、身体活動レベルはI(低い)、II(ふつう)、III(高い)に3区分されている。被検者の日常生活の内容から、身体活動レベルはどちらもIIIとした。その結果、被検者の推定エネルギー必要量は2224kcalとなった。計算上、被検者は2300kcalを目標摂取エネルギーに設定した(図3には点線で示した)。期分けによる被検者の摂取エネルギーの変化は図3の通りである。

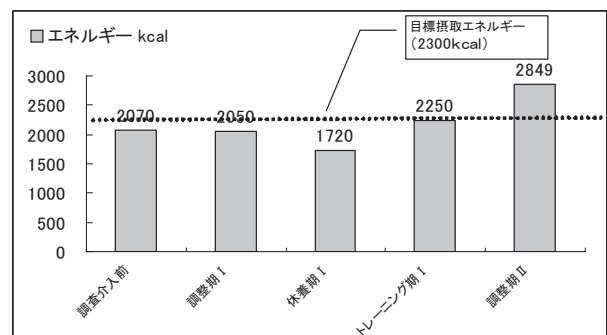


図3. 被検者の摂取エネルギーの変化

被検者は調査介入前において、目標摂取エネルギーの2300kcalに230kcal足りない状態であった。エネルギー摂取量を1日ごとに検討すると、摂取量の多い日は3100kcalを摂取し、最も少ない日は822kcalと半分も満たしていない。エネルギー摂取量の多い日と少ない日の差が激しいことが分かった。しかし、調査介入前から期間を経るごとに増加した。調整期Ⅱでは期間の平均として2849kcalも摂取していた。摂取エネルギー量はトレーニング期Ⅰで目標値に近づき、調整期Ⅱには、目標を上回った。

被検者の摂取エネルギーの内訳を栄養素ごとに図4～図6に示した。また、日本体育協会(2007,p.19)及び新食品成分表(p.250-263)を参考に目標量などを点線に示した。

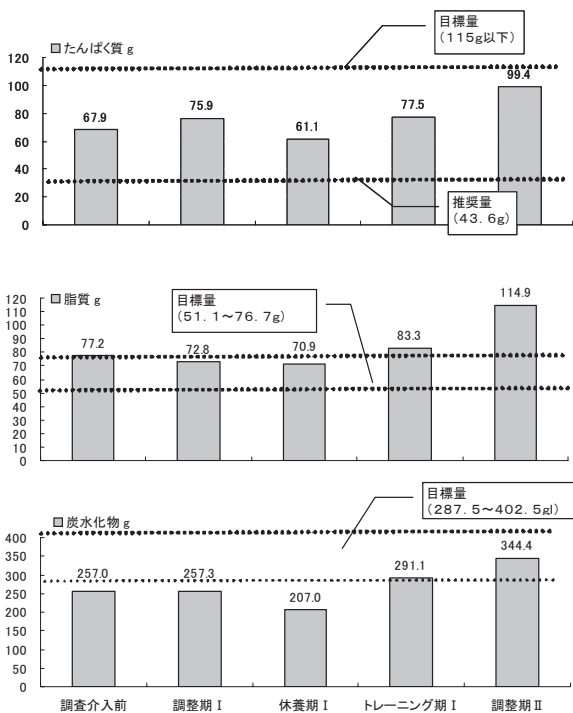


図4. たんぱく質, 脂質, 炭水化物摂取の変化

たんぱく質は、推奨量は満たしていたが目標値に達する期間はなかった。しかし、調査期間を経るにつれて摂取量は増え、調整期Ⅱでは、目標値に近づいた。脂質は調査期間のほとんどが摂取上限範囲に達し、調整期Ⅱではその上限を大幅に越えた。炭水化物は目標値の下限にも達していなかったが、調整期Ⅱでようやく目標値の下限に達することができた。

カルシウムは調査介入前では日本人女性の年齢別目標量の3分の1ほどしか摂取できていない状況であったが、調整期Ⅰから摂取量は増えていった。しかし、アスリートの目標量は900～1000mgであり、調整期Ⅱにおいてこの目標量に近づいたが、まだ60mg足りないという結果であった。また、鉄の摂取量は調査介入前では、日本人の年齢別推奨量及びアスリートの目標量の半分しか摂取取

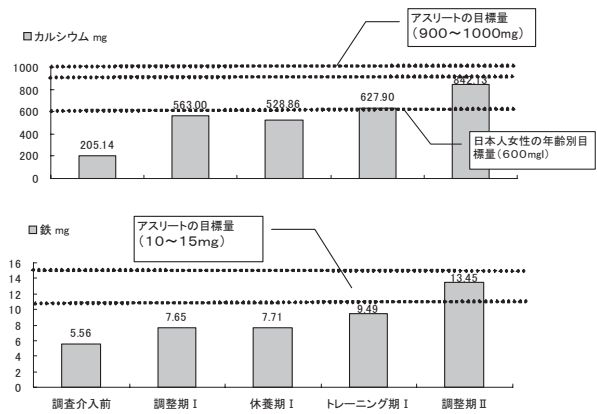


図5. カルシウム, 鉄摂取の変化

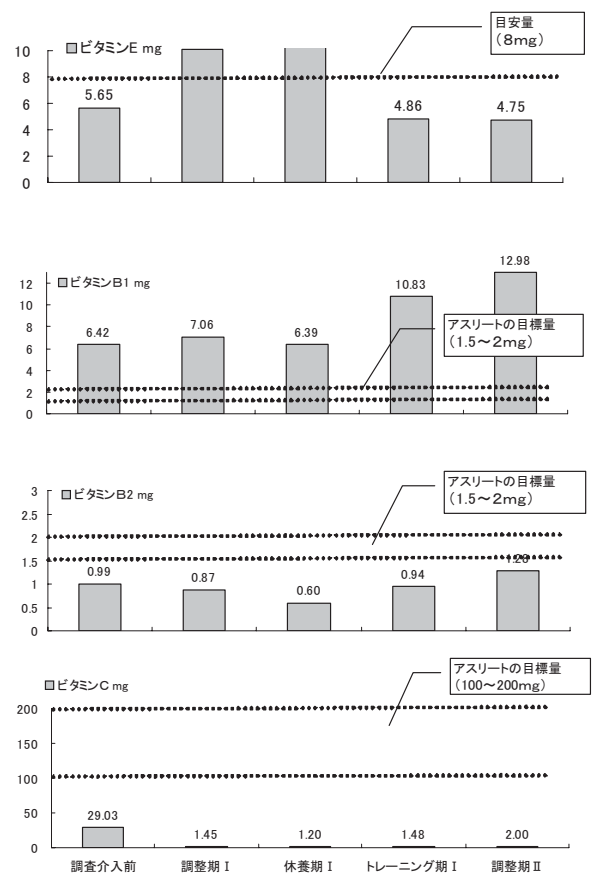


図6. ビタミン摂取の変化

きていない状況であったが、調整期Ⅱではその目標量を満たすことができた。ビタミンEの摂取は調整期Ⅰ及び休養期Ⅰにおいて目安量を満たすことができた。しかし、トレーニング期Ⅰ、調整期Ⅱで摂取量が減少した。また、ビタミンB1はアスリートの目標量を超えて摂取していたが、ビタミンB2は目標量に満たない摂取量であり、ビタミンCの摂取量は大変少ない状況であった。

5. 期分けによる被検者の栄養バランスの変化

厚生労働省の食事バランスガイドでは、食事と運動のバランスをコマで表現している。バランスを保つ食事と

して、食品を「主食」、「副菜」、「主菜」、「牛乳・乳製品」、「果物」の5つに分類し、一日に摂取する目安をSVという単位で示している。被検者のバランスガイドの食事記録用紙から期わけごとにSVの数を平均し、図7～図8に示した。被検者の性別・体格における一般的な理想値を点線で示した。

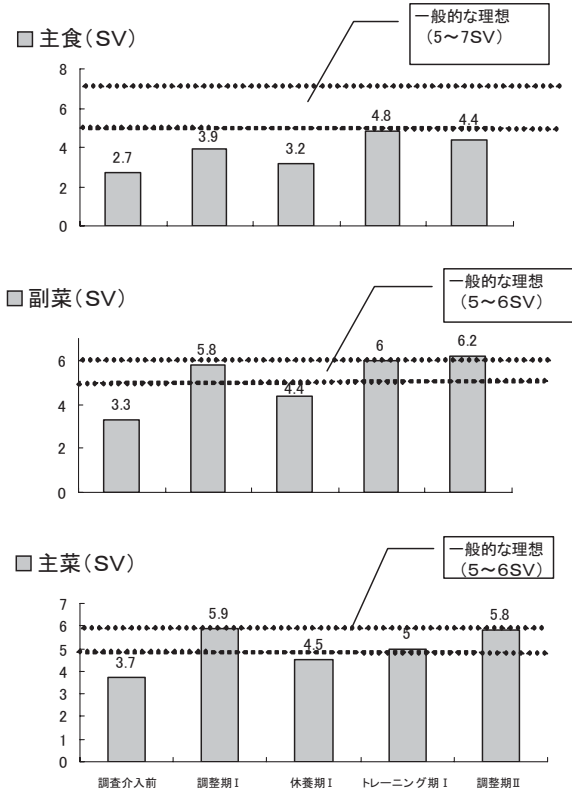


図7. 主食、副菜、主菜摂取の変化

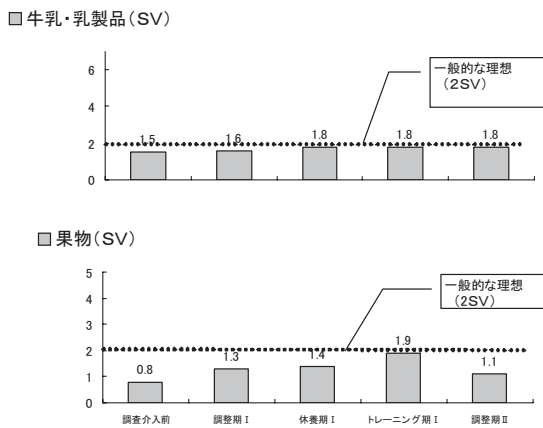


図8. 牛乳・乳製品、果物摂取の変化

瞬発的運動のトレーニング期は被検者の性別・体格で見ると、主食7～8SV、副菜5～6SV、主菜5～6SV、牛乳・乳製品2SV、果物2SVが理想であると示されている(加藤ら,2007,p.104)。全ての項目において調査介入前は摂取数が少なく、トレーニング期Iが最も理想に近づき、バランスよく摂取していた。しかし、主

食は、最も摂取していたトレーニング期Iにおいても、一般的な理想値(5～7SV)に達することはできなかった。

6. 気分の変化

POMSの調査から、被検者の気分の変化を図9に示し比較した。一般的にコンディションがよい場合には、活気が高く、他の因子は低い型を示す。

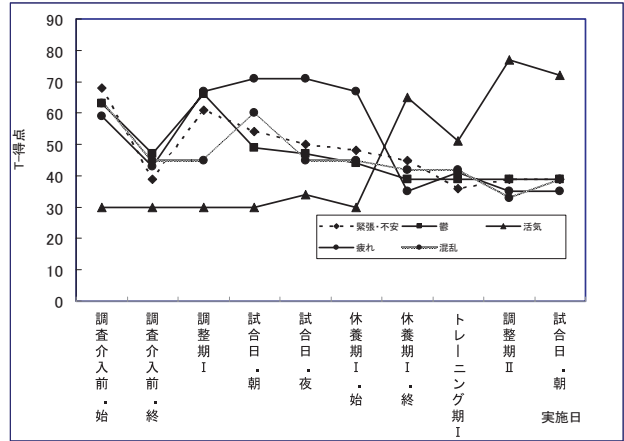


図9. 気分の変化

図9より、調整期Iから休養期Iにかけて、活気が低く、疲れが非常に高い状態であった。しかし、休養期I終を境に、活気と疲れが逆転する大きな変化が見られた。

7. 体力の変化

被検者の乳酸値と体重あたりの酸素摂取量の変化を図10に示した。

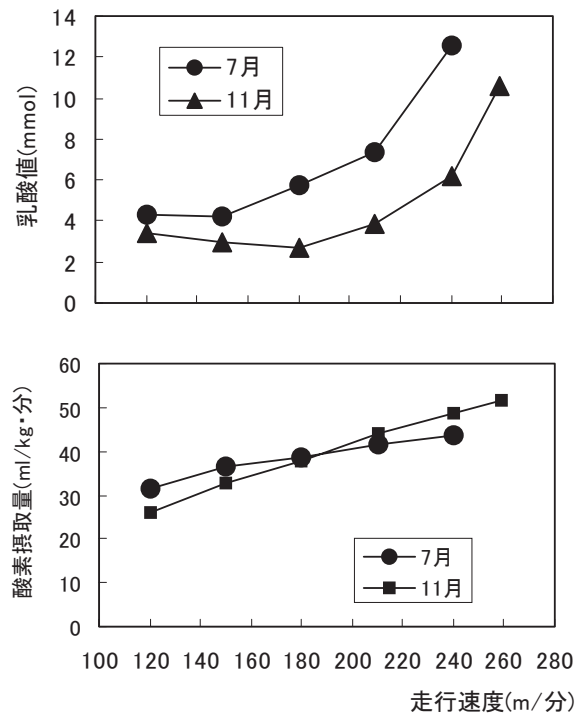


図10. 乳酸値と酸素摂取量の変化

調査介入前の7月と調査介入後の11月を比較すると有酸素能力が向上した。一定負荷に対する乳酸値は下がり、上昇カーブが右に寄った。乳酸性閾値に着目すると、調査介入前の7月は、すでに150m/分で上昇し始めていたが、調査介入後の11月は180m/分まで維持していた。

V. 考察

1. 摂取エネルギー及び栄養バランスの変化

海老(2008)によると、食事に関して厳しく指導されていた甲子園出場校のメンバーを高校時期と大学時期に食事調査すると、高校選手では9割以上が毎日朝食を食べていたが、大学選手では毎日食べると答えた選手は4割弱であったこと報告し、指導者から「やらされている」のではなく、選手がその重要性に気づき、自らが「食の自立」につながる教育を目指すことが重要であり、選手自身が指導内容をより身近に感じ、日常に活かせるものにする必要性を示唆している。本研究においても自己管理と生活に根づくことを重点に、栄養教育を実践した。被検者の記録「朝食べたらすぐコマに色を塗っていくと次の食事で何を補えばよいか分かる」にもあるように、資料2の生活時間帯調査の実施と資料3のコンディションチェックが被検者の自立を促すのに役立った。

栄養バランス(図7、図8)において、トレーニング期Iより、主食以外は、一般的な理想及び瞬発的運動のトレーニング期の目標値を満たす結果となった。被検者は主食を摂取することを苦手としていた。調査介入前にはかなり苦痛であったようであるが、1回分の主食を分割して間食で補うなどの工夫も見られ改善傾向がみられた。しかし、最終的には量を満たすことができなかった。このことから、被検者には主食に対する苦手意識を克服し、主食を楽しく、美味しく食べられるような具体的な工夫を提供する必要があったものと考えられる。

平成7年度年齢階級別の栄養素摂取量の調査(稲山ほか,1999)から、10歳代半ばから20歳代、30歳代において男女いずれも脂肪エネルギー比率が高いことが明らかである。また、平成8年度国民栄養調査(稲山ほか,1998,p.15)によると、若い世代の食の欧米化による脂質の過剰摂取の問題が懸念されている。本研究においても、調整期IIにおいて脂肪とエネルギーの摂取量は目標値を大幅に超えており、脂質の過剰摂取が明らかとなった。被検者は主食よりも主菜や副菜を好んでいた。肉や魚は動物性食品であり、タンパク質を多く含むと共に脂肪を多く含んでいる。稲山ら(稲山ほか,1998,p.16)によると、主食として穀類を毎食適量摂取することは、等質エネルギー比を適正に維持し、脂質エネルギー比の増加を防ぐことにも繋がることから被検者の脂質過剰摂取の背景には、ただ単に高脂肪食品や油脂類を利用した料理の摂取が多だけでなく、主食が少なく、主菜や副菜を多く摂るといった食品や料理の選択に偏りがあっ

たものと考えられる。

栄養バランスでは理想をほぼ満たしていた果物に関しても同様である。栄養素の分析(図6)からビタミンCの摂取が非常に低く、被検者の食事の記録から、毎回同じような果物を摂取していたことが分かった。「ビタミンCはストレスに対する抵抗力と免疫力を高める」(新食品成分表,2008,p.6)ことから、激しいスポーツをするスポーツ選手にとってベストコンディションを保つために重要な栄養素である。栄養バランスを満たすだけでなく、栄養素レベルまでも理解し、食品を選択できる力を身につけることが重要であるといえる。

2. 生活習慣とコンディションの変化

被検者の転機となったのは、トレーニング期Iからである。生活習慣の改善、コンディションの改善が確認された。念願の全国大会出場が決まり、意欲が高まったことによると考えられる。また、生活時間帯調査の自由記述からは、生活時間帯調査やコンディションチェックも定着し、毎日の記録が食事やコンディションをどのように改善すればよいかの行動変容に結びついてきた時期であるとされる。練習意欲も高まり、栄養教育が行動に現れることにより、コンディションも改善されたのではないかと推察する。

3. 気分の変化

POMSの結果(図9)より、被検者の調査介入前から休養期Iの始めにかけて、活気が低い状態であった。また、同時に調整期Iから休養期Iの始めにかけて疲れが高い状態であった。これは、オーバートレーニングの状態であると考えられる。川原(2005)によると、オーバートレーニングの状態は「急激なトレーニング負荷の増大、高いトレーニング負荷の持続、過密な試合などのトレーニング負荷が過剰になることで起こることが多いが、休養や栄養の不足、日常生活での心身のストレスなどでも生じる」と述べられている。図1、図2のコンディションの変化からもオーバートレーニング状態から脱したトレーニング期I、調整期IIの睡眠状態、練習意欲、食欲が改善されていることから、被検者の場合はトレーニングの状態というよりも休養や栄養の不足が原因であったものと考えられる。被検者は生活習慣の栄養や休養を改善することで気分の因子である活気を高め、疲れを低減することができたものと考えられる。

4. 身体的特徴の変化と体力の向上

根本(1999,p.154)によるとスポーツ選手にとって望ましい身体作りを考える時、体脂肪の低下及び除脂肪体重の増加が望まれる。本研究では、調査介入前、被検者は目標エネルギーに230kcal足りない状態であり、期間中、エネルギー摂取量の多い日と少ない日の差が激しかったが、徐々に栄養摂取量を考え、食事をするこ

できるようになった。毎日の食を見直す行動が体脂肪の低下及び、除脂肪体重が増加という理想的な身体作りへと繋がったものと考えられる。

また、トレッドミル測定中の乳酸値 (12.6→10.6 mmol)、最大酸素摂取量 (43.5→51.5 ml/kg・分) の変化から被検者の体力を検討した結果 (図10) より有酸素能力が向上した。この傾向は被検者の練習や試合にも見られたことが分かった。調査終了後の被験者に対するインタビューより、「調査介入前はすぐに息が上がり、厳しい練習に体力がもたず、集中した練習ができない状況であった。しかし、調査介入後の調整期Ⅱの全国大会では優勝大学との対戦中、技術面では太刀打ちできなかったが4分間という試合時間を、体力・集中力を切らさずに最後まで戦い抜くことができた。」ことを報告している。

VI. おわりに

本研究では、富山大学剣道部女子学生1名を対象に、運動選手としてのふさわしい身体作りをめざした栄養教育の事例的介入により、栄養教育が行動の変容及び体力の向上に及ぼす影響を検討することを目的とした。

その結果、規則正しい生活習慣と適切な栄養バランスや摂取量が意識できるようになり、コンディションや体格及び体力が向上した。生活時間や食事内容を記録する方法はスポーツ選手の生活や栄養に対する意識を高め、体力を向上に導くのに有用である。

本研究では、自己管理能力を高め、食生活改善が生活に根づくよう、食事の提供などは行っていない。そのため、調査介入前よりも栄養バランスや、必要なエネルギー摂取量も意識できるようになったが、適切な食品を選択するまでには至らなかった。今後の課題は運動選手として、また、ひとりの女性として健康な生活を送っていくために、適切な栄養素を摂取できる食品の選択能力を高めることが必要である。

また、被検者が約5ヶ月間、栄養教育の実践を続けられたのは、「強くなりたい」、「全国大会に出場したい」という強い思いがあったからである。全国大会出場が決まってからの栄養面、コンディション、気分は、それ以前と比較すると大きな改善が見られた。しかし、今後は、全国大会が決まってからではなく、大学4年間を通して、日頃から高い目標を持ち、運動選手としての健康的な生活習慣を習慣化させることが大きな課題である。

謝辞

本研究を進めるにあたり、ご指導頂きました橋爪和夫教授、実験の測定に協力して頂きました富山県総合体育

センターの皆様、長期にわたるご協力を頂きました被検者の方には心より感謝の意を表します。

参考・引用文献

- 1) 安藤隆博・山本真貴・斉藤篤司・堀田昇 (2004) 大学ハンドボール競技者の食事摂取状況. 健康科学, 26:50.
- 2) 海老久美子 (2008) 硬式野球部所属高校生の現状と食事・栄養教育方法の検討. 臨床スポーツ医学, 25 (8) :867.
- 3) 古旗照美 (2005) 発育期のスポーツ選手の食事. 体育の科学 55 (4) :297.
- 4) 稲山貴代・佐藤耕平・岡純・鈴木久乃・加賀谷熙彦 (1998) サッカークラブに所属している中学生の食生活の実態調査. 体育科学, 27 :7-16.
- 5) 稲山貴代・及川幸代・服部寛子・岡純・鈴木久乃 (1999) バレー部に所属している女子中学生の食生活の実態調査. 体育科学, 28 :8-18.
- 6) 池本幸雄・出村慎一・南雅樹・斎藤進 (2000) 高等専門学校生の健康認識および健康習慣の実態. 教育医学 46 (2) :970-979.
- 7) 加藤秀夫・中坊幸弘編 (2007) スポーツ・運動栄養学. 講談社サイエンティフィク.
- 8) 鎌倉やわら (2004) 女子剣道部員の生活習慣に関する研究. 富山大学教育学部保健体育研究室特別研究・修士論文報告集 31. 19-23.
- 9) 川原貴 (2005) スポーツ競技者のオーバートレーニングと POMS. POMS 短縮版 手引きと実例解説. 金子書房, pp81-83.
- 10) 日本体育協会 (2007) アスリートのための栄養・食事ガイド. 第一出版.
- 11) 日本体育協会
<http://www.geocities.jp/ooharamj/enagi.html>
(2008.1.17 アクセス)
- 12) 根本勇 (1997) 勝ちにいくスポーツ生理学. 山海堂, pp.132-133.
- 13) 新食品成分表編集委員会 (2008) 新食品成分表. 一橋出版.
- 14) 鈴木正成 (2006) 実践的スポーツ栄養学. 文光堂, pp.18-33.
- 15) トレーニング科学研究会 (2007) 競技力向上のスポーツ栄養学. 朝倉書店, p.134.
- 16) 横山和仁 (2005) POMS 短縮版 手引きと実例解説. 金子書房.

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)

健康認識、健康習慣、健康状態に関する調査項目

学籍番号()番 学部()学科()	氏名()	年齢(歳)	性別 男 ・ 女
健康認識			
1 幸せな生活を送るためには、心身の健康は必要だと思いますか	1. とても必要だと思う	2. 少しは必要だと思う	3. 思わない
2 あなたはもつと健康になりたいと思いますか、あるいは健康であり続けた いと思えますか	1. 強く思う	2. 少しは思う	3. 思わない
3 あなたの健康状態はどうだと思いますか	1. よいほうだ	2. ふつうだ	3. よくない方だ
4 今のあなたの健康状態を、よりよくするために大切だと思ふことを、強く思 う順に右からあげて下さい	1. 運動 4. 規則正しい生活 6. 健康によくないこと避ける	2. 栄養 5. イライラや悩みごとの解消	3. 休養(睡眠)
5 上の(4)で選んだことをあなたは日頃の生活の中で心がけてやっていますか	1. やっている	2. ときどきやっている	3. やっていない
健康状態			
1 ケガや風邪などでなく、普段の生活に気を付けなければならない病気を 持っていますか	1. いいえ	2. どちらともいえない	3. はい
2 食事の時は食欲ががっおおいしく食べられますか	1. はい	2. どちらともいえない	3. そうでないことが多い
3 夜はぐっすりと眠れ、朝起きた時の気分もよいですか	1. はい	2. どちらともいえない	3. そうでないことが多い
4 規則正しく毎日、大寝(うんこ)はありますか	1. はい	2. どちらともいえない	3. 不規則
5 なんとなくイライラしたり、気分がすっきりしない日が多いですか	1. いいえ	2. どちらともいえない	3. はい
6 体力に自信があり、どんな活動も元気よくやれますか	1. はい	2. どちらともいえない	3. そうでないことが多い
7 何事にも意欲的な気持ちでとりますか	1. はい	2. どちらともいえない	3. そうでないことが多い
8 毎日の生活は充実していますか	1. はい	2. どちらともいえない	3. あまり充実していない
健康習慣			
1 体育の授業以外に健康づくりによりと思われる運動を何かやっていますか	1. よくやっている	2. 時々やっている	3. そうしていない
2 運動するとき(体育や部活その他)には、自分の体の調子に合わせて やっていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
3 健康のため栄養や食事のバランスを考えて食べていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
4 体の調子やその日の運動量に合わせて、食事の量や内容をかばんして いますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
5 健康のために睡眠時間はできるだけ取るようにしていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
6 疲れている時や、体調が悪い時には早めに寝るようにしていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
7 ふだんの生活で、先生や家族や友達などから健康によくないと言われ たことではできるだけしないようにしていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
8 規則正しい生活を送るようにしていますか	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない
9 心配事や悩みがあるとき、またはイライラすることがあるときなどは、早め に解消するようにしていますか(だれかに相談したり、スポーツや好きな ことをして気分をスカッとするようにしたりなど)	1. そうしている	2. 時々やっている	3. そうしていない

なま 0~3
なま 食事
なま 食事

コンディションチェック表

調査日数	調査日	睡眠状況	起床時心拍数	起床時体温	起床時体重	食欲(朝・昼・夜)	練習意欲	全身疲労	筋疲労	部位	便通(回数)
1日目	10月21日(日曜日)	1・2・③・4・5	50	35.7	49.1	4 2 5	1・2・3・4・5	1・2・③・4・5	①・2・3	なし	0
2日目	月22日(月曜日)	1・2・3・④・5	52	36.1	49.5	5 3 2	1・2・3・4・5	1・2・3・4・⑤	1・2・③	なし	1
3日目	月23日(火曜日)	1・2・3・④・5	50	36.1	49.4	3 4 3	1・2・3・④・5	1・2・3・4・⑤	①・2・3	なし	0
4日目	月24日(水曜日)	1・2・③・4・5	48	36.5	48.8	3 4 4	1・2・③・4・5	1・2・3・④・5	①・2・3	なし	0
5日目	月25日(木曜日)	1・2・3・④・5	46	36.1	48.8	3 5 2	1・2・3・④・5	1・2・3・④・5	①・2・3	なし	3
6日目	月26日(金曜日)	1・2・3・4・⑤	X	X	X	5 5 2	1・2・3・4・5	1・2・3・4・⑤	①・②・3	なし	0
7日目	月27日(土曜日)	1・2・3・④・5	60	35.9	47.8	3 1 4	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・②・3	だるい	0
8日目	月28日(日曜日)	1・2・③・4・5	46	35.6	48.8	3 3 4	1・2・③・4・5	1・2・③・4・5	1・②・3	なし	0
9日目	月29日(月曜日)	1・2・3・④・5	42	36.1	49.1	5 5 3	1・2・3・④・5	1・2・③・4・5	①・2・3	なし	1
10日目	月30日(火曜日)	1・2・3・④・5	46	36.8	49.0	2 5 1	1・2・3・4・⑤	1・2・3・4・⑤	①・2・3	なし	0
11日目	月31日(水曜日)	1・2・3・④・5	44	36.2	48.8	4 3 5	1・2・3・4・⑤	1・2・3・④・5	①・2・3	なし	下痢4
12日目	11月1日(木曜日)	1・2・3・④・5	44	36.0	48.0	5 5 5	1・2・3・4・⑤	1・2・3・4・⑤	①・2・3	なし	0
13日目	月2日(金曜日)	1・2・3・4・5	52	36.0	48.2	5 5 1	1・2・③・4・5	1・2・3・④・5	①・2・3	なし	下痢2
14日目	月3日(土曜日)	1・②・3・4・5	44	35.4	48.0	5 5 5	1・2・③・4・5	1・②・3・4・5	①・2・3	なし	0
15日目	月4日(日曜日)	1・2・③・4・5	48	36.2	48.9	2 5 2	1・2・3・④・5	1・②・3・4・5	①・2・3	なし	0

(薬)
貧血の薬(朝)
(薬)

〔研究ノート〕

人間の認識をどう育むか

—人間発達科学部「ゼミナール」での玉田泰太郎小学校理科実践の分析から—

林 衛, 長谷部真誠*, 谷川 寛和**, 相川 恵子**, 下山真理香**, 市瀬 和義

How Has the Human Perception Been Developing ?

—On Analysis of Mr.TAMADA Yasutaro's Science Teaching Practice at Elementary School—

Mamoru HAYASHI, Shinsei HASEBE, Hirokazu TANIKAWA, Keiko AIKAWA,
Marika SHIMOYAMA and Kazuyoshi ICHINOSE

概要

1970年代に実現していた玉田泰太郎による公立小学校での理科授業の記録を、人間発達科学部の新授業「ゼミナール」で分析した。“認識の順次性”に沿って再構成された“教材の系統性”を生かした授業実践に学ぶ現代的価値は大きい。板書された“正解”を黙々と写す授業とはまったく異なる——子ども同士が討論によって意見を構成し、自らノートを完成させる——能動的な学びが実現していた理由を、理科教育法を学ぶ学生4名と教員2名で明らかにする。

キーワード : 理科教育, 意図的指名, 机間観察, 認識の順次性, 教材の系統性

Keywords : science education, intentional call, checking on children's work, order of human perception, systematic teaching materials

第1章：なぜ玉田泰太郎に注目したのか

2005年10月に発足した富山大学人間発達科学部は、第1期生となる1年生を2006年4月に受け入れた。2008年度前期には、最初の3年生に向けて「ゼミナール」を開講。著者のうちの2人(市瀬と林)は、共同して玉田泰太郎著『新・理科授業の創造』(1997)⁽¹⁾に記載された授業実践記録を学生とともに読み込む提案をした。提案は学生たちに受け入れられ実現した。本研究ノートの目的は、この新しい試みの評価を受けるために成果をつまびらかにすることと、学生と教員が共同で取り組んだ理科実践の分析結果を報告することにある。

1-1 「ゼミナール」という新しい機会

人間発達科学部発足に先駆けた新カリキュラムづくりのなかで、少人数講義である「ゼミナール」(半期2単位)では複数教員による担当・指導も計画されていた。市瀬と林が所属する同学部人間環境システム学科環境社会デザインコース教員が集まって2007年度末に実施された会議では、一教員による研究室所属の新3年生向けも、複数教員による担当・指導も可能である旨確認された。本学部で理科教育法(中等)を担当している林は、「人間

の認識に働きかける」方法論を理科教育に限らず、科学コミュニケーション一般を対象に研究している⁽²⁾。その目的のひとつは、理科教育の実践から、理科教育にとどまらない、さまざまな場面で豊かなコミュニケーションを実現するためのヒントを得ることにある。

研究室所属を希望する3年生3名、4年生1名はいずれも理科教員免許の取得をめざしている。そこで、本学部に着任するまでに15年の小学校教員経験のある市瀬が加わった玉田実践の分析によって、学生にとっても、みのり豊かな成果が得られると考えた。これからの教育を担う若い世代に玉田実践の意義を伝える機会をもちたいと考えていた市瀬と林の相談がまとまるのに長い時間はかからなかった。

本ゼミナールは毎週金曜日5限に開講、参加者分の本が入手できた5月の連休明けから読み込みを開始した。上述の3年生3名、4年生1名、教員2名に加え、ときどき大学院修士1年生1名も参加した。読み込みに際しては、ジグゾー法を参考にした強調学習環境の構築を試みた。ジグゾー法とは、「全体テーマを何らかのサブテーマに分割し、そのサブテーマを各学生が分担して準備し、ジグゾーセッションを通じて共有していく」強調学習の方法である⁽³⁾。

ジグゾー法の特徴であるサブテーマの設定は、担当す

* 富山大学教育学部, ** 富山大学人間発達科学部

る節の内容を意識させる以上にはとくに意識しなかったが、12章50節、148ページにわたる実践録（授業記録や子どものノート、およびその解説からなる）を、基本的に毎回全員が小分けして分担し、大事なポイントを紹介し、疑問点を解決していくのを方針とした。また、各参加者には、自身の分担分だけでなくその日に読み込む予定の範囲全体にあらかじめ目を通しておくことも求めた。ただし、分担するページ数は最初は3、4ページ、読み込みになれてきた後半でも5、6ページに抑え、それぞれが集中的に準備して、より大きな流れを把握していく役目を分担する自覚をもてるよう努めた。レジュメ準備は任意とした。研究室のほかの活動として実行している文献紹介の際、一人の担当者が文献全体について発表するのとは異なるやり方である。

予定通りいけば、毎回25から30ページ進むわけであるが、内容面での議論が続いたり、準備が不足気味であったりしたため、進行が遅れる場面も何度かみられた。そして、7月上旬には最後まで読み終わり、まとめの作業に入ることとなった。なお、文献輪読は学生たちにとって初めての経験とのことである。

1-2 玉田実践を取りあげる意義 —戦後理科教育「最盛期」の実践に学ぶ

玉田泰太郎（1927-2002）は、愛媛県松山市に生まれ、1948年に愛媛県越智郡亀岡村立亀岡中学校教諭（数学担当）となる。1949年から1985年まで東京の公立小学校で教諭を務めた⁽⁴⁾。現職教員としての実践を科学教育研究協議会（科教協）などを舞台に教員仲間と共有する研究・著作で知られ、退職後も「理科授業の理論化研究会」を創立するなど教育研究に打ち込んでいる。

真船和夫（東京学芸大学名誉教授・元科教協委員長）は、『新・理科授業の創造』⁽¹⁾冒頭で、玉田の業績をつぎのように位置づけている。

「子どもの自然認識については、…大人にとっては既知のものでも、子どもにとっては未知であるといったことがあるにせよ、自然についての認識を形づくる心的過程は、大人のそれと基本的には同じではないかという仮説を立て、そこから、子どもが自然を科学的に認識していく道筋は、科学の方法にしたがうという原則を考えた。…これらの原則や仮説の多くは、科学論や科学史の研究、児童心理学などから導きだされたもので、科学教育研究も科学でなければならぬ以上、多くの授業実践によって検証されなければならないものであった。

ところが、私たちの中で、豊富な授業実践の持ち主は、大森（平生；科教協設立メンバーの1人）さんだけであった。…

“理論が先行して、実践が伴わないなあ”という私の焦燥感は、60年代に入るとともに、解消されていった。玉田さんの“物質概念の基礎を教える”という授業実践

が報告され始めたからである。…（玉田さんの実践は体積や重さの測定に向かいがちであった当時の実践とちがいが、）物質の初歩的ではあるが、基本的な事実・法則、概念は何かという観点から、“物の重さや体積”を学習内容として選び、それらのもつ論理構造にも合い、子どもの認識過程にも適った順序を模索しながら学習を組み立てていったのである。」（括弧内の補足は本研究ノート著者による）。

ここに示されているとおり、授業者による知識詰め込みではない、学習者を中心とした高度な内容の科学教育を実現しうる検証可能な方法論として、1960年代以降、玉田実践は、科教協が発行する月刊『理科教室』誌上などで、注目を集め、改良を加えられていった。1970年代に一つの完成をみた玉田実践は、全国の小中高理科教員たちに影響を与えていった。『新・理科授業の創造』（1997）が本研究ノート脚注⁽¹⁾に述べたとおり『理科授業の創造』（1978）の増補版としてよみがえったのも、その影響力の大きさゆえであろう。また、本（2008）年夏にも、大部の玉田実践入門書⁽⁴⁾が出版されている。玉田実践に学ぶ意義は衰えていないといえる。

今回は、玉田による多数の成果の中から、理科専科教員として1976年に東京都渋谷区立長谷戸小学校の6年1組で実施した代表的な理科授業の分析を、『新・理科授業の創造』⁽¹⁾の授業記録によって試みた（2か月にわたる授業記録は、表1に示した単元が並ぶ。本研究ノートでは、分析対象の具体的内容も盛り込んであるが、記録のごく一部のしか紹介できていない。子どもたちのノートや討論の詳細な記録や玉田による分析の全貌を知るには、授業記録そのものを参照していただきたい）。

本研究ノートの各章で論じられるとおり、玉田実践はこれからの理科教育に活用したい要素がたくさんつままったものである。しかも、この授業記録がいてねいな解説を盛り込んだ形で出版されていて、半期のゼミナールでとりあげやすい条件が整っていた。それにくわえ、文部科学省（旧文部省）学習指導要領改訂にともなう理科の授業数と内容削減への批判の声の高まりによって、2008年度に小学校と中学校の学習指導要領が改訂されたことも、玉田実践をとりあげる意義を高めると考える。

この約30年の間、小中高いずれにおいても学校教育における理科は一貫して削減されてきた。小学校についてだけみても、1977年版（小学校4年から6年で理科は29単位削減、6年生は週4時間が3時間に）、1989年版（生活科導入で小学校低学年理科廃止）、1998年版（小学校理科に「課題選択」と理科の授業時間数の削減傾向が続いてきたのだ⁽⁵⁾）。ところが、今回の改訂によって削減傾向にピリオドが打たれ、1989年版に近い形に戻ることになった。これを目前にして、理科を学ぶ・教える意義を改めて考えてみる機会としたい。

表1 認識の順次性に基づいて再構成された「物質概念の基礎を教える」教材の系統性。

本ゼミナールで分析した玉田実践の授業記録（東京都渋谷区立長谷戸小学校6年生理科。1976年10月と11月に実施）全単元を一覧にまとめた（文献⁽¹⁾ pp.45-47の一覧をもとに授業記録本文に沿って整理した）。例えば、「物の三態」という内容を学ぶために、アルコール、水、ブタン、水銀、食塩、ナフタリン、イオウという7種類の物質が登場するところに、「内容は少なく教材は豊かに」「教材の繰り返しによる認識の深まりと定着」といった考え方が現われている。現在の学習指導要領では中学校2年に登場する内容までも、小学校6年生が学習者中心的に学べる実践が1970年代に実現していた。なお、本研究ノートでは「教材とは、自然の事象、モデル、統計資料といった素材に、何らかの教育課題としての意味を付与したもの」だととらえて分析を進めている。

-
- | | |
|---|--|
| <p>1 気体—気体も物である</p> <p>(1) 気体も場所を占める</p> <p>(2) 気体にも重さがある</p> <p style="padding-left: 20px;">a 空気の重さをはかる</p> <p style="padding-left: 20px;">b 酸素、窒素、二酸化炭素、ブタンの密度のちがい</p> <p>(3) 気体を水に溶かす</p> <p style="padding-left: 20px;">a 二酸化炭素を水に溶かす</p> <p style="padding-left: 20px;">b 酸素、窒素を水に溶かす</p> <p>(4) 酸素、窒素、二酸化炭素、ブタン</p> <p style="padding-left: 20px;">a 窒素、二酸化炭素中に火のついたろうそくを入れる</p> <p style="padding-left: 20px;">b 窒素、二酸化炭素に石灰水を入れる</p> <p style="padding-left: 20px;">c 酸素、ブタンに火のついたろうそくを入れる</p> <p>(5) 気体の発生—試験管でひとりひとりが</p> <p style="padding-left: 20px;">a 酸素の発生</p> <p style="padding-left: 20px;">b 二酸化炭素の発生</p> <p style="padding-left: 20px;">c 水素の発生</p> <p>(6) 酸素中での物の燃焼と生成物</p> <p style="padding-left: 20px;">a 木炭の燃焼と二酸化炭素</p> <p style="padding-left: 20px;">b イオウの燃焼と二酸化イオウ</p> <p style="padding-left: 20px;">c スチールウールの燃焼と酸化鉄</p> <p style="padding-left: 20px;">d 炭素をふくんだ物</p> <p>(7) 混合気体</p> <p style="padding-left: 20px;">a 酸素と窒素の混合気体</p> <p style="padding-left: 20px;">b 酸素と二酸化炭素の混合気体</p> <p style="padding-left: 20px;">c 空気</p> <p>2 金属—金属のマクロな一般性を</p> <p>(1) 金属は金属光沢をもっている</p> <p style="padding-left: 20px;">a 金属をみがく</p> <p style="padding-left: 20px;">b 金属はすがたがかわっても金属光沢をもつ</p> <p style="padding-left: 20px;">c 金属は光を反射し、光を通さない</p> <p>(2) 金属光沢をもったものは電気をよく通す</p> <p>(3) 金属は延展性をもっている</p> <p>(4) 金属の種類</p> | <p>3 物の三態—物は温度により三つのすがたにかわる</p> <p>(1) 液体を気体に気体を液体にする</p> <p style="padding-left: 20px;">a アルコールの液体⇄気体</p> <p style="padding-left: 20px;">b 水の液体⇄気体</p> <p style="padding-left: 20px;">c ブタンの気体⇄液体</p> <p>(2) 液体を固体に固体を液体に</p> <p style="padding-left: 20px;">a 水銀の液体⇄固体</p> <p style="padding-left: 20px;">b 食塩の固体⇄液体</p> <p style="padding-left: 20px;">c ナフタリン・イオウの固体・液体・気体</p> <p>4 物の熱分解—一つの物質がなくなり新しい二つ以上の物質ができる</p> <p>(1) 酸化水銀の熱分解</p> <p style="padding-left: 20px;">a 酸化水銀→水銀、重さの減少</p> <p style="padding-left: 20px;">b 酸化水銀の消滅と水銀と酸素の生成</p> <p>(2) 炭酸水素ナトリウムの熱分解</p> <p>(3) さとう・でんぷんの熱分解</p> <p>5 金属の酸化—物質の不滅性と変化</p> <p>(1) 銅とイオウの化合—二つの物質から新しい一つの物質をつくる</p> <p style="padding-left: 20px;">a 銅→硫化銅・重さの増加・発熱</p> <p style="padding-left: 20px;">b 銅→硫化銅・質のちがい</p> <p>(2) 銅の酸化</p> <p style="padding-left: 20px;">a 銅粉を酸素中で加熱・重さの増加・発熱</p> <p style="padding-left: 20px;">b 閉鎖系の銅の酸化・質量の保存・酸素の消滅</p> <p style="padding-left: 20px;">c 銅を空気中で加熱</p> <p style="padding-left: 20px;">d 酸化銅から銅をとりだす</p> <p>(3) 鉄の酸化</p> <p>(4) マグネシウムの酸化</p> <p>(5) カルシウムの酸化—金属酸化物の水溶液</p> <p>6 炭素・イオウの酸化</p> <p>(1) 炭素の酸化</p> <p>(2) イオウの酸化</p> |
|---|--|
-

削減が始まる前、時間数も内容も豊富だった時代に、日本の理科教育はどのような成果をあげていたのだろうか。小学校5、6年で毎週4時間理科があったころ、子どもたちはどんな力をみせていたのだろうか。それは、どのような動機付けによってもたらされたのか、理科教育を充実させようという当時の熱気はどのようなもの

だったのだろうか。1976年の玉田実践を通して、それら問いへの答えが導けるだろう。そしてその答えから、多忙感にあふれ、日々の実践に追われ、実践の理論化もままならない教育現場の現状を変えていくヒントが得られるだろう。それを支えに、学生たちには将来にわたって、誰かの決めた内容の授業や業務に取り組むだけでなく、

教育実践を自ら企画し、その人類史的な意味を問い、理論を求め、実践を深めていく志を鍛えていく機会になることを林と市瀬は望んでいる。

1-3 学習者の「自主性」と教師の「指導性」

そんな思いを胸に、戦後の科学教育の歴史を紐解くと、先駆的な実践者に共通する体験があることに気づかされる。戦前の教育を受け、それが「敗戦」を契機に否定され、GHQのもと導入された「新教育」にとってかわられるのを目撃⁶⁾。その新教育が批判的となり、やがて「スパートニクショック」後には「教育の現代化」の波に洗われる経験をする。そういった理科教育が驚天動地ひっくり返る場面に幾度か遭遇した結果、彼ら世代の中に、そもそも理科教育とは何のためにあるのか、考える人がでてきたのであろう。教育の理論研究、実践を深化させる研究はもちろんのこと、理科教育の哲学的・歴史的な研究にも心配りがあった点まで共通している。

1930年に生まれ、戦後長年にわたり国立教育研究所に勤めながら「仮説実験授業」を提唱、その構築と普及のリーダーとして活躍を続ける板倉聖宣もその一人である。子どもたちの自主性を重んじた新教育がしかし、身のまわりの複雑で解析がむずかしい「生活単元学習」の枠組みをとったため、自然科学を学ぶ理科教育として失敗した現実を目の当たりにした1950年ごろ、板倉は「生徒の自発性と教師の指導性の矛盾」という授業科学上の問題に気づき出す。政府の行為に従わされることによって引き起こされた「敗戦」の教訓から、自ら考え、判断する子どもたちの自主性を重んじる教育の大切さは疑いをもたないといえるが、教師の指導は子どもたちの自主性を損ねてしまうのではないかと、といった疑問をいだいたのだ。子どもたちの自主性と教師の指導性はほどほどのバランスをとって…といった喧嘩両成敗的な、どこかの研究授業で聞いたことのあるような答えには、板倉は納得できなかったという⁷⁾。

この板倉の批判的指摘は、理科に限らない教育の根本問題を突いているのではないかと。ゼミナールでとりあげた玉田実践も、その時代に富山出身の初等理科教育のリーダーであった丸本喜一らが富山市立八人町小学校を中心とした富山県内での実践の積み重ねをもとに理論化した「自由な試行活動」と呼ばれる実践⁸⁾も、いまだに繰り返されている、学習者の自主性・教師の指導性をめぐる上記論争へのはっきりとした回答だといえよう。

板倉は、検討を重ねた結果、つぎのような回答にたどり着く。「理想的な授業というのは、生徒の自由な活動にある種の束縛を与えて教師の指導性を発揮することがかえって生徒の自発性をよびおこし、その自由な発想をとことんつきつめさせることによって教師の指導性を高めることができるような、そういう授業ではないか」⁷⁾。

板倉らによる仮説実験授業も、それに学んでいる玉田

実践も、丸本らの「自由な試行活動」も、じつは教師が準備したルール（あるいは土俵）の上でといったたとえが適切なのだろうか、ある種の制限のなかで、子どもたちが自発的に発想をふくらませながら科学概念を獲得していく点で共通しているのは興味深い。

さらに、同時代的な体験、その影響を受けたであろう根本に立ち返った理科教育実践とその理論化の追究では共通点をみいだせる彼らであっても、文部省（現文部科学省）による教育政策に対しては少なくとも見かけ上の立場は大いにちがっていたことも指摘できる。玉田が参加していた科学教育研究協議会は、学習指導要領と対決し実践研究に基づいてそれをしのごう優れた授業提案をめざしていた（その伝統は江川多喜雄ほか⁹⁾にも引き継がれている）。板倉たち仮説実験授業グループは学習指導要領に対して無視を決め込む。ここで無視とは対決のためのエネルギー消費を避けて、自ら道を拓くのを優先する態度を意味していると考えたらよいだろう。丸本たちは、学習指導要領の枠組みで勝負しようとしていた。ただし、学習指導要領作成に内部からかかわる批判的な検討者であった存在感が小さくなかったのだとしたら、三者の実際的なちがいは見かけよりもずいぶんと小さかったことになる。

なお、筆者らは、長福寺（富山市旧呉羽町）に2004年開設された丸本喜一文庫に収められた著書、参考文献、実践記録などを用いて、優れた教育実践を掘り返し、今後の理科教育に役立てるための研究を開始している⁹⁾。この丸本らの業績（文献⁶⁾など多数）の意義を明らかにするためには、他の試みとの比較によって評価軸をみいだす手法が有効だと考えられる。その比較対象として、同じ初等理科教育の領域で丸本たちとは別に、子どもの認識に働きかけ、概念形成を図る教育を実践し、成果をあげた玉田泰太郎の授業記録はふさわしいと思われた。

この自主性と指導性の問題は第6章でも論考する。

1-4 「人間の認識」にアプローチする

本論に入る前に、本稿タイトルにあげた「人間の認識」へのアプローチについて簡単に言及しておこう。

科学教育の目標の一つに自然科学の概念形成があげられる。人類の歴史的遺産ともいえる自然科学の成果である知識や方法論を、世代を超えて継承していくために必要な目標である。その教育を進める際に、所与の知識を所与のものとして理解した授業者が、科学の大系に沿って提示しただけでは、学習者の目には無味乾燥で印象の薄いものとして映ってしまいがちであることが問題となる。

学校教育を受けなくとも生活経験によってもたらされる素朴概念（これには誤概念もあれば科学概念に近いものもある）を授業者がよく理解した上で、発達の最近接領域を意識しながら適切に教材を提示していくことで、ステップをふむように科学概念を身につけていける。その際は、素朴な誤概念を完全に退治するのではなく、両

者が並列するように意識するのが有効な場合がある。たとえば、「日の出」や「日の入り」といった素朴な天動説的世界観の完全な退治はできないが、素朴概念を意識しながら、天動説的世界観が地動説によるより一般的な説明をとおして理解できるようになることが科学的宇宙観の構築に有効だと考えられる。

このような人間の認識へのアプローチの手段として、すぐれた科学教育実践の成果に学ぶ意義は大きい。前節では、同時代にお互いに刺激しあう関係にあったものの、それぞれ独立につくりあげていった戦後最盛期の理科教育の基本的な考え方が共通していることを指摘した。その共通性は、人間の認識のしくみをとらえ、それに沿った科学教育の手法を同時代の彼らたちが実現していたゆえだと考えられる。今回の分析の成果は、科学教育にも適用できるし、科学コミュニケーション一般にも適用できると期待して分析を進めよう。

1-5 本研究ノート各論の構成とねらい

本稿の構成は、包括的な意義を述べた1章のあと各論が続き、7章で包括的なまとめと展望を示す。各論となる2章、3章、4章、5章、6章の分析の視点と、視点設定の理由および意義は、以下の通りである⁽¹⁰⁾。

まず第2章では、教師による解説の理解を中心としたよくあるタイプの理科授業とはまったく異なる授業運営の特徴を、板書（課題の説明しかしない）、討論（少数意見を尊重）、ノート活用法について概観する。第3章では、玉田実践を支える理論「認識の順次性と教材の系統性」が実際にどのように成立しているのか、金属の酸化の学習を追いかけながら分析し、検証・共有を図る。

では、その理論に基づく実践は、子どもの科学概念の発達をどうながしているのだろうか。象徴的な1人の子どもの発言を追いかけて分析するのが第4章である。いっぽう、第5章では、長期記憶形成の視点から、子どもの「頭の引出しを上手に使う能力」を検討する。第4章と5章によって、子どもだけでない人間の認識の育み方に対して玉田実践のもたらすインパクトが浮びあがってくるだろう。

玉田実践の実態と、その学習者へのインパクトを共有したうえで、第6章では再び授業づくりの視点に立ち返り、「理科授業における意図的指名」の是非を玉田実践と他の実践の比較を盛り込み検討し、「人間の認識を育む」玉田実践の現代的意義を確認したい。

第2章：玉田方式の授業運営 —子どもが書く、語りあう

2-1 授業運営に注目した理由

『新・理科授業の創造』⁽¹⁾まえがきには、玉田による授

業を体験した子どもたちが授業に対して綴った感想文が紹介されている。その内容は驚かされるものであった。どの子どもも、玉田実践を体験して衝撃を受けたり、理科の授業を通してそれぞれ新しい考え方や、何らかの価値を見いだしたりしているようすが、はっきり読み取れたからだ。

次節以降でこれら感想文をとところどころ参考にしながら、玉田実践の特徴的な部分をみていくのだが、そもそもこれだけのコメントが出てくるのは、なぜなのであろうか。玉田はまえがきの中で、「理科の授業とは子どもとともに自然を学びながら、子どもとともに創りあげていくものである」(p.12；以下とくに断らない場合はいずれも『新・理科授業の創造』⁽¹⁾該当ページをさす)と述べている。教師が学習内容のまとめをせず、かといってすべて子どもまかせにするわけでもない。学習指導要領に載っていない実験を扱うこともあり、「理科」という教科の枠に縛られている感じすらない（その枠を超えた民主主義的、道徳的な授業だとも感じ取れる）。

これまでに児童の活動があっても教師による解説を理解することが中心となる、授業を受けてきた子どもたちは、玉田による理科授業を体験して、最初、そのあまりのちがいに衝撃を受ける（それが感想から読み取れる）。そして、あたかも取り憑かれたように熱心に、科学的な思考をはたらかせ、議論を展開するようになる。すなわち、これまでの経験や学んできた知識を活用し、目の前にある事象をみつめ、その事象と過去の事象との共通性を探しだし、その事象が生じるしくみの説明を試みようとして、筋道をたてて考えをめぐらせているのである。

多くの理科授業では、用意された実験に対して結果を予想し、実験結果から明らかになった事実を教師が解説したり、板書でまとめたりし、それを子どもがノートに写すという流れがみられる。その場合でも、学習者は、教師の準備した実験の結果について、これまで積み上げてきた経験や学んできた内容から何らかの考察はできるだろうし、多かれ少なかれ何かを考察しているはずだ。だが、現実には、玉田実践ほど深く考えをめぐらせたという実感が残る授業は少ないのではない（実際、理科授業に関して、原理はともかくテストに出るポイントだけは確実におさえ、それを忘れないように暗記する授業だった、という印象を残している学生は少なくない）。

それに対し玉田実践では、子どもたちの討論や実験のようすが、そして発言やノート、感想などに現われている子ども自身の手応えから、科学的な思考が授業の中でおおいに実現できていると感ぜられるのである。

玉田実践の特徴の概略をこの節では以下の二つにまとめておきたい。

- (1) 授業運営は教師が中心となって教授するスタイルをとらず、かといって子どもにまかせきりにするスタイルでもないこと

(2) 子どもの科学的思考を、授業の中で実現できていること

これら2点が絡み合ってこそ、玉田実践であると考えられる。(2)に関しては玉田実践の核となる「教材の系統性と認識の順次性」がポイントであり、3章以降で論じられる。第2章ではまず、「授業」そのものの構築、すなわち授業運営に目を向けてみたいと考えた。玉田方式の授業運営の特徴を、以下に詳しく分析していこう。

2-2 玉田方式の授業運営はここがちがう！

玉田による授業運営を、より一般的な（すなわち、実際にしばしばみられる）学習者の活動はあっても、教師による解説を理解することが中心となる授業と比較して、授業を観察してすぐわかるちがいがから示していくことにする。

2-2-1 板書の特徴

一般的に授業の中で、板書とは教師にとって大切なものである。例えば、教育実習では、「教師の板書の跡をみるだけでどのような授業をしたのかがわかる。板書とは教師の授業構成力そのものである」といった指導がされることがある。そして、実習生は、板書の構成力や、いざ授業が始まってから子どもの意見をまとめる力が求められ、そのむずかしさを肌で味わうことになる。板書の技術は、教師の力量をはかる必須のものさしの一つとして提示されるのだ。

ところが、玉田による授業では板書がない。正確には長々とした板書計画がないのである。「板書は授業の単元名や、子どもの予想を書く程度にとどめている」(p.28)と玉田は記述している。教育実習では、「板書（計画）には命をかける」といった指導がされることがある。それぐらいの気概で準備を怠るなどということであるが、板書計画の代わりに、玉田は何に対して注力しているのだろうか。

2-2-2 授業進行の流れ

玉田の授業には長々とした板書計画がない。それではいったい子どもたちはどうやって学習を進めていくのだろうか。「先生は質問する、まとめる役をするというだけで」と子どもの記録にある (p.12)。教師は授業の司会役をすることがうかがえる。この教師の役割についてはまた後で考えてみることにする。

毎回の授業は、玉田による冒頭の発問からはじまる。ここでは授業のおおまかな「進行の流れ」を分析することで特徴を探ってみる。

第1章第1節「銅の酸化」の授業をみると、玉田は授業の最初、黙って図1のように板書をする。そし

(板書)
3 銅の酸化
酸素中で銅を熱する

図1 板書の例

て「今日は酸素の中で銅粉を熱したらどんな変化がおこるか考えてみよう」と問いかけ、授業が始まる。

実験の内容を簡単に説明した後、実験の結果がどうなるか予想させ、自分の考えをノートにまとめるよう指示する。子どもたちがノートにまとめている間、「子どもたちの討論を組織するための目安をつけるため」(p.28)、玉田は机間観察（実践記録¹⁾では「机間巡視」と表現されていた)をする。そして予想結果をめぐり子どもたちの討論が始まり、予想がまとまったところで実験をする。そして、子どもたちは実験結果から明らかになった事実をどんどんまとめていく。チャイムが鳴り、授業が終わる。

上述した流れをおおまかにまとめると、以下のようになる。

- (1) 教師の投げかけ（問題提示）で学習が始まる
- (2) 実験の予想をたて、討論
- (3) 実験
- (4) 実験結果を討論を通してまとめる

このように書くと一見、ありふれた一般的な理科の授業とくくりに変わらないようにもみえる。しかし、子どもたちが自分たちであらゆる記録をどんどん書き上げていく特徴は誰もが認めるところではないだろうか。その内容の深さにも注目させられる。

玉田は、「私は子どもがノートに記録することを大事にしている」(p.27)と記述している。玉田実践は、子どものノートのはたしている役割抜きには成立しないといっってよいだろう。

2-2-3 ノートの役割

子どもにとってのノートの役割は、下のようにまとめられる。

子どもにとってのノートの役割

- (1) 実験前の予想段階で自分の考えを文章にまとめる
- (2) 討論によって考え直した内容や、深まった内容を文章にまとめる
<実験>
- (3) 実験結果から明らかになった内容を文章にまとめる

このような段階を具体的に設けていることが、子どもがどんどんノートを書きはじめ、最終的に教科書にまとめられるような大事な内容が子どもたちの手によって書き込まれたノートができあがる助けになっているといえる。ある子どもは完成したノートを振り返って、「はじめはろくに文章も書けなかったが、日が経つにつれて納得のいくように書けるようになってきた。自分のノートはぼくの成長の記録でもあると思う」(p.13)と感想に記してある。

では、ノートに取り組む、その高い意欲はいったいどこからくるのだろうか。子どもがノートに記述するテー

マは、一般の理科授業と比べて、大きなちがいがあろうにはみえない。ちがいがあるとすれば、実験の結果までもが、教師ではなく子どもたちがまとめているということ、ノートの中身が量的にも、内容の深さの面でも、とても充実していることくらいである。よって、大きなちがいは、玉田実践における子どもの主体性の高まりによってもたらされていると思われるのである。

手がかりとなりそうな記述はある。「授業への主体的な参加なしに、自分へのするどい問いかけなしに授業の中での自分なりの記録はできないのである」(p.28)と。するどい問いかけとは何を意味しているのだろうか。この記述の直前に、「(この授業スタイルは)授業中の主体的な記録を迫るものである」(p.28)と玉田は指摘しているので、この授業スタイルには、子どもに対して無言の問いかけをもたらし、主体性に働きかける影響力を与える力がある、と解釈できないだろうか。玉田は授業の中で子ども同士の討論形式を多く取り入れている。こちらも後で取り上げることにしたい。

2-2-4 授業に主体的に参加しているかどうかは、子どものノートから判断できる

次に、教師にとって子ども一人ひとりのノートが果たしている役割を分析してみよう。子どもの理解内容やつまりきの把握に役立っているのはもちろん、把握した内容をもとに討論の進め方を企画するのに加え、討論内容を深めるのにもつなげている。「銅の酸化」の授業では、実際玉田が机間観察している際に、何か別の気体が発生しているのではないかという子どもの意見に気づき、これを授業終盤の討論でみごとに子どもの発言として引き出し、授業を発展させ、子どもたちの認識をさらに深めているようすがみられる。

教師と子どもとノートの関係を表面的に眺めただけでは、一般的な授業と比較しても決定的なちがいはみられないかもしれないが、上記のように注意をしてみれば、玉田実践においては、ノートが子どもの主体性をはかり、高める大切な役割をはたしているとわかってくる。

2-2-5 子どもの討論の特徴

玉田実践に参加している子どもの主体性の高さには驚かされるものがある。主体性がどのようにして高まっているのか、子どもの展開する討論について踏み込んでみる。

玉田方式の討論は、子どもの意見を聞く姿勢が特徴的である。それは背筋を伸ばして人の話を聞くということではなく、人の意見から何かをみいだそうとする姿勢のことである。上述の子どもにとってのノートの役割を振り返ってみると、子ども自身の思考過程を明確にするという目的をもつ玉田のしかけがあるように思われる。

子どもは教師の投げかけを受け、まず自分の意見を

ノートにまとめる。別の意見を受けて考え直した点をノートにまとめ、実験に入る。実験でわかった本質的な内容をまとめる。この流れは討論における子どもの思考過程そのものである。下に、ひとつの実験における子どもの思考過程を簡単に表わしてみよう。

子どもの段階的な思考

予想段階→別の意見を受けて→実験結果を受けて

この段階に沿って、子どもは一つの実験につき、3回にわたって自分の思考過程をノートに記述している。そしてこれを実験のたびに繰り返すうち、他者の意見を聞くことの重要性や、自身が考えを深めていく過程に気づいていくのではないかと。

以下はそれを感じさせる子どもの感想記録である。

「理科というと算数などちがいが、知識が必要で、暗記が重点だという気持ちがあったが、それはまったくちがうことがわかった。つまり理科は考えるものである」(p.13)

「一人ひとりがわかっていることを出していったって解決にもっていき、意見がわかれたときはたとえ1人でもみんながその意見を聞き、皆でいっしょけんめい考えます」(p.14)

「心に一番強く残っていることは、少数意見がかならずしもまちがいはないということだ」(p.14)

このような子どもの記録が出てくるのは、授業における討論のもつ重要性を子ども自身がみだしているからにはかならない。授業において大切なことを、教師だけでなく子ども自身がしっかり気づいている。それには、自分の考えとともに、そう考える理由を書く(理由がわからない場合はわからないと書く)ようにとの玉田による指導が重要な意味をもっている。

上述の「理科の授業とは子どもとともに創り上げていくもの」という玉田の言葉(p.12)の前提が、ここにあるように思われる。みんなと意見を出し合い、考えを発展させたりつなげたりすること。それだけで授業が進行していく。これを子どもたちが日々実感できることで、考えることの大切さや、そのおもしろさに気づくことができ、子どもたちの主体性は自然に高まっていく。少数意見を尊重する効果は、むしろそれを聞く側にとって大きいといえよう。このような討論を実現させたのが、玉田方式の授業運営であり、何より考えをつなげることで授業が進行するしかけ、すなわち「教材の系統性と認識の順次性」なのである。

2-2-6 玉田実践における教師の役割

玉田実践において教師とは授業の司会者である。子どもが自分たちで進めていく授業といっても、そこには想定されたプログラムがあるのである。そして授業の充実

に向けてプログラムを制御し、状況に応じて新たなプログラムを追加したりする（玉田実践の具体的なプログラム展開については次章以降参照）。

一般的な教師も、学習指導要領にそって学習内容を見据えた上で、子どもの主体性が高まるようにプログラムを準備している。そして子どもの意見を板書したり、まとめたりして授業の展開をサポートする。このように司会者のような立場をとるという点だけみれば、珍しくないのであるが、筆者らの記憶にある理科実践のなかでは、たしかにたくさんの子どもの意見をうながしていたものの、そのうちのごく一部の意見しか取り上げられない授業が珍しくなかった。他方、「教材の系統性と認識の順次性」を生かした玉田実践では、核心となる論点を子どもたちの思考から確実に引き出すのに成功している。

2-3 「楽しくて、苦しい」理科授業

子どもの科学概念の形成が、教材とみごとにかみ合い、子どもたちはそれぞれが思いのままに仲間と思考をつなぎ、理科の授業を発展させていく。この章では、玉田による授業運営を、一般の授業との表面的なちがいに着目して概観してきた。

玉田実践が学習を終えたときに快感すら覚えるものなのだという子どもの感想に圧倒される。

「…私は自分たちで授業を進めていく楽しさを味わった」(p.12)、「…ほんとうに楽しく、そして苦しい2年間だった」(p.14)

理科の授業を終えた子どもたちの「楽しかった」という感想はよく耳にするが、楽しいと苦しいが同時にできたとき、もはやそれは次元の違う楽しさなのだろうと思った。

第3章：教材の系統性と認識の順次性 —玉田実践を支える理論

3-1 「教材の系統性と認識の順次性」を明らかに

2章で紹介したとおり、教師による説明を聞きながら学習者が板書を黙々と写していく授業と異なり、玉田による授業では、子どもたちが自分たちで予想を立て、それまでに学んできたことからをもとに討論し、板書を写すのではなく実験結果までも自力でノートにまとめ、基礎的な科学の概念を生き生きと学んでいく。この玉田実践を支える理論が“教材の系統性と認識の順次性”である（表1に分析した授業記録の教材全体像を示した）。

『新・理科授業の創造』¹⁾では、授業記録中の2章2節「1時間の授業は1時間だけでは成立しない—教材の系統性と認識の順次性にかかわって」にまとめた解説がある。そこで、この節の内容を中心に、玉田実践の特徴を、今後の教育実践に役立てられるようにまとめた。

3-2 「1時間の授業は1時間だけでは成立しない」

『新・理科授業の創造』授業記録1章では、「銅の酸化」の授業をくわしくとりあげている。「酸素中で銅粉を熱するとどんな変化がおこるか」という発問で始まる2時間続き80分の授業である。その授業の目標について玉田は、「銅と酸素が結びついて新しい物質＝酸化銅ができること、そしてその際、変化の前後における全質量は保存されることが、子どもたちに明確にとらえられれば目標が達成せられる」としている（p.33）。

新しくであった現象を理解しようとするとき、何か間もなくおこりそうな事態を予想しようとするとき、人間は、過去の経験から得た知識を、理解や予想のために役立てようとする。玉田実践は、この人間の習性を生かしていると考えられる。一つ一つ教材のステップをふみながら生活経験や既習事項を活用しつつ身につけた概念や知識を、その直後以降のステップで活用していくという手順をていねいに繰り返しながら、体系的な自然科学の概念の基礎が身につくよう玉田実践の教材が系統的に再構成されているからだ。

銅の酸化の80分の授業は、大きくは前後半二つに分けられ、それぞれ授業のねらいを明確にした一つの発問によって始まる。「認識の順次性と教材の系統性」を理解するために、まずは、この授業の流れを簡潔に振り返ってみよう。

第一発問「酸素中で銅を熱するとどうなるか？」から前半が始まる。

子どもたちは、以前学習した内容や生活経験をもとに実験結果を予測しノートにまとめ発表する。例えば、ある子どもは、空気中にも酸素があるのだから（空気中で反応しないのなら酸素中でも）変化しないとの予想を発表した。別の子どもは、その前の授業で実験した銅と硫黄の化合（個体と個体の変化）と同じように、銅と酸素（個体と気体の変化）が結びつくのではないかと指摘した。夏休みの自由研究での観察結果（鉄を熱すると黒くさびる）をもとに酸素と銅が結びつき別の物質になると予想し発表する子どももいる。

実験前の討論ではさらに、銅が発熱反応によって酸素と結びついて別の物質ができたとしたら、それをどう確認したらよいかも検討される。子どもたちは、既習事項である重さの増加、金属の性質（金属光沢、良導性、延展性）の消失によって確認するという意見を述べている。このように子どもたちは、それぞれの論拠のうえに、論理的に予想を組み立て、意見をたたかわせている。

討論の際、子どもたちに過去の学習を振り返らせその知識を基に考えさせるための手段の一つとして、玉田は「空気中にも酸素があるのだから熱しても変化しない」という少数意見の子どもや、意見のあいまいな子どもをも指名している。そして予想に自信をもてていない子どもにもゆさぶりをかけている。友だちの予想とその論拠を

受け止めることによって、過去の学習を振り返らせ、復習の機会を得たり、子どもたちは意見を変えたり、論拠を深めたりする体験を毎回の授業の中でしている。

授業記録には、子どもたちが予想をもとに討論しながら人の意見を聞いて予想の中身を吟味したり、実験結果を解釈したりする際に、学校の授業や生活経験を通して得た知識を総動員しながら考え学んでいるようすが記録されている。

玉田は、鍵となる「教材の系統性」の実例として、この固体と気体の化学反応を取り扱う授業の直前に、常温で固体である硫黄と銅の反応をとりあげていると述べ、それによって、硫黄と銅が熱せられて反応したように酸素と銅が反応して二つのものから一つのものができるという化学反応が予想可能になるのだと指摘している。その前提として、金属のマクロな一般性（金属光沢や良導性、延展性）を身につけているので、銅と酸化銅の区別、あるいはその直前に観察した銅と硫化銅の区別が的確につけられるのだ。

子どもたちは、それら知識を用いて、化学変化によって新しい物質が生まれたことをきちんと認識している。化学変化の際に全体の質量が保存されることを理解するには、結びつく気体にも重さがあることを実感をもって理解しておく必要がある。熱分解によって化学反応を導入するためには、熱が加わり温度が上がると、固体は液体に、液体は気体に変化するが、反対に温度が下がると液体はもとの固体に、気体はもとの液体に戻る三態変化との比較が役に立つ。

1時間の授業というのは、その前の授業があって成立することを示す一つの例を紹介した。これが何段階にも続いているのが玉田実践の特徴の一つであり、その教材のつながりを玉田は「教材の系統性」と呼んでいる。こういった系統性のある教材を扱うことによって「認識の順次性」に沿った授業が実現する。

図2には、固体+気体の化学反応に至る物質の変化の学習の教材の系統性の大枠を示してある。このように、子どもが自然の科学的事実や法則を認識していく順序が認識の順次性である。教材の系統性は、認識の順次性に裏打ちされたものである必要があり、再構成された教材の系統性の検証は実践を通してなされることになる。

3-3 「教材の繰り返しによる認識の深まりと定着」

前節では、単元と単元との結びつきを大きなスケールでみていた。「空気はものである」「金属の一般性」という二つの単元をベースに、「三態変化」から「熱分解」を経て「金属の酸化」（のなかの中単元「銅とイオウの化合」→「銅の酸化」）へ至る教材の系統性を紹介した。ついで、単元のなかの教材の繰り返しについて簡単に紹介しておきたい。「三態変化」「熱分解」「金属の酸化」といった単元ひとつひとつのなかにも、玉田は、教材の

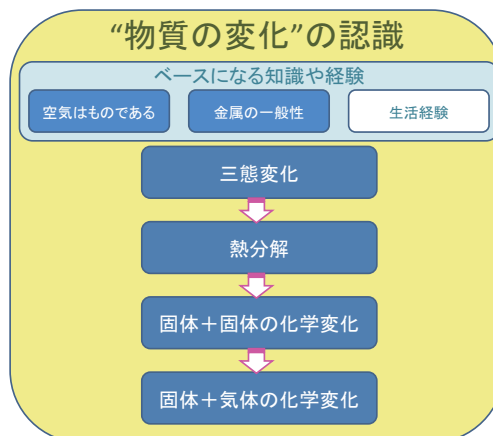


図2 物質の変化の認識を育むための教材の系統性の大枠。

「金属の酸化」単元の冒頭で、銅（固体）+イオウ（固体）の化学変化、ついで銅（固体）+酸素（気体）の化学変化を扱っている。

繰り返しによって認識を定着させるため、子どもが前回の学習で得たことを生かす工夫を取り入れている。

「金属の酸化」を例にとろう。すでに紹介した銅の酸化だけでは金属一般の酸化の概念形成は図りがたい。金属中の特殊な例をみているだけかもしれない、そのほかの金属にあてはめてよいのかどうか、子どもたちは判断できないからだ。そこで、金属の酸化の学習では、硫化を酸化と対比した銅と身近な金属である鉄の2種類をとりあげ、教師による演示実験で反応前後の重さの変化まで厳密に示したあと、児童実験によって、フラッシュのようにはげしく発光するマグネシウムと酸化物を水に溶かすと二酸化炭素の検出にもちいる石灰水ができるカルシウムをとりあげ、合計4種類の金属の酸化を扱っている。

もう一つ例をあげよう。「物の三態」では、常温・常圧で液体のアルコール、水、水銀、常温・常圧で気体となるブタン、常温・常圧で固体である食塩、ナフタリン、イオウと7種類の物質をとりあげている。こういった具体例から、玉田が「ただ単にパターンとして同じだということ機械的にとらえるのではなく、物質の多様性、変化もふくめて、その中でより共通性が明確にならなければいけない」（p.36）という経験則を主張する意味がみえてくる。

3-4 玉田実践を支える教材の多様性

学ぶ順序に有効性があるかどうか、子どもの興味や学ぶ意欲を高める授業構成がなされているかどうか。こういった問題意識をもったカリキュラムづくりの大切さは、いうを待たない。玉田実践は、獲得した知識を次の学習につなげるために、また、学習内容の定着を図るために、人間の認識に豊かに働きかける（したがって飽きることもない）多様な教材をもちいて学習の繰り返しを

図っている。大きな単元同士のあいだでも、一つの単元のなかでも、その考え方が徹底しているといっていよう。

教材の多様性という観点から、いま一度さらに詳細に、金属の酸化で登場する4種類の金属についてみたい。

銅：酸化だけでなく、酸化銅を炭素中で加熱し、銅をとりだす還元実験もみせ、銅の酸化だけで4種類の実験をしている。鉄とちがいが磁性を示さないことに着目させ子どもたちの金属概念をゆさぶることもしている。

鉄：子どもたちにとって身近な金属である。磁石の単元にも登場する。磁石の学習との関連で、金属のマクロな一般的性質が酸化によって失われるのと異なり、酸化鉄が磁性をもっていることも確かめている。

マグネシウム：酸化の際のフラッシュのようなまぶしい発光をみせその特徴を示している。

カルシウム：燃やすと酸化カルシウムになり水に溶かし石灰水ができるということに着目させている。またカルシウムに対して白い粉であるといったイメージを抱いていて、金属であるという認識があいまいな子どもに対しては延展性の確認をしている。

このように4種の金属を扱うことで、酸素と結びついて金属が別の物質になることを理解し、金属の酸化という現象が子どもたちの腑に落ちる授業実践となっている。

玉田は、「経験的にいえば、最低3回はこの繰り返しが必要であって、子どもたちの新しい教材への切り込み方をみていけば、どれだけたしかかな認識になっているかがわかるし、それによって、なお繰り返しの回数を増やすことも検討せねばならない」と述べている (p.132)。

このような取り扱いが、子どもたちの認識をますます深いものにしていくとともに、論理的に順序立てて物事を真剣に考える子どもたちの姿勢を生んだのではないか。

第4章：1人の子どもの発言を追いかけて

4-1 子どもの発言に注目する

玉田実践に登場する子どもたちは、どのような思考に基づいて予想を立てたり、討論したりするのだろうか。ここで、1人の子どもに注目し、その発言を追いかけてみることにした。

その1人に真下を選んだ理由は、これから述べるように玉田実践を体現した発言を多数しているからだ。真下の発言については『新・理科授業の創造』⁽¹⁾の座談会で五十嵐寿氏(東京・高井戸第二小学校;当時)も言及している (pp.171-172)。この五十嵐氏の指摘も参考にしながら検討していきたい。

4-2 真下君の発言を分析する

ゼミナールで読み、真下の発言を追っていくと、真下の発言に二つの特徴をはっきりと見出すことができた。一つは、今までの授業で学んだ内容を基にして考え、意見を述べているということ。二つめは、今までの生活経験とつなげて考え、意見を述べていることである。

授業見学の際、自分の意見を述べられても人の意見をじっくり聞けない子どもにしばしばでくわすが、ほかの子ども発言の受け答えから、真下が人の意見にもしっかりと耳を傾けていることも伺える。

真下について『新・理科授業の創造』⁽¹⁾で五十嵐氏が同様の指摘をしている部分をみてみよう。

「この授業記録を読んでも真下君がたいへん印象的だったんです。授業をみたときも、実にいい発言をしているわけですよね。じゃ、あの子はいったいどういう認識過程をへて、あそこに至ったのかということはずっと拾いだしてみたいです。そうしたら、一つには、授業で獲得したものを確実に使い切っているんですね。

それから、生活の中での現象と教室で学んでいることと結びつけてとらえられる—そういう子どもだなということがわかりました。そして、授業の中で、討論の中で自分を変えていくということをしているわけですね。

よく人の話を聞くし、それに対する意見も明確にできるわけです。まさしく、授業の中で育っている子どもなんだという事実を玉田さんの授業記録をたどって感じてたんです。」(pp.171-172。筆者が注目した上記2点との共通部分に下線を引いた)

では、真下の発言を分類しながら具体的に分析していこう(以下□□の授業記録引用では、●は玉田、○は真下の発言)。

(1) 「授業で獲得したものを確実に使い切る」発言

<3 物の三態 (1) 液体を気体に気体を液体にする
a アルコールの液体⇔気体>
● ゴム風船の中にアルコールを入れ、熱湯をかけるとどうなるか。
・ 水は100℃で気体になって、体積が大きくなったから、アルコールも気体になれば大きくなるからゴム風船は大きくふくらみます。p.86
・ 水は100℃でふっとうして気体になるとすごく体積が大きくなるから、アルコールも温度があがって気体になると、すごく体積がふえて、風せんは大きくふくらむはずです。p.87

真下たち6年生が4年生のときの学習「物の温度と体積」「水、水、水蒸気」で、水が水蒸気になったとき体積が大きく変わる実験をすでに経験している。玉田は、その経験をふまえたアルコールが気体になるときもゴム風船が大きくふくらむという真下の発言 (p.86) のあとで、子どもたちの予想を聞いた。すると、ゴム風船が

ほとんど変化しないと予想する子どもはなく、ゴム風船がふくらむという意見がほとんどとなった。しかし、それでも、ゴム風船が非常に大きくふくらむと予想する子どもは半数以下であった。

- ・ ゴム風せんはほとんど変化しない・・・・・・・・・・ 0名
- ・ ゴム風せんは少しふくらむ・・・・・・・・・・ 19名
- ・ ゴム風せんが非常に大きくふくらむ・・・・・・・・・・ 16名
- ・ 見当がつかない・・・・・・・・・・ 1名

その後、真下は、水が気体になったとき体積がすごく増えた事実を強調し、アルコールでも同じように気体になると体積が大きくなると発言 (p.87)。それを受けて、クラスのほかの子どもたちからも4年のときの学習と結びつけた発言が続いた。

<同 c ブタンの気体⇔液体>
 ●ポリ袋に入ったブタンガスを液体にすることはできるか。p.97
 ・液体はあたためれば気体になった。だから気体の温度をどんどん下げれば液体になります。

気体は液体にできないと考えている子どもは多いわけではない。

- ・ 気体は液体にできる・・・・・・・・・・ 30名
- ・ 気体は液体にできない・・・・・・・・・・ 3名
- ・ よくわからない・・・・・・・・・・ 3名

前回までのアルコールの液体⇔気体、水の液体⇔気体の授業によって、アルコールや水の温度を上げていき沸点に達すれば沸騰して気体になり始めること、また反対に気体は温度が下がれば液体になることを実験で確認している。真下はこれらの結果から、「液体は温めれば気体になった」と発言し、この事実をふまえた上で、ブタンガスを液体にできるかどうかを考えている点でほかの子どもたちよりも明快な意見を述べているといえる（「液体が気体になるからといって、なんでも気体を液体にできるんですか」(p.97蔵田)との疑問を述べる子どももいる)。

上に挙げたほかにも「授業で獲得したものを確実に使いつける」発言がある。

< 3 物の三態 (2) 液体を固体に固体を液体にする a 水銀の液体⇔固体>
 ●水銀を固体にすることができるか。
 ・水銀はもともと液体の状態にあって、まえに考えたように分子が自由に動けるけどつまっている状態になっているんだよ。p.105
 <同 d ナフタリン・イオウの固体・液体・気体 (児童実験)>
 ●ナフタリンの気体は水に置き換えて集められるか。
 ・ぼくは、気体が出てガラス管や水の中で気体が沸点以下にひやされ、またゆう点以下になるので集められないと思います。p.112

<5 金属の酸化 (2) 銅の酸化 a 銅粉を酸素中で加熱>

- 酸素と銅粉を熱し、酸化銅に変わったとき全体の重さは変わるか。
- ・銅粉を熱するとフラスコの酸素が酸化銅にかわって中の酸素がつかわれているから、けっきょく、重さは変わらない。p.24
- ・フラスコの中の酸素が全部使われているとはいえないから、中の酸素がうすくなっていると思います。p.24

<同 b 閉鎖系の銅の酸化・質量の保存・酸素の消滅>

- 酸素が減る、もしくは二酸化炭素ができたことを調べるためには。
- ・そうだ。その口を水の中に入れて、口を開くと中に水がはいってくるかどうかで調べられます。p.26

<同 c 銅を空気中で加熱>

- 銅板を空気中で熱すると銅はどんな変化をするか。p.138
- 小堀：…銅は空気中の酸素と化合すると思います。
- ・ぼくも小堀君に賛成です。小堀君につけくわえて、空気中には1/5酸素があります。前に酸素中で銅を熱したとき酸化銅ができたから、銅と空気中の酸素が化合して酸化銅ができます。

いずれもこれまでの授業で学んだことを生かした発言である。真下が、授業で学んだことをその後の授業とつなげて考えられるのは、1時間1時間の授業内容がしっかりと消化でき、自分のものになっていることの表われだといえよう。

(2) 「生活の中での現象と教室での学習内容とを結びつけてとらえる」発言

<2 金属>
 ●金属について知っていることは。p.66
 ・金属は山とかにいて、石の中にふくまれている、石を熱してどろどろにしてとりだすのです。
 ●金属の性質。なぜ見た目でわかるか。p.67
 蔵田：金属は光を反射しているのではなくて、物が光っているんだ。
 ・蔵田君はそういうけど、金属をまっ暗なところにおいても光らないから、光を反射して当たっている。金属はひじょうに光を反射しやすく、不透明でつやがある。（「賛成、賛成」の声）
 ●金属には電気を通すものと通さないものがあるのか。p.76
 ・豆電球が光るということは、フィラメントに使われているのも電気を通す。

金属は身のまわりにあふれている。しかし、金属は金属光沢をもち、電気の良導体であり、延展性があるとい

う三つの大きな特徴を押さえられている子どもは少ない。真下の金属に関わる発言は、生活と結びついている。金属を真っ暗なところに置くという自分の経験や、金属は石に含まれていて熱して取り出すというテレビ視聴か本で読んだ経験からの意見だろう。

<4 物の熱分解 (2) 炭酸水素ナトリウムの熱分解>

- 重曹を入れた試験管を熱したらどんな変化をするか。p.125
- ・ホットケーキを食べるとき、ひえてももとの重そうにもどらないから、熱分解だと思います。

炭酸水素ナトリウムを熱すると三態変化するのか熱分解するのか、子どもたちが討論している。教師(玉田)が「みんなのうちで重曹を何に使っているか知ってる？」(p.124)と問いかけたことや、「ホットケーキに使うだろう」(p.124)と語りかけたことで、子どもたちはサイダーやホットケーキの具体的な現象を基に発言している。真下も同じように自分がホットケーキを食べたときのことを思い出して発言している。このときは教師がふだんよりも意図的に、子どもたちが生活経験と結びつけて考えるように仕向けたのではないか。

<4 物の熱分解 (3) 砂糖・でんぷんの熱分解>

- 氷砂糖と試験管に入れて熱すると、どのように変化するか。p.129
- 宇賀神：さとうは食塩などと同じようなものだから、三態変化すると思う。
- ・反対です。前に牛乳にさとうを入れてあたためたとき、はじめまくみたいなのができて、こぼれて火事みたいになったけど、あとにさとうはこのこらなかったから熱分解すると思う。
 - 熱すると分解して炭ができるようなもの、炭素を成分として持っている物にどんな物があるか。p.130
 - ・動物の肉などもそうだと思います。動物の肉をやきすぎると、こげて炭ができるから。

砂糖の熱分解については真下が具体的な経験を挙げて意見を述べている。ほかの子どもも「砂糖は飴になるから三態変化だ」「こげてしまうからちがうものができる」(p.129)というように生活経験と結びつけて述べているが、真下は自分の経験やその場面の状況をより細かく述べている。熱すると炭ができるようなものについて、牛や豚と特定の動物をいわずに「動物の肉」と述べていることから、真下は生活経験から具体的なことを考え、一般化していると考えられる。

以下に、ほかの「生活の中での現象と教室での学習内容を結びつけてとらえる」発言を挙げる。

<5 金属の酸化 (2) 銅の酸化 d 酸化銅から銅を取り出す>

- 酸素が減る、もしくは二酸化炭素ができたことを調べるためには。

・そうだ。その口を水の中に入れて、口を開くと中に水が入ってくるかどうかで調べられる。p.26

<同 b 閉鎖系の銅の酸化・質量の保存・酸素の消滅>

- 酸化銅から銅を取り出せるか。
- ・一酸化炭素をおくって熱してもいいんじゃないかな。ガス中毒の話で一酸化炭素をすうと人間のからだの中の酸素をうばうからおこるときいたけど、一酸化炭素をいれば酸化銅から酸素をうばうのではないかと思う。p.145

<6 炭素・硫黄の酸化 (2) 炭素の酸化>

- 二酸化炭素から炭素を取り出すことはできるか。p.158
- 小堀：いままで勉強した中で酸素とはげしく化合したのはマグネシウムなのだから、強烈に二酸化炭素の酸素をうばって炭素ができると思います。
- ・ナトリウムという金属を事典で見ただけど、ナトリウムではだめですか。

これらの発言から、真下が、いま目の前にある事象と似たようなこと、関係していそうなことを自分なりにつなげて考えて発言していることが読み取れる。生活経験という具体的な例を取り上げて自分の意見を述べるため、まわりの子どもにとって、同じような経験をそれぞれが自分なりに考える手助けとなっている。

(3) そのほかの発言

①質問

- 酸化水銀の熱分解の実験の結果をまとめた後
 - ・二つの物が結びついてできた物は熱すると熱分解するのではないですか。p.119
 - 硫黄の気体の中に銅網を入れると、銅はどんな変化をするのか。
- 石戸：私はよくわかりません。銅がすこしやわらかくなるだろうとは思うけど…。
- ・石戸さんは銅が変化しないということ？ p.135

②返答

- 見えないアルコールを見えるように図に書いて説明。p.102
- 小堀：運動するだけの空間があるんだったら、その空間はなんですか。
- ・その空間は真空で目に見えない。顕微鏡でも見えない小さい粒がでたらめにぶつかりあってちぢむのをさけている。
- 鳥海：粒が運動しているんだったら、風せんはいびつにならないか。
- ・すごく小さい粒がとてとてとたくさんあるから、ふうせんはちぢまないし、いびつにならないと思います。すごく小さい粒は大きさも重さもかわらない

で、液体のときはあまり動いてないが、熱湯をかけて温度があがると、すぐく運動がはげしくなってバラバラになり、真空ができる。真空ができて風せんがちぢまないのはちぢもうとするのを粒がぶつかりあってたえているからです。

<炭酸水素ナトリウムの熱分解の授業>p.128

T: 後に残ったものは何だろう。

- ・理由はないけど、あとに残ったものは炭酸ナトリウムだと思います。

T: どうして知っている。

- ・家にあるのでみたことがある。

T: 何に使うの。

- ・わかんない。

●金属について知っていること。

- ・金属は光を反射しやすく、音を伝えやすい。p.65

●見えないアルコールを見えるように図に書いて説明。

- ・(4班を代表して) こういう1粒1粒がわかれてバラバラになって、熱のためにバラバラになったのがきそく正しくなくてたために動いていると思います。そして風せんをおしてひろがるのです。p.101

鴨川: 粒がちらばっているんだからふくれるよ。

- ・粒がちらばっているだけだというけど、数が同じで重さかわらないことはいいけど、風せんはふくらまない。粒は液体のときあまり運動してなくて、熱湯をかけると、すぐく運動するようになってバラバラになってふくらむ。p.102

③付け加え・賛否の表明

- 銅粉と酸化銅を別々に試験管に入れ、塩酸を加える。銅は変化しないが、酸化銅は塩酸に溶ける。
- ・銅と酸素が化合してできた物は塩酸を加えたら黄色になったといったけど、塩酸が黄色になったんだ。p.23

●ポリ袋に入ったブタンガスを液体にすることはできるか。

小堀: この気体はいまの温度で気体です。だからふっ点はうんと低いのだから、もっともって温度をさげればよい。

- ・小堀君のいうとおりです。ふっ点以下になるまで温度をさげればいいのです。p.97

●二つの物が結びついてできたものが熱分解するのではないか。

小堀: …酸化水銀は酸素と水銀がかたまっているって、それが熱せられてバラバラになり、水銀と酸素にわかれたんだと思います。

- ・小堀君のとちょっとちがう。いま書いたように酸素と水銀がいっしょになって、一つの水銀の分子になり、それがきそく正しくならなくて、それが酸化水銀の黄色い固体なのだと思います。酸化水銀が熱せられると、分子の運動がはげしくなり、しまいには水銀も酸素もバラバラになってわかれてしまったんだと思います。p.122

④ひらめき

- ・わかった。(大きな声を出す) p.119
- ・炭酸水素ナトリウムだ。(炭酸水素ナトリウムを見て) p.124

⑤そのほか理科に関する知識

- 酸素の中で銅粉を熱したらどんな変化がおこるか。
- ・銅の原子と酸素の原子がぶつかって別の物ができるんです。p.19

授業実践記録にでてくる発言数は以下の通りとなる。

授業実践記録の中の全発言・・・・・・・・464

児童の発言・・・・・・・・391

先生の発言・・・・・・・・73

真下の発言・・・・・・・・33

真下の33の発言の分類

- ・「授業で獲得したものを確実に使い切る」発言
・・・・・・・・9
- ・「生活の中での現象と教室での学習内容とを結びつけてとらえる」発言・・・・・・・・8
- ・「そのほか」の発言・・・・・・・・16

4-3 真下君の発言からみた玉田実践の意義

真下の発言の特徴を、「授業で獲得したものを確実に使い切っている」「生活の中での現象と教室で学んでいることと結びつけてとらえられる」という2点に注目してみてきた。しかし、これは真下の発言の特徴であるだけでなく、玉田実践の特徴であるともいえる。教材の再構成や、子どもたちにじっくりノートを書かせることで、子どもたちの物質認識が確実なものになっていったのではないだろうか。

なお、今回は真下の発言に焦点を当てたが、今まで授業で学んだことと結びつけた発言や、自分の生活経験と結びつけた発言をしている子どもが多い。小堀や蔵田(発言数は二人とも40回)も興味深い発言をしているので、参考にしてもらいたい。

ところで、1976年に公立の小学校で実現していた玉田実践を、現在の小学校でそのまま実行するのは不可能だろう。なぜなら、1977年改訂の学習指導要領で小学校5,6年の理科は週4時間から3時間へと削減されるなど、現在の小学校理科は内容も時間数も当時よりも縮小してしまっているからだ。1976年当時、学習指導要領の範囲を越えて、子どもたちが深く、しかも生き生きと物質概念の基礎を学んでいたとはいえ、その後、大幅に理科が縮小されてしまった。今回取り上げた玉田実践と現

在の小学校理科の実態との溝は深く、広いと予想される（むしろ物質概念の基礎を学ぶこの玉田実践には、中学校理科の内容にふさわしい内容が多いのではないか）。

とはいえ、玉田実践の理論には学ぶところは大きいといえよう。①教材と教材の結びつきを子どもの認識の順次性に沿って豊かにしていくこと。②本研究ノート6章で議論されるノート、机間観察、意図的指名を活用した討論の組織。③それによって、学習者一人一人が問題を発見し、何が課題なのか意識して、その謎解きに自ら取り組もうとするアクティブ・ラーニングを実現すること。④そしてその実現のためには、実践を通して「認識の順次性と教材の系統性」の理論を磨いていく必要があること。

玉田実践を通して教師という仕事の奥深さを確認し、ゼミナールに参加した学生、教員全員が新たな目標をみいだせたと考える。

第5章：子どもの「頭の引出しを上手に使う能力」をみる

5-1 頭の中の“引出し”の存在

『新・理科授業の創造』¹⁾ 輪読の中で、筆者の一人（下山）は、授業を受けている子どもたちが実験の数をこなしていくにつれて、各実験前に子どもたちが予想を立てる場面で、前回の授業までに経験した実験の結果や、教師や同じ教室の子どもから学んだことを引用して答えを導き出しているようすをみてとった。さらに読み進めると、その子どもたちの前回までの実験を振り返るという行為が、実験の順番を事前に考えていた玉田の計画（＝教材の系統性）によって生み出されていることに気づかされた。子どもたちが示したこのような認識の深まりの多くは、ある実験の後に別の実験をどう示せば、子どもがその授業までに習ったことを次に生かせるのか、このこと（＝認識の順次性）を熟知した玉田による想定範囲内であったのではないかと思う。

そこで、この第5章では、タイトルでも提示した「頭の中の引出し」による説明を試みる。

子どもは、あるとき強い衝撃あるいは感銘を受けて知った事実を頭の奥底に記憶している。頭の奥底に保存されたその記憶は、かなりの年月の間消えることはなく、それらに関連する事項が情報として頭に入ってきたときにふいに呼びおこされる。ふいに呼びおこされることによって記憶は更新され、さらに忘れられにくくなる。

これを頭の中にある記憶の「引出し」の構造による作用だと仮定してみよう。子どもは、自分の頭の中の引出しに、大切だと感じたり筋が通ったと感じたりした情報を無意識にしまっている。そのため、それにつながる別の事項に出会った際、その記憶を取り出して関連付けることで、その事項を自分で解釈している。

引出しの中の情報をもって解釈した事項は、新たな情報として引出しの中にしまわれやすい。もしかすると、引出しはいくつもあって、それぞれの引出しの中にある記憶に関連した情報が、引出しを開ける鍵となっていることも考えられる。

ある情報が頭の中に入ったとき、それに関連した記憶がいくつも呼び起こされることがあるが、その場合には似たような記憶が入っている隣合せの引出しをいくつか開けているか、似たような記憶が一つの引出しと一緒にしまわれているかしているのだろう。

引出しの中の情報を取り出す行為は、意識的なものなのか、無意識的なものなのかはわからないが、子どもの頭の中にはこういった構造が存在していると考えるのは、学習の有効性を検討する上で、妥当だと考える。

もちろん子どもだけでなく大人もこの構造をもってはいるが、知らないことが多く、自我がはっきりしていないが学ぶ機会を多く持っている子どもの方が、この引出しの開け閉めの回数は多い——つまり、活発に引出しを活用しているということだ。

ここでは、玉田実践の分析を進めていくために、頭の中の引出しに入っている情報（記憶）は、子どもの学びの産物なのだととらえてみる。この頭の中の引出しの存在があるため、子どもは前回までの授業で学んだ事項を引き出して（引用して）、自分の知識として次の授業で活用することができる。

この授業記録に登場する子どもたちは、頭の中の引出しを活用する能力がすんなりと発揮されているように感じられる。子ども自身が学ぶことに意欲的であることもあるが、玉田が計画した実験の順番が、子どもたちのそういった活動を促しているように思われる。

以下では、「頭の中の引出し」を用いて、とくに子どもの「頭の引出しを上手に使う」場面に着目して、玉田実践を分析していく。

5-2 子どもの発言にみられる“引出し”の活用

子どもの発言やノートから、実際に頭の引出しを上手に使っているようすを取り上げていく。

今回は、とくに素晴らしい引出しの活用がみられた『第1章「銅の酸化」1時間の授業』（p.16～）と、『第10章 金属の酸化—物質の不滅性と変化』（p.134～）、『第11章 金属の酸化—多様な物質を』（p.144～）の各章の内容を実験の順番に沿って追っていき、“化合”というキーワードに注目して整理した（表2）。

ここでとりあげた記憶の引き出しモデルは、短期記憶が長期記憶となって人間の脳に収まる過程についての最近の認知科学の研究成果を参考にしたものである。表2の分析対象となった「金属の酸化」に関する実験は連続的に実施されているため、子どもたちが前回までの実験をしばらく覚えていて、次の実験の予想のときにはすぐ

表2 子どもが「頭の引出し」を上手に使う場面。

表1の「5金属の酸化—物質の不滅性と変化」(『新・理科授業の創造』¹⁾1, 10, 11章)を対象に, 児童の発言とノートを取りあげて, 子どもの脳の中で情報の記憶化を決定づけている事項を明らかにした。既習事項(☆)20が新規事項(★)4よりも圧倒的に多い。すでに経験・学習した事項を子どもたちが活用しながら, 金属の酸化について新たな教材で繰り返し学び, 内容の理解を深め, 情報を知識として記憶にとどめる玉田実践の特徴が浮き彫りになった。

実験の順番	児童の発言・ノート	情報の記憶化を決定づける 既習事項(☆)と新規事項(★)
◎銅とイオウの化合(第10章) ・イオウの気体の中に銅あみを入れると, 銅はどんな変化をするだろう。 ↓ (結果) 銅はイオウと化合して硫化銅になる。	「一つの物質から新しい二つの物質ができるのなら, 二つの物質をむすびつけて新しい物質をつくりだせないか」 「銅のまわりにイオウの固体がつく」 「酸化水銀を熱すると分解して水銀と酸素にわかれたんだから, その逆に銅にイオウがついて変化する」 「銅がイオウと一緒に変わって変化するのなら, イオウの分だけ重くなるはず」	☆酸化水銀が分解して, 水銀と酸素ができる(=一つの物質から新しい二つの物質ができる)。 ☆鉄が酸素の中で燃えたとき, ベつの物ができた気がした。(児童の記憶) ★銅とイオウが結びつく(化合する)とき, 反応熱がでる。 ★「化合」は二つの物質から新しい一つの物質が生成すること。 ☆物にはすべて重さがあり保存される。(質量保存則) ★重くなった分はイオウの重さである。
◎銅の酸化(第1, 10章) ・酸素の中で銅粉を熱したら, どんな変化が起こるか。(第1章) ↓ (結果) 銅粉は酸素と化合して酸化銅になる。	「銅は別の物質に変わる」 「銅と酸素は化合する」 「酸化銅になる」 「銅は酸素と化合して黒さびができる」 「銅と酸素が化合したら重くなる」	☆銅とイオウの化合の実験 ☆鉄は熱せられると黒さびができる。(児童の経験) ☆「化合」 ☆「硫化銅」 ☆金属は空気中で熱するとくろさびができる。 ☆化合すると重さが増える。
・銅板を空気中でガスバーナーで熱すると, 銅はどんな変化をするか。(第10章) ↓ (結果) 銅板は酸素と化合して酸化銅になる。	「空気中にある物と化合する」 「空気中の酸素と化合して酸化銅ができる」	☆銅とイオウの化合の実験 ☆銅粉の酸化の実験 ☆酸素中で銅を熱すると酸化銅ができる。 ☆「酸化銅」
◎金属の酸化(第11章) ・鉄を空気中で熱すると, どんな変化がおこるか。どんな性質のものができるか。 ↓ (結果) 鉄は酸素と化合して酸化鉄になる。	「空気中の酸素と化合する」 「酸化鉄になる」 「鉄と酸素が化合して酸化鉄になるとき, まっ赤に発熱する」	☆銅板の酸化の実験 ☆「酸化銅」 ☆銅とイオウが結びつく(化合する)とき, 反応熱がでる。
・マグネシウムリボンを空気中で熱すると, どんな変化がおこるか。 ↓ (結果) マグネシウムリボンは酸素と化合して酸化マグネシウムになる。	「空気中の酸素と化合し, 発熱する」	☆酸素中で銅を熱すると酸化銅ができる。 ☆銅とイオウが結びつく(化合する)とき, 反応熱がでる。
・カルシウムの酸化 ↓ (結果) カルシウムは酸素と化合して酸化マグネシウムになる。	「空気中の酸素と化合する」 「石灰なんか金属と全然関係ないと頭の中にもなかったのに, 物のせいかにはいろいろつながりがあったとともおもしろい」	☆これまでの化合の実験 ☆「石灰水」 ★カルシウムは燃えると酸化カルシウムとなり, それが水に溶けると水酸化カルシウム水溶液となり, これが石灰水である。

に思い出せただけのようにもみられるが, 長期記憶として子どもの脳の引き出しに収まれば, 失われない状態で定着していると考えてよいだろう(引き出しを開けて記憶した情報を引き出せるかどうか, もちろん重要だが)。各化合の実験で, 最終的に重さを量らせることによって, 二つの物質が結びついて化合した事実を強調している。これが, 情報を記憶(玉田は「知識」と表示している)

として繰り返し定着させるのに役立つものと思われる。

5-3 “引出し”が子どもの“おもしろい”をもたらす理科学習の構築を

「理科という教科において, 子どもが“おもしろい”と感じる瞬間は, これまで学んできた情報が, ある事象

あるいは別の情報と結び付いた時である」(市瀬)。

子どもは、あるとき強い衝撃あるいは感銘を受けて知った事実を頭の奥底に記憶している。そして、強い衝撃や感銘というのは、子ども自身の頭の中の引出しが生み出しているといってもよい。引出しの中の情報があって初めて、子どもの中で二つあるいはそれ以上の事象・情報がつながり、「おもしろい」という感情が生まれる。

子どもが「おもしろい」と感じるときは、「何かに役立ちそうだな」だとか「自分がこれまでに習った何かに関係しそうだな」と解釈したときであり、それを強く感じた瞬間、すなわち衝撃や感銘となったときに、その情報は記憶として頭の中の引出しにすんなりしまわれる。表2に示したとおり、玉田の理科授業実践では、この瞬間が多く生み出されており、生徒は理科の授業自体に興味を持ち続けている。

本ゼミナールのなかででたコメントにつきのようなものがあった。「理科の授業では、いくら考えても答えが出ないことでも、実験という事実の提示により絶対の答えを導き出すことができ、最後には必ず子どもが納得することができる」(市瀬)。

理科の授業における実験という武器は、子どもがある事項を解釈するのにたいへん役立っている。また、実験により答えを導き出せる内容であることも、理科という教科の長所でもある。

子どもの学びの力は無限大である。それを助ける頭の中の“引出し”の構造に着目すれば、子どもの理解のために、教育者としてもう一段階上をいく授業展開を構築できるのでないだろうか。玉田泰太郎のように。

第6章：理科授業における意図的指名

6-1 「ずれによる創造」とは

6-1-1 「ずれによる創造」との出会い

筆者の一人(市瀬)は、本学部へ赴任する前に、長野県で15年間(1976～1992年)小学校の教諭を経験している。当時の勤務校では1967年から静岡市立安東小学校に入って指導をされていた上田薫を招いて、盛んに彼の授業論に基づいた実践を展開していた。

市瀬は、初任の松本市立筑摩小学校で、上田薫の著書『ずれによる創造』(1973)⁽¹¹⁾を読みあい、実際に上田から授業指導も受けた。そこでは、子どもたちの実態を徹底的に把握し、子どもによりそった座席表教案による教育が実践されていた。また授業後は、授業記録に基づいた個々の児童の背後に迫る議論が熱心に展開された。

上田薫は「生きた授業を成立させるために」という授業論を以下のようにレクチャーしている⁽¹²⁾。それぞれの内容については、もう少し詳しく説明しないと、どういう意味かわからないと思うが、本論文では玉田の著書に

ついて論ずるので、項目だけにとどめる。詳しくは参考文献に掲げたWeb⁽¹²⁾をみてほしい。

●三原則

- 1 計画は必ず破られ修正されなくてはならない
- 2 正解は常に複数である
- 3 空白を生かしてこそ理解は充実する

●三方策

- 1 迷わせ分からなくしてやること
- 2 教えないこと、少なくともしか教えないこと
- 3 教科の枠にとらわれぬこと、授業時間にこだわらぬ事

●六つの具体策

- 1 立ち往生せよ
- 2 山を作れ
- 3 拮抗をせよ
- 4 ひっくり返しをせよ
- 5 あとを引く終末にせよ
- 6 ひとりひとりに向かえ

●六つの問いかけ

- 1 自分のコンディションを整えることに忠実であるか
- 2 子どもが教師の意図に合わせようとしているのが見えるか
- 3 タイミングに心を配るゆとりを持っているか
- 4 忘却と思い起こしを生かそうとしているか
- 5 一人を通じて多くの子をとらえる姿勢を持っているか
- 6 不都合と思うことに身を寄せていこうとしているか

初任のころ徹底的にたたき込まれた上記の上田薫の授業論がしっかりとしみついている市瀬が、初めて玉田の本を見たとき、両者の内容とかなり似ていることに気づき驚いた。玉田は1927年生まれ。上田薫の活躍した1970年代にはすでに授業論を確立し、多くの論文や著書を出している。また科協教や日教組の大会で発表している^{(1) (4)}。従ってここでは、学生たちの視点を重視した2～5章とは異なる観点から、玉田の授業論の分析を試みる。

なお、玉田の本の副題である「物質概念の基礎を教える」については、興味ある話題であるが、私はすでに魚津市吉島小学校の実践「熱伝導の本質に迫る子どもの発言」⁽¹³⁾として2005年に本センター紀要に書いているので、そちらを参照されたい。

6-1-2 意図的指名は是か非か

各小学校の研究紀要をみると、その中に「ひとりひとりが自分の考えを持って生き生きと…」という目標が多いことに気づかされる。しかし、たいていの指導案では、児童の実態を鋭くとらえた授業構成がなされていないし、座席表教案で示されるような意図的指名をするほ

どの深さはみられず、ただ授業の流れがあるだけのものが多い。

授業研究会などでその話をすると「意図的指名をして教師の計画に当てはめたような授業は、子どもの自由性や可能性を奪っている。ただ教師のねらいや枠にはめられているだけだ。ひとりひとりが、自分の考えを持ってやれるようにするには、断じて意図的指名などしてはならない。子どもの自由な発想に任せるべきだ」という根強い反発がある。

だとすれば、はたして意図的指名は是なのか非なのか、これについても玉田実践から例をひきながら考察したい。

6-2 玉田氏の理科の授業はいかにしてつくられてきたのか

『新・理科授業の創造』⁽¹⁾ pp.164-177には「第13章 理科の授業をつくる」という題の座談会が掲載されている。詳しくはそれを見てほしい。以下そこに書かれた内容について私の考えを述べる。

6-2-1 すべての子どもを生き生きと

こんなことが本当に可能であろうか。教師15年の経験の中で私は、自分のクラスではまったくできなかつたし、多くの学校の授業でそんな姿をみたことはほとんどない。たまたま、本当に発言が多く、先生の意図したままに授業が進む授業がある。一見すると生き生きとした授業であるように見え、研究会で絶賛される。しかし、その授業の前に教師が優秀な子に「この場面で〇〇と授業のなかで発言してくれ」とこっそり頼んでいる場面をみたことがある。

クラスに先生の気持ちをよく理解する子がいて、授業の流れの中でこういうことをいえば、先生の意図とはちがうから、こういった方がいいと考え発言する子がいる。授業分析の経験者には、あまりに唐突な、しかし教師の意図に沿った子どもの発言がたぶんそれにあたるのだろうと、授業をみていてすぐにわかることがよくある。

しかし玉田の授業は、まったく違う。上田薫のいう間があり、子どもたちが真剣に考える静かな時間がある。

座談会「理科の授業をつくる」で瀧川洋二は玉田の授業について、「子どもが予想をたてられるぐらいの手立てを事前に与えている」と分析している。玉田氏の授業の構成は例えば、三態変化の授業も、熱分解の授業も、そしてイオウと銅が結びつくという授業も前にやっけて、その中から「銅の酸化」の授業で予想をたてさせる、子どもの実態をしっかり把握して用意周到に仕組まれたものである（本研究ノート3章も参照）。

玉田の授業記録をみると明らかに、子どもの発言が中心になって進んでいる。しかも、静かに授業が進み、子どもも気取らずに、そして論理的に進められている。生

き生きとというのは、子どもがただ勝手に思いついたことをべらべらしゃべる授業ではない。静かに、確かに、そして柔らかかに考えているとき、授業には上田薫のいうように、間があり、静けさがある。子どもの思考が進むときなのである。

だいたいにおいて教師は授業でしゃべりすぎるのが一般的で、質問も「どう思うか」などとあいまいな場合が多い。子どもが考えていると、教師は、怖くなり、答えに近い、あるいは答えを誘導するような発言をしてしまう。そうして子どもは混乱していくのである。授業の間は子どもの考えが深く深く進行しているときなのである。発言がないときほど、教師が予想した以上の考えを子どもはめぐらしているものだ。

まさに上田薫のいう「ずれ」の瞬間である。この「ずれ」がどうして生まれたか、例えば、こう発言するだろうと思っていたあの子が予想に反したことをいったとき、どうしてそうなったのか、自分がその子をみるどこにまちがいがあったか、あとで、授業記録をみながら、みなで考えてみる。そこに大きな「創造」が生まれるのである。

6-2-2 意見を全身で聞く

玉田の授業記録の映像をみると、子どもが発言するとき、全員が発言する子の方を向き、熱心に耳を傾ける。一言も聞きもらすまいという感じだ。そして終わるとすぐにノートに自分の意見を書き始める。しかもその記述は論理的である。

6-2-3 意図的に書かせる

玉田はいう。

「授業を組織するときの問題として、一人ひとりが何を考えていて、どういう発想で、どういう切り込み方をしているかを知ることが非常に大事だ。それをどういう形で教師が受け止めるか。顔色をみたり、目玉を見たりすればわかるという人もいるけれど、やはり顔色や目玉ではつかみきれない問題がいっぱいあるわけですね。

とくにひじょうに違った発想をする子だとか、さっきの話題にでてきたわかりのおそい子だとか、そういう子どもたちがどんなことを考えたり、どこでつまづいているのかということを明確に教師がキャッチしていないと授業の組織はできないわけですね。

その点で、一つには指摘されたように意図的に書かせることを授業の中に位置づけることを始めたのです。

実際、僕は子どもの頭の中を知りたいんだけど、具体的な形で全部の子どものことを知るのはむずかしい。

それを文章で子どもたちが表わしたものによって知ることができる。そのことによって、子どもたちの考え方を全体のものとして引き出してきることができ、授業を組織する場合の僕自身の手がかりにすることができるのです。

そういうときに、子どもたちが機械的な記述をすることじゃなくて、自分の文章をどういうふうにかと書くかという問題にぶちあたるとか、自由な自分の考えを書いていいんだとか、自由に自分の考えを出していいんだという保障をどうやっていくかということ、授業の中で教師の大事な役割として考えなくてはならないんじゃないか」(p.169)。

まったくその通りである。そういう雰囲気があってこそ子どもたちは自由に発想し、自由に発言する。ただそのときに気をつけなければならないのは、前の授業でやったことや過去の経験から、子どもが「…だからこうなるんだ」といえるような授業を仕組まねばならないことだ。玉田実践では、授業における意図的指名の必然性とその内容について考察する必要がある。

6-2-4 文章によるまとめと机間観察・討論の相乗効果

この座談会によると玉田氏が10年前と変わった点は頻繁に子どもたちの間を歩き回り、討論の組織化を考えたことにあるという⁽¹⁾。討論の組織化に際には、机間観察を通して子どもたちが書いた文章の内容から一人ひとりの考えを読み取る作業が役に立っている。

大人にとっても子どもにとっても、文章に書くという仕事はむずかしい。客観的に自分をみること。それは自分を一度つき離して、見直す作業である。わかっていたつもりでも、いざ書いてみると書けない、そういうことは大人であるわれわれにだってある。文章に書くと重要なことが抜けていたことに気づく。書くことによって自分自身を意識し直す。このことが大事なことである。書く作業と、子どもが書いた文章の内容を生かした討論とが、この気づきを深いものにしていくのだ。

実験の際には、自分が何を学んだのかを明確にする。ただ「わかった。わかった」だけでは「何が」わかったかわからない。文章にまとめることによって何が明らかになり何がたりなかったのかがわかる。そして、発表や討論を通して、友だちの文章とつきあわせることによって、自分の実験のつかみ方が本質的でなかったとか、不適切だったとか、そういうことが意識できる。

6-2-5 意図的指名

この著書の授業記録をていねいに読むと、玉田は、よくわかっていない子や、迷っている子から指名していく。そうすることで、問題を全体のものにしていくのである。玉田の発問は決して長くはない。またあいまいさもない。考える時間を十分にとる。非常に周到に仕組まれた授業である。

ただ、こんなに優れた玉田でも予期しない「ずれ」が生ずることがある。この授業記録にも予期しない発言で玉田が多弁になる場面がある。しかし、授業はストップしないで、この「ずれ」から子どもたちは自分たちで、玉田の力を借りないで授業をつくりあげていく。これこ

そが正に「ずれからの創造」である。

玉田は子どもたちの実態を鋭くとらえ、それに応じた授業を仕組む。しかし、それが「ずれ」たとき、自ら反省し、「同じ授業はできるだけしないようにしている。そのため記録から学んで次の授業を構成していく」と述べている。

6-3 玉田による授業づくりの要点

玉田の授業づくりの要点は以下にまとめられる。

- (1) 基礎概念の探求とその組み立て構想。
- (2) 内容は少なく教材は豊かに。
- (3) 徹底的に実験を見る。友だちの考えを聞く。
- (4) 精選され吟味された短い発問。
- (5) 途中で発問を変えない。考える時間を十分にとる。
- (6) 自己を客観しさせながら意図的に書かせる。
- (7) 徹底した机間観察と記録。その間に次の授業を構想する。
- (8) わからない子、迷っている子から意図的に指名する。
- (9) 意図的指名から「ずれ」が生じたとき、玉田をぬきにして子どもたちが自ら授業を自分でつくりだしていく。

筆者の一人(市瀬)は、15年の小学校の理科授業で、前述したいくつかのことに同感し、かなりの実践を試みた。しかし、なかなかうまくいかなかった。この著書では玉田でなければできないことも多い。しかし、最初は真似でもいいので実践していく価値は十分にある。

意図的指名については、かつての座席表教案の実践からそうであるが、市瀬は「是」とする。むしろ、何も考えず挙手した子どもだけで授業を進めたり、無理矢理、教員の考えに合う子、授業を進めやすい子を指名することの方が問題である。

もちろん、意図的指名にもつまづく場合は多々ある。しかし、そのときこそ、その「ずれ」にこそ、そして、何も子どもが発言せず、深く考えている時にこそ「創造」があるのである。

玉田の授業記録や本研究ノートに目を通す機会を得た学生たちにも、そこまで深く考えた授業づくりをしてほしいと切に願うものである。さらには、松井吉之助や瀧川洋二がいうように、われわれはいま一度、玉田の実践を見直し、多くを学ぶ必要があると感ずる。

7章：まとめと展望

各章ごとに各論の分析結果をまとめてきたとおり、玉田実践の具体的内容を読み込み、報告することができた。以下、第1章の各節に即してまとめと展望を述べよう。

7-1 「ゼミナール」の成果はあったか

前期に開講の「ゼミナール」の成績評価にあたり、各人がそれぞれに視点でレポートを提出することを決めた。同時に、たんなる感想文ではなく、玉田実践を分析した事実記載をもとに独自の論を展開する文章づくりを課題として、また、共著の研究ノートとして本センター紀要への投稿を目標として掲げた。そのため、お互いの執筆テーマにはそれぞれ関連性があるようにするが、重なりを避けるようにした（テーマに重なりがあってもとくに問題とならない個人レポートとはその意味で異なる課題となった）。

レポート締め切りは、8月22日。その前後に到着した第1稿について、学生と教員とで8月末までやりとりを重ねブラッシュアップした現行を、共著原稿にふさわしい順番で束ねたものが本稿となった。レポートを投稿原稿につくりかえる際に、共著原稿の流れに沿った表現の統一、本文推敲を含む編集作業をしてあるが、学生による分析や文章構成のオリジナリティは基本的に維持されている。その最終的な評価は読者に委ねるべきだろう。しかし、玉田実践をここまで深く読み込み、大学の紀要原稿にまとめられるレベルでの表現にたどりつけた点で、ゼミナールでの試みには確かに成果があったと考えられる⁽¹⁴⁾。

一方、学生と地域、世界を結ぶ共通財産の発信と活用を取り入れた、この種の試みによって、学生や教員自身が社会化され、自分たちの活動の意義を相対化しつ新たな目標をもてるよう今後も努めていきたい。

7-2 玉田実践を取り上げる意義を確認

戦後「最盛期」の理科カリキュラムを、当時のままの学年で実施するのは困難であろう。だが、認識の順次性を想定しながら教材を豊かにしていくこと、ノートや机間観察、意図的指名を活用した討論の組織など、多くのヒントが得られた。

今後は、富山を初めとする各地での実践に基づく授業づくり研究との比較によって、1970年代に理科教育が一つのピークを迎えたときの成果をたんに過去のものとして賞賛するに止まらず、現代的価値のある形に学生たちとまとめていきたいと考えている。それは、学生たちの財産にもなるだろうし、大学での理科教育法授業、理科支援員向け研修、11年次研修、教員免許更新研修などで直接的に活用可能になろう。インターネット上にバーチャル科学教育資料館を構築し、公開する計画も、本年度総合演習のなかで学生たちが進めている。

7-3 「自主性」vs「指導性」問題を解くヒント

系統性のある教材に沿ったカリキュラム、ノートの活

用による意図的指名や、子ども同士の討論によって、教師の指導性が学習者の自主性を高いレベルで発揮させている玉田実践の特徴が浮き彫りになった。

玉田実践も、板倉聖宣らによる「仮説実践授業」や丸本喜一らによる「自由な試行活動」と同様、学習者による「自主性」と教師による「指導性」の関係は、どちらを優先すれば反対にどちらかが弱まるというものでは必ずしもないことを示している。玉田らの実践に学ぶ授業運営の工夫によって、ある種の制限をつくりだし、子どもたちが自主的に生き生きと学べるようになることも明らかとなった。

今回の分析結果は、「自主性」vs「指導性」問題を解くヒントとなる。

7-4 「人間の認識」はどう育まれているのか

本研究ノートのタイトルとした「人間の認識」がどう育まれるかの考察は、理科教育に限らず、人間の認識に働きかけ「違和感を味方にする」科学コミュニケーションの基礎理論にとっても得るところ大である。

コミュニケーションを図る相手をもつ素朴概念や生活・学習経験、知識や興味などをふまえ、その期待に応えるような語りかけ、問題提起の設計は、コミュニケーションの豊かさをもたらすだろう。そしてそれは、相手の知識の少なさを問題にするよりも、さまざまな相手にあわせられるよう自らが懐をより深く鍛えていくことのほうが大切であることを示唆している。

このように「人間の認識」の理解は、科学コミュニケーションの双方向性⁽²⁾を高めるのにも役に立つ。

謝辞

玉田泰太郎の授業を掘り起こし、世に紹介して下さった松井吉之助先生に深く感謝いたします。本稿執筆にあたって、玉田実践に関するいろいろなことをメールや電話で教えていただきました。稲葉敏雄先生には、原稿改訂に役立つ指摘を多数いただきました。編集委員には、ていねいに査読していただきました。

参考文献および脚注

(1) 玉田泰太郎：新・理科授業の創造——物質概念の基礎を教える，新生出版（1997）。1976年の授業記録を1977年4月から翌78年3月まで『理科教室』誌上に連載。その連載がまとめられた，玉田泰太郎：理科授業の創造——物質概念の基礎を教える，新生出版（1978）の増補版が，読み込みに使った本書である。1978年版が第I編「理科授業の創造」にそっくりそのまま収録されているのに加え，理科教育研究仲間（理科授業の理論化研究会）からの寄稿が並ぶ第II編「『理科授業

の創造』に学ぶ』、玉田自身が1988年から96年の間に『理科教室』などに書いた記事を集めた第III編「理科授業の創造への道」が増補されている。なお、『理科教室』バックナンバーは創刊600号記念の復刻版DVDに1958年の創刊時から2004年までの各号が収録されているので、上記のオリジナル論文ほか玉田による多数の報告を手軽に読み返せる。

(2) 例えば、林 衛・加藤和人・佐倉 統：なぜいま「科学コミュニケーション」なのか？、生物の科学 遺伝、1月号科学コミュニケーション特集号—特集にあたって(2005) 30-34；林 衛：市民科学革命の道具としての「科学技術社会コミュニケーション」、富山大学人間発達科学部紀要、第1巻、第1号(2006) 81-91

(3) 鈴木宏昭・館野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏：Toulminモデルに準拠したレポートライティングのための協調学習環境、京都大学高等教育研究、第13号(2007) 13-24

(4) 「理科の授業づくり入門」編集委員会編著：理科の授業づくり入門—玉田泰太郎の研究・実践の成果に学ぶ、日本標準(2008)の経歴にもとづく。600ページ足らずの大部となった本書は、玉田らを中心とした民間科学教育研究が終戦後から高度経済成長期にどのように発展したのかを知る最新資料のひとつである。玉田泰太郎は、1927年1月愛媛県松山市に生まれ、第二次大戦中の1943年12月に海軍兵学校入学、45年10月の卒業後、教育の道を志し、1946年6月愛媛師範学校3年に編入学している。1947年3月に愛媛師範を卒業した玉田は、翌4月に愛媛県越智郡亀岡村立亀岡中学校教諭(数学担当)となる。戦前と戦後の教育激動期を体験している点は、本研究ノート中にも紹介した丸本や板倉と共通している。1949年3月31日付で東京都品川区立第二日野小学校教諭に転じるとともに、4月から東京理科大学第二部数学科第3学年に編入、同校を1951年3月に卒業。1952年4月から品川区立宮前小学校教諭、同校在職中に理科を専門とする。1969年4月から1985年の退職まで理科専科を中心に渋谷区立長谷戸小学校教諭を務めた。退職後も「理科授業の理論化研究会」を創立するなど教育研究に打ち込む。がんとの闘病生活を経て2002年4月に亡くなっている。

(5) 江川多喜雄・小佐野正樹・高橋 洋：どうする小学校理科 新学習指導要領の検討、子どもの未来社(2008)

(6) 玉田泰太郎の父俊正は、1945年8月15日に敗戦を知り、それまでの教育に責任を感じ、国民学校校長を退職したという。

(7) 板倉聖宣：仮説実験授業の研究論と組織論、仮説社(1988) p178。初出は、仮説実験授業研究、No. 12(1977)収録の「仮説実験授業の形成と論理」

(8) 丸本喜一指導・富山市立八人町小学校：想の投入と発想の転換—わかる理科の授業創造、初教出版(1980)；丸本喜一編著『発想を育てる理科の授業』初教出版(1985)全6巻(1年から6年)。丸本は、1911年(明治44年)高岡市に生まれ、富山県師範学校卒業後、富山県内で教職につく。1944年東京に移り、東京高等師範教導(のちの東京教育大附属小学校教諭)となる。1975年に定年退職するまで、選挙で選ばれ教頭を務めた1961年からの2年間をのぞく、小学校教員生活42年間のほぼすべてを担任として子どもたちとともに教育実践を重ねてきた。富山との関係は深い。理科の研究校であった前述の富山市立八人町小学校には1965年から20年間継続的に協力者・指導者として招かれている。国学院大学栃木短期大学教授職を得た1975年以降は、教育研究、教員養成と成果の出版を続ける。当時、北軽井沢の丸本山荘での夏合宿には、2泊3日の日程で富山県内から初等理科研究グループが続々と交代で訪れ、丸本の指導のもと、研究授業の指導案を作り込んでいったという。

(9) 林 衛：富山の科学教育財産「再発見」と「活用」理科支援員新制度を生かして、日本理科教育学会(福井)発表予稿(2008)

(10) 本稿は、執筆者間の議論に基づく共同執筆によるが、各章ごとの最初の原稿執筆の責任は以下の通りであった。第1章：林、第2章：長谷部、第3章：谷川、第4章：相川、第5章：下山、第6章：市瀬、第7章：林。

(11) 上田 薫：ずれによる創造、黎明書房(1973)

(12) 上田 薫トークライブ：<http://www.tcp-ip.or.jp/~syaraku/ueda2.htm>

(13) 市瀬和義・長田英行：熱伝導の本質に迫る子どもの発言—小学校4年「金属板のあたたまり方」の実践から、富山大学教育実践総合センター紀要、第6号(2005) pp.59-68

(14) レポート締め切り直後の9月の人間発達科学部附属中学校での教育実習では、その成果は現われたのだろうか。この授業実践とは異なる力学(中学1年)や生殖(3年)といった単元で、最終的に討論こそ組織しなかったが、生徒の認識の実態を机間観察でとらえ、それをただちに授業展開につなげようとの試みはあった。もちろん、厳密な検証ができるような研究デザインにはなっていないのだが、玉田実践を取り入れる検討をしたうえで、実現可能な要素を採用した結果であることは指摘できる。

(2008年9月1日受付)

(2008年11月5日受理)