

授業場面において 小学校教員は児童をどう受容しているのか

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P13033D
氏名 石原麗子

筆者は、自身の体験から、児童生徒の問題行動の背景には、もっと自分を受け止めてもらいたい、というような心理が見え隠れすることが多いのではないだろうかと考える。

杉山(2002)は、被受容感は、日常生活の気分や自尊心、やる気に関わる要因であると述べている。また、住田(2012)によれば、友達や教員から受容されることが児童の自尊感情を高めることにつながるとされている。

自身の経験のみならず、これらの先行研究を踏まえると、児童の被受容感を高めることが出来れば、学校生活が児童にとって、より良いものになるものになるのではないかと考えた。

児童の感情や行動に大きな影響を与えるであろう教員からの受容行動が増えれば、児童の被受容感が高まり、児童の感情にプラスの影響が及ぼされるのではないだろうか。

そこで、本研究では、小学校の授業場面において教員が児童をどのように受容しているか、また、教員自身が受容をどのようにとらえているかについて検討した。

「受容」はもともとカウンセリングで用いられた言葉であるが、本研究では宮沢(1980)の検討した自己受容性の概念を取り入れ、「教員が児童をありのままに理解し、承認し、価値を認め、信頼すること」と定義し直した。

小学校の授業場面で実際に、教員がどのような児童への声かけや行動を行っているかを

観察し、児童への受容行動を知るために、X校における教員5名の授業観察を行った。大学生の被受容感・被拒絶感に関する探索的検討(近江・田名場ら,2004)を参考に作成した、「教員の行動観察シート」を使用し、筆者が教員の授業中の言動を観察した。観察中に必要を感じ、「指摘する」「笑わせる」「手を貸す」の3項目を追加し、カテゴリ分けをした。教員から児童への声かけについては、児童一人ひとりへの個別の声かけの内容と回数、クラス全体への声かけの内容と回数の両方を観察したが、今回検討したのは、個別の声かけや行動の内容と回数である。

授業中のかかわり行動をカテゴリ別にカウントした表を観察対象教員ごと、教科ごとに作成し、それを元に教員の行動特徴、教科や学習単元の特徴を考察した。

A 教員の最も多く見られた行動は44.1%の「手を貸す」であり、次に、11.4%の「アドバイスする」、8.6%の「指摘する」であった。「手を貸す」は、書写の時間にそのほとんどが見られた。「アドバイスする」は机間順視の際、質問した児童や、問題が解けなくて困っているような児童に言葉で助言をするものだった。A教員は加配教員であるため、この2つの行動が多くなっていると考えられる。

B 教員の最も多く見られた行動は35.7%の「発言させる」。次に14.3%の「学習における

評価」、11.3%の「アドバイスする」と続く。「発言させる」は、主に算数の発問で見られており、これは算数の教科特徴と大きく関係することであろう。

C 教員の最も多く見られた行動は58%の「手を貸す」。次に14%の「注意する」、6.8%の「アドバイスする」と続く。「手を貸す」は、音楽や家庭科といった実技を中心とする教科特徴に大きく影響されているものだと考えられる。

D 教員の最も多く見られた行動は71.4%の「注目する」。次に9.3%の「指摘する」、5.4%の「学習における評価」と続く。児童がローマ字を正しく書いているかを確認することや、答え合わせをするために机間順視をすることが多く見られた。国語の教科特徴よりも、学習単元の特徴が表れた行動だと考える。

E 教員の最も多く見られた行動は30.1%の「指摘する」。次いで、21.0%の「発言させる」。三番目は15.9パーセントの「アドバイスする」である。「指摘する」は児童の行動や状態を評価を含めずに取り上げて言葉に表す行動だ。「指摘」し、児童自身に気づかせることが多く見受けられた。これは教科を限定せずに見られたので、E 教員の行動特徴と言える。

インタビューでは、5名の教員に①児童との関わりの中で、何を大事に思っているか②著者が定義した受容行動「教員が児童をありのままに理解し、承認し、価値を認め、信頼すること」と①の返答の関連、もしくは「教員が児童をありのままに理解し、承認し、価値を認め、信頼すること」についての感じ方を尋ねた。

録音された記録から、逐語録を作成した。筆者を除く、心理学の専門家(大学教員)1名と大学院生3名で検討を行った。その際、①インタビューが児童との関わりの中で大切にしていること、②受容についての考えが表現されていると思われる部分、の2点を抽出した。4名のうち3名以上が抽出した部分を、インタビュ

イーの思いが表れている部分として採用し、教員ごとに考察を行った。行動観察では見られなかった教員の意識を窺い知ることが出来た。

「受容」という言葉は、あまり普段使われない言葉であることが多い。教育の根底という教員もいれば、子どもに迎合している、という教員もいて、「受容」という言葉の受け取りは教員ごとに違うのだ、と感じた。ただし、教員それぞれに言葉の受け止めは違っても、「受容行動」は見られた。

個々の教員の授業場面における行動とインタビューを合わせて見ていったところ、教員が児童を受容する方法にはさまざまなものがあることがわかった。児童は授業という限られた場面の中だけで教師を受容されているのではないだろう。今回は、授業という、学校生活の中で多くの時間を占める授業に限定し、着目した。

著者は学校の授業その多様性が児童の被受容感につながるのではないかと考える。例えば、算数が苦手な児童には教員が間違いを「指摘」したり、「アドバイス」したりすることで問題が解けると褒める(「学習における評価」)。このように、苦手な教科においても、教員の児童への関わり方によって児童に被受容感を感じさせることが出来る。また、国語が得意な児童が、自分の意見や書いた文章が良いと承認されたならば、本研究における受容の側面である、「児童価値」や「児童信頼」につながり、児童の被受容感が高まるのではないだろうか。

教員は、児童の多様性と、個々の児童の特性を理解し、学校における多様な活動において、児童を承認し、価値を認め、信頼することを基本にしてさまざまな関わり活動を行い、児童の被受容感に努めることが大切だと考えられる。

思考する力が伸びる学習プログラムの開発と効果性の検討

～具体と抽象の往還を促す授業の実践から～

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P13042C
氏名 川添 龍次

本研究では「具体と抽象の往還」といった内的な情報操作を促す授業の実践により、子どもの思考する力を伸ばすことができるという仮説のもとに、小学生を対象とした思考力を向上させる学習プログラムの開発と効果を検討した。

情報には具体的な情報と抽象的な情報が存在し、必要に応じて情報を具体化したり抽象化したりしながら思考していると考えられる。情報を具体化したり抽象化したりする過程は円滑な問題解決に必要な情報操作であると考えられ、本研究で「具体と抽象の往還」と名付け取り上げた。「具体と抽象の往還」は、記憶の中にすでに存在している概念や考え、過去の経験、現在起きている外的な刺激などを、具体化、抽象化しながら、問題解決に向けて相互の関係を再構成していく過程に起こる内的な情報操作である。そのような自分自身の思考過程を子どもに意識的に捉え直させるためには、直接的には観察不可能であり、行動や自己報告から推測されうるものである思考を、可視化することが必要となる。そこで、内的な情報操作をメタ認知的に捉えられるようになるための訓練として、思考の過程を可視化する学習プログラムを開発した。学習プログラムの開発においては、思考そのものを意識するための可視化できるツールである「三本の矢」を使って「具体と抽象の往還」といった内的な情報操作を促す内

容を構築した。また、自ら考えようという意欲が思考には必要であり、思考が好きで楽しいと思うことが思考力の向上につながっていると考えられる。本研究の学習プログラムには、忍術をイメージした「火・水・土・木」の力を使って思考の「術」を覚えていくといった内容により、思考を楽しく学べるといった特徴がある。

開発した学習プログラムの効果性は、量的データによる(1)知能検査、(2)認知欲求尺度、質的データによる(3)ワークシート・振り返りにおける記述文により検討した。

(1)知能検査は、5年生、6年生ともに、3回(1回目はプログラム実施後、2回目はStep1を実施後、3回目はStep2を実施後)行った。知能検査では下位検査として8つのテストを行い、それぞれの結果において分析した。下位検査は6年生が「積木、絵系列、図合、置換、計算、乱文、論理的推理、異類語」5年生が「積木、絵合、図合、置換、計算、乱文、類推、異類語」である。1回目と2回目、2回目と3回目の検査の平均点に差があるかについて t 検定を実施し検討した。検査1回目と2回目の平均値に差がみられるかについて t 検定を実施した結果、6年生の「積木、絵系列、図合、置換、計算、乱文、論理的推理、異類語」5年生の「積木、絵合、図合、乱文、類推」において5%水準で有意差がみられ、2回目の平均値

が高かった。検査2回目と3回目の平均値に差がみられるかについて t 検定を実施した結果、6年生の「絵系列、置換、乱文」5年生の「図合、置換、計算、乱文、異類語」において5%水準で有意差がみられ、3回目の平均値が高かった。

(2) 5年生、6年生ともに、認知欲求尺度を使って年間5回の測定(3回目は学習プログラム実施直前、4回目は学習プログラム実施直後)を行った。認知欲求尺度では7つの項目を作成し、それぞれの結果において分析した。1回目と2回目、2回目と3回目、3回目と4回目、4回目と5回目のそれぞれの検査の平均点に差があるかについて t 検定を実施し検討した。また、各項目の値を単純合計し「認知欲求」として推移を検討した。認知欲求尺度の分析の結果、学習プログラム実施前後に行った認知欲求尺度においては、6年生に数値の上昇が見出された。

(3) すべてのワークシートの「三本の矢」に思考の軌跡を確認することができた。低学力により個別の支援が必要な子ども以外のワークシートには、意図した「具体と抽象の往還」が見られた。学習プログラム振り返りからは、思考を可視化したことにより思考を意識したと解釈できる記述が見られた。頭をよく使った、たくさん考えた、考え方がわかると楽しいなど、思考している実感が伴う記述も多く見られた。

学習プログラムを開発、実施し、効果を検証したことで(1)学習プログラムによって「具体と抽象の往還」という情報操作ができるようになった結果、問題解決に応用できるようになり、知能検査に効果が見られたと考えられる。

(2) 思考を楽しく学べるといった特徴をもつ学習プログラムによって、思考しようとする意

欲が高まった結果、6年生の認知欲求の数値が上昇したといえる。(3)子どものワークシート・振り返りから、思考そのものを意識する記述が確認でき、情報操作を円滑にするための技術について認識させることができたと考えられる。

本研究で開発した学習プログラムによって、「具体と抽象の往還」という情報操作を、意識化して用いることができるようになったといえる。同時に、楽しく学ぶというプログラムの特徴により思考しようとする意欲が高まる可能性も示唆された。思考する技術、思考しようとする意欲、思考の意識化といった3つの観点は、思考する力の向上を目指すための重要な観点であり、「具体と抽象の往還」を促す授業の実践により向上することが確認できたといえよう。今後、本研究の結果を受けて「具体と抽象の往還」を促す学習プログラムの内容をさらに精査する必要がある。また、情報操作と意欲、思考の意識化が相互にどのような関連性があるか研究を進めることが、思考力向上に向けた今後の課題であるといえる。

修学指導教員 竹西 亜古

NIE の教育的効果に関する実践的研究

—「生きる力」を育成するスクラップノート—

教育実践高度化専攻

生徒指導実践開発コース

p 1 3 0 4 4 j

安 田 陽 子

識字教育のためにアメリカで始まった NIE (Newspaper In Education の略)。日本でこの活動が始まったのは、1985 年ごろである。5 年遅れて大阪で NIE が始まった当初よりこの実践に携わり、多くの児童、教師達と共に切磋琢磨しながら NIE の教育的効果を実証し、今日に至っているがなかなか教育現場に浸透していかない。現行の学習指導要領に新聞を使って学習するなどの文言が入り、浸透されると思われたが、教科書の中に掲載されている新聞であり、新聞そのものを学習材として活用する授業はなかなか見られない現実があった。

そこで、今回 NIE の教育的効果を再度研究しなおし、誰でもが取り組み、子ども達が楽しんで学び、日々意欲的になるスクラップノートを使っての学習を検証することと、それを教育現場へ広めていくことを目的とした。

本研究は、大阪市立 T 校での実地Ⅱでの実践が主であり、5 年生児童 (132 名、4 学級) との 1 年間の取り組みを検証することである。学校の環境づくり、学年の環境づくり、学級の環境づくりから始まり、オリエンテーション、スクラップノート作成手順、発表、意見交換、授業などを、5 期に区切り、それぞれ目的をもって実証していった。時間的制約のある中での検証であったが担任の先生方の協力により、学年の研究として取り組めた。まず、学校全体の環

境整備をすることによって、全校児童に NIE の取り組みを紹介することができた。5 年生のきょうだい関係で新聞に興味を持ち、家庭でスクラップをしている児童も見られた。玄関前のグリーンマットの子ども新聞に興味深く読んでいる児童が増えてきており、まず環境を整えることが意識付けには必要であることが実証された。

当該学年の 5 年生の廊下、空き教室にも、常に新聞が読めるようにし、学年の枠をはずしたことにより、空き教室がコミュニケーションを図る場となっていった。廊下には、トップ記事の読み比べ(在阪 5 紙)を意識して掲示し、各クラス色分けの付箋に意見を書き、共感できる新聞社の記事の下に貼ることの繰り返しにより、新聞に対する意識づけに効果があった。このように、学年・学級づくりを始め、色々な活動に沿った環境作りは欠かせないものである。

授業では担当者の熱意と創意工夫によって生まれる学習材や指導法の工夫によって、児童の潜在的な力を発揮させることができた。この実践で気づかされたことは、この時期の子どもの力の多くは本人の意思ではなく無意識のうちに身につけていくことがあり、本人の自覚が後からついていたり、友だちに教えられて初めて気づいていくこともあるということである。

スクラップの学習や、授業を通して新聞に対する抵抗がなくなり、開いて読む、めくって探す、切り取って貼る、要点や考えたこと、思っ

たことをまとめ書く。この一連の活動を通して、様々な力がついてきたと考えられる。

スクラップノートは、ワークシート「こんな記事みつけたよ！」にレイアウトを考えて記事を貼り、切り抜いた記事の新聞社名、発行日時、選んだ理由、記事の内容、思ったこと、考えたことなどを書きこむ。当初は書く内容も「なんとなく」とか「野球が好きだから」の一文で終わっていた児童が日を追うごとに文字数が増え、書く回数が増えるごとに内容もしっかり読み込めるようになってきた。ほぼ1年間、朝の会ができるときは日直2名が「こんな記事みつけたよ！」と報告し、質問や意見を受けていた。その受けごたえも、事前に予測できるようになってきており、応えられた時の嬉しさをふり返りに書いている児童が増えてきている。そのことから、この取り組みが児童にとって、効果的であったといえる。スクラップノート作りを通して、新聞から記事を選ぶ[読む]、選んだ理由・内容をまとめる[書く]、発表する[話す]、友だちの発表を聞く[聞く]の活動を継続することにより、言語活動の充実を図り、「生きる力」を育てたいと考える。

また、アンケートを4回取り、整理・分析した結果、新聞に関する質問では、新聞に対する肯定的な気持ち、態度を測定することができた。自分に関する質問では、自分に対する自信の表れを測定することができた。そして、男女別に分析したことで、指導する際の助言や支援の方法を考慮する必要性を感じた。

新聞に関する質問と自分に関する質問のそれぞれの4回目を見ると自分に関する質問の項目が上昇している。これはこの学習を通して自分に対する自信がもてたことが顕著にみられた。

サブテーマに「生きる力」を育成するスク

ラップノートと挙げたが、この実践でさらに「生きる力」「たくましい生命力」を実感できた。継続することで意外な自分発見ができ、友達の意見を聞くことで、その人を理解しようとする気持ちが芽生えてきた。人として友達を認め、そのことにより自分の気持ちが楽になっている様子が見られた。

当初、あまり書けなかった感想や意見が、日を追うごとに苦でなくなってきたという。喧嘩が少なくなり、少々言われても気にしないでほっておけるようになってきたとも言う。

来年度から大阪市もいよいよICTの導入が本格的に始まる。しかし、デジタルとアナログの融合は必要不可欠であるが、電子機器の発達により漢字が読めなくなっている、書けなくなっているという弊害も出てきている。紙媒体の新聞の良さ（めくる・保存できる・紙面構成を学ぶ・振り返ることができる等）、デジタルの良さ（即効性・嵩張らない・必要などろだけ読める等）を体験しながら、言語活動の充実を図っていきたい。

今後の課題としては、この学習が嫌いではないが、うまく書けない、まとめられない児童に対する支援の方法を考える必要があるが、何よりも友だちが、その役割をしている姿が多くみられたことが頼もしい。また、本研究の成果を、どのようにして教育現場へ広めていくかを考える。そして、子ども達が培った力をどう繋いでいくか、小中連携の必要性を問うていきたい。

修学指導教員

宇原一樹

学校における自殺のポストベンションに関する実践的研究

—子どもの自殺が起きたときの事後対応マニュアル及び事後対応研修プログラムの開発—

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14055K
氏名 赤澤 真旗子

1 問題意識と研究目的

ポストベンションとは、自殺によって遺された人に及ぼす影響を可能な限り少なくするために適切なケアを行うことである。学校においては、遺された人々が受けるさまざまな心理的影響に教職員が気づき、支え、見守ることが求められる。児童生徒の自殺が起こったとき、児童生徒や保護者、遺族、教職員が陥りがちな心理状態や必要とされる支援を明らかにするとともに、学校において適切なポストベンションを行うための方法を提示することが本研究の目的である。そのために、危機時の心理的反応にも配慮した教職員対象の事後対応マニュアルを作成し、その活用を核とする自殺のポストベンションのための事後対応研修プログラムを開発・実施した。

2 研究方法の概要

生徒の自殺を体験した教職員・生徒・保護者・SCからの聴き取り

- ①生徒の自殺を体験した教職員・生徒・保護者・スクールカウンセラーに半構造化面接を実施
- ②KJ法で分析

自殺の事後対応マニュアルの作成

- ①聴き取りで明らかになった対応課題と既存の自殺の事後対応マニュアルを照らし合わせ、内容を検討
- ②構造化（時系列・役割分担別、配布すべき資料等）、デジタル化したマニュアルを作成
- ③有効性の検討（アンケート調査、意識調査）、修正

事後対応研修プログラムの開発・実施

- ①基礎知識と体験的学習から構成される研修プログラムを作成
- ②自殺の事後対応マニュアルを活用しながら、自殺の事後対応研修プログラムを実施
- ③有効性の検討（アンケート調査、意識調査）

3 研究内容

（1）生徒の自殺を体験した教職員・生徒・保護者・スクールカウンセラーからの聴き取りと分析

自殺事案の一事例ではあるが、同じ事例についての教職員、生徒、保護者、スクールカウンセラーの立場からの語りを分析することで、相互の関係性や思いの一致とズレなど、全体状況を俯瞰的に捉えることができた。

生徒、保護者、教職員は、それぞれの立場（役割）や心理的ダメージの差異、タブー感や死生観の違いなどが影響し、お互いの心理状態を捉えることが難しい状況にあったことが示された。また、適切な支援を妨げていたものとして、相互の思いのズレ、死の受け止め方の混乱、対応への不安、知識不足等があげられた。また、学校には不安な気持ちを出せないタブーな雰囲気があり、当時気持ちを発散できずにただけでなく、10数年が経過した今も語れない辛さや自責の念に苦しむ生徒や教職員がいることが分かった。

このことから、学校におけるポストベンションを適切に行うためには、遺された人々の複雑な心理的反応を想像し、臨機応変な対応につなげる必要性が示された。

（2）危機時の心理的反応にも配慮した教職員対象の事後対応マニュアルを作成する

本マニュアルの作成にあたっては、当事者からの語りから明らかになった対応課題を記すこ

とで、事後に生じる捉えづらい心理状態を想像し心理的ケアにも配慮した対応を可能とすることをめざした。また、当時の教職員の多くが、果たすべき「役割」が分からず、「時間」についての見通しが持てず、「情報」不足に不安を感じていたと語っていることから、マニュアルを役割と時系列に沿って構造化し、すぐに活用できる資料を加えた。

その結果、対応に見通しがもてるようになり、様々な場面を心理的状況も踏まえて想定することで、臨機応変な行動につながる事が示された。また、教職員研修を通じて対応力の向上を図ることにより、マニュアルを状況に応じて使いこなそうとする意識の高まる事が確認された。

(3) マニュアルの活用を核とする研修プログラムの開発・実施

本研修プログラムは、聴き取りから得た対応課題を盛り込むとともに、基礎知識と体験的学習を織り交ぜた点に特徴がある(表1)。

事後対応研修プログラムを行うことで、対応への意識が主体的になること、意識の共有が進むこと、気づき、支え、見守ることの必要性や今の対応が未来につながっていることを意識する効果が確認された。一方、研修を受けることで、感情の揺れが生じることもあり、安心安全な環境を整え十分配慮する必要があると示された。また、実際に全教職員が一緒に行い、考え、失敗経験を伝えあうなど、リアリティのある体験学習を段階を追いながら進めたことが、自分事として危機を捉えようとする認識の変化をもたらし、教職員主体で危機に対応しようとする意識を高めることが明らかになった。

4 今後の課題

第一に、教職員経験の中で遭遇する確率が低い自殺という問題、しかも事後対応の研修である

表1 事後対応研修プログラムの全体像

プログラムの内容	時間	目的と概要
ステップ1 心理的反応に焦点化したポストベンション研修	90分	<ul style="list-style-type: none"> ・学校危機対応のための基礎知識を習得する(学校危機、ポストベンション、自殺の実態等) ・危機時に陥りがちな児童生徒や保護者、遺族の心理状態と状態についての共感的理解を図ると共に、応じた対応について考える ・グループワークによる疑似体験を取り入れることで、これまでの経験を活かし共有化する
ステップ2 エコマップ作成シミュレーション(卓上訓練)研修	90分	<p>卓上訓練</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ある危機的な状況をシミュレートし、危機発生時の意思決定や対応について協議する。意思決定過程をグループ及び全教職員で確認しあうことで、実際の場面での実効的な組織的対応を考える ・様々な立場に身を置くことで、学校全体がすべきこと、役割に応じて教職員がすべきこと、自分自身ができることを考える ・グループ及び全職員で討議・共有することによって、個人では思いつかない多角的な考えや新しい視点に気づく(教職員同士の連携、同僚性) <p>エコマップ作成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒を多角的に理解するための情報収集及び情報共有について体験的に学ぶ
ステップ3 ロールプレイング研修	60分	<ul style="list-style-type: none"> ・ステップ、ステップ2の研修内容を踏まえてロールプレイング演習(役割演技法)を行い、具体的な対応について体験的に学ぶ。 ・危機を疑似体験することにより、危機発生時の対応力の向上を図る

ため、参加意欲をどう高めるかが課題である。すべての教職員にとって必要な研修だという意識を浸透させていくことが求められる。

第二に、事後対応研修プログラムとどう連動させていくかが課題である。個別性が高い自殺の事後対応において、マニュアルを状況に応じて活用するためには、教職員研修を通じて対応力の向上を図ることが必須の前提条件である。

第三に、誰が研修を実施するのかが課題である。教職員が主体的に学校危機を捉えることを期待するのであれば、将来的には、校内の教職員による実施が望まれる。そのためには、継続的なプログラム改善や学校外の専門家等と連携するシステムづくりも必要である。

小規模校における異年齢集団を形成する取り組みの実際と

教育的意義の考察

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14056I
氏名 芦田 新

少子化や現代化など、子どもの生活環境が大きく変化した現代では、子どもたちが学校外において遊び集団を形成することが難しくなっている。少子化によって子どもの数が減少し、近所に遊び相手がいないといった状況や、習い事などで放課後に遊ぶ時間が無いことなど、子どもたちにとって集団遊びをすることが難しい時代になっているといえる。集団遊びは子どもが社会性を獲得する重要な機会であり、こうした機会そのものが減少している現代においては、子どもの社会性の育成が不十分であるとの指摘もある。

こうした現代における子どもの生活環境を受け、教育現場では体験活動や話し合い活動、異年齢集団活動などを行うことによって、子どもたちの社会性を育もうとする取り組みが行われている。集団活動においては、個か集団かという二項対立的な考え方ではなく、個も集団もという立場において指導することによって、集団における子どもの個性と社会性を育むことができ、現代の問題に対応できる教育活動であるといえる。

本研究において調査対象としたA小学校は小規模校であり、異年齢集団活動に力を入れている。子どもたちは休み時間の遊びなどの場面で

積極的に異年齢集団を形成する様子が見られ、教員の意図していない場面でも自主的に異年齢集団を形成していた。特に高学年児は、下学年に対しリーダーシップをとろうとする態度が見られ、異年齢同士の交流においても、下学年に対して配慮しようとする様子が見られた。

子どもたちが自主的に異年齢集団を形成している背景には、A小学校が取り組んでいる様々な異年齢集団活動が影響していると考えられるが、多くの人数を必要とする活動や遊びでは、異年齢間で連携せざるを得ないという、小規模校ならではの特徴も存在する。しかし、A小学校の取り組みは、人間関係の希薄化が指摘される現代の小学校において、子どもたちに異年齢集団による活動の機会を確保し、そこでの社会性や個性の発達に寄与することで、ひいては子どもたちの自主的な異年齢集団の形成に貢献しているといえるのではないかと考えた

そこで、本研究では小規模校であるA小学校の異年齢集団活動において、教員の理解や心がけについて調査・研究することによって、活動の実際と教員の指導観を明らかにし、A小学校の行っている異年齢集団活動の、今日の学校現場における教育的意義を考察した。A小学校の異年齢集団活動において観察を行い、教員の指

導観についてインタビューを行った内容をまとめた。また、観察から見られた子どもの様子について、事例を紹介したうえで、そこからみとることができる事象を考察した。ふれあいタイムにおいては、高学年の子どもには異年齢集団活動を通して、集団での役割に責任を持って取り組もうとする態度が身につく可能性があることが示唆された。

また、教員に対してインタビューを行い、SCATを用いてストーリー・ラインを作成することで分析を行った。この分析から得られた教員の指導観について考察するとともに、この小学校において行われている異年齢集団活動の教育的意義について考察を行った。

ふれあいタイムには、年間を通して定期的に行われているという特徴と、長年継続して行われているという特徴が存在する。これらの特徴から、A小学校の子どもたちは入学から卒業に至るまでこの活動を定期的に行うことになる。

「活動を楽しむ」という視点において、子どもが活動の何を楽しんでいるかという点は、学年ごとに異なる可能性があることを文中において指摘した。同様に、集団における個人の役割も学年ごとに成長変化をしているのではないかと考えた。そうであれば、ふれあいタイムのように、異年齢集団、年間を通した定期的な実施、長年の継続という条件を満たした活動を行った場合、その学校の子どもたちは入学から卒業までの過程において、異年齢集団という名の子ども社会における各学年の立場を、全学年分体験することができるということになるのではないかと。また、小規模校であることから、同学年においても子ども同士の関係が濃密であり、なおかつ異年齢と交流する機会が豊富である点も、

活動外において子どもが多様な立場を体験することに貢献している。

少子化と現代化によって、現代では学校外において子どもの遊び集団が形成されることは難しくなった。しかし、子どもの遊び集団を、遊びを目的とした子ども社会と言いかえるならば、A小学校の取り組みでは、現代では失われつつある「子ども社会の多様な立場を体験する機会」が学校教育の中で確保されているといえるのではないかと。もちろん、教員による指導が存在するという点では、自然発生的な「子ども社会」とは異なるだろうが、社会性獲得の機会の豊富さという点においてA小学校の取り組みには大きな意義があるといえるのではないだろうか。少子化・現代化が進行し、子どもの遊び集団が減少したことに伴って発生している諸問題は、A小学校の小規模校であるという特徴を活かした学校作りによって、改善される可能性があると考えられる。

今後は本論で指摘した、異年齢集団活動を長年継続して行うことについての課題点である、活動内容のマンネリ化解消に向け、各学年が異年齢集団活動において楽しいと感じている点について、学校現場において実践を通して探求する。その上で、異年齢集団活動の指導や遊び内容について、改善をおこなう際の視点や議論、過程をまとめることによって、活動の改善にあたってより実践的な資料とする。

修学指導教員 安原 一樹
松田 修

教員の学び合いをねらう学習コミュニティ

—創設にまつわる協働の記録—

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14057G
氏名 稲田 拓也

課題と目的

新しい教育課程の導入、教員の世代交代、価値観の多様化等、学校が対応すべき課題は激しく変動しながら多様化しており、教員個人の力量だけに焦点を当てた研修では解決できない時代になってきていると考える。教員（教員以外の学校職員も含む。以下同様）同士による学び合いは、チームとしての学校組織の連携強化及び教員の力量向上につながると考える。本研究における学び合いとは、実践の中で見いだされる課題を教員間で共有し、あらゆる知を道具的に用いつつ、解決のための新たな知を創出することと定義する。また、本研究がねらう新たな知とは、学問知（実証的に裏付けられた抽象概念）ではなく、実践知（個別で状況依存的な理論）である。その学び合いの中核概念として、創造的なコミュニケーションである対話と自身や組織のあり様についての省察を位置付ける。現職教員であり教職大学院生でもある私が、他の教員とともに、学び合いの場として学習コミュニティ（learning community;以下LCと略記）を創設し、その成果と課題について検討を行うことが本研究の目的である。本研究のLCはインフォーマルな学び合いの場であり、他者や組織に対して強制力も決定権も持たないことによって教員の学びの自主性を担保する。ただ、勤務時間に活動を行うこともあるため、校長の承認のもと行われ、学び合いによって得られた知は、

基本的に全教員で共有することを前提としている。

本研究は、問題の構造化・仮説の構成と再構築、データ収集、データ分析を同時進行で進めていくフィールドワークの漸次構造化法（佐藤, 2002）を採用し、現場教員との継続的な対話を通して研究の方向性を定め、評価・改善を行っていく協働的研究である。

本研究について

本研究は、教員経験 17 年目である筆者が、在籍する市立α小学校において、一教員としてLC創設に携わり記述を行う。

活動の具体

具体的なLCの取り組みとして、ワークショップ（workshop;以下WSと略記）、ジャーナル、評価・改善の3点を重点的に行ってきた。WSでは対話と省察を通して、実践の中で自明視されてきた実践知を言語化・身体化することを試みた。まず、対話という新しいコミュニケーション・スキルを体験的に獲得するとともに、新しい知を生み出すプロセスとしてSECIモデル（野中・紺野, 2010）に依拠し、WSの分析・記述を行った。SECIモデルでは、知識創造のプロセスとして、共同化（暗黙知から新たに暗黙知を生み出すプロセス）、表出化（暗黙知から新たに形式知を生み出すプロセス）、連結化（形式知から新たに形式知を生み出すプロセス）、内面化（形式知から新たに暗黙知

を生み出すプロセス)をたどる。また、別のWSでは、省察という深層の問い直しに導くため、Korthagen (2001) のリアリスティック・アプローチ (Realistic teacher education) をふまえ、その手順として、①事前構造化、②経験、③構造化、④焦点化、⑤実践知という5段階を通して新たな実践知を創出し、その分析・記述を行った。

いずれのWSも、学校の既存の教育活動場面のなかから問いを見出し追究していくもので、実践場面での汎用性の高い研究になったといえる。さらに、先輩と後輩による「教える—教わる」の関係性ではなく、学び合いという互いを尊重し合った対等な関係性の中で、新たな気づきや問い直しを得ることができた。

ジャーナルではWSで創出された気づきや問い直しを言語化し、実践知として組織で共有し、それを学問知と融合させる表現を試みた。評価・改善では、LCの在り方に対する肯定的意見だけでなく、批判的意見も対話によって導き出し、新たな方策も見いだすことができた。

評価・改善においては、LC成員の意見を記述に盛り込み評価の客観性を担保することを試みた。そのための調査手法としてインタビューとアンケートを行い、今後のLCの改善に役立てる。

インタビューにおいては、成員に対して個別インタビュー、グループ・インタビューを行い、認識や行動の変革について尋ねた。構造化された質問によって相手から情報を抽出するだけでなく、「回答者と調査者と協同で、調査場面に持ち出されるトピックスを手がかりとしながら、その場の相互行為状況や自分の経験をリソース(題材・資源)として、物語を紡ぎ出していく」アクティブ・インタビュー(山田, 2014)も採用し、私自らも積極的に意見を述べ、インタビューも学び合いの場となるよう話し合いを進めた。

アンケートは、企業が顧客の声を収集し業務改

善に役立てるためのVOC(voice of customer)活動(e.g., 高橋, 2003)に近い位置付けで行った。成員の意見やニーズをつかむために、選択肢(「その他」として自由回答欄も含む)を列挙し、複数回答可の形式で行った。

総合考察

今回、LCの活動を通して、さまざまな実践知が創出されるとともに、多くの教員からLCのあり方について意見が得られた。こうしたローカルな実践記録が、他の学校の新たなLC創設や学び合いに挑む実践者の礎となることは十分に考えられる。日常の実践の中で暗黙知化して語られることのなかった認識に対して、学び合いによる多面的な問い直しが行われ、それらが組織で共有され新たな実践に発展していった。こうした対話と省察を通じた教員同士の学び合いが行われる状態を、教員の力量が組織的に向上している状態と捉えている。

本研究を通して、すべての教員が学び合いに積極的に取り組むようになったとはいえない。しかし、本研究に快く協力してくれる教員や、忙しくて活動に参加できないものの興味をもってくれる教員は多い。得られたさまざまな意見をもとに、その学校の実情に応じた形でLCの活動を継続していくことが重要だと考えている。

今後、学校の枠を超えたより大きなコミュニティを形成することも視野に入れている。各校にLCが創設されれば、LCをフラクタル構造にすることが可能となり、学校と学校が協働する広域LCの活動も可能となることを期待している。こうした中で、教職大学院の担う役割は重要と考え、個人と個人、個人と組織、組織と組織、といったさまざまな形態での協働が、今以上に求められると考える。

修学指導教員 山中 一英

学校と適応指導教室との連携

—連携サポーターの支援の在り方についての考察—

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14058E
氏名 大西 真由

第1章 問題意識

平成22年度の国・公・私立の小・中学校における不登校児童生徒は、119,617人と報告されている(文部科学省,2014)。86人に1人の割合で不登校の状態に陥っている子どもがおり、長期間減少しているとはいえない状態が続いている。

実際に適応指導教室に行って生徒とかかわり、学校復帰が容易なことではないということが理解できた。また、学校と適応指導教室の連携の在り方については課題も残されていることを知った。適応指導教室と学校との連携を進めていくことによって、不登校生が納得できる生徒自身の在り様を見つけ出せるのではないかと思われた。

筆者は中学校におけるスクールサポーターと適応指導教室における支援ボランティアを並行して担当している。両者での活動をしながら、学校と適応指導教室をつなぐ役割を「学校・適応指導教室間の連携サポーター(以下連携サポーターとする)」と呼ぶこととしたい。「連携サポーター」には、学校の教育活動及び適応指導教室の活動をサポートし、両者にかかわりながら、両者をつないで支援を促進するという意図がある。

第2章 研究目的

本研究は、適応指導教室に在籍する不登校児童生徒への「連携サポーター」の支援の在り方について、実践を通して検討することを目的とする。

第3章 研究方法

(1) 生徒の学校での様子や不登校生への支援について参与観察し、記録する。学校・適応指導教室

間の橋渡しの役割ができるような諸活動を進める。その内容は時系列にまとめる。

(2) 不登校生や保護者に対してどのような支援をしているかを学校の教員から聴き取り、学校や適応指導教室における教員、指導員の役割、その関係性をまとめ、連携サポーターの在り方について整理する。

(3) 筆者の実践をより一般的な適応指導教室における支援と比較検討するために、他の市における適応指導教室の不登校生への支援や活動、学校との連携について聴き取り、まとめる。

(4) 聞き取りや自身の記録を基に、KJ法を用いて、連携サポーターとしての不登校生への支援方法やかかわり方についてまとめる。

(5) (1) から(4)の結果を基に適応指導教室と学校の連携にかかわる連携サポーターとしての指導・支援について考察する。

第4章 不登校生への支援のまとめ

学校と適応指導教室での不登校生への支援について筆者が記録し、時系列にまとめたもの、更に教員・指導員への聴き取りの結果をもとに、生徒へのかかわりにとって重要なかかわりについてまとめた。適応指導教室においては、①不登校生との関係づくり、②本音を聴くこと、③生徒の社会性の育成、④生徒の自主的な行動への支援のかかわりが大切である。学校における不登校傾向生徒への支援では、①学校における多くの生徒とのかかわること、②不登校傾向生徒と他の生徒とのつなぐこと、③不登校生自身への支援、④生徒受け入れの環境づくりへの参加、⑤学校と適応指

導教室との橋渡しの役割が大切である。

第5章 他の適応指導教室との比較

適応指導教室は運営方針や活動内容など形態がさまざまである。筆者の生徒支援は、一例にすぎない。他の適応指導教室と比較するため、5市の適応指導教室に生徒支援の在り方に関するインタビューを依頼した。インタビューは半構造化面接とし、16項目について回答をもらった。他市の適応指導教室の指導員からのインタビューから、不登校生への支援や活動、学校との連携についてまとめ、自身のまとめと他の適応指導教室との比較を行った。

。

第6章 不登校生への連携サポーターの支援・かかわり

自身のかかわり方や教員や指導員のかかわり方から、不登校生にとってどのようなかかわり方が大切かを学び記録したもの、適応指導教室の指導員の方々のインタビューから、大学教員、学生5人でKJ法を行い、分類した。KJ法によるまとめの結果、連携サポーターとしての役割は、まず子どもの「居場所づくり」への支援に始まると考えることができる。その中で、「心がけること」として、「子どもの社会性」の育成が必要であるが、「学校からの依頼」も大切にす姿勢がもめられる。それらのうに、子どもの思いを学校に伝えたり、家庭との連携にかかわったりする。「学校との関係づくり」が進むと、「学校復帰に向けての働きかけ」として、行動につながるはたらきかけや学校内の連携、問題の改善ができるとまとめられた。

第7章 考察

適応指導教室に通室する生徒が「居場所」だと感じるためには、指導員や友達と何気ないやりとりができることがまず必要であり、そこから本音が言える関係性を作っていくことが必要である。連携サポーターは、不登校生に寄り添い、ラポー

ルを形成して、その思いを聴くことができる関係性を作り出す役割を担う必要がある。一方、社会で他者と共に生活することを考えたとき、生徒の社会性を育むことも大切であるとする。連携サポーターは、生徒と共に活動することで、人のかかわり方を学ぶきっかけとなることを意識することが必要である。

適応指導教室の調査によって、学校と適応指導教室の信頼関係の向上がもめられていることがわかった。適応指導教室でも活動する連携サポーターが、教員に生徒の様子や思いを伝え、どのような支援が必要かを共に考えることが重要になると思われる。

筆者は活動の中で、教員のような指導する立場ではなく、生徒が「相談しやすい人」と感じられるようなかかわりに配慮した。学校復帰後も生徒とのかかわりを継続しておくことで、生徒が不安になったとき相談できるように関係を持っておくことが大切だと思われる。

不登校支援では、学級担任だけに限らず、多くの学校関係者の他にも指導員や連携サポーターの間で情報が共有され、相互に課題を把握したうえで生徒支援を行うことが大切である。

連携サポーターは、学校において授業をはじめとするさまざまな行事にかかわり、学校の様子を把握しているとともに、適応指導教室での不登校生との関係を築き、彼らの思いを聴く立場でもあった。これらによって得られた、不登校生支援のために必要な援助の在り方を、適応指導教室のスタッフ、教員に伝えつつ、共に考える役割であったと思われる。不登校児童生徒への支援を進めるうえで、学校と適応指導教室をつなぐために、連携サポーターのような役割がもめられるところではないかと思われる。

修学指導教員 松本 剛

児童間のネットワーク及び一人でいられる力が

児童の学校適応感に及ぼす影響

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P 1 4 0 5 9 C
氏名 川畑 光明

1.問題と目的

学校適応感は、学校に通う児童にとって重要な感覚の一つである。学校適応感が高ければ、児童にとって学校生活はよりよいものになるが、低くなるとやがて学校不適応を起し、不登校、いじめなどが起こり学級経営に困難をきたす可能性が高くなる。本研究では、良好なコミュニティ形成の基盤となるソーシャル・キャピタルという考えから児童間ネットワークがどのように児童の学校適応感に影響を及ぼしているか。また、児童の一人でいられる力に着目し検討を行った。

本研究の具体的な検討点は次の3つである。(研究1) 児童の紐帯数と学校適応感の関連

(研究2) 児童の一人でいられる力と学校適応感の関連

(研究3) 新紐帯数発生に対する紐帯数増加プログラムの効果

2.児童の紐帯数と学校適応感 (研究1)

(方法)

平成27年4～10月M県N市立O小学校5年生5学級計164名を対象に各月3回調査を行った。得られた紐帯総数で児童を2つのグループに分け、低群をL群、高群をH群と名付けた。その後、L群、H群それぞれの学校適応感の平均点を算出し、 t 検定を行った。また、各月ごとに発生する新紐帯は、紐帯数調査表から抽出し、発生総数と1人あたりの発生数を算出した。

(結果)

紐帯総数と学校適応感の関連において、4月には、学校適応感下位側面の生活満足感に関連があった。5月の学校適応感においては、この生活満足感以外に教師サポート・友人サポート・向社会的スキルにも関連がみられた。この関連性はすべてH群の平均値がL群の平均値を上回っていた。また、各月ごとの新紐帯の発生数においては、6～9月間の紐帯数増加の度合いが少なくなっていた。また、全児童の個別の紐帯の状態を分析したところ多くの児童が、6、9月の調査において、4、5月に紐帯ができた児童名をあげていた。

3.一人でいられる力と学校適応感 (研究2)

(方法)

児童の一人でいられる力測定のため小学生版「一人でいられる力」尺度の作成し、平成27年9月にM県N市立O小学校5年生合計161名の「一人でいられる力」を測定した。分析方法は、「一人でいられる力」の下位因子「くつろぎ・孤独欲求」「孤独不安耐性」「つながりの感覚」それぞれの平均値で児童を2グループに分け低群をL群、高群をH群と名付けた。その後、各群の学校適応感平均値の t 検定を行い、有意差 $p<0.05$ を示す学校適応感下位側面について考察した。

(結果)

分析の結果、「くつろぎ・孤独欲求」「つながりの感覚」と学校適応感との関連がみられた。

この2つはそれぞれ違う形で学校適応感と関連していた。「くつろぎ・孤独欲求」L群、H群の

平均値の有意差を示す項目において、5月は友人サポートのみであった。しかし、6月以降項目数が増えていき、10月にはすべての項目の平均値において有意差を示し、すべてH群の平均値がL群を上回っていた。

「つながりの感覚」L群、H群においては、4月に教師サポート・友人サポートの平均値の差が有意であり、5月には教師サポート・友人サポートおよび生活満足感の平均値の差が有意であり、この形が10月まで続いていた。また、「くつろぎ・孤独欲求」「つながりの感覚」で有意差があった学校適応感因子はすべてH群の平均値がL群を上回っていた。

4.紐帯数増加プログラムと新紐帯（研究3）

（方法）

平成27年9月中旬～10月下旬までの期間、M県N市立O小学校5年の5学級計162名の児童および学級担任を対象に行った。紐帯数増加プログラムは、2015年9月上旬に筆者が5年の各クラスの学級担任に説明を行い、9月中旬から自然学校終了の10月中旬まで各学級担任が実施した。また、スタンプでの役割分担に関しては「誰が〇〇をする。」ということを確認し、それについて児童同士が確実に認知できるように記録用紙を作成した。各児童はこの記録用紙を所持し、学級全体の児童名および役割を自分で記入した。そして、自然学校終了後、紐帯数調査および自然学校に関するアンケート調査を行った。得られたデータから9月と10月の紐帯総数を比較し、紐帯数増加プログラムの効果を検討した。また、自然学校に関するアンケート調査の結果の中からプログラムを実施したキャンプファイヤーに対する意識を分析した。

（結果）

分析の結果、10月の紐帯総数が9月の紐帯総

数を上回った。新紐帯発生数において10月の新紐帯発生数は9月と比べ増加した。また、自然学校終了後のキャンプファイヤーに対する児童の意識調査では、「みんなで（が）一つに」「絆が深まった」「クラスがまとまった」という学級の一体感を意識した記述を51名の児童がしており、児童全体の3割を超えた。

5.総合考察

本研究では、児童の学校適応感を児童間ネットワークと一人でいられる力という視点から時系列で調査、分析を行っていった。そこから考えられることは、児童の学校適応感は、学級集団の形成時期により影響を与えるものが異なるということである。新学級編成からの2ヶ月間においては、児童間のネットワークがどのような状態であるかが児童の学校適応感にとって重要になる。そして、児童間ネットワークの形成が落ち着いてくる時期になると児童の一人でいられる力が児童の学校適応感と関連を持つようになると考えられる。また、その後児童間ネットワークの構造は大きく変わらない傾向にあるが、目標を共有し、それに向けて話し合いを行い、決まったそれぞれの役割を互いに認知し、練習を行う活動を行うことによってネットワーク構造がより密となり学級の一体感が生まれることになると考えられる。その一連の過程によって学級が良好なコミュニティとなり学級内のソーシャルキャピタルが高まり、児童の学校適応感の向上つながっていくのではないだろうか。

修学指導教員 竹西亜古

学校のなかで「学校化された学び」を考える営み —教員の省察的探究 (reflective inquiry) に向けた協働的实践の試み—

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14060G
氏名 大學 智子

1. 問題の所在

教員が直面する課題は、複雑な文脈で生じており、教員は、複合的な問題解決を行わなければならない。このとき、何を問題とするかは、教員自らが暗黙に保持している認識の枠組みや前提、思考の習慣などに依存していると考えられる。したがって、本研究は、「省察的実践家モデル」に依拠し、教員の専門性（そして、力量形成）の核心には、「(行為の前提にある) 認識の枠組みを問い直す」ことと「新たな問いを創出する」ことの、2つの営みがあると想定する。そして、両者を含めた心的過程を「省察的探究 (reflective inquiry)」という言葉で表記する。「省察的探究」においては、Mezirow (2010) の「省察の3つの型」を参考に、①行為、②その行為へ至ったプロセス、③その行為の前提にある認識の枠組み、の3つを「問い直し」の対象とする。また、省察的探究のプロセスにおいては、異質な他者との協働が欠かせない(遠藤, 2012)。筆者は、教員ではない。その意味で、教員と同質ではない筆者が、教員の省察的探究のプロセスに関与する意義を担保することになる。

ところで、「学校化された学び」という課題が指摘されて久しい。それは、学校における「学習」が、人間本来の「知」の営みから乖離しており、人為的な歪みが生じているという批判である。その批判に対して、「場」に依存しない転移する知

識や技能といった一般的で普遍的な知識を学ぶことが学校の目的であるという批判もある。

2. 研究の目的

上記した、学校の外側から繰り出された「学校化された学び」への批判は、学校の内側から、すなわち学校教育の担い手である教員が中心となって、模索されなければならない。この模索の中心には、教員一人ひとりが「学び」をどのようなものとして捉えているかという学習観があり、一般に、それは暗黙に保持されている。

以上をふまえ、本研究は、ある小学校の教員を対象に、それぞれの学習観への気づきを促し、それによって教員個々の省察的探究を促す取り組みを企画・実施することを主たる目的とする。この営みは、その小学校の教員研修の一つに位置づけられるとともに、今後、学校教育への導入が予想されるワークショップモデルに基づく授業や、アクティブ・ラーニングの可能性とそこにある課題の探索につながるものである。また、この取り組みは、「協働的実践」に位置づけられ、「教える—教えられる」という関係性は排除される。

3. 本研究のフィールド

兵庫県北播磨地区の市立 X 小学校は、各学年1学級である。また、教員による自主的な学びの場として、ミニ研修会が設定されており、週に1回、30分ほどの時間、教員が定期的に参加する。

4. 研究の具体

研究1 教員全体を対象とした研修の企画・実施

「学校化された学び」への批判に対して、どのように考えるか、教員とともに思考する営みを企画・実施することを主たる目的とする。

参加者は、X小学校教員13名、教育心理学を専門とする大学教員、筆者であった。まず、筆者が、大学院で学んできたアカデミックな知見を提示し、「学校化された学び」をめぐる批判などを講述した。そして、「学びをどのように捉えるか」という問いかけに対する教員から出された問いについて、ディスカッションを行った。

全体ディスカッションでは、教員個々に自らの経験をあてはめた例が開示され、学習課題や教員の学習観にかかわる論点が議論された。そこから、提案事例の遍在性がうかがえた。一方、事後質問紙調査からは、学校の「当たり前」を捉えることが容易でなかったことや、企図した営みが普段から行われているわけではないことが推察された。

研究2 教員個々の省察的探究を促す対話セッション

研究1の結果に基づき、教員個々の学習観を可視化し、筆者との対話を通して教員個々の学習観を明らかにすること、それをふまえて、教員自らが学習観を問い直し、筆者とともに新たな問いの創出につながる対話を展開することを目的とする。

対象は、研究1で実施された事後質問紙に学びの認識という点で特徴的な回答をした、A、B、Cの3名の教員とした。はじめに、秋田(1996)を参考に、「学校の学び」と「子ども」を何かに喩えるよう求め、それによって教員の学習観を把握した。なお、語り手の発言やエピソードに基づいて対話を展開するため、聞き取った発言に対して「なぜ〇〇と思いましたか」と問いかけたり、抽象度の高い発話内容であれば言い換えを促したりする工夫を行った。

A教員との対話セッションでは、教員という存在についてや、学校文化への適応とその危険性についての問い直しをもたらされ、教員は何を考えていかなければならないかと、A教員自ら新たな考察へ至った。また、比喩表現が学習観への気づきに有効であったことが推察された。

B教員との対話セッションでは、過去の出来事とそこでの反省の想起によって、暗黙であった思考の意識化・言語化が促されたことが示唆された。一方、筆者の復唱やうなずきなどB教員に共感する態度が、筆者自ら思考を停止させ、新たな問いの創出を阻害していた可能性がうかがえた。

C教員との対話セッションでは、授業が内包する教員と子どもの関係構造への問い直しや、協働的实践を行ううえで必要要件などが考察された。また、C教員自ら新たな問いを創出し、C教員と筆者の両者が思考を重ねる対話が展開された。

5. 総合的考察

研究1と研究2の、2つの取り組みを通して、本研究の企図は、概ね肯定的に評価されたのではないかと考えられる。X小学校の教員に、学校の中心的営みである「学び」について、あらためて思考するきっかけを提供できたと判断している。しかし、教員一人ひとりの省察的探究の促進という点では、決して十分なものとはいえない。

研究1については、限られた時間のなかで、教員の省察的探究にとって、どのような内容をどのように問いかけることが有効か、吟味する必要がある。研究2については、とりわけC教員との対話セッションで、新たな問いの創出(の萌芽)となるような対話が展開されたと判断できるが、本研究だけではそうした対話の要素を同定することができず、今後、検討すべき重要な課題といえる。

教員の自己理解促進研修プログラム

～体験を通じた自己への気づきの研修～

専攻	教育実践高度化専攻
コース	生徒指導実践開発コース
学籍番号	P14061E
氏名	田中 美和子

1 問題の所在

教員の仕事量が増加している。常に多忙な日々を続ける教員のストレスは増大し、心身ともに疲れ切っていく教員の現状が懸念されている。教師のやりがいや教師という役割を通して仕事に自分なりの意味を見出す研修は、教員が疲弊せず仕事を続けることに貢献できると考える。教員が自身の内面に働きかけ、自分を理解し受容することが、自ら人間として発達していこうとする力を見つけたり、充実した教職生活を送ろうと努めたりすることにつながると思われる。自分と向き合う機会を持つ内容を含んだ教員研修は、各人が教員としての「自分なりの意味」を見出すことに貢献するものであると考えられる。

2 研究の目的と方法

(1) 目的

本研究では、疲弊感を持ちつつ勤務を続ける教員のための、自身をふり返り同僚と交流する体験を中心とした研修を計画し、教員としての自己への気づきを促す研修プログラムを実施し、本プログラム内容の有効性について検討する。さらに、教員にとって立ち止まり、自分のあり様をふり返る場をもつことの意義について考察する。研修プログラムでの内容は、気づきにつながる体験的なワークを中心とした教員の自己理解促進のための演習とする。

(2) 対象

対象者 A市立B小学校 教員10名

対象期間 2015年5月～9月（研修4回）

(3) 研究方法

- ①研修への参加対象者に半構造化面接を実施し、「日常生活の中でどのように自分自身のことをふり返っているか」について調査する。
- ②教員の語りの内容を精査し、対象校における教員の日常生活での課題を抽出・整理する。
- ③抽出された課題に対応するための体験プログラムを計画する。
- ④月1回ずつ全4回のプログラムを実施する。研修過程は記録され、プログラム検討の考察に用いる。
- ⑤各プログラム終了後に参加者の気づきに関する自由記述調査を実施する。調査結果を意味ごとに短文化し、データとして用いる。
- ⑥全プログラム終了後に参加教員を対象として、プログラム体験に関する半構造化面接を実施する。教員の語りを文脈ごとに短文に区切りデータとする。
- ⑦心理学専門の大学教員1名と現職教員2名、大学院生2名でKJ法を実施し、参加者の体験による気づきを分類、検討する。
- ⑧結果を総合的に検討し、これらをもとに本プログラム内容の有効性について検討する。さ

らに、教員にとって立ち止まりふり返る場をもつことの意義について考察する。

3 プログラムの作成・実施

対象校教員の調査の結果、「㉠ストレスと上手につきあう、㉡ゆっくりと自分に関わる時間をもつ、㉢心と身体の状態に目を向ける、㉣自分の気持ちを整理する」ことが必要であるという4つの課題が抽出された。これらの課題への取り組みとして、自分の感情に向き合い、ゆっくりと心身の現状に目を向けながら自分の気持ちを整理する内容をもった研修プログラムを作成した。各回のプログラム内容は、気づきにつながる主観的体験ワークを中心とした教員の自己理解促進のための演習とした。

プログラムには、主観的体験のプロセスで自分を対象化させ、自己内対話を活性化させるワークを取り入れた。自分の身体の状態や性格や行動の特徴を可視化し客観的に捉えやすい、「ストレスチェック」「東大式エゴグラム」「サブパーソナリティートランプ（以下 SP トランプと表記）」「クリアリング・ア・スペース」をツールとしたワークを実施した。

(1) プログラムⅠ「自分の身体に目を向けるストレスチェック」；「今ここ」の自分自身に注意を向けるために周りで聞こえる音や見えるものに関心を向け、自分の聴覚視覚を意識して「自分自身に向き合う体験」を実施した。ストレスチェックで身体の状態を確認した。

(2) プログラムⅡ「エゴグラムによる自己理解」；普段の自分をふり返り、自分の心の動きの特徴や行動パターンに気づき、自己理解を深める体験を紹介した。

(3) プログラムⅢ「SP トランプによる自己理解」；自分自身に内在する特徴と他者関係を見直す体験を提供した。

(4) プログラムⅣ「クリアリング・ア・スペースによる心の整理」；心の中の問題や言葉にはならない心的感覚（フェルトセンス）を意識化し、自分のあり様を見直し整理する体験を企画した。

4 プログラムの結果と考察

プログラムごとの㉠参加者の研修直後の感想㉡全体のふり返り時の感想㉢3カ月後の再度のふり返り時の感想をデータ化し、KJ法で各プログラムの評価について分類検討した。

プログラムⅠは、ストレス状態とストレス対処の発見が、その後のストレス対処への意識の高まりにつながった。プログラムⅡは、体験を通して自分の性格や行動の特徴を確認し、自己分析や他者理解を得る機会となった。プログラムⅢは、自分自身を再発見し、自己理解の深まりにつながった。また、他者との関係を整理する機会となった。プログラムⅣは、今の自分に触れるきっかけとなり、気づいたことを自分の内面でどう処理していくのかといった気づきのプロセスをたどりながら、自分の気持ちが整理できた。

気づきを促す研修プログラムでは、教育実践をふり返ったり、自分の感情や行動に自分なりの意味を見出したり、自分を整理したりする体験を重ねた。また、同僚との相互交流の場となり、教員の疲弊感へのケアにつながったとも思われる。主観的体験を中心とした他者交流の場となった本研修プログラムは、教員の自己理解促進に貢献したと考えられる。本研修は、教員が立ち止まり自身のあり様を見直しふり返る場をもつことの意義を表す一事例になると思われる。

修学指導教員 松本 剛

道徳科に係る評価の在り方についての可能性と課題

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14062C
氏名 萩野 奈幹

【はじめに】

平成27年3月27日に学校教育法施行規則の一部改正により、教育課程の中に道徳科が位置づけられた。移行にあたっての大きな論点は、目標の内実が変わったことと、評価がこれまで以上に求められることになったということである。また、グローバル化が進む近年、コンピテンシーに基づいた教育が行われようとしている。そのような中で、道徳科の指導をどのように行い、評価を具体的にどのように進め、指導の改善に生かしていくかということは喫緊の課題である。

【研究の目的・方法】

本稿の目的は、道徳科において、いかにコンピテンシーを強調することによって生じうる危険性を防ぎながら、指導の改善につながる評価を行いうるのかを検討することである。具体的方策として「ねらいに即した観点による評価」を提案することである。

考察の手順は次の通りとする。第一に、評価に向けて指導過程での論点を整理しながら、道徳の時間及び道徳科の評価に関する先行研究を概観し、成果と課題を示す。第二に、道徳科の学習指導要領について基本的な捉え方を考察する。第三に、上記をふまえて「ねらいに即した観点による評価」の観点を試案として提示する。第四に、実践研究では「ねらいに即した観点による評価」を取り入れた授業実践を実施し今後の方向性を展望することとする。その際、筆者が教育実践経験をもつ、初等教育を対象とする。

【道徳の授業における先行研究の整理・分析】

道徳の時間の評価に係る先行研究では、道徳性の諸様相である内面的資質に着目した観点をもとに、指導と評価がなされていることが特徴といえよう。近年においては、指導と評価の一体化の実現を目指し、評価しやすい部分、すなわち道徳的価値の自覚を深める学習について評価しようとする傾向が強まっているのである。

一方、道徳科に向けた評価研究では、「育成すべき資質・能力」の視点をふまえ、より精緻な評価指標及び観点が設定されるようになってきている。

上記の先行研究より、まず、道徳科の評価においては、道徳性の育成と指導の改善に生かす「評価の観点」の設定が避けられないということである。次に、あまりに明確な評価指標はともすると教え込みにつながり得るということである。最後に、資質・能力を重視すれば可視化されない部分が疎かにされ、道徳科の目的や価値に関わる側面から距離を置くといった傾向が考えられることである。そのため、どうすれば道徳性を育み、教え込みを防ぎながら、いわゆる指導と評価の一体化を保ち得るのか、その視点や評価の在り方を明らかにする必要がある。

【道徳科における評価―「ねらいに即した観点による評価」へ―】

一部改正された「小学校学習指導要領」「第3章 特別の教科 道徳」における目標は、「道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基

に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」である。その評価は、「学習状況」や「道徳性に係る成長の様子」を継続的に把握し、それを基に指導の改善・充実を図り指導に活かすことが求められ、数値などによる評価は行わないということである。その際、道徳科の特質上、到達目標によって評価基準を設定し評価することは現実的に難しい。しかしながら、授業改善に向けて指導を問い直す上では、「ねらいに即した観点」を基にした評価の実施は可能であろう。それにより、学びの主体である児童の道徳性の育成を目指し、学びや成長の伸びしろに着目した個人内評価を重視することができよう。よって、道徳科における評価の在り方としては、「ねらいに即した観点による評価」の実施が妥当であると考えられる。

「ねらいに即した観点」は、道徳科の目標概念を基に道徳科の基礎となる「道徳的諸価値の理解」の観点が押さえざるを得ない観点と考えられる。さらに学習活動を経て「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度」の育成が目指されており「指導を充実する観点から規定する」(答申)必要性から押さえるべき観点といえよう。

以上より、道徳科における「ねらいに即した観点は、「道徳的諸価値の理解」「道徳的判断力」

「道徳的心情」「道徳的実践意欲・態度」の4つの観点が設定し得るのではないかと筆者は捉えている。また、評価の観点は道徳的価値の理解を基に、内面的資質を育むということから、2層構造で示すことができると考えられる。

【「ねらいに即した観点による評価」を取り入れた授業実践の試み—可能性と課題—】

授業実践では、連携協力校における筆者の実

践、小学校3・4学年読み物教材「心と心のあく手」(内容項目「B-(6)親切・思いやり」(文部科学省『わたしたちの道徳』)を取り上げる[平成27年7月x日]。実践の特徴は、指導と評価において「ねらいに即した観点」を生かした道徳科の授業を試みた。評価の実際からは、「ねらいに即した観点による評価」は、指導の改善につながる根拠を与えてくれる可能性があると思われる。けれども、教員の意見からは、道徳科における指導と評価の捉え方の難しさが課題として浮かび上がってくる。今後は、児童の道徳性の育成を目指し、1時間1時間の授業の充実と授業力の向上が問われてこよう。そのため、先ず教師が、道徳的価値について考え、理解を深めることが求められよう。なぜなら、教員の道徳的価値の理解が、児童とほとんど同じ理解では、児童が考えを深められるような授業はできないだろうし、道徳性に係る評価の限界はあるけれども、学習状況を把握することも難しく、教師の主観に偏った評価に陥ることも考えられるからである。

【終わりに】

本稿は、評価についての一断面を示し、教え込みや能力主義を防ぎながら指導の充実や道徳性の育成につながる「ねらいに即した観点による評価」の試案を提示し、その可能性を模索したに過ぎない。今後は、道徳科の授業実践を積み重ね、実現可能な評価の在り方の追求が求められよう。本試案を一つの手掛りとして、「一人一人のよさを伸ばし成長を促すための評価」(答申)が少しずつ拓かれる可能性に期待したい。

修学指導教員 谷田 増幸

高校生のインターネットを介した「つながり依存」予防 — 「つながり依存尺度」作成と予防授業の開発 —

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14063A
氏名 日野 彰子

1. 問題と目的

近年のインターネットの急速な発展により、高校生を中心としたインターネットの依存的使用が問題視されるようになってきている。しかし、使用機器や使用アプリの変化から従来のインターネット依存ではない高校生のつながりを意識したインターネットを介した新たな依存が指摘されている。これを土井(2014)は、「つながり依存とは、ネットを介して人とつながることに執着している依存的心理状態であること」としている。

そこで本研究では、①新しいタイプ依存を測るための「つながり依存尺度」の開発、②①の尺度と、つながり依存に陥る複数の心理特性との関連の探索、③心理的要因を加味した高校生を対象とした「つながり依存予防授業」の開発及び実践を行うこと。以上の3点を目的とする。

2. 研究I つながり依存尺度の開発

1) 高校生におけるつながり依存尺度の因子分析

研究Iでは、高校生および大学生を対象とした調査からつながり依存尺度31項目について探索的因子分析(最尤法・Promax回転)を行い、〈反応評価〉・〈依存的使用〉・〈関係強化〉の3因子構造からなる19項目が選定され、つながり依存尺度として構成された。

Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関では、互いに有意な正の相関がみられた。なお、19項目の全分散を説明する割合は51.38%であった。

第1因子は、10項目で構成されており、相手の反応数や相手の反応に敏感で反応による一喜一憂する心的

状態を表した項目群が高い負荷量を示していた。そこで〈反応評価〉因子と命名した。

第2因子は、5項目で構成されており、依存的に使用したいという心的状態を表し、ネットによるコミュニケーションに多大な時間の使用や機器がないと不安に感じる心的状態など依存的な使用や依存的心情に関する内容の項目が高い負荷量を示していた。そこで〈依存的使用〉因子と命名した。

第3因子は、4項目で構成されており、ネット上でのコミュニケーションによる関係を重視し、つながりを強化する心的状態を表す項目群が相手との高い負荷量を示していた。そこで〈関係強化〉因子と命名した。

2) つながり依存尺度の尺度信頼性の検討

作成された尺度の信頼性を検討するため、Cronbachの α 係数を算出した。

その結果、19項目全体では、 $\alpha = .916$ であった。また、各因子について内的整合性を検討する為に各下位尺度の α 係数を算出したところ、第1因子〈反応評価〉が $\alpha = .903$ 、第2因子〈依存的使用〉が $\alpha = .829$ 、第3因子〈関係強化〉が $\alpha = .789$ とほぼ十分な値が得られた。この3つの下位尺度は α 係数の結果から見ても信頼性は保たれたといえよう。

3) 使用時間との関連

つながり依存下位尺度と使用時間に関連があるかどうかを測るために、1日の使用時間を低群・中群・高群に分類した。また使用時間を独立変数に「つながり依存」の全得点及び下位尺度得点を従属変数とした上で、多変量分散分析を行った。

分散分析の結果、使用時間の主効果が認められた ($F(6, 1448)=27.71, p<.001$)。各下位尺度の間においても使用時間の主効果が認められた (反応評価 ($F(2, 725)=9.02, p<.001$), 依存的使用 ($F(2, 725)=88.35, p<.001$), 関係強化 ($F(2, 725)=17.88, p<.001$))。

さらに、時間の高低でつながり依存尺度の得点に差が見られるのかを検証する為に、対応のない t 検定を行った結果、反応評価 $t(572)=4.27, p<.001$, 依存的使用 $t(578)=12.54, p<.001$, 関係強化 $t(576)=-5.39, p<.001$ であり、高低群間には有意な差が見られ、つながり依存の得点が高いほど使用時間が長いという傾向が見られた。

3. 研究Ⅱ つながり依存尺度と心理特性との関連性

研究Ⅱでは、作成した尺度を用い、つながり依存に陥りやすい心理特性を測るため、同調行動・自尊感情・自己愛的脆弱性との関係性を測った。その結果、つながり依存下位因子との相関では、同調行動や自己愛脆弱性は正の相関、自尊感情には負の相関がみられた。

また、つながり依存得点が高い人は同調行動得点、自己愛的脆弱性得点が高かった。このことから同調行動得点が高い人はつながり依存に陥りやすく、自己愛が脆弱な傾向のある人はつながり依存に陥りやすいと推測された。

4. 研究Ⅲ つながり依存予防授業の開発及び実践

研究Ⅲでは、つながり依存予防授業を考案し、実践を行った。授業作成にあたっては、先行研究及び信田(2015)の依存は自分では気づきにくいということから、使用状態や依存的使用について考えさせるとともに、それらを意識化することを目指し、授業を行った。

また、振りかえり・気づき・修正を行う段階式の授業を展開するにあたり、現在の高校生の現状を鑑みた高校生がイメージしやすいものを採用し、意識付けを行うこととした。

特に、授業で使用する読み物資料「ツナガル」の作成に関し、総務省情報通信政策研究所(2014, 2015)や実践校の予備調査を参考に作成を行い、事前の調査結果を加味した、つながり依存予防授業を実践した。

結果として、現在の2週間後のフォローアップでは意識付けが継続していた生徒が多かったが、低下している生徒もいたことから、自分の使用状態に関して継続した意識化が必要であることが示唆された。

5. 今後の展望と課題

本研究から、高校生の陥る新しい依存「つながり依存」の現状を知ることが可能になり、新たな依存の予防や支援の手掛かりを得ることができたといえる。

つながり依存尺度からは、相手の反応を良くも悪くも気にしている状態を表す項目群が多く残ったことから、相手の様子や反応が気になっている高校生の現状が見て取れた。

また、男女とも同調行動に中程度の相関がみられたことは、相手に同調しようという気持ちがつながり依存を加速させていることも考えられる。

今後の課題として、「つながり依存」の傾向の強さと得点との関連を明らかにして行くことが必要であろう。コミュニケーションアプリを中心としたネットの依存的使用が低年齢化していることから、つながり依存予防は、小中学生を対象とした尺度開発や予防授業なども考えていくことが大切である。

リアルとバーチャルの世界は今や日常的に境界がなく、一層リアル化し、バーチャルの世界が高校生の生活に入り込んでいる。この情報化社会において、人との関係性を適度な距離感でつながることが大切であるだろう。高校生がつながり依存に陥らない為に今後さらなる検討を重ねていく必要がある。

通常学級に在籍する「気になる」生徒への中学校教員の関わり

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14064J
氏名 宮部 周

1 問題の所在と研究目的

近年の中学校では、特別支援教育や発達障害のある生徒に加えて、発達障害の可能性はあるが、未診断の生徒が在籍している。そのような支援を必要とするであろう生徒について、教員同士が「気になる」生徒という言葉でよく言及している。しかし実際には、「気になる」生徒が示す生徒像についての共通認識がなされているわけでもなく、教員一人一人の認知傾向の違いによって「気になる」生徒への支援や関わり方、教員間の連携の在り方に違いが生じる危険性がある。「気になる」という曖昧な言葉の意味するところを明らかにすることで生徒への適切な支援・指導することに繋がることを期待する。

本研究調査 I では、①中学校教員が通常学級に在籍するどのような特徴を持つ生徒を「気になる」生徒であると考えているのか、②支援・指導する際、どのような関わりや工夫をしているのか、③「気になる」生徒の支援・指導に関する教員間の連携について、の三点をインタビューで分類し、明らかにすることを目的とする。

さらに、先行研究では上記のような教員の意識と実際の中学校教員の関わり行動とを照らした研究はないため、インタビューにより抽出された「気になる」生徒及び「気になる」とされなかった生徒に対して、教員がどのような支援・指導をしているのか参与観察より明ら

かにすることを調査 II の目的とする。これらにより「気になる」生徒に対してのよりよい関わり方、支援の仕方についてまとめていきたい。

2 調査 I インタビュー

2015年6月1日～5日にA校の中学校教員(8名)に半構造化面接を実施した。記録を全て逐語録に書き起こし、データとした。得られた246個のデータについて、M-GTAを参考に、分類し、考察を行った。その結果、(1)「気になる」生徒の特徴・特性、(2)教員からの対象生徒への関わり方や工夫、(3)対象生徒を巡っての学校内外の連携の3つの大カテゴリーが得られた。

(1)「気になる」生徒の特徴・特性は、中分類の<①社会行動面><②授業に必要な能力><③授業への取り組み><④主観的生徒像><⑤発達障害の有無>の5つが含まれた。特に、社会性と行動の特徴から構成されている<①社会行動面>と<②授業に必要な能力><③授業への取り組み>など授業での観点を「気になる」生徒の特徴・特性としていたことが示された。

(2)教員からの対象生徒への関わり方や工夫は、「気になる」生徒に対してどのように実際の支援を行っているのか」に言及された<⑥支援の実際>と「気になる」生徒へどのような思いを持ち、関わりを持っているのかに言及された<⑦支援に繋がる配慮>であった。

全教員が<⑥支援の実際>について関わり方や工夫について言及したのに対し、<⑦支援に繋がる配慮>については一部の役割のある教員に限られた。これは、当該学級への関わりの深さで教員からの対象生徒への関わり方や工夫に違いがあることが示唆された。

(3)対象生徒を巡っての学校内外の連携は、<⑧学校内の連携>、<⑨学校外との連携>に分類されたが、当該学級担任個人や役割のある教員との連携が行われている。一方で、学校規模では情報を流しても共有には至っていないことが示唆された。

3 調査Ⅱ 参与観察

調査Ⅱでは、中学校教員が持つ「気になる」生徒の特徴・特性の認知が直接生徒への関わり行動として反映するという仮説を立て、まず調査Ⅰで得られた各教員のインタビュー内容の回答数により、学習面が特に「気になる」群、社会行動面が特に「気になる」群、さらに学習面・社会行動面を共に「気になる」とする群の3つに分類した。そして、筆者がY学級教室後方で、佐藤(2010)参考に作成した観察シートを活用し、項目に沿った各教員の生徒への関わり行動の回数をカウントした。その後、群と関わり行動の関連を分析したが、授業形態や教科で個々の教員の関わり行動に共通性が見られたものの、各群の関わり行動の傾向に明確な差は見られず、認知が関わり行動に反映されなかった。

また、中学校教員がインタビューにより抽出された「気になる」生徒及び「気になる」とされなかった生徒に対して、実際、どのような支援・指導を、どの程度行っているのかについて、「気になる」生徒と「気になる」とされなかった生徒への関わり行動の違いを比較した。する

と、社会行動群の教員がどの群の教員よりも「気になる」生徒を挙げており、関わり行動の全項目で「気になる」生徒に対して、関わり行動を行っている。その反面、学習群の教員は、「気になる」生徒も「気になる」とされなかった生徒も同様に関わり行動を行っており、社会行動群と学習群の違いが見られた。

4 総合考察

本研究において、教員が「気になる」生徒の特徴・特性及び関わり方や工夫・連携の在り方が明らかにされた。教員の実際の関わり行動も明らかになった。これらの本研究の結果を踏まえ、「気になる」生徒を「気になる」という言葉で濁さず、教員自身がどの観点を特に「気になる」生徒の特徴・特性と認知しているのかについての自己理解しておくこと、「気になる」という言葉の共通理解を図ることが適切な支援・指導・連携に繋がると考える。また、本研究で観察した23時間中で「気になる」とされなかった生徒の中には、どの教員からも個人的な関わり行動のない生徒が2名、発言させるだけの生徒が17名在籍していた。何らかの形で「気になる」と認知された生徒は、よくも悪くも教員の目から目立ちやすく、教員自身の気づきも多くなる。しかし、その一方で「気になる」とされなかった生徒の中には、教員が気づかずに多くの困り感を抱いている場合もある。

今後は支援を必要とするであろう「気になる」生徒への関わり行動が重要であると同様に、他の「気になる」とされなかった生徒へも注目し、関わることで、困り感を抱いている生徒に対して適切な支援や指導をすることが期待できる。

定時制高校におけるボランティア活動の在り方に関する研究

-自己有用感を育むために-

専 攻 教育実践高度化専攻
コ ー ス 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P 1 4 0 6 5 H
氏 名 森 本 祐 司

I. 問題意識と研究目的

1. 問題意識

A高校（多部制定時制）における参与観察を通して、授業や学校行事に意欲的でない生徒が少なくないという現在の定時制高校の課題に出会った。災害ボランティア活動に参加した生徒の一人から、ボランティア活動がきっかけとなって、ボランティアをはじめ、生徒会活動、部活動に参加し、学校行事にも積極的に取り組むようになった、ということが語られた。定時制生徒の学校生活における活動意欲を高めるためには、集団での交流や他者貢献の体験から得られる「自己有用感」を育むことが有効ではないかと考えるに至った。

そこで、定時制生徒の自己有用感を育むためには、他者に対して貢献し、承認される体験を得ることができるボランティア活動が効果的であるという仮説のもとに、1年生全生徒を対象とするボランティア活動の取り組みを行った。

2. 研究目的

本研究においては、①定時制生徒の学校生活への意欲を高めるためのボランティア活動の在り方について検討し、②A高校で取られてきたボランティア活動の一層の広がりや充実のための具体的方策を探り、③メンターとの協働のもとに開発するボランティア活動プログラムが定時制生徒の自己有用感を高め、活動意欲を引き出すために有効であるかどうかを明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 活動プログラムの協働開発と実施

A高校に在籍する1部～3部の1年生を対象に、自己有用感を高めることを目的として、全員にボランティア活動を体験させ、地域ボランティア活動をはじめとするボランティア活動への参加意欲を促進するためのプログラムの開発を行う。プログラムの開発については、A高校のボランティア活動実施に携わるメンター教員、生徒指導主事、大学指導教員、筆者が協議し、内容についての検討を行う。検討したプログラムをロングホームルームの時間に、学年行事として1部～3部合同で実施する。

2. 活動プログラムの効果測定

プログラムの実施前後に自己有用感の変化を捉えるための質問紙調査を行う。自己有用感については、栃木県教育総合センター（2013）の「自己有用感尺度」のうち認識に関わる項目の文言を一部修正（小中学生用を高校生用に文言を修正し、「家族における自己有用感」、「クラスにおける自己有用感」に「地域における有用感」を加える）したものを用いる。

また、活動についての参与観察、ふりかえりにおける生徒の感想の分析、生徒及び教員からの直接の聴き取りを通じて、プログラムの効果とその後の学校生活における生徒の変化を捉える。

III. 研究内容

1. 取り組みの経過

1. これまでの取り組み	・ボランティア部による花いっぱい運動
2. 5月の取り組み	・ボランティア学習として1年生全体で実施 ・花いっぱい運動(第1回) ・森林伐採ボランティア活動
3. 改善	・効果の検討 → 十分な成果は得られず ・生徒の感想及び聴き取りの分析を参考に改善を図る
4. 11月の取り組み	・花いっぱい運動(第2回) 交流に重点 → 絆づくり

図1 取り組みの経過

2. 取り組みの概要

A高校(多部制定時制)において、ボランティア部の活動として行われていた、学校で育てた花を市内の施設に配る「花いっぱい運動」を活用し、1年生対象のボランティア学習と位置づけて実施したが、5月の花いっぱい運動では自己有用感に変化はみられなかった。当初、定時制生徒の自己有用感を育むためには地域の人に貢献し、活動が承認されることが重要であると考えていたが、活動後のふりかえりシートや生徒への聴き取りからは、作業的な側面に重点をおいたボランティア活動よりも、生徒にとって身近な存在である地域の人、特に幼稚園児や保育園児といった子どもと交流を図ることを直接の目的とする活動の方が、自己有用感を育むうえで効果的であるのではないかという方向性が見出された。

そこで、11月に、事前指導・事後指導や活動の内容の改善を図り、幼稚園児・保育園児との交流に重点をおいた第2回目の「花いっぱい運動」を実施した。

3. 取り組みの効果

その結果、活動前後で自己有用感全体と地域における自己有用感が有意に高まったことが確認された(表1、図2、図3)。また、ふりかえりシートの記述からも、「子どもとの触れ合い」、「楽しさ」、「活動への意欲」に関する記述が数多くみられ、活動が充実したものであったことが確認さ

れた。このことから、生徒と地域の人との交流に重点をおいたボランティア活動が、定時制生徒の自己有用感を育むために、ある程度効果的に機能したと考えることができる。

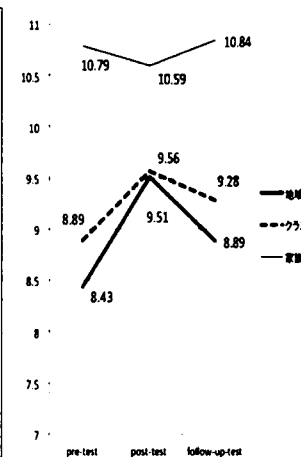
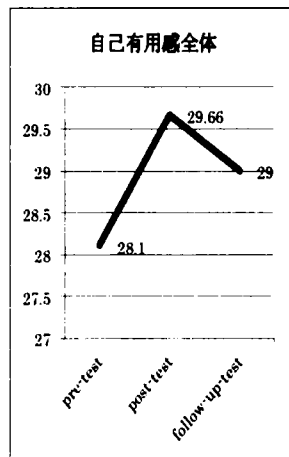


図2 自己有用感全体得点の変化

図3 自己有用感下位尺度得点の変化

表1 プログラムの効果

	Pre		Post		Follow-up		Pre(Post*)	Post(Follow-up*)
	M	(S.D.)	M	(S.D.)	M	(S.D.)		
自己有用感全体	28.10	7.422	29.66	6.170	29.00	6.914		
「地域」	8.43	2.578	9.51	2.413	8.89	2.477	Pre(Post**)	Post(Follow-up*)
「クラス」	8.89	3.194	9.56	2.500	9.28	2.823	Pre(Post†)	n.s.
「家族」	10.79	2.733	10.59	2.305	10.84	2.596	n.s.	n.s.

* $p < 0.01$
** $p < 0.5$
† $p < 0.1$

IV. 今後の課題

活動から、約2か月後にfollow-up-testを実施した。その結果、follow-up-testでの自己有用感全体及び地域における自己有用感の得点が、post-testの得点よりも有意に低くなっていることが確認された。このことから、自己有用感の定着を図るためには、生徒が継続的にボランティア活動や交流活動を行うことの必要性が示唆された。活動のなかで高まった自己有用感を定着させ、日常の学校生活における様々な活動への意欲向上にどうつなげるかが、今後の課題である。

修学指導教員 新井 肇

部活動におけるモチベーションとモラルに関する研究 —中学校の野球部を事例として—

専攻 教育実践高度化専攻
コース 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14066F
氏名 山本 泰馬

1 問題意識

近年、子どもたちの意欲の低下が問題視されている。平成17年(2005)6月、中央教育審議会は、文部科学大臣から「青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促す方策について」の諮問を受けた。そして中央教育審議会は、青少年の意欲を高めるために重視すべき視点についてと、青少年の意欲を高めるための方策についての二つの事項を中心に検討を行うことが求められ、平成19年(2007)に『次代を担う自立した青少年の育成に向けて』(答申)を作成した。その答申の中で青少年の意欲を高め、心と体の相伴った成長を促すために重視すべき視点と具体的方策についての提言が出された。

また、意欲に関する研究において、部活動を取り上げたり、個人と集団の両方の見方で意欲について検討したりするといったことがなされている。

そこで本研究では中学校の野球部を事例とし、顧問の教諭のリーダー行動が部員であるフォロワーの集団と個人の「やる気」にどのような影響を及ぼしているかを検討した。

2 研究目的と対象

本研究は、筆者の現地研究校であるK市立N中学校の野球部を事例に、その顧問であるI教諭と部員の双方を対象として、サーバン

ト・リーダーシップ理論の側面からI教諭の指導の様子と部員の意欲の関係を検討することを目的とする。部員の意欲については、個人のやる気であるモチベーションと集団のやる気であるモラルの両面から検討した。

対象となる野球部の人数は3年生12人、2年生13人(そのうち1人は11月に転校)、1年生7人の計22人(21人)で、公式戦では多くの好成績を収めているチームである。また部活動日誌の記入や目標設定用紙の作成、ルーティン目標を設定するための自主練習、メンタルトレーニングの専門家を招いた講習会で得た練習方法を取り入れるなど、質の高い活動を行っている野球部である。

3 方法

(1) 顧問のリーダー行動の観察・記録

2015年2月8日に顧問であるI教諭が作成している野球部指導理念に関するインタビューを行った。また野球部の活動中のI教諭の発言をICレコーダーで記録して逐語録に書き起こした。それらが、リーダー行動が4つの象限や10の属性に分けられるサーバント・リーダーシップ理論のどのスタイル、属性に分けられるかを検討した。

(2) 部員へのアンケート

アンケートは観察を始めた時期や公式戦の前後など計4回実施した。アンケート項目に

については、モチベーションを測るためスキナー（2009、一部改変）の質の高いやる気を表すエンゲージメントと非エンゲージメントの理論枠を元に項目を作成し、またモラルを測定するために鶴山（2011）が研究で調査した際に用いた一体感・目標達成・人間関係・合理性・向上性の因子を参考に中学生の野球部を対象にした質問項目を作成した。そして生活態度の程度を測るため、金城（2014）が指摘している、部活動は基本的な生活習慣を身につけることもできるといったことを参考に、I教諭が考える「N中学校野球部指導理念」に基づき、生活態度についての質問項目も作成した。

4 結果

I教諭のリーダーとしての分析結果の例を挙げる。I教諭の指導理念に関して、目的や目標を高い基準においていることから、スピアーズ（1998）のサーバント・リーダーの属性である6）概念化や9）人々の成長に関わるといったところと合致すると考えられる。また、I教諭の行動面に関してI教諭の指導理念の中にある「意志の力」の中の心・技・体・生活をコントロールすることと関連すると考えられる点があり、サーバント・リーダーシップモデルの「参加的リーダー行動」に当てはまる、などといったことがみられた。

次に部員へのアンケートであるが、モチベーション・モラル・生活態度のそれぞれの合計と、それぞれに関する各項目について平均値と標準偏差を出し、それらに有意差があるかを分析した。まず5月から6月の3年生だけの結果をみると「モチベーションの合計」と「モラルの合計」に有意差が認められ、6月の方がモチベーション・モラ

ルともに程度が高まった。またモチベーション・モラル・生活態度のいずれも各項目において有意差のある高まりがあるものが数項目ずつ示された。そして、1・2年生において、3年生と共に活動していた時期にはモチベーション合計は有意差のある高まりを示していたが、その後は有意差の見られる結果は示されなかった。しかし有意差がみられなかったことからモチベーションに関しては高い程度がその後も持続していたと考えられる。また1・2年生のモチベーション・モラル・生活態度の各項目においては有意差のある高まりを示すものもあったが、特にオフシーズンの時期に有意差のある低下を示す項目もあった。

5 総合考察

3年生のモチベーションの合計とモラルの合計についてはどちらも有意差のある高まりがみられる。これは3年生にとっての最後の大会が近かったことと、I教諭が3年生を信頼して練習中に事細かく指示を出さないようにしていたことがあったため、3年生に自立心が生まれ2つの意欲が高まった結果であると考えられる。また同じ時期の3年生にも1・2年生にも「顧問と部員の気持ち」が有意差のある高まりがある。これはI教諭が活動を部員に委ねる委任的リーダー行動をとっていたことと関連があると考えられる。しかし、3年生が引退した新チームになってからは個人のやる気であるモチベーションは高く保たれていると考えられるが、有意差のある低下が示された項目もある。特にオフシーズンの時期のリーダー行動はどういったものが妥当であるのか今後も検討していきたい。

修学指導教員 竹西 亜古

生徒と共に考える「道徳科」の指導のあり方についての考察 ～読み物資料と AM シートにおける「問い」の工夫を通して～

専 攻 教育実践高度化専攻
コ ー ス 生徒指導実践開発コース
学籍番号 P14068B
氏 名 牧草 哲也

I はじめに

平成 26 年 10 月 21 日に、「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」（以下、「答申」という。）が出された。この「答申」においては、今後の道徳教育の改善の方向性が示されており、これからの道徳教育をどのように工夫・改善していけばよいのかという学校現場への新たな課題が提示されている。また、この「答申」においては、道徳教育の充実に向け、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の要である「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付けた上で、道徳に係る教育課程のあり方を改善する必要がある、と述べられている。

この「答申」を受け、平成 27 年 3 月 27 日に、『一部改正中学校学習指導要領』が告示された。この中で、道徳教育は、特別の教科である道徳（以下、「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものである、との記述がある。また、道徳教育の目標は道徳性を養うこと、とされており、改正前の『中学校学習指導要領』においても同様の記述がある。

それではなぜ、これまでの「道徳の時間」を「道徳科」としてこれからの教育課程に位置付け、道徳教育の改善・充実を図っていく必要があるのだろうか。そこには、道徳教育、さらには、これまでの道徳の時間における指導の現状に様々な課題が山積していることも原因のひとつ

つとして考えられる。

そこで、これまでの道徳教育の課題を整理しつつ、これからの「道徳科」の指導のあり方について考察を進めていくことにした。

II 研究の目的

『一部改正中学校学習指導要領』には、道徳教育の要となる「道徳科」の目標について、「道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」との記述がある。

それでは、「道徳科」の目標にもある道徳性を養うために、これからの「道徳科」の授業をどのように行っていけばよいのであろうか。さらに言えば、道徳性を養う以前に、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるための基盤となる、道徳的価値についての理解を深めさせるために、これからの「道徳科」の指導方法をどのように工夫・改善していけばよいのであろうか。

そこで、本研究では、先行研究をもとに「道徳科」の指導のあり方について整理し、生徒の道徳的価値についての理解を深めさせるためにどのような手立てが有効なのかどうか、実践授

業を通して分析を進めていくことにした。その際、読み物資料と AM (Another Myself) シートにおける「問い」を工夫することに焦点をあて、教師と生徒、生徒同士が共に考え、主体的に学習に取り組むことができるような「道徳科」の指導のあり方について考察を進めていくことにした。

Ⅲ 研究の方法

1 調査対象

兵庫県 B 中学校 3 年生

2 調査期間

平成 27 年 10 月 6 日～11 月 7 日

3 調査方法

B 中学校 3 年生の「道徳科」の授業において、読み物資料と AM シートにおける「問い」の工夫に焦点をあてた実践授業を行った。B 中学校における「道徳科」の授業で用いる読み物資料においては、授業のねらいに深く関わると考えられる中心的な発問を発問の要として授業における「問い」として位置づけた。また、AM シートを活用した指導過程においては、授業前・後を貫く本質的な「問い」として位置づけた。そして、生徒が AM シートに記述した内容を分析し、生徒の道徳的価値についての理解を深めさせることができたのかどうか考察を進めていくことにした。

Ⅳ 実践授業の実際

先行研究をもとに考察を進めてきた理論をもとに、B 中学校 3 年生における「道徳科」の実践授業を試みた。実践授業としては、読み物資料「原稿用紙」（『中学生の道徳 3』廣済堂あかつき）を用いた実践を行った。本資料を取り上げた理由は、学級の生徒の中には、集団生活の中での自分の役割を十分に理解できておらず、

自分も学級や生徒会などの集団の一員であるという自覚を十分に深めることができていない状況が見られるからである。そのため、集団や社会の一員として進んで関わりながら、積極的な生き方を模索しようとする態度を育てる必要があると考えた。

そこで、本実践においては、内容項目「12 (C) 社会参画、公共の精神」に照らし合わせて授業を行った。また、本実践の目的は、読み物資料と AM シートにおける「問い」の工夫を通して、生徒の道徳的価値についての理解を深めさせることができるのかどうか考察を進めることである。

Ⅳ 研究のまとめ

本研究を通して、これからの「道徳科」の授業における筆者なりの指導のあり方について、糸口を見つけることができた。そして、実践授業を含め、「道徳科」の授業を行っていく過程で確かな手応えを感じている。

しかし、「道徳科」の授業を行っていく上では、今後は評価との関連を意識していかなければならない。本研究で活用した AM シートを授業評価としてどのように関連づけていけばよいのか。また、実践授業等で浮き彫りとなった成果と課題を受け、これからの「道徳科」の授業をどのように再構築していけばよいのか。そして、何よりも、「道徳科」を要とした道徳教育を今後どのように推進していけばよいのか。

今後は、本研究で整理してきたことをもとに「道徳科」の授業実践を積み重ね、よりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続けることができるような生徒の育成に努めていきたいと考えている。