ＩＳＳＮ　２１８６-１３２３

岡山大学

教師教育開発センター紀要

第４号

目　　次

【原著】

研究論文

インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感
―特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析―……吉利　宗久　1

岡山大学におけるスクールボランティア事業の取組と課題
―学生の意識調査の結果から―……佐藤　大介・山根　文男・江木　英二・曽田　佳代子　6

校長の認識にみる教育の情報化の現状と課題……金川　舞貴子・福本　昌之・米沢　崇・諏訪　英広　16

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理教育……田中　賢二・田中　啓太　26

社会問題学習としての実践的態度形成
―アメリカ中等後期カリキュラムユニット『変化する世界の論争問題』を手がかりとして―……横川　和成・桑原　敏典　36

開かれた思想形成をめざす中等社会科の学習原理
―ホルト社会科第９学年「比較政治システム」の概念探求過程に着目して―……重信 謙太・桑原 敏典　46

心理教育〝サクセスフル・セルフ〟を活用した小学校低学年の親子コミュニケーション支援の試み
……岡﨑　由美子・安藤　美華代　56

信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援……中平　絢子・馬場　訓子・髙橋　敏之　63

社会科授業における学力としての意欲の位置づけとその育成方法
－社会改善をめざす意欲の向上を目標とする授業実践の分析を通して－……小山　潤樹・桑原　敏典　72

全学教職課程の質保証に関する研究（2）
―学生の平成 24 年度の初年次プログラム前後における意識変容に着目して―
……三島　知剛・髙旗　浩志・後藤　大輔・樫田　健志・江木　英二・曽田　佳代子・加賀　勝　82

L-café（ソーシャル・ラーニング・スペース / 言語カフェ）における
「スチューデント・ティーチャー」制度についての検証……宇塚　万里子・大年　順子　90

実践報告

高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発（5）
―実践的指導力を有する教師の育成―……武藤　幹夫・小川　潔・小林　清太郎　97

教職志望学生の指導のあり方（６）　－教職相談室の利用の実態から－……小川　潔・武藤　幹夫・小林　清太郎　107

全学日本語コースレベル設定と ACTFL-OPI ……森岡 明美・坂野 永理・内丸 裕佳子　117

全学教職課程における「教職実践演習への取組」（２）　－試行の成果と課題及び本格実施の実際－
……樫田　健志・髙旗　浩志・三島　知剛・江木　英二・曽田　佳代子・後藤　大輔・佐藤　大介・山根　文男・加賀　勝　123

附属小学校における保健指導の展開　－指導の実際を養護実習にいかす－
……本田　浩江・北原　和明・水門　美穂子・上村　弘子・棟方　百熊・宮本　香代子・門田　新一郎　133

資料

保育者の学習障害幼児に対する理解……村上（横内）　理絵・柳原　正文　143

2014 岡山大学教師教育開発センター

【原　　著】

インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感
―特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析―

吉利　宗久

A Survey of Japanese High School Teachers' Self-Efficacy about Inclusive Education

Munehisa YOSHITOSHI

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.1-5

【研究論文】

原　著

インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感

―特別支援教育コーディネーターを対象とした質問紙調査の分析―

吉利　宗久※1

本研究の目的は，高等学校教員のインクルーシブ教育に対する自己効力感を調査し，その実態と課題を明らかにすることである。2013年２月下旬，発達障害関係の研修会に参加した高等学校の特別支援教育コーディネーター（59 名）を対象に，「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度」（TEIP）を実施した。その結果，インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感は必ずしも高い水準にはなかった。とくにインクルーシブ教育に関する動向の理解，個のニーズに対応するためのアセスメントや指導計画といった新たな教育課題の把握や支援方法に関する準備が十分ではないと感じられていた。昨今の国際的な動向をふまえ，多様な教育的ニーズのある生徒を柔軟に支えることのできる組織的な学校体制を早急に整え，教員が自己効力感をもって教育実践に取り組むための教員養成段階からの計画的で継続的な研修機会が必要となっていることを指摘した。

キーワード：インクルーシブ教育，高等学校，自己効力感，特別支援教育コーディネーター

※１　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．問題と目的

近年，障害のある子どもが可能な限り通常の教育環境において学ぶインクルーシブ教育が世界的な趨勢となり，その在り方が模索されている。2006 年には国際連合が，障害者権利条約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities）を採択し，障害のある人に対する教育権の確立が謳われた。そこでは，障害のある子どもに対して一般の教育制度（general education system）の下で必要な支援を提供すべきことが強く求められた。わが国も，2014 年１月に障害者権利条約に関する批准書の寄託を行い，インクルーシブ教育の実現に向けた取り組みを本格的に促進することとなった（2014 年２月 19 日発効）。

こうした国際的な潮流への対応とともに，すでにわが国では 2007 年の学校教育法の一部改正に伴い，特殊教育から特別支援教育への転換が本格的に推進され，通常学校における新たな支援システムの構築が図られてきた。特別支援教育は，障害のある子どもの自立や社会参加を促進するため，一人ひとりの教育的ニーズに基づいた支援を展開するものであり，高等学校を含むすべての学校において実施される。

実際に，文部科学省（2009）が行った全国の中学校３年生（約１万７千）に対する調査の結果，発達障害等困難のある生徒の割合は約 2.9 %であり，そのうち約 75.7%（高等学校進学者全体の〔約 2.2 %〕）が高等学校に進学する実態が明らかになった。しかし，文部科学省（2009）が述べるように，「高等学校における特別支援教育の取組は緒についたばかりであり，発達障害のある生徒への指導・支援を中心として，まだまだ取り組むべき多くの課題が残されている」。文部科学省（2013）によれば，高等学校における特別支援教育体制の整備状況が急速な進展をみせているものの，小・中学校と比較すると未だ遅れている側面もある。

すなわち，インクルーシブ教育への要請が高まるなか，その理念をふまえた高等学校における特別支援教育のいっそうの充実が喫緊の課題となっている。そこで本研究では，高等学校における特別支援教育の推進に中心的な役割を果たす特別支援教育コーディネーターに焦点をあて，インクルーシブ教育の実践的スキルに関する自己効力感を調査し，その一端を明らかにしたい。

Ⅱ．方法

１）調査の手続きと対象

2013 年 2 月下旬，発達障害関係の研修会に参加した A 県内の高等学校に在籍する特別支援教育コーディネーターを対象（64 人，［公立 57 人，私立 7 人］）

とした。研修会当初に調査票を配布し，終了後に回収する集合調査の手法を用いたところ，59 人より回答を得た（回収率 92.2%; 公立［52 人 , 88.1%］, 私立［5 人 , 8.5%］, 不明［2 人 , 3.4%］）。A 県には，91 校（県立 55 校，市立 13 校，私立 23 校；平成 24 年 5 月 1 日現在）の高等学校が設置されており，地域全体の 64.8% にあたる学校のコーディネーターから回答を得たことになる。なお，回答者の教職経験年数は 1 ～ 38 年（M=22.86, SD=8.76）にわたり，性別は男性 28 人（47.5%），女性 31 人（52.5%）とほぼ同数であった。なお，特別支援学校の勤務経験を有する者は 5 人（8.6%）であった。

勤務校の課程は，全日制が多数（49 人 , 83.1%）を占め，定時制（9 人 , 15.3%），通信制（1 人 , 1.7%）がみられた。学科については，普通科（33 人 , 55.9%），専門学科（17 人 , 28.8%），総合学科（5 人 , 8.5%），普通科と総合学科の併設（4 人 , 6.8%）の順であった。学校規模は，生徒数が 400 人未満（16 人 , 27.1%），400 ～ 799 人（23 人 , 39.0%），800 ～ 1199 人（18 人 , 30.5%），1200 ～ 1600 人（2 人 , 3.4%）と幅広く分布していた。

2）内容と分析手法

調査にあたっては，Sharma ら (2012) による「インクルーシブ教育に対する教員効力感尺度」(Teacher Efficacy for Inclusive Practices, TEIP) を用いた。TEIP は，①インクルーシブ教育に対する指導法の活用（Efficacy to use inclusive instruction, EI, α = .93），②学級経営（Efficacy of managing, EM, α = .85），③協同的活動（Efficacy of collaboration, EC, α = .85）の 3 因子（各 6 項目）から構成されており，強く反対（1），反対（2），どちらかといえば反対（3），どちらかといえば賛成（4），賛成（5），強く賛成（6）までの 6 件法によって回答される。なお，サンプル数を考慮し，一部の質問項目に無回答を含むもの（3 人）についても有効とし，各項目・因子ごとに集計し分析を行うこととした。

Ⅲ．結果

TEIP の質問項目および平均値を表 1 に示した。また，評定に対する回答者の割合は表 2 から表 4 のとおりである。因子ごとの得点は表 5 に示した。

1）インクルーシブ教育に対する指導法の活用（IE）

インクルーシブ教育の実践に関する自己効力感について，「多様な説明の例示」（設問 2）の平均得点が最も高く，半数以上（66%）が肯定的な自己効力感（評定 4 ～ 6）を呈した。また，「能力に応じた課題設定」（設問 5），「小集団活動の実践」（項目 6）および「理解度の的確な評価」（設問 4）については，肯定的な回答が過半数を占める一方で，3 割程度が消極的な姿勢（評定 1 ～ 3）を示した。さらに，「多様なアセスメント法の活用」（設問 1）および「個のニーズに応じた学習計画」（設問 3）に対する自己効力感は比較的に低く，消極的な回答が過半数（設問 1 および設問 3 ともに 56%）であった。とくに，アセスメントの活用や個のニーズに応じた学習計画といった特別支援教育においても重要視される内容が課題として認識されていた。

2）学級経営（EM）

学級経営に関して，「態度に関するルールの伝達」（設問 12）に対する自己効力感は比較的に高い水準にあった。次いで，「きまりごとに従わせる」（設問 10）が，因子内での高い平均得点を示した。しかしながら，「攻撃的な生徒に対する指導」（設問 11），「破壊的な行動の未然防止」（設問 7），「破壊的な行動のコントロール」（設問 8）については，半数程度の教員の自己効力感は消極的であった。とりわけ，破壊的な行動への対応（設問 7，8）に対して，大きな不安を抱えている教員（評定 1）もみられた。支援が必要な生徒に対する具体的な対応に関する困難がみられた。

3）協同的活動（EC）

インクルーシブ教育場面における協同的な活動について，「指導のための専門家やスタッフとの連携」（設問 14）および「教育計画立案のための専門家との連携」（設問 17）には，約 8 割程度の教員が肯定的であり，平均値においても比較的に高い自己効力感が認められた。家族や親との連携に関する質問（設問 13, 15, 16）についても，過半数が肯定的な自己効力感を有していた。しかしながら，「インクルーシブ教育に関する情報提供」（設問 18）については，平均得点の水準は低く，不安を示す教員が過半数を占めた（66%）。

Ⅳ．考察

結果より，高等学校教員の自己効力感に関する実態の一端が明らかになったが，先行研究との比較からその位置づけを確認しておく。まず，他国との比較において，中国（451 人），フィンランド（855 人），南アフリカ（605 人）の教員に対して TEIP を実施した Olli-Pekka(2013) の調査が参考になる。結果として，いずれの国においても IE，EM，EC の各

表１．質問項目と平均得点

		質問項目	*n*	*M*	*SD*
	1	多様なアセスメント方法（たとえば，ポートフォリオ評価，個人のニーズに合わたテスト，レッスン行動に基づく評価）を活用できる。	58	3.12	1.27
	2	生徒が混乱しているとき，異なるいくつかの説明をしたり例を示したりすることができる。	59	4.17	0.91
EI	3	障害のある生徒の個別のニーズに対応するように学習課題を計画する自信がある。	59	3.29	1.07
	4	生徒に教えたことに関する彼らの理解度を的確に評価することができる。	59	3.75	0.71
	5	非常に有能な生徒に対して，適切な難度の課題を与えることができる。	59	3.88	0.87
	6	児童生徒をペアあるいは小集団のなかで一緒に活動させる自信がある。	58	3.83	0.92
	7	教室において起こる生徒の破壊的な行動を未然に防ぐ自信がある。	59	3.42	0.83
	8	教室において起こる生徒の破壊的な行動をコントロールできる。	59	3.37	0.85
EM	9	破壊的であったり騒がしい生徒を落ち着けることができる。	59	3.64	0.96
	10	子どもたちをクラス内での決まりごとに従わせることができる。	59	3.76	0.86
	11	身体的に攻撃的な生徒に対応する際，上手く指導する自信がある。	59	3.34	0.86
	12	態度についてのルールを生徒に明確に伝えることができる。	58	4.03	0.72
	13	子どもたちが充実した学校生活を過ごせるように，家族を支援することができる。	59	3.68	0.92
	14	学級において障害のある児童生徒を指導するため，他の専門家やスタッフ（たとえば，支援員や他の教員）と連帯して活動できる。	59	4.41	0.85
	15	障害のある子どもをもつ親が学校での種々の活動に積極的に参加することを促す自信がある。	59	3.63	0.89
EC	16	親が学校に訪れやすい雰囲気をつくることができる。	59	3.98	0.78
	17	障害のある生徒の教育計画を立案するにあたって，他の専門家（たとえば，巡回相談員，言語療法士）との連携を図ることができる。	59	4.03	0.95
	18	障害のある生徒のインクルージョンに関する法制度についてよく知らない人たちに情報を提供する自信がある。	58	3.14	1.01

表２．EI に関する回答の割合

設問＼評定	1	2	3	4	5	6
1	12	22	22	28	16	0
2	0	5	17	36	41	2
3	5	17	34	34	9	2
4	0	3	31	54	12	0
5	2	3	22	53	19	2
6	0	9	24	45	21	2

注）数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，%）。

表３．EM に関する回答の割合

設問＼評定	1	2	3	4	5	6
7	2	12	34	48	5	0
8	3	9	41	42	5	0
9	2	10	27	46	14	2
10	0	9	25	48	19	0
11	0	12	54	24	9	2
12	0	2	19	53	26	0

注）数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，%）。

表４．EC に関する回答の割合

設問＼評定	1	2	3	4	5	6
13	0	12	24	53	9	3
14	0	3	5	48	36	9
15	2	9	27	53	9	2
16	0	3	17	61	15	3
17	0	7	17	48	24	5
18	9	11	46	28	7	0

注）数値は，少数第一位を四捨五入した（単位，%）。

表５．因子ごとの得点

因子	*n*	最小値	最大値	*M*	*SD*
EI	58	11.0	33.0	22.02 (3.67)	4.19
EM	58	10.0	32.0	21.63 (3.61)	4.24
EC	57	12.0	34.0	22.81 (3.80)	4.48

因子の平均得点がどれも４ポイントを上回っており，本調査結果よりも高い自己効力感がみられた。同様に，Delkamiller, Swain, Leader-Janssen, Ritzman（2013）が，ニカラグアの就学前教育，初等教育，中等教育に携わる 61 人（15 校）の教員に TEIP を適用したところ，EI（*M*=5.14, *SD*=0.72），EM（*M*=4.90, *SD*=0.91），EC（*M*=5.04, *SD*=0.83）のいずれに関しても，かなり高水準の自己効力感が示された。これらから，本研究の結果は，国際的には必ずしも高い自己効力感を示すものとはいえない。

また，Forlin（2013）は，日本国内の大学における 619 人の教員養成系の学部学生（undergraduate teacher education student）を対象に TEIP を行った。その結果と比較すると，EM については本調査結果が概ね高い傾向（６設問中４つ）を示す一方で，とくに EI に対する自己効力感が低かった（６設問中５つ）。なかでも，「多様なアセスメント法の活用」（設問１）および「個のニーズに応じた学習計画」（設問３）については，本研究の対象者における自己効力感は学生よりも低い傾向が顕著であった。そして，「インクルーシブ教育に関する情報提供」（設問 18）に対する自己効力感が双方ともにかなり低い水準にあった。

これらのように，インクルーシブ教育に対する高等学校教員の自己効力感は決して高い水準にはないことがうかがえる。とくにインクルーシブ教育に関する動向の把握，あるいは個のニーズに対応するためのアセスメントや指導計画といった新たな教育課題の理解や支援方法に関する準備が必ずしも十分ではないと感じられていた。Burke & Sutherland（2004）は，現職教員と修学中の学生（preservice teacher）のインクルーシブ教育に対する意識を調査し，学生の方が好意的であり，単なる経験よりも知識の重要性を指摘した。学生が豊富な知識を得ており，インクルーシブ教育に対する意欲が高いというのである。国内の研究としても，宮前・半澤（2011）は高等学校教員（86 人）の意識に関して研修参加経験の観点から分析しているが，研修経験を有する教員の多く（86.0%）が特別支援教育の必要性を感じており，研修経験のない教員（51.7%）よりも高い意識を示した。

宮前・半澤（2010）も指摘するように，特別支援教育の導入を積極的に試みている高等学校は少数にとどまっており，一部の教員のみが生徒の困難さを把握している場合も少なくない。また，宮寺（2012）によれば，高等学校には医学的な診断を有さず，周囲の理解が得られないまま，有効な支援を受けてこなかったケースもみられる。昨今の国際的な動向をふまえ，多様な教育的ニーズのある生徒を柔軟に支えることのできる組織的な学校体制を早急に整え，教員が自己効力感をもって教育実践に取り組むための教員養成段階からの計画的で継続的な研修機会が必要となっている。今後においても，学校現場が抱える課題を適切に捉えながら，情報提供や研修の機会を十分に確保し，知識を得ることによって関心や自信を深め，専門性を確立・向上させることが重要であろう。とくに，多忙な学校現場の実態を考慮すれば，教員養成機関が果たすべき役割は極めて大きい。わが国では「開放制」の原則に基づいた教員養成が展開されているが，高等学校教員の養成についても，教科等の専門性を重視するカリキュラムが中心となっている傾向がある[注]。特別支援教育・インクルーシブ教育に関する最小限必要な資質能力が担保される教員養成システムを改めて検討する時期に差し掛かっている。

注

1998（平成 10）年の教育職員免許法施行規則の一部改正以降，「教育の基礎理論に関する科目」に関して，「幼児，児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」に「障害のある幼児，児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む」ことが求められている。しかし，加藤（2012，2013）は，その不履行の実態もみられることを指摘している。とくに義務教育ではない高校課程では介護等体験も不要であるため，特別支援教育に関する情報に乏しい状況がみられる。特別支援教育に関して，すべての教員に対する必修の独立科目を設定すべきことが提案されている。

文献

Burke, K., & Sutherland, C.（2004）Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172.

Delkamiller, J., Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., and Ritzman, M. J.（2013）*Examining inclusive practices in Nicaraguan schools.* Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. Paper 6. available from http://digitalcommons.unomaha.edu/sped facpub/6（2013 年 12 月 11 日最終アクセス）

Forlin, C.（2013）Issues of inclusive education in the 21st century . 学習開発学研究 , 6, 67-81.

加藤 宏（2012）特別支援教育時代における開放制

教員養成課程カリキュラムへの一考察 . 筑波技術大学テクノレポート，19（2），26-31.

加藤 宏（2013）特別支援教育の理念は教員養成課程のカリキュラムに反映されたか . 筑波技術大学テクノレポート，20（2），46-52.

宮前 理・半澤 万里（2010）高等学校の特別支援教育における教員の気づきを利用した継続的な実態把握調査の有用性．宮城教育大学紀要 , 45, 187-199.

宮前 理・半澤 万里（2011）高等学校における特別支援教育に対する教員の意識と関心について．宮城教育大学紀要 , 46, 231-240.

宮寺 千恵（2012）高等学校において気になる行動を示す生徒の特徴に関する予備的検討．千葉大学教育学部研究紀要 , 60, 379-383.

文部科学省（2009）高等学校における特別支援教育の推進について–高等学校ワーキング・グループ報告.

文部科学省（2013）平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査　調査結果.

Olli-Pekka, M..(2013)*Inclusive education from teachers' perspective; Examining pre- and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China*. Doctral Dissertation. University of Finland. available from www.researchgate.net/.../504635231726568886.pdf（2013 年 12 月 11 日最終アクセス）

Sharma,U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012) Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

A Survey of Japanese High School Teachers' Self-Efficacy about Inclusive Education

Munehisa YOSHITOSHI※1

Abstract:
The purpose of this study was to examine teachers' self-efficacy for current teaching practices in Japanese high school as a necessary step in developing a inclusive education training program. Sixty-four teachers in one prefecture in western Japan completed the Teacher Efficacy of Inclusive Practice (TEIP) survey to determine their confidence in using inclusive practices, collaboration and managing behaviour. The results showed that many high school teachers had negative self-efficacy toward inclusive practice. It is possible or even probable that many students are placed with teachers who have little or no training in inclusive practices. Specific professional training for all high school teachers is important if they are to be prepared for teaching in inclusive classrooms. Implications for further improvement of the teacher education program toward implementation of inclusive education system in Japan have been briefly discussed.

Keywords: inculsive education, high school, special needs education, self-efficacy, special needs education coordinator

※ 1　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

岡山大学におけるスクールボランティア事業の取組と課題
―学生の意識調査の結果から―

佐藤　大介　山根　文男　江木　英二　曽田　佳代子

An Approach and Issues on School-Volunteer at Okayama University
- A survey of students' attitudes -

Daisuke SATOH　Fumio YAMANE　Eiji EGI　Kayoko SODA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.6-15

【研究論文】

原　著

岡山大学におけるスクールボランティア事業の取組と課題

―学生の意識調査の結果から―

佐藤　大介※1　山根　文男※1　江木　英二※1　曽田　佳代子※1

岡山大学教師教育開発センターでは，学生が学校園等で教育活動支援を行うスクールボランティア事業に岡山県教育委員会や岡山市教育委員会等と連携し取り組んでいる。本学では「スクールボランティアビューロー」が調整役として学生に対して様々な支援を行っている。本論ではまず，スクールボランティア事業の取り組みについて概観し，現状課題として，手続き・情報発信におけるウェブサイト活用，学校園ニーズと学生シーズのマッチング支援，ボランティア登録学生に対するサポートの 3 点について指摘する。さらに，これらについて，平成 25 年度実施したスクールボランティア説明会に参加した学生に意識調査を実施した。その結果，ウェブサイトの活用について肯定的にとらえている一方で，マッチング支援や個に応じた学生サポートの必要性を強く感じていることが分かった。

キーワード：スクールボランティア事業，学生の意識調査，ウェブサイト活用，マッチング支援，学生サポート

※1　岡山大学 教師教育開発センター

Ⅰ．はじめに

岡山大学教師教育開発センター（以下,「当センター」という。）では，教職コラボレーション部門（教授（特任）3 名，助教 1 名，事務職員 1 名）（以下,「当部門」という。）が中心となり，教師を志す学生が在学期間中に学校園等教育現場で様々な支援・ボランティア活動を行う「スクールボランティア事業」に取り組んでいる。この事業は岡山県教育委員会（以下,「県教委」という。）や岡山市教育委員会（以下,「市教委」という。）との連携協力事業の一環として実施しており，毎年春にスクールボランティア活動希望者を対象とした教育委員会担当者による説明会を実施している（4 月の説明会欠席者向けに同一内容の説明会を 5 月にも開催している）。

しかしながらスクールボランティア事業について，大学だけではなく教育委員会，学校現場も事業推進上の様々な課題を感じている。特に学校園ニーズと学生シーズのマッチングが不十分である点について，活動内容や活動場所については多くの課題が残っている。

そこで本論では，岡山大学が取り組むスクールボランティア事業における様々な課題について，平成 25 年 4 月 17 日と 5 月 22 日に開催した説明会へ参加した学生を対象としたアンケート調査結果からスクールボランティア事業に対する学生の意識を明確にする。これにより，今後の継続した事業展開を行うための改善策を提案し，スクールボランティア事業の発展に寄与する。

Ⅱ．岡山大学におけるスクールボランティアの概要

1　「スクールボランティア」の定義

岡山大学では「スクールボランティア」という用語を次のとおり定義し，その定義に基づき事業を推進している（平成 23 年 12 月 13 日「第 10 回岡山大学教師教育開発センター運営委員会」承認）。

【定義】

以下のいずれかの条件を満たしているものを「スクールボランティア」と定義する。

①子ども（幼児，児童，生徒）たちとの直接的な関わりを通して，子どもたち一人ひとりの教育（学校教育，家庭教育，社会教育を含む）に資するボランティア活動を指し，営利を主たる目的としていないもの

②その他，学校園現場における校務遂行上必要な支援または補助

さらに，具体的なスクールボランティア活動内容

を次のとおり定義することにより，学生が安心して活動に取り組めるよう配慮している。

【活動内容】
①学校園の管理下において行われる教育支援活動
②法人格を有する団体の管理下において行われる子どもを主たる対象とした教育支援活動
③その他，協議により認められた教育に関する支援活動

これらの定義や活動内容に基づき，学外，特に学校園や教育委員会からのスクールボランティア活動依頼を受け付けている。ただし，活動依頼の受け入れに際しても次のような一定の要件を設けている。

【依頼要件】
スクールボランティアの活動依頼をするためには，以下のすべての要件を満たす必要がある。
①依頼内容がスクールボランティアの定義及びその種類に該当するものであること。
②派遣する学生に対してボランティア保険の加入が依頼者の費用負担において可能であること。
③公立学校園の場合は，所管する教育委員会を通じて依頼していること。

こうした定義・要件等を明確にすることで，学生が単なる単純作業や単純労働での教育支援にとどまることなく，学校教育現場の視点に立った教育実践力の向上を図る活動に取り組むことができるようになることを目指している。

2　スクールボランティアにおける自治体との連携協力

（1）岡山県との連携

県教委は平成 20 年度より「『教師への道』インターンシップ事業」を開始し，教師を志す学生（大学院生，短大生を含む）が岡山県内の公立幼稚園，小学校，中学校，高等学校および特別支援学校といった学校現場でインターンシップ実習またはボランティア活動などの実地体験を行うことができるよう制度化している。年度末には「『教師への道』インターンシップ事業シンポジウム」を開催し，学生による実践報告が行われている。県教委と本学教育学部・大学院教育学研究科・当センターとは平成 12 年 9 月に「連携協力に関する覚書」（平成 23 年 12 月一部改定）を取り交わしている。

（2）岡山市との連携

市教委は平成 14 年度より「学校支援ボランティア制度」の運用を開始し，教育活動支援，環境整備支援，学校安全支援の 3 分野において，岡山市立の学校園の依頼や学生の希望をもとに，双方が相談しながら活動ができる。この制度は教職志望の学生に限定するものではなく，市民が学校教育に参画し活動できる機会を提供するものである。年度末には「岡山市学校支援ボランティア学生シンポジウム」を開催し，学生による活動・体験発表の後，教職員も含めた学生同士のグループディスカッションを行い，学生の学校支援ボランティアへの理解促進を図っている（内容やテーマは毎年度学生による実行委員会形式を取り，その都度異なる）。市教委と本学教育学部・大学院教育学研究科･当センターとは平成 21 年 3 月に「連携協力に関する協定書」（平成 23 年 12 月一部改定）を取り交わしている。

（3）その他地域との連携

岡山県，岡山市以外に，平成 25 年度に初めて，倉敷市教育委員会「倉敷市学校支援ボランティア」，総社市教育委員会「総社市学校支援ボランティア『雪舟スクールサポーター』」，瀬戸内市教育委員会「瀬戸内市学習支援ボランティア」，赤磐市教育委員会「赤磐市学習支援ボランティア」の各自治体担当者による合同説明会を開催した。これらの地域とは協定等取り交わしていないものの，本学学生の教育実践フィールドとして協力関係にある。

3　「スクールボランティアビューロー」の設置

スクールボランティア事業推進のため，当センターには本事業に関連した様々な業務を行う「スクールボランティアビューロー」（以下，「当ビューロー」という。）を本学教育学部本館 2 階 201 室に設置している。当ビューローは 2010 年 4 月当センター創設と合わせて設置され，当部門の教職員が担当し，主として次のような業務を本学学生（大学院生を含む）・教職員やスクールボランティア活動依頼者に対して行っている。

①スクールボランティアに関する窓口・相談業務
②スクールボランティア学生の登録業務
③スクールボランティア活動に関する情報収集及び教職員間での情報共有業務
④学生に対するスクールボランティア活動情報の提供業務
⑤スクールボランティア活動依頼者と学生のマッチング支援業務
⑥その他，スクールボランティアに関する必要な業務

表 1　平成 24 年度スクールボランティア依頼ウェブサイト掲載件数

種別 / 依頼元	幼稚園	小学校	中学校	高等学校	特別支援学校	教育委員会[*1]	その他	総計
岡山県	0	0	0	0	0	3	1	4
岡山市	0	5	2	0	1	8	0	16
倉敷市	0	0	0	0	0	1	0	1
総社市	0	0	0	0	0	5	0	5
赤磐市	0	1	0	0	0	3	0	4
和気町	0	0	1	0	0	0	0	1
兵庫県	0	0	0	0	0	0	1	1
民間	0	0	0	0	0	0	3	3
岡山大学	2	5	2	0	1	0	0	10
総計	2	11	5	0	2	20	5	45

＊1　教育委員会には教育センターを含む。

当ビューローでは，Ⅱ２．の自治体をはじめとする学外とのスクールボランティアに関する意見交換や情報共有，相談窓口機能も担っている。

４　これまでの取り組み内容と課題

（1）当センターウェブサイトの活用

Ⅱ３．で挙げた当ビューローの業務内容のうち，②および④については平成 24 年度より，①に関しては平成 25 年度より当センターウェブサイトの活用を開始した。

学生のボランティア登録に関して以前は，春の説明会時に個々の自治体ごとに用意された専用の申込用紙に必要事項を記入し提出してもらい，それを大学職員が全員分を表計算ソフト等に入力していたため，登録情報がすぐに教育委員会の手元に届かず，ボランティア活動を即座に開始することができなかった。また，説明会以後の登録については，それぞれ個別に学生が自治体に申し込みを行うため，大学として登録状況を把握することができない状況であった。現在のシステムでは，個々の自治体ごとに用意された専用のオンライン入力フォームに必要事項（内容は申込用紙と同じ）を入力し送信すると，登録先自治体および当ビューローの各担当者にメール通知が届く仕組みになっており，双方が登録者の状況を把握することが可能となった（平成 25 年度より総社市，瀬戸内市，赤磐市各教育委員会でも同様の方法で登録手続きが可能）。また登録情報が即時にデータとして送信されるため，別途入力する手間も省けたため，学生は即座に活動を開始することができるようになった。このシステム構築にあたっては，各自治体担当者と協議･検討の上，実現することができた。しかし，学生のボランティア登録については，自治体ごとに手続きする必要がある点について課題であると感じている（ウェブサイトの活用に関わらない）。岡山県内の岡山市以外の公立学校で活動したい場合は県教委へ，岡山市内の公立学校園は市教委へ，その他にも県内各自治体において独自に登録を行っており，どこで活動をするのか，どういった活動をするのかによって，登録先を検討する必要があり，学生にとっては分かりにくい制度となっている。

また，学生に対するスクールボランティア依頼情報の提供についても，以前は学内の掲示板で一覧を定期的に貼り替える形で行っており，学生は直接掲示板を確認する必要があったが，ウェブサイト上での情報発信を行ったことにより，学生はいつでも確認でき，さらにはソート（活動地域／募集状態／新着等）することにより，希望の活動依頼内容を見つけやすくなった。また，ボランティア活動依頼に関する学校種や件数などもこれまで十分な集計を行っていなかったが，ウェブ化したことによりすべての依頼を把握し容易に集計をすることが可能となった。さらに，教職情報サイト「岡大教職ナビ」（佐藤他，2013）を活用して，メールでも活動依頼情報を提供している。平成 24 年度依頼のあったウェブサイト掲載件数としては，年間 45 件が当ビューローに届いていた（表 1）。なお，表 1 で「依頼件数」ではなく「掲載件数」としているのは，岡山市が依頼した教育委員会関係の中には，市内複数学校園からの依頼一覧が 1 件としてカウントされているためである。また県外や民間（社会福祉法人や医療関連団体等）から

も依頼が届いており，多岐に渡るスクールボランティア情報を提供していることが分かる。一方で，高等学校に関する依頼がなかったことも分かる。高等学校に関しては「教師への道」インターンシップ事業で，登録学生と高等学校のマッチングを県教委が独自に行っているため，ボランティア依頼という形では依頼が来ていないことが理由として挙げられる。高校教員を目指す学生も多い中で，こうした方法により活動が可能であることについても学生に対して十分周知していくことも当ビューローの責務である。

ウェブサイトの活用において課題もある。まず，登録時に必ずパソコンやスマートフォン，携帯電話などの機器が必要になる点である。操作方法についての説明資料は随時配布しており，利用しやすくなるよう配慮している。ただし，これは本学の学生に限定した登録方法であり，他大学等の学生については従来通りの申込用紙による登録手続きとなっている。平成 24 年度は市教委における本学の登録学生数（421 名）とウェブ入力フォームの登録学生数（317 名）に 104 名（全体の 25%）の差があり，大学側で把握できていない登録学生がいた。県教委・市教委等との連携により本学学生についてはウェブサイトから登録するよう学生へ個別に説明していただいているが，双方の把握情報が一致するようさらに調整していく必要がある。また，ボランティア活動依頼の情報については，学生が日常的に確認している学内の掲示板への掲示も合わせて行っているが，ウェブサイト上やメールマガジン形式で情報発信する場合，学生による主体的な情報の確認が必要となるため，さらなる周知・利用促進を図っていくことも肝要である。

（2）学校園と学生のマッチング支援について

学校園ニーズと学生シーズのマッチングをするためには，当ビューローで登録学生に関するプロファイルを作成していく必要があり，業務として十分な対応ができていない現状がある。しかしながら，学校現場では，多様な対応力が求められており，希望の活動のみに特化することのマイナス面も考えられる。様々な活動場所，活動内容，対象者，現場の状況などを経験・体験してもらうことも学生の間にボランティア活動に取り組む大きな意義であると認識している。特に，大学から離れた遠方地域の学校園からのボランティア活動依頼もあるが，交通手段や授業の時間割等の事情で学生による支援が十分できていない現状も課題としてある。ただし，専門的な内容，例えばカウンセリングや保健室支援などについては，必要に応じて学生とのマッチングを図ることは重要であり，マッチングが可能な体制作りも検討していかなければいけない。

（3）登録学生の支援について

Ⅱ 4（1）で①についてもウェブサイトを活用していることにふれた。しかし，こちらも同様に周知が十分できていないため，利用が進んでいないのが現状である。当ビューローまで直接来て問い合わせをする学生が多い中で，その問い合わせのほとんどがスクールボランティア活動の始め方に関する内容であり，活動開始後の相談内容はほとんどない。また，ボランティア活動が決定した時には当ビューローへ活動校等の情報を報告するよう学生に説明しているが，ほとんど報告がなされていないのが現状である。そのため，学生が登録後，どのような活動をしているのか，またどのような支援を必要としているのか，学生に対する学校現場からのフィードバックなどがどのように行われているのかなど，把握できていない。また，活動中の学生に対する相談等が学校園から当ビューローに問い合わせる場合もあり，きちんとした対応をしていくためには学生の活動状況を把握し，登録学生の支援を充実させていくことが重要である。

また，ボランティアを希望する学生向けの説明会については，岡山市学校支援ボランティアでは，この説明会（研修会）に参加することで，「研修受講済」となり活動を開始することができるため，毎年多くの学生が参加している。研修受講は毎年度必要となっている。しかし，新規登録ではなく更新登録のために受講する学生に対しては毎年同様の研修内容となるため，受講についての学生の意見も把握する必要がある。また，こうした説明会は授業が比較的少ない時間帯である水曜日 5 限時に実施しているが，年度初めである 4・5 月は様々なオリエンテーションやガイダンス等でもこの時間帯を活用しているため，日程調整が困難となっている。より多くの学生が参加できるような時間帯や日程の確保も課題となっている。

Ⅲ．学生の意識調査

1　調査の目的

先に述べた様々なスクールボランティア事業推進上の課題について，学生がどのような意識を持っているかを明確にすることで，事業の改善を図ることが主な目的である。また，学生のボランティア活動経験の有無による意識の差異などについても分析することで，個々に応じた学生支援の内容についても

検討する。

2　調査の方法

スクールボランティア事業に関心のある学生に調査を実施するため，平成 25 年 4 月 17 日および 5 月 22 日に開催したスクールボランティア説明会への参加学生 114 名を対象にアンケート調査を実施した。アンケート調査は無記名方式とし，5 件法および自由記述による回答をしてもらった。得られた回答のうち，選択肢以外を回答した 8 名を除いた 106 名（93.0%）を有効回答とした。なお，無回答については有効回答数に含めている。

また，ボランティア経験の有無による差異については，有意水準 $p < 0.05$ で χ 二乗検定（クロス集計）による検証をした。得られた回答のうち，活動経験あり 51 名（48.1%），なし 53 名（50.0%），未回答 2 名（1.9%）となっており，未回答を除く 104 名を対象とした。

3　調査結果

（1）ウェブサイト活用に関する事項

ウェブサイトの活用においては，登録方法，依頼情報のメール配信およびウェブサイト掲載について質問した。その結果，いずれにおいても「そう思う」「少しそう思う」が過半数を占めており，活用においては肯定的に捉えていることが分かる（図 1.1，図 1.2，図 1.3）。また，情報提供の方法については，図 1.4 に示すように，現在の方法で満足度が高いことが分かる。さらに，学生の意識的な活動依頼情報の収集が求められるが，図 1.5 が示すように，過半数以上

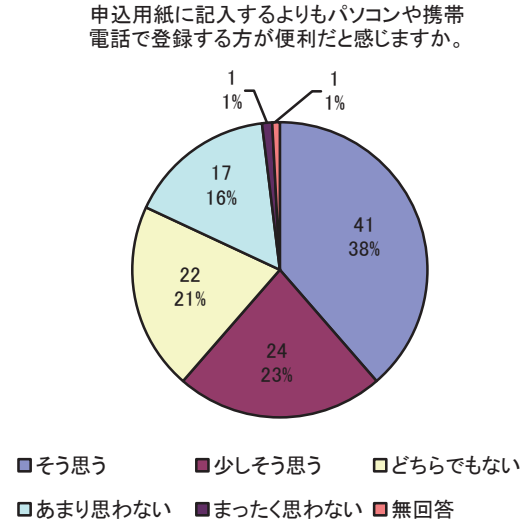


図 1.1　ウェブサイト上での登録に関する回答

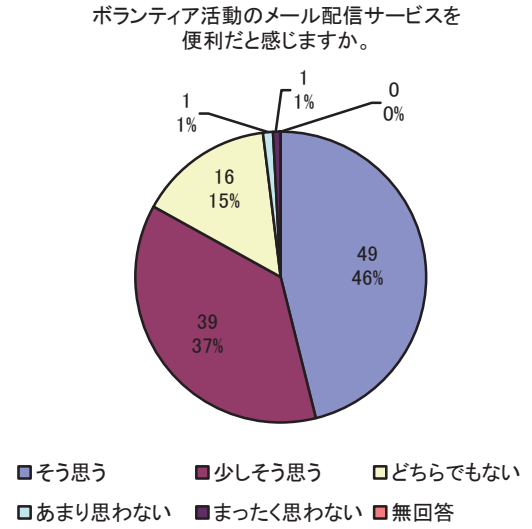


図 1.2　依頼情報のメール配信に関する回答

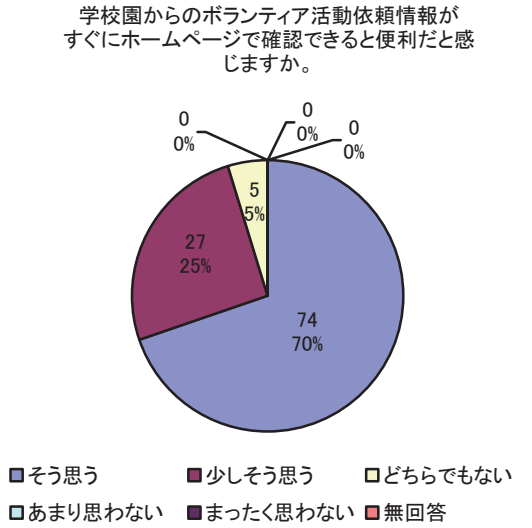


図 1.3　依頼情報のウェブサイト掲載に関する回答

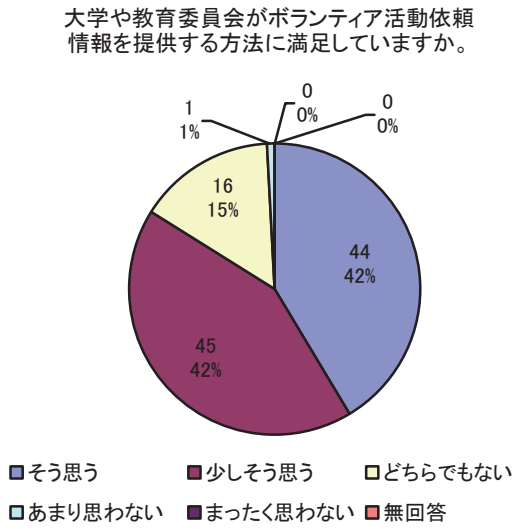


図 1.4　情報提供方法の満足度に関する回答

の学生が意識的に取り組んでいることが分かる。これらの回答において，ボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差はなかった。

この点に関連した自由記述として，「教職ナビでもう少し詳しい情報がほしい」「活動内容の記入の様式がホームページにアップされると大変助かる」など，具体的な改善内容が書かれていた。また，「岡山市などで管轄が違って，分かりづらいと感じました」など，地域や内容によってボランティア活動の登録先が異なる点についての指摘もなされていた。

（2）マッチングに関する事項

学校園ニーズと学生シーズのマッチングに関するアンケート項目として，マッチングの必要性と希望外の活動に対する意識についての質問をした。マッチングの仕組みについて 88 名（83.0%）の学生が必要だと感じていた（図 2.1）。また，希望の分野以外の活動依頼への積極性については図 2.2 が示すように，遠方地域での交通費負担による積極的な活動姿勢については図 2.3 が示すように，過半数以上が「そう思う」または「少しそう思う」と肯定的に捉えていることが分かる。これらの回答においても，ボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差は見られなかった。このような結果があるにもかかわらず，先にも述べた通り遠方地域での学校園支援が十分になされていない。その理由について質問（複数選択可）し未回答 5 名を除く 101 名の回答を見てみると，理由として「交通費負担」69 名（68.3%），「移動時間」77 名（76.2%），「移動手段」58 名（57.4%），「大学の授業」44 名（43.6%），「その他」0 名（0.0%）となっていた。興味深いのは，「大学の授業」のみを理

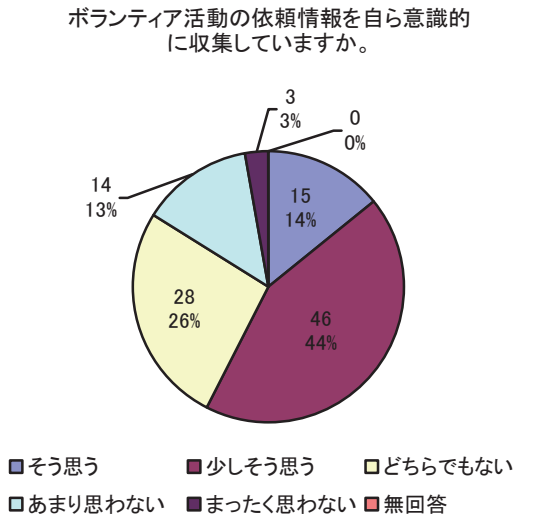


図 1.5　情報収集に対する意識に関する回答

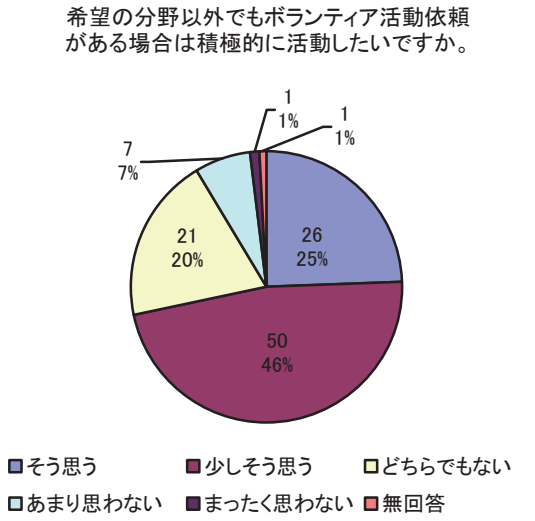


図 2.2　希望分野外での活動に関する回答

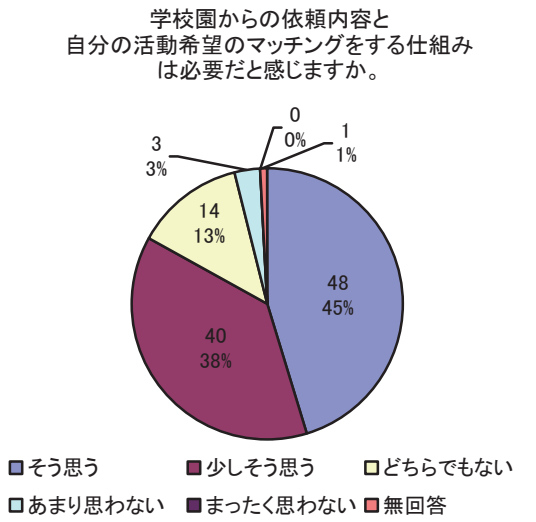


図 2.1　マッチングの必要性に関する回答

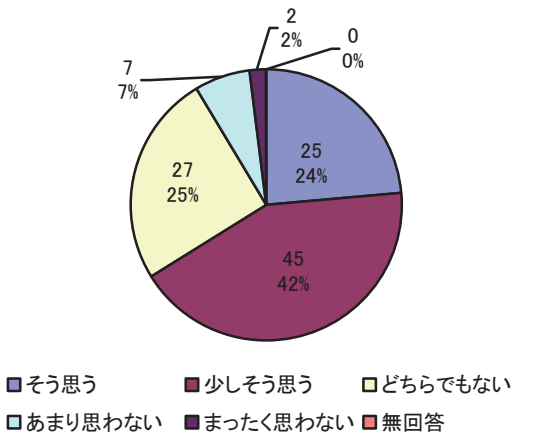


図 2.3　交通費の自己負担に関する回答

由として回答している学生は0名であり，いずれかの移動に関する事項と合わせて回答していた点である。このことから今回回答したすべての学生が移動に関連した理由により大学から離れた遠方地域の学校園でのボランティア活動に取り組みにくいと感じていることが分かる。

この点に関連した自由記述として，「移動にかかる費用や時間調整が課題であると思います。」「講義があるため，平日の活動は時間や移動距離が限られる。」「時間に制約があり，コンスタントに活動することが難しい場合がある。」「大学の授業を優先していると，ボランティアのための時間を確保しづらい部分があると思う。」など，時間的な制約を課題に感じていることは明らかである。さらに，大学教員のボランティア活動に対する理解も必要であるとの意見もあった。

（3）登録学生への支援に関する事項

ボランティア登録学生への支援に関する質問として，平成25年度実施したスクールボランティア説明会の内容とボランティ活動時または事後のサポートについて尋ねた。

説明会の内容に関しては，スクールボランティアの意義やボランティア登録方法，当ビューローの役割について理解できたかどうか質問したところ，90%以上が「そう思う」「少しそう思う」と回答しており，一定の説明効果はあることが分かる（図3.1）。これらの回答において，ボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差はなかった。しかしながら，「そう思う」のみでは，当ビューローの役割理解については58名(57.4%)に留まっている。これは学生がスクールボランティア活動時に当ビューローにどのような支援をしてもらえるのかについて十分理解できていないことも考えられる。また，現在の説明会では，県教委と市教委が実施するインターンシップやボランティアの事業概要の説明および活動上の留意点（例：服装，守秘義務，報告・連絡・相談等）が主となっており，実際の活動時に役立つ実務的な内容の研修はなく，また平成24年度までは岡山県・岡山市以外の市町村の説明会は行われていなかった。そこで，スクー

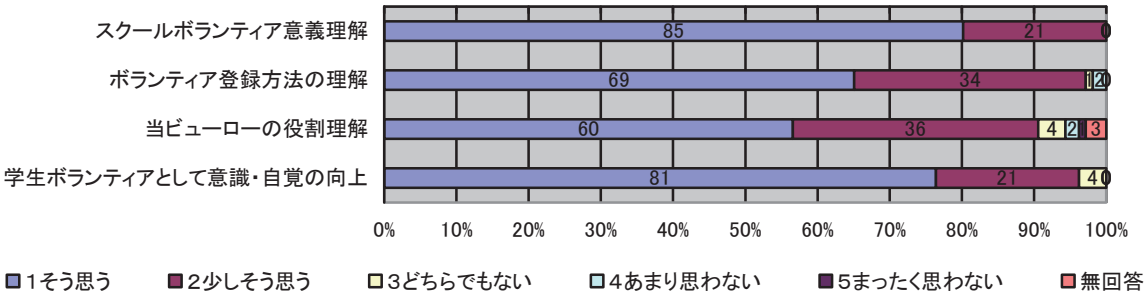


図 3.1　スクールボランティア説明会参加学生の理解・意識向上に関する回答

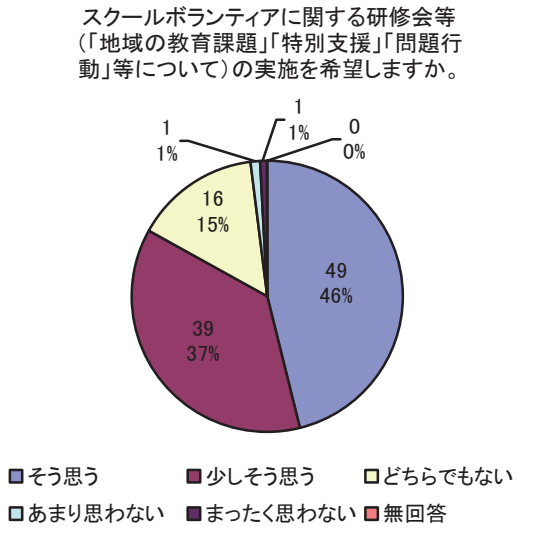


図 3.2　テーマ別研修会等実施希望に関する回答

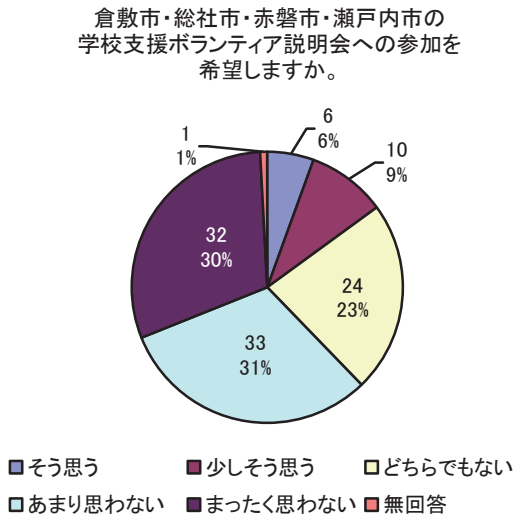


図 3.3　自治体別説明会参加希望に関する回答

ルボランティアに関するテーマ別の研修会や自治体別の説明会等の実施について希望調査をすると，テーマ別研修会実施については 88 名（83.0%）と多くの学生が希望（図 3.2）しており，反対に自治体別の説明会の参加希望については 16 名（15%）と希望している学生が少ない（図 3.3）ことが分かる。テーマ別研修会実施についてはボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差（$p < 0.01$）が見られ，特に未経験者の方が強く研修会の開催を希望していることが分かり，さらに学生は活動地域を出身地域または本学所在の岡山市内での活動を希望する傾向が強いことも分かった。なお，平成 25 年 5 月 22 日に初めて開催した倉敷市・総社市・瀬戸内市・赤磐市の各学校支援（学習支援）ボランティアの合同説明会では，ボランティア活動の説明会を目的に参加した学生は 27 名，うち 5 名がスクールボランティア説明会にも参加している学生であった。なお，同日，県教委主催の「『教師への道』研修」の受講説明会も合わせて実施し合計で 73 名の参加があり，合わせて自治体別のボランティア説明会にも参加してもらった。

また，ボランティア活動時の大学教員や教育委員会職員から支援について必要性を質問したところ，70 名（66.0%）の学生が必要だと感じていることが分かる（図 3.4）。この回答については，ボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差（$p < 0.01$）が見られ，特に未経験者の方が強く支援を希望していることが分かった。続いて活動後について，活動履歴や内容の記録の必要性については，73 名（68.9%）の学生が必要だと感じている。さらに，学校園からの評価の必要性については，46 名（43.3%）の学生が必要だと感じている。後者 2 つの質問には，ボランティア活動経験者と未経験者の間に有意な差は見られなかった。このことから，自己の振り返りの資料の作成については必要だと感じながらも，他者からの評価については必要性を感じている学生が少ないことが分かった。

この点に関連した自由記述として，「専門知識が少ないこと」「どういった支援が必要とされているのかよく分からない」「ボランティアという立場でどこまで学校に関わっていくかという線引き」「もっと継続的に長期的に取り組んでいくことも課題であると思う」「学校によるとは思うが，毎回同じクラスとは限らないので，継続的な支援，関わりが難しい場合もある」など，ボランティア活動時の課題に関する記述が見られた。

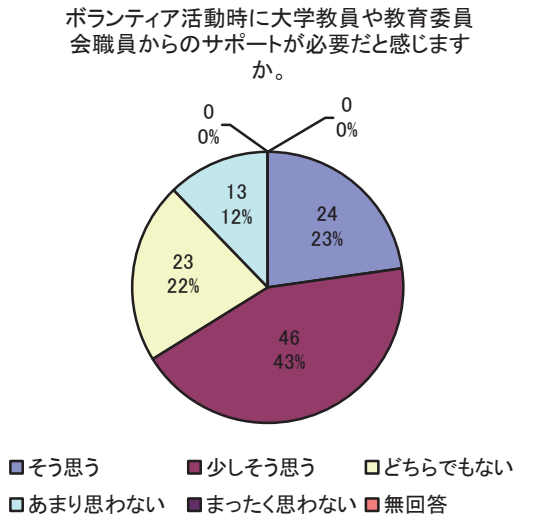


図 3.4　大学・教育委員会による支援に関する回答

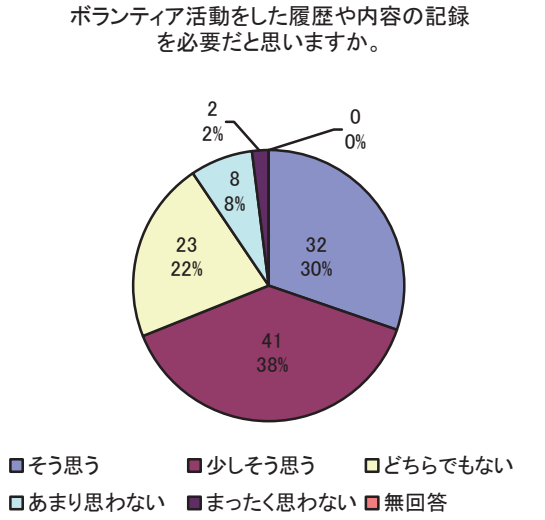


図 3.5　活動履歴・内容記録の必要性に関する回答

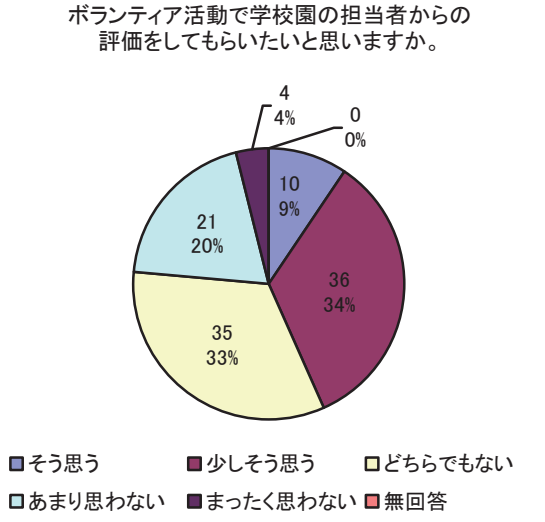


図 3.6　学校園からの評価の必要性に関する回答

Ⅳ．考察：今後の改善と課題

学生の意識調査を実施した結果から，今後の改善と課題について考察する。まず，ウェブサイトの活用に関しては多くの学生にとって利便性が高く，また現在の情報提供の方法に大きな不満がなかったことは，ウェブサイト上での手続きや情報発信を今後も継続して運用し学生が利用しやすい環境を検討していくことが重要であることを示唆している。また，現在の制度では，自治体ごとに登録する方法について学生からも分かりづらいとの指摘があり，さらに，一度登録した内容はウェブサイト上では修正・変更できないようになっている。そのため，登録内容更新機能やマッチング機能，ボランティア活動時の活動履歴等のポートフォリオ機能も備えた共通のオンラインシステムを今後地域の大学や自治体等が連携・協力して開発・構築していく必要がある。共通のシステムとすることで，大学や教育委員会はそれぞれ必要な情報を集積し，学生等の情報も共通して把握・分析することが可能となる。しかし大規模なシステム開発となるため，まずは現状における情報発信時の記載・掲載内容についての改善を図っていきたい。

次に，マッチングに関しては，現在十分に行えていないが，学生の多くは必要と感じていることが分かった。特に，今回の調査で，当ビューローにおいて大きな反省点となったのは，「マッチング」＝「学生の希望分野の提供」であるという意識を持っていた点である。学生は希望分野以外でも，さらには遠方地域での学校園での活動についても肯定的にとらえており，「マッチング」＝「学校園とつながる機会の提供」であるという意識にシフトしていく必要がある。また，学生による遠方地域でのボランティア活動に取り組むことができない理由については「移動」に関する課題が大きいことも分かった。これについては，当センターと県教委・市教委で毎年開催する連携協力会議において，学生の交通費負担軽減などを要望している。なお，現在の制度では，一部の教育委員会が学校支援ボランティアのための交通費を予算化し支給している自治体もあるが，すべての県内自治体で行われている訳ではない。ただし，費用に関する課題については容易に解決できるものではない。こうした課題もあることを認識しながら，遠方地域の学校園からの依頼や，学生を紹介できていないこれまでの依頼についても，今後は個別に学生に照会するなど，ボランティア活動のさらなる機会の提供を図っていきたい。

最後に，登録学生の支援に関しては，ボランティア経験者と未経験者では意識に差があることが一部の質問から分かった。つまり，未経験者はボランティア活動を始めることに不安を感じており，実務的な研修会参加や，大学や教育委員会からの支援を活動時に必要としていることが分かった。過去 3 年間の登録者数と活動実人数の割合は平成 22 年度 49.3%，平成 23 年度 58.2%，平成 24 年度 39.0%（岡山大学大学院教育学研究科・教育学部・教師教育開発センター，2013）となっており，登録したものの活動していない学生が依然多いことが分かっている。この活動実人数の割合を増加させるため，ボランティア活動未経験者に対する支援についても今後検討し対応していかなければいけない。具体的には，こうした学生に対して，マッチング，つまり学校園とつながる機会を提供する場や経験学生から体験談を聞く場を設けることも考えられる。また，スクールボランティア活動の自分自身への効果について自由記述の内容を分類すると，ボランティア経験者・未経験者で共通して，「教職への意欲向上・教師としての自覚向上」「学校現場・教職理解」「児童・生徒理解」「対人コミュニケーション能力向上」に関連した内容はあったが，経験者のみに見られた内容としては「大学での学修および教育実習での成果の活用」「自己理解」，未経験者のみに見られた内容としては「教師力の涵養」「資格取得・キャリア形成」に関する記述が挙げられていた。経験者の有無によってその想定される効果は異なるため，説明会をボランティア経験者や未経験者，学年などによって内容を変更し，各々の学生のニーズに合う形で開催することも 1 つの改善策である。これにより，開催時期なども対象別に決定することができるようになるなどの利点も考えられる。

Ⅴ．おわりに

当センターの創設時に当ビューローを設置したことにより，本学における学校園等教育活動支援に関するボランティア活動の中核を担う組織ができたことは大きな成果である。業務内容においても，時代の変化に伴い，また学生の利便性を考慮して，様々な改善に取り組んできているが，まだまだ不十分である。今回は，ウェブサイトの活用，マッチング支援，登録学生の支援の 3 点について学生の意識調査を実施したが，調査により，ボランティア活動に係る事務的な手続きや学校園探しの段階で学生に消極的（否定的）な印象を与えないことが，活動に取り組む，も

しくはこれから取り組もうとする学生に対して最も重要なミッションであることを再認識することができた。学生が心地よくスクールボランティア活動に取り組むことができるよう今後も当ビューローでは課題検討を繰り返し，事業推進に取り組んでいきたい。

謝辞

当ビューローの運営にあたっては，事務職員の福原香織さんをはじめ，当センター職員の協力により，円滑に事業推進，連絡調整が可能となっていることをこの場を借りて御礼申し上げたい。

参考・引用文献

佐藤大介，山根文男，髙塚成信，加賀勝．(2013)．教職情報提供サービス「岡大教職ナビ」における成果と課題．岡山大学教師教育開発センター紀要，(3)，143-151

岡山大学大学院教育学研究科・教育学部・教師教育開発センター編．(2013)．平成 24 年度連携協力事業研究報告書．46-47

An Approach and Issues on School-Volunteer at Okayama University
- A survey of students' attitudes -

Daisuke SATOH*1 Fumio YAMANE*1 Eiji EGI*1 Kayoko SODA*1

Students belonging to Okayama University can work for education as volunteers in local schools, because the Center for Teacher Education and Development at Okayama University, Okayama Pref. Board of Education, and Okayama City Board of Education provide a system for "School-Volunteer". School-Volunteer Bureau is an organization to coordinate a student with a school and support the students. This paper gives a review of "School-Volunteer," and points three issues out: 1) a use of website for registration procedure and information transmission, 2) a school-volunteer matching of students to schools, 3) student supports. Furthermore, a survey was conducted on their attitudes of students who attended the explanatory meeting about school-volunteer in spring, 2013. As a result, while many students think positive to use the website, they also think necessary to provide a more effective school-volunteer matching and supports for each student.

Keywords: School-Volunteer, a survey of students' attitudes, a use of website, a school-volunteer matching, student supports

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原　　著】

校長の認識にみる教育の情報化の現状と課題

金川　舞貴子　福本　昌之　米沢　崇　諏訪　英広

A Research on School Principals' Recognition of Current Situations
and Issues in Regard to the Promotion of ICT Use at Schools

Makiko KANAGAWA, Masayuki FUKUMOTO, Takashi YONEZAWA , Hidehiro SUWA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.16-25

【研究論文】

原　著

校長の認識にみる教育の情報化の現状と課題

金川　舞貴子※1　福本　昌之※2　米沢　崇※3　諏訪　英広※2

本稿の目的は，校長を対象とした調査研究を通じて，教育の情報化の現状と課題に関する校長の認識を把握し，教育の情報化の推進に寄与しうる基礎的知見を得ることである。そのために，具体的には以下の点について検討した。① ICT の利用に関する現任校や自身の現状に対する校長の認識，②学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に対する校長の認識，③ ICT の利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異，④教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった成果・効果，⑤教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった課題・問題。

キーワード：教育の情報化，ICT，校長，学校経営

※ 1　岡山大学大学院教育学研究科
※ 2　川崎医療福祉大学医療技術学部
※ 3　広島大学大学院教育学研究科

Ⅰ．問題と目的

本稿では，学校長（以下，校長）を対象とした調査研究を通じて，教育の情報化の現状と課題に関する校長の認識を把握することを目的とする。

1980 年代以降，情報通信技術の発達とともに教育の情報化は教育改革の柱の一つとして主要な教育政策課題に取り上げられている。例えば，近年では，文部科学省が初等中等教育段階の学校教育の情報化に関する総合的な推進方策について検討を行う「学校教育の情報化に関する懇談会」を 2010 年 4 月から開催し，同年 8 月に「教育の情報化ビジョン（骨子）」を取りまとめ，2011 年 4 月に「教育の情報化ビジョン」を公表した。その主旨は，「社会の情報化の急速な発展等に伴い，情報通信技術を最大限活用した 21 世紀にふさわしい学びと学校が求められている」(注1) という認識に立っている。また，総務省もフューチャースクール推進事業を 2010 年度から推進しており，そこでも「ユビキタスネット社会の実現に向けて，教育の情報化は世界最高水準の ICT 国家実現の基盤となるものであり，我が国の次世代を担う子どもたちが，早い段階から ICT に親しみ，情報活用能力を向上させ，新しい知的価値，文化的価値を創造できる 21 世紀型の社会を構築することが重要です」(注2) と唱えている。

しかしながら，こうした政策主導の方針に対して，学校や教職員の側がその意義を納得したうえで，肯定的な受容をしているかどうかは管見の限り課題として重視されていない。教授実践という教師の専門性にかかわる領域であるがゆえに，教育現場の実態と改革を志向する政策意図の接合をより重視し，教育現場の現実と教育政策の描く理想の狭間をどのように埋めていくのかという課題を措定することが必要だと考えられる。また，学校の責任者である校長が学校経営上，教育の情報化をどのようにとらえているかを検討している研究は管見の限り見当たらない。そこで，教育の情報化の現状と課題に関する校長の認識を把握することができれば，教育の情報化の推進に寄与しうる基礎的知見を提供することができると考えた。具体的には，以下の点について検討する。

1）ICT の利用に関する現任校や自身の現状に対する校長の認識
2）学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に対する校長の認識
3）ICT の利用に関する現状認識の差異による改

善の必要性に関する認識の差異
4) 教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった成果・効果
5) 教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった課題・問題

Ⅱ．方法

1　本研究の概要

本研究は共同研究で行っている。研究チームは，教育経営学（学校経営，教師教育等）を専攻する研究者から成り，各々が学校組織，教員評価，教員の力量形成，管理職の資質能力等を研究対象としている。近年 ICT の進展を背景に，学校や教育においても，情報化の必要性が説かれ，教育の情報化を推進する諸施策に力が入れられている。その一方で，それらの施策に対して，学校現場や教職員の実態や実情，要望がどの程度反映されているかについては，必ずしも定かではない。質問紙調査に先だって，共同研究者は 2011 年度間に学校現場で ICT が実際にどのように使われているか，どのような学校経営方針との整合性において教育の情報化に取り組まれているのかを知るための訪問による調査，及び聞き取り調査を実施した。その詳細はここでは割愛するが，概して，教育政策の意図が必ずしも教育現場に伝わっていない，あるいは，教育現場の意思と教育政策の意図とには乖離があるとの認識を得た。

そこで，本調査では小学校・中学校に勤務する教職員を調査対象とし，教育の情報化が学校現場においてどのように受け止められ，どのような効果や問題点，必要性が感じられているのかについて調査・分析し，教育の情報化に係わる諸問題や諸課題を明らかにし，それらの解決にむけた基礎的知見を得ることを目的として本質問紙調査を企画した。

2　質問紙調査の手続き

全国の公立小学校・中学校より各々 500 校（計 1000 校）を無作為抽出し，調査実施に関わる書類等一式を各校の校長宛に発送した。調査実施に関する書類としては，学校への依頼書，研究に関する説明書及び同意書を送付し，研究への同意が得られる場合には，各校の教員 5 名と事務職員 1 名および校長に，調査協力依頼書，質問紙調査用紙，返送用封筒の計 3 点を配布してもらうよう依頼した。説明書において，回答者自身の調査協力の諾否については回答者の任意に依存する旨を明記し，また，回答及び返送における匿名性と任意性を担保するため無記名回答とし，質問紙調査用紙は個別返送とし，倫理的な配慮については万全を期した（川崎医療福祉大学倫理委員会：承認番号 343）。質問紙調査は，先行研究をもとに共同研究者とともに質問項目を検討し暫定版を作成したのち，小学校・中学校・高等学校の校長や教職員数名にチェックを依頼し，提案された意見をもとに修正を加え，調査票を完成させた。調査は，2012 年 8 月 20 日に各校宛に調査書類等を発送し，回答の返送期限を同年 9 月 14 日として行なった。返送された質問紙調査は，教員 421 件（返送率 8.4%），校長 112 件（同 11.2%），事務職員 103 件（同 10.3%）であった。本稿では，得られたデータの内，下記の調査項目（2）（3）（4）について，欠損値の無かった校長 104 件を分析に用いた。以下の分析（自由記述の分析を除く）には IBM SPSS Statistics 20 を使用した。

3　質問紙調査の調査項目

ここでは，校長を対象とした質問紙調査に用いた調査項目を記す。

（1）フェイスシート

フェイスシートでは，①校種，②学級数，③教職員数，④年齢，⑤性別，⑥学校での勤務年数，⑦現任校での勤務年数，⑧パソコン使用歴，⑨職場での ICT 利用時間，⑩職場以外での ICT 利用時間について回答を求めた。

表 1　分析対象者の属性

校種（%）	1. 小学校	47.1
	2. 中学校	51.0
	3. 小中一貫校	1.0
学級数（クラス）	平均	11.1
	標準偏差	6.7
教職員（人）	平均	23.4
	標準偏差	12.3
年齢（歳）	平均	56.2
	標準偏差	2.5
性別（%）	1. 男性	91.3
	2. 女性	7.7
学校での勤務歴（年目）	平均	31.9
	標準偏差	5.7
現任校での勤務年数（年目）	平均	2.1
	標準偏差	1.2
パソコン使用歴（年）	平均	19.1
	標準偏差	6.6
職場でのICT利用時間（時間）	平均	3.3
	標準偏差	1.7
職場以外でもICT利用時間（時間）	平均	0.9
	標準偏差	1.2

※n=104。欠損値を除いて平均値を算出している。合計が100%にならないのは無回答者等を含めて算出したためである。

（2）ICT の利用に関する現任校や自身の現状についての項目

ICT の利用に関する現任校や自身の現状についての認識の測定には，福本（2004）を参考に共同研究チームで作成した 14 項目を用いた。回答形式は，「あてはまらない(1 点)」―「あまりあてはまらない(2 点)」―「どちらとも言えない (3 点)」―「ややあてはまる (4 点)」―「よくあてはまる (5 点)」の 5 件法を採用した。

（3）学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に関する項目

学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に関する認識の測定には，福本（2004）を参考に共同研究チームで作成した 21 項目を用いた。回答形式は，「全くない (1 点)」―「あまりない (2 点)」―「少しある（3 点)」―「非常にある（4 点)」の 4 件法を採用した。

（4）自由記述

①教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった成果・効果について，②教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった課題・問題について，それぞれ自由記述形式で回答を求めた。なお，複数回答も内容の多様性を示すものであると考え認めた。

Ⅲ．結果と考察

1　ICT の利用に関する現任校や自身の現状についての認識

表 2 は，ICT を利用する上での現任校および自身の現状認識について，「ICT の利用に関する貴校の現状や貴殿の現状認識についておたずねします。それぞれについて，先生ご自身はどのように感じておられますか」と問うた結果である。平均値（Mean）は，5 件法の回答に基づいて算出した。また，平均値の上位 3 項目に二重下線，下位 3 項目に下線を引いた。

上位 3 項目は，「13. 情報の流出や漏洩などの事故が起きないよう，教職員に対する安全管理の指導が十分に行なわれている。(4.26)」「12. 情報漏洩やウィルス感染などに対して，設備やシステム上の安全対策は十分に取られている。(4.26)」「14.ICT の利活用に際して，児童生徒や教職員には，著作権を遵守することが徹底されている。(3.96)」であった。一方，下位 3 項目は，「5. 必要な機器などを購入するために自由に使える予算がある。(1.80)」「9. 校内研修や研究会などで，ICT の利活用の評価に関わる取組を行っている。(2.53)」「10.ICT をより効果的に活用するため，年度を通じた全体的な見通しを立てている。(2.67)」であった。

表 2　現任校および自身の現状認識

%

項目内容＼選択肢	1	2	3	4	5	M	SD
1 ICTの活用を進めるのに必要な知識や技術をもつ，頼れる人材が職場にたくさんいる。	4.8	30.8	20.2	37.5	6.7	3.11	1.07
2 ICTを活用する上で，管理職は明確な考えを持っている。	1.0	10.6	30.8	44.2	13.5	3.59	0.89
3 ICTの利活用に関する考え方は，職場全体で共有されている。	1.9	11.5	35.6	44.2	6.7	3.42	0.86
4 教職員が使いたいときには，いつでも必要な機器を使うことができるように，設備等が整備されている。	2.9	9.6	18.3	50.0	19.2	3.73	0.98
5 必要な機器などを購入するために自由に使える予算がある。	45.2	34.6	16.3	2.9	1.0	1.80	0.89
6 ICTをより効果的に使うための教材や活用方法などについての情報が手軽に得られる。	3.8	23.1	35.6	32.7	4.8	3.12	0.95
7 ICTの活用をよりよく進めるために充実した校内研修が行われ	3.8	22.1	33.7	38.5	1.9	3.13	0.91
8 分からないことが生じたときなど，助言や援助ができる体制が整っている。	2.9	15.4	26.0	48.1	7.7	3.42	0.94
9 校内研修や研究会などで，ICTの利活用の評価に関わる取組を行っている。	18.3	34.6	26.0	18.3	2.9	2.53	1.08
10 ICTをより効果的に活用するため，年度を通じた全体的な見通しを立てている。	14.4	26.9	37.5	19.2	1.9	2.67	1.01
11 ICTの活用を進める上で，行政や地域の支援や援助を受けられるような体制が整っている。	11.5	30.8	23.1	29.8	4.8	2.86	1.12
12 情報漏洩やウィルス感染などに対して，設備やシステム上の安全対策は十分に取られている。	1.0	1.9	9.6	54.8	32.7	4.16	0.75
13 情報の流出や漏洩などの事故が起きないよう，教職員に対する安全管理の指導が十分に行なわれている。	0.0	1.9	7.7	52.9	37.5	4.26	0.68
14 ICTの利活用に際して，児童生徒や教職員には，著作権を遵守することが徹底されている。	0.0	4.8	16.3	56.7	22.1	3.96	0.76

※n=104。「1あてはまらない」「2あまりあてはまらない」「3どちらとも言えない」「4ややあてはまる」「5よくあてはまる」。平均値において，上位3項目に二重下線，下位3項目に下線を引いた。

2　学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に関する認識

表 3 は，学校全体として ICT の活用を進める上での改善の必要性について，「学校全体として ICT の活用をよりよく，効果的に進めていくために，あなたは次のような事柄について，どの程度改善の必要性があると感じておられますか」と問うた結果である(注 3)。平均値（Mean）は，4 件法の回答に基づいて算出した。また，平均値の上位 3 項目に二重下線，下位 3 項目に下線を引いた。

平均値上位 3 項目は「5. 予算枠の拡大など行政機関からの支援（3.48)」「6. 教職員の ICT を活用する力量のレベルアップ（3.38)」「1. 教育委員会などの関係機関との連携の強化（3.31)」であった。一方，下位 3 項目は，「18. ICT の利活用に関する校外研修の充実（2.80)」「4. インターネットに接続できるネットワーク環境の整備・充実（2.88)」「12. システムを利用する際の融通性や裁量性の向上（2.91)」であった。

表 3 学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性

%

	項目内容	1	2	3	4	M	SD
1	教育委員会などの関係機関との連携の強化	0.0	13.5	42.3	44.2	3.31	0.70
2	パソコンや電子黒板などの機器類（ハードウエア）の整備・充実	1.0	13.5	41.3	44.2	3.29	0.73
3	デジタル教材やアプリケーションなどのソフトウエアの整備・充実	0.0	10.6	44.2	45.2	3.35	0.66
4	インターネットに接続できるネットワーク環境の整備・充実	7.7	25.0	39.4	27.9	2.88	0.91
5	予算枠の拡大など行政機関からの支援	0.0	8.7	34.6	56.7	3.48	0.65
6	教職員のICTを活用する力量のレベルアップ	0.0	7.7	46.2	46.2	3.38	0.63
7	ICTを用いた教育に対する教職員の共通理解	0.0	5.8	68.3	26.0	3.20	0.53
8	管理職による指示や支援	0.0	16.3	68.3	15.4	2.99	0.57
9	職務の多忙状況の軽減	0.0	16.3	42.3	41.3	3.25	0.72
10	情報活用に関わるモラル意識の向上	0.0	16.3	62.5	21.2	3.05	0.61
11	情報漏洩やハッキングからの防御など，安心してICTが利用できるような安全対策の確立	2.9	20.2	41.3	35.6	3.10	0.82
12	システムを利用する際の融通性や裁量性の向上	2.9	15.4	69.2	12.5	2.91	0.62
13	教育や学校により適した機器や装置，アプリケーションの開発	1.9	23.1	45.2	29.8	3.03	0.78
14	ICTの専門家やボランティアの確保や派遣など，人的支援の充実	1.0	17.3	40.4	41.3	3.22	0.76
15	使いたい人が使いたいときに自由に使えるように環境や条件を整えること	1.9	19.2	45.2	33.7	3.11	0.77
16	ICTに関する専門職としての役割が明確化された専任職員の配置	3.8	20.2	34.6	41.3	3.13	0.87
17	ICTの利活用に関する校内研修の充実	1.0	14.4	70.2	14.4	2.98	0.57
18	ICTの利活用に関する校外研修の充実	1.0	26.0	65.4	7.7	2.80	0.58
19	ICTを用いた教育を行なうのに，よりふさわしいカリキュラムの開発	1.0	22.1	58.7	18.3	2.94	0.67
20	学校教育用のデジタル教材等の利用に関して，著作権の制限が緩和されること	0.0	22.1	53.8	24.0	3.02	0.68
21	校務支援ソフトを充実し，普及させること	1.9	9.6	50.0	38.5	3.25	0.71

※n=104。「1全くない」「2あまりない」「3少しある」「4非常にある」。平均値において，上位3項目に二重下線，下位3項目に下線を引いた。

3　ICT の利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異の検討

では，このような校長の ICT の利用に関する現任校や自身の現状についての認識の差異によって，学校全体として ICT の活用を進める上での改善の必要性の認識にどのような差異がみられるのか検討する。

（1）各尺度の因子構造の検討

因子分析により各尺度の因子構造の検討を行った。以下に，各因子分析の結果を示す。

1）ICT を利用する上での現任校および自身の現状認識

ICT を利用する上での現任校および自身の現状認識を測定する尺度（全 14 項目）について，探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。因子数は，固有値の落差，因子の解釈可能性を考慮して，3 因子が妥当であると判断した。また，因子負荷量の絶対値が，全ての因子で .35 未満，複数の因子で .35 以上の項目は削除し，再度因子分析を行った。その結果，1 項目が削除され，13 項目 3 因子構造を得た（表 4）。

第 I 因子は，ICT を利用する上での組織的・協働的取組の現状に関する項目で高い負荷量を示していたので「組織的･協働的取り組みの現状」と命名した。第 II 因子は，ICT を利用する上での計画・評価や校内研修の現状に関する項目で高い負荷量を示していたので「ICT の利活用の計画･評価や研修体制の現状」と命名した。第Ⅲ因子は，ICT を利用する上での情報セキュリティの現状に関する項目で高い負荷量を示していたので「情報セキュリティの現状」と命名した。α係数もある程度の値が得られた。

表 4　ICT の利用に関する現任校および自身の現状認識

項目	I	II	III
第 I 因子　組織的・協働的取り組みの現状（M=3.00，SD=.67，α=.77）			
ICTの活用を進めるのに必要な知識や技術をもつ，頼れる人材が職場にたくさんいる。	.72	-.05	-.14
ICTをより効果的に使うための教材や活用方法などについての情報が手軽に得られる。	.61	.05	.23
教職員が使いたいときには，いつでも必要な機器を使うことができるように，設備等が整備されている。	.59	-.16	.02
分からないことが生じたときなど，助言や援助ができる体制が整っている。	.55	.15	-.03
ICTの活用を進める上で，行政や地域の支援や援助を受けられるような体制が整っている。	.53	.09	.13
必要な機器などを購入するために自由に使える予算がある。	.43	.15	-.16
第 II 因子　ICTの利活用の計画・評価や研修体制の現状（M=2.98，SD=.77，α=.79）			
校内研修や研究会などで，ICTの利活用の評価に関わる取組を行っている。	-.07	.93	-.07
ICTをより効果的に活用するため，年度を通じた全体的な見通しを立てている。	-.09	.80	.13
ICTの活用をよりよく進めるために充実した校内研修が行われている。	.34	.49	-.07
ICTを活用する上で，管理職は明確な考えを持っている。	.07	.47	.02
第Ⅲ因子　情報セキュリティの現状（M=4.13，SD=.62，α=.81）			
情報の流出や漏洩などの事故が起きないよう，教職員に対する安全管理の指導が十分に行なわれている。	-.07	.08	.82
情報漏洩やウィルス感染などに対して，設備やシステム上の安全対策は十分に取られている。	.12	-.14	.78
ICTの利活用に際して，児童生徒や教職員には，著作権を遵守することが徹底されている。	-.10	.08	.71
因子間相関　I	-	.55	.44
II		-	.48
III			-

2）学校全体として ICT の活用を進める上での改善の必要性

学校全体として ICT の活用を進める上での改善の必要性を測定する尺度（全 21 項目）について，探索的因子分析（主因子法,プロマックス回転）を行った。因子数は，固有値の落差，因子の解釈可能性を考慮して，3 因子が妥当であると判断した。また，因子負荷量の絶対値が，全ての因子で .35 未満，複数の因子で .35 以上の項目は削除し，再度因子分析を行った。その結果，3 項目が削除され，18 項目 3 因子構造を得た（表 5）。

第 I 因子は，ICT を促進するための体制づくりに関する項目で高い負荷量を示していたので「ICT を促進するための体制づくり」と命名した。第 II 因子は，ハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実及び情報セキュリティ対策の確立に関する項目で高い負荷量を示していたので「ハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実及び情報セキュリティ対策の確立」と命名した。第Ⅲ因子は，教職員の意識共有と力量向上に関する項目で高い負荷量を示していたので「教職員の意識共有と力量向上」と命名した。α係数もある程度の値が得られた。

表5 学校全体としてICTの活用を進める上での改善の必要性

項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
Ⅰ　ICTを促進するための体制づくり（M=3.05，SD=.51，α=.84）			
ICTに関する専門職としての役割が明確化された専任職員の配置	.91	-.10	-.13
ICTの利活用に関する校内研修の充実	.70	-.19	.17
ICTの専門家やボランティアの確保や派遣など，人的支援の充実	.66	.07	.04
ICTを用いた教育を行なうのに，よりふさわしいカリキュラムの開発	.62	-.17	.18
教育や学校により適した機器や装置，アプリケーションの開発	.61	.30	-.24
校務支援ソフトを充実し，普及させること	.48	.08	.13
ICTの利活用に関する校外研修の充実	.45	-.02	.15
Ⅱ　ハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実及び情報セキュリティ対策の確立（M=3.14，SD=.49，α=.83）			
パソコンや電子黒板などの機器類（ハードウエア）の整備・充実	-.04	.76	.03
インターネットに接続できるネットワーク環境の整備・充実	-.18	.65	-.03
デジタル教材やアプリケーションなどのソフトウエアの整備・充実	.10	.64	-.03
情報漏洩やハッキングからの防御など，安心してICTが利用できるような安全対策の確立	-.11	.60	.03
予算枠の拡大など行政機関からの支援	.05	.59	.10
情報活用に関わるモラル意識の向上	-.04	.49	.27
システムを利用する際の融通性や裁量性の向上	.27	.46	-.11
使いたい人が使いたいときに自由に使えるように環境や条件を整えること	.32	.38	.03
Ⅲ　教職員の意識共有と力量向上（M=3.19，SD=.48，α=.79）			
ICTを用いた教育に対する教職員の共通理解	.03	-.01	.81
管理職による指示や支援	.10	-.04	.62
教職員のICTを活用する力量のレベルアップ	.02	.24	.60
因子間相関　Ⅰ	-	.55	.44
Ⅱ		-	.48
Ⅲ			-

（2）ICTの利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異の検討

ICTの利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異を検討するために，現状認識の各下位尺度得点の中央値（第Ⅰ因子 Me=3.00，第Ⅱ因子 Me=3.00，第Ⅲ因子 Me=4.00）で2つの群（低群・高群）に分け，必要性の各下位尺度得点をt検定によって比較した（表6）。

その結果，必要性の第Ⅱ因子「ハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実及び情報セキュリティ対策の確立」（t(102)=2.02，p<.05）と必要性の第Ⅲ因子「教職員の意識共有と力量向上」（t(102)=2.25，p<.05）において，現状認識の第Ⅰ因子「組織的・協働的取り組みの現状」の低群の得点が高群の得点より有意に高かった。このことから，ICTの活用を進めるための組織的・協働的取り組みに停滞感を感じている校長が教職員の意識共有や力量の向上を図るとともに，ハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実の必要性を感じていることが指摘できる。

また，必要性の第Ⅲ因子「教職員の意識共有と力量向上」（t(102)=2.99，p<.01）において，現状認識の第Ⅱ因子「計画・評価や研修体制の現状」の低群の得点が高群の得点より優位に高かった。このことから，ICTの利活用にかかわる計画・評価や研修体制に課題を抱えている校長が，計画・評価や研修体制に関する教職員の意識共有や力量向上の必要性を感じていることを指摘できる。

表6　ICTの利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異

		必要性 第Ⅰ因子	t検定	必要性 第Ⅱ因子	t検定	必要性 第Ⅲ因子	t検定
現状認識 第Ⅰ因子	低群	M=3.13 SD=.43	$t(102)=1.73$	M=3.23 SD=.46	$t(102)=2.02^{*}$	M=3.29 SD=.46	$t(102)=2.25^{*}$
	高群	M=2..96 SD=.58		M=3.04 SD=.50		M=3.08 SD=.49	
現状認識 第Ⅱ因子	低群	M=3.10 SD=.49	$t(102)=1.24$	M=3.17 SD=.48	$t(102)=.61$	M=3.31 SD=.46	$t(102)=2.99^{**}$
	高群	M=2.98 SD=.52		M=3.11 SD=.50		M=3.04 SD=.47	
現状認識 第Ⅲ因子	低群	M=3.10 SD=.48	$t(102)=1.12$	M=3.15 SD=.47	$t(102)=.25$	M=3.18 SD=.45	$t(102)=.28$
	高群	M=2.99 SD=.53		M=3.13 SD=.51		M=3.21 SD=.52	

※　現状認識の各下位尺度得点の中央値（第Ⅰ因子Me=3.00，第Ⅱ因子Me=3.00，第Ⅲ因子Me=4.00）で2つの群（低群・高群）に分けている。$^{*}p<.05$，$^{**}p<.01$。

4　教育の情報化の推進による成果・効果と課題・問題について

次に，教育の情報化の推進による予期せぬ成果・効果および課題・問題に関する校長の認識について，校長の自由記述の内容を分析・考察する。ここでは，2つの質問項目のいずれかに対して回答している自由記述文を分析対象とした。質問項目ごとに書き出された自由記述文の数は，成果・効果に関する記述が66件，課題・問題に関する記述が71件であった。

さらに，分析に用いる自由記述文は校長自身の考えを自由に記述したものであり，書式や表記が統一されておらず，誤字もみられる。分析の信頼性を向上させるため，同じ意味をもつ語句が異なる語句として扱われないよう研究協力者と協議しながら同義語としてまとめた。また，明らかな誤字は修正した。

（1）教育の情報化の推進による成果・効果についての自由記述

ここでは，教育の情報化を進めたりICTを活用したりするなかで，当初予想していなかった成果・効果に対する校長の認識について分析・考察する。記述を意味内容で分類した結果は表7のとおりである。最も多かったのは，「子どもの興味・関心・意欲の向上」に役立つという回答である。

《実際の映像や資料を目にすることでわかりやすく学習でき興味や関心を高くすることに効果的である。》

《生徒個々の習熟度に応じた授業形態が容易になり，生徒が興味を持って学習に取り組めるようになった。》

《児童，生徒の予想以上の活動への意欲向上》

《子供達の，興味，関心等の導入等での効果は，あります。》

表 7 教育の情報化推進による成果･効果の認識

1	子どもの興味・関心・意欲の向上（10 件） 多様な教育方法・指導の工夫（10 件）
2	日常業務の短縮化・効率化（9 件）
3	子どもの能力向上（8 件）， 子どもの学習活動（調べ学習）に有効（8 件）
4	情報の共有・蓄積（7 件）
5	授業づくりの効率化，施設設備の充実（3 件）
6	教職員の意識改革（2 件）
7	開かれた学校づくり，黒板の良さを再認識（1 件）

次に，「多様な教育方法･指導の工夫」が可能になったことを指摘する記述が多くみられた。

《ビデオなどの視聴覚機材と組み合わせて，多様な授業展開が予想以上に生み出すことができた。》

《2 年前から，電子黒板（デジタルプラズマ TV モニター）が設置（理科室常設）され（前任校），指導方法が工夫・改善でき，教育効果が，飛躍的に高まった（？）授業を展開できた。》

《視覚支援が容易になり，そのことで情報が伝わり易くなったり，理解が深まった点。》

《電子黒板を利用した授業は，デジタル教科書や自作教材等の活用ができ，分かりやすい授業に役立っている。》

《3 年理科の授業でモンシロチョウの幼虫の成長の様子を観察するときに，簡単に動画で記録し，後から呼び出して～略～》

これらのように，観察しにくい，可視化しにくいものを映像化することでイメージを膨らませたり，新しい教材・教具に挑戦することで多様な授業展開，指導の工夫をすることが可能となった様子が伺える。

次に子どもの能力向上に役立つという意見がみられた。

《児童・生徒の思考力・表現力の育成が図れる。》

《教職員間に限らず，児童間のコミュニケーション能力が高まってきたように感じる。》

《生徒同志のコミュニケーションが活発になった。》

《次世代の子どもを育てる意味で，どの子にも PC を経験させることができ，効果はあると思います。》

《児童の技能上達は，大人の教職員のレベルを超えていること》

今日求められている「思考力」「表現力」「コミュニケーション力」にも好影響を与えるという記述と，ICT 機器そのものの操作への熟達に関する記述がみられた。

次に，子どもの学習活動の中でも「調べ学習に有効」という意見が多く見られた。

《調べ学習が容易になった。資料が豊富で分りやすい。》

《インターネット，メールなど本や手紙を使用しなくても情報のやりとりができる，最新の情報を入手できる，外国の様子を見ることができる他など多くの情報がすぐに手に入る点にある。》

《仲間との情報交換並びに情報の共有ができる。必要な時に最新の情報が得られる。（コミュニケーションツールとして)》

インターネットを利用して，迅速かつ広範囲に情報を収集できるようになったことで学習活動の幅が広がったことが伺える。

教授学習活動のほか，校務に関する記述としては，

《校務支援ソフトウェアが充実することで，教職員間の連絡情報交換がスムーズになった。》

《日報を各自が打ち込むようにしたため職員の打ち合わせの時間が短縮され，生徒と触れ合う時間が増えた。》

のように，「業務時間の短縮化･効率化」に関するもの，および

《校内のネットワークが整い，情報の共有，利活用がしやすくなった。》《メールでの情報交換》

のように「情報の共有・蓄積」が容易にできるようになったことについての記述がみられ，ハード面・ソフト面での環境整備・充実に伴い，校務の円滑化が図られていることが分かる。

「教職員の意識改革」に関しては，

《情報管理の意識が，予想以上に教職員間で高まっている。》

《外部からの協力の申出があった。研修等を通して教職員が意欲的になったこと。》

のように，情報管理意識の向上や意欲の向上に関する記述がみられた。

「授業準備の効率化」に関しては，

《手作り工作を時間をかけてしなくてもよくなった。1 つ流れを作っておくと，どんな教員もその流れで授業ができる。》

のように，型ができるとそれを教員間で共有することができ，教材準備の省力化が図れることが伺える。

（2）教育の情報化の推進による課題・問題についての自由記述

続いて，教育の情報化を進めたり，ICT を活用したりするなかで，当初予想していなかった課題・問題に対する校長の認識について分析・考察する。

記述を意味内容で分類した結果は表８のとおりである。

表８　教育の情報化推進による課題･問題の認識

1	ハード面・ソフト面の整備不足（20 件） （数の不足, 地域間格差, 日常的に使用しにくい環境）
2	情報モラル，マナー（14 件）
3	教職員の力量不足，教職員間の力量差（11 件）
4	教育上の課題（9 件）
5	危機管理（6 件）
6	多忙化，紙の大量資料（各 4 件）
7	ビジョン，関係機関との交渉調整， 情報についての共通理解・評価（各 1 件）

一番多く見られた内容は，ハード面・ソフト面での環境がいまだ整っていないことを指摘するものであった。その内実は，まず，以下のように機器の数が不足しているという記述，

《機器の数の問題》《担任教諭などのためには，機器の充実を図る必要がある。》

また，機器はあっても移動や使用場所の問題で教師がいつでもどこでも簡単に使える環境にはないことを指摘するもの，

《電子黒板等も含めて，簡単に扱えるもの，導入が容易（敷設，金額面等）なこと，どこにでも設置できることなどが大切な要素だと言える。》

《ICT 機器の購入はあっても，校舎や教室環境によって移動や使用場所に制約が生じている。》

さらには，そうした ICT 機器の設置状況に「地域間格差」が広がりつつあり，それが教育の質の差に影響しているという記述がみられた。

《ICT の活用が, 地域 (行政区によって), 学校によって，格差がある。声高に ICT の活用が言われているが，人的にも予算的にも物的にもシステム的にも中途半端で遅れていると思う。》

《地域（エリア，市町村），学校によって ICT 機器の導入や，教員のスキルに差が，それが教育の中身の格差になりつつあること。》

次に，「情報モラル，マナー」に関する記述では，

《情報モラル教育の推進》

《子ども達のインターネット使用やゲームなど情報モラルの指導がなかなか徹底できない点など》

《不特定多数の人々とつながってしまうこと等，インターネットの陰の部分の指導方法について苦慮している。》

《インターネットへの書き込みによるトラブルが時々見られるようになった。常に気をつけなければならない生徒指導上の課題となった。》

これらのように，いわゆる「ネットいじめ」などの子どもの問題とそれに対する指導への苦慮に関する記述が見られた。

次に，「教職員の力量不足，教職員間の力量差」に関する記述では，

《得手，不得手により活用に差が見られる。》

《機器を導入しても，個々の教員にチャレンジ精神がないと ICT は進まない。》

《年令・経験により全職員が共通に使いこなすには，差が大きい。》

《ICT の使い方が分からず宝の持ち腐れになることもある。》

など，機器をいくら導入しても，それを使う教職員の力量が不足しており，年齢，経験，意欲などの理由から教職員の力量に差が生じていることを問題視する記述がみられた。

次に「教育上の課題」として，

《デジタル機器, 技術に頼り過ぎている傾向がある。リテラシーの向上は大切だが，話す，書くといった肉体的な学習能力の向上も同時またはそれ以上に図る必要がある。》

《実際に調査，観察をするという活動がないがしろになりやすい。》

のように，ICT 機器に頼りすぎることによる弊害として，自分の目で見たり聞いたり書いたり話したりという「身体性」の喪失を危惧する記述が見られた。また，

《ひととひととのコミュニケーション力は現段階では望めないし，熟慮すること（思考力育成）から遠ざかっている傾向があると思います。》

《板書を大切にしなくなった。どんどん流れていくので，じっくりさが欠けてきた。》

《自分の価値判断や考えも他者の情報にすべて依存する部分が見えてきている。》

のように，たとえば瞬時に映像や図表があらわれたり，多様な情報が簡単に入手できることにより，じっくり取り組むことや思考したり判断する習慣が損なわれたり，子ども同士のコミュニケーションの機会が阻まれることを問題視する記述もみられた。

「危機管理」については，

《情報漏洩やウィルス対策を十分にしないといけない。》

《教材をインターネットなどで見つけても著作権の関係で使えない事が多い。》《個人情報の流出》

等，個人情報の管理やウィルス対策等を危惧する記述がみられた。

「多忙化」については，

《便利，記録の蓄積により，より多忙化が一部すすんだ。》《OA 化が進み，ペーパーレスの時代に向いているのとは反対に，校務，事務処理では，必要以上にペーパーが使われ，そして調査依頼などの仕事がかなり増加している。子どもと向き合う時間は，逆に減少しているようである。》

《情報化，ICT 化により，より多忙化，教員の孤立化も一面で感じている。》

といったように，業務の効率化が図られる一方で，多忙化を招いたり，子どもと向き合う時間が減少するという逆説的な結果を指摘する記述がみられた。「多忙化」の問題に関しては，前節で分類した「成果･効果」に関する回答の中にも，

《メール等の対応による文書報告が多くなり時間が短縮された分その予裕の時間に，さらに業務が追加され，結局のところいそがしさが増している一方である。》

という記述があり，教師の仕事の無境界性という性質，さらに近年の文書報告や業務の増加という傾向に鑑みると，かえって仕事量の増大を招き，多忙化を促進させる可能性があることが伺える。

Ⅳ．総合考察

1　まとめ

本稿では，教育の情報化の現状と課題に関する校長の認識について質問紙調査結果の分析を行なってきた。その結果，情報化による主な成果や効果として次のように認識していることが明らかになった。

・子どもの興味・関心・意欲の向上

･子どもの能力向上（「思考力」「表現力」「コミュニケーション力」への好影響，ICT 機器操作への熟達）

・校務の円滑化（「業務時間の短縮化・効率化」「情報の共有・蓄積」が容易にできるようになった」等）

一方，課題・問題としては，次のような認識が確認できた。

・ハード面・ソフト面での環境が未だ整っていない

・「ネットいじめ」などの子どもの問題とそれに対する指導への苦慮

・教職員の力量が不足しており，年齢，経験，意欲などの理由から教職員の力量に差が生じていること

・ICT 機器に頼りすぎることによる弊害として，自分の目で見たり聞いたり書いたり話したりという「身体性」の喪失

・個人情報の管理やウィルス対策等

・ICT 化がかえって仕事量の増大を招き，多忙化を促進させる可能性があること

2　今後への示唆

これらを踏まえ，最後に，教育の情報化を推進する上で今後示唆される知見について考えてみたい。

（1）人材育成の観点に立った戦略的な ICT 活用

自由記述において，「教員の力量向上」「研修の重要性」は今後の課題として多くの校長が指摘していたことである。同様に，「ICT の利用に関する現状認識の差異による改善の必要性に関する認識の差異の検討」（Ⅲ．3）においても，① ICT の活用を進めるための組織的・協働的取り組みに停滞感を感じている校長が，教職員の意識共有や力量の向上，およびハードウエア・ソフトウェア・ネットワークの整備・充実の必要性を感じていること，② ICT の利活用にかかわる計画・評価や研修体制に課題を抱えている校長が，計画・評価や研修体制に関する教職員の意識共有や力量向上の必要性を感じていることが明らかになった。ハードウエア等の整備・充実や ICT の専任教員配置といった物的・人的・財政的支援は教育行政に大きく左右されるが，その不足を補うためにも，校内教職員の意識共有や力量向上を図ることが学校の組織的取り組みを推進していく上で鍵となるという校長の考えが伺える。

この問題を考える際，筆者らが質問紙調査に先立ち予備的に実施した公立小・中・中高一貫校校長への聞き取り調査で聞かれた，次のような意見が参考になる。

《ベテランの先生になればなるほど，授業のマンネリ化，今までの経験で殻に閉じこもる，教材研究も行わないということになりがちです。で，私の ICT 化のターゲットというのは 46 歳以上の女性教員です。この人達があまり得意でない PC，電子黒板を授業に取り入れることでモチベーションが上がります。マンネリを打破できます。新しい指導方法を身につけることができます。そうすると新しい授業展開も可能になり，意欲もおきます。本校の ICT 化の私のねらいはそこにあります。》（中学校校長）(注 4)

《僕は鬼に金棒理論というんですけれど，～略～授業が上手い先生は，結局 ICT を手に持つとますます良くなるという理屈なんですよね。～略～だから前提にはまず指導力，その全体としての指導力を上げなきゃいけないというのがまずあって～略～金棒の使い方ばかりやってもね，鬼になって

いないとね～略～情報化すればなんかすごく上手に教えるみたいなイメージはある意味危ないですね。》（小学校校長）(注5)

つまり，教員の意識共有や研修といっても，単にICT機器を使えるようになるというテクニカルな力の育成やICT機器の活用を第一義的な目的とした授業づくりがねらいなのではなく，ICTを通じて教員のやる気を引き出し，全体的な授業改善，指導力向上につなげようとしているのである。その点で，ICT機器を活用した授業は子どもの興味関心をひくなど成果が目に見えやすく，教師が授業改善の手応えを得やすいツールとも言える。このように，学校経営・学校改善の要となる人材育成の点からもICT活用を進めることには一定の意義が見出される。この点においてもICT化を戦略的に用いる視点が校長には求められる。

（2）校長の教育ビジョンとテクノロジー観

当然のことながら，ICTは，子どもにどういう力をつけたいのかという明確な教育ビジョンのもとで活用されてこそ意味がある。校長の自由記述においては，ICT活用により子どもの興味関心をひく分かりやすい授業づくりができ，また瞬時に多様な情報が収集でき調べ学習が容易になったことが多く指摘されている一方で，たとえば「じっくり考えること」，「思考力」，「書く・話すといった身体的な活動」の重要性を指摘する記述もみられた。これは，ある面でICTを無条件に推進することへの不安の表れともとれる。ここで問われるのが，校長の持つ「テクノロジー観」である。キューバン（2004）は次のように指摘する。「以前にはなかなか手に入らなかったような情報を瞬時にして手に入れることと，時間をかけて情報を吟味しそれを知識として変え，さらに長い時間をかけてその知識を知恵に変えることとは別である。情報を知識に変えるには批判的思考，論理性，判断力が求められる。」（198頁）つまり，インターネットを用いて情報に迅速にアクセスできることで子どもの知識量が増すというわけでもなければ，ICTの活用がすなわち思考力や判断力の育成を阻害するということでもないのである。学校が子どもに身につけようとする力，たとえば思考力や判断力，表現力といったものにICTがどのように影響，貢献しうるのか，校長自身のテクノロジー観（ICT観，ICTに対する基本姿勢，とらえ方）を明確にした上で，子どもの現状に照らしたICT活用の必要性と範囲・程度の明確化，カリキュラムと関わらせたICT活用の十分な位置づけ等について検討し，組織的・体系的な取り組みにしていくことが重要である。

（3）協同的な学習でのICT活用

教授学習活動において，調べ学習への成果・効果が多く指摘されていたことや，「コミュニケーション力」や「書く力」の重要性が指摘されていたことから，インプットのツールとしてICTが活用されている実態，あるいは子ども同士の双方向のやり取りにICTが十分活用されていない実態が浮かび上がる。先述の予備的な聞き取り調査においても，

《今の子どもは一人で50分考えるのは難しい。皆でやる学び合いが必要。学び合いと抱き合わせでICTを入れるといいのではないか》（中高一貫校校長）(注6)

という指摘があった。自分の考えや思いを整理したり，表現するアウトプットのツールとしてのICT活用，あるいは互いに考えを交流しながら学びを深めていく協同的な学習に役立つICTの活用方法をより積極的に考えていく必要があると思われる。

（4）大局的なビジョンに基づくハード面・ソフト面の環境整備

環境整備の重要性については情報化推進の当初から指摘されていることであり，今回の調査においても環境整備に対する要望がけっして小さくはないことが見てとれた。しかしながら，単に物的な資源を確保するだけでなく，ICTの長所・短所を踏まえた学校教育の長期的ビジョンや，ICT環境整備に関わる地域間の格差を縮減するような広域的な施策に取り組むなど，当局が大局的なビジョンを構築し，その上で，必要な物的・人的・財政的支援をする必要があることが伺える。

さらに，学校においては黒板やチョークと同等に使えるレベルの「手軽さ」がICT機器に求められていることが伺える。どんなに優れた機器や活用のアイデアがあったとしても，なじみやすく手軽さを感じられなければ教職員の間に普及し，浸透することはない。そのためには，各学校の実情を尊重する観点から，学校にある程度の裁量権限を付与し，学校の実情に応じた機器やソフトの購入・利用ができるような支援や措置を採ることが必要であろう。

注

注1　文部科学省HP「「教育の情報化ビジョン」の公表について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/1305484.htm（最終閲覧2014年1月1日）

注２　総務省 HP「教育情報化の推進」http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/joho_tsusin/kyouiku_joho-ka/（最終閲覧 2014 年 1 月 1 日）

注３「2. 学校全体として ICT の活用を進めていくための改善の必要性に関する認識」については，福本ほか（2012）において，校長及び教員の意識の比較検討を行っているが，校長の意識を詳細に考察する必要があると判断し，再考察している。

注４　筆者らは 2011 年 10 月から 2012 年 1 月の間に 5 名の校長に対して約 1 ～ 2 時間の半構造化インタビューを実施した。この中学校校長に対しては，2011 年 11 月 2 日 10 時より約 1 時間にわたって，「ICT の活用」でイメージされる具体的な教育場面，ICT 活用による成果や問題点，ICT 化を促進する上での課題・改善点，ICT 観などについて質問を行うとともに見解を聞いた。

注５　当該校長に対しては，2011 年 10 月 26 日 10 時より約 1 時間にわたって聞き取りを行った。

注６　当該校長に対しては，2012 年 1 月 26 日 9 時より約 1 時間にわたって聞き取りを行った。

【参考・引用文献】

ラリー・キューバン 2004（小田勝己・小田玲子・白鳥信義 訳）『学校にコンピュータは必要か』ミネルヴァ書房。（原著：Cuban, L. 2001. *Oversold and Underused: Computers in the classroom,* Harvard Univ. Press.）

福本昌之「学校組織における情報技術（IT）の影響」平成 14・15 年度科学研究費補助金基盤研究 (C)(2) 研究成果報告書，2004 年。

福本昌之・諏訪英広・金川舞貴子・米沢崇「教職員の ICT 活用の現状に関する基礎的調査研究：ICT 活用を促進するための諸条件に関する意識を中心に」『教育学研究紀要』（CD-ROM 版），58（2），488-493，2012 年。

付記

本研究は，平成 23 ～ 25 年度学術研究助成基金助成金を受け進捗させている「教育の情報化を推進する学校と教師の力量スタンダードに関する開発的研究」（（基盤Ｃ）課題番号　23531076 研究代表者　福本昌之）の研究成果の一部である。調査に回答していただいた全国の先生方にこの場を借りてお礼申し上げます。

A Research on School Principals’ Recognition of Current Situations and Issues in Regard to the Promotion of ICT Use at Schools

Makiko KANAGAWA*1, Masayuki FUKUMOTO *2, Takashi YONEZAWA *3, Hidehiro SUWA *2

(Abstracts) The purpose of this paper is to grasp the school principals’ recognition on the current situation and issues of ICT (information and communication technology) use in their schools through questionnaires, and to obtain the basic knowledge which can contribute to the promotion of effective ICT use in schools. To this end, we examined the following points in particular: 1) the principals’ recognition of the current situation of ICT use in their schools, 2) the principals’ recognition of the need for improvement in order to promote ICT use in their school as a whole, 3) differences in recognition of the need for improvement in relation to the difference of the current situation regarding ICT use, 4) initially unexpected advantages or merits which were found in the process of promoting ICT use in their schools, 5) initially unanticipated problems or disadvantages that were found in the process of promoting ICT use in their schools.

Keywords: promotion of ICT Use, school principals, school management

*1 Okayama University
*2 Kawasaki University of Medical Welfare
*3 Hiroshima University

【原　　著】

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理教育

田中　賢二　田中　啓太

Physics Education in Upper Secondary General Education of the German-speaking Region

Kenji TANAKA , Keita TANAKA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第４号（2014），pp.26-35

【研究論文】

原　著

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理教育

田中　賢二※1　田中　啓太※2

後期中等普通教育段階における物理教育を，ドイツ語圏（スイスドイツ語圏，リヒテンシュタイン，オーストリア，ドイツ）全体として，とりまとめてきた。後期中等普通教育段階である大学入学（通算 13 学年目）直前の４年間ないし２年間，ギムナジウムないしその終わりの教育段階において，教科物理が複数準備されている。履修単位数の幅は，２年間で０から４年間で 14 に達する。目標は，階層別に言及したり，３区分ないし５区分されている。内容は，指示の仕方，その区分数など，構成が様々であり，現代物理の量子論，相対論や宇宙物理を扱ったり，いわゆる非線形物理学で物理の学習を終える場合もある。結局，多様性を特徴とし，幅が広く，深いといってよいだろう。

〔キーワード〕ドイツ語圏，後期中等教育段階 , 普通教育，物理教育，学習指導要領

＊１　岡山大学大学院教育学研究科
＊２　三重県津市立久居西中学校

Ⅰ．はじめに

ドイツの物理学は，アインシュタインの名前を挙げるまでもなく，世界に冠たる（Über alles in der Welt）ものがあった。ドイツの物理教育も，第二次世界大戦が終わるまで，世界の物理教育に大きな影響を与えてきた。この歴史的な背景としては，1809 年にベルリン大学が創設されて以来，高等教育機関としてドイツの大学は世界に先駆けて組織化された自然科学研究を発展させてきたこと，ドイツは公教育の中で物理学や化学，生物学を必修教科として組織的に教えた最初の国で，この分野で大きな成果を挙げていたこと，ドイツでは，自然科学教育の研究や実践に関する雑誌の出版が早くから行われていたことを，指摘できる。

一方，第二次世界大戦後，世界規模で展開された理科教育カリキュラム改革運動は，いわゆる現代化運動として知られているが，少なくとも日本ではそれについての考察はアメリカとイギリスを中心に行われており，ドイツの理科教育現代化運動については，ほとんど触れられていない。しかし，理科教育の現代化はドイツにおいても決して例外ではなく，上述の伝統の上に，独自の改革を着実に推し進めてきており，ドイツにおける物理教育の現代化には，物理教育上，注目されるべきものが多々ある。

既に，筆者の一人は，**１５年間程度をかけて**の一連の研究を，**「（西）ドイツにおける物理教育の現代化に関する研究」[1] として，とりまとめた。**

もう一つのドイツ，東ドイツ（ドイツ民主共和国 Deutsche Demokratische Republik） は， 邦（Land）を復活し，西ドイツ（ドイツ連邦共和国 Bundesrepublik Deutschland）に編入する形で，ドイツ統合（1990）に至った。そして，旧東ドイツ地区における変化（西ドイツ化）に，注目してきた[2]。

更に，ドイツだけでなく，ドイツ語圏のオーストリア，リヒテンシュタイン，スイス・ドイツ語圏に；就学前，特別支援，前期中等，後期中等職業教育（物理を教科・科目・分野・区分の一部に含む場合をも考察の対象とする）などに；日本やドイツ語圏内の比較に，研究を広げてきた[3～17]。これら **20 年間程度をかけてきた一連の研究は，「ドイツ語圏における物理教育の概念・構造に関する研究」といえる。**

本稿の具体的な目的は，**総括の一つとして，**就学前・初等・前期中等・特別支援・職業教育関係は除き，後期中等普通教育段階に焦点を絞り，これまでの研究成果（拙稿）などから，**ドイツ語圏（スイスドイツ語圏，リヒテンシュタイン，オーストリア，ドイツ）の後期中等普通教育段階における物理教育をとりまとめる**ことである。

なお，必要に応じて，また，紙面の許す限りで，対応した日本の事項にも，触れていく。

Ⅱ．枠組み

1　教育制度

スイス連邦，ドイツ連邦共和国においては，それぞれ，26邦，16邦は，調整・協力を行っているが，教育についても地方分権であり，邦間で若干の違いがある。スイスのドイツ語圏ではベルン邦を，ドイツではザクセン邦を取り上あげ，初等・前期中等・後期中等普通教育段階における年限・学校種などの概要をまとめれば，表１となる。なお，日本の場合も対比的に示し，就学前，特別支援，職業教育，高等教育関係の諸機関は，除いている。

ドイツ語圏の学校制度は，それぞれ，6・3・3（6・2・4）制，５・４・３（５・３・４）制，４・４・４制，４・６・２制で同じではない。しかし，12年

表１　ドイツ語圏－諸国諸邦－スイス，リヒテンシュタイン，オーストリア，ドイツ，及び日本の初等・前期中等・後期中等普通教育段階における年限・学校種など（概要）

	スイス連邦・ドイツ語圏ベルン邦	リヒテンシュタイン候国	オーストリア共和国	ドイツ連邦共和国・ザクセン邦	日本
初等教育段階	６年間 ●初等学校Primarschule	５年間 ●初等学校	４年間 ●基礎学校Grundschule（国民学校Volksschule）	４年間 ●基礎学校	６年間 ●小学校
前期中等教育段階	３（＊２）年間 ●レアールシューレRealschule（コース） ●中等学校Sekundarschule（コース）＊後期中等教育段階のギムナジウムの第１学年は前期中等教育段階である。	４（＊３）年間 ●レアールシューレ ●オーベルシューレOberschule ●ギムナジウム下級段階Understufe des Liechtensteinischen Gymnasium（＊１～３学年：通算６-８学年）	４年間 ●国民学校上級段階Volksschul-Oberstufe ●ハウプトシューレHauptschule ●普通教育中等学校下級段階Allgemeinbildende Höehere Schulen-Unterstufe（ギムナジウム，RG=Realgymnasium実科ギムナジウム，WK=Wirtschaftskundliches Realgymnasium経済実科ギムナジウム）	６年間 ●ミッテルシューレMittelschule ●ギムナジウム前期中等教育段階Gymnasium – Sekundarstufe I	３年間 ●中学校（中等教育学校の前期課程を含む）
後期中等普通教育段階	４年間 ●ギムナジウムGymnasium，法的にはMaturitätsschuleマトゥーリテート・シューレ	４年間 ●ギムナジウム上級段階Oberstufe des Liechtensteinischen Gymnasium（４～７学年：通算９-12学年）	４年間 ●普通教育中等学校上級段階Allgemeinbildende Höhere Schulen-Oberstufe（ギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウム）	２（＊３）年間 ●ギムナジウム上級段階gymnasiale Oberstufe ＊程度の高い教育を行うギムナジウムにおいてのみ，年限が２から３に延長されることがある。	３年間 ●高等学校（中等教育学校の後期課程を含む）
備考：割合	ギムナジウム２割程度	ギムナジウム22%	普通教育中等学校の下級段階（約3割）	ギムナジウム3割程度	高等学校100%
備考：邦間調整等	26邦は協定（学校調整に関する邦間協定Konkordat über die Schulkoordination）を結び，学校制度の調整を行っており，義務教育年限を９年，大学入学資格であ	後期中等，ギムナジウム上級段階（通算9-12学年）における５つのコースProfil名，重点科目数（科目名），その単位：リンガ（古典語），２（ラテン語，イタリア		ドイツ連邦共和国構成諸邦の文部科学大臣の常設会議(略記，KMK文部科学大臣会議)は，各邦の教育・文化政策を調整する政治的機構である。	ちなみに，高等学校学科別生徒数では，普通科72.3%，職業学科（専門高校）19.4%，総合学科5.2%，その他専門学科3.1%（「平成23年度学校基本調査」より）

	るマトゥーラ試験まで12ないし13年などを定めている。	語），22／現代語，２（スペイン語，ラテン語かイタリア語），22／芸術・音楽・教育，２か３，（造形あるいは／と音楽，教育／心理），22／経済・法律，４（経営／法律，会計，国民経済，総合経済），22／数学・自然科学，６（数学，物理，生物，化学，地理，情報），22			，また，現役高校生の大学・短大への進学率は，53.6%（平成24年度学校基本調査より）である。

間の学校教育と中等教育段階で多様な複数（２，３，５，２）の学校種があり，前期中等教育段階で既に分岐，単線型でなくフオーク型学校制度であることは，同じである。なお，かつて，（西）ドイツでは４・６・３制であったように，ドイツ語圏において大学入学までの教育は 13 年間であった。

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階は，通算呼称で９～ 12 か 11 ～ 12 学年，４か２年間で，違いがある。学校種名は，ギムナジウムで同じで，同年齢の２，３割が在学している。なお，ギムナジウムとは，大学入学資格を授与できる学校であり，その資格証をドイツでは Abitur アビトゥーア，オーストリア・リヒテンシュタイン・スイスドイツ語圏では Matura マトゥーラや Maturität マトゥリテートと呼ばれている。

結局，大学入学資格証取得に必要な 12 年間の最後の４年間ないし２年間，ギムナジウムないしその終わりの段階が，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階である。

２　科学教育，週授業時間数

表２は，ドイツ語圏の初等教育段階における科学教育（概要）であり，初等教育段階の年限，初等科学教育を含む教科名，同週授業時間数計，初等科学教育に該当する区分などの名称，同週授業時間数計，学習指導要領公示年をまとめている。

ドイツ語圏の初等教育段階は６，５，４年間で年限が異なるが，独立教科としての科学がないことは同じである。しかし，教科内の区分などの名称をみれば，生活科に相当する教科などがあることになる。

表２　ドイツ語圏の初等教育段階における科学教育（概要）

	スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
年限	６	５	４	４
初等科学教育を含む教科名	自然－人間－共同社会 Natur-Mensch-Mitwelt	人間と環境Mensch und Umwelt	事象教授Sachunterricht	事象教授
同上週授業時間数計	40	25	12	計10（１～４学年２・３・２・３）計280
初等科学教育に該当する区分などの名称	自然－人間－技術Natur-Mensch-Technik ／理科Naturkunde	実科Realien／理科Naturlehre／生物Biologie・化学Chemie・物理Physik	自然Natur，技術Technik	動植物との出会い Begegnungen mit Pflanzen und Tieren，無生命自然の現象との出会い Begegnung mit Phänomenen der unbelebten Natur
同上週授業時間数計	不明	実科16（=0+3+4+5+4）	不明	ほぼ4.5：時数では125/280（44.6%）
学習指導要領公示年	1995	1999	2003	2004

表３は，ドイツ語圏の前期中等段階における科学教育（概要）であり，前期中等教育段階の年限（通算呼称），前期中等教育段階の学校／段階，前期中等科学教育の教科名，ないし科学を含む教科名，週授業時間数計（学年別），学習指導要領公示年をまとめている。

ドイツ語圏の前期中等教育段階も，３，４，６年間，通算呼称で９，８，10学年までと同じではない。この段階における科学教育は，スイスとリヒテンシュタインでは，初等教育段階と同じで科学を含む教科，オーストリアとドイツでは，初等教育段階と違って３教科：生物（オーストリアの場合は生物・環境）・物理・化学でなされている。週授業時間数は，前期中等教育段階で既に分岐しており，学校種で，微妙に異なっている。既に前期中教育段階において学校種によって異なっているのはドイツの場合，生物と化学（ギムナジウム＞ミッテルシューレ），オーストリアの場合，生物・環境（実科ギムナジウム＞経済実科ギムナジウム＝ギムナジウム），化学（経済実科ギムナジウム＞実科ギムナジウム＝ギムナジウム）である。しかし，物理は学校種によらず，同じである。ドイツの場合，物理とミッテルシューレの生物とが同じ週授業時間数であることを例外にして，生物（生物・環境）＞物理＞化学である。

なお，理科と訳出している原語は，スイスではNaturkunde，リヒテンシュタインではNaturlehreで異なっている。

表３　ドイツ語圏の前期中等段階における科学教育（概要）

	スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
年限（通算呼称）	３（７～９）	４（６～９）	４（５～８）	６（５～10）
前期中等教育段階の学校／段階	●レアールシューレ（コース） ●中等学校（コース）	●オーベルシューレ ●レアールシューレ ●ギムナジウム下級段階	●国民学校上級段階 ●ハウプトシューレ ●普通教育中等学校下級段階（ギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウム）	●ミッテルシューレ ●ギムナジウム前期中等教育段階
前期中等科学教育の教科名，ないし科学を含む教科名	●自然－人間－共同社会の中の理科Naturkunde	●人間と環境の中の実科の中の（実科Ⅱ）理科Naturlehre（生物・化学・物理 ）	●生物・環境Biologie und Umwelt ●物理 ●化学	●生物 ●物理 ●化学 なお，自然科学系必修教科・総合理科の学習指導要領Naturwissenschaftliches Profilの目次からは，総合理科が，第８～10学年にあることが確認でき，この教科の中で物理分野が扱われている可能性あり
週授業時間数計（学年別）	自然－人間－共同社会26（9･9･8） 理科（自然－人間－技術）：７～８時間	実科25/23(5/6･6/5･7･7/5) 斜線前後の数値はオーベルシューレ，レアールシューレの場合 理科9(3･3･3)ギムナジウムの場合	生物・環境7/8(2･2･1/2･2) 斜線後の数値は，実科ギムナジウムの場合 物理5(0･1･2･2) 化学2/4(0･0･0/2･2) 斜線後の数値は，経済実科ギムナジウムの場合	生物11/10(2･2･2･1･2/1･2) 物理10(0･2･2･2･2･2) 化学7/6(0･0･1/0･2･2･2) 斜線後の数値は，ミッテルシューレの場合において，ギムナジウムと異なる場合の数値である。 なお，ギムナジウム（第８～10学年）の自然科学系必修教科・総合理科週授業時間数計９＝3ヶ年＊週3
学習指導要領公示年	1995	2002	1998	2004

表４は，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における科学教育（概要）であり，後期中等普通教育段階の学校／段階，後期中等普通教育の年限（通算呼称），後期中等科学教育の教科（ないし科目）名と単位数，備考（履修条件など），学習指導要領公示年を，まとめている。

なお，表５は，参考として，オーストリア・普通教育中等学校上級段階（４年間）の最後の３年間，つまり，６−８学年（通算呼称 10 〜 12）における選択必修教科 Wahlpflichtgegenstände の週授業時間数である。

表４　ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における科学教育（概要）

	スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
後期中等普通教育段階の学校／段階	●ギムナジウム	●ギムナジウム上級段階	●普通教育中等学校上級段階 ギムナジウム３類型（ギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウム）	●ギムナジウム上級段階
年限（通算呼称）	４（９〜12）	４（９〜12）	４（9〜12）	２（11〜12）
後期中等科学教育の教科（ないし科目）名と単位数	●生物6(1.5･2.5･2･0) ●物理6(1.5･2･2.5･0) ●化学6(1.5･2.5･2･0)	●生物5/9(0/2･1/2･2/3･2) ●物理6/9(1/3･2･2/3･1) ●化学4/8(0/2･2･2･0/2)	●生物・環境6/8/7(2･2/3/3･0/1/0･2) ●物理7/9か10/7(0/2/2･3･2･2/2か3/2) ●化学4/5か6/4(0･0･2/3/2･2/2か3/2)	●生物(*4)/2/0 ●物理5(*4)/2/0 ●化学5(*4)/2/0 （自由選択：Astronomie天文2/0)
注	この基礎教科以外に，下記のように，重点教科，補充教科がある	斜線前後の数値は順に基礎科目，数学・自然科学コース重点科目の場合	斜線前後の数値は順にギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウムの場合	斜線の数値は可能性ある単位数 ＊程度の高い教育を行うギムナジウムにおいてのみ，準備され，年限が２（11〜12）から３（11〜13）に延長されることがある。
備考，履修条件等	ギムナジウムの第２学年（10学年）開始時に，生徒は選択分野から１つの重点教科を選ぶ。 以下の教科か教科群から選ぶ。つまり，ラテン語，ギリシャ語，英語，イタリア語，スペイン語，ロシア語，物理と数学応用，生物と化学，経済と法律，哲学／教育学／心理，造形，音楽。 ギムナジウムの第11学年開始時に，最後の２年間に対して，重点教科に加えて生徒は１つの補充教科を選ぶ。 以下の教科か教科群から選ぶ。つまり，物理，化学，生物，数学応用，歴史，地理，哲学，宗教，経済と法律，教育学／心理，造形，音楽。	数学自然科学コースを選択しなかった場合は，４学年２科目（物理，生物），５／６学年全３科目，７学年１科目（物理）の履修となり，物理６＞生物５＞化学４である。一方，数学自然科学コースを選択した場合は，４〜７学年全３科目の履修となり，物理９＝生物９＞化学８である。自然科学関係の３科目，物理，生物，化学が全く同じ重みや位置づけを持たせている訳ではない。	表５：６−８学年における選択必修教科Wahlpflichtgegenstände必修教科の深化・発展用選択必修教科（該当学年で必修教科として選択している場合のみ）	なお，ギムナジウム施行規則，ギムナジウム上級段階施行規則から分かるように，５種の分野，１．数学・自然科学，２．音楽，３．スポーツ，４．言語，５．複数文化−複数言語，で程度の高い教育を行うギムナジウムにおいてのみ，上級段階の２年間が３年間に延長される場合があり，数学・自然科学の場合では，物理が学年当たり週５から４時間になる可能性（総計では，第11〜12学年計10から第11〜13学年計12に増加）を有している。
学習指導要領公示年	2005	2002	1998	2004

表５　オーストリア・普通教育中等学校上級段階（４年間）の最後の３年間，つまり，６－８学年（通算呼称 10～12）における選択必修教科 Wahlpflichtgegenstände の単位（週授業時間数）

以下の選択必修教科から週授業時間数計，６（G ギムナジウムの場合）／８（RG 実科ギムナジウムの場合）／10（WG 経済実科ギムナジウムの場合）が選択されねばならない。

学年と週授業時間数

第１群－付加的な選択必修教科（必修教科でない場合でのみ選択可能）	６学年	7	8	計
第２ないし３現代外国語（必修教科でない）	2	2	2	6
図学Darstellende Geometrie	-	2	2	4
情報Informatik	2	2	2	6
音楽Musikerziehung（必修教科として造形を選択している場合）	-	2	2	4
造形Bildnerische Erziehung（必修教科として音楽を選択している場合）	-	2	2	4
栄養・家事（実習）Ernährung und Haushalt（Praktikum）（WKの場合）	(2)	(2)	(2)	2-4
第２群－必修教科の深化・発展用選択必修教科（該当学年で必修教科として選択している場合のみ）				
宗教Religion	(2)	(2)	2	2-4
国語Deutsch	(2)	(2)	2	2-4
第１ないし第２現代外国語1. oder 2, Lebende Fremdsprache	(2)	(2)	2	2-4
ラテン語Latein	(2)	(2)	2	2-4
ギリシャ語Griechisch（Gの場合）	(2)	(2)	2	2-4
歴史・社会，政治・法律Geschichte und Sozialkunde,Politische Bildung und Rechtskunde	(2)	(2)	2	2-4
地理・経済Geographie und Wirtschaftskunde	(2)	(2)	2	2-4
数学Mathematik	(2)	(2)	2	2-4
生物・環境Biologie und Umweltkunde	(2)	(2)	2	2-4
化学Chemie	(2)／－（RGの場合）	(2)	2	2-4
物理Physik	(2)	(2)	2	2-4
図学Darstellende Geometrie（RGの場合）	-	(2)	2	2-4
心理・哲学Psychologie und Philosophie（Gの場合）	(2)	(2)	2	2-4
心理・教育・哲学Psychologie Pädagogik und Philosophie（RG，WKの場合）	-	(2)	2	2-4
音楽Musikerziehung	(2)	(2)	2	2-4
造形Bildnerische Erziehung	(2)	(2)	2	2-4

追加規定：
６学年で選択必修教科は，週授業時間数計で最高４が可能である。
また，６学年で，第１群から第２現代外国語，第３現代外国語，ギリシャ語あるいは情報が同時に選択されないならば，第２群が選択されてよい。
第２群の選択必修教科は２ないし３ヶ学年履修されることのみが許される。１ヶ学年しか履修されないならば，６学年は履修不可である。

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階においては，スイス，リヒテンシュタインにおいてもオーストリア，ドイツと同様，３教科：生物（オーストリアの場合は生物・環境）・物理・化学である。教科別では，コース（リヒテンシュタイン），類型（オーストリア），個人（スイス，ドイツ）単位で分化，重点・補充・発展など複数の形態や種類が，準備されている。最低単位では，この３教科すべてで０（ドイツ，11～12学年）か，それぞれで同じ６（スイス，9～11学年），あるいは，３教科で同じ重みを持たせていない（オーストリア 6,7,4；リヒテンシュタイン 5,6,4）。

次に，教科物理に絞り，構造，目標，内容の順に，考察を深めていきたい。

Ⅲ．後期中等普通教育における物理

１　構造

表６は，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理の構造（概要）であり，表４から物理部分を抜粋し，種別，履修学年（幅），合計履修単位幅を加えている。

●種別は，複数（いわば種類の違い，しかし，スイスの場合は，積み上げと種類の違いの複合，Ⅰ，ⅡA，ⅡB）準備されている。

●履修学年の最大幅は年数と同じである。最低では最初か最後の１年間は履修しない（スイス，オーストリア），あるいは，２年間とも履修しない（ドイツ）。（なお，リヒテンシュタインは幅がなく全学年履修）

●合計履修単位の幅は，２年間（11・12学年）のドイツで，最低０（履修しない）から最高 10 に及ぶ。最大では，オーストリア実科ギムナジウムの場合には，４年間で 14（選択４を含む）に達する。

●学年別の履修単位は，１単位という配当は例外的

表６　ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理 **Physik**（概要）

	スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
	ギムナジウム	ギムナジウム上級段階	普通教育中等学校上級段階 ギムナジウム３類型（ギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウム）	ギムナジウム上級段階
年限（通算呼称）	４（９～12）	４（９～12）	４（９～12）	２（*３）（11～12／*13）
履修単位合計（学年順の履修単位	6(1.5･2･2.5･0)	6/9(1/3･2･2/3･1)	7/9か10/7(0/2/2･3･2･2/2.5/2)	5(*4)/2/0
注	この基礎教科以外に，下記のように，重点教科，補充教科がある：重点教科の分野（物理と数学応用，物理分野）（第10～12学年）（計７+α=14/2+α） 補充教科（第11～12学年）（計５）	斜線前後の数値は順に基礎科目，数学・自然科学コース重点科目，基礎科目の場合	斜線前後の数値は順にギムナジウム，実科ギムナジウム，経済実科ギムナジウムの場合 選択物理２～４がある。	*程度の高い教育を行うギムナジウムにおいてのみ準備され，年限が２（11～12）から３（11～13）に延長され，合計履修単位最大が，5*2=10から4*3=12に増える場合がある。
種別	基礎，重点，補充	基礎，重点	必修，補充	基礎，重点（達成）
履修学年（幅）	3～4年間（9～11/12学年）	4年間（9～12学年）	3～4年間（9/10～12学年）	0～2年間（11･12学年）
合計履修単位幅	6～8.5+α	6～9	7～14	0～10（*12）
学習指導要領公示年	2005	2002	1998	2004

（リヒテンシュタイン第９，12 学年基礎物理）であり，３ないし４年間履修する場合は計６ないし７単位となる。

２　目標

表７は，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理の学習目標（抜粋）である。

●教育，学校教育，教科などという階層別に目標に言及している（オーストリア，ドイツ）。

●教科の目標は３区分（スイス：知識／能力，態度，リヒテンシュタイン:知識，能力，態度，オーストリア:理解，技能，価値観）ないし５区分（ドイツ：事象の分析，思考・研究方法の応用，方略の育成，用語や専門的表現形態の活用，世界像の形成）されている。ちなみに，日本の場合は，４区分：関心・探究，能力・態度，理解，見方考え方・自然観と考えられる。

表７　ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理の学習目標（抜粋）

スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
物理，基礎教科 1.2　基礎目標 1.2.1 知識／能力 ギムナジウムの生徒は，自然現象と日常の重要な技 ・ ・ ・	重点と基礎で違いなし： 3.1 学習目標 3.I.I 基礎知識 ■生徒は，物理の基礎現象と重要な技術的応用を知 ・ ・ ・	物理教育は，学校の一般的な陶冶の課題に，とりわけ自律的な知識獲得・環境に対する自己責任意識を持った取り組み・社会的判断に ・ ・ ・	ギムナジウム第６～12学年 一般教育への寄与：普通教育にとっての物理教育の寄与は，物理学的認 ・ ・ ・
- 学術的な学習を観察，測定，実験，モデルとの比較によって意識的に追実施する	への自然科学的認識の適応結果を考慮する。 ■生徒は物理学的問題を厳密に体系的に学習する	健康増進行為（例えば，バイオメカニクス）に基盤の理解；家庭と交通とで安全意識の育成	取り組む際の方略の育成／専門用語や専門的表現形態の活用／自らの世界像の形成

表８　ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理の学習内容（最大履修単位の場合の概要や抜粋）

スイス・ベルン邦	リヒテンシュタイン	オーストリア	ドイツ・ザクセン邦
8.5（基礎，補充）	9（重点）	14（実科ギムナジウムで選択4を含む）	10（達成コース）
第９学年（1.5） 流体静力学と空気静力学 光学 第10学年（２） 物理学史（古典）・単位系 力学 熱学 （第11～12学年）（計５） 力学 電気学 波動 現代物理 物理学の方法と学際	第９･10学年（4） 力学 電気学 第11･12学年（５） 電気学 熱 波動と波 （可能性に従い少なくとも一つのテーマ分野が選択される。熱力学，振動と波，２０世紀の物理学への瞥見（相対性理論，量子論，・・・宇宙の構造，流体力学，半導体）。	（17主題，単位の違い別，や選択・必修別に指示しない） 第９・10学年 ●簡単な生徒実験によってとりわけ観察，表現，報告また計画，実施，読み取りの能力を育成する ・ ・ ・ 第11，12学年 ●これまでに展開してきた方法論的教授学的能力を深め，それを越えて，現代物理学の理論発展と世界像への洞察を得る ・ ・ ・	第11学年：（26＋2）時数＊週5＝140 LB 1:保存則とその応用（20） ・ ・ ・ WLB 3:交流回路 第12学年：（22＋2）時数＊週5＝120 LB 1:力学的振動と電磁振動（15） ・ ・ ・ WLB 3:物理学における推計学

３　内容

表８は，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理の学習内容であり，最大履修単位の場合における概要や抜粋を示している。

●分野，主題，選択などの指示の仕方，その区分数など，構成や内容指示の仕方も，様々である。

●現代物理の量子論，相対論が扱われる。

●宇宙物理が扱われる場合がある（リヒテンシュタイン，オーストリア）。

●いわゆる非線形物理学（力学）で物理の学習を終える（ドイツ）場合もある。

最後に，高等学校物理の変遷を概観し，ドイツ語圏の後期中等普通教育段階における物理教育と比較考察をしておきたい。表９が，高等学校学習指導要領の改訂と物理における最終テーマ（課題研究を除く）の変遷である。

日本の高校物理における変遷として次のことがいえる。

・物理は選択，例外的に全員必修は最初の指導要領の時期である。

・種別は複数（いわば種類，積み上げ，複合型），例外的に単一の時代があった（理科Ⅰ必修の後，一つの物理）。

・履修単位は，全員必修の時期から選択に変化するとともに，３ないし５から０～６に増えて，その後，変化していない。但し，例外的に０～４の時期（現代化からの揺り戻し）があるが，必修理科である理科Ⅰの物理分野(1)を加えると１～５となる。現行で，物理基礎が選択されるならば，２～６となる。

・原子物理学で終わっていることでは変わらない。更に，素粒子物理学に触れることに至ってきた[18]。

●ドイツとの対比で特記できることは，単純な積み上げ型はドイツ語圏にはないが，日本では積み上げ型が多いことである。

Ⅳ．おわりに

「ドイツ語圏における物理教育の概念・構造に関する研究」の総括の一つとして，後期中等普通教育段階に焦点を絞り，これまでの一連の研究成果から，ドイツ語圏（スイスドイツ語圏，リヒテンシュタイン，

表９　高等学校学習指導要領の改訂と物理における最終テーマ（課題研究を除く）の変遷

	改訂告示	実施年度	選択必修の別：名称（単位数）	科目名	最終テーマ（課題研究を除く）
Ⅰ	昭和35年10月15日	昭和38年	必修（どちらか一つ）： 物理A（3）， 物理B（5）	物理B	原子，原子核 原子模型（原子は1個の原子核とそのまわりを回る何個かの電子とからなることを扱う。），原子核の電荷と質量，原子核の変換，放射能
Ⅱ	昭和45年10月15日	昭和48年	選択： 物理Ⅰ（3）， 物理Ⅱ（3）	物理Ⅱ	(4)　原子の構造 イ　原子と原子核 原子の構造，原子核の構成，原子核の変換，核エネルギー
Ⅲ	昭和53年8月30日	昭和57年	選択：物理（4）	物理	(4)　原子 イ　原子と原子核 原子の構造，原子核の構成，放射能，核エネルギー
Ⅳ	平成元年3月15日	平成6年	選択： 物理ⅠA（2）， 物理ⅠB（4）， 物理Ⅱ（2）：ⅠB（4）の後	物理Ⅱ	(3)　原子と原子核 イ　原子の構造 (ウ)　素粒子
Ⅴ	平成11年3月29日	平成15年	選択： 物理Ⅰ（3）， 物理Ⅱ（3）	物理Ⅱ	(4)　原子と原子核 イ　原子核と素粒子 (イ)　素粒子と宇宙
Ⅵ	平成21年3月9日	平成24年	選択： 物理基礎（2）， 物理（4）	物理	(4) 原子 イ原子と原子核 (ｳ)　素粒子 ウ物理学が築く未来 (ｱ)　物理学が築く未来 エ原子に関する探究活動

オーストリア，ドイツ）として，とりまとめてきた。

ドイツ語圏の後期中等普通教育段階は，大学入学資格証取得に必要な12年間の最後の４年間ないし２年間，ギムナジウムないしその終わりの段階で，ある。それ以前の最初の初等教育段階は６，５，４年間で様々であるが，独立教科としての科学はない。次の前期中等教育段階も，３，４，６年間，通算呼称で９，８，10学年までと，様々であり，この段階における科学教育は初等教育段階と同様に科学を含む教科，あるいは，３教科:生物（オーストリアの場合は生物・環境）・物理・化学でなされている。週授業時間数は学校種で，微妙に異なっているが，物理は学校種によらず,同じである。後期中等普通教育段階に至って，ドイツ語圏全てで，３教科となる。

後期中等普通教育段階における教科物理は，単純な積み上げ型はないが，複数準備されている。履修は全学年，１ヶ学年なし，全学年なしという場合があり，合計履修単位の幅は，２年間で０（履修しない）から４年間で14（選択４を含む）に達する。目標は，教育，学校教育，教科などという階層別に言及したり，教科の目標は３区分ないし５区分されている。内容は，分野，主題，選択などの指示の仕方，その区分数など，構成が様々であり，現代物理の量子論，相対論や宇宙物理を扱ったり，いわゆる非線形物理学で物理の学習を終える場合もある。

結局，多様性を特徴とし，幅が広く，深いといってよいだろう。

なお，本論文は，平成25年度日本理科教育学会中国支部大会(平成25年11月23日(土),鳥取市･鳥取大学)において，田中啓太･田中賢二が，口頭発表した内容を，再編・加筆したものであり，加えて，本研究の一部は，平成23～25年度 科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金（基盤研究（C））課題番号23501068「ドイツ語圏における物理教育の概念･構造に関する研究」（研究代表者：田中賢二）によって，支援を受けている。

文献

１）田中賢二，ドイツにおける物理教育の現代化に関する研究，風間書房，1996年２月，430頁.
２）田中賢二，ドイツ民主共和国の物理教育 --- 1989・11 ～ 1990・10における変化 ---，日本物理教

育学会・物理教育，40 巻 4 号（1992）249－252 頁.
3）田中賢二，ドイツ–ザクセン邦–のギムナジウムにおける物理教育，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録，147 号（2011），81-94 頁.
4）田中賢二，オーストリアの 8 年制普通教育中等学校における物理カリキュラムの改訂，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録，153 号（2013），115-126 頁.
5）田中賢二，スイス–ドイツ語圏ベルン邦–のギムナジウムにおける物理教育，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録，144 号（2010），93-104 頁.
6）田中賢二，リヒテンシュタインにおける初等中等教育段階の科学教育，岡山大学教育学部・研究集録，133 号（2006），91-102 頁.
7）田中賢二，ドイツにおける就学前教育段階（幼稚園）の物理教育の変遷–旧東ドイツ地区・ザクセン邦の場合と東ドイツの場合との比較考察–，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録, 150 号(2012), 79-91 頁.
8）田中賢二・田中啓太，ドイツの学習障害特別支援学校における物理教育–現行（科学）教科書の分析–，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録，151 号(2012)，69-80 頁.
9）田中賢二，オーストリアの前期中等教育段階における物理教育–初等教育段階の教科「事象教授」との関連–, 岡山大学教育学部・研究集録, 135 号(2007), 51-64 頁.
10）田中賢二，オーストリアの職業教育中等学校の物理カリキュラム，日本物理教育学会・物理教育，58 巻 2 号（2010），98-105 頁.
11）田中賢二・松井正宏，日本とドイツの前期中等教育段階における物理教育–現行教科書の比較考察–, 岡山大学教師教育開発センター紀要，第 3 巻 (2013), 70-79 頁.
12）田中賢二・田中啓太，日本とスイス–ドイツ語圏–の後期中等教育段階における物理教育–物理基礎教科書の比較考察–，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録，154 号（2013），93-103 頁.
13）田中賢二・田中啓太，オーストリアにおける学習困難児のための物理教育–ドイツとの比較考察–，岡山大学大学院教育学研究科・研究集録, 154 号（2013），79-92 頁.
14）田中賢二，ドイツにおける理科教育専門職の養成–物理教員養成・物理教育研究後継者・物理教育研究担当教官–，平成 7 年度教員養成大学・学部等教官研究集会, 理科教育の現状と課題の研究, 平成 8(1996) 年 3 月 23（土）24（日），兵庫教育大学，26-27 頁，
15）田中賢二，ドイツの物理教育図書の分析 ---VLB データベースに基づいて ---，日本物理教育学会・物理教育，43 巻 1 号（1995），11-14 頁.
16）田中賢二，ドイツの大学における理科教育研究 ---VDLF データベースの分析を通して ---，岡山大学教育学部・研究集録，103 号（1996），55-64 頁.
17）田中賢二, ドイツの理科（物理）教科書, 月刊『理科教室』2004 年 1 月号（No.589）,26-33 頁.
18）田中賢二・石綿　元，高校物理における「素粒子」の取扱いに関する変遷，日本物理教育学会・物理教育，53 巻 3 号（2005），207-212 頁.

Physics Education in Upper Secondary General Education of the German-speaking Region

Kenji TANAKA ＊ 1 , Keita TANAKA ＊ 2

Keywords:German-speaking Region,Upper Secondary Level,General Education,Physics Education,Course of Study

＊ 1 Okayama University
＊ 2 Hisainishi Junior High School

【原　　著】

社会問題学習としての実践的態度形成
―アメリカ中等後期カリキュラムユニット『変化する世界の論争問題』を手がかりとして―

横川　和成　桑原　敏典

Improving the Teaching Strategy to Develop Student’ s Practical Attitude by Learning Social Issues Curriculum Based on Analyzing the U.S High School Curriculum Unit “Issues in Our Changing World”

Kazunari YOKOGAWA,　Toshinori KUWABARA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.36-45

【研究論文】

原　著

社会問題学習としての実践的態度形成

―アメリカ中等後期カリキュラムユニット『変化する世界の論争問題』を手がかりとして―

横川　和成※1　桑原　敏典※1

本研究は，実践的態度形成を目指した社会問題学習のあり方をアメリカ中等後期段階のカリキュラム『変化する世界の論争問題』を手掛かりとして明らかにすることを目的としている。社会問題学習はこれまでも様々な学習論が提案されており，その有効性が示されてきた。しかし，社会問題を扱った学習は，教師による価値注入・態度形成に陥る可能性がある。本研究では，社会問題学習に関するこの課題を克服し，学習者自身の実践的態度形成を促す社会問題学習のあり方を，米国の優れた社会科教材の分析を通して明らかにした。

キーワード：社会科教育，社会問題学習，実践的態度形成，米国社会科，社会観

※1　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　問題の所在

本研究は，自己の生き方と社会のあり方を主体的に考えさせる社会問題学習の原理を提案しようとするものである。そのために，米国で開発された優れたカリキュラムの内容構成原理を解明し，価値注入に陥りやすいという社会問題学習の課題を克服することを目指している。我が国の学習指導要領においても，自己の生き方や社会のあり方を主体的に構想させることが求められており[1)]，本研究はそうした教育現場の実践的な課題にも応えようとするものである。社会問題を取り上げた社会科授業については，これまで多様なものが提案されてきており，社会構造を分析することによる社会認識形成，多様な見方・考え方の育成，議論等による市民的資質の育成が可能であると評価されている[2)]。一方，社会問題学習には，教師の社会問題に対する見方や特定のイデオロギーが反映され，学習を一方向に誘導し，社会認識を閉ざす可能性が課題として指摘されている[3)]。すなわち，教師の理想が，子どもの将来の生き方までも方向づける危険性が，社会問題学習にはあると考えられる。本研究では，科学的な社会認識を基盤とし，それに自らの感情を加えた将来の生き方を構想する実践的な態度形成を目指すことで，社会問題学習の課題を克服していきたい。

本研究で内容編成原理に着目するのは，社会問題学習として教育内容を扱った研究が不足しているからである。子どもの社会認識を開かれたものにするための研究の多くは学習方法に着目したものである。一方で，どのような社会問題を取り上げて，どのような順序で教えていくことが望ましいのかを解明する教育内容研究の不十分さが指摘されている[4)]。社会問題学習の内容編成に着目し，問題の選択，問題の配列，学習過程それぞれを総合的に分析することにより，効果的な社会問題学習の教育内容編成原理を明らかにすることには意義があるといえる。

上記のような問題意識に基づき，本研究では，すでに複数の研究者が社会問題学習として取り上げている“Issues Series”の 1 ユニットを取り上げ，実践的態度形成としての社会問題学習の内容編成および授業構成のあり方を示していきたい。

Ⅱ　社会問題学習の内容編成に関する先行研究の特質と課題

社会問題学習においてより市民的資質に関わる価

値観形成を念頭に置いた内容編成の先行研究として溝口和宏と桑原敏典の研究があげられる[5]。

溝口は，D.W. オリバーの『公的論争問題シリーズ』をとりあげ，開かれた態度形成の方法を明らかにしている。それは，民主的価値の制度化の反省過程として学習を組織し，制度成立の際行われた価値判断を民主主義的な価値から見て批判的に考察することで子どもの価値観を形成しようとするものである。

桑原は，『アメリカの社会的論争問題』を取り上げ，認識形成に重きを置きながらも，自立的な価値観の形成を目指す社会問題学習の内容編成を明らかにしている。それは，唯一の解決策を検討するのではなく，文化に関わる自らの信念を吟味，反省するための葛藤を促し，再構成していく学習となることを示している。

溝口は制度の民主化過程を，社会的な判断基準に照らし合わせた意思決定の反省により，桑原は文化領域に関わる自己の持つ信念を反省的に吟味することで価値観形成を可能としている。しかしながら，溝口の論では子どもは最終的には社会が認める高次の価値を用いて判断するものとなっており，特定の価値を絶対視することなく，自己の持つ価値を再構成していくところまでは踏み込めていない。その点，桑原の論は，自己の持つ価値観の再構成を可能とする学習を提案しており，示唆に富むものとなっている。しかしながら，信念変容という観点からすれば不十分といわざるを得ない。久保啓太郎は，「体験に依拠する信念は社会認識体制（知）と感情（情）の両方の要素をもつ」[6]と述べている。桑原の論では問題に関わる価値観を浮き彫りにし反省的に吟味する過程を設けてはいるものの，信念を子ども自身が捉えていく際には，情意的な要素も対象とした指導が必要となろう。

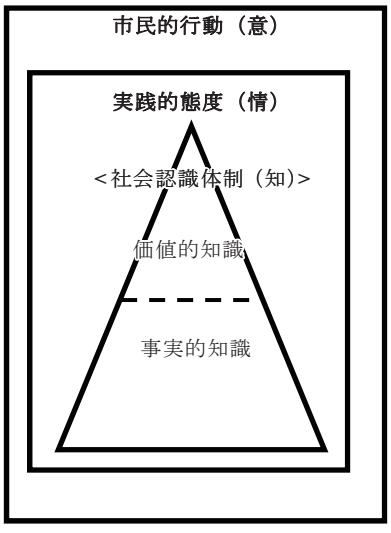


図１　市民的資質の構造

児玉康弘「探求的授業構成論の再評価-市民的資質育成における社会科学の役割-」全国社会科教育学会『社会科研究』第 62 号，2005 年をもとに筆者作成

そこで本研究は開かれた実践的な態度形成を目指すことで上記の課題の克服をはかる。児玉康弘の論を参考に図１のように市民的資質を示すことができる。児玉は市民的行動を，社会認識体制に基礎づけられながらも，そのまわりを感情が補完する形で覆うという構造で示している。現実的に我々が直面する社会問題を我々は知的側面だけで意思決定することはできない。我々は意思決定の際に，個人的な利害，欲求などを基盤とした感情に影響される推測によって不明な部分を補完しているのである[7]。本研究ではこれら実践的態度を形成するために推測や願望などの情意的側面を踏まえる社会問題学習の内容編成を『変化する世界の論争問題』を手がかりとして明らかにしたい。

Ⅲ　『変化する世界の論争問題』における内容構成の論理

本研究では『変化する世界の論争問題（Issues in Our Changing World）1995』（以下，『世界の問題』と略記）を手がかりとして社会問題の内容編成原理や授業構成原理について示していきたい。『世界の問題』は Donna C.Lavdis，Candyce Norvell，Karen Martin Tryda らによって開発された中等後期用教育教材であり，目標，教師用ノート（題材の説明），手順，配布資料が含まれた冊子となっている。本ユニットは，すでに尾原康光によって社会問題学習であることが説明されているが，内容編成から単元構成，学習過程とトータルに分析されたものとはなっていない。本研究では総合的に形成される認識の構造を明らかにすることでユニットの再評価を行う[8]。

１　『変化する世界の論争問題』の全体構成の論理 - 制度問題の空間的拡大による教育内容配列 -

『世界の問題』は「子どもに関わる問題」，「アメリカ人（私生活）に関わる問題」「国家に関わる問題」を取り上げ研究させている。すなわち，全体構成は「個人の生活」「社会（集団）の生活」「国家」と徐々に空間的に広い範囲の問題を取り上げていくように構成されている。また，取り上げられる問題は政策や制度，システムに関わる問題が取り上げられる。『世界の問題』は６つのパートから構成される。表１は『世界の問題』の全体計画を示したものである。レッスン名を冊子より訳出し，筆者の分析結果を配列原理として示した。パート１は学習のイントロダクションの役割を果たしており，未来を子どもに考えさせ，小論文にしたり，リストを作ったりさせる過程であ

る。パート２は子どもに関わる法的問題を取り扱う。ネグレクト，児童虐待，医療技術，親権の問題，少年犯罪という子どもに関わる問題を学習する。パート３でも子どもに関わるものを取り上げているが，ここでは教育制度を学習の対象としている。パート４では論争問題というタイトルがつけられている。これはメディア，宇宙，資源，動物，老人医療など，特に近年になって表出している制度上の問題を取り上げている。ここでは子どもという単語は登場しなくなり，アメリカ人の生活部分に関わるものが取り上げられているといえる。パート５はアメリカの公的問題が主題となっている。移民，言語，宗教，税制といった政府の政策に関わるものが取り上げられる。パート６はユニットの終結部である。アメリカンドリームという言葉を中心に，社会，個人の未来予測を再度行うものである。

表１　『世界の問題』における全体計画

レッスン名	配列原理
パート１　変革―加速するプロセス	
１　変化の速度―高速の弾丸よりも早く	イントロダクション
パート２　子どもたちと法―新しい問題，新しい解決策	
２　修正第一条―宗教と政治の分離	子どもに関わる問題
３　拳銃と修正第二条―銃支配の問題	
４　児童虐待―子どもたちの権利	
５　児童保護―誰の最も良い利益？	
６　法，医療技術，子どもの問題	
７　少年裁判-　変化する犯罪者	
パート３：　児童期―今日と未来	
８　アメリカの子どもたち―他の子どもたち	子どもに関わる問題
９　地球上の子どもたち	
１０　アメリカの教育―どのようにいいのか？	
１１　アメリカの教育―どのように悪いのか？	
１２　未来の学校	
パート４：　論争問題―解決策を求めて	
１３　メディア―変化する環境	アメリカ人（私生活）に関わる問題
１４　メディア―未来を形作る	
１５　宇宙―広告にとっての（注意を向けられる）最後の開拓地	
１６　水―私たちの最も貴重な資源？	
１７　リサイクル―崇高な努力か時間の無駄か？	
１８　エネルギー源―非核	
１９　動物の権利―実在に関する議論	
２０　老人医学―迫りくる危機？	
パート５：アメリカの過去―アメリカの未来	
２１　移民－古いものと新しいもの	アメリカ国家に関わる問題
２２　移民―未来に何をもたらすだろうか？	
２３　アメリカの言葉―アメリカの文化	
２４　アメリカの未来のための言語政策	
２５　アメリカの宗教的多様性―過去と今日	
２６　アメリカの未来の宗教と社会	
２７　税制―アメリカの様式	
２８　税制政策の移行	
パート６：アメリカの未来―あなたの未来	
２９　変化するアメリカンドリーム	未来設計
３０　あなた自身のアメリカンドリーム	

Donna C.Lavdis，Candyce Norvell＆Karen Martin Tryda, *Isuues in Our Changing World*, The Center for Learning, 1997.より筆者が訳出し，分析により配列原理を示した。

以上のことをふまえると『世界の問題』は３つのまとまりにより構成されていることが分かる。すなわち，子どもにかかわる生活上の問題から，家庭，集団生活に関わる問題，そして国家的問題へと空間的に拡大している。これによって，学習者は立場を変化させながら，より広い視野で問題について考察することができ，問題分析を通して形成される社会認識の範囲を徐々に拡大することになる。また，パート２では法的制度，パート３では教育制度，パート４では家庭生活に関わる社会システム，パート５はアメリカの公的な政策を題材としており，一貫して制度・システムの問題を扱っていることが分かる。これらは，制度・システムの欠陥，変化による社会問題の発生という特性をつかませるものとなっている。これにより，制度を自明のものとみなすのではなく，変わりゆくものとして捉えさせることが可能となっている。

２　『変化する世界の論争問題』の単元展開の論理 - 網羅的な問題領域設定 -

『世界の問題』におけるパートを「単元」として訳出すると，ユニット全体で前半部と後半部の二つの単元展開に類別でき，単元では設定された領域を網羅的に学習するように問題設定がなされている。前半部「個人の生活」関連領域設定では現在の制度の概観と位置づけから，社会の変化に伴う現在の制度上の問題，さらに，今後起こり得る問題を，時系列的に網羅するようになっている。一方，後半部の「社会の生活・国家」関連領域設定では，社会の変化に伴う制度問題と未来における問題状況について，多くの問題群で同じ過程を反復させる網羅的な学習となっている。

前半のパートは子どもを対象としているパート２とパート３が該当する。パート２では子どもに関わる法的制度，パート３では子どもに関わる教育制度が主題となっている。いずれも，Ⅰ「学習領域の確認と自己の位置づけ」，Ⅱ「社会の変化に伴い生じた制度問題の分析」Ⅲ「未来に起こり得る問題予測」によって展開される（表２）。

表２「個人の生活」関連の社会問題領域設定（筆者作成。）

単元構成原理	単元の概要	各レッスンの内容事例
Ⅰ　学習の領域の確認と自己の位置づけ	現在の制度や実情を把握し，社会における自己を位置づける。	2.3（合衆国憲法の解釈） 8.9（世界的な経済，教育格差）
Ⅱ　社会の変化に伴い生じた制度問題	社会の変化に伴い生じた社会問題の構造を把握する。	4.5（児童虐待） 10.11（アメリカ学校制度の利点と問題点）
Ⅲ　未来に起こり得る問題	未来に起こりうる危機的状況を推測する。	6.7（法，医療制度，少年犯罪） 12（未来の学校）

単元の導入部にあたるⅠでは，現代社会の制度や実情を学習することを通して，自らがどのような社会的位置づけになるかを捉えるものである。例えばレッスン２では，アメリカにおける憲法や基本的人権を守る仕組みに焦点を当て，子どもの権利について理解する。これらの学習により，自らが社会において権利を持っており，権利は制度や法によって守られていることを理解できる。

Ⅱの「社会の変化に伴い生じた制度問題」は，問題の構造を把握する段階である。Ⅰで捉えた制度や実情を踏まえたうえで，社会の変化に伴い，現在どのような問題が浮き彫りになってきたのかを理解させる。例えば，レッスン４・５ではⅠで押さえた権利を侵害する問題として「児童虐待」に焦点を当て，子どもの権利の問題について法規制や対応を理解していくものである。

Ⅲは「未来に起こり得る問題予測」の段階である。Ⅰ，Ⅱなどで踏まえた制度やシステムなどにより今後起こりうる問題を予測していく段階である。例えば，レッスン６，７では少年犯罪の増加に伴い，子どもの犯罪に対する法や子どもの権利に関して議論が生じていることを掴ませ，今後少年犯罪や裁判にどのような傾向が予測されるかを件数のデータやグラフをもとに推測するものとなっている。

上記のようにパート２，３では「子ども」という自身を社会の中で位置づけし，制度，システム等から派生する社会問題を把握させた上で，今後の展開を学習するものとなっている。社会情勢，派生する問題，未来と展開されていることから，主題に関わる過去，現在，未来と時系列で網羅的に捉えることが目指されている。

一方，パート４，５が後半部にあたる。後半部は社会・国家関連の社会問題領域が網羅的に設定される。単元はⅠ「社会の変化に伴い生じる制度問題の把握と自己の位置づけ」とⅡ「問題状況における未来予測」で構成される。さらに単元の展開はそれぞれの領域別に単元ないで繰り返しおこなわれるようになっている。例えば，パート４ではメディア（13,14）資源（15,16,17,18,），生命（19,20）のようになっており，社会問題研究の領域を変えながら反復させる意図が見られる。単元の第一段階であるⅠ「問題に関わる社会の変化」は，現代社会における制度と事象の変化を把握し，自己を位置づけるものである。例えば，レッスン 13（メディア）では，自らの家庭でのメディアとの関わり方を調査したうえで，現在のメディアの動向を捉える。このように，アメリカ社会における生活状況などを関連させ，事象の変化を捉えさせる段階がⅠとなっている。

Ⅱは「社会の変化に伴う問題状況と未来状況」である。Ⅰでの社会生活上の変化を踏まえ，それらによって起こりうる制度問題を把握する。そのうえで，今後の未来で問題はどのようになるかを考えるものである。例えばレッスン 14（メディア）では，テレビの情報伝達の役割と影響力の高さが現在の社会的動向にあわせるとどのように危険かを検討したうえで，自らが将来的に情報メディアにどのように関わるかを判断させるものとなっている。このように，将来における問題性を考え，自らの生活における判断か政策判断かを迫るものとなっている。上記の展開に関しては単元により若干の違いはあるものの，二つの論理がレッスンの組み合わせの中で行われている点では一貫している。

以上のことから，後半部は「社会生活・国家」の領域における問題群を多く取り上げ，反復させることを通して網羅的に行うことをねらいとしている。「自己の生活」領域と同様に社会の変化に伴う制度問題と未来における状況を学習するものではあるが，一つの主題をテーマとして時系列的な枠組みで研究するのではなく，問題群として多くの問題に接することにより，網羅的学習として組織されている。

上記で『世界の問題』における単元展開は二つの論理から成り立っていることを明らかにした。それは「自己の生活」に関わる問題を時系列に配列するものと，社会や国家に関連する問題群を反復的に取り扱っていくことにより網羅的に配列するものとであった。これらは子どもに，時系列的に問題化されていく基礎的な社会問題研究を学習させるとともに，さまざ

まな問題の現在，未来を取り扱う事による多面的な認識を保障している。

表３　「社会生活・国家」関連の社会問題領域設定（筆者作成）

単元展開	展開の概要	各レッスンの内容事例
Ⅰ　問題に関わる社会の変化	事象の変化の動向を把握し，事象の社会，個人とのかかわりを理解する。	13（メディア）.15.16（資源）.19（生命） 21（移民）.23（言語文化）.25（宗教）.27（税制）
Ⅱ　社会の変化に伴う問題状況と未来状況	現在の変化に伴う問題状況の把握と未来に起こりうる危機的状況を推測。	14（メディア）.17.18（資源）.20（生命・医学） 22（移民制度）.24（言語文化）.26（宗教）.28（税制）

Ⅳ 『変化する世界の論争問題』の学習展開の論理 - 未来想定型意思決定 -

『世界の問題』における授業構成は，自己の未来の生き方を考えさせる未来想定型意思決定学習といえよう。先に『世界の問題』における内容構成の論理を明らかにした。本研究では先に述べた単元展開のうち，後半部に着目する。後半部は，前半部を基礎とした判断させる展開が組まれており，実践が求められるものとなっていた。そのため，『世界の問題』で育成される認識や能力を理解していく上では，後半のパートにおける学習の論理を明らかにしていくことが必要不可欠である。本研究ではパート内のレッスンを授業の単位として設定する。事例として後半部のパート４の「論争問題－解決策を求めて」を取り上げ，単元展開Ⅰと単元展開Ⅱの授業構成について検討するものとする。添付資料はレッスン13, 14の『メディア』の学習を指導案の形に整理したものである。

『世界の問題』における授業構成は，表４のような４段階の構成で組織されている。単元展開Ⅰでは（１）社会事象と自己のかかわり把握（２）社会事象の変化の把握，単元展開Ⅱでは（３）社会事象の影響の分析（４）未来における意思決定となっている。上記のような授業構成は単元展開Ⅰで行うかⅡで行うかの若干の違いはあるものの，パート内の展開すべてに該当する。

（１）は社会事象との自己との関わりを子どもに関連する内容を取りあげ，調査活動をさせることによって，自己との関わりを気付かせるものとなっている。レッスン13では，メディアの習慣を自分自身で調べさせる。それにより自らが様々なメディアと関わっていることや，視聴習慣が偏っていることなどに気づかせる。

（２）は社会事象が変化していることを捉えさせるものである。レッスン13では，メディアがインフォテイメント化していることをつかませる。テレビ業界が残っていくために，情報に特化するよりも，人を楽しませるメディアを組み合わせていこうとするものである。現代になり，単純にメディアが情報伝達だけの道具ではなくなったことを子どもに捉えさせている。このように，とりあげる事象の変化を子どもが把握することが目指されている。

（３）は社会学における機能分析手法を取りいれ，事象の変化や社会の変化がどのように影響するかを把握しようとするものである。機能分析的手法とは，社会事象に関わる要素によって作られる構造を把握し，その役割と影響を評価する手法である。社会学者の徳岡秀夫は，「機能分析とは社会のある部分またはその現象が，他の部分または現象に対して，あるいは社会全体に対して，どのような作用ないし働きをもつか分析することである」[9] と述べている。つまり，社会学における構造（＝社会を構成する諸要素が相対的に恒常的な相互関連を示す）とその機能を分析対象とし，社会問題を研究させようとしているのである。『世界の問題』においては実際に調査を行うのではなく，機能に関わる言説等を用いて整理する活動を行わせている。例えばレッスン13ではワシントン・ポストの代表の言葉，世論調査，レビューなどを用いてメディアの影響を考察させている。これらは，すでに研究成果として出されている確実性

表４　未来想定型意思決定のための授業構成（筆者作成）

単元展開	授業展開	レッスン13，14「メディア」における概要
Ⅰ	（１）社会事象と自己のかかわりの把握	メディアにおける自己の習慣を調査する。
	（２）社会事象の変化の把握	メディアのインフォテイメント化を理解する。
Ⅱ	（３）社会事象の影響の分析	新聞やテレビの情報伝達がどのようにされているかを調べ，すでに主張されている言説から影響を分析する。
	（４）未来における意思決定	将来，テレビの情報番組が有料化されることになった場合に視聴するかどうかを判断する。

の高い主張を抽出し，問題の構造を整理しているのである。

（4）は現在ではなく，未来における自己の判断を求めるものである。そのため，『世界の問題』では未来の想定状況を設定している。その際には，自己への影響を踏まえさせ，未来状況や留保条件を加えた判断を生徒に求めている。例えば情報の大切さや影響力を踏まえたうえで，「もし，コマーシャルがなくなって，より多くのお金をテレビに払わなくてはならなくなっても，テレビを見ますか。」と投げかけている。新聞や他のメディアを踏まえた将来状況の推測，個人のメディアに対する投資感覚や感情などをも考慮に入れた意思決定を生徒に求めているのである。ここに登場する「もし～という状況なら」という想定発問は岡崎誠司が提唱する「If ~then」の発問の３類型[10]のうち，価値判断を迫り意思決定を促す型に該当するのであろう。岡崎は，この型の発問は「個人の情報を引き出し，質的に高めていく」[11]ものであると指摘している。岡崎の社会科教育論においては，具体的状況を生み出すことに意義が見出されているが，この『世界の問題』における発問は仮想的状況を生み出すための問いとして扱われていよう。すなわち，生徒自身の未来の社会に対する状況やその中で生きる自身を想定し，状況下における意思決定を促しているのである。

以上の４つの授業展開を経ることは，社会における自己の認識と社会事象に対する認識を形成したうえで，未来における社会の想定と自己の生き方を考えることを可能とする。影響分析による科学的な社会認識を形成し，自己の関わる社会の未来を構想することで推測の余地を加味していく授業過程となっている。

Ⅴ　社会問題学習としての実践的態度形成の論理 - 自己の生き方に関わる未来想定型社会問題研究 -

１　社会問題学習における実践的態度形成の内容編成 -「自己」と「社会」を考えさせるための教育内容配列 -

実践的態度形成を促すカリキュラムの内容編成原理としては，次の二つの原理を指摘できる。第一は，取り上げる問題の領域を徐々に拡大していくことによって，社会における自らの位置を認識させることである。第二は，社会の変化に伴って，制度やシステムが問題化していくことを事実として捉えさせることである。

第一の原理は，自らの生き方と社会のあり方を関連付けて考えさせることを目指したものである。実践的態度は先に述べたように，情意的な要素を含むものであり，個人的な願望や欲求を含んでいる。そのため，自己を社会の中に位置づけ，それらが相互に関連し，影響し合っていることを捉える必要がある。『世界の問題』では子ども（個人），アメリカ人，アメリカ国家に関わる諸問題が構成されていた。すなわち「子どもとしての自分」「アメリカで生活する自分」「アメリカ国民としての自分」を認知するように構成されている。一つのとらえ方だけではなく，自己を複数の観点からとらえることにより，それぞれの状況下における自己の特性をとらえることができる。発達社会心理学者の高田利武は，「自己を単一実体のように理解するのは適切ではなく，広い範囲に及ぶあらゆる自己知識の構造化された集積こそ，自己の本質である」[12]と述べている。すなわち，個人は様々な特性を持っており，それらを総体して自己を認識していくのである。そのためには『世界の問題』で行われているように異なる状況下における自己を空間的に拡大し，社会を多面的に捉えさせる網羅的な学習が求められよう。

第二の原理は，変化する社会をとらえることにより，未来予測の必要性や問題が生じる可能性を子どもに認識させることを目指している。つまり，これまでの科学や政治的な成果としての制度やシステムも社会の変化に伴い問題化する可能性を理解するためである。そのためには，制度，システムにかかわる実在問題を多様に配列し，それがもたらす機能を自己と関連付けてとらえさせることが求められる。『世界の問題』においてはパート２で法，パート３では教育制度，パート４では社会システム，パート５国家政策としてとらえている。このように問題を制度，システムの問題としてとらえた場合，分析方法は必然的に機能 - 構造主義手法になるだろう[13]。つまり，制度，システムがどのような機能を果たすのか，あるいは，十分に機能を果たしていないのかを明らかにすることで問題を合理的に捉えていくことができるのである。

以上の二点の内容編成原理は，子どもに社会的問題の中の自己を認識させるとともに，制度，システムを絶対なものとしてとらえるのではなく「社会」における「自己」の生き方と照らし合わせ考えることを可能にするものである。また，環境拡大の原理に基づく配列と社会を多方面から捉えるために社会問題を網羅的に配列することで，子どものトータルな社会認識形成を支援している。

2　社会問題学習における実践的態度形成の学習原理 - 影響分析による科学的社会認識と未来想定型意思決定 -

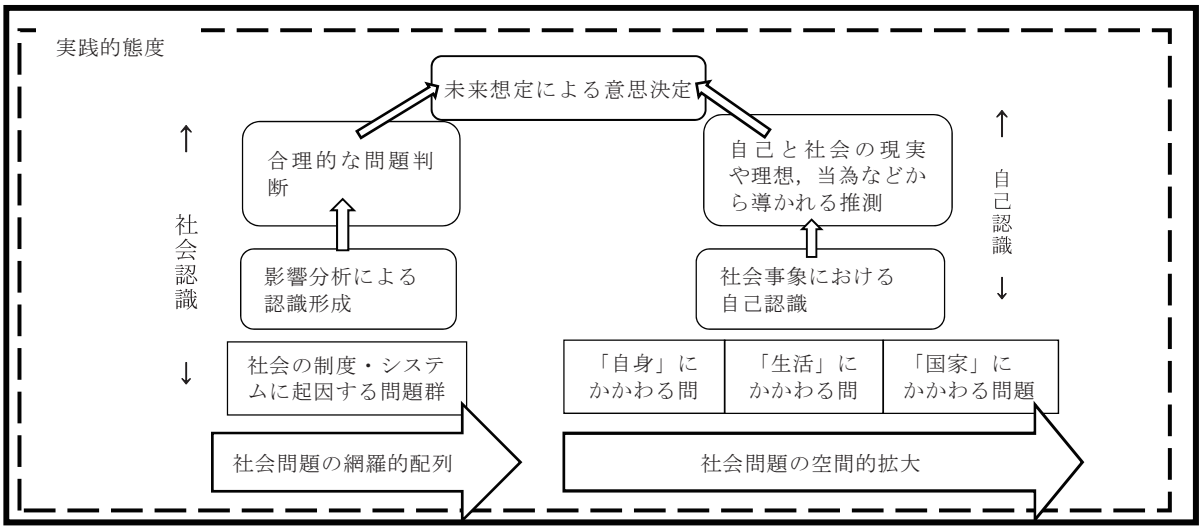
実践的態度の形成のための学習は，将来の社会についての推測や願望を交えた自己の生き方について考察させるように構成される。すなわち,未来を予測し，自らがその社会においてどのように生きるかを決定するための基盤の育成を目指しているのである。実践的態度の形成には，学問等によって明らかにされた知識だけではなく，我々の感情や欲求など情意的なものに基づいた推測による部分も含まれることは先に述べた。そうであるならば，学習のなかにも推測による判断領域を残し，自らの生き方を構想させる必要があるだろう。そのためには二点の原理を踏まえた授業構成が必要となる。それは，第一に自己への影響分析を踏まえた認識形成，第二に未来想定による意思決定である。

第一の自己への影響分析は，自らの立場や生活，社会にどのような影響があるかを研究するものである。研究方法は機能 - 構造分析である。社会にある事象を構造的に説明し，どのような機能を果たしているかを理解するものである。『世界の問題』では機能主義的な手法として，すでに明らかにされている研究成果をもとにメリットやデメリットなどを整理する活動として組み込まれていた。このように社会事象がもたらす影響分析を通して，人の感情や努力などを超えたメカニズムなどを認識できる。すなわち，自らを取り巻く環境の仕組みや構造に対する科学的社会認識形成が保障されるのである。同時に，これらによって社会的事象の問題判断を機能 - 構造分析をもとに合理的に判断できるようになる[14]。制度やシステムの欠陥性や逆進性に気づき，社会問題であることを生徒は合理的に判断する力を身につけることができる。

第二の未来想定には，傾向を予測したり，仮想状況を設定したりすることで，自らの行動を予測することが含まれる。人は，現在に至るまでの社会の変化を捉えた既有の知識に基づき，未来の事象や社会を想定し，その中で生きる自らを考えるものである。その際，将来の社会のあり方や自分の生き方を想定するには，自己認知の要素である現実性，理想性，当為性[15]などを加味し，推測せざるを得ない。自らが位置づく社会の現実性やそうありたいという理想，こうあるべきという当為性が自己，社会においてそれぞれ推測する根拠となるのである。そのために，内容編成の際に着目した自己を位置づけ，社会事象とのかかわりを把握する必要がある。『世界の問題』においては前半のパートで傾向予測を行った。「少年犯罪，暴力化は今後どうなるか」などである。これらは既有の知識をもとに将来の社会のあるべき姿や現実を加味して推測させるものである。後半部は，本研究でも着目した「もし～という状況なら」という想定状況を設定し，子どもが推測を必要とする問いを設定するところである。その想定状況の社会を推測するともに，自らはどのように生きるかを構想させているのである。

このように，未来予測を考える際には推測の余地がある。推測には自己を基点とした要素が必要となる。未来予測を答える際の根拠が，科学的社会認識に推測などを加味した理想性や現実性，当為性を含んだ「実践的」なものとして子どもに形成される。

図2『世界の問題』における実践的態度形成のプロセス（筆者作成）



3　自己の生き方に関わる未来予測型社会問題研究としての実践的態度形成

以上の内容編成と学習展開の原理をふまえると，『世界の問題』の実践的態度形成のプロセスは図２のように示すことができよう。内容編成としては制度・システム問題を「自身」「生活」「国家」という枠組みで対象を変えながら拡大していく。同時に時系列的な問題研究と多様な領域設定がなされ，社会認識を拡大していくよう仕向けられている。学習展開は，影響分析から未来想定型の意思決定が組まれている。科学的な社会認識を基盤に，未来を予測し，自らの生き方を考えるものとなっている。未来を想定した意思決定は，自己の現実性，理想性，当為性を加味することで可能となる。そのために内容編成では，自己を社会の中に位置づけさせることになる。

社会問題学習は，以上のような原理に基づいて構成されることによって，子どもの実践的態度形成までを保障するものとなり得るのである。

Ⅵ　おわりに

本研究は米国中等後期カリキュラムユニット『変わりゆく世界の論争問題』を手掛かりとし，従来の社会問題学習の価値注入に陥るという課題を，実践的な態度形成を通して克服できることを明らかにした。それは自己の生き方に関わる未来予測型の社会問題研究であった。

【註】

（１）文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』日本文教出版，2008 年では「（４）私たちの国際社会と諸課題」などで国際社会に存在する課題を扱ったり，地域の課題を探究したりすることを通して，よりよい社会を子ども自身が考え，自らの生活を見直したり，社会参画していく手がかりを得ることが求められている。

（２）竹中伸夫「社会問題学習における段階的内容編成－『社会問題』シリーズを手がかりとして』全国社会科教育学会『社会科研究』第 75 号，2011 年，p.31.

（３）この点に関しては　小西正雄「社会問題科」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，2000 年，p.27. で指摘されている。

（４）この点に関しては前掲（2）で竹中伸夫が「社会問題を教材として取り上げた教科書シリーズを手がかりに，どのような問題を，どのような順番で，どのように学習させているのか，に着目し，社会問題の教育内容編成について，考察・解明することが，社会問題学習のカリキュラム構築に向けて必要ではないだろうか。」と指摘している。

（５）溝口和宏「歴史教育における開かれた態度形成 - D.W. オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合-」全国社会科教育学会『社会科研究』第 42 号，1994 年．桑原敏典「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習－『アメリカの社会的論争問題』を事例として－」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 12 号，2000 年.

（６）久保啓太郎「信念変容の授業構成原理 - L.E. メトカーフの社会科教育論の実現」全国社会科教育学会『社会科研究』第 58 号，2003 年.

（７）桑原敏典『小学校社会科改善への提言 -「公民的資質」の再検討－』日本文教出版，2004 年.

（８）“Issues Series”に関する先行研究としては尾原康光『自由主義社会科教育論』「アメリカにおける社会問題学習の研究 -The Center for Learning “Issues Series” の場合」渓水社，2009 年や草原和博「市民育成のための地理教育 - 時事問題研究カリキュラムの示唆するもの - 」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第 10 号，1998 年，前掲（４）桑原論文などがあげられる。尾原の研究は“Issues Series”を実践的な主体形成として捉え，社会全体の機能・価値分析を行わせるものとしてとらえている。しかし,『世界の問題』における詳細な内容編成，授業構成原理などは示されていないため，本研究ではユニットにより焦点化した研究を行った。

（９）徳岡秀雄『社会病理を考える』世界思想社，1997 年，p.29.

（10）岡崎誠司『社会科の発問　If － then でどう変わるか』明治図書，1995 年，p.34. において示されている。は（１）情報を引き出すもの,（２）仮説設定を促すもの（３）子ども自身の価値判断を迫り，意思決定を促すものといった研究仮説を立てている。

（11）同上.

（12）高田利武『「日本人らしさ」の発達心理学　自己・社会的比較・文化』ナカニシヤ出版，p.12.

（13）社会学者の中河伸俊によれば，機能主義のモデルでは，社会はお互いに依存し合う部分からなる〈システム〉として思い描かれるとしている。集合的な目標を持つシステムは地位や規範，制

度などを介して人々をつなぎ合わせ，まとめ挙げられているとしている。中河伸俊『社会問題の社会学　構築主義アプローチの新展開』世界思想社，1999 年，p.5.

(14) この点に関しては前掲（14）において中河により機能による社会問題の定義の方法として示されている。

(15) この点に関しては前掲（12）p.13. の中で高田が Higgins（1987）の自己の領域の研究を用いて指摘している。自己の領域は（1）現実自己 (real self : 実際の自分)，（2）理想自己 (ideal self : そうありたいと思う自分)，（3）当為自己 (ought self : かくあるべしという自分) の 3 つに分類される。

【添付資料】　レッスン 13, 14『メディア』の指導案　（Donna C.Lavdis, Candyce Norvell＆Karen Martin Tryda, Isuues in Our Changing World, The Center for Learning, 1997.より筆者作成。）

	教師の指示発問	獲得させたい知識・予想される答え
レッスン13　メディア―変化する環境	○　どのようなメディアを知っているか。 （このレッスンの焦点は社会の中で最も広く使われているメディアである，テレビと新聞にあることを説明する。）	○　（テレビ，ラジオ，新聞，雑誌，フィルム，ビデオカセット，CD・・・などが考えられる。）
	○　メディアの働きは何か。	○　知らせること，楽しませること，説得すること。
	○　メディアがどのようにそれらの働きを満たしているか。	○　新聞のスポーツ欄は勝ったチームについて読み手に知らせる。テレビは連続ホームコメディで楽しませる。
	○　自身のメディアの習慣はどうか。	○　（自身のテレビ番組の視聴などを表にする）
	○　国際的な習慣と比較するとどうか。	○　（人々は新聞や雑誌などの印刷メディアを見ることに費やす時間が減る一方で，地上波放送，ケーブルテレビ，衛星放送などを見る時間が増えている国際動向と比較する）
	○　社会にどのような影響が予想されるかを尋ねる。	○　（メディアは生徒の世界の印象や意見を形作る中心的な役割を担っているので，メディアの変化を生活の中で影響を受けている）
	○　メディアは近年どのように変化しているのか。	
	○　「インフォテインメント」とはどのような意味か。	○　インフォテイメント化している。 ○　情報やニュースとエンターテイメントのフォーマットをミックスしたもの
	○　インフォテインメントのプログラムに賛成か反対か 例えばタブロイド（ゴッシプショー）…Inside Edition, Hard Copy やトークショー，Oprah ，Donahue などに賛成か反対か。	○　（自身の価値判断を行わせる）
	○　なぜそれらのショーは人気なのだろうか。	○　庶民の情報が少なくなる可能性がある。
	○　重要な問題について人々に知らせるいい役割を果たすと思いますか。（なぜそう思う？そう思わない？）	○　以下のような解答が予想される。
	○　衰退している新聞を回復するための手立てを考えよう。	1．高いプロフィールの復活，調査報告，多くの読者や広告者の残っている新聞の数の減少，コストを抑える新しい技術 2．不景気による広告収入の低下，他のメディアによる新聞の広告者との競争，読者の低下 3．テレビを見習って，単純かつ短くする新聞を心がける
	○　あなたの両親は新聞の定期購読をしていますか。それはなぜでしょうか。	○　包括的な報道，自由で保守的な投稿者を通しての反対意見のプレゼン，編集者に投書ができること
	○　あなたは将来定期購読しますか。それはなぜですか。	○　（はい，いいえの理由を述べる）
	○　両親はテレビを設置していますか。	○　（はい，いいえ）
	○　なぜアメリカの多くの家庭ではテレビの設置が盛んなのでしょうか。	○　（地上波放送，ケーブルテレビ，衛星放送などある。エンターテイメントがある。）
	○　将来的にあなたの家にはテレビを設置するつもりですか。それはなぜですか。	○　（多くがイエスと答える，理由述べる）
	○　日常的に新聞を読んでいるか。	○　（日常の習慣をこたえる。）
	○　新聞は学歴（A～F）によってどのように読む割合がわかれているだろうか。（広範囲の学歴範囲は除く）	○　そこには内部でさえも日々新聞をとっているかは不一致がある。
	○　Benjamin C．Bradlee がワシントン・ポスト代表ディレクターのインタビューの中で言われているコメントはどのようなものか。	○　新聞の良い面として彼が指摘することは，「歴史の明るい最初の草案」であるという点である一方で，悪い面としてはタブロイド判に関して，「あれは評判を落とす（Murdoch’s New York Post に言及して・・・)」と述べている。一般的に新聞は広範囲の内容が書かれており，新しい報道とは違う展開をしていると考えられていることを示している。
	○　スピーチの中で述べられている二つの新聞新しい報道のタイプは何かを尋ねる。	○　テレビを模倣した新しい報道の形とより深い内容を書いた報道の二つ
	○　クラスを小さなグループに分け，新聞の二つの違ったタイプのコピーを配る。それぞれのグループにヘッドライ	○　1．新しい奇跡の薬の記事が人々に深刻な副作用に気づかせることなしに薬を服用させたことである。

レッスン14　メディア未来を形作る	ンニュースストーリーで適切に説明できない問題はないだろうか。	2．デイケアセンターでの幼児虐待の増加に関する短い話は家庭での虐待の増加でさえ急激に増加していることへの言及に失敗した。 3．税が117%に増税したと単純に述べた話はセンセーショナルだが，有益ではない。どのような税が増税になったのか？どのくらいの人が影響をうけるのか？どのくらいの金額が動くのか？1 ドルの税金あたり 117%の増加では 100 ドル辺り117%の増加よりもインパクトが薄い。
	○　生徒が異なった新聞が表しているニュース項目の報道の比較をさせる。 ・新聞ごとにその話にどのくらいの記事のスペースが費やされているのか。 ・そのなかにどのくらい詳細に書かれているのか。	○　（情報を現在の指標を知るために，いくつかの最近の記事を探し，読む。また，二つの新聞記事のコピーを集め，運んでおく。一つはUSA Today や The Wall Street Journal，The New York Times などの地域の良い新聞のようなものにする。）
	○　世論調査の結果はアメリカ人のメディアに対する傾向をどのように示しているか。	○　世論調査はますます多くのアメリカ人が日々のニュースの情報をテレビに依存しなくなっていることを示している。
	○　生徒に地元の夜のニュース番組に関して議論させる。 ・どのくらいの時間を地元のニュースに充てていますか。 ・国のニュースは。 ・国際的なニュースは。 ・他の話は報道されていますか。 ・どのくらいの人がテレビのプレゼンターとして登場していますか。	
	○　Keith Morrison’s 地元のテレビ局の夜のアメリカの様式のニュース番組に関する悲観的なレビューを議論する。	
	○　Morrison が見たようなニュース番組のシナリオを見たことがあるか。	
	○　より多くのチャンネルや無制限の選択が必ずしも良いことにはならないのでしょうか。	○　それは量を示しており，質を必要とするわけではない
	○　全体として，特別なチャンネルの激増はプラスでしょうか？マイナスでしょうか。それはなぜですか。 ・それぞれのテレビにとってもっとも大きい利点はなんだと考えますか。 ・それぞれのテレビにとって最もマイナスなことはなんだと考えますか。	
	○　もし，コマーシャルがなくなって，より多くのお金をテレビに払わなくてはならなくなっても，テレビを見ますか。それはなぜですか。	○　生徒は将来メディアにお金を払うか，またその選択が自身や社会にどのような影響を与えるのかという映像メディアのパッケージを決定する。
	○　家中の人は公的な良い選挙をするために必要な情報を電子メディアサービスから得ていますか？それは無駄遣いではありませんか。	
	○　テレビの未来の意見は本当に可能か，あてにならないうまい話なのか。	

Title：Improving the Teaching Strategy to Develop Student’s Practical Attitude by Learning Social Issues Curriculum

Subtitle：Based on Analyzing the U.S High School Curriculum Unit “Issues in Our Changing World”

Kazunari YOKOGAWA*1　Toshinori KUWABARA*1

(Abstracts) This study is suggesting a strategy to develop student’s practical attitude by learning social issues curriculum through analyzing the U.S. high school curriculum unit “Issues in Our Changing World”. While, in Japan, there are many studies about an effective strategy of learning social issues, students that learn them in social studies class tends to make the particular social cognition and attitude by teacher. In order to solve this problem, this study suggest the new teaching strategy aiming that students are able to design of the way of life by oneself.

Keywords: the social studies education, social problems, practical attitude, the perspectives of society

*1　Graduate School of Education，Okayama University

【原　　著】

開かれた思想形成をめざす中等社会科の学習原理
―ホルト社会科第９学年
「比較政治システム」の概念探求過程に着目して―

重信 謙太　桑原 敏典

The Study of Improving Teaching Strategy to Develop Children' s Value in Social Studies of Secondary School
Based on Analyzing "Holt Social Studies Curriculum Grade 9 Comparative Political System"

Kenta SHIGENOBU, Toshinori KUWABARA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第４号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.46-55

【研究論文】

原　著

開かれた思想形成をめざす中等社会科の学習原理

―ホルト社会科第 9 学年「比較政治システム」の概念探求過程に着目して―

重信　謙太※1　桑原　敏典※1

本研究は，アメリカ合衆国で 1960 年頃に開発された中等社会科教材ホルト社会科カリキュラムの分析から，概念探求学習の論理を解明するものである。概念探求学習の典型として，本研究では第 9 学年「比較政治システム」に着目し分析を行った。その結果，この教材は，当時の最新科学とされた比較政治学の成果を取り入れながらも，生徒が自らの社会と他の社会の政治制度を比較し，最終的には価値判断を通して概念を再構成させていることが明らかとなった。政治制度の比較を通してその背後にある価値を捉えさせるという学習原理は，概念探求過程が社会諸科学の成果としての理論・法則の獲得に留まるものではないことを示している。それは，むしろ概念を活用しながら，将来の社会のあり方を構想していく学習となっているのである。本研究によって，中等社会科を科学的な社会認識形成をふまえた開かれた思想形成をめざすものとして構想する手がかりを示すことができた。

キーワード：社会科教育，概念探求，思想形成，ホルト社会科，政治学習

※ 1　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　はじめに―問題の所在―

本研究は，米国で 1960 年頃に開発された社会科学習教材であるホルト社会科（Holt Social Studies Curriculum）の分析を通して，教材に内在する概念探求の論理を解明し，開かれた思想形成のあり方を検討するものである。

社会諸科学の概念探求を行う社会科学習は，森分孝治が探求としての社会科授業を提唱して以来，多くの研究が蓄積されている。そこでは，概念探求のためにできるだけ価値を排除して，知識を吟味していくことがめざされていた。森分は，探求としての社会科授業について「個人的な感情や情緒，倫理的な判断を交えない，知的な理解をねらいとすべきである」[1] と述べている。このことからも，概念探求型の授業はできるだけ価値に踏み込まないようにしていることは明らかである。

このような社会科授業の根拠として挙げられるものが，米国で 1960 年頃に開発されたホルト社会科を含む新社会科のカリキュラムである。米国の新社会科は教育改革運動の中で起こったものであり，その影響をうけ当時の最新科学を組み込んだカリキュラムを構築していた。ホルト社会科も様々な視点から研究の蓄積がなされている。ホルト社会科に内在する様々な論理の解明や，社会科教育理論を説明するための例としてホルト社会科を用いる研究がこれまでになされてきた。この 2 タイプの研究に加えさらに，社会科教育の歴史的研究の側面からも研究がなされている[2]。

このように，これまで多様に研究が蓄積されているホルト社会科であるが，分析者によって対象とするカリキュラムが異なっていたり，カリキュラムの解釈が異なっていたりする。つまり，多様な視点から分析がなされ，様々な解釈が提案され，評価が一致していないのがホルト社会科研究の現段階での到達点なのである。このように評価が分かれているホルト社会科であるが，先行研究の分析において，社会諸科学の概念探求過程であるということは共通している。本研究では特に，社会諸科学の概念の使用が顕著に表れている第 9 学年「比較政治システム」に着目し，概念探求が生徒の自主的な思想形成につながる構成となっている点を明らかにしていくこととする。

Ⅱ　ホルト社会科第 9 学年「比較政治システム」を扱った先行研究の特質と課題

ホルト社会科は，上述の通り我が国の社会科教育学研究において研究が蓄積されており，特に「比較政

治システム」に関しては金子邦秀によって分析がなされている[3]。金子は，「比較政治システム」は比較政治学の研究を基盤とした学習として構成されており，それらが社会諸科学の内容構成を基にした科学的な社会認識形成による概念の理解をめざす社会科学科であると考察している[4]。また，ホルト社会科は生徒の探究技能の発達を重視したものであって，価値観や知識等はその過程のなかで形成，獲得されるものであるとしている。そこでは歴史学者や社会科学者が行っている研究方法が採用され，それらを生徒が経験するなかで技能を獲得するものとなる。授業においては，社会諸科学の概念を分析的質問[5]として用い，生徒に探究させるものとなっていると考察している。

金子の分析によると，ホルト社会科は歴史学者，社会科学者の研究方法を学習し，それを行うことによって科学的な認識を生徒に形成する社会科学科のカリキュラムであると言えよう。金子は，この社会科学科の特質について以下のように述べている[6]。

> すなわち，一般的に社会科の目的とされる市民的資質の育成，それに関わる態度や価値を無視しているわけではないが，社会科が限られた学校のカリキュラムの中で果たすべき固有の役割は，まず社会についての科学的な認識を保証することであると，社会科学科を支持する人々は考えている。

金子の分析によれば，社会科学科であるホルト社会科は，態度や価値よりも認識形成を中心に据えたカリキュラムである。あくまで社会諸科学を用いた科学的な認識の保障を第一に据え，認識をできるだけ精緻化していくよう構成されているということを導いているのである。

このように，金子は「比較政治システム」を社会認識の形成を目的とするカリキュラムとして考察しているが，以下の課題を指摘できる。

① 単元構成，授業構成の詳細な解明がなされていない点。
② 教育原理（価値との関連性の中でのカリキュラムのあり方）についての解明がなされていない点。

第一は，単元構成，授業構成の詳細な解明がなされていない点である。金子の分析は，全体構成における内容の配列や社会諸科学との関連性という観点からなされていた。そして，「比較政治システム」は固有の概念や探究方法を教授する分析的社会科学に基づく内容構成がとられているということを明らかにしている。各単元や授業に関しては，内容の取扱いに関しての分析はなされているものの，学習過程の中でいかにそれらが反映されているか，発問等によっていかに生徒の思考を促そうとしているかといった授業構成に関する分析はなされていない。「比較政治システム」の特質を解明するためには，内容構成の視点のみならず授業構成の視点からも詳細な分析を行うことが求められよう。

第二は，教育原理，特に価値との関連性の中でのカリキュラムのあり方についての解明がなされていない点である。金子の分析では，ホルト社会科は認識形成をめざす社会科学科であるとの考察がなされおり，そこでは態度や価値といったものは重視されるものではないとされていた。しかし，ホルト社会科の作成者である E. フェントンは，教材の目標の一つとして価値の明確化を挙げており，価値の取り扱いに関しても言及している。詳細は後述するが，E. フェントンは，政治や経済を価値が反映されたものであると捉えており，それらを議論，評価しながら生徒が考察することを意図して作成しているのである。この点を加味すると，「比較政治システム」においても価値との関連性から再検討を行うことが求められよう。価値との関連性から捉え直すことによって，社会科学科における概念探求が従来とは異なる視点から明らかにすることができるのではないだろうか。先行研究の課題をふまえ，本研究では，全体，単元，授業を総合的に検討することで「比較政治システム」に組み込まれている概念探求の論理について解明していく。

Ⅲ　E. フェントンの構想する教育における価値の捉え方

ホルト社会科は，1960 年代の新社会科の構想の中で開発されたカリキュラムで，アメリカの歴史学者である E. フェントンが理論的な中心となって作り上げられたものである。E. フェントンは，当時における最新の社会科学の成果を反映させた社会科教育カリキュラムを構想し，それに基づいて中等段階（第９学年～第 12 学年）において開発を行った人物である。したがって，E. フェントンの社会科における価値の捉え方を考察し，ホルト社会科における価値との関係性をふまえた概念探求の論理の解明へとつなげたい。

教育で取り扱う価値について E. フェントンは以下の３つに類型化している[7]。

① 行動に関する価値
② 手続上の価値
③ 実質的な価値

①の行動に関する価値は，規律やルールの実行に関する価値のことで，教室における手順を示す価値のことである。例としては，授業において教科書を

用いるときは静かにすることやクラスメートの邪魔をしないといった価値が挙げられている。②の手続き上の価値は，授業における思考の過程に関する価値のことである。例としては，批判的思考や歴史や社会科学の学習は根拠を追求する必要がある等の価値が挙げられている。つまり，手続き上の価値は，学習する方法に関連したものであると言えよう。③の実質的な価値は，人間一人ひとりが持っている価値のことである。例として，民主主義は独裁主義より望ましい等といったものが挙げられている。以上のようにE. フェントンは価値を3つに分類した上で，行動に関する価値と手続き上の価値の2つは教えるべきであると主張している[8)]。

一方，実質的な価値については慎重な姿勢を見せている。E. フェントンは上述の民主主義の例や，宗教はよいもので若い人は教会に行くべきだといった例を取り上げ，それらの価値は人それぞれの持つ価値観と密接に関連しており，一方的に教授するべきではないと主張している。このことからE. フェントンは，特定の価値を子どもに注入することを危惧していると言えよう。実質的な価値についてE. フェントンは次のようにも述べている[9)]。

> 一方で，私は教師たちに議論のためにこれらの問題（実質的な価値を含む問題のこと）を取り上げてもらいたい，そして常に批判的思考という枠組みの中で根拠を探りながら議論を保ってもらいたい。

つまり，実質的な価値は一方的に教師たちが教授するものではなく，子どもが議論の中で探っていくものという捉え方をしているのである。議論の中に実質的な価値を含ませるということであると言えよう。あくまでE. フェントンは実質的価値について，子どもの議論を通した価値判断において取り扱われるべきであると主張しているのである。

このように，E. フェントンは学校教育における価値について行動に関する価値や手続き上の価値を学習する必要性を述べている。加えて，実質的な価値については，一方的な価値注入にならないよう取り扱いに注意する必要があるとした上で，議論の中に組み込んで考えさせるために使用可能であることを示しているのである。

また，E. フェントンはホルト社会科カリキュラム全体を通しての目的の一つに価値の明確化を挙げている。実質的な価値は特定の価値の植え付けにならないよう配慮が求められるとしたうえで，ホルト社会科は絶えず価値を取り扱っているということを示している[10)]。政治や経済に関しては，価値が反映された結果として表出したものとして捉えており，価値がそれらの根本として存在しているという考えであると言えよう。この価値の明確化をホルト社会科の目的に据えていることについて，「比較政治システム」と同様の構成を持つ「比較経済システム」を用いて以下のように説明している[11)]。

> 授業において，これらの経済は価値システムを反映しているように，生徒はこれら各々の集団の経済の特質を議論し，評価する。そのコースを通して，価値の問題は公共政策を議論する全ての授業の根本にあるものである。

このことから，ホルト社会科においては，政治や経済の特質を議論し，評価を行うことによって，生徒自身が価値について思考する過程を取り入れることを意図していると言えよう。E. フェントンは人々の価値の集積として政治や経済を捉えており，それらの特質を授業で考察することにより，生徒自らの考えを問いなおさせることをねらっていると言える。

以上のような，E. フェントンの教育における価値の捉え方をふまえた上で，以降では具体的に教材の中でいかにして価値との関係を考慮しながら概念探求がなされているかについて解明していく。

Ⅳ　3つの異なる価値をもつ個性的な政治制度―全体構成―

ホルト社会科第9学年の「比較政治システム」の全体構成は，3つの異なる価値を内包し，それぞれ個性的な性質をもつ政治制度を生徒が比較を中核として吟味していく構成となっている。ここで取り上げられている政治制度は，過去の伝統やその集団の慣習に決定が大きく左右される原始的な政治制度，現代の政治制度である民主主義的な政治制度と社会主義的な政治制度の3つであり，それぞれシャイアン族，アメリカ合衆国，ソヴィエト連邦を具体例として用いている。生徒はこれら価値の異なる3つの政治制度を5つの比較政治学の概念を用いながら分析し，吟味していく構成となっている。この「比較政治システム」で使用する5つの概念については，以下のように定義されている[12)]。

- 政治的な意思決定者：政治制度のルールを作り，解釈し，施行する人々のこと。
- 政治的な意思決定：政治制度がこれらのルールが作られ，施行され，そして解釈される過程のこと。

・政治的な統治機構：政治的決定を操る機構と方法のこと。
・政治文化：政治制度の一部である人々の信念，態度，価値，そして技能のこと。
・市民性：政治制度の内部にある個人によってなされる部分のこと。

これら５つの概念が比較を行う際の視点として活用され，吟味するための指標となるのである。つまり，これらの５つの概念を使用しながら生徒は３つの異なる価値をもつ政治制度を分析することとなるのである。

「比較政治システム」の全体構成を表したものが表１である。表１には各大単元，中単元等の表題を示している。大単元は６つで構成されており，大単元１で生徒はまず，分析する指標となる５つの概念の学習を行った後，まずは原始的な政治制度であるシャイアン族の分析を行う。大単元２から６で，アメリカとソヴィエトの政治制度について，学習した５つの概念を用いて分析するようになっている。大単元１の中の中単元１と２は５つの概念の獲得とそれに基づいて原始的な政治制度の分析を行うという構成となっている。そして，大単元２から６に含まれる各２つの中単元では，アメリカとソヴィエトについて大単元で示される概念を用いて分析を行っていくものとなっている。そして，大単元で示される５つの概念に対応する形で，中単元において取り扱う政治制度が示され検討がなされるという構成をとっている。このようにして，３つの異なる価値を内包する政治制度を比較しながら学習を展開していくこととなるのである。さらに各中単元の中には，３つから８つの小単元が組み込まれている。小単元は分析する事柄の特徴を示す表題が付けられていることから，最終的な考察を行うための要素がその中に示されているのである。「比較政治システム」は，単元を６の大単元，11の中単元，61の小単元といったように３つの段階に分けて重層的な構成にすることで，３つの個性的な特徴の政治制度を詳細に分析することを可能としていると言えよう。

このように「比較政治システム」の全体構成は，比較政治学の５つの概念を用いて原始的な政治制度であるシャイアン族，民主主義による政治制度であるアメリカ，社会主義による政治制度であるソヴィエトという３つの分析を行っていくものとなっていた。全体を通して，生徒が分析する内容は，政治制度とそこに内包する政治的な価値である。したがって，対象としても価値を取り扱っていると言えよう。

以上のような全体構成は，E. フェントンが従来の事実を暗記する学習から，問題を結び付けて考えたり，仮説を検証したり，自らの考察を行ったりする学習へと転換させようとしていた点とも合致するのである[13]。学習の中核は概念を用いた異なる価値をもつ個性的な政治制度の分析であり，決して概念の獲得のみをめざしているものとはなっていないのである。

Ⅴ　比較に基づく政治制度の考察過程―単元構成原理―

「比較政治システム」の大単元は，主に比較を中核として政治制度を考察する過程として構成されている。５つの概念に基づいてそれぞれ特質を明らかにしながら分析を進めていった後，アメリカとソヴィエトを比較し，２つの政治制度の共通点や差異点を考察させるよう大単元が組織されている。

取り扱う概念に基づいて構成されている５つの大単元と，具体的な学習内容を規定している中単元を取り扱う事象や人物等の具体例を明記しながら整理したものが表２である。なお，大単元１に含まれる中単元１は，概念そのものの学習となっているため，ここでは省略している。中単元２では，原始的な政治制度のシャイアン族について中単元１で獲得した５つの概念を使用しながら分析を進めていくものとなっている。そして，中単元２の最後に当たる小単元８において，原始的な政治制度の在り方についての評価を下していくという構成となっている。したがって，中単元２はこれ以降アメリカとソヴィエトを分析するための基盤として組み込まれており，概念を用いての考察の手順を学習するものになっていると言えよう。中単元３から10までは，各概念に基づいてアメリカとソヴィエトの政治制度を分析していく構成となっている。中単元11のみ，１つの中単元でアメリカとソヴィエトの市民性を比較考察するものとなっている。

具体的に，大単元４を取り上げてその構成を検討する。大単元４は，「政治的な意思決定者」という概念のもと，アメリカとソヴィエトで政治の実権を握った人物たちと，政治的な意思決定者と深く関係する権力機能についての学習が行われる。中単元７ではアメリカの意思決定者を，中単元８ではソヴィエトの意思決定者を取り上げている。そこでは主に，政治的な意思決定者としての資質やその性格，社会的背景，権力機能との関係性が取り上げられている。

表 1　第 9 学年「比較政治システム」の全体構成

大単元 1　比較政治システムへの序論

中単元 1　ストアペンバーグ・キャンプの政治制度

論点を述べる
1　政治的な意思決定者たちと統治機構
2　意思決定
3　政治文化と市民性
4　概念の使用による政治制度の分析：要約エッセイ

中単元 2　原始的そして伝統的な政治制度

論点を述べる
5　政治的な意思決定者たちと統治機構：シャイアン族
6　意思決定：シャイアン族
7　政治文化と市民性：シャイアン族
8　原始的そして伝統的な政治制度：要約エッセイ

大単元 2　政治文化

中単元 3　アメリカにおける政治文化

論点を述べる
9　政治文化の概念
10　アメリカにおける政治的な知識
11　アメリカにおける政治的な態度
12　アメリカにおける政治的社会化
13　今日のアメリカの若者の政治的な態度

中単元 4　ソヴィエトにおける政治文化

論点を述べる
14　ツァーリズムの遺産
15　ソヴィエトにおける政治的社会化
16　ソヴィエトにおける政治文化

大単元 3　政治的な統治機構

中単元 5　アメリカにおける政治的な統治機構

論点を述べる
17　アメリカ憲法の植民地的背景
18　アメリカの統治機構：連邦主義
19　アメリカの統治機構：抑制と均衡
20　アメリカの統治機構：個人の権利

中単元 6　ソヴィエトにおける政治的な統治機構

論点を述べる
21　民主的な中央集権主義
22　ソヴィエトの共産党
23　ソヴィエトの公式政府
24　党と政府の間のつながり

大単元 4　政治的な意思決定者たち

中単元 7　アメリカにおける意思決定者たち

論点を述べる
25　政治的意思決定者たちの社会的な背景
26　アメリカ大統領の社会的な背景
27　選ばれること：政党の役割
28　選ばれること：利益集団の役割
29　どのように黒人女性は国会に達したのか：シャーリー・チザムの場合
30　支持の獲得と維持：ウォルター・ヒッケルの場合
31　地方レベルでの権力エリート
32　アメリカの政治制度における変化しつつある指導者たち

中単元 8　ソヴィエトにおける意思決定者たち

論点を述べる
33　帝政ロシアにおける政治的指導者たち
34　指導者になる：政党
35　ソヴィエトの政治的な幹部の社会的な背景
36　ソヴィエト最高会議における選ばれた官吏になること
37　ソヴィエトの政治制度における変化しつつある指導者たち
38　2 人のソヴィエトの指導者:ブレジネフとコスイギン
39　ある党の性格：官僚（第 1 部）
40　ある党の性格：官僚（第 2 部）

大単元 5　政治的な意思決定

中単元 9　アメリカにおける政治的な意思決定

論点を述べる
41　カンボジア：大統領が決定を行う
42　カンボジア：共和国の反応
43　メディアの役割
44　カンボジア：議会の反応
45　ベトナムについての意思決定：大統領と上院
46　意思決定：幹部と官僚
47　意思決定：裁判官
48　意思決定：その過程はどのくらい理性的か

中単元 10　ソヴィエトにおける意思決定

論点を述べる
49　チェコスロバキアへの侵入
50　チェコスロバキアへの侵入の決定
51　ソヴィエト最高会議における意思決定
52　ソヴィエトの裁判制度

大単元 6　市民性

中単元 11　アメリカとソヴィエトにおける市民性

論点を述べる
53　市民性の概念
54　アメリカにおける政治的な情報の獲得
55　ソヴィエトにおける政治的な情報の獲得
56　市民性と投票：アメリカとソヴィエト
57　異議を唱える権利：アメリカにおける異議
58　異議を唱える権利：ソヴィエトにおける異議
59　異議を唱える権利：アメリカにおける疎外
60　異議を唱える権利：ソヴィエトにおける疎外
61　市民的不服従

(Holt Social Studies Curriculum, *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEM An Inquiry Approach,* Holt, Rinehart and Winston, Icn., 1973 を基に筆者作成.)

表２　「比較政治システム」の単元分析

過程	内容構成 概念	内容構成 構成要素	具体的な学習内容	シャイアン族:原始的な政治制度		アメリカ合衆国:民主主義的な政治制度		ソヴィエト社会主義共和国連邦:社会主義的な政治制度	
概念に基づく分析	政治文化	国民の態度（偏狭型，従属型，参加型）国民の価値観	中単元2	7　シャイアン族の習慣	中単元3	10　アメリカ国民の政治問題への関心（選挙） 11　国民の政治に対する考え方 12　政治的社会化（政治習慣の形成，所属集団，家族の影響） 13　若者の政治意識の現状		14　ロシア人の特性（小作農）と政治への関心 15　政治的社会化の教育 16　ロシア人の関心と投票行動	中単元4
比較考察						16　アメリカとソヴィエトの政治文化，政治的社会化の比較			
概念に基づく分析	政治的な統治機構	イデオロギー統治方法		5　統治機構と生活との関わり	中単元5	17　アメリカ植民地における統治機構のあり方，歴史 17　憲法を軸とした政治機構 18　連邦主義と統治機構との関連性，基盤としての憲法		21　民主的な中央集権のあり方 22　ソヴィエト共産党の特質とその機能 23　ソヴィエト憲法と統治機構の関連	中単元6
		統治の関係性				19　三権分立のあり方 20　権利章典から見る個人の権利		24　政党と政府の関連（共産党とソヴィエト政府）	
比較考察						24　アメリカとソヴィエトの統治機構（政党と政府の関係性）の比較			
概念に基づく分析	政治的な意思決定者	背景性格と資質		5　指導者の来歴と性格（ハイ・バックド・ウルフ）	中単元7	25　政治的な意思決定者の傾向（職歴，学歴，宗教） 26　大統領の資質（望まれる９つのもの） 29　黒人女性の政治参加（チャーリー・チザムの歩み） 30　大統領と閣僚の関係（ウォルター・ヒッケル） 31　地方における権力者（ジェームズ・トリート） 32　政治制度と指導者（ケネディからジョンソンへの移行）		33　政治的指導者としてのロシア皇帝（ニコラス２世） 34　ソヴィエト指導者の歴史とその特質（共産党の指導力） 35　政治的な意思決定者の傾向（職歴，学歴） 36　ソヴィエトの選挙の様子 37　新しい時代の到来と指導者（フルシチョフ） 38　ソヴィエト指導者の性格（ブレジネフ，コスイギン）	中単元8
		権力機能				27　政党の主要な機能（大統領との関係） 28　利益集団の機能（政党との違い，与える影響力）		39　官僚の機能（チェフロプの性格） 40　官僚の機能（チェフロプの仕事）	
比較考察						40　アメリカ大統領とブレジネフ，コスイギン（ソヴィエト指導者）の比較			
概念に基づく分析	政治的な意思決定	決定の主体		6　部族の長による意思決定	中単元9	41　カンボジアについての大統領の意思決定（リチャード・ニクソン大統領）		49　チェコスロバキア侵攻直前の様子 50　チェコスロバキア侵攻の決定（少数のエリート）	中単元10
		決定に対する反応		会議における民主的な決定の様子		42　大統領の決定に対するアメリカ国民の反応 43　メディアの役割（ニクソンの決定に対するメディアの論評） 44　大統領の決定に対する議会の反応 45　ベトナムについての意思決定（大統領と議会）		51　ソヴィエト議会における意思決定 52　ソヴィエトの裁判制度（シニャフスキー，ダニエル），公平な裁判の試み	
		決定の方略		政治における単純な意思決定過程		46　幹部や官僚が行う意思決定 47　裁判官が行う意思決定 48　公的な政策問題に対する意思決定の手順			

<table>
<tr><td>評価</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">52　経済的な意思決定についてソヴィエトの風刺画を基に分析</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="5">概念に基づく分析</td><td rowspan="5">市民性</td><td></td><td></td><td rowspan="5">中単元11</td><td colspan="3">53　市民性の概念</td><td rowspan="5">中単元11</td></tr>
<tr><td>情報のあり方</td><td></td><td>54　アメリカにおける情報の獲得</td><td>55　ソヴィエトにおける情報の管理</td></tr>
<tr><td>政治参加</td><td></td><td colspan="2">56　アメリカとソヴィエトの投票行動</td></tr>
<tr><td rowspan="2">権利</td><td rowspan="2">7　シャイアン族における権利</td><td>57　異議を唱える権利（アメリカ）
59　アメリカにおける政治的疎外（黒人）</td><td>58　異議を唱える権利（ソヴィエト）
60　ソヴィエトにおける政治的疎外（ユダヤ人）</td></tr>
<tr><td colspan="2">61　市民の不服従（トミー・ロッド）</td></tr>
<tr><td>議論</td><td></td><td></td><td colspan="2">61　市民の自由に関する議論</td></tr>
<tr><td>評価</td><td></td><td></td><td>8　原始的な政治制度のあり方</td><td colspan="3"></td></tr>
</table>

※　表中の数字は小単元の番号を表わしている。学習内容における（）には取り扱われる事象，人物を明記している。（Holt Social Studies Curriculum, *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEM An Inquiry Approach,* Holt, Rinehart and Winston, Icn., 1973. 及び Holt Social Studies Curriculum, *Teacher's Guide for COMPARATIVE POLITICAL SYSTEM An Inquiry Approach,* Holt, Rinehart and Winston, Icn., 1973.より筆者作成。）

これら政治的意思決定者という概念の構成要素について，具体的に人物を取り上げながら学習が展開される。教科書や教師が配布するハンドアウト等から，人物についての考察を加えていくといった構成がなされている。2つの中単元を通して，両国の政治的な指導者となった人物たちの職歴，学歴等の分析からその政治的な意思決定者の傾向を明らかにしたり，意思決定者を取り巻く周辺の集団の機能について検討したりといった学習が組み込まれているのである。そして，分析をふまえた上で，最終的にアメリカ大統領とソヴィエトの指導者（ブレジネフ, コスイギン）を比較しながら政治的意思決定者についての考察が行われ大単元4は終結する。

以上のような単元構成は，2から6の5つの大単元におおよそ共通するものとなっている。「比較政治システム」では，概念を構成する要素についてアメリカ，ソヴィエト両国の事例から検討することで政治制度の基底にある価値を明確にし，最終的に両国の比較をすることで考察を行うという過程として単元構成が組織されているのである。

Ⅵ　価値判断を通した概念の再構成―授業構成原理―

「比較政治システム」では，各中単元の中に小単元が複数組み込まれており，それら一つ一つが授業として組織されている。上述の通り，単元構成は主に概念を用いた分析と，比較を通した考察を行うものとなっており，これらを反映させた形で授業も構成されている。授業構成は，概念についての学習をし，対象とする政治制度を分析し比較考察を行いながら，価値判断を通して概念の再構成を行う過程として組織されている。

ここでは，この原理が典型的に表れている大単元3の小単元16「ソヴィエトにおける政治文化」を取り上げて具体的に検討する。小単元16の授業について教師の指示・発問や予想される反応や獲得させたい知識等を整理し，授業過程をまとめたものが表3である。小単元16では，ソヴィエトの社会集団についての読み物やソヴィエトの政治を風刺した漫画を分析し，アメリカとの比較を行いながら考察を進めていくといった展開となっている。授業過程は表3にも示す通りである。まず，導入部の概念を構成する要素の獲得段階では，政治文化の3つのタイプである偏狭型，従属型，参加型という要素を獲得し，これに基づいてソヴィエトの諸集団（小作農・労働者・知識人・政治的エリート）がどの要素に該当するかを生徒に調査させている。次に，展開部の概念の構成要素を基盤とした政治制度の分析段階では，ソヴィエトの政治文化を表している資料を検討しながら政治制度の分析をさせている。特に，小単元16ではソヴィエトの政治制度のあり様を描いている風刺漫画を生徒に提示し，その絵が何を意味しているかについて検討する過程が組み込まれている。この過程で生徒が自由に考えを巡らせ，生徒なりの分析を進めることによってソヴィエトの政治文化についての理解をはかるものとなっている。そして，終結部の比較を用いた概念の考察段階では，これまでに学習しているアメリカの政治文化とソヴィエトの政治文化を比較させ，政治文化と若者の政治的社会化に関す

表３　小単元９「ソヴィエトの政治文化」の学習過程

過程	教師による指示・発問	学習過程	予想される生徒の反応・獲得させたい知識
導入　概念を構成する要素の獲得	○教科書 44，45 ページの政治文化の 3 つのタイプを確認し，その特質を読み取ってみましょう。	T：指示する P：読み取る	○政治文化の 3 つのタイプ ＜偏狭型＞自国や政府について何も知らず，そのため政治について何も考えない。 ＜従属型＞政府の活動は知っているが，投票等の参加は行わず，受け身な関係性。 ＜参加型＞投票，ロビー活動，抗議等に積極的に参加し，活動的な一員として自らを位置付けている。
	○クラスを 4 つのグループに分けましょう。各々のグループは，ソヴィエトで働いている 4 つの集団（小作農・労働者・知識人・政治的エリート）のうち 1 つを選んで，その特性に関する報告書を，政治文化の観点から作成し，発表して下さい。	T：指示する P：報告する	○＜小作農＞他の集団以上に偏狭で従属的な精神を持っていて，家族等小さい集団に対して結びつきが強い傾向がある。 ＜労働者＞小作農よりは偏狭型ではない。加えて，小作農よりも国や統治機構に関しての情報を持っている。 ＜知識人＞偏狭型ではなく，情報も持っているが，政治的決定に影響は与えない。 ＜政治的エリート＞偏狭な特質は全く持っておらず，多くは共産党に入り，政治に真の意味で参加している。
展開　概念の構成要素を基盤した政治制度の分析	○ソヴィエトの政治文化は，どのような点においてアメリカの政治文化と異なっていますか。	T：発問する P：答える	○ソヴィエトの人々の多くはエリートが行った決定を承認し，実行するだけであり，参加はしているが，エリートに従属したものとなっていることがアメリカと異なっている。
	○ソヴィエトにおいて政治文化はなぜ成長したのですか。考えを出し合い，話し合って下さい。	T：発問する P：話し合う	○（子どもは各々が考えたソヴィエト政治文化の成長に関して多様な考えを出し合う。）
	○教科書 84 ページの風刺漫画を開きましょう。彼らは政治的エリートの決定を非難していますか。もしそうならば，どのように非難していますか。	T：発問する P：答える	○（ソヴィエトは新技術の開発のために多くの犠牲を払っている。人々は過度な労働を強いられている。人々は単純作業をひたすら繰り返すことを行っている。作業効率は良くない。等様々な解答がされると予想される。）
終結　比較を用いた概念の考察	○大単元 2 政治文化の学習をふまえて，アメリカとソヴィエトの政治文化を比較したり，相違をみつけたりして，図表を作りあげて下さい。	T：指示する P：報告する	○アメリカは政治に関心がある人が多く，新聞等のメディアから情報も収集することができる。加えて，アメリカ人は政治について話す頻度も高く参加意識が高い。一方，ソヴィエトの人々は，一部の知識人や政治的エリートを除いて情報が不足しており，したがって偏狭型や従属型の政治文化を構成している。
	○読み物 3 はソヴィエトの若い集団の活動を描いています。これを読んでください。 ○以前に学習したアメリカの若者集団と比較して，これら 2 つの国の若者集団の社会化の様子を比較し，報告してください。	T：指示する P：読む T：指示する P：報告する	 ○アメリカの若者は，政治の参加者としての態度や技術を家庭，学校，職場等で身につけている。そのため，政治的，社会的な問題について子どもが学校で話す機会が多くなる。一方，ソヴィエトの若者は，共産主義者によって早期教育をうける。厳しい労働の結果としての成功を描き，社会主義国家のあり方の学習を受け，その影響を受ける。

（Holt Social Studies Curriculum, *Teacher's Guide for COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973, pp.26-31.を基に筆者作成。）

る考察を行わせる。ここで考察をする際の中核となるのが，政治文化という概念を構成する国民の 3 つの態度（偏狭，従属，参加）と各々の国民が持っている価値観である。これら学習した知識を活用して，アメリカとソヴィエトの比較を行い，共通点と差異点を明確にしていく。こうして，生徒は政治文化の

概念について考察を行うことができるのである。

以上のように，小単元 16 では，政治文化の 3 つのタイプを確認させた上で，それに基づいてソヴィエトの社会集団を分析させ，最終的にはアメリカとソヴィエトを比較しながら考察を行うよう授業が構成されていた。授業構成は，導入で獲得した概念を用いて，政治制度の理解を図り，加えて制度の背後にある社会のあり方に関して資料を使用し，その価値を考察する過程となっている。このように授業を組織することで，諸資料に基づいて自らの考えを出し合い，相互に吟味していくといった判断や議論の過程を通して，獲得した概念を再構成することができるのである。

Ⅶ 「比較政治システム」における概念探求過程の特質と課題

ホルト社会科の「比較政治システム」は，3 つの異なる個性的な特質がある政治制度について，比較政治学の学問成果から抽出した 5 つの概念を用いながら考察を行うものであった。特に，アメリカとソヴィエトに関しては中単元ごとに生徒に比較をさせ，その共通点と差異点を明確にさせるという構成となっていた。このことからホルト社会科は，中単元 1 で獲得した 5 つの概念をそれ以降の中単元において，分析の枠組みとして活用しながら政治制度についての検討を行わせていくものであると言えよう。加えて，全体を通して取り扱う内容，生徒が分析する対象は，各政治制度とその社会の理想像であった。つまり，導き出された学問成果を生徒が活用して議論を行い，自らが考察，評価していくことによって，価値を捉え直す構成となっているのである。決して，比較政治学の当時最新とされる学問成果としての知識の獲得のみをめざしているわけではないのである。

単元構成，授業構成で示した通り，「比較政治システム」は 3 つの政治制度の分析に加え，相互の比較検討が中核となっている。中単元 3 以降では，アメリカとソヴィエトを終結部において比較に基づいた考察が行われている。この比較考察は，ホルト社会科を教材として使用する生徒にとって，自国であるアメリカを軸としてシャイアン族，そしてソヴィエトとの対比によって明確化していく過程として組織されていると言える。5 つの概念を基に比較することによって，自国の政治制度について相対化が図られ，その特質を認識することができるのである。以上のように「比較政治システム」の学習を通して形成される認識を整理すると図 1 のようになる。5 つの概念を枠組みとして比較を通して考察することによって，自国であるアメリカの政治システムに関する認識が形成される。特に，ソヴィエトとの比較によって民主主義国としてのアメリカの特質を解明することを可能にしている。また，政治文化や統治機構の学習からアメリカ政治の現状について検討し，次に政治的な意思決定者と意思決定の学習からアメリカ政治の指導者としての資質について検討し，そして市民性の学習から国民としてのあり方を検討している。この全体を通しての編成は，常にアメリカの国家とは何か，アメリカ国民とは何かという問いを生徒に投げかけているものであると言える。つまり，全体を通して，アメリカ合衆国国民としてのアイデンティティを形成する構成となっており，思想形成にも寄与していると言える。しかし，この点に関しては課題も含まれている。それは，あくまで「比較政治システム」はアメリカ国民としてのアイデンティティの形成がなされているため，比較対象となる他 2 つの政治制度に対して，自国の優位性を構築するものとなっている点である。比較を通して差異点を解明し，自国の特質について理解することは可能である。しかし，比較の軸は自国であるアメリカであり，必ずしも中立的な立場から分析がなされているとは言えないのである。この点は，教材自体に内包する課題であると言えよう。

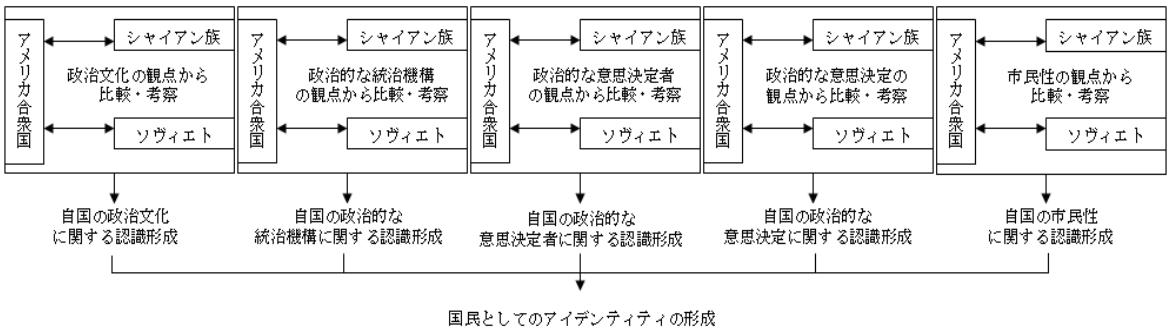


図 1 「比較政治システム」を通して形成される国民としてのアイデンティティ（筆者作成）

Ⅷ　おわりに―本研究の成果―

本研究では，ホルト社会科第９学年「比較政治システム」の概念探求過程に着目し分析を行うことによって，開かれた思想形成をめざす社会科学習のあり方を明らかにした。比較政治学の学問成果から抽出した５つの概念を用い，それらを活用しながら比較を通して自国を相対化することによって特質を明らかにし，考察を行い概念の再構成を行う過程となっていた。このような「比較政治システム」の構成は，価値との関連性という側面から捉え直すことにより，概念探求が，価値を排除しながら概念の獲得をめざすものであるという捉え方よりも，むしろ価値をふまえてそれを活用し，比較等により考察することで再構成し，国民としての資質形成を生徒に促すものであると言える。概念をふまえた上で，社会の評価を行う学習は，より開かれた形で生徒の思想形成に寄与するものと言えよう。

【註】

１）森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書，1978 年，p.85.

２）小田泰司「ホルト社会科の成立過程―歴史教育における社会諸科学の導入―」日本教科教育学会誌　第 25 巻第１号，2002 年，pp.41-50.

３）「比較政治システム」に関しては，金子邦秀『アメリカ新社会科の研究』風間書房，1995 年，p.45-84. において分析がなされている。

４）金子は，ホルト社会科を社会についての科学的な認識を子どもたちに獲得させることを目的とする社会科学科であると位置づけている。

５）分析的質問とは，「生徒に概念を探求させるために用いる質問のことである」とフェントンは述べている。これは，概念は暗記するものではなく，生徒が学習を通して獲得するものとしているフェントンの考えが反映されているものである。

６）金子，前掲書３），p.294.

７）Fenton, E, Teaching THE NEW SOCIAL STUDIES in Secondary Schools AN INDUCTIVE APPROACH, Holt, Rinehart and Winston, INC., 1966, p.42.

８）ibid., p.42.

９）ibid., p.44.（）部分は発表者が書き加えた。

10）Holt Social Studies Curriculum, Teacher's Guide for COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973, pp.xi-xv.

11）ibid., p.xi.

12）Holt Social Studies Curriculum, COMPARATIVE POLITICAL SYSTEM An Inquiry Approach, Holt, Rinehart and Winston, Icn., 1973, pp.1-2.

13）ibid.,p.xiv.

Title　The Study of Improving Teaching Strategy to Develop Children's Value in Social Studies of Secondary School

Subtitle　Based on Analyzing "Holt Social Studies Curriculum Grade 9 Comparative Political System"

Author　Kenta SHIGENOBU*1, Co-Author Toshinori KUWABARA*1

Abstract: The purpose of this paper is to clarify the strategy of teaching concept through analyzing "Holt Social Studies Curriculum" in the United States in about 1960. In this paper I analyzed "Comparative Political System" of the grade 9 which shows the use of the concept conspicuously. As a result, this materials aimed to compare own society with other society based on the political science and gave opportunities to reconstitute students value by decision making in a class.

Keywords: Social Studies Education, Inquiry of the Concept, Developing Children's Value, Holt Social Studies Curriculum, Political Learning

*1 Graduate Course of Education Okayama University

【原　　著】

心理教育〝サクセスフル・セルフ〟を活用した小学校低学年の親子コミュニケーション支援の試み

岡﨑　由美子　安藤　美華代

Support for Children in the Lower Grades of an Elementary School through Parent-Child Communication Facilitated using Psychoeducation “Successful Self”

Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.56-62

【研究論文】

原　著

心理教育〝サクセスフル・セルフ〟を活用した小学校低学年の親子コミュニケーション支援の試み

岡﨑　由美子※1　安藤　美華代※2

本研究では，親子のコミュニケーション向上をねらいとして，子どもが学校で取り組んだ心理教育サクセスフルセルフ ® に沿った親子で行うホームワークを作成し，その実践可能性について検討した。公立小学校 1 校の 1 年生 46 人とその保護者を対象に，2 年間継続して行った。年間 4 回行う“サクセスフル・セルフ”の授業の 2 回目と 4 回目の終了後に，授業で取り組んだ内容に沿って親子コミュニケーションを図ることをねらいとした課題を，1 週間毎日，親子で行ってもらった。取り組みに対する親子其々の自己評価と感想を分析した結果，全ての親子が，1 週間の取り組みのうち 5 日以上実践していた。感想分析から，親子の良好なコミュニケーションを育む機会になったと考えられた。以上より，今回の試みは，“サクセスフル･セルフ”を介した学校と家庭をつなぐ，実践可能な包括的取り組みになり得ると考えられた。

キーワード：心理教育，ホームワーク，親子関係，コミュニケーション，小学校

＊ 1 倉敷市立倉敷東小学校
＊ 2 岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．はじめに

小学生におけるいじめ，暴力行為，抑うつ，不登校等心理・行動上の問題は，複雑化，多様化している。2011 年度に小学 4 年生から 6 年生 667 人を対象に行った過去 1 ヵ月間のいじめの実態調査では，被害経験者 26.3%，加害経験者 20.1％であった。経験者率が最も低かった「恐喝」でも 10%以上に見られ（被害 16.4％，加害 11.7％），最も高かった「無視」に至っては半数近くが経験していた（被害 47.3%，加害 34.7%）（安藤，2013a）。

抑うつ状態については，2003 年度小学生 2175 人を対象に Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度（DSRS-C）を用いて行った調査では，7.8%が抑うつ状態にあった。最も少ない小学 1 年生でも 4.3%に見られ，学年が上がるにつれて増加し，小学 6 年生では 14.2%であった（傳田・加古・佐々木・伊藤・北川・小山 , 2004）。また，近年小学生 4403 人を対象に DSRS-C を行った別の調査では，16.5%が抑うつ状態にあった。このうち 1 学期間で 10 日間以上の欠席者（2・3 年生 0.9％；4~ 6 年生 1.0%）では，低学年（2，3 年）者で 40%，高学年（4 ～ 6 年）者で 35.3%が，抑うつ状態にあった（高柳・伊藤・大嶽・野田・大西・中島 , 2012）。

児童期にいじめを受けることは，それ以降にわたって，抑うつ等様々な精神的健康上の問題を引き起こすとされ（e.g., Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010），また不登校は自殺や暴力等の問題行動のリスク要因とされている（Kearney, 2008）。

このような現状を受けて学校現場では，児童の健康や適応を守る取り組みとして，問題の予防に焦点をあてた教育やよい側面を伸ばすことに焦点をあてた教育が，ソーシャル・スキル・トレーニング，構成的グループ・エンカウンター，ピア・サポート，トップ・セルフ，サクセスフル・セルフ等を活用して，行われるようになってきている（山崎・戸田・渡辺 , 2013）。

そのうちサクセスフルセルフ ® は，自己洞察，困難への対処解決，ソーシャルスキルといった方法を用いて，感情面，認知面，行動面に働きかけることで，社会の中で自分らしく生きる基礎力を育むことをねらいとした，様々な問題を包括的に予防可能な心理教育である。年間 4 レッスンを目安に，学級集団で，毎年継続して実施することが推奨されている。児童を対象とした“サクセスフル・セルフ”の実践では，学校適応，自己コントロール，対人関係および問題

行動の誘いを断る自己効力感，社会性が向上し，いじめ・対人暴力・器物破壊といった攻撃行動，いじめ被害，抑うつ気分の減少が報告されている（安藤，2012, 2013abc）。

このような肯定的な変化を継続させるには，学校内での取り組みに留まらず，学校外，特に家庭と連携した取り組みにつなげていく必要がある（IUHPE, 2009）。子どもの心理・行動上の問題には，親の子どもへの否定的で威圧的で冷たい態度，一貫性のなさ，罵倒したり侮辱したりして子どもを傷つけるような関わりが関連している（Cowan & Cowan, 2004）。一方，親子の開かれたコミュニケーション，親の子どもへの支持的関わりや温かい励まし，受容的態度は，子どもの積極的対処方略を促進する（Gentzler, Contreras-Grau, Kerns, & Weimer, 2005 ; Kliewer, Fearnow, & Miller, 1996 ; Valiente, Fabes, Eisenberg, & Spinard, 2004）。さらに，保護者の子どもの日常生活への関心が高いほど，子どものいじめ・対人暴力・器物破損といった攻撃行動，学校へ行きたくないので学校を休む，夜遊びといった行動上の問題が少ない（安藤，2007）。従って，親の子どもへの関心や適切な関わり，親子の適切な感情交流は，子どもの困難への対処力を向上し，ひいては心理・行動上の問題の予防につながると考えられる。

そこで本研究では，親子の適切なコミュニケーション向上をねらいとして，子どもが学校で取り組んだ〝サクセスフル・セルフ〟に沿った親子で行うホームワークを作成し，その実践可能性について検討した。

Ⅱ．方法

1　対象

中国地方A市の公立小学校1年生2学級46人（男子22人，女子24人）とその保護者46人。

2　方法

2年間の取り組みであり，1年生時は2012年2月～3月，2年生時は2013年6月～7月に行われた。親子で行うホームワークは，1年生時，2年生時のいずれも〝サクセスフル・セルフ〟の4つの授業の2回目終了後と4回目終了後の2回（1週間毎日）行われた。ホームワークの課題は，親子間コミュニケーションを図ることを目的に，〝サクセスフル・セルフ〟での学習を踏まえて作成された（資料1，資料2，資料3）。尚，授業内容を考慮して，2年生時2回目のホームワークの内容は，1年生時2回目の内容と同じにした。

ホームワークシートは，負担感を軽減することをねらいとして，A4サイズ1枚で作成した。シートの構成は，まず冒頭に，各回のホームワークと子どもが学校で取り組んだ“サクセスフル・セルフ”の内容の関連について，記述した。続いて，ホームワークの方法を記述した。そして，評価欄と感想欄を設けた。1週間のホームワーク終了後，児童から担任へ提出してもらった。

3　評価方法

ホームワークの目標に対する自己評価を，2=「できた」，1＝「少しできた」，0＝「できなくて残念」の3段階で，児童と保護者の其々に，毎日してもらった。さらに1週間のホームワーク終了時に，感想を求めた。

1年生時と2年生時に行った〝サクセスフル・セルフ〟のレッスンのテーマ・ねらい・ホームワークの内容を表1に示す。

表1 “サクセスフル・セルフ”低学年におけるレッスンのテーマ・ねらい・ホームワークの内容

		レッスン1	レッスン2	レッスン3	レッスン4
1年生	テーマ	自分について知ろう	仲間について知ろう	気持ちを考えよう	問題解決しよう
	ねらい	自己理解	友達関係構築	対処と解決	対処と解決
	ホームワークの内容	レッスン2後		レッスン4後	
		児童「話をする」保護者「話を聴く」「気持ちを理解する」を使ったコミュニケーション		3つのわざ「適切な自己主張」「共感」「ゆずりあい」を使ったコミュニケーション	
2年生	テーマ	自分らしく生きよう	友達関係について考えよう	気持ちを考えよう	問題解決しよう
	ねらい	自己理解	友達関係構築	対処と解決	対処と解決
	ホームワークの内容	レッスン2後		レッスン4後	
		家族がなかよくするために，家族みんなでこころがける行動目標		3つのわざ「適切な自己主張」「共感」「ゆずりあい」を使ったコミュニケーション	

4　分析方法

毎日の取り組みに対する児童・保護者其々の自己評価得点は，1年生時，2年生時の其々の1回目，2回目のホームワークとも，各目標別に1週間の平均得点を算出した。

感想については，KJ法（川喜田，1967/2006）によって分析を行った。尚，感想の記述のあった者を分析対象者としたため，ホームワークごとに分析者数が異なっている。分析にあたっては，独断的な判断になるのを避け，内容分析やカテゴリ生成の妥当性を高めるために，筆者らと臨床心理学を専攻する大学院生2人，教育心理学を専攻する大学生2人とで検討を行った。

5　倫理的配慮

〝サクセスフル・セルフ〟実施に際しては保護者へあらかじめ手紙を配布して理解と協力を得た。調査票の記載事項および集計結果については本研究の目的以外には使用しないこと，また調査結果は統計的

に処理されるため個人名は特定されないことについて，実施校で実践者が学級担任に説明し，同意を得た。

Ⅲ．結果

1．実践状況

“サクセスフル・セルフ”の実践には1年生時，2年生時とも，全児童が参加した。ホームワークについても，自宅に持ち帰ったワークシートで，児童と保護者全員が取り組んだ。

2．ホームワークに対する自己評価

1年生時1回目，2回目，2年生時1回目，2回目の自己評価得点の平均は，児童では1.19～1.63，保護者では1.15～1.56であった。いずれも中程度以上に目標を達成できたと評価していた（表2）。

表2　児童と保護者におけるホームワークの自己評価の平均得点

		ホームワークの目標		平均得点	
		児童	保護者	児童	保護者
1年生時	1回目	保護者に語る	子供の語りを聴く	1.63	1.56
	2回目	自分の気持ちを伝える	自分の気持ちを伝える	1.28	1.26
		保護者の気持ちを考える	子供の気持ちを考える	1.19	1.15
		ゆずりあう	ゆずりあう	1.21	1.19
2年生時	1回目	家族が仲よくするための行動をする	家族が仲よくするための行動をする	1.63	1.56
	2回目	自分の気持ちを伝える	自分の気持ちを伝える	1.28	1.26
		保護者の気持ちを考える	子供の気持ちを考える	1.19	1.15
		ゆずりあう	ゆずりあう	1.21	1.19

注）1年生時人数（1回目：児童42人，保護者42人。2回目：児童42人，保護者42人。）
2年生時人数（1回目：児童43人，保護者43人。2回目：児童46人，保護者46人。）
得点（できた=2，まあまあ=1，できなくて残念=0）

3．児童の感想分析

1年生時の2回，2年生時の2回の4回のホームワークを通して，児童の感想からは，いずれのホームワークでも保護者と関れた「喜び・楽しさ」といった「満足感」，今後の発展につながる「意欲の向上」のカテゴリが生成された（表3，表4，表5，表6）。

さらに，1年生時の感想からは，実践が充分にできなかったことを残念に思う「未達成感」のカテゴリが，共通して生成された（表3，表4）。2年生時の感想からは，実践した努力や気持ちを振り返る「自己洞察」のカテゴリが，共通して生成された（表5，6）。

同じ内容のホームワークを行った1年生時と2年生時の2回目においては，「3つのワザの活用」のカテゴリが，共通して生成された（表4，表6）。

表3　1年生1回目のホームワークにおける児童の感想の内容分析（*N*=43）

上位カテゴリ　（人）	下位カテゴリ　（人）	具体的記述内容
コミュニケーションの促進（35）	話せたこと　（26）	おうちの人と話してみるといつもはそんなに話せないけど，いっぱい話せてよかった。
	よくできたこと　（5）	◎がいっぱいできてすごいと思いました。
	できるようになったこと　（4）	はじめは少ししか話せなかったけど，友達や学校の話をしたらいっぱい話せて楽しかった。
理解　（10）	おうちの人のこと　（7）	お母さんの知らないことがわかったのでよかったです。
	その他　（3）	お話をしていろいろなことがわかりました。
満足感　（4）	喜び・楽しさ　（4）	いっぱい話せてうれしかったです
被傾聴体験　（2）		ちょっとしか話せなかったが，きいてもらってよかった。
被賞賛体験　（2）		お母さんにほめられてうれしかったです。
未達成感　（2）		最後は△になってちょっと残念でした。
意欲の向上　（1）		これからもっとお話をしてみたいです。

表4　1年生2回目のホームワークにおける児童の感想の内容分析（*N*=42）

上位カテゴリ　（人）	下位カテゴリ　（人）	具体的記述内容
3つのワザの活用　（33）	達成感　（21）	自分の気持ちを上手に伝えるとすっきりした。おうちの人の気持ちを考えるといろんなことがわかった。
	難しかったこと　（7）	3つのワザを全部使うのは難しかった。とくにゆずりあいが難しかった。
	役立ち感　（5）	けんかはよくおきるけど，この3つのワザを使えば，ならないと思います。
満足感　（11）	喜び・楽しさ　（11）	お母さんに学校のことを教えて楽しかった。
達成感　（8）		こんな◎がいっぱいできてよかった。
未達成感　（5）		ぜんぜん使えなくて残念でした。
意欲の向上　（5）		これからもがんばります。
感謝　（1）		ありがとうございます。

表5　2年生1回目のホームワークおける児童の感想の内容分析　（*N*=46）

上位カテゴリ　（人）	下位カテゴリ　（人）	具体的記述内容
満足感　（27）	喜び・楽しさ　（15）	お料理が好きだからお料理のお手伝いにしました。やけどはしたけどほめられたからうれしかったです。楽しかったです。
	コミュニケーションの楽しさ（12）	ありがとうとごめんなさいを使ってみると自分もいい気持ちになれてうれしかった。
意欲の向上　（9）	取組の継続　（6）	毎日できてうれしかったので，今後も続けていきたいと思いました。
	自己肯定感の向上　（2）	自分もエレベーターであいさつできなかったけど，だんだん上手になれてきたからうれしかった。
	積極性の向上　（1）	わたしがお母さんに，あいさつしてって言われないのに自分であいさつができてうれしかったです。
他者理解　（4）		みんとなかよくしたりなかまをたくさんにして，なかよくなりました。
達成感　（4）		気持ちが伝わったから「おはよう」っと言い返してくれました。
努力　（4）		めあてを決めてきちんとあいさつをがんばりました。
自己洞察　（2）		今まであんまりお手伝いをしたことがないけど楽しかった。
賞賛　（1）		お母さんは全部◎と○でした。すごいとおもいました。

表６　２年生２回目のホームワークにおける児童の感想の内容分析　(*N*=46)

上位カテゴリ　(人)	下位カテゴリ　(人)	具体的記述内容
満足感　(14)	喜び・楽しさ　(14)	ワザを使ってなかよくなったりして楽しいです。気持ちを伝えるのは難しいけど楽しいです。
３つのワザの活用　(12)		おうちの人や自分の気持ちやゆずりあうのが大切だから３つ使って楽しくすごしたいとおもいました。
意欲の向上　(12)	取組の継続　(8)	いろいろなことがあったから今度から３つの作戦を使います。 毎日できてうれしかったので，今後も続けていきたい。
	努力の継続　(4)	ゆずりあうがぜんぜんできていなかったから残念でした。だからもっとがんばりたい。
自己洞察　(12)	努力の内容　(7)	相手の気持ちを考えてやったら，言い返しておたがいゆずりあえる。 自分の気持ちがわかってもらえてよかった。おうちの人の気持ちを考えるのをがんばった。
	３つのワザの難しさ　(5)	ゆずりあうが難しかった。どうしてかというと自分の話ばっかりしてしまうからできなかった。 相手の気持ちを考えて話すのが難しかった。

４．保護者の感想分析

４回のホームワークを通じて，保護者の感想からは，いずれのホームワークでも，努力したり工夫したりしたことによる親子の「コミュニケーションの促進」のカテゴリが共通して生成された（表 7，表 8，表 9，表 10）。

さらに１年生時の感想からは，「気持ちの変化」のカテゴリが，共通して生成された（表 7，表 8）。２年生時の感想からは，「自己洞察」，「目標の継続」や「上達への期待」に関する「展望」のカテゴリが，共通して生成された。

同じ内容のホームワークを行った各学年時の２回目においては，１年生時では，３つのワザの理解・活用・評価といった「3 つのワザの活用」に関するカテゴリが生成された。一方２年生時には，３つのワザを活用したことに関する「満足感」のカテゴリが生成された（表 8，表 10）。

表７　１年生１回目のホームワークにおける保護者の感想の内容分析　(*N*=43)

上位カテゴリ　(人)	下位カテゴリ　(人)	具体的記述内容
気持ちの変化　(37)	反省　(14)	日頃，いかに子どもと話していないのか…改めて実感。ゆっくりと話をする時間をとらないといけないな～と思いました。
	喜び・楽しさ　(12)	聞かれて楽しかったです。いろんなことを聞かれて楽しかったです。
	展望　(11)	忙しいを理由にせずこういう時間を作ろうと思いました。
コミュニケーションの促進 (29)	上達　(17)	最初は私が問いかけの形でしたが３日目頃から自分で順序だてたり気持ちの表現などを盛り込みながら上手に話してくれるようになりました。
	努力　(7)	気持ちを理解できたか，不安に思うときもありましたが，子どもの気持ちを理解しようと意識して過ごせた一週間でした。
	期待　(5)	これからはもう少し会話の時間を意識して少しでも多くとりたいと思いました。
ホームワークの取組　(10)	戸惑い　(7)	学校の宿題として話を聴く時間を作ると子どもの話し方が不自然な話し方をするので少しいつもの話し方よりもききにくさを感じました。
	肯定的評価　(3)	普段向き合ってゆっくり２人だけで話す時間をとっていなかったんでとてもよい機会でした。

表８　１年生２回目のホームワークにおける保護者の感想の内容分析（*N*=46）

上位カテゴリ　(人)	下位カテゴリ　(人)	具体的記述内容
コミュニケーションの促進（45）	今後への展望　(13)	「ゆずりあう」気持ちって大切だなと思いました。今回はゆっくり話があまりできませんでしたが，今後に活かしたいと思います。
	今までの反省　(13)	「落ち着いて話す」は２人ともが苦手なことだと改めて思いました。親子の会話は意見の出し合いではなく，主に楽しみとしてのおしゃべりが多いので「ゆずりあう」という感じではなかったように思います。
	努力の継続　(12)	ワザは使ったつもりですが，子どもと気持ちを通わせたかは不安です。今後も意識して接していきたいと思います。
	上達の実感　(7)	改めて深く考えることができてとてもよい勉強になりました。子どもも意識していたのか話し方に変化があったように思います。よくできていたように思います。
気持ちの変化　(29)	子どもへも理解　(17)	自分の話を整理しながら話すことが少しずつできるようになってきたように思います。
	喜び・楽しさ　(7)	たくさんお話をして気持ちがよくわかったからうれしかったよ。
	期待　(5)	これからも，子どもとの時間を大切にしていきたいです。
３つのワザの活用　(21)	３つのワザへの理解　(9)	何気なくいつも会話していましたが，キレないで話ができているか？相手の気持ちを理解しているか？お互いの意見を受け入れているか？等，改めて深く考えることができてとてもよい勉強になりました。
	３つのワザの活用　(7)	子どもとの会話を３つのワザを使って話すと，普段は何も考えずに話していると反省しました。毎回このワザを使うのは難しいけれど，子どもから話しかけてくる時などは，しっかりこのワザを生かしてコミュニケーションをとりたいなと思いました。
	３つのワザの評価　(5)	親子であっても，意識しないとわからないこともたくさんあるので「ワザ」として子どももなじみやすく，その事を解決する術となり，よかったと思います。
ホームワークの取組　(4)	意欲の向上　(4)	どのようにしたら，自分の気持ちが子どもに伝わるか色々と考えて話をするといつもとはちがった会話ができたように思います。子どもも一生懸命自分の気持ちを伝えようと頑張っていました。

表９　２年生１回目のホームワークにおける保護者の感想の内容分析　(*N*=46)

上位カテゴリ　(人)	下位カテゴリ　(人)	具体的記述内容
コミュニケーション促進（28）	挨拶　(14)	挨拶をきちんとすると一日が気持ちの良いものになるね。
	会話　(7)	たくさんお話ができました。学校でも楽しく過ごしていることがわかり，お話していて楽しかったです。
	接し方の工夫　(4)	お互いの目を意識して接することで気持ちよく生活ができました。
	一緒に考えること　(3)	兄弟仲良くゆずりあって一緒に遊べました。
自己洞察　(22)	努力不足　(10)	挨拶は基本的なことで毎日できていると思っていたけれど，意識してみると意外とできていないことが多々ありました。
	気持ちの大切さ　(8)	言えた時の「気持ち良い」と感じた気持ちを大切にして，これからもできるといいなと思います。
	時間不足　(2)	忙しくてゆっくり話をする時間がない。
	親の影響　(1)	私の態度がそのまま反映される。

		経験不足 (1)	子どもと改めて向き合う機会がなかった。
家庭の雰囲気の変化	(12)	笑顔 (5)	毎日，家庭で“ありがとう”を言う機会があり夕飯の時間を笑顔で過ごすことができてよかったです。
		言葉かけ (4)	普段よく使う言葉ですが，こうして意識して言葉にする事により素直な気持ちが伝わってとてもよかったと思います。
		声のトーン (3)	つい声を荒げてしまうことが多いのですが，少しゆっくり指示してみると，すねたりおこったりといった反応があまり返ってきませんでした。
展望	(12)	目標の継続 (4)	お互いに感謝の心をもって接することができるようになるとよいなと思うので，この先続けていいたいです。
		将来への希望 (4)	なりたい自分になるためには，まず心がけることから始まると思うので，これを機会に続けていき，未来につながればいいと思います。
		努力の継続 (2)	意識をして心をこめて言うようにしたい。
		上達への期待 (1)	数あるあいさつがたくさんできるといいな。
		家族の協力 (1)	家族みんなで気持ちのよいあいさつをするよう心がけました。
子どもへの感謝	(6)	お手伝い (4)	お手伝いをしてもらい嬉しく，いつもより優しく接することができました。
		思いやり (2)	暗そうな顔をしていると，一緒にどうしたらいいか考えてくれました。
家族で取組む機会			(3) 「家族でどうしたらよいか…？」と考える機会をいただきよかったです。

表 10　2年生２回目のホームワークにおける保護者の感想の内容分析　(*N*=42)

上位カテゴリ	(人)	下位カテゴリ	(人)	具体的記述内容
自己洞察	(44)	努力不足	(22)	家族間の甘えや感情的になってしまうことがあり，改めて難しいことだなと感じました。とても大切なことなのでこれからも意識して接していくといいなと思います。
		3つのワザの難しさ	(11)	気持ちを伝えることの難しさを感じます。 自分の気持ちを伝える…とても難しいと思いました。言葉にしようと思うとなかなか伝わりにくかったり言葉にできなかったり…。
		子どもへの理解	(11)	自分の気持ちを伝えられるようになった。 ゆずりあうことはよくできる
		子ども依存	(1)	忙しそうだと気をつかって本など読んで静かにしてくれて助かっている。
コミュニケーションの促進	(11)	3つのワザの活用	(10)	親と子の間だけでなく，姉妹でもこの3つのワザを使ってコミュニケーションがとれるといいなと思いました。 相手の気持ちを考えたりゆずりあうことで家族間でも気持ちよく過ごせるように3つのワザを使っていきたいですね。
		激励	(1)	ゆっくり落ち着いてやればできると思いますので，がんばってください。
展望	(9)	目標の継続	(6)	粘り強く伝えて本人が気持ちよく取り組んでくれるとこちらも気持ちがよくなりますので，達成感充足感があり続けていきたいと感じました。
		上達への期待	(3)	話し合いが習慣づくようになればいいなぁと思いました。 これからも，少しでも意識してお互いに話をしたいです。
満足感	(5)	満足感	(4)	家族の中で相手の気持ちを考えることを身につけるのは，自然と友だちやまわりの人にもできるようになると思うのでこのような意識を高めるいい機会になりました。
		感謝の気持ち	(1)	素直に自分の気持ちを伝えてくれてうれしいです。これからも楽しい会話ができるように気をつけていきたいです。

Ⅳ．考察

本研究では，親子で行うホームワークを介して保護者のプログラムへの参加を親子へのコミュニケーション支援として試み，その実践可能性について検討した。

1　ホームワークを介したプログラム参加について

学校で取り組む心理教育〝サクセスフル・セルフ〟での自己洞察，困難への対処解決，コミュニケーション力向上に関する取り組みを学校外，特に家庭と連携した取り組みとしていくために（IUHPE, 2009），保護者の参加方法について検討した。参観日や保護者会等のあらかじめ計画されている学校行事に毎回参加している保護者の割合は低学年で約 30%に過ぎず，学年が進むにつれて参加率が低下することが明らかにされている（増田，2009）。実際，A小学校での保護者の学校行事への参加率は，学校行事の種類や時期で大きな差があり，続けて多くの保護者が参加することは困難であると推測された。そこで，〝サクセスフル・セルフ〟を学級で児童を対象に行い，学習内容に基づいた親子で行うホームワークを作成した。そして，児童に家庭に持ち帰ってもらい，家庭で保護者と児童が一緒に取り組む方法を試みた。その結果，全員の児童とその保護者が参加することができた。4回全てホームワークの提出率は，90% を超えていた。以上より，学校で取り組む心理教育〝サクセスフル・セルフ〟に親子で行うホームワークを用いることは，自宅で参加できることで，親子一緒に目標に取り組め，多くの保護者の参加が期待できると考えられた。

2　ホームワークの実践可能性について

本研究において，1，2年生児童及び保護者のホームワーク実践後の自己評価得点から概ね目標は達成されていると考えられた。また，親から子へ子から親へという双方向に向かうコミュニケーションのあり方がコミュニケーション支援には重要である（米澤，2004）と言われており，児童及び保護者のホームワーク実践後の感想の内容分析で，親子間のコミュニケーションの促進やその結果による児童と保護者の満足感が多くあることがわかり，心理教育〝サクセスフル・セルフ〟でホームワークを用いることによって，親子のコミュニケーションが促進し，親子の理解を深めることが可能であると考えられた。

親からの理解や親子の会話の有無は子どもの心の健康問題と関係が見られ，中でも子どもの年齢が低いほど子どもの心の健康問題に影響を与える（吉本ら，2005, 2007）。低学年ほど親子によるコミュニケーションが心の健康問題に与える影響が大きいと考えられ，この時期から親子コミュニケーションを支援することは意義があると考えられた。

Ⅴ．まとめ

学校で取り組む心理教育〝サクセスフル・セルフ〟を学校外，特に家庭と連携した取り組みとしていくために，児童が家庭で保護者と一緒にホームワークを活用した保護者の参加方法について検討したところ，ホームワークへの参加率，ホームワークにおける目標の達成状況，ホームワークを行った児童と保護者の感想分析から，親子の良好なコミュニケーションを育む機会になったと考えられた。その結果，今回の試みは，“サクセスフル・セルフ”を介した学校と家庭をつなぐ，実践可能な包括的取り組みになり得ると考えられた。

謝辞

本研究にご協力頂きました，児童の皆様，実施して頂きました教師の皆様，ご理解とご協力を頂きました教師・保護者の皆様に，感謝致します。

また本研究の一部は，科研費 (24530870) の助成を受けました。

Ⅵ．文献

安藤美華代　中学生における問題行動の要因と心理教育的介入．風間書房．東京，2007

安藤美華代　児童生徒のいじめ・うつを予防する心理教育〝サクセスフル・セルフ〟. 岡山大学出版会，岡山，2012

安藤美華代 いじめを予防する心理教育“サクセスフル・セルフ”．八尋華那雄（監修）臨床心理学の実践　アセスメント・支援・研究（pp. 239-255），金子書房．東京，2013a

安藤美華代 問題の予防に焦点を当てた予防教育．山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生（編）世界の学校予防教育（pp. 315-332）．金子書房．東京 , 2013b

安藤美華代 小学校全体で心理・行動上の問題を予防する実践研究―“サクセスフル・セルフ 2012（児童生徒版）”を活用した心理教育―．岡山大学教育学研究科研究集録 ,154, 1-13. 2013c

Cowan, P. A., & Cowan, C. P. From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge（Eds.）, Decade of behavior. Children's peer relations: From development to intervention（pp. 159-177），2004

傳田健三・加古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小山司 小・中学生の抑うつ状態に関する調査―Birleson 自己記入式抑うつ評価諸悪度（DSRS-C）を用いて―．児童青年精神医学とその近接領域，45（5），424-436, 2004

Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. Parent-child emotional communication and children's coping in middle childhood. Social Development, 14（4）, 591-612，2005

International Union for Health Promotion and Education（IUHPE）. Achiving health promoting schools: guidelines for promoting health in schools. Version 2.
[安藤美華代（監訳）ヘルスプロモーションスクールをめざして：学校におけるヘルスプロモーションのガイドライン（ヘルスプロモーションスクールの規約とガイドライン　第 2 版）2012]，2009
http://www.iuhpe.org/images/PUBLICATIONS/THEMATIC/HPS/HPSGuidelines_JAP.pdf

川喜多二郎　発想法―創造性開発のために . 中公新書，東京，1967/2006

Kearney, C. A. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. Clinical Psycholy Review, 28, 451-471，2008

Kliewer, W., Fearnow, M. D., & Miller, P. A.Coping socialization in middle childhood: Tests of maternal and paternal influences. Child Development, 67（5）, 2339-2357，1996

増田博俊 保護者の学校参加に関する一考察 . 東京大学教育学研究科教育行政学論叢，28，55-77，2009

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. Child Abuse & Neglect, 34（4）, 244-252，2010

高柳伸哉・伊藤大幸・大嶽さと子・野田航・大西将史・中島俊思 小中学生における欠席行動と抑うつ，攻撃性との関連．臨床精神医学，41（7）, 925-932 , 2012

Valiente, C., Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. The Relations of Parental Expressivity and Support to Children's Coping With Daily Stress. Journal of Family Psychology, 18（1）, 97-106，2004

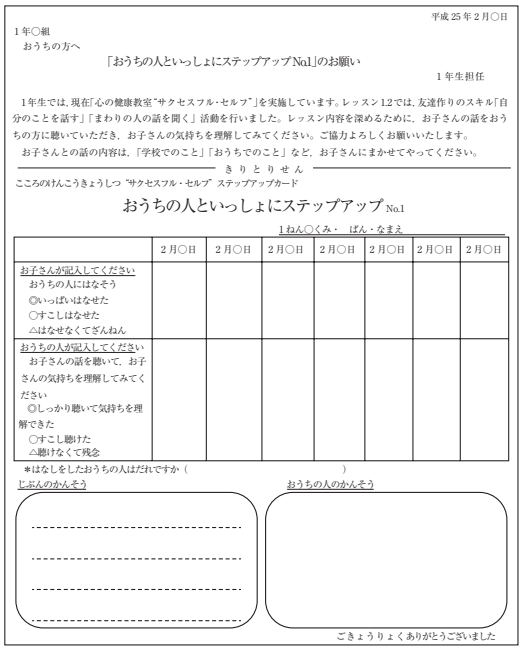
山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生（編著）世界の学校予防教育 , 金子書房．東京．2013

吉本賢太郎・山本善積 住まいの中での親子の会話に関する研究 . 研究論叢 . 芸術・体育・教育・心理 55（3）, 21-30, 2005

吉本賢太郎・山本善積　子どもの住生活と心の健康 . 研究論叢 . 芸術・体育・教育・心理 57, 237-249, 2007

米澤好史　子育てと子育て支援のあり方に関する心理学的考察 . 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 14，113-122，2004

資料１　１年生１回目で使用したホームワークの内容



平成 25 年 2 月○日

1 年○組
おうちの方へ

「おうちの人といっしょにステップアップNo1」のお願い

1 年生担任

1年生では，現在「心の健康教室 "サクセスフル・セルプ"」を実施しています。レッスン 1,2 では，友達作りのスキル「自分のことを話す」「まわりの人の話を聞く」活動を行いました。レッスン内容を深めるために，お子さんの話をおうちの方に聴いていただき，お子さんの気持ちを理解してみてください。ご協力よろしくお願いいたします。
お子さんとの話の内容は，「学校でのこと」「おうちでのこと」など，お子さんにまかせてやってください。

きりとりせん

こころのけんこうきょうしつ "サクセスフル・セルプ" ステップアップカード

おうちの人といっしょにステップアップ No.1

1ねん○くみ・　ばん・なまえ

	2月○日	2月○日	2月○日	2月○日	2月○日	2月○日	2月○日
お子さんが記入してください おうちの人にはなそう ◎いっぱいはなせた ○すこしはなせた △はなせなくてざんねん							
おうちの人が記入してください お子さんの話を聴いて，お子さんの気持ちを理解してみてください ◎しっかり聴いて気持ちを理解できた ○すこし聴けた △聴けなくて残念							

＊はなしをしたおうちの人はだれですか（　　）

じぶんのかんそう　　おうちの人のかんそう

ごきょうりょくありがとうございました

資料２　１年生２回目で使用したホームワークの内容

平成 25 年 3 月○日

1 年○組
保護者　様

「おうちの人といっしょにステップアップNo2」のお願い

1 年生担任

1 年生では，現在「心の健康教室 "サクセスフル・セルプ"」を実施しています。レッスン 3.4 では，友達となかよくなる 3 つのワザ「自分の気持ちを上手に伝える」「相手の気持ちを考える」「ゆずりあう」の学習を行いました。レッスン内容が深まるように，ご家庭でお子さんとご一緒に 3 つのワザを使って，コミュニケーションをとってみてください。ご協力よろしくお願いいたします。
「自分の気持ちを上手に伝える」とは，「キレないで落ち着いて自分の気持ちが相手に伝わるように話す」ことです。「相手の気持ちを考える」とは，「相手の意見や気持ちを大切にする」ことです。「ゆずりあう」とは，「おたがいの意見を少しずつ受け入れる」ことです。

きりとりせん

こころのけんこうきょうしつ "サクセスフル・セルプ" ステップアップカード

おうちの人といっしょにステップアップ No.2

1ねん○くみ・　ばん・なまえ

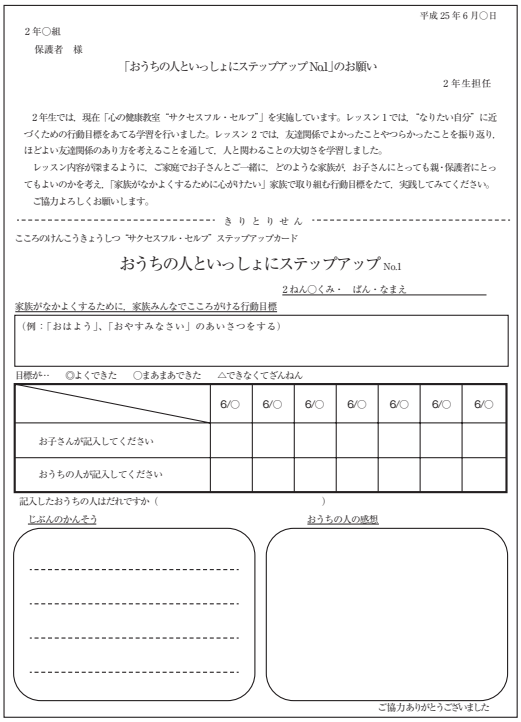
◎よくできた　○まあまあできた　△つかえなくてざんねん

	3/○	3/○	3/○	3/○	3/○	3/○	3/○
つかったワザ	お子さんが記入してください						
①じぶんのきもちをじょうずにつたえる							
②おうちの人のきもちをかんがえる							
③ゆずりあう							
使ったワザ	おうちの人が記入してください						
①自分の気持ちを伝える							
②子どもの気持ちを考える							
③ゆずりあう							

じぶんのかんそう　　おうちの人の感想

ご協力ありがとうございました

資料３　２年生１回目で使用したホームワークの内容



平成 25 年 6 月○日

2 年○組
保護者　様

「おうちの人といっしょにステップアップNo1」のお願い

2 年生担任

2 年生では，現在「心の健康教室 "サクセスフル・セルプ"」を実施しています。レッスン 1 では，"なりたい自分" に近づくための行動目標をあてる学習を行いました。レッスン 2 では，友達関係でよかったことやつらかったことを振り返り，ほどよい友達関係のあり方を考えることを通して，人と関わることの大切さを学習しました。
レッスン内容が深まるように，ご家庭でお子さんとご一緒に，どのような家族が，お子さんにとっても親・保護者にとってもよいのかを考え，「家族がなかよくするために心がけたい」家族で取り組む行動目標をたて，実践してみてください。
ご協力よろしくお願いします。

きりとりせん

こころのけんこうきょうしつ "サクセスフル・セルプ" ステップアップカード

おうちの人といっしょにステップアップ No.1

2ねん○くみ・　ばん・なまえ

家族がなかよくするために，家族みんなでこころがける行動目標

（例：「おはよう」，「おやすみなさい」のあいさつをする）

目標が‥　◎よくできた　○まあまあできた　△できなくてざんねん

	6/○	6/○	6/○	6/○	6/○	6/○	6/○
お子さんが記入してください							
おうちの人が記入してください							

記入したおうちの人はだれですか（　　）

じぶんのかんそう　　おうちの人の感想

ご協力ありがとうございました

（OKAZAKI Yumiko）（ANDO Mikayo）

Title: Support for Children in the Lower Grades of an Elementary School through Parent-Child Communication Facilitated using Psychoeducation “Successful Self”

Yumiko OKAZAKI※1　Mikayo ANDO※2

Key Words: psychoeducation, homework, parent-child relationship, communication,elementary school

※1　Kurashikihigashi Elementary School
※2　Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援

中平　絢子　馬場　訓子　髙橋　敏之

Guardian Support by the Nursery Teachers for Promoting Construction of Confidential Relation

Ayako NAKAHIRA　Noriko BABA　Toshiyuki TAKAHASHI

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第４号（2014），pp.63-71

【研究論文】

原　著

信頼関係の構築を促進する保育所保育士の保護者支援

中平　絢子※1　馬場　訓子※2　髙橋　敏之※1

近年，核家族化やひとり親家庭の増加など，家庭の在り方は多様化している。家庭の在り方の変容を整理し，保育現場での保護者との関わりや対応について，事例を基に考察する。さらに，経験年数別における保育士のコミュニケーション能力について考察すると共に，保護者との信頼関係の構築を促進する保育士の望ましい保護者支援について考察する。

キーワード：保護者支援，コミュニケーション能力，信頼関係，保育所保育士

※１　岡山大学大学院教育学研究科
※２　くらしき作陽大学

Ⅰ　保育所保育における保育士の課題

本研究では，第１段階として，保育士養成施設や保育所保育士（以下，「保育士」と略す）の現状から，保育士の資質の問題点と課題を考察した(1)。保育士は，人と関わる仕事であり，特に，子どもとの関わり，保護者との関わり，保育士同士の関わりが重要となるだろう。筆者らは，人との関わりには，信頼関係の構築が重要であると考え，『保育所保育指針』に新たに示された保護者支援や，保育現場での保護者対応から，保育士の保護者への関わり方について考察し，信頼関係の構築を促進するための，保育士の望ましい保護者支援について考察する。

Ⅱ　保育所保育における保護者支援

人と関わる１つの手段として，「コミュニケーションを取る」ことが挙げられる。保育士が保育所でコミュニケーションを取る対象は，子ども，保育士，保護者，地域の人々等である。保護者支援においては，保護者対応の難しさが発生する場合もある。例えば，子どもが怪我をした時の対応に関する問題，基本的生活習慣の自立に対する保育士・保護者間の認識の差に関する問題など，様々である。保護者との問題は，経験年数に限らず多くの保育士が経験することであるが，問題が起きたときの対応は，経験年数の差によって異なったものになることが往々にしてあるだろう。それは，経験年数に伴って蓄積される保護者との関わりの経験から，保護者への伝達方法や対応の仕方を心得ているためと考える。

多くの保育者や保育者志望学生は，保護者とのコミュニケーションに対して，苦手意識を持っているという報告がある。例えば，善本孝 (2003) は，対子ども，対保護者，対保育士という３つのコミュニケーション場面のうち，多くの保育士が保護者とのコミュニケーションを最も苦手としていること，また，基本的な表現力をはじめとして，困難なコミュニケーション状況を打開したり，複雑な家庭環境に置かれた保護者に共感して積極的に働きかけたりする力，積極的に自己を開示する力が不足していることを指摘している(2)。また，真下知子ら (2010) は，幼児教育学科の学生意識調査から，「保護者対応についてのみならず，学生自身の日常においても，最初の関係作りや能動的に働きかけることに苦手意識を持つ学生が少なくない」と述べている(3)。もともとのコミュニケーション能力にも差はあると考えられるが，多くの保育者は，保護者とのコミュニケーションに対して苦手意識を持っていると指摘できる。

コミュニケーションを取るための方法は，保育士養成施設では習得する機会が少なく，保育現場において，日々の保護者との関わり合いを通して身につけていくこと，先輩保育士からの指導助言によって習得することが中心になるだろう。

Ⅲ　保育所保育における保護者支援の役割

『保育所保育指針』「第１章総則」の中の保育所の役割に，「入所する子どもの保護者に対する支援及び地域の子育て家庭に対する支援等を行う」(4)，「倫理観に裏付けられた専門的知識，技術及び判断を持って，子どもを保育するとともに，子どもの保護者に対する保育に関する指導を行う」(5)と明記されている。多様化する家庭の在り方に応じて，それぞれの家庭環境に配慮しながら，子育てを保護者と連携協力しながら行うと共に，必要に応じた支援をしていくことが保育所には求められている。

『保育所保育指針』「第６章」に，「保育所における保護者への支援は，保育士等の業務であり，その専門性を生かした子育て支援の役割は特に重要である」(6)と，『保育所保育指針』改訂の要点の１つである保護者支援の必要を記している。「第６章」には，「保育所における保護者に対する支援の基本」「保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」「地域における子育て支援」が記してある(7)。保育所の保護者支援の対象は，保育所に入所している家庭と地域における子育て家庭の２つがある。保育所における保護者支援について，『保育所保育指針解説書』を基に概観すると，入所している子どもの保護者に対する支援は，「保育所は本来業務としてその中心的な機能を果たす」(8)ものであり，もう一方の，保育所を利用していない子育て家庭も含めた地域における子どもの保護者に対する支援は，「本来業務に支障のない範囲において，その社会的役割を十分自覚し，他の関係機関，サービスと連携しながら，保育所の機能や特性を生かした支援を行う」(9)としている。日々の保育所内における業務は，多忙であり，さらに保育現場の状況から考えても，保育士に求められるものは，大きいと言える。

ここで，「保育所における保護者に対する支援の基本」に関して，『保育所保育指針解説書』を基に概観してみよう(10)。支援の基本として，①子どもの最善の利益を考慮する，②保護者との共感から，保護者が子育ての意欲や自信をふくらませるようにする，③保育所の特性を生かした支援を行う，④保護者と子どもとの安定した関係や保護者の養育力向上への寄与をする，⑤ソーシャルワークの原理，知識，技術等への理解を深めた上での相談・助言におけるソーシャルワークの機能を果たす，⑥プライバシーの保護及び秘密保持をする，⑦地域の関係機関等との連携・協力をする，以上７項目がある。保護者支援の基本は，子どもの最善の利益の追求と共に，保護者に対する指導である。

次に，「保育所に入所している子どもの保護者に対する支援」について要約してみよう(11)。①子どもの保育と密接に関連した保護者支援，②保護者との相互理解，③保護者の仕事と子育ての両立等への支援，④障害や発達上の課題が見られる子どもとその保護者に対する支援，⑤保護者に対する個別支援，⑥保護者に不適切な養育等が疑われる場合の支援，以上６項目である。①では，保護者に対する支援の内容や方法が示されており，連絡ノートや送迎時の対話，園内の掲示など，日々のコミュニケーションに関すること，保護者の参加行事に関すること，保護者の自主的活動の支援に関すること，相談・助言に関すること等，②では，伝達と説明の努力，信頼関係の構築，③では，保護者のニーズに応じた多様な保育サービスに関して，延長保育や夜間保育，休日保育，病児・病後児保育の提供，④では，関係機関との連携を密にした上での，子どもや保育者に対する配慮と援助等，⑤では，育児不安等が見られる保護者に対して，保育指導，個別支援の知識・技術の必要性，保育所における個別支援等，⑥では，関係機関との連携の上で，子どもの最善の利益を重視して支援を行うことが，虐待予防や養育の改善につながること等である。

保育所における保護者支援に関しての事項は，保育現場において，日常的に行われている支援であるが，『保育所保育指針』に告示されたことにより，子どもに対する保育業務以外の保育士の役割と責任が明確になり，保護者に対する関わり方等について，各保育所で職員の共通理解や意識の改善等が必要と言える。

１　保護者との関わり

『保育所保育指針』で，保護者支援が明確にされたが，保育現場では，保育士と保護者の関わりは，どのような方法や場面で持たれているのかについて考察してみよう。

（１）登降園時の関わり

まず，登園時の関わりについて見てみよう。各家庭の就業形態にもよるが，仕事を持つ保護者にとって，出勤前の保育所登園時は，忙しい時間である。保護者との別れを嫌がり泣く子どもを，少々の無理をしてでも保護者から引き離さなければならないことも，保育所の朝の受け入れ時には，よく見られる光景である。また，保育士自身も，大勢の子どもを受け入

れながら保育を行うため，登園時に保護者と細やかな関わりを持つことは難しい。実際に保育現場では，笑顔で「いってらっしゃい」という一言程度の言葉のやりとりで，コミュニケーションを取ることが多い。

次に，降園時の関わりについて考察してみよう。登園時と比べ，保護者にとって，時間的にも精神的にもゆとりを持てる時間であり，園での様子を伝えたり，家庭での様子を聞いたりするなどの会話を通して，表情や態度から保護者自身の様子を把握したり，最近の家庭環境を知ったりする良い機会となっている。しかし，保育士側の話し方や伝え方によっては，問題となることもあるため，言葉や話し方の一つ一つに，細かな配慮が必要である。

（2）保育連絡帳等の文面での伝達

多くの保育所では，低年齢児保育に保育連絡帳を使用している。朝の食事内容や睡眠時間，体温や便の有無，保育所での遊びの様子等，家庭と保育所の両方の子どもの姿を保育士と保護者とが共有し，子どもの姿を通して両者がコミュニケーションを取ることができる。しかし，日々，育児と仕事の両立で忙しい保護者にとって，連絡帳の記入は負担ではないかという問題もある。奥山清子（1994）は，連絡帳について，「保育者・保護者ともに連絡帳の必要性は極めて高いと言える。しかし，保育者が様々な意味で連絡帳に対する意識が高いのに対し，保護者の方はそれほど意識して連絡帳を使っていない」(12) と述べているように，連絡帳が，保育者から保護者への一方的なコミュニケーション手段になっていないか考慮する必要がある。高杉展（2009）は，連絡帳に関して，「書かない，読まない保護者の増加，保育者に連絡帳を書く時間的な余裕がないこと，保育者の文章力の問題などが言われ，連絡帳は簡略化されていく傾向にある」(13) と，連絡帳自体のあり方について述べている一方，「連絡帳を通して，『子どもの育ちの記録』『保護者の育児記録』『保育者の保育記録』という重層的な意味が見えてくる。これらの視点から『連絡帳』のあり方を問い直し，保護者・保育者が書きたくなるような工夫を模索していくことが求められている」(14) と，今後の連絡帳の活用に関して，工夫の必要性を述べている。保育士が連絡帳を記入する上で，保護者に何をどう伝えたいか，文章力も含め，保育士は資質向上と工夫が求められている。

また，多くの保育所では，連絡帳を使用しない年齢の保護者への文字での伝達方法として，帳面にメモ用紙を貼る等しているが，保育連絡帳やメモ用紙の両方に言えることとして，文字での伝達は，記録に残るという問題がある。書いた側と読む側との認識の違いによっては，問題となることも考えられる。そのため，保育所側から発信する文章には，否定的・悲観的なものは極力避け，口頭で伝えるなどの配慮がなされていることが多い。保育士には，記入した文字に対する責任があると言える。

（3）園便り・学級便り

園便りは，ほとんどの保育所で作られており，年12回出しているところが9割 (15) である。園便りは，保育所全体のお知らせ，行事等の伝達手段として活用される。学級便りは，各クラスの発行回数を保育所で共通にしておき，行事前や行事に関連して，発行することが多い。学級単位のため，学級の様子，子どもの姿，子どものつぶやきなど，園便りと比べて，細かに記すことができる。また，担任保育士の，保育に対する捉え方や，子どもに対する思いなどが強く反映される。保護者にとっても，我が子の学級での生活や遊びの様子を知る情報源となっている。

（4）家庭訪問・個人懇談

入園や進級後に，家庭での様子や，家庭環境，住宅や住宅周辺の様子を把握するため，多くの保育所では，家庭訪問や個人懇談を行っている。保護者からの要望を聞いたり，育児に関する相談を受けたり，保育所での様子を話したり，一人一人の保護者と向き合うことができる。入園・進級後，間もない頃に行われるため，保護者との信頼関係を構築する良い機会になっている。

2　保護者との関わりに関する共通点

連絡帳，登降園時の会話，園便り，学級便り，家庭訪問，個人懇談等を通して，保育士と保護者との関わりの機会は多いが，全てに共通することは，子どもの健やかな成長のために，保育所や保育士と，家庭や保護者とが，互いに連携を図りながら理解を深めていくこと，信頼関係を構築していくことが必要不可欠である。『保育所保育指針解説書』に，「子どもの生活は，家庭から保育所へ，保育所から家庭へと連続しており，家庭と保育所との相互理解は，子どもの安定的な保育に欠かせないものである」(16) と記述されている。また，保護者との信頼関係の構築のためには，「子どもに関する情報の交換を細やかに行うこと」「保育士と保護者の間で子どもの愛情や成長を喜ぶ気持ちを伝え合うこと」「保育者のおかれている状況やその思いを受け止め理解を示すこと」「保

護者が保育の意図を理解できるように説明する機会を提供すること」「保護者に疑問や要望がある場合は，対話を通して確実に対応すること」[17]が必要と記されている。情報の交換や保育の意図の説明，喜びの共感，対話等を行う時には，保育士側の話し方，話す時の表情や態度，保護者に対する配慮，保育における知識の有無等が大きく関係する。無表情や，配慮のない伝え方や態度は，保護者との信頼関係を円滑に築く上で問題となる。以上から考えても保育士には，コミュニケーション能力が必要であり，さらに，多様化する家庭や保護者を支援するためには，コミュニケーション能力の強化が求められていると指摘できる。

3　保育士の言葉遣い

ここでは，保育士の言葉遣いを考えてみよう。保育現場では，保護者が，保育士の言葉遣いに違和感や不満等を感じ，問題が生じることがある。幼稚園教諭と比較してみると，保育士の言葉遣いに対する指摘は多い。齋藤幸子ら（2010）は，保護者のニーズに関する研究で，職員の言葉遣い等を挙げている。それによると，保護者が感じている保護者対応の不満（言葉遣いなど）は，保育士 5.3%幼稚園教諭 3.5%であり，保育士は幼稚園教諭に比べて 1.8%多く改善を求められている[18]。また，保護者の幼保に対するニーズの違いとして，「幼稚園はしつけなど教育の内容や質，環境といった『教育』に関するニーズが比較的多く，保育所は病時や日常の世話といった『ケア』に関するニーズが多かった」[19]と述べている。円滑な保護者との信頼関係を築くためにも，保育士の言葉遣いは改善が必要と言えるだろう。

Ⅳ　家庭環境の変容に伴う保育の必要性

近年，要支援家庭，ひとり親家庭の増加等，保育所に入所する子どもの家庭の在り方は変容している。保育現場では，様々な保護者に対する支援を必要とされる。ここでは，家庭環境の変容に伴う保育の必要性を考えてみよう。

1　要支援家庭

生活保護家庭，育児不安，育児放棄等の虐待や虐待等に対する見守り家庭など，支援を必要とする家庭は，増加傾向にある。要支援家庭の定義は，「保護者の状況，子どもの状況，養育環境に何らかの問題を抱え，それを放置することで養育が困難な状況に陥る可能性がある家庭」とされている[20]。また，要支援家庭を把握する上での注意点として，「全ての家庭を視野に入れる」こと，「支援の必要性を客観的に判断する」ことが記されている[21]。『全国の保育所実態調査報告書 2011』によると，生活面・精神面などで支援の必要な家庭の子どもがいる保育所は，2006 年の同調査では 57.9%，2011 年は 61.5%[22]で増加傾向にある。児童虐待が疑われる家庭の子どもがいるとした保育所は，全体の 28.7%[23]であった。

生活面・精神面の支援を必要とする家庭と，虐待が疑われる家庭とは，重複している場合も考えられる。保育現場では，生活リズムが整っていない，毎朝登園時間が遅い，忘れ物が多く持ち物が揃わない，家庭での食事が確認できない，激しい叱責がある，等が挙げられる。保護者に対する指導・助言等の長期にわたった支援が必要だと考える。子どもの身体の異変，生活環境，人的環境の変化，保護者の言動，子ども自身の訴え等により児童虐待を疑うが，家庭内部で起きていることから慎重な問題であり，また，児童虐待が疑われる家庭との連携は，特に難しいことが多く，完全な把握は難しい。地域の専門機関や関連機関との連携を取りながら，対応していくことが必要である。

2　障害児保育を必要とする家庭

近年，障害児保育を希望する家庭が増加している。各園における障害者手帳を持つ子どもと，行政が対象と判断した子どもの障害児保育対象児童数は，「１～２人」が 45.9%で最も割合が高く，次いで「３～４人」が 16.8%，平均人数は 2.4 人である[24]。近年，保育所では，医療機関等での診断を受けていなかったり，診断を受けても障害児の判定をされなかったりする「グレーゾーン」と言われる子どもも増加傾向にあり，個々に応じた配慮や支援が必要となっている。障害児認定を受けている子どもには，各自治体ごとに，保育士加配を付けるなどの対応があるが，公営，私営によって対応も様々であり，特に，グレーゾーンの子ども達に対する保育士加配等の対応が不十分であることが多い。以上から，障害児に対する保育の必要性は高いが，保育所の体制は，不十分だと言える。

3　ひとり親家庭

平成 23 年度『全国母子世帯等調査』によると，小

学校入学前児童がいる母子世帯の 61.7%，父子世帯の 67.6%が保育所保育を利用しており，特に父子世帯の場合は，平成 18 年の同調査と比べて，21.4%増加している [25]。ひとり親家庭にとって，保育所は身近な施設であり，必要性も高いと言える。保育所に入所する子どもの家庭の多様化から，保護者支援に要する保育士の力量は，年々必要性を増している。

4　長時間保育を必要とする家庭

保護者の就労状況により，長時間の保育を必要とする家庭が増えている。核家族化に加え，経済状況の悪化から夫婦共働き世帯が増加している。内閣府『平成 24 年度版男女共同参画白書』によると，平成 9 年以降は，共働き世帯が片働き世帯を上回って推移している。その背景として，「女性の社会進出に対する意識変化や，経済情勢の変化等」[26] があるとされている。就業の長時間化，子どもの長時間保育に伴い，親子の触れ合う時間も減っていることが推測される。育児の場が，保育所中心になっていることが懸念される。

5　保育所側の問題

ここで，受け入れ側である保育所の体制について考えてみよう。支援を必要とする家庭は，増加傾向にあると言えるが，それに伴い，保育所側には問題は発生しないのだろうか。例えば，長時間保育を必要とする家庭の増加に対する保育所側の問題として，次のようなことが挙げられる。12 時間の保育時間を必要とする子どもに対して，担任保育士の勤務時間が 8 時間である場合，差の 4 時間は，担任保育士以外が受け持つことになる。そのため，十分なコミュニケーションが取りにくいことが懸念される。保育所の職員勤務体制の状況を考えても，登降園時間帯は当番体制であることが多く，保育士自身も生活があるため，常に残業をすることは困難である。

保育所における保護者のニーズに応じた保育活動は，延長保育，一時保育，休日保育，夜間保育，病児保育，病後児保育等がある。『全国の保育所実態調査 2011』によると，延長保育を実施している園は，2006 年は 60.7%，2011 年は 70.5%であり，約 10%増えている [27]。また，公営保育所に比べ私営保育所のほうが，様々なニーズに応じている [28]。本来の保育時間だけでなく，延長，休日，夜間など，長時間の保育は，子どもにとっても負担となるが，家庭の現状から考えると，長時間の保育体制が必要であるため，保育所は，子どもの健やかな成長や発達のために，体制を整えることが求められる。

Ⅴ　保護者との関わりに関する事例と考察

ここでは，保育所における保育士と保護者との関わりの中で起きる問題を，経験年数別の対応を通して分析し，検討する。

1　研究方法

①観察対象者：保育所の保護者と，経験 3 年未満の新任保育士，経験 3 ～ 10 年未満の若手保育士，経験 10 ～ 20 年の中堅保育士，経験 20 年以上の熟練保育士を対象にする。
②観察期間：平成 22 年 4 月から平成 24 年 3 月までの 2 年間である。
③観察方法：保育所における，主に登園と降園時を中心とした，保護者と保育士の関わりに関して，記録を取る。
④倫理的配慮：幼児・保護者・施設等が特定できないように，調査の詳細と記録の一部を意図的に省略した。

2　保護者対応に関する事例と考察

（1）朝の受け入れの時の対応

事例 1．新任保育士と中堅保育士の対応

背景：A 児（4 歳 6 か月女児）は，母親と離れにくく，毎朝泣いて母親にしがみついている。母親は，常勤勤務のため，朝は早めに保育士に A 児を引き渡して職場に向かいたいという思いがある。母親は，朝，気持ちに余裕がなく精神的に不安定な日が多いということを全職員は，共通理解している。受け入れ時間は当番体制のため，A児の担任は不在である。
事象：登園後，母親と離れにくい A 児の姿を，新任保育士は，母親の精神的に不安定な様子を感じ，話しかけることができずに側で見守っていた①。母親の表情が険しくなる等の変化に気付いた中堅保育士が，すぐに側に行き②，A 児に，「それじゃあ，お母さんと行ってらっしゃいをしようかな。A ちゃん，あっちの窓から見送ろうかな」と言いながら抱き抱え，受け入れをした。母親は，受け入れをした中堅保育士に対し，「ありがとう。今日は先生がいたからいいけど，朝は忙しいし，離れないから苛々するし，仕事に遅れるから，誰でもい

いからすぐに対応に出て欲しい」と要望を言った。それに対し，「ごめんねお母さん。A ちゃんは，お母さんが大好きだから，朝なかなか離れられないのよね。でも仕事に遅れたらいけないし。泣いちゃうけど，今日のようにすぐに離れられるよう受け入れをすることを，職員みんなに伝えとくね。いいかな？」③と言うと，母親は納得し，笑顔で職場に向かった。その後，中堅保育士は，新任保育士に，このような場合の対応について，子どもの気持ちを受け止めながら，母親の急いでいる状況も察し，臨機応変に対応するように指導した。

事例２．若手保育士の対応

背景：B児（３歳４か月男児）は，登園時母親と離れにくいことが時々ある。母親もB児と離れにくい。担任は，若手保育士である。
事象：若手保育士は，B児が登園するとすぐに側に行き④，「B ちゃんおはよう。今日は笑顔でいってらっしゃいができるかな」と笑顔で受け入れを行い，B児と手をつないだ⑤。母親は，「お願いします」と笑顔で答えた。

事例１で，下線①において新任保育士は，精神的に不安定な母親への対応に困り，A 児の様子をただ見守るだけになった様子が窮える。新任保育士自身も，「受け入れをした方がよいことは分かっていたが，A 児が泣いており，母親に対する遠慮や，母親は朝気持ちに余裕がないことが多く，母親の対応に配慮が必要だという認識から，どうしたらよいか分からなかった」と述べている。

下線②では，中堅保育士は，保育室全体を観察する力を備えており，他児の受け入れをしながらも，A 児らの様子を気にしており，母親の表情の変化を感じた時に，すみやかに対応することができたと考えられる。

下線③では，先ず母親の苛立ちを感じたため，謝罪の言葉を述べている。そして，A 児が母親のことを大好きであると知らせた上で，離れられない事実を伝え，さらに，離れにくいことで A 児が泣くという問題はあるが，全職員で共通理解をし，同じ対応を今後していく方法を，母親に確認している。

新任保育士は，苦手とする保護者に対する関わり方が見出し難いため，対応しようとする思いはあるが，即座に行動に移すことが難しいということがあるのではないかと考えられる。それに対して，中堅保育士は，全体を見渡す配慮ができ，母親の気持ちを受け止めた上で，対応に関する共通理解を母親と行うなど，次を見通した配慮をしていることが確認できる。

事例２の下線④では，若手保育士は，**事例１**の中堅保育士と同様にすみやかに対応している。母親と離れにくいことを考慮し，下線⑤のようにB児に声をかけ母親と離れるきっかけを作っている。手をつなぎB児の不安な気持ちを受け止めている。若手保育士が，B児の担任であることから，B児と母親への対応に慣れていたこと，信頼関係があったことも推測できる。

（２）子どもを叱責する母親への対応

事例３．熟練保育士の対応

背景：C 児（５歳１か月男児）は，基本的生活習慣は，ほとんど自立しているが，午睡中における排泄の失敗が多々ある。母親は，C 児が失敗する度に，強く叱責している。
事象：降園時，連日失敗が続く C 児に対して，母親は，感情的になっていた。新任・若手保育士らは，側を通るが，話しかけるなど特に対応はしない⑥。次に，側を通りかかった熟練保育士は，母親に対して「あらあらお母さん，どうしたんかなあ」と，穏やかな口調で尋ねる⑦。母親は，「先生，もう毎日失敗するんよ。洗濯乾かんし，本当に腹立つわ」と言う。熟練保育士は笑いながら，「それは大変だね。洗濯も毎日ご苦労様。持って帰って洗って，翌日ちゃんと持ってきて，本当にきちんとしてるわ。でもねお母さん，長い人生考えたら，おねしょするのもちょっとの期間だけよ。子どもは怒られたら怒られただけ，気になって余計失敗するわ。だから，ちょっとほっといてみるのもいいかもよ。まあ洗濯は，本当に大変だけどね。ご苦労様。じゃあそろそろ C 君も帰ろうかな⑧」と答えた。母親は，「そうなんよ。洗って持ってくるのは本当に大変だわ。まあ帰るわ」と言い，降園した。

下線⑥では，強く叱責する母親に対して，新任・若手保育士は，自ら関わりを持とうとしない様子が窮えるのと対象的に，熟練保育士は，自ら関わりを持っていることが確認できる。

また，下線⑦のように，口調は穏やかで落ち着いた言葉かけをしており，この言葉かけで，母親は C 児に対して声を荒らげることをやめて，保育士と話を始めている。さらに，下線⑧で笑顔で保育士が話し

始めたことにより，C 児自身も困惑した表情から，少し笑顔になっていた。母親に対しては，洗濯物が毎日増える大変さに共感するだけでなく，毎日洗って持参する姿を認めている。育児に関する助言もしている。以上から，熟年保育士は，保護者と関わる中で，保護者に共感し，認め，子どもに対する配慮も行った上で，保育の先輩として助言や指導をし，排泄の失敗に関する話題に区切りをつけられたと考えられる。

（3）子どもの怪我を伝える時の対応

事例４．新任保育士の対応

背景：４歳児学級の D 児（４歳 11 か月男児）と E 児（４歳５か月男児）が，砂場で遊んでいる時に喧嘩になり，D 児が E 児の顔をたたいた。D 児は，友達に対して時に暴力的なことがあり，以前にも E 児に引っ掻き傷をつけている。担任は，新任保育士である。

事象：新任保育士は，D 児，E 児それぞれの降園時に母親に対し，「今日，砂場で遊んでいるときに２人が喧嘩になってしまって，D ちゃんが E ちゃんの顔をたたいてしまったんです。すみませんでした⑨」と言った。D 児の母親は，その場で D 児を厳しく叱責した⑩。E 児の母親は，「わかりました。大丈夫です」と答えた。

事例５．中堅保育士の対応

背景：２歳児学級の F 児（２歳８か月男児）と G 児（２歳 11 か月女児）がブロックの取り合いをし，F 児が G 児の腕を噛む。F 児と G 児は普段から関わって遊ぶことが多い。担任は，中堅保育士である。

事象：中堅保育士は，降園時に F 児の母親に対し，「F ちゃんと G ちゃんはいつも一緒に遊ぶ仲良しなんですけど⑪，今日は，保育室でブロック遊びをしていて，G ちゃんの持っていたブロックが欲しくて，F ちゃんが G ちゃんの腕を噛んでしまった⑫んです。まだ，なかなか言葉で自分の思いを伝えられない年齢だから，保育士の配慮が必要だったのに，（噛み付きを）止められなくてごめんなさい。冷やして様子を見ました。F ちゃんにも，欲しいときは「貸して」と言おうねって話をしました⑬」と言った。F 児の母親は，「もう，噛んだらだめでしょ。すみませんでした」と言った。中堅保育士は，「その時に F ちゃんとしっかり話をしたし，G ちゃんにもごめんねってちゃんと謝ることができましたよ⑭」と付け加えた。G 児の母親は，「大丈夫です。この子も噛むことあるから」と言った。

事例４・５共に，子ども同士問題が生じた時の保護者への連絡の場面である。まず，新任保育士の対応を見てみよう。下線⑨から，今日起きた事実を，双方の保護者に知らせている。下線⑩に対し，新任保育士は，言葉を発していない。問題が生じた事実のみを伝え謝罪している。次に，中堅保育士の対応を見てみよう。下線⑪では，F 児と G 児は普段からよく一緒に遊んでいること，仲の良いことを伝えた上で，今日は問題が発生したことを話している。下線⑫では噛んだ理由を述べ，下線⑬では子どもの発達過程に触れ，保育士の配慮が足りなかったことを謝罪している。噛まれた部位の状態を F 児の母親と共に確認しており，その後の対応も伝えている。さらに下線⑭では，保育士の介入で話を十分にしていることと，F 児は G 児に謝ったことを伝えている。

保護者に事故や怪我等を伝える時には，事実・結果だけではなく，なぜ問題が起こったのか，どこをたたいたり噛まれたりしたのか，その後保育士の介入でどのように対処し，怪我に対する対応はどのように行ったのか等まで，具体的に知らせる必要がある。このような望ましい情報の伝達の在り方について，具体例を示して伝えていくことが，新任保育士の保護者との信頼関係を構築していくために重要であると考えられる。

３　経験年数と保護者対応

傾向としては，経験年数が短いほど，保護者対応に苦手意識を持っており，対応したいという思いはあるが，行動に移せないことが多い。それに対して，中堅保育士や熟練保育士は，全体の状況を把握する力があり，保護者の態度，表情に素早く反応し，子どもの利益を考慮した上で，保護者に対応している。中堅・熟練保育士は，新任・若手保育士と比べて，自ら保護者と関わり合う機会が多く，関わりを十分に持つことで，保護者との信頼関係を築いている。若手保育士においては，経験年数は短いが，担任と保護者という立場から，日々の関わりを通して信頼関係を構築し，保護者対応を円滑にしている。経験年数も大きく影響する要因の１つとして重要なものであると言える。保護者に対する保育士の姿勢は，先ずは保護者を受け入れること，そして穏やかな雰囲気で話をする中で，必要に応じた指導・助言を行えることが望ましいと言える。

Ⅵ　保護者との信頼関係を構築するための保護者支援

これまでの考察によって，経験年数による経験の蓄積や保護者対応の能力が，保護者とのコミュニケーションに差をもたらしていることが分かった。保護者支援が保育所や保育士に求められている現在，筆者らは，保育現場における対応策として次の２点を考える。１つ目は，保育士養成施設で学ぶ段階から，保護者支援についてある程度予測を立て，現状を把握することである。保護者との関わりは，保育現場に実際に出てみないと分からないことも多いが，多様化している家庭の現状を学んだ上で，保護者とのコミュニケーションの取り方を学生同士で想定して練習する機会を持つなどが可能である。２つ目は，中堅・熟練保育士が，長期に渡って，新任・若手保育士に１対１などで指導・助言を行っていくことである。

保護者との関わりを持つことに嫌悪感や不安感を持たず，中堅・熟練保育士の関わり方を見たり，実際に指導・助言を受けたりする機会を常に持つことが，コミュニケーション能力の強化につながり，コミュニケーション能力を強化していくことが，保護者との信頼関係の構築を促進するものだと言える。

Ⅶ　今後の課題

今後は，保育現場において，中堅・熟練保育士はどのような方法で，新任・若手保育士に指導・助言していくことが望ましいのかについて考察を進めると共に，保育現場における保育士同士の関わりについても，事例を基に考察する予定である。

－文献－

(1) 中平絢子，馬場訓子，髙橋敏之：「保育所保育における保育士の資質の問題点と課題」，『岡山大学教師教育開発センター紀要』第３号，pp.52-60，2013
(2) 善本孝：「保育におけるコミュニケーション―保育士にもとめられるコミュニケーション能力に関する調査から―」，『横浜女子短期大学紀要』，第 18 号，pp.47-64，2003
(3) 真下知子，張貞京，中村博幸：「保育者−保護者間のコミュニケーションの改善をめざした研究―保育者に必要な能力・資質に関する幼児教育学科学生の意識―」，『京都文教短期大学研究紀要』49，pp.116-128，2010
(4) 全国社会福祉協議会『新保育所保育指針を読む』，p.15，2008
(5) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.15
(6) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.27
(7) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.28
(8) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.127
(9) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.126
(10) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），pp.127-128
(11) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），pp.129-130
(12) 奥山清子：「連絡帳を通してみた園と家庭との連携」『日本保育学会大会研究論文集』47，pp.338-339，1994
(13) 高杉展：「連絡帳という記録をどうよみとるか」『保育学研究』第 47 巻第２号，p.146，2009
(14) 高杉展・前掲書（13），p.146
(15) 広沢洋子，清水玲子，角籐知津子：「保育所における保育者と保護者の連携上の問題点（1）―園だより・連絡帳に関しての調査を通して―」，『日本保育学会大会研究論文集』（48），pp.692-693，1995
(16) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.130
(17) 全国社会福祉協議会・前掲書（4），p.130
(18) 斎藤幸子，須永進，青木知史，山屋春恵：「保護者のニーズとその対応　保育所と幼稚園における調査結果の比較」，『日本子ども家庭総合研究紀要』第 47 集，p.331，2010
(19) 斎藤幸子ほか・前掲書（18），p.336
(20) www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/…/youshien_guideline.files/youshi(2013/05/01 閲覧）
(21) www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/…/youshien_guideline.files/youshi(2013/05/01 閲覧）
(22) 全国保育協議会『全国の保育所実態調査』，p.62，2012
(23) 全国保育協議会・前掲書（22），p.64
(24) 全国保育協議会・前掲書（22），p.61
(25) 厚生労働省『平成 23 年度全国母子世帯等調査結果の概要』，p.63，2012
(26) 内閣府『平成 24 年度版男女共同参画白書』，p.22
(27) 全国保育協議会・前掲書（22），p.51
(28) 全国保育協議会・前掲書（22），p.51

Guardian Support by the Nursery Teachers for Promoting Construction of Confidential Relation

Ayako NAKAHIRA [*1]　Noriko BABA [*2]　Toshiyuki TAKAHASHI [*1]

In recent years, family style has been diversified due to an increase in single parent and nuclear families. The diversified support for guardian has been a issue at day care centers. Many of nursery teachers probably have found it difficult to be good at their communication skills to guardian, although its degree of awareness may vary individually. In this thesis, transformation of family style will be looked into and interaction and relationship with gardians at nursery site are studied. In addition, communication competency for nursery teachers is examined by length of experiences and the studies conclude a significance of reinforcing communication competency.

Key Words：communication competency，nursery teachers，guardian support，mutual trust relationship

*1　Graduate School of Education,Okayama University
*2　Kurashiki Sakuyo University

【原　　著】

社会科授業における学力としての意欲の位置づけとその育成方法
―社会改善をめざす意欲の向上を目標とする授業実践の分析を通して―

小山　潤樹　桑原　敏典

The Study of the Strategy for Building Children' s Engagement for Learning in a Social Studies Class
Based on the Analysis of the Social Studies Lesson in a Junior High School

Junki KOYAMA　Toshinori KUWABARA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.72-81

【研究論文】

原　著

社会科授業における学力としての意欲の位置づけとその育成方法

－社会改善をめざす意欲の向上を目標とする授業実践の分析を通して－

小山　潤樹※1　桑原　敏典※1

本研究は，社会科授業において到達目標である学力としての意欲がいかに位置づけられているか，そして，いかにそれを育成しようとしているかを，具体的な授業実践の分析を通して明らかにしようとするものである。分析の方法は，従来の社会科教育研究でよく用いられてきた演繹的なものではなく，帰納的な方法を採用した。それは，意欲の育成をめざしている授業実践を取り出して，それをできる限り授業者の意図にそって分析し，そこに見られる意欲育成の原理と方法を明らかにするというものである。

本研究では，社会の改善に寄与しようとする意欲の向上をめざした授業実践を事例とし，歴史教育者協議会に所属する小堀俊夫が実践した「国民から見た戦後」という単元を取りあげ分析・評価した。分析の結果，民衆の立場からの歴史教育を行うことで，社会改善に貢献したいという意欲を向上させていたことが明らかになった。

キーワード：社会科教育，意欲，社会科授業実践，歴史教育者協議会，

※1　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ　はじめに

本研究は，社会科授業において到達目標である学力としての意欲がいかに位置づけられているか，そして，いかにそれを育成しようとしているかを，具体的な授業実践の分析を通して明らかにしようとするものである。

意欲は，「関心・意欲・態度」として観点別評価の最初に掲げられており，社会科で育成すべき学力のなかでもとりわけ重視されている。しかし，意欲をどのように捉えるのか，それをどのように評価するのかということに関しては，意見が一致しておらず，評価の仕方をめぐっては，現場にも混乱が見られるのではなかろうか。

そこで，本研究では，これまで提案されている多様な社会科教育論において，意欲がどのように定義され，どのように学力観として位置づけられているのか，それをどのような方法を用いて育成しようとしているのかということを，心理学の成果を応用しながら考察していく。このように，意欲を視点として分析を行うことで，目標としている学力像に合わせて子どもの意欲を効果的に引き出す授業の在り方を解明することができ，その結果，現場の授業改善に寄与できると考えられる。

以上のような課題に取り組むため，本研究では帰納的なアプローチをとることにする。それは，従来のように育成すべき市民像から演繹的に導き出された育成論に基づいて授業構成論を構築し，それに基づく授業を計画し提案する方法ではなく，これまで提案されてきたさまざまな社会科授業を分析し，意欲に着目して，そこで育成しようとしている学力を解明し，どのような方法で育成しようとしているのか明らかにする方法である。このような方法をとる理由は，従来の演繹的なアプローチでは，意欲は社会科で育成すべき学力としては，周辺的な位置づけとならざるを得ず，その育成の論理までの考察が困難であると考えるからである。それに対して，実際の授業では，子どもたちの意欲をいかに引き出すのかということは，授業構成を考えるうえで非常に重視されている。

本研究では，社会の改善に関する子どもの意欲の向上をねらいとしている小堀俊夫の授業実践を取りあげ，小堀が育成しようとしている学力像のなかで意欲がどのように定義され，位置づけられているのか，それに基づく授業はどのような特徴を持っているのかということを明らかにする。

Ⅱ　社会改善をめざす意欲の向上を目標とする授業実践

1　社会改善をめざす意欲の向上を中核とする学力観

本研究では，社会の改善をめざす意欲の向上を目標とする授業実践を行っている歴史教育者協議会に所属する小堀俊夫に着目する[1)]。

小堀が所属する歴史教育者協議会は，過去において一面的なあやまった歴史教育が軍国主義やファシズムを招いてしまった反省から，正しい歴史教育を行うために設立された団体である。歴教協の特徴は，「歴史教育は，すべての国民が社会や国家の主人公としてそれを発展させてゆくべき権利と責任を持っているところにおいてのみ，かつ，その歴史創造の実践に役立つものとしてのみ発展することができる」[2)]という設立趣意書にあらわれているように，社会の発展に貢献してきた民衆の立場から歴史教育を行う点にある。民衆の立場に立って歴史教育を行うことについて森分孝治は「民衆の生きざまをリアルに，そして共感的に理解するとき，感動が生まれ，民衆のひとりとして生きようとする自覚が形成されるというわけである。」[3)]と述べている。つまり，民衆の立場に立つことで，子どもたちに社会に生きる主体者としての自覚が促され，社会の改善に貢献することができるようになるのである。

歴教協は，子どもたちを社会に生きる主体者とするために，歴史学習を進める際に自らの歴史認識を形成することを求める。小堀と同じ歴教協に所属している安井俊夫は，歴史学習において子どもたちが共感をもとに，自分の目を持つことが課題であると指摘している[4)]。すなわち，自分の目を持つことにより，社会に対する課題意識を持つことができるようになるのである。自分の目を持たせるための方法として安井は従来の概説型の授業ではなく，「たのしくわかる」授業を行うことを主張している。「たのしくわかる」授業と概説型授業の違いについて安井は以下のように述べている[5)]。

> 「たのしくわかる」型の授業が，概説型のそれともっとも異なる点は，表面にあらわれているものとしては教材が具体的で子どもをひきつけるものとなっている点だろう。これは，知識を子どもの活動を介して獲得させることにより，子ども自身のものになるという学力像を実現しようとするからである。

つまり，教材を工夫し，民衆の立場からの歴史教育を行うことで，子ども自身が歴史に対して疑問を持ち，その疑問を解決するために，知識を教師によって一方的に与えられるだけではなく，自らも獲得していくようになるのである。上記のような授業の具体的な例として，安井は日本史前近代の授業計画を以下の表１のように設定している[6)]。

表1 安井が設定した日本史前近代の授業計画

授業テーマ	教科書（東京書籍 81 年版）
１．野尻湖に象がいた	・日本人の祖先
２．土器とヤジリ	・縄文時代の文化
３．不思議な土人形	・同上
４．米づくりの村	・稲作と金属器 ・弥生時代の米づくり
５．青銅の剣	・小さな国々
６．女王ヒミコ	・邪馬台国
７．古墳を作った人たち	・古墳の出現と大和国家の成立
８．鉄の剣をもつ男	・大和国家のしくみ ・中国・朝鮮との関係
９．聖徳太子のなやみ	・聖徳太子と蘇我氏 ・大化の改新
１０．私は奴婢になりたい	・律令国家のしくみ ・平城京 ・東大寺と国分寺 ・天平文化
１１．天下の土地をひとりじめ	・荘園と国司 ・摂関政治 ・国風文化
１２．武士の登場	・武士のおこり ・院政 ・平氏の政治
１３．草燃える	・鎌倉幕府の成立 ・執権政治
１４．耳ヲ切リ鼻ヲソギ	・武士と荘園
１５．なむあみだぶつ	・新しい仏教 ・文学と美術
１６．元が攻めてきた！	・モンゴル帝国 ・元寇
１７．あばれまわる悪党	・鎌倉幕府のおとろえ ・建武の新政 ・南北朝の争乱
１８．都は焼野原	・室町幕府 ・応仁の乱 ・倭寇と日明貿易
１９．命がけの草刈り	・経済の発達 ・都市の自治
２０．岩にきざみつけた勝利	・農民の成長

２１．太郎冠者の活躍	・室町時代の文化
２２.南蛮人がやってきた	・南蛮貿易 ・キリスト教の伝来
２３.なむあみだぶつの旗	・一向一揆
２４．なで切りの信長	・信長の事業
２５.村に入りこむ秀吉	・検地と刀狩 ・秀吉の対外政策
２６.骨をぬかれた大名	・江戸幕府 ・大名の統制
２７.日本町が消えた！	・朱印船貿易と日本町
２８．原城の讃美歌	・鎖国 ・鎖国後の外交
２９.士農工商えた非人	・身分統制 ・農民の生活
３０．坂川ものがたり	・農業の進歩と諸産業の発達
３１．天下の台所	・都市の繁栄 ・元禄文化
３２．米将軍のなげき	・綱吉と白石の政治 ・享保改革
３３．検見取はいやだ	・農村の変化 ・百姓一揆の高まり
３４．洋学と浮世絵	・寛政の改革 ・蘭学 ・化政文化
３５.天保夢ものがたり	・天保改革 ・外国船の出現 ・高まる政治への関心

（安井俊夫『子どもが動く社会科』地歴社, 1982 年, pp.108－114.を参考に筆者作成）

表 1 のように，安井は教科書の単元から子どもに学ばせたい内容を選定し，テーマを設定している。ここでは, 単元 10 と単元 33 を取りあげて説明する。「私は奴婢になりたい」という単元 10 は，律令制下の農民の暮らしについて理解する授業構成になっている。当時の農民の暮らしは，租庸調や労役，防人などの負担があったために，かなり苦しい生活を行っていた。「私は奴婢になりたい」という貧窮問答歌に残っている歌を取りあげることで，生活が苦しかったことを一方的に伝えるのではなく，奴隷である奴婢に自らなりたいと思う理由を民衆の立場から探究させることで，重かった税を奴婢になることで払わなくてもよいこと，奴婢は主人のもとで働かなければならないが，生きていくための最低限度の食べ物は支給されることを理解することができる。つまり，重い税を払うよりも，奴婢になる方がましであることを共感的に理解することができるのである。これらの内容は，民衆の立場から捉えさせることでよりリアルに, 切実に理解することができる。単元の終盤で, 当時の人々が奴婢になりたいと言った気持ちについて子どもたちは,「奴婢になりたいというよりもこんな生活から何とかのがれたいということだと思う」[7]「自分の暮らしは奴婢よりも貧しい。その奴婢よりも貧しいということを訴えたかった」[8]「自分の生活を見て，奴婢の方がまだましだ，いっそ奴婢になった方が楽だと思ったんじゃないか」[9] と述べている。つまり，民衆の立場からの歴史教育を行うことで，当時の人々に対して共感的に理解することができ，自ら歴史に疑問を持つことで，主体的に歴史認識を形成しているのである。

「検見取はいやだ」という単元 33 は，百姓一揆に関する授業である。この単元は，百姓一揆から農民の生活や，年貢のあり方などについて学んだ後に，子ども自身に評価させる内容となっている。その中核を担うのが年貢を「定免」にするか「検見取」にするのかということである。安井は,「定免か検見取かということは，どちらがいいかということにとどまらず，農民の生活，生産に対する要求を具体的につかむ糸口となっている」[10] と述べている。つまり，なぜ農民が百姓一揆をおこしたのかということを探究していくことにより，定免か検見取のどちらがよいかという選択だけでなく，当時の農民の生活や農業の発展に関しても子どもが自ら主体的に理解することができる内容となっているのである。単元の終盤で，子どもたちは当時の農民の立場に立ち,「検見取は農民にはつらいことだからやめてほしい。せっかく多くとれても自分のものにならないからだ」[11]「検見取ではますます苦しくなる。定免で少し生活を安定させてほしい。」[12]「どうして農民の気持ちがわからないのか。少しは農民のことを考えなさい」[13] と述べている。この単元においても，前述した単元 10 と同様に民衆の立場からの歴史教育を行うことで，歴史事象をより共感的に理解することができるため，歴史認識を主体的に形成させているのである。

このように，安井は，歴史事象を民衆の立場から理解することができるように教材を，子どもたちが学びたいと思えるような内容に設定し，歴史教育を行うことにより，子どもたちに当時の人々を共感的に理解させることで，社会に生きる主体者としての自覚を促している。

2　小堀俊夫の授業分析
－中学校歴史的分野「国民から見た戦後」の授業実践を事例として－

本研究で分析する授業は，小堀俊夫が実践した「国民から見た戦後」である。小堀実践は，第1時から第5時まで合計5時間の構成となっている[14]。

第1時では，当時の社会状況について探究させている授業構成となっている。まず，昭和20年と21年の出生数を予想させることで，当時の社会の様子について自らの視点から考えを述べることができるようになっている。次に，戦時中につけられた子どもの名前と，戦後につけられた子どもの名前を予想・比較し，当時の人々が何を求めていたのかということを予想する。15年戦争中は「勇」や「勝」といった名前が多かったことに対して,戦後は,「稔」や「和夫」が多かった。このような名前の違いを考えることで,当時の人々が時代の状況に合わせた名前をつけていたことを理解することができている。戦後の人々が,平和という意味を込めて名前をつけていたことに気づかせているのである。さらに，上野動物園の入場者数にも言及することで，戦争が終わった翌月から入場者数が増えていることに気づかせることができ，戦争が終わったことで，自由な時間を楽しむことができるようになったことを認識させているのである。第1時は，当時の社会状況や戦後に生きる人々の願いなどを共感的に理解することで，当時の社会状況を捉えるための基盤を形成しているのである。

第2時では，人々の生活の様子を探究させている授業構成となっている。授業の序盤で，人々が平和という願いを込めて名前をつけていたことを理解した後に，1921年（昭和21年）4月10日の埼玉新聞を提示し，読み取らすことで，当時の人々の生活を探究させるための足がかりを作っている。選挙では,女性にも投票権が与えられたにもかかわらず，投票率は低かった。その当時は「一票よりも一俵」,「選挙にいくよりも食べ物を手に入れることで忙しい」といった言葉が流行していたように，民衆の生活は苦しかった。食用にすることができる野草を紹介したポスターや，現在では見ることがでないくらいの高い乗車率の電車の写真，子どもたちが祖父母から聞いた戦後の話をまとめた資料プリントを提示することで，民衆の苦しかった生活について共感的に理解することができている。第2時では，当時の人々の生活を共感的に理解することで，第1時と同様に当時の社会状況を捉えるための基盤を形成する授業構成となっている。第1時，第2時を通して子どもたちは，当時の社会状況や人々の生活などを民衆の立場から理解することができるようになるのである。

第3時は，当時の子どもたちがゾウを求めて行動をおこしたことを探究させている授業構成となっている。授業の序盤でゾウに関する基本的な知識を理解させ，さらに，上野動物園に関する情報を整理させる。その際に，1949年（昭和24年）に上野動物園の入園者数が新記録になったことを意識させる。この年は上野動物園にゾウが贈られた年である。戦争中に処分してしまったために，1949年以前の動物園にはゾウのおりにゾウの絵が描かれているパネルがおかれているだけであった。そこで，上野動物園にもゾウが欲しいという願いから，子ども議会がマッカーサーや国会，都知事に懇願したり，インドのネルー首相にゾウの輸送を願う手紙を集め，インドの実業家に渡したりした。その結果，ネルー首相はゾウを贈ることを了承した。授業の終盤で，以上のように，自らの行動によって上野動物園にゾウを入れることができた戦後の子どもと，自らの意志で行動することができなかった戦時中の子どもを比較し,「戦争中の子どもは，こういった問題を戦いで解決しようとしている。しかし戦後の子どもは,意識的ではないが,平和的かつ国際交流の発展を行っている。」,「この子どもたちは，自分たちだけでなく，みんなのために何かをしようという考えを持っている。戦争のころの子どもたちは，自分が生き抜くために必死だという印象があった」[15] といった発言をしている。戦争中や戦後の子どもたちに焦点を当てることで，社会の状況によって行動に変化が生じることを理解することができるのである。第3時では，戦争が終わり，日本は平和に向かっていることを理解することができる段階となっている。

第4時は，ネルー首相の手紙について探究させている授業構成となっている。ネルー首相は日本にゾウを贈る際に，日本の子どもたちに「インドの子どもたちや，日本の子どもたちが成長したときには，それぞれの自分たちの立派な祖国のためばかりでなく，アジアと世界全体の平和のためにもつくしてほしいということです」というメッセージを贈った。当時の世界は，アメリカとソ連を中心に冷戦がおこっていた。インドも例外ではなく，ゾウを贈るほどの余裕はなかった。そのような苦しい状況のなか，ネルー首相がゾウを贈ってくれた理由を考えることで，ネルー首相が平和を求めて日本にゾウを贈ってくれたこと

を認識させることができる。第4時では，戦争が終わり，日本が平和に向かっているはずなのに，ネルー首相は平和を求めてゾウを贈ってくれたことを理解することで，子どもたちが社会に疑問を持つ段階となっている。

第5時は，ネルー首相が講和会議に参加しなかった理由を探究させている授業構成となっている。サンフランシスコ平和条約は，日本が独立国としての主権を取り戻したものの，沖縄や奄美，小笠原諸島はアメリカが統治することを認め，さらに，同時に締結した日米安全保障条約では，アメリカ軍の駐留を許した。このことは，日本が冷戦においてアメリカ側に立つことを意味している。しかし，ネルー首相や当時の日本国民は，どちらにも属さない中立の立場に立つことを望んでいた。アメリカ側に立つことは，日本が再び戦火によって被害を受ける可能性があったからである。授業の終盤で，今まで学んだことを踏まえてネルー首相への手紙という形で自分の意見を書かせている。子どもたちは以下のように述べている[16]。

> 私はネルー首相の考えが正しいと思いました。他の国の人たちは，みんな自分の国のことしか考えていないから，戦争をしてしまうのではないかと思いました。でも，ネルー首相はちゃんと他の国のことを考えているのですばらしいひとだなと思います。ネルー首相のような考えの人が増えたら戦争がなくなるのかなと思いました。
>
> 自国のインドも大変な状況なのに，他国の心配をするなんて，立派だと思った。今の自由を保つためには，どちらの陣営にも属さないという言葉には，納得した。日本をそれだけ心にかけてくれているんだなあと思った。ネルー首相の言うことはどれも正しいことで，自分と同じような意見だとわかった。

ネルー首相が平和をもとめ，講和会議に参加しなかったように，子どもたちも，平和な社会を実現するための方法を提起することができている。第5時は，第1時から第4時まで学んだ内容をもとに，自分の意見を社会に提起することができる段階となっている。

「国民から見た戦後」の単元は，戦後の日本の様子を民衆の立場から教えることで，子どもたちは民衆に共感し，歴史認識を主体的に形成している。単元の前半では，民衆の生活に着目させることで，当時の社会状況や人々の生活はどのようなものであったかということを理解することができる内容となっている。後半は，子どもたちの発言から読み取れるように，冷戦によって世界の人々が犠牲になっていたことを捉えさせている。また，日米安全保障体制下のもと，日本も戦争に参加したりしている現実に対し，ネルー首相が主張しているように中立を保つことで世界が平和になるという意見を持っている。つまり，日米安全保障体制の下では，直接かかわらなくとも米国と協調して戦争に間接的に加担しているという見方もできることに気づき，それを回避するためには中立という立場を貫くことも一つの選択肢であるということを子どもたちは考えているのである。

以上のような授業を，意欲の育成という視点から分析し，整理したものが表2である。授業の事実から，本実践においては，意欲を3つのレベルに区分することができると判断した。それは下記の通りである。

1次的な意欲：何かを知りたい
2次的な意欲：疑問を解決し，社会の本質を知りたい
3次的な意欲：課題を見いだしたうえで，社会の改善に貢献したい

この意欲のレベルの設定にあたっては，森分孝治が初期社会科の分析に用いた手法を参考にした。森分は，問題解決学習の授業実践を取りあげ，授業記録に即して，子どもの欲求を第1次から第3次に分類している。その森分の論を参考に本研究では，教師の指示・発問からどのような意欲が導き出されるのかということを分類したうえで，子どもの意欲を向上させるための教師の手立てについて考察する。森分は，第1次から第3次までの欲求を以下のように分類している[17]。

> 欲求・問題・解決活動は「ごっこがしたい」という単元をつらぬく欲求とこれに直接関わる問題や解決活動，これらを第1次のそれらとすると，この第1次の問題を解決するための第2次の欲求・問題・解決活動と，さらに，第2次の問題を解決するための第3次のそれらとに分類される。

森分の論によると，授業の流れのなかで，1次の欲求が生まれると，それを満たすために学習活動が展開され，そのなかで，高次の欲求が生まれていくのである。その過程が連続することで，欲求が向上し，より高次のものへと変化していくのである。つまり，授業が進行していく過程のなかで，子どもの欲求がより高次のものへと変容していくのである。以上の

森分の論を参考に設定した意欲のレベルを詳細に説明すると以下のようになる。

レベル１の意欲は，知りたいという意欲である。この意欲は，授業者の働きかけによって誘導的に向上していくものである。例えば，子どもたちに答えを予想させる場面や，なぜやどのようにといった問いを投げかける際に向上していく。レベル２の意欲は，事象を知ることによって，対象に疑問を感じ，その疑問を解決したいという意欲である。この意欲は，授業者によって誘導されるものではなく，主体的に向上していくものである。例えば，獲得した知識では，答えることができない事実を発見した場合や，答えが一つではない指示・発問を与えた場合に向上していく。レベル３の意欲は，社会の改善に貢献したいという意欲である。この意欲は，レベル１，レベル２の意欲が向上することで生じる意欲である。ここで定義したそれぞれの意欲は，単独で向上するのではなく，互いに関連しながら向上していくものである。以下に示す表２は，前述したように，森分の論を参考に作成した表である。四角で囲んであるものが，教師による指示・発問である。教師の指示・発問を，誘発が予想される意欲を参考に，レベル１からレベル３まで分類した。四角の枠からのびている矢印は，意欲の向上の過程を示したものである小堀実践の特徴は，最終的にはレベル３の意欲の向上をめざして授業を構成している点である。

具体的に，授業実践を分析すると，第１時では，出生数の予想，名前ランキング，人々が名前に込めた願い，上野動物園の入園者数を予想させることで，子どもたちに当時の社会に目を向けさせている。そうすることで，当時の社会のことを知りたいというレベル１の意欲を向上させているのである。

第２時では，敗戦後初の衆議院選挙の投票率や選挙が始まったときの人々の生活の様子などを考えさせることによって，当時の人々の生活について理解させている。その過程において，戦争が終わり民衆の生活がどのように変化したいのか知りたいというレベル１の意欲を向上させているのである。つまり，第１時と第２時では，教師の働きかけによって，民衆の立場からの歴史認識を形成させることを目的としている段階であるということができる。民衆の立場を共感的に理解させる過程で知りたいというレベル１の意欲を向上させているのである。

第３時はでは，1949 年に上野動物園の入園者数が最大になった資料や，ゾウがいない動物園の資料を提示することで，その理由を知りたいというレベル１の意欲を向上させている。さらに，上野動物園にゾウをいれるために子どもたちが行動をおこしたことや，戦時中の子どもたちと比較させることで，子どもたちが行動をおこすことができた理由を知りたいというレベル２の意欲を向上させているのである。

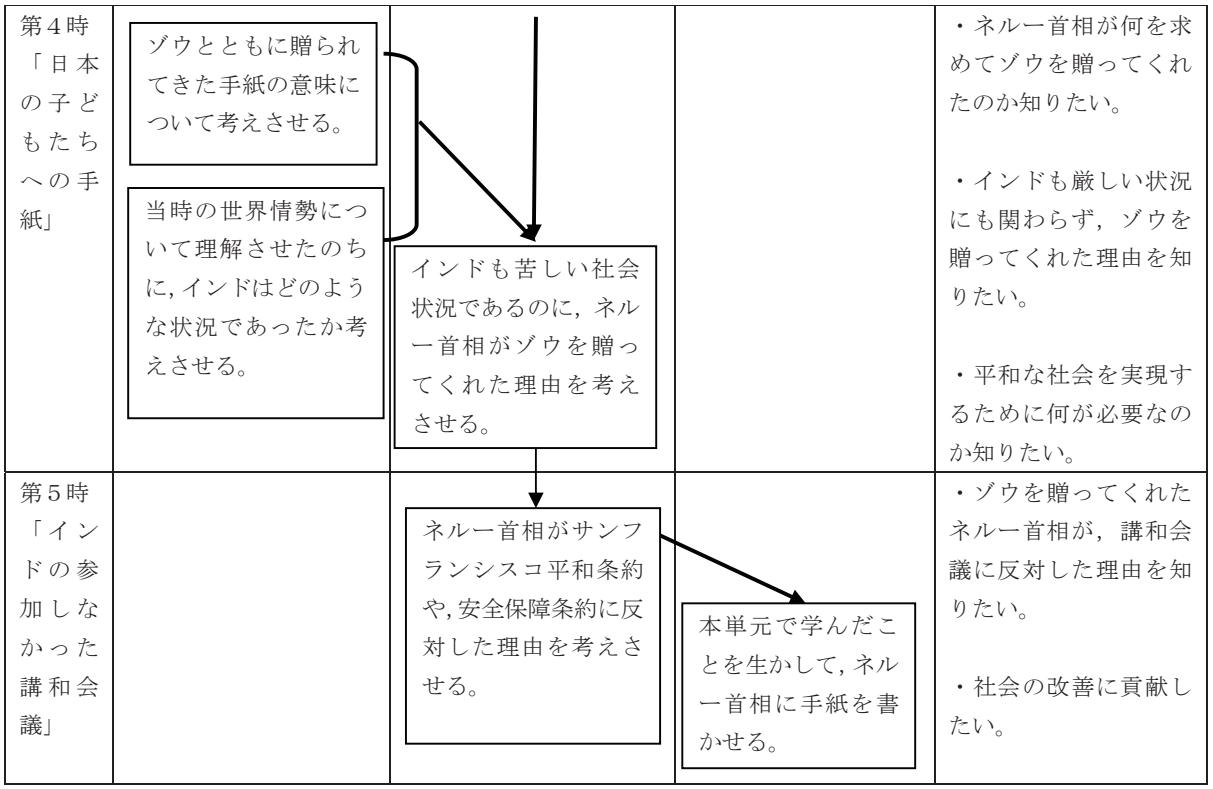
第４時では，ネルー首相からの手紙の内容や，当時の世界情勢を教ええることで，ネルー首相が何を伝えたかったのか知りたいというレベル１の意欲を向上させている。ネルー首相が，「インドの子どもたちや日本の子どもたちが成長したときには，それぞれの自分たちの立派な祖国のためばかりではなく，アジアと世界平和のためにも尽くしてほしいということです」ということを日本の子どもたちに望んでいることを理解させることで，平和な社会を実現するために，自分たちに何ができるのか知りたいというレベル２の意欲を向上させているのである。

第５時では，サンフランシスコ平和条約の内容や安全保障条約をネルー首相が反対していることを教えることで，日本にゾウを贈ってくれたネルー首相が反対しているのはなぜか知りたいというレベル２の意欲を向上させている。授業の最終部で，ネルー首相宛てに手紙を書かせ，自分の意見を主張させることで，平和な社会を実現するための方法を提起させている。子どもたちは以下のように述べている[18]。

> 私はネルー首相の考えが正しいと思いました。他の国の人たちは，みんな自分の国のことしか考えていないから，戦争をしてしまうのではないかと思いました。でも，ネルー首相はちゃんと他の国のことを考えているのですばらしいひとだなと思います。ネルー首相のような考えの人が増えたら戦争がなくなるのかなと思いました。
>
> 僕はネルー首相のことを学んで，あなたの考え方は，僕の考え方と，とても似ていると思いました。僕も平和や自由を維持するには，アメリカ側の資本主義にもソ連側の社会主義にも属さないことが大切だと思います。僕がもしネルー首相の立場だったら同じ行動をとっていたと思います。日本にゾウを愛情と好意の使者としておくった時，ネルー首相はインドと日本の友好関係だけでなく，アジアと世界全体のことを考えていました。それはとてもすばらしいことだと思います。僕はそのことを知ったときあなたを尊敬しました。自国

表2 小堀実践における意欲の向上の過程（筆者作成）

	子どもの意欲を誘発させたい指示・発問			
	レベル 1 何かを知りたいという意欲	レベル 2 疑問を解決し，社会の本質を知りたいという意欲	レベル 3 課題を見いだしたうえで，社会の改善に貢献したいという意欲	誘発が予想される意欲
第1時「昭和の名前ベストテン」	昭和 20 年と 21 年の出生数を予想させる。 当時の名前ランキングや，人々がどのような思いを込めて名前をつけたのか予想させる。 敗戦後の上野動物園の入場者数を予想させる。			・出生数が多いのはどちらの年か知りたい。 ・当時の人々がどのような思いから子どもの名前をつけたのか知りたい。 ・敗戦後，上野動物園の入場者数にはどのような変化があったのか知りたい。
第2時「はじめての選挙」	昭和 21 年の新聞記事を読み取らせ，敗戦後初の衆議院議員選挙について考えさせる。 戦後初の選挙の頃の人々の暮らしについて考えさせる。			・選挙が始まって，民衆の生活のどのような変化があったのか知りたい。
第3時「ゾウのいない動物園」	上野動物園のゾウに関する資料や入場者数に関する資料を提示し考えさせる。 上野動物園にゾウがいない理由について考えさせる。	上野動物園にゾウをおくために，当時の子どもたちがとった行動に関する資料を提示し，考えさせ，戦争中の子どもたちと比較させる。		・1949 年に上野動物園の入場者数が増えた理由や，ゾウが居ない理由を知りたい。 ・子どもたちが上野動物園にゾウをおくためにどのような行動を起こしたのか知りたい。 ・子どもたちが行動を起こすことができた理由を知りたい。



のことだけでも大変なのに他国のことまで考えている。僕もそのような考えをもてるようにしたいと思います。

子どもたちに自らの考えで，自らの言葉で，提起させることで社会の改善に貢献したいというレベル3の意欲を向上させているのである。

考察の結果，第1時，第2時で社会に目を向けさせ，民衆の立場に立たせることで社会を知りたいというレベル1の意欲を向上させており，第3時，第4時で社会に疑問を生じさせることで，レベル2の意欲を向上させている。第5時で，子どもに自分の意見を社会に向けて発信することを求めることで，レベル3の意欲が向上しているのである。小堀実践は，社会の改善に貢献することができる子どもを育てることを目標としているが，そのためには，1時間の授業で，社会に関心や疑問を持たせ，改善に貢献させる子どもを育てようとするのではなく，単元全体を通して，社会の改善に貢献できる子どもを育てているのである。つまり，第1時から第4時は，社会の改善に貢献するための力を育成する基礎的な段階であり，第5時は第1時から第4時までに学んだ基礎的な知識をもとに自分の考えを主張する発展的な段階であるということができる。上記の手順で授業を進めることで，小堀が目標に設定しているような社会に貢献する意欲を持った子どもを育てることができるのである。以下に示す図1が，レベル1からレベル3までの意欲の関連を構造的に示したものである。レベル1，レベル2の意欲は直接的な関係性があり，互いに関連しながら向上している。その際に，教師からの働きかけによって，意欲が効果的に向上していく。レベル1，レベル2の意欲が向上している際に，教師の働きかけによってレベル3の意欲が向上するのである。

以上のことから，社会科で，社会改善をめざした意欲を向上させる際には，小堀の授業実践のように，意欲にレベルを設けそれを段階的に育成していくことが有効であると言える。

Ⅲ　おわりに

本研究では，小堀の社会科授業実践を学力としての意欲を視点に分析することで，小堀が意欲をどのように捉えているのか，また，どのような方法をもちいて向上させているのかということを明らかにした。小堀は，民衆の立場から歴史を捉えさせることにより，子どもたちに当時の人々を共感的に理解させることで，社会に生きる主体者としての自覚を促している。さらに，社会の改善に貢献できる子どもを育てようとしているのである。その際に，社会に目を向けさせ，疑問を生じさせることで，社会改善に貢献したいという意欲を向上させているのである。

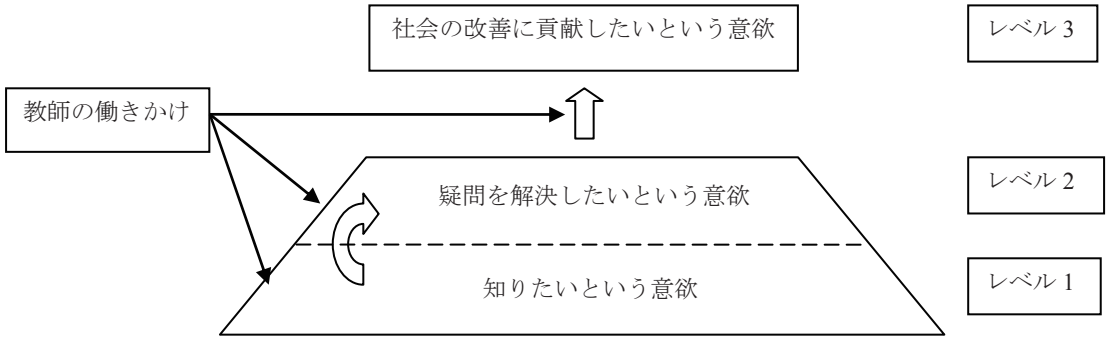


図1　小堀実践におけるレベル1からレベル3の意欲の構造図（筆者作成）

小堀実践は以上のような点は評価できるものの，小堀実践の授業構成原理の根拠となっている民衆の立場から捉えさせる歴史教育に対する批判も考慮しなければならない。その批判とは，態度主義に陥る危険性があるということである。森分は，歴教協の授業実践に対して，社会の発展法則を重視することで認識を閉ざしていると述べている[19]。つまり，歴教協の授業実践は，民衆の立場からの歴史を教えることで，子どもの認識を，民衆の立場からのものに限定してしまうのである。すなわち，そこで形成される社会認識は閉ざされたものとならざるを得ないのである。

小堀の授業実践は，上記の批判のように，問題点には留意する必要があるが，社会の改善に貢献したいという意欲を向上させる方法を提示した点は高く評価できると言える。

参考・引用文献

1）歴史教育者協議会に関しては，多くの論者によって理論が提唱しているため，特定の理論を導くことが困難である。そこで，団体に所属している個人に着目する。
2）この点に関しては，歴史教育者協議会の設立趣意書に記載されている。
3）森分孝治「態度形成と授業構成（四）－歴史教育者協議会の場合（その２）」『社会科教育』明治図書，1982年，8月号，p.108.
4）この点に関しては，歴史教育者協議会編『あたらしい歴史教育，授業をつくる』大月書店，1994年で詳しく言及されている。
5）同上，p.43.
6）この点に関しては，安井俊夫『子どもが動く社会科』地歴社，1982年，pp.108 - 114. を参考にした。
7）安井俊夫『子どもが動く社会科－歴史の授業記録』地歴社，1982年，p.162.
8）同上，p.162.
9）同上，p.162.
10）同上，p.168.
11）同上，p.187.
12）同上，p.187.
13）同上，p.187.
14）この点に関しては，小堀俊夫「国民から見た戦後」安井俊夫編『子どもとつくる近現代史，第１集』日本書籍を参考に作成した。
15）同上，p.284.
16）同上，pp.297-298.
17）この点に関しては，森分孝治「問題解決学習の成立－『郷土の輸送（『補説』）から『福岡駅』（谷川実践）へ－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.79，1998年，p.10. を参考にした。
18）前掲書14），pp.297-298.
19）この点に関しては，森分孝治「態度形成と授業構成（三）－歴史教育者協議会の場合（その1)」『社会科教育』明治図書，1982年，7月号及び，前掲書３）で詳しく言及されている。

Title　The Study of the Strategy for Building Children’s Engagement for Learning in a Social Studies Class
Subtitle　Based on the Analysis of the Social Studies Lesson in a Junior High School

Author　Junki KOYAMA*1　　Co-Author　Toshinori KUWABARA*1

(Abstracts)　This paper is to clarify the positioning of children’s engagement in the scholastic ability and the strategy for building it for learning in a social studies class. The method of the analysis adopted an inductive method not a deductive thing to set an analysis frame based on the specific class theory that had been used in a conventional social studies education study well. It picks up class practice considered to aim at upbringing of the engagement and analyzes it along the intention of the person of class as much as possible and clarifies a principle and the method of engagement upbringing to be seen there. In this study, I take up the class practice that aimed at the improvement of the engagement that contributed to social improvement from many class practices aiming at improvement of the engagement. As a specific example I took up a unit "the after Second World War watched by the nation" that practiced by Toshio Kobori who belong to a history school teacher meeting, analyzed and evaluated it. As a result of analysis, Kobori’s practice was to perform the history education from the situation of the people, and it was revealed that I improved engagement to want to contribute to social improvement.

Keywords:　, Social studies education , Engagement,　Social studies class practice,　History school teacher meeting

*1　Graduate Course of Education Okayama University

【原　　著】

全学教職課程の質保証に関する研究（2）
―学生の平成 24 年度の初年次プログラム前後における意識変容に着目して―

三島　知剛　髙旗　浩志　後藤　大輔　樫田　健志
江木　英二　曽田　佳代子　加賀　勝

A Research on Quality Assurance in Teacher Training Course in Okayama University (2)
– Focused on Change of Students' Consciousness Before and After Teacher Training Program for Freshman –

Tomotaka MISHIMA, Hiroshi TAKAHATA , Daisuke GOTO, Tsuyoshi KASHIDA,
Eiji EGI, Kayoko SODA, Masaru KAGA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.82-89

【研究論文】

原　著

全学教職課程の質保証に関する研究（2）

―学生の平成 24 年度の初年次プログラム前後における意識変容に着目して―

三島　知剛※1　髙旗　浩志※1　後藤　大輔※1　樫田　健志※1　江木　英二※1
曽田　佳代子※1　加賀　勝※1※2

岡山大学では，教師教育開発センターによる全学の教員養成教育の質保証に取り組んでいる。本学では，教育学部以外に在籍し，教員免許状の取得を志す学生（文学部，法学部，経済学部，理学部，工学部，農学部，環境理工学部，マッチングプログラムコース）を対象にした 1 年次の核になるプログラムとして「全学教職オリエンテーション」と「母校訪問」を設けている。本研究では，平成 24 年度にこれら 2 つのプログラムを受けた学生を対象にした事前事後によるアンケート調査結果に基づき，学生の意識変容を検討した。その結果，（1）教職志望度が上昇する傾向があるが，教員免許取得希望度や教員採用試験の受験意志は低下すること，（2）「教職観」に関する様々な意識が変容し，教職理解が深まるが，「4 つの力に対する自信」は部分的な変容であること，（3）「大学生活や将来への思い」に関して部分的であるがポジティブに変容していくこと，が主に示唆された。

キーワード：全学教職課程，全学教職課程初年次プログラム，全学教職オリエンテーション，母校訪問，学生の意識変容

※1　岡山大学教師教育開発センター
※2　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．はじめに

岡山大学においては，平成 22 年度に教師教育開発センターの設置以降，全学の教員養成教育に取り組んでいる。そして，教育学部による「教員養成コア・カリキュラム」の研究成果を基にして，全学教職課程の構造化を行い，1 年次から 4 年次までを 3 つの期に分け，それぞれねらいを設定している（図 1）。そのうち，教職への出発点である 1 年次を「教職への意欲向上期」とし，教職志望を確認し，教職への夢と希望をふくらませることをねらいとしている。そして，そのための核になるプログラムとして，本学では「全学教職オリエンテーション」と「母校訪問」を設けている。本研究では，本学における第 1 期のプログラムの効果を平成 24 年度にこれらのプログラムを受けた学生を対象にした質問紙調査の結果から検討することとする。

ここで，1 年次の 2 つのプログラムの内容について記述しておく。まず，全学教職オリエンテーションは，例年，5 ～ 6 月頃，文系学生・理系学生を対象に概ね同じ内容で 2 回にわたって行われる。ここでは，大きく①教職課程の履修に係る見通しを与えること，②次のプログラムである母校訪問の事前指導を行うこと，の 2 つのことを行う。平成 24 年度の全学教職オリエンテーションの内容を示したものが表 1 である。なお，当初は文系・理系学生それぞれ，2 コマ連続で実施し 1 日で終わらせていたのものを，1 コマずつ 2 日に分散させたり，学生が受け身的に説明を受けるだけではなく，能動的に参加できるようにグループワークを取り入れるなどプログラムの内容や構成を修正している。

次に，母校訪問についてである。母校訪問は，学生が数か月前まで高校生として通っていた高校に教職を目指している大学生として 1 日訪問し，2 つのことに取り組むという本学独自のプログラムである。取り組みの 1 つは，学生が取得を希望する免許教科の授業観察と学級観察である。もう 1 つは，恩師へのインタビューである。なお，これらは最低限取り組まなければならないことで，後輩を前に大学生活について話をしたり，部活動指導の補助をしたりするなど様々な機会を得ている学生もいる。母校訪問実施の流れを表 2 に示す。このように，母校訪問は単に 1 日母校を訪問すれば終わりというものではなく，母校訪問の経験を報告書にまとめ，さらには母校訪問事後指導に参加してはじめて，母校訪問のプログラムを終えたことになるのである。

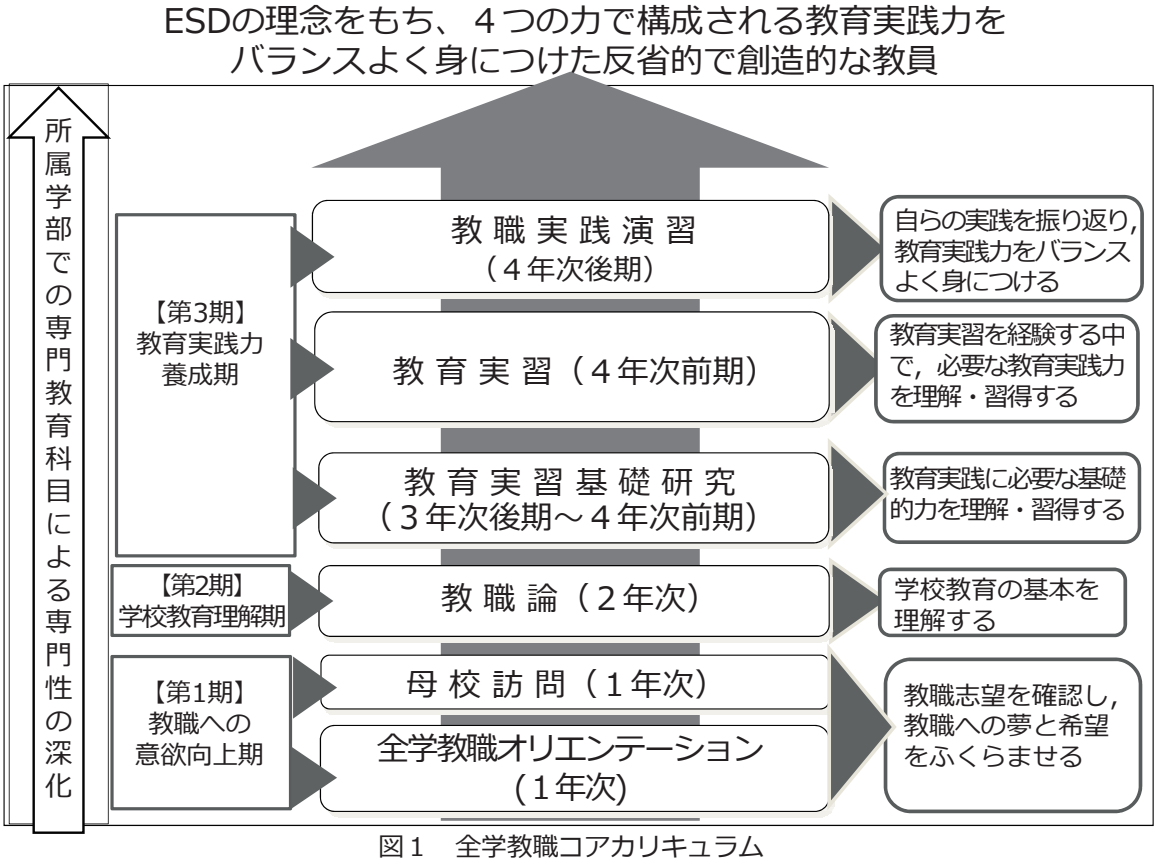


図１　全学教職コアカリキュラム

一方，様々な取り組みやプログラムを充実させていくためには，効果検証が必要になってくる。このことに関し，教師教育開発センターでは，定期的なアンケート調査を実施し，データに基づいた教職課程の改善・改革に取り組んでいる。本学の１年次プログラムに関するこれまでの知見として，後藤・髙旗・樫田・三島・江木・曽田・高橋・加賀（2012），高旗・後藤・三島・樫田・江木・曽田・高橋・加賀（2013）がある。これらをまとめると（１）母校訪問に参加した学生の 90%が母校訪問を充実していたと回答していること，(2) 本学教職課程の DP である 4 つの力（学習指導力・生徒指導力・コーディネート力・マネジメント力）に対する母校訪問後の自己評価において 60 ～ 70%の学生が「充分できる」「できる」「概ねできる」と回答していること，(3) 母校訪問を始めとするプログラムが教職志向性の低い学生に一定のインパクトを与えていること，といった成果が見出されている。

このように本学の１年次プログラムの効果検証はこれまでも行われてきているが，検討方法は概ね以下のようにまとめられる。すなわち，（1）回想法的なデータにより検討をしていること，（2）教職課程履修者数の推移を追うことにより検討していること，(3) プログラム事後のみの調査結果により検討していること，である。もちろん，こういった方法による検討も重要であるが，回想法的なデータによる検討の場合，客観的なデータが得られる可能性があるという利点が考えられる一方で，回答が社会的望ましさに引

表1　H24年度の全学教職オリエンテーションの内容

項目	所要時間	内容
＜前半部＞1日目		
1	5分	全体挨拶
2	15分	アンケート
3	20分	岡山大学で教師を目指すにあたっての心構え及びポートフォリオへの自己チェック
4	30分	母校訪問について
5	5分	母校訪問エントリー方法について
6	15分	質疑応答及び書連絡
＜後半部＞2日目		
1	20分	教員免許取得に係る履修方法や要件等について
2	55分	グループワーク
3	15分	連絡事項 （CST，センターホームページ，センターの紹介）

きずられる可能性も残る。すなわち，プログラムの事後にプログラムの効果を直接的に質問された場合，過度に高く評価した回答をしてしまう可能性があるのである。また，直接的にプログラムの効果を質問していなくても，プログラム事後の一時点だけの測定でもって，プログラムの効果を検討することは厳密には難しい。すなわち，プログラム事前のデータと比較してどうだったのかという観点で検討をする必要があるのである。また，教職課程の履修者数の推移を追っていくことも重要なことではあるが，プログラムの効果を検討していく際，対象学生がどのような回答をしているのかということを変容データでもって検討していく必要もあると考えられる。しかし，この点に関しての検討が十分になされているとは言えない。

そこで，本研究では，平成 24 年度に本学の全学教職課程初年次プログラムを受けた学生を対象に，本学の第 1 期におけるプログラムの効果をプログラムの事前事後の調査による学生の意識変容から検討することを目的とした。

表2　母校訪問実施の流れ

1. 全学教職オリエンテーションに参加する
2. 『教職実践ポートフォリオ』に基づいて自己の現状と課題を確認する
3. 「母校訪問計画書」を作成し，提出する
4. 各自で高校へ電話連絡をする
5. 母校訪問をする
6. 母校訪問報告書を作成する（母校へのお礼状を作成し送付する）
7. 母校訪問事後指導に参加する

Ⅱ．方法

1　調査対象

調査対象は，平成 24 年度に全学教職オリエンテーションと母校訪問を受けた学生であり，2 回とも回答が得られた 206 名が分析対象であった。なお，学部別の参加人数としては，文学部 58 名，法学部 6 名，経済学部 13 名，理学部 63 名，工学部 17 名，環境理工学部 26 名，農学部 16 名，マッチングプログラムコース 7 名，であった。

2　調査時期

調査は平成 24 年 5 月にそれぞれ文系及び理系の学生を対象に行われた全学教職オリエンテーションの前半部（1 回目）で 1 回目の調査が行われた。同年 10 月にそれぞれ文系及び理系の学生対象に行われた母校訪問後の母校訪問事後指導で 2 回目の調査が行われた。なお，当日止む負えない事情でオリエンテーションや事後指導に参加できなかった学生に関しては，個別に回答を求めた。そして，以下の内容に関する回答を 2 回の調査において求めた[1]。

3　調査項目

（1）教職志向性

教職に対する志向性について測定するために，「教員免許取得希望度」「教員採用試験受験意志」「教職志望度」「教職への魅力感」についての設問全 4 項目を用いた[2]。なお，回答は，それぞれ 5 件法であった。

（2）教職観

教職に対するイメージや考えを測定するために，「教職は優れた人格を必要とする職業だと思う」「教職は人に尽くすことで喜びを味わえる職業だと思う」など 12 項目を用いた。なお，回答は，「全くそう思わない」～「とてもそう思う」の 5 件法であった。

（3）4 つの力に対する自信

本学教職課程では，「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の 4 つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた教員を育てることを目指している。その 4 つの力に関して，髙旗ほか（2013）でも用いられている 15 項目を用いた。そして，本研究では，15 項目が 4 つの力のどの力に位置づくのかを以下のように想定した。すなわち，「学習指導力」に関する項目として，「子どもに分かりやすい授業を行うこと」など 5 項目，「生徒指導力」に関する項目として，「子どもの自主性を引き出すこと」など 5 項目，「コーディネート力」に関する項目として，「年輩の教師と良好な関係を築くこと」など 4 項目，「マネジメント力」として「学級担任としてクラスをまとめること」の 1 項目，であった。なお，回答は「全く自信がない」～「とても自信がある」の 5 件法であった。

（4）大学生活及び将来への思い

学生の現時点での大学生活に対する思いや将来への思いを測定するために，「専門的な知識や技術が身についてきていると思う」「定職に就けるかどうか不安がある」など 15 項目を用いた。なお，回答は，「全くそう思わない」～「とてもそう思う」の 5 件法であった。

Ⅲ．結果と考察

1　教職志向性の変容

1 年次プログラムの前後における教職志向性の変容について検討するために，項目ごとにそれぞれ全学教職オリエンテーション時と母校訪問事後指導時で対応のある t 検定を行った（表 3）。その結果，「教員免許取得希望度」（t （205）＝ 3.89，p ＜ .01），「教員採用試験受験意志」（t（205）＝ 3.10, p ＜ .01），「教職志望度」（t （205）＝ 1.84，p ＜ .10）の 3 項目で有意な得点の変容または傾向が見られた。変容の仕方を見ると，「教職志望度」は，母校訪問事後指導時に得点が有意に高くなっているが，「教員免許取得希望度」「教員採用試験受験意志」は得点が有意に低くなっている。

まず，教職志望度が高まったことについては，本学のプログラムを通して学生が教師になりたいという思いを強めたことが考えられる。とりわけ，母校訪問の効果は大きいことが考えられる。つまり，授業や学級を生徒ではない視点で観察することの新鮮さや恩師へのインタビューを通して教職の実態や魅力を知ることにより教職への志望度が高まったのであろう。学生が教職志望をする主要な理由の一つに恩師の影響があることが先行研究より窺える（例えば，木村・中澤・佐久間，2006；善明，2007）。このうち，木村他（2006）では，学生に教員を志望する理由として 12 項目から複数回答で回答を求めた結果，「子どもが好きだから」についで「すばらしい先生との出会い」が多かったことを見出している。このように学生の教職志望に与える恩師の影響の強さを踏まえると，母校で 1 日とは言え恩師と関わる機会が学生の教職志望にプラスに作用した可能性も考えられる。また，母校訪問とは時期や期間，内容等が異なるため直接的な比較には注意が必要だが，教育学部生を対象とした教育実習の前後で教職志望度が高まるという知見がこれまで指摘されている（例えば，児玉（2012））。本学のプログラムは，教育実習に比べると期間が短く，経験する内容も少ないことが予想される。にもかかわらず教職志望度が高まるというのは意義深い知見であると言える。

一方，得点が下がっていた 2 項目についてである。まず，「教員採用試験受験意志」に関しては，先述の「教職志望度」と一見矛盾する結果のように見えるが，これは学生の教職志望度がまだ強固ではないということなのであろう。すなわち，漠然と教師になりたいという思いが高まったものの，実際に教員採用試験を受験することに関しては，慎重になっている可能性が考えられる。また，このことには，教師にはなりたいと思うが，母校訪問での授業観察や恩師へのインタビューを通して教師の魅力と共に，大変さについても学ぶ中で，教師としての適性感や自信が持てずにいることが関係しているのかもしれない。次に，「教員免許取得希望度」の得点が下がっていることについてだが，これは学生が教員免許取得を真摯に捉えるようになったことが関係していると考えられる。すなわち，全学教職オリエンテーションでの教員免許取得に係る説明や母校訪問での経験，さらには教職を本気で目指す他の学生との交流によって教員免許取得に対する本気度が増してきている結果であると考えられる。

2　教職観の変容

教職観を測定する項目 12 項目に対してそれぞれ全学教職オリエンテーション時と母校訪問事後指導時で対応のある t 検定を行った（表 4）。その結果，「教育に関わる専門的な知識や哲学が必要だと思う」（t （205）＝ 5.22，p ＜ .01），「高い教育実践力が必要な職業だと思う」（t （205）＝ 2.89，p ＜ .01），「教科に関する専門的な知識が必要な職業だと思う」（t （205）＝ 3.78，p ＜ .01），「豊かなコミュニケーション能力が必要な職

表3 学生の全学教職オリエンテーション時と母校訪問後における「教職志向性」の平均値とSD及びt検定結果

	全学教職オリエンテーション時		母校訪問後		t値	
	平均	SD	平均	SD		
教員免許取得希望度	4.67	0.56	4.48	0.67	3.89	**
教員採用試験受験意志	3.73	1.06	3.57	1.06	3.10	**
教職志望度	3.50	1.08	3.60	0.95	1.84	†
教職への魅力感	4.03	0.89	4.09	0.86	1.07	

** p＜.01　† p＜.10

業だと思う」（t (205) = 3.62, p < .01），「教職は社会的に尊敬される職業だと思う」（t (205) = 3.17, p < .01），「教職は優れた人格を必要とする職業だと思う」（t (205) = 2.23, p < .05），「経済的に安定した職業だと思う」（t (205) = 1.73, p < .10），「教職は人に尽くすことで喜びを味わえる職業だと思う」（t (205) = 3.53, p < .01）の 8 項目で有意な得点の変容または傾向が見られた。

変容の仕方を見ると，「経済的に安定した職業だと思う」を除く 7 項目で得点が上がっていることから，教職に関する理解が深まっていることが示唆された。内訳を見ていくと，専門的な知識や実践力の必要性の理解や教職への肯定的な理解が増していることが窺える。一方で，「経済的に安定した職業だと思う」については，唯一得点が下がっていた。このことは，教職への肯定的な理解とは考えにくいものの，教職の現状を理解するという意味では，教職理解を深めている結果の一つとして解釈可能であろう。その意味では，教職に対してポジティブな側面のみではなく，一見ネガティブともとれる側面についての理解も深めていることから，学生は教職に対してステレオタイプ的な見方ではなく，多面的な見方ができるようになった可能性を本結果は示唆していると考えられる。その他，変容の見られなかった項目が 4 項目見られるものの，変容の見られた項目の多さから，学生が本学の 1 年次プログラムを通して教職への理解を深めていると考えられる。

3　4 つの力に対する自信

4 つの力を測定する 15 項目に対してそれぞれ全学教職オリエンテーション時と母校訪問事後指導時で対応のある t 検定を行った（表 5）。その結果，3 項目について有意な得点の変容または傾向が見られた。変容の仕方を見ると，「学習指導力」の中の「子どもに分かりやすい授業を行うこと」（t (205) = 2.23, p < .05）が低下していた。また，「生徒指導力」の中の「子どもの自主性を引き出すこと」（t (205) = 2.17, p < .05），「コーディネート力」の中の「保護者と良好な関係を築くこと」（t (205) = 1.87, p < .10）が高まっていた。

このうち，低下した項目に関しては，母校訪問において実際の授業を観察したり，恩師へインタビューしたりする中で，その難しさを感じとり自信を低下させた可能性が考えられる。一方，得点が高まった 2 項目に関しては，例えばこの内容に関して，母校訪問の中の恩師へのインタビューの中で，話を聞くことができ不安感が軽減した可能性も考えられるが，本研究からだけでは十分な考察が難しく，さらに知見を蓄積していく必要があると考えられる。

しかしながら，全体としては，部分的な得点の変化は見られたものの，自信への影響はあまりなかったという結果であった。自信はセルフ・エフィカシー（自己効力感）と捉えることができるが，坂野（2002）によると自己効力感が変化する情報源には，「遂行行動の達成」（振る舞いを実際に行い，成功体験をもつこと），「代理的経験」（他人の行動を観察すること），「言語的説得」（自己強化や他者からの説得的な暗示），「情動的喚起」（生理的な反応の変化を体験してみること），の 4 つがあるという。本学の 1 年次プログ

表4　学生の全学教職オリエンテーション時と母校訪問後における「教職観」の平均値とSD及びt検定結果

項目	全学教職オリエンテーション時		母校訪問後		t値	
	平均	SD	平均	SD		
教育に関わる専門的な知識や哲学が必要だと思う	3.83	0.87	4.19	0.81	5.22	**
高い教育実践力が必要な職業だと思う	4.40	0.65	4.58	0.71	2.89	**
教科に関する専門的な知識が必要な職業だと思う	4.44	0.63	4.66	0.63	3.78	**
豊かなコミュニケーション能力が必要な職業だと思う	4.60	0.61	4.78	0.57	3.62	**
教職は社会的に尊敬される職業だと思う	3.20	0.90	3.40	0.92	3.17	**
教職は優れた人格を必要とする職業だと思う	3.93	0.96	4.07	0.88	2.23	*
教職は高い倫理を必要とする職業だと思う	3.82	0.88	3.91	0.91	1.54	
経済的に安定した職業だと思う	3.40	0.93	3.28	0.92	1.73	†
教師もサラリーマンと同じ労働者だと思う	3.28	1.15	3.28	1.17	0.07	
教職は人に尽くすことで喜びを味わえる職業だと思う	3.61	1.06	3.88	0.98	3.53	**
教師は勤務時間外も生徒や学校のことを考えている必要があると思う	3.48	1.11	3.47	1.06	0.15	
プライベートでも教師には「教師らしさ」が求められると思う	3.00	1.06	3.09	1.15	1.01	

** p<.01　* p<.05　† p<.10

ラムの中では，例えば母校訪問において恩師の授業を観察したり（代理的経験），恩師から励ましを受けたりする機会（言語的説得）はあるかもしれないが，自信が変化するには時間が短いと考えられるし，4 つの情報源が全てあるとは考えにくい。また，自信は 1 年次の「教職への意欲向上期」で育むのではなく，教育実習等も実施されるその後のプログラムを通して段階的に育まれるべきことであると考えることもできることから，本研究の結果は当然であるとも考えられる。

4　大学生活及び将来への思い

全 15 項目に対してそれぞれ全学教職オリエンテーション時と母校訪問事後指導時で対応のある t 検定を行った（表 6）。その結果，「専門的な知識や技術が身についてきていると思う」（t （205） ＝ 2.29, p ＜ .05）「幅広い教養が身についてきていると思う」（t （205） ＝ 2.55, p ＜ .05）「将来の職につながる資格や免許が取得できると思う」（t （205） ＝ 2.08, p ＜ .05），「短大か専門学校に進んでいれば良かったと思う」（t （205） ＝ 1.72, p ＜ .10）の 4 項目について有意な得点の変容または傾向が見られ，全て得点は高まっていた。このうち，「短大か専門学校に進んでいれば良かったと思う」は意味合いが異なるが，これらの項目は，学生が各学部において専門性を深化させつつ，教職課程の履修についても前向きに捉えるようになっていることを表す結果と考えられる。とりわけ，「将来の職につながる資格や免許が取得できると思う」という意識が高まっていることは，本学の 1 年次プログラムが有効に機能していることを示す結果であると考えられる。

表5　学生の全学教職オリエンテーション時と母校訪問後における「4つの力に対する自信」の平均値とSD及びt検定結果

4つの力	項目	全学教職オリエンテーション時		母校訪問後		t値
		平均	SD	平均	SD	
（学）	子どもに分かりやすい授業を行うこと	3.29	0.95	3.16	0.95	2.28 ＊
（学）	子どもを惹きつける授業を行うこと	3.04	0.96	3.06	0.95	0.26
（学）	子どもが興味を持てる教材を作ること	3.07	0.88	3.14	0.91	1.08
（学）	自らの授業実践を反省し高めること	3.72	0.75	3.81	0.78	1.51
（学）	子どもにきちんとした基礎学力をつけること	3.50	0.79	3.50	0.88	0.07
（生）	子どもの自主性を引き出すこと	3.04	0.83	3.19	0.93	2.17 ＊
（生）	子どもに校則をきちんと守らせること	3.08	0.86	3.07	0.88	0.20
（生）	子どもの気持ちを分かってあげられること	3.50	0.85	3.58	0.88	1.12
（生）	いじめや不登校の問題にきちんと対応すること	3.30	0.98	3.37	1.03	0.89
（生）	一人一人の子どもときちんと向き合うこと	3.69	0.87	3.75	0.96	0.89
（コ）	地域社会に教師として貢献すること	3.22	0.85	3.17	0.95	0.79
（コ）	年輩の教師と良好な関係を築くこと	3.64	0.95	3.66	1.02	0.29
（コ）	同僚と良好な関係を築くこと	3.81	0.81	3.84	0.86	0.51
（コ）	保護者と良好な関係を築くこと	3.06	0.91	3.19	0.91	1.87 †
（マ）	学級担任としてクラスをまとめること	3.00	0.94	3.02	0.95	0.30

※（学）は学習指導力，（生）は生徒指導力，（コ）はコーディネート力，（マ）はマネジメント力を指す。　＊ p＜.05　† p＜.10

表6　学生の全学教職オリエンテーション時と母校訪問後における「現在の大学生活及び将来への思い」に関する平均値とSD及びt検定結果

項目	全学教職オリエンテーション時		母校訪問後		t値
	平均	SD	平均	SD	
専門的な知識や技術が身についてきていると思う	2.76	0.96	2.92	1.01	2.29 ＊
幅広い教養が身についてきていると思う	2.89	0.92	3.06	0.95	2.55 ＊
将来の職につながる資格や免許が取得できると思う	3.33	0.86	3.47	0.91	2.08 ＊
普段から時間を有効に使えていると思う	2.66	0.87	2.72	1.04	0.96
明確な目標をもってこの大学に進学した	3.45	1.17	3.49	1.14	0.59
安定した職業に就くためには学歴が必要だと思う	3.74	0.97	3.64	0.95	1.31
四年制大学卒業であれば就職に有利だと思う	3.07	1.00	3.03	1.06	0.45
四年制大学を出れば就職に有利だとは限らない	3.70	0.99	3.72	1.04	0.21
就職の際，大学の名前は関係ないと思う	2.69	1.11	2.80	1.15	1.34
経済的に早く保護者から自立したいと思う	3.89	0.88	3.85	0.98	0.61
できることなら学生のままでいたいと思う	3.05	1.14	3.15	1.19	1.26
進学せずに就職しておけば良かったと思う	1.50	0.81	1.61	0.95	1.57
他人に流されるままに大学生になった気がする	1.83	1.07	1.89	1.14	0.76
短大か専門学校に進んでいれば良かったと思う	1.33	0.63	1.43	0.78	1.72 †
定職に就けるかどうか不安がある	3.38	1.17	3.27	1.29	1.33

＊ p＜.05　† p＜.10

Ⅳ．まとめと今後の課題

本研究では，本学の第１期におけるプログラムの効果をプログラムの事前事後の調査による学生の意識変容から検討することを目的とし，平成 24 年度に本学の全学教職課程初年次プログラムを受けた学生の結果を分析した。以下に結果を要約し，まとめとする。

教職志向性の変容についての結果から，学生の教職志望度が高まること及び教員免許取得や教員採用試験の受験に対して真摯に捉えるようになったことが示唆された。これは教職課程の履修を学生が我が事として捉え始め，本学の１年次プログラムがそのきっかけになっていることが考えられる。とりわけ，教職志望度は高まるが，教員採用試験の受験意志は低下するというのは興味深い知見であると言えよう。２年次以降の第２期，第３期を通して，教員採用試験の受験意志が高まっていくように支援していくことが必要であろう。

次に，教職観と４つの力についての自信の変容から，学生が教職について様々な側面の理解を深め，ポジティブな側面のみならずネガティブな側面についての理解も深めている一方で，自信に関しては部分的に高まったり低下したりした項目があったものの全体としてはほとんど変容しないことが示唆された。本学の第２期以降で，教職理解をさらに深めていくこと，また教育実践力を身につけ，自信を高めることが必要であろう。

大学生活及び将来への思いについては，専門的な知識や技術や幅広い教養が身に付いてきているという思いが強まっていた。これは学生が所属学部における専門教育科目や１，２年次に主に履修する教養科目にしっかり取り組み高い満足度を感じているということだと考えられる。また，教員免許の取得や教職課程の履修に関しても意義があるものだという思いが強まっており，意義深い結果と言えるだろう。

以上の結果は，本学の１年次プログラムの一定の効果を実証的に示したものであると考えられる。これまでも，プログラムの効果は明らかにされていたが，プログラムの事前事後における学生の変容データでもって効果を示せたことが本研究の何よりの意義であると言える。今後，プログラムのさらなる改善や充実に向け，引き続き調査を行い，全学教職課程の質保証の一助としてデータや知見を蓄積していくことが必要であろう。

注

１．ここで示しているのは，本研究で分析対象としたもののみであり，実際の調査では，事前事後の調査で共通して用いていない内容の設問が複数あった。

２．実際の設問は「あなたは現在，教員免許を取得しようと考えていますか」「あなたは現在，教員採用試験を受験しようと考えていますか」「あなたは現在「教師になりたい」と考えていますか」「あなたは「教職」というものに，どの程度の魅力を感じていますか」であった。

引用文献

後藤大輔・髙旗浩志・樫田健志・三島知剛・江木英二・曽田佳代子・高橋香代・加賀勝（2012）．「母校訪問」を核とする全学教職課程初年次プログラムの成果と課題　岡山大学教師教育開発センター紀要　2，126 － 135.

木村育恵・中澤智惠・佐久間亜紀（2006）．国立教員養成系大学の学生像と教職観―東京学芸大学における教員養成課程と新課程の比較　東京学芸大学紀要（総合教育科学系）　57，403 － 414.

児玉真樹子（2012）．教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の働き―社会・認知的キャリア理論の視点から―　教育心理学研究　60，261 － 271.

坂野雄二（2002）．人間行動とセルフ・エフィカシー　坂野雄二・前田基成（編著）　セルフ・エフィカシーの臨床心理学（pp.2-11）　北大路書房

高旗浩志・後藤大輔・三島知剛・樫田健志・江木英二・曽田佳代子・高橋香代・加賀勝（2013）．全学教職課程の質保証に関する実証的研究（1）―平成 22 年度入学制の経年変化を中心に―　岡山大学教師教育開発センター紀要　3，80 － 89.

善明宣夫（2007）．多様化する教育実習生像の検討　関西学院大学教職教育研究センター紀要　12，25 － 32.

Title (9 pt)　A Research on Quality Assurance in Teacher Training Course in Okayama University (2)
Subtitle (9 pt) ―Focused on Change of Students' Consciousness Before and After Teacher Training Program for Freshman―

Tomotaka MISHIMA*1, Hiroshi TAKAHATA *1, Daisuke GOTO*1, Tsuyoshi KASHIDA*1, Eiji EGI*1, Kayoko SODA*1, Masaru KAGA*1*2

Keywords:All-University Teacher-Training Course, Teacher Training Program for Freshmen in National University, Teaching Profession Orientation, The Visit to Their Old High School, Change of Students' Consciousness

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University
*2 Graduate School of Education, Okayama University

【原　　著】

L-café（ソーシャル・ラーニング・スペース / 言語カフェ）における「スチューデント・ティーチャー」制度についての検証

宇塚　万里子　大年　順子

Examining the Student Teacher System at the Social Learning Space, the L-café
– Students' Perceptions of Students Teachers and ST Experience of Peer Teaching –

Mariko UZUKA, Junko OTOSHI

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.90-96

【研究論文】

原　著

L-café（ソーシャル・ラーニング・スペース / 言語カフェ）における「スチューデント・ティーチャー」制度についての検証

宇塚　万里子※1　大年　順子※1

平成 25 年 5 月に岡山大学に新規オープンしたソーシャル・ラーニング・スペース L-café では，教員の教育・指導のもと同じ大学生（留学生や上級生）が学生に英会話や TOEFL 対策などを教えるスチューデント・ティーチャー制を大学内で初めての試みとして採用している。本稿では，その新しくユニークな試みについて，受講学生によるアンケート調査と教えている学生のインタビューを基に検証した。

アンケート結果分析では学生の ST に対する認識として 5 つの因子を抽出し，更にその中から，学生の英語力実感に影響を与える 2 要因を特定した。5 人の ST へのインタビューからは，レッスンを教え始めた動機や実際に教えてみた感想，今後について等 ST 側からの視点も加え，教わる学生と教える ST 側双方向からの検証を試みている。

キーワード：ソーシャル・ラーニング・スペース，言語カフェ，スチューデント・ティーチャー，ピアサポート

※1　岡山大学言語教育センター

Ⅰ．はじめに

岡山大学の L-café とは，平成 21 年に開始したイングリッシュ・カフェ（EC）の活動を受け継ぎながら，さらに広いスペースと学生の自発的な学習態度を啓発するための機能を備えたソーシャル・ラーニング・スペース（注 1）/ 言語カフェである。授業以外でも気軽に参加できる英会話の場を提供することにより，学生の英語力や言語学習意欲，国際理解力の向上を目指している。具体的な活動は，留学生との交流，英会話などのレッスン，教員によるオフィスアワー，国際交流イベント，ワークショップなどである。

その中でも，多くの学生に支持されているのが英語のレッスンであり，平成 25 年度前期には 185 名の申し込みがあり，週 22 コマのレッスンを開講，延べ 1，534 名の学生がレッスンに参加した。

本稿は，学生へのアンケートとインタビューを基に日本の大学においてはまだ新しい試みである，学生が同じ学生に教えるスチューデント・ティーチ，ャー制の導入意義についてその検証することを目的としている。

Ⅱ．L-café レッスン

1　レッスン概要

L-café のレッスンは，登録制の英会話や TOEFL 対策のレッスンと，時間が空いている時に何度でも自由に参加できる，テーマ別のオープンクラスの 3 種類である。どのレッスンも少人数制（多くても 15 人程度）で単位の認定はなく，岡山大学の同じ学生であるスチューデント・ティーチャー（ST）によって教えられている。英会話のレッスンは 3 レベル，15 人までで週 1 ～ 2 回。TOEFL 対策はレベルや人数，受講レッスン数の制限はなく，学生の都合とやる気に任せて登録する形式になっているが，平成 25 年度前期は 4 コマ開講された。全てのレッスンは，1 コマ 60 分で 10 週間，出欠は学生個人の判断に任しているが，欠席の際は必ず ST に連絡を入れることが条件である。スペースがある限り途中から参加することも，途中で参加を取りやめることも可能な受講学生にとって，自由度の高いレッスンと言える。一方で「レッスンに参加したい」と思う学生しか出席しない，教える側にとっても好ましい環境と言える。因みに，会話レッスンの出席率は 76.8%（平成 25 年前期）とかなり高く，参加学生の多くはレッスンに真剣に取

り組んでいることがわかる。

また，オープンクラスは，発音や会話，ディスカッション，映画，歌などそれぞれのテーマで１回ずつ独立したレッスンが行われ，その時によって受講する学生が増えたり減ったりするが，毎週決まってやってくる学生や，時間に余裕がある限り一日に複数のレッスンに出席していく学生も珍しくない。

EC の時代から，正規授業時間外でも学生の英語を学びたい，というニーズに応えられるようなシステムづくりを目指してきたが，大学に入学したばかりの１年生だけでなく，英語をやり直したい理系学生，留学や就職を目指す上級生，学会発表や論文のために英語コミュニケーション力をつけたい大学院生など幅広い学部，学年の学生がレッスンに参加している（宇塚 2013）。

Ⅲ．スチューデント・ティーチャー（ST ）制度

１　きっかけ

スチューデント・ティーチャー制度を始めるきっかけは，EC の性質と深く関連しているが，EC レッスンの形式と学生同士学び合いの姿勢の二点があげられる。

一つ目のレッスンの形式については，学生の自主性を最大の特徴とするカフェのレッスンは，そのスケジュールも学生の希望に沿う形で毎学期決定している。具体的には，正規授業のように予め決められたスケジュールがあるわけではなく，申込み学生数が多い時間帯にレッスンを開講している。したがって，正規授業の時間割の都合で，多くの学生が同一時間帯にレッスンを希望している場合，なるべく多くの学生がレッスンに参加できるように配慮しようとすると，２つ以上のレッスンを同時開講する必要がある。そして，そのためには教員が一人では対応できなくなり，教員に代わる ST が検討された。

二つ目は，学生達の学び合いの姿勢を推奨する，というソーシャル・ラーニングの実践という視点である。EC 開始から１年後にはじめて ST によるレッスンを試験的に開講したのだが，学生によるレッスン評価表の平均点が 4.58（５点満点）と非常に高く，肯定的なコメントが多かった。さらに，教えた留学生や上級生からも「引き続き，レッスンを教えたい」「こんなクラスを教えてみたい」と好評であったため，教員と学生という形より ST 制をとった方が双方にとって学びの機会となり，ソーシャル・ラーニングを推奨する EC にふさわしいシステムとしであると考えられたので，その後も継続･発展し現在に至っている。

２　ST の仕事内容

ST の仕事内容（有給）は，大きく分けて二つある。一つは，担当するレッスンを教えることであり，もう一つは，レッスンに関連した質問あるいは，英語学習や留学一般に対してのアドバイスである。

レッスンの第一回目には，教員の立ち会いのもとオリエンテーションを行い，レッスン全般に関するルールやスケジュール等を確認するが，その後は，教材，教え方，クラスマネージメント，個々の学生指導の相談，欠席の際の代行などレッスン全般にわたって，教員と ST が連絡を密に取り合いながら，10 回のレッスンを進めていく。まず，ST はカフェにある教材あるいは自分の使いたい教材等を利用して，レッスンのプランを立てる。レッスン中は，ST からの要望や必要に応じて教員が助け舟を出したり，離れたところからオブザーブしたりすることもあるが，最初の数回を除いて，ST の裁量に任されている部分が大きい。そして，レッスン後には，ST が学生の感想を聞いたり，教員からのフィードバックを基に，各自自分のレッスンを振り返り，以降のレッスンに役立てる，という流れである。原則的には，教員が ST を評価するとことはなく，ST がやってみたいと思う教え方や教材などがあれば，自由に試してみることを奨励している。また，教員からの評価ではなく，実際にレッスンを受けている学生の声に広く耳を傾けることを指導している。それは，レッスンが上手く教えられるか，ということよりも，「その経験自体が学ぶ機会の一つ」としてとらえてもらいたいと考えているからである。また，ST には教えることを通して，同じ学生であっても，教えられる側を尊重することを学んでほしい，と考えている。

アドバイジングに関しては，ST としての立場を忘れずに，先輩や一個人としてのアドバイスであることを相手にまず理解してもらうことを前提に，個人の良心と知識，経験に任せてアドバイスするよう，ガイドラインを定めている。したがって，個々の内容に関しては，ST に任せている。また，わからないこと，答えにくいことに対しては，その旨をはっきり言って教員が代わりに対応する，というルールも決めてある。幸いにも今まで４年間で ST が対応に困ったり，深刻なトラブルに陥ったりとうケースはない。なお，レッスンの時間以外でもなるべく学生達と会話をしたり，イベントやワークショップに誘うなど積極的

に学生とコミュニケーションをとることを奨励している。このため，勤務時間には，レッスンの前後の30分～1時間程度が含まれている。

3　STの採用基準

STの採用については，留学生，日本人学生共に，教育学部などの教員からの推薦以外では，本人が教えたい，と希望している，あるいは，専門を問わず，将来教員を目指していることが重要な要素となる。それに加えて，英語力があること，さらに，学生としてのリーダーシップやコミュニケーション力など性格的要因も加味している。

英語力に関しては，英語を母語とする留学生はともかく，英語母語圏以外からの留学生の場合は，英語で会話の授業が行えるレベルを目安としているが，日本人学生はさらに具体的に，留学経験があり，TOEIC900点程度というのを一応の基準としている。留学相談やTOEIC等英語学習方法についてアドバイスをすることが仕事内容に含まれていることもあるが，STと学生の信頼関係を築くにあたって，STの英語のスコアはオープンにされている。一般的に，受験英語を経験してきた学生達はスコアに対してセンシティブな面もあるが，L-cafeでは，「スコアはいつでも更新できる」，「誰でも努力すれば上げられる」として，特に，学生達の身近なロールモデルとなりうるSTには，スコアを開示するよう奨励している。

また，リーダーシップやコミュニケーション力などに関しては，必ずしも完璧である必要はないが，L-cafeでレッスンを教える事を通して，単なる知識の伝達だけではなく，レッスンを導いていく力や伝えたいことを相手に理解してもらうための表現力などを磨くこと目標にし，積極的な態度で臨むSTが望ましい。

L-cafeは，「(英語が得意な) 学生が自らの経験をもとに，英語を上達させたいと願う学生に教える」という「学生同志の学び合い」を主軸に運営されているので，カジュアルで楽しい雰囲気のレッスンである一方，出欠席は受講学生の自主性に任せているため，レッスンに魅力や意義がなければ，学生が来なくなる，というSTにとっては厳しい環境でもある。このため，もともとある一定以上の教える事に対する熱意や英語力などの基準を満たした学生ではあるが，レッスンを教えながら，更に知識やスキルを磨いていく姿勢も重要となると言える。

Ⅳ．STに対する認識調査

1　記述統計量結果

レッスンを受講している学生がSTに対して持っている認識の要因を探索するために，16項目からなるアンケートを用い6件法（1を「全くそう思わない」，6を「全くそう思う」）の回答で調査した。回答得点は，間隔尺度として分析を行った。調査協力者は，非英語母語話者のSTから英語レッスンを受けた学生101名である。

アンケート項目は，これまでに英語レッスンを受講した学生からの自由記述によるアンケート調査や非公式なインタビュー等を参考とし，「STを教員として認識」(項目1-4)「STの教え方に対する評価」(項目5-8)「STから受ける意欲」(項目9-12) および「STへの憧れ」の(項目13-16) 4要因を念頭に構築された。

下記表1の16項目のうち，項目2，3，6，8，12，13，14は負の意味を持つ反転項目として構築されたため，尺度得点の6件法をデータ入力の際に反転させた。

表1　記述統計量結果

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
1 STの説明は正確で適切だ	3.00	6.00	5.3	.68
2 STだから英語力が十分ではないと感じるときがある	1.00	6.00	5.6	.76
3 STの説明が間違っていると思うときがある	3.00	6.00	5.6	.60
4 STの英語はとても信頼できる	3.00	6.00	5.4	.74
5 STはいつも親身になって教えてくれる	3.00	6.00	5.7	.62
6 STの教え方にムラがあると思うときがある	3.00	6.00	5.5	.82
7 STはいつも一生懸命教えてくれる	3.00	6.00	5.7	.63
8 STの教え方は手を抜いていると思うときがある	2.00	6.00	5.6	.78
9 学生なのにSTになれるなんて，すごいと思う	3.00	6.00	5.6	.69
10 自分も将来STと同じくらい英語が出来るようになりたい	3.00	6.00	5.6	.64
11 STは英語が出来る特別な学生なので，遠い存在だ	2.00	6.00	4.7	1.00
12 STは自分とは違い，英語力に恵まれていると思う*	1.00	6.00	4.1	1.51
13 STの期待に応えられないと悲しくなる	1.00	6.00	4.3	1.28
14 STは本当の先生ではないので英語が伸びなくてもST 気にしない	1.00	6.00	4.9	1.20
15 STの励ましに応えられるよう，英語をがんばりたい	1.00	6.00	5.3	.92
16 STと一緒に英語を伸ばしていきたい気持ちになる	3.00	6.00	5.4	.77

2　因子分析結果

次に，因子分析を行った。抽出手法として最尤法を選び，因子間に相関性があると仮定して，さらに各因子を識別しやすくするために，斜交回転であるプロマックス回転を選択した。下記表2がパターン行列の表示である。

表２　パターン行列の表示

	因子				
	1	2	3	4	5
VAR04	.797	.033	.045	−.047	−.016
VAR01	.755	−.136	.026	.121	.188
VAR03	.750	−.066	−.027	−.083	.048
VAR08	.497	.414	−.074	.049	−.179
VAR14	.345	−.006	.193	−.268	−.223
VAR02	.300	.098	−.033	.003	.173
VAR07	−.192	1.046	.038	−.150	.037
VAR05	−.012	.705	.222	.049	.046
VAR06	.252	.665	−.114	.165	−.007
VAR15	−.096	.077	.868	.092	.042
VAR16	.154	.027	.703	.068	.101
VAR13	−.010	.028	−.230	.625	.023
VAR11	−.035	−.069	.254	.608	−.126
VAR12	−.009	.009	.136	.437	−.094
VAR09	.100	.164	−.023	−.102	.626
VAR10	.065	−.123	.184	−.085	.485

因子抽出法：最尤法

回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

a. 7 回の反復で回転が収束しました。

表２のパターン行列によると，受講学生の ST に対する認識には，５つの因子が抽出できたことがわかる。第１因子は，4，1，3，8，14，2 の６変数で構成されており，負荷量平方和は 3.790 である。

4，ST の英語はとても信頼できる
1，ST の説明は正確で適切だ
3，ST の説明が間違っていると思う時がある
8，ST の教え方は手を抜いていると思う時がある
14，ST は本当の先生ではないので，レッスンを受けていても英語が伸びなくても気にしない
2，ST だから英語力が十分でないと感じる時がある

これらの変数項目の内容から，第１因子は「ST を教員として認識」と名付ける。

第２因子は，7，5，6 の３つの変数でなり，負荷量平方和は 1.652 である。

7，ST はいつも一生懸命教えてくれる
5，ST はいつも親身に教えてくれる
6，ST の教え方にムラがあると思う時がある

これらの変数項目の内容から「ST の教授態度に対する認識」を第２因子とする。

第３因子は，15 及び 16 の２変数からなり，負荷量平方和は 1.136 である。

15，ST の励ましに応えられるよう，英語をがんばりたい
16，ST と一緒に英語を伸ばしていきたい気持ちになる

上記２変数より，第３因子は「ST から受ける意欲」と名付けられる。

第４因子は，13，11，12 の３変数から構成され，負荷量平方和は 1.259 となる。

13，ST の期待に応えられないと悲しくなる
11，ST は英語ができる特別な学生なので，遠い存在だ
12，ST は自分とは違い，英語力に恵まれていると思う

これらの変数項目は，学習者と ST を比べているので，第４因子は「ST と自分との比較」とする。

最少因子である第５因子は，２変数からなり，負荷量平方和は .615 である。

9，学生なのに ST になれるなんて，すごいと思う
10，自分も将来 ST と同じぐらい英語ができるようになりたい

上記２項目の内容から，ST を尊敬する態度がうかがわれ，「ST への憧れ」と名付けた。

3　重回帰分析結果

次に，受講学生の英語力実感に影響を与える要因を特定するために「レッスンに参加して英語 /TOEFL が伸びたと思う」を基準変数として，因子分析で抽出された５つの因子を説明変数として重回帰分析を行った。

表３重回帰分析結果

	B（偏回帰係数）	SE B（偏回帰係数の標準誤差	標準偏回帰係数（β）
説明変数			
因子Ⅰ ST を教員として認識	.259	.070	.308*
因子Ⅲ ST から受ける意欲	.190	.088	.223*
因子Ⅳ ST と自分との比較	−.017	.090	−.017
因子Ⅴ ST への憧れ	.030	.099	.029
因子Ⅱ ST の教える態度への認識	.018	.909	.022
R^2 = .224***			

基準変数：英語力向上実感

*p<.05　***p<.001

表３の標準回帰化係数βから，第１因子「ST を教員として認識」が .308 及び第３因子「ST から受ける意欲」の .223 が数値的には他の３因子と比較すると差があると言える。有意確率が５％以下であれば，「偏回帰係数βが０である」という仮説を棄却することができ，第１因子と第３因子のβが意味を持つ係

数であることが推測できる。したがって，「レッスンに参加して英語 /TOEFL が伸びたと思う」という英語力向上の実感には，「ST を教員として認識」と「ST から受ける意欲」という２つの要因が影響を与えているのではないかと推察される。

つまり，レッスンを受講している学生達は，同じ学生であっても ST を教員として認識しており，ST から学習意欲を刺激されることによって，「期待に応えられるようにがんばりたい」「一緒にがんばりたい」という気持ちになると考えられる。このような ST に対する認識が実際の学習行動に結びつき，結果的には，英語力向上も実感できるのではないかと考えられる。

Ⅴ．ST 学生へのインタビュー調査

スチューデント・ティーチャー制度を検証するために５名の非英語母語圏からの留学生と日本人学生へのインタビューを行った。時間は 40 分～ 60 分程度で，大きく分けて，レッスンを教えたいと思った動機と ST として同じ大学生を教えてみた感想についてである。更に，ST 制を採用している L-café のレッスンの将来についても質問した。５名の ST の特性は以下の表の通りである

表４　ST の特性

	名前（仮）	性別	学部・学年	担当レッスン・卒業後の進路など
1	Shin	M	経済・4 年	TOEFL・就職
2	Joe	M	工・修士１年	TOEFL・進学
3	Kay	M	教育・4 年	会話・教員
4	Yasu	F	教育・3 年	会話・教員
5	Tasha	F	教育・研究生	会話･インドネシアにて現職の教員

１　レッスンを担当した動機について

まず，英会話或いは TOEFL のレッスンを教えたいと思った動機については以下のような声が上がった。

“僕のこの授業のモチベーションって，生徒が来てくれる事なんで，たくさん来続けてくれて，今学期はほんと嬉しかった”（Shin）

“この仕事は正直しんどいけど，以前教えていた先輩に聞いたら，「私の母校だし，いろんな人にお世話になって留学を果たせたので」という話を聞いて，自分も理系の後輩に留学に行ってほしい，っていう気持ちが出てきた。（留学の）情報を発信できたらいいな，と。知れば，やる気のある，挑戦したい，っていう人が出てくると思う”（Joe）

“頑張ってついて来ようとしている，（略）授業中も教えてる時は上から（先生）目線で教えますけど，一緒に楽しんで，彼らの発言に対して笑ったりしながら（レッスンをしているのがユニークだと思う）”（Kay）

彼らの発言からは，それぞれの ST によって教えたいと思う理由は違うが，後輩や同輩を応援したいという強い気持ちが共通しており，それが教えるモチベ―ションになっていることがわかる。

２　レッスンを教えることについて

次に，同じ学生でありながら，L-café でレッスンを担当すること自体について率直な意見を聞いてみたところ，以下のような答えが得られた。

“自分の英語力不足を実感して，必死，必死でやってるんですよ”“本当にこれで（みんなの）英語力が伸びるかな，とか悩みつつ”（Yasu）

“Although it seems I am relaxing. I still feel the challenges”(Tasha)

“B+ ぐらいですね。学生から良い評価をもらうと嬉しい”“教えてほしいと希望があれば，僕は全力で教えますけど，何も求めてこないんであれば，僕はほっておきますね。食らいついてくるぐらいの子じゃないと，（留学はうまくいかない）”（Joe）

“自信を持って教えるのって，すごい大事だと思っているし，少しでも先生があたふたと教えていたら，教えてもらう側のモチベーション下がるんですよ。前もって準備して，堂々と教えていたら，学生側もすごいモチベーションが高まると思う”（Shin）

実際にプロとして教えた経験のあるのは Tasha のみであるが，経験の有無や将来の方向性に関係なく，ST が学生達と真剣に向き合っていると言えよう。そして，自分なりの「教える」目的や理想の姿を明確に持って，その実現に向けて努力していることが伺われる。

３　学生との距離感について

ST の大きな特徴の一つは，教えられる側と教える側の距離の近さがあげられるが，これに関して ST たちはどのように感じているか意見を求めた。

“（大学の）先生の授業をちゃんと聞いてなかったことがバレるんじゃないか，評価されることにつながるんじゃないか（と思って質問をしづらいが）STは歳が近い先輩っていうのもあるので，わからないのを気持ち的に理解してくれるんじゃないか，っていう安心感はあると思います”（Yasu）

“I don’t have boundaries, like they don’t call me ″Tasha-sensei “ “(students) have more emotional connection to ST ” (Tasha)

“学生が頑張って授業しているのを見て，眠くならないっていうか，頑張って聞こうかな，と思った“（留学先グアム大学での経験より）” “先生ですけど，僕もわからない時はわからないって言いましたし，先生と先輩の中間ぐらい。先生よりも近い存在なんで，親近感がわくし，その人から言われたらがんばろう，って感じになるのでは（先生よりは）？”（Kay）

インフォーマルな友達間のグループ学習などの場合を除いて，同年代の学生を対象に正式に雇用されて英語を教えた経験があるSTはおらず，どの学生も教え始めてから一年未満である。経験の少なさや日常的には，教える相手と友達関係であることを考慮すると，同年代の学生に教えることはそれ特有の難しさも考えられる。レッスンが始まったばかりの時は，自分より年上の大学院生や社会人学生にどう接したらよいか躊躇する姿も時々見受けられた。しかし，学期が終了した時点で行われた今回のインタビューでは，すべてのSTが学生との距離が近いことを利点としてとらえていることが分かる。

4　今後について

最後に，レッスンやST制の将来の方向性について尋ねてみた。

“Although it’s not really academic things or we cannot really assess their score or anything, in terms of motivation, I think (L-café lesson) is a good start. It boosts their confidence to speak up.” (Tasha)

“TOEFLは一人で勉強するのは難しくて，それを（仲間と）一緒にがんばる時間があるっているのが一番大きい”（Shin）

“教える質と量をどう確保するか”，“大学の授業みたいに最優先にはできないので，もっと受けやすく，参加できるようにオープンソース化するとか”（Joe）

STの声をまとめると，今後の課題として，レッスンの効果をどう計るか，クラスの質を落とさずにより多くの学生のニーズに答えるためにはどうしたらよいか，などがあげられる。

Ⅵ. 結語

本稿では，ソーシャル・ラーニング・スペース / 言語カフェ，L-caféで採用している新しいST制度を検証するために，レッスンの特徴やSTの仕事内容，採用基準を踏まえた後，教わる学生のSTに対する認識やその英語力実感に影響を与える要因，更には，教えるST側からの率直な意見について紹介してきた。

アンケート分析とインタビュー結果から見えてくる学生が学生に教えるST制度とは，次のことがあげられる。

1．教わる学生にとっては，STは同じ学生であっても，その英語力や教え方など " 先生” として認識している。更に，STに背中を押してもうらことで英語力向上が実感できている，と考えられる。
2．教える側のSTにとっては，" 後輩を教えたい” という思いがモチベーションとなり，学生と真剣に向き合う姿勢が感じられると共に，学生とSTとの距離の近さがL-café レッスンの利点として挙げられる。

つまり，ST制度はユニークで学生の学習意欲を高めるために効果的な学び合いのシステムの一つと言える。また，今後の課題としては，以下の3点があげられる。

1．STの資質を備えた優秀な学生の採用や育成
2．レッスンの効果をどう測るか
3．レッスンの質を一定に保ちながら，より多くの学生のニーズに答えるために量をどう確保するか

以上，ST制度について検証を行ってきたが，今後の研究課題として，いくつか提言することができる。学生のSTに対する認識の5因子とその学習効果についてTOEFLスコアなどを用いて客観的かつ具体的な関係性を探る必要がある。また，STのインタビューから得た情報を基に受講学生への追跡調査をすることによって，STと学生間のコミュニケーションの深さを測ることもできるであろう。さらに，正規の授業を担当する教員と学生間のコミュニケーションとを比較検証することができる。今後もST制度の更なる発展を目指して検証を深めていきたい。

注１　ソーシャル・ラーニング・スペースとは，ソーシャルアクティビティを通じて，学生同士がお互いに学びあうスペースを指す。(Murray & Fujishima 2013) また，Lomsa & Oblinger (2006) は「学ぶということは，ソーシャルな過程の一つであり，今日の学生達にとっては，集まって話ができる場所ならその多くが，勉強したり，協力作業をしたり，友達関係を築いたりをするスペースになる」と指摘している。

参考・引用文献

宇塚万里子（2013）「イングリッシュ・カフェ　実践報告：4 年間の軌跡とその成長についての考察」岡山大学教育研究紀要 9

Lomas, C., & Oblinger, D. (2006). Student practices and their impact on learning space. In D.G. Oblinger (Ed.), Learning spaces. Washington, DC: Educause.

Murry, G., & Fujishima, N. (2013) Social language learning spaces: Affordances in a community of learners. Chinese Journal of Applied Linguistics 36(1), 147-150

本稿は，平成 25 年 9 月 20 日岡山大学にて開催された第 16 回桃太郎フォーラムにて行われたシンポジウム分科会「アクティブ・ラーニングをサポートする様々な取り組み」において行った発表「学生が自発的に参加する L-café 英語レッスンの意義とその役割：学生が学生に教える『スチューデント･ティーチャー』システムについての検証」の原稿を大幅に加筆・修正したものである。

Title: Examining the Student Teacher System at the Social Learning Space, the L-café
Subtitle: Students’ Perceptions of Students Teachers and ST Experience of Peer Teaching
Author: Mariko UZUKA*1, Junko OTOSHI *1

(Abstracts)

In May 2013 the Social Learning Space, the L-café opened at Okayama university and it has offered English conversation and TOEFL preparation classes to students by adopting the student teacher (ST) system. Under this system all classes are taught by international or Japanese student who have studied abroad.

In this essay, we try to examine this unique and rather new teaching system at university by analyzing both quantitative and qualitative data; a survey of students’ perceptions about ST and interviews with ST about peer teaching. We abstracted five factors in students’ perceptions about ST from the survey and conducted additional analysis on how they related to students’ perceptions of their language improvement. In addition to this, we conducted interviews with five ST and further examined on the student teacher system from both the teacher and student perspectives.

Keywords: Social Learning Space, Language Café, Student Teacher , Peer Teaching,

*1 A Language Education Center, Okayama University

【原　　著】

高度な専門性と実践的な指導を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発（５）
―実践的指導力を有する教師の育成―

武藤　幹夫　小川　潔　小林　清太郎

Development of “A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers (5)
a Program to Bring on Teachers with a High Degree of Specialization and Practical Leadership
– To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers –

Mikio BUTO,　Kiyoshi OGAWA ,　Seitaro KOBAYASHI

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第４号（2014），pp.97-106

【実践報告】

原　著

高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発（５）－実践的指導力を有する教師の育成－

武藤　幹夫※1　小川　潔※1　小林　清太郎※1

「教師力養成講座」の実施は，本年度で５年目を迎えた。採用試験に合格した学生は，昨今の教育現場で課題となっている学級崩壊，いじめ，不登校などの情報を耳にしたり，自分自身の指導力や経験の不足を自覚したりして，教壇に立つことへの不安感を強めている。一方，時代の流れの中で，教育現場や社会からは，即戦力としての新採用教員が求められている。この講座は，学校現場で実践されている前向きな取り組みをしっかりと伝えることで，学生の不安感を軽減し実践的指導力を高めることをねらいとして取り組んできた。少しずつ改善を図りながら歩んできた平成 25 年度の本講座の内容を，受講者数や受講者のアンケートを手がかりにして振り返り，第６回講座までの内容を報告する。

キーワード：教師力，実践的指導力，教育課題，現場の教員，学生同士の討論

※１岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ．はじめに

現在，公立小中学校に新採用として赴任する教員数は増加傾向にあり，平成 25 年度には小学校 13,753 人，中学校 8,141 人＜文部科学省初等中等教育局財務課調べ＞である。また，採用数に占める新規学卒者の比率も，小学校 45.5%，中学校 36.5%＜学校教員統計調査　文部科学省調べ＞となっている。現在の教員年齢別構成から判断すると，この傾向は今後も続く。こうした状況の中で，即戦力となる教員育成への要望は一層高まっている。

一方，教員採用試験に合格して教壇に立つことが決まった学生は，４月から現場で勤務することへの不安感をもっている。その不安感は，教育実習やインターンシップ等での経験から感じた自分自身の指導の未熟さの自覚から生まれてくることもある。また，報道を通して知る学校現場での学級崩壊やいじめ・不登校などの課題解決への方策の複雑さや不透明さから生まれてくることもある。

そうした不安感をもつ学生には，実践的指導力を高め，教壇に立つ喜びや自分なりの意欲と自信をもって卒業してもらいたい。そのために，平成 25 年度も，支援の一つとして「教師力養成講座」の開発に引き続き取り組むこととした。

全体構想

過去４年間の報告（岡山大学教師教育開発センター紀要，第２号（2012）PP.144-153 高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発（３），第３号 (2013)PP.125-132 高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の育成プログラム「教師力養成講座」の開発（４））の取り組みを継承して，全体構想（図１）を確認し，仮説を設定した。

＜仮説＞
現場の教師である講師から直面している教育問題の現状や現在の取り組みの実態についての基調提案をしていただき，その中で学生同士「自分ならどうするか」という視点で討論を重ねると，課題の本質をつかむとともに，望ましい教師としてのあるべき姿，望ましい教師としての指導方法について意識改革をすると同時に，教師としての自覚や使命感を高めることができ，『教師力』の育成に役立つ。

新しい試み

平成 25 年度の「教師力養成講座」を実施するにあたり，昨年度まで実施して見えてきた課題をもとに，幾つかの改善を進めた。

○学生の参加しやすさ

講座のよさがわかっても，参加につなげるためには，参加しやすい日程設定が求められる。そこで，本年度は，原則として，４年生全員が出席する「教職実践演習」が行われる水曜日に講座を設定することとした。このことにより，教育学部の４年生の参加がしやすい状況をつくった。

○テーマの設定

取り上げるテーマとして，学生が学校現場に対してもっている課題・不安に関わるものを取り上げた。前半の４回では，学生が具体的な対応に不安を強く抱いている「体罰」「いじめ･不登校」「保護者のクレーム」を取り上げ，後半の３回では，４月から教壇に立つ学生が継続的に取り組む「学級づくり」「授業づくり」「生徒指導」を取り上げた。

○講師の選定

講師には，校長と共に，現場の実践で成果を上げている現職教員や教育委員会職員をお願いし，現場で実践している具体的な指導が伝わるようにした。

○グループ討議の充実

学生同士のグループ討議を効果的にするために，必要に応じて基調提案の中にも討議を柔軟に設定し，講師と共に考える形の講話も実施した。

○柔軟な運営

２回連続して継続したテーマで行う講座や，「学級づくり」「授業づくり」「生徒指導」のような，学生にとっての意義や大切さが意識できているテーマの講座では，「大学教員によるテーマ内容の意義についての講話」は省略した。その時間を，学生同士のグループ討議の時間に当てた。

表１　講座の基本的な運営スケジュール

◦ 開会（挨拶，講師紹介）	１０分
◦ 大学教員によるテーマ内容の意義についての講話	１５分
◦ 講師による基調提案	４０分
休憩（５分）	
◦ グループ討議	２０分
◦ 討議内容の発表・共有	１５分
◦ 講師と教育相談室担当によるまとめ	２５分
◦ 各自のまとめ（感想）	５分

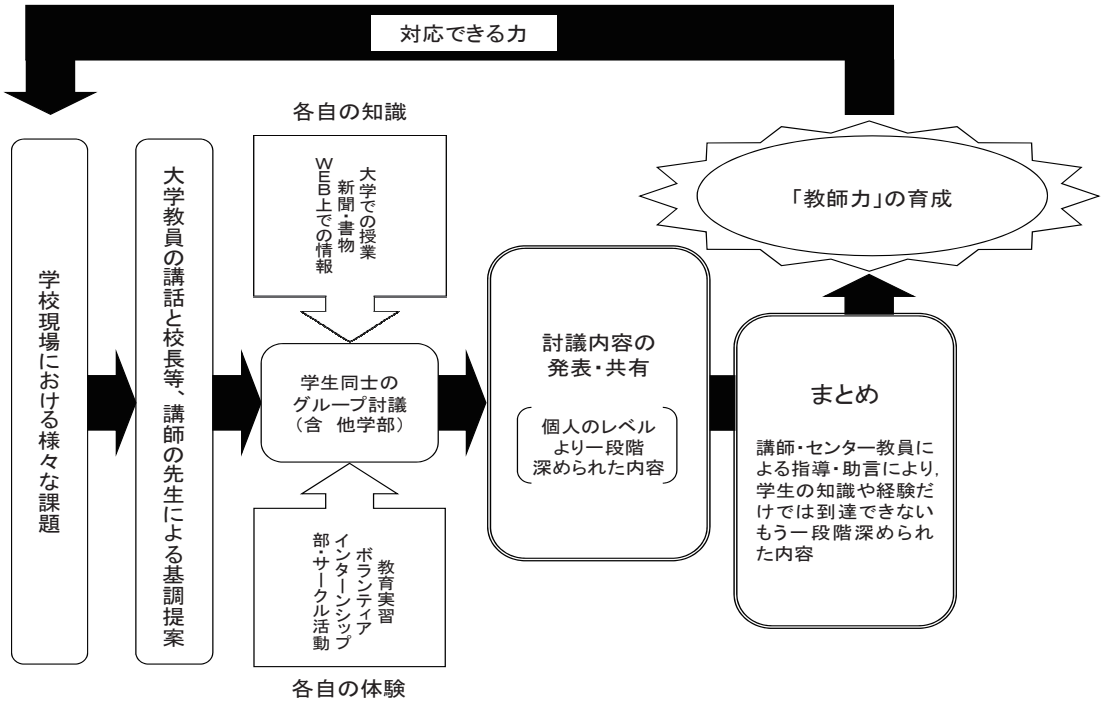


図１　全体構想図

Ⅱ　本年度の「教師力養成講座」のテーマ

本年度のテーマは，学生が現場に対してもってる課題・不安に関わるものを取り上げた。前半には，学生が具体的な対応に不安を強く抱いているもの，後半には，４月から教壇に立つ学生が継続的に取り組むものを取り上げ，教育現場の実践で大きな成果上げている現職教員や教育委員会職員に講師を依頼した。

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2013 年　5 月　22 日	第 1 回	「体罰」を考える	倉敷市教育委員会
2013 年　6 月　26 日	第 2 回	「いじめ・不登校」を考える 「原因や背景」	岡山市立中学校教諭
2013 年　7 月　10 日	第 3 回	「いじめ・不登校」を考える 「対応と未然防止」	岡山市立中学校教諭
2013 年　8 月　6 日	第 4 回	「保護者のクレーム」を考える	岡山市教育委員会
2013 年　12 月　4 日	第 5 回	「子どもにとって魅力のある学級」をどう創るか	赤磐市立小学校指導教諭
2013 年　12 月　11 日	第 6 回	「子どもにとって魅力のある授業」をどう創るか	岡山大学教育学部附属小学校教諭
2014 年　1 月　15 日	第 7 回	「子どもの問題行動」にどう対応したらよいのか	岡山市教育委員会

2012 年度のテーマは，学生たちの直面している課題と教育界の新しい取り組みについて取り上げ，各テーマについて，実践を積んでおられる方に講師を依頼した。

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2012 年　5 月　30 日	第 1 回	「子どもの特性を理解した生徒指導」	岡山市立中学校教頭
2012 年　6 月　13 日	第 2 回	「NIE の取り組み」	岡山市立小学校教諭
2012 年　10 月　31 日	第 3 回	「外国語活動」	岡山市立小学校教諭
2012 年　11 月　28 日	第 4 回	「学級づくり」	岡山市立中学校教諭
2013 年　1 月　16 日	第 5 回	「学級びらき」	岡山市立小学校長

2011 年度は，これまでの趣旨に沿った内容として，学習指導要領の主な改善事項と，直面している課題について取り上げ，県下でもトップレベルの実践力のある講師を選んだ。

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2011 年　5 月　18 日	第 1 回	「授業で学校を変える」	岡山市立中学校長
2011 年　6 月　29 日	第 2 回	「伝統文化と武道」	岡山市立中学校教諭
2011 年　7 月　13 日	第 3 回	「キャリア教育」	岡山県立高等学校教諭
2011 年　10 月　5 日	第 4 回	「国語教育における協同学習」	岡山市立中学校教諭
2011 年　11 月　2 日	第 5 回	「保護者・地域との連携」	岡山市立小学校長
2012 年　1 月　18 日	第 6 回	「教師力をつけよう」	岡山市立中学校長

2010 年度は，文部科学省による学習指導要領改訂の中で，特に改善事項として強調されているテーマを取り上げ，その道での第一人者に講師を依頼した。

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2010 年　5 月　19 日	第 1 回	「学校における食育推進」	岡山市立小学校長
2010 年　6 月　16 日	第 2 回	「伝え合う力の育成」	岡山市立小学校長
2010 年　7 月　28 日	第 3 回	「情報教育」	岡山市立中学校長
2010 年　10 月　27 日	第 4 回	「外国語教育」	岡山市立中学校教諭
2010 年　12 月　1 日	第 5 回	「理数教育の充実」	岡山市立小学校長
2011 年　1 月　12 日	第 6 回	「生徒指導」	教師教育開発センター准教授

2009 年度は，直面している課題について，県下でもリーダー的な小・中学校の校長先生に講師を依頼した。

※ 岡山大学教育実践総合センター

実　施　日	回	テ　ー　マ	講　師
2009 年　5 月　27 日	第 1 回	「子どもたちの生活とケータイの問題」	岡山市立中学校長
2009 年　6 月　24 日	第 2 回	「発達障害など課題を抱えた子どもとどうかかわるか」	岡山市立小学校長
2009 年　7 月　8 日	第 3 回	「「いじめ・不登校の問題をどう考えるか」	岡山市立中学校長
2009 年　10 月　14 日	第 4 回	「学校における「評価」について」	岡山市立中学校長
2009 年　11 月　25 日	第 5 回	「道徳教育について」	岡山市立小学校長
2010 年　1 月　27 日	第 6 回	「学校力の向上について」	岡山市立中学校長

Ⅲ　受講生の満足度と感想

表３　講座受講者のアンケート結果

		2013年度						2013合計	2012合計	2011合計	2010合計	2009合計
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)					
参加人数		119	55	68	72	30	48	392	118	179	282	274
①基調提案	平均	4.95	4.87	4.79	4.90	4.93	4.92	4.89	4.77	4.95	4.85	4.86
	SD	0.26	0.34	0.62	0.30	0.25	0.28	0.37	0.54	0.21	0.42	0.41
②話し合い	平均	4.53	4.40	4.49	4.54	4.47	4.30	4.47	4.25	4.40	4.47	4.46
	SD	0.67	0.53	0.70	0.55	0.50	0.77	0.64	0.39	0.65	0.67	0.57
③発言	平均	4.03	4.17	4.18	4.07	4.10	4.11	4.10	3.94	3.92	4.11	4.01
	SD	0.80	0.54	0.84	0.70	0.75	0.83	0.76	0.64	0.78	0.74	0.78
④長さ	平均	4.33	4.43	4.45	4.46	4.13	4.09	4.34	4.25	4.07	4.30	4.16
	SD	0.84	0.92	0.98	0.82	1.18	0.96	0.93	1.11	1.10	0.88	0.88
⑤まとめ	平均	4.92	4.90	4.84	4.86	4.93	4.87	4.89	4.92	4.91	4.89	4.80
	SD	0.36	0.29	0.36	0.39	0.36	0.33	0.36	0.08	0.35	0.35	0.51
⑥考えたこと	平均	4.94	4.96	4.94	4.97	4.97	4.98	4.96	4.92	4.97	4.93	4.95
	SD	0.24	0.19	0.24	0.17	0.18	0.14	0.21	0.08	0.17	0.25	0.21
⑦次回講座	平均	4.80	4.83	4.78	4.54	4.87	4.67	4.74	4.68	4.84	4.89	4.83
	SD	0.57	0.38	0.42	0.96	0.72	0.69	0.66	0.66	0.63	0.48	0.61

図2　年度ごとの平均値･標準偏差

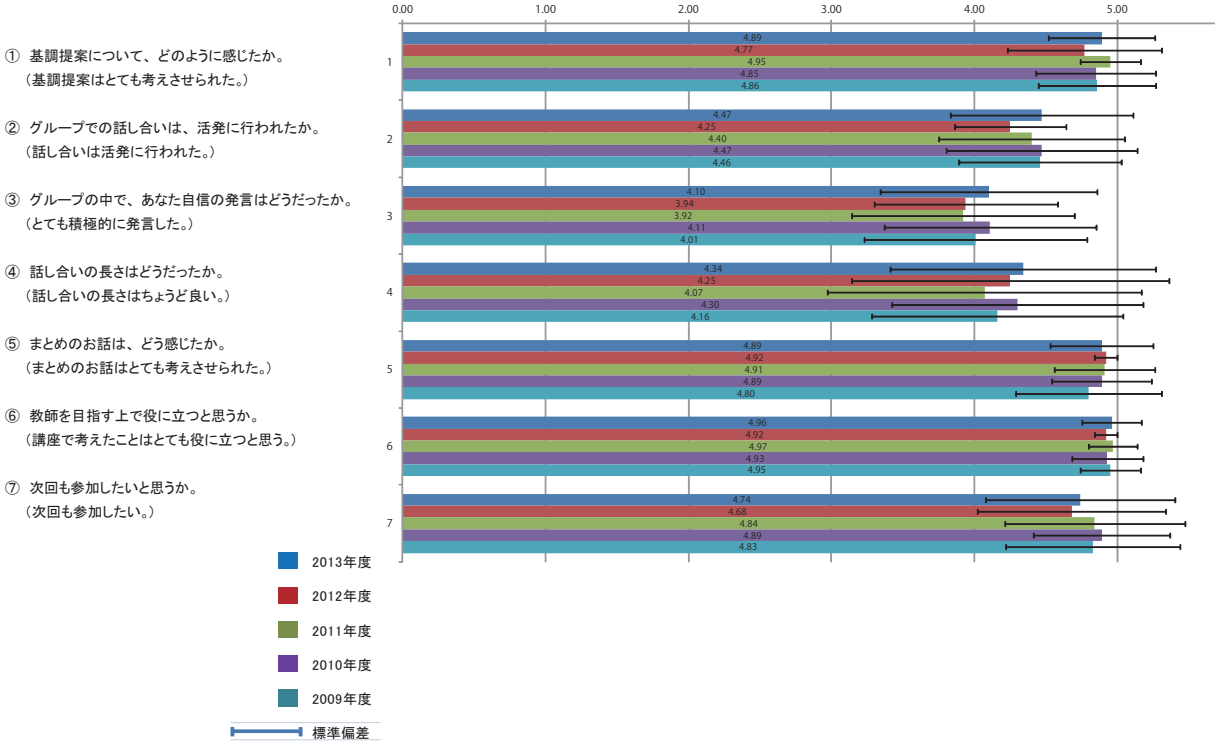


表３は，2013 年度の講座で実施したアンケート結果の平均値と標準偏差，各年度全体の平均値と標準偏差である。図２は，過去５年間の年度全体の平均値と標準偏差をグラフに表したものである。この講座のねらいに深く関わっている「今回の講座で考えたことは，あなたが教師を目指す上で役に立つと思いますか」という設問に対する回答平均値が 4.92 ～ 4.97 の範囲で推移していることがわかる。本年度については，グループ討議に関わる項目で改善が見られた。アンケート記述をもとに，テーマの設定をしたりグループ討議の仕方を工夫したりすることが，講座の充実につながったものと考える。

この講座は，学生のニーズを的確にとらえ，質の高い内容を提供することができたと考えられる。

学生の感想

受講者のアンケートに記述された感想や意見を大きく分類すると，「講座内容への共感や発見」「講座

の運営や進め方への意見や感想」「自分が教壇に立つことへの意欲や思い」に分けることができる。講座のさらなる改善への要望はあるが，ほとんどが肯定的な意見である。

各講座のアンケートに書かれた学生の感想や意見の中から，一部を紹介したい。なお，①②③④⑤⑥は，本年度の何回目の講座であるのかを示している。また，「ありがとうございました」等の言葉は省略し，誤字等の最小限の校正をして載せている。

［内容への共感や発見］

①体罰の問題を表面的に暴力 OK/NG　という次元であつかうのではなく，「みんな体罰はいけないと知っていて，なぜまだ起こっているのか」という背景を多面的に考えるきっかけになりました。今日の講座で終わりでなく，この先も自分で考えを深めていきたいと思います。

①体罰についての問題はニュースなどでよく取り上げられていますが，今回の講義をうけて，教員としての目線から体罰について考えることができました。体罰問題を考える上で，教育のあり方や，自分が教員としてどのように子どもと関わっていきたいか等について深く考えることができました。体罰は禁止されているにもかかわらず，繰り返されてしまっている現状があり，体罰が起こる背景には何があるのかを考えることが大切だと思いました。また，体罰によらない指導のあり方についてのグループワークでは，自分自身の考えをまとめるとともに，他の人のさまざまな意見，考えを聞くことができ，とても勉強になりました。

②いじめや不登校の原因や背景について考えることができました。表面的なことではなく，その問題の根底に何があるのかをしっかりとらえることが大切だと思いました。教師になったら，意思をもって向き合っていきたいと思います。

②中学校実習に行ったあとで，自分の視点が少し広がったことに気付きました。改めて何でも経験することの大切さを感じました。学校がすべての原因ではない。しかし，学校ですべきことできることは何か。考えていきたいです。

②「学校が全て責任をもつわけではないのだから，いじめや不登校を隠す必要はない」という言葉にはっとさせられました。世間の目を気にして，いじめがあるのは悪いことだ，マイナスイメージだということばかりにとらわれがちですが，問題解決のために本当に必要なことは何で，どう動くべきかということの方がよっぽど大切だということに気付かされ，勉強になりました。

③いじめの実態やその対応策について知ることができ，私自身も将来教員として，いじめを防ぐためにどのような取り組みをしていくべきかについて考えさせられました。違う学科の人と意見交換をすることで，新たな視点で，いじめ問題について考えることができて良かったです。

③どの学校・学級でもいじめは起こりうることで，いじめの要因をはらんでいる中で，どのように未然に防止して，事後対応を行うのか，グループ間の話し合いで考えを深めることができました。“グレーゾーン”ということに対して，不安がありましたが，サインを見逃さない感性，いじめをゆるさない態度をもって児童と接したいです。

④保護者のクレームはとても面倒くさいものだと思っていたが，子どもの幸せを願うという点で共通点があり，子どもとの関係づくりが一番大切なのだとわかって良かった。自分自身の成長にもつながるクレームは，きちんと対応すべきだと思った。

④保護者のクレームと聞くと，つい戦闘態勢に入りそうになりますが，今回のお話を聞いて，保護者も地域の方も教師も「子どもの幸せを考えている」という点では同じなんだなとわかりました。

④保護者のクレームは学校への期待の裏返しというコトバが印象に残りました。丁寧な対応，事実確認で子ども，保護者の方々にとって安心できる学校づくりをしていく大切さを実感できました。

⑤先生のお話を聞いてとても勉強になりました。１人１人の子どものよさを大切にし，みんなと学校生活がおくれることの幸せを感じさせてあげられるような学級経営をしたいです。たくさん心打たれるお話をきくことができました。

⑤小学校のお話が中心でしたが，自分が高校で教壇に立つときにも，大いに参考になると思いました。応用したりヒントとしたりして参考にさせていただきたいと思います。初めての参加だったのですが，参加して本当に良かったと思います。

⑤「教員と生徒のつながりや信頼関係が大切」とわかっていても，具体的にどうするかについてなかなか考えてこなかったのでとても勉強になりました。＊＊先生のような，生徒，児童，一人一人を大切に，良いところを伸ばしてあげられる教師を目指し，自分だったらどうするか（＊＊先生にできることと

自分にできることはもちろん違うので…）についてもっと深く考えておきたいと思いました。

⑥授業を通して学級経営をしていくという考え方が自分にはとても新鮮でした。子どもの「わかった！，楽しい！」を追究していけるように授業を考えていきたいと思います。

⑥「国語って難しい，どんな風にすればいいのかわからない」という気持ちがありましたが，①授業でめざす期待する子どもの姿から②どんなことに着目させるかを考えれば，めあてまで考えることができるとわかりました。これは国語に限らず，他教科でも言えることだと思います。ぜひ，授業づくりを大切にしていきたいです。

⑥魅力ある授業は頭で考えるだけでは作れない，また，教師が面白いと実際に感得しなければ子どもたちの視点に立てない，ということを痛感させられました。

［講座の進め方・雰囲気］

①初めての講座参加だったが，気合いに満ちあふれた教室の雰囲気に圧倒された。参加してよかった。

①体罰という大変タイムリーなテーマについて話し合うことができてよかったです。また，グループで討論することで自己の考えをさらに深めることや，発表の仕方についても改めて学ぶことができました。

①体罰については，今注目されているので，興味があった。体罰については文科省に出ているものに目を通し，ある程度理解しているつもりであったが，実際に子どもにどのように指導や関わりを持っていくのかという難しさをあらためて感じた。もっと深くグループで討論したかったです。もう少し時間があっても良かったし，１０人の人数は多すぎたと感じました。５～６人にして欲しいです。

②いじめや不登校の背景・原因を考えるのは難しかったです。たくさんの原因が考えられ，それは結局どうつながっているのか，何が根本であるのか考えるのは難しかったですが，グループで話しあうことで様々な考えを聞くことができよかったです。＊＊先生から最後のお話をお聞きし，教師は何ができるのか，次回は考えていきたいです。

③いじめや不登校への指導や支援について，今まで何度も考えてきましたが，今日，参加したことによって，さらに深めたり，新たな発見をしたりすることができました。とくに，中，高，養護の先生からの視点を知ることができて良かったです。

④具体的な事例について考える機会となって，とてもよかったです。実際に現場に出たときに，覚えていたらすごく大切だと思うことがたくさんあって勉強になりました。

⑤初めての参加でしたが，現場の先生の熱意や子どもへの愛情を身近で感じることができてよかったです。話し合いも，先輩が進めてくださって安心しました。

⑥「教材にまずは自分自身が魅力を感じる」という言葉がずごく印象的でした。実際の教材を通して，またグループ協議を通して教材の面白さを実際に感じることができました。

⑥今回初めて講座に参加させていただきました。今までこのような講座があるということにあまり着目していなかったために，参加していなかったが，今回参加してみて，教師になるためにとても役に立つお話を聞けることがわかり，次回も参加したいと思いました。今まで積極的に参加してこなかったことに後悔するほどに，この講座は，ためになるものだと感じました。

［教壇へ立つことの意欲や思い］

①体罰を「評論」ではなく「教育」の視点から考えることができてとてもよかったです。現場で様々な場面に遭遇したときに，ぶつかり合い，失敗しながら，子どもと共に答えを探していくのが大切であると感じました。＊＊先生の人柄にも魅了されました。

②いじめや不登校について考えるのはとても難しかったです。しかし，ここまで深く考えることによって，たくさんのことを学ぶことができました。今日学んだ原因や背景をしっかりと整理して，自信や責任をもって子どもの前に立てるようにしていきたいと思います。

③具体的対応を考えるのがとても難しかったですが，グループの中でも全体の中でもたくさんの視点の意見が出てとても勉強になりました。まとめるのがとても大変でしたが，それだけ対応にはたくさんの方法があることだと気づいて，まず私たちがいじめに真剣にむきあって対応していきたいです。

③いじめや不登校の問題は，自分が教員になる上で１番心配している事柄だったので，今回の講座を通して自分の考えを表出すると共に，他の人の意見や視点を学ぶことができたのはとても有意義でした。自覚して，アンテナをはって，気づける教

師になりたい，と改めて思いました。

④「保護者からのクレーム＝よくないもの」というマイナスのイメージしかありませんでしたが，クレームを受けることで，教師や学校全体の問題点がうき彫りになり，改善につなげていくきっかけにもなるのだと感じました。学校全体でチームとして対応していくことが何よりも大切だと感じました。

④保護者の方との関係は，教師を目指す上でとても不安に思っていることだったので，今日この話を聞けて勉強になりました。「こういうことを言えばいい」と理論で覚えるのではなく，謙虚な姿勢で関わりを持っていきたいです。

⑤実習をおえて，はじめて，この講座に参加し，実習に加えて，どうしていけば，子どもたちをひきつける，子どもたちがかがやく学級づくりができるのかを知ることができてよかった。ぜひ，実践したいと思える実践例も紹介していただいて，より，教師になれる日，学級をもてる日が楽しみになりました。

⑤先生の丁寧な指導が子どもを変えるという場面をいくつも見させていただいて勉強になりました。学級経営はもちろん不安ですが，楽しみになりました。

⑤「理屈は言わない」とはじめにおっしゃった意味がよく分かりました。人と人がつながる　この人間として大切なことを教えられる場であると学校の大切さを改めて感じました。先生が話されると，胸の奥がぐーっとあたたかくなっていきました。４月から教師，がんばります。

⑤インターンシップ等で私自身が上手くいかないなと思っていることについて先生のお考えが聞けて，少し見通しがもてたように思いました。４月から教壇に立つことを考えると，不安で仕方がなかったのですが，しなくてはいけないこと，考えておきたいことを持つことができたので頑張りたいです。

⑥子どもにとっておもしろい授業をするために，まず自分が教材の魅力を感じ取ってそれを伝えていきたいと感じた。＊＊先生のように楽しんで教材研究をできたらいいなと思いました。

⑥授業するために，教師自身が魅力を感じること，そして，子どもに何を学ばせたいのかしっかり目的意識をもって，つくっていくことの必要性を学んだ。小野先生の楽しさが伝わってきて，すごく楽しかったので，私も，そんな風に授業の，学びの楽しさを伝えられる教師になりたいと思った。

⑥学級経営と授業作りは別々に考えているところがありました。しかし，今回の講座で，授業を通して学級経営並びに生徒指導をしていうという考え方にすごく刺激を受けました。今回の講座によって考えさせられたことを踏まえた授業作りに取り組んでいきたいと思います。

受講した学生がこの講座を通して，教師の在り方や指導の方法について多くのことを学び，自分自身の教職に対する意識を高めていることが窺える。特に，この講座のねらいの中核になる「学生の不安感の軽減」と「実践的指導力の育成」に関わる感想については，このほかにもたくさん表現されていた。基調提案で提示された新たな視点や中心になる指導法と，グループ討議で出会う多様な考えとが，それぞれの学生がもっている課題に対する具体的な答えを導き出しているようである。講座を通して教壇に立ちたいという思いを新たにしたことが窺える言葉を，ここに紹介しておく。

●自分の目指す教員像が豊かになった。
●子どもにぶつかっていける教師になりたい。
●教員を目指そうという気持ちがより強くなりました。
●私も先生のように熱い先生になりたいと思った。
●心に余裕のある，体罰に頼らない教員になりたい。
●今日の学びをいかして，教師になってがんばりたいと思います。
●いじめられてる子の心を大切にできる先生になりたいです。
●採用試験時のモチベーションをまたとり戻すことができました。来年に向けての準備を自分なりに進めていこうと思います。
●たくさんの引き出しと子どもの姿をみせて頂いて春からの教員生活により魅力を感じました。
●現場に出たときにしっかり実践できるよう努力していきたいです。
●一人ひとりの顔が輝く，みんなで一緒に輝けるが学級づくりを目指したいと思います。
●「このクラスで良かった」と子どもたちが思えるような学級づくりを目指して頑張りたいと思います。
●感動体験を沢山子どもに与えたいです。
●まず一人一人の存在を認められる教員になるべく精進したいと思います。
●子どもに語らせる授業を目指して４月からがんばろうと思います。

Ⅳ　受講生の所属

表４（年度別学生の所属一覧表）

2013 年度

所属	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	教育学研究科	特別別科特別専攻科＊	他学部									合計
	小学校	中学校	特別支援	卒業生				理学部	工学部	環境理工学部	マッチングプログラムコース	文学部	自然科学博士前期理学系	自然科学博士前期工学系	環境生命科学研究科	他学部合計	
(1)	50	27	8	0	16	10	0	3	0	0	1	3	1	0	0	8	119
(2)	30	10	2	1	2	3	0	3	0	0	0	3	1	0	0	7	55
(3)	25	15	2	0	14	4	1	1	0	0	0	4	1	1	0	7	68
(4)	29	12	8	0	13	4	0	1	1	0	0	1	2	0	1	6	72
(5)	20	3	1	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3	30
(6)	38	2	2	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	48
合計	192	69	23	1	47	26	1	8	2	0	1	13	5	1	3	33	392
%	49.0	17.6	5.9	0.3	12.0	6.6	0.3	2.0	0.5	−	0.3	3.3	1.3	0.3	0.8	8.4	100

＊特別別科＝養護教諭特別別科，特別専攻科＝特別支援教育特別専攻科

2012 年度

所属	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	教育学研究科	特別別科特別専攻科＊	他学部									合計
	小学校	中学校	障害児	幼児教育				理学部	農学部	工学部	環境理工学部	マッチングプログラムコース	文学部	自然科学博士前期理学系	社会文化科学博士前期	他学部合計	
(1)	4	4	2	0	1	7	0	2	0	0	0	0	1	1	1	5	23
(2)	19	4	1	0	2	3	0	2	0	0	0	0	2	0	0	4	33
(3)	17	1	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3	1	0	6	26
(4)	5	8	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	1	1	0	5	18
(5)	12	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	18
合計	57	18	5	0	4	11	1	9	0	0	0	0	8	4	1	22	118
%	48.3	15.3	4.2	−	3.4	9.3	0.8	7.6	−	−	−	−	6.8	3.4	0.8	18.6	100

2011 年度

所属	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	教育学研究科	特別別科特別専攻科＊	他学部									合計
	小学校	中学校	障害児	幼児教育				理学部	農学部	工学部	環境理工学部	マッチングプログラムコース	文学部	自然科学博士前期理学系	社会文化科学博士前期	他学部合計	
(1)	18	5	3	0	0	2	0	13	0	0	0	0	1	0	0	14	42
(2)	8	6	5	0	0	4	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6	29
(3)	12	10	7	0	0	3	0	7	1	0	0	0	0	0	0	8	40
(4)	16	4	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	5	25
(5)	7	1	4	2	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	4	18
(6)	12	4	3	0	2	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	4	25
合計	73	30	22	2	2	9	0	33	1	0	0	0	7	0	0	41	179
%	40.8	16.8	12.3	1.1	1.1	5	−	18.4	0.6	−	−	−	3.9	−	−	22.9	100

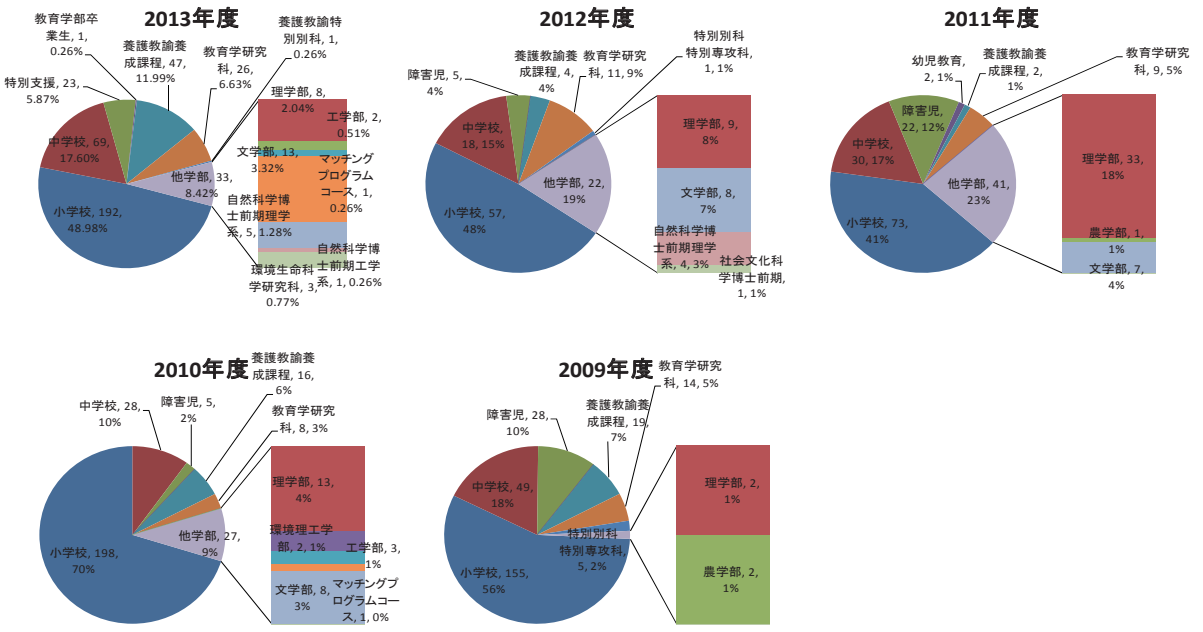
2010 年度

所属	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	教育学研究科	特別別科特別専攻科＊	他学部									合計
	小学校	中学校	障害児	幼児教育				理学部	農学部	工学部	環境理工学部	マッチングプログラムコース	文学部	自然科学博士前期理学系	社会文化科学博士前期	他学部合計	
(1)	44	11	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2	0	0	4	60
(2)	51	1	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	58
(3)	25	2	0	0	0	3	0	2	0	0	1	0	2	0	0	5	35
(4)	19	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3	0	0	4	24
(5)	17	3	0	0	0	0	0	8	0	3	0	0	0	0	0	11	31
(6)	42	11	3	0	16	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	74
合計	198	28	5	0	16	8	0	13	0	3	2	1	8	0	0	27	282
%	70.2	9.9	1.8	−	5.7	2.8	−	4.6	−	1.1	0.7	0.4	2.8	−	−	9.6	100

2009 年度

所属	学校教育教員養成課程				養護教諭養成課程	教育学研究科	特別別科特別専攻科＊	他学部									合計
	小学校	中学校	障害児	幼児教育				理学部	農学部	工学部	環境理工学部	マッチングプログラムコース	文学部	自然科学博士前期理学系	社会文化科学博士前期	他学部合計	
(1)	16	5	7	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	36
(2)	48	3	8	0	4	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	68
(3)	47	15	6	0	3	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	76
(4)	14	7	3	0	6	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
(5)	8	13	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23
(6)	22	6	3	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37
合計	155	49	28	0	19	14	5	2	2	0	0	0	0	0	0	4	274
%	56.6	17.9	10.2	−	6.9	5.1	1.8	−	−	−	−	−	−	−	−	1.5	100

受講者の内訳グラフ（年度比較）



受講生の総数を見ると，6回の合計で392人となり，これまでの5年で最も多くなっている。学生が大きな不安感を抱いていると思われる「体罰」「いじめ・不登校」「保護者のクレーム」を講座のテーマとして取り上げたこと，4年生の学生が参加しやすい日程を設定したことなどが一因と考える。

受講生の所属を見ると，教育学部の中学校教員養成課程と養護教員養成課の学生の受講が，大きく増加している。他学部については，文学部の学生の受講が増えている一方で，理学部の学生の受講が減少傾向にある。

Ⅴ．まとめ

学生のニーズに合わせたテーマ設定，開催日時の工夫，講座の内容に合わせた運営の柔軟化などの効果で，学生の満足度は高いものとなった。アンケートからも，学生同士のグループ討議で考えを深めることができたこと，学生自身が考えているより難しい学校現場の現実があることなどを，受講した学生が実感していることが窺える。中でも，本講座がねらいとして取り組んでいる「学生の不安感の軽減」には，確かな手応えを感じている。

Ⅵ．今後の課題

充実した講座ができたという振り返りと共に，次年度に向けて改善を図っていくべき点も幾つか見えてきている。

○他学部生の受講の増加を図る。

他学部の受講生は33名で昨年より増えたが，さらなる増加を図りたい。他学部生は，4回生の1学期が実習の期間となる。本年度は教員採用試験前となる7月までに4講座を開催したが，実習期間との日程調整の工夫も求められている。しかし，教育学部以外の学部の日程まで考慮した開催は難しい。講師依頼や副免実習との兼ね合いもあるが，今後とも十分に考えて計画していきたい。

○開催時期による広報の仕方を工夫

「この講座を何で知ったか」という設問に対する回答は次の通りである。（1～6回の合計）

- ・教育学部掲示板で　90
- ・教育学以外の掲示板で　4
- ・教職相談室の情報で　152
- ・センターホームページで　6
- ・岡大教職ナビで　64
- ・友人から　31

これを見ると，教職相談室での直接案内が大きな役

割を果たしている。１２月に開催した５，６回については，教育学部学内掲示板での掲示も同様に進めてきたが，大学に来る機会が減少した４年生への広報が難しかった。また，３年生も直前まで教育実習があった。その時期に合った広報の仕方の工夫が必要である。

○講座のテーマの選定内容の工夫

「学級づくり」や「授業づくり」の講座では，教師への意欲の高まりを感じるアンケートの回答が多くなっている。具体的な指導の仕方を描くことができること，その指導を教育現場で実践して成果を上げている教員がいることが，学生の意欲につながっているものと考える。一方，学校現場で直面する困難な教育課題は，学生の課題でもある。学生の不安を取り除くために今後も取り上げていきたい。

本年度受講者のアンケートや相談室を利用する学生の声などを手がかりとしながら，学生のニーズを十分に踏まえた上で，教師力の育成という点からテーマを設定していきたい。

Ⅶ. 終わりに

４年間の本講座の実績の上に立って，それを継承する形で本年度の教師力養成講座を開催した。この講座を通して，学生は学校現場で活躍している教員の姿や熱い思いに触れ，教育現場を想定した具体的な指導を学ぶことができている。それと同時に，「自分が教師になったらこうしたい」「こんな教師になりたい」という思いを創り上げ，教師としての自覚や使命感を高めている。そのことは，即戦力となる教師力を身につけた教員に近づいていくことでもある。教師を目指している学生の中には，この講座を受講できなかった学生もたくさんいる。そんな学生には，講師の先生のご厚意により作成することができたＤＶＤを，ぜひ教職相談室で視聴してもらいたい。その際，相談室のスタッフが加わって，講座の熱気も伝えたいと考えている。

本年度も，この講座を７回に渡って開催することができたのは，加賀研究学科長，教師教育開発センターの諸先生方，事務局スタッフの方々のご助言とご協力のお陰であり，心から感謝申し上げる。

Title：Development of “A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers (5)
a Program to Bring on Teachers with a High Degree of Specialization and Practical Leadership
Subtitle：To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers

Mikio BUTO*1, Kiyoshi OGAWA *1, Seitaro KOBAYASHI *1

(Abstracts) On this extracurricular course, “A training course to cultivate the abilities required for teachers”, we focused on seven themes this school year. The latest is the 30th of all that we have organized since 2009.

Even those who had passed the teaching staff examination heighten their fears to be a teacher by the news about class disruption, bullying at school, truancy, and the other problems worrying teachers. They have consciousness of their lack of experience and their leadership. We hope that this course will turn out competent new teachers and that they will meet the needs of the present severe conditions. The course has been aimed at giving those students more practical information and advice considering various conditions, and developing their practical leadership skills and letting them have a lot of self-confidence. This report is the detail on the basis of the students’ feedback about the theme in the 1st to the 6th this school year.

Keywords: teacher competence , practical leadership skills , educational issues ,
a schoolteacher actively engaged in teaching , student discussion

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---

【原　　著】

教職志望学生の指導のあり方（６）
―教職相談室の利用の実態から―

小川　潔　武藤　幹夫　小林　清太郎

Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (6)
– Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used –

Kiyoshi OGAWA , Mikio BUTO, Seitaro KOBAYASHI

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.107-116

【実践報告】

原　著

教職志望学生の指導のあり方（６）

―教職相談室の利用の実態から―

小川　潔※1　武藤　幹夫※1　小林　清太郎※1

教職相談室では主に教職志望の学生を対象に，教員採用試験に向けての指導を中心とした様々な相談活動を行っている。これまでは２名の教員で指導を行っていたが，今年度は新たに１名の教員が増員された。また，今年度新たな試みとして，夏季休業中の閉校期間中に３日間開室した。これらの結果，年間利用延べ人数が増加した。また，教員採用試験に最終合格した学生とそれ以外の学生では，教職相談室の利用回数に大きな差が見られた。採用試験に合格した学生の教職相談室の平均利用回数は 19.68 回であったのに対して，１次試験のみ合格の学生は 11.18 回，合格しなかった学生は 2.98 回であった。更に，教員採用試験を受験する前年の１２月以降の早い時期に利用開始した学生ほど合格率が高くなる傾向にあった。

キーワード：教職相談室，教員の増員，夏季休業中の開室，利用回数，利用開始月

※１　岡山大学教師教育開発センター

Ⅰ．教職相談室の利用者数の状況

表１・図１は，平成 17 年４月から平成 25 年 11 月までの利用者数の推移である。平成 17 年度から平成 22 年度までは，年間利用延べ人数が増加を続けてきた。これは，平成 20 年度から教職相談室の教員が２人になったこと，年度初めの学生向けオリエンテーションで学生への周知を徹底させたこと，他の教員が学生に教職相談室を利用するように勧めてくれたこと，学生の口コミで学生間における教職相談室の認知度が高まったことなどが要因であると考えられる。しかし，平成 23 年度は平成 22 年度と比較して減少している。これは，毎年４月に教職相談室が指導している教採自主講座の「小論文の書き方」と「面接や模擬授業の受け方」の開講日が，平成 23 年度は他の講義や教採説明会と重なり，受講生が少なくなったためである。平成 24 年度は重複することがないように設定して開催することができたため，利用者が 3,896 人に増加した。

表２は，前年 12 月から次年 11 月までの年間利用延べ人数の集計表である。教員採用試験に向けて多くの学生が来室し始めるのが前年の 12 月であり，多くの自治体の合格発表が終わり学生が来なくなるのが 11 月である。そのため，前年の 12 月から次年の 11 月までの集計表では，同じ学生が利用し始めてから利用し終わるまでを通しての年間利用延べ人数を比較することができる。平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの年間利用延べ人数は 4,362 人であり，平成 23 年 12 月から平成 24 年 11 月までの利用者数と比較すると 173 人増加した。これには２つの要因が考えられる。詳しくは後述するが，一つは教員が１名増員されて３人体制になったということである。月曜と金曜の午後２時から午後５時までの週６時間，新たに１名の教員が教職相談室での指導に加わる体制が整えられたことにより，ほぼ常時２人体制で指導することが可能となった。二つ目は，岡山県・市教員採用試験の２次試験直前の３日間，教職相談室と近くの３教室を開室したということである。例年，岡山県・市の採用試験は多くの学生が受験するが，大学は夏季休業中で閉校しているために，教職相談室もこれまでは開室していなかった。しかし，学内に学生の受験勉強の機会と場を確保する目的で，今年度初めての試みとして開室することにした。これら２つの要因によって平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの年間利用延べ人数が増加したと考えられる。

表３は平成 24 年度の学生別利用者数で，表４は平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの学生別利用者数である。教職相談室の利用者の多くは教育学部生であるが，平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの年間利用者 4,362 人の内，他学部生が 348 人であった。他学部生の割合は８．０％である。平成 24 年度の年間利用者数は 3,896 人で，その内他学部生が 406 人であり，他学部生の割合は 10.4％であった。平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までと平成 24 年度を比較してみると，他学部生が 65 人減少し，割合も 2.6％下がっている。今後は，他学部生の利用を増やす工夫が必要であると考える。

表５は平成 24 年度の教職相談室利用内訳で，表６は平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの教職相談室利用内訳である。平成 24 年 12 月から平成 25 年 11 月までの集計を平成 24 年度の集計と比較してみると，大きく増加しているのが「集団討論」と「模擬授業」である。「集団討論」は，697 人から 996 人と 299 人（約 43％）増加している。「模擬授業」は，161 人から 345 人と 182 人（約 114％）増加している。これは，岡山県・市２次試験直前の３日間教職相談室を開室したことにより，２次試験に課される集団討論と模擬授業の練習目的で来室した学生が多かったと考えられる。その一方で，「小論文」は 1492 人から 1266 人と 226 人（約 15％）減少している。これは，４～６月に小論文を書いてくる学生が減ったためである。この時期の学生の意識は，「まずは１次試験に向けた対策に集中したい」という傾向であり，２次試験で課される「小論文」が減る一方で，１次試験で課される「個人面接」が増加している。この結果を元に小論文の効果的な指導時期を検討したとき，４月以降よりも，４月になる前の１～３月に行うことがより有効ではないかと考えられる。

「教員志望学生の指導のあり方（５）」でも述べたように，学生が小論文を書いて練習する目的は，単に教員採用試験に合格できる論文が書けるようになるということではなく，教師になったときに「自分はこのような取り組みをしたい」という将来像を創り上げたり，教師としての自覚や心構えを形成したり，教師になりたいという意欲や熱意を高めたりすることにあると考えている。教職相談室が別に開催している教師力養成講座やそのＤＶＤ視聴も，現在の学校現場が抱えている教育課題に取り組んでいる現場教師の生の姿に触れることを目的としている。先輩の現場で活躍している姿や話を見たり聞いたりして，自分だったらどうするかということを一緒に考えることによって，自分はどのような教師になり，どのような取り組みをしたいかという将来像を徐々に創り上げ，教師としての自覚や使命感を高めたいと考えている。そのための１つの方法として，本年度から図２のように受付票を改良し，小論文を書いたりＤＶＤを視聴したりすることの目的を学生自身が自覚しやすいように，「Ａ　小論文」と「Ｂ　ＤＶＤ視聴」を「１　教師としての自覚や使命感に関すること」の項目に整理統合した。また，学生の意識が１次試験対策に集中する前の１～３月に，小論文とＤＶＤ視聴に取り組むことができるよう，教育学部の就職・学生委員会と連携して新たに「教職ガイダンスⅢ」を１月初旬に開催した。そしてそこで，「小論文の書き方」「ＤＶＤの視聴の仕方」を，その目的や重要性とともに学生に伝えるようにした。「教職ガイダンスⅢ」の参加者は 183 人であった。

表１「教職相談室利用者数の推移」

	４月	５月	６月	７月	８月	９月	10月	11月	12月	１月	２月	３月	合計
17年度	104 (47)	184 (21)	168 (13)	195 (18)	267 (2)	29 (3)	81 (9)	46 (6)	33 (12)	17 (5)	31 (8)	23 (2)	1178 (146)
18年度	134 (78)	213 (23)	193 (19)	205 (13)	174 (2)	24 (0)	87 (6)	37 (9)	25 (8)	37 (7)	42 (8)	49 (11)	1220 (184)
19年度	196 (61)	230 (12)	222 (24)	222 (19)	278 (6)	21 (2)	61 (2)	30 (10)	23 (13)	31 (22)	27 (2)	36 (9)	1377 (182)
20年度	209 (96)	539 (137)	387 (17)	539 (21)	430 (7)	37 (3)	148 (19)	88 (12)	104 (43)	90 (28)	86 (13)	113 (12)	2770 (408)
21年度	305 (149)	479 (94)	496 (30)	623 (25)	421 (13)	66 (4)	176 (22)	106 (26)	99 (26)	154 (33)	152 (17)	126 (9)	3203 (448)
22年度	731 (238)	710 (52)	556 (18)	711 (14)	501 (15)	87 (4)	261 (12)	155 (17)	230 (47)	293 (43)	217 (14)	141 (3)	4593 (477)
23年度	359 (143)	596 (85)	458 (38)	505 (24)	526 (15)	99 (4)	200 (6)	106 (21)	165 (65)	266 (39)	257 (21)	164 (9)	3701 (470)
24年度	772 (241)	650 (67)	495 (24)	654 (19)	414 (21)	59 (5)	195 (22)	98 (21)	148 (45)	127 (23)	140 (12)	144 (6)	3896 (506)
25年度	654 (231)	743 (59)	461 (12)	802 (12)	772 (20)	89 (6)	194 (22)	88 (16)					3803 (378)

図１「教職相談室利用者の月別比較」

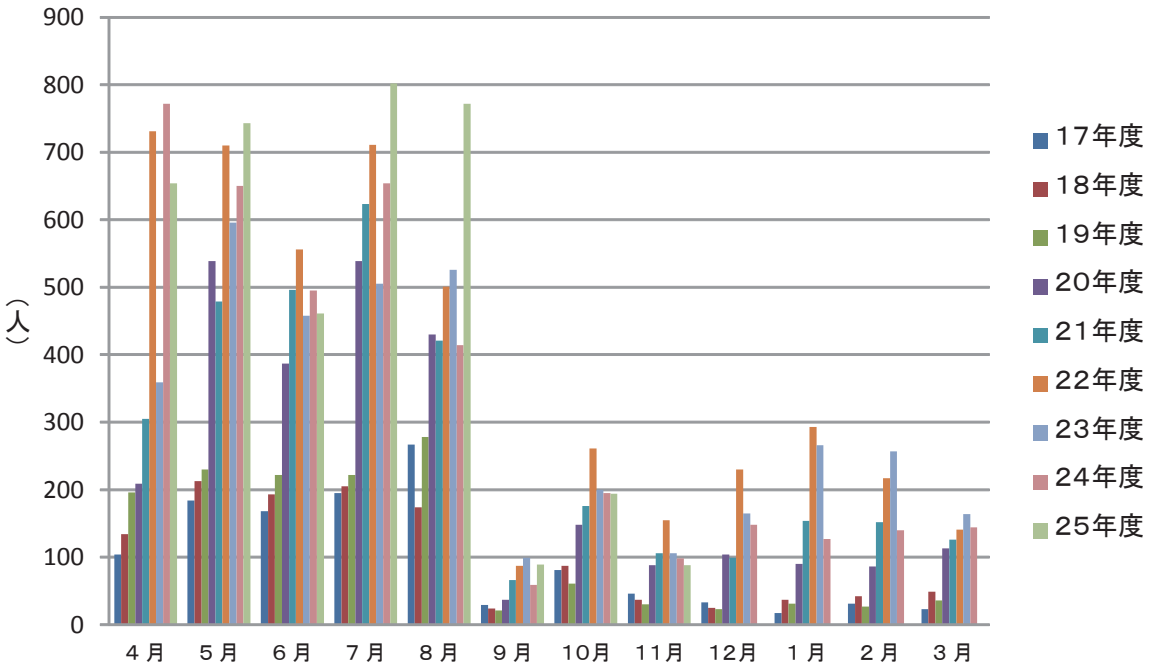


表２「前年１２月から次年１１月までの利用者数の推移」

	12月	１月	２月	３月	４月	５月	６月	７月	８月	９月	10月	11月	合計
H17.12	33	17	31	23	134	213	193	205	174	24	87	37	1171
～ H18.11	(12)	(5)	(8)	(2)	(78)	(23)	(19)	(13)	(2)	(0)	(6)	(9)	(177)
H18.12	25	37	42	49	196	230	222	222	278	21	61	30	1413
～ H19.11	(8)	(7)	(8)	(11)	(61)	(12)	(24)	(19)	(6)	(2)	(2)	(10)	(170)
H19.12	23	31	27	36	209	539	387	539	430	37	148	88	2494
～ H20.11	(13)	(22)	(2)	(9)	(96)	(137)	(17)	(21)	(7)	(3)	(19)	(12)	(358)
H20.12	104	90	86	113	305	479	496	623	421	66	176	106	3065
～ H21.11	(43)	(28)	(13)	(12)	(149)	(94)	(30)	(25)	(13)	(4)	(22)	(26)	(459)
H21.12	99	154	152	126	731	710	556	711	501	87	261	155	4243
～ H22.11	(26)	(33)	(17)	(9)	(238)	(52)	(18)	(14)	(15)	(4)	(12)	(17)	(455)
H22.12	230	293	217	141	359	596	458	505	526	99	200	106	3730
～ H23.11	(47)	(43)	(14)	(3)	(143)	(85)	(38)	(24)	(15)	(4)	(6)	(21)	(443)
H23.12	165	266	257	164	772	650	495	654	414	59	195	98	4189
～ H24.11	(65)	(39)	(21)	(9)	(241)	(67)	(24)	(19)	(21)	(5)	(22)	(21)	(554)
H24.12	148	127	140	144	654	743	461	802	772	89	194	88	4362
～ H25.11	(45)	(23)	(12)	(6)	(231)	(59)	(12)	(12)	(20)	(6)	(22)	(16)	(464)

表３「平成２４年度学生別利用者数」

2013年3月31日現在

	学部					大学院			その他																					
											卒業生				他学部															
															学部								大学院							
	4年	3年	2年	1年	計	2年	1年	計	別科	特専	教育学部	教育学研究科	別科	計	文学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工学部	農学部	環境生命科学	自然科学博士前期理学系	自然科学博士前期工学系	社会文化科学博士前期	環境学博士後期	その他	計	計	合計
4月	612	39	0	2	653	39	13	52	12	3	0	0	0	0	16	0	1	13	0	0	0	5	12	0	5	0	0	52	67	772
5月	482	2	0	2	486	32	10	42	47	2	1	2	0	3	14	0	0	17	2	0	0	5	25	0	7	0	0	70	122	650
6月	360	1	1	1	363	16	4	20	59	0	6	0	0	6	14	0	0	11	1	0	1	3	12	0	5	0	0	47	112	495
7月	477	5	0	0	482	25	0	25	78	1	0	2	0	2	23	0	0	4	0	1	0	3	30	1	4	0	0	66	147	654
8月	301	5	0	0	306	23	0	23	22	2	5	1	1	7	11	1	0	7	0	0	0	2	28	0	3	1	1	54	85	414
9月	42	9	0	0	51	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	6	59
10月	133	21	0	1	155	4	1	5	6	0	2	0	0	2	12	0	0	4	1	0	1	1	7	0	1	0	0	27	35	195
11月	46	30	0	0	76	0	1	1	0	0	1	0	0	1	9	0	0	4	0	0	0	0	6	1	0	0	0	20	21	98
12月	32	96	0	0	128	0	2	2	4	0	0	0	0	0	4	0	2	3	0	0	0	1	4	0	0	0	0	14	18	148
1月	18	88	1	0	107	0	4	4	4	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	0	1	3	2	1	0	0	12	16	127
2月	11	105	0	0	116	0	3	3	1	0	1	0	0	1	7	0	0	5	0	0	0	3	0	4	0	0	0	19	21	140
3月	8	111	0	0	119	0	3	3	0	0	0	0	0	0	4	1	0	10	0	0	0	1	2	4	0	0	0	22	22	144
合計	2522	512	2	6	3042	140	42	182	236	8	16	5	1	22	117	2	3	81	4	2	2	25	130	12	26	1	1	406	672	3896

＊注：利用者数はのべ人数である。

表４「平成２４年１２月から平成２５年１１月までの学生別利用者数」

2013年11月30日現在

	教育学部	教育学研究科	その他																					合計
			別科	特専	卒業生			他学部															計	
								学部										大学院						
					教育学部	教育学研究科	計	文学部	法学部	経済学部	理学部	工学部	環境理工学部	農学部	マッチングプログラムコース	計	環境生命科学	自然科学博士前期理学系	自然科学博士前期工学系	社会文化科学博士前期	計	その他	計		
12 月	128	2	4	0	0	0	0	4	0	2	3	0	0	0	0	9	1	4	0	0	5	0	14	18	148
1 月	107	4	4	0	0	0	0	3	0	0	1	0	1	0	0	5	1	3	2	1	7	0	12	16	127
2 月	116	3	1	0	1	0	1	7	0	0	5	0	0	0	0	12	3	0	4	0	7	0	19	21	140
3 月	119	3	0	0	0	0	0	4	1	0	10	0	0	0	0	15	1	2	4	0	7	0	22	22	144
4 月	565	34	17	0	4	0	4	7	0	0	11	0	0	2	0	20	0	10	4	0	14	0	34	55	654
5 月	616	47	25	0	5	0	5	17	0	4	15	0	0	2	1	39	0	6	3	0	9	2	50	80	743
6 月	385	28	7	0	9	0	9	8	0	0	8	0	0	1	0	17	0	11	4	0	15	0	32	48	461
7 月	650	34	36	0	8	0	8	33	0	0	18	1	2	3	0	57	1	10	6	0	17	0	74	118	802
8 月	643	64	2	0	15	1	16	13	0	0	13	1	0	0	0	27	2	10	2	0	14	6	47	65	772
9 月	75	3	0	0	0	0	0	2	0	0	4	0	3	0	0	9	2	0	0	0	2	0	11	11	89
10 月	160	8	2	0	1	0	1	3	0	0	13	0	4	0	0	20	2	0	1	0	3	0	23	26	194
11 月	72	0	5	0	1	0	1	1	0	0	6	2	0	0	0	9	0	0	1	0	1	0	10	16	88
合 計	3636	230	103	0	44	1	45	102	1	6	107	4	10	8	1	239	13	56	31	1	101	8	348	496	4362

表５「平成２４年度教職相談室の利用の内訳」

項目 ＼ 月		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	計
1. 教員採用試験に関すること	集団討論	16	180	144	211	73	0	26	26	1	19	0	1	697
	個人・集団面接	198	57	155	237	98	13	17	14	17	7	3	1	817
	模擬授業	2	0	1	50	97	1	9	0	0	0	0	1	161
	作文添削	443	312	146	115	108	18	17	13	45	69	104	102	1492
	DVD視聴	60	21	17	3	0	0	0	4	10	0	15	25	155
	情報・資料提供等	40	63	27	33	21	15	17	14	53	23	13	5	324
小　計		759	633	490	649	397	47	86	71	126	118	135	135	3646
2. 講師採用に関すること		4	8	1	2	10	1	11	4	3	2	1	3	50
3. 進路に関すること		8	9	2	3	7	11	97	19	19	7	4	6	192
4. 学校教育に関すること		1	0	2	0	0	0	1	4	0	0	0	0	8
合　計		772	650	495	654	414	59	195	98	148	127	140	144	3896

表６「平成２４年１２月から平成２５年１１月までの教職相談室利用内訳」

項目 ＼ 月		12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	計
1. 教師としての自覚や使命感に関すること	A. 小論文	45	69	104	102	327	270	107	91	118	5	16	12	1266
	B. DVD視聴	10	0	15	25	93	43	6	6	0	0	0	7	205
2. 教員採用試験に関すること	C. 個人・集団面接	17	7	3	1	173	90	158	298	138	13	44	33	975
	D. 集団討論	1	19	0	1	1	233	171	285	235	21	29	0	996
	E. 模擬授業	0	0	0	1	1	0	0	90	235	17	1	0	345
	F. 情報・資料提供等	53	23	13	5	45	77	15	29	28	8	21	17	334
小　計		126	118	135	135	640	713	457	799	754	64	111	69	4121
3. 講師採用に関すること		3	2	1	3	1	16	2	3	4	4	5	5	49
4. 進路に関すること		19	7	4	6	12	14	1	0	14	21	76	14	188
5. 学校教育に関すること		0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	4
合　計		148	127	140	144	654	743	461	802	772	89	194	88	4362

図２「受付票」

相談回数　　回目

教職相談室　相談カルテ　　入室前に学生番号、名前、日時と今日の相談内容を記入しておいて下さい。

学生番号　（卒業生で学生番号を覚えていない人は、空欄にしてください。）

名前

今日の相談内容　（最も当てはまるもの１つに○をつけて下さい。）

入室した日時　　月　日　時　分

1．教師としての自覚や使命感に関すること	A.	小論文
	B.	ＤＶＤ視聴
2．教員採用試験に関すること	C.	個人・集団面接
	D.	集団討論
	E.	模擬授業
	F.	情報・資料提供等
3．講師採用に関すること		
4．進路に関すること		
5．学校教育に関すること		

今日相談したいこと　（具体的に）

備考

Ⅱ．本年度の取り組み

本年度も主に次のような取り組みを行ってきた。

①　教員採用試験に向けての勉強方法についての相談
②　学校支援ボランティアについての相談
③　教職という仕事全般についての相談
④　教師力養成講座のＤＶＤ視聴
⑤　教員採用試験に向けての個別的・具体的な指導
　ア　小論文
　イ　個人面接
　ウ　集団討論
　エ　模擬授業
　オ　ロールプレイングや場面指導

上記の具体的な取り組みについては，これまでの「教員志望学生の指導のあり方（１）～（５）」で記してきたので，今回は，今年度新たに取り組んだ「教員の３人体制」「夏季休業中の開室」「予約表の改良」の３点について述べる。

１　教員の３人体制

教職相談室の最も利用者の多い４月から８月までの時期は，これまで，指導を受けたいという学生の予約でいっぱいになり，学生が利用したくても利用できない状況であった。また，これまでの２名の教員は義務教育の現場を経験した者であったため，その多くが高校教員を志望している他学部生の要望に十分応えることができていなかった。そこで，平成 25 年７月より，高校現場を経験した教員が１名増員されることになり，月曜と金曜の午後２時から５時までの週６時間勤務することとなった。そのことにより，月曜から金曜のほぼ常時，２人体制で指導できるようになるとともに，高校教員を目指している学生に対しても，その要望を十分に叶えることができるようになった。その結果，平成 23 年 12 月から平成 24 年 11 月までの利用者を前年同期と比較すると 173 人増加した。

２　夏季休業中の開室

岡山県・市の２次試験は，例年，８月中旬の夏季休業中に行われてきた。この時期は大学が閉校中であるため，学生は学外で受験勉強することを余儀なくされていた。そこで，今年度は，岡山県・市２次試験が行われる直前の８月 14・15・16 日の３日間，教職相談室を開けて指導することとした。また，それとともに，学生同士が情報交換したり，模擬授業や集団討論をしたりすることができる場として，教職相談室の近くの３教室を開放した。その結果，多くの学生が来室し，この３日間延べ 228 人・実人数 100 人が利用した。

３　予約表の改良

これまでは市販の大型カレンダーに予約する学生の「名前」「時刻」「指導項目」を教員がボールペンで記入していた。この方法では，どの日のどの時間が空いているのかがあまり明確でなく，予約のたびに学生や教員の時間と手間を要していた。しかし，図３のように予約表を改良したことにより（事務の方に改良していただいた），どの日のどの時間が空いているのかが，学生や教員に一目で分かるようになった。また，新たに予約しようとする学生が，予約日と時刻をすぐ決めることができるようになり，学生と教員の時間と手間を大幅に削減することができるようになった。

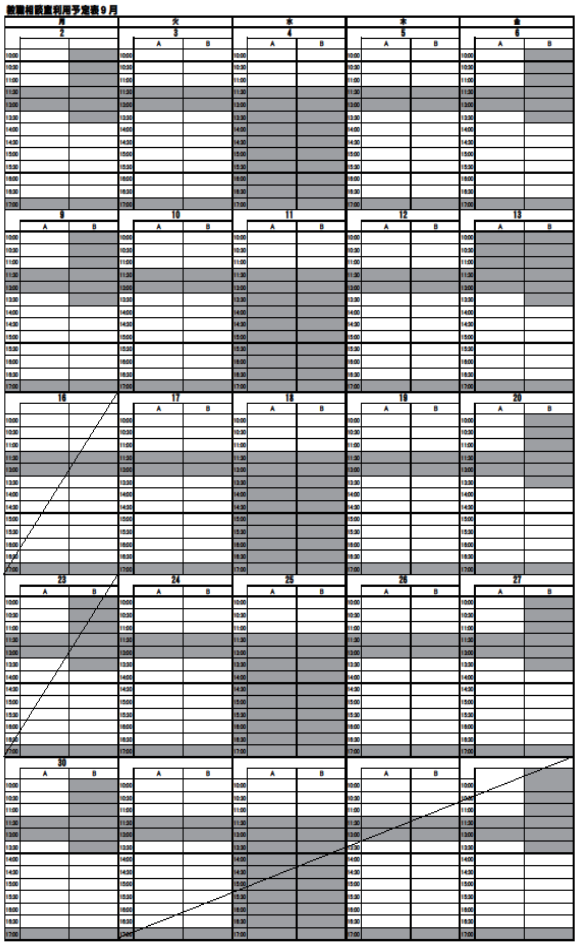


図３「予約表」

Ⅲ．教職相談室の利用回数・利用開始月と教員採用試験の合否

「教職相談室を利用した回数」及び「教職相談室を利用し始めた月」と「教員採用試験における合否の結果」について比較する。

１　分析の対象

（１）分析対象期間

教職相談室の利用回数について，昨年度は前年の12月１日から次年の11月30日までの12か月間としてきたが，今回は平成24年４月１日から平成25年11月30日までの20か月間とした。その理由は，学生が教職相談室を利用し始めるきっかけの多くが12月初旬に開催される「教職ガイダンス」であるが，３年生になってすぐの４月に来室したり，実習前の９月・10月に来室したりする学生が徐々に増えてきているからである。また，その期間の利用回数も総利用回数としてカウントした方が統計上正確な数字となるからである。

（２）分析対象者

上記分析対象期間に教職相談室を利用した学生は378人であった。その内，１年生，２年生，３年生などの教員採用試験を受けていない者は54人であった。378人から54人を除いた324人の教員採用試験受験者の内，68名が試験結果の合否が不明であるため，更にそれを除いた256名を教職相談室を利用した学生としての調査対象とした。一方，教育学部・教育学研究科と他学部・大学院の学生で，教員採用試験を受験して合否が分かっている者の内，教職相談室を利用しなかった学生は72人であった。そこで，教職相談室を利用した256人と教職相談室を利用しなかった72人を加えた328人を調査対象者とした。

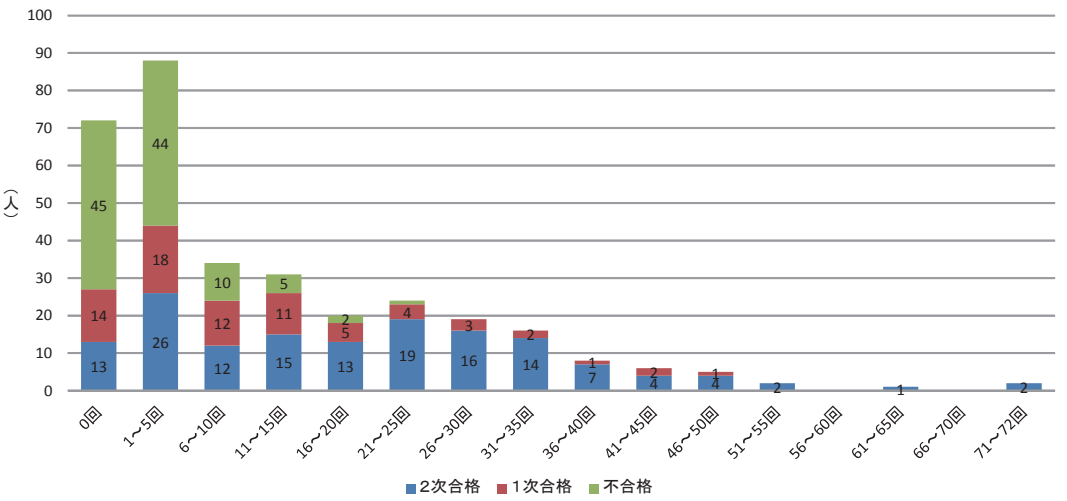
（３）分類

328人の内，教員採用試験に最終的に合格した148人を「２次合格」群，１次試験に合格したが２次以降の試験には合格しなかった73人を「１次合格」群，１次試験に合格しなかった107人を「不合格」群と分類した。なお，複数の地域で受験した学生については，最も結果の良かったものをその学生の最終結果として採用した。各群に分類された学生の教職相談室の利用回数を表７及び図４に示した。

表７「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否」

合否	平均利用回数(回)	教職相談室利用回数ごとの人数（人）																	計(人)
		0回	1~5回	6~10回	11~15回	16~20回	21~25回	26~30回	31~35回	36~40回	41~45回	46~50回	51~55回	56~60回	61~65回	66~70回	71~72回		
2次合格	19.68	13	26	12	15	13	19	16	14	7	4	4	2		1		2		148
	%	8.8	17.5	8.1	10.2	8.8	12.9	10.9	9.4	4.7	2.7	2.7	1.3		0.7		1.3		100
1次合格	11.18	14	18	12	11	5	4	3	2	1	2	1							73
	%	19.2	24.7	16.5	15.2	6.8	5.5	4.1	2.7	1.3	2.7	1.3							100
不合格	2.98	45	44	10	5	2	1												107
	%	42.1	41.1	9.4	4.7	1.8	0.9												100
全体	12.32	72	88	34	31	20	24	19	16	8	6	5	2		1		2		328
	%	22	26.8	10.4	9.5	6.1	7.3	5.8	4.9	2.4	1.8	1.5	0.6		0.3		0.6		100

図４「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否」



２　教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否

一人あたりの教職相談室の平均利用回数は，２次合格群は 19.68 回，１次合格群は 11.18 回，不合格群は 2.98 回，全体の平均は 12.32 回であった。昨年度の集計結果と比較すると，２次合格群は 3.74 回，１次合格群は 0.86 回，不合格群は 0.15 回の増加であった。これは，昨年度までは含めていなかった平成２４年４月から平成 25 年 11 月までの８か月間の利用回数を新たに加えたためである。

本年度の各群の利用回数を比較すると，２次合格群と１次合格群では約 1.8 倍，１次合格群と不合格群では約 3.8 倍，２次合格群と不合格群では約 6.6 倍の差があった。

利用回数ごとの人数をみると，不合格群では０回が最も多く全体の 42.1%であり，０回と１～５回の利用者が全体の 83.2%であった。１次合格群では１～５回が最も多く全体の 24.7%であり，０回と１～５回の利用者が全体の 43.9%であった。このことから，２次合格に至らなかった学生は，２次合格群の学生と比べて教職相談室の利用回数が少なかったと分析できる。また，２次合格群とそれ以外の群では，16 回以上の利用者に違いが見られた。２次合格群では，16 回以上の利用者が 82 人 (55.4%) であるのに対して，１次合格群では 18 人 (24.4%)，不合格群では３人 (2.7%) であった。このことから，今後，教職相談室の利用回数を１６回以上に上げることを学生に勧めるとともに，１６回以上利用すると合格率が大きく上昇することを伝えていきたい。

３　教職相談室の利用開始月と教員採用試験の合否

教職相談室を利用した学生の内，教員採用試験の合否が確認できる 243 人の利用開始月と合否の結果を示したものが表８である。平成 24 年４月から 11 月の間に教職相談室を利用し始めた 53 人の内 36 人 (67.9%) が２次合格し，10 人 (18.9%) が１次合格，７人 (13.2%) が不合格となっている。平成 24 年の 12 月に教職相談室を利用し始めた 34 人の内 28 人 (82.4%) が２次合格し，５人 (14.7%) が１次合格，１人（2.9%）が不合格となっている。平成 24 年４月から 11 月までの早い時期に利用し始めた学生が，それより遅い 12 月に利用し始めた学生よりも２次合格者の割合が低いのは，比較的早い時期に来室する学生の中に教職を志望するかどうか迷っている学生が多くいたためであると考えられる。

平成 24 年 12 月に利用し始めた学生の２次合格者と１次合格者の合計は 33 人であり，全体の 97.1%をしめている。以下，２次合格者の数と（割合）は，１月：１２人（66.7%），２月：５人（50.0%），３月：２人（40.0%），４月:34 人（39.5%），５月:７人（43.7%），６月：２人（40.0%），７月：１人（16.7%）で，概ね利用開始月が遅くなるほど２次合格者の数と割合は減少していく傾向にあり，早い時期から利用すればするほど合格率が高くなるという結果になっている。このことから，３年生の教育実習が終わった時期や１２月初旬と１月初旬の２回開催される「教職ガイダンスⅡ・Ⅲ」をきっかけにして，まず一度教職相談室に来室することを勧めていきたい。

表８「教職相談室の利用開始月と教員採用試験の合否」

利用開始月	2次合格者数		1次合格者数		不合格者数		合計人数	
	人	%	人	%	人	%	人	%
平成24年4 ～11	36	67.9	10	18.9	7	13.2	53	
12	28	82.4	5	14.7	1	2.9	34	100
1	12	66.7	5	27.8	1	5.5	18	100
2	5	50.0	3	30.0	2	20.0	10	100
3	2	40.0	3	60.0		0.0	5	100
4	34	39.5	20	23.3	32	37.2	86	100
5	7	43.7	4	25.0	5	31.3	16	100
6	2	40.0	1	20.0	2	40.0	5	100
7	1	16.7		0.0	5	83.3	6	100
8	5	83.3	1	16.7		0.0	6	100
9		0.0	3	100.0		0.0	3	100
10		0.0	1	100.0		0.0	1	100
11		0.0		0.0		0.0		100
合計	132	54.4	56	23.0	55	22.6	243	100

Ⅳ．今後の取り組み

・　利用回数ごとの教採合否結果を示したものが表９で，教員採用試験合格者の相談室平均利用回数は19.68回である。利用回数ごとの合格者数と不合格者数を比較してみると，利用回数が０～10回では概ね不合格者が合格者を上回っているが，11回以上では合格者が不合格者を上回っている。そしてまた，11回以上では，66％が２次合格し，40％が１次合格している。今後も，まずは小論文の指導や教師力養成講座のＤＶＤ視聴を通じて11回以上の利用を働きかけていきたい。これらの指導を４月まで継続した後，５月の連休明けから集団討論や面接などの指導を行い，試験当日までに20回以上の利用を実現するように働きかけていきたい。

　また，教員採用試験を受験した者の内，７２名が教職相談室を利用していない。そして，その内の63％にあたる４５人が不合格となっている。今後も様々な広報活動を通して，教員採用試験を受験する全学部の学生に対して，一度は教職相談室に来室することを勧めていきたい。

・　平成２５年７月から教員を１名増員していただいたことにより，月曜から金曜までのほとんどの時間を２人体制で指導できるようになった。また，高校現場を経験した者が加わったことにより，今まで困難であった高校への学校支援ボランティアの依頼や高校現場に関する情報提供などがスムーズに行えるようになった。その結果，教職相談室の年間利用延べ人数の増加につながったと考えている。今後は，高校教員を志望する学生への広報活動を更に行い，他学部などからの来室者を一層増やす工夫をしていきたいと考えている。

・　昨年度と今年度，教育学部の就職・学生委員会と教職相談室が連携して学生への就職支援活動を行うことができたことは大変ありがたく，有意義なことあった。その中の一つとして，「教職ガイダンスⅠ・Ⅱ・Ⅲ」の開催があった。「教職ガイダンスⅠ・Ⅱ」では，教採合格者の体験談や卒業生からのエールなど，共同して実施内容を検討するとともに，会の運営にもあたることができた。そして，今年度は新たに「教職ガイダンスⅢ」を開催することもできた。これは，来年度に教員採用試験を受ける学生を対象にして１月８日に開催したものであり，内容は「教職相談室の紹介」「ＤＶＤの視聴」「小論文の書き方」であった。例年これらの内容は，４月下旬に開催される教採自主講座で行っていたが，その時期から教職相談室を利用し始めたり，小論文を書き始めたり，ＤＶＤを視聴し始めたりするのでは遅いのが実情である。本論でも述べたように，小論文を書いたりＤＶＤを視聴したりする目的は，教師としての自覚や使命感を高めるためである。そこで，今年度は，新たに「教職ガイダンスⅢ」を開催することとした。就職・学生委員会との連携があったからこそ可能となったことである。

表９「教職相談室の利用回数と教員採用試験の合否結果

利用回数	２次合格者数	１次合格者数	不合格者数	合　　計
０	１３	１４	４５	７２
１	３	３	１１	１７
２	４	４	１２	２０
３	８	２	８	１８
４	７	２	４	１３
５	４	７	９	２０
６	２	３	４	９
７	３		３	６
８	１	７	２	１０
９	２	１	１	４
１０	４	１		５
１１	３	１	１	５
１２	１	２	２	５
１３	５	１	１	７
１４	２	２	１	５
１５	４	５		９
１６	２	１		３
１７		２		２
１８	２		２	４
１９	６	２		８
２０	３			３
２１	４	１		５
２２	３	１		４
２３	６	２		８
２４	４			４
２５	２		１	３
２６	４	２		６
２７	２			２
２８	３			３
２９	４			４
３０	３	１		４
３１	１	１		２
３２	３			３
３３	５			５
３４	２			２
３５	３	１		４
３６	２			２
３７				
３８	１	１		２
３９	１			１
４０	３			３
４１				
４２				
４３	１	１		２
４４	２			２
４５	１	１		２
４６	１			１
４７	１			１
４８	１	１		２
４９				
５０	１			１
５１	２			２
５２				
５３				
５４				
５５				
５６				
５７				
５８				
５９				
６０				
６１				
６２	１			１
６３				
６４				
６５				
６６				
６７				
６８				
６９				
７０				
７１				
７２	２			２
合計人数	１４８	７３	１０７	３２８
平均回数	１９．６８	１１．１８	２．９８	１２．３２
	２９１３	８１６	３１３	４０４２

Title：Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (6)
Subtitle：Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used

Kiyoshi OGAWA *1,　Mikio BUTO*1,　Seitaro KOBAYASHI *1

(Abstracts)　The Teaching Profession Consultation Office helps the students, who wish to become teachers, mainly in their studying for teaching staff examination. There were some changes in the number of teaching staff, one at first two in 2008, and three this school year. The Office was open additional three days in the summer holidays, which increased the number of the students who visited the office in a year. There was a great difference in the frequency of the visit between the students who had passed the teaching staff examination and those who had not. The average frequency of the students who has passed the exam is 19.68. On the other hand, that of those who has passed only the first stage exam is 11.18 and that of those who has not passed is 2.98. It is also obvious that the earlier they started to visit the office continually, the higher possibility there was that they could succeed.

Keywords:　Teaching Profession Consultation Office , increasing staff, open office in summer holidays, visit frequency, visit start month

*1　Center for Teacher Education and Development, Okayama University

【原　　著】

全学日本語コースレベル設定とACTFL-OPI

森岡 明美　坂野 永理　内丸 裕佳子

Reevaluating the Seven Levels of the Japanese Language Classes Based on the ACTFL-OPI

Akemi MORIOKA,　Eri BANNO,　Yukako UCHIMARU

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第4号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.117-122

【実践報告】

原　著

全学日本語コースレベル設定と ACTFL-OPI

森岡 明美※1　坂野 永理※1　内丸 裕佳子※1

岡山大学言語教育センターの全学日本語コースでは，初級から上級まで 7 レベルのクラスを提供しているが，このレベル設定の妥当性を検討するには外部基準に照らすことが適当と考え，そのひとつとして，ACTFL (American Council for Teaching of Foreign Languages) の OPI (Oral Proficiency Interview) を行った。ACTFL-OPI は様々な言語の「話す能力」測定法として確立され活用されているインタビュー方式の試験であり，ACTFL に認定されたテスターによってなされる。本稿では，全学日本語コース履修生を対象に行った ACTFL-OPI の実施方法及び結果を報告し，全学日本語コースの各レベルと ACTFL-OPI の対応について述べる。

キーワード：ACTFL, OPI, レベル設定

※1　岡山大学言語教育センター

Ⅰ．はじめに

岡山大学には 2013 年 5 月 1 日現在，465 名の留学生が在籍している。留学生は大学院生，学部生，研究生などさまざまな身分で在籍しているが，彼らのうち，学部の正規生を除いた留学生を対象として開講されているのが言語教育センターによって提供されている全学日本語コースである。本コースは留学生の多様な日本語レベルやニーズに対応するため，初級から上級までを 7 レベルに分け，各レベルで週当たり 6～8コマの授業を提供している（内丸他，2013）。

岡山大学においては，近年交換留学などの短期留学生（特別聴講学生）が増加の傾向にある。彼らが岡山大学で履修した日本語科目の単位は，母国の大学の単位として認定が行われる場合も多い。この際，交換留学の相手機関の担当者や留学生から，全学日本語コースの各レベルがどのぐらいの日本語の能力にあたるかを示す客観的な指標の有無について問い合わせを受けることがある。日本語能力を示す標準テストとしては，日本語能力試験があり，これ以外にも CEFR（ヨーロッパ共通言語参照枠），ACTFL 言語運用能力ガイドラインなどが世界的に認知されている外国語能力指標として挙げられる。これらの指標が全学日本語コースのどのレベルに対応するかがわかれば，それに相当するレベルの母国の大学の日本語科目への単位の振替が容易になる。それと共に，岡山大学に留学を考えている留学生や彼らが所属する大学の関係者にも全学日本語コースのレベルがよりわかりやすく提示できるようになる。

上記の点をふまえ，言語教育センター日本語系では，全学日本語コースの各レベルと ACTFL 言語運用能力ガイドラインのレベルとの対応表を作成し，同コースの日本語のレベルをわかりやすく提示するための調査を実施することとした。調査では，2011 年度と 2012 年度に全学日本語コース履修者を対象にして，ACTFL 言語運用能力ガイドラインに沿った口頭能力テストである ACTFL-OPI を課した。本稿は，ACTFL-OPI についての説明と共に，今回行った調査の実施方法，テスト結果，そして ACTFL-OPI のレベルと全学日本語コースの各レベルとの対応について述べるものである。

Ⅱ．ACTFL-OPI とは

ACTFL は，The American Council on the Teaching of Foreign Languages（全米外国語教育協会）の略称で，小学校から大学院，会社など全てのレベルや機関における全ての外国語教育を考え，その改良や普及を目的とする組織である。ACTFL 言語運用能力ガイドラインとは，外国語の「話す」「書く」「聞

く」「読む」の４技能各々について，個人ができることをレベル別に記述したものである。1986 年に公開されたが，その後数回修正が行われ，現在は 2012 年版が公開されている（ACTFL，2012a）

ACTFL-OPI の OPI は，Oral Proficiency Interview（口頭能力インタビュー）の略称で，ACTFL が開発した外国語の口頭運用能力を測定するための対面式インタビュー試験である。訓練された専門テスターが質問やロールプレイなどを含む 15 ～ 30 分程度のインタビューを行い，そこで得られた発話サンプルを ACTFL 言語運用能力ガイドラインに照らし合わせ能力を判定する。

判定されるレベルは，従来，図１に示されるように，初級・中級・上級・超級の四つに大別されていたが，2012 年の言語運用ガイドラインの改訂により，これに卓越級が加わり，現在は五つのレベルに分けられている。初級から上級まではそれぞれ「上・中・下」の三つのサブレベルに分けられおり，全部で 11 のレベルからなる (ACTFL，2012b)。

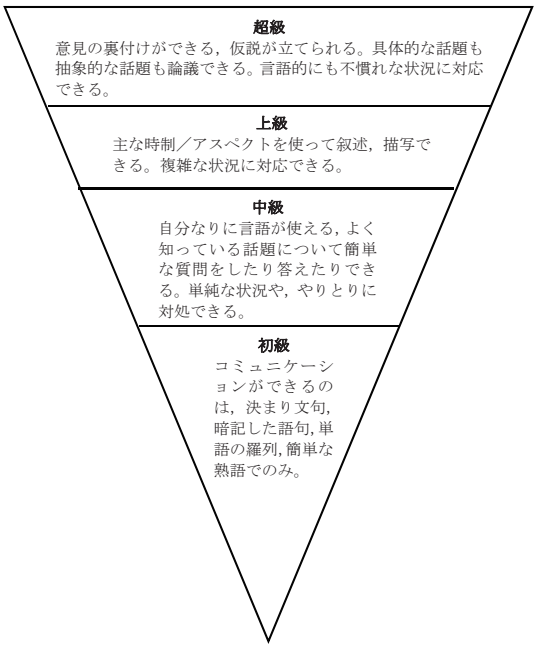


図１　ACTFL 判定尺度の主要レベル（牧野他，2001）

受験者の発話サンプル（パフォーマンス）の判定は，(1) 機能／総合的なタスク遂行能力，(2) 社会的場面／話題領域，(3) 談話の型，(4) 正確さの４つの観点から解釈される。(1) から (3) についてのそれぞれのレベルの判定基準は表１の通りである。

表１　レベル別判定基準

	機能／総合的なタスク遂行能力	社会的場面／話題領域	談話の型
超級	裏付けのある意見が述べられる。仮説が立てられる。	フォーマル・インフォーマルな状況で，抽象的な話題・専門的な話題を幅広くこなせる。	複段落
上級	詳しい説明・叙述ができる。	インフォーマルな状況で具体的な話題がこなせる。	段落
中級	意味のある陳述・質問内容を模倣ではなくて創造できる。	日常的な場面で身近な日常的な話題が話せる。	文
初級	暗記した語句を使って最低の伝達等の極めて限られた内容が話せる。	非常に身近な場面において挨拶を行う。	語・句

（牧野他，2001）

(4) の「正確さ」は，「文法」「語彙」「発音」「社会言語学的能力」「語用論的能力」「流暢さ」の６つの要素からなる。正確さのレベル別の判定基準は表２，３の通りである。

表２　正確さのレベル別判定基準１

	文法	語彙	発音
超級	基本構文に間違いがまずない。低頻度構文には間違いがあるが伝達に支障は起きない。	語彙が豊富。特に漢語系の抽象語彙が駆使できる。	誰が聞いてもわかる。母語の痕跡がほとんどない。
上級	談話文法を使って統括された段落が作れる。	漢語系の抽象語彙の部分的コントロールができる。	外国人の日本語に慣れていない人にもわかるが，母語の影響が残っている。
中級	高頻度の構文がかなりコントロールされている。	具体的で身近な基礎語彙が使える。	外国人の日本語に慣れている人にはわかる。
初級	語・句のレベルだから文法は事実上ないに等しい。	わずかの丸暗記した基礎語彙や挨拶言葉が使える。	母語の影響が強く，外国人の日本語に慣れている人にもわかりにくい。

（牧野他，2001）

表３　正確さのレベル別判定基準２

	社会言語学的能力	語用論的能力	流暢さ
超級	くだけた表現もかしこまった敬語もできる。	ターンテイキング，重要な情報のハイライトの仕方，間の取り方，あいづちなどが巧みにできる。	会話全体が滑らか

上級	主なスピーチレベルが使える。敬語は部分的コントロールだけ。	相づち，言い換えができる。	ときどきつかえることはあるが，一人でどんどん話せる。
中級	常体か敬体のどちらかが駆使できる。	相づち，言い換えに成功するのはまれ。	つかえることが多いし，一人で話しつづけることは難しい。
初級	暗記した待遇表現だけができる	語用論的能力はゼロ。	流暢さはない。

（牧野他，2001）

ACTFL-OPI（以下 OPI）は，文法の正確さなどに限らず，社会言語学的能力に必要な文化知識や語用運用能力として示されているコミュニケーション・ストラテジーをも測定基準に入れ，多面的な角度から言語運用能力を測ろうと試みている。

インタビューは，テスターと被験者が一対一で 15 分～ 30 分行う。導入部分では，あいさつや軽い話から始め，その後ロールプレイを２回程行い，最後にインタビュー全体をおさめる会話を行って終結する。導入部分で被験者のレベルが初級だと判明すれば，ロールプレイを行う必要はないため，15 分程度でインタビューは終了するが，どのレベルであっても最長 30 分を超えてはいけない。テスターは，ACTFL が作成した中級，上級，超級のロールプレイのタスクが書いてあるロールプレイカードセットを準備し，導入部分で被験者のレベルがどの級にあたるかを判定した後，使用するカードを決める。最初のロールプレイでは被験者の能力の最低ラインを定め，次のロールプレイで能力の最高ラインを見つけ，最終的なレベルを判定するのが通常の過程である。

インタビューはすべて録音され，テスターは終了後に録音を聞き直し，ガイドラインに照らしながら，被験者の口頭運用能力がどのレベルにあるかを判定していく。

Ⅲ．岡山大学で実施した OPI について

１　調査時期・対象・方法

岡山大学言語教育センター日本語系では，2012 年２月と７月の２度に分けて OPI を使用した調査を行った。OPI の受験は，ACTFL に申請すれば行うことができる。この場合，２名のテスターが採点し，正式な認定証が発行されることとなる。今回の調査は時期，および費用面を考慮し，ACTFL の認定を受けたテスター１名に依頼し，岡山大学内において OPI を行うこととした。OPI 実施後，学生１名につき A ４サイズ１枚に OPI の判定レベルと詳細なコメントをまとめた電子ファイルがテスターから送付され，各学生には担当教員から同ファイルが渡された。

【調査実施時期と調査対象】

第１回目（2012 年２月６日～９日）23 名

初級２　10 名

中国４名，アメリカ２名，ベトナム１名，タイ１名，オーストラリア１名，イギリス１名

中級入門　９名

中国１名，アメリカ４名，フランス３名，ドイツ１名

中級１　４名

中国３名，アメリカ１名

第２回目（2012 年７月 23 日～ 26 日）26 名

中級１　12 名

中国３名，アメリカ４名，ベトナム１名，フランス３名，ドイツ１名

中級２　10 名

中国４名，アメリカ３名，フランス２名，韓国１名

上級１　４名

韓国３名，トルコ１名

いずれの調査も学期末に行った。第１回目の調査では，「初級２」と「中級入門」の学生は全員，「中級１」は希望者のみが OPI を受けた。「初級２」のみ OPI の結果が期末評価に含まれている。第２回目の調査では，「中級１」の学生は当日１名の欠席を除き全員が受験，「中級２」も全員，「上級１」は希望者のみが受験した。OPI の結果は期末評価に含まれていない。時間的制約により「初級１」と「上級２」クラスの OPI は実施できなかった。

【調査方法】

学生１名あたり 45 分の調査時間を設けた。インタビュー試験を 20 分～ 30 分実施し，IC レコーダーに録音した。残り時間はテスターによる調整及びデータ整理に充てた。テスターの負担を考慮し，実施人数は１日最大８名とした。

第１回目の調査日と人数

2012 年２月６日　５名
2012 年２月７日　８名
2012 年２月８日　５名
2012 年２月９日　５名

第２回目の調査日と人数

2012 年 7 月 23 日　４名
2012 年 7 月 24 日　６名
2012 年 7 月 25 日　８名
2012 年 7 月 26 日　８名

２　調査結果

表４は OPI の判定結果を履修科目ごとに人数でまとめたものであり，図２から図６は各クラスにおける OPI のレベル判定結果の割合をまとめたものである。

表４　履修科目ごとのOPIレベル別人数

OPIレベル / 履修科目名（受験者数）	中級			上級	
	下	中	上	下	中
初級２（10名）	4	6			
中級入門（9名）	2	3	3	1	
中級１（16名）		11	4	1	
中級２（10名）		5	5		
上級１（4名）			1	1	2

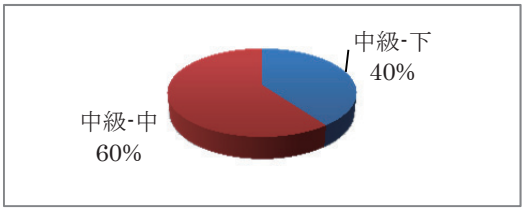


図２　OPIレベル（初級２）

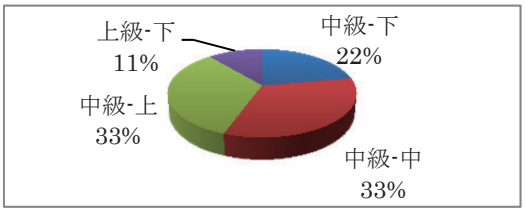


図３　OPIレベル（中級入門）

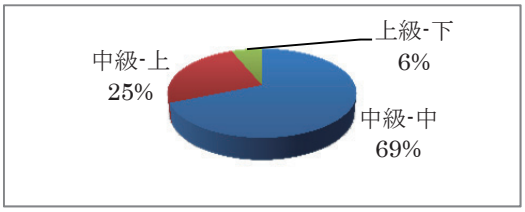


図４　OPIレベル（中級１）

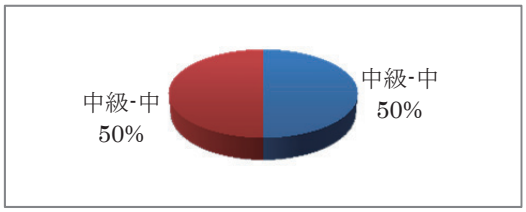


図５　OPIレベル（中級２）

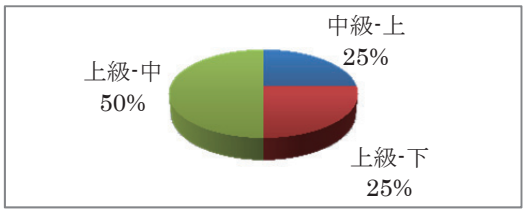


図６　OPIレベル（上級１）

全学日本語コースの「初級２」クラス履修生は全員が「中級－下」または「中級－中」と判定された。際立った結果は，「中級１」クラス履修生の分布が OPI の「中級－中」に集中していることである。その他４クラスの履修生のレベルが分散しているのに対し，顕著な違いが見られる。

第１回目，第２回目の調査を 2011 年度後期，2012 年度前期に行ったことから，２回連続してインタビュー試験を受けた学生が 11 名いた。学生 11 名の OPI の判定結果は以下のとおりである。

【OPI の判定結果が向上した学生】４名
　中級－下 →　中級－中　２名
　（中級入門から中級１へ進級２名）
　中級－中 →　中級－上　２名
　（中級１から中級２へ進級２名）
【OPI の判定結果に変化なし】７名
　中級－中 →　中級－中　３名
　（中級入門から中級１へ進級２名，中級１から中級２へ進級１名）
　中級－上 →　中級－上　３名
　（中級入門から中級１へ進級２名，中級入門から中級２へ進級１名）
　上級－下 →　上級－下　１名
　（中級入門から中級１へ進級１名）

第１回目の調査で「中級－下」と判定された学生は，第２回目の調査で結果が上がっている。一方，「中級－中」以上のレベルでは，判定結果が向上した学生は２名で，他は変化が見られなかった。

3　全学日本語コースと OPI との対応

第一章で述べたように，今回の調査の目的は，全学日本語コースの各レベルと ACTFL 言語運用能力ガイドラインのレベルとの対応表を作成し，コースの日本語のレベルをわかりやすく提示することにある。今回の調査で得られた OPI の結果を基に，全学日本語コースの各レベルを修了した場合，OPI のどのレベルにあたるかの対応表の作成を試みた。

表４からは，日本語のレベルが上がるにつれ，OPI のレベルも上がる傾向があることがわかる。しかしながら，各レベルの学生の OPI のレベルにはばらつきがあることも見て取れる。ばらつきの原因の一つとしては，コースに初めて参加する履修者に行うクラス分けの試験に話すテストはなく，聴解・文法テストであることが挙げられる。履修者のレベル決定には話す能力は考慮されないため，話す能力が上の者が上のレベルに振り分けられているとは限らない。また，授業は「読む・書く・聞く・話す」の四技能の総合的な育成を目指すクラスであり，話す力を伸ばすことのみを目的としてはいない。一般的に日本語の授業では，上のレベルに行くにつれ，読解が多くなる傾向がある。このため，話す練習に重点が置かれず，履修者の話す能力があまり伸びないということも考えられる。

今回の調査結果を基に全学日本語コースの各科目の終了時点のレベルと OPI のレベルとの対応を表５のように設定した。「初級２」については，「中級−中」と判定された者も多かったが，「初級２」というレベルも考慮し，授業終了時点でのレベルは「中級−下」が妥当と判断した。「中級入門」の受験者は「中級−下」から「上級−下」までばらつきが大きかったが，中級の下のレベルであることを考え，「中級−下〜中」とした。「中級１」は最も多くの受験者が判定されたレベルの「中級−中」とした。「中級２」についても受験者の判定されたレベルである「中級−中〜上」とし，「上級１」については，「上級−下〜中」とした。ただし，「上級１」は受験者数が少ないため，今後受験者を増やして確認する必要があると考える。今回設定したレベル対応は，一つの目安である。このため，学生によりある程度のレベルのばらつきが生じるのは想定されることであり，問題ではないと思われる。なお，全学日本語コースは2013年４月に大幅な改編を行い，科目名も変更された。表の左は現在の科目名，その右が旧科目名である。

表５　全学日本語コースと OPI との対応

科目名	旧科目名	OPI レベル
日本語２	初級２	中級−下
日本語３	中級入門	中級−下~中
日本語４	中級１	中級−中
日本語５	中級２	中級−中~上
日本語６	上級１	上級−下~中

Ⅳ．おわりに

本調査では，ACTFL 言語運用能力ガイドラインに沿ったインタビュー試験である OPI を実施し，その結果を基に全学日本語コースのクラスの終了時点でのレベルとの対応表を作成した。

今回の調査ではサンプル数が少なかったことが問題点の一つとして挙げられる。課題としては，それぞれのレベルの受験者を増やして調査を継続する必要がある。また，今回調査できなかった「日本語１（旧初級１）」と「日本語７（旧上級２）」の履修者への調査も実施し，「初級１」から「上級２」までの全７レベルとの対応表を作成することも必要である。

今後は，ある程度のデータを集めて，対応表の見直しを行った後，対応表を公開していく予定である。これにより，岡山大学全学日本語コースの各クラスのレベルが岡山大学に留学する学生やその関係者にわかりやすく提示でき，交換留学をする者にとっては，学生の所属する大学の日本語クラスとの連携や日本語科目の単位認定などへの一助となると考える。

参考文献：

ACTFL (2012a). ACTFL Proficiency Guidelines 2012, http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012 (2013 年 12 月 26 日閲覧)

ACTFL (2012b). Oral Proficiency Interview Familiarization Manual 2012, http://www.languagetesting.com/wp-content/uploads/2012/07/OPI.FamiliarizationManual.pdf (2013 年 12 月 26 日閲覧)

牧野誠一・鎌田修・山内博之・齋藤眞理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子（2001）『ACTFL-OPI 入門―日本語学習者の「話す力」を客観的に測る―』アルク

内丸裕佳子・坂野永理・森岡明美 (2013)「岡山大学全学日本語コースのカリキュラム改編について」『大学教育研究紀要』第９号，pp.79-88.

[i] 学部の正規留学生を対象とした日本語科目は，教養教育の外国語科目として開講されている。

Reevaluating the Seven Levels of the Japanese Language Classes Based on the ACTFL-OPI

Akemi MORIOKA*1　Eri BANNO*1　Yukako UCHIMARU *1

Abstract

The Japanese Language Course at Okayama University offers 7 levels of classes from Beginner to Advanced. In order to confirm the appropriateness of these 7 levels, they were compared to the levels of the ACTFL-OPI (Oral Proficiency Interview of the American Council for the Teaching of Foreign Languages). The ACTFL-OPI is a speaking test, which entails an interview by a certified tester. This is a report of the procedure and results of the OPI, which was conducted on the students who were enrolled in our Japanese Language Program.

Keywords: ACTFL, OPI, achievement goals

*1　Language Education Center

【原　　著】

全学教職課程における「教職実践演習への取組」（２）
―試行の成果と課題及び本格実施の実際―

樫田　健志　高旗　浩志　三島　知剛　江木　英二　曽田　佳代子
後藤　大輔　佐藤　大介　　山根　文男　加賀　勝

Practical Seminar for the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University（2）

Tsuyoshi KASHIDA　Hiroshi TAKAHATA　Tomotaka MISHIMA　Eiji EGI　Kayoko SODA
Daisuke GOTO　Daisuke SATO　Fumio YAMANE　Masaru KAGA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.123-132

【実践報告】

原　著

全学教職課程における「教職実践演習への取組」（２）

－試行の成果と課題及び本格実施の実際－

樫田　健志※1　高旗　浩志※1　三島　知剛※1　江木　英二※1　曽田　佳代子※1
後藤　大輔※1　佐藤　大介※1　山根　文男※1　加賀　勝※1※2

岡山大学では，平成 25 年度後期より本格実施する教職実践演習に向けて，独自で通年開講する教育学部を除く 7 課程認定学部と教師教育開発センター（以降，センター）が協同して準備を行っている。平成 24 年度後期に教育学部以外の教職希望学生を対象に 15 講からなる教職実践演習（以降，全学教職実践演習）の試行を実施した。試行は参加学生へのアンケート調査や授業担当者の反省会で得られた意見より，概ね期待された効果が得られた。一方，試行に参加した学生が教育実習後と比較し伸びているのか，必修科目になれば教職を目指さない学生が混じるため試行ほど成果が期待されないのではないか，等の課題が指摘された。試行の反省を基に，平成 25 年度前期には受講生向けに「全学教職実践演習ガイドブック」を，40 名近くの指導者向けに「全学教職実践演習ハンドブック」を作成した。本稿では試行の成果と課題及び本格実施の実際について報告する。

キーワード：全学教職実践演習，ガイドブック，自己課題

※ 1　岡山大学教師教育開発センター
※ 2　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．はじめに

平成 18 年の中央教育審議会答申ならびに平成 20 年課程認定委員会によると，教職実践演習は，教職課程を通しての学びや教職課程外の活動を通して学生が身につけた資質・能力が，教員として最小限必要な資質・能力として有機的に統合されたかについて，課程認定大学が自らのカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに照らし最終的に確認する，通常 4 年次後期に実施される必修科目である。岡山大学では教職課程履修者を対象に，平成 25 年度より教職実践演習を二つの形態で実施する。一つは教育学部の学生が履修する 4 年次通年開講である教職実践インターンシップと連動した形態をとる教育学部の教職実践演習，もう一つは教育学部以外の各課程認定学部（文学部・法学部・経済学部・理学部・工学部・環境理工学部・農学部。以降，各学部）及びマッチングプログラムコースに所属する教職課程を履修する学生（以降，全学の学生）を対象とした 4 年次後期開講の教職実践演習である。

教育学部以外の学生を対象とした教職実践演習の取組は自主講座として試行した鹿児島大（田宮・下野 .2008），教育学部と教育学部以外の学生の両方を対象とする愛媛大学（山崎・釜田・池野・山本・吉村・井上 .2013）の報告が見られる。本学では教育学部以外の学生を対象とした，全 15 講のうち 2 講分を抜粋して実施した教職実践演習のプレ試行の取組と，各学部から選出された教科専門科目担当教員（以降，教科教員）の，この科目に対する不安感等の意識について樫田・高旗・江木・曽田・三島・後藤・加賀（2013）が報告している。

本稿では樫田他（2013）で述べた成果と課題を基に，平成 24 年度後期に実施した全 15 講からなる全学教職実践演習の試行，及び試行後に全学教職実践演習打ち合わせ会のメンバーを中心に確認した成果と課題を基に平成 25 年度後期に本格実施した全学教職実践演習の取組の実際について報告する。教育学部以外の教職希望学生を対象とした教職実践演習を全学的に実施した総合大学の報告は現段階で数少なく，本学の取組をまとめて報告することは希少であり，価値のあることと考えている。

Ⅱ．試行とその成果及び課題

1　全学教職実践演習の試行（平成 24 年度後期実施）

（1）目的

教育実習を終えた学生のほとんどが，4 年次前期に経験する教育実習中に自分自身が捉えた課題（以降，自己課題）について，本人の自助努力により補われていたり，未解決のままであったりしながら，卒業時に教員免許を取得している現状がある。そこで，教師教育開発センターの一部門である教師教育開発部門（Figure1 参照）は，受講生各自が教育実習でとらえた自己課題の克服やその一助となるような，本学教職課程のディプロマポリシーに見合うような教員免許取得者養成のために，7 点の特徴を施した平成 24 年度　全学教職履修者対象「教職実践演習」試行授業計画（案）（以降，試行授業計画）を作成した（Table1）。この試行授業計画作成にあたっては，教育学部で実施している中学校教育実習基礎研究の取組の一部を参考にしている（高旗・樫田・赤崎 .2013）

この試行授業計画についての特徴を簡単にまとめると，1 点目に，授業内容に応じてグループワーク・模擬授業・ロールプレイング・プレゼンテーション等の様々な演習形式を用いていること。2 点目に，総合大学の良さを生かし，授業内容に応じて，各学部の学生が混ざった大小様々な人数からなる同教科（取得希望する免許が同じ教科）と異教科（取得希望する免許が異なる教科）のクラスを設定していること。3 点目に，全 15 コマ全ての授業を，教師教育開発センター教員が受け持つ教職専門科目担当教員（以降，教職教員）と各学部から選出された教科教員のティームティーチング形式で実施することにより，通常指導を受ける機会のない他学部の多くの教員から指導を受ける機会が得られるようになること。4 点目に，演習効果をあげるために 2 コマ続きの構成にしていること。5 点目に，受講者全員が教科に関する内容と教職に関する内容の両方を学べること。6 点目に，本学教職課程が定める教職実践力を構成する 4 つの力「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」について，どの講においても複合的に発揮しなければならない授業内容にしていること。7 点目に，原則年内に終了させることにより 4 年次後期に本格化する卒業研究と両立しやすくしていること，があげられる。

また，授業内容の時間構成をみると教科内容：教職内容＝ 2:1 にしている裏付けとして，この科目を受講する学生の多くが教科専門性の高い高等学校での教育実習を経験する学生が多いと予想されること [1] や教育実習事後アンケートの結果より教科指導につい

Table1　平成24年度　全学教職履修者対象「教職実践演習」試行授業計画

講	日程		授業内容		授業担当者	参観	教育実践力を構成する4つの力との関連
第1講 ｜ 第2講	7月	4日 (水) ④⑤	オリエンテーション	【教職実践演習の目的・意義・授業概要の説明及び課題提示】 教職実践演習の目的・意義等を共有し、全体の構成・展開・評価方法等の概要を説明する。「教職実践ポートフォリオ」に基づき、母校実習を踏まえた**自己評価と自己課題を設定**し、グループ内で学びの共有を図る。すなわちポートフォリオに基づいて、**教員として必要な資質能力の自己評価と相互評価を行うとともに、自己教育課題の設定を行う。**	江木・曽田 樫田・三島 後藤(教セ)		マネジメント力 コーディネート力
第3講 ｜ 第4講	10月	2日 (火) ①②	「学習指導力」に係る省察Ⅰ	【学力及び学習者理解の省察と生徒観の深化】 授業設計及び授業実践の基礎となる学力観と学習者理解について多角的に省察し、**深化させる。**学習指導要領に示される学力観はもとより、「学力」のとらえ方や学習者の実態に応じた授業構想の重要性について理解を深める。	A(文)・B(理) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)		学習指導力 コーディネート力
第5講 ｜ 第6講		23日 (火) ①②	「学習指導力」に係る省察Ⅱ	【授業構想力・展開力・評価力の検証に基づいた授業設計】 母校実習で作成した学習指導案をもとに、特に**授業構想力・展開力・評価力の３つの視点から再検討**を加え、グループ内で学びの共有を図る。次時の模擬授業演習に係る学習指導案を再設計する。その際、教師の一方的な説明を中心とするのではなく、課題解決型の学習指導案となることを重視する。	C(文)・D(理) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)		学習指導力 コーディネート力
第7講 ｜ 第8講	11月	6日 (火) ①②	模擬授業演習Ⅰ	【模擬授業と省察１】 10名程度の小グループを単位として模擬授業演習を行い、グループ内で分析、省察し、具体的な改善点を提示し合う。**授業者としてのパフォーマンス**や作成した学習指導案の内容だけではなく、生徒役、あるいは授業観察者としての力量も深化させる。	E(文)・F(理) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)		学習指導力 生徒指導力
第9講 ｜ 第10講		13日 (火) ①②	模擬授業演習Ⅱ	【模擬授業と省察２】 模擬授業演習と同内容で行う。その際、**授業における生徒指導的および学級経営的な要素についても充分に検討した学習指導案を構築する**とともに、「発問」「板書」「構想・展開・評価」等の教職パフォーマンスに係る観点からグループ内での学びの共有に取り組む。	G(法)・H(環) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)	M(法) N(理) O(理)	学習指導力 生徒指導力
第11講 ｜ 第12講	12月	4日 (火) ①②	現代的教育課題に係る省察Ⅰ	【現代社会と学校教育１】 学校における生徒指導上の問題を、単に生徒の個別性の問題と捉えるだけでなく、社会の構造的な要因と合わせて生じていることを理解する。また、**特別支援教育やキャリア教育といった現代的な教育トピック**を踏まえ、学校と家庭・地域社会との連携の実際を**ケーススタディ**によって学ぶ。	I(文)・J(工) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)	P(理)	生徒指導力 コーディネート力
第13講 ｜ 第14講		11日 (火) ①②	現代的教育課題に係る省察Ⅱ	【現代社会と学校教育２】 学校組織が**多様な校務分掌**から成り立っていることを再確認し、合わせて主幹教諭等の新しい職がつくられた背景を理解する。また、**同僚性**の観点を踏まえ、職員集団の中で自らのあるべき教師像をプレゼンし、共有し合う。さらに**校種間連携・一貫校教育の現状**を具体的な事例に基づいて調査するとともに、こうした取組が求められる社会的背景と、連携/一貫教育を推進することの教育的意義を認識する。	K(経)・L(農) 江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)	Q(理)	コーディネート力 マネジメント力
第15講		18日 (火) ①	まとめ	ポートフォリオに基づいた最終的な自己課題の確認と自己評価	江木・曽田・高旗 樫田・三島(教セ)	R(理)	

注1：第1講は教育実習事後指導と兼ねる。
注2：いずれの回でも、グループワーク、ワークショップ、プレゼンテーション等の手法を基軸とする。
注3：第5講～第10講では、母校実習で自らが作成した学習指導案の総合的な見直しと、これに基づいた模擬授業に取り組む。
注4：第15講終了後2限に、同講義室にて教職実践演習試行の反省・検討会（仮）を持つ。

ての自己課題をあげる学生が多く見られていること，等による（樫田他 .2013）。参考として，本学教育学部の教職実践演習にあてる時間の割合は教科内容：教職内容の比がほぼ 1:1 である。入学して以来，教育学部学生と全学の学生では教職コア・カリキュラムを含め，積み重ねてきたことが異なるため，教職実践演習の授業計画そのものが異なることは妥当と判断される。

前述した 1 点目～ 7 点目の工夫が，実際に学ぶ学生にとって効果のある科目であるかどうかを検証する目的で，平成 24 年度後期に全 8 回・全 15 コマの全学教職履修者対象「教職実践演習」試行（以降，試行）を実施した。試行では，その他にも次のようなねらいを検証することにした。

・これまでの段階では判明していない潜在的な課題の確認。
・教職教員と授業を組むことによる教科教員のこの科目に対する不安感の軽減。

（２）試行にむけての準備

試行にむけての取組については，教師教育開発センターの教師教育開発部門と連携部門の教員を中心に定期的に全学教職実践演習教職担当打ち合わせ会（以降，教職担当者打ち合わせ会）を開き原案を作成した。続いて，各学部選出の委員から構成される教職課程運営委員会に試行授業計画を含めた原案を諮り，協議を行った。（Figure1）

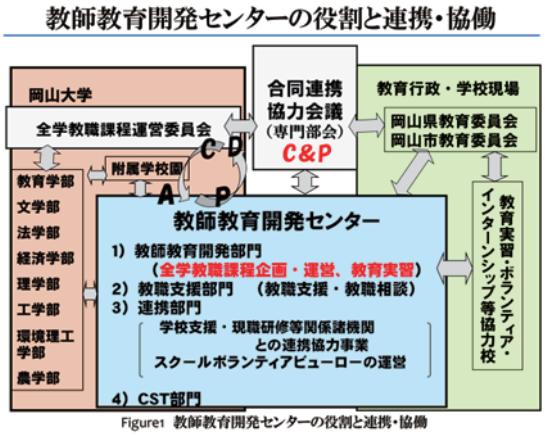


Figure1 教師教育開発センターの役割と連携・協働

原案作成の主な内容としては，受講する学生にとって有益な演習であるかどうか，この科目についての認識があまりないと思われる各学部選出の教科教員にこの科目が理解され，教職教員と教科教員のそれぞれの良さが発揮できる授業スタイルを構築できるか，等に重点を置いた。

まず準備として，試行授業計画を 5 つのまとまりとしてとらえた。すなわち，全体を「オリエンテーション」・「学習指導力に係る省察」・「模擬授業演習」・「現代的教育課題に係る省察」「まとめ」からなる 5 つのまとまりに構成した。

1 つ目のまとまりとして，第 1 回（第 1-2 講）の「オリエンテーション」は，本学が作成した『教職実践ポートフォリオ』を用いて，参加学生に教育実習時の自己課題を確認させ，今後の自己課題の克服に向けてのイメージをふくらませることに重きを置いた。

2 つ目のまとまりとして，第 2･3 回（第 3-6 講）の「学習指導力に係る省察」は，学習指導要領解説編を精読の上，教育実習時で作成した学習指導案を単元全体から異学年や異校種での既習事項や後に学ぶ未習事項との「系統性」，及び同教科の他の領域・分野あるいは他教科の学習内容や生徒の日常生活との「関連性」の視点を踏まえてリライトを求め，グループワークで練り上げる形態をとった。

3 つ目のまとまりとして，第 4･5 回（第 7-10 講）の「模擬授業演習」は，第 2・3 回でリライトした学習指導案による授業を異教科・異学部の学生が混じる少人数教室で実施し，授業後は生徒役の学生が評価票を基にピアレビューを行うことにより，授業検討を行う形態をとった。さらに 4 人グループを形成し，授業者・進行係・ビデオ係・補助係の役割分担をもたせ，グループでの自主性・協調性を高めるとともに匿名性を減退させることをねらった。

4 つ目のまとまりとして，第 6・7 回（第 11-14 講）の「現代的教育課題に係る省察」は，2 つの事柄を取り扱った。第 6 回は岡山県が抱える教育課題（いじめ・不登校・暴力行為・学力低位）に着目し，新聞記事を資料として様々な教育課題の顕在的要因及び潜在的要因についてグループでの検討を実施した。第 7 回は特別支援教育のうち発達障害児の指導に焦点をあて，個別指導の視点にとどまらず，集団指導や教職員や保護者・関係機関との連携の重要性に気づかせる教材を取り上げた。

5 つ目のまとまりとして，第 8 回（第 15 講）の「まとめ」では，教職実践ポートフォリオを用いての学びの振りかえりと自己課題の確認でまとめる形をとった。

ところで，前節 7 点の特徴や今節 5 つのまとまりからなる授業内容については，教職担当者打ち合わせ会や教職課程運営委員会の協議の中で，先にあげた効果を疑問視する意見が見られた。例として次にあげる。

・「学習指導力に係わる省察」で扱う学習指導要領解説を基に展開する中で，教科教員の考えが学

Table2 全学教職実践演習試行参加者数の推移

回	2	3	4	5	6	7	8
実施月日	10月2日	10月23日	11月6日	11月13日	12月4日	12月11日	12月18日
授業内容	学習指導力	学習指導力	模擬授業	模擬授業	現代的課題	現代的課題	まとめ
参加人数	27	19	20	18	17	11	9

習指導要領解説と相反する指導を行った場合，参加学生が混乱するのではないか。

・「現代的教育課題に係る省察」に各学部の教科教員が参加しても的を射た指導講評ができるのか。

・授業形態として文系と理系を混ぜて効果が期待されるのか。

・教職をしっかりと理解していない教科教員は授業の中で教職教員や学生にどのようにコミットすればよいのか。

・教職に関心のない教員が参加した場合は「町内会の輪番程度」の授業参加になるおそれがあるのではないか。

これらの意見の多くは，教科教員のこの授業に対する未体験から生じる不安感があげられていた。（樫田他 .2013）

そこで，各学部の教員にこの授業に対する理解を深めてもらうため，試行の全 15 コマを公開とした。その他の主な準備として，試行への参加学生については教育実習時の自己課題を確認させる必要性から，第 1 回の「オリエンテーション」を教育実習の事後指導と重ねる形で実施し，試行を前面に打ち出すのではなく，教職に関してより専門性を高める「演習型講義」の実施として，参加を呼びかけた。合わせて，「演習型講義」の実施について教職を目指す教育学部以外の課程認定学部の 3 年生と教育学研究科以外の大学院生にも有益であると考え，学内メールである G メールを用いて募集したところ，全員で 29 名が応募した。試行に参加した学生の内訳は 4 年生 21 名，大学院生 1 名，3 年生 7 名である。また試行に参加する教科教員については，第 2 回（第 3-4 講）が始まる前の 9 月中旬に教科・教職の教員合わせて 16 名による「教職実践演習授業担当者事前打ち合わせ会」を開催し，試行の目的と授業内容・運営面での共通理解を図った。

（3）試行の実施

授業のスタイルはどの回も教職教員が授業を進行し教科教員が補佐を行い，授業の終盤に教科教員を中心に指導講評を行う形態をとった。参加学生には毎回の授業ごとに授業の終盤に振りかえりと自己評価を求めた。具体的には，第 1 回～第 8 回の自らの学びの程度を確認できるように A3 用紙 1 枚にまとめたワークシートを作成し，参加学生の自己課題克服の一助となるように配慮した。また，教科教員と参

Table3　試行（演習型講義）の主なよかった点（成果）と改善点（課題）
（第8回参加学生9名の自由記述アンケートより）

大項目	中項目	小項目（主な意見）	
よかった点（成果）	授業内容	学習指導力に係る省察	・知らないことの多さを見て見ぬふりをしてきたことに気づいた。
			・教科書において学習指導要領がどのように具現化されているか確認できた。
		模擬授業演習	・他人に言ったことがブーメランのように帰ってくる。
		現代的教育課題に係る省察	・新聞記事からキーワードを取り出し、カテゴライズすることで様々な要因を再確認できた。
			・障害があるなしに関わらず、今回学んだことは生徒とのコミュニケーションを築く上で参考になった。
	授業形態	模擬授業演習	・模擬授業とフィードバックの時間がじっくりとられていた。
			・自分の授業をビデオに撮ってもらい再確認できた。
		全体	・多くの先生方から非常にためになるアドバイスをいただいたことが特によい。
改善点（課題）	授業形態	模擬授業演習	・全員に模擬授業をさせないと学生の中で授業に臨む軽重が起こる。
	授業内容	全体	・来年度は全員が必修の授業で、今回のように意欲的に取り組むことができるだろうか。
	授業形態		

観教員には毎回授業後にこの科目についての感想と修正点についての自由記述アンケートを実施し，成果と課題の把握に努めた。教職教員は「教職担当打ち合わせ会」を試行期間中に定期的に開催し，成果と課題の検証を行った。なお，Table2 はこの試行に参加した学生数の推移である。

Table2 からわかるように，第 7 回の「現代的教育課題に係る省察」以降，参加人数が大きく減った。特に 3 年生は第 5 回の「模擬授業演習」から第 6 回「現代的教育課題に係る省察」にかけて 4 名→ 1 名のみの参加となり，教育実習を経験していない 3 年生にとって教科指導への関心の高さと生徒指導等の教職課題についての関心の低さが予想された。第8回の「まとめ」では参加学生 9 名にこの科目のよかった点と来年度に向けての改善点について自由記述アンケートを実施した。第 8 回の授業後には，授業担当者による「全学教職実践演習の試行」反省･検討会を開き，全 8 回を実施しての試行の改善点と来年度の受講生の評価方法について協議した。

（4）成果と課題

全 8 回の試行を実施して学生や教科教員からの自由記述アンケートより得られた主な成果と課題についてまとめたものが Table3（参加学生），Table 4（教科教員及び参観教員）である。

Table3 より，参加学生の意見から概ね肯定的な意見が寄せられ，自己課題の確認やその克服の一助に寄与することをねらった効果があげられていた。特に「よかった点（成果）」であげられた「授業形態」の「全体」での学生の意見は，「現代的教育課題に係る省察」を含め教科教員の指導講評が専門とは違う領域についても，参加学生へ新たな視点を与えたり視野を広げたりする等の教育効果が期待される意見であった。

改善点（課題）については，これまでの協議でも意見が出ており予想されたことであるが，来年度に向けて検討しなければならないことを参加学生からも改めて指摘されることとなった。特に「全体」についての改善点（課題）は，進路状況調査[2)]によると，各学部の教員免許を取得する学生のうち教員採用試験を受験する学生は 4 割に満たない状況であり，教育実習後の学生の教職の授業に関するモチベーションが気になるところであった。次に Table4 は，教職教員と一緒に試行の授業を行った教科教員及び授業の参観教員の主な意見である。

Table4 より，各学部教員の意見は学生と比べるとやはり鋭く，様々な視点からの成果と課題の指摘があった。学生の状況の課題は，そのまま授業内容の精度の高さが求められており，授業内容についての課題は再検討も含め，精査するべき方向性が指摘され，試行計画の段階では気づかなかった潜在的な課題であり，貴重なものであった。また，「現代的教育課題に係る省察」であげられた課題は全学の学生の弱点を指摘している。すなわち，自分達で考えを深める

Table4　試行（演習型講義）の主な成果と課題
（試行教科教員及び試行の参観教員14名の自由記述アンケートより）

大項目	中項目	小項目（主な意見）	
成果	学生の状況	模擬授業演習	・模擬授業はいずれもよく準備をされていて，生徒への働きかけができていた。
		全体	・学生が熱心で雰囲気がよかった。
	授業形態	学習指導力に係る省察	・グループワークで議論して，各自の考え方や理解が深まっていった。
			・異教科グループワークがあるのがよいと思う。
		模擬授業演習	・この授業の要はピアレビューだと思う。
		全体	・このようなスタイルの授業は新鮮であり，非常によい試みである。
課題	学生の状況	学習指導力に係る省察	・学習指導要領解説を精読できていない学生が多く見られた。
		模擬授業演習	・学習目標に到達しない授業が多かった。
		現代的教育課題に係る省察	・正しい回答を求めたがる傾向が感じられた。
	授業内容	学習指導力に係る省察	・系統性と関連性について，整理・説明し意識させる必要があった。
		現代的教育課題に係る省察	・目的が「この手法の理解」なのか「このテーマに対する対策を知ること」なのか，はっきりさせて行うべき。

前に答えを知りたがったり，正しい１つの答えを求めたりする傾向が全学教職履修者の２～３年次の授業科目を担当する教職教員から課題として指摘されており，この課題についての対策も高じる必要があった。また，このアンケート調査を基に教職担当打ち合わせ会の中で，「教育実習後と比較し，学生は伸びたのだろうか」等の，この科目に対して成果の根幹に関わる意見もあった。

しかし，授業形態は好意的に評価され，その後の教職課程運営委員会でもこの科目に対する不安の意見がほとんど出なかったため，試行の目的である「これまでの段階では判明していない潜在的な課題の確認，教職教員と授業を組むことによる教科教員のこの科目に対する不安感の軽減等を図る」ことが概ね達成されたと判断できた。

このように試行を通して顕在化した成果と課題に対し，丁寧に検討及び修正を加えることが平成25年度後期に本格実施する全学教職実践演習へのテーマとなった。

２　本格実施に向けての準備（試行後～平成25年度前期）

（１）全学教職実践演習シラバスの見直し

試行後，最初に着手したことがシラバスの見直しであった。平成25年度後期からスタートするこの科目についての情報は，教師教育開発センターが平成24年度から本学教職課程を学んでいる学生に向けて，定期的に電子文書として発行する「教師教育開発センターニュースレター」へ掲載することにより，この科目の目的や内容について情報宣伝を行ってきていた。ただ，学生にどれほどこの科目について認知されているかは不透明であり，学生にとって公的な拠り所はシラバスである。この科目のシラバスは既に作成されていたが，授業計画作成やプレ試行及び試行を通して見直す必要があった。シラバス見直しの中で，特に注意を要したことが成績評価であった。各学部の学生にとって４年次後期のこの科目の単位を取得することは教員免許取得に大きく近づくことになる。また一方で，文部科学省からは課程認定学部をもつ大学には「教員免許の質保証」が求められている。教職教員５名，教科教員30名程度の参加が予想される

Table5　全学教職実践演習授業課題への対応

授業内容	試行で顕在化した課題	対応策（例）
学習指導力に係る省察	・学習指導要領解説が精読できていない。 ・系統性と関連性について整理・説明し意識させる必要があった。	・学習指導要領解説に基づくとともに，系統性と関連性を踏まえた単元構想を求め，教育実習時に作成した学習指導案のリライトを宿題とする。その際，学習指導案づくりの「10の視点」を与え，学習指導要領解説，教科書，補助教材等を適切に踏まえさせる。
模擬授業演習	・全員に模擬授業をさせないと学生の中で授業に臨む軽重が起こる。 ・学習目標に到達しない授業が多かった。	・予習として，授業者の学習指導案を評価するピアレビュー評価票を課し，模擬授業を実施しない学生が主体的に参加できるようにする。また，受講者全員にリライトした学習指導案に記載された学習活動について詳細な理由付けを求め，学習目標と学習活動，評価の整合性を図った評価課題レポートを提出させる。
現代的教育課題に係る省察	・正しい回答を求めたがる傾向が感じられた。 ・目的が「この手法の理解」なのか「このテーマに対する対策を知ること」なのかはっきりさせて行うべき。	・学生からの希望テーマである「保護者対応」を取り上げ，課題の背景をとらえ，ロールプレイングを通して，教師の姿勢を学ばせる。
全体	・来年度は全員が必修の授業で，今回のように意欲的に取り組むことができるだろうか。	・ガイダンスで高校教育について仕組みや実情について，教育委員会指導主事の講演を聴く機会を取り入れ，意欲付けを図る。 ・社会人としての自覚を育むべく欠席・遅刻について課題を課し，厳格に対応する。

中で，適切で妥当な成績評価方法を検討した。

検討の結果，レポートと授業と宿題の資料を綴じたポートフォリオ形式による提出物，教科教員によるパフォーマンス評価を基にした教職実践演習評価票による評価を実施することにした。

（２）授業内容・授業形態等の再検討

試行により顕在化した課題について，全学教職実践演習教職担当打ち合わせ会で継続的に検討し，改善を図った。まず授業内容の３つのまとまり（「学習指導力に係る省察」「模擬授業演習」「現代的教育課題に係る省察」）の課題については，協議の結果，Table5 に示す方法で対応することにした。Table5 の対応策（例）のように，試行により顕在化した課題の一つ一つについて，丁寧に協議していった。Table5 以外では，教師教育開発センターホームページのうち，全学教職実践演習受講者がログインできる受講者専用ウェブサイト上に模擬授業者の学習指導案（細案）及び授業資料を掲載したり模擬授業者の授業ビデオの閲覧を可能にしたりするなど，予習やふり返りに使用できるようにした。課題のうち，模擬授業演習についてはできるだけ多くの学生に模擬授業を経験させるために一人あたり 20 分授業で実施することも検討したが，フルタイムに近い形での授業を実施しないと教育実習のふり返りや課題克服に至らないと判断し，模擬授業のクラスサイズを小さくし，実施教室数を増やすことにより，受講生の 1/4 以上が模擬授業を経験できる形態を計画した。

また試行の際取り扱った，現代的教育課題のうち，「岡山県の教育課題」の原因探求は有要であったが，学生にとっては総花的に映り，絞りきれなかった反省もあったため見直し，試行を受講した学生が複数名希望していた「保護者対応」を扱うことにした。さらに，学生の関心が授業や生徒指導などの局所的な関心に止まっている恐れがあったため，全体的な視野への関心を高めるため高等学校の教育課程について岡山県教育委員会と連携して，岡山県教育庁高校教育課参事を第１回のオリエンテーションに非常勤講師として招き，高校教育の実際についての講演を依頼した。なお，岡山県教育委員会が H25 年 8 月に県内の教員用に作成した「体罰防止ハンドブック」を講義資料として授業内容に応じて活用することに定めた。

授業の運営面については，卒業研究や就職活動の活発化が予想される 4 年次後期に，ほぼ全学に近い 7 学部に渡る 2 コマ連続の授業の実施は本学でも初めての試みであり，やむを得ない欠席が予想された。原則全出席を求めているが，物理的に 2 コマ分の補講の実施は難しく授業に関わるレポート提出で対応することにした。早朝Ⅰ・Ⅱ限の授業のため遅刻者が増加することはグループの演習効果を妨げるため，遅刻者には教職教員が推薦する課題図書の中から１冊を選びレポート提出を求めることにし，厳格に対応することにした。

（３）指導者用ハンドブック及び学生用ガイドブックの作成

平成 25 年 4 月の教職課程運営委員会で各学部選出の教科教員が明らかになったが，教科教員 33 名と教職教員 5 名の総勢 38 名で行うスケールの大きな授業となった。授業者のうち，1 回のみ授業に参加する教科教員がほとんどを占め，一人一人の教科教員と教職教員が事前に綿密な授業の打ち合わせ時間を持つことは困難であるため，『全学教職実践演習指導者用ハンドブック』を作成し，共通理解を図ることにした。この指導者用ハンドブック作成にあたっては本学教育学部学校教育教員養成課程用「教職実践演習」ハンドブックをベースに，他大学の教職実践演習刊行物を参考にしながら，全学教職実践演習教職担当打ち合わせ会で検討を重ねた。授業開始直前の 9 月末には授業担当者を集め，『全学教職実践演習指導者用ハンドブック』をテ

table6　授業内容別クラスサイズ・組み合わせとねらい

授業内容	クラスサイズ	組み合わせ	主なねらい
オリエンテーション	大	異教科異学部	これまでの授業とは異なるメンバーと新たな目的の下，新鮮な気持ちで意欲を高める
学習指導力に係る省察	小	同教科・同学部及び同教科・異学部	教科会議をイメージし，同教科教師の視点から，指摘し合う
模擬授業演習	小	異教科異学部	通常学級に近いさまざまな生徒の視点から，授業に無理な展開がないか等指摘し合う
現代的教育課題に係る省察	中	異教科異学部	教員学年会議をイメージし，具体的な教育課題に対し，解決策を練り合う
まとめ	大	同教科・同学部	この科目のまとめと1年次からの教職課程の学びをふり返る

キストとして「全学教職実践演習授業担当者打ち合わせ会」を開き，共通理解を図った。

また，平行して学生用の冊子作成も検討した。Table6は学生用の冊子作成に関わる，授業内容別授業形態とねらいを概要としてまとめたものである。受講生は授業内容によって,大（約100名の大規模教室,固定机）・中（約40名の中規模演習室，移動机）・小（約20名の小規模演習室,移動机）のクラスに移動し，違うメンバーと協同して演習を行い，課題解決に向けて取り組む。そしてTable6にあげたねらいで同教科・異教科，同学部・異学部の組み合わせを定めた。受講生は授業内容により，教室･一緒に学ぶメンバー･指導者が変わり求められる内容も異なるため，受講生が教室を把握することができずに混乱することを防ぎ主体的に授業に参加できるように，『全学教職実践演習学生用ガイドブック』を作成した。第1回のオリエンテーションの場で『全学教職実践演習学生用ガイドブック』を活用し，目的と授業内容の理解を図り，1年次から積み上げてきた本学全学教職コア・カリキュラムの集大成であることを認識させることにより，試行であげられた課題の1つであった受講生の学習意欲の向上をねらった。

Ⅲ．全学教職実践演習（平成25年度後期）の実際

前章までに試行後確認した効果と課題をふまえて作成した日程表がTable7である。本格実施した全学教職実践演習を履修した学生は各学部と科目等履修生を含め，Table7で予想した人数と比べやや少ない94名であった。試行での反省をふまえ，第2回～第5回は少人数グループでの実施と，宿題にじっくり取り組むことができるように,隔週に分けて実施した。受講生には試行の際,自らの学びを確認する目的で作成したA3用紙1枚にまとめたワークシートをさらに改良した「自己評価シートⅠ」（第1回～第7回）と，第8回と1年次～4年次の教職課程の学びをふり返る「自己評価シートⅡ」を作成し,記述させた。また,第1回に全員が集まった後は，最終回の第8回まで全員が集まらないこともあり，第2回以降の資料配付は極力教師教育開発センターホームページの受講者専用ウェブサイトを用いて印刷させることもあった。さらに，次時に向けて指示の徹底を図るために，本学の教職情報提供サービス「岡大教職ナビ」を使用した（佐藤・山根・髙

Table7 平成25年度教職実践演習（全学教職課程履修者対象）全日程表

回	月 日	講	授業内容	免許種	履修者 該当学部	教室 (教育学部)	※受講人数 (予定)	教科担当教員名	教職担当教員名
1	10/1(火)	1，2	ｵﾘｴﾝﾃｰｼｮﾝ	全	全	本館401	115	A(経), B(農)	高旗,樫田,三島,江木,曽田,山根佐藤
2	10/8(火) 10/15(火)	3,4	学習指導力に係る省察Ⅰ	国･社･商	文･法･経	本館202/203	22	C(文)	江木英二
				理(中学校)	理･工･MP	講義棟5205	16	D(理)	樫田健志
				理(高･化学)	理･工･環･農	講義棟5207	21	E(工)	三島知剛
				英	文	本館202/203	14	F(文)	曽田佳代子
				理(高･物理,生物)･農業	理･工･農	講義棟5205	18	G(工)	江木英二
				数学･情報	理･環	講義棟5207	24	H(理)	高旗浩志
3	10/22(火) 10/29(火)	5,6	学習指導力に係る省察Ⅱ	国･社･商	文･法･経	本館202/203	22	I(文)	高旗浩志
				理(中学校)	理･工･MP	講義棟5205	16	J(理)	樫田健志
				理(高･化学)	理･工･環･農	講義棟5207	21	K(工)	三島知剛
				英	文	本館202/203	14	L(文)	曽田佳代子
				理(高･物理,生物)･農業	理･工･農	講義棟5205	18	M(工)	樫田健志
				数学･情報	理･環	講義棟5207	24	N(理)	三島知剛
4	11/12(火) 11/19(火)	7,8	模擬授業演習Ⅰ	国･社･商	全	本館202/203	59	O(文)	曽田佳代子
				理(中)･理(高･化学)		講義棟5205	(文22,	P(理)	樫田健志
						講義棟5207	理37)	Q(工)	三島知剛
				英･理(高･物理,生物)	文･理･工	本館202/203	56	R(文)	高旗浩志
				農業･数学･情報	環･農	講義棟5205	(文14,	S(理)	三島知剛
						講義棟5207	理42)	T(工)	樫田健志
5	11/26(火) 12/3(火)	9,10	模擬授業演習Ⅱ	国･社･商	全	本館202/203	59	U(文)	江木英二
				理(中)･理(高･化学)		講義棟5205	(文22,	V(理)	樫田健志
						講義棟5207	理37)	W(環)	三島知剛
				英･理(高･物理,生物)	文･理･工	本館202/203	56	X(文)	曽田佳代子
				農業･数学･情報	環･農	講義棟5205	(文14,	V(理)	高旗浩志
						講義棟5207	理42)	Y(環)	樫田健志
6	12/10(火)	11,12	現代的教育課題に係る省察Ⅰ	国･理(中学校)･数学	全	本館401	48(文10,理38)	Z(文)	高旗浩志
				社･商･理(高･化学)		本館404	33(文12,理21)	a(理)	樫田健志
				英･理(高･物理,生物)･情報･農業		講義棟5403	34(文14,理20)	b(環)	三島知剛
7	12/17(火)	13,14	現代的教育課題に係る省察Ⅱ	国･理(中学校)･数学	全	本館401	48(文10,理38)	c(文)	曽田佳代子
				社･商･理(高･化学)		本館404	33(文12,理21)	d(理)	江木英二
				英･理(高･物理,生物)･情報･農業		講義棟5403	34(文14,理20)	e(環)	三島知剛
8	1/7(火)	15	まとめ	全	全	本館401	115	f(法), g(農)	高旗,樫田,三島,江木,曽田

※履修者数は予定。平成24年度後期～平成25年度前期「教育実習Ⅱ」履修者のうち，「教育実習」予定者の状況より

教員数…文（10），法（1），経（1），理（9），工（6），環（4），農（2），教師教育開発センター（5）　計38名

Table8　教職実践演習アンケート項目（受講生用）から一部抜粋

・この授業は教育実習後の自己課題の克服に有益でしたか。
・この授業を通して教育実習後の時点と比較し，教職への理解がどの程度深まったと思いますか。
・次の授業内容のうち，充実していたのはどれですか。
・この授業の原則隔週2コマ連続で，ほぼ四半期で終わる期間はどうでしたか。
・この授業は卒業研究や就職活動と両立できましたか。
・この授業では次時までの課題を求めることがありましたがどうでしたか。
・この授業は教職担当の教師教育開発センター教員と教科担当の各学部選出教員が合同で授業を実施しましたが，どうでしたか。
・この授業は授業内容によってグループのメンバーを変えながら実施しましたが，どうでしたか。
・模擬授業では，次のどの役割を担当しましたか。

塚･加賀.2013)。こうして全８回の授業運営に関して，受講生も教員も初めての試みであったため，学生の出欠の把握や教員同士の次時の授業への引き継ぎ等，多少とまどう場面も生じたが，大きな混乱もなく授業を実施することができた。

Ⅳ．来年度に向けて

この授業を終えたばかりの現段階において，前章で述べた授業運営のみでなく，授業内容を含め，教職教員はある程度手応えを感じている。また，授業を一緒に実施した教科教員による教職実践演習評価票にこの授業への所見を求めており，その詳細な分析は今後時間をかけ検討していく必要があるものの，概ね高評価のようである。第８回の授業で受講生に今回実施した教職実践演習について，アンケート調査を実施した。Table8 はそのアンケート項目の一部である。上記のアンケート結果並びに前章の自己評価シートⅠ・Ⅱの結果把握と分析については，今後実施することになる。今回の本格実施を試行時と同様に，結果を丁寧に分析しその対応を次年度の授業計画に反映させていくことは，本学の教職を目指す学生にとってよりよい授業科目を構築するための見直しとなり，合わせて授業を通して各学部とのよりよい連携のあり方を模索することにつながる。ひいては，総合大学の良さを生かした教員養成につながっていくことが目指すべき方向性と考えられる。

注

1）H25 年度全学教職実践演習受講生のうち 70 人 /96 人。約 73%　この傾向は H23 年度教師教育開発センターが実施した教育実習事後アンケート調査を開始して以降続いている。

2) 本学の教師教育開発センターでは，全学教職課程を終えた履修者を対象に，教員採用試験の受験の有無や卒業後の進路状況を把握するためのアンケート調査を実施している。

引用・参考文献

中央教育審議会（2006）今後の教員免許の在り方について（答　申）

樫田健志・高旗浩志・江木英二・曽田加代子・加賀勝（2012）. 全学教職課程における「教職実践演習に向けての取組」－教科専門科目担当教員の意識に着目して－　平成 24 年度日本教育大学協会研究集会　発表概要集　34 － 35

樫田健志･高旗浩志･江木英二･曽田加代子･三島知剛･後藤大輔・加賀勝（2013）. 全学教職課程における「教職実践演習に向けての取組」－教科専門科目担当教員の意識に着目して－　岡山大学教師教育開発センター紀要　3，171 － 178

樫田健志・高旗浩志・三島知剛・後藤大輔・江木英二・曽田加代子・山根文男・加賀勝（2013）. 全学教職課程における「教職実践演習に向けての取組」(2) －試行を通して顕在化した成果と課題－　平成 25 年度日本教育大学協会研究集会　発表概要集　44 － 45

課程認定委員会（2008）教職実践演習にあたっての留意事項

佐藤大介・山根文男・髙塚成信・加賀勝（2013）. 教職情報提供サービス「岡大教職ナビ」における成果と課題　岡山大学教師教育開発センター紀要　3，143 － 151

高旗浩志・後藤大輔・三島知剛・樫田健志・江木英二・曽田加代子・高橋香代・加賀勝（2013）. 全学教職課程の質保証に関する実証的研究 (1) －平成 22 年度入学生の経年変化を中心に－　岡山大学教師教育開発センター紀要　3，80 － 89

高旗浩志・樫田健志・赤崎哲也（2013）. 中学校教育実習基礎研究改訂の取組－学部と附属の連携による試み－　日本教育実践学会　第 16 回研究大会

研究大会論文集　24 － 25
田宮弘宣・下野浩二（2008）. 教育学部以外の学生を対象とした「教職実践演習（仮称）」の試行－卒業後のアンケートから見えること－　鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要　18　209 － 19
山﨑哲司・釜田史・池野修・山本久雄・吉村直道・井上洋一（2013）. “学びの軌跡の集大成”としての「教職実践演習」－学部を超えて統一した「教職実践演習」の実施－　平成 25 年度日本教育大学協会研究集会　発表概要集　40 － 41

Practical Seminar for the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University (2)

Tsuyoshi KASHIDA*1,　Hiroshi TAKAHATA*1, Tomotaka MISHIMA*1, Eiji EGI*1, Kayoko SODA*1, Daisuke GOTO*1, Daisuke SATO*1,　Fumio YAMANE*1,　Masaru KAGA*1*2

*1　Center for Teacher Education and Development,Okayama University
*2　Graduate School of Education ,Okayama University

Keywords : all-University practical seminar for teacher profession,the guidebook for students in all-University practical seminar for teacher profession, assignments students have after practice teaching

【原　　著】

附属小学校における保健指導の展開
―指導の実際を養護実習にいかす―

本田　浩江　北原　和明　水門　美穂子
上村　弘子　棟方　百熊　宮本　香代子　門田　新一郎

Activity of Health Education at Primary School Attached to the School Education, Okayama University

Hiroe HONDA , Kazuaki KITAHARA , Mihoko MITO,
Hiroko KAMIMURA , Hokuma MUNAKATA , Kayoko MIYAMOTO, Shinichiro MONDEN

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.133-142

【実践報告】

原　著

附属小学校における保健指導の展開

－指導の実際を養護実習にいかす－

本田　浩江※1　北原　和明※1　水門　美穂子※1
上村　弘子※2　棟方　百熊※2　宮本　香代子※2　門田新一郎※2

附属小学校において，日頃の保健室で児童との関わりから気づいた課題と体育科保健領域とのつながりを意識しながら，歯・口を題材に，からだの発育発達についての保健指導を行った。同時に，養護教諭養成をになう附属小学校として，保健指導に取り組む際のプロセスを明確にすることを目的に，実践の振り返りを行った。指導計画の作成から実践までの過程を，児童の学び，授業者の反省，学級担任の評価についてまとめ，保健指導の展開にいかす視点を検討したので報告する。

キーワード：養護教諭，保健指導，養護実習

※ 1　岡山大学教育学部附属小学校
※ 2　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．はじめに

1　本校における保健指導の必要性

本校は，教員養成学部を設置者とする児童数 644 名の附属小学校である。児童の通学範囲は，市内の 22 小学校区であり，通学に 1 時間以上かかる児童もいる。教育熱心な家庭が多く，健康や生活習慣への意識も高い。

本校の学校保健活動は，学校教育目標である「人間尊重の精神を重んじ，豊かな創造力とたくましい実践力を身につけた心身ともに健康な子どもを育成する」を具現化するために，学校保健目標である「自分のからだや心をみつめ，自分のよさを知り，自他を尊重する子どもの育成」を設定し，計画的に実践している。

毎年度初めに 2 年生～ 6 年生を対象に「心の健康観察」を行っている。その結果から多くの児童が「将来なりたいものがある」と回答しており，将来への夢や希望が明確で，目標を持って前向きに生活している児童が多いことがうかがえる。また，「自分はだれかの役に立つ」と多くの児童が回答しており，自己有用感の高い児童が多いことがうかがえる。

一方で，ある時期に保健室に「何もしていないのに，歯がグラグラする」「歯が抜けて，血が止まらない」と訴えて来る低学年児童が数名続いた。このような姿は，「目標があり前向きな児童像」とは，大きなギャップがあり，乳歯が抜けて永久歯に生え変わることは自然な変化であるにもかかわらず，とても不安に感じているようであった。教職員間で話す中で，生活経験が少ないことや，きょうだいからの情報が少ないことなどから，経験していないことへの対処の方法がわからず，自分のからだの変化をどう受け止めたらよいかわからない児童もいると考えた。歯の生え変わりに関してだけではなく，月経についても同様の状況がうかがえた。たとえば，月経が始まった女子児童であっても，月経のことを全く理解していない様子で話す場面に出会うこともあった。

以上のようなことから，自分のからだの変化をどうとらえてよいかわからない，あるいは，対処できない児童が，自らのからだを肯定的に受け止めていくことができるような保健指導を展開する必要があると考えた。

これまで本校の保健指導は，学級担任による指導と，養護実習の実習生による指導が中心であり，養護教諭が学級における保健指導を実施する機会は，少

なかった。児童にとって養護教諭は身近な存在ではあるが，勉強を教えてくれる人だとはあまり思っていない。しかし「お世話はいろいろしてくれる」「体のことにはちょっと詳しそうだ」と感じているようであることから，養護教諭が教室で指導することは，児童にとってはとても新鮮で印象的であり，効果的な指導ができると考えた。さらに，児童への指導であることはもちろん，教育実習生に対しても養護教諭が学級で保健指導をする場面を見せることで，学校保健や養護教諭への理解を促す良い機会になると考えた。

2　養護実習における保健指導の課題

本校の教員は，教育をつかさどると共に地域貢献を目指す研究と，教員養成のための教育実習における実習生の指導も職務であり，養護教諭においても，養護をつかさどるとともに，養護実習における指導者としての立場を持っている。

毎年，養護教諭養成課程の3年次生（10名程度）及び養護教諭特別別科の学生（15名程度）の実習指導を受け入れており，実習生による配当学級児童への保健指導（15分程度）を設定している。実習生にとっては，やりがいのある活動であると同時に不安をもたらす活動ともいえる。からだや健康に関する情報は持っているが，指導案の作成においては経験が少ないことや，参考にするべき資料の収集が十分できず，苦慮している。また，実習生にとっても指導にあたる養護教諭や配当学級の担任にとっても附属小学校での実習期間中に，指導案の作成にのみ多くの時間を割くことはできない。実習生がより充実した養護実習とするためには，指導案作成の際に参考となる指導案が提供され，保健指導の計画から実施，評価へのプロセスを実感できる教材が求められる。

学校における体育・健康に関する指導は，小学校学習指導要領（2008）「第1章総則第1の3」に基づき，体育を中心とした関連教科や特別活動の学級活動など学校教育全体を通じて行われ，児童が健康に関する知識を身に付けることや，活動を通じて自主的に健康な生活を実践できる資質や能力を育成するものとして取り組まれている。保健指導もこの位置づけの中にあるが，指導内容や指導目標については，定められていない。そのため保健指導は，各校の実態に合わせて行われながら発展してきたといえる。一方で，それぞれの学校がそれぞれに取り組んできたともいえる。今後，保健指導は各校の実態に合わせ

表1　体育科・保健体育科における発育発達に関する学習内容

身近な生活における健康・安全に関する基礎的な内容を実践的に理解する　　**個人における健康・安全に関する内容を科学的に理解する**

	幼稚園　＊1	小学校　＊2					中学校　＊3		
		1・2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年
発育・発達	(2) いろいろな遊びの中で十分に体を動かす。 (3) 進んで戸外で遊ぶ。 (1) 先生や友達と触れ合い，安定感を持って行動する。 (4) 様々な活動に親しみ，楽しんで取り組む。	運動領域で運動を通して，健康の認識を持てるよう指導する 個人差を肯定的に受け止めることが大切であることに触れる		(2)育ちゆく体とわたし ア 体の発育・発達 ○ 体は，年齢に伴って変化する ○ 体の発育・発達には，個人差がある イ 思春期のからだの変化 (ア)思春期には，男女の体つきの特徴が現れる (イ)だれにでも起こる，大人の体に近づく現象 ○ なお指導に当たっては，発達段階を踏まえること，学校全体で共通理解を図ること，保護者の理解を得ることなどに配慮する必要がある。 ウ 体をよりよく発育・発達させるための生活 ○ 調和のとれた食事，運動，休養及び睡眠	(3)心の健康 ア 心の発達 ○ 生活経験を通して発達する心 ○ 年齢とともに発達する心 イ 心と体の相互の影響 ○ 心と体は，相互に影響し合うこと ウ 不安や悩みへの対処 ○ 不安や悩みへの対処 ○ 自分に合った方法による対処，心の発達		(1)心身の機能の発達と心の健康 ア 身体機能の発達 ○ 各器官の機能の発達，個人差，呼吸，循環器系 イ 生殖にかかわる機能の成熟 ○ 生殖機能の発達，性衝動，異性への関心，性情報への対処 ○ なお指導に当たっては，発達段階を踏まえること，学校全体で共通理解を図ること，保護者の理解を得ることなどに配慮する必要がある。 ウ 精神機能の発達と自己形成 (ア)知的機能，情意機関，社会性の発達 (イ)自己形成 エ 欲求やストレスへ対処と心の健康 (ア)心と体のかかわり (イ)欲求やストレスの対処と心の健康		

＊1　文部科学省：幼稚園教育要領,2008
＊2　文部科学省：小学校学習指導要領および解説体育編,2008
＊3　文部科学省：中学校学習指導要領および解説保健体育編,2008

るという特性をいかしつつも，多くの実践からの学びが共有される必要がある。特に，指導を行う上での基本的な事柄については，小学校における保健指導の手引（1993），小学校保健教育参考資料「生きる力」を育む小学校保健教育の手引（2013）などが参考資料となるが，指導計画および指導案を立案していく上での細やかな視点は実践者まかせになっている。

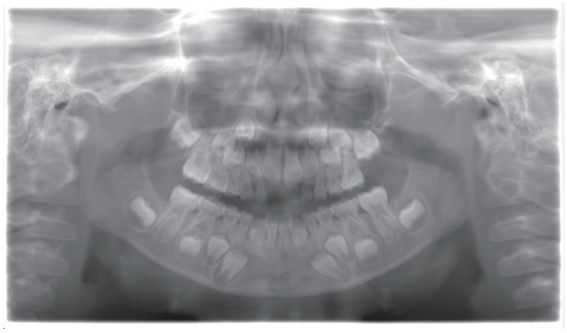
また，学校保健安全法（2008）に，養護教諭と教職員が連携して行う保健指導が明記されたことで，保健管理に伴う保健指導と保健教育に位置する保健指導の関連をいかした取組が一層期待されている。このような現状の中で，養護教諭が行う保健指導を養護実習の中でいかに指導してくのかを検討していくことは，附属学校および養成大学の責務である。そこで，附属小学校における保健指導の実践をもとに，養護実習にいかす保健指導の展開について検討したことを報告する。

Ⅱ．課題の分析と指導計画の作成

1　歯科保健の分析から指導の目標の設定まで

附属小学校における歯科保健の状況は，定期健康診断（歯科検診）の結果，むし歯罹患率は11.8％で，11月6日現在の治療率は73.7％である。歯垢や歯肉の状況も95％が良好で，医療を要する児童は，歯垢は1.1％，歯肉は0.5％である。歯垢（要医療）の受診率は45.2％，歯肉（要医療）100％の受診率である。また，歯列矯正をしている児童も数多くみられ，保護者の児童の歯口に関する健康意識は非常に高い。これらのことから，児童の歯口のケアは行き届いていると考えた。

一方で，知識や経験がない事柄に関する不安が強い児童が見受けられる。このような児童には，乳歯から永久歯へ生え変わるという自分のからだの変化を，成長のステップとして肯定的に受け止めて，自分のからだを大切にしようという気持ちを持って欲しいと考えた。乳歯から永久歯への交換は，他のからだの器官ではみられない特殊性があり，直接目で見てわかりやすい。児童がこれを観察し，自分のからだの仕組に興味を持つことは健康教育の動機付けにとってよい教材になる[1)]。また，からだの発育発達に関する指導を成長のタイミングに合わせて取り組むことが重要である。そこで，乳歯から永久歯への生え変わり期に着目し，自分のからだが成長していることをリアルに感じ取り，今後起こってくるさまざまな変化をも肯定的に受け止めることができるような学習にしたいと考えた。



資料１　７歳児の歯のレントゲン写真
（学校歯科医　横山尚史先生提供）

そこで，体育科保健領域における発育発達に関する学習内容（表１）との関連を図り，第４学年「育ちゆく体とわたし」の単元の前段階として，からだの発育発達についての保健指導の取組を計画した。

2　指導計画の作成から実施まで

指導計画の作成にあたっては，「児童が自分のからだの変化を肯定的に受け入れる」ための取組になるように作業を進めた。

（１）各担当者との連携

教育計画における位置づけや指導内容を検討するために学級活動担当者と相談した。次に，関係の学年主任らと相談した。そして，からだに関する内容なので，体育の学習との関連も重要であるため，体育主任とも相談した。その他の教科との関連については，今回は十分できていないが，今後の課題である。

（２）指導内容および教材の選定

文部科学省が示した「『生きる力』をはぐくむ学校での歯・口の健康づくり」他[2) 3) 4)]を参考に指導内容の検討を行った。題材は，子どもの歯から大人の歯への生え変わりを扱い，本時の目標は，「永久歯と乳歯の違いを知り，乳歯から永久歯に生え変わる理由とメカニズムを理解する」と「乳歯から永久歯への生え変わりを成長のステップとして肯定的に受け止めることができ，自分の歯・口を大切にしようという気持ちを持つ」に設定した。

そして，学校歯科医に児童にとって「生え変わりのメカニズム」がわかりやすい資料ついて相談した。そして，年齢別歯の萌出図表や７歳児童のレントゲン写真（資料１）などを提供していただいた。どの乳歯の下からどの永久歯が出てくるのかということが，大変わかりやすいものであった。

学校歯科医はもちろん，関係の職員と常日頃から児童の実態について情報交換し，連携を図ることが

指導内容や教材を選定する上で重要であった。

（3）指導案の作成

養護実習における指導見本となる指導案とすることをもう一つの目標として，研究主任や実習主任からも意見を得て作成した。合わせて，附属学校園の養護教諭や養護教諭養成課程の教員からも助言を得た。そして，児童の実態を詳しく把握している対象学年（2年）の学年主任と相談した。最終的には，指導者自身の言葉で修正し指導案を作成した。

指導案の形式は，養護実習の実習生が指導を受ける際に附属小学校のどの教員にもわかりやすいものとするために，附属小学校で教育実習（小学校教諭養成，主免許）用の形式を使用した[5)6)]。

今回の指導では，学習活動は「1．めあてをつかむ」，「2．課題解決のための学習をする」，「3．まとめる」の3点とした。作成した指導案には，児童の理解や気づきを促すための支援となるように留意して記述した[5-8)]。作成した指導案は，表2に示した。

本時のめざす児童像は，「乳歯が抜けてうれしい」と思える児童である。そこで，乳歯が抜けることを不安に思う児童にとって，他の児童の体験を聞くことは学習活動として有効と考え，児童同士の体験交流を活動の中心とすることにした。児童は，どうして生え変わるのだろうか，新しく生えてくる永久歯とはどのような特徴があるのだろうか，といった疑問を持ち，課題を解決していく。このような活動を通して本時の目標に導くことができると考えた。

導入の段階で，児童の気持ちが「めあて」に向かって集中できるよう，「めあて」を児童自身が考えられるような流れを考えた。

課題解決のため，永久歯に生え変わる理由を考えさせ，生え変わる様子をつかみやすくするため図を示して，考えさせた。

まとめの段階で，学習を振り返りワークシートに児童の言葉で記述させることとした。

Ⅲ．指導の実際と評価

1　本時の展開

（1）指導時間

10月1日～3日の始業前「ともあそび」の時間に，2年生の各クラスで指導を実施した。15分程度の設定であったが，いずれのクラスにおいても30分程度の指導となった。

（2）指導者の振り返り

学級Aでは，歯が抜けたときの体験を数人に発言させた。どの子も自分の体験を話したくてたまらない様子だった。おもしろくてつい次々聞いてしまったが，学習内容の進展には多くの発言は不要であった。

永久歯に生え変わる理由を「子どもの歯のままだと食べ物を食べにくいから，大きい歯に生え変わる」と考える児童や乳歯から永久歯への生え変わりを「バトンタッチ」という語で表現する児童があり，子どもたちなりの表現の仕方があった。「バトンタッチ」の言葉を，その後の指導の流れの中で用いたことで，児童の理解を促進したと考えた。

新しく使う言葉（例「永久歯」など）は，無理に児童から引き出そうとして，時間を費やすこととなったので，このような言葉は，教師側が提示しても良いと考えた。

本時の学習を自分のこととして考えるきっかけとなる資料として，学級Aの授業時には同年代の乳歯が抜けた児童の写真を提示した（資料2）。しかし，すでに多くの児童は乳歯が抜ける体験をしており，写真を示すことで児童の思考が広がりすぎてしまった。結果として，歯が抜けた児童の写真は不要であったと考えた。

学級Bでは，前時の反省から歯が抜けた体験については，2～3人に語らせる程度にとどめ，本時の「めあて」に話を進めた。「めあて」が決まったら，板書し児童全員で声をそろえて「めあて」を大きな声で唱えることで意識づけた。

新しく生えてくる大人の歯である「永久歯」とはどのような歯かを考える場面で，児童から「一生使う」「大切にしないといけない」などの発言が出た。これらの発言は板書し，児童に見えるようにすることで，児童の理解をうながした。

学級Cでは，永久歯の特徴を確認し，生え変わる理由も児童に発言させ板書した。

生え変わりについて学習した後，乳歯にどんなことを伝えたいか数名に発言させ板書した。

振り返りの場面では，ワークシートに「乳歯さんにどんなことを言ってあげたいか」手紙に書くよう指示し，なかなか自分の言葉で書けない児童には机間指導で，板書を参考にするよう声をかけた。

学級の実態による違いに加えて，指導者自身が回数を重ねる中で，時間配分，板書，発問，指名の仕方などを改善して取り組んだ（資料3）。

表２　学級活動（保健指導）指導案

印	２年　ＡＢＣ組　　指導者　本田　浩江 学級活動指導案　　１０月　●日　●曜日　第●校時
単元・題材	子どもの歯から大人の歯への生え変わり
目標	・乳歯と永久歯の違いを知り、乳歯から永久歯に生え変わる理由とメカニズム(様子)を理解する。【知識・理解】 ・乳歯から永久歯への生え変わりを成長のしるし（ステップ）として肯定的に受け止めることができ、自分の歯・口を大切にしようという気持ちを持つ。【関心・意欲・態度】【思考・判断・実践】
準備	乳歯が抜けた子どもの写真 ７歳児の歯口のレントゲン写真 乳歯から永久歯へ生え変わる図・子どもと大人の口（顎）の図

学習活動	指導の要点と留意事項（処置）
1　本時のめあてをつかむ。 **めあてをつかむ**	1　(1)　乳歯が抜けた子どもの写真を示すことで，歯が抜けることへ注目しやすくする。 (2)　「最近、歯が抜けた人いるかな？」と尋ねたことに対して挙手をさせることで、自分だけでなくこの時期に歯が抜ける経験をしている児童が多いことに気づきやすくする。 (3)　乳歯が抜けたときの体験を数人の児童に語らせることで，歯が抜けたことに対して感想を持ちやすくする。 ・歯が抜ける前に痛みがあったこと ・歯が抜けた後に出血したこと ・抜ける前に、けがなどしていないのにグラグラして心配になったこと (4)　乳歯が抜けた後はどうなるのかについて尋ねることで，歯の生え変わりに着目しやすくする。
めあて　どうして歯がぬけるのか考えよう	
2　永久歯に生えかわる理由について考える。 **課題解決のための学習をする**	2　(1)　子どもと大人の顎の図を示すことで，成長による顎の大きさの違いに注目しやすくする。 (2)　大人の顎に乳歯を並べてみせることで，成長した顎には大きな永久歯が必要であることをとらえやすくする。 (3)　乳歯と永久歯の違いを示すことにより，永久歯になると強く噛むことができるようになることに気付きやすくする。 (4) 人間の歯は一度しか生え変わらないことを補足説明し、永久歯は一生使う歯であることを強調する。
3　永久歯に生えかわる様子を知る。	3　(1) ７歳の児童の歯口の写真と同じ児童のレントゲン写真を提示し、普通の写真では写らない歯茎の中の乳歯の下で永久歯が萌出する準備をしていることに注目しやすくする。 (2)　歯の生え変わり方を示した連続図を示すことで，乳歯の歯根がなくなって乳歯が抜けるという仕組みをとらえやすくする。 (3)　永久歯の生える準備ができる頃には乳歯の歯根が吸収される事を補足することで，自然に抜けるという体の仕組みの素晴らしさに注目しやすくする。 (4)　むし歯などで治療をした乳歯は歯根が吸収されず、そのため自然に抜けないことがあることも補足説明し、乳歯を大切にすることをとらえやすくする。
4　学んだことを振り返る。 **まとめる**	4　(1)　めあてや板書のキーワードをもとに振り返るよう助言することで，歯が生え変わるのは成長のしるしであり、また自分の歯を大切にしようという気持ちになったことを自分の言葉でまとめることができるようにする。 (2)　自分の歯を大切にするためどんなことをしようと思うかを尋ねることで，永久歯を大切にしたいという気持ちを実生活につなげやすくする。
【関心・意欲・態度】 自分の歯の状態に関心を持っている(発言) 自分の歯を大切にしようという気持ちを記述している(ワークシート) 【知識・理解】 乳歯から永久歯への生え変わりについて記述している(ワークシート) 【思考・判断・実践】 永久歯へ生え変わりを肯定的に受け入れ、歯を大切にするための方法を決めることができる(発言・ワークシートの記述)	

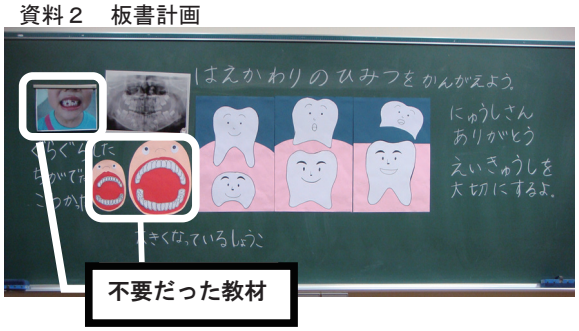
２　学級担任からの評価

学級担任による指導の評価を表３に示した。学級担任から「児童にとって，養護教諭はからだのことをよく知っているという認識なので，担任が指導するより説得力がある」，「学習内容に興味を持って取り組むことができていた」という【養護教諭が指導する意義】を指摘する意見があった。また，「体のことで困ったことがあるときには，養護教諭に相談すればよいという安心感につながる」という意見もあり，養護教諭による保健指導は，養護教諭と児童の関係や距離感にも影響すると考えた。

【指導方法】では，発問について「学習内容として大事な言葉は，考える時間を確保して，児童が答えられるような発問をする」，「児童の発言をすべて拾い集めたら，目的に到達できない」，「ポイントから拡散するような発言が出るような発問をしない」などの指摘があった。また，板書について「大事な言葉や児童の発言は板書する」との指摘があった。このように，指導方法について発問の仕方や板書に多くの課題があることがわかった。

【教材の工夫】については，「生え変わりの場面の資料は，児童にとってわかりやすいものだった」との評価を得た。「情報は必要最小限に」，「児童に提示する資料は，指導の流れの中で必要なものだけがよい」，「あれもこれも欲張ると児童の思考が散り，目標とする学習内容に到達できない」という指摘があった。しかし，指導者には「あれもこれも児童に見せてあげたい」，「リアルな写真やレントゲン写真など，なるべく本物に近いものを見せてあげたい」という思いがあり，７歳児のレントゲン写真についても，「学習の流れの中で必要ない」との指摘を受けたが，からだの中で起こっている「見えない変化をみる」という経験をさせたい指導者の思いに基づき採用した。幸いレントゲン写真については，児童の中には体験のある者もいたが，不要に脱線することもなく，次の学習に進むことができた。これは普段は見ることのできない変化を目で見ることに児童の関心が引き付けられたと考えられる。

資料２　板書計画



資料３　３回目の授業時の板書

表３　学級担任からの評価

大カテゴリー	小カテゴリー	主なコード
教材の工夫	わかりやすい資料	生えかわりの場面の資料は、児童にとってわかりやすいものだった。
	必要な資料の選定が必要	情報は必要最小限に 児童に提示する資料は、指導の流れの中で必要なものだけがよい。あれもこれも欲張ると児童の思考が散り、目標とする学習内容に到達できない。 ７歳半の児童のレントゲン写真についても、その後の学習の流れの中で必要無い
指導方法	発問のしかたを工夫すること	学習内容として大事な言葉は、考える時間を確保して、子どもが答えられるような発問をする ポイントから拡散するような発言が出るような発問をしない
	子ども発言の取扱い方を検討すること	子どもの発言をなんでもかんでも拾い集めたら、目的に到達できない。 指名して発言させた言葉は尊重すること。
	板書することの意義を考えること	大事な言葉、子どもの発言は、板書する(振り返りの材料になる。ワークシートに記述する際、自分の言葉がなかなか出てこない児童の助けになる。
指導の成果	養護教諭が指導することによる影響	学校の中の健康に関する専門職である養護教諭が指導をすることで学習内容に興味を持って取り組むことができていた 体のことで困ったことがあったり聞いてほしいことがあったりしたら、保健室の先生にお話すればいいんだという安心感に繋がる。 子どもの疑問に答えることができる。
	子どもたちが新しく知ったこと	乳歯の根が溶ける(吸収される）こと 永久歯が生えてくるために乳歯が小さくなって抜けること 永久歯は一生使うのだということ。薄々分かっているけどその重要さを再確認した。
	指導後の子どもたちの変化	乳歯が抜けたことうれしそうに報告する 歯が抜けたとき「乳歯さんが小さくなって抜けたんだよ！」と担任に報告する児童がいた。 「乳歯さん、ありがとう」などの発言がある

3　ワークシートの記述からの評価

ワークシートの記述に関する集計を表 4 に示した。本時の目標１「永久歯と乳歯の違いを知り，乳歯から永久歯に生え変わる理由とメカニズムを理解できる」に関係する内容として，生え変わりに関する記述をしている児童は学年全体で 32.0% であった。

目標２「乳歯から永久歯への生え変わりを成長のステップとして肯定的に受け止めることができ，自分の歯・口を大切にしようという気持ちを持つ」に関係する内容として，抜けた乳歯への感謝の言葉を記述した児童は学年全体で 98.1%，「永久歯を大切にする気持ち」を記述した児童は 60.2% であった。

学級Ａでは，学級Ｂ・Ｃと比較して，抜けた乳歯への感謝の言葉や永久歯を大切にする気持ちの記述した児童が少なかった。指導者にとって初回であり，児童の理解を促すための指導が不十分であった。

学級Ｂでは，永久歯について考えるところで児童から「(永久歯は) 大事にしないといけない」という発言が出たので，板書にも明記した。そのためワークシートに永久歯を大切にする気持ちを記述した児童が 80.0% となった。

学級Ｃでは，永久歯の特徴を確認し，生え変わる理由も児童に発言させ板書した。乳歯から永久歯へ生え変わる図を使って，生え変わりの様子を確認していく部分でも，養護教諭が説明するのではなく，図から気づくことを児童に発言させ児童の言葉で生え変わりの様子について学習を進めた。そのため児童のワークシートに生え変わりに関する内容を記述した児童が 44.1% で，他の学級より多かった。

指導後には，乳歯が抜けたことを嬉しそうに担任に報告する児童や，「乳歯さん，ありがとう」，「乳歯さんが小さくなって抜けたよ」と言う児童がおり，今回の指導で，乳歯が抜けることを肯定的に受け止めることができる様子がみられるようになった。

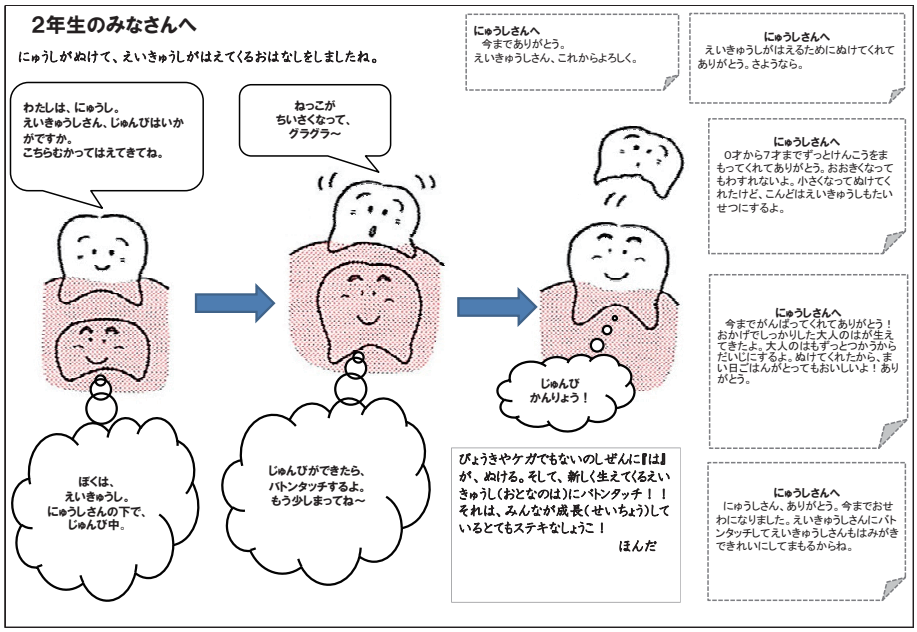
概ね目標は達成できたと考えたが，学級活動における保健指導のねらいとする「具体的な行動変容」へと結びつく記述はほとんどみられなかった。

表4　指導後のワークシートの記述(n=101)

	A	B	C	合計
抜けた乳歯への感謝の言葉	32	35	34	101
	94.1%	100.0%	100.0%	98.1%
永久歯を大切にする気持ち	15	28	19	62
	44.1%	80.0%	55.9%	60.2%
はえかわりに関する記述	10	8	15	33
	29.4%	22.9%	44.1%	32.0%
残っている乳歯を大切にする気持ち	3	0	0	3
	8.8%	0.0%	0.0%	2.9%
永久歯を大切にする方法	1	0	0	1
	2.9%	0.0%	0.0%	1.0%

そこで，児童にワークシート返却する際，児童の理解を促すことや意識の継続を図り，保護者の理解を得ることなどを目的に指導した要点と児童の記述をまとめたプリント（資料４）を配布した。

資料4　ワークシート返却時に配布したプリント



Ⅳ．実践から養護実習にいかす視点

養護実習での保健指導の時間は，15 分間と設定しているが，これまでの養護実習では，計画が不十分なことや児童の発言をどう取り扱うかというような問題があり，ほとんどの学生が時間を超過している。

今回の指導も 15 分を目安としていたが，学級Ａは 35 分，学級Ｂは 30 分，学級Ｃは 30 分であった。今回の指導目標では短時間で児童に考えさせ，学習の目標に到達するのは困難であった。児童への学習内容の定着を図るには，時間の確保も重要な要素であると考えた。また，限られた時間の中で指導を行うには，児童に考えさせる場面を限定することが必要であり，おのずから学習の目標も限定される。どこの学校でもなされていることではあるが，指導するべき内容を吟味し，計画的に実施できるよう学校保健計画（表 5）を中心に，健康に関する全体計画を作成することが必要である。この計画に基づき，養護実習生に示す指導案作成のプロセスと留意点及び指導のポイントを以下のようにまとめた。

1　指導案作成のプロセスと留意点

（1）児童の思考の流れをイメージする

短時間の限られた時間で行う指導では，要点を絞って行うことが必要である。児童に考えさせるべきことは何かをよく考えて，特に，指導が終わった後，児童はどんな姿（気持ち・考え）になっていたらよいかをイメージして，そうなるために必要なプロセスを考えていくことで指導すべき内容が決まってくる。したがって，児童の思考の流れがスムーズになるような展開にすることが必要である。小学生にとっては，科学的に正しい知識を伝えることに多くの時間とエネルギーを費やすべきではなく，児童に興味を持たせて考えさせるような指導の工夫が求められる。

（2）児童の立場で書く

学習活動は，「１．めあてをつかむ」，「２．課題解決のための学習をする」，「３．まとめる」の３点である。「学習活動」の欄には，学習者である児童の立場で記述する。「指導の要点と留意事項」の欄には，指導者がどういうねらいで児童にどのようなことをさせるのかを具体的に明記する。

（3）情報及び資料の精選

効果的で効率的な指導にするためには，提示する情報及び資料は，欲張らず最小限におさえる。

（4）模擬保健指導に取り組む

「指導案ができた」と思ったら，細案を作成する。具体的にどんな言葉で児童に話しかけるか，記述する。同時に，児童に問いかけた時にどんな回答が返っ

表5　学校保健計画

平成25年度　学校保健計画　目標：自分のからだや心をみつめ、自分のよさを知り、自他を大切にする子どもの育成　附属小学校

月	保健目標	特別活動 学校行事 保健行事	保健管理 心身の管理	保健管理 環境の管理	体育 保健領域	特別活動における保健指導 学校行事に伴って	特別活動における保健指導 学級指導	特別活動における保健指導 児童保健委員会	ほけんだより
4月	自分の体をよく知ろう	・定期健康診断（身体計測・尿・寄生虫検査・1年生心臓検診）	・ｱﾚﾙｷﾞｰ講習会・健康観察（毎日）・保健調査・緊急連絡票・食事ｱﾚﾙｷﾞｰ対策・ケース会・定期健康診断の事後措置	・校舎内外の安全点検 年間・机椅子の調整・飲料水の水質検査　年間		健康診断の受け方 心の健康観察（2～6年生）	心臓検診事前指導 トイレの使い方　低学年		健康診断の受け方 学校医の紹介
5月	すすんで病気を治そう	・定期健康診断（内科・結核・眼科・視力・聴力・歯科）・4年6年内科結核健診・4年山の学校前健康相談・6年修学旅行前健康相談 ***・養護教諭養成課程3年次養護実習***	・定期健康診断の事後措置・健康相談　・山の学校前健康安全対策　・臨床心理士による教育相談（年間）	・便所の清掃点検　・害虫対策　・飲料水の管理・給食室食器等のふき取り検査		健康診断の受け方	歯科検診と歯の健康 初経の手当4年女子	衛生強化週間（ﾊﾝｶﾁ・ﾃｨｯｼｭ・爪切り・ﾏｽｸ・名札）	健康診断の受け方2 歯科検診結果の見方 歯の健康
6月	歯を大切にしよう 夏の病気を防ごう	・定期健康診断（耳鼻科）・歯の衛生週間・5年内科結核健診・5年海の学校前健康相談 ***・養護教諭特別科養護実習***	・定期健康診断の事後指導・水泳時の健康管理・歯の衛生週間の啓発・修学旅行前健康安全対策・海の学校前健康安全対策	・ﾌﾟｰﾙ水質検査・ﾌﾟｰﾙの衛生管理・ごみ処理場の害虫予防と清潔・手洗い、水飲み場の清掃点検・照度測定・ダニの検査・騒音検査	毎日の生活と健康（3年生）①② 育ちゆく体とわたし（4年）①② 心の健康（5年） 病気の予防（6年）①②③④	健康診断の受け方	耳鼻科検診事前指導 水泳と健康安全 汗の始末と水分補給 夏に負けない体作りをしよう 睡眠（低・中）　熱中症（高）	歯の健康	歯科検診の結果 熱中症予防
7月	夏を元気にすごそう	・学校保健委員会・職員健康診断・職員胃検診	・ﾌﾟｰﾙ事故発生時の処置・疾病治療状況の把握・水泳記録会出場者の健康把握	・プールの衛生管理・校内諸設備の管理・プールの衛生管理・校内諸設備の管理				衛生強化週間（ﾊﾝｶﾁ・ﾃｨｯｼｭ・爪切り・ﾏｽｸ・名札）	熱中症予防 夏休みの過ごし方
9月	からだを鍛えよう けがを防ごう	・身体計測	・夏休み中の健康把握・疾病治療状況の把握・熱中症予防対策	・給食室食器等のふき取り検査	毎日の生活と健康（3年生）③ 育ちゆく体とわたし（4年）③④ けがの防止（5年） 病気の予防（6年）⑤⑥⑦⑧		熱中症予防 ﾊｯﾁﾘもぐもぐｳｨｰｸ	熱中症対策の呼びかけ	熱中症予防 けがの手当
10月	目を大切にしよう	・視力検査	・低視力者精検通知・姿勢指導強化	・照明器具の点検・黒板の点検　・机椅子の調整			目の健康	目の健康	目の健康
11月	寒さに負けない体をつくろう	・いい歯の日（11月8日）	・薄着の指導・むし歯治療促進				歯の健康	安全な廊下歩行（児童保健委員会）	歯の健康
12月	風邪を防ごう		・健康観察の強化・うがい・手洗いの励行・戸外運動の奨励・疾病治療状況の把握	・教室の換気（CO2検査）			手洗い，うがい 冬休みの健康安		風邪の予防
1月	風邪を防ごう	・身体計測	・健康観察の強化・うがい・手洗いの励行・かぜによる欠席者の把握・戸外運動の奨励	・教室の換気・照度検査　・机・椅子の調整・給食室食器等のふき取り検査	毎日の生活と健康（3年生）④		かぜの予防	衛生強化週間（ﾊﾝｶﾁ・ﾃｨｯｼｭ・爪切り・ﾏｽｸ・名札）	風邪の予防
2月	風邪を防ごう		・姿勢指導強化・うがい・手洗いの励行	・教室の換気（CO2検査）			かぜの予防		風邪の予防
3月	一年間のくらしについて反省しよう		・学校保健統計・健康生活の評価、反省	・便所・ごみ処理場の清掃			健康生活の反省 春休みの健康安全		1年間の反省 保健室利用のようす

てくるかをできる限り予想することで，初めに考えた指導案に無理があることに気づくことがある。また適切な発問を考えるきっかけにもなる。

細案，指導案ができたら，身近な誰かに模擬授業をしてみる。新たな気づきがあり，人からのアドバイスを素直に受け止めて，指導にいかすことは実践力向上には欠かせない。

（5）板書計画を確認する

板書計画は，指導後に板書をみれば本時の学習内容がわかるような内容になることが必要である。入念な板書計画を立て，児童に読みやすい文字で書くことも指導内容の定着のためにとても重要である。

2　指導時のポイント

（1）「めあて」をつかむ

導入時に，児童の気持ちがめあてに向かって集中できるよう本時の「めあて」を児童自身が考えられるような流れを作る。

「めあて」が決まったら，板書や全員で声をそろえて「めあて」を言うなどの方法で意識づける。

（2）課題解決のための学習をする

指導者と児童の一対一のやりとりにならないように，学級全体の児童が考えることができるような言葉かけが必要である。指導の中で出てくる大切な言葉（学習のポイントとなるような言葉）は，指導者が一方的にしゃべるのではなく，児童に考えさせ発言できるような発問をする。適切な発問ができず，本筋から外れそうな時には指名せず，児童にたくさんつぶやかせて，その中から大切な言葉を取り上げることも一つの方法である。指名して発言させた言葉は聞き流してはいけない。大切な言葉は，児童に読みやすい文字で板書して，授業の終わりまで児童の目に触れるようにし，印象に残るようにする。そうすることは，まとめの段階で自分の言葉でうまく表現できない児童の参考にもなる。

（3）まとめる

まとめの段階では，本時のポイントを再度確認し，振り返りを行う。ワークシートなどの作業を通して理解の定着を図る。その際，机間指導を行い，板書を活用して，児童の理解を促す。また，ワークシートは，指導者自身の反省の重要な材料となる。

指導後には，ワークシートを分析し，児童にフィードバックすることが必要である。ワークシート返却時には，指導の要点や児童の記述の主なものを紹介し，まとめてプリントにして配布することで，指導の補足を行い，理解の定着や意識の継続が可能になる。また，保護者の理解を得る貴重な機会となる。

Ⅴ．おわりに

保健室で児童と関わる中での気づきから，保健指導を行い，養護実習生が取り組む保健指導の展開にいかしたいと考え，実践の振り返りを行った。保健指導は指導時間，指導目標，指導内容，そのいずれも実態に合わせて設定できる。そのことが保健指導のおもしろさであり，難しさにもつながっていると感じた。養護実習生が実態に合わせた保健指導を実現することは，極めて難しい。実習生は与えられた条件の中で体験できる実態をつかんで保健指導に取り組んで欲しい。つまり，担任からの情報，自分の目で観察した事柄，児童と関わりの中でつかんだ情報などから，学年の既習事項を考慮し，年齢に合わせた内容で，児童の特性や能力に合わせた支援を行うことである。そのために実習生が保健指導の指導案を作成する際の資料となればと考えて本稿をまとめた。今後，養護教諭による実践研究がより多く公表されるようになり，取組に必要な視点が共有されることが必要である。児童が自分のからだや健康をみつめて，必要に応じてスキルを使うことができ，自分のからだを肯定的に受け止め，新たな出来事にも対処できるようになって欲しい。保健指導の方法論が示されることは，各校まかせや養護教諭まかせの保健指導から，どこの学校でも，どこの養護教諭でも，必要な保健指導ができ，児童の生きる力を育むことにつながると考えた。

参考・引用文献

1）文部科学省：「生きる力」をはぐくむ学校での歯・口の健康づくり，p31，2011
2）松永かおり　いきいきミニ保健指導上（4 月→ 9 月），ぱすてる書房，大阪，2011
3）川畑徹朗　ライフスキルを育む歯と口の健康教育，東山書房，京都，1998
4）日本歯科医師会：歯とお口のホームページ，http://www.jda.or.jp/　最終アクセス 2013.11.26.
5）岡山大学教育学部：教育実習記録，2013
6）岡山大学教育学部附属小学校：教育実習の手引き，2013
7）岡山大学大学院教育学研究科・教師教育開発センター「教職員研修モデルカリキュラム開発プロジェクト」：授業力パワーアップセミナー資料，2013
8）岡山県総合教育センター：学習指導案の形式（例）小学校特別活動，http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/gakkoushien/sidoan/sho/syo_tokkatu.pdf，（最終アクセス 2013.11.26.）
9）太田泰子他：附属中学校における学校保健委員会の取り組みー養護実習への活用を視野に入れてー，岡山大学教師教育開発センター紀要，第 3 号，P152-161，2013
10）文部科学省：「生きる力」を育くむ小学校保健教育の手引，2013

Title : Activity of Health Education at Primary School Attached to the School Education, Okayama University

Hiroe HONDA *1,　Kazuaki KITAHARA *1,　Mihoko MITO *1 ,
Hiroko KAMIMURA *2 , Hokuma MUNAKATA *2, Kayoko MIYAMOTO *2 , Shinichiro MONDEN *2

Key Words : Yogo teacher, School Health Education, Practical Training for Student Yogo Teachers,

*1　Primary School Attached to the School Education, Okayama University
*2　Okayama University Graduate School of Education

【原　　著】

保育者の学習障害幼児に対する理解

村上（横内）　理絵　柳原　正文

Understanding of the Issue of Learning Disabilities in the Nursery School Teacher

Rie MURAKAMI（YOKOUCHI）, Masafumi YANAGIHARA

2014
岡山大学教師教育開発センター紀要 第 4 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.4, March 2014

岡山大学教師教育開発センター紀要，第 4 号（2014），pp.143-149

【資料】

原　著

保育者の学習障害幼児に対する理解

村上（横内）　理絵※1　柳原　正文※1

本研究は，保育士が学習障害の行動特性をどのように認識しているのかを探ることを目的としたものであり，あわせて，その認識の仕方を規定する要因についても検討を加えた。発達検査や健康診査票の問診項目を参考にして作成した調査票を用い，将来学習障害の症状を呈すると思われる幼児が，在園中にどのような行動を示すかについて保育士に評定を求めた。得られた回答を用いてクラスター分析を行った結果，運動機能，行動抑制，言語理解，知的機能という 4 つのクラスターを抽出することができた。各クラスターの平均得点からは，保育者が知的機能の発達に関する行動特性を学習障害と結びつけて捉えていることが明らかになった。保育士の学習障害に関する知識，学習障害児との接触経験の有無，および経験年数は，いずれも行動特性の理解を左右するものではないと考えられた。

キーワード：学習障害，早期発見，幼児，保育者

※1　岡山大学大学院教育学研究科

Ⅰ．はじめに

学習障害児に対する指導は，通級による指導が制度化される発端になったことからも明らかなように，義務教育段階における重要な課題のひとつである。文部科学省の調査によれば，通常学級に在籍する児童生徒のうち，「学習面又は行動面で著しい困難を示す児童生徒」の割合は 6.5%であり，小学生に限れば 7.7%にのぼるという [1]。これらのうち「学習面で著しい困難を示す児童生徒」が最も多数を占め，特に小学校 1 年生段階では 7.3%に達しており，就学後すぐにつまずきが表面化することが示唆されている。

このため，現在，これらの子どもたちの困難に対して通常学級において有効な手立てを講じていくことが求められているが，より積極的には，就学前にリスクを予見し，症状の顕在化を予防することが重要となってくる。しかし，早期発見を妨げているのは，状態像の多くが教科学習を通じて表れるものになっているためである。

学習障害の状態像は，聞く，話す，読む，書く，計算する，推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示すもの，と定義されている [2]。この定義の中で，「聞く・話す」については幼児期の子どもたちの生活の中で観察できるが，その他の状態は教科学習の中でなければ観察することは難しい。しかも，「聞く・話す」の困難は 1.7%と報告されており，「学習面で著しい困難を示す」者全体からみれば 27%を占めるにすぎず，大半は就学後の教科学習を通じて気づかれることになる。この点が，就学前までに明らかになる自閉症スペクトラムや注意欠陥多動性障害などとは異なり，学習障害の早期発見や早期支援を難しくしている。

しかし，就学前に「読む・書く」や「計算する・推論する」技能を予測することはできないのであろうか。読み・書きの文字言語の獲得は，聞く・話すの口頭言語の発達を前提にしており，たとえば，幼児期の音韻分解能力が就学後の読み能力の予測因子となることが報告されている [3]。また，計算技能の前提となる大小・多少判断や一対一対応などの前数概念などは幼児期に獲得されることは周知の事実である。したがって，教科学習を通じて出現するつまずきの前兆とも言うべき機能発達は，幼児期の日常行動に表れるものと考えられる。

学習障害を含む発達障害の早期発見を意図した試みとして，乳幼児健康診査（以下，乳幼児健診）がある。小枝 [4] は，3 歳児健診からリスク因子（表 1）を用いてスクリーニングされた幼児 17 名を学習障害リスク

児として学童期まで追跡したところ，これらのうち6名が健常，6名が学習障害，5名が精神遅滞であったことを報告している。WISC-RおよびLD児の診断のためのスクリーニングテスト（以下，PRS）の結果から，学習障害児群は知能検査成績において健常児群と変わりがなく，PRSの得点は精神遅滞（知的障害）児と同様であった[4]。3歳過ぎから4歳前半に言葉の遅れ，構音障害，注意集中不良を併せ持つ場合には精神遅滞である可能性が高いことが指摘されているが，健常児と学習障害児との間には，言葉の教室による所見の数，内容においても差が認められず，この年齢での両者の鑑別は困難であると結論付けている。これは，3歳児健診によって学習障害をスクリーニングすることが困難であることを示唆したものといえる。

そこで，発達障害児を適正に発見する方法の一つとして設けられたのが，鳥取県で実施されるようになった5歳児健診および5歳児発達相談である（表2）。これは，学習障害や注意欠陥多動性障害などの背景にある特異的な認知障害や落ち着きのなさが3歳児健診までに指摘されてない場合が多いことから，5歳を過ぎてから再度健診を行う目的で設置されたものである。学習障害に関しては，主訴に合わせて簡単なひらがな文字の読み書き，数の認知，図形の認識能力や構成力などを調べた結果，1名のみ学習障害が疑われるとしたものの，5歳児時点においても的確に学習障害を見出すためのものにはなっていないことが報告されている[5]。

表 1. 3歳児健診で用いられた学習障害リスク因子

①	言葉の遅れ（2語文が出ない）
②	多動（診察室の椅子に座らず，部屋から出ようとする）
③	視線が合いにくい，指示が入りにくいなどの対人関係の遅れ
④	対立概念の遅れ（大小や長短がわからない）
⑤	緘黙や恐がり

表 2. 5歳児健診発達問診項目[4]

①	スキップができますか	⑦	集団の中で遊べますか
②	ブランコにのってこげますか	⑧	家族に断って友達の家に行けますか
③	片足でケンケンができますか	⑨	ジャンケンの勝ち負けがわかりますか
④	お手本を見て四角が書けますか	⑩	自分の名前が読めますか
⑤	ひとりで大便ができますか	⑪	はっきりした発音で話ができますか
⑥	ボタンをはめたり，はずしたりできますか	⑫	自分の左右がわかりますか

以上は，検診という時間的にも場面的にも制約された情報に基づく予測の側面である。一方，日常的に幼児に接する幼稚園や保育園の保育者は，将来的に学習障害につながる子どもの特徴的な行動に気づきやすいことが予想される。

笹森ら[6]は，発達障害と診断された幼児（学童期に発達障害が疑われた）172名を対象にし，その障害に誰が気づいたかを調査している。その結果，保護者自身が気づいた例は15%に留まり，乳幼児健診や他機関スタッフなどで指摘されたものは15%であった。残る70%は保育関係者によるものであり，彼らが幼児の定型発達についての知識を持っていることだけでなく，気になる行動が集団生活の場面で顕著になりやすいことが示唆されている。こうした事実は，保育者の気づきが早期のスクリーニングとしての役割を担う可能性があることを示したものである[7]。しかし，自閉症スペクトラムや注意欠陥多動性障害などは集団場面で気づかれやすいとしても，学習障害に限って言えば，保育者がどのようにそのリスクを捉えているのかは明らかではない。

西村ら[8]は，幼稚園および保育所の48か月から83か月児の担任を対象に，保育上気になる子どもの行動特徴を明らかにするために保育者に質問紙調査を行っている。気になる子の行動特徴54項目を因子分析した結果，「自閉傾向」，「感情のコントロール」，「多動」，「言葉の表現」，「ことば遊び」という5因子が抽出された。同時に実施された軽度発達障害児に対する気づきと支援マニュアルや発達スクリーニング検査結果との関連から，「自閉傾向」がみられず，かつ知的な遅れがないにもかかわらず，「言葉の表現」

や「ことば遊び」につまずきを示す幼児が存在することを保育者は捉えていることが明らかにされた。彼らは，この「言葉の表現」と「ことば遊び」を学習障害に関連する行動特徴と指摘している[8]。

西村ら[8]の研究は，保育者が「気になる」子の行動を直接評定した大規模な研究である。本研究では，より一般的で簡便な方法を用いて，保育者の学習障害の行動特性の認識を捉えることを目的としている。このため，将来学習障害の症状を呈すると思われる幼児が，在園中にどのような行動を示すかについて評定を求めることにした。あわせて，こうした認識の仕方を規定する要因についても若干の検討を加えた。

表 3. 気になる子質問紙の因子分析結果（言葉の表現およびことば遊びの項目のみ）

言　葉　の　表　現
ことばの言い間違えや聞き間違えがある
「スパゲッティ」を「パスゲッティ」や「エレベーター」を「エベレーター」などという
ものの名前を思い出すことが出来ず何でも「あれ」「これ」などの代名詞でいう
話しことばの遅れやオウム返しがある
自分の思いを適切な言葉で表現できない
こ　と　ば　遊　び
「あ」のつくことばあつめなどができない
しりとりができない
なぞなぞに答えたりなぞなぞを考えて友達にだすことができない

Ⅱ．方法

1　調査対象

調査の対象は，O 県内に勤務する保育者 47 名である。対象者の勤務経験年数，学習障害に関する知識の有無，学習障害児との接触等については以下の通りである。

学習障害に関する知識の有無については，よく知っていると回答した者が 5 名，多少知っていると回答した者が 33 名であり，9 名がよくわからないと回答した。

学習障害と診断された子どもと接したことがある者は 14 名，接したことがない者は 33 名であった。

勤務経験年数は半年から 34 年に及んでおり，平均経験年数は 11.1 年である。これらのうち経験年数が 3 年以下（経験短群）は 8 名，4 年～ 9 年（経験中群）12 名，10 年以上（経験長群）27 名であった。経験年数の長い者が多いのは，33 名が保育者研修会の参加者であったためである。すなわち，研修会には各保育所から 1 名が参加することになっていたことから，結果的にベテラン保育者が多くなったものと考えられる。

2　調査票の内容および手続き

調査票は，各種の発達検査や健康診査票の問診項目を参考にして作成された。予め取り上げた 40 項目程度について，観察場面の一般性や評価のしやすさ等の観点から幼稚園教諭 2 名に項目分析を依頼し，最終的に 28 項目が選択された。

調査は，「5 歳児に以下の行動が見られた場合，それがどの程度就学後の学習障害に結びつくか」という観点から評価を求めるものであった。研修会参加者に対しては，評定への影響が混入するのを避けるため，調査は研修に先立って実施した。評価は，「強く結びつく」（4 点）から「全く関係ない」（1 点）までの 4 件法とした。

3　分析方法

得られた回答を用いて，SPSS11.5 を使用し，各項目の階層的クラスター分析を試みた。項目間の相互類似度の算定に際しては平方ユークリッド距離を採用し，クラスターの結合論理として平均連結法を用いた。

Ⅲ．結果

1　信頼性の確認

調査票は A4 版で表裏 2 面にわたっていた。表面の調査項目の 1 つが，誤って裏面にも記載されていたため，結果的に同一項目について 2 つの評価が得られた。これを利用して信頼性を求めたところ，0.85 と高い値が得られた。

2　学習障害を予測させる行動群の抽出

図 1 は，調査対象 47 名の評定値に基づいて得られ

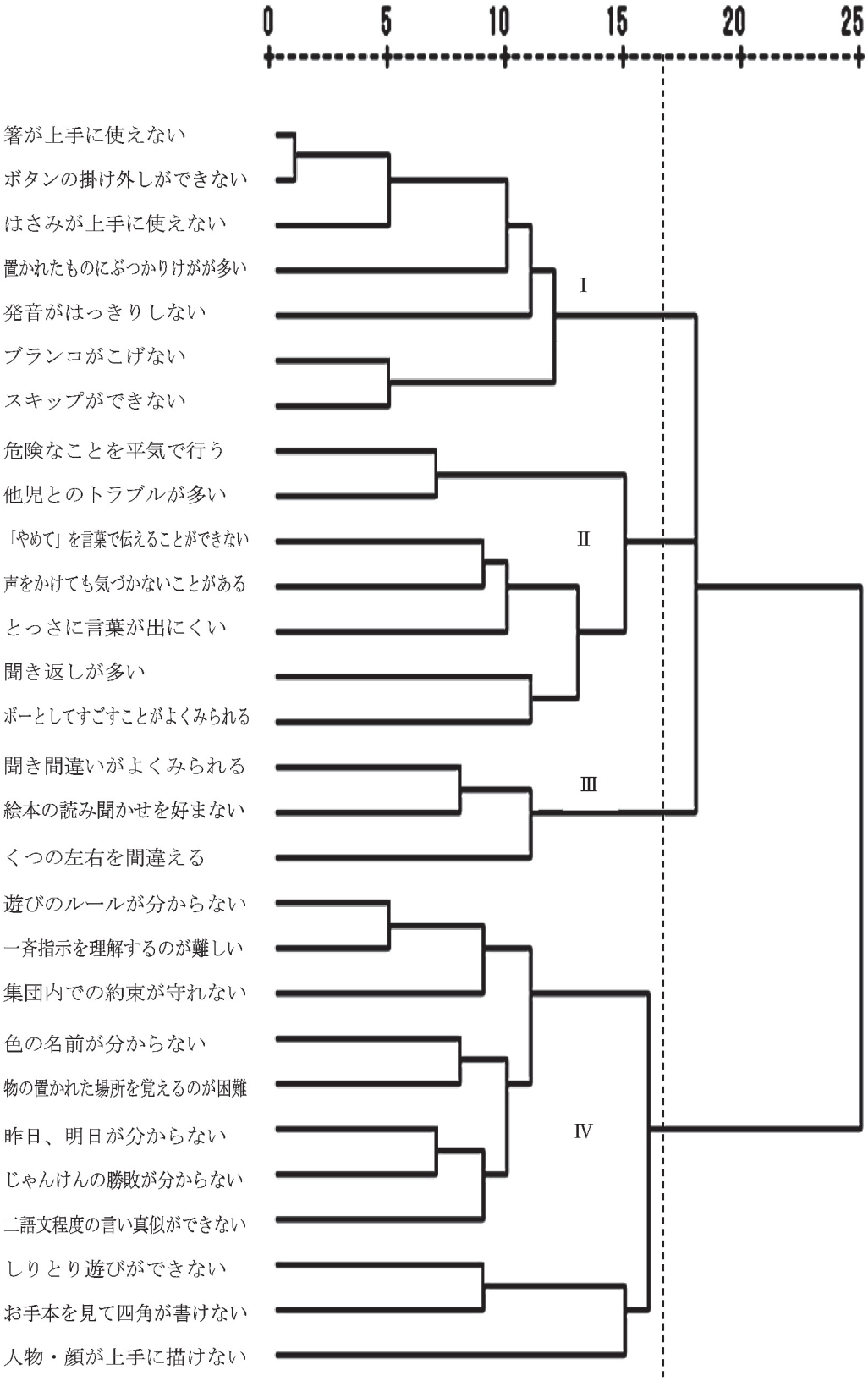


図 1. 行動のデンドログラム

たデンドログラムを示したものである。類似度 15 から 20 の間の距離を基準にとると，28 項目は 4 つのクラスターに分離された。クラスターⅠには 7 項目，クラスターⅡには 7 項目，クラスターⅢには 3 項目，クラスターⅣには 11 項目が含まれていた。

クラスターⅠは，「ブランコがこげない」，「スキップができない」などの粗大運動の発達や，「箸が上手に使えない」，「ボタンの掛け外しができない」など微細運動の発達に関する項目が多くを占めており，全体的には運動機能発達のつまずき（以下，運動機能）を表すものと考えられる。クラスターⅡは，「危険なことを平気で行う」，「他児とのトラブルが多い」などの項目が含まれており，自身の行動を意図的に抑制する行動制御のつまずき（行動制御）を示すものと考えられる。クラスターⅢは，「聞き間違いがよくみられる」，「絵本の読み聞かせを好まない」など言語理解面のつまずき（厳密ではないが，言語理解）を示している。クラスターⅣは，「二語文程度の言い真似ができない」，「しりとり遊びができない」など言語機能を含むが，「色の名前がわからない」，「昨日，明日がわからない」などの項目も混在しており，知的機能全般に関するつまずき（知的機能）を示すものと思われる。

これら 4 つのクラスターがそれぞれ一定の機能群を代表するものとみなし，どのような機能群が学習障害と結びつくと評定されているのかをみた。このため，項目ごとに平均得点を算出し，それに基づいてクラスターごとの平均得点を求めた。図 2 に示すように，運動機能が 2.68（標準偏差 0.16），行動制御 2.93（0.08），言語理解 2.94（0.04），知的機能 3.35（0.14）であり，クラスター間に有意差が認められた（$F(3, 24)=42.240$, $p<.0001$）。

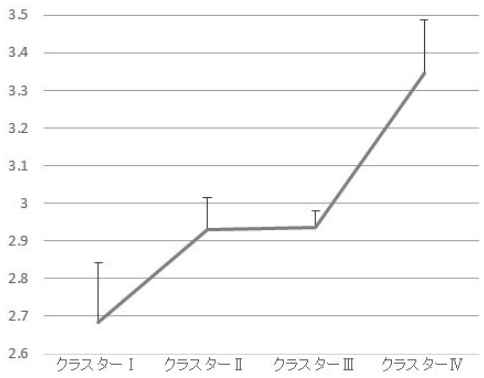


図 2. クラスター別平均得点

多重比較の結果，運動機能の評価が最も低得点であり，行動制御と言語理解がそれを上回り，知的機能はさらに高得点を示した。さらに，知的機能の中でも「一斉指示を理解することが難しい」，「二語文程度の言い真似ができない」，「お手本を見て四角が書けない」の 3 項目が 3.5 で最高得点であった。「このことから，学習障害の予測には知的機能が最も結びつきやすいと評定されていることになる。

3　評定を規定する要因の検討

学習障害に関する知識の有無によって，評定結果に違いがあるかどうかについて検討した。学習障害について評定者が，よく知っている，多少知っている，わからないの 3 群に分け，クラスター別の平均得点を比較したのが図 3 である。3 群間の得点に差は認められなかった（$F(2,132)=0.021$）。また，多少知っていると回答した群ではクラスター間の得点差が大きいが，クラスターと群との間の交互作用も認められなかった（$F(6,132)=0.160$）。

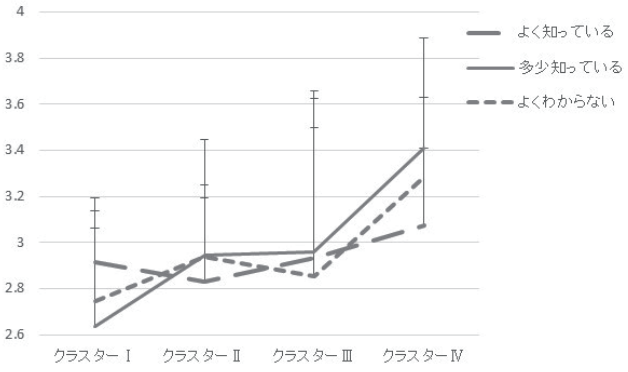


図 3. 学習障害に関する知識の有無別にみたクラスター別平均得点

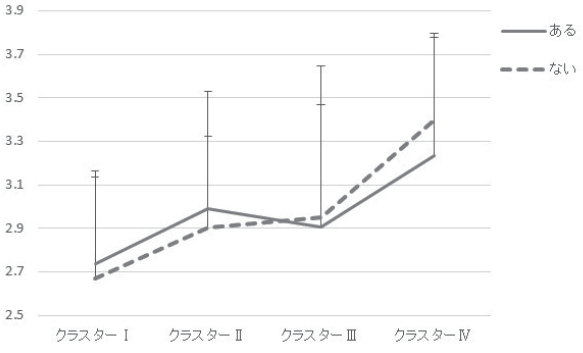


図 4.　学習障害児への接触の有無別にみたクラスター別平均得点

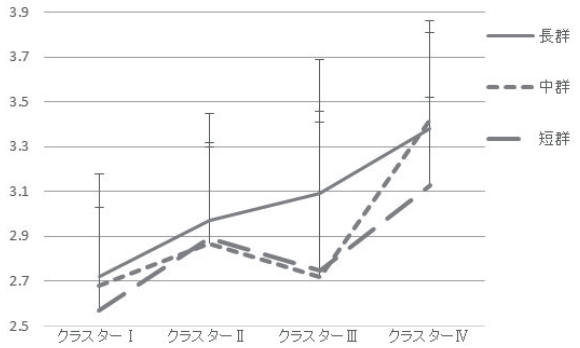


図 5. 経験年数別にみたクラスター別平均得点

学習障害児との接触経験の有無によるクラスター別平均得点の比較も試みた。図 4 に示すように，接触経験の有無による有意差は認められず (F(1,135)=0.005)，交互作用もみられなかった (F(3,135)=0.143)。

保育士としての経験年数による評定への影響についてもみた。保育経験が 3 年以下の経験短群，4 年から 9 年の経験中群，10 年以上の経験長群に分けてクラスター平均得点を比較したのが図 5 である。経験年数によっても有意差は認められなかった (F(6, 132)=0.127)。言語理解のクラスターにおいて経験長群が高得点を示したが，経験年数とクラスターとの間の交互作用は認められなかった (F(6,132)=0.127)。

Ⅳ. 考察

本研究は，日常的に幼児に接している保育者が学習障害をどのように捉えているのかについて検討したものである。幼児期にみられる行動 28 項目について，それぞれの行動がどの程度学習障害に結びつくのかの評定を求めたところ，保育者が行動を捉える観点は，運動機能，行動制御，言語理解，知的機能の 4 つに分類された。

これらのうち，最も学習障害との関連が強いと評定されたのは，知的機能の側面であった。この結果は，小枝 [4] が検診において学習障害と知的障害との鑑別が困難であると指摘した事実と通ずるものがある。しかし，保育者が学習障害に結びつきやすい項目を選択的に評定したのかどうかについては疑問も残る。というのは，保育者の立場から見れば，知的発達に遅れが疑われる幼児については，身辺自立や集団活動への参加などにおいて「特別なニーズを持つ子」ということで理解できれば十分だからである。換言すれば，保育者にとって，知的発達の遅れが疑われる幼児を日常保育の中でどのように支援するかが関心事であり，それが知的障害か学習障害かという診断ラベルはどうでもよいという可能性が高いのである。

今回の結果は，保育者が発達の領域別の観点で評価を行ったことを示唆しているが，当初予想していたのは，多様な行動特性の組み合わせであった。例えば，読みの準備を妨げるのは「しりとり遊びができない」という音韻意識，「はさみがうまく使えない」という協応運動，「お手本を見て四角が書けない」という視覚構成などのつまずきといった，一見無関係な行動群が取り出せるのではないかということであった。この意味では，言語理解がなぜ知的機能と分離されたのかは，今後の研究を考えるうえで興味深い。いずれにせよ，今後，行動項目を増やし，かつ評定方法に工夫を加える必要があるだろう。

ところで，知的機能が学習障害と関連が強いという認識はどのように形成されたのであろうか。こうした観点から，学習障害に対する知識，実際の接触経験，勤務経験年数を説明要因として検討したところ，評定結果に明確な違いをもたらす要因は見出すことができなかった。

しかし，今回の分析には不備がある。標本数の制約もあったため，分析がすべて単独の要因ごとの分析に留まってしまっているからである。すなわち，知識と接触経験，あるいは接触経験と勤務経験年数など，要因間の相互関係については全く統制されていない。これを解決するには，たとえば数量化理論 I 類などを利用して，説明要因間の相互関係を統計的に統制したうえで，要因の効果を確認する必要がある。

引用文献

1. 文部科学省 . 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について . 2012.
2. 学習障害児に対する指導について（報告）. 1999.
3. 荻野竜也・竹内章人・諸岡輝子・岡牧郎・眞田敏・大塚頌子 . 普通学級に在籍する小学校 2 年生児の音読能力 . 第 51 回日本小児神経学会総会 , 2009.
4. 小枝達也・汐田まどか・赤星進二郎・竹下研三 . 学習障害児の実態に関する研究（第 2 報）: 3 歳児健診における学習障害リスク児はどんな学童になったか . 脳と発達 , 27, 461-465, 1995.
5. 小枝達也 . 注意欠陥 / 他動性障害と学習障害の早期発見について - 鳥取県における 5 歳児健診の取り

組みと提案 - . 脳と発達 , 37, 145-149, 2005.
6. 笹森洋樹・後上鐵夫・久保山茂樹・小林倫代 . 発達障害のある子どもへの早期発見・早期支援の現状と課題 . 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 , 37, 3-15, 2010.
7. 畠山美穂・畠山寛 . 発達障害とみられる幼児に関する保育者の気づきと対応 . 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 61(2), 101-107, 2011.
8. 西村智子・小泉令三 . 就学前の「気になる」子の行動特徴と発達障害の関係 . 研究論文集 - 教育系・文系の九州地区国立大学間連携論文集 - , 5(1), 1-11, 2011.

Understanding of the Issue of Learning Disabilities in the Nursery School Teacher

Rie MURAKAMI（YOKOUCHI）*1, Masafumi YANAGIHARA *1

Keywords: learning disabilities , early detection, preschool child , nursery school teacher

*1 Division of Special Education, Faculty of Education Okayama University

---

平成 25 年度　岡山大学教師教育開発センターの活動状況の概要

所在地：

住　　所 ：〒 700-8530　岡山市北区津島中 3 － 1 － 1（津島キャンパス）
〒 703-8281　岡山市中区東山 2 － 17 － 4（教師教育開発センター東山ブランチ）
電話／ FAX ：086-251-7728 ／ 086-251-7586（いずれも津島キャンパス）
U　R　L：http://cted.okayama-u.ac.jp/

構成員：(平成 26 年 1 月 31 日現在)

センター長 (併)	教　授	加賀　勝	mkaga@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7670
副センター長	教　授	山﨑光洋	mitsuhir@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7730
副センター長	教授(特任)	山根文男	fumio@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7733
教師教育開発部門	准教授	髙旗浩志	takahata@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7752
教師教育開発部門	准教授	樫田健志	kashida3@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7731
教師教育開発部門	助　教	三島知剛	tmishima@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7722
教師教育開発部門	助　教	後藤大輔	d-goto@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7741
教職支援部門	教授(特任)	小川　潔	kiyoshio@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7660
教職支援部門	教授(特任)	武藤幹夫	butoh-m@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7660
教職支援部門	ｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ	小林清太郎	seitarou-koba@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7660
教職コラボレーション部門	教授(特任)	山根文男 (再掲)	fumio@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7733
教職コラボレーション部門	教授(特任)	江木英二	egi-e@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7658
教職コラボレーション部門	教授(特任)	曽田佳代子	soda-k@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7653
教職コラボレーション部門	助　教	佐藤大介	d-satoh@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7741
理数系教員養成事業部門	教　授	山﨑光洋 (再掲)	mitsuhir@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7730
理数系教員養成事業部門	教授(特任)	平野和司	hkazushi@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7609
理数系教員養成事業部門	教授(特任)	荒尾真一	arao-s@cc.okayama-u.ac.jp	086-251-7609
事務職員	熊澤知子，福原香織，山内愛，中原渚，吉田紀子，黒川奈穂子			

センターの概要

当センターは、全学教職課程の企画・運営、教職支援活動を通して岡山大学における教員養成の質を保証するとともに、学校支援・現職教員研修等の教師教育の研究開発と事業推進を目的として平成 22 年 4 月に設置された。センターは教師教育開発部門、教職支援部門、教職コラボレーション部門、理数系教員養成事業部門の 4 部門から成り、全学教職コア・カリキュラムの研究開発、教職指導（教職支援・相談業務）、県下の協力校、教育学部附属学校園、教育委員会等、関連諸機関との連携協力事業、理数系教員養成事業等を実施している。

学内での年間活動状況

a）センター主催・共催の研究会・研修会

①センター企画講座「教師力養成講座」の開催

【概要】

教職志望学生の「生徒指導力」「授業力」「教師力」「学校力」を高めることを目的として開講。
現役の校長等を講師として迎え，学校現場が直面している問題について基調提案をしてもらい，
それを踏まえて学生同士で議論をしていく。

(1) 第 1 回講座 (2013 年 5 月 22 日)　参加者 119 名

テーマ：「体罰」を考える

講　師：倉敷市教育委員会　笠原 和彦　先生

(2) 第 2 回講座 (2013 年 6 月 26 日実施)　参加者 55 名
テーマ :「いじめ・不登校」を考える　～原因や背景～
講　師 : 岡山市立御南中学校　小野 恭弘　先生
(3) 第 3 回講座 (2013 年 7 月 10 日実施)　参加者 68 名
テーマ :「いじめ・不登校」を考える　～対応と未然防止～
講　師 : 岡山市立御南中学校　小野 恭弘　先生
(4) 第 4 回講座 (2013 年 8 月 6 日実施)　参加者 72 名
テーマ :「保護者のクレーム」を考える
講　師 : 岡山市教育委員会　服部 道明　先生
(5) 第 5 回講座 (2014 年 12 月 4 日実施)　参加者 30 名
テーマ :「子どもにとって魅力のある学級」をどう創るか
講　師 : 赤磐市立山陽小学校　岸本勝義先生
(6) 第 6 回講座 (2013 年 12 月 11 日実施)　参加者 48 名
テーマ :「子どもにとって魅力のある授業」をどう創るか
講　師 : 岡山大学教育学部附属小学校 小野 桂　先生
(7) 第 7 回講座 (2014 年 1 月 15 日実施)　参加者 86 名
テーマ :「子どもの問題行動」にどう対応したらよいのか
講　師 : 岡山市教育委員会 服部 道明　先生

b) センター専任教員の全学教職課程・大学院教育への授業担当状況

①全学教職課程への授業担当状況

○教育実習 I（観察・参加実習）○養護実習 I （観察・参加実習）○教育実習 II（幼稚園教育実習基礎研究）
○教育実習 II（小学校教育実習基礎研究）１～４　○教育実習 II（中学校教育実習基礎研究）１～４
○養護実習 II（養護実習基礎研究）○教育実習 II（教育実習基礎研究）○教育実習 III（附属幼稚園実習）
○教育実習 III（附属小学校実習）○教育実習 III（附属中学校実習）○養護実習 III（附属・公立学校実習）
○教育実習 IV（中学校）○教育実習Ｖ（高等学校）○教育の制度と社会５, ６　○生徒指導論 II Ｂ２
○教職論４, ５　○学校教員インターンシップ　○教職実践インターンシップ

②大学院教育への授業担当状況

○生徒指導と子どもの健康課題　○学級・学年・学校経営の実践と課題　○学校危機管理の方法論
○特別活動とキャリア教育の実際　○授業実践におけるプレゼンテーション力

c) 教職支援部門 ･･･ 教員志望学生に対する教員採用試験受験のための相談・指導業務

教職相談室利用者数 (平成 26 年 1 月 31 日現在)

	学部				大学院		その他	合計
	4 年生	3 年生	2 年生	1 年生	2 年生	1 年生	別科/OB	
利用者総数	3147	529	1	3	130	95	483	4388
新規利用者数	207	144	1	3	25	19	104	503

対外的な教育・研究活動状況

a) 岡山県教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

・総合教育センターにおける研修講座の学生・大学教員への公開
・現職教員等による教員養成への協力
・「教師への道」インターンシップ事業
・学生による学力向上の支援への協力
・大学、大学院での教員養成カリキュラムの改善

②教員研修に関する事項

・家庭科と特別新教育

・小学校図画工作科、中・高等学校美術家の授業づくり

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項

・「子どもほっとライン事業（子ども電話相談）」への多面的な連携協力

・生きる力応援プラン「夢さがしの旅」推進事業

・教職員のメンタルヘルス対策

・高等学校における発達障害支援実践モデル事業

④その他、両者が必要と認める事項

・附属学校園を活用した研修講座の開催

・県生涯学習大学（のびのびキャンパス岡山）「大学院コース」講座の開設

b) 岡山市教育委員会との連携協力事業

①教員養成に関する事項

・岡山市の教育施設における学校支援ボランティア事業

・大学企画講座における岡山市立学校長等の講演

②教員研修に関する事項

・中学校地区ではぐくむ！学力アップ事業

・教育研究研修センターにおける教育研究・研修講座の指導・助言

③学校教育上の諸課題への対応に関する事項

・ＥＳＤ＝ユネスコスクール推進支援事業＝

・大学生・大学院生との連携

c) 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

・理数系教員（ＣＳＴ）養成拠点構築事業

・教員の資質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働の実現」事業

・教員研修モデルカリキュラム開発プログラム

d) その他の研究活動

①平成 25 年度日本教育大学協会全国教育実習研究部門　第 27 回総会・研究協議会

・開催日：平成 25 年 10 月 4 日（金）10:00 ～ 17:00

・場　所：札幌全日空ホテル

・内　容：研究協議会Ⅰ，総会，研究協議会Ⅱ，総合協議

e) 岡山県教育委員会・岡山市教育委員会等との合同による連携協力事業

・理数系教員（ＣＳＴ）養成拠点構築事業

・教員の資質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働の実現」事業

・教員研修モデルカリキュラム開発プログラム

f) 全国研究会への参加

①平成 25 年度　日本教育大学協会研究集会

・開催日：平成 25 年 10 月 5 日（土）9:20 ～ 17:30

・場　所：札幌全日空ホテル

・内　容：全体会，基調講演，シンポジウム，分科会（5 分科会），ポスターセッション

・研究発表：全学教職課程における「教職実践演習に向けての取組」（2）

－試行を通して顕在化した成果と課題－

・発表者：樫田健志准教授

・研究発表：全学教職課程の質保証に関する実証的研究（2）

－ 1 年次対象の「全学教職オリエンテーション」「母校訪問」の効果に着目して－

・発表者：三島知剛助教

・研究発表：岡山大学教師教育開発センターにおける広報戦略の取り組みについて
・発表者：佐藤大介助教
・研究発表：全学教職課程の履修指導における GPA 活用の可能性
・発表者：髙旗浩志准教授

②第 84 回　国立大学教育実践研究関連センター協議会
・開催日：平成 26 年 2 月 18 日（火）10:30 ～ 17:00
・場　所：東京学芸大学　南講義棟
・内　容：総会，発表，報告，意見交換

外部資金導入状況

a) センター専任教員が研究代表もしくは研究分担者の科研費受給状況
①科学研究費補助金 基盤研究（B）「大学と教育委員会連携に基づく「5 年後問題」解決のための教師教育プログラムの開発」 高旗浩志（分担）
②科学研究費補助金 基盤研究（C）「昼間定時制高校における協同学習を軸とした組織的授業改善の実証的研究」高旗浩志（代表）
③科学研究費補助金 基盤研究（B）「中等国語科における生産的な読み手育成のための読解力・授業力診断表かシステムの開発」 高旗浩志（分担）
④科学研究費補助金 基盤研究（C）「学力として社会コンピテンシーを育成する授業診断シートとその活用法の開発」 高旗浩志（分担）
⑤科学研究費補助金 基盤研究（C）「若手教員の育成プログラム開発および支援システム構築に関する総合的研究」高旗浩志（分担）

b) センター専任教員あるいはセンターとして受給した学内科研
①大学機能強化戦略経費：「教師力養成講座」の開発－実践的な指導力を有する教師の育成－」小川　潔

c) センター専任教員あるいはセンターとして受給した外部資金導入 ･･･ なし

d) センター (専任教員) が他のセンター (専任教員) と連携して申請した科研費受給状況 ･･･ なし

e) GP 等採択状況
①（独）科学技術振興機構「理数系教員養成拠点構築事業」平成 22-25 年度
②文部科学省特別経費事業 教員の質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働」の実現
－学校教育改善との連動で教員養成教育を進化させる－ 平成 23-27 年度
（岡山大学大学院教育学研究科と共同）
③（独）教員研修センター大学委嘱事業「初任者研修改善に取り組む教育委員会との連携・協働による初任者研修プログラムの開発」 －体系化への理論構築と校内研修指導教員の資質向上を目指して－」（岡山大学大学院教育学研究科と共同）

将来構想

平成 21 年度文部科学省大学教育推進 GP に本学から申請した「総合大学が担う特色ある教員養成の質保証」の採択を受け，従前の「附属教育実践総合センター」を改組し，全学組織として「教師教育開発センター」を平成 22 年 4 月に設置した。現在，総合大学における特色ある教員養成の質を保証し，かつこれを高めるために，教育行政・学校現場と連携した全学的取組体制を整備するとともに，全学教職コア・カリキュラムを構築しその運用を進めている。併せて平成 22 年度より採択の CST 事業に基づき，理数系教員養成事業部門を立ち上げた。教職実践演習が本格実施となった平成 25 年度以降の全学教職課程のあり方に再検討を加え，各課程認定学部の FD を推進するとともに，上記外部資金③による初任者研修プログラムの研究開発に参画している。

岡山大学教師教育開発センター紀要に関する要項

［平成 22 年 11 月 29 日
学　長　裁　定］
改正　平成 25 年 9 月 17 日

(趣旨)

第 1 条　この要項は，岡山大学教師教育開発センター規程 (平成 22 年岡大規程第 13 号) 第 12 条の規定に基づき，岡山大学教師教育開発センター (以下「センター」という。) における紀要の刊行に関し必要な事項を定めるものとする。

(名称)

第 2 条　紀要の名称は，「岡山大学教師教育開発センター紀要」(以下「紀要」という。) とする。

(内容)

第 3 条　紀要に掲載する内容は，主として教師教育 (教員養成教育，現職教育) 及び教育実践に関する実践的・理論的研究とする。

2　執筆区分は，次の各号に掲げるとおりとし，未発表のものに限る。ただし，学会等で口頭発表されたものは，この限りではない。

一　研究論文
二　実践報告
三　研究ノート
四　資料等

(発行)

第 4 条　紀要の発行は，原則として，年 1 回とする。

(紀要編集委員会)

第 5 条　紀要の編集のために，紀要編集委員会 (以下「委員会」という。) を設ける。

2　委員会は，センターに所属する教員をもって構成する。

3　委員会は，原稿の掲載，執筆区分，掲載順序及び体裁等の決定に係る業務を行う。

4　その他，委員会について必要な事項は，別に定める。

(投稿資格者)

第 6 条　紀要に投稿することができるのは，次の各号に掲げる者とする。

一　岡山大学 (以下「本学」という。) に所属する教員 (教育学部附属学校園の教員を含む。以下「本学教員」という。) 並びにその共同研究者
二　その他，委員会が認めた者

2　連名の場合，ファーストオーサーとなることができるのは，本学教員のほかに，本学及び兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科の大学院生 (修了生を含む。) 並びに本学の卒業生とする。

3　論文の投稿は，1 人 3 編以下とし，ファーストオーサーは 1 編以下とする。

4　特別寄稿は，委員会が認めた者に限る。

(原稿執筆要領)

第 7 条　原稿執筆要領については，委員会にて別に定める。

(投稿原稿の提出)

第 8 条　投稿原稿の提出にあたっては，原稿執筆要領に従い，別に定める投稿原稿提出書を添付し，教育学系事務部 (以下「事務部」という。) に提出する。

2　投稿原稿は，毎年 1 月 7 日 (当日が土曜日又は日曜日の場合は翌勤務日) までに事務部に提出するものとする。

(校正)

第 9 条　校正は原則として二校までとし，執筆者の責任において行うものとする。校正刷は，事務部を通して受け取り，5 日以内に校正を終え，事務部に返却する。校正に当たって原文の変更は認めない。

(著作権)

第 10 条　紀要に掲載された論文の著作権 (電子化・公開化することを含む。) はセンターに帰属する。

(その他)

第 11 条　抜刷 (白黒印刷) にかかる金額は論文 1 編につき 30 部までをセンター共通経費負担とするが，これを超える金額については，執筆者負担とする。

(雑則)

第 12 条　この要項に定めるもののほか，紀要の刊行に関し，必要な事項は，委員会において決定する。

附則

この要項は，平成 22 年 11 月 29 日から施行し，平成 22 年 11 月 1 日から適用する。

附則

この要項は，平成 23 年 8 月 19 日から施行する。

附則

この要項は，平成 25 年 9 月 17 日から施行する。

岡山大学教師教育開発センター紀要原稿執筆要領

1. 原稿の書式

和文原稿では，A4 判縦向き，横書き，9 ポイント，1 ページのみ別紙「和文原稿のレイアウト」のとおりとし，2 ページ目以降を，23 字× 45 行，2 段組，原稿末尾の英文表題等も含め 10 ページ以内とする。マージンは，上 30mm，左右・下 25mm とする。

英文原稿の場合は，A4 判縦向き，10.5 ポイント，40 行，1 段組，原稿末尾の和文表題等も含め 20 ページ以内とする。

原稿は，すべてワードプロセッサで作成し，図表や写真等は原稿に貼り付けて，完全原稿とする。

2. 論文の体裁

体裁並びに表記の順序は，次のようにする。

【和文原稿】※別紙「和文原稿のレイアウト」を参考に原稿を作成すること。

(1) 1 頁目には和文表題，和文著者名，和文要旨 (刷り上り 50 × 8 行以内), 日本語キーワード (5 語以内), 所属機関名を順に掲載する。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文

章・節・項の見出しを付けて, 読みやすく構成する。章はローマ数字 (I，II，III…), 節は全角の算用数字 (1, 2, 3…), 項は全角の括弧付き数字 (（1），（2），（3）…) とする。

(3) 注は，執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献は, 原則として, 著者名, 文献表題, 文献名, 発行所, ページ, 発行年を含めて表記し, 引用順，又は著者名のアルファベット順に並べて本文末尾に掲載する。

(5) 原稿末尾に，英文表題，ローマ字表記著者名，英語キーワード（5 語以内），所属機関名を必ず表記する。なお英文要旨 (刷り上がり 10 行程度) を付けることが望ましい。

(6) 英文表題は，冠詞・前置詞・接続詞 (いずれも文頭を除く) 以外の全ての語の頭文字を大文字で書く。

(7) ローマ字表記著者名は，「名前（頭文字のみ大文字で後は小文字) + 名字 (すべて大文字)」で書く。

【英文原稿】

(1) 1 頁目には英文表題，ローマ字表記著者名，英文要旨 (刷り上り 10 行以内)，英語キーワード（5 語以内），所属機関名を順に掲載する。英文表題の体裁は，和文原稿の体裁 (6) を参照。複数名が同所属機関の場合は，所属機関名をまとめて記述する。

(2) 本文　和文原稿の体裁 (2) を参照。

(3) 注は , 執筆者の任意とする。

(4) 参考・引用文献

和文原稿の体裁 (4) を参照。

(5) 原稿末尾に, 和文表題, 和文著者名, 和文要旨 (刷り上り 8 行程度), 日本語キーワード (5 語以内), 所属機関名を必ず表記する。

3. 提出物

(1) 投稿原稿提出書

別添の「投稿原稿提出書」に必要事項を記入の上, 原稿を提出する封筒に貼付し，(2) 以下の「完全原稿」と「原稿を納めた電子媒体」と併せて提出する。

(2) 完全原稿 (レイアウト済み)

図表や写真等が添付され，刷り上りと同じ体裁の原稿とする。図表や写真等を挿入する際には，ファイルの本文中に組み込むか，適当な大きさに縮小して貼り付けること (ヘッダとページ番号の挿入は編集委員会で行います)。

(3) 原稿を納めた電子媒体 (CD-R，DVD-R または USB メモリ等)

以下のような保存文書ファイルを「最終原稿」として提出する。ファイルの保存形式は，MS-Word 文書形式 (*.doc または *.docx) とする。

① 「最終原稿」に図表や写真等の割付位置を明示しているだけの場合 (= 打ち出し原稿に貼り付ける場合) は，その図表や写真等のデータファイルを別に添付すること。

② 図表や写真等について，より鮮明な印刷を希望する場合は, そのデータファイルを別に添付すること。

③ 図表や写真等は，特に希望しない場合，白黒印刷となるので留意すること。カラー印刷を希望した場合に発生する差額は執筆者負担とする。

注 1 特殊な外字等を使用している場合は , 拡大文字で印刷し , 最終原稿上にその場所を明示して下さい。また数式に使用する文字・記号は明瞭に記載して下さい。

注 2 原稿を上記形式 (*.doc または *.docx) に変換できない場合は , 打ち出した完全原稿のみを提出ください。この場合は , 編集はすべて執筆者にお願いすることになります。

注 3 原稿を納めた電子媒体 (CD-R,DVD-R または USB メモリ等) を郵送する場合 , ディスクの保護に留意してください。

岡山大学教師教育開発センター紀要編集委員会

編集委員：山﨑　光洋　（教師教育開発センター　副センター長）
山根　文男　（教師教育開発センター　副センター長）
髙旗　浩志　（教師教育開発センター　准教授）
樫田　健志　（教師教育開発センター　准教授）
三島　知剛　（教師教育開発センター　助教）

編集補佐：山岡　勇仁　（教職支援グループ　主査）
佐々木雅徳　（教職支援グループ　主任）
黒川奈穂子　（教師教育開発センター　事務補佐員）
吉田　紀子　（教師教育開発センター　事務補佐員）

岡山大学教師教育開発センター紀要

第 4 号

平成 26 年 3 月 10 日発行

編集・発行　岡山大学教師教育開発センター
〒700-8530 岡山市北区津島中 3 丁目 1 番 1 号
Tel　(086)251-7728, Fax　(086)251-7586
URL　http://cted.okayama-u.ac.jp/

印　刷　広和印刷株式会社
〒700-0942　岡山市南区豊成 3 丁目 18-7
Tel (086)264-5888(代), Fax (086)262-1525

ISSN 2186-1323

Bulletin

of

Center for Teacher Education and Development, Okayama University

Vol.4

CONTENTS

A Survey of Japanese High School Teachers' Self-Efficacy about Inclusive Education ..... Munehisa YOSHITOSHI 1

An Approach and Issues on School-Volunteer at Okayama University – A survey of students' attitudes –
.....Daisuke SATOH , Fumio YAMANE , Eiji EGI,Kayoko SODA 6

A Research on School Principals' Recognition of Current Situations and Issues
in Regard to the Promotion of ICT Use at Schools
..... Makiko KANAGAWA , Masayuki FUKUMOTO, Takashi YONEZAWA , Hidehiro SUWA 16

Physics Education in Upper Secondary General Education of the German-speaking Region
..... Kenji TANAKA , Keita TANAKA 26

Improving the Teaching Strategy to Develop Student's Practical Attitude by Learning Social Issues Curriculum
Based on Analyzing the U.S High School Curriculum Unit "Issues in Our Changing World"
..... Kazunari YOKOGAWA , Toshinori KUWABARA 36

The Study of Improving Teaching Strategy to Develop Children's Value in Social Studies of Secondary School
Based on Analyzing "Holt Social Studies Curriculum Grade 9 Comparative Political System"
..... Kenta SHIGENOBU, Toshinori KUWABARA 46

Support for Children in the Lower Grades of an Elementary School through Parent-Child Communication Facilitated using
Psychoeducation "Successful Self" ..... Yumiko OKAZAKI, Mikayo ANDO 56

Guardian Support by the Nursery Teachers for Promoting Construction of Confidential Relation
.....Ayako NAKAHIRA , Noriko BABA , Toshiyuki TAKAHASHI 63

The Study of the Strategy for Building Children's Engagement for Learning in a Social Studies Class
Based on the Analysis of the Social Studies Lesson in a Junior High School ..... Junki KOYAMA, Toshinori KUWABARA 72

A Research on Quality Assurance in Teacher Training Course in Okayama University (2)
– Focused on Change of Students' Consciousness Before and After Teacher Training Program for Freshman –
.....Tomotaka MISHIMA, Hiroshi TAKAHATA , Daisuke GOTO, Tsuyoshi KASHIDA, Eiji EGI, Kayoko SODA, Masaru KAGA 82

Examining the Student Teacher System at the Social Learning Space, the L-café
Students' Perceptions of Students Teachers and ST Experience of Peer Teaching
..... Mariko UZUKA, Junko OTOSHI 90

Development of "A Training Course to Cultivate the Abilities Required for Teachers (5)
a Program to Bring on Teachers with a High Degree of Specialization and Practical Leadership
To Cultivate the Practical Leadership Required for Teachers ..... Mikio BUTO, Kiyoshi OGAWA, Seitaro KOBAYASHI 97

Provision of Guidance to Students Wishing to Become Teachers (6)
Status of How the Teaching Profession Consultation Office is Being Used
..... Kiyoshi OGAWA , Mikio BUTO, Seitaro KOBAYASHI 107

Reevaluating the Seven Levels of the Japanese Language Classes Based on the ACTFL-OPI
.....Akemi MORIOKA, Eri BANNO, Yukako UCHIMARU 117

Practical Seminar for the Teaching Profession on the Teacher Training Program at Okayama University (2)
..... Tsuyoshi KASHIDA, Hiroshi TAKAHATA,
Tomotaka MISHIMA, Eiji EGI, Kayoko SODA, Daisuke GOTO, Daisuke SATO, Fumio YAMANE, Masaru KAGA 123

Activity of Health Education at Primary School Attached to the School Education, Okayama University
..... Hiroe HONDA ,
Kazuaki KITAHARA, Mihoko MITO, Hiroko KAMIMURA, Hokuma MUNAKATA, Kayoko MIYAMOTO, Shinichiro MONDEN 133

Understanding of the Issue of Learning Disabilities in the Nursery School Teacher
..... Rie MURAKAMI (YOKOUCHI) , Masafumi YANAGIHARA 143