

【修士論文要旨】

乳児期における発話に対する視聴覚情報処理とコミュニケーション能力の関連についての発達の検討

今 福 理 博(IMAFUKU Masahiro)

1. 問題

ヒトは、顔や声を介して他者とコミュニケーションを行う。日常生活の対人場面において、言語情報は、主に発話者の「口唇部の運動」と「音声」という視覚情報と聴覚情報により伝達される。発話に含まれる視聴覚情報を統合的に処理する能力は、他者との円滑なコミュニケーションを行う上で不可欠である。本研究は、乳児の発話知覚の特徴とその個人差に着目し、言語を含むコミュニケーション能力の発達過程を、感覚情報間の統合という低次の機能の観点からボトムアップ的に明らかにすることを目的とした。

ヒトは、視覚情報と聴覚情報の単一感覚情報間の時間的同期性を知覚する能力をもつ。この能力は「口唇部の運動」と「音声」を統合的に知覚したり、話者の特定、言語内容の推定などに有用である。ヒトは、生後半年のうちに視聴覚情報間の時間的な同期性の知覚能力を発達させることが、主に刺激への選好を測る選好注視法や、複数の刺激を区別しているかどうかを調べる馴化-脱馴化法を用いることで明らかになってきた。近年、視線追跡装置という、参加者の視線反応を非侵襲的に計測する装置が開発されたことにより、顔細部への注視パターンを調べることが可能になった。視線追跡装置を用いた先行研究では、ヒトは言語能力の発達に伴って、発話する他者に対する顔細部への注視パターンを変化させることが明らかとなっている。具体的には、4ヶ月児では発話者の目に対する注視割合が多かったが、6~10ヶ月児で目よりも口を長く注視する傾向へと移行し、12ヶ月児では相対的には口を注視する割合が多いものの、口から目に注視パターンが移行することが示された。この結果は、ヒトが乳児期に母語を獲得していく過程で、口に対する注視の割合が増加していくことを示している。

先行研究から、ヒト乳児における言語獲得期と、発話者の口唇部を注視する行動特徴とには、何らかの関

連があることが推測できる。しかし、なぜ乳児が発話者の口を注視するのか、注視特徴と言語発達にどのような関連があるのか、は十分な検討がなされていない。乳児は、「口唇部の運動」と「音声」という視聴覚情報が時間的に同期した刺激を選好する、という知見は蓄積されているが、1) 視聴覚情報が同期しているから発話者の口唇部を注視するのか、2) 口唇部を注視する行動自体が言語発達に寄与しているのか、という2点については不明なままである。これらの疑問を明らかにするためには、まず、「口唇部の運動」と「音声」が同期(視覚情報と聴覚情報が時間的に一致している)および非同期(視覚情報と聴覚情報が時間的にずれている)している場合に、発話者への注視パターンがどのように変化するかを検証する必要がある。更に、乳児の注視パターンの特徴と言語や身振りを含むコミュニケーション能力との関連を発達的に検討する必要がある。本研究では、「コミュニケーション能力」の評価に、生後8~16ヶ月児に使用可能な日本語版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙の「語と身振り」版を使用した。

言語獲得期の乳児の発話者への注視パターンを検証するためには、言語獲得後の成人の注視パターンも明らかにする必要がある。成人と乳児では、視聴覚情報の統合処理過程が異なるという知見が報告されている。脳波を用いた研究によると、乳児は発話における「口唇部の運動」と「音声」の同期性に対する感受性(同期性へのバイアス)が強く、成人は視聴覚情報の非同期性に対して敏感であることが指摘されている。この結果は、乳児と成人では異なる処理過程で、「口唇部の運動」と「音声」の同期性を知覚している可能性を示唆している。しかし、成人と乳児がそれぞれ、発話者のどの部分に注目して視聴覚情報を処理しているのかは明らかでない。

以上の知見を踏まえ、本研究は3つの一連の研究により、乳児が言語情報の発信源である発話者の口唇部に注意を向けることの発達の意義を検討した。まず、成人において発話における「口唇部の運動」と「音声」が、時間的に同期または非同期している場合(同期条件または非同期条件)の映像を観察時の視線探索行動を、視線追跡装置を用いて調べた(研究1)。次に、6ヶ月児と12ヶ月児を対象に、同期条件または非同期条件の映像を観察時の視線探索行動を、視線追跡装置を用いて調べた(研究2)。最後に、研究2の6ヶ月児と12

ヶ月児時点での発話に対する視線探索行動の特徴と12ヶ月児時点での言語を含むコミュニケーション能力との関連を、日本語版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙得点を用いて調べた(研究3)。

2. 方法

研究1は、成人の大学生を対象に視線計測調査を行った。研究2は、6ヶ月児および12ヶ月児を対象に視線計測調査を行った。研究3は、研究2に参加した乳児の保護者が、乳児12ヶ月児の時点で日本語版マッカーサー乳幼児言語発達質問紙に回答し、言語発達評価を行った。

視線計測調査は、成人および乳児が画面上の映像刺激を自由に観察するパラダイムを用いて行った。刺激映像は、成人女性が子ども向けの絵本の文章を朗読している正面向きの動画を撮影後、編集を行い作成した。自動視線追跡装置(Tobii X120, Tobii Technology, Japan)を用いて、調査対象者の注視パターンを記録した。

3. 結果

3つの一連の研究の結果、新たに3つの知見を得た。1つ目は、成人は同期条件に比べて非同期条件で、発話者の口唇部に対する注視時間が長かったことである。更に、非同期した発話映像に対して「違和感を覚えた」という参加者による報告があった。このことから、成人は、非同期した発話映像という言語情報が統合できない非日常的な状況に直面した際に、音声の情報源である他者の身体部位(口唇部)に注意を向けた可能性が考えられる。

2つ目は、乳児は研究1での成人の視線探索行動とは異なり、非同期条件に比べて同期条件で、発話者の口唇部に対する注視時間の割合が長かったことである。1つ目と2つ目の知見から、発話知覚において、同期条件の場合、成人では口唇部の運動以上に、目や表情全体の情報が相対的に重要であり、乳児にとっては口唇部の運動という情報が重要である可能性が推測できる。

3つ目は、6ヶ月児時点で発話者の口唇部を注視した乳児ほど、12ヶ月児時点でのコミュニケーション得点、ことば理解得点、身振り得点がそれぞれ高くなることを実証した。この傾向は、「口唇部の運動」と「音声」が時間的に同期および非同期しているかに関わらず

に見られた。このことから、生後6ヶ月児の時点で他者の身体運動に敏感であるほど、12ヶ月児の時点において他者とのコミュニケーション場面でのことば理解能力や身振りの産出能力が発達している可能性を示した。

4. 考察

以上の結果から、本研究は、言語獲得後の成人と前言語期の乳児では、感覚情報間の統合処理過程が質的に異なる可能性を示した。特に乳児では、「口唇部の運動」と「音声」の同期性に対する感受性を持つことがわかった。また、乳児では、6ヶ月児時点での発話者の口唇部への感受性と、12ヶ月児時点でのことば理解と身振り産出能力との関連がそれぞれ見られた。この傾向は、同期条件と非同期条件の両方で見られた。まだ言語を獲得していない乳児にとって、口唇部という視覚情報へアクセスする行動は、音声言語を補う役割を果たしていると考えられる。本研究の結果は、生後半の乳児期に、視聴覚の言語情報に強く関連する他者の口唇部を注視する経験の蓄積が、後のことば理解能力や身振り産出能力の発達に寄与したと解釈できる。本研究の結果は、言語情報に関連する口唇部への注目が、身振り産出の発達にも影響を及ぼす可能性を実証した。したがって、他者の身体情報によく注目する特徴が、言語のみでなく、身振りなどのコミュニケーションの発達にも影響を与えたのかもしれない。言語と身振りの発達にどのような関連があるのか、今後、詳細に検証していく必要がある。

5. 今後の課題

Lewkowicz and Hansen-Tift (2011) は、乳児が自身の言語産出能力の発達とともに、発話者の口唇部に注意を向けるようになり、その結果、言語産出の仕方を学習するという仮説を検証した。しかし、Lewkowicz and Hansen-Tift (2011) では、乳児の運動産出能力の個人差と他者の口唇部の運動の知覚との関連性については検討していない。したがって、乳児期における口唇部の運動・模倣能力の個人差と、発話知覚特徴や言語を含むコミュニケーション能力の発達との関連を検証することで、発話知覚における自身の運動能力の貢献とその発達過程を調べる必要がある。

【修士論文要旨】

鶴田清司の文学教育論に関する一考察

——〈解釈〉と〈分析〉の統合に注目して——

内田真理子(UCHIDA Mariko)

本稿では、鶴田清司の〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育論に注目した。

戦後の文学教育論は、文学作品の読みにおける読者の役割を重視する立場と、作品の構造・表現の分析を重視する立場とに分かれて論じられてきたが、わずかな例外を除き、両者の統合は図られてこなかった。鶴田はこれらの文学教育のあり方を〈解釈〉と〈分析〉という概念によって整理し、両者の統合の必要性を主張している。鶴田は言語技術教育の立場から文学作品を読み解くための「読みの技術」を提案し、それを読みの過程に用いることで〈解釈〉と〈分析〉との発展的統合をめざしている。

これまでの鶴田の文学教育論については、特に彼の言語技術教育の立場に対する疑問が寄せられているものの、それらは鶴田の文学教育論のうち〈分析〉の側面のみを取り上げたものであり、〈解釈〉と〈分析〉の統合という構想の中で〈分析〉がどのように機能するのかという点での検討はなされていない。

そこで本稿では、鶴田の文学教育論における〈解釈〉と〈分析〉の統合に着目し、理論と実践の両面から〈解釈〉と〈分析〉を発展的に統合していく手立てを明らかにすることを試みる。

第1章では鶴田のめざす文学教育論の構想について明らかにした。鶴田は一つの解釈を正しいものとして教える読解主義の授業が、どのような読みの力を身につけさせるのかという点と、文学の読みにおける主体性と多様性をどのように保障するかという点において問題を孕んでいると考えていた。

これらの問題に対処するために、鶴田は子どもたちが〈分析〉の技術である言語技術を身につけ、自分で自在に読解や表現ができるようになることをめざしていた。〈分析〉のための具体的な言語技術として、「読みの技術」が示されていたが、その構造化、具体化は課題とされていた。「読みの技術」には読者の〈解釈〉に対して表現技法がどのような効果を及ぼしているか

を説明するために用いられる「説明的技術」と、作品を読む際の読みの方略として用いられる「方略的技術」とがあることを明らかにした。これらは性質の異なるものであるが、鶴田の試案においては混在しており、腑分けされていなかった。このことから、「読みの技術」の構造化にあたって、どのような読みの場面において用いられるのかという観点からの整理が必要であることを指摘した。

一方で、「〈新しい〉解釈学」に基づく〈解釈〉を定位し、文学作品に対して子ども自らが新しい意味づけを追究することをめざしていた。その際、ガダマー解釈学の「地平の融合」概念を援用し、読者とテキストとの対話によって新たな真理を創出するという側面に学習者の未熟さを補う教師の介入を加え、文学教育の場における〈解釈〉のあり方を提案していた。

この〈解釈〉と〈分析〉を相補的に統合するため、〈解釈〉を文学の授業の第一義的な目標に位置づけ、そこに言語技術による〈分析〉を適用することで、〈解釈〉の生成・深化および自覚化をめざすという授業のあり方の原則が示されていた。その具体的な授業方法については、学習者や教材の実態に応じ、〈解釈〉の要因を「説明的技術」を用いて説明することで〈解釈〉の自覚化を促す〈解釈〉先行型授業と、「方略的技術」を用いて〈解釈〉を生成・深化させる〈分析〉先行型授業を使い分けることを提案していた。

授業の構想にあたっては、〈解釈〉と〈分析〉の両面からの教材研究方法が示された。〈教材解釈〉において教師は作品の主題や思想に迫る手がかりとなる作品の呼びかけの部分を把握することが求められた。〈教材分析〉においては作品全体のよりよい理解や新たな発見を促すような〈分析〉の観点・方法を選択することが求められた。しかしながら、鶴田は〈教材解釈〉の方法化が困難である点を課題としていた。この点を克服する手立てとして、武田常夫の教材研究の事例から、教師が自分の〈前理解〉に基づいた〈解釈〉を自覚的に疑いながらテキストを読むという方法が見出された。第2章では、以上のような〈解釈〉と〈分析〉の統合の構想を実現する授業方法について、田中徳明教諭による「ごんぎつね」の授業実践を手がかりに明らかにした。

田中教諭の授業は〈分析〉の後に〈解釈〉を行うという形で行われ、〈分析〉の学習と〈解釈〉の学習とを独立させていた。〈解釈〉の授業場面から、本文の叙述

に基づく多様な〈解釈〉が子どもたちに生じていることが見取られた。この〈解釈〉の多様さは、異なる「読みの技術」が用いられていることによって導かれているものだった。これらの「読みの技術」は計画的に単元内に組み込まれており、本単元で学んだ「読みの技術」を活用して〈解釈〉を行うことが可能になっていた。

子どもの読みの変容に見られる特徴として、語りの設定の〈分析〉に触発されて〈解釈〉が深まっている点と、その〈解釈〉が多様である点を挙げた。前者については、語りの設定という「読みの技術」が本文では語られていない部分への着目を促したことで、〈解釈〉が深まったものと考えられた。後者については、〈解釈〉を目的としてその根拠に〈分析〉を用いるという学習が設定されていることに起因していた。それにより、子ども自身が「読みの技術」を選択し、その〈分析〉を根拠にした上でそれぞれに固有の〈前理解〉に基づいて〈解釈〉を行うことが可能になっていた。

一方で、〈解釈〉が多様であるがゆえに読みのアナーキー状態に陥っている場面も見受けられた。教師の想定していない子どもの読みの実態に即して「読みの技術」を選択するという視点と、それを授業に順次取り入れていくという柔軟性が必要であることを指摘した。

また、〈解釈〉における読者の〈前理解〉の更新や新しい自己理解の獲得は起こっていなかった。〈解釈〉における自己理解の更新の位置づけについて、「語りの機能」に着目することで読者の価値観・世界観を問うていく読みのあり方がそのための方途となると考えられることから、ある程度読みに熟達した読者において成立し得るものであると指摘した。ただし、鶴田の「読みの技術」は語られていることを読むための技術であり、「語りの機能」を読む技術は試案には含まれていないことを指摘した。

以上の実践検討を通じて、〈解釈〉と〈分析〉の統合は、「読みの技術」を計画的に学ばせた上で、〈解釈〉を目的としてその根拠に〈分析〉を用いるという学習を行うという単元展開と、子どもたちに着目されにくい部分を意識化させる「読みの技術」の働きによって実現されていることが示された。そこでは〈分析〉が〈解釈〉という目的を果たすための手段としての機能を果たすことが明らかとなった。しかし、そこには学習者の実態に応じて授業を柔軟に展開するという視点が必要であることも指摘した。

鶴田の文学教育論の意義として、〈解釈〉と〈分析〉を相補的に統合させるという構想を提案し、そのための具体的な手立てを示している点が挙げられた。〈解釈〉のあり方としての「地平の融合」と、〈分析〉の観点・方法としての「読みの技術」、それらを統合させた授業実践の提案は、教師がどのように〈解釈〉と〈分析〉とを授業の中に組み込んでいけばよいかを考えるための手がかりを与えるものであると言えた。

一方、課題としては、本稿で検討対象とした授業実践における授業形態が、鶴田のカリキュラム構想の全体像にどのように位置づけられるのかが示されていない点が挙げられた。鶴田の理論における読みの過程には「批評」や「典型化」が含まれていた。本稿で指摘した読者の価値観・世界観を問うていく読みのあり方も含めて、カリキュラム全体を見通した系統的な指導のあり方を明確化していく必要が指摘された。また、メタプロットを読む読み方を含めた「読みの技術」の拡充および構造化・具体化と、メタプロットの読みを通じて読者の価値観・世界観を問うていく授業をどのように構想し、どのような手立てで実現していくかについての提案が、今後の鶴田の文学教育論に求められた。

以上、本稿では、鶴田の文学教育論における〈解釈〉と〈分析〉の統合のあり方に注目することで、これまでの鶴田への批判では十分に対象化されてこなかった鶴田の理論の全体像における〈分析〉の位置づけとその機能を明らかにした。それは、〈解釈〉を生成・促進・自覚化するための媒介としての位置づけであり、〈分析〉の観点・方法である「読みの技術」が子どもの読みでは意識化されにくい部分への着目を促し、読みを広げる働きをするという機能であった。

しかしながら、本稿においては鶴田の理論の課題を指摘するにとどまり、その改善のための具体案を提案するには至らなかった。先に指摘した鶴田の課題のうち、「読みの技術」の拡充および構造化・具体化と読者の価値観・世界観を問うていく授業構想の提案については、筆者自身の今後の課題とした。

【修士論文要旨】

モノを共同所有するプロセスの発達の検討

—ヒト幼児の協力場面に着目して—

熊木悠人(KUMAKI Yuto)

問題と目的

ヒトは様々なモノを、様々な形態で所有し、1人で所有するモノもあれば、複数のヒトが「共同所有」するモノもある。本研究では、複数のヒトが共同でモノを所有する「共同所有」の発達に焦点を当てた。

ヒトは2歳頃に日常生活において自分が使っているモノを「自分のモノ」と理解するようになる(e.g., Fasig, 2000)。この時期の幼児は、モノを使っているヒトをモノの所有者だと考えており(Blake and Harris, 2011)。その後、3-5歳頃にかけて、どのようにしてモノが獲得されたかなどのプロセスを考慮した所有者の判断が発達していくと考えられる。

幼児にとって身近な共同所有物の1つが、幼稚園等のおもちゃである。4歳児は「クラスのモノ」としておもちゃが与えられたとき、「あなたのモノ」として与えられた時と比べて、他児がそのおもちゃで遊ぶことを許すという行動を多く示す(Eisenberg-Berg, Haake, Hand, & Sadalla, 1979)。また、共同所有物の使用に関するルールも、この時期に発達する。このようなことから、ヒトは4歳頃から共同所有を理解し始めると考えられる。

しかし、幼児がどのような場合に、モノを共同所有物とみなすのかは明らかになっていない。本研究では、協力してモノを獲得するというプロセスに着目し、共同所有を理解し始めた時期の4-5歳の幼児が、協力行動によって獲得したモノを共同所有物とみなすのか検証することを目的とした。

4-5歳の幼児2人が1組となって実験に参加した。「自分のモノ」または、「2人のモノ」が言語指示によって与えられる予備実験、2人の参加児が独力で、または協力してモノを獲得する本実験の2つの実験を行った。

予備実験

同じ保育園に通う4-5歳児14名が、2人1組のペア

で実験に参加した。2人の参加児はボールと、ボールを転がす台を用いて1分間自由に遊んだ。ボールは、実験者1(E1)が各参加児に1つずつ、それぞれの参加児のモノであると教示してボールを与えた場合(単独所有条件)、2人の参加児に対して1つのボールを「2人のモノ」として与えた場合(共同所有条件)とがあった。参加児が1分間自由に遊んだ後、E1は部屋の離れた位置に移動し、入れ替わりに実験者2(E2)が参加児の正面に移動した。そして、E2は一方の参加児(ターゲット児)に対し、ボールをくれるか否か尋ねた。このときのターゲット児の反応ともう一方の参加児(パートナー児)の反応がそれぞれ分析された。それぞれのペアに対して各条件2試行ずつを行い、全ての参加児が各条件でターゲット児、パートナー児を1試行ずつ行った。

ボールをくれるか否か尋ねられた際、1)ターゲット児はパートナー児に対してボールを渡すかどうか相談する発話は見られるか、2)パートナー児はボールを渡すかどうかについて、自分の意思を表明するか、の2点が分析された。参加児が共同所有を理解しているのであれば、共同所有条件においては、ターゲット児はパートナー児に相談し、パートナー児は自分の意思を表明するが、単独所有条件においては、ターゲット児による相談やパートナー児による意思の表明は見られないと考えられた。

分析の結果、1) 両条件とも、ターゲット児はパートナー児に相談することは全くなかった。このことから、ターゲット児は共同所有物であるボールを他者に渡す際、自分とボールを共同所有しているパートナー児の了承を得なければならないとは考えていないことが示唆された。2) パートナー児による意思の表明は、共同所有条件において単独所有条件よりも有意に多かった。このことから、「2人のモノ」という共同所有物について、4-5歳児はボールを渡すか否かを定める権利が自分にもあることを理解していることが示唆された。

しかし、予備実験では、ターゲット児がパートナー児に相談をしなかったのは、パートナー児がターゲット児よりも先に反応し、意思表明をしてしまったためである可能性があった。そこで、本実験ではE2がターゲット児に質問をする間、パートナー児が別課題を行ってターゲット児よりも先に反応しないように課題を修正した。

本実験

保育園に通う4-5歳児26名が、2人1組のペアで実験に参加した。2人の参加児は、ロープを引っ張ることでボールを獲得するというゲームを行った。このとき、2人の参加児はそれぞれが1人でロープを引っ張ることにより1個ずつボールを獲得した場合（独力条件）と、2人の参加児が同時にロープを引っ張ることにより、2人で1個のボールを獲得した場合（協力条件）とがあった。ボールを獲得した後、一方の参加児（パートナー児）はその場でE1と共に別課題を行った。その間にE2がもう一方の参加児（ターゲット児）の前に移動し、ボールをくれるか否か尋ねた。それぞれのペアに対して各条件2試行ずつを行い、全ての参加児が各条件でターゲット児、パートナー児を1試行ずつ行った。

1) 実験中の各参加児の発話の中に、「私の」「2人の」などのボールの所有者に関する発話が見られるか、2) ボールを獲得した後、どちらの参加児がボールに接触したか、3) ボールをくれるか否か尋ねられた際、ターゲット児はパートナー児の反応を参照しよう、パートナー児を見たか、4) ターゲット児は「ボールを渡す」、「ボールを渡さない」どちらの回答をしたか分析した。参加児が協力して獲得したモノを共同所有物であると認識していたならば、協力条件では、ターゲット児はパートナー児の反応を参照しよう、パートナー児を見たり、「ボールを渡さない」と回答したりすると考えられた。

1)獲得したボールを「自分のモノ」とする発話は、協力条件よりも独力条件において多く見られ、4-5歳児は独力で獲得したモノを自分のモノと考えていることが示された。協力条件では、「自分のモノ」とする発話、「2人のモノ」とする発話のどちらもほとんど見られなかった。このため、協力して獲得したモノについて「自分のモノ」とは違う認識を持っていることが示唆されたが、「2人のモノ」と考えているという直接的な証拠は得られなかった。

2)独力条件においては、ほぼ全ての試行においてターゲット児は自分の獲得したボールにのみ接触していた。協力条件においては、2人ともが接触していた場合、ターゲット児のみが接触していた場合、パートナー児のみが接触していた場合があった。

3)、4)、ターゲット児によるパートナー児への視線、ボールを渡したか否かには、条件間での有意な

差は見られなかった。

協力条件では、パートナー児のみがボールに接触していた場合、E2からボールをくれるか否か尋ねられた際にターゲット児がパートナー児を見たことが多く、「ボールを渡さない」の回答も多いことがわかった。このため、協力条件でパートナー児のみがボールに接触していた場合には、ターゲット児はボールを「パートナー児のモノ」と考えていた可能性が示唆された。ボールをパートナー児のモノと考えたため、ターゲット児は、パートナー児の反応を参照しよう、パートナー児を見て、「ボールを渡さない」と回答したのではないかと考えられた。

総合考察

本研究では、4-5歳児が独力で獲得したモノを自分のモノととらえていることが示された。協力して獲得したモノについては、「自分のモノ」とは違う認識を持っていることが示唆されたが、共同所有物ととらえている直接的な証拠は得られなかった。これは、ボールをくれるか否か尋ねられた際の参加児の反応を分析するという、やや間接的な方法をとったためであろう。そこで、4-5歳児が独力、または協力してモノを獲得した後に、ボールの所有者が誰であるのかを直接尋ねるという方法での検証を行うことが、今後の第一の課題である。

また、ボールへの接触が参加児の所有者の判断に影響を与えていた可能性も示唆された。モノへの接触が所有者の判断に与える影響について、より詳細に検討していく必要がある。

予備実験および本実験の結果から、4-5歳児は、共同所有物や協力して獲得したモノを他者に渡すか否か決める際、共同所有者の了承を得る必要があるとは考えていないことが示唆された。これは、4-5歳児が共同所有者の心の状態を十分に理解できないなどの認知的要因によっていると考えられる。今後は、共同所有の成立に必要な認知的基盤を検証しながら、協力行動に着目した共同所有の発達の検討を行っていく必要があるだろう。

【修士論文要旨】

オレゴン州の大学入試制度改革に関する一考察

——プロフィシェンシー入学基準に着目して——

合田 一成(GOUDA Kazunari)

本稿では、高大接続のあるべき姿を明らかにするためにオレゴン州の PASS による大学入試制度改革について論じる。

PASS の特徴は、第一に、プロフィシェンシーという新しい学力観に基づく学習内容規準に準拠して生徒を評価している点、第二に、大学が高校側に教育スタンダードを示し、高校生の日常学習の成果をそのまま大学入学考査に利用しようとする点、第三に評定の主要部分を高校教員に委ねる点である。

日本の先行研究を検討した結果、PASS はスタンダードに基づく教育改革政策の産物として位置づけられていたが、制度としては失敗に終わっていたことが明らかになった。また、PASS の全体像が説明されていた。しかし、これらの先行研究においては PASS 制度がスタンダードに基づく教育改革として十分な要件を満たした制度として実現されていたのか、という点については十分に検討されていない。そのため、失敗の原因がスタンダードにあるのかは明らかされていない。そこで本稿では、PASS 制度が、スタンダードを基点とした教育モデルに照らし合わせて、必要な要素を兼ね備えた妥当な大学入試制度であったのかという視点からオレゴン州の大学入試改革を分析する。これにより、目標に準拠した評価による日本の高大接続の今後の可能性を検討する上で、示唆を得ることができよう。

本稿では、スタンダードを基点とした教育モデルに照らし合わせたときに、PASS 制度が必要な要素をきちんと兼ね備えていたのかを分析することで、PASS 制度が失敗に終わった原因がスタンダードにあるのかを明らかにすることを課題とする。

この課題にアプローチするために第1章では、オレゴン州の大学入試制度改革に至る背景と経緯を示すことで、PASS が政策的に全米のスタンダード教育への傾倒の流れの中で生まれたものであることを明らかにし、さらにそのスタンダードを用いた教育システムのモデルを示すことを目的とした。第1節では、1980年代ま

でのアメリカの教育改革は、高等教育を受けるにはどのような能力が必要であるかという質、さらにそれらの能力が具体的に身につくような高校カリキュラムとはどのようなものであるのか、ということが問題になっていないので、大学が大学教育への学力・精神の両面において準備を欠いた入学者を抱え込む状況に陥るという批判が背景にあった結果、スタンダードに基づく大学入試制度改革の必然性が生まれ、全米規模でスタンダードに基づく教育改革の機運が生まれたということを明らかにした。

第2節では、スタンダードの定義について論じた。スタンダードの定義には、①目指すべき目標としての教育内容スタンダード、②子どもが達成すべきパフォーマンスの指標となるパフォーマンス・スタンダードがあり、この二つがスタンダード教育改革では考慮されていること。スタンダードを用いた教育システムのモデルには①スタンダードの設定、②評価とのリンク、③柔軟性の保障、④アカウンタビリティの要求、という4つの必須要素があることを明らかにした。

そして第3節では、PASS に直接つながるオレゴン州内の教育改革について論じ、PASS 制度は、連邦政府の『危機に立つ国家』(A Nation as Risk)の要請に応えるものかつ、K-12 改革の延長線上の制度として構想されたのであるということ、さらに大学側、雇用側に学生が高校で何を学んできたのかが明確でないという不満があったことが背景にあったことを明らかにした。

次に第2章ではオレゴン州で行われた教育改革の軸である新しい能力とそれを用いた K-12 の教育改革である CIM と CAM、そして大学入試制度である PASS の仕組みについて具体的にどのようなものであるかを論じた。そのため第1節では、そうした教育改革の軸となった新しい能力概念が、生徒が「何を覚えたか」でなく「何ができるようになったか」を重要視する考え方であることを明らかにした。

第2節では CIM と CAM が、ワークサンプル、ポートフォリオなどを活用するパフォーマンス評価を用いて、生徒のプロフィシェンシーを評価するものであるということ。構想の段階では CIM は第10学年の生徒に与えられる修了証、CAM は第12段階の生徒に与えられる上位に位置する修了証であったが、その後 CAM はより職業志向の修了証となったために並列の関係になったこと。そして CIM と CAM が高校卒業のための修了証であるがゆえにそこでは確認できない生徒の大学

への準備状況を確認するために、PASS が導入されたことを明らかにした。

第3節では PASS の具体的な成立について示した。PASS は大きく分けて二つの部分からなり、ひとつは入学志願者が身につけていることが望まれる行為能力・熟達の内容を定義する6つの領域と31件による基準、そして観点の体系であること。もう一つは熟達度の考查手段と成績尺度の体系であり、PASS における主要なアセスメント形態は、PASS 教員認定 (PTV ; PASS Teacher Verification) であることを示した。

第4節では CIM、CAM と PASS の関係について、構想段階では非常に親和性が高く、様々なタイプ別に対応しており親和性が高い関係にあったが、実施段階では CIM、CAM が構想とは異なる修了証になったため、親和性が低い関係になってしまったことを示した。

第5節ではこれまでの先行研究で PASS の失敗の要因がどのように論じられていたかを示した。橋本昭彦の先行研究によると、失敗の要因は大きく二つあり、一つは K-12 と PASS、2系統のスタンダードが並存することによる高校側の運営面の困難、もう一つは不況による財政悪化による州政府・大学側の施策後退、それらに加えて、PASS の利用は、運営当初から希望制であったこともあり、従来の入学者先行資料である SAT 受験成績や高校の内申書の成績(GPA)の利用を選択するものが断然多くなる結果になってしまったと論じられている。

最後に第3章では第1章第2節で示した、スタンダードを基点とした教育システムのモデルの必須要素を、PASS が備えているのかを検討した。その結果、②評価のリンクと④アカウントビリティの要求は「トレーナーを訓練する」モデルや、ランダムに選ばれた学校で行われた評価を外部の監査委員と照合したり、特定の高校から大学に進学した学生とその他の学生との大学の導入コースでの成長を比較することで、齟齬があった場合、資格を停止するといった方法で目指されているが、①スタンダードの設定は構想の段階よりも具体的明快さに欠けたスタンダードになっており、広く周知されるという条件も満たしておらず、③柔軟性の保障は、K-12 と PASS との2系統のスタンダードによる教員への負担という観点から満たされているとはいえないという結果になった。

以上の検討から本稿では、PASS はスタンダードに基づく教育の必須要素を十分に満たしていないため、こ

の PASS の失敗事例からは、スタンダードに基づいた高大接続の可能性の否定はできないという結論に至った。

では以上の結論からは、目標に準拠した評価による高大の接続の今後の可能性にどのような示唆が得られるだろうか。ここでは以下の点を示しておきたい。

それは中等教育と高等教育の内容のすり合わせが高大接続の課題を解消する可能性があるという点である。オレゴン州では、K-12 と PASS との2系統のスタンダードの並存による現場の教員への負担や動機付けの低下が教員の授業をデザインする柔軟性を奪っていることは第3章第3項で示した。こうした問題は日本の初等・中等教育における評価が「目標に準拠した評価」へと大きく転換したにも関わらず、大学入学者選抜において、相対評価が主流であるのが現状という、中等教育と高等教育の接続の大きな矛盾においても、同じことが言えるのではないだろうか。こうした問題を解消するために、高等教育における目標と中等教育における目標をそれぞれの関係者たちが議論を重ね、すり合わせていくのは、大学で何をどのように学ぶのか知らずに入学してくる学生が少なからずいる現状を鑑みると、決して無駄にはならないだろう。

最後に本研究の残された課題を2つあげておきたい。1つ目は、現在実施に成功している入試制度改革との比較検討である。失敗に終わった PASS との比較検討により、今後の日本の高大の接続の改革の成功に必須な要件に大きな示唆が得られるだろう。

2つ目は、「CIMをもって4年制州立大学への入学資格とすることができるように、CIM の資格要件を定めよう」というオレゴン州高等教育機構の提案が、州教育委員会・州高等教育委員会の合同委員会に拒否された理由の解明である。この提案が受諾されれば、卒業のための修了証が要求する学習内容・水準と州立大学入学に際して求められる内容・水準は一致するはずであった。この理由が解明できれば、高大接続の障害を解消する示唆が得られるだろう。

【修士論文要旨】

城戸幡太郎の教育改革構想の検討

小丸恵里香(KOMARU Erika)

本稿では、1920 - 1940 年代の城戸幡太郎の一連の著作や戦前の教育科学研究会（以下、教科研とす）の活動記録などを城戸の教育観や問題意識に即しながら分析することで、城戸の教育改革構想に考察を加え、その歴史的意義と限界について検討した。

城戸幡太郎（1893 - 1985）は、1930 - 40 年代にかけて日本の教育科学研究を理論・実践の両面から進めた人物である。城戸の功績としては雑誌『教育』の編集主任をしながら、自らも児童学研究会、保育問題研究会などを組織して教育研究の理論と実践の交流を企図した点、さらに、36 年の保育問題研究会、37 年に結成された教科研の会長として研究運動の中心となり、実証的研究方法によって現実の教育問題を科学的に把握する方向を明らかにした点が有名である。

このような教育科学研究の中で、城戸は学校教育が社会生活との関係性の中で捉えられていないことに問題意識を抱き、教育改革実現のための活動を行った。こうした教育改革実現に向けた営みをここでは教育改革構想と規定する。城戸の教育改革構想の全体像は、教育制度、教育内容、カリキュラム、教授法、教具、教育施設などの問い直しを含むものであった。

城戸が活躍した 1930 年 - 1940 年代は、全国的に学校の様相が変化した時期、さらに労働体系が複雑化した時期であった。こうした社会の変化は、新しい社会における理想の学校教育のあり方を問うことになった。1930 - 1940 年代にわたる学校教育に対する議論、論争は、この問いに対するそれぞれ様ではない自由教育、生活綴方、プロレタリア教育などの立場からのアプローチの結果である。城戸の構想は、このいずれでもない「教育科学」の立場からのアプローチだと主張されていた。

先行研究では、城戸の「教育科学」の歴史的意義や問題点を示すことを通して城戸の教育改革構想を

検討していた。しかしこれまでの先行研究の主眼は城戸の「教育科学」に向いており、これらの先行研究における城戸の教育改革構想の検討が、城戸の教育観や問題意識に即した検討となっているかは定かではない。城戸の教育改革構想を歴史の上に位置づけるためには、城戸の教育観や問題意識に即した検討の必要があった。

そのために、第一章においては、城戸の教育観と学校教育に対する問題意識を明らかにすることで、城戸がどのような考えに基づき教育改革を構想したのか探った。第一節では、教育を事実として捉えた上で目的や価値なども教育に包含させるという「教育科学」の形成過程の中で、城戸が「教育は国民の生活を幸福にするもの」という感覚を醸成させたことを示した。その上で、国を作る国民大衆の力で国民の生活を安定できるようにするために、城戸が教育の役割を国民に生活力を涵養することと捉えたことを確認した。第二節では、城戸によって、学校教育が社会生活との関係性の中で捉えられていない状況が問題視され、就学前から大学卒業後のまでの男女の学校教育が、特に産業労働を行う青年大衆の生活と農村部で農民として生計を立てていく生活との関係性の中で捉えられるべきだと考えられていたことを明らかにした。その上で、このような教育観や学校教育に対する問題意識に対して、城戸が社会生活の現実に即しながらも理想の社会生活を目指して営まれるべきだという学校教育観を持っていたと指摘した。さらに、そのような学校教育を行うためには学校教育を柔軟に変えていく必要があると考えていたことを明らかにした。

第二章では、学校教育が社会生活との関係性の中で捉えられていないという問題を、城戸が制度改革を通じてどのように解決しようとしたのかを示した。その上でその制度改革構想の意義と課題を明らかにした。第一節では、学校教育が社会生活との関係性の中で捉えられていないという問題意識の下、城戸によって制度改革が構想されたことを明らかにした。さらに、その制度改革構想が「国民教育の完成」を学校教育で終わらせるという考え方を軸に形成されていたと指摘した。第二節では、城戸の制度改革構想が、具体的には 6 歳から 18 歳までの 12 年間へと義務教育年限を延長し、中学校を義務教育化するという義務教育年限構想と、青年大衆教育を中学校で

の教育に一元化し、夜間中学校や時間短縮の中学校を設置するという構想を中心とした学校体系構想と、社会法規を教育の立場からつくり変えるという社会制度構想で成るものだったことを確認した。さらに、城戸においては青年大衆教育を中学校での教育に一元化することこそが、社会生活が抱える問題に即しながら、中等教育を理想の社会生活に寄与できるように変える上で重要であったことを示した。その上で、この青年大衆教育の一元化という発想が、中等教育に関する学校構造自体の組み替えを提起したものであり、当時としては画期的な考え方だったと指摘した。さらにこの制度改革構想が、勤労少年少女に対しても必要な教育は保障すべきだという考えから生まれたものであったことを示した。

第三節では、制度改革構想によって新しい社会制度づくりの視点が示され、さらに中等教育における教育保障の在り方や職業教育の在り方を探る視点が明らかにされたと指摘した。また制度改革構想が学校教育の特権に関する社会通念に挑戦する構想だったことを示した。しかし、大衆青年教育の一元化については、学校教育の特権が強固に根づいていたことから、実現可能性に限界があったことを示した。

第三章では、城戸がどのように教育内容の改善を試みたか、さらに城戸がどのようなカリキュラムを理想と考えていたのかを明らかにした。その上でそれぞれに検討を加えた。第一節では、学校が社会の現実に対応することもできず、さらに理想の社会づくりに貢献することもできていない状況を教育内容の観点から改善していくために教科研が設立したことを確認した。さらに、教科研が「国民教養の最低必要量」に基づき教育内容を編成するという方法で教育内容の改善を図ったことを確認した。第二節では、教科研が生活の分析、教科書の分析、社会の分析によって「国民教養の最低必要量」に基づいた教育内容を決定しようと試みたことを示した。その上で、このような教科研の教育内容改善構想によって教育保障を可能にする教育内容編成法が明らかにされ、さらに社会生活との関係の中で教育内容を決定する方法が示されたと指摘した。また、この構想においては子どもたちを実際に相手にする教師たちが教育内容改善のための研究を行ったことを示した。一方で、「国民教養の最低必要量」に基づく教育内容改善法の限界として、実際に用いてみると社会や生

活の分析に終始してしまい、なかなか教育内容検討には結びつかないことを示した。第三節では、城戸が「国民教育の完成」を軸に発達段階に配慮して編成するという独自のカリキュラム編成の考え方をもっていることを確認した。さらに、城戸が基礎・基本を重視しており、14歳までは職能教育を行わないとするカリキュラム編成の考え方をもっていたことを確認した。その上で、このようなカリキュラム構想案によって社会生活、職業生活に向けた教育の一つの在り方が示されたと指摘した。さらにこの構想案には、教育内容の具体的な中身が示されていないという限界があることを明らかにした。

以上の検討を通して、城戸の教育改革構想が、既存の学校文化への問い直しによって理想の学校教育をつくりあげようとする構想であることを明らかにすることができた。さらに、既存の学校文化への問い直しの中で、城戸が学校教育を社会生活との関係性の中で考える際に問題となる論点を明らかにしていたことがわかった。城戸の教育改革構想は、結果的には実現に至らなかった構想である。しかし、城戸が明らかにした論点の多くが学校教育の在り方を巡る現代の議論においても重要であることを鑑みると、城戸の教育改革構想の先見性を見出すことができた。

今後の研究の課題は、教授法、教具、教育施設などの観点から城戸の教育改革構想を検討することである。これらも踏まえた検討を行うことで、より深い検討ができよう。今後はこの点に着目して、城戸の教育改革構想を検討していきたい。

【修士論文要旨】

対乳児発話経験が触覚オノマトペ情報処理に与える影響

——事象関連電位による検討——

田中 友香理(TANAKA Yukari)

日常的な養育者と子どものやりとり場面では、養育者から積極的に子どもの世話をする。例えば、成人が乳児に話しかける際、意識せずとも高く、抑揚の大きな声で話しかける。こうした発話のことを対乳児発話 (Infant-directed speech: 以下, IDS) という。IDS と乳児の社会認知能力の発達の関連を検討した研究 (e.g., Kuhl et al., 1997) に比べ、養育者の IDS 使用経験による、乳児に対する関わり方の変化や、養育者自身の IDS 情報処理過程を検討した研究は非常に少ない。Matsuda et al. (2011) は、機能的磁気共鳴画像法 (functional Magnetic Resonance Imaging: fMRI) を用い、IDS と ADS (対成人発話: Adult-directed speech) 聴取時の母親、父親、子どものいない男女の脳内の血流反応を調べた。一歳前の子を養育中の母親では、ADS に比べ IDS を聞いたときに、言語の意味処理と言語産出に関連する部位 (左ウェルニッケ野、ブローカ野) の血流量が活性化した。就学前の子を養育中の母親ではこのような反応が見られなかった。子どもが流暢に発話する時期になると言語処理に関連する部位の血流変化が見られなくなったことから、日常生活場面での対乳児発話経験が、母親自身の音声知覚処理を活性化したことが示唆される。

しかし、養育者は乳児に対し、対乳児発話だけでなく、様々な感覚モダリティを使った (マルチモーダルな) 関わり方をする。養育場面においては特に触覚経験が豊富である。養育者から乳児の体に積極的に触れ (Ferber et al., 2008)、養育者自身がおもちゃを動かしながら乳児に対して発声する (Gogate et al., 2000)。こうしたマルチモーダルな関わり方は、乳児の注意を引く、乳児の語彙理解を促進する

(Gogate et al., 2001) が、養育者自身にどのような変化をもたらすのかは検討されていない。養育者のマルチモーダルな情報処理過程を調べることで、養育場面におけるマルチモーダルな関わり経験が、乳児

だけでなく養育者にとってもいかに重要であるかを解明することにつながると考えられる。

本研究では、養育者の情報処理過程を調べるため、事象関連電位 (Event-Related-Potentials: ERP) を用いた。ERP は数十回の脳波データを特定の事象の開始時点にそろえて加算平均し、特定の事象に関連した脳電位を抽出する方法である。ERP は時間解像度が高く、ヒトの内的処理過程を調べる有効な方法論の一つである。視聴覚を中心に、ヒトのマルチモーダルな情報処理過程が数多く検討されてきた (e.g., Orgs et al., 2006)。Schneider et al. (2011) は、触覚情報入力、ヒトの聴覚情報処理過程に与える影響を検討した。参加者が手で箱の中に入った物体を探索した後、物体と意味的に関連のある音と関連の無い音を聞いた時の ERP を計測した。その結果、刺激提示より 400 ミリ秒付近で、意味的に関連の無い条件よりも、関連のある条件で陰性の電位反応が確認された。400 ミリ秒付近の陰性の電位反応は、意味処理を反映する (Kutas & Hillyard, 1980) ことから、異なる感覚モダリティからの情報入力、意味処理という高次な認知処理と関連したことが示唆される。

養育場面に特化した触覚に関するマルチモーダルな経験とはどのようなものであろうか。母親は、対成人発話よりも対乳児発話中にオノマトペをより多く用いる (宮崎, 2010)。また、2.6-3.5 歳児に対し、母親がおもちゃの操作方法を教える際、「さらさら」などの触覚に関するオノマトペ (以下: 触覚オノマトペ) を用いた (Yoshida, 2012)。母親は、触覚経験と触覚オノマトペ発話経験、自身が発話した触覚オノマトペを聞く経験が、養育経験の無い女性よりも豊かであることが予想される。

以上より、本研究の目的は、養育者の触覚経験と触覚オノマトペ発話経験が、養育者の情報処理過程に与える影響を明らかにすることであった。対乳児発話の音声抑揚をつけた触覚オノマトペを用い、事前の触覚経験がオノマトペ情報処理に与える影響を ERP により調査した。

方法は以下であった。18-24 か月児を養育中の母親 10 名と、養育経験の無い女子学生 10 名が調査に参加した。音声刺激は IDS、または ADS 抑揚を付加した 3 種類の触覚オノマトペ (例: ふわふわ) であった。触覚刺激は、触覚オノマトペの意味に対応する 3 種類の材質 (例: ファーの布地) であった。参

加者は、人差し指に触覚刺激を与えられた後、触覚刺激の感覚と一致する、または不一致である触覚オノマトペを聞いた。触覚オノマトペ聴取時の参加者のERPが計測された。脳波計測後、母親群は、普段の日常養育場面での自分の子に対する触覚オノマトペの使用頻度を調べる質問紙に回答した。

分析では、P1 (140-180 ミリ秒), N2 (200-320 ミリ秒), P3 (320-560 ミリ秒), Late ERP (600-900 ミリ秒) の時間間隔における脳波の平均振幅値を算出した。分析の結果、以下の4つの知見が得られた。

一つ目は、中前頭・頭頂領域のN2, P3, Late ERP, および右前頭領域のP3において、語の不一致条件に比べ、一致条件の平均振幅値に関して、より大きな陰性の電位反応が示された。二つ目は、前頭・側頭領域のP3, 後頭領域のLate ERPに関して、ADS条件よりもIDS条件において大きな陽性の電位反応が示された。三つ目は、右側頭・中前頭領域のP3, 頭頂領域のLate ERPにおいて、語と抑揚と群の交互作用が認められた。いずれも、学生群はADS不一致よりもADS一致条件の平均振幅値に関して、より大きな陰性の電位反応が示された。一方、母親群ではIDS不一致よりもIDS一致条件の平均振幅値に関して、より大きな陰性の電位反応が示された(図1)。四つ目は、母親群の触覚オノマトペ使用頻度質問紙の得点と、電位反応の差分の間に相関関係が見られた。日常生活場面で、自分の子どもに対して触覚オノマトペをよく使う母親ほど、IDS一致とIDS不一致条件間の平均振幅反応の差分が大きくなった。

これらの結果より、母親群と養育経験の無い学生群で、ADSの一致と不一致と、IDSの一致と不一致に対する処理が異なる可能性が示唆された。IDS一致・IDS不一致条件間のERP反応の違いが、頭頂領域の比較的遅い成分で確認されたことから、参加者の高度な認知処理過程が反映されていると考えられる。さらに、日常生活場面で自分の子どもに対して触覚オノマトペをよく使う母親ほど、IDS一致条件とIDS不一致条件間で電位反応の差分が大きかった。このことから、対乳児発話として触覚オノマトペを使用する経験が、触覚と触覚オノマトペを統合する情報処理過程に影響を与えた可能性が示された。

Matsuda et al. (2011) では、外交的な母親ほど、IDS音声刺激を聞いた時に、運動野の血流活動が活性化されたことが報告されている。日常的な養育場面にお

ける、触覚オノマトペを使ったマルチモーダルな関わり経験の蓄積は、養育者の情報処理過程に影響し、乳児に対する関わり行動にも影響すると考えられる。

一致・不一致条件間の電位反応の違いに関しては、先行研究と異なる反応が得られた。先行研究では不一致条件において陰性の電位反応が示されたが、本研究では、陽性の電位反応が示された。これは、本研究の課題には事前の訓練試行がなかったことや、刺激特性が先行研究とは異なったことが原因であると考えられる。また、側頭領域におけるIDS・ADS条件間の電位反応の違いは、母親・非母親によらず、IDS条件においてより強い陽性の電位反応が観察された。これは、IDS刺激の音響特徴による一般的な影響であると考えられる。これらの違いが反映される認知処理過程について明らかにするためには、更なる検討が必要であろう。

本研究の結果より、今後の展望も明らかとなった。養育者と乳児の相互作用の経験が、養育者だけでなく、乳児にどのような影響を与えるのかを検討する必要がある。視聴覚を中心とするマルチモーダルな情報の統合処理能力は、乳幼児の語彙獲得において重要であることが示唆されている。しかし、モダリティとして触覚に注目した研究蓄積は浅い。したがって、乳児を対象とした調査の際には、脳波計測だけでなく、行動調査も不可欠である。今後は、乳児の手指の運動発達や語彙発達と情報処理過程との関連を調べることにより、触覚を介したマルチモーダルな相互作用経験と乳児の語彙獲得との関連を解明することにつながると考えられる。

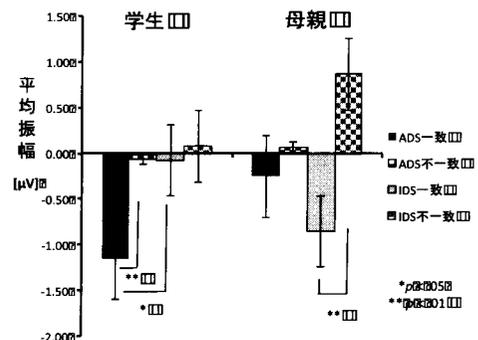


図1. 中前頭領域P3平均振幅値 左側が学生群, 右側が母親群の平均振幅値。エラーバーは標準誤差

【修士論文要旨】

キャリア教育の理論と実践

——広島県におけるキャリアノートの取組に着目して——

長谷川 博之(HASEGAWA Hiroyuki)

あらゆる価値観が存在する今日の社会においては、目標を見失い、無気力になってしまう若者が多い。これに対し文部科学省は、キャリア教育によって今後の社会に対応できる資質や能力の育成を図っている。

本論では、このキャリア教育に焦点を絞り、これからの社会に必要な力を育てるための方法を検討した。

キャリア教育とは、文部科学省によると、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」である。関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」である。このうち望ましい職業観・勤労観とは、国立教育政策研究所によれば、理解・認識面では「①職業には貴賤がないこと」、「②職務遂行には規範の遵守や責任が伴うこと」、「③どのような職業であれ、職業には生計を維持するだけではなく、それを通して自己の能力・適性を発揮し、社会の一員としての役割を果たすという意義があること」を学習者が理解することである。加えて、情意・態度面では「①一人一人が自己及びその個性をかけがえのない価値あるものであるとする自覚」、「②自己と働くこと及びその関係についての総合的な検討を通した、職業・勤労に対する自分なりの構え」、「③将来の夢や希望の実現を目指して取り組もうとする意欲的な態度」を指す。

また「職業に関する知識や技能」とは、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力（基礎的・汎用的能力）に加え、それぞれの職業についての専門的な知識・技能であるとされる。後者の専門的な知識・技能は、特定の資格が必要な職業等を除けば、これまでは企業内教育・訓練で育成することが中心であったが、今後は、企業の取組だけではなく、学校教育の中でも意識的に育成していくことが重要、と2011年中央教育審議会答申では述べられた。

加えて、キャリア教育においては「一人の人間の成

長を考えた場合、小学校から中学校、中学校から高等学校等の学校間の移行には連続性があり、このような発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実を図るためには、学校種間の円滑な連携・接続を図ることが重要である」と述べられている。このことから、初等教育から系統的にキャリア教育を行うことが求められていると言える。

しかしながら、小学校からの体系的なキャリア教育について、十分な研究と実践が行われているとは言いがたい。実際のところ、日本キャリア教育学会の理事を務める白木みどりが指摘する通り、中学校での職場体験はキャリア教育によって確かに充実してきているものの、それが必ずしもキャリア教育の理念に沿ったものではなく、十分な成果を上げてきたとは言いがたい。各段階でぶつ切りに終わるキャリア教育では、それらの能力が効率よく十分に育成されるとは言い切れない。各段階で行われた指導が、上級学校において活かされるようなキャリア教育が行われるべきである。法政大学にてキャリア教育を研究している児美川孝一郎によれば、「従来から進路指導に取り組んできた中学や高校とは異なり、とりわけ小学校の現場からは、『いったい何をすればよいのか見当もつかない』と言った戸惑いの声も聞こえてくる」という現状がある。

キャリア教育における評価の現状については、日本キャリア教育学会常任理事である三村隆男によれば、教育効果を測定する場合、児童生徒対象のアンケートを集計するなど、量的評価が一般的である。しかし、三村も指摘するように、量的評価は確かに変化があったことはわかるけれども、どれほどの効果があったのかを厳密に判定することはできない。そこで質的な評価の方法が求められる。三村はそのひとつとして、ポートフォリオにより作業シートの記述を蓄積し、何年間かの変化の連続の中で児童生徒が受けた教育活動の意味を評価することを挙げている。

ここでポートフォリオとは、「子どもの作品、自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを、系統的に蓄積していくもの」である。キャリア教育において、ポートフォリオ評価法を活用することは各都道府県でも試みられているが、学校間の接続までを包摂した長期にわたるポートフォリオは報告されていない。キャリア発達段階を意識して、長期的な視点で支援するためには、指導者にも生徒にもその成果がわかるように、評価方法も考える必要がある。

そこで本稿では、キャリア教育における系統性の問題と、評価方法の問題を扱った。そのために第1章では、キャリア教育が導入されるようになった経緯を追い、批判も踏まえながら、キャリア教育の意義について捉えなおした。次に第2章では、発達段階に即したキャリア教育の必要性を述べた上で、継続的なキャリア教育実践である広島県教育委員会のキャリアノートを検討した。

第1章では、日本でキャリア教育が提唱されて以来のキャリア教育の展開を振り返った。まず第1節では、キャリア教育がなぜ盛んに求められるようになったかを捉えた。中央教育審議会答申や、村上、三村、吉田の論にあたり、社会の変化の中で、進路指導の抜本的な改革が求められてキャリア教育が広まったことを述べた。そして第2節では、年代を追ってキャリア教育の政策的動向を見直した。キャリア教育が提唱されて以来、10年以上が経過しており、国は社会の動きに合わせて様々な提言を行ってきた。さらに第3節においては、児美川、本田、筒井、亀山らのキャリア教育に対する批判、およびNHK放送文化研究所や三菱UFJリサーチ&コンサルティングが実施した調査によって、国や社会が求めるキャリア教育と、学校現場や学生が求めるキャリア教育のズレを確認した。

第2章では、第1章で整理された視点をもとに、効果的なキャリア教育の方法を考察した。さまざまな実践が全国各地で行われている中で、筆者は系統性を重視する広島県のキャリアノートの実践に目を向けた。まず第1節において、キャリア教育におけるポートフォリオの意味と現状を確認した。そして第2節では、広島県がこれまで重ねてきた研究をなぞり、どのような研究基盤からキャリアノートの実践が生まれたのかを記した。さらにそのキャリアノートに大きな影響を与え、現在も改良を重ねながら実践を続けている、広島県立安芸高等学校の「安芸ノート」を第3節で検討することにより、生徒が進学・就職するための、具体的な指導方法についての示唆を得た。第4節では、現在広島県教育委員会が導入を進めている「わたしのキャリアノート」を検討し、キャリア教育ポートフォリオには使いやすさと情報量のバランスが大事であることを確認した。

以上より本稿では、今後のキャリア教育には、理想の労働者像を追い求めるだけでなく、就職のための具体的な方策を示すことが求められていること、そして

そのために、系統的で利便性と情報量のバランスのとれたキャリア教育ポートフォリオを開発する必要があることが明らかとなった。まだ小・中・高と系統性のあるキャリア教育や、キャリア教育ポートフォリオは導入間もないため、今後それらが児童生徒にどのような影響をもたらすかを判断することが課題となるだろう。

【修士論文要旨】

情動情報を介した乳児—養育者間 相互作用の心理・生理学的検討

水垣 さなえ(MIZUGAKI Sanae)

1. 問題

6ヶ月から7ヶ月の乳児をもつ養育者の心理状態は、比較的高いストレス状態にあることが先行研究によって示されてきた(佐藤 et al., 1994, 堀田・山口, 2005)。しかしながら、そうした養育者の心理的ストレス状態が、具体的にどのような生理的ストレス状態と関連しているのかということとは十分に明らかにされてこなかった。本研究では、乳児の泣きや笑いといった情動情報を介した乳児—養育者間の相互作用に着目し、6ヶ月から7ヶ月の乳児を持つ養育者のストレス状態の一側面を生理・心理学的に検討した。

子育てに対してストレスを感じている状態は、育児不安や育児ストレスといい(川崎 et al., 2008)、乳児との相互作用において見られる養育者の対応の個人差は、育児ストレスの一側面として、主に心理指標を用いた社会心理的アプローチによって検討されてきた。従来の育児ストレス研究の方法は、養育者のストレス状態を捉える上で、2つの課題を残している。ひとつは、乳児との相互作用の中で、養育者自身に何が具体的に起こっているかということをも明らかにしていない、という点である。もう一つは、心理指標の回答には、過去の事実に対する養育者の主観的評価がされており、育児場面で事実を不明瞭なものにしてしまっている可能性がある点である。従来の育児ストレス研究の方法の課題を解決策として、本研究では、生理指標を用いて乳児との相互作用における養育者の対応の個人差を検証した。

ヒトが生理的ストレスを経験する際、「ホメオスタシス」という機能が重要な役割をするといわれている(杉, 2008)。生体のホメオスタシス(=恒常性)とは、生存維持のために、生体がある一定の生理的な均衡状態を保とうとする傾向のことである(Cannon, 1932/1981)。ヒトの身体は、外界からの要求(ストレス)によって、生体が緊張状態となり、心拍や呼吸、発汗の増加といった交感神経系の活動が亢進し、

一旦生理的均衡状態が歪められる。しかし、ホメオスタシスの機能を持っていることで、心拍数低下などの副交感神経系の活動が亢進し、生理的均衡状態の歪みを元の状態に戻そうとする反応があらわれる。生理学においては、その一連のプロセスをストレスと考えている。

生体のホメオスタシスの機能を踏まえて、6ヶ月から7ヶ月児の養育者の生理的ストレスを捉えた場合、乳児の泣きは、視聴覚情報を伴うストレス(養育者に対する乳児からの要求)であり、養育者の生理的均衡状態を揺り動かすものと考えられる。本来その反応はホメオスタシスの機能の働きによって生理的均衡状態が保たれているはずであるが、養育者が乳児への対応に困難をきたしている場合には、それがうまく機能しなくなると考えられる。つまり、養育者が乳児の泣きへの対応に困難をきたす状態とは、副交感神経活動がうまく機能せず、身体の緊張状態が維持されて、回復ができずに生理的恒常性が保たれない状態をいうと考えられる。

乳児の泣く姿とその泣き声は、養育者に生理的ストレス状態を喚起させる。乳児の泣きに対して、養育者の心拍は高まり(Out et al., 2010)、皮膚コンダクタンスは上昇する(Frodi & Lamb, 1980)。先行研究は、乳児の泣きに対する養育者の生理的反応の大きさや感受性について多くのことを明らかにしてきたが、そうした生理的ストレス状態の「回復」に着目した研究はほとんどない。

乳児の泣きに対する養育者の生理的ストレス状態の回復を計測しようとする試みはこれまでもあった(Giardino et al., 2008; Vecchio et al., 2009)。しかし、これらの先行研究もいくつか課題が残されている。ひとつは、分析の対象となる時間枠の長さが、生理的ストレス状態の回復を検討するに不十分であるということである。もうひとつの課題は、用いられた乳児の泣き刺激が、養育者自身の子どものものではないということから、日常の子育て場面における反応とは異なる可能性があるということである。これらの先行研究の課題を踏まえ、分析対象について生理的ストレスの回復を検討するのに十分な時間を設定し、参加者自身の子どもの視聴覚映像を用いることとした。

さらに、本論では、乳児の泣きに対する養育者の生理的ストレス状態の回復を促進させるものの可能性について論じた。Frodi & Lamb(1980)は、虐待経験のあ

る養育者に比べ、虐待経験のない養育者は、乳児の笑いをみることで、血圧と皮膚コンダクタンスの減少することを報告した。また Strathearn et al. (2008) によれば、報酬系といわれる中脳の黒質-線条体経路脳活動が、養育者が乳児の笑いをみることによって活性化することがわかった。以上のことから、乳児の笑いというポジティブな情動情報に着目し、養育者の生理的ストレス状態との関連を検証した。Fredrickson and Levenson (1998) は、ポジティブな情動情報が、ネガティブな情動情報で喚起された生理的ストレス状態を緩和することを実証的に示した。具体的には、まずネガティブな感情を喚起する映像(不安)を見せ、続いて情動を喚起する映像(満足, 愉快, 中性, 悲しい)を呈示し、心拍、血圧などの心臓血管系の活動の変化を、特にベースライン時の値への回復の早さに注目して分析を行った。その結果、満足や愉快な映像を見た場合、中性や悲しい映像を見たときよりも、不安を喚起する映像を見たときにもたらされた心臓血管系の反応(例えば心拍数の上昇)が、映像を見る前の状態にまで早く回復した。本研究では、方法として Fredrickson and Levenson (1998) に従い、乳児の笑いというポジティブな情動を喚起する映像を見る場合と見ない場合の、養育者の生理的ストレス状態の回復の違いを検証した。

2. 方法

生後6~7ヶ月の第1子とその母親25組(男児11名)が参加し、18組のデータが分析対象となった。視聴覚刺激の構成は、①ニュートラルな風景映像とリラックス音楽(300秒)②乳児の泣き(90秒)③白画面(統制条件)又は乳児の笑い(100秒)④白画面映像(150秒)であった。自律神経系活動の変化を捉えるインデックスとして、指尖の容積脈波、皮膚コンダクタンス、呼吸、心拍、唾液アミラーゼ酵素を測定し、自覚されたポジティブ・ネガティブ感情の測定とともに、乳児の泣きと笑いが養育者の生理的・心理的指標に与える影響を多面的に捉えた。条件間での社会心理的な養育者のストレスの程度の偏りを避けるため、日本版PSI(日本版Parenting Stress Index 奈良間 et al., 1999)を実施した。調査は2回実施され、1回目の訪問で刺激用の乳児の映像を撮影し、2回目の訪問時に養育者の生理反応を測定した。刺激呈示および反応の収集はマルチセンサー生理計測装置 NeXus10 システム (MindMedia B.V. Netherlands, キッセイコムテック)を用いた。参加者を無作為に「笑いなし群」と「笑いあり群」に

二分し、それぞれに対応する視聴覚刺激をみせ、その時の生理指標および心理指標を測定した。分析には、ベースラインの比較に対応のあるt検定、その他の分析には反復測定による分散分析、唾液アミラーゼについては Wilcoxon の符号付順位検定を用いた。

3. 結果

まず、乳児の泣き呈示中90秒間の養育者の生理的ストレス状態を分析したところ、2つの知見が得られた。1つ目の知見として、乳児の泣き呈示90秒間における回復パターンは各生理指標で異なっていることが確認された。具体的には、心拍と指尖の容積脈波は泣き刺激呈示期間中に、刺激呈示前のベースラインの値まで回復するが、皮膚コンダクタンスと呼吸は呈示期間中に回復することはなかった。2つ目は、4つの生理指標のうち、心拍と呼吸の回復パターンに個人差が顕著に現れたということであった。

次に、乳児の笑いが、乳児の泣きで喚起された養育者の生理的ストレス状態に与える影響について分析したところ、3つの知見が得られた。ひとつ目は、乳児の笑いは、乳児の泣きで喚起された養育者の生理的ストレス状態の回復に影響を与える可能性があるということである。具体的には、笑いなし群に比べ、笑いあり群は心拍と呼吸に異なる回復パターンを示した。2つ目には、心拍について、乳児の笑いの効果が回復パターンの個人差によって異なることを示した点である。乳児の泣き呈示最初の30秒間で心拍を増加させた養育者は、減少させた養育者に比べ、乳児の笑い呈示後のベースラインにおいて有意に泣き呈示の値から減少していることがわかった。最後の知見として、乳児の笑いは、養育者の生理的ストレス状態の回復に影響を与えるとともに、ポジティブな感情の減少を抑制するという点である。

今後の課題

今後の課題として、6ヶ月から7ヶ月の乳児の養育者の、乳児の泣きに対して生じる生理的ストレス状態の回復パターンと心理指標で計測した社会心理的育児ストレスの程度違いを個人差レベルで検討することが不十分であり、今後参加者を追加してさらなる検討が必要である。またホメオスタシスの機能の活動の指標となる副交感神経系活動について十分な検討ができなかった。心拍の周波数分析を取り入れ、乳児の泣き・笑い刺激呈示時の副交感神経活動の揺らぎの個人差も検討していく必要がある。

【卒業論文要旨】

千葉命吉による独創教育に関する一考察

井ノ口岳彦(INOBUCHI Takehiko)

今、学校に期待されている、子どもたちに身に付けてもらいたい力とはいったい何だろうか。現在、子どもたちに身につけさせたい「力」として、知識基盤型の社会化やグローバル化を背景にして、基礎学力等の他にコミュニケーション力や課題解決力、論理的思考力、創造力など、社会生活や職業生活を営んでいく上で必要とされる「力」の育成の重要性が各方面から指摘されている。

こうした「力」は何か目新しいもののように思われがちである。しかし、戦後教育改革以降に遡り、学校で身に付けるべき「力」、中でも学校で育まれる知・徳・体のうち、知に係る「力」に関する我が国における主な指摘の変遷を見てみると、1966年（昭和41年）第20回中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」を皮切りにこれ以降、審議会の答申に「課題解決の能力」や「創造性」、「創造力」といった文言が必ずと言っていいほど盛り込まれている。つまり、学力を単なる知識の量としてとらえるべきではなく、思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲なども含めて総合的にとらえるべきであるといった考え方は、決して新しいものではない。

明治・大正期の教育史を紐解いていくと、自由主義教育の名の下に、新しい教育思想として創造性教育に関わる教育思想や教育方法の萌芽とも言うべき淵源を見いだすことができる。

その先駆的役割を果たした教育者の一人に、西洋の教育学説を導入した既存の教育に批判的であった千葉命吉（1887年～1957年）がいる。千葉は、教師中心主義の教育は教師の一方的な指導に偏しており、児童中心主義の教育は放任であると考えた。そして、千葉は、日本古来の思想である日本神道や王陽明の知行合一説を基に、児童と教師が教学不可分な関係にあるとする独創教育を創始した。

これまでの千葉命吉に関する先行研究には、千葉の

教育思想について論考したものが多く、その教育方法や創造教育の方法論に言及したものはほとんどない。

そこで、新たな問題解決学習として千葉の教育思想と教育方法の両面を検討することにより、彼の創造性教育の特徴の一端を明らかにするとともに今日の教育に新たな示唆が得られると考える。

千葉は、創造学習を進めるために、資料の受領一問題の構案一問題の解決一創造表現という5段階の学習過程を考案した。そして、この学習過程を通して27種の独創力養成法なる手法を駆使して児童の独創力を育成しようとした。

千葉の5段階の学習過程は、デューイ（John Dewey、1859-1952）の問題解決学習とそのプロセスに近い部分もある。しかし、以下の2点において、デューイの問題解決学習を乗り越えるような示唆深いものであったと考える。第1に、この学習過程において教師が相談的に関わり、独創力を養成する方法を創出したことである。第2に、問題解決学習では内容論よりも方法論が優先し、学習内容の定着が疎かになるという批判がある。しかし、千葉のいう問題解決主義学習は教科書を活用し、その消化吸收のために5段階の問題解決学習を進めたところである。

問題解決学習の過程で最も重要なのは創造的思考を働かせるところである。この点について、彼は児童が既存の知識や方法によっても解決できないようなときに、教師の相談により新しい解決法を「思いつく（創出）」「ひらめき」「発見」をさせようとした。それが先述した27種の独創力養成法である。

また、5段階の学習過程の中の問題設定の段階で、千葉は児童の自発問題を非常に重視している。その問題が真に児童のものになっていなければ、児童の興味や関心は薄れ、その後の学習に影響が大きいと考えたからである。児童の自発問題を学習の出発点とするところが千葉の独創教育の特徴である。教師から与えられるのではなく児童自ら新しい問題を見つけ、または作り出すことは、創造的な思考を育む上でも非常に重要な要因である。

千葉の独創教育は現在の総合学習や問題解決学習に共通点が多い。千葉の全教科を通じての創造性を育む教育方法、創造的思考力を育成するための技法、教育評価は、これからの学校教育における教科指導や総合的な学習において、意義は大きいと考える。

【卒業論文要旨】

小学校英語の理論と実践に関する一考察

—京都市における取り組みに着目して—

植木美帆(UEKI Miho)

本稿では、平成23年度から公立小学校の第5、6学年で「英語活動」が完全実施となったことについて、その経緯と論点をまとめ、京都市における実践事例を踏まえながら、小学校英語活動の役割と課題を明らかにすることを目指した。

これまでに私立小学校や学校外教育でも英語教育は行われてきたが、公立小学校にも英語が導入された背景には、日本人の英語能力向上が文部科学省だけでなく産業界をも巻き込んだ社会的ニーズであることが挙げられる。小学校英語の導入については賛否両論あったが、現在すでに導入がなされたことを踏まえ、学校現場において英語活動を実施するにあたっての議論に焦点を当てた。

第1章では、小学校英語必修化に至るまでの政策的経緯として、平成10年度から「総合的な学習の時間」の国際理解教育の一環として外国の文化に慣れ親しむ活動が求められたこと、平成14年度に中学校との円滑な接続を図る観点が唱えられたことが支流となっていることを明らかにした。その結果、小学校英語の在り方を検討する重要な観点を2点に絞った。1点目は、中学校では英語の技能を高めることを目標とするのに対し、小学校では英語に「慣れ親しむ」ことを重視すること。2点目は、小学校英語が、中学校英語を小学校に前倒しではなく、中学校以降の英語教育に向けた精神的土壌を育成するものであるということである。

先行研究の中で特に活発に議論がなされていたことも、その2点に対応する。第2章では、文字指導の是非と、中学校との連携に関する論点をまとめた。

文字指導については、文科省が『手引』において文字を切り離れた音声中心の活動を掲げているのに対し、学校現場では文字の必要性が叫ばれており、行政と現場とで共通しない認識が存在することが問題であった。現場では多くの割合で「文字付の絵カードを見せる」など、何らかの文字指導が行われている実情があり、その必要性がうかがわれる。しかし『手引』では早期

の文字の読み書きが英語嫌いを生む危険性を挙げ、文字の扱いについては現場まかせとなっているため、英語活動における理想的な文字指導の程度を明らかにすることが必要であるとわかった。

小中連携については、カリキュラムや教員の役割といった面と、子どもの能力や意欲といった面でその難しさが際立っており、連絡会を開くなど密な連携が必要と認識しながらも実行している学校は少なかった。小中連携を促進するにあたり、その足掛かりとして、最も優先すべき事柄を明らかにする必要がある。

第3章では、文科省配布の実践映像資料と、全国に先駆けて小学校英語を導入した京都市における実践事例を、指導案や今年度（平成24年度）行われた公開授業の様子、現職教員からの聞き取りから分析し、第2章で明らかにした論点について検討した。

文科省配布の映像資料には、文科省が推奨する音声中心の理想的な英語活動実践事例が収録されていると予想した。しかし、多くの学校現場と同じく文字付の絵カードが使用されており、文字を一切見せない活動が実質的に否定された。逆に、子どもの文字に関する発見を英語を知る喜びに繋げる可能性があるとうわり、文字を排除したり教え込むのではなく、文字がある環境を作ることの重要性が確かめられた。

京都市立高倉小学校、御所南小学校、京都御池中学校の3校では、小中一貫教育に力を入れ、第6学年と第7学年（中学1年）の学びをつなぐことに重点をおく先進的な小中連携が行われていた。この3校では、第6学年と中学生が同じ校舎で過ごし、小学校2校の第6学年の英語活動を学級担任と京都御池中学校教員のTTで行っている。小中の両教員が子どもの成長を4年かけて追跡できる環境にあることが最も有利な点であり、一般的な小中学校でも最も優先すべき連携事項であると思われた。

課題として、3校のような理想的環境にあっても、中学生の英語の読み書きには課題があると現職教員からの聞き取り調査からわかった。読み書きの課題が中学校で対応する事柄と割り切れない限り、小学校で文字を「教え」ずに、中学校以降の読み書き能力を著しく向上させることは難しく、依然として問題となるだろう。今後は、英語活動を経験した子供たちの技術・意欲といった面での成果が明らかになっていくことを期待したい。

【卒業論文要旨】

高橋金三郎の理科教育論に関する一考察

——極地方式に焦点をあてて——

大 貫 守(OHNUKI Mamoru)

本稿では高橋金三郎（1915-1991年）に焦点を当て、主に1950年代後半から1970年代前半における高橋の理科教育論について、高橋を中心に設立した極地方式研究会（以下、極地研と記す）を視点として、捉え直すことを目的とする。

高橋金三郎は、広くは教授学、特に理科教育の研究者として知られ、1970年代に民間教育研究団体である極地研を組織し、理科教育論を展開した人物である。彼は、授業実践を通して議論を組み立て、授業の分析を証拠とすることで、教育論を構築し、様々な授業プランの提案や教材観を示し、1960年代以降の理科教育に影響を与えた。

高橋の教育論に関する先行研究としては、永田英治のものがあげられる。永田は『自己否定』こそ技術の本質とする高橋金三郎の教授学論のなかで高橋の教授学を分析するとともに、「高橋金三郎の『授業分析』論」の中で、高橋の授業分析論を理科教授学の観点から分析している。これらの研究から、高橋の教授学は授業技術や板書技術などの教育技術の背景にある教育内容や質を問い、その達成において教育技術が十分に活用されたかを問題視し、技術は不断の自己否定の中で発展していかなくては工程に成り下がるという問題意識のもと研究が行われている点を指摘した。そして、高橋は授業実践を証拠に既存の理科教育を批判し、加えて教材や授業の改善を目指した。このような研究を通して教えるべき科学・教材を積み上げ、その学習の道筋を極地方式のテキストに具体化し、何をどう教えるかを明らかにしたと永田は指摘する。

永田は極地研を高橋の研究成果を具体化し授業の検討を通して何をどう教えるかを明らかにする場と位置づける反面、授業分析に値する授業をつくり出す場であったと評価している。しかし、彼の研究は高橋が明治期からの理科教育の問題点として主張する教師の専門性（教育内容と指導を現場の教師が定める能力）の欠如という観点に関する考察が不十分であり、

高橋と極地研の意義をとらえているとは言い難い。

そこで本稿では、極地研発足に至る高橋の理科教育に対する教師の専門性への問題意識を検討するとともに、極地研の展開を辿ることで高橋の理科教育論における問題意識を踏まえた極地研の位置付けとその役割を明らかにする。

第1章では、高橋の問題意識の形成と理科教育論の形成、そしてそれを土台とした極地研の成立と展開を明らかにした。高橋は、戦後の理科教育について考察するなかで、教材を再検討する視点や教師の専門性を奪還するという視点からガラクタ教材の整理と生徒の生活経験を生かした教材の配列、実践の積み上げを行うとともに、それを行う場として民間研を組織した。その組織の積み上げの上に極地研が設立した。極地研では教師と研究者が対等の立場での話し合いや学習を通して実践を積み上げ、テキストを作成した。加えて、教師の学習を支援し、高いレベルの科学を掴み出す中で単元間、単元内の系統性を意識した授業プランを作成した。

第2章では、極地方式において実際に作成され実践されたテキストをもとに極地方式のより具体的な中身について分析を行った。極地研では、教材の分類（コース分け）をもとに教師の実践検討を通して作られたテキストが、実践の現場で教師の学習と理解を通して教育内容を組み換えるといった工夫をし、実践を証拠とするテキストの改良や生兵法実践主義をもちいた教授の仕組みを通して生徒が目標へ到達できる仕組みを集団で作り上げた。

総括すると、高橋は理科教育に対して抱いた問題意識を解決する手段として授業実践や教材の学習を通して教材の精選を行うとともに、それを共有し研究する場として民間研を組織した。中でも極地研は高橋の研究理論が反映された、教師と研究者が対等に学習し研究していく仕組みの中で教師の専門性を確立する営みであり、民間研の立場で教師の側から高いレベルの科学に到達する授業を実行可能性を視野にいれ模索し続けたのだと考えられる。

しかし、一方で極地研の実践は東北の教師の熱意によって支えられている点にも留意しなくてはならない。絶えず教材研究を通して教師が高いレベルの科学をつかみ、実践記録をまとめ、報告し授業を改善していく営みは大変労力を要するものであり、この点で極地方式の広まりには課題があるだろう。

【卒業論文要旨】

安井俊夫による社会科教育の理論と実践

——「たのしくわかる」授業をめざして——

—

小林大樹

本稿は、千葉県公立中学校教師であり、愛知大学教授であった安井俊夫の社会科教育を検討することで、安井が社会科授業において子どもたちに何をどのように身につけさせようとしていたのかについて明らかにすることを目的とするものである。それによって「歴史＝暗記科目」というイメージを払拭する手立てを探りたいと考える。

この課題にアプローチするために、まず第一章では、安井が考える社会科における学力と、それを子どもたちに身につけさせるための授業のあり方について検討した。その結果、安井が、知識を獲得するだけでなく、それを基礎にして自分の意見を形成するといった、社会において生きていくための「主権者としての力」を社会科で育てなければならないと考えていること、さらにその知識は、子どもが自分の目でとらえたものでなければならず、その過程を通してきた知識こそが真に「自分のもの」になると捉えていることが明らかになった。そしてそれを実現するのが、子どもが「共感」によって歴史の当事者として参加する「たのしくわかる」型の授業であった。

続いて第二章では、第一章で明らかになった安井の授業観をふまえて、安井の授業実践とそれに対する批判を検討した。その結果、子どもが提示された事実をもとに、その子どもなりの歴史像をつかむことを安井は重視していたことが明らかになった。

以上の検討から、安井は、子どもが一つの歴史認識を抱く際に、そこに至るまでの過程をこそ何よりも重視していたということがいえる。子どもがある歴史事実をどのように受け止めるかは様々であり、それゆえ一つの歴史認識に至るために駆使する材料も様々である。自分なりの材料にもとづいて歴史の意味を考え、その本質を探ろうとする追求を子ども一人ひとりに体験させることで、歴史との向き合い

方を身につけさせることを歴史教育の核に据えていると考えられる。これは、教師が持つ、ただ一つの正確な歴史認識に子どもを導いていこうとする歴史の授業とは大きく異なる。

「歴史＝暗記科目」というイメージを払拭する手立てがここにあると考える。しかしそれゆえ、土井氏が提起する子どもの意見が主観的願望に過ぎず、史実とずれてしまっているという批判が出てくることはある意味必然であるといえる。ただ、たとえ史実とずれてしまったとしても、子どもの意見は、そこに至るまでの過程を重視しなければならないからこそ、評価されねばならないとする安井の考えから学べる点は大きい。まさに過程にこそ、歴史とどう向き合い、歴史をどう考えていくべきかを判断する力を養う要素があると考えられるからである。

最後に今後の課題をあげておきたい。それは、本稿では安井実践のような社会科授業実践を行うにあたって、現行の制度のもとでは授業時数が足りないのではないかという懸念には答えられていないことである。この点についての研究を進めることで、現行の制度のもとで、安井実践の評価すべき点をどのように取り入れることができるのかについて、より具体的に明らかになるだろう。以上を今後の課題としたい。

【卒業論文要旨】

認知言語学の英語教育への応用

——Outの句動詞指導の系統性——

佐々木 英晃(SASAKI Hideaki)

日本の英語教育における、句動詞指導の問題点に着目する。たとえば、**make out** (理解する)、**rule out** (除外する) など数多くの句動詞を高等学校での英語の授業で学ばせる。その際、**make** (作る) + **out** (外に) が「理解する」という意味になることを、半ば「丸暗記」させているのが今の現状であるように思われる。1対1対応で全て論理的な理由もなく恣意的に丸暗記されるべきであるというスタンスが、少なくとも今の多数派なのである。それは、日本で用いられている高等学校の教科書を見れば明らかであり、なぜ、**make + out** が理解するになるのかという理由が述べられていることは皆無である。

この丸暗記指導を完全に脱却する方法を、認知言語学の考え方、プロトタイプ理論、イメージスキーマを応用することで考察していくのが、本稿の大きな目的である。具体的に動詞 + **out** の形をすべて総ざらいし、その多義性はどのように説明できるのかを、英語教育を念頭に置きながら述べる。

まず、先行研究を2例紹介する。両者とも **Out** の研究では最も著名なものであり、それを英語教育に応用した際に生じる長所、短所を述べる。

その2例をもとに、**Out** の句動詞指導のネットワークを独自に作成し、解説を付す。イメージスキーマの理論をもとに描いた **out** の図を用いて、体系的に **Out** の基本イメージからの推論を試みる。その確固とした論理性をもとに、丸暗記からの脱却をはかるわけである。

そして、応用例の学習効果について述べる。有縁的に学べ、プロセスがわかり、イメージで視覚で頭に入りやすいことを述べる。

次に、そのネットワークをもとに、具体的にどのように授業で実践可能かを考察する。2例を取り上げる。1例は、熟語表現とその意味を提示したうえで、**out** のネットワーク作成をグループで促すものである。これは、**out** の意味を積極的に学ぶ上で非常に効果的である一方で、ネットワーク作成という少々難易度が高いも

のであり、習熟度の違いによって完成度が異なる可能性が高いと思われる。

2例目は、1例目とは逆に、ネットワークを提示し、熟語表現の意味を推測させる方法である。これは、1例目ほどの積極性が必要なく、難易度もそれほど高くないように思われる。ただ、熟語と意味を丸暗記して覚えている生徒にとっては、ネットワークが効率的に用いられない可能性も否めない。

最後に、応用例の問題点を客観的に述べる。どうしても、今までの議論では応用例を主観的にとらえてしまい、マイナス面が視野から外されやすい。率直に客観的にマイナス面をとらえることによって、これを応用するうえでどのようなことに注意すべきかが明確になるのではなからうかという意図で、最後に問題点を述べた。

本稿では、認知言語学の考え方、**Out** の先行研究、具体的な応用例、学習効果、授業の実践例、問題点という流れで、**Out** の句動詞指導の系統性について述べた。この流れは **out** だけに限らず、多義性の強い他の前置詞・副詞でも応用可能である。

論理をもって指導できることができれば、英語嫌いにとって懸念事項となる「丸暗記」を脱却できる。すると、英語が嫌いになる人も少なくなり、国際人を培うことの手助けになるといっても過言ではないと考ええる。

認知言語学という理論と、高等学校における英語教育という実践との架け橋になるべく、本稿を書いたつもりであり、これからも実践に応用する体系を築くためにさらなる研究が必要である。

【卒業論文要旨】

人間形成を目指す部活動のあり方

—吉田浩之と塚本哲也の実践に焦点を当てて—

高矢和馬 (TAKAYA Kazuma)

本稿では、学校の重要な役割は知識や技能といったある種の能力の習得だけでなく、豊かな人間性、創造性などといった心の側面から見た人間的な資質の形成を援助することであるという立場から、特に中学校・高校での人間形成の場の一つとして部活動に注目し、部活動を通して生徒指導を行う実践家である吉田浩之と塚本哲也の理論と実践を取り上げ、部活動の望ましいあり方を考察する。

第1章においては、部活動に関する先行研究の動向を概観した。それにより、学習指導要領では具体的な指導のあり方に踏み込む制度設計が不足しており、その分教師の独自の指導が行いやすいという点、教師にも生徒にも大きな負担となってしまう傾向がある点、学業以外の様々な要素を伸ばす場となりうるが、一部の生徒に参加の機会が偏ってしまいがちである点など、他の学校における教育活動には見られない独自の優れた機能を持ちつつも非教育的な弊害も数多く見受けられるという部活動の現状が明らかになった。

そこで、筆者は部活動に関して、意欲・技術の不足した教師が指導者となってしまう状況を解決し、また非行防止など消極的な観点から部活動を扱うのではなく、人間形成を効果的に行える場として教師が部活動を利用できるという点を積極的に示そうとする。

こうした観点から特に、部活動が生徒指導の中核的な時間になりうると主張する吉田浩之と生徒のエネルギーを効果的に活用させる場として部活動を捉える塚本哲也の取り組みに注目し、第2章では吉田、第3章では塚本の取り組みを分析した。

分析の結果、両者は部活動を指導する際の重要な要素として、目標設定の方法に注目している点が共通しているということをおわりににおいて指摘した。その一方で両者の目標の立て方には方針の違いが見られる。目標の指標となる観点表や目標設定シートを準備し、生徒の自主性を全面的に活かそうとする吉田と、生徒に最終的に目標設定はさせるものの、先輩から受け継

がれる目標や、勝つ喜びを味わわせるという教師の理念を採り入れ生徒を導く形で目標を設定していく塚本という違いである。この違いの根底にあるのは目標とそれを達成するための課題を自ら設定するという経験を通して、自主性・自律性をはぐくみ、自己指導能力を身につけさせようという吉田の考え方と、目標を達成し自己実現をするという経験を通して自己存在感・自己有用感を味わわせることで、生徒に自信と誇りを持たせ部活動以外の活動にも意欲的に取り組ませようという塚本の考え方であるといえる。

筆者は両者の考え方を取り入れ、先輩から後輩に受け継がれていくような長期的な目標すなわち夢を設定するには塚本の実践を参考にすることで生徒にやりがいと自分が夢の礎となっている自負を持たせ、日々の取り組みなど成果の見えやすい短期的な課題設定や部の運営に関する場面では、チェックシートやアンケートなどを準備して生徒が自身で課題を克服し、責任感や自主性を育ませようとする吉田の実践を参考にするというような実践案を提起する。

この実践によって吉田の指摘している生徒指導の中核概念である「自己指導能力」と「社会的自己実現」を実現しうる部活動指導が行えるのではないかと筆者は考える。

今後の課題としては、この実践案の実証はもちろん、研究対象が公立中学校に限定されているため、他の校種における有効性の検証も必要となる。

【卒業論文要旨】

野名龍二の生活綴方教育論

永田和寛(NAGATA Kazuhiro)

本稿は、野名龍二の生活綴方教育論を検討し、生活綴方教育における自己表現のあり方に対する示唆を得ることを目的とする。

戦後の生活綴方教育を担う民間教育研究団体の日本作文の会（以下、日作）は、1962年度方針で、生活綴方を国語科文章表現指導に限定した。しかし、野名は、この方針に批判的な態度をとり、その問題は「野名・田宮論争」として顕在化した。野名は、あくまで生活を重視し、形式的になりかねない積極的な文章表現指導に批判的であった。これを背景として本稿では、野名・田宮論争における議論とその当時に確立された野名の生活綴方教育論を検討する。

第1章では、子どもの文章表現を真に保障する理論とその形成過程に焦点をあてる。教職に就いたばかりの頃、ニールの思想に影響を受けていた野名は大阪綴方の会で生活綴方教育に触れ、野名の実践記録は日作内で高い評価を得る。この当時の実践には、ニールと類似した子どもと教師を対等な関係とする子ども観・教師観が見られた。その後、野名は、1962年度方針が日作より発表された当初こそ、1962年度方針に対して肯定的であったものの、1960年代半ばより、日作の方針に対して批判的な態度に転じた。こうした状況によって、野名は文章表現に対して目を向けざるを得なくなり、後の生活綴方教育論はより緻密になった。

野名は、生活を綴ることが意義を持つために、子どもが自らの「生活の事実」を自らの「文体を創造」することによって綴ることを条件とした。これによって、子どもは「自己の解放」「脱皮」「自己の変革」が可能になり、道徳や観念を押しつける傾向にある学校教育での「勉強を生き生きしたもの」にできると考えた。そのための指導において、子どもが自ら題材や表現形体を決定するために、教師が積極的に文章表現指導をすることを否定した。しかし、田宮輝夫は、この論は自己表現が強調されており、客観的な現実世界の理解を欠くものと批判した。両者の根本的な相違は文章表

現に対する捉え方にあり、それが互いの「生活綴方教育」の性格を異なるものにしていった。この齟齬を深めることによって野名の独自性が表れる。

その独自性は、野名の「文章の性格論」に見ることができる。野名は、生活綴方の文章を文学に近いものと考え、子どもの無意識的な表現に、子どもの性格、心理等が表出されると考えた。そして、これらを子どもの「個のリアリティー」とし、綴方を字義的な意味以上のものを読み取ろうとする文学的な読みによって、子どもの積極的な受容を試みた。

第2章では、生活綴方において積極的な受容のため、文章表現指導に消極的である野名の生活綴方教育実践の意図的側面を明らかにする。書くことを生活に根付かせることを目指す野名は、そのために綴方の生まれる教室づくりの5つの条件を挙げる。野名は、その条件を軸として、子どもが書き綴るための意図的・計画的な教室づくりを行っている。

これに対し、書くことにより密接に関わる指導では、子どもの表現を励ます指導がなされた。書く前には、年度当初に、後に子どもが表現の楽しさに気づくことを見越してやや強引にでも綴方を書かせた。また、話し合いを中心とした授業で、子どもに書く題材が生活の中に多くあることを気づかせた。書いた後には、綴方を読んでやり、さらにそれに「共鳴共感」することで、子どもの表現に応じてやることを野名は重視した。クラスで綴方を読み合う場面でも子どもの表現を尊重し、教師が解説するのではなく、子どもが表現をしっかりとして受け止めるための実践が行われた。

間接的な文章表現指導として、野名は文集に載せた詩や子どもの綴方の読みの指導を行う。野名の読みの指導は「『読解』の『解』を取る」という主張のもと、精読することより、表現を読んで子ども自身でそれを感じることが重視された。これによって獲得された表現が子どもの綴方を一層豊かなものとしたといえる。

野名の生活綴方教育論は、子どもの題材決定のみならず表現形体の決定まで保障することによって、真の自己表現が目指されている。それは、教育よりも積極的な受容を事とするカウンセリングと理解できる。しかし、それによって可能になる自己表現過程が、自己のあり方を問い直す契機となり、子どもの成長過程に結びつくのである。

明治期における英語教育に関する一考察

中村 瑛(NAKAMURA Akira)

なぜ、英語を学ぶのだろうか。誰もが一度は考える問題である。種々の意識調査等を見ると、英語に対して学習者が「やらなければならないからやる」といったように消極的であるという実態が見えてくる。

本稿においては、今日の英語教育をめぐる状況に対して示唆を与えうるものとして、明治期の英語教育に注目する。その理由は、英語が本格的に日本に取り入れられた時期であり、英語に対して積極的であったと推測できるからである。

検討の基礎として、主に3つの先行研究に着目した。

一つ目は、英語教育史の代表的な研究者である江利川春雄の研究である。江利川はその豊富な資料を生かし、そのひとつひとつに目を向け、そこから当時の様子や今日に至るまでの変遷を明らかにしている。なお、本稿においては、江利川による「幕末以降外国語教育文献コーパス画像データベース」に収録されている資料を活用した。

二つ目は、小林敏宏・音在謙介らの研究もある。小林・音在の研究では、江利川らの教育史的な観点からの研究を批判的にとらえ、より社会的に、つまり、資料の内容だけではなく、当時の時代の様相や社会的な背景もふまえて研究すべきだと主張している。

三つ目は、英語教育の中でも目的論に注目している竹中龍範の研究である。竹中は、明治期の英語教育の目的について、「英学目的」と「教養・実用目的」の2つに大別して論じている。

以上の先行研究から、本稿においては、明治期を「英学教育時代」「英語教授時代」「英語教育時代」の3区分として論を進めていく。英学教育時代は、英語が手段として重視された時代である。また、「英語教育」という文言を岡倉由三郎が積極的に使う以前には「英語教授」という言葉が関係者の中では一般的であった。この事実即して、岡倉が登場する前の時代について「英語教授」、岡倉が活躍した時代を「英語教育」と呼ぶこととする。

英学教育時代においては、英語自体を研究するというよりも、英語を手段として西洋の種々の学問を吸収すること、つまり、英学が優先された。そして、当時の外国製教科書や入試問題をひも解くと、実際の日常生活において英語を用いて会話をすることができるように、あるいは、英語を用いて勉学に勤しむことができるように、英語教育が行われていたことが明らかになった。

英語教授時代においては、国内の学問の発達により西洋の学問を摂取するという命題の優先度が下がってきたため、いよいよ英語自体の研究が始められ、それとともに独習用参考書が急増した。日本人のための英語教育のノウハウが蓄積され、それが英文法としてひとつの完成形を迎えた。参考書の中身を見ると、職業的な実用性を目指したものから学問的な追求を目指したものなど様々な参考書が刊行されており、それぞれの立場の者がそれぞれの英語教育の目的を持っていたといえる。

英語教育時代においては、西洋の学問が衰えを見せ始め、それとともに英語の存在意義の問い直しが行われた。今日においてもなお英語教育界の代表格と呼びならわされる岡倉由三郎が英語教育の目的について考えたのもこの時代である。岡倉が「教育的価値」「実用的価値」という2つの英語教育の目的を主張していたこと有名であるが、欧米の考え方をすることで自らを豊かにするという「実用的価値」の方を重視していたことが明らかになった。このように、めまぐるしく変化する時代とともに、英語教育の目的もそれぞれの時代の要請に合わせて変わってきた。

今日の英語教育に対する示唆としては、岡倉の主張が意味を持つといえる。なぜならば、英語そのものに対する問い直しが行われているというところで、今日の英語を取り巻く状況が岡倉のころの状況と類似しているからだ。この状況において、岡倉が世界に目を向けることや言語の構造を理解することを目的とした「教育的価値」を超えて、人の本質に働きかけようとする「実用的価値」を重視したことは、今日においても参考にできることである。競争社会の波にもまれて偏差値を絶対化しているような英語教育の中では、「教育的価値」ですら実現されないであろう。暗記に終わらない、人間的な英語教育が、必要なのである。

【卒業論文要旨】

幼児の重力バイアスによる固執的理解に想像力が与える影響

西村侑華(NISHIMURA Yuka)

幼い子どもは、物体はどんな場合でもまっすぐ下に落下するという思い込みを持っているようだ。互いに交差した3本のチューブのうち、1本のチューブの中を転がり落ちるボールの軌道を予想するように求められたとき、4歳未満の幼児はボールはまっすぐ落下すると考えるという。このような重力バイアスと呼ばれる素朴理論はヒトの外界認知において非常に優位であり、時に大人の認知さえも制約することがある。加えて、4歳未満の幼児はある反応を抑制して別の反応をするために必要な抑制機能が未だ未熟であるであるために、上記の重力理解課題において何度も間違いを繰り返してしまうといわれている。

この重力バイアスは、反復や訓練により容易に克服されることはない。しかし、チューブの中を転がり落ちるボールの軌道を想像するようにと教示を与えることで3歳児の重力バイアスを軽減させ、正答数を向上させることに成功した先行研究もある。本研究では、3歳児の幼児を対象として、「想像する」ことで重力バイアスを軽減させることができるのかどうかについて検討した。

実験に参加したのは、26名の3歳児であった。彼らはボール条件・動物条件・自分条件のいずれかの条件で重力理解課題を行った。ボール条件ではチューブに落とされたのは先行研究と同じくボールであった。他の2条件では、チューブを滑り台に見立て、人形が「滑り台を滑る」という状況を設定したうえで、動物あるいは参加児自身に見立てた人形をチューブの中に落とした。また同時に、抑制機能を測る指標であるDCCS課題を実施し、重力理解課題の成績との相関を調べた。

重力理解課題の正答数・重力エラー数に条件間の有意な差はみられなかった。しかし、ボール条件で

のみ、前半と後半の正答数の平均の差が有意傾向であった。また、最初の予想をした後にみせた予想の変更の仕方に条件間の違いが見られた。これらは、動物条件と自分条件の参加児が想像力を用いることで正しく予想できるようになった可能性があることを示唆する。

DCCS課題の結果については、重力理解課題の成績との間に相関関係は見られなかった。ただし、課題をする参加児の様子から、3歳児が重力理解課題に正答するためには、重力バイアスを抑制する必要があるということが改めて示唆された。

しかしながら、本研究の前提である、想像力と重力バイアスの関係について明確に示すことはできなかった。これについてはより詳細に検討していくことが必要である。

【卒業論文要旨】

和光小における総合学習の意義と課題

——実践「沖縄」に焦点を当てて——

二宮 瑛子(NINOMIYA Akiko)

いじめや不登校といった問題を始め、無気力や自己肯定感の欠如など現在様々な問題を抱える子どもたちに求められているものは何なのか。こうした問いに対して、本論文では和光小の総合学習の学習スタイルである「具体的に、体験的に、討論しながら学習する」ことに主に注目し、和光小の総合学習の意義と課題について検討することで、総合学習の持つ可能性を明らかにしていくことを目的とする。

第一章では和光小の総合学習の全体像をつかむことを目的とする。第一節では、和光小の総合学習の創設の経緯とカリキュラムについて見ていく。総合学習の源流である生活単元学習に学校創設以来の歴史を持つ和光小であるが、1975年に低学年における総合学習である「生活べんきょう」を開始し、1985年には高学年における総合学習である「総合学習」を開始した。ここでは総合学習の学習領域における位置づけなどのカリキュラムの特徴について述べる。

第二節では「生活べんきょう」と「総合学習」それぞれについての内容について検討していく。そして「総合学習」が「生活べんきょう」で培われた基礎の上に発展として構成されており、いずれにおいても「身近な問題から出発し」「具体的に、体験的に、討論しながら学習する」スタイルが常に重視されているものであることを確認する。

第三節では、いかにして和光小の取り組みが可能となっているのかを追っていく。ここで考えられるのが、学校全体での理念共有、教師たちの実行力、教科学習と総合学習との還流の重視であり、これらの点について分析を加え、和光小の総合学習の独自性を明らかにしていく。

第二章では6年生における実践「沖縄」を見ることで総合学習の具体像をつかむことを目的とする。第一節では学習フィールドを沖縄にした理念や背景に注目しながら、25年以上の歴史を持つ実践「沖縄」の展開をたどる。

第二節では、実践「沖縄」の一年間の展開をたどっていく。具体的には5年生の12月にある「伝える会」において、6年生から手渡される平和学習ノートから実践「沖縄」の一年が始まる。ここから10月の学習旅行まで、沖縄に関する身近な問題の調査から始まる長い事前学習の時期となる。学習旅行後も、報告集や体験アルバム、親や5年生に伝える会に取り組むアウトプットの機会が十分に確保されていることで、具体的体験である学習旅行を各々がまとめることができ、表現する力が培われる。

第三節では25周年を迎えた年である2011年度の実践「沖縄」から、現在の「沖縄」の様子を見ていく。4日間平和学習の予定で埋め尽くされた学習旅行日程表からは、学習旅行が観光を交えた単なる修学旅行ではないことが伺え、子どもたちの感想からも、彼らがそのことを自覚し責任をもって学習旅行に臨んでいることが分かる。また「沖縄」25周年ということで設けられた特別企画についても触れる。

終章では、実践「沖縄」の意義と課題、そして和光小における総合学習の意義と課題について述べる。「沖縄」は、身近な問題から出発し学習旅行で実際に五感を働かせて具体的体験を経ることで、課題と対面し分析することが出来るということに意義があると考えられる。そして十分に確保されたアウトプットの場によって、自分の考えを伝える力を伸ばせることも重要である。こうした意義の一方で、和光小以外の学校での実践の困難さがあるという課題もある。そして和光小の総合学習の意義としては、「身近な問題から出発し、具体的に、体験的に、討論しながら学ぶ」ことで自分自身と対峙させられることであると考える。そして他者との意見交換・共有によって自分の考えを見つめ直すことが出来る。この過程こそ、自己肯定感という現代の子供たちに必要なものを培う可能性を持つものである。しかし、その実践には環境づくりが重要であることは言うまでもなく、さらには教師自身の、総合学習を展開するにあたっての意識改革の必要性についても課題として挙げて本論文を締めくくる。総合学習が学習指導要領上どのように位置づけられ展開されていくのか、今後の課題としたい。

【卒業論文要旨】

「量の体系」に基づく算数・数学カリキュラム論

——遠山啓の所論を中心に——

濱口 恭平(HAMAGUCHI Kyohei)

本稿では遠山啓(1909年～1979年)の主張した「量の体系」やそれに関連する「割合論争」、さらにそれに基づいて作成された教科書教材を取り上げる。それらを見ることによって遠山がどのような算数・数学カリキュラムを想定していたかを明らかにすることを目的とした。

遠山啓は戦後1950年代の生活単元学習への批判から、民間の数学教育研究団体である数学教育協議会(以下、数教協と略す)を立ち上げ、生活単元学習の批判、「量の体系」・「水道方式」による数学教育の現代化(1960年代)、その後の「楽しい数学」の提唱など、戦後の算数・数学教育に様々な影響を与えた人物である。

先行研究の整理を行うと、遠山自身に関する先行研究として小口鈴美、石井英真のものが挙げられる。しかし、この二つの研究においては「水道方式」の部分に多くの部分が割かれておりその背後にある「量の体系」に関する検討が不十分である。また、遠山が所属していた数教協に関する先行研究としては本田伊克の物がある。

「量の体系」に関する先行研究者としては、「量の体系」とは分数・小数の捉え方において違う立場を持つ「割合分数」の重要性を主張する杉山吉茂、数と量の関係の捉え方を誤っていると主張する宮下英明達が居る。これらの研究においては「割合分数」の重要性を主張するだけであったり、数と量の関係性を考えるだけであったりと遠山理論に対する批判的検討としては遠山理論の検討が足りないと思われる。

よって本稿では遠山の「量の体系」を整理しなおすとともに、とくに前述の先行研究において論点となった割合との関わり、その扱い方が論点となった「割合論争」を検討した上で、遠山の考え方が数教協の編纂した検定外教科書『わかるさんすう』でどのように具体化されたかを検討することによって、

遠山達数教協がどのようなカリキュラムを想定していたかを明らかにすることを目的とする。その上で現代的な観点から、今日の算数・数学カリキュラムの構成に対する示唆を得ようとした。

第1章では遠山の「量の体系」を取り上げた。現実の種々の量を分類し、配列することにより遠山は「量の体系」を提唱し、それが遠山の他の理論にも影響を与えていたことがわかった。

第2章では「割合論争」を取り上げた。遠山は「量の体系」を提唱し子どもが実際の感覚に従って学習出来るようにし、それに加えて子どもの発達段階にも注目し、「量の体系」を子どもの発達段階に沿わせることを考えていたことが割合論争から見出すことができた。

第3章では『わかるさんすう』を検討した。その結果、『わかるさんすう』においては現実の量を子ども達が扱えるように、折り紙や液量等の教材がふんだんに盛り込まれていることが分かった。さらに子どもの発達段階に合わせ、子どもが学びやすいような順序で教材を配列することを目指して、分数の四則演算の時期がまとめられていると言えた。

以上より、遠山は現実の量を子どもが発達段階に即して捉えられるようなカリキュラムを想定していたと言えた。

こうした遠山のカリキュラムの想定はPISA型学力が問題になったり、「あたらしい学力観」から「生きる力」と指導要領の原則が移り変わったりする時代の中で、現在の日本の子どもたちに合わせた学力観・カリキュラムを創出する重大な示唆となる。

本論文のこの後の課題としては、「量の体系」に基づく指導は本当に教師にとって教えやすく、子どもにとって学びやすいものであったかを考える必要がある。特に佐伯伸は「水道方式・タイルに代表される授業体系・教材・教具が子どもにとって『押しつけ』になっていないか?」「子どもたちにとって本当にリアリティーのあるものなのかどうか?」「子ども一人ひとりの固有の納得の仕方にこだわるべきではないのか?」という批判を投げかけている。このような批判を受け、現代にあった形の「量の体系」に基づく指導を考え直すことが今後の課題となる。

【卒業論文要旨】

教育技術の法則化運動に関する検討

濱野翔太 (HAMANO Shota)

何をどのように教えるのか。教師の仕事はこれだけではないが、学校の中で日々の授業が大きなウェイトを占めているということは間違いない。学習指導要領があり、教科書があり、資料集や問題集もあることで、「何を教えるのか」ということについては一定の指標があるといえる。

しかし、「どのように教えるのか」についてはどうであろうか。「どのように教えるのか」ということを大学の教職課程で学ぶ機会は少ない。教え方について自分で考えなければならない時に、色々な教育実践の研究から学ぼうとする姿勢は教師に必要な不可欠なものであるが、世の中に数多く存在する実践記録の論文を一つ一つ読んでいくことは、教師の多忙さを考えれば簡単なことではないであろう。教師自身が学ぶ際に参考にすることができるような、教え方についての技術や法則がどこかにまとまっていれば、それをヒントにして自分のクラスに合った方法を考えることが可能になる。

東京の小学校教員であった向山洋一は、自身の跳び箱を跳ばせる実践を契機として、日本全国には様々な教育に関する技術・法則が存在するが、それらは一部の教師たちの間に埋もれてしまっていると考えた。そこで、それらを発掘し、収集し、追試し、修正し、広めてゆくことによってそれらを教師の間の共有財産にすることが必要であると考えた。

さらに、文章化された「論文」を収集するだけでなく、すぐれた技術・方法の追試を行うことによってさらにより良い方法を作り出すことができるとし、「集める」「検討する」「追試する」「修正する」「広める」ための諸活動を行うものとして教育技術の法則化運動を1980年代後半に始めた。これによって熱心な教師が様々な教育技術を学べるようになることを向山は目指したのである。

教育技術の法則化運動における論文の特徴として、①目標・ねらいを書かない、②断定の文章で書く、③「発問」「指示」「留意事項」を明示する、の3点をあ

げることができる。そのそれぞれは、元々の目標・ねらいに関わらず教室の実態に合わせた教師の主体的な選択を可能にすること、研究報告の文章として他人がまねできる形になっていること、授業を分析する着目を教師が身に付けることを求めている。

また、向山はこのような形式の「論文」を書き、法則化合宿という緊張感のある公開の場で審査される「論文審査」を経験することによって授業の分析力を磨き、教師の技量を高めることができると謳った。

このような教育技術の法則化運動の意義と課題を本論文では明らかにした。

向上心のある教師にとっては、教育技術の法則化運動によって集められた実践を参考にし、追試を行うことによって「教育の技術・方法」を身につけることができる。論文を書くことによって授業の見方や授業を分析するポイントを身につける機会が増える。さらにそれらを応用して実践が作れるようになる。これらの点に着目し、教師が自ら学ぶ場を提供したという点は教育技術の法則化運動の意義であるといえる。

一方で、教師が子どもを思い通りに動かそうとしたり、授業を行ううえで事前の準備の手を抜いたりするために技術が利用される可能性や、指導案の「追試」をすることに終始した授業を教師が行う危険性が存在する。この点に対して向山は「技術は願望の具体的表現である」としたうえで、理念や目標・ねらいは論文を読んだ教師自身が考えて自分の目の前の状況に合わせて組み合わせることでよりよい授業を作り出すことが可能になり、そのためには論文に書かれた通りに授業を行う追試によって授業の「定石」を学ぶことが必要であると主張する。しかしこれらの主張は先述の問題点を解決することができるものにはなっていない。子どものためになるような授業を展開するために、これらの問題点を解決する方法を生み出すことが、教育技術の法則化運動や、法則化運動を引き継ぎインターネット上で展開されているTOSSによって集められた技術や方法を利用するうえでの課題であるといえる。

教師になってからも継続的に学び続けることは必要である。そのためのヒントとして、向山がいうところの「共有財産」である教育の技術・方法が利用可能な形で世の中により多く存在しているべきである。子どものために教師がよりよい実践を作り出す。その一助となる教育技術の法則化運動には、課題は残されているものの、意義があるといえる。

【卒業論文要旨】

大西忠治による学習集団の理論と実践

福嶋 祐貴(FUKUSHIMA Yuki)

本稿では大西忠治の学習集団に関する理論と実践について検討する。学習集団の実践では、子どもたちによる集団自治を活用して全員がわかり合うことが目指される。子どもたちの授業不参加の問題を解決する糸口を、ここに求めることができる。

大西は、学級における無秩序な子どもたちに自治と規律を芽生えさせ、学級集団として育て上げる「学級集団づくり」の実践家として有名である。有力な子どもを「核」として育て、編成した「班」を通して集団というものを教え、「討議」によって集団の力を実感させるという「班・核・討議づくり」による学級集団づくりの実践を1960年代以降繰り返してきた。しかし1963年からしばらく学級担任を持てなくなったこともあり、こうした集団づくりを教科の授業においても考え、学習集団としての理論と実践を打ち立てていった。

戦後日本で発展した学習集団論には、大きく分けて大西ら全国生活指導研究協議会によるものと広島大学の吉本均を中心とする研究グループによるものとの二つの潮流があった。吉本らは教師と子ども、あるいは子ども同士の相互援助・相互批判に基づいた主体-主体の関係として集団を捉え、教科内容から離れて論を展開していった。それに対し、大西らは、教科内容という外側からの制約を受けながら現に存在している組織として捉えなければならないと主張する。

しかし、これまで学習集団論における大西の位置づけが的確になされてきたとは言いがたい。先行研究は大西の生活指導論、学習集団論、国語教育論のいずれかのみを検討するにとどまっており、これら相互の関係を捉えきれていない。あるいは相互関係に言及していても、具体像を明確にするには至っていない。そのため、大西の学習集団論は理念はあっても実体がないといった批判がなされてしまうこともある。

そこで本稿では大西による学習集団論の位置づけとその意義を、生活指導論、国語教育論との相互関連を踏まえて解明することを課題とした。

第一章では大西の学習集団論の歩みを明らかにした。大西は当初、生活集団から独立した学習集団を構想していたものの、次第に子どもたちによる自治の性格を持った学習集団の実践を追究の対象にすることになった。その中で、学習集団の指導の在り方は教科内容に規定されてくるとした。ところが教科内容研究の現状を踏まえ、まずは教科内容から独立した指導論を構想した。1980年代になると、教科内容と結びつけた学習集団指導論について一つの解答を示すに至った。

第二章では1980年代までの指導論に焦点を合わせた。大西は学習の集団的性格に関する合意形成、および授業スタイルの訓練を子どもたちに働きかけることで学習集団形成に踏み込んだ。班対抗の討論を重んじ、「討論の二重方式」「教育的挑発」を通じて学習集団の形成を促進した。この姿勢は、子どもたちはみな学習への要求を持っていると考える吉本とは異なっていた。

第三章では1980年以降に打ち立てられた、教科内容研究と結びつけた学習集団論を解明した。学習集団の指導については、教科内容研究から規定されるという竹内・春田、「指さし」という指導の本質から導き出さねばならないとする吉本の二つの主張があった。教科内容研究に不満を抱きつつも基本的に竹内・春田に同意していた大西は、科学的「読み」の授業研究会を発足し、そこで考案された「読み研」方式をもとに学習集団論と教科内容研究とを結びつけた。このような大西の学習集団論は、徒に学習集団の方法論を適用して技術主義に傾斜し、教科内容の習得が軽んじられるという事態を防ぐことができるという点で意義深いものである。しかしながらそれは、「読み研」による教材研究の「定説化」によって、吉本が重視していた、教師による教材解釈の努力を軽視すれば、むしろ技術主義に陥ってしまう危険性もあった。

以上のように、大西は学習集団を学級集団づくりの方法論や教授・学習という行為の本質と関わりにおいて考えていたばかりでなく、教科内容によって学習集団指導の在り方が変わってくるということを常に念頭に置き、教科内容との関わりにまでも論及して理論と実践の追究を展開した。そしてこれこそ学習集団論における大西の独自性と言える。

本稿に残された課題としては、第一に合意形成の具体的な方法論の分析、第二に「読み研」方式の検討が挙げられる。