

【修士論文要旨】

英語教育における異文化理解教育の位置づけに関する一考察

荒木 飛鳥 (ARAKI Asuka)

英語教育は、学校教育における主要な教科教育として明治期以来位置づいてきており、歴史は非常に長い。しかしながらその習得は容易なものではないことがこれまでに数多く指摘されている。

一方、英語を母語とする人々だけではなく、異なる言語を母語とする人々が英語を媒介として国際的なコミュニケーションを世界規模で行っている現在、母語、国籍、民族を超えてコミュニケーションを可能にする言語が必要となり、さまざまな理由から英語が国際共通語として使われるようになった。国際的な交流においても、英語は大きな役割を果たしている。ビジネス共通語も英語である。こうした意味で社会的に大きな役割を果たしている英語は、「世界で最も流通性が高い言語」であることは確かで、「国際語」と称されることも多い。だからこそ英語は必要とされてきたし、これからも必要とされている。

学校における英語教育については、従来、受験を意識した暗記、読解中心の授業に陥りがちであった。しかし、英語が国際共通語として使われている現在は、英語教育のもう1つの側面として、英語という一言語を通して人と人とのつながり、あるいは人と文化とのつながりが実感できるような授業を行うことが理想的だと筆者は考えている。このような問題意識に立てば、1998年改訂の学習指導要領に従って2000年度から多くの公立小学校において、英語を教科としてではなく「総合的な学習の時間」における国際理解教育 (education for international understanding) の一環として教えられていることは興味深い。発信ばかりでなく、理解においても、さまざまな事柄について知識が豊富であるということとそれに基づいて態度に変化があるということとはとても重要なことである。つまり、英語が国際共通語として、地球上の異なる言語・文化を持つ多様な人々を結びつけるはたらきをしている以上、英語教育を国際理解教育の観点から捉えることは重要なのである。

国際理解教育の領域は非常に広いが、文化理解に関

わる領域と地球的諸問題に関わる領域とに大きく分けることができる。前者は、外国語教育や国際交流などに関わる異文化理解の側面であり、後者は、ユネスコ「国際教育勧告」にも明記された人権、開発、平和、環境などに関する諸問題を扱う教育を含めることができる。その中で、本稿では、とりわけ前者の異文化理解教育を取り上げる。このように、「実践的コミュニケーション能力」には、実用的な運用面だけでなく、人と人をつなぐ土台となる知識や態度も必要である。したがって、英語という言語を通して他文化や自文化を捉え直すという異文化理解の側面は、極めて重要なのである。

日本の英語教育についての議論では、とりわけ教授法についての議論を扱う文献や先行研究が多い。けれども、そうした教授法についての議論のみでは、そもそも何を英語教育の目的とし、どのような子どもの実態を考慮しながら教授法や教材を選択していけばいいのかが明確とならない。上述したように異文化理解という視点を考慮する時、まず議論しなくてはならないことは英語教育の目的についてである。そこで本稿では、英語教育の目的論に着目する。英語教育の目的論は、英語教育における教授論、教材論、教師論、学習者論、評価論などの根幹をなすものである。したがって、目的論を深く研究することは、これらの論を深め進展させることにもなる。

ただし、目的は時代とともに変化している。歴史的に見てみると、目的論について、実用か教養かをめぐる論争がなされた。実用派の主張はしばしば英語教育廃止論となり、英語教育界に脅威を与えるものであった。そして、廃止論に対する反論は主に英語教育界から出され、英語教育の教養的価値を取り上げて現状維持を主張することになる。このように、英語教育の目的論としては、実用論と教養論が二元論として一般的に語られてきた。この2つの主張の歴史を時代背景と照らし合わせながら振り返ると、近代化や、戦争や、グローバル化といった外圧により、英語教育の目的論が実用論か教養論かといった2つの立場で揺れてきたことが分かる。

この両者を歴史的に追っていくと、3つの大きな契機があったと言える。そしてこれら3つの契機においては、意思疎通する能力の開発を強調する言語教育の側面と、異文化理解教育の側面が共通して浮かび上がってくる。そこで本稿では、とりわけ異文化理解教育に

焦点化し、英語教育目的論として3つの契機となった論争の内実と関係を深く見ていくことで、理想的な英語教育における異文化理解教育の位置づけを探ることを目的とした。

第1章では、英語存廃論として初の論争を生み出した藤村作の英語廃止論を取り上げた。第1節では、藤村が活躍した明治・大正期をまとめた。第2節では、藤村の主張を検討した。第2節ではその賛成意見、第3節では反対意見とそれに対する藤村の反論を見ていった。

第2章では、それに反対する立場として教養論を述べて英語教育の重要性を唱えた福原麟太郎の主張を見ていった。第1節では、「戦前文化教養説の代表」と言われた福原が活躍した第二次世界大戦終結までをまとめた。第2節では、戦前から異文化理解の側面での教養論を唱えていた福原の主張の内実を見ていった。第3節では、教養派である福原が出した、一見実用的側面を表す「生活化」という言葉の中身を見ていった。

第3章では、「英語教育大論争」と言われる平泉・渡部論争の中身を見ていった。第1節では、戦後を振り返った。第2節では、戦後に世界的な広がりを見せた「英語教育大論争」の内容を見ていった。第3節では、目的論に関する両者の違いを論じた。

このように、日本における英語教育を歴史的に追うと、明治期から、常にその教育対象の裾野を広げてきたことが英語教育にほぼ一貫していることが分かった。すなわち、明治期にあっては旧制中学に進学した者のみを対象とした英語教育であったが、次第に進学が一般化し、また、義務教育課程にも英語教育が取り入れられていく中で対象が拡大し、今日では実質的に全ての子が受ける教育となっている。

ただ、英語教育の普及の背景にあったものは時代の変化に応じて変化してきた。特に、英語教育の目的論としては、近代化や戦争など、時代ごとの要請に応じて実用論と教養論が交錯していることが分かった。その中で、本稿では、4人の主な論者を見ていった。

これらの4人の主張をまとめると、まず、実用的価値の観点から英語教育を否定的に考えている点で、藤村と平泉の実用論は共通している。しかし、両者とも英語教育とは切り離れたところでの教養的価値は認めている。それに対し、教養派の福原と渡部に関しては、学校教育以降の実用英語教育を別に考えることで実用面も意識している点は共通している。ところが、福原

は文化的側面に注目して教養的価値を重視しているが、渡部は潜在的能力に注目し、「知的価値」を重視しており、教養の意味が両者で異なっている。このように、教養の中身が論者によって違うことには注目すべきであろう。福原は、形式の運用法で学んだ英語力を基礎にして異文化を学び取ろうとすることを教養とし、渡部は、英文法に基づく読解力養成を目指すことを教養としている。ここで、意思疎通する能力の開発を強調する言語教育の側面と、異文化理解教育の側面が浮かび上がってくる。実用派の藤村と平泉は、言語教育としての英語教育は認めていないが、それとは切り離して異文化理解教育を取り入れることを主張していたことから、ここからも言語教育と異文化理解教育という2つの側面が見出せる。これまで批判の対象となってきた受験英語は言語教育と言えるので、これからの英語教育は、実用主義と教養主義が融合した異文化理解教育を中心に据えるべきだと考える。

今日の英語教育は「実践的コミュニケーション」が挙げられ、受験を意識した訳出一辺倒の英語から、実用主義へ若干舵を切ったものと言える。さらに、これまで教養主義の文法訳読法を重視した英語教育を支えてきた入試の影響力が、未だかつてないほどにまで落ち込んだのである。入試を経ないで進学することもできる時代になったためである。

こうした状況下で、学習指導要領が実践的に英語を用いる力をより意識してきたのは自然の流れであると言えよう。これまで常に批判の対象となってきた受験英語が、学び手にとっても合理化してくれるものでなくなりつつある状況で、具体的に会話力が一定の成果を上げようように「実践的コミュニケーション能力」が挙げられているようにも思える。

このような時代だからこそ、現在は、実用面と教養面の2つを目的とした異文化理解教育が、英語教育の第一義的な目的となるべきであろう。

ただ、本稿では、実用面と教養面の統合が歴史的にどう行われてきたのか、その上で今はどこにいるのか、これから具体的にどうしていけばいいのか、ということまでは考察できていない。そこで、理論面と実践面の両面に注目して異文化理解教育の今後の可能性を論じることが、今後の課題である。

【修士論文要旨】

二言語環境下にある幼児の 言語特有的な自己理解

大槻綾(OTSUKI Aya)

問題

言語には、個人が自己を形成してゆく際に担う重要な役割がある。また、言語には、個人が状況や文脈に伴って形式や表現を切り替えることのできる社会的機能がある。こうした言語が有する役割と社会的機能を重ね合わせてみたならば、使用する言語に伴って変容する自己を個人は持ち合わせている可能性が見えてくる。

言語と自己の関係を問うこれまでの研究では、思春期や青年期を中心に、アイデンティティの問題から捉えるのが主流であった。さらに、対象を二言語使用者に限った場合、そのアイデンティティとは、文化的帰属意識を含んだものとして捉えられてきた。だがしかし、文化的帰属意識を含んだアイデンティティでもって、言語特有的な自己の全貌を明快に説明できるとは言い難い。そこで、本研究では、認知的な限界からアイデンティティ概念を十分に持ち合わせていない幼児期後期を対象とし、使用する言語に伴って変容する自己に迫っていく。日頃から言語の切り替えを頻繁に経験している幼児とは二言語環境に身を置くバイリンガル幼児であり、こうした幼児の自己描出に着目すれば、言語特有的に変容する自己表象や自己理解に迫ることができるのではないだろうか。

目的

バイリンガル幼児を対象とし、日本語と英語を使用したインタビューによって自己の諸相についての描出を促す。そして、まず、使用言語が替わると自己の諸相にどういった差異や重複がみられるのか、また描出内容そのものは変わるのか否か、検討する。次に、それら諸相を統合した全体的な自己についても、使用言語ごとの描出に差異や重複、及び、変化が見られるのかどうか検討する。さらに、二言語の使用能力や使用機会の違いが、自己理解や自己表象にどういった影響を与えるのかについても検討する。

方法

関西圏のインターナショナルスクール（4園）に通う年長児クラス37名（男児11名、女児26名、平均6:1、5:8～6:7）を対象とした。質問内容は、日本語と英語の各言語でもって、「自分はどんな子どもか」という自己定義、「自分の好きなどころはどこか」という肯定的自己感情、「自分の好きではないところはあるか」という否定的自己感情、「自分の良いところはどこか」という肯定的自己評価、「自分の良いと思わないところはあるか」という否定的自己評価、さらに「大きくなったら、どんな人になりたいか」という関心について尋ねるものであった。倫理面に配慮し、肯定的側面はオープンクエスチョンでより強調した内容に、否定的側面に関しては、クローズドクエスチョンでより柔和な内容にした。各言語によるインタビューは、日程を隔て2日間に亘って行った。園内の使用されていない教室などを借り、対象児を1名ずつ呼び出した。1日目に日本語で2日目に英語でインタビューする対象児と、逆に、1日目に英語で2日目に日本語でインタビューする対象児とに分類した。記録は筆記メモとICレコーダーを用いて行った。

結果と考察

1. 自己の諸相について

「自分はどんな子どもか」という自己定義において、使用言語による差異があった。とくに、日本語を使用した時の方が、英語を使用した時に比べて「人格特性」への言及が多くなった。これは、周りからの影響を直接的に受けているという幼児期の特性が反映したものと考えられる。幼児を取り巻く意味ある他者の多くが、日本語でもって幼児の人格特性に言及しており、それが幼児の自己表象や自己理解に影響した上で、描出に至ったのであろう。本研究での対象児は日本語を母国語とする養育者を持ち、意味ある他者の多くも日本語を母国語とする者であった。

またさらに、英語を使用した時には「ない」という回答が多くなった。英語で「Nothing.」や「I don't have any.」などと回答した幼児の中には、日本語で「普通」と描出している子どももいた。日本語による「普通」という描出が暗示するのは、英語で描出された「ない」という回答の言外の意味である。幼児は、英語で、「Nothing special.」或いは「I don't have anything special.」などと、「特別なことはない」と描出したのかもしれない。すると、両言語共、極めて似通った意味でもって

自己を描出したとも考えられる。幼児は英語で一体何を描出したのか慎重な解釈が必要であろう。

次に、自己の諸相について日本語と英語で描出された内容を直接比較してみると、否定的自己感情と否定的自己評価に、変化があったともなかったとも言えない結果が出た。これは、否定的側面に関して「ない」という回答が多かったことに起因している。一方の言語で具体的な描出をしながらもう一方の言語で「ない」と回答した場合と、両言語で共に「ない」と回答した場合が大半であった。判定は、前者は「変化あり」後者は「変化なし」である。これは、否定的側面に限って質問形式がクローズドクエスションであったことに加え、自己に対して非常に肯定的な評価を持つ幼児の特性が現れたためであろう。

2. 統合的自己について

言及内容には差があったが、使用言語による差はなかった。言及内容は身体的外的属性や行動が多くなり、逆に人格特性や社会的関係などへの言及が少なくなった。こうした傾向には、幼児期という発達期の特徴が現れている。ただし、本研究では年長児のみを対象としているため、この結果は、その他の発達期との比較において慎重に検討しなければならない。

次に、各言語で描出された内容を直接比較してみると、変化があったものがなかったものよりも有意に多くなった。言及内容をカテゴリ別に見た場合に差異はなくとも、描出内容そのものは変化したのである。

さらに、「なぜそう思うのか」という理由も、各言語による描出は多岐に亘っていた。西洋文化に特徴的な相互独立的自己観や個人主義を反映させた英語での描出、或いは、東洋文化に特徴的な相互協調的自己観や集団主義を反映させた日本語での描出もあった。だがしかし、今回の調査では、言語に潜在的に内包されたこうした文化的自己観は、言語を限定して現れたわけではなかった。相互独立的自己観を日本語で、相互協調的自己観を英語で描出した幼児もいた。言語と文化、そして自己理解の間には、単純明快に説明することのできない複雑さが存在しているのかもしれない。

3. 使用機会や使用能力による相違

本研究の調査対象は、英語を学校内で日本語を学校外で使用するという学校バイリンガル幼児であった。そのため言語の使用機会は対象児間で非常に似通っており、使用能力別に分析を行うことにした。英語を優位に使用できる幼児、日本語を優位に使用できる幼児、

両言語を同程度使用できる幼児に群分けした。その結果両言語を同等に使用できる幼児は、「どんな人になりたいか」という関心において、英語を使用した場合に特定の言及がないということが明らかになった。だがしかし、その他の自己の諸相や統合的自己に優位言語別の違いは見られなかった。

4. 今後の課題

2日目のインタビューでは、対象児の言語に僅かながら二言語ミックスの状態が見られた。これは聞き手が二言語使用者であることが幼児に伝わったためである。今後は手続き上の工夫が必要であろう。

さらに、回答数の問題から、統計的分析を十分に行えなかった。詳細な結果を得るためにも、より多くの対象児を集う必要がある。

本研究での対象児は、学校バイリンガルに属する子どもたちであった。そのため、言語の使用機会は、対象児間で非常に似通っていた。だが、バイリンガルの言語環境といえども、個々の事情によって千差万別である。国外で暮らす場合もあれば、一親一言語の場合も考えられる。こうした言語環境の違いは、幼児の言語ごとの自己理解や自己表象に偏りをもたらすであろうことは想像に難くない。そこで、様々な言語環境に身を置く幼児の自己描出を収集し、言語特有的な自己理解について検討したならば、使用言語と自己の関係に新たな局面を照らしだすことができるのではないだろうか。

また今回の調査で得られた描出には、使用言語に関係なく、西洋文化に特徴的な相互独立的自己観や東洋文化に特徴的な相互協調的自己観を反映したものがいくつかあった。言語は自己などの概念に文化特有の性質や表象をもたらすという指摘から言語に内包する文化的な特徴を詳細に検討することもまた、興味深い一つの理論枠となるのであろう。

さらに、本研究では対象児を幼児期後期に限ったため、発達のな検討を十分に行うことができなかった。二言語による自己表象や自己理解が如何に形成されていくのか、幼児期前期からの縦断的検討も今後の理論枠の一つとして提案したい。

【修士論文要旨】

乳児期の母子間相互作用に見る情動調律とそれを特徴づける要因の検討

川崎 裕美(KAWASAKI Hiromi)

問題

情動調律(affect attunement)とは、通常我々が互いの情動状態を共有しあう時に起こる現象の一つで、非言語的に成立可能な相互交流としてとらえられている。すなわち、人は、相手の行動からその人の内的な情動状態を察知し、その情動状態を映し返す応答をする。さらにこの応答から、相手は、自分の情動状態が共有されていると感じる、という一連の相互交流である(青木、1999)。乳児期においては、親が情動調律を行うことで、乳児自身の情動もみずから明確化され、乳児は自分の情動は共有されるものなのだという感覚をもてる(遠藤、1995)。Stern(1985/1989)は、情動調律現象の基準を次のように定めている。①子どもに何らかの感情表出がなされると見せる行動上の変化が起こり、②その直後に、母親が乳幼児の行動に応答する行動を見せ、③さらにその行動を、乳幼児が見たり聞いたりできた場面のうち、乳幼児と母親の行動に何らかのマッチングが起きている場面を情動調律とする。この基準は、他の情動調律研究においても広く支持されている。

Stern(1985/1989)によると、調律の大部分は生氣情動に伴って起こるようである。井上(1988)は、生氣情動を潜在力、強さ、活動性、内向性・外向性、あるいは快・不快などが含まれる、変化量の情報だとしている。生氣情動を追跡し、調律することによって、私たちはほぼ連続的に相手の内的体験と思われるものを共有し、その結果、他者と“共にある”ことができる(Stern、1985/1989)。

母親の情動調律行動(maternal affect attunement)そのものの、子どもの発達に伴う変化や乳幼児の発達への寄与については明らかになりつつある(青木、1999など)。母親の情動調律行動は乳児のコミュニケーションの発達に非常に影響を与える(金谷・早坂、1996)ものであり、調律の欠如や歪みの集積は、他者とも自分自身とも「共にある」ことができなくなる方向への深刻な打撃・病理を生む(斉藤、1993b) という指摘もあることから、情動

調律行動の個人差を見出し、かつ、その個人差の基盤となる要因を探ることは、乳幼児の社会的相互作用をとらえるうえでも有意義だと思われる。

目的

今回の研究では、まず、生後1年目の乳児と母親による相互交流場面の観察を通して母親の情動調律行動の質的特徴を見出し、その質的特徴にもとづき母親をグループ化することを目的とする。さらに、グループ化された母親ごとに抑うつ検査・状態・特性不安検査・情動特性・情動知覚傾向・子どもの気質検査の測定結果との関連を検討することで、母親による情動調律行動の個人差の基盤となる要因を探ることを目的とする。

方法

近畿在住の生後12ヶ月児(男児18名、女児17名)とその母親35組を対象に、2007年8月中旬から2007年12月上旬にかけて実施した。

<母子交流場面の観察・情動調律行動の評定>

母子の自由遊び場面を約15分間VTR録画した。15分間の母子交流場面のうち、5分間を抽出して分析対象とし、さらにその5分間を5秒単位で区切り、60コマの分析単位とした。各60コマについて、金谷・早坂(1996)や青木(1999)を参考に、筆者が本研究用に独自に作成した情動調律コーディングマニュアルに基づき情動調律行動の評定を行った。

<母親要因・子ども要因の測定>

母親の抑うつの測定には日本語版ベック抑うつ尺度(BDI; Beck Depression Inventory)を、不安の測定には状態・特性不安検査(STAI; STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY)の日本語版を用いた。また、情動特性の測定にはDifferential Emotions Scale IV(Izard et al., 1993)を日本語訳して使用し、情動知覚傾向の測定には、情緒応答性を具体的、経験的に把握する目的で作成されたIFEEL Pictures(Infant Facial Expression of Emotions from Looking at Pictures)を井上ほか(1990)が日本人向けに改良したJIFP(日本版IFEEL Pictures)を使用した。さらに、子どもの気質の測定では、子どもの気質を調査する1～3歳向けの質問紙Toddler Temperament Scale(1978)の日本語版(古田・佐藤、1982)を母親に渡し、回答を求めた。

結果と考察

母親の情動調律行動には、情動調律成立時の質的特徴(活性・コミュニケーション・静穏)ばかりでなく情動調律不成立時の質的特徴(control・miss・無視)においても顕著な個人差が見られたため、情動調律成立時(活性調律・コミュニケーション・静穏調律)と情動調律不成立時(control・miss・無視)の質的特徴を合わせた計6種類の特徴をもとに母親のグループ分けを行った。その結果、母親は、“コミュニケーション群”、“無視群”、“control・miss群”、“活性調律群”の4群に分けられた。各群の特徴は以下の通りである。

“コミュニケーション群(20名)”：この群の母親は、母子間の情動調律を相対的に高い割合で成立させており、乳児と「共にあろう」として乳児の内的状態に正確にマッチしようとする、コミュニケーション調律(Stern, 1985/1989)を主に行っている。他の群と比較して、母親の年齢は高く、子どもは次子以降の割合が高い。よって、母親が人生における相互交渉や葛藤場面を通じて磨いた対人スキルが母子交流場面でも発揮され、養育経験を積んでいくなかで子どもの感情状態や行動を適切に理解しそれに寄り添っていく姿勢が備わり、受容的な情動調律行動が促進されていると思われる。また、快か不快か曖昧な写真の数枚をより快な写真だと評定したことから、実際の母子相互交流においても子どもが快でも不快でもないニュートラルな情動を表出する場面におかれた際、より快な表出として解釈する傾向を秘めている。

“無視群(7名)”：この群の母親は、母子間の情動調律を成立させる割合が相対的に低く、子どもの情動表出行動を見ていなかったり気づかなかったりする。他の群と比較して、母親の特性不安が強く、日常生活において「照れ」や「恥」といった自己意識情動を感じやすいという情動特性をもっている。よって、この母親は普段から不安が高く自己にとらわれる傾向にあり、相対的に子どもの状態に対して関心が向かわず、結果的に子どもの情動表出を見逃していると思われる。また、快か不快か曖昧な写真の数枚をより不快な写真だと評定したことから、実際の母子相互交流においても子どもが快でも不快でもないニュートラルな情動を表出する場面におかれた際、より不快な表出として解釈する傾向を秘めている。

“control・miss群(7名)”：この群の母親は、母子間の情動調律を成立させる割合が相対的に低く、子どもの感情状態や行動よりも母親自身の意図が先行し子どもを制御している。もしくは、子どもの内的状態の質や量を誤って同定したり子どもと同じ内的状態を自分の中に見出せなかつたりする(Stern, 1985/1989)。他の群と比較して、この群の母親の子どもは長子(一人っ子含む)の割合が高いことから母親は養育経験が浅いため、子どもとの関わりにおいて子どもの感情状態を誤って解釈してしまったり、「子どもにはこうさせたい、こうあるべきだ」という自身の意図が先行してしまったりすると思われる。また、この群の子どもは「Distractivity(散漫性)」の気質得点が低く、比較的「気が散りにくい」子どもである。よって、気の散りにくさゆえに子どもが一定のおもちゃや遊びに夢中になり、その幅を広げようとした母親が子どもとのやりとりを操作するなど、子どもの気質が母親の統制的な情動調律行動を招いていると予想される。

“活性調律群(1名)”：この群の母親は、母子間の情動調律をある程度成立させているが、調律と見なせる範囲ではあるが、子どもの表出に比べて母親がやや強めに応答しがちな、活性調律を主に行っている。他の群と比較して、母親の抑うつ傾向が強く、また子どもの表情から「喜び」や「自己主張」など反応の強い情動を読み取りやすく「悲哀」「眠い」「注意・疑問・驚き」などの反応の弱い情動は読み取りにくい傾向から、実際の母子相互交流においても子どもの表情から反応の強い情動を読み取りやすい傾向にあり、言葉がけを頻繁に用いたやや強めの、侵入的ともとれる応答行動を示す特徴を備えていると思われる。

しかし、本研究において活性調律群に該当する母親は1名しかおらず、ここで述べてきた特徴はこの母親固有のものである可能性も多分に含まれている。よって、活性調律群の母親の特徴に真にせまるためには、さらにサンプルサイズを増やして十分に検討することが望まれる。

【修士論文要旨】

時枝誠記による読解指導の基礎理論に関する一考察

——文章を読むということ——

竹川敦子(TAKEKAWA Atsuko)

近年話題のPISA型読解力は、「読む」「書く」を含めた言語活動を通じてテキストを熟考し評価する力の育成が課題となっている。これに対応するため、国語科教育は幅広い役割を担っている。しかし、最終的に求められるテキストに対する評価力の育成も、最初のテキストの読みとりの適確さを基礎としており、その基礎的な読解力の育成自体が決してたやすいこととはいえない。そこで、戦後初期の総合的な言語活動による学習方法を批判した時枝誠記を取り上げ、読解指導の基礎となる文章理論と読むということに関する考え方の意義を再考し、残された課題を検討することとした。

時枝は、「読む」ということを、文章を読みとる働きに限定し、その技能の育成を国語科教育の課題であると主張している。その見解の特質を鮮明するために次の方法をとった。第1に、時枝が批判した垣内松三の読解指導の理論との比較である。両者は共に読むということを読みとる働きに限定する立場をとりながら、異なる方法を提唱しているからである。第2に、時枝の言語理論と、文章理論および読解指導に関する見解のつながりをとらえることである。これによって、先行研究において時枝の見解が批判されている点—文章の統括を把握する技能に言及しなくなったこと—の遠因が明らかになると考えられる。

第1章では、まず垣内の解釈理論の特質を概観した。垣内は、それまでの訓詁的解釈法を克服するために、文章が書き手の意図に統率された統一体であるという考え方に立った解釈法を提唱した。その方法は、通読で全体の文意を直観し、その仮定された文意と実際の表現の各部分とを照合精査することで真の文意を確定していくものである。垣内が理解の対象としたのは、部分の表現事実ではなく、それを統率する書き手の表現意図や表現しようとした思想である。垣内にとって読むということとは、直観された文意と実際の表現を照合し、真の書き手の思想を確定する手続きを指している。垣内は、この方法が初等教育における読み方にも中等教育以上の解釈や批評の方法にも共通すると考え

ていた。次に垣内理論が特に初等教育の現場で受容された理由を検討した。その理由の第1に、最初の通読で文意が誰にも自然に直観されると受けとめられるような表現が著書『国語の力』にみられたこと、第2に、垣内が自己の理論を説明するために芦田恵之助の小学校における実践を引用したことが挙げられる。後者では、芦田が最初から書き手の表現意図に児童の注意を向けさせていた理由が、綴り方教授の方法から読み方教授を構想したためであることがわかった。芦田の用いた書き手の意図や創作体験から読むという方法が、垣内の書き手の意図をとらえる方法と類似していた。次に垣内理論に対する時枝の疑問と批判点を整理した。時枝は、最初に文意が直観できるかという疑問から、文章が絵画や造形芸術のように同時的に把握できる表現ではなく、その特質に適した方法で読まれるべきだと批判している。また国語科教育がとるべき読みの方法と言語・文学の研究方法を区別すべきだと批判している。その際、国語科教育の読みの方法は「主体的な読者の立場」に関するものだとも述べていた。そこで、時枝の文章の特質論、理解の対象、「主体的な読者の立場」それぞれの内容をみていくこととした。

第2章では、時枝の言語に関する理論を探った。まず言語と理解の基本的な考え方を概観した。時枝において言語は、表現者が理解者に「素材」について伝達する働きを指している。この働きが作動する伝達過程は、表現者が「素材」をとらえる過程であり、「表現過程」とも「思考過程」とも「意味」とも表現されていた。さらに時枝は、言語における「思想」とはこの「思考過程」であると述べていた。「素材」をとらえる「思考過程」が「思想」と考えられ、理解は言語の「思想」である「思考過程」を対象としていた。次に理解の「主体的立場」という考え方を概観した。時枝は言語に対して当事者である「主体的立場」とそれを研究する「観察者の立場」とを区別していた。「主体的立場」はさらに表現の「主体的立場」と理解の「主体的立場」に区別される。文字言語に関する理解の「主体的立場」は、時空をこえて書き手から直接呼びかけられる第二者の立場とされていた。理解は、音声・文字を概念や具体的事物と結びつける各人の連合習慣を通じて行われるため、理解の「主体的立場」は、書き手とは異なる自己の連合習慣にしたがって文字言語を理解する独自の立場とされていた。この文字言語に対する理解の「主体的立場」が、「主体的な読者の立場」のことである。

これらから、垣内の考え方と異なる 2 点を指摘することができる。第 1 は、理解の対象である「思想」を、垣内は実際の表現ではなく表現しようとしたものと考えているのに対し、時枝は実際の表現過程自体とみなしている。第 2 は、垣内が読み手に書き手の立場で理解することを求めているのに対し、時枝は読み手に独自の立場、「主体的な読者の立場」を設けている。そこで、時枝が文章において、なにを「思想」ととらえ、「主体的な読者の立場」で読むということをどのようなことと考えたのかをみていくこととした。

第 3 章では、まず時枝の文章の特質に関する理論をみた。時枝は、和歌や俳句の形式、日記・記録のように結尾が継続していく表現形式、連歌のように複数の書き手による表現形式を含めて文章とみなし、時代的にも形式的にも幅広い文章の定義をしていた。そして、文章に対する通念を捨てたうえで、共通の絶対的特質に目を向けさせようとしていた。その絶対的特質を形式面で指摘したのが「時間性」である。これは継時的な展開とも表現され、文章が冒頭から順次に前文が後文をうみだす過程であると述べている。また内容面の特質として「思惟性」を指摘している。これは、文章が「素材」の概念化とその陳述表現とが連続する思考の過程であることを意味している。語や文が「思考過程」であったのと同様に、文章もまた「思考過程」としてとらえられている。つまり、文章における「思想」は、その継時的な展開過程をさし、文章の「理解」もその継時的な展開過程を対象としていることになる。次に時枝の見解に対する批判を検討しながら、時枝にとって文章を読むということがどのようなこととしてとらえられていたかをまとめた。時枝の見解に対する批判は 2 点ある。第 1 に、時枝が冒頭を偏重し結尾に言及していない点である。この批判は、書き手の表現意図は冒頭と同様に結尾に強く表れるという考えにもとづいている。これに対し時枝は、文章の見方として書き手と表現の関係ではなく表現と表現の関係を問題にするべきこと、事実として結末より展開過程そのものに意味のある文章があることを指摘している。これは、冒頭・結末に限らずどの部分もその表現主体の意図の表れであるから表現の事実関係の把握に集注せよという主張である。また時枝において読むということが、聞くということと同様に後戻りできない行為としてとらえられていることがわかる。第 2 の批判点は、時枝が 1954 年の論述を最後に文章の大意・論旨・主題

等の把握を読みの技能に含めなくなり、読みの技能として弱いとされている点である。これについては、国語科教育における感化主義の否定という時枝の主張と関連しているという指摘がある。しかし、単に感化主義を否定するために言及されなくなったとは考えにくい。時枝は、文章を「思考過程」とみて、それを理解の対象となる文章の「思想」とみなしていた。つまり、読むということは、時枝にとって「思考過程」をとらえる継時的な行為における技能を指している。「大意」等の把握は、その技能の結果得られるものとして理解の対象からも読みの技能からも切り離されたと考えられる。これが時枝の言語理論を文章理論に敷衍した結果生じたことであるために、1954 年を境として言及されなくなったのである。

最後に時枝の見解の意義と課題を考察した。まず時枝の見解の意義は 2 点ある。第 1 に、国語教室の指導者に対して、文章がなにを伝え、文章からなにを読みとるかという判断の扱いに慎重であるべきことを促す点である。文章には、表現の事実の読みとりと、文章世界や書き手の意図の解釈のあいだに幅広い判断が可能な場合がある。そこには個人や時代や社会の価値観が反映される。表現の所産の評価は学習者が行うべきであり、国語科教育は表現の所産を獲得する方法を問題にするべきである。第 2 に、学習者に対して「主体的な読者の立場」で文章の継時的展開過程に添って意味を構成する体験を確保した点である。垣内は書き手の思想や文章の意味するものの了解を求めた。それはこの継時的な意味産出の過程を自力で概念化事物化する体験なくしてはあり得ないからである。また、時枝の見解の課題としては次のことを挙げた。時枝は、「主体的な読者の立場」が書き手から直接呼びかけられる第二者として態度決定を迫られる立場としていた。そうであるならば、「主体的な読者の立場」は、文章を継時的にとらえる体験だけではその役割を果たせない。「観察者の立場」の研究とは目的は異なるが、通読後に文章を振り返り、なぜその題材やそのとらえ方が選ばれたのかを考え、文章世界の意味するものについて意味づける作業が必要となる。時枝において、読後のそれらの行為は「観察者の立場」の行為として斥けられていた。時枝は言語を早くから「思考過程」としながらも、専ら伝達機能としてとらえていた。言語の表現行為に備わる思考機能を、読後の文章の理解に活かす方法が課題として残されたと考えられる。

【修士論文要旨】

竹内常一の授業論に関する一考察

田中容子(TANAKA Yoko)

本稿は、高校における教科教育の観点から竹内常一の授業論について考察を試みたものである。その目的は、現在の高校教育の授業において子どもの主体的な学びをどう展開すべきかを探ることにある。筆者は高校の英語の教員であるが、最近一般的に、生徒たち（特に学力低位層の生徒たち）との間に授業空間を作り上げることが非常に困難になっていると感じる。教師が授業を生徒にわかるように組織し展開しようとしても、そもそも生徒が学びの土俵に乗ってくれないことが多い。学力低位層の生徒たちのクラスでは授業への参加も学習における共同も成立しにくい。そのような状況も教師からのほたらきかけで変えていかなければならないし、変えることができるはずだが、教師からのどんな働きかけが状況を変えるのが明確でなく、多くの教師が立ち往生している。本論文は、以上のような問題意識から現在の高等学校において求められる授業のありようとはどのようなものなのかを、生活指導運動の中の教科教育という視点から考えたものである。

生活指導の理論的指導者のひとりに竹内常一がいる。竹内は1960年代から現在に至るまで、生活指導運動における実践の理論化を進めると同時に子どもたちをその置かれている時代と社会状況の中で捉え、子どもの育ちとその課題についての的確な分析と提言を行ってきた。授業については子どもの主体的な学びをどう構築するかという観点から、教科教育と学習集団という二つの観点から論じてきている。本論文は、特に竹内常一の論じている授業論を読み進み、教科教育の内容に注目して竹内の主張を追った。それを通して竹内がここにち提言している教科教育の内容を明らかにするとともに、高校において求められている教科教育の内容を考察することを試みている。

第一章においては、生活指導論の論者の中での竹内の位置を相対的に明らかにした。初期の竹内は、教科教育においては「科学と集団主義」という観点を提起し、教科における科学的な法則の体系性・順次性を軸

にして教科の系統を考えるべきであるとの主張をおこなった。こののち、「教科の系統性」を軸にして授業を構築するという考え方は授業構築の中心的な柱となって生活指導の中に広がっていったが、竹内の本来の意図は科学主義と生活教育の両者を実践的に統一させる道を探るところにあった。それは、1970年代には「知性とアート・認識と感応表現の統一」「教材と教科内容と教育内容との統一」という角度から論じられている。そして1980年代以降は、子ども・青年が彼らの発達においていかに「具体的全体性」としての認識力を獲得していくかについて、「学びと教え」という角度から論じられ、現在は「参加と学び」をキーワードとして論じられている。本章では、この竹内の教科教育論を、生活指導運動の中の論者、宮坂哲文・小川太郎・吉本均らとの比較を通じて明らかにした。竹内の主張は、教科内容と教材をはっきりと分けて位置づけ、教材を媒介に世界（教科内容）を理解させようとする構図になっている点と、教師の知と子どもの知を対等のものとして扱っている点とで、独自の位置を占めている。しかしその主張には、1960年代から現代に至るまでには少し変化が見られる。そこで本稿第二章で1970年代の竹内の教科教育論を検討し、第三章において1980年代以降のものを検討して、その変化を明らかにした。

第二章では、竹内の1970年代の論文を中心に、竹内の教科教育論を追った。まず学校教育における教科教育が竹内によってどう位置づけられているかを明らかにした。竹内の教育論は、学校教育の二つの領域（教科内領域＝教科の体系、教科外領域＝集団の民主的発展のすじみち）をともに生活指導概念の対象としている。これは『学級集団づくり入門第二版』第1章「生活指導の目的」（城丸章夫執筆）が「生活指導は、教育の二つの働きのうち、人格形成＝訓育を主たる任務とする教育活動であり、学校にあってはその主要な活動を教科外活動において展開する」として生活指導の領域を教科外諸活動としているのに対して、竹内の固有の展開と見ることができる。竹内は「教科指導の世界をもわれわれの制度の世界として確立することを要求する」として、教科指導研究には固有の方法論が追及されるべきであるとして、一定の教科内容研究と教授論の必要性を提起し「教科内容研究―授業過程―知的訓練―学習集団の指導」と構想した。ここから、竹内が教科領域における認識および技能の教育の過程と、教科外における人格の教育の過程とを対（ついで）として

構想していることがわかる。教科教育は認識と技能の教育の過程であり、その教科指導（教授活動）は当該教科の体系に従って展開されるべきものであるというのが70年代竹内の主張であった。

引き続き第二章において、竹内の教科教育論における教科内容・教材・学力・習熟の関係をあきらかにした。竹内によると、教科指導は一定の到達目標としての“わかち伝えられることのできる能力である学力”の形成をつうじて人間的諸能力を発達させようとするものである。到達目標としての学力は、現実の世界にはたらきかけていくことのできる人間的諸能力へと発展していく内発的な力をもったものとして育てられなければならない。この力を竹内は「学習能力としての学力」と呼んでいる。つまり、到達目標としての学力は「自己学習力を育てる」という方向目標を内にはらむものでなければならない。そこには教科内容と生徒をつなぐものとして、具体的かつ生徒個人の生活感覚に働きかけていく教材が必要とされる。到達目標としての学力が、生徒の具体的な思考や行動を動員させるような教材を通じて生徒に形成され、それが再生としての習熟を深めることで自己学習力へと転化していく。1970年代の竹内の教科教育は以上のような学力モデルで語られている。

次に低学力問題から捉えられる学力の構造についての竹内の主張を整理した。竹内の学力モデルで現実の高校を見た際に明らかとなる「低学力」の原因を竹内は子どもの「文化としての体」の脆弱さに見ている。しかし高校教育においては、その実態に伴った教科教育の構築がなされてこなかったと竹内は指摘している。低学力問題に取り組む視点から、高校での教科教育に対して竹内は以下のような課題を提起している。「すぐれた教材文化を介して生徒の教材に対する技能的、感情的なはたらきかけを組織し、それと結び付けて知的認識を指導していく」。諸学力を、からだを軸として獲得させていくこと、教科内容の本質（おもしろさ）を明確におさえ、教材の体系に沿うことによってそれを分かり易いものにして、生徒がおもしろさを習得するなかで生まれてくる喜びを増幅していく工夫が、高校の授業に求められていると竹内は述べている。

第三章では、竹内が1980年代以降に主張している「地球民主主義に開かれたピープルの教育」とは何かを探った。同時に竹内による時代分析を概観しつつ、1970年代の竹内の教科教育論が1980年代以降どのように発

展したのかについて検討した。

竹内は、1979年の論文「学校教育の目的と構造」において、学習者が教材を媒介として到達目標としての学力を獲得しながら習熟を深めていき、そのプロセスで自主的学習能力（現実の世界に主体的にはたらきかけていくことのできる力）を獲得していくとしている。それに対して、2008年の論文「自分と世界の間をつくり変える学び」では、『学ぶ』ということとはくもの>やくこと>やくひと>と相互交渉をしつつ、また人と相互交流をしながら、<世界>を構成し、それに関与・参加していくことであるとして、世界に働きかけていくこと自体が学習能力の獲得プロセスであると説明されている。ここで語られている<世界>とは、教科内容が埋め込まれ、学習者がその中に生きているところの世界である。このように竹内の習熟概念は、1970年代のものから1980年代のものにかけて変化している。その変化は、世界に働きかけていく行為自体が自己学習能力の獲得プロセスであると同時に、それが習熟を深めることになっているという点においてである。筆者はこれを習熟概念の進展と理解した。

終章では、現在竹内が学習の文脈でキーワードとして使っている「参加と学び」が、「世界に参加する・かわることによる学び」という意味であることを明らかにした。学ぶ対象は「世界」と表現されている。その「世界」とは教科内容はもちろん学ぶ者をも含みこんでいる世界全体である。よって学ぶ行動そのものが「世界への参加」と表される。竹内の「参加と学び」論は、「こんな勉強して何になるのか」という思いを胸に鬱積させながら、理解できない授業の嵐の中でとりあえず教室に“居る”だけの生徒たちにも学習権を取り戻させる教育論だと筆者は判断する。さらに生徒の学習権という観点から、教科内容と到達目標としての学力の内容も検討されていかななくてはならないだろうと筆者は考える。ではそれらは誰によってどのように規定されていくべきなのか。この点についての竹内による言及はまだない。筆者は教科内容とそれについての到達目標の設定に関する論考が「参加と学び」論に求められていると考える。それを次の課題としたい。

韓国における教育評価の現状と課題

——「遂行評価(performance assessment)」

を中心に——

趙 卿 我(JO Gyeonga)

本稿では、1990年代半ばに公式に導入され、現在まで韓国で広く普及し支持を得ている「遂行評価(performance assessment)」を取り上げ、現在までの理論的推移とこれからの実践への展望を検討することによって、今後の韓国の教育評価論が目指すべき方向と課題について考察した。

遂行評価とは、認知心理学を理論的な背景に、実践的なアプローチを評価することである。すなわち、知っている知識よりは、知っている知識をどのように表しているのかが重要である。

このような遂行評価が注目されはじめたのは、1995年5月31日に韓国政府により発表された「5.31教育改革案」からである。そして、1996年9月、ソウル市教育庁の管轄下ではじめて初等学校での遂行評価が実施された。遂行評価の実施は、それまでの行われていた評価法が学生の創意力や問題解決力などの高次の精神機能の伸張を軽視してきたということへの反省から、教育現場を改革するために取り組まれてきたものの、国内で定着するには未だ多くの課題がある。例えば、教育政策と学校教育課程における実施上の諸問題が体系的に捉えられていないことや、教室の構造的な条件が整っていないこと、さらには遂行評価の公正性と客観性の不足など、問題の質は様々である。

韓国での遂行評価の先行研究では、遂行評価の必要性和実施方法に関する議論がなされている。しかし、国家政策としての実施と理論をめぐって具体的にどのような取り組みが行われてきたかについては、十分な検討が行われていない。現時点において、遂行評価の理論を精緻化すると共に、教育現場での実施の現状と課題を明らかにする必要がある。

この課題にアプローチするために、第1章においては、韓国の戦後教育評価改革の変遷に即して、その意義を現在の観点から概観した。第1節では、新しい教育評価の導入時期に焦点を当て、義務教育の

法制化と6-3-3-4制を基準とした新学制が採択された経緯をみた。その際、入学試験では従来の教科書を丸暗記すれば問題が解けるような科目別試験を撤廃し、特に知能試験では国民学校の授業で受けた全学科の内容を総合的に扱うという特徴があったことを確認した。第2節では、測定中心の理論と実践の発展という観点から、「国家聯合考査制」による主観的考査法から客観的考査法への転換を見た。また、高校平準化教育政策による学力低下と、学生の到達度が随時異なるという、目標志向評価の問題点を指摘した。第3節では、遂行評価が教育現場に導入された過程に注目し、アジアの中では比較的早く、ソウルの初等学校が遂行評価を実施した事実を確認した。また、1990年以降から2007年までの遂行評価に関する韓国教育改革の動向について明らかにした。特に、1996年ソウルの初等学校が遂行評価を導入したことが端緒となって、1999年の教授・学習の質的な改善のための議論がなされたことについて考察した。

第2章では、韓国国内での教育に関する国家政策と、国家政策として行うために理論的には成立した遂行評価が具体的にどのような取り組みを通して行われてきたかを明らかにした。第1節では、従来の選択型標準化検査を批判的に検討し、従来の評価体制と遂行評価の意義と特性を比較しながら、遂行評価の特性を明らかにした。第2節では、遂行評価の理論的背景を概観し、新しい教授・学習理論では、個々の学習者の素質や特性に合わせることで結果的な知識だけではなく手続き及び過程的知識が重視されるようになってきていることを確認した。第3節では、「遂行評価の一般的な特徴」からみれば、教育改革における遂行評価の推進や普及方法には、学生数の過多、教える内容の多さ、時間の確保の難しさ、評価の公正性及び客観性の確保の困難さといった理由から、未だ検討の余地があることを示した。

第3章では、韓国の遂行評価を推進する評価改革が具体的にどのように行われていったのかを明らかにした。第1節では、韓国の「教育部」と「市・道教育庁」が記した国定文書から遂行評価の実行方針を探った。その結果、遂行評価は「実際に何がどのようにできるのか」に学習の重点を置いた「学習者中心教育」であり、学生自らが答えを作成・発表し、教科によっては作品を提出するという一連の行動を評

価することで、学習の結果と過程を共に重視する、ということが分かった。第2節では、遂行評価推進政策が学校現場ではどのように実行されてきたのかを明らかにするために、ソウル市の初等学校での「国民共通基本教育課程」と実際の遂行評価の実行方法及び手順、遂行課題(performance task)、評価基準表(rubric)の評価領域と細部提示(criteria)を検討した。その結果、

遂行課題では、知識(数学的な思考)、機能(問題解決能力)が問題解決の手段として要求されており、まさに「実際状況での問題解決力伸張」が強調されていた。また、評価基準表では、評価の目標・内容・尺度・結果についての根拠が提示されていた。よって、学習者自身の遂行過程にも良い影響を与え、結果的に評価にも反映されることが分かった。しかし、適用する時に他の条件(いつ、どこで、誰が採点しても常に同じ結果が得られる)が同じでも共有の範囲や時期によって到達度が異なる可能性があることを指摘した。さらに、初等学校用の具体的な到達基準表や遂行課題について政府からの公式資料はなく、個別の教師によって開発・作成されており、教師が自身の評価権を得る、もしくは守るためには、「教師の専門性」が求められていることについて指摘した。第3節では、遂行評価が実施されてからの教育政策実施上の問題と改善策を明らかにした。1999年に実施された当初の遂行評価では次第に課題が表出した。その結果、推進論、留保論、両立論が混在しており、政策の意義は認められているものの、教育現場側からは実行上の問題を改めて取り上げ、政策を実行するにあたっての再検討を要求する声が少なくなかったということが分かった。第4節では、遂行評価がもつ根源的な課題である「何を教えるのか」に対する十分な論議が不足していることと「遂行評価が持っている教育的な価値」は何かという課題に関して指摘すると共に、その解決に向けて考慮すべき点について考察した。

このような考察を通して、以下のことが明らかになった。

まず、遂行評価が普及したことで韓国の教育現場では、知識の再生だけではなく、高次の学力や学習の課程、現実場面への適用を評価するようになった。その結果、教師が学生に画一的に教えて、結果的な知識を重視する学習及び学習者観から、個々の学習

者の素質や特性に合わせ、結果的な知識だけではなく手続き及び過程的知識を重視する学習及び学習者観への転換がもたらされた。

しかし、遂行評価で教育現場を改革するとの信念で取り組んできたものの、国内で定着するには未だ多くの課題を残している。例えば、政府は教育政策と学校教育課程における実施上の諸問題を体系的に捉えられていない。学校側は遂行評価の教育現場への適用の妥当性と現実の間にあり、全学校体制で実施することに対しては難色を示している。また、教師は遂行評価の実施上の苦勞を訴えており、学生は遂行評価の課題の多さに苦痛を訴えている。さらに、保護者は遂行評価の採点基準の公平性に疑問を持っている。このように問題の質は様々であり、今後は実際に教育現場で行われていることを見据えながら、遂行評価の理論と採点基準をより明白化する必要があることを指摘した。

また、韓国では遂行評価が政府の政策として用いられた背景があった。このことが教科内容の吟味・充実よりも、どのように教え評価するか、という観点に偏らせたことは否めない。そのため、教育内容が遂行評価との一貫性の中で再認識されると共に、遂行評価で使用されるテキスト内でも「何を教えるのか」に対して様々な方面から省察することが必要であることを指摘した。

さらに、以上のような多くの課題を抱えているのにもかかわらず、何故、遂行評価が韓国では現在まで続いているのか、遂行評価が持っている教育的な価値は何かという点についても十分な考察が必要であると言えた。教育的価値があると認められる遂行評価が成り立つためには、「教育的価値がある遂行評価」と「遂行評価を模する活動」とは全く異なる概念であるということが、政府、教育研究者、教師、保護者など教育に関わる人々や機関によって広く認識されなければならない。なぜなら、学生の創意力伸張や実際の生活に結びつく評価法、すなわち遂行評価の然るべき在り方が追及されなければ、真の教育的価値を伴う教育的活動にはならないからである。

【修士論文要旨】

「母」世代から見た「祖母—母—娘」 三代の関係性 —イメージ画とインタビューを通して—

西山直子(NISHIYAMA Naoko)

I はじめに

本修士論文は、平成18年度に京都大学教育学部に提出した卒業論文「祖母—母—娘三代の関係性—イメージ画とインタビューをもとに—」（西山, 2007）を踏まえ、関係性をとらえる視点を母世代に移して、同様の手法により新たな研究を始めたものである。

II 問題・目的

1. 問題の所在

少子高齢社会という時代背景のなかにあって、親子関係は長期化・重層化の様相を呈し、その質的变化に即応し生涯を見通した研究の必要性が叫ばれている。中年期母世代は、「祖母—母」「母—娘」という二つの親子関係の結節点であり、いままさに「親として」「子として」二つながらの経験を有している。親世代と子世代の間にはさまれ、子であると同時に親でもあるこのサンドイッチ世代は、ただ単に「親世代と子世代の中間に位置する世代」というだけでなく、「両方の世代から同時に経済的・サービスの援助を求められる世代」である。折しも、青年期の子を持つ中年期母世代は、自らが生み出したものを気づかいはぐくむ傾性であるGenerativity（生成継承性）の発揮が求められ、ライフサイクル上において「ケア」が重要なテーマとなる。また、この年代は同時に、老親の介護が現実問題として差し迫ってくる時期でもある。しかし、この母世代を間に置く「青年期—中年期—老年期」の三代を包括的に扱った研究は、これまでほとんど成功していない。それは、同時並行的に営まれる二つの親子関係の複雑さやダイナミズムを従来の研究法では十分にとらえきれないからであろう。ここで、複雑なものを複雑なまま、ありのままに厚く記述することで現象の理解を目指す質的研究の分析視座——ナラティブアプローチの導入が有効となってくる。本研究では、イメージ画とインタビューによる二つのナラティブを用いて女性三代の関係性の把握を目指す。

2. 目的

本研究では、以下の3つの項目を目的とする。

目的1 「母」世代と「娘」世代とで共通に見られたイメージ画の基本的な構造の持つ意味を明らかにする。

目的2 中年期のテーマである「ケア」の視点から、過去／現在／未来の一連のイメージ画を眺め、いかなる物語構造が見出されるか探る。

目的3 イメージ画によって描かれた物語とインタビューによって語られた物語の関連を見る。

III 方法・分析

1. イメージ画調査

1-1. 調査実施期間 2008年6—9月。

1-2. 調査協力者 4年制大学在学中の娘（平均年齢19.8歳）を持つ、母親世代71名（平均年齢48.80歳）。調査用紙は計312部配布し、回収率22.8%であった。

1-3. 調査内容 調査用紙は、フェイスシートとイメージ画用紙（娘が幼いとき／現在／未来の3枚）からなる。イメージ画の部分では、やまだ（1988）・西山（2007）を参考に、「娘さんが幼いときの、あなたとあなたのお母さん・娘さんの3人の関係をイメージして、絵に描いてください。説明をつけ加えてください。」「現在の、～（以下同文）」「未来の、～（以下同文）」という指示を表記しただけの白紙（A4版）計3枚に、鉛筆などで自由に絵を描いてもらった。

1-4. 分析手続き

分析1 イメージ画を娘が幼いとき／現在／未来の3つの時期にわけ、三者の位置関係や距離感といった構図的特徴によって分類した。

分析2 協力者一人ひとりの3枚のイメージ画を「娘が幼いとき／現在／未来」の順に並べて一連の物語としてとらえ、その特徴を洗い出した。その際、中年期のテーマであるケアに着目し、子育てや介護などケアに関する主題を含む典型例を中心に分析した。具体的には、（1）ケアの対象は誰か、（2）ケアの主体は誰か、（3）ケアの行為としてどのようなものが描かれているか、という3つの観点を中心に物語構造を見出した。

2. インタビュー調査

2-1. インタビュー実施期間 2008年9月。

2-2. インタビュー調査協力者 6名。うち2名は手紙による回答を希望したため、インタビューガイドに沿った質問紙により返答を得た。他の4名には直接お会いしてインタビューを実施した。

2-3. インタビュー調査手続き 調査者自身による、個別の半構造化インタビューを各1回行った。所要時間は一人あたり平均1時間程度。

2-4. インタビュー質問項目 インタビューは、協力者本人が描いたイメージ画に基づき行われた。家族構成などを問う導入質問の後に、協力者自身にイメージ画のより詳しい説明を求める質問を展開した。

2-5. **分析3** インタビューの分析手続きは以下による。

(1) 録音資料をもとに、語り内容を逐語化したプロトコルを作成。(2) 各協力者のプロトコルを精読し、ライフコース概略図を作成。(3) イメージ画の説明に関する語りを抜き出し、実際の絵との関連を見た。語りの主語や話題の中心人物は誰か、にも着目した。

IV 結果・考察

1. 構図的特徴に基づくイメージ画分析から

イメージ画は、三者の配置や距離感といった構図的特徴をもとに《2+1関係》《三角関係》《並ぶ関係》《包む関係》の4つの関係性パターンに分類された。それぞれの関係性パターンごとに、定義、基本形、参照例、典型例を示して構図配置の持つ意味を考察していった。

1-1. 《2+1関係》では、一組となる二者の組合せに着目し、その時間的変化を見た。その結果、娘が幼いときと現在では〈母と娘〉、未来には〈祖母と母〉の組合せになるというのが典型的な変化であった。

1-2. 《三角関係》では、三角形の頂点に位置する者が持つ意味について考察した。その結果、娘が幼いときには娘を上にして対象として眺める構図、未来には祖母が上から母娘を見下ろす構図が得られた。

1-3. 《並ぶ関係》では、並び順に着目し、誰が列の中央に位置するかを見た結果、娘が幼いときには娘を、未来には祖母を中央に置く構図が一般的であった。関係性の中心的人物が中央にくると考察された。

1-4. 《包む関係》では、包む者と包まれる者の立場の逆転があるかどうかに着目したが、母世代ではそれは見られなかった。祖母と娘との間にある母の立場の両義性が影響しているのではないかと考えた。

2. 「ケア」に着目したイメージ画分析から

「娘が幼いとき／現在／未来」の3枚のイメージ画を一連の物語と捉え、中年期のテーマである「ケア」に特に着目して分析した。その結果、世代間のケアの方向性から「後続世代に対する一方向的なケア」と「上下両世代に対する双方向的なケア」の二つにわけて捉

えることが有効であるという結論に至った。

2-1. 後続世代に対する一方向的なケア

このなかでは、祖母から母へ、母から娘へというように、先行世代から後続世代へ向かってケアが施される。これは、「育てる」という営みに代表される。

2-2. 上下両世代に対する双方向的なケア

上記の一方向的なケアに加えて、母から祖母へ、というような後続世代から先行世代に対するケアも含まれ、世代と世代とのあいだでケアが巡り巡っているさまを表す。ここで、下の世代から上の世代に向かうケアは、「看取る」という営みに代表される。

3. イメージ画とインタビューの関連から

インタビュー調査協力者4名(A~Dさん)のイメージ画とインタビューデータを比較し、つぶさに検討することで、両者の関連を見た。その結果、協力者全員、イメージ画に描かれた物語とインタビューで語られた物語に概ね大きな隔たりはなかった。しかし、イメージ画に表れていない事実がインタビューで語られることもあった。これは、絵に付された説明文の主語に調査者が着目し、問いかけたことにより明らかになった。このように、イメージ画による物語の意味内容を正確に把握するうえで、描かれた絵そのものだけでなく、説明文や解説も含め総合的に判断する必要性が明らかになった。

イメージ画によって描かれた物語とインタビューによって語られた物語という二つのナラティブをどう効果的に組み合わせ、双方の利点を生かせるようにするか、という問いは今後の課題として残された。

V 総合考察

分析1の《2+1関係》や《並ぶ関係》で見られた組合せや並び順の変化は、**分析2**のケアの視点を絡めて捉えなおすと、娘が幼いときには「子育て」という営みにより母と娘の結びつきが強まるのに対し、未来になると今度は「介護」という営みにより祖母と母の結びつきが強まるからだと考えられる。このように、visual narrativeとしての一連のイメージ画のなかに「ケア」の視点を取り入れたことにより、「祖母—母—娘」三代の関係性が「育てる—育てられる」「看取る—看取られる」というケアの営みによって結ばれることが見えてきた。これは、エリクソンらが予見していた世代的ライフサイクルモデルの図式に近づくものとして、今後の研究に重要な示唆を与えるだろう。

【修士論文要旨】

母親ときょうだいの三者間で生じる 長子の葛藤についての発達の考察 ——葛藤状況下で長子はどのようにふる まうか——

濱崎 裕美(HAMASAKI Hiromi)

問題と目的

きょうだい関係とは、個人が家族から外の世界における社会的ネットワークの一員となるための練習の場を与えると位置づけられる

(Freeman, E., 1993)。そこでは親和的な関係のみならず、対立や葛藤などの負の要因をも含めた多様な経験、やり取りの複雑さがもたらされる点で発達の意味が包含されているような、多様な側面からなる関係であると考えられてきた(藤崎, 1992)。このように、発達の重要な役割を担っていきそうにも思われるきょうだい関係ではあるが、従来このあたりに注目する研究は必ずしも多いほうではなく、また、盛大に行われてきたわけでもないように思われる。

そんな中、近年「心の理論」研究においてはきょうだいや家族などの社会的要因と「心の理論」の獲得にかんする個人差についての研究が徐々にではあるが、蓄積されてきている(Slaughter & Repacholi, 2003)。

一方、葛藤経験とは、自他の欲求や要求の違いへの気づきから自らの情動やふるまいを変更・調整することが要請されるという意味で、心の理論の発達やその作用を考えるのに適当な事象であると考えられる。

そもそも対人葛藤とは、相手の意図などを読む、理解する能力を有するがゆえにもたらされるある種の危機であると捉えることもできる。こうした危機はある面からは負の要因とされるが、こと心理学領域においては、これを発達の原動力として重要と価値転換を行うことによって、様々な発達研究を進展させてきただろう。

近年、より重要なこととして指摘されてきているのが、こうした発達の原動力になるような心的現象が、日常においてどのように経験されているのか、あるいはまた獲得された能力が個々の実際において、どのように発揮されているのかについて捉えようとする試み

である。なぜならそれは、個々の置かれた状況によってまるで異なる様相がみられるはずだからである。

以上のことから、本研究においては、母親ときょうだいの遊びの中で、長子が日常経験する葛藤を詳細に分析することを通じ、心の理解とのかかわりにおける発達の意味を考えようという探索的な研究を試みた。そのために、具体的には、母親ときょうだいの遊びの中で、長子が日常経験する葛藤をその関係において詳細に分析することを通じ、心の理解とのかかわりにおける発達の意味を考えようというものであった。

2. 方法

2-1. 対象

以上の目的のために、本研究では、「心の理論」能力が安定して獲得されてくるとされる4-5歳児の長子と2歳台の次子、そして母親の三者間における玩具遊び場面の観察研究を行うこととした。

きょうだいのうち、長子においては誤信念課題を中心とした心の理論のターニングポイント年齢帯とされる4-5歳とした。また次子については2歳としたが、これは、一連の「心の理論」研究への批判からより発達初期への注目がある中で、1歳半以降他者との対比で自己の態度をより対象化しうる、自己反省的な意識をもつようになってくるとした指摘(木下, 1996; Hobson, 1991, 1994)や、この時期の心身発達面の特徴や対他者的活動の記述(田中・田中, 1981)などを参考に、ある程度の語彙力が見込まれることを考慮したものである。

2-2. 手続

調査方法は、各家庭を訪問の上、こちらが用意した玩具を提示した。多くの先行研究によれば、乳幼児期の子どもにおいては物の所有をめぐるトラブルが対人葛藤の大部分を占めるとされるが(e.g. 本郷・杉山・玉井, 1989)、遊びの継続性を考慮し、ウレタン製のはめ絵パズル(総数24枚・各種絵柄が抜き・はめ可能で3次元に組み立ても可能なもの)、電車セット(先頭車両とほか3両・木製のレール)、ディズニーキャラクターの積み木セット(キャラクターは1体のみ)、おままごとセット、魚釣りゲーム(電動式で回転するもの)の複数を用意した。

当初どのような場面がよりよい設定であるかを確認する意味もあり、複数場面の設定を計画した。実施されたのは、①母親ときょうだいの三者による遊び場面 ②母親-長子の遊び場面（傍らに次子）③母親-次子の遊び場面（傍らに長子）④きょうだい 2 者の遊び場面 ⑤再度きょうだいと母親の三者による遊びの観察であった。⑤2 回の観察中①④⑤は共通して行い、②は 1 回目の観察、③は 2 回目の観察においてそれぞれ記録され、最終的には三者間における遊び場面が採用された。

2-3. 分析

冒頭の目的においても述べたように、本研究においては、母親ときょうだいの三者間において長子はどのような葛藤を経験し、またその葛藤がどのように解消されているのかなどを知ることが目的として、個々のエピソード記述による分析を試みた。なお、エピソード抽出の際には、第三者としての母親への訴えに留意した。

従来の研究知見から鑑みても、きょうだいと母親という三者間とした場合にはまず長子と次子において対人葛藤が生ずる可能性が高く、したがってエピソードとして抽出する際の起点となりうる。そこで、特に次子との間に生じた葛藤に由来して母親への働きかけを行った場合、また、母親自身が介入してきた場合に焦点化し、その葛藤がどのように処理されたのかを記述することとした。

これにより、各対象における遊び場面での対人葛藤自体において、長子において経験された葛藤が、第三者としての母親にどのように引き取られ、その後どのような展開につながっていったのか、結果そこで生じた葛藤はどのように収束をみたのか、またそこにおけるきょうだいと母親の三者間の関係性などについて分析を試みた。

3. 結果

本研究においては、葛藤というものについて、その原因を追究するために観察するのではなく、母親ときょうだいという三者間を 1 つのシステムと考えたときどのようにみえてくるのかまで言及することを理想としつつ、実際には、特に次子との間に生じた葛藤に由来して母親への働きかけを行った場合、また、母親自身が介入してきた場合に焦点化し、その葛藤がどの

ように処理されたのかの記述を行った。記述とはすなわち、長子において経験された葛藤が、第三者としての母親にどのように引き取られ、その後どのような展開につながっていったのか、結果そこで生じた葛藤はどのように収束をみたのか、そこでの人間関係に影響するのかなどについて、かなり自由に分析を試みるものであった。

結果、長子にとって、母親の介入とは、葛藤を解消するための有用な活用手段でもあり、また一方ではさらに葛藤状況をもたらさう、ある種の危機でもあった。

次に、「心の理論」の発達の前段階にもあろうかという次子とのかかわりにおいて、母親は、いわば次子との橋渡しでもあり、また次子との間においてはその発達の未熟さにより葛藤経験をもたらされたり、あるいは長子が次子を許容したり、援助するといった一方的な関係というものではなかった。

実際のところ我々はそのような多数の関係の網の目の中で生きており、そうした中で経験される葛藤というものは、解消されたのかどうかという側面の、択一の問題というよりは、どのように扱われ、個体においてどのように意味づけられたのかといったことがその後の発達に影響するものと考えられた。

【修士論文要旨】

フランスのバカロレア試験に関する一考察

——中等教育修了認定試験としての側面に焦点をあてて——

細尾 萌子(HOSOO Moeko)

フランスでは、後期中等教育機関であるリセ最終学年末の6月に、全国一斉にバカロレア試験が実施されている。これは中等教育修了資格と大学入学資格を兼ねるバカロレアを付与する国家試験である。バカロレア試験に合格すると基本的にどの大学にも入学できるため、各大学独自の選抜試験は行われていない。なお、通常15歳で入学するリセには、3年制の普通科と技術科、4年制の職業科という三つのコースがある。

後期中等教育機関と大学の接続に関して、日本では各大学が選抜試験を実施している。そのために、この試験の圧力によって高等学校の教育目標が歪められることが問題視されてきた。フランスでは、中等教育修了を認定すると同時に大学入学資格を与えるバカロレア試験が行われている。そこで、大学進学に必要な学力を問う大学入学資格試験としての側面ではなく、リセ修了段階の教育目標への到達度を評価する中等教育修了認定試験としての側面からバカロレア試験を検討することで、高等学校の教育目標を尊重する接続のあり方についての示唆が得られると考える。なお、本稿では学力という言葉、「教育内容」とそれについて求められる「能力」という二つの側面から構成されるものとして用いる。

バカロレア試験に関する日本やフランスの先行研究では、評価の対象であるリセ修了段階の教育目標としてどのような学力が想定され、それがどのような評価方法で捉えられているかという、教育目標と評価方法の関係の関係を問う目標・評価論の観点からの検討は十分にされていない。しかし、この観点からバカロレア試験の検討を行うことにより、中等教育修了認定試験としての側面からみたバカロレア試験にどのような意義と課題がみられるのかを示すことができるだろう。

そこで本稿では、バカロレア試験制度で用いられている評価方法はどのような学力像に基づいており、その学力像が試験問題において実際に評価の対象とされているのかを明らかにした。ただし、リセの普通科に

対応した1808年創設の普通バカロレア試験、技術科に対応した1968年創設の技術バカロレア試験、職業科に対応した1985年創設の職業バカロレア試験という3種類のバカロレア試験のうち、普通バカロレア試験に限定して検討した。最も歴史が長く、議論が豊富であるためである。また、普通バカロレア試験では筆記試験と口述試験、実技試験が実施されているが、試験教科数の比重が最も大きい筆記試験を中心に論じる。

普通バカロレア試験は、リセ普通科における大学進学者向けの普通教育中心の教育内容全体を対象として、主に論述試験を実施している試験制度である。この試験制度では、問題作成委員会と採点の調整組織からなる、リセ教員を評価主体とした評価のしくみが設置されている。問題作成委員会では、大学教員と視学官の共同委員長のもとで、多様なリセの教員が協議によって問題を作成している。他方、採点の調整組織では、評価基準表の共同作成や統計的手法、内申書の参酌による採点の調整というモデレーションを、主にリセ教員から任命される採点者間で行うことにより、評価基準の統一を図っている。

問題作成委員会は、リセの教育内容の範囲内で問題を作成するという積年の課題を解決するために成立した。また、採点の調整組織は、リセの教育目標としてめざされている高次の能力を採点のばらつきなく評価する採点方法を探るという長年の課題を克服するために設置された。ここから、多様なリセの教員が参加する問題作成とモデレーションとしての採点の調整に特徴づけられるバカロレア試験制度の評価方法は、リセの教育内容の範囲内での高次の能力というリセの教育目標としてめざされている学力像に基づいて用いられていることがわかる。

続いて、この学力像が普通バカロレア試験の試験問題で実際に評価の対象とされているのかを地理を事例として検討した。そのために、リセの地理の教育目標としてめざされている学力像と、普通バカロレア試験の地理の試験問題で想定されている学力像を比較した。

リセの地理の教育課程に関する国家基準である学習指導要領では、グローバル化の不均等などの六つの教育内容について、知識や情報を記憶するだけではなく、それらを活用して現代世界の現象を説明する力が学力像として示されている。この学力像は、リセの地理の学習指導要領に準拠して作成されている教科書では、同じ六つの教育内容について、一つまたは

複数の種類の資料内の情報を識別、比較、解釈して必要な情報を取り出し、この資料内の情報と教科書に載っていない既存の知識を主題に照らして取捨選択し、それを関連づけて文章で表現する力として具体化されている。したがって、この学力像がリセの地理の教育目標としてめざされている学力像であるといえる。

他方、普通バカロレア試験の試験問題の文面及び模範解答を分析した結果、試験問題では次の学力像が想定されている。それは、学習指導要領と同じ六つの教育内容について、一つまたは複数の種類の資料内の情報を識別、比較、解釈して必要な情報を取り出し、この資料内の情報と教科書から習得した基礎的な知識を主題に照らして取捨選択し、それを関連づけて文章で表現する力である。

この二つの学力像を比べると、「教育内容」とそれについて求められる「能力」の両方においてほぼ重なっていることがわかる。そしてこの「能力」については、様々なアプローチで複数の種類の資料を分析して必要な情報を取り出し、この資料内の情報と知識を主題に照らして取捨選択し、それを関連づけて文章で表現する力という、主題について論述する場面での知識の活用を問う高次の能力であると評価できる。

以上の検討より、普通バカロレア試験制度で用いられている評価方法は、リセの教育内容の範囲内での高次の能力というリセの教育目標としてめざされている学力像に基づいており、この学力像が地理では試験問題において実際に評価の対象とされているといえる。

以上より、中等教育修了認定試験としての側面からみた普通バカロレア試験の意義は、次の2点に整理できる。1点目は、リセの教育目標を尊重しながらリセと大学の接続のあり方を設計するための制度的な条件が確保されているということである。普通バカロレア試験制度では、リセ教員を評価主体とした評価のしくみが用いられていた。これにより、試験で求める学力やその評価方法に、リセの教育目標を決定しているリセ教員の意見が反映されていると考えられる。

2点目は、リセの教育目標として設定されている学力を生徒に保障する可能性を拓いていることである。普通バカロレア試験の評価のしくみはリセの教育目標としてめざされている学力像に基づいて用いられており、この学力像が地理では試験問題で実際に評価の対象とされていた。このように教育目標と評価方法が不離一体の関係にあることによって、リセの教育目標への到

達をめざす学習が促進されていると推測できる。

他方、中等教育修了認定試験としての側面からみた普通バカロレア試験の課題については、次の2点を指摘できる。1点目は、リセの平常の成績が合否判定の資料となる教科は一部の教科に留まっており、大部分の教科では一回の試験の成績が合否判定の資料となることである。リセ修了段階の教育目標への到達度を一回の試験が持つ偶然性に左右されずに評価するためには、リセ間の格差や教員間の評価方法の相違、教員の情実がリセの平常の成績に及ぼす影響を緩和しつつ、リセの平常の成績と試験の成績の両方で合否を判定する方法を考案する必要があると考えられる。

2点目は、普通バカロレア試験はリセ修了段階の教育目標への到達度を評価する絶対評価であるにも関わらず、正規分布曲線を基準とした統計的手法による相対的な採点の調整がモデレーションとして行われるということである。このような制度的不整合によって、リセ修了段階の教育目標への到達度を評価するという普通バカロレア試験の機能が十分に果たされなくなることが懸念される。

このような普通バカロレア試験からは、高等学校の教育目標を尊重する日本の大学入試のあり方を考える上での次の二つの示唆が得られる。1点目は、大学入試は選抜機能のみならず、高等学校の教育目標として設定された学力を生徒に保障するという教育的な機能を果たすことができるということである。そのためには、従来大学教員のみが決定してきた大学入試で求める学力やその評価方法を、高校教員も参加して決めていくが必要になるといえよう。その際、多様な高校の教員が参加するしくみを整えることが要請される。

2点目は、高等学校修了段階の教育目標への到達度を一回の試験が持つ偶然性に左右されずに評価するためには、試験の成績のみならず高校の平常の成績も考慮する評価方法を設計することが求められるということである。そこでは、高校間格差や教員間の評価方法の差異などが高校の平常の成績に及ぼす影響を軽減するしくみの考案が問われるだろう。

今後の課題としては、次の2点があげられる。1点目は、本稿で示した普通バカロレア試験制度の評価方法が抱えている学力像がどのような採点方法で評価されているのかを明らかにすることである。2点目は、普通バカロレア試験の採点方法はどのような評価論に基づいているのかを検討することである。

【修士論文要旨】

高校英語科教育に求められている英語力と評価の問題

——コミュニケーション能力に焦点をあてて——

前橋由紀子(MAEHASHI Yukiko)

本稿は、高校英語科教育に求められている英語力と評価の問題を、学習指導要領と『英語が使える日本人』を育成するための行動計画（以下、「行動計画」とする）で強調されているコミュニケーション能力に焦点をあてて論じてきた。

グローバリゼーションが進む世界で、国民の国際化と国際競争力向上を目指す日本社会では、英語によるコミュニケーション能力の育成が急務となり、これらの教育政策ではコミュニケーション能力育成が強調されている。2008年12月22日に出された新学習指導要領案では、4技能（リーディング・リスニング・ライティング・スピーキング）を統合したコミュニケーション能力の育成が目標とされ、「授業を実際のコミュニケーションの場とする」として英語を使って授業を行う方針が初めて明示された。

では、ここで強調されているコミュニケーション能力とはいったいどのようなもので、そのコミュニケーション能力を生徒がどの程度習得したのかをどのようにして評価すればよいのだろうか。高校英語科で行われている評価はその能力の習得実態を明確に反映できているのだろうか。2003年の「行動計画」では、全国民の高校卒業者の平均の目標値が英検準2級～2級と設定され、TOEIC、TOEFLや英検等の能力テストが重視されている。しかし、それらの能力テストの結果を英語科教育の評価として重視してもよいのだろうか。実際にコミュニケーション能力を育成するには、指導の内容や方法だけでなく、評価方法の改善も視野に入れなければいけないのではないか。これらの問題意識は高校教諭として長年実践に取り組んできた筆者の経験から生じたものである。そこで、本稿は高校英語科に求められている英語力を教育政策の視点から検討した上で、上に挙げた3つの能力テストが測定する英語力と高校で行われている評価の現状と課題を明らかにして、新しい評価方法を考案する必要性を示すことを目的とした。

第1章では、教育政策の変遷を踏まえ、高校英語科教育に求められている英語力を検討した。まず第1節では、英語教育の変遷を大きく振り返り1999年までの学習指導要領が求めてきた英語力の動向を分析し、それまでの読解中心、文法過多の指導から実践的コミュニケーション能力重視に移行した経緯を明らかにした。現行の1999年学習指導要領では、4技能別に指導を行い、コミュニケーション能力、コミュニケーションへの積極性と言語や文化についての知識・理解の3つの力をバランスよく育成することが求められていることがわかった。

第2節では2003年に出された「行動計画」が求める英語力の検討を行った。「行動計画」は、TOEICやTOEFLの結果の国際比較をもとに日本の英語教育の立ち遅れを指摘し、それに対応すべく、高校卒業者の平均到達目標として具体的に能力テストの数値を掲げるものだった。「行動計画」は目標を国民全体の場合と国際社会で活躍する人材の場合の2つに分ける点や、能力テストを英語科教育の成果の対象として重視するという点で目標の立て方に偏りがあると考えられる。しかし、能力テストは国際的に通用する資格となるので、国際化を目指す社会の動向を考えれば、ある程度尊重する必要があるだろう。

第3節では、2009年春に告示予定の新学習指導要領案の内容を検討した。従来の「オーラルコミュニケーションⅠ」と「英語Ⅰ」の科目名が「コミュニケーション英語Ⅰ」に統合された。オーラルコミュニケーション中心の指導と4技能別の指導が実態に合わないことを反省した結果、「オーラル」に限定しない4技能を統合したコミュニケーション能力育成が重視されることが明らかになった。

第2章では、高校英語科における評価と能力テストの比較検討を行った。前述の2つの教育政策が英語科教育に求めている英語力に対する目標の検討だけでなく、評価の検討も必要だと考えたからである。第1節では、高校英語科で実際に行われている評価、すなわち指導要録と調査書の検討を行った。現在の高校での成績は主として定期考査の点数と平常点が決められた割合によって100点法で算出され、各高校の内規にしたがって5段階評定に換算される。この評価では生徒の学習成果が明示されない。また、2001年指導要録から絶対評価が指示されているが、現実には相対評価を加味する絶対評価の方法で評価

される傾向にある。評価には学校間格差だけでなく、同じ学校内でも授業担当者間の評価基準が一定しておらず、評定だけの調査書では判断材料にならないことが明白である。したがって、調査書を参考程度にしか見ない一般入試では入試問題がリーディングとライティング中心の筆記試験が主流となる偏りが生じ、一方で、調査書が大きな意味を持つ推薦入試では評定に関して不公平が生じている。

第2節では、教育政策で注目されている能力テストが測定する英語力を検討した。TOEICはリーディングとライティングのみのテストでビジネス場面を中心としたコミュニケーション能力を、TOEFLは4技能すべてをみるテストで英語圏の大学での留学が可能かどうかの英語力を測定している。英検準2級・2級は高校2年あるいは高校卒業程度を設定レベルにしているが、その設定はあくまでも目安で学習指導要領の改訂によってテスト内容を変えるわけではなく、2級ではビジネス場面を多く含んでいる。高校英語科教育はビジネスや留学を主な目標としているわけではないので、どのテスト内容も偏りがあると考えられる。それぞれ能力テストとして優れた特徴があるが、これらが測定目標とする英語力と高校で育成する英語力との間にはずれがあることは否めない。すなわち、高校英語科教育で目標となる英語力をどの程度習得したのかを能力テストの結果だけに頼るのはふさわしくないことが明らかになった。

第3節では、評価の役割と「比較可能性」の視点から、高校で行われている評価と能力テストの比較検討を行った。高校で行われている評価は、長期的な視点に立って様々な評価方法で生徒の学習成果を評価するという利点があるものの、その評価には学校間・教師間格差が明らかに存在する。そのため、社会的信用度は低い。それに対し、能力テストは一時的なテストの場でコミュニケーション能力のスキルだけを測定しているという短所はあるものの、「比較可能性」が保たれているので社会的信用度は高い。したがって、両者の利点を活かした評価方法を考案する必要があることが明らかになった。

第3章では、以上の検討を踏まえて、高校英語科における評価の展望を行った。第1節では、イギリスのGCSEの活用例を紹介しながら、学力評価計画策定の必要性を指摘した。GCSEの学力評価計画の優れている特徴は、筆記試験だけでなく実技テスト

や課題等様々な評価方法を組み合わせている点と評価対象とする能力と評価方法を2次元にまとめて整理し、配点の割合を明示している点である。日本で学力評価計画を策定する場合、2001年導入の観点別評価の発想を利用すればよいのではないかと考えた。

そこで第2節では、現行の観点別評価の現状と課題を踏まえながら、コミュニケーション能力を評価するための観点を新たに設定する有効性を検討した。その結果、コミュニケーション能力は、4技能それぞれと言語・文化の学習という5つの観点を縦軸に、コミュニケーションへの積極性と知識・理解という2つの観点を横軸にした2次元で捉えてはどうかという考えに至った。

第3節では、昨今注目を浴びている「ポートフォリオ評価法」とパフォーマンス課題を中心に検討した。ポートフォリオとは様々な形での学習記録を収集したものを指す。ポートフォリオ評価法の活用例として「真正の評価」論に基づくウィギンズの「アンソロジー」を紹介した。イギリスで生まれた学力評価計画とアメリカで生まれたポートフォリオ評価法と日本の観点別評価の利点をうまく融合すれば、パフォーマンス課題や能力テストの結果も記載事項になり、現行の評価の記載より明確で社会的信用度が高い評価になるのではないかと結論に至った。

そこで、GCSEの学力評価計画にこれまでの検討結果を反映して考えた評価の記載に関する一案を提示して、本稿の締めくくりとした。この案はいくつかの有効性を目指して考えたものだが、実際に運用となると、他教科との関わり等これからの様々な視点からの検討を要する。

最後に、本稿で残された課題として以下の2点を挙げておきたい。本稿では現在求められている英語力を学習指導要領と「行動計画」の2つの教育政策をもとに検討してきたが、これらそのものにも課題が山積みで改訂が重ねられている。いずれも今の日本の教育現場の実情に合っているとは考え難い。この両者は今後の英語科教育の方向性を考える上で不可欠な存在であり、最重要課題の1つであるが、本稿ではその問題を論じ切れなかった。また、いくつかの観点に分けて評価する記載事項を実際に運用していく場合、入試との関わりや社会で通用するための具体的な対応方法についても論じ切れなかった。これらの検討を今後の課題としたい

【卒業論文要旨】

E.S.S.におけるスピーチの評価方法

奥野靖典(OKUNO Yasunori)

本論文の目的は、スピーチという英語スピーキング学習における評価のあり方を検討するものであった。研究の対象として、大学における課外活動である「English Speaking Society (E.S.S.)」に焦点を当てた。

E.S.S.とは、英語学習意欲を持つ学生が自主的に参加し、スピーキングに重点を置いた実践的活動を通して、英語力の獲得を目指す学習者集団のことであり、スピーチに古くから取り組んできた歴史を持っている。活動内容には、各大学E.S.S.内での通常活動と、他大学と合同ないし自団体主催で対外的に行われる大会の2種類があり、通常活動はこれらの大会で勝利を収めることを目的に行われている。

本論文において検討したのは、このような位置づけにあるE.S.S.スピーチ・コンテストで使用される、評価様式である。E.S.S.スピーチの評価様式は、コンテストにおいて学習者(スピーカー)間で優劣を決め、表彰する上位者を決定するためにあると同時に、教育者(審査員)による競技後の教育活動の基軸にもなる。殆どのコンテストにおいて評価様式は事前に公表されており、教育者(審査員)はこれに基づいて学習者(スピーカー)を評価した後、各学習者に対してスピーチ改善に向けた助言を与える。一方、学習者は賞獲得を目指し、評価様式にある項目の達成に向けて努力を重ねる。このように評価様式が学習者と教育者の間で共有されていることを考えたとき、評価様式は、学習者が目指すものを評価項目として有すると同時に、教育者が評価及び教育活動を容易かつ正確に行える形式を採って然るべきであろう。

しかしながら、自身のE.S.S.スピーチ活動を省みたと、現行の評価様式が上述した2つの条件を満たしているとは考え難い。というのも、現在の評価様式は例年、先代から引き継がれたものを採用していることが殆どであり、毎年若干の改訂は行われるものの、各評価項目及びその構成に抜本的な変更は見られず、半ば無批判的に伝統を踏襲しているのである。ところが、

これら既定の評価項目が何に基づいて設定されているのかはこれまで学術的に明らかにされてこなかった上、これらが学習者の目指す目標と一致しているかという視点も得ておらず、かつ審査員がどれだけ正確に審査活動を行えているかという確認も為されていなかった。本論文では、この部分に問題が所在すると仮説を立て、大学課外活動であるE.S.S.におけるスピーチの評価方法について考察したのである。

研究方法として、まずE.S.S.スピーチの研究意義を、その歴史を振り返ることで明らかにした上で、E.S.S.スピーチの現行評価様式の内容と構成を考察、国内外のスピーチとの比較と実際の学習者と審査員の視点の分析を試みた。

これにより、本論文における仮説、現行の評価様式と学習者の理念及び教育者の見解との間に隔たりがあることが明らかとなり、それについての分析を通して、評価様式の改善の方向性を指し示した。具体的には、まず学習者(スピーカー)の潜在的欲求を満たすために、より適切な評価項目、すなわち「発想(Pathos)」「発想(Ethos)」「修辞(Pathos)」「修辞(Ethos)」に関連する項目を新設すること、そして教育者(審査員)の評価信頼性を高めるために、評価の形式及び分類について、当事者全員を巻き込んだ上での議論を重ねることを全E.S.S.に提案した。

E.S.S.スピーチの歴史を振り返ることで明らかになった、スピーチの「思想の表彰」という独自性を考慮するならば、現行評価様式が孕んでいる評価内容の偏りの問題は、大きな損失であると言わざるを得ない。故に、本論文から導かれた結論は、E.S.S.におけるスピーチの、評価に対する変革の提案となったのである。

本研究の成果は、E.S.S.だけに留まるものではなく、近年より英語スピーキング学習に注目し始めた公教育への提案にも繋がる。正課英語教育とE.S.S.スピーチ・コンテストの連携が実現すれば、学校での英語学習もより多くの人を言葉で動かすという実践的な目的を見据えるだろう。また一対他のコミュニケーション活動を授業に取り入れることは話し手と聴き手を作り出し、教室内にラポール(一体感)を生み出すことにも繋がる。その際に、評価様式はコンテストの審査ばかりでなく、授業で活用され、聴き手のリスニングに対する動機づけと話し手に対するの助言を可能にする。課外活動であるE.S.S.から、公教育における英語スピーキング学習の評価に踏み込んだ研究が、将来的に期待される。

【卒業論文要旨】

青年期における泣きの経験と共感性との関連について

小原 彩 (OHARA Aya)

人間には他者の感情を共有したり理解したりする共感性という性質が生得的に備わっているという。この共感性の概念は心理学のさまざまな分野で広く用いられてきたが、発達心理学の分野における共感性研究は1970年前後から特に盛んに行われるようになった。そしてそれは単一の構成概念ではなく、認知的要素と感情的要素の両方を含む多次元的概念として捉えるべきだという見方が生まれ、特性共感の個人差を多次元的に捉えるための質問紙尺度「対人的反応性指標」(Interpersonal Reactivity Index = IRI) が開発された(Davis,1980)。この尺度は共感性の下位尺度として共感的関心、個人的苦痛、視点取得、ファンタジーの4尺度を取り上げている。その後この各尺度と、共感関連反応やパーソナリティ変数、向社会的行動などとの関係を検討する研究が行われ、共感性を多次元的に捉える見方は定着してきた。

共感的関心は「不運な他者への同情や関心という他者志向の気持ち」、個人的苦痛は「緊張する対人的状況での個人的な不安や動揺など自己志向の気持ち」、視点取得は「他者の心理的視点を採用すること」、ファンタジーは「本や映画や演劇の架空の人物の気持ちや行動の中に自分自身が想像的に移行する傾向」と定義されている(登張,2000)

本研究では、青年の自己の直接経験または他者に起こった出来事の代理的経験による泣いた経験と共感性との関連性について検討した。3つの仮説を立て、特に男女差と個人的苦痛の観点から、その関連性を調べた。

目的に沿って、大学生・大学院生を対象にして、共感性と泣きに関する質問紙調査を行った。フェイスシートのほか、2種類の尺度(共感性尺度28項目、泣きの経験尺度38項目)、他人の泣きについて自由回答を求める4項目からなる質問紙を用いた。

共感性尺度は、登張(2003)の青年期用多次元共感性尺度を、語句を修正して使用した。この尺度はIRIの下位尺度と対応する、共感的関心、個人的苦痛、ファンタ

ジー、気持ちの想像の4つの尺度からなる。既存の共感性尺度や向社会的行動尺度との関係、項目分析、信頼性分析によって尺度の妥当性、信頼性が確認されている。28項目についてそれぞれ、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえば当てはまらない」「当てはまらない」の5件法で回答を求めた。

泣きの尺度の質問は自身に起こった直接経験によって泣いた経験25項目と、他者に起こった出来事による代理的な泣いた経験13項目の38項目からなり、「経験したことがない」「感情がこみあげてきたが、大抵泣くほどではなかった」「感情がこみあげてきたが、大抵泣くことをこらえた」「感情がこみあげてきて泣くことが多かった」の4段階で評定を求めた。

その結果、106名から回答が得られた。欠損値のある9名を除いた97名(男性51名、女性46名)を分析対象とした。

まず、仮説①「共感性が高い人は、他者の代理的経験によって泣くことが多いだけでなく、自己の直接経験によっても泣くことが多い」である。男性では「共感的関心」と泣き尺度の「自己の実現・揺らぎ」「自己の達成・敗北」と有意な相関が認められたことからこの仮説は支持されたといえる。女性については、男性と比べ共感性と泣きの関連性は認められなかった。

仮説②「個人的苦痛特性が高い人は、他者の否定的感情を見るのがいやで自分まで泣いてしまうことが多い」について、仮説①と同じく男性においては仮説が証明された。「親しい人が他の人に理解してもらえなかったところを目の当たりにした、またはその話を聞いた」「親しい人が、信じていた人に裏切られたところを目の当たりにした、またはその話を聞いた」などに代表される、「身近な他者の自己実現・自己の揺らぎの代理的経験による泣き」と個人的苦痛間の相関が男性においてのみ有意に認められた。女性については個人的苦痛と他者の代理的経験による泣きの間には有意な相関は見られなかった。

そして、仮説③「個人的苦痛特性が高い人は他の人よりも、泣きに否定的な感情を持っている」は証明されたとはいえない。女性では、同年代の男女の泣きの場面において、「マイナス感情を持つ」と答えた6名のうちの5名、「困惑する」と答えた7名のうち5名が個人的苦痛得点高群であったことから、泣きに否定的感情を持つ傾向があるとも読み取れる。

【卒業論文要旨】

東井義雄の教育実践に関する一考察

——「生活の論理」に焦点をあてて——

芝 友 和 (SHIBA Tomokazu)

本稿では、東井義雄(1912-1991)の教育実践に関して、「生活の論理」に焦点をあてて考察を行った。

東井に関しては、既に様々な視点からの先行研究の蓄積がある。しかし、1960年代における東井の主張の一つの柱である「民族のエネルギーの衰弱」と、それを打破するための「目的としての生活の論理」論について、戦争協力教育や戦後復興期の実践と比較して論じた先行研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本稿では、東井が教師としての歩みの中で、どのような影響を受け、どのように教育観を変化させ、最終的に「目的としての生活の論理」論に到達したのか、どのような実践の中で「生活の論理」を鍛えようとしたのかを明らかにすることを目的とした。そのために、東井の教育実践を、戦前・戦中期、戦後復興期、高度経済成長期の3区分に基づき編年的に分析し、各時代における彼の理論と実践を検討した。

第一章では、戦前の東井思想を追い、戦争協力教育に邁進するに至った教育観の変化をみた。そして、戦争協力教育の実践について検討した。

戦前・戦中の東井は、唯物史観と仏教思想の間の葛藤のうちに「他力」を「天皇」に見出すという転向を経験した。そして「いのち」の思想に基づき「臣民感覚」への自覚を教育目的とした。また、子どもの思い・感じ・考え・行いを基盤とする主体的学習の方法を開発したが、その指導には強圧的側面があったことを明らかにした。

第二章では、まず戦争協力教育への反省から生まれる新たな教育観をおさえた。そして、戦後実践の中で導き出された「教科の論理」と「生活の論理」という概念及びその実践について検討した。

敗戦を経験し、子どもの「児童生命の解放」のために、自己や周囲の生活環境を主体的に変革する力の形成を決意した。そのために「ひとりしらべーわけあい・みがきあいーひとりしらべ」学習形態を通

して「教科の論理」の「生活の論理」による主体化をめざしたことを明らかにした。

第三章では、1950年代後半以降の社会構造や教育現場の変化に対して東井が抱いた問題意識を明らかにした。そしてその打破のための「教育目的としての生活の論理」論及びその実践について検討した。

1950年代後半以降の社会構造や教育現場の変化により、子どもの「生活の論理」が衰弱していると考えた東井は「目的としての生活の論理」論を主張した。全職員と「ほんものの学力」の形成を目指す実践を展開する中で、「生活の論理」の高まりを評価する方法を確立したことを明らかにした。

以上より、東井は、時代の変移の影響から主体的に環境を創造する力を形成させる決意を固め、授業で踏まえるとした「生活の論理」を教育目的として捉え直し、子どもが自ら疑問を抱き、その解決方法を探究する中で「教科の論理」を主体化していくような教育実践を全面的に展開したことを明らかにした。

東井の最後の勤務校である八鹿小学校の児童は、「生活の論理」をぶつけあい、教師の「抵抗」を乗り越える過程を通し、主体的な学問追求の姿勢を見せていたという。「生きる力」が求められる現代において、授業における子どもの主体性の確立は重要な課題である。この課題に立ち向かうとき、東井の教育実践は未だ輝きを失っていないのではないだろうか。

本稿ではそれぞれの時代の影響を明らかにしつつ東井の理論と実践を検討してきたが、東井の教育思想に大きな影響を与えたとされる仏教思想や、三木清の思想について本稿ではふれられなかった。今後は、それらが東井に与えた影響についてさらに研究していきたい。

本稿の執筆にあたり、東井義雄記念館理事で東井の教え子でもある真田義永氏をはじめとする、東井義雄記念館の関係者の方々、東井義雄の長男・故東井義臣氏の妻で東光寺坊守の東井裕子氏には大変お世話になった。ここに感謝の意を申し述べておきたい。

【卒業論文要旨】

メディア・リテラシー教育のあり方をめぐって

——L.マスターマンと D.バッキンガムの比較検討——

杉本 祥吾(SUGIMOTO Shogo)

近年、インターネットの普及をはじめとする本格的な情報化社会が到来する中で、メディアからの情報を取捨選択し、批判的に読み解く力、つまりメディア・リテラシーに対する関心が高まっている。それに伴い教育現場においても、子どもたちにメディアに対する批判的姿勢を育てる「メディア・リテラシー教育」の必要性が叫ばれるようになってきた。しかし日本における歴史は浅く、理論面の発展も未成熟である。

そこで本稿では、メディアに対する批判性の育成を目的として古くから実践されてきた英国のメディア教育(media education)に注目し、メディア教育の第一人者であるL.マスターマンと、彼に対する批判を展開し、オーディエンス中心の教育を主張したD.バッキンガムの理論を取り上げて検討する。

第1章では、英国のメディア教育の歴史とマスターマンの理論について論じた。第1節では、学校にメディアを導入したF.R.リービスに始まり、R.ホガートやS.ホルの理論を順に概説した。またこの流れの中で、子どもをメディアの悪影響から守るというメディア教育の防御的性格が徐々に変質していったことを明らかにした。第2節では、マスターマンが従来のメディア教育が、メディアテキストの審美的価値を「識別」する能力を重視していた点を批判し、彼がメディアとの関係の中で批判的知性を育てることを重視したことを明らかにした。第3節ではマスターマンが、メディアを意識産業として捉えることで、メディアは現実を反映しておらず、故に能動的に読み解く必要のある記号システムであると論じたことを明らかにした。そしてこのような観点から、メディアの隠されたイデオロギイ的機能を明らかにする「脱神話化」をメディア教育の目的としたことを明らかにした。続いて第4節では、メディア教育の実践において、マスターマンが対話を重視した非階層的な教授法を用いたことについて論じた。その上で彼が、オーディエンスについてどのような視座を持っていたかに着目することで、彼がオーデ

ィエンスの多様な反応を重視し、対話する必要性を主張しつつも、テキストに存在する支配的な意味を分析することを念頭においていることが明らかになった。

第2章では、バッキンガムの理論と彼に対する批判について述べた。第1節では、バッキンガムのマスターマンに対する批判を取り上げ、彼の批判の中心がマスターマンの理論におけるオーディエンスの不在にあることを明らかにした。またマスターマンの教授法が実践場面でさまざまな矛盾をはらみ、その矛盾が子どもの学習過程を軽視することから起きることも明らかになった。第2節では、バッキンガム自身の理論について述べた。彼はよりオーディエンス中心のメディア教育を主張することで、従来のテキスト分析を中心とした教育の限界を乗り越えようとした。その中でバッキンガムが制作という活動を重視し、制作によって子どもがメディアに主観的に関わり、自らの行動を振り返る起点とすることを期待していることを明らかにした。同時に彼の理論が、3つの段階に分けられること一既に持っている知識を明らかにし、次にその知識を体系的に示し、その上でその知識の基盤は何かと疑問を持つことでその知識の拡充を図る一を明らかにした。そして第3節では、バッキンガムに対する批判を取り上げた。マスターマンは自らへの批判に反論し、メディアが真の経済関係を隠蔽しているという事実を根拠に、テキストに支配的な意味を見つけようとしないうバッキンガムのやり方を非難した。続いてカナダのメディア・リテラシー教育の研究者である上杉嘉見による批判を取り上げ、バッキンガムの教育論はメディア教育の批判的性格を損ない、メディアの支配的イデオロギイの再生産につながるという危険性を明らかにした。今後の課題としては、日本における展開についてである。カリキュラムの中でのメディア・リテラシー教育の位置づけや評価法について検討する必要がある。また理論面の課題としては、日本という国の事情に合致したメディア・リテラシー教育のあり方を検討することである。メディアについての教育はその国固有の問題意識に基づき発展するものであり、その意味で鈴木みどりら日本の研究者について今一度検討する必要がある。

【卒業論文要旨】

糸賀一雄の生産教育に関する一考察

棚橋彩香(TANAHASHI Ayaka)

本稿では、糸賀一雄(1914-1968)の「生産教育」に焦点をあてた。日本の障害児教育に大きな影響を与えた糸賀は、戦後間もない時期から一貫して、障害がある子どもたちの教育として、生産活動を行うことを「生産教育」と呼び、重視してきた。

糸賀は、生産教育を、「生産」を通して子どもの人格形成を目指す教育であると同時に、社会にとっても積極的な意義のある教育であるととらえていた。また糸賀は、時代を経るにつれて、生産教育に対する考え方を深化させている。この背景としては、糸賀が1950年以降、障害の重い子どもに対する考え方を変化させ、さらにはそれを基礎にして1961年以降、「すべての人間の発達が保障されるべきだ」という発達保障思想を進展させたことがあげられる。しかし、生産教育に対する糸賀の考え方について中心的にとりあげている先行研究は見当たらない。

そこで本稿では、生産教育に対する考え方を糸賀がどのように深化させたのかを明らかにすることを目的とした。そのために、第1章では1946年から1950年まで、第2章では1950年から1961年まで、第3章では1961年以降、生産教育における「生産」及び生産教育が目指す子どもの人格形成と生産教育が持つ社会にとっての意義を、糸賀がどのようにとらえていたかを検討した。

この検討により明らかになったことは以下の通りである。

糸賀は、設立した各施設に在籍する子どもの障害が次第に重度化する中、障害の重い子どもたちに対する考え方を変化させることで、生産教育の目標を職業的自立から発達保障に転換させた。それと同時に、より障害の重い子どもたちも「生産」を行う存在であると認識し、生産教育の対象に含めるようになった。これは、生産教育における「生産」が、経済的利益につながる活動から、それを包括する創作活動へ、そしてそれを包括する自己実現というように、より包括的なものとしてとらえられるようになることを伴うものであった。

以上のように、生産教育に対するとらえ方を変化させることで、生産教育において目指す子どもの人格形成と生産

教育が持つ社会にとっての意義を、糸賀はより深くとらえるようになった。もちろん糸賀の生産教育は一貫して、子どもの人格形成を目指す教育であると同時に、社会にとっても意義がある教育であった。しかし、生産教育が目指す子どもの人格形成は、職業的自立という目標のもとでは経済的利益につながる活動を行う人格の形成という限定された意味合いであったのが、発達保障という目標のもとでは子どもの自己実現を通したより根本的な人格の形成ととらえられるようになった。子どもの人格形成という目標により焦点をあてた教育として、生産教育がとらえられるようになったのである。また、生産教育が持つ社会にとっての意義は、既存の社会にとって都合がよいという意味合いが強いものから、社会の人々の意識を変革することによって、新しい社会を作り出すという意味合いが強いものへと深められるようになった。

このように、糸賀によって深くとらえられるようになった生産教育は、すべての子どもの発達を保障する教育であると同時に、自己実現という精神的な活動が「生産」であるととらえられていた。すなわち、この生産教育は、一般的な職業教育や美術教育に限定されたものではなく、教育全般のあるべき姿を提起するものであったと言える。

このような糸賀の生産教育に対する認識と実践の深まりは、子どもの人格形成という目標により焦点を当てながら、同時に、世間の人々の意識を変革することによって新しい社会を作るという意味で社会的意義を強く持つ障害児教育の可能性を提起している。このような障害児教育のひとつとして、職業的自立を目指す職業教育を位置づけることは、子どもの発達要求よりも社会や企業の要求に応じた社会適応的な職業教育が行われがちであるという、歴史的かつ今日的な課題を乗り越えるひとつの方策を示していると言えるだろう。

また糸賀の生産教育の深まりは、障害の重い子どもへの取り組みから教育のあり方を問い直し、すべての子どもの発達を保障する教育を構想することによって生じたものであった。この点に着目し、発達を保障する障害児教育のひとつとして、職業的自立を目指す職業教育を位置づけることは、職業的自立を目指す職業教育の振興により、障害の重い子どもたちに対する教育がなおざりになる危険性があるという歴史的かつ今日的な課題を乗り越える上で重要な示唆を与えるものである。

なお、今後の課題としては、糸賀が発達保障という目標をかかげる中で、どのような職業的自立を目指す生産教育を構想・展開したのかについて言及することがあげられる。

【卒業論文要旨】

文学教育の目標と方法に関する一考察

——「文芸研」と「法則化」との論争を手がかりに——

西川 友絵(NISHIKAWA Tomoe)

1980年代後半に、西郷竹彦を中心とする文芸教育研究協議会（以下「文芸研」と略す）と向山洋一を中心とする教育技術法則化運動（以下「法則化」と略す）とのあいだで、文学教育についての論争が起こった。藤原幸男は、この論争を「論点がかみあわないままに論争が進展」¹したと整理し、鶴田清司は、立場のちがいを超えて「国語科内容論」の構築のために異質なものをから学び合うという姿勢に欠けた論争であったと評価している²。

確かに、初期の論争においては、お互いが自身の団体の思想に固執し、相手の思想を正当に理解しようとしなかったために、それぞれの主張を繰り返すだけというようなものとなっていた。しかし、後期の論争には、重要な論点が見え隠れしていた。それは、目標観および目標と方法の関係認識の違いである。「法則化」は、目標を語らないことで学習者の思想への侵略を回避できると考えており、「文芸研」は、逆に、思想形成を目標とすることで体制奉仕の危険性を回避できると考えていたのである。その結果、

「法則化」は、「国語科固有の言語活動や文章表現に関する科学的・普遍的な概念・法則・原理・技術」³を授業で教え、一方、「文芸研」は、「認識論に基づく『認識の方法』（観点・比較・順序・変化・類別・条件・関係・構造・仮説・関連・相関・矛盾……）およびそれを通して明らかになった『認識の内容』（思想）」⁴を教えたのであった。このように、「文芸研」と「法則化」は、目標観が大きく異なり、それが目標の実現方法である授業にも明確に反映されている。初期の論争は、この点に自覚的ではなかったために、「論点がかみあわ」なかったのである。

そこで、本稿では、論争後期の論点である、文学教育の目標とその達成方法、そしてそれらの関係認識の違いに着目し、考察を加えた。

第一章では、「文芸研」と「法則化」との論争を概観したうえで、前述のように論点を整理し直した。

それを受けて、第二章では、「法則化」における文学教育の目標と方法の関係を検討した。まず、「法則化」が明確に打ち出す文学教育の目標は、鶴田の指摘通り、「国語科固有の言語活動や文章表現に関する科学的・普遍的な概念・法則・原理・技術」を身につけさせることであり、「文芸研」のように思想にまで踏み込むことは意図していなかった、ということを確認した。そのうえで、その目標と、授業実践や、授業を支える理論としての分析批評との関係について考察した。その結果、実際は、語られない目標や思想に向かって無自覚に子どもを導いている、すなわち目標と方法の関係についての認識が矛盾しているという弱点が明らかになった。

そして、第三章では、「文芸研」における文学教育の目標と方法の関係を検討した。「文芸研」における文学教育の目標は、「人間観の変革」であり、認識の内容、つまり思想形成にまでふれることを意図していた。その目標達成の方法として、授業では、認識の方法としての西郷文芸学を指導し、その過程を通して、思想形成を目指していることを確認した。ここから、目標と方法が明確に一致していると述べ、この点においては、「法則化」における文学教育の目標と方法の関係の矛盾を克服するものであったと評価した。しかし、「文芸研」の掲げる「人間観の変革」の行き着く先は、社会主義的な思想であり、教師や子どもの思想を画一化してしまう危険性があることを指摘し、この点が、「文芸研」の弱点であったと結論付けた。つまり、文学教育において、思想形成に立ち入ることは避けられないが、思想の画一化に陥るような方法は避けられなければならないのである。

以上より、否定的な評価を下された論争から、文学教育の目標と方法の関係という新たな問題が提起されることが明らかになった。今後は、思想形成を目指しながら、その画一化を免れるような指導方法の確立を目指すことが求められる。

¹ 藤原幸男「文学教育における教材解釈と発問の関係—向山・西郷論争を中心に」琉球大学図書紀要編集委員会『琉球大学教育学部紀要第34部』1989年、p. 89。

² 鶴田清司「文学の授業で何を教えるか—教材内容・教科内容・教育内容の区別」全国大学国語教育学会編『国語科教育』42号、1995年、p. 83。

³ 同上論文、p. 85。

⁴ 同上論文、p. 86。

【卒業論文要旨】

イギリスにおける Language Awareness アプローチの検討

蜷川 友美(NINAGAWA Yumi)

本論は、「多様な文化的・言語的背景を持つ個々の子どもたちにとって効果的な学習方法とは何か」という問いに対する答えとして Language Awareness (以下 LA と記す) を取り上げた。

LA アプローチは、1970 年代以降のイギリスにおいて盛んに議論されるようになった言語教育の新しいアプローチである。LA アプローチは「言語そのものについて学習すること」の重要性を強調し、そのための授業枠を学校カリキュラムの中に設けることを要求するものである。そしてその時間には、「言語使用の点から見た言語の本質や機能とは何か」、「日常生活における言語の役割とは何か」ということについて自覚的に認識するための教育プログラムが展開される。1980 年代に入って LA は、イギリスの国家機関の報告書においても様々に言及されるようになった。また、その影響はイギリスのみならず、ヨーロッパ各国に広まりつつある。

LA アプローチはエスニック・マイノリティの増加による多文化・多言語状況における言語的偏狭や EM に対する偏見を打破するものとして、イギリスを中心とするヨーロッパ諸国で積極的に位置づけられた。

第一章では、1970 年代のイギリスの言語教育に関する再認識は、母語である英語の識字率と外国語教育の低迷からきたものであったことを示した。さらに言語教育の低迷という危機意識から起こった「言語への気づき」という概念は、「スワン・レポート」における多文化主義的教育の提唱によって、'awareness' の対象の拡大という形で LA へと発展したことを明らかにした。

第二章では、LA アプローチの発展の背景にある「言語への気づき」を取り上げ、「言語への気づき」から LA アプローチへの移り変わりには、文化多元主義への移行による標準英語の優位性の位置づけの変化があったことを明らかにした。そして、LA アプローチの目的を、「言語への気づき」を発展させることと、「文化的・言語的偏狭の打開」とした上で、LA アプローチが母国語教育と外国語教育の橋渡しをする役割を目指している

ことを明らかにした。

第三章では、『言語の本』の検討、評価を行った。『言語の本』では標準英語を相対化し、異なる言語文化に触れることによって、文化的・言語的偏狭の打開が目指されている。さらに、異なる方言、言語様式、アクセントを学び、自ら選択する能力を養うことで「言語への気づき」を発達させる役割も果たしていると言える。そして母国語と外国語という枠組みを越えて、言語を提供した LA アプローチは、母国語教育と外国語教育を結ぶ橋渡しの役割をしていることを明らかにした。

これらの議論を通して、LA アプローチの意義は以下の三点にまとめられる。第一に母国語、外国語に関らず、言語という共通の枠組みで問題を提起し議論する場を提供したこと、第二に言語そのものの構造や概念を学習することで「言語への気づき」の発達を促したこと、そして第三に教室内で言語・文化について積極的に議論する場を設けたことで文化的・言語的偏狭の打開を目指したことである。言語という共通の枠組みで問題を提起し議論する場を提供したことによって、標準英語・少数言語を含めた言語の相対化が可能になった。そして「言語への気づき」の発達を促すことは、結果として言語力向上につながり、それは母国語と外国語共通の問題であった読み書きの能力の向上へと直接結びついている。また、文化的・言語的偏狭の打開によって、外国語や外国文化への差別意識が取り除かれ、それは自国の言語・文化から他の言語・文化への自己の解放に役立つであろう。

様々な文化・言語背景や学力をもつ子どもたちが存在する教室において、全ての子どもに効果的な授業を行うことは容易ではない。しかし、本論で紹介した LA アプローチならば、個々が目標とする到達点の違いはあれども、どの子どもにも何かしら有益となる知識または固定観念の変容を与えられるのではないだろうか。本論では、実際の子どもの変容というところまでは書くことができなかった。LA アプローチによって、子どもたちの言語力や外国文化に対する考え方のように変容したのかを明らかにすることは、今後の課題としたい。

【卒業論文要旨】

「学力低下論争」に関する一考察

——学力格差の視点から——

橋本 直也(HASHIMOTO Naoya)

1995年から1997年にわたって開かれた第15次中央教審答申『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』は、「ゆとり」の中で子どもたちが「生きる力」をはぐむことと、形式的な平等の重視から個性の尊重への転換を目指すことの二点を目的とする、大規模な教育改革を提言とした。

しかしこの教育改革は、荻谷剛彦や西村和雄など、子どもたちの学力低下を主張する者たちからは、基礎学力を軽視した教育改革であると批判された。こうして学力低下の有無、および教育改革の是非を問う形で1990年代の終わりから2000年代前半にかけて、「学力低下論争」と呼ばれる論争が起こることとなった。

「学力低下論争」の中では荻谷が、子どもたちの学力低下傾向だけでなく、学力格差の拡大傾向も指摘した。そのため、当然この論争の中では学力格差への対応策についての議論も行われた。しかし、「学力低下論争」の登場から約10年が経過した今でも学力格差は大きな問題として日本の教育に残ったままである。むしろ、教育改革によって学力格差が拡大してしまったとする見方もある。

そこで本論文では、「学力低下論争」を学力格差問題に視点を当てて検証することで、第15次中教審以後の教育政策が学力格差問題をどのように捉え、どのように対処したのかを明らかにすることを目的とした。

第一章では、第15次中教審が掲げた教育改革の内容と、「学力低下論争」の争点について検討した。まず第一節では、第15次中教審を元とする教育改革は「ゆとり」の中で子どもたちの「生きる力」を育てることを理念としており、それを実現する方法として、形式的な平等からの脱却、および個性を尊重した教育の多様化を目指したものであったことを明らかにした。

続く第二節では教育改革の具体的な内容に焦点を当てることで、教育改革が目指した教育の多様化には「学習内容の柔軟化」と「学校の多様化」という二種類の異なる軸が存在したことを示した。1998年、1999年の

学習指導要領改訂などは前者に、学校選択制の導入などは後者に分類できる。

そして第三節、および第四節では「学力低下論争」について検討し、前述した「学習内容の柔軟化」と「学校の多様化」という異なる軸を持った教育の多様化政策が、「学力低下論争」においても別の次元で論じられていたことを明らかにした。

第二章では第一章の内容を踏まえた上で、「学力低下論争」を学力格差の視点から分析し、それと「学力低下論争」以降の教育政策とを比較することで、第15次中教審以後の教育政策が学力格差問題をどのように捉え、どのように対処したのかを明らかにした。まず第一節では、前述した教育の多様化政策における二つの軸が、それぞれ異なる学力格差を引き起こす危険性があることを示した。つまり、「学習内容の柔軟化」は学力の個人間格差を、「学校の多様化」は学校間格差をそれぞれ拡大させる可能性があることが指摘できる。

そして第二節では「学習内容の柔軟化」と個人間格差に、第三節では「学校の多様化」と学校間格差にそれぞれ焦点を当てて、「学力低下論争」中の議論を検討した。その結果、「学力低下論争」の中では両方の学力格差問題について議論が行われており、それらについての改善策が提言されていたことを明らかにした。

第四節では、「学力低下論争」以後の教育政策を参照することで、「学力低下論争」でなされた学力格差についての議論がどの程度その後の政策に反映されたのかを明らかにした。その結果、「学習内容の柔軟化」と個人間格差の問題については、「学力低下論争」の中で示された改善策がその後の教育政策の中で行われていた。しかし、「学校の多様化」と学校間格差の問題に対しては、具体的な改善策はほとんど取られていなかった。このことから、文部科学省は学力格差を個人間格差だけの問題として捉えており、学校間格差に対してはある意味で楽観視されてきたことが明らかになった。

学力格差の問題について考える場合、個人間格差と学校間格差という二つの格差問題を考慮する必要がある。学校間格差の是正なしには、子どもたちの個性を尊重するための教育の多様化は成り立たず、「生きる力」の育成にはつながらないと筆者は考えている。では、学校間格差の是正と「学校の多様化」を両立させるにはどのような方策を取るべきであろうか。これを今後の課題としたい。

【卒業論文要旨】

M.M.クレイのリーディング・リカバリー・プログラムに関する検討

羽山 裕子(HAYAMA Yuko)

リーディング・リカバリー・プログラム (Reading Recovery Programme : 以下、リーディング・リカバリー) とは、読み書きに困難を抱える児童への個別指導プログラムであり、ニュージーランドの教育学者である M. M.クレイ (Clay, M.M. : 1926-2007) によって 1970 年代半ばに開発されたものである。プログラムでは、読み書きの指導を受け始めてから 1 年経った時点で「観察に基づく検査 (Observation Survey)」が行われ、同学年の下位 20% に含まれた児童に対して、1 日 30 分の個別指導が通常授業と並行して毎日行われる。指導はあらかじめ決められた順序に従って行われるのではなく、児童の実態に応じて進められる点が特徴である。

日本ではこれまでに、プログラムが児童の既知知識を尊重しつつ進められていることが示され、それを可能にするためにはレッスン内における教師による観察が重要であることが明らかにされた。一方、指導の開始点に当たる「観察に基づく検査」については、診断項目を列挙するにとどまっておらず、その具体的様相やレッスンとのつながりについて分析したものは見当たらなかった。しかし、他の診断や指導法に対する批判からは、クレイが「診断は指導内容の選択につながるべきものである」という問題意識を有していたことがうかがえる。そこで本稿では、リーディング・リカバリーにおける「観察に基づく検査」と指導のつながりを検討し、彼女の問題意識がどのように解決されようとしていたのかを考察した。

まず第 1 章では、プログラム開発前のクレイの問題意識を、アメリカにおける学習障害の診断、および指導法への批判から明らかにした。クレイが批判していたのはフロスティグ (Frostig, M.) やカーク (Kirk, S. A.) による診断、指導である。彼らは、読み書きの困難は言語処理過程のどこかの段階に問題があるために起こると考えており、診断はどの段階に問題があるのかを明らかにしようとするものであ

った。これは、読み書きの困難が生じる原因として個人内の要因のみを想定していると言える。

これに対してクレイは、彼らの診断法は読み書きの実態を反映しておらず、指導にも結びつかないと批判していた。彼女は、読み書きの困難は外部の環境的な要因からも個人の持つ器質的な要因からも起こり得るものであり、これらは区別できないと考えていたのである。このような考えを持つ彼女は、教師が児童の読み書き行動の観察を通して読み書き能力を診断できる「観察に基づく検査」を開発した。

第 2 章では、プログラムの開発と普及の流れ、および実際の診断と指導の手法について検討した。プログラムは教師たちからの要請を受けて開発を開始したものであり、開発過程と普及過程のどちらにも教師達が重要な役割を果たしていた。

「観察に基づく検査」と日々の指導は、どちらも実際の読み書きを扱うものであった。前者は 6 種類の異なる項目からなる組織的な読み書き観察法である。これは単語や文字の知識を調べるとともに、まだ自力で読み書きのできない児童の能力も調べられるものであった。後者においては、日々の指導の細部は前もって定められておらず、教師の持つ指導目標と児童の実力に合わせて定められるものであった。

続いて、「観察に基づく検査」と指導とのつながりを考察した。検査の結果は、誤答例などを引用しつつまとめられ、解答の裏にある方略の分析が行われていた。この方略分析の視点は、後のレッスンにおいて児童を観察する際に留意するべき視点と共通していた。このように「観察に基づく検査」では児童の持つ読み書きの知識と方略の実態が正確に明らかにされ、レッスンにつながっていることがわかった。

以上のようにリーディング・リカバリーでは、実際の読み書きの観察を通して児童の能力を診断し、その結果を出発点として、個々の児童の特徴を生かした指導を組み立てていた。これは、彼女の批判していたカークやフロスティグの診断、指導方法とは異なり、様々な背景を持つ幅広い児童を対象にできる方法として評価できる。

なお今後の課題としては、1 人の児童の「観察に基づく検査」と指導記録の両方をあわせて分析し、本稿で明らかにした診断と指導の接続が、実際のプログラムで生かされているのかを検討することが挙げられる。

【卒業論文要旨】

乳幼児期における他者との行為の共有が

意図理解に及ぼす影響

福山 寛志(FUKUYAMA Hiroshi)

本論文の目的は、乳幼児を対象に、他者との経験の共有の理解について、指差し行動を中心とした「叙述行動」（自分の興味の対象を他者に伝えるための行動）と関連づけて検討することであった。乳幼児の指差し行動は1歳前後から見られるが、自分の興味の対象を他者に伝える「叙述の指差し」は他者との「共有」が目的であると考えられており、他者が目標を有しそれを達成するために意図的に行動する存在であり、それゆえ何かに注意を向ける存在であるという理解、そのような性質を有する点で自他は同型的であると同時に自他はそれぞれ個別の目標や意図を有するという理解といった、他者とのコミュニケーションの基礎となる自他理解を必要とすると考えられている。しかし、指差し行動獲得初期である1歳前半におけるその行動は、他者との相互作用を促進するために行われており、他者の意図理解などとは関連がないという指摘もある（Moore & D'Entremont, 2001）。このことについては、叙述行動に対して他者がどのような反応を取るかが重要である。つまり、興味ある対象に他者が気づいているか否かを考慮した叙述行動であれば、他者との相互作用の促進という目的だけでなく、興味ある対象に気づかせるという目的があると考えられる。一方、Moll et al. (2008) は、14か月児が、（私だけ、あなただけではない）「私たち」が何を共有したかということ、すなわち他者との共有経験を理解できることを実証的に示した。叙述行動の目的が、興味ある対象に対する注意を他者と共有することであるのならば、このような他者との共有経験を理解することは、叙述行動を始発することと関連すると考えられる。

本論文では、(1)乳幼児の叙述行動が他者の反応や注意状態の違いによってどのように変化するか、(2)乳幼児が他者との共有経験を理解しているかを実験的手続きによって検証し、(1)と(2)の関連を調べた。乳幼児24名（17か月から35か月）を対象に、Moll et al. (2008)の共有経験理解を検証する課題を一部改変し、「奇異

な出来事が起こっているが実験者が気づかない」という場面を設定した。その場面において、実験者は①対象児にも奇異な出来事にも気づかない（無視条件）、②対象児には反応するが、奇異な出来事には気づかない（反応条件）、③両者に対して反応する（共同注意条件）というように対象児に対する働きかけを変化させ、対象児の叙述行動の変化のパターンを観察した。対象児が叙述行動を条件②で止めた場合、その叙述行動は自分に対する注意を他者から引き出すための行動だったと解釈することができる。条件②では止めず、条件③になってから止めた場合、その叙述行動の目的は奇異な出来事に対して注意を向けさせるための行動であったと解釈できる。対象児と実験者は、奇異な出来事に関する刺激（ターゲット）以外に普通のやり取りの中で提示された2つの刺激（ディストラクタ）も共に経験し、その後の刺激再遭遇場面における実験者の驚きに対して対象児がターゲットを選択するかを検証した。

その結果、(1)65.0%の対象児が共同注意条件になって叙述行動を止めたが、反応条件で叙述行動を止めた対象児も見られた。また、(2)11名の対象児がターゲットを選択した。これは何も選択しなかった対象児を除いた対象児の61.1%にあたり、Moll et al.(2008)の結果を概ね追試できたと言える。そして、(1)において共同注意条件で叙述行動を止めた対象児の81.8%が(2)においてターゲットを選択したが、そうでない対象児のターゲット選択率はチャンスレベルに留まった。

これらの結果から、他者の注意状態を考慮し、叙述対象に他者が気づくまで続けられた叙述行動は、その対象を他者と「共有すること」を目的とした叙述行動であることが示された。一方で、乳幼児は他者から自分に対する反応を引き出すためだけに叙述行動を行うこともあることが示唆された。これらのことは、乳幼児が、自分だけ・相手だけではない「私たち」という他者と共有された主体を理解することによって、自分の興味ある対象を他者と分かち合おうとする行動をより明確にしていくことを示唆している。そのような理解の発達に寄与しうる他者からの働きかけや、叙述行動によって「私たち」が得ることができるものについても仮説的に考察を行い、今後の課題を提起した。

【卒業論文要旨】

ボート競技における裏方たちの語り ——サポートスタッフのチーム内での位置づけと原動力——

矢島 生葉 (YAJIMA Ikuha)

スポーツとは個人が自らの身体を動かし、運動競技の主体者となって取り組むものとして一般的には認識されている。一方で、「表舞台」で活躍する選手たちの裏には必ず「裏方」としてその活動を支えるサポートスタッフが多く存在することも事実であり、彼らの地道な努力なしには選手たちの華々しい活躍は実現されないとと言っても過言ではない。

しかしながら、これまでのスポーツ科学やスポーツ心理学に関する文献では、選手の体力作りや精神的支援など、「選手」に関する記述が中心とされてきた。つまり、勝利への道筋として、いかに選手の体力面、技術面、そして精神面を強くするかが主なポイントとされ、その過程に大きく関わってくるコーチなどのスタッフの育成や心理学に関しては多くは触れられていない。しかし実際は、スポーツ競技で勝つためには選手自身の実力だけでなく、選手を支えるスタッフやチーム体制そのものの強化も非常に重要だと考えられる。

本研究は、筆者自身のボート競技におけるマネージャーとしての経験と「裏方」という存在への興味から出発し、各サポートスタッフが「裏」に立つ身としての自身チーム内での位置づけをいかに捉え、選手にも劣らぬ高いモチベーションを保ち続けるための彼らにとっての原動力が何であるのかを探究することを目的とした。そのために、ボート競技における日本代表チーム（「ナショナルチーム」）と京都大学体育会ボート部の各チームより「コーチ」「トレーナー」「マネージャー」というそれぞれの役職に立つサポートメンバーを1名ずつ選出し、半構造化インタビューを行った。そこで得られた各者の語りはKJ法に基づいて分析を行った。

分析する中で、6名の語りは『位置づけ』に関する語り、「『原動力』に関する語り」「『位置づけ』と『原動力』の両者に通じる語り」の三つに分類し、考察を行った。「『位置づけ』に関する語り」においては、各サポートメンバーの中での選手との関わり方やチーム

の活動への貢献の仕方における考え方や理想について、役職や所属チームによって様々な相違点が見られた。これは、各チーム内での役割の違いやチームの規模や活動方針の違いから生まれるものである。「『原動力』に関する語り」では、各人の原動力の源となっているものの違いは役職の違いがあるのではなく、個人の性格やこれまでのボートとの関わりの中での経験によって形成されていることが分かった。自らの特質を活かして選手の活動に貢献する喜びや自信などと言った正の要素だけでなく、志半ばで辞めることに対する恐怖や後悔の念などと言った負の要素が見られた。「『位置づけ』と『原動力』の両者に関する語り」においては、サポートメンバーの各自のチーム内での位置づけや役割に対する認識によって、そこから派生する原動力や役割遂行への意識の高さに特徴が見られた。チームの勝利という大きな目標を共有する一方で、目標に対する各人の働きかけや責任感が異なるのである。

総合考察を行った結果、各役職の特徴は色濃く見られた。コーチは、選手との相互コミュニケーションを通して共に目標に向けての取り組む選手にとっては最も身近な存在である。また、選手自身の自主性と意志に基づいて正しい道を切り拓く補助的な役割を担っている。トレーナーは、必要な専門知識の習得に努めると同時に、選手一人ひとりをよく把握し、個人に応じたサポートをすることが求められる役職である。マネージャーは、常に先を見通して積極的にサポートに努めることで、チーム内の一人ひとりが最大限力を発揮できるような環境作りを実現する組織全体の縁の下の力持ちとしての役割が大きい。

ナショナルチームにおける選手とサポートメンバーとの関わり合いは、選手を最上段とするピラミッド状のサポート体系が構築されている。コーチ、トレーナー、マネージャーの順で選手との直接的な関わりが多く、裏方同士のサポートも多く見られる。一方、京都大学ボート部においては、選手を中心としてチームの活動が進められている。選手を含めた全ての役職が同一平面上に並び、互いに役割を補い合って総合的にチームが機能している。

裏方にとっての原動力とは、選手と共通するものと裏方独特のものに大きく分類され、裏方独特の特徴として、自分の成長といった内的要因以外に選手からの評価や信頼といった外的要因もモチベーションに大きく関係していることが言える。

【卒業論文要旨】

高齢者の「老い」に対する適応 ——選択、最適化、補償のモデルを 通して——

吉川 元八(YOSHIKAWA Motoya)

1.問題

「老い」は、受けとめ方、対処の仕方によって変わってくる(日野原, 2003)。身体的、精神的、社会的な変化に気づき、受けとめながら、自分の行動や考え方、周囲の環境を変容させて適応を図ることが、高齢期において今後の生活を豊かにする課題となる。その適応のモデルとして、Baltesら(1990)が提案している「選択、最適化、補償のモデル(以下SOCモデル)」がある。このモデルは、どのように限られた資源の中で目標を選択し、その目標に対して内的、外的な資源を獲得し、割り振り、改善しながら、適応的な発達をするかを描いている。SOCモデルは、①目標の設定や関わりに関係している「選択」、②新たな目標の達成に関連する手段や資源に関わる「最適化」、③目標に関連した手段の喪失や衰退に対抗する手段や資源に関わる「補償」の3つを構成要素としている。

2.目的

SOCモデルを通して、高齢期において、身体的な脆弱さが増し、余力が減るなかで、自己効力感や発達のためにどのような効果的な方略をとるか、どのように「老い」に対して適応をしているのかについて研究を行った。

3.方法

「平均的な」、「普通に」日常生活で活動している高齢者と比べ、それ以上に積極的に、元気に活躍、チャレンジしている70歳以上の4人の高齢者に対して、どのように「老い」に対して向き合っているのかについてインタビューを行い、そのデータからSOCモデルを通して、「老い」への適応について検討を行った。

4.結果・考察

調査協力者は、高齢期に入っても、以前から続けてきていた山登りやソフトボールなどを続けていた。

しかし、山登りでは直接山頂を目指すのではなく、8合目の山小屋を目指したり、ソフトボールではホームランよりもヒットを打つことをねらったりと目標を自分の体に適するものにしていった。また、自分の体の衰えなどにより以前と同じような活動ができないうので、軽い登山靴にしたり軽めのバットにしたりと方法を変えたり助けを借りたりして活動を行っていた。さらに高齢期においても、新たに山歩きやマレットゴルフを始めたり、コンピュータを習ったりするなど新しいことに挑戦する姿があった。なお、百名山やアルプス級の登山を続けたいという希望と今後は自分の体に適した山の登山をしたほうがよいという気持ちとの折り合いや、目的意識の変化により活動へ関わり方が変わるなど、SOCモデルに当てはまらない部分があった。行動に現れない心の中をどのように「整理」するかが、「老い」に対する適応に大きく関わっていると考えられる。

5.今後の課題

菅原(2007)、川野(2004)によれば、日本においては、SOCモデルのようなメタモデルを背景にした研究は見当たらないし、その他のプロセスに注目した研究も見当たらないと指摘している。そのため、本研究は、実際にどのように「老い」への適応をしているかを取り上げたことに意義がある。しかし、「老い」に対する適応について、身体的な活動に限定したこと、事例が少なかったこと、高齢期をひとまとめにしてしまい多様性を捉えることが難しいことなど限界があった。今後の課題として、さまざまな活動をしている高齢者を調査すること、年齢区分を細かくして調査することなどが必要である。さらに、このモデルに当てはまらない部分について、今後研究を展開していくことで、より明らかにしていくことが課題となった。