【修士論文要旨】

点前における身体行為と道具配置
――茶道のテクスト分析をもとに――

蒲 生 諒 太(GAMO Ryota)

問題

茶道研究は明治以降の「茶の本パラダイム」によって理論的な面が強調される傾向にあった 。その一方で重要視されなかった茶道における身体行為である点前は茶道実践者の興味の的であり現在の茶道を成り立たせる役割を持ち研究意義のあるものであった。点前に関する研究の主要なものとして加藤（2004）の研究が挙げられる。加藤は点前をミシェル・フーコーが提示した規律・訓練（ディシプリン）で読み解く。しかし、彼女の研究には茶道実践の現実と齟齬が生じているという問題、テキストと規律・訓練との関係を明確に論じていない問題がある。この問題を補うために規律・訓練を、人間発達との関係上で「生きた身体の開発技術論」として捉える。

人間の心や身体を対象とした技術を生きた身体（生体）の開発技術と呼ぶ。生体は複雑な行為を生じさせる。また、それを可能にする情報処理機構が存在する。情報処理機構は脳など生体そのものに根拠を持ちながら、生体が位置する環境もその一部をなすと考えられる。生体の開発技術には実践的なテキストがあり、生体や技術をめぐる語り（フォークサイコロジー）が収録される権威的な語り（マスター・ナラティヴ）である。生体の開発技術では私たちの日常の身体行為が標的になる場合がある。これは生体が身体行為の情報処理機構を構築するだけではなく、その新しい日常（の身体行為）に対する態度や自分自身に対する考えという副次的な認知の変容を目的とするものがある。

この日常行為の開発技術として規律・訓練が理解できる。規律・訓練は、人間の身体を従順なものにすることを目的とする生体の開発技術である。身体に特定の行為パターンを埋め込むとともに主観性という副次的な認知を開発することを目的にしている。この 2 つの認知を開発するために権力装置という場所（トポス）が利用されるのである。

点前は、情報処理機構に特定のパターンを記憶させるものである。茶室という生体を包む環境も身体行為のパターンを記憶し再現するためには活用されると考えられる。点前の実践的なテキストは家元制度という制度の中で上位のものによって記されておりマスター・ナラティヴと捉えられる。稽古をする実践者は稽古場や茶室という場所（トポス）を通じて新しい身体行為パターンを構築する。さらに点前をしている自分の生体を（テキスト上で示される）点前のモデルに徹底的に近づける態度が開発されるのを期待されている。

ところで加藤（2004）が指摘した規律・訓練としての点前の特徴に茶室内の正しい場所に、狂いなく道具を置くことがある。実際のテキストを見ると点前の道具配置に連続性（道具 A→配置場所となる道具 B→配置場所となる道具 C）があり、この連続性が収斂する先が存在する可能性が考えられる。このような対象の操作と関連づけは発達研究では対象操作とされ、これを通じて身体が環境と相互作用し情報処理機構が構築されると想定される。また、実際のテキストを分析すると、点前という個々の身体行為がブロック化され連続しており、それぞれのブロック（時点）で道具の配置は変化している。それは道具配置によって生体とある場所、ある物、自己身体が関係づけられ続けているということでもある。また、身体の姿勢も変化している。この身体の姿勢の変化をここでは対象操作に倣って「姿勢操作」と呼ぶ。この道具配置を定位操作として捉えると、全体の定位操作の関係性は定位先として場所（位置）に収斂されるのではないかと考えられる。その場合、場所（位置）は身体行為の基本となり、これは規律・訓練における場所の新しい側面を明らかにするものとなるだろう。

目的

規律・訓練としての点前における場所（トポス）は点前という身体行為の開発においてパノプティコンのような装置的な役割を果たすことが理解される。ところでこれらの議論では「場所」はもう 1 つの役割、道具配置（定位操作）における道具の定位先としての役割を演じている。配置される道具の配置先の配置先をさかのぼり続けた場合、どの道具も「場所」に収斂する可能性がある。このことは道具配置という身体行為が「場所」を基礎として生じているということを示す。この仮説をテキスト分析によって実証する。また、その場合、点前という生体の開発技術のどのような特徴

を示すことができ、それが示せたなら規律・訓練という生体の開発技術に関してどのような発想が取り入れられるのか考察を行う。

方法

今回の研究では表千家流の点前から風炉と炉の「薄茶運び点前」を選んだ。また、現在多く流通し実践者が手に取りやすく、「家元制度」におけるマスター・ナラティヴとして権威性を十分にもつ、千宗左の『表千家茶の湯入門【上】風炉編』、『表千家茶の湯入門【下】炉編』、堀内宗心宗匠が指導する『「炉の点前[表千家流]」お茶のおけいこ 6』、『「風炉の点前[表千家流]」お茶のおけいこ 4』を選んだ。

まず、対象操作の分析のために分析対象となるテキストの記述から道具と定位先のユニットを抽出した。さらに実際の記述に基づいて道具名と定位先名を確定させた。道具名ごとに定位先名の種類をまとめたものをそれぞれの点前・テキストで表にした。この表をもとに定位操作の関係性を図にすることで関係が収斂する対象を示した。

次に姿勢操作の分析のために対象操作の分析結果から、自己身体を定位先とする対象操作の記述ブロックを書き出した。その記述の直近で身体の姿勢が操作される記述を書き出した。両者を時間軸上に並べ、身体の姿勢が操作される記述から定位先を抜き出した。さらに対象操作の分析の手順で自己身体を定位先とする対象操作がさらに収斂する先を示した。

結果

まず、定位操作の分析によって道具配置が収斂する定位先（「ある場所」、「自己身体」、「ある物」、「畳」の 4 つに分類されるもの）が示された。次の姿勢操作の分析によって、この定位先から「自己身体」属性の定位先が解消され、「畳」と「ある場所」「ある物」の 3 つの属性に分けられるものが示された。さらに個々の定位先が他の対象に方位付けられていないか個々で分析を行った。結果的に「畳」の属性を持つものだけが修練する先として示された。その内容は「畳の縁」、「畳目」、「畳の名称」、「畳の中央」、「畳の延長線」であった。また、論点として、勝手付―客付の二項対立的構造の問題が挙げられた。「畳」は「ある場所」属性に近いものであり、仮説は支持された。

考察

点前における場所（トポス）は点前が行われる茶室のことを指す。この点前的場所（トポス）によって点前という行為パターンの情報処理機構が実践者の身体を中心に構築される。点前的場所（トポス）の相貌（観察される様子や景観）は点前という身体行為によって変化する。点前的場所（トポス）は動的なものであり、その中心に点前という身体行為があると考えられる。

点前における定位操作が収斂する先である「畳」と勝手付―客付は「畳」的場所という枠組みに整理された。「畳」的場所は点前的場所（トポス）の基礎であり、この「畳」的場所がなければテキスト上に描かれたような身体行為は再現できない。「畳」的場所と点前的場所（トポス）の間にはもう 1 つの次元、「風炉」や「炉」のセットが置かれる点前以前の配置された道具の場所が存在する。

茶道の点前を分析することで得られた発想を「点前的発想」として、規律・訓練を分析・設計する際の 1 つの発想（アイデア）として整理した。この発想は、点前が特定の場所（トポス）を作り出し、それによって点前をしている身体それ自身が開発され、この場所（トポス）はそれを可能にする前提のような（「畳」的）場所（位置）が必要である。このような「畳」的場所の特徴から、これは「行為の中の場所」として捉えられる。点前という身体行為が「畳」的場所を必要とするなら、この行為パターンを構築した生体はその行為を「畳」的場所がなければ発揮できなくなってしまうのである。規律・訓練では身体行為パターンと副次的な認知の構築が期待されている。点前のような場所という行為に制限をかける知識が行為パターンを記憶する中で同時に生体に記憶される場合、その身体行為はその場所に固有のものになってしまう。

このような発想をまとめると、身体行為と行為の中の場所という知識と現実の環境の一致によって、身体行為と場所（トポス）の生成が生じ、その身体行為に独自の体験が生まれ、副次的な認知の生成が生成されるという道筋が考えられるのである。

【修士論文要旨】

近江学園における発達を保障する教育の意義と課題

棚橋彩香(TANAHASHI Ayaka)

知的障害児教育の取り組みにおいては、教育基本法において掲げられている「人格の完成」といったすべての子どもに共通する教育目的を目指す必要がある。そのため、障害の有無や状態に関わらずすべての子どもに共通する特徴をどのようにとらえるかが重要になると考えられる。本稿では、この特徴を「共通性」と定義する。一方で知的障害児教育の対象となる子どもの障害の重度化・多様化が指摘されている今日においては、子どもの障害による特徴に応じることが一層求められていると言える。そのため、子どもの障害による特徴がとらえられやすいと考えられる。本稿では、この特徴を「個別性」[1]と定義する。

本稿では、今日の知的障害児教育において、子どもの障害による特徴に応じつつ、すべての子どもに共通する教育目的を目指す取り組みを行うためには、共通性・個別性をどのようにとらえた子ども観が必要なのかについて示唆を得たい。

この示唆を得るために、本稿では、近江学園をとりあげた。近江学園とは、1946 年に糸賀一雄らにより設立された戦災孤児・生活困窮児・知的障害児を対象とする入所施設であり、戦後の知的障害児教育において先駆的な役割を果たしたと評価されている施設である。

さらに本稿では、このような近江学園で誕生した発達を保障する教育に焦点を当てた。この理由は、以下の２点にある。１点目は、発達を保障する教育が誕生するまでの学園の状況が、対象とする子どもの多様化が進む中で、子どもの障害による特徴に応じつつ、学園のすべての子どもに共通する教育目的を目指すことが求められているという点で、今日の知的障害児教育における状況と共通しているためである。２点目は、学園で誕生した発達を保障する教育が、当時主流であった知的障害児教育とは異なる子ども観に基づいていたにもかかわらず、大きな影響力を持ち、全国に広がったためである。

そこで本稿では、近江学園における、発達を保障する教育がはじめられる以前の 1960 年度までの教育と、1961 年度からはじめられた発達を保障する教育に焦点を当て、次のような検討を行なった。まず、当時の教育目的やクラス編成が、共通性と個別性をどのようにとらえた子ども観に基づいていたのかについて検討した。さらにそのことで、近江学園の教育が、どのような意義や課題を持つことになったのかについて検討した。以上の検討の結果、次のことが明らかになった。

学園の職員たちは、多様な子どもたちを対象とした実践を根拠に、内面の育ちがあるということを共通性としてとらえるようになった。この共通性をとらえた子ども観に基づき、知的障害の重い子どもを含むすべての子どもに対して、子どもの内面の育ちを促すことに焦点をあてた教育目的が掲げられるようになった。この点が、1960 年度までの近江学園の教育の意義であった。

一方で学園では設立当初から、子どもの知能指数や職員がとらえる子どもの障害による特徴が個別性としてとらえられ、この個別性に応じた取り組みを行なう必要があると考えられていた。そのために学園では、この個別性をとらえた子ども観に基づき、知能指数等の面で似た子ども同士を同じクラスに編成するクラス編成が、1960 年度まで採用された。

しかしながら、このようなクラス編成のもとでは、自主的な社会性の確立といった子どもの内面の育ちを促すことに焦点をあてた教育目的を、各クラスの子どもたちに十分に保障することができなかった。この点が、1960 年度までの近江学園の教育の課題であった。

このような課題の克服を目指し、1950 年代後半から学園での研究に取り組んだ田中昌人は、それまでの学園におけるとらえ方とは異なるとらえ方で共通性と個別性をとらえる子ども観を提起した。この子ども観においては、実験的調査・実践の検討・日常生活の観察等といった実証的な方法により明らかにされた内面的な発達過程が、共通性としてとらえられた。内面的な発達過程とは、知的障害の有無にかかわらず各発達段階の子どもに共通する特徴を示す、内面の育ちであった。一方で、共通性としての内面的な発達過程を歩むことに時間がかかることと、これにより２次的な障害を持つ場合があることが、知的障害がある子どもの個別性としてとらえられた。以上のように、田中の子ども観においては、個別性が共通性と関連づけてとらえられた。

このような子ども観に基づき提起された、すべての子どもに共通する発達を保障するという教育目的が、1961 年度から学園で掲げられた。ここでいう発達を保障するとは、共通性としての内面的な発達過程を歩むことを保障する、つまり内面の育ちを促すことを意味していた。さらに 1961 年度からは、発達を保障するという教育目的を子どもたちに保障するための、次の２つの特徴を持つ新しいクラス編成が採用された。１つ目の特徴は、各教育部に所属する同じ発達段階の子ども同士を同じ生活クラス・学習クラスに編成するという特徴であった。なお職員たちは、各クラスではなく、各教育部に所属することとなった。２つ目の特徴は、基本的にすべての子どもに、生活クラス・学習クラスという、質の異なる２つのクラスを保障するという特徴であった。この生活クラスと学習クラスの両方をできる限り、職員たちは担当することとなった。

この新しいクラス編成のもと、発達を保障するという教育目的が、各クラスの子どもたちに一定保障された。この点が、1961 年度から学園ではじめられた発達を保障する教育の意義であった。

しかし、各クラスにおける、子どもたちの生活年齢の差の広がりや、自閉症やよく動く子どもの存在を背景に、前述のクラス編成のもと、発達を保障するという教育目的を各クラスの子どもたちに保障することは、次第に困難となった。この点が、1961 年度から学園ではじめられた発達を保障する教育の課題であった。この課題を克服するために、1968 年度から生活年齢を軸とした新しいクラス編成が採用された。

以上のように、内面の育ちを促すことに焦点を当てた教育目的を各クラスの子どもたちに十分に保障することが、1960 年度までの学園の教育においては十分に達成されなかったのに対して、1961 年度から学園ではじめられた発達を保障する教育においては一定程度達成されたことが明らかになった。

この理由は、1961 年度から学園ではじめられた発達を保障する教育において、次のような子ども観に基づく教育目的とクラス編成が採用されたことにあると考察できる。この子ども観は、それまでの学園の教育における子ども観とは異なり、共通性と個別性を実証的にとらえると同時に、個別性を共通性と関連づけてとらえるものであった。

なお本稿での検討により、次のことも明らかになった。それは、発達を保障する教育においても、内面の育ちを促すことに焦点を当てた教育目的を各クラスの子どもたちに十分に保障することが、次第に困難となったということであった。

この理由は、本稿での検討から、子どもの発達段階だけでなくその生活年齢や自閉症といった障害を踏まえて、共通性と個別性を実証的にとらえる・個別性を共通性と関連づけることが十分にできていなかったためであると考察できる。

以上の考察により、今日の知的障害児教育において、子どもの障害による特徴に応じつつ、すべての子どもに共通する教育目的を目指す取り組みを行うためには、共通性・個別性をどのようにとらえた子ども観が必要なのかについて、次の２つの示唆を得ることができると考えられる。

１つ目は、共通性をより実証的にとらえる必要があるという示唆である。２つ目は、個別性を共通性と関連づけてとらえる必要があるという示唆である。もちろん、今日の知的障害児教育をめぐる状況と、本稿でとりあげた近江学園をめぐる状況は、大きく異なる。しかし、本稿での検討により、共通性と個別性を前述のようにとらえるという方向性を見失わずに、知的障害がある子どものための教育実践や研究を進めることが、重要であると考察できる。

なお本論では、特に 1968 年度以降の学園の実践や、田中昌人の発達論の展開を、検討することが十分にできなかった。この検討等を通して、特別支援学校の教員として実践現場で、共通性と個別性を実証的にとらえること・個別性を共通性と関連づけることを、今後の課題としたい。

---

[1]本稿でとりあげる近江学園に関連する資料においては、子どもの障害による特徴が「特殊性」という言葉で表現されている。しかし今日において、「特殊性」という言葉は差別性があるものととらえられている。そこで本稿では、子どもの障害による特徴を意味する言葉として、「個別性」という言葉を使用することとする。

【修士論文要旨】

構成主義に基づく理科教育論の特質と構造

——R.オズボーンの所説を中心にして——

中 島 雅 子(NAKAJIMA Masako)

本稿は、ニュージーランドの理科教育学者であるオズボーン（Roger Osborne:1940-1985）の所説を中心に、構成主義（constructivism）に基づく理科教育論の特質と構造について検討するものである。オズボーンの主張は、当時の学習論にパラダイム転換をもたらし、現在の理科教育において構成主義がその中心に位置付く契機になった。したがって、オズボーンの構成主義を究明することは、現在の日本の理科教育における問題解決に示唆をあたえるものと考える。

オズボーンは理科教育の主体として学習者である子どもを位置づけ、その目線から研究することの重要性を主張した。オズボーンの構成主義により、それまであまり注目されてこなかった学習前の学習者の学力の実態や学習者の概念の形成過程に焦点をあてざるを得なくなった。この学習者の学力の実態を「子どもの科学（Children's Science）」と名付け、授業構想において重視した。これらはオズボーンらが独自に開発した調査問題とその活用方法により明らかになった。

日本における先行研究において、オズボーンの構成主義の解釈は大きく 2 つの立場にわかれる。その論点は「子どもの科学」を理科の授業論においてどう位置づけるかである。オズボーンによる科学的概念の形成過程という視点に注目した堀哲夫は、「自己評価」による「認知的方略（cognitive strategies）」の育成を理科教育の目的とする。これが「子どもの科学」を科学的概念へ変容を促すと主張する。これに対し、森本信也は、オズボーンの考え方に基づけば、「子どもの科学」が強固であるために、理科授業において科学の論理と学習者の論理の二項対立が存在することになると指摘する。さらに、オズボーンの構成主義には社会的な文脈における知識構成や「状況的認知」という「社会的構成主義（social constructivism）」の視点が欠けると位置づける。

理科教育のあり方を探究する上で必要なのは、構成主義が現場の教育に寄与する要素を明らかにすることであろう。それらは、以上のようにその解釈が分かれるオズボーンの理論そのものを究明し、その特質と構造を明らかにすることによりもたらされると考える。

以上の仮説に基づき、本稿では構成主義の考え方に基づく理科教育論の特質と構造について、オズボーンの所説を中心に検討を行った。

第 1 章では、オズボーンの理論的背景を明らかにした。通常のテストでは高得点であるにもかかわらず、物理の基本的な概念が十分理解できていない学生の実態に直面して、オズボーンはそれまでの評価に懸念を抱き独自に調査問題とその活用方法を開発した。その開発は、ニュージーランド政府の依頼を受けて取り組んだ「理科学習プロジェクト（LISP : Learning in Science Project、以下 LISP と記す）」においてなされた。調査問題には、学習者たちにとって答えやすく、誘導的でなく、科学的概念の本質に関わる質問内容が用いられた。これは「子どもの科学」を明らかにするとともに、科学的概念の形成を促す機能があることをオズボーンは主張した。さらに、オズボーンは現場の教師の洞察力が研究を進める上で不可欠であるとし、多くの教師に関わりを求めた。その結果、研究の成果を学校現場において活用できる形で提案することが可能になった。

第 2 章では、オズボーンが理科授業を構想する際「子どもの科学」をどのように捉え、科学的概念がどのように形成されると考えたのかを明らかにした。オズボーンは「子どもの科学」を子どもの文化として位置づけ、授業において重視した。その上で科学的概念の形成を困難にする要因が、「子どもの科学」の特質である言葉の曖昧性と多義性に起因する問題と、学習者の「直観的な考え方」の 2 点にあることを明らかにした。これらは非常に強固であり、当時の「精神白紙説（tabula-rasa）」に基づく「教師優勢」の授業では変容しないものであった。

オズボーンは LISP の成果を根拠に、学習者が学ぶ必然性を獲得することが科学的概念の形成に有効であると指摘した。そのための授業内容は、学習者にとって①論理的で首尾一貫してなければならないこと。②整合性がなければならないこと。③効果的であることの 3 つの条件が必要とされた。オズボーンは、理科教育の目的を「学習者の考え方を有用で使用しやすい形に変えながら、自分の考え方についての理解を可能にしていくこと」であると主張した。ホワイト（Richard T. White）はこれを「認知的方略（cognitive strategies）」と名付けた。この「認知的方略」を獲得することで、学

習者は学ぶ必然性を持つようになるとオズボーンが考えたのだった。

第 3 章では、オズボーンの授業構想とカリキュラム論について検討した。オズボーンは理科教育の目的を学習者による「認知的方略」の獲得にあるとした。そこでは、学習者による「自己評価」と LISP で用いた調査問題が有効であることがホワイトにより明らかにされた。オズボーンはこれらを授業に活用した。その授業は、ウィットロック（Merlin C. Wittrock）の「生成的学習論」に基づくものであった。この理論に基づく授業では、「子どもの科学」を、学習者の理解において首尾一貫した科学的な全体像として得られる「生徒の科学」へ変容することが求められた。そこでは「教師の科学」を指導内容や教材決定における教師の論理と位置づけた。

オズボーンは「子どもの科学」を変容させるには、カリキュラムの改善を通して理科教育を全体的に見直す必要があると主張した。それまでのカリキュラム開発の問題点は、自然科学の論理的構造に基づく「単元内容の順序性」を絶対視していた点と、学習者主体という考え方の欠如にあることを指摘した。その後、ニュージーランドでは構成主義に基づくカリキュラムが施行され、教育関係者や教師たちはそれまでの授業や学習活動に関する大きな意識改革を迫られた。

このようにオズボーンの主張は「子どもの科学」に依拠した教える側の論理への問い直しを迫るものであった。つまり、「生徒の科学」への変容において「子どもの科学」は、教える側の論理である「教師の科学」や「カリキュラムの科学」の再考を促すことになる。これは、オズボーンによる新しい理科教育の提起であった。この教える側の論理は「科学者の科学」に基づくので、オズボーンの指摘は「子どもの科学」による科学の発展や進歩に関わる視点をもたらした。

以上の作業より次のような結論を得た。オズボーンの構成主義における特質は、以下の2点にある。1つは、学習者に学ぶ必然性を獲得させることで科学的概念の形成が可能になるとしたこと、もう 1 つは、その結果教える側の論理が問われることである。その構造は以下の通りである。学ぶ必然性は、学習者が「子どもの科学」を自覚し、それが科学的概念に変容する過程を認識することで獲得される。学習者が自分自身の概念の変容過程を認識するには「認知的方略」が必要になる。したがって、教師は「教師の科学」に基づく授業により、学習者に「認知的方略」の育成を図る。つまり、学習者が学ぶ必然性を獲得するかどうかは、「教師の科学」に依拠することになる。このようにして「教師の科学」、すなわち教える側の論理が問われることになるのである。

オズボーンが「子どもの科学」と「教師の科学」の明確化にこだわったのは、学習者の学ぶ必然性の獲得は「子どもの科学」に、さらに教える側の論理は「教師の科学」にそれぞれ基づくからであった。

また、「認知的方略」の獲得に際し、オズボーンは授業におけるグループ活動を活用した。他者と議論することは、言語化による自己の考え方の明確化を促す。さらに、学習内容を社会的な文脈と関連づけることで、学習者の考え方の再構成を援助するとオズボーンは考えた。この事実よりオズボーンは「社会的構成主義」の視点を明らかに持っていたことがわかる。

これらをふまえ、日本におけるオズボーン理論の解釈を検討すると、授業における科学者の論理と学習者の論理の二項対立の存在を主張した立場と相反する。なぜならば、オズボーンの理論に基づけば学習者による「認知的方略」により両者の論理を比較し、吟味することで、学習者が学ぶ必然性を獲得し、その結果二項対立は存在しなくなるからである。これに対し、科学的概念の形成過程に注目し、学習においてその過程を確認することが理科授業において欠かすことができないと主張する立場に立つ堀は、具体案として「一枚ポートフォリオ評価法（OPPA：One Page Portfolio Assessment、以下 OPPA と記す）」を提唱し、オズボーンの理論を日本の理科教育に適用させる形に発展させた。

しかし、オズボーンによる電流単元を事例とした授業では、授業の 1 年後再び「直観的な考え方」に「後戻り」するとの結果が表れた。この「後戻り」の原因について、オズボーンが急逝した後その弟子達に受け継がれることになった研究の再検証をすることが必要となろう。また、オズボーンの理論の諸外国における位置づけを検討することにより、オズボーンの構成主義の本質がさらに明らかになろう。これらは今後の課題としたい。

【修士論文要旨】

アメリカ合衆国の学習障害児教育に関する一考察

——RTIの意義と課題——

羽山裕子(HAYAMA Yuko)

本稿は、アメリカ合衆国における学習障害児教育に焦点を当てて論じた。その中でも、2004年の障害児教育法（Individuals with Disabilities Education Act）改訂以降に普及した、診断方法RTI（Response to Intervention/Instruction）の意義と課題を明らかにすることを目的とした。RTIは、介入指導、すなわち通常授業に加えて提供される補充指導を受けた結果、進歩を示したか否かで、学習障害の診断を行う診断方法である。既存の診断方法の欠点を乗り越えるものとして期待されている。

RTIについては、次のような研究が行われてきた。日本においては、海津亜希子が2004年にその存在と概要を紹介した。彼女はRTIの特徴の中でも多層的な診断・指導に注目し、RTIの枠組みを参考にした多層指導モデルを開発して、効果の検証を行った。また、清水貞夫や川合紀宗はRTIの教育制度上の位置づけを検討し、落ちこぼし防止法（No Child Left Behind Act、以下、NCLB）を支えるものであると指摘した。

アメリカにおいては、学習障害研究者の中でRTIの評価が分かれている。肯定派の論者は、学習障害児数増大やマイノリティの不均衡といった、既存の診断の招いた問題点を克服し得るものとしてRTIを評価する。一方、否定派の論者は、RTIが心理検査、特に知能検査を行わないことを批判する。知能検査の不使用は、学力不振児と学習障害児の混同を招くと言うのだ。さらに、教師を対象としたインタビュー調査では、RTIを授業改善方策と捉え、診断としての役割が十分に意識されていない実態が示唆されている。

RTIについては以上のように様々な先行研究が行われている。しかし、そのいずれにおいてもRTIの理論的源流を踏まえきれておらず、また校内での実践の具体像にも迫れていない。そのため、RTIの意義と課題、さらには批判を乗り越える可能性について、十分に検討できているとは言い難い。

そこで本稿では、RTIの理論的源流と実践の双方を視野に入れて、その本質をとらえ直した。その上で、批判を踏まえてRTIの意義と課題を検討した。

第一章では、アメリカで学習障害の定義・診断が生まれ発展していく中で、何が論点となったのかを探った。第一節では、アメリカにおける学習障害定義の確立を辿った。学習に著しい困難を示す児童については、19世紀末から20世紀半ばまでは、器質的疾患と環境的要因の両者を視野に入れた様々な原因が想定され、対応が行われていた。しかし、1962年、カークによって学習障害という語を用いることが提唱されたのをきっかけに、定義の整備へと向かっていった。その過程では、他の障害や環境的要因に由来する学力不振と学習障害との混同防止に注意が向けられた。その結果、多くの除外規定を備えた定義が1975年に成立した。

第二節では、診断方法の変遷を追った。1960年代、カークの作成したITPA（Illinois Test of Psycholinguistic Abilities）が中心となり、児童の認知機能の欠陥を解明し、治療的な教育につながる情報を得ることが診断の目的となっていた。しかし、70年代にITPAが衰退し、かわってディスクレパンシーアプローチが台頭した。知能と学力の差異によって学習障害を見分けるディスクレパンシーアプローチは、1977年に法的に認められ、全国に広まった。その後は、正確さ向上のために知能と学力の差異を算出する公式の改良が繰り返される一方で、教育につながる情報を提供する機能は後退した。

第二章では、2001年にLDサミットにおいてディスクレパンシーアプローチの問題点が総括されるとともに、新たな診断法RTIが推奨されたことを示した。第一節では、サミットで提起された問題点を整理した。ディスクレパンシーアプローチに対する批判としては、早期発見が出来ないこと、指導につながるような情報を得られないこと、また公式の多様化や人為的バイアスによる正確さの低下が主張されていた。そして、このような問題を乗り越えるものとしてRTIが提起された。RTIは、一定期間の介入指導を行い、そこでの進歩を頻繁に記録し、それをもとに学習障害か否かを判断するものである。RTIはその効果を期待され、LDサミットの成果をもとに行われた2004年の障害児教育法改訂では、ディスクレパンシーアプローチと並ぶ学習障害の診断法として認められた。

第二節では、RTIの理論の詳細を、その源流から明らかにした。RTIは、多層モデルとカリキュラムに基づく測定（Curriculum Based Measurement 以下CBM）の二つ

から成る。多層モデルは、知的障害児プログラムへの措置に関する委員会（以下、措置委員会）の調査結果から生まれた。措置委員会では、個人の学力不振は器質的疾患だけではなく指導の不適切さからも生じると考えた。そのため、障害の判断を下す前提として適切な指導が行われているという保証が必要だと主張した。そして、指導環境の評価と個人の評価の二段階による診断を唱えた。

CBMは、行動を頻繁に見取り、それに基づいて指導を微修正するという行動主義的な学習障害診断論に基づいている。具体的には、単語の読みあげや書き取りなどの基礎的なスキルの量的・客観的な見取りを頻繁かつ継続的に行うことが提案された。学習障害研究者のフクス（Fuchs, D.）は、先の措置委員会の考えを取り入れて、CBMを多層的な診断構造に組み上げようと試みた。そこから生まれたのがRTIである。

第三章では、RTIの実践を踏まえ、その意義と課題を考察した。第一節では、RTI実施のために教師向けに書かれた実践指南書をもとに、学校内でRTIがどのように機能するのかを描き出した。RTIは、第一層でまず全児童に対するスクリーニング検査を行う。早期発見のため、入学初年度より行われることも多い。この検査は、通常学級の授業の質を確かめることと、学力不振の兆候を示す児童を見つけることの二つを目的とする。平均して好成績な学級、すなわち十分な質の授業が行われていると考えられる学級において結果の良くない児童は、第二層の介入指導の対象となる。第二層では、読み指導の専門家によって少人数の指導が行われる。読み指導の成果はCBMによる頻繁な伸びのチェックによって確認され、通常学級への復帰、介入の継続、第三層への移動のいずれかが判断される。第三層では、第二層より少人数、場合によっては個別の指導が行われる。担い手は特殊教育の教師である。以上のように、校内でのRTIは、通常教育教師、読み指導の専門家、特殊教育教師など、異なる専門性を活用し、それらの間を児童がニーズに応じて移動することを可能とするシステムである。そして、指導内容の調整や移動の目安としてCBMが用いられる。

さらに、学校でのRTI実施において使用される具体的な評価方法の内実も明らかにした。RTIの普及に伴って、オンラインCBMツールが開発され、学校現場に広く普及している。DIBELS（Dynamic Indicator of Basic Early Literacy Skills）などに代表されるこのツールは、問題提供と採点、場合によっては結果分析まで行う。問題内容は音韻意識など基礎的なスキルであり、問題形式は一問一答式の選択肢型である。RTIでは、このような形で、客観的にバイアスを排した評価を実現している。

第二節では、ここまでの検討から、RTIの意義と課題を確かめた。RTIは、CBMを用いた多層的な診断によって、早期発見、指導への情報提供、バイアスを排した診断など、LDサミットで挙げられたアメリカ学習障害児教育の問題点の克服を実現していた。しかし一方で、新たな問題点も生じていた。指導に関しては、低学力児を特殊教育の対象としてしまうこと、NCLBとの親和性の高さが招く指導の画一性の二点が批判されていた。また、通常教育改善法として利用され、診断方法としての役割が軽視されていること、さらに心理検査不使用が診断の不正確さを招いていることが問題視されていた。

第三節では、批判の妥当性と克服の可能性を検討した。その結果、RTIはその政策的な意図、理論、実践のいずれにおいても、障害認定には慎重であり、低学力児を特殊教育扱いすると言う批判は適当とは言えないことがわかった。また、NCLBはCBMツールとは高い親和性を持つが、そのことが、行われる指導の性格が画一化されることと必ずしも一致しないことが、実践例より示唆された。診断に関しても、通常教育の改善への言及は、それ自体が目的ではなく、環境要因を取り除いて器質的疾患に由来する学習障害を見分けることが目的であると指摘した。つまり、目的は授業改善ではなく診断にある。さらに、心理検査を、他の障害との最終的な識別に用いることはフクス自身が提案しており、RTIの考え方と矛盾するものではないことがわかった。

最後に、以上全てをふまえて、RTIがアメリカの学習障害児教育に与えた新たな可能性を考察した。そして、器質的疾患を想定した狭い学習障害像と、器質的疾患以外の学力不振児を含めた広い教育的対応を両立させる可能性を具現化した点を評価した。

本稿で残された課題は二点ある。一点目は、RTIを実現する教師の専門性をいかに養成するかに関する考察である。二点目は、RTIと同様に従来の診断方法を批判して登場した他の診断・指導方法にも目を向け、それらとの比較を通して、RTIの課題を克服する方法をより多面的に考察していくことである。

【修士論文要旨】

対乳児行為（Motionese）が乳児の対象操作に与える影響
——行為中の視聴覚情報および情動情報からの分析——

福山寛志(FUKUYAMA Hiroshi)

本研究は、生後14ヶ月の乳児と対面した大人が対象（人形）の操作を呈示したとき、大人が乳児と接するときにおこなう特徴的な動作「モーショニーズ（"Motionese", Brand et al., 2002）」の視覚的な顕著さ、およびその大人からの情動情報の表出が、乳児の模倣に与える影響を実験的に検証した。

ヒトは、他者との社会的インタラクションを通じて自分の意図を伝えたり、相手の意図を理解したりする。そのインタラクションは、言語によるものだけではなく、アイコンタクトや身振り、発声あるいは表情の変化など、さまざまな非言語情報を手がかりにしておこなわれる。ヒトの乳児は、言語を獲得する前から、こうした社会的な手がかりに敏感に反応することがこれまでの研究から分かってきた。しかし、そうした敏感さは、乳児の能力だけに帰することができるものではない。ヒトの乳児は、養育者を中心とする周囲の大人から、日常場面において積極的な働きかけを受ける。その働きかけには、大人による乳児の心的状態についての過剰な解釈も含まれている可能性があるが、大人は乳児の行動の些細な変化に対して喜んだり、大げさに褒めたりする。そうした大人からの積極的で大げさな反応が、発達早期からのヒト特有の社会的認知発達を促していると考えられる。

大人と乳児との間のインタラクションにおいて、ヒトの大人は、乳児に接するときに自らの行為を修正することが知られている。例えば、乳児に話しかけるとき、大人同士での会話に比べて音程を上げ、抑揚を大きくし、発声を短くする「マザリーズ（Motherese）」という特徴をもった対乳児特有の現象がある。その他にも、発話に伴うジェスチャーや表情、手話など、あらゆる領域において乳児に接する大人による行為修正が報告されている。こうした大人による発話に伴う大げさな接し方は、乳児の注意を引いたり重要な部分を強調したりすることによって、乳児の言語獲得に有利に働くと考えられてきた。しかし、近年、言語とは直接関係のない動作そのものにも大人による行為修正が報告されてきた。これは「マザリーズ」にちなみ「モーショニーズ」と呼ばれ、ゆっくりで大げさな動き、あるいは一連の行為をいくつかの単純化した行為に区切って呈示するための行為と行為の間の静止などの動作を特徴とする。この現象の解釈のひとつとして、動作に含まれる視覚情報の顕著性に注目が集まっている。視覚的顕著性をもつことによって、モーショニーズは、乳児の注意を引きつけたり、一連の行為の重要な側面を強調させたりすると考えられる。モーショニーズによって、乳児は他者の行為に含まれる情報のうち何を模倣すべきかの手がかりを得るとされる。

こうした仮説は、モーショニーズに対する乳児の選好などによって検証されているが、「認知発達ロボティクス」という新たな分野からの知見も興味深い。この分野では、モーショニーズの視覚的な顕著さに着目し、「顕著性マップ（saliency map）モデル（Itti et al., 1998）」と呼ばれるボトムアップ的な視線モデルによってモーショニーズが観察者に果たす役割が検討されている。ヒトの大人がモーショニーズによって行為の重要な側面を強調しているとすれば、顕著性マップモデルを用いてその側面を検出することによって、「ヒト（の大人）から効率よく学習できるロボット」を作ることができるかもしれないという発想である。実際に、顕著性マップモデルによる検証では、乳児に対象の操作を呈示する親の行為から、ゆっくりで大げさな動作、あるいは行為の区切りや最終状態における顕著性といったモーショニーズの特徴に類似した要素を検出することに成功している。

しかし、モーショニーズのいくつかの特徴をパラメーターとして、乳児の対象操作に与える影響を検証した研究では、モーショニーズに含まれる視覚的顕著さという特徴によって強調された行為のある側面を乳児が実際に模倣したという明確な証拠は得られていない。先行研究によると、乳児は他者の行為を、その最終状態すなわちゴールに注目して模倣するという（e.g. Carpenter et al., 2005）。しかし、乳児は、アイコクンタクトなど他者から与えられる社会的な手がかりの影響も強く受けることが示唆されている。こうした事実を考慮すると、モーショニーズの「視覚的な顕著さ」だけに着目していては、大人ー乳児間のインタラクションにおいて乳児が文脈に応じて柔軟に模倣するという事実を説明することができない。

乳児はなぜ他者の行為を積極的に模倣するのかを考えたとき、それは行為を共有すること自体が社会的報酬となっている可能性が考えられる。乳児が大人を積極的に模倣することで、大人とのインタラクションが維持、促進され、さらなる養育行動を引き出すことにつながる。そのとき、大人は喜んだり褒めたりしてポジティブな情動を表出するが、これに対して乳児が微笑み返したり大人の行為を模倣したりして敏感に応答することも、養育行動を引き出すといった適応的意義があると考えられる。こうしたポジティブな情動を介したインタラクションは、ヒト以外の霊長類には確認されていないという。

本研究では、大人－乳児間のインタラクションにおける大人からの働きかけ、すなわちモーショニーズのような視覚的顕著性およびポジティブな情動表出に着目し、それらが乳児による模倣行動とどのように関連するのかを検証した。研究１では、22名の生後14ヶ月の乳児が実験に参加した。大人は二つ並べられた箱のどちらか一方に人形を入れるという行為を呈示した。また、その過程において、大人は大きな弧を描いてから人形を箱に入れる呈示（アークスタイル）と、机上で数回跳ねさせてから入れる呈示（ホップスタイル）の２種類をおこなった。さらに、その際、笑顔やアイコンタクト、発声といったポジティブな情動情報を、人形を移動させる過程におけるスタイルに伴わせるか（過程強調条件）、または箱に入れた瞬間に伴わせた（ゴール強調条件）。その結果、乳児は、実験者が呈示した行為のスタイルを過程強調条件においてゴール強調条件よりも多く再現した（図１）。他方、実験者が人形を入れた箱（ゴール）の位置は、ゴール強調条件において過程強調条件よりも多く再現された。また、ゴール強調条件においては、乳児はゴールの位置をスタイルよりも多く再現したが、過程強調条件ではスタイルはゴールの位置と同等に再現された。これらの結果は、乳児は、大人がポジティブな情動情報を伴わせた行為の側面を選択的に模倣していることを示している。

研究１では、ポジティブな情動情報として大人は行為の各側面と同期して発声をおこなっていた。研究１に参加した乳児は、単なる視覚的情報と聴覚的情報との同期による物理的な情報量の多さによって模倣する行為の側面を変えていた可能性も否定できない。そこで、研究２では、こうした可能性が排除できるかどうかを検証した。

研究２では、大人は笑顔やアイコンタクト、発声といったポジティブな情動情報を表出しなかった。その代わりに、大人は、呈示する行為の各側面に人形を押すと出る物理的な音刺激を伴わせた。研究１の結果と異なり、乳児は過程強調条件とゴール強調条件の間で反応を変えなかった。つまり、乳児によるスタイルの再現およびゴールの再現は条件の違いの影響を受けず、一貫してスタイルよりもゴールの位置が多く再現された。これらの結果から、乳児は大人によって呈示された行為を、その視―聴覚情報の同期という物理的な顕著さに基づいて模倣するわけではないことが示された。

研究１および研究２の結果より、生後14ヶ月の乳児は、モーショニーズのような視覚的な顕著さ、あるいは視―聴覚情報の同期という物理的な顕著さによってだけではなく、行為を呈示する大人からのポジティブな情動情報によって、模倣する行為の側面を柔軟に変えることが示された。他者のポジティブな情動情報への乳児の敏感さ、およびそれが乳児の行動に与える影響について、ヒトに特有といわれる「ポジティブな情動の共有」という観点から考察した。また、モーショニーズの特徴について、動作の誇張による視覚的な顕著さの高まり以外に、動作のスタイルそのものが情動情報を表現しうるという可能性を、今後の課題として位置づけ、考察した。

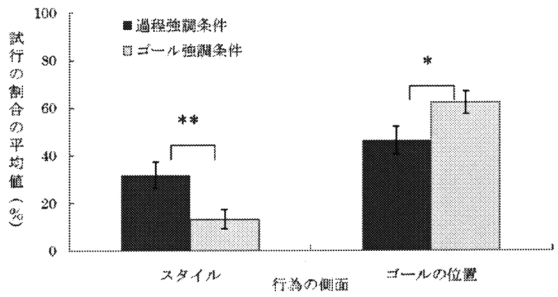

図１　研究１の各条件において参加児が実験者による呈示行為の２側面（「スタイル」と「ゴールの位置」を再現した試行の割合の平均値（エラーバーは標準誤差を表す。$^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$）

主な引用文献

Brand, R. J., Baldwin, D. A., & Ashburn, L. A. (2002).
Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005).
Itti, L., Koch, C., & Niebur, E. (1998).

【修士論文要旨】

いじめ被害経験を乗り越えていくプロセスの語り
――大学生へのインタビューを通して――

堀 家 健 一(HORIIE Kenichi)

問題・目的

いじめは学校現場で暴力、非行、不登校などと並ぶ重大な問題の1つである。従来のいじめに関する研究は、社会学や教育学、社会心理学や教育心理学、臨床心理学といった研究領域から多角的にアプローチされてきた。しかし、「いじめ被害経験を持つ当事者」は十分には考慮されておらず、特に「いじめ被害経験のその後」に関してはほぼ研究がなされてこなかった。この点に関して香取（1999）は量的な観点から、いじめ被害の長期的な影響にはマイナスの影響だけでなく、プラスの影響もあること、そして、心の傷の回復方法として、「信頼感を回復させる体験」をしたり、「いじめ体験について心の整理」をしたり、「いじめ体験をプラスに考える」といったことが、そういったプラスの影響を促進させる効果があると報告している。この研究は過去のいじめ被害経験と現在まで続く長期的影響をつなぐ架け橋に着目した有意義な研究ではあるが、個々の要因が個別なものとして取り上げられており、その有機的な連関が失われている感は否めない。また質問紙調査の性質上、各個人の当事者は、母集団に絡め取られ、被害者本人の心理的葛藤や心理的外傷、その辛い体験の全容は全体の中で捨象されているとも言える。いじめ被害の当事者は、その後もその経験を内包しつつ生きていかなければならず、当事者は周囲との相互関係の中でその経験を意味づけながら、今へと至っているのであり、「いじめ被害経験のその後を生きてきた当事者」の視点から、回顧的にその「いじめ被害経験を乗り越えていく過程」を捉える研究が必要とされていると考えられる。

このような問題意識から、本稿では、「過去にいじめ被害経験を持ち、そこから肯定的な影響を見出している」ことを「いじめ被害経験を乗り越えた」として操作的に定義し、スクリーニングテストを用いた基準に合致した当事者に対して、「個人を積極的な意味生成の主体とみなし、物語の枠組みを用いて個人が行なう意味づけの特徴を捉えようとする」（やまだ, 2000）方法論であるナラティヴ・アプローチによって、いじめ被害当時から現在さらには未来への展望へと至るライフストーリーインタビューを行うこととした。そこから、現在において「いじめ被害経験を肯定的に意味づける物語」を類型化し、その類型をもとに事例を提示し、どのような経験を経て、現在、その過去の経験を肯定的に意味づけるに至ったのか、いじめ被害経験から今へと至る「いじめ被害経験を乗り越えていく過程の語り」の特徴を具体的かつ詳細に記述していくことを目的とした。

方法

3つの国立大学と2つの私立大学で質問紙調査とインタビュー依頼を配布し、インタビュイーの募集を行った。インタビュイーの選定には香取（1999）の「いじめの影響尺度」をスクリーニング尺度として用い、「いじめの影響尺度」の「プラスの影響」因子の因子得点が上位の者、ないしその下位因子である「精神的な強さ」「他者尊重」「進路選択への影響」因子の因子得点が上位の者に対してインタビュー依頼を行った。なお、因子得点は香取（1999）の因子構造をもとに、因子の合計得点を項目数で除し、その第一四分位数以上を「影響高群」と定義した。

以上の手続きに則り、インタビューに応諾が得られた6名のインタビュイーに対して、インタビューガイドを作成した上で半構造化インタビューを実施した。

分析・結果

インタビューデータは逐語録化され、特にスクリーニングテストで「プラスの影響」因子の得点が高かった4名のインタビュイーの語りを、KJ法を用いて分析した。さらに4名のKJ法図解化結果の中から、本稿の目的と照らし合わせ、「○○だからいじめがあって良かったと思える」といった形で語られる「いじめ被害経験を肯定的に捉えなおす語り」に関する表札を取り出し、もう一段階KJ法を実施した。その結果、いじめ被害経験時に周囲から得られた援助がありがたかったから、次世代に対して自分も援助を行いたいと語る「援助を志向するようになった語り」、周囲の援助を受けながら辛いいじめ被害経験を耐え抜いたことで、今後も自分は辛いことに耐えていけるようになったと語る「精神的に強くなれた語り」、いじめ被害経験をしたこ

とで人の心の痛みに気が付けるようになったと語る「他者の心の動きに敏感になれた語り」、いじめ被害の原因となった自分の非を、安定して見つめ直せる足場を得たことで矯正することができ、適応的な対人様式を身に付けられるようになったと語る「対人様式を改善できた語り」、いじめ被害経験によって、いじめ被害に遭う人の辛さを知ったからこそ、周囲でのいじめを止めようと行動できるようになったと語る「いじめの抑止へ向かえた語り」、いじめ被害に遭っている当時やその後の友人の言葉によって自分は一人じゃないと感じられるようになったと語る「周囲のありがたさに気付けた語り」の６つの「いじめ被害経験を肯定的に捉え直す語り」の類型を見出すことができた。

考察

6つの語りの類型を網羅する組み合わせであり、かつ「いじめの影響尺度」の「プラスの影響」因子の因子得点が高かった 3 名の事例をそれぞれの語りの類型の詳細な内容とともに考察することで、いじめ被害経験の肯定的な語り直しの中で、「人とのつながり」を感じられることが、基本的信頼を損なうネガティヴないじめ被害経験をポジティヴな形で肯定的に語り直す上での「反転機」の役割となることが示唆された。さらにそこから、「人とのつながり」が感じられるようになるために周囲の他者ができうる具体的な援助の形として、いじめ被害の最中に、「仲裁はできなくとも寄り添うこと」、「数年後でも良いから、被害者に対して労いの言葉をかけること」が、いじめ被害に遭った当事者が「人とのつながり」を感じられるために、周囲の人間ができる援助の可能性として提起された。

本稿において得られたこれらの知見はあくまで、今回のインタビュイーたちの語りから得られたものであり、誰もが決してこのようにいじめ被害経験を肯定的に捉えられるようになっていくわけではない。しかし、やまだ（2000）が述べるように、「物語は人が生きる行為のモデルとしての筋書きを提供し、人の生き方をモデルにして物語の筋書きが作られ」、「次に生きるものの人生のモデルになる」ものである。すなわち、本稿における、いじめ被害経験を肯定的に捉えられている当事者の、いじめ被害経験を乗り越えていく過程の語りは、これから先、いじめ被害経験を乗り越えていく、次世代の当事者にとってのモデルとなり、自身のいじめ被害経験を再構成し、語り直すことに寄与すると考えられる。また周囲の援助者の行動に関しても同様のことが言える。

最後に、本研究における限界として、インタビュイーの偏りに関する議論が行われた。本稿は「過去にいじめ被害経験を持ち、そこから肯定的な影響を見出している」ことを「いじめ被害経験を乗り越えた」として操作的に定義し、スクリーニングテストを用いた基準に合致した当事者に対してナラティヴ・アプローチによるインタビューを行った。このことは「いじめ被害経験を乗り越えた」当事者の語りを聞くという本稿の目的の上では有効に機能した。しかし、「他者の心の動きに敏感になれた語り」で、他者の視線や評価を気にしてしまい、対人過敏になる様子が合わせて語られ、両義的な捉え返しの語りが見られたように、いじめ被害経験によってもたらされた否定的な影響は完全に払しょくされるわけではない。すなわち、「いかに否定的な意味づけが減じられてきたか」という観点からの研究が今後、望まれるだろう。

また、本稿におけるインタビュイーは本人が「それほど激しくない」と語る程度のいじめ被害経験者であり、かつ、結果としていじめ被害によって不登校になることもなく、無事に大学進学も果たしている当事者たちである。いじめ被害経験を通して立ち直れないほどの心の傷を負った人の語りはまた異なったものとなるだろう。倫理的な障害はあるが、今後、インタビューを受けることが難しい、いじめ被害の当事者たちの語りを含め、多様ないじめ被害経験を持つ当事者の語りに目を向けていく研究が必要となると考えられる。

引用文献

香取早苗.(1999). 過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究　カウンセリング研究, **32**, 1-13.

やまだようこ.(2000). 人生を物語ることの意味――ライフストーリーの心理学　やまだようこ(編)　人生を物語る――生成のライフストーリー(ｐ1-38)　ミネルヴァ書房

【修士論文要旨】

単元「正の数と負の数」の指導に関する一考察

—減法における生徒の思考に着目して—

柳 原 千 絵(YANAGIHARA Chie)

「正の数と負の数」は、現在、中学1年生になって最初に学習する分野として位置づけられている。生徒にとって、「正の数と負の数」は、「数学」として最初に学習する分野であり、今後、「数学」を学んでいく際の基盤をなす、重要な分野であると考えられる。それにも関わらず、中学1年生～3年生の全員が「正の数と負の数」の計算を正しく理解しているわけではない。

そこで、学習指導要領と教科書での指導方法を分析した結果、学習指導要領では「小学校で学習した数の四則計算を関連付けて、正の数と負の数の四則計算の意味を理解すること」、「具体的な場面で正の数と負の数を用いて表したり処理したりすること」と記されている。

それを具体化した、中学校の教科書では、「求補」[1]による導入がなされたり、「負の数をひく計算・・符号を変えた正の数をたす」と言うように、言葉で理解させるというような指導が見受けられる。小学校の段階では、ひき算は「求残」[2]、「求差」[3]、「求補」の順で教えられる。特に文章題では、「求残」、「求差」は小学1年生で指導されるのに対して、「求補」は小学2年生で指導される。このことから、「求補」は減法の中で最も難しい考え方であり、馴染みが薄いのである。

教科書に対しては、次のような批判もなされている。例えば、松浦健一は「わかることを基本にした正負の数の指導」(1979年)の中で、啓林館の例を取り上げて、言葉の言いかえだけで理解させようとしている点を指摘し、「教える方にとってはあまり時間がかからず簡単でよい」かもしれないが、「つまずく子どもにとっては大へんわかりにくいこと」だと述べている。さらに東京書籍の教科書の内容を挙げ、「あまりにも形式的、押しつけ的で、なぜひき算がたし算に変わるのか納得がいきません」と批判している。そのうえで、「現実の量や現実の操作を通して感覚的認識から概念を育てたり、原理・法則を理解していくという大事な筋道をこそ追求していかなければならない」と述べている。

また、後藤欣一も「反対方向の量をもとにした正負の数の指導」の中で、1979年当時の教科書について、「現行の教科書の扱い方をみると、形式的に流れていて、ことばのあやに頼ったりおしつけたりする部分が多いように思われる」と述べている。

そのような問題点を克服するために、民間の教育研究団体である数学教育協議会（以下、数教協と略す）が、独自の実践を行っている。数教協における実践では、0を相対化することによって負の数を現実の量として可視化し、具体的な操作を通しての指導を行っている。

このように、多様な実践が行われている中、本稿では1970年頃に遠山啓と仙波元らが開発した「赤と黒のゲーム」と呼ばれる、トランプゲームに着目した。
この実践に着目した理由としては、感覚的に計算法則を獲得できること、さらに生徒の興味を惹きつけ、やる気を引き出すということが挙げられる。また、トランプを使用するということで、どの教師でも簡単に利用できるといった点も、この実践の利点であると言える。以上のような利点を持ったトランプゲームは、40年近く経った現在でも、多くの教師によって実践されている。

しかしながら、この指導において、次のような問題点も挙げられる。第一に、ゲームの間に計算をしているかどうかは本人の意思に任されているため、そもそも計算をしていない生徒がいる可能性がある。第二に、計算をしていたとしても、それが正確な計算をしているかどうかは確認する方法がない。そのため、もし間違っていても、そのまま見過ごされてしまう可能性がある。

確かに、この指導では、教科書において問題点とされた「求補」による導入を克服し、「求残」による指導を可能にしている。しかし、「求差」も減法の用法であることを獲得せずに終わってしまうという問題を孕んでいる。

そこで、本稿では、このような課題を克服するため、次のようなゲームを考案した。

正の数・負の数「いくら儲けた！？」

☆準備するもの☆
トランプ、ゲームの結果表A・B

☆ルール☆
① 2人ずつペアになり、机を向かい合わせる。
＊3~5人程度のグループでやってもよい。
② 各ペアにトランプの1~10のカードを配る。
③ ジャンケンをして先攻と後攻を決め、先攻の人には結果表A、後攻の人には結果表Bを渡す。
④ トランプをきって、5枚ずつ配る。
⑤ ゲーム表の一番上の欄、「最初に配られたカード」に記入する。
⑥ 赤を財産、黒を借金、単位を「万円」として合計を求める。
⑦ 先攻の人が相手のカードを一枚ひき、ゲーム表の1回目の欄に「相手からひいたカード」「○か×」を記入。ここで、「○か×」というのは感情の事である。そのカードをひいて嬉しかったら（財産だったら）○、嬉しくなかったら（借金だったら）×を記入する。後攻の人は、同じく1回目の欄に「相手にとられたカード」「○か×」を記入する。この時、「ひいたカード」や「ひかれたカード」の欄には、黒のカードをひいた時には黒で、赤のカードをひいた時には赤いペンで記入させる。
⑧ 後攻の人が相手のカードを一枚ひき、ゲーム表の1回目の欄に「相手からひいたカード」「○か×」を記入。先攻の人は、同じく1回目の欄に「相手にとられたカード」「○か×」を記入する。
⑨ ⑦・⑧を五回繰り返す。
⑩ 最後に、最終的な金額と、自分の最初の手持ち金額の差を求め、いくら儲けたか、あるいは損したかを出す。最も手持ち金を増やした人が勝ちで、手持ち金をたくさん減らしてしまった人が負けとなる。

以上のように、ゲームの途中で表に書き込みを行い、計算をすることで、ゲームの操作と式表現とを結びつけることを目指した。また、最後に、最初と最後の合計金額の差を求めるという作業を取り入れることで、減法によって差も求められるということを、生徒が具体的な操作を通して獲得できるようにしたのである。

このゲームを使用し、大阪市立の公立中学校1年生10名に対し、2時間の回復指導を行い、OPPシート（資料1）によって生徒の反応を分析した。その結果、「赤と黒のゲーム」において課題とされた、①ゲームと式や計算の乖離、②「求差」の学習という2点が克服された。

しかしながら、今回は総括的評価として計算問題を解いてもらわずに終わってしまったため、OPPシートによって生徒の思考過程などは分析できたものの、結果として減法を正しくできるようになったかどうかの判断が、明確ではなかった。さらに、まだ理解できていないと判断できる生徒を最後までフォローすることが出来ずに終わってしまった。

そのため、次回は、形成的評価としてOPPシートを用いつつ、確認問題として総括的評価のための問題も併用し、理解の定着が不十分な生徒には、さらなるサポートを行う必要性があるだろう。

---

[1]減法が適用される結合的な場面は「求補」と呼ばれる。例えば文章題では、「男の子と女の子が合わせて5人います。その中で男の子は3人です。女の子は何人いるでしょう。」といった場面である。（『算数・数学科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年。）

[2]変化としての意味を持つ減法は「減少」や「除去」と呼ばれるものである。これらはまとまて「求残」と呼ばれることもある。このような場面は、文章題では「アメを5個持っていましたが、2個食べてしまいました。残りはいくつでしょう。」といったものとしてあらわれる。（『算数・数学科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年。）

[3]比較の場面における減法は「求差」や「求小」が典型的なものである。文章題は、「花子さんはアメを3個、お兄さんはアメを5個持っています。どちらが何個多くアメを持っているでしょう。」というものになる。（『算数・数学科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年。）

【卒業論文要旨】

大学入試センター試験に関する一考察

清 原 敏 成(KIYOHARA Toshinari)

本稿では大学入試センター試験の理念が大学入試改革にどの程度反映されたのか、大学入試の実態の分析を通して解明することを目的とした。

第 1 章では大学入試センター試験導入の歴史を追うことで、1980 年代前半、大学への進学をめぐって特定大学への過度の入学希望者の集中、偏差値によるいわゆる輪切り現象、それに伴う大学の序列化などの状況が徹底し、受験競争が偏った形で過熱化しており、このことが、高等学校以下の学校の教育の内容にひずみを与え、児童生徒の心身の健全な育成をも妨げている、という状況が生まれていたという問題点を明らかにした。そして、そのように批判されたことが大学入試センター試験導入の背景であること、そして良質の試験問題を確保し、それにより高等学校教育の内容を尊重し、高等学校レベルにおける生徒の着実な学習の到達度を生かすとともに、各大学での多様で個性的な選抜の実現に資することが大学入試センター試験の理念・目的であることを明らかにした。

第 2 章では、第 1 章で明らかにした大学入試センター試験の理念が大学入試センター試験導入以後の大学入試の実態にどのように反映されたのかを検討した結果、『平成 5 年度大学入試センター試験―実施結果と試験問題に関する意見・評価―』で報告された平成 5 年度の大学入試センター試験の日本史の試験問題に対する高等学校教科担当教員の意見・評価に基づくと「高等学校段階における基礎的な学習の達成の程度を判定する」という大学入試センター試験の目標はほぼ達成されているということを明らかにした。

また、大学入試センター試験が導入された 1990 年度に、トータルな人間を見る選抜方法を目指して、入試制度を変え、学力試験は大学入試センター試験のみとし、2 次試験は面接や小論文を課すなど、選抜尺度の多様化をはかった宮崎医科大学の事例では、実際に追跡調査を行い、「ある程度、学力があるとわかったら、むしろ高校時代の教科外活動を評価して選抜した方が、良い医者になる学生を集められる」としていることが明らかになった。

以上のことを鑑みて、「各大学が教育責任を果たす上で適切な入学者選抜の方法を改善する自主性を尊重すること」という目標もほぼ達成されたということを明らかにした。

しかし本稿では、大学入試センター試験の私立大学への普及を挙げ、それにより「各大学が教育責任を果たす上で適切な入学者選抜の方法を改善する自主性を尊重すること」という目標が達成されたのではないだろうかと結論付けたが、取り上げた私立大学はいわゆる規模のある程度大きい、有名大学であった。そのような大学にとっては大学入試センター試験が私立大学も利用できるとなると国公立大学と肩を並べることができるということもあり歓迎したであろう。しかし、規模の小さい私立大学なども果たして大学入試センター試験が私立大学利用となったことに対して恩恵を受けているのかどうかは明らかにできなかった。様々な私立大学に焦点を当てた議論を行っていくことが今後の課題と言える。

また、根本的な問題として「共通テスト」自体必要なのであろうかということにも言及できなかった。大学入試センター試験が導入されて以来、アラカルト方式が各大学に浸透し、教科・科目数や選抜方法も各大学の判断に委ねられている。特に私立大学においては、受験生確保のために教科・科目数を減らしたりする大学もあり、人気取りに走ってしまっているのも否めない。その際に出てくる問題点として、「果たして共通テストが必要なのか」ということがある。一定の学力保持のために必要であるという意見もあるが、教科・科目数を減らす大学が存在するという点においては学力保持がすでにできていないという意見もある。共通テストの果たす役割を述べるとともに、共通テストがそもそも必要なのであろうかを考えることも今後の課題に挙げられる。

最後に、本稿では、大学入試改革の 1 つとして具体的に共通 1 次試験、大学入試センター試験を取り上げた。とはいえ、大学入試改革とはこれだけにとどまらず様々な視点、問題がある。今後の課題としては、入試全般の一部である大学入試センター試験だけでなく、大学入試改革全体にわたる議論、改革を進めていくことが挙げられるのではないだろうか。

【卒業論文要旨】

幼児期の社会的ふり遊びにみる規範性

熊 木 悠 人(KUMAKI Yuto)

幼児期に見られる遊びの一つにふり遊びがある。そして、ふり遊びの中でも特に他者との関わりの中で行われるものを社会的ふり遊びという。「C の文脈においてXはYとして扱わ」れ、他の扱われ方は「誤り」と判断されるという「規範性」について、Rakoczy, Warneken, and Tomasello(2008)は3歳児がルール遊びの中で、この規範性を理解していることを示した。さらに、Rakoczy(2008)は 3 歳児がふり遊びの中でも同様に規範性を理解していることを示した。また、Wyman, Rakoczy, and Tomasello(2009b)では、二つの異なる見立ての間や、現実の物の用途と見立てとの間でも、3歳児が同様に規範的な理解を行っていることが示されている。

これらの先行研究では、一人の実験者と被験児との間にふり世界が共有されたところで、それを共有していない第三者が入ってきて、共有されたものとは異なった見立てを行い、それに対して被験児が否定的な反応を示すかを観察することで規範的な理解について調べている。これらの先行研究で扱われているのは全て社会的ふり遊び場面であり、社会的ふり遊びは、他者とふり世界を共有することが必要な遊びである。したがって、これらの先行研究で共有されたものと異なった見立てを行った第三者が、ふり世界を共有していなかったという点は注目に値する。そこで、本研究では、基本的な手続きはこれらの先行研究に習いつつも、ふり世界を共有していない他者だけが、共有された見立てと異なるふりを行う条件と、共有している他者も共有された見立てと異なるふりを行う条件との 2 条件を設け、被験児の反応の違いを調べた。

対象としたのは 5、6 歳児 35 名で、コントロール条件群 17 名(女児 8 名、平均 70.6 ヶ月、SD＝5.62)、テスト条件群 18 名(女児 7 名、平均 69.4 ヶ月、SD＝6.22)の 2 群に分けて実験を行った。実験は保育園の一室を用い、実験者Ⅰ、実験者Ⅱ、被験児の 3 名で行われた。パズル遊びのウォームアップを行った後、積み木遊びを行い、この積み木遊びの途中、実験者Ⅱは部屋を出た。その間に、実験者Ⅰは「お店屋さんごっこ」を行うことを提案し、被験児と二人で、積み木を商品に見立てたお店屋さんごっこを行った。ここでの「お店屋さん」は花屋、服屋など、食べ物以外のものを売っている店に限り、商品も食べ物以外のものとした。そこへ実験者Ⅱが戻り、商品を売買し、買ったものを食べ物に見立てて食べるふりを行った。コントロール条件では、実験者Ⅱがふりを行う間、実験者Ⅰは席を外しているが、テスト条件では、実験者Ⅱのふりを受けて、実験者Ⅰも商品を食べるふりを行った。被験児の反応は、見立てに合わないふりに対する否定的反応と、そのふりに合わせて自らも見立てを変更してしまう反応の 2 つを中心に分析した。なお、テスト条件においては、実験者Ⅰに対する否定的反応と、実験者Ⅱに対する否定的反応とをそれぞれ独立に記録した。

その結果、実験者Ⅱのふりに対しての否定的反応には条件間で差は見られなかった($\chi^2=0.004$、$p>.1$)。しかし、テスト条件では、実験者Ⅰに対してよりも実験者Ⅱに対して、多くの否定的反応が見られた($z=2.04$、$p<0.5$)。また、被験児が自ら実験者のふりに合わせて見立てを変更してしまう反応はコントロール条件よりもテスト条件で多く見られた($\chi^2=3.89$、$p<0.05$)。なお、共有された見立てに合わないふりに対する否定的反応と、自ら見立てを変更してしまう反応のどちらにおいても、性別による差はみられなかった。

これらの結果から、5、6 歳児では、ふり世界を共有している他者とふり世界を共有していない他者を区別していることが示された。さらに、ふり世界を共有していない他者のふりは、規範に対する「誤り」であると理解されているが、ふり世界を共有した他者のふりは「誤り」とはとらえられず、ふり世界に与えられた変更ととらえられていると考えられる。このような社会的ふり遊びの規範性は、共有されているかとは無関係に「誤り」が判断されるルール遊びにおける規範性とは異なる性質のものであると考えられる。したがって、両者の規範性の違いをより詳細に検討し、そして、また、それらがどのように発達していくかをとらえることが今後の課題となるだろう。

【卒業論文要旨】

奈良女子大学附属小学校における教師の指導性

小 池 良 平(KOIKE Ryouhei)

本稿は、子どもたちが主体的になって取り組む「総合的な学習の時間」を実現するための示唆を得ることを目的とする。総合学習の先進校である奈良女子大学附属小学校の実践を扱い、学校全体の教育システムに見える教師の指導性と、具体的な授業の場面における教師の指導性の2面から検証を試みる。

第一章では同校独自の教育システムに焦点を当てる。「言行を以て直接に児童生徒の言行を拘束し指導する」直接指導を排し、「心と心の感応作用を以て学習者に人格的感化を及ぼし、或は環境を利用して学習者の活動を指導する」間接指導を重視する同校は、大正時代より子どもの自律学習を促す環境整備に腐心してきた。そのため、同校に根付いた独自のカリキュラムや制度は、教師の指導性そのものと捉えることができる。

例えば、同校は国語や算数といった教科による時間割を置かず、「しごと」「けいこ」「なかよし」という独自のカリキュラムに基づく実践を行っている。これにより、同校では、子どもの求めに応じた柔軟な授業編成が可能になっている。1年生学級を例にとると、子どもから「ちょうちょってどうかくの。どうかぞえるの」という声に応じて、教師は「けいこ」の時間を国語や算数として構想し、平仮名や数の学習を行うことができる。また、「ちょうちょってどこにいるの」と言う子どもがいれば、「しごと」を生活科として構想し、蝶を探しにいく授業を行うことができる。このカリキュラムにより、同校では子どもの興味・関心が学習に結びつきやすくなっているのである。

このほかにも、同校は自律学習の核となる自己表現を重視し、毎日の日記指導や「おたずね」という取り組みにより、子どもの生活への定着を図っている。そして、話す・書くという自己表現だけでなく、聴くことも含めた学習の基礎となる能力を、毎日の朝の会において1年生から継続して指導している。

以上のように、同校は学校生活のあらゆる場面が子どもの自律学習に結びつくよう環境の整備を行っている。同校の総合学習にあたる「しごと」実践における、子どもたちの主体的な姿勢と探究活動を支える能力は、学校をあげての日常的な取り組みによってつくられているのである。

第二章では同校で現在も活躍する教師、小幡肇の実践について検討する。小幡は「しごと」を「子どもによる授業」として成り立たせるためには、話す・聴く・書くという能力を伸ばす日常的な学習と、互いの意見を受け止めることのできるあたたかい学級母体が必要であるとする。そして、同校の担任持ち上がり制を生かし、「おたずね」を中心に1年生からこれらの基盤づくりに取り組んでいる。

さらに、これら土台の上に成り立つ「子どもによる授業」においても、小幡は子どもたちを放任しているわけではなく、様々な場面で指導性を発揮している。授業中、小幡は子どもたちの意見を構造的に板書していくことで、授業の流れに沿った子どもの思考や発言を促している。また、その日の「しごと」で話し合っていく追求課題の設定や、学習のしめくくりに行う学習作文のテーマ設定も、子どもの興味・関心を考慮しながら小幡自身が行っている。

加えて、授業内にとどまらず、授業そのものの組み立てにも教師の指導性が現れている点が指摘できる。小幡は対話活動を「しごと」の中心に据え、これを通じて発表者の子どもを育てることを意図している。また、子どもなりの見方・捉え方を身に付けさせることを目的に、学習作文にも多くの時間を割いている。この作文が効果的に機能するよう、小幡は書き方や分量を工夫し、指導を行っている。

このように、小幡は「子どもによる授業」を成り立たせるために、「しごと」時間外の指導を児童の入学当初から継続して行っている。そして、「しごと」実践においても、随所で指導性を発揮し、子どもが主体となって取り組む総合学習を実現しているのである。

以上、同校の実践から、子どもが主体的に取り組む総合学習を実現するためには、日常的に子ども自律学習を促す指導が必要だということ、そしてそうした指導に学校をあげて取り組まなければならないことが言える。「総合的な学習の時間」を機能させる上で、同校の実践は示唆に富んだものであると言えよう。

【卒業論文要旨】

児童言語研究会における一読総合法の成立

――林進治実践の意義に着目して――

小谷友梨愛(KODANI Yuria)

2003 年に行われた PISA の読解力問題における日本の順位の大幅な低下は「PISA ショック」と呼ばれ、教育界に大きな影響を及ぼした。

PISA の読解力問題において、日本は「熟考・評価」問題の無答率が高く、書かれていることを自分の知識や考え方と結びつけることを苦手とする生徒が多いことが明らかにされた。ここでは、考える力、想像する力といった言語を中心とした情報を処理・操作する能力が必要とされている。このような力は学校教育全体で育んでいくべきであるが、やはり国語科が中心となる。国語科において、考える力や想像する力を向上させるための取り組みとして、授業方法の工夫が挙げられる。

PISA ショック以降、日本では結果の良かった国々の教育に注目し、そこでの取り組みを取り入れようという動きがあった。しかし、それを無批判に受け入れることは避けるべきである。なぜなら、それぞれの国には独自の歴史や思想があり、そういった背景を捨象して教育方法だけを取り入れても、成功するとは限らないからである。

国語科で育てる能力をとらえなおし、読みに関する外国理論を取り入れながら、読解の指導方法を考案した団体に児童言語研究会がある。

本稿では、児童言語研究会（以下「児言研」とする）についてみることで、今後の教育界において考える力や想像する力を高める国語科そして、新たな授業方法を考案する際の一つの示唆を得ることを目的とした。そのために、児言研が 1951 年に活動を始めてから、1964 年に一読総合法を生み出すに至るまでに行われてきた研究や議論を詳細に検討した。

第一章では、1951 年の児言研の設立から、1962 年に至るまでの活動を明らかにした。児言研には、経験主義による国語教育に疑問を持つ教師が集まり、言語と思考の問題について議論が行われた。なぜなら、その問題の本質を明らかにすることで経験主義による国語教育の問題点を乗り越えられると考えられていたからである。

1958 年以降、児言研が研究していく中でまず重視されたのが、パブロフの第二信号系理論であった。その理論に合う実践方法の追求のなかで注目されたのは、アダモヴィッチの著作であった。なぜなら、「解明読み」は第二信号系理論にかなった読みを子どもにつかませるための実践方法だと考えられたからである。児言研の会員はこれらの理論を学びながら、自ら実践を繰り返していた。その実践を基礎として、『国語教育の体系化』が 1963 年に発刊された。

第二章では、『国語教育の体系化』の基盤となった実践を明らかにし、一読総合法の成立をみた。第一節では、荒川教研による「批判読み」について明らかにした。児言研では、その批判読みを主体的に読むべきだという点で一致しているとして高く評価した。しかし、批判読みを行う具体的な方策が欠けていた。このような問題意識に基づき、また第一章で取り上げた読みに関する外国理論を参考にしながら、林は「一読主義読解」を考案した。

第二節では、林進治による「一読主義読解」について明らかにした。読解指導は総合法の考え方に則ってなされていた。実際の授業は、「たちどまり」ごとに黙読しながら、「かきこみ・かきだし」をし、話合いをすることによって行われた。書き、話す内容として指導するものは、基本作業として言い換え作業、関係づけ、予想・見通し、感想・意見だし、まとめ・プランの仕事の５つにまとめられている。この実践では、学年に応じて書き込み、書きだしの形式を変えるなど、発達段階に応じた指導が提案されている。また、授業展開や活動内容を定式化して表している。

林以後の児言研ではこの実践を踏まえて、一読総合法に関する研究がすすめられている。

本稿では、書籍を中心に研究を進めたため、当時の児言研が教育雑誌や、独自の雑誌で検討していたことにはあまり触れられていない。授業方法を生み出すにいたる、より正確な姿を描くには、当時児言研が発行していた雑誌のみならず、当時の教育雑誌を検討する必要があると考えられる。これを今後の課題とする。

【卒業論文要旨】

新生児期にみられる身体マッピング能力のメカニズムを探る

小 林 淑 恵(KOBAYASHI Yoshie)

Melzoff and Moore(1977)は生まれたばかりの乳児が自分の顔のどの部位をどのように動かせば目の前に提示された表情の模倣ができるかということを、自分で確認する経験を経ずとも可能であることを示した。これは新生児模倣（neonatal imitation）とよばれている。さらに、Chen et al（2004）は、生後7日以内のヒトの新生児に/a/、/m/の2音の聴覚刺激を聞かせると、それに対応した形に口を開閉させることを示した。この結果から、生まれたばかりの乳児には知覚的にとらえた他者の身体運動と自分の身体運動イメージを的確に対応づける能力である身体マッピング能力が備わっていると考えられている。身体マッピング能力について、誕生後さほど時間が経過しない時点で確認されたことは示されてきたが、まったく経験の影響なく身体マッピング能力が獲得されるかどうかについては考慮されてこなかった。はたして身体マッピング能力は、出生と同時に自動的に機能しはじめる能力なのだろうか。それとも受胎後40週という期間を経て身につく能力なのだろうか。

近年、ヒト型ロボットを作ることで、ロボットが環境との相互作用を通してどのように自律的に行動を獲得していくかを研究する試みが活発におこなわれている。この分野の研究者は、ロボットの認知発達を実現させることにより、ヒトの認知発達過程を深く理解しようと試みている。この研究分野は「認知発達ロボティクス」（浅田，2010）とよばれている。この分野の最新の知見からは、これまで生得的と言われてきた認知、行動の多くが胎児期の感覚運動学習によって獲得しうることが示唆されている。新生児模倣についても胎内での感覚運動経験による効果であることが示唆されている。身体マッピング能力は胎内での感覚運動経験によって漸次学習される能力なのだろうか。

身体マッピング能力の起源とメカニズムの解明に近づくべく、本稿では満期産児と、胎内での感覚運動経験が満期産児よりも乏しくなる早産児とで新生児模倣のスコア比較を行った。特に今回は早産で生まれ受胎後40週に達する乳児と満期産児とでの新生児模倣のスコア比較を試みた。早産児の状態を考慮し、新生児模倣能力の確認にはChen et al（2004）の手続きに基づき聴覚(音声)刺激を用いた。

また身体マッピング能力が成長と共に学習されるものかを調べるべく、行動観察も並行して行った。行動観察では、Kuniyoshi（2010）が自己身体像の獲得に手と顔の接触行動が重要であるとしたことから、手と顔の接触行動に注目し、新生児模倣能力と手と顔の接触行動の相関関係を調べた。

調査の結果、早産児でも満期産児と同様に新生児模倣が確認された。このことから胎内での感覚運動経験が乏しいことが直接身体マッピング能力の獲得に影響を与えないことが示唆された。さらに今回の調査の対象となった早産児は本来模倣能力が消えるとされる生後3ヶ月を過ぎた乳児であったことから身体マッピング能力の起源が出生と同時ではなく、受胎後40週である可能性が示唆された。

さらに満期産児では手と顔の接触行動の頻度が高い乳児は新生児模倣のスコアが高いことが示された。早産児では満期産児よりも手と顔の接触行動が少ない傾向がみられた。手と顔の接触行動といった自己身体探索行動が胎内でも胎外でも少ないことが原因で、生後の経験が多かった早産児と満期産児との間で新生児模倣のスコアにそれほど違いが見られなかったことが予測された。特に今回の対象となった早産児は出生後保育器に入り、病院で治療のために身体を拘束される期間が数ヶ月続いた乳児であったため、他の乳児よりも胎外での自己身体探索行動の経験が少なかった可能性があった。

今回の調査では早産児のサンプル数が明らかに少ないためこれらの考察はすべて断言できない。そこで今後はさらに早産児のみを対象とした新生児模倣のスコアと自己身体探索行動との関連について調べる必要がある。

【卒業論文要旨】

留岡清男における生活教育論
——社名淵時代から教科研時代を中心に——

小丸恵里香(KOMARU Erika)

本稿では戦前の教育者、留岡清男（1898－1977）に焦点を当て、留岡の生活教育論の意義と課題を明らかにすることを目的とした。

留岡は1939年から41年まで教育科学研究会の幹事長および事務局長として指導的役割を果たした人物であり、1937年から38年の間、全国の綴方教師と論争し、独自の生活教育論を展開した点で有名である。さらに、論争以前、北海道の家庭学校社名淵分校（以下、社名淵分校と略す）を中心に教育活動を行った経歴をもつ。

留岡の生活教育論が扱われた先行研究としては、中内敏夫、平岡さつき、佐藤広美のものがあげられる。中内は綴方教師と城戸幡太郎や留岡の対立の原因を教育の本質の捉え方の違いであると分析する。さらに、中内は戦後の教育史家の城戸、留岡に対する評価は批判的なものであるとする。戦後の教育史家は、この二者の立場を政策学的発想であり、実践家への無理解があるととらえていたのである。しかし、中内はこの二者の立場に対して、生活綴方のしごとを「人づくり」の立場から最も的確にとらえていると評価する。同様の指摘として、平岡は彼らの対立の原因を人間形成の原理認識の違いととらえる。

一方、佐藤は、留岡の生活教育論を「生産力理論に偏向している」と批判する。同様の批判は、多くの人によってなされている。中でも佐藤は、留岡が生産力理論への偏向に陥った原因を示す。先行研究において留岡の生活教育論が批判される際、その多くは、中内が指摘するような「現場教師への無理解」という批判、あるいは、佐藤のような「生産力理論への偏向」という批判である。しかし、それらの先行研究では、留岡自身が子どもたちと関わった社名淵分校の実践や農民と関わった社名淵の農民教育の実践（以下、北海道で行った社名淵分校の実践及び、社名淵の農民教育の実践の総称として北海道実践と略す）の中身を踏まえた検討が十分になされていない。

そこで本稿は、独自の生活教育論が生まれる背景である北海道実践の内実を踏まえた考察を行い、留岡の生活教育論を捉え直すことで、その意義と課題を明らかにした。

第一章では、1929年から33年にわたる北海道実践の内実を社名淵分校での労働教育と社名淵の農村における農民教育の二点から検討した。社名淵での労働教育については、留岡が少年たちを感化し、「よき生活者たらしめる」ためには、労働で得た報酬によって生活の不足を満たすという生活の原理に基づく労働教育を行うことが重要であると考え、実際に労働を賃金で評価したことを示した。その中で、留岡の労働教育についての考えは、社名淵分校での不良少年との関わりによって生まれた考えであることを明らかにした。さらに、労働教育の具体的方法として、賃金を付与するという生産労働を体系化した実践であるコロニー・プランを実施したことを指摘した。社名淵の農村における農民教育については、留岡が社名淵の農民が健全な生活を送るには、生活の中の不足の発見と充足ができる人間に農民を啓蒙することが必要であると認識したと示した。そこで、農民の通う学校の教育を、社会の実情に合わせるよう訴えなければならないと農民に教示するため、農民教育運動の普及を試みたとした。

第二章では、1933年に北海道を去った後、北海道実践を受けて留岡の教育論がどのように発展し、生活教育論争でどのように主張されたかについて示した。その上で、留岡の生活教育論の意義と課題を明らかにした。まず、留岡の教育論の発展については、北海道実践を経て農民教育運動への関心を深めた留岡が、小学校教師への啓蒙運動や教育科学研究会の活動を始めたことが生活教育論争の背景となったと示した。その上で、生活教育論争における留岡の生活教育論に考察を加え、留岡の生活教育論の意義を明らかにした。その意義とは、生活現実を教育に組み入れることの有用性を理論や実践で示した点と生活教育論争の素材となる生活教育の論点を浮き彫りにした点である。それとともに、留岡の生活教育論の課題として、学校で生活教育を行う具体像が明示されていないという点を指摘した。

しかし、本稿の課題として、論争後の留岡の生活教育論の教育界への影響を述べることができていない点や1940年以後の留岡の教育観の変遷や実践について触れていない点が挙げられる。これらの点を今後の研究の課題としたい。

【卒業論文要旨】

生活指導における集団づくり論の転換
―折出健二の所論を中心に―

高畠聡美 (TAKABATAKE Satomi)

生活指導の理論家の一人に折出健二がいる。折出は全国生活指導研究協議会（以下「全生研」とする）で約30年受け継がれてきた『学級集団づくり入門　第二版』（以下『二版』とする）の集団づくりを批判し、新たな集団づくりへの転換を唱えた人物である。そして全生研は、折出の提起した方向へと進むこととなった。本論文は折出の理論に注目することで、集団づくりがどのように転換したのかを明らかにするものである。

折出の批判の対象となった『二版』の集団づくりは、学級を民主的集団に築きあげることによって、子どもの民主的人格を形成することを目指したものである。民主的集団とは、民主集中制を組織原則とし、単一の目的に向かって統一的に行動する自治的集団のことである。民主集中制とは総会での集団決定や日直の管理・点検などによって、成員の意志や行動を共通の目的に結合し、統一していくための組織原則である。

民主的集団を築くために、『二版』では集団の主導権がどこにあるかという観点から集団の発展段階を３つに区分している。そしてその上で、「班づくり」「核づくり」「討議づくり」の３つの側面から集団づくりを展開すると述べられている。「班づくり」は班を媒介として子どもたちに集団を自覚させるための手立てである。「核づくり」は教師が核（リーダー）を指導し、その核に集団を指導させることで、集団内部に自己指導の力を確立するための手立てである。「討議づくり」は討議・決定・遂行という集団の自己指導の過程で集団のちからを教えるための手立てである。

この『二版』の集団づくりに対して、折出は新たな集団づくりへの転換を提起した。しかしそれに対して、全生研会員の川村肇は『二版』を支持する立場から折出を批判した。この折出と川村との論争からは次のことがわかる。『二版』の集団づくりでは、組織的結集体としての集団をつくりあげることが目指され、個人の問題よりも集団の決定や規律が重視される構造になっていた。折出はこの組織性を重視する側面を問題とした。市場化の影響により孤立化がすすみ、他者とのつながりを見出すことのできない子どもたちにとっては、このような方法は抑圧へと転化するためである。折出は、この組織性重視の集団づくりをやめて、共同の関係性を育むことから出発する集団づくりを行うことが必要だと考えた。その共同の関係性は、弱者やマイノリティにも開かれたものであり、市場化によって孤立化した子どもたちをつなぐものである。つまり、折出は『二版』の組織性重視の側面を問題とし、それを関係性重視へと転換することで、『二版』の集団づくりを乗り越えようとしたのである。

関係性重視の集団づくりを行うために、折出は班やグループでのコミュニケーションによって子どもたちのつながりを育むことや、個人の関係性を読み取るリーダーを育てること、また、考えを表明し問題を共有するための対話・討論・討議を行うという方法を考案した。これらによって、子どもたちの共同の関係性を集団全体に広げていくのである。

折出の集団づくりの方法が「班・グループ」「リーダー」「対話・討論・討議」という３つの側面からなるところを見ると、一見『二版』の「班づくり」「核づくり」「討議づくり」とあまり変わらないようにも見える。しかし、『二版』のそれらの手法は民主的集団をつくりあげるためのものであったが、折出の集団づくりでは、それらは子ども同士の共同の関係性を育むためのものであり、具体的方法も目的も異なる。そしてこれらの集団づくりの違いは、どのような子どもを育てようとしたかの違いによるものである。『二版』では非民主的なものに対抗できる集団のちからの担い手を育てようとしたため、民主集中制によって民主的集団を形成するという組織的な集団づくりの手法をとった。一方折出は、人々と共同して社会と生活を切り開いていく主体を育てようとしたため、成員相互に共同の関係性を育むという関係性重視の集団づくりの手法をとった。

以上に見たように、集団づくりは組織性重視のものから関係性重視のものへと転換したと言える。

今日学校で起きているいじめや暴力の問題が関係性の希薄化によるものであるとすれば、折出の集団づくりは、これらの問題の解決を探る点において大きな意義があると言えるだろう。しかし、集団づくりへの参加を拒否する子どもへの指導をどうするかという点に関して、折出はまだ言及していない。この視点からも新たな集団づくりを深めていく必要があろう。

【卒業論文要旨】

言語獲得期の乳児にみる、視聴覚クロスモーダル知覚
——オノマトペに着目して——

田中友香理(TANAKA Yukari)

外界では、単一の感覚様相だけではなく、複数の感覚様相を通して刺激を知覚することが多い。こうした知覚を、多感覚様相知覚（multimodal perception）と言う。異なる感覚様相の間に何らかの定まった関連性があり、ある感覚様相を通した知覚によって、別の感覚知覚が誘発されることを「多感覚様相連合（multimodal correspondences）」と言う。乳児を対象として、視—触覚間や、視—聴覚間の対応関係を示したいくつかの研究から、ヒトは生後かなり早期から、ある一定の関係性のもと異なる感覚様相間の情報処理を行っていると考えられる。

しかし、聴覚刺激を非シンボリックなものからシンボリックなもの、すなわち言語にした場合の研究例は非常に少ない。音声言語は、物理音とは異なり、音響的特徴だけでなく、言語を構成する音素配列自体が意味をなす特殊な刺激である。言語がもつ意味の理解は、視—聴覚間の情報処理に、物理的刺激とは異なる影響を与える可能性がある。

そこで、9か月を言語理解の発達の節目とし、6—8か月児と、16か月児の乳児を対象に、視—聴覚間の多感覚様相知覚を以下の仮説に基づき検証した。なお、言語表出が困難な月齢であったため、選好注視法を用い、聴覚刺激は、育児語として頻繁に用いられるオノマトペを用いた。**仮説（1）**ヒトには多感覚様相知覚性質が見られるという知見から、いずれの月齢においても、音声言語の音程の変化が視空間刺激の動きの高低と一致している刺激を、一致しない刺激よりも選好する。**仮説（2）**意味のある言語においては、感覚様相間の対応関係の一致に言語経験が影響する。言語を逆再生して、その音素配列が構成する意味を不明瞭にしたとき、言語の意味理解が深い16か月児では、言語が正再生されている刺激を、逆再生されている刺激よりも選好するが、6-8か月児では、そのような選好が見られない。

視線検出課題実験では、Eye-tracker を用い、参加者の注視時間を記録した。視覚刺激は、ボールが動くアニメーション「跳ねる」と「揺れる」を用い、聴覚刺激は「ぽーん」、「ぶらーん」というオノマトペの音声を、以下のように音程変化を付加して用いた。①ボール運動の空間位置に合わせて、音程も低くなる(一致場面)、②ボール運動の空間位置に逆らって、音程が高くなる（不一致場面）、③②の不一致場面を逆再生し、音素配列を逆にする（逆再生場面）。各参加者を、「一致－不一致」あるいは「一致－逆再生」のいずれかに割り振り、一連の刺激を呈示した。

また、家庭でオノマトペを使用する頻度が、子どもの言語理解の程度に影響することを考慮し、家庭でのオノマトペの使用頻度と子どもの理解度を養育者に尋ねる質問紙調査を実施し、その結果と本実験の結果との相関関係を調べた。

視線検出課題の結果は、視線検出実験の平均注視時間を、対比較条件、月齢、運動パターンに関して比較したが、「一致—不一致」条件、「一致－逆再生」条件いずれも、**仮説（1）（2）**を支持する結果は得られなかった。**仮説（1）**が支持されなかった理由として、①仮説の設定の問題、②ヒトの音声に、異なる要因が関係している、③聴覚刺激と視覚刺激の連合関係の問題、があげられる。刺激の簡略化、音声刺激の音程以外の要因の排除、視—聴覚間の連合をより明確にする等、実験刺激や実験計画の改良を試み、検討を重ねる必要がある。

また、視線検出実験の注視時間に関して個人差が大きかったことが分かったため、質問紙調査と視線検出課題との関連では、対となる場面間の注視時間の差分と質問紙の意味理解度得点との相関分析をおこなった。その結果、「一致－不一致」場面では、相関が見られなかったのに対し、「一致－逆再生」場面では、正の相関が見られた。このことから、質問紙の意味理解度が高ければ高いほど、一致場面への注視時間が逆再生場面への注視時間の長さに比べて長いことが明らかとなった。注視時間の差だけを指標としたことや、月齢の要因を混みにしたことから、分析結果からわかることは限定されたが、その一方で、意味理解度と「一致—逆再生」条件間の注視時間の差との間に相関関係が見られたことは、本研究において非常に重要な結果であった。言語の意味理解が、視覚刺激と一致する方の場面の選好に影響を与えていることが示唆されたからである。

【卒業論文要旨】

三澤勝衛の地理教育における「風土」の思想

谷口弘恵(TANIGUCHI Hiroe)

戦前の地理教育者の一人であり、明治時代後期から昭和初期にかけて長野県の旧制小・中学校で教鞭を執った三澤勝衛（みさわ・かつえ）は、教職の傍ら地理学の修養に努め、「風土」の概念を核とする独自の地理学を確立した。彼は断片的な知識ではなく地理的な見方・考え方を身につけさせようとする地理教育をおこない、また地方農村民らを対象とした社会教育にも携わるなど多方面で活躍した。

本論文は、三澤の地理学における「風土」の思想の形成と内実を明らかにすること、さらにそれが彼の地理教育においてどのように実現されたのかを明らかにすることを目的としている。

三澤は独自の方法による地理学研究をおこない、その集大成として「風土」を基調とする地理学を確立した。彼によると、大地と大気とが接触し、互いに作用をおよぼしあう中でその接触面に新たな性質が招来される。そしてそこに植物や動物、人間といった生命が育まれる。然るに人間の生活に深い交渉を持つのはこの接触面とその性質であり、この「風土」と「風土性」の究明こそが地理学の使命であるとされた。「風土」を様々な地表現象の統一体・全一体として捉える視点が三澤の地理学観の要点である。

また、三澤は当時における全世界的な都市化は風土性の軽視につながるものであるとみなし、警戒心を示した。彼は文化的・経済的に疲弊した地方農山漁村の立て直しには地方に即した風土性を認識してゆくことと、その風土性を活かして合理的な産業を興してゆくことが必要であると考えた。

このような三澤における「風土」の思想は、4つの要素で構成されるものであった。第一に、地理学の目的は大気と大地の接触面に新しく招来されている「風土」という統一体の性質を究明することであること、第二に、「風土」は人間の生活と深い交渉を持ち、人間は風土の影響下、制約下に生きていること、第三に、風土性の究明は長い年月にわたる緻密な観察を要求すること、ならびにその地域の風土は唯一無二の独自のものであることから、「風土」の研究はその土地を郷土としそこで生活を営む者によってしかなされ得ないこと、第四に、それぞれの「風土」に即した産業を各地が持つことが地方振興の原理であること、以上4点を主要な要素として三澤の「風土」の思想は形づくられていた。このような「風土」の思想を体現する生活者、すなわち、正しく風土を生かし、真に風土に生きる人間を養成することが三澤にとっての地理教育の目的となっていったのである。

三澤は地理教育においては、地理学を通して生徒の生活の向上や人格の陶冶をめざすことが眼目であるとした。それは具体的にはまず風土性を認識させることであり、さらにその研究における具体的な方法・能力とともに「風土」の厳然たる存在に対する観念を養成することであった。また、彼は各教科の教育を通して、学問と生活との結びつきや身近な物事を深く観察することの重要性を生徒に認識させることを教育の最終的な目的とした。彼は、生徒がその将来の生活において風土性の究明をおこなっていくための資質を学校地理教育で養おうとしていた。

三澤の地理教育における方法は、地表現象の蒐集と分布図の作成および調整、そして複数の分布図の比較による地表現象相互の関係の認識という一連の流れを通して、一つの統一ある「風土」を認識させるというものであった。これは当時一般的であった教科書や読本を中心とする地理教育とは一線を画しており、彼の実物・実見を重視する教育思想を示すものである。三澤は郷土地理教育を最重要視し、日本地理教育、外国地理教育はともに郷土地理教育の延長・充実であると捉えていた。

三澤の授業実践例を検討した結果、これらの教育論が随所に反映されていることが明らかになった。

このように、三澤の地理教育においては、「風土」の思想の基礎となる観念を養成すると同時に、風土性を究明するための具体的な能力を養うことが目指されていた。また、郷土の人々の暮らしにおける「風土」の取り入れ方や、他の地域における風土に根ざした産業・文化の例を生徒に示した。三澤は、生徒のその後の人生において永く生きつづける地理的教養と「風土」の思想を、生徒の内面に涵養し得る地理教育の理論を説き、実践したと言える。

【卒業論文要旨】

神戸伊三郎における理科学習論の検討

玉置真依(TAMAKI Mai)

本稿では、神戸伊三郎が提起した理科学習について、特に彼が提唱した教材論である「題材共選」論に着目して検討した。

神戸伊三郎は奈良女子高等師範学校附属小学校において理科教育の研究や実践を行った人物である。神戸はまた、子どもに自由に課題を選ばせ、追究させる「自由選題」論を理科において実践した先駆者でもある。そして彼は、「自由選題」論が抱えていた、難点を克服するために、「自由選題」論での子どもの自由な課題選択に一定の制約を加える「題材共選」論という教材論を提唱し、それによる実践も行った。「題材共選」論とは、学級の生徒に、学ぶ題材を話し合いで決めさせ、その決めた題材の範囲内で自由に実物を追究させる、というものである。

これまでの神戸に関する先行研究では、「題材共選」論を中心に扱っているもの、その実践までを含めて検討しているものは無い。そこで本稿では、神戸の主張した「題材共選」論による理科学習について実践を含めて検討した。尚、神戸自身は「題材共選」という表記をしているが、整合性ももった論理体系であることから、本稿では「題材共選」論と呼ぶことにした。

第一章では、神戸が大正自由教育の思想をどのように吸収し、自らの教育理論としていったのかについて検討した。第一節においては大正自由教育の思想を神戸がどのような方針と捉えていたのかについて見た。神戸にとって、大正自由教育とは「子どもの独創工夫の精神」を発揮させ、涵養していくことを目指すものであることがわかった。第二節では、神戸が大正自由教育の流れを汲みつつ提唱した授業論である「新学習過程」論について検討した。この授業論は各個人が実験・考察を進めることを基本とし、最後の段階には発表・討議が組み込まれていることがわかった。第三節では、「自由選題」論の理科学習について見た。神戸において「自由選題」論は「科学心の萌芽」の伸展に最も適するものであった。また、「自由選題」論による理科学習は原則的に「新学習過程」論 5 段階を踏んでいた。

第二章では、神戸がどのような観点から「自由選題」論に欠点を見出し、それを「題材共選」論で克服しようとしたのか、を明らかにした。まず第一節では神戸が初等教育で子どもに学ばせるべき内容について、どう考えていたのかを検討した。神戸にとって「理科」とは子どもの身の回りにある多様な分野の内容について「知識を組織化」していく教科・学問であった。第二節では、神戸が「自由選題」論による理科実践を通して感じた難点を、どのようにして「題材共選」論で克服しようとしたのかを明らかにした。神戸は「自由選題」論において、子どもの興味が物理・化学教材に向いてこないという難点を、題材をまず子どもに選ばせ、その選定をもとに教師がその欠陥を補うという「題材共選」論を実践した。第三節では、そのような神戸の実践について考察した。神戸は授業論である「新学習過程」論と教材論である「題材共選」論を結びつけることで、子どもに教材選択の自由を与えながらも、単元内での系統性を保つ理科学習を可能にしていると考えられた。

今後の課題としては、第一に「題材共選」論による実践において、この論の要である話し合いによって題材を選定する場面において、神戸がどのような指導・示唆を行っていたのかを具体的に明らかにすることが求められると考える。本稿ではこの点についての検討が不十分であった。第二に、神戸の「題材共選」論による理科学習の系統性について明らかにすることである。神戸の実践において、相互学習時の子どもの発表順は神戸の考える単元内の教材の系統性に即したものとなっていた。しかしながら、その系統性そのものについての検討にまで踏み込むことは出来なかった。第三に、神戸の理科学習論について、この論を相対化する視点をもって追究することである。神戸に対する批判的見解等を併せて検討することで、神戸の理科学習論についてより深めることができるであろう。

【卒業論文要旨】

金森俊朗の「いのちの学習」に関する一考察

内 藤 理 玄(NAITO Michiharu)

本論文は、「いのちの学習」の抽象性と危険性をふまえた上で、公教育の枠組みの中でどのような「いのちの学習」が有効であるのか明らかにすることを目的とするものである。そのような目的のもと金森俊朗の「いのちの学習」に着目した。金森俊朗は公教育の枠組みの中で、観念的な「いのちの学習」を批判しリアルな「いのちの学習」にこだわり続けることで、抽象性と死生観の強制という危険性の問題に対峙し乗り越えようとした実践家である。

金森を扱った先行研究では、金森が展開する「いのちの学習」実践について、授業内容や構成など実践細部についての検討は行われている。しかし、金森の「いのちの学習」実践を相対化して分析する視点は持たれていない。

そこで本論文では、公教育における有効な「いのちの学習」について明らかにするため、まず「いのちの学習」の現状とそこで生じる議論に着目した。そしてその論点となる部分について、金森はどのように実践を展開しているのか明らかにした。さらに、金森実践の考察を通して、公教育における有効な「いのちの学習」とはどのようなものかについても考察を加えた。

第一章では、全国実態調査の結果をもとに「いのちの学習」の現状について授業内容・名称、教育目標の観点から分析を加えた。そして「いのちの学習」における２つの論点を抽出した。１つ目が教育課程上における「いのちの学習」の在り方、２つ目が「いのちの学習」において踏み込める限界点である。

第二章第一節では、金森の「いのちの学習」について、「いのちの学習」を始める経緯、理論、実践の観点から分析を加えた。金森の「いのちの学習」理論は、内と外両方に希望を育むという教育目標、当事者性・リアリズムの徹底、機能的概念としての「いのちの学習」の捉えという３点を中心に成り立っていることを明らかにした。

第二節では、第一章で抽出した「いのちの学習」の２つの論点の部分について、金森がどのように実践を展開しているのか明らかにした。１つ目の論点である教育課程上の「いのちの学習」の位置づけについては、機能的概念としての「いのちの学習」の捉え、当事者性・リアリズムの徹底により、教科学習においても柔軟に「いのちの学習」を行っていることが明らかとなった。２つ目の論点である「いのちの学習」において踏み込める限界点については、「ほんもの」からの学び、当事者性の徹底、他者理解の学習を行うことで、子どもの死生観という論点に触れることなく学習を行っていることが明らかとなった。ただし、死生観をクラス全体で共有する学習において、子どもの死生観形成過程にどのような影響があるか配慮が必要であること、そして「いのちの学習」において当事者性の追求と同時に子ども一人一人の状況把握が必要であることが明らかとなった。

第二章における金森実践の考察から、公教育における「いのちの学習」を行う上で２つの示唆が得られた。

１つ目は、当事者性の徹底の有効性である。子どもの内面形成に直接影響を及ぼさずに、形成する力を身につけさせる手助けができるという点で、当事者性の徹底は「いのちの学習」を行うにあたり非常に有効であると考えられる。ただし、子どもが自分自身で死生観を積み上げていく際、「いのちの学習」において提示された死生観をそのまま受け入れ、あたかも自分の考えであるかのように子どもが振る舞う可能性がある。そこで、日頃から「いのちの学習」に限らず様々な学習の場で何事も子どもに自分で考えさせ、自分なりの「観」を身につけさせる、という当事者性を身につける練習をさせる必要があると考えられる。

２つ目は、自分の内面を拓き発信できるような環境づくりと他者の死生観を尊重できるようにする学習の必要性である。「いのちの学習」は子どもが「自分なりの」内面を形成する場である。その際、自分一人で考えこむのではなく、他者と互いの内面を発信し合い、互いの内面を理解し尊重し合う機会をつくることで、より豊かな内面形成が可能になると考えられる。そこで、金森実践で行なわれていた手紙ノート実践のように、子どもが自分の内面を拓き発信できるようになる実践と他者の死生観を尊重し共感・共有できるような実践を、日頃から取り組んでおくことが必要であると考えられる。

【卒業論文要旨】

中学校段階におけるキャリア教育に関する一考察

長谷川博之(HASEGAWA Hiroyuki)

本稿は、将来の職業と学習とのつながりという視点から、中学校段階におけるキャリア教育を検討し、生徒の学習意欲を高めるための方法に示唆を得ることを目的とするものである。

無目的な進学や学習意欲の低下が問題となっている今、生徒にいかに「なぜ学ぶのか」を理解させ、将来の目標を持たせるかというのは教育の重要な課題であると私は考える。そこで本稿では、多くの生徒が初めて大きな選択を迫られるであろう中学校段階に着目し、学習と将来の仕事を結びつける試みとしてのキャリア教育についての考察を行った。

キャリア教育とは、文科省によると「『生きる力』を身につけ、社会の変化に対応し、社会人・職業人として自立することができるようにする」教育である。これまでの職業教育・進路指導と異なる点は、卒業時だけの指導ではなく、全教育活動を通じて指導を行うというところである。しかし、この包括的な捉え方のために、具体的にどうすればよいのかが不明確になっていると考えられる。

これまでのキャリア教育に関わる研究として、アメリカで行われた実践と、1980 年代に包括的に職業観・勤労観について研究した加部祐三・日本キャリア教育学会常任理事・研究推進委員長である三村隆男の 2 名の研究を検討した。アメリカの実践では、キャリア教育のひとつのモデルとして職場体験学習が提示され、その課題が明らかになった。加部と三村の研究においては、今日のキャリア教育の基盤となる考え方が示されていた。だがこれらを検討してみても、「なぜ学ぶのか」について具体的に応えようとする実践が見えてこなかった。

そこで、現在日本で行われている先進的な実践を検討した。ひとつは、広島県竹原市立竹原中学校の「竹原中学校キャリア教育プラン」である。この学校の評価すべき点は3つある。ひとつは、5 日間以上の職場体験学習を実施している、数少ない学校のうちのひとつだという点である。もうひとつは、地域・家庭の教育力を活用している点である。さらに、多面的な自己評価を行っていることも挙げられる。特に体験学習において、PTA や地元企業等の協力を基に活動している点は、生徒の将来を考える活動として効果があると言えよう。また、生徒へのアンケートの結果から、この実践によって、生徒が学ぶ目的を理解し、学習意欲を向上させることができていることがわかった。

また別の実践として、発達心理学の研究家である吉村真理子の実践にも目を向けた。吉村は、千葉県の本埜中学校が行った、1・2年生を対象とした体験型の職業・上級学校ガイダンス「夢の架け橋 103 プロジェクト」(103 は全校生徒数) に参加し、体験学習と生徒の学習意欲との関係を、生徒の感想から導き出した。この実践の注目すべき特徴は、直接仕事を生徒に体験させるのではなく、たとえば教師になるためには大学でどのような授業を受けるのかという、仕事に就く一歩手前のプロセスを生徒に理解させているところである。生徒の感想を見ても、生徒自身がはっきりと自分の道を確認でき、学習の意味を見出せているように思われた。ほとんどの生徒が進学する中学校段階においては、いきなり目の前に仕事を突きつけられても、その仕事と自分の将来を結びつけることは難しい。それよりも、ある仕事に就くにはどういう過程を経る必要があるのか、今自分ができることは何かを考えさせることが中学生という段階では効果的なのではないだろうか。

ここまで検討したことから、中学校段階において効果的にキャリア教育を進めるためには、直接職業を生徒の前に提示するのではなく、生徒の興味・関心を重視し、生徒がより具体的な目標を持てるよう、身近な教育資源や情報を活用する必要があると言える。学習と職業がどうつながるのか、今の学習がどんな意義を持つのかを、一方的に示すことなく、生徒に理解させることがキャリア教育においては不可欠であると言えるだろう。

本稿の結論としては、結果的に体験学習から学習意欲が向上したということであるが、教科学習は単に目的を達成するための手段というだけではない。教科そのものに対する生徒の興味・関心を引き出し、そこから学習意欲の向上を図るという視点からの実践研究も重要である。これを今後の課題として考えていきたい。

【卒業論文要旨】

英語教育における学力形成の課題

―新英語教育研究会の所説を中心に―

濱口真大朗(HAMAGUCHI Shintaro)

本稿では、新英語教育研究会（以下、新英研と略す）を取り上げることで、文法力などの技術的側面での語学力だけでなく、人格面をも育てる英語教育の指導の在り方について探ることを目的とする。

まず、近年の日本における学習指導要領を見てみる。2008年に小学校・中学校の、2009年に高等学校の学習指導要領が新しく告示された。新学習指導要領では、「外国語活動」（小学校）、「外国語」（中学校・高等学校）の目標の中で、「コミュニケーション能力」の育成が挙げられている。「言語活動」においては、言語の使用場面（あいさつ、買い物など）や働き（聞き直す、依頼するなど）が重視され、英語を「聞き・話す」といった「実践的」な「コミュニケーション能力」の育成がより求められることになった。

こうした、「言語活動」を通して「コミュニケーション能力」を身に付けるという新学習導要領の考え方に対して、批判的な立場をとる研究会がある。それが新英研である。新英研は、新学習導要領には「知性や人格を鍛える≒人間発達」の視点や、「国民間の平和・友好」の視点が見出せない、という点を批判している。

新英研は設立当初から、憲法・教育基本法の理念を基軸として外国語教育の実践と理論化に力を尽くしてきた。外国語教育において、英語を話したり聞いたりできるようになることはもちろん大切ではあるが、そこには「人格形成」の視点も含まれなければならない、と新英研は主張しているのである。

「コミュニケーション能力」にますます重きが置かれるようになってきている今、こうした「人格形成」の視点に立った新英研の英語教育について考えることは意義があると考えられる。しかしながら、新英研の主張する、人格形成の視点に立った外国語教育、とりわけ英語教育というものは具体的にどういうものなのかを探る先行研究は見られない。よって、本稿では、新英研の理論と実践を教育方法学の視点から検討することで、その具体的内実を明らかにすることを目標とする。

そこで本稿では、まず第一章で、新英研が設立された背景とその言語観そして学力観を明らかにした。

新英研は、英語を「伝達手段としての言語」と捉える、文部省の言語観や、その教授法としてのパターンプラクティスを批判した。そして、「平和を愛する国民を育成する」という目標を、英語教育の目標として位置づけ、新英研は設立された。

新英研は「ことばは労働から生まれた」という、労働を基礎に置く言語観のもと、技術的な語学力だけでなく人格面を含めた英語の「学力」を重視してきた。

第二章では、そうした人格面を含めた英語の「学力」を形成するための指導法として、新英研が重視してきた「自己表現」と「学習集団づくり」の理論について明らかにした。

生活綴方に基づいた自己表現において、生徒は自分、そして自分の生活を深く見つめることが要求される。考え表現し、それを仲間と共有するとき、それは生徒の人格形成につながる。一方教師も、自己表現を通して、生徒のつまずきを理解し、さらに生徒との距離を縮めることができるのである。

学習集団づくりにおいて、新英研は、教材・教師・生徒同士などとの関わりの中で、学力を高めあい人間形成をしていくというような目的をもった集団作りを目指した。また、学習集団づくりにおいては、子どもの多様な反応を引き出し、生活実感（経験）に基づく自己表現活動に結びつくような教材を用いた小集団学習を重視した。

そして、最後の節では、そうした自己表現の実践として、“We Can Stand”の教材を使った実践を取り上げた。生徒は水俣病の学習を通して、can/cannotの学習を通して、自らの生き方を考えるまで至った。

以上より、本論文では、新英研では、労働に着目し、子どもの生活に目を向けた自己表現を行わせ、それを学習集団において討論しみんなが分かる「統一」へと高めていくことによって、技術的な語学力だけでなく人格面をも育てようとしていたことが明らかになった。

【卒業論文要旨】

算数教育における「単位量あたりの大きさ」の指導に関する考察

山 本 剛(YAMAMOTO Tsuyoshi)

(はじめに) 本稿の目的は、「単位量あたりの大きさ」に関する演算の決定が、念頭でできるような指導法を提案することである。

(第1章) 現在の小学校の算数教育は、全体的には、乗法を「全体量＝基準量×倍(割合)」と考える「倍の立場」で組み立てられている。しかし、「単位量あたりの大きさ」は、乗法を「分布量＝単位あたり量×土台量」と考える「量の立場」で解釈されている。

(第2章) 公式が利用される主要な場面である比例問題の解決に対して、「倍比例」の方法では、c秒はa秒のc/a倍だから距離もc/a倍となる。よって、dmはbmのc/a倍だからd=b×(c/a)としてdを決定する。この推論では、運動の進行に伴う同種の量の変化に倍の第1用法と第2用法を用いている。一方、「帰一法」は、a秒でbmだから、単位あたり量(速さ)はb/a(m/秒)。それのc秒分だから(b/a)×cと考えるものである。ここでは、異種の2量の間で得られた倍関係を「単位あたり量」と解釈し直すことで、推論の4項関係を3項関係へと解消している。そして、「倍比例」か「帰一法」かの論点は、倍や割合を2量の関係概念とみてそれを利用して推論を進める「倍の立場」とそれを避けて「内包量」と見る「量の立場」の違いである。

(第3章) 運動方向の比例的推論を行うとき、1を媒介として倍関係を把握しながら推論を行う方法を「自然な帰一法」とする。ここでは、a→b の倍関係の把握がa→1と1→bに分節されている。実数の公理では、aをbに直接変換する演算や関係概念はない。そして、乗法としてのaやbを1からの運動として定めている。この点でこの方法は、実数の公理の素直な適用である。そして「自然な帰一法」の倍の把握によって生じる「b/a」は「÷a」「×b」を同種の演算として合成したものであり、これを「帰一操作分数」と定める。

(第4章) 倍の立場である「割合分数」は、a,bという2つの数が与えられたとき、aに対するbの割合をb/aと表すという恣意的な決まりと言える。また、同様に倍の立場である「分割分数」は、b/aをa等分したb個分と考えるが、ここには、分数を生じる契機が含まれない。これらの問題点は、b/aをb÷aと考える「商分数」にもあてはまる。一方、量の立場である「量分数」では、単位と結びつけて分数を考えることで、分数を生み出す契機を与えている。しかし、量分数では、ある単位の中に分数を組み込んだ後、同種の2量の間に倍関係を把握することをしない。そのため、度の3用法という形式が必要となる。

「倍の立場」と「量の立場」は、双方とも被乗数と乗数に異なる意味を与えることで生じる乗法、等分除、包含除の3用法を分数・小数へ拡張する。そのため、乗法と除法を同種の演算の相殺する関係と見ることができない。これが、これらの分数の理解が「帰一操作分数」へと至らない原因である。

(第5章) 比例問題の解決の指導には図が使用される。「量の立場」の図は、長方形の面積を利用する。これは、「量の立場」の形式的な処理を反映している。一方、「倍の立場」で用いられる図は、2重数直線である。「倍の立場」で「単位量あたりの大きさ」を扱うことは、「自然な帰一法」と言える。ここでは、数直線上に倍や乗法の意味を見ることが課題となる。ここで、乗法は、実数の公理との対応から、点を中心とする拡大運動と理解できる。しかし、拡大運動は平面的な広がりの中の方が捉えやすい。そのため、数直線は、念頭における乗除の演算の決定に直接結びつくものとは言えない。

乗法が拡大運動に対応すると考えるとき、拡大運動を制御するために乗法という形式があると捉えられる。このとき、乗法の指導は、様々な拡大運動を観察し、操作する中で、乗法・除法の記号や倍の言葉を対応させ、さらに様々な同種の体験を、記号や言葉に連合することにより、概念をより一般的なものに洗練することになる。その結果、1→b の拡大運動に「b 倍」の言葉と「×b」の演算が、そして、a→1 の拡大運動に「1/a 倍」の言葉と「÷a」「×1/a」の演算が対応し、その対応が、日常的なものとなれば、乗除の演算の決定が念頭で行えるようになる。そして、その乗法・除法を素直に適用した「自然な帰一法」における演算の決定も念頭において可能となる。

(おわりに) 現状の算数教育では、拡大運動は、ほとんど扱われていない。新しいメディアを取り入れながら拡大運動を理解するための授業実践を行い、検証することが今後の課題となる。