

ISSN 2189-0455

教職教育センタージャーナル

創 刊 号

2015.3

神戸学院大学教職教育センター

●目 次●

「教職教育センタージャーナル創刊号」発行に寄せて	学 長 岡田 豊基
教職教育センタージャーナルの創刊を祝って	教職教育センター所長 古田 恒輔

〈論 文〉

学校の活力を生み出す生徒指導とは —— あいさつ運動の教育的効果について ——	芳野 真里	1
子どもの主体性を育む支援の在り方 —— 「ほめ方」と「叱り方」に着目して ——	松田 千穂	17
社会科問題解決学習の授業実践分析 —— 長岡文雄「寄合」の授業を事例として ——	渡邊 幸太	33
適応指導教室と学校の連携	大西 真由	39
教員の質の総合的向上と「地域連携」に関する考察	今西 幸蔵	49

〈そ の 他〉

中学校社会科における読解力向上の研究	別所 健成	63
幼児教育と遊び	山中 嘉人	69
教員採用試験に対する心構え	寺嶋 杏奈	73
憧れの仕事に就いて	横浜市小学校教諭 橋本 智絵	75

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

編集後記

「教職教育センタージャーナル創刊号」発行に寄せて

学 長 岡 田 豊 基

本学では、全学教育推進機構の下、共通教育センター、教職教育センターおよび教育開設センターが設置され、本学の教育の充実を促進しています。このうち、教職教育センターは、教職課程および博物館学芸員課程の教育の質の向上を目的として、2013年4月に設置されました。同年10月には、教職課程の教育の質の向上の手始めとして、元現職の教員が教職課程を履修する学生をサポートする教職教育サポート室(有瀬キャンパス6号館5階)が設置されました。

教職教育センターおよび教職教育サポート室が設置されたことにより、本学における教職課程の様子が大きく変わり始めています。まず、教職課程履修者数が増えています。これまでは、学年が進行するにつれ履修者数が大幅に減少する傾向にありましたが、教職教育センターが設置されて以来、減少するもののその人数は少なくなっています。その結果、他大学を含め、大学院に進学してレベルの高い教職を目指す学生の数が大幅に増えており、また、教員採用試験に合格する現役学生、卒業生の数も増えています。つぎに、教職教育サポート室の利用者が増えています。同室には、教員採用試験や教員養成に関する書籍が数多く配架されており、月曜日から金曜日に日替わりで、小・中学校や高等学校で実際に教鞭をとっていた経験のある実務家教員がサポートを担当し、学生を指導しています。また、同室には模擬教室(633教室)が併設されています。模擬教室では、学生が自主的にグループで勉強をしており、水曜が定例のミーティング、火曜・金曜の5限に勉強会を行っています。ある日の勉強会の内容をみると、教員採用試験で行われる集団でディスカッションすることへの対策として、討論・ディベート・対話の3種をまず区別した上で、「討論は一定の結論を出すことであり、ディベートは説得することである。では対話は？結論も説得も不要な、交流である」という共通認識を持ちながら、体罰をテーマに3種をそれぞれやってみる(しかも司会を交代しながら)という面白い試みをしています。

教員採用試験に合格することは難しく、少子化の傾向がそれに拍車をかけているようです。しかし、小中一貫教育が導入される可能性がある中で、小中一貫の新しい教員免許状の検討もなされていることから、教職を目指す学生の声に応えるためにも、本学における教職教育センターの役割はこれまで以上に重要になっていると思っています。

以上のような状況の下、この度、「教職教育センタージャーナル」を発行することになりました。本ジャーナルには、教職教育に関する有益な論文や貴重な資料・データが掲載され、その結果、神戸学院大学の教職教育の発展に大いに寄与することを期待するとともに、教職教育センター関係各位におかれまして、引き続き、積極的な取り組みをしていただくことを楽しみにしております。

教職教育センタージャーナルの創刊を祝って

教職教育センター所長 古 田 恒 輔

教職教育センタージャーナルは、神戸学院大学における教職教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的な教員養成に寄与することを目的として創刊されました。創刊号には6編の論文が集まりましたが、特に在学中の4年次生や本学の学部を卒業して大学院に通う諸君から投稿いただいたことは、本ジャーナルの特徴として誇れるのではないかと考えています。

発刊の母体たる教職教育センターは2013年4月に組織として発足しました。また、同年10月に元現職の教員が学生の学びをサポートし、学生同士が学び合うことのできる「教職教育サポート室」を6号館5階に作りました。さらに、2014年4月には、教科教育法における模擬授業や、学生の自主勉強に使用可能な「模擬教室」を6号館3階に作りました。これらの組織や設備を学生が主体的に利用し、教職を志す者として切磋琢磨する状況が整いつつあります。

中教審答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』（2012年8月）では、「学び続ける教員」というキーワードが示されています。このキーワードは、養成機関である大学での学びと、現職となってからの研鑽が分断されることなく、教職生活全体を通して教員として成長し続けようというメッセージを含んでいます。大学は教職生活が始まる前の養成段階であり、どういう資質能力を備えた学生を現場に送り出せるかという点で、大きな責任を負っています。この責任を果たすため、教職教育センターを中心に、全学的な体制のもと引き続き学生を支援していきます。

学校の活力を生み出す生徒指導とは

—— あいさつ運動の教育的効果について ——

芳野 真里

Mari YOSHINO

(要旨)

本論は学校の活力を生み出すための生徒指導の一環として、社会性を育てていく上で必要とされるあいさつ運動を取り上げ、学校全体で活性化が図れるような活動の教育的効果について検討することを研究目的とした。ここでは基本的な生活習慣のねらいについて明らかにするとともに、筆者自身の母校が実施していたあいさつ運動の取り組みやその効果を事例として研究した。研究の結果、あいさつ運動の効果をあげるためには、児童生徒の自主性を大切にするという視点に立って、子どもたちと教師間の人間関係の確立と家庭や地域社会と効果的な連携を図ることが必要であることを解明した。その際、道徳や特別活動の目標に関わる共通点に視点を持つこと、児童生徒とよりよい関係を築くために教師に求められる資質を導入すること、家庭や地域に理解や協力を求める必要性があること、さらに問題行動を未然に防止する予防的指導を推進していくことは重要であること等を提示した。

キーワード：基本的な生活習慣、規範意識、自主性、教師の資質、地域連携

はじめに

今日の現代社会では、「社会や生活様式の変化に伴い、「生徒指導」にかかわる課題も多様化、複雑化」¹ し、様々な局面で困難な問題に突き当たることが多くなってきた。遅刻や早退、授業中の学習態度、基本的な生活習慣、服装、人間関係の問題など、日常的な問題に加え、「学級がうまく機能しない状況、不登校や中途退学、いじめや暴力行為等も依然として深刻な状況」² である。また、未成年者の喫煙・飲酒等の問題や、非行の多様化など学校教育や学校生活をめぐる問題は深刻であり、生徒指導上の問題は、多方面に広がっているのが現状である。子どもたちに、分かりやすい授業をすることが、教師の仕事であることは言うまでもないが、授業に向かう姿勢が子どものなかに確立していることが前提としてあるといえるだろう。学校の活力を生み出すためには、学校の中だけにとどまらず、学校外の環境変化に応じた学校改善が重要となる。活力のある学校とは、子どもたちが楽しく学習でき、保護者や地域住民から信頼される学校である。しかし、少子化に伴い、地域の子どものみを地域で育てる教育活動がみられなくなっている。その意味で、生徒指導は学習指導に役立つ重要な役割を担っているといえる。それでは、具体的にどのような生徒指導を行えばよいのだろうか。

1. 生徒指導における基本的な生活習慣の指導のねらい

学校教育においては、学習指導要領に基づき、道徳や特別活動を始め、学校の教育活動全体を通じて、基本的な生活習慣の形成を図るための指導が行われている。特に、小学校段階においては、「基本的な生活習慣や社会生活上のきまりを身に付けること、善悪を判断し、人間としてしてはならないことをしないようにすること」³ の指導に重点を置き、道徳教育において充実を図っている。また、中学校の道徳教育においても、望ましい自己の形成を図ることに関する視点として、「望ましい生活習慣を身に付けることは、心身の健康を増進し、気力と活力に満ちあふれた充実した人生を送る上で欠くことのできないものである。心身を鍛え、調和のある生活をすることは人格形成にも深くかかわる」⁴ とされている。

基本的な生活習慣は、人間のあらゆる態度や行動の基本になるものであり、「人間として最も基礎的かつ日常的な行動の在り方を、自然的、自動的に行うこと」⁵ と定義されている。一般的に、食事、睡眠、排泄などの生存に必要なものや、礼儀作法、規則の尊重など社会生活に必要な条件を満たすものなどが挙げられている。つまり、一人一人が身につけておくことが必要な行動の仕方であると考えられる。日常生活を健康で安全に過ごすために、また家族や友達など周囲の人々と人間関係を維持させるためにも、基本的な生活習慣を身に付けさせることは極めて重要である。学校で指導すべき基本的な生活習慣は大きく分けて以下の3つである⁶。

- ①生命尊重、健康に関すること。
- ②規則やきまりのある生活に関すること。
- ③人間関係づくりに関すること。

「人間関係づくりに関することでは、あいさつ、正しい言葉遣い、意思を伝える、約束

を守る、生活態度など」⁷ が、日常で望ましい人間関係を維持していくために重要であるとされている。

基本的な生活習慣の指導は、児童生徒が自らの行動やきまりの意味と理由を理解し、日常生活において好ましい行動をとれるようになることを目指しているため、「具体的・系統的・継続的に進めていく」⁸ 必要があるとされている。基本的な生活習慣を形成するために、先に述べた3つの内容が学校生活の様々な場面で実施されているが、基本的な指導の流れとして、次の5つに分類される⁹。

- ①基本的な生活習慣（身辺自立、整理・整頓）
- ②対人関係（コミュニケーション能力、相互理解、相互啓発）
- ③集団活動（所属感、役割、自己有用感）
- ④規範意識（自己コントロール、ルールの尊重、自己決定）
- ⑤社会生活（家庭・社会の一員としての自覚）

人間性と社会性を育むことを目的としている規範意識と対人関係については、重点的に取り組まなければならないものとされている。人間は、人との交わりの中ではじめて自分を知り、相手の言葉や相手との関わりを通して自分の存在を感じ、自尊感情が育まれていく。児童生徒に基本的な生活習慣を適切に身に付けさせるためには、指導のねらいを正しく理解し、子どもたちの発達の特徴を把握したうえで、効果的な指導方法を工夫することが求められる。

基本的な生活習慣の指導には、次の5つのポイントがあるとされている¹⁰。

- ①生活上の一定の行為の型を指導する
- ②できるだけ早い時期から具体的・系統的・継続的に指導する
- ③道徳的实践力につなげていくように指導する
- ④自立的行為に発展するように指導する
- ⑤教師は人間性を常に意識し、児童生徒理解に努めながら指導する

基本的な生活習慣の確立は、社会性を身に付けるための基礎となり、児童生徒が習慣として身に付けるべき、もっとも基本となる生活上の習慣である。義務教育段階では、基本的な生活習慣をもとに日常の集団生活を通してルールを守ることの必要性を理解させるとともに、「規律ある行動」¹¹ を身に付けさせることが大切である。

ところで、「社会やその中に存在する集団の秩序を維持するために機能する基準は、社会規範といわれる。」¹² 中学生になると、集団の規律や社会のルールに従い、仲間と互いに協力しながら自分の責任を果たすことで、集団や社会が成り立っていることを理解できる発達の段階にあるといわれている。そのため教師は、学校生活が、規律や社会的ルールを学ぶ場であるという認識に立ち、学習環境の整備や学校内の規律の維持に取り組む必要がある。社会生活を営む上で必要とされるマナーを体験的に習得させていくことが大切である。「規律が習慣化されるということは、規範が内面化されるということであり、価値の内面化が行われるということである。」¹³

学習指導要領第3章道徳の時間の目標では、基本的な生活習慣との関わりにおいて、「道徳的实践力」¹⁴ である内面的な資質を高めるための道徳教育の育成と合わせて実施してい

くように示されている。児童生徒にとって、学級や学校生活における望ましい集団生活や体験的な活動は、日常生活における道徳的実践の指導をする重要な機会と場であり、道徳教育に果たす役割は大きいとされている。具体的には、自分勝手な行動をとらず節度ある生活をしようとする態度、自己の役割や責任を果たして生活しようとする態度、よりよい人間関係を築こうとする態度、自分たちで約束をつくって守ろうとする態度、目標をもって諸問題を解決しようとする態度等は、集団活動を通して身に付けたい「道徳性」¹⁵ である。道徳性は、児童生徒「自らの生き方への関心に基づいて内側から育てられるものである」¹⁶ ため、教師の一方的な押し付けではなく、自律的に考え、行動することのできる主体的な子どもたちの育成を目指していくことが大切であるといえる。このような力を身に付けさせるためには、児童生徒の発達段階に応じて、基本的な生活習慣を確立させるとともに、規範意識に基づいた行動様式を定着させることが重要である。子どもたちが自律心を高めていくためには、豊かな人間関係が大切である。私たちの毎日の生活の中で繰り返される無意識な行動が、きちんとした規律を身につけていくことで、気持ちのいい生活ができ、地域社会とのつながりも円滑なものになっていくと捉えることができる。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、「児童生徒一人一人の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に公共の精神や社会規範を尊重する意識や態度に基づいて、自主的・自律的に判断、行動し、積極的に自己を生かすことができるよう社会的資質や能力・態度を育成していくための援助・指導であり、将来、社会的に自己実現ができるよう自己指導能力の育成を目指すものである」¹⁷ と定義されている。学校生活を営む上で必要な規範意識を育成すると同時に、児童生徒一人一人が公共の精神や社会規範との関連において自己実現を図れるよう、自己指導能力を身に付けさせることが一層大切になってくる。つまり、生徒指導は、教育活動のすべてにおいて、その教育目標を達成していくための基盤となるものであり、児童生徒の人格のよりよい発達を目指すとともに、学校生活がすべての子どもたちにとって有意義で、充実したものになるようにすることを目指すものである。

2. あいさつの重要性とポイント ―現代の子どもたちの周囲を取り巻く環境―

「基本的習慣は、家庭において、ある程度の土台がえられる」¹⁸ とされている。しかし今日の子どもたちの課題として、家族構成の変化、家族関係・対人関係の希薄化、生活様式の著しい変化、教育機能の低下等、家庭状況が変化するなかで、社会性を身に付ける機会が減少し、規範意識が希薄になっていることが指摘されている。そのため、小学校段階から教育活動全体を通して子ども同士が交流する場を与えることが、基本的な生活習慣を身につけるための土台づくりにつながると考えられている。核家族化、都市化がさらに進む中、対人関係を育む環境が子どもたちの周りに少なくなっているのが現状であり、インターネットやテレビゲーム、携帯電話などの情報技術が発展し、普及してきた影響でさまざまな問題が発生し、現代の子どもたちの課題となっている。子どもたちを取り巻くそういった環境の変化の中で、そういった社会的に危険なものに目を向けながら、学校の生徒指導の在り方を考えていくことが大切であるといえる。

そこで注目したのが、誰もが多くの人と毎日交わすあいさつである。社会には、数えきれないほど多くのあいさつがあり、私たちは相手と接するとき、あるいは別れるときに、その言葉を上手に使い分けて、コミュニケーションをとっている。また、小学校や中学校の教室や廊下、あるいは通学路などで「元気に明るくあいさつをしよう」「気持ちのいいあいさつをしよう」「笑顔であいさつをしよう」という掲示物を見かける。ほとんどすべての学校で「あいさつをしっかりとしましょう」と指導され、あいさつの大切さを子どもたちに身に付けさせようと様々な方法で働きかけている。しかし、そもそもどうして多くの学校であいさつ運動が取り入れられているのだろうか。

あいさつを漢字で表すと、「挨拶」と書くが、「挨」という字には、心を開くという意味、「拶」には、その心に近づくという意味がある。あいさつは、「自分の心を開くことで、相手の心を開かせ、相手の心に近づいていく積極的な行為」¹⁹である。また、「複雑な人間関係の中で、自他共に人格の尊厳を認め合い、お互いの人間性をより豊かに実現するための言語、動作」²⁰でもある。あいさつは、他人同士が出会って接するとき、最初に投げかけられる言葉や仕草のことであり、人間関係をスタートさせるためのコミュニケーションの第一歩であるといえる。あいさつはコミュニケーションの基本であり、あいさつを通して、児童生徒の公共心や社会性を育むことは大切であるだろう。あいさつが上手くできないと、相手に対して自分の印象が悪くなってしまい、円滑なコミュニケーションができなくなってしまう。また、自然にあいさつができるようになることは、多くの人と支え合いながら生きている社会の一員として大切なことであり、学校で取り組まれているあいさつ運動は、学校生活全体のマナー向上を目指すための大切な活動であるだろう。

では、あいさつをするとき、相手に好印象を与えるために大切なことはどのようなことなのだろうか。また、あいさつを習慣づけるためには、どのような指導の工夫が必要なのだろうか。

あいさつをするときのポイントは、「(あ) かるく、(い) つも、(さ) きに、(つ) づけて」²¹とされている。まずは、相手にきちんと伝わるあいさつをするために、【相手の目を見て、明るく、元気よく心を込めて声をかける】ことが基本となる。自分ではあいさつをしたつもりでも、小さい声であいさつをするだけでは、相手にきちんと伝わらない。明るい表情でハキハキとあいさつすることによって相手にいい印象を与えるだろう。相手が何かに集中しているときなど、あいさつをしにくい状況に出くわすこともあるが、そのような場合は軽く会釈をするなど、【あいさつは欠かさずにする】ことが大切であるだろう。あいさつは、相手の警戒心を解き、相手の存在を認識しているという姿勢を示すため、相手に好意的な印象を与えられる効果がある。また、あいさつをするタイミングも重要であるといえる。【相手より先に、率先してあいさつをする】気持ちが大切である。相手があいさつをしたら、自分もすればいいというのではなく、自分から進んでする気持ちを強く意識することが大切である。「もし相手があいさつを返してくれなかったらどうしよう」と不安になり、あいさつが人間関係を築く上で大切なものであると頭ではわかっている、なかなか実行できない人は多くいる。しかし、自分から進んであいさつをすることで、印象がよくなるだけでなく、相手との会話がスムーズに続けられるだろう。また、あいさつは、【いつ

でも、どこでも、すべての人に対してする】ことが大切である。あいさつに応えてくれない相手でも、あきらめずに続けていれば、いつか相手に届き、必ず返してくれるようになるだろう。あいさつは相手のためでもあるが、何よりも自分の気持ちを高める作用があるため、自分がその日一日を元気に過ごすために大切な行動でもある。一人一人があいさつを自分から進んでするようになると、学校全体で取り組む元気なあいさつや声かけは、学校の雰囲気が明るくなり、学校全体に活気を生むことの効果につながるだろう。

3. 実際のあいさつ運動の取り組みとその教育的効果

子どもたちが健やかに成長していくためには、適切な運動、バランスのとれた食事、十分な休養・睡眠が大切である。また、そうした基本的な生活習慣に加えて、時間や約束を守るといった社会的ルールを守るといった社会的習慣を身に付けることは、生涯を通じて大切なことである。人と人が出会ったとき、最初に投げられる言葉があいさつであり、1日を通して、私たちは何度もあいさつを交わしている。これまで、相手に好印象を与えるためのあいさつのポイントについてみてきた。では、あいさつ運動をすることで、どのような効果や効用が表れるのだろうか。そもそも、あいさつ運動をする利点はどのようなことなのだろうか。以下は、筆者自身が母校へ教育実習に行っていたときの体験談である。

かつて筆者が通っていた母校は、下は中学1年生から上は高校3年生まで、各学年3クラスずつあり、全部で18クラスの中高一貫校だった。筆者がまだ在学していた頃は取り入れられていなかったが、教育実習で久しぶりに母校に帰ってみると、「おはよう運動」という新たな活動に生徒たちが意欲的に取り組んでいた。この活動は、学年クラスごとに毎日交代制で、朝正門の近くに一列に整列して、出勤や登校してくる教師や生徒と大きな声であいさつを交わすというものだった。「おはよう運動」には、生徒たちばかりではなく、校長先生をはじめ、生徒指導の先生、担任の先生や副担任の先生も一緒になって取り組んでいた。あいさつをされた生徒たちの反応をみていると、突然たくさんの生徒たちに大きな声であいさつをされ驚く生徒、少し照れながらあいさつをする生徒、そのクラスの生徒や先生に負けないくらい大きな声であいさつを返す生徒など様々だった。筆者自身実習生ということもあり、毎朝早めに登校していたため、その場で実際先生や生徒と直接あいさつを交わすことはなかったが、職員朝礼前には、その日の「おはよう運動」担当のクラスの生徒が正門に大勢集まり、登校してくる生徒にあいさつをしている光景を校舎の中から毎日見ていた。授業の準備や朝礼などで、残念ながら少しの間しか見ることしかできなかったが、生徒同士が大きな声であいさつしている姿を見ていると、生徒から元気をもらえているような気がした。その活動が気になり、後日その取り組みの目的について、実習担当の先生に尋ねてみたところ、基本的な生活習慣の確立と規範意識の向上を目指して、学校を活気づけるために行われていた。毎日各学年、クラスごとに、「大きな声に心をこめて明るいあいさつ」を目標に、「おはよう運動」というあいさつ運動をするようになったとのことだった。学級委員長を中心に、登校してきた生徒から一列に整列して、生徒同士生き生きした表情に大きな声であいさつを交わしていたのはとても印象的だった。

中高一貫校の長所の1つとして、異年齢の生徒との交流ができることがあげられる。しかし実際は、体育祭や文化祭など学校行事のなかだけに限られているのが現状であった。そのため、毎日交流ができる「おはよう運動」は、先輩後輩関係なく、学年を超えて毎日活動できるものであった。生徒同士の人間関係をより豊かなものにするために、とても効果のある取り組みであるといえる。学級や学年を超えた生徒相互の心の交流を図り、よりよい人間関係を深め、学校の生徒の間に所属感や連帯感を高めていくことは、学校生活を充実していく上で大切なことである。

以上のように筆者の母校では、生徒指導の充実に向けて、毎朝クラス単位で「おはよう運動」が取り組まれていた。あいさつ運動を通して学校を明るくしようと、学校全体で活性化を図っていた。あいさつ運動の効果として、主に次の3つがあげられると考える。

1つ目が、あいさつをする側もされる側も気分がよくなるだけでなく、お互いの人間関係が豊かになることである。あいさつをした自分も気持ちよくその日1日をスタートできるが、あいさつをされた人も、またそれを聞いた人も気分がよくなる。今思い出してみると、筆者が小学生のときには、毎朝登校時に、旗当番の保護者の方や地域の見守り隊の人が通学路で「おはよう」「いってらっしゃい」と声をかけてくれていた。また中学校に入学してからは、校長先生が毎朝欠かさずに、正門の近くに立って生徒一人一人に「おはようございます」と声をかけてくれたり、先生方が交代で通学路に立って「おはよう」とあいさつをしてくれたり、生徒が登校してくるのを見守ってくれていた。筆者自身の学生時代を振り返ってみると、自分からあいさつをすることの方が少なく、相手からあいさつをしてくれることの方が多かった気がする。しかし、あいさつをされると、自然に自分の口からもあいさつができ、沈んだ気分の日でも多少落ち着いた気持ちを取り戻せるようになり、頑張れるような気分になった。あいさつは短い言葉であるため、場合によれば交わす時も一瞬であるが、心を元気にしてくれる不思議な言葉である。あいさつからの交流を通して、教師と児童生徒、あるいは子どもたち同士の人間関係が豊かになるだけでなく、お互いの距離を縮めることができ、親近感や連帯感を持つことにつながる。クラスや学年の友達ばかりではなく、先輩後輩ともお互い顔見知りになり、横とのつながりだけでなく、縦とのつながりを持つきっかけになるだろう。また児童生徒同士だけではなく、先生と子どもたち同士の間や、先生同士の間でも、日常的にあいさつが飛び交うようになれば、活気ある明るい学校になっていくはずである。あいさつ運動は、「生きる力」²²に掲げられている目標の一つである、豊かな人間性を育む取り組みであるといえるだろう。

2つ目が、顔色や声の調子、表情や目線などを見て児童生徒の状態の変化に気づくことができるため、体調や服装等の確認など、教師は子どもたちの状況を早期に把握する機会になることがあげられる。あいさつ運動を実施するなかで、児童生徒の心のサインを受け止め、早期発見・早期対応が期待でき、問題行動の未然防止や早期解決につながるだろう。教師の取り組み方次第で、子どもたちへの観察意識が高くなり、日常生活における生徒の観察が細かく行えるようになるだろう。特に、筆者自身の学校では、服装の乱れについて、「制服を着ていることは、学校の看板を背負っているのと同じことである」と多くの生徒が

よく指導を受けていた。「地域から信頼される学校」の実現のためにも、あいさつ運動を通して、生徒指導を強化する効果が期待できる。

3つ目が、あいさつをすることが習慣になってくると、学校の中だけに限らず、学校外でも地域の連帯感を高めることができ、児童生徒にとって明るく安全で住みやすい地域社会になるという点である。あいさつをすることで、地域に住んでいる人と子どもたちがお互い顔見知りになり、気にかけてくれるようになるだろう。地域社会の結びつきを強めていけば、人と人とのつながりが深まるばかりではなく、犯罪者を地域に寄せ付けない安全対策にもつながる。子どもたちにとっても、あいさつ運動を通して地域住民と話すきっかけをつくり、触れ合うことは、社会の一員としての自覚を深めることにつながる。

体験談に戻るが、「おはよう運動」は参加したい生徒を中心に行われているボランティアだった。しかし、どの学年クラスもほとんどの生徒があいさつ運動に参加していたため、学校全体に向上心と連帯感が育まれ、学校への帰属意識が高まっているような気がした。クラス全員で協力しようと、多くの生徒があいさつ運動に参加しようとする姿勢が見られ、自分たちの役目を自覚し行動できるようになっていた。自分たちの学校を自分たちの力で良くしていこうと、あいさつ運動に自主的に取り組んでいたのはとても印象的だった。全校生徒で取り組めるあいさつ運動は、異年齢集団が交流できる活動でもあるため、子どもたちがお互いに学校の仲間同士認め合い、信頼関係が深まっていくだろう。筆者自身の学校では、クラス意識を高めることを目標に掲げ、クラス対抗で朝のあいさつ運動に取り組んでいたため、生徒の行動を変えるきっかけとなり、取り組みを充実させていたように感じた。クラスの全体人数のなかで、あいさつ運動に参加していた生徒の数や声の大きさ、表情の明るさなどを各クラス毎回記録し、一通りすべてのクラスがあいさつ運動に取り組んだ後で、その結果を全校に公開しているため、記録更新を目指して、生徒同士がより積極的に取り組むことができている、生徒全体の意識が高まっていたように感じた。あいさつ運動に参加することで、生徒の間には連帯感が生まれ、場合によっては、遅刻をしようとする生徒の数を減らすことができるという効果も期待できるかもしれない。何より生徒自身、自分たちの学校が活性化している様子を実感できるだろう。筆者が登校していた時と違って、大きな声であいさつをする声が学校全体に響き渡り交わされていたので、とても明るくにぎやかな朝だった。

生活様式が多様化し、特に地域でのつながりが築きにくくなっているなか、地域や学校、家庭であいさつを積極的に行っていくことは、コミュニケーションを行い、顔見知りの関係を築くきっかけとなるだけでなく、防犯の面など安全面からも有効な取り組みであるといえる。学校は児童生徒にとって1日の大半を過ごす場であるため、安心できる場であるなければならない。そのため、子どもたちの自主性を大切にしながらも、学校の先生や地域の大人が率先して、大きな声であいさつをしてお手本になるということは、子どもたちが豊かな人間関係と住みやすい生活環境を築くために大切なことであるといえる。児童生徒の社会性やよりよい人間関係を育む取り組みは、問題行動の未然防止につながるだろう。「おはよう運動」では、生徒が自発的・自主的に生徒同士の交流を深められるように、全校

一丸となって学校を活性化させる強い意志を持って活動すること、また、各学級の担任・副担任が各クラスのあいさつ運動に参加することを目標としていた。クラス対抗における取り組みへの工夫が生徒に自信を与えていた。あいさつ運動を通して自主的・自発的な活動を体験し、社会性を身に付けることにより、あいさつ運動以外の場面でも望ましい人間関係が構築され、学校生活の様々な場面で意欲的に行動するきっかけにつながるだろう。

4. あいさつ運動において教師に求められる資質

これまで実際のあいさつ運動での取り組みから、その効果についてみてきたが、あいさつだけではなく、時間を守る、食事をきちんととる、整理整頓をする等の「基本的な生活習慣は、さまざまな生活の場において、大人や他者とのかかわりの中で、発達の段階に応じて身につける」²³ ものである。特に、学校で一日の大半を子どもたちと過ごす教師には的確な児童生徒理解を基盤に、児童生徒が好ましい人間関係を構築できるための環境づくりが求められるが、子どもたちが自らあいさつができるようにするために、教師はどのような姿勢・配慮が必要なのだろうか。

まず1つ目に、今回の「おはよう運動」に生徒が積極的に取り組んでいた活動の様子から分かるだろう。「おはよう運動」には、生徒だけではなく、各学級の担任の先生や副担任の先生も一緒になり、生徒に対して曖昧な態度を取らず、毅然とした態度で生徒と参加していたからだと考える。取り組みの基盤となったのが、教職員の学校に活気を取り戻したいという強い思いからであり、教職員も生徒と一緒にあいさつ運動に参加することで、生徒が自ら参加する成果を上げる要因となった。子どもたちが自主的、実践的に活動するためには、教師自身が児童生徒のお手本となって、適切な指導・助言をすることが必要であり、職員間の協力体制が重要になってくる。自主的・実践的な態度とは、「望ましい人間関係」²⁴ を主体的に形成し、「学級や学校づくりに参画するとともに、生活の中で起こる様々な問題や課題について積極的に取り組み、解決していこうとする態度」²⁵ である。

教師自身が子どもに心を開き笑顔で、あいさつできる人間であることが肝心である。クラスの児童生徒は、受け持っている学級担任の影響が色濃く投影させるため、教師も「指導者」としての姿だけではなく、今日一日をともに過ごす「仲間」として、子どもたちと活動することが大切になってくるだろう。今回のあいさつ運動は、生徒にとって学校がよりよく過ごせる場になるようにするため、学校の現状や課題について基本的な考え方を学校の教職員が整理し、全教職員の間で共通理解が図られていたからこそ、うまく成り立っている取り組みであるといえる。

2つ目は、授業で児童生徒同士が関わり合う時間を多く持たせることである。筆者自身スクールサポーターの活動で、現在小学校でボランティア活動をしているが、授業の補助につかせてもらうとき、筆者が教室に入ると毎回クラス全員であいさつをしてくれる高学年のクラスがある。そのクラスの授業風景を観察していると、授業の中で子どもたち同士の関わり合いを重視していることに気付いた。確かその日は算数の授業であったが、担任が板書した問題を一回自分で解いた後、クラスのみんなでその課題を解決したり、自分の意見を述べたりする活動が多く取り入れられていた。他にも、分からない友達がいると教

えてあげるなど、困っている友達を助けてあげている姿も見られた。低学年のあるクラスでは、朝の会で健康観察をする時間に、子ども同士が順番に友達の名前を呼び合いながら活動していた。担任が児童の名前を読んで、健康状態を確認するのが一般的であると思うが、子ども同士で確認し合っていたのが新鮮だった。「〇〇さん」「はい元気です。〇〇さん」「はい元気です。〇〇さん」…という流れで、先生のタンブリンのリズムに合わせながら、元気よく楽しそうに友達の言葉に応える姿は印象的だった。こうした授業の中での経験を通して、子どもたちは他者を意識した考え方や行動が身に付いていくだろう。相手の存在を認めることで、はじめてコミュニケーションが成り立つものであり、あいさつは相手の存在を認める言葉であるといえる。授業では、教える・教わるという関係だけではなく、友達と一緒に課題を解決する活動を授業の中に多く取り入れていくことが大切になってくるだろう。授業の中で、子どもたちが友達の良さや優しさを実感できるような雰囲気にしていくことが教師には求められる。相手の立場に立った行動ができること、お互いの考えの違いを尊重し、相手の話を聞くことができることなど、人との関わりを大切にしたい授業内容が大切である。また、子どもたち一人一人の存在を大切にするという意識を持つことが必要である。友達からも自分は大切にされているという感覚を子どもたちに持たせ、自分と相手を大切にする気持ちを育てていくための指導の工夫が求められる。

3つ目は、「リフレクション（内省）」の時間を子どもたちに与えていくこと²⁶である。一日の行動を振り返らせることで、自分を意識する時間をつくることが大切である。自分を意識することで、子どもは客観的に自分を見つめることができるようになり、他者から自分がどのように見られたのかを意識できるようになる。筆者自身、実際中学校の朝のホームルーム活動で行っていたのが、黙とうである。その日一日をどのように過ごすのか、自分の気持ちをみつめ、整理する時間があった。一日のはじまりである朝礼や終礼の時間に自分をみつめる時間をとったり、あるいはホームルームの時間にクラスでの生活を見直すための機会をつくったりするなど、子ども同士で話し合う時間を設けることが必要になってくるだろう。

教師にとって、あいさつを習慣として児童生徒に身に付けさせることは大事なことではあるが、子どもの心の成長なしには長続きしないものであるため、強制的にさせるのではなく、多様な児童生徒の心情を十分に理解しながら、柔軟で丁寧に対応できるように指導力の向上を図っていく必要があるだろう。以上のことを踏まえると、あいさつを含め基本的な生活習慣を身に付けさせるには、早期からの対応が効果的であり、小学校・中学校・高等学校のそれぞれの段階に応じた適切な指導が大切になってくる。また、活動の目的意識や活動の方向性などが、時間の経過とともにしだいに希薄化してくる傾向があるが、教師は活動の原点を常に見失わないように再度確認する必要がある。全教職員が指導方針について共通理解をするとともに、お互いに協力する姿勢が何よりも大切であるだろう。学校では、様々な教育活動が行われているが、それらはすべて学校の教育目標を達成するための活動である。そのため「教育目標を理解し、自分の役割とその分担を自覚して目標の達成に貢献しようとする全教師の意欲を高めていく」²⁷ 必要がある。子どもたちを取り巻く社会や家庭の環境が変化しているなか、「問題行動等の発生を予防し、児童生徒の健全な

成長・発達を促す学校全体の生徒指導体制²⁸づくりが一層重要になっている。」²⁹ 学校教育の充実を図るためには、全教員が協力して、その教育目標の達成に向かって努力を続けることが欠かせないだろう。生徒指導体制を確立し、指導の一貫性と継続性を重視し、厳しくとも温かい毅然とした指導を進めることにより、保護者からの信頼が高まるとともに、子どもたちが落ち着いて学校生活を送れるようになり、問題行動の発生件数も減少させることにつながるだろう。

5. 学校と地域や家庭との効果的な連携を目指して

学校生活が子どもたちにとって充実した楽しいものになるためには、「教師と児童生徒との信頼関係が不可欠」³⁰ であり、子どもたち一人ひとりが集団の中で見過ごされる存在ではなく、一人の人格として認められ、また理解されなくてはならない。あいさつ運動は、その1つの取り組みとして多くの学校で取り入れられている。あいさつは、人とかかわりを円滑にし、また豊かにもしてくれる。あいさつをすることで互いの緊張感を和らげ、心を許し、安心し合える雰囲気をつくり出すことができる。これまで、あいさつに対する教員の指導の仕方について学校環境を中心にみてきたが、あいさつが自然にできるようになることに絶大な影響力を持つのは家庭環境でもあるだろう。児童生徒を取り巻く社会環境が急激に変化し、子どもたちの悩みや不安も大きく変化している中、子どもたちの生活指導は学校だけで十分に担いされるものではなく、学校と家庭などの理解と協力が欠かせないだろう。家庭・地域との連携を推進していく必要があり、学校の教育方針や教師の指導と家庭や地域の人々との教育に対する考え方との間に対立があったのでは、効果を期待することはできない。学校は家庭や地域と関係を築くためにどのように行動すればいいのだろうか。

まずは、生徒指導の基準や指導内容の方針を保護者に知らせることが、学校と家庭の連携・協力につながるだろう。子どもたちの生活習慣や規範意識については、家庭の影響力が大きいので、保護者の理解や協力を得るように取り組んでいくことが必要である。特に保護者の理解を得るためには、学校がどのような基本方針をもっているのかを保護者の側もよく知っておくことが前提として大切である。しかしその時に、一方的に学校の方針を伝えるだけではなく、学校側は、保護者や地域の人々の意見や考えも十分に出してもらい、取り入れられるものは最大限に取り入れ、改善していく姿勢を持つことが肝心である。また、取り組みの実態を知らせることが大切である。その基本方針に基づいて実際に生徒指導がどのように行われているのか、その取り組みについて児童生徒がどのように受け止めているのか、そしてその中からどのような問題点が浮かび上がってきているかなどについて情報を提供することが必要である。明るい学校づくりを推進するためには、学校内での行動のみではなく、学校外での問題行動の実態を把握する必要があるため、保護者や地域の人と密接な連絡をとり、理解を深めるような働きかけをすることは重要になってくる。家庭や地域社会と連携するためには、基本的な生活習慣に関する学校の指導方針や指導の実態を、保護者や地域の人に明らかにする必要があるため、学校だより、学年だより、保健・給食だよりなどの学校からの通信から、基本的な生活習慣の形成をめざす学校の指導

方針を知らせ、家庭との協力を強化し、地域社会の協力を得ることが求められる。日頃から家庭への連絡を丁寧に行い、学校と家庭が相互に協力して児童生徒の問題行動に対応することが大切であり、安全で安心な学校づくりを幅広く進めていくためには、学校、家庭及び地域が連携した取り組みが必要になってくるだろう。

6. あいさつ運動における今後の課題 日常のあいさつが持つ力と意味

急速に社会が変化していく中で、日常生活の中でも、パソコンやスマートフォンなど容易に相手とコミュニケーションがとれる便利な道具が普及してきた。しかし、それらと向き合う時間が生活の大部分を占め、多くの人が直接人と接しコミュニケーションをとる機会が減ってきているのが現状ではないだろうか。よりよい人間関係づくりを目指し、豊かな人間性と社会性を育むため、児童生徒の自主性を大事にして取り組むあいさつ運動など、子どもたちの心を育て、暴力行為やいじめなどの問題行動を未然に防止する積極的な生徒指導を推進していくことは重要であるといえる。特に近年、いじめに関する問題行動が発生する傾向があるが、その要因の1つとして、相手のことを理解するなどの思いやりの不足等が考えられる。思いやりや規範意識を育み、問題行動を未然に防止する取り組みを一層進めていくことが重要であるといえる。

あいさつという言葉に直接的な意味はなく、誰もが特に意識せず毎日自然に交わされるものであるため、あいさつを通した一回一回の働きかけの力は本当に小さいものであるかもしれない。しかし、あいさつは相手とのコミュニケーションを取る上で、欠かすことのできない話し始めのきっかけをつくってくれるものである。相手の存在を認め、信頼感や安心感を与えることのできるあいさつは、社会に出てからも大切な習慣であることは間違いないだろう。自然にあいさつができるようになることは、社会を構成する一員として大切なことであるということ、小学校の段階から気持ちのよい明るいあいさつや、時と場合をわきまえた言葉遣いが自然にできるように、身に付けさせ指導していくことが求められる。しかし、児童生徒のなかには、生まれつき社会性が低く、コミュニケーションが苦手な子どもたちも存在するということを忘れてはならない。その子どもに応じて柔軟に指導することが大切である。あいさつが溢れる学校にするためには、もちろん大人が習慣として子どもたちに身に付けさせることも大切であるが、強制的に指導するのではなく、子どもたちが自ら実践して「なぜあいさつが必要なのか」「あいさつをするとどのような効果があるのか」などを、自然に感じ取ってもらえるような環境にしていくことが、何より大切であると感じる。

ところで雑誌の記事（今西 2014：12）に、コミュニケーションの理解に関する理論の一つに交流分析という興味深いものが挙げられていたので、ここで紹介しておきたい。コミュニケーションは、言語的なものと非言語的なものに分けられるが、交流分析では、人の心の働きを五つに分けて分析していて、以下の表は、心の五つの働きと非言語的メッセージの関係をまとめたものである。

表 心の5つの働きと非言語的メッセージの関係

声・声の調子	姿勢・動作・表情
断定的、責める、問いつめる、侮辱する、押しつける、強い口調	すぐに批判する、けんか腰で話す、手で机をたたくなど威嚇する、見下げる、特別扱いを要求する
やさしい、安心感、共感的、同情的、あたたかい、やわらかい、はげます	手をさしのべる、保護的な態度、ほほえむ、ゆっくり耳を傾ける、気づかいのある、同じ目線になる
落ち着いた、低い声、淡々とした一定の音調、はっきりとした口調	冷静に行動する、よく観察する、じっくり考えをまとめる、相手の目を見て話す、公平、対等な態度
開放的、大きな声、のびのび、自由に、感情的、明るい、楽しそう	自由な感情表現、大げさな身振り、活発に動く、よく笑う、楽観的に、リラックスした、気楽にものを頼む
ぼそぼそ、ぐずぐず、おどおど、遠慮しがち、反抗的、恨みがましい	相手をまともに見ない、気をつかう、機嫌をとる、ため息をつく、同情を誘う、挑戦的

出典 今西一仁 2014 「あいさつの持つ意味と力」『月刊学校教育相談』 2014年12月1日号 p12

人と人がコミュニケーションをとるとき、言葉によるメッセージの他に、「声の調子や話し方、動作、身振り、間の取り方など」³¹、非言語によるメッセージも相手に伝わるとされている。伝える側は伝えた言葉を意識するが、伝えられた側は言葉以外の部分に強く影響を受けると言われている。つまり、「コミュニケーションでは、言葉として何を伝えたかということだけではなく、何が伝わったかという点も重要」³²になる。あいさつの質を高めるためには、自分自身が表しがちな非言語的メッセージをチェックし、意識してみることも必要であるだろう。

おわりに

これまで学校生活をより充実したものにするために、あいさつ運動を取り上げ、その教育的効果についてみてきた。基本的な生活習慣の確立も求められる生徒指導は、実際の指導の場面では、児童生徒の集団を対象とすることが多い。しかし、最終のねらいは、その中の個人個人にある。これからの生徒指導は、子どもたちの発達状況や周囲の環境の変化に応じて、「さまざまな手だてを柔軟に用いて支援していくことがますます求められる。」³³ただ闇雲に行うだけではなく、一定期間で目標を掲げ、様々な手段や方法を試み、実践していくことが大切である。また、教師は子どもに強制するのではなく、子どもたちの心に火をつけて、児童生徒が自分たちで工夫し、自発的、積極的に実践しようとする態度を育てていくことが重要である。児童生徒一人一人が、様々な集団や社会の一員として生活しているが、「この中で各自の果たす役割は何か、また自分はどのような責任を果たさなければならないのかを自覚することは、集団全体の発展にとっても、個人の成長にとっても、将来社会人として自立していくためにも大切なことである。」³⁴教師のその活動に対する児童生徒の発達段階に応じた効果的な工夫の仕方次第で、子どもたちの取り組み方も変わってくるだろう。

教師と児童生徒の人間関係がよく、生き生きと活動できるということも大切であるが、子どもたちにとって学校が充実した場になるためには、校舎そのものや校舎を取り巻く様々な物理的な環境による影響も見落とすことのできない要素の一つである。学校教育

は、集団での活動や生活を基本とするものであり、学級や学校での人間関係の在り方は、児童生徒一人一人の人格を望ましい方向に完成させるための健全な成長と深く関わっている。そのため、好ましい人間関係を基礎に豊かな集団生活が営まれる学級や学校の教育的環境を形成することは、生徒指導の充実の基盤であり、生徒指導の重要な目標の一つでもある。筆者自身の母校では、生徒たちが学校への愛着を持つことができるように、毎週木曜日の朝礼の時間に、各クラス教室で全校一斉に校歌を歌う時間があった。学校が活性化していくためには、子どもたちと教師とが学校に愛着を持つことに重要な意味があると考ええる。教師と児童生徒が学校の環境に工夫を凝らし、その充実に向けて努力していけば、子どもたちにとってクラスや学校がより充実した明るく楽しい場になることにつながり、また学級や学校の環境の改善を図ることは、生徒指導を推進していく上でも大きな役割を果たすものである。

注・引用文献・参考文献

- 1 広岡義之編 2013 『現場と結ぶ教職シリーズ6 教育実践に役立つ生徒指導・進路指導論「生徒指導提要」に触れつつ』 あいり出版 p.103
- 2 文部科学省国立教育政策研究所 2008 『生徒指導資料第3集 規範意識をはぐくむ生徒指導体制—小学校・中学校・高等学校の実践事例22から学ぶ—』 生徒指導研究センター p.2
- 3 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 総則編』 ぎょうせい p.24
- 4 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 道徳編』 日本文教 p.40
- 5 文部科学省 1985 『小学校における基本的生活習慣の指導 望ましいしつけの工夫』 大蔵省 p.6
- 6 犬塚文雄編 2006 『社会性と個性を育てる毎日の生徒指導』 図書文化 pp.32-33
- 7 前掲書6) p.33
- 8 前掲書6) p.34
- 9 前掲書6) p.33
- 10 前掲書6) p.36
- 11 集団の統合と維持のため、守られなければならない行動様式。神保信一 原野広太郎編 1982 『規律の内面化を図る生徒指導・相談』 ぎょうせい pp.148-149
- 12 前掲書11) p.148
- 13 前掲書11) p.149
- 14 内面的な道徳的实践力が基盤にならないものであり、道徳的实践力とは、人間としてよりよく生きていく力。前掲書4) p.32
- 15 人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすもの。前掲書4) p.16
- 16 前掲書4) p.35
- 17 前掲書2) p.4
- 18 前掲書6) p.32
- 19 「挨拶とは ビジネスマナーガイド」
(2014年12月4日取得、http://www.tisyk.com/2009/06/post_67.html)
- 20 前掲書6) p.36
- 21 「いつもの挨拶で好感度アップを—ビジネスマナー・ガイド—」
(2014年12月4日取得、<http://biz/100aisa/02222324.html>)
- 22 確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視するものであり、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに強調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などである。前掲書3) p.19

- 23 前掲書 1) p.95
- 24 豊かで充実した学級生活づくりのために、生徒一人一人が自他の個性を尊重するとともに、集団の一員としてそれぞれが役割と責任を果たし、互いに尊重しよさを認め発揮し合えるような開かれた人間関係。文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 特別活動編』 ぎょうせい p.25
- 25 前掲書25) p.25
- 26 坂内智之 「子どもの心の成長があいさつを創る」『月刊 学校教育相談』 2014年12月1日号 p.17
- 27 文部科学省 1975 『生徒指導の推進体制に関する諸問題 ―中学校編―』 大蔵省 p.2
- 28 生徒指導部など校務分掌の組織、学級担任や学年の連携、学校全体の協力体制、組織内のリーダーシップやマネジメントの状況、メンバーの役割分担と意欲、学校と保護者との関係性、さらには関係機関等との連携など、各学校の生徒指導の全体的な仕組みや機能。前掲書 2) p.12
- 29 前掲書 2) p.12
- 30 前掲書 1) p.8
- 31 今西一仁 2014 「あいさつの持つ意味と力」『月刊学校教育相談』 2014年12月1日号 p.11
- 32 前掲書31) p.12
- 33 前掲書 6) p.24
- 34 前掲書25) p.9

子どもの主体性を育む支援の在り方

——「ほめ方」と「叱り方」に着目して——

The concept of support to foster children's identity Focusing on “Praises” and “Reproofs”

松田 千穂

Chiho MATSUDA

(要旨)

本論文の目的は、指導者による言葉がけ、特に「ほめ」と「叱り」に着目し子どもの主体性形成のための支援の在り方について一考察を示すことである。その前提として、まず「現代のこどもの状況」「教育課程の変遷と主体性」の2つの観点をもとに、今日における生徒指導の現状と課題について概観を行った。次に、研究対象である子どもの主体性の基本的概念を学習指導要領における記載をもとに明確化した。これらを踏まえた上で、主体性を育む「ほめ方」「叱り方」を、筆者自身の経験談を具体例として取り上げ、それぞれの言葉がけがもつ役割についての考察を行った。その結果、「ほめる」「叱る」という指導者による言葉がけが、子どもの主体性形成（内発的動機づけ）に影響を与えること。「ほめる」「叱る」ことが主体性形成に及ぼす効果とそのリスク。また、主体性を育む支援の在り方として指導者と子どもの間における共通理解をもつことの重要性が明らかになった。

キーワード：主体性、言葉がけ、ほめ方、叱り方、共通理解、生徒指導

はじめに

社会が日々めまぐるしい変化を遂げている現代、物質的な豊かさや便利さが進む一方で子ども達の中に、無気力、無関心、受身的な態度など消極的な生き方が目立つようになってきている。このことは、子どもが本来もっている“主体的に生きる力”が弱くなっていることを表し、今日の教育的課題の1つである「将来の夢がもてない」子どもの増加にも影響していると考えられる。

そこで学校教育においては、子ども自身が生涯学習の基礎を築いていくことができるよう、自ら学び自ら行動する力としての「主体性」を中核に据えた指導が求められている。

これらのことを踏まえ、本研究は子ども（小学生・中学生）と大人（指導者）との関わり観点から行う。特に、「ほめ方」と「叱り方」に着目し、筆者自身の体験談を踏まえ、子どもの「主体性形成」に繋がる支援の在り方について明らかにしていく。

1. 生徒指導の現状と課題

1-1. 子どもたちの生活の現状と主体性

近年における経済の成長、情報化システムの急速な発展と情報量の増加、地域社会や家族関係の希薄化、教育環境の変化など、わたしたちは急速な社会変化、行き先不透明な社会の中で様々な課題を抱えながら生きている。こうした環境の変化は、子ども達の生活にも大きな影響を及ぼし、特に学校現場においては、いじめや不登校、学級崩壊などの解決すべき問題が多く持ち上がっている。不安や劣等感、攻撃心や自尊心が激しく対立し、心理的葛藤が起こり、自分を押しえられなくなっている子どもが増加しているのである。こうした状況のもと、子どもたちは日々多くのストレスを抱え、自ら考え、自ら行動できる基盤としての自分らしさ、言い換えれば「主体性」を十分に発揮することができない現状におかれている。そのため、現代社会において、子どもも大人も自分を見失わない「主体性」と、能動的に働きかけていく社会性を身につけること、絶えず更新される知識や技術を主体的に選択し、吸収していくことが必要となってきたのだ。そこで、学校教育においては、学校段階を問わず子どもの「主体性」を生かす教育活動を進めることが解決すべき重要な課題となってきた。

筆者は、平成25・26年度の夏休みに学童保育の支援員として小学生と接し、たくさんの習い事を行い、課題に追われ、とても忙しい毎日を送っている児童や、家族との関わりが少なく多様な面で我慢することを強いられている子ども達の状況を知り、驚き、心を痛めた。もちろん、そのような背景をもちながらも、日常生活においては活発で自分の意見をはっきりと言い、多様な人間関係を構築し、積極的にものごとに取り組むことができる子ども達も多い。しかし、小学生でありながら疲れた表情の児童らを見ることも多々あった。さらに、「親がほめてくれない」、「何をしてもあまり喜んでくれない」などと不満を口にしている児童さえみられた。

これらの事実は、子どもが本来的に自らの内にもっている“主体的に生きる力”が弱くなり、自ら選択し、行動に移すことが困難なものとなっていることを示していると考えられる。主体性とは、単に積極的に行動したり、ただ心のおもむくままに能動的に活動した

りすることではない。自分なりのめあてや目標を持って、その実現にむけて取り組んでいくことである。

山極、無藤（1998）は、『主体性』とは『主体』が他と関わっていく中で現れてくる性質としての属性¹ であると考えている。この考えを踏まえると、子ども達の主体性の発揮を阻害する要因として、周囲の環境や他者とのかかわり、つまり人間関係をあげることができる。ここで、子どもの成長に直接かかわる大人や教師が、1人ひとりの子どもの主体性や個性、人権や自己実現欲求に対してどのように考え、受け止め、育てようとしてきたかということが問題となる。主体性とは個人の存在（主体）に必然的に伴うものであるため、過度のストレスなどの阻害要因を取り除くことで、主体性も回復し、本来持っているその子らしい「生きる力」をとり戻すことができ、周囲の環境にも積極的に自分らしく主体的にかかわっていくことで、よりよく適応していくことができるのではないかと考えられる。

近年日本においては、子どもが自ら考え行動できる「生きる力」を目標とした教育が大きく唱えられ、自らに主体的に学ぶ子どもの育成が大きな目標として掲げられている²。文部科学省によると、「生きる力」とは「知・徳・体のバランスのとれた力」とであると定義され、これを育成する意義として「変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな心、健やかな体の知・徳・体をバランスよく育てることが大切だ」³ ということがあげられている。ここで、「生きる力」を構成する3つの要素について整理しておく。

「確かな学力」：基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力。

「豊かな人間性」：自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性。

「健康・体力」：たくましく生きるための健康や体力。

これら3つの力の育成を、教育活動を通して行うことが求められている。しかし、主体性を育成するための「他者」との関わりは、学校現場における教員との関わりだけではなく、家庭や地域社会における様々な人との関わりも大変重要である。特に主体性は、コミュニケーションを通じた関わりの中で形成されと考えられる。核家族の増加や情報化社会の進展とともに人間関係の希薄化が問題視されている現代、子ども達の主体性を育む教育の在り方について見直す必要があるといえる。

1-2. 教育課程の変遷と主体性

子どもの主体性を大切にする教育の必要性については、戦後半世紀の教育改革の過程で常に言われてきたことである。ここでは、『小学校学習指導要領解説 総則編』における「学習指導要領等の改訂の経過」から教育課程の変遷の中での主体性の取り扱いについてみていく。

○昭和20年代の改定

生活を営む力や問題解決の能力・態度を、生活経験を通じて育てる。

全教科を通じて、戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏った傾向もみられた。

○昭和33年の改定

戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元学習に偏りすぎた傾向を反省した基礎学力の充実が言われ、各教科のもつ系統性を重視することと、教育内容の精選と能率化が求められた。

○昭和43年の改定

社会情勢の進展を踏まえ、教育課程の構造化がさかんに主張され、物事を科学的に探究する能力を育てることにポイントがおかれた。

○昭和52年の改定

学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるということが指摘され、自ら考え正しく判断できる児童生徒の育成を重視した指導生徒を全人として見つめ、人間性を豊かにする学力への転換が求められた。

○平成（元年、10年の改定）

児童の発達の段階や個性、能力とともに学校の実情に即した教育が行われるよう、自ら学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力を学力と考え、個性を尊重する方法が学習の中心を占めるべきだとされた。

学習指導要領に見られる学力観の変遷を上記のようにとらえてみると、昭和43年の改定における学力観と、昭和52年の改定において大きな差を読み取ることができる。43年改定以前の学力観では、生活の向上や経済の成長、科学技術の習得や開発を担う人材の育成を目指す教育観がみられる。これに対して、52年改定以降は、それまでの学力観や政策が生み出した子どもの成長をめぐる様々な深刻な問題や教育問題の解決を目指して、「豊かな人間性」を育むための学力へと転換されている。

この差は、社会的背景が大きく影響していると考えられる。この間において日本は高度経済成長期を迎えた。そこで、それまで求められていた生活の質を向上させるための学力を得るという観点での「主体性」が、人間的な豊かさという観点からの「主体性」へと認識が変わっていったのである。この、人間性を豊かにするための「主体性」育成の観点は52年以降どう育成するかというさまざまな方策がとられながら現代においても考えるべき課題の1つとなっている。

特に、平成元年、10年の改定にみられる、子どもにゆとりの中で「生きる力」を育んでいこうとする教育観は、子どもの主体性を中核に据えた学力観にたったものであるといえる。つまり、子どもの主体性を育む教育は、社会的背景に影響を受けながら「豊かな人間性」を育むものとして重視されるようになり、現代ではその傾向がより一層強まってきているのである。

2. 子どもの主体的な学びとは

子どもの主体性を生かす教育活動を進めることは、学校段階を問わず、日本の教育の重要な課題となっている。ではその主体性とは何か、この概念をどう捉えるべきか以下から考えていきたい。

主体性という言葉は、子どもや教育の問題を論じる場合においてしばしば用いられているが、その正確な概念規定は十分になされていない。広辞苑によると、主体性とは「主体的であること。また、そういう態度や性格であること。」⁴ の意である。また、主体的とは、「ある活動や思考などをなす時、その主体となって働きかけるさま。他のものによって導かれるのではなく、自己の純粋な立場において行うさま。」⁵ と示されている。教育用語としての「主体」は、自主、自発、自立、自律などの語と近い関係にあり、しばしば対の形で、「主体的・自発的」や「自主的・自発的」などのように用いられている。吉田（2006）によると、自発性とは、「欲求や情緒が自然のままに発現し行動する場合に、他人に迷惑を及ぼさず、価値中性的または正の価値がある場合」⁶、自律性とは、「自発的に自己規制できる場合と、愛情や信頼に満ちた親子関係の中で他律的な一貫したしつけによって内在化される場合」⁷ に用いられるという。さらに、自主性は「他人に依存せず、自分の石によって選択・決定できる」⁸ ことをいうという。

このように、主体性または主体的という言葉は、一般的な教育用語として用いられているが、教育関係法規の中では、「主体」という言葉は用いられておらず、これに相当する言葉として「自主」「自律」が用いられている。そこで、学習指導要領を見ると「総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」の中で「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」⁹ という文において「主体性」という語が用いられている。教育課程の編成・実施という、教育活動の実践的な段階において「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」と「主体性」の語が用いられているのである。

では、これらのことを踏まえて「主体性」を育む教育とはどのようなものを指すのだろうか。

主体性を育てる教育の出発点は、意欲を育てることにある。意欲は、学ぶことに興味をもち、学べる、できる、わかるという喜びと自信を感じることから生まれる。このような喜びはや自信は、初めの段階（動機づけ）だけではなく、学んでいく過程においても、つぎつぎに分かる喜びがわき続け、意欲や自信を持続させていくために、主体的にものごとに取り組む力や、主体性を身につけていく上で極めて大切なことだといえる。意欲とは、あるものごとを「したい」という積極的な気持ちである。「したい」という気持ちは、「する」喜びや、「できた」達成感から生まれる。このように感じられる場面を、子どもの日常生活の中でみると、大きく2つの場面が考えられる。

- (1) 授業において、教材や学習内容と関わることによって喜びを体験すること。
- (2) 他者との人間関係の中で喜びを体験すること。

前者は、学習指導における問題解決的な学習や課題追求的な理念をもとに、子どもたちが自ら課題をつかみ、自ら考え、自ら学び選択していくような活動を構想していくことが求められる。後者は、様々な人間関係の中で、その集団に参加し、受け入れられ、認められることが必要であり、その中で自己肯定感を高め、自己指導能力を培っていくことで主体性へと繋げていくという考え方である。学校教育においては、この両方を重視しながら子どもと接していくことが大切であるといえるが、本論文では、後者の場面に着目し指導者の視点から、主体性を育むための支援の在り方について明らかにすることを目的としている。そこで、この「意欲」を育てる支援に着目し、特にその動機づけや主体的行動を促すこととなる言葉がけが持つ役割について以下から明らかにしていく。

3. 主体性を育む言葉かけ

3-1. 「ほめ方」に着目した支援

人が社会生活を営む上で、周囲の他者から受容され、認められることは主体性を育む上で重要である。自分が他者から認められることを実感する手段の1つに、他者の自分に対する評価が明示されることがあげられる。つまり、人からほめられる、あるいは他者のほめ言葉を引き出す、などの他者のほめ行動の存在が、他者からの承認の証となるのである。

「ほめる」とはどういうことだろうか。そこには、何をどういう理由でどうほめるのか、誰が誰をどういう目的でほめるのか、その結果どういう関係が形成されていくのかなどさまざまな側面があり、それらの全体像の性格こそが「ほめる」という行為の意味となると考えられる。では、主体性を育むための「ほめ方」にはどのようなものがあるだろうか。ここでは、有村（2001）にある4つのポイントをもとに、筆者自身の支援を通じた経験した、子どもたちの日常の生活行動に焦点をあて、「ほめる」ことについて事例をあげながら考察していく。

①その場でほめる

まず、教師としての感じ方や想いを表現し、その場の雰囲気とタイミングを捉えたほめ方を心がけることが重要だとされている。特に、学習場面においては子ども達の気付きや工夫をほめることが大切である。そこで、気付きや工夫をほめるためには、その場で声をかけることが重要であり、その場でほめることによって、子ども達の達成感や自己肯定感を高め、積極的な行動へと結びつけることができるのではないかと考えられる。

このことが顕著に見られた事例として、まず筆者の教育実習での体験をあげる。ある生徒の発表の仕方を、生徒が発言した直後にクラス全体に向けてほめたところ、その後の発表場面において、その生徒の発表方法を真似て発言したり、全体に伝わりやすいように工夫を加えながら発言を行ったりする生徒が増えた。この事例では、その場でほめることによって、全体でその行動や言動を共有することとなり、1人から他の子ども達に影響が及んでいったということができる。しかし、この学習態度に対する「ほめ」の効果に依存することについて、柳田（1998）による先行研究をみると、「『しつけ』の意が大きくなり、『形』ばかりが整った授業となる可能性がある」¹⁰ という指摘がある。つまり、この学習態

度に対する「ほめ」の形をとることで子ども達は競争心が掻き立てられ、影響を受ける結果となることがあるという。

次にこの考えを踏まえ、学習態度に依拠しない事例として、筆者のスクールサポーターでの経験をあげる。体育の跳び箱の授業に支援に入った際、跳び箱をとぶことができなかった児童に対して、手の付き方や踏み出し方のアドバイスを重ねる内に、その児童が初めて跳び箱をとぶことができるようになった。そこで、「やったね、すごい!」と喜びを伝え、児童は満面の笑みを浮かべていた。そしてその後、この児童は他のまだとべていない児童に対してアドバイスを行うようになった。この事例では、「形」だけではなく、児童の習得できたという達成感を共感的に「ほめた」ことにより、次の行動外的動機づけによって内的動機づけへと繋がったと考えられる。

②率直に具体的にほめる

他の子ども達との比較や教師の思い込みではなく、その子の行為・言動をそのまま認めるようにすることが大切である。口先だけで、「すごいね」「えらいね」「うまいね」などとおせじのように言うのではなく、子ども達の普段の生活に目を配り、その児童の変化に注意しながら、行動や発言のどこがよかったかということを本人に確認しながら認めるように「ほめる」ことが求められる。子ども達は大人の言動や行動をよく見ているものであり、教師などの指導者からおせじとしてほめられたことと、心から本心からほめられたことは、同じ言葉でも違うものとして受け取るものである。その結果おせじとしての「ほめ」では「どうして?」「何が?」となってしまう場合がある。そこで、重要なことは、児童1人ひとりに目を向け、それぞれの発達課題を把握し、それに即した言葉がけを行うことであるといえる。では、以下からその具体例として筆者の経験談を述べていく。

「あなたが、生徒たちに感謝していることや感じたことはすぐに子ども達に還元してあげてください。」これは、教育実習中に指導教諭から頂いたアドバイスのひとつである。授業を行うにつれて、生徒に助けられていると感じることが多くなったということを指導教諭に話したところ上記したようなことを言われた。そこで、HRの時間にいつも感謝していることや感心した点など、その日気付いたことを感じたままに率直に話すようにした。日々の生徒達の様子を知るために、多く関わりをもつように心がけるようにした。すると、生徒たちから話かけられることが増え、悩みを相談されるまでになった。それ以前まで、デイリーライフ¹¹を回収しても全員分は出ていなかったりしていたが、それ以降全員提出してくれるようになり会話の幅も広がった。この経験から、教師はできるだけ多くの時間生徒と関わりを持つことで、子ども達1人ひとりの個性や成長に気付き、それを率直かつ具体的に「ほめ」として言葉に表していくことで信頼関係をより深めていくことにも繋がるのだということがわかった。

心から、感じたままに子ども達に伝えることが重要であり、そのためには1人ひとりの子ども達と関わりを持ち、それぞれの個性や特性を認めていくことが必要であるといえる。

③努力の過程に即してほめる

何かができるようになった結果に対する評価ではなく、生活過程それ自体を評価すること。「ほめる」ことの対象が何らかの結果ではなく、日常生活行動それ自体とすることが大切である。具体的にいうと、「すばらしい絵が描けたね。」「りっぱな作品だね。」などのように、出来栄の結果だけをほめることに終始するのではなく、「すばらしい絵が描けたね。丸い形をつくったところや色づくりを工夫していたよね。」のようにその過程をほめることが求められている。つまり、教師は子ども達の生活行動を「観察」しその過程に対して「評価」していくことが重要なのだといえる。では、以下からその具体例として筆者の経験談を述べていく。

スクールサポーターを通じて、学習支援に入る時いつも気になることがある。それは、問題を解くように指示されたとき、答えまで導き出す過程よりも答えが「合っている」かどうかということばかりを気にする子ども達が少なくないことである。この時筆者は、答えが合っている、間違っている「どうやったの?」とか「どうしてそう思うの?」と、聞き、子ども達はその過程を説明している際にその気づきや考えを「ほめる」ようにしている。支援をはじめた頃は、授業についていかせることに重点をおき、その過程に口をださずに、「合っている」かどうかという結果だけで評価していた。しかし、次の支援に入ったときにその児童が前の内容を理解することができていなかったということが分かり、結果だけではなく、子ども自身に理解を深めさせるという点において過程を重視することも必要なのだということに気付いた。結果ばかりをほめていると、その過程の重要性が薄れてしまうことがある。結果をほめるということは、達成感を味あわせることができるという点においては重要なことであるが、その達成感は子ども達自身が思案し、努力したという過程から生まれるものであると考えられる。

「ほめる」という行為は、共感的な立場に立つことが求められる。「結果」をほめることは、授業の進行や、何かをさせたいがために行われがちである。しかし、「共感」とは「合っているか、間違っているか」「いいか、悪いか」というようなものではなく、子ども達の考え方それ自体のおもしろさや発展可能性、つまり過程に着目することが必要なのだといえる。

④ほめるタイミングを考える

子どもがその子なりに上手な発想をして、「なるほど、すごくいい考えだね。」などの言葉と表情で歓迎できるとき、ほめの効果が見られるという。この時、子どもに十分な自己認識とうれしさ感情の味わいがあるため、このようにタイミングよくほめられると、子どもが自ら成長への一歩を踏み出すきっかけを学ぶことができる。自分自身の考えや行動に自信がもてない子どもに対して、認め、励ますような言葉がけを行うことは自己肯定感を高めるという効果もある。つまりタイミングを考えてほめることで、より言葉の価値を高めることができるのである。

では、実際どのように声かけを行う方法があるのか、特に授業時における声かけに注目し、筆者の実践経験をあげながら分析していく。

まず、授業場面においては、問題がわからずに取り組みが遅れる子ども達も少なくない、この場合、発問を行っても手があまりあがらない。そこで、いったん手をおろさせてもう一度全体で振り返ることが重要である。この時、机間指導をおこないながら、1人ひとりの理解度にあわせて「ここまであっているよ。」とか、「すごくいい意見が書けているから、皆にも教えてあげて」などと学習状況に合わせた声かけを行うことが大切である。筆者は教育実習中、よく指導教諭に「問題を解くよう指示を出した後、机間指導をすること。」と言われた。「教壇に張り付いたままでいると、生徒達の様子が全体としてはわかるものの、1人ひとりの様子まではわからない。できていることを認める言葉がけをしながら机間指導を行うことで生徒達の理解度がわかり、次の気付きを促す発問を行う手掛かりとすることができる」とのことであった。そこで実践に移してみたところ確かに、ただ、笑顔でうなずきながら机間指導をするだけでも、子ども達の不安が薄れたのか挙手する生徒が増え、授業に対する姿勢がより積極的なものとなった。

しかし、「ほめる」タイミングが外れると、考えることをやめてしまう生徒も見られた。子ども達を一概念的に同じ基準でほめるとこういったことが起こり得るのである。その理由として、ほめる行為は、教師の一方的な判断基準によって行われがちであるということがあげられる。その結果、承認としての効果が強まり、「ここまですればもういいのか。」と子どもたちがそれ以上考えようとしなくなり、思考を止めてしまう場合もある。また、その対象とする子どもひとりを特定して「ほめる」ことも大切であるが、前述したような場合においてはクラス全体でほめることによって、他の子ども達への気付きを促し子ども間での「ほめ」に繋げていくことも大切だ。

このように、ほめるタイミングを考えるとすることは、伝え方や伝える対象を考えるとすることも必要であり、それを踏まえた上で声かけを行うことでそのほめる対象となっている行為・言動自体の価値が高められるといえる。

<考察>

以上のことを踏まえ、1人ひとりの発達に寄り添い、日常のさまざまな学習や経験を見逃すことなく「ほめる」という手段を介して認めていくことは、子ども達の成長を促す上で重要な役割を持っている。しかし、子どもをおだてたり迎合したりするような言葉がけではこのような効果は見られない。そのため、自己肯定感や自信につながる「ほめ」を通じて、子ども達の主体性形成を促すことも可能となるといえる。主体性形成を主眼として考えると、子ども達1人ひとりの性格をよくとらえ、さらにはその能力水準も十分に考慮することも大切である。日々の生活の中で、子ども達の成長を捉え、それに即した言葉がけを行うことで、次のステップへとつなげる効果が高まるのである。長島ら（1976）によると、『『ほめる』ことの基本はひとりひとりの子どもが、『自己肯定感』と自信とをもって、個性的人間形成を目指して一步一步着実に自己実現に向かって前進できる喜びを味あわせることだ。』¹² という。子どもが、自分の成長のために学び、そのために努力するという、自己開発を促すような言葉かけとして、「ほめる」ことが重要であり、子どもと関わる上で必要な要素のひとつだと考えられる。

4. 主体性を育む「叱り方」

ほめることは、認めることと言い換えることができるように主体性を育むために大切な役割を持っているといえる。しかし、「ほめる」ことに対して「しかる」ことは、否定的な言葉がけを行う行為であり、主体性を育むことに繋ぐことは難しいのではないかと考えられる。筆者自身も、この考えから子どもと関わりを持つとき「叱る」ことを躊躇してしまう場合がある。また、学校・学級における指導システムとしても「叱らないで、ほめて育てる」傾向が強まっている現代において、もう一度「叱る」ことの意義とその方法を考えることは、子ども達との関わりをよりよいものとしていくために必要なことであるといえる。

ここでは、有村（2001）にある「叱り方」の3つのポイントをもとに、筆者自身の支援を通じて経験した、子どもたちの日常の生活行動に焦点をあて、「叱る」ことについて事例をあげながら考察していく。

①子どもの話をよく聞き、事実を把握して叱る

推論や一時的な感情で叱らないことである。また、他の子の告げ口やうわさから判断して叱らないことである。事実を確認してから叱ると、子どもも納得する。事実を確認せずに叱ってしまうと、どうして叱られているのか納得ができず、ただ教師に叱られたことにより、精神的な苦痛を受けるのみになってしまう場合がある。そこで、事実を把握する際、どのような表現でそのきっかけをつかむのかということが、叱り方へ影響への影響を考えると重要かつ困難な問題となる。当事者を集め状況を一緒に確認しながら振り返ることは、子ども達が自分自身を振り返る上でも重要である。この時、事実を確認するうえでは周囲の子たちから状況を聞くこともあるかと考えられるが、その発言によって周囲の子を含めて加害者の子どもを責める形とならないようにする配慮が必要であると考えられる。では、実際どのような場面が想定され、どのような対応が求められるか、筆者自身の学童保育支援員としての経験を例にあげ考察する。

子ども達は、遊びになると周りが見えなくなる場合がある。そんな時、子ども達の頭の中は自分のことでいっぱいになり、周囲に対する不満をもちやすくなる。そこで、「どうしたの？」と尋ね児童に経過を話させ、それをゆっくりと繰り返しながら聞くと、徐々に落ち着いて考えられるようになる。落ち着いた態度と声で繰り返しながら聞くことで事実を確認しやすくなり、同時に子ども達の心を受け止めることもでき、感情を明確化させることができる。そうすると、振り返ることで周りのことも見えるようになり、次の解決策を考える手立てを示しやすくなる。

このことから、事実を把握して叱るための方法として、児童の感情をゆっくりと繰り返しながら聞くことで明確化していくことが重要な役割をもつのではないかと考えられる。そのため、ときにはしばらくの沈黙も必要となる。「早く話して」という態度ではなく、自分から話してみようかな、という気持ちになる時間を持つことで、事実と真理をつかみ損ねないようにする。子どもをその場で説得しようとするのではなく、子どもの気持ちにふれた聞き方をすることが大切なのである。子ども達が自ら振り返る時間を共有し、「じゃ

あ、〇〇したのがよくなかったんだね。」といったように子どもの気持ちを受容しながら、確認していくことで反省へと繋げていくための「叱り」が大切なのだといえる。

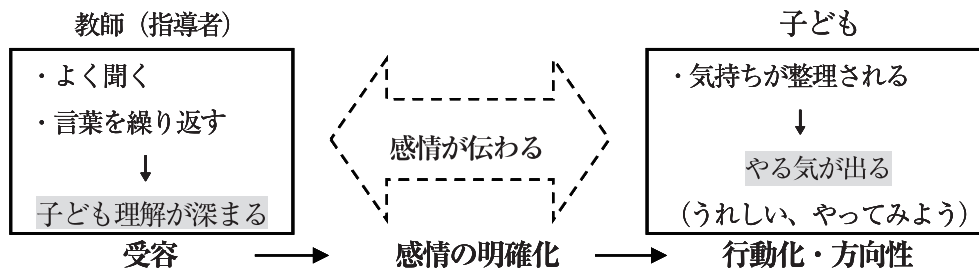


図1. 感情の明確化の構造

出典：有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、35ページをもとに筆者加筆

②時期を考えて叱る

原則的には、悪い行為をした直後に、短時間で叱ることである。子ども達にも悪いという自覚・感情が残っているからである。少し時間をおき、その子の洞察の具合や反省心をみまもりながら叱ることもあると考えられるが、長時間経ってから叱ると、その子の心理的な負担になったり事実や自覚が薄れたりすることもある。

叱るときは当事者を集めまず順番に話を聞く。お互いの言い分を聞いて納得するようにゆっくりと確認を行う。また、本当に叱る時はどういう場合かということをあらかじめ子ども達に伝えておくことも大切である。特に、子ども達にあらかじめ伝えておくことは、スピーディな対応をするためには不可欠であり、どうして叱られているのかということが子ども達にとって理解しやすいものとなる。

筆者は、教育実習中にデイリーライフを通して悩みを相談された。そこには、後ろの生徒から嫌がらせを受けていて苦痛だ。席替えをするように担任に伝えて欲しいといった内容が書かれていた。そこで、指導教諭に相談して対応策を考え、筆者自身も解決策として嫌がらせをしているところを見つける度に注意を行った。迅速に対応にあたったために問題が深刻化せずにすんだが、踏み込んだ対応をしていくためには両者の間での話し合いが必要であり、担任の立場として考えるとこの場合の指導は道徳観を育成する上でも大切なものであるということがわかった。また、日常生活の中で、生徒達とできるだけ多く関わりをもつようにし、クラスの状況や、生徒の発達段階、それぞれの性格などを踏まえて毅然とした態度で対応していくことが求められるのだということをこの経験を通して学んだ。

時期を考えて叱ることは、まずどんなことがあったら叱るかということを確認し、約束したことに對しては首尾一貫した指導を行うことが必要であり、そうすることで子ども達との信頼関係を深めることができるのではないかと考えられる。また、教師は毎日の関わりを通じて子ども達が抱える問題を相談できる環境と信頼関係を作り、些細なことにも目をむけられる心の余裕を持つことが必要だといえる。

③方法を考えて叱る

教師自身の感情や気持ちにまかせて、大声をあげてがみがみ叱らないことである。また、だれかが見ている前で叱らないことである。子どもが抱く叱られることへの抵抗感やその子なりのプライドにも配慮した叱り方を考えることが大切である。教師が一方的に感情に任せて叱ると、教師のほうは気持ちがすっとすることもあるだろうが、子どもには心理的外傷として後に尾を引く結果となってしまいうことが少なくない。また、その子の人格を否定するような叱り方をしないことである。例をあげると、「あなたのしたことのこのことがよくない」というように、行為そのものを叱るようにすることが求められるのである。

教師が一方的に感情に任せて叱る理由として、長島ら（1976）は「教師の指示通りに行動しなかった場合や、その教師がもつ教育観や価値観から違反した場合」¹³に多くみられるとしている。これについて、筆者は支援を通じて「クラスの前で1人の子どもを叱ることで教師の権威を示し、他の子ども達を“良い子”にさせようとするために指導する場合がある」「怒らないと、なめられるから怒って下さい。」という指導も受けたことを思い出した。確かに、教師と生徒・児童との立場をはっきりさせて指示を通す場面も時には必要であり、そのために「叱る」ことは重要である。しかし、これでは子ども達の立場に立って考えると、ただ否定されたということはわかるが、その理由が明確でないために、「叱られるからしない」「叱られないから、していい」という規範意識を育んでしまう危険があるのではないかと考えられる。

これらのことを踏まえ、「叱る」ことを通して、子ども達自身が自己改善に努めるように援助していくような指導を行うこと。「叱る」という他律的な指導をと、子ども自身による自己改善のバランスを考えながら、目先の効果ばかりにとらわれることのないよう予防的な言葉がけを行うこと。また、子ども達の受け取り方に注意することが必要であると考え

<考察>

「ほめる」ことは、受け手の行動をその方向に向かって強化する効果があることに對し、「叱る」ことは受け手の行動にある種のストップをかけてしまうリスクが伴う。それは単なるストップではない。その行動をその方向に向かって弱化する場合、逆に強化する場合、中止する場合などを含み、さまざまな場合が想定される。そのため、そこに教育的配慮が存在するとき、子どもの行動を望ましい目標、望ましい方向に変容することも可能となる。子どもの視点に立って考えると、理由不明のまま叱責されたことは理不尽さを覚えるだけでなく一生その出来事を忘れられない場合もある。「叱る」という行為が、子どもの主体性の妨げとならないように事実を確認することで理由を明確にし、また次の手立てとしてつなげることができるような指導を行うことが求められるといえる。つまり、指導展開のなかで、1人ひとりの子供の発言内容を理解していこうという指導者の継続的な言葉がけによって、「ほめる」「叱る」ということが、学習効果を高めていくことになるということを念頭に置き、日々子ども達と関わるのが重要なのである。

そこで「叱る」行為を、子どもの行為・言動をなおすことに比重を置くのではなく行動

に表現された考えや気持ちを分かることがまず求められる。子ども自身が、学校・学級生活に居場所を感じなかったり、みんなと一緒に行動できなかったりすると精神的にも疲れ、気力を失ってしまう。そのため、ありがたい自分でない自分を演じざるを得ないこともある。このような実態から、教室のルールを守ることができず、自分勝手な行動をとってしまう場合があると考えられる。そこで、子どもの状況を分かろうとすること、言い換えると子どもの心情に寄り添うことが必要となる。行動の事実を受け止めるように、子どもの言葉を繰り返しながら聞くことで感情を明確化することができる。このような受け止めが指導者にあるとき、信頼感が形成され、子どもたちは自らの行為の事実を見つめようとする。そして、必要とされる場合、指導者の注意や叱責を受け入れることができるのである。教師の子どもの心を分かろうとする姿勢が、子ども自身の「自己理解」と「先生理解」を確かなものにしていく。そして、「相互理解」が可能となったとき主体性をはぐくむための「叱り」が生きてくるといえる。

5. 主体性を育む言葉かけ

子どもは大人との関わりの中で様々な社会規範を身につける。そのような機会のひとつに「ほめ」と「叱り」といった行為がある。これらの行為は、子ども自身の行為や状態に対して遂行されるものであり、知識として社会規範を伝達される場合とは異なり、自らの実体験として獲得されるという点で、子どもが社会的規範を獲得するための重要な機会であると考えられる。特に、指導者からほめられた経験、すなわち指導者から自分の行動や自分という存在が認められたという経験、そして、“先生は自分を認めてくれている”という意識は、指導者との間でのよい人間関係の形成につながると考えられる。叱られた経験においても、自分自身を振り返り、子ども自身の不安材料を解消するための手立てを示すことは、自らの課題を解決するための方法に気付くという点で重要である。

しかし、子どもの感情や内的な動きを明確化しない助言は、子ども自らの行動にはなりにくい。子どもが自分から進んで何かに取り組もうとするとき、外発的な動機付けを子ども自身が内的にもっている動機にどう変えていくかが問題となる。一般に、「内発的動機づけ」は、「外的な賞罰などの報酬によるものではなく、内側からの知的好奇心、興味、関心などにより自発的に行動を推進する動機づけである」¹⁴と考えられる。したがって、その子どもが自分自身の目標に向かって満足できるような行動をしていくには、「誰かにほめられるから」「やらなくては叱られるから」という外発的な動機づけに、指導者からの「こんなことに気付いたんだね」「あなたの考えでやっごらん」など、子どもの行動を支えるような助言が不可欠である。そして、子どもの行動の事実を認めるようにする。例えば、「あなたが毎日練習したから、成功したんだよ。がんばったね。」などのような声かけをすることが必要なのである。外発的な動機づけだけに留まった子ども達の行動は、その子らしい行動に結びつかない。どこかまわりを気にしたり、少しの変化に一喜一憂したりする。その子自身も無意識のうちに自分の行為に無理や辛さを感じているのかもしれない。

そこで、この内発的動機を促すための要因として、普段の関わりを通して子どもたち1人ひとりの「よさ」を発見していくことが考えられる。子どもの「よさ」の発見は、子ど

ものの行動変化をもたらすと考えられる。そして、指導者も子どもたちが自らの「よさ」を最大限に生かしていく時、指導援助のしがいを感じる。子ども達が生き生きとして学んでいるときは、教師が子この子どもの存在価値をよく理解できているといえる。つまり、指導者自身も子どもの努力や成長に学ぶ姿勢をもつことが重要なのである。この時、共通理解の感覚をもつことが求められる。指導者が感じたままに、そのままの気持ちで語る時、子ども達の心までその言葉は届く。また、そのように言葉に出すことによって、子ども自身も安心して自分を表現し、自分の気持ちや考えを自由に話すことができるようになる。この、共感的な味わいを体験することによって子ども達の自己肯定感を高めることとなり、主体的な行動を促すきっかけとすることができると考えられる。子どもに、何か伝えようとする場合、抽象的なことや原則的な話だけに終始することがないよう、その時に必要なことをタイミングよく想いをこめて語りかける為の共通理解が、主体性を育む上で最も重要だといえる。

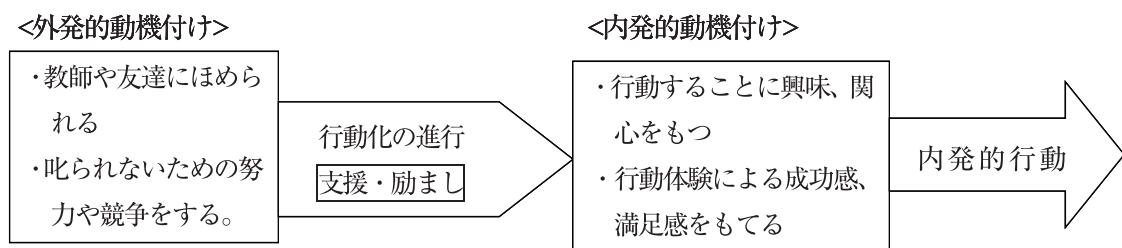


図2. 動機付けのプロセス

出典：有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、45ページより引用

おわりに

子ども達は、日々の人との関わりの中で心身ともに発達・成長している。そこで、その場に応じた支援をしつつもその場限りではない将来に繋がる関わりをしていくことが必要だ。また、子どもの主体性は、多様な意見を受容しようとする雰囲気の中で、1人ひとりの個性が育まれ、コミュニケーションを図ることで得られる共感的理解を通じて、様々な人と関わることの楽しさや、他者に貢献できることの喜びを得ながら形性されていくものだといえる。そのために、指導者は子どもを信頼し、成長を見守り、積極的な活動を促すための援助をし、子どもたちと一緒に学校・クラスを作り上げていこうとする姿勢が求められているのである。このような姿勢は、子どもとの物理的な距離を近くし、心理的な壁をもなくしてしまえることができる。子どもに笑顔で関わり、迅速な対応をし、繊細な気配りを心がけるようにすることが必要であり、さらに子どもの生きる力を信頼し自らが主体的に選択し、行動していけるような言葉がけをしていくことが重要なことだといえる。ただ、“言葉がけ”を行うことは主体性育成のための1つの要因にすぎない。教師や親が指導しない中での主体性育成という観点からの分析を行うことを今後の課題としたい。

注釈

- 1 山極隆・無藤隆（1998）『自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい、104ページ
- 2 同上、99ページ
- 3 文部科学省公式ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/（2014/12/20）
- 4 新村出（2008）『広辞苑第6版』岩波書店、1344ページ
- 5 同上、1344ページ
- 6 吉田辰雄（2006）『生徒指導・進路指導論 ―ガイダンスとキャリア教育の理論と実践』図書文化、102ページ
- 7 同上、102ページ
- 8 同上、102ページ
- 9 文部科学省（2008）『学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社、16ページ
- 10 柳田泰典（1998）「『ほめ方』『叱り方』と学級コミュニケーション」『長崎大学教育学部教育科学研究報告 55 p9-24』11ページ
- 11 デイリーライフ 実習校で用いられていた連絡帳。時間割りだけでなく今日の振り返りを書く欄が設けられている。
- 12 長島貞夫（1976）『ほめ方・叱り方の心理学』金子書房、85ページ
- 13 同上、119ページ
- 14 有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房、45ページ

参考文献

1. 有村久春（2001）『学級教育相談入門』金子書房
2. 加藤豊比古・石川俊一・角森擁次郎（2007）『生徒指導の方法と実際』八千代出版
3. 上地安昭・西山和孝（2003）『叱る生徒指導 ―カウンセリングを活かす―』学事出版
4. 山極隆・無藤隆（1998）『自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい
5. 新村出（2008）『広辞苑第6版』岩波書店
6. 長島貞夫（1976）『ほめ方・叱り方の心理学』金子書房
7. 古市裕一・柴田雄介（2013）「教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響」『岡山大学大学院教育研究科研究収録 第154号 p25-31』
8. 文部科学省（2008）『学習指導要領解説 総則編』東洋館出版社
9. 柳田泰典（1998）「『ほめ方』『叱り方』と学級コミュニケーション」『長崎大学教育学部教育科学研究報告 55 p9-24』
10. 吉田辰雄（2006）『生徒指導・進路指導論 ―ガイダンスとキャリア教育の理論と実践』図書文化

社会科問題解決学習の授業実践分析

—— 長岡文雄「寄合」の授業を事例として ——

Teaching practice analysis of social studies problem solving learning

—— A Case Study of tuition of Fumio Nagaoka “Yoriai” ——

渡邊 幸太

Kota WATANABE

(要旨)

本稿は、現行の社会科の実態から、その脱却を図る1つの手立てとして、戦後教育改革の中で「新教育」の中心的教科として期待された、問題解決学習を研究対象とする。そこで、長岡文雄氏が行う、子どもが主体となる社会科問題解決学習の授業を分析した。

学習指導要領の変遷に伴い、問題解決学習から系統主義に立つ教え込みが活発となり、知識・理解型の授業が多く見られるようになった。これを受け、教師自身による授業研究的取り組みが弱くなり、授業実践においても、子どもを中心とする主体的取り組みが衰退した。

当時と今日の社会科を取り巻く状況には大きな違いがあるが、長岡の行う授業実践と問題解決学習における手法は、現在においても示唆に富んでいる。長岡の授業実践について、さらに分析を進めることで、文部科学省が掲げる学力の三要素を満たし、今後の社会科における学習の一つとして、着目したい。

(Summary)

This paper, from the reality of the current social studies, as one of assistance to achieve the break away, was expected in the postwar education reform as a central subject of “new education”, and study to solve learning problems. So, Mr. Fumio Nagaoka do, children were analyzed the lessons of social studies problem solving learning that becomes the subject.

With the transition of The Course of Study, inclusive teaching that stand to the system principle from problem-solving learning becomes active, now teaching of knowledge and understanding type many seen. In response to this, becomes weak lesson study efforts by teachers themselves, even in teaching practice, proactive efforts centered on the child was decline.

Although the situation surrounding the then and today's social studies there is a big difference, technique in teaching practice and problem solving learning to do the Nagaoka, is rich in also suggested in the current. And with Nagaoka of teaching practice, by further advancing the analysis, it meets the three elements of the academic achievement of Education, Culture, Sports, Science and the Ministry of listed, as one of learning in the future of social studies, you want to focus.

キーワード：問題解決学習、主体性、学習指導要領、社会科

Key Words：Problem-solving learning, Independence, Course of Study, Social studies

1. はじめに

現行の社会科においては、暗記を中心とした知識・理解型の授業が一般的に行われている。2006年にベネッセが小学生2,726人を対象に行った「第4回学習基本調査」によると、「社会科が好き」と答えた割合は全体の48%であり、これは9教科中最も低い値であった¹。その理由として、「覚えることが多いから。」「調べるのが難しいから。」などが挙げられる。

本来、社会科の学習は、社会の中で営まれている人々の生活の中に、今まで知らなかったような深いつながりや様々な関わりを発見するなど、見えるものから見えないものを発見することに意義がある。そのためには、社会科の学習で、社会的なものの見方や考え方を育てることが求められる。つまり、子どもたちが自分で調べたことをもとに、社会の中で営んでいる人々の生活についての特色やつながりなどを、様々な視点から考えられるようにすることが重要である。

しかし、現行の社会科の学習では、知識・理解が重視されているという実態があることが指摘されている。そこでは、学習に主体性がなく、単なる知識や技能の習得にとどまっていると推測される。

文部科学省が示す、学力の三要素として（１）基礎的・基本的な知識・技能、（２）知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、（３）主体的に学習に取り組む態度が掲げられている。（１）の基礎的・基本的な知識においては、すでに述べたように、知識・理解型の現行の授業で習得ができると考えられる。しかし、（２）、（３）においては、課題を解決するために必要な力や、主体的に学習に取り組む態度が育まれているとは考えにくい。

本研究では、このような社会科の実態から脱却することを念頭に置き、子どもの思考体制を中心にして、教育実践に取り組んだ長岡文雄氏の社会科問題解決学習の実践事例を分析する。

2. 問題解決学習の概要

問題解決学習は、学習者が自発的に学習問題をとらえ、これを追究し解明していく学習方法である。それは大きく二つのタイプがある。一つ目は、「問題」を純粹に学習者の生活経験から生じたものに限定するか、時事問題のように社会問題となっていることを、教師が提示するかという学習内容に関する相違である。二つ目は、調査や見学のように実際に身体を使って一次資料を集め、それをもとに行動的に問題解明を試みる場合と、教科書や資料集等二次資料を用いた抽象的思考から問題解決を図るものという学習方法についての相違である。それぞれ、前者を問題解決学習、後者を問題解決型あるいは問題解決的学習と呼ぶことが多い。しかしながら、いずれも教師から与えられた題材を学習者が単なる知識として、抽象的に理解するのではなく、学習者が進んで問題を自覚し「思考する」行為をとまって解決するという点で共通性を持っている。

問題解決学習は、戦後教育改革の中で「新教育」の中心的教科とされた社会科で実践されることが期待された。昭和22年版学習指導要領では、「（社会科の）学習は青少年の生活における具体的な問題を中心とし、その解決に向かっての諸種の自発的活動を通じて行わ

なければならない」という表現で、問題解決学習という用語自体は用いられていないが、その視点の重要性が主張されていた。

3. 学習指導要領の変遷

長岡が、「寄合」の授業を行ったのは、昭和41年である（長岡，1975）。その当時の学習指導要領は、昭和33年の改訂のものである。そこで、昭和33年改訂までの学習指導要領の変遷を明らかにする。

昭和22年3月に、学習指導要領が試案の形で形成され、一般篇が公刊された。やがて、その年度内に社会科篇も発表された。この学習指導要領の特色の第一が、社会科の誕生であった。社会科の目標は、「児童が自分たちの社会に正しく適応し、その中で望ましい人間関係を実現し、進んで、自分たちの属する共同社会を進歩向上させることができるように、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養う」ことにあった。したがって、その学習領域は、人間の営みのあらゆる社会事象を含むものであった。

子どもたちの社会的経験を基底にして、その拡大と深化を図ることにより、理解・態度・能力の統一された個性的で民主的な社会人を育成しようとした。そして、この社会科は、他教科に比べ領域が広く総合的性格をもっていた。

経験主義に立った社会科は、昭和26年に学習指導要領が全面的に改められたときもその性格を失わなかった。しかし、戦後の新教育、とりわけその中核としての社会科教育に対しては批判が強くなった。

昭和28年に教育課程審議会は、社会科の改善に関する答申を行ったが、文部科学省は、その答申を受けて直ちに「社会科の改善についての方策」を発表するとともに、この方策に沿って社会科学習指導要領の改訂を行い、昭和30年に刊行した。

この改訂においては、地理・歴史教育についての系統性、内容の学年別配当を明らかにし、政治・経済・社会等については小学校段階としての範囲を明確に示すとともに世界的視野に立った国民的自覚を促すことが強調されたものであった。

これにおいて、経験主義の社会科は、系統主義におしきられたのである。道徳、地理、歴史、基礎学力の充実に関連し、科学技術教育の振興が叫ばれたのである。

昭和33年学習指導要領の全面改訂で、社会科は、内容の系統性が強調されるとともに、地理、歴史学習が重視され、初期社会科の学習者を主体にした総合的、経験的問題解決学習は切り崩されていった。知識・理解重視の社会科へ歩み出し、系統主義に立つ教え込みが活発となっていった。

このように、系統主義による学習が主流となっていた当時においても、長岡は問題解決学習による授業展開を重視したのである。

4. 長岡文雄「寄合」授業の考察

長岡(1980)は、「社会科は、子どもの生き方、教師の生き方にかかわる教科である。『人々のくらしのあり方、その中での自分自身の生き方』に収れんするのが社会科である」としている。また、長岡は、「社会科は、自分たちの生活とその根底を、どこまでもくわしく追

究し、その動きをとらえようとする子どもを育てるものである」とも述べている。

事実とその動きの追究は、子どもの中にある問題意識から出発する。そしてこの問題意識は、追究の途中においても、また一応の終末段階においても持続していなければならないとし、学習は、子ども自身が追究の主体であると考えている。

さらに、社会科の授業においては「考える社会科」をめざしている。子どもたち自身が問題を持ち、探求してこれを解決して生きる過程の中でこそ、自分の考えをもって生きる子どもは育ち、質のよい知識も身につくのである。つまり、「考える社会科」とは、社会に生きる自分のあり方を追究させるものである。

長岡は、「寄合」授業において、授業時数を3時間として計画していたが、子どもの追究の流れに即するように、伸縮自在の構えで臨んでいる。実際の展開によると、第一時の授業に続いて、第二時は第一時の授業にもとづく考えの発表の話し合いと、教師からの「寄合の掟」の資料提供にもとづく話し合い、第三時は、「たちあがった農民の力」について学習を行っている。

(1) 授業のねらい

授業のねらいは、「寄合」を通して、「人間が寄り合うということはどういう意味をもつか」「何のために寄り合うのか」をつきつめ、人間が人間らしく生きるための願望や、その具体的な実現の仕方の工夫を考え、自分のあり方を決めさせている。

この1限目の授業では、「人間が寄り合うということはどういう意味をもつか」「何のために寄り合うのか」をつきつめている。自分のまちの「寄合」の話から、明治・大正の話に移っており、その後、室町の話に転換し、現代においても中世のなごりがあることまで学習している。クラスでの話し合いだけでなく、自分で調べ学習も行うことで、様々な時代の「寄合」に触れ、深く追究できている。

しかし、この授業では、「自分のあり方を決めていく」ところにまでは至っていない。そこで、「自分のあり方を決めていく」ことに関しては、今回の授業以後で行っているのではないかと考えられる。

ねらいの中で、「たとえ子どもの推測することが、客観的と言われる史実に反してもよい。その推測をその段階として貴重なものとし、真実へ向かってさらに追究をすすめさせたい。」としている。その文章の「史実に反してもよい」という言葉に疑問を抱き、授業を見直した。この授業において史実に反するものは発見できなかった。子どもに自由に発想させるということは良いが、「史実に反してもよい」とはっきり公言することについては、今後解明を進める必要がある。

(2) 教師の動き

長岡が行う問題解決学習では、教師が一人一人の子どもの特性を知った上で、授業に臨んでいる。それは、「この子は本をよく読んでいるな」「赤土はいい資料をもっているはず」「この子が調子づいたので、どの子も発言しやすい雰囲気になるな」などの言葉に表れている。一人一人の子どものことをよく知っているからこそ、子どもを中心としたこの授業づ

くりができると考えられる。教師が一方的に行う授業では、ここまで特性を理解していなくても、ある程度の授業を行うことができる。しかし、子どもを主体とした話し合いの授業では、キーポイントとなる子どもを押さえておくことで、より活発な授業が行われると考えられる。

今回は、子ども主体の授業が行われている。そこでは、「かきまわしてみよう」、「徹底して子ども自身の考えを引き出したい」、「百科事典に書いてあったことで満足する子どもをゆさぶりたい」という教師の言葉からも分かるように、授業をより深めるために、教師が発問している姿を見ることができる。このように、主体は子どもでありながらも、キーポイントとなるところでは、教師が動くということが、この授業をより深くしているのではないかと考えられる。

(3) 「寄合」授業の教材

この授業では、「寄合」を歴史の授業としてとらえているものではないと推測する。あくまでも、現在を考える上での教材の1つとして捉えていると考えられる。それは、「政治を『人々のねがいの実現』としてとらえた子どもたちには、『人々のねがいと、その実現の方法は、むかしと今とでどう変わったか』という問題を持ち、歴史的追究にはいつてきた。」という文からも理解できる。

そこで、昭和33年改訂後の「新しい社会 6上」（東京書籍、1963年）から、「寄合」授業の検討を行う。教科書の目次を見ると、「国民の生活と政治」の後に、「日本の歴史」の学習が行われている。その教科書では、歴史を学ぶことについて、「歴史を振り返ってみることは、今の世の中の仕組みを考える上にも、大切な手がかりとなるのです。それぞれの時代には、それぞれの特色がありますが、それが移り変わってきたのです。」と記述されている。つまり、自分たちが生きている現在を考える1つとして、歴史を学んでいるということである。

この授業においても、「寄合」から子どもたちが今日の生活を見直すことができている。また、子どもたちが主体となって、自身で調べてきたことや考えたことを話し合い、歴史と現在を結びつけていることができていると考えられる。

(4) 授業における評価

授業のねらいで、長岡は、「具体的に深く社会を見る目をみがかせたい」としている。しかし、評価の仕方が記述されていないため、「具体的に深く社会を見る目」が身についたということを判断するのは困難である。クラス内においても、全員が積極的に発表できる子どもとは限らない。その中で、どのように評価するか記す必要がある。

問題解決学習での授業では、どのような力が身につく、どのように評価するのか、不明である。問題解決学習は、子どもたちが主体であるため、正解がなく、評価することを目的としていない。この授業でも同様のことがいえる。しかし、子どもたちが主体の良いとされる授業が行えたとしても、他の人も実践が可能な基準がなければ、汎用性の低い、長岡でしか行えない授業となると考えられる。

5. おわりに

本研究は、「寄合」の授業を事例として、長岡の教育実践から、社会科における問題解決学習の分析を行った。長岡の問題解決学習は、子どもが主体となり、生き方にまで考えさせる点において、その特質がある。

現行の社会科では、学習指導要領に準拠した教育実践が多く、知識・理解型の系統主義へと変遷したことが明らかとなった。学習指導要領が、昭和30年代以降、法的拘束力を持ち、教育実践に影響を与えたことから、学習方法が問題解決学習から系統学習へと移り変わり、授業実践に基づいて子どもを中心とする主体的取り組みが衰退した。このような教師自身による授業研究的取り組みの弱さが、子どもに根ざした教育改革の停滞を引き起こし、現行の社会科の実態から脱却できないことを指摘できる。

長岡の実践が行われた当時の社会科を取り巻く状況と、今日の社会科を取り巻く状況には大きな違いがあるため、長岡の実践を単純に応用することはできない。しかし、その手法は現在においても示唆に富んでいるため、長岡の授業実践について、さらに分析を進める必要がある。

註

1 参考 URL より引用。

<参考文献>

- 「新しい社会 6上」昭和38年版，東京書籍（1963年）。
- 木村博一（1999）：社会科問題解決学習の成立と変質 ―昭和26年度版『小学校学習指導要領社会科編（試案）』の再評価―，全国社会科教育学会『社会科研究』第50号，pp.11-20.
- 小森健吉・長岡文雄（1998）：『新しい初等教育の原理』，ミネルヴァ書房。
- 「小学生の社会科 6上」昭和39年版，中教出版（1964年）。
- 長岡文雄（1975）：『子どもをとらえる構え』，黎明書房。
- 長岡文雄（1980）：『若い社会の先生に』，黎明書房。
- 長岡文雄（1986）：『考えあう授業』，黎明書房。
- 藤澤國治（1998）：長岡文雄氏の社会科教育実践史研究 ―問題解決学習の理論構築過程の解明―，社会科教科教育学会『社会系教科教育学研究』第10号，pp.29-36.

<参考 URL >

京都市教育委員会：社会科における思考力・表現力の育成をめざして
<http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/kenkyu/outlines/h21/pdf/534.pdf>
 2014年12月22日アクセス。

適応指導教室と学校の連携

大西 真由

Mayu ONISHI

(要旨)

不登校問題の解決は、教育問題の中でも大きな課題の一つであり、学校や不登校支援施設など教育関係者によるさまざまな対応や支援が行われてきた。しかし、依然として多くの不登校児童・生徒が存在している。不登校の状況や原因は個人、家庭、学校、社会とさまざまに絡んでおり、不登校を一つの側面から捉えず、それぞれに応じて適切に関わる必要がある。

適応指導教室から学校復帰を希望する児童・生徒にとって、日々変化しているクラスの中に戻る不安は大きく、教師は子どもの心理や不安を十分に理解する必要がある。そのためにも、学校と適応指導教室の連携は必要不可欠であるが、学校と適応指導教室の連携の在り方については課題も多く残されている。

本研究では、不登校の現状と不登校支援施設のうちの適応指導教室の現状と課題について触れ、学校と適応指導教室との連携の必要性、学校復帰を希望する不登校児童・生徒が学校復帰を目指す際の支援について考察する。

キーワード：不登校支援、適応指導教室、連携、学校復帰

1. 問題意識

平成22年度の国・公・私立の小・中学校における不登校児童生徒は、119,617人と報告されている（文部科学省，2014）。不登校問題をどう扱うかは、教育問題の中でも大きな課題の一つであり、1992年に、文部省（当時）は不登校（当時は登校拒否）を「誰にでも起こりうる登校拒否」とし、不登校の予防策、支援策、早期発見、早期治療など施策を打ち出した。その後、学校や不登校支援施設など教育関係者によるさまざまな対応や支援が行われてきた。しかし、依然として多くの不登校児童・生徒が存在しており、86人に1人の割合で不登校の状態に陥っている。不登校の様相は多様であり、各々に関わる状況や原因は個人、家庭、学校、社会とさまざまに絡んでおり、不登校を一つの側面から捉えないようにする必要がある。

X中学校では、生徒の自尊感情を高める学校－居場所づくり・絆づくりを教育方針としており、学級内や縦割り班での人間関係づくり、自尊感情の育成など不登校を予防するさまざまな取り組みを実践していた。しかし、そのような取り組みを熱心に行っているにも関わらず、不登校の生徒は数名存在しており、問題の複雑さが実感できた。また、適応指導教室に通っている生徒と交流させてもらう機会もあり、実際に適応指導教室に行って生徒とかかわり、学校復帰が容易なことではないということが理解できた。適応指導教室と学校の間の連携を進めていくことによって、不登校生が納得できる生徒自身のありようを見つけ出せるのではないかと思われた。

佐藤他（2011）は、学校復帰の際に、不登校生に対する教師の支援で大切なこととして、①教師が再登校の前に子どもの気持ちをききながら、子どもが学級にとけ込めるように話し合うこと、②久しぶりに登校した子どもが学校にとけ込みやすいように、学校が受け入れ準備をすることが必要であると述べている。学校を休んでいた生徒にとって、日々変化しているクラスの中に戻る不安は大きく、教師は子どもの心理や不安を十分に理解する必要がある。児童生徒の気持ちを理解したうえで、学校は児童生徒を受け入れるための環境を整えることになる。適応教室に通っている児童生徒であるならば、そこでの様子や話す内容を十分に理解し、保護者や指導員などの周囲の意見も参考にしながら、受け入れる学校が必要な準備を進めることになるので、双方の連携は欠かせない。

2. 不登校の現状

保坂（2001）によると、学校ぎらい・登校拒否あるいは不登校といわれる子どもたちは、学校教育が開始されてからの怠学研究の中で、従来の怠学児とは異なる神経症的症状を持つものがあるとの指摘から始まっているとしている。こうした子どもたちが、教育関係者に注目されるようになったのは、文部省調査の「学校ぎらい」の数が増加しはじめる1970年代後半から1980年代にかけてのことである。その後も「学校ぎらい」の数が増加し続け、1990年代に入って10万人（小・中学生）を越えていった。不登校問題は、家族病理や本人の性格傾向を背景としたいわゆる「特別な子どもの問題」と捉えられがちであり、文部省も長い間その原因を「本人の性格傾向」としていたが、1989年に発足した文部省の「学校不適応対策研究協力者会議」が「登校拒否はどの子にもありうるものである」と打ち出して以

来、現在は「不登校」という用語が定着した。

文部科学省（2010）は、不登校の児童生徒を「何らかの心理的、情緒的、身体的あるいは社会的要因・背景により、登校しない、あるいはしたくともできない状況にあるため30日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義している。文部科学省（2014）は、平成22年度の国・公・私立の小・中学校における不登校児童生徒は、119,617人と報告している。特に小学校6年生から中学校1年生にかけて3倍近く増加していることから、学習量の増加、部活動、教科担任制など、中学校に進学したことによる環境変化の影響も不登校の一因であると考えられる。また、異なる小学校から集まった人間同士による人間関係が変化や、思春期に入り友達同士の関係づくりが重要になってくることにより、人間関係がうまく築けない子どもが不適応状態になることも不登校の原因の一つであると考えられる。

一旦不登校になると、その回復が困難になる傾向が示されている。文部科学省（2014）の調査によると、家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなどさまざまな指導・援助を行ったり、保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を行ったりしたことで、登校するようになった子どもは小学校・中学校ともに約3割であるのに対し、各学年3割から6割の児童生徒が不登校状態を前年度から継続している。

表1 文部省の分類（文部省，1988）

学校生活に起因する型	学業不振、友人関係、教職員との信頼関係、部活動への不適応、入学・転入学・進級時の不適応の問題など学校生活上の影響から登校しない・できない型
遊び・非行型	遊ぶためや非行グループに入り、登校しない型
無気力型	無気力でなんとなく登校しない。登校しないことへの罪悪感が少なく、迎えにいったり強く催促したりすると登校するが、長続きしない型
不安などの情緒混乱型	登校の意思はあるが身体の不調を訴え登校できない、漠然とした不安を訴え登校しないなど、不安を中心とした情緒的な混乱によって登校しない・できない型
意図的な拒否型	学校に行く意義を認めず、自分の好きな方向を選んで登校しない型
複合型	不登校状態が継続している理由が複合しており、いずれが主であるかを決めがたい型
その他	上記のいずれにも該当しない型

不登校に関わる状況や原因、それが継続する理由はさまざまであり、それぞれに応じて適切に関わる必要があることがわかる。不登校の原因やきっかけは、いじめ、いじめを除く他の児童生徒や教職員との関係の悪化、学業の不振や進路の不安、親子関係をめぐる問題など多様化している。また、文部科学省（2014）によれば、不登校の継続理由が、「無気力でなんとなく学校へ行かなかったため」43.6%、「学校へ行こうという気持ちはあるが、身体の調子が悪いと感じたり、ぼんやりとした不安があったりしたため」42.9%、「いやがらせやいじめをする生徒の存在や、友人との人間関係のため」40.6%である。次いで、「朝起きられないなど生活リズムが乱れていたため」33.5%、「勉強についていけなかったため」

26.9%、「学校へ行かないことをあまり悪く思わなかったため」25.1%と続いている。

表2 不登校生中学校3年生時の支援のニーズ（文部科学省，2014）

心の悩みについての相談	32.0%
自分の気持ちをはっきり表現したり、人とうまくつきあったりするための方法についての指導	30.7%
学校の勉強についての相談や手助け	24.5%
友人と知り合えたり、仲間と過ごせたりする居場所	24.4%
進学するための相談や手助け	22.3%

不登校児童・生徒の支援ニーズは個々によってさまざまであるといえる。不登校に関わる状況や原因、継続する理由は個々によって違うが、不登校児童・生徒の中には、学校復帰を希望している生徒も多く存在する。学校教育関係者は、不登校生の個々の支援のニーズを理解し、サポートしていく必要があるといえる。

3. 不登校支援

(1) 「適応指導教室」の重要性

①不登校支援施設としての適応指導教室

都道府県、市町村の教育委員会などが運営している「適応指導教室」は、治療的側面から不登校生を援助する「病院・診療所」や、自らの学びを自主的に作り出そうとする場づくりをめざすような「民間施設」とは異なり、長期欠席をしている不登校の小中学生を対象に、学籍のある学校とは別に、学習の援助をしながら本籍校に復帰できることを目標に運営されている。不登校生の約20%（表3）が利用している「適応指導教室」は、文部省が平成2年度に全国で84箇所設置したのがその始まりである。その後、不登校生が増加した社会背景を受けて、平成25年度には全国に1286施設（都道府県37箇所、市町村1249箇所）が設置されるに至っている（文部科学省，2014）。

表3 不登校支援施設の利用状況（文部科学省，2014）

病院・診療所	24.1%
教育支援センター（適応指導教室）	19.7%
民間施設（フリースクールと呼ばれる場所など）	8.8%

②適応指導教室の活動内容・役割

学校にうまくアプローチできない不登校児童生徒にとって、学校とのつながりを援助する適応指導教室の存在価値は大きい。適応指導教室では、相談員による学習や生活の援助を基盤として、適応指導教室に通室する児童・生徒が体験活動や校外活動を重ねつつ、学校復帰に向けて人間関係の向上をめざしている。谷井（2002）の調査では、適応指導教室の運営方針として重視していることは、「自主性・自立性を育てる」が第1位で、「自己の自信を回復させる」「対人関係の能力をのばす」と続く。「学校復帰に向けた準備を整える」

「学習面の遅れがないように準備する」は下位である。このことから、まず児童生徒の成長を図ることを優先しており、学校復帰はその後の目標としている教室が多いといえる。日常的な活動では、「個人での学習活動」「指導員との会話・相談」の実施頻度が高く、「集団のレクリエーション」「集団での軽スポーツ」「個人での創作活動」「集団での野外体験」「集団での調理体験」などが行なわれている。また、このような活動に関して、相馬（2005）は、あるがままの自分を認められる自己受容的な体験やスポーツなどの身体活動や遊び、芸術や自然に触れる活動は感情の動きを活発にし、イメージを豊かにし、硬くなった心をほぐすような作用があるとしている。

適応指導教室によっては、早期学校復帰を指導の中核とし、適応指導教室に対する理解と不登校に関心を持ってもらえるように学校の全教員にセンターだよりを配布している教室もある（相馬，1998）。ある適応指導教室では、学校の中に適応指導教室を設置する日を作り、不登校生が学校に馴染めるような取り組みを行っている。このように、適応指導教室によって運営方針や取り組みはさまざまであるが、不登校生に実行できそうなことから無理せず活動を始めさせ、生活リズムを軌道に乗せることで徐々に通級を促す役割を果たしているという点は共通している。

不登校によって「人間不信」に陥ったと答える生徒は多く、不信の対象は教師、親、友人、社会に及んでいる（森田他，2003）。適応指導教室では、相談員、大学生のボランティア、そこに通う同じ不登校生など人との交流が促進される。人間不信に陥った生徒が、再び人を信頼できるようになる場としての適応指導教室への期待は大きいと言えるだろう。

Y市の適応指導教室の相談員の方に適応指導教室の役割について伺ったところ、「不登校生は、長い年月をかけて自尊感情を失っている場合が多いため、生徒の存在を認めることが重要であり、できたことを褒め、認め、任せることで生徒は達成感を持つことができる」とのことであった。自尊感情とは、自分を価値ある存在として捉え、自分は大切にされている、自分は必要とされていると感じることである（文部科学省，2010）。中学生は精神的にバランスを崩す不安定な時期であり、自分を他者と比較し、他者からの視点を気にする時期でもある。実際に、東京都教職員研修センター（2011）は、東京都における児童・生徒の自尊感情が、学年が上がるにつれ低下する傾向にあること、特に自分のよさに気付いたり、自信をもったりすることについて、中学生と高校生では、低く評価する傾向にあると述べている。また、自尊感情が低い子どもは、ストレスに弱くなり日常のダメージを受けやすく、不登校やひきこもりになりやすいこと、他者に暴力的になることも明らかにしている。

適応指導教室は相談員が学習の援助をし、適応指導教室に通室する児童・生徒が体験活動や校外活動を通して人間関係づくりを行う。適応指導教室で仲間と関わり、他者に認められることで、自信を取り戻し、前向きに生きていく基盤作りや自己肯定感を育み、再登校につながる。

保坂（1996）は、学習の遅れてしまった長期欠席者に対して、いかにその遅れを取り戻す援助ができるかが、不登校解消のひとつの鍵となると指摘している。一旦不登校になると、その回復が困難になる傾向が示されているが、学校復帰という視点から、学習支援を必要

としている生徒もいる。また、中村（2004）は、学習援助により、原籍校で学習が進んでいる中、自分も勉強をしているという安心感やできなかった勉強ができるようになることで自信を獲得できた事例もあると述べている。このように個に合わせた学習支援も適応指導教室に通う生徒にとって大切な支援の一つであると考えられる。

このようなことから、適応指導教室は、児童・生徒の学校復帰に向けて生徒の失った自信を回復させる役割を果たしていることがわかる。児童生徒は自分の存在が認められるようになると、自分らしさを出せるようになり、他人を認められるようになり、学校に戻る自信を回復していくと考えられる。

一方で、適応指導教室の役割には、①保護者との連携、②学校や担任との連携、③医療機関の連携（阿部，2014）も指摘されている。多くの適応指導教室は、家庭との連絡を密にして家庭環境を把握している。適応指導教室の指導員は、保護者の願いや本人の願いを傾聴し、その思いを把握している。また、保護者の努力を認めて支え、意思疎通を図りながら信頼関係を築いていくことにも留意している。

（2）学校との連携について

文部科学省（2014）によると、平成25年度の調査では、全国の不登校児童生徒のうち12.0%の児童生徒が、適応指導教室で指導・相談を受けている。適応指導教室の指導員の常勤と非常勤の割合は、都道府県設置の場合は常勤29.2%、非常勤78.8%に対し、市町村設置の場合は常勤26.6%、非常勤73.4%という現状にある。また、谷井（2002）は非常勤以外にも学生ボランティアなどの臨時スタッフが非常勤職員とほぼ同定度の人数がいるという現状を報告している。このことから適応指導教室を運営するにあたっては、常勤以外の職員に依存しており、勤務時間の制限があることから、学校との繋がりを取ることが難しくなっていることが考えられる。

今田他（1997）によると、適応指導教室が県教育委員会の委託事業で始まったことについて、「よく知っている」と答えた小学校・中学校教師は約40%であり、適応指導教室の教師の認知は高いとは言えなかった。また、相馬（2002）によると、「適応指導教室の設置場所を知っている」教員は小学校が77%、中学校が87%であり、「どのような活動をしているか」という問いでは、小学校教員が30%、中学校教員の18%が知らないと回答していた。学校教員は適応指導教室について知っておく必要があると考える。

中村・田上（2008）は、不登校生徒の学校とのつながりにおける充実感には、学校の教師との関係性が関連していることを示している。しかし、適応指導教室に通っている児童・生徒と関わってみて、学校の教師や友人と話す機会が減少し、学校との関わりが薄くなってしまっているように感じた。その結果、学校に復帰するのが難しくなっているのではないかと考える。

実際に、Y市の適応指導教室の相談員の方から学校とどのように連携を進めているか話を聞いた。「学校から学習の進行状況が1週間に1度送られ、それを基に相談員が学習援助を行うのが基本であるが、学校差もみられる」ということであった。また、「担任や担当教員が適応指導教室に連絡を取り、実際に適応指導教室へ訪問することもある」という。

ただし、「担当教員が決まっていない学校」もあり、「担任が適応指導教室に支援を任せがちになり、適応教室に通う児童・生徒と学校の関係が疎遠になってしまう場合もある」とのことである。学校と適応指導教室の連携の在り方については課題も残されていることがわかる。

適応指導教室に在籍する児童・生徒の多くは、適応指導教室に通いながら、保健室等を含む学校復帰を試み、その後適応指導教室を卒業し、本格的に学校復帰するという経過をたどることが多い。谷井（2002）は、保健室登校の段階の児童生徒は、回復過程の最終段階であるにもかかわらず、完全に授業復帰を果たしていない非常に不安定な時期であるとしている。学校の教師は回復期にある生徒に授業復帰をすぐに求める傾向があり、不登校生徒にとって負担になる可能性がある。

保健室登校の段階では、「学校の担任の先生がどう思っているか」「適応指導教室での友だちとの関係」「いまの学校になじめるかどうか」「クラスの友だちがどう思っているか」など適応指導教室で過ごしているときよりも気になることが増加している。不登校児童・生徒にとって、同じ境遇の友達から離れて、学校に戻ることは不安を感じることである。また思春期の時期の特徴は、大人と一線引いた友達同士の横の関係づくりを行うことであると考えるが、不登校に陥る児童・生徒は、友達との人間関係づくりや関係を維持する力も弱い生徒が多い。学校の教員は生徒の不安を理解し、接していく必要がある。

学校への再登校は、適応指導教室担当者との信頼関係づくりによるところが大きい。学校は、不登校児童生徒にとって敷居が高い場所になる場合も多い。「例えば、適応指導教室担当者と一緒に10分間だけ登校を体験し、『登校できそうだ』といった安心感を持たせたり、不安感を少なくしたりすることもある」という。急がずゆっくりと、①いつから、②学校の居場所（学級・別室）、③週何日か、④登校し何をするのか、⑤何の教科から教室に入るかなど復帰計画を児童生徒と一緒に考える姿勢（阿部，2014）が大切である。

中学校では小学校よりも多くの教師が子どもに関わり、場合によっては学級担任よりもその他の教科担任教師の関わりが大きいこともある。教育相談係、生徒指導係、養護教諭、不登校担当、スクールカウンセラー、教頭、校長などが直接または間接的に不登校生に関わることもあって、その支援の内容は多様である。校内においても、支援の経過と今後の支援について学年会議などで共有することが必要となる。これらさまざまな学校関係者との間で共通理解を進めることによって、生徒の学校復帰が促進されるということを理解しておく必要がある。

4. チーム支援の必要性

学校と関係機関等がネットワークを構築し、日頃から連携を図るとともに、必要が生じたときには、個々の事例に応じて的確な支援を行うためのサポート体制をつくることの大切さが指摘されている（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2004）。生徒の状況や必要としている支援に応じて、学校と適応指導教室の指導員がチームを組み、児童・生徒や保護者を支援することが求められる。上でも述べたように、中学校・高校での不登校支援では、学級担任だけに限らず、多くの学校関係者が情報を共有することが必要である。

学校と適応指導教室をつなぐ役割として、多くの学校関係者が情報を共有できるように支援カードを作成するという方法がある（香川大学教育学部附属教育実践総合センター，2008）。

5. おわりに

不登校児童・生徒が学校復帰に必要な要素は、「学力」「体力」「規律ある生活習慣の確立」「進路指導」「学校での居場所の確保」「友達・教師との対人関係づくり・維持するサポート」など個々によってさまざまである。不登校の児童・生徒の多くは、学校に戻ってもう一度学校生活を送りたいと願っている。このような児童・生徒にとって、どのような支援や学校環境の整備が必要かについて考えることが大切であると思われる。今後の実践研究では、適応指導教室から学校復帰を希望している不登校生徒への「学校-適応指導教室間の連携サポーター」の支援のありかたについて、実践を通して検討していきたい。児童・生徒がもっている希望を理解しながら一緒に考え、その内容を適応指導教室や学校に伝えたり、児童生徒の学校復帰や進路決定を達成する援助をしたりすることを通じて、新人教師としての自分自身の向上をめざし、そのありようを考察したい。学校と適応指導教室の間の連携にかかわりながら、児童生徒が学校復帰できるような環境作り、支援方法について学び、これらを考え実践していくことは、自分が教員になったときに、学校における教員のありかたを考えたり、不登校生徒にどのような支援ができるかを学んだりする機会になると思われる。

参考文献・引用文献

- 阿部由紀（2014）．本人参加型会議で不登校は改善する—教室復帰に向けた特別支援教育からのアプローチ— 学研教育出版 p.134.
- 今田浩他（1997）．現在の適応指導教室の課題に関する一考察—学校との連携を中心にして— 生徒指導研究（兵庫教育大学） 第8号 pp.41-50.
- 香川大学教育学部附属教育実践総合センター（2008）．平成16年度 不登校に関する研究プロジェクト会議研究成果報告書 成光社
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）．不登校への対応と学校の取組について—小学校・中学校編— ぎょうせい
- 佐藤修策・濱名昭子・浅川潔司（2011）．親と教師がむきあう不登校 子どもとともに歩む親の会からのメッセージ あいり出版 p.138.
- 相馬誠一（1998）．適応指導教室—よみがえる「登校拒否」の子どもたち 学事出版 pp.26-35.
- 相馬誠一他（2002）．教員の適応指導教室に対する意識調査 不登校児童生徒の「適応の場」に関する総合的研究研究会 p.96-99.
- 相馬誠一（2005）．不登校児童生徒の「適応の場」に関する研究 不登校児童生徒の「適応の場」に関する総合的研究研究会 p.170.
- 谷井淳一（2002）．適応指導教室における体験的活動が不登校児童生徒の回復過程に果たす役割に関する研究 独立行政法人国立オリンピック記念青少年総合センター pp.55-58.
- 東京都教職員研修センター（2011）．自尊感情や自己肯定感に関する研究（第3年次） p.7.
- 中村恵子（2004）．スクールカウンセラーによる学習援助を中心にしたひきこもり生徒への登校援助 カウンセリング研究37, pp.336-344.
- 中村恵子・田上不二夫（2008）．適応指導教室充実感尺度・適応指導教室からの部分登校充実感尺度の妥当性と信頼性の検討 カウンセリング研究41(2) p.30.
- 保坂享（1996）．長期欠席と不登校の追跡調査研究 教育心理学研究 第44巻第3号, pp.308-309.

- 保坂享（2001）. 不登校をめぐる歴史・現状・課題（展望） 教育心理学年報41, pp.157-159.
- 森田洋司（2001）. 教室からみた不登校 東洋館出版社
- 森田洋司編（2003）. 不登校—その後 不登校経験者が語る心理と行動の軌跡 教育開発研究所 p.56.
- 文部科学省（2003）. 平成15年度学校基本調査
- 文部科学省（2010）. 生徒指導提要 教育図書株式会社 p.132, p.172.
- 文部科学省（2014）. 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 pp.60-70.
- 文部科学省（2014）. 「不登校に関する実態調査」～平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～
p.13-18.

教員の質の総合的向上と「地域連携」に関する考察

今西 幸蔵

Kouzou IMANISHI

(要旨)

中央教育審議会は、変化する時代をふまえて教員養成制度を転換させようとしている。教員の質の総合的向上が課題とされ、従前から大学が担ってきた役割である基礎的・基本的な知識やスキルに関わる教育に立って、学校現場で通用する実践的な教師力の修得が図れるような新しい教員養成制度が求められている。本研究は、こうした課題を解決するための方策として試行されている先進的事例を研究することから、大学、教育委員会及び学校各々の役割を検討した。その結果から、「真の教師力」を身に付けさせる教育目標の設定と教員としての実践力を養うようなプログラムづくりが、大学にも、教育委員会や学校にも、双方に同様に求められているとし、具体的には「地域連携」の推進が効果的であるとした。その上に立って、結論として大学と教育委員会が共同運営する新しい教員養成総合センターの設置が必要であると論じ、今後、大学と教育委員会の一体化がさらに進展すべきことを提言した。

キーワード：地域連携、教員養成、教育委員会、大学

1. 新しい時代の教員養成の潮流

1. 1 国際社会で問われる教員像

明治初期に、アメリカの教育学者マリオン・スコットらの尽力により始められた師範教育に祖をもつ教員養成は、第二次大戦後の開放性教員養成制度のもとに進展してきたが、いま国際社会の変化とともに教員養成制度の改革が進行しつつある。

教員の在り方等について今日的課題として問題提起したのは、少し時代が遡るが1966年にユネスコが行った「教員の地位に関する勧告」である¹⁾。この勧告は教員の地位や身分保障を目的としたものであり、「教員」という語を「学校において生徒の教育に責任をもつすべての人々」とであると定義し、「教員の地位という表現は、教員の職務の重要性およびその職務遂行能力の評価の程度によって示される社会的地位または尊敬、ならびに他の職業集団と比較して教員に与えられる労働条件、報酬その他の物質的給付等の双方を意味する」とした。

また指導的諸原則、教育目的と教育政策とともに教職への準備、教員の継続教育などの項目を示し、教員養成課程について「教員養成課程の目的は、学生一人ひとりが、一般教育および個人的教養、他人を教える能力、国の内外を問わず良い人間関係の基礎をなす諸原則の理解、および、社会、文化、経済の進歩に、授業を通して、また自らの実践を通して貢献するという責任感を発展させるものでなければならない」と考えている。教員の継続教育については、「当局と教員は、教育の質と内容および教授技術を系統的に向上させていくことを企図する現職教育の重要性を認識しなければならない」とした上で、「教員には継続教育の課程や便宜に参加するための機会および刺激が与えられ、また教員はこれらを十分に活用すべきである」と述べている。

その後にユネスコと共通する問題意識をもったのが OECD である。2007年12月から2009年9月にかけて、同機構の教育研究革新センター (CERI) による調査プロジェクト「多様性を拓く教師教育」(Teacher Education for Diversity, TED) が実施され、2010年には『多様性を拓く教師教育』(斎藤里美：監訳) などのレポートが示されている²⁾。

OECD の教育政策研究者である立田慶裕は、『教員の重要性』(OECD, 2005年) から、「教員は自発的な学習者であることが期待され、生涯を通して学び続ける能力と動機を持ち続けることを期待される将来の社会や経済環境に生徒を準備させる能力がなければならない」と引用した上で、「その教員の教育活動に影響する諸要因、そして教員の能力向上の重要性が指摘されている」と述べている³⁾。さらにニュージーランドのハッチー (Hattie) の研究に触れ、優れた教員の資質として、①教科についての「専門性」、②生徒との「対話」を中心とした学習指導、③生徒に応じた「適切な指示」、④情熱、⑤生徒の成績を向上させる「教育力」の5点があがっていることを紹介している。

ユネスコが教員の身分や地位、さらには勤務実態を含めた課題の提案であったのに対して、OECD の場合は教員の質について強調している点が重要である。教育の質保証の問題と連動する形で教員の質保証が問われているのである。

1. 2 中央教育審議会等にみられる新しい教員養成の在り方・考え方

2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」は、以下のような指摘をしている。①教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でないこと、②教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間に共有されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。③大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこととされている。

従前の大学における教員養成は、基本的には学部専門教育と少し切り離した形での教職課程教育をプログラム化したものであり、主には教職基礎教育と教科教育を中心とした内容で構成されていた。つまり教職教育の考え方や方法のパラダイム転換が必要とされているのであり、新しい時代に見合った制度への移行の具体化が図られるべきだと考えられている。

今日の教員養成は学部教育との密接な関係性を求めたものとなっている。たとえば学位プログラムと教職課程とが相当の関係をもつことが求められ、学位プログラムに教職課程プログラムが位置づけられていることが必要とされ、学生は学位プログラムの履修と同時に教職課程プログラムを体系的に履修することになる。アドミッション・ポリシーやディプロマ・ポリシーについても同様であるが、特にカリキュラム・ポリシーに考え方に反映させていくことになる。

こうしたなかで教員免許法改正が検討された。新免許法については、審議を重ねてきた中央教育審議会が、「教員の資質能力向上特別部会の報告」をふまえて2012年8月28日に「教職生活の全体を通じた教員の資質向上の総合的な向上方策について（答申）」を公表し、一定程度の具体的方向性が可視できるようになった。

教員免許6年制についての将来的な見通しが示されたが、現状すぐに6年制に移行することは難しく、「教職大学院での免許取得」「教員免許取得6年制」といったことが義務づけられなかった。しかしその方向性が確実に担保された内容になっている移行措置的な改編案である。当面の間（期間が明確で無い）は「教員免許取得4年制」を維持しながら「一般免許」への切り替えを急ぐことになり、各大学が新しい形の教員養成システムの構築を急ぐことが求められた。

この改正の考え方の基本は、①国公立を問わず教員養成課程の設置を認めてきた「開放性の免許制度」を維持すること。②「実習公害」のある現状の教員養成制度を批判し、条件さえ整備されればどの大学にも教職課程を設置するという従前の教員養成課程の在り方を変えていくことである。さらに、①従前の制度である教員身分の前は大学が教員養成を行い、採用後は教育委員会が担当するという構図が変化し、大学と教育委員会・学校が

相互連携・協力のもとで教員養成を実施するというシステムに変えようとするものであり、新しい教員像として「生涯にわたって学び続ける教員」が示された。

一方で、「安易に教員養成の場を拡充したり、希望すれば誰もが教員免許状を安易に取得できるといった認識を是認しない」と指摘し、教員免許状を真に教員を志望する者に限ろうとし、「実習公害」という言葉を用いて教員にならない者や意識やレベルの低い者を批判した。しかしながら、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」を否定したのではなく、教職課程の設置については学部をあげて教員養成を考えている大学に限るという意図を意味するものと言えよう。

施策の方向性として、学部卒業後に大学院等において学び、学校現場での実習を組み込んだ理論と実習を経た者に教員免許を与えるということである。つまり教員の高度専門職業人として位置づけ、教員養成を修士レベル化することが必要であるとしている。実際には「一般免許状（修士レベル）」「基礎免許状（学士課程卒業者）」「専門免許状（教職大学院または現職教員対象）」の3種類の免許状とすることになった。なお答申後に「修士レベル化」という言葉が避けられており「高度化」という表現になっている。

それでは、今後の教員養成においてはどのような課題があるのだろうか。2014年2月の中央教育審議会答申「今後の教員育成における課題」は、以下のように課題を示した。

- (1) 専門性に秀で、実践的指導力を十分に備えた教員養成の実現のため、教職課程の内容をどう見直すべきか。
 - ①英語教育、道徳教育、特別支援教育、ICT活用など多様な課題への対応
 - ②教員としての高い専門性と実践的な教科指導力等を保障するため、基礎的な理論科目や、教科・教職に関する科目、指導法・指導技術に関する科目のあり方
- (2) 小中一貫教育や多様な人材の登用等の取組を推進するため、免許制度をどう見直すのか
 - ①小中一貫教育、中高一貫教育、小学校高学年の専科指導など多様な教育体制への対応
 - ②多様な人材を教員に登用するための対応等
- (3) 養成・採用・研修について大学と教育委員会それぞれの強みを活かした一貫した教員育成のあり方とはどうあるべきか
 - ①実践力を向上させるための教員養成段階から教育委員会を関与させる仕組みの構築等、大学と教育委員会が協働して担う一貫した教員養成等
- (4) 教職課程の質保証のあり方とはどうあるべきか
 - ①教職課程の質を保証するための仕組み等

ここでは、今後の学校教育改革に伴う制度的な問題から発する課題も示されているが、その問題は別の稿に委ねることとし、本稿では以下の3つの課題を中心に考えて行く。第1に、専門性に秀で、実践的指導力を十分に備えた教員養成の実現のため、教職課程の内容をどう見直すべきかという観点から、教員としての高い専門性と実践的な教科指導力等を保障するため、基礎的な理論科目や、教科・教職に関する科目、指導法・指導技術に関する科目のあり方をどうするのかという課題、第2に、教員養成・採用・研修について大

学と教育委員会それぞれの強みを活かした一貫した教員育成のあり方とはどうあるべきかという観点から、実践力を向上させるための教員養成段階から教育委員会を関与させる仕組みの構築等、大学と教育委員会が協働して担う一貫した教員養成等をどのように進めていくのかという課題、第3に、教職課程の質保証のあり方とはどうあるべきかという観点から、教職課程の質を保証するための仕組み等をどうするのかという課題の3つである。特に、教員養成に直接に関わる主体である大学と教育委員会及び学校が、相互関係において「地域連携」をどのように進展させているのかということに視点を据えて考えていきたい。

2. 大学と教育委員会や学校の「地域連携」

2. 1 神戸市教育委員会と協定大学による学生スクールサポーター制度

神戸学院大学教職課程が参加しているプログラムに、神戸市教育委員会が実施する学生スクールサポーター制度がある。2002年度から始められている事業であり、同市教育委員会や学校と協定大学の連携・協力のもとに、大学生を学校支援ボランティアとして神戸市内の小・中学校に派遣する組織的な事業として運営されている。

本事業の事務局は、同市教育委員会生涯学習課が所管する教育・地域連携センター⁴⁾に設置されている。この生涯学習課教育・地域連携センターが提供するサービスを列举すると、以下のようになる。①学生スクールサポーター制度、②学校の支援ニーズの集約、③学校からの支援に関する相談、④支援員（後述する）の発掘及び登録と紹介、⑤支援員の養成と研修、⑥支援団体とのネットワーク構築、⑦支援員との相談、⑧ゲストティーチャー制度、⑨学校及び教育関係機関への貸し室などである。

ここで取り上げられている「支援員」について説明すると、教員OB、一般学生や住民が支援員登録を行い、教育・地域連携センターから学校での仕事を紹介され、学校支援活動に参加する者を指す。学校は教育・地域連携センターに支援員派遣を依頼し、支援員と調整を図りながらその支援を受けるという制度設計がなされている。支援員の活動は、学習指導補助、特別支援教育の指導補助、学校行事の支援、部活動の指導補助や校内の環境整備などである。

学生スクールサポーター制度においては、神戸市内の9割以上の小・中学校が本事業の指定小学校、指定中学校として学生を受け入れる配置校となっている。2年生以上の教職を志望する大学生・大学院生は、配置校において授業の指導補助、学級活動や学校行事などの特別活動での指導補助、始業前や放課後の児童・生徒の学習活動補助、児童・生徒との遊びや交流、特別支援教育の指導補助、教員の授業準備や教材作成の補助、中学校放課後部活動の補助などを行う。

本制度では、協定大学が市教育委員会からの要請を受けて学内で募集事務を行い、教職課程教員による審査を経て、大学が制度の趣旨に見合う学生を市教育委員会に推薦する。市教育委員会は、大学との協議の上で推薦された学生をサポートとして人材登録し、学校に派遣する形を採っている。

サポーターを希望する学生は、協定大学である母校の教職課程において説明会や講習会

に参加してガイダンスを受け、同市教育委員会の所定の手続きを取って学校支援活動に参加する。2013年度においては、協定大学が52大学、2年生以上の教職志望学生560人が、同一年度の6月から3月までの10か月間に、1回8時間で、週に1回程度の活動を行っている。学生の活動に対する行政支援として、同市教育委員会は交通費を支給すること、ボランティア保険に加入することなどの措置を採っている。

同市教育委員会は、学生スクールサポーター制度に関わる事業以外に、幼稚園ボランティア事業、市立高等学校を対象とする学校インターンシップ事業、理科支援員事業、特別支援教育支援員事業、すこやかフレンド事業（市立青少年センター）、部活動外部支援員事業その他の学校支援ボランティア事業を実施している。

学生スクールサポーター制度がめざす最も重要な趣旨・目的は、教職志望学生が本制度への参加を通して、学校現場が求める教員を養成しようとしている点にあると考える。大学の協力を得て教職志望学生に実践力を育成しようとする試みであり、参加学生に対して市教育委員会独自に年間3回の研修会を実施し、学校現場の理解を求めている。理論的な事項は大学において、実践的な知識やスキルは教育委員会と学校において教育するという視点が存在する。この研修会のプログラムをみると、学生は同市の教育実態や教員採用状況に関わる事情の説明を受け、生徒指導、道德教育の授業づくり、特別支援教育への参加に関わるテーマを設けて学生同士がグループディスカッションやパネルディスカッションに参加する。教員としての質の向上につながるだけでなく、他大学の教職志望学生との交流によって「仲間意識」を形成するようになるという効果が実際に本事業に参加した学生から報告を受けている。

スクールサポーターとなった学生は、各自の活動について、参加日毎に振り返り記録を記載し、当該校の担当教員らの指導や講評を受けた後、記録を大学教務課教職担当職員に提出する。神戸学院大学では、この記録を教職専任教員間で回覧、閲覧し、その後の学生指導にあてている。

学生の自己評価をみると、「声かけや挨拶の大切さがわかった」「自分に積極性が出てきた」「プール指導で生命の尊さを学んだ」などの肯定的な意見が圧倒的であるが、一方では学校現場での事象に対応できないという意見を述べている学生もいる。「子どもとの距離感をどう取ればよいかわからない」「子どもを落ち着かす方法はないか」「声の大きさの程度がわからない」などという意見であり、学生も手探りで悩みながら本事業に参加している実態が理解できる。

神戸市教育委員会は、協定大学と定期的に会合をもって相互理解と問題解決に取り組み、本事業の円滑な運営を推進しており、会合では具体的な事後評価を中心としたディスカッションが行われるため、事業の相互理解に止まらず、教育委員会と大学との関係をより密接にする。両方の関係者が一堂に会する機会があるということが重要なのである。

またスクールサポーター配置校から市教育委員会に対して活動計画書やサポーターに関わる報告書が提出されるため、関係者間で実態把握が進展し、課題の共有化が図られという利点がある。こうした取組から、どのような学生を、どのように教育・指導して派遣すれば良いのかを大学も理解できるようになると同時に、大学が学校現場の問題を共通理解

できるというメリットがある。つまり大学、教育委員会と学校の三者が協力・連携することを可能とする制度であり、実際に質の高い教職志望学生を養成するという三者のミッションが一致する点において意義深いと考える。このミッションも地域連携の一つの意義として明確に位置づけられるのである。

2. 2 滋賀県教育委員会と滋賀大学の連携による理数科教員養成

高度な科学技術社会の到来と産業振興への対応という課題のもとに、理数科教育の充実・発展が期待され、教育委員会・学校や大学において優れた理数科教員の養成が切実な問題となっている。この課題解決について地域連携の視点から取り組んでいるのが滋賀大学である⁵⁾。

ここで取り上げるコア・サイエンス・ティーチャー (CST) 養成プログラムは、(独) 科学技術振興機構 (JST) から大学や教育委員会への委託事業であり、具体的には小・中学校教員の理数科教育の指導力向上のために教育委員会と大学が連携・協力する取組である。目的達成のために教員養成プログラム開発や実施、理数科教育を推進するための拠点地域の構築、活用を図ることが事業内容となる。本事例以外にも全国13組織で CST の養成が図られている。

滋賀県教育委員会（県内5市教育委員会も含む）と滋賀大学の共同事業を事例として説明する。滋賀大学らは理数科教員に求められる能力として以下の5点があげている。①基礎学力、②観察・実験能力、③授業実践力、④専門・先端科学理解力、⑤他教員への支援力であり、滋賀大学の学部必修授業を基本とした上で、学習領域の補充強化を図り、さらに先端研究に関する専門的知識とスキルの獲得、理解力の修得をめざした実験観察技能習得と教育体験を有機的に結合させるために県及び関係市教育委員会が CST 養成の場を提供しようとする試みである。

CST 養成については、現職教員対象の養成プログラムと学生対象の養成プログラムの両方があり、滋賀大学と付属学校教員及び教育委員会が連携して CST 養成プログラムを作成する。

CST 養成学生には理科指導の基礎的学力の修得、実験観察能力や授業実践力の修得が期待され、CST 現職教員には指導を通しての理数科教員の資質向上を図ることを求めている。具体的には、集中研修によって実績のある現職の理数科教員を CST として認定し、CST 教員が質の高い理数科教員を志望する学生（理科支援生）の指導にあたる。その際、CST が勤務する小・中学校は理数教育支援拠点として位置づけられ、ワークショップなどの地域における研修会が開催される。

すでに大津市、彦根市、草津市、東近江市及び長浜市などの教育委員会の参加のもとに支援拠点や協働実施機関が存在する。

制度設計をみると、現職教員対象の CST 養成プログラムではステップが4段階あり、ステップ1では集中研修（3日間）、最先端科学実験、他教員支援能力の育成、ステップ2では理科支援生の受入と指導、ステップ3では授業力向上のための実践授業や授業研究、ステップ4では模擬 CST 活動、研修会や教育研究会を実施する。

学生対象の CST 養成プログラムは、学部 1 年生から 4 年生に至る系統的・段階的なプログラムであり、1・2 年生での教科専門大学教員による基礎学力の養成に始まり、3・4 年生になると大学・附属校教員・教育委員会による指導実践が行われ、准 CST 認定の理科指導力強化学生プログラムが学修できるように設計されている。特に学生アシスタントとしての指導経験や、理科支援生として現職 CST 教員の勤務する小・中学校での教育補助体験など予定されており、理数科教員に必要と考えられている 5 つの能力が獲得できる仕組みになっている。こうした取組によって現職教員や学生はもちろんのこと、拠点校となった学校の理数科教育に効果的となろう。

2. 3 島根大学教育学部と1000時間体験学修プログラム

従前の教員養成課程における教育委員会と大学の関係は、教員免許状交付と採用試験などに関わる事務に限定されていた。1990 年代末から、教育実習に関わる事務を学生の母校に委任するのではなく、実習先を教育委員会が斡旋・仲介し、介護等体験についても同様の対応をすることにより、大学への支援に努めるようになった。京都市教育委員会や神戸市教育委員会などのように、実習予定学生に対する研修機会を設けている教育委員会もいくつかある。教育委員会と大学との関係が緊密化されつつあるといえよう。

地域連携という視点からこの問題を考える実践例として、島根県教育委員会と島根大学教育学部の連携・協力がある。島根大学教育学部については、教職課程における地域連携とは別に 1994（平成 6）年から「学社連携」の取組を実施しており、社会教育研究者間では先駆的实践として評価されていた。具体的には同大学と国立三瓶少年自然の家（現国立三瓶青少年交流の家）の間の連携を指すが、社会教育主事任用資格取得課程のための「社会教育実習」や「社会教育施設ボランティア」の授業を受講している学生を施設職員が指導してきたのである。学生の立場でみると、施設職員研修プログラムの受講のなかで施設運営を任せられ、社会教育事業の立案、実施や評価に携わることから、所期の目標以上の効果があったという。

本稿で取り上げる島根大学教育学部の事例は⁶⁾、同校が開放的な実践研究活動に対する肯定的視点をもっていることが事業実施の上で重要な視点であると推察する。今日なお全国の大学が地域連携に対する確かな視点をもちかねているという現状があるからである。

島根大学教育学部の実践事例の一つが「1000 時間体験学修」である。学校教育法第 31 条をふまえて、教職志望学生が基礎体験領域（510 時間）、学校体験領域（340 時間）、臨床カウンセリング体験領域 150 時間、合計 1000 時間にわたる体験学修を行う。既に学部での教員養成プログラム（理論的学習）を学修している学生が多様な体験活動により高度な教育実践力を身につけることができるという事業設計がなされている。同大学の畑克明や森本直人は、「学校教員に求められる『教育的実践力』は、大学における理論的学習によってだけではなく、自ら主体的に関わる社会的・教育的体験、子どもや社会人との直接的なふれあい・つながりの中で多様な実践的経験との往還によって修得されるものであり、このような観点から、「1000 時間体験学修プログラム」を設け、卒業要件として 1000 時間の社会的・教育的体験活動を義務づけることとした」として同事業の趣旨を示した⁷⁾。

同大学は、学生に身に付けて欲しい資質や能力を「100の教師力」としてカテゴライズし、「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」の3つの大きいカテゴリと10の小さいカテゴリを提示している。こうした能力や資質を身につけ、高めるための実践活動が「1000時間体験学修」プログラムだと考えられる。

豊かな人間性と「実践的な指導力」

【教育実践力】 学校理解、学習者理解、教科基礎知識・技能、授業実践研究

【対人関係力】 リーダーシップ・協力、社会参加、コミュニケーション

【自己深化力】 探求力、教師像・倫理、リテラシー

基礎体験領域（計510時間）のプログラムは「必修」（110時間）と「選択」（400時間）によって成り立つ。「必修」では「基礎体験セミナー」「入門期セミナーⅠ・Ⅱ」及び「介護等体験」が実施される。「選択」では「学校体験」「行政連携事業（放課後・休日の活動）」「社会教育施設での体験」「各種団体での体験」「専攻別体験」「実習セメスター」「大学主催の体験プログラム」及び「その他の教師力向上のための体験」が計画されている。具体的には、小・中学校学習支援、保育所（園）・幼稚園支援、放課後学習支援、子ども居場所づくり支援、適応指導教室、野外活動としてのキャンプ指導補助、地域社会における各種イベントや公民館事業支援、環境保護活動などを指す。

神戸学院大学においても、人間形成領域の選択プログラムに「人間形成実習Ⅰ～Ⅳ」があり、学校体験や社会教育施設体験などを実施してきているが、教職課程に限定していないことなど、組織的に学修できるカリキュラムにはなり得ていないという弱みがある。島根大学では400時間の「選択」活動を4年間かけて学修できるようにプログラム設計がなされている点で評価すべき内容となっている。

島根大学の実践で注目すべき点の一つに附属教育支援センターの存在がある。同センターの設置とともに地元の島根県教育委員会と鳥取県教育委員会の人事交流による「1000時間体験学修」専任スタッフを配置し、実践的指導体制の確立を図っている。この背景には、島根大学と鳥取大学の双方の教育系学部再編という動向があったとされている。

附属教育支援センターは、「教育実践・実習開発センター部門」と「教育臨床・教育相談センター部門」の2つのセンターで組織されている。同センターの役割には、学生からの活動報告を受けること（活動登録の受付・集約、活動記録・積算時間数の保存）、基礎セミナーの実施などの事前・事後指導がある。学生の側からみると、活動の選択や登録ができるだけでなく、活動前の目標設定や活動後の自己評価が支援される。また同センターは、学生の活動を受け入れる学校や社会教育施設などの事業所からの活動募集を受け、連絡調整を図るとともに、参加学生に通知するなどの支援を行う。

基礎体験活動に参加した学生の平均時間が600～700時間だということは、事業設計が良好であるだけでなく、教育委員会、学校や社会教育施設の連携・協力があり、教育支援センターがうまく機能していることが窺える。評価についても、学生はさまざまな振り返りをおして教師力達成のための自己評価を行っており、彼らの目標達成を指摘する意見が

多かったことが報告されている。

2. 4 大学と学校現場の「地域連携」

大学教職課程が果たす役割には、教員免許法に基づく教職プログラムの履修、免許状の取得事務や採用試験への支援など、学生とのさまざまな関わりがある。特に教育実習や介護等体験などのプログラムにおいては、学校や福祉関係施設などの学外機関の協力なしにはあり得ない。

教育実習の事前指導においては、主には教科指導と生徒指導の両面から学生指導することになる。教科指導については、教科教育法を中心に各教科・科目に関わる教員を中心として指導の充実を図っているが、生徒指導となると講義だけでは役立たないため、近隣の中学校などで実習を積む機会を設けている。また神戸市が取り組んでいる学生スクール・サポーター制度に参加することによって現場体験しようとする積極的な学生もおり、大学外の教育機関、特に学校現場の支援があつてはじめて成り立つ実践的プログラムとなっている。

こうした形で学校現場に足を踏み入れた学生は当初は戸惑うようであったが、時間の経緯とともに慣れてくることから、各人がそれぞれに達成目標に向かって行動している。内容も運動系部活動指導、学校園の植栽の整備、障がい者児童・生徒や学習遅進児童・生徒に対するサポート、学校図書館の本の修繕と整理や教材製作など多種にわたる。実際の活動をとおして生徒と関わることから、学生は生徒との接し方や話し方、その相手との距離の取り方、相談に乗ることや一緒に遊ぶことなどを学び取っているようである。学校現場体験は、教育実習終了後の履修科目「教職実践演習」においても継続されるので一定の効果が上がっていると思われるし、この間に、当該学校教員の叱咤激励が学生を育てていることは間違いないと考えている。さらに「教職実践演習」においては、地域連携の形で地域の学校関係者の協力を得ており、例えば授業公開や、教員による講話や学生の模擬授業等に対する指導・助言といった形での支援がある。

介護等体験についても、地元教育委員会との連携が基盤となる。特別支援学校での体験はもとより、教育委員会が当該地方公共団体に属する福祉担当課と連絡・調整して福祉施設での体験が実施されている。福祉施設によっては、福祉事業のあり方や考え方を学生に理解を求めた説明することから、学生が社会に対する見方を変えてくる者もおり、地域連携が着実に学生を育てているという実感が生まれる。

3. 「地域連携」における大学と教育委員会の役割

3. 1 大学の役割

本稿で取り上げた事例から大学の役割について考察してみたい。「地域連携」をとおして大学が期待していることは、大学での教職教育や専門教科教育で教職志望学生や現職教員が修得した知識やスキルが学校現場で必要とされ、通用する学力、つまり真の教師力となっているかどうかという点である。それは各プログラムにおいて求める人材に必要な能力・資質に対応したものでもあり、多様性を有する点で複雑な要素をもつが、真の教師力

とは何かという教育目標の検討が第1となる。本稿で紹介した神戸市教育委員会が実施する学生スクールサポーター制度での実践報告書に示されているような教師力、滋賀大学CST養成プログラムにおける5つの能力や島根大学が提唱する「100の教師力」などに具体化をみる。また本稿では取り上げなかったが、兵庫教育大学はeポートフォリオ研究において教師力をルーブリック評価で捉えようとしており、全国の多くの大学での研究が進展している。

真の教師力とは何かという教育目標に関わる問題に続くのが、実践力をもつ教員をどのように養成するのかという問題であり、関係機関とどのように連携・協力していくのかという課題であろう。この課題については事例とした各大学において新しいカリキュラムを編成していく過程で具体化されていることに気づく。教員養成を行う大学にとってまず必要とされることは、課題に見合った新しい教員養成カリキュラムの設計であり、カリキュラム設計においては学位プログラムと教職プログラムの体系化とともに、実践力をもつ教員養成という視点から、教育委員会や学校などの機関との連携・協力が可能となるようなプログラムが次に必要とされる。

滋賀大学のCST養成プログラムは、これまでの教職課程を核とする教育学部教育とは明らかに異質な内容のプログラムであり、カリキュラム全体が滋賀大学と滋賀県及び関係市教育委員会との「地域連携」に結節させる内容である。島根大学についても同様の視点が存在する。「1000時間体験学修プログラム」は、法定化された従前からのプログラムを「教育的実践力」の修得の視点に立ってパラダイム転換させたもののようにみえる。実践力を有する教員養成という教育目標を具現化した内容となっているのであり、カリキュラム構成において学校や教育委員会などとの地域連携が必要となるように設計されている。島根大学の場合は、地域連携のパートナーが学校だけではなく社会教育施設や地域社会が加わっている点で特色があり、そのためのより広い連携・協力姿勢が必要となろう。その際に同大学がこれまでに社会教育主事養成をとおして社会教育施設や地域社会と連携・協力してきたことが重要であると考え。地域社会に関わる総合的な学びの場が形成されていることが前提となっているからであり、「地域連携」の意味もこの点にある。

3. 2 教育委員会や学校の役割

次に今後の教育委員会や学校の役割について考えてみよう。教員養成に関わって、教育委員会や学校の役割はさらに大きく変化するであろう。教育委員会が現職教員に対する研修・研究活動において大学の人材等の資源を求めることはあっても、学生に対する教員養成課程のプログラムは大学の役割がほとんどであり、教育委員会の関わりは一部の行政事務に限られていた。介護等体験に関わる事務、一部の自治体における教育実習関係事務、免許状発行事務や採用事務などであり、大部分は後方支援に徹していたと考えてもよいだろう。

しかし今日では教員養成により積極的に関わることを求められ、教員養成プログラムに直接的に関わるような状況が生まれた。2009年の法改正により2013年度から実施されている「教職実践演習」に現場教員やOB教員が指導に当たるようになり、大学と教育委員会

の関係が深まる契機となっている。また教育委員会が、学生に学校支援ボランティアの場を与えることにより、学校現場との関係がより密接になったことは本稿の事例からも明らかである。神戸市の学生スクールサポーター制度が大学、教育委員会及び学校の三者の一体感を形成していることなど、多数の成果をあげることができる。滋賀大学による CST 育成という取組において最も重要な役割を果たしているのが事業支援拠点校である。拠点校に CST がいることからさまざまな CST 活動が実施でき、現職教員全体に対する研修会開催によって理数科教育の質的向上を図ることが可能となる。さらに理科支援生である学生を受け入れ、指導するので、学校や地域全体の理数科教育に対する意識変革に結びつき、教育の現状をみる視点が変わるという成果が期待される。島根大学の1000時間体験学修プログラムでは、受け入れ事業所が学校だけでなく社会教育施設や地域社会に及ぶ。こうした展開には教育委員会の支援が不可欠であり、教員という人材養成の今後の姿を示したものといえよう。

3. 3 まとめ

本稿で問うてきた問題は、現職教員や教職志望学生について真の教師力をどう育成するのかという点である。教員としての基礎的学力を有し、実践的に学び続ける教員を養成するという課題解決のためには、学校現場で求められる教師力が何であるかという教育目標の整理が必要であり、養成プログラムの教育内容と教育方法の検討が求められ、さらに適切な評価が重要であることは、大学と教育委員会及び学校に求められている役割として重なり合う。

こうした要求に対して総合的に対処できるような、大学と教育委員会とが共同運営する新しい教員養成総合センターのような機構が必要となると考える。関連機関として、国公立大学の教職課程や教職大学院があり、さらに全国の教育委員会には教育センターが整備されているが、こうした機関を有機的に結合させていくことが課題解決の一つの方策ではないだろうか考える。

「学び続ける教員」養成の流れは、教員免許法改正という課題もあって、大学の学部教育に止まらず修士レベルでの学修などの「高度化」が臨まれているため、大学院だけでなく学校現場実習なども視野に入っている。大学と教育委員会の一体化という流れは、今後ますます強まることが予想されるため、こうした新しい課題に対応できる組織が求められると思うのである。(了)

註

- 1) 本稿では、ユネスコの「教員の地位に関する勧告」(1966年)については『教育条約集』(永井憲一監修・国際教育法研究会編、三省堂)による邦訳を引用している。
- 2) OECD 教育研究革新センター編著、斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育』(明石書店、2014年)
- 3) 立田慶裕「国際教員調査にみる教師像」(立田慶裕・今西幸蔵編著『学校教員の現代的課題』法律文化社、2010年)
- 4) 旧神戸市立二葉小学校(神戸市長田区)の建物が現在は神戸市立地域人材支援センターとして使用されており、2階に教育・地域連携センターがある。
- 5) 『理科支援生の理科支援活動の手引き』『大学と教委の強固な連携による早期 CST 活動を組み込んだ

包括的な養成プログラム』(以上, 滋賀大学・滋賀県教育委員会、2013年)、『コア・サイエンス・ティーチャー』(独立行政法人科学技術振興機構, 2013年)などの資料による。

- 6) 山本幸市・福岡敏之「『1000時間体験学修』プログラムについて ―教員に不可欠の『教育的実践力』の基礎を育む―」(中央教育審議会スポーツ・青少年分科会 青少年の体験活動の推進の在り方に関する部会 第8回報告資料3, 2013年3月22日)
- 7) 畑 克明、森本直人「教育体験活動(『1000時間体験学修』)の概要」(『教育臨床総合研究紀要4』島根大学教育学部附属教育支援センター, 2005年)

中学校社会科における読解力向上の研究

Study of reading comprehension improvement in junior high school social studies

別所 健成

Katsumasa BESSHO

(要旨)

現在、OECDによりPISAが行われている。このPISAで求められている学力こそが現代の教育に求められているものと言える。日本人は自由記述の問題を苦手としていることが、PISAの結果から伺える。では、日本がPISAの求める学力を獲得するにはどのようにすればよいのか、現段階での成果を報告。

キーワード：PISA、社会科、読解力

はじめに

現在、OECD により PISA が行われている。この PISA で求められている学力こそが現代の教育に求められているものと言える。当然、日本においてもこの学力は重要なものと言える。しかし、日本人は自由記述の問題を苦手としていることが、PISA の結果から伺える。では、日本が PISA の求める学力を獲得するにはどのようにすればよいのか、現段階での成果を報告する。

1. OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) について

1-1 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) とは

OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) とは OECD (経済開発機構) による国際的な生徒の学習到達度調査である。概要は以下のとおりである¹。

- ・参加国が共同で国際的に開発し、実施している15歳児を対象とする学習到達度調査。
- ・読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの3分野について調査。
- ・2012年に65か国・地域 (OECD 加盟34か国、非加盟31か国・地域)、約51万人の生徒を対象に調査を実施。

過去には以下の通り調査が実施されている。

2000年調査：参加国 32か国 (OECD 加盟28か国、非加盟4か国)

2003年調査：参加国 41か国・地域 (OECE 加盟30か国、非加盟11か国・地域)

2006年調査：参加国 57か国・地域 (OECD 加盟30か国、非加盟27か国・地域)

2009年調査：参加国 65か国・地域 (OECD 加盟34か国、非加盟31か国・地域)

国際的な調査を実施・調整は、オーストラリア教育研究所 (ACER) を中心とする国際コンソーシアムが行い、テスト問題及び質問紙調査の開発、調査の実施・調整、データの収集、結果の分析等を担当。日本では国際コンソーシアムのメンバーでもある国立教育政策研究所を中心に、文部科学省及び国立大学法人東京工業大学教育工学開発センターと連携・協力して PISA 調査を実施。

1-2 調査内容

2012年調査では数学的リテラシーを中心分野として、読解力、科学的リテラシーの3分野を調査。また、国際オプションとして、コンピュータ使用型調査 (デジタル数学的リテラシー、デジタル読解力、デジタル科学的リテラシー) も実施。

PISA 調査は、義務教育終了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面でどれだけ活用できるかをみるものであり、特定の学校カリキュラムをどれだけ習得しているかみるものではない。思考プロセスの習得、概念の理解、及び各分野の様々な状況の中でそれらを生かす力を重視。

2. 中学校社会科において読解力をどのように向上するのか

2-1 読解力とは

読解力とは、文書を読んでその意味を理解し、解釈する力である²。しかし、PISA が求

めている読解力はこのような力ではない。

では、PISA が求めている読解力とはどんな能力なのだろうか。PISA 2012年の読解力の定義によると、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、熟考し、これに取り組む能力である。

つまり、ただ単に文章を読み、理解するだけでは読解力とは言えず、これに加え社会に参加する能力が必要だと言える。社会に参加する能力とはコミュニケーション能力だと考えられ、読んで理解して考えた自分の意見を述べるというような能力のことであろう。

2-2 PISA の読解力と学習指導要領を見て

学習指導要領で示された中学校社会の目標は、広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料に基づいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養うとある。PISA の読解力と学習指導要領を見て、PISA の求める読解力は社会参加を目的にしていることから、社会科との関連が深い。また、社会科の授業では多様な形態の資料を扱う。つまり、社会科は教科の目的においても、それを達成するために活用する資料の多様性という点においても、読解力を育成するうえで、重要な役割を担っている。

2-3 社会科の読解力向上の研究に関する論文の考察

社会科の読解力の向上の研究に関する論文の中から次の2つを参考に考察した。①『「PISA 型『読解力』向上を目指した指導の工夫」に関する研究』②『社会科固有の「読解力」形成のための授業構成と実践分析（Ⅱ） ―フローマップ活用の視点から―』

①の論文のまとめ

知的好奇心をエネルギーに、読解スキルを駆使しながら、ステップの一つ一つを確実に踏んでいくことで、知識は「覚えるもの」ではなく「思考の成果」として、児童生徒の内なる「確かな学力」となる。熊本県では、この能力向上のために基礎・基本の徹底指導と能動型学習とのめりはりをつけた授業の構築を目指している。

- ①児童生徒に学びの主体としての意識を明確に持たせる工夫改善。
- ②情報の取り出しや解釈のための読解スキルの徹底指導。
- ③思考や表現の方法を学びながら確実に身に付けさせることで、児童生徒を自立した学習者へと育む。

このため、この研究では問題解決型学習を行われている。

次に、読解力向上を目指す問題解決型学習における授業改善の視点である。

①学びのデザイン

- ・指導目標及び学習課題の明確化
- ・学びのプロセスと自己の成長に対するメタ認知
- ・実生活、実社会との関連

②論理的思考力・表現力を高めるアプローチ

- ・教科特有のテキストの読解スキルの徹底
- ・課題解決に必要なテキストの選択、評価
- ・複数のテキストの比較、関連による解釈
- ・テキストおよび既存の知識や体験を活用した意見の論述
- ・対話活動による思考の整理、深化や新たな課題の発見

そして、授業の特徴のまとめである。

- ・生活に密接につながる日本の産業についての単元で実践
- ・学習シートや自己評価シートによる評価
- ・単元の終わりに新聞を作成させ評価

②の論文のまとめ

社会科における PISA 型読解力は、社会そのものをテキストと捉え、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力であり、情報の「受信・受容」「思考・判断・創造」「発信・提示」という三つの要素の総体である。社会科においては、自分の考えを文章で書いたり、表現したり、情報や資料を分析・解釈し、既存の知識や経験と結びつけて、批判的に検討したり、自分なりの意見を論述したり、説明したりするという論理的な思考力に関わる能力として言語力が注目されている。これは、伝える力や調べる力などを含めた言語力である。社会科では、学習者が、テキストやグラフ、図表を一つの情報として意識し、事実を読み解くだけでなく、情報の持つ意図を読み解き、情報と社会との関係性や社会的背景に迫ることが必要である。単元「わたしたちのくらしとごみ」において、「ごみ問題」に焦点化して、その問題を解決するためのフローマップづくりを学習の軸に据え、読解の成長過程を文章や図（フローマップ）で表現させることによって、その形成を読み解き、分析することを試みる。客観的な知識の成長を評価するために、次の手順で研究に取り組んだ。

- ①授業実践の中で、子ども自身が読み解いた結果を、文章や図（フローマップ）で表現する。
- ②授業実践の過程で、子どもの読解の過程がたどれるように、小単位ごとに子ども自身の考えを表現させ、ふりかえりシート（授業記録）とフローマップをポートフォリオ³的に保存する。
- ③教師は、子どものふりかえりシートとフローマップ⁴を質と量の両面から分析し、読解の成長過程を把握し評価する。
- ④読解力形成のための授業構成を評価し、次の実践に活かせるようにする。

次に、授業の特徴をまとめる。

- ・ごみ問題の単元
- ・子どもが資料で読み取ったことを文章やフローマップで表現
- ・振り返りシートをポートフォリオ的に保存
- ・振り返りシートとフローマップを質と量の両面から、読解力の成長の過程を把握し、評価する。

この2つの論文から PISA の読解力を身につける社会科の授業は以下の様な特徴を持つのが良いと考えられる。

- ・実生活に関連する単元での実施
- ・様々な資料の活用
- ・学んだことを生徒自身が認知すること
- ・振り返りシートの活用、評価

このような特徴をふまえた授業づくりが必要だろう。

おわりに

これまでは、読解力がどんなものなのか、また、読解力を身につける授業はどのようなものなのかを考察した。これからの研究で、具体的な読解力向上のための方法、その評価方法をより研究していく。そして、中学校社会科での読解力向上の方法を明らかにしていきたいと思う。

註

- 1 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA 2012）のポイント」 2013年12月
- 2 広辞苑第6版
- 3 自分の能力を周囲に伝えるための自己作品集
- 4 地図とフローチャートを組み合わせて、貿易量やネットワークのパケット流量、移住人口量など地域間の特定対象の移動量を表す地図

参考文献

- 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査 ～2012年調査国際調査結果要約～」 2013年12月
- 国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA 2012）のポイント」 2013年12月
- 吉永鈴子『「PISA 型『読解力』向上を目指した指導の工夫」に関する研究』熊本大学教育センター紀要 vol.36 2007年
- 關浩和『社会科固有の「読解力」形成のための授業構成と実践分析（Ⅱ） ―フローマップ活用の視点から―』学校教育学研究第23巻 2011年
- 有本秀文『必ず「PISA 型読解力」が育つ七つの授業改革』明治図書出版 2008年

幼児教育と遊び

Early childhood education and play

山中 嘉人

Yoshito YAMANAKA

(要旨)

平成27年度4月から新たに、子ども・子育て支援新制度が本格的に始まろうとしており、従来の幼稚園の機能と保育園の機能を併せ持つ認定こども園の普及に向けた取り組みが各地方自治体で行われている。そこで幼児教育の中心的な学びである遊びに焦点を当て、遊びの分類とその教育的効果について述べた。遊びの教育的効果に関しては遊びの種類によって異なるが主に、体力の向上や運動能力、巧緻性の発達を促す身体的・運動的価値、仲間と共に遊ぶことによって人間関係のあり方や社会生活のルール、また集団の中での自分の立場等を学ぶことができる社会的価値、創造力をはたかせながら絵を描いたり、物を作って遊ぶことで創造性を高め知的発達につながる知的価値、遊びに起因する精神バランス状態の回復による治療的価値や空間的、数量的知識、論理数学的知識等があることを述べた。

キーワード：幼児教育、遊び、遊びの教育的効果

1. はじめに

平成24年8月より、日本の子ども・子育てをめぐる様々な問題を解決するために、子ども・子育て支援法が制定された。そしてこの法律と関連する3つの法律に基づいて、新たに幼児教育や保育、地域の子ども子育て支援の充実や質の向上を目指していく、新たな制度として、平成27年度4月から新たに、子ども・子育て支援新制度が本格的に始まろうとしており、従来の幼稚園の機能と保育園の機能を併せ持つ認定こども園の普及に向けた取り組みが各地方自治体でとり行われている。

このような新制度の制定による幼児教育の場の増加によって、今後その需要は増えると思われる。そこで今回は遊びを中心に幼児教育について述べていきたいと思う。

2. 幼児教育の中での遊び

幼児教育において遊びは幼児期の成長や発達を促す活動として重要視されており、文部科学省の「幼稚園教育要領」¹では、第1章第1幼稚園教育の基本に「幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習である事を考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」と明記されている。ここでいう第2章に示すねらいとは、健康な心と体を育て、自ら健康で安全な生活を作りだす力を養う事を目的とした「健康」、他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、ヒトと関わる力を養う「人間関係」、周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う「環境」、経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現できる力を養う「言葉」、感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする事を目的とした「表現」の5点を総合的に達成するためのものである。このように日本の幼児教育では遊びという活動がこのように位置づけられている。

他にも、森(1992)²は遊びと教育的役割として体力の向上や運動能力、巧緻性の発達を促す身体的・運動的価値、仲間と共に遊ぶことによって人間関係のあり方や社会生活のルール、また集団の中での自分の立場等を学ぶことができる社会的価値、創造力をはたらかせながら絵を描いたり、物を作って遊ぶことで創造性を高め知的発達につながる知的価値、遊びに起因する精神バランス状態の回復による治療的価値の4点を遊びの教育的価値として述べている。また、森は同著の中で遊びが成立するには少なくとも時間、空間(遊び場)、仲間の3点が必要であると述べ、さらに現在の子ども達の状況について、遊ぶ時間が少なく都市部の小学生は屋内での遊びが増加傾向にありまた、かつてのような異年齢集団からなる遊び仲間から同年齢集団での遊びに変化していると指摘している。

3. 遊びの分類

遊びの分類について、田中・中島(2001)³はピアジェ(Piaget,J.)とパーテン(Parten,M.B.)の分類を紹介しつつ論じている。その中では、遊びの発達的な側面に関して「ピアジェは多種多様な遊びを、乳幼児の発達的な側面から分類した。それが「機能遊び」、「象

徴遊び」、「ルールのある遊び」という分類である。「機能遊び」はもっとも早い段階で現れる遊びであり、音や身体の動きなどの感覚を楽しむ遊びである。例えば、赤ちゃんががらがらを振ってその音を楽しむものがこれに当たり、ブランコや滑り台で、特有の身体感覚を味わうのもこの遊びに含まれる」⁴と述べている。また、1歳代から始まる身近な物を通して行うふり行為は幼児期後半になるにつれより複雑なごっこ遊びへと発展しこれを「象徴遊び」と紹介している。最後の「ルールのある遊び」は、「ルールを含む遊び全般を含むため、カルタなどの室内遊びから、鬼ごっこ、ドッジボールなどの体を使った遊びまで含んでいる。これはルールの理解、またルール勝敗が結びつくことを理解するために知的発達が必要であるため、幼児期後半から盛んになる。」と解説した上で「この分類にある遊びは、その発達段階において特有の遊びをあげているのであり、次の遊びへ移り変わった時、前の段階で見られた遊びが全く姿を消すのではないのである。」⁵と注意を促している。

次に、遊びを仲間との関わりから分類したものとしては、パーテンによる「何もしない行動」、「傍観的遊び」、「ひとり遊び」、「平行的遊び」、「連合的遊び」、「共同的遊び」の6つの分類である。「傍観的遊び」とは自分は遊びに参加せず、遊びを第三者的に見ている行動であり、「ひとり遊び」は他の幼児と関わりなく行われる遊びを指す。「平行的遊び」とは、多少周りの子どもに関心を抱いた状態で、同じ遊びをすぐそばで行っているにもかかわらず、かわりを持たない段階を呼び、さらに「連合遊び」の段階になると、友達とかわりながら遊ぶようになるが、友達同士での結びつきが弱い、しかし「共同的遊び」の段階になると、遊びのテーマや役割が自他ともに認識され、これまでより複雑な遊びが可能となる。

4. 遊びの教育的効果

幼児教育において遊びが重要視されることは前述にもある通りだが、ここではもう少し詳しく遊びの教育的効果について述べたいと思う。遊びの教育的効果についてC・カミイ(2008)⁶はごっこ遊び、積木遊び、鬼遊び、シーソー、スベリ台、ブランコ等の遊具を使った遊びの4点についてその教育的価値について述べている。それによると、ごっこ遊びは、子どもたちがごっこ遊びによって経験したことや体験していないことを自由に表現する機会の場を与え、例えば、お店屋さんごっこなどを通して、物を買うためにはお金が必要であるといった社会的知識や、料理を提供するために料理を作るふりをするといった事物の物理的特性の向上を助長することができる。また、おままごとといった役割を明確にした遊びの場合、今まで経験してきた知識を活用して病気になれば病院へ連れて行く、医者になり注射を打つといったより現実に即した行動ができるようになる。このようなごっこ遊びを通して子どもたちはより知識を豊かにしていくのである。積木遊びに関しては、物と関わる遊びのひとつと言え、自由に積木を組み立てて建造物を作ることができる。例えばタワーを作ろうとした際には、どのようにしたら高いタワーを作ることができるか、どのくらいの高さにするか、またどの積木をどこに置いて終わりとするかといった主に論理数学的知識の発達に有効であるとしている。鬼遊びについては、前述のルールのある遊びと

同じく、ルールに基づいて行動しなければならないという社会的知識や、鬼が鬼ではない子を捕まえるために鬼とそうでない子を分類し、捕まえやすい子を探し捕まえるにはどのようにすればよいかを空間的、時間的に考えるといった思考が瞬時に何回も訪れるという点である。シーソー、スベリ台、ブランコ等の遊具を使った遊びに関しては、やはり物と関わる遊びの中でその遊具を通して学ぶことができる。シーソーにのって遊ぶという点に関しては、重い物は下がり、軽い物は上がるといった物理的知識や、シーソーが上がったままで下がらない時にはどうすれば下がるかを思考錯誤し、位置を後ろにすればよいという空間的関係を学ぶことにつながる。他にもスベリ台では滑る位置により速さが変わるということや、ブランコではこげばこぐほど揺れ幅が増えることを学ぶことができる。このように子どもたちは遊びという様々な活動を通して知識をより豊かなものにし、学ぶ事ができる。また、このような物と関わる遊びを行う際に保育者は、子どもたちの自発的活動を促すように配慮し、遊びの初め子どもたち全員が自分で使用して遊ぶことができる用具を提供してあげ、徐々に集団的な遊び体系を整えてあげる事が望ましい。また、子どもたちに考える力を養わせるためになるべく遊具の遊び方を教えたり、子どもたちの遊び方について保育者自身の価値観にとらわれず柔軟な共感や理解を示すことも必要である。

5. おわりに

これまで述べてきたように幼児教育において遊びとは切っても切り離すことのできない大切な学習の場であり尊重されるべき活動であることは言うまでもない。しかし近年子どもの遊び内容の変化や待機児童等の問題があり、より効果的な遊びを行う場が減少しているのではないだろうか考える。平成27年度4月から新たに始まる子ども・子育て支援新制度がこういった問題の現実的な解決に早急につながる事に期待したい。

註

- 1 文部科学省「幼稚園教育要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm 2014/12/23確認
- 2 森樺『教職科学講座10 幼児教育学』福村出版, 1992年
- 3 田中亨胤・中島紀子編著「MINERVA 教職講座⑫ 幼児期の尊さと教育」ミネルヴァ書房, 2001年
- 4 同上, pp.43
- 5 同上, pp.43-44
- 6 コンスタンス・カズコ・カミイ, 加藤泰彦編著「ピアジェの構成論と幼児教育 I 物と関わる遊びをと
おして」大学教育出版, 2008年

引用・参考文献

1. 文部科学省「幼稚園教育要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/index.htm 2014/12/23確認
2. 森樺『教職科学講座10 幼児教育学』福村出版, 1992年
3. 田中亨胤・中島紀子編著『MINERVA 教職講座⑫ 幼児期の尊さと教育』ミネルヴァ書房, 2001年
4. コンスタンス・カズコ・カミイ, 加藤泰彦編著『ピアジェの構成論と幼児教育 I 物と関わる遊びをと
おして』大学教育出版, 2008年

教員採用試験に対する心構え

寺嶋 杏奈

○大学四回生の教員採用試験受験から社会人になるまで

私は四回生の頃に初めて教員採用試験を受験しました。しかし、教育実習や卒論と重なり、なかなか準備ができないままの受験となりました。もちろん手ごたえはなく、見事一次試験落ち。負けず嫌いな私ですが、悔しさも出てこないほどの記念受験となりました。

それからは卒論と塾講師のバイトをし、時間だけが過ぎていきました。

一月になり講師登録を自分の住んでいる市でしました。出身校でスタディーパートナー(スクサポ)をしていたこともあり、同市の中学校に四月から勤務が決まりました。

四月に入り、初めは仕事を覚えることに必死でしたが、周りの先生方の協力もあり少しずつ慣れていきました。

私が非常勤講師ということもあり、周りの先生方は仕事よりも教員採用試験の勉強を優先してくれました。その支えが合格に大きく影響したと思います。

○塾の講師というバイト

私は三回生の終わりごろから塾の講師のバイトを始めました。個別指導の塾であったため、生徒それぞれ分からないところが異なり、その都度中学校レベルの内容を復習しました。教科も五教科全てだったので、バイトでの復習が自然と教員採用試験の勉強に繋がったと思います。過度のバイトは自分の首を絞めることになりますが、塾講師は教員を目指す人たちには一石二鳥のバイトだと思います。

二度目の教員採用試験後に職場の先生方に一般教養を採点していただきました。すると教職教養以外のものはほとんどが中学生レベルの問題だったそうです。もちろん年度によって難易度は異なりますが、高校受験の内容を復習しておくことが大切だと私は思います。

○二次試験

無事一次試験を合格したと安心している間もなく、二次試験の準備に取り掛かりました。正直なところ二次試験の準備はあまりしておらず、自分でもどうしたらよいのか困りました。教頭先生や校長先生にもご指導いただきましたが、もともと上がり症な自分は何度練習しても上手くいきませんでした。

そして当日、もちろん知り合いもおらず、心細かったです。しかしたまたま大学時代の先輩と再会し、そして受験番号も隣同士だったので、個人面接では隣の教室、集団面接では同じグループになることができました。知っている人がいることで緊張の解けた私はいつも通りで面接に臨むことができました。いつも通りすぎて練習の内容はどこかに飛んで

しまいました。

しかし、今思うと変に自分を作らずにすることが大切だったと思います。自分の意見をはっきりと述べ、教員になりたいという思いを試験官に伝えることが大切ではないでしょうか。

○最後に

大学生の四年間はとても充実したものでした。しかし四回生ではゼミしか授業がなかったため、不規則な生活が続きました。一度目の不合格の要因はそこにあったと思います。もちろん三回生のころから準備しておくことも大切ですが、試験当日はかなりの長丁場になります。今のうちから生活リズムを戻しておくことをおすすめします。

そして本当に教員になりたい皆さん。一度不合格になっても諦めないでください。臨時講師や他の仕事をしながらでも本当になりたいと思うなら、その夢は必ず叶います。同じ職場になれることを楽しみにしています。

憧れの仕事に就いて

横浜市小学校教諭 橋本 智絵

2014年3月に神戸学院大学を卒業し、同年4月に横浜市の小学校で教壇に立ちました。3月31日と4月1日を境に、自分の置かれている環境が一変し、最初は戸惑うこともありましたが、四年間の思い出が詰まった神戸から、踏み入れたことのない横浜へ。学生から、社会人へ。教えてもらう立場から、教える立場へ。ただ、そのような中でも、新しい場所に踏み入れるときのワクワク感や夢が叶った嬉しさは、抱いていた戸惑い以上にありました。

「小学校の先生になりたい」ずっと持ち続けてきた将来の夢です。母が先生として働く姿を見てきたこと、小学3年生のときに忘れられない恩師に出会ったことがきっかけで、教員は私にとって憧れの職業でした。大学では、教職課程で中学校・高校の英語免許の取得に励みながら、神戸親和女子大学との提携による通信教育で、小学校免許の取得を目指しました。学部の単位と教職課程の単位、さらに通信教育での単位取得が重なり、負担は少なくはありませんでした。ただ、免許取得のために何をすれば良いのかがはっきり見えていたことや、支えてくれる家族や友人、指導してくれる先生方がいたことで、最後までやりきることができました。

学生生活は、初めての一人暮らしをし、ダンスサークルに所属し、飲食店でアルバイトをするという、大学生らしい生活をしていました。家庭教師や学習塾のアルバイトや、スクールサポーターなど教育に携わるような経験はほとんどしていませんでした。そのような中、知り合いから紹介していただいた、兵庫県の小学校での自然学校の引率ボランティア（指導補助員）は私にとって貴重な経験になりました。四泊五日の間、自然の中で仲間とともに普段あまりできない体験や活動を通し、協力することの大切さなどを学ぶ活動です。登山や飯ごう炊さんをしたり、クラスでキャンプファイヤーのスタンプをしたりしているときの子どもたちの充実した表情は印象的でした。時間の限られたクラスの話し合いを通してみんなで作詞した歌詞を、火の周りを囲ってクラスの子どもたちが手を繋いで歌っている姿は、胸を熱くさせるものがありました。

小学校の先生はオールラウンダーで、国語や算数を教えるだけではなく、ピアノや水泳、書道など技術面でできた方がいいことはたくさんあります。時間のある学生時代に、一長一短では身につかない技術面をもっと磨いていれば良かったと感じます。どうすればできるかのコツを掴んでおくことは、指導する際の声がけに生かされるからです。他にも、さまざまな本を読み知識を蓄えておくことや、旅行で普段できない体験をすることも生かされます。教育は人と人との関わりなので、今まで自分が培ってきた知識や経験してきたこ

と、そのどれもが子どもたちに還元できるものだと感じます。

いま、私は個別支援級の担任として、さまざまな子どもたちの特性の理解に努めながら、手探り状態で子どもたちと関わっています。一人ひとりの特性を受け入れ適切な支援をすることは容易ではなく、勉強の日々です。毎朝、子どもたちが「先生、おはよう！」と元気にあいさつをしてくれることで、今日も頑張ろうと背筋がピンと正されます。

四年間は、思ったよりもあっという間に過ぎていきます。自分で考え、組み立て、使うことのできる自由な時間でもあります。後悔のないように、たくさん学びたくさん遊び、充実した日々を過ごしてほしいと思います。