

心理科学研究会 編

# 教育心理学

改訂版

中学・高校教師に  
なるための

中学・高校教師  
になるための

# 教育心理学

改訂版

中学・高校教師になるための  
教育心理学

〔改訂版〕

---

心理科学研究会編

---



有斐閣選書

## 改訂版はしがき

私たちは、1993年7月に『中学・高校教師になるための教育心理学』を出版した。それ以来、今日までこの本は好評を博し順調に版を重ねてきた。このことは、心理科学学会の研究活動が心理学の領域の中で幅広く受け入れられたこと、また教育心理学の学問としての発展にもいくらかの貢献をしたことを意味している。

本書には中学・高校の教育に焦点化してまとめ上げたユニークさがあったことも事実であり、そのユニークさは今後も持続させていきたいと考えている。だが、出版後8年を経過するなかで、社会や教育をめぐる社会状況は大きく変化した。教育改革が進められ、学習指導要領や指導要録の改訂、教育職員免許法の改正に伴う教職科目の改変、スクールカウンセラーの配置などが行われた。これに伴って、記述を改めたり、書き加えなければならない点が生じてきた。とりわけ、2002年度から施行される学習指導要領では、総合的な学習の時間の新設や完全学校週5日制の導入などが柱となっており、そうした変化に対応した記述が必要となった。

そこで編集委員会は執筆者から改訂に関する要望事項を集め、それらを検討しながら改訂の基本方針を決め、それに基づいて編集を進めてきた。改訂の基本方針と主な改訂内容は次のとおりである。

1. 今回の改訂は内容の全面改訂ではなく、学習指導要領の改訂等に対応した内容とするための部分改訂とした。

2. 学習指導要領や指導要録に関する記述をこれらの改訂に合わせて改めた。障害児，子どもの権利条約，スクールカウンセラーにかかわる記述を加筆した。子どもの発達や学習指導に関する記述も的確なものに改め，また，生徒指導に関する記述は簡潔にした。

3. 統計資料はできるかぎり最新のものに改めた。

遅れがちな私たちの編集作業を終始あたたかく見守っていただいた有斐閣書籍編集部の池 一氏をはじめ有斐閣の皆様に深く感謝申し上げたい。

改訂版が初版同様，学生たちが教育に対する夢をふくらませ，厳しい中で教師になる意思を固めるのに本書がいささかでも役立つことを執筆者・編集委員会一同，切に祈るものである。

2002年1月

編集委員会

## はしがき

率直にいつて現在の教育心理学は、教育実践の切実な課題に十分に応えうるものとはなっていない。このことは「教育心理学の不毛性」として日本教育心理学会で長いこと議論されてきた。これに対し私たち心理科学研究会は「科学性と実践性の統一」として心理学を展開することを一貫して追究してきた。本書はそうした会の成果を盛り込んだものである。すなわち、たんに従来の教育心理学の成果を記述するにとどまらず、できるかぎり現実の教育実践に密着して述べることを心がけた。しかし、こうした観点からあらためて教育心理学の内容を検討してみると、これまで研究されてこなかった課題も少なくなかった。そうした内容についても大胆に論を展開し、問題の所在と解決の原則的な手がかりを得ることができるよう配慮した。こうした姿勢は、テキストとしての性格を越えるものかもしれないが、教師としての力量をつけるうえでは欠かすことができないものであると考えた。

不登校や高校中退者の増加、高校間の学力格差の拡大等にみられるように、とりわけ現在の中学・高校教育は困難が多い。しかし、大部分の教育心理学のテキストは、こうした困難な状況を歯がゆいほど反映していない。これに対し本書は、こうした困難に対処する教師の指導の心理学的基礎を提供することを試みた。このために中学・高校教師を目指す学生を主な読者対象とし、実践例も主にそうしたものを採用している。しかし、こうした困難は

小学校でも基本的に該当する。また、問題は小学校時代から蓄積されていることが多いので、小学校からの連続性として述べるよう配慮した。したがって、小学校教師志望者のテキストとしても使用可能である。

さらに本書は、学生が自分の中・高校生時代を振り返ることを通して学ぶ形式とした。これは、学生に自分の体験を理解する枠組みを与えることでもある。むろん個々の学生の狭い経験にとどまらず、より良い教育への新しい目を開かせるような内容となるよう努力した。

教育は日本国憲法と教育基本法等に基づいて行われる。世界は大きく変化しつつあり、わが国も急速な国際化の波にもまれている。教育基本法が教育の目的として掲げる民主的で文化的で、平和な社会を形成する自主的精神に満ちた生徒を育てる教育が、いっそう大事であると思われる。本書は基本的にこの観点で述べられている。

記述は、1年次生でも理解できるように平易であることを心がけた。

また、教育職員免許法施行規則で定められている「発達・学習」のテキストとしてのみでなく、「生徒指導・教育相談・進路指導」あるいは「教育方法・技術」のテキストをも兼ねることができるよう、それらの基本的な内容を盛り込んだ。

以上述べたような特徴を持たせるために、執筆者には何度か修正を求めた。いたらぬ部分は編集委員会の責任である。

遅れがちな私たちを終始あたたかく見守っていただいた書籍編集第2部の野村修氏を始め、有斐閣の皆様に深く感謝する次第である。

はしがき

学生が教育に対する夢をふくらませ、教師になる意思を固めるのに本書がいささかでも役にたつことを、執筆者・編集委員会一同祈るものである。

1993年5月

編集委員会委員長 大津悦夫

# 目 次

## 第 1 章 現在の学校と生徒・教師

第 1 節 学校教育の目的 .....	2
1 教職志望の動機	2
2 教育の目的	3
3 教育の目標	5
第 2 節 今、学校と生徒は .....	7
1 はつらつと青年期を送る生徒たちと.....	7
2 学校生活は	8
3 学校の構造	10
第 3 節 教師になるということ .....	13
1 教師たちは	13
2 教師に求められるもの	14

## 第 2 章 児童・青年期と発達

第 1 節 発達とは何か .....	18
1 人間の生とその豊かさ	18
2 これまでの発達のとらえ方	19
3 生活世界の再構成	20

4	文化の中での発達	21
第2節	発達と教育のかかわり	22
1	これまでの考え方	22
2	教育における大人—子ども関係の特質	24
3	発達と教育とのかかわり	25
4	教育の新しい形態—一つの試み	27
第3節	発達のプロセス	30
1	学童期の発達	30
2	青年期の発達	36
第4節	障害のある生徒の発達	50
1	発達と障害の関係	51
2	発達の障害と教育	54
3	青年期の特徴	55
4	社会参加	58
第3章	学ぶこと・教えること	
第1節	学ぶこと—その楽しみ	64
1	わかることと自己の世界の拡大	64
2	みんなの意見を聞きながら考える喜び	68
第2節	教えること	79
1	学習指導要領のもとで	79
2	教えることとその喜び	83

## 第3節 学ぶこと、教えることとテスト・

受験体制 ..... 92

1 歪められた学習観 ..... 92

2 生徒に授業をとおして育てる力とは何か 95

## 第4章 学習の指導

第1節 学習と認知の基礎モデル ..... 100

1 学習の基礎過程と認知論 ..... 100

2 人の学習の特徴 ..... 103

第2節 教科の学習 ..... 107

1 教科学習の問題 ..... 107

2 何を学習するのか——  
技能と概念の結合 ..... 1093 どう学習するのか——  
学習過程のダイナミズム ..... 112

4 なぜ学習するのか ..... 117

第3節 授業づくり ..... 118

1 授業についての考え方 ..... 118

2 授業づくりの原則 ..... 123

3 学習集団による授業 ..... 136

第4節 「総合学習」を創る ..... 139

1 「総合学習」の歴史 ..... 139

2 「総合的な学習の時間」の特徴	141
3 「総合的な学習の時間」の授業づくり の留意点	144
4 「総合学習」の実践校（名古屋大学教育学部 附属中学校・高等学校）から学ぶ	145

## 第5章 教育評価

第1節 教育評価とは	156
1 教育評価とは何か	156
2 教育評価の基準	158
第2節 授業における評価	162
1 診断的評価・形成的評価・総括的評価	162
2 授業における学習活動の評価	166
第3節 評価と進路指導	168
1 指導要録	168
2 通知表	174
3 内申書	177
4 進路指導と評価	179
第4節 知能の概念と測定	182
1 知能の概念	182
2 知能検査	187

## 第 6 章 学級づくりと生徒理解

第 1 節 学級づくりの諸問題 .....	194
1 学級集団の基本的特質	194
2 学級づくりの必要性とその実践	197
第 2 節 生徒理解の原理と方法 .....	202
1 客観的理解とその方法	203
2 共感的理解とその方法	204
3 実践的理解とその方法	206
第 3 節 問題行動の理解と指導 .....	209
1 問題行動の理解	209
2 問題行動の指導	214

## 第 7 章 教師として生きる

第 1 節 教師のいる風景 .....	226
1 忘れられない場面	226
2 昭和初期の東北に生きた荒木ひで	228
3 『山びこ学校』の無着成恭と土田茂範, そして 日暮里中の先生たち	230
第 2 節 教師としての成長 .....	233
1 教師としての出発	233
2 教師として成長し続ける場	234
第 3 節 教師集団を大きく育てる .....	239

1	二つの事件から学ぶ	239
2	教師集団内の教師の心理特性	243
3	教師集団のあり方	247
4	会議の意味と取組み方	253
	研究会一覧	258
	事項索引 .....	261
	人名索引 .....	264

## 《執筆者紹介》

(配列は執筆順, \* は編集委員)

根本 橘 夫*	(東京家政学院大学教授)	第1章
池谷 壽 夫	(高知大学教育学部教授)	第2章1・2節
田口 久美子	(立正大学心理学部非常勤講師)	第2章3節
山口 学 人*	(東京都立矢口養護学校教諭)	第2章4節, 第7章3節
大村 恵 子	(名古屋短期大学教授)	第3章1節
田代 康 子*	(昭和音楽大学助教授)	第3章2・3節
馬場 久 志	(帝京大学文学部助教授)	第4章1・2節
大津 悦 夫*	(立正大学心理学部教授)	第4章3節
藤岡 秀 樹*	(京都教育大学教育学部助教授)	第4章4節, 第5章2・3節
竹内 謙 彰	(愛知教育大学教育学部助教授)	第5章1・4節
中村 和 夫*	(東京水産大学教授)	第6章1・2節
森 陽 子	(徳島大学総合科学部教授)	} 第6章3節
都筑 学*	(中央大学文学部教授)	
渡辺 弘 純	(愛媛大学教育学部教授)	第7章1・2節

# 第1章

## 現在の学校と生徒・教師



## 第1節 学校教育の目的

### 1 教職志望の動機

なぜ、あなたは教師になろうとするのか。なぜ、教員免許状を取ろうとするのか。学校での楽しい体験や良い教師との出会いを理由にあげる人もいるだろう。教えることが好きだからとか、子どもが好きだからなど、自分の適性を考慮している人もいるだろう。そして、教師になったらこうしたい、ああしたいと、多かれ少なかれ夢を抱いていることだろう。できるだけ生徒の自主性に任せて、教師としてよりも、信頼され親しまれるお兄さん、お姉さんのような存在で生徒と接していきたい。多くの諸君はそう考えていることだろう。

しかし、いざ教室に行けばどうだろう。生徒はいつまでもおしゃべりをやめない。遅刻する生徒がいる。教科書を忘れてくる生徒がいる。授業を始めれば居眠りをする。内職を始める生徒もいる。授業を止めて注意すべきか。それともやる気のある生徒のために、このまま授業を進めるべきか。放課後ほっと一息つきながら明日の授業の準備をしようとする、地域の人から生徒の問題行動で連絡が入る。とんでいって後始末をし、学校へ戻った時にはすでに真っ暗。「あいつら迷惑かけやがって……」と、疲れた足どりで家に帰る。翌日十分な準備もないまま授業に臨む。そのために、平板な授業になってしまっていることが自分でもわかり、歯がゆい。そんな授業に、普段は真面目に勉強する子ものってこない。いらいらが募って、つい叱ってしまう。自分の非を棚にあ

## 第1節 学校教育の目的

げてのことだけに、後味が悪い。放課後、昨日問題を起こした生徒の処分を決める職員会議。切り捨てるだけの処分ではないかと疑問を持って、他の教師を説得する自信もない。疑問を感じながらも停学処分を受け入れざるをえない。

教師は教科を教えることが仕事ではなかったのか。学校で扱うべきことは何なのか。いや、そもそも教育とは何なのか。おそらく教師の仕事について、そうした疑惑が湧いてくることもあるだろう。

あなたが教壇に立ったとき、生徒や父母に「教育の目的は何ですか」と問われたと仮定してみたまえ。あなたはプロの教師として、生徒や父母を納得させる返答ができるであろうか。管理主義ではない、あなたが考える真の教育を実践できる自信があるであろうか。今あなたが夢見ている良い教師としての姿勢を貫けるであろうか。

## 2 教育の目的

いうまでもなく学校教育は、憲法、教育基本法、および学校教育法等に則り行われる。教育基本法の前文は、次のように教育を位置づけている。

「われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。(以下

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

略)」

そして、教育基本法の第1条に教育の目的が明示されている。

「第1条（教育の目的） 教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

明治以来、わが国の学校は、富国強兵のための教育、天皇のための臣民教育を目的とした。当時の教育のもとをなしたのは明治23年に発布された教育勅語である。教育勅語の「一旦緩急あれば義勇公に奉じ以て天壤無窮の皇運を扶翼すべし」という文章に、教育に何を求めたかがよく現れている。

戦時色が濃くなるとともに、教育勅語に述べられた内容が強化され、生徒には画一化と服従性が求められた。各学校では御真影として天皇の写真が掲げられ、御真影と教育勅語は火事の際に何よりも第一にこれを持ち出すなど細心の注意が要求された。さらに、戦争が激しくなると人を育てるべき学校で、人の殺し方を教えるということまでなされた。中等学校の学生は軍事教練として、行軍や銃剣の扱い方等を教えられたのである。女子学生でさえ竹槍で人を突き刺す訓練が強制された学校もある。

戦後教育は、こうした軍国主義的教育、すなわち画一化と服従の教育を反省することから出発した。当時の教師たちも、「再び戦場に教え子を送るな」とのスローガンでこれに応えた。このように戦後の教育は、一人ひとりの「人格の完成をめざす」ことを通して、文化的で民主的で平和な日本を作る自主的精神に満ちた国民、言い換えれば主権者としての国民を育てることを、目的と

しているのである。このことをしっかりと銘記しておきたい。

### 3 教育の目標

教育基本法に掲げられた教育の目的を達成するために、児童・生徒に何を獲得させればよいのであろうか。学校教育法は、小・中・高校それぞれの段階での目標を明示している。各学校段階での目標が達成されることにより、教育の目的が実現されるのである。

まず、小学校教育の目標は次のとおりである（第18条）。

- 1 学校内外の社会生活の経験に基き、人間相互の関係について、正しい理解と協同、自主及び自律の精神を養うこと。
- 2 郷土及び国家の現状と伝統について、正しい理解に導き、進んで国際協調の精神を養うこと。
- 3 日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと。
- 4 日常生活に必要な国語を、正しく理解し、使用する能力を養うこと。
- 5 日常生活に必要な数量的な関係を、正しく理解し、処理する能力を養うこと。
- 6 日常生活における自然現象を科学的に観察し、処理する能力を養うこと。
- 7 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 8 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸等について、基礎的な理解と技能を養うこと。

以上の目標のうち、1の内容は主に教科外活動・生徒指導が担

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

い、2以下の内容は主に教科学習・教科指導が担うものといえる。

中学校教育の目標は、小学校教育の目標を十分達成したうえで、さらに加えられるべき3項が掲げられている（第36条）。

- 1 小学校における教育の目標をなお十分に達成して、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
- 2 社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能，勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。
- 3 学校内外における社会的活動を促進し，その感情を正しく導き，公正な判断力を養うこと。

さらに高校教育の目標は，中学校教育の成果を発展拡充させるとして，次のとおり3項が掲げられている（第42条）。

- 1 中学校における教育の成果をさらに発展拡充させて，国家及び社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと。
- 2 社会において果さなければならない使命の自覚に基き，個性に応じて将来の進路を決定させ，一般的な教養を高め，専門的な技能に習熟させること。
- 3 社会について，広く深い理解と健全な批判力を養い，個性の確立に努めること。

以上のように，学校教育法に明示された目標は概括的である。これを受けて学習指導要領でより具体的な内容が提示される。ともあれ，学校は教科を教えるだけでは不十分であることがわかる。協調性や自主・自律の精神を養い，職業選択能力をつけ，民主的社会を形成するための多様な能力の育成を図らなければならないことが理解される。

## 第2節 今、学校と生徒は

### 1 はつらつと青年期を送る生徒たちと……

将来への夢を持ち、真剣に学習に取り組んでいる生徒がいる。スポーツに青春を打ち込んでいる生徒がいる。ブラスバンドや演劇など、クラブ活動に熱中する生徒もいる。休日にはボランティア活動に取り組む生徒がいる。多くの中・高校生は、青春の悩みや戸惑いを持ちながらも、はつらつとした青春時代を謳歌し、次代を担う青年として成長しつつある。

しかし、その一方で、少なくない生徒がつまづいている。飲酒や喫煙で補導される生徒。恐喝、暴力、無免許運転などで警察のやっかいになる生徒。精神的な問題で登校できない生徒。

さらに、表面屈託なくみえる多くの生徒の心のうちにも、問題は潜んでいる。やりきれない空虚さ。なにをやっても無駄という現状への諦めと忍従。その反動としての衝動性。深い友情を結べないことからくる孤独感。愛と切り離された屈折した性への欲求等々。

現在は世界史的な転換の時代であり、価値観の混迷の時代である。刹那的な享楽への強固な誘惑。性と暴力の刺激的な文化の氾濫。地域と家庭の教育力の減退。青年期は疾風怒濤の時期といわれ、急速に発達をとげる時期である。同時にいつの時代でも青年期は危機の時でもある。しかし、とりわけ現在の社会状況は、生徒がこの時期を通過する困難をいっそう大きくしているように思われる。

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

専門職としてこの困難に寄り添い援助するのが中学・高校教師の大事な仕事である。この時期を、生徒にとっていっそう豊かで価値あるものとするための社会的制度が中学校であり、高校である。しかるに現在の学校と教師は、この課題に十分応えているであろうか。

### 2 学校生活は

「学校へ行くのが楽しい」「学校では思い切り自分を出せる」「学校で友だちと会うのが楽しみ」「学校での生活は充実している」、そう答える生徒がいる。多くの生徒がそのように感じる学園生活を作り出している学校・クラスもまれではない。

しかし、生徒が適応するのに困難な学校もまた少なくない。その典型は管理主義的な教育である。管理主義的教育とは、生徒一人ひとりの人格の完成をめざすことよりも、外面的な規則の遵守を優先させる教育である。逸脱をもっぱら強権により押さえ込み、それでも逸脱する者は切り捨てる教育である。

むろん学校が社会的存在である以上、決まりが存在するのは当たり前である。しかし、本来個人的好みに委ねられるべき髪型やスカートの長さまでもが、校則で決められている学校がある。もっぱら学校の都合により決められたとしか思えない校則もある。たとえば、学年により色分けした大きなゼッケンを運動着につけるとか名札をつけることなどである。

管理主義的教育のみが生徒に困難をもたらすものではない。進学競争もまた生徒を困難に陥れる。とくに進学校では進学競争を利用して結果的に生徒を管理している場合が少なくない。規則で縛る形態が剛の管理的教育だとすれば、進学競争を利用して生徒

## 第2節 今、学校と生徒は

の尻を叩くかたちは柔の管理的教育といえる。後者の場合には、教師は直接強権的な管理を発動しない。このために生徒は学校や教師をあからさまな反発の対象とすることができず、彼らのいらだちは対象の不明確さのゆえにいつそう募る場合もある。

以上のような状況をとらえて、現在の学校を「格子なき牢獄」と形容する人もいる。多かれ少なかれ学校は劣等感と優越感の場となり、また将来の進路を決める選別の場ともなっている。さらに力の強いものが弱いものを虐げる暴力支配の場となっているクラスもみられる。

しらせ、無気力、授業中の私語、授業妨害、怠学、校内暴力、不登校、中退等の問題は、こうした学校のあり方にも一因があると思われる。文部省の調査によれば、病気等による欠席者を除いた、いわゆる不登校者（年間30日以上学校を休んだ者）は、中学では10万人を超える（1999年度）。これは、ほぼ40名に1名の

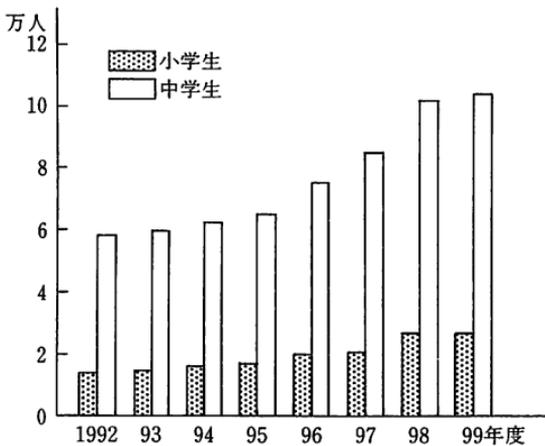


図1-1 年間30日以上欠席した児童・生徒数

(文部省学校基本調査報告書より作成)

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

割合であるが、この数がなお増え続けている（図1-1参照）。また、高校中退者も11万人を超えており、中退の理由の1位は従来は「進路変更」であったが、1999年度には「学校生活・学業への不適応」が理由のトップになったという。

### 3 学校の構造

そもそも学校は、生徒にとっても教師にとっても、一定の困難を含んでいる。それは、学校の社会的制度としての組織的集団という側面と、生徒にとっての生活集団という側面が、多かれ少なかれ葛藤するからである。このことをしっかりと理解しておかないと、本来、教師の重要な指導課題であるべきものを雑事として排除し、管理的指導に陥ることになる。

最初に、学校を社会的制度としての組織集団という側面からみてみよう。学校は、法律や学習指導要領等により、目的、教育内容、教育方法等の大枠が定められている。これを実現するために、教科の学習と教科外活動といわれる組織的で体系的な活動に生徒に従事させねばならない。多数の生徒に組織的で体系的な活動をさせるためには、集団的な規律を要求せざるをえない。つまり、生徒たちは、①教科を学習すること、②教科外の活動に参加すること、および③これらを行うに当たって学校の求める集団的規律に従うことが要請される。これらの要請は多かれ少なかれ強制的な性格を帯び、これに応えるためには生徒の自己統制が必要である。

たとえば、どんなに眠くとも朝8時30分までに登校しなければならない。1時間目は数学である。全員教師の指示に従い教科書を開き、説明のときは問題を解く手をとめて、説明を聞かねば

## 第2節 今、学校と生徒は

ならない。他の問題を考えたくても、教師の指示する問題に取り組みねばならない。ベルがなれば10分間休憩。2時間目は国語。さきほどの数学がせつかくおもしろくなっても、国語だけに関心を絞ることを求められる。さきほどの数学が理解できず、気になってしかたがなくとも、今は数学を意識から排除しなければならない。こうして50分たてば、また休み時間。3時間目は体育。気分がのらなくても運動着に着替えて、整列しなければならない。球技をしたくても、今日はマット運動をしなければならない。このようにあらかじめ決められた時間単位で生徒の関心の対象を切り替えさせることが、検討抜きで長いこと行われてきた。これについて、近年、疑問が提起され、一定の期間の学習内容とスケジュールを生徒自身が決め、自分で資料を調べたりしながら学習するオープン・カリキュラムの試みなどがなされている。しかし、程度の差こそあれ、現在の学校は、その目的を達成するために、ある程度の画一化と規律は避けることができない。

次に、生徒の側からとらえてみると、学校は1日のうち数時間を過ごす生活集団でもある。義務教育段階では、生徒は望むと望まざるとを問わず学校に来ることを求められる。95%以上の生徒が進学する現状では、高校も同じように考えることができる。このために、学校には多様な個性、関心、欲求を持った生徒が集まっている。彼らは個性的な行動をし、多様な欲求を学校で満たそうと試みる。たとえば、顕示欲求の強い生徒は目立つ行動をしようとする。依存欲求の強い生徒は、閉鎖的で依存的な友だち関係にとどまろうとする。支配欲求の強い生徒は、他の生徒を従わせようとする。また、生徒たちは、学校の体系的な目標や教育内容をすべて納得したうえで学校に来ているわけではない。友だち

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

がいるから学校に来るといふ生徒も多い。クラブ活動が楽しいから学校に来るといふ生徒もいる。さらに、生徒の中には集団的規律を遵守する態度が身についていない者も少なからずいる。ルーズで怠惰な雰囲気につきずられやすい傾向は、多くの生徒が持っている。以上のような理由のために、生徒たちは自由で非組織的な活動を欲しがちであり、しばしば安逸を求めがちである。

さて、学校の組織集団としての側面は組織的・体系的な規律ある活動を要請し、これに応えるためには多かれ少なかれ自己統制が要求される。これに対し、学校の生活集団としての側面は、自由で非組織的な活動を要求し、安逸を求めがちであった。このために、二つの側面は互いに葛藤することがまれではない。私語、授業妨害、登校拒否などを含む学校におけるいろいろな問題行動は、実はこの葛藤の一つの現れなのである。

この葛藤を克服し、生徒に学習と教科外の諸活動をさせることが教師の役目である。そのためには、学校の目的を自己の要求として生徒が内面化するように、教師は指導しなければならない。すなわち、規律を守りつつ、学習と諸活動を行うことが自分たちの成長につながるのだということをしかりと認識させ、自主的・自治的に学習と活動を進めていくよう生徒の力を育てる必要がある。

こうした認識や活動能力を、脅しや罰などの強制力により形成することはできない。まず何よりも教師と生徒の相互信頼が要求されるし、自主的・自治的活動による充実感を生徒が豊富に体験することが必要とされる。しかし、これは容易ではない。また、集団を相手にする教師の立場は、一人ひとりの自主性よりも、表面的にせよ集団的な統制がとれている状態を求めがちである。ま

### 第3節 教師になるということ

してや規則が生徒のためではなく、もっぱら学校側の都合によるものであれば、教師がいくら努力をしても、生徒の自主的規律に転化することは不可能である。こうしたことのために、教師は、自主的・自治的な規律を形成する指導を放棄し、もっぱら取締りや罰則など外的な強制力により集団を統制することになりやすい。これが管理主義的指導である。

このように、教師がよほど注意しないと、学校は管理主義的な傾向に陥りやすい構造を持っていることが理解される。また、生徒に課されるいろいろな要請の内容を、それが本当に必要なものであり、かつ適切なものであるか、教師は徹底的に吟味しなければならないことも理解される。

## 第3節 教師になるということ

### 1 教師たちは

困難な中で多くの教師は努力している。生徒たちの輪の中に積極的に入り込み、彼らと生き方や未来を情熱的に語りあう教師がいる。学習に関心を持たせようと、教材研究に夜遅くまで費やす教師がいる。つまずいた一人の生徒をどのようにしたら救えるかあれこれ考え、眠れない教師がいる。学校行事を感動的で充実したものにするために、幾日も幾日も語りあう教師たちがいる。休みを返上してサークルで学びあう教師がいる。

しかし、教師の意欲を挫くような出来事も少なくない。しらけきって手応えのない生徒。何度立ち直ると約束しても、同じ過ちを繰り返してしまう生徒。他の生徒にはかかわろうとしない優等

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

生。差別やいじめがあっても見ぬふりをするバラバラなクラス。

さらに、教師を取り巻く環境にも困難がある。同僚教師、教頭や校長、教育委員会、理解のない父母等々、教師自身が自由を束縛され幾重にも管理されている。学習指導要領は国旗掲揚や国歌斉唱など国民の間に異論が残ることを強制し、教師に無益な負担を負わせている。また、進学競争のために教材にじっくり取り組ませる時間がとれず、入試学力をつけることが優先される。さらにさまざまな実務が、生徒との接触の時間を奪う。

こうしたことのために、意欲を喪失し、燃え尽き症候群に悩む教師が少なくない。教職を続ける辛さに耐えかね、定年を待たずに退職してしまう教師もいる。

## 2 教師に求められるもの

教師になるためにはこうした困難を引き受ける覚悟が必要である。教育のさまざまな問題を教育行政や学習指導要領、進学競争などに転嫁してすませることはできない。困難な中でも教師は可能なかぎりのことをせねばならない。学習指導要領は指導内容の大綱を示すのみである。日々の授業の中でその内容を豊富に展開することは可能である。また、入試学力も本物の学力とまったく相反するものではない。現に入試に合格するための力を、真の学力をつけることと結びつける努力をしている多くの教師がいる。たとえば、ある教師は学習内容を深めるための自作のプリントをほぼ毎時間配布している。ある教師は、学習内容を深める課題を生徒自身に設定させ、班での自主的な学習を援助し、班で調べたことを発表しあうなどの工夫をしている。現在の状況の中でも、教師の力量で工夫できる余地は多い。そして、それができるため

### 第3節 教師になるということ

には、教師にまず何よりも教科についての深い専門的力量が要求される。

生徒の個性は多様である。そうした生徒一人ひとりが最大限充実した中学・高校生活を送れるよう援助してあげること。そのためには、教師は生徒の多様な個性を受け入れ、共感的理解を持って接することが要求される。このために、広い視野を持った豊かな人間性を培う努力が要請される。

さらに、教師は自主的精神に満ち、民主的な思想と行動能力を持つことが要求される。なぜなら、学校を生徒にとりより良いものに変革していくことは、学校を本来の主人公であるべき生徒のものとする民主化の運動でもあるからである。また、つねに厳しい自己点検を要求される困難な運動でもあるからである。

むろん、こうした条件を完全に備えなければ教師になれないというものではない。教師生活を続けるなかで、現状に安住せず、力をつけていく努力をすることである。そして、結局、教師は、自分の持ち前の個性でやっていくしかない。一人の人間として、誠実にやっていくしかない。しかし、中学・高校時代は大人に対して、とくに厳しい目を向ける時期である。この時期の生徒に信頼される何ものがなければ、教師としてやっていくのは非常に困難であることも事実である。

多々困難はあるにせよ、しかし、教師ほど感動の多いやりがいのある職業は少ないといえるかもしれない。みずみずしい感性を持ち、急速に成長する青春期の生徒とともに生き続ける職業であるからである。そこには、打算のための駆け引きではなく、生徒との生身の人間関係がある。また、教師は、生徒の心にいつまでも残る影響を与えることができる。これは責任の重さと同時に、

## 第1章 現在の学校と生徒・教師

大きな喜びでもある。さらに、教師の専門的力量的高まりは直接生徒に反映する。このために、教師自身の成長は生徒の喜びともなるという得がたい特質を持っているのである。

## 第2章 児童・青年期と発達



## 第1節 発達とは何か

### 1 人間の生とその豊かさ

私たち人間は、さまざまな**関係**に支えられながら生きている。その関係とは、大まかに言えば、①自然・物に対する関係、②他の人々に対する関係、③自分自身に対する関係、の三つである。こうした関係は、個人の生活では二つの質的に異なった活動形態として現れてくる。一つは、個人がつねに主体として客体としての物や対象に一方的にかかわるような行動、すなわち活動である。それはたとえば、幼児が時計の音を不思議に思って時計を物としていじくりまわすようなことである。もう一つは、個人が人や物に対して相互に主体としてかかわりあう行動、すなわち交流である。それはたとえば、ペアを組んでオリエンテーリングをするときに、地図をもとに自分たちのいる位置を確かめるために二人で議論しあうようなことである。

私たちは、この三つの関係の中で、活動と交流を通じて、自らの生を営み、独自の個性的な人格を形成していく。その営みは、個人内で自己完結しているようにみえるにしても、つねにこうした関係によって支えられている。<sup>ろうあ</sup>聾啞者は音声言語によるコミュニケーション能力が不自由なために、他者との交流がむずかしいと考えられている。しかし、「健常者」がその人と交流したいと望んで手話を学べば、手話を通じて十分に交流ができるのである。このように、コミュニケーション能力が現実に発揮できるかどうかは、周りの人々との関係とその質にかかっている。

## 第1節 発達とは何か

そして多様な人間が相互に必要としあい依存しあいながら生きているということそれ自体が、私たちの豊かさと成長を保障している。障害者や「痴呆性」老人といわゆる健常者との支えあう共同関係は、前者にとって必要であるばかりでなく、実は後者にとっても豊かに生きるうえで必要なのである。たとえば、親は障害を持つわが子とかかわる中で、自分がこの子を守っているだけではなく、逆にこの子から、生きることの意味をこれまでとは違った新しい視点でみることを求められ、能力主義とは異なる価値観を教えられる。

## 2 これまでの発達のとらえ方

これまでの発達理論には、こうした多様な関係に支えられた人間の生と豊かさの全体をとらえようとすると、次のような問題点がある。

第1の問題点は、現実の生活では子どもたちは他の人々や物・自然と結びあっているのに、これらの多様な相互関係を考慮せずに、子どもをいわば個人で完結した独立の存在であるかのように考えてしまうことである。

第2は、そのうえで子どもが持っているある一つの心理的機能（たとえば、認知機能）だけを取り出して、それを主として大人が与えた課題を子どもがいつ「できる」ようになるかという視点からとらえていることである。その結果、子どもがさしあたり持っている個人内的な能力を発達の中心にすえて、この能力の発現を発達ととらえることになる。

ピアジェ（Piaget, J.）はその代表的な例である。たしかに、彼はそれまでの発達理論とは違って、環境との相互作用における子

## 第2章 児童・青年期と発達

子どもの能動性を重視している。また感情の発達、とりわけ道徳性の発達に関しては、他の子どもとの関係をも視野には入れている。しかしそれにもかかわらず、子どもの発達を、主としてどのような認知操作能力がいつその子どもに生じてくるかという視点からとらえている。たとえば、液体量に関する保存の概念がいつごろ子どもたちに形成されてくるかを、さまざまな実験を子どもたちにやらせることによって明らかにしていくという具合にである。

もちろん、それぞれの機能がどのような発達過程をたどるのかを明らかにすることは大切であるし、子どもの発達を全体としてとらえるためにも必要な作業であるに違いない。しかし、それらの部分的な機能をただ寄せ集めて、それを子どもの発達過程そのものだとするには不十分であろう。

また能力についてみても、それはさしあたりは個人のうちに「所有」されて個人内的能力となっはいる。しかしすでに述べたように、それが生きた能力として働くのは、ふつう他の人々との相互関係の中においてであり、また生きた能力として現実に働くかどうかは、他の人々とどのような関係を結んでいるのかということにかかっているのである。

### 3 生活世界の再構成

子どもたちは、他の人々との関係に支えられながら、自らの意識的な活動や他の人々との交流を通じて、能力をさしあたり個人内的な能力として獲得し、それを一人で用いたり他の人々との働きかけあいの中で使用し発揮する。たとえば、ファミコンのさまざまなテクニックを一人でマスターして、それを自分一人で使

## 第1節 発達とは何か

用する場合もあれば、また友だちが来ればどうやってこの場面をクリアするか、そのテクニックをお互いに教えあう場合もある。

しかし、この能力の発揮は発達の一つの側面でしかない。むしろ大事なものは、能力の獲得と発揮の過程で、自らの生活世界（自分の外の世界ならびに自分の内面的世界）を広げたり、他者に対する関係を作り直し、生活世界を再構成することである。

たとえば、仲本正夫の熱意と創意ある数学の指導のもとで微積分に挑戦している、「落ちこぼれ」の女子高校生たちの体験は、まさにそうした発達の例を示している（仲本正夫、1979）。彼女たちはその挑戦の中で、苦手な数学を克服して基礎的な数学的能力を獲得しているだけではない。その獲得を通じて、ある生徒は「むずかしい問題にぶつかっても、できたときの喜びを想像するとがんばれる」自分を発見している。また別の生徒はみんなと共に深く考えるという初めての体験を通じて、「学ぶとは一人ひとりがバラバラに机に向かっていることだけではない。教えるということと教えてもらうことの中から自分の知らなかったことが得られる」と、仲間関係の大切さを見直しているのである。

## 4 文化の中での発達

発達は、その社会がどのような生産様式を営んでいるか、そこにどのような社会的文化的な関係が作り出されているかによって規定されている。その文化圏がどのような生業形態と物質的文化を作り出しているか、どのような子育て文化や発達観、労働観を持っているかなどによって、発達そのものが規定されるのである。

たとえば、「夫は仕事、妻は家事・育児」という性別役割分業

## 第2章 児童・青年期と発達

観や伝統的な「男らしさ」「女らしさ」を子どもに求める日本では、日常的な世界を支配しているこの文化に子どもは影響される。だからといって、それらの文化を一方向的に受け入れているわけではない。実際の親の行動を見たり、学習したり、あるいは他の人との交流を通じて、この文化を取り入れたり反発したりしながら自分なりの男女観や性のあり方（セクシュアリティ）を主体的に選び取っていくのである。小学生の頃は母親が外に働きに出ていて、家にいないことに寂しさと反発を感じていても、中・高校生ぐらいになると、母親の女性としての生き方を理解するというようなことも起きるのである。

箕浦康子（1990）はこうした視点から、発達を「個々人がある文化の中で育つうちに、その意味体系のあるものを取り入れて、自分自身の意味空間を構築していくプロセス」ととらえている。

以上のことから、私たちが発達を考える場合には、子どもはある特定の社会的・文化的関係の中で、他の人々との交流を通じて、能力を獲得・形成するとともに、その文化に内在している意味体系を取捨選択し、自分なりの生活世界を再構成ないしは拡大して豊かにしていくという視点を、つねに基礎にすえておかなければならない。

## 第2節 発達と教育のかかわり

### 1 これまでの考え方

これまで遺伝と環境のどちらが発達の決定的要因であるかをめぐってさまざまな議論がなされてきた。それは次の三つに大きく

## 第2節 発達と教育のかかわり

分けられる。

第1は「人間の行動や能力はある程度までは生まれつき決まっている」という生得説である。能力については、IQ論争で相も変わらずIQがほとんど遺伝によって決まるという遺伝説がアイゼンク (Eysenck, H. J.) やジェンセン (Jensen, A. R.) などによって主張されている。最近ではローレンツ (Lorenz, K.) らの動物行動学において動物の生得的な行動のメカニズムが解明され、それが人間にもそのまま適用できると主張し、利用しようとする傾向もある。またチョムスキー (Chomsky, N.) の生成文法理論においても、言語獲得のメカニズムの生得性が主張されている。これらの議論では、個体の経験は内的なメカニズムを引き出す役割を演じているにすぎないとされている。

第2は「人間は白紙の状態で生まれてくるのであって、人間の発達はもっぱら生まれた後の教育や環境によって決まる」という環境説である。この代表的なものは行動主義で、ワトソン (Watson, J. B.) らは、外的な刺激による反応によってもっぱら内的な行動が形成されると主張している。

第3の考え方は、このような「遺伝か環境か」という二者択一的な考え方に対して、遺伝も環境もともに発達に影響を及ぼすというシュテルン (Stern, W.) の輻輳説である。しかし、輻輳説では、機能別に遺伝が規定する程度および環境が規定する程度だけが問題とされていた。

これら三つの理論において共通しているのは、個人の発達において背景となっている一定の文化的な前提と、そのもとでの個人の主体的選択や主体的な世界の再構成という働きが軽視されていることである。それゆえ、いずれの理論においても、結局のとこ

## 第2章 児童・青年期と発達

外的環境ないしは内的メカニズムが個人を規定することになっているのである。

今日では、遺伝的性質と行動の内的メカニズムを携えて生まれてきた個人が、一定の文化的前提のもとで、環境とどのように相互に作用し合っているかという視点から、環境要因と遺伝要因との関係が検討し直されてきている。たしかに子どもの発達の基礎においては、生得的なもの（遺伝的性質や行動の生得的メカニズム）がつねに働いている。また社会的・文化的環境もその発達に作用している。しかし、子どもの発達は、第1節で述べたように、子ども自身の環境へのさまざまな主体的な働きかけや、他の人々や自然との相互の交流を抜きにしては考えることはできない。

### 2 教育における大人—子ども関係の特質

子どもの発達は、善かれ悪しかれ既成の文化の担い手である大人を媒介にして行われている。しかし、この媒介の仕方はそれぞれの民族の持つ「子育て文化」によってさまざまである。たとえば、ヘアー・インディアンの文化では、この媒介は消極的である。そこには「教え—教えられる」という関係が存在しないので、子どもたちは大人たちがしていることをまねて自分で覚えるのである。

今日の日本においては、この媒介は、ほとんど親や教師のしつけや指導・教授という教育的関係をとる。大人たちは人生の経験と知識を持つものとして、あるいは教育の専門的知識を持つ教師として、子どもたちに向かいあう。つまり、大人たちは、子どもたちをつねにしつけ教育しようとする主体として立ち現れるので

## 第2節 発達と教育のかかわり

ある。そのかぎり、大人の子どもに対する関係は、「垂直的で『強制』的な教育的関係」となる危険性をはらんでいる。子どもとの教育的関係において、大人が子どもに対して何らかの指導の関係に立ち、要求を突きつけるかぎり、そこにはつねに一定の強制が存在する。この大人の側からの強制を子どもがいかにか自発的に自分への要求へと転化させていくかが重要になってくる。

### 3 発達と教育とのかかわり

発達が他の人との相互関係のやりとりの中で能力を獲得し、そのことをとおして自らの世界を再構成することであり、意味体系の形成であるとするれば、これにかかわる教育とはどのようなものであろうか。

第1に、教育は子どもの生得的なものにもっぱら規定されたものだ、とする考え方がある。それによれば、知能テストその他によって早期に子どもの能力を測定・診断し、早期に子どもを生得的な能力や個性に応じて選別し振り分けていくことが教育の関心事とならざるをえない。「個性に応じた教育」という美名のもとで、子どもを差別する複線型の教育システムが正当化される。これは、子どもの生得的な素質に縛られた教育という意味で、いわば「過去にとらわれた教育」である。

第2に、教育は現在の子どもの発達をただ後追いしていくものだ、という考え方がある。ゲゼル (Gesell, A.) は、神経系の成熟により一定のレディネスができたところで、それにふさわしい課題を与えることが教育だと考えた。これは教育を成熟へと解消させるものであり、いわば「今日にとどまる教育」である。この考

## 第2章 児童・青年期と発達

え方は、子どもの主体性を守り、子どもの今ある生活を大切にするという点では、一定の積極的な意味を持つともいえる。しかし、子ども一人ひとりの「現在」の生活を保障し、豊かに育み、子どもの生きることと成長の意欲をはげまし援助するためには、「今日にとどまる教育」では不十分である。

第3に、「教育は発達の前を進むときにのみよい教育である」という、「明日に目を向け」た教育という考え方がある。ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) は、子どもが一人でできる現在の発達水準とは別に、教師の適切な援助があればできる発達水準（発達の最近接領域）があり、この発達の最近接領域に働きかけて明日には一人でできるようにすることこそが教育であると主張した。つまり、他人との相互作用の中での子どもの発達の最近接領域に注目し、明日への移行を促すよう援助することに教育の積極的な意義を認めたのである。

ヴィゴツキーの主張を受け継いだダヴィドフ (Davydov, V. V.) らは、もっぱら発達をいかに促進させるかという観点から教授＝学習実験を行い、「学童の知的発達は、結局のところ、彼らが習得する知識の内容によって規定される」という結論を引き出している。その主張では個々の子どもの内面的な特性はほとんど重視されず、内面的要求や意欲が他の子どもたちとのかかわりの中でどう働き、形成されるのかということもあまり問題とされていない。その結果、外からどのような知識内容を与えれば、子どもを明日へと引き上げられるかということのみに目が向けられてしまう。「どの教科でも、知的性格をそのままに保って、発達のどの段階のどの子どもにも効果的に教えることができる」と主張したブルナー (Bruner, J. S.) も、同じような問題を抱えてい

## 第2節 発達と教育のかかわり

る。

第4に、子どもの教育はつねに現在を充実させることに重点をおき、さらに明日への挑戦を含みこむ必要があるという考え方がある。教育とは、まず子どもの現在の要求や意欲を大切にすること、そして指導内容としての文化を媒介として、子どもの要求や意欲を豊かに育むように支え援助すること、さらにそのことを通じて子どもが自らの世界を豊かにしたり、作りかえていく芽を育てることではなければならない。これこそが、今求められる教育である。これは「明日をとりこむ教育」といえる。

### 4 教育の新しい形態——一つの試み

「明日をとりこむ教育」の一つの試みとして、ビキニ水爆実験の被災調査に取り組んできた「幡多高校生ゼミナール」（略称「幡多ゼミ」）の平和学習活動がある（高知高校生ゼミナール編，1990）。

幡多ゼミは自分たちが住んでいる「足もとから真理と平和を見つめ、青春の生き方を学びあおう」をモットーに、1983年に生まれた。被爆40周年の85年から地域の被爆調査に地道に取り組み、三十数年前にアメリカがビキニ環礁で行った一連の水爆実験によって被災した漁船が第五福龍丸をふくめ延べ856隻以上あったこと、被災船員の人たちが今でも放射能障害で苦しんでいることなどを明らかにした。この幡多ゼミの活動は、教育の新しい形態を示唆している。

第1は、このサークルが先のモットーにもとづいて、地域の現代史を発掘し、民主主義と人権を守るための調査を重視している

## 第2章 児童・青年期と発達

ことである。知識をただ覚えるという学習スタイルではなく、一人ひとりが調査という具体的な体験と行動を通じて、現代の社会的問題について学習している。

第2は、このサークルが自主性をいつも大切にしていることである。生徒たち一人ひとりの思想・信条の自由と自発的な参加が重視されている。生徒たちは「友人がほしい」「いじめのない仲間を求めて」「旅をしたい」など、さまざまな動機を持ってこのゼミに入ってくる。しかし、そうした動機は問題にせず、それぞれの思いを大切に、自発的・自律的に地域調査活動に取り組むことが重視されている。自主性を尊重しあう中で、普通校・職業校の学校間格差を乗り越えた仲間づくりが進められている。

第3は、顧問の教師たちのあり方である。彼らはもちろん生徒たちに先立って必要な調査や学習はしている。しかし、前面に出て指導することはせず、生徒たちが自発的に調査活動することを援助するアレンジャーとして、裏方の仕事に徹している。ただしヒューマニズムからはずれる行為をしたとき、人の願いを汲み上げないような自分本位な行為をしたときには、「人が変わったように怒り」、生徒たちに思いっきり人間的な要求をぶつけていくことは忘れない。

第4に、こうした教師に支えられた仲間との共同の自発的な調査活動と対話・交流を通じて、生徒たちはまじめに平和のことを考える「もう一人の自分」を見つけ出している。ある生徒は次のように書いている。

「私は今まで、核実験はずっと昔の出来事であるとして他人事のように考えていた。しかし（中略）私は幡多ゼミに参加して、自分の考えが間違っていることに気づいた。はるかな遠い海でお

## 第2節 発達と教育のかかわり

こなわれた核実験が私たちの足もとまで影響を及ぼし、35年たった今でもその影響は残っている……。もっと学習し、もっと真剣に考えねばと思った。(中略)私は幡多ゼミに参加して、核実験や平和のことについて真剣に考えることのできる“もう一人の自分”を見つけることができた」。

このような教育においては、教師も生徒とともに育ちあっていく。たしかに教育するためには、教師は一定の指導目標とそれにそった指導内容と計画を立てなければならない。だが、その際に大事なことは、第1に、指導目標も内容も、指導に基づいてなされる生徒への働きかけが生徒の要求と折りあわされて、生徒自身の内面的な要求となっていくようなものであるかどうかである。

第2は、教師の問いかけをきっかけとして「できる子」「できない子」同士の、あるいは生徒と教師との間に活発な対話と交流が自由に行われるようになるものであるかどうかである。こうしたやりとりの中で、教師は指導目標や指導内容を柔軟に検討し直しながら、生徒とともに指導内容としての文化に共同で参加していくことが大切なのである。

たしかに学習指導要領に基づく教科指導では、必ずしもこの実践例と同じようにいくとは限らない。しかし、ここで示唆されたことをもとに、「明日をとりこむ教育」をめざして努力していく必要があるだろう。

## 第3節 発達のプロセス

### 1 学童期の発達

昔から、小学校3・4年生の担任はむずかしいという定説がある。「何だか大人びてきた」「ちょっと反抗的になってきた」「勉強がわからない子が増えてきた」など、いろいろな面で教師を手こずらせ始める。この頃に見られる急激な発達は、障害児教育における実践からその名をとって、9歳の壁と呼ばれる。教師にとって「困った」時期は、じつは子どもたちにとっても、動揺したり、感情が高ぶったりと、心理的に不安定な時期なのである。しかし、この「困った」「不安定な」時期は、子どもが大きく成長するための重要な時期なのである。9歳の壁の心理的な特徴とは何だろうか。

#### (1) 自分が少し見えてきた

——ちょっと大人に近づいてきた3・4年生

小学校低学年においては、友だちとの結びつきは、座席や家の位置関係あるいは体型の類似度などの物理的・外的要因に支配されることが多く、したがって関係は容易に変化しやすく、持続期間も短い。

中学年に入ると、仲間との結びつきの質が外的な要因から内的な要因へと、つまり、「家や席が近い」という理由から、「いっしょに遊びたいから」「いっしょにいと楽しいから」という自分の内面を反映した友だち選びへと変化する。多くの仲間たちとのかわりを通じて、自分のあり方や友だちのあり方を認識し始め、

### 第3節 発達のプロセス

こうした自他の客観化の高まりにより、子どもたちは自分に合った友だちや仲間を選びとっていく。それだけに、この時期は仲間関係が豊かに繰り広げられる一方で、深刻な仲間はずれやいじめなどが発生しやすい時期ともいえる。

ごめんなさい                      英二

ぼくは とみ谷さんに  
こころのきずになることを言った  
ぼくは 今  
どぶの中でもどこでも  
ひざ 手をついて  
「ごめんなさい」  
とさげびたい  
とみ谷さん（美佐子）  
ほんとうに ごめん

〔藤崎勝己，1990より引用〕

運動の不得意な美佐子を仲間はずれにしようとした4年生の英二が、そのことをクラスの中で話し合っていくうちに、自己の行動を内省し心からわびている気持ちが、詩の中によく表されている。この事件はクラス全員に集団における自分のあり方を考えさせるきっかけとなり、クラスのボスの存在だった隆弘も自己の行動を反省し始め、班ノートにその気持ちを正直に綴っている。

みなさん                      隆弘

先生  
ぼく みんなから

## 第2章 児童・青年期と発達

いばっている

と 今にもいわれそうだ

自分でも少しはいばっているとは思うけど

そんなにいばっているかな

ぼくは たまになやんでしまう

みなさん なんとか

何でもいいから班ノートに

書いてくださいね

ぼくは その手紙を待っています

〔藤崎勝己，1990より引用〕

書き言葉によって、さまざまな出来事や経験を抽象化できるようになり、それによって思考をより論理的に展開できるようになる。このことがこの時期の自他の客体化に寄与していることはいうまでもない。しかし、この年齢は、他律的な判断から自律的な判断へのハードルを越え始めたばかりであり、いまだに大人の判断や決定に左右されることも多い。このために、子どもたちが新しい自己を発見するためには、教師の配慮ある指導が必要である。とくに作文指導においては、文章の羅列にとどまってはならない。常に一つひとつの出来事や人々における関係を考慮させたうえで、感情理解や共感を促し、自己の意識的・行動的変革を実現しうる指導がこの年齢では可能である。またそれがなければ、表面的な反省文に終わることになる。それだけに、教師自身が生徒たちの仲間関係を把握し、一人ひとりの気持ちを尊重することが何よりも大事なのである。

(2) 「できる」ことと「わかる」ことのはざままで

小学校3年生頃から、勉強がわからない、ついていけないとい

### 第3節 発達のプロセス

老年期 VIII							統合 対 絶望 嫌 悪 英知	
成人期 VII						生殖性 対 停滞 世話		
前成人期 VI					親密 対 孤立 愛			
青年期 V				同一性 対 同一性 混乱 忠誠				
学童期 IV			勤勉性 対 劣等感 適格					
遊戯期 III		自主性 対 罪悪感 目的						
幼児期初期 II	自律性 対 恥 疑惑 意志							
乳児期 I	基本的 信賴 対 基本的 不信 希望							
	1	2	3	4	5	6	7	8

図 2-1 心理・社会的危機の図式

## 第2章 児童・青年期と発達

子どもが増加し始める。学習内容が急にむずかしくなることもつまずきの原因の一つである。それ以上に重要なのは、「わかる」と「できる」の分化が始まり、両者のズレにともなって不統合感や意欲の低下が生ずることである。

銀林浩(1985)によれば、わかり方には、手続きの習得(できる)と意味・内容の理解(わかる)との2種類がある。小学校低学年においては両者が未分化であるのに対し、中学年になるとこれらを分化し始めるという。表面上は「できて」いるのにもかかわらず、十分な理解に到達していない子どもの場合、「本当はわかっていないのに丸だけもらっている自分」に対して、違和感や不信感を覚えるかもしれない。また一方では、「点数が良ければわからなくたっていい」という方向に進む可能性もある。このように、「できる」と「わかる」の分化が、自己の客体化が進みつつある9・10歳の子どもに投げかける衝撃は大きい。それはまた、「自分はいくらやってもダメだ」という劣等感につながりかねない。その意味においては、エリクソン(Erikson, E. H.)による学童期の心理・社会的な解決は、3・4年生頃にその危機(劣等感の獲得:否定的解決)を迎え始めるといえるだろう(図2-1)。

### (3) 子どもたちはどこへ行った？

——ケンカをしなくなった子どもたち

小学校低学年にあっては、子どもたちの価値判断や道徳判断は大人の権威に委ねられている。大人(教師や親)の言いつけに従い、学校の決まりを守ることが、彼らの最大の課題であると同時に喜びでもある。先生の言うことをよく聞き、宿題もちゃんとやることを通して、子どもは、もう幼稚園・保育園児ではなく、誇

### 第3節 発達のプロセス

り高き小学生であることを自覚し、自己の有能性を確認するのである。

中学年にさしかかると、気のあった友人と徒党を組んで行動することが多くなる。いわゆるギャング・エイジの到来である。この時期は、仲間たちと秘密の基地を作り、そこを拠点として遊んだり、いたずらしたりするようになるので、この名がついている。子どもたちは、集団で生活する中で徐々に、権威に支配された他律的な判断から脱却し始め、行動や価値判断の基準を、自己の帰属するグループや学級集団に見出すようになる。以前は、悪いことをした子を教師に告げ口してもクラスのみんなからとがめられることがなかったのに、この頃になると、「先生にチクった」との批判を受けるようになる。

こうして、この時期の子どもたちの行動や価値の基準は、他律的なものから、自分たちで決めた集団の決まりへ、つまり自律的なものへと移行していく。掟破りや、リーダーの交替をめぐる争いなど、この頃の仲間集団にはケンカがつきものである。

しかし、最近こうしたケンカが見られなくなったといわれる。竹内常一(1987)は、ルール違反の子どもに対し、制裁を加えるような「少年期的集団いじめ」や「少年期的ケンカ」が見られなくなった代わりに、「学校くさいいじめ」が広がっていることを指摘している。前者は、自分たちが作った掟を破った子どもに制裁を加えるようなものである。後者は、学校の規則から逸脱したものを罰するという管理主義的ないじめである。そこには、集団の中で意見をぶつけあい、些細ないじめやケンカを通して自分たちの手によるルールを作り出していく子ども像ではなく、幼いときから学校の決まりやルールを守ることに同一化し、学校の

## 第2章 児童・青年期と発達

管理主義に深く侵された「学校適応過剰」の子どもの問題がある。「学校くさいいじめ」のいじめっ子には、成績もよく、リーダー格の、表面上はよい子が多いという事実もこのことを裏づけている。また、教師が自ら意識せずに、いじめの助長に間接的に関与しているケースが多いことも注意すべきであろう。

ギャング・エイジを経験せずに「学校くさいいじめ」に走る子どもたちは、小学校低学年の他律的な自我を引きずりながら、自律的な自我の萌芽を迎えられぬまま思春期に移行するともいえる。他律的な自我に支配されたまま、また自分をありのままに出せる友人を持たぬまま思春期に突入した場合、将来的な自己の統合（アイデンティティの確立：図2-1）という重要な課題に立ち向かううえで、困難を抱えることになる。

## 2 青年期の発達

今では「青年」「青年期」という概念が広く普及しているが、これらの概念は、古くから、また普遍的に存在しているわけではない。

たとえば、ミード (Mead, M.) が、サモア諸島には「青年」「青年期」が存在しないことを明らかにしたのは、有名な話である。

また、日本においては、「青年」は、明治維新以降の近代国家建設のための、国をあげての教育政策の推進の中で、最初は「エリート大学生」「書生」というかたちで現れてくる。西欧列強諸国に追いつき、追い越すため、軍事大国・経済大国・科学技術大国をめざし、「青年」は、大国の野望を実現するための、いわば

### 第3節 発達のプロセス

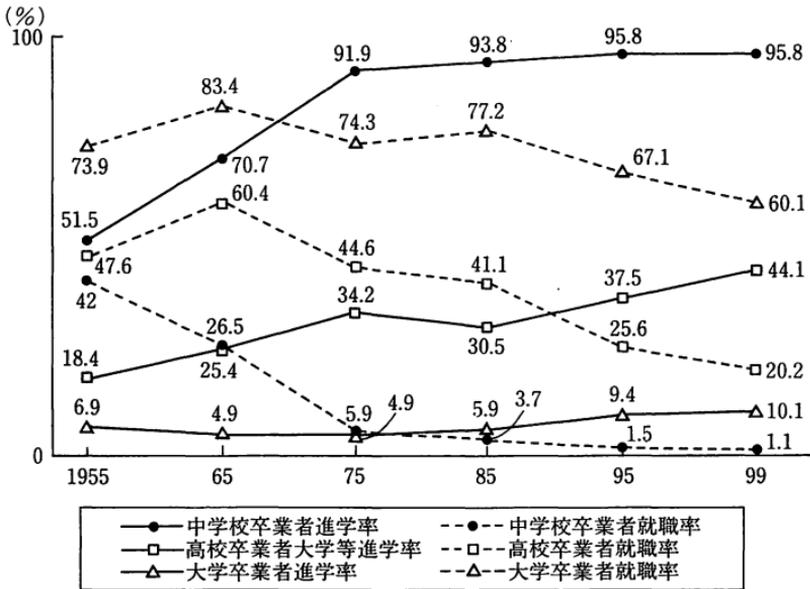


図2-2 学校別の就職率・進学率

(文部省, 2000より作成)

「手段」的な存在として、登場してくるのである。

一方、現代の日本を見渡すと、大学進学率は上昇したものの(図2-2)、1990年代前半のバブル経済の崩壊をまともに受けたかたちで、就職率が低下している。大学での就職率の低下は、モラトリアムを延長させ、青年の社会的自立を先延ばしにすることにもつながり、青年の人格形成の危機にかかわる問題として注目すべき問題であろう。

こうしてみると、文化的・歴史的背景の中で、「青年」が登場したり、期間が長引いたりすることがわかる。青年期は、疾風怒濤の時代といわれるが、その苦しみや葛藤は、青年「像」や青年「期」が、こうした社会的・歴史的背景によって作られることにも由来するのであろう。「青年」は、まさに時代の産物なのであ

## 第2章 児童・青年期と発達

表2-1 全国平均初潮年齢の推移 (日野林ほか, 1998より作成)

1961	1964	1967	1977	1987	1997
13歳2.6か月	13歳1.1か月	12歳10.4か月	12歳6.0か月	12歳5.9か月	12歳2.0か月
1歳2.2か月	1歳1.6か月	1歳1.7か月	1歳1.6か月	1歳1.1か月	1歳1.2か月

\* 中段は平均初潮年齢を, 下段は標準偏差を表す。

表2-2 第2次性徴発現時の心理的受容度 (斉藤誠一, 1987より作成)

(人数: %)

受け止め方	女子(初潮)	男子(精通)
大人になれて, とてもうれしかった	11(15.7)*	1(2.5)
大人になる上であたりまえだと思った	14(20.0)	19(47.5)
別に何とも思わなかった	13(18.6)	12(30.0)
いやだったが, しかたがないと思った	27(38.6)	5(12.5)
とてもいやで, できればそうなってほしくないと思った	5(7.1)	3(7.5)

\* この数字は, 男女とも中学2年生のものである。

る。

自我の確立過程に注目し, 青年期を三つの段階に分けることができる。前期(思春期: 小学校高学年から高校1年生頃まで)では, それまでの親や教師への服従から抜け出し, 大人や社会的な規律への反抗や批判に徹する。中期(高校1年生頃から18,9歳頃)では, 前期での爆発的な傾向が外見上はおさまり, 自己や他者の言動を, 自分だけの内的な世界で捉えるようになる。大人や社会への抵抗はあからさまなかたちでは表出しないものの, 静かに, だが激しく社会への批判を行っているのが, この時期の特徴である。後期(18,9歳頃から22,3歳頃まで)になると, 自分だけの世界から脱

### 第3節 発達のプロセス

皮して、さまざまな人びとや価値観との出会いの中で、中期で発見した自我をゆさぶりつつ、最終的に自我の確立を達成する。

青年期は自分を発見する時期であり、それゆえに、第2の誕生として重視されるが、彼らはこの時期をどう過ごしていくのだろうか。この時期の中心課題である自我の確立を主軸に、青年期の発達を概観する。

#### (1) 性の目覚めと心のゆらめき

青年期を理解するうえで、性の問題は最も重要なものである。思春期には第2次性徴を迎え、性的成熟が著しい。そのことは、大人になりつつある自分を認識させるとともに、自分を発見するための契機となる。また、異性への関心や愛情の深まりは、将来的な親密性(図2-1)の確立へとつながる。教育現場では、いまだに性をタブー視する傾向が強いが、青年の性的関心や性行動は年々エスカレートしていることが報告されている。青年たちは、性をどのようにとらえているのだろうか。

① 大人の身体に近づいていくことについて 発達加速現象と呼ばれる近年の性的成熟の早期化傾向(表2-1)の中で、思春期を迎えた生徒たちは、「自分の身体が大人になっていくこと」について、表2-2に示すような受け止め方をしている。女子の方は、「いやだったが、しかたがないと思った」などの否定的な回答が半数近くを占めるものの、「大人になれて、とてもうれしかった」というかなり肯定的な意見も、少数ながら見られることが特徴的である。この背景には、一般的傾向として、初潮を迎えることが、学級集団などにおける一種の「仲間入り」の証となっていることが推測される。

男子の方は、「大人になる上であたりまえだと思った」、「別に

## 第2章 児童・青年期と発達

何とも思わなかった」の回答が多く、精通を通過儀礼的な自然のものとしてとらえているようである。

初潮についての女子の否定的な感情は、現象そのものに付随するさまざまな不安のみならず、「これで自分は子どもを産める身体になったのだ」という実際の自分とはあまりにもかけ離れている事実への戸惑いも含まれてこよう。

親や教師は、単に身体が大人に近づいていることを強調するだけではなく、昔はそれらがもっと後になって青年たちに訪れていたことや、結婚や就職など社会人としての始まりの時期とほぼ一致していたこと、しかし現代は、栄養の向上や学校教育の長期化などのさまざまな社会的な要因により、性的成熟と結婚の時期のズレはだんだんと広がって行きつつあることを伝えなければならない。そして、それ故になおさら、性的な刺激が氾濫する中で、自分の性を大事にしていくことを、先輩からのメッセージとして伝えていく必要がある。

② 異性への関心と揺れる恋心 思春期に入り、性的成熟を迎え始める頃から、青年たちは異性を意識し始める。淡い初恋の想いにふけるのもこの頃からである。異性への関心が高まり、特定の異性に恋愛感情を抱くようになると、いわゆるA（キス）、B（ペッティング）、C（セックス）等の性行動にも関心を寄せるようになる。ある中学2年生の女子は、交換日記を通して、同級生の女子にキスの体験を報告している。

「……………（前略）……………」

先週……何曜日だったかな……教室で  
生徒手帳のカバーとりかえて……………」

### 第3節 発達のプロセス

交換日記やって……………キスして……………

でも……………不安だな……………信じてるけど……………

恐いな……………

私がこれだけ想ってても……………いつか別れの日くるわ……………私  
が これだけ愛してても……………あいつはどれだけ想っていて  
くれるだろう……………私があいつを想うほど、あいつは私を必  
要としていないんじゃないのかな……………まだ、あいつがよく  
わかんない……………でも……………幸せだよ……………(後略)  
……………」

[福武書店教育研究所, 1980より引用]

彼女の、天真爛漫な「告白」は、強烈ではあるが、しかし現実である。教師や親は、「ませている」とか「子どものくせに」と彼らを子ども扱いすることを避け、子どもから大人へと脱皮しつつある彼らの、性的な目覚めと関心を直視しなければならない。だが、このような彼らの性への目覚めを、手放しで応援するのは問題であろう。愛情を伴わない身体だけで結ばれた無責任な性や、身体や妊娠の仕組みならびに避妊についての知識に乏しい性は、青年たちに決して幸福をもたらさないことなどを教えていく必要がある。

③ 性の自立=人格の自立に向けて 青年たちの性的行動への傾斜は、年々エスカレートし低年齢化が進んでいる。また、性意識についても、若者たちが性をタブー視する傾向は、だんだんと軽減されてきている。たとえば、全国の高校生を対象にした最近の調査では、性的な交渉は、愛しあった男女ならば許されるとする回答が、65%と高い割合を示し、10年前の調査(51%)に比べると10%以上も増加していることが報告されている(謝名

## 第2章 児童・青年期と発達

元慶福, 1993)。このような状況に関しては議論の余地があるが、青年たちが性について真摯に取り組み、自らの性のみならず、相手の性も大事にいたわり、思いやることのできる態度・意識の形成は必要である。

日本における、1970年代のいわゆるウーマン・リブに始まる一連の女性解放の波は、社会の中のあらゆる形態の性別役割分業や女性差別の撤廃を掲げ、抑圧された性としての女性における「性の解放」をめざしてきた。だが、現実には、人格を無視した性欲のみがクローズ・アップされたり、暴力的・支配的な性の横行が後を断たない。

ここで大事なことは、性の解放は、単に性欲の解放を意味するわけではないということである。両性ともに、強固な性役割観や伝統的な性差別という古来からのステレオ・タイプな考えから脱却し、人はみな確固たる人格を持ち、したがって、性的な関係も対等なコミュニケーションに立脚するものであるとの認識を持つことが要求される。

また性は本来、愛情や新しい命という人格における最も崇高なものに根ざしている。それゆえに、性の解放に立脚した性の自立は、相手をいたわるといった思いやりや共感性の発達、性的衝動を抑えるセルフ・コントロールの発達、さらにいかなる相手を愛の対象として選ぶのかという価値観の発達、加えて新しい命を産み・育てることに付随する社会的責任や時間的展望の発達など、これらすべての人格的発達を抜きにしては語れない。

### (2) 自分を見つめ始めた青年——第2反抗期への突入

ナルシズムという言葉がある。これは、ナルキッソスという美貌の少年神が、その姿を湖に映した際、余りの美しさに酔いし

### 第3節 発達のプロセス

れて水の中に身を落としたというギリシャ神話に由来する。これほどではなくとも、思春期に入った青年たちは、頻りに鏡をのぞき込んで髪をセットしなおしたり、自分に似合う洋服を何度も取り替えて、姿を鏡に映しては悦に入ったりする。ノイマン (Neumann, E.) は、思春期における自我の確立の兆候として、ナルキッソスの例をあげ、自分の肉体への関心が高まるだけでなく、「自意識と自覚が自らを鏡に映し出そうとする傾向こそ、この段階の必然的・本質的特徴なのである」と述べている (ノイマン, 1984)。

思春期における身長・体重の増大や性的成熟は、大人に近づいている自分を、いやがおうにも本人に自覚させる。さらに、教師や親などの周囲の大人が、大人になりつつある自分をどう見ているのか、また、友人は自分と比べてどうかなど、周囲に対して大変敏感になり始める。思春期は、大人になりつつある自分を意識化しながら、自己をとりまく社会を、批判的な目で見つめ始める時期なのである。

それが最も顕著なかたちで現れるのが、いわゆる第2反抗期と呼ばれるものである。客観化が進み、大人と子どもの社会との矛盾やズレを的確に捉えられるようになるので、制服をはじめとする校則の問題などについて、学校や教師への不信や不満が高まる。他律的な自我に支配されている小学校低学年の子どもならともかく、自律的な自我が芽生え始めたこの時期に、他律の象徴である制服の着用が始まるのだから、彼らの憤慨は当然ともいえる。

またこの時期は、大人になりたいと背伸びする一方で、大人社会のいやらしさや偽善を敏感に嗅ぎとり、「大人になりつつある自分」に嫌悪感を抱く時期でもある。このアンビバレントな感情

## 第2章 児童・青年期と発達

のもつれが、青年たちの葛藤をより深刻にしている。

青年たちの、自己をとりまく社会への意識化をいたずらに力で抑えることは、彼らの社会への不信感をいっそう高め、関係をより悪化させるだけである。親や教師など周りの大人は、思春期に見られるさまざまな反抗を、彼らの社会への目覚めとしてむしろ歓迎し、見守ることが大事である。そのうえで、話し合いを持ち、両者の考えを共有しあうことが望ましい。そのためには、親や教師が、権威や統制という態度で青年に接することをやめ、一人ひとりが人権を持つ自由な存在であるということを肝に銘じ、彼らの話を聞くという態度を厳守しなくてはならない。

### (3) もの思いにふける青年——自分の世界の中での葛藤

大人社会への反抗を噴き出した後、青年中期にさしかかると、大人に対しては無愛想で、口数の少ない青年へと外見上は変化する。だが、彼らは決して考えるのを止めたり、急に物静かな人格へと豹変したわけではない。認識能力がますます高まり知的能力が最も高くなるといわれるこの頃、大人社会の矛盾や偽善を、静かなかたちではあるが、激しくまた辛辣に批判するようになるのである。だが、社会経験も少なく内的な世界に閉じこもりがちな彼らの、大人たちへの手厳しい批判は、若さゆえの純粹さをほうふつさせ、どこか未熟な様相を呈していることが多い。

「大人は目先の利益を追求し、享楽にふけり、社会の悪と戦おうとせず、安閑としているのを見るとまったく憤慨にたえないが、こんな感情を持つのは自分一人だろうか。車内禁煙をおかすのも、バス乗車時の行列破壊者も大人である。社会の小さな秩序すら守れない大人が、いかに多いことか。

もちろん、われわれ高校生が完全な人間でないことはいう

### 第3節 発達のプロセス

までもない。しかし、社会経験も豊富で良識も持っているはずの大人が秩序を保てないことは、将来の明るい社会を築くうえに、大きな障害となるだろう。

私は強調したい——金をもうけ、処世術にすぐれることだけが生活ではないことを！ もっと人生の意義を考え、生きる喜びを深く味わってほしいと思う。なんとといっても青年は大人の感化を受けること大である。大人が無意味に生きるのではなしに、生活に深い意義を見つけ、感受性の強い若い世代のよき指導者であってほしいものである」(高校2年生・男子)。

[津留 宏, 1981より引用]

このような、青年の社会への反発を、教師や親は、世間知らずの屁理屈と軽視するのではなく、彼らの心の成長の証として真摯に受け止めることが重要である。自己や他者への、現実的な厳しいまなざしは、後に続く自我の最終的な確立への重要な準備段階なのである。

#### (4) 自分探しの葛藤——自分とは何かを求めて

「これが確固たる自分自身である」という意識を一貫して持ち続けることを、エリクソンは、アイデンティティの確立と呼んだ(図2-1参照)。青年期の終盤を迎え始めた若者たちは、自分の生きている社会や文化を客観的にとらえつつ、他者との交流の中から、また、さまざまな価値観が混在する中から、本当の自分、こうありたい自分を発見するために、長い旅に出る。とくに、価値観が多様化し、膨大な情報洪水の中に生きる現代の若者たちにとって、自分探しの旅が波乱に富み、葛藤の多いものであることはいうまでもない。

## 第2章 児童・青年期と発達

① 進路選択における葛藤 アイデンティティの確立に際し、青年たちが、通常、経験する危機は、進路選択や職業選択における混乱である。現代の学歴社会の体制では、とくに高校卒業時における進路選択が、将来の生活や人生設計の決定に重要な影響を及ぼすことが考えられる。就職か進学かという大きな問題だけではなく、「どんな職種か」あるいは、「何学部か」などの細かな選択が青年たちに要求されてくる。さらに、自分の要求だけで進路を決定できないことが青年たちの葛藤をより深めてしまう。偏差値で輪切りにされる現代の受験制度や家庭の経済的な事情、親の要求と自己の要求とのズレ、「女の子だから……」という性差別的な役割観との葛藤などが、青年の進路選択を困難にしている。とくに教師は、成績だけで生徒の進路を決定せず、生徒の人権を重視したうえで、生徒の特技や才能を生かせるような方向で、進路指導を行う必要がある。

② アイデンティティの確立を支えるもの——重要な他者との出会い エリクソンが述べるアイデンティティには、「自分にとって重要な影響力を有する人との一体感または同一視や自己像の統合」(エヴァンズ, R. I., 1981) という意味もある。したがって、重要な他者との出会いが青年のアイデンティティ確立の重要なキ・ポイントでもある。

従来、アイデンティティの研究は、大学生を対象にして行われることが多かった。しかしながら、「他者との出会い」の重要性を考慮するならば、高校卒業後もしくは中学卒業後、就職していく青年たちの方が、「出会い」の可能性についてより深刻な問題を抱えているかもしれない。なぜなら、彼らは大学進学者に比べると、モラトリアム (moratorium) の期間が短いだけに、自分の

### 第3節 発達のプロセス

価値観や生き方に照らしあわせて職業を決定するには、少し若すぎる場合もあることなどが推測されるからである。

したがって、とくに中卒あるいは高卒後、就職する青年たちにとって、教師は「重要な他者」たりうることを自覚し、在学中はもちろん、卒業後も何らかのかたちで生徒たちとの交流を通じて、自分たちの生き方を伝達できるような存在であってほしいものである。

高校中退者が徐々に増加している現代、加えて、彼らの受け皿が社会的にまだ整っていない時代にあって、彼らの最も身近にいる大人の一人として、彼らを救い、彼らの生き方に一筋の光を投げかけることができるような教師の育成が切に望まれる。

#### (5) 現代を生きる思春期の青年たちの苦悩

思春期は、自他の客観化が進み、大人や社会への反抗をぶつけていく中で、自律的な自我の確立の萌芽を迎える時期である。だが、前述したような青年期（思春期）の始期の早期化や、とくに学童期中期以降の仲間関係の希薄さなどによって、若い青年たちの思春期的な葛藤はより深刻化していると思われる。

① 他律的な自我から脱皮できない青年たち　すでに見てきたように、性的成熟を契機として自我の萌芽を迎えた青年たちは、それまで自己をコントロールしてきた「内なる他者」に気づき、立ち向かうようになる。対外的には彼らは、大人社会の矛盾や偽善を見抜き、反抗の火花を散らすようになる。思春期の青年たちが親や教師に向けるあらわな怒りは、むしろこの時期の「健康な」精神発達の様相なのである。

ところが、学校に過剰なまでに適応してきた統制力の強い自我や、小学校中学年から高学年にかけての友情関係の希薄さなどが

## 第2章 児童・青年期と発達

ら、自分自身をありのままに表現することを過度に恐れる弱い自我は、学校社会や大人社会の「おかしさ」に気づきながらも、それを攻撃するまでの強さを持たない。こうした自我は、「こうありたい自分」とそれをコントロールし、制圧する「内なる他者」との間で拮抗し、揺れ動く。したがって、学校の決まりや教師のいうことをよく守り、表面上は何の問題もない素直な生徒であればあるほど、実は深刻な葛藤を抱えていることが多い。何か引き金になって「二人の自分」の間のバランスが崩れ、「こうありたい自分」が台頭してきたとき、青年たちの葛藤や苦悩は、不登校や怠学あるいはその他の「問題行動」となって初めて、第三者の前に露呈することになるのである。

② 新しい自分の形成に向けて 自我の発達から不登校という現象を捉えるならば、それは生徒たちが、他律の象徴である学校に対し、静かに、しかし精いっぱい抵抗をぶつけていると考えることもできる。すなわち、自律的な自我が他律的な自我の支配から抜け出すための勇気と意志を持ち、「自分は本当はこうありたいんだ」ということを主張し始めたと解釈することができる。だが、不登校がいかなる場合にも生徒の自我の育ちに寄与するというのは言い過ぎだろう。不登校や怠学などの「不適応」行動によって、青年たちは、自己の世界に閉じこもってしまい、他者とのかかわりを遮断してしまうことが往々にしてあるからである。以前の自分を打ち倒し、新しい自分を形成していくためには、ありのままを表現でき、さまざまな価値観や生き方を吸収しうる多様な人間関係が必要である。過去の自分を打ちのめしたものの、それに続く新しい自分の形成への環境が整っていない場合、萌芽の兆しを見せていた自律的な自我は、密室の中に孤立してしまう

### 第3節 発達のプロセス

ことを余儀なくされ、他者とのかかわりもないまま、独立の芽を摘みとられてしまう。もちろん、新しい自分を形成する道のりは、決して平坦なものではあるまい。ゴールが見えない起伏だらけの孤独なレースのようなものである。したがって、一度は不登校に陥ったが、学校に戻る例もあれば、そうではないケースも多い。次に示すのは不登校—復学を何度も繰り返しながら、受容的な友人関係や対教師関係の中でようやく他律的な自我に打ち勝ったケースである（竹内常一、1987）。

③ やっと自分を出せた——温かい対人関係の中で 道子（仮名）は、不登校を繰り返す中で、最終的に担任教師に対してありのままの自分を出せるようになる。彼女は教師に対し、それまでの「良い子」ぶった対応の仕方ではなく、明らかに甘えた、それゆえに反抗的な態度を見せている。以下に示すのは、彼女の「反抗」の要約である。

いくつかの要因が重なって、彼女は、中学3年の夏休みを前にして再び登校拒否を始めたのだが、卒業を間近にひかえた12月のある日、彼女からの申し出で会うことになった担任教師に対して6時間にもわたり、批判の言葉を浴びせ続けたという。『先生の責任で私は休んだんだから、先生が卒業させろ。学校へ行かなくとも卒業できるようにさせろ』とつめよる道子は、明らかに、心の中にためていた担任への不満や憤りを初めて、だきがわめて反抗的な態度で爆発させたのである。

こうして道子は、「健康な」思春期の青年が、通常、親に対して向ける反抗の相手をようやく探し当てたのだった。道子の葛藤

## 第2章 児童・青年期と発達

もさることながら、担任教師の苦悩もはかりしれないものがある。ときには、ふとした油断やちょっとした誤解が原因で、生徒と教師の間に深い溝ができることもある。事実、道子の「糾弾」の後、担任教師は絶望のあまり彼女への対応が消極的になり、このことが道子の登校へのきっかけを失わせたことと竹内（1987）は推測する。だが、生徒の心の内面に近づく努力を怠らず、ありのままの自分を教師にぶつけられるまでに道子の心の成長を促したこの教師の努力には目を見張るものがある。そしてそこには、ルールから逸脱した生徒を救出しようと努力する教師のみならず、「学校くさい」学校、すなわち異質な者は排除しようとする管理至上主義の学校から、自分自身をも脱却させようと努力している教師の姿が二重に重なって見えることも忘れてはなるまい。

## 第4節 障害のある生徒の発達

1998年4月1日から介護等体験特例法が施行された。読者の中には特殊教育諸学校や社会福祉施設などで、すでに7日間の体験をすませた人もいるだろう。かりに、みなさんは知的障害養護学校で高等部生徒の佐藤さんと出会ったことにしよう。

18歳の佐藤さんは口にマヒがあり、ときどきよだれがたらりと出て、話す言葉は不明瞭。あなたは話しかけるきっかけがとてもつかめない。担任の先生が佐藤さんと言葉でやりとりができてるのが不思議でならなかった。活発でジャニーズ系が大好き。ひらがなで文章は書けるが漢字はむずかしい。人物画は次頁にあるとおり。この絵から推察される精神年齢は5歳9ヵ月。

## 第4節 障害のある生徒の発達



たとえば、この佐藤さんをあなたはどのように呼ぶだろうか。「精神遅滞の佐藤さん」だろうか。それとも「精神遅滞を持った佐藤さん」だろうか。障害に対する違った見方が二つの呼び方に反映されている。発達する主体と、発達を阻む障害とをしっかりと見極めながら、行動発達の障害と青年期の様相を見ることにする。

### 1 発達と障害の関係

#### (1) 障害の発生

佐藤さんは一体いつ障害を受けたのだろうか。これを知るには佐藤さんの人生をさかのぼり、受精卵から胎児、出産という経過の中樞神経系の発達過程にまで戻らなければならない。

まず、出生前の脳の発達を考えてみよう。脳の分化・発生は、発生5週目末頃を境に、脳がおおむねの形態を作る器官発生の段階と、脳内の実質が形成される組織発生および大脳皮質の発育・成熟段階とに大きく分けられる。

三胚葉の発生、神経管の発生、三脳胞期、五脳胞期と経過し、大脳半球と脳幹の形成に至る器官発生の段階で、たとえば、神経

## 第2章 児童・青年期と発達

管形成の際に尾部の閉鎖が障害されると二分脊椎という疾患になり、下肢・膀胱・直腸にマヒを伴うことがある。器官発生の段階で障害を受けたときの特徴は、脳に重篤な奇形が残り、致死的であること。

他方、発生5週末から出産までの長期間にわたる組織発生段階以降は、細胞の分化が進むため、脳奇形は少なく、生存率は高く、出産後各種機能障害を示すことが特徴的である。たとえば、小頭症は頭の大きさが標準より小さいものの総称であるが、この時期になんらかの原因で脳の発育不全が進み、大脳外套が非常に薄く脳幹部などの障害が少なく、そのため、主に精神発達遅滞の状態を伴うものである。

出産を中心に起こる障害は周産期障害といわれる。その中の、新生児仮死は、心臓の拍動はあるものの呼吸のない状態で出産時に泣かず、脳の血液量の不足と低酸素状態を示す。仮死の原因はさまざまであるが、胎盤早期剝離といった受精卵着床位置のズレに起因することもある。

この仮死状態と関連性の高いのが脳性マヒといわれる状態である。脳性マヒは自分の意志と反対の方向に手足が動いたり、無関係な運動が生じたりする運動の発達障害であり、しかも、精神発達の遅滞を伴う場合がある。

佐藤さんはなんらかの原因で仮死状態で生まれた。診断によると脳性マヒが主要な疾患で、てんかんや精神遅滞を伴っているとされ、運動発達と精神発達の両面に一定の障害を受けたのである。

### (2) 発達と障害

事故や病気で後天的に身体障害や知能障害、視力・聴力などの感覚障害に陥る例もあるように、障害は必ずしも発達過程と深い

#### 第4節 障害のある生徒の発達

関係を持つとは限らない。しかし、発達の初期に受けた障害要因は、それが人間としてのさまざまな機能がまだ未分化な時期であればあるほど、後の発達に重大な影響を及ぼすことになる、と考えられる（岩田純一ほか，1992）。

なんらかの障害が精神発達を阻害し、その結果、言葉が遅れたり、排泄・食事・衣服の着脱など日常生活の能力や集団参加の能力が平均より劣るなど社会適応に困難が生まれる。

たとえば、視覚や聴覚の障害は、それ自体が直接的に精神発達の遅滞と関係することはない。しかし、それらの感覚は精神発達の過程と深くかかわっているため、発達初期における視覚・聴覚の障害は2次的に発達遅滞を引き起こすおそれがある。とりわけ、先天的な聴覚障害児においては、聞こえの障害が言語機能の発達を2次的に阻害し、言語的思考の遅れをももたらすおそれがある（岩田純一ほか，1992）。

#### (3) 9歳の壁

人間の行動発達に方向性はあるのだろうか。これは価値観の問題ともなってくる。基本的には、可能性の増大と自由の獲得の二つが究極の目標であるといえる。そして、その実現のためには、重要な三つの成長過程がある。①可塑性の増大と機械化、②行動の高次化（具体的水準から抽象的水準へ）、③自我の確立、の三つである（村井潤一，1972）。したがって、これらの過程の、いつの段階に、どの程度の障害があるかによって、人間としての可能性と自由になんらかの制約が働くということだと考えられる。

言い方を変えれば、障害の持つ発達の意味が明確になるのは、発達の質的転換期である。「身長が伸びたね」という量的変化とは異なり、「しっかりしてきたね」という質の変化といったもの

## 第2章 児童・青年期と発達

が発達過程にはあって、量的には増大しても質的な変化をうまく乗り越えられないとき、発達の壁といわれる。

聴覚障害児の教育の中でいわれる「9歳の壁」とは、具体的な思考から抽象的な思考への発達の質的な転換がなされる時期に、耳から聞く言葉が十分に入っていない子どもたちに、抽象的概念を獲得するのに越えがたい難関が横たわっていることをさす（小松教之ほか、1981）。この転換がなされると、具体的事物から離れて、論理操作による思考が可能になり、環境に直接影響されない内面的世界、すなわち主体性を持つことができる（岡本夏木・三宅和夫、1976）。

「9歳の壁」は聴覚障害を持っている子どもたちにもみあてはまるものではなく、知的な発達が阻害された子どもたちの壁でもある。むしろ知的発達の障害の本質といえる。

## 2 発達の障害と教育

教育基本法第3条はすべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位または門地によって、教育上差別されないとしている。すなわち、障害の有無によっても、教育上の差別があってはならない、という原則が確立されている。

学校教育法により、制度的に、盲学校・ろう学校およびそれ以外の心身障害児を対象とする養護学校の3種類の特殊教育学校と、一般の小・中・高等学校・中等教育学校に特殊学級を置くことができるように規定されている。

#### 第4節 障害のある生徒の発達

盲児と強度弱視児は盲学校へ、ろう児と高度難聴児はろう学校へ、精神発達遅滞の程度が中度以下の子どもは知的障害養護学校、運動・動作の不自由の程度が重度な子どもは肢体不自由養護学校へ、慢性疾患のために長期にわたって医療または規則的生活を必要とする子どもは病弱養護学校へ行くことになる。

また、自閉症や学習障害を持つ児童・生徒は、情緒障害児学級に所属したり通級したりして、適切な配慮のもとで学習をしている。

### 3 青年期の特徴

佐藤さんの話。両親と面接をすると必ず話に出るのが父親の佐藤さんへの接し方である。傍から見ていると、母親もかなり甘いが、父親の比ではない。

父親は仮死状態の佐藤さんを見守りながら搬送する救急車に乗っていた。その時の父親の辛さや不安は並大抵のことではなかった。これが父親の原点になったという。18歳の佐藤さんを膝の上ですわらせたり、一人で登校できるのに母親に毎日つきそわせる結果となった。両親にとってそれはなんでもないこと。しかし、佐藤さん自身はそろそろ父親の甘さから離れなければと本気で思い始めている。青年期は、保護者の介助を少なくして、自立できる生活力の育成が大切になる。

#### (1) 生活年齢と精神年齢

青年期は、知的障害者にとって、生活年齢と精神年齢の差が大きくなっていく時期である。18歳の佐藤さんは精神年齢5歳9ヵ月（描画テストの結果）だった。ジャニーズ系のグループ

## 第2章 児童・青年期と発達

「TOKIO」が大好きで、下敷きに写真を貼りまくるのは、18歳の高校生の心性と考えられる。しかし、さまざまな情報を処理する力には精神年齢相応の制約がある。佐藤さんは、学校と家庭という限られた生活空間の中で、大人の庇護をある程度受けながら、安定した生活が続けられるというものである。

限られた精神性を基盤にしてできるだけ豊かな生活をエンジョイして欲しいと願うなら、教員は生活年齢にふさわしい対応を心がけなければならない。「～ちゃん」ではなく「佐藤さん」と呼ぼうという戒めは、単に言葉遣いの問題ではない。

### (2) 自我の形成

知的障害者の大半は自己を客観視することに困難がある。したがって、自分たちの生活を自分たちで律するという自治意識が育ちにくい。学校に生徒会はあるものの、教員の援助が相当必要で、主体性や自発性の育成は大きな壁となっている。ホームルームで意見を言ったりまとめたりするのがなかなかできない。だが、好きなことを言ったり、好きな人を選んだりすることはできるので、生徒会選挙は立派に成立する。

他律から自律への変容が一般に青年期の特徴であるとすれば、自分を見つめる力に制約があるために、世界に対立できる内面世界の構築が至難となり、他律のままにとどまるというのが実状である。知的障害者ゆえの自我の形成の困難さがあるといえる。

しかしながら、中度の障害者の中には、「ぼくたちが、先生たちに、やしない、まもってもらうために、養護学校にきているのです」と、辞典を引用したように、養護学校を位置づけた自閉症の生徒もいる。この生徒の次の課題は、自分の障害の認知をどのように行うかである。また、その問題をどのくらい自分のことと

#### 第4節 障害のある生徒の発達

して認知できるかが大きな課題となる。

「わかればわかるだけ悩みが増える」ことになる。内省力が出てきた一部の障害者は、自我形成の営みを進めていくが、広い社会の中で障害を持った自分を措定するにも、ましてや知的障害を持つ自分を自己として受容するのも、相当な苦悩ではないかと考えられる。「まだこの問題にはふれてはいけないのか」と悩みながら教員は、時には決然と本人に問いかけることも必要になる。また、いろいろなことを話せる友人の存在は、自己認知のハードルを越えて行く上で大きな助けとなる。

##### (3) 性的発達

青年期は身体的な発育がめざましく第2次性徴期である。精神遅滞を伴う生徒も性の問題に直面する。ダウン症青年期を調べた結果、思春期の性徴は健常児と同じように出現していることがわかった。

初潮年齢はダウン症児が12.4歳であり、健常児は12.67歳とほぼ同じ(1983)。男子は、発毛が平均13.3歳で、声変わりが12.6歳、精通12.0歳であった(池田由紀江, 1992)。

特定の生徒や先生に好きという思いを持ったり、エッチなことを言ったり、そばに近づいて体をくっつけたりといった行為は青年期の生徒たちには日常的に見られる。昼休みの体育館で、みんながいる中で、異性同士または同性同士でレスリングのように抱きあうことがあり、性的な接触の欲求と幼さが現れていると見られる。

性的関心を肯定しながら、他人とどのような距離をもって過ごすのか、学習の単位としての性教育はとても大切である。親・友だち・異性の友だち・同性の友だち、先生、よその人などとの物

## 第2章 児童・青年期と発達

理的な距離を体感させて、関係の持ち方を勉強する必要がある。

また、性器いじり・性器の露出など問題となる行動や、マスターベーションの悩みなどについては、家庭と連絡をとりながら、集団でまたは個別に、具体的指導をしなければならない。

青年期になって脳波の異常が見つかったり、てんかん発作が出現したりと身体的に変調をきたす例もある。長い間の偏食から肥満や成人病を心配しなければならない。また、情緒不安が著しくなったり、精神障害を発症する人もおり、養護教諭や医療機関との連携はとても重要である。

### 4 社会参加

大部分の知的障害者は高等部を卒業したら社会参加を果たす。知的障害の養護学校高等部の特徴の一つに進路指導がある。

進路指導は社会への移行をめざして教育活動全体を通して行われ、具体的には作業学習・現場実習などの働く経験を通して、働く力と自己決定力を育てる。

進路先はおよそ四つである。通所更生施設は自立への援助を相当必要とする人が、毎日通所しさまざまな活動を行う施設。通所授産施設は福祉就労の場であり、自立への援助をある程度受けながら生産労働にかかわり工賃をもらう。企業就労は文字どおり会社への就職。数回の実習を経て本人の意思と会社の条件が合えば実現する。企業へ就労する人たちは精神的、経済的、社会的自立の三つの大きな課題に向かっていく。預金の管理や結婚生活などへの継続的な支援が必要である。

最後に入所施設がある。生まれ育った地域や家族から離れて生

## 引用文献

活をする点で他の進路先と異なる。家庭の事情や本人の状態など深刻な背景がある。

佐藤さんは学校で木工作業の勉強を頑張っている。3年生になって2ヵ所の通所授産施設で現場実習を体験した。1回目の実習は簡単ではなかった。自分の仕事を他の利用者にやってもらったり、父親が毎朝車で送ってしまったりと、過保護や依存心の強さを指摘された。家族全員でこの問題を受けとめ、2回目の実習を終えた今、佐藤さんは成就感とともに自分で行きたい施設を見つけた。

私たちは、こうした自己決定を核にした進路指導を大切にしなければならない。

父親の過保護から離れ、自分の依存心を改めて、自立に向かおうとしている佐藤さんは、自分の欠点を認識する力が伸びている。卒業してからも、自我形成の発達は脈々と続く。

## 引用文献

### 第1節

ピアジェ, J., 滝沢武久訳 1968 『思考の心理学』みすず書房

仲本正夫 1979 『学力への挑戦』労働旬報社

箕浦康子 1990 『文化のなかの子ども』東京大学出版会

### 第2節

ヴィゴツキー, L.S., 柴田義松訳 1962 『思考と言語』(上)(下), 明治図書

ブルーナー, J.S., 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳 1963 『教育の過程』岩波書店

高知高校生ゼミナール編 1990 『海光るとき』民衆社

### 第3節

藤崎勝己編 1990 『4年9組のたからもの——子どもの生活詩集から』筑摩書房

## 第2章 児童・青年期と発達

- 銀林 浩 1985 「算数・数学における理解」佐伯 胖編『理解とは何か』（認知科学選書4），東京大学出版会
- 竹内常一 1987 『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会
- 文部省 2000 『文部統計要覧（平成12年版）』大蔵省印刷局
- 日野林俊彦ほか 1998 「女子初潮年齢の再低年齢化の続行について——全国無作為抽出による73,309人の調査をもとに」『第62回日本心理学会総会論文集』p.215
- 斉藤誠一 1987 「思春期における身体意識について」『上越教育大学研究紀要』Vol. 6, pp.79-92
- 福武書店教育研究所 1980 『モノグラフ・中学生の世界』Vol. 6, 福武書店
- 謝名元慶福 1993 「高学歴社会とストレス」『放送研究と調査』1月号, pp. 22-27
- ノイマン, E., 林道義訳 1984 『意識の起源史 上』紀伊國屋書店
- 津留 宏 1981 『高校生の心理』大日本図書
- エヴァンズ, R. I., 岡堂哲雄ほか訳 1981 『エリクソンは語る——アイデンティティの心理学』新曜社

## 第4節

- 岩田純一ほか 1992 『発達心理学』有斐閣
- 村井潤一編 1972 『障害児の早期教育』ミネルヴァ書房
- 小松教之ほか 1981 『発達とその障害』ミネルヴァ書房
- 岡本夏木・三宅和夫編 1976 『心理学5 発達』有斐閣双書
- 池田由紀江編 1992 『ダウン症児の発達と教育』明治図書

## 参考文献

- 秋葉英則ほか編 1977 『小・中学生の発達と教育——子どものとらえ方』創元社
- 池谷壽夫ほか 1988 『競争の教育から共同の教育へ』青木書店
- 子どものしあわせ編集部編 1985 『子どもはどこでつまづくか——9,10歳は飛躍台』草土文化
- 坂元忠芳 1991 『対話の教育への誘い』新日本出版社
- 「東京シューレ」の子どもたち編 1991 『学校に行かない僕から

## 参考文献

- 『学校に行かない君へ』教育史料出版会  
心理科学研究会編 1988 『かたりあう青年心理学』青木書店  
全国特殊学校長会編 2000 『盲・ろう・養護学校における介護等  
体験ガイドブックフィリア』ジアース教育新社  
田口則良編 1993 『障害児保育』北大路書房  
原ひろ子 1979 『子どもの文化人類学』晶文社  
干刈あがた 1989 『黄色い髪』朝日新聞社  
茂木俊彦 1990 『障害児と教育』岩波書店

# 第3章

## 学ぶこと・教えること



## 第1節 学ぶこと —— その楽しみ

### 1 わかることと自己の世界の拡大

#### (1) 誰でも100点をとりたい

学ぶことは、知識を詰め込み、良い成績をとることだと考えがちである。しかし、それは誰もができることではない。その結果、成績が悪いのは自分の能力が劣っているからだと思い込まされ、将来の自分の進路にも限界があるように感じてしまう生徒が出てくる。こうした生徒たちに、学ぶ意味を知らせ、彼らの可能性を発見させた教師がいる。北海道N農業高校定時制に勤務していた宮田汎である（宮田汎，1988）。この高校は地域の底辺校として生徒たち自身も自覚しており、うちひしがれ無気力になって入学してくる。

高校2年の初め、F君が、「中学以来、テストで100点ってとったことがないなあ。1回とってみたいもんだ」と言った。宮田は、冗談半分の言い方ではあるが真実も半分あると感じた。「やってみろ、何の科目でやる？」と勧めると、「冗談だよ」と逃げながらも『『農業経営』なら』と言う。彼の決意を確かなものにしようと、宮田はすぐに学級通信に「F君100点宣言」と見出しをつけ、彼の決意を書き、級友たちに知らせた。F君は猛勉強を始めた。しかし1学期は惜しくも97点、2学期は90点。だがついに3学期、100点をとった。しかも、数学も満点だったのである。涙ぐみながら「やったあ」と叫んだF君は、「そうさ、俺は毎日5時間勉強したんだぞ」と言った。彼の再三の挑戦と努力は

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

級友たちにも広がった。それぞれが頑張りだし、3学期のクラスは100点ラッシュになり、「いま教室は燃えているよ」と生徒たち自らが言うほどになった。

こうしたテストでの頑張りの背景には、1年生のときのクラス全体での堆肥づくりの取組みがあった。焼き捨てるだけであった収穫後の稲ワラを堆肥に仕上げたのだ。大量のワラ集めや堆肥積みへの労働に始まり、勘に頼る完熟度の測定を科学的に処理しようと地元の大学教授に学びに行き、零下20度の雪の中で実験をした。生徒たちはその研究成果を地域で発表した。これが、地域の課題に応えた研究として高く評価され、新聞にも取り上げられた。全国大会にも選ばれ発表に出かけた。これを知ったオートバイ店主に、「暴走ばかりしていたと思ったら、たいした勉強をしているんだなあ」と言われ、F君は「ちゃんとしなきゃならんなあ」と暴走をやめた。彼らの熱心さに驚いた大学教授は、「うちの学生と取り替えたいくらいだ」と言って褒めてくれた。学んだことが重要な意味を持つことを多くの人たちが認めてくれ、そこから生まれた自信が、先の100点宣言につながったのである。

F君は卒業のとき「俺たちは、もともと頭がよかったんだ」と言ってみんなを笑わせたが、「まさに、その通りなのだ、と私は確信している」と宮田は言う。「生徒たちは勉強したがっている。わかりたがっている。ただこれまで、そうしたいと思っても、やりきった経験がない。自分の『からだ』でなしとげた喜びもない。したがって自信もない。教師の仕事は、この自信と喜びを生徒に与えることなのである」と宮田は書いている。

受験学力で輪切りにされランクづけられた高校に押し込められ、その結果、勉強する意欲がないようにみえる生徒。しかし、受験

### 第3章 学ぶこと・教えること

学力とは別の、未知のものを研究し発見していく学び方を知ったとき、わからないことをそのままにして諦めるのではなく、必ずわかるはずだと挑戦したのではないだろうか。新たな自己発見である。彼らの100点をとるための猛勉強は、良い学校に入るためのものではなく、地域に貢献できる人間になろうとするためのものなのである。100点の学力は個人の勲章にとどまらず、地域の人々のための学力になっている。

#### (2) 自由テーマのレポートを完成させる

学ぶ喜びは、教えられる内容を理解することからだけ生まれるのではない。自らの問題意識に従って資料を集め研究していく過程で知ることも多い。

東京の私立K高校は、全校生徒の3分の2が海外からの帰国生で占められている進学校である。政治経済を担当する渡部淳は、10年以上も毎年、3年生全員に「政経レポート」を課してきた(渡部淳, 1989)。このレポートのねらいは、①情報化社会の中での確かな判断力を獲得させるために、情報処理の仕方を身につけさせること、②一つのテーマをもって現実に切り込んでいく訓練として、情報検索、その論理的整序、表現までのレポート作成過程全体で社会認識を深化させる、③通常の授業で不足がちな、生徒の自己表現や生徒と教師のやりとりの場にあることである。

テーマは、政治・経済および社会問題の中からそれぞれの興味に従って、生徒が自由に決める。枚数も自由である。しかし、基礎資料を新聞の切り抜きとすることや記述の様式は厳密に規定し指示する。教師は過去のレポートを示し、初めに、新聞の見方、図書館等の資料の検索方法、論文体の文章の書き方、文献引用のルールなどを説明し、途中で進行状況を調べ、つまづいている生

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

徒の悩みを聞き励ます。こうして4月から2ヵ月かけて生徒はレポートに取り組む。

生徒はテーマを決めるのに苦労し、テーマが決まれば必死に記事を集め膨大な切り抜きと格闘する。時事問題がテーマになるために関連資料が出版されていないこともあり、生の情報を得るために、労働基準監督署や税務署、農協などへ問題に従ってインタビューにも出かける。こうして苦労して集めた資料を読みこなし、いくうちに、徐々にまとまったイメージが生徒の内部に定着し始める。

最後に最大の関門が論述である。だが書き進むにつれて、生徒は今まで経験したことのない体験をする。「一つの問題を追究していったら、さまざまな問題におつかって知識が増えたり、いろいろな要素を勉強しながらある統一性や方向性が見えてきて、すべての要素がぴったりつながったとき、思わず感動、興奮してしまいました」、「自分でいうのも変だけど、こんな枚数の多い、しかもテーマが南アの経済制裁という、私だったらわかんないんじゃないかな、と思うようなことについてのレポートが書けただなんてすごいと思う。強制される勉強っていやだけど、自分一人じゃ、やる気にならないようなことをやれちゃうところがすごくいいと思う」、「このレポートをやって、なんというのか、世界が広がったというか、今までまったく知らなかった世界を見た感じがする」などと生徒は感想を書いている。将来の自分の生き方にかかわる問題が明確になったという感想を書いてきた生徒も少なくないという。受験をひかえた3年生にとってこのレポートはかなりの負担のはずだが、生徒たちはこれからもぜひ続けてほしいという。

### 第3章 学ぶこと・教えること

一連の生徒の反応は、当初の渡部のねらいが達成できていることを示している。しかも、生徒自身が視界の広がりということでも自らの認識の深化を実感し、必死にまとめあげた自分の力に驚き喜んでいる。生徒は自分で考え、その時点で参考資料を求め、いろいろな立場の人々の考え方を知り、さらに自分で考えるということを繰り返しながら、新聞記事の断片的な事実を貫く問題の核心に自力で迫っていき、そのテーマについての自分の意見を持つことができた。このことが生徒の喜びなのではないだろうか。生徒は自己の世界を広げたのである。

この実践は決してK高校だから可能だったわけではない。渡部は、「本来レポート学習がうまく実を結ぶためには、レポート作成に関する組織だった方法が教師によって準備され、事前に生徒へ十分な指導が行われることが前提となる。一定の手順をたどれば誰にでもできるような組織化された方法を生徒に提供すれば、少なくとも資料を丸写しにしかだだけのレポートはなくなってくるはずである」と言う。テーマを追究するレポートによって学ぶ喜びを知る機会を、すべての生徒に持ってほしい。教師は、教科の特性や生徒の実状にあわせた周到な準備と適切な指導を創り出さなければならない。

## 2 みんなの意見を聞きながら考える喜び

### (1) 発問から考えあう

授業は、教師と生徒たちとで作り上げていくものである。教師は、生徒同士が学びあえる関係をどのように組織するかを考慮しなければならない。

教師の発問に生徒が次々に発言し全員で討論し、「なるほど」

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

と納得し、新しい知識を獲得できた喜びを生徒に持ってほしい。こんな願いを持った兵庫県立M工業高校の杉山雅は、日本史・奈良時代の授業で、行基と農民の関係についての授業を次のように展開した（杉山雅，1989）。

杉山は、まず歴史の事実を説明する。行基は、民衆と共に池を掘ったり橋をかけ、1万人の信者を集めて大集会をしたといわれている。当時、国家仏教の立場に立っていた天皇権力にすれば行基は危険人物であるから、行基は乞食坊主として弾圧された。しかし、大仏づくりに着手した聖武天皇は、農民に支持の厚い行基の力を無視できず、行基に大仏づくりの協力を要請した。行基は、天皇に民の生活の苦しさを訴え、そこを考えるよう約束させ、大仏づくりに協力し、建立後に大僧正に出世した。これらの事実から当時の農民を生徒に理解させようと、杉山は発問を考えて、授業を次のように展開した。

教師「行基は、農民を裏切ったのだろうか？」

生徒「やっぱり、誰でも出世したいのだ」。

生徒「世の中、そんなものやで」。

生徒「行基は、天皇にだまされたのだ」。

生徒「断わっても、どうせ大仏づくりに駆りだされるのだから、仕方がなかったのだ」。

生徒「農民の苦しみをやわらげることを天皇も約束したのだから、必ず見返りがあると信じていたのだ。大僧正という高位も、天皇が行基を抱きこむために一方的に与えたものであり、農民を思う行基の心は変わらなかったと思う」。

生徒は、裏切った派と仕方がなかった派とにおおむね分かれるが、しかし本当のところはわからない。

### 第3章 学ぶこと・教えること

教師「裏切ったか、そうでなかったかは、天皇が農民のために何をしてくれたかでわかるはずだ。当時、農民にとってどんなよいことがあったのか、あるいはなかったのか。その事実を年表で探してごらん」。

年表には、「743年、大仏建立の詔、墾田永年私財法」と書かれている。ここで生徒は、年表に書かれた何気ない事実の裏に潜む意外なつながりに驚き、納得する。天皇は約束を守り、行基は農民を裏切っていないらしい。しかし、杉山が生徒にわからせたかったのはその先である。

生徒「でも、貧しい農民たちは、生活に追われて、土地を開墾する暇などないんじゃないですか？」

これが杉山の待っていた意見である。これは、これまでの学習から誰もが持つ疑問である。この疑問をきっかけに、行基を支持する農民が貧農ではなく、豪農層であったことが明らかになる。

「行基は農民を裏切ったか」の発問によって、生徒たちは、当時の民衆の立場から、行基のしたことを考え、天皇の民衆支配の政策を実感した。教師が説明しただけでは頭の中を素通りしてしまいが、裏切ったかどうかの対立する疑問をはらみながら考えあったからこそたどりついた意見であり、結論である。級友の意見がきっかけになってわかった事実は、生徒に仲間とともに学ぶ喜びを教え、しかも忘れられない知識になるだろう。十分に検討された発問は、生徒たち全員で学んだ喜びをもたらす。

#### (2) テーマにそって討論する

生徒たちが関心を持ちながらも、自分の狭い生活経験からしか考えられない問題は、学級集団全体の討論には格好のテーマとなる。それぞれの生活経験が対立し、多様な意見が問題を掘り下げ

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

るからである。都立Y商業高校で「現代世界が見えてくる」授業に取り組む吉田和子は、映画「チャンプ」を鑑賞した後で、「子育ては女でないとできないのか」のテーマで討論をし、家族法の学習の導入にした（吉田和子，1990）。

「自分で生んだんだから、自分で育てるべきだ。最後まで責任を持つ。だから『母は強し』っていうじゃない」。

『「チャンプ」見て、とても感動。やっぱり生んでくれた母親よりも、自分を育ててくれた父親への愛情が、とっても強いと思った」。

「母親または父親一人で子育てするのではなく、夫婦で子育てするもんだと思う。女の子であれば年頃になったら、父親ではわからないことが出てくるだろうし、男の子だったらその逆もあると思う。子育てが結婚してから一番むずかしい夫婦の問題かもね」。

「母親じゃなくちゃダメというのは『生む』のと『母乳』を与えるときだけの偏見だと私は思う。『この子は自分でなければ育てられない』と思ってくれるなら、どちらでもいいのでは？」

「親は子どもの見本だとよくいわれるじゃない。親を見て育つ部分があるから、父親でも母親でも子どもに尊敬される部分が必要だと思う」と討論は展開する。

Mさんは次のような主張をした。「産まれたての赤ちゃんは、母親がいいかもしれないけれど、私は父親の子育ても好きです。人それぞれの考え方が違うけど、私は父の育て方は正解だと思っています。『母親がいなくても強く生きて行け！』みたいな。離婚した母は再婚して近くに住んでいるけれど、家の仕事は私がやらなければなりません。小学校の低学年からふとんの上げ下ろし、

### 第3章 学ぶこと・教えること

夕食のしたく、犬の世話、洗濯、掃除。初めはいやでいやで泣きながらやっていたけど、いまではそうしてくれた父親に感謝している。私は先生の問いに『父親だって子育てができる!』と答えた。子育てにはいろんな考えがあっている。理想は父母ともに協力して、お互いの良さ欠点を補いあっているのがいい。でも別に本当の親でなくてはいけないとか、母親でないとという考えにこりかたまる必要はない。結局父親・母親ということじゃなくて、個人の人間性がどうかという問題だと思う」。Mさん自身、ここまで言い切れるとは考えていなかったという。しかし、級友のいろいろな意見を聞き、自分自身のことを考えるうちに、いろいろな生活経験の中で、いろいろな子育てが行われており、それぞれの条件の中で最善を選択していくことが大事だと思ったという。

この討論の授業の後で、「意外とみんないろんなことを考えていることが発見できた。この意見聴いてそうか、あの意見聴いて納得、自分の主体性がないことがよくわかった。先生、またこの討論やろうね!」と、一人の生徒が話しかけてきたそうである。

多様な意見の中から自分の考えをまとめあげて自己主張していく喜び、と同時に、あまり親しくなかった級友の意外な面を発見した驚き、討論にはこうした楽しさがある。しかも吉田の設定したこのテーマには、これから家族法を学習していくためのさまざまな問題も内包されている。討論では、テーマをどこに設定していくかが重要である。

#### (3) 予想を立てて討論する——仮説実験授業

討論を授業の重要な要素としているのが、仮説実験授業である。これは、板倉聖宣によって提唱された、科学を教えるための授業方式である。

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

仮説実験授業は、問題を読み、その答を選択肢の中から選ぶところから始まる。自分のすでに持っている知識や経験、ときには勘をもとに、予想して選ぶ。次に、クラス全員がどのような予想を立てたか、各選択肢を選んだ人数を調べ、その予想分布状況を板書して示す。その後で、その選択肢を選んだ理由を出しあう。すぐに討論がはじまる。自分の選択が正しいはずだとその理由を力説すれば別の選択をした生徒が反論し、あいまいな理由ならば他の生徒からその不備が指摘されるからである。予想の段階での討論だから自由に理由を考えられるのだが、対立する予想をしている相手を説得するには、論理的に知識や経験を組み立てなければならない。生徒たちはそれぞれの意見を聞き、討論の争点を把握しながら、同時に自分の考えをまとめあげようとする。それぞれの選択肢の理由が際立ったところで、果たして事実はどうかを実験で確かめることになる。実験に先立ち、この討論を聞いて予想を変更したいときは、予想の変更ができる。説得力のある意見が出たときなどは、生徒は変更を辞さない。いよいよ実験である。選択肢のどれが正しいのかが、この実験結果で決着がつくのみだから、生徒たちは真剣に実験を見守り、その結果を注視する。仮説実験授業研究会の教師たちは、ある概念を獲得するための一連の問題の順序を検討し、各問題を予想→討論→実験と解いていくことで、誰もがその概念を獲得できるような研究をしている。

小原茂巳は、中学3年生に、三態変容の仮説実験授業をした(小原茂巳, 1982)。問題と、予想で各選択肢を選んだ人数の分布状況は図3-1のようになった。このときの討論の一部は以下のように展開した。まず、Aの液体(水)の場合。

Oさん (イを選択) 「なんとなく、水はギュッと下の方までち

### 第3章 学ぶこと・教えること

#### 〔問題1の1〕

注射器を用意し、図のように、口のところにゴムをあてて、なかに液体（水など）や気体（空気など）をいれます。そして、手にと力を入れて、ピストンを押し下げようとするとき、ピストンはどうなると思いますか。

予想（下のア、イ、ウ、から選ぶ）

A. 液体（水）はちぢむでしょうか

.....

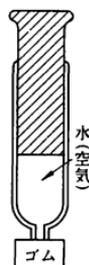
B. 気体（空気）はちぢむでしょうか

.....

ア. 力をいれても、ほとんどちぢまない。

イ. うんとちぢんで、ピストンはずっと下までさがる。

ウ. 途中までちぢむけれど、ピストンはだんだん動かなくなる。



予想分布	A (水)	B (空気)
ア (ちぢまない)	29人	4人
イ (ちぢむ)	1人	1人
ウ (少しちぢむ)	9人	34人

図3-1 問題と予想分布状況（小原茂巳，1982）

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

ぢまると思うの。それで私はイにしました」。

「まさか！」という声があがる。

F君(ウ)「氷は固体だから、氷の分子はそれぞれぎっしり並んでいて、分子と分子の間にあまりスキマはないでしょう。でも、水の場合には液体だから、分子と分子がバラバラになっていて、スキマもあるでしょう。それで、そのスキマのあるぶんだけ水はギュッとちぢまると思うのね。それで僕はウだと思ったの」。

M君(ア)「でもね、それだと水の分子がギュッとちぢまって氷みたいになっちゃうんじゃないか。まさか、そうなるわけないよ。だからウというのはおかしいと思う」。

普段はめったに発言をしないM君の意見を聞いて、「なるほどなあ」という声。

S君(ウ)「ちがうよー。水の分子がきちんと並ぶのだったら、もしかして、ギュッと押すと水も氷みたいになるかもしれないけど、ただギュッと押すだけだから、規則正しく並ばないよ。だから、Mの考えはおかしいぞ」。

T君(ア)「しかし、ギュッと押しこむんだから分子と分子の間がつまっちゃって、きちんと並ぶのと同じになるんじゃないの」。

ここでみんなが考え込み、意見も出ない。予想を変更する者もいないというので、いよいよ実験。結果は、力を入れても、水はほとんど縮まない。アが正答。信じられないという顔をしているS君が再度実験をするが、結果は同じ。「ちくしょう、Mめ！」と悔しがる。

次に、Bの気体(空気)の問題。Aの実験結果を知って予想を

### 第3章 学ぶこと・教えること

変更したい者が出てきた。アからウへ2人，イからウへ1人，ウからアへ3人が変更する。討論になると名誉挽回とばかりにS君の発言。

S君(ウ)「あのね，風船をふくらませるとするでしょう。それで，ふくらんだ風船を手で横からおすでしょう。そうすると，風船は，へこんでしまうじゃない。だから，空気はある程度までちぢまるんだよ」。

M君(ウ)「だって，あれは空気がちぢむってことだけじゃないよ。風船のゴムがのびちぢみするからだよ。だって風船の横を押せば，こんどは上にふくらんでくるじゃないか」。

S君は「バカにしたな，チクショウ」と言いながら，親友のM君にからんでふざけるのだが，M君はそれでもくじけず，自分の意見を述べた。

M君(ウ)「あのね，男の人なら誰だって知っていると思うけどさー，車のピストンのこと考えるのね。ディーゼルの場合，最初，ピストンに空気を入れるでしょう。そしてピストンをちぢめると，空気が押しこめられて熱くなって，今度はそこに石油を霧にして入れるのね。そうすると，爆発するわけ。それで車は動くの。それにピストンは両わきから，空気がもれないようにちゃんとしてあるし……。とにかく，空気はちぢまると思うんだ」。

F君(ア→ウ)「僕，アからウに変更します。変更する理由は，M君の話聞いたからです」。

Oさん(ア)「だけどねえ，きっとアだよー！」

さて，いよいよ実験。生徒たちは教師の手元の注射器をじいっ

## 第1節 学ぶこと——その楽しみ

と見つめている。注射器のピストンが軽く動きはじめると、生徒たちはワーッと喜ぶ。空気が3分の1ぐらいにちぢまったところで止まった。ウが正解。そこでピストンを押していた手を緩めると、ピストンはすぐにもどってしまった。これを見ていたS君、「あーっ、空気の分子がポンポン、ピストンをはねかえそうとしている。きっと、今、空気の分子が注射器の中でポンポンとはげしく動きまわっているのだなー」。

討論で、生徒は、級友の意見を聞きながら自分の意見を作り上げていっている。この授業の後、「まじめに話を聞いていると、ふだんふざけているM君がすごいこと言うんだなーと、とても感心した！ だから、討論しあうって、それぞれ違う考えを持っている人が、みんなに発表できるからステキなことなんダナーって思った！」、「A組はすっごく得してるみたい。自分で意見言わなくてもサ、他人の言ってること、聞いていると、あっそうかなーなんて一人でに頭が回転しちゃうみたいヨ。これはスバラシイことです」と級友が感想を書いている。仲間とともに考える喜び、考えながらみんなで真実に迫る喜びを感じている。こうした討論は仮説実験授業のめざすものでもある。

このM君は別の問題について、「わかんないなー」とつぶやき、クラスの生徒たちがそれぞれに個性的に説明してくれるのだがそれでも「わかんない」と言い続け、それを見てしだいに他の生徒たちも堂々と「わかんない」と言い出すことがあったという。「M君が〈ふりこ振動〉のことでわからないということをおちあけて、大ハッスルというか、そういうことをしてわからない人を助けたことがあった。僕もわからない人の一人で助かった」と感想を書いた級友がいる。

### 第3章 学ぶこと・教えること

生徒が学ぶ楽しさを感じるのは、わからないのは自分だけではないと知り、わかろうとしてもっと説明してくれと仲間や教師に要求し、仲間の意見を聞いてそういう考え方もあるのかと感心し、いろいろな意見を検討して自分の考えを持つとすることにあるのではないだろうか。自分が理由を考えながら出した意見が誤っていても、その理由が正しくないことがわかったのだから一步前進である。頭を使って考える喜びについて、小原の教え子はこう書いている。

「先生は、わたしたちがまちがえると、『うん、うん、頭をフルに働かせているんだもの、アタリマエだよ』とか『ほおー、あいつ、あんな考え方してるのか、すごいなー、ノーミソ、フルに使ってるんだなあー』って味方してくれたでしょ。それが普通の先生になると『あいつ、こんな簡単な問題まちがえて、だめなやつだ』とか『こんな問題まちがえているということは、わたしの話をよく聞いていないんだな』、こんな見方しかしていないんじゃないかな。スゴク、カナシイ……。『教科書見て正解を言うのより、頭をうーんと使ってまちがえる方が、むしろかしいよ！ すばらしいよ！』こう言いたい。もし先生がもっとあったかい目でマチガイを見てくれたら、もっと授業は楽しくなるはず……」。

討論で仲間と考えるおもしろさを知った生徒の率直な気持だろう。

教師の発問に生徒が次々と発言し、対立する意見が出され討論にまでなるような授業は、教師も生徒も望むものである。討論で発言しない生徒でも、さまざまな意見を聞きながら考えている。一人ひとりの生徒が学んだことや、全体で確認できることを明確

## 第2節 教えること

にし、討論の成果を生徒全員に返していくことが、活発な討論を進めるうえで必要となるだろう。

## 第2節 教えること

### 1 学習指導要領のもとで

日本の小・中・高校の教科内容は文部省の告示する学習指導要領によって定められ、定められた内容はすべて必ず教えることになっている。学習指導要領は1947年にアメリカ教育使節団の勧告によって初めて作られ、以後1958年、1969年、1977年、1989年、1998年と5回にわたって改訂された。これら改訂が、すべての生徒が基礎的な学力を形成できる方向で進められたのかについては疑問がある。

47年の指導要領は生活単元学習中心だったが、やがて戦前に比べ学力が低下していると指摘されるようになった。そこで58年の改訂では学力の回復を期し、各教科内容は学問の体系にそって構成した系統学習にし、学習指導要領は「文部省告示」とされ「教えなければならない内容」になった。まさに全国統一カリキュラムとなったのである。この改訂の結果、日本の学力水準は高いレベルを維持し続けたと評価する人もいる。

50年代後半に激化する米・ソの科学技術競争の結果、米・ソそれぞれが高度化する科学技術に対応する教育内容の再編、いわゆる「教育の現代化」に取り組むことになった。69年の改訂はこの「現代化」の影響のもとで行われ、算数・数学に「位相」や「集合」など新しい高度な内容を一気に導入した。先に述べた

### 第3章 学ぶこと・教えること

「授業についてこれない生徒」や「落ちこぼれ」問題は、この改訂で教科内容がむずかしくなった後に増大しているのである。

77年の改訂は、この問題を解決すべく「ゆとりと充実」が中心になった。全教科にわたって内容が「精選」され、中学校では25～30%も減らしたと報告された。授業時間数は中学1、2年で4時間、3年で3時間少なくなり、この時間を「ゆりの時間」としてスポーツや奉仕活動など勉強以外の活動を創意工夫して行うことになった。しかし、実際は生徒に「ゆとり」をもたらさず、逆に新たな学力問題を引き起こすことになった。教科内容の「精選」として減ったのは指導要領の項目や記述の量であった。教科書には同じ内容がもりこまれていたり、生徒に理解しやすくするには削られた内容をも補足して説明しなければならず、実際に授業するうえでは「減った」実感がなかった。しかも授業時間が減り反復練習の機会がなくなり、授業がわからない生徒は逆に増えた。とくに英語は、週4時間から3時間に授業時間が減ったため、音読の時間が十分にとれなくなり英語の発音ができない生徒が増えたり、以前はなだらかな山型を描いていた英語の試験得点の分布が下位と上位の二つの山を持つようになり、できる生徒とできない生徒の二極分化を際立たせることになった。生徒は、高校入試をひかえて「わかる」ようにするために学校外で補わなければならなくなり学習塾は必要不可欠のものになり、教師は、詰め込まれた内容を短時間でとにかくこなさざるをえなくなった。「ゆとり」は学校の時間割上でのことで、実際はいつその「詰め込み」になってしまったのである。

科学技術の高度化に対応する内容が義務教育でも必要だとする半面、それでは授業についてこれない生徒が増加するというジ

## 第2節 教えること

レンマをどう解決するか。89年改訂の指導要領は、「個性に応じた教育」ということで解決しようとしている。平均的なところで授業を行えば、できる生徒は退屈し、できない生徒はわからなくて退屈するから、ついていけない生徒にはゆっくりと、理解が早い生徒にはそれを生かして高度な内容もと、「個性」に応じようというわけである。これは、「学習内容の習熟の程度に応じた指導」、いわゆる「習熟度別学習集団の編成」や、選択教科の拡大というかたちで検討されている。

しかしその実際のねらいは、「全員がわかるカリキュラムなんてどこにもないでしょう。あたりまえのことですよ。だいたい3割くらいわかればよいのです。もちろん、内容をなるべく理解してほしいという努力は、教える人がすべきでしょう。しかし、日本のカリキュラムというのはこれだけは絶対身につけるべきだという、最低ラインを決めたものではないんです。全員に同じように、公平にすべての内容を教えましょう。その中でどれくらい理解するかは本人と教える人次第」という、この改訂にたずさわった委員の言葉に明確に示されている。

98年の改訂でこうした方向はいつそう推し進められた。98年改訂の基本的なねらいは、「完全週5日制の下、ゆとりの中で一人ひとりの子どもたちに『生きる力』を育成すること」である。5日制で授業時数が減り、さらに図3-2のように「教育内容を十分理解できない子どもが少なくない」からと、教育内容を基礎的・基本的な内容に厳選し、従来に比べ3割程度内容を削減した。一方で選択教科を増やし、補充学習から発展的な学習までの多様な内容で「個性の伸長」が図れるようにした。授業時数の減少にもかかわらず「総合的な学習の時間」が主要5教科と同等の時数

### 第3章 学ぶこと・教えること

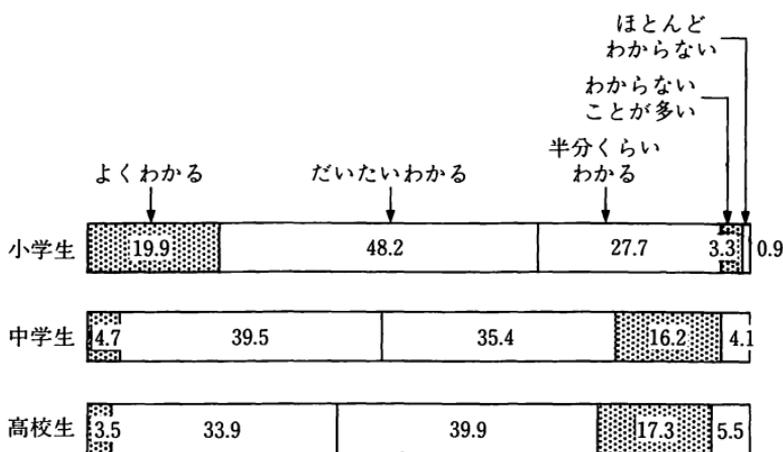


図3-2 学校の授業の理解度

(文部省「学校教育に関する意識調査」(平成10年2月調査)より)

設定され、「生きる力」を育てる体験的な学習や問題解決的な学習を各学校の創意で行うことになった。

義務教育の学習指導要領は、すべての国民に必要な基本的教育の内容を示したものであったはずである。しかし現在の学習指導要領は、一部の「個性」を持つ生徒は高度な「発展的な学習」をし、それを望まない「個性」の生徒は削減した内容で「ゆとり」をもって「生きる力」をつけていけばよいというものである。自分を探しはじめようとしている義務教育年齢の生徒にとって、「個性」は自分で決められるものなのだろうか。

しかし、教師は多くの問題を持っているこの学習指導要領のもとで、教育し、授業をしなければならない。教師は生徒が理解できていないとわかれば、時間をかけ、丁寧にわかるまで教えたい。授業時数の減少のもとで、教師は今いっそう、すべての生徒が理解できる授業のための研究が求められている。同時に、各学校の創意工夫で運用できる「総合学習の時間」を、真に生徒が自ら課

題を発見し、自ら考え研究し判断していく力を育てる内容にするために、教師集団の各教科の高い専門性を発揮していくことも不可欠である。

### 2 教えることとその喜び

#### (1) 教科のおもしろさを教える——教師の教材研究

学習指導要領にもとづいて教科を生徒にどのように教えるか。教師の最も力を発揮できるのがここである。教科書に書かれていることを整理して生徒に説明し板書し、それをどのくらい覚えたかをテストするだけでは、教師の力量は発揮できない。生徒の目も輝かない。発言があり討論があり、緊張や笑い、驚きがあり、クラスが活気づき、生徒が次の授業を楽しみにするような授業にするためには、教師の創意ある周到な教材研究が不可欠である。

仲本正夫は、加減乗除の計算さえできれば十分なのだから、むずかしい数学なんて必要ないと考えている生徒の多い高校の数学の教師である(仲本正夫, 1979)。3年生に微積分を教えているときであった。教科書の微分の問題を、ただ機械的に計算方法をあてはめて答えを出すというのでは、教える教師にも生徒にもいかにもむなしい。仲本は、問題の計算結果を使って実際に物を作るところまでやったら勉強したことが役に立つこともわかるのではないかと考え、折り紙で箱を作ることを思いついた。容積最大になる箱を、まず深さを勘で決めて作り、その後で微分を用いて最大値を計算して深さを定めて作らせた。折り紙が配られただけで教室がわきたち、箱を作るのに熱中し、計算に苦勞し、出来上がった二つの箱の違いに驚く。「最大値とか最小値などを勉強して……何の役に立つのかな?」と書いていたけど、箱を作るときに役

### 第3章 学ぶこと・教えること

立つことがわかって勉強した意味がわかった」と実感する。なんのために勉強するのかという生徒の疑問に一つの答えを与えることにもなったのである。

仲本はここを起点に、学んだことが実生活でどのように応用できるかに主眼を置いた実践に取り組んだ。「すべての曲線は無限に小さい直線を無限個集めたものである」ことをわからせるために1円玉を顕微鏡で見せる。積分では同面積の図形づくりや放物線コマづくり、関数の意味をわからせるためにはブラックボックスと、実践が次々と生み出された。授業をしては改善を加え、同僚と検討し、教科書の問題も加えながら年間100枚以上の手作りプリント教材を作り出して授業をするようになった。

この結果、生徒は、「未知とのそーぐー」と感じたり、「こういう授業のやりかただとヒジョーにたのしいのダ!! 放物線のコマナンテ最初に作る前は『ホントにまわるの』と思った。ジャーン、ホントに私の作ったコマは静かに眠るようにクルクル回った! バンザイ」と喜び、「この1年間でいくらかは自分の心の中の数学なんか大嫌いという気持ちがほぐれていったような気がします」、「高校生になって初めて勉強したと感ずることができたみたいだ。今まで数学というものについてこんなに勉強し、こんなに深く考えたことはなかった」、「人間という動物は、物事を考え新しい事を考え出していくというとてもすばらしい頭脳を持ち主」などと言えるようになったのである。生徒たちは、嫌いな数学にまともに取り組んだことで、自分もやればできるという自信を持ち、人間のすばらしさに感動し、自分たちがひと回り大きくなったことを実感している。

「生徒の理解というものが、観念的なものから、事実をくぐっ

## 第2節 教えること

たものになっていくとき、その知識はたいへん生きたものになる」と仲本は言う。こうした個々の実践の積み重ねの結果、仲本は「分析と総合という人間の認識の方法でもある微分積分として、その本質を大切に、その精神をくみとる」ことを目的として、体系だったプリント教材を用意し授業をするようになった。この体系を生徒にも理解してほしいと願い、絶えず「系統的に整理せよ」と繰り返し強調し、一つ一つ学んだことを系統的に整理して量的変化の法則をさぐる、総合するという方法を身につけさせようとしたのである。そこで、この100枚の全プリントを書き写し、練習問題もすべてやり直し、時々の小テストも適宜貼るといふ、文字どおり1年間の集大成レポートを生徒に課すことになった。生徒は、1ヵ月間集中的にレポート用紙150枚にもなる猛勉強をした。目はショボショボし、手は疲れるしと生徒は大いに苦労したが、このレポートで、「プリント1枚1枚はあまり数学に関係ないみたいだけど、つなげてみるとそれらが関連を持って、一つの大きな答が生まれるのだから不思議だな」と感じる事ができたのである。

「生徒たちに、私が真正面から挑戦する武器は、『これが本当の勉強なんだぞ』という信念です」と仲本は言う。そのための教材の工夫やプリント作りは、ときに徹夜仕事にもなるのだが、生徒のはつらつとした姿が見える、じつにやり甲斐のある仕事だという。一方で、「生徒たちの目が1日1日かがやきをましていくとき、私はかえって教育というもののおそろしさを感じさせられ、自分の力量のないことに焦りを感じてしまいます」と言う。教えるということは、まさに教師と生徒との真剣勝負である。

先に述べた社会科担当の杉山雅も、1年間に100枚以上のプリ

### 第3章 学ぶこと・教えること

ントを用意する。このプリントは単なる資料ではない。「シナリオ」と自ら命名するように、必要な資料や説明文、発問、答記入欄まで書き込まれた、その時間の授業内容を展開に従って物語風に文章にしてまとめたものである（図4-4参照）。杉山はこのプリントを作るときのポイントとして、①印象深く、感動を与えるもの、②人間のもつすばらしさ、強さ、優しさ、そして弱さや醜さや切なさが伝わるもの、③具体的な事実を伝えるもの、④「なぜ？」という疑問がわき、筋道を立てて考えてゆくと予想外の結論が出てくるもの、⑤社会や歴史の本質を理解するためのカギがつかめるもの、の5点をおさえるという。この「シナリオ」にそって、読んだり考えたり討論しながら授業を進める。生徒が復習するときも、このプリントをすべて読めば系統的に理解できる。仲本の「系統的に整理せよ」がここにもある。

既述した「現代世界が見えてくる」授業に取り組む吉田和子は、私語が多く授業が成立しにくい状況は、授業の中身が、生徒たちが日々の生活で感じていることを整理し方向づけるものになっていないからだと考える。そこから担当する「商業法規」の授業を、①自分たちの生活の問題をみつめ、自分の生活を築いていく知的探求心や生徒自らが学ぶ学習、②女子が基本的人権を持つ主権者として差別を打ち破る力量を養える内容、③労働教育、自治能力の獲得、性教育をも含む内容、という視点で進めることにした。

初年度は、「法とは何か」「労働基準法」「家族法」を取り上げた。1年間の導入になる「法とは何か」では、年老いた出稼ぎ労働者の死をめぐる裁判について担当弁護士に語ってもらった。生徒は、「法律って、私たちが守らねばならない、守らされるものであると考えていたけど、そうではなく、政治家や行政・裁判所

## 第2節 教えること

の方が私たちの立場に立って法律を守り、守らせなければならぬことがわかった」と感想を書いている。労働基準法では、「野麦峠」のビデオや「男女雇用均等法」の新聞記事やTVの特集番組などを用い、資料の解説や補足説明をしながら討論し、調査も行った。家族法では映画を導入にし、女性弁護士に離婚・養育費の問題の中で男女の関係がどうなっているかを語ってもらった。生徒たちは、「はじめて高校生らしい授業を受けることができた。弁護士さん・ビデオ・新聞記事・資料討論と考える授業の楽しさが実感できた」と興味をもった。

しかも吉田は、①最も中心になるテーマに的をしぼり、教材の焦点化を工夫する、②資料から生じた疑問を生徒自身が調査し、報告し、討論し、自らが疑問を解明する授業にすることを期して、毎年度この授業を作り直している。

### (2) 生徒をつなぐ教科通信

一斉授業形式では、教師は40人前後の生徒を前にして授業を展開しなければならない。それだけに、学級集団の雰囲気や授業に大きくかかわってくる。教材を工夫しながら、学習しようとする集団になるような授業展開も求められる。

教師は手ごたえのある授業をしたときなど、実際に生徒はどう思っているのかと生徒に感想文を書かせることが多い。生徒の感想は、用意した教材の反応や理解の程度、教え方の反省のためには欠かせないものである。授業内では気づかなかった生徒一人ひとりの気持ちを知ることになれば、圧倒的におもしろかったと書いている中に投げやりな感想を発見し、そう書かざるをえない生徒がいることにも気づく。

しかし多くの場合、こうした感想文は教師が一方的に情報を得

### 第3章 学ぶこと・教えること

るために使われる。その内容が次の授業内容に生かされることはあっても、生徒は級友たちがどんなことを考えているのか知らされないことが多い。だが、生き生きとした授業をする教師たちは、おもしろかった、よくわかったという生徒の喜びの感想をただちに書いて生徒たちに知らせている。それが教科通信、あるいは教科新聞である。

先に引用した仲本、小原、杉山は、それぞれ「数学だいきらい」「科学かわら版」「タイム・マシーン」と個性的名称の教科通信を発行している。授業の感想、授業で活躍した生徒のこと、授業中の大発見、教師のメッセージなど、授業についての生徒たちと教師の意見交流の場になっている。「数学だいきらい」では生徒が編集したクラスごとの感想特集まであり、編集した生徒がそれぞれの感想に一言ずつコメントをつけたのが大好評で、以来教師もまねるというエピソードも生まれた(図3-3)。

授業のためのプリントづくりに加えて教科通信を書くのだから、教師の仕事はますます増える。しかし生徒にしてみれば、書かれている内容は自分の感じたことであり、級友たちの文であり、今授業で取り組んでいる内容にかかわることであり、ときには自分の書いた文も登場するのであるから楽しみな通信である。たまたま読んだ家族に「楽しい授業だね」と言われ、あらためて授業を見直すことにもなる。自分だけでなく級友たちと授業しているのだと意識することにもなる。教科担任制をとる中・高校では教科通信は、活気ある学習集団を作るうえで果たす役割は大きい。

#### (3) 討論を組織する

授業中の討論は、生徒が学ぶ楽しさを知る重要な手がかりである。しかし、自分の発言が間違っていないか、こんなことを言



### 第3章 学ぶこと・教えること

って笑われないかといった心配から、生徒はなかなか発言しようとしなない。発問にも「わかりません」と答えてすまそうとする。こうした状況では討論など展開しない。討論がおもしろいことを生徒にわからせることが、まず必要になる。

先に紹介した杉山は、班ごとの発言競争から討論のおもしろさをわからせようとした。授業態度をよくし赤点をとらないようにと班学習をすることになり、班同士が競いあって学習するきっかけにもなるようにと発言競争を取り入れたのである。発言競争には二つのルールを設けた。

①教師の発問に対して、正解の場合と、正解につながるすぐれた発言に対して、その班にポイントとして1点を与える。「正解につながるすぐれた発言」を判定するのは教師だが、これに1点を与えたのには理由がある。一つの理由は、正解にあと一步と迫っても正解でなくてはダメだということになれば、先に発言した班が不利になり、発言しようとしなくなるからであり、一つの理由は、各班の意見を聞き、集団的な討論の中から正解が導かれるという思考過程を大切にしたいからであった。

②むずかしい質問には、リーダーあるいはサブリーダーが手をあげて発言権をとり、他の班員が答えてもよい。答えがわかっているけれど発表は苦手な生徒も、発表は平気だが答えがわからない生徒もいるわけだから、班で協力しあって考えあえるようにしたのである。

発言競争を取り入れてまず変わったのは、授業の活気である。教師の口元を見つめ、発問が終わると、間髪をいれず手があがる。指名を求める暴言が頻発すると、生徒たちは暴言は減点すべきだ

## 第2節 教えること

と決め、暴言か否かを班1票制で判定することにした。こうして言葉遣いも変わった。やがて、初めて挙手した生徒に発言させようと発言権を譲ったり、自分の班だけでなく学級全体が見えてきた。たとえば、なかなかポイントをあげられない班も出てくる。そこで先生が敗者復活制度を考え出すと、生徒たちは競争が激化しなければおもしろくないと、自分の班が勝つことよりも学級全体が活気づくことを考えるようになった。初めは優秀班には賞品が用意された。しかし、一度この発言競争のある授業の楽しさを知った生徒たちは、せっかく得た賞品を友人に惜し気もなく譲ったり、「なくてもいい、班学習の方がおもしろいし、勉強するためにしているのや」と、賞品にこだわらなくなった。

吉田は、「討論過程は、自分たちが設定した学習課題に向けて、多様な意見をつきあわせながら、生徒たち自身で解答をつくりだしていく過程」だと考えて、先のテーマにそった討論を授業で展開している。吉田は、教師の発問に対し、グループ討論、そして全体討論、再度グループ討論にもどすというやり方で討論を組織する。このとき、「みんなが気づいていない重要な視点を提出した者は、50点のボーナス点が与えられる」という方法をとっている。このボーナス点を獲得するには、全員からの質問・疑問に答えることができ、最後に教師と1対1で討論し、学級全員と教師がなぜ重要なのかを確認できればという、厳しい条件がつく。吉田は、授業の初めに、定期テスト30%、調査・報告・レポート40%、討論30%と授業評価の仕方を生徒に伝えてあるから、50点といっても30%の中の50点である。身近な問題がテーマになるだけに生徒は積極的に討論に参加するが、討論の中で「先生！ ボーナス点」と、自ら自分の意見の重要性を訴えて発言す

### 第3章 学ぶこと・教えること

る生徒が出てくるという。その意見を学級全体で検討しながら、教師を含め全員が新しい問題に気づくことにもなるという。

討論がなかなかできない現状の授業で、討論の中から問題を見つけてほしいと願って二人の教師が創り出した例である。単なるテクニックではなく、授業を展開するための考え方として参考にしたい。

## 第3節 学ぶこと、教えることと テスト・受験体制

### 1 歪められた学習観

教師の発問や用意された資料や仲間の考えを手がかりに、自分で考え、なるほどとわかる学ぶおもしろさを身につけてほしい、コツコツと資料を読み、面倒な計算を一つ一つやりながらやり遂げた喜びや、視界が広がる喜びを生徒一人ひとりに体験させたいと、教師は努力する。しかし、高校・大学受験が気になる生徒たちは、学ぶことや勉強を、入試に合格できるか否かで考えがちである。

入学定員が定められている入学試験は、受験した者全員が入学できるわけではない。学校側は、受験者が入学定員より多ければ、一定の基準に従って入学者を選抜しなければならない。この一定の基準は、入学試験の教科の成績、調査書の学習の記録いわゆる内申点である。選抜は他の受験者との競争であるから、他の生徒より1点でも多く点数をとらなければ勝ち残れない。入試に合格できる勉強が、競争に勝つための点数のとれる勉強になってしまうのは否めない。

### 第3節 学ぶこと、教えることとテスト・受験体制

しかし、テストの結果といった外的な評価ばかりが重視されると、生徒は試験範囲を勉強して成績をよくしようと努力はするが、試験範囲の内容のつながりを理解しておもしろがり、もっと学んでもっと深くわかろうと教師に読むべき本を尋ねたり、自主的に資料を探すような努力をしなくなる。成績が良くないと良い高校にいけないということが生徒を支配している現状の中学校では、テストを返すと、平均点や偏差値、順位をまず尋ね、他の生徒と比べて「勝った」「負けた」と言いあう。競争が日常的に意識されている今日の学校において、良い成績がとればそれだけで優秀な人間だと思い、成績が悪いと人間としても価値が低いかのように見てしまう。その結果、どれだけ真剣に考えコツコツと努力したかよりも、要領よく高い点数を得ることに関心が向いてしまう。

ある塾教師は、受験勉強の弊害を次のように指摘している（菊地良輔，1992）。入試に強くなるためには、情報をできるだけ詰め込み、それをできるだけ速く吐き出す力が求められる。一つの問いに対する一つの正答の対を多く記憶すればよいから、いろいろな意見を出しあって考えていくなどというやり方は時間の無駄以外のなにものでもない。その結果、「問いと答えの間」を自分のさまざまな力（論理力、想像力、経験、推理力など）をすべて使ってたぐっていく勉強法が身についていない。試験の点数で競争することになるために、間違ふことは点数が下がる、つまり競争に負ける証明にもなるから、みんなの前で間違ふことをひどく恐れ、意見をなかなか発表しない、と。先に述べた教師の授業実践は、こうした受験勉強で歪められてしまった生徒の学習観を、真の学習観へと作り直すためのものである。

### 第3章 学ぶこと・教えること

生徒たちは、競争に勝つための受験勉強をしながらも、一方で、テストでよい点をとることが勉強なのか、何だかよくわからなくても答えさえあっていればよいのか、何のために勉強するのかの疑問を持ち続けている。

「勉強みたいなそんなことだけできて、人間らしくない心を持った人より、勉強ができなくて、人間らしい心を持った人の方がいいと、僕は言いたいのです。先生もそう思いませんか。勉強なんかあるから、つっぱった人やふりょうたちがでてくるんだと思います。そうゆう人たちの悲しみがわかりますか。きっと、そうゆう人たちだって、最初は勉強していたんだ。でも、どれだけ、どんなに勉強してもわからなかったのでしょうか。それで点数（テスト）が悪いと、親や友だちに『お前、バカじゃねえ』とか言われて、それで、『てめえら、いつかきっと見てろよ』と、心に言い聞かせながら、そういうふうになったと思います。（ふりょうに）そういう人たちは、その悲しい心をみんなに言いたいけれど、まじめに聞いてくれる人がどこにいますか。『ふりょうの話なんか聞きたくねえよ。こっちもふりょうになっちゃう』なんて心を持って人ばっかりです」。

これは、中学3年生の2学期の終わりに、授業で受験制度の矛盾を話した教師に生徒が書いた手紙の一部である（勝俣裕子，1991）。「勉強なんかあるから、つっぱった人やふりょうたちがでてくる」という表現には、「勉強＝テストの点がとれること」とする見方への疑問と、そういう見方のもとで学習意欲を失い、本来の学ぶ意味までも見失ってしまう憤りが語られている。こうした生徒の疑問に、教師は答えていかねばならない。テストによる偏差値がその人間の価値でもあるかのようにになってしまう受験体

第3節 学ぶこと、教えることとテスト・受験体制  
制のもとだからこそ、教師は、選抜試験に必要な力をつける授業を展開しつつ、学ぶ楽しさを教えなければならない。

## 2 生徒に授業をとおして育てる力とは何か

受験に勝つための受験学力に限定されない、学ぶ喜びの中から得た本物の学力を生徒につけたいと、教師は願っている。社会の動きを反映して次々と新しい問題を抱えてくる生徒を前にして、教師は生徒の問題ともかかわらせ、たえず本物の学力とは何かを追究してきた。1990年代以降、この追究はいつそう厳しく求められている。高校進学率が94%に達しながらも、大量の高校中退や登校拒否の生徒がいる。私学ブームといわれ、都市では小中学校受験もかなりの数になり、中学生の塾通いが当たり前の現象になり、点数を競っての競争はいつそう深刻になっている。偏差値で輪切りにされた結果、学習意欲を失った生徒が授業中に教室内を立ち歩き、私語を続け授業が成立しない状態の高校さえある。こうした問題の根源をどうとらえ、どのような授業実践を創り出すか、それが本物の学力の内容を明らかにする。

菊地良輔は、長い中学校教師生活の中から、多くの教師や親、生徒自身が望んでいる学力とは、「いま、学校で、子ども・青年に培うことが必要な力——子ども・青年の立場から言えば、学校教育をとおしてそれを身につけることが権利として保障されているはずの力」だと考える。その内容として、①将来何をするにしても、人間として生きるためにはどうしても必要な力、②将来何をするか、どう生きたらよいかかわかるための力、③自分が決めた仕事をし、生きていくために必要な力、の三点をあげる（菊地良輔、1989、1992）。

### 第3章 学ぶこと・教えること

①は、いわゆる基礎学力といわれるもので、各教科でつけるべき力が中心になる。これに自治や、仲間とともに活動する力が加わる。②は、「自分の力をどう使うか、どう世の中に役立てるか」を知る力である。それは次の六つの内容から迫る必要があるという。

- a. 勉強は何のためにするのか——学習観
- b. 人間にとって働くとはどういう意味を持つのか——労働観
- c. 自分はどのような可能性を持つ存在なのか——発達の人間観と主体的自己確立
- d. 現代の学校・産業・職業についての理解
- e. 男性として、女性としてどう生きるか——性と生の自覚的認識
- f. 現代に生きる者にとっての歴史的課題の認識——歴史意識・地球的視野

③は、専門教育にあたる部分で、高校の後半から大学での課題になる。菊地は、このような内容までを含んで学力をとらえることが、受験学力にとどまらない本物の学力を考えるうえで必要だという。

既述した教師のそれぞれの授業実践の中で取り組んできた課題は、この三つの力をつけることと重なる。各授業実践は、生徒が主体的に解決しなければならない問題を提起すれば、生徒は自分自身の力を発見し、仲間とともに考えようとし、自らの生き方を模索し視野を広げていくことを共通して示している。生徒と対した教師がつけたいと願う本物の学力を考えるうえで、菊地の提起は実践的意味を持ち、手掛かりになるだろう。

## 引用文献

現状の学校教育における学力の追究は、これからである。教師は、学力とは何かを常に考え、それに応える授業実践を創り上げていかなければならない。教師一人ひとりの実践が学力論を精緻にしていくのである。

## 引用文献

### 第1節

宮田 汎 1988 「みんな『できる』子たちだ」『月刊 高校生』  
高校出版, No. 51, pp. 46-55

渡部 淳 1989 「高校三年生たちの“政経レポート”作成奮戦記」『教育』国土社, No. 516, pp. 14-24

杉山 雅 1989 『改訂版・私語とたたかうシナリオ授業』高文研

吉田和子 1990 「現代世界が見えてくる授業」『教育』国土社,  
No. 524, pp. 65-77

小原茂巳 1982 『授業を楽しむ子どもたち——生活指導なんて困っちゃうな』仮説社

### 第2節

仲本正夫 1979 『学力への挑戦——“数学だいきらい”からの旅立ち』労働旬報社

### 第3節

菊地良輔 1992 『「学力」の構図——進路をひらくちからを求めて』民衆社

勝俣裕子 1991 「中学生のゆるる内面にかかわって」『教育』No. 532, pp. 20-21

菊地良輔 1989 『中学生の進路と受験期』新日本新書

## 参考文献

斎藤喜博 1969 『教育学のすすめ』筑摩書房

秦政春・NHK教育プロジェクト 1992 『公立中学はこれでよいのか』日本放送出版協会

林 竹二・伊藤功一 1982 『授業を追求するということ』国土社

# 第4章 学習の指導



## 第1節 学習と認知の基礎モデル

### 1 学習の基礎過程と認知論

#### (1) 行動主義の学習理論

私たちの日常生活の中で、学習という言葉は、一般に知的活動として知識や技能を習得することをさしており、しばしば勉強という言葉と重複して用いられる。しかし心理学の場合、学習はもっと広い概念として考えられてきた。それは、経験によってもたらされる人のあらゆる行動の変化をさしており、そして伝統的な学習研究は、むしろ一般通念とは対照的に、知性や意図を問題にしないやり方で学習の特性をとらえようとしてきた。

その出発点の一つは、ロシアの生理学者パブロフ (Pavlov, I. P.) による古典的条件学習の理論である。20世紀初頭パブロフは、音などの刺激を餌と同時に犬に与え続けると、後に音だけを提示しても唾液の分泌がみられるという、有名な条件反射の実験結果を報告した。すなわち音（唾液とは無関係の中性刺激）に餌と唾液分泌（無条件刺激—無条件反射）が結合し、音と唾液分泌とが条件刺激—条件反射の関係となるのである。

もう一つの出発点はオペラント（道具的）条件学習の理論である。アメリカのソーンダイク (Thorndike, E. L.) は、箱に入れられたネコが偶然止め金に体がふれて脱出に成功し、これが繰り返されると、無関係な行動が減少し、結果として止め金を動かして脱出する行動様式が確立することを示した。またスキナー (Skinner, B. F.) は、ハトがレバーをつつくと報酬が与えられる、

## 第1節 学習と認知の基礎モデル

いわゆるスキナー箱を用いて、学習が成立することを示した。これらは古典的条件学習のように実験者が条件づけを制御するのではなく、学習者の自発的操作が条件づけを媒介するので、オペラント（道具的）条件学習と呼ばれた。学習は、オペラント行動に伴う報酬などの強化（reinforcement）により促進されるが、強化をやめ条件刺激のみを提示し続けると低下し、消去（extinction）されるのである。また、条件学習はまったく同じ刺激でなくても生じることがある。やや異なる刺激でも条件反応が生じるようになることを般化（generalization）という。逆に二つの刺激で条件反応の有無が分かれることを弁別（discrimination）という。

そしてこうした条件学習の原理が学習メカニズムの基本とされ、学習とは経験による比較的永続的な行動の変容であるとの定義が用いられるようになった。これが行動主義的学習論である。条件学習にもとづく行動主義の学習理論は、基本的には学習者の意識などの媒介を必要とせずに学習を説明しようとするものであり、学習の成立をその行動が起きる頻度として表現し、学習曲線として描くところに特徴がある。

ところで条件学習はいつでも成立するわけではない。セリグマンら（Seligman, M. E. P. et al., 1968）は、回避学習に関する実験を行った。痛みが与えられたときにパネルを押してそれを回避することを学習したイヌは、次に回避手段の異なる環境に置かれても回避を学習したのに対し、初めに痛みからの回避が不可能な装置内に置かれたイヌは、次に回避可能な環境に移し変えられても回避を学習することはできず、じっと座り込み鳴くだけであったという。これは学習性無力感（learned helplessness）と呼ばれる。

## 第4章 学習の指導

### (2) 認知的学習理論

行動主義の学習理論の出現とほぼ同じ頃、ケーラー (Köhler, W. 1921) はいろいろな動物が洞察を用いた問題解決をすることを報告した。たとえば手の届かないところにバナナを置かれたサルが、しばらくの断片的な行動の後に、突然、棒や踏み台の組み合わせを使ってバナナを手に入れることができた。これは、試行錯誤の単なる延長としては考えにくい。また動物のうちでも、ニワトリと比べてイヌは、試行錯誤なしに柵を迂回し餌にたどりつくことを示した。これらの事例は、成功例が強化されてほしいに学習が成立するという行動主義の考え方では説明できない。

また学習者が持つ学習の構え (learning set) を示す実験例も報告された。ルーチンズ (Luchins, A. S., 1942) は「水がめの問題」で、ごく単純な加減算で解決する問題に対しても、その直前に繰り返した複雑な解決法が使われてしまうことを示し、学習へのある種の構えの存在を示した。

こうした実験例を根拠に、学習には学習者の認知体制の問題が存在するという主張がなされたが、当時は影響力を持たなかった。

ところが1960年代以降の計算機科学の発展に伴い、情報処理理論を基礎とする学習モデルが提案され始めた。外界の心的な表現形である表象と、その変容の過程とを記述するモデル構成を企てたのが、その特徴である。佐伯胖 (1981) はこの潮流を1950年代までの心理学の基本的パラダイムと対比させて、①実験による検証から整合的説明へ、②行動の言葉から人間の知的活動の記述としての理論語へ、③環境と行動の対応から人の情報処理過程へ、④動物全般から日常の人へ、と特徴づけている。そして学習を問題解決とみなす視点から、これを計算機プログラム上で表現

## 第1節 学習と認知の基礎モデル

するモデルが考案された。また、学習の結果は知識構造として表現され、構造化された知識が問題解決のスキーマ (scheme, schemata) として人の行動を説明するとした。

こうした情報処理論にもとづく認知的学習理論は、内的過程とその状態を記述することによって、結果の出来・不出来だけでなく多様な学習評価の可能性を示唆している。また学習者の思考を無視して進められるある種の教育プログラムや療法、さらに体罰のあり方への批判ともなるものである。だが人の有能さを所与のものとする傾向がある点で、質的な変容として人の成長をとらえる“発達”の観点からは生得論 (不可知論) との批判もある。

## 2 人の学習の特徴

### (1) 学習の社会性

人の学習は、人生のすべての時間に自然・社会のあらゆる対象とかかわって生じる。学習にはさまざまな外界条件がある。だが人としての学習を特徴づけるのは、社会的諸側面であろう。

他者の行動を見ることで成立する観察学習は、人が社会から取り込む学習ともいえる。バンデュラら (Bandura, A. et al., 1963) は、大人の攻撃的行動を実物や映像で見た幼児が、見ない幼児に比べて多くの攻撃行動をとった実験結果にもとづき、これをモデリングとして提唱した。すなわち観察学習である。観察した行動自体が学習されるのであり、社会生活で接する無数の他者行動がその対象となる。社会で生活するがゆえの学習といえる。

なお観察学習の現象は、体罰の問題点を考えるうえで重要である。体罰により問題行動が抑制されたとしても、同時に体罰行為や怒り、暴力、攻撃性をも学習することになり、これが悪循環と

#### 第4章 学習の指導

なって、やがては暴力傾向・攻撃性の高い集団・社会関係の土壌となるからである。

学習における暗黙の社会的な制約に、文脈 (context) という概念もある。ブラジルのキャラハーら (Carragher, T. N. et al., 1985) は、学校にあまり通っていない露天商の少年たちが、いずれも優れた計算力を持つこと、その計算は十進法にもとづく位取り記数法を利用していないこと、同じ計算を学校で教えらるる論理でやらせるとできないことを報告した。この例は、計算が学校と異なる領域の異なる体系で学習しうること、十進法のような誰もが使っていてごく自然と思われている論理が、社会的に規定されたものであることを示唆している。

逆に学校学習からの報告もある。フェルナンデスら (Fernandes, C. et al., 1992) は日米の小学生に算数の授業を行い、授業中の教師発言を覚えているかどうかを再認法で調べた。その結果、日本の小学生は授業主題に無関係な発言は覚えておらず、授業の

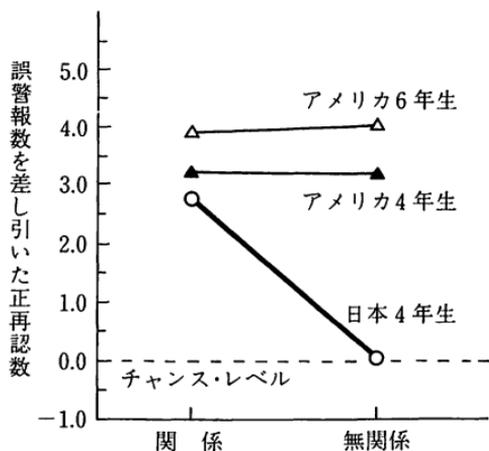


図4-1 授業に関係または無関係な陳述の再認 (Fernandes et al., 1992)

要点に敏感に対応する授業文化の存在が示唆されたという。学習は社会的文脈のもとで成立するということになる (図4-1)。

ところで社会的文脈をさらに押し進めた考え方が、状況的認知論である。それは、実体としての知識を想定す

## 第1節 学習と認知の基礎モデル

る従来の認知論に対して、これを表象主義と批判して1980年代頃から主張され始めたものである。人が内的に所持する知識を想定する必要はなく、状況とのかかわりが認知活動の唯一の表現だとするのである。人の内的状態よりも行動が相互関係として取り上げられている。行動が、個体の単位でなく環境という単位で扱われているのである。だがこの行動は、物的事象としてでなく生態的事象として、解釈のうえで存在するものである。外界に呼応する関係のみありきとする点で、昨今の「生きる力」の発想と親和性を持つともいえる。

### (2) 学習者の主体性

自己の認知に他者ならぬもう一人の自分を取り込むことともたとえられる、メタ認知という概念がある。メタ認知とは、①自分の認知についてもつ知識、②認知過程のモニタリング、③認知的活動の調整に大別されるものの総称である。もともとフレイベル(Flavell, J. H. 1971)が、自分自身の記憶能力や記憶方略についての知識をさすメタ記憶という概念を提案したことに由来する。何だか変だと思うこと、初めて出会ったことだと思うこと、理解できたと思うこと、この程度で十分だと思うこと、あるいは自分には無理だと思うことなどは、メタ認知の働きとされる。認知的モニタリングは、メタ認知を構成する重要な認知的活動であり、矛盾や同義反復などを検出する内的一貫性の検証や、現実にはあり得ない結論を検出する現実性の検証(Holt, J., 1964)などが含まれる。これらは、学習内容を現実的に意味づけながら習得していくうえで重要である。

一方、古くから優れた学習能力の一つとして「あいまいさに耐えることができる」(Holt, 1964)ということが言われたり、最

#### 第4章 学習の指導

近では「あいまいゾーン」(丸野俊一, 1987)という認知対象領域の発達が目ざされている。これは結論を留保したまま探索を続けるので、メタ認知の維持を要する。通俗的に表現すれば、未確定のことをゆっくりと温めていくことのできる「度量」を持つことであり、メタ認知の高度な運用といえる。

こうした認知機能は、状況とは独立に自らの学習を律する主体的な心的活動の存在を示唆する。

情報処理論から派生した認知論は、学習者が受動的に強化されたり羅列的に情報を注入されるだけでない能動的存在であることを主張した。また状況論では、学習者を社会適応的存在としてとらえようとするものが多い。だがより大切なことは、学習者を能動的に適応する者にとらえるだけでない。

それまで他の子どもに説明されても全然わからないという表情をしていた子どもが、突然、もうその先は言うなと説明をさえぎって教室の隅に行き一人でも何やら紙に書きつける。しばらくして、わかったと叫びながら戻ってくる。まわりに支えられながらも到達するのは自力なのである。こういう場面に出会うと、学習は自己実現の一つであり、文化を分かち受けとめるだけでなく、その人自身の存在の証として参加しているのだと思わざるをえない。その参加を主権者としての成長に結びつけて展望することが必要である。学習することの人間らしさやその保障としての学習権は、学習から分かちがたく連続して世界を変え、新しい世界を創り出す活動に発展してこそ全うできるのであろう。

## 第2節 教科の学習

### 1 教科学習の問題

たとえば数学を例にあげよう。

小学校低学年における算数は、子どもの好きな教科の一つである。「もっとさんすうをやりたい」と担任に言うことすらある。中学校、高校の多くの生徒が数学を嫌いだということとは実に対照的である。中学生・高校生は、思春期特有の言い分を差し引いてもなお、数学学習への強い抵抗感を持っている。多くの指摘によれば、算数・数学は、小学4年生頃と中学2年生頃を節目にして嫌いになる者が増えるという（たとえば、銀林浩，1984）。これは、内包量、関数など抽象度の高い操作が求められ、理解できない生徒が多く生じる時期と重なっている。よくわからないままに次々と授業は進み、授業では板書されたとおりにノートに写し試験前には手順を暗記してしのぐけれども、それだけに無益なことをさせられているという思いを強く抱き、いっそう苦痛になるということがしばしば聞かれる。

このように数学は「わからない」とか「嫌いだ」という生徒を多く生み出している現状にあって、これに対処するかのようによくつかの主張がなされる。

まず、学習の進んだ者、遅れた者に対する教授法ということで、いわゆる習熟度別学級編成や、プログラム学習が提唱されることがある。プログラム学習はそもそもオペラント条件学習の原理に基づき、教授内容を段階的に獲得させるよう体系づけた学習法と

#### 第4章 学習の指導

して開発された。したがって多くは、スモールステップで、フィードバックが与えられ、学習者がペースを作るなどの特徴を持つ。単純な直線型プログラムの他に、学習者の特性に対応するための枝分かれ型プログラムもあるが、柔軟性には限界がある。これを克服するために、コンピュータを利用して学習者への適応性を高めた個別学習であるCAI (computer assisted instruction) が開発されてきた。これらの学習手段は、たとえば特定の内容の未習得とか対話的な教授を要する場合とかの、学習困難のいくつかの原因に応じた教授法としては有効である。しかし特定の知識や技能の習得が第一義的にとらえられる側面も持ち、集団学習のダイナミズムを発展させることで認識の深化を図るというものでない点では、授業における学習に代わりえない。

問題解決力や思考力を強調する主張もある。たとえば日本の子どもは計算力は高いが応用力に欠けるといふ、主に国際比較にもとづく主張が、日本社会の風土にも関連づけてなされることがある。計算・応用力とは問題を分類したもので (たとえば、国立教育研究所、1981による計算、理解、応用、分析の目標4分類など)、必ずしも学力の構造ではない。応用性、思考力のみを抜き出して強化しようとするのは皮相的である。第3回IEA国際学力調査での理科の問題に、人の体温を問うものがある (国立教育研究所、1996) (図4-2)。通常体温は36°C台だが36°Cの選択肢はなく、他方37°Cはむしろ発熱の基準に用いられることが多い。しかし他の選択肢は人の体温としてはまったく正しくなく、あらためて36°C台を切り上げることで37°Cを選択するというように、この解答には日常的知識と数学的知識、問題解決力、評価・判断力が必要である。知識を問う問題としては必ずしも良問でないこの問

## 第2節 教科の学習

問. 人が病気でないときの体温は何度くらいですか。 次の1)から4)までの中から、ひとつえらびなさい。				
	1) 29度	2) 37度	3) 100度	4) 212度
小学3年生	39.1	55.6	2.6	1.3 (%)
小学4年生	23.3	74.1	0.9	1.3
(調査時期: 1994~95年)		* 各学年約4500名		

図4-2 第3回IEA国際数学科教育調査問題例

題例が図らずも知識、技能と思考力とが切り離しがたいことを示唆している。

さらには、結局わからなくても熱心に取り組めばよいとする主張もある。この立場では、いわゆる「関心・態度」の領域を、獲得される知識、概念とは切り離してとらえる。これでは学習の困難を克服することにはならない。

乏しい時間と現実の困難の中で教科学習に取り組むのは、各単元の学習目標や方法といった具体的内容次第であることはいうまでもない。しかしその確立のためには、生徒たちの人格形成と将来の自立を展望しながら、何を学ぶのか、どのように学ぶのか、なぜ学習するのかという問題に立ち返らざるをえない。

### 2 何を学習するのか——技能と概念の結合

(速度) = (距離) ÷ (時間), (距離) = (速度) × (時間) の二つの「公式」を覚えている生徒が、「もう一つを忘れた」からと言って、時間を求めることができないという事例が、よく見られる。

また松井幹夫(1983)は、次の結果を紹介している。

#### 第4章 学習の指導

問1 次の□にあてはまる数をかきなさい。 $\frac{2}{3} = \frac{\square}{6}$

問2 あなたのかいた答が正しいことを、図をかいて説明しなさい。

この問題を与えられたある中学生群では、問1は約98%が正答だったものの、問2の正答は約48%だったという。また筆者の経験では、大学生群のいく人かは式を書く以外に説明のしようがないとあって、分子、分母に×2と書くのみであった。

数学に限らず教科の学習は結局暗記であるとする考え方は根強くあるが、こうした例が示唆するのは、原理を理解させることの重要性である。これは学習の転移にもかかわる。学習の転移とは、先行する学習が後の学習を容易にすること（正の転移）あるいは困難にすること（負の転移）をいう。学校での教科学習指導では、その学習内容以上に、将来、正の転移がいかにか生じるかが重要であるといっても過言ではない。転移の強さは学習対象の類似度によると考えられているが、類似対象への単なる般化というよりも、ガニエ（Gagné, R. M.）のいう垂直の転移（先行学習が含まれる高次対象への転移）や横の転移（構造が同型の新場面への転移）という構造上の類似性を認知することによる転移が目される。その点で、学習対象に基づいている原理の理解は重要なのである。

このことは、「できる」ことと「わかる」こととか、手続き的知識と概念的知識という認知過程の問題としても論じられ、わかること、すなわち概念として獲得することの重要性が指摘されてきた。だが近年の理解研究は、概念獲得の条件は思いのほか厳しいことを示唆している。

その一つが誤概念についての研究である。間違いの直らない人

## 第2節 教科の学習

に個別教授によって結論に至るまでの筋道を順序立てて教えたと、一時的に正答に達するけれども、その正しい手続きの保持が続かないことがしばしば見られる。これは、人の概念的知識というものは誤ったものであっても強固であることを示している。

ロスニックとクレメント (Rosnick, P. & Clement, J., 1980) は、工学部の大学生に対して、教授 (P) 1 名につき学生 (S) が 6 名いるという関係を等式で表させたところ、正答率は 63% であり、また誤答の大半は  $P=6S$  という「逆転等式」であったと報告した。さらに誤答の学生の一部に対して、変数についての考え方や、図示、類似問題を示すなど各段階の指導プログラムを実施したが、ほとんどは逆転の誤概念が修正されなかったという。

また、教授過程でさらに誤概念が生じることもある。多くの教科学習場面で、新たな対象を理解させるためにアナロジー（類推）を用いる。等式に天秤ばかり、電流に流水ポンプなど、多岐にわたる。だが、アナロジーが対象に関する誤概念をももたらす場合のあることも、指摘されている。スパイローら (Spiro, R. J. et al., 1989) は身体の循環系器官の学習を例にとって、たとえば血流に配管のアナロジーを用いると柔軟性や脈動性が見過ごされることなど、アナロジーが引き起こすいくつかの誤概念パターンを紹介した。そしてアナロジーがもたらす誤概念を避けるために、多重にアナロジーを用いることを提案している。

正しい手続きが使えないのは誤った概念のためだけではない。新たな概念の獲得が手続き的知識の使用に影響を与えることもある。たとえば馬場久志 (1987) は、除法を習得した人に形成される等分・分割という除法概念によって、除算の単純な手続きの一つである累減の使用が妨げられる実験結果を報告した。 $x \div y$  は、

## 第4章 学習の指導

xからyを何回引けるかということでは求められるが、除法理解の高い段階にある人はそのことに気づきにくいというものである。

誤りを具体的に指摘し、正しい知識と考え方を筋道を立てて教えるという正攻法の教授過程に、学習者の意外な抵抗が伴うことを示したこれらの諸研究は、現時点の認識を乗り越えて新たな概念を得ることのむずかしさを示している。知識はそう簡単に詰め込まれるものではなく、知識をゆたかに獲得するということは、技能を磨きながら対象への変化に富んだかかわりを経験することと並立して成り立つと考えねばならない。

### 3 どう学習するのか——学習過程のダイナミズム

#### (1) 学習者要因への着目

学習者の認知過程自体を明らかにしようという試みがほとんどなかった1960年代にあっても、教授場面での学習者要因への注目を促した先駆的研究があった。

その一つは、クロンバック (Cronbach, L. J.) の提唱したATI (適性処遇交互作用: aptitude treatment interaction) の考え方である。これは、学習効果に影響する生徒側の諸特性と教授法とが、学習効果に対して統計学上の交互作用を持つというものである。図4-3に表されるように、ある適性値を境にしてその両側の学習者は、異なる教授法の方が効果が大きいということになる。並木博 (1991) は、ATIの学習指導上の意味として、①学習者の適性情報を教授最適化の資料として使える、②教授方法の優劣に関する主効果議論への警鐘となる、③固定的な適性概念は修正を迫られると指摘している。

また、発見学習と有意味受容学習との対比が論じられた。ブル

## 第2節 教科の学習

ーナー (Bruner, J. S.) は、自発的な探索を経てこそ内容が認知構造に組み込まれると、発見学習の優位を主張した。他方オースベル (Ausubel, D. P.) は、内容が意味づけて与えられることが大切で、教授者によって意味づ

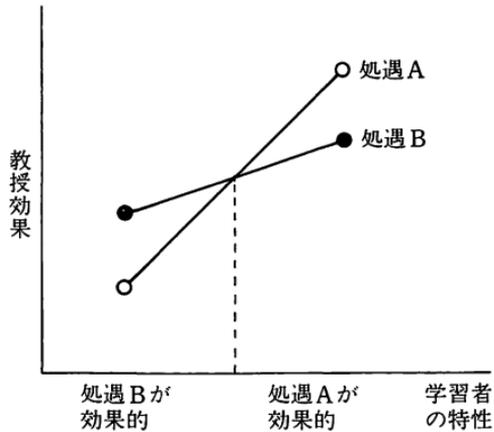


図4-3 ATIの概念図

けられた内容を受容するだけでも十分だと、有意味受容学習を主張した。両者に共通しているのは、学習者の知識の構造化という学習者側の要因を重視していることである。しかし有意味性は学習者によって異なることや、学習内容の構造化モデルを示すことにまでは言及されなかった。

学習者の特性を正しく理解するという点では、同じ1960年代頃よりアメリカで使われ始めた学習障害 (Learning Disabilities; LD) という概念がある。国語・算数の困難や、行動の多動と緩慢、注意・認知・知覚の偏り、不器用などその態様には個人差がある。教科学習指導をはじめ、認知・社会的スキル・感覚統合など多面での治療的試みがあり、教育施策からの支援もなされつつあるが、まだ緒についた段階にある。だが単に勉強ができないとか、怠けている、だらしないなどと評価され適切な指導が与えられなかった子どもたちに、その特性を解明し対応する学習機会の得られる道が開かれたことの持つ意味は大きい。

## 第4章 学習の指導

### (2) 今の認識を乗り越える

学習者要因は認知的な制約からも問題となる。新たな世界に直面する学習者は、対象や周囲のことがらに関して過去の経験やあいまいな情報からすでにある概念を形成しており、これを抱えながらどう学習を進めるのか。学習前の学習者要因については、レディネス (readiness) の概念が古くから考えられてきた。レディネスとは学習のための準備状態のことであり、学習に必要な知識、経験、態度、動機づけ、成熟などの多面からなるものである。だが最近では、レディネスとはむしろ逆に学習内容と矛盾を持つ受け入れ状態も注目される。前項の誤概念もその一つだが、学習者が学習の対象領域に対して持つ一種の世界観、すなわち信念の問題もある。シェーンフェルド (Schoenfeld, A. H., 1985) が数学を苦手とする生徒が数学という教科について持つ信念システム (belief systems) を報告して以来、学校の教科学習領域を中心に、生徒あるいは教師が持つ信念の特徴が明らかにされ始めている。

小学生の算数の例になるが、 $23-17=14$  と答えた子どもの思考過程を追ってみると次のようであったという。「上の桁から借りることがわからないので学校でやらない数え方略を使わなければならないが、それはいけないことだ。だって親や先生がそう言うから。見積ることはできるけれど、推量は学校では勧められない。かといって黙っていると知能が低いしるしだとされるので、7から3をひく。これだと何か答は出たというよさがある。負の数は知らないが、『答はない』と解答する訓練は受けていない。子どもは、一つの正答がなければならぬと信じるように訓練されている」(バルーディとギンスバーグ, Baroody, A. J. & Ginsburg, H. P., 1986 より要約) というものである。

## 第2節 教科の学習

学習前や学習中に形成されたこれらの認知的制約をどう乗り越えるかが課題となる。

### (3) 集団の力、自分の力

概念が容易には変化しないというときに、概念のダイナミックな変化をもたらす契機として期待されるのは、他者の存在、他者からの働きかけである。三宅なほみ(1985)が二者の共同問題解決の分析から、一方が他方のモニターとなりながら進行すると報告した例があるが、これに限らず、知識も思考様式も違う他者の認知枠組みを借りるときに困難の克服がなされるという可能性が、さらに追求される必要がある。

学校での生活の大半を占める学級での授業学習は、さまざまな集団関係が生かせる場面である。集団学習については、バズ学習やジグソー学習などの小集団学習の効果や、集団課題解決方略の特徴についての研究が知られる。だが学習集団としてとらえるならば、生活集団における各生徒の成長と、教科内容をめぐる知識・技能の獲得の両方を視野に入れた総合的アプローチが求められる。そして学習集団となるべき前提がいくつか考えられる。

第1に、教師からのゆさぶりがある。これには二通りの接近法が考えられる。まず徐々に困難度を高めていく接近である。ベアラ(Behr, M. J. et al., 1983)によれば、知覚的に混乱をもたらさない状況下から学習を始め、徐々に知覚的な混乱要因を加えていって、最終的に知覚的な混乱要因が妨害となくなってきたときに、概念は獲得されているという。

逆に、冒頭に生徒の既存の認識を強くゆさぶる接近がある。生徒が聞きかじりの知識に依存していたり、知っているつもりで疑問を持たない事柄に関して、認識の矛盾点、不十分点を鋭く指摘

#### 第4章 学習の指導

し、強く自覚させる。わが国の教育実践における多くの教材、発問研究の重点が、こうした強烈なゆさぶりの追究にあるとって過言ではない。

第2に、学習者の活性化された内的状態が、学習活動として具体化するためには、一人の考え、一人の疑問を受け止めることのできる学級集団が必要である。ある小学校の算数の授業で、何人かの子どもが解決法を発表し、討論する中で次第に一つのやり方がよさそうだとということになった。違うやり方を主張した子たちも徐々に自説を修正していった。收拾に向かって授業が終わろうとしたときに、一人の子が発言した。皆の話の聞くとそのやり方がよさそうだし、そうすると自分の答は間違いになるけれども、自分の考えのどこが違うのか、聞いてほしいという要求であった。ただ一つの発言だが、この学級が、自分の考えがどう違っているかを皆に相談できる学級であることを表している。皆と違ったり、見当はずれのことを言うと笑われてしまう学級の雰囲気と比べ、そのよさは明らかであろう。

第3に、外的な報酬や賞・罰、評価によらない動機づけである内発的動機づけが、自己を成長させる重要な要因として注目されている。知識の獲得について波多野誼余夫・稲垣佳代子（1983）が述べたように、社会の要請は手続き的知識の伝達に偏っていても、個人の持つ深い理解への動機づけによって人は対象世界のモデルである概念的知識をつくる可能性もあるのである。しかし、内発的とはいえ外部の影響をまったく受けないわけではなく、所属集団、社会がこれを十分に発揮させるものかどうかの問題となる。

どう学習するのか、すなわち学習過程の問題を考える際、学習

内容の獲得と相まって自分を変える力を培っていくことが、たえず追求されるべきであろう。

### 4 なぜ学習するのか

なぜこんな勉強をするのか。こう疑うこと自体は、思春期の子どもが自分の位置を確認していくための大事な作業でもある。だがこの問いに、教師や親や、そして子ども自身はどう答えるだろうか。数学はお金の計算で困らないように、英語は外国人に道を教えられるように、などという回答では通用しない。どうせ受験のためだろうといわれても無理もない現実がある中で、もっと人間としての生き方そのものにかかわる視野で学習をとらえられないだろうか。一例を紹介する。

藤野高明は、幼い頃事故で失明、両手首を失った。長年の治療もかいかなく、視力は戻らなかった。絶望の底にあって苦しんだ藤野だったが、入院中に聞いた、口唇で点字を読むという人の話に心を打たれて、挑戦した。初めはなかなか読めなかったが、反復するうちにわかり始め、読めるようになった。学校へ行きたいと強く思ったが、小学校2年生の1学期までしか学校に通っていない彼は、算数など全然わからない。何とかしたいと思っても、同じ年頃の看護婦には分数がわかりませんとは言い出せず、ずいぶん迷った末に思い切って相談した。そうしたらまわりの患者が一生懸命教えてくれて、その後何人もの親切な教員に出会い、ついに盲学校に入学、苦学して盲学校教諭となった（藤野高明，1997）。

藤野のこの経験は、人にとっての学習の意味を十分に示すものである。第1に「人間は自分の運命にかなりの程度妥協しながら、また与えられた環境にかなりの程度順応しながら生きることがで

## 第4章 学習の指導

きますが、ただただ妥協し切ってしまうのではなしに、どこかで踏みとどまって運命と対決する。あるいは環境を作りかえる。そういう能動的な働きかけができる」という主体的学習の出発点であること。第2に「きのうまでわからなかったこと、知らなかったことがわかる」喜びであること。第3に熱心に教えてくれるまわりの患者たちに対して初めて感じる信頼感の形成でもあること。第4に「基礎的な学習を保障してもらったことです。やはり勉強というのはいきあたりぱったり、好みにまかせてやるものではありません」ということにみられるように系統的な学習が必要であること。第5に職業に就いたこと。そして第6に「自分の障害をかなり客観的に、少し離れたところで見ることができるようになりました」という自らの成長を、学習を通じて経験したこと。

学習は、自立のため、自由のため、そして自己変革のために行うのである。

## 第3節 授業づくり

### 1 授業についての考え方

#### (1) 知的緊張のある授業

授業は教師が教えようと考えていることを単に生徒に伝達することではない。授業は教授＝学習過程として考えられなければならない。すなわち、教師が教え、生徒が学ぶという関係（過程）があって初めて成立するのである。生徒が学ぶということは、単に与えられたものを記憶するというのとは異なる。学ぶという活動はかつて学んだ内容や生活経験などとの関連づけを図りながら、

### 第3節 授業づくり

苦しみと迷いとがあり、それゆえに誤った理解を伴うものである。教師は教えることはできても、学ばせることはできない。学ぶのは、生徒自身だからである。いかに、生徒の学びを適切に組織していくのか、それが教師の技といえる。

「詰め込み」授業といわれている授業がある。それは、生徒の理解の程度や疑問などにはおかまいなしに、次から次へと知識を覚えることを強要する授業である。こうした授業では、教師はできるだけ効率よく知識を伝え、生徒はそれを学ぶというよりも記憶することに全神経を集中する。こうした方法は、試験に際しては効率がよいようにみえるかもしれない。しかし、学力を身につけさせるために本当に効率がよいのだろうか。生徒にとっては、そうして覚えた知識はすぐ忘れ去られ、真の意味での科学的な考え方を育てていくのにはほとんど役立っていないし、「学習とは暗記することだ」という学習観が育ってしまう。

吉本均（1974）は授業における教師の指導には二つの偏向があることを指摘している。一つは、教師が内容を一方的に「伝達」する指導であり、そこでは授業は教師の教授に一元化されている。詰め込み型の授業がこれに当たる。もう一つは、教師の指導が生徒の興味・関心に従属し、教師の指導を軽視した「援助」「助言」という形で行われる場合である。これに対して吉本は教授と学習という相対的には独立した活動の統一として「媒介的指導」という考えを提起している。すなわち、教師の指導が生徒が知識などを習得していく過程を媒介することによって、生徒を科学と芸術の世界に導き、やがて生徒自身が自ら探求していけるようになる、そういう指導が授業における指導であると考えているのである。よく「授業は生きている」といわれることがある。それは、授業

#### 第4章 学習の指導

における教師と生徒とのこうした関係に起因するのである。

こうしてみると、教師の明確な目標に基づいた生徒への働きかけとそれに対する生徒の能動的な学習ができる「共有の場」をどうつくり出していくのかということが、授業づくりの根本的な問題であることがわかる。

##### (2) 生徒が参加する授業

生徒は授業にどう参加していくのか。授業が教師と生徒との「共有の場」であるとするならば、参加の態様はさまざまであっても、生徒の参加は不可欠のことである。参加の仕方の一例をあげておこう。

渡辺賢二(1991)は、高校の歴史の授業で生徒が事実を調べ、表現し、まとめあげることを重視した。生徒自身に研究テーマを持たせ、問題意識を持ってレポート作成に取り組ませた。授業内容は、生徒の研究の中間発表、それに対する教師のアドバイスなどが中心になる。たとえば、朝鮮支配についてまとめた生徒は「現代は国際化の時代であると言われ、国際人となる必要があると言われている。私は国際人に必要なのは他民族の心情を理解し尊敬を払うことであろうと思う」とまとめている。渡辺は、教科書だけでは高校生の力を引き出すものとはならず、学び・調べ・表現することによってより深い戦争認識、アジア認識を持つに至ると述べている。

ところで、吉本均(1982)は、「一人でわかる」ことと「みんなできり合う」こととの統一の重要性を説いている。すなわち、「一人でわかる過程のなかに、みんなできり合う過程を組織することによって、一人でわかるよりもいっそうたしかに、そしていっそう豊かに思考や表現が形成・発展される」と考えているの

### 第3節 授業づくり

である。これは、授業において教師と生徒とが学ぼうとしている対象についての価値を共有していることにほかならない。もともと授業というのは、驚きや感動、新しい発見等を伴うはずである。わかりきったことを、ただ記憶させるだけの授業では何の感動もない。また、生徒の疑問に答えることのない、つまり本当に生徒がわかったという経験を経っていない授業では驚きや感動は生まれるはずもない。あらかじめ用意されたカリキュラムにそって学ぶということだけではなく、授業の進め方、内容にまで生徒がかかわっていくことが、真に学ぶということにつながるであろう。

#### (3) すべての生徒に学力を身につけさせる授業

教師が授業をとおしてすべての生徒に学力を身につけさせることは、ごく当然のことである。しかしながら、その当然のことが果たされていないのである。学力をきちんと身につけさせることをめざした授業づくりの意義を改めて、確認しておきたい。

1989年3月に改訂された学習指導要領では「新学力観」が打ち出されたが、この学力観のもとでは授業がわからないことも「個性」とされ、学力格差がいつそう拡大することとなった。「新学力観」とは「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とともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」という考え方であり、これは中学校および高等学校学習指導要領（いずれも1989年3月15日告示）の「総則」に示されている。この「新学力観」のもとで実際に行われたことは、自ら学ぶ意欲を育てるために子どもの自主性、意欲や関心にまかせて教師が教えるという指導をひかえたこと、社会の変化に主体的に対応できる思考力や判断力を育てるためにと

#### 第4章 学習の指導

称して知識を教えることを軽視したこと、さらに授業を理解できないことも「個性」として、「個性」に応じた授業を展開したこと、などであった。

1998年12月に改訂された中学校学習指導要領（高等学校学習指導要領は1999年3月改訂）でも「新学力観」の考え方は踏襲されている。これらの指導要領の総則をみると、改訂された「新学力観」の中核となっていた部分は、ほぼそのまま引き継がれていることがわかる。完全学校週5日制の実施のため年間総授業時間数を削減し、新たに「総合的な学習の時間」を新設したため、教科の授業時間数が減少した。この学習指導要領は系統性を軽視した各教科の指導内容の削減、学力格差を前提にした選択教科や習熟度別指導での個に応じた指導の徹底などさらなる選別の強化につながる危険性を持っている。また、高等学校では必修単位数のさらなる減少により科学についての基礎的知識を身につけることが困難になるおそれがある。

臨時教育審議会（臨教審）や中央教育審議会（中教審）は今までの教育は「形式的な平等」であったことを批判し、これからは「実質的な平等」を実現していこうとする教育観・学力観を提示してきた。学習指導要領はそうした考えをいっそう具体化し、実現していこうとしていると考えることができる。すなわち、学力も一つの「個性」とみて、その違いを認め、「能力に応じた教育」や「個性に応じた教育」の徹底を図ろうとしているのである。こうした考えに立てば、わが子にきちんと学力をつけてほしいと願う国民の期待とは矛盾した授業が行われることになるであろう。

ところで、授業づくりは教授内容を科学的に組織していくことであるが、そのことは授業と学力との関連について根本的な問題

### 第3節 授業づくり

を提起することになる。かつて、勝田守一（1962）は学力を学習の効果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力と規定した。また、中内敏夫（1976）は学力をものごとに処する能力のうち「だれにでも分ち伝えることのできる能力」と定義している。これらの定義の持つ特徴を三つあげることができる。第1は、学力は計測可能であるという点である。計測可能とは、一定の学習の結果として学力を測ることができるということである。計測可能ということは、学力をいつでも点数で表すことが可能であるということではなく、むしろ身についた学力を確かめることができるということの意味している。第2は、学力とは教師が生徒に分ち伝えることのできる能力であるという点である。この立場に立つならば、生徒に学力を身につけさせることができなかつたとき、その原因を生徒ではなく、主として分ち伝えることができなかつた教師の指導のあり方に求めることになる。第3は、組織された教育内容を学習して到達した能力であるということである。このことは、子どもに身につけさせようとする学力はあらかじめ、教育内容として組織されていなくてはならないこと、そのことは同時に学力の評価のための客観的な測定の基礎を提供することにもなる。学力とは生徒が身につけた能力ではあるが、教師の指導を映し出す鏡でもある。教師が組織した教育内容をすべての生徒に分ち伝えられた授業が真の意味でよい授業であるといえる。

## 2 授業づくりの原則

### (1) 目標の設定

授業づくりとは、目標づくり、教材づくり、指導案づくり、そ

#### 第4章 学習の指導

して授業の評価を含む一連の過程を指して使うことにする。あらかじめ目標や教材が決められていて、どう教えるかということだけを考へて、授業を創る場合もあるが、その場合でも何のために、何を教えるのかを明確にしながら授業づくりをしなければならない。また、1時間の授業だけではなく、一つの単元の授業をどうつくるかを念頭に置いて考える必要がある（授業の評価については第5章第2節参照）。このように考えるのは、目標の設定－授業－評価というサイクルを確立することなしには授業の改善を進めていくことが不可能だからである。一つの単元の授業が終了したら、それで授業づくりは終わりではない。単元全体を通して授業はどうであったかを評価する授業評価が必要である。すなわち、最初に立てた目標や使用した教材の妥当性、指導過程の適切さを実践的に確かめることが授業評価なのである。目標を設定し、授業を行い、授業を評価するという一つのサイクルが成り立つことによって、一つの単元の授業づくりが次の授業づくりのために役立っていく筋道をつけていくことになる。このサイクルを確立することは学年や学校全体で実践を蓄積し、共有していくうえで不可欠であり、授業実践を通して教育内容づくりを行っていくことにつながっていくのである。

授業は明確な目標を持っている。その目標をどの程度意識化して、目標に到達するための教材や指導案を準備するかどうかが、授業の成否の分かれ目である。教師が授業の目標を意識的に追求することを放棄したらどうなるか。教師は生徒の言いなりになってしまい、授業の中で生徒に知識や概念を身につけさせることにはならない。焦点のぼやけた授業は、生徒の頭を混乱へと導くことにもなる。第一、教師の発問さえも定まらないし、生徒の発言

### 第3節 授業づくり

をまとめていく手法も見えてこないであろう。

目標づくりには、いくつかの道がある。教科の目標から学年や単元の目標を設定するといった筋道があるが、これはおもに目標の具体化を図る仕方である。もう一つ、中心的な目標とそれ以外の目標といったように目標を仕訳し、目標に重みづけをして精選を図る方法もある。こうした手続きを通して目標間の系統性をつけられるが、この一連の過程では教師が何のためにその教科や単元を教えるのかという最も根本的な問いに対する解答を見出していくのである。教師が生徒の実態を踏まえて、「何のために」「何をどこまで」学ぶのかということを示していくことが目標づくり

表4-1 到達目標——第2次世界大戦をどう教えるか  
(浅田和成・野村千代子, 1985より)

指 導 内 容	到 達 目 標
<p>○「満州事変」から第2次世界大戦の終結にいたる15年におよぶ戦争の原因が、資本主義の政治・経済、イデオロギーの危機をファシズムによって危機回避しようとしたことから始まったことを理解させる。</p> <p>○帝国主義戦争として始められた第2次世界大戦が反ファシズム戦争、民族解放戦争となっていたことを理解させる。</p>	<p>①恐慌の原因と各国の対策がわかる。</p> <p>②ファシズムの特徴とその背景がわかり、および民主主義擁護の戦いがあったことがわかる。</p> <p>③資本主義の危機のなかで、日本が軍国主義の道を歩み中国へ侵略していったが、中国人民の抵抗で勝利の展望を失い、泥沼化していったことがわかる。</p> <p>④第2次世界大戦前後の世界情勢のあらましがわかる。</p> <p>⑤太平洋戦争にいたる経過、その特徴がわかり、戦争動員体制のなかでの国民生活のようすがわかる。</p> <p>⑥日本の侵略の実態と日本国民の受けた被害のようすが、および敗戦にいたった事情がわかる。</p> <p>〈まとめ〉第2次世界大戦の性格をまとめることができ、なぜ戦争を阻止することができなかったのか、その歴史的教訓を考える。</p>

#### 第4章 学習の指導

である。浅田和成・野村千代子（1985）は、中学生の戦争に対する意識が正確な事実認識にもとづかないで、感性的な否定にとどまっていること、日本の加害事実や抵抗についての知識が乏しいことなどを実態調査によって把握し、その克服を図るための授業づくりを行った。第2次世界大戦の性格として、帝国主義国家間の対立に基づく帝国主義戦争、ファシズム体制下での国の侵略政策に対する反ファシヨ戦争、帝国主義国に対する植民地や半植民地の民族解放戦争、資本主義国と社会主義国との対立にもとづく社会主義国の防衛戦争、の四つをあげ、中学校段階では最初の三つを目標とした。とくに、ファシズムについては、その全体像を世界の情勢や日本国内の支配体制と関連づけておさえさせることをねらい、また戦争と民衆とのかかわりについては戦争動員体制が確立していく過程を考えさせることに重点を置いたという。実際につくられた第2次世界大戦の単元到達目標が表4-1である。

##### (2) 何を教えるのか——教授内容と教材

次に教材づくりの過程をたどってみよう。目標づくりの過程において、これと並行して生徒に何を教材として、どのように教えるかということを考えねばならない。目標と教授内容と教材、この三つは密接に関連している。ある概念や事実を教えるのにもっともふさわしく、かつ目標に到達できるようなものが教材として選ばれる。もし、妥当な教材がなかったら教師が創り出さなければならぬ。これが、教材づくりである。教科書に提示されている教材が目の前にいる生徒にとって、いつも適切な、よい教材であるとは限らない。そこで、与えられた教材の中から生徒に学ばせたい価値を見出していく教材解釈も必要ではあるが、よりよい

### 第3節 授業づくり

教材を創り出していこうとする教材づくりの精神を持つようにしたい。

ところで、教授内容と教材とを区別しておく必要がある。教授内容とは教えるべき教科についての知識、技能、概念などである。そして、これらはいつも生徒の目に見えるかたちで存在するとは限らない。とくに、中学生や高校生の学習では抽象的な概念を形成することを狙っているものが多い。教師は教授内容そのものを典型的な具体的事例・事物を通して初めて教えることが可能となる。教材とは教師が教えようとする教授内容と生徒の持っている知識・概念などを媒介するもので、生徒の学習の対象となるものである。渡辺賢二（1991）は、高校生に戦争の追体験をさせ、それをもとに平和の大切さを理解し、平和な社会の主人公に育つ能力をつけさせるために、地域の戦争体験を教材化した。地域の分析を基に戦争体験自体の体系化・総合化を図ることをねらって、軍需産業都市川崎の形成過程とその実態、謀略基地の役割を果たした登戸研究所の実態、戦時下の市民生活や反戦活動の実態などについて教材を作った。たとえば、川崎空襲が軍需産業都市の空襲という性格を持つことを教えるために、1920年代後半の川崎市の工場数、工業生産額、工業の特徴、1938年の国家総動員法などの施行によって軍需産業体制下に組み込まれていったことなどを教材とした。

生徒はある教材を学習することを通して、その教材に内在されている概念を学ぶのであるが、生徒に期待されているのはその教材を学習し、事柄を理解することだけではない。その教材の持っている「典型性」を学ぶことを求められているのである。そのことは、教師の側からみれば「教材を教える」のではなく、「教材

#### 第4章 学習の指導

で教える」ということなのである。この違いは、教授内容と教材との関連、授業における教材の位置を考えると、決定的に重要な事柄である。

教材づくりは目標や教授内容が決まった後で、これらとは独立に行われるわけではない。教授内容は教科についての科学的知識や概念であるから、教えるべき内容と目標を確定していく過程で生徒の生活や発達段階、地域の状況などを考慮して教材づくりが行われる。それは、科学的な知識や概念と生徒の日常的な生活経験（生活的概念）とを結びつける材料を教授内容の分析・総合を通して創り出していくことである。決して、生徒の発達段階を配慮するという名のもとに、教授内容の科学性を薄めることがあってはならない。よい教材といわれているものは、こうした手法によって創り出され、そのよさが実践的に確かめられているのである。

よい教材と言われているものには、生徒の学習動機を高めたり、生徒の知的好奇心をかき立てたり、生徒の常識をくつがえすような意外性を持っていたりするなどの側面がある。そういうよい教材を実践を通して創り出していくことが、優れた授業を創り出すうえで避けて通れない課題である。そこで、教科書に載っている教材であっても、教授内容、目標の検討を通して、教材の善し悪しを判断できる「教材をみる目」を育てていくようにしたい。教科書の「教材を教える」ことは教科書の絶対化をまねくことになり、授業の改善が教師の指導方法や指導技術の改善のみに矮小化されてしまうおそれがある。

#### (3) どのように教えるか

- ① 生徒を授業にひきつける 授業をする前に学習指導案が

### 第3節 授業づくり

作られる。この学習指導案に書かれるものは、単元の目標と指導計画、本時の指導目標、指導内容、生徒の学習活動などである。授業の目標を実現するように導入、展開、まとめ等の時間配分を行い、発問、予想される生徒の反応などを考えて作成される。大切なことは授業案も仮説であるということであり、また後に教師の指導の反省のための資料ともなるものである。

授業の導入部分でいかに生徒の学習への動機づけを高めるかということに教師は苦心している。たとえば、山本洋幸（1986）は一揆を教えるときの導入にこんな話をしている。

「昨日、わたしの家へ遊びにきた小学生が、歴史の本を大きな声を出して読んでいるんだ。なかなか感心だと思って聞いていたらね、『いちむきいっぱつ』とわけのわからないことを大声で叫ぶようにいっているのさ。びっくりして、とんでって本をみたら、これが『一向一揆』のことなんだよな。一揆という字の揆が読めないし、ならっていないところを読んでいるから、『いちむきいっぱつ』などと読んでたわけ。とたん可愛くなってるね」と話すと、生徒が大笑いした。そこで、「いま笑った連中の中に、むかし『いっぱつ』と読んでいた人がいるだろう。手をあげてごらん」というと半数近くの生徒の手があがる。こうしたやり取りをへて、「今日は、この『いっぱつ』を勉強するわけだ」

と一揆の学習に入っていく。

見事な導入というしかない。身近な話題を生徒の経験とも結びつけており、生徒はすっかり教師のペースに引き込まれている。授業の導入をうまく運ぶための話題として、親近感を持つもの、日常性に富んだもの、意外性を含んだものなどを用意する必要が

#### 第4章 学習の指導

ある。しかし、これも単なるテクニックではない。後の授業の展開につながっていかねばならない。その意味では、目標を意識した、見通しを持った教師の働きかけが大切なのである。

仲本正夫（1979）は微分の本質である細分化ということを一円玉の縁を顕微鏡でのぞかせることによって直感的にとらえさせている。「円は直線の集まりだ」ということを顕微鏡の世界で確認したことによって微分の考え方を抵抗なく理解させることに成功している。一円玉の縁がどのように見えるか期待を抱かせながら、生徒を授業に引き込んでいくことができる。

杉山雅（1989）は授業に生徒を参加させるために授業の「シナリオ」づくりをしている。このシナリオは教師の話、発問などの授業の進め方を文章化したものであるが、漫画やグラフ、資料が入っており、教師の発問とその答えを書く欄もあるという。

図4-4は「人類の誕生」の授業のシナリオの一部である。この物語を読み、質問に答えることで、授業が進められていく。シナリオは、導入部分の話の内容、どこでどんな発問をしたら認識が深まるのか、ということを考えて作成される。教師は授業づくりに当たっては演出家でもある。

② 的確な発問をする　　発問とは教師が生徒に対して行う問いかけであるが、それは教師が教えたものを生徒たちの学びたいもの、追求したいものに転化させていくための手段である。すなわち、教師の教授活動を生徒の学習活動へと媒介していくことが、発問の機能といえる。したがって、こうした意図が不明確な問いかけは質問と呼ばれ、発問と区別されることがある。

発問は問いかけの内容、媒介の仕方によりいくつかに分類されている。斎藤喜博（1969）は発問を授業展開の契機として最も重

### 第3節 授業づくり

要で、直接的なものとして位置づけて、5種類の発問をあげている。すなわち、①生徒の思考の展開を促す発問、②生徒の思考や論理や感覚や行動に反問したり、反撃したりする発問、③生徒の思考や論理や行動に疑問や不満を投げかける発問、④生徒の思考や論理や行動に同感や感動の意思を表す発問、⑤生徒の思考や論理を確認したり、あいまいな生徒の思考や論理をはっきりさせたり、さらにそれを拡大したり、発展させたりする発問、の五つである。

吉田章宏(1972)は齋藤喜博の授業理論や実践にもとづいて授業のなかに緊張関係をつくり出すために行う働きかけを「ゆさぶり」とよんだ。具体的には「ゆさぶり」とは、授業の中で生徒を困難にぶつけ、それを解決させたり、授業の中で異なる考えを示し衝突や葛藤をつくり出したりするような働きかけをさしている。時には、教師の「身ぶり」や「無言」でさえも生徒を「ゆさぶる」ことができるとされた。このように「ゆさぶり」概念は、教師の具体的行動や生徒の応答のレベルで考えるとかなり広範囲に適用できるだけに、逆にあいまいさも持っている。この概念で捉えようとしたのは、教師のねらいを持った働きかけ(それがたとえ「無言」であっても)とそれに対する生徒の能動的な対応に基づく授業のダイナミズムであった。

発問はまず、授業の指導過程を構想していく際に教師の頭の中で作られる。授業の目標に至るまでの生徒の認識過程を想定して、発問を考える。それは、教材研究にもとづいて、どの場面でどんな発問をするのか、その発問によってどの生徒がどのように答えるのかなどを予想して行われる。いわば、授業のシミュレーションを行ってみるのである。授業中に、教師は生徒の発言の意味を

# 1. 人類の誕生



やあ、諸君！ 私は誰でしょう。サルでしょうか、それとも人間でしょうか？ 私は、1925年に南アフリカ共和国で発見され、当時、全世界の注目を浴びたんです。ところが、私に付けられた名前が、『アウストラロピテクス』。ちょっとひどい名前だとは思いませんか。『アウストラロピテクス』とは「南の猿」という意味ですよ。私の住んでいる南アフリカ共和国は、アフリカの最南端にあるので南といわれるのは納得できるが、猿とはなんですか、猿とは！ なんて、私が猿呼ばわりされんといかんですか。それ、確かに全身毛だらけだし、顔も猿によく似ているかも知れないが、でも、よく見て下さいよ。ちゃんと二本足で立て、直立歩行できるんですよ。それに、私の両手をみて下さいよ。これが私の宝物なんです。どこで拾ったの？ なんて、人ぎきの悪いことは言わないで下さいよ。私が、ちゃんと自分で作ったんですからね。それでも、私を猿と言うのですか。怒りますよ。

図4-4 「シ

とはいうものの、私にも弱味があるんだ。ここだけの話だよ。<sup>(No.1)</sup> 実は、私の脳の大きさは600ccしかないんだ。これは、現代人でいえば、1才〜1才半の子供の脳の大きさなんだ。

Q1. 『アウストラロピテクス』が両手にもっているものは、それぞれ何でしょう？

右手

左手

Q2. 『アウストラロピテクス』は、言葉をしゃべることができるでしょう？脳の大きさから判断しなさい。

判断の理由

Q3. 『アウストラロピテクス』がもっている人間の特徴を二つ挙げなさい。

さて、この人間の特徴として、まちがえやすいのは、道具についてである。人間の特徴は、道具をつくることであって、道具を使うことではない。



動物が道具を使う例は、たくさんある。左の鳥は、アフリカに住むエジプトハゲワシである。ダチョウの卵はからが固い。その固いから石をぶつけて割って食べるのである。エジプトハゲワシは鳥だから手がない。そこでクチバシで石をくわえ、首を大きく振って石を投

## 第4章 学習の指導

理解し、それらに関連づけたり、まとめたりしながら方向づけていかなければならない。しかし、用意された発問は生徒の予想外の答えに直面して、別の発問に変えざるをえないこともある。そうすると、教師は授業を進めながら、生徒の理解の状況、表情などをみながら発問をしていかなければならない。

発問は具体的でなければならない。それは、何を考えたらよいか、何を答えたらよいか生徒がわかる発問である。そういう具体的な発問は、また生徒に教材についての新しい発見や考えようとする意欲をもたらす。授業の場面に応じ、生徒の状況を把握して生徒が新たな認識に達することを援助するよう的確な発問をつくり出していくことである。教師は言葉・発音の明快さ、声の大きさ、間のとりかた、抑揚のつけ方、表情の表し方などにも配慮しなければならない。

③ 生徒のつまずきを生かす つまずきとは学習過程において何らかの原因で障害に当たり、学習できなくなったことをさしている。つまり、学習過程における失敗、誤りなのである。

教師がつまずきをどうとらえるかによって、授業づくりは大きく変わってくる。つまずきのとらえ方には、大きくは二つの立場がある。一つはつまずきを「悪」とみなし、つまずきは生徒の学習能力の不十分さによるという考え方である。この立場に立てば、つまずきが生じないように授業を創り、たとえつまずきが生じたとしても、授業を改善することには結びつけないことになる。もう一つは、学習過程において、つまずきは科学的認識の成立過程では避けられないことであると考え、むしろつまずきを積極的に授業づくりに活用していこうとする考え方がある。たとえば、食塩が水に全部溶けてしまえば、食塩はなくなったと考えてしまっ

### 第3節 授業づくり

て、食塩水の重さを水と食塩の重さの和とは考えない生徒が多い。彼らは「物には重さがある」ことをよく知っているが、目に見えないとその原則を適用できなくなってしまうのである。たいていの生徒は、こうした思考を経て目に見えなくても、溶解液では重さが保存されることを理解していく。実験によってこのことを確かめた中学1年生は「食塩は水に入ると変化して、ほんのわずかでも、軽くなるかと思ったけど、結局同じだった」と実験レポートに書いている（松川識一，1989）。このように、科学的な認識に至る過程では、迷いが生じ、科学的には誤った考えがなされるのである。そこで、つまずきを分析し、それを克服する授業が必要になるのである。

「つまずきを生かす授業」とは、「子どもが自分のつまずきを自覚し自分の力で克服することを援助する授業」、「『わかる』体験をとおして学習への自信と見通しをもたせることによって、つまずきを発達の契機たらしめるような授業」（駒林邦男ほか，1982）のことであるが、この考え方は学習者の側面から見たものといえよう。たしかに、多くの中学生や高校生は自分がわからないこと、つまずいていることを他人には知られたくないと思っている。しかしながら、彼らはわかりたい、物事の本質を知りたいという欲求を持っていないわけではない。そこに働きかけ、わかったという経験を通して、学習観と自己認識の変革を図っていくことが必要である。

また、教師の授業観の変革も求められている。すなわち、結果としての答を求める正答追求型の授業から生徒の認識・思考過程の豊かな内容を生かした学習過程重視型の授業を創ることへの転換である。授業を創る教師の側からみると、「つまずきを生かす」

## 第4章 学習の指導

とは生徒のつまずきを分析することによって、授業改善の糸口を見出したり、さらには教育課程づくりに生かしていったりすることである。つまずきを生かしていくためには、つまずきを見出したとき、その原因を明らかにし、克服するための授業を創っていくことになる。つまずきの主たる原因が生徒の側にある場合には、つまずいている原因を生徒に説明し、学習を励ましていくような個別指導がとられるだろう。主たる原因が教師の指導にある場合には、教材や指導方法を検討し、改善していかなければならない。さらには、授業の目標の見直しが必要な場合もあるだろう。そして、つまずきが克服されていったときに、つまずきの原因の特定とその克服の方法の正しさが実践的に確かめられることになる。こういう過程を経て、ある教授内容についてのつまずきの研究が蓄積されていくのである。

### 3 学習集団による授業

#### (1) 学習の主体を育てる

生徒が授業に主体的に参加するようにすることは、授業の最も大切な課題といってもよい。このことに関しては今まで、さまざまな工夫が試みられてきたが、学習集団による授業もその一つである。学習集団とは生徒全員が授業がわかり、学力をつけることをめざして協同して教科の学習に取り組む集団である。学習集団と聞くと班学習、班競争などの指導方法のことを思い浮かべるかもしれない。しかし、大切なことは学習集団の理論の背景となっている授業観や学力観からこそ学ばなければならないということである。

学習集団の考え方の第1は、生徒全員を学習の主人公、学習主

### 第3節 授業づくり

体に育て上げようとしていることである。生徒を学習主体に育てるということは、生徒自身の「わかりたい」という学習への要求をもとに、教師の指導のもとで生徒自身が自己の学習について規範をつくり、またそれをつくりかえながら授業にかかわっていくようにすることである。すなわち、生徒自身が集団的に目的意識的に学習に取り組むということであり、授業への全員参加の規律や発言の仕方などの学習規律の確立が行われることである。

第2には、教科内容の本質の習得をめざして、みんなでわかる授業を協力してつくり出そうとしていることである。すなわち、授業を集団的な相互作用の過程として組織して、教科の内容を能動的に習得させていくことを追求している。たとえば、授業の中で生徒同士が自分の考えを主張したり、相手を説得したりして、より本質的な認識に達したり、新たな解決方法を見出したりする。このような討論について生徒は、次のような感想を持っている(山本洋幸, 1986)。

「討論は集中できてよかった。あとで復習するとき、ポイントをつかみやすいし、自分たちで授業をつくっているという感じだった」。「班で話し合うという形態の授業のメリットは、ポイントが実によくはっきりとわかることだ。まず話合いの課題が重要な点であるということ、また内容も話し合っただけあって、よく頭に入ったような気がする。ただ暗記するよりも、話合いの場面があるので、すぐ思い出すことができる」。

このように討論には、生徒が課題を明確に意識するようになること、討論をすると内容の理解が伴い、後でも思い出しやすいこと、などの長所があることがわかる。班などの小集団を組織する場合でも、上で述べたような学習集団の考え方を忘れてはならな

## 第4章 学習の指導

い。

学習集団の指導は教科内容の指導や学習に対応したかたちでなされなければならない。なぜなら、教科や教材に即して問答や討論の方法を指導していかなければ、学習が進んでいかないからである。学習班のリーダーには班の学習目標達成のために班員の学習が進むように率先して学習に取り組むことが求められている。そして、学習班で教科の内容への追究が深まるにつれて、それを指導するリーダーには、より高いレベルでの教科についての知識などが必要とされる。

教師は一斉指導だけでなく、班討論などを随時取り入れながら授業を進めることによって、授業に変化を持たせるだけでなく、生徒を授業に積極的に参加させていくことができる。

### (2) 学習規律をつくる

授業の中で教師が指導していかなければならないことの一つが学習規律である。たとえば、チャイムが鳴ったら着席する、話を聞いているときは私語をしない、わからなかったら質問するなどがある。学習規律は学習の準備の仕方に関するもの、授業中の発言の仕方に関するもの、討論の進め方に関するものなど、いくつかに分類することができる。

このような学習規律づくりは、生徒を学習主体に育てていく過程を含んでいるがゆえに重視されねばならない。学習規律は、本来、生徒が自主的に学習を進めていくときのルール、マナーである。学習規律が守られていてこそ、みんながわかる授業が創り出せるのである。学習規律は単に教師が授業をやりやすくするため、生徒を管理するためのものではない。生徒が教科内容を習得していくために必要なのである。

## 第4節 「総合学習」を創る

学習規律は教師の絶えざる指導と同時に、その規律を生徒に自覚的なものにしていく取組みが必要である。思いつきのもの、生徒を納得させられないような規律は定着していかない。教師が生徒の状況を把握したうえでの、系統的な指導が必要なのである。教師の指導としては、たとえば、わからないときに生徒が「わからない」と率直に言える状態をつくり出すこと、また、生徒同士「もう少しみんなで考えさせてほしい」といった協同的な学習要求を出すことをはげまし、適切に評価していくこと、などが考えられる。さらに、生徒自身が学習規律づくりに参加し、規律が守れたかどうかを評価し、さらにレベルの高い規律をつくり出すことに挑戦させていく取組みが望まれる。その過程で生徒同士が互いの言動に注意し合いながら、目標自体を検討し、また結果に関しては一人ひとりがどう頑張ったかについてもみていくことが学習規律を自分の規律として確立させていくうえで大切なことなのである。

## 第4節 「総合学習」を創る

### 1 「総合学習」の歴史

2002年度から小学校3年生以上から高校までにおいて、新たに「総合的な学習の時間」が新設される。「総合的な学習の時間」を考えるに際しては、戦前から行われてきた「総合学習」の歴史を振り返り、両者の共通点と差異点を認識しておくことが大切である。大正デモクラシーのもとでの児童中心主義の教育の中に「総合学習」のルーツがあり、及川平治の「分団式動的教育法」

#### 第4章 学習の指導

(明石女子師範附属小)、木下竹次の「合科学習」(奈良女子高等師範附属小)などをあげることができる(天野正輝, 1999)。奈良女子高等師範附属小で行われた「合科学習」は、戦後「しごと」「けいこ」「なかよし」からなる「奈良プラン」として、奈良女子大学文学部附属小において現在まで実践が続いている(「しごと」が「総合学習」に該当)。

戦後初期の実践では、社会科創設期の問題解決学習やコア・カリキュラム運動などがあり、各地域で多様なプランが開発された。「這い回る経験主義」や学力低下という批判や「系統学習か、問題解決学習か」という論争などがあり、「総合学習」はコア・カリキュラム連盟が発展した日本生活教育連盟を除くと、総じて下火になっていった。

1970年代になると、日本教職員組合の中央教育課程検討委員会が「総合学習」を提起している。「総合学習」の意義としては、「個別的な教科の学習や学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程を通して、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざすものである」と述べられている。小学校から高校までを発達段階に応じて、4つの階梯に分けているが、第1階梯(小学校1～3年)では、「総合学習」を置かず、可能であれば教科外の活動で取り組むとされている。第2階梯(小学校4～6年)と第3階梯(中学校)では週当たり1時間を、第4階梯(高校)では3単位を「総合学習」にあてている。学習内容は、①生命と健康、②人権、③生産と労働、④文化の創造と余暇、⑤平和と国際連帯、⑥民族の独立、に関わる課題をあげている。日本教職員

#### 第4節 「総合学習」を創る

組合が提起した「総合学習」を具現化したのが、和光学園（和光小学校～和光高校）の実践であった。

1992年度に小学校低学年に新設された生活科の教育目標では、具体的な活動や体験を通して学ぶことが重視されており、「総合学習」と関連が深い教科である。生活科を「総合学習」の視点からとらえ直し、実践を進めている学校も散見する。

他方、国立大学の附属校では、1990年代初頭頃から「総合学習」の取組みを行う学校が増加した。また、学習意欲が低く、生活指導上に問題を持つ生徒が多く学んでいる「教育困難」校と言われる高校でも、教科書中心の学習から脱却し、性教育や環境問題、進路などの現代的で生徒の目線に即した課題を取り上げた「総合学習」に取り組み、「学び」の復権をめざして一定の成果を得てきている。

### 2 「総合的な学習の時間」の特徴

「総合的な学習の時間」の特徴を、学習指導要領を中心にまとめてみよう。「総合的な学習の時間」の趣旨は、「各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」であり、ねらいは「①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。②学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方を考えることができるようにすること」である（高校では②の文面が「自己の在り方生き方」となっている）。

学習内容は、中学校では、①たとえば国際理解、情報、環境、

#### 第4章 学習の指導

福祉・健康などの横断的・総合的な課題，②生徒の興味・関心に基づく課題，③地域や学校の特色に応じた課題があげられている。高校では，①国際理解，情報，環境，福祉・健康等の横断的・総合的な課題についての学習活動，②生徒が興味・関心，進路等に依りて設定した課題について，知識や技能の深化，総合化を図る学習活動，③自己のあり方生き方や進路について考察する学習活動があげられている。高校では，課題研究や総合学科で開設されている「産業社会と人間」との関連を図ることを念頭に置いているため，中学校とは例示の内容が異なっている。

「総合的な学習の時間」の授業時数は，中学校では1年生が年間70～100時間，2年生が年間70～105時間，3年生が年間70～130時間となっているが，選択教科の時数との関連で上限と下限の幅が大きくなっている。高校では卒業までに105～210時間となっており，3～6単位の範囲で単位認定がなされる。

評価に関しては，試験の成績によって数値的に評価することはせず，活動への参加状況や参加意欲，報告書などから学習の成績を評価することとされている。

次に，これまで行われてきた「総合学習」と，文部省が新学習指導要領で新設した「総合的な学習の時間」の共通点と差異点について検討してみよう。

両者は“似て非なるもの”という批判が研究者や実践者から出ているので，紹介しておこう。和光小・和光鶴川小の校長である行田稔彦（1998）は，①「総合的な学習の時間」の目的や性格の位置づけがあいまいである（何のために何をどのように学ぶのか），②取り組まれる学習課題（内容）が寄せ集め的で，内容の吟味がされていず，「学び方」の工夫だけが強調されて，「新学力観」の

#### 第4節 「総合学習」を創る

延長になっている、③学習活動では体験的な学習や問題解決学習があげられているが、課題性のない横断的・総合的な学習活動は活動主義に陥る、の3点をあげて批判をしている。②については、学習指導要領の4つの例示が、今日的な政治課題を学校教育に落とし込む危険性を持っていると危惧の念を示している。たとえば、コンピュータの市場拡大への海外からの圧力をかわす情報機器教育や、高齢化社会を自助努力で解消する福祉教育などである。これに対して、「総合学習」では、「何を学ぶのか」については明白であり、今日の人間生活の基本問題を学習の対象としている。すなわち、環境・健康・食糧と食文化・生活文化・人間と性・命・人権・福祉・障害・民族・平和などの人として生きていくうえでグローバルな今日の問題を丸ごと学習対象にしている、と行田は応えている。

しかしながら、「総合的な学習の時間」は、各教科と違って学習目標や内容が学習指導要領で規定されていないことも、注目すべき点であろう。4つの例示は、あくまでも例示にすぎず、各学校で創意工夫をこらして多様な実践を進めることが可能であると学習指導要領解説総則編にも記されている。それ故に、行田があげているような学習対象も、「総合的な学習の時間」で実践ができるという点で共通点が見出せる。

他方、両者の差異点は、各々がめざす学力観が違っている点であろう。「総合的な学習の時間」は、第15期の中央教育審議会答申を踏まえて新設されたのだが、「生きる力」の育成や新しい社会的要請に応えようとするところにねらいがある。行田の指摘にもあるように、従来の教科学習が「教え込み」であるので、子ども自らが学び考える教育への転換をめざすという「新学力観」の

## 第4章 学習の指導

延長にある考え方は、これまでの「総合学習」には見られなかったものである。

### 3 「総合的な学習の時間」の授業づくりの留意点

「総合的な学習の時間」の授業づくりの留意点について列挙してみよう。

「総合的な学習の時間」では、体験の占める割合が大きくなるが、細切れの疑似体験ではなく、価値ある体験を行うことが大切である。自然認識・社会認識・自己認識などの認識の形成と「知」の総合化を図るような学習課題が、中学校や高校ではとくに求められる。4つの例示をそのまま取り入れるような横並びではなく、地域やその学校の教育課題と子どもの現状から出発した課題を取り上げることも大切である。教科学習を犠牲にするのではなく、教科学習と「総合的な学習の時間」の相互還流ができるような課題を取り上げるべきである。

教師の指導を忌避して、「支援」と言いつつ「放任」に陥っている実践が、実践校の一部で見られる。「総合的な学習の時間」は、教科学習と同様に、豊かな「教え」と豊かな「学び」が大切である。また、「個」の「学び」だけではなく、集団の「学び」を重視し、「学び」の共有化を図る場を保障することも必要である。指導と評価の一体化を進め、「個」に応じた援助ができるように形成的評価のあり方を工夫する。つまり、報告書、発表、作品、ポートフォリオなど多様な評価手段を活用して、子どもとの対話を行い、自己決定を促すことが求められる。ゲストティーチャーなどの外部人材の協力は必要であるが、最初にゲストティーチャーありきではなく、学習の進展と必要性に応じて、参加して

#### 第4節 「総合学習」を創る

いただくことが大切である。

中学校や高校での「総合的な学習の時間」では、これまで行われてきた進路学習を含めることも必要である。職場体験や進学希望先の学校訪問とともに、自己の生き方を考える機会を与え、青年期にふさわしい職業観・勤労観を育成することが求められる。「学ぶ」ことの意義を再確認し、労働の持つ意味を体験を通して考えさせることが必要である。たとえば、山田洋次監督の映画『学校』シリーズを視聴し、さまざまな「学び」があることを知り、上級学校へ進学することを自分自身のものとして実感できるようにする。また、地域のさまざまな職種の人々を学校に招き、働くことの意義や仕事に熟練するまでの過程を、自分史を含めて語ってもらうなどである。

#### 4 「総合学習」の実践校（名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校）から学ぶ

##### (1) 実践の概要

中高一貫教育体制を採っている名古屋大学附属中・高校では、「総合学習」を「総合人間科」という名称で設定している。「総合人間科」のめざす生徒像としては、①現代の課題をさまざまな体験を通して自らの問題とし、主体的に学びながら問題解決について表現したり、討論しながら、ともに学びあうことができる生徒と、②自分の人生と生き方を社会のあり方と重ね合わせて選択し、未来に向けて自覚的に行動していく力を持った生徒、の二つをあげている。学習内容としては、「生き方を探る」「生命と環境」「平和を学ぶ」の三つのテーマを6ヵ年で2回ずつ繰り返し、フィールドワークを組み込んでいる（安彦忠彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校、1997）。

#### 第4章 学習の指導

それでは、実践（名古屋大学教育学部附属中・高等学校，1999）を紹介しよう。入口と出口にあたる時期である中学1年と高校3年では、「生き方を探る」がテーマである。中学1年の実践では、身近な人との新たな出会いから学ぶことをねらいとしており、級友や先輩、父母、社会で働く人々へインタビューを行い、人との接し方や情報収集の仕方を体得させている。高校3年の実践では、「生き方」を中心に据えて、自分の将来とどう向き合うかを考えさせ、「進学指導」に偏しない進路学習を行っている。「生き方」=進路問題を個人の問題に収斂させず、仲間と「生き方」を共有させていこうととらえている。

中学2年と高校1年では、「生命と環境」がテーマである。中学2年の実践では、「ゴミとリサイクル」を取り上げ、講演会やビデオ鑑賞を行った後、個人研究テーマを設定させ、フィールドワークを中心とした調査活動を実施し、発表会を行っている。高校1年の実践では、林間学校での見学や調査、個人研究、さらに夏休みにはボランティア体験も行っている。エネルギーや食糧、福祉、生と死、老い、障害、生命と性などを個人研究テーマとして取り上げている。名古屋大学の各研究室の訪問だけではなく、弁護士事務所や医療機関、養護学校、高齢者施設などを訪問して、聞き取りを行っている。中学校での実践よりも質的に高いものであり、最後に、個人論文（6000字以上）を作成させている。

中学3年と高校2年では、「平和を学ぶ」がテーマである。中学3年の実践では、「国際理解と平和を探る」というテーマで取り組んでいる。1学期は、社会的背景の理解を中心に平和学習の事前学習を行い、広島研究旅行での研究テーマを決定し、フィールドワークの班を編成する。夏休みを中心とした地域研究のフィ

#### 第4節 「総合学習」を創る

ールドワークの実施後、2学期は広島研究旅行を行い、事後学習としてグループ学習を行っている。3学期は、これまでの調査・取り組みをもとに、個人研究のまとめを行っている。事前学習では、ビデオ（『二十四の瞳』『人間をかえせ』『毒ガスの島・大久野島』『“絆”高校生とヒロシマ』）や書籍（『戦時中の生活』）を用いた社会的背景の理解や、「すいとんづくり」「平和のリボンづくり」などの実習を取り入れている。地域研究では、広島と名古屋をフィールドとして、両地域の戦争被害や方言の違い、住まいや食物等の比較検討を行っている。

高校2年の実践では、『国際理解・人権・平和』——沖縄から世界を考える」をテーマとして取り組んでいる。高校1年での個人の学びから、2年では集団の学びへ発展させている。1学期は、生徒による「テーマ授業」（6班編成で沖縄研究旅行のグループ研究のための事前学習を行い、1つの班で30分程度の授業をする）を実施し、研究旅行の準備に取りかかる。この「テーマ」は沖縄に関連するものであり、人権（安保条約、米軍基地と人権、地位協定等）、平和（沖縄戦の事実と背景、ひめゆり部隊、難民等）、教育（戦争中の皇民化教育、アメリカ占領下の教育等）、文化（沖縄民話、音楽、伝統工芸、踊り、方言等）、自然（気候風土、動植物、リゾート開発等）などが例としてあげられる。6～7名からなる班ごとに1名の教師がついて指導が行われる。夏休みに研究テーマ決定のための資料収集、読書などを行う。

2学期では班での研究テーマや訪問先を決めた後、沖縄研究旅行に出かけ、フィールドワークを実施する。年度によっては、「沖縄の米軍基地は撤廃すべきである」という論題でディベートを旅行前に行ったこともある。フィールドワークの内容としては、

#### 第4章 学習の指導

アメリカンスクールの訪問，普天間高校や美里高校との交流（高校生の意識の違いを知る），基地問題についての議員との意見交換，嘉手納基地と嘉手納ハイスクールの訪問，琉球大学の研究室訪問（サンゴの白化や長寿食について）など多岐にわたっている。研究旅行の企画として，アプチラガマでの群読形式による平和セレモニー，千羽鶴のリースづくり，エイサーの体験，コンサート参加などが含まれている。旅行後，3学期末までに研究をまとめ，発表会や高校1年生への報告会を行ったり，研究集録を作成したりしている。

##### (2) 「総合学習」で育成する能力・学力と評価

名古屋大学附属中・高校では，「総合学習」で育成する能力・学力と評価の観点を表4-2のようにまとめている。「課題を設定したり，それを解決する力」＝「認識」と，それを日常で「実践につなげていく力」＝「行動」の2つを生徒自らが統一していく能力を「総合的能力」ととらえている（安彦忠彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校，1997）。

評価については，観点別評価を行っているが，教師による評価だけではなく，生徒の自己評価も重視しており，発表の仕方や報告書のまとめ方，討論やディベートなど多様な手法や観点で評価しようと試みている。

##### (3) 「総合学習」の可能性

中学校や高校での「総合学習」は，単に教科の合科ではなく，教科の枠を超えた現代的課題や総合的課題を体験を通して学ぶものである。「総合学習」を通して，自分の「生き方」を問い直し，自己と他者のかかわり方（共生）を考えたり，社会科学と自然科学の複合的な視点で環境問題をとらえ直すことが可能になる。名

## 第4節 「総合学習」を創る

表4-2 総合的能力と評価観点表

総合的能力	中学校評価観点例	高等学校評価観点例
I 知的関心の形成と問題解決能力 ・課題決定力 ・課題追究力 ・課題解決力	(1) 課題に向けての知的関心の形成 (2) その中から課題を発見する力 (3) 課題を追究していく意欲(自ら調べる力)	(1) 課題を設定し探究していく力 (2) 創造的に問題解決していくための企画力と問題解決能力
II 体験・コミュニケーション能力 ・体験学習への意欲 ・協同、連帯 ・討論、主張 ・相互認識	(1) さまざまな人から学ぶ意欲 (2) 体験への積極的参加態度 (3) 協同、協調、コミュニケーションへの意欲 (4) 話し合い、討論できる力	(1) ディスカッション ディベート スピーチ等の能力 (2) 積極的な対話力 討論能力
III 創造的表現能力 ・自己表現力 ・発表能力	(1) 多様な表現能力 (まとめる力と発表能力)	(1) 問題解決へ向けての表現力
IV 総合的思考力と実践能力 ・行動力 ・社会的態度 ・自らの生活とかかわる力	(1) 課題解決の中での感動、困難克服、充実感の体験を学校生活に生かしていく態度 (2) 各教科にかかわる学力を総合的に働かせる意欲	(1) 学んだことを総合的に働かせる力 (2) 社会への参加、発言等の行動力 (地域社会への積極的参加) (3) 自己と他者を理解し自己実現に向けての実行力(人生の自覚的選択)

古屋大学附属中・高校の「平和」を取り上げた実践では、従来の「平和学習」よりも態度や意識の自然な変容が生じており、好ましいものだといえよう。また、英語の授業で、沖縄を取り上げた教材を使用し、教科学習と「総合学習」の相互還流ができていることも望ましい。教科と「総合学習」を二項対立的にとらえないことが大切である。

## 第4章 学習の指導

授業づくりでは、教師と生徒がともに試行錯誤して作るという視点が大切である。名古屋大学附属中・高校の実践のように、細切れではなく長期間にわたったダイナミックな実践を期待したい。

### 引用文献

#### 第1節

- Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Geer, J. H. 1968 "Alleviation of learned helplessness in the dog," *Journal of Abnormal Psychology*, 73(3), 256-262.
- Köhler, W. 1921 *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen* [宮孝一訳 1938 『類人猿の智慧試験』岩波書店].
- Luchins, A. S. 1942 "Classroom experiments on mental sets," *American Journal of Psychology*, 59, 295-298.
- 佐伯 胖 1981 「情報処理モデルで考える」佐伯胖編『学習』（LISPで学ぶ認知心理学 第1巻），東京大学出版会
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. 1963 "Imitation of film-mediated aggressive models," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Carragher, T. N., Carragher, D. W., & Schliemann, A. D. 1985 "Mathematics in the streets and in schools," *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 21-29.
- Fernandes, C., Yoshida, M., & Stigler, J. W. 1992 *Coherence in classroom mathematics instruction: On relating lessons to pupils' interpretations*. Unpublished manuscript.
- Flavell, J. H. 1971 "What is memory development the development of?," *Human Development*, 14, 272-278.
- Holt, J. 1964 *How children fail* [吉田章宏監訳 1981 『子ども達はどうか』評論社].
- 丸野俊一 1987 「子供の意味世界と言語理解の発達」『心理学評論』Vol. 30(3), pp. 349-369

#### 第2節

## 引用文献

- 銀林 浩 1984 『算数ぎらい数学ぎらい』子どもと教育を考える  
17, 岩波書店
- 国立教育研究所 1981 『中学・高校生の数学の成績——第2回国  
際数学教育調査中間報告』第一法規
- 国立教育研究所 1996 『小・中学生の算数・数学, 理科の成績:  
第3回国際数学・理科教育調査国内中間報告書』東洋館出版社
- 松井幹夫 1983 「わかってできればいいのだろうか」『数学教室』  
No. 369, pp. 20-24
- Rosnick, P., & Clement, J. 1980 “Learning without understand-  
ing : The effect of tutoring strategies on algebra misconcep-  
tions,” *Journal of Mathematical Behavior*, 3(1), 3-27.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Coulson, R. L., & Anderson, D. K.  
1989 “Multiple analogies for complex concepts : Antidotes for  
analogy-induced misconception in advanced knowledge acquisi-  
tion,” In S. Vosniadou and A. Ortony (eds.), *Similarity and  
analogical reasoning*.
- 馬場久志 1987 「成人の除算手続きの推論における数学的知識の  
影響」『東京大学教育学部紀要』27, pp. 297-305
- 並木 博 1991 「個性と学習指導」滝沢武久・東洋編『教授・学  
習の行動科学』(応用心理学講座 9), 福村出版
- Schoenfeld, A. H. 1985 *Mathematical problem solving*. AP.
- Baroody, A. J., & Ginsburg, H. P. 1986 “The relationship  
between initial meaningful and mechanical knowledge of arith-  
metic,” In J. Hiebert (ed.), *Conceptual and procedural knowledge  
: The case of mathematics*. NJ : LEA.
- 三宅なほみ 1985 「理解におけるインターラクションとは何か」  
佐伯胖編『理解とは何か』(認知科学選書 4), 東京大学出版会
- Behr, M. J., Lesh, R., Post, T. R., & Silver, E. A. 1983  
“Rational-number concepts,” In R. Lesh and M. Landau (eds.),  
*Acquisition of mathematics concepts and processes*.
- 波多野誼余夫・稲垣佳代子 1983 「文化と認知」坂元昂編『思  
考・知能・言語』(現代基礎心理学 7), 東京大学出版会
- 藤野高明 1997 『あの夏の朝から——手と光を失って30年』大

## 第4章 学習の指導

空社

### 第3節

- 吉本 均 1974 『訓育的教授の理論』明治図書
- 渡辺賢二 1991 『子どもの見方・授業のつくり方』教育史料出版  
会
- 吉本 均 1983 『ドラマとしての授業の成立』明治図書
- 勝田守一 1962 「学力とは何か」『教育』No. 144, pp. 10-15
- 中内敏夫 1976 『増補 学力と評価の理論』国土社
- 浅田和成・野村千代子 1985 「小・中・高一貫の到達目標づくり  
——15年戦争の学習を中心に」『到達度評価』No. 5, pp. 42-52
- 山本洋幸 1986 『いま授業で困っている人に』高文研
- 仲本正夫 1979 『学力への挑戦』労働旬報社
- 杉山 雅 1989 『改訂版・私語とたたかうシナリオ授業』高文研
- 斎藤喜博 1969 『教育学のすすめ』筑摩書房
- 吉田章宏 1972 「『ゆきぶり』概念の検討」『教授学研究』No. 3,  
国土社, pp. 24-50
- 松川識一 1989 「楽しく、よくわかり、学ぶ意欲がわく理科の授  
業をめざして」『教育』No. 516, 国土社, pp. 35-45
- 駒林邦男ほか 1982 『つまずきを生かす授業』あゆみ出版

### 第4節

- 天野正輝 1999 「戦前の『総合』教育課程研究」天野正輝編『総  
合的学習のカリキュラム創造』ミネルヴァ書房
- 行田稔彦 1998 「『総合的な学習の時間』でなく、『真の総合学  
習』を」『生活教育』595, pp. 6-14
- 安彦忠彦・名古屋大学教育学部附属中学・高校 1997 『中・高  
「総合的学習」のカリキュラム開発』明治図書
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校 1999 『名古屋大学教育学  
部附属中・高等学校紀要』第44集

## 参考文献

- 佐伯胖・大村彰道・藤岡信勝・汐見稔幸 1989 『すぐれた授業と  
はなにか』東京大学出版会
- 坂本光男・折出健二編 1984 『学習にとりくむ集団をどう形成す

## 参考文献

- るか』(講座・中学生問題 3), 明治図書
- 滝沢武久・東洋編 1991 『教授・学習の行動科学』(応用心理学  
講座 9), 福村出版
- 地歴社編 1983 『中学校の到達度評価の実践』地歴社
- 松原元一 1986 『考えることわかること』国土社
- 吉田章宏 1978 『授業の研究と心理学』国土社

# 第5章

## 教育評価



## 第1節 教育評価とは

### 1 教育評価とは何か

教育評価という言葉聞いて、多くの方がまず思い浮かべるのは、テストなどの結果が点数化され、それらが集計されて生徒の序列づけがなされるということではないだろうか。しかし、点数化や序列化を教育評価の中心に位置づくるものであるかのようにとらえるのは、誤りである。

こうした点数化や序列化を評価とみなす習慣は、何に由来するのだろうか。今世紀の初頭にアメリカで起こった教育測定運動が、その一つの原点である。この運動における理論的な指導者の一人であったソーングイク (Thorndike, E. L.) は、物理現象と同じく学力もまた測定可能であると考えた。ただし、学力の測定は直接的な尺度を用いる物理的測定とは異なり、一定の集団内での相対的位置によって決定されるとみなされた。ソーングイクは両者の間の尺度の違いをさほど重要なものではないとしたが、実はこの「集団内での相対的位置」という尺度の導入が、教育の結果を序列化して表示するという習慣の根拠となっている。

では、教育評価とはそもそもどんなものだと考えたらよいのだろうか。教育評価とは、一般的にいえば、教育にかかわる事象を評価することということになる。では、評価 (evaluation) とは何か。評価の定義を簡単にいえば、対象の価値を見定めることとすることができる。

ところで、評価という言葉に似た意味を持つ言葉として、先に

## 第1節 教育評価とは

述べた測定 (measurement) という言葉がある。対象に対して何らかの尺度をあてはめることが、測定である。評価との関係でいえば、評価を行うためには測定が求められることが多い。しかし、測定がそのまま評価なのではなく、測定されたものに対して何らかの価値判断があるときに、初めて評価と呼びうるのである。

さて、教育評価というと、すぐ学業成績に関連したことが連想される。だが、教育評価が含む範囲は、教育活動や指導事項、さらに教育制度や組織についての適否にまで及び、必ずしも生徒の学力評価に限定されるものではない。

学校は本来、学力保障の場であるとするならば、少なくとも、教育評価は教師自身の授業実践の適切性と教育課程編成の妥当性を評価するという意味を持つことになる。つまり、一面において教育評価は、授業評価やカリキュラム評価としての働きを持つことができる。

だから、生徒の幾人かが、基本的に獲得すべき学力段階に到達していないという事態が生じたとき、それはとりも直さず教師の教育実践が問われることにもなってくるのである。端的な言い方をすれば、落ちこぼれを出すということは、教師の教育活動の失敗であるとすることができよう (もっとも、教育制度上のさまざまな制約もあるので、落ちこぼれの問題を教師にのみ負わせるのは正しいとはいえないが)。

このように、教育活動の評価でもありうる教育評価ではあるが、その最も重要な側面は、やはり生徒の学力評価 (あるいは、生徒の学習と生活面における評価) である。なぜなら、教育のあらゆる側面も、教育を受ける主体としての生徒との関係において、はじめて成立するからである。別の言い方をすれば、生徒についての

## 第5章 教育評価

評価の中には、教育のあらゆる側面についての問題が、いわば凝縮されたかたちで反映されていると考えられるのである。それゆえ、教育評価という言葉は、生徒の学力評価という限定した意味においても使用しうるのである。

以下では、限定した意味における教育評価の基準について述べることにする。

### 2 教育評価の基準

#### (1) 相対評価および5段階相対評価

相対評価における評価の基準は、各々の生徒が教育によって得たものを数量化して、さらにそれを平均したものである。だから、相対評価の基本的な考え方は、平均的な生徒を基準に生徒同士を比較することだといえる。個々の生徒の立場からみれば、この相対評価は、ある集団におけるその生徒の相対的位置（順位など）を表示する評価方法だといえる。

今日の日本で一般的に使用されている5段階相対評価は、相対評価の方法の一つである。この方法の本質的な特徴は、五つの段階があらかじめ用意され、各段階ごとの比率も、正規分布などの統計的根拠にもとづき、あらかじめ設定されているという点にある。

実際、戦後5段階相対評価が導入されたときの、1948年における文部省の見解は、「一般に3のものをもっとも多く、4と2がこれに続き、5と1をもっとも少なくなる」というものであった。図5-1に示すように、正規分布に基づけば、3が38%、4と2が各24%、5と1が各7%という比率になり、当時の文部省の見解に相似している。文部省は、1961年の指導要録の改訂

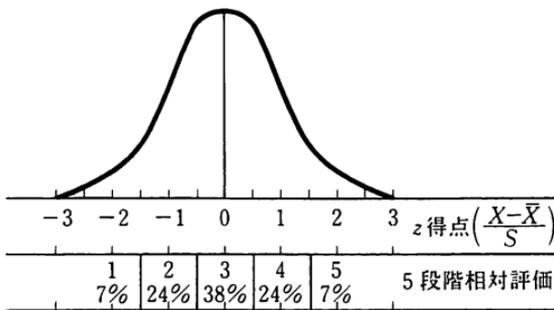


図5-1 標準偏差を1としたときの正規分布曲線と5段階相対評価

の際に、このような段階ごとの比率についての文言を削除し、さらに1971年には「あらかじめ一定の比率を定めて機械的にわりふることはないように」という注意を行った。

だが、5段階相対評価の考え方は、段階それ自体が相対的位置を示すということであり、それゆえ、5段階相対評価の枠組みを残しながら、「一定の比率」を否定するのは、論理矛盾を含んだものといえるだろう。

以上まとめると、5段階相対評価とは、①平均的な生徒を基準に生徒同士が比較される、②段階ごとの比率があらかじめ設定されている、の2点において特徴づけられる評価方法だといえる(宮嶋邦明, 1983)。このような特徴を持つ5段階相対評価は、教育評価の基準としてはいくつかの基本的な欠点を持っている。

第1の欠点は、この方法がいかなる教育的価値との関係で評価を行うかについて明確でない点である。たしかに、生徒の相対的位置を示すという教育測定の本質に則ってはいるが、相対的位置がそのまま教育的価値ではないはずである。

第2には、通常、学級単位で5段階相対評価が行われるが、こ

## 第5章 教育評価

れでは学年や学級間の違いを知ることができないという問題点が指摘できる。

第3の点は、この方法が、ある特定の集団における相対的位置しか示さないという問題である。たとえば、ある生徒が努力して以前よりも教科内容をよく理解するようになったとしても、他の生徒が同程度あるいはそれ以上によく理解するようになったとしたら、その生徒の進歩は正当に評価されないことになる。

第4に、この方法は、大数の法則にもとづいたものであり、これをわずか1クラス程度の人数に適用することは、統計的にも無理があるという点が指摘できる。

これら四つの欠点は、戦後日本に5段階相対評価を導入しようとする際、すでに一部の人々に気づかれていた問題点でもある。

さらにここでは、5段階相対評価に内在する、より本質的な問題点について述べておきたい。それはすなわち、教育の結果を評定するのに、正規分布などを前提とする一定の比率の仮定をあてはめること自体に無理があるのではないかということである。たしかに、ランダムな事象、偶然的に起こる事柄に対しては、正規分布はよくあてはまる。しかし、教育は、人間が人間に対して行う意図的な働きかけの活動である。教育を行った結果を表示するのに正規分布を仮定するのは、どのような教育を行ったとしても学力の差は残るのだということを、あらかじめ仮定しているようなものである。少なくとも、学力を保障しようとする営みと、学力が正規分布するという仮定とは、本来相容れないものであることはもっと強調されてしかるべきであろう。

### (2) 絶対評価

絶対評価における評価の基準は、一般的にいえば、あらかじめ

## 第1節 教育評価とは

用意されたある教育目標である。

相対評価がある集団内における生徒の相対的位置しか示さないのに対して、絶対評価は教育目標に照らして生徒の学力の進捗状況を評価できる。しかし、目標が妥当なものであるかどうかという点や、目標に到達したという科学的、客観的な根拠などに対して、多くの疑問が提示されてきた。そのため広く普及することはなかったのである。

### (3) 到達度評価

到達度評価の基準は、あらかじめ設定された教育目標であり、この点についていえば、絶対評価と同じである。ただし、絶対評価ではなく到達度評価という用語が用いられているのは、以下のような諸点で絶対評価とは区別されるからである（全国到達度評価研究会、1989）。

すなわち、①すべての生徒に基礎的な学力を保障することをめざしていること、②基準となる教育目標の科学性や評価の客観性を絶えず高めることが志向されていること、③指導過程において、生徒の学習状態を把握しながら指導方法などを調整していくシステムを備えていること、の3点である。

また、到達度評価は、次節に述べる診断的評価、形成的評価、総括的評価を組み込んで行われる。

このような特徴を持つ到達度評価は、一般的に普及している5段階相対評価と比較して、より望ましい評価方法だといえるであろう。何よりも生徒の視点に立ってみれば、5段階相対評価では、学習における目標が方向目標であるのに対して、到達度評価では到達目標であるということが重要な違いである。

## 第5章 教育評価

### (4) 個人内評価

今まで述べた評価方法とは異なり、個人の成績等を個々人の基準に照らして判定する方法である。具体的には、その個人の以前の到達度との関連で評価を行う時系列的な比較と、その個人の現時点における他教科・他領域の成績との関係で評価を行う横断的な比較の二つの比較方法がある。個人の学習の進展の仕方をみたり、あるいはその個人の持つ得意・不得意といった特徴を把握したりするのによい方法であるといえる。1991年および2001年の指導要録の改訂で、とくに個人の長所を評価することが求められるようになり、個人内評価も重視されるようになってきた。

ただ、外的な価値基準との関連を無視するわけにはいかないの  
で、他の評価方法と関連づける必要がある。

## 第2節 授業における評価

### 1 診断的評価・形成的評価・総括的評価

授業の進行に伴い、評価は適宜行われるが、その評価を行う時期と評価を行う目的によって、大きく三つに分類することができる。

診断的評価は事前的评价とも呼ばれ、教授＝学習活動を行う前に、生徒にどの程度、知識・技能が定着しているかを把握するために  
行う評価である。新単元に入る前に、その単元の前提となる学力、言い換えれば、既習知識が個々の生徒にどの程度定着しているのかを調べる場合に用いられる。教師は診断的評価の結果をもとにして、到達目標の設定や教材の開発、指導方法の立案など

## 第2節 授業における評価

を行う。これは、診断的評価により不十分な生徒を把握し、その生徒に応じた指導を行い、スタート地点を揃えるという意味合いを持つ。

また、教授＝学習活動を行ってみて、どうしてもできない生徒の、どこに欠陥があるのかを調べることも診断的評価の目的である。たとえば、異分母の足し算ができない生徒が、通分するという意味が理解できないためにつまずいていることを明らかにするなどである。

形成的評価とは、教授＝学習活動の途中で逐次行う評価のことであり、スクリバン (Scriven, M.) によって提唱された。形成的評価は小単元の終了時や毎時間の授業が終わるたびに実施され、その時点での生徒の学習の到達状況やつまずいている状態を把握し、次時の指導方法に生かすために行われる。形成的評価の評価形態は、具体的な到達目標を設定した到達度評価を採用することになる。テストを用いる場合、そのテストは、主として認知的領域(知識・技能・理解)が中心となり、テスト時間も5～10分程度の短いものとなる。テスト以外にも質問紙法を用いて、情意的領域も含めた評価を行ったり、教師の発問による生徒の反応の結果から、評価を行うこともある。形成的評価は、ブルーム (Bloom, B. S.) らの完全習得学習 (mastery learning) のモデルでも重視されている。

中学1年生の数学教材の「文字と文字式」の到達目標の目標構造の一部を示したものが表5-1である。それについての形成的評価のためのテスト問題の例を図5-2に示す。図5-2の①の問題を間違った場合、量の関係を文字を使って式に表すことにつまずいていることになり、小問1)では加法、小問2)では減法、②

## 第5章 教育評価

表5-1 基本的指導事項・到達目標の目標構造

単元	到達目標	単元目標	学力要素		
			知 識 解	技 能	応 用
I 数と式	[1] 量の関係を文字を使って式に表したり、代入して式の値を求めることができる	1. 文字の意味、文字の表し方がわかり、表すことができる。 2. 量の関係を文字を使って式に表すことができる。 3. 文字に数を代入し、式の値を求めることができる。	○		
II 文字式の計算	[2] 加減乗の混合された計算ができる	4. 文字式の交換、結合、分配法則がわかり、使うことができる。 5. 1次式の加法、減法の計算ができる。 6. 分配法則を使って加減乗が混合された計算ができる。	○		
III 方程式と	[3] 等式・方程式の意味がわかり、等式・方程式を作ることができる	7. 等式・方程式の意味がわかり、等式・方程式を作ることができる。 8. 等式の性質がわかる。	○		

(以下略)

(仲野治雄 1991 「形成的評価と通知表」全国到達度評価研究会編「これからの通知表・学級通信」あゆみ出版, p.66 から一部修正して引用)

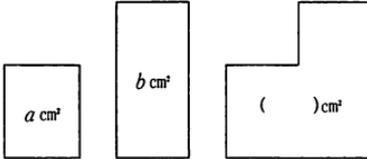
の問題を間違った場合は、文字に数を代入し、式の値を求めるところでつまづいていることになる。②の場合、誤答内容を分析し、つまづきの状態を診断することが肝要である。たとえば、小問2)の答を12とした場合は、Yの数値のかわりにXの数値を間違っ  
て代入するというケアレスミスが誤答の原因であると推察できる。個々の問題の正誤のみならず、問題群全体を見て、どの小問でつまづいているのか(計算などの課題解決の途中の過程も検討すべきである)を分析し、つまづきの原因を明らかにする必要がある

## 第2節 授業における評価

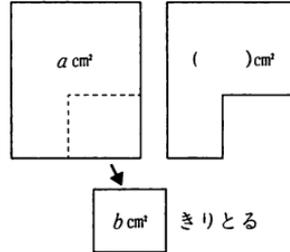
★表5-1の単元目標2に対応する問題例

①次の操作を一つの式で示せ。

1)



2)



★表5-1の単元目標3に対応する問題例

② $X = -3$ ,  $Y = 2$ のとき、次の式の値を求めよ。

- 1)  $2X$       2)  $-4Y$       3)  $-5X + 2$   
 4)  $-Y + 3X$     5)  $2/3X - 3/4X$

★表5-1の単元目標4に対応する問題例

③次の式を分配法則にしたがい展開せよ。

- 1)  $4(3a - 4b + 5c)$       2)  $-3(2x^2 + 2x - 7)$   
 3)  $1/6(2a - 6b + 3c)$

図5-2 形成的評価の問題例

(仲野治雄 1991 「形成的評価と通知表」 全国到達度評価研究会編『これからの通知表・学級通信』あゆみ出版, p.72から一部修正して引用)

ある。原因が明らかになったら、生徒に対してつまずきに応じた指導を行い、到達目標に到達できるまでドリルなどを行うという手順を一般に採る。

総括的評価とは、教授＝学習活動の終了した時点、たとえば、大単元終了時、学期末、学年末に行う評価のことである。最終的に生徒がどの程度到達したのか、教師の指導が妥当であったのかなどを検討することが、主要な目的である。

## 第5章 教育評価

### 2 授業における学習活動の評価

#### (1) 指導過程における評価

授業そのものがうまくいったのかどうか、よい授業であったのかどうかということ、言い換えれば、授業の質を評価することも、授業における評価に含まれる。

ペーパーテストで多くの生徒が好成績をとるような授業が、よい授業であるとは断言できない。生徒にとっておもしろくなく、受講すること自体が苦痛であるような授業は、よい授業ではない。生徒が生き生きと参加し、積極的に考え、課題に取り組み、知的満足感を得るような授業が望ましい。

よい授業を創るために、教師は授業中に指導をしながら、その適否を絶えず評価していかなければならない。たとえば、教師は生徒の沈黙やざわめき、顔の表情の変化などに注意を払っている。沈黙といっても、わからないからなのか、思考の最中であるからなのか、さまざまな場面があり、個々の生徒の沈黙の示す意味を考える必要がある。ざわめきも授業が退屈なために生じているのか、何か新しい発見を行った喜びに伴うものなのか、教師が「ゆさぶり」をかけた結果としての反応であるのか、さまざまなことが考えられる。こうした生徒の反応の意味を解釈しながら、授業を進めていくことが必要なのである。

近年、指導過程における評価方法として、ポートフォリオ(portfolio)がよく用いられるようになった。ポートフォリオとは、紙ばさみや書類綴じ込みケースなどと訳されており、学習活動を通して、生徒が作成した文章や作品、ワークシートなどを収集し、集積・保管された一連の資料かつ学習記録である。ポート

## 第2節 授業における評価

フォリオは形式的評価にも総括的評価にも用いられる。また、プロセス（過程）の評価にも有益であり、ポートフォリオをもとに生徒と対話を進め、課題設定のための支援を行ったり、生徒の自己決定を促したりすることができる。

他方、ポートフォリオの持つ問題点としては、その評価対象が「関心・意欲・態度」といった情意的領域に偏りがちである点である。関心の広がりや意欲の深まりなどが、ポートフォリオに顕著に表れやすいが、「知識・理解」や「思考・表現」も子細に読みとれば可能となるはずである。そのためには、ポートフォリオを子どもを単に評価する技法として考えるのではなく、指導と評価の一体化のための一つの手法としてとらえ、他のさまざまな評価方法と相補的に活用することが大切である。また、プロセスの評価に傾斜しすぎると、ポートフォリオに集積された内容をもとに総括的評価として活用することの意義が忘れられてしまう危険性もある。

### (2) 授業における評価に際して留意すべき点

授業における評価は、その結果が生徒にきちんとフィードバックされ、生徒自身が自分の到達状況を認識し、反省できるように工夫する必要がある。得点や偏差値という数字のみを列挙しても、生徒にとっては、不愉快な印象を抱くだけである。教師のはげましの言葉が一言でも記されていたならば、動機づけられ、今後の学習への意欲もわきおこるであろう。とりわけ、学業不振児に対する評価は、その点を配慮する必要がある。

もう一つの留意点は、評価者の主観が入り込み、歪んだ評価にならぬよう努力することである。歪んだ評価の例としては、光背効果や寛容効果がある。前者は、ある生徒の一部の特徴が優れて

## 第5章 教育評価

いる（劣っている）ならば、すべてが優れている（劣っている）と評価してしまう傾向であり、後者は、教師が好感を持つ生徒に対して、甘く評価をしてしまう傾向である。

また、歪んだ評価が与えてしまう影響としては、ピグマリオン効果の問題がある。これは、教師が生徒の成績や行動にある種の期待を抱くと、無意識にその期待にそった行動を行い、結果として、生徒の成績や行動が期待どおりになってしまうという教師期待効果のことである。「勉強ができない生徒」という評価を与えられた生徒に対して、教師は知らぬうちに相応の教授活動、たとえば、発問や叱責の仕方を行ってしまい、結果として望ましくない状態になってしまう。その生徒も、教師に対して好ましくない感情を抱き、自分自身の自己概念もネガティブな状態に向かってしまうので、注意を要する。

## 第3節 評価と進路指導

### 1 指導要録

#### (1) 指導要録とはなにか

指導要録とは、一口で言えば、生徒の指導の過程や指導の結果を要約して記録し、指導の引き継ぎに生かすための資料である。指導要録は、指導機能と証明機能の二つの性格を持つ。指導機能とは、生徒に対する指導の過程や結果を記し、次年度の担任や上級学校へ申し送り、個々の生徒の学習状況の把握に役立たせることをいう。証明機能は、戸籍簿的な意味合いを持ち、転校や上級学校進学、就職に際して、対外的証明の役割を担う。指導要録の

### 第3節 評価と進路指導

作成義務は学校長にあるが（学校教育法施行規則第12条の3）、指導要録の様式や記入の仕方などに関しては、教育委員会が定めるものとされている。

指導要録は、学年末に担任が記入することになっているが、3学期の成績だけに目を奪われてしまわないように留意する必要がある。指導機能として生かすためには、別に補助簿を作成しておくことが望ましい。

#### (2) 指導要録の内容

中学校生徒指導要録（参考様式）は、様式1（学籍に関する記録）と様式2（指導に関する記録）から編成されている。様式1の「学籍の記録」欄に生徒・保護者の氏名、現住所、入学・編入学・転入学・退学・卒業の期日、進学・就職先などを記載するようになっている。

「各教科の学習の記録」欄（図5-3）は、必修教科と選択教科に区分され、それぞれが「I 観点別学習状況」「II 評定」の二つに分かれている。「観点別学習状況」欄は学習指導要領に示す各教科の目標に照らして到達状況を観点別に評価することになっている。「十分満足できると判断されるもの」をA、「おおむね満足できると判断されるもの」をB、「努力を要すると判断されるもの」をCとし、また、選択教科は各学校で観点を設定し、評価を行うことになる。これらはいずれも絶対評価である。

「評定」欄では、必修教科は5段階絶対評価を行い、選択教科は3段階絶対評価を行う。

「総合的な学習の時間の記録」の評価欄は、各学校で行った学習活動を記述したうえで、指導の目標や内容について定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、生徒の学習状況に顕著

## 第5章 教育評価

な事項がある場合にその特徴を記載するなど、どのような力が身についたかを文章で記述する「評価」の欄が設けられている。

「特別活動の記録」欄は、3項目について活動の状況の評価することになっている。「行動の記録」欄は、10項目について行動の状況の評価することになっている。「特別活動の記録」欄および「行動の記録」欄(図5-4)は、いずれも「所見」がなくなり、各欄の内容・項目に関して「その趣旨に照らして十分満足できる状況にあると判断される」場合には、欄内に○印を記入することになっている。

「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄は、生徒の成長の状況を総合的にとらえられるようにする趣旨から設けられたものであり、①各教科や総合的な学習の時間に関する所見、②特別活動に関する事実及び所見、③行動に関する所見、④進路指導に関する事項、⑤生徒の特徴・特技、学校内外における奉仕活動、表彰を受けた行為や活動、知能、学力等について標準化された検査の結果など指導上参考となる諸事項、⑥生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見、などを記述することになっている。当該欄では、生徒の優れている点や長所を取り上げることを基本とし、努力を要する点などについても、その後の指導においてとくに配慮を要するものがあれば、次年度の学級担任に引き継ぎ、指導に生かされるようにするなどの、各学校の実状や生徒の実態に応じた工夫をする必要がある。

指導要録の保存期間は、学籍に関する記録が20年間、指導に関する記録が5年間となっている。就職などの際の証明書作成にあたっては、プライバシーの保護と教育的な配慮を行い、必要最小限の事項の記載を行うよう注意する必要がある。

#### (3) 指導要録の持つ問題点

第1の問題点は、「各教科の学習の記録」の「評定」が絶対評価で行うこととされているが、絶対評価の基準があいまいであり、教師の主観的な評価になってしまうということである。そして、何故5段階の絶対評価を採用するのかについても、明確な説明はみられない。評価基準となる目標をどう設定するかは、各学校に委ねられるため、学校間で差異が生じるおそれがある。

第2の問題点は、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄に、必要に応じて集団の中での相対的な位置づけに関する情報を記入することとあり、指導要録から相対評価が完全になくなるわけではないことである。つまり、相対評価と絶対評価の共存という矛盾を引き起こしかねない。さらに、相対評価では学校間の比較は困難であるのに、進路指導のための資料として重視し続けようとする事、相対評価の客観性や信頼性の確保が困難になったことも絶対評価に改めた一つの理由であったが、そういう相対評価の情報を進路指導で使おうとすること、など根本的な矛盾を抱えている。

第3に、「観点別学習状況」の観点の中で、「関心・意欲・態度」が最初に、「知識・理解」が最後に位置づけられている点である。この位置づけの変更は、知識・理解の軽視、すなわち、生徒に学力をつけることを軽視する考え方と結びついている。また、知識・理解や技能領域の評価についての研究に比べて、「関心・意欲・態度」といった情意的領域の評価の研究蓄積は乏しく、「関心・意欲・態度」について、「できる」「できない」と評価すること自体に問題があると指摘する研究者も少なくない。さらに、当該欄の評価は絶対評価であるが、ともすれば主観的な評価に陥

## 第5章 教育評価

生徒氏名	学校名	区分	学年	1	2	3
		学級				
		整理番号				

各教科の学習の記録													
必修教科					選択教科								
教科	観点	I 観点別学習状況			学年	1	2	3	教科	観点	I 観点別学習状況		
		学年	1	2							3	学年	1
国語	国語への関心・意欲・態度												
	話す・聞く能力												
	書く能力												
	読む能力												
社会	社会的事象への関心・意欲・態度												
	社会的な思考・判断												
	資料活用・表現												
	社会的事象についての知識・理解												
数学	数学への関心・意欲・態度												
	数学的な見方や考え方												
	数学的な表現・処理												
	数量、図形などについての知識・理解												
理科	自然事象への関心・意欲・態度												
	科学的な思考												
	観察・実験の技能・表現												
	自然事象についての知識・理解												
音楽	音楽への関心・意欲・態度												
	音楽的な感受や表現の工夫												
	表現の技能												
	鑑賞の能力												
美術	美術への関心・意欲・態度												
	発想や構想の能力												
	創造的な技能												
	鑑賞の能力												
保健体育	運動や健康・安全への関心・意欲・態度												
	運動や健康・安全についての思考・判断												
	運動の技能												
	運動や健康・安全についての知識・理解												
技術・家庭	生活や技術への関心・意欲・態度												
	生活を工夫し創造する能力												
	生活の技能												
	生活や技術についての知識・理解												
外国語	コミュニケーションへの関心・意欲・態度												
	表現の能力												
	理解の能力												
	言語や文化についての知識・理解												

II 評 定										
学年	教科	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語
1										
2										
3										

総合的な学習の時間の記録									
学年	学習活動	観点			評価				
		1	2	3	1	2	3		
1									
2									
3									

図5-3 中学校生徒指導要録（「指導に関する記録」その1）

### 第3節 評価と進路指導

生徒氏名	
------	--

特別活動の記録				行動の記録										
内容 学年	学校 活動	生徒会 活動	学校 行事	項目 学年	基本的 な生活 習慣	健康・ 体力の 向上	自主・ 自律	責任感	創意 工夫	思いや り協 力	生命尊 重・自 然愛護	勤労・ 奉仕	公正・ 公平	公共心・ 公德心
2				2										
3				3										
総合所見及び指導上参考となる諸事項														
第1 学年					第2 学年					第3 学年				
出欠の記録														
区分 学年	授業日数	出席停止・ 引等の日数	出席しなければ ならない日数	欠席日数	出席日数	備考								
1														
2														
3														

(注)「総合所見及び指導上参考となる諸事項」の欄には、以下のような事項などを記録する。

- ①各教科や総合的な学習の時間に関する所見
- ②特別活動に関する事実及び所見
- ③行動に関する所見
- ④進路指導に関する事項
- ⑤生徒の特徴・特技、学校内外における奉仕活動、表彰を受けた行為や活動、知能、学力等について標準化された検査の結果など指導上参考となる諸事項
- ⑥生徒の成長の状況にかかわる総合的な所見

図5-4 中学校生徒指導要録（「指導に関する記録」その2）

## 第5章 教育評価

る危険性を内包している。

### (4) 指導要録の記載に際しての留意点

上記のような問題点を持つ指導要録であるが、記載に際して次のような点に注意を払う必要がある。「観点別学習状況」の評価では、各学校において、各教科の担当教師で具体的な到達目標・到達基準づくりをし、大単元終了時や学期末の総括的評価をきちんと行い、年間を通した評価ができるよう準備しておく必要がある。ペーパーテストだけに限定せず、チェックリスト・観察法・自己評価・他者評価など多様な方法で評価を行うべきである。とくに「関心・意欲・態度」の評価の場合はそうである。「学習の記録」をきちんと記載するためには、補助簿を平常から作成しておくことが望ましい。また、到達度評価型への移行などの通知表の改善と結びつけた評価の改善を行う必要もある。

「総合的な学習の時間の記録」欄では、「最初に評価観点ありき」ではなく、学習内容にふさわしい観点を設定することが大切である。それゆえ、学年によって観点が異なってもかまわない。

「総合所見及び指導上参考となる諸事項」欄の記載では、生徒一人ひとりの個性を尊重し、長所を中心に記載することになるが、そのためには日常から、視点を明らかにして観察するよう教師が努める必要がある。

## 2 通知表

### (1) 通知表とは

通知表は、生徒の教育に責任を持つ学校と家庭との連絡や通信を行う手段の一つである。学期末や学年終了時に、生徒の学校で

### 第3節 評価と進路指導

の教育活動に対する評価を家庭へ連絡する機能を有している。石田恒好(1992)によれば、明治24(1891)年に出された「小学校教則大綱ノ件説明」が通知表の発行を公的に示唆した最初の記述であるという。それ以後、いろいろな変遷を生じながらも現在に至るまで、ほとんどの学校で発行され続けてきた。指導要録は作成義務があるが、学校が通知表を発行する法的義務はない。通知表はその様式、項目も学校独自に決めることができる。しかし、指導要録が改訂されると、それにならって通知表を改訂する学校が多い。

#### (2) 望ましい通知表

藤岡秀樹(1991)は岩手県の中学校の通知表の分析を行い、以下のような問題点を見出している。①「学習の記録」欄で観点別評価を採用していても、半数が指導要録の観点をそのまま用いており、学期ごとに具体的な到達目標を提示し、評価を行う到達度評価を採用した通知表は皆無である。②正規分布を適用するには無理がある小規模校で、総合評定を相対評価で行っている学校が存在し、高校入試の内申書の評価基準・評価段階の枠組みを採用した通知表がある。③行動に関する評価事項で、自転車通学でヘルメットをきちんとかぶっているか、チャイムが鳴るとすぐに着席しているかななどを評定する、きわめて生徒管理的発想の強い項目が含まれている通知表が少なくない。

では、望ましい通知表とはどのようなものであろうか。生徒自身や保護者が見て、内容が理解できなければならない。「学習の記録」欄では、各教科のどの領域で劣っているのか、優れているのかが具体的にわかり、前学期や前学年と比べて、本人の努力が反映されるものでなければならない。相対評価にもとづく総合評

## 第5章 教育評価

定のみの記載では、数字がただ並んでいるだけで、一瞥で終わってしまう。到達度評価に基づく通知表が望ましいことは、いうまでもない。「行動及び性格の記録」欄では、評価する事項を精選し、どのような基準で評価を行ったのか、明記すべきである。自由記述欄には、生徒を励ますために、生徒の到達点・進歩の度合い・今後の努力を期待する点などを記し、それに対する家庭からのフィードバックのスペースを確保する必要がある。通知表を発行する時期には、保護者や生徒にその見方・活用の仕方を詳しく説明することも忘れないでほしい。

中学校の場合、高校入試の内申書の記入などの影響を受けて、なかなか到達度評価型の通知表の採用に踏み切れない。しかし、教育評価の改善の取組みを行っている学校では、到達度評価を併

数 学		1年 組	氏名			記入者			
単元	学 習 の 目 標		到達度	単元	学 習 の 目 標		到達度		
整数	整数の性質がわかる		ABCD	関 数	関数の意味がわかる		ABCD		
	公約数と公倍数の性質がわかる		ABCD		比例・反比例の表・式がわかる		ABCD		
正負の 数の	正負の数の意味がわかる		ABCD		平 面 面 積	座標・関数のグラフがわかる		ABCD	
	加減の計算ができる		ABCD			基本の作図ができる		ABCD	
	乗除の計算ができる		ABCD	円とおうぎ形の周や面積を求めることができる		ABCD			
	四則のまじった計算ができる		ABCD	直線や平面の位置関係がわかる		ABCD			
文字と 式	文字の使い方がわかる		ABCD	空 間 面 積	立体の表面積と体積を求めることができる		ABCD		
	文字式の計算ができる		ABCD		立体のいろいろの見方ができる		ABCD		
方 程 式	方程式の意味がわかる		ABCD						
	一次方程式が解ける		ABCD						
	一次方程式の応用ができる		ABCD						
ひ と こ と	.....			授 業 態 度	一学期	ABCD	提 出 物	一学期	ABCD
	.....				二学期	ABCD		二学期	ABCD
	.....				三学期	ABCD		三学期	ABCD

図 5 - 5 埼玉県公立 A 中学校 1 年数学の通知表

### 第3節 評価と進路指導

用した通知表を発行している。その例を図5-5として示した。最も望ましい通知表は、学期ごとに具体的な到達目標を設定し、評価が行われるものである。

## 3 内 申 書

内申書は、正式には調査書と呼ばれ、上級学校への進学に際して、入学者選抜のための資料として在籍学校から進学希望校へ提出される報告書のことである。内申書には、在学中の学業成績や性格・行動・健康の記録が記載されている。

内申書の法的根拠は、学校教育法施行規則第54条の4「校長は、中学校卒業後、高等学校、高等専門学校その他の学校に進学しようとする生徒のある場合には、調査書その他必要な書類をその生徒の進学しようとする学校の校長あて送付しなければならない」ということにある。

内申書が重視され、さまざまな批判が生じるようになった時期は、1960年代中期であり、高校進学率が著しく上昇した時期に該当する。1966年7月に文部省初等中等局長通達「公立高等学校の入学者選抜について」が出され、「選抜にあたっては、調査書を十分尊重すること」という記載により、学力検査と内申書が同等に扱われるといった内申書重視の立場で高校入試が実施されるようになった。1回限りの学力試験よりも、平常の学業成績の方が、生徒の真の学業達成状況を反映しており、受験勉強偏重の歪んだ教育を改めることができるというねらいが、その背景にあった。しかしながら、現実には学校間格差が存在しているのに、相対評価ではそれが現れないために、選抜資料としての妥当性・信頼性に欠ける面を有している。中学校では、高校入試の資料と

## 第5章 教育評価

なる内申書に通知表や指導要録が振り回されてきた。指導要録では、「各教科の学習の記録」欄の「評定」は絶対評価であるが、内申書では、絶対評価になるか、相対評価になるかは、各都道府県教育委員会の判断に任されている。そのため、もし内申書で相対評価を採用した場合、教師は二重帳簿を作成せざるをえない状況になる。

内申書は都道府県単位で様式が決定されるものであり、指導要録からの一定の独立性、柔軟性が認められている。内申書には中学3年次の教科成績と身体の記録、総合所見欄しかなく、直接、入学者選抜に関係のない事項を省略した大阪府のようなものもあれば、中学3年間の教科成績、欠席等の状況、身体の状況、行動および性格の記録、特別活動の状況、諸活動の実績、進路・適性・意欲、運動能力、趣味・特技など、かなり多岐にわたって記載しなければならないものもある。内申書の記載事項を調べた文部省の調査（1987年度；公立高等学校入学者選抜実施状況に関する調査報告書）によれば、指導要録にもとづく1・2学年の学習の記録と3学年の成績を記入するものが全体の77%を占めている。また、調査書と学力検査を同等視する県が大半であるが、内申書の方が学力検査より重視されている県が15%もあるのも注目される。

内申書の改善に関する検討課題について、最後に述べることにしよう。内申書の改善は、高校入試制度の改善と強く結びついている。中学校入学時からの成績が内申書に記載される県が多いため、むしろ低学年から受験勉強に拍車をかけるような実態を見直すべきである。内申書の記載は、あくまでも3年次の成績評価を中心にし、学力検査の行われない実技科目と検査の行われる科

### 第3節 評価と進路指導

目の配点比率についても検討する必要があるだろう。私立高校の推薦入学のために、特記事項が歪められて記載されることのないよう注意することも肝要である。情報公開が広まるにつれて、今後、内申書の生徒・保護者への開示が求められるようになるであろう。

## 4 進路指導と評価

中学校で行われている進路指導は、将来の進路や職業についての学習という本来の進路指導ではなく、進学指導になってしまっているのが現状である。かつては業者の模擬テストの偏差値により、生徒を割り振っていく「輪切り」現象が多くみられた。学びたい学科・学校とは無関係に、合格しやすいところへ志望校を変更するように指導される。高校中退者が増加しているのも、このことに起因している。

自己理解を図るために、進路適性検査や職業興味検査、性格検査を実施している学校もあるが、この種の標準化された検査で得られる結果は、人間＝人格を「まるごと」把握するのではなく、検査結果の数値により断片的に把握することにしか役立たないという面もある。自己理解の一助となるようにするためには、教師の適切な指導が必要である。

真の自己理解を図るために、自己形成史を生徒に書かせることは有益である。自分の半生を振り返り、そこから未来展望を切り開くこと、つまり、「自分探し」を行うことである。中村岳夫(1989)のそうした実践を紹介してみよう。彼は、実践の動機として、眠っている「良心」や「正義感」を揺り起こして、思春期に育てられるべきもう一人の自分を発見させていくことをあげている。そして、自己形成史作成の過程で、人間関係や感情の「も

## 第5章 教育評価

つれ」と対面し、言葉で考え、言葉にして整理するという経験を与えさせることの重要性を指摘している。指導目標としては、①「今の自分」という地点にまずしっかり立たせること、②自分の「感情」や「体験」を自分の言葉で整理させること、③事実にごだわらせ、その中での自問自答を仕組んでいくこと、④「もう一人の自分」に気づかせ、発見させていくこと、の四つをあげている。

執筆の過程で、生徒たちは「いじめ」「いじめられ」の経験を振り返ったり、自分の性格をみつめたりする。また、自分と周りの人々——身近にいる両親、兄弟、友人、先輩、教師など——とのかかわりの多さ・豊かさに感動したり、これらの人々が、現在の自分に対して大きな影響を与えていることに驚いたりする。自分一人で生きていくのではなく、多くの人々とのかかわり合いを通して生きていくことを認識するようになり、さらに、大人そのものをまるごと対象化していく眼が育っていくようになる。この感動や驚きの叙述を回想レベルにとどめてしまうのではなく、執筆を通して自問自答ができるように適宜、教師はアドバイスすることが必要である。

父親とのかかわりについての執筆を例に取り上げてみよう。父親の職業名は知っていても、職務内容を知らない生徒はきわめて多いので、父親の職場を見学し、理解を促進させ、父親とのかかわりを考えさせようとする試みがある。額に汗して働く父親の姿を見たことを回想しながら執筆することにより、これまで抱いていた父親像とは違った「もう一人の父親」を発見し、自分とのかかわりを探求することが可能になる。また、労働の意味を考えたり、職業観の形成が行われる契機になり、進路についての認識が

### 第3節 評価と進路指導

深まることになる。中村岳夫(1989)は、自己形成史の作成を中学2年生の時期にするのが望ましいと考えている。その理由として、中学2年生は理想の人間像を求め始め、自己矛盾に気づき、自己変革への自問自答が始まる大切な、そして繊細な時期であることと、3年生になっての進路指導を、選別・適応による進路指導に陥らせないために、2年生の段階で、「今の自分」をしっかりと見すえさせ、「もう一人の自分」の掘り起こしに取り組ませたいことをあげている。書きっぱなしではなく、事後指導では、プライベートなどに配慮しつつ、文集作成によって成果を全体に返していくということが必要である。

中学校後半期では、なぜ高校に進学するのか、高校で何を学ぶのかをホームルームや家庭で話しあい、進路を明確化させる。夏休みには志望する高校を訪問し、高校に対するイメージを明瞭にさせることもよいだろう。業者テストに依存せず、偏差値に振り回されない進路指導を行うことが肝要である。就職希望者に対して、職業観の育成などをきちんと指導しなければならない。また、職業教育について、一定の時間を割いて学習することも重要である。

高校における進路指導では、職業や労働することの意味についての学習を重視し、大人になり自立することを自覚できるようにさせるべきである。大学で学んでいる卒業生との交流の場を設定したり、大学の研究室を訪問する機会を与えることも必要である。また、教師自身の大学時代の体験を話してみることも、生徒にとっては有益となるものである。

望ましい進路指導とは、生徒一人ひとりの「生き方」の指導である。菊地良輔(1989)は、進路指導における形成すべき進路観

## 第5章 教育評価

として、次の六つをあげている。①勉強は何のためにするのか—学習観、②人間にとって働くとはどういう意味を持つのか—労働観、③自分はどのような可能性を持つ存在なのか—発達の人間観と主体的自己確立、④現代に生きるものにとっての歴史的課題の認識—歴史意識、⑤現代の学校・産業・職業についての理解、⑥男性として、女性としてどう生きるのか—性と生の自覚的認識。教師が生徒とともに、未来の展望と希望を語り合い、生徒一人ひとりの全人的な発達を促すことができるような進路指導が、今日求められているのである。

## 第4節 知能の概念と測定

### 1 知能の概念

#### (1) 知能の定義

一般的な言葉に言い換えれば知能とは、「かしこさ」とか「頭の良さ」と呼べるものなのだが、いざこの言葉の定義をしようとすると、心理学者の意見は一致しない。しかし、さまざまな定義を大まかに分類すれば、以下の四つに整理できる。

① 抽象的思考力、判断力、推理力、洞察力のような高次の能力。

② 新しい環境や状況に対して適応する一般的能力。

③ 学習することができる能力。

④ 知能検査が測定するところの能力。

これら四つの定義のうち、④は操作的定義と呼ばれるもので、外的な尺度の方からとりあえず概念を定義する方法を用いている。

#### 第4節 知能の概念と測定

今までの知能研究の多くは、知能検査で測定されたものを研究対象としてきた。知能検査が人間の知的な機能のある部分をそれなりに反映しているのは確かであり、上述した①～③の定義にあてはまる諸機能も、一定程度測定しうるといってよいかもしれない。

##### (2) 知能観

知能の考え方は、教育的働きかけの意味からみると、二つの異なる方向がある。

一つは、知能を生まれつき固定した量とみる考え方であり、教育的働きかけの違いはそれほど大きな意味を持たないとする知能観である。もう一つは、知能をその人がある時点までの生育史の中で獲得してきたものであるととらえ、また、その後も、教育的働きかけによって、変化発展の可能性を持った可塑的なものとみる見方である。

かつての知能研究では、固定的な知能観が優勢であったといつてよい。測定された知能、あるいはその指標としての知能指数(IQ)だけが独り歩きし、あたかもその数値が人の一生を通じて不変である(知能の恒常性)とか、遺伝的にかなりの程度決定されたものである(知能の遺伝規定性)といった観念が流布された時代があった。

遺伝規定性の最も強力な根拠とされてきたものの一つに、双生児の知能の相関に関する研究がある。双生児を用いた知能研究では、たとえば、一卵性双生児間のIQの相関が二卵性双生児のものよりもかなり高ければ、知能が遺伝的に規定される割合も高いといった論法を用いる。カリフォルニア大学のジェンセン(Jensen, A. R.)は、こうした双生児間のIQ相関を扱ったいくつかの研究をもとに、IQの分散の80%は遺伝によって説明されると主

## 第5章 教育評価

張した。しかし、このジェンセンの主張は世論や学界から大きな批判を浴びることとなる。

第1の批判は、ジェンセンの主張が人種差別を温存する根拠にされることであった。第2の批判は、ジェンセンが根拠としたデータそのものの不確かさである。ジェンセンの主張を裏づける最も重要な資料とされたバート (Burt, C.) の双生児研究に、実はデータの捏造があることが発覚したのである (成田克矢, 1977)。

第3の批判、そしてジェンセンの主張の本質的な問題は、個人差に及ぼす遺伝の影響の指標である遺伝率を知能の遺伝規定性の指標とみなした考え方の枠組みそのものだったといえるだろう。つまり、知能に及ぼす環境の要因についての考え方があまりにも大ざっぱであり、また、遺伝と環境の関係を対立的あるいは並列的に捉えているという問題点である。知能の発達を促す環境要因としては、母親の妊娠中における栄養状態や、親の養育態度、経済状態を含めた安定した家庭環境、家庭や学校などでのさまざまな教育的働きかけ、さらに本人の動機づけ (興味、関心) やパーソナリティと教育的働きかけの適・不適、健康状態に至るまで、多岐にわたっている。さらに、ここにあげた以外の要因にも、影響を及ぼしうるものがあると考えられる。こうしたすべての環境要因を統制した上でなければ、知能の遺伝規定性について結論づけることはできない。もちろん、そのようなことは不可能である。さらに、環境要因によって知能の発達が促されるのであれば、知能は発達過程で獲得されていくものということになり、遺伝率を知能の遺伝規定性の指標とみなすことの根拠が失われるのである。

今日では、ジェンセンに代表されるような固定的な知能観はさまざまなかたちで批判を浴びるようになった。では、なぜかつて

#### 第4節 知能の概念と測定

は、知能は固定的な量だとする見方が強い影響力を持っていたの  
だろうか。その点について、グールド (Gould, S. J., 1989) は、階  
層間や人種間には能力に優劣の差があり、それは固定的なもので  
あるとする差別意識を合理化するのに固定的な知能観が役立った  
からだと述べている。実際、知能の人種間における差を論じた知  
能研究者は現在までに数多く存在したし、ジェンセンもまた、白  
人と黒人の知能の差を遺伝的なものと決めつけた上で、知能の差  
に応じた教育が必要であることを示唆している。つまり、知能優  
秀なものには、より高度で抽象的な思考を伸ばすような教育を、  
知能の劣るものには、機械的な記憶を中心とした教育を与えると  
いうようにである。ジェンセンの例にみるように、固定的知能観  
は、現在の社会構造が妥当なものであるとする実証的根拠を得よ  
うとする政治的意図と結びつきやすいものであったがゆえに、広  
く流布され利用されてきたという面があったのは確かである。

もう一つの、知能を大いに可変的なものとみる知能観は、子ど  
もにとってより良い教育を行う (今日の言葉でいえば発達保障とい  
うことになろう) 目的のために、現在の知的到達を正確に診断し  
たいという動機づけと結びついて、研究を進展させてきた。

今日の多様な知能検査の原型となるテストを生み出したフラン  
スのビネー (Binet, A.) もまた、普通の学校教育には適さない子  
どもを教育的に援助する目的のために、そうした子どもたちを診  
断できるようなテストを開発しようとしたといわれている。

発達保障の文脈の中で、知的到達を診断するのか、それとも、  
教育可能性を閉ざしてしまうために知能の測定を行うのか。知能  
を測定するという行為は似通っているとしても、そのもたらす結  
果が大きく異なることを、認識しておく必要がある。

## 第5章 教育評価

### (3) 知能研究の新たな展開

かつての知能研究では、知能検査によって測定されたものばかりを扱う傾向があった。しかし、従来の知能検査によっては測定されえない人間の知的な機能があることもまた確かである。たとえば、創造性に示されるような頭の働き方は、知能検査の持つ性格とはなじみがたい。知能検査では、与えられた問題に的確かつ正確に、速く解答することが求められる。それに対し、創造的な思考では、あらかじめ想定しうる解答ではない解答を求め、決まった思考のパターンを打ち破る思考をすることが求められるのである。

また、一般常識としての「かしこさ」や「頭の良さ」の中には、知能検査では測定できない部分が多く含まれていることも近年よく指摘されるようになった。通常、「頭がいい」という言葉の意味には、とくに他者とのかかわりの中での知的な働きが重視されているという（東洋，1989）。実際、ごく短時間のテストによって、このような能力を的確に測定できるとは考えられないのである。

知能検査の研究一辺倒で行き詰まった知能研究に対して、近年の知能研究は、知能の概念そのものを再検討することを促しているといつてよい。今日の知能研究の動向を単純に概括することはむずかしいが、いくつかの傾向を指摘することはできよう。一つは、知能を固定した量として捉える知能測定的知能観ではあきたらず、スタンバークらのコンポーネント分析のように問題解決の過程をこそ捉えようとする方向がめざされている点である。もう一つの方向は、ガードナーらの多重知能説のように領域固有の知識の集積として知能を捉えようとする見方である。ともあれ、知能研究は、従来の研究パラダイムを越えて新たな展開を示してい

る。

## 2 知能検査

### (1) 知能検査の種類

知能検査はその実施方法から、個人用検査と集団用検査に分けられる。

個人用検査の代表的なものとして、まずビネー式知能検査をあげることができる。日本でも、ビネーの名称をもつ知能検査が数種類作成されている。田中ビネーや鈴木ビネー検査と呼ばれるものがそれである。こうした検査は、もともとは今世紀の初頭にフランス人のビネーによって開発されたものをモデルとしており、①各年齢に割り振られた一連の課題により検査が構成されている、②結果は精神年齢 (mental age : MA) および知能指数 (intelligence quotient : IQ) として表示される、などの特色を持つ。

ここでいう精神年齢とは、各年齢級の問題にどのくらい合格したかを得点化して合算したものにより算出する。たとえば、自分の年齢より1年年長者の大半の者と同じ程度、同じ量の問題に正答すれば、その精神年齢は、生活年齢 (暦年齢, chronological age : CA) より1年上だということになる。知能指数とは、生活年齢と精神年齢との関係を比の形で表したものであり、全般的な知能水準の程度を示す目安とされる (下式参照)。

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$

ビネーの考え方では、知能には、①一定の方向をとり、それを維持する能力、②目的を達成するため適応する能力、③自己批判する能力、の三つの側面があるとされるが、それらは互いに別個

## 第5章 教育評価

のものではなく、統合された能力として存在するとみなされていた。知能を統合された能力とみる見方は、後にスピアマン (Spearman, C.) に受け継がれ、知能の「一般因子説」と呼ばれるようになる。ビネー検査に含まれる数多くの課題も、すべて、上述した三つの側面すべてにかかわっている。ただし、課題によっては、特定の側面だけが強く関与するということが起こりがちになる。そこで、相互に異質な数多くの問題を配置することによって、統合された知能をとらえようとしたのである。

同じく個人用検査で代表的なものに、ウェクスラー型知能診断検査がある。これには対象年齢に応じていくつかの種類があり、成人用がWAIS (WAIS-R という新版も作成されている)、児童用がWISC-III、幼児用がWPPSI と呼ばれている。

これらは、言語的内容を主とした言語性検査と、手による操作を問題解決の過程で必要とする動作性検査とに二分され、知能指数も、総合得点によるもののほか、言語性知能と動作性知能の各々について算出されるようになっている。ただし、ビネー式と違い、偏差IQである。ビネー検査と比べたときのこの検査の特色は、プロフィールによる診断ができることで、被験者がどのような領域に優れ、どのような領域に劣っているかを示すことができる。知的達成度の診断は、プロフィールのみによってではなく、検査中の行動の観察や解答の質的な分析をも併用することが求められる、それゆえ検査の実施にあたっては一定の熟練を要する。

もっとも、これを別の視点からみれば、一定の経験を積んだ検査者であれば、ビネー式検査を診断的な目的に使用することもできるということになる。事実そのとおりで、このような利用ができるという点が、個人用検査の持つ利点だということもできよう。

#### 第4節 知能の概念と測定

集団用検査は、日本でも現在150種以上のものが標準化されており、実施にあたっての時間と労力と費用を大幅に節約しうるところから、よく利用されてきた。たしかに、一度に多数の被験者を対象とすることができる点で優れているが、一人の被験者を詳しく分析しうるといふ個人用検査の持つ利点はない。そこで、このような欠点を補うべく、集団用検査はできるだけ質の異なる多様な問題を取り入れるという方向で発展した。知能はいくつかの互いに異なる独立した因子によって構成されるとするサーストーン(Thurstone, L. L.)に始まる多因子説は、多くの集団用検査の基礎になっている。これは、集団用検査が問題の多様性を重視した結果として生じたことだといえる。

##### (2) 学業成績と知能検査

一般にIQと学業成績との間の相関が高いことが知られている。これは、もともと知能検査を作成するにあたって、学業成績と相関の高い課題が選択されてきたことを考えれば当然である。そこで、知能検査の結果は、学業成績をある程度の確からしきで予測する、一つの目安ともなりうると考えられるようになった。

その結果、IQが比較的高いにもかかわらず、標準学力検査得点の低いものをアンダー・アチーバー、その逆をオーバー・アチーバーと呼ぶことがある。IQと学業成績の相関が高いことを前提とするこうした考え方は、IQが固定した能力を示していることを前提として成立してきたものであり、教育上の歪んだ先入観を生じかねない点に、注意が必要である。また、実際の教育現場では、こうした考え方によってアンダー・アチーバーを学業不振児として定義することには批判がある。

## 第5章 教育評価

### 引用文献

#### 第1節

宮嶋邦明 1983 「教育評価とは何か」中内敏夫・三井大相編著  
『これからの教育評価』有斐閣

全国到達度評価研究会編著 1989 『誰でもできる到達度評価入門』あゆみ出版

#### 第2節

仲野治雄 1991 「形成的評価と通知表」全国到達度評価研究会編  
『これからの通知表・学級通信』あゆみ出版, p. 66, p. 72

#### 第3節

石田恒好 1992 『個性を生かす新通信簿』図書文化

藤岡秀樹 1991 「通知表の研究——岩手県の中学校の通知表の記載内容の分析」『教育目標・評価学会紀要』Vol. 1, pp. 48-64

中村岳夫 1989 「自分を見る眼を深め鍛える『自分史』“自分とは何か”を求めて」全国進路指導研究会編『中学生の発達と進路——進路指導レポート』民衆社, pp. 109-154

菊地良輔 1989 『中学生の進路と受験期』新日本出版社

#### 第4節

成田克矢 1977 「サー・シリル・バートよ、さようなら」『教育』  
No. 349, pp. 74-84

グールド, S. J., 鈴木善次・森脇靖子訳 1989 『人間の測りまちがい——差別の科学史』河出書房新社

東洋著・柏木恵子編 1989 『教育の心理学』有斐閣

### 参考文献

板倉聖宣 1989 『私の評価論』国土社

今橋盛勝・瀬戸則夫・鶴保英記・山崎真秀編 1990 『内申書を考える』日本評論社

太田政男・小松光一・斎藤武雄・時得捷子・畑沢セイ子・半谷高紀・吉田和子 1990 『高校で何を学ぶか 6 労働・職業・生活の学習』大月書店

城戸幡太郎ほか編 1979 『講座 日本の学力 2 教育目標と評価』日本標準

## 参考文献

- 田代三良 1985 『高校生の進路』新日本出版社  
中内敏夫 1983 『学力とは何か』岩波書店  
ビネー, A., シモン, Th., 中野善達・大沢正子訳 1982 『知能の発達と評価』福村出版  
ブルーム, B. S., ハスティングス, J. T., マダウス, G. F., 梶田叡一・渋谷憲一・藤田恵璽訳 1973 『教育評価法ハンドブック』第一法規  
村越邦男 1978 『子どものための教育評価』青木書店

## 第6章

### 学級づくりと生徒理解



## 第1節 学級づくりの諸問題

### 1 学級集団の基本的特質

#### (1) フォーマルな側面とインフォーマルな側面

入学前や学年始めには、どの生徒もこれから所属する自分の学級についてあれこれ思いをめぐらすことだろう。誰と一緒にいるだろうか、どんな担任だろうか、新しい友だちはできるだろうか、など期待と不安がいきりまじる。生徒が所属する学級はあらかじめ決められており、生徒は好むと好まざるとにかかわらず、与えられた学級の集団に所属しなければならない。それだけに、新しい学校生活の場には不安も大きい。このように、学級はまずは生徒にとって、ある種の制度的に裏づけられた強制力を持つフォーマルな集団として現れる。

同時に、学級は学校での生徒の生活の基本単位であり、大部分をそこで過ごす生活の場でもある。学級の中で生活していくうちに、生徒どうしは自発的な交友関係を築き、それに基づいてさまざまなインフォーマルな集団を形成していく。自発的に形成されるこれらの集団は、通常は、生徒どうしの肯定的な感情によって支えられており、生徒と学級全体とを結びつける媒介項として働いている。しかし、場合によっては、このインフォーマルな集団がその内部に支配と被支配の秩序を形成しており、「いじめ」に代表されるような否定的現実を生み出していることもある。

このように、学級はフォーマルな集団としてありながら、その内部に、異なる性格のいくつものインフォーマルな集団を含んで

## 第1節 学級づくりの諸問題

成立しているのが実態である。したがって、教師が学級指導を行う場合、学級集団のこの基本的特質に注意を払うことが必要である。学級は教師にとっても、何よりもまずフォーマルなものとして与えられており、教師は日常の教育活動をこのフォーマルな学級を単位として行うわけである。しかし、フォーマルな集団の持つ制度的な強制力に頼っているだけでは、その教育活動を円滑に遂行することはむずかしい。教師の学級指導は、学級のインフォーマルな集団の実態を的確に把握して行われなければならない。この点を考慮しない学級指導は、生徒の自主性や要求を無視した押しつけになってしまうからである。

### (2) 学級集団の目的

学級集団の目的は二つの側面からとらえられる。一つは教科学習とのかかわりにおいて、いま一つは教科外の生徒指導とのかかわりにおいてである。

教科学習の面では、教師と生徒の1対1の関係では得られない学習目標の達成という目的があげられる。言い換えれば、学級の生徒集団の相互作用（協同・共同の学習）を媒介にして初めて学習できる教科目標の達成、ということである。そこでは、学習の効率を最大の目的にすることよりも、協同学習の中でしか達成されない学力の質（中身）が追求されるのである。今日、生徒の自主的な「学び」を重視する参加型・獲得型の授業への転換が強く求められているが、このような授業は生徒の学習の協同性に基づいてのみ可能なのである。

たとえば、高校教師の渡部淳（1995）は参加型・獲得型の授業を長年実践しているが、彼の授業の中では、生徒たちは研究テーマの選定についてのグループ討論、グループによる協同のリサー

## 第6章 学級づくりと生徒理解

チ（文献研究だけでなく、インタビューやアンケート調査などのフィールドワークを行う）、その結果のまとめについてのグループ討論やクラス討論、グループ発表（パンフレットや展示資料の作成、ディベート、ドラマやスキットに構成する）など、一連の学習過程を協同で行っている。こうした協同学習の中で生徒に獲得される学力は、学校知識をためこむことではなく、今を生きる文化的実践へ参加していく力、社会参加への力、自己を形成していく力であり、世界を自分の目で批判的にとらえ直していく力なのである。ここに、学級集団の持つ協同的な潜在力を顕在化したときに、初めて可能となる学習目標がある。

教科外の生徒指導の面では、学級の人間関係を通じて、生徒が好ましい社会的態度や価値観を形成していくという目的をあげることができる。好ましい社会的態度や価値観の形成とは、現在の日本では、教育基本法にしっかりと謳われているように、「民主的」「文化的」「平和的」「真理と正義」「個人の尊厳」「勤労と責任」「自主的精神」「健康」などといった価値を体現するような人格の形成、ということである。教師の生徒指導の目的も、まさにここにある。

学習集団であると同時に生活集団である学級の中では、生徒どうしのさまざまな対立や葛藤や、また協力や連帯が現れる。こうした多様で矛盾に満ちた学級の人間関係を、生徒たち自身の手で学級生活を自主的に組織運営することによって、民主的で居心地のよいものにしていくのである。学級集団は、生徒の民主的な関係と自治の実現を通して、生徒一人ひとりが民主主義社会の担い手たる主権者へと育てていくために、不可欠なものなのである。ここでは、日直や係や班活動など個々の学級活動の固有な目標の

## 第1節 学級づくりの諸問題

実現と同時に、学級における集団生活そのものを民主的で文化的で自治的な、生徒一人ひとりにとって居心地のよいものへと高めていくことがめざされる。このような学級集団での生活によってこそ、好ましい社会的態度と価値観の形成が生徒に保障されるからである。

### 2 学級づくりの必要性とその実践

#### (1) 学級づくりの必要性

前項で述べられたような目的を実現するためには、生徒どうしの民主的な人間関係と自治に支えられた学級集団が不可欠である。たとえば、誤りや失敗の揚げ足を取って相手をばかにしたり、お互いが無関心でみんなで協力して真実を追究する態度がないなどといった、生徒どうしがバラバラの学級では協同学習は成立しない。また、こうした学級では、成績の良い者と悪い者、力の強い者と弱い者、男子と女子などの間に分裂や差別が生じがちであり、そのままでは民主的な人間関係は築かれず、好ましい社会的態度や価値観の発達もおぼつかない。こうした学級の状況をそのままにしておけば、そこにはさまざまな問題が生じうるし、もちろん、それらの解決も困難である。

この点で、たとえば尾木直樹（2000）の指摘は的を射ている。尾木は総務庁の行った「いじめ実態調査」の結果を分析し、いじめの克服にとって、学級の友人たちの動向がとても重要なことを指摘している。すなわち、いじめられたときに「だれにも相談しないで我慢した」と答えている者に、「どうしてほしかったか」と尋ねた回答に、「友達に助けてほしかった」とする者が半数近くにのぼりトップを占めている事実から、いじめの被害者は親や

## 第6章 学級づくりと生徒理解

教師には黙っていても、身近な友だちには助けてほしいと思っ  
ていること、したがって、学級全体（学級の友だち）にどのよう  
にいじめ解決の能力——換言すれば、いじめの傍観を許さない友だ  
ち関係——を養成できるかが、いじめ克服への大きな課題である、  
と喝破しているのである。いじめが生じない、あるいは生じても  
それを克服できる学級の集団関係を築くことが、切実に求められ  
ているのである。

しかし、いじめの問題にも表れているように、実は、今日、生  
徒たちは友だち関係を結ぶことにとっても大きな困難を抱えている。  
相手に対して自分の感情や思っていることを率直に表現すること  
に対して、極端に気遣い、恐れ、不安を感じ、自己防衛的になっ  
ている。だから、友だちとの会話も当たりさわりのない表面的な  
話題にとどめ、本音を容易には語らない。このことは、裏を返せ  
ば、本当の自分を理解してくれたり、ありのままの自分を受け止  
めてくれる友だちはいない、という苛立ちと寂しさを、お互いの  
生徒が持ち続けているということでもある。

たとえば、インターネット上の掲示板（YAHOO!）に載った  
「友達の作り方さえ忘れてしまった。……誰か友達の作り方教え  
て下さい。」という呼びかけに、15歳の少女は「あたしも、分か  
んなくなった。……いちをね、いるんだよ、友達。でも、あたし  
その人たちのこと心の底から友達って呼べない。だって、他人と  
友達の境界線がわかんなくなっちゃったんだもん」（2000年11月  
21日）というメッセージを送っている。また、19歳の女性は  
「ほんとの友達になんかなれないよ。……自分を見せるのがまだ  
つらいなら、できないなら、作ろうと気張らなくともいいと思う  
よ。確かに一人はつらい。でも、周りに合わせようとする自分自

## 第1節 学級づくりの諸問題

身はもっとツライ……」(2000年11月22日)と書いてきた。こうした内面的な葛藤を多かれ少なかれ抱えた生徒たちによって、今日の中学や高校の学級集団が構成されている、という事実をわれわれは知らなければならない。この事実は、前項で示された学級集団の目的の実現にとって、教師の自覚的な学級づくりの必要性を強く要請するものであると同時に、今日、求められる学級づくりの道筋が決して平易なものではない、ということをも物語っているからである。次に、この困難に挑む教師の実践を見ていこう。

### (2) 学級づくりの実践

中高一貫の私立高校の教師である富永信哉(1998)は、「東京の高校生平和のつどい」の世話人としてその準備にかかわる経験をする。高校生たちによる実行委員会は1200人規模の大集会を成功させたのだが、富永は、この実行委員会に参加した高校生たちが、「学校にはいない何でも話せる友人がこの実行委員会できた」と口にするのを何度も耳にして、少なからぬショックを受ける。なぜならば、高校生たちは自分の意見を本音で語れる場を切実に求めている、この実行委員会が、お互いに仲間の存在を感じられ、自分の思いを伝え相手の思いを受け止められる関係の実現の場となった、ということを楽しとするものの、実行委員たちの上の言葉は、そのような関係が自分たちの学校では味わえないこと、彼らにとって学校は空虚な空間であること、を見せつけるものであったからだ。このとき、富永は学校を本音で語りあえる場にしたい、と強く思うのである。

仲間や友人を競争相手として分断する受験体制の中で、学級の友人を仲間と感じながら集団として学びあい、高めあう関係をどのように築いていったらよいのか。新しく担任することになった

## 第6章 学級づくりと生徒理解

高校2年の学級で、富永はクラス日誌を書くことを提案する。それが生徒どうしが、また生徒と担任が自由に対話を展開する対話ノートの始まりであった。

初めのうちは、簡単な自己紹介や趣味などあたりさわりのない話題が綴られたが、実は、この期間に生徒たちは互いに相手を探りあっていたのであり、少しずつ生まれた友人への理解が仲間意識を作り出していった。そのことは、二学期になって教師の生徒指導のあり方への不満や要望をめぐって、日誌が俄然活気づいたことでもわかる。たとえば、茶髪とピアスをめぐり問題では、『毎日新聞』で行われていた同じ問題での紙上討論の内容なども資料にして、熱っぽい議論が交わされた。富永は日誌に綴られた生徒たちの思いを、15ページにわたるワープロ版冊子にして生徒たちに返していった。だんだんと、仲間を意識しながら自分の思いを書くこと、互いに読みあうこと、そしてまた書くことが学級の中に定着していった。

受験があと1年に迫った三学期、自分の将来と真剣に向きあい始めた生徒たちの思いが書かれるようになった。圧巻は、一人の生徒が「高校でたらバンド一筋さ」と、卒業後のミュージシャン宣言を真剣に、熱い思いで綴ったことだ。大学へ行くのが当たり前前といった高校でのこの生徒の宣言は、他の生徒たちを巻き込んで「自分は何をしたいのか」「なぜ大学に行くのか」「自分は何のために生きているのか」と自問させた。大学ではなく料理の専門学校をめざし、反対していた両親を説得した別の生徒の思いも綴られた。富永学級がスタートして1年。持ち上がりで高校3年に進級した生徒たちは、それ以前にも増して、日誌の中で、葛藤するそれぞれの思いをぶつけあい、仲間と本音で「語りあい」、

## 第1節 学級づくりの諸問題

自分らしい生き方を問うていった。

次に紹介するのは、「学びの共同」としての授業づくりが、結果として、生徒一人ひとりが本音を語り、集団として学びあう「授業の中の自治」を作り出した実践である。高校教師の吉田和子（1995）は、具体的な生活の場で生きて働く知性を獲得させる授業をめざし、生徒自身が自己教育の主体となる自主編成の授業づくりを進めてきた。自主編成の視点は、一つは、生活のリアリティの回復により生徒自らが学ぶ学習を作り出すこと、いま一つは、生活の「生」、政治の「政」、そして「性」という三つの「セイ」の課題を正面に据えることである。この視点を基本にして、吉田は、誰にとっても自分が生きていくうえで不可欠な家族や地域集団や職業集団の中で今まさに問題となっている、大人でさえもまだ解答を出せないでいる現代生活の課題——生活のリアリティのある課題——を、自分も生徒も共に共有しあい、自らの問題として考えあっていく学びの共同を作ることに努めてきた。

学びの共同づくりは、教師が教え生徒が学ぶという一方的な注入・伝達型の授業をなくすことから始まった。授業は教師と生徒の共同探求の過程なのである。授業内容はできるだけ枝葉を切り捨て、現代の現実生活の重要な課題を取り上げる（たとえば、家族法の授業では「離婚」、労働法の授業では「残業時間」など）。また、生徒が経験している現実生活を生徒自身に語らせ、生徒の視点から現実生活を再構成した教材を重視する（たとえば、家族法の授業での「不倫の世界から見えるものは何か」という教材設定）。それは、現実の生活に根差すことで、既成の知識に疑いの眼差しを向け、自前の思考を紡ぎ出していく力を生徒に獲得させたいからである。そのために、生徒の疑問にはやすやすとは答えない。その

## 第6章 学級づくりと生徒理解

疑問をバネにして、生徒が自ら学習課題を設定し、自分たちで教材づくりに取り組み、疑問に自ら答えを出していく、という授業が展開される。また、この一連の過程では、生徒自身による調査・資料調べと討論（グループ討論→全体討論→再グループ討論）が、授業の不可欠の要素となっている。

具体的な授業場面を引用する余裕がないのが残念だが、生徒にとってリアリティを持った吉田の授業は、終始一貫して生徒自らが、仲間との話しあいの中で学習課題を設定し、調査・資料調べと討論により多様な意見を組織し、自らの問いを深め、解答を探り出していく過程として展開されるのである。こうした生徒たちの学びの共同活動は、吉田の言うように、まさしく授業の中の自治の実現とみることができる。それは、結果として、本音で学びあうことのできる仲間づくり、学級づくりの実践にもなっているのである。

## 第2節 生徒理解の原理と方法

あらゆる生徒指導の出発点には生徒理解がある。しかし、生徒理解の次に生徒指導がある、と考えてはならない。生徒理解の過程そのものが生徒指導の内容を構成するし、生徒指導の具体的展開の中で生徒理解も深まっていくからである。

生徒理解の方法を述べようとすると、それらの方法を支えている生徒理解の原理の違いに突き当たる。そこでは、大きく三つの原理を区別することができる。客観的理解、共感的理解、実践的理解である。そして、それぞれに特有な方法を取り出すことができる。

### 1 客観的理解とその方法

客観的理解を定義すれば、それは、教師が生徒を外側から理解しようとすることである。生徒に関することについて、教師の目はそれらを対象として取り出し、眺め、評価するのである。つまり、生徒について三人称で記述するような理解の仕方である。たとえば、「彼は四人兄弟の長男で、父親の職業は公務員である。彼の知能は平均であるが、学校の成績は上位に属し、とくに英語の成績は抜きん出ている。彼の性格は外向的で、協調性に富み、したがって友だちも多い。彼の趣味はパソコン操作で、卒業後は電子工学関係の大学に進みたい希望を持っている……」などといったものである。生徒について多様な情報を収集し、それによって生徒の客観的な像を把握するのである。

客観的理解を得る方法には次のようなものがある。

〈観察法〉 一番基本的な方法である。心理学的には観察法にもいくつかの概念を区別できるが、学校現場で教師に必要なものは日常的な学校生活場面での観察である。学習場面、ホームルーム場面、クラブ活動場面、行事場面などでの子どもの言動を観察して情報を得るのである。

〈調査法〉 調査法にはいくつかの種類がある。家族構成や趣味やあることがらに対する意見や態度などは、アンケート調査によって調べることができる。連絡ノートや班ノートなどによって、学校や家庭での生活の様子を把握することができる。それらをさらに詳しく掘り下げて知りたいときは、生徒や親との直接的な面接調査が行われる。

〈検査法〉 学力や知能や性格などを調べるのによく用いら

## 第6章 学級づくりと生徒理解

れているのが、標準化された検査（テスト）である。検査を用いる方法を検査法という。学校現場で行われる検査は集団式のものが多いが、臨床場面では個別式の検査が用いられることが多い。性格検査には、被験者が自覚している性向や特性を質問紙によって調べる方法と、無意識的な欲求や性向を調べる投影法がある。その他にも、職業適性検査や社会性検査などもある。また、ソシオメトリック・テストは集団の構造やダイナミズムを調べる検査であるが、集団の中で排斥されている生徒、孤立している生徒、リーダーシップを発揮している生徒などの情報を与えてくれる。

しかし、このような検査は安易に行ってはならない。教師は普段から生徒とのつながりを密にし、こうした検査に頼らなくても生徒を理解できるように実践を深めることが原則である。ことに思春期や青年期にある生徒たちにとっては、教師がこうした検査を自分たちに強制すること自体がうさん臭く、教師不信を作り出すことにもなる。

### 2 共感的理解とその方法

ある生徒について客観的なさまざまな情報が集められ、それらを総合して生徒像を組み立てても、その生徒を理解したことにはならない。その生徒を他の誰でもない独自の人間たらしめている、その生徒の人格の中心点に触れないかぎり、その生徒をわかったことにはならないのである。生徒の側にしても、教師は自分のことでいろいろ情報を集めているが、自分を全然わかっていていないと思ってしまうだろう。生徒が教師は自分のことをわかっていてくれていると感じるのは、教師が自分の気持ちに共感してくれていると思えるときである。教師は生徒の立場に立って、生徒の内

## 第2節 生徒理解の原理と方法

側に身を置いて、あたかも生徒の悩みや欲求を自分のそれとして感受することが必要なのである。このように、生徒の内的な体験を1人称で追体験できることによって、生徒の内面を理解することを共感的理解という。

共感的理解の特質は次の点にある。すなわち、他人の気持ちに共感するためには、私たち自身の中に体験する同じような気持ちを媒介にしなければならない、という点である。つまり、共感する側が相手の気持ちと同じような気持ちを自分の中に体験しないかぎり、共感的理解は生じないのである。ここが、客観的理解の場合と根本的に違っている。このように、相手の気持ちと類似した気持ちを自分自身の中に体験することを通して、あたかも相手の気持ちがその人の感じているようにわかるという共感的理解は、カウンセリング・マインドとも呼ばれている。

共感的理解を得るための方法はむずかしい。なぜならば、その成否は技術的なところにあるのではなく、むしろその人の人間観や態度に本質があるからである。ここでは、平木典子(1989)がカウンセラーに必要な条件について述べていることを参考にして、その方法を考えてみたい。

① よく「聴き」、よく「見る」こと 相手について理解するのではなく、相手を理解しようとするには能動的にしっかりと相手の言いたいことを「聴く」ことが必要である。単に耳に入ることだけを「聞く」のでもなく、こちらが尋ねたいことだけを「訊く」のでもない。「聴く」とは、耳で聞いたことを心で受け止めることを意味している。同様に、しっかりと「見る」ことも必要である。単に目に入るものを「見る」のでもなく、観察や視察や診察して調べるのでもない。あたかも看護の基本であるように、

## 第6章 学級づくりと生徒理解

相手の表現や訴えをきちんと「見る」のである。教師は生徒をしっかりと「見る」こと、しっかりと「聴く」ことを心がけることである。

② 本物であること　これは「ありのままの自分であること」を意味している。教師は自分を隠したり、必要以上によく見せたりするのではなく、ありのままの構えのない自分でいられるよう努めることである。自分の不完全さも欠点もありのままに認めることができ、生徒と裸でつき合える自由さと自然さを持つことである。こうした自分でいられてこそ、生徒と心を分かちあえるのである。

③ 人間を大切にすゝる気持ち　誰もが自分の人生の主人公であることを受け入れることである。この考えを持たないと、教師は生徒を自分の思うとおりに動かそうとする。自分の価値観や考えを生徒に押しつけたくなる。また、自分と違った価値観や考えの生徒を受け入れられなくなる。教師は、人間は誤りや欠点を持っているからこそ愛しいと思ひ、人間は誤りをするときもあるけれど、一生懸命に頑張り、お互いに助けあっていく存在なのだということを認められるようになることが大切である。

### 3 実践的理解とその方法

実践的理解とは、いわば客観的理解と共感的理解との統一ともいえる。いうまでもなく、教師の仕事はカウンセリングに尽きるものではない。教科指導もあるし、教科外指導の内容だけでも多岐にわたっている。それぞれの活動領域に固有の目標があり、それらが民主的な人格の形成という基本目的に収斂する。したがって、教師は白紙のままで生徒の前に立つのではない。生徒に形成

## 第2節 生徒理解の原理と方法

すべき目標を持ち、教師としての生徒への願いを持っている。この目標や願いを生徒に実現しようと日々の具体的実践を積み重ねている。こうした教育実践は生徒を変革するための働きかけであり、カウンセリングの論理を含みつつもそれを越えた独自の論理を持っている。

たとえば、ここに紹介するのはある高校教師の実践である（山田守成、1999）。入学当初から欠席や遅刻の多い学年で、2年生でのクラス替えの後にはその傾向がますますひどくなった。山田先生はその学年のひとクラスを担当した。全体的におとなしいが、意志表示の乏しい活気のないクラスであった。山田先生は毎日学級通信を発行したり、生徒との面接や家庭訪問などを繰り返し試みた。しかし、生徒たちは「ガンバレ」と励ますと、逆に縮こまってしまい、そっぽを向いてしまうのである。グズグズと遅刻・欠席を重ねているうちに退学していく生徒が4人も出た。山田先生が一生懸命に手を差し伸べても、その努力は手の隙間から砂のようにこぼれ落ち、まさに「言葉がすれ違う」といった感じであった。正直のところ、山田先生は生徒を不甲斐なく感じ、年中怒ってばかりで、そんな自分に教師として自信喪失を深め、自己嫌悪に陥っていった。先生の願いは空回りするばかりであったのだ。

自分の実践が生徒の悪い面にばかり目がいきがちだった点を反省した山田先生は、新年度から実践の視点と姿勢を変える。生徒の尻をたたいて、「正しいことだから」とか「かくあるべし」とかを押しつけるのではなく、先生自身が生徒一人ひとりを見つめ直すとともに、生徒にとっても自分自身の存在がかけがえのないものであることがわかり、仲間にも関心を持ってほしいという願いを中心に据えたのである。そして、その願いを、生徒の現実の

## 第6章 学級づくりと生徒理解

中から育てていこうと考えたのである。学級通信で生徒の誕生日に詩を贈るというアイデアが、その出発点となった。この取組みの中で、あらためて一人ひとりに目を注いでみると、なんとなくだらしのない群れにしか見えなかった生徒たち一人ひとりの輪郭が見えはじめ、それぞれがドラマを持っていることが見えてきた。ネタ探しのためにいろいろな詩集を読んでいると、「この詩は誰に合うかなあ」と生徒の顔が浮かんでくるようになった。朝のホームルームで詩を贈られた生徒は、照れくさそうに笑い、賑やかな生徒を中心に「おめでとう」と拍手が起こるようになった。

こうしたささやかではあるが継続的な実践から、やがてクラスに一体感が生まれ、バス遠足、学校祭、競歩大会、球技大会など、各種行事への生徒たちの自発的な取組みが盛り上がっていった。2年生のときにはあれほど無気力でまとまりがなく、山田先生をして「言葉がすれ違う」といって嘆かせたクラスの生徒たちが、「まとまりのないクラスはいやだ、高校生活の最後に輝きたい」というほどに一体となり、自主的に活動するようになったのである。こうして、先生の願いと生徒の思いとが通いあい、重なりあい、人間としての相互理解が生まれ、育っていったのである。

生徒に自らの主人公たるべき自主的な能力を形成したいという教師の願いは、生徒に自己変革を迫ることでもある。同時に、生徒に変革を迫ることは、教師も自己変革を迫られることでもある。自分の中にある固定観念、一方的な見方、怠惰、逃げ腰などを打ち破られることでもある。こうした教師の自覚的な取組みの中でこそ、生徒の現実の奥に隠された内面が見えてくるのである。教師が人間としての願いを持って生徒に面と向かうからこそ、生徒の心が開かれていくのである。教師も変わるから生徒も変わる。

### 第3節 問題行動の理解と指導

実践者としての教師の、実践しつつ切り開く生徒理解の方法を実践的理解と名づけたい。

## 第3節 問題行動の理解と指導

### 1 問題行動の理解

#### (1) 問題行動の分類

一般に、青少年の問題行動は、反社会的行動と非社会的行動の二つに大別される。反社会的問題行動の代表は非行である。非行には、窃盗・強盗・傷害・殺人などの刑法に触れるもの、シンナーや覚醒剤などの薬物乱用、飲酒・喫煙・家出、オートバイや自動車による暴走、性的非行など不良行為と呼ばれるものがある。

1980年代に戦後最大のピークを迎えた日本の少年非行も、近年ようやく下り坂の兆しが認められる。しかし、『青少年白書』（総務庁青少年対策本部、1990）によれば、少年刑法犯は成人を含めた刑法犯全体の52.7%であり、初めて過半数に達した。少年犯罪の占める率は次第に高くなりつつある。内容を見ると、ギャング・エイジを脱しきれない若者たちがスリルを楽しむ万引や暴走など、遊び型非行が目立つ。最近の非行の特色は、こうした精神的未熟と低年齢化、普通の家庭の普通の少年による非行、女子非行の急増である。このような反社会的問題行動は、さまざまな葛藤の行動化（アクティング・アウト）を特徴としている。

一方、青少年の非社会的問題行動の代表は小・中学生の不登校（登校拒否）である。第1章で述べたように、不登校（学校基本調査では、「学校ぎらい」を理由として年間30日以上欠席したもの）は

## 第6章 学級づくりと生徒理解

単調増加の一途をたどっている。しかも、その背後には、「学校が嫌いだ」「学校は楽しくない」といった登校拒否感情を抱く、不登校予備軍が待機している。今日の日本で、中学生の約3分の1が「学校ぎらい」であるとの説もある。ここに中学生全体に共通の、今日的テーマとしての不登校が浮かび上がってくる。

不登校を分類すると、「優等生の息切れ型」や「非行や怠けによるずる休み=怠学」などのほかに、両者の中間型、拒食を伴うものなど、多様化しているのがわかる。

ちなみに、大学生に自分の中学・高校時代を振り返ってレポートを書いてもらうと、自分自身がかつて、短期間ではあるが、不登校児であったというエピソードが意外に多い。つまり、青年期危機としての一過性の不登校もあり、短期間で比較的良好な経過をたどり、適応的な生活に戻る例もある。

最近では、葛藤がより潜行したかたちを取るこのアクティヴ・インともいふべき現象が注目されるようになってきた。非行における暴力など、派手な行動化とは対照的な、内にこもりがちで静的、ときには神経症的な青少年の問題行動が目立つ。カミソリでちょっと傷つける手首自傷などは、攻撃性が他者ではなく自らに向かっている例であろう。

従来、青少年の非行は反社会的問題行動のカテゴリーに、不登校などは非社会的問題行動のカテゴリーにと単純に分けることができた。しかし最近では、こうした明確な分類が適用できないケースも多い（山中康裕，1990）。不登校の中学生が高校中退者などと仲間になり、シンナー中毒や薬物嗜癖に陥ったり、暴走族のメンバーとなるなど、非行をあわせ持つ。さらに不登校児には、家庭内暴力を伴うものも少なくない。また、女子に多くみられる摂

### 第3節 問題行動の理解と指導

食障害の中には、スーパーの食品売り場で大量の食品を万引して自室に蓄えるという反社会的な行為や、親に対する暴力などをあわせ持っていたりするケースがある。

#### (2) 問題行動の心理

青年期は、子どもとしての自分から大人としての自分へ、自我の再体制化を必要とする時期である。青年は、子どもと大人のどちらにも所属しきれない周辺人であるといわれてきた。

ブロス (Blos, P.) は、青年期を第2次分離・個体化期ととらえた。なかでも、12歳から15歳くらいの時期は再接近期とされ、この時期に青年は、第2次性徴の発現によって物理的には両親との距離をとるが、心理的には一時退行してやや依存的になりやすく、独立と依存の両面感情が顕著であるという。ほぼ15歳を境として、いわゆる練習期に入り、同世代との交流を支えとして両親との心理的距離を適切にとりつつ、心理的離乳の悲哀感情を克服しようと試みる (皆川邦直, 1967)。

10代の問題行動の心理を理解するとき、このような人格発達の過程は無視できない。それを踏まえて、表面的には不適応とされる非行や不登校の肯定的意義にも配慮しながら問題行動の本質に迫ることが重要である。

非行には、親や教師など体制を作っている大人への反発、自己主張としての意味を持つものが多くある。中学での校内暴力などはその代表であろう。また、第2反抗期の極端な現れともみられる家庭内暴力は、思春期に入り、独立と依存の激しい葛藤が生まれるとき、心理的には適切に解決できず、幼稚な行動化に出た結果ともいえる。そういう場合、当人に一番愛情を注いだ養育者、多くは母親が被害者になりがちである。

## 第6章 学級づくりと生徒理解

一方、暴走族やその他の非行グループなど、青年が独自の反社会的集団を形成するのは、プロスがいうように、この時期には同世代との交流が不可欠であるためである。また、女子で増えている性非行は肉体的早熟や性への好奇心だけではなく、疎外感や空虚感を埋めてくれる生身の人間との温かい精神的接触を求めた結果である場合もある。万引とシンナー遊びに代表されるような遊び型非行では、非行自体が「気持ちが良い。楽しい。スリルがあっておもしろい」という心理に支えられており、罪悪感も乏しい(福島章, 1985) という。

次に、不登校の心理について考えてみる。かつて、ジョンソン(Jhonson, A. M., 1941) は、「身体的、精神的疾患を持たず、家庭は教育の意義を理解し、本人は怠学でもないのに、学校に行けない状態」を学校恐怖症と定義した。これが今日でいう、狭義の不登校の原点であり、日本では1960年前後からその報告がみられる。当時、不登校の原因を、いわゆる母子分離の不安など母子関係に帰することが多かった。その後、教育現場の取組みだけではなく、不登校に対する発達心理学的研究や、教育相談・心理臨床での治療的实践が進み、狭義の不登校はさまざまな要因がからんだ一種の神経症としても認識されるように変化してきた。

狭い意味での不登校は、一般に対人接触を避ける傾向が強く、自宅に引きこもっていることが多い。学校では、同年齢集団との交流と競争、勉強や進路決定などさまざまな課題、教師との関係などに日々さらされる。狭義の不登校は、学校という刺激的な空間にいては果たせないような精神的作業に専念するための冬眠状態、あるいは「さなぎ」の時期と解釈することもできる。思春期内閉(山中康裕, 1978)といわれるこの種のタイプの場合、いた

### 第3節 問題行動の理解と指導

さらに登校刺激（学校に行くよう勧めたり、むりやり学校まで連れていくこと）を与えても逆効果のことが多い。本人ではなく父母が担任教師と面接し、病院・相談所など専門機関でカウンセリングを受けるが、解決が困難のまま何年も経過したりする。

不登校児の本音を聞くと、学校が心から嫌いになったというのではなく、「気持ちとしては学校に行きたいのだが、実際どうしても行けない」といった葛藤に悩んでいることがわかる。朝になると全身がだるく起きられないとか、腹痛、発熱、嘔吐といった身体症状を伴っていることも多い。また学校のある日は、朝が最も憂鬱で午後から夜にかけて明るくなるという。気分の日内変動が認められる。日曜や夏休みなど学校のないときは、比較的元気でいられる。夜中までテレビやファミリー・コンピュータを楽しみ、ラジオの深夜放送などで過ごして昼間は寝ているといった、昼夜逆転の生活も珍しくない。

広い意味での不登校には、精神障害（精神分裂病、鬱病、境界例など）の発症によるもの、怠け心やさぼり、あるいは非行に走った結果の、いわゆる「怠学」なども含まれる。たとえば高校生などで、急激な成績低下や意欲の減退などが顕著で不登校になった場合、非行を犯している可能性もあると同時に、精神分裂病破瓜型の前駆症状である可能性も疑われる。

狭義の不登校と怠学としての不登校との大きな違いは、後者には、「学校に行きたいが、でも行けない」という葛藤があまりないこと、内閉するどころか街に出て、非行グループなど同年齢集団との交流を積極的に求めていく傾向があることである。怠学であることがはっきりすれば、学業への興味は失われていないか、暴走族や暴力団とのかかわりはあるのかなど、学校を離れた地域

## 第6章 学級づくりと生徒理解

社会での行動も明らかにして対応する必要があるだろう。

1987年の文部省調査によれば、依然として「登校拒否は怠学の一つ」と考えている教師が、小学校で全体の39%、中学校では54%となっている。毎年、不登校の人数が増加しているだけでなく、その様相や原因もさまざまに変化していることが、教育現場でもっと認識されるべきだろう。

### 2 問題行動の指導

#### (1) 問題行動をめぐる教師の実践

これまで述べてきたように不登校を引き起こす要因やタイプはさまざまであり、画一的な対処方法があるわけではない。ともすれば学校も家族側も登校刺激を与えて、生徒を極力登校させようとすることが多い。しかし、それは失敗に終わることが少なくない。その点に関して、中学校の教師である小宮山先生が、自ら受け持った不登校の事例についてまとめた経験からは学ぶべき点が多い。

小宮山先生は、中学1年生の1学期からポツポツ休み始め、3学期からまったく登校しなくなったI君を2年生で受け持った。小宮山先生が4月から週1度夕方の訪問を始めたところ、I君は少しずつ心を開き始めた。5月の中旬からは朝の始業時間前の訪問に切り替えたのだが、I君は家を出るには出るものの、道の途中で動けなくなってしまう。小宮山先生は必死になってI君を励まして学校へ行かせようと務めたが無理だった。迎えに行き始めて1週間後、パジャマ姿で申し訳なさそうに玄関に出てきたI君を見て、小宮山先生はガックリと落ち込んでしまう。そのような状態の中で、小宮山先生は自分自身の思いとI君の気持ちを振り

### 第3節 問題行動の理解と指導

返り、「自己の不安な心理状態を学校を休むことでどうにか落ちつかせようとしていたI君を家から無理やり突き出し、学校へ追いやろうとしていたのではないか」ということに気づくのである。それ以来、小宮山先生は肩の張らない家庭訪問を気長にしようと思うようになった。週1回の家庭訪問を続け、部屋でいっしょに遊んだり、ゲームをしたり、話をしたりした。学校のことはI君の方から言い出さないかぎり、触れないようにしていた。12月近くになってI君は「最近、学校へ行ってみようかなって思うこともある。でもね、勉強が……。休んでるんでちょっと心配なんだけど」と言い出した。そして、それ以後、家庭訪問のたびに勉強をいっしょにするようになった。そのころ、小宮山先生は学級の生徒たちに、I君が登校しそうだという話をして、受け入れ体制について生徒たちに考えさせている。生徒たちは、ごく普通に接することや以前親しかった仲間は以前と同じように接することなど、どういう学級の雰囲気望ましいかを考えて意見をまとめてくれた。冬休みに入っても家庭訪問を続け、いっしょに勉強をする中で、I君は「先生、3学期に登校しようと思う」と言い出した。そして3学期の始業式には、I君はたった一人で登校したのである。

また、小宮山先生は、同じく中学1年生の半ばから登校しなくなったF君を2年生で担任した。気長に家庭訪問を続ける一方、ただ一人F君と親しく話ができた生徒に頼み、クラスの仲間二、三人といっしょにF君の家に遊びに行ってもらったり、家の近くの公園で遊んだりしてもらったりするなどして、クラスの仲間との関係づくりにも配慮した。

こうした教育実践から小宮山先生は、「学級の担任として、学

## 第6章 学級づくりと生徒理解

校へ来るかどうかは別問題として、その生徒と人間的なかわりあいを深め、その生徒の自己決定力を信じ、その生徒を常に肯定的に受け止めてやりながら、学級の一員であることを感じ取らせてやれるような家庭訪問ができているか」という視点を教師は大切にすべきであると総括している（小宮山健治，1991）。

### (2) 教育実践とスクールカウンセリング

生徒指導担当者に限らず、すべての教師に必要なものは、カウンセリング・マインドであるといわれる。国分康孝（1990）によれば、カウンセリング・マインドとは、基本的に「人間関係を大事にする姿勢」である。そのために、相手が防衛機制を緩めて心を開けるよう真の触れあいを試みることに、またこちらが自分の役割をよく認識すること、この二つが大切であるとされる。

しかし実際には、「生徒に体罰を行使してけがを負わせた中学の教師が、その後はカウンセリング・マインドで生徒指導にあたった」などという具合に、生徒指導におけるオールマイティの切札、あるいは免罪符のように使われることがある。

カウンセリングの「こころ」は、教師といえども特別の学習やトレーニングなしに体得されるものではない。また、個人の人生哲学や勘、宗教、あるいは人格者の常識にもとづくものでもない。集中的・徹底的アプローチは専門家に委ねるとしても、教師のカウンセリング・マインドが言葉だけではなく実体あるものとなる時、初めてその効果が期待できる。

1995年度からは「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」が実施されてきた。スクールカウンセラー（SCと略）の多くは、カウンセラーの専門性を認定された臨床心理士であるが、それ以外に教育経験者も含まれている。公立学校（小中学校・高校）

### 第3節 問題行動の理解と指導

を対象に、2年間は同じSCが、各校につき週2回4時間ずつ向う、といった形態で配置されてきた。その実践の中心は、問題を抱え悩む生徒・保護者への面接相談である。

また担任や養護教諭ら教師と連携し、新たな専門性の視点を盛り込んで、不登校やいじめなど、さまざまな問題にかかわる。さらに保護者への支援、外部専門機関との連携も行っている。

1999年の「スクールカウンセラー事業の評価と課題（全国調査）」によると、SCの学校への常駐を望む声は意外に少ないが、役割への期待は全体に高い。とくに個人面接、教師らへのコンサルテーションや研修などに関して、配置校でのSCに対する期待が大きいことがわかった（伊藤美奈子、2000）。

現状では、身体の訴えを通して心の悩みも受容していく窓口として、養護教諭と保健室とが機能している。殴る、けるのいじめにあったときなど、生徒は避難場所として保健室に逃げ込む。また、不登校の生徒がようやく登校を開始する際に、クラス・ルームには抵抗があるとすると、まず「保健室登校」を促し、養護教諭がかかわっていくことにより、案外と楽に復帰できることもある。

学校における教育相談は、ある範囲までは担任教師の仕事であろう。クラス担任ならば、毎日のホーム・ルームで顔をあわせ、受持ちの生徒に対してさりげなく日常的なアプローチができるはずである。ただ、指導し評価する立場と先に述べたカウンセリング・マインドとは必ずしも両立しない。生徒からみれば、成績や人格の評価をして指導要録に記載し、さらに内申書など進学資料を作成する担任教師に本音を打ち明けられるだろうか。

また、教育現場での個人面接では、直接、心を問題にするより、

## 第6章 学級づくりと生徒理解

むしろ進路、学業を中心としている。友人関係、親子関係、趣味、身体の健康、恋愛などの相談も求められているはずだが、時間など許容能力から考えて、担任の教師がこれらすべてに応じ切れるものではない。

欧米では、大学院にスクール・サイコロジストの養成プログラムがあり、資格認定される学校心理学の専門家が多数いて、学区などに所属する。一人でいくつかの学校を担当し、問題を持つ生徒や父母の援助を独立的に行っている。その仕事内容は、心理教育相談、カウンセリング、教師・父母へのコンサルテーション、教師の研修、学校のプログラムや制度の開発および評価など、多彩である（石隈利紀，1991）。

### (3) 専門機関との連携

学校は、日常的に相談でき信頼のおける心理臨床や精神科医療の専門機関、たとえば病院や診療所、保健所、教育・児童相談所、精神衛生センターなどと恒常的なパイプを作っておくべきであろう（表6-2参照）。また、地域社会の医療、福祉、司法などの専門機関からも、問題行動を示した生徒に関して、学校に問い合わせがあったり協力を求められることがある。しかし、生徒のプライバシーを守り、学ぶ権利を保障するためには、時には教師側も非協力的とみなされる行動をとることを覚悟しなければならない。ジレンマに陥ったとき、中心に据えるべきは発達過程にある本人の心理や人権で、あくまでも生徒の人格発達を中心に問題解決にあたるべきであろう。

相談所などの心理臨床の場や病院の精神科では、相談外来を訪れた対象に、まず医師・心理臨床家たちが初回面接（インターク・初診）を行い、訴えを受容する。この場合、相談に訪れるの

### 第3節 問題行動の理解と指導

は当人とは限らず、家族でもよい。この初回面接が、治療過程のプロローグとして最も大切といわれる。その場で、治療契約が結ばれる場合もあれば、治療者との相性の悪さを察知した相談者が二度と病院に行かなくなることもある。時には、父母・教師などが、当人の意志確認もせず半強制的に病院に連れていくことがある。これは最も不信感を抱かせやすく、治療の上で大きな障害となり、関係修復がむずかしいこともあり、極力避けたいものである。

治療的面接への導入が進むと、患者の現在の不適応や問題行動が受容され、一過性の反応なのか、神経症の一種によるものなのか、鬱病や青年期に発症しやすい精神分裂病などの精神疾患の一症状であるのかといった診断が、その精神（心理）療法過程で次第に明らかにされる。具体的な治療の技法としては、言語を媒体とした個人精神療法が主体であろう。症例によっては箱庭療法、絵画表現など非言語的な媒体を用いることによって内的作業が助けられ、心の扉が開かれることが期待できる。

菅佐和子（1988）によると、中学・高校生の思春期女子の患者では、とくに心の内面をうまく話すことができないことが多い。このために、紙粘土細工や手芸などのセラピストとの共同作業を通して、まず触れあうことが治療に役立つという。また、かわいらしいプレゼントや手紙のやりとりも重要な意味を持つ。

専門機関では、種々の心理検査を実施することがある。知能検査、投影法や質問紙法による人格検査（ロールシャッハ・テスト、YG性格検査など）は、面接過程などでは不明確な側面を補い、診断・治療・処遇の援助手段となる。しかし、なかには自我侵襲的な要素もあり、心理検査が諸刃の剣となる可能性に十分注意すべ

## 第6章 学級づくりと生徒理解

表6-1 学校が利用できる外部諸機関、およ

系統	関係機関と主たる業務		
	名称	地域ケア	施設ケア
教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>●教育研究所(センター)内の教育相談部門</li> <li>●教育相談所(室) (自治-2~5, 教育行政-30)</li> <li>●<b>教育委員会</b> (自治-180, 教育行政-1)</li> </ul>	通所相談・訪問相談 学校教育相談 就学相談・就学指導 (各障害別学級(校))	盲学校(寄宿舎) 聾学校(寄宿舎) 病虚弱児養護学級(校)
福祉	<ul style="list-style-type: none"> <li>●<b>児童相談所</b> (児福-15~18, 26)</li> <li>●<b>福祉事務所</b>・家庭児童相談室 (児福-18, 生保-19)</li> <li>●心身障害者福祉センター (身障福, 心障基-10)</li> </ul>	通所相談・訪問相談 宿泊治療 施設入所等の指導・措置 里親・ファミリーグループなど  通所指導・訪問指導  通所指導・訓練 (母子寮)	一時保護所 児童養護施設 虚弱児施設 各障害別施設 情緒障害児短期治療施設  児童自立支援施設
保健・医療	<ul style="list-style-type: none"> <li>●<b>保健所</b> (保, 教育行政-57, 児福-18)</li> <li>●精神保健センター (精保-7)</li> <li>●病院</li> <li>●<b>精神病院</b> (精保-4)</li> </ul>	健康相談・精神衛生相談 精神保健相談 通院治療	院内学級 入院治療
司法・矯正	<ul style="list-style-type: none"> <li>●<b>警視庁防犯部少年一課</b> (警)</li> <li>●少年補導センター (少年センター)</li> <li>●<b>家庭裁判所</b> (裁-31)</li> <li>●<b>保護観察所</b> (予防更生-18)</li> <li>●<b>少年鑑別所</b> (少-17, 少院-16~17)</li> </ul>	補導 通所指導・出張相談 通所指導・措置 保護観察	少年院  少年鑑別所
労働	<ul style="list-style-type: none"> <li>●<b>職業安定所</b> (職安-1)</li> <li>●職業適性相談所 (職安-23)</li> </ul>	職業指導 訓練校・高等職業技術専門学校	
全般	<ul style="list-style-type: none"> <li>●総務局 (自治体により名称は異なる)</li> <li>●各県の臨床心理士会</li> </ul>	(青少年関係諸施設)	

略語の法令名(表中に掲載した順による)

- |                                    |                         |
|------------------------------------|-------------------------|
| 1. 自治: 地方自治法(昭22)                  | 8. 精保: 精神保健法(昭25)       |
| 2. 教育行政: 地方教育行政の組織および運営に関する法律(昭31) | 9. 警: 警察法(昭29)          |
| 3. 児福: 児童福祉法(昭22)                  | 10. 裁: 裁判所法(昭22)        |
| 4. 生保: 生活保護法(昭25)                  | 11. 予防更生: 犯罪者予防更生法(昭24) |
| 5. 身障福: 身体障害者福祉法(昭24)              | 12. 少: 少年法(昭23)         |
| 6. 心障基: 心身障害者対策基本法(昭45)            | 13. 少院: 少年院法(昭23)       |
| 7. 保: 保健所法(昭32)                    | 14. 職安: 職業安定法(昭22)      |

### 第3節 問題行動の理解と指導

び地域の関係者（平田慶子，1988より引用・一部修正）

か　　か　　わ　　る　　人		
専門的な職員	行政機関等が委嘱する人	民間の有志(ボランティア)
臨床心理ないし関連領域専攻者 教育相談経験のある教職経験者 教育相談の研修を受けた教師 生徒指導主任・生徒指導主事・ 進路指導主事		
医 師 児童福祉司 心理判定員 児童指導員・保母 児童自立支援専門官・児童生活 支援員  社会福祉主事  身体障害者福祉司・精神薄弱者 福祉司	児童委員（民生委員） 母子相談員  家庭相談員  身体障害者相談員 精神薄弱者相談員	
医 師  保健婦・看護師 心理職・福祉指導員 看護婦	母子保健推進委員	
警察官・婦人補導員 心理職 調査官 保護観察官 少年鑑別教官・少年鑑別技官	少年補導員，少年補導委員 青少年指導員，青少年相談員  保護司	人権擁護委員 更生保護婦人会員 B.B.S.(Big Brothers and Sisters Movement)会員
心理職 教 官	職業相談員，職業指導員 婦人少年室協助力員，婦人少年 室特別協助力員	
各種専門職	児童厚生員	青少年育成国民運動推進員 青少年育成国民運動推進指 導員 V.Y.S.(Voluntary Youth Social Worker)会員

この表は、下記の資料を参考にして作成したものである。

1. 総務庁青少年対策本部「青少年白書（昭和61年版）」大蔵省印刷局 1986
2. 東京都生活文化局婦人青少年部企画課「東京都の青少年'86——施策のあらまし」東京都生活文化局 1987
3. 東京都福祉局総務部調査課広報「社会福祉の手引 1986」東京都情報連絡室情報公開部 1986
4. 星野英一・松尾浩也・塩野宏編集代表「小六法 平成5年版」有斐閣 1993

## 第6章 学級づくりと生徒理解

きである。

医療では、必要に応じて生化学的検査や投薬が行われたり、入院治療を勧められる。思春期やせ症などでは、ホルモン分泌や栄養状態のチェックといった、心理療法以前の身体管理も大切である。

最後に取り上げたいのは、問題行動をめぐる大人たちの有機的な連携の必要性である。いったん学外の専門家に治療を任せると、教師側はその後のフォローがおろそかになりがちである。また、高校中退者の一部が暴走族や覚醒剤中毒などに走っていても、教育機関・児童福祉機関は制度上、介入する立場になく、警察に補導されないかぎり放置されてしまうことになる。援助の手が届かない彼らは、帰属集団を求めて地域の暴力団などに組み込まれていく。問題行動にかかわる専門機関・教師・家族の三者が、必要に応じてケース・カンファレンスの機会を持てるようなネットワークづくりが今、急務ではなかろうか。

### 引用文献

#### 第1節

渡部 淳 1995 「教え中心の授業から学び中心の授業へ」竹内常一ほか編『学びの復権——授業改革』労働旬報社

尾木直樹 2000 『子どもの危機をどう見るか』岩波新書

富永信哉 1998 「生徒とつくったクラスの日誌」『教育』625号、pp. 45-54

吉田和子 1995 「教師の仕事とは何か」岡村遼司ほか編『教育と学校を考える』勁草書房

#### 第2節

平木典子 1989 『カウンセリングの話』朝日新聞社

山田守成 1999 「『すれ違うことば』から『通うことばへ』」『教

育』647号, pp. 95-98

### 第3節

- 総務庁青少年対策本部編 1990 『青少年白書』大蔵省印刷局
- 山中康裕 1990 「児童心理臨床学総論」 鑓幹八郎ほか編『発達障害の心理臨床』(臨床心理学大系12), 金子書房, pp. 1-37
- 皆川邦直 1967 「青春期・青年期の精神分析的発達論——ピーター・ブロスをめぐる」『青年の精神病理2』誠信書房, p. 79
- 福島 章 1985 『非行心理学入門』(中公新書778), 中央公論社
- Jhonson, A. M. 1941 "School phobia", *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, p. 702.
- 山中康裕 1978 「思春期内閉——Juvenile Seclusion」中井久夫・山中康裕編『思春期の精神病理と治療』岩崎学術出版
- 小宮山健治 1991 「生徒との信頼関係を深める家庭訪問」『季刊こみゆんと』第1号, あゆみ出版, pp. 64-71
- 国分康孝 1990 「カウンセリング・マインド」国分康孝編『カウンセリング辞典』誠信書房, p. 79
- 伊藤美奈子 2000 「学校側から見た学校臨床心理士(スクールカウンセラー)活動の評価——全国アンケート調査の結果報告」『臨床心理士報』第11巻第2号(20), 日本臨床心理士資格認定協会, p. 21-42
- 石隈利紀 1991 「日本におけるスクール・サイコロジスト——実現の可能性」『日本教育心理学会第33回総会発表論文集』pp. S 7-8
- 菅佐和子 1988 『思春期女性の心理療法』創元社
- 平田慶子 1988 「学校が利用できる外部諸機関, および地域の関係者」小泉英二・高橋哲夫編『学校教育相談の理論・実践事例集』No. 29, 第一法規

### 参考文献

- 稲越孝雄・岩垣攝・根本橘夫編著 1991 『学級集団の理論と実践』福村出版
- 笠原 嘉 1988 『退却神経症』講談社
- 河合 洋 1986 『学校に背を向ける子ども』(NHK ブックス

## 第6章 学級づくりと生徒理解

507), 日本放送出版協会

田畑 治 1991 「カウンセリング・マインドとは何か」『児童心理』6月臨時増刊号, 金子書房

横湯園子 1985 『登校拒否——新たなる旅立ち』新日本出版社

# 第7章

## 教師として生きる



## 第1節 教師のいる風景

### 1 忘れられない場面

わが国において、1872（明治5）年に学制が施行されて以来、はたして何人の教師が、教壇に立ったであろうか。第2次世界大戦後、1947（昭和22）年の新学制（6・3・3制）による小・中学校の出発、翌年の新制高校の発足からでも、数えきれない教師が教壇に立っている。「教えるとは希望を語ること、学ぶとは誠実を胸に刻むこと」と、フランスの詩人アラゴンは謳っている。世界の各地で、それぞれの時代に、子どもたちに未来への希望を語りかけた教師たちがいた。

1954（昭和29）年に封切られ、多数の観客を集めた映画『二十四の瞳』の中に、新任の大石先生が、夜、自宅の机に向かって、子どもたちの習字に、1枚1枚朱の筆を入れている場面がある。そこで、彼女は、教師になって初めて出席を取ったときの、1年生の子どもたち一人ひとりの返事や表情を思い出している。大石先生が、教壇に立ったのは、昭和初期、恐慌が世界中に吹き荒れた時代であった。不況の嵐は、離島の小豆島にも波及し、村の学校を卒業して、就職していく教え子たちの進路にも暗雲を投げかけていた。大石先生は、貧困のために、自分の希望を果たせない子どもの気持ちに寄り添う教師であったけれども、将来の選択に際して、彼女には、子どもとともに泣く以外、方法がなかった。やがて日本は太平洋戦争へと歩み、教育の場にも戦時色が強まる中で、彼女は退職していった。戦争に批判的な感情を持つ大石先

## 第1節 教師のいる風景

生であったが、彼女にできることといえば、次々に教え子が戦場へ出かけていく船着場で、軍艦マーチに合わせて日の丸の小旗を必死に振ることだけであった。夫の病死、日本の敗戦と続いた数年の後、自分の子どもを抱えて生きる彼女は、教師になっていた教え子の世話もあって、再び、新任で勤めた岬の学校で教壇に立つことになった。そこで、大石先生が、最初にしたことは、戦死した教え子たちの墓参りであった。そして、初めて出席を取ったときの、子どもたち一人ひとりの返事の声と出征の折の元気な姿を思い出すのである。

代用教員を一時期やってから進学した経験を持つ一人の新聞記者は、上京するとき、「桜が満開の堤防を教え子が銀輪を連ねて停車場まで見送ってくれた」光景が、20年経っても忘れられない、という。「そのとき、イガグリ頭やオカッパが手を振って叫んだ『さようなら』『元気でネ』という声が耳から離れない」と書いている（佐山喜作、1975）。

現職の一人の教師は、「忘れられない場面」として、O君のことを語ってくれた。O君は、なかなか教師の手を焼かせる子であった。あるとき、理科室へどうしても入らず、1時間を、友だちと離れて自分一人で過ごしてしまった。再び、授業へ復帰したくなった彼は、さまざまなことを試みた。教室の机をひっくり返したり、教室へ砂をばらまいたりした。それではうまくいかなかった。しかし、彼は、スズメの子を見つけて、ついに、仲間の輪の中へ帰るきっかけをつかんでいった。十数年後、担任の先生は、そんな彼から、消防士になり、結婚したことを告げる葉書を受け取っている。そこには、彼と若い奥さんの写真があった。

それぞれの地に生きる無数の教師たちは、それぞれに、今でも

## 第7章 教師として生きる

ありありと浮かんでくる「忘れられない場面」を心の奥底にそっとしまいこんでいる。胸一杯に広がってくる感動を抑えきれなかった、喜びの場面の記憶を持っている。もちろん、子どもたちの荒れた心に出会って、自分の力の限界を痛いほど感じた、悲しい場面の記憶もある。そんな「忘れられない場面」にも励まされて、眠い目をこすりながら、模造紙に絵を描いて、明日の授業で使う教材を作成し、子どもたちの作文に、感想を一言ずつ書いていく。

### 2 昭和初期の東北に生きた荒木ひで

映画『二十四の瞳』に描かれた時代、東北の農村の学校に、師範学校を卒業したばかりの一人の女教師荒木ひでが赴任してきた(村山ひで、1974：日本作文の会、1967)。昭和初期の世界大恐慌のさなか、東北の農村では、繭の価格が暴落し、凶作が追い打ちをかけ、「食うことにおびやかされ、娘を売って生活を立てた、山形県の女性史にかなしい歴史を残した」と後に記される時代であった。彼女の勤務していた小田島村にも小作争議が起こり、学校では欠食児童のための給食が開始された。彼女自身も、弁当を持ってこれなくなった子どもたちのために、小使さんが炊いたごはんを弁当箱につめ、「大根漬の漬物と、小さく切った塩ますのおかずを入れた」のである。村の生活の重みを背負って登校してくる子どもたちを前にして、彼女は師範学校で習ったことを総動員して、一所懸命「算数を教え、国語を教え」「精一杯汚れた手を洗ってやり、しらみの頭を洗ってやり、爪を切ってやったり、弁当を分けて食べ、学用品を心配してやっても、それだけではどうしても明るい心にはなれなかった」。「“美しい”詩や文学を愛した」一人の若い教師は、社会の動きにとまどい、教育のあり方

## 第1節 教師のいる風景

に悩むのである。そして、その頃、彼女は、『山形詩人』という雑誌へ自分の作品を投稿していたのであるが、作品への批評をしてくれた村山俊太郎に、社会と教育への疑問と不安をぶつけたのである。

27歳の青年教師村山は、彼女からの手紙に、次のように答えている。

(前略)「子どもこそほんとうのものを放射しているのだ。ただ放射するものを感じてくれる者と無感覚なものがあるばかり、子どもからほんとうのものをきけないのは教師の罪だ。もっと広くいえば教育の罪だと、私ははっきり断定する。私はあなたの言葉から想像してみる。

電灯もない家にいる子どもはいないかしら。

親のない子どもはいないかしら。

机のない子どもは大部分だろう。

夜、子守りにつかれた眼をこすりながら本をひらいていて叱られている子どもはいないかしら。

日ぐれ一升の米を買いに木枯しにふかれている子どもはいないかしら。

一銭の画用紙代をもらえなくている子どもはいないかしら。

ひるめしをもって来ないで庭のすみ、体操場のすみでふるえている子どもはないかしら。

(中略)今こんな追想を追うにつれて、果してあなたの持つ子どもの中に、こうした真実を語ってくれる子どもたちがやっぱりいるにちがいないことを思う。そしてそれに気づいて足をとどめているあなたをもはっきり感ずる。」(後略)

彼女は、この手紙に、「人間として、若い娘として教師として

## 第7章 教師として生きる

夜も眠れないほどの衝撃」を与えられ、「この手紙を読みかえし、読みかえし現実の村の生活とてらしながら、真実を求めて歩みだした」と述懐している。

戦前、子どもが語る真実に学びながら、1歩1歩前に歩き始めた教師たちがいた。

### 3 『山びこ学校』の無着成恭と土田茂範、そして日暮里中の先生たち

子どもたちとともに歩もうとしたのは、戦前の教師たちばかりではなかった。戦後のまだ焼け跡の消えない校庭で、心ある教師たちは、都市においても、農山漁村においても、子どもの生活と社会の貧困に目を向けた。重なる時代をともに生き、次代を担う子どもたちに必要なものは何か、と心をくだき、日々の教育実践を積み重ねたのである。

1951（昭和26）年に、無着成恭は、山形県山元村中学校二年生の生徒43人全員の作文集『山びこ学校』を出版した。この中で、一人の生徒、江口江一は、「母の死とその後」という題で、次のような文（抜粋）を書いている。

「もう一つ不思議に思うことは、自分がそんなに死にものぐるいで働いて、その上村から扶助料さえもらって、それでも貧乏をくいとめることができなかつた母が、私が卒業して働きだせば生活はらくになると考えていたのだろうかということです。そのことになると僕は全くわからなくなって、心配で心配で夜もねむれないことがあるのです。それは『あんなに死にものぐるいで働いたお母さんでも借金をくいとめることができなかつたものを、僕が同じように、いや、その倍も働けば生活はらくになるか。』という考えです。」

## 第1節 教師のいる風景

「明日はお母さんの三十五日です。お母さんのように貧乏のために苦しんでいかなければならないのはなぜか、お母さんのように働いてもなぜニがたまらなかったのか、しんげんに勉強することを約束したいと思っています。」

現実の日本という社会的場面で生きる実際の人々の生活を描いた作文集は、大きな反響をまきおこしていった。この教育実践の記録は、子どもの知的な発達と地域社会をつくりかえていくことの二つを結びつけていこうという方向性を持ったものであった。村山俊太郎などから引き継いだ戦前の教育的遺産の発展を、新しい戦後という明るさの中で、展開したといえるかもしれない。

しかし、村で生きること、そして、村をつくりかえることを教えた無着先生は、やがて東京へ出ていった。戦後、明るい展望を持ったかにみえた日本の農業の危機はその後も進行し続け、高度経済成長期を通じて、農山漁村の人口は急減し、第1次産業の就業者は、40%台から10%を割る水準に低下していった。そのような時代の背景の中で、江口江一は村に残って森林組合書記となり、村の発展のために力を尽くしたが、過労によるくも膜下出血のため、1967（昭和42）年にこの世を去っていった。かつて、無着成恭の親友であった土田茂範はずっと山形に残り、1960年代には、地域の生活の展望を描き出せない苦悩を抱きながら、『ふるさとを守る教育』（1970年・昭和45年）へ向けての格闘を続けた。彼は、生活綴方のふるさと山形で、子どもたちの「生活の貧しさ」「精神内容の貧困と衰退」をまのあたりにして、「ふたたび親たちとともに働かせなければ」と書いている（山形民研、1969）。

子どもたちの将来の展望が描ききれない悩みに取り組んだのは、

## 第7章 教師として生きる

農山漁村の教師たちだけではなかった。都市においても、1970年代以降をみても、「落ちこぼれ」「非行」「いじめ」「不登校」などの問題が、次々に表面化していった。子どもたちは自分の役割と出番を失い、自分や友だちの値打ち、そして人と人の連帯を見失おうとさえしていた。

1970年代、東京の日暮里中の教師たちは、自然と労働に無縁で育った中学生たちに、労働と自然の大切さを味わわせようとして、農村での農業実習をはじめた。日暮里中の川上文男が、出身地の長野県安曇野の同窓会で、同級生たちに農業実習を訴え、酪農組合の農家の跡取りたちが引き受けることになった。短い実習であったが、農業について何も知らない中学生たちに新鮮な何かを与えた。受入れ農家の中心であった犬飼さんは、「農家のなかでの教育が、子どもの成長に役立ったことが何より嬉しいのです」。「いよいよ帰る日がくると」「皆泣くわ泣くわ、手ぬぐいでしぼるほど泣くのです。愛情というか、3泊4日いっしょに労働したというきもちがつたわって忘れられないものをつくりだすのでしょう」と語ったという。また、彼は、中学生と別れるとき、「つまずきそうになったとき、いつでもいいから俺の所へ来い。俺も安曇野も待っているからなあ」と言ったそうである。1986年6月、全国農協中央会主催の「全中文化フォーラム“土と子”について考える」では、日暮里中の井上泰信が、壇上から、「日本中の学校に農業実習が広まってほしい」と、10年の経験を切々と話したという。中内敏夫ら（1987）は、「父母と教師ばかりではなく、遠いはるかな安曇野の農民たちまでが総がかりで自分たちの成長を見守り、力を合わせてくれているという実感が、東京下町の子どもたちに、『共に生きる』感覚を与えた」と記し

ている。

そして、21世紀の幕が開けた現在もなお、歴史上最も物質的に「恵まれた」日本において、私たちは、中学生や高校生たちに、未来の希望を語り伝えきれないもどかしさを抱えつつ、今日を生きている。

## 第2節 教師としての成長

### 1 教師としての出発

小さい頃から、教師に憧れ、教員採用試験に必死で取り組み、念願の教師になっていく学生がいる。そんな学生の多くは、彼らの学生時代に、教師に心を開いた体験や出会いを持っている。子どもが好きで、好きなことをして尊敬され、一生過ごせるという理由で、教師としての職業を選ぶ学生もいる。

しかし、一方で、教師に「でも」とか、教師に「しか」とかいうかたちで、教師になっていく学生も少なくない。教師にはなりたくないと思っていたのに、受験に失敗して、心ならずも教師への道を歩む学生がいる。長男であるため田舎に残らなければならないという理由から、教師になっていく場合もある。

教師へのお出発がいずれの理由からであったとしても、新任の教師たちがとびこんでいく教育の現場には、それぞれの人生を歩む子どもたちがいる。子どもたちとの教育実践は、それ自体の中に、教師としての成長を準備する内容がある。成長と発達の過程にある子どもたちとの出会いは、「でも」「しか」教師を、「無我夢中で」教育実践に打ち込む教師へ変身させるほどの力を持っている。

## 第7章 教師として生きる

にもかかわらず、教師としての日常は大変忙しく、年月の経過とともに、自分の持っているものを吐き出すだけ吐き出した後は、自分自身の消耗から身を守り現状を維持するだけで精一杯になる現実もひそんでいる。

午前4時に起床して、授業の準備・書類の作成と朝食の支度と洗濯と子どもの世話をした後、7時30分に登校する。授業と教科外の活動をして、行事の打合せや校内の研究会に出たり、テストの採点や授業準備を終えた後、7時過ぎに学校を出て、買物をして、夜8時頃帰宅する。夕食の準備をしてから食事をし、10時半頃就寝する。これは、一人の女教師の日常である。年度末や研究授業の前夜などの忙しいときに限って、子どもがなかなか寝つかず、イライラした体験。仕事が一段落して、同僚の教師たちから「一緒にコーヒーを飲んでいかない」と誘われても、断わって、家路を急いだ体験。結婚し、子育てをしながら教壇に立つ教師たちは、同じような体験を、何度も重ねている。多忙な日々を過ごすのは、女教師たちばかりではない。中学校や高校で、子どもたちの進路に頭を悩ませる教師たちがいる。夜遅くまで、「生徒指導」の責任を果たそうとする教師たちがいる。

さまざまなかたちで教師として出発していった教師たち、そして、多忙な日々を教師として生き続けた教師たちは、どのような場で、彼らの成長を創り出していったのであろうか。

### 2 教師として成長し続ける場

#### (1) 真実を語る子どもたちとともに生きる

荒木ひでや『二十四の瞳』の大石先生は、子どもたちとともに生きる中で、彼女ら自身も成長してきた。彼女らが生きた昭和初

## 第2節 教師としての成長

期から半世紀以上が、『山びこ学校』の時代からでも40年以上が経過した。「昼食が食べられない」「学校の費用が払えない」「勉強をする時間がない」といった、目に見えるかたちでの貧困は、姿を消してしまったようにみえる。ただ、現在でも、サラ金の借金で夜逃げした両親を持つ子がいるし、家出して、カップラーメンや自動販売機の飲物で暮らす生活を続け、体がボロボロになっていた中学生もいる。しかし、かつての時代と比べるならば、相対的には、子どもたちや親たちの生活が物質的に豊かになったことは、いうまでもない。そんな明るい背景の中で、「子どもたちは本当のものを放射している」。もちろん、村山俊太郎の時代とは異なり、必ずしも子どもたちは直接的に目に見えるかたちで真実を語るわけではない。「授業についていけないこと」「意欲を喪失すること」「非行に走ること」「学校に行かないこと」、これらは、今日の「子どもが語る真実」なのである。不登校の子どもたちは、中学生で10万人を超え、高校中退者は、1990（平成2）年度に、広島県の高校生の数にほぼ相当する11万人を超えたと報告されている。子どもの発達の変質のなかに、「子どもが語る真実（子どものほんとうの願い）」を見抜く必要はないであろうか。村山は、「子どもからほんとうのものをきけないのは教師の罪だ」と断定したのである。

この時間にも、人知れず、真実を語る子どもたちに目を向けて、彼らとともに歩んでいる先生が、全国各地にたくさんいる。

### (2) テーマを持って生きる

① 非行へ立ち向かう 東京の中学校教師・能重真策（1987）は、非行の克服を願って、一人のツッパリの少年と格闘した実践記録『ブリキの勲章』の著者として知られる。ある年、

## 第7章 教師として生きる

彼は、生活指導主任として、テレビドラマ『金八先生』の夢にすがり、「暴力と非行の嵐をくぐりぬけようと念じて」中学3年の学級担任を選んだ。夢は踏みつぶされそうになりながらも、仲間の教師たちと父母たちの支えの中で持ちこたえられ、学校再生への一步を踏み出した。「卒業式の後の卒業を祝う会」の席で、卒業生の父母が教師たちに贈った詩には、「あの荒れくるっていた子どもたちが後輩にお手本を示し、親の胸を熱い涙でいっぱいに見たしてくれた、先生の指導の中で、子どもたちは心の宝物をみつけた、遅咲きの桜はまだ咲かない、先生からうけた、教えやご恩に、いつかきっと、かたいつほみを割って咲きほこり、美しい春を、見せてくれる」という一節があった。手元に、1986年度の彼の学級の学級通信『たんぼぼ』がある。最初に、彼は、学級の目標として、「どの子ども自由にものが言え、みんなが対等・平等の人間関係で結ばれる楽しい学級をめざす」などをあげ、このテーマのもとに、学級生活の確立、修学旅行・運動会・合唱コンクールへの取組み、受験の壁への挑戦などを取り上げている。最終号102号は、「巣立ち行く君たちに贈る言葉」となっている。能重先生は、「一度しかない人生のもっとも充実した時期に教師として生きるのだから、『気分転換』をしなければ『ストレス』がたまってしまうような教師としての生き方はしたくない、教師であること、子どもと共にあることを楽しむ、そんな生き方をしたい」と語っている。

② 科学する喜びを伝える 愛媛の中学校で理科の教師をした高橋脩(1987)は、大学を卒業するときに、恩師から、「教師をするなら何かテーマを持って生きなさい」と言われたという。彼は教壇に立つと、早速「生物研究部」を作り、子どもたちと一

## 第2節 教師としての成長

緒に研究を開始した。その一つに、サザエの研究（『サザエの研究物語』）がある。当初、彼が部員を募ったところ、女子生徒ばかりで、潜りの上手な子がいなかったため、潜りの得意な男子生徒に頼んで入ってもらったりした。夏休みには、彼の故郷の島で19日間、テントを張って合宿したりした。彼らの研究から、世界中のどの文献にも載っていないことが発見されたりもした。毎日サザエの位置を確認して、あまり移動しないものと思っていたが、サザエを追跡した結果、潮流に乗って、毎日かなりの距離を移動し、再び帰ってくるのが明らかになった。サザエの貝殻のデコボコは、年輪のようなものであることもわかった。また、サザエを繁殖させようとして、雌雄を区別する部分を探し続け、ついに発見した。それは、サザエのシッポの部分にあった。サザエをゆでて、身を取り出したとき、シッポの先が緑色のものと黄色のものがあるが、これが雌雄を区別する部分であり、そこに卵巣と精巣を見つけたのであった。生物研究部の中からは、後に水産大学へ進んで、大学の研究者になった人や養殖の試験場に勤める人も生まれた。彼は、退職する年の講演会で、少し寂しそうに、現在では、「進学を希望する生徒を、夏休みの長い期間、島で合宿させようとしても、父母が決して許さないだろう」と語った。父母ばかりでなく、学校も教育委員会も許可しない状況がある。高橋先生もまた、子どもたちとともに成長していった教師であった。

愛媛の高校で、長年生物の教師を続けた玉井一章は、毎週土曜日と日曜日になると、山や川や海に、1週間分の教材を採りに出かけることを止めなかった。生物準備室で教材を作成し、雄弁ではなかったが、とつとつと生徒たちに、生物の魅力を語り続けて

## 第7章 教師として生きる

いた。

ミシガン大学のスティーヴンソン (Stevenson, H. W., 1989) らは、仙台周辺の学校で数多くの授業を観察し、最初に目標を子どもにつかませるなどの構造化された授業の構成、教具と教材の工夫、子どもたちの誤答を積極的に生かす指導、活発な協同学習の展開、教師たちの学びあいと旺盛な研究活動など、日本の教育をその積極面から評価している。かつて、日本の各地に、子どもたちとともに成長し、自分のテーマを持って生きた教師たちがいた。無数の教師たちの教育実践に立ち向かう日々が、日本の教師の成長と教育的遺産を生み出してきたのである。教師たちは、多忙さの中で、時間を創り出して、自分自身の教育実践の新しい前進を求め、教師の仕事のロマンを見失わないためにもと、さまざまな活動に参加していった。教師たちの多忙な日常は、教師たち同士の仲間としてのつながりやお互いの切磋琢磨の機会を奪ってしまう。しかし、多忙さに押し流されず、教師たち自身の人間性を守り、新たな展開を準備したのは、教育の仕事を通じての仲間たちとの「わかちあう」活動のほかにはなかったのである。そんな中で、教師たちは、わが国の教育的遺産を築いてきた。教師たちが創り育てた民間教育研究の諸団体も、その一つであった。

しかし、今日、日本の教育の現在を手放して評価できる状況にはない。そこには、これまでに経験したことのない困難が山積している。私たちは、日本の教育の新しい展開、すなわち可能性を切り開く時代に生きている。現在も、歴史の流れを背景に、それぞれの個性的な人生を、子どもたちとともに生きる教師たちが、日本の各地にいるに違いないと思う。わが国の教師たちが歩んできたジグザグの重い確かな足跡は、私たちの新しい挑戦をはげま

### 第3節 教師集団を大きく育てる

しているようにみえるのである。

## 第3節 教師集団を大きく育てる

### 1 二つの事件から学ぶ

東京都教育委員会は平成12年6月に「教職員のサービスの厳正について」とした通達を出した。教職員の性非行や自動車通勤に関する不正などについて指導を徹底している。その中で児童・生徒に対する体罰も厳しく戒めている。サービスの厳正を求める視点以外に、主体的に体罰をなくす教員集団のあり方を、事例を通して考えてみたい。

岐阜県の県立高校2年のO君(当時16歳)が、修学旅行先の宿舎で亡くなった。禁じられていたヘアードライヤーを持参していたため、生徒指導担当の教員と担任に、他の生徒とともに指導を受けていた際、苦しみ出し意識不明となった。司法解剖の結果、死因は暴行に起因する急性循環不全、いわゆるショック死であった。警察は傷害致死の疑いでO君の担任を逮捕。地検は傷害致死罪で担任を起訴、約1年後、懲役3年の実刑判決が下された。一方、この判決が下される前、事件から2ヵ月後、岐阜県教育委員会は関係者の処分を発表し、この担任教諭を懲戒免職とした。マスコミも体罰教師として報じた。(1985年5月事件発生)

これが事件の概要である。判決文等を参考にしても、体罰があったことは明らかである。

## 第7章 教師として生きる

しかし、なぜ死に至らしめる体罰が教育の指導の中で生じたのか。教育という営みの中に、教育という枠組みを越えてしまう要因があるということだろうか。

この担任は、8年間前任校で勤務した後、同校に移って1ヵ月ほどしか経っていない。僧職でおとなしく、生徒を厳しく強制していくタイプではない、十分に生徒と話しあい納得させるタイプの先生、と校長は見ていたようだ。もしこのとおりならば、何がこの担任を体罰に向けたのか。

ホテルの室内に生徒三人を正座させ、まず生徒指導担当の引率教員が叱責・殴打したうえ、この担任にむかって前任校を引き合いに出し、「H商校はこんなものか」と問いただし、担当クラスから違反生徒を三人も出した指導力のなさを非難している。

生徒指導教諭のこのような言動を目の当たりにしてこの担任は、その手前、自らも三人の生徒に対して指導しなければ示しがつかないという追い詰められた気持ちに駆られた。また、自己の担任するクラスの生徒ばかり三人が事前の再三にわたる指導にもかかわらず規則に違反したことで、同人らに対する無念さと腹立たしさが募り、憤激のあまり、叱責・殴打・けりなどの暴行へと駆り立てられていったいきさつが伺える。要するに、平生は体罰を加えないこの担任が、指導をともにしていた同僚の批判を気にして、教育の法（学校教育法第11条、児童の権利に関する条約第9条）を踏み外す結果を招いたのである。ここに、この事件の本質がある。

O君を死に至らしめた体罰は、この担任のパーソナリティに単純に起因するのではなく、教師間の関係によって生じたことを私たちは学ばなければならない。

### 第3節 教師集団を大きく育てる

兵庫県神戸市にある県立高校で、「神戸女子校生圧死事件」が起きている。登校中の同校1年K子さん（当時15歳）が、午前8時35分ごろ、生徒通用門で、門扉と門柱に挟まれ、2時間後、頭蓋底粉碎骨折により病院で死亡した。

この事件は、職員会議で決定し、校長の承認を得た、「登校時刻に門扉を閉ざす」という遅刻指導中に起きたものである。輪番制の教諭三人がその日も指導にあたっており、そのうちのA教諭の閉めた門扉にKさんは挟まれたのである。

兵庫県警はA教諭を業務上過失致死の容疑、すなわち繰り返される仕事の際に十分な安全確認をしなかった疑いで書類送検した。初公判において、検察側はA教諭個人の過失責任を追及している。また、兵庫県教育委員会は「門を閉めた教師に教育者としての配慮が欠けていた」と文部省に報告し、A教諭を懲戒免職処分にした。（1990年7月事件発生）

私たちは、先の事件同様、この事件についても、警察や教育委員会が教師個人に事件の原因を求める姿勢を見て取ることができると。だが、これでよいのだろうか。

A教諭は、前任校の野球部監督を務めていたとき、部員を殴って顔にけがをさせ、傷害罪で罰金の略式命令を受けていた。また、規律に厳しく、「遅刻は絶対に許さない」が口癖で、校則を守らない生徒をみかけると、生徒の胸ぐらをつかんで殴りかかり、他の教師がおしとどめる一幕もあったという。しかし他面、同校でも野球部の監督を務め、指導は熱心で、手作りの野球教本を作ったり、野球部の新聞『白球』を毎月1回発行している。また、ある男子生徒の母親は、子どもから「あの先生は話のわかる良い先

## 第7章 教師として生きる

生だった」と聞かされていたという。

このような、長短あわせ持つA教諭の仕事ぶりや個性から、ただちに、校門の門扉で生徒を圧死させるという「生徒を人間とっていないのか」と思わせるような事故の発生を予測することはできない。

事件発生より3年前、同高校の生徒指導部は、「校門は8時30分の子鈴の鳴り始めて閉じる」という内容の遅刻指導マニュアルを作り、同校の教師全員に配布している。事故当時、A教諭は、腕時計でタイミングを測りカウントダウンして、チャイムと同時に門扉を閉めており、実はこのマニュアルを忠実に守っていたのである。このマニュアルが職員会議で決められていたことは明らかである。したがって、形式的には3年前の職員全員が、こうした遅刻指導を是認していたことになる。責任はA教諭個人に限るものではない。

ある教師は、同校の職員会議は上意下達の機関となっており、この件についても十分な討議をせずに決まったことだと指摘している。職員会議のあり方が問題となる。

さらに、「以前から、校門指導については、このままで良いのか、という声は職員の中にあった。しかし、行き過ぎた生徒指導に対し、周囲の教職員が相互批判できなかった」という一教師の反省や、A教諭の門扉の閉め方について、他の教師から「危ない」という指摘が出ていたのに誰も本人に直接注意しなかったという調査結果もあり、注目に値する。

つまり、K子さんの悲劇の背景には、個々の教師の考えを十分に反映できない職員会議のあり方を含む教師集団のあり方、教師間の関係が横たわっていることを私たちは学ばなければならない。

### 第3節 教師集団を大きく育てる

岐阜県の高校の体罰死事件、それから5年を経て起きた神戸女子高生の圧死事件。こうした事件の原因を教師個人に求めて事足りていたら、同様な事件は必ず起こる。「苦しいけれども教師集団が変わらなければ……」という述懐にこそ、私たち、教育に携わる者の真の解決策がある。

## 2 教師集団内の教師の心理特性

### (1) 斉一性と個性

もしも、初めて着任した学校で、50人いる教師の中で48人も教師が、なんらかのかたちで日常的に生徒たちに対して体罰を行っていたら、あなたならどうするだろうか。

たとえば、放課後職員室に、校則で禁じられたTシャツを着た生徒を集めて正座させている先生がいて、別の隅では、脱色した髪の子生徒を集めて一人ひとり殴打している先生がいる。あなたなら、こうした校則違反の生徒をどう指導するだろうか。まして、その女子生徒の一人が自分のクラスの生徒だったら、担任としてあなたはどうするだろうか。

多少の体罰はやむなしとして行う。たとえそうしたとしても、この学校であなたは批判されることはないだろう。楽な賢い生き方だと思う。もしもあなたが心から心への訴えだけで生徒への指導を試みるなら、それは二重の意味で茨の道を歩むことになるだろう。なぜなら、一つには短時日に成果が出ないこと。二つにはあなたが51分の3になること。とてもしんどい生き方だと思う。さあ、あなたならどのような指導を選ぶだろうか。

社会心理学が教えるところによると、私たちがある集団の成員になったとき、集団は、その目標を達成したり、集団そのものの

## 第7章 教師として生きる

存続を図るため、成員の考え・好き嫌い・行動様式などを積極的に同質化し、類似性を高めようとする「斉一性への圧力」(pressure of uniformity)を個人一人ひとりに働きかけてくるという。

この「斉一性への圧力」は、集団内部の人間行動の客観的な法則の一つであり、これにより集団内部の結束力も高まり、集団の当初の目標も達成される。したがって、学校における教師集団内にも当然働くものである。が、この圧力が教育の営みを行う教師集団内部に働くことによって、実は、教育の致命傷にもなりうるのである。教師集団の成員になると、相互に見る見られるという関係が続けながら、個人には「斉一性への圧力」が働き、他の大多数の教員と同じように、生徒への指導をするよう日々求められる。とりわけ、生徒指導あるいは生活指導と呼ばれる分野では重要である。遅刻・無断欠席・身だしなみ・アルバイト・バイク・車・喫煙・なかぬけ・カンニングなど、違反行為の指導について、私たち教師は一枚岩になるよう求められる。

ところが、こうした違反行為をする生徒の背景は、文字どおり千差万別である。だから、指導とか対応は、これもまた多様なものがあってよいわけである。まして、各教師の教育観・理念・得手不得手、さらに、生徒と教師の相性や呼吸の違いといったものが加わり、その結果、生み出される指導方法は実に個別的なものとなる。

となると、私たち教師という存在は、生徒を目の前にして、常に拮抗する二つの心理的力の緊張状態にある、といわなければならない。一つは斉一性への力、他は個性性への力である。生徒の問題行動に直面したとき、両者の緊張は最高に達する。安易な選択は許されない。しかし、どちらか一つを選ばなければならない。

### 第3節 教師集団を大きく育てる

たとえば、交友関係に悩み早退や欠席の目立つ生徒がここにいます。自分の心を担任がどれほど理解しようとしているか試すために、始業ベルが鳴っても職員室を去らず、誰からも見えるテーブルに腰を下ろして、担任の出方を挑戦的に見つめている。こんな場合、自分の授業に多少遅れても、一歩も引けないこの挑戦を、とがめることなく受け入れて、次の関係を模索する。こういう対応が個別的であることは明らかである。

同時に、この指導方法は例外的な、教師集団の崩壊をはらんだ危険度の高いもので、教師間の緊張が増す。なぜなら、生徒が始業ベルが鳴っても教室にいかないで、職員室のテーブルに腰を下ろしている。これは尋常ではない。尋常でないこの生徒を叱りもとがめもしない教師の対応もまた尋常ではない。この光景を目にした他の教師たちはハラハラしてくる。大多数の教師が認める通常の指導をするように、斉一化への同調をその教師に求める。目線で、あるいは直接「なぜあんな態度を許すのか」と。

この場合、斉一化への圧力は、逸脱する教師を集団内に引き戻し、調和を保つための必然的な動きである。したがって、この圧力に従い、その生徒を叱責し教室に戻るよう指導するなら、他の教員は胸をなでおろし、当の教員は他の教員との滑らかな関係を取り戻すことになる。ただし、微妙な関係にあったその生徒とは良きチャンスを失い、信頼関係の芽生えを摘むことになり、今までの努力を反故にする危険性も生じる。

生徒は最終的に個性的で、個別的で、例外的である。したがって、その指導も最終的には個性的で、個別的で、例外的であるべきである。この条件から、教師は個性、個別、例外への許容性をつねに心の内に準備していることが期待される。

## 第7章 教師として生きる

かたや、教師集団内での斉一化への圧力がある。一教師は大多数の教師の判断や指導方法に、同調するように求められる。そして、どの生徒にも一律に指導することが期待される。また、他の同僚に同調を求めもする。

このような、相反する二つの期待が、心の中で絶えず葛藤し、拮抗する中で教師は教育的営みを行っているのである。自分のクラスと他のクラスの学級運営の異同が気になるのも、また、教師の精神的健康を疎外する要因もこれらの期待に関係すると思われる。

### (2) 権威者かカウンセリング・マインドの所有者か

以上述べたように、教師は斉一性と個性という対照的な極点の間を揺れ動いている。この振幅は生徒への態度としてどのように受け止められるのか。

教師は生徒に対して相当な権威・権力を持っている。先の二つの事件を考えてみれば、生徒が生きもし死にもする権力を持っているといっても、決して誇張ではない。生徒指導のみならず、学習内容や評価、進級・卒業の単位認定に当たっても権威・権力を持っている。教師と生徒は決して対等ではない。

私たちが多くの教師と歩調を合わせ、隣の教師と同じように行動しているとき、すなわち斉一性を維持しているとき、私たちはより権威的、権力的であるといえる。だから、数人の先生が遅刻指導をしている場合、生徒にとって、個々のあの先生ではなく無表情な権力の代表者として映る。それゆえ生徒の表情は硬い。

一方、斉一性から離れて、個性・個別・例外への許容度を増したとき、私たちはカウンセリング・マインドの所有者となっていく。生徒一人ひとりの事情に耳を傾けるようになるため、教師も

### 第3節 教師集団を大きく育てる

個性を持った表情を示し、生徒も理解される喜びを感じ、和やかな関係が生じることになる。

斉一性と個別性、権威者とカウンセリング・マインドの所有者という、相反する力の構造を維持できる精神的強靭さは教師に求められるものである。と同時に、教師がカウンセラーになるむずかしさがここにある。

## 3 教師集団のあり方

### (1) 望ましい教師集団

私たちが教師としての価値観を実現し、教育実践の技量を発揮するのはそれぞれの勤務校においてである。言い換えると、教師の自己実現の場は、自己が成員として投げ入れられた教師集団以外にはないのである。胸に熱く秘めた教育理念は単純にかたちになるものではない。必ず教師集団のフィルターを通らなければならない。教師集団を離れて教師としての自己実現は考えられないのである。

では、教師集団の望ましい性格とはなんであろうか。

静岡の県立高校で、空手の有段資格を持つ教師が、同僚を殴りけがをさせるという事件が起きている。空手部顧問で、3年の学年主任であるD教諭は、学校に無断でアルバイトをしていた女子生徒を職員室の床に正座させ、竹の棒を持って、校則違反の事実を厳しく追及していた。そばで見っていた社会科のG教諭は行き過ぎた管理教育だとして、写真に撮ろうとした。そこでD教諭は腹を立てG教諭の腹を手で殴り、G教諭はロッカーに背中をぶつけ床に倒れ込んだ。数人の女生徒

## 第7章 教師として生きる

がこれを見ていて、なかには泣き出す生徒もいたという。G教諭は4月に転勤してきたばかりで、生徒指導のあり方に批判的で、進学のためなどで親に負担をかけないようにアルバイトをしている生徒にも、校則違反として処分しようとするのに疑問を感じていたという。(1985年10月事件発生)

この事件から、あなたは望ましい教師集団とはどのようなもの  
と考えるだろうか。

① 斉一化・同質化を急がないこと D教諭とG教諭の間にはカメラと空手はあるが会話は無い。つまり、互いに異なった生徒指導の考え方を、相互に批判しながら、より良いものに作り上げていく土台がない。私たちはさまざまな経歴とさまざまな事情を抱えて教師になる。だから、さまざまな教育観がある。

教育という営みを単純に割り切る教師もいる。また、自己実現と思って真剣に取り組む教師もいる。したがって、こうした教師間の違いに敏感で、同僚教師の心のひだを読む感性を維持し、他者の視点を大切にしながら、集団間の一致を作り出していく。こうした、いわば斉一化・同質化を急がない性格が、教師集団には必要である。

② 成員相互の信用を大切にすること 写真に撮る、という仲間関係を絶ってしまう手立てが取れるほどに、転勤7ヵ月のG教諭は、教師集団への同調を示していない。しかし、自己の主張の正しさに確信を持っている。それでは、G教諭はD教諭を変えられることができるだろうか。答えは否である。なぜなら、G教諭は「新参者」であり、信用の蓄積がない。

教師集団内で自己の主張を実現するには、他の教師からの信用

### 第3節 教師集団を大きく育てる

を蓄え、主張を繰り返すことである。信用を蓄えるには教師集団に一定程度同調しなければならない。信念の実現、それが独自のものであればあるほど、それ以外のところで集団への相当な同調が必要である。「肉を切らせて骨を切る」という心の構えがあって、初めて信用が生まれ、その結果、教師としての個性や独自性が集団の中で確立されるのである。教師集団は金融機関に劣らず、なにより信用がものをいう集団であり、成員相互の信用の確立が望まれる。信用の上に体罰を止めに入る道が拓ける。また、体罰を容認しない雰囲気をつくることができる。

③ 内からの体制化を可能にすること D教諭は3年の学年主任として、教師集団のリーダーをしていた。同僚を殴ってしまう教師がなぜリーダーになっていられたのか。他の教師たちはどのような対応をしたのか。詳細はわからない。

長年、私たちは、教師は互いに平等であると考えてきた。学年の教師集団の代表を輪番で担うということもあった。しかし、このことが一切の上下関係を否定するものであってはならない。能力や得手不得手を考慮し、教師集団の理想を最も良く体現した人をリーダーとして、役割としてのヒエラルヒーを作るべきである。なぜなら、これが教師集団を最も機能的にする方法だからである。

主任制が導入され（学校教育法施行規則第22条の3）、学校運営組織のなかに必置主任などが明確に位置づけられた。主任手当の支給と教員を指導・助言するという主任の役割は、今後の学校運営の実質を担うものであるが、従来の平等主義に明らかに反するものである。こうした上からの導入に対しそれに内実を与え、集団内の適材を積極的に主任に位置づける、いわば内からの主体的な体制化が強く求められる。

## 第7章 教師として生きる

この際注意すべきことは、役割として権威・権力を持っていること・持たせていることを互いに忘れず、常に相互批判できる関係を維持することである。これがなくなったら、管理する・されるの関係に墜ちてしまう。D教諭は学年集団の理想を体現した人だったのだろうか。

### (2) 望ましい集団をどう作るか

私たちが新しい職場（学校）に着任する。生徒や同僚教師と協力して行事や合宿を乗り越えていく。右も左もわからず、無我夢中の時期が経過する。すると、生徒がそうであるように、教師同志もお互い馬が合う者を見出していく。それが三、四人になれば互いの家を行き来したり、おすそわけを、朝、職員室の机の上にそっと置いたりもする。こうして、フォーマルな教師集団の中に、インフォーマルな集団ができることになる。これは自然な流れである。この集団は居心地が良いから、これへの所属を頼みに教師生活を乗りきることできる。だが、あくまでも自然発生的な馬が合う関係は、それなりに大切にするとして、それに逃げ込まず、意識的に民主的な教師集団づくりを追求しなければならない。そのためには、いろいろな機会を生かし、また積極的に機会を作る必要がある。

① 遊ぶこと 「教師になって遊びを覚えた」と言う教師が結構多い。車に分乗してスキーに行く。期末試験の問題を作っている最中に、ちょっと気分転換のためにテニスを同僚とやる。放課後のわずかな時間にバドミントンで汗を流す。教科や分掌を越えた交流。あるいは、同期会・教科部会・歓送迎会等、機会をとらえて、一緒に食事をしたりお酒を飲む。

こうしたかかわりをとおして、私たちは、相手の考え方を理解

### 第3節 教師集団を大きく育てる

し許容するまでにはいかないが、その土台となる相手の存在をそれ自体として認めるといことができるようになる。いわば仲間意識が芽生える。廊下で、いかつい剣道の達人が、理屈っぽい国語科の教師にニヤリと挨拶するようになるのはこの現れである。

人間の持つ質の違い、タイプの違いをそれはそれとして認め、協同できる基盤がこうした遊びの中から生じる。私たちは一度テニスと一緒にした教師に対して、たとえ生徒の指導方針でまったく逆の立場になっても、それを批判するために、カメラを向けるという行為はできないだろう。

② 学び話すこと 校内自主研修：たとえば、職員団体が主催し、文化祭実践報告会を開く。お菓子を食べながらでよい。各クラスの実態の違いや教師の思惑・段取り・苦労した点などがわかる。そして、ディスカッションを通してその学校の伝統が見えてきたりする。

また、国語科の有志が集まって、授業づくりのために共通教材の分析会を行う。週に1時間ぐらい持てればよい。文学作品の一文言をめぐって教師間の解釈の違いが見えてくる。「同じ学校の同じ国語科専門の教師なのに」と不思議な疑問がわいてくるが、とにかく違う。こうした違いが授業の展開の違いになることは予想できる。腹藏なく話すことで互いの異同ははっきりしてくる。「その先生の授業はその先生の授業だ」という厳とした結論が納得される。

あるいは、数学の教師が勉強会を開く。授業のことはまったく考えないで高度な数学的難問を出しあって真剣に解く。幾何の問いの解明を求めるやり方に教師それぞれの観点の違いが反映する。

このように、同じ学校の教師が、時には多人数、時には少人数

## 第7章 教師として生きる

で、学習や討論の場を持つ。研究部などの主催する研究授業や研究協議会は特に重要である。その学校の生徒の特徴を把握し、しかも学校の伝統を体現する教師たちと、一つの行事、一つの文言、一つの難問、一つの授業をめぐってかかわる中で、伝統の継承と自己の発見、自分なりの実践のやり方の糸口を見出すことができる。そして、尊重するしかない互いの違いを実感するのもこうした機会である。

命令研修：任命権者の職務命令としての研修である。教育研究所の多様な研修を選べる場合や教員のライフステージにそって研修が準備され該当者は必ず受講しなければならない悉皆研修などがある。たとえば、初任者研修（採用1年目）・現職研修1（採用5年経過の教員対象）、現職研修2（採用10年経過の教員対象、「現職研修」は東京都の場合）などがあり、教員として取得したい教育の不易な事柄や専門性向上のためには大変有益で、積極的な活用が可能である。

校外自主研修：隔週または月1回でもよい、自分の学校を離れて、民間で行われている自主的な学習会や研究会に参加する。疲れている放課後、体を引きずって電車を乗り換えて行く。自分が興味を持つ分野の研究団体は必ずある。なければつくろう。そこでの学習の深まりや他のさまざまな学校の教師との触れあいを通して、自分の学校の特殊性や、自分を含むその教師集団にとって自明であったものを反省したり評価したりする経験を持つことになる。

このような研修は、私たちが教師集団の中で、他の教師と一定の距離を保ち、集団内の規範や斉一化の圧力を、自己のフィルターでチェックする余裕を与えるものである。インターネット上の

### 第3節 教師集団を大きく育てる

ホームページを利用した情報交換も有益である。

章末に日本民間教育研究団体連絡会（民教連）に加盟している研究会の一部を掲載した。参考にしていただきたい。

## 4 会議の意味と取組み方

学校には、たとえば、進路部、教務部、生徒部などの分掌会議、各教科の会議、学年会、学部会、職員会議など多くの会議がある。私たちは学校組織に組み込まれている事情から、必然的にこうした会議への参加を余儀なくされる。「明日の授業の教材研究もしたいし、クラスの学級委員を呼んで次回のL・H・Rの内容について打ち合わせもしたい。あれもしたいこれもやらなければ」という思いを持って会議に臨む。「ああ、この会議がなかったら……」という心情が正直なところである。しかも、時には勤務時間を越えたりする。こうなると、会議に対して否定的感情を持ち、軽視することになる。

ところが、諸会議で決定された内容は、具体的力を持って、直接的・間接的に生徒と教師を拘束する。私たちは会議に対して、われ関せずの態度は取りえない。

つまり会議とは、教師間のコンセンサスを得るとともに、新たな方針を打ち出すダイナミックな場なのである。したがって、議案の決定にどこまで自分の考えを反映できるかという、自己実現の試練の場としての意味を持つのである。心に抱く教育理念は、会議という場を経て初めて他の教師のものともなり、具体性を帯びることになる。

#### (1) 職員会議とは何か

職員会議とは、校長が主宰し、校長の職務の円滑な執行に資す

## 第7章 教師として生きる

るため、学校の教育方針等に関する教職員間の意思疎通、共通理解の促進、意見交換などを行うものとされている。たとえば、東京都の「東京都立学校の管理運営に関する規則」によると、職員会議は校長の補助機関として位置づけられ、議案決定は校長の権限に入るものとされている。したがって、職員会議で決を採ることはない。

だからといって、校長のよりよい決定に資するための教員の質問や意見が軽んじられるものではない。議案決定に関する責任をとるのは校長であるが、会議の成員には、決定への責任があると言える。

先に示した、女子高生圧死事件のあった兵庫県立高校では、新設校として「克己・親愛・創造」を教育方針に掲げて、登下校や校内生活などの指導に力を置き、そのために、「輪番制による門扉の閉鎖」という遅刻指導の実施が、一議案として職員会議に提案されたものと考えられる。そして、議案は通過し、教師全員が門扉の閉鎖にかかわることになったのである。ただし、そのとき、どのような議論がなされたか明らかではない。「職会で十分な討議をせずにきまったこと」と、NHKの放送で事件後語った一教師の言葉は、当時、この高校の職員会議が、全職員の共通理解や意思疎通を十分に図れていなかったことを示している。

### (2) 民主主義の原理

職員会議のあり方が、管理職による上意下達の間接機関におさまるのか、それとも、教師の要望や意見を生かせる場となるかは、管理職の経営方針とともに教師集団内の民主主義の成熟にかかっている。

校内組織、校務分掌など人事に関する事柄も含め、全職員の総

### 第3節 教師集団を大きく育てる

意を生かして学校運営を決めていくという原則が浸透し、その実践を積み上げる中で、教師集団が自らの民主主義的手続きに自信を持つことができる。

具体的には、個々の教師は、職員会議の議論と採決にかかわることで学校運営に参画することになる。その参画の度合いは、議題について、自分の見解を明瞭に示し、事案決定のための好材料を、校長を含む全成員に積極的に提供することにかかわる。

限られた時間の中で、教師に決断を迫る議題は結構多い。私たちは、深く自分にコミットする事柄について、ともしれば、感情的になったり、声を荒くしての発言となりがちである。しかし、こうした態度は、慎みたい。

会議に臨んで、私たちが使える武器は二つである。一つは審議する事柄をよく知っていること。もう一つは発言内容の論理性である。知識と論理、一言でいって「知恵」と呼びたいが、この「知恵」をもって、他の成員をどれほどに説得できるか。私たちはこれを会議に臨む態度としたい。

そして、職員会議の場で、「知恵」に徹して発言する成員が一人現れ、二人増え、となるに従い、上意下達の構造に耐えられない感性の持ち主が増えることとなり、あくまでも討議を通して意思決定していこうとする民主的な合意が自然と教師間にできあがっていくものと考えてよい。このことは、成員の要望や意見を学校経営に反映させうる基盤ができあがるということである。

#### (3) 決定後の対応

職員会議を経て校長が決めた事案は、全職員で責任を果たすことが原則である。これは、保護者や地域に対し学校に所属する者として当然のことであるし、教師集団の斉一性の保持からして、

## 第7章 教師として生きる

当然のことである。まして、決定事項が自分の考えとピッタリ一致した場合はいうまでもない。

ところが、決定事項に違和感を持つ場合がある。十分に納得のいかないまま決定されてしまう事項もある。この場合、違和感を心の中に感じながら、他の教員と協力して、決定事項を実施しなければならない。とくに生徒の指導に関するところでこうした矛盾を抱えるのは辛い。この場合、次の二つの点に留意したい。

一つは、違和感がありながら決定事項を行う場合、とりわけそれが生徒の指導であるとき、それぞれの生徒の特性を配慮して柔軟な対応をしてよいということである。責任もあり、他の教員の手前ということもあるが、やや誇張していえば、自分の体を張って違和感を守り、生徒を守る場合があつてよいということである。これはいい加減さとは異なる、教育の世界がギリギリのところを許す、特有な許容性というものである。

二つ目の留意点は、決定事項を実施している場合に生じている、自分の中の違和感が、どこから来るのか、どうしたら解消するか、自問自答すること。決定に従いつつ、自分の感性や感情で点検することである。そして、違和感を意見にまとめあげて、職員会議や企画調整会議などに再提案できるようにする。こうした、会議決定に対する責任の取り方もあるということを銘記してほしい。

通常、事案の流れは、学年会・学部会・企画調整会議・職員会議などのように、いくつかの組織検討を経ていくものである。今まで述べた、職員会議のあり方や取組み方は、そのまま、各検討組織において同様に求められるものである。

## 引用文献

## 第1節

松山善三監督 1954年作品 映画『二十四の瞳』

壺井栄 1952『二十四の瞳』 光文社(新潮社版, 1957年による)

佐山喜作 1975 「教師とはなにか」大槻健・五十嵐頭編『日本の教師』(講座 日本の教育 7), 新日本出版社, pp. 1-28

村山ひで 1974 『母として 教師として 生活者として』労働旬報社

日本作文の会編 1967 『村山俊太郎著作集』第1巻, 百合出版, pp. 294-295

無着成恭編 1951 『山びこ学校』青銅社(角川書店版, 1969年による)

山形民研・真壁仁編 1969 『教科構造と生活認識の思想』明治図書

中内敏夫・竹内常一・中野光・藤岡貞彦 1987 『日本教育の戦後史』三省堂

## 第2節

能重真策 1987 『実践資料12か月・能重真策の学級通信』民衆社

高橋 脩 1987 『サザエの研究物語』ぎょうせい

Stevenson, H. W. & Lee, S. 1989 *The Polished Stones*, University of Michigan [スティーヴンソンら『磨かれた石』ミシガン大学(ビデオ作品)].

## 第7章 教師として生きる

### 研究会一覧（研究会名・雑誌・出版社名）

\*印：ホームページ公開団体

*新しい絵の会	美術の教室(季刊)	同会機関誌部
新しい書の研究会		
*音楽教育の会	音楽教育(月刊)	同会
*科学教育研究協議会	理科教室(月刊)	星の環会
*学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす会		
*学校体育研究同志会	たのしい体育・スポーツ(月刊)	創文企画
*家庭科教育研究者連盟	月刊家庭科研究	
漢字指導法研究会	会ニュース(季刊)	
*教育科学研究会	教育(月刊)	国土社
*技術教育研究会	技術教育研究(年2回)	同研究会
*子どもの遊びと手の労働研究会		
*産業教育研究連盟	技術教室(月刊)	農山漁村文化協会
*児童言語研究会	国語の授業(隔月刊)	一光社
*社会教育推進全国協議会	月刊社会教育(月刊)	国土社
*新英語教育研究会	新英語教育(月刊)	三友社出版
*数学教育協議会	数学教室(月刊)	国土社
数学教育実践研究会	算数・数学の授業(隔月刊)	
生活科教育研究協議会		
*全国学童保育連絡協議会	日本の学童ほいく(月刊)	一声社
*全国学校事務職員制度研究会	子どものための学校事務(年2回)	

		研究会一覧
*全国高校生活指導研究協議会	高校生活指導(季刊)	青木書店
全国高等学校教育法研究会	全国高法研会報(隔月刊)	
*全国障害者問題研究会	障害者問題研究(季刊)	同会出版部
*全国商業教育研究協議会	国民のための商業教育(年2回)	
*全国進路指導研究会	進路教育(季刊)	
*全国生活指導研究協議会	生活指導(月刊)	明治図書
*全国到達度評価研究会	到達度評価(年1回)	同研究会
*全国農業教育研究会	農業教育研究(年1回)	
*全国PTA問題研究会	PTA研究(年10回)	同研究会
*全国民主主義教育研究会	未来をひらく教育(季刊)	同研究会
全国養護教諭サークル協議会	保健室(隔月間)	農山漁村文化協会
*地理教育研究会	地理教育(年1回)	同研究会
同和教育における授業と教材研究協議会	月刊どの子ども伸びる	部落問題研究所
*日本演劇教育連盟	演劇と教育(月刊)	晩成書房
*日本子どもの版画研究会	子どもの版画	同研究会
*日本作文の会	作文と教育(月刊)	百合出版
*日本生活教育連盟	生活教育(月刊)	星林社
日本文学教育連盟	季刊文学教育	
日本文学協会国語教育部会	国語教育(季刊)	同協会
日本平和教育研究協議会	季刊平和教育	
*“人間と性”教育研究協議会	季刊セクシュアリティ	エイデル研究所
*人間の歴史の授業を創る会	授業を創る(年3回)	授業を創る社

## 第7章 教師として生きる

- |              |             |         |
|--------------|-------------|---------|
| *美術教育を進める会   | 子どもと美術(年2回) | 同進める会   |
| 表現読み総合法教育研究会 | 文学と教育(年2回)  | 文学と教育の会 |
| 文学教育研究者集団    |             |         |
| *文芸教育研究協議会   | 国語の手帳(隔月刊)  |         |
| *歴史教育者協議会    | 歴史地理教育(月刊)  | 同協議会    |

# 事項索引

## あ行

- IQ 論争 23  
アイデンティティ 36, 45  
アナロジー 111  
アンダー・アチーパー 189  
いじめ 35  
一般因子説 188  
インフォーマルな集団 194  
ATI 112  
オーバー・アチーパー 189  
オペラント条件学習 100, 107

## か行

- カウンセリング・マインド 205,  
216, 246  
学習 100, 101  
——の構え 102  
——の転移 110  
学習規律 138  
学習指導要領 79, 121  
学習集団 136  
学習障害 55  
学習性無力感 101  
学力 95, 121, 122  
仮説実験授業 73  
学級集団 194  
学級づくり 197  
学校適応過剰 36

- 活動 18  
家庭内暴力 211  
環境説 23  
完全習得学習 163  
観点別学習状況 169, 171, 174  
寛容効果 167  
管理主義的教育 8  
器官発生 51  
企業就労 58  
ギャング・エイジ 35  
9歳の壁 54  
教育基本法第3条 54  
教育測定運動 156  
教育の現代化 79  
教育の目的 3  
教育の目標 5  
教育評価 156  
共感的理解 204  
教材 126  
教材解釈 126  
教師集団 239, 243  
形成的評価 163  
ケンカ 35  
高校中退 10, 179  
行動主義 100  
光背効果 167  
交流 18  
声変わり 57  
国際理解 146, 147

個人内評価 162  
古典的条件学習 100

## さ 行

CAI 108  
自我形成の困難さ 56  
自己決定力 58  
自主的規律 13  
思春期やせ症 222  
肢体不自由養護学校 55  
実践的理解 206  
指導要録 158, 168  
自閉症 55  
習熟度別学級編成 107  
集団的規律 12  
授業づくり 123  
授業評価 124  
受験学力 65  
障害の認知 56  
条件反射 100  
職員会議 254  
初潮 39  
初潮年齢 57  
新学力観 121, 122, 142  
新生児仮死 52  
診断的評価 162  
信念システム 114  
心理的離乳 211  
進路指導 58, 179  
スキナー箱 101  
スモールステップ 108  
斉一性への圧力 244  
生活綴方 231

生活年齢 55, 187  
精神年齢 55, 187  
精通 40, 57  
生得説 23  
生徒理解 202  
絶対評価 160, 169  
総括的評価 165  
総合学習 139, 140, 145, 148, 149  
総合的な学習の時間 122, 139,  
141-45, 171  
相対評価 158  
測定 156  
組織発生 51

## た 行

第2次性徴 39, 57  
第2反抗期 42  
多因子説 189  
WAIS 188  
知的障害養護学校 55  
知能 182  
知能検査 185, 187  
知能指数 183, 187  
通所更生施設 58  
通所授産施設 58  
通知表 174  
つまずき 134, 164  
できる 34, 110  
到達度評価 161  
到達目標 161, 174

## な 行

内申書 177

内発的動機づけ 116  
 ナルシシズム 42  
 『二十四の瞳』 226  
 二分脊椎 52  
 入所施設 58  
 認知操作能力 20  
 認知的学習論 103  
 認知的モニタリング 105  
 脳性マヒ 52

は 行

媒介的指導 119  
 発見学習 112  
 発達 19  
     ——の壁 54  
     ——の最近接領域 26  
     ——の質的転換期 53  
 発達加速現象 39  
 発毛 57  
 発問 130  
 ピグマリオン効果 168  
 非行 235  
 評価 156  
 病弱養護学校 55

評定 169  
 フォーマルな集団 194  
 輻輳説 23  
 不登校 9, 209, 210, 212  
 プログラム学習 107  
 方向目標 161

ま 行

メタ認知 105  
 盲学校 55  
 目標づくり 125  
 モラトリアム 46  
 問題解決学習 140

や 行

山びこ学校 230  
 有意味受容学習 112  
 ゆさぶり 115, 131, 166

ら・わ 行

レディネス 25, 114  
 ろう学校 55  
 わかる 34, 110

# 人名索引

## あ行

- アイゼンク, H. J. 23  
浅田和成 125, 126  
東洋 186  
石隈利紀 218  
石田恒好 175  
板倉聖宣 72  
稲垣佳代子 116  
ヴィゴツキー, L. S. 26  
エリクソン, E. H. 34, 45  
尾木直樹 197  
オースベル, D. P. 113  
小原茂巳 73

## か行

- 勝田守一 123  
ガニエ, R. M. 110  
菊地良輔 95, 181  
キャラハー, T. N. 104  
ギンスバーグ, H. P. 114  
銀林 浩 34, 107  
グールド, S. J. 185  
クレメント, J. 111  
クロンバック, L. J. 112  
ゲゼル, A. 25  
ケーラー, W. 102

- 国分康孝 216  
駒林邦男 135  
小宮山健治 216

## さ行

- 斎藤喜博 130  
斎藤誠一 38  
佐伯 胖 102  
サーストン, L. L. 189  
佐山喜作 227  
ジェンセン, A. R. 23, 183  
シェーンフェルド, A. H. 114  
謝名元慶福 41  
シュテルン, W. 23  
ジョンソン, A. M. 212  
菅 佐和子 219  
スキナー, B. F. 100  
杉山 雅 69, 130  
スクリバン, M. 163  
スティーヴンソン, H. W. 238  
スパイロー, R. J. 111  
スピアマン, C. 188  
セリグマン, M. E. P. 101  
ソーンダイク, E. L. 100, 156

## た行

- 高橋 脩 236

人名索引

竹内常一 35, 49  
 チョムスキー, N. 23  
 土田茂範 231  
 津留 宏 45  
 富永信哉 199

な 行

中内敏夫 123, 232  
 仲野治雄 164, 165  
 中村岳夫 179  
 仲本正夫 21, 83, 130  
 並木 博 112  
 成田克矢 184  
 ノイマン, E. 43  
 能重真策 235  
 野村千代子 125, 126

は 行

波多野誼余夫 116  
 パート, C. 184  
 馬場久志 111  
 パプロフ, I. P. 100  
 パルーディ, A. J. 114  
 ピアジェ, J. 19  
 ビネー, A. 185, 187  
 平木典子 205  
 平田慶子 221  
 福島 章 212  
 藤岡秀樹 175  
 藤崎勝己 31  
 藤野高明 117  
 ブルーナー, J. S. 26, 112

ブルーム, B. S. 163  
 フレイベル, J. H. 105  
 プロス, P. 211  
 ペーア, M. J. 115  
 ホルト, J. 105

ま 行

松井幹夫 109  
 丸野俊一 106  
 箕浦康子 22  
 宮嶋邦明 159  
 宮田 汎 64  
 無着成恭 230  
 村山ひで 228

や 行

山田守成 207  
 山中康裕 210, 212  
 山本洋幸 129, 137  
 吉田章宏 131  
 吉田和子 71, 201  
 吉本 均 119, 120

ら 行

ルーチンズ, A. S. 102  
 ロスニック, P. 111  
 ローレンツ, K. 23

わ 行

渡辺賢二 120, 127  
 渡部 淳 66, 195  
 ワトソン, J. B. 23

中学・高校教師になるための

教育心理学〔改訂版〕 〈有斐閣選書〉

*Educational Psychology for Teacher Training*

---

1993年7月30日 初版第1刷発行

2002年2月28日 改訂版第1刷発行



編 者 心理科学研究会

発 行 者 江 草 忠 敬

発 行 所 株式会社 有 斐 閣

東京都千代田区神田神保町2-17

電話 (03) 3264-1315〔編集〕

3265-6811〔営業〕

郵便番号 101-0051

<http://www.yuhikaku.co.jp/>

---

印刷 精文堂印刷・製本 稲村製本所

© 2002, 心理科学研究会. Printed in Japan

落丁・乱丁本はお取替えいたします。

★定価はカバーに表示してあります。

ISBN 4-641-28069-X

図本書の全部または一部を無断で複写複製(コピー)することは、著作権法上での例外を除き、禁じられています。本書からの複写を希望される場合は、日本複写権センター(03-3401-2382)にご連絡ください。

中学・高校教師に  
なるための

# 教育心理学

改訂版

教育心理学の理論を紹介するだけでなく、教育現場における生徒と教師の関係を強く意識し、よりよい教育現場を創り上げるためのテキストとして叙述されています。教師としていかに生きるかを考えるための生きた教育心理学のテキストです。



9784641280694



1921311018005

ISBN4-641-28069-X

C1311 ¥1800E

定価(本体1,800円+税)