

東京大学大学院教育学研究科附属  
学校教育高度化・効果検証センター  
研究紀要

第5号

2019年度



CASEER

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education  
The University of Tokyo

## 研究科長挨拶

大学院教育学研究科長

秋田 喜代美

「教育における実践知・実証知のプロフェッショナルの育成」という教育学研究科の 2015 年からの中期計画のもと、2017 年 4 月に「学校教育高度化センター」から「学校教育高度化・効果検証センター」へと改組・拡充された本センターは、2019 年度も「効果検証部門」（高等教育ユニット、中等教育ユニット）と「教育高度化部門」（グローバルシティズンシップ・ユニット、グローバル教育ユニット）という 2 部門各 2 ユニットの核として、学校教育の高度化に資するさまざまな研究や実践活動・事業を行ってきました。

「効果検証部門」高等教育ユニットにおいては、東京大学の IR データに関して、教育学部データの分析を全学に先駆けて実施し、高等教育の質について実証的な検証に取り組み始めています。また、中等教育ユニットでは、昨年度に引き続き、附属中等教育学校で保存されてきたデータのアーカイブ化とともに、在校生パネル調査・卒業生調査を実施しております。その成果は、昨年度シンポジウムの内容や本年度紀要に所収され、また 2019 年 1 月 27 日の公開シンポジウム「主体的・探究的な学びの体験が育むライフキャリアー東大附属中等教育学校での学びの実践」では、卒業生データに関する実証的なデータにもとづく結果発表と卒業生ご自身が登壇されて質的にその経験を語られることで、中等教育がその後の高等教育やキャリア選択、そして培われた資質能力がライフキャリアにどのような影響を及ぼすのかの中長期的効果が議論されました。学校教育の短期的学力成果のみでなく、Life-long, Life-wide な教育効果を生む中等教育の在り方への実証研究に先導的に取り組んでいます。そして、若手研究者育成プログラムにおいても、平成 30 年度は「教育とエビデンス」をテーマに、さまざまプロジェクト研究が多様な学問原理から問われました。真に意味あるエビデンスとは何かを問い、長期的な見通しを持った研究にセンターは取り組んでいます。

そして「教育高度化部門」グローバルシティズンシップ・ユニットでは、国連大学プロジェクト「持続可能な開発のための教育（ESD）の推進を通じた社会的レジリエンスの強化」に取り組んでいます。本プロジェクトでは、持続可能な社会の構築を担う人材を育成するための学習アプローチとされる持続可能な開発のための教育（ESD）に焦点をあて、ESD のモニタリング・評価体制の整備・強化を通じて ESD の量（ESD の施策）と質（ESD を通じて育まれる能力の向上）の両面の拡充を目指しています。またグローバル教育ユニットでは、“*Tokkatsu : The Japanese Educational Model of Holistic Education*” が出版されました。日本の教育の強みを世界に発信し、また学術の国際交流を継続的に行っていく体制づくりが深化し、国際交流からさらに国際協働の学術研究へと発展してきています。本センター研究紀要を広く多くの方に読んでいただき、さらなる対話の発展へとつながることを願っております。今後も関係者の皆様のご支援とご協力をお願い申し上げます。

## センター長挨拶

学校教育高度化・効果検証センター センター長  
中村 高康

学校教育高度化・効果検証センター紀要を例年通りお届けいたします。

当センターでは様々な事業を行っており、そうした事業に関連した研究の成果を中心として、この紀要が編まれています。

そのなかでも中心的な位置を占めるのが、若手研究者育成プロジェクトの採択者（グループ）によるワーキングペーパーです。このプロジェクトは、当センターが本研究科の大学院生に対して毎年5月ごろに公募し、応募者の中から審査を経て採択される、まさに若手研究者の育成を目的に掲げたものです。採択された研究計画は、当センター主催の報告会での発表などを経てブラッシュアップされ、ワーキングペーパーとしてこの紀要に収録されています。2018年度は、当プロジェクトの募集テーマとして「教育とエビデンス」が設定されており、それぞれの研究分野の特性を生かす形で、このテーマについて関わりのある諸研究がなされました。いま様々な領域で「エビデンス」の重要性が指摘されていますが、教育についても例外ではなく、教育とエビデンスの関わりについて、多様な視点からの検討が必要となっています。当プロジェクトの成果を収録したこの紀要が、そうしたニーズに応えうる一助となれば幸いです。

また、この紀要には、附属学校データベースプロジェクトに関連した諸研究も収録されています。本研究科ではかねてより附属中等教育学校と連携して、附属学校に関する様々なデータを記録可能な形で保存し、データベースとして蓄積しています。これらのデータは、附属中等教育学校の教育改善・教育研究に活用されるのみならず、本研究科の関係者によって広く教育的な諸研究にも利用されています。とりわけ、近年では附属中等教育学校の生徒の皆さんを対象としたパネル調査、保護者調査、卒業生調査などが実施され、より総合的な形で附属での教育実践を教育的に検討しうる充実したデータベースとなってきました。この場を借りて附属中等教育学校関係者の皆様に深く御礼申し上げます。

これらのほかにも、当センターでは多数の関連プロジェクトがあり、それらに関わる研究成果も掲載されています。

このように当センターの研究プロジェクトは多岐に及んでいますが、そうした諸研究プロジェクトの一つの通過点や到達点として、今後も様々な研究成果がこの紀要上で発表されていくことを希望しています。

2019 年度東京大学大学院教育学研究科附属  
学校教育高度化・効果検証センター研究紀要

目次

研究科長挨拶.....	1
センター長挨拶.....	2
<b>2018 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー</b>	
卒業研究の内容と卒後の関連の探索ーテキストマイニングによる定量的分析ー .....	黒宮 寛之 5
葛藤対処様式が教師の職能開発に与える影響の両義性 .....	小田 郁予・松村 一太郎 20
A Philosophical Study on Evidence-based Education and “Subjectification” .....	Hideaki Kawakami, So Fujieda, Naoki Tanabe, Hiromu Higuchi, and Yu Iwase 34
実践者と研究者の協働による教材開発場面で活用されるエビデンスやリソース .....	三野宮 春子 43
「教育とエビデンス」論議の構成要件解明のための教育思想史的研究ーペスタロッチとモンテッソーリの幼児教育 思想に着目してー.....	松井 健人・原田 拓夢 59
<b>附属学校データベースプロジェクトワーキングペーパーシリーズ</b>	
学習内容に対する興味の変化と安定性: 一都内中等教育学校におけるパネル調査データからー .....	川本 哲也・日高 一郎・荒井 恵里子 75
青年期前期における主体的学習経験と生涯に渡る学びとの関連: 一都内中等教育学校の卒業生調査からー .....	天井 響子 93
中等教育学校における「卒業研究」がキャリアに与える影響: 一主体的な学びがもたらす「学び習慣」の獲得に着 目してー.....	荒木 真歩 106

センター関連プロジェクトワーキングペーパー

アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究

授業研究の国際的な伝播と循環—日本国内の授業研究言説の変遷に着目して—

.....荻巣 崇世 115

学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項 ..... 131

注:学校教育高度化・効果検証センター研究紀要は、当該年度中に当センターHP 上で公開された論文・ワーキングペーパーの再掲を含みます

。

卒業研究の内容と卒後の関連の探索  
ーテキストマイニングによる定量的分析ー

黒宮寛之（東京大学）

Exploratory Study for Relationships between Graduation Work and Subsequent  
Situation:  
Quantitative Study Using Text Mining

Hiroyuki Kuromiya  
The University of Tokyo

Authors' Note

Hiroyuki Kuromiya is a Ph.D student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### Abstract

As the evidence-based education and research-based active learning are promoted by the government, we demand a quantitative effect analysis of research-based active learning. This study analyzed 738 students' graduation work and their status after graduation. Data are retrieved from the post-graduation survey conducted in 2018. Our research questions are (1) "what are the strongly related items in the questionnaire to the topics related to student's investigative attitude?" and (2) "what are the strongly related topics in the thesis to student's major in the university?". Our results show that student who used the terms related to "participation activities" tend to participate in volunteer activities even after their graduation and students who used the term related to "analysis" tend to say they are good at logical thinking and avoid unreasonable beliefs. We checked the research theme in graduation research strongly correlated to student's major at university (e.g. students who choose topic "linguistic" tend to major literature at university). It suggests that research-based active learning can affect students on their career and values.

*Keywords* : Research-Based Active Learning, Longitudinal Analysis, Topic Modeling

## 卒業研究の内容と卒後の関連の探索

### ーテキストマイニングによる定量的分析ー

#### 1 はじめに

##### 1.1 研究の背景

探究的な学習の効果検証は我が国において喫緊の課題である。現在我が国では小学校から大学まで多くの教育機関で探究的な学習が教育カリキュラムに取り入れられている。探究的な学習とは「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という四つの問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動を指す（文部科学省，2010）。これは近年学習者の能動性を重視するアクティブラーニングの文脈で、学習の能動性と学習の深さを両立させる指導方法として注目を集めている。

また近年は教育政策においてもエビデンスに基づく意思決定が政府に求められるようになってきている。この背景としては政府の意思決定に対する透明性の要求や財政の悪化にもなって効率的な財源の使用が求められるようになったことなどが挙げられる（岩崎，2017）。教育において何をエビデンスとみなすかについては未だ共通理解が得られていないものの、探究的な学習に関する質的・量的なエビデンスを蓄積することは現在多くの教育機関で課題となっている。

##### 1.2 関連研究

これまで探究的な学習の効果については主に横断調査を用いて分析されることが多かった。文部科学省が行った全国学力・学習状況調査（平成30年）によると、小学校・中学校ともに主体的・対話的で深い学びの観点に関する設問「課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組むことができていると思いますか」に対して

肯定的に回答した子どもほど各教科の正答率が高く、知識を問う A 問題、知識活用力を問う B 問題ともに正答率が高いという結果が報告された。

一方で縦断的なデータを用いて探究的な学習がもたらす影響について調べた研究は少なく、中でも生徒の卒業後の状態をアウトカムとするような分析は国内ではほとんど行われてこなかった。

##### 1.3 研究の動機

探究的な学習の縦断的な効果を検証するため、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターが主体となり、都内中高一貫校（以下、調査対象校）を対象とした卒業生調査を行った。調査対象校では1983年から卒業研究の取り組みが続けられてきている。卒業研究とは「生徒個人が自主的にひとつのテーマを追いかけて、調査研究し、論文または作品に仕上げる」（東京大学教育学部附属中等教育学校，2005）活動であり、探究的な学習の典型例である。

調査対象校では探究的な学習に関する30年以上のデータの蓄積があり、現在生徒の卒後の状態が明らかになったことで、卒業研究が生徒に与える長期的な影響について分析が可能となった。

##### 1.4 研究の目的

本研究の目的は調査対象校における卒業研究と生徒の卒後状態の関係を定量的に記述することである。これは探究的な学習が生徒に与える

長期的な効果を検証する第一段階として、探究的な学習が生徒に与える影響を探索する目的で設定した。ただし卒業研究の内容が多岐にわたるのみならず、卒後調査も 200 種類以上の設問を含むため、単純に卒業研究要旨と卒後調査回答のとりうる組み合わせ全てを記述するのは現実的ではない。したがって本研究では統計モデルを用いてあらかじめ卒業研究の内容と卒後調査回答の関係を網羅的に探索したうえで、特に両者に関連の強い項目を抽出することを考える。

## 2 方法

### 2.1 分析対象者

分析対象者は卒業研究要旨がデータベースに登録されている生徒 3,380 名のうち卒後調査の回答が得られた生徒 767 名である。分析対象者の年齢・性別の分布を図 1 に示した。年齢の範囲は 21 歳～51 歳、男性が 343 名、女性が 424 名であった。年齢の上限が 51 歳であるのは調査対象校において卒業研究の取り組みが始められたのが 1983 年の高校二年生からであるためであり、年齢の下限が 21 歳であるのは卒業研究要旨がデータベースに登録されているのが 2014 年卒の生徒までであるためである。また図 1 から分析対象者の中で 30 代の人数が少ないことが見てとれるが、これは卒後調査の回答者全体で 30 代の割合が少ないことによる。

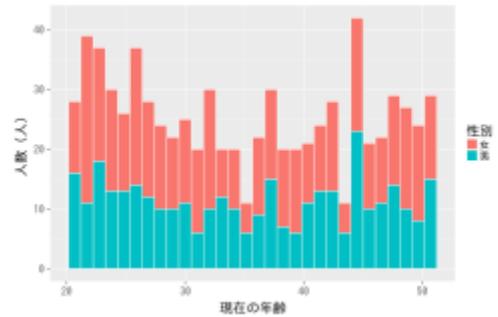


図 1：分析対象者の年齢・性別分布

### 2.2 卒業研究要旨

#### 2.2.1 要旨の概要

卒業研究要旨は卒業研究本文を 40 字×40 行の原稿用紙一枚にまとめたものである。現在卒業研究本文には 16,000 字以上という制限があるが、要旨は本文を 10 分の 1 以下に要約したものであると言える。

分析対象者の卒業研究要旨の文字数の分布を図 2 に示した。平均文字数は 1219.2、標準偏差は 235.0 であった。

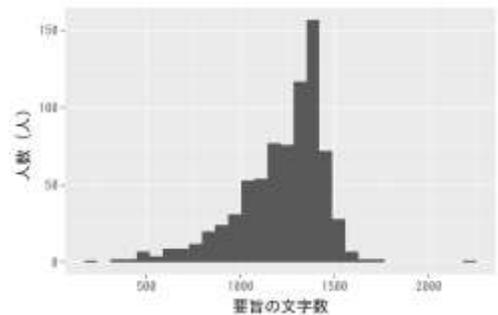


図 2：卒業研究要旨の文字数の分布

#### 2.2.2 卒業研究要旨の定量化

卒業研究要旨はテキストであり、定量的な分析に組み込むことはできない。そこで本研究では自然言語処理の分野でよく用いられているトピックモデル；Latent Dirichlet Allocation

(Blei et al., 2003) を用いて要旨を定量化した。

トピックモデルは大量の文書集合から話題を抽出する手法の総称 (岩田, 2015) であり, LDA では一つの文書に対して複数のトピックを割り当てることができる点に特徴がある。教育学をはじめとする人文社会系の分野においてテキストを定量的に分析する手法としてはクラスタ分析や共起ネットワーク分析などが知られている (樋口, 2014) が, データ量が大きい場合にはクラスタやネットワークが複雑になり結果の解釈が困難になる (松河ほか, 2017), 複数の異なった意味をもつ単語に対してそれらを区別して扱うことができないといった課題が知られている。LDA は主に大規模なデータセットに対して使われる手法で, データ量が多くなっても結果の解釈に困難をきたすことが少ない。また LDA では多義語の区別も可能である。以上の点から本研究においてはテキストの定量的な分析に LDA を採用することとした。

### 2.2.3 トピックモデルの適用

LDA は学習に用いるテキストの量が十分でないトピックをうまく分離することができない。そのため LDA の学習にあたっては卒業調査回答が得られなかった生徒も含め現在データとして得られているすべての卒業研究要旨

(3,380 編) を学習用データとして用いた。データの下処理として文書から名詞 (非自立語・数詞・代名詞・接尾語を除く) のみを抽出し出現回数 3,000 回以上の高頻度後および 10 回未満の低頻度語を除外した。形態素解析器は Python の janome パッケージを用いた (<https://mocabeta.github.io/janome/>)。

LDA の学習は R の topicmodels パッケージ

(Hornik & Grun, 2011) を用いて行った。ハイパーパラメータは topicmodels パッケージのデフォルトの値を用いた。トピック数は分析者によって指定する必要があるが, 本分析では分析者の主観として最も一貫性の高いトピックが得られたトピック数である 40 を指定した。

LDA 適用の結果抽出されたトピックを図 3 に示す。図 3 より抽出されたトピックの中には研究の主体性に関する話題 (「調査」「体験活動」「分析」) と研究対象に関する話題 (「教育」「医療」など) の 2 種類があることがわかる。なお, 話題の命名に際しては 2 名の分析者が独立に行ったうえで合意を形成した。表 1 (文末参照) にトピック名とそれに関連が強い単語 10 個を掲載した。



図 3 : LDA によって抽出されたトピック

## 2.3 分析対象項目

トピックモデルによって抽出されたトピックを参考に本研究では以下の 2 つの関係性を探索することにした。

### 2.3.1 卒業研究の主体性に関する

#### トピックと卒後の特徴

卒業研究要旨から抽出されたトピックの中に

は研究のテーマに関するトピックのほかに「分析」「体験活動」「調査」のような研究スタイルに関するトピックがあった。これらは卒業研究における主体的・探究的な態度を表す概念であり、これらのトピックの割合が高いほどその生徒が主体的・探究的に研究活動を行った可能性が高いと考える。そこで分析 1 では卒業研究の主体性と卒後調査回答の特徴の関係性を探索することにした。具体的には「調査」「体験活動」「分析」の 3 つのトピックそれぞれについて、その割合の量と関連が強い設問を抽出した。

分析 1 で対象とした設問は附属学校卒後調査アンケート項目のうち 86 項目である。本研究は探索的な分析のため可能な限りすべての項目を対象としたが、分析対象者の性質から回答が明らかな設問（探究的な学習を行ったかどうかを尋ねた設問など）、回答が特定の選択肢に大きく偏った設問（高校卒業後に就職したか尋ねた設問など）、回答がリッカート尺度として捉えられない設問（大学卒業後の初職について尋ねた設問など）は分析から除外した。

### 2.3.2 卒業研究のテーマに関するトピックと大学での専攻

卒業研究要旨からは卒業研究の主体性に関するトピックも抽出されたが、その他に「教育」や「経済」など卒業研究のテーマ（研究対象）に関するトピックも抽出された。そこで卒業研究のテーマと卒後の進路、特に大学での専攻の関係性を探索した。

分析の対象とした項目は卒業研究のテーマに関するトピック 37 個（「調査」「分析」「体験活動」を除くすべてのトピック）と設問 13「進学した学校での専攻分野はなんでしたか。」に対する回答である。図 4 に設問 13 に対する回答の

分布を示す。6 つの選択肢について、どの回答も十分な人数が確保されていると判断し、「その他」を除く 6 つの専攻について卒業研究要旨の話題との関連を探索した。

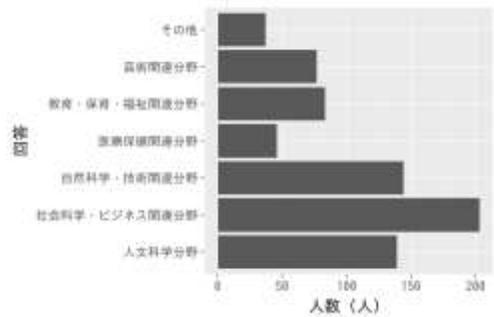


図 4：調査対象者の大学での専攻分野の分布

## 2.4 統計モデル

本研究では卒業研究要旨の内容と卒後調査の回答の関係性を表すモデルとして一般化線形モデルを用いた。単に両者の相関を計算するのではなく統計モデルを用いる利点としては、卒業研究要旨の内容と卒後調査の回答の両方に影響を与える交絡要因を統制することができる点が挙げられる。

統制変数には生徒の性別・年齢・15 歳時点での家庭状況を用いた。モデルの式を以下に示す。15 歳時点での家庭状況については卒後調査設問 34 番「あなたが 15 歳の頃、家庭の経済状況はどのようでしたか。最もあてはまるものを選んでください。」に対する回答 5 段階（5：平均より裕福，4：平均よりやや裕福，3：平均的，2：平均よりやや貧しい，1：平均よりかなり貧しい）を用いた。ただし回答が欠測していた生徒 31 名については回答の中で一番頻度が多かった「3：平均的」を代入した。

$$y = f(b_0 + b_1 * \log(\text{topic}) + b_2 * \text{sex} + b_3 * \text{age} + b_4 * \text{economics})$$

y: アンケート回答（リッカート尺度またはチェックの有無）

f: 回帰の種類に応じたリンク関数。回答がリッカート尺度（分析 1）の場合は正規分布（線形回帰）、2 値（分析 2）の場合はロジット関数（ロジスティック回帰）。

b0: 切片

b1, b2, b3, b4: 係数

topic: 要旨に含まれる特定のトピックの割合。  
トピックの分布が左に歪んでいるため対数変換をして正規分布に近づけた

sex: 男が 1, 女が 0 を表すダミー変数

age: 回答者の年齢。誕生年度、卒業年度としての意味もある

economics: 15 歳時点での経済状況

上のモデルにおける b1 の値が卒業研究要旨と卒業調査回答との関連の強さを表す。分析 1 では推定された b1 の値の t 値（係数の値／推定の標準誤差）の絶対値で降順にソートすることで特定のトピックに関連の強い設問を抽出した。分析 2 ではモデルの逸脱度 (deviance) で昇順にソートすることで特定の設問に関連の強いトピックを抽出した。

### 3 結果

#### 3.1 卒業研究における主体性と卒業調査回答との関連

##### 3.1.1 「調査」系単語の割合と関連の強い項目

卒業調査回答 86 項目に対して、卒業研究要旨に含まれる「調査」トピックの割合を説明変数としたモデルにおいて「調査」トピックの割合

に対する係数の t 値の絶対値が大きかった 5 項目を降順に示す（表 2）。

表 3 より卒業調査回答において「学校で勉強する内容は人生で重要なものだ」「仕事を通して職業能力を高める機会がある」「一般に、学校の授業で得た知識は、仕事をするうえで役に立つ」と答えることと卒業研究要旨で「調査」に関連する単語を使用することの間には負の相関関係があることがわかる。

表 2: 「調査」系単語の割合と関連の強い設問

設問番号	項目	トピック係数 (標準誤差)
Q6_f	学校で勉強する内容は人生で重要なものだ	-0.13 (0.04)
Q31_d	仕事を通じて職業能力を高める機会がある	-0.12 (0.04)
Q6_g	一般に、学校の授業で得た知識は、仕事をするうえで役立つ	-0.10 (0.04)
Q5_b	いろいろな情報から信頼できるものを選んで使うこと	0.07 (0.03)
Q9_j	地域で行われるイベントやお祭りに参加すること	-0.11 (0.05)

##### 3.1.2 「体験活動」系単語の割合と関連の強い項目

同様に「体験活動」トピックの割合について、卒業調査項目のうち係数の t 値の絶対値が大きかった 5 項目を降順に示す（表 3）。

表 3 より卒業研究要旨で「体験活動」系の単語を使用した生徒は卒後に「地域づくりに積極的」「地域でのボランティアに参加する」「ボランティア活動に積極的」と回答する傾向が高いことがわかる。一方で「職場で自分の意見を反映させることができる」という設問については、「体験活動」系の単語の割合と負の相関関係があった。

表 3 : 「体験活動」系単語と関連の強い設問

設問番号	項目	トピック係数 (標準誤差)
Q9_g	住みよい地域づくりのために自分から積極的に活動すること	0.11 (0.04)
Q9_f	地域でのボランティアなどの社会活動に参加すること	0.12 (0.04)
Q31_b	職場全体の仕事のやり方に自分の意見を反映させることができる	-0.12 (0.04)
Q9_h	自分達の生活を豊かにするために地域のみなどと何かをすること	0.10 (0.04)
Q14_g	ボランティア活動に熱心に取り組む	0.13 (0.06)

### 3.1.3 「分析」系の単語の割合と 関連の強い項目

同様に「分析」トピックの割合について、卒業調査項目のうち係数の t 値の絶対値が大きかった 5 項目を降順に示す (表 4)。

表 4 より卒業研究要旨で「分析」系の単語を使用した生徒は卒後に「論理的に考える」「自分の意見を言う」「常に頭を使わなければ満足できない」という設問に対して「はい」と答える傾向があることがわかる。また卒業研究要旨に含まれる「分析」系の単語の割合は「男性は外で働き、女性は家庭を守るべき」といった伝統的な性別役割分担に対して負の相関関係を持つことが明らかになった。

表 4 : 「分析」系単語と関連の強い設問

設問番号	項目	トピック係数 (標準誤差)
Q5_c	論理的に(筋道を立てて)考えること	0.10 (0.03)
Q3_g	友達や先生に自分の考えや意見を言う	0.09 (0.04)
Q6_a	男性は外で働き、女性は家庭を守るべきである	-0.07 (0.03)
Q8_d	常に頭を使わなければ満足できない	0.10 (0.05)
Q3_h	テーマを考えて話し合っ決めて	0.09 (0.04)

## 3.2 卒業研究のテーマと大学での専攻

次に卒業研究要旨のテーマと大学での専攻の関係について分析した結果を記述する。

### 3.2.1 人文科学分野への進学と 関連が強い話題

人文科学分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへの当てはまりを比較した図を図 5 に示す。横軸がモデルの逸脱度

(deviance) ,横軸が説明変数として投入したトピックである。なお図の見やすさの観点から、図には逸脱度の低いトピック 10 個のみを掲載した。

図 5 より人文科学分野への進学を従属変数とした場合は「言語」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になる, すなわちモデルのデータに対するあてはまりが最大になることがわかる。

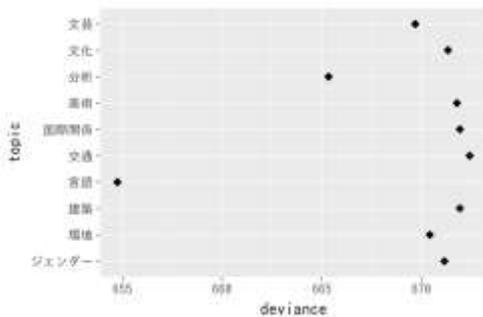


図 5: 人文科学分野への進学と関連が強い話題

ここで「言語」に関するトピックを説明変数として使用した場合のモデルの係数の内訳を表 5 に示す。また専攻別のトピック「言語」の割合の分布を図 6 に示す。

表 5 : モデルの内訳 (トピック「言語」)

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

項目	係数
切片	-1.83 ***
「言語」(対数)	0.42 ***
性別男	-1.13 ***
年齢	0.01
家庭の経済状況	0.00

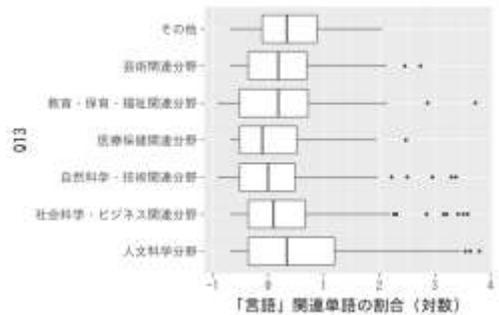


図 6 : 「言語」関連単語の割合と大学での専攻

### 3.2.2 社会科学分野への進学と

#### 関連が強い話題

同様に社会科学分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへのあてはまりを比較した図を図 7 に示す。

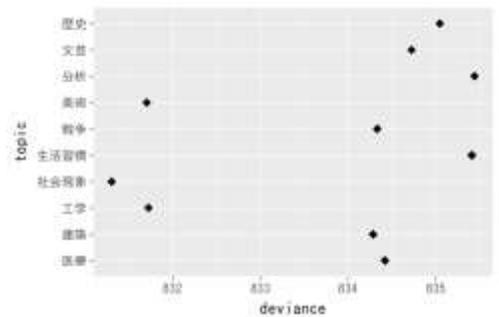


図 7 : 社会科学分野への進学と関連が強い話題

図 7 より社会科学分野への進学を従属変数とした場合は「社会現象」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になることがわかる。

「社会現象」に関するトピックを説明変数とした場合のモデルの内訳を表 6 に示す。また専攻別のトピック「社会現象」の分布を図 8 に示す。

表 6：モデルの内訳（トピック「社会現象」）

\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001

項目	係数
切片	-2.11 ***
「社会現象」(対数)	0.26 **
性別男	0.74 ***
年齢	0.01
家庭の経済状況	0.06

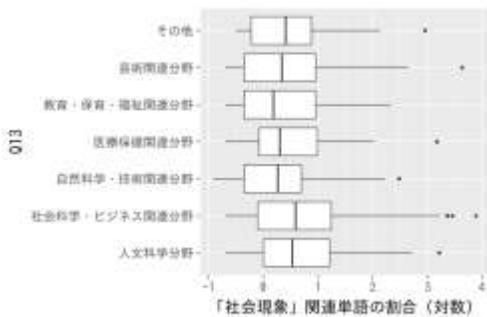


図 8：大学での専攻と「社会現象」関連単語の割合

### 3.2.3 自然科学分野への進学と 関連が強い話題

同様に自然科学分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへの当てはまりを比較した図を図 9 に示す。

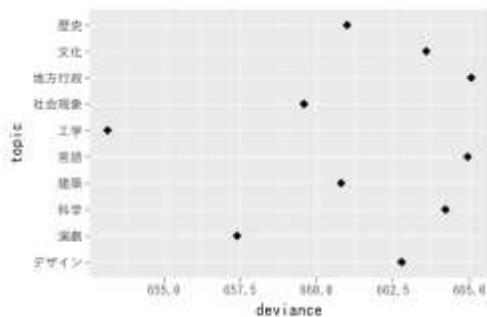


図 9：自然科学分野への進学と関連が強い話題

図 9 より自然科学分野を説明変数とした場合は「工学」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になることがわかる。

「工学」に関するトピックを説明変数とした場合のモデルの内訳を表 7 に示す。また専攻別のトピック「工学」の分布を図 10 に示す。

表 7：モデルの内訳（トピック「工学」）

\*: p<.05, \*\*: p<.01, \*\*\*: p<.001

項目	係数
切片	-0.68 ***
「工学」(対数)	0.42 ***
性別男	1.25 ***
年齢	-0.03
家庭の経済状況	-0.08

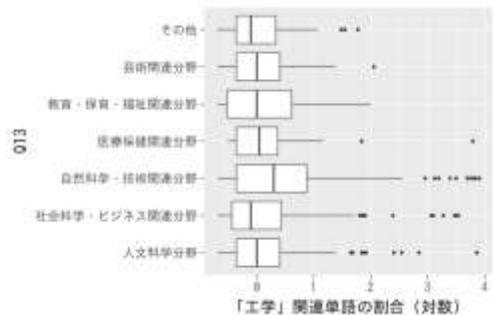


図 10: 大学での専攻と「工学」関連単語の割合

### 3.2.4 医療関連分野への進学と 関連が強い話題

同様に医療関連分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへの当てはまりを比較した図を図 11 に示す。

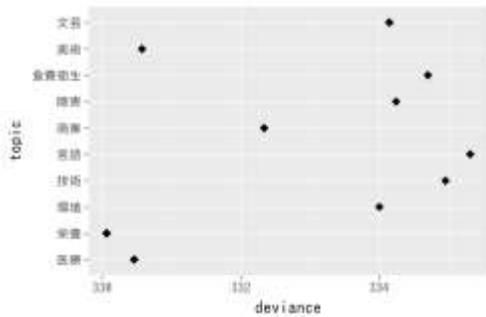


図 11：医療関連分野の専攻と関連が強い話題

図 11 より医療関連分野への進学を従属変数とした場合は「栄養」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になることがわかる。

「栄養」に関するトピックを説明変数とした場合のモデルの内訳を表 8 に示す。また専攻別のトピック「栄養」の分布を図 12 に示す。

表 8：モデルの内訳（トピック「栄養」）

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

項目	係数
切片	-3.09 ***
「栄養」(対数)	0.40 **
性別男	-0.56 **
年齢	-0.00
家庭の経済状況	0.18

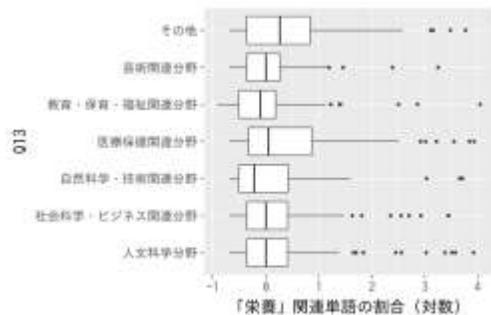


図 12：大学での専攻と「栄養」関連単語の割合

### 3.2.5 教育・保育・福祉関連分野への進学と関連が強い話題

同様に教育・保育・福祉関連分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへの当てはまりを比較した図を図 13 に示す。

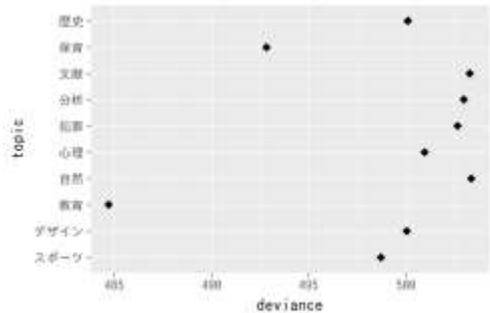


図 13：教育・保育・福祉関連分野への進学と関連が強い話題

図 13 より「教育」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になることがわかる。

実際に「教育」に関するトピックを説明変数とした場合のモデルの内訳を表 9 に示す。また専攻別のトピック「教育」の分布を図 14 に示す。

表 9：モデルの内訳（トピック「教育」）

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

項目	係数
切片	-1.01
「教育」(対数)	0.48 ***
性別男	-0.50 *
年齢	-0.02 *
家庭の経済状況	-0.03

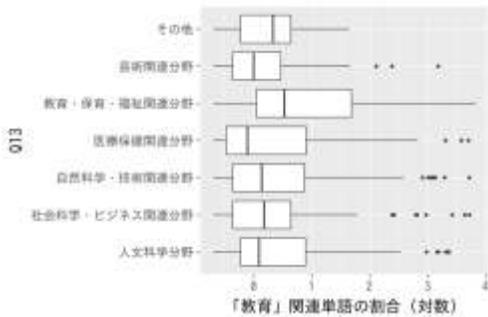


図 14：大学での専攻と「教育」関連単語の割合

### 3.2.6 芸術関連分野への進学と

#### 関連が強い話題

同様に芸術関連分野への進学を従属変数としてトピック別にモデルのデータへの当てはまりを比較した図を図 15 に示す。芸術関連分野とは「美術・音楽・ファッション・デザインなど」を専攻する学科である。

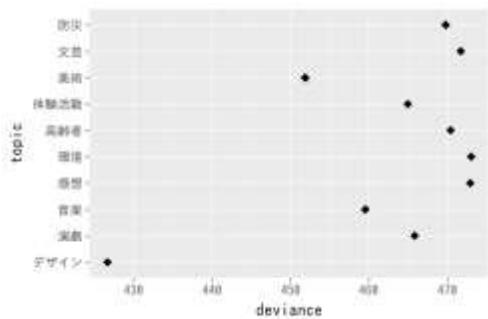


図 15：芸術関連分野への進学と関連が強い話題

図 15 より芸術関連分野への進学を従属変数とした場合は「デザイン」に関するトピックを説明変数として選んだ場合にモデルのデータに対する逸脱度が最小になることがわかる。

「デザイン」に関するトピックを説明変数とした場合のモデルの内訳を表 10 に示す。また専攻別のトピック「デザイン」の分布を図 16 に

示す。

表 10：モデルの内訳（トピック「デザイン」）

\*:  $p < .05$ , \*\*:  $p < .01$ , \*\*\*:  $p < .001$

項目	係数
切片	-2.05 **
「デザイン」(対数)	0.79 ***
性別男	-0.70 *
年齢	-0.00
家庭の経済状況	-0.11

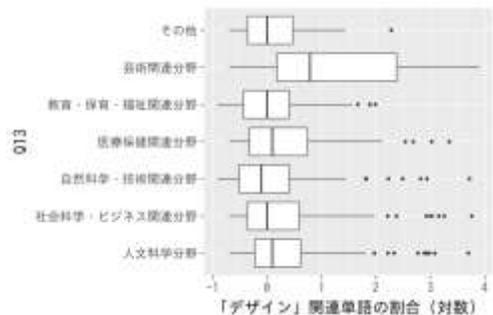


図 16：大学での専攻と「デザイン」関連単語の割合

## 4 考察

### 4.1 卒業研究の主体性と卒後の特徴

表 4 でみられたように、卒業研究要旨で「体験活動」関連の単語をよく用いていた生徒は卒業後も地域の行事やボランティア活動に積極的に参加する傾向がみられた。これは卒業研究において形成された地域とのつながり、あるいは活動への参加に対する満足感が卒業後も持続しており、実際に生徒の行動変容につながっている可能性を示唆している。ただし「体験活動」関連の単語はボランティア活動だけでなく「職場で意見を述べるのをはばかる」といった環境

に対して協調的な態度とも相関しており、活動への参加が卒業研究によるものではなくその生徒の協調的な性格によるものであるという可能性もある。

また表 5 でみられたように、卒業研究要旨で「分析」関連の単語をよく用いていた生徒は卒業後も論理的思考を得意としており、「常に頭を使わなければ満足できない」など考えることを楽しむ傾向にあることが明らかになった。また「分析」関連単語の割合が高い生徒は卒業後に「男は外で働き女は家庭を守るべき」といった旧式の価値観に賛同する生徒が少ないという点も特徴的であった。このことは卒業研究において鍛えられた論理的思考が卒業後も持続するとともに生徒の価値観を変容させる可能性を示唆している。

最後に表 3 で明らかになった卒業研究要旨における「調査」関連単語の割合と卒業後の状態との関連であるが、予想に反して卒業研究要旨における「調査」関連単語の割合が高いほど学校の勉強が役に立たない、あるいは地域のイベントに参加したくないと答える生徒の割合が高まることがわかった。「調査」関連の単語に「アンケート」や「文献」「インタビュー」など主体的な学習で好ましいとされる単語が含まれていることを考慮すると、この結果は主体的な学習が生徒に与える副作用を示している可能性がある。しかし別の見方として、卒業研究によって自己解決能力が高まった結果、他者や学校からの援助に対して否定的な印象を与えた可能性や、設問文における「学校の勉強」が卒業研究を含まない受動的な学習を意味すると回答者に捉えられた可能性も考えられる。いずれにしても「調査」関連単語に関する設問の解釈には議論の余地が残った。

## 4.2 卒業研究のテーマ選びと大学での専攻

本分析で明らかになった大学での専攻とそれに関連の強いトピックの関係をまとめると表 11 のようになる。

表 11：大学での専攻とそれに対応する関連の最も強いトピック

卒業研究の内容	大学での専攻
言語	人文科学分野
社会現象	社会科学分野
工学	自然科学分野
栄養	医療保健関連分野
教育	教育・保育・福祉関連分野
デザイン	芸術関連分野

表 11 より卒業研究の内容と大学での専攻の間には整合性があることが感じられる。このことは全体の傾向として、卒業研究のテーマと近い分野を大学で専攻していることを示しており、卒業研究が生徒の進路に関してある程度影響を与えている可能性を示している。ただし因果関係には注意が必要であり、卒業研究のテーマが進路に影響を与えたのか、もともと進路が定まっておりそれに一致するように卒業研究のテーマが選ばれたのかは本分析からは明らかでない。

進路指導の時期と卒業研究のテーマ決めの時間的關係について調査対象校の教諭に尋ねたところ「調査対象校では文系理系のクラス分けを行っておらず明確な進路指導のタイミングはわからない、また卒業研究のテーマ決めの時期はその学年を担当する教員によってまちまちである」との回答を得た。おそらく卒業研究のテーマ決めと進学先の決定はどちらかが一方的に影響を

及ぼしているというよりは、相互に影響を及ぼしあいながら形成されていくものだと思われる。

## 5 まとめと今後の展望

分析1では探究的な学習の3つの側面(情報収集/体験活動/論理的思考)が生徒に与える影響をそれぞれ具体的に分析することができた。また分析2では探究的な学習のテーマについて、卒業研究の研究対象が大学での専攻と密接に関連していることを定量的に明らかにすることができた。

今後は学年末評定の情報も用いて、教科の影響と卒業研究の影響の違いなどについても調査を行う予定である。

## 参考文献

Blei, D. M., Ng, A. Y., & Jordan, M. I. (2003).

Latent dirichlet allocation. *Journal of machine Learning research*, 3(Jan), 993-1022.

Hornik, K., & Grün, B. (2011). topicmodels: An R package for fitting topic models. *Journal of Statistical Software*, 40(13), 1-30.

岩崎久美子.(2017). 「エビデンスに基づく教育: 研究の政策活用を考える」『情報管理』, 60(1), 20-27.

岩田具治 (2015) 『トピックモデル』講談社

国立教育政策研究所 (2018) 「平成30年度 全国学力・学習状況調査 報告書」

[[www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/index.html](http://www.nier.go.jp/18chousakekkahoukoku/index.html)] (accessed on January 24, 2019)

東京大学教育学部附属中等教育学校 (2005) 『生徒が変わる卒業研究—総合学習で育む個々の能力』東京書籍

松河秀哉, 大山牧子, 根岸千悠, 新居住子, 岩崎千晶, & 堀田博史. (2018). 「トピックモデル

を用いた授業評価アンケートの自由記述の分析」『日本教育工学会論文誌』 41(3), 233-244.  
文部科学省 (2010) 「今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (中学校編)」  
[[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/educated/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300464\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/educated/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300464_3.pdf)] (accessed on January 24, 2019)  
樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

表 1 : LDA によって抽出されたトピックとその関連単語

topic name	relevant words
災害	対策 地震 被害 意識 避難 場合 災害 東京 現在 場所
戦争	戦争 世界 主義 政治 平和 ドイツ イギリス 政府 国民 歴史
スポーツ	スポーツ トレーニング 野球 運動 選手 練習 サッカー 競技 向上 試合
演劇	魅力 商店 歴史 歌舞伎 舞台 様々 多く ダンス 演劇 観客
医療	医療 差別 病院 看護 治療 病気 祖父 患者 黒人 療法
社会現象	社会 変化 現代 時代 若者 人々 影響 流行 世代 背景
文化	テレビ ゲーム 宗教 番組 人々 神社 沖縄 存在 文化 行事
保育	子ども 子供 絵本 遊び 保育 幼児 大人 保育園 幼稚園 児童
心理	人間 心理 行動 性格 存在 自身 人生 自己 価値 関係
音楽	音楽 楽器 CD 歌詞 童謡 演奏 好き ジャンル ジャズ 作曲
食品衛生	食品 添加 使用 ストレス 作用 安全 原因 表示 物質 農薬
犯罪	事件 新聞 犯罪 少年 裁判 制度 警察 記事 理由 著作
生活習慣	生活 時間 必要 大切 日常 睡眠 一番 身体 時計 姿勢
実験	実験 効果 結果 データ 宇宙 理論 コピー 変化 測定 飛行機
文献	資料 内容 知識 興味 参考 説明 関係 理解 卒業 論文
歴史	時代 歴史 江戸 中国 当時 人物 古代 文化 明治 西洋
科学技術	技術 発展 構造 科学 一つ 現在 産業 道具 進化 世界
地方行政	地域 東京 都市 計画 住民 行政 周辺 地図 土地 観光
工学	エネルギー プログラム 開発 発電 パソコン 電池 機械 使用 自動車 燃料
調査	調査 アンケート 結果 文献 インタビュー 意識 作成 結論 考察 目的
情報	情報 利用 インターネット 普及 必要 目的 図書館 重要 解決 考察
体験活動	活動 参加 高校生 団体 ボランティア 協力 体験 国際 援助 バレエ
自然	自然 動物 人間 農業 植物 保護 ペット 生物 森林 多く
感想	卒業 感想 一つ 成果 先生 大変 一番 最後 苦労 最初
制作	製作 写真 種類 制作 完成 笑い カメラ 美術 化粧 人形
交通	交通 自転車 事故 自動車 道路 安全 鉄道 利用 バス 機関
商業	商品 企業 広告 消費 CM ゴミ 販売 リサイクル 会社 ごみ
学校	学校 生徒 附属 東大 自由 いじめ 高校 大学 教師 相談
言語	言葉 英語 意味 表現 言語 日本語 文字 理解 文章 翻訳
ジェンダー	女性 社会 家庭 仕事 労働 男性 男女 結婚 意識 虐待
建築	建築 住宅 理想 空間 家族 設計 部屋 必要 トイレ 快適
外国	アメリカ 文化 日本人 外国 世界 歴史 経済 関係 国際 発展
デザイン	デザイン イメージ 色彩 印象 雑誌 制作 ポスター ファッション 昔話 素材
環境	環境 公園 地球 フェア トレード 汚染 影響 原因 街路 ロケット
栄養	食事 栄養 料理 健康 食生活 野菜 バランス 給食 お菓子 調理
分析	比較 結果 違い 分析 内容 考察 結論 仮説 関係 要素
文学	作品 映画 小説 人物 登場 文学 漫画 表現 マンガ キャラクター
障害	障害 視覚 神話 盲導犬 理解 必要 バリアフリー 存在 社会 多く
高齢者	高齢 介護 施設 福祉 老人 制度 社会 ホーム 利用 サービス
教育	教育 授業 学習 小学校 教科書 学校 指導 先生 数学 小学生

## 葛藤対処様式が教師の職能開発に与える影響の両義性

小田 郁予 (東京大学)

松村 一太朗 (東京大学)

### The Ambiguous Impact of Conflict Management Strategies on Teachers' Professional Development

Ikuyo Oda and Ichitaro Matsumura

The University of Tokyo

#### Authors' Note

Ikuyo Oda is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Ichitaro Matsumura is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

### **Abstract**

The aim of this study is to reveal the features of teachers' daily practices which are usually overlooked but have possibilities for improvement. This study takes conflict management strategies as one of the important elements of teachers' professional development. Data was collected through semi-structured interviews at a public elementary school and was analyzed by using Sato's "qualitative research method" (Sato, 2008). The analysis was used to generate five categories.

Two categories influence teachers' decision making and their daily practices. These are "features of teaching" and "daily conflicts." Features of teaching, such as the unpredictability of the classroom make teachers' practices difficult and are perceived as conflict experiences which hinder teachers' learning. To overcome these difficulties, teachers have constructed coping strategies. The elements that make up their coping strategies are "sustaining motivations," "creating a supportive environment," and "risk avoidance." These correlate with each other, and function as a "corruption avoidance device," preventing school culture from deteriorating.

Although these strategies are developed to help and protect teachers, there are some negative influences. The strategies are commonly driven by practice-oriented and relationship-oriented decision making. These features bring the self-sacrifice or reservation of teachers as they attempt to maintain a cooperative school environment.

*Keywords* : Continuing Professional Development, teacher culture, identity, conflict management strategies, qualitative research

## 教師の葛藤対処様式の持つ両義性が教師の職能開発に及ぼす影響

### 1 教師の職能開発をめぐる課題

本研究は教師が生きる社会的文脈に即して教師の日常的な思考や実践の特徴を明らかにすることによって、教師の職能開発を支える要因や逆に阻害となっている教師の暗黙の実践を明らかにすることを目的とする。我が国の教育はこれまで日本型全人教育のシステムを保持し、世界からも高い評価を得てきた（北上, 2018）。教科指導以外にも部活動や課外活動、家庭との連携などを含む子どものケアや指導は、勤務の枠を超えた教師の献身的な実践に支えられてきた部分が多く、子どもたちを丸ごと理解したり、支援したりする教師の実践が長時間労働や現場の疲弊化をもたらす要因ともなっている（久富, 2018）。教育に寄せられる社会からの要請や子どもたちが身に着けるべき資質能力の変化により、教師の継続的な職能開発の重要性は一層増しているが、この職能開発に困難を感じている教員が8割を超えるなど（TALIS, 2013）、我が国の教師にとって職能開発の継続は容易ではない。

#### 1.1 教師の働き方をめぐる議論

我が国の教師の勤務実態については OECD 教員指導環境調査（TALIS, 2013）や教員勤務実態調査（文部科学省, 2018）などを受け、労働時間削減や業務の縮減といった議論が進み、各自治体でも教員の働き方の改善に向け、部活動実施時間の制限や退勤管理など具体的な取り組みが進んでいる（和田, 2018）。教員指導環境調査では我が国の教師の勤務時間が調査国中最長の週当たり 53.9 時間で、調査国平均の 38.3 時

間を大きく上回る結果となった。さらに、授業以外の課外活動に教師が費やしている時間も週当たり 7.7 時間で、こちらも参加国平均 2.1 時間をはるかに超える結果であった。専門的な学びの機会を得ることに困難を感じていると答えた我が国の教師は 86.4%とこちらも大きく参加国平均を上回った。こうした多忙な日々に加えて、教師を取り巻く課題は複雑化、多様化してきている。不登校児童生徒割合の増加、通級指導を受ける児童生徒数の増加のように、子どもたちの変化に関する困難に加え、学習指導要領の改訂に伴う授業時数の増加など、多様な困難を抱える（文部科学省, 2013）。

こうしたことは教職に対する否定的なイメージにもつながり得る。百合田（2019）は、教員志願者減少の時代の到来を危惧し、近年小学校では全国平均 3.5 倍、中学校で 7.4 倍、高等学校で 7.1 倍と、平成 12 年度のピーク時と比べると大幅な減少傾向にあることを示し（小学校 12.5 倍、中学校 17.9 倍、高等学校 13.2 倍）、学生の教員志望離れがもたらしうる教育の質の低下に警鐘を鳴らしている。教員志望離れの背景にある現場の諸課題については、これまでもその実態が明らかにされてきたにもかかわらず教師の学びやすい環境が整備されていない現状がある。こうした問題を解消し、教育の質向上を図るために、そうした状況がなぜ解消されずにいるのか、課題解決の阻害要因や、解消可能性を教師の社会的文脈に即して具体的に明らかにすることが重要となる。

## 1.2 教師の継続的な職能開発と葛藤対処

質の高い教育は子どもたちの質の高い学びを決定づけるものであり、いかに困難な時代にあってもその教育は社会の要請に応えその質を保証していくことが求められる。特に、急速に変化する社会の中では、子どもたちに批判的な思考力や他者と協働する力などを身に付けさせることが求められ、これまで以上に教師の継続的な職能開発（Continuing Professional Development, 以下 CPD）が重要となっている。しかしながら学校現場は、多方面から寄せられる要求に応えることを恒常的に求められ、持続的に学ぶことが非常に困難な状況にある。教職はこうした社会の変化に伴う難しさだけではなく、原理的な困難を多様に抱えている職業でもあり、安藤（2005）は教師の抱える葛藤構造に着目し、マートン（1963）の社会的アンビバレンス概念を援用することで多様な行為規範のぶつかり合いの中で生じる葛藤を整理した。とりわけ安藤（2005）は学校事故判例における教師の主張を検討することで多様な葛藤に対して教師が主体的に対処する様式を意思決定過程と合理的に説明づける過程の二つに整理した。前者は多様な葛藤を経て一つの行為を選択する意思決定のプロセスを葛藤対処とするもので、後者は実際の行為を規範に沿った、合理的なものとして説明づけることを葛藤対処とするものである。これらには価値選択を規定する構造的側面が影響しているとされ、ここではそうした役割規範や教師が置かれている社会的役割や社会的構造に焦点がむけられた。

教師は置かれた社会的構造の中での教師役割と自身の思いなどの間で生じる多様な困難に対してそこでの規範に則り個々人で対処する。さらにそうした個人的な対処に加えて困難を乗り

越える過程での経験やそこに働いた知恵や工夫を同僚間で共有しながら教師の行動様式、すなわち教員文化として定着させてきた（久富，2017）。これらは多様な困難にある中でもそのシステムを破綻させることなく持続させる「破綻回避装置」としての機能を果たしてきた（久富，2018）。教師は、こうした教員文化の重要な要素の一つとして同僚同士が学び合い支え合う同僚性の文化を構築してきた。しかしながらこの同僚性に関しては、日本の場合職場限定のものであることや、同僚間の交流に対して教師が消極的であることが明らかになっている（紅林，2007）。紅林（2007）は藤田ら（2003）が行った日本、中国、英国での「教員の意識に関する国際比較調査」の研究結果を参照することで日本の同僚性の特徴を明らかにしている。その特徴として、日本の同僚性は限定的な同僚関係であるものの、内部で働く教員たちにとっては必要に応じて支援が受けられる肯定的なものとして捉えられているとした。そして、こうした形の同僚との協働やそれによって作り出される支援的環境が、教育活動の効果的遂行、教師個人の力量形成、教師にとっての癒しの機能を有していることを示した。これらは日々異なる価値や複雑な状況が相互作用する中で教師の実践が生まれていることを再確認させるものである。こうした教員文化の複雑さを形成している要因やその中で重視されている価値を理解し、その上で改善可能な点を明らかにするためには教師の置かれている社会的文脈に根差した調査を行い、教師の日々の実践や教師の思い、または行動と語りのズレなどから教員の実践とその課題を検討していく必要がある。

## 2 方法

### 2.1 研究協力者

上記の問題関心より本研究はエスノグラフィックな観察とインタビュー調査を行う。

研究協力者は北関東圏内公立みどり小学校（以下の個人名を含めて全て仮名）の教職員 16 名で、終日の教育活動における教師の実践を研究対象とした。対象校の規模は 6 学年 10 学級、特別支援学級 2 学級、児童数 228 名、教職員数 22 名である。対象校は職員室の規模や教職員数から学年や低・中・高学年の各ブロックを超えた連携が見られる可能性があったこと、生活指導や体育教育に重きを置く規律重視の教育から、子どもたちの主体的な学びへと教育目標の転換を図っており、実践改善や新しい指導法の探究過程で個々の教師の工夫や教師間の協働、継続的な学びが要求される現場であった。こうしたことから、新たな取り組みを行う過程で教師間のやり取りなどを通して実践改善の過程や、うまく行かなさに対処する過程など、教師の職能開発に関連する多様な要素が観察できることが期待され、研究対象校として選定した。

### 2.2 データ収集

教師の日常的な思考や実践の特徴を明らかにし、教師の学びを推進する上での課題を析出するため、データ収集は参与観察とインタビュー調査により行った。第一に平成 29 年 4 月よりみどり小学校にて週 1 度（平均 9 時間）の参与観察を行った。児童の登校指導から参与観察を開始し、終日ボランティアの学習支援員として授業や給食指導などに参加しながら教師の実践を観察した。放課後はその日の授業を教師と共に振り返ったり、子どもたちの作文やテストなどを共有しながら協働で授業構想を行ったりし

た。これらの観察を通し、教師間のやりとりや予期せぬ状況での教師の対応、さらにはそういったことについて教師が事後に振り返り改善策を模索する語りなどをフィールドノートに記録した。これにより教師の日常を形成する職務内容、子ども、同僚との人間関係、教師個々それぞれの文脈における実践の内容など、教員文化を形成する要因と考えられる事柄を収集した。

第二に夏季休業中に学級担任 13 名と管理職 3 名（教職経験年数 1 年から 38 年）を対象として（表 1）、職場の雰囲気と教師の学びについて尋ねる半構造化インタビューを実施した。インタビュー冒頭で協力者に対する研究内容の説明を行い、書面で研究協力への同意を得た上で IC レコーダーによる記録を行った。インタビューでは、1) 先生方が現在の職場環境についてどう感じているか、2) 困難の対処の仕方、教師としての専門性を高めるための学びについて心がけていることや感じていること、3) 同僚との関係について心がけていることについて尋ねた。インタビューの中で協力者が経験や日々感じていること、考えていることを語れるよう、一問一答式にならないように配慮しながら具体的なエピソードや心情を尋ね、日々の実践やその意図、背景について具体的に語ってもらえるよう促した。

表 1 研究協力者

info	性別	教職経験	職名
小池	女	1	助教諭
菅野	女	3	教諭
荒川	男	4	常勤講師
太田	男	7	教諭
大谷	男	11	教諭
松田	男	11	教諭
上村	女	14	常勤講師
田辺	男	19	教諭
武田	女	26	教諭
青柳	男	28	教諭
鎌倉	女	29	教諭
青田	女	34	教諭
高橋	男	35	教諭 (校長)
栗原	男	35	教諭 (教頭)
萩尾	女	35	教諭
牧野	女	38	教諭

### 2.3 分析方法

本研究では教師が置かれている社会的文脈の中でどのように教育環境の変化や日常の困難に対処しているかを明らかにし、教師の学びを支える教員文化の特徴を明らかにするため、教師の語りからボトムアップに概念を生成することができる質的データ分析法（佐藤，2008）を採用する。この分析法の一つの特徴であるコード・マトリックスは、縦軸を事例、横軸を複数のコードとし、マトリックス上に事例の要約を入れて分析を行うことによって個々の事例やコードとの関係、複数の教師の語りの特殊性を超え、組織内部での規則性を見出すことが可能となる。個々の教師の実践や教員文化の特徴を整理することによって教師の暗黙の実践について、学びの阻害要因や改善策を明らかにできると考えられる。

### 2.4 分析手順

第一にインタビューの逐語録の内、働く環境

や自分自身の専門家としての学びについて語っている部分を抽出し、語りの内容ごとにセグメント化し、オープン・コーディングを行った。特に教師が日頃働く環境について感じていることや、その中で心がけていること、その理由や背景にある要因など、実践意図に着目してコーディングを行った。例えばこの段階では「この仕事って結構変則的（荒川，4年）」には「先が読めない、不確実」、「（同僚の先生が）本を見て一生懸命勉強してたりすると、なんか違うよな〜って思っても余計にいいづらいんですよ（牧野，38年）」には「いいづらい、遠慮する」という暫定的なコードを付した。

第二にオープン・コーディングで得たコードや文書セグメント同士の関連を検討し、より抽象度の高い概念的カテゴリーへとコードを集約する焦点的コーディングを行った。特にこの段階では教員文化を「破綻回避装置」として位置付けた久富（2018）の「教員文化をめぐる諸事象の関連構図①」（久富，2018 p.5）を概念枠組みの参考とし、繰り返しテキスト文脈に立ち返りながら概念的コードを生成した。久富（2018）は教師が日々多様な困難の中での経験やそうした経験から得た知恵を同僚間で共有することを通して教員文化を構築しており、恒常的に続く教育の難しさの中にあっても実践が破綻しない背景にそうした教員文化の働きがあるとしている。本研究は久富（2018）が示す破綻回避の構造を踏まえ、さらにそれを超えて教師がより良い教育実践に向けて学ぶ、その機会を保証していく上での課題や改善可能性を探っていくため、教師からでてきた困難や働く環境に対する思いについての語りと、それらについてどのように対処しているかといった日々の心がけに関する語り、そしてその心がけの背景にある要因に焦

点化して語りの分析を行った。

この焦点的コーディングの段階ではたとえば [事務作業が多すぎる][子どもと話す時間がない][連携の時間がない][仕事の終わりが無い]などのオープンコードを [忙しさ] のように、より抽象的なコードにまとめた。第三に焦点的コーディングで得られた中核カテゴリーを横軸、事例（教師）を縦軸とするコード・マトリックスを作成し、複数コード間、複数の事例間、マトリックス内のデータ同士の比較を行い教職特性と教師の葛藤対処用域を表す概念図を生成した。この段階ではたとえばここまでの分析で析出された中核カテゴリーとして [忙しさ] [対人関係の難しさ] [大変な業務] としてまとめられていたものを、カテゴリー間の比較を行うことによって色々な難しさに対する語りを、《対保護者・子ども》《対同僚》《対業務》《対自分》といった概念にまとめなおし、最終的にそれらから【困難】というカテゴリーを生成した。他のカテゴリーに関しても同様にマ

トリックス内の事例を比較検討することによって概念の精緻化を行った。以降ではカテゴリーを【 】, 概念を《 》, コードを〈 〉で示す。

### 3 結果と考察

分析の結果、31 のコードから 14 の概念、5 つのカテゴリーが生成された。最終的なカテゴリーと概念、その定義ならびに発話事例を表 2 に示す。カテゴリーと概念の関係を仮説モデルとして図式化したものが図 1 である。

不確実、曖昧で再帰性を持つ(a)【教職特性】の中で教師は子ども、保護者、同僚、自分などに対して様々な対人関係上や業務に対する(b)【困難】を抱える。しかし教師はそうした葛藤や困難の中でも責任感や期待として(c)【原動力の維持】をし、時には意図的に困難な状況を回避する(d)【リスク回避】を行う。さらに、日頃から互いに実践支援をしたり認め合ったりすることで支援的な働きやすい(e)【環境醸成】を

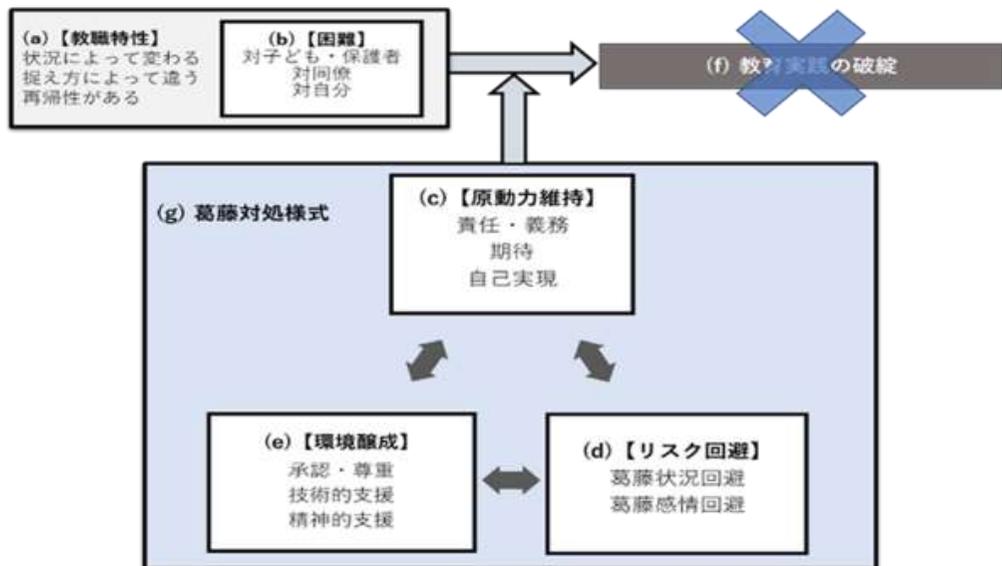


図 1 教職特性と教師の葛藤対処様式

表 2 最終的に生成されたカテゴリー、概念、発話事例

	概念	定義	コード	発話事例
	状況によって変わる	時代や社会の変化、一日の中でも流動的に実践の価値が変わる教職の特性	自分 仕事 子ども	昔は私あんまり誉めなかったんですよ、でも誉めるほうが子どもも喜ぶし、気が楽だなんて (牧野, 38年) 指導法とか成績表の出し方とかとにかく色々変わるじゃないですか、ついていけないですよ (鎌倉, 29年) ほんととさっきまで良かった、でもちょっとした事でもう気持ちそっちに集まっちゃって、喧嘩 (上村, 14年)
	捉え方によって違う	同じ事柄であっても状況やその時の捉えによって物事の意味が変わる教職の特性	コミットメント 指導観 子ども	人によっては問題を問題と捉えてない、っていうこととかあるじゃないですか (太田, 7年) 授業以外も給食指導だって、どこまで残していいかととにかく違うわけですよ (青柳, 26年) 自分たちで色々試していくしかないんですよ、本当に一人一人どう思うかなんて違うから (池田, 1年)
	再帰性がある	自分の実践がその後の状況や実践に影響を及ぼす教職の特性	子どもの成長 自分の仕事	やっぱり気づいてても先延ばしにしちゃうと結局返ってくるんですよ、もっと大変になったりとかして (上村, 14年) 騙しだましやってけばできちゃうんだけど、あとからやっぱり返ってくるんですよ (松田, 11年)
教職特性	対子ども・保護者	子どもや保護者とのやり取りに関して抱いている困難	対子ども 対保護者	授業妨害しちゃう子とかいると余裕なくなります (上村, 14年) 連絡帳とかも、ん？これ子どもが自分で解決することだよ、ね、って思うことも結構ありますよ (上村, 14年)
	対同僚	同僚との協働について抱いている困難	価値観の違い 遠慮	若い方には若い方の考え方もありますしね、合わせるの難しい時ありますよね (菅尾, 35年) 思うことあってもいいにくいよ、向こうも頑張ってるから、でも違うんだよね (牧野, 38年)
	対業務	勤務時間や校務分掌など業務そのものに対して感じる困難	無限定 不透明	先生の仕事ってここまでやってくださいっていうのは自分で決めるんだから、延々と続きますよ、余計なこともいっぱいあるし (池田, 1年) ルールみたいなものがあるわけじゃないから、聞きながらやっていくしかないっていうのが大変です (松田, 11年)
困難	対自分	自分自身の力量や経験不足、自分の実践に対して抱く困難	自信がない 力量ない	なんか自信がないのかもしれないですね、自分はこれいいのか、って、この年で。回ってくるべき校務分掌が回ってこなかったりとかね (青田, 34年) まだ自分は独自のものとかないし、授業ペースも遅くてっていう感じなので (菅野, 3年)
	責任・義務	自分の立場や状況からやるべき、と捉えられていること	義務 責任	いつも本当に助けてもらってきたんで、とにかく自分のできることはやらなきゃって思って積極的に、ですよ (荒川, 4年) この年になると若い人と育てるっていう意味でも、自分の年齢を考慮してね、やってかないと (牧野, 38年)
原動力の維持	期待	子どもや学校のため、や、自己の成長に繋がる、などの期待	子どもの為 自己実現のため	やっぱり子どものためになるかなって考えるとそこは時間なくても削らなでやろうって (武田, 26年) 意図的にやって、意図的な結果が出るって僕らの教師の教師力、って確信に近づくじゃないですか (太田, 7年)
	葛藤状況回避	問題や葛藤状況を回避するために教師が心がけていること	対保護者 対同僚	保護者のケアも必要なんですよ、最初にケアを優先する。保護者の理解あるとトラブルになりにくい。その後の指導もしやすくなるし (池田, 1年) 思うことあっても閉じてるなって、(相手の)スタンス閉じてる時は言わないですよ、逆にやりづらくなるじゃないですか、その後。(太田, 8年)
リスク回避	葛藤感情回避	葛藤感情を緩和する際に行っている対処の仕方やそうした状態を乗り切	状況と距離を置く 自己研鑽	あんまり気にしない、どんな風にも行ける、適応能力が大切、気にしちゃうときりが無いから (青田, 34年) スキルアップするためにも学ぶ場を設けて、意図的に学ぶ、がないと絶対力にならない、なんかの時に説明つかないんす

	るために日頃備えていること	アイデンティティ保護	よ（太田，7年） もうここまで複雑になっちゃったら自分のせいじゃないかな，って。抱えすぎたらつぶれちゃうじゃないですか（上村，14年）
環境醸成	承認・尊重	文化尊重 他者尊重	必要と思ってもすぐには変えない，そこでやってきた人やこの学校への敬意だな（高橋，34年） それぞれ価値観も違うし，やり方も違うし，でもみんな同じように聞いて理解しようとする，そういう安心感つくることですかね（大谷，11年）
	実践支援	技術的支援 環境的支援	聞くと一緒にやってくれる，トラブルでも電話対応でも一緒に考えてやってくれる（菅野，3年） 学年で，支援員さんも入っ下さってるんですけど「学年で揃って話す時間がなかなかとれない」って言ったら教頭先生が週に一回学年会みたいな時間を作ってくださって（荒川，4年）
	精神的支援	精神的支援 風土醸成	どんなに忙しくっても，やることもおわってないんだけども，話しかけられたら話，ちゃんと手を止めて聞くよな，って。何かありそうだったら，どうした？って声掛けようなって（鎌倉，29年） なんか僕なんか「机きたねえなあ」とかって，なんでもいと思うんですよ，そういうのもきっかけにしながら話せる雰囲気，そういうのを大切にしますね（大谷，11年）

意識的に行い(f)教育実践を破綻させることなく実践改善に向けた取り組みを続けている。困難に対処するこれらの教師の実践は，例えば，【リスク回避】をすることによって同僚間の良好な関係性を維持する【環境醸成】に繋がっていたり，責任感や期待感を【原動力】とした実践が他者との関係性構築や【環境醸成】につながっていたりした。日々の多様な困難や予想外の出来事に対する対処の方略として【原動力】【リスク回避】【環境醸成】のそれぞれの要素が相互に関連しあいながら日々の実践を支えている((g)【葛藤対処様式】)。以下にそれぞれのカテゴリと概念を具体的に示す。

### 3.1 教師が葛藤する要因

教師が葛藤する要因として16のコードを得，焦点化コーディングを経て葛藤の原因となる【教職特性】と【困難】の2つのカテゴリが生成された。

#### 3.1.1 教職特性

このカテゴリは教師が日常の学校業務を遂行する中で感じている教職固有の特性で，《状況によって変わる》《捉え方によって違う》《再帰性がある》の3つの概念により構成される。

時代や時間の流れや社会の変化に伴って〈自分〉の価値観や〈仕事〉の内容，〈子ども〉の反応が変わる《状況によって変わる》特性が教職にはある。さらに多様な〈子ども〉や仕事に対して異なる〈コミットメント〉や〈指導観〉をもつ同僚の中でなされる実践の結果は時に《捉え方によって変わる》という難しさももつ。こうしたことに加えて教師は日頃多忙な日常を生きる中で，対処しきれなかった問題や，視点が及ばなかったことがのちに問題として表出することで再帰的に〈子どもの成長〉や〈自分の仕事〉に影響を及ぼす《再帰性がある》特徴を教育実践における難しさとして認識していた。

### 3.1.2 困難

このカテゴリーは《子ども・保護者》《同僚》《業務》《自分》から成るもので、多様な他者や他者で行う業務に関して抱える葛藤を示す。教師は日頃〈無限定〉で〈不透明〉な特性を持つ《業務》を多く抱える中、日々教室内外で多様な子どもたちの対応に対して困難を抱くだけではなく、保護者から寄せられる様々な期待や要望に対しての対応にも苦慮する。複雑で多様な課題を一度に抱える教師にとって同僚からの支援や同僚との協働は欠かすことができないが、《同僚》と指導理念や実践の方針、〈価値観の違い〉がある時、他者への〈遠慮〉が生じたり、自分自身の実践の変更などを余儀なくされ、そうしたことが直面していた当初の問題とは別の新たな困難の一因となったりする。さらに、教師は同僚と自分を比較することで、自分自身の〈力量のなさ〉や〈自信のなさ〉といった《自分》に関する困難も抱える。例えば、経験が浅い者は指導や校務の遂行に対して「自分は決まった指導法とかも持ってないし、何が分からないか分からない（菅野，教職経験3年）」と言った不安を抱え、ベテラン教師は「相手の実践見ると自分はこれでいいのかなって。自分も間違ってるかもしれないし（青田，34年）」と語った。ベテラン教師は、教職経験は積んできたもののその経験年数に自分の実践や考え方は見合っているのか、新しく入ってくる指導法や考え方に自分についてはついていけないのではないかと、といったベテラン教師特有の悩みを抱えていた。

## 3.2 教師の葛藤対処様式

こうした困難や教職の特性に影響を受けながらも教師がそれを対処し、学び続けることを支えている要因として3つのカテゴリーが生成さ

れた。

### 3.2.1 原動力の維持

教師は多様な困難を感じながらも《責任・義務》《期待》といった思いを維持することで多様な困難に対処し、自分自身の日々の実践を支える【原動力の維持】を行っていた。〈子どものため〉に努力したり、献身的に仕事をしたりすることが子どもの成長や校務の円滑な遂行、信頼獲得に繋がるという期待を持ち、それを原動力として保つことで実践を続けていた。また、こうした他者に向けられる期待だけではなく、多様な困難と向き合うことや日々努力することが教師としての力量形成に繋がる〈自己実現のため〉といった思いで日々の諸問題に対処し、教育実践改善に取り組んでいた。

《責任・義務》感により動機づけられる実践の背景には「いつも本当に周りの先生に助けられてるんで自分にできることはできるだけやらないと（荒川，4年）」、といった義務感や、「自分の年齢や（教職経験）年数考えたらどうあるべきなんかなって（鎌倉，29年）」、といった果たすべき役割に対して抱く責任感があった。

### 3.2.2 リスク回避

このカテゴリーは《葛藤状況回避》《葛藤感情回避》という二つのカテゴリーにより構成される。教師は日々多様な困難を抱える中で少しでも働きやすい環境を作ろうと他者との間で予想されるリスクを回避し、働きやすい環境づくりをすることを心がけていた。

《葛藤状況回避》は日頃から同僚や保護者、子どもたちとの良好な関係を築くことによって葛藤状況や困難な事態が生じることを避けるものである。例えば、「いつか言わなきゃとは思

んだけどね、言わないですよ、授業もね、一緒にやっていかなきゃいけないじゃない（牧野，38 年）」というように、同僚への助言や実践改善に対する提案の必要性を感じていても、助言などによりうまく行かない状況が生まれることが予想される場合はそうしたリスクを自ら回避していた。

《葛藤感情回避》は、〈状況と距離を置く〉という外部に向けられた対処と、〈自己研鑽〉〈アイデンティティ保護〉という自分に向けられた対処の二つの方向性を持っていた。方向性の見えない、不確実な【教職特性】の中で多様な【困難】を日々抱える教師はその同時多発的に生じる事態や問題の複雑性に対して「ある程度は流して気にしないようにして次に進んでいかないと（青田，34 年）」のように状況と距離を置いたり、積極的に気持ちを入れ替えたりすることが教職においては大切であるとした。教師たちは困難な問題や解決に向けた取り組みが長期化する課題に対して「この状況であればそれは仕方ない、担任の責任じゃない。（中略）クラスや授業がうまくいってるんだから（上村，14 年）」のように捉えることで教師としての自分の力量や、別の教育活動におけるやりがいを維持しようとしていた。これは日本の教師に特徴的にみられる葛藤対処の方法の一つであるアイデンティティの「二元化戦略」（福島，2016）に相当するもので、多様な困難を日常的に抱える教師が、日々の困難や失敗によりアイデンティティを喪失させることなく、教師としてのやりがいを保つ、勤務継続を後押しする重要な要素となっている。これらに共通する点は環境リスクを軽減したり、自己の実践や能力に関わるリスクを軽減したりすることによって自分自身が教師としてうまくやれている、という安定的な教職アイ

デンティティを保とうとする対処方略がとられていることであった。

### 3.2.3 支援的環境醸成

困難な状況に対する対処方略の3つ目として《承認・尊重》《実践支援》《精神的支援》の3つから成る【支援的環境醸成】を析出した。教師は複雑な課題を抱える中で教育実践を継続させていくために他者の実践や理念を積極的に《承認・尊重》し、必要に応じて具体的に助言をしたり、業務を一緒に行ったりする《実践支援》を行い、他者の実践を後押しする【支援的環境醸成】を行っていた。さらに複雑、不透明で努力や実践の成果が見えづらい学校現場の中で同僚同士声を掛け合ったり、積極的に自己開示を行ったり、雑談をするなどして、話しかけやすい雰囲気や他者が援助要請をしやすい環境を作る《精神的支援》も積極的に提供されていた。

## 4 総合考察

以下に葛藤対処様式の持つ教師の実践継続に資する正の側面と、専門家としての深い学びを阻害する負の側面の両義的意味について、その背景にある教師の実践志向と関係性志向という二つの志向性の観点から論じる。

### 4.1 対処様式の両義性—正の側面

教師がとる葛藤対処方略には大きく実践志向と関係性志向の特徴が見られた。前者は、目に見える成果や可視化されやすい実践を教師が選好する志向性で、後者は、意思決定の重要な要因に他者との関係性維持や構築が位置づいている志向性を表す。こうした志向性は、それぞれの葛藤対処方略を連関させる媒体として機能

していることが示唆された。この背景には学校現場の不確実性や他者の支援が不可欠な特性が語られた。教師は、こうした特性の中、より確実で且つ、関係性維持に繋がる実践を対処方略として採用していた。教職は教えることそのものが持つ特性により実践にかかる努力や取り組みの成果が見えづらく、自分自身の成長や取り組みに対する達成感が得られづらい特徴がある(長谷川, 2018)。こうした不確実で文脈依存的な現場特性が、すぐに成果を実感できるような実践や実際に労力や時間を費やすことによって組織へのコミットメントが可視化されやすい実践へと繋がっていると考えられる。そしてこうした自己の成長を認識しづらい状況が、子どもたちの成績向上、のように結果がすぐに可視化されるものや、担当外でも積極的に校務に参画する、のように結果がすぐに出る価値や実感が得られやすい価値への志向性をもたらす(佐藤, 1994)。このように教師たちが少しでも成果をあげること、目に見える形での献身を他者に示すことは、他者との信頼関係を取り結ぶ「信頼関係調達回路」(久富, 2018)として不確実な学校現場で生きていく上で重要な対処様式として位置付けられている。

教師は原動力を維持することによって自分の立場や置かれている状況を踏まえ、業務や困難な内容と自分を責任感や義務感でつなぎとめ、自己実現や成果、といった乗り越えるべき理由を付与することで、葛藤対処を必要なことや不可避なことと捉えていた。これらはいずれも教職特性や他者との関係の中で生じる困難の中でも同僚から支援を得られるようにする支援的な環境醸成と不可分の関係にある。教師は、互恵的な関係を維持し、組織の成員としての責務を果たすことで、必要な時に技術的な支援や精神

的な支援が得られるように関係性志向、実践志向に裏付けられる対処を行っていた。教師が行うリスク回避行動も、働きやすい環境を維持したり、実践を継続するための原動力を維持したりすること密接に関連しており、葛藤状況や葛藤感情とあえて距離をとったり、支援的な環境を作ろうとすることで、当面の間、目の前にある実践がスムーズに進むように諸々の課題や葛藤に対処していた。

これら3つの方略は関係性を積極的に維持しようとする組織に対する責任感や自己成長に係る思いにより支えられたり、問題を抱え込みすぎることによるバーンアウトを積極的に回避することによって支えられたりするもので、3要素それぞれが他の方略と不可分な関係を保ちながら多様な困難への対処方略として活用されている。

#### 4.2 対処様式の両義性—負の側面

各国の教員文化と日本の教員文化の特徴との比較を行った福島(2018)は日本の教師の教職アイデンティティが他国と比べて他者、とりわけ同僚間の関係性のあり方により左右される程度が大きいことを明らかにしている。本研究が析出した【支援的環境醸成】【原動力の維持】【リスク回避】はいずれも互恵的な関係を重視する我が国の文脈において、困難に対する重要な対処方略である。しかし一方ではこうした関係性維持への努力が、責任感、義務感から派生し自己犠牲や、時に自己の実践の抑圧に繋がったり、関係性を維持することそのものが自己目的化してしまったりと、暗黙の内に無限定な職務の助長に繋がる危険性を持つ。こうした実践志向、関係性志向に特徴づけられる葛藤対処様式は、複雑な教育課題に協働で立ち向かう専門

家としての対話の機会や、深い学びの機会を奪い、専門家としての実践の矮小化に繋がる危険すらある。佐藤（1994）は、無限定な職務や実践の矮小化といった問題は教師に疲労感やストレス、さらには専門性の空洞化をもたらす危険性を孕むものとしている。

こうした葛藤の対処方略に共通してみられる特徴は、教職上の諸困難を克服し、実践を継続させていく上で教師としてのアイデンティティの安定が過剰に揺るがされないようにしたり、より働きやすい環境を作ることによって教職が元来持つ原理的困難を少しでも緩和しようとしたりするものとして一定の意義がある。しかし、当面の実践や働きやすい環境を優先して本質と向き合う議論を暗黙の内に回避することは、不確実で変動の激しい時代においてより質の高い教育を提供していく上で不可避となる課題に向けて持続的に学ぶ機会を逸する危険性を孕むものと言える。

## 5 今後の課題

本研究に残された課題を2点述べる。第一に本研究は一小学校を対象として実施したものであり、学校規模や校種の違いによって教師の困難や葛藤対処の様式、それらにより形成される教員文化の様相が異なる可能性がある。より一般化可能な知見を得るため、今後は研究対象を広げた検討を行っていく必要がある。

第二に、倫理的配慮から職員室内での教員間のやりとりはフィールドノーツによる記録のみとした。インタビューでは語られない教師の暗黙の実践から教師文化や教師の学習に対する影響を検討するためには、今後学年団の打ち合わせや教師らが主体的に実施するミニ研修会の様なセミフォーマルな相互作用の場面に関しては

録画記録や録音記録を撮り、精緻に行動や発言を分析することによって葛藤対処様式のメカニズムの精緻化につなげていく事ができる可能性がある。

## 引用文献

- 安藤知子（2005）『教師の葛藤対処様式に関する研究』多賀出版
- 北上正行（2018）「教員の労働環境と働き方改革をめぐる教育行政論的検討」『学校経営研究』第43号, 1-10.
- 久富善之（2018）『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房
- 久富善之（2017）『日本の教師, その12章: 困難から希望への途を求めて』新日本出版社
- 紅林伸幸（2007）「協働の同僚性としての《チーム》--学校臨床社会学から（特集 教育現場の多様化と教育学の課題）」『教育学研究』74(2), 174-188.
- 国立教育政策所（2013）OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告 [www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013\\_summary.pdf](http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis2013_summary.pdf)（2019年3月14日閲覧）
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』新曜社
- 佐藤学（1994）「教師文化の構造 教育実践研究の立場から」稲垣忠彦 久富義之編 『日本の教師文化』東京大学出版会, 21-38.
- 長谷川裕（2018）「教職アイデンティティの変化とその含意」久富義之 長谷川裕 福島裕敏編著『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員文化の変容』勁草書房, 121-138.
- 福島裕敏（2018）「学校職場と教師の意識・生活」久富義之 長谷川裕 福島裕敏編著『教師の責任と教職倫理 経年調査にみる教員

文化の変容』勁草書房, 139-158.

文部科学省 (2018) 教員勤務実態調査 (平成 28 年度) 分析結果について

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/09/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_002\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/09/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_002_3.pdf) (2019 年 3 月 14 日閲覧)

文部科学省 (2013) 教員養成大学・学部関係データ集 [http://www.u-](http://www.u)

[gakugei.ac.jp/~soumuren/27.10.8/kyougikai/K07kyouinouseidatesyu.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~soumuren/27.10.8/kyougikai/K07kyouinouseidatesyu.pdf) (2019 年 3 月 14 日閲覧)

百合田真樹人 (2019) 「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト調査報告書」 独立行政法人教職員支援機構

和田成 (2018) 「『学校における働き方改革の緊急対策』は、成果をあげられるか」『教育ジャーナル 2018, 9 月号, 10-22.

# A Philosophical Study on Evidence-based Education and “Subjectification”

Exploring a New Conception of Citizenship Education in an Age of Measurement

Hideaki Kawakami, So Fujieda, Naoki Tanabe, Hiromu Higuchi, and Yu Iwase

The University of Tokyo

## Author’s Note:

Hideaki Kawakami is a PhD. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

So Fujieda is a PhD. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Naoki Tanabe is a PhD. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Hiromu Higuchi is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Yu Iwase is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant from the Young Scholar Training Program from Center for Advanced Education and Evidence-Based Education (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo.

### **Abstract**

Recently, in educational theory, criticism of Evidence-based Education (EBE) by Gert Biesta has been accepted academically as an important caution highlighting a specific risk that could exclude educational practices with non-EBE styles. This notion is based on idea of ‘evidence’ in education, that it should inevitably limit the width and depth of educational practices and lead to immobilization of inherent education potential. Thus, in this article, we explore the limits of EBE from the perspective of philosophy. We particularly focus on the educational philosopher Gert Biesta’s concept of “subjectification” and his critique of EBE.

Accordingly, our article consists of three parts. First, we briefly summarize the conceptual history of subjectivity and locate the Biesta’s thoughts on subjectification in the related history. Second, Biesta’s argument on the measurability of subjectification, which includes his implication of subjectification in citizenship education, is examined and clarified. Finally, we consider how Biesta’s conception of subjectification can be practical.

*Keywords:* Evidence-based Education, Gert Biesta, Subject, Subjectification, Citizenship Education

## A Philosophical Study on Evidence-based Education and “Subjectification”

### Exploring a New Conception of Citizenship Education in an Age of Measurement

#### Introduction

‘Subjectification’ seems to be a pressing issue in contemporary education. In the knowledge society of the twenty-first century, there is no doubt that it is educational issues to be able to learn and act subjectively. However, the concept of “subject” is occasionally used with an unsophisticated understanding in educational research. Evidence-based Education (EBE) has particularly been rising internationally. The beginning of this is said to be Hargreaves’s lecture in 1996: “Teaching as research-based profession”. Hargreaves said that “we don’t have much powerful evidence about effective professional practice which indicates that the main problem is not with dissemination but at the other end of the research process: how the research is commissioned and set in train” (Hargreaves 2007: 9). So, EBE is developing as one which seeks to measure and evaluate the validity of educational practice.

However, EBE has been criticized from the perspective of educational philosophy. For example, Imai (2015: 189) asked “what is the evidence’s effect? what is evidence?” Imai also stated that “the evidence can have an effect because of not *being* but *being understood*”. Therefore, what are the problems which the evidence empowered has? To consider this question, Imai followed Biesta’s argument which focuses on the profession of teaching.

Biesta (2007) criticized that educational methodology is produced from the viewpoint of “what works”. According to Imai’s argument (2015: 192), this means that there is a risk of restricting a teacher’s

practice. To develop the profession, teachers must surrender their freedom of action. However, this not only means losing their freedom of actions but also breaking democracy up, because it discards the possibility that the teaching’s method is produced without evidence.

As mentioned, Biesta demonstrated that evidence makes education predictable. Therefore, EBE makes the educational practice narrow-minded, fixed, and restricted. To criticize EBE, Biesta (2010) creates the idea ‘subjectification’ which means “the process of becoming a subject” and that can “be understood as the opposite of the socialization function” (Biesta 2010:21). In this paper, we will consider what Biesta’s ‘subjectification’ is, and whether we can evaluate ‘subjectification’ or not.

#### 1 A Theory of ‘Subject’ in the Pedagogy after Postmodernism

This section tries to see the theory of ‘subject’ in Biesta in the context of the history of philosophy. Here we confirm Michel Foucault’s ‘the end of man’ theory because Biesta refers to it.

*Les mot et les chose*, which Foucault published in 1966, deals with the human sciences. In particular, ‘the end of man’ is an important concept criticizing modern ‘man’ or ‘subject’. Foucault claims “[b]efore the end of the eighteenth century, *man* did not exist..... He is a quite recent creature, which the demiurge of knowledge fabricated with its own hands less than two hundred years ago” (Foucault 1970: 336). Moreover, “[m]an was

constituted at the beginning of the nineteenth century” (Foucault 1970: 359).

‘The end of man’ means the end of ‘man’ formed in the early nineteenth century. According to Foucault, psychoanalysis, cultural ethnology and linguistics are ‘counter-sciences’ that makes man end. Therefore,

it is being led back, by those strange bobbins, to the forms of its birth, to the homeland that made it possible. And is that not one way of bringing about its end? For linguistics no more speak of man himself that do psychoanalysis and ethnology. (Foucault 1970: 416)

These fields criticised modern ethnology that places man above God after Nietzsche’s ‘death of God’ and makes ‘man’ itself end (Foucault 1970: 420). Foucault called this notion ‘the end of man’ (Foucault 1970: 420).

Gert Biesta began his career with studies on Foucault’s philosophy and the meaning of ‘subject’ in education. Biesta argued that pedagogy needed theories which did not use humanism in 1998. He stated that ‘the end of man’ can be understood as arguments on “a crisis of the subject” or “a crisis of modern man” (Biesta 1998: 7). Biesta examines Foucault’s theory of enlightenment and argues that it is intended to consider ‘enlightenment without humanism’.

Foucault seeks to further the impetus of Enlightenment without the certainty or guarantee of any deep truth about what the subject is, without, in short, *humanism*. (Biesta 1998: 9)

For example, ‘zoon politikon’ is also a human definition but even it is humanistic because it defines

human nature. The subject has to be grasped as “intersubjectivity” (Biesta 1998: 10). Such a concept “cannot take recourse to an original nature of the subject (not even its social or political nature). . . . . In this sense, it is a *pedagogy without humanism*” (Biesta 1998: 13).

Biesta’s arguments on ‘subject’ are developed into the concept of ‘subjectification’ in his recent philosophy. These theories seem to be postmodern thought because such a theory of subject is based on Foucault. However, this paper tries to grasp Biesta’s ‘subjectification’ as a concept *after* postmodernism.

In his book, *Beyond Learning* (2006), Biesta discusses ‘education after [the] death of subject’. Of course, this ‘subject’ is the modern meaning and the ‘death of subject’ is a concept that criticizes modern subject using Foucault. Biesta attempted to overcome the modern subject and re-grasp it as a concept that has a responsibility (as a possibility of response). This subject is based on Emmanuel Lévinas’s theory of the Other and ethics.

While Levinas would therefore agree that the subject comes into presence in an intersubjective space, he takes this idea one step further by arguing that the subject as a unique and singular “being,” as a “oneself,” comes into presence because it finds itself in a situation where it cannot be replaced by anyone else. . . . . My subjectivity is a subjection to the other. . . . . (Biesta 2006: 52)

Here, it seems that Biesta aims to re-conceive the subject in an ethical way of being, in relationship with the Other. We should focus on his concept of ‘subjection’. It is well known that ‘assujettissement’ is a concept that was argued by Louis Althusser or Foucault.

This concept means that ideology or power make people obey and subjectify. This concept is based on the double meaning of ‘subject’ (cf. Althusser 1995: 302ff.; Foucault 1976: 81) but Biesta argued that there are different kinds of subjection. He suggested what it means to be a subject, with possibilities of response to the Other. Therefore, his concept of ‘subjectification’ can be seen as a discourse of post-structuralism.

However, Biesta’s recent interest concerns *after* postmodernism. In 2018, Biesta claimed “[n]ow that the enthusiasm for postmodernism has more or less come to an end, the question emerges as to what comes next” and “an idea also present in the current discourse about ‘post-truth’” is brought “with epistemological relativism” (Biesta 2018: 1570). Therefore, we should not “say that all knowledge is relative, but to highlight the challenge - the ethical, political and existential challenge – of *living together in plurality*” (Biesta 2018: 1570). Therefore, Biesta tried to overcome postmodernism and develop the ethics of education.

Biesta’s interest concerns after postmodernism. His key concept of ‘subjectification’ makes us that it overcomes some limits of postmodernism and modern education and seeks an ethical mode of ‘subject’. Can we understand Biesta’s ‘subjectification’ as such a concept? In the following sections, this paper will consider the relationship between ‘subjectification’ and EBE, and discuss the ethical mode of education.

## 2 Biesta’s Concept of ‘Subjectification’ and its Immeasurability

The preceding section indicated the potential of Biesta’s concept of subjectification. In this section the meaning of Biesta’s subjectification will be clarified, and a problem with the evaluation of that

subjectification will be considered.

Biesta argues that there are three functions of education: ‘Qualification’, ‘Socialization’ and ‘Subjectification’ (Biesta 2010: 19).

The function of qualification provides knowledge, skills, and understanding to the person receiving education, and helps them to adopt the form, character, and judgment which makes it possible to take a particular job or profession (Biesta 2010: 19-20). The function of socialization is to make people part of particular social, cultural, and political ‘orders’ by the transmission of particular norms and values through education (Biesta 2010: 20). The function of subjectification is related to the process by which individuals become subjects, and ‘it is precisely not about the insertion of “newcomers” into existing orders, but about ways of being that hint at independence from such orders’ (Biesta 2010: 21). Among these three functions of education, Biesta particularly emphasised the importance of the function of subjectification as he captures it as ‘an intrinsic element of all education’ (Biesta 2010: 75).

Furthermore, Biesta argued that subjectification has particularly important meanings in citizenship education (Biesta 2010: 42-43). For example, in ‘The Ignorant Citizen’ (2011b), he discussed ‘political subjectivity’ in the context of citizenship education based on arguments of radical democracy such as Jacques Rancière and Chantal Mouffe. As described, according to Biesta, subjectification occupies a significant role compared to the others. Next, we will clarify the meaning of the concept of subjectification, and how Biesta discussed it.

According to Biesta, subjectification is related to ‘the ways in which students can be(come) subjects in their

own right and not just remain objects of the desires and directions of others' (Biesta 2017: 28). He argued that to exist as a subject means 'being in a "state of dialogue" with what and who is other' (Biesta 2017: 4). As we can see in this explanation, he discussed becoming a subject or subjectification mainly based on Levinas's theory of the Other.

When subjectification is explained based on Levinas's argument, the concept of 'uniqueness' might be important. While quoting Levinas's arguments, Biesta explained that uniqueness is about doing 'what nobody else can do in my place' (Levinas 1989: 202). He also added that it 'is not the question "What makes me unique?"' but 'the question "When does it matter that I am I?"' (Biesta 2017: 12). These situations are 'those where someone calls upon me in such a way that the call is addressed at me and no one else'. In other words, they are 'situations where we encounter a responsibility' (Biesta 2017: 12). Biesta also described a responsibility as 'the essential, primary and fundamental structure of subjectivity' based on Levinas (Biesta 2017: 12).

As above, Biesta's concept of subjectification always assumes the existence of the Other and requires a response to such Others. In that sense, subjectification can be considered in the relationship between the self and the world that extends outside of the self.

The question here is whether it is possible to measure subjectification objectively in education. For instance, can we judge whether students become subjects by objective criteria? In the following section, this paper will consider the problems that could be included in measuring subjectification in an age of measurement, or EBE based on Biesta's discussion.

Regarding the measurement of subjectification,

Biesta argued that subjectification should not be captured from the outside perspective—'a third-person perspective' (Biesta 2017: 11)—because subjectification and becoming subjects are related to the responsibility that we encounter based on uniqueness, according to Levinas. Therefore, Biesta discussed that there are difficulties in providing an account of the existence of subjects, that is, 'an account of each human subject in its uniqueness' by one general theory (Biesta 2017: 11-12).

For these reasons, Biesta argued that subjectification should be described from 'a first-person perspective'. In contrast to a third-person perspective, which provides a general account of being subjects, a first-person perspective refers to the situation in which responsibility arises in the dialogue with the Other, that is, situations where uniqueness matters (Biesta 2017: 11-13).

In this sense, based on Biesta's argument, subjectification in education may appear as an area which cannot be necessarily evaluated or measured by an objective index from a third-person perspective. Based on the previous discussion, students may become subjects when they encounter responsibility, and it might be difficult for a third-person to conceive when or how it occurs. Thus, according to Biesta, one of the problems which might be included in evaluating and measuring subjectification from an objective perspective can be derived. It is also thought that this problem is deeply related to EBE, which emphasises objective criteria and measurements. In other words, subjectification could be captured as the concept that indicates one of the flaws of EBE. As such, Biesta also refers to the limits of measurement culture in education (cf. Biesta 2010).

In this section, the problem of measuring

subjectification has been examined after confirming the meaning of Biesta's concept of subjectification. However, how subjectification can be practical in education has not been clarified sufficiently. Therefore, the following section will examine this and Biesta's discussion of 'political subjectivity' and 'political agency'.

### **3 Political Subjectification and Citizenship Education: On the Possibility of Educating an "Ignorant Citizen"**

Opposing EBE's view that citizenship is measurable, Biesta was concerned about education's over-emphasis on "socialization". He expressed the need to consider "subjectification" and an "ignorant citizen" as an existential image of the subjectified citizenry (Biesta 2010: 23).

What does this "ignorant citizen" mean and how can it be educated? To consider this, this paper will initially review the concept of political subjectification and the "ignorant citizen". The existential possibility of the "ignorant citizen" as an educational goal that goes beyond the scope of traditional citizenship education will then be considered. Subsequently, the practicality of citizenship inherent in the "ignorant citizen" will be examined, by connecting the concept of "agency" that Biesta discussed in 2006 and 2007 to the theory of political subjectification. Furthermore, from this perspective, the impossibility of EBE in citizenship education will be clarified.

For Biesta, the condition of citizenship education is that it promotes educating students to be political agent, and does not merely reproduce predefined molds. This is what we call political subjectification (Biesta 2010: 24). Furthermore, the key to citizenship education for

political subjectification, according to Biesta, is an education that gains freedom associated with publicness, as opposed to individualization in society. Moreover, Biesta seeks the democratisation of education as an eventual goal (Biesta 2011a).

Here, derived from the relationship between political subjectification and citizenship education, the "ignorant citizen" is to be conceived as a new citizen. Based on the claims of Chantal Mouffe and Jacques Rancière, the "ignorant citizen" was originally conceived as an idea that free human beings can exist in the political community beyond the existing political order and people's action within it (Biesta 2011b: 151).

The "ignorant citizen" exists exclusively in the process of togetherness through participation in undetermined political processes (Biesta 2011b). Here, it becomes clear that Biesta's citizenship education is based on the relationship between gaining freedom with publicness as a purpose and revealing a desire for democracy through daily life practices with the others as a means. Accordingly, the "ignorant citizen" is depicted as an existence by which an extreme form of political freedom can be enjoyed. The clear figurative image of the "ignorant citizen" is now clear and the possibility being opposed to a "good citizen" can be recognised.

Biesta's concepts of political subjectification and the ignorant citizen envisioning democracy and seeking to acquire "freedom" in relation to Others, is certainly close to the notion of "citizenship-as-practice" (Biesta & Lawy 2009). However, when re-evaluating this considering the relationship with the issue of "subject", a particular question of what "political agency" (Biesta 2010) can mean arises. Originally, Biesta's political subjectification meant being a "subject" as a form of

“political agency”. Therefore, considering the common understanding of agency, substantial meaning of politically subjectified should include not only obtaining “desire for democracy”, but also assuming the practice of political acts. However, the concept of the “ignorant citizen” does not mention these points explicitly.

So where can we find clues to identify the possibility of practical political actions that the “ignorant citizen” should have? It is worth noting that Biesta once considered the problem of “subject” in education, not only from his argument of the political subjectification in citizenship education but also from his theory of agency (Biesta & Tedder 2006; Biesta & Tedder 2007). Biesta defined agency here as “the ability to exert control over and give direction to one’s life” (Biesta & Tedder 2007: 135). Further referring to Emirbayer and Mische (1998), Biesta perceived agency as an ability that can only be achieved through temporary and relational engagement with the contexts-for-action, not as a capacity being able to do something with a certain skill (Biesta & Tedder 2007: 135). Based on Biesta’s “ecological understanding of agency”, we may conceive the practice of the political agency supposedly contained by the “ignorant citizen”? Such an agency as an ability to give direction to one’s life, as discussed in this section, is possibly implied in the “political agency” that Biesta defined as a political subject.

In this section, Biesta’s theory of citizenship education on how to be politically subjectified and educate the “ignorant citizen” embodying it was examined. Biesta’s argument that the “subject” in political education should be treated not only as a matter of subjectification meaning ‘how can one be a subject?’, but also as a matter of “agency” meaning ‘what can one

do and act as a subject?’ was discussed. Associated with this, Biesta’s perspective for “the citizenship-as-practice” will make a striking contrast with perspectives for the “good citizen”. This may lead to demonstrating the certain impossibility of EBE. Conversely, a new shape and figure of citizenship education can emerge.

### Conclusion

This paper considered what Biesta’s ‘subjectification’ is, and whether we can evaluate ‘subjectification’ or not. In section 1, it became clear that his argument sought to overcome the difficulties that postmodern-education had, from the concept of ‘subjectification’. Therefore, section 2 focused on the concept of ‘subjectification’. It became clear that ‘subjectification’ cannot be evaluated. section 3 explored how Biesta’s citizenship education can be practical, referring to his concept of political subjectification. Thus, it is possible to discover the educational significance of ‘subjectification’ in an age of measurement.

### References

- Althusser, L. (1995) *Sur la reproduction*, Bidet, J. (intro.), Presses universitaires de France.
- Biesta, G. J. J. (1998) “Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education”, *Interchange*, 29: 1, pp.1-16.
- (2006) *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Publishers.
- (2007) “Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice And The Democratic Deficit In Educational Research”, *Educational Theory*, 57(1) pp.1-22.
- (2010) *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*,

- Paradigm Publishers, Boulder/London.
- (2011a) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers.
- (2011b) “The Ignorant Citizen: Mouffé, Rancière, and the Subject of Democratic Education”, *Studies of Philosophy Education*, 30, 141-153.
- (2017) *Rediscovery of Teaching*, Routledge.
- (2018) “After postmodernism...let’s talk about education”, *Educational Philosophy and Theory*, 50: 14, pp.1570-1571.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2009) “Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship”, *British journal of educational studies*, 54(1): 34-50.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006) “How is Agency Possible?: Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement”, Working Paper 5, Learning Lives.s
- (2007) “Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective”, *Studies in the Education of Adults*, 39(2), Autumn 2007, 132-149.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998) “What Is Agency?”, *The American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4. (Jan., 1998), pp.962-1023.
- Foucault, M. (1970) *The Order of Things: An archaeology of the human sciences*, Routledge.
- (1976) *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*, Éditions Gallimard.
- Fujii, K. (2017) “Critique of Critical Pedagogy”, *Journal of the Faculty of Education and Human Sciences*, Yokohama National University. The educational sciences 19, pp.145-162 (in Japanese).
- Hargreaves, D. (2007) “Teacher Training Agency Annual Lecture”, *Educational Research and Evidence-based Practice*, Sage Publications, pp.3-17.
- Imai, Y. (2015) “What Does Evidence Mean to Education?: Beyond the Critique of Evidence”, *The Japanese Journal of Educational Research*, 82(5), pp.2-15 (in Japanese).
- Levinas, E. (1989) “Revelation in the Jewish tradition”, in S. Hand (ed.) *The Levinas reader*, Blackwell, pp.190-211.

実践者と研究者の協働による教材開発場面で活用される  
エビデンスやリソース

三野宮 春子（東京大学）

Evidence and Resource Utilized in Material Development  
by Practitioners and Researchers

Haruko Sannomiya  
The University of Tokyo

Authors' Note

Haruko Sannomiya is a doctoral student, Graduate School of Education, the University of Tokyo

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, the University of Tokyo. It was also supported partly by JSPS KAKENHI Grant Number 18H05584.

### **Abstract**

The purpose of the current study is to understand what evidence can be like that educational research should aim to produce in order to support practitioners' professional decision-making. This study problematizes the lack of practitioners' perspectives in the heated debate over how research findings can benefit practitioners. As an attempt to envision an alternative, it takes a heuristic approach, starting with a set of working definitions, which wait for revisions to follow when fuller accounts become available in the future.

The author conducted seven semi-structured interviews with five teachers/researchers, who had been members of her project on creative language activity development, to understand what kinds of theories, research findings, and other resources were available and useful for them. As a result, four participants intentionally chose to make subjective judgements informed by reflection on their first-hand experiences along with research-based suggestions. Only one participant, who highly valued objectivity, refrained from using his felt sense and intuition in his decision-making, avoiding personal commitment to his students' learning.

The study proposes that education researchers themselves experience using their and others' research findings to improve their own teaching, especially in university teacher training courses, so they free themselves from the objectivity bias and explore what evidence can be like that really contributes to practice.

*Keywords* : evidence, teacher education, activities, EFL

## 実践者と研究者の協働による教材開発場面で活用される エビデンスやリソース

### 1 はじめに

本研究の目的は、研究者だけで議論されることの多い「教育におけるエビデンスとは何か」という問題を、実践者の視点に寄り添って検討することである。そのために、まず先行文献を批判的に検討し、教育専門家の実践的判断を下支えできる研究知見を《エビデンス》、研究知見以外で同様の働きをするものを《リソース》と大まかに作業定義を設定する。まだ見ぬ教育学の未来像を描くため、「知らないから接近できない」ではなく《接近しながら知ってゆく》ヒューリスティックなアプローチを試みたい。

本研究は、幼小中高大の英語教育実践者・研究者たちが協働で取り組んだアクティビティ（以下、活動）開発プロジェクトの参加者5名の協力を得て、面接調査を実施した。活動を開発・活用する過程で実践的判断を下す際、協力者たちは何をエビデンスやリソースとして選び取り、何を拒絶したのであろうか。エビデンス（実践者に役立つ研究知見）を生産する教育学を実現するためには、実際に実践者たちが判断形成に何を役立てているか把握しようと努めることが不可欠であろう。

### 2 文献調査から作業定義へ

「エビデンスに基づく教育」は、1996年にハグリーブスが提唱して以来、今日まで盛んに議論されている。彼によると、教育学の責務とは、エビデンスを蓄積し、教職従事者たち（教師や政策企画者など）が実践上の複雑困難な課題について専門的判断を下す際に参照できる知識基盤を提供することである（Hargreaves, 2007）。教育学は、自らを応用科学として明確に再定義し、実践に役立つ研究知見を累積的に体系化できない限り、実践

者から机上の空論として軽視されるような知見しか産出できない（ibid.）。そして、研究と実践の乖離が深刻化すれば、研究の質も教職の専門性も低迷する。この悪循環を断ち切るために力を合わせるべきなのに、研究者の多くは自己防衛と現体制維持を優先し、実践改善や教師教育への貢献が不十分だという問題から頑なに目を背け続けるので、外圧を伴う急進的な改革が必要である（ibid.）。

この手厳しい糾弾は、強い反発も招いた。たとえばハマスレイは、「エビデンス」の厳密な定義も無く、教育研究を評価する明確な基準も示されないまま「エビデンスに基づく教育」の機運が高まることに異議を唱える（Hammersley, 2007, p. 18）。そして、教育学研究の「状況は単純ではないし、修正も簡単ではない」（ibid., p. 22）と抗議する。しかし、教育実践者が複雑で不確定な状況下で日々困難な課題に直面していることを考えれば、教育研究者だけこのような言い分を通せるのだろうか。定義や評価基準など全て万端に整うまで何もしなくてよいと言うのか。

ハグリーブス（2007）は、医学と対比することで教育学の現状を浮き彫りにした。これに対し、人間や社会を対象とする教育学は物理法則や化学反応に関心事とする医学とは異質の存在論や認識論に立脚するので、自然科学研究の方法を使って教育学の課題に接近するには限界がある、と反論する研究者たちもいる。たとえばビースタ（2016）は、「エビデンスに基づく教育」は所与の目的を達成するための効果的介入が専門職的行為であるかのように見なし、初めから変数を制限して因果関係を検証するような研究を正当化する議論であるから、医学と性質の異なる教育学に

はそぐわないと強調する。

しかし、本当に医学は人間や社会の複雑さを度外視して、手術や投薬といった介入が臓器に与える直接的効果だけを問題にしているのだろうか。英語教育学者の柳瀬 (2010) は、医学においては、サンプル数の大きいランダム化比較実験から得られた知見を「強い」エビデンスと位置付ける「エビデンスに基づく医療 (evidence-based medicine: EBM)」と、個別具体的な経験を重視する「ナラティブに基づく医療 (narrative-based medicine: NBM)」とが、対等で相補的な関係にあると説明する。医療実践は複雑で、患者や医療従事者の心理や社会的環境についての研究も、治療方針決定に貢献しているのである。

ディーブルとヴォーガン (Deeble and Vaughan, 2018) は、生産するエビデンスが「強い」順に、教育学研究を「システマティック・レビュー」「ランダム化比較実験」「事例研究など」「事例報告や意見陳述」という 4 つの階層に区分している (図 1)。これには量的・質的研究ともに組み入れられている。OECD-NITS シンポジウムでコーディングレイ (Cordingley, 2018) はこの図に触れて、特定の研究課題において上位レベルの研究が成立するには、その下位レベルに十分な厚みが必要だと示唆した。一方、システマティック・レビューで領域内の研究動向を把握すれば、特定の課題や方法への偏りが具体的に指摘でき



図 1. 教育学におけるエビデンスの階層づけ  
(Deeble and Vaughan, 2018, p. 150 を参考に作

る (たとえば, Winner and Vincent-Lancrin, 2003)。そう考えると、ある重要課題を十分に説明する知識基盤を構築するには、その課題を扱う個々の研究が妥当性や信頼性を担保するだけでなく、研究者たちの戦略的な協働のもとに相当数の多様な研究が生産されなければならない。

そもそも「エビデンスに基づく教育」の中核にある問題意識は、研究方法の優劣を決めることではなく、エビデンス (教育専門家たちの実践的判断を下支えするような研究知見) を体系的に蓄積して知識基盤を築くという任務の遂行である。ところが、研究者目線で議論するうちに「量か質か」という方法論・存在論・認識論へと巧みにすり替えられ、またしても実践者を置き去りにしてしまう。だからこそ、教育研究者には、「実践に役立つ」という出発点に何度でも立ち戻る構えが要求されるのだ。

西 (2015) は、科学にエビデンスは不可欠だと断言し、教育学は人間科学として「人を支援する実践を支える」(p. 119) という本文を全うするのに役立つエビデンスを生産するのだと説く。バンシー (Bassegy, 2007) も、教育実践上の判断に貢献するのが教育研究だと述べ、教育現場をフィールドとするだけで教育実践への貢献を目的としない研究は教育研究ではない、と明言する (p. 145)。研究方法よりも、研究の使命や目的に照準を合わせたエビデンス議論である。

石井 (2015) によると、エビデンスによって支援できる教育実践者の判断の種類には、*現実態*としての子どもや授業に関するもの、望ましい授業像や教師像といった*可能態*に関するもの、そして可能態を実現する*具体的方法の発明や構想*に関するものがある。ペライターとスカーダマリア

(2008/2016) も目的を軸に教育研究を分類し、現象や問題の理解を目的とする*基礎研究*、よい実践の特定と政策誘導を目的とする*決定指向の研*

究、応用研究に基づくイノベーション、という 3 種類に整理している。この両方に、《創りながら理解する》アプローチが含まれている (3 番目)。知は、現実態の中で静止し、研究者に記述されるのを待っているとは限らない。理想や夢を実現させようと模索する最中に立ち現れてくる知もあるのだ。

研究知見や情報は、利用者側にはどう見えるのだろうか。ソーヤー (2008/2016) は、膨大なデータから必要な情報を瞬時に検索できる高度情報化社会では、特定の領域を限なく体系的に学ぶというより、折々で必要な知識を必要なくらい入手して目的を果たすような学習が増えると予見する。学術的知識基盤も研究者の占有物ではなくなり、実践者をはじめ幅広いユーザーがアクセスして活用するものになるかもしれない。机という道具が使用者の目的に応じて物置にも踏み台にもなるように、エビデンスも実践者のその都度の関心に応じて異なる活用方法が見出されてゆく (竹田, 2015) 時代が来たのだろう。

そうになると、学術知見が現在の権威的地位を失って実践知などと同列に位置付けられる、学問の非特権化・民主化が進むと考えられる。ピースタ (2016) は、行為主体と状況が対話する過程で知識が形成され、その知識は次の行為を選択するための知的な仮説として利用されるというデュエイの認識論を援用し、学術的知見もそのような仮説の一つに過ぎないと主張する。また、客観性や再現性を重視する種類の研究が支配的な領域もあるが、鯨岡 (2015) によると、人と人の接面で展開する実践を研究するには、代替不可能な参加者の当事者性が重要である。他者の主観 (意図・想い・情動) が自分の主観に入り込んでくる実感を伴う間主観的で間身体的な理解が、教育学には不可欠なのだ (ibid.)。

研究を使って実践を支えるという点をさらに

突き詰めると、研究者がもっと直接的に実践者の判断形成を支援することも想定に入ってくる。英語教師教育を研究するゴロンベックとジョンソンによると、教師が教師教育者による継続的媒介を得られず自助努力のみに頼るなら、自らの実践を批判的に分析して理論的にも矛盾のない教育実践を構想できるようになるまで、不必要に長く困難な道を辿ることがある (Golombek and Johnson, 2015)。教師たちが各々の経験の中で教育に関する素朴概念をどう持つに至るか理解し、教師たちとの対話的かかわりの中で立ち現れる発達最近接領域に働きかけるのが、研究にも精通する教師教育者の役割なのである (Johnson, 2015, p. 518)。エビデンスを提示されれば教師が自力で素朴概念を修正できるとは限らない。エビデンスを判断形成の道具として使う力を養うための援助も必要とされるのである。

以上の文献調査の結果を踏まえて、本研究におけるエビデンスの理論的枠組みを大まかに整理し、データ収集・分析に先立って図 2 のようにまとめた。

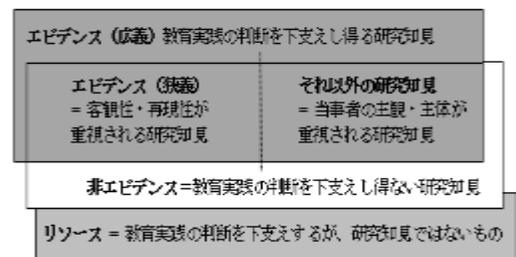


図 2. 本研究における「エビデンス」の枠組み

本研究はまず、《エビデンス—広義》の作業定義を「実践的判断を下支えし得る教育学研究の知見」とする。実践への貢献を目的としない研究知見は、たとえ論文の終盤に教育実践への示唆が唐突に付け加えられていても、エビデンスの範疇から除外する。エビデンスには、効果的介入方法の検証

を目的とする予測統計に依拠した教育研究の知見《狭義のエビデンス》とナラティブを含む質的研究などの知見《それ以外の研究知見》の両者を含む。その際、いわゆる「強い」エビデンスと呼ばれるものが実践に強い貢献をするとは限らないので、エビデンスに階層は設けない。図1のモデルは、異なる方法による研究が相互貢献的に知識基盤を支えるという示唆に富むものではあるが、そのピラミッド型の配置が優劣を連想させる点や、隣接する2つのレベルだけが直接的関係で結ばれるような印象を与える点で、修正の余地を残すと思われる。最後に、実践的判断形成に活用されるとしても、理論体系や研究方法に頓着せずに生産され、知識基盤構築への貢献が期待できないような知識や言説（たとえば、素朴概念・前例継承・実践報告など）は、本研究ではエビデンスと区別して《リソース》と呼ぶ。

重ねて強調するが、これは作業定義である。「エビデンスに基づく教育」のような共通認識形成の途中にある課題に接近する際、明確な定義が確定していないアイデアは無効化するハラスレイのような態度ではなく、曖昧で予期的な可能態を追究する過程でその輪郭を徐々に出現させて事後的に作業定義を修正してゆくアプローチの方が、建設的ではないだろうか。

### 3 方法

#### 3.1 本研究の背景と特色

上述の作業定義を用いると、知見や言説がエビデンスやリソースと認められるのは、生産された時点ではなく、実践的判断に貢献し得ると分かったときである。そうであれば、エビデンスについての議論には、実践者が実践の文脈でいかなる知見をどう利用するか（しないか）に関わる理解は不可欠であるはずなのに、実際には実践者の視点や声が欠落している。

筆者は2015年度と2017年度に「丸暗記と機械的反復だけの英語教育からの脱却」「即興的・協働的・創造的な外国語アクティビティ（活動）の開発」を目的として「英語アクティビティ工房（以下、工房）」という開発研究プロジェクトを主宰し、2年間で22回のワークショップ型勉強会を開催した。勉強会の参加者は、幼小中高大の現職教員、英語教育学を学ぶ大学生や大学院生、英語・教育・演劇などに関心を持つ人々だった。概ね、研究と実践の両方を重視する教育専門家の共同体と呼ぶことができる。

本研究は事例研究であり、結果の一般化を目指すものではない。活動開発という極めて実践的で具体的な教育活動に没頭していた実践者・研究者の経験や、現在の教育観への影響に焦点を当て、当事者たちの省察的な語りを傾聴することにより、実践者にとって本当に有益なエビデンスとは何かという問題に接近する。

問いを、「（英語）教育の実践と研究に関心を持つ協力者たちは、活動開発・活用という教育実践場面において何に注目し、いかなるエビデンスやリソースを参照するか」と設定する。

#### 3.2 データ収集

本研究の主要データは、工房参加者の協力を得て行った面接の逐語記録である。面接の一部は、工房ウェブページや活動開発中の記録ビデオを参照・観察しながら行った。面接の狙いは、2015、2017年当時の記憶を正確に再現することではなく、その事例の記憶に触発されて面接時点で当事者の語りに映り込むビリーフを理解することである。

協力者は、勉強会への参加回数が最多だった以下の5名である（仮名、面接実施順）。

表 1. 協力者たちの工房での経験

	a	b	c	d	e	f
白田里香	○	○	○	○	○	○
赤井奈美		○				△
青木健一	○	○		○		○
紺野怜子	○	○	○		○	○
黒瀬佑介	○	○		○		△

注 a 工房参加 (2015 年), b 同 (2017 年), c 学会発表 (2015 年),

d 同 (2017 年), e 個人で活動開発, f ファシリテーション体験

**白田里香** 中学高等学校教諭 8 年目で、大学非常勤講師 1 年目。修士 (英語教育学)。

**赤井奈美** 大学 4 年生。社会人経験あり。教育実習を終え、卒業論文を執筆中。

**青木健一** 中学高等学校教諭 3 年目。学士 (法学、文学)。

**紺野怜子** 高等学校教諭、勤続 30 年。修士 (英語教育学)。

**黒瀬佑介** 教育大学准教授、専任 10 年目。博士 (英語学)。専門は、動機づけ。

白田と紺野は大学院で、赤井は大学で、筆者の授業を履修したことがある。青木は筆者が招聘した講師によるワークショップの受講が、黒瀬は学会で筆者の発表を聞いたことが、工房参加のきっかけであった。各協力者の工房における経験は表 1 にまとめている。また、筆者自身は、高等学校で 11 年勤務した後、大学勤務が 6 年目で、博士課程に在籍中である。

基本的には 2018 年 7~8 月の期間に各協力者と 1 回ずつ、1 対 1 で約 3 時間 (休憩を含む) の半構造化面接を行い録音した。ただし、白田には、筆者の質問練習を兼ねた初回の予備面接にも参加いただき、2 回分をデータとした。また、2017 年 11 月に包括的合意を得て実施していた青木の面接記録も、本研究との関連が深い内容だったので、データに加えた。

本研究は、東京大学倫理審査専門委員会より承認された研究計画 (審査番号 18-120) に基づき、協力者からインフォームドコンセントを得て実施している。また、協力者には事前にメールで、面接に先立って話す内容を準備する必要はないが、工房の活動を思い出したり、自らの活動開発・活用を省察したりしていただきたいと伝えてあった。

面接中は、協力者が筆者との関係を慮って社交辞令的または模範的発言をする可能性も考慮し、協力者本人の思考や実感に基づく発言かどうか判断する材料として、詳細な補足説明や具体例を逐一求めた。実際は工房などで体験を共有し互いの人となりや背景を知っている利点の方が大きく、核心的な質問をするのに役立った。

### 3.3 分析方法

まず、面接の録音を聴き、研究関心に関係ない部分を除外し、合計約 17 万字の逐語記録を作成した。逐語記録は協力者本人に開示した。

次に、それを繰り返し読みながら記号・要約・感想・疑問を書き込み、文脈が損なわれない程度のまとまりに話題の変わり目で分割した。面接は一問一答というよりも対話形式で行われたので、大抵の話題は緩やかに推移し、他の話題との境界は曖昧であったが、話者の力点が変わったと解釈できる部分を注意深く特定した。その後、各まとまりを話題の類似性に基づいて分類し、どの参加者がどのような話題にどの程度触れていたか大まかな傾向を把握した。最後に、話題ごとに逐語記録を再度読み込み、協力者たちが語った内容や語り方を比較しながら、それぞれの特徴を洗い出した。

## 4 結果と考察

面接で語られたトピックと、協力者それぞれが

語った程度は、表2に示すとおりである。

#### 4.1 開発過程における学び

協力が工房の経験をふり返って語る時、開発過程で得た気づきに重点を置いて語る傾向が見られた。活動開発は、複雑な実践的判断の連続である。その過程における知の更新は、どのように達成されたのだろうか。

表2. 語られたトピックと語られた程度

	白	赤	青	紺	黒
<i>活動の開発</i>					
1 開発過程の学び	◎	◎	◎	○	△
2 ビデオ視聴の気づき	◎	△	○	○	○
3 教育者間の協働	△	△	◎	○	×
<i>活動の活用</i>					
4 活用事例と間接応用	◎	◎	◎	◎	△
5 学習者観察と調査紙	◎	◎	◎	◎	△
6 ファシリテーション	◎	×	◎	◎	×
<i>開発や活用を支えるもの</i>					
7 問題意識・ビリーフ	◎	△	◎	△	○
8 学術知見・専門知識	◎	◎	◎	○	△

注 ◎詳細に語った、○語った、△触れた、×(殆ど)語らなかった

工房の勉強会は、長時間発表を聞いて議論する形式ではなく、活動を「みんなでワシヤワシヤってやって作っていく」(赤井) 協働作業の場になっていた。他者と共に動きながら自分で気づいていくという点で、参加者たちは「工房は完全に他の〔勉強会や研修会〕と違いますよ、完全に」(紺野)と感じている。

この先も自力で活動開発をするならどう取り組むか質問すると、白田は、まず知っている活動を書き出し、それらに足りない要素や理想的活動の特徴を洗い出して開発目標を設定し、活動を

「やりながら修正していく」方法を探りたいと答えた。これは、工房で普段用いていた基本的手順と同じである。白田が以前に独力で活動を開発した際は、最初から頭の中で完璧なものを作ろうとして、時間だけが過ぎ、煮詰まったようだ。工房では誰かが何か思いつけば全員で即座に試してみ、さらに修正案が浮かべば再び動いてやってみる。白田はその過程に立ち会うことによって、活動の効果に影響を与える要因のうち何が重要なのか直接見て具体的に考えることができたと振り返る。また、そのような折に筆者が時々ボソッと話す開発の勘所や理論が「何かストーン」ときて自分のものにできたと感じられたと語る。それは、白田にとって理論が実践に接地した瞬間なのだろう。一方を他方に活かすという意味で理論と実践を繋げるような知から、理論が実践に埋め込まれ実践が理論に根付くように、両者を分離せず丸ごと生きるような知へと変容するとき、知は「ストーン」と落ちるのかもしれない。

白田は、工房の活動を通して、自分自身のさまざまな面を発見したと語る。インプロ(即興劇)を応用した活動を初めて体験したときは、即興で話す内容が思いつかず、体を動かすのも気恥ずかしくて、「苦手かも」と思った。自分が次に何を話そうか考えていると相手の話を聞き逃してしまい、何か言おうと思ったときには既に話題が変わっているのが結局何も言えない、という体験に戸惑った。しかし、「ああ、これがコミュニケーションなんだ。私いつも人の話聞いてなかったんだ」と気づき、それを改善するためにもインプロを続けようと思った。

人は言葉を一生学び続けるものなので、英語教師は英語学習者でもある。体を使って現在完了形のコアイメージをつかむ活動を試したときには、白田自身が「他の人が言っているのを見て、こういうふうに言うんやとか、こっそり学んだ」ので、

その活動が英語学習に役立つと納得できた。また、彼女は身体を使って学習することが苦手だったが、今は「体得できるというか、体得、体を通じて経験的に学べる」ことの重要性を実感している。そして、参考書のように体系的な説明は学習がある程度進んでから既習事項を整理するには役立つが、まだ英文法の全体像を視野に収められない初学者のニーズに応えるには具体的感覚を使う学習も重要だ、というピリーフを形成するに至っている。

#### 4.2 活動試用時のビデオ視聴

それぞれの面接の終盤に、工房の活動開発・試用時のビデオを視聴し、気になることを自由に話してもらった。2017年、多様に解釈できる絵カードを見ながら質問に答える活動を開発するにあたって、白田は猫 10 匹を描いて制作した絵カードを CATS と名付け、筆者は 10 人の子どもの絵カードを作って DAYS と呼んだ。

DAYS 試用時のビデオを観ながら、黒瀬は、一人が質問に答えるたびに他の参加者たちが“*Oh, I see!*”のように反応している点に言及した。黒瀬はそれを、話を聞いて理解したと相手に伝える認知的信号であり、「わかりました、じゃ次いきましょう」という意味だと解釈する。他者の発想に出会って何かしら心が動いて反応したとは思えないか尋ねてみたが、それには否定的だった。ところが、続きを再生すると、黒瀬自身が質問に答えて参加者たちを大笑いさせているシーンだった。「これ、たぶん黒瀬さんも自分で言って笑ってると思うんですけど。面白さを感じていますよね、黒瀬さん」と筆者は指摘した。ビデオの黒瀬は身体や感情を豊かに使って活動に参加しているのに、分析的に語る際には、どのシーンを見ても認知以外の要素を削ぎ落して解釈するようだった。

白田は、DAYS の参加者は絵の子どもたちに感

情移入しているが、CATS では猫たちと心理的に距離をとっているようだと言った。DAYS に描かれた 10 人は個性や人間関係が「いろいろ [に] 見え」るが、CATS では特定の反応を引き出そうとする作者（白田）の意図が前面に出ていて「まずいなあ」と分析した。白田が「画力だけじゃないと思うんですよ」と考え込んでいるので、筆者が DAYS を描いたときに使った原則を、絵カードの具体的な部分を示しながら解説した。それを聞く白田には、「擬人化した方がいいかもしれませんね。猫じゃなくて、猫人間みたいな」とアイデアが浮かんできた。

**筆者:**あと、もしかすると猫がディスプレイになっていて、体の模様があまりパーソナリティと関係ないのかな。人間だと着てるものとかも、その子のパーソナリティとか。

**白田:**ありますね。[中略] ああ、猫の服着させる。

**筆者:**そうね。アクセサリーつけさせるとか。何かを啜えさせるとか。

**白田:**なんかちょっとできそうですね。そういうふうにしていったらいいんだ、なるほど。

開発仲間である筆者との対話に媒介されて、活動開発の勘所を自分のものにしてゆこうとしている。活動の改良方法をついつい模索しながらビデオに見入る視点は、活動開発で悩み抜いた経験を持つ協力者にのみ顕著だった。

#### 4.3 教育者間の協働

青木は、体験と省察を螺旋状に循環するアプローチが工房で功を奏したのは、活動を試した結果を素直に見て率直に話し合える集団だったからだと考える。活動を一緒に見て話すと、他者が自分とは異なる観点でどう活動場面を切り取るかが分かり、それを足掛かりに自分の視点を豊かにできたと感じている。勤務校の同僚とは、各自が使った活動の話をする時間を業務の隙間を縫っ

て作るだけで精一杯だが、「でも本当は『ちょっと一緒に活動を] やってみましょうよ』と言いたいなあ」という気持ちがある。

紺野にとって最も印象的だったのは、工房の安心できる場作りだった。「何が起こっても認めて、みたいな。否定されることが無かった気がするんですよ。」しかし、安心安全な学習環境の大切さは至る所で強調されているので、工房で体験しなくても分かるのではないかと聞くと、「分かんないですよ、でも。口で言ってもわかんないと思います、その場の雰囲気って」という返事だった。頭で分かっていることでも、全身で感じて分かる体験が加わると別次元の理解に達する、ということなのであろう。

#### 4.4 活動の活用と間接的応用

教師が日々授業のたびに工房のように手の込んだ教材を開発できると考えるのは、非現実である。一方、工房で体験した活動をそのまま完全に模倣したとしても、個別の生徒や集団のニーズに合うとは限らない。黒瀬以外の参加者たちは、活動を適宜アレンジして使っていた。

ある活動を使うかどうか判断するとき、要求される英語の難易を問題にする教師が多いが、青木は、活動の条件を一つ二つ変えるだけで難易は割と簡単に調整できると語る。彼が挑戦を感じるのは、生徒を夢中に行っている「エッセンス」を活動に見出だし、それを生かしたアレンジをすることである。白田も、活動の基礎構造は変えずに生かし、それ以外の周辺の構造をその都度の目標に合わせて調整している。「思い付きで」活動すると、どの構造を変えるべきかという見極めを誤り、失敗に終わると言う。

工房での経験は、他の活動を使うときにも間接的に役立っている。白田は工房でカード作りを経験して以来、個々のカード教材の価値を厳しく見

定めるようになった。基本的には、教師が手に持って見せるだけならスライドで十分で、生徒たちが触り動かしながら主体的に活動するなら面倒でも作る価値があると考えている。紺野も、工房で即興性と事前準備の関係を理解してからは、アクティブ・ラーニングの代表的手法であるシンク・ペア・シェア（think - pair - share）を使う際、たとえばシンク段階でどの程度準備すればペア段階にどう影響するか、意識して時間配分に気を配るようになった。

黒瀬は、英語教授法を教えるのに役立てたいと考えて工房に参加していたが、実際は「ちょっとした休憩」に数回使っただけで、その際も特別な意図を持って活動を選んだわけではなく、活動後にふり返って授業内容に繋げることもなかった。工房でよく使った活動には、自己調整やフロー理論を体験的に理解するのに役立つと話し合っていたものもあるので、動機付けを専門に研究する黒瀬がその活用を検討しなかったのは、筆者には意外だった。黒瀬は、彼自身は活用しないが、学生たちが将来使える活動レパートリーに加えられるよう「話のついでで、紹介」するのだ、と説明する。

#### 4.5 学習者の観察とアンケート調査

赤井は、中学校での教育実習に向けて、活動を取り入れた授業の指導案を作成していたとき、非伝統的授業は現場で受容されないと大学教授から厳しく助言され、不本意ながら訳読中心の指導案に作り直した。また、歌の活動を使ってみたくて発言した際は、別の教授から「あんなもんね、高学年になるとみんな嫌になるよ」と言われて「べしやんとなった」。しかし、実習校に行ってみると、活動中心の授業が展開されていて、洋楽を歌うウォームアップが良く機能していた。生身の学習者に会う前から、発達段階仮説や過去の個

人的経験の枠をはめると、授業作りの可能性を制限しかねない。

黒瀬以外の協力者は、活動中の生徒の反応を描写する際に最も饒舌になった。教師にとって学習者の反応がことのほか大きな関心事だということの表れだろう。青木は、「ゴールだけ目指して、もう英語も崩れてワーっていう子もいれば、割とちゃんと言いたいんだっていう子もいる」と個々の生徒をよく見ている、活動の楽しみ方や学び方は一つではないと肯定している。いろいろな生徒と一緒に活動し、想定を越える何かが生まれるときに、青木も生徒たちも高揚感を覚える。「各班の発表がそれぞれオリジナルでっていうときには自然と生徒も見ちゃって、オオと声にならない声みたいなのが出る。」

この4名は、生徒へのアンケートも頻繁に使っている。赤井は、「生徒が自信がついてるとか満足だったりとか楽しかったとか」を目標にしたいので、生徒の声を聴きたいのだと言う。白田は、大学非常勤講師として教える英語教授法でもアンケートを実施し、学生自身による学習状況の捉えを手掛かりに授業計画を修正したエピソードを語った。実用性が高く、生徒の声に直接触れられる方法としてアンケートを重宝しているが、内省や言語化が苦手な生徒の情報は得られにくい点を認識している。青木も、生徒の「意見をもっと汲み取ればなあ。もちろん観察も、余裕ないからできてないし。書いてもらってもバイアスがかって『先生に書くしな』というのものもあるし。もう少し汲めればなあ」と、情報収集ツールの特徴を理解している。紺野は、前年に卒業した生徒たちとは頻繁に活動を行っていたが、現在受け持っている学年には協働学習を嫌がる生徒が多いため、工房の活動を使わずにいる。「やっぱり学習者のようすによってなので」と、機が熟すタイミングを見定めようとしている。4人にとって授業作

りの一番のパートナーは、学習者であるようだった。

それと対照的に、黒瀬に授業中の学生とのエピソードを質問しても、「さあ、どうでしたか」「覚えてないです」というように、あまり具体的な話を聞くことができなかった。学生たちが授業のどの部分で困難に直面すると思うか尋ねると、黒瀬の専門外の内容は「僕自身も理解してないから、説明とかうまくできなくて、学生の方も理解できてない」可能性はあると答えた。「まあ、自分自身が理解しないといけませんよね、論文とか本とか見直して。」学びの質が教授者の説明のうまさにかかっていると考えるなら、教授者は自分の専門知識と説明技術さえ磨けばいいことになり、学生の学びを見とる必要は感じないであろう。

#### 4.6 ファシリテーション

白田・青木・紺野は、授業で活動を使う際にファシリテーションの難しさを痛感すると話した。青木は、活動の指示を出すときに、いつも同じ一言を余計に付け加えてしまう癖を自覚している。白田は活動を止めるタイミングがつかめず、「どうしようかな、いけるかなあ、もうちょっと見とこうか、で、やっぱりいけなかった」というパターンが多いと自己分析し、これは「数こなせばできるようなものでもない」と感じている。紺野は、「分かっているんですよ、頭の中では。分かっているのに、できないんですよ」と話し、ダンスと同様、手本を見たらすぐ踊れる人と、ゆっくり手解きを受けて踊れるようになる人と、努力しても成果がなかなか出ない人がいると説明した。そして、多少のまごつきは「個性として目をつぶってもら」として、「本質を外」さないファシリテーションを目指したいと言う。白田も、ファシリテーションは教師それぞれの「性格とかも結構関係してる」ので、上手い人を真似ても自分には「じっくりこ

ない」ことが多いと話す。技術の獲得ではなく発達、並びに自己変容を望んでいるのだ。

#### 4.7 問題意識とビリーフ

白田は以前、活動は教師が教えた内容を定着させるためのものだと思っていた。しかし、一つの文から連想する内容を動きで表現する活動を工房で体験したとき、参加者全員が見事に違う動作をしたのを見て、「あ、違うんだ」と思い、自分や他者の表現に出会う「ワクワク感」の大きさに「ちょっとショックを受けた」。それ以降、活動による言語材料の定着と同じくらい、活動自体を重要視している。定着のための効率良い学習を目指して頑張れば頑張るほど、生徒の気持ちが英語から離れていくと感じている。

青木の場合も、無味乾燥な学習を変えなければならぬという問題意識や、創造的な言語経験を生徒に提供したいという願いが、彼の実践を支えている。「問題出して、覚えてないなあとか、そういうこと言う会話が主になっていくと、なんかしんどいなあっていうのがありましたね。」そのせいか、自分が体験してみて気持ちが乗らない活動は、「できない」。たとえば、教科書本文を1回音読したら90度向きを変え、4回読んで正面に戻る、四方読みと呼ばれる練習方法については、「何か言葉に鈍感になってるだけじゃない？4回って。結局4回読ませるってこと。よりたくさん読まなければいけないって、そういうことに追い込んでいるような。そんな感じはやりたくないな」と感じる。彼にとって授業実践はアイデンティティと切り離せないもので、ビリーフに反する活動には拒否反応が表れて、活用しないというより「できない」ということなのであろう。

黒瀬は、教育大学で英語教育法を教えるうえでの目標を、学生たちの「性格がしっかりとしてい、く、まあ、良くなっていく」ことと表現した。そ

のために、学生には常々「何ごと一生懸命やる」ようにと精神論を説いている。学生が授業の内容に興味を持つかどうかは「別にどっちでもよくて」、たとえ大学での勉強が学生の「役に立たなくても、一応要求されてるので、それについて努力をするかどうかというところに興味がありますよね」と話す。筆者は、教職を志す学生たちが英語教育法で学ぶべきことは数えきれないが、人間は「何ごとでも」できるわけではないし、シラバスに盛り込めることも限られているので、できる限り学生たちのニーズを理解して決断するのが教師教育者の仕事ではないのか、という見方をぶつけてみた。すると黒瀬は、授業から何を求めるかは「もう学生に任せてもいいかな」と思っているの、黒瀬が設定する課題を「してもらうしかないのかなというだけのこと」なのだと言明した。

筆者は、黒瀬が面接で度々口にする「だけのこと」という表現が気になった。他4名のエピソード描写には願いや葛藤が色濃く映し出されていたのに、黒瀬はまるで授業作りや学生の学びを自分から遠ざけるような語り方をした。面接は友好的な雰囲気に進んだのに、なぜか肩透かしのような空虚さがあった。活動紹介が学生の役に立つかと質問しても、「他の要因も関係してくる」ので「可能性はあるのかなというくらい」という返事だった。教員養成にコミットする黒瀬の生の声を聞き出そうとする筆者に、黒瀬は確率や変数の一般論で答えていたのだ。ある考えが浮かぶ——黒瀬は科学的・客観的態度を守ろうとしていたのではないのか。

#### 4.8 学術知見や専門知識

赤井は、実習校の教諭からジグソーを使ってみるよう助言され、それが何なのか分からず困ったことがある。ジグソーはさまざまな協働学習に応用できる活動構造として近年注目を集めている

ので、教職課程で勉強しなかったのか疑問に思い尋ねた。「やったとしても多分サラッと。こういうのもある、こういうのもある、こういうのもあると羅列の中の一つだったと思うんで。」白田も、重要事項がぎっちり詰め込まれた学習指導要領のページについて、同様のことを指摘している。「全部大切なんですよ。そしたらその、大切度が薄まってくる。」そうではなく、工房のように「実際体験した後にポンって言われ」る方が体験と理論が繋がり、「じっくりくる」と話す。つまり、教育改革の中核となる重要概念を《図》、その理解に役立つ文脈や具体例などを《地》とすれば、習指指導要領には地が乏しく、ページをぎっしり埋め尽くす幾多の図が結果的に背景化して見えているということだ。

青木は普段から熱心に自己研鑽を積んでいて、専門用語の知識も豊富である。しかし、学術用語の権威性に頼って相手を説得しようとする教師に出会うことがあり、抵抗を感じ、第二言語習得論などの理論を学んだり用語を使ったりすることに関心が持てないと言う。しかし、筆者がカリキュラムやルブリックを作る際に学術的概念を道具として使った体験を語ると、青木は、相手を萎縮させる武器ではなく授業作りの道具として概念や用語が使えるのであれば、その方法を学ぶことには興味があると話した。

青木とは対照的に、白田は以前から学術知見の活用に肯定的で、むしろ学術知見に明確に裏打ちされない判断を下すことを後ろめたく感じていた時期もあった。しかし今は、経験に基づく教師の主観的判断も「そんなに悪くないような気もする」と話す。経験を積んだ教師が肌で感じて分かる直観的理解は、学術的知見と組み合わせて使えるものだと考えている。また、英語学習の学術的理論を知らない生徒たちでも、まるで「野生の勘」が働くかのように、良い活動のときは「目が違う、

ほんとに違う」と語る。

研究者の中には、教育成果が上がらないことを教師の無知・怠慢のせいだと批判する人がいる。白田は、それはピーマンが嫌いな子にも食べさせようと苦労して微塵切りにしている人に「なんで食べさせないんだ？」と文句を言うのと同じであり、「めっちゃ嫌いなんですけど。じゃあ、やってくださいよ」と感じる。一方で、研修講師に招かれた研究者が中高生に対して模範授業をすることについても、生徒を知らない高名なスペシャルゲストを教師が無批判に模倣するのが一番危険だと考えている。白田には、「良い教授法、効果的とかってというのが、学習者がいないところで決まってるな」と見える。教師の見方や想いに寄り添った教師教育や研修が求められている。

## 5 結論とまとめ

語られた内容や語り方を分析した結果、黒瀬と他4人の間に大きな差異が見出されたが、これは筆者の想定外であったことを、初めに明言しておきたい。協力者5人と筆者は工房で頻りに顔を合わせ、理論と実践の両方を尊重しながら英語教育や活動開発のさまざまな知識や意見を共有してきた。しかし、今回は研究目的の面談だという意識も働いていたのか、黒瀬の中の客観性を重んじる研究者の顔が強く前面に出たように見受けられる。そして、この客観的態度（つまり対象との心理的距離）が、彼自身の授業実践や学生の学びから黒瀬を隔てる要因となって、他人事のような印象を与える語りとして表れたのではないだろうか。

他の協力者4人は、実践や学習者から距離を置くような客観性ではなく、実践や学習者を多角的に捉えるような客観性を目指していた。同僚と授業を検討し合ったり学習者アンケートを実施したりすることによって、他者の視点を辿って自ら

の実践やビリーフを対象化し、省察的に理解しようとしているのである。4 人にとって、教育実践や生徒の学習は切り離せない自分自身の一部であるから、それに関わる実践的判断を下す際の最も重要なリソースは、経験に裏打ちされ願いに方向づけられた主観的理解と、生徒や同僚の主観的理解に媒介されて客観性を帯びた省察的理解である。

協力者の語りは、活動を開発・活用する過程が、教育者としての自己や実践文脈との新しい切り結び方を創る営みでもある、ということを示している。既存の情報や概念でも、自らの身体感覚に接地させて知り直すと、全く違う理解に変わった。学術理論や研究知見が実践者の発達に貢献するためには、論理的に理解されるだけでは不十分で、具体的体験の中でその働きが実感される必要があった。教育理念や教授法や評価基準を長いリストにまとめて提示しても、それらが実践場面で機能するさまをありありと思いつくことは困難だし、まして実感を伴うような理解は望めない。

活動のファシリテーションを支えるような身体化された知に比べれば、言語や数値に記号化される学術的知見は、たとえ事例研究であっても、抽象度が高い。地図にたとえば、実践者は小さな街を自分の足で歩きながら、毎日出会う人々や物事と関係を深め、より詳細で個人的意味を持つ地図を心身に刻んでゆく。研究者は、地上から少し、または遠く離れた上空から実践を見下ろして、より広い地域の地図を書く。実践者が現在地（現実態）から未知の実践の可能性（可能態）に向かい旅をするとき（イノベーション）、上空から見れば（つまり、抽象概念を使えば）簡単に移動できそうに思える距離でも、地上の人は荷物を背負い直したり障害物をよけたりしながら、現在地と地図をいちいち照合して歩くのだ。研究者も地図を持って街に出て（つまり、研究知見を使って教員

養成課程の改善などに真っ向から取り組んで）、どのような研究知見が実践に役立つか（エビデンスとは何か）という問題に我が事として向き合ってみてはどうか。客観性というバイアスから解放たれれば、まだ見ぬ「エビデンスに基づく教育」を、創りながら理解してゆけるのではないだろうか。

## 引用文献

- Bassey, M. (2007). On the kinds of research in educational settings. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 141-150. London, UK: SAGE Publications.
- ピースタ, G. J. J. (2016). 『よい教育とはなにか——倫理・政治・民主主義』. 藤井啓之・玉木博章 (訳). 東京: 白澤社.
- ベライター, カール & スカーダマリア, マルレーネ. (2008/2016). 研究に基づくイノベーションに向けて (多々納誠子, 訳). OECD 教育研究革新センター (編), 『学びのイノベーション: 21 世紀型学習の創発モデル』. pp. 87-117. 東京: 明石書店.
- Cordingley, P. (2018, 6 月 3 日). OECD-NITS 初期教員準備の政策・改革・実践におけるエビデンスの理解と活用に向けて. (シンポジウム, ベルサール御成門タワー, 東京).
- Deeble, M. & Vaughan, T. (2018). *An evidence broker for Australian schools*. Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile*, Vol. 19, No. 2, pp.15-28.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (The Teacher

- Training Agency Lecture in 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 3-17. London, UK: SAGE Publications.
- Hammersley, M. (2007). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-based Practice*. pp. 18-42. London: Sage Publications.
- 鯨岡峻. (2015). 「接面」からみた人間諸科学. 小林隆児・西研 (編), 『人間科学におけるエビデンスとは何か』. pp. 187-228. 東京: 新曜社.
- 石井英真. (2015). 教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す——教育の標準化・市場化のなかで——. 『教育学研究』第 82 巻, 第 2 号, pp.30-42.
- Johnson, K. E. (2015). Reclaiming the relevance of L2 teacher education. *The Modern Language Journal*, Vol. 99, No. 3, pp. 515-528.
- 西研. (2015). 人間科学と本質観取. 小林隆児・西研 (編), 『人間科学におけるエビデンスとは何か』. pp. 119-185. 東京: 新曜社.
- ソーヤー, R. キース. (2008/2016). 学習を最適化すること: 学習科学研究の意味. (多々納誠子, 訳). OECD 教育研究革新センター (編), 『学びのイノベーション: 21 世紀型学習の創発モデル』. pp. 61-86. 東京: 明石書店.
- 竹田青嗣. (2015). 人文科学の本質的展開. 小林隆児・西研 (編), 『人間科学におけるエビデンスとは何か』. pp. 1-60. 東京: 新曜社.
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2003). *Art for Art's Sake?: The impact of arts education*. Paris, France: Education Research and Innovation, OECD Publishing.
- 柳瀬陽介. (2010). 英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ—EBM と NBM からの考察—. 『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 40, pp.11-20.

「教育とエビデンス」論議の構成要件解明のための  
教育思想史的研究  
ーペスタロッチとモンテッソーリの幼児教育思想に着目してー

松井 健人 (東京大学)

原田 拓夢 (東京大学)

A Historical Study of Educational Thought to Elucidate Foundation of 'Discussion on  
Education and Evidence'

Kento Matsui and Takumu Harada

The University of Tokyo

Author's Note

Kento Matsui is a PhD student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

Takumu Harada is a MA student, Graduate School of Education, The University of Tokyo

### Abstract

This paper aims to offer an insight of the relationship between society and education, which forms the basis for the 'discussion on the evidence in education'. First, we will briefly introduce the historical background related to 'the discussion on the evidence in education'; in order to cast light on this topic, we focused on Pestalozzi and Montessori philosophy of education, since this connection is reflected the most in their early works about childhood education.

In the case of Pestalozzi, it turned out that his educational idea had been influenced by society. In his conception, during the 1780's the image of 'Father' lost his educational role, as the creation of a capitalist society caused the disappearance of this one in the family structure of those times.

Montessori, on the other hand, stated that humans needed to adapt to a rapidly changing society using the knowledge they could gain from modern science. Moreover, she regarded education as the "Cure" which would eliminate people with disabilities. As a matter of fact, her philosophy was strictly related to eugenics.

The above mentioned results, indicate that the 'discussion on education and evidence' shares similar problems with the modern educational system. Therefore, we may conclude that the problems related to the 'discussion on education and evidence' are just within the problematic area of modern education. Hence, we should not rush to any hasty conclusions.

*Keywords:* Pestalozzi, Montessori, Vater (Father), Pedagogical anthropology,

## 「教育とエビデンス」論議の構成要件解明のための教育思想史的研究

ペスタロッチとモンテッソーリの幼児教育思想に着目して

### 1 研究の概要と目的

近年、様々な教育的事象と医学・統計・経済学に代表される「エビデンス」とを結び付ける議論が盛んになされている。しかし、これは何も近年になって始まったことではない。近代教育形成期である18世紀から、この「教育とエビデンス」を巡る議論は連綿と続いている。

とはいえ、教育における「エビデンス」とは何かについて、未だ議論が重ねられている状況にある。議論百出であるが確固たる拠所を見いだせない現状に対して、本研究では、そもそも「教育とエビデンス」を巡る議論が、どのような教育と社会との関係性を前提としているのか、しようとしているのか、その構成要素を明らかにすることを旨とする。

ひとまず、先行研究の到達点をまとめるならば、「教育とエビデンス」の議論で強調されてきたのは、「教育が社会に対してどのような効力をもたらさうか」という点である。つまり、「教育とエビデンス」にかかわる教育的議論の要石は、「社会に対する教育の有用性」を求める議論である、という点にある (Biesta 2007; 松下 2015; 今井 2015)。

本研究はそのような構図そのものを、思想史的考察によって捉え直してみたい。これは、「社会に対する教育の有用性」を主張する教育思想を、当時の歴史的・社会的・精神的コンテクストに置き直して把握する試みである。これによって、「教育」と「社会」との関わりが明らかにすることを企図している。

「教育とエビデンス」に関わる論議あるいは、

「エビデンスに基づく教育」は、決してイデオロギーなどではない。「教育とエビデンス」論を安直にイデオロギーへと読み替えてしまう表層的な思路から逃れ、これを検討しなくてはならない。「教育とエビデンス」論、あるいは「エビデンスに基づく教育」が抱える課題とは、本研究プロジェクトが明らかにするように、近代教育の始まりより問題圏として継承されてきた課題である。

では、「社会に対する教育の有用性」を求める議論は、いつから発生したのか。教育思想史的研究においては、近代的教育の起点の一つとして、ペスタロッチ (J.H.Pestalozzi, 1746-1827) が求められる。しかしペスタロッチのみでは、21世紀を迎えた今日との齟齬が大きい。背景となる社会状況が大きく異なる為である。そこで、ペスタロッチの思想に影響をうけ、幼児教育において活躍した近代社会の教育者であるモンテッソーリ (Maria Montessori, 1870-1952) の教育思想も考察の対象とする。これは、モンテッソーリが近代科学に裏付けされたエビデンス (医学・優生学) と教育との両者に深くかかわる人物であった点を考えても、恰好の検討対象であるといえる (山内 1998)。

両者の教育思想の検討を、とくに背景をなす社会状況の歴史的変遷にまで着目することで、「社会に対する教育の有用性」を巡る議論がどのように思想史的に変化していったのかを明らかにしたい。

## 2 ペスタロッチの幼児教育思想

### 2.1 本章の課題 ペスタロッチ幼児教育思想における父親

本部の課題は、ペスタロッチの「居間 (Wohnstube)」の教育に代表される幼児教育思想を、とくに父親の位置という観点から検討することである。これを通して、ペスタロッチ幼児教育思想において教育と社会との間に想定されている関係性を析出することを試みる。

予想的にのべれば、上述の考察は、教育学における<父>の不在という、これまでの教育学研究における課題の解明にも貢献することにもなる<sup>(1)</sup>。近代において教育という営為を語るとき、なぜ中世まで家父長制という形で圧倒的な存在感をはなつたはずの父という存在が抹消されていくのか。ペスタロッチの幼児教育思想を父親という観点から読み解く本稿の考察は、この課題に間接的に答えるものとなるだろう。では次節においては、ペスタロッチの「居間」の教育をめぐる先行研究を概観し、その問題点を明らかにしていきたい。

### 2.2 先行研究の検討

ペスタロッチに関する先行研究において、「居間」の教育という論点は常に着目されてきた点であり、ペスタロッチ教育思想の独自性を代表する一つの特徴であると言える<sup>(2)</sup>。この「居間」の教育という論点においては、必然的に家庭教育論と幼児教育論は混ざり合い、母親という存在（とくに『リーन्हルトとゲルトルート』のゲルトルート）が考察の焦点となり、浩瀚な研究が積み上げられてきた<sup>(3)</sup>。

しかしその一方で、ペスタロッチの「居間」をめぐる教育思想において父親がいかなる位置にあり、どのような役割を担う存在であるのか、

この点はほとんど明らかにされてこなかった。とはいえ、その父と母が織りなす「家庭」は、生活圏の思想・近接の原理を兼ね備えた具体的陶冶展開の場として、ペスタロッチ研究において古くから指摘されてきた(岩崎 1947: 35)。たとえば、福島政雄はペスタロッチの教育思想において、家庭こそがアルファでありオメガであると位置づけ(福島 1976: 79)、自然と宗教が融和する場所として家庭を見いだした点に、ペスタロッチの教育史上の独自性を評価する(福島 1976: 97-105)。その上で福島は、夫婦愛ではなく、親心と子心の融合としての家庭が存在する、という解釈を提示する(福島 1976: 111)<sup>(4)</sup>。あるいは H・ロートは、ペスタロッチの教育思想と家庭との関わりを評して以下のように述べる。「ペスタロッチは、人間形成の天賦の場である家庭に注意を向ける。そこでは、父母が行き届いた思いやりで子供を包んで導き、同胞意識や活動的愛への手引きとなるであろう。そこは、「故郷」であり、「すべての純粋な自然陶冶の基礎」であり、「道徳と国家の学校」である。人間が内面的な安らぎに到達するのは、彼の欲求が満たされることを通してであるとすれば、父親と母親がそこへの道を開くことができるのである」(H・ロート 1991: 17)。父親と母親は一つの家庭を形成し、そこで子どもが安らぎを得て教育されていく。このような父と母が一体となった家庭像が、先行研究では描かれてきた。しかし、母親の役割に着目した研究に比べて、父親の役割に着目する研究はほとんどないと言ってよい。ペスタロッチは神を語る際に、人類の「父」として語る。つまり超越的なものとしての神は「父」の単語の下で理念的に語られる(山口 2014: 9-10)。それがために、「父 (Vater)」という語は、『隠者の夕暮』をはじめとした神の「親心

(Vatersinn)」という言葉と重ねあわされてしばしば抽象的に理解されてきたと言える<sup>6)</sup>。

上述のような課題に対して一つの導きの糸を指し示すのが、バーバラ・ドリンクの議論である。ドリンクは、ペスタロッチの著作において初期に登場した父親の存在が、次第に後景に退いていったことを指摘する。さらにドリンクは、ペスタロッチの教育思想において父親像が後退していく要因として、彼は巨視的な家族史的变化の可能性を示唆する。この指摘は後述するように重要なものであるが、ドリンクはペスタロッチの著作に基づいて父親像の後退のそのあり方、モーメントを具体的に示してはいない(ドリング・バーバラ 1998:9-17)。故に次節以降では、父親像という観点に留意しながら、ペスタロッチの幼児教育思想を読み解いていきたい。ひいてはこの試みは、従来家父長的色彩の強いものとして捉えられる傾向にあった前期ペスタロッチの教育思想<sup>6)</sup>を、1770年代の初期著作から1780年代の前期著作へとたどり読みなおすことで再考することにもつながるだろう。

## 2.3 前期ペスタロッチにおける父親像の変遷

### 2.3.1 『育児日記』における教育する父親

では、ペスタロッチにおいて父親はどのような役割を担う存在として位置付けられていたのかを明らかにしていきたい。

まず、父親の役割を如実に提示する著作として着目されるのが、ペスタロッチが息子のヤーコブへの教育を日記としてつづった『育児日記』(1774)である。『育児日記』はこれまで、ペスタロッチの「自然の道」あるいは直観教授といった後期の理論的要素を萌芽的に記した著作として捉えられてきたが、そこに描かれた父親の姿は、これまで考察されてこなかった。『育

児日記』はペスタロッチ最初期の著作ではあるものの、「この偉大な教育改革家の驚異に値する思想の根本的特徴を示している(長田 1954: 94)」と評されるように、ペスタロッチ教育思想の原型を示すものとして取り上げるに値するものである。

この『育児日記』において、父親としてのペスタロッチが息子に対して積極的に行う教育行為は、言語の学習である。ここでの言語学習とは特にラテン語学習であり、ペスタロッチはいいやながらも子どもに文字を教えた。そのためには監禁の罰を実行した、とペスタロッチは日記に記す(PSW, I, 118)。とはいえ、父親は単にラテン語を子どもに教え込む存在ではない。無思慮に言語を学ぶことが真理の認識を遠ざける、とペスタロッチは主張する(PSW, I, 119)。

ペスタロッチは言う。「父親と教師よ、無秩序と不安とを妨げよ。…子どもに知識を強要するな。心理や発達した事物やあるいはさまざまな様相を示す物体を、できるだけ多く、子どもの眼前に行きすぎさせ、再び来させ、再びさらせよ。押しかけさせるな (PSW, I, 121-122)」。このように『育児日記』では、父親と教師が並列され、子どもに知識を強要するのではなく、子どもに多くの事物を提示し、直観させる役割を担わされている。

しかし、ただ事物を提示する存在ではなく、言語(ラテン語)学習において、父親としてのペスタロッチは知識を強要しないものの、既にみたようにいやいやながらも文字を息子に教え、また「私は彼に白墨の持ち方を教えた。これは小さなことだが、今後は一度たりとも白墨の誤った持ち方をさせないつもりだ(PSW, I, 126)」とあるように、正しい筆記行為を教える役割を担うものでもあった。

このように、『育児日記』においてたしかに父は子どもに教育を与える存在として認識されている。これは単にペスタロッチが父として『育児日記』を記したからだけではない。初期ペスタロッチの他の著作においても、教育を施す存在として父親が確かに定位されている。例えば『ノイホーフだより』(1777-1778)では、神の親心と民の子心との関連性から父親の役割が描かれている(PSW, I, 162)。すなわち、「事業主よ、汝の家の父たれ。子どもたちが勤労の熱意のうちにくすくす成長し、彼らなりの知と徳を身につけてゆくなら、そのことは彼に父の悦びを与える(PSW, I, 162)」。神の心にかなうように、工場主は子どもたちに対しての父親でなくてはならない。事業主の心性を律するものとして神の心を置き、工場主を父として形容することで、工場主の子どもたちに対する教育的役割の義務を提示しているのである。

あるいは、ペスタロッチは次のようにもいう。「わたしの道徳教育の方式は多くの場合教師の教育ではない。それは家庭の父とともに参加するような教育とでもいうべきだ。すなわちわたしが彼らとともに、また彼らがわたしとともにしているような機会、終始訪れるこういう機会をとらえる教育だ(PSW, I, 179)」。ここでは、家庭における父は、道徳の教育を担う存在としても示される。このように初期ペスタロッチの教育思想においては確かに教育を積極的に与えていく存在として父親が認識されている。たしかに、上の諸引用からも判明するように、ペスタロッチは父親の教育的役割を思想的に考究するところにはまでは達していない。では、ペスタロッチの教育思想を萌芽的に記した初期著作において認識されていた父親の存在は 1780 年代以降の著作ではどのように変化していくのか、

そしてその変化からどのような教育と社会の関連性を読み取ることができるのかについて、考察していきたい。

### 2.3.2 『隠者の夕暮』における居間の教育

1770 年代の著作で頻繁に言及されていた父親に関する言及は、1780 年以後とくに『リーンハルトとゲルトルート』以後の著作ではほとんど見られなくなっていく。この変化の要因として指摘することのできるのが、「居間(Wohnstube)」の教育である。

まず、『隠者の夕暮』(1780)において、家庭は以下のように位置づけられる。「親心は政治家を陶冶し——同胞心は市民を陶冶する。これら両者が家庭における秩序と国家における秩序を造り出す(PSW, I, 271)」。「人類の家庭的関係は最初のかつまた最も優れた自然の関係だ(PSW, I, 271)」。「職業及び階級状態のための人間の陶冶は、純粋な家庭の幸福を味得するという窮極目的に従属しなければならない。したがって父の家よ、汝は人類のすべての純粋な自然的陶冶の基礎だ。父の家(Vaterhaus)よ、汝は道徳と国家との学校だ(PSW, I, 271)」というように、家庭が教育、国家あるいは自然に対して最も基礎的な重要要素として位置付けられる。

家庭教育の支柱が居間の教育である。とくに以下の一節はペスタロッチの居間の教育の構想を如実にしめすものとして、幾度も参照されてきた。

満足している乳飲み子は、この道において、母親が自分にとって何であるのかを知っている。母親は、義務とか感謝とかいう語句を、赤ん坊がしゃべるようになる前に、感謝の本質たる愛を赤子のうちに形作る。そ

して父親の与えるパンをたべ、父親とともにいろいろ端で身を暖める子どもは、自然の道における子どもとしての義務のうちに、自分の生涯の幸福を見つける (PSW, I, 266)。このように父と母の両者が家庭を織りなすものの、その力点は子どもに愛を形作る役割を担う母にある<sup>7)</sup>。しかし、『育児日記』でみたような教育する役割を担う父親ではなく、『隠者の夕暮』で提示される父親像は、あくまでパンを子どもに与え、ともにいろいろ端で身を暖めるものとして、いささか消極的な姿である。

### 2.3.3 『リーンハルトとゲルトルート』における父親像の変化

前節でみたベスタロッチの教育思想における父親の後退が決定的に進むのが、『リーンハルトとゲルトルート』(1781-1787, 以下『小説』)である。『小説』は思想的著作である『隠者の夕暮』の構想をそのまま具体的な小説描写に展開したものであると理解されてきたが(シュプラングーの引用)、居間における父親という視点から見ると、『隠者の夕暮』より父親像の後退が進展している。

『小説』では、居間の教育は即ち母親(ゲルトルート)が一手に担うものとして描写される。

彼女は子ども達の髪を、梳ってやったり、髪を編んでやったり、着物を見てやったり、小さい室を掃除したりしていた、そうしてそうした仕事をしながら、愛する者たちに歌を教えてやっていた。お父さんが帰っていらしたら、愛するお父さんのために歌ってあげなければなりませんよ、と彼女は子どもたちにいった。そして子供たちは父が帰って来たとき、喜ぶだろうと思われるも

のを喜んで学んだ(PSW, II, 50)。

『小説』において、父親はあくまで家の外において「帰って」くる存在である。『小説』では母がまさに教育の実行者として立ちあらわれ、スポットライトが浴びかけられていく。ゲルトルートは以下のように語る。「愛するお父さんはこの週よいお仕事を手に入れました (...) これからさきは、わたしたちは、毎日のパンを前とは違って心配や苦勞なしに手に入れることができるようになると思います (PSW, II, 103)」。つまり、『小説』においては、父親はすでに教育を積極的に施す存在からは後退し、家の外で仕事をし、パンを買う資金を稼ぐ存在として定位されている。

ゲルトルート・では万事よく行っているのね。

リーンハルト・そうだ非常によく行っている。——あててごらん、いくら前払いしてくれたか。(彼はポケットの銀貨を鳴らしていった) ね、おれがこうして銀貨を鳴らせたのは、ずっと前のことだったね。ゲルトルートため息をする。

リーンハルト・もう溜息をするな、お前! おれたちは儉約してやって行こう。もうこれで、これまでのように苦しい目にあうことはないだろう (PSW, II, 54)。

父親がパンを与えることのできない家庭ではどのような姿を示すのか。フンメル代官が訪れるレンク夫妻の会話から、父親の役割と貧困家庭での居間が描写される。

レンク・おれはおれの金を儲けなくてはならなくなるだろう。

妻・しかしこれまであなたは何も儲けたことはありませんでしたよ。

レンク・しかしちっとも骨も折らなかつた!

妻・それで子供たちには一斤のパンもなかったのです。

レンク・しかしおれが、このおれがあいつらより何をよけいに喰ったというのだい、とこの野人はいった。妻は沈黙して激しく泣いた (PSW, II, 75-76)。

『小説』はこのように、しかし、稼ぎ手として機能できなくなった男性が迎える悲惨な境遇の数々を描いていく。この悲惨な境遇の数々は、フンメルがボンナル村を渡り歩くなかで遭遇する貧困家庭の姿であり、『小説』の第一部の前半部で特に力点を置いてペスタロッチが描く部分である。

彼[キーナスト]はやっと 50 歳になったばかりだったが、貧乏と心配とですっかり弱ってしまって、今日はとくにひどく苦しんでいた。彼の長女[ズザネリ]は昨日市の仕事を得て、今日は父に手附金を見せた。このことが、貧乏な男をひどくびっくりさせた (PSW, II, 88)。

しかし、この男の妻は出産間近であり、娘に家の仕事を助けることを男は乞うた。しかし、娘は 14 日以内に奉公に出ることになっていた。男は涙ながらに、娘に母が出産を終えるまで家にいることを願う。しかし「わたしはいやです」と娘は答える。「もしこの口をあきらめたら、またどこに別の口を見つけることができましょ

うか」「あなたはわたしの幸福を妨げるのですか、お父さん？」 (PSW, II, 88)。

結果としてキーナストは、代官から教会建築の仕事をもたらすことができた。「今やどんなに困窮から全く救われることになったか彼女に話した。(…)そして彼と妻とは、このようにして困窮の中で彼らを救ってくださった神様に対する感謝と歓喜との熱い涙を流して泣いた。そして彼らはその日ズザネリを望通りに市の仕事へと出してやった (PSW, II, 90)」。

父親は家庭の外で仕事をし、金銭を稼ぐ存在として力点を置かれて描写されることになる。

『小説』第 34 節節題に、「このように教育は理解され、心にひびく、しかしそれをするのは母だ」とあるように、家庭での教育の役割はまさに母親に集中していくのである。「この大地を育むこの偉大な母の姿こそゲルトルート姿であり、その居間を神の聖域にまで高め、夫にも子供たちにも天国をかちうるあらゆる女性の姿 (PSW, II, 280)」であるのだ。

かくして、教育においてもはや父親には能動的な役割が見出されることは無く、ただ家の経済を支える存在として間接的に家庭形成にかかわることとなる。領主アーナーの独白はこのような父親の立ち位置を如実に示している。「ああ、こうして父親は、まだ揺籠の中における子供や、乳呑子や、遠方にいる一族の者たちのことを喜び、そして彼の子供たちは神の子であり、庭園は自分のものではなくて、自分は父として自分の所有しているものを彼らに与え、改良して遺してやらねばならない (PSW, II, 281)」。あくまで父親は自分の所有する物・財を子どもたちに与え、遺す存在として認識されるのである。

家庭における父はこうしてなかば経済的な機能をはたす存在へと位置づけられていき、初期

著作にみられたような能動的な教育的役割どころか、『隠者の夕暮』において示された感性的に子どもと関わりあう役割すら与えられないのである。

## 2.4 前期ペスタロッチからみる教育と社会

以上の考察をもって、初期著作で積極的に教育者として位置付けられた父親という存在が、『隠者の夕暮』から『小説』へペスタロッチの思想が展開するにつれ、次第に教育的役割としては後景に退き、財政面で家政を支える存在として、また間接的に居間の構築に貢献する存在として位置付けられていくモーメントが判明したと言えるだろう。「わたしは彼らの儲けや家庭の秩序や教育や家庭の幸福についての正しい見解が、よく行きわたっているのを見る。わたしは儲けと営業とが民衆の啓蒙を促進して、愚かな迷信の結果が抑制されるのを見る（『全集第5巻』242頁）」と述べる1780年代初頭のペスタロッチにおいては、家計を支える存在としての父親、居間の教育を展開する存在として母親がそれぞれ確立することになる。

ここで本研究の課題に立ち返れば、その課題とは「教育とエビデンス」論議の構成基盤を「教育と社会の関係性」という論点に求め、その様態を析出することにあつた。教育を思考する際の思考形式に、社会という背景が不可避免的に挿入されてくる。本章が明らかにしたのは、そのような教育と社会の関係性が、フランス革命以前のペスタロッチの思想にすでに芽生え始めていたことである。

なるほど、上述の関係性の解明は、今日現代にとっての「教訓」や「現代的意義」を見いだそうとするには不十分に映るかもしれない。本章では、いわゆる近代以前に位置するペスタロ

ッチの教育思想の現代的意義を見いだしたとまつりあげることにはしない。教育思想を解明することが、すなわち現代的意義を付与される/されるべきである、と思考すること自体が既に一つの袋小路なのだ。

これまで見てきたペスタロッチの思想変遷のモーメントが、今日の我々にとってあまりにも当然のものに映るのであるならば、それは同時にペスタロッチの教育思想を包んでいた状況・背景が今日現代においても相当程度妥当することを意味している。このことは、一歩進めれば、「教育とエビデンス」論議の「古さ」を逆照しているのかもしれない。

## 3 モンテッソーリの幼児教育思想

本稿の目的は、マリア・モンテッソーリの初期著作、およびそこに読みとられる彼女の教育思想において、教育と社会の間に想定されている関係性を、20世紀初頭ローマにおける人類学の影響を手掛かりに考察することである。ここでの教育は、彼女の主な関心に従って、幼児教育と言い換えることもできるだろう。本稿は、この考察を通じて、モンテッソーリの幼児教育思想が、いかに教育の持つべき社会への有用性の担保に向けられていたのかを明らかにしたい。

この目的にあたり本稿では、主にマリア・モンテッソーリが20世紀初めに著した著作『教育学的人類学』および『科学的教育学の方法』に加え、彼女のローマ大学時代の師であるジュゼッペ・セルジの著作もまた検討対象とする。モンテッソーリにとって、1900年代におけるローマ大学哲学科での研究は、彼女の医師から教育者へのキャリア転換のまさにその分水嶺を成していた、といっても過言ではない。この転換期において、彼女に思想的に大きな影響を与え

たのが彼女の指導教官であったセルジである。ペッシの先行研究に従えば、イタリア、とりわけローマを中心に進行した始まる教育学と人類学の融合は、セルジに始まり、そしてその弟子であるモンテッソーリにおいて結実したのであった。彼女のキャリアの転換過程のまさにその端緒が、1907-8年に、セルジの依頼でモンテッソーリがローマ大学にて開講した「人類学」の講義録である、『教育学的人類学』において顕著に現れている(Pesci 2002)。

しかしながら、従来の研究においては、先述のペッシを除けば、彼らの師弟関係に由来する教育思想的連関は、十分に着目されてきたとは言いがたい。また、ペッシの研究においても、それぞれの教育思想は検討されているものの、それらの関係性については十分に考察されていない。しかしながら、これら2人の関係性に本稿が着目するその理由は、まさに、『教育学的人類学』におけるモンテッソーリの記述に求められる。すでに指摘されているように、この著作においてモンテッソーリは、3人の人類学者を、自らの先駆者として挙げている。先のセルジに加え、犯罪人類学者であるロンブローゾ、およびデ・ジョヴァンニである。『教育学的人類学』に所収されている彼女の講義録も、それらの3人の思想および方法の重要性を示している。

一方、教育学という観点から見た時、これら3人のうち、彼女の師であるセルジには、他の2人と比して、より高い評価が下されているといえよう。『教育学的人類学』においてセルジを描写するにあたり、モンテッソーリは、「ロンブローゾとデ・ジョヴァンニの学説が根本的な意味で革新的なものであったとしても、それらは我々に道徳性(moralità)と社会的文明(civiltà sociale)の新たな形を示したにとどまるという

ことができるであろう」(AP:11)と評価した上で、「こうした理想が実現される真の実践の場とは、学校である」とするモンテッソーリは、人類学を教育へと応用する先駆けをなしたセルジを、「我々の師(il nostro maestro)」と呼び、高い評価を下すのであった。後述する通り、とりわけ、モンテッソーリの『教育学的人類学』が目指していた人類学の教育学への応用という点においては、モンテッソーリの思想は殆どセルジの思想の継承であるということさえできよう。

ここで、本稿の焦点に関して一点述べておきたい。本稿の中心をなす論点は、如何にモンテッソーリにおいてエビデンスが重視されたか、という点には置かれない。モンテッソーリの教育学、方法においては、当時の優生学的な人類学の潮流の中にあつて、エビデンス、あるいは客観的な計測されたデータに基づいて行われている、ということはもはや日の目を見るより明らかであるからである。本稿の焦点はむしろ、モンテッソーリが重視するエビデンス・計測データが、いかなる理論によって教育、そしてそれが資する社会へと結び付けられているかを検討することにある。言い換えれば、モンテッソーリが人類学に基づいて得たデータは、彼女の思想において、いかなる形で教育学的な有用性を担保されていたのか、ということである。この検討によって、本研究に課されたテーマである、20世紀初期のモンテッソーリにおける「教育とエビデンス」の観念的紐帯の形成についても明らかになるであろう。

以下、次の手順で論を進める。まず1節では、『人類学的教育学』の主に序論において、モンテッソーリがセルジを、教育学的人类学という着想からいかに位置付けているかを確認する。続く2節において、その位置付けに関して、セ

ルジがいかなる議論を行なっていたかを確認する。3 節では、それらを踏まえて、セルジから継承された教育と社会の紐帯に関する思想がいかにモンテッソーリにおいて結実したかを考察する。

### 3.1 教育学的人類学の誕生

本節においてはまず、『教育学的人類学』において読み取られる、モンテッソーリとセルジの関係性を確認していくこととしたい。先に述べたとおり、モンテッソーリに思想の多くは、セルジから影響を受けている。『教育学的人類学』および『科学的教育学の方法』の目的は、当時勃興しつつあった人類学を、教育学という領域にもたらすことにあった。

この「教育学的人類学」という領域それ自体は、すでに考案されていたものであった。しかし、モンテッソーリによれば、この領域は「今に至るまでそうした称号に足る科学として措定されることを試みられたこと、つまり、教育的な目的と教育についての哲学的な意図を持って、児童たちの実証的研究を組織する方法として措定することを試みられたことはなかった」とされる。なお、ここでこの科学を方法と言い換えていることにも意味がある。モンテッソーリによれば、動物の諸特徴の測定という方法によって特徴付けられる動物学(zoologia)などの実証的科学と同様に、人類学もまた、それが持つ特有の方法によって定義されるという。それゆえ、教育学的人類学という領野もまた、方法によって措定されなければならない。それゆえ、初期モンテッソーリの仕事の多くが、方法論に関わるものであったのだろう。なお、「教育学的人類学」という名に現れているように、教育学は副次的なものであり、主眼は人類学に置か

れている。先の引用にも読み取れるように、人類学という学問を実戦へともたらし、完成へと導くために、モンテッソーリは教育という場へと歩みを進めたのだろう。それゆえ、教育者というよりも、科学者、人類学者として、モンテッソーリはこの「教育学的人類学」という科学を、基礎づけることを目指していたのである。

先述の引用に現れているとおり、モンテッソーリの考える「教育学的人類学」は、イタリアに現れつつあった同名のそれとは異なるものではあった。つまり、内容、つまり、科学としての方法を伴わない名ばかりの学問領域として、モンテッソーリには見えていたのである。しかしながら一方で、こうした評価は、彼女の先駆者であるセルジに対しては向けられていなかった。

人類学のこの実践的な方針は、それらを直接的に教育学の領域へと導いたあるイタリア人に負うものである。我々の師であるジュゼッペ・セルジは、1886年から、預言者的な熱意を持って、人類学によって教示された方法で持って学童を研究する、新たな科学的方法を擁護してきた。(AP: 11)

ここにおいて、セルジは、教育学的人類学の先駆者として位置づけられている。さらに、その後出版された『科学的教育学の方法』において、モンテッソーリは、セルジの教育学的人類学の着想が誤った形で継承されてしまったという考えを吐露している(MPS: 7)。セルジの教育学的人類学を正しく実践へと移すこと、これこそがモンテッソーリが掲げていた目標の一つであったとすることができるだろう。

それでは、当の源流であるセルジにおいては、

人類学はいかに教育に寄与し、そして教育に如何なる役割が求められていたのであろうか。次節ではこの点を確認したい。

### 3.2 ジュゼッペ・セルジの

#### 教育学的人類学構想

1884年に発表した『性格の教育のために(Per l'educazione del carattere)』のはじめに、セルジは以下のように述べている。

反証される恐れをいなくともなく、我々は次のことを断言することができる。つまり、いわゆる市民的な国家に行き着いている現在の人間は、興味深い、おそらくこれまで研究されたことも、研究を試みられることもなかったような状況に生きているのだ。それは、一般に市民的であると称され、そして一連の行為や事実のすべてによって、を構成するような、かの生き方、感じ方に関連している。以下のことを問うことは時宜にかなっているようにも見えるだろう。文明とは何か、と。しかしながら、その定義は放棄した方が良いであろう。今やそれについて、それぞれが多かれ少なかれ正確で、そして不完全な考えを持っているからである。(EC: 2)

ここに、定義困難な「文明(civiltà)」を標榜して生を営まねばならない、という状況にあることを意識しなければならない、というセルジの意見表明を見ることができるだろう。この「文明」をセルジは、「しばしば我々は、それを確言したと勘違いする」ものであると表現している。そして、まさにこの文明の誤解こそが、セルジにとってみれば、教育の歪曲を生み出して

いたのである。

誰に罪があるのか。誇張なく答えよう。誰にもない。もし、罪があるとすれば、それは我々の無知に、であるし、無知に罪はない。我々は未開で原始的な生の根底から生まれ、記憶の及ばないほど遠い昔から、この原始的な生の性格を伴ってきた。我々の種の進化は、それらの性格を部分的に、根絶はしないまでも隠された形で保持しているし、またそのままに残して置いたり、明確に文明化したり、あるいは上部だけは変更して、本質的には同じままに残したりしている。それどころか、いわゆる現代の文明をもたらしたこの進化は、悪い要素に対する良い要素の発展の過程として、あるいは人間という種の表出のすべてにおいて起こる修正の手段として意識されることもなければ、意欲されることもなかった。意識的で、自発的な行為は、唯一人間の未来を、現在のそれと同じくすることだけであった。言い換えれば、教育は、青年たちがその時代の大人たちよりもよりよくなるためではなく、大人たちと同じくあるように、青年たちに授けられてきたのである。教育は、将来の人間の完成を、あるいは最も新しく生まれたものたちをそれ以前に生まれたものよりも良くすることを目的とはしてこなかったのである。(EC: 3)

社会と文明という問題から転じて、現行の教育に対するセルジの意見が、ここに表明されている。当時、学術界を席卷していたダーウィニズムの影響下にあつて、人間という種の直線的な発展・進化を信じていたセルジからすれば、教育とは、まさにこの進化を補助し、促進させ

るべきものであったにもかかわらず、実際には子どもたちの「訓練(istruzione)の手段をより容易にする」以外の目的を持たず、その本来果たすべき役割を果たしてこなかったのである。先の引用部に続いて、セルジは、教育とは「訓練の方法(i metodi dell'istruzione)」ではなく、「分かちがたいほどに結合している行動と感覚のあり方に関する心理的傾向(tendenze psichiche)に関連すべきである」と述べる(ibidem.)。従来の方法に拘ってきた教育からの脱却と、そして、この「心理的傾向」という言葉に読み取れるように、心理学と教育の融合の必要性が解かれていく。

個人心理学は、一つの完全な科学ではない。あらゆる現象が完成に至るまでしっかりと研究されたときでさえ、それは人間の心理についての偏った不完全な形式でしかない。まさにこの人間の心理とは、前にも増して、物質的というよりも社会的な環境において、その環境のために働くような機能なのである。(…)従来の心理学がこうした、社会的と呼ばれるような心理についてわずかにしか、あるいは全く洞察してこなかったとすれば、教育の科学はこれを手掛かりとすることができただろうか。むしろ、常に孤立してではなく、家族や、より広範囲な社会的環境において生きる存在に注意を払うことで、個人心理学よりもよりよく、観察されていないこと、見過ごされてきたものがあることに、気づくことができるだろう。(EC: 4-5)

ここでもまた、社会という存在の重要性が強調される。セルジにとって、個人心理学は、社

会という存在を軽視、というよりもむしろ無視してきたがゆえに、一個の学問体系としては不完全なものであった。それは先述したような文明の多様化に伴う社会の複雑化を見て取るセルジにとって、看過してはならない問題点であったのだろう。その意味で、先に述べたように、個人心理学、人類学を実践に持ち込み、より科学としての完成度を高めることが期待されていたのであろう。一方で、「過度に経験主義的」に進歩してきた教育の科学にとっては、これらの学問に理論基盤としての役割が求められていたのだろう。

本章冒頭で再三強調したように、セルジの目的は、互いに互いを補うことのできる、人類学（この場合は個人心理学）と、教育学の融合にあった。もちろん、セルジ自身に、当時の教育に対する不満があったことも理由としてはある。しかしながら、学者としてのその主たる理由は、個人を対象とする人類学が、より広範な、社会という領域へと接近するために、実践の場が必要とされたことにこそ、求められたのであろう。

### 3.3 初期モンテッソーリにおける教育と社会

これまで確認したように、教育学と人類学という二つの学問を統合する理論的根拠は、まさにセルジにおける個人心理学、ひいては人類学の補完のためであった。それは一方で、経験にのみ頼ってきた教育学の刷新でもあった。両者は、社会という場を舞台にした人類という種の発展の寄与するものとしての役割が求められていたのである。

そしてもちろんのことながら、モンテッソーリにもこのコンセプトは引き継がれている。人類学の実用性の低さと、それに伴う評価の低さを嘆くモンテッソーリは、教育学的人類学とい

う領野によって、それらを捕うことを試みている。彼女自身は、次のように述べている。「観察による実証的データに基づいて、人間の起源という哲学的問題へと向かう一般的な人類学とは反対に、教育学の人類学は、実証的な方法によって行われる観察と研究に基づいて、生物学的観点から見た人間の生成という哲学的着想へと上昇しなければならない」と(AP: 2)。そして、モンテッソーリの社会における教育観は、次の記述に決定的に示されている。

教育と、その環境を革新するのに適した全ての科学が引き受けなければならない現在の重要性、それはつまり、学校である。それは、深い社会的な根を持ち、そしてさらなる進歩のために必要な道として不可欠とされる。事実、今世紀の実験科学によって果たされた素晴らしい発達によって変容させられた外部環境に、変容させられた人間は対応しなければならない。あるいは、文明は、何よりもまず、有機体および性格の力を用いて、不十分な人間性の障害に、立ち止まらなければならない。(AP: 8)

ここに響くのは、まさにセルジから継承された、人間という種の発展のための教育という思想である。それは同じく文明(civiltà)という言葉を用いていることから想像に難くないだろう。先に確認した通り、セルジは定義不能な文明の名の下で成り立つ社会において、人間という種を進歩させる方途として、教育を捉えていた。こうした構想は、先のモンテッソーリの引用にも読み取ることができるであろう。未だ発達途上にある人間性は、教育、とりわけモンテッソーリの場合は学校という道を通じて、変容する

社会に対応しうるものへと進歩させなければならない、と考えられていたのである。

それでは、この教育はいかなる形で構想され、そして、幼児教育へと結びついていったのであろうか。端的に述べてしまえば、山内が示した通り、この教育は一種の治療として考えられていたのである(山内 1998: 86-87)。モンテッソーリは、次のように述べる。

我々は、道徳的病のための病院(*degli ospedali pei malati morali*)の時代に、つまり彼らの対処と治療の世紀にある。我々は道徳(*moralità*)の繁栄に向けて社会運動を開始した。我々教育者は、我々が精神的健康の時代を開いてきていることを忘れてはならない。なぜなら、この新たな治療の真なる治療者であり、看護者になるべく宿命づけられているのは、まさに我々[教育者]であると信じているからである。(AP: 8, []内筆者)

ここにおいて、明確に教育者は、道徳的病の治療を行う存在として定義づけられている。当時、犯罪人類学をはじめとして、人間の道徳の欠如は、人体の計測によって統計的に判別することができると考えられていた。裏を返せば、人体の矯正によって、人間の道徳の欠如は治療することができる。そして、より効率的な治療のために、モンテッソーリは幼児に対する教育＝治療の必要性を訴える。この根拠もまた、セルジに由来する。セルジは、「幼少期が人体の異常な体質と戦うのに最も適した年齢であると我々に示した」と、モンテッソーリは述べているからである(AP: 11)。

一方で、この治療としての教育の構想は、先

天的で治療不可能な道徳的病を措定するものでもあったと考えられる。それは、モンテッソーリがこれらの構想を実践した「子どもの家」に求められる。『科学的教育学の方法』で示した子どもの家の規則において、モンテッソーリは、「子どもの家から排除されるべき」子どもの例をあげている。そのうちの一つに、「矯正の見込みがない子ども」が挙げられている。矯正の見込みがないということは、先の文脈に照らせば、治療が不可能である、と言い換えることができるだろう。実際にそうした事例があったかどうか、という点に関しては、さらなる研究が必要ではあるものの、理論的には、これに適合する子どもは、教育＝治療の対象とはされなかったのである。

本稿が課した問いである教育とエビデンスという観点からすれば、モンテッソーリにおけるエビデンスと教育の紐帯には、当時のヨーロッパを席卷していた人類学が大きく作用していることを見ることができるだろう。さらに、モンテッソーリにおいては、社会という存在が、これら二つの靱帯を成している。人間という種を目まぐるしく変容する社会に適応させるために教育が求められていた。しかしながら、この教育は“治療”として捉えられており、子どもの家で行われた観測データは、人類学にてらして、治療の対象を決定し、そして治療不可能な存在を排除するために必要とされたのである。

#### 4 結語的考察

本研究では、「教育とエビデンス」論議の基盤として「教育と社会の関係性」を措定し、この観点からペスタロッチ、モンテッソーリの両教育思想家・実践者を分析するものであった。

この課題に対する本研究の結果として、以下

の二点を指摘することができる。ペスタロッチの教育思想においては、父親像の後退という形で教育思想に社会的要因（稼ぎ手としての父・資本主義社会の形成）が挿入されていくこと。モンテッソーリの教育思想においては、モンテッソーリが重視するエビデンス・計測データが、まさしくエビデンスを用いた当時の最先端の人類学・医学の知見を応用しながら教育と結びつき、そしてそれが資する社会へと、きわめて優生学的な色彩のもとで結び付けられたことである。

これらの結果が、本研究の初発の課題に対して示しうるのは、やや肩透かしの感を否めなくとも、「教育とエビデンス」論議というものがその実、教育思想史的にみれば、教育と社会との関係性のなかで延々と論じられてきた議論の一類型に過ぎないことであろう。つまり、ある種の凡庸さを示すのである。「エビデンスに基づく教育（EBE）」という言葉で表そうとも、その教育論議の基盤の形というものは、とくに21世紀の現代社会の特殊要因に限られるわけでもなく、およそ近代といいうる時代から連続と続いてきたということである。

では、このことは、単に玉ねぎの皮をむききってしまったという結論に終着するのか。答えとしては否であろう。むしろ、この結果は、「教育とエビデンス」論議に特殊要因を求めがちな教育思想的な諸考察をいさめる結果になりうる。ある種の教育思想的・教育哲学的な考察は、「教育とエビデンス」論議を論敵として近代科学のイデオロギーなり、近代的理性の臨界なりを読み込みがちである。そのような理解への誘惑を防ぐものとして本研究の知見の含意があるといえよう。

注

- (1) この点を指摘する先駆的な研究として、宮澤(2001: 21-34)。
- (2) 幼児教育において居間が重要であることを指摘したものとして、片山(1984: 228-239)。
- (3) Zielinski(1993: 76-88); 森(1992); 福田(1997) など。
- (4) なお福島は、このようにペスタロッチの教育思想の母子関係の強調を指摘した上で、その要因を宗教的・キリスト教な文化的背景に帰する(福島 1964: 114-116)。
- (5) このような見解を示す研究の一例として、細井(1973)。
- (6) 参照, 鳥光(2004: 187-209)。前期ペスタロッチの教育思想の家父長的道徳主義を指摘する研究の一例として、柳(1962: 93)。
- (7) 従来では、「私の子どもが直接私の手から食べるパンが、子どもとしての彼の感情を形作る (PSW, I, 274)」という記述から、居間の教育における父の役割とは感性的な接触であると理解されてきた (参照, 深澤(1994: 39))。あるいは、シュブランガーやダニエル・トラーラーに代表されるように、居間とは国家へと同心円状につながる起点であるとして理解された。Vgl. Tröhler (2006: 474); シュブランガー(1962: 24)。

引用文献

- Biesta, Gert (2007), Why “What works” won’t work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research, *Educational Theory*, 57 (1).
- Montessori, Maria (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello:

S. Lapi.

- Montessori, Maria (1910), *Antropologia pedagogica*, Milano : Vallardi. (略号: AP)
- Pesci, Furio(2002), *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori : letture per il laboratorio di storia della pedagogia*, Roma : Aracne.
- Pestalozzi Sämmlte Werke* (略号: PSW) ,1. Band, Berlin und Leipzig, 1927 (=長田新編『ペスタロッチー全集第1巻』平凡社, 1960年; 略号『全集』)。(なお, 訳出においては『全集』を適宜参照し, 必要に応じて改訳した。)
- Sergi, Giuseppe(1893), *Per l’educazione del carattere*, Milano: Dumolard.(略号: EC)
- Tröhler, Daniel(2006), *Republikanismus und Pädagogik: Pestalozzi im historischen Kontext*, Heilbrunn.
- Zielinski, Maetin(1993), *Die Bedeutung der Sittlichkeit im Prinzip der Wohnstubenerziehung bei Johann Heinrich Pestalozzi und ihre Rezeption in ausgewählter Darstellung*, Köln-Bayenthal.
- ドリリング・バーバラ(1998)「父親像をめぐる議論 ペスタロッチーの人間学から」『全人教育』第72巻第2号。
- E・シュブランガー(1962)『教育の思考形式』明治図書。
- 岩崎喜一(1947)『ペスタロッチー研究』大日本雄弁講談社。
- H・ロート(1991)『ペスタロッチーの人間像』玉川大学出版部。
- 細井房明(1973)「ペスタロッチーの幼児教育思想 「父心」と「母心」を中心に 1」『新潟大学教育学部長岡分校研究紀要』第19号。
- 深澤悦子(1994)「ペスタロッチーにおける「居場所」

の教育思想 「居間」の概念の深化発展を中心として『人間教育の探究』第7号。

福田敦志(1997)「ペスタロッチー教育方法思想に関する研究 シュタンツ教育実践における「居間」と「メトーデ」の関連」『教育方法学研究』第23巻。

福島政雄(1964)『ペスタロッチの社会観』福村書店。

福島政雄(1976)『ペスタロッチの根本思想』福村出版。

今井康雄(2015)「教育にとってエビデンスとは何か エビデンス批判をこえて」『教育学研究』第82巻第2号。

片山忠次(1984)『ペスタロッチ幼児教育思想の研究』法律文化社。

松下良平(2015)「エビデンスに基づく教育の逆説 教育の失調から教育学の廃棄へ」『教育学研究』第82巻第2号。

宮澤康人(2001)「〈父〉殺しの教育学」『教育学研究』第68巻第4号。

森悦子(1992)「教育実践における「語り」と「身体性」と「居場所」 ペスタロッチの教育的思索に即して」『教育方法学研究』第18巻。

長田新(1954)『ペスタロッチー伝(上)』岩波書店。

鳥光美緒子(2004)「20世紀日本の教育界におけるペスタロッチ受容とペスタロッチ像の変遷」, 森田安一編『スイスと日本 日本におけるスイス受容の諸相』刀水書房。

山口圭介(2014)「ペスタロッチーの教育思想における「従順」の概念について」『人間教育の探究』第26号。

山内紀幸(1998)「モンテッソーリにおける「子ども」 一九-二〇世紀転換期の優生学的な知の中で」『教育哲学研究』第77号。

柳久雄(1962)『生活と労働の教育思想史』御茶の水書房。

学習内容に対する興味の変化と安定性:  
—都内中等教育学校におけるパネル調査データから—

川本 哲也, 日高 一郎 (東京大学)

荒井 恵里子 (東京大学教育学部附属中等教育学校)

Stability and Change in Academic Interest:  
A Panel Survey of Students in a Secondary School in Tokyo Metropolitan Area

Tetsuya Kawamoto and Ichiro Hidaka

Center for Advanced School Education and Evidence-based Research, the University of Tokyo

Eriko Arai

Secondary School attached to the Faculty of Education, the University of Tokyo

Authors' Note

Tetsuya Kawamoto and Ichiro Hidaka are project research associate at the Center for Advanced School Education and Evidence-based Research (CASEER), the University of Tokyo.

Eriko Arai is a teacher at the Secondary School attached to the Faculty of Education, the University of Tokyo.

### **Abstract**

We examined developmental trends in academic interests during adolescence by using data from a panel survey of students in a secondary school in Tokyo metropolitan area. The panel survey was conducted from fiscal year 2016. A total of 965 students (478 male students, 485 female students, and 2 “unknown”) completed the questionnaire online. Academic interests were measured at three assessments in fiscal year 2016, 2017, and 2018. Results of rank-order stability showed that academic interests were consistently moderately stable across three assessments. Hierarchical linear modeling analyses revealed cumulative mean-level increases of interests in culture and nature averaging approximately 0.2 SD across adolescence. Mean-level of interest in mathematics did not change. In addition, we found significant associations between covariates and the intercepts of academic interests. The intercepts differed according to gender, enrollment year, study time, and after school activities. These findings suggest that academic interests might develop via learning in school and their trajectories might differ according to various factors.

*Keywords* : academic interest, development, panel survey, adolescent, hierarchical linear modeling

## 学習内容に対する興味の変化と安定性:

都内中等教育学校におけるパネル調査データから

### 1 問題と目的

これまで教育心理学の研究において、興味は様々なアウトカムを予測する個人差変数として広く注目されてきた (Chamorro-Premuzic, von Stumm, & Furnham, 2011; Renninger & Hidi, 2016; Sackett, Lievens, Van Iddekinge, & Kuncel, 2017; Scherrer, Preckel, Schmidt, & Elliot, 2020)。特に学習の場面について見てみると、学習内容への興味の個人差は学業達成や学業への努力、達成目標といった学習に関わる種々のパフォーマンスを予測するものであることが指摘されている (Eccles & Wigfield, 2002; Hidi & Renninger, 2006; Sansone, Thoman, & Smith, 2010; Scherrer et al., 2020; Schiefele, 1991; Trautwein et al., 2015)。しかしその一方で、興味そのものが学習のアウトカムとなることも指摘されており (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Zhang, Dong, & Yang, 2018)、発達過程の中で学習内容に対する興味がいかに変化するかを検討することも重要な検討事項といえる。

学習内容への興味に限らず、興味に関する先行研究では、興味を状況的興味 (situational interest) と特性的興味 (dispositional interest) という2つの理論的観点に分けて検討してきた (Silvia, 2006)。状況的興味とは情動的経験や好奇心、短期的な動機づけといった、文脈に依存した状態的な興味として定義されるものであり、主に教育学的な研究において検討されてきたものである (Hidi, 1990; Schraw & Lehman, 2001)。その状態的な特徴ゆえ、状況的興味は動的で可変性のあるものと捉えられ、学習課題や教室運

営の技術といった文脈的・状況的な要因に影響されることが指摘されている (Knapp, 1999; Linnenbrink-Garcia, Patall, & Messersmith, 2013; Renninger, Hidi, & Knapp, 1992)。一方、特性的興味は人を特定の行動へと向かわせる一般的な志向性であり、比較的安定した個人の特徴として捉えられる興味を指す (Rounds, 1995)。発達過程の中での学習に対する興味の変化を検証するという場合、そこでの変化とは短い間隔での状態的な変動ではなく、その変化がある程度の時間にわたり維持されることを含意する。ゆえに、学習に対する興味がどのように変化するかという視点においては、特性的興味の観点から興味を捉えることが望ましいといえる。

特性的興味を含む心理学的な構成概念の変化と安定性は、複数の観点から検証することができる。まず一つ目として、母集団 (またはサンプル全体) の中での相対的な位置 (順位) が経時的にどれほど保たれているのかということを検討する、順位の安定性 (rank-order stability) という観点がある (Low & Rounds, 2007; Roberts, Wood, & Caspi, 2008)。この順位の安定性は、反復測定された興味のレベル間の相関係数から評価されるもので、安定性が高いほど相関係数も大きな値となる。一方、母集団 (またはサンプル全体) の興味の絶対的なレベルがどれほど上がったか下がったかということを検討する、平均値レベルの変化 (mean-level change) という観点がある。

この2つの視点は、興味の変化と安定性について異なる側面に焦点化するものである。例え

ば、興味を測定する検査を同じサンプルに2回実施したとする。サンプルに含まれる全員の得点が等しく上昇したとすると、平均値レベルでの変化が生じたことになる。しかしサンプルに含まれる全員の得点の変化量が等しい場合、その得点の順位は変化しない。したがって順位は完全に安定していることになる。一方、興味の検査得点について、1回目の検査から2回目の検査にかけてあるものは上昇したり、あるものは減少したりして、サンプル全体の平均値が同じ値となったとする。この場合、平均値のレベルは完全に安定していることになるが、相対的な順位については変化が大きかったことになる。このように、順位の安定性と平均値レベルの変化は、反復測定された検査の異なる側面を検証するものである。前者は母集団（またはサンプル全体）の中での個々の変化パターンの多様性を評価するものであり、後者は文字通り、母集団（またはサンプル全体）の平均値の増減を評価する視点といえる。

これまでの興味に関する順位の安定性に関するメタ分析によると、特性的興味については高い安定性が見られる (Low, Yoon, Roberts, & Rounds, 2005)。この Low et al. のメタ分析では、66個の縦断研究の知見から、発達段階ごとの特性的興味の順位の安定性が検討された。その結果、男女ともに青年期から成人期にかけて特性的興味は高いレベルで安定しており、年齢が上がるとともにその安定性の程度も高くなっていくことが示された。近年の研究からも、その知見は支持されている (Schultz, Connolly, Garrison, Leveille, & Jackson, 2017; Xu & Tracey, 2016)。

興味の平均値レベルの変化については、青年期から成人期までの興味の標準的な変化パターンについて、メタ分析が行われた (Hoff, Briley,

Wee, & Rounds, 2018)。Hoff et al. のメタ分析の結果から、特性的興味は青年期前期においてその得点が低下するものの、青年期後期に再び上昇することが明らかにされた。また成人期前期には、芸術的、社会的、企業的な内容に対する興味の得点は増加するが、慣習的な内容に関わる興味は減少し、現実的または探究的な内容に対する興味の得点は変わらないことが示された。特に学習場面での学習内容への興味に限定すると、特に数学に対する興味の変化を検討する研究が多く、児童期・青年期をかけて数学への興味は一貫して低下することが示されてきている (Eccles et al., 1989; Fredricks & Eccles, 2002; Frenzel, Goetz, Pekrun, & Watt, 2010; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Köller, Baumert, & Schnabel, 2001; Spinath & Steinmayr, 2008)。

以上のような興味の変化と安定性に関する先行研究は、ほぼすべてが英語圏の人を対象とした結果である。その一方で、日本人を対象とした興味に関する心理学的研究は非常に数が少ない。これまでの日本人を対象とした興味に関する研究では、児童期後期から青年期前期の児童・生徒において、学年が高い方が理科に対する興味が低い傾向があることが示されている (原田・坂本・鈴木, 2018; 田中, 2015)。また、日本人大学生を対象とした研究において、大学生の専攻分野への興味が大学入学後から比較的短期間のうちに下がるということが明らかにされた (湯・外山, 2016)。このように、時間の経過とともに興味が下がっていくことを示唆する研究が見られる一方、総合学習を特色とする中等教育学校において、学年が上がるほど自然に対する興味や文化に対する興味が高くなる傾向も示されていて (川本・日高・梅原, 2019)、その知見は一貫していない。

また、日本人を対象とした興味に関する先行研究の問題点として、そのほとんどが年齢差の観点から興味の発達を検討したものである点が指摘できる (原田ほか, 2018; 川本ほか, 2019; 田中, 2015)。横断調査のデータに基づく年齢差の検討では、その軌跡が加齢に基づくものか、それともコホート差に基づくものなのかが弁別できない問題点がある。ゆえに、横断調査のデータから導かれる興味の発達軌跡は、あくまでも疑似的なものにとどまることに注意が必要である。縦断調査に基づくデータを用いた先行研究も1つあるが、大学入学後から6か月間という極めて短い時間間隔での変化を扱っているにすぎず (湯・外山, 2016), より長い時間の経過の中で興味がいかに発達するのかについては、いまだしっかりと検討されていない。そこで本研究は、学習内容への興味の発達軌跡を検討するにあたり、縦断調査のデータに基づいた検討を行うことを目的とする。

### 1.1 本研究の目的

学習内容への興味は、学習の文脈において種々のアウトカムを予測する重要な個人差変数であるが、それと同時に学習の中で発達するアウトカムとしての側面ももつ (Harackiewicz et al., 2000; Zhang et al., 2018)。理論的な観点から、学習内容に対する特性的興味の変化を促す要因として、学習のプロセスの中での状況的興味の短期的な変動が指摘されている (Hidi, 2006; Hidi & Renninger, 2006)。近年の実証研究では、アクティブラーニングのような学習者が協働して主体的に課題に取り組むような学習の過程で学習者の状況的興味が高まり (Rotgans & Schmidt, 2011), かつその状況的興味の上昇が学習内容への特性的な興味を上昇させることが示

唆されている (Rotgans & Schmidt, 2017)。

これまでの先行研究では、国内外の研究において学習内容に対する興味が、学年が上がるとともに低下していく傾向が多くみられていた (Eccles et al., 1989; Fredricks & Eccles, 2002; Frenzel et al., 2010; Gottfried et al., 2001; 原田ほか, 2018; Köller et al., 2001; Spinath & Steinmayr, 2008; 田中, 2015; 湯・外山, 2016)。しかし、横断調査のデータという限界点を有しながらも、総合学習を中心とした主体的で探究的な学びの実践を進める中等教育学校において、学習内容に対する興味が学年とともに高くなる傾向が示されている (川本ほか, 2019)。この知見は、アクティブラーニングが状況的興味の向上を通じて、学習内容への特性的な興味を高めるという先行研究 (Rotgans & Schmidt, 2011, 2017) と整合的な知見であり、縦断調査のデータを用いた更なる検討が必要とされている。本研究は、川本ほか (2019) が焦点を当てた都内中等教育学校において行われている在校生のパネル調査データを用い、縦断的な観点から、学習内容への興味の変化と安定性について検討することを目的とする。特に、順位の安定性と平均値レベルの変化の2点について、先行研究の知見に鑑み以下のような仮説を設けた。

#### 【仮説1】

都内中等教育学校の生徒たちにおける学習内容への興味の相対的な順位は、高いレベルで安定している。

#### 【仮説2】

都内中等教育学校の生徒たちにおける学習内容への興味の平均値は、学年が上がるとともに高くなっていく。

## 2 方法

### 2.1 分析データの概要

本研究は、東京都内の中等教育学校にて2016年度より継続的に実施されているパネル調査のデータを利用した。調査は1年生(中学1年生に相当)から6年生(高校3年生に相当)までを対象とし、ベースライン調査となる2016年度は2017年3月に調査が実施された。その後、2018年3月に2時点目、2019年3月に3時点目の調査が実施された。セキュリティや個人情報保護対策を十全に施したサーバー上に調査ページを作成し、そのページ上で調査を実施した。調査に参加した生徒は、調査ページにログインするための固有のIDとパスワードを紙面にて配布され、そのIDとパスワードを用い、学校内のコンピューター端末から回答を行った。

本研究の著者は全員、このパネル調査の実施に関し、著者の所属機関の倫理審査専門委員会による学内倫理審査を経た。また、調査データを管理している著者の所属機関のデータベース委員会に対し利用申請を済ませ、学術研究に用いることを条件に利用を許可された。分析対象者となる生徒の個人情報保護のため、データからは所属学級や氏名等、個人を特定できる情報は削除した状態でデータの提供を受けた。

### 2.2 分析対象者

当該の中等教育学校に2011年度から2018年度までに入学し、パネル調査の調査フォームに1回以上回答がなされたもの965名(男子478名、女子485名、分からない・答えたくない2名)を分析対象とした。入学年度ごとの詳細な人数は、記述統計量を記載した表2に併せて記載した。

### 2.3 分析対象項目

**学習内容への興味** 生徒たちの学習内容への興味は、ベネッセ教育総合研究所(2015)の興味・関心の広がり測定する尺度によって測定された。この尺度は文化への興味・自然への興味・数学への興味の3因子からなることが示唆されている(川本ほか,2019)。各下位尺度(文化への興味・自然への興味・数学への興味)はそれぞれ7項目、3項目、2項目の項目を含み、計12項目からなる尺度である。調査に回答した生徒たちは、学習文脈において生じる興味を4件法(1:よくある-4:ぜんぜんない)にて回答した。

文化への興味は、例えば「世界のさまざまな地域の文化や社会をもっと知ってみたいと思う」のような項目を含み、許容できる程度の信頼性を示した(Cronbach's  $\alpha = .79$ )。自然への興味は、例えば「生き物や自然を「すばらしい」とか「ふしぎだな」と感じる」のような項目を含み、許容できる程度の信頼性を示した( $\alpha = .78$ )。数学への興味は、例えば「数学の問題の解き方を考えたり工夫したりするのが好きだ」のような項目を含み、許容できる程度の信頼性を示した( $\alpha = .80$ )。

**共変量** 生徒たちの性別(0:男性, 1:女性)、入学年度、日常の学校の授業以外の学習時間(0:-1時間, 1:1時間-2時間, 2:2時間-3時間, 3:3時間+)、習い事の有無(0:無し, 1:有り)、両親のそれぞれの最終学歴(0:高校卒業以下, 1:専門学校・短期大学・高等専門学校卒業, 2:大学卒業以上)を共変量として用いた。

### 2.4 分析手法

まず、興味・関心の広がり測定する尺度の回答について、興味の程度が高い方が、得点が

大きくなるよう、12項目すべての得点を逆転した。興味・関心の広がり測定する尺度の3下位尺度の得点は、対応する項目の解答を加算して算出した。下位尺度ごとの記述統計量および下位尺度間の相関係数を確認した後、生徒たちの興味の相対的な安定性について、各下位尺度得点の時点間の相関係数を算出した。

平均値レベルでの変化については、まず各下位尺度得点を1年生の得点の平均値と標準偏差を用い、 $z$ 得点 (Mean=0, SD=1) に線形変換した。続いて、階層線形モデリング (Hierarchical Linear Modeling; HLM) を用い、生徒の学習内容への興味の変化について検証した。HLMは個人の成長軌跡を評価することができ、さらに人によって測定回数や測定間隔の異なる反復測定データに対しても柔軟に適用することが可能な特徴を持つ。さらに、縦断データの中に一時点しか測定が行われていない者のデータが含まれていても、平均値や分散の推定値を安定させる情報として活用することができる。HLMの以上のような特徴から、HLMを用いることでデータが持つ情報を損失することなく利用することが可能となる。HLMは、個人レベルでの変化 (Level-1) とその変化の個人間差 (Level-2) を検証する点で、仮定するモデルに階層性がある。Level-1では、生徒一人ひとりのデータが回帰モデルにあてはめられる。Level-2において、その回帰係数や切片が個人差変数 (本研究の場合、性別、入学年度、学習時間、習い事の有無、両親の最終学歴) から予測されることになる。

Level-1:

$$\begin{aligned} & \text{Interest} \\ & = \beta_0 + \beta_1(\text{grade}) + \beta_2(\text{grade})^2 \\ & + \beta_3(\text{grade})^3 + \varepsilon \end{aligned}$$

Level-2:

$$\begin{aligned} & \beta_0 \\ & = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{gender}) + \gamma_{02}(\text{cohort}) \\ & + \gamma_{03}(\text{study}) + \gamma_{04}(\text{activities}) \\ & + \gamma_{05}(\text{maternal academic history}) \\ & + \gamma_{06}(\text{paternal academic history}) \\ & + \mu_0 \\ & \beta_1 \\ & = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{gender}) + \gamma_{12}(\text{cohort}) \\ & + \gamma_{13}(\text{study}) + \gamma_{14}(\text{activities}) \\ & + \gamma_{15}(\text{maternal academic history}) \\ & + \gamma_{16}(\text{paternal academic history}) \\ & + \mu_1 \\ & \beta_2 \\ & = \gamma_{20} + \gamma_{21}(\text{gender}) + \gamma_{22}(\text{cohort}) \\ & + \gamma_{23}(\text{study}) + \gamma_{24}(\text{activities}) \\ & + \gamma_{25}(\text{maternal academic history}) \\ & + \gamma_{26}(\text{paternal academic history}) \\ & + \mu_2 \\ & \beta_3 \\ & = \gamma_{30} + \gamma_{31}(\text{gender}) + \gamma_{32}(\text{cohort}) \\ & + \gamma_{33}(\text{study}) + \gamma_{34}(\text{activities}) \\ & + \gamma_{35}(\text{maternal academic history}) \\ & + \gamma_{36}(\text{paternal academic history}) \\ & + \mu_3 \end{aligned}$$

分析においては、Level-1において学年の1次の項までを含むモデル (Linear model)、学年の2次の項までを含むモデル (Quadratic model)、学年の3次の項までを含むモデル (Cubic model) の3つのモデルを用い、情報量基準を用いてモデル選択を行った。モデル選択においては、赤池情報量基準 (Akaike's Information Criterion (AIC): Akaike, 1974) とベイズ情報量基準 (Bayesian Information Criterion (BIC): Schwarz, 1978)、サンプルサイズ補正 BIC (aBIC: Sclove, 1987) を参照した。両指標とも、値が小さい方

がよりあてはまりが良いことを表す。

なお、年齢と入学年度についてはそれぞれの全平均 ( $Grand\ Mean_{grade} = 3.43$ ;  $Grand\ Mean_{cohort} = 2014.55$ ) でセンタリングを行った。以上の分析は全て Mplus ver. 7 (Muthén & Muthén, 2012) を用いた。

### 3 結果

#### 3.1 興味の下位尺度の記述統計量と相関係数

まず、興味の下位尺度得点の入学年度、測定時の学年、性別ごとの記述統計量を表 1-3 に示した。文化への興味・自然への興味・数学への興味すべてにおいて、入学年度、測定時の学年、性別による大きな分布の偏りは見られなかった。

表 1 文化への興味得点の記述統計量

入学年度	学年	男性		女性		
		Mean	SD	Mean	SD	
2011	6	20.46	5.21	21.58	3.84	
	2012	5	19.85	4.44	21.16	4.04
		6	20.88	4.56	21.40	4.77
2013	4	18.85	4.68	20.77	4.84	
	5	20.12	4.87	20.43	5.51	
	6	20.26	4.56	21.61	4.39	
2014	3	18.51	4.50	20.92	3.81	
	4	20.00	5.02	21.19	4.44	
	5	20.59	3.66	20.98	4.05	
2015	2	18.71	4.81	21.49	3.88	
	3	19.92	4.42	22.15	4.19	
	4	19.57	3.99	22.44	4.03	
2016	1	20.20	4.05	20.27	4.08	
	2	19.61	4.47	20.59	4.33	
	3	20.55	5.41	20.90	4.05	
2017	1	20.34	3.41	20.64	4.32	
	2	20.57	3.52	21.78	3.96	
2018	1	18.53	4.13	20.81	4.30	

注. 取り得る得点のレンジは 7-28。

表 2 自然への興味得点の記述統計量

入学年度	学年	男性		女性	
		Mean	SD	Mean	SD

2011	6	8.79	2.23	9.15	1.85	
	2012	5	8.31	2.46	8.66	2.42
		6	8.57	2.76	8.43	2.45
2013	4	8.45	2.56	8.73	2.64	
	5	8.80	2.70	8.63	2.71	
	6	9.17	2.32	8.98	2.37	
2014	3	8.62	2.09	8.33	2.53	
	4	8.75	2.23	8.81	2.28	
	5	9.25	1.93	8.98	1.75	
2015	2	8.22	2.44	8.93	2.10	
	3	8.75	2.42	8.78	2.38	
	4	8.95	1.95	9.11	2.43	
2016	1	8.81	1.94	7.98	2.55	
	2	8.63	2.42	7.93	2.30	
	3	9.33	2.39	8.58	2.32	
2017	1	9.53	2.18	8.55	2.43	
	2	10.14	1.61	9.13	2.02	
2018	1	9.20	1.88	8.66	2.50	

注. 取り得る得点のレンジは 3-12。

表 3 数学への興味得点の記述統計量

入学年度	学年	男性		女性	
		Mean	SD	Mean	SD
2011	6	5.34	1.94	4.85	1.91
2012	5	5.40	1.71	4.09	1.82
	6	5.29	1.96	4.34	1.73
2013	4	5.13	2.02	4.86	1.92
	5	4.78	2.00	5.15	1.91
	6	5.30	1.98	5.33	1.80
2014	3	5.44	1.78	4.81	1.70
	4	5.79	1.75	4.59	1.95
	5	5.82	1.72	4.42	1.83
2015	2	4.92	1.69	5.05	1.91
	3	5.45	1.67	5.20	2.00
	4	5.53	1.53	5.40	1.90
2016	1	5.37	1.70	4.97	1.77
	2	5.58	1.66	4.67	1.80
	3	5.93	1.78	4.97	1.94
2017	1	5.64	1.68	5.05	1.76
	2	6.12	1.56	5.55	1.61
2018	1	5.51	1.66	5.22	1.92

注. 取り得る得点のレンジは 2-8。

続いて、入学年度および学年 (測定時点) ごとに、興味の下位尺度間の相関係数を算出した。全体的に、文化への興味と自然への興味の間の中程度から高めの相関係数が確認された ( $rs = 0.30-0.64$ )。自然への興味と数学への興味の間

間には中程度の相関係数が確認された ( $r_s = 0.12-0.51$ )。数学への興味と文化への興味の間には、弱い相関係数が全体的に確認された ( $r_s = 0.04-0.41$ )。詳細な推定値と95%信頼区間は表4に記した。

表4 入学年度・学年ごとの下位尺度間の相関係数

入学年度	学年	$Cor_{culture-nature}$	$Cor_{nature-math}$	$Cor_{math-culture}$
2011	6	0.36 [0.18, 0.51]	0.30 [0.12, 0.46]	0.09 [-0.10, 0.27]
2012	5	0.42 [0.25, 0.56]	0.23 [0.05, 0.40]	0.04 [-0.15, 0.22]
	6	0.49 [0.33, 0.62]	0.48 [0.33, 0.62]	0.28 [0.09, 0.44]
2013	4	0.56 [0.42, 0.68]	0.47 [0.30, 0.60]	0.28 [0.09, 0.44]
	5	0.62 [0.48, 0.72]	0.28 [0.1, 0.45]	0.20 [0.01, 0.38]
	6	0.61 [0.47, 0.72]	0.34 [0.15, 0.51]	0.22 [0.02, 0.40]
2014	3	0.57 [0.43, 0.69]	0.46 [0.30, 0.60]	0.24 [0.05, 0.41]
	4	0.58 [0.44, 0.70]	0.51 [0.35, 0.64]	0.38 [0.20, 0.54]
	5	0.34 [0.16, 0.49]	0.41 [0.24, 0.55]	0.08 [-0.11, 0.26]
2015	2	0.41 [0.25, 0.55]	0.16 [-0.02, 0.33]	0.12 [-0.06, 0.30]
	3	0.52 [0.38, 0.64]	0.30 [0.13, 0.46]	0.31 [0.14, 0.46]
	4	0.50 [0.35, 0.63]	0.12 [-0.07, 0.30]	0.08 [-0.11, 0.26]
2016	1	0.44 [0.28, 0.57]	0.36 [0.19, 0.51]	0.29 [0.12, 0.45]
	2	0.54 [0.40, 0.66]	0.47 [0.32, 0.60]	0.23 [0.05, 0.40]
	3	0.64 [0.52, 0.74]	0.51 [0.36, 0.63]	0.41 [0.25, 0.55]
2017	1	0.43 [0.27, 0.57]	0.34 [0.17, 0.49]	0.22 [0.04, 0.39]
	2	0.30 [0.13, 0.46]	0.40 [0.23, 0.54]	0.22 [0.04, 0.38]
2018	1	0.42 [0.27, 0.56]	0.33 [0.16, 0.48]	0.35 [0.18, 0.50]

注. 括弧内の値は95%信頼区間を表す。

### 3.2 興味の相対的安定性

興味の3つの下位因子得点それぞれの時点間の相関係数を求め、興味の相対的安定性を検証した。文化への興味・自然への興味・数学への興味のすべてにおいて、中程度の経時的な相対的安定性が確認された ( $r_s = 0.36-0.74$  文化への興味;  $r_s = 0.36-0.66$  自然への興味;  $r_s = 0.28-0.71$  数学への興味)。詳細な安定性係数の推定値と95%信頼区間は表5に示した。

表5 興味の下位尺度得点の相対的安定性

入学年度	学年	文化	自然	数学
2012	5-6	0.44 [0.27, 0.59]	0.55 [0.39, 0.67]	0.61 [0.47, 0.72]
2013	4-5	0.74 [0.64, 0.82]	0.63 [0.49, 0.74]	0.62 [0.48, 0.73]
	5-6	0.74 [0.63, 0.82]	0.65 [0.51, 0.75]	0.52 [0.36, 0.66]
	4-6	0.69 [0.56, 0.79]	0.48 [0.30, 0.63]	0.40 [0.21, 0.56]
2014	3-4	0.56 [0.40, 0.69]	0.51 [0.34, 0.65]	0.64 [0.49, 0.75]
	4-5	0.64 [0.51, 0.74]	0.60 [0.45, 0.71]	0.71 [0.60, 0.79]
	3-5	0.53 [0.37, 0.66]	0.56 [0.41, 0.69]	0.56 [0.41, 0.68]
2015	2-3	0.60 [0.47, 0.71]	0.66 [0.54, 0.75]	0.62 [0.49, 0.72]
	3-4	0.58 [0.44, 0.69]	0.47 [0.31, 0.60]	0.59 [0.46, 0.70]
	2-4	0.65 [0.53, 0.75]	0.53 [0.38, 0.65]	0.49 [0.33, 0.63]
2016	1-2	0.56 [0.41, 0.67]	0.55 [0.41, 0.67]	0.54 [0.39, 0.66]
	2-3	0.61 [0.48, 0.71]	0.60 [0.47, 0.70]	0.61 [0.48, 0.71]
	1-3	0.36 [0.19, 0.51]	0.36 [0.19, 0.51]	0.28 [0.10, 0.44]
2012	1-2	0.55 [0.41, 0.67]	0.59 [0.45, 0.70]	0.47 [0.32, 0.60]

注. 括弧内の値は95%信頼区間を表す。

### 3.3 興味の平均値レベルの変化

最後に興味の平均値レベルでの変化を階層線形モデルを用いて検討した。興味の発達軌跡を明らかにする前に、まず個人内分散と個人間分散の割合を算出し、個人内分散が学年からどれほど説明されるのかを検証した。ランダム係数回帰モデル (Raudenbush & Bryk, 2002, p. 26) を用い、個人内分散 ( $\sigma_0$ : 個人内の分散) と個人間分散 ( $u_0$ : 切片の分散) の推定値から個人間分散の割合 (級内相関:  $u_0/(u_0 + \sigma_0)$ ) を算出し、時間を通じて安定している分散の割合を確認した。その結果、文化への興味・自然への興味・数学への興味の3つともに、約55%の分散が通時的に安定していた (range: 54.1%–57.2%)。つまり、個人間分散がトータルの分散の55%を占めるとすると、残りの45%は個人内分散と測定誤差ということになる。級内相関の詳細な推定値と95%信頼区間を表6に示した。

表6 興味の低位尺度ごとの級内相関

下位尺度	級内相関
文化への興味	0.57 [0.53, 0.61]
自然への興味	0.54 [0.50, 0.58]
数学への興味	0.54 [0.50, 0.59]

注. 括弧内の値は95%信頼区間を表す。

次に学年によって個人内分散を説明するようにし、どれほど個人内分散が説明されるかを検証した。学年の1次の項を含むモデルから3次の項までを含むモデルまで、計3つのモデルを用い、情報量基準を参照してモデル選択を行った。その結果、文化への興味と自然への興味については、情報量基準によって最もあてはまりの良いモデルが異なる結果となった。指標を総合的に評価し、本研究では文化への興味と自然

への興味について、学年の1次の項までを含む Linear model を採用した。数学への興味については、すべての指標が学年の2次の項までを含む Quadratic model が最良とする結果となったため、このモデルを採用した。

表7 興味の低位尺度ごとのモデル比較

モデル	AIC	BIC	aBIC
文化への興味			
Model 1	5553.637	<b>5582.869</b>	<b>5563.813</b>
Model 2	<b>5550.343</b>	5599.065	5567.305
Model 3	5558.569	5631.651	5584.011
自然への興味			
Model 1	5362.127	<b>5391.360</b>	<b>5372.304</b>
Model 2	<b>5358.683</b>	5407.404	5375.645
Model 3	5369.031	5442.113	5394.473
数学への興味			
Model 1	5509.469	5538.702	5519.646
Model 2	<b>5478.624</b>	<b>5527.346</b>	<b>5495.586</b>
Model 3	5486.498	5559.580	5511.940

注. Model 1 = Linear model; Model 2 = Quadratic model; Model 3 = Cubic model; AIC = Akaike's Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = Sample size adjusted BIC. AIC・BIC・aBICそれぞれについて、最小の値のものをボールド体で表記。

**固定効果** 階層線形モデルの分析結果について、まず固定効果に関し結果を示す。興味の3下位尺度得点それぞれについて、切片と傾きの推定値と95%信頼区間を表8に示した。文化への興味と自然への興味については、学年の1次の項の効果が正の値で統計的に有意となり、学年が上がるにつれて文化への興味と自然への興味の得点が高くなっていく傾向にあることが示

された。数学への興味については学年の1次の効果・2次の効果ともに、統計的には有意ではなかった。

**ランダム効果** 切片におけるランダム効果を表す項 ( $\mu_0$ : 分散) は、興味の各下位尺度得点の個人間のバラつきを表現している。全ての下位尺度において、切片のランダム効果は統計的に有意となった。その大きさは個人内の残差分散 ( $\sigma^2$ ) よりも大きな値であった。傾きにおけるランダム効果を表す項 ( $\mu_1, \mu_2$ : 分散) は、数学への興味においてのみ統計的に有意となった。この項は各下位尺度の平均的な軌跡からのずれを表現している。この項が統計的に有意であることは、平均的な軌跡と異なる軌跡を描く人が多いことを意味する。文化への興味と自然への興味の2つについては、傾きのランダム効果は有意にはならなかった。

表 8 階層線形モデリングにおける興味の下位尺度ごとの切片と傾きの推定値

	文化への 興味	自然への 興味	数学への 興味
個人内 残差分 散	<b>0.48</b> [0.44, 0.53]	<b>0.46</b> [0.42, 0.50]	<b>0.37</b> [0.32, 0.42]
固定効果			
切片 $\gamma_{00}$	<b>0.20</b> [0.03, 0.16]	0.00 [-0.06, 0.06]	-0.03 [-0.11, 0.05]
1次 傾き $\gamma_{10}$	<b>0.06</b> [0.03, 0.09]	<b>0.03</b> [0.00, 0.06]	-0.02 [-0.04, 0.01]
2次 傾き $\gamma_{20}$	-	-	-0.01 [-0.03, 0.01]
ランダム効果			
切片 $\mu_0$	<b>0.66</b> [0.57, 0.75]	<b>0.54</b> [0.46, 0.63]	<b>0.80</b> [0.66, 0.93]
1次 傾き $\mu_1$	0.01 [-0.02, 0.03]	0.01 [-0.01, 0.03]	<b>0.09</b> [0.04, 0.14]
2次 傾き $\mu_2$	-	-	<b>0.01</b> [0.00, 0.02]

注. 括弧内の値は95%信頼区間を表す。5%水準で

統計的に有意なものはボールド体で表記。

**切片と傾きに対する共変量の効果** 切片と傾きに対する共変量 (性別・入学年度・学習時間・習い事の有無・両親の最終学歴) の効果は、切片と傾きの分散が有意な場合にモデルに投入した。したがって、切片については3つの興味の下位尺度全てにおいて共変量を予測変数として投入した。傾きについては数学への興味においてのみ、共変量を予測変数として投入した。

分析の結果、文化への興味の切片に対し、性別、入学年度、学習時間、習い事の有無の4つが統計的に有意な関連を示した。性別については、男性と比べ女性の方が文化への興味の切片が高いことが示された。また、入学年度が新しく、日々の学習時間が長く、習い事をしている人ほど文化への興味の切片が高い結果となった。詳細な推定値については表9に示した。

表 9 階層線形モデリングにおける文化への興味の切片に対する共変量の効果

共変量	推定値	95%信頼区間
性別	$\gamma_{01}$	<b>0.26</b> [0.13, 0.40]
入学年度	$\gamma_{02}$	<b>0.12</b> [0.06, 0.19]
学習時間	$\gamma_{03}$	<b>0.12</b> [0.05, 0.19]
習い事	$\gamma_{04}$	<b>0.18</b> [0.05, 0.31]
最終学歴 (父親)	$\gamma_{05}$	0.07 [-0.06, 0.20]
最終学歴 (母親)	$\gamma_{06}$	-0.03 [-0.16, 0.10]

注. 5%水準で統計的に有意なものはボールド体で表記。

自然への興味の切片については、入学年度、学習時間、習い事の有無の3つが統計的に有意な関連を示した。入学年度が新しく、日々の学習時間が長く、習い事をしている人ほど自然への興味の切片が高い結果となった。詳細な推定

値については表 10 に示した。

表 10 階層線形モデリングにおける自然への興味の切片に対する共変量の効果

共変量		推定値	95%信頼区間
性別	$\gamma_{01}$	-0.10	[-0.23, 0.02]
入学年度	$\gamma_{02}$	<b>0.14</b>	<b>[0.08, 0.20]</b>
学習時間	$\gamma_{03}$	<b>0.09</b>	<b>[0.03, 0.15]</b>
習い事	$\gamma_{04}$	<b>0.16</b>	<b>[0.03, 0.28]</b>
最終学歴 (父親)	$\gamma_{05}$	-0.03	[-0.16, 0.09]
最終学歴 (母親)	$\gamma_{06}$	0.03	[-0.09, 0.16]

注. 5%水準で統計的に有意なものはボールド体で表記。

数学への興味の切片については、性別、入学年度、学習時間、習い事の有無の4つが統計的に有意な関連を示した。性別については、女性と比べ男性の方が数学への興味の切片が高いことが示された。入学年度が新しく、日々の学習時間が長く、習い事をしている人ほど数学への興味の切片が高い結果となった。数学への興味の1次の傾きについては、学習時間のみ統計的に有意な関連が示された。勉強時間が長いほど、1次の傾きの大きさがより大きくなる慶應にあることが示された。数学への興味の2次の傾きについては、いずれの共変量との間にも統計的に有意な関連は見られなかった。詳細な推定値については表 11 に示した。

表 11 階層線形モデリングにおける数学への興味の切片と傾きに対する共変量の効果

共変量		推定値	95%信頼区間
切片			
性別	$\gamma_{01}$	<b>-0.43</b>	<b>[-0.60, -0.25]</b>
入学年度	$\gamma_{02}$	<b>0.17</b>	<b>[0.10, 0.25]</b>
学習時間	$\gamma_{03}$	<b>0.12</b>	<b>[0.03, 0.21]</b>
習い事	$\gamma_{04}$	<b>0.28</b>	<b>[0.10, 0.45]</b>
最終学歴 (父親)	$\gamma_{05}$	0.01	[-0.16, 0.19]
最終学歴 (母親)	$\gamma_{06}$	-0.03	[-0.21, 0.15]
1 次の傾き			
性別	$\gamma_{11}$	-0.05	[-0.11, 0.02]
入学年度	$\gamma_{12}$	-0.01	[-0.06, 0.04]
学習時間	$\gamma_{13}$	<b>0.04</b>	<b>[0.00, 0.07]</b>
習い事	$\gamma_{14}$	-0.02	[-0.09, 0.05]
最終学歴 (父親)	$\gamma_{15}$	0.03	[-0.04, 0.10]
最終学歴 (母親)	$\gamma_{16}$	-0.05	[-0.12, 0.02]
2 次の傾き			
性別	$\gamma_{11}$	0.01	[-0.03, 0.05]
入学年度	$\gamma_{12}$	-0.01	[-0.02, 0.01]
学習時間	$\gamma_{13}$	0.00	[-0.02, 0.02]
習い事	$\gamma_{14}$	-0.03	[-0.07, 0.01]
最終学歴 (父親)	$\gamma_{15}$	-0.01	[-0.05, 0.03]
最終学歴 (母親)	$\gamma_{16}$	0.02	[-0.02, 0.06]

注. 5%水準で統計的に有意なものはボールド体で表記。

#### 4 考察

本研究の目的は、総合学習を中心とした主体的で探究的な学びの実践を進める中等教育学校の生徒たちの学習内容に対する興味が、学年が上がるとともにどのような変化を見せるのかを、順位の安定性と平均値レベルの変化という2つの観点から検討することであった。順位の安定

性については、文化への興味・自然への興味・数学への興味のすべてにおいて、中程度以上の経時的な安定性が確認された。これは本研究の仮説 1 を支持するものであり、得られた安定性係数の推定値も、Low et al. (2005) のメタ分析において報告された値とほぼ同レベルであった。

平均値レベルの変化については、階層線形モデルを用いた分析の結果、文化への興味と自然への興味について、学年が上がるとそのレベルが上昇する傾向が確認された。得られた傾きの推定値からは、ベースラインとなる 1 年生の検査実施時から 6 年生の検査実施時の 5 年間で、文化への興味は約 0.3SD、自然への興味は約 0.15SD、得点が増えることが示唆された。数学への興味については、傾きの推定値が統計的に有意にならず、平均値レベルでの変化は見られなかった。文化への興味と自然への興味については本研究の仮説 2 を支持し、数学への興味については仮説 2 を支持しない結果となった。興味の発達軌跡を検証したこれまでの先行研究は、学年が上がると学習への興味が増える傾向を示してきていたが (Eccles et al., 1989; Fredricks & Eccles, 2002; Frenzel et al., 2010; Gottfried et al., 2001; 原田ほか, 2018; Köller et al., 2001; Spinath & Steinmayr, 2008; 田中, 2015; 湯・外山, 2016)、本研究の知見はそれとは異なる結果となった。本研究が焦点をあてた都内中等教育学校では、総合学習を軸に、各教科の授業において生徒たちが協働しながら主体的で探究的な学びを実践している (東京大学教育学部附属中等教育学校, 2005, 2010)。このようなアクティブラーニングとも呼べる学びの形態は、各回の授業の中で生徒たちの状況的興味を高め (Rotgans & Schmidt, 2011)、それが学習に対する特性的な興味の上昇につながることを指摘され

ている (Rotgans & Schmidt, 2017)。本研究の知見は、このアクティブラーニングの効果を支持するものであり、学校での学びの実践が生徒たちの学習に対する興味を高めうる証左となるものである。

階層線形モデルの分析結果では、切片の分散は 3 つの興味全てについて統計的に有意となったが、傾きの分散については数学への興味についてのみ統計的に有意となった。切片の分散はベースラインの個人差を表現するものであり、中等教育学校の生徒たちの興味のレベルについて個人差が見られることを意味する。傾きの分散は、在学中の興味の変化の仕方に関する個人差を意味し、文化への興味と自然への興味については、この個人差が統計的に有意とはならなかったことになる。つまり、文化への興味と自然への興味については、この学校に通う生徒たちがおおむね同じ変化パターンを見せることを意味している。今回、文化への興味と自然への興味については統計的に有意な平均値レベルの変化が見られたが、この平均値レベルの変化は生徒たちにある程度共通して見られる傾向といえるだろう。それに対し数学への興味については、1 次の傾きと 2 次の傾きの両方について、その分散が統計的に有意となった。このことから、ある生徒は数学への興味をより強く持つようになり、ある生徒はその興味を下げ、またある生徒はその興味のレベルが変わらないといった、個々の生徒の変化パターンの違いが存在することが示唆される。

興味の 3 つの下位尺度の切片に対して、文化への興味と数学への興味については性別・入学年度・学習時間・習い事が、自然への興味については入学年度・学習時間・習い事が統計的に有意に関連していた。3 つの下位尺度全てに共

通しているのは、入学年度がより最近であり、学習時間な長く、習い事をしている生徒の方が、興味のベースラインが高い傾向があることであった。またそれに加えて、文化への興味は女性の方が、数学への興味は男性の方がベースラインのレベルが高い傾向が見られた。特に入学年度については、コホート差を表現したものである。ここ数年間のうちでも、当該の中等教育学校により学習に対する興味を強く持った生徒が入学するようになってきていることがうかがわれる。また性差については、横断調査のデータから学習内容に対する興味の年齢差と性差を検討した先行研究と整合的な結果が得られた(川本ほか, 2019)。

数学への興味については、1次の傾きと2次の傾きの両方とも、その分散が統計的に有意となった。しかし、その傾きの成分と共変量の間で統計的に有意な関連が見られたのは、1次の傾きと学習時間のみであった。この関連からは、日々の学習時間が長いほど数学への興味がより高まる傾向が示唆された。しかし、それ以外の共変量については一切関連が見られず、数学への興味の変化の個人差を説明する要因について、今後の更なる検討が求められる。

本研究は、主体的で探究的な学びの実践に取り組む都内中等教育学校という、特色ある学校における生徒たちの学習内容に対する興味の変化と安定性について、縦断調査のデータに基づいて実証的に検討した。得られてきた知見は、学習内容に対する興味の発達に関する先行研究の知見とは一貫しないものであったが (Eccles et al., 1989; Fredricks & Eccles, 2002; Frenzel et al., 2010; Gottfried et al., 2001; 原田ほか, 2018; Köller et al., 2001; Spinath & Steinmayr, 2008; 田中, 2015; 湯・外山, 2016), アクティブラーニングが学習

内容に対する興味の変化に与える効果に関する理論的・実証的知見を支持するものであった (Hidi, 2006; Hidi & Renninger, 2006; Rotgans & Schmidt, 2011, 2017)。新学習指導要領では、これからの時代において必要とされる資質・能力を身につけるために「主体的・対話的で深い学び」が有効と指摘しているが (文部科学省, 2016), 本研究から得られた知見はそのような学びの有効性を支持するものといえるだろう。ただし、本研究には複数の限界点も有していた。まず、本研究の知見が都内の中等教育学校1校から得られたデータに基づいていた点が指摘できる。単一の学校から得られた知見であるため、その知見の一般化可能性に疑問符がつく。

2点目として、コントロール群の存在がないことが指摘できる。今回得られた興味の発達、当該の中等教育学校における学びの効果であることを主張するためには、この学校の特色である主体的で探究的な学びを経験していない群を設ける必要があった。したがって今回の知見は、あくまでもこのような特色ある学びを実践する学校において、生徒たちの文化への興味と自然への興味が伸びる傾向が見られたということに過ぎず、その学びの実践によるものであるかどうかは全く分からないことに注意が必要である。

3点目として、学習内容に対する興味の測定方法の問題がある。本研究は学習内容に対する一般的な興味のレベルを自己評定の形で測定した。先行研究でも同様の測定方法を用いているものがある (e.g., Frenzel et al., 2010; Spinath & Steinmayr, 2008)。しかし興味とは、特定の内容に関連したものであり、ある生徒は数学の数列の単元内容には非常に興味を持っているが、ベクトルの単元内容にはあまり興味を持っていないというようなこともあり得るかもしれない。

実際に、生徒の年齢が上がるとともに興味内容の間の分化がより進むことなどが示唆されている (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007)。例えば、原田ほか (2018) では理科という教科の各単元に対する細分化された興味を測定している。本研究のように一般的な興味のレベルからでは明らかにならない詳細な点も、原田ほか (2018) のようにより詳細な単元にまで細分化された興味を測定することで得られてくる可能性があるだろう。

4 つ目として、特に数学への興味について、その変化の個人差を事前に想定した共変量からでは十分に説明できなかった点が指摘できる。本研究の知見は、生徒たちの学習内容に対する興味が「どのように」変化するかを記述したにすぎず、「なぜ」変化するかを説明するものではなかった。今後、生徒たちの興味の変化の個人差に焦点をあてた研究が必要となるだろう。以上のような限界点を含みながらも、本研究で得られた結果は青年期に相当する生徒たちの、学習内容に対する興味の発達に関する基礎的な知見を提供するものであった。また、総合学習をはじめとする生徒たちの協働に基づく主体的で探究的な学びの実践の有効性を考える上でも、重要な知見であったといえるだろう。

## 引用文献

- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 6, 716–723.
- ベネッセ教育総合研究所. (2015). 第5回学習基  
本調査・報告書. 東京: ベネッセ教育総合  
研究所
- Chamorro-Premuzic, T., von Stumm, S., &  
Furnham, A. (Eds.). (2011). *Handbook of  
individual differences*. Chichester, UK: Wiley-  
Blackwell.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S.  
(2007). I like to do it, I'm able, and I know I  
am: Longitudinal couplings between domain-  
specific achievement, self-concept, and  
interest. *Child Development*, 78, 430–447.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational  
beliefs, values, and goals. *Annual Review of  
Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C.,  
Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concept,  
domain values, and self-esteem: Relations and  
changes at early adolescence. *Journal of  
Personality*, 57, 283–310.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's  
competence and value beliefs from childhood  
through adolescence: Growth trajectories in  
two male-sex-typed domains. *Developmental  
Psychology*, 38, 519–533.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. M.  
G. (2010). Development of mathematics  
interest in adolescence: Influences of gender,  
family and school context. *Journal of Research  
on Adolescence*, 20, 507–537.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W.

- (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- 原田勇希・坂本一真・鈴木 誠. (2018). いつ、なぜ、中学生は理科を好きでなくなるのか？：期待－価値理論に基づいた基礎的研究. *理科教育学研究*, 58, 319–330.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69–82.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds, J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144, 426–451.
- 川本哲也・日高一郎・梅原章太郎 (2019). 青年の学習内容に対する興味における年齢差と性差. *東京大学院教育研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要*, 4, 92–106.
- Knapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 23–40.
- Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32, 448–470.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Messersmith, E. E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 591–614.
- Low, K. D., & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 23–36.
- Low, K. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713–737.
- 文部科学省 (2016). *幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）*（中教審第197号）
- Muthén, L. K., & Muthén, B. (2012). *Mplus user's guide* (7th ed.) Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and learning*. New

- York, NY: Routledge.
- Renninger, K. A., Hidi, S., & Knapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (3rd ed.)* (pp. 375–398). New York, NY: Guilford Press.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction, 21*, 58–67.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 175–184.
- Rounds, J. (1995). Vocational interests: Evaluation of structural hypotheses. In D. Lubinski & R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences in human behavior: New concepts, methods, and findings* (pp. 177–232). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sackett, P. R., Lievens, F., Van Iddekinge, C. H., & Kuncel, N. R. (2017). Individual differences and their measurement: A review of 100 years of research. *Journal of Applied Psychology, 102*, 254–273.
- Sansone, C., Thoman, D. B., & Smith, J. L. (2010). Interest and self-regulation: Understanding individual variability in choices, effort, and persistence over time. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 192–217). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Scherrer, V., Preckel, F., Schmidt, I., & Elliot, A. J. (2020). Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies. *Developmental Psychology*. Advance online publication.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299–323.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*, 23–52.
- Schultz, L. H., Connolly, J. J., Garrison, S. M., Leveille, M. M., & Jackson, J. J. (2017). Vocational interests across 20 years of adulthood: Stability, change, and the role of work experiences. *Journal of Research in Personality, 71*, 46–56.
- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics, 6*, 461–464.
- Sclove, L.S. (1987). Application of model-selection criteria to some problems in multivariate analysis. *Psychometrika, 52*, 333–343.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York: Oxford University Press.
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2008). Longitudinal analysis of intrinsic motivation and competence beliefs: Is there a relation over time? *Child Development, 79*, 1555–1569.
- 田中瑛津子. (2015). 理科に対する興味の分類: 意味理解方略と学習行動との関連に着目し

て. *教育心理学研究*, 63, 23–36.

東京大学教育学部附属中等教育学校 (編著).

(2005). *生徒が変わる卒業研究: 総合学習  
で育む個々の能力*. 東京: 東京書籍

東京大学教育学部附属中等教育学校 (編).

(2010). *新版 学び合いで育つ未来への学  
力: 中高一貫教育のチャレンジ*. 東京: 明  
石書店

湯立・外山美樹. (2016). 大学生における専攻  
している分野への興味の変化様態: 大学生  
用学習分野への興味尺度を作成して. *教育  
心理学研究*, 64, 212–227.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, N., Lenski, A.,  
Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). Using  
individual interest and conscientiousness to  
predict academic effort: Additive, synergistic,  
or compensatory effects? *Journal of  
Personality and Social Psychology*, 109, 142–  
162.

Xu, H., & Tracey, T. J. G. (2016). Stability and  
change in interests: A longitudinal examination  
of grades 7 through college. *Journal of  
Vocational Behavior*, 93, 129–138.

Zhang, J., Dong, Z., & Yang, X. (2018). The  
predictors of academic interest: fluid  
intelligence, openness, and their interaction.  
*Educational Psychology*, 39, 271–289.

## 青年期前期における主体的学習経験と生涯に渡る学びとの関連:

— 都内中等教育学校の卒業生調査から —

天井 響子 (東京大学)

### The Association between Experience of Independent Learning in Early Adolescence and Life-long Learning:

Data from A Survey to Alumni of a Secondary School in the Tokyo Metropolitan Area

Kyoko Amai

The University of Tokyo

#### Authors' Note

Kyoko Amai is a project researcher of the Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), the University of Tokyo.

### Abstract

Active learning (AL) has become common not only in western countries but also in eastern countries including Japan; however, there is scarce research regarding the association between AL experiences in early adolescence and life-long learning. This study examined the effect of AL in secondary school and learning in college and the workplace. The data of 2,307 (1,111 males; 1,195 females; 1 unknown; mean age 54.3) alumni of a secondary school in the Tokyo metropolitan area who completed an anonymous questionnaire was analyzed. The whole sample was divided into three groups depending on the experiences of AL in secondary school: non-AL, low-AL, and high-AL. Tukey's tests were conducted for mean comparison. The result illustrated that those who actively learned through AL in secondary school showed higher engagement and performance in college. Also, they recognized more opportunities to enhance their skills in the workplace. In consequence, the possibility of that AL in early adolescence enhances motivation for life-long learning was suggested.

*Keywords* : active learning, independent learning, life-long learning, adolescent.

## 青年期前期における主体的学習経験と生涯に渡る学びとの関連:

### 都内中等教育学校の卒業生調査から

#### 1 問題と目的

現在、日本は未曾有の少子高齢化時代を迎えつつある。その時代背景を受け、中等教育は、成人として社会に出る前段階である青年期の若者たちが、自ら考え、主体的に行動する力を身につけるための課程として、役割の転換期にあると言える(文部科学省, 2002)。戦後のベビーブームに対応するため行われた教育の量的拡大は1980年代以降に問題が顕在化し、画一的・量産的教育から個々の考える力を育む教育へと方向性が変化した(徳永・神代・北風・淵上, 2012)。その流れの中で中核的機能を果たす学習方法として注目を浴びたのが、アクティブラーニング(*active learning: AL*)である。

ALとは、学習者が能動的に学習のプロセスに関わる学習形態である(Bonwell & Eison, 1991)。教師による一方的な知識の伝達に代表されるような受動的な学びとは対象的に位置付けられ、以下7つの原理に則るとされる: 1) 課題が学習者の関心と関連する, 2) 学習者自身が内省的に学習内容に意味づけをする, 3) 学習目標や方法は教師と学習者が話し合っ決めて, 4) 異なる方法での学習が推奨される, 5) 学習課題と複雑な現実社会を比較して分析する, 6) 状況によって学習課題が変化する, 7) 実生活における課題が学習に反映される(Barnes, 1989)。日本では「主体的・対話的で深い学び」と訳され(中央教育審議会, 2012)、平成26年の中央教育審議会の中で「知識の伝達だけに偏らず(中略)自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更

に実践に生かしていけるようにすることが重要である(文部科学省, 2014a)」と強調されたことを皮切りに、教育現場で一層強く推進されるようになった。

ALが推進されるようになった背景には、主に欧米でその効果が実証されてきたことが大きい。例えば、Freemanら(2014)は大学生を対象とする225の研究のメタ分析により、AL型授業を実施したグループは従来の教授法で授業を行ったグループよりも科学や数学等のSTEM科目(science, technology, engineering, and mathematics)の得点が高く、落第者が少ないことを明らかにした。類似の効果は、工学(Prince, 2004)や物理学(Hake, 1998; Hoellwarth & Moelter, 2011)、生物学(Haak, Hillerislambers, Pitre, & Freeman, 2011)等の科目でも実証されている。また、ALは一方的な知識伝達による理解に困難がある者の学習を助け、学習者間の達成度の差を小さくすることも明らかになっている(Haakほか, 2011)。以上のようにALが科目学習における理解を助けることを支持する研究の他にも、ALによって対人不安が減少し他者と関わる意欲が上昇する(Lic, 2018)、批判的思考能力が向上する(Oros, 2007)等の報告がなされている。日本においても、大学の心理学の試験成績や授業満足度(杉山・辻, 2014)、高等物理の基礎概念の理解(山崎ほか, 2013)等に対するALの効果が示されているが、一方で従来の教授法との学習効果の差は見られなかったという報告も多数存在する(e.g. 松本・秋山, 2012; 田中・藤野, 2015)。加えて、文部科学省は「生涯

において「学び続ける力」の育成を目指して初等・中等教育から AL の導入を促しているにもかかわらず、日本人を対象とした先行研究の多くは大学生以上を対象としたものである。そのため、青年期前期までの AL 経験の効果、特に、科目の成績に止まらない「学び続ける力」に対する効果に関しては研究知見の蓄積がなされていないのが現状である。

文部科学省（2014b）が平成 26 年に発表したアクティブラーニングの失敗事例集によると、日本の初等・中等教育において AL の実装および効果検証が進みづらい要因は大きく 3 つあると考えられる。1 つめの要因は、主体的学習に慣れていない学習者に対する教員側の指導の難しさであり、もう 2 つめの要因は、AL の評価基準が曖昧であるが故の客観的評価の困難さである。さらに、既出の失敗事例集（文部科学省、2014b）では、組織的な取り組みが難しく教員の意識や力量によって AL の質に差が生じることも指摘されている。このように、教員の指導力の向上、明確な評価基準の設定、取り組みの組織化等、日本における AL の課題は改善に一定の時間を要するものであるため、それらの視点を欠いたまま急速に AL を取り入れようと試みても目的とした効果が得られない可能性が考えられる。よって、日本人を対象とした AL の効果検証を行うには、上述の課題が少ない対象校の選定が重要である。

本研究で対象とする東京都内の中等教育学校は、1961 年より AL 型の学習方法を取り入れており、特に卒業時に全生徒が卒業研究を提出・発表することを特色としている。国立大学附属中高一貫校であり、入学時よりグループでの問題解決型授業や体験学習など、座学によらない学習形式が多く取り入れられている。卒業研究

では、高校 2 年生にあたる 5 年生の終わりまでに各生徒が自らテーマを設定し、6 年生の約 1 年間をかけて主体的にリサーチクエストに対する答えを探究する。単なる情報のまとめではなく、多様な方法で収集した情報を統合して考えることや、自ら現場に足を運び観察や体験を通して考察することが求められるのである。本研究ではこれら主体的・探究的な学習の機会を包括し、調査校における AL として位置付ける。

日本の中等教育における AL の経験と卒業後の学びとの長期的関連を検討できるデータが不足していることを鑑みると、数十年に渡って AL 型授業が行われてきた調査校の卒業生を対象としたデータは非常に希少性が高いと考えられる。そこで本研究では、上記のデータを利用し、中等教育課程における AL の取り組みと、卒業後の学び、延いては現在の仕事に対する意識の関連を検討して主体的・探究的な学習の長期的効果を明らかにし、さらなる社会実装の促進を目指した考察を加える。

## 2 方法

### 2.1 分析データの概要

本研究は、東京都内の中等教育学校の卒業生調査を利用したものである。調査は、中学・高等学校にあたる 6 年間の AL 経験がその後のキャリアに与える影響を調査することを目的としたものであり、のべ 5,000 人以上の卒業生を対象として 2017 年度末に実施された。卒業生は、調査票の返送あるいは web 上での回答を選択でき、web 上での回答を選択した場合はセキュリティ対策として多層防御したサーバー上で調査が実施された。著者は所属機関のデータベース委員会よりデータの利用許可を得、個人を特定

できる情報を除き匿名化・暗号化されたデータを分析に使用した。

## 2.2 対象者

2018年度3月時点で調査校を卒業した全ての卒業生を調査対象とした。調査票を送付し、調査参加への同意と回答が得られた19歳から84歳の2,307名(男性1,111名、女性1,195名、20代性別無回答1名)を分析対象とした。時代的な背景があったと考えられる80代では男性回答者が73.8%(122名中90名)と多かったが、そのほかの年代では41.9~51.8%であり、全体の男女比はほぼ1:1であった。年齢未回答の3名を除いた平均年齢は54.3歳(男性56.0歳、女性52.7歳)であった。

表1: 回答者の年齢・性別分布

	男性	女性	全体(人)
~20代	162	215	378
30代	93	126	219
40代	115	116	231
50代	164	227	391
60代	245	228	473
70代	242	251	493
80代	90	32	122
合計	1,111	1,195	2,307

## 2.3 分析対象項目

**AL 経験の認識** 中等教育学校在籍時のAL経験を尋ねた。具体的には、「ある問題を考えたり、発表したり、話し合い(ディスカッション)をしたり、グループで取り組んだりする参加型の授業」の経験について、「あった」「なかった」のいずれかを選択してもらった。実際は調査校

では1960年代よりALを導入しており、調査時点で70歳以下の回答者は全員AL形式の授業または課題を経験している。しかし本研究では、制度の有無ではなく本人の主体性や認識を変数として扱った。

**AL に対する取り組み** ALを経験したと回答した回答者に、「インターネットで調べる」や「友達や先生に自分の考えや意見を言う」等の9項目の学習方法について1(ほとんどしなかった)から4(よくやった)の4件法で尋ねた。項目全体の平均得点が高いほど、ALに対して積極的に取り組んだとみなした。

**進学先での学びや活動の熱心さ** 中等教育学校卒業後の進学先における8つの学びや活動の領域について、1(取り組まなかった)から4(熱心に取り組んだ)の4件法で尋ねた。学びに関する項目は、「一般教養科目」「卒業論文」等の3項目であり、活動に関する項目は「サークル活動」「国際交流活動」等を含む5項目であった。

**進学先での演習・実習の自己評価** 進学先での演習または実習形式の授業における自身の発言や振る舞いに関する3項目について、1(あてはまらない)から4(あてはまる)の4件法で尋ねた。具体的な項目文は以下の通りであった。  
a) 議論の場面で、他者の意見の要点をふまえた発言ができた。  
b) 発表の時、みんなにわかりやすく説明できた。  
c) 情報収集や発表の仕方に、中等教育学校での経験が役立った。

**進学先での卒業研究の自己評価** 卒業研究あるいは卒業論文への主体的な取り組み態度に関する6項目について、同上の4件法で尋ねた。具体的な項目文は以下の通りであった。  
a) 早い時期に研究テーマを定めることができた。  
b) 必要な情報(文献・資料など)を十分に集め

ることができた。c) 先生の指導を受けなくても、自分で研究を進めることができた。d) 調査、実験、制作などに独自のアイデアを盛り込むことができた。e) 十分な内容の論文・レポートが書けた。f) 講義で学んだ内容の理解が深まった。

**現在の仕事に対する意識** 現在なんらかの仕事に就いている回答者を対象に、「自分の能力を發揮できる」「仕事することにやりがいを感じる」などの6項目について、同上の4件法で尋ねた。具体的な質問項目は以下の通りであった。

- a) 自分の仕事の内容やペースを自分で決めることができる。
- b) 職場全体の仕事のやり方に自分の意見を反映させることができる。
- c) 自分の能力を發揮できる。
- d) 仕事を通じて職業能力を高める機会がある。
- e) 教育訓練を受ける機会がある。
- f) 仕事することにやりがいを感じる。

## 2.4 分析方法

まずは分析準備として、在籍中に経験したALの認識、および取り組みの得点によって、回答者を「ALなし群」「低AL群」「高AL群」の3群に分けた。在籍中のAL経験をなしと認識している場合はALなし群、経験の認識はあるがALに対する取り組み得点が平均に達しなかった場合は低AL群、経験の認識があり且つALに対する取り組み得点が平均以上の場合は高AL群とした。次に、それら3群の群間差を検討するため、卒業後の学びや活動の熱心さ、演習・実習での自己評価、卒業研究の自己評価、現在の仕事に対する意識の各得点、および個々の項目についてTukeyの多重比較検定を行った。最後に、中等教育学校在籍時から進学先での学びを経て現在の仕事に至るまでの関連モデルを検討するため、パス解析を行った。有意水準は $p < .01$ とした。全ての分析には統計分析ソフト

R (version 3.4.3) を用いた。

## 3 結果

### 3.1 AL 経験に関する記述統計

**AL 経験の認識** 全ての回答者 2,307 名のうち、在籍時のAL経験について回答した2,302名(男性1,106名、女性1,192名、無回答4名、平均年齢54.2歳)のデータを以降の分析に使用した。経験なしと回答したのは1,205名、経験ありと回答したのは1,097名であった。

表2：在籍中のALに対する認識

	あり	なし	無回答
全体	1,097	1,205	8
～70歳	1,042	704	1
71歳以上	55	498	7

**AL に対する取り組み** AL型授業に含まれる9つの学習方法に対し「よくやった」「時々やった」と回答した者の割合を図1に示した。ほとんどの学習方法について、概ね6割から8割が実施したと回答しており、中等教育学校在学中に複数の方法を組み合わせて多角的なALが行われていたことがわかる。全体としては実施したという回答が5割に満たなかった「インターネットで調べる」については、80代までの回答者が含まれるため当然の結果であると考えられる。在学中に確実にインターネットが普及していた調査時20代までを対象を絞ると、9割以上が実施したと回答しており、テクノロジーの変化によってALの方法も変化していることがわかる。情報収集が容易になる一方、「その場所まで行って観察・調査等を行う」等の時間や労力を要する手法も約6割の回答者が実施していた。調査時50代が3割未満と最も少なく、40代で

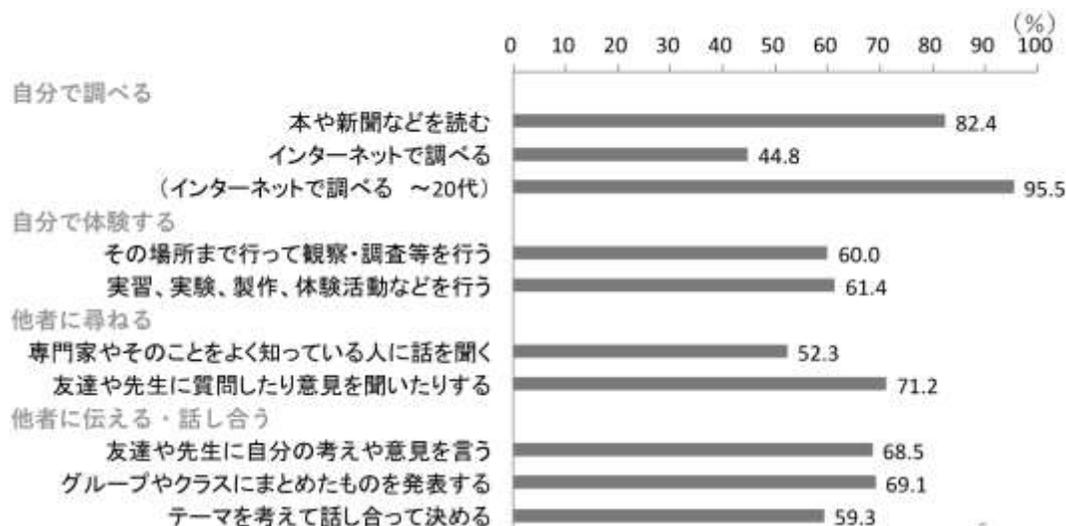


図 1: 中等教育学校の AL で実践した学習方法

5 割程度、30 代・20 代では約 7 割と年代が下がるにつれて増加傾向が見られた。

これら 9 項目の主体的・探究的な学習方法について、1 (ほとんどしなかった) から 4 (よくやった) までの得点を平均して AL に対する取り組み得点とした。AL 経験ありと回答した者全体の平均は 2.73 点であった。以降の分析のため、全体平均を基準に、AL なし群 (1,205 名)、低 AL 群 (521 名)、高 AL 群 (572 名) の 3 群に回答者を群分けした。

### 3.2 AL 経験と進学先の学び

進学先での学びや活動の熱心さ 中等教育学校在籍中の AL 経験に関する認識および取り組みによって分けた群毎に、進学先における学習や課外活動に対する熱心さの平均値を示した (表 3)。多重比較の結果、全ての活動において高 AL 群は他の 2 群よりも有意に熱心さが高かった。AL なし群と低 AL 群の間で有意な平均値差が確認されたのは、アルバイトと国際交流活動の 2 つであった。

進学先での演習・実習の自己評価 進学先での演習・実習形式の授業での自己評価については、統計的に、全ての項目で高 AL 群の得点が他の 2 群より有意に高かった。中等教育学校での経験が役に立ったかどうかに関しては、AL なし群と低 AL 群の間にも有意差が確認された。進学先での卒業研究の自己評価 進学先における卒業研究または卒業論文への取り組みに関する自己評価については、テーマの決定から情報収集、アイデアの独自性、論文の質まで、全ての項目で高 AL 群が他 2 群よりも有意に高い得点を示した。AL なし群と低 AL 群の間で有意な平均値差が確認された項目は無かった。

以上のように、進学先での学びや活動については、全体として高 AL 群が低 AL 群および AL なし群よりも熱心であり、高く自己を評価していることが明らかになった。

### 3.3 現在の仕事に対する意識

調査時点で何らかの仕事に就いている回答者を対象とした、現在の仕事に対する意識の群間差を表 4 に示した。能力向上や職業訓練等、

表 3: 進学先での学びや課外活動に関する平均値の群間差

	ALなし群	低AL群	高AL群	p値	多重比較
<b>進学先での学びや活動</b>	<b>2.78</b>	<b>2.86</b>	<b>3.17</b>	<b>&lt; .001</b>	<b>N &lt; L &lt; H</b>
一般教養科目	2.62	2.65	3.07	< .001	N & L < H
専門科目	3.07	3.17	3.52	< .001	N & L < H
卒業論文・卒業研究	3.08	3.12	3.40	< .001	N & L < H
サークル・部活動	2.90	2.92	3.18	< .001	N & L < H
友人・恋人との交際	2.86	2.92	3.20	< .001	N & L < H
アルバイト	2.70	2.90	3.08	< .001	N < L < H
ボランティア活動	1.77	1.96	2.50	< .001	N & L < H
国際交流活動	1.91	2.37	2.87	< .001	N < L < H
<b>進学先での実習・演習</b>	<b>2.50</b>	<b>2.62</b>	<b>3.27</b>	<b>&lt; .001</b>	<b>N &amp; L &lt; H</b>
他者の意見を踏まえた議論	2.63	2.70	3.20	< .001	N & L < H
わかりやすい発表	2.71	2.73	3.19	< .001	N & L < H
中等教育学校での経験が役立った	1.75	2.47	3.44	< .001	N < L < H
<b>卒業研究・卒業論文</b>	<b>2.57</b>	<b>2.68</b>	<b>3.06</b>	<b>&lt; .001</b>	<b>N &amp; L &lt; H</b>
テーマの決定	2.58	2.65	3.01	< .001	N & L < H
情報収集	2.72	2.86	3.25	< .001	N & L < H
主体的研究	2.53	2.70	2.91	< .001	N & L < H
独自のアイデア	2.44	2.55	2.98	< .001	N & L < H
論文の内容	2.61	2.69	3.09	< .001	N & L < H
講義内容の深い理解	2.52	2.61	3.14	< .001	N & L < H

note: N = ALなし群; L = 低AL群; H = 高AL群. 太字は項目全ての平均点 (1.00~4.00点) .

表 4: 現在の仕事に対する意識に関する平均値の群間差

	ALなし群	低AL群	高AL群	p値	多重比較
<b>現在の仕事に対する意識</b>	<b>2.96</b>	<b>3.02</b>	<b>3.14</b>	<b>&lt; .001</b>	<b>N &lt; H</b>
内容やペースを自分で決められる	3.17	2.98	3.00	.002	L < N
自分の意見を反映させられる	2.98	3.00	3.07	.189	
自分の能力を発揮できる	3.24	3.28	3.34	.066	
能力向上の機会がある	2.95	3.16	3.31	< .001	N & L < H
教育訓練を受ける機会がある	2.22	2.55	2.79	< .001	N & L < H
仕事にやりがいを感じる	3.13	3.16	3.30	.002	N < H

note: N = ALなし群; L = 低AL群; H = 高AL群. 太字は項目全ての平均点 (1.00~4.00点) .

自身の技能や能力を向上させる機会については、進学先での取り組みと同様、高AL群が他の2群よりも有意に高く「機会がある」と回答していた。項目全体の平均、並びに仕事のやりがいに関しては、高AL群と低AL群の間で差は見られなかったものの、高AL群がALなし群よりも有意に高い結果となった。一方、仕事の内容やペースを自分で決められるという自己決定度については、ALなし群が低AL群よりも有意に平均点が高かった。このように、能力向上の機会については高AL群が有意に高い平均点を示していたものの、他の項目並びに全体平均についてはこの限りではなく、進学先での学びのように顕著な結果は見られなかった。

### 3.4 AL 経験から現在の仕事までのパス解析

中等教育学校でのALに対する取り組み、進学先での学びや活動(各活動に対する熱心さ、演習・実習の自己評価、卒業研究の自己評価)、そして現在の仕事に対する意識までの関連を想定したモデルを作成するため、パス解析を行った。その結果得られたモデル(RMSEA=.000, SRMR=.002, CFI=1.00)を図2に示した。

ALに対する取り組みからは、進学先に関する変数全てに有意なパスが引かれた。パス係数は $\beta = .25 \sim .52$ とばらつきがあり、最もパス係数が大きかったのは演習や実習に対する自己評価であった。このことから、中等教育課程でよくALに取り組んだ者ほど、進学先でも学びや課外活動に熱心に取り組む、演習形式の授業や卒業研究で力を発揮できたと自己評価していることがわかった。進学先での活動から現在の仕事に対する意識へのパスは、各活動に対する熱心さ、および卒業研究の自己評価から出たものが有意であった。どちらもパス係数は $\beta = .14$ であり強い影響があるとは言えなかったが、中等教育課程でのAL経験が、進学先での学びや活動を介して成人後の仕事にも間接的にポジティブな影響を及ぼす可能性が示唆された。

## 4 考察

本研究の目的は、中等教育課程におけるALに対する取り組みと卒業後の学び、延いては現在の仕事に対する意識の関連から、青年期前期のAL経験が「生涯学び続ける力」に与える長期的影響について検討することであった。

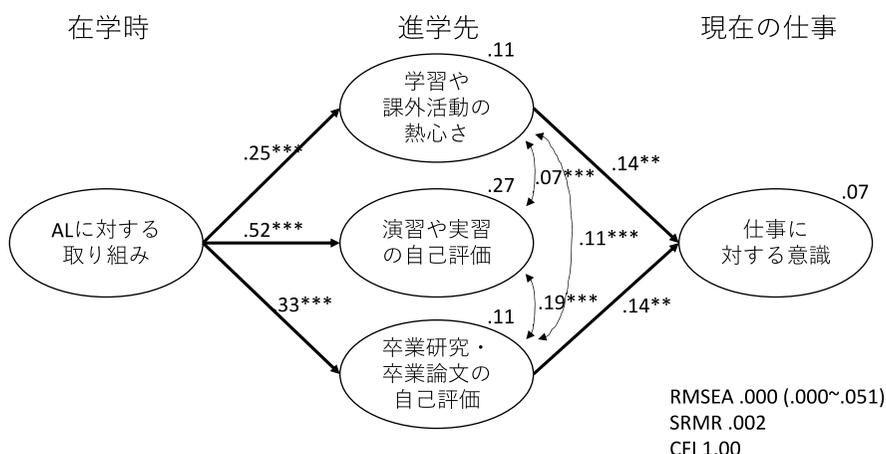


図2: 中等教育でのALと進学先での学び、現在の仕事に関する意識の関連

まず指摘すべき点は、AL 経験の認識差および取り組みの差である。既述の通り、調査校では1960年代から卒業研究を含むAL型の授業や課題がカリキュラムに組み込まれており、調査時点で70歳以下の回答者は全てALを経験しているはずである。ところが、在学中のAL経験について70歳以下でも約4割が「経験しなかった」と回答している。これは、ALがカリキュラムの中で明確に位置付けられ実施されている場合であっても、生徒がそれを主体的な学習の機会として認識していたか、また、実際に主体的・探究的に取り組んでいたかには個人差が大きいことを表している。

では、AL 経験の認識および取り組みの差は、進学先および現在の仕事に対する姿勢とどのように関連していたのか。まず、進学先での学習や課外活動に対する熱心さは、ALの経験なしと回答した者が最も低く、ALに積極的に取り組んだ者が最も高い平均値を示した。また、進学先での演習・実習形式の授業や卒業研究においても、在学中のALに対する取り組みが高かった者ほど、質の高いパフォーマンスを発揮できたと自己評価していた。あくまでも自己評価であるため、実際の成績等は本研究における検討の俎上には上げられていないが、主体的に考えたり他者に自分の意見を伝えたりする形式の活動に苦手意識を持たず、効力感を持って取り組むことができていた様子が伺える。これらの結果は、意欲的な学生ほどAL形式の授業に熱心に取り組むその利益を享受しやすいというParkとChoi(2014)の研究結果と合致するものであり、日本人サンプルにおいても学習者のALに対する取り組み姿勢によってALの効果が異なることが支持されたことは大きい。元来もつ積極性等の個人特性を統制しなければ純粋なAL経験の影響について検討することは適切でないが、中等教育でのAL経験

を促す意義は示すことができたといえよう。WigfieldとEccles(2002)によると、長期的な成長意欲は青年期前期までに成功体験を積むことによって形成されるため、中等教育課程においてALを経験してその成功体験を積むことで、カリキュラムから脱した後も自立的な学習を継続できるようになる可能性が考えられる。さらにCoertjensら(2017)によると、学習方略は中学生から高校生を中心とする青年期前期に主に獲得される。よって、この時期に自ら考えること、経験すること、また他者との意見交換を通して考えを広げることなど、主体的・探究的な学習方法を身体化することは、学習方略の発達と影響、並びに生涯学習の観点から見ても非常に重要であると考えられる。

一方、中等教育課程におけるALと現在の仕事に対する意識に関しては、直接的な強い影響は見られなかった。多重比較では、全ての変数で高AL群が有意な高得点を示した進学先での取り組みと異なり、高AL群が他2群よりも有意に高い平均値を示したのは学習・能力向上の機会に関するもののみであった。「仕事の内容やペースを自分で決めることができる」という項目についてはALなし群が低AL群よりも高い値を示した。一般的に、年齢が高くなるほど仕事での自己決定裁量が大きくなることから、これはAL経験よりも年齢等ほかの要因による影響が強く現れた結果だと考えられる。パス解析でも、仕事に対する意識の決定係数が $R^2 = .07$ と小さいことから、現在の仕事に対する意識には他の要因からの影響が大きいことがわかる。さらに、パス図において、中等教育学校在籍時のALに対する取り組みから現在の仕事に対する意識へパスが引かれていないことから、中等教育におけるAL経験が直接的に成人後の仕事に対する意識に影響するとは言えないことを表している。しかし、本研究の

モデルから、中等教育課程での AL 経験が進学先での学びを介し、成人後の仕事にも間接的にポジティブな影響を及ぼす可能性が示唆された。さらに、「生涯学び続ける力」という点について考えると、「仕事を通して職業能力を高める機会がある」および「教育訓練を受ける機会がある」の 2 項目で高 AL 群の平均が他の群より有意に高いことは特筆すべきことである。この結果から、中等教育課程で積極的に AL に取り組んだ者が、職に就いてからも自己の能力を高める意欲をもち、敏感に学習の機会を利用しようとしている傾向が伺える。

本研究から、中等教育課程において AL を経験すること、特に、単にカリキュラムの一環として課せられるだけでなく主体的に取り組む経験が、卒業後の進学先における学びや、主体的・探究的態度が求められる学習や活動場面でのパフォーマンス、そして成人後の仕事における自己向上の機会の認識まで、長期的な影響を持ち得ることが明らかになった。本研究で得られた知見は、本国の中等教育における AL の長期的効果を検討するものとして重要な視座を与えるものであったが、研究上の限界点がいくつか存在していた。まずは、本研究のサンプルが単一校の卒業生に偏っている点である。この研究デザイン上の問題のため、本研究で得られた結果の一般化可能性についてはさらなる研究と議論が必要となる。また、対象校で実施された AL プログラムが一般的な中学校または高等学校で実施され得るものであるかについても検討を要するであろう。もうひとつの限界は、本研究の分析が横断的なものに止まっている点である。既に述べたように、AL に対する取り組みとその後学びとの関連が、生徒が元々有していた積極性等の個人特性を除いても見られるものであるかについては、本研究からは議論できない。今後は AL 経験前のベースライン

を測定し、縦断的な分析の中で特変数の変数の影響を統制した分析を行うことが求められるであろう。

以上の限界点はあるものの、本研究の結果は我が国の中等教育課程における AL の効果を議論するにあたって基礎的な知見を提供するものであった。単なる短期的なプログラムの効果測定にとどまらず、AL に対する認識や取り組みの差が進学先での学び仕事に対する姿勢にも影響する可能性を指摘できたことは、「生涯において学び続ける力」の育成に寄与する AL の社会実装という観点からも意味があったと言えるだろう。

#### 引用文献

- Barnes, D. R. (1989). *Active learning*. Leeds: Leeds University TVEI Support Project.
- Bonwell, C.; Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, D.C.: Jossey-Bass.
- Coertjens, L., Donche, V., Maeyer, S. D., Daal, T. V., & Petegem, P. V. (2017). The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders. *Higher Education*, 73(3), 499–518. doi: 10.1007/s10734-016-0093-x
- 中央教育審議会. (2012). 用語集: 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (答申). [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf). Accessed on January 29, 2020.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and

- mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. doi: 10.1073/pnas.1319030111
- Haak, D. C., Hillerislambers, J., Pitre, E., & Freeman, S. (2011). Increased Structure and Active Learning Reduce the Achievement Gap in Introductory Biology. *Science*, 332(6034), 1213–1216. doi: 10.1126/science.1204820
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. doi: 10.1119/1.18809
- Hoellwarth, C., & Moelter, M. J. (2011). The implications of a robust curriculum in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, 79(5), 540–545. doi: 10.1119/1.3557069
- Lie, T. (2018). The Effect of Active Learning Strategies on Communication Apprehension in Information Systems Students in Taiwan. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 61(1), 101–109. doi: 10.1109/tpc.2017.2747378
- 松本浩司・秋山太郎. (2012). 大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討: 異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目して. *名古屋学院大学研究年報*, 25, 1-39.
- 文部科学省. (2002). 第1章 教育の課題と今後の教育の基本的方向について. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/what/005/w005\\_01.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/what/005/w005_01.htm). Accessed on January 29, 2020.
- 文部科学省. (2014a). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問). [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm). Accessed on January 29, 2020.
- 文部科学省. (2014b). アクティブラーニング失敗事例ハンドブック. <https://www.nucba.ac.jp/archives/151/201507/ALshippaiJireiHandBook.pdf>. Accessed on January 29, 2020.
- Oros, A. L. (2007). Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking. *Journal of Political Science Education*, 3(3), 293–311. doi: 10.1080/15512160701558273
- Park, E. L., & Choi, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68(5), 749–771. doi: 10.1007/s10734-014-9742-0
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- 杉山成・辻義人. (2014). アクティブラーニングの学習効果に関する検証: グループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による. *小樽商科大学人文研究*, 127, 61-74.
- 田中敬幸・藤野真也. (2015). 経営学におけるアクティブ・ラーニング: ビジネスゲームの教育効果の検証. *麗澤経済研究*, 22, 15-27.
- 徳永保・神代浩・北風幸一・淵上孝. (2012). 我が国の学校教育制度の歴史について. 東京: 国立教育政策研究所.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence.

*Development of Achievement Motivation*, 91–

120. doi: 10.1016/b978-012750053-9/50006-1

山崎敏昭・谷口和成・古結尚・酒谷貴史・山口  
道明・岩間徹・笠潤平・内村浩・村田隆紀.  
(2013). 高校物理に導入したアクティブ・ラ  
ーニングの効果と課題. *物理教育*, 61(1), 12-  
17.

## 中等教育学校における「卒業研究」がキャリアに与える影響:

—主体的な学びがもたらす「学び習慣」の獲得に着目して—

荒木 真歩 (東京大学)

The Impact of Writing the Graduation Thesis (“*Sotsugyo-Kenkyu*”)  
in Secondary School on Post Graduates Career:  
Focused on getting “Manabi-shukan” brought about by proactive learning

Maho Araki  
The University of Tokyo

### Authors Note

Maho Araki is now in the 1st year student of a master’s degree program at Graduate School of Education, the University of Tokyo.

### Abstract

The purpose of this research is to quantitatively analyze the outcome of writing the graduation thesis (“*Sotsugyo-Kenkyu*”). In this research, the outcome can be defined as “the job autonomy of graduates”; the ability to decide how the job is to be done by themselves.

Every student must write their own graduation theses to improve their un-cognitive skill, especially autonomy, at The Secondary School Attached to the Faculty of Education, the University of Tokyo (SSAFE). However, it is not clear whether this writing process can improve the autonomy of graduates for their work.

I used the data of 2,313 graduates of SSAFE, from the Survey of the Graduates of SSAFE on Learn & Work (“*Manabi to Shigoto no Toudaiuzoku Sotsugyousei Chousa*”), stipulated by CASEER. A Path analysis were conducted by using Stata 15.1's hierarchical multiple regression commands to examine the outcome. In this research, I use the concept of “Manabi-shukan Kasetsu” (Yano 2009) to make the model of association between writing process and the outcome.

The results showed that writing a graduation thesis indirectly affects the job autonomy of graduates through their custom of learning at higher education and working life. In conclusion, the present study has demonstrated that the process of writing thesis may improve the job autonomy.

*Keywords* : active learning, path analysis, graduation thesis, secondary school, job autonomy

## 中等教育学校における「卒業研究」がキャリアに与える影響:

—主体的な学びがもたらす「学び習慣」の獲得に着目して—

### 1 問題の所在

#### 1.1 「卒業研究」と学習者中心の学習形態

本稿では、東京大学教育学部附属中等教育学校（以降、東大附属と省略する）における「卒業研究」が、卒業後の職業上のキャリアに与える影響について検討する。また、生徒が「卒業研究」を通じて獲得した「学び習慣」は卒業後の「学び習慣」の形成に役立ち、最終的に現在の「学び習慣」、ひいては仕事の自律性に影響を及ぼしているという分析結果について議論する<sup>1)</sup>。

近年、「アクティブラーニング」と称する、学習者が能動的に学ぶ姿勢を重視する教育形態（中央教育審議会 2012）が注目されている。もともとは高等教育における知識伝達型講義と対置される、学習者自らが書く・話す・発表するなどの発信型の学習（溝上 2012）を指していたものの、その動きは初等・中等教育段階に広まり、2017年3月に改訂・告示された新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」という形に変化し、総合的な授業改善の「視点」として取り入れられた（文部科学省 2017）。

また、課題基盤型学習（Problem-Based Learning）（Moust, J et al. 2019）のような、目の前の問題を解決する過程で得られる学びを重視する学習スタイルも浸透しつつある。いずれの学習スタイルも、学習者の能動性や、学習の過程で得られる能力に着目し、学習者が中心となって学びを深めていくことが理想とされている。

「アクティブラーニング」が称揚された理由

の一つに、経済界からの「即戦力に近い雇用可能性の高い人材」（小針 2018:30）を育てる「主体的に自ら考え、判断できる学生を育てる教育」（小針 2018:30）が求められたことが挙げられる。先述のようにもともとは高等教育段階の学生に求められていたものだが、子どもたちが進んで学びに取り組むことで、子どもたち自身が将来的に自律的に仕事を進められる「新しい時代に必要となる資質・能力」（中央教育審議会 2016）を育成しようということである。

しかし、このような学習者中心型の学習形態は近年になってはじめて導入されたわけではない。小針（2018）によれば、戦前の大正新教育や戦時下新教育、戦後の問題解決学習・生活単元学習、そして近年の「新しい学力観」における総合的な学習の時間などにおいても、類似した試みは幾度となく行われてきたという。

今回の調査対象である東大附属でも、1983年から卒業研究という形で生徒の自主的な学びを育てる教育活動が行われてきた。卒業研究とは、「生徒ひとりひとりが、興味関心を持っている独自のテーマを準備し、これまでに培った自主的学習態度を十分に活用して、指導教官の助言を得ながら、長期間（実質1年半）にわたって考察・調査・研究を行い、結果をまとめ上げ」

（東京大学教育学部附属中等教育学校 1985）のものである。現在でも、東大附属の「主体的・探究的な学び」の総仕上げとして、卒業研究が行われている。これまで東大附属の卒業研究に関する研究は、生徒による研究テーマ決定までのプロセスを扱った高橋（2002）や、カリキュ

ラム詳細・指導方針について扱った書籍（東京大学教育学部附属中等教育学校 1998a;1998b）のような、教育実践の内容に焦点を当てた研究が主であり、その成果についてキャリアという視点から検討したものは管見の限り存在しない。

そこで、本稿ではこれまで東大附属で行われてきた卒業研究に着目し、卒業研究がその後のキャリア、特に主体性を尊重する教育が本来育もうとしている仕事の自律性にもたらす影響について考察する。

## 1.2 卒業研究と「学び習慣仮説」について

本節では卒業研究によって、生徒が得られる学びの内実について検討する。

東大附属の生徒が卒業研究に取り組む様子を録画し、分析した Ochi & Tsuneyoshi (2019) は、卒業研究を holistic education を形成する一部だととらえたうえで、卒業研究への取り組みからは、いわゆる認知能力だけではなく、他者との協働や自律的な学びのような、より広い非認知的スキーマを獲得できると指摘している。

また、分析視角を広げて拡張的な概念である「アクティブラーニング」について検討してみる。「アクティブラーニング」に期待されていることとして中央教育審議会（2018）の答申では以下の3点が挙げられている。

- (1) 学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養
- (2) 生きて働く知識・技能
- (3) 未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成

卒業研究・そして「アクティブラーニング」のいずれも、すでに定められた知識を教科書的に学習するというよりは、その学ぶプロセスで

獲得できる知識や技能の獲得を重視しているものだと考えられる。卒業研究もいわゆる「アクティブラーニング」同様、その学びが直接学歴・学校歴に結びつくわけではないだろう。卒業研究による学びは、シグナリング理論でいうところのシグナルの獲得に結び付くというよりは、自律的な学び方や学びの習慣の獲得に結び付くものだと考えられる。

学習内容よりも学習の習慣に着目した矢野眞和は「学び習慣仮説」（矢野 2009）を唱える。矢野（2009）は大学の工学部出身者を対象とした調査から、「大学時代の学習が、卒業時の知識能力を向上させ、その経験が卒業後に継続することによって、現在の知識能力が向上し、その結果が所得の向上に結びついている」という一連の因果を想定した『「学び習慣」仮説』を作り上げた。矢野（2009）は大学生を対象として「学び習慣」に着目したが、大学生と同じように自ら進んで学ぶ習慣を獲得しているであろう東大附属の卒業生にも、「学び習慣」仮説は適用できるのではないだろうか。

そこで、本稿では以下の2つの仮説を立て、パス解析を用いた分析を行う。

(1) 東大附属の卒業研究を通じた学びは、現在の仕事の自律性に正の影響を与えている。

(2) 東大附属の卒業研究を通じた学びは、大学進学後の学びの習慣と現在の学びの習慣それぞれを通じて、現在の仕事の自律性に正の影響を与えている。

パス解析とは、重回帰分析における独立変数と従属変数の間に複数の媒介する変数があると想定することで、複雑な因果メカニズムを考慮できる分析手法である（数理社会学会編 2015）。

パス解析では、変数 $x$ が $y$ に対して持つ効果を、 $x$ から $y$ に直接影響する直接効果と、なんらかの変数を媒介した間接効果に分けることが可能である。そのため、本稿の仮説(2)のような、複数の変数を媒介させたモデルを想定することが可能になる。なお本稿では、分析をStata15.1で行った。

## 2 使用データと変数について

本分析では、2018年に東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターと東京大学教育学部附属中等教育学校が共同で実施した、「学びと仕事の東大附属卒業生調査」を使用する。調査は附属中等教育学校の同窓会を通じて行い、Web上での回答と調査票の送付による郵送調査法を併用して実施した。5,163名に回答を依頼し、有効回答数は2,313(44.8%)であった<sup>2)</sup>。

今回は、(1)想定しているモデルが高等教育段階への進学を前提としていること、(2)東大附属卒業後にすぐ就職した回答者が少ない(回答者のうち%)ことから、東大附属卒業後に大学・短大・専門学校に進学した(浪人も含む)回答者に限定して分析を行った。パス解析における独立変数は東大附属での学び、卒業後に進学した高等教育段階での学び、そして現在の学びである。まず独立変数の作成方法について述べる。東大附属での学びについては、東大附属における「特別学習・卒業研究・課題別学習」について、「本や新聞などを読む」「その場所まで行って観察・調査等を行う」「専門家やそのことをよく知っている人に質問したり話を聞いたりする」「実習・実験・制作・体験活動などを行う」「友達や先生に質問したり、意見を聞いたりする」「友達や先生に自分の考えや意見を言う」

「テーマを考えて話し合って決める」「グループやクラスにまとめたものを発表する」の8項目について実施した頻度を4件法で尋ねた。クロンバッハの $\alpha$ 係数は0.829であり、合成可能だと判断した。各項目について、頻度が高いほど数字が大きくなるように反転してから、欠損のないケースをすべて足し合わせて「東大附属での「学び習慣」変数」とした。

卒業後に進学した高等教育段階での学びに関しては、「一般教養科目の学習」「専門科目の学習」「卒業研究・卒業論文(に準ずるもの)」について取り組んだ熱心さについて5件法で尋ねた。「なかった・していない・該当しない」については、欠損値として扱った。各項目について、クロンバッハの $\alpha$ 係数は0.736であり、合成可能だと判断した。各項目について、頻度が高いほど数字が大きくなるように反転してから、欠損のないケースをすべて足し合わせて「進学先での「学び習慣」変数」とした。

最後に、現在の「学び習慣」について、「一生懸命考え、多くの知的な努力を必要とする重要な課題を成し遂げることに特に満足を感じる」「常に頭を使わなければ満足できない」「いろいろな考え方の人と接して多くのことを学びたい」「生涯にわたり新しいことを学び続けたいと思う」について5件法で尋ねた。各項目について、クロンバッハの $\alpha$ 係数は0.803であり、合成可能だと判断した。各項目について、項目への合致度が高いほど数字が大きくなるように反転してから、欠損のないケースをすべて足し合わせて「進学先での「学び習慣」変数」とした。

また、従属変数には「仕事における自律性」を用いた。「仕事における自律性」については、現在の職場における状況について、「自分の仕事の内容やペースを自分で決めることができる」

「職場全体の仕事のやり方に自分の意見を反映させることができる」「自分の能力を発揮できる」「仕事をするのにやりがいを感じる」という項目への合致度を4件法で尋ねた。各項目について、クロンバッハの $\alpha$ 係数は0.818であり、合成可能だと判断した。各項目について、項目

への合致度が高いほど数字が大きくなるように反転してから、欠損のないケースをすべて足し合わせて「仕事における自律性」とした。

以上の変数について、分析にはすべての変数に欠損がないレコードを使用する。Table1に各変数の記述統計量を示す。

表1 記述統計量

Variable	N	Mean	S. D.	Min	Max
東大附属での学び	594	24.271	5.988	9	36
高等教育での学び	594	9.480	1.911	3	12
現在の「学び習慣」	594	14.478	3.075	5	20
仕事の自律性	594	12.700	2.623	4	16
男性ダミー	594	0.458	0.499	0	1

### 3 分析結果

仮説(1)「東大附属の卒業研究を通じた学びは、現在の仕事の自律性に正の影響を与えている」について検討する。Figure1から確認できるように、東大附属での学びから仕事に対する自律性に対しては有意なパスが伸びておらず(Coef. = -.002,  $p=0.459$ )。東大附属での学びは直接的に仕事における自律性に影響を与えているわけではないと考えられる。以上より、仮説(1)は棄却された。

では、仮説(2)「東大附属の卒業研究を通じた学びは、大学進学後の学びの習慣と現在の学びの習慣それぞれを通じて、現在の仕事の自律性に正の影響を与えている」に関してはどうか。Figure1から確認できるように、東大附属での学びは、高等教育段階での学び(Coef. = .068,  $p<.01$ )、さらには現在の学び(Coef. = .064,

$p<.01$ )に対してそれぞれ正の影響を与えている。加えて、高等教育段階での学びは現在の学びに正の影響を与えている。そして、現在の学びは仕事における自律性に正の影響を与えている。東大附属での学びは、高等教育段階での学びや現在の学びを経由して、間接的に仕事の自律性に影響を与えていることがわかる。以上より、仮説(2)は採択された。

この分析結果をもう少し詳しく記述すれば、「東大附属での学びは、直接的に仕事における自律性に効果を持つわけではない。しかし、高等教育段階での学び、高等教育段階から影響を受けた現在の学び、そして現在の学びそれぞれを経由して、仕事における自律性に効果を持つ可能性が指摘できる」となるだろう。

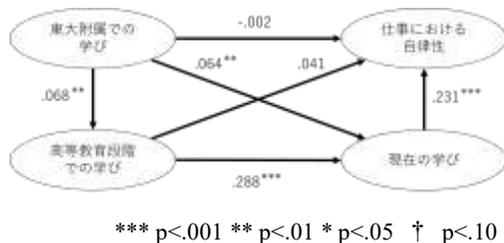


図1 学びが仕事の自律性に与える影響

なお、性別で分けた場合を検討すると、以下のFigure2, 3の通りになる。男性・女性ともに似たような傾向を示すが、特に男性の場合は、現在の学びが仕事における自律性に強く影響を与えている。

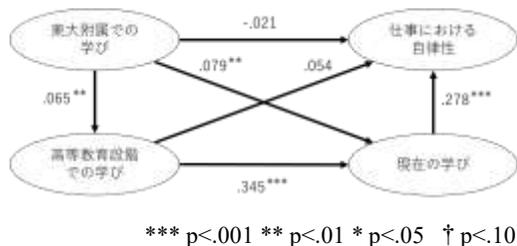


図2 学びが男性の仕事の自律性に与える影響

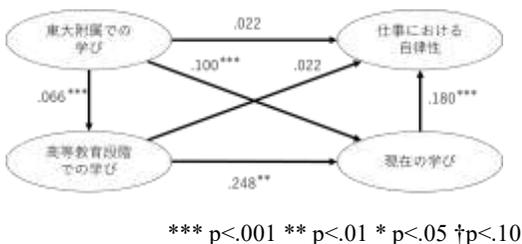


図3 学びが女性の仕事の自律性に与える影響

#### 4 議論

前節の分析結果からは、東大附属での卒業研究を通じた学びは、直接的には仕事における自律性に影響しないことが分かった。しかし、高等教育段階での学び、高等教育段階から影響を受けた現

在の学び、そして現在の学びそれぞれを経由して、仕事における自律性に効果を持つ可能性が指摘できる。東大附属での卒業研究を通じた学びが直接自律性に影響しないのは、矢野 (2009) が指摘したように、一度身につけた学習習慣を維持し続けることの大切さを示唆するものであると考えられる。東大附属における学びは、その後卒業生が自発的に学び続けるからこそ意味が生まれるといえるだろう。

しかし、Ochi & Tsuneyoshi (2019:169) は、東大附属の生徒の多くは卒業研究で扱ったテーマを学び続けようとし、自身のキャリアと卒業研究を結びつけるような進路選択をする傾向にあるという。まさに、主体的に自身のキャリアをつかみ取り、これまでの自らの学びと結び付けようとする姿勢がうかがえる。また、喜入 (2019) は、東大附属の卒業生は学習や教育に対して肯定的な傾向にあると指摘している。東大附属で一度学びの習慣を身に付けたあとは、東大附属やその後に進学した学校を卒業しても継続して学びつづけることができる傾向にあるという推論は、楽観的過ぎるとはいえないだろう。推測の域を出ないものの、Ochi & Tsuneyoshi (2019) や喜入 (2019) と本分析結果を併せて検討すれば、東大附属出身者は、附属での学びを経験したあと、働き始めても積極的かつ主体的に学ぶことができる可能性が高い。その点でも、東大附属での学びは、卒業生にとって「東大附属を卒業した」という学歴・学校歴以上の財産になっているといえるかもしれない。

#### 5 おわりに

本稿では、東大附属における卒業研究という教育実践を通じて獲得した「学び習慣」は、生徒の卒業後の「学び習慣」の形成に役立ち、最終的に現在の「学び習慣」、ひいては仕事の自律性に影

響を及ぼしている可能性を論じた。

現在、多くの学校が「主体的・探究的で深い学び」や、それを超える「探究的で協働的な学び」に取り組もうとしている中、本分析結果は、先端事例として、卒業研究ひいては「探究的で協働的な学び」のこれからの可能性を論じるうえで重要な論点となるであろう。

一方、本稿の限界として以下の2点が挙げられる。1点目は、使用したデータは東大附属に在籍していた経験を持つ者のみを対象にしているため、「主体的・探究的で協働的な学び」自体の成果を正確に推定できていないことである。東大附属では1983年以降原則すべての生徒が卒業研究に取り組んでいることから、卒業研究に取り組んだ生徒とそうでない生徒についての比較は難しい。そのため、東大附属における卒業研究が持つ純粋な効果を比較することはできない。加えて、変数として取り込めなかった卒業後・就職後の経験などにより、仕事の自律性が大いに左右されている可能性もある(いわゆる「履歴面の脅威」(野村 2017))。また、生徒が東大附属に魅力を感じ入学している時点でセレクションバイアスがかかっている可能性も考えられる。そのため、卒業研究を実施していない他校のデータと比較して検討しても、異質性を統制した分析をすることは難しい。同様に、本データはクロスセクショナルなデータであることから、東大附属卒業後の影響を統制することはできていない。

つまり、本稿の分析結果は、中等教育終了段階で実施する卒業研究や、東大附属特有の学びの成果としての外的妥当性は弱く、一般化することは難しいといえる。

しかし、本稿は比較的古くから生徒による自発的な学びが実践されてきた東大附属の様子を描き出すという点で、いわゆる計量的モノグラフ(吉川 2003)のひとつとして有用であろう。今

後は、在校生や卒業生を対象とした質的調査を通じて、その内実を詳細に検討する必要があると思われる。

2点目は、使用したデータでは、「学び習慣」仮説自体を十分に検討できていないことが挙げられる。矢野(2009)のオリジナルな「学び習慣」仮説には、「学び習慣」が大学卒業時の知識能力を規定するというステップや、高等教育段階・現在の学び習慣をより明確に反映している変数(読書時間など)が含まれている。しかし今回使用した調査では、卒業時の知識能力について聞いていない。また、オリジナルな「学び習慣」仮説では従属変数を収入としているが、本稿ではデータの都合上従属変数を収入とすることができなかった。したがって、本稿は矢野(2009)の「学び習慣」仮説そのものを完全に再現して検討するというよりは、「学び習慣」仮説をヒントに卒業研究の効果を検討することになった。現在の在校生調査を卒業以降も継続する場合、もしくは卒業生調査を再度実施する場合には、この点も踏まえた調査設計が必要になるであろう。この点は、以降の研究課題とする。

## 謝辞

本研究は、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターと東京大学教育学部附属中等教育学校の共同プロジェクト「附属学校データベースプロジェクト」から「学びと仕事の東大附属卒業生調査」の個票データの提供を受けました。東京大学教育学部附属中等教育学校ならびに同窓会の皆さま(特に調査に協力いただいた方)に深く御礼申し上げます。

## 注

(1) 本稿は、東京大学大学院教育学研究科附属

学校教育高度化・効果検証センター主催シンポジウム「主体的・探究的な学びの体験が育むライフキャリアー—東大附属中等教育学校での学びの実践—」（発表日 2020/1/13 於東京大学弥生講堂）における、話題提供「卒業生調査の結果から見た東大附属卒業生のキャリア：「探究的で協働的な学び」はキャリアの役に立つか？」の発表内容を大幅に改訂したものである。

（2）本調査の概要や基礎的な集計内容は喜入（2018）が詳しい。特に回答者の年代・性別の偏りは、本稿の結果を読み解くうえでは無視できないと考えられる。

#### 参考・引用文献

吉川徹（2003）「計量的モノグラフと数理：計量社会学の距離」『社会学評論』53(4), 485-98.

小針誠（2018）『アクティブラーニング：学校教育の理想と現実』，講談社。

矢野眞和（2009）「教育と労働と社会」『日本労働研究雑誌』（588），5-15.

東京大学教育学部附属中等教育学校（1985）「教科外の研究の実際」『東大附属論集』118.

———（1998a）『中高一貫1/2世紀：学校への可能性の挑戦』東京書籍。

———（1998b）『東大附属の卒業研究：生涯学習のいしずえ』東京学術印刷。

Ochi, Y., & Tsuneyoshi, R. (2019) "Japanese Essay Writing for Life Education: The Case of C Secondary School" *Tokkatsu: The Japanese Educational Model Of Holistic Education*, 159-74.

文部科学省（2017）「新しい学習指導要領の考え方：中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ」

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-ics/\\_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/_icsFiles/afiedfile/2017/09/28/1396716_1.pdf)

（最終閲覧日 2020年1月15日）

中央教育審議会（2018）「第3期教育振興基本計画について（答申）」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2018/03/08/1402213\\_01\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2018/03/08/1402213_01_1.pdf)（最終閲覧日2020年1月15日）

Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2019) *Introduction to problem-based learning*. Routledge.

喜入暁（2019）「東大附属中等教育学校卒業生の特徴：『学びと仕事の東大附属卒業生調査』から浮かび上がる卒業生の姿」『東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター研究紀要』4:107-26。

高橋亜希子（2003）「高校生の"卒業研究"におけるテーマの決定—生徒の"興味・関心"の現れに焦点を当てて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』42, 293-303.

野村康（2017）『社会科学の考え方：認識論，リサーチ・デザイン，手法』名古屋大学出版会。

数理社会学会編（2015）『計量社会学入門：社会データをよむ』世界思想社。

溝上慎一（2011）「アクティブラーニングからの総合的展開：学士課程教育（授業・カリキュラム・質保証・FD）、キャリア教育、学生の学びと成長」河合塾編『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか：経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』東信堂，251-73.

## 授業研究の国際的な伝播と循環

—日本国内の授業研究言説の変遷に着目して—

荻巢 崇世（東京大学）

Global Expansion and Circulation of Lesson Study  
Examining Changes in Japanese Discourses on *Jugyo-kenkyu*

Takayo Ogisu  
The University of Tokyo

Author's Note:

Takayo OGISU is an Adjunct Assistant Professor, Graduate School of Education, The University of Tokyo

### Abstract

The past two decades saw dramatic changes in how *jugyo-kenkyu* is discussed and practiced in Japan, mainly due to its expansion to overseas. Global recognitions on lesson study, the direct translation of *jugyo-kenkyu*, opened up a discursive space, in which Japanese educators started to write and speak about *jugyo-kenkyu* in new ways. In this discursive space, the notion of *jugyo-kenkyu* itself has been shaped and reshaped referring to the lesson study practices abroad. Intensive exposure of *jugyo-kenkyu* practices to the eyes of foreign educators, through school visits, collaborative research, interactions at academic conferences, and development assistance, revealed in detail how it works in Japan. Such explorations allowed Japanese educators to become aware of taken-for-granted principles and mechanisms of *jugyo-kenkyu* in comparison to other cultures. Some explicitly anticipated that such cross-cultural contacts would revitalize *jugyo-kenkyu* inside Japan. How the notion of *jugyo-kenkyu* has reconstructed over time among Japanese educators particularly after “lesson study” came to be known globally is what I tried to explore in this article.

*Keywords:* Lesson Study, Traveling reforms, Critical discourse analysis

## 授業研究の国際的な伝播と循環

日本国内の授業研究言説の変遷に着目して

### 1 授業研究の伝播と循環

授業研究とは、教師の力量形成を目指して行われる職能形成の一形態で、日本では明治時代から実践されている。その授業研究が、日本特有の教師文化として、「レッススタディ」として世界に広く知られるようになった。その広まりは米国や英国だけでなく、中国、韓国、シンガポール、インドネシアなどのアジア諸国、ザンビアやケニア、マラウイなどアフリカ諸国、ボリビア、ホンジュラス等のラテンアメリカまで、今や世界 40 ヶ国以上にまたがっている。授業研究に関する英語著作物の出版、世界授業研究会（World Association of Lesson Studies: WALs）の設立、また、国際協力機構（Japan International Cooperation Agency: JICA）や地方自治体、高等教育機関等による国際教育協力によって、「レッススタディ」は 1999 年以降、爆発的に世界へと伝播した。

一方、「レッススタディ」が国際的に伝播したことを受けて、日本国内では様々な新しい言説が生まれるようになった。例えば、シンポジウムやセミナー、世界授業研究会などの国際学会における外国人研究者・教師たちとの交流を通して、日本の研究者・教師たちが、これまで当たり前実践してきた授業研究の価値に改めて気づいたり、立ち止まって授業研究とは何かを問い直す機会を得たりしたことなどがその原動力となった。本稿では、このように日本国内で授業研究が再発見、再評価されたことを指して「循環 (circulation)」

と呼ぶことにする。さらに、授業研究の国際的な伝播と循環を通して、革新的な授業研究の試みが国を超えて展開されてもいる。伝播と循環は相互に影響を及ぼしながら、授業研究自体の相対化と多様化を後押ししてきたのである。

#### 1.1 教育借用理論とその限界

本稿では、授業研究の伝播と循環の現象を「教育借用 (Educational Borrowing)」の一事例として設定する。教育借用とは、ある教育思想・政策・実践等が、国境を超えて参照・借用される事象を指し、近代教育制度の成立期には、他国の事例を参照・借用することが非常に積極的に行われてきた。近年では、特に 2000 年以降、教育のグローバル化が進む中で、多様なアクターが、多様なチャンネルを通して教育借用・貸出 (Lending) に関与しており、こうした事象に関する研究も盛んに行われている（例えば Steiner-Khamsi 2010）。授業研究がレッススタディとして世界的に伝播・循環したことは、まさに、教育借用・貸出の現象として捉えることができる。

ただし、授業研究は、以下に挙げる四点において、既存の教育借用理論では捉えきれないユニークな様相を示している。第一に、教育借用理論においては、「西洋諸国の進んだ教育実践を非西洋諸国が借用する」ことを前提としているが、授業研究が国際的（特に米国）に借用される際、日本に起源を持つことがむしろ強調されたことであ

る。

第二に、授業研究は、主に教師や学校、研究者同士の交流を通して世界各地に伝播したのであって、国（文部科学省やJICA）が積極的に授業研究の「貸出」に乗り出したのは比較的近年のことであり、国を基本的な単位とする教育借用理論で捉えるには限界がある。

第三に、日本国内に多様な授業研究がある点である。授業研究は、本来教師らの自主的な成長の場として発展してきた経緯から、その形態や目的、方法に至るまで多種多様で（日本教育方法学会編2009）、具体的にどの授業研究のどの部分が借用されているのかを捉えることが必要である。

第四に、先に述べた通り、授業研究が世界的に伝播したことで、日本国内において授業研究の見直しが盛んに行われている。教育借用理論では、この循環（circulation）を含めて教育借用の実態を捉える必要性については繰り返し述べられているものの（Steiner-Khamsi 2010）、具体的な事例に基づいて理論化を試みた研究は僅少である。

以上の四点から、授業研究の伝播と循環は、既存の教育借用理論に再検討を迫る現象と言える。

## 1.2 本稿の目的と方法

そこで、本稿は、授業研究を事例として、既存の教育借用理論を再検討し、現代の複雑化する教育借用・貸出の現象をよりよく説明できる新しい理論への示唆を提示することを目指す。具体的には、(a) 授業研究は、いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか、(b) 授業研究が国際的に伝播した結果、「貸し手」側の言説にはどのような変化がもたらされたのか、の2つの研究課題を

設定した。

これらの研究課題は、授業研究に関して日本国内で生み出された言説のカテゴリー化およびマッピングによって検討した。まず、論文検索エンジン CiNii に登録されている「授業研究」に関する論文・著書のうち、「日本」または外国で行われた授業研究について、2015年までに書かれた125本を分析対象として抽出した。実際に授業研究を行なっている教師たちの言説も出来る限り網羅するため、学術雑誌だけでなく『総合教育技術』などの教師向け雑誌の記事も分析対象に含めた。次に、授業研究の伝播と循環の傾向を俯瞰することを目的として、(a)では、記事の著者、発行年、発行元などの基本情報を整理し、個々の記事について、授業研究の①実施国、②実施形態、③「借り手」か「貸し手」か、④貸出・借用の動機、などの項目毎にカテゴリー化した。次に(b)では、批判的言説分析の手法を用いて、時代区分による言説の内容の移り変わりを質的に分析した。

以下、第二章では、言説のマッピング結果に基づき、授業研究の国際的な伝播と循環について俯瞰し、第三章では、時代区分毎に具体的な言説の中身がどのように変化してきたのかを伝播の側面と循環の側面に分けて論じる。最後に、第四章では、新しい教育借用モデルへの示唆を提示し、残された課題や今後の展望について論じる。

## 2 いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか？

授業研究の国際的な伝播の重要なターニングポイントとして、まず、1999年に Stigler & Hiebert

センター関連プロジェクトワーキングペーパー  
アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究

がTIMSS1995のビデオスタディの結果をもとに *The Teaching Gap* を出版し、日本の子どもたちの学習到達度の高さの理由として、日本の教師たちによる授業の質の高さを挙げ、その背景にレッスンスタディがあると書いたことがある。この *The Teaching Gap* は世界中で高い関心を呼び、日本で行われてきた授業研究が英語で世界に紹介されることになった。特に米国では各地に授業研究グループが作られるなど、授業研究の伝播が進んだ。もう一つのターニングポイントが、2005年に世界授業研究会 (World Association of Lesson Studies: WALs) が発足したことである。毎年一回、世界中から研究者のみならず教師も含む授業研究関係者が一堂に会し交流する機会が組織化されたことに加えて、学会誌 *International Journal for Lesson and Learning Studies* が刊行されたことで、授業研究についての研究も進んできた。これらのターニングポイントをふまえて、収集した文献125本を出版年毎に集計した。その結果、日本における授業研究に関する言説は、(a)1999年までの国際化以前 (N=4)、(b)2000年から2004年までの国際化初期 (N=30)、(c)2005年から2009年までの普及期 (N=50)、(d)2010年から2015年までの定着期 (N=41) の四つの時代区分に分けることができた。

次に、各文献が具体的にどこの国・地域の授業研究について述べているのかに注目して集計した結果が、図1である。日本側の視点に偏っているものの、授業研究がいつどこに伝播していったのかをある程度把握することができる。図1から、国際化以前には、国外での授業研究に関する言説は存在していなかったが、2000年以降、授

業研究が米国に広まり、普及期・定着期へと進むにつれてアジア、中東、アフリカ、中南米など、より多様な地域に伝播していったことが分かる。ただし、ヨーロッパでの授業研究については日本語の言説には出現していなかった。この点について英語の文献を当たってみると、特に英国と北欧では授業研究は国際化初期の時代から実践されていたようである。日本の「貸し手」との直接の交流ではなく、第三国を経由した二次的な参照によって授業研究の借用が行われたため、日本語の言説ではヨーロッパでの授業研究について触れられなかったのではないかと推察する。

また、四つの時代区分を通して、日本での授業研究についての言説が常に一定程度存在していること、さらに言えば、授業研究の言説が国際化・多様化していくにつれて、日本国内の授業研究に関する言説も増加してきたことが分かる。これは、外国で行われている授業研究と比較して、日本の授業研究の特徴や問題点を指摘する言説であり、本論で「循環」と呼ぶ部分である。言説の内容については、第三章で詳しく見ていく。

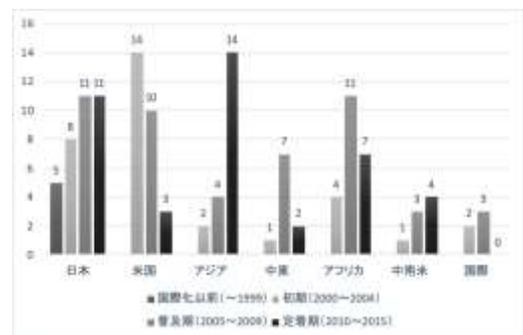


図1：地域別論文数の推移

## センター関連プロジェクトワーキングペーパー アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究

では、誰の手によって授業研究の伝播と循環は起こったのだろうか。この点を検討するにあたっては、125本の文献のうち、諸外国での授業研究について述べている106本を抽出し、具体的な授業研究の「貸し手」と「借り手」をピックアップして集計した。ここには、「貸し手」自身が「借り手」との関わりに基づいて書いている文献に加えて、筆者自身は借用にも貸出にも関わっておらず、客観的に状況を記述・分析している文献が含まれる。

この結果、日本側、つまり「貸し手」のアクターとしては、国際協力機構（JICA）専門家、青年海外協力隊員やJICA職員などの援助関係者によって書かれたものが49本を占め、このうち25本は途上国政府が「借り手」側のアクターであった。「貸し手」が特定の学校に入っている場合もあり、「借り手」が学校というものも20本確認できた。大学をベースとする研究者／教師教育者が「貸し手」側のアクターとなっているものは47本で二番目に多く、この場合、「借り手」側は大学ベースの研究者／教師教育者（23本）、授業研究グループ（15本）、学校（4本）、教師個人（3本）と多岐にわたっていた。その他、大学同士、学校同士、または地方自治体同士が「貸し手」「借り手」になっている場合もあった。

近年では世界銀行やユネスコ、ユニセフなどの国際機関の役割も認識されるようになったが、教育借用という現象はこれまで国と国の関係を軸として考えられてきた。しかし、授業研究に関する言説を見てみると、援助機関を通して国と国の関係に基づいて生じたものは、授業研究の伝播と循環の重要な一部ではあるが、それ以上に、地方、

大学、学校、教師個人と、異なるレベルで様々なアクターが関与してきたことが分かる。この、「貸し手」と「借り手」双方のアクターの多様性は、授業研究を通して結ばれてきた関係が複層的かつ多次的なものであることを示している。援助を目的としたものだけでなく、学術研究を目的とした関与や、国際化戦略の一環としての関与、国際交流を目的とした関与など、様々なチャンネルによって授業研究の伝播と循環が促されてきた。

次に、授業研究のどの側面が国際化したのかについて見ていく。分析は、教科および授業研究の側面のそれぞれについてカテゴリーを作成し、集計することによって行なった。

まず、教科については、日本では授業研究は校内研修の一環で行われることが多いことから、ほぼ全ての教科について学校全体で行われるが、今回分析した言説では、理数科の授業研究に関するものが圧倒的に多く、他の教科では社会科、体育、音楽に関するものが各1件で、教科間でかなりの偏りがあった。この背景としては、授業研究がレッスンスタディとして紹介された *The Teaching Gap* が、数学の授業のビデオスタディの結果をもとに書かれており、レッスンスタディ＝数学（またはもう少し広く、理数科）という認識が作られていることが一つの要因と考えられる。また、国際教育協力の文脈では、JICAが授業研究を導入しているのは特に理数科の現職教員研修プログラムであることも、この傾向に寄与していると思われる。

次に、授業研究の側面としては、「アクション・リサーチとしての授業研究」、「授業改善のための授業研究」、「現職研修の仕組みとしての授業研

究」,「教材開発のための授業研究」,「教師文化としての授業研究」,「授業研究による学校改革」,「探究型・問題解決型学習と授業研究」という7つのカテゴリーに分けることができた。このうち、さらに前者の4カテゴリーを授業研究のテクニカルな側面、残りの3カテゴリーを文化的・政治的側面と整理した。

すると、日本の言説においては、テクニカルな側面に関するものが全時代区分を通して多数を占めるものの、国際化が進んだ普及期・定着期には授業研究の文化的・政治的側面についても徐々に取り上げられるようになってきたことが分かった。当初は授業研究をどのように行うかという手順や仕組み、つまり授業研究自体が関心の中心であったのが、少しずつ授業研究を支える文化的背景や、授業研究を通して目指される授業や学校のあり方も検討の対象に含まれるようになってきたということである。

以上、日本国内の言説に基づいて、授業研究の伝播と循環の大まかな特徴を述べてきた。これまでの議論を整理すると、①授業研究が国際化するにつれて、日本国内で授業研究に関する言説が活発に生成されるようになったこと、②日本の言説においては、まず北米、次にアジア、アフリカ、中東、南米の授業研究へと関心が地理的に拡大していったこと、③国に限らず、多様なレベルの多様なアクターが授業研究の伝播と循環に関わっていたこと、④理数科など、授業研究の特定の側面のみが取り上げられてきたこと、しかし、⑤時を経て授業研究への関心が深まり、広がってきたこと、の五点にまとめられよう。

### 3 授業研究に関する言説の中身とその変遷

では、それぞれの時代にどのような言説が生み出されてきたのだろうか。以下では、四つの時代区分に従って、具体的な言説を辿りながら書く時期の特徴を跡付けていく。

#### 3.1 国際化以前（～1999年）

先に述べたように、国際化以前の時期には、外国ではどのような授業研究が行われているのかといった言説は出現していない。この時期には、授業研究に敢えて「日本の」という枕詞を使うことは稀であった。「日本の授業研究」という言い方が使われたのは、例えば井上光洋（1999）『日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する総合的研究』のように、日本国内の様々な授業研究の系譜を整理するような歴史的研究においてであった。

また、この時期には、教育の科学化の議論の影響を受けて、授業研究の手続きや成果を科学的手続きによって明らかにすることで授業研究を科学化し、その研究成果を国際的に発信していくことの重要性が論じられた（例えば大谷、1999や庄、1982）。大谷（1999）は、授業研究が「転換点を迎えている」と述べ、日本の授業研究が外国の質的教育研究に引けを取らず、十分意義のあるものであると認めた上で、今後、「日本の授業研究を、自らの文脈から質的研究の文脈へ翻訳することを試みながら、発信を開始し、継続していくような努力が必要である」（35頁）とも述べている。

以上のように、授業研究が国際的に伝播する以前の時点では、日本の言説の中には、授業研究を

日本の独自のものとして捉える視点は確認されなかった。そればかりか、授業の研究としての授業研究の質の向上や研究成果の発信など、授業研究が「転換」する必要さえ論じられていた。

### 3.2 国際化初期（2000年～2004年）

*The Teaching Gap* の出版によって授業研究が国際的に伝播し始めると、日本国内の言説の中にも、日本だけでなく、特に米国での授業研究実践について論じるものが増加していった。同時に、授業研究が日本のものであることを強調する日本の授業研究という言い方が頻繁に使われ始めた。例えば、教師向けの雑誌『週刊教育資料』の「世界の教育事情」では、2003年に「アメリカで注目される日本の授業研究」という特集を三週連続で掲載した（同誌は2004年と2006年にも同様の特集を組んでいる）。

2003年の同特集を執筆した高橋昭彦は、米国で授業研究への関心が高まった背景として、*The Teaching Gap* の刊行により、「アメリカの教育現場がいかに世界から遅れているかが強調されると、アメリカの教育現場に大きな衝撃が走った」ことを挙げている。そして、「アメリカの算数・数学指導が旧態依然として変わらない現状を打破するため」、日本の授業研究を取り入れることが最も効果的であるという見方が急速に広がっていったという（高橋、2003a, 14-15頁）。アメリカでは、TIMSS1995のビデオスタディにおいて日本の教師による授業の質の高さが明らかになったことと、国際学力テストで日本が上位の常連であったことにより、授業研究が日本独自の実践であることがことさら強調されたものと思われる

が、こうした言説が日本国内にそのまま輸入されている点は興味深い。

2004年に同誌に「世界の教育事情：米国が注目しつつある日本の授業研究」と題した小論を寄せた千々布敏弥は、米国での授業研究の関心の高まりによって、初めて授業研究が日本独自のものであることを認識したと述べている。米国で授業研究がもてはやされる前には、「授業研究は、どの国でも実践されており、米国の方が優れた授業研究がおこなわれているのではないかと」考えていたという。ところが実際には、「米国では日本の授業研究が紹介される以前には、授業研究そのものが存在しなかった。授業研究は日本独自のものだった」と、授業研究が日本に独自のユニークな実践であることを強調した（千々布、2004, 14頁）。

こうして授業研究に対して日本の主権が強調されるようになると、さらに踏み込んで、外国で実施される授業研究の正統性を問うような言説も出現している。*The Teaching Gap* が刊行される以前に日本の授業研究についての博士論文をシカゴ大学に提出していた吉田誠は、2001年時点の米国における授業研究の試みの多くが「充分とは言えない情報だけで出発した頼りないもの」であるとして警鐘を鳴らした（吉田、2001）。「教師が集まって授業を計画すればそれが授業研究になるとか、ビデオに撮った授業を皆で話し合えばそれで授業研究になるとか」の誤った理解に基づいた実践が横行していると述べている（同、26頁）。同様の論調は、2004年に東京大学で開催された講演会における鹿毛雅治の発言にも見られる。鹿毛は、米国では知識や技能などの測定しやすいものに関心が集まり、学習の質より量が注目

される中でレッススタディが行われている可能性を指摘した上で、「授業改善という現在のな目的でレッススタディをやると、教師自身の長期的な成長に焦点が当たりません。これは一種の矮小化だと思います」と述べた（鹿毛，2004，9頁）。このように、外国（主に米国）で行われる授業研究が、日本の正統な授業研究と比べて間違っているとか、矮小化されているとかの批判の言説が生まれてきた。

こうした批判の言説は日本国内へと跳ね返り、二つの主張へと繋がる。一つ目は、授業研究とは何か、授業研究を授業研究たらしめているのは何なのかを明らかにするため、授業研究に関する科学的な研究を深め、成果を発信していくべきだという、国際化以前の時期の言説を踏襲する主張である。吉田誠は、先に挙げた論文の中で、日本の研究者が授業研究についての研究を行い、研究成果を世界へ発信することにより、「授業研究の正しい理解」を促す必要があると述べている（吉田，2001，29頁）。同様に、高橋（2003b）も、「日本人自身が自分たちの文化としてはぐくんできた授業研究を研究的に追及する時期に来ている」と主張した（15頁）。これらの主張からは、日本国内には「正統な」授業研究というものがあって、それを解明し世界に発信することができるのは日本の研究者であるという、授業研究に対する主権意識に裏付けられた自負が垣間見える<sup>(1)</sup>。吉田（2001）は、「今まで日本の教育界は、外国から学ぶことは多くても、外国に何かを伝えることは少なかった。しかし、これからは授業研究を世界に紹介することにより、日本から何かを伝えることができると筆者は確信している」とも述べ

（32頁）、それまで外国から進んだ教育実践や思想を借用する側だった日本が、「貸し手」になり得るかもしれない興奮を綴っている。

外国における授業研究実践への批判の言説が導いた主張の二つ目は、外国における授業研究を鏡として、日本の研究者・教師たち自身が日本における授業研究について批判的に振り返るべきだ、というものである。鹿毛（2004）が、先ほどの矮小化の批判に続けて、「日本の授業研究でも同様のことはいくらでも起こりうる」と述べ、日本国内で行われる授業研究にも矮小化された実践があるのではないかと日本の授業研究にも警鐘を鳴らしたのがそれである。松下ら（2002）も、日本の授業研究の多くが「すぐれた授業をつくる」（114頁）ことを究極のねらいとしてきたため、ベテラン教師による授業の追跡に多くの時間と労力が費やされ、研究成果を教師教育に活かすのが困難であったことを指摘し、その上で、学術的な研究と実践的な研究を融合した新しい授業研究を模索していく必要があると論じた<sup>(2)</sup>。

これらの言説からは、授業研究の国際化の初期の段階で、日本国内では既に、一方では授業研究を外国へ貸し出すことを意識し（伝播）、「正統な」授業研究をモデル化しようとし、他方では国内の授業研究の課題を克服し革新を試みる（循環）、という二つの方向性が同時に意識されていたことが分かる。その根本には、国際化以前から繰り返し表明されてきた、国内の授業研究を転換しなければならないという危機感があった。

### 3.3 普及期（2005年～2009年）

2005年に授業研究に関する国際学会（WALS）

が設立され、米国以外の外国にも授業研究が広まるにつれ、国内の言説も多様化していった。この多様化を担ったのが、国際教育協力の担い手である<sup>(3)</sup>。

途上国での現職教員研修に携わってきた経験をもとに、馬場と中井(2009)は、教育開発において教育の質の改善が最重要課題となっていることを背景に、「教室レベルでの教育の質の具現化、その改善」を目標とした授業研究が各地の途上国で注目されているのだと言う(107頁)。とりわけ、ザンビアの事例をもとに、「多くの無資格教員に資格を与え、資質を向上することをひっ迫した予算の中でどのように成し遂げるのか、指示を待つメンタリティ、不十分な労働環境の中で、どのように積極性やプロの意識を涵養できるのか、教科教育研究が十分に形成されていない中でどのように子どもたちにあつた教科教育を実現できるのか」(110頁)という諸課題に対し、大きな予算を必要とせず、教師が主体的に学び合う授業研究はまさに最適なオプションであるとして、授業研究の途上国への貸出を積極的に評価した。

授業研究が多様な文脈で貸出・借用されるようになると、国際化初期には「正統な」授業研究のモデル化を目指す言説が主だったのに対して、授業研究自体の現地化や多様化を容認・歓迎するような言説が生まれてきた。JICAが2009年に開催したシンポジウム「開発途上国における授業研究～教師と子どもの変容から見る成果と課題～」において、「日本にある授業研究をそのまま相手国に持ち込む事は非常に難し」いため、「それぞれの国に応じた授業研究を展開している」とJICA

職員が説明したのはこの例である(国際協力機構, 2009, 3頁)。同様に、インドネシアで授業研究に取り組んだ西谷泉は、「文化・歴史・伝統などの違いは大きい。それを十分考慮せずに日本の方法論を押し付けても効果は大して期待できない」(西谷, 2006, 169頁)と、日本のやり方を押し付けることへの躊躇いを表明している。さらに、先に述べた馬場と中井(2009)も、「授業研究は、斉一性ではなく、むしろ変化・創造を中核に包含している」(108頁)と、日本の授業研究モデルをそのまま輸出するのではなく、貸し出した地で多様な現地化がなされることを歓迎し、むしろそうした変化と創造こそが授業研究の中核であるとさえ述べている。

こうした言説が生まれてきた背景には、様々な難しさを抱えた途上国ではそもそも「正統な」授業研究を追求することが不可能であること、またそれを押し付けることに大きな躊躇いがあることに加えて、授業研究が現地の事情に合わせて修正されることをむしろ積極的に評価する態度がある。直接的な支援が終わった後も現地に根付くような援助プロジェクトをよとする国際開発の論理があるからである。ただし、授業研究の多様化・現地化を推進することは、授業研究に対する日本の主権を放棄することを全く意味しない。むしろ、授業研究を途上国に普及する正統性を持つのは日本のJICAである、というように形を変えて、授業研究に対する日本の主権は強調され続けている。これは「レッスン・スタディ(授業研究)こそは日本がJICAを通じて途上国に貸し出そうとしている商標付の、現職教育のベスト・プラクティスに他ならない」との小野(2009)の主張

張にも見ることができる。「正統な」授業研究のモデルを確立することではなく多様なモデルを認めることによって、授業研究を国際的に普及し、教育開発における日本のプレゼンスを高めようというのである。

そもそも、国際教育協力による「貸し手」からの言説は、それまでの授業研究の国際化にかかる言説とは目的が異なるようである。というのも、初期（2000年～2004年）に見られたような危機感を出発点として国際化が志向されているわけではないからである。その証拠に、これらの言説中では、国際化以前から指摘され続けてきた日本国内における授業研究の検討はほとんど行われていない。日本の授業研究に対してではなく、「貸し手」として授業研究をどのように国際教育協力を組み込んでいくかという点に対する示唆を導くことを目的とした言説になっているのである。この時期から、授業研究を貸し出すこと自体を目指して、「外へ」の国際化が志向されるようになったと見ることができよう。

もちろん、この時期の言説のすべてが外への国際化を志向していたという訳ではなく、外国での授業研究実践や研究を鏡として日本の授業研究を見つめ直そうという言説も引き続き存在した。例えば的場（2007）は、日本の授業研究に対する外国からの高い評価と対比する形で、「形式的で、自由な意見が言えない。討論の深まりがなく、活発な討論ができない。批判するだけの意見で、実践者の問題解決の示唆にならない。授業研究をする意味が見出せないなど、学校の校内研修が形骸化していて、閉塞感がある」（80頁）と、強い危機感を持って日本における授業研究の窮状を訴

えている。

こうした国内の課題解決の糸口として、授業研究を媒介に外国の人々と互いに学び合う姿勢が、より明示的に打ち出されたのもこの時期である。「アメリカの教育関係者が抱えている授業研究の問題点を知り、日本でそのそれと比較考察することは、日本の授業研究をさらに発展向上させるための参考になるのではないか」（吉田、2005、14頁）、「日本人の我々が、アメリカから日本に来て、日本の教室を見た人から逆に学ぶ。その人たちが、日本を鏡にしてみたのを参考に自分たちが学ぶということが、この十何年かの間起こってきている」（高橋、2007、20頁）などの指摘がこれに当たる。ここでは、国際化初期までの「正統な」授業研究モデルを追求し、外国の誤った授業研究を正すという方向性ではなく、日本の授業研究の弱さや課題を認めた上で、より良い授業研究を創造するために学び合おうという、より柔軟な姿勢への転換が見られる。

整理すると、授業研究が国際的に普及していった2005年～2009年の時期には、一方では国際教育協力の担い手が「貸し手」として台頭し、国際開発の論理から授業研究の現地化や多様化が推進され、「貸し手」としてどのように授業研究を世界に広めていくかという視点からの言説が主流となった。他方、以前から主に米国での授業研究の普及に尽力してきた「貸し手」は、国際化以前から表明されていた国内の授業研究への危機感をさらに募らせていった。また、「正統な」授業研究モデルを追求することによってではなく、授業研究を通して外国の人々と互いに学び合うことによって危機感を解消していこうとする言

説が生まれてきた。

### 3.4 定着期 (2010年～2015年)

2010年代に入ると、国際協力予算が削減されたことで、国際教育協力による授業研究の拡大は落ち着きを見せる。その傍ら、この時期には国際化戦略の一環として、各地の大学(とそこに属する研究者)が組織的に授業研究の新たな「貸し手」となり、外国の大学等との連携に基づく新しいタイプの国際協力に乗り出した。こうした社会的な変化は、普及期(2005年～2009年)に出現した「授業研究を通じた異文化間の学び合い」への志向とも重なって、定着期の新しい言説を導くこととなった。

まず、大学が国際協力の担い手となったことで、「日本の」という商標を外して各大学がそれぞれ商標を付けて授業研究を貸し出す、授業研究の分権化とも呼べる状況が生じた。例えば伝統的に「授業の科学的解明」を掲げて授業分析の手法を開発してきた名古屋大学や、教育方法・内容にまで踏み込んだ授業研究の知見の蓄積があり、国際教育協力で特化したセンターを持つ筑波大学などは、世界授業研究会(WALS)でそれぞれにセッションを組むなど、他との差別化を積極的におこなってきた。各大学は、国際会議やシンポジウムを通して、世界各地にそれぞれの授業研究モデルを広め、それを国際連携や国際共同研究の契機につなげてきた。「日本の」という商標が外れた(外した)ことで、もともと多様な授業研究のあり方に光が当たるようになったのである。

この時期にはまた、各大学がそれぞれの授業研究を普及することよりも、授業研究を通して異な

る文脈の授業実践に触れることで、授業を成立させる文化的背景(cultural script)を浮き彫りにすることができるという、授業研究の「触媒」としての役割に注目が移っていった。こうした視点の変化は、例えば「教師の信念を顕在化させるには、比較文化的視点を導入することが有効と考えられる。なぜなら、今まで見たことのない異国の授業に触れることで自分の授業観や信念が揺さぶられ、それらが顕在化するからである」(勝亦, 2012, 8頁)といった主張に見て取ることができる。

こうした授業研究を媒介とした国際的な教育研究の具体的な研究の成果も、この時期に発表され始めている。例えば、名古屋大学に関連する研究者のグループ(柴田, アラニ, 的場ら)は、2015年に開催された世界授業研究会において *Cross-Cultural Inquiry for Customized Teaching and Personalized Learning: From Prospect of Transcript Based Lesson Analysis* と題したシンポジウムを組み、名古屋大学が展開してきた授業の詳細なトランスクリプトに基づく授業分析(lesson analysis)の手法を用いて、日本とシンガポールの授業トランスクリプトを両国の教師たちが分析し合うという授業研究の新しい試みについて発表した。これは、授業分析に異文化の要素を入れることで、文化に埋め込まれた認識や信念を炙り出そうという試みである。同様の試みはシンガポールだけでなくイランでも行われ、日本と外国の教師や研究者それぞれの授業観や教科観を炙り出すことに成功している(Arani, 2015)。さらに、例えば勝亦(2012)は、授業研究における比較文化的なプロセスを通して、個々の教師がどのような学びを

得ているのかについて検討している。

授業研究の普及が国際協力プロジェクトに組み込まれていた普及期には、「どうしたら外国に授業研究を普及できるか」という授業研究の実践的・技術的な側面に注目が集まったのに対し、上記のように、定着期には、研究機関としての大学が「貸し手」となったことで、「何がどのように違うのか」という社会文化的な側面がよりアカデミックに追求されるようになった。とはいえ、国際化初期に見られたような「正統な」授業研究を定義しようという方向ではなく、「授業を研究の対象とし、学問として確立させていく研究領域」（桑山・岡村・丸山，2014，133頁）として授業研究を捉え直す、いわば授業研究に研究を取り戻そうとする方向へと舵が切られた。

#### 4 新しい教育借用理論への示唆

本稿では、授業研究の伝播と循環を教育借用の事例として捉え、「貸し手」である日本国内の言説の変遷を追うことで、(a) 授業研究は、いつ、誰によって、どの側面が借用されたのか、(b) 授業研究が国際的に伝播した結果、「貸し手」側の言説にはどのような変化がもたらされたのか、という2つの研究課題に取り組んだ。

以上の結果から、教育借用理論について、冒頭で述べた既存理論の四つの問題点をふまえて、新しい理論の構築に向けてどのような点を考慮する必要があるのかを指摘したい。まず、日本が「貸し手」として教育借用の表舞台に立つことについて、国際化初期から普及期にかけて、確かに国内の期待感が高まっていた。授業研究は、国際学力調査における結果や、特に問題解決型の算数・教

学の授業の質の高さとも関連づけられ、「日本の」と商標を付けることによってさらに伝播が進んでいった。このことは、西洋＝先進的な教育、というこれまでの認識を覆すことに繋がった。また、多様なアクターが「貸し手」として参画し、複層的かつ多次的に関係を結んできたことで、授業研究の伝播と循環も複層的かつ多次的に進展し、その結果、授業研究に対する多様な見方・捉え方が言説中に混在することになったと考えられる。同様に、授業研究自体の多様性についても、何をもって「正統な」授業研究とするのかについて、国内で一致した見解にたどり着くことはなかった。むしろ、多様性や創造性こそが授業研究の特徴であるとの認識のもと、国際的な伝播と循環によって授業研究の多様化が促進され、さらに、授業研究の分権化とも呼べる状況が生じたことで、授業研究の多様性がますます強調されるようになったと言える。最後に、既存の理論では、貸し手への循環は教育借用プロセスの最後に想定され（Steiner-Khamsi 2010）、ベストプラクティスとされる教育政策・実践・思想が世界に広まり、各国・各地での受容と変容を経て、より良い政策・実践・思想が貸し手に戻ってくるものと考えられていた。しかし、授業研究の場合には、国際化以前から日本国内に授業研究への不信感や危機感が存在していて、授業研究の諸外国への普及により、さらなる見直しや再評価が進んできた。授業研究を媒介として国際交流が促され、それにより新しい授業研究が試みられてもきた。授業研究に対する危機感も授業研究の国際化を推進する一因であったことは、授業研究を外へ貸し出すことこそ、授業研究を再び活性化するための生き残り

戦略であったとも考えられる。このことは、教育借用という現象が、借り手側から見るのと貸し手側から見るのではかなり異なって立ち上がってくることを示唆している。

これらの点を考慮すると、教育借用は、教育政策・思想・実践の「良さ」だけを根拠に貸出・借用が起こるわけではなく、その時々々の社会経済的状况や、参加するアクター、「貸し手」「借り手」双方にとっての貸出・借用の必要性など、様々な要因が複雑に絡み合った現象であると言える。また、教育借用の過程自体、比較文化的な学びのプロセスを内包するものであり、そのことが絶えず循環を生み、「貸し手」も貸出される教育政策・思想・実践自体も、常に変化していく。静的で固定的なモデルが機械的にやり取りされるわけではないのである。教育借用自体が持つ教育的な側面について、今後さらに深く、様々な事例について検討し、また、「貸し手」だけでなく「借り手」側の反応や変化にも焦点を当てて、理論化していくことが求められよう。

## 注

(1) 授業研究に対する日本の主権意識が高まった背景には、この時期、外国（特に米国）の研究者によるレッスンステディに関する研究論文が数多く発表されたことも関係していると思われる。

(2) 外国の実践を鏡として日本の授業研究を見直そうという態度は、実は、授業研究の「できるだけ多くの人が同じ授業にかかわって、その授業を鏡として自分がどう映ったかを共有しながら

検討」(松下ら、2002、148頁)するという特長とも繋がる態度である。

(3) 文部科学省は、国際教育協力懇談会最終報告書(2002)において、国際教育協力に対する「我が国の教育経験の活用」を掲げ、理数科・教員研修制度・分野横断的課題の3分野を主力分野とした。この報告書を受けて授業研究が多くのプロジェクトに組み込まれるようになった。少しのタイムラグを置いて、この時期から国際教育協力による「貸し手」が言説を多く生み出しているのはこのためである。

## 謝辞

本論文の一部は、科学研究費補助金(若手B)『授業研究の国際的な伝播と循環のポリティクス:教育借用理論の再構築』の成果に基づくものです。

## 参考文献

- 井上光洋(1999)『日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する総合的研究』文部科学省研究費補助金研究成果報告書
- 大谷尚(1999)「『質的研究』の文脈からみた日本の授業研究の位置付けに関する詩論:研究成果の交流と共有を展望して」『教育方法学研究』24巻、29-37頁
- 小野由美子(2009)「教育プログラムのボロウイング・レンディング—授業研究を例に—」『国際教育協力論集』12巻2号、69-80頁
- 勝亦菜穂子(2012)「授業観察と協議を通じたアフリカ教師教育者の信念の変容に関する研究」『日本数学教育学会誌』94巻2号、8-20頁
- 桑山尚司・岡村美由規・丸山恭司(2014)「国際

センター関連プロジェクトワーキングペーパー  
アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究

- 教育協力における授業研究の射程：ドミニカ共和国サントドミンゴ自治大学教育科学部による授業改善の取り組みを事例として『広島大学大学院教育学研究科紀要』63号, 131-140頁
- 国際協力機構（2009）『公開シンポジウム「開発途上国における授業研究～教師と子どもの変容から見る成果と課題～」』国際協力機構人間開発部
- 庄昭（1982）『戦後日本の社会に関する授業研究—1982年社会科教育共同研究報告—戦後日本の社会に対する授業研究—中・高社会科における一貫性と総合性を求めて』文部科学省研究費補助金研究成果報告書
- 高橋昭彦（2003a）「世界の教育事情 アメリカで注目される日本の授業研究（上）日本の授業研究が注目される背景」『週間教育資料』824号, 14-15頁, 教育公論社
- 高橋昭彦（2003b）「世界の教育事情 アメリカで注目される日本の授業研究（下）アメリカの授業研究から学ぶ」『週間教育資料』826号, 14-15頁, 教育公論社.
- 高橋昭彦（2007）「アメリカで注目される日本の算数・数学の授業と授業研究」『学芸大数学教育研究』19号, 17-41頁.
- 鹿毛雅治（2004）「「レッスンスタディ」と「授業研究」:そのギャップをめぐる文化的背景」『ネットワーク：年報』6巻, 7-10頁, 東京大学.
- 千々布敏弥（2004）「世界の教育事情 米国が注目しつつある日本の授業研究」『週刊教育資料』851号, 14-15頁, 教育公論社.
- 西谷泉（2006）「インドネシアの理数科教育プロジェクトについて：授業研究を軸にした取り組み」『日本数学教育学会誌 2006年春年会発表論文集』, 167-169頁.
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 上巻：授業研究の歴史と教師教育』学文社.
- 馬場卓也・中井一芳（2009）「国際教育協力における授業研究アプローチの可能性—ザンビアの事例をもとに」『国際教育協力論集』12巻2号, 107-118頁.
- 松下佳代・藤岡完治・井上光洋（2002）『常呂小学校教育実践報告—北海道大学と常呂小学校の教育実践研究：日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究』文部科学省研究費補助金研究成果報告書.
- 的場正美（2007）「教師塾を生かす日本の授業研究の再発見」『教育と医学』55巻6号, 584-589頁, 慶應義塾大学出版会.
- 文部科学省（2002）『国際教育協力懇談会最終報告書』
- 吉田誠（2001）「アメリカ教育界における授業研究への関心・期待と日本の教師へのその意味」『日本数学教育学会誌』83巻4号, 24-34頁.
- 吉田誠（2005）「世界の教育事情 「アメリカの授業研究」の将来と問題点 実用的な目的に留まらず、「精神修練の場」に高めたい」『週刊教育資料』887号, 14-15頁, 教育公論社.
- Arani, Mohammad. (2015). Cross cultural analysis of an Iranian mathematics lesson. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 4(2). pp. 118-139.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative*

センター関連プロジェクトワーキングペーパー  
アジアにおける「知識外交」と高等教育の国際化に関する実証的研究

*Education Review*, 54(3), pp. 323–342.

Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap:*

*Best Ideas from the World's Teachers for*

*Improving Education in the Classroom*. New

York: Free Press.

## 学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 執筆要項

2018年12月改訂

本研究紀要掲載の論文等の内容は、学校教育の高度化に関するものとする。

掲載する論文等は未発表のものに限る。

論文等の使用言語は日本語または英語とする。

本研究紀要に掲載する論文等の原稿枚数は下記のとおりとする。ただし、依頼論文など、編集委員会がとくに指定したものについては、この限りではない。

- (1) 研究論文（日本語） 20枚以内
- (2) 研究論文（英語） 5,000words
- (3) ワーキングペーパー（日本語） 15枚以内
- (4) ワーキングペーパー（英語） 3,500words

上記の枚数・語数には、本文の他、タイトル、注記（Notes）、参考文献（References）、図表等を含み、付録（Appendix）は含まないものとする。

本研究紀要に論文を執筆できる者は、センタープロジェクトに従事している本学教員と大学院学生および協力研究員（「東京大学教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センターの組織と運営に関する申し合わせ」参照）とする。センタープロジェクトに従事している他大学大学院学生は、協力研究員が第一著者となっている場合に第二執筆者以下として執筆することができる。

研究論文およびワーキングペーパー（日本語）のフォーマットは以下のとおりとする。

- ・ 用紙は B5 版縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
- ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。
- ・ フォントは、日本語は MS 明朝、英語は Times New Roman を使用する。
- ・ 1 ページ目には、題目（日本語）、執筆者名（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）、Author's (Authors) Note の順に 1 段組みで記載すること。
- 題目（日本語）は、フォントサイズを主題は 14 ポイント、副題は 12 ポイントにし、フォントを MS ゴシックにする。
- 題目（英語）は、フォントサイズを主題は 12 ポイント、副題は 10.5 ポイントにする。
- 執筆者名（日本語）は 9 ポイント、執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
- 題目（日本語）、題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃え、執筆者名（日本語）は右揃えにする。
- ・ 2 ページ目には、要旨（英語）（150-250 words 程度）、キーワード（英語）を 5 語以内で記載する。

1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。

- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
- ・ 3 ページ目には、題目（MS ゴシック・中央揃え・12 ポイント）、副題目（MS ゴシック・中央揃え・9 ポイント）を中央揃え・1 段組みで記載してから一行あけて、本文（2 段組み）を始める。
- ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
- ・ 章、節、項などの小見出しは、フォントは MS ゴシック・9 ポイント、中央揃えにする（冒頭の英数字はすべて半角）。
- ・ 句読点は、「,」と「。」に統一する。
- ・ 本文中の英数字は半角を用いる。
- ・ 図表については、図 1・表 1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、図の場合は下、表の場合は上につけ、フォントは MS ゴシック・9 ポイントにする。
- ・ 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
- ・ 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで<sup>(1)(2)</sup>...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 原稿末の注は引用文献より前に記載する。注番号は上付きにせず、(1)、(2)のように表記する。
- ・ 引用文献はページ脚注とせず、原稿末にまとめて列記する。
- ・ 参考文献の書き方については、原則 APA スタイルを参照し、以下のとおりとする。

単行本（编者あり）：著者（発行年）「題目」编者名『書名』出版社、頁。

雑誌論文：著者（発行年）「題目」『雑誌名』巻号、頁。

学会発表等：発表者（発表年）「題目」第 X 回 X 学会（場所、日にち）発表

URL：題目[http://xxx]（accessed on Month Date, Year）

- ・ 原稿末の「注」「引用文献」の小見出しのフォントは MS ゴシック・9 ポイントにし、左揃えにする。

研究論文およびワーキングペーパー（英語）のフォーマットは以下のとおりとする。具体例はサンプルを参照すること。

- ・ 用紙は B5 版縦とし、余白は上下 25.4mm、左右 19mm に設定する。
- ・ 本文のフォントサイズは 9 ポイントで、2 段組み、21 字×35 行で作成する。
- ・ シングルスペースで、フォントは Times New Roman にする。
- ・ 1 ページ目には、タイトル、執筆者名、Author's(Authors') Note の順に 1 段組みで記載すること。
- ・ タイトルは 14 ポイント、サブタイトルは 12 ポイントとし、ともに中央揃えにする。
- ・ 執筆者名（英語）は 10 ポイントとする。
- ・ 題目（英語）、執筆者名（英語）は中央揃えにする。
- ・ 2 ページ目には、要旨（150-250 words 程度）、キーワードを 5 語以内で記載する。1 段組みで、48 文字×35 行に設定する。

- “Keywords”の小見出しはイタリック体で記載する。
  - ・ 3 ページ目には、タイトル（14 ポイント）・副タイトル（12 ポイント）（Times New Roman ・中央揃え）を1 段組み・中央揃えで記載してから1 行あけて本文（2 段組み）を始める。
  - ・ 本文には適宜、小見出しをつける。章・節・項の表記は、1,2,3・・・、1.1,1.2,1.3・・・、1.1.1,1.1.2,1.1.3・・・とする。
  - ・ 章、節、項などの小見出しは中央揃えにする。
  - 図表については、Table1・Figure1 などのように表記し、通し番号をつける。なお、図表番号は、Table・Figure ともに上につける。
  - 図や表に関して転記する場合には、著者の責任において原著者、著作権をもつ出版社などに許可を得ること。
  - 注はページ脚注とせず、本文の該当箇所に上付きで(1) (2) ...などと表記し、原稿末にまとめて列記する。
  - ・ 原稿末の Notes は References より前に記載する。番号は上付きにせず、(1)、(2) のように表記する。
  - ・ 原稿末の”Notes”、”References”の小見出しは左揃えにする。
  - ・ References の書き方は原則、APA スタイルを参照する。
8. お願い：東京大学学術機関リポジトリ登録について
- ・ 提出された論文につきましては、「東京大学学術機関リポジトリ（UTokyo Repository）に原則、掲載されることとなりますのであらかじめご了承ください。研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書に必要事項をご記入の上、原稿とあわせてご提出ください。掲載を希望されない場合は学校教育高度化・効果検証センターまでご連絡願います。
- ＊「東京大学学術機関リポジトリ（UTokyo Repository）」とは、東京大学で生産された、さまざまな研究成果（紀要等）を電子的な形態で集中的に蓄積・保存し、学内外に公開することを目的としたインターネット上の発信拠点のことです。URL：<https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/>
9. 執筆希望者は、学校教育高度化・効果検証センターに原稿（電子ファイル）と「研究紀要掲載論文・ワーキングペーパー電子的公開許諾書」を提出する。

問い合わせ先：

〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1

東京大学大学院教育学研究科附属

学校教育高度化・効果検証センター

TEL/FAX：03-5841-1749/1818

e-mail：c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp



2019年度 東京大学大学院教育学研究科附属  
学校教育高度化・効果検証センター 研究紀要 第5号

---

発行者 : 東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター  
(編集担当: 草薨佳奈子、金山枝生)

発行者連絡先 : 〒113-0033 東京都文京区本郷 7-3-1  
東京大学大学院教育学研究科赤門総合研究棟 206  
c-kodoka@p.u-tokyo.ac.jp

発行日 : 2020年3月31日

Copyright © Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research  
Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター  
Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,  
Graduate School of Education, The University of Tokyo  
WEBSITE (日本語): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>  
WEBSITE (English): <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>