

ワークショップ形式による，教師の統率力向上プログラムの可能性

山田雅彦(東京学芸大学)

池田 修(京都橘大学)

山口裕也(早稲田大学大学院)

1. 課題と問題意識

本研究の課題は，授業中の児童・生徒の「フォーカス（注目の対象）」に関する意識や行動を，ワークショップ形式のプログラムによって変容させる可能性について，質問紙調査によって追究することである。本研究はフォーカスという用語を，直接的には演劇の文脈から借用しているが，ヒドゥンカリキュラムの概念を提起したジャクソンが，「教師の権威の核心は，生徒の注意に対する指揮権（command）である（Jackson, 1968=1990:30）」と指摘したように，児童・生徒の注目の対象を制御することは，授業成立の根幹にかかわる重要事項である。このこともふまえて本研究では，フォーカスが教師の「統率力」に密接に関連する可能性が高いとの仮説を前提としている。

このような課題設定は，以下のような問題意識にもとづいている。

「学級崩壊」が社会問題化して十余年が経過した。この間，小学校の三割に「学級崩壊」が生じている学級がある（梶間・菊地・小松・杉本・油布，2001），教師に反抗することを「本人の自由」または「悪いことではない」と回答した高校生が70%以上に上っている（日本青少年文化研究所，2004:95），といった調査結果が報告されてきた。このことに象徴されるように，今日，児童・生徒の教師に対する不服従は教育の場において常態化している。

この問題については，従来，「わかる授業」や「楽しい授業」，ならびに不服従が特に顕著な児童・生徒に対する個別的な指導によって対応されるべきものとされてきた。しかし，実際には，多くの教師が，それらの方法とともに，それによって抑止しきれず授業中に実際に生じた課題非従事行動（off-task behavior）をその都度制止しながら授業を進行させている。

このような制止の意義については教育行政関係者も注目し始めている。たとえば東京都では，「授業力」の構成要素として「統率力」，すなわち「児童・生徒の集団をまとめ，リードする力。児童・生徒を惹きつける力」が挙げられている（東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会，2004:9）。にもかかわらず，統率力の具体的なあり方についての研究は僅少であり，統率力向上の方法についての研究はほぼ皆無である。

このような状況の内において，山田は授業記録の会話分析によって，教師が私語や不規則発言を一時的に容認し，時には積極的に雑談に参加させることによって，結果的にそれらの課題非従事行動を円満に終息させ，児童に教師や教材内容への注目を促していることを指摘した。この種の行動は，経験的に有効性が広く知られていながら原理的な考察がなされてこなかったものである。山田はその原理について，教師が児童・生徒が関心を示している話題についての雑談に参加することによって教師自身への注目を集めやすくすることができる，との仮説が最も説得力があると指摘した（山田，2006:8-11）。このように誰かの注目の対象（フォーカス）に積極的にかかわってゆくことは，「インプロ」と呼ばれる即興劇において「フォーカスに入る」と呼ばれている行為である。即興劇において，舞台上複数のフォーカスが生まれる（フォーカスが割れる）ことは，共演者がどのフォーカスに注目して次の演技をしてよいかわからなくなる，観客が混乱する，といった理由から望ましくないとされており，フォーカスに入ることは，フォーカスを一つに保つ上で有効であるとされている（絹川，2002:78）。授業中の課題非従事行動も，教師と児童・生徒のフォーカスが異なる，つまり両者のフォーカスが割れる現象として見出すことができる。このことから，教師が児童・生徒のフォーカスに入ることは，課題非従事行動を制止する上で有効な手法であることが示唆されている。

さらに，私語や不規則発言だけでなく，教師に対する意図的な反抗への対処についても，フォーカスに着目することでその原理を解明できる可能性がある。たとえば，池田は中学校での実践として，生徒の反抗的言動に対して論点をわずかにずらして対応する例を複数挙げていく（池田，2005）。山田はそれらの

実践について、生徒の主張の核心部分を受容することでそれ以上その主張に固執することの意義を失わせる、言い換えれば、児童・生徒のフォーカスを教師が受容して共有することによって、そのフォーカスをフォーカスでなくしてしまう、という原理によって説明可能であることを指摘している（山田・林，2008:76）。

ただし、単に児童・生徒のフォーカスに入ったり、彼らのフォーカスを共有したりするだけでは、課題非従事行動に迎合して授業が迷走する危険がある。課題非従事行動を制止する過程では、教師は児童・生徒のフォーカスに入るだけでなく、必要に応じてフォーカスを教師自身や教材内容に集める、つまりフォーカスを再奪取する必要がある（山田，2006:10-11）。

このように、フォーカスへの対処のあり方が教師の統率力を強く規定している可能性が高いことから、フォーカスへの対処法を変化させる教師教育の方法を考案することができれば、教師の統率力向上、ひいては授業不成立の問題を克服する有効な手段となりうる。

このような視点から見る時、本研究がフォーカスという概念を借用したインプロが、俳優のレッスンとして、フォーカスへの注目を促し、フォーカスが割れる場面に対処する能力を向上させるためのゲーム的な活動を多数蓄積していることは注目に値する。それらを教師教育プログラムとして活用することで、教師の統率力を向上させられる可能性がある。

山田はすでにそのようなゲーム的活動を取り入れた大学の授業を実施しており、その効果について、プログラムを受講した大学生による自由記述形式の授業評価を手がかりとして追究した。その結果として、複数の受講者にとって、私語や不規則発言に対処する際にフォーカスに入ることが有効であることを知るきっかけとして、フォーカスに入るゲームが有効であったこと、その一方で、実際にフォーカスに入ることの難しさや、失敗した時のリスクを指摘する記述、ならびに、自分がフォーカスに入ることに向きにくい性格なのではないかという危惧を表明する記述も複数見られたことを指摘した（山田・林，2008:32-44）。

しかし、自由記述の分析からは、これらのゲームを通じて児童・生徒のフォーカスへの対処のしかた（少なくとも望ましい対処法に関する意識）に実際に変化があったかどうかは明らかにできない。そこで本研究では、学校で生じうる具体的な場面を想定した質問によって、教師と児童・生徒のフォーカスが割れた場面に具体的にどのように対処するか、を問い、プログラム受講前後での変化を追究した。

なお、ワークショップ形式の教員研修の効果測定は、教師教育をめぐって早急に取り組みされるべき課題の一つとなっている。というのも、現在ワークショップ形式の研修が徐々に普及しつつあり、その中には地方自治体の研修として実施されるものも含まれているにもかかわらず、現時点では、それらの研修の効果測定は担当者や受講者の主観的な印象に依存するところが大きいからである。

2. フォーカスとそのあり方

具体的な研究方法と結果に言及するに先立ち、本発表の課題に関連する範囲で、インプロとフォーカスについてやや詳細に整理しておく。

インプロとは、「相手の台詞を“聞かない”」「相手が何をしているのか“見ていない”」「すべてを自分の思い通りに操作したい」「自分だけが目立ちたい」、等の俳優の悪癖を矯正するレッスンとして考案されたかすかのゲームを基盤とする、即興劇の一種である（絹川，2002:17）。共演者の言動（オファー）を否定したり拒絶したりせず、受け入れた上で新たなオファーを付け加えることが基本原理とされており、この原理は「イエス・アンド」と呼ばれている。

「フォーカス」は、インプロにおいて、複数の出演者（プレーヤー）が即興でストーリーを作ってゆく際に重要な概念の一つである。「シーン中の焦点のことを“フォーカス”と呼びます。登場人物や見ている人が1番注目する人物・もの・空間などのことです」と定義される（絹川，2002:78）。ここでいう「人物・もの・空間など」には、「自分の心の中のゾーン」つまり考えていることや話題も含まれる（絹川，2002:79）。舞台上でフォーカスを一つに保たないと、「観客はどのボール（比喩的にフォーカスのこと - 引用者 -）を見たいのか分からなくなってしまいますし、それ以前にプレーヤーがどのボールを打ち返したらいいか分からなくなって、混乱してしまうでしょう」（絹川，2002:78）とされている。フォーカスを一つに保つことが、即興のストーリーをわかりやすくしたり、共演者が次に何に注目して演技すべきかを明らかにする上で重要なのである。そして、授業中の課題非従事行動やそれを制止する教師の行動をフォーカスを争奪し合う過程として見出すことができることは、前項においてジャクソンを引用して示したとおりである。

ここで、フォーカスをめぐる三つの状態について確認しておく。「フォーカスを共有する」「フォーカスが割れる」「フォーカスに入る」である。これらは台本のないインプロの実践から生まれてきた概念で

あるが、本発表の註1及び2で言及するように、コントや落語のようなあらかじめ台本を用意された舞台活動にもあてはまる。そしてそのことは、あらかじめ計画された授業においてもこれらの原理が有効であることを示唆している。

(1) フォーカスを共有する：授業が順調に進行している状態

プレイヤーBがプレイヤーAと「フォーカスを共有する」とは、たとえばFIGURE 2-1に示すように、プレイヤーA（左）が床の上の一点を指さしているときに、プレイヤーB（右）もAと同じ一点を指さすことを言う（絹川, 2002;81）。BはAの想像上の目標物の存在（画面中央付近の床の上）を認め、その目標物に対する関心を共有し、動作で表現するのである。



FIGURE 2-1 フォーカスを共有する（山田・林, 2008:34）

授業過程において、児童・生徒が教師とフォーカスを共有することは、授業の成否にかかわる重要な条件である。教師が（児童・生徒が注目すべきものとして）注目している事物に、児童・生徒が実際に注目しなければ、形式的な学習活動さえ持続しないからである。児童・生徒が教師と共有すべきフォーカスは、教材内容の特定の事項から、板書の内容、同級生の発言にまで及ぶ。授業が順調に進行しているとき、児童・生徒には、教師とフォーカスを共有する習慣が形成されている。

(2) フォーカスが割れる：私語などで騒然としている状態

現在では、いわゆる「学級崩壊」に典型的に見出されるように、教師が注目を求める事物に児童・生徒が注目しないことは珍しくなくなっている。教師が黒板への注目を求めているのにノートに何か書いていたりとか、発言者への注目を求めているのに私語をやめないといった事態である。このような事態は「フォーカスが割れる」状態に相当する。FIGURE 2-2に示すように、プレイヤーAが床を指さしている（Aのフォーカスは画面中央付近の床にある）のにプレイヤーBが胸の高さで両手を前に出している（Bのフォーカスは画面右寄りのB自身の掌付近にある）ような場面がこれに相当する（絹川, 2002;81）。教師と児童・生徒がそれぞればらばらな事物に注目している状態である。



FIGURE 2-2 フォーカスが割れる（山田・林, 2008:35）

フォーカスが割れた場面で、ある人のフォーカスが、他のプレーヤーや観客に気づかれないまま放置されると、その人のオファーがまったく気づかれないままストーリーが展開してしまう¹⁾。同様に、教師と児童・生徒のフォーカスが割れた状態で授業を続行すれば、授業内容は児童・生徒によって聞き取られないことになる。このような状態を解消し、再び教師のフォーカスを児童・生徒に共有させようとする試みの一つが、課題非従事行動に対する制止である。

しかし、制止しようとする教師の言動が児童・生徒の注目を集めない(彼らのフォーカスにならない)ならば、それは制止としての機能を果たし得ない。たとえば、児童・生徒が注目していないところで、教師がハンドサインを出したり、私語の喧噪の中で「静かに！」と絶叫したりしても、所期の成果を挙げることは期しがたい。教師の言動は児童・生徒に注目されていない場所で開始されるので、児童・生徒が自分のフォーカスに集中していたなら、教師の言動それ自体に気づかないこともありうる。たとえ気づいても、児童・生徒自身のフォーカスは別のところにあるため、教師の言動を無視することも難しくはない。このように、フォーカスをとろうとする教師の言動は、それ自体が授業中のフォーカスを割ってしまう可能性をはらんでいる。

かといって、教師が児童・生徒のフォーカスを共有することでフォーカスを一つに保とうとすれば、課題非従事行動を追認することになる。具体的には、児童・生徒の私語に気づいていながらそれを放置したり、ノートに課題と無関係な落書きをしているのを発見してその落書きを見守ったりすることである。児童・生徒が自発的に教師のフォーカス(教材内容)に注目するのを待つ、授業計画を臨機応変に変更するために児童・生徒の関心事の把握に努める、といった実践上の意義はあるものの、現在この手法に過度に依存すれば「学級崩壊」に至る危険を免れない。

このような難点を克服し、フォーカスを割ることなく教師がフォーカスをとるための有効な手法がある。それが「フォーカスに入る」ことである。

(3) フォーカスに入る：教師が私語や雑談に積極的に参加してゆく状態

FIGURE 2-3 のように、A が床を指さしている時に、B が指さされている床の上(現在のフォーカス)に横たわってしまうことなどが「フォーカスに入る」ことである(絹川, 2002:80)。

フォーカスに入るには、B は時として、ストーリーに関する自分のアイデア(Aの背後から現れてAを驚かす、など)を放棄しなければならない。しかし、B がAの床を指さすオファーを受け入れて、指さされた床に横たわることは、Aの次のオファーを強く方向づける。床を指さすことでAが表現しようとしたことは、「ダイヤモンドが落ちている」や「地下室に続く階段を発見した」だったのかも知れない。しかし指さした位置にBが横たわることで、AはB(人物)を指さしたことになる。Bは「最新型のロボット」であれ「毒リンゴを食べた白雪姫」であれ、人物としてオファーをすることが可能であり、今度はAがBのオファーを受け入れる番である。もし、それでもAが「ダイヤモンドが落ちている」というアイデアに固執したならば、Bは「ダイヤモンドの妖精」としてAに語りかけるなど、観客や他のプレーヤーに自分のアイデアをオファーすることができる。観客がそのオファーを見逃すことはほぼありえない。Bが床に横たわったことで、AはBを指さしたことになる。Bはすでに観客の注目を集めているからである²⁾。



FIGURE 2-3 フォーカスに入る(山田雅彦・林尚示, 2008:37)

舞台上でフォーカスに入ることがプレイヤーを相互に規制し合い、観客をストーリーの核心へと誘導するように、児童・生徒のフォーカスに入った教師は、児童・生徒の言動を強く規制できる。今まさに話題にしていることや関心があることについて話しかけてくる教師を、児童・生徒が無視することは難しい。少なくとも気づかないことはありえない。教師は、授業を進行する立場にある自分の姿を児童・生徒に強く印象づけることができる。そして、そこで授業開始を宣言すれば、その宣言も児童・生徒に強く印象づけられる。つまり、教師は児童・生徒のフォーカスに「入る」ことで、児童・生徒のフォーカスを「とる（教師が意図したフォーカスへと導く）」ことができるのである。

3. 研究方法

対象：2007年度のT大学教育学部3年次生46名。全員が同大学の教職に関する科目「小学校・事前・事後の指導（以下、事前事後指導）」の受講者であり、そのうち20名は、同大学学校教育選修の専門科目「学習指導論特講（以下、特講）」の受講者である。特講においてワークショップ形式でフォーカスに関連したゲーム活動を実施した。特講受講者20名が実験群、非受講者26名が統制群である。

手続：

(1) ワークショップ：半期の特講の大半を、受講者による体験的活動を中心とし、活動を通じた受講者の気づきをゴールフリーで共有するワークショップ形式で実施した。受講者は、質問紙調査の対象となった学生20名を含む24名である。

そのうち、最後の授業2回分（1回90分）をフォーカスに関する内容に充てた。各回の主要な活動は、フォーカスに入るレッスンとして絹川が紹介している「彫刻ネーミング」と、授業担当者（山田）がフォーカスに入ることが成功の秘訣であると判断した「三人の会話」である。

1) 「彫刻ネーミング」：絹川友梨によって紹介された下記の要領～で実施した（絹川, 2002; 82. 引用に際して箇条書きに直し、各項の番号を変更した）。ただし、2006年10月8～9日に実施されたインプロ・ワークス主催のワークショップにて講師のヤン・ファンデン・ブランデン氏からご教示いただいた活動を参考にして要領～のような準備活動を追加した。

教室を「客席」と「舞台」に分け、受講者一人ずつ「舞台」に登場してポーズをとる。

後から登場する受講者は、必ずそれまでの受講者よりも目立たなければならない（登場する受講者は必ず「舞台」のフォーカスにならなければならない）。

フォーカスをとるために、それまでの受講者の位置や姿勢を動かしてはいけない。

ここまでの活動が終了した時点で、全受講者が「舞台」に登場していることになる。そこで、一度全員が「客席」に戻り、「舞台」に常に二人ずつ登場する以下のような活動（彫刻ネーミング）を行った。

プレイヤーAは意味の無いポーズをして、彫刻のように固まります。

プレイヤーBは、プレイヤーAのどこにフォーカスがあるのかを見て、そのフォーカスに自分が入るか、そのフォーカスを共有するかしてポーズを取り、彫刻のように固まります。

他のプレイヤーが、その2人がつくったポーズ＝彫刻作品にタイトルを命名します。

命名したプレイヤーは、プレイヤーAと交代して、固まっているプレイヤーBのフォーカスがどこにあるかを見極めて、そこに入り、同じように彫刻作品として固まります。

このようにして次々と交代していきます。

その結果、「客席」で観察していた受講者から、「（彫刻ネーミングで行ったように）フォーカスに入る方が、（準備活動で行ったように）フォーカスを考えずに目立とうとするよりも注目を集めやすい」というコメントが寄せられた。このコメントは、「彫刻ネーミング」が、フォーカスに入ることの意義を認識する上で有効であることを示唆している。

2) 「三人の会話」：2006年4月8日に実施されたインプロ・ワークス主催のワークショップにて講師の小林由利子氏からご教示いただいた活動に従い、下記の要領で実施した（小林, 2006）。

3人組で行う。1番と2番の課題は、二人の会話に集中する。

3番の課題は、二人の会話に入る。

1番と2番が、会話を始める。

合図とともに3番が、会話に入る。

リーダーの「カット！」で会話を止める。

役割を交替する。

「3番」の課題である「二人の会話に入る」とは、「3番」の発話に他の二人の少なくともいずれか一方が応答することを指す。二人は「3番」を無視して話し続け、「3番」は応答してもらうことによってその無視を克服するのである。この課題を達成する有効な手法の一つは、二人の会話をよく聞いて、その話題に関連する情報提供や相づちによって介入することである(例1)³⁾。そうすると、三人目を無視して会話を続けている二人は、比較的容易に三人目の発話に応答する。

例1

- A：今日はどちらからお越しですか
B：X市です
C：私もX市に住んでるんですよ
A：お仕事は
B：小学校で教師をやっています
A：お若いですよ
B：はい、去年の3月までは学生で
C：学生時代、私と会ったことあるんだそうです
B：そうなんです、お顔を見てびっくりしちゃって(介入成功)

例1において、発話者Cは、それまでの活動中に発話者Bから聞いていた、「Cは覚えていないが、Bは大学在学中にCと面識がある」という情報にもとづいて、Bの学生生活が話題になった時、学生生活と関連する話題で介入を試み、Bは介入してきたCの発話に応答してしまっている。Cの介入は成功したのである。

一方、別の話題を提供したり、「ねえねえ」などの呼びかけによって自分に注目してもらおうとしても、介入はうまくゆかない(例2)。

例2

- A：X市にお住まいなんですか
B：はい、Y駅の近くです
C：ねえねえねえ！ ハンバーガーショップZに新しいメニューが入ったの知ってる？
A：線路の工事でたいへんらしいですね
C：僕さっそく食べてみたんだけど、すごくおいしくて
B：開かずの踏切ですね
A：渋滞がすごってテレビで
C：しかも値段が〇〇円で、今ならセットで 円お得
B：あー、ちょっと報道が上げさですよ、工事の前からあのくらい渋滞してましたから
A：そうなんですか
C：よかったら帰りに一緒に食べていけない？
B：午前中のバスはたいして渋滞に巻き込まれて遅れてましたね (以下略)

例2において発話者Cは、AとBの会話では一度も言及されていないハンバーガーショップに関する話題で介入を試みているが、AとBはこれに影響されない。これら二つの例が示唆するように、会話している二人が注目している話題に自分から参加してゆく、つまり二人のフォーカスに入ってゆくほうが、かえってその後の会話の主導権を握りやすいのである⁴⁾。学生とともに実施した「三人の会話」でも、複数の学生から同様の気づきが口頭で報告されている。このことは、「三人の会話」を通じて、フォーカスに入ることがフォーカスをとるために有効であることを認識しうることを示唆している。

(2) **質問紙調査**：2007年の4月(特講開始前)、7月(特講終了後)、10月(教育実習終了後)の3回にわたり、事前事後指導の授業中に、フォーカスに関連した質問紙調査を実施した。質問は、学校で生じうるフォーカスが割れた場面とその場面での具体的な対処法や考え方を示したもので、「あてはまる」から「あてはまらない」までの7件尺度法で回答を求めた。調査に当たっては、回答の時系列的変化を把握するため、学生番号の記入を求めた。そのほか、事後指導の一環として実施したweb入力によるレポートから、受講者の事前了解を得て本研究に関連する項目を分析の対象とした(TABLE4-1参照)。(山田雅彦)

4. 仮説的視点の設定——現職の教員と学生を対象とした、フォーカスに関する質問紙調査結果から

「共有」「とる」は、極端になれば、それぞれ「なれ合い型」「極端な教師主導型」になる可能性を否定できない。これらが、児童・生徒の統率に対して必ずしも有効ではないことは、経験的にもある程度納得・了解できるだろう。しかし、児童・生徒を統率するためには、児童・生徒とフォーカスを「共有する」ことも、児童・生徒からフォーカスを「とる」ことも必要になる。では、「なれ合い型」「極端な教師主導型」にならないように「共有」と「とる」のバランスを調整し、児童・生徒の統率可能性を高めるためには、どのような視点（概念）が必要になるのか。この視点（概念）となる可能性が示されたのが、本研究におけるフォーカスに「入る」である。

ここで、「入る」が「共有」「とる」と無相関である傾向、山田（2006）によって、フォーカスに「入る」ことが、従来のコミュニケーション方略を補完する「第3の視点」として機能する可能性が示されていること、の二点を踏まえれば、「入る」は、相反する傾向にある「共有」「とる」の「調整概念（視点）」として機能する」という仮説（視点）が設定できると考えられる（FIGURE 4-1）よって、以下の学習指導論特講（以下、単に特講とする）の効果検証は、この仮説的視点から行う。

なお、TABLE 4-1 には、本研究で分析の対象とする調査と調査内容などについて示した。

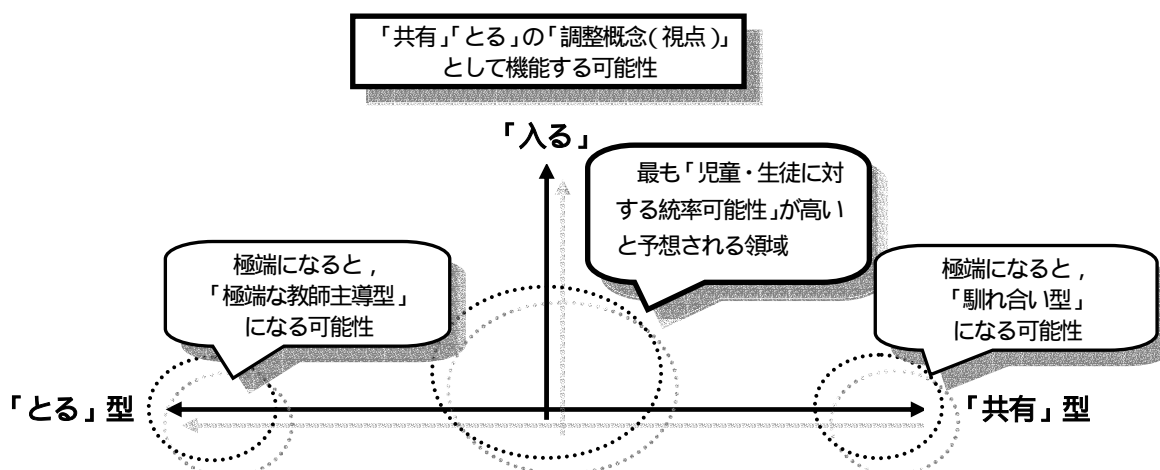


FIGURE 4-1

フォーカスの3形態に関する仮説：

「入る」は、相反する傾向にある「共有」「とる」の「調整概念（視点）」として機能する」

TABLE 4-1

本研究で分析の対象とする2007年度調査と、調査実施計画

調査	調査内容	備考
調査1（特講受講前）	フォーカスの3構成概念 （巻末 TABLE a 参照）	主として、「～と思う」（姿勢）を問う質問項目で構成
調査2（特講受講後）		調査1、2と同様の質問項目の語尾を「～できた」に変更した質問項目で構成
調査2（教育実習後）		
調査4（教育実習事後指導後）	教育実習事後指導 （巻末 TABLE b 参照）	教育実習において「～できた」（成果）を問う質問項目で構成

□ 本研究では、まず、2007年度中に行われた最後の調査（調査4）を用いて、特講を受講したことが、現実の教育実習場面に正の影響を与えたかどうかを検証する（（1）特講の効果検証）。次に、調査1—3を用いて、学生のフォーカスに関する意識変容について検討する（（2）フォーカスに関する意識変容）。なお、各調査に用いた質問項目は、巻末に添付した。

5. 結果と考察

(1) 特講の効果検証

FIGURE 5-1 に、調査4を対象とし、平均構造を導入した構造方程式モデリングによって特講の効果検証を行った結果を示した (FIGURE 5-1 には、構成概念の平均を算出するために、すべての観測変数の切片を 0 に固定し、構成概念の切片を自由母数として推定した結果が示してある。また、切片、構成概念以外の内生変数の誤差変数は、パス図の簡略化のために省略してある)。また、TABLE 5-1 には、FIGURE 5-1 に導入した観測変数 (質問紙項目) 間の相関行列と各観測変数の平均・標準偏差、TABLE 5-2 には、FIGURE 5-1 に導入した構成概念間の相関行列と各構成概念の平均・標準偏差、をそれぞれ示した。

なお、TABLE 5-1, 2 は、FIGURE 5-1 に示したモデルとその分析結果に関する条件開示として掲載するが、特講の効果検証という論旨からはやや外れるため考察は行わない。

1) 全体的評価：まず、想定した影響関係全体の妥当性を評価するために、適合度指標の考察を行う。

CFI (comparative fit index: 比較適合度指標)、RMSEA (root mean square error of approximation) とその上下 90% 信頼区間、を算出した結果、FIGURE 5-1 より、CFI = .92、RMSEA = .066 (.000, .158) となった。以上の結果から、両指標は、経験的基準とされる CFI = .95 以上、RMSEA = .050 以下を満たしていない。しかし、FIGURE 5-1 より、構成概念から観測変数に対するパス係数はすべて 5% 水準で有意となり、構成概念と観測変数は適切に対応していると考えられること、誤差分散に負の値が算出されることもなく、問題のない推定結果であると考えられること、の二点から、想定した影響関係はデータの分散共分散行列を適切に説明していると判断し、FIGURE 5-1 に示したモデルを採択した。

2) 部分的評価：次に、概念間のパス係数より、モデルの部分的評価から、特講の効果検証を行う。

FIGURE 5-1 より、「学習指導論特講を受講した」観測変数から、「学習指導における成果」構成概念、「生活場面における成果」構成概念に対するパス係数は、順に .43 (5% 水準で有意)、.28 となった。このことから、特講を受講したことは、教育実習における学習指導、生活場面両者に正の影響を及ぼしており、それは、特に学習指導において強いことが示唆された。

また、「学習指導における成果」構成概念、「生活場面における成果」構成概念の決定係数が、それぞれ .19、.08 となったことは、各構成概念の分散の内 19%、8% が、「学習指導特講を受講した」観測変数によって説明されることを意味する。このことから、有意とはならなかったものの、特講を受講したことは、生活場面に対してもある程度正の影響があったと考えられる。

これらのことから、特講を受講したことは、現実の教育実習場面の成果に正の影響を及ぼした可能性が示された。

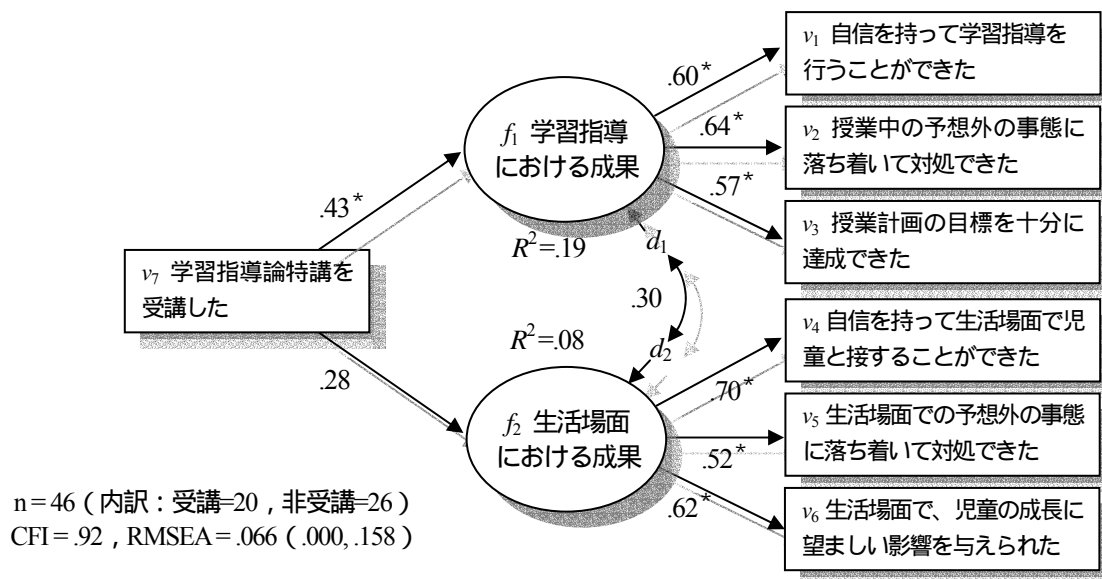


FIGURE 5-1

構造方程式モデリングによる学習指導論特講の効果検証：標準化推定値と決定係数、適合度指標

* は 5% 水準で有意な推定値を示す

TABLE 5-1
観測変数間相関行列

v ₁ 自信を持って実習授業を行うことができた	1.00						
v ₂ 授業中の予想外の事態に落ち着いて対処できた	.53	1.00					
v ₃ 授業計画の目標を十分に達成できた	.19	.29	1.00				
v ₄ 自信を持って生活場面で児童と接することができた	.34	.28	.00	1.00			
v ₅ 生活場面での予想外の事態に落ち着いて対処できた	.10	.13	.22	.48	1.00		
v ₆ 生活場面で、児童の成長に望ましい影響を与えられた	.14	-.03	.18	.36	.32	1.00	
v ₇ 学習指導論特講を受講した	.36	.28	.12	.22	.22	.08	1.00
平均	3.28	3.13	3.02	4.02	3.57	3.52	.43
標準偏差	1.17	1.02	.95	.93	1.13	.84	.50

TABLE 5-2
構成概念間相関行列と、各構成概念の平均・標準偏差

f ₁ 学習指導における成果	1.00		
f ₂ 生活場面における成果	.42	1.00	
v ₇ 学習指導論特講を受講した	.43	.28	1.00
平均	3.30	4.03	.44
標準偏差	.90	.96	.50

(2) フォーカスに関する意識変容

前項で、特講を受講したことによる正の影響が特に学習指導において示唆された。よって以下では、調査1—3を構成する質問項目の内、学習指導（授業）場面を想定したもののみを分析の対象とする。

FIGURE 5-2, 3 には、フォーカスに関する意識変容をグラフ化したものを示した。なお、FIGURE 5-2 は、特講の「非受講者群」「受講者群」を構成し、調査1—3をフォーカスの構成概念別にグラフ化したものである。また、FIGURE 5-3 は、「受講者群」から、フォーカスの各構成概念平均によって、さらに「とる優位群」「バランス群」「共有優位群」を構成し、群別に調査1—3をグラフ化したものである。

1) 「非受講者群」「受講者群」別・構成概念別結果：FIGURE 5-2 より、まず、「入る」の平均の推移を考察すると、調査時期が後になるほど、「非受講者群」では低く、「受講者群」では高くなっている。このことから、「受講者群」においては、特講を受講したことによって、「入る」に対する意識が高まったことが示唆される。

次に、「受講者群」の「共有」と「とる」の平均の推移を考察すると、調査時期が後になるほど「共有」では低く、「とる」では高くなっている。これらの結果は、学生が特講内において、「入る」「共有」「とる」という内的視点を獲得することにより、時期が後になるほど、「入る」が、「共有」「とる」の調整的視点として機能している可能性を示すものであると考えられる。

2) 「受講者群」の「とる優位群」「バランス群」「共有優位群」別結果：FIGURE 5-3 より、まず、「とる優位群」の各構成概念の平均の推移を考察すると、調査1の時点では、「とる」の平均が他のそれと比較して高い。調査2の時点では、調査1と比較して「入る」「共有」「とる」すべての平均が低下し、3構成概念の中では「入る」の平均が最も高い。

次に、「バランス群」の各構成概念の平均の推移を考察すると、調査1の時点では、「共有」の平均が他のそれと比較して高い。調査2の時点では、「入る」の平均が調査1時点よりも高くなり、3構成概念中最も高い。また、「共有」「とる」の平均は、調査1の時点と比較し、前者が低く、後者が高くなっている。

最後に、「とる優位群」の各構成概念の平均の推移を考察すると、調査1の時点では、3構成概念中「入る」の平均が最も低い。調査2の時点では、「入る」「共有」「とる」ともに、調査1の時点と比較して高くなっており、3構成概念中「入る」の平均が最も高い。

これらの結果からは、以下の傾向が示唆される。それらは、「入る」の平均は、すべての群で調査1の時点よりも調査2の時点で高くなっていること、「入る」の平均は、調査2時点のすべての群で3構成概念中最も高くなっていること、の二点である。これらは、FIGURE 5-2 より示唆された、「入る」が「共有」「とる」の調整的視点として機能する可能性を支持するものであると考えられる。

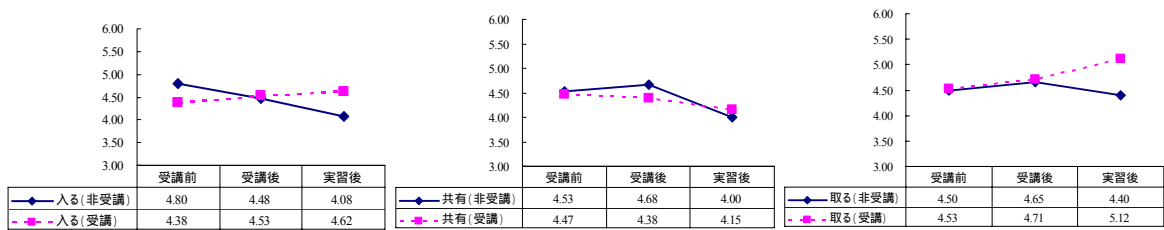


FIGURE 5-2

フォーカスに関する意識変容1：「入る」(左),「共有」(中),「とる」(右)

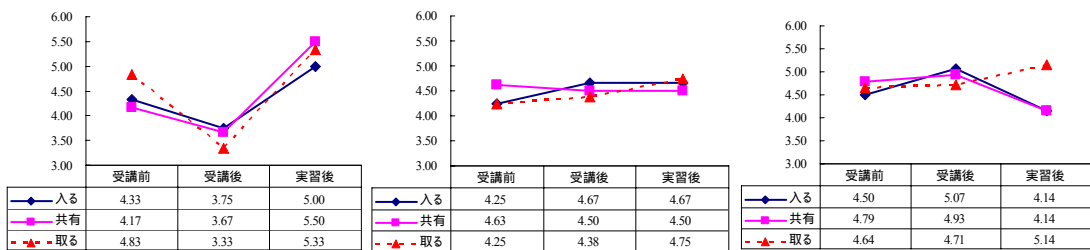


FIGURE 5-3

フォーカスに関する意識変容2：

「受講者群」における「とる優位群」(左),「バランス群」(中),「共有優位群」(右)別結果

(山口裕也)

6. 今後の課題と展望

本発表は、教師の統率力向上プログラム開発の過程として、「フォーカスに入る」活動を経験した学部学生の意識の変化について考察したが、他に類例のないこの種の研究を進めてゆくにあたり、現時点で以下のような課題を見出している。

(1) サンプルの偏り

今後より大規模な調査を実施して、回答者の個人的特性による調査への影響を低減してゆく必要がある。たとえば、今回の調査の対象となった学生は、卒業研究をどちらの分野で行うかによって、履修計画が教育学を中心とする者と教育心理学を中心とする者に二分される。特講が教育学の専門科目として開講されているという事情から、特講受講者は全員教育学分野に属する学生である。そのため、調査結果が、特講を受講したことによる効果なのか、卒業研究の分野別による差異なのかを明確に分離して論じることが困難である。

(2) フォーカスに入ることと統率力の関係について

ワークショップを通じてフォーカスに入る能力が向上するとしても、それが教師教育上の意義を持つと断定するためには、「フォーカスに入る」という教師の発想や習慣が統率力の向上に寄与し得ることを明らかにすることが必須である。

(3) ワークショップの簡略化の可能性

教員研修として実施するワークショップは、短期間、短時間のものにならざるを得ない。また、普及に伴って熟練した指導者を確保することも困難になる。従って、ワークショップの内容を簡略化し、かつ指導経験の乏しい指導者がリードしても効果が生じる可能性について、その効果が現れるまでの中長期的な追跡調査によって追究する必要がある。

以上の課題のうち、(1)(2)については、質問紙の内容を洗練した上で、2008年度も学生対象の調査を継続するとともに、発表者らが関与している教員研修の会場等で調査を実施している。(3)については、今後の成果をまって継続的に研究協力をお願いできる組織の確保に努める予定であり、すでに打診を開始している。

(山田雅彦・池田修・山口裕也)

註

1) 長年舞台劇の演出にかかわってきたいかりや長介は、観客が注目していない場所で俳優が演じていることが、いかに観客への影響力を持ち得ないかについて報告している。

いかりやが演出にかかわってきた、コミックバンド「ザ・ドリフターズ(ドリフ)」のメンバーである人気俳優が出演する舞台劇の定番コントの一つに、人気俳優たちが通行人として登場し、突如出現するお化け(に扮した無名の俳優、または人形)に脅かされる、というものがあつた。いかりやはある時この定石をくつがえし、人気俳優がお化けを演じ、いくら脅かしてもエキストラの通行人が怖がってくれずお化けが落胆する、というコントを作つた。しかし、観客は定石通りに脅かされて怖がるであろう通行人に注目してしまったため、人気俳優たちが落胆する演技に気づくことができなかったのである。このことについて、いかりやは以下のように述べている。観客が注目していない演技は、たとえ演じているのが人気俳優であっても観客に気づかれず、所期の成果を挙げ得ないのである。

「ドリフの面々がお化けになって通行人を脅かすのだ。これは「お化け」もの史上の大革命の発想である。(中略)人が通る。お化けの我々は色々やるんだけど、通行人はお化けに気づかないでスーッと通り過ぎて行く。お化けは落胆して戻ってくる。(中略)お客は一人も笑わなかった。まったくウケねえんだ、これが。(中略)お客は、通行人の方に目がいきってきつと何かがおこると思っている。見所はこちだつて思つてしまう。怖がるとか倒れるとか。でも、そんなことにはならなくて、何も気づかない、無表情のまま、スーッと歩いて、袖に消えてしまう。お客は笑いどころがわからなかつたようだ。」(いかりや, 2003:186-187. 傍点は引用者による)

2) このような「フォーカスに入る」手法を多用していた舞台人の一人に、落語家の故・林家三平がいる。三平は、遅れて入場してきた客に他の観客が気づいて客席がざわつくや否や、遅れてきた客に「今いらっしゃるんじゃないかって噂してたんです」と話しかけたことで知られる。これは、プレーヤー(話し手)と観客(聞き手)という関係において、観客のフォーカスに入ることで混乱を最小限に抑える典型例である。観客のフォーカスが遅れて入場した客に移った時、もし三平が落語を語り続けたなら、観客はその内容を聞き漏らすことになりかねない。プレーヤーである三平は、観客が注目している遅れてきた客に話しかけることで、みずから観客のフォーカス(遅れてきた客)に入り、観客のフォーカスを再び自分に戻しているのである。しかも三平がそうすることで落語自体は必然的に中断されるため、観客が気づかないうちにストーリーが進行してしまうこともない。

3) 例1, 2のやりとりは、筆者自身がこのゲームに参加した際の会話を、記憶をもとに再現したものである。

4) もう一つの有効な手法は、話している二人の間に割り込んで、どちらかの話し手と強引に視線を合わせることである。これは物理的なフォーカスに入ることである。

文献

- ・ Jackson, P. W. 1990 (c1968) *Life in Classrooms*, Teachers College Press.
- ・ いかりや長介 2003 『だめだこりゃ』新潮文庫
- ・ 池田修 2005 『こんな時どう言い返す』学事出版
- ・ 梶間みどり・菊地栄治・小松郁夫・杉本真由美・油布佐和子 2001 「学級はいかにして機能するのか - 全国公立小学校校長・教員調査 - 」『日本教育社会学会第53回大会 発表要旨集録』日本教育社会学会, 164-169.
- ・ 絹川友梨 2002 『インプロゲーム』晩成書房.
- ・ 小林由利子 2006 「即興で遊ぼう会(2006年4月8日)」配付資料.
- ・ 東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会 2004 「東京都公立学校の「授業力」向上に関する検討委員会報告書」<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/shidou/jugyouryoku/honbun.pdf>(2007.12.19.)
- ・ 日本青少年文化研究所 2004 『高校生の生活と意識に関する調査報告書』.
- ・ 山田雅彦 2006 「授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究 - フォーカス概念を手がかりとして - 」日本教育方法学会編『教育方法学研究』32,1-12.
- ・ 山田雅彦・林尚示 2008 『「学級崩壊」の抑止に資する、授業過程における教師の統制行動に関する実証的研究(研究代表者山田雅彦)』平成17年度~平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(C)) (課題番号17530640) (<http://www.u-gakugei.ac.jp/~yamadama/library/kaken17530640.pdf>).

巻末資料：各調査に用いた質問項目

TABLE a
調査1—3に用いた質問項目

No.	質問項目	場面
<i>f</i> ₁ 入る		
6 v ₁	実習授業中、机間指導の際に児童間の私語を発見した時は、すぐに制止しようと思う	授業 R
7 v ₂	実習授業中に児童が関心を示した事柄については、授業計画に含まれていなくてもできるだけ授業中に話すようにしたい	授業
13 v ₃	休み時間に児童どうしが、自分のよく知らない話題について雑談しているところに、後から積極的に参加できると思う	休み時間
<i>f</i> ₂ 共有		
11 v ₄	実習授業中、自分が話しているときに児童から話しかけられたら、授業内容に関係ない話題だと思っても一言二言は話し相手になると思う	授業
8 v ₅	実習授業中の発問に対する児童の応答が授業内容と関連していないと判断したら、できるだけ早くその応答を終了させようと思う	授業 R
15 v ₆	休み時間に児童の間で起こった言い争いは、できるだけ早く仲裁に入ろうと思う	休み時間 R
<i>f</i> ₃ とる		
9 v ₇	実習授業中、児童の発話がとぎれた瞬間をとらえて自分から話し始めることができると思う	授業
14 v ₈	休み時間に児童と雑談中、自分から話題を変えることができると思う	休み時間
16 v ₉	休み時間に児童と雑談中、雑談相手の児童の望ましくない言動に気づいた時は、話が一段落するまで待ってから注意すると思う	休み時間 R
意識		
5	実習授業中の発問に対して予想外の応答があったら、どうしてよいかわからず途方に暮れてしまうと思う	
4	実習授業中の発問に対する児童の応答をおおむね予想できると思う	
10	いくら事前に綿密な予想を立てても、実習授業中に予想外の事態は必ず起こるものだと思う	
ダミー		
1	教育実習期間中、時間通りに出勤できるか不安だ	
2	実習期間中、十分な休息をとれると思う	
3	実習期間中、教材研究の時間を十分とれると思う	
12	実習期間中、児童と一緒に遊ぶ時間を十分とれると思う	

Rは反転項目を示す。回答方法は、カテゴリ1「とてもそう思う」—カテゴリ7「まったくそう思わない」の7件法であった。各カテゴリの得点換算は、カテゴリ1(7点)—カテゴリ7(1点)で行った。なお、調査3においては、各質問項目の語尾を「～できた」に変更して実施した。

TABLE b
調査4に用いた質問項目

No.	質問項目
<i>f</i> ₁ 学習指導における成果	
4 v ₁	自信を持って実習授業を行うことができた
5 v ₂	授業中の予想外の事態に落ち着いて対処できた
6 v ₃	授業計画の目標を十分に達成できた
<i>f</i> ₂ 生活場面における成果	
7	学習指導以外の場面(以下、生活場面と呼びます)で児童と十分なかかわりを持つことができた
8 v ₄	自信を持って生活場面で児童と接することができた
9 v ₅	生活場面での予想外の事態に落ち着いて対処できた
10 v ₆	生活場面で、児童の成長に望ましい影響を与えられた
ダミー	
1	十分な教材研究ができた
2	実習期間中、十分な休養がとれた
3	自信を持って実習授業を行うことができた

回答方法は、カテゴリ1「そう思わない」—カテゴリ5「そう思う」の5件法であった。各カテゴリの得点換算は、カテゴリ1(1点)—カテゴリ5(5点)で行った。