
新しい学校建築における 学習環境の効果に関する教育経営的研究

(課題番号 09610235)

平成9年度～平成11年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)研究成果報告書

平成12年3月

研究代表者 森田 道雄
(福島大学教育学部学校教育講座)

<はしがき>

本報告書は、平成9年度～平成11年度科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)における「新しい学校建築における学習環境の効果に関する教育経営的研究」の報告書である。ただし、最終年度での親の子育てと学校に対する意識調査の集計が未収録となっている。この間、「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」(1)～(4)として、福島大学教育実践研究紀要に掲載してきた論文が、本研究の報告も兼ねており、それを本冊子に集録することで「報告書」の内容とさせていただいた(なお同論文(1)は、本テーマ研究に先立つ成果であるが、そのタイトルを継承した)。

<研究経費>

平成9年度	1,100,000円
平成10年度	500,000円
平成11年度	500,000円

<研究発表>

(1) 学会誌等

森田道雄 「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」(2)

福島大学教育学部「教育実践研究紀要」35号 1998年12月

森田道雄 「教科教室型校舎の中学校での生徒の意識調査」

福島大学教育学部「教育実践研究紀要」35号別冊 1999年3月

森田道雄 「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」(3)

福島大学教育学部「教育実践研究紀要」36号 1999年6月

森田道雄 「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」(4)

福島大学教育学部「教育実践研究紀要」36号 1999年6月

(2) 口頭発表

森田道雄 「教科センター方式校舎における教育改善効果—三春町における学校づくりを中心に—」

日本教育学会第58回大会(1999年8月 玉川大学)自由研究発表

以上

<「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」(1)～(4)の集録と掲載資料について>

昨年3月には科研費の補助金を得てこれまでの「三春町の教育改革」を取り上げた紀要論文を合冊にした。その後、97-99年度の中心的な課題である、生徒の意識調査に基づく「新しい学習環境のもとでの教育的効果」に関して、一定の実証性を有するデータを得ることができた。しかし、調査それ自体は未熟であり、必ずしも十分な成果とは言えなかった。最後の調査テーマは、親の子育てや学校に対する意識である。これについては、不慮の事故による怪我というアクシデントに見舞われ、実施が年度のおしせまった2月にずれ込んで、結果を出すには至らなかった。あらためて、来年度に結果の分析・検討結果をまとめたい。

今回の報告集は、「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究」の(3)(4)を追加したものになった。この追加した部分に、生徒調査の結果が掲載されている。同結果は、1999年8月の日本教育学会第58回大会(1999年 玉川大学)で「教科センター方式校舎における教育改善効果—三春町における学校づくりを中心に—」と題して発表したなかでも、紹介した。

その後、何度も三春町の小中学校を訪れ、参観や意見交換をおこなううちに、「生徒の自立を促す教育課程とモジュラスケジューリング」というテーマの必要性を痛感するに至った。これこそ、現在の三春町の中学校改革の中心軸ともいえるテーマである。もちろん、教育内容改革（主として総合学習）とこの教育方法に関わる中心軸は、さらに生徒の自治を育てる学校行事の活動などと対をなすものであり、中心軸を見るだけでは学校改革の全容をとらえることにはならない。しかし、このテーマは単に教育内容・方法という学校の軸に当たるものだけというだけでなく、特にモジュラスケジューリングは、斬新な試みであるだけに、理解するのに時間を要するものである。

このモジュラスケジューリングは、本研究の主題となっている「新しい学習環境」である「教科センター方式」校舎とは直接的な関連はないと言えるのかもしれない。確かに、そうした校舎様式でモジュラスケジューリングを採用している学校は三春にしか存在しない。しかし、新しい学習環境が新しい教育方法を発案させ、それを促すという関連性が指摘できる。言い換えれば、そうした校舎建築の発想が、教育的アイデアを刺激したということである。そういう発案があったこと自体が、最大の「教育効果」であったといえるし、またこうした校舎の設計は、新しい教育方法にとって有効に作用するのである。

しかし、今回の限られた時間ではこのモジュラスケジューリングの果たした役割を解明するという課題を果たすことはできなかった。その代わりに、三春町の中学校改革のパイオニアとなった桜中学校の1995（平成7）年度の研究資料を、その中心部分を抜粋して〈資料編〉として掲載させていただくことにした。同資料は、このモジュラスケジューリングの全体像が把握できるきわめて貴重な資料である。しかも、初代校長井田氏から後任の木村氏に移った年度にあたり、井田校長が桜中学校5カ年で追求した結果が盛り込まれているという意味あいがあると考えられる。もちろん、これらの実績はその学校の全教職員のアンサンブルというべきものであり、管理職ひとりの功績ではないことはいままでもない。

この資料に関しては、以前に共同執筆した「三春町桜中学校における個性化教育の実践（下）」において平成6年度版として言及しており、該当箇所を参照していただきたい。また、資料掲載に際し割愛した部分も多く、全体像を提供していないのは資料価値を損なうことになりかねない。もし、モジュラスケジューリングと教科教室型校舎の関連を検討されるなら、本校の教育目標・研究主題を含めてぜひ原資料に直接あたっていただきたい。とりわけ「パーソナル・モジュール」という、生徒が自分で組む「時間割」については、その後沢石中学校や岩江中学校でも取り組まれ、わが国の中学校教育としては画期的な実践例といえるものである。しかし、その具体化には先行するモデルもなく、また生徒の自主性に依存するという意味では不安定なものといわざるをえない。実際、モジュラスケジューリング本体は、これらの学校で継続的に取り組まれたが、このパーソナル・モジュール自体は、かならずしも毎回取り組まれているわけではない。そのことの検証もまた、実践的にも研究的にも重要であると考えているが、今回は果たせなかった。

本研究は、3カ年の計画のうちではいくつかの貴重なデータを得ながら、それなりの成果があったと自負する部分もあるが、進めるにつれて新たな課題も発見できて、道半ばの印象を強く持つ次第である。

<謝辞> 今回の3カ年にわたる調査研究に関して、三春町教育委員会、桜、岩江、沢石の各中学校、岩江、中郷、三春の各小学校には大変お世話になりましたこと、感謝申し上げます。また、参観視察で訪問させていただいた愛知県東浦町立緒川小学校、卯の里小学校、岐阜県池田小学校にも謝意を表します。資料掲載に関しては、三春町教育委員会と現桜中学校長にご了解をいただきました。また、ウイスコンシン州立大学オークレア校名誉教授 ロイド・ジョイアル氏から本研究に関して貴重なレビューを受け助言をいただいたこと、学校訪問の便宜を図っていただいたことに、御礼申し上げます次第です。

最後に、三春町との最初の出会い以来、もつとも多くの機会にお世話になった、前教育長・武藤義男氏が、99年8月他界されました。武藤先生とは、奇しくも同じ大学学部の大先輩として身近に感じさせていただき、かつその教育改革への飽くなき情熱には、尊敬の念を抱かずにはおれませんでした。心から哀悼の意を捧げるとともに、生前のご厚情にたいして衷心より御礼を申し上げます次第であります。

2000年3月

教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(1)

森田道雄(学校経営)

本研究は、これまで大学院の実践研究という科目での取り組みも含めて、三春町の教育改革を一貫して追求してきたその継続研究である。今回は、中学校の校舎としての新機軸というべき「教科教室」をとりあげ、やや一般性をもたせた考察をおこないつつ、事例研究としての意義を探ることとした。「教科教室」型校舎は全国にもさほど事例が多くないが、三春町に4校を数える。それは単に校舎の新意匠ではなく、新しい教育実践、新しい中学校の改革を予感させるものであり、また事実「子どもの夢が育つ学校」としての成果を着実にあげてきた。「教科教室」型校舎の可能性とともに、三春町の学校で取り組まれているモジュラスケジューリングにたいする生徒たちの反応などを中心にとりあげる。

〔キーワード〕 教科教室、学校建築、学校経営、モジュラスケジューリング、地方教育行政

1. 問題の所在

最初の教科教室型校舎をもつ中学校は、日本では1981年の沖縄・具志川東中学校だとされている。しかし、小学校におけるオープンスペース校舎のように普及せず、さほどの数にはなっていない。しかし、福島県だけを見ると三春町、会津若松市にあるほか、伊達町にも最近でき、三春町の4校をふくめると7校を確認している。三春町の新設・岩江中学校長井田氏は文部省に問い合わせたら(同学校開設当時で)全国で27校だという。しかも桜中学と岩江中学の間は直線距離で1km余しか離れていない。確かに、校区の様子は一方が純農村であるのに対して、もう一方は新興住宅地を控えていてかなり異なる。しかし、これはいろいろな意味で格好の研究対象でもある。

さて、教科教室型校舎は『教育と施設』誌編集部の整理によると¹⁾、その時点で全国に十数校あり、4つのタイプに分類できる。①教科別特別教室型、②系列教科教室型、③学年別教科教室型、④教科ブロック型である。①は、各教科が専用の教室をもつタイプで、小規模・中規模の中学校に多く見られ、なかでも小規模の場合は別にホームルームをもつケースが多く、教師は教科教室を研究室にも、準備室にも専用に使うことができ、特別のカリキュラムを組む必要もない、ということである。つぎに②は、教室を教科ごとではなく、関連ある教科を集める中規模校に多いタイプとされ、科学系、人文系、語学系、体育系、芸術系などにまとめられ、相互補完的な関係にある教科同士の学習効率を高めるための学習展開が可能となる。③は、学年ごとのまとまりを考慮して、主として一般教科の教科教室を学年専用とする中・大規模校に見られるタイプで、特別教室に当たる教科教室は全学年で共用する。一般教科では教科独自の多様な学習の展開は不利で選択幅の拡大には対応しにくい、教室移動の負担は軽

くなる。④では、それぞれの教科で専用のゾーンをもつタイプで大規模校において導入可能である。教科ごとの専門性も高められ、専用のゾーンも設定できるので多様な学習の展開にたいして柔軟な対応が可能で、教科の選択幅の拡大にも対応させやすいが、生徒の移動に十分な配慮が必要だ、ということである。この整理は、それぞれの事例に詳しくなければ適切かどうかの判断はできないわけだが、建築デザイン上の分類であって、必ずしも教科教室型の学校分類ではない。

(注……中・高校の校舎のあり方として、教科教室型は最近の新しい動きで、通常の校舎は「普通教室+特別教室」型と言われるようだが、専門的な呼称はないようである。)

次に教科教室型校舎の一般的利点としてあげられていることは、学習の個別化、個性化が可能であること、教科に必要な資材を集中化でき教室の雰囲気づくりがしやすく学習意欲が高められる、教室が変わることで気分転換が図れる、上級生の学習内容がわかる、などである。さらに、教科ゾーンに教師が常駐することで生徒との距離が縮まることも利点であるが、逆に教師がそこに閉じこもって教師間の連携、コミュニケーションが弱まるという弱点にもなるという。生徒の移動は、大規模校では問題になりやすい。また、教科教室型がホームルームとして使いにくいことから、生徒のクラスへの帰属意識が弱まり、生徒指導に支障が生じやすいが、ホームルームの掲示スペース、専用ロッカーなどを設置し、生活拠点を確保することで配慮できるとも指摘されている。

これらの叙述は『教育と施設』誌によるもので、ハード中心の分析といえる。同誌の特集はこのあと、教育学者、実践家、建築学者の論稿、座談会、12校の概観紹介と続いている。いますこしこの特集記事をフォローしておこう。日本の学校システムにオープンスペースを導入するオピニオンリーダーとなった教育学

者、加藤幸次氏は一般的に言っているいわゆる主要教科が普通教室で行われているのは、これらの教科の授業が「一斉指導」になっていることであらわれており、黒板と机、椅子さえあれば十分な授業であることを意味しているから、教科教室型構成を考えることは、授業そのもののあり方を変えることを意味すると指摘している。校舎建築学者の草分けである東京都立大学工学部長倉研究室の後継者、上野淳氏は、日本の中学校教育を「決まりきった方式で教え込む」だけで、「学ぶ」ための教材を様々に提示していこうという発想がまるでなく、生徒一人ひとりに最も適合しうる学習集団の編成という考え方ももともとない批判し、教科教室型中学校の「計画条件」を以下の8点あまりに整理している。これまでの叙述と若干重複する部分もあるが、①教科の雰囲気、色彩を感じさせる教室、②教室のまとまりの中心は、図書・視聴覚器具と教材、テーブルやキャレルを配置した教科メディアセンターである、③教科研究室も隣接させ教師が常駐する、④この教科教室型、メディアセンター、研究室を開いた連続的構成とする、⑤小さなゼミ室や合同授業をする教室など大小の種類を揃えて、生徒の個性、関心などに対応する、⑥建築的な要素とともにメディアの集積などで教科の雰囲気に満ちた学習意欲を書き立てる環境を構成する。⑦教室とは別の生活の場としてのホームベースをつくり、くつろいだ雰囲気の空間にするとともに、教室への移動にも意味を持たせる、⑧休み時間ごとの移動をスムーズにできるよう配慮し、アルコーブ、ラウンジなど膨らみをもったスペースを配置する、などとのことである。

一方、以前に緒川小学校で活躍した成田幸夫氏は、校舎を利用する立場からの意見をのべている。必ずしも明言されているわけではないが、氏の教科教室への評価は是々非々というか、辛口で現実的である。教科教室型の校舎は教師の意識改革が不可欠で個別化・個性化学習を具体化するイメージがないことが最大の障害であると述べ、また安易に教科教室を独立させると学習指導が固定化する。完全な教科教室の評価は現場教師の間では意見が分かれ、自分では普通教室との併用型がよいと言っている。問題点は氏によれば生徒の移動であり、「学級」を単位に学校教育課程が組み立てられている限り、これは克服できないという。また、ホームベイ（ホームベースともいう、要するに生徒の生活拠点）がしつらえの上で貧困で魅力に乏しく、好ましい教科教室型の校舎建築は混沌の状況から実践経験をふまえて具体への扉が開かれる段階にきていると結んでいる。たしかに、事例が少なすぎ、またそこでの教育活動の展開が検証されないうちに、校舎建築としてのメリット・デメリットを云々するのは時期尚早といえよう。

しかし、これではいつまでたっても教科教室は増え

ていかないことになる。問題が多ければなんにもあえて増やすことはないわけだが、いくつか効果が確かめられるならば、それはどういう条件かを分析し、積極的に採用する方向が出てきてほしいとも思う。本研究は、校舎建築と教育活動をそれぞれ念頭に置きつつ、中学校の「教育改革」として、教科教室型校舎の可能性を実証的に検討することとしたい。

2. 日本の学校における校舎建築と教育活動の一般的関連

(a) 校舎建築の問題

少しばかり大きなテーマではあるが、教育学あるいはたぶん教育経営学の研究上、欠落していたと思われるこの問題について、必要な限りでまず一般的にふれておきたい。もちろん先行研究がないわけではないが、その大部分は、学校建築学、学習指導や教育方法の分野に限られるように思われる。

しかし、学校経営という枠組みとしてというよりも、学校のあり方、つまりは学校教育の本質的な問い返しの中で、校舎建築を積極的にとらえる動きがあるし、また、たとえばNHKのテレビ番組で「校舎が変わる学校が変わる」という特集の取り上げ方は、こうした動向を反映したものである。

このテレビ番組は、96年10月放映の「教育トゥデイ」で、これまでの「学校らしくない」校舎の事例がいくつか紹介されていた。その番組のコンセプトは、学校を子どもにとって居心地のよい「生活の場」にするために、校舎や教室、廊下などの機能やデザインを見直すことで、大きな効果があるのではないかというものであった。もちろん、こうしたハード面での工夫や創意も重要だが、学校での教育のあり方そのものが子どもの居心地の良さを尊重するものでなければならないことは言うまでもない。

日本の学校は、現在でも大部分が廊下が一直線に伸びて、各教室がその廊下から出入りできるような配置になっている。さらに、教室は子どもたちが大半の学校生活をすごす場所であって、朝出席を確認され、授業を受け、休憩し、給食を食べ、学級会を開き、掃除をする、などの機能がある。大半の日本の子どもはこうした校舎・教室しか経験がなく、それが当たり前の学校生活である。たしかに、これまでたとえば学校トイレの不自由さが問題になったり、教室と食事の場が同じであることへの疑問とか、図書室が校舎の端にあって不便だというような部分的な問題が話題になることは比較的多かったようである。しかし、校舎というもののイメージは、ほとんど全国一定で画一的なものといって差し支えない。こうした定型的な校舎の構造は、1895年の「学校建築図説及設計大要」によるものとされ「質実剛健」であるとともに「衛生上の配慮」

を優先すべきことが強調されていたが、兵舎の構造と酷似し子どもの管理が優先された結果であるともいえる(長倉ほか編『学校の設計』²⁾によれば北側廊下の定着も含めて、衛生面の配慮が最優先されたとある)。その後、木造が鉄筋コンクリート構造に変わるというような変化があったものの、以来百年の長きにわたってこの定型は維持されている。

教育基本法が制定されて、いわゆる戦後教育改革は、学校のあり方、教育のあり方の一大変革をもたらしたはずなのに、校舎建築にはほとんど何の影響も与えなかった。デューイ主義の「新教育」がはなばなしく登場したにもかかわらず、戦争後の疲弊した経済状況が背景となり、定型的な校舎が無批判的に継承された。特に、新制中学校はその画期的な制度的意義にもかかわらず、当初は校舎の確保にもこと欠き、新しいデザインの校舎など思いもつかなかったに違いない。筆者の通った中学校も、戦前の建築による古い商業学校の払い下げによるおんぼろの木造校舎が半分ほど残り、ベビーブームによる増設新校舎も鉄筋構造ではなく、理科実験室の「特別教室」の配置くらいがやっとだったのである。

日本の学校建築にとって画期的な問題提起となったのは、長倉康彦氏の『開かれた学校』であった。1973年の刊行である同書には、すでに教科教室型校舎の事例が紹介されているが、「この学校だけがちがったことをやるのは問題だ。この中学校だけ、特別教室をたくさんもつのは困る」という現場の声を引用し、教育施設上の「格差の火種が増えるという心配が、思考や研究への意欲を失わせ、画一化の方向にしか進ませない」状況を指摘している³⁾。しかし、氏が教科教室型のメリットを力説していたにもかかわらず、それが増えなかったのは、単に施設上の「格差」を嫌ったからではなく、こうした施設上の革新が教育理念や教育方法の革新につながり、これまでとは違う教育活動が要請されるのに、現実の中学校ではそうした新しい教育への必要性や必然性が意識されず、むしろ高校受験競争への対応に追われ、「受験対応」にとって教科教室型の校舎はメリットとして感じられなかったことに由来する。70年代、80年代の中学校の状況は、まさに受験対応と校内暴力などの「生徒の反乱」に直面していた。管理が優先し、個別的学习の必要性が意識される隙間はなかった。しかし、考えてみればそれまでの教育の破綻として「生徒の反乱」がおこったわけで(やや一面的な表現だが)、本来学校のあり方が施設を含めて再検討されるべきだったと言うことになる。さらにいえば、学校規模と校舎設計の関連も見なければならなかった。大都市圏での校地確保という大きな制約があるとしても、大規模学校での教育の困難さは誰もが認めるところであった。千人を超える学校の運営は、子ども一人ひとりを大事にするなどとお題目に唱えら

れても、実行するのは困難である。校舎建築への配慮の欠落というものが、画一的な教育とセットとなって百年間も日本の学校を支配してきたのである。その弊害は、学校規模や学級規模の適正化の研究のたち遅れにもなっている。

長倉『開かれた学校』は、そのタイトルが示唆するように、オープンタイプの校舎設計を建築学の立場から提唱しただけなく、学校を「環境」としてとらえ、さらに地域社会との関連において学校が「開かれる」意味を問うている。もちろん、ここでの「学校開放」は学校用地の効果的な使用、施設の開放という次元でとらえられていて、開放が可能な施設設計が中心テーマになっている。校舎設計や教育委員会がもつ建築計画に対する「参加」も取り上げられている。しかし、こうした「参加」は、「教育は教師次第であって、環境、施設は関係ないという考え」の無関心な「先生」の存在を乗り越えなければ実現しないのであるが、逆に教師が校舎というハード面の要求が出せるほど、主体的な意識になっているのか疑わしい。学習指導要領の枠組みを逸脱しないで、いかにやるかという意識である限り、校舎建築への要求は出せないであろう。同書は、アメリカやイギリスの事例を紹介することに重きを置かざるを得なかった⁴⁾。

長倉氏は同書の改訂版『開かれた学校』の計画』を93年に公刊した。ここでは20年間の展開を受けて格段に叙述が充実しており、特に教科教室型への言及も詳細になっている。氏が取り上げている教科教室の利点は、前記したことと重複しているが、単なる特別教室の発展型としての教科教室の配置にとどまらず、一定の経験を経て生徒の「居場所の安定性」に配慮する「ホームベース」の採用を重視していることが特徴的である。このホームベースの機能や設計上配慮すべきポイントは、①日常の交流、持ち物の置き場、食事、連絡や伝達のものである、「居場所」である、②生徒の個別選択システムが導入された際の、自由時間を過ごす控え室になる、③各ホームのまとまりを出すために、独立した空間で、ホームごとのデザインも特色を持たせる、④規模が大きな学校の場合は集合配置してハウスとして運用する、⑤全員が座って集まれる程度のスペースが望ましく、教室は異なる空間として位置づける、⑥ロッカー、掲示板、ホーム所有の工具箱などを設ける、などである⁵⁾。

こうした生徒の居場所への配慮は、学校の機能としては画期的なものといえる。なぜなら、効率重視の従来の学校では、あてがわれた教室＝ホームルームが、体育とか特別な場合を除いてすべてを行う場所として位置づけられ、学校での行動、交流に大きな制約をつくっていたからである。よその教室にはいることは、まるで他人の家にはいるのと同じ感覚が支配していた。これに比べて、移動を多用する教科教室システムでは、

他人のホームこそよそよそしい空間となるが、学校の大部分がふだん出入りできる場所となる。こうした配慮は、学校を意識する大きな要因となろう。しかし、たとえ配慮されたホームベースが用意されようと、生徒同士の間関係や教師との関係がスムーズにいくとは限らない。これは、施設に依存する問題ではなく、もっぱらその学校の教育理念に関わる課題であるし、さらにいえば教育政策、社会状況などの要因もかわる。まして、こうした施設の新機軸は新しいこと故、弱点も問題にされやすいが、子どもの暴力やいじめなどの問題行動は、圧倒的に従来型校舎で起こっており、新しい校舎であるがゆえに問題行動が誘発されているとしたら、科学的に分析検討されなければならないだろう。

(b) 学校経営、教育活動の課題

ここでは二つの類型にわけられよう。というのは、教科教室を活用するという意味での「新しい学校」の経営という場合と、中学校教育の現代的な課題性を意識した新しい教育を目指す場合の校舎のあり方、という方向性が異なる問題が共存している。教科教室は高校でも採用される校舎設計だが、ここでは中学校に限定する。もともと学校建築の設計を含めた責任主体は、設置義務を有する教育委員会であって、学校や教職員が一次的な権限を有することはないのが通常である。したがって、学校教育の担い手である管理職も含めた教員はたまたま異動先の学校の校舎が、従来型ではなかったという事態に遭遇し、そこで新しい校舎に違和感を感じるとか新鮮さを感じるとかという感情を持って、勤務することになる（教員の人事には本人の希望が表明でき、新しい校舎を持つ学校へ行きたいという教員がいることも当然ありうる）。しかし、上記した2つの類型ともに、勤務学校が新型だという偶然性のもとでさまざまな創意的な教育活動が展開された場合であっても、それが継承されていく可能性は必ずしも高いとはいえない。校舎が持つ意義は小さくないが、結局は教育行政側の教員人事と学校経営の基本に関わる問題に帰結する。それが学校経営とか「学校づくり」と言われる問題の特殊性である。

中学校教育の現代的課題は何であろうか。中学校は、義務教育の最後の3年を受け持つが、高校への進学率の上昇にともない、初等教育と高校教育をつなぐ中間的な学校としての色合いを濃くしてきた。そして、高校への入学試験が中学校教育に大きな影響を与えてきた。高校が格付けされる中で、有名高校への入学率率が中学校教育の評価にもなった。従来型校舎でことは足りるし、むしろ新しい教育の志向など無駄とも言うべき風潮がある。従って、よほどの見識を持たない限り、教育委員会が中学校建築に、新しい風を吹き込むことはなかったのである。また、校舎を新しいデザインにしたとしても、教育方針が変わらない限りか

えて余計な制約と意識される場合も少なくない。

ところで、中学校が12~15歳の発達段階にある子どもの教育機関としてどのような固有の役割を担うべきかという点で、第15期中央教育審議会の答申は、本文中に言及がないままに検討課題として登場した「中高一貫教育の導入」以外に、中学校教育の改善に関する見るべき指摘はない。かろうじて、「生徒の能力・適性、興味・関心等の多様化が一層進む時期であることを踏まえ、生徒の特性等に応じることができるよう、履修の選択幅の一層拡大を図る必要がある。このため、共通に履修させる部分を厳選し、選択教科に充てる授業時数を拡大するとともに、各教科等の授業時数の選択幅の拡大などの教育課程の一層の弾力化を図る」と書いている程度である⁶⁾。もちろん、生きる力をはぐくむとか、過度の受験競争の緩和（筆者には過度でなければよいとの表現に見え抵抗がある）とか、いじめ・登校拒否の解決とかが、中学校教育の課題であることはいまでもないにしても、これを読んだ中学校教員は、なにが自分の学校づくりの課題なのかということでの具体的なイメージがわいてくるだろうか。中学校教育のイメージを、子どもの姿、校舎・教室での活動のあり方と連動してイメージ化するためにより掘り下げた提起が必要なのに欠落しているのは怠慢でさえある。

三春での事例についてはあとでふれるとして、一般的にいても、上野氏が指摘しているように子どもたち一人ひとりの学習を尊重する立場から、画一的な授業に安住することなく「個別化」「個性化」を図る必要がある。ただ、ここで私自身が「個別化」「個性化」と言っていることは、いわゆる個別化教育、個性化教育と全く同じではない。私が使う個別化個性化は、さしあたりは子ども中心の学校、子どもの学びを大事にした活動という意味であり、その違いを明確にすることは、今後の私自身の課題でもある。ただ、これまでの三春研究で共感した教育改革のコンセプトに関して、実践の個々の課題は課題として留保しながら、教科教室という物質的な条件が、教育実践を「変革」し学校運営を「革新」することの意義を特に重要視したいと考える。桜中学校長（当時）井田氏がインタビューで述べているように⁷⁾、子どもたちの中学校での「楽しみ」が部活動ではさみしい。生き方につながる学びをつくり出すことが重要な課題なのである。子どもの夢が育つ学校＝生徒を中心においた学校経営を促すという点がポイントである。教科教室でなくてもこのことはもちろん可能であるが、子ども中心へと発想の転換を促す要因としての校舎設計の意義は大きい。

ここで学校づくりという観点で重要なのは、学校改善の意識的な取り組みが、校長なり教員によって推進される場合、直接の管轄に当たる教育委員会が十分なパートナーシップを発揮することであろう。こういう

場合、本来教育委員会は学校の設置者として、学校のこうした経営の推進を歓迎するはずであり、そこが個別の学校単位とは決定的に異なる。ただ、学校の構成者も移動によって変わるように、教育委員会のスタッフも教育長、指導主事などでも異動があり得る。行政の側でも、新タイプの学校を設置したときの意図を継承していくこと、教員の人事異動にも内申権を行使して配慮することが期待されよう。

もう一つの重要な要素は、子どもたちの親、校区の住民の意識である。これはこれでさまざまな検討の課題があるが、学校の教育方針との関わりについて、つまり学校経営との接点を示しておくことにしたい。新しい校舎であろうとなかろうと、親の一般的な意識や住民の学校評価の基準は、中学校の場合は高校進学の場合の「成果」に還元されるといってよかろう。それは、入試をめぐる競争意識、高校の学校格差が現存する限りやむをえないことである。しかし、そのことがさまざまな弊害をもたらしていること、いじめ事件に至っては子どもの生死に関わるような問題を含んでおり、親の意識もただ「いい高校」に入れればよいという単純なものではない。もし、高校進学だけを絶対的な基準としてこと足れりとすれば、そういう意識を学校として問題提起していかなければならないだろう。

たとえば、オープンタイプの学校で試みられているように、学習の場面で何らかの専門家である地域の人を呼んで子どもに教えてもらうとか、親と教員の懇談を念入りにおこなうとか、PTAで子育てや学校教育に関する学習を促すとか、一般的な授業参観を親も参加する学習活動として展開するなど形態は多様である。教科教室は必ずしもオープンタイプとは限らないが、学校を地域に開くというコンセプトは、新しい校舎とそこで志向する新しい教育を理解してもらうためにも必須である。受験のための「学力」への不安を解消するという消極的な位置づけではなく、いっしょに学校をつくっていくというパートナーとして親や地域住民をおさえるのである。この点に関しては、日本の学校改善の事例はまだまだ端緒的でしかない。

さらに、教育課程が国家基準によって制約されていることから、教育(学習)内容を子どもの関心や地域の実情に応じて柔軟に設定することが(けっして法的に制約されていないのに)、あたかも基準に従わないことのように思っているとしたら、それは是正されるべきであろう⁸⁾。

3. 事例研究としての三春町、桜中学校と岩江中学校

(a) 分析の視点

「1」でも示したように、この2つの中学校はいわば隣同士で、しかもともに開設時の校長が同じである。

したがって、三春町教委の「子どもの夢が育つ学校」という改革のコンセプトや、個性化教育(総合学習やモジュラスケジュールリング、チームティーチングなどの積極的推進)というところは同じである。しかし、校区の様子は桜が2つの学校の統合で住民の移動の少ない純農村地域であるのに対して、岩江は三春中学校から分離し、福島県初のオープンスペーススクールの岩江小学校と接続し、新興住宅地を控えていて保護者には移住してきた勤め人が多いというように、かなり異なる。

さて、桜中学校の開校は91年、岩江中学校は95年である。桜中に関しては、すでにくつか報告書を出してある(「三春町桜中学校における個性化教育(上・中・下)」本センター紀要28, 29, 30号)。桜中学校が開校以来、「自立」を学校目標に掲げモジュラスケジュールリングを導入するにいたる経過をヒアリングをまじえてフォローした。桜中学校は、開校当時から校舎建築の独自性で有名となり参観者が相次いだ。1996年4月にはNHK総合テレビの番組「いじめをなくすために」で、北海道伊達中学校、町田市成瀬台中学校と並んで紹介され、「いじめのない学校」として全国に知られるようになった。たしかにこの学校にはいじめや不登校はない。校舎建築だけでなく学校運営が充実していかなくはこういうことにはならない。われわれの調査研究も、対象設定として間違っていないのである。しかし、実践が前進したわりには、本研究は開校以来のフォローという意味で年数はかけたものの必ずしも深まったわけではなかった。ただ参観して、資料をもらってまとめるという段階から脱却しなければならない。その後岩江中学校が開校したので、両校の調査研究に発展させたいと願っている。

一般的に言って、学校が汚れておらずきれいだとか、高校入試の成果があったとか、いじめや不登校がないということなどは、それ自体としては結構なことであるが、それを書くだけの研究は段階としては浅い。またチームティーチングや総合学習などの新機軸に取り組めたということも、それを可能とする生徒の高まりが見えるとはいえ、教師の側の一人相撲になっていないとも限らない。桜中学校の分析の際に、生徒の評価にたちいってみななければならない段階になったとき立ち止まらざるを得なかった。それは、けっして教科教室型に欠陥があるのではないかと疑うわけではないもの、はじめから問題ないという予断を持つことを拒否するという意味である。

研究仮説として、単なる事例研究ではなくなんらかの論点を提示しておく必要がある。そこでその一例を示そう。こうしたいわゆる「オープンコンセプト」の学校に対する次のような分析がある。

「教師を含めて生徒同士、お互いにいつでも自由に接することができる。しかしそれは同時に、相互に監

視される関係でもあり、生徒たちに私秘的な世界は保障され得ない。……教科教室型では、これまでのような学校の概念が成り立たず、ぜんぜん落ちつかない。担任する一年生は数々の指導にもかかわらず、私的集団の群から一步も外に出ないのだ。」

その原因は、「教科教室型を採用しているために、人間関係が流動的で、たえず友達を失う不安にかられている」「地域が新興住宅地のために、地域での社会生活もまったく安定していない」「K市内に戻る夢を、受験競争を通して子どもに託し……市内への進学熱に冒されている」とくに、授業のたびに教室が変わり、席が指定されていないから「好きな友だちの隣の席を争うことになり、椅子取りゲームのような友だちを確保する競争が、水面下で進行して」て、「オープンな学校空間では、授業中でも子どもたちはお互いの言動に注意を払い、値踏みするのみである」というのである⁹⁾。

これは、教科教室の本質的な欠陥を指摘しているかのようにも見えるが、これを直接的な学校批判と受けとる必要はないように思える。むしろ社会学的な分析であり、個別化を評価する理論への批判と見る。その意味では、この指摘は真実を衝いているかもしれない。しかし、その一方でこの学校の場合、基本方針として生徒たちの自由を尊重し「自立」という学校目標を誠実に追求しようとしている。したがって、校則も最小限のものしかなく、管理主義的な圧迫がまるでない。一般的な中学校では、制服使用が強制され異装があれば「指導」が入るのがふつうだが、この学校ではそれを「指導」の対象としていない。担任教員もこうした「生徒指導」に力をさく必要がない。異装が「放任」されることに違和感を持つ関係者も少なくないだろうが、学校は学習の場であり、服装は家庭の問題だということが親と学校の間で合意されていれば、むしろ一歩進んだ見識である。「自由」があるといっても、当然だが自分勝手が許されるわけではなく、相手の立場、意見を尊重するという「常識」が重要視される。それが、多数者の自由を保障するだけのものにとどまるか、一人ひとり、とりわけ力の弱いものの自由を尊重する「常識」として定着できるかが問われることになる。相手を傷つけるようなふざけなどが許されないように、生徒たちが考える「常識」に任せながら、成長を見守るというこの方針は勇氣ある選択であろう。

もう少し、この点についての学校方針を参照してみたい。ここには、2つの目標がある。「人間としての常識と思いやり」をベースにした生徒活動、教師と生徒の関係を「縦の発想」から「横の発想」に変える、がそれである。前者では、生徒の移動ということに関わる困難を想定し、校則で縛るのではなく、「社会生活や集団生活を営む人間としての常識や思いやり」をベースにすべきことを確認し、生徒の自主性に任せる

からには、「宝物をさがそう—自分の生き方を見つけよう」「自由と責任」「常識とルール」「思いやりの心」「指示まち人間からの脱却」などの合言葉とともに、学校生活のルールを生徒といっしょにつくろうとするものであった(生徒の学校づくりへの参画と位置づけられている)。後者では、生徒の一人ひとりの個性を認め合い、生かしていくための教師の立場と仕事を「縦」つまり、上から指導をするという発想ではなく、「横」から支援する関係、「生徒一人ひとりの自己実現に寄与する」仕事ととらえることとしている。これらは、「生き方を探る場」としての道徳・特別活動の指導方針でも具体化が図られている。教科教室型校舎は決して道徳教育を重視するための建築スタイルではないが、結果として「人間の生き方を考える」道徳的資質を育てることにつながる。特別活動でも、生徒朝会、学習発表会、学校祭、討論会や授業に付随した様々な発表に際しても、「一人ひとりの存在が認められているという実感のもてる学校づくり」が目指され、教育活動における生徒の活動場面の積極的な導入が特徴的である。

われわれのこれまでの桜中学校の事例紹介でも、この点での言及が欠けていた。教科教室は学習における体験活動を重視するが、道徳や特別活動でも同様であり、儀式的行事である入学式・卒業式でも学びの場として位置づけられ、企画・実践・反省に生徒の参加が組み入れられている。「卒業を祝う会」は卒業生が追求してきた「生き方」を在校生が共有する場であり、入学式も在校生が学習の成果を披露して歓迎のメッセージとし、不安を持つ新入生へ「中学校生活へのアドバイス」をしたためた手紙が手渡されるという企画がある。

聞き取りにもとづく先の批判的分析に対しても、研究調査が進めばそれなりの回答と判断を下せることになろう。なお、この分析の対象は明示されていないが岩江中学校であり、学校方針として筆者が紹介している事例は桜中学校のものである。混同しているわけではないが、岩江も同様の方針だと聞いている。あくまでも「教科教室」事例をやや一般化させて論じたいと考えたスタンスなのでお断りしておく。

(b) 生徒からの評価—とくにモジュラースケジュールングに関して

ところで、桜中学校ではモジュラースケジュールングの実践を積み重ね、その成果を検討する資料を生徒アンケートという形で収集している。アンケートは生徒の声を直接聞く機会でもあり、また数量的な分析もまた客観的な資料として実践の反省にとって貴重な資料になる。したがって、しばしばアンケートが実施される。これもまた、生徒の学校参加の形態だといえる。アンケートが一般的にそうだということではないが、桜中学校の学校運営スタイルからそうやって差し支えな

い。その集計結果の一部を参照しえたので、現段階での評価にかかわる分析(生徒の感想)を紹介しておこう。

〈生徒アンケート集計の一部・前期〉

- ① 普段の学習活動とくらべて、モジュール学習は楽しく学習することができましたか=大変楽しくできた13, 楽しくできた80, ふだんと変わらない32, 楽しくなかった1
- ② 共通の課題をもって、自分なりの計画・自分なりの学習方法でとりくんだ教科が多かったと思いますが、自分の学習課題を解決できましたか=満足いくまでできた4, できた104, 十分できなかった19, できなかった1
- ③ 日によって時間割がさまざまでしたが、困ったことはありませんでしたか=なかった48, そんなになかった69, 少しあった8, 大変困った1

〈個別感想の一部〉

(モジュラスケジューリング全体として)「普段の授業は本当に自分のものにならなくても勉強したような気になってしまうけど、PMは自分で責任を持ってやらないと学習が自分のものにならない。すごく充実した。学校の目標にすごく近い。あらためて“自由と責任”を実感した。自由なんだけどきちんと責任をとるということは難しいと思った。計画の緻密さを実感した。大人に近づいた気がした。」

(FMの感想として)「他の学年やクラスのことを考えて常識ある行動をとることができた。FMを前から楽しみにしていた。無駄にしないように責任を感じていた。プランメモで計画的にできた。FMは自分が劣っている所を補うためにも続けてほしい。使いかたを誤ると自分にマイナスになる。桜中生としての自覚が問われる時間かもしれない。自分の時間として充実していた。FMを増やしてほしい。」

NHKの番組ではこのモジュラスケジューリングを次のように紹介している。「桜中学校の改革は建物の見直しにとどまりません。現在学校がとりくんでいるのは、授業内容の根本的な改革です。それは生徒一人一人独自の時間割を組むという改革です。文部省の指導要領が示しているのは、学習内容の大まかな基準です。実際どのように教えるかは、それぞれの学校の判断にまかされています。桜中ではこの原則をフルに生かそうと考えました。生徒一人ひとりがつくった時間割です。……桜中学校の目指している改革は、子どもたちの自主性を伸ばすことです。子どもたちは勉強を人まかせでなく、自分の責任ですすめていかなくてはなりません。……教科書だけに頼らないために、先生の創意工夫がそのまま結果となって子どもたちに表れてきます。こうした授業改革によって、子どもたちの間に変化が生まれてきています。子ども同士で教え合う姿が見られるようになりました。先生が一方的に

教えるのではなく、あくまでサポート役にまわったことで、子どもたちがお互いに助け合うことが増えたのです。……」¹⁰⁾

〈後期の集計〉

- ① 普段の学習活動とくらべて、モジュール学習は楽しく学習することができましたか=大変楽しくできた20, 楽しくできた81, ふだんと変わらない23, 楽しくなかった3
- ② 共通の課題をもって、自分なりの計画・自分なりの学習方法でとりくんだ教科が多かったと思いますが、自分の学習課題を解決できましたか=満足いくまでできた5, できた116, 十分できなかった7, できなかった0
- ③ 日によって時間割がさまざまでしたが、困ったことはありませんでしたか=なかった69, そんなになかった47, 少しあった9, 大変困った0

〈個別感想の一部—3年生〉

「今回のモジュールは、今までで一番よい活動をする事ができたと思う。時間をなるべく無駄にしないように、はやく移動したり、他のクラスの妨げにならないように移動したり、とても充実したモジュールだったと思う。学習もまた今までより身についたと思う。FMでは、プリントやワークを使って基礎をしっかりと押さえて学習をすることができた」

「今回のモジュールは、3年間体験した中で一番充実していたと思う。どの教科も集中して学習を行ったので、だいたい自分のものにすることができた。それと、常識とルール、時間の大切さや敏感さ、思いやりの心など、もう一度考えさせられた。」

おおむねよくできたという感想に対して、少数ながら問題を指摘するものもある。

「モジュール学習は基本中の基本、思いやりの心ももっているのかどうか、はっきりわかってくると思う。普段からもそうだが、モジュールの期間中はもっと分かってくる。だからこそ、その期間中は桜中生の合言葉とも言える「自由と責任」「常識とルール」がどの程度身についているかが分かる。その点から言うと、授業の妨げとなるような足音、話し声を出しているということは、「自立」へはまだまだ遠いようだと思った。モジュール学習は、「自立」することの大変さが身にしみる期間だと言えそうだ」

これは、かなり厳しい見方をしている感想文だが、そういった自己省察の一例として貴重なものであろう。ただ「いつもよりだらだらしたモジュールだった」と短く書いただけのものもあり、学校の分析としても、前期より楽しくなかったと答えた生徒が2名いたことに注目している。

もう一人紹介しよう、彼(彼女?)は、よい点よくない点の両方を書いている。「モジュールにももう慣れて学習の仕方や時間割などは、しっかり理解するこ

とができた。FMもしっかり取り組むことができて良かった。しかし、移動中やホームベースで少しうるさくしてしまった時がある。思いやりの心で行動すればいいと思ったが、友達といるとうるさくなってしまう。それでも1年の頃よりは進歩したと思う。1年の頃は、授業をしていることも知らず騒いでしまったときもあったが、今では気づいたら静かに行動することができるようになった。これからは、まわりの様子をよく見て細かいところに気が付くようにしたい。」

ここでは紙幅の関係で卒業間近の3年生だけにしたが、最後の感想にあらわれているようにこのようなスタイルの校舎と学校運営に生徒もなじむのに時間がかかることが分かる。つい友達としゃべってしまう、移動の時はうるさくなってしまう、という事実は、むしろ当然であり、終始静かな移動があるとすればそれはある「圧迫」の仕業とさえいえよう。「自己規制」はいい言葉だが、なかには沈黙の行動を自己規制のもとに強要するという事例が想起される(沈黙清掃の例など)。思春期のさなかの中学生が、友達との語らいに熱中するのは自然なことであろう。もちろん、それを無条件に許していたら授業にはならないので学校として規制がかかるのも当然である。問題はそのバランスである。学校が「生活の場」として楽しい語らいが保障されるならば、規制づくめの学校からの脱却としておおいに評価されるべきであろう。

このアンケートから、モジュールスケジューリングの試みがおおむね成功していることがうかがえる。もちろん、課題もあるだろう。たとえば、生徒が取り組むFMといわれる自習時間での「学習」が、市販のワークの類でもよいのか、受験対応として必要なかどうか。生徒が自分で取り組むのだから構わないということでもよいのか。また、前にも書いたことだがこうした「自立」を促す教育方針は生徒の自主性を育てる高い目標であるが、消極的な生徒がついていくのに苦勞する側面がある。家庭教育や小学校での教育の中でそういう消極性をもったままでこの中学校に入ってくる場合もある。小数ながら存在するモジュールへの否定的評価をおこなっている生徒への対応が注目されるところである。

上記のアンケートに対する学校の分析はここでは割愛するが、感想文の背景にまで分析が及んでいることが注目できる。おそらく、さらに個々の生徒のレベルにまでおいた分析がなされることであろう。結論として、「自立した生徒の育成」を目指す方策として評価に値する取り組みであるとおさえられている¹¹⁾。

全国的な注目を受ける中で、仄聞するところでは今春の高校進学の結果は教職員の安堵を誘うものであったという。生徒の成長は、本来的にはすぐに測れるもの(効果を確かめられるもの)と長期の時間の推移のなかでやっと本人が自覚できるような、計測不能なも

のと両方あることは言うまでもない。われわれのこうした研究は、あくまで短期のスパンで問題にする傾向が強いし、世間の評価もおおむねそうである。このこと自体をとにかく言うのではなく、今後限定された時間の中でなるべく多面的に検討することにした。

[注]

- 1) 『教育と施設』44号(1994年3月 文教施設協会) 教科教室の先行事例に関して、あとで示す長倉氏の叙述とは食い違う
- 2) 長倉ほか編『学校の設計』(新建築学大系29巻 彰国社 1983) p. 20以下
- 3) 長倉康彦『開かれた学校』(NHKブックス 1973) pp. 50~2
- 4) 同上 pp. 200~2
- 5) 長倉『「開かれた学校」の計画』(彰国社 1993) pp. 118~9
- 6) 『文部時報』答申臨時増刊号 1997年8月 p. 35
- 7) 井田・森田「桜中学校における個性化教育の実践(中) 一井田前校長に聞く」(福島大学教育実践紀要29号 1995年12月) p. 83
- 8) 教科教室の事例ではないが、中学校における学校改善、特に「総合学習」的な取り組みとして、筑波大学付属中学校の「総合学習」、滋賀大学付属中学校の「びわこ学習」、香川大学付属坂出中学校のモジュール(スケジューリング)学習、東海市立上野中学校の「体験が磨く」個性化学習などの事例を参照されたい。多くの場合、国立付属中学校である。
- 9) 三浦浩喜「〈労働〉としての集団づくりの再生」『生活指導』500号 96年7月号 pp. 41~44 鋭い観察ではあるが、こうした社会学的分析で現場が納得できるだろうか。新しい環境が新しい問題を生み出す可能性をえぐり出そうとするのは肯定できるが、中学生・中学校の一般的傾向と「教科教室」学校のもたらす問題点の分析が混同されているように思われる。
- 10) 番組のナレーションだが、長谷川道雄「自立を尊重する学校に変える」(『こころの科学』第70号 96年11月 日本評論社) 参照のこと。PMとはパーソナルモジュールの略で「生徒個人個人の時間割」、FMとはフリーモジュールの略で「自由時間、自習」のことである。
- 11) 桜中学校資料「平成8年度『後期モジュール学習』生徒アンケート集計結果—前期モジュール学習との比較」による。前期モジュールは、1996年7月8日総括、後期は97年1月14日総括、と記されている。

※今回も、桜中学校の木村幸雄校長、長谷川道雄教諭、岩江中学校井田勝興校長には大変お世話になりました。記して謝意にかえます。

1997/3/31

教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(2)

森田 道雄 (学校経営)

栗田 寛・渡辺美重子・佐藤 由江・

川井 大文 (福島大学大学院教育学研究科学校教育専修)

教科教室型校舎はいかなる教育上の効果をもたらすか。もちろん、それは子ども(生徒)の成長発達を促すものとしての効果が中心となるが、同時に学校という機能、そこで働く教師の活動としての「効果」をも、対象に入れる必要がある。今回、主に岩江中学校参観をおこなった大学院教育学「実践研究」での感想を中心に報告する。

〔キーワード〕教科教室型校舎 学校教育目標 生徒の居場所 自立と責任

はじめに

本研究の(1)は、紀要32号に所収されており、これは97年3月時点で森田の単独執筆だったが、今回は98年度大学院教育学「実践研究」として、修士課程2年の6人と同1年の3人のメンバーにより、6月19日の岩江中学校参観をメインの企画としながら、事例研究として取り組んだ内容を報告する。この間、本紀要別冊にて、98年1月実践総合センターの協力(共催のかたち)によって開催した教科教室型校舎に関する交流・懇談会の内容をまとめておいたほか、これらの福島県内の8中学校の生徒意識調査を3月におこなった。また、5月には武藤義男・井田勝興・長澤悟著『やればできる学校革命』が日本評論社より刊行され、格好の学習・研究資料が提供された。大学院学生の文章は、それぞれ明示した箇所であり、ほかは森田が執筆した。

1 生徒の意識調査

本調査は、98年3月に教科教室型校舎を持つ学校のメリットを探る意味で試みたものであるが、年度末を控えていて実施において負担と迷惑がかからないようにという遠慮と私自身の準備不足によって、不十分なものになった。しかし、実質わずか3問という簡略なものだったが、それなりの興味深い結果が出ているように思えるので、単純集計の結果についての若干の分析を試みた第一次報告を以下に掲載する。

設問は、①学校で気に入っている場所、②気が休まる場所、③気が休まる状態、を聞いたものである。かなり多くの選択肢を用意し、いくつ選んでも可、ということにして、選ばれた各選択肢の集計とともに、いくつ選んでいるかも集計した。これらの設問から総じて、生徒たちにとって学校はどういう意味を持つ場所なのかを把握したかったのである。しかし、問②が、

予想以上に「学校」を選ぶ率が少なくやや拍子抜けしてしまっし、気が休まる状態についてもこれはある意味で予想通りの結果だったものの、教科教室型校舎の意味を問う設問にはならない結果だった。

問①は、「あなたは学校のどの場所が気に入っていますか」という設問で、以下のような選択肢である。

「1 自分の教室、ホームベース 2 生徒会室(生徒用ラウンジ) 3 図書室 4 保健室 5 教科教室 6 美術室、音楽室 7 家庭科室 8 コンピュータ室 9 トイレ、洗面所 10 ランチルーム 11 部室 12 校庭、運動場 13 廊下、階段 14 その他 15 ない」

以下は、大学院生による分析である。なお、アンケート結果の諸データはこの報告では、スペースの関係で残念ながら収録できなかった。次回を期したい。

学校建築と子どもの生活に関するアンケート分析 <はじめに>

子どもたちは、自分達の学校をどのように感じているのだろうか。また、校舎建築のあり方が、子ども達の学校生活にどのような影響を与えているのだろうか。過日、集計したアンケートをもとに、校舎に対する子どもたちの感じ方や子どもの生活について分析してみた。今回集計したアンケートは、二つの視点から分析した。

I. 教科教室型の学校(三春、三春以外)とそれ以外の学校(J中、K中)の比較

- 三春町内の中学校(A-D中)
- 三春以外で教科教室型の中学校(E-H中)
- 教科教室型でない中学校(J、K中)

以上3つのタイプごとの特徴を捉えていきたい。その過程で、教科教室型の学校と、そうでない学校の違いについて見た。また、同じようなスタイルの校舎でも、

学校ごと、あるいは地域ごとの教委の取り組みや、学校内部の実践形態によって、そのあり方が異なっているのかについても、限られたデータではあるが、把握できればと思う。ただ、数値に表われた結果が、その学校のあり方と何らかの関係があるとはいえ、子どもの考え方・感じ方の違いが、校舎の態様や教育実践の違いに帰結すると言うことは当然ながらできない。子どもの学校に対する考え方を理解する上で、個々の教育実践の内実や、地域環境などを踏まえて、総合的な視野から把握する必要があるが、そこまでの十分な資料はもちあわせてはいない。あくまでも校舎建築という一側面からのデータとして、データ以外の諸条件について細かな検討をすることは控え、数値として表われた結果をもとに、単純な比較分析を行うにとどまった。

II. 各学校ごとの集計結果

アンケートを行った10校について、それぞれ学校ごとに分類した。個別の学校の特徴と、一つの項目についての学校ごとの違いを見比べることができる。それらの諸特徴から、学校ごとの教育実践のあり方や、子どもの地域による違いなどを見た。それぞれのタイプの違いや同じタイプの中での違いなどについても認識できるだろうと考えた。

I. 学校タイプ(3類型)のデータ分析

三春町内の中学校(表では「三春」)、三春以外の地域にある教科教室の学校(同「三春以外」)、教科教室型でない学校(同「その他」)について、それぞれのタイプごとの特徴や、三つを比較してその数値の差が顕著に認められるところを中心に見た。

【気にいった場所】について

「自分の教室・ホームベース」を選んでいる生徒は、「三春以外」が27.0%、「その他」が34.4%であるのに対し、「三春」では57.3%と非常に高い数値を示している。三春の生徒の場合には、当然自分のホームベースを意識して選んだものと思われる。これが、どういう理由で選ばれているのかについては、各学校ごとのデータを分析する際に、取り上げることにする。また、同じ教科教室型の学校でも、三春以外の学校では3割弱と低い数値にとどまっておき、むしろ「その他」の方が高くなっている点も、興味深い。おそらく、ホームベースという空間が保障されているというだけでなく、それが学校生活の中で、どのように位置づけられているのか、何をやる場なのか、また生徒数に対してその空間が適切な規模であるかといった点を考慮する必要があるだろう。それらの点に関して、このデータから安易に利用の実態を推察することは避けなければならないが、少なくとも三春の中学校においては、ホームベースが有効に利用されているということはいえる。

また、「保健室」を選択している生徒は、「三春」で17.3%、「三春以外」で7.8%、「その他」で9.1%となっており、ここでも三春の学校の様子が特徴的である。これは、保健室が生徒にどのような場所として捉えられているのか、ということとも関係がある。これは、保健室という空間のあり方だけでなく、養護教諭との関係も考慮に入れる必要がある。単に、怪我や具合が悪くなった時にお世話になる場所、また養護教諭と話しをするところといった、保健・衛生のための正当な理由のために使用する場というだけでなく、自分達の居場所として、あるいは学習活動の場として、他の空間と同じように意識され、利用されていると考えられる(あくまで筆者の推測)。先日、岩江中を訪問した際に、誰もいない保健室で、一人黙々と学習に励む生徒の姿を目にすることができた。他の学校に比べ、保健室という場が、特別な部屋という意識が少ないのではないかと思われる(アンケートの項目にはないが、職員室(校務センター)に対する意識にも、あるいは違いが認められるかもしれない。事実、その他の欄にそれを挙げていた生徒もいた)。

その他に、私がこの項目で注目したのは、「14. その他」として、質問紙に取り上げられていない場所について記入を求めたところである。「14. その他」を選んだ生徒は、「三春」で15.5%、「三春以外」で18%、「その他」で8.5%となっている。教科教室型の学校では、生徒が気に入るような場所が、それだけ多様に存在していることがうかがえる。一方、「その他」の中学校では、「14. その他」を選んだ生徒は少ないものの、「コンピュータ室」や「校庭・運動場」は、他の二つの学校群に比べ、高い値を示している。

II. 各学校ごとの集計結果

ここでは、データに表われる各学校ごとの特徴や一つの質問についての学校ごとの違いについて見る。各学校の男女比については、大きな差はないが、アンケートを実施した学年については、おおむね1学年であるが、H中では2学年、K中では3学年が半数以上含まれている。

【気にいった場所】について

「自分の教室、ホームベース」を選んだ生徒は、Iでも述べたように、三春の中学校において顕著に表われている。三春以外の学校(「その他」も含む)では、2割から4割程度であるのに対し、三春の学校では5割から7割近くに達している。

中でも、特に高い値を示しているのが最小規模校のC中で、68.9%である。なぜ、ホームベースが好まれるのか、その理由をアンケートの自由記述からいくつか取り上げてみたい。

- 自分達の好きなように使えるから

- ねたり、みんながあつまるので、はなしたりできるから
- 自由な空間というイメージがある
- 自分達の場所でのびのびできるから
- おちつける
- 自由にできる。だれにもしぼられない
- 自分のへやみたいでくつろげるから など

同様の理由が、複数見られた。その内容としては、概ね以下のいずれかに分類される。

- ① 教師の目から自由になれる
- ② 友だちと交流できる
- ③ 自分の部屋のように、パーソナル・スペースとして、自己を解放できる。

子どもたちにとって、学校で受ける様々なストレスやプレッシャーを、体を動かすだけでなく、横になつたりゆったりとした時間に身を委ねることで、うまく発散させるための重要な場として捉えられている。

また、保健室を選択している生徒も、C中が最も多い。その理由として、「落ち着けるから」という意見が見られ、これも上記と通ずるところがある。

F中には、「14. その他」を選択している生徒が比較的多い。具体的には、「ロッカールーム」や「ラーニングセンター」などが取り上げられていた。

ところで、項目の選択については、複数回答してもよいこととした。生徒が回答した個数について、学校ごとに差がみられるのかどうか調べてみた。これについて、集計結果には直接表わされていない。それぞれの項目毎の回答数の和を、各学校の生徒数で割ることにより、回答した個数の平均値を求めた。その結果は、以下の通りである。

全体 …… 1.48	
A中 …… 1.18	B中 …… 1.99
C中 …… 2.30	D中 …… 2.09
E中 …… 1.15	F中 …… 1.78
G中 …… 1.17	H中 …… 1.59
J中 …… 1.33	K中 …… 1.54

(栗田 寛)

2 岩江中学校参観とその感想

今年の実践研究は、これまでの三春研究の報告書(本紀要所載の各論文)からいくつか読んで、外国の教育事情を学ぶということでの稲垣ほか著『子どものための学校』の検討、『やればできる学校革命』の講読と成人要目研究所制作のビデオ「三春町の教育改革——子どもの夢が育つ学校づくり」を学習した。そして、質問項目をとりまとめて井田校長に届け、参観のあとで「講話」でそれらの質問に答える形で話していただいた。なお、今回は森田担当の「教育学特講」学部2年

生から8名、教育学部附属教育実践総合センターの青木真理助教授と教育実践学講座の所属院生、ゼミの学部学生など、総勢40名近くが参加した。

6月19日は、モジュラー・スケジューリングの実施期間中で、午前の後半ブロックの参観と、午後の「校長講話」が中心に内容であった。また、養護教諭のかたからかなり時間をとってインタビューもできた。筆者はその場にはいなかったが、印象のポイントを一つだけあげるとすれば、生徒が保健室にやってくる理由や直接的な要因をもっと具体的に把握する必要があるということである。これは、校舎構造という側面での教科教室型校舎や「自立」という学校目標にかかわって、岩江中学校のハードとソフトの両面での成果を評価する重要な指標の一つといえよう。そして、そのような生徒への接し方について、校長や養護教諭だけでなく全体の関心の対象となっており、登校刺激を与えるのではなく、しかし放置しているわけでももちろん無く、家庭との連携を含め配慮がされているが、今後さらに追究してみたいと考えている。

さて、井田校長の講話については、著書にも書かれてあることなので基本的なことは省略する。予め出した質問にかかわってのみ、要点だけを紹介しておきたい。質問の主な項目は以下の通り。

- 1 岩江小学校との連携、小学校の成果がどう生かされているか。
- 2 普通の学校に潜む問題への取り組みだと受け止めたが、家庭の問題を引きずっている子、LDなど問題のある子(いるかいらないか)、などのどう対応しているか。校舎・システムにそういうメリットはあるか。
- 3 校則がないというが、ルール違反があったときどう指導しているか。人が見に来るようになって、生徒への影響があるか。
- 4 一斉画一授業からの脱却としての、縦型と横型の定義、その転換の具体例。個別化を図ることは何か(画一授業はやらないのか)、地域のなかでの学校とは。
- 5 中学校の役割とは、高校受験との関わりでどうとらえているか、高校受験への対応は。
- 6 活発な生徒はどういう学校でも生きているが、そうでない生徒への働きかけ(生徒会)、教師の支援のありよう。
- 7 高校進学後のアフターケア? 旧態依然の高校とのギャップに悩む生徒は。主体性とかを何をもってみきわめるのか、教師の主観か、判断基準での合意・研究があるか。生徒の居場所、影の部分、自己表現の苦手な生徒、付和雷同型の場合の支援・助言。自由と責任、常識がキーワードだが、常識の範囲とは(生徒の内面にあるものか)。自由がかえって生徒を束縛してはいないか。
- 8 子どもの人権尊重の具体例、校則をなくする、選

択肢を多くするという事なのか。

- 9 評価の様子、個々人の差、学習の仕方の差が出てくるのではないかと。転動してきた教師のこの学校にあわせた研修。

講話はおおよそ次のようなものだった。

ここはJR磐越東線郡山駅から電車で5分しかかからないところにある。郡山に比べ地価が安く、急速に宅地化され、人口流入の激しい所である。新興住宅の住人の数が昔からの岩江住民の数を上回っている。前任の桜中学校とは国道を隔てて5分くらいの距離にあるが、こうした状況から学校の実態は全く異なっている。開校4年目にして早くも学級増のために昨年度から校舎の増築を行った。子どもの状況を概括的に言えば、明るく活気がある一方、問題を抱えている子も比較的多く、基本的な学力にもバラつきが大きい。

教科教室型のデメリットはないかという質問についてだが、教科の学習環境を豊かにしようという発想の基に建てられた学校なので、比較論としては、デメリットはかなり少ない。従来型の学校建築やその教育の執行体制を改善する趣旨で建てられたのであるから、むしろデメリットは従来型の建物の方に残っているように思われる。自分は従来型の学校建築の中で空き教室が生じたときに、そこを教科教室として専用に使った経験があるが、一般教室で学習するよりずっと子どもが生き生きと学習していたように思っている。

生徒指導に関する質問についてだが、結論的に言えば、生徒の様々な現象面を捉えて対症療法的に指導するという方法は取っていない。現象の奥に潜む事由を見取るほうが基本になる。心の問題を読めるかということになる。問題が見えるようにするためには、子どもが個性的に考え、行動できるような教育の執行体制を整えていくことが重要になってくる。教師と子どもの位置関係も教師側で意識することの大切さが生じてくる。子どもの価値形成の多くの要因が学校のカリキュラムの中から生じさせることが出来るようにしたいと考えている。

一般的な学校生活に適応できない生徒の指導については、個別の対応をそれぞれの職員の職責に応じて行うようにしている。学級担任に責任が集中するのを防ぎ、客観的に個々の生徒の問題点を把握できる。指導も職責に応じた指導と改善を重ねていくことによって生徒個々の障害をはずしやすくなる。

生徒指導のところで教師と生徒の位置関係の重要性について触れたが、本校ではあらゆる計画や活動を進める前提として、生徒が安心して生活できる場の実現に努めている。いわゆる「縦の教育」を「横の教育」へとというスコーガンの徹底である。「横の教育」への転換は教師と生徒の位置関係の転換でもあり、人権の保

障への転換でもある。

多くの視察の方々が、この学校には死角がないのかとか、逆にオープンすぎる障害（見えすぎて落ち着かない）はないのかといった疑問を出されることがある。学校教育にとって重要なのは、物理的に子どもが見えるかどうかということではなく、計画の実践のもとで教師にとって子どもが見えているかどうかということである。もちろん、その背景には絶対的な信頼関係が必要なのは言うまでもない。どういう建て方をするにしても壁があるからには物理的に見えないものが生じるのは当然である。学校は見えない原因を作っている壁を取り払い、見えないものが見える力になおしていくことが重要な仕事であると考えている。

(以上は総括的な質問に対する回答、以下はいくつか提出された質問に対する回答の要約)

1 小中の連携とその成果

共通的な連携項目を確認しあい、それぞれの教育課程に反映させたり協同的な研修を行ってきた。

例えば、両者の課題である基礎学力の定着方法、総合学習の在り方、地域との連携の在り方などを挙げることが出来る。本校が開校して間もないために未だ成果は見られるほどではないが、基礎基本の定着の方法についての基本的な実践の仕方に共通性を持たせて実践を続けている。また、課題設定型の学習活動の進め方が小学校で身につけてきているので、中学校の総合学習などでの表現の仕方などに成果が表れてきている。

2 不適応生徒への対応

学校運営方式や建物自体に不適応生徒に対する有効性があるかどうかということについては、やや肯定的に考えている。それは、方式や学習空間に個別化の対応をしやすい条件が一般の学校運営等よりも多く備わっていると考えるからである。当然のことながらこのことも運営にあたる方が最大限にその利点を活用しようとするのが前提となる。

3 参観者が多く来ることによって生徒に影響があるという報告はない。常識的でない参観者が注意を受けるような場面があつて苦笑したことがある。

4 一斉画一（授業等を含めた全般的な教育の執行体制）からの脱却と縦型と横型の定義、画一授業の有無

授業に限らず効率を求める従来の教育の執行体質を一斉画一というように捉えている。そうした教育の方法、体質を「縦型の教育」という表現で捉えてきた。その対にあるのが「横型の教育」である。子どもを十把一絡げに扱わない、個を尊重する教育である。

5～7 進路、入試、高等学校との関連

本校では基礎基本の徹底ということに関しても個々にとっての基礎基本の徹底という観点から捉えている。自分にとっての基礎基本を充実させるというこ

とに重点を置いている。従って、一般的に行われている一斉に同じような学習を進行させる基礎基本の徹底は行っていない。また、本校では課題設定型の学習活動を生み出しやすい状況を教育課程の中で実現することによって、生徒には自己のテーマを設定し、それに挑戦しようとする力をつけたいと願っている。そういう学び方を身に付けていくことは同時に現実への対応である入試へのチャレンジにも通じていくことと考えるからである。こうした考えで育った子どもは確かに現実の高校生活でのギャップを感じるようになる。が、何も感じないよりは数倍充実した人生につながっていると思っている。

- 9 個々の学習の仕方の違いが出てくるのは当然で、学習の仕方を含めて、「互いの違い」を尊重しあえる集団を育てたい。教師の研修は「学校こそがチームで、教育課程のねらいと実践方法を理解する」という観点から行っている。

以上、1時間に及ぶ話の核の部分だけの再現で申し訳ないが、丁寧に質問に答えていただいた。

以下の学校教育専修の大学院生3人の文は、参観後にゼミで若干の意見交換をしたあと、個人責任で書かれたものである。

学校空間の開放性に関して

— オープン・スクールに於ける子どもの居場所について —

学校は子どもにとって起きているほとんどの時間を過ごす場所である。従って学校には生活空間としての居心地の良さも当然要求される。ここでは、そうした生活空間としてのオープン・スクールの在り方を、岩江中学校の訪問記という形で述べてみたい。

従来型の学校では必ず自分の席、机があり、学校生活はそこを基軸として営まれるが、岩江中では、共有スペースである「ホームベース」が生活の基軸となっている。建築の一翼を担った長澤悟氏によれば、教科教室型をとる為「クラスの情報基地として、自習・休憩・談話の場」として、そしてなによりも「心理的な拠点」となることを期待しての設置であった（『やればできる』p.185）。実際足を踏み入れてみると、そこは絨毯敷きで、自分達の好きな物、マンガやウォークマン等を持ち込むことが許され、先生もみだりには立ち入れない子どもにとっては居心地が良いスペースとなっていた。それは過日集計されたアンケートにも読み取れよう。ただ校舎を一周してみると、個人の空間、固有の居場所というべきものがないことに気がついた。

オープン・スクールは一斉授業中心の座学から子どもたちを開放し、子どもの主体的・能動的な学びを保障する為に教室の壁を取り払い、あらゆる教室へ繋がる広い空間を確保する。その為、従来型の壁が沢山あ

る学校にはあった子どもの「物陰（溜まり場?）」ともいべき空間がオープン・スクールには見つけにくいという側面をもっている。物理的な問題ばかりではなく心理的にも、従来型の場合は教師と子どもが触れ合う場合は教室が中心であったが、オープン・スクールの場合は学校全体が学びの場となるために、教師の視線は学校空間全体に及び、場合によっては圧迫するような雰囲気を作り出す。既に横湯等が指摘しているように、人間には他人の視線に曝されることのない秘密の領域が必要であり、自分の中に自分の居場所・己の安心基地を作って生きている。また、人間には安心の基地だけではなく疲れた身体と心を休める「物陰」も必要である。この「物陰」には疲労の回復だけでなく、人間性を回復するという意義もある（横湯園子「『癒しと安心の場』としての学校」『講座学校4 子どもの癒しと学校』柏書房 1996 pp.64~65）。このような意味から、学校に於いても時には教師の目が届かない「物陰」が必要であり、教科教室型校舎においてそれを期待されるのが実はホームベースなのである。しかしそれでも、その空間はあくまでも共有のものであり、「自分達の居場所」とはいえども「自分の居場所」とは言えないものである。このような状況に筆者は、心から安らげる居場所としてホームベースは充分利用されていないのではと思ひ、3人の1年生女子に「学校の中に自分だけの、例えば机といったものを欲しいと思いませんか」「ホームベースはどのように使っていますか」と問い掛けたところ、先の問いには「必要ない」「行動を制限されるだけ」、後の問いには「狭くて使いづらい」「ロッカールームという感じ」という答えが返ってきた（この子たちの母校の岩江小では自分の机を持つ形式を取っている）。この答えから、個人の机を取り払ったことで子どもたちの活動の幅が広がったこと、その一方でホームベースが「物陰」としては十分に機能していないということが窺えた。これは、ホームベースがホームルーム教室と向かい合った位置、オープンスペースの一角に配置されている設計の在り方によるところが大きいのではないだろうか。長澤氏も「雰囲気がロッカーコーナーのようでホームベースと呼ぶには機能的な雰囲気」とであると建築当初の思惑のずれを述べている（前掲書 p.188）。

学校空間を開放する、いわゆるオープン・スクールは真に当該者たる子どものための学校構築を目指すものであり、その可能性は大きいと未知数でもある。本報告も、全生徒に問い掛けたものではなくごく一部の意見に対する感想に過ぎない。中にはホームベースを心の休まる場所にしている子どももいるだろうし、休憩時間など各教室や保健室、校務センターなど思い思いの場所で寛ぐ子どもたちの姿が印象深く残っている。そこからは、学校全体が「物陰」であるような印象を与えるほどであった。今回の訪問では、このよ

うな新しい学校の居場所観を宿題として持ち帰ることとなった。(佐藤由江)

「自立」と「自己責任」

○岩江中学校の願い

岩江中には、「子どもが自立して、個性的に自分の生き方を真剣に模索し、しかも、思いやりのある人間に育ってほしい」という願いがある。岩江中の教師の方々は、そのために、子どもの個性を尊重し、主体性を身に付けさせていく必要があるという考えをもとにした学校運営をつくりあげようとしている。

その願いのための具体的な方策がいくつかある。まず、モジュラー・スケジューリング期間におけるFM(フリー・モジュール)学習が挙げられる。この時間には、教師が生徒に対して学習内容を指示したりすることなく、生徒が個々に好きなことをやって良い自由度がある。生徒のなかには、自主的に自分の苦手な教科の克服のためにその時間を使うようになる者もいる。課題選択型学習や問題解決型学習でも、子どもたちが自分の活動を主体的に選べるような多岐の選択肢を常に用意することをめざしている。

つぎに、教科の基礎基本を個性的に定着させるために、学習内容や方法に生徒が自ら選べるように工夫していくことが挙げられる。個性的な学習ができるように、発表の機会を増やしたり、メディア講習会を実施したりする。また、生活の「自由」(一人一人の個性化)を保障するために、校則をなくし、ノーチャイムを実施していて、より積極的な学校生活を営むことができるよう、配慮してある。

教科教室型の学校建築であることも、子どもの主体的学習には有効であると考えられる。これは、教室間を移動する際に、これからの学習に受け身でなく積極的に臨む生徒の態度を養うことを意図しているという。その日の時間割等が玄関ホールのインフォメーションボードを自ら見ないと分からなくなるということも、子どもを主体的に動かすための工夫であると思われる。校内には様々な工夫が凝らされているが、これらは全て、子どもの「自立」のためには子どもの主体的な学校生活を保障せねばならないし、そのためには学校に「自由」がなければならないという思想の反映であるのだろう。

○「自立」と「自己責任」

岩江中では、学校のなかで子どもたちが、活動や思考の自由度が高いということを実感できることが「自立」の実現のためには重要だという考え方がなされている。そのような考え方から、子どもたちに多くの選択肢を与え、自己選択させるようにしている。

そのなかで、子どもたちが「選ぶ自由」と「結果への(自己)責任」を学ぶという。社会生活を営む上での基礎基本を子どもたちは「自由」な学校生活のなか

で学ぶのである。易き選択についてまわる結果の責任を通して、子どもたちの生活のなかに「易きについてよし」とする考えがなくなってくるそうである。確かに、「自由と自己責任」についての考えを身に付けた子どもは、「自立」した社会人として、成長していくことだろうと思われる。これは大きなメリットである。

○参観して気になったこと

私は、授業中なのに廊下にいる一人の生徒に気付き、少し話してみた。「みんなが授業に出ているのに、出なくていいの？」という私の質問に対し、その生徒たちは「それは禁句だよ」とか「出ても分からない」という答えを返してくれた。また、「先生に何か言われない？」という質問には、「先生は何も言わない。自由だから」と答えた。また、一斉授業が行われているある教室をのぞくと、ある生徒が気持ちよさそうに眠っている。自分なら、起こすか/起こさないかで迷うところなので、そのまま様子を見たが、先生がその生徒に気付いていたのかどうかは分からないが、見ていた限り、起こすことはしなかった。

○「自己責任」への疑問

「失敗から学ぶ」ということは、よく言われることであり、私自身、非常に実感がある言葉である。現在の子どもたちの生活を考えると、失敗することが許されないほどゆとりがないと思われる。回り道があまり許容されない状況下に置かれているとも考えられる。そのような環境で子どもがのびのびと育つのは難しいだろう。自己の選択についての失敗について、自分が「責任」を負うことは当然である。この「自由」と「自己責任」によって、「自立」への道が開けるという考えには賛同できる。

しかし、「自己責任」によって、子どもがのびのびと主体的に活動することが妨げられないかという疑問がある。一見、校則がなく、チャイムもなく、子どもが主体的に行動しているように見えても、実は「自己責任」という見えない強制で「動かされている」可能性もある。日本社会における現在の受験制度のもとでは、その「自己責任」はかなりの重みをもつのではないかという気さえする。井田先生は、中学校には中学校としての独自の役割があるとおっしゃったが、現実の子どもたちの意識は、また父母の意識はどんなものなのだろうか。岩江中の方針には確かに共感でき、この中学の卒業生が子どもが絶えず客体とされている従来の教育・社会について変革をもたらすダイナミズムをもつ可能性がある。だが、受験についての学校選択や可否は子どもの将来に大きな影響をもたらすことは否定できないとも、思える。

中学生といえども、まだ子どもであるから、完全な「自己責任」は果たせないとか、子どもであるから、保護の対象であるべきだという論もある。権利に伴うだけの責任は必要であるが、子どもの将来に関わる一

大事にまでも、子どもに全ての責任を任せてしまっ
てよいのかという迷いが残るのも、今の自分にとって事
実である。私にとって、先に挙げた不適応生徒・居眠
りの事例は、個の尊重が貫徹している岩江中ならでは
の光景であると思われたのであるが、一方で少々の不
安をもたずにはいられなかった。それが、私自身の学校
観、教育観と岩江中学校のそれとの「ずれ」なのかどう
か、思い悩む課題をもらった気がする。(川井大文)

オープンスペースにおける多様な学びと支援

全国でおよそ12,000ある中学校の中で、教科教室型
の校舎・運営方式を採っているのはそのうちの27校に
すぎない(1993年現在)ということだが、そうした方
式がすまな一番の理由は生徒の移動の問題である
という。岩江中では、移動を「主体性を育み生徒の精
神的・肉体的発達段階にも適合した積極的なもの」(前
掲書)ととらえ、学びの場を形成している。教科教室
型でのオープンスペースを生かした多様な学びの姿
と、そこにおける教師の支援について参観の感想をま
じえながら考えてみたい。

学びへの主体的な行動の第一歩である「移動」に加
えて、学習の中で子どもたちは、学習内容や方法を自
ら設定し選択している。課題選択型学習や課題設定、
問題解決型の学習活動が追求され、個に応じた学習が
工夫されていた。「自分で選ぶ・決める」という行為は、
子どもの学習意欲を高める上で重要であるだけでなく、
学習に充足感を与えるものになっている。参観した
社会科の学習では、世界の国々について、子どもた
ちが自ら国を選び項目・内容を決めて資料を捜してま
とめていた。一人でペアでグループでというように取
り組む姿は実に様々であり、教室の中にとどまること
なく、図書室やオープンスペースですすめる子ども
もいるなど、自由で開放的な雰囲気を感じられた。各教
科のスペースには関連資料や図書などが備えられてお
り、展示・掲示してあるものも十分に配慮されていた。
個々にすすめる子どもたちの姿からは、教師が子ども
の可能性を信じる「支援」の形を感じられた。

個に応じた学習活動を援助する方法として、一人の
教師より、より多くの教師で多面的に見るようにして
いくためにチーム・ティーチングも積極的に取り入
れられていた。参観した英語の学習では、AETと校長
先生をまじえた4人の教師によるもので、学級の枠は
ずした学年T・Tであった。チーム・ティーチング
による学習活動が習慣化して、子どもたちが学習活動
の目的に沿った活動を展開できるようにするために、
具体的には週の計画表に位置づけているということだ
った。ここでのコース別学習や体験学習などの多様な
プログラムと個人カルテからは、事前の綿密な計画と
今までの実践の積み重ねがうかがえた。個人カルテに
よるきめの細かな評価は、学習活動と一体化するもの

であり、評価が次への支援へとつながるものであった。
子どもたちにノートについてたずねると、「チーム・
ティーチングによる学習は、別にファイルしておく」
とのことで、毎回の活動を楽しみにしていた。

教科の特性や学習内容の確実な伝達、各教科の基礎
基本の充実、個性の伸長などを具体的に実現していく
ために、モジュラスケジューリングという学習活動期
間が設定されている。1モジュール(=25分)という
基本単位を弾力的に組み合わせることにより、学習活
動に応じた時間を確保していくのである。中でもFM
は、自主的に学習活動を展開するもので、学習の個性
化をすすめるものであるといえる。1年生のFMの様
子を参観したが、図書室での調べ学習をしたり、体育
館でバスケットの練習をしたりとそれぞれ思い思いに
過ごしていた。チャイムも聞かれぬ中、ゆったりと
した学びの時間が流れていくのが参観者の私にも体感
できた。何もしない自由ではなく、自由に学ぶ自由は
、自立と責任がある。こうして学習に対しても自らの
生き方に対しても主体性が育成されていくのである。

以上のような学習の形態とともに、子どもの個性や
主体性を育む学習活動の総体として「総合学習」があ
る。岩江中では、「生き方を見つけよう」をテーマに「学
ぶことの意味を考える学習活動」として総合学習を取
り入れている。学習の成果はファイルにまとめられた
り、掲示されたりしてだれでもみることができるよう
になっていた。こうしたところにも、学習のオープン
性がうかがわれると思う。

参観したときのチーム・ティーチングの学習や個
別に課題に取り組む学習では、学級の枠をはずした活
動が多くみられた。学級の枠をはずすことにより、集
団の規模は大きくなるが、学習するのに適した規模で
あるかどうかには疑問をもった。自分の決められた席
がないことで、移動は自由であるし、グループも自由
に組めるのだが、「となりの人と練習してみましょ
う」というときに、一人でじっとしている子どもがいた
ことは気になった。人間関係が流動的になってしま
いがちなことが、校内掲示にもあった「居場所のない」
問題に通じるのではないかと(生徒会でもこの問題に積
極的に取り組んでいるということであった)。学習の成
立には、子どもどうし、子どもと教師の人間関係の成
立が前提としてあると思う。そのことに「居場所」の
問題は関わってくるのではないだろうか。問題の解決
は学習における支援の質をより高めるきっかけとなる
だろうと考える。(渡辺美重子)

3 参観からでてきた問題

さて、今回の参観で大学院生がいただいた上記の感想
をどう考えたらよいのか。参観後に検討会をもち、全
体的には岩江中実践を積極的に評価したのだが、疑問

点が目立つ書き方になっている。誤解をもたれるおそれもあるが、多数の参観者のいさかある程度共通な論点でもあろうと思われるので、あえてそのまま掲載した。校長の講話にはほとんど学校としての解答が出てはいるが、一般化して問題を見ると、こうした個別の解答ではおおえない印象が残ったのだろう。また、教科教室型校舎の設計が生徒たちに与える影響という点では、例えば校長と養護教諭とでは、その仕事上の立場のちがいがからか、若干評価のニュアンスが異なった。それは、たぶん個々の教師・生徒にとってそれぞれ様ではないはずのものであって当然といえば当然だが、学校の教育理念と校舎構造の関わりという点では、検討に値する論点でもある。

開校当初から開放的すぎる感じのホームページには、衝立をたてるなど改善がはかられていた。ハードとしての校舎を、ソフト面から見直し改善することは当然といえる。居場所という視点から見ると、ホームページの設計は教科教室型校舎においては決定的ともいえる要素があると考えられる。三春町の4校のデザインはそれぞれ異なり、とても一般化できない。しかし、桜中学校と要田中学校では、ホームページは2階に配置されて教科教室とは空間としても分離されている。ところが、岩江中学校の場合は教科教室といわば向かい合わせになった平面に配置されている（沢石の場合も似ているが、ちょっと岩江とは違う）。だから、生徒たちがいうようにロッカールームのような雰囲気になってしまっている。

生活の場としての学校という場合、くつろぎの場所の条件がある種の閉鎖性を必要としており、しかもそれは生徒にとっては「教師からの目」を遮るような場所が望ましい。桜中は、屋根裏部屋の雰囲気がありそうした条件を十分満たしているように思われた。桜中の場合には、ロッカーに何を入れているかもあえて問わないことにし、生徒を信用するということで「自立」をうながしていった。信用された生徒の側も、悪いことをやろうとすればできるという状況に身を置いて、信頼にこたえるという選択をすることで、校風がつくられていった。こういう教育性が、校舎によってうまれるのである。もちろんそれは校舎がそうしたのではなく、生徒と教師が意図的につくり出したものであって、校舎は単に一つの条件でしかない。岩江中でも方向性はまったく同じであるが、実際の配置が違うためにその「具現化」にたっては使用する側の工夫が必要だということになる。ここでは、生徒の居場所にかかわる校舎設計上での問題点としておきたい。

次に自由と自己責任との関係である。一生徒のある瞬間を切り取った場面から、一般化することには問題はあるが、特に進路選択に関して、自由さが自己責任

に通ずることが、中学生には荷が重すぎるのではないかと、という感想。もちろん、現実の学校の方針として進路選択を生徒と保護者に委ねてしまっているのではないが、理念として自立を尊ぶ以上は、学習に対する生徒の自由意志を尊重するし、その結果は自分で責任を持つというロジックが成り立たなければならない。そこが中学生には厳しいのではないかと疑問である。また、自由だとはいっても「見えない強制」が働いているのではないかと、という視点もある。

これは、非常に重要な問題である。一般的にいうと、学校が生徒に対してどのような責任を負っているのかは、自明であるかのように思われるが、突き詰めてみるとけっこう曖昧である。ただ、世間の理解では中学校はその生徒の進路はおろか、日常の生活指導にまで責任を負わされ、非行があれば理由の如何を問わず、まず学校の責任が追及されるという次第である。それは、地域共同体や家庭が、子どもの教育責任を放棄するということとの裏表の関係であり、望ましい関係ではないことも今となっては明瞭である。それをどう改善するか、というところで問題を見なければならない。

さらに、中学校でこの時期の発達課題というべき自立をうながすための教育として、いかなる働きかけが可能か、あるいは課題か、ということもある。これまでの大勢は、「保護」を前面に出しつつ自立を眠り込ませ（かといって最終的な責任を学校がもつというのではない）、従順な生徒を望ましき人間像としてきた。進路選択に偏差値が万能となる体制は、別の要因も絡むが、基本的には生徒中心ではなく、大人社会優先の原理が貫徹したにすぎない。受験体制は、いっそう日本の子どもを他律的な存在に縛りつけてきた。「見えない強制」も、結局こうした制度がつくりだすもので、一学校単位でどうにかできるものではない。こうした、二重の制約を克服するために本来の中学校教育の課題が追求されるべきだし、父母・地域社会も、一体となって努力すべきなのである。ところが、「あなた任せ」の中央集権的な行政と企業社会が、受験システムを持続させてきたという構図が強固なのだ。いまそのシステムが多少（幾分）揺らぎはじめているというところで、いかなる中学校教育を再構築できるのであろうか。あるいは、このシステムは形を変えこそすれ、いっそう子どもたちを「学校」という価値観に縛りつけるのであろうか。そうした、大きな視野から問題を見つめ直さないと、こうした一生徒の事例それ自体も重要には違いないが、教育が果たす本来の課題が前向きに解決されていかないように、思われる。

今回も、大変貴重な経験をとおして、研究的刺激を与えていただき、岩江中学校の教職員、生徒の皆さんに感謝申し上げる次第である。

教科教室型校舎の中学校での生徒の意識調査

森田道雄(学校経営)

本稿は、本紀要33号別冊で報告した「教科教室型校舎での学校運営・教育実践の交流懇談会」と、かつ私自身の継続研究と大学院「実践研究」における共同学習としてまとめた「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(2)」(紀要35号)の関連報告である。98年度は、岩江中学校に6月19日参観したほか、11月末には三春の4校とそれ以外のいくつかの学校の生徒を対象にした2回目の意識調査をおこなった。こちらは、現在集計中で、別に「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(3)」(紀要36号、1999年6月刊行予定)として紹介・分析をおこなう。ここでは、生徒の意識調査の第1回目の結果を、表とグラフで表し、前稿(2)とは異なる角度から若干の分析をおこなった。

はじめに

本調査は、前稿(2)で栗田が担当した意識調査の続報であるが、一部栗田報告と重複するがそれは最低限にとどめ、なるべく彼が書かなかったことをここでは取り上げたい。各設問ごとの単純集計の数字とグラフを掲載する。この意識調査は、98年3月初旬に教科教室型校舎を持つ学校のメリットを探る意味で試みたものであるが、年度末を控えていて実施において負担と迷惑がかからないようにという遠慮と私自身の準備不足によって、不十分なものになった。対象に3年生をはずしたことで、実質わずか3問という簡略なものだったが、それなりの興味深い結果が出ているように思われた。

調査対象校は、三春町の4校、会津若松・会津高田・白河・伊達にある4校と、比較するために普通の建築スタイルの福島市内の1校、いわき市の1校の計10校で、これらをまずは3グループに分けた。

設問は、①学校で気に入っている場所、②気が休まる場所、③気が休まる状態、を聞いたものである。かなり多くの選択肢を用意し、いくつ選んでも可、ということにして、選ばれた各選択肢の集計とともに、いくつ選んでいるかも集計した。これらの設問から総じて、生徒たちにとって学校はどのような意味を持つ場所なのかを把握したかったのである。しかし、問②が、予想以上に「学校」を選ぶ率が少なく、気が休まる状態についてもこれはある意味で予想通りの結果だったものの、教科教室型校舎の意味を問う設問にはならない結果だった。

問①は、「あなたは学校のどの場所が気に入っていますか」という設問で、以下のような選択肢である。

「1 自分の教室、ホームベース 2 生徒会室(生徒用ラウンジ) 3 図書室 4 保健室 5 教科

教室 6 美術室、音楽室 7 家庭科室 8 コンピュータ室 9 トイレ、洗面所 10 ランチルーム 11 部室 12 校庭、運動場 13 廊下、階段 14 その他 15 ない」

① 前回の分析の要点

前報告である栗田「学校建築と子どもの生活に関するアンケート分析」の分析の要点は、<「自分の教室・ホームベース」を選んでいる生徒は、「三春以外」が27.0%、「その他」が34.4%であるのに対し、「三春」では57.3%と非常に高い数値を示している。……同じ教科教室型の学校でも、三春以外の学校では3割弱と低い数値にとどまっておき、むしろ「その他」の方が高くなっている点も、興味深い。……データから安易に利用の実態を推察することは避けなければならないが、少なくとも三春の中学校においては、ホームベースが有効に利用されているということはいかかえる。>というものである。

また、<私がこの項目で注目したのは、「14.その他」として、質問紙に取り上げられていない場所について記入を求めたところである。「14.その他」を選んだ生徒は、「三春」で15.5%、「三春以外」で18%、「その他」で8.5%となっている。教科教室型の学校では、生徒が気に入るような場所が、それだけ多様に存在していることがうかがえる。一方、「その他」の中学校では、「14.その他」を選んだ生徒は少ないものの、「コンピュータ室」や「校庭・運動場」は、他の二つの学校群に比べ、高い値を示している。>とも書いている。

この分析は、ひとまず三春町の4校とそれ以外の市町の教科教室のある学校4校との比較である。

栗田報告は次に「各学校ごとの集計結果」を分析している。そして、中でも特に高い値を示している最小

規模校のC中の、68.9%という数字に注目し、ホームベースが好まれる理由をアンケートの自由記述からいくつか抽出している。そして、その内容を、概ね三点に分類した。＜①教師の目から自由になれる、②友だちと交流できる、③自分の部屋のように、パーソナルスペースとして、自己を解放できる。＞である。そして＜子どもたちにとって、学校で受ける様々なストレスやプレッシャーを、体を動かすだけでなく、横になったりゆったりとした時間に身を委ねることで、うまく発散させるための重要な場として捉えられている。＞と指摘している。

分析の最後に、生徒が回答した個数について、学校ごとに差がみられるのかどうか調べてみると以下のようであった。因みに全体の平均値は1.48である。

A中	1.18	B中	1.99
C中	2.30	D中	2.09
E中	1.15	F中	1.78
G中	1.17	H中	1.59
J中	1.33	K中	1.54

以上が前回報告の要約であるが、最後の数字について補足すると、C中の生徒は学校の気に入った場所を平均で2.3ヶ所選んでいる、という意味である。単純に言えば、C中の生徒はA、E、G中の生徒よりおよそ2倍程度多く、項目に○をつけているのであり、気に入った場所が多いということなのであろう。数字が多ければそれだけ、学校での居場所意識が高いということになるかもしれない、という解釈をしようという試みの数字である。しかし、C中や2位のD中は小規模校であり、必ずしも解釈のしかた、つまりその要因を学校建築にもとめてよいのかどうかは、これだけで断定するには不十分である。あくまでも参考数字でしかない、と思われる。

② 学校施設と調査結果の解釈

さて、数字とグラフを参照しながら、各学校の実際の教室等の配置やその機能等を念頭に置いてもう少し意識調査の意味を探ってみたい。なお、わたしは教科教室型の学校すべてを参観し、位置や機能の概略を知っているということであえてこうした分析を試みるのだが、各学校の知り方には濃淡があり、また自分の印象に頼っているところがあることを、あらかじめお断りしておく。

学校別の数字をみて気がつくことは、自分の教室・ホームベースを選んでいる比率が、三春の場合にC中、D中、B中、A中の順で並んだが、わたしの印象でいえばA中の屋根裏部屋の雰囲気は一番ホームベース的なつくりになっており、2階に配置されていることと相まって、実際教師が踏み込むことはほとんどなく生徒たちの自主性に任されている。それに比べてB中はやや無機質でロッカールームのような機能になっ

ており、生徒の居場所としてのランクは高く出ないという予想ができるからである。その意味では、必ずしもその予想は的中しなかったことになる。C中のホームベースは教室に隣接している点では独自のスペースメリットを感じさせない弱点があるが、かわりに教室空間とはわずかではあるが段差がもうけられ区別されたくつろぎの場所という感じがする。その点ではとてもよい設計で、そこが生徒に評価されたとみることができる。D中は、A中と同じような2階の配置だがロッカーはそこにはない。くつろぎの場所としては階段を上らねばならず、距離感があるので使い勝手はどうかと思われたが、支持率は結構高く出た。このへんは生徒のインタビューのような手法で確かめるなどの調査が必要になってくる。

一方、図書室の場合、B中が高くA中、D中が低く出たのは、必然的と思われた。B中はコンピュータ室と並んで学校の中心にありしかも、昇降口にも近く使いやすい場所でメディアセンターのような機能であるのに対して、A中は教科教室に連なるスペースにかなり資料が置かれ、図書室は学校の角に位置してややコーナー化した感じで、D中は学校の正面の中心に置かれてはいるが生徒の行動範囲が別棟の教室部分に重点があり、ふだんの通路で立ち寄る便利さに欠けるということが指摘できる。B中のこの二つの支持率は二つをあわせればホームベースを超える。

またランチルームがC中でとびぬけて高いこと、「ない」という回答にA中が高いこと、D中で校庭を4人に一人が選んでいるのが目立つ。

次に、三春以外の4校をみてみよう。これらの各校はホームベースがあまり支持されていない。むしろ普通タイプの教室の2校よりも数字が低い。これらのいくつかは、三春に比べてかなり生徒数が多く、教科教室の使われ方やホームベースの機能にも、設計上において特色が出されていないという結果と読めなくはない。これは、施設上の問題ととてるとともに学校運営の課題を示しているという見方もできる。しかし、それはハードとソフトの関わりについて、施設使用のノウハウの蓄積、あるいは学校教育の理念との関わりを考察することを経ないと簡単に結論を導くわけにはいかない問題である。しかも、このタイプの校舎とその使用・運営のノウハウの不足ということが大きい。

また、こうした意識調査の結果だけでなく、より踏み込んだ教室・設備の使い勝手を聞くことで、設計上にも反映させていく必要性を感じる。教科教室型校舎はまだきわめて少数で普及してはいないものの、今後これを採用しようという動きがある。その際、先行事例での経験を建築サイドだけでなく学校関係者の側から十分伝えていくことが重要である。

*福島県西会津町、新潟県聖籠町でその動きがあると聞いている。

③ 他の2問の結果の概略

「気が休まる場所」「気が休まるとき」の2問は、選択肢が多く設問の目的も曖昧だったので、これといった分析ができない結果に終わった。しかし、部分的には有意義なデータではないかと思われる所もある。

気が休まる場所では、圧倒的に「自分の部屋」が多かったのは別にして、「学校」を選んでいる比率が高いのが、D中、B中で二桁の数字になっている。あれほど高かったC中がなぜかここでは、平均値前後である。

学校を別にすると、自分の家の居間を選ぶ率に多少のこぼれがある。一番高いC中は、もっとも農村部で小規模校だが、次に高いB中は住宅地であり、その対照的と思える両校が高いというのは、やや意表をつく結果である。また友達の家を選んでいる比率が、なぜだか三春の3校が高い。A中とE中の生徒はここでも「ない」を選ぶ率が高い。

次に、気が休まるときの回答は、学校による差が大きく開かなかったと一応言えるようだ。これは逆に気の休まらない時を暗示する何かが見えないかという期待があったが、この数字を見る限り、意味あるものが見つめなかった。ただ、気づいたことだけランダムにあげると、風呂・音楽・睡眠・何もしないというベスト4について、友達と一緒にいるときがランクされ、テレビ・テレビゲーム・食事がそれに続き、家族や先生と話すことを選んでいる生徒が非常に少ないし、部活が意外と低くランクされた。学校別の集計結果はここでは掲載していないが、「先生と話す」を全くあげていない学校が半分あった。

「好きな勉強」という回答が、全体で3.9%で実数で見ても数人程度なのでこれを細かくみることにはあまり意味がないが、相对比较でいえばB中が7.3%とトップで、G中1.7%とはかなり開きがある。音楽をあげている生徒もトップのH中52.9%と、A中の23.8%では倍以上の開きがある。友達を選んでいる項目ふたつをあわせた数字の比較をすると、A中から順に、46.3、B中69.4、C中62.3、D中51.5、E中55.7、F中49.7、G中46.1、H中75.7、J中51.9、K中50.6%である。これが友達関係の濃淡を表す数字として解釈できるか微妙だが、マルチアンサーによる絶対評価なので、それなりの意味ある数字のように思われる。

しかし、大きな傾向では各項目の選択率にはとりたてて述べるほどの差異はみられなかった。

④ 小 括

まとめとしていえば、この調査によって、教科教室型のメリットとその意味について、三春と三春以外という比較をすると一定の意味のある数字を見いだせた、というのが一応の結論である。

ところでもう一つの調査の意図である子どもたちにとっての「居場所」とは何かということにかかわっては、何が言えるであろうか。一般的にいつて、今の中学生のかかえるストレスはかなり大きい。調査時期の3月というのは、さらにそのストレスのかかり方が大きい時期かもしれない。事実、ある学校では、テストの直後のイライラした感じの時にこの調査をおこなっている。そういうことが自由記述から伺える。しかし、このアンケートでの気の休まる場所や気が休まるときについての傾向には学校での居場所ほどの差がなく、「学校の気になった場所」についての学校ごとの違いが反映した設問になったことを意味するのではないかと、思われた。

この調査では、学校での居場所を明らかにできたわけではないが、ある程度学校間の違いが出たのは、各種の要因が働いていることを示唆している。先にも記したようにそれが教科教室というハード面によるものという断定は避けなければならないが、さりとてこうした学校空間・学習環境のもたらす効果、影響を無視することもできないように思われる。

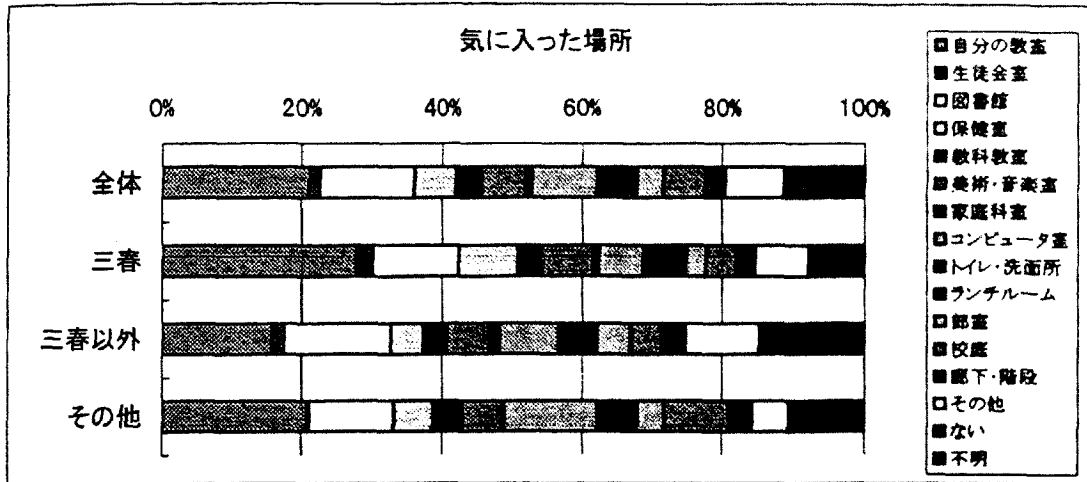
なお添付したグラフについて注記すると、表1から表3までの帯グラフは、複数回答で選ばれた各項目を改めて百分比で表示したもので、表の%の数字と、グラフが示す割合が全く別物になっていることをお断りしておく。傾向をみる上での参考グラフである。本来は、次の表4のようにグラフ化するべきだった。表4では項目が多すぎたのでセレクトせざるを得ず、一部項目を除いてグラフ化した。この棒の全体の長さの違いが、選んだ項目の多寡に関係する（「ない」も含んだ棒になっているのはおかしいのだが）。

要するに本調査は第2回目への予備調査としての意義を有したことを確認するにとどまる。また、各学校別の数字の違いをそのまま学校の教育システムの反映だと結びつけることにも、この種の調査では慎重にならなければならないことを示している。最後に、調査にあたって各学校の教員の方々、生徒諸君に感謝の意を表す。また、アンケート集計は福島大学情報処理センターのソフトおよび長谷川秀輝技官の協力のおかげである。

(1999年3月)

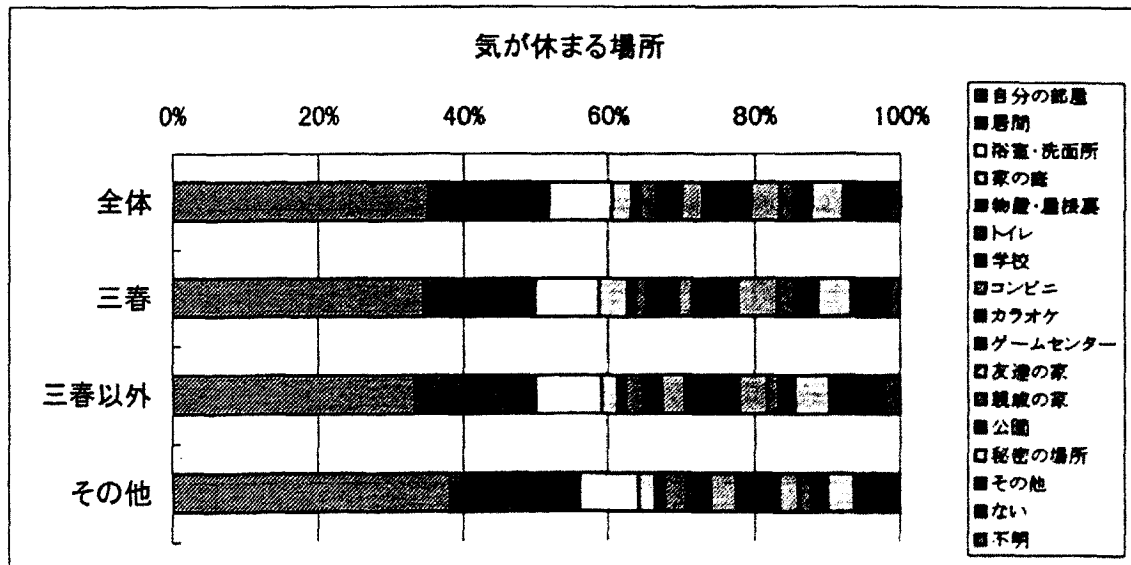
気に入った場所

表1	自分の教室	生徒会室	図書館	保健室	教科教室	美術・音楽室	家庭科室	コンピュータ室	トイレ・洗面所	ランチルーム	部室	校庭	廊下	その他	ない	不明
全体	37.7	2.7	24.0	10.8	6.5	11.4	1.5	16.6	8.2	2.0	7.1	10.2	5.3	14.4	18.5	2.1
三春	57.3	4.8	25.2	17.3	6.7	15.5	1.5	13.3	6.7	5.5	5.8	9.1	5.2	15.5	13.3	3.0
三春以外	27.0	3.1	26.0	7.8	5.9	10.4	2.2	14.7	8.4	1.0	8.4	7.6	5.5	18.0	23.1	2.2
その他	34.4	0.3	20.2	9.1	7.1	9.1	0.6	22.2	9.4		6.5	15.1	5.1	8.5	17.0	0.9



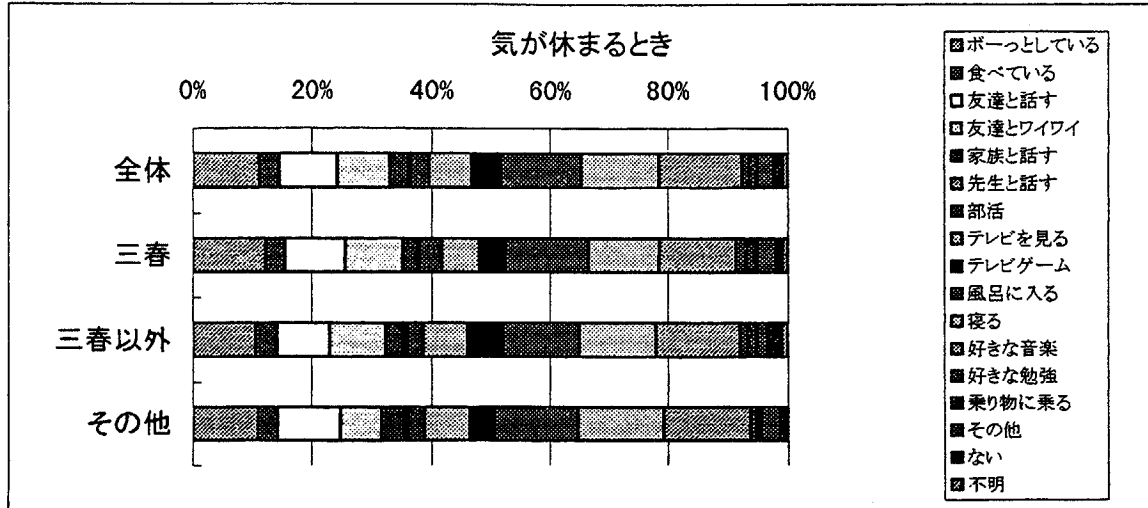
気が休まる場所

表2	自分の部屋	浴間	家の庭	物置	トイレ	学校	コンビニ	カラオケ	ゲームセンター	友達の家	親戚の家	公園	秘密の場所	その他	ない	不明	
全体	67.4	31.9	17.0	5.4	2.1	4.5	6.1	5.7	6.3	6.1	7.7	3.7	4.6	8.6	6.8	5.5	2.8
三春	70.3	31.5	18.2	8.2	2.1	3.3	8.5	3.9	6.1	6.7	10.9	4.8	6.4	9.4	6.7	4.5	2.7
三春以外	63.2	31.7	17.4	4.3	2.0	4.7	4.7	6.1	7.2	6.5	7.4	3.1	3.9	9.4	5.7	8.6	4.1
その他	70.7	32.7	15.3	4.3	2.3	5.4	6.0	6.8	5.4	4.8	5.1	3.4	4.0	6.8	8.5	2.3	0.9



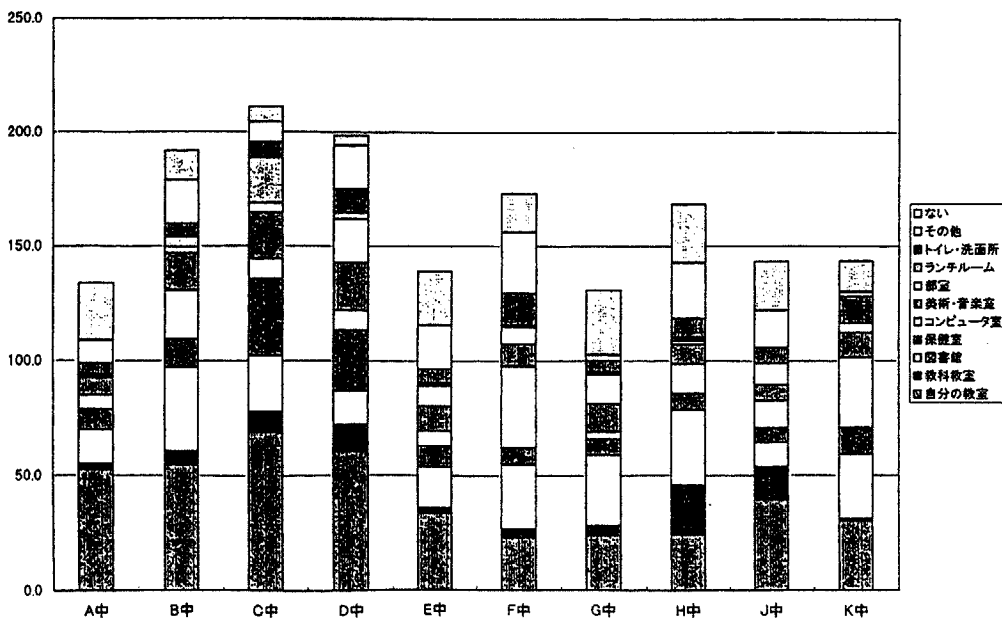
気が休まるとき

表3	ボー っと	食べ てい	友達 と話	友達 とワ	家族 と話	先生 と話	テレ 部活	テレ ビを	風呂 に入	好き な音	好き な勉	乗り 物に	その 他	その ない	不明		
全体	32.5	10.2	28.9	25.9	9.3	1.2	8.5	20.9	15.1	39.8	38.7	40.6	3.9	4.2	7.6	4.4	2.6
三春	36.1	10.0	30.3	28.8	7.6	0.3	11.2	18.8	13.3	41.8	35.8	38.2	5.2	5.5	9.4	3.0	2.7
三春以外	30.9	10.8	26.6	28.0	8.8	1.6	7.6	21.9	18.2	37.8	38.4	41.3	3.7	4.7	5.5	6.7	3.3
その他	31.5	9.7	31.0	20.2	11.6	1.4	7.4	21.6	12.5	40.9	42.0	42.0	3.1	2.3	8.8	2.6	1.4



気に入った場所

表4	自分 の教	生徒 会室	図書 館	保健 室	教科 教室	美 術・ 科室	家庭 科室	コン ピュ	トレ ・ チ	ラン 部室	廊 下	その 他	その ない	不明		
A中	52.5	3.8	15.0	8.8	2.5	7.5	1.3	6.3	5.0	1.3	1.3	2.5	10.0	25.0	8.8	
B中	54.7	3.6	36.5	12.4	5.8	16.1	1.5	21.2	5.8	4.4	2.9	6.6	8.0	19.0	13.1	2.2
C中	68.9	13.3	24.4	33.3	8.9	20.0	2.2	8.9	6.7	20.0	4.4	6.7	4.4	8.9	6.7	
D中	60.3	2.9	14.7	26.5	11.8	20.6	1.5	8.8	10.3	2.9	19.1	25.0	2.9	19.1	4.4	
E中	33.5	0.6	18.0	9.0	2.4	10.8	2.4	6.6	6.0	1.2	9.0	5.4	2.4	19.2	23.4	4.8
F中	23.0	1.5	28.1	7.4	3.7	9.6	3.7	35.6	14.1	0.7	7.4	5.2	11.1	26.7	17.0	2.2
G中	23.9	6.0	30.8	6.8	4.3	12.0	0.9	3.4	5.1	0.9	12.8	14.5	6.0	2.6	28.2	
H中	24.3	7.1	32.9	7.1	21.4	8.6	1.4	12.9	8.6	1.4	1.4	5.7	1.4	24.3	25.7	
J中	39.4		10.6	6.3	14.4	6.9		11.9	6.9		9.4	11.3	6.3	16.3	21.3	0.6
K中	30.2	0.5	28.1	11.5	1.0	10.9	1.0	30.7	11.5		4.2	18.2	4.2	2.1	13.5	1.0



教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(3)

一生徒の意識調査の結果の概要・その1

森田道雄(学校経営)

今回、(3)及び(4)では、教科教室型校舎の中学校の生徒アンケートを中心にまとめた。学校が生徒にとってどのような場所なのか、学校の教育方針が生徒の意識にどのように影響を及ぼしているのか、を探るものである。どのような方法によってそれを把握するのか、手探りなので出された結果をまだ十分に咀嚼できていないが、「自立」を学校目標に掲げる三春の三校の結果がそれなりに興味深い他との差異を示した設問もあった。即断はできないが、教育方針が肯定的に生徒に浸透していると言えるという、今次調査の結論を得た。

[キーワード] 生徒の意識調査、学校での居場所、学校の教育方針とそれの持つ意味、教科教室の効果

はじめに

本稿は、私自身の継続研究と大学院「実践研究」における共同学習としてまとめた「教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(2)」の続稿である。98年度は、6月に岩江中学校を参観したほか、11月末には三春の四校とそれ以外の三校の生徒を対象にした2回目の意識調査をおこなった。また12月には、学部の教育行政学の授業の一環として希望する受講学生とともに、沢石中学校を参観し、99年3月には「日本教育学会教育法制研究特別委員会」の三春調査とドッキングして中郷小学校も参観した。また前稿の栗田報告でふれた第1回目の意識調査のデータと私自身の若干の考察は「教科教室型校舎の学校での生徒の意識調査」と題して本紀要35号別冊に掲載した。

1 意識調査の目的と設問の概要

本調査は、98年3月初旬に教科教室型校舎を持つ学校のメリットを探る意味で試みた第1回目をうけて、同年11月下旬に三春町の四校の他に、他町の二校と普通教室の各校を比較対照校として設定し、B4判両面で36項目に及ぶ設問で試みた。設問は、愛知県のある小学校の卒業生の追跡調査をおこなった田中節雄「個性化教育の成果」論文 椋山女学園大学研究集録第26号(社会科学篇)1995にある質問項目と、ベネッセ教育研究所発行の『モノグラフ中学生』にある質問項目を参考にし、比較検討できる項目を入れたが、今次調査の統一性を考慮して、同一設問は入れてはいない。あくまで私どもの独自調査といえる(本学部修士論文・栗田寛「子ども主体の学習環境と学校あり方」1998年度)にもこの調査の分析がある。今回は、三春の各校は悉皆調査とし、他校も各学年にわたるように一学級を選んで依頼した。各学校をあらわすイニシアルは第1回調査校と同じになるように割り振ってある。回収された調査票は総計で790人、うち一年生は266人、

二年生は265人、三年生は259人で、男は414人に対して女は376人である。今回はクロス集計までは行えなかった。

設問は、中学生の現在の意識状況を一般的に把握するというを通して、各学校の状況の差異があるいは学校生活のスタイルの違いに起因すると解釈できるのでは、という期待をもっておこなった。設問は大きくは五群に分けられる。第一群は、「次のような考えをどう思うか」ということで、「勉強は楽しいもの」「競争がないと成長しない」「規則がないと生活が乱れる」などを聞いている。ここでは、教科教室型での学校生活と学習理念の転換が、生徒の意識に反映したかどうかを聞こうとした。第二群は、「次のことが当てはまるか」で自分の行動の特徴どのように自覚しているかを聞いている。これも第一群と同じ趣旨である。第三、四群は、友達関係を把握できるような設問であって、その前半はどれほどの友達がいるのかという量的な面を、後半は生徒個人の友達関係の自覚の度合いを聞いている。これは、学校生活における重要な要素である、友達との人間関係の状況把握を通して、現下の「生徒指導」上の問題の素地に迫ろうとした。「無視されたことがあるか」「学校に行きたくないと思うか」は、その端的な設問である。また悩みの相談、保健室利用の有無も、そういう意図による。最後に第五群として、進路や学習への意識、第一回設問と同じ学校で気の休まる場所はどこかを聞いている。また、「学校について、思っていること(校舎の様子や学校での活動について、良いと思うこと、直してほしいところ、感じていることなど)があれば」という自由記述欄ももうけた。ここには、一部の生徒からではあるがかなり率直に学校批判・教師批判が出ていた。

以下に各設問ごとの簡単な分析をおこなう。学校別の単純集計の数字とグラフはまとめて後の方に掲載し

た。紙幅の関係でさらに細かい学校ごとの学年別集計表は省略したが、分析では若干言及した設問がある。

2 各設問の集計分析の概要

① 表1は、学校生活が楽しいかを5段階評価で聞いている。この場合、楽しいという方にみるか、楽しくないという方にみるかで多少分析が変わってくる。積極的評価をみると、B中が7割以上を占め、普通教室のK中が一番高い数字である。とても楽しいという項目だけに注目するとC中やG中が高い。また、否定的評価の多さをみるとそのC中、K中が上位に顔を出す。G中は全く楽しくないを選ぶ率が高い。このように、この数字自体の評価はかなり入り組んだ状況であって、一概にどの学校の生徒がどうだということはいにくい。ただ、表には出していないが学年別にまで分析を進めると、学校で平均化されている数字とはまた違う様相が伺い知れる。つまり、学年で結構傾向がはっきり出ている場合があるのである。例えばある中学校では、学年が進むにつれてとても楽しいが急速に減っている（一年25→18→三年2%、また別の学校では47→24→5%というように）。また全く楽しくないという数字も学年進行で増えている（2→2→5%あるいは0→0→10%）。受験のストレスという全国的な傾向の反映といってしまうえば簡単だが、この学年進行による減り方は印象的である。しかし、1年の段階で半数近い生徒が学校がとても楽しいという返答をしていることは、とも角とても喜ばしいような気もする。

ベネッセ調査と比較すると、楽しいの側にかかなりシフトした結果であることが分かる。こちらは7段階なので、単純に比較できないが、およそ21, 35, 27, 11, 7といった分布と整理しなおしてみると、今次調査では全体で18, 52, 16, 11, 2という数字であるので、好ましい結果であるといえる。しかも？、ベネッセ調査は2年ほど前なので、その時間差を考慮すると、かなり楽しい側に生徒の意識があると言えるのではないか。（『モノグラフ中学生』57号1997年9月、なお参考に48号 1994年11月 では同じ再計算で18, 29, 33, 9, 10となる。本稿で示した数字は、中間を除く「とても楽しい」「かなり楽しい」「やや楽しい」の3段階の結果の「かなり」という中間値を半分ずつ「とても」と「やや」振り分けるといって再計算で、数字も概数でしかない。「楽しくない」の3段階も同様である。）

② 次の表2から表6までが第1群の設問の結果である。ここで注目されるのは、「競争がないと人間は成長しない」という設問には、B中とC中の生徒が、「規制や強制がないと人間の生活が乱れる」という設問にはA, B, C中の生徒が肯定的でない反応をしていることである。この3校の学年別集計では必ずしも

学年進行で増えているのではないが、これらの学校が「自立」「常識とルール」を基本に学校生活を確立しようという教育方針であることと併せて考えると、興味深い結果である。

次の第2群は、自分の行動の積極性を聞き出そうという意図での設問であるが、「先生の指図を期待する」ことに関して、当てはまらないという返答はB中、K中に多くあり、必ずしも学校の形態による差異が出たとはいえない。「自分の意見をはっきり述べる」という積極性は、肯定的返答はK中がトップで、A, B, C中が多いとはいえない結果になっている。ただB中を詳しくみると、先生の指図に対して自分は当てはまらないという返答が69→73→76%と学年進行で増えている、それはC中では、41→52→76%ともっと顕著に増えている。

第3群は、友達関係を聞いているが、ここでは小規模校で小学校から友達関係が続いているC中が、注意してくれる友、悩みを相談できる友、生涯つきあえる友などほとんどの項目でトップであった。また、K中が新興の団地を背景にしているわりにはかなり友達関係が良好なことを伺わせる結果になっている。

友達関係の自覚の度合いを聞く項目でも、C中の生徒は「目立たないようにしている」「悩みが話せない」「陰口をいわれている」「仲間はずれの人がいる」などで、否定的な回答をする率においてトップクラスである。

「悩みの相談相手」に関しては、どの学校でも友達をあげる率が非常に高い。C中ではここでも一番高い数字を示している。これらを総合すると、C中が小規模校であるという面が、いい方向に作用しているとみられる。そこに学校の教育方針、あるいは施設の特徴がいかなる作用をしているかは、今後の検討課題であろう。

この項目では、親も意外と健闘している。先生をあげる率は高いとはいえないが、しかしもっと低い数字かと懸念していた割には、健闘しているといえる。問題は「相談しない」という返答である。これには、B中が高い数字を示した。ただ学年進行では、43→33→27と漸減傾向が見える（A中では逆に、20→24→26と増えている）。ただここで、あのC中でさえ友達を選ぶ数字が、82→76→67と学年進行で減っている。先生をあげる数字は、学年でかなりの差異を表示している。これはその学年と先生との関係を暗示する結果なのかどうか、数字からはもちろん意味するものを理解することは不可能である。なおベネッセ調査は、シングルアンサーでかつ悩みの内容別に相談相手を聞いているので、今次調査と単純に比較できない。

③ 第1回調査と同じ設問「学校で気の休まる場所」については、複数回答可という形式も踏襲した。全学

年で実施しているというところが、前回とは異なる。またあるかないかの単純設問も今回おこなった。あるという返答は、C中が93.5と一番高く(三年生は全員あると答えている)、普通教室のK中が64.4と一番低かった。D中も、ないという率が高かった。これは第1回調査結果と比較すると意外な結果である(本紀要35号別冊の表4参照のこと)。

あるとすればどこかという次の設問の平均値でみると、そこでホームベースをあげている率は、A中では前回52.5が、今回74.6(82.2)にあがっている。同様に、B中では54.7が53.1(63.7)に、C中では68.9が73.0(77.8)と、変化している。ただし「自分の教室」という項目を今回入れたのでそれを足すとカッコの数字になる。前回と比べて特徴的な数字をランダムにあげてみる。

G中が自分の教室とあわせたホームベースを84%が気が休まると返答している。C、D、G中のトイレをあげる率が高く、前回の倍以上になっている。保健室をあげる率が、C中では40%近い。もともとC中は前回でも保健室の人气が高かったが、利用率においても表32でみるように、よく利用とたまに利用をあわせると80%に迫り、他の学校とは大きな違いを見せている。また、二年生が特に高い数字を示している。

図書室を選ぶ生徒が、三春以外の学校で特に目立った。これは前回調査でも高い数字であったが、今回もその数字を維持している。三春のB、C中では前回より減っている。

前は回答がなく不明とカウントした数字が、今回は「ある・なし」をきく二段階の設問になったこともあってか急増した。D中では学校に気の休まる場所があると答えていながら具体的な場所を示していない生徒が三分の一をこえている。これが何を意味するかは、追求不能である。

勉強の得意・不得意を聞いた表35について簡単に触れてみたい。この設問は、おこなうかどうか迷ったあげくこの表現で聞いてみた。できれば、客観性のあるいわゆる学力評価の分布を知りたかったわけだが(いろいろなクロス集計が可能である)、そういう質問は書きたくないプライバシーに踏み込み、私どもが行う調査としては不適切と判断したからである。結局は「得意・不得意」という主観的なものをきくことにとどめた。

これには、学校別のかなりの分布の違いが出た。K中では、不得意の方に針が振れているのに対して、D中以外の他校では、「得意」「まあまあ」「どちらでもない」までで半分を占めている。しかし、この真ん中の「どちらでもない」という自己評価よりも「あまり得意でない」とする返答が多く、この点では全体として生徒たちの学習に対する自己評価が、この調査で見

る限り、あまり高くはない。自信がないのであろうか。なお表34で大学進学希望を見る限り、非農村部のB、K中が特に高いわけでもなく、この点での大きな地域差はないとみることができる。

ベネッセ調査(前掲48号所収)には勉強の得意不得意を一般的にきく項目はなく、教科別で意識をきく設問がある。これでは比較はできないが、ベネッセの場合は中間部分にどの教科もピークがありほぼ対称形になっているので、こちらの結果では自己評価が不得意のほうに傾斜しているという結論が一応妥当になる。

3 自由記述にみる生徒の意識

これについては、膨大な量の調査票をまだ検討できていないが、特徴的なことに絞って簡単にふれる。まず、空欄が多く記述している生徒数は学校によって多少の差があるがおおむね半数以下である。記述しても「特になし」などというものも結構ある。

A中は、「校舎はけっこうきれいで私は好きです。モジュールなども自分のためになってとても良い活動だと思う」「ホームベースみたいな気の休まる場所があっていいと思う」などの肯定的な記述が多い。また「<自由と責任>がおおきくかかわってくる学校生活なので<自由>で活発な活動ができる面もあれば、その<責任>についていつも考えて行動しなければならないのが難しい」というものもある。

D中では冬が寒いという記述がけっこう多くあった。これは確かに校舎の構造に起因するもので、そういう意味では校舎の造りの不備を指摘する記述が多いといえる。また学校は楽しいが勉強だけでなくもっと交流の場をつくるべきだという提言型の記述もあった。一人だけでだが、勉強は得意だが学校がまったく楽しくないと答えた生徒が「担任をなくしてほしい、学校もなくなしてほしい」とあったのが少し気がかりだった。

G中では、記述数は結構あるが注文型の傾向がある。「水道とトイレを多くしてほしい」「冬はあったかでポカポカでいいですよ、でも夏はあせだらだらで苦しいです」「ホームベースと教室がバラバラでいいと思う」など。中には「教室移動をやめてほしい、テストやめろ、全部活なしにしろー」という絶叫しているかのようなものも一人あった。

H中は空欄のままが少なく記述者数が多いのが特徴である。「教科教室で落ちつける場所がない」というのと「教科ごとにへやがかわるのでいいがそれなりに気が休まる」というように、この校舎に対する生徒の評価についてはほぼ半々の意見分布であったし、一人の記述で両面を書いている場合もある。教室移動を積極的にとらえている記述が少なくなかったのは、この型が受け入れられているとみてよいが、ロッカーが小さいなどの注文もあった。

K中はもっとも記述者数が少なく学校への批判的なものもなかった。「新しくてきれいな学校で、先生方もしんせつにしてくれる」「のびのびできていい」とか「部活がすばらしい」というのもあったし、一方「そうじ中しゃべってもいいようにしたい」があるくらいである。

以上の学校に比べて、B、C中は少しばかりちがう特徴がある。

B中の場合で見ると、「モジュール学習は結構めんどろな面もあるけれど自分の時間がつくれていいと思う」というように学校の良さを書いているものもあるが、少数ながら「私はされていないが、じつははじめがある」とか「この学校は自由、自由というけれど、みんなが勝手なことをしているだけで、はっきりいって居づらいかんきょうだとおもう」というような告発型の記述もある。「最高にイイがっこうだけど校則がないから乱れてる感じ」というものもある。

C中では、「学校の造りがほかとちがうから、しさつの方がよくくるけど、なんか授業中にくると集中できない。学校のことそのまま見せればいいのに」とか「先生達は新しいことに熱中しているけど、私たちはあまり追いついていけない。中学校は〈自由なトキだ〉という人もいるけど、私にとっては、なんか不満がたくさんある」など、両校の場合けっこう辛辣に学校批判や教師批判が出ていた。これらの記述は、ある意味で今回の調査のもっともリアルな状況認識としての成果であったと思われる。

また、ここにも見られるような視察の人へのいらだちが数人の生徒からかなり厳しい文で綴られていた。こうした批判意識は、教師側からみるとちょっとショックだったようだが、生徒の自主性が育っているというようにプラスに受け止めるべきことであろう。また、大学の調査だったのかも知れないが、かなり奔放な発言もあり、それは自由にものがいえるという雰囲気証左である。

ホンネが書かれていると考えるなら、この調査はふつうの中学生だとあまり表れにくいような先生に言いにくいことが出されているということで、意味があったと考えられるし、ことの真偽は措くとして生徒が大人を批判するだけの自主性が育っているということでもある(内容的にどうかという見解もありうるが、そうした批判意識自体は大人への批判と同時に、自分自身の成長の課題を自覚するという要素があることを見落としてはならない)。

4 小 括

この意識調査自体、個々の生徒の状況との突き合わせなしに数字上の結果で云々することは避けるべきだという前提でおこなった。個々の数字が一人歩きしな

いように配慮すべきであろう。また本稿での分析は、一つの解釈を述べただけで検証済みのものではない。したがって、このデータをもとに教員さらには生徒に直接インタビューするなどして、実態に迫らなければ意味がないと考えている。ここでの表やグラフもそういう作業の前提をつくったということであろう。したがって、結論めいたことはいくつかの指標は、教科教室における学校づくりの成果を示していると解釈できる。都合の良い設問だけをピックアップすればそうなる、という批判もあり得るが、ほかの設問と照合して矛盾した結果が出ているとは思われないので、「つまみ食い」ではないと結論づけたい。

この種の調査は、第一次調査の時もそうだったが、アンケートに書いてもらう時期、時間の要因が大きいと想像される。この中のある学校で、別の調査を行ったときと結果の傾向がかなり違うという話を聞いた。「年ごろ」でもあり、試験の直後とかいうようなタイミングでは、ある程度のバイアスがかかっていると見るべきである。視察にたいするいらだちも、もしかするとそういう要因を考慮に入れる必要がある。自由記述を見た印象では、先に記したように教師批判・学校批判ととれる内容については、単に一時的ないらだちと見て過小評価するのは避けたい。しかし、批判意識は生徒の成長の証しであり、コミュニケーションのきっかけとしてこうした「批判」を受けとめたいと考える。

最後に、設問に関して前掲田中「個性化教育の成果」による研究を、今次調査の質問項目を作成する際の参考にはしたが、卒業生を対象としているなどの設定が大きく異なるということで、結果の分析においては参照しなかった。また、先行研究として尊重するものの、その調査方法についても肯定的でもなければ批判的でもなく、評価は保留するとし、現段階ではいいようがない。

ただ、本研究でも卒業生の追跡調査はぜひやってみたいと思うが、その方法や評価はかなりの難事業ではないか。三春町の学校に限らず、本学にも新しい校舎の学校、単位制高校の卒業生が進学してきている。ある時、A中学の卒業生から当時の様子について聞いたことがあるが、それをどのように解釈するのかという点で、目下考えあぐねているというのが率直なところである。

次ページの資料は、その調査用紙の縮小コピーである。

(受理日 3月31日)

アンケートのお願い

これはテストではありません。中学生のみなさんにお願ひして、中学校生活の様子をうかがうアンケートです。思ったことをそのままお答えください。なお、この結果は、福島大学の研究のために、参考にしたと思います。

学 年.....() 年 生 性 別.....(男子 女子)
<○をつけてください>

あなたは毎日の学校生活が楽しいですか？

とても どちらでも あまり まったく
楽しい 楽しい ない 楽しくない 楽しくない
1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5

あなたは、次のような考え方をどう思いますか？

- | | | | |
|-----------------------------|---------------|---------|--------|
| | その思う | どちらでもない | その思わない |
| 1. 友達と力を合わせて活動することは、楽しいことだ。 | 1 ——— 2 ——— 3 | | |
| 2. 勉強することは、楽しいことだ。 | 1 ——— 2 ——— 3 | | |
| 3. 人前で失敗することは、とても恥ずかしいことだ。 | 1 ——— 2 ——— 3 | | |
| 4. 競争がないと、人間は成長しない。 | 1 ——— 2 ——— 3 | | |
| 5. 規則や強制がないと、人間の生活は壊れてしまう。 | 1 ——— 2 ——— 3 | | |

あなたは、次のようなことがあてはまりますか？

- | | | | |
|---------------------------------------|---------------------|----------|-------------|
| | すこしあてはまる | あまりあてはまる | まったくあてはまらない |
| 1. どんな人の意見でも、きちんと聞こうとする。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 2. 考えたり、行動したりする前に、あらかじめ見通しを立ててから取り組む。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 3. 知らないことに、積極的にチャレンジしようとする。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 4. 誰に対しても自分の意見をはっきりと述べる。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 5. 失敗を恐れずに行動する。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 6. クラスなどで何かをするとき、自分からアイデアを出す。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 7. なるべくまわりの人と同じことをしたい。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |
| 8. 先生が勉強の仕方を指図してくれるのを期待している。 | 1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 | | |

あなたには、次のような友達がどれくらいいますか？

- | | | | | |
|------------------------------|--------|-----|-----|----|
| | たくさんいる | 56人 | 23人 | 1人 |
| | いる | いす | いす | いす |
| 1. 一緒におしゃべりをする友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. 忘れ物を貸し借りできる友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 休日に遊んだり、買い物に行ったりする友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. うれいときに一緒に喜んでくれる友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 落ち込んでいるときに話を聞いてくれる友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. もし悪いことをしたら、注意してくれる友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 深刻な悩みを相談できる友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. 生涯、つきあえそうな友達..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

あなたには、次のようなことがあてはまりますか？

- | | | | | |
|-------------------------------|-------|-------|-----------|------------|
| | とてもそう | かなりそう | あまりそうではない | ぜんぜんそうではない |
| 1. 友達の話についていけない..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. クラスでは目立たないようにしている..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 仲が良くても、本音や悩みは話せない..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 友達に嘘口を言われていると思う..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 友達とケンカをしても、すぐ仲直りができる..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 友達から断られても、気の進まないことは断る..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

あなたのクラスに、無視されたり仲間はずれにされたりしている人はいますか？

かなりいる 少しいる ほとんどいない まったくいない
1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

あなたは、学校に行きたくないなあ、と思うことがありますか？

いつも思う ときどき思う ほとんど思わない まったく思わない
1 ——— 2 ——— 3 ——— 4

あなたは、自分からみて、勉強が得意だと思いますか？

物覚え どちらでも あまり まったく
物覚え ない 得意かい 得意でない
1-----2-----3-----4-----5

あなたは、学校に気の林まる場所がありますか？もしあれば、それはどこですか？

1. な い
2. あ る ----- その 場 所 (すべてはまるものすべてに、○をつけてください)
 0. ホームページ
 1. 自分の教室
 2. 教科の教室
 3. 生徒会室
 4. 保健室
 5. 図書室
 6. コンピュータ室
 7. 美術室・音楽室
 8. トイレ・洗面所
 9. その他 ()

あなたの学校について、思っていること(校舎の様子や、学校での活動について、良いと思うところや、直してほしいところ、懸念していることなど)があれば教えてください。

～これで終わりです。ご協力ありがとうございました。～

あなたは、困ったり、悩んだりしたとき、だれに相談しますか？
(いくつに○をつけてもかまいません)

1. 担任の先生に相談する。
2. 担任以外の先生に相談する。
3. 親に相談する。
4. 友達に相談する。
5. 養護の先生に相談する。
6. その他 () に相談する。
7. 誰にも相談しない。

あなたは、保健室を利用することがありますか？

1. ほとんど利用したことがない。
2. たまに利用する。
3. よく利用する。

2, 3と答えた人は、どういう目的で利用しますか？
(いくつに○をつけてもかまいません)

1. 体調のよくないときや、けがをしたときなどに、養護の先生に手当てをしてもらったり、休ませてもらったりする。
2. 特に身体に問題はないが、なんとなく保健室で休みたくて行く。
3. 養護の先生とおしゃべりしたい。
4. その他 ()

あなたは自分の進路について、どのように考えていますか？
あてはまるものすべてに、○をつけてください。

1. 自分の行ききたい高校が決まっている。
2. 大学までは進学しようと思っている。
3. 将来つきたい職業が決まっている。
4. どうするか悩んでいるが、誰かに相談している。
5. どうするか悩んでいるが、誰にも相談できないので、どうしていいかわからない。
6. その他 ()

教科教室型校舎の学校経営に関する事例研究(4)

一生徒の意識調査の結果の概要・その2

森田道雄(学校経営)

今回、(3)及び(4)では、教科教室型校舎の中学校の生徒アンケートを中心にまとめた。学校が生徒にとってどういう場所なのか、学校の教育方針が生徒の意識にどのように影響を及ぼしているのか、を探るものである。どのような方法によってそれを把握するのか、手探りなので出された結果をまだ十分に咀嚼できていないが、「自立」を学校目標に掲げる三春の三校の結果がそれなりに興味深い他との差異を示した設問もあった。即断はできないが、教育方針が肯定的に生徒に浸透していると言えるという、今次調査の結論を得た。(4)では、第二回目の意識調査のすべての項目についての学校別集計結果を、表とグラフで表わしたものを掲載する。

キーワード：生徒の意識調査、学校での居場所、学校の教育方針とその持つ意味、教科教室の効果

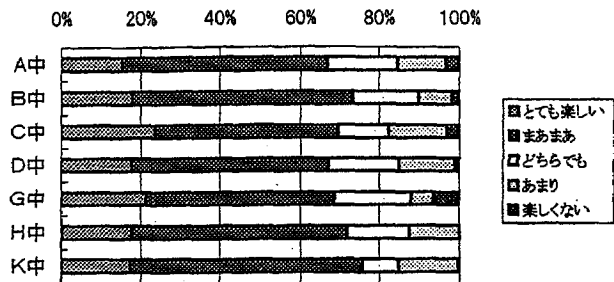
(注) 今次調査に当たって、調査校の校長、担当の先生、生徒の皆さんのご協力に深く感謝いたします。調査データの電算処理には、本学情報処理センターの長谷川秀輝技官にお世話になりました。

表中の回答項目のうち、大半の表においては「不明」を省略した(グラフには表現されている)。

なお本研究において、文部省科学研究費基盤研究(C)(2)による補助を得た。99年度最終年度で報告書を作成する予定であり、そこでクロス集計を含めた本調査の全体像を掲載する予定である。

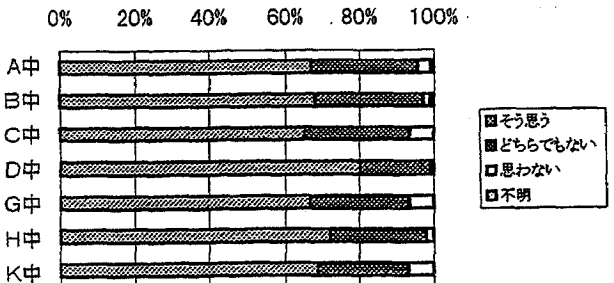
学校生活は楽しいか

表1	とても楽しい	まあまあ楽しい	どちらでもない	あまり楽しくない	楽しくない
A中	15.3	51.7	17.8	11.9	3.4
B中	17.7	54.9	16.4	8.0	1.8
C中	23.8	46.0	12.7	14.3	3.2
D中	17.8	49.5	17.8	13.9	1.0
G中	21.5	47.3	19.4	5.4	6.5
H中	17.5	53.6	15.5	12.4	
K中	16.7	56.7	8.9	14.4	0.2



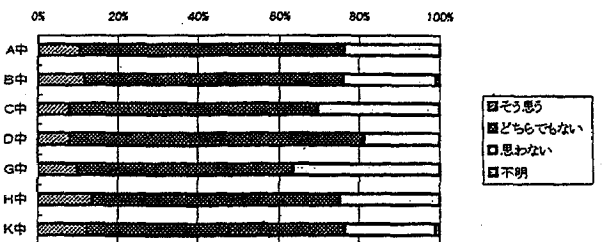
友達との活動

表2	そう思う	どちらでもない	そう思わない
A中	66.9	28.8	3.4
B中	68.1	29.2	1.8
C中	65.1	28.6	6.3
D中	80.2	18.8	1.0
G中	66.7	26.9	6.5
H中	72.2	25.8	2.1
K中	68.9	24.4	6.7



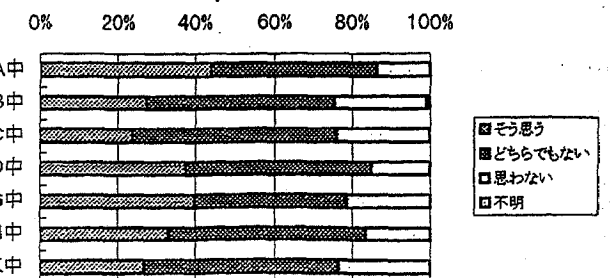
勉強すること

表3	そう思う	どちらでもない	そう思わない
A中	10.2	66.1	23.7
B中	11.5	64.6	23.0
C中	7.9	61.9	30.2
D中	7.9	73.3	18.8
G中	9.7	53.8	36.6
H中	13.4	61.9	24.7
K中	12.2	64.4	22.2



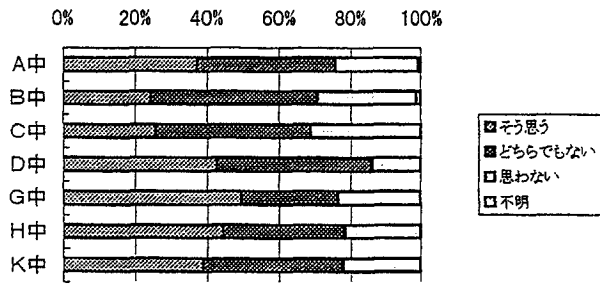
人前で失敗すること

表4	そう思う	どちらでもない	そう思わない
A中	44.1	42.4	13.6
B中	27.4	48.2	23.5
C中	23.8	52.4	23.8
D中	37.6	47.5	14.9
G中	39.8	38.7	21.5
H中	33.0	50.5	16.5
K中	26.7	50.0	23.3



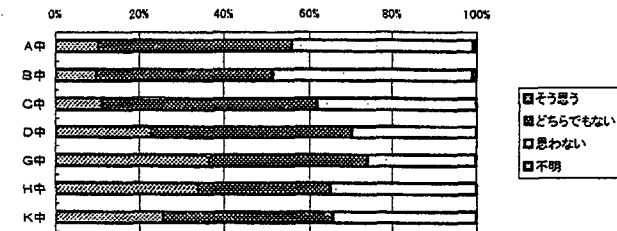
競争すること

	そう思う	どちらでもない	そう思わない
A中	37.3	38.1	23.7
B中	24.3	46.0	28.3
C中	25.4	42.9	31.7
D中	42.6	43.6	13.9
G中	49.5	26.9	23.7
H中	44.3	34.0	21.6
K中	38.9	38.9	22.2



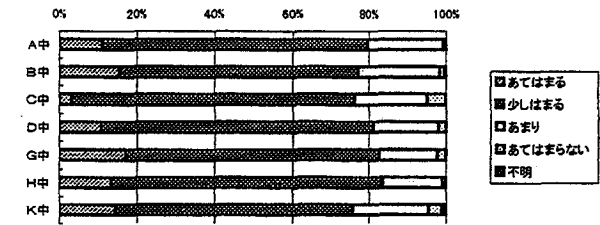
規則や強制

	そう思う	どちらでもない	そう思わない
A中	10.2	45.8	43.2
B中	9.7	42.0	47.3
C中	11.1	50.8	38.1
D中	22.8	47.5	29.7
G中	36.6	37.6	25.8
H中	34.0	30.9	35.1
K中	25.6	40.0	34.4



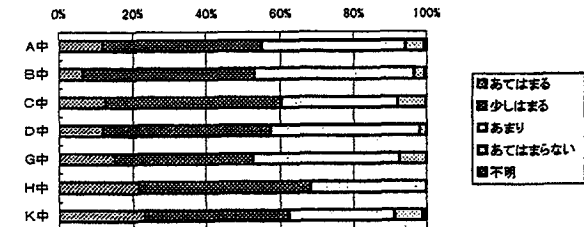
人の意見

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	11.0	68.6	19.5	0.8
B中	15.5	61.5	21.2	1.3
C中	3.2	73.0	19.0	4.8
D中	10.9	70.3	16.8	2.0
G中	17.2	65.6	15.1	2.2
H中	13.4	70.1	15.5	1.0
K中	14.4	61.1	20.0	3.3



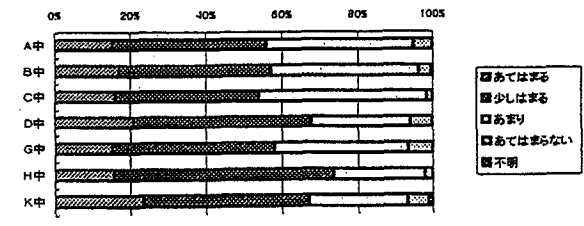
見通しを立てる

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	11.9	43.2	39.0	5.1
B中	6.6	46.5	43.4	3.1
C中	12.7	47.6	31.7	7.9
D中	11.9	45.5	40.6	2.0
G中	15.1	37.6	39.8	7.5
H中	21.6	46.4	32.0	2.1
K中	23.3	38.9	28.9	7.8



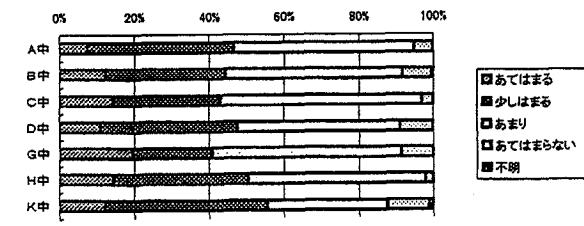
積極的にチャレンジ

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	15.3	40.7	39.0	5.1
B中	16.8	40.3	38.9	3.5
C中	15.9	38.1	44.4	1.6
D中	20.8	46.5	26.7	5.9
G中	15.1	43.0	35.5	6.5
H中	15.5	57.7	24.7	2.1
K中	23.3	43.3	26.7	5.6



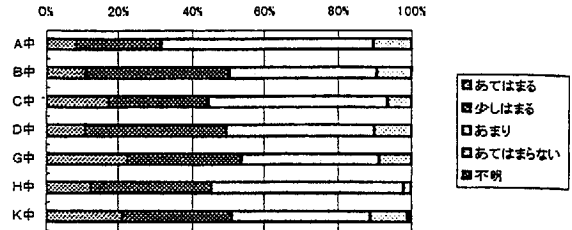
自分の意見を述べる

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	7.6	39.0	48.3	5.1
B中	12.4	31.9	47.3	8.0
C中	14.3	28.6	54.0	3.2
D中	10.9	36.6	43.6	8.9
G中	19.4	21.5	50.5	8.6
H中	14.4	36.1	47.4	2.1
K中	12.2	43.3	32.2	11.1



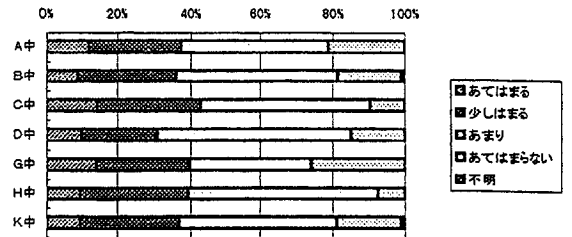
失敗をおそれず行動

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	8.5	22.9	58.5	10.2
B中	11.1	39.4	40.3	9.3
C中	17.5	27.0	49.2	6.3
D中	10.9	38.6	40.6	9.9
G中	22.6	31.2	37.6	8.6
H中	12.4	33.0	52.6	2.1
K中	21.1	30.0	37.8	10.0



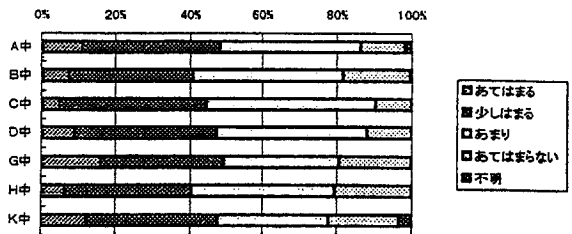
自分からアイデアを出す

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	11.9	25.4	41.5	21.2
B中	8.8	27.0	45.6	17.7
C中	14.3	28.6	47.6	9.5
D中	9.9	20.8	54.5	14.9
G中	14.0	25.8	34.4	25.8
H中	9.3	29.9	53.6	7.2
K中	10.0	28.9	47.1	18.9



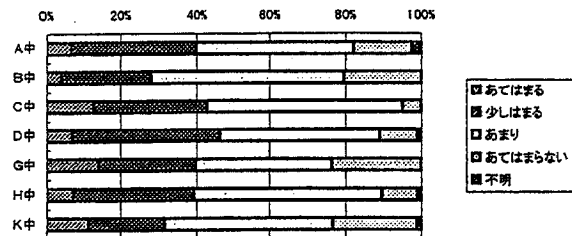
まわりの人と同じことをする

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	11.0	37.3	38.1	11.9
B中	7.5	33.2	40.7	18.1
C中	4.8	39.7	46.0	9.5
D中	8.9	38.6	40.6	11.9
G中	16.1	33.3	31.2	19.4
H中	6.2	34.0	39.2	20.6
K中	12.2	35.6	30.0	18.9



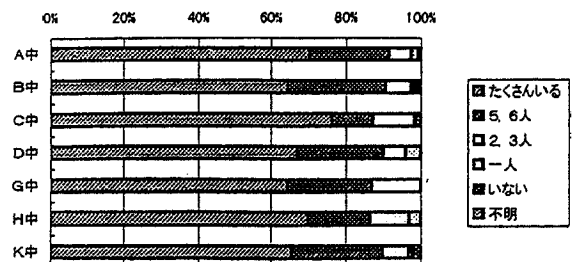
先生の指図を期待する

	あてはまる	少しはあてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない
A中	6.8	33.1	42.4	15.3
B中	4.0	23.9	51.8	20.4
C中	12.7	30.2	52.4	4.8
D中	6.9	39.6	42.6	9.9
G中	14.0	25.8	36.6	23.7
H中	7.2	32.0	50.5	9.3
K中	11.1	20.0	45.6	22.2



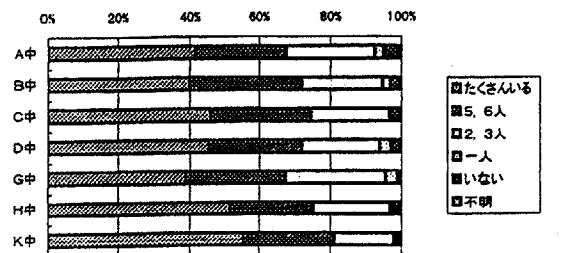
おしゃべりする友達

	たくさんいる	5, 6人いる	2, 3人いる	一人いる	いない
A中	70.3	21.2	5.9	1.7	0.8
B中	64.6	26.1	6.6	0.9	0.9
C中	76.2	11.1	11.1		1.6
D中	67.3	22.8	5.9	4.0	
G中	64.5	22.6	12.9		
H中	70.1	16.5	10.3	3.1	
K中	65.6	24.4	6.7	1.1	2.2



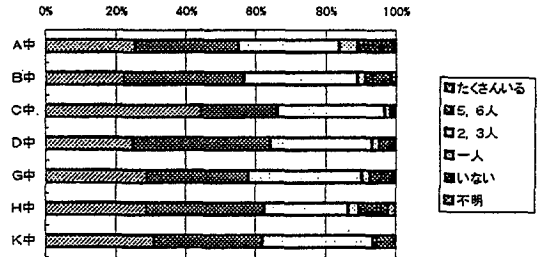
忘れ物を貸し借りできる友達

	たくさんいる	5, 6人いる	2, 3人いる	一人いる	いない
A中	41.5	26.3	24.6	2.5	4.2
B中	39.8	32.3	22.6	2.2	2.7
C中	46.0	28.6	22.2		3.2
D中	45.5	26.7	21.8	3.0	3.0
G中	38.7	29.0	28.0	3.2	1.1
H中	51.5	23.7	21.6	1.0	2.1
K中	55.6	25.6	16.7	1.1	1.1



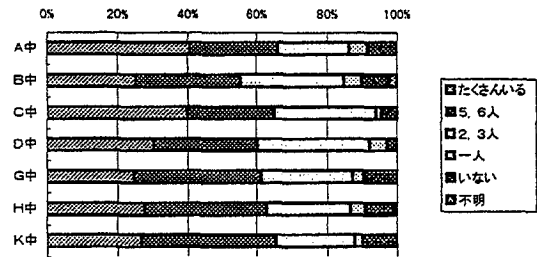
遊んだり買い物をする友達

表17	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	25.4	29.7	28.8	5.1	11.0
B中	22.1	34.5	32.3	2.2	7.5
C中	44.4	22.2	30.2	1.6	1.6
D中	24.8	39.6	28.7	2.0	5.0
G中	29.0	29.0	32.3	2.2	6.5
H中	28.9	34.0	23.7	3.1	8.2
K中	31.1	31.1	31.1	1.1	5.6



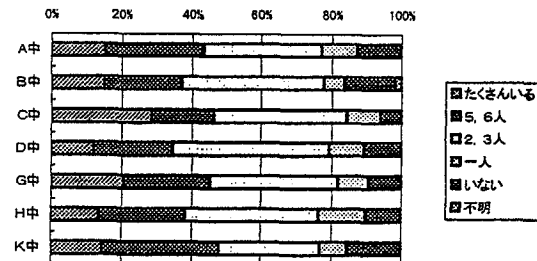
一緒に喜んでくれる友達

表18	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	40.7	25.4	20.3	5.1	8.5
B中	25.2	30.1	29.6	4.9	8.0
C中	39.7	25.4	28.6	1.6	4.8
D中	30.7	29.7	31.7	5.0	3.0
G中	24.7	36.6	25.8	3.2	9.7
H中	27.8	35.1	23.7	4.1	8.2
K中	26.7	38.9	22.2	2.2	10.0



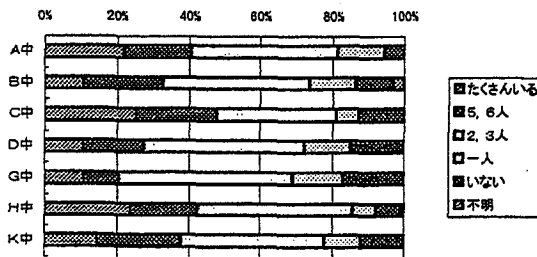
話を聞いてくれる友達

表19	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	15.3	28.0	33.9	10.2	12.7
B中	15.0	22.1	40.7	5.8	14.6
C中	28.6	17.5	38.1	9.5	6.3
D中	11.9	22.8	44.6	9.9	10.9
G中	20.4	24.7	36.6	8.6	9.7
H中	13.4	24.7	38.1	13.4	10.3
K中	14.4	33.3	28.9	7.8	15.6



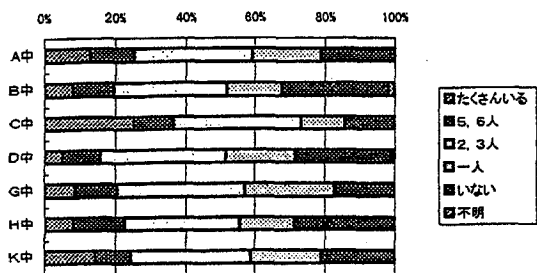
注意してくれる友達

表20	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	22.0	18.6	40.7	12.7	5.9
B中	10.6	22.1	40.7	12.8	10.6
C中	25.4	22.2	33.3	6.3	12.7
D中	10.9	16.8	44.6	12.9	14.9
G中	10.8	9.7	48.4	14.0	17.2
H中	23.7	18.6	43.3	6.2	7.2
K中	14.4	23.3	40.0	10.0	12.2



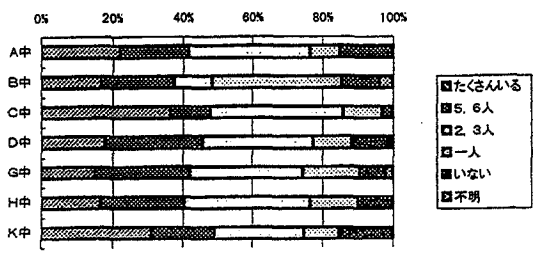
悩みを相談できる友達

表21	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	12.7	12.7	33.9	19.5	21.2
B中	8.0	11.5	32.3	15.9	30.5
C中	25.4	11.1	36.5	12.7	14.3
D中	5.0	10.9	35.6	19.8	27.7
G中	8.6	11.8	36.6	25.8	17.2
H中	8.2	14.4	33.0	15.5	28.9
K中	14.4	10.0	34.4	20.0	21.1



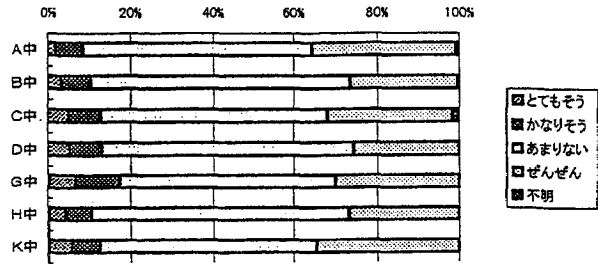
生涯つきあえる友達

表22	たくさん いる	5, 6人 いる	2, 3人 いる	一人いる	いない
A中	22.0	19.5	34.7	8.5	15.3
B中	17.3	21.2	11.1	38.1	11.1
C中	36.5	11.1	38.1	11.1	3.2
D中	17.8	27.7	31.7	10.9	10.9
G中	15.1	26.9	32.3	16.1	7.5
H中	16.5	23.7	36.1	13.4	10.3
K中	31.1	17.8	25.6	10.0	15.6



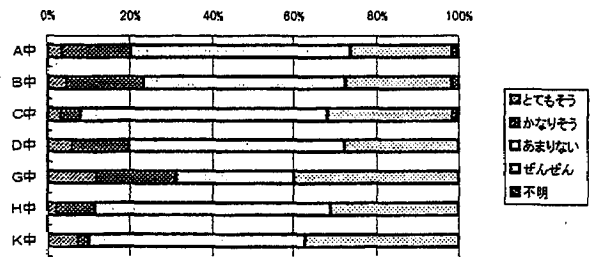
友達の話についていけない

表23	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	1.7	6.8	55.9	34.7
B中	3.1	7.1	63.3	26.1
C中	4.8	7.9	55.6	30.2
D中	5.0	7.9	61.4	25.7
G中	6.5	10.8	52.7	30.1
H中	4.1	6.2	62.9	26.8
K中	5.6	6.7	53.3	34.4



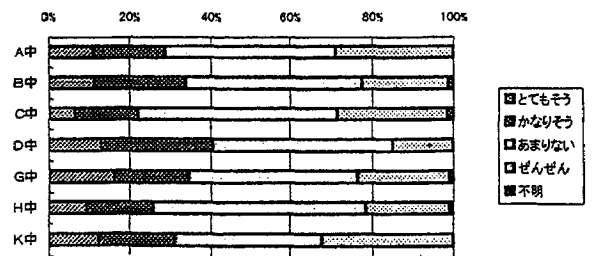
目立たないようにしている

表24	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	3.4	16.9	53.4	24.6
B中	4.4	19.0	49.1	25.7
C中	3.2	4.8	60.3	30.2
D中	5.9	13.9	52.5	27.7
G中	11.8	19.4	29.0	39.8
H中	2.1	9.3	57.7	30.9
K中	6.7	2.2	47.8	33.3



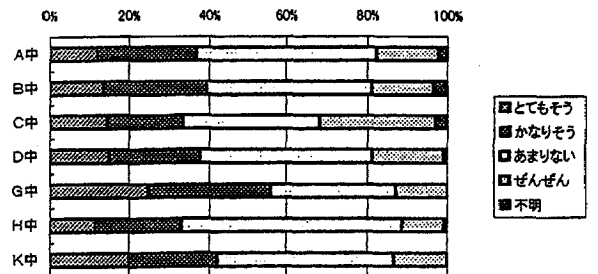
本音や悩みは話せない

表25	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	11.0	17.8	42.4	28.8
B中	11.1	22.6	43.8	21.2
C中	6.3	15.9	49.2	27.0
D中	12.9	27.7	44.6	14.9
G中	16.1	18.3	41.9	22.6
H中	9.3	16.5	52.6	20.6
K中	12.2	18.9	36.7	32.2



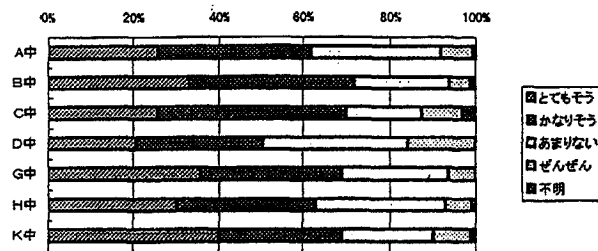
陰口をいわれていると思う

表26	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	11.9	24.6	45.8	15.3
B中	13.3	26.1	41.6	15.5
C中	14.3	19.0	34.9	28.6
D中	14.9	22.8	43.6	17.8
G中	24.7	31.2	31.2	12.9
H中	11.3	21.6	55.7	10.3
K中	20.0	22.2	44.4	13.3



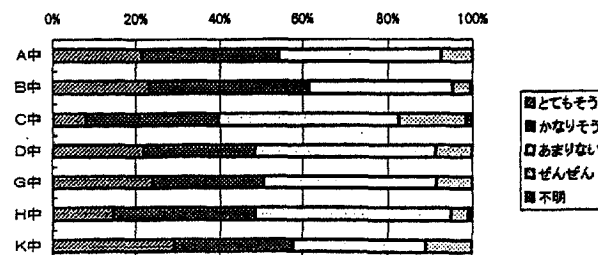
すぐ仲直りができる

表27	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	25.4	36.4	29.7	7.6
B中	32.7	38.9	22.1	4.9
C中	25.4	44.4	17.5	9.5
D中	20.8	29.7	33.7	15.8
G中	35.5	33.3	24.7	6.5
H中	29.9	33.0	29.9	6.2
K中	40.0	28.9	21.1	8.9



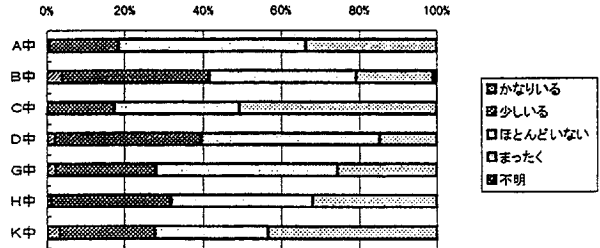
気の進まないことは断る

表28	とてもそう	かなりそう	あまりそう うでない	ぜんぜん そうでない
A中	21.2	33.1	38.1	7.6
B中	23.0	38.5	33.6	4.4
C中	7.9	31.7	42.9	15.9
D中	21.8	26.7	42.6	8.9
G中	23.7	26.9	40.9	8.6
H中	14.4	34.0	46.4	4.1
K中	28.9	28.9	31.1	11.1



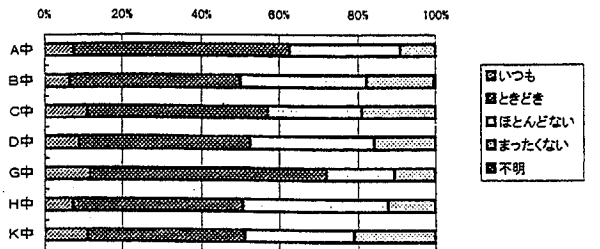
無視や仲間はずれにされている人

	かなりいる	少しいる	ほとんどいない	まったくいない
A中	0.8	17.8	47.5	33.9
B中	4.0	37.6	37.6	19.9
C中		17.5	31.7	50.8
D中	2.0	37.6	45.5	14.9
G中	2.2	25.8	46.2	25.8
H中	1.0	30.9	36.1	32.0
K中	3.3	24.4	28.9	43.3



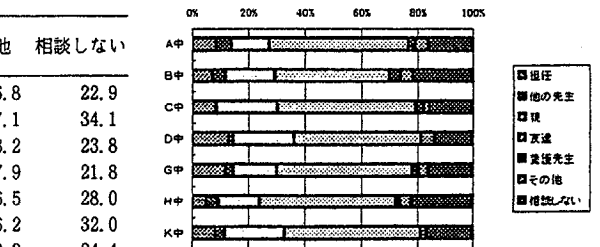
学校に行きたくないと思うこと

	とてもそう	かなりそう	あまりそうでない	ぜんぜんそうでない
A中	7.6	55.1	28.0	9.3
B中	6.6	43.4	32.3	17.3
C中	11.1	46.0	23.8	19.0
D中	8.9	43.6	31.7	15.8
G中	11.8	60.2	17.2	10.8
H中	7.2	43.3	37.1	12.4
K中	11.1	40.0	27.8	21.1



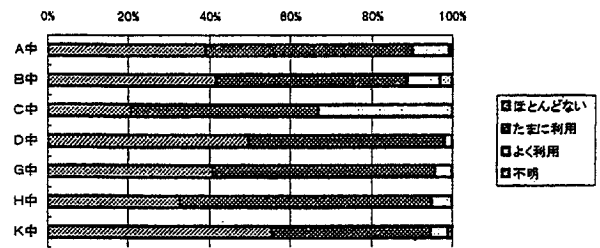
悩みの相談 (マルチアンサー)

	担任	他の先生	親	友達	養護先生	その他	相談しない
A中	11.9	7.6	19.5	69.5	3.4	6.8	22.9
B中	11.1	7.1	27.9	63.3	6.2	7.1	34.1
C中	12.7		33.3	74.6	4.8	3.2	23.8
D中	19.8	3.0	34.7	71.3		7.9	21.8
G中	20.4	5.4	26.9	83.9	4.3	6.5	28.0
H中	7.2	6.2	21.6	69.1	2.1	6.2	32.0
K中	12.2	4.4	31.1	70.0		3.3	24.4



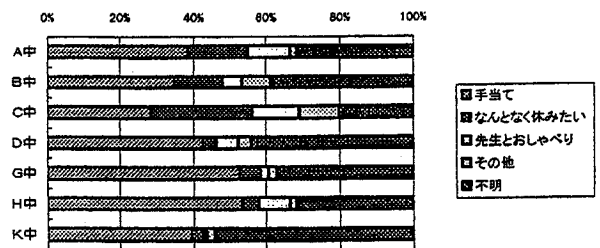
保健室の利用

	ほとんど利用しない	たまに利用する	よく利用する	不明
A中	39.0	50.8	9.3	0.8
B中	41.6	46.9	8.4	3.1
C中	20.6	46.0	33.3	
D中	49.5	48.5	2.0	
G中	40.9	54.8	4.3	
H中	33.0	61.9	5.2	
K中	55.6	38.9	4.4	1.1



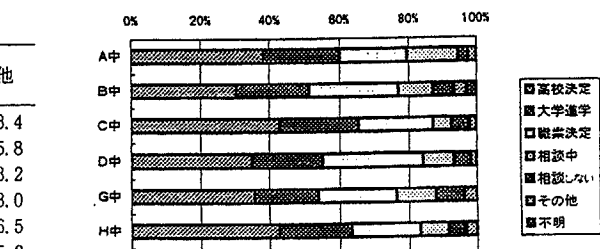
保健室の利用目的

	手当て	なんとなく休みたい	先生とおしゃべり	その他	不明
A中	47.5	20.3	14.4	2.5	39.0
B中	42.0	15.5	6.6	9.7	46.5
C中	38.1	36.5	17.5	14.3	27.0
D中	48.5	4.0	6.9	4.0	50.5
G中	55.9	6.5	2.2	2.2	39.8
H中	58.8	5.2	9.3	2.1	35.1
K中	41.1	3.3	1.1	2.2	56.7



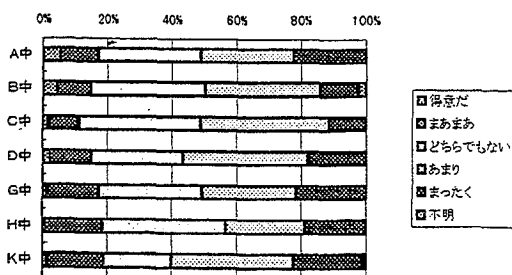
進路 (マルチアンサー)

	高校決定	大学進路	職業決定	相談中	相談しない	その他
A中	61.9	35.6	31.4	24.6	5.1	3.4
B中	48.2	33.6	41.2	16.4	10.2	5.8
C中	74.6	39.7	38.1	9.5	9.5	3.2
D中	67.3	39.6	56.4	17.8	9.9	3.0
G中	64.5	33.3	40.9	21.5	15.1	6.5
H中	73.2	36.1	34.0	14.4	9.3	5.2
K中	60.0	36.7	52.2	18.9	6.7	4.4



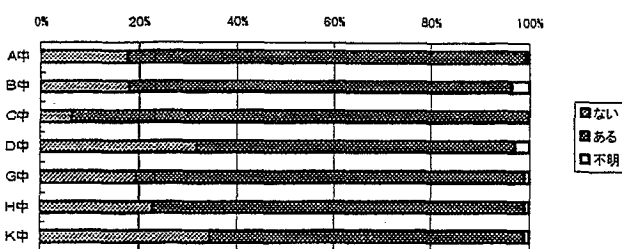
勉強の得意・不得意

	得意だ	まあまあ得意だ	どちらでもない	あまり得意でない	まったく得意でない
A中	5.1	11.9	32.2	28.8	22.0
B中	4.4	10.2	35.8	35.4	11.9
C中	1.6	9.5	38.1	39.7	11.1
D中	2.0	12.9	28.7	38.6	17.8
G中	1.1	16.1	32.3	29.0	21.5
H中	1.0	17.5	38.1	24.7	18.6
K中	1.1	17.8	21.1	37.8	21.1



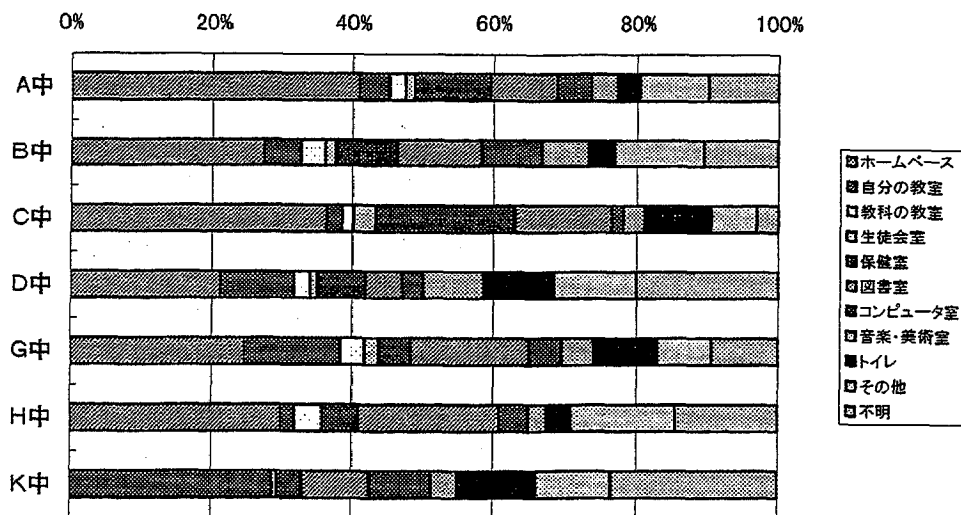
気の休まる場所

	ない	ある	不明
A中	17.8	81.4	0.8
B中	18.1	78.3	3.5
C中	6.3	93.5	
D中	31.7	65.3	3.0
G中	19.4	79.6	1.1
H中	22.7	76.3	1.0
K中	34.4	64.4	1.1



気の休まる場所 (マルチアンサー)

	ホームベース	自分の教室	教科の教室	生徒会室	保健室	図書室	コンピュータ室	音楽・美術室	トイレ	その他	不明
A中	74.6	7.6	4.2	2.5	19.5	16.9	8.5	6.8	5.9	17.8	17.8
B中	53.1	10.6	6.6	3.1	16.8	23.5	16.4	12.4	7.1	24.8	20.4
C中	73.0	4.8	3.2	6.3	39.7	27.0	3.2	6.3	19.0	12.7	6.3
D中	36.6	17.8	4.0	2.0	11.9	8.9	5.0	14.9	16.8	19.8	34.7
G中	53.8	30.1	7.5	4.3	9.7	36.6	9.7	9.7	19.4	17.2	20.4
H中	46.4	3.1	6.2		8.2	30.9	6.2	4.1	5.2	22.7	22.7
K中	—	43.3	1.1		5.6	14.4	13.3	5.6	16.7	15.6	35.6



(受理日 3月31日)

<資料解説>

この三春研究も、科研費の補助金を得てこれまでの紀要論文を合冊にして纏めたが、「生徒の自立を促す教育課程とモジュラー・スケジューリング」という主題をたてて、三春町の中学校改革の中心軸ともいえるテーマに迫ることが必要になってきた。もちろん、教育内容改革とこの教育方法に関わる中心軸は、さらに生徒の自治を育てる学校行事の活動などと対をなすものであり、中心軸を見るだけでは学校改革の全容をとらえることにはならない。しかも、このテーマは単に学校の中心軸に当たるものだというだけでなく、特にモジュラー・スケ・ジュールは、斬新な試みであるだけに、理解する際には慎重な検討を要するものである。

すでに、このモジュラー・スケジューリングに関しては、これまで何度かふれてきた。特にこの試みのパイオニアである桜中学校に関して、3回にわたってリアルタイムでの調査報告をまとめてきた。ここでは、桜中学校での導入過程を割愛した部分を中心に纏めてみた。なお、学校資料では「モジュラー・スケジュール」は「モジュラー・スケジュール」と表記されているので、以下はそれに従う。

<学校教育目標と研究主題>

桜中学校を対象とした前稿(上)(中)(下)は、1995-1996年にかけて執筆しているが、その資料の大半は学校創立の91年度から94年度にかけてのものである。その後、このシリーズの(1)でも生徒からの評価ということでモジュラー・スケジュールについて言及し、岩江中学校教頭の滝田文夫氏に寄稿願った「子どもの夢が育つ学校づくり・教師の夢が育つ学校づくり～個性を生かす教育～」を『三春町教育改革研究・資料合冊』に集録した。これは岩江中学校の98年段階の実践報告であるが、その主題を三つ掲げ、その第一に『主体的な学び』の育成のためのモジュラー・スケジュールをあげている。因みに第二には「総合学習」、第三には「ティーム・ティーチング」をあげている。桜にしる岩江にしる、三春町教委が示した大きな教育理念である「子どもの夢が育つ学校づくり」と学校教育目標である「自立」を基礎に置き、生徒の主体的な学習・活動を育てるための教育方法として、このモジュラー・スケジュールの導入を位置づけている。しかも重要なことは、このモジュラー・スケジュールという教育方法改革は、総合学習などの教育内容改革と連動し、学校経営における「方略」的意味が与えられているということである。

資料の平成7年(1995)度は、創立以来学校づくりの先頭に立ってきた井田氏が岩江中学校に移り、木村孝雄氏が着任したときにあたる。創立以来のメンバーがまだ残っており、その実践の第一段階を画する年度と解釈できる(というのは筆者の勝手な思いであり、客観的にそう言えるかどうかは別である)。

同校の研究主題は、91-92年度「望ましい教科教室型の学校運営のあり方」、93-95年度「個性を生かす教育～個性化教育の推進」と変化し、副主題や研究仮説は年度ごとに変化している。三春町教育改革の先行事例として緒川小学校などのオープンスペーススクール、すなわち「個性化教育」があることから、ここにそれが登場することには何の違和感もない。しかし、こと中学校改革に関して、三春町がたどった軌跡は、独自の道であったといえる。この研究主題に個性化教育という言葉が登場する際に同時に研究テーマに掲げられたのは「総合学習」「総合活動」であった。総合学習は、ここでも三春の独自な意味が与えられている。同資料において「総合学習～生徒の個性や主体性を育む総合的な学習活動を通して『学び方を学ぶ』活動」と、端的に位置づけられている。そのほか、「教科の『良さ』や『学習する意味』を学ぶ」「基礎・基本の徹底、見直しの機会とする」「体験学習の積極的導入」「情報活用能力の育成」「教科や特別活動・道徳との連動(総合活動へのステップ)」が、あげられている。総合学習のテーマは、メインを「生きる」サブを「身近な地域に学ぶ・三春町と私たちの生活」とし、学年ごとに「表現活動」「郷土学習」「環境学習」と設定された。この内容設定と対になる学校づくりの改革主題が、モジュラー・スケジュールなのである。

<モジュラー・スケジュールの基本設計>

「共同研究計画」書の大きなスペースを占める「5 教育課程・日課の弾力的な運用～モジュラー・ス

ケジュリングの導入」から、少し詳しく紹介してみよう。

モジュラー・スケジュリングの導入は、創立年度から試行的に始まっているが、94年度からはより本格的なものになっている。どこが違うかは資料からはわかりにくい、最初は教科の特性に応じて、ドリル的な学習の時間単位としてのショートモジュールと、問題解決型学習の際に試みられたロングモジュールの導入であった。もともとかなり以前の岩江小学校での「ノーチャイム」があり、桜中学校も「ノーチャイム」で始まっているわけで、こうしたいわば時間モジュール自体は三春にあつては珍しいものではない。学習（授業）時間を生徒の側から見れば、継続的で長時間を要する場合には特に、生徒一人ひとりの課題選択や学習ペースが多様であり、従来の50分単位の機械的な設定が連続性や継続性を阻害する場合が考えられる。また基礎的な学習項目の習得の場合は、週時程の中で学習する回数を増やし単位時間を減らす工夫も必要だからである。これは、「学習を支援する側」からでもいえることである。

94年度からは、「単位時間の弾力的運用に留まらず、教育課程や日課の中で」「大きく捉え」なおしたものであった。しかもそれは通年的な運用ではなく、学期ごとに4-6週間という特定の時期を定め、集中的に目的をはっきりさせて運用する方式へと発展した。しかも、「日課を弾力的に運用し、学習形態を多様にする」ことで、人的な協力体制（人的モジュール）や学習活動の広がり（空間のモジュール化）も図りやすくなり「教科の教室とそれと連動するオープン・スペースが設置され教科ごとが学習ユニット化されているため、より個に応じた或は、学習内容に応じたスペースを生み出しやすくしている」という。（資料 p.52）

新たに本格的に位置づけられたモジュラー・スケジュリングは、「生徒一人ひとりが主体的な生活を送れるようになってきたことや、課題解決への粘り強さなどが見られるようになってきたから」であり、「普段の学校生活で培ってきた情報の読みとりや指示されなくて活動できる体制などを、生徒たちが日常的に吸収できたからだ」と考えられる。モジュール学習が実践され、個別化・個性化を図る大きなアシストと成り得るカリキュラムが、本校に定着し、個性化教育の一般化を図る一助にするため」の、導入であると説明されている。（資料 p.53）

ここでは、「個性化教育の一般化」として「通常カリキュラム→個性化教育を支える基礎・基本の定着⇒指導の個別化」と「モジュール学習→教科の良さ・個のこだわりの追求・個性を伸ばす⇒学習の個性化」と概念化されている。ここは、非常に重要な「理論化「意味づけ」のところなので、後日検討する。

次に、その運用の技術的などころにふれる。いうまでもなく、学習指導要領で定められている単位時間である50分を弾力的に運用するということが基本にあるが、「教材の性質や内容、生徒の学習活動の特性、生徒の興味・関心などを基にして、弾力的な運営を試みる」として、「時間の最小単位（基本単位時間）を1モジュール（1M）」と呼び、25分とする。したがって、2Mが従来の標準基本単位時間ということができ、1Mはショート・モジュールと呼び、それより長い場合はロング・モジュールと呼ぶ。午前は、計8Mで構成され、午後は4Mになる。前にも書いたように、この弾力的時間運用を6月の第1週から5週間、11月の第1週から6週間、そして三学期にも課題設定学習を企画したモジュラー・スケジュール（PM）期間を設置するという年間計画が立てられる。

さて、問題はそのスケジュール編成である。学習指導要領には各教科の必要時数が明示されており、いくら弾力的運用といってもそれを無視するわけにはいかない。年間の必要時数のいわば教科の持ち時間を、このモジュール単位で換算し、かつこの期間に特徴ある指導計画の遂行に必要なモジュール運用計画を教務に提出する。たとえば、ロング・モジュールをいつ、どのように使いたいかという要望を記入する。こうして、この期間は、主に4Mを使う「授業時間」、あるいは3Mと1Mという組み合わせが、多用されることになる。この、いわば変則的な時間割は、ほぼ毎日変わるので、生徒はインフォメーションボードを見て毎日の時間割を確認して、学校生活を過ごすことになる（もちろん、「週報」というプリント版が事前に配布される）。ここでは、教科の具体的な指導計画には入り込まないが、この指導計画における通常とは異なる時間割運用が、もともと肝心の改革課題になることは言うまでもない。

以下は、資料を参照願いたい。

<なお、頁付けは原資料のままとした。頁が飛んでいるところは、割愛した部分である。>

平成7年度三春町立桜中学校共同研究計画目次

I. 研究主題	P1
II. 研究主題設定の理由	
1. 今日の課題の要請から	P1
2. 県教育委員会の重点施策から	P2
3. 三春町の教育理念から	P3
III. 本校の教育理念から	
1. 教科教室型の施設の特徴と学校運営方式の特長	P4・P5
2. めぐまれた教育施設を活用した個性化教育を目指して	P6・P7
3. 「子供の夢が育つ学校」「教師の夢も育つ学校」を目指した教育課程の実現	P8・P9
IV. 研究の仮説	P10
V. 研究の方針	
1. 「個」と「個性」をどう捉えるか	P10
2. 「個を生かす教育」をどう捉えるか	P11
3. 「個を生かす教育」を教育課程でいかに一般化していくか	P12
VI. 「個を生かし、伸ばす評価活動」の在り方	
1. 本校が捉えてきた「学力」としての基礎・基本	P13・P14
2. 「評価と評定」についてと、「通知表の本来の意味」	P15・P16
3. 本校における「個性を生かし、伸ばす評価活動」の問題点と今後の改善の在り方	P17・P18
VII. 平成7年度教育課程編成の基本的な概要	
1. 本校の教育課程編成の基本理念	P19
2. 本校における教育課程編成上の基本方針	P20~P29
VIII. 研究の構想図	P30
IX. 研究組織	P31
X. 研究の経過	P31P32
XI. 研究推進の方針と実践	
1. 基礎的学力の定着と基本的な基礎基本の捉え方	P33~P37
2. 必修教科学習の授業改善	P38~P44
3. 選択の機会の拡大と選択能力の育成	P45~P48
4. 複数指導体制(T-T)の拡大・充実と週時程への位置付け	P49~P51
5. 教育課程・日課の弾力的な運用(モジュラー・スケジューリングの実践)	P52~P79
6. 個性を生かし、伸ばす評価活動の改善(通知表の在り方を考える)	P80~P82
7. 総合学習の実践N生徒の個性や主体性を育む総合的な学習活動を通して「学び方を学ぶ活動」	P83~P94
8. 「生き方を探る場」としての道徳・特別活動の実践	P95~P109
XII. 本校における研究成果と課題	P110~P111
1. 本研究の成果	
2. 今後の課題	

I. 研究主題

『個性を生かす教育～個性化教育の推進』

○ 副主題

「教科教室型学校運営方式の特色を活かした
個性を生かす教育課程の在り方」

○ 平成7年度研究テーマ

「総合活動の確立を目指して」
～個を生かし、伸ばすことのできる評価の在
り方～

II. 研究主題設定の理由

1. 今日的課題の要請から

明治以来、我国は欧米諸国の進んだ産業技術や文明に追いつき、追い越すための政策を採られて来た。そのような政策に対応するには、豊かな知識や技術・技能を身に付けた人材の育成が急務であった。

そのような社会からの要請を受け、学校教育で採られてきた教育方法は、能率良く合理的にある一定の知識・技能を等しく、国民に身に付けさせるために、四間五間の箱型の教室を用い、効率主義を重んじた一斉画一的な学習を長年に渡り、展開してきた。

このような画一的、効率的な教育が生んだ一つの結果として、日本の学力水準の向上や卓越した人材を輩出し、また、豊かな経済力を兼ね備えた世界に類を見ない経済大国へと成長していった土台づくりを形成してきたことは、周知のとおりである。一方では教育活動の主体者である児童・生徒の創造性や自立心を育む教育が希薄になり、知識習得を重視した教育が体制を占めるなど、教育の硬直化をまねいたことも確かなことである。

我々が生きる現代社会は科学技術の進歩や経済の発展により、情報化・国際化・価値観の多様化・社会の高齢化といった社会の変化をもたらしてきた。今後もこのような社会変化が加速度的に拡大することが予想される。こうした急激な社会の変化に対応し、新しい教育のあり方の一つとして示された昭和62年12月の教育課程審議会の答申では、教育課程編成の基準として次の4点を挙げている。

3. 「子供の夢が育つ学校」「教師の夢も育つ学校」を目指した教育課程の実現

本校では「生徒一人ひとりの自己実現を図る手伝いをする」ことを教師の行動目標として捉えている。そのため、生徒が将来の自分をどう設計していくかは、究極的には、「今の自分がどう生きていくか」を模索することだと捉え、教師の役割を生徒一人ひとりが今、どう生きていくべきかを援助・支援することにあると考えてきた。（学校生活において、生徒一人ひとりが生きていくことを実感できるような支援）

「子供の夢が育ち、教師の夢も育つ学校」つくりの実現のためには、上述したことは、もちろんであるが、次に挙げる教師像、学校像についても充分、周知しておきたい。

『前町教育長 武藤 義男氏の講話から 抜粋』

こどもの夢が育つためには、教師の心の中に夢がなければなりません。それは教師の心が、こどもの心と響き合えるかどうかの基本的な問題を含んでいるからです。学校生活の中で、こどもたちにとっての一番大切な環境は、他でもない教師の心の豊かさです。

教師に求められるもう一つの大切な要素は、常に、こどもをかけがえのない人格として認めることです。そして、こどもの持つ人権は人間が人間として人間社会に生きる、極めて積極的な意味を持つ権利です。生徒に対する、仲間に対する、教師自らに対する人権が限りなく尊重される時、はじめて学校は人間の尊厳を守る砦となり、平和な地球をつくるための発信基地となりましょう。

人権が守られないところに、こどもの「自立精神」は芽生えません。これは教師自身のあり方の問題です。教師の「人格認識」と「人権意識」の欠落は、全ての教育を無にします。これは、決して他人ごとではありません。

こどもの夢、おとなの夢は、管理的支配や差別を退ける確固としたお互いの人格認識に支えられはじめて花開きます。学校つくりの基本は、耕してこのような土壌を作ることだと思います。

[1994年4月 「桜中に武藤先生をお招きして～現職教育」]

(1) チームで教育目標の実現を図る～全校T-Tの発想で個性化教育のための教育課程の一般化を図る

本校では、ここ数年来、いくつかの教科や教科外の活動で、複数の指導者による学習活動の展開が定着してきた。いわゆるティーム・ティーチング（T-T）である。

ティームを組むことは、単純にいくつかのメリットが考えられる。一番のメリットは子供への見方が単眼から複眼になり、子供の可能性の幅を現状よりずっと広げることが可能だということである。当然の帰結として、多様な学習形態を生み出すことが期待できるし、活動が生き生きしてくるということにもなる。

教師集団においても、少なくとも、T-Tを組むことで援助の幅も広がり、相手も尊重

するようになるだろうし、自分にはないものを吸収することもできる。恣意や一人よがりへの不安も防ぐことができる。つまり、学校として、ひとつの目的を持った進み方の中での教育活動（＝こういう人間に育ててほしいといった学校の総意）を展開していくことが出来る方向に結びついてくることであり、それは、いわば、T-Tを通して教育課程を一般化していくことにつながるものと考えられる。

そういった状態を学校全体で作り出していく努力を教師側で進めていくことは、とりもなおさず、生徒の学校での活動も安定した客観的な活動にしていくことが出来るということにつながっていくものと考えられる。

こうした観点から言えば、学校の教育活動全体をT-Tの発想で進めていくことが大切な要素になってくる。

教師が自分の立場で、自分の個性を発揮しながら連携を保ち、教育目標の具現化、つまり、生徒の自立や自己実現に寄与するということが「学校全体こそT-T感覚の運営で」の発想によって現実のものとなるのではないかと考える。

(2) 単科の発想から合科の発想へ、単科学習から総合学習、総合活動で「自立」を目指す

我々教師の教育活動の目的を生徒一人ひとりが自己実現を図るための支援にあると捉え、生徒の「生き方」に迫る活動を工夫していくならば、単一教科・単一領域のみで「生き方」に迫ることは、困難であると考えられる。なぜならば、「生きる」こと自体がトータル的な営みであるからである。そのため、生徒を捉える教師の目が客観的でなければならぬし、教科や学年のみの係わりで生徒を捉えるのでは生徒のある一面しか見ることが出来ず、従って、個の持つ良さや独自性を伸ばし、育むには、単科発想から合科の発想へ転換を図り、総合活動を指向した教育活動が展開されることが望まれる。このことは、とりもなおさず本校の教育目標「自立」を具現化するための理念として大切にしていきたい事柄である。

(つまり、本校では合科的な選択教科の在り方や総合学習の実施、他教科が互いに連動し合う総合活動の指向、体験的な活動の積極的導入などで具体化されてきている。)

本校の場合「生きる」に迫るためのカリキュラムとして、総合学習があげられるが、昨年度より年間計画の段階で各領域とが総合学習と連動しやすいように時間的な配慮がなされた教育課程をつくりあげてきた。その学習の内容の多くは、道徳・特別活動と連動しやすいように計画が立てられているが、教科で得た基礎的な力を発揮する場として、また、「総合学習」で得た「学び」の力を教科の学習で活かす手立て、つまり、教科との連動性をより明確にしていく必要があると思われる。従って、総合学習が教科や各領域を巻き込んだ『総合活動』に発展・深化するにはどうあるべきかを本研究で推進していかなければならないと考える。

(3) 個別化の教育課程と個性化の教育課程のバランス

教育課程全般を見通し、教科の学習では、生徒一人ひとりが「生きる」ために必要な教科での基礎基本の習得に重きを置き、そのための学習形態のあり方として、個のスタイルに応じた「個別学習」や「ひとり学び」を積極的に学習活動に取り入れることが考えられる。

生徒一人ひとりが、教科で得た基礎基本を自分の「生き方」にどう生かしていくかを考えた場合、教師の役割は、生徒一人ひとりが学んだ事柄を自分のものとして取り入れることができる場と機会を設定することだと考える。

本校では、そういった場と機会を教科外の領域（道徳・特別活動・総合学習）に求め、「生き方」の実践を目指した教育活動を展開してきた。このようなあり方を本校では、各領域が互いにリンクし合う『総合活動』へと発展・深化することを願っている。

このことは、生徒一人ひとりが総合的に活動していく力を身に付けることであり、「将

来の自己を設計する力」を培う、生涯教育の基礎的な資質を育てることに成り得るものと考え。

これらのことを学校教育で可能にするために、昨年度より、数年間の試行期間を経ながら、モジュラー・スケジュールリングを導入した日課の弾力的運用を図る取り組みをしてきた。このことは、教育課程や日課の硬直化を防ぎ、教育課程の中で個別化と個性化のバランスを一般化していくための大きなアシストに成り得るのではないかと考える。

IV. 研究の仮説

①教科教室型の学校運営の特性を活かして、②個に応じた基礎・基本の定着と③個性を生かした指導法の改善を図り、④個の情報としての評価方法を工夫し、⑤全ての教育活動が連動し合っただけでなく教育目標を具現するような総合活動の確立を目指した教育課程を編成、実践していけば、個が生涯にわたって学び続ける意志と生きて働く力の基礎が育成されるであろうと考える。

V. 研究の方針

開校以来、本校が追い求めてきた個性化教育の在り方を本校の教育理念としながら、「個性を生かす教育」を研究・実践してきた。

1. 「個」と「個性」をどう捉えるか

(1) 「個」の捉え方

一般的に、「個性」は「ある個人を他の個人から識別しようとするその人全体としての特長」と考えられる。

このことから、個性は他の人には真似のできないという面、つまり独自性という面と、一方では、個人として独自性を統合した全体的、統一的なまとまりを持っている面、つまり全体性、統一性という面が考えられる。

従って、独自性を「個性」、その全体性、統一性を「個」と捉えることとする。

(2) 「個性」は「かけがえのない個ゆえに備わっているもの」である

一人ひとりの人間性を回復し、存在感を高める実践をすることが、すなわち、かけがえのない個を育てることにつながる。ともすれば「集団重視、一斉画一の中に個が埋没してきてはいないなかつただろうか」という視点からも個性の糸口を捉えることができる。

個の視点からは多様な学習活動や教師の授業改善の糸口が見えてくるものと考え。

(3) かけがえのない「良さ」や「可能性」は子供の「個性」である

大人社会における「個性」と学習活動をする子供にとっての個性は自ずと異なってくる。学習する（学齢期にある）子供に完成された個性を求めなくてよい。本校で言うところの自由度の高い生活様式や生徒が自己判断する場を多く設けていることについても、大人社

会で常識化されている事柄を積極的に捉えつつ、生徒一人ひとりの発達段階に応じた人間形成のひとつの過程としての学習目標として「自由」を学ぶ場を、我々教師が学校生活の中により多く設定していくことで、かけがえのない個の良さを伸ばすことができると考える。

大人社会での自由と、学齢期の子供の自由の持つ概念は、自ずとことなるものであり、「自由」に対する誤った捉え方は子供の「人権意識」「人格形成」の成長過程を歪んだものにしがちである。集団の中で自由は、その裏に自分が自由に選択（判断）したことに対する自己への責任や、集団に対して果たすべき義務が存在する。また、個の心の問題としては「自由の意識」と理想の自己を構築しようとする意識（メタ認知）との葛藤ができるような「自由」でなければならないと考える。

成長している子供たちは、個性となりうる多様な「良さ」や「可能性」がある。これらは当然かけがえのない価値を表す言葉としての「個性」と呼んでよい。

人間総体として、より良い存在感に高まりながら、可能性が伸びてほしいという願いが踏まえられていることこそ個性の客観的な捉え方であると考え。このことは、本年度からの研究テーマである「個を生かし、伸ばすことのできる評価の在り方」へのキーワードにも成り得る考え方につながるものと思われる。

2 「個を生かす教育」をどう捉えるか

「個を生かす」ということは「個の存在を大切にすること」と「個の独自性（個性）を生かす」ということとの調和のうえに成り立つものと考え。

(1) 「個の存在を大切にすること」には

「個の存在を大切にすること」のは、子供が「個性豊かな人間」に成長する過程が同時に、人間としての存在感を高める過程となるべきことを意味しているものと思われる。

従って、存在感を失っているような子供たちが、自信を回復し、自己認識を強めるように援助していくことから始めなくてはならない。そのために、まずは「あるがままの個」を尊重しながら、可能なところから実践していくことが「個を生かす教育」の第一歩と考える。

また、生かされた個性は、個にとってはもちろんのこと人間性を豊かにするものでなくてはならないばかりか、周りにとっても受け入れられるべき望ましい関係のものでなくてはならない。従って「集団の中の個を尊重すること」という視点が個を生かすうえで欠かすことのできない重要なポイントになってくる。

(2) 「個の特性を生かす」ということは

「個の独自性を生かす」ということは、子供が持っているさまざまな可能性が発揮され、すぐれた能力や資質を身につけ豊かな人間として成長することを意味している。ここでは、「個の持つ独自性を活用すること」（指導の個別化）ことと、「個の持つ独自性を伸ばす」（学習の個性化）ことが「個性を生かす教育」に直結してくると考える。

3. 「個を生かす教育」を教育課程でいかに一般化していくか

かけがえのない個を尊重し、生かす教育を具現化するためには、ひとりの図抜けた教師の力量より、チームで教育目標の実現を図る「全校ティーム・ティーチング」の発想で、教育実践にあたることを重視してきた。（個＝子供の側からすれば、安定した一定の教育がどこの学校でも学習することができることにつながる。）

このことは、取りも直さず「個を生かす教育」を狙った教育課程の編成・実践・改善（P、D、S）を全職員で取り組むことであると同時に、自分の教科を通して、いかに自立した人間を育成するかを教育活動全般から見直すきっかけにも成り得ると考えるし、教科教育と教科外領域における学習活動が有機的に関連し合いながら、教育課程全般を見通した教育実践を可能にするものとする。

そこで、本校では、「研究仮説」を裏付ける個性化教育を狙った教育課程を編成・実践するために、下記に挙げる8つの柱を軸に研究を推進してきた。

- ① 基礎基本の定着
 - * 学びの時間
 - * ショートモジュール
 - * フリーモジュール（FM）
 - * 通常カリキュラムにおける個別学習
- ② 必修教科学習の授業改善
 - * 課題選択学習、課題設定学習（問題解決学習）
- ③ 選択の機会の拡大と選択能力の育成
 - * 合科型選択学習の導入
- ④ 複数指導体制（T-T）の拡大・充実と週時程への位置付け
 - * 人的モジュールの推進
- ⑤ 教育課程・日課の単位時間の弾力的な運用（モジュラー・スケジューリングの教育課程への位置付け）
 - * アドバイザリー・モジュラー・スケジューリング（AM）
 - * パーソナル・モジュラー・スケジューリング（PM）
 - * フリーモジュール（FM）
- ⑥ 教科・教科外の各領域と連動した総合学習の在り方
- ⑦ 「生き方」実践の場としての道徳・特別活動の実践（体験的な学習の積極的導入）
- ⑧ 週五日制への対応

VI. 個を生かし、伸ばす評価活動

本校の教育の目的は、生徒一人ひとりが自分の「生き方」を見つめ、将来の自分の「生き方」が追える（探し求める）ことができるような学習活動を提供し、真に自立した人間を育みことにある。従って、教師の果たすべき役割を生徒一人ひとりの自己実現に寄与することと考えてきた。

このような教育活動の目的や子どもと教師との関わり方を踏まえて、本校が見つめ続けてきた学力とは、「人として充実して生きるための力」や「生涯にわたって生き抜く力の基礎的な資質」を『学力』と捉えてきた。つまり、子ども一人ひとりが自由な雰囲気の中で、他を思いやり、自ら個性を伸ばし育むための基礎的な要素全てを『学力』と考えてきた。

1. 本校が捉えてきた「学力」としての基礎・基本

(1) 教科学習での基礎・基本

「個性を生かす教育」には、その前提条件として質の良い基礎・基本がいかに定着しているかが問題になる。そのため、各教科ですべての生徒に共通して身に付けさせたい知識や技能を「教科の基礎・基本」と捉えることにしている。

ここでは、各教科学習での基礎・基本と、「各教科の基礎を支える教科の基礎・基本」が考えられる。

- ① 個性を伸ばし、自己実現を図るための基礎的な力を支える素因として、各教科の基礎基本を捉える。
- ② 9つの教科が存在する意味と、そこから発する各教科の持つ特質や良さ、真理等を様々な職業を支える基礎的な資質と捉える。
- ③ 各教科における基礎・基本の概念は、学習指導要領に示された、国民として必要な基礎的な力そのものであるという見方、考え方。
- ④ 各教科での基礎・基本を支える教科の基礎・基本。

* 国語や数学の教科において形成される言語や数に関する力（いわゆる、読み・書き・計算等）は、他の教科を支える用具的役割を果たす基礎的な知識・技能。

(2) 生活上の基礎・基本

普段の学校生活の中から、生徒一人ひとりに主体性を育みやすいという教科教室型の運営方式の利点を最大限に生かすことで、生徒一人ひとりが日常的に、目的意識を持ち、自ら判断し、行動することができる学力の育成を図ってきた。

- ① 開校当初より、本校の学校運営方式の特徴である生徒が移動することを積極的に捉え、主体的な生徒活動の育成を図ってきた。

このようなねらいを達成するためには、「校則」や「きまり」、人からの指示等によって支えられた生活では、教科教室型の運営方式を十分生かすことができない。そのた

め、「人としての常識や思いやり」をベースにしなが、生徒一人ひとりが自ら判断し、行動することができる教育課程を整えてきた。

このような環境の中で必要とされる力は、自由な活動の中に「自己が選択したという責任」を感じとり、行動していく力である。

本校では、このような力をも「生活上の基礎・基本」と捉え、「生きる」ために必要な「学力」として高めてきた。このことは、次にあげることで整理しておきたい。

生活上の基礎・基本	具体的な配慮事項（手立て）
<p>○ 自己に必要な情報を的確に読み取る力、つまり、情報活用能力の育成の日常化</p>	<ul style="list-style-type: none"> * ノーチャイムの実施 * 日課等の学校生活に係わる情報を自分の力で読み取るための配慮～「Informatinコーナー」の設置並びに、各コーナーの充実 * 日常的に情報を自分のものとして、取捨選択することができる配慮 * 教育活動全般を見通した中で、道徳や特活、総合学習との連動性を図りつつ、外部ボランティアの方々の様々な「生き方」に関する講話の中から、自分の「生き方」と照らし合わせ、自己実現にまで高めることができる場の設定
<p>○ 人間としての常識や思いやりに支えられた学校生活の実現を可能にする力</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 「常識」と「ルール」の判断することのできる力を養う配慮～意識化 * 教科外（道徳・特別活動）の学習活動の充実（特に、「心の教育」）と各領域との連動性を図った学習活動の工夫
<p>○ 自己が判断し、選択する機会を多く 設定することで、自由に選択したことへの責任を感じ取り、行動する力</p>	<ul style="list-style-type: none"> * 「自由」であることと、それに伴って生じる自己の「責任」の意識化 * 教科学習における選択性の高い学習形態の工夫 * 選択教科の履修幅の拡大と、選択教科の多様性の工夫

以上のような力を身に付けることは、人として充実した生き方を直接的に支える「学力」に成り得るものであり、本校にとって、重要な「学力」であると考え。従って、本校では生徒一人ひとりの自己実現を図る（人間としての生き方の資質を育成する）ことを教育の目的と捉えているため、主体的な進路選択を叶えるための力にもつながるものと思われる。（※ 生活上の基礎・基本を日常的に培うことができるのは、本校の学校運営方式の特色でもある。）

(3) 「学び方」の基礎・基本

課題を発見し、学習の計画を立て、課題を分析・調査する活動、さらには、自己を表現する力を養い、新たに生じる課題を見つける自己教育力の育成を狙いとした基礎的な力（「学び」の基礎・基本）を定着させることを主な目的とした学習活動として「総合学習」を実践してきた。これは、「学び方」を学ぶ学習活動であり、「学びの力」を培うための方策でもある。

① 個によって、今までの生活経験の違いや、物事・事象の捉え方、感じ取る力などの違いから、学習スタイルの違いが自ずと生じてくる。従って、その個なりの「学び方」が存在することになり、それを個のオリジナルな「学び」へと高め、確立し、充実させていくことが、個なりの「学びの力」＝学力になると考える。

② 個によって、「学びの力」に、スタイル・タイプ・ペース等の異差があり、それらの適性に少しでも対応するために、本校として取り組んできたことを次にあげる。

(a) 総合学習を通じて、「学び方を学ぶ」学習を推し進めきた。この学習では、情報を読み取る力や、資料を選定・分析する力を培うことを狙いとしている。このような学習活動を通じて、各教科で得た基礎基本的な力をトータル的に組み合わせる学習することができるのと同時に、各教科での学び方をえることも可能にしてきた。これは、教科の持つ「良さ」を学び、「学ぶことの意味」を学びとることにもつながるものであるし、それぞれの教科の存在する意味や学習すること自体の意味を学ぶことができると思われる。これは、生涯にわたって、学び続ける生涯学習の基礎的学習とも考えられる。

(b) 生徒一人ひとりの「学び」を育み、それを大事にするために、学習活動の様々な場面で、一斉の学習形態の良さを生かしつつ、多様な個の学びが成立することを願って、「ひとり学び」を重視した学習形態を工夫・実践してきた。（普段の通常カリキュラムにおける学習活動においてもそうであるが、特に、モジュラー・スケジューリング期間中の各教科の実践は、こういった意味合いの濃い学習活動を工夫してきた。）

2 「評価と評定」についてと、「通知表の本来の意味」

(1) 「評価と評定」の基本的な考え方

従来、行われてきた評価活動は、単元ごとに学習の目標が決められ、それを達成させるために毎時間の授業のめあてがつけられてきた。従って、単元ごとにあるいは、学期ごとに評価の基準が設けられ、基準に到達したか、否かを確認するために、^{※注1} 総括的な評価活動が行われていく流れを採ってきたように思われる。言うなれば、ある一定の学習期間やその期間の学習状況を概括する活動であったと思われる。つまり、学習の目標を達成するための評価基準と照らし合わせて、生徒の到達度（学習の結果）に評価の力点をおき、あの抽象的な記号（1、2、3、……）で表す活動になっていなかったかの問い掛けをする必要があるのではないかと思う。従来の評価活動は、どちらかと言えば、評定を行うための活動により近い活動を行ってきたのではないかと思われる。

本来、「評価」とは、生徒を区別したり、ランクづけするものではなく、教師サイドでは、広い意味（生徒にとっても、教師にとっても）で指導（学習活動）を計画（P）・実践（D）・反省（S）する際に、検討・修正するための活動であり、「次の指導に役立つ」ための活動ではないかと考える。あくまでも、評価は学習の終末ではなく、学習活動の途中に行われる活動でありたいと考える。具体的な学習活動の場面では、^{※注2} 形成的評価活動と同義で行なわれる評価活動

^{※注1} 総括的評価（事後の評価） △ 1学期間、1年間という比較的長期にわたる学習により、どれだけ学習成果が得られたか、どれだけ学習目標が達せられたかを総括的に明らかにしようとするものである。

^{※注2} 形成的評価（途中の評価） △ ある単元の学習指導の途上においてその軌道修正の問題点の克服のためになされる評価活動であり、学習指導の確実化に中心的役割を果たすものとして位置付けられるものである。① 学習途上における問題点の指摘 ② 指導過程での問題点のフィードバックする機能つまり、児童生徒にとっては、学習のつまずきに応じて当面必要とする学習は何かを知ることになり、また、教師にとっては、教材の選択や指導法の改善の方向を示唆される。（「評価の基礎知識」 ぎょうせい）

を考えていきたい本校で、押し進めてきた「個性を生かす教育」において、「一人ひとりの観点」に立った評価活動を考えた場合、後者の評価活動のあり方が多くの学習活動の場面で考えられると思われる。そこで、個性化を支える評価の大まかな観点を「評価と指導の一体化」という意味合いからも、生徒・教師それぞれの場合にわけて整理してみる。

学習者の場合

- ・ 学習活動の見通しを持った計画
- ・ 学習の仕方
- ・ 学習のねらいの把握
- ・ 学習への方向性
- ・ 学習に必要な資料の選定
- ・ 学習態度（人とのつながり、他への思いやり）
- ・ 学ぶための意欲の形成
- ・ 学習を支える事前の基礎的な力
- ・ 学習活動での積極性、粘り強さ

等

(以上のことを確かめるための自己評価のあり方の確立)

教師の場合

- ・ 学習活動の支援としてのP-D-Sの評価活動
- ・ 形成的評価の活用と、学習の動機づけを促す外的要因としての総括的評価の工夫
- ・ 生徒一人ひとりの学習過程をどういう観点で評価活動に組み入れるか
- ・ 指導の問題点のあらいだすと、生徒にとって次の援助はどうあるべきかの見通しもつ
- ・ T-Tなどによる、より客観的な評価活動の方法の工夫

(2) 「通知表の本来の意味」を考える

新学力観による教育課程の編成が叫ばれる中、新しい評価観が提唱され、指導要録の各教科の観点名と評価の順序性も知識・理解重視のあり方から、「関心・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」に改められてきた。すなわち「知識」から「意欲・思考」へ、「学んだ力」から「学ぶ力」への転換である。さらに、それらの力を計るために、観点別評価法が取り入れられ、「関心・意欲・態度」に関する評価基準が設けられ、評定が行われている。これにともない、通知票のあり方も、各校によってこの主旨を生かすように改善されつつあるのが現状である。(※多くの場合、各教科の観点基準を設けて評定を出している学校が多い。)

本校では、このような評価観の流れの中で、個性化教育を押し進めるなかでの評価のあり方と、通知票の機能のあり方についてを考えていきたい。今年度に関しては、その指針になればと思い、次のような事柄について、述べてみたい

- ① 教師の果たすべき役割を生徒が自己実現するための手助けをすると捉えことから、評価活動は学習の結果ではなく、学習過程におけるより良い学習活動への援助の仕方を改善するための資料であり、学習活動を支える指針と捉える。
- ② 従って、学習の結果のみに重きをおいて評価するのではなく、学習活動の過程に生じる様々な場面で、生徒一人ひとりがどんな学習活動を行っているかのプロセスを重点的に評価するあり方が考えられる。(※一概に、学習過程を評価対象にできない教科や教

科の単元の特質によっても困難な面が生じるので、あくまでも、基本的な考えとしておく。)

- ③ であるから、通知票に表す場合は、従来のような画一的な表現方法ではなく、教科の特質によっては表現の仕方が弾力的であってもいいと考えるし、家庭と学校をむすぶ情報の伝達機能を果たすとすれば、生徒が学校で活動してきたすべてを「事実の記録」として伝えるものであっても良いのではないかと考える。
- ④ 通知票をより有効に使う手段としては、学校の教育活動に保護者の方々が参画する機会を多く設け、本校の教育内容・教育活動（つまりは、教育課程）をご理解いただくことで、通知票のもつ意味と、本来の通知表の機能（個を伸ばすための情報としての機能）を保護者の方々に明示することが、学校と家庭との一体化を図り、連携をとる素因にもなると考える。
- ⑤ 更に、本校は、生徒が主体的に活動する場面が多く設定されているため、教科の学習活動にしても、生活面の行動にしても自己が判断する機会が多い。生徒自らが判断するために必要な要因としては、自己を客観的に捉える目とデータが必要になってくる。つまり、自己の有様を客観的な尺度で捉え、自分自身のデータ化を自分自身が行っていく「自己評価」のあり方も考えていきたい。これは、自己教育力の育成にもつながるものとする。（そのためには、自己評価に客観性を持たせるためには、自己評価の日常化を図っていく必要があると考える。）

3. 本校における「個性を生かし、伸ばす評価活動」の問題点と今後の改善の在り方

(1) 本校における評価活動の問題点

- ① 現行の高校入試制度では、中学校における評価活動の記録である調査書（内申書）の記述と学科試験、面接等をもとに、総合的に判断して選抜を行なっている。従って、調査書に記載される評価活動の結果は、選抜という他者と比較するための資料として利用されていることになる。

一方、個性を生かした教育では、ある特定の集団の中で他と比較し、くらべる在り方よりも、その個なりの内面的な成長過程に重きをおき、個の内面から発する学習への動機づけが自ら得られるように、教師は支援活動を行なう。そのような教師の支援活動の中に学習への動機づけを喚起するような内的要因を引き出す評価活動が考えられる。つまり、評価に関する言葉に置き換えれば、学習前の個と、その後の個がどう変容したかを知らせる「個人内評価」を重視することになる。

しかし、前記したような現実に直面した場合、個人内評価を全面に推し出した在り方は、ある特定の集団の中で行なわれる相対的な評価結果とは、矛盾点が数多く生じてくる。

このような問題は、ともすると中学校教育の教育内容に方向性、画一性を示しかねない点と、文部省が提言するところの中等教育の一貫した教育課程の構成を重視することをも阻害する要因を含んだ制度的な改善をせまる問題にも発展しかねないとする。

- ② 高校入試制度や評価に関する保護者の意識、さらに、教師の持つ従来までの評価観という、極めて、現実的な諸問題を踏まえた場合、従来から行なわれてきた学習活動の結果としての評価（総括的評価）の在り方を改善し、個を生かし、伸ばすための評価活動に方向性を見出していくには、様々な戸惑いと乗り越えていかなければならないいくつか

かのハードルが存在する。

生徒一人ひとりの「良さ」が発揮され、「自己実現」を図ることのできる力を培うための一方策としての個性を伸ばす評価活動の在り方は、教育現場に携わる教師自身が常に理想として掲げつつ、現実を踏まえた上で、相対的な評価を加味した絶対評価を工夫していくことを現時点では考えていかなければならないと思う。

そういった条件下のもとで、本校では他者との比較から学習への動機づけを喚起する在り方を意欲づけの外的な要因と捉えつつも、個の持つこだわりや適性、個性から湧き出る内的な学習への動機づけを重視した評価活動を模索していくことが、「個性を生かし、伸ばす評価活動」につながる第一歩であると考えます。

また、「関心、意欲、態度」とった、極めて、個の内に生じる情意面の変化をどう捉えるか、それをどういった形で表現し、教師間の評価に関する共通理解を図りつつ、生徒一人ひとりの学習活動にどう生かしていくかを模索する必要がある。

(2) 本校における評価活動の改善点と課題

開校5年目をむかえ、教育内容については「個性を生かす教育」を目指してきた。そのための教育活動が多様になればなるほど、(教育活動の主体が個に移行し、個別化・個性化が進めば進むほど)評価の仕方も多様になってくるし、いわゆる、従来の画一的な評価では対応しきれなくなってくると思われる。

一斉画一的な学習形態から、個を生かし、伸ばす学習形態を工夫すれば、それぞれの個が客観的に自己のあり様を知りえる資料が必要になってくる。つまり、自ら課題を設定し、調査・分析し、それを表現し、更に、次ぎなる課題を自ら見つけることのできる力(=自己教育力)を育成するならば、自己の学習活動に必要な「自己の情報」がしっかり読み取れるシステムを教師が確立しておかなければならぬと考える。また、全校T-Tを意識した学校体制の取り組みの中で、評価に関しても、ひとりの教師の主観において評価するありかたから、「情報」「事実の記録」としての評価の在り方を捉え、T-Tの意識で生徒に援助・支援することはより客観性に近い評価を生み出すことにもなると考える。

評価については、本年度の現職の一つのテーマとして扱うこととし、数年の本校の研究テーマとして、継続的に取り組んでいきたいと考える。本年度は、主に、通知票も含めて「個が活用できる評価の在り方」と「教師の主観的な評価から客観的な評価への転換、と教師のアドバイスとのバランス」への土台づくりをしていきたいと考えた。

今後、評価に関する研究を推し進めていくためのキーワードになると思われる事柄を下記に挙げておく。

- 生徒の学習活動の記録としての評価(学習歴の累積)
- 生徒にとっての自己達成度が見える評価の在り方(→「学びの時間」等への活用)
- 次のステップにつながる「情報」としての通知表の在り方
- 観点別評価の在り方と生徒自らの自己評価の工夫
- 通知票と学習指導要録との関わり
- 「個人ファイル」の作成

Ⅶ. 平成7年度 教育課程編成の基本的な概要

昭和61年10月、教育課程審議会による「中間まとめ」では、昭和62年12月に出された答申の4つの視点の骨格が述べられている。その中で、現行の学習指導要領に移行するにあたり、中学校教育における「教育課程の基準の改善に関する基本方向」として、特に、改善すべき点をあげている。要約すると次のようなことにまとめられると思われる。

- ① 基礎・基本の徹底のために教育内容を精選すること
- ② 個性を生かす教育を推進するために、個性の伸長という視点から、選択教科の履修の幅の拡大を図ること
- ③ 学習内容を確実に身に付けさせるという観点から、個に応じた指導を取り入れること
- ④ 社会の変化、特に、国際化・情報化に対応するための方針としては、各教科や道徳・特別活動の教育内容を充実させること

このような具体的な方策をもとに答申では、教課審の4つの視点から、教育課程の基準の改善が示されたものと思われる。

また、臨教審第四次答申では、21世紀のこれからの教育を展望し、

- ① 個性重視の原則
- ② 生涯学習体系への移行
- ③ 変化への対応

等を打ち出してきている。特に、これからの教育は、「個人の尊厳」や「個性の尊重」を基礎として、

- * 自由の重みを感じとり、責任の増大に耐える能力を育成すること
- * 自分で考え（考える力）、創造し（創造性）、表現する能力（表現力）を特に育成すること
- * 教育環境の人間化を図るとともに、国民の教育に対する要求の高度化、多様化に柔軟に対応し、これまでの教育の画一性、閉鎖性の弊害を打破する上で「選択の機会の拡大」を図ること

等の方針を更に受けて、教課審の答申が出されてきたものと思われる。ここでもう一度「教育課程審議会の答申」4つの視点を掲げておく。

- ① 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度を重視すること

1. 本校の教育課程編成の基本理念

21世紀の社会を見通した新しい教育への期待が教課審の答申であると捉え、本校では、その趣旨を尊重しつつ、本校の学校運営の特色である「教科教室型の学校運営方式」を最大限に生かすことで「個性を生かす教育」を目指した教育活動を柱に、教育課程を編成することを基本にしてきた。

(1) 教育課程編成上の配慮事項

一般的に、教育課程を編成するには、学校における教育活動全般を見通したなかで編成されるべきものであり、数年に渡り継続的、計画的に進められることが望ましいと思われる。それには、各学校に生活するすべての人が計画（P）－実践（D）－評価（S）に参加し、その総意として教育課程を編成していかなければならないと考える。

各学校においては、教師の生徒一人ひとりに込められた願いである教育目標を具現化するための具体的な教育計画が、各学校の教育課程を形作っていくものとする。また、編成にあたり配慮される点として、各学校での統一した（教育目標具現のための総意）教育理念を確立していかなければならないことも、編成上重要な要因になると思われる。

2 本校における教育課程編成上の基本方針

(1) 基本理念

- ① 学校教育の果たすべき役割を生徒一人ひとりの「自己実現」を叶えるものと捉え、教師の役割を生徒の学習活動を支える支援活動にあると考えてきた。そのため全職員によるティーム・ティーチングの体制で支援活動にあたることにしている。
- ② 各教科や教科外領域との連動性を積極的に図り、柔軟な教育計画を立案し、総合的に生徒一人ひとりの「生き方」にせまる支援計画を編成する。
- ③ 生徒が個性的な活動を展開できるような学習内容、学習形態を工夫し、選択性の高い学習活動を計画する。その際、体験的な学習を意図的に計画の中に織り込むこととする。
- ④ 「心の教育」の充実を図るとともに、集団の中で個が活かされ、互いを尊重し、認め合えるような集団を構成できるように配慮する。
- ⑤ 教育内容の一層の精選を図り、学校・教師の創意工夫を生かした効果的な教育活動の展開にむけて、基準の大幅な弾力化を全教科の協力のもと、統一ある一貫した編成を目指す。
- ⑥ 学校5日制の一連の流れを「教育活動全領域の量的・質的な見直し」を図ろうとする「教育改革」として捉え、前年度の教育課程の実施上の諸問題を集約・論議し、各分野・領域からの「学校観」の再編を全職員自らの手で進める。
- ⑦ 「月2回学校5日制」による編成とし、完全5日制を展望し得る内容とする。

(2) 基本的な編成方針

① 編成方針の総論

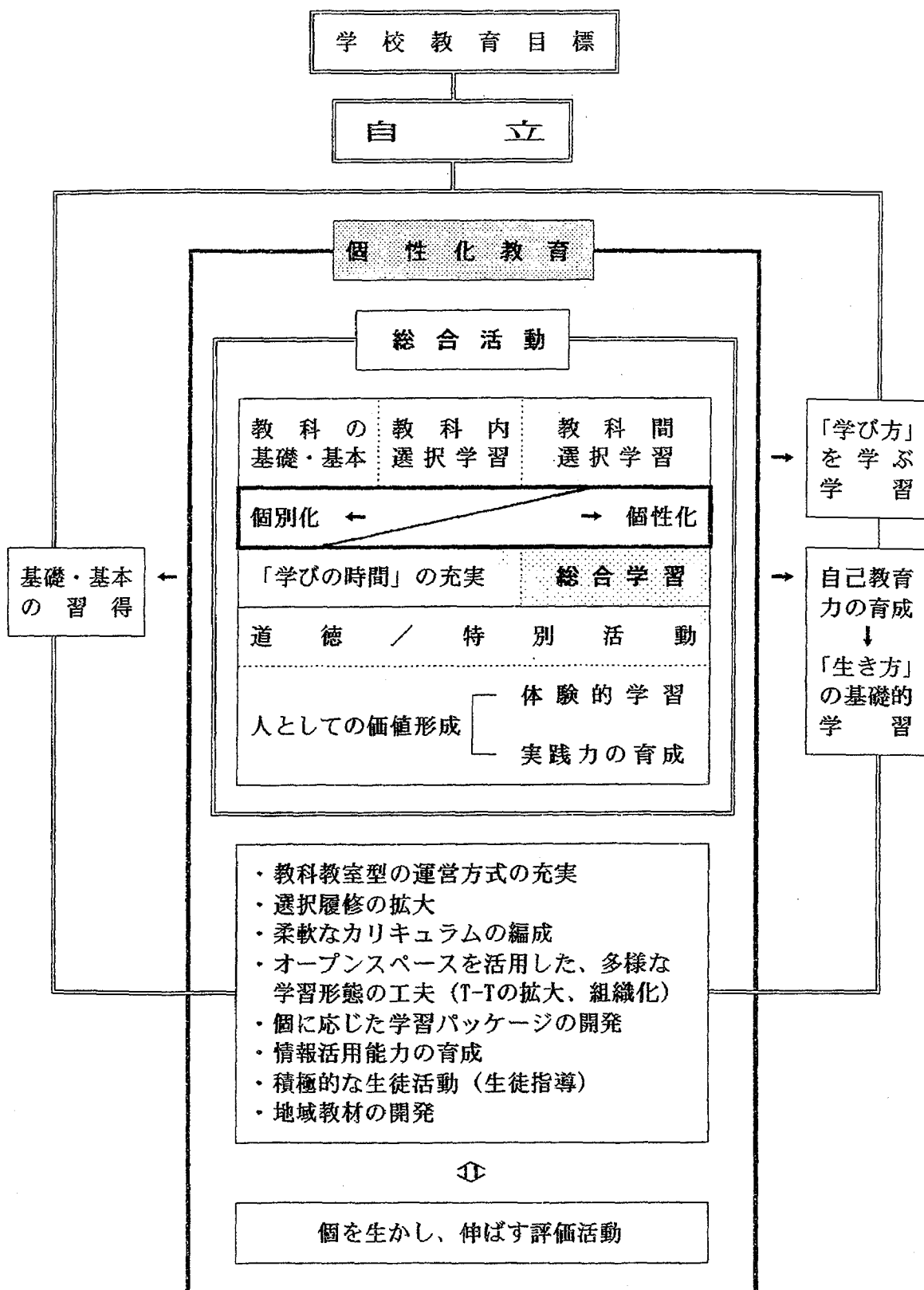
- (a) 「総合学習」を本校の目指す個性化教育の柱と据え、『総合活動』にまで高める計画を立案し、実践を図る。
- (b) 狭義の「指導内容の精選」だけでなく、学習活動の支援の形態・内容の改善・工夫による基礎・基本の定着を図るとともに、教科・道徳・特活といった一つ一つの領域のみから、生徒の「生き方」にせまるのではなく、各教科、各領域が互いにリンクし合いながら、総合的に連動することができる教科・道徳・特活・学校行事等の計画を立案する。

② 編成の基本方針

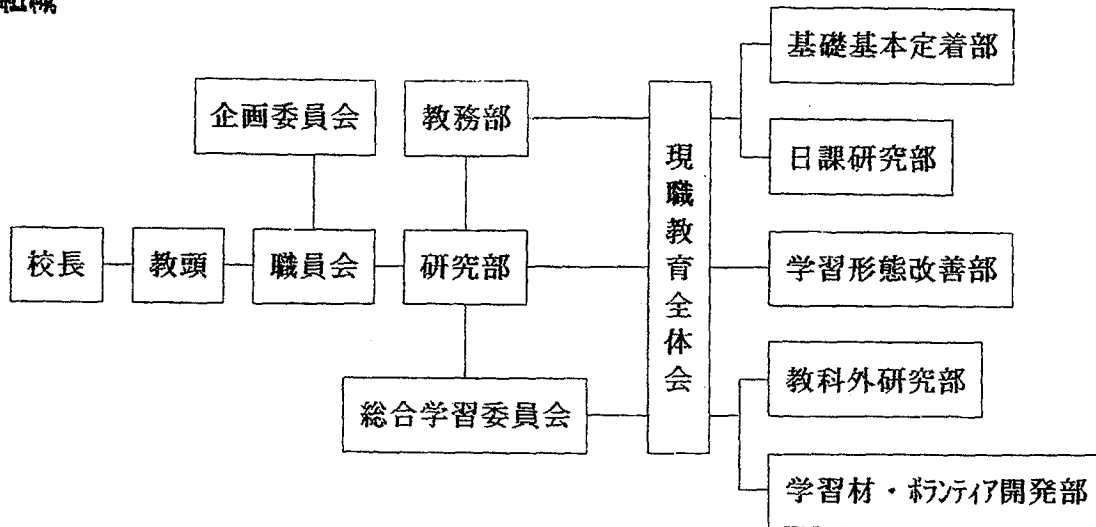
- (a) 週30時間とする。～〔月・火・水・金は5時限、木は6時限、土は3時限〕を原則とする。

	1年	2年	3年	実施されうる学習活動並びに編成上の配慮事項												
行事等	73	73	63	生徒会、健康安全、中体連、中教研 等												
教科	980	945	910	35週×1年=28H、2年=27H、3年=26H												
共通学習へ	37	42	39	学校祭、卒業を祝う会、学習旅行、職業体験 修学旅行、FM、教育課程ガイダンス 等												
総合学習へ	10	8	14													
教科実数	933	895	857													
道徳	37	37	35													
学活	39	41	40													
選択	0	30	45	2学期集中												
総合学習 (数)	21 31	23 31	16 30	土曜日課にて運用、前期集中 学校裁量の時間+共通学習												
計	1150	1149	1109													
確保総時数	1158	1158	1125	<table border="1"> <thead> <tr> <th>各時限の日数</th> <th>5時限</th> <th>6時限</th> <th>3時限</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1・2年＝</td> <td>147日</td> <td>60日</td> <td>21日</td> </tr> <tr> <td>3年＝</td> <td>141日</td> <td>60日</td> <td>20日</td> </tr> </tbody> </table>	各時限の日数	5時限	6時限	3時限	1・2年＝	147日	60日	21日	3年＝	141日	60日	20日
各時限の日数	5時限	6時限	3時限													
1・2年＝	147日	60日	21日													
3年＝	141日	60日	20日													
予備時数	8	9	16													

VIII. 研究の構想図



IX. 研究組織



X. 研究の経過

【平成3年度】

《研究主題》 『望ましい教科教室型の学校運営のあり方』
 〈副主題〉 「教科教室型学校運営を通して主体性を育てる生活及び学習指導のあり方」

〈研究仮説〉

教科教室及びオープンスペースを活用し、その教科の良さや特質を十分に発揮できる授業を組織すれば、楽しく生き生きと学習することができるであろう。

【平成4年度】

《研究主題》 『望ましい教科教室型の学校運営のあり方』
 〈副主題〉 「教科教室型を通して主体性を育てる学習指導及び生徒活動のあり方」

〈研究仮説〉

教科教室及びオープンスペースを活用し、生徒の主体的な学習活動を取り入れた多様な授業、並びに、生徒自身による主体的な特別活動等を組織すれば、学習等に対する興味や関心が高められて生徒の活動が豊かになり、生徒一人ひとりの主体性や創造性が育成されて自己実現が図られるであろう。

【平成5年度】

- 《研究主題》 『個性を生かす教育～個性化教育の推進』
〈副主題〉 「教科教室型学校運営方式の特色を活かした個性を生かす教育課程の在り方」
〈研究テーマ〉 「個性を生かした指導法の改善と総合学習の在り方」
〈研究仮説〉

教科教室型の学校運営の特性を活かして、個に応じた基礎・基本の定着と個性を活かした指導法の改善を図り、一人ひとりが存在意識を実感できたり、自分の夢の実現へのステップが意識できるような教育課程を編成すれば、個が生涯にわたって学び続ける意志と生きて働く力の基礎が育成されるであろうと考える。

【平成6年度】

- 《研究主題》 『個性を生かす教育～個性化教育の推進』
〈副主題〉 「教科教室型学校運営方式の特色を活かした個性を生かす教育課程の在り方」
〈研究テーマ〉 「総合活動の確立を目指して」
〈研究仮説〉

教科教室型の学校運営の特性を活かして、個に応じた基礎・基本の定着と個性を活かした指導法の改善を図り、全ての教育活動が連動し合って教育目標を具現するような総合活動の確立を目指した教育課程を編成、実施していけば、個が生涯にわたって学び続ける意志と生きて働く力の基礎が育成されるであろうと考える。

【平成7年度】

- 《研究主題》 『個性を生かす教育～個性化教育の推進』
〈副主題〉 「教科教室型学校運営方式の特色を活かした個性を生かす教育課程の在り方」
〈研究テーマ〉 「総合活動の確立を目指して」
「個を生かし、伸ばすことのできる評価の在り方」
〈研究仮説〉

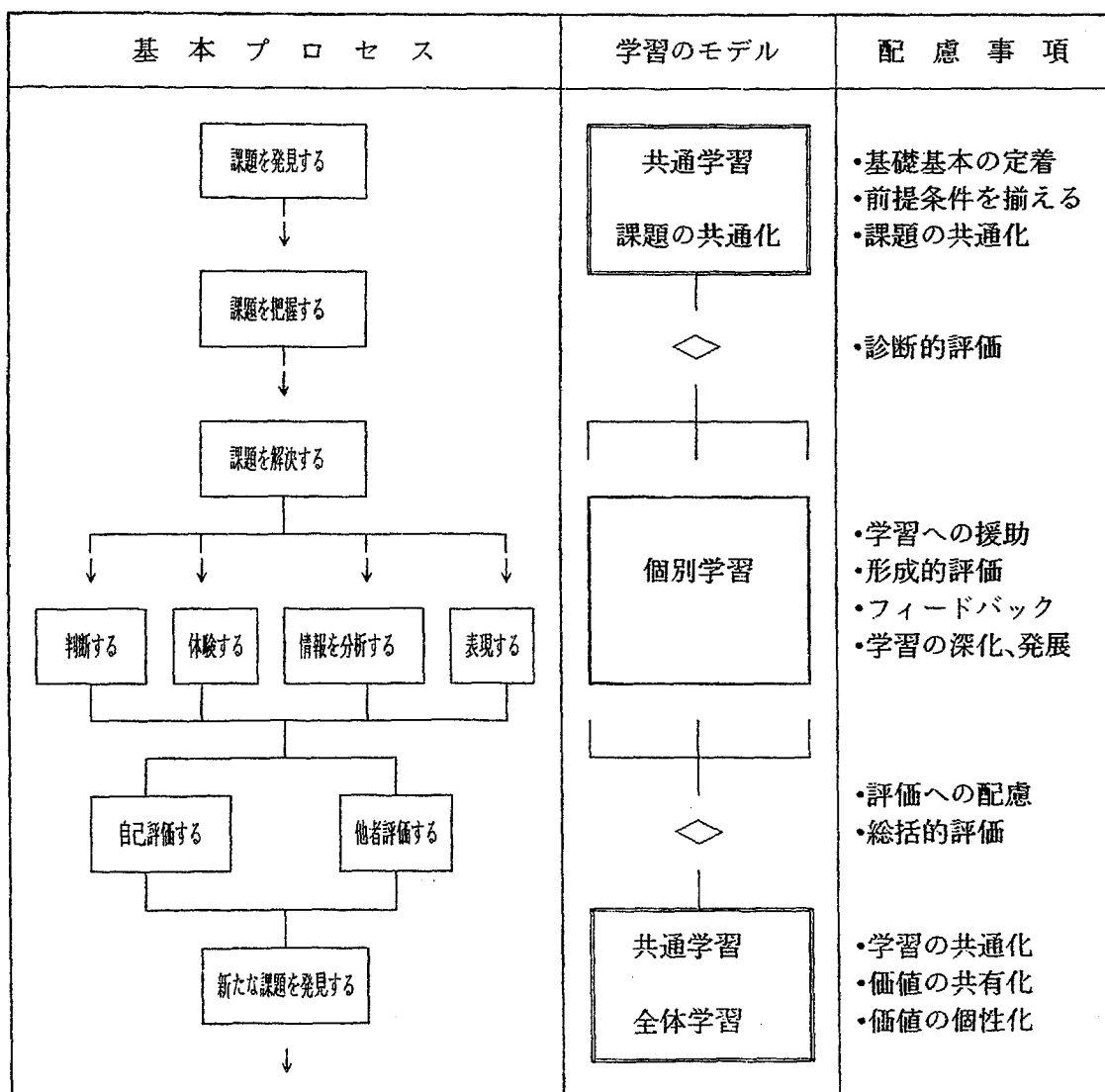
教科教室型の学校運営の特性を活かして、個に応じた基礎・基本の定着と個性を活かした指導法の改善を図り、個の情報としての評価方法を工夫し、全ての教育活動が連動し合って教育目標を具現するような『総合活動』の確立を目指した教育課程を編成、実施していけば、個が生涯にわたって学び続ける意志と生きて働く力の基礎が育成されるであろうと考える。

Ⅷ. 研究推進の方針と実践

学校教育においては、個の持つ個人差（生活経験や学習能力の差）を充分踏まえた学習形態を工夫しなければならないことと、人として「生きる力」ための基礎的な資質を育てることが望まれる。このような個人差や個それぞれの「生き方」にせまるには、従来の一斉画一的な授業形態や指導観では、充分に対応するのは困難であり、個に応じた多様な学習指導法や学習形態の工夫が要求されている。

また、主体的な「ひとり学び」を重視するために、学習課題の選択や設定、計画を生徒の手に委ねる授業形態を工夫し、生徒の活動を前面に押し出すような学習活動を図れるように、次のような学習プロセスを **基本プロセス** として、本校では、あらゆる教育活動の多くの場面で実践してきた。

【学習の基本プロセス】

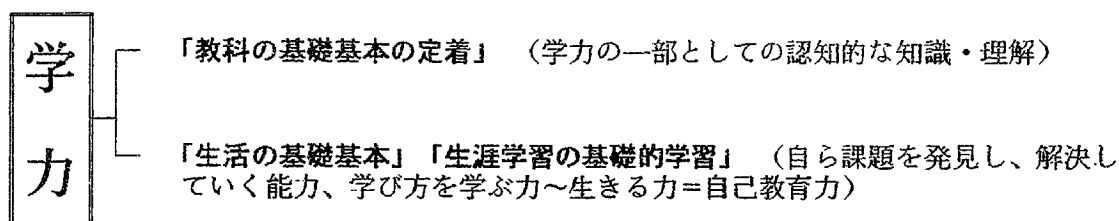


以上のことを踏まえ、本研究では、生徒一人ひとりの個性を生かし、集団の中での自己存在感や自己充実感が体感でき、生きて働く力を身につけることを狙いとして、以下に記す教育活動を個性化教育の教育課程の柱にすえ、実践してきた。

1 基礎的学力の定着と基本的な基礎基本の捉え方

生徒一人ひとりの個性を伸ばす個性化教育を推進するには、その前提条件として質の良い基礎・基本がいかに定着しているかが問題になる。また教科の知識・技能のみを学習の基礎・基本と考えるのではなく、「学びの基礎・基本」や「生活の基礎・基本」「生涯学習の基礎的な学習」といった人として充実して生きるために必要な基礎的事項までも基礎・基本と考え、こうした力を個が生涯にわたって生きるに必要な力、つまり、「人として生きる基礎基本」と捉えることとした。

本校においては、以上のことを踏まえて、次に挙げるようなことを「学力」と捉え、充実させてきた。



生涯教育の観点に立った、これらの基礎的学力を、より定着させるには必修教科や選択教科、総合学習、道徳、特活などが相互に関連しあい教育活動全般にわたって作用をしていかななくてはならない。そのためにも以下の観点に立った基礎基本を明らかにしていく必要がある。

- 教科の基礎・基本の定着
- 学びの基礎・基本
- 生活の基礎・基本
- 生涯学習の基礎的な学習 (自己教育力の育成)

(1) 教科学習での基礎・基本の徹底と個に応じた基礎・基本の自覚と対応

各教科で個性を伸ばし、育むために必要な知識や技能を「教科の基礎・基本」と捉え、そうした教科の基礎基本に対応するために、学習形態をできるだけ個に応じるようにする授業改善(指導の個別化)を実践してきた。

- ① 生徒一人ひとりに個別にあたる教師が、複数で協力教授することができるチーム・ティーチングを積極的に導入したり、コンピュータを利用した基礎定着ドリルの活用、ショートモジュールによる個別学習の工夫などを実践してきた。

- ◇ 課題選択学習におけるT-T(英語科)
- ◇ ショートモジュールによる個別学習(英語科・数学科)
- ◇ コンピュータを活用した基礎基本の定着学習(数学科・社会科・英語科他)

◇ 各教科の学習パッケージの充実と、その個人利用の拡充

② 教育課程の中でも、具体的に基礎基本を充実させる場面を設定することとし、個々人の差や違いに対応するため、学校の日課の中に、生徒一人ひとりが自己の学習状況に応じて、主体的に教科の基礎・基本が定着することのできる時間を保障した。

a 「学びの時間」の運営充実

朝の学級活動の時間の在り方を見直し、毎朝20分間の「学びの時間」を設定してきた。

- * 学習時間 ～ ・朝の20分間
・無学級、無学年
- * 学習方法 ～ ・全学年、各自の計画のもとに学習
- * 学習内容 ～ ・全教科が学習の対象
・個人の各教科の達成度に応じた内容
- * 学習場所 ～ ・学習内容や学習材の必要性に応じた場所を個人選択
- * 支援体制 ～ ・全校T-T
・教科担当者は、各教科教室の学習スペースで全学年対象に支援にあたる
・各オープンスペースの学習材の充実ならびに提供

b モジュラー・スケジューリング期間中の自己充実の時間（フリー・モジュール＝FMの設置）

モジュラー・スケジューリングによる日課の運用をする際に、全職員で全校生を担当するという全校T-Tの意識のうえに立ち、各教科からモジュール期間中のM数の内、数Mずつ時間を共通にプールし、1M（＝25分）を基本の単位時間として、学級ごとにモジュール期間中に数Mずつ自己充実の時間をとることができるようにした。

（※ 本校では、このような時間を「フリー・モジュール＝FM」と呼ぶことにしている。なお、モジュラー・スケジューリングについては、後述にて詳しく説明。）

- * 学習時間 ～ ・1M（＝25分）を基本単位時間とする
・各クラスごとに、日課の中に異なった時間帯に設定
- * 学習内容・学習方法・学習場所については、「学びの時間」に同じ
- * 支援体制 ～ ・生徒が支援を受けたいと考える教科の担当者が他のクラスの援助活動を行っていることもあるので「学びの時間」のように、教師側の完全な支援体制が必ずしもとることができないが、生徒がFMを計画する際に、教師の都合も考えて、週の日課を情報として読み取りFMの学習内容を計画するするようにしている

- c 教科の基礎・基本の到達度がわかるような「個人ファイル」の作成と、主体的な活動を支える配慮

生徒一人ひとりが主体的に自分の基礎基本の定着をはかるために日課の中で、そのための時間を組みこんでいくための諸条件として、次に挙げるような事柄に配慮してきた。

- 教科における基礎・基本が客観的にわかるような「個人ファイル」の作成に努める

- ・生徒一人ひとりの学習活動の記録
- ・行動や学習の過程等の事実の記録を中心とした客観的なもの
- ・自己の個人ファイル閲覧の自由と、教科担当者間の生徒理解のための資料
- ・教科外活動での活用資料

- 主体性を育む、生活上の基礎・基本の日常化

- ・常に、目的的に生活できるような配慮
- ・指示待ち人間からの脱却を図る配慮
- ・教師が、客観的な立場で生徒に支援する体制

(※ 生活上の基礎基本については、次述による)

(2) 生活上の基礎・基本

21世紀をむかえ、ますます多様に変化する社会の到来が予測されるなか、様々な情報の中から自分に必要な情報を選ぶ力や、それを取捨選択し、分析・消化する力、さらには、それらの力を使ってトータル的に物事を捉え、考え、自己表現する力の育成が望まれている。

① 教科教室の学校であること～生徒が移動することを積極的に捉える

生徒が「移動」するという形態的な教科教室型の特徴から、主体性が育ちやすいという施設・運営面からの期待はある。本校では、主体的に生徒が「移動」することを一般化させていく上で、「校則」とか「きまり」により生徒を拘束したのでは、生徒が教科の学習ごとに移動することが困難であると考え、校則をつくらない配慮を開校当初よりしてきた。

そのため、人としての常識や思いやりをベースに、「自由」であることと、自己が自由に判断し行動することに対する「責任」を日常的に、生徒一人ひとりが意識化することで、「常識」と「ルール」の区別をひとりの小さな大人として判断することのできる力を養ってきた。

また、移動することは、日課等の学校生活に係わる情報を自分の力で読みとり行動に生かすようにしていかなければならない。そのために情報パネル（「Informationコーナー」）などを利用して、学校生活に必要な情報を流している。また、放送による指示や呼び出し、集会等での教師の指示を極力ひかえるように配慮したり、ノーチャイムによる日課の運営をすすめることで自分で主体的に時を読むようにもしている。つまり、

「指示待ち人間からの脱却」 を日常的に図ることにより、真に自立した生徒を育成するようにしている。

- ◇ 「常識とルール」をわきまえた生活
- ◇ 人への思いやり
- ◇ 校則をつくらない配慮
- ◇ 指示待ち人間からの脱却
- ◇ 情報活用能力育成の日常化
- ◇ ノーチャイムの実施

(3) 「学び方」の基礎・基本

課題を発見し、学習の計画を立て、課題を分析・調査する活動、さらには、自己を表現する力を養い、新たに生じる課題を見つける自己教育力の育成を狙いとした基礎的な学力（「学び」の基礎・基本）を定着させることを主な目的とした学習活動として、「総合学習」の実践・充実を図ってきた。

- ① 「総合学習」の大きなねらいの一つは「学び方を学ぶ」学習であり情報を読む力や、資料を選定・分析する力を培う活動である。このような学習活動を推し進めることにより、各教科で得た基礎基本をトータル的に組み合わせる学習ができることとともに、各教科での学び方を習得することも可能にしている。これは、教科の持つ「良さ」を学び、「学ぶことの意味」を学びとることにもつながると考える。

(4) 生涯学習の基礎的学習（教育課程の中での総合学習）

「総合学習」のように、各教科をトータル的に学習する活動を通して、生徒一人ひとりが、それぞれの教科のもつ独自の「良さ」を体感することで、それぞれの教科の存在する意味や学習すること自体の意味を学ぶことができると思われる。これは、生涯にわたって、学び続ける生涯学習の基礎的学習とも考えられる。

従って、特別活動と連動することにより、主体的な進路決定を促す、素因とも成り得るものとする。

2 必修教科学習の授業改善

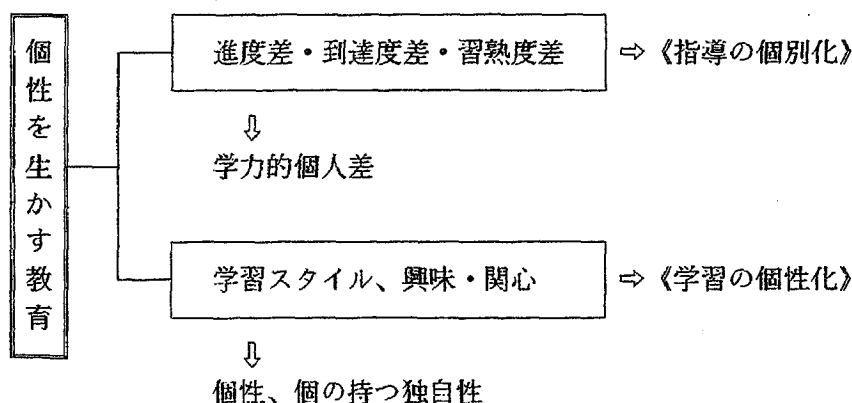
生徒一人ひとりに目を向けたとき、個によって興味・関心の対象の違いや内面的な生活経験・学習能力に個人差が見られる。つまり、個人によって学習スタイルが様々であり、課題を解決するための迫り方や解決に要する時間的な量も個によって差が見られ、自己を表現する方法もまちまちである。

学校教育が、生徒一人ひとりの持つ豊かな個性や可能性を伸ばし、個の自己実現を図る手助けをすることを目的として、教育活動を展開していくのならば、個を一個の人間として尊重し、学校や社会の集団の中で個がどう関わり、どう生かされていくのかを見極めていく努力を続けなければならない。

幸いにも、本校では、教科教室型の学校運営方式やオープンスペース等の連動する施設並びに、教科の特質に応じた設備の特徴を生かした多様な学習形態を採れることから、「指導の個別化」「学習の個性化」を図ることにより教育目標の具現を図ってきた。

- 教科教室を生かした「指導の個別化」と「学習の個性化」を目指す学習活動の研修
- 学習者の学習状況を把握できる形成的評価の確立と個を生かし、伸ばすことのできる評価の在り方

「個性を生かす教育」の実践という視点から、個々の生徒への取り組みを念頭に入れた授業改善を「指導の個別化」という観点から進めていくこととした。「指導の個別化」の具現が「学習の個性化」の大前提になっていると考えている。



(1) 指導の個別化

- ① 生徒一人ひとりに、共通の学習目標をより確かに定着させるには、個の学習状態に応じた学習内容や学習方法をできるだけ多様に準備していく必要がある。そのために個の進度差・到達度差・習熟度差など個人差に対応する学習形態を工夫してきた。

a 【個別化を目指す学習方法の面から】

- ◆ 教科内チーム・ティーチングの導入
- ◆ 基礎・基本をおさえた単位時間の弾力的運用（ショートモジュール）

◆ 学びの時間

ねらい	<ul style="list-style-type: none"> * 学習者が教科学習の中で自己の劣っている点や、もっと伸ばしたい点を、週単位で課題を設け、学習計画を立て、学習する。 * 主な学習活動の内容は、各教科の個々人の実態に応じた基礎基本をおさえた内容を学習する。
学習教科	* 全ての教科領域
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 学習時間～毎朝20分間 * 学習者は、自分のレベルにあった学習課題を自分の学習ペースで学習する。学習場所については、学習する内容の教科スペースを基本とするが、学習者が学習しやすい場所を選んで行なう。 * 学年の枠を外した無学年制学習を組む * 学習進度がバラバラになるため、ある一定の段階で進度の速い者は、発展的な学習を認めたり、「リトル・ティーチャー」として助け合い学習を行なわせる。教師は、進度の遅い生徒の支援に力点をおく。

b 【個別化を目指す学習活動の面から】

◆ 完全習得学習（マスタリー学習）

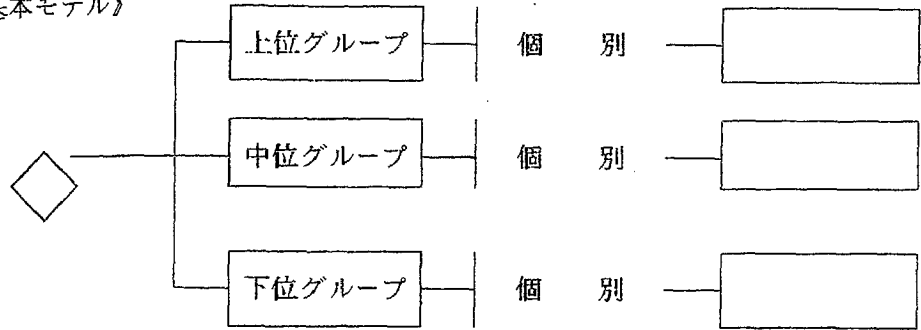
ねらい	* 一斉指導を行ない、その結果次の学習へ進む上で最小限必要な学習を学習者すべてに保障するために、個別指導を組む。
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 一斉指導後、個々の定着の様子を診断し、その結果を基に学習目標の到達者、なかば到達した者、到達が充分でない者に別け個別指導を行なう。その際、それぞれのレベルに教師があたることが考えられるため、T・Tを組む指導体制も有効である。 * 学習材は、以前の教材や市販図書教材を用い、習熟度に応じた教材を選ぶことになる。
<p>《モデル》</p> <pre> graph LR A[一斉] --- B{ } B --- C[個別] C --- D[一斉] </pre>	

◆ 到達度別学習

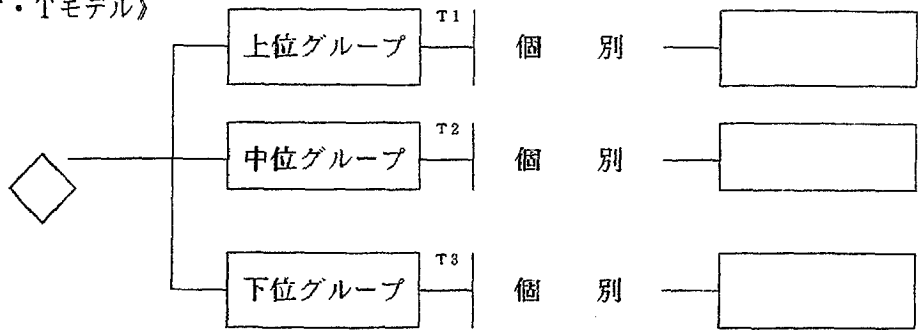
ねらい	* 能力別あるいは学力別グループ編成による等質集団の中で指導する。
学習に適した教科	* 国語・数学・英語・社会・理科 等
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 個人差に応じてグループに分け、個別指導を行なうのが基本。 * T・Tを組むことによって各グループごとに個別指導ができ、より効果的である。

- * OS・空き教室を使ってグループごとに学習させる。
- * グループ分けには、生徒の意志を尊重したい。各コースで行なわれる学習のねらいや内容、学習の仕方を生徒に知らせ選択させる。

《基本モデル》



《T・Tモデル》



◆ 適性処遇学習

ねらい	* 学習者の持つ学習スタイルや認知スタイル（学力差・学習時間も含む）つまり、「特性」に近い意味でこのスタイルに焦点をあて「個性化」を図る。言うなれば究極の「指導の個別化」による学習が構成される。
学習形態	* 学習者の適性に対応した指導体制を採ろうとするもので、他の個別化モデルを個に応じた部分的にいくつか組合せて活かす指導形態を採る。 * 学習適性別コース学習のように、学習スタイルをいくつかに識別させて、スタイル別の学習を構成する。ときには、コースごとに教師が指導にあたり、指導に必要な学習材も個に応じた準備をする。
<p>《モデル》</p> <pre> graph LR A{ } --- B[] A --- C[] B --- D[] C --- E[] </pre>	

- ◆ 無学年制学習……* 学年に係わりなく、自分に適した課題に取り組む。

c 【個別化を目指す学習形態の面から】

- ◆ 共通内容一斉学習 ◆ 共通内容小集団学習
- ◆ テーマ別小集団学習 ◆ 個人学習

② 視聴覚機器の利用や学習材の開発など、個の適性（処遇）にそのような教材の開発に努めてきた。本校では、特に学習効果を上げたのが、コンピュータによるドリル形式ソフトの活用である。

a コンピュータを活用した学習活動】

- * 英語科……タイピングレッスン、英訳ソフト、英文法解説ソフト
 - * 社会科……用語ドリル
 - * 数学科のドリル等
- （※すべて、本校教員、生徒による自作ソフト）

③ 「ひとり学び」を重視することにより、個の学習スタイルに応ずる工夫をしてきた。

- * 個に応じた学習スタイル、学習場所、学習ペースを保障

(2) 学習の個性化

生徒が学習にみせる興味・関心、ものの見方、考え方、感じ方などの違いを個性として捉え、「学習の個性化」ということについては、学習活動を通して発展的に伸ばさせていった時に達成させるであろう価値、つまり、個性的な人間形成につながる価値や、人間としての可能性を目的的に伸ばそうとする学習のあり方と捉えた。

このような学習活動を目指して、以下に記した事柄を実践してきた。

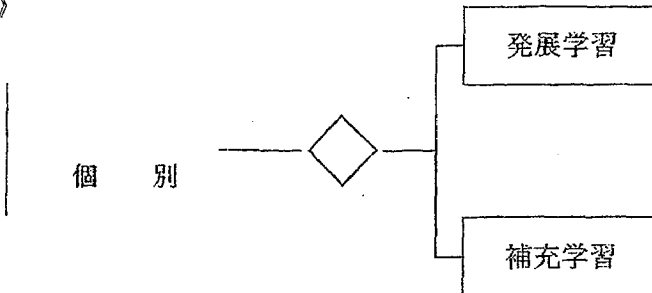
① 教科内選択の機会の拡充

各教科における課題選択や課題設定などの機会を広げ、多様な学習形態と共に、個性を生かす学習活動の展開につながるように心掛けてきた。

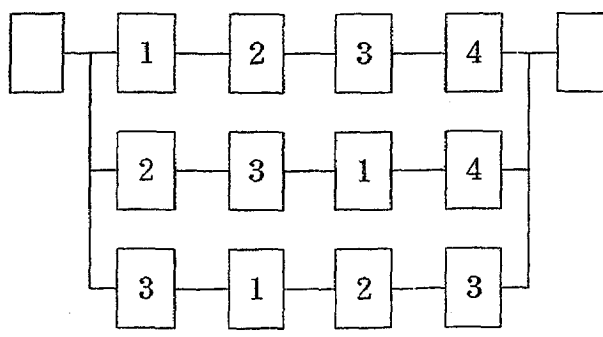
a 個性化を目指す学習活動

◆ 自由進度学習

ねらい	<ul style="list-style-type: none"> * 単元内の学習内容を達成することと、自学できる能力（自己学習力）を身につける。 * 課題解決学習で、学習時間とメディアを自由にする。
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 一人ひとりの生徒の学習ペースを認め、時間を十分に与えることにより、どの生徒にも学習が成立するように配慮する。 * グループにしる、個人にしる、学習形態は自学自習を主体にする * 生徒に計画性を持たせ、随時自分のペースに応じて計画を修正していく。 * 自学になるため、自分の学習成果を計るために自己診断の機会を計画させる。さらに、学習時間の残り2・3時間を利用して、共通診断を行ない、学習目標が達成できたものには発展学習を、達成しきれない者には補充学習を準備する。 * 自学自習用の「学習パッケージ」が必要である。パッケージは通

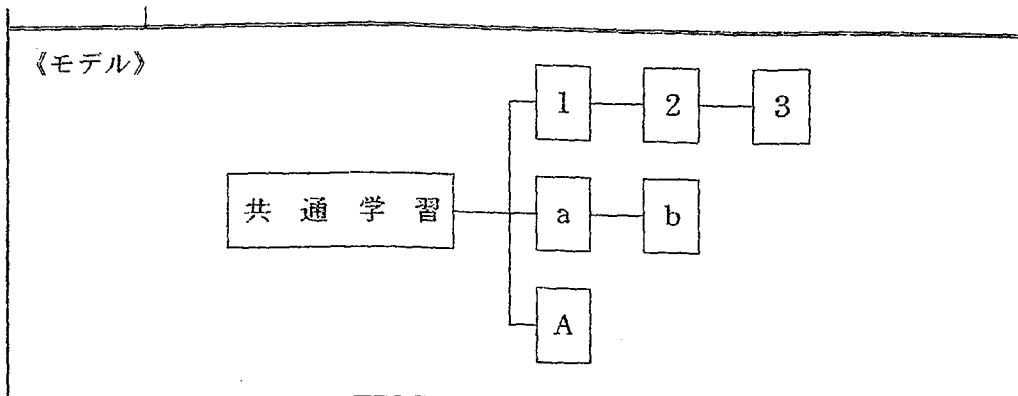
	常「学習の手引き」「学習カード」「自学に必要な資料・視聴覚教材や実物教材」「チェック・カード」「ヒント・カード」などで構成する。
《モデル》	

◆ 順序選択学習

ねらい	<ul style="list-style-type: none"> * 複数の課題がある場合、その順序を自由にする。学習の時間、メディア、結論が自由となる。 * 学習課題を選択し学習計画を自分で立てることから、選択することは学習の個性化の第1歩であると考えられる学習モデルである。
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 生徒自ら選んだ学習コースの順序あるいは学習課題を自分で学習できるように、学習の計画を子ども自身が立て、教師はそのための学習材を準備する。 * 一人ひとりの到達度に応じた学習形態を組み合わせることができるため、単元や小単元のまとめの段階で有効な学習方法である。
《モデル》	

◆ 発展課題学習

ねらい	<ul style="list-style-type: none"> * 一定の共通課題を学習した後、いくつかの発展課題の1つあるいは2つを選択して学習する。学習課題、学習時間、メディアが自由になる。
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> * 共通課題の学習終了後、教師が発展的な課題をいくつか準備し生徒が発展課題を選択する課題選択型の学習方法や、まったく発展的な課題を生徒自ら設定し課題解決を行なう課題設定型の学習方法が考えられる。

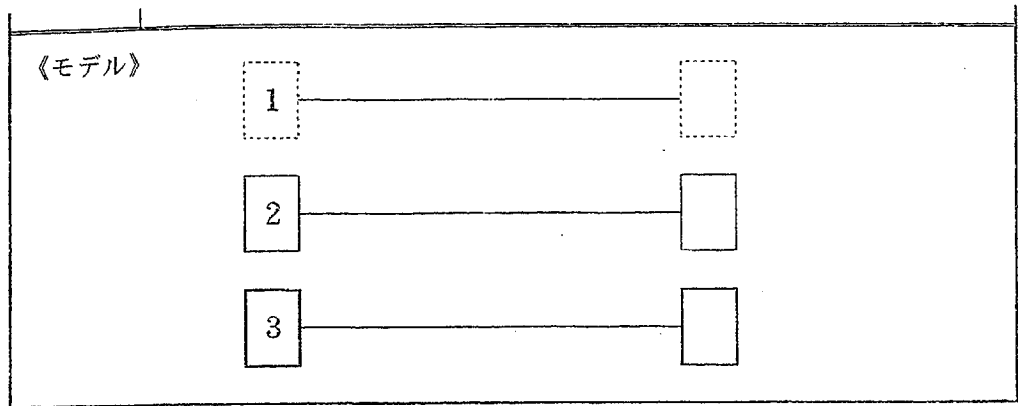


◆ 課題選択学習

ねらい	* 学習課題を複数準備し、生徒のこだわりを生かして、その中の1つを選択させ、課題を追究する学習方法。
学習形態	* 教師が複数の課題の対応した学習材を準備し、それぞれの学習コースを設計することになるため学習パッケージを用意する必要がある。 * 課題が複数になるため教師の支援活動もチーム・ティーチングの指導体制を工夫したい。
《モデル》	<pre> graph LR Root[共通課題] --> B1[] B1 --> B2[] B2 --> B3[] B3 --> 1[1] B3 --> 2[2] B3 --> 3[3] 1 --> E1[] 2 --> E2[] 3 --> E3[] </pre>

◆ 課題設定学習

ねらい	* 学習課題そのものを興味・関心に基づいて自ら作って学習する。学習課題、学習時間、メディア、結論ともに自由となる。個性化を目指す本来の学習活動である。
学習形態	* 課題設定学習は、生徒自らが課題を設定し、調べ学習を行なうため、教師は学習活動に必要な学習材や資料、メディアを豊富に用意しなければならない。また、この学習ではその後の学習活動をコントロールすることになる学習課題の設定段階が重要な活動になるため、この段階での教師の関わりが大事になってくる。 * 教科学習では、オープンエンドになるため単元全体を発展課題学習の形態で行なうと考える。そのため選択性が高い教科間選択学習（選択教科）で工夫したい学習形態である。また、長期休業や週休等と連動させることにより、「総合学習」として位置付けることもできる。



【※「個別化」「個性化」の学習モデルについては、全国個性化教育連盟著：学陽書房「個性化教育実践ハンドブック」を参照した。】

② 「自学（ひとり学び）」を支える学習材の開発

学習者の個人差に対応するには、「自学」という形態が考えられる。それには、個々の学習者に学習が成立するように、学習材を開発する必要がある。

「学習資料カード」や「学習カード」、それらを系統的に網羅する「学習の手引き」などの開発に努めている。また、生徒一人ひとりの様々な疑問や関心に十分応えるだけの資料を常時そろえておく必要がある。

それらの資料も（コンピュータも含む）生徒が自由に利用できるように配慮している。

【「学習パッケージ」の開発】

- ◆学習の手引き……単元の目標や本単元で学習する内容、単元内の基礎・基本の分析表など一つの単元の情報を提示する。また学習の仕方や資料等の情報、表現方法など、生徒が課題を解決するための道標的役割をはたす。いわゆる「学び方の手引書」である。
- ◆学習計画表……学習の手引きを基に単元の見通しを持ちながら学習できるようにする。また、自己評価ができるようにし、次時に生かすようにする。
- ◆資料の自由……多くの文献資料を提供するとともに、自らも資料を求め、活
な 選 択 用する場を設ける。また、視聴覚教材を積極的に導入（VTR、TP、カセットテープ、コンピュータ）し、生徒が必要なときに自由に使用できるような環境を整える。
- ◆チェックカード…自分の学習進度に応じて、自学によって学習してきたことが自分のものとなっているかどうかを個人の計画に基づいて確かめを行なう。
- ◆ヒントカード……学習の内容をさらに深化したり、学習カードの補助的な役割を持たせる。

などの「自学自習」に必要と思われる学習材を開発し、「学習パッケージ」として生徒に提供している。

(3) 全校T-Tの視点から、総合的な発想にもとづいた「指導の個別化」と「学習の個性化」

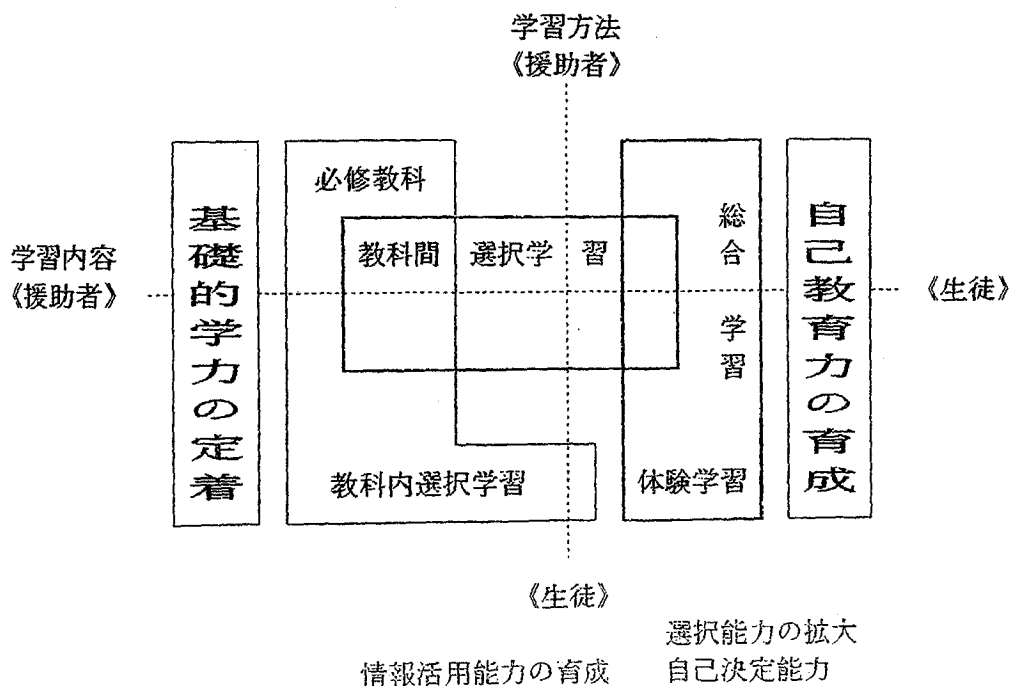
本校では、自分の教科のみで、ひとりの教師の力量のみで、子供を育てようとする発想から、「教師集団全員で自分の教科を通して自立した人間をどう育てるか」「各教科の領域を開き、教師相互がいかに協力して教育実践を図っていくか」「それらを可能にするカリキュラムをどう編成する」という、総合的な観点から、以下にあげる学習形態を工夫・実践してきた。

- ティーム・ティーチングの積極的導入
 - * 各教科内T-T
 - * 異教科間T-T
 - * 学年T-Tによる教科外の学習活動
 - * 全校体育への取り組み
 - * 学校行事と教科の連動
- 日課の弾力的運用
 - * 「学びの時間」の運営・充実
 - * モジュール・スケジューリングの導入による単位時間の弾力的運用

3 選択の機会の拡大と選択能力の育成

激しく変化する現代社会にあって、生徒一人ひとりが、自分にとって何が客観的に価値あるものかを見極める的確な選択能力が必要であり、これからの社会をたくましく生きていくための選択能力の育成が重要であると考える。

【選択に関するマトリックス】



本校では、図のように、生徒自らが学習内容や学習方法を決定する機会が多くなればなるほど、個性に応じた学習活動が可能になると考えている。又、それと同時に自己選択場面が自ずと増すことによって、「自由に選択した」とことその「責任」を実感させることで、生涯学習の基礎の一部を培うことが可能と考えている。

総合学習のような個性を育てる学習活動は、自ら課題を発見し、課題解決にあたる（自己教育力）といった、個性を全面に押し出した学習活動であるといえる。しかし、前記したように個性を育てる活動を進めれば進めるほど基礎的学力がしっかり定着していなければならない。

教科間選択学習の果たす役割は、必修教科学習で学んだ教科の基礎を総合学習の中でどう生かしていくかの橋渡しの機能を果たしているものと考えられる。呼応して、総合学習で得た学び方を教科学習で生かす機会にもなり得ていると思われる。

更に、生徒の自由度が高くなればなるほど、自己選択の場面においては「自らが選択した」という責任が生じてくる。この「自由と責任」についても「生活の基礎基本」と捉え、普段の学校生活の中での「生きる」指導をいろいろな場面で目的的に積み重ねていかななくてはならないと考えている。

- 教科内選択の機会の拡充
- 選択教科の履修幅の拡大
- 情報活用能力の育成

(1) 指示待ち人間からの脱却～情報活用能力育成の日常化

本校の学校運営方式は、生徒が時程に合わせて毎時間、教科の教室に移動しながら、学習する方式を採っている。

この運営方式には、生徒自ら教科ごとに移動して学習することで主体性の育成が期待されることと、時程を読み取る時間の管理を生徒自身が行わなければならないといった情報活用能力の日常化を図ることができる利点が施設・運営面から期待されている。更に、本年度から実施されたモジュラー・スケジューリングによる日課の弾力的運用では、時程が5分刻みでずれることを毎日、毎時間生徒一人ひとりが読み取っていかななければならない。

このような時程の運用をする場合、生徒にとって他から指示されたり、自分の時間の管理を他にまかせるといった意識では、生徒一人ひとりの学校生活が成立していくものではない。

そのためにも、教師は常に生徒一人ひとりに対して、積極的に「生きる」ためのテーマや学習環境を整えてやらなければならない。つまり、教師が生徒に学習する目的や学習する内容を明確に捉えさせ、学習の計画に見通しが持てる配慮、学習活動に必要な学習材の開発、豊富な資料の提供、多様なメディアなど、教師の支援活動が必要であり、常に生徒一人ひとりが目的的に活動できる学習環境を用意することが「指示待ち人間からの脱却」を図る要因になるものと考えられる。

(2) 自己決定の場～「自由と責任」

教科教室型の学校運営方式を更に生かすために、教科の学習やその他の領域においても、極力、生徒自ら判断し、選択することができる機会を多く設定している。

- モジュラー・スケジューリングによる個性化を可能にするカリキュラムの編成
- 教科学習での選択性の高い学習活動
- 教科間選択学習
- 総合学習での課題設定学習
- 道徳・特別活動における「生き方」実践（総合活動への深化・発展）
- 長期休業中・週休に連動する体験学習
- 主体的な進路決定を育む職業体験の実施
- ノーチャイムの実施
- 「常識とルール」による、校則をつくらない配慮
- 教科教室型の学校運営方式による「生徒が移動する」ということ

生徒の活動が「自由」になれたるほど、自由に選択したことに対する「責任」や集団に対して果たす自己の役割（義務）が多く生じてくる。従って、自由な活動を可能にするためには、生徒一人ひとりに「自由と責任」という価値形成や「他への思いやりの心」をあらゆる教育活動の場面で設定する配慮が必要になってくる。

そのため、本校では、選択能力の基礎を身につけるために、情報活用能力の育成する場を普通の学校生活の中に積極的に取り入れることで、日常的に自立心を育む配慮をしている。このことは、主体的な進路選択につながるあり方でもあると考える。

(3) 選択教科の履修の在り方とその工夫

① 選択教科履修幅の拡大～平成5年度の実践から

第3学年においては、全教科2教科群に分類し、その中から各1教科を選択している。2年生・3年生とも選択の機会をより多くするために、前期・後期制の半期入れ替え制を取った。また、必修教科や総合学習など他領域との連動性を持ちながら学習していた生徒もみられた。

	2 年 生	3 年 生
選択Ⅰ類		前・後期で選択Ⅰ・Ⅱ類から、それぞれ選択可能 (※ 多く選択した者で、選択Ⅰ・Ⅱ類から、4教科選択可能)
選択Ⅱ類	前・後期で、それぞれ選択Ⅱ類から、選択可能 (※ 多く選択した者で、選択Ⅱ類から2教科選択可能)	
※ 選択Ⅰ類………国語科・社会科・数学科・理科 ※ 選択Ⅱ類………音楽科・美術科・保健体育科・技術家庭科		

② より総合的な発想に立った選択教科の実践～平成6年度の実践から

選択教科の自由さから、昨年度3年の選択教科履修では、選択技術と選択社会を履修した生徒の多くは、コンピュータを使った表現活動を行なった。コンピュータの技術的な面は、選択技術で、表現しようとする学習内容は、選択社会で課題を解決しながら学習する者も現われた。

これは、本年度、実施された合科を意識した選択教科履修を示唆した実践であった。
 (合科の意味：二つの教科をつなぎ合わせることで、それぞれの教科の「良さ」や「学習する意味」がより明確になる。)

そのため、本年度は、下記に挙げる選択コースを開設することで、より総合的な選択教科履修を目指した実践を行ってきた。

2年選択教科履修 (※平成6年度に同じ)

3年選択教科履修 (合科型選択学習)		
コース名	学習活動の内容	備 考
国語・美術コース	俳句や詩を美術の技法で表現	主に国語
音楽・国語コース	オリジナル脚本をもとにオペレッタで表現	主に音楽
数学・技術コース	BASICをもとにソフトの開発	主に数学
理科・体育コース	運動生理学の研究	主に理科
美術・社会コース	模写、模倣と作者の生き時代背景を調べる	主に美術

4 複数指導体制(T-T)の拡大・充実と週時程への位置付け

ティーム・ティーチングによる指導体制を積極的に導入することにより、個別化と個性化に迫る学習を展開してきた。

本校では、教師の果たす役割を「生徒一人ひとりが自己実現を図っていく過程での支援活動をする」と捉えてきた。そして、学校を人間形成のための「生活の場」と捉え、生徒自身が学校生活の中で自分の存在感を実感できるような場面を教育課程の中にできるだけ多く設定するように心掛けてきた。いくつかの教科や教科外での支援活動の場面で、複数協力指導体制(T-T)を採ってきたのも、こうした意図のあらわれの一つである。

T-Tは、学級担任制や教科担任制の中の弊害を打破する切札的な存在と捉えている。少なくとも、T-Tを組む相手から多くのことを吸収することができる。教師も生徒も活動がダイナミックになり、T-Tを通して教育課程が一般化していくことにつながってくる。こうした観点から言えば、同じ目の高さに立って、学校の教育活動全体をT-Tの発想で進めていくということが大切な要素になってくる。「学校全体こそT-Tで」という発想が生徒の自己実現に寄与する鍵になってくる。

本校では、こうした考え方のもとに、教科内T-Tや教科外T-Tなどを推進し、学校での活動自体を総合的なものに高めるよう努力を重ねてきた。

(1) 道徳・特別活動の場面で

道徳並びに学級活動について、必要に応じ学級枠を外した学年チーム(各学年担当3人プラス支援者)での生徒への支援活動を行ってきた。

(2) 教科内ティーム・ティーチングの積極的導入

① 同一教科担当者による教科内T-T

数学科、理科、社会科、体育科において、同一教科内における教科免許保持者による複数指導体制を学習内容・単元の特性を考慮に実施している。

本年度は、特に体育科において、社会体育を指向した、生徒が主体的に企画・運営をした全校体育を毎月実施した。この際の援助体制も体育科教師2名と学年担当者によるT-Tの体制で実施された。

② 英語科におけるT-T(T-Tの週時程への位置付け)

英語科では、毎週金曜日の1時間を各学年ごとに学級の枠を外した合同授業を組んでいる。

◆ 教師の担当……英語教師2名、外国人講師、学年担当援助者2名
(計5名～学習形態により、4・5名)

◆ 学習形態……学年の枠を外した合同授業

◇ 「完全習得学習におけるT-T」

・ 普通の授業の内容と連動して、習熟度別の小グループ編成による基礎の確認。グループごとに教師が支援にあたる。

◇ 「課題選択学習におけるT-T」

- ・ 数時間の学習計画の中で、共通学習の後に、個人の興味・関心のある課題を自由に選択して学習する。課題の数は、教師の人数分のコース数をとっている。

◇ 「課題設定学習におけるT-T」

- ・ 生徒自ら課題を設定し、課題に応じて小グループ、個人を構成する。グループごと、個人ごとに支援活動を行なう。

(※ 以上に挙げた、T-Tを導入した学習形態は、他教科の実践にも重複するものである。)

③ 健康教育におけるT-T

健康・安全・性教育等保健全般にわたり、学習活動への養護教諭の積極的参加を図ってきた。

◆教師の担当……体育科2名、養護教諭

④ 異教科間T-Tにおける合同学習（教材のモジュール化）

理科と社会の両教科から内容面で共通する単元を取り上げ、「環境」をテーマに「課題設定学習」に取り組んできた実践を生かし、昨年度から、3年「総合学習」と連動することにより、より道徳や特別活動との連携がとりやすくなり、学習の幅が広がった活動が行われてきた。

支援体制は、それぞれの教科の専門性を生かして学習相談にあたる（協業T-T）ことができるため、学習者にとっては、学習への系統性や連続性が得やすい。また、二つ以上の教科で学習活動にあたるため、テーマ別調べ学習の活動時間確保の面で大きな利点がある。

更に、環境学習というテーマ性からいって、保健体育科・家庭科・教科外領域との連動性も考えるため、様々な教科への学習が可能となっている。

◆ 教師の担当……理社担当者3名、学年担当支援者1名

◆ 学習形態……学級枠を外した合同学習

◇ 「課題設定学習」

- ・ 同一テーマを設定した者同志でグループを編成し、学習活動にあたる。

◇ 「協業T-T」

- ・ 各教科の専門性を生かした支援活動を行なう。

a 他領域との連動性

特活と連動性を求め、課題設定の場面で修学旅行と連動することにより固なレベルでの環境問題に関わりのある公共施設を旅行の日程の中に組み込み、課題意識や資料の収集などを行い、その後の学習活動に役立てた。また、生徒会主催による学校祭において、環境問題をテーマとした「地球は、だいじょぶか」が毎年企画され、全校討論会を実施している。更に、3年生がリーダーとなり、全校生と保護者が興味・関心のあるテーマごとに分かれ、分科会を開き「親子討論会」も実施された。保護者からの援助や講話をいただく場面も見られ、生徒の学習活動に保護者も参加することにより、ボランティアとしての機能を果たしていたと思われる。

b ボランティアによる支援活動の導入

学習課題の設定や課題解決のために、昨年度は、外国人講師による「アメリカの環境問題について」や、三春ダム事務所所長による「ダム建設に伴う、環境保全の在り方」について講演をいただいた。今年度は、環境問題を身近な地域の問題として捉えるために、「三春清掃センター」の見学・センター所長による講演、郡山公害対策センター所長による「身近な環境問題の捉え方」に関する講演など、外部機関の方々による教育活動に積極的に参画していただくことで、より専門性の高い学習活動に高めることができた。

5 教育課程・日課の弾力的な運用～モジュラー・スケジューリングの導入

昨年度から実施されたモジュラー・スケジューリングによるカリキュラムの弾力的運用は、平成3年度より試行的に、教科間において教科の特性や学習内容に応じて、単位時間を弾力的に運用した学習カリキュラムを実践してきた。昨年度は、それを更に、大きく捉え、単位時間の弾力的運用に留まらず、教育課程や日課の中で、モジュールを実践してきた。

(1) モジュラー・スケジューリング導入の基本的な考え方

① 学習活動を支える単位時間の弾力化（学習者にとってのモジュール）

生徒の活動が継続的で長時間を要する場合、生徒一人ひとりがより自己にあった学習課題や学習ペース、学習材を選んで、個性的な学習活動を展開したとしても、従来の一単位時間が50分という時間の設定では、学習への連続性や継続性が時間的に制約を受けられる場合が多く生じる。例えば、検証をともなった学習活動の場合、従来であれば、「仮説・検証・まとめ」の一連の学習の流れが、50分という一律の単位時間によって、区切られてきた。検証の時間に長い時間を要する場合や検証とまとめに連続性を持たせたい場合は、50分という単位時間では学習の展開が時間切れとなり途中で学習を終えなければならなくなる。これを解消するには、単位時間をつなぎ合わせることで学習の継続性が生まれる。また、基礎的な学習項目を習得しようとする場合、長い時間を使って同じことを繰り返すよりも、週時程の中で学習する回数を増やすことの方が、基礎的な力をより定着させることが期待される時間的な運用が考えられる。

(2) 学習活動を運営する側としての弾力化（支援者にとってのモジュール）

通常の日課によるカリキュラムとモジュール期間中のカリキュラムとのバランスを採るために、通年を通した指導の見通しを我々教師が持つ必要が生まれてくる。本校では、いわば「指導の個別化」と「学習の個性化」のバランスをモジュラー・スケジューリングを導入することによって、教育課程の中に表してきた。

(3) モジュラー・スケジューリングを導入することによって……。

- ① 時間を弾力的に扱うことにより、教科指導における目的や教科の持つ特質・良さを引き出す多様な学習形態が採りやすくなる。自分の教科の持つ良さを見直す機会にも成り得る。
- ② 日課を弾力的に運用し、学習形態を多様にすることで、人的な協力体制（人的モジュール）や学習活動の広がり（空間のモジュール化）も図りやすくなっている。本校の場合、幸いにも、教科の教室とそれと連動するオープン・スペースが設置され教科ごとが学習ユニット化されているため、より個に応じた或は、学習内容に応じたスペースを生み出しやすくしている。
- ③ 中学校の場合、教科担任制をとることから、教科の時間ごとに日課に組み入れるため、教科担当者間の協力教授や教科間の枠を越えた協力体制が採りにくい状況であった。日課の弾力化や日課の流動化は、（通常のカリキュラムにおいても言えることであるが）日課の硬直化を防ぎ人的なつながりを図りやすくしている。

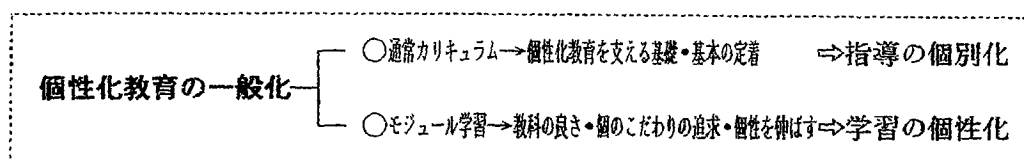
(4) 平成6年度から導入されたモジュラー・スケジューリング

本校では、開校以来、生徒一人ひとりの主体性を育み、真に自立した人間を育成するために、様々な取り組みがなされてきた。

教科教室型の運営方式をフルに活用することで積極的な生徒指導（本校では、あまりこの言葉を使いたくないので、今後は、生徒活動）を展開する配慮や人としての常識と思いやりをベースにした自由度の高い学校生活、教科学習における選択性の高い学習活動の工夫など、授業改善にも努めてきた。

開校4年目をむかえた平成6年度に、モジュラー・スケジューリングを導入した背景には、生徒一人ひとりが主体的な生活を送れるようになってきたことや、課題解決への粘り強さなどが見られるようになってきたからである。

教科学習においては、通常カリキュラムの中で課題選択学習型の学習や「ひとり学び」を可能にする学習材の開発に努めてきた。教科によっては、個が自ら課題を設定し学習に取り組む課題設定学習を積極的に取り入れるなど、モジュール学習で十分生徒が活動できる下地を通常のカリキュラムの中で実践してきたと思われる。さらに、モジュール学習での日程の変更についても、普段の学校生活で培ってきた情報の読み取りや指示されないで活動できる体制などを、生徒たちが日常的に吸収できたからだと考える。モジュール学習が実践され、個別化・個性化を図る大きなアシストと成り得るカリキュラムが、本校に定着し、個性化教育の一般化を図る一助にするためには、以上に挙げたような通常カリキュラムでの学習活動の改善や教育課程に現われない面での生徒の主体性を育む教師からの援助活動が、常に、必要不可欠であると考ええる。



① 単位時間の弾力的運用による柔軟な時間割りの編成

a 平成3年度より、モジュラー・スケジューリングを導入し、教科の特性を生かしたり、学習内容に応じた単位時間の弾力的運用をとり入れることで、個性化教育の推進を図ってきた。

その結果、単元や学習内容によっては、単位時間（50分）をつなぎ合わせたり、細かく区切ったりした方が、基礎・基本を押さえる学習やより個性的な学習を展開するのに学習効果を上げることができることがわかってきた。

◆ 「ロングモジュール」 ◆

○ 内容系教科（国語の一部、社会、理科）や表現系教科（音楽、美術、体育、技家）では、課題を解決する場面や創造的な表現活動の場面が多く考えられるため、1単位時間では十分な学習時間を確保してやることができない。そういった場合、単位時間をつなぎ合わせるにより、学習者に時間的な保障を可能にするようにしている。

〈例えば、……〉

- ・理科 ～ 実験の計画・準備を含めた検証場面
- ・社会科～個人テーマを設定しての調べ学習
- ・美術科～個別の創作活動

◆ 「ショートモジュール」 ◆

- 各教科の基礎になる用具系教科（英語・数学・国語の一部）では、複数の教科が単位時間を細分化し、相互利用することで、週当たりの学習回数を増やすことができ、基本の定着率の向上を図ることができる。

〈例えば、……〉

- ・英語、数学での基本ドリル～英語科でのスキルと数学科の計算ドリルを組み合わせ、週時程の中に数回計画的に実施することより、基礎力アップを図る。

このような単位時間の弾力的運用により、「基礎・基本の定着」は、もちろん「個性に応じた学習形態」の工夫を実践してきた。

① 日課の弾力的運用～モジュラー・スケジューリングの教育課程への位置付け

a モジュラー・スケジューリングの導入のねらい

ア、個別化・個性化をねらいとする通常のエ教育課程を支援・強化する。
イ、教育課程や日課の硬直化を防ぐ。（教育課程や日課の弾力的運用）
ウ、教科指導等における目的や通年的な指導の見通しを個別化・個性化の観点から明確にさせる。
エ、学習集団の規模と個別化・個性化の関連を明らかにし、その教育効果を高める。

b モジュラー・スケジューリング導入の具体的内容と方法

ア、平成6年度については、「時間」に関するモジュールについての導入を試行し、生徒一人ひとりの個性的伸長を図る。
イ、従って、従来の基本単位時間を50分とする固定的な考え方でなく、日課や基本単位時間を教材の性質や内容、生徒の学習活動の特性、生徒の興味・関心などを基にして、弾力的な運営を試みようとするものである。
ウ、時間の最小単位（基本単位時間）を1モジュール（1M）と呼ぶ。
エ、1モジュール（1M）を原則として25分とする。
オ、2Mを通常のエ教育課程実施時の標準基本単位時間とした時、それより短いモジュール（1M以下）をショート・モジュール、また、それより長いモジュールをロング・モジュールと便宜的に呼ぶ。
カ、50分での学習活動が常例とされているので、25分で1Mとすることを原則とすればよいが、移動や休憩等を考慮した場合、状況によりそれらを含んで1Mとする場合も生じるので、1Mが25分を前後することが生じる。
キ、1日の日課を午前8Mに、午後4Mとする。
ク、1日のモジュラー・スケジュールによる学習の時間を8：20からとす

る。(朝の学活10分間及び「学びの時間」はモジュラー・スケジュールで実施する期間中はとらない)
 コ、平成6年度については、モジュラー・スケジュールで学習活動を実施する期間を以下のような3期に分けて行う。

- 前期モジュラー・スケジュール実施期間
 ・平成7年 6月 5日(月)からの5週間
 - 後期モジュラー・スケジュール実施期間
 ・平成7年11月 6日(月)からの6週間
 - 第3学期には、課題設定学習を企図したモジュラー・スケジュール期間の設置(PM)
- サ、休息・休憩時間は原則として通常と同じとする。
 (10:20~10:35)
 休憩時間は一括

c モジュラー・スケジュールの編成の方法について

ア、教務から各モジュラー・スケジュール実施期間中の各教科の総持ち時数の提示。

♣ 前期モジュラー・スケジュール実施期間中の各教科総モジュール数

教科名	学年毎M数			教科名	学年毎M数			教科名	学年毎M数		
	1	2	3		1	2	3		1	2	3
国語	26	26		理科	19	19	29	保体	19	19	19
習字	6	・	・	英語	26	26	29	技術	13	13	15
社会	26	26	22	音楽	13	10	7	家庭	13	13	15
数学	19	26	29	美術	13	10	7	※ 道徳・学活・選択を除く			

♣ 後期モジュラー・スケジュール実施期間中の各教科総モジュール数

教科名	学年毎M数			教科名	学年毎M数			教科名	学年毎M数		
	1	2	3		1	2	3		1	2	3
国語	29	28	30	理科	22	21	30	保体	22	21	22
習字	7	・	・	英語	29	28	30	技術	14	14	15
社会	29	28	22	音楽	15	11	8	家庭	14	14	15
数学	22	28	30	美術	15	11	7	※ 道徳・学活・選択を除く			

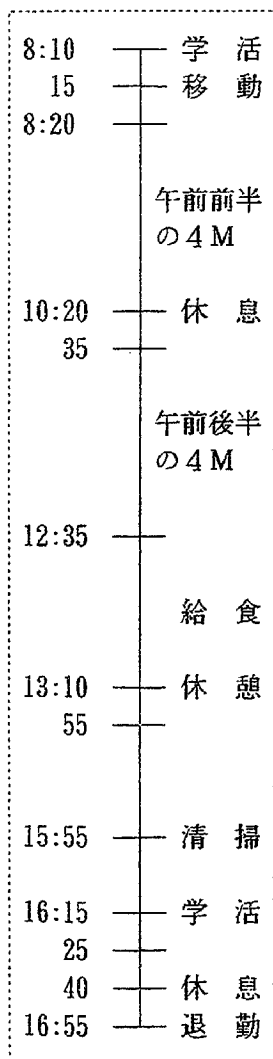
イ、提示された総M数から、各教科は指導計画を立て、日割りをして再度教務に申し出る。(いつ、どのくらいの時間で学習活動を展開させるかといった、いわば、教科側が作った時間表を作成し、教務に申し出る)

ウ、各教科と教務で合議

エ、教務で集約した総M数と各教科の要望を調整し、モジュラー・スケジュールをたて、再調整を全体で図る。

d モジュールによる一日の日程と学習活動時間のパターン

【モジュール期間中の日程】



【4Mの組合せパターン例】

Mの組合せ	1M目	2M目	3M目	4M目
①1111	— 25 —	20 —	20 —	25 —
②112・	— 25 —	25 —	50 —	—
③12・1	— 25 —	50 —	—	25 —
④13・・	— 25 —	85 —	—	—
⑤2・11	—	50 —	25 —	25 —
⑥2・2・	—	55 —	55 —	—
⑦3・・1	—	85 —	—	25 —
⑧4・・・	—	120 —	—	—

(※ ①のパターンは行わない)

週報 1995 4月4週 週日: 栗形・宗慶 三朝立校中学校

日曜	日	年	組	I	II	III	IV	V	VI	行事・会議等
24	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	集会=常任委員任命 総合会 12:35 ▼学生会 V.2度 教育団体協議会 9:00/期公=校長
25	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	岩江中始末担当 11:00 4名 3年修学旅行~1/1/東京方面 =教頭・佐藤・藤原・北村・山本 センター研修~1/1/改訂 学校行事要項打合せ 15:00/ライズレイク=週回
26	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	⑤カット ▼1年修習
27	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	▼2年修習
28	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	車務協議会 9:00/期公 *1:3短時間 打合せ 15:4 管内校長会議 9:00/飯山校舎 初任研・校長連絡協議会 15:00/飯山中央校
29	1	2-1	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	3-2	3-1	みどりの日 《翌週要欠=3週》
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	次週の行事予定 1日(月) 職員会 2日(火) 校務 3日(水) 家庭の日 4日(木) 国民の日 5日(金) こどもの日 6日(土) ◎▲▲

【通称のカリキュラムによるスケジュール】

三朝立校中学校 週日: 栗形・宗慶 三朝立校中学校

週報 12月33週 Modular Schedule

日曜	日	年	組	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

次週の行事予定 (12月19日(月))

18日(月) 職員会
19日(火) 校務
20日(水) 家庭の日
21日(木) 国民の日
22日(金) こどもの日

冬休業~1995.1.8(日) 終業 18日(月)

e モジュールによる学習活動計画立案の際の留意点等

ア、各教科は年間の教科指導全体を見通した中で、モジュールによる学習活動を通して個々の生徒のこういった資質を伸ばそうとするのかを明らかにして、計画の立案にあたる。

- * ショート・モジュールを利用し、学習回数を増やすことにより教科の基礎基本の徹底を図る場合。
- * ロング・モジュールを利用して、教科の持つ良さや特性を発揮する場合。
- * 学習形態を変化させたり、多様な学習活動を期待する場合。小集団活動、学級枠の取り外し、無学年制の指向等。
- * モジュールを利用して生徒の個性的伸長を狙う場合や個々の生徒に応じた基礎基本の徹底を図る場合。

イ、計画の概要は教育課程承認申請の各教科の年間計画の中に表す。

ウ、モジュラー・スケジュールでの実施期間と通常教育課程実施期間との関連を図る。(通常教育課程における教科指導の効果を高めるとか生徒自身の学び方を学ぶ活動に資するなどの観点や個性化・個別化を支援するといった観点から)

エ、通常の学習活動をそのままモジュラー・スケジュールの期間には持ち込まない。(他の教科との関連の中でモジュラー・スケジュールを組んでいくので、その期間に入った時は当初のモジュラー・スケジュールによる計画を遂行する。期間が終了したら、通常の学習活動を再開する。)

オ、モジュラー・スケジュールの期間であってもそれに拘らなくてもよいこととする。(教科の考え方で通常の指導を通年を通して行うことも考えられる。)

f モジュラー・スケジューリングをどう深化させていくか～「生徒が時間割りをつくる学校」の創造を目指して

本校では、学校で生徒の自立を組織的に促すために「自立のための教育課程を一般化していくこと」が、その実現につながるものと考え、そのための大きな方策のひとつとして、モジュラー・スケジューリングによる個性化教育の在り方を模索してきた。

本年度は、2回のモジュラー・スケジューリングを実施することと並行して、より良い実施の方法や運営上の問題点などを、生徒からのモジュール学習を体験しての感想・意見を中心に、その都度教師間で議論を重ねてきた。

その議論の結果として、教育目標の「自立の実現」を目指すひとつの大きな手立てとして、生徒自身が「自分で自分の時間割りを作ることができる」人間になることが、学校で生徒の自立を現実のものとする具体的な在り方のひとつであると考えた。「自分で自分の時間割りを作ることができる」ということは、自立的に自分の生活設計(人生設計)が出来ることと同義であり、具体的には、時間と学習内容・方法・メディア等を生徒に委ねるということである。学習形態でいえば「課題設定学習」ということになる。つまり、学校の教育活動の多くの場面で、生徒一人ひとりが「自分の課題設定学習」を展開させることが出来るようになることが、教育目標である「自立」への実現の大きな手立てとなると考えた。

ア、A/MとP/M

生徒自身が「自分で自分の時間割りを作る」学習形態を生み出すようなモジュラー

・スケジューリングは、非常に個人的なモジュール学習になるので、通常のモジュールによる学習と区別して、「パーソナル・モジュラー・スケジューリング(Personal Modular Scheduling) P/M」と本校では呼ぶことにしている。

このP/Mに対して、①～⑤で述べたような概念・方法によるモジュラー・スケジューリング、つまり、学校が計画して個別化を中心に行うモジュール学習を、「アドバイザー・モジュラー・スケジューリング(Advisory Modular Scheduling) A/M」と呼ぶこととした。

また、P/MとA/Mをつなぐモジュールとして、A/M期間中に、時間的に自由(基本的には、1単位時間を1M=25分とする)な中で学習内容・学習活動が個人の学習状況に応じて生徒自ら決める「フリー・モジュール(Free Module) F/M」を設けることとした。

(※ 「1 基礎的な学力の定着と基本的な基礎基本の捉え方～②のb」を参照)

○ 「アドバイザー・モジュラー・スケジューリング」
(Advisory Modular Scheduling=A/M)

* 個別化を中心に、教師が主になって学習計画をもとに学習活動を展開するモジュール学習

○ 「フリー・モジュール」
(Free Module=F/M)

* 生徒が自分の学習状況に応じて、自主的に学習活動を展開する自己充実のためのモジュール

● 『パーソナル・モジュラー・スケジューリング』
(Personal Modular Scheduling=P/M)

* 生徒自らが「自分で自分の時間割りを作る」ことによって、個性的な学習活動を展開するモジュール学習 (学習形態～「課題設定学習」)

本校では、教育目標「自立」の具現化を目指して、教育課程の中でそれを現実のものとするために、以上のようなモジュラー・スケジューリングを工夫・開発してきた。

◆パーソナル・モジュール(PM)の実施・運営について

(a) PMの基礎提案資料

(ア) ねらい

★生徒が時間割りを作成するのだから、PMの趣旨と実施方法を綿密にしなければならぬ。

(イ) 昨年度から実施されてきたモジュラー・スケジューリング時の生徒の動きなどから教育目標「自立」に連動する学習形態を更に補強できるのは、**課題設定型学習**の習得にある。課題設定型学習を積極的に促していくためには、カリキュラムの個性化を目指す中で、学習課題全体のスケジュールを個人が自己を知りながら作っていくことにある。そうすることで、自己を育てるダイナミックな活動(個性化)が一層期待できると考える。

(b) 実施の期間と時期

(ア) 本年度は、課題設定という学習形態の定着などを生徒や教師に促すためのものと考え、2週間実施する。

(※本来のねらいを達成させるには、1カ月程度の長い期間が必要ではないかと考える。)

(C) 生徒自身が個人としての基礎基本や自己の特性、生き方等を考え、それと突き合わせた学習計画をたてなくてはならない。従って、そのことをよく考える時期を保障するために実施の前に長期休業等があったほうが生徒にとっても、運営面でも良いと思われる。そうした期間があることで、教師の立案への援助活動も期待できる。以上のことを考慮し、冬休みとそれに連動する3学期のスタートが最適と考える。

◆実施時期 1月16日(火)～26日(金) [10日間]

(d) 実施の方法

(ア) 教師へのオリエンテーション～研修

- ◇課題設定型学習の研修
- ◇学習材の開発(学習の手引き 等)
- ◇学び方の支援

(イ) モジュール数等の提示はAMと同じ

(ウ) 学習単元、学習内容、方法等の例示は各教科で実施

(エ) 生徒へのオリエンテーション

- ◇全体オリエンテーション(PM実施の意義～教育目標との関連・通常カリキュラムとAM、PM・具体的な実施方法・子どもに期待する教師の願い 等)
- ◇各教科ごと

(オ) 学級、学年、教科での援助活動とPM計画作成

(カ) 実施

- * 教師は、各教科教室等で生徒の活動時数のチェック活動や個人ファイルへの観察記録の記入
- * 個人スケジュールに従って、教科教室に学習活動を行いに来た生徒の援助活動等をする

キ) 評価

* 個人ファイル、計画と実施との突き合わせ、表現、発表等、次回への対策

(e) 教育課程との関連留意事項(※通常教育課程との連絡・連動性について)

ア) モジュールと通常カリキュラム

イ) モジュールと逆モジュール

ウ) 通常とPMとAM

(f) 全体像としてのカリキュラムのありかた

ア) 各教科の良さが互いに連動し合って、こどもに働き掛けるようなあり方

イ) 総合活動へ。ひとりの能力で子どもを育てるのでなく、教育課程で子どもを個性ある子どもに育てる。そうすることは教育活動に客観性が出てくることであり、それは、子ども自身をも当然含んだ、この学校で暮らすすべての人が一体となって自立に向うこと。

ウ) 再び、「学校はT-Tで」

(g) PM実施までの検討日程及び項目

期 日	各教科及び教務・現職	生 徒
10月19日(木)	○ PM実施の具体的案の提示・検討会議(検討会議はその必要がある場合は逐次開催)	
10月20日(金)	○ PMへの参加について各教科内の検討期間	
11月6日(木)		
11月17日(金)	○ 各教科の参加の有無について峠教燕へ連絡	
11月28日(火)	○ 教務部より参加教科のモジュール数の提示	
12月1日(金)	○ 生徒のPM作りのための資料の作成・準備開始。生徒へ資料等の提示	
12月13日(水)	○ 生徒のPM作りのためのオリエンテーションの実施(研修より) ○ 各教科の資料集約(研修)後「計画作成マニュアル。PMガイドブック」作成	◆ PMのためのオリエンテーション
12月16日(土)	○ 学活-冬休みの過ごし方、個別の計画の立て方	◆ PM計画を練る1-アドヴァイスを受ける

	○ PM期間中の学習時間表発表N教務(PMの時間帯とPMを行なわない教科の時間帯明示)	(担任、各教科担当から)
冬季休業		◆ PM学習計画②(内容とPM時間表)を立てる～必要があればアドヴァイスを受ける ◆ 総合学習の推進
1月8日(月) 1月11日(木) 1月12日(金)	○ 始業後1週間で、各教科のPM計画相論会の実施(教科教育相談) ○ PM計画表の集約。研修	◆ PM学習計画の完成 ・提出(2部、教科担当用と学級担任用)
PM開始 1月6日(火) 1月26日(金)	○ 通常のカリキュラムとPMとの並行日程の開始 ○ PMの進捗状況の確認と情報交換 ・ 研修会の開始～研修	◆ 通常カリキュラムとPMとの並行日程の開始 ◆ 必要があれば教育相談
1月30日(火)	○ PM学習アンケート実施・PM学習アンケートの結果集約と各教科実施反省 ○ 研修～「モジュールと通常教育課程のバランス・連動性」、「次年度の教育課程とモジュールスケジュール」。「モジュールスケジュールの効用と教育目標具現との関連」等	◆ PM学習の反省・アンケート

(h) 生徒のPM学習計画立案の援助のために

ア) 教科での援助～参加教科から提示する基本事項(理解がされている場合、改めて提示の必要はない)

◆ 「学習の手引き」の作成

- ・ 学習する大単元名
- ・ PM期間中の教科モジュール数
- ・ 学習単元の基礎基本事項の明示
- ・ 使用可能な学習材の明示
- ・ 学習基本資料の在処、学習パッケージの利用法
- ・ 学習場所
- ・ 既習事項の活用法

- ・ 活用可能な文具類・消耗品
- ・ 活用可能な学習機器
- ・ まとめ方と自己目標の達成への援助

☆ 学級や学年での支援について

- ・ 学級活動を通じて、学年の発達段階に応じた支援をする。

☆ 自己目標の達成への支援

☆ 教科担任との連携

☆ 「計画作成のマニュアル。PMガイドブック」句研修/使い易いガイドブック

(i) PM実施上の留意点

ア) AMの中にFMを置いた最大の理由は、学びの時間のねらいと同じく、「自分の自由な時間を自立的に自分で使える」ことであった。PMにおいても、同様なねらいを持っている。

イ) 生徒に「親切」にするが「甘やかし」にならないように心がける。

* 「時間」「場所」「学習材」などについて、課題の解決にその使い方、学習の仕方を考えさせる。

ウ) 基本的には、教科相談は教科スペースで受けるようにはなるが、相手の都合を考えて相談をする。(相手が何をしているか付度して～FMやPMを通じて生徒と教師の関係を大人の関係に仕向けていく)

エ) 生活上の基礎基本のさらなる確認と定着を目指す。

オ) 生徒一人ひとりの学習目標(特に、こうしたPMの場合の情意面の変化に留意し意欲の向上と自立的な計画・実施の重要性の認識がされるような)の成就感が味わわせられるような配慮をする。

平成7年度 『前期モジュール学習』生徒アンケート集計結果

三春町立桜中学校

現職係

1、普段の学習活動とくらべて、モジュール学習は、楽しく学習することができましたか。

	大変楽しくできた	楽しくできた	普段とかわりない	楽しくなかった
1年	13	22	4	0
2年	11	30	8	1
3年	6	26	10	1

※全員回答

2、共通の課題を持って、自分なりの計画・自分なりの学習方法で取り組んだ教科が多かったと思いますが、自分なりの学習方法で課題を解決することができ

	満足いくまでできた	できた	十分できなかつた	できなかつた
1年	3	28	6	3
2年	2	46	4	0
3年	3	27	10	2

※無回答あり

3、モジュール学習では、ロングモジュール(長い時間続けて学習する)とショートモジュール(短い時間学習する)がありました。あなたは、どんな教科のどんなをやっている時(学習しているとき)が、学習しやすかったですか。それぞれの場合を書いてください。

		どんな教科?	どんな学習活動のとき?	
ロングモジュール	1年	国	10	<ul style="list-style-type: none"> ・読書 ・調べ学習、自主的な活動の時
		社	10	
		美	1	
	2年	家	3	<ul style="list-style-type: none"> ・ドリル ・実験の時 ・班や曲を決めたり練習したする時
		数	2	
		理	7	
	3年	体	5	<ul style="list-style-type: none"> ・鑑賞(サウンドオブミュージックのビデオ) ・発表や実験のまとめをする時 ・調べ学習
		音	1	
		美	7	
ショートモジュール	1年	社	3	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ色を使う時 ・解剖の時、発表会 ・自分の納得のいく短歌がつくれた
		美	1	
		理	4	
2年	国	3	<ul style="list-style-type: none"> ・発表や実験のまとめをする時 ・調べ学習 	
	数	3		
	数	3		
3年	音	2	<ul style="list-style-type: none"> ・発表や実験のまとめをする時 ・調べ学習 	
	美	2		
	理	1		
4年	社	1	<ul style="list-style-type: none"> ・発表や実験のまとめをする時 ・調べ学習 	
	社	3		
	体	1		

		国家	3 2	・製作を続ける時
--	--	----	--------	----------

ショートモデル	1年	音社 数 体 英	2 3 2 3 1 2	・リコーダーの練習、グループ練習 ・単語の練習やタイトルレースなどのゲームをする時便利
	2年	数 英 体 音	3 1 2 1 3 4	・計算問題の反復練習 ・単語練習、自分でカセットを聞いて単語練習 ・リコーダーの練習 ○短い時間だけど集中できた
	3年	英 数	2 1 7	・発表の準備やスキットを覚える時 ・集中して、取り組めた時 ○今回は、ショートが少なかった

※複数回答あり

4、日によって、時間割りが様々でしたが、困ったことはありませんでしたか。

	困らなかった	そんなに困らなかった	少し困った	大変困った
1年	1 2	2 3	3	0
2年	2 6	2 2	3	0
3年	2 1	2 3	0	0

※無回答あり

○ 困ったと答えた人は、どんな点が困ったか書いてください。

◇ 1年

- ・他のクラスが授業なのに話したりして、うるさかった。
- ・1Mを25分と50分と間違え時
- ・友達に時間を聞いてしまうことがあった。

◇ 2年

- ・教科が多くて、教科書などがカバンに入らなかった。

◇ 3年

- ・なし

○ 時間(日課)の読み取りは、どうしていましたか。

◇ 1年

- ・週報を見て移動した
- ・生活の記録を覚える
- ・時計を見て移動
- ・普段とかわりない
- ・黒板にかいてあるのを見た
- ・友達に聞いて行動

- ◇2年
 - ・週報を見たり、友達に聞いた
 - ・昇降口前のホワイトボードを見た ・学級の黒板 ・時計を見た
 - ・ショート終わりの時間を間違えた
 - ・普段通り ・前日の毎日の記録

- ◇3年
 - ・週報で確認 ・簡単だった
 - ・前のモジュールより読取りのコツをつかんだ
 - ・1M=25分ということを入れて時計を見ながら行動
 - ・時間割りが細かいときは週報を見ていく
 - ・つい友達に聞くこともあった

5、次の教科に移動する時、移動のクラスが学習のさまたげになったことは、ありませんでしたか。また、移動している時あなたが心がけていたことは、何ですか。

○ 移動のクラスが学習のさまたげになった時

- ◇1年
 - ・足音 ・ロッカーの音がうるさい
 - ・他のクラスがうるさくて先生の声が聞こえない ・大きな声
- ◇2年
 - ・授業に遅れて走っていく生徒がいて足音が気になった
 - ・一番ホームベースでの話し声が気になった
 - ・ロッカーの音が気になって集中して取り組めない
 - ・中庭を通る人の話し声が気になった ・廊下を通る時の話し声
- ◇3年
 - ・ホームベースがうるさくて学習の妨げになった
 - ・ロッカーの音がうるさい ・シューズの音が気になる

○ 移動するとき心がけていたこと

- ◇1年
 - ・静かに移動する ・声の大きさに注意した
 - ・廊下での移動、ロッカーの開閉
- ◇2年
 - ・ホームベースでの過ごし方 ・話をしながら歩かない ・素早く移動
 - ・できるだけ静かに移動する ・足音やロッカーの音を少なくする
 - ・友達とおしゃべりをなるべくなくし、思いやりをもって行動した
- ◇3年
 - ・静かに歩く（廊下を走らないようにする） ・ロッカーの音をたてない
 - ・特に心がけていないが、常に「常識とルール」をわきまえて行動
 - ・戸をしめるのに気をつけたり、なるべく大きな声でしゃべらない

6、フリー・モジュール(FM)について、答えてください。

○ フリー・モジュールは、教科の基礎基本を身に付けることや自分がおとっている点を補ったり、自分の良い面を伸ばすための時間でした。あなたは、どんなことにFMを使いましたか。

	教科の基礎基本を身に付けるため	自分がおとっている点を補うため	自分の良い面を伸ばすため
1年	9	19	9
2年	11	29	6
3年	12	30	2

○ FMでは、主にどんな教科のどんな内容を学習しましたか。また、学習する際にどんな教材(問題集、OSのプリントなど)を使いましたか。
(※ 複数解答OKです。)

◇ 1年

教科名/回答数	学習内容	学習に使用した教材
美音 9 20 国 3 英 9 社 4 数 15 体 5 総学 1	<ul style="list-style-type: none"> ・アルトリコーダー ・漢字練習 ・単語練習、ワーク整理 ・調べ学習 ・正負の数、ドリル ・バレーの練習 	

◇ 2年

教科名/回答数	学習内容	学習に使用した教材
体 8 英 8 数 23 国 14 音 18 社 9 美 2 理 1	<ul style="list-style-type: none"> ・アルトリコーダー ・計算問題 ・漢字の練習 ・リコーダーの練習 ・授業の遅れているところ ・バレーの練習 	

◇ 3年

教科名/回答数	学習内容	学習に使用した教材
国 16 数 17 理 10 社 21 英 19	<ul style="list-style-type: none"> ・漢字の練習、文法 ・応用問題 ・動物の種類を調べる ・1、2年の復習 ・尊厳死の調べ学習 ・単語練習 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワーク ・問題集 ・OSのプリント ・1、2年の復習問題集

○ FMをやってみて、困った点や改善してほしい点などがありましたら、自分の意見として書いてください。

◇1年

- ・FMは25分なのですぐ終わってしまう
- ・自分のことをやらず、他の人の所に来て話している人がいた
- ・男子がふざけていたい ・遊んでいる人がいて、うるさかった
- ・問題が解らないとき質問しにくい

◇2年

- ・他のクラスが授業をやっていてできなかった
- ・時間をもっと長くしてほしい ・2Mを増やしてほしい (最低でも2M)
- ・毎日あった方がよい ・移動が辛かった
- ・FMをする場所が限られていることが困った
- ・図書館を使っている時があり、場所を決めるのに困った

◇3年

- ・2M分くらいとってほしい
- ・FMの時間を長くするか、回数を増やしてほしい

○ あなた自身、FMを自分のために、有効に使うことができましたか。

◇1年

- ・弱点を補う ・有効に使えた ・真面目にできた
- ・わからないところを先生に質問してわかってきた
- ・自分で決めてできたのでよかった ・音楽のT-Tの時に役に立った
- ・普段の授業よりためになった ・友達と相談しながら進められる
- ・学びの時間と同じように取り組めた
- ・うまく使えなかった
- ・1つの教科(体育)にかたよって使っていたので、有効に使えなかった

◇2年

- ・有効に使うことができた ・去年よりも、有効にできた
- ・学習が遅れている教科につかった ・短時間なので集中して取り組めた
- ・無駄な時間を過ごさないように、総合学習などの余った時間を使った
- ・遊び半分で、あまり自分のためにならないときがあった
- ・自分なりに有効に使えたと思うでも計画をしていないと無駄に過ごしてしまう
- ・友達に左右され計画通りやれなかった

◇3年

- ・集中したかと思うとFMが終わってしまい、もっと長くしてほしい
- ・自分のおとっているところを補うことができた ・有効に使えた
- ・苦手な教科の学習ができた
- ・FMの時間に新たに学びとることができたものがあった
- ・自分が納得いくまで学習できた
- ・できなかった理由は、自分で決めるのではなく、皆に左右されていた

○ FMを何度か、経験してみたの感想を自由に書いてください。

◇1年

- ・自分の好きな教科ができるため、復習や弱点を補うことができた
- ・自分の良い面が伸ばせた ・自分で計画した ・楽しかった
- ・学びの時間にできなかったことができた

- ・自分で計画したので楽しかった
- ・嫌いな教科も進んで取り組めた
- ・勉強が自由にできたのよ
- ・初めてだったのでドキドキした
- ・進まなかったところが進んだり、友達と相談しながらできた
- ・2MのFMが少なかったので物足りない
- ・うるさいときがあった
- ・計画を立てるのが難しかったが、楽しくできた
- ・移動する時困った
- ・時間がわからなくなった時があった
- ・少し体育をやり過ぎた

◇2年

- ・FMは自由に学習できるのでいい時間だと思う
- ・学びの時間とは違って、週報を見て空いている教室をさがすこともいい経験になった
- ・学習が遅れている箇所ができたのでよかった
- ・自分のできない点を、自分の計画にそってできたので役に立った
- ・FMは自分の力を伸ばすのにとっても役立つと思う。自分で何をやるか決めたりするので、自分の意志で動けるようになり良いと思う
- ・自分の苦手な教科を克服するのによい時間だと思う
- ・時間があっとゆう間に過ぎてしまったが、それだけ集中していたのだと思う
- ・いろいろな教科の中から選んで勉強するので、単語の練習やちょっとしたことをやるのに役に立つ
- ・自分で計画を立て、実行するのは難しいと思った
- ・自分の時間としてFMを有効に使うことができなかつたが、集中してやれたこともあった

◇3年

- ・自分の良い面を伸ばす時間
- ・教科の基礎が身に付くので良い
- ・学び以外にも自分だけの学習ができるので、普段の授業だけでできないところができた
- ・自分の基礎を固めたり、授業でできなかった所をもう一度やってみたり、やっぱりFMは必要だ
- ・自主性が問われるので、本当の自分が見えてくるような気がする
- ・きちんと計画を立てれば、自分のためになると思う
- ・FMは自分で何をやるか考えてできるのでとても役に立つと思う
- ・毎年良くなっている
- ・集中してやればもっと良い時間になると思う
- ・今回はFMがすくなかつたので残念、もっと回数があれば使い方も変わると思う
- ・自分の考えをしっかり持って取り組まなければ思い通り使えず無駄になってしまうと思った
- ・できなかつた、その理由は自分で決めるのではなく、皆に左右されていた
- ・25分だけでは自分の基礎力は身に付かない

7. モジュール学習を体験しての感想を自由に書いてください。

(※ 係の主観により、モジュール学習実施に関する反省材料として参考になると思われるものを抜粋した。)

◇1年

- ・私達1年生は、初めてだったから最初はとても不安だった。やってみて、各学年ごとに違うというのがおもしろいと思った。モジュールは桜中生として自覚があるかどうかわかる時だったと思う。他のクラスが授業をやっている、その移動中のクラスがどういう行動をとるかということだから、

私はこのモジュールを有効の使えた。

- ロング、ショート、FMなどがあって、普通の時間割りとは違って、毎月モジュールだったらいいなあと思うくらい楽しくできた。
- モジュールをやってみて、自分に対して力がついたと思う。
- 自分で立てた計画にそって、しっかり学習し、その教科ごとにかかなり自信がつき、力もついてきたから良かった。
- 私は、最初のうちはなんでこんなことをしなければと思っていましたが、だんだんおもしろくなってきました。
- 自分一人で学習しみんなより遅れることがあった。
- 音楽ではアルトリコーダーの発表があって大変おもしろかった。
- 社会でも行ってみたい国を調べるのが楽しかった。
- 自分のためになったかどうかあまりわからない、今度モジュールの時は真面目にやりたい。
- 移動が大変だった。それに他のクラスのも迷惑を掛けないように移動するのも苦労した。でも、好きな教科が何Mもあったり、嫌いな教科が少なかったりする時は嬉しかった。
- 社会と国語、音楽は自由だったので楽だった。
- 初めてだったので、あまりうまく実行できなかった。普通の時間だと50分だけだったのに25分、75分など、いろいろとあったので苦労した。
- だいたい体育をやってしまった。こんどモジュールがあつたら体育は2、3回ぐらいにして、数学、英語を中心に頑張りたいと思う。
- ロングモジュールとショートモジュールがあつたけど、一番たのしかったモジュールがFMでした。自分で勉強して役立つ所がいいと思います。
- 普通の時間で絶対できないと思う所ができてとてもいいと思った。それに、迷惑だろうと思うところに注意してできて、そのことを普通にも心がけてできてとてもいいとなあと思った。

◇2年

- 3年生になったら、1年生や2年生の見本とならなければいけないので、そのような先輩になりたい。
- やる前は、いろいろな所に注意を払いながらいたけど、だんだんだらけてしまったりして、他のクラスに迷惑を掛けることになったりした。注意しながらやっているつもりでも、話しをしたりなどいろいろあつたけど、モジュール学習をやると、困ることも少しあつたかもしれないけど、楽しく学習することができた。
- 今回悪かったことを生かし、今度のモジュールの時には、悪いところを直し、良いところをまたやりたいと思いました。そして、PMも新しく加わるので有効な時間を過ごしたいと思いました。
- モジュールは、自分に生かせる時間だと思いました。しかし、その時間を上手に使わなければ悪い時間になると思いました。
- モジュール学習を体験して、僕は、なんとなく時間の大切さがわかったような気がしました。僕は、ショートモジュールの時は短い時間なので集中してできたけど、ロングモジュールのときは最後の方少しだらけてしまったので悪かった。しかし、このモジュールを学習して自分の弱い部分がはっきりしたので、夏休みに弱い部分がんばって覚えて自分のものにしたいいと思いました。この次のモジュールの時は1学期にしたことを役立てて、効果的なモジュール学習をしたいです。
- モジュールは、僕にとってとても役に立ったものとなりました。例えば、初めにでてくるのがフリーモジュールです。それは、自分で計画を立て、自分の持っている問題を改善することができるようになりました。1年の時より、はるかに時間の使い方がうまくなったと自分でも思います。そし

- て、1Mと1Mの間の移動を1年の時より、早くなり授業におくれないように、次の教科の準備をできるようになりました。
- モジュール学習はとてもいいと思うけど、モジュールに限って特別なことをしなくていいと思う。練習や発表しなくていいと思う。普通の授業をしてほしい。あとうるさいと思う。
 - いくつかの教科の中で、自分たちで学習し、発表するというものがありました。私は、初めは少しいやだったけど自分たちが一生懸命調べたことを発表し、生かせるのはいいと思います。発表することによってまとめる力もつくし、他の人の発表も自分にプラスになると思うからです。モジュール学習では自分で計画を立て学習をするので何をやっていいかなど、自分で考えるのでよい時間だと思います。
 - 私が思うに、学校の授業全部がモジュール学習であれば、毎日学校に行くのが楽しみになると思う。
 - モジュールは、長かったり、短かったり、とても複雑だったが自分なりの基礎、基本がしっかりできたのでよかった。
 - ロッカーや廊下の足音が少しくさくて他のクラスの人たちに迷惑をかけていたので、他のクラスへの思いやりを持ちたい。
 - モジュールはまとめて、発表することが多いので、人前に立つ練習になって良かった。
 - 時間帯がいろいろ変わるので、飽きっぽい僕にはとても楽しかった。

◇3年

- その教科にあった取り組み方ができるし、移動などで本当の常識も問われるのでとてもいい期間だと思う。しかし、かなり時間が切り詰められ、言い換えれば少し時間におわれるような気もわずかにした。
- モジュール学習をしての感想は、僕は、モジュール学習が好きです。どうしてかというと、理科では実験などができてとてもおもしろかった。あと、体育ではスポーツを選択などできて、とてもおもしろかった。
- ロングモジュールとショートモジュールがあって勉強しやすかった。けど、移動の時、他のクラスが勉強しているのを知らずにバタバタとやってしまうと、とても迷惑になってしまったので、これからは気を付けたいと思う。
- モジュール学習はもう何度も経験しているので、それほど困ったことなどなかったと思う。2学期からは、もっともっと有効に使って自分にプラスになるようにしたい。また、3年生として恥ずかしくないような行動をとりたい。
- 普段とあまり変わらなかった。
- とても良かった。とても良い学習ができた。個人的にはもっと良い学習方法があれば、もっともっと今までの2倍・3倍の学習ができたと思う。真剣に頑張ればもっと良い学習ができたと思う。
- モジュールは3回でした。僕は、去年からいつも週報を見て行動していたので困ることはありませんでした。他のクラスがホームベースに来た時、ちょっとうるさくして先生の話しが聞き取れないときが1回だけあった。今年、もう1回あるモジュールも一生懸命頑張りたいと思う。
- 今回のモジュールは、1Mや3Mなどがあまりなく、2Mや4Mで切れているのが多くて、モジュールという感じがしなかった。FMもあまりなく期待はずれだった。もっとあれば、自分の劣っている部分(テストに出たもの)をやりたかった。これからもモジュールをやってほしい。時間を見る力や情報を読み取る力が付くと思う。
- 今回のモジュールは、普段の授業と同じ感じだった。だから、あんまり足音も気にならないし、話し声も気にならなかった。だけど、今回は、授業が複雑じゃなかったのであまりおもしろくなかった。でも、FMの時間は

よかった。

- モジュールは、これで3回目なので移動する時に困ったりすることは別になかった。教科の中で、グループ発表をしたり、個人の発表をすることが多かったので、発言力が前より付いたように思う。FMでは、自分のできないところや教科の基礎基本をできるのでいいと思った。
- 普段の授業より、とても楽しく学ぶことができました。特に印象的だったのが音楽です。午前中ずっとビデオを見るのは辛かったけど、それ以上にストーリーが頭の中に入ってくるので、楽しく見れました。途中、1年生がうるさかったけど、とても音楽が好きになりました。音楽だからできたことかもしれないけれど、もっと他の教科でもやってみたいです。