

教育システム研究

創刊号

目 次

発刊の辞	(内田 聖二) 1
目 次	2
第1部 研究論文	3
中等教育段階における総合学習実践研究の課題 —奈良女子大学附属中等教育学校を事例として—	(宇佐見香代) 5
日本語の世界も広げるという視点からの小学校英語教育	(尾上 利美) 24
第2部 実践報告	35
テキスト化を通じた「語り」による新しい授業研究 —幼稚園と小学校との臨床教育学的授業研究の報告—	(金津 琢哉) 37
新教科「情報」における統計の指導	(大西 俊弘) 47
第3部 シンポジウム・講演会等記録	57
講演会「大学評価・学校評価について」	59
講演会「学校教育とメディアリテラシー」	61
幼小連携シンポジウム「みんなで取り組む遊びにおける学びや育ちについて」	63
中等教育学校公開シンポジウム 「生徒のこころから見えてくること—転換期における中等教育をめぐる対話—」	65
第4部 年次活動報告	67
1. 学内連携	
センタープロジェクト一覧	69
幼稚園と小学校との連携活動の展開	70
「リベラルエデュケーション」プロジェクトの進捗状況について	72
附属小学校における英語教育について	76
平成15・16年度大学—附属間連携研究報告	77
奈良県教育委員会との人事交流	82
2. 学外連携	
(1) 学校訪問・参観者記録	83
(2) 公開研究会報告	84
3. 教育支援	
(1) 教職科目担当	92
(2) 教育実習受け入れ	92
(3) 長期研修（1週間以上）受け入れ	92
4. 専門教育への連携協力	93

2005年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

奈良女子大学教育システム研究開発センター紀要の発刊にあたって

奈良女子大学教育システム研究開発センター長 内 田 聖 二

「教育特区」が各地に設置されつつある今日、実験校として特異な位置づけをされてきた附属学校の存在意義そのものが問われつつあります。特に、非教員養成系大学の附属学校園は大学として教育研究上真に必要なとされる場合以外は廃止するという厳しい方針が平成13年11月に「国立の教員養成系大学の在り方に関する懇談会」の報告書で示されました。本学では直ちに、「大学における附属学校園の位置づけに関する検討委員会」を同年12月に立ち上げ、附属学校園を文学部附属から大学附属に改組するとともに、大学全体と附属とが連携した研究教育活動を推進するための母体となる研究組織の創設を提言する答申を出しました。この答申を具体化するためにさらに「奈良女子大学附属学校園設立準備委員会」が設置され、平成14年12月に「教育システム研究開発センターの設立について」が答申されました。

このような背景のもと、奈良女子大学教育システム研究開発センターは平成15年12月に設置され、平成16年4月から8名のセンター員を擁して本格的な活動を開始いたしました。本センターの主たる目的は奈良女子大学と「附属学校園が連携して行う教育研究活動を推進するとともに、初等教育から高等教育までの教育システムを研究・開発し、本学の教育・研究の発展に資すること」（センター規程）で、「連携」が実体を伴った形で行われることを推進することです。この目的を達成するために、本センターには教育システム開発部門、連携活動推進部門、教職支援・リカレント部門の3つの研究部門があり、それぞれの部門にセンター員が配置されています。そのセンター員は大学から3名、中等教育学校と小学校から各2名、幼稚園から1名の教員からなっており、独自の伝統ある教育実践、研究活動が豊富な附属学校園と本学とを相互に有機的につながって中核となって活動しています。

本学は、幼稚園、小学校、それに中等教育学校の3つの附属学校園を有し、大学院博士後期課程まで含めると3歳から20代後半にいたるまでの幅広い園児、児童、生徒、学生が在籍する、国立大学法人のなかでもユニークな存在です。この本学の特質を活かして、学校教育システムのあり方を見直し、新しい教育システムを研究、開発、そして提案していくことが本センターに求められているもっとも重要な役割ではないかと思っております。また、本センターは本学と附属学校園という学内に留まらず、常に学外へ視点を向け、その接点として教職支援やリカレント教育のあり方を検討し、本学としての独自の事業を企画し実施することも大事な使命のひとつと考えています。

以上のような様々な研究課題の成果を学内外に発信することができる『センター紀要』が、設立初年度の慌ただしさのなか、ここに発刊の運びとなったことは、センター長として望外の喜びです。上記の「検討委員会」「準備委員会」の頃からお世話になりました諸先生方に改めて御礼申し上げますとともに、今後ともご指導、ご鞭撻のほどよろしくお願い申し上げます。また、掲載論文に関しましてお気づきの点がございましたらご意見等お寄せいただきますようお願い申し上げます。この紀要を通して学内外との双方向のやりとりからさらに建設的なアイデアが生まれることを切に希望しております。

目 次

発刊の辞	(内田 聖二)	1
目 次		2
第1部 研究論文		3
中等教育段階における総合学習実践研究の課題		
一奈良女子大学附属中等教育学校を事例として一	(宇佐見香代)	5
日本語の世界も広げるという視点からの小学校英語教育	(尾上 利美)	24
第2部 実践報告		35
テキスト化を通した「語り」による新しい授業研究		
一幼稚園と小学校との臨床教育学的授業研究の報告一	(金津 琢哉)	37
新教科「情報」における統計の指導	(大西 俊弘)	47
第3部 シンポジウム・講演会等記録		57
講演会「大学評価・学校評価について」		59
講演会「学校教育とメディアリテラシー」		61
幼小連携シンポジウム「みんなで取り組む遊びにおける学びや育ちについて」		63
中等教育学校公開シンポジウム		
「生徒のことばから見えてくることー転換期における中等教育をめぐる対話ー」		65
第4部 年次活動報告		67
1. 学内連携		
センタープロジェクト一覧		69
幼稚園と小学校との連携活動の展開		70
「リベラルエデュケーション」プロジェクトの進捗状況について		72
附属小学校における英語教育について		76
平成15・16年度大学ー附属間連携研究報告		77
奈良県教育委員会との人事交流		82
2. 学外連携		
(1) 学校訪問・参観者記録		83
(2) 公開研究会報告		84
3. 教育支援		
(1) 教職科目担当		92
(2) 教育実習受け入れ		92
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ		92
4. 専門教育への連携協力		93

第 1 部

研 究 論 文

中等教育段階における総合学習実践研究の課題
— 奈良女子大学附属中等教育学校を事例として —

宇佐見香代（埼玉大学）

- I. はじめに
- II. これまでの総合学習実践の展開と成果
 - 1. 「2－2－2制」と「総合教科」の設定
 - 2. 「奈良学」「環境学」から「環境学」「世界学」へ、さらに一貫した総合学習カリキュラムの展開へ
 - 3. ガイダンス機能
- III. これからの総合学習実践研究上の課題
 - 1. 中等教育における「総合」のあり方
 - 2. 学校づくり・学校改革と総合学習
 - 3. 青年期固有の発達課題と総合学習
 - 4. 幼・小・中等・大学が連携したカリキュラム開発と実践研究の可能性
- IV. 奈良女附属中等教育学校の実践研究の発展の方向性について
 - 1. アカデミックガイダンス（高大連携）におけるカリキュラム開発の可能性
 - 2. 附属小学校の「奈良の学習法」「奈良プラン」の発展継承（小中連携）としての中等教育学校の総合学習
- V. おわりに

I. はじめに

奈良女子大学附属中等教育学校（男女共学・以下、中等教育学校）は、1990年前後から、中高一貫の2－2－2制の教育課程の研究実践を行う過程で、総合教科として「奈良学」（1990～1998年）・「環境学」（1991年～）を設定し、今日までにそれらを核にした総合学習の実践研究を積み重ねて来ている（現在は「環境学」・「世界学」（1999年～）・「総合学習 奈良」（2002年～）等）。本稿では、この学校を事例として、中等教育段階における教育実践の中で、とくに総合教科・総合学習実践の創出の過程を中心に検討し、そこでどのような研究課題が提起されてきたのか、またこれからどのような展開が必要とされているのかを考えることにした^①。

中等教育学校の前身である奈良女子大学文学部附属中学校・高等学校は、1973年から中学校と高等学校の六年一貫教育を完全実施していたが、2000年4月より中等教育学校となった。この間も、情報処理教育に数学担当者を中心に早くから取り組み、コンピューター利用の教材開発を進めてきた。また、「奈良学」に至るまでに理科・社会科で郷土学習を行っており、「環境学」もそれまで理科・社会・保体・家庭科で行ってきた環境教育を総合教科に発展させたものである。つまり、それぞれの教科ですで行われていた取り組みを総合教科に再編させるところから、中等教育学校の総合教科は出発している。

中等教育段階の総合学習実践の課題は、初等教育における課題と共通の要素を持ちながらも、

中等教育段階・青年期特有の教育課題に応えるものでなくてはならない。本稿では、まずこれまでの中等教育学校教員による総合学習のカリキュラム開発の過程を述べ、次にそこから導き出される研究課題を展望し、最後に奈良女子大学附属学校としての研究課題の特色について補うことにする。

Ⅱ. これまでの総合学習実践の展開と成果

まず、ここでは中等教育学校における総合学習の展開のあらましを述べる。総合教科、即ち複数教科の担当者による「合科的実践」として始まったこの実践は、「総合」の意味を模索しながら展開された。教科担任制の下で総合学習を展開させる中で生じたさまざまな議論を中等教育学校教員によるまとめに即して述べる。

1. 「2-2-2制」と「総合教科」の設定

まず、中等教育学校では早くから六年制一貫教育を実施しており、そこでは2-2-2制の教育課程を採用していた。特に、1989年度より学校改革に取り組み、文部省の研究開発校の指定を受けながら、カリキュラム開発研究に取り組んできた。2-2-2制の各段階の教育目標のあらましは以下の通りである。

- 低学年（1～2年） 6年一貫教育を貫徹するのに必要な基礎学力の定着を図る。それを実現するための学習方法・態度の習得を図る。
- 中学年（3～4年） 自主的学習方法の習得：実験・調査・研究・発表等の方法を授業に取り入れ、学習への興味・関心を広げ、多面的、多元的なものの見方を養う。
- 高学年（5～6年） 生徒の能力・適性・進路に応じた選択制の大幅な採用。進路に応じた科目の選択、到達度に対応した選択を可能にする。

とくに、中高一貫教育によって高校入試のない分、中学年における「中だるみ」が問題となり、そこで中学年の目標として「自主的学習方法の習得」を採用して、生徒が主体的に活動できる「総合教科」を導入することになった⁽²⁾。1990年から3年生に「奈良学」を、1991年から4年生に「環境学」を設定し、1998年まで実践研究を行った。

「奈良学」⁽³⁾は、国語科・社会科・英語科・工芸科の教員で指導を担当した。以下、「奈良学」カリキュラムの変遷を述べることにする。

「奈良学」は、「郷土奈良について学び、奈良の抱えている問題について考えていける力を養うことは、社会認識や世界認識を培うための土台となるはずであり、それは現在声高に叫ばれている『国際化』の内実を高めることに結びつく」という設置の意義に基づいていた。開始当初は、調査や発表・創作活動を重視し、自己学習能力の育成に努めるという合意はあったが、「何を総合するのか」についての議論はあまりされなかった。つまり、多角的、総合的とはいいながら、普段独立している担当4教科の「寄合所帯」であったと指摘されている。

「奈良学」における各教科のねらいは以下の通りである。

国語：万葉以来の奈良という文学的風土に直に触れること、古語の名残を留める方言（奈良弁）

を知ること、奈良に伝わる民話・伝説を調べること、その他奈良の民俗風習などに目を向けることなど、いわゆる国語科の授業の中では学びきれない奈良を奈良学として追求する英語：他教科で学習した内容を参考にして積極的に外国の人々に奈良を紹介できるようにすることを主な目的とした。国際社会の中では、外国の人々とコミュニケーションが求められてきているので、日本の文化、生活、習慣を外国の人々に理解してもらうためにも身近な事項を再認識し、それらを伝えていく力が必要

社会：「地図調べ」「東大寺フィールドワーク」などの社会科が1・2年で行っている調査活動を発展させる。「奈良について学ぶ」とはいても、教室で教師の講義を受けるだけでなく、自らテーマを設定し、能動的に学習していくことを通じて、将来の社会認識の育成を視野に入れつつ、身近な郷土奈良への認識を深めていく

工芸：奈良県下でも文化財に恵まれた地域にあり、殊に、現場実習による社寺の建築・仏像、文化財等の鑑賞や研究、作品制作や模造制作を通して、奈良を総合的に認識し、郷土愛を育む

90～92年度の導入当初は、「4教科必修による合科的実践」とされ、生徒たちを5～8名程度の班に分けて、テーマを決定させ、1年をかけて上記4分野を学習させたが、教師・生徒とも過重な負担が生じた。そこで、93～94年度は、2分野選択としたため（「選択的合科による実践」後掲資料1「93年度の年間計画表」）、そのゆとりによってレポートの水準は上昇したが、「年間2教科しか学習しないのに、総合学習といえるのか」という教師の中からの批判も生じた。95年度は、従来の形態の合科的側面を反省して班を軸にした総合的实践（「班内総合化」）を目指した。班で1つのテーマを1年間にわたって追求するが、班内で主たる分野の担当者を決めそれぞれの分野からアプローチする形態になった。テーマについては、「奈良の伝統文化」の枠内で決めさせることになった。レポートの後に「奈良県知事・市長への提言」を課すことによって、奈良の現実的課題に少しでも注意を払わせるようにしたことも特色である。しかし、この形態でも、班内での調整不足で分野ごとの壁を乗り越えられていないものも見られるなど、課題を残した。96～98年度にかけては「もっと自由にテーマを選ばせて調査活動をさせてはどうか」などの改善意見に従って、生徒に取り組みたいテーマの調査を行い、班編制に活用した（後掲資料2「奈良学の連絡」）。生徒の学びたいテーマを優先させるこの方法では、教科的な色彩が強いテーマも出てくるが、興味あるテーマを選んだせいもあって熱心に取り組むという結果がでた。一方、数年間の「奈良学」実践における学習テーマのマンネリ化も深刻な問題となり、「奈良学」自体の見直しが迫られるに至った。

次に、「環境学」⁽⁴⁾は理科・社会科・保健体育科・（家庭科）で担当されていた。「環境学」に関しては早くから「可能な限り一つの科目として統合、融合する」ことを目指し、中等と大学の教員からなる「環境委員会」を中心に構造化が検討され、1991年には次のように提示された。これは「環境学」実践の点検・評価の指標として考えられたものである。

A 環境教育の対象（環境教育のための基本的概念）

- ①人間と環境（自然と人間のかかわり）
- ②環境汚染（自然環境や生態系破壊・人間の健康への影響）

- ③環境対策（環境行政と住民運動）
- ④環境研究（自然科学・社会科学的研究）
- ⑤環境への対応（企業の行動・日常生活の行動と倫理）

B 環境へのアプローチ

- ①自然科学的 ②医学的、保健的 ③社会科学的、人文科学的
- ④生活科学的 ⑤審美的 ⑥倫理的

C 環境学の方法

- ①講義 ②観察・実験 ③見学
- ④視聴覚教材の利用 ⑤フィールドワーク ⑥レポート・冊子作成
- ⑦発表・討議 ⑧講演

D 環境教育の評価の視点

- ①認知的領域 — 環境に関する知識、環境と人間との関係についての認識をどれくらい修得できたか。
- ②情意的領域 — 修得した知識や認識を体系的に理解し、自然や現代社会に対する感性を磨いたか。
- ③実践的領域 — 理解したものや感性を、日常生活の中で生かし実践しているか。

なお、後掲資料3に「環境学 年間予定表（1998年度）」を、後掲資料4「99年度 フィールドワークオリエンテーション資料 過年度フィールドワークのテーマ」の抜粋を挙げた。

「環境学」は班によるフィールドワークを中心とした探究活動とその調査結果を発表しレポート作成するという過程を主なものである。班編制は男女比なども考慮して機械的に分けていた初期の方式から、2001年度から生徒の希望を基本としたものに変更された。

2. 「奈良学」「環境学」から「環境学」「世界学」へ、さらに一貫した総合学習カリキュラムの展開へ

1999年より、中等教育学校への移行などに伴う総合教科の見直しを進める中で、「環境学」を4年生から3年生に降ろし、「奈良学」を停止して4年生に「世界学」を設定した。それぞれをすべての教科の教員が担当することになったのも大きな変更点であった。「奈良学」の内容の一部は各教科の中で生かす「分散型総合学習」として残され、新たに設定された「世界学」にも「奈良学」の内容を一部受け継いで展開されていた。

「世界学」⁽⁵⁾としての実践はまだ日も浅いが、共通理解として次のような目標が形成されてきた。

- ①モノと人の移動が盛んな、相互依存する世界の現実を認識することで視野を広げ、自分につながる社会関係として世界をとらえる。
- ②異なる価値の多元的な存在を認識し、それらが互いに排他的にならずに共存していくために必要な文化的・実践的態度について考えを深める。

「世界」を「日常生活に織り込まれた世界」という意味で用いることで、生徒の生活世界に根ざしつつ、自発的な問いに基づいたフィールドワークを重視した。また、世界に向けて一連の問

いを発し、そのような世界に自ら関与していく生徒を育てるために次の学習を目指す。

①動きつつある現代世界に即した教材の選択。「世界学」では、歴史の「現在」における複雑な事情に波長を合わせ、テキスト、実践や出来事・現象として教材をとりあげる。

②参加型授業の追求。「世界学」では、ある出来事や現象について目論見的な答えや反応を拒否し、さまざまな反応や応答を引き出した上で、生徒一人一人が自らの答えや解釈を決めてゆく過程そのもの（いわゆる「オープンエンド」といわれる形態）を重視する。

③問いを発する力、物事を関係づける力の育成。主観主義や相対主義に陥らずに、さまざまな要素を一度自らの中に受け入れた上で、あらためて自分でその要素間に秩序を作り上げる過程や方法を意識した議論やレポートを与えること。

4つの学習目標

- ①世界について、興味関心をもち、知識を広げる。
- ②世界について、問題意識をもち、それについて調べる。
- ③世界について、いろんな意見を統合し、自分の意見をもつ。
- ④世界について、自分の意見をもとに行動に移す態度をもつ。

後掲資料5に世界学の学習内容などを挙げておく。また、後掲資料6に「世界学」を通して学んだこととして、生徒のアンケートをまとめたものを載せたが、これを見ると概ね先述の学習目標に達していることが伺える。

「環境学」⁽⁶⁾は、学年が変更されたことで、従来3年生の「奈良学」で培われていた総合学習の「方法」の経験をふまえることができなくなったこと、さらに、他教科で学んでいるはずの基礎的な事項のちがいなどの影響が出た。情報機器を使った調査や発表の進展と「実際を見る」「歩いて調べる」フィールドワークの後退についても、今後課題を残している。

2002年より、「総合的な学習の時間」の導入に向けて、中等教育学校では次のような総合学習が設定された⁽⁷⁾。六年制一貫教育における2-2-2制の教育目標に即して、それぞれの段階で発達に合わせた総合の有り様を追求していることが分かる。

低学年：学び方を学ぶ

- 1年生 「総合学習 奈良」(短期集中型^{*1} クラス担任中心)
「情報入門」(創作科(技術科))
- 2年生 「総合学習 奈良」(短期集中型^{*1} クラス担任中心)
「情報と表現」(国語)

中学年：フィールドワーク 班ごとの調査活動→分析→発表→発信

- 3年生 「環境学」(統合型 教員の個人希望制)
- 4年生 「世界学」(統合型 教員の個人希望制)

高学年：個人研究・専門化

- 5年生Ⅰ 健康(保健を中心としたクロスカリキュラム*2)
- 5年生Ⅱ・6年生 テーマ研究(自由選択^{*2} 指導者は生徒の指名)

*1 9月と12月に各5日間の短期集中方式

*2 16年度より実施

低学年に新設された「総合学習・奈良」^⑧は、合科的な色彩が強かった「奈良学」の反省から、より生徒の自主性を重んじ「学び方を学ぶ」時間として再編成された。

各期で次のような力に重点をおいて学習内容を構成することになっている。

1期（1年生 9月）：見る・観る

2期（1年生 12月）：聞く・聴く

3期（2年生 9月）：触れる・体験する

4期（2年生 12月）：調べる・伝える

評価も学び方のスキルの獲得の深化が対象となっているが、教師による評価以外にも、自己評価や相互評価を取り入れることも重視しているのが大きな特色である。

3. ガイダンス機能

なお、中等教育学校では、教科学習のほかにガイダンス機能を重視し、次のようなガイダンスが設置されている。その中で総合学習に準ずる内容を含むと考えられるものもあるため、ここに紹介しておく。

低学年：ベシックガイダンス 少人数制による国語・数学・英語の基礎・基本の徹底
「不得意を選択する」

中学年：アカデミックガイダンス 「得意を選択する」選択科目 集中講義

高学年：キャリアガイダンス 「将来を選択する」「大学を知る」大学人による講演
ボケーショナルガイダンス 「職業を知る」卒業生による講演

特に、中学年におけるアカデミックガイダンス（以下AG）について、概略を示しておく^⑨。AGは「様々な学問の楽しさ、すばらしさ」を生徒が感得することを目指して、3・4年生を対象に、異学年混合で受講する。前期・後期1講座ずつ2年で4講座を開講されている10以上の講座から選ぶ（後掲資料7）。開講は9月と12月の短期集中講義で、担当は奈良女子大学の教員・院生および中等教員・他大学教員による。それぞれの担当者の研究分野・専門分野の先端部分や興味深い部分を、程度を落とすことなく、しかし3・4年生にもわかるように、講義・実験・実習・フィールドワークを行っている。

Ⅲ. これからの総合学習実践研究上の課題

ここでは、以上のような実践で提起された議論を整理し、中等教育段階における総合学習の実践研究を行う上で、中心的な課題と思われる点について考察する。

1. 中等教育における「総合」のあり方

中等教育学校でも議論が生じたように、中等教育段階における「総合」のあり方の検討が必要である。たとえば当初の「奈良学」は奈良という地域をテーマに「合科」的に学ぶという形の「総合教科」というところから出発している。「総合学習」には、そのような教科の論理や教科学習方法論の系統性も重視しながら横断的に学ぶ、あるいは教科の学習の成果との関係で「総合」のあり方を考えることもできる（Ⅰ）「各教科の知識の総合」の形態が考えられる。次に、「環境学」がその典型としてあげられるであろうが、「問題解決学習」、すなわち、学習で得た知識を活

用しながら調査・行動に移して課題を解決し、そこで得たものを自らの規範として内面化し実践に結びつける過程を重視する、「知行一致」の形の学習に見られるように、教科・特別活動・道徳の枠をはずして（ロ）「知識、行動、規範の統合」を目指す総合学習として「総合」を考えることもできる。また、子どもの興味や関心を探究活動に組織する過程では、子どもの経験から派生した学習課題や探究の対象もそれにアプローチする方法論も個別化・多様化するが（（ハ）子どもの興味関心による統合）、そこでは個人が学びの意味・価値を作り出すことを通じて、自分自身の存在価値を見つけることができる⁽¹⁰⁾。

中等教育学校における総合学習の実践を概観すると、（イ）教科の原理に基づく総合学習、（ロ）活動の原理に基づく総合学習への意識に比べて、（ハ）の生徒の興味・関心に基づく総合学習の展開への追求が弱かった、そこを補う形で総合学習・指導法の改善が行われてきた。それは今後、高学年のテーマ学習の実践の中でより中心的に追求される課題であると思われるが、そこにつながる中学年の総合学習の実践、たとえば「環境学」実践総括において「FWの班編制や活動スタイルに教師の指導が目立つ。『生徒の興味関心』から学習を組み立てるという点で不十分」という批判が内部でなされている。教師の指導性と子どもの自律的な探究の発展の関係を今後どのように考えていくのか、さらに、生徒の学習意欲の掘り起こしの指導をどのように充実させていくのか、この点の教師の指導法の研究が今後の課題となってくると思われる。

総合学習で取り扱う課題は現代社会に生きる人間として直面する様々な問題に通じていなければならない。と同時にその問題にアプローチし、検討を重ね、理解を深めるその方法として、さまざまな学習法・調査法が活用されなければならない。フィールドワークやインタビュー、アンケート調査、文献や情報の検索など、課題に迫る方法の指導が必要になり、そこで得られた様々な情報や知識をレポート作成を通じてまとめていくが、この過程を自律的主体的にこなすことを支える課題意識や学習意欲の喚起を教師の側がどのように行えるのかが、この学習の成否を握っていると思われる。リアルな生活経験と複雑で現代的な課題を結びつける力の育成を目指すことを期待されているのが総合学習であり、高度で複雑と思われる問題に関しても体験を通じて切実さやリアリティをもって理解し積極的に関わる資質を育てる指導が必要である。

また、教師によって教えられる教科の系統性ではなく、自ら学ぶとき子どもは知識をどのように獲得していくのか、認識の発達筋道にそった知識（教材）配列の系統性を探求する必要がある。それが従来の教科の系統性と考えられているものと照らし合わせてどのような関係にあるのかを検証する必要もある。自ら自由に学べる環境の中で、子どもはどのように個性を発揮して探求の筋道を作り出すのか、同じ地域に暮らし同じ時代を過ごしている子どもたちが選んで探求する課題の多様さを検証することで、これまで教師が準備していた学習内容・教材の範囲、学習環境の整備の範囲をさらに見直す材料となる。子どもが自由に学ぶ筋道の深化と広がり、その子なりの方向性をいかに見極めて教師は進展に導くのか、その方向性の多様さを保障しなければならないし、子ども自身がひろがりやと深まりを楽しみ意欲的にとりくんだ学習体験をどのように遂げさせてやればいいのかを考えていかなければならない。このような学習体験がその後の生涯にわたる学ぶ力の礎となる。総合学習で獲得された「学力」は見えにくいものが多いが、実践を積み重ねる中で、生徒たちにどのような力が育ったのかを検証することも今後の大きな課題となる。

たとえば、小学校段階で追求される奈良の地域学習・郷土学習と、中等教育段階で行われるそれとは、当然子どもの社会認識の発達にともなって、学習する内容の発展が認められるであろう。子どもの個性や特性によって、学習のプロセスは多様になり、発達の度合いによって学ぶ意義も

異なっていくであろう。その深化多様化にともなって、指導する教師の側にも専門性と同時に学際性が要求される。一方、初等教育段階と違って教科担任制をとる中等教育段階では、「教科の壁」を取り払いながら、しかし、教科の専門性を発揮して指導する必要がある、さらに、一人一人の子どもにその子独自の学習のまとまりを作らせるような指導が必要となってくる。このような指導性を発揮するためには、教科を越えた教師同士の学びあいや共同の必要性、さらにそれらを統括しコーディネートする役割をもった担当者や組織の機能がその成否を決めることにもなるであろう。教員同士が様々なアイディアや情報を提供でき、自由な議論が保障される、教師自身も他の領域について学びながら、自分自身の専門性を深めることができる、そのような教員組織・教員集団のあり方の検討もさらに重要な課題となってくると思われる。

2. 学校づくり・学校改革と総合学習

中等教育学校は「自由・自主・自立（自律）」を校是とするところであり、生徒による盛んな自治的活動が受け継がれている。例えば学園祭は、1年から6年まで学校全体が学年を越えて、学習成果を様々な形で発表する場となっており、「先輩を超えようと新しい取り組みをすればするほど、問題解決能力が求められる。また個性を生かし共につくりあげる体験的・実践的学習であることは言うまでもない。最近では上手に情報活用し発表にも活かしている。総合的な学習の側面を網羅する取り組みであり、成果も上がっている」として、総合的学習の枠に位置づけることもできるとされている。学校行事は学校週5日制の導入に伴って縮小の方向であるのが中等教育学校においても悩みの種となっているようであるが、生徒が自治的な活動を通じて、学習で学んだ成果を表現・発信しながら体得していく場は保障されなければならない。そのことで生徒たちが生活する環境を自ら整え、作りかえていく力を得ることにもなり、前の世代を乗り越えよりよい社会を作っていくための将来の市民として必要な力を獲得することになることが期待される。

例えば、フィールドワークの指導で教師が苦心するのは、そこで得られる知識に関する指導より、共同して学習に参加する生徒たちの自律的・自治的な活動の指導、学校外のさまざまな人々に関わり、コミュニケーションをしていく活動の指導である。これまでこのような指導は教科外の領域で行なわれていたものであるが、総合学習では知的な探究を基盤とし、主体的な探究の課題に結びつけ、他者と共同しながらその課題を解決していく行為・活動に結びつけていくことが目指されている。このことは、すなわち、将来の市民として、共有して克服を目指す課題の自覚、自律的に探究し選択し判断する力、共同して行動し解決する力の獲得を保障することである。従来の教科・教科外の枠組みをはずし、「学びにおける自治活動」によって学ぶことの意義を確認する体験をすべての子どもに保障することであると考える。現在、わが国における中等教育段階における学校改革は、教科の学習においては特に選択の幅や自由を広げる方向に傾き、多様化・個別化しつつあるが、総合学習においては「選択と自己決定」の判断力を問われる学習体験を経ながら他者と学び合い共同化していく体験、学校や社会で生きていくうえで必要な公共性の育成をも保障しなければならない。

3. 青年期固有の発達課題と総合学習

次に、ガイダンス機能と総合学習、とりわけ高学年のテーマ研究への展開が、どのように生徒のアイデンティティ形成に寄与し、個性の自覚と進路選択に結びついていくのかを検証することも課題である。自由な学習が保障されている時には、興味の対象、学習する内容は子どもの発達

や生活経験に伴って個別化し、子どもの個性や志向性など様々な要因によって学習の内容は分化・特殊化していくことが考えられる。追求する課題の深化に従って、アイデンティティの形成が遂げられる、中等教育における総合学習においてはそのような学習を自覚的に保障することが必要であると思われる。この過程で自らの立場や考えを自覚すると同時に、さらに異なる立場の他者や異なる価値観に対する寛容さを学んでいく過程でもある。総合学習によって、奈良という地域を成り立たせている複雑な要因、環境問題が抱える多様な価値観の衝突、異文化に触れることによって生じる葛藤などを体験し、「世界」に開かれた問いから導き出されるその問題の「複雑さ」「多様さ」「困難さ」に対する理解を深め、同時にそのような社会、この時代に存在する人間として自分はどのように生きていくのか、多くの情報を整理統合し、自分らしい探究と判断のプロセスを紡いでいく力を育てることが重要であろう。総合学習においては、特に話し合いや発表などの共同の学びと活動においてこのような体験を深めることになると考えられる。現代社会に生きる市民として必要な知識・技能・態度・実践性・教養を身につけることと同時に、自分がその中でどのような存在なのか、どのような存在として生きていこうとするのか、その探究を生徒一人一人の進路の選択に結びつけていくことが大切である。そのような探究の課題を明らかにし、そのためのカリキュラムの開発と同時にそこに至る発達の展望を実証的に明らかにすることが求められる。中等教育学校においては、総合学習の実践と同時に、ガイダンス機能での指導の展開がこの領域の研究の対象になると考えられる。

4. 幼・小・中等・大学が連携したカリキュラム開発と実践研究の可能性

以上のように、総合学習実践研究の課題について述べてきたが、このような実践研究の検証には実践当事者である教師の視点と、さらに原理的客観的評価を行う教育学・心理学研究者、教育内容の提供などの専門研究者、学校外の専門家・実践家、発達課題を明らかにするための比較を行う上での隣接学校種の附属学校園、同じ生活文化圏を共有する隣接学校園など、多様な立場からのアプローチを必要とする。と同時に、それらを統括し整理するシステムが必要になるが、それについては次節で取り上げる。幼・小・中等・大学が連携したカリキュラム開発と実践研究は、まずは大学（研究組織）と附属学校が一体となった研究組織が行なうべきことである。これまで附属学校は教師教育機能と同時に、実験学校として研究開発の機能を担ってきたが、その成果を広く還元することがこれまで以上に求められている。これまで日本の公教育においては中等教育と高等教育は入試等によって大きな断絶があったが、その断絶を乗り越えて、このような教育研究機能を発揮して広く還元することは、附属学校としての使命でもある。一方、研究開発校、先進校としてその実践研究の成果をいわばトップダウンの形で還元するのではなく、むしろ広く日本の学校教育が抱えている課題をいかに自覚的にとりあげ、実践研究に結びつけていけるかが今後問われてくる。たとえば、総合学習においては、中等教育学校で生じた実践研究上の課題と、一貫校でない中等教育段階の学校や一般公立学校の課題の比較検討も必要となる。

IV. 奈良女附属中等教育学校の実践研究の発展の方向性について

中等教育学校は、奈良女子大学の附属学校であり、なおかつ、中高一貫校である。このような学校の特長な性格から導き出される総合学習の実践研究の発展の方向性について、ここで検討する。

今年度より、奈良女子大学では附属学校を文学部附属から全学附属とし、新たに創設された教育システム研究開発センター（以下センター）を拠点に、大学・附属学校園間の教育・研究の連

携をより深めることになっている⁽⁴⁾。センターは、大学と附属が一体となって新しい教育システムを開発することを目指している。ここで目指されている「新しい教育システム開発」とは、具体的には①「総合学習」の理論化と展開 ②学校教育体系の再編成 ③教養教育の再建 ④専門教育の「高度化」とされている。本報告では、特に①の「総合学習」の理論化とその展開についての発展の方向性についての期待を述べる。また、具体的には、「幼・小・中等・大学が連携したカリキュラム開発」の観点を中心に実践研究の特色と可能性について考える。

1. アカデミックガイダンス（高大連携）におけるカリキュラム開発の可能性

中等教育学校では、先述のように、ガイダンス機能を持つ教育活動を設定して展開しているが、特に、AGは大学教員が最先端の学問をまとめた形で生徒たちに提示するものである。大学教員にとっては、「レベルを落とすことなく」しかし3年生4年生にもわかるように教えるという経験を通じて、自らの教育技術を見直すことにもなっているようである。大学における教養教育の位置づけが曖昧になっている今、高等教育と中等教育の連続性をふまえた教養、すなわち、現代社会に生きる人間として必要とされる新しい教養教育の創出を目指す上でも、総合学習とアカデミックガイダンスの両面を附属教員と大学教員が共同して検証していくことが期待される。大学教員にとって、AGは附属の子どもたちを直接知る契機となるのと同時に、附属学校や教育に関心を持ち、自らの専門領域の知見を広く国民に提供するためのカリキュラム開発に積極的に関わることが、将来のその領域の担い手や理解者を育て、ひいてはそのことが学問の進展につながることもメリットとしていくことができる。

2. 附属小学校の「奈良の学習法」「奈良プラン」の発展継承（小中連携）としての中等教育学校の総合学習

最後に、奈良女の附属といえば「小学校」がまず想起されるように、附属小学校は大正期以来の「奈良の自律的学習法」「合科学習」の実践を展開してきた、その教育遺産の発展継承の問題も重要な検討課題である。附小では戦後教育改革の中で重松鷹泰主事を中心に学校の生活の中で「しごと」「けいこ」「なかよし」という学習の局面を設定し、現在も実践をおこなっているが、そこで培われた学力が、その後どのような形で子どもの学ぶ力として発展継承されて展開されていくのか、初等教育段階と中等教育段階を連続して見通して追跡して検証することが期待できる。「学習法」「しごと学習」を経験した子どもが中等教育学校における総合学習でどのような役割を果たし、どのような力を発揮するのかを確かめることは大きな課題である。一方、公立の小学校出身者であっても「総合的な学習の時間」導入によって、総合学習の経験を経て中等教育学校に進学してくることになる。すでに述べたように、初等教育段階と中等教育段階にはそれぞれの発達課題に伴い、当然総合学習の展開は異なってくる部分もある。また、奈良女子大学の附属幼稚園は「自由保育」の実践研究を長年積み重ねてきており、幼小のこの領域の実践研究の連携・共同の課題も別に提示される必要があるであろう。それらが一体どのような形で理論的に提示できるのか、それぞれの段階での発達課題によって総合学習が目指すもの、その内容はどのように異なってくるのか、連続性・共通性を見いだせるとしたらどのようなものとなるのか、これまでのそれぞれの実践の成果を検証し、比較検討しながら理論を提示し、確かめながら実証することが必要である。その検討の成果を根拠として初めて「学校教育体系の再編成」への提言が可能となる。

以上のように、奈良女子大学附属学校園ならではの実践研究の展開の可能性について述べてきたが、その統括部分としてのセンターの機能の充実が必要となってくると考えられる。これまで附属学校と大学、附属学校園間の連携には、様々な困難があり、思うように進んでいなかったのが実情であるが、まずは、大学教員が附属学校を知ること、附属学校園間で理解と課題を共有すること、それを元に将来的には大学のセンターが扇の要の役割を果たし、特に総合学習の実践研究に特化してその理論化とカリキュラム開発の成果を広く還元することが期待される。

V. おわりに

中等教育学校の総合学習のカリキュラム開発の展開を題材に中等教育段階における総合学習実践研究の課題を考察した。中等教育学校では、それぞれの時期にいろいろな試行錯誤をくり返しながら、実践の有り様を模索していたが、その模索の過程そのものも総合学習実践研究の研究対象となる。今後も実践を積み重ねながら、そのような自律的な研究の展開をしていくことが望まれる。

総合学習の導入は学校教育のあらゆる局面でその改革を促す役割を果たすものとして期待される。かつて、戦前の奈良女高師附属小学校が「学習研究会」を通じて、自律的学習法・合科学習の実践研究の成果を広く還元したが、そこでは木下竹次ら女高師教員による理論の提示・実践の理論化と附属教員の実践研究の連携が有効に機能していた⁽¹²⁾。現代においても、中等教育においても、それぞれの子どもの発達課題を遂げるための、子どもが本当に必要な意義を実感できるような学びのあり方を理論的・実証的に検討する必要がある。自ら学び探究する力を育てる総合学習実践の多面的検討と同時に、実践研究成果の客観的系統的な整理・評価が必要である。

〔注〕

- (1) 本稿は、日本教育方法学会第40回大会（於 和光大学 2004.10.10）において、自由研究発表したものに、加筆修正したものである。
- (2) 奈良女子大学附属中等教育学校における中高一貫教育の展開及びその課題については、松本博史「一貫教育のあゆみ ―中等教育学校への課題を探る―」（『研究紀要』第41集 2000.3 p.13-27 奈良女子大学文学部附属中・高等学校）に詳しい解説や課題の指摘がある。
- (3) 奈良学：勝山元照「総合教科〈奈良学〉」（『研究紀要』第41集 2000.3 p.99-120 奈良女子大学文学部附属中・高等学校）
- (4) 環境学：中道貞子「総合教科〈環境学〉」（『研究紀要』第41集 2000.3 p.81-99 奈良女子大学文学部附属中・高等学校）
- (5) 世界学：鮫島京一「世界学」（『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書（平成14年度第1年次）』2003.3 p.229-238）
- (6) 環境学：勝山元照「環境学」（『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書（平成14年度第1年次）』2003.3 p.215-227）
- (7) カリキュラム委員会「本校の総合学習」（『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書（平成15年度第2年次）』2004.3 p.137-138）
- (8) 総合学習・奈良：落葉典雄他「総合学習・奈良」（『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書（平成14年度第1年次）』2003.3 p.193-213）

- (9) アカデミックガイダンス：吉田信也「アカデミックガイダンス」『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書（平成14年度第1次）』2003.3 p.259-271
- (10) 総合学習に関する（イ）（ロ）（ハ）の分類は、佐野安仁他『「総合的な学習」と人間形成』（晃洋書房 2000 p.8）による。
- (11) 奈良女子大学教育システム研究開発センターについては、センターのホームページ <http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>を参照のこと。
- (12) 拙稿「附属学校における教育実践研究の展開 ―奈良女高師附小学習研究会を事例として―」『教育臨床研究』埼玉大学教育学部学校教育（教育臨床）講座 p.55-73 Vol.2 2004

〔参考文献等〕

佐野安仁他『「総合的な学習」と人間形成』2000 晃洋書房

竹内常一他『総合学習と学校づくり ―普通教育の脱構築へ向けて―』2001 青木書店

矢野裕俊『自律的学習の探究 ―高等学校教育の出発と回帰―』2000 晃洋書房

* なお、奈良女子大学附属中等教育学校教諭落葉典雄先生・副校長中道貞子先生には、中等教育学校の総合学習実践に関する資料をはじめ、研究開発の概要など本発表の骨子となる内容の提供を頂いた。さらに、奈良女子大学文学部教育文化情報学講座教授杉峰英憲先生（元附属中等教育学校校長）・同講座助教授西村拓生先生（教育システム研究開発センター研究員）には、中等教育学校における研究課題や大学における研究開発の展望などのお話を頂いた。その貴重な内容を充分反映できなかったことを反省しつつ、ここに記して謝意を表します。

〔資料〕

* 1～6は本文中で引用した『奈良女子大学文学部附属中等教育学校研究開発実施報告書』より抜粋、7は奈良女子大学教育システム研究開発センターホームページ <http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>より抜粋

1. 奈良学（93年度・2分野必修）の年間計画表

月／日		内 容			
4／19		奈良学・オリエンテーション（学年全体）			
		A 組		B 組	C 組
4／26		英語分野ガイダンス		社会分野ガイダンス	国語分野ガイダンス
5／10		工芸分野ガイダンス		国語分野ガイダンス	社会分野ガイダンス
5／17		社会分野ガイダンス		英語分野ガイダンス	工芸分野ガイダンス
6／31		国語分野ガイダンス		工芸分野ガイダンス	英語分野ガイダンス
前期	後期	国語分野	社会分野	英語分野	工芸分野
6／7	10／25	班分け、現地調査の方法	奈良県地誌・1	班分け、係り決定、台本案の作成	フィールドワーク（奈良県商工観光会館）
6／14	11／1	班活動 現地調査 文献調査 資料整理 報告書執筆	奈良県地誌・2 地形図「奈良図幅」使用	班活動 台本作成	フィールドワーク（社寺、工房見学、資料収集）
6／21	11／8		奈良県（奈良市）の資料調査		班分け、係り決定、課題の決定
6／28	11／15		奈良県（奈良市）の資料完成	（前期） ビデオ撮影 ビデオ編集	班活動 作品制作
7／5	11／22				
9／13	11／29			フィールドワーク（商店街調査）の班分け、下見	（後期） 絵本製作 絵本製本
9／20	12／6		現地調査	フィールドワーク（赤膚焼窯元）	
9／27	1／24	報告文製本			
10／4	1／31	発表会	レポート完成	発表会	作品展
10／18	2／7	奈良学・発表会（学年全体）			

2.「奈良学の連絡」プリントより

〈班分けについて〉

昨日までの班分けの結果、以下のような人数割となりました。男女のバランスのとれている班と、男子ばかりの女子ばかりの班がありますので、今日の日程は次のようにします。

○男女のバランスのとれている班（1、3、10、11、14、15）

6限 A組に集合 「班の行動日程の検討」及び「見出しづくり」を行う。

6限終了後書類を提出した段階で帰ってよい。

○男子ばかりの班（2、4、6、13）

女子ばかりの班（5、7、8、9、12）

6限 C組 まず「男女合同の班」をつくり、テーマも決める。

できた班からB組に移って「班の行動日程の検討」及び「見出しづくり」を行う。

書類を提出した段階で帰ってよい。（7限までかかるであろう）

※昼休みなどを利用して班（テーマも含めて）が結成できた場合は、いきなりB組に入って作業を始めてもよい。

班	テ ー マ	男	女	計	班	テ ー マ	男	女	計
1	和菓子	4	8	12	9	古墳	0	10	10
2	奈良町	3	0	3	10	筆と墨	5	4	9
3	城	11	5	16	11	奈良の食べ物	4	4	8
4	寺	7	0	7	12	三輪そうめん	0	4	4
5	奈良の昔と今	0	5	5	13	仏像	2	0	2
6	東大寺	8	0	8	14	奈良漬	4	4	8
7	茶	0	5	5	15	奈良弁	7	7	14
8	市民県民の意識	0	6	6					

※人数の多いところは、男女のバランスを考えて分割してもよい。

人数の少ないところは類似したテーマの班に吸収されてもよい。

男女合同班をつくる場合、テーマを最初からかんがえてもよいし、どちらかのテーマを採用してもよい。

3. 環境学 年間予定表 (1994 年度)

	内 容			備 考
4 / 15	環境学オリエンテーション (特別時間割 3 限授業)			大教室
22	川の見学会 オリエンテーション…班の観察分担など			大教室
5 / 6	川の見学会 岩井川見学会			各 HR
13	川の見学会 まとめ…ポスター発表			
	A 組	B 組	C 組	
5 / 27	水の地理学Ⅰ [落葉]	河川の水 [藤川]	上水・下水 [矢野]	化・工芸・大
	〃 Ⅱ [落葉]	上水・下水 [矢野]	河川の水 [藤川]	
6 / 3	河川の水 [藤川]	水の地理学Ⅰ [落葉]	地球の水・大気 [矢野]	化・工芸・大
	上水・下水 [矢野]	〃 Ⅱ [落葉]	水と健康 [松田]	
6 / 10	水と健康 [松田]	地球の水・大気 [矢野]	水の地理学Ⅰ [落葉]	化・工芸・大
	地球の水・大気 [矢野]	水と健康 [松田]	〃 Ⅱ [落葉]	
6 / 17	大気汚染と燃焼 [藤川]	大気汚染と燃焼 [矢野]	大気汚染と健康 [松田]	化・工芸・大
	大気汚染と燃焼 [矢野]	大気汚染と燃焼 [藤川]	大気汚染と風 [落葉]	
6 / 24	大気汚染と健康 [松田]	大気汚染と風 [落葉]	大気汚染と燃焼 [藤川]	化・工芸・大
	大気汚染と風 [落葉]	大気汚染と健康 [松田]	大気汚染と燃焼 [矢野]	
7 / 17	フィールドワークオリエンテーション			大教室
9 / 9	班毎のフィールドワーク			各 HR
9 / 16	〃			各 HR
	A 組	B 組	C 組	
9 / 30	セキスイ化成品工場見学	フィールドワーク	フィールドワーク	見学と HR
10 / 7	フィールドワーク	セキスイ化成品工場見学	フィールドワーク	見学と HR
10 / 14	フィールドワーク	フィールドワーク	セキスイ化成品工場見学	見学と HR
24	班毎のフィールドワーク			各 HR
11 / 4	班毎のフィールドワーク			各 HR
11	フィールドワーク中間発表会 (分科会別)			化・大・武・T.
18	講演「サラワク 山の森・沼の森」島根大学助教授 金子信博氏			大教室
25	班毎のフィールドワーク			各 HR
	A 組	B 組	C 組	
12 / 2	生態系と森 [矢野]	生活と環境 [落葉]	人口問題 [藤川]	化・工芸・大
	(残りの時間はフィールドワーク発表会の準備)			
1 / 20	地球の汚染 [松田]	生態系と森 [矢野]	生活と環境 [落葉]	化・工芸・大
	(残りの時間はフィールドワーク発表会の準備)			
27	人口問題 [藤川]	地球の汚染 [松田]	生態系と森 [矢野]	化・工芸・大
	(残りの時間はフィールドワーク発表会の準備)			
2 / 3	生活と環境 [落葉]	人口問題 [藤川]	地球の汚染 [松田]	化・工芸・大
	(残りの時間はフィールドワーク発表会の準備)			
10	フィールドワーク発表会Ⅰ (全体会)			大教室
24	フィールドワーク発表会Ⅱ (全体会)			〃

4. 「99年度環境学フィールドワークオリエンテーション資料」より一部抜粋
過年度のフィールドワークのテーマ

1996年度

A1班	奈良公園の環境	A2班	自然を利用した住まい
A3班	わりばし	A4班	環境と心
A5班	ソーラーハウス	B1班	電気自動車
B2班	騒音問題	B3班	ペットボトルのリサイクル
B4班	無印良品－特に再生紙の利用－	B5班	新しい火力発電
C1班	木津川の研究とエコ・アップ	C2班	奈良のホタル分布
C3班	ポリエチレンの袋	C4班	健康食品
C5班	ゴルフ場の農業とその影響		

1997年度

A1班	コンビニエンスストアと環境の変化	A2班	紫外線について
A3班	ファーストフード	A4班	コープの活動
A5班	生活スタイルによる水	B1班	学校でのリサイクル活動
B2班	トイレ	B3班	スーパーのビニル袋と回収物
B4班	エコマーク	B5班	動物
C1班	ゴミの処理問題	C2班	ミネラルウォーター
C3班	新資源	C4班	紙の一生
C5班	佐保川		

1997年度

A1班	遺伝子組み換え食品	A2班	古紙の正体
A3班	飲み水	A4班	医療廃棄物
A5班	原子力発電	B1班	ダイオキシン
B2班	合成洗剤・シャンプー	B3班	コンビニと地域環境
B4班	包装について	B5班	家庭の水
C1班	リサイクル－主にペットボトル	C2班	遺伝子組み換え調査報告
C3班	花粉症から見る環境	C4班	食品添加物
C5班	携帯電話		

5. 〈2001 年度「世界学」学習内容〉

学期	授業日	ユニット	授 業 内 容
Ⅰ 期	4 月 20 日	1	担当者紹介、意識調査、ガイダンスなど
	27 日		「世界学」の翼に乗って飛び立とうー世界は今ー
	5 月 11 日		「バルンガ」(異文化接触のシュミレーション)
	18 日		「貿易ゲーム」(貿易のシュミレーション)
	25 日	2	「出店」授業第 1 回
	6 月 1 日		「出店」授業第 2 回
	8 日		「出店」授業第 3 回
	15 日		「出店」授業第 4 回
	22 日		「出店」授業第 5 回
	7 月 6 日		これまでの「出店」授業の振り返り
	9 月 21 日	3	ニュースファイル(夏休みの宿題)発表
	28 日	4	「ひょうたん島問題」(異文化摩擦を解決するシュミレーション)
Ⅱ 期	10 月 12 日	5	「奈良に世界を見つけよう」(ミニ・フィールドワーク)
	19 日		ミニ・フィールドワークの発表
	26 日		フィールドワーク(FW)のガイダンス
	11 月 9 日		FW
	16 日	6	FW
	30 日		FW
	12 月 14 日		FW
	1 月 11 日		FW
	18 日		FW
	25 日		FW
	2 月 1 日	7	FW 発表会
	15 日		FW のまとめ
	22 日	8	「世界学」のまとめ

「出店」授業の内容

教師 A (英語): 多文化社会における言語の選択ー複数言語社会アメリカは今ー

教師 B (英語): アルファベットの歴史ー文学のアルケオロジーー

教師 C (社会): スタディーツアーを通して国際協力を考えるーフィリピンの貧困とどのように向き合えばよいのかー

教師 D (社会): 映画『サルサ!』から異文化理解を考えるー文化的差異と共通文化ー

教師 E (数学): 数学で世界学!ー普遍的言語としての数学を考えるー

6. 世界学を通して学んだこと（2001 年は組）

氏名	授 業 内 容
1	何が正しくて何が間違っているかを判断する難しさ
2	世界のニュースに対して関心を持てた
3	新聞に目を向けるようになった
4	ニュースを見る見方が変わった
5	世界との関わりについて認識が変わった
6	多角的に論じられるようになった
7	世界に関心を持つようになった
8	世界のニュースに敏感になった
9	毎日どこかで世界に触れていると考えるようになった
10	人の移動について深く理解ができた
11	調べた知識や、ひとつのことにもいろいろな見方があること
12	深く考える知識が身に付いた
13	ニュースを見て単純に面白いそうだとか思わなくなった、もっと深い背景があるはず
14	世界の文化についてよく勉強した
15	ニュースが目につくようになり、世界の出来事が身近に感じる
16	新聞を読んで自分の考えが持てるようになった
17	世界を知る機会が増え視野が広がった
18	新聞を読むようになった、もっと大きい世界を見て新しい世界を見たくなった
19	世界の貧しい国に対する思い
20	文章で自分の考えをまとめること
21	世界と日本の関係
22	新聞やニュースに興味を持つようになった

7. アカデミックガイダンス 04 年開講講座

学部	講 座 名	講 師	内 容
文	英語とイギリス・アメリカ文学の世界	竹内 康浩 西出 良郎 横山 茂雄 宮川 清司 竹本 憲昭	1 オリエンテーション 2 ロミオとジュリエット 3 言語・社会・文化 4 自然詩人ワーズワス 5 ポオとホイットマン
文	日本とヨーロッパの歴史と社会 1	大野 道邦 渡辺 和行 山辺 規子 小川 伸彦	1 日程説明 2 日本においてヨーロッパを学ぶ意味 3 日欧個人主義比較名誉と個性と尊厳をめぐる 4 社会学って何ヨーロッパから来たヘンな学問 5 食文化史から見たヨーロッパ
文	絵図から地図・地理情報へ	出田 和久 石崎 研二	1 地理的事象と分布図分布図から何が分かるか？ 2 地図の発明 3 絵図を読み解く 4 新しい地図とGISの登場？ GISとは何か？ 5 様々なGISの利用と活用
理	働く分子	塚原 敬一 岩井 薫 三方 裕司	1 日程説明 2 分子の世界 3 社会をささえる高分子（合成高分子のお話） 4 からだの中の高分子（生体高分子のお話） 5 見学：先端の化学実験装置や測定機器を見てみよう！
理	物理学への道案内	香川 貴司 上江洲 達也 山本 一樹 林井 久樹	1 日程説明（オリエンテーション無し） 2 物理学のものの見方・考え方 3 カオスー法則のなかにひそむ不規則性 4 光が生み出す不思議な現象 5 マイクロ波ー電子レンジから宇宙大爆発まで
理	コンピュータ入門	落合 豊行	1 日程説明 2 コンピュータの基本操作、BASIC入門 3 Pov-Rayで図形を描く 4 Mathematicaと暗号、図形の描画 5 C言語を学ぼう
理	生き物との対話	高木 由臣 酒井 敦 遊佐 陽一 保 智己	1 ゴウリムシ：分裂しながら年をとる 2 セイタカアワダチソウ：植物の陣取り合戦 3 2日目までのまとめ 4 フジツボ：雄でもあり雌でもあるということ 5 ヤツメウナギ：第3の眼
生	数学の散歩道	森藤 紳哉 片桐 民陽	1 日程説明（オリエンテーション無し） 2 数の世界へようこそ（1） 3 数の世界へようこそ（2） 4 方程式から広がる世界 5 数学者は何をめざしているのか
生	アパレル素材の基礎と応用	松生 勝	1 日程説明（オリエンテーション無し） 2 講義 アパレル素材の歴史 3 講義 高分子とアパレル素材 4 講義 合成繊維の性質 5 講義 快適なアパレル素材とは
生	生活の中の健康	鷹股 亮 松田 覚 久保 博子 水上 戴子	1 日程説明（オリエンテーション無し） 2 食欲と口渇：なぜお腹がすき、のどが渇くのか？ 3 病気と健康の話 4 ねむりの科学 5 食事と健康
生	理系の境界領域の面白さを見よう	植野 洋志	1 タンパク質・酵素ができるまでを考える 2 タンパク質・酵素の作用をみる 3 タンパク質・酵素の立体構造をパソコンで体験 4 世界に誇る高輝度光科学研究センター 5 タンパク質・酵素の構造を決めるまで

はじめに

文部科学省の調査によると、平成 15 年度に全国の公立小学校のおよそ 88%で英語活動が実施されている⁽¹⁾。このように、多くの公立小学校において何らかの英語活動が行われるに至るその主な経緯は、以下のとおりである。まず、中学校で英語学習を開始するという従来の開始時期の見直しが、昭和 61 年（1986 年）の臨時教育審議会による「教育改革に関する第二次答申」⁽²⁾の検討事項としてとりこまれた。その後、平成 5 年（1993 年）には、外国語教育の改善に関する調査研究協力者会議が「中学校・高等学校における外国語教育改善の在り方について（報告）」⁽³⁾の中で、外国語を教科として小学生に指導することには、他教科との関連の問題や小学校教育の在り方との関係などの諸問題があると述べ⁽⁴⁾、小学校段階で英語学習を開始するか否かは今後の研究成果をみてからということになった⁽⁵⁾。そして、平成 10 年（1998 年）に教育課程審議会答申の中で「総合的な学習の時間」が新に設けられることが提言された。同年改訂された『小学校学習指導要領』の解説の中では、「国際理解に関する学習の一環として外国語会話等を行う」ことが認められ、その場合には「中学校の外国語教育の前倒しではなく、児童が外国語に触れたり外国の生活・文化に慣れ親しむような小学校段階にふさわしい体験的な学習を行うようにすることが大切である。」（p.53）と述べられている⁽⁶⁾。

先の調査が示すとおり、約 88%の公立小学校で子ども達が英語に触れる機会が与えられる中、平成 16 年 6 月に「小学校の英語教育に関する意識調査」が文部科学省によって行われた⁽⁷⁾。調査の対象は、公立小学校の 4 年生と 6 年生の児童とその保護者、および、その教員であり、調査の目的は「小学校における英語教育について、児童、保護者及び教員の意識を把握することにより、今後の外国語教育の充実・改善に生かすこと」とされている。調査は、「総合的な学習の時間における英語活動」「児童の英語習得の希望等」「小学校の英語教育の必修化」という 3 つの項目について行われた。小学校の英語教育を必修とすべきであると答えた保護者は、70.7%にのぼる。そして、この調査結果の中で特に筆者が興味深いと感じるのは、必修化の理由の上位 3 つは、「早くから英語に親しませておいた方が英語に対する抵抗感がなくなると思うから（83.6%）」、「英語の発音は小学生のときから学んだ方が身に付くと思うから（50.5%）」、「英語は小学生の時から学んだ方が身に付くと思うから（46.4%）」という理由であることだ⁽⁸⁾。これらの 3 点は、日本に長きにわたって存在する「子どもの方が大人よりも外国語を習得するのは有利である」という通説を反映しているように筆者にはみえる⁽⁹⁾。

本稿は⁽¹⁰⁾、第一節において、このような通説が小学校英語教育の是非を問う議論の中、さらに、文部科学省の見解の中にも散見されることに言及する。第二節は、この通説の論拠として用いられる「臨界期」の問題に関してこれまで蓄積された知見について考察する。第三節では、2004 年度に奈良女子大学附属小学校で筆者が実践した日本語の音と英語の音とを対比しながら英語の音に親しむという試みについて述べる。この実践で得た子どもたちの感想文を手掛かりに、日本語の世界も広げるという視点からの小学校英語教育について論じる。

1. 外国語学習における子どもの優位性という通説の流布

1.1 小学校英語教育の是非をめぐる議論

「子どもの方が大人よりも外国語を習得するのは有利である」という通説には、様々な形が存在する。大津（2004）は、「英語を学び始める時期は早ければ早いほどよい」（p.48）という議論があることに言及し、この基盤には「臨界期」という考えがあると述べる。富田（2004, p.154）は、小学校英語教育の推進者が頻繁に依拠する「臨界期仮説に基づく早期英語教育論」を挙げる。この教育論とは、『英語を臨界期（＝およそ十歳前後）よりも早く学習しなければ母語話者のようになれない』という前提と、『英語を臨界期よりも早く学習し始めれば、母語話者のようになれる』という希望的観測に基づく教育論のことである。大津および富田は、英語学習導入を肯定する論拠としての「臨界期」の存在を否定するが、小学校英語教育推進者は次のように「臨界期」を引合いに出す。

唐須（2004）は、「学習者の年齢が低いほど第二言語習得の達成度が高いということは、多くの人が経験的な事実として知っているばかりではなく、研究者による実験でも確かめられています。これらの研究は移民による第二言語習得に関してのものですが、そうでない人たちにも、一般的に当てはまるでしょう。」（唐須, 2004, pp.87-88）と述べる。さらに、臨界期の問題についてより明確に「第二言語に関しては、『臨界期』と言われるような絶対的な境界線はないかもしれないが、学習年齢が若いほど達成度が高くなるという漸進的な傾向は存在する、…したがって、小学生段階では第二言語の習得も早く完成度も高いが、年齢が高くなるほど、特に成人になってからではそれが困難になるというわけです。…ある人たちは、『臨界期』（critical period）ではなく、『敏感期』（sensitive period）と呼んでいます、そういう期間があると考えてもよいでしょう。」という。

伊藤（2001）も、外国語習得開始適期を4歳から8歳頃までとする根拠として臨界期に言及する。そして、小学校での英語教育の開始時期について「4歳から8歳くらいまでが言語習得の『最適期』であるので、将来的には、1年生から英語学習が導入されることが望まれる。」（p.18）と主張している。

1.2 『小学校英語活動実践の手引き』にみる文部科学省の見解

文部科学省による『小学校英語活動実践の手引き』（2001）においても、先述の通説そのままの記述はないが、児童期が外国語を学ぶ時期としては、良い時期であるということを示す次のような箇所が存在する。小学校における「英語活動」のねらいについての項で、「児童期は、新たな事象に関する興味・関心が強く、言語をはじめとして、異文化に関しても自然に受け入れられる時期にある。このような時期に英語に触れることは、コミュニケーション能力を育てる上でも、国際理解を深める上でも大変重要な体験になる」（p.3）と述べられているのである。

小学校での英語活動は、英語という言語自体の習得が目的ではないと述べられているが、自然に英語は習得されるのではないかと希望的に観測されている箇所が見受けられる。例えば、「英語活動は言語の習得をねらいとするものではないが、言語習得の過程に沿って英語に出会わせていくことにより、無理なく学習の効果が得られるものである。まず、表現に出会ったらそれをたっぷり聞く経験が必要である。耳になじんだら十分に繰り返して発話する必要がある。言い慣れてこそ自然に口から出るようになるのであり、最終的に場に応じた表現を選んで使えるようになる。この過程を考慮して活動を組み合わせることが必要である」（p.38）ということがいわれ、

様々な箇所で、「音声を中心に」、「自然に」という言葉が散見される。母語習得のような過程を外国語学習においても子どもが再びたどることを期待しているかのようである。そこには、子どもなら母語習得のような過程をたどることができ、そうすることで高度な外国語の能力が労せずして身に付くという見解、つまり、先述の通説と非常に似通った文部科学省の考えが、筆者には垣間見える。

本節で示したとおり、小学校英語教育の是非をめぐる議論、および、文部科学省の見解の中には外国語学習に対する子どもの優位性という考えが様々な形で現れている。また、このことは、すでに指摘した小学校の英語教育の必修化を望む保護者が挙げた理由と符合する。外国語学習に対する子どもの優位性という通説が臨界期（あるいは、敏感期）と密接に関わっていると考えられるため、次節では臨界期の問題についての知見を考察する。

2. 臨界期

2.1 臨界期仮説

日本においては、臨界期の仮説は、日本の英語教育と関わらせる形でしばしば紹介されている。

最もよく言及されるのは、Penfield and Roberts (1959) および Lenneberg (1967) である。例えば、白畑 (1994) は、Penfield and Roberts および Lenneberg の名前を挙げ、「彼らは、幼児期から思春期前までの期間にのみ、言語は完全に習得されるという仮説を立てた。これを臨界期仮説 (Critical Period Hypothesis, CPH) という」(p.148) と述べている。また、伊藤 (2001) も、「小学校から英語学習を始める意義」という節の「外国語習得開始適期」という項において、Penfield and Roberts および Lenneberg の論を紹介している。山岡 (1997, p.66) は「臨界期仮説」として、Lenneberg にのみ言及する。このように、日本においては、臨界期仮説といえば Lenneberg の仮説であるという図式ができあがっていると考えられる⁽¹¹⁾。

ところが、臨界期、すなわち、言語の習得が困難になる時期の存在を説明する仮説やモデルは、これまでにたくさん提起されてきているという事実がある。これらの仮説やモデルとは、脳の可塑性の変化に基づくモデル (Penfield and Roberts, 1959)、臨界期仮説 (The Critical Period Hypothesis) (Lenneberg, 1967)、敏感期仮説 (The Sensitive Period Hypothesis) (Lamendella, 1977)、複数敏感期仮説 (The multiple sensitive periods hypothesis) (Seliger, 1978)⁽¹²⁾、行使仮説 (Exercise hypothesis) (Bever, 1981)、競合モデル (Competition Model) (Felix, 1985)、根本相違仮説 (Fundamental Difference Hypothesis) (Bley-Vroman, 1989)、認知未発達仮説 ("Less is More" hypothesis) (Newport, 1990)⁽¹³⁾、一回限定使用モデル (One-shot skill) (Pinker, 1994)⁽¹⁴⁾、コネクショニストモデル (Connectionist Model) における臨界期 (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi and Plunkett, 1996) などである。にもかかわらず、臨界期仮説 (the Critical Period Hypothesis) という名前で、習慣的にまとめて言及されているのは、この仮説やモデルは、「決定論的な特徴 (denominator of determinism) を共通して持っていること、つまり、言語を遅くから習得すると、母語話者のようにはならないという想定から、人間すべてに必然的にあてはまる発達上の要因にこの現象の説明を求めるからである」(Birdsong, 1999, p.2) といわれている⁽¹⁵⁾。

この、「人間すべてに必然的にあてはまる発達上の要因」にその論拠を求めるということにも関わると考えられるが、筆者が上で列挙した仮説やモデルを考察した結果、これらの仮説やモデルには、言語習得を「生得的」と見なすという共通点が認められた。しかし、言語習得の何を生

得的と考えるか、その根拠をどこに求めるかに違いがある。成熟に伴う脳の何らかの変化に依拠する Penfield and Roberts (1959), Lenneberg (1967), Lamendella (1977), Seliger (1978), Pinker (1994)、何らかの特別な言語習得能力を想定しその年齢による変化に依拠する Bever (1981), Felix (1985), Bley-Vroman (1989)、そして、Newport (1990) や Elman et al. (1996) は、認知処理における年齢に伴う変化に依拠する。このような違いは、これらの仮説およびモデルが、異なる言語観や背景を持つためと考えられる。

また、これらの仮説やモデルが本来、母語習得、第二言語習得、外国語学習のいずれの言語習得に対して提起されたのかについても異なる。そして、外国語学習を明確に射程にいられた仮説やモデルは存在しないのである。

2.2 実証研究

先述したとおり、唐須 (2004) は、「学習者の年齢が低いほど第二言語習得の達成度が高いということは、多くの人が経験的な事実として知っているばかりではなく」(p.87)、実証的に確かめられていると述べる。諸外国においては、移民を被験者とした臨界期に関する実証研究は数多く存在する。日本における実証研究は非常に少ないが、英語学習開始年齢と英語習熟度の関係について調査した樋口ら (1990, 1991, 1992, 1993) の研究がある。一連の調査結果から、「これらの調査結果は、skill の習得という面に限定すれば、小学校に外国語教育を導入することの有効性、そして導入する場合は低学年、遅くとも中学年から開始することが効率的であることを示すものであろう」(pp.32-33) と樋口ら (1993) は結論づけている。しかし、筆者は、彼らの研究には次のような問題点があると考ええる。それらは、第一に、morphology や syntax について特に調査したものではない listening の調査から、morphology, syntax の習得は 7、8 歳児が少しではあるが優れていると述べるという言語領域の区分の仕方および調査方法の問題、第二に、教室環境での 50 時間および 120 時間の学習期間は外国語学習における年齢の影響を調べるには短すぎると思われる学習期間の問題⁽¹⁶⁾、第三に、樋口ら (1992) の調査では、9 歳以前のグループと 10、11 歳のグループにそれぞれ調査時に高 1、中 3、中 2 の学習者がふくまれており、同一グループ内の被験者間ですでに学習期間の差があるという被験者自体の問題である。

筆者は、樋口らの調査結果からは、学習開始年齢が英語習熟の程度に影響を及ぼすことが実証されたとはいえないと考える。樋口らの結果は、学習開始年齢が外国語の学習に影響している、つまり、外国語学習には臨界期があることを示したというよりは、早期に英語学習を始めた学習者は、英語の力が高く評価されたということだけであると筆者は主張する。英語の力が高く評価された理由は、学習開始年齢の影響であったとは必ずしもいえないと考える。

これまでの考察から、外国語学習における臨界期の問題に関しては、次のことがいえる。第一に、外国語学習における臨界期について明確に説明する理論はないこと、第二に、日本で英語を学習する学習者を被験者にした実証的なデータは管見のかぎりないということである。たしかに、諸外国の実証研究では、早くから第二言語習得を開始した学習者は、母語話者並になるという結果もある。しかし、このような結果から、外国語学習にも同じことがなりたつとはいえないと筆者は考える。というのも、臨界期を支持する実証研究が調査の対象としたのは、第二言語が常に周りにある環境、すなわち、自然な習得環境で長期にわたり学習した人達であるからである。外国語学習という環境においては、学習者は非常に限られた時間しか外国語に接する機会がないのが通常である。このような環境の違いは、第二言語習得について示された知見を外国語学習に応

用する際、考慮する必要がある。

2.3 学習という観点からの臨界期

既に指摘したとおり、これまで提起されてきた臨界期仮説およびモデルは、言語習得を多分に生得的にとらえるという共通点があった。最近の認知心理学では、学習という観点からの臨界期の考察がある。

認知心理学では、学習を「知識」と「情報処理」という視点で考究する。すなわち、「学習は常に学習者が今持っている知識によって制約されると考えるのである。また、学習の定義そのものが、知識が豊富になったり、洗練されたり、構造が変化したりすることであると考えられる」(今井・野島, 2003, p.29)ということである。今井・野島は、この学習という観点から臨界期について考察し、次のように述べる。

臨界期は、「幼いうちに始めないと生まれたときからその言語をネイティブ環境で学習する人たちとまったく同じレベルの習熟度には至らないということ」であり、「それは、言語学習一般にあてはまることで、それが第1言語でも第2、第3言語でも変わらない」(p.122)ということである。そして、これは、外国語学習が不可能であるという意味ではなく、母語習得において培った知識のある学習者は、母語を習得する乳幼児と同じような方法で言語の習得はできないということを意味する。

つまり、従来の研究で主張されてきた、外国語学習における臨界期は学習を開始する「年齢の影響」によるものではなく、既存知識、すなわち、これまでに培った母語の知識およびその他の経験から得た知識など多岐にわたる様々な知識の総体によって生じると考えられるのである⁽¹⁷⁾。外国語学習は、学習者が既に保有する知識を基に新たな学習を試みることであり、どのような環境においていかにその学習を行うのか、また、教授者はどのような援助をするのかは、学習に大きく影響を与えると思われる。この意味において、「臨界期」という何らかの期間を暗示する用語は、外国語学習の実際の状況を適切に表現してはいないと筆者は考える。そして、教室という限られた空間での学習であるからこそ、教育が果たす役割が多いに存在すると筆者は考える。

3. 日本語の世界も広げるという視点からの小学校英語教育

外国語を学習する意義には、次の二点があると考ええる。まず、外国語を学習することで、その言語で情報のやりとりをし、人との関係を築くために外国語を学ぶという意義である。つまり、道具的に外国語を学習するということであり、この意義を筆者は十分に認識している。筆者は、道具的な目的のための外国語学習という意義の他に、重要な意義が外国語学習にあると考える。それは、外国語という新たな視点から自らの母語に光を当て、母語の世界を広げ、豊かにするという意義である⁽¹⁸⁾。

母語習得において培った意味世界を用いて、外国語学習を行うことは、非常に意義のあることである。それは、外国語の学習のみならず、母語にも効果的である。このことは、Vygotsky (1934) の「子どもは、母語においてすでに意味の体系をマスターしており、それを他の言語に転移しながら、外国語を習得する。が、また逆に、外国語の習得は母語の高次の形式のマスターのための道を踏みならす。それは、母語を言語体系の一特殊例として子どもが理解することを可能にする。したがって、それは母語現象を一般化する可能性を子どもに与える。ということは、子どもが自分自身の言語操作を自覚し、それを制御することを意味するのである」(p.321)とい

う指摘に現れている⁽¹⁹⁾。母語も発達させる外国語学習という位置付けは、日本のように学校教育で外国語教育が行われている状況では、非常に重要な指摘であると筆者は考える。母語は自らの経験とは切りはなせない存在であり、その母語を客観的に見るためにも比較の対象となる外国語を学習することは有益であることを指摘したい。

筆者は、2004 年度に日本語の音と英語の音とを対比しながら英語の音に親しむという試みを附属小学校の 3 年生と 4 年生に対して行った。例えば、「手を自分の喉に当て、日本語と英語の音を発音したときに、どのような違いがあるのだろうか」という問いかけの形を使用し、子ども達自らがこれら 2 つの言語の音声的な違いを発見するということに焦点をあてた。この実践は、英語の発音の上達も勿論意図しているが、日本語の音について、そして自分達の母語である日本語について、普段は子どもたちが意識しないことを子どもたち自身が気づくきっかけになればと考えての実践である。以下は、子どもたちが学習後に書いた感想文の抜粋である。

3 年生「〈英語は〉日本語と、はっ音もちがったし、口のれん習のときもいろいろむずかしかったし、えい語は、音が強くて日本語は音が弱いということがかけた 〈ママ〉。日本語とえいごのちがいがわかったのでよかったです。」

3 年生「日本語はすべての音がのどがふるえるのにえい語はのどがふるえないものがあるのに気がついた。」

3 年生「日本語は、全ぶふるえるけれどえい語はふるえない音もありました。2～5 こぐらいありました。英語はのどがふるえないのがあるのがふしぎでした。考えてみると日本語もふるえない音があってもいいと思いました。どうしてもわかりません 〈ママ〉。でも日本語は日本語のとくちょうをとらえたのがふるえる音だったんだと思います。」

4 年生「日本語と英語では、やっぱり発音の音がちがうことが分かった。日本語であればふつうに言っているだけでいいけれども、英語は、のどをふるわせなかったりとかするのでむずかしかった。」

4 年生「感じたこと…少し、日本語でははっきりしゃべるけれど、英語ではかるい感じで、しゃべる。」

4 年生「ぼくは日本語と英語は文法がちがうのでくだものをあてるゲームのときも日本語とじゅんばんがちがいました。ぼくは日本語の方がだいぶんむずかしいとおもいます。どうしてかという漢字やおくりがなかな、ひらがながあるからです。でもえいごは C のはっおんだったらクやカやシーなどがあるからえいごもむずかしいと思います。」

4 年生「日本語のあいうえお順は、54 コもあるのに、英語のアルファベットは 26 コしかないの、それだけで言葉を説明（話し）をすることが、できてすごいなとおもった。」

4 年生「不思議に思ったこと。どうして、世界のことはとういつされていなくて、ばらばらかということ。」

今井・野島（2003）は、外国語学習とは、母語習得において暗黙のうちに培った素朴理論を概念変化させることであると述べている。そして、外国語の学習には、学習者が母語の暗黙裏の素朴理論を意識化し、その母語の素朴理論が外国語に適用することができないことについて納得をすることが必要であるという。この為には、外国語と母語の比較を学習者自身が行い、ディスカッションすることが有効であると述べる。そして、このような作業は、小さい子どもたちには不向きであると述べ、「小学生にむかって日本語の構造と外国語の構造を意識して、分析しなさいといってもとまどうばかりであろう」（p.136）という⁽²⁰⁾。確かに、英文と日本語を並列し比較分析する課題は、小学生の子ども達には、適切ではないと筆者も感じる。しかし、先に紹介した子どもたちの感想からも明らかなおと、子どもたちが自分達の身体を使い日本語と英語の相違を発見していくことは十分可能である。これは、今井・野島が、外国語の学習に必要な事として挙げるもう一つの点、母語において「言語に対する感性を育むこと」と密接に関連すると筆者は考える。すなわち、「言語に対する感性を育む」ために外国語を利用するということである。

また、最後に紹介した4年生児童の「不思議に思ったこと。どうして、世界のことはとういつされていなくて、ばらばらかということ。」という感想は、人間言語への探求へつながる萌芽として、かつ、国際理解に向けてのきっかけとなりうる「気づき」としてみることができるのではないだろうか。

おわりに

本稿は、「子どもの方が大人よりも外国語を習得するのは有利である」という通説が、様々な社会の局面において流布していることを指摘した。このような通説が依拠する「臨界期」の問題について考察し、これまで提起されてきた「臨界期」を説明する仮説やモデルは多様であること、また、外国語学習に特に焦点を明確におく仮説やモデルは存在しないことを述べた。言語習得を「生得的」ととらえる従来の「臨界期」の説明ではなく、「学習」という観点からの議論もあることを示し、外国語学習はあくまで「学習」であるという認識をする必要性を示した。

附属小学校児童の感想文を基に、子ども達が自分の母語である日本語を客観的に分析しうることと述べた。筆者が「日本語の音と英語の音との対比という視点」を設定したため、子ども達の感想は、限定的になってしまった感がある。しかし、日々の実践において、附属小学校の児童ならではの「おたずね」の中に筆者が予想もしない日本語と英語に対する子ども達の気づきが見える⁽²¹⁾。この点についての報告および考察については、今後の課題としたい。

〔注〕

- (1) 平成15年度の小学校英語活動実施状況について平成16年度5月に文部科学省が調査結果をホームページ上で公表している。<http://www.mext.go.jp/>
- (2) 昭和61年4月23日。「第3部 時代の変化に対応するための改革」の中で「外国語教育の見直し」として「英語教育の開始時期についても検討を進める。」と述べられている。
- (3) 平成5年7月30日。「Ⅷ 外国語の学習の開始年齢の問題について」
- (4) この他にも、日本語の育成が先決であるという問題、児童の学習負担の問題、教員の確保の問題などが指摘されている。
- (5) 教科として英語を導入することは、見送られたということである。

- (6) 本指導要領においては、英語という文言は出てこない。しかし、「中学校の外国語教育の前倒しではなく」という箇所から類推するに、「外国語」とは「英語」を主として指すものと考えられる。というのも、同時に改訂された中学校指導要領において「英語」が外国語として明記されたからである。
- (7) 調査結果の報告書は、平成 17 年 3 月 11 日に行われた教育課程部会 外国語専門部会（第 6 回）議事録・配布資料についての文部科学省のホームページで閲覧できる。<http://www.mext.go.jp/b-menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/015/>
- (8) 「小学校での英語教育を必修とすべきであると思う」と答えた教員は 36.3%であり、その理由の上位 3 つは、「早くから英語に親しませておいた方が英語に対する抵抗感がなくなると思うから (76.4%)」「外国の人とコミュニケーションを行おうとする態度が身に付くと思うから (63.6%)」「英語の発音は小学生のときから学んだ方が身に付くと思うから (42.3%)」であった。いずれも、複数回答である。
- (9) 伊村 (2003) は、フェートン号が来日した 1808 年（文化 5 年）に、幕府が蘭学通詞に英語を学ぶよう支持したことに日本での英語学習は始まると述べている。この時すでに、筆者が述べた通説は存在していたようである。伊村は、「…幼少期からやった方がより効果的だろうというので、〈翌年〉蘭学通詞全員に英語（とロシア語）の稽古を銘じることになった」（p.10）と指摘している。
- (10) 本稿は、2005 年 1 月に筆者が奈良女子大学大学院人間文化研究科に提出した博士学位論文の一部に加筆修正を加えたものである。第一節は、序章の一部を、第二節は、第 1 章の一部を、第三節は終章の一部をそれぞれ基にしている。
- (11) Penfield and Roberts および Lenneberg の論以外の理論研究については、竹内 (2003)、白畑 (2004) がいくつか紹介している。
- (12) Seliger (1978) は論文の中で the multiple critical periods hypothesis という語を使用している。しかし、Seliger は以下のように、言語習得能力は漸進的に低下するとのべている。"However, the work on age-dependent aphasia and the concept of multiple critical periods indicateds that language acquisition abilities are not lost at once. What we witness is an ever gradual reduction of such abilities." (p.18) ところが、彼は、critical という語を用いている。critical という語は急激な能力減退を暗示することから、本論文では sensitive という語を用い、彼の仮説を The multiple sensitive periods hypothesis としている。竹内 (2003) も「敏感期の多様性説 (Multiple Sensitive Periods)」(p.18) と扱っている。一方、白畑 (2004) は、「多重臨界期仮説 (Multiple Critical Periods Hypotheis)」(p.7) としている。
- (13) "Less is More" hypothesis は、例えば「より少ないほうがより多い」仮説と訳される場合もある。Elman et al. (1996) の訳 (p.254) など。
- (14) 椋田の訳では、「一発必殺」(p.100) となっているが、筆者は「一回限定使用モデル」とよぶ。この名前は、"The evolution of our species has taken account of this one-shot utility." (p.5) という Birdsong (1999) による Pinker (1994) のモデルについての説明を参考にした。Pinker の原著では、次のように述べられている。"Now note that learning a language—as opposed to using a language—is perfectly useful as a one-shot skill." (p.294)
- (15) 筆者訳。"It is customary, however, to refer to them collectively, because, manifestly, they share the common denominator of determinism. That is, they assume a nonnativelike end state for late language acquisition and seek explanations for this outcome in developmental factors that inevitably affect all members of the species."

- (16) 移民の人たちを被験者にした臨界期の存在についての実証研究でさえ、学習期間が3年から5年は必要だと述べる研究者がある。例えば、Johnson & Newport (1991)、Oyama (1976)、Tahta, Wood, & Loewenthal (1981) など。
- (17) 筆者が「年齢の影響」と記すのには理由がある。それは、「年齢」概念を検討した結果、「年齢」は、しばしば生物学的な意味における「年齢」と理解されているが、実際は、「年齢」は指標であり、また、社会的、心理的、認知的な意味合いも含意されるからである。議論の詳細については、筆者の博士学位論文の第2章を参照のこと。
- (18) 文部科学省による『小学校英語活動実践の手引き』(2001)では、「国際理解」のねらいとして、「国際理解は異文化を知ることだけにとどまらず、異文化を知ることを通して自国の文化を知り、さらに単に知識の習得だけを目的とするのではなく、行動する能力を習得することがねらいとされている。」(p.1)と述べるなど、「自国の文化」を振り返るという視点を示している。また、「小学校での英語活動の在り方」に関して、「聞く活動においては、子どもにとって日本語と似ている音もあれば、微妙に違う音や大きく異なる音もあり、その連続である英語をたっぷり聞き、それに次第に慣れることが大切である。これらの新しい音に慣れるとともに、日本語の音との違いに気がつき、それを模倣することによって、英語を話す活動も自然に行うことができるのである。」(p.4)とし、日本語との比較において英語を学習すると述べる箇所も存在する。しかし、子どもたちの母語である日本語の世界も広げるということについての詳細な検討はない。大津(2004, pp.73-74)も、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』に対して、筆者と同様の指摘をしている。
- (19) 引用の訳は、柴田(2001)を使用した。傍点は柴田による。
- (20) 大津(2004)も、外国語学習には、「(対象)言語を客体化して捉える力(メタ言語能力)やある程度の分析能力が必要であり、そのためには、むしろ中学生期以降に学習を開始するのが適当であると考えられます。」(p.52)と述べている。大津のいうメタ言語能力の育成とういことが外国語学習に必要であるという論点には筆者は賛同する。しかし、筆者の実践でみる限り、小学生であっても言語を客体化して捉える力はある程度備わっていると思われる。
- (21) 附属小学校の児童ならではの「おたずね」については、奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会(2003)に、興味深い考察および報告がある。

〔引用文献〕

- Bever, T. G. (1981) Normal acquisition processes explain the critical period for language learning. In K. C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp.176-198). Rowley, MA: Newbury House
- Birdsong, D. (1999) Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis for second language acquisition. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.1-22) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp.41-68) Cambridge: Cambridge University Press
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A. Parisi, D. & Plunkett, K. (1996) *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, MA: MIT Press.

- (乾俊郎・今井むつみ・山下博志(訳)(1998)『認知発達と生得性－心はどこから来るのか－』共立出版)
- Felix, S.W. (1985) More evidences on competing cognitive system. *Second Language Research*, 1 (1), 47-72
- 樋口忠彦、守屋雅博、國方太司、三浦一朗、北村豊太郎、中本幹子、北村友美子 (1990) 「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響－第Ⅰ報」『日本児童英語教育学会 研究紀要』第9号, pp 3-19
- 樋口忠彦、守屋雅博、國方太司、三浦一朗、北村豊太郎、中本幹子、北村友美子 (1991) 「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響－第Ⅱ報」『日本児童英語教育学会 研究紀要』第10号, pp 15-35
- 樋口忠彦、守屋雅博、國方太司、三浦一朗、北村豊太郎、中本幹子、北村友美子 (1992) 「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響－第Ⅲ報」『日本児童英語教育学会 研究紀要』第11号, pp 3-20
- 樋口忠彦、守屋雅博、國方太司、三浦一朗、北村豊太郎、中本幹子、北村友美子 (1993) 「学習開始年齢が言語習得に及ぼす影響－第Ⅳ報」『日本児童英語教育学会 研究紀要』第12号, pp 27-37
- 今井むつみ・野島久雄 (2003) 『人が学ぶということ 認知学習論からの視点』北樹出版
- 伊村元道 (2003) 『日本の英語教育 200 年』大修館書店
- 伊藤克敏 (2001) 「小学校英語教育の意義と目的」中山兼芳(編)『児童英語教育を学ぶ人のために』(pp.11-19) 世界思想社
- Johnson, J., & Newport, E. (1991) Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258
- 唐須教光 (2004) 「Who's afraid of teaching English to kids?」大津由紀雄(編)『小学校での英語教育は必要か』(pp.81-111) 慶應義塾大学出版会
- Lamendella, J. T. (1977) General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition. *Language Learning*, 27, 155-196
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological foundations of language*. New York: Wiley (佐藤方哉・神尾昭雄(訳)(1974)『言語の生物学的基礎』大修館書店)
- 文部科学省 (2001) 『小学校英語活動実践の手引』開隆堂出版
- 文部省〈現文部科学省〉(1999) 『小学校学習指導要領解説－総則編－』東京書籍
- 文部省〈現文部科学省〉(1999) 『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説－外国語編－』東京書籍
- 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会(編)(2003) 『「学習力」を育てる秘訣』明治図書
- Newport, E. L. (1990) Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28
- 大津由紀雄 (2004) 「公立小学校での英語教育－必要性なし、益なし、害あり、よって廃すべし」大津由紀雄(編)『小学校での英語教育は必要か』(pp.45-80) 慶應義塾大学出版会
- Oyama, S. (1976) A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (3), 261-283
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959) *Speech and brain-mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Pinker, S. (1994) *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Morrow (椋田直子(訳)(1995)『言語を生み出す本能 [上] [下]』日本放送出版協会)
- Seliger, H. W (1978) Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications* (pp.11-19). New York: Academic Press

- 白畑知彦（1994）「年齢と第二言語習得」小池生夫（監修）SLA 研究会（編）『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』（pp.147-166）大修館書店
- 白畑知彦（2004）Critical period hypothesis on language acquisition（言語習得の臨界期について）. *Second Language*, 3. 3-24
- Tahta, S., Wood, M., & Loewenthal, K.（1981）Foreign accents: Factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*, 24, 265-272
- 竹内理（2003）「12才では遅すぎるのか」竹内理（著）『よりよい外国語学習法を求めて外国語学習成功者の研究』（pp.9-32）松柏社
- 富田祐一（2004）「国際理解教育の一環としての外国語会話肯定論－競争原理から共生原理へ」大津由紀雄（編）『小学校での英語教育は必要か』（pp.149-186）慶應義塾大学出版会
- Vygotsky, L.（1934）*Мышление и Речь*（柴田義松（訳）（2001）『思考と言語（新訳版）』新読書社）
- 山岡俊比古（1997）『第2言語習得研究（新装改訂版）』桐原ユニ

第 2 部

實 踐 報 告

テキスト化を通じた「語り」による新しい授業研究 — 幼稚園と小学校との臨床教育学的授業研究の報告 —

金津 琢哉（奈良女子大学附属小学校教諭）

1. はじめに

平成 15 年度、奈良女子大学教育システム研究開発センター設立準備委員会は、ワーキンググループとして、「連携プロジェクト」を立ち上げ、私はその一員に任命された。「連携プロジェクト」では、奈良女子大学教育システム研究開発センターが正式に発足した暁にコーディネート可能な研究内容を模索することが主な目的であった。

なぜ、「連携プロジェクト」がセンターの設立に先立って準備を始めたのだろうか。奈良女子大学の附属校園には、それぞれに教育史上特筆すべき研究業績がある。大学の附属校としての連携研究という大きな枠組みの中で、その貴重な蓄積を生かしつつさらに発展させる道を模索する必要があったからである。

残念ながら、それぞれの附属校園の「伝統」は、連携研究の動機を弱める方向に常に働いてきたという歴史がある。つまり、例えば小学校であれば、毎年 2 回の研究発表会を開催し、それぞれに数百人から千人以上もの参加者が集まる。それに、隔月に研究機関誌「学習研究」を発刊し、大正時代から連綿と初等教育界に「学習法」の立場から独自の提案をし続けている。教科書の執筆、公立小学校の研究指導に携わる教諭も多い。その上、幼稚園や中等教育学校とどのような研究上の連携が動機として望めるのだろうか。

しかし、そのような保守的な考え方は、すでに「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書（2001 年 11 月）で、厳しく否定されている。（奈良女子大学のような一般大学の附属は「実験的、先導的な教育課題への対応等」の「大学として教育研究上真に必要なとされる場合」以外は原則として廃止するという方針が示された。）とはいえ、「実験的、先導的な教育課題」を先取りし、大学主導で附属はその下請けをしようと言ったやり方は私たちになじまない。

そこで、あくまでも附属学校の現実から出発し、現場の教育活動の改善に直結するような研究のあり方を、私たちは求めることにしたのである。それは、先述の「大学の附属校としての連携研究という大きな枠組みの中で、その貴重な蓄積を生かしつつさらに発展させる道」と同義でもある。

2. 平成 15 年度「連携プロジェクト」での授業研究

「連携プロジェクト」が平成 15 年度に試行した連携研究の中に、「臨床教育学的授業研究」がある。その理論的基礎は奈良女子大学の西村拓生が、そして実践の具体については奈良女子大学附属中等教育学校の岩城裕之が、それぞれ「大学・附属間教育研究連携プロジェクト」報告書（2004.3 平成 15 年度奈良女子大学教育改善推進費報告書 以下「報告書」と記述）で、まとめている。

私は、試行初年度第 1 回の授業観察での授業提供者となった。その後、授業観察のみを 2 回続けた。そして、第 4 回の授業観察も私が授業提供者となり、テキストを媒介としたカンファレン

スを始めたのであった。第4回の授業観察を素材とするカンファレンスは、間を置いて3回も連続して実施された。(報告書p53)

まず、幼稚園から大学までの各校種に在籍するメンバーが、それぞれの見方を1600字をめどに記述した用紙を当日配布し合った。次に、できるだけ記述に正確に音声化していった。その後、フリートーキングで、相互の疑問点を解決しようとしたり、記述から共通の話題に絞り込もうと試みたり、感想を聞き合ったりした。

第1回のカンファレンスは、議論は成立しなかったように記憶している。附属小学校で普通に使われている教育用語が通用せず、その説明から始めなければならなかったからだ。と言うより、附属小学校のカリキュラムを私がどのように理解し実践しているかという点に対する質問とそれに対する回答に終始したという印象が残っている。

附属小学校は、生活カリキュラムの考え方を基に教育構造ができている。子どもが生き生きと学習する姿を生み出し、そこで育つ力を見取っていこうというごく単純な態度が私にあった。学習する子どもを見て「これが『しごと』だ。」とか「これは『けいこ』だ。」などと定義しているわけではなかった。『しごと』をさせよう。」などと力んでもいなかった。

しかし、「しごと」とは何か、「けいこ」とは何かという根本的な問題は、実は私自身も日頃から疑問に思っているものであった。それは、生き生きと学習する姿を生み出そうとする中で、どうしても考えておかなければならない問題だった。外部からの要請に応じて、いつの間にか専門領域(私であれば国語)の中での議論に自らを埋没させてきたのだった。(国語だと思って観察する参観者に、「けいこ」について説明する必要がなかった。)木下から重松を経て、現在に至る「学習法」と「奈良プラン」の歴史に学びつつ、現在の実践を明確に説明できるようにしておかなければならないと日頃から痛感しつつもおざなりにしてきた自分に気付かされたのだった。

また、1600字の記述を他の参加者と比較してみて、振り返りの視点が子どものコンディションや背景に偏っていることに気付いた。この傾向は個人的なものであり、附属小学校全体の特徴ではない。提供した授業にしても、私が自律的学習法の実現を目指して取り組んでいる一過程にあると言える。つまり、どこまでも個性的な実践なのだ。だから、私の実践をもって附属小学校全体を語られることに違和感があった。とはいえ、附属小学校の教育構造に支えられての実践なのだから、受けて立たないわけにはいかない。

カンファレンスの時間は緊張と刺激が多かっただけに、終わると同時に疲労を強く感じた。ふだん使い慣れている言葉が通じないため、痒いところを靴の上から掻いているようなもどかしさも感じた。しかし、その感覚は、「こうすれば、こうなるだろう。」「このように子ども理解をすれば、このような指導ができ、その結果こう育つだろう。」という経験によって力量を高められるはずだと素朴に信じてきた従来の授業研究の考え方が、私にそのように感じさせたのではないか。明日の授業をどうしたらよいのか。困難を抱えた子にどのような指導をしたらよいのか。その答えを無意識に求めているため、本質的な問題を「もどかしい」と感じたのではないか。だとすれば、私の感じた「疲れ」は、従来の授業研究が規定する思考法からの脱皮に伴うものだったと言えるのではないか。「もどかしさ」を抱えたまま、そのまま持ちこたえることで、新しい境地に至ることができたように思う。

このように、「連携プロジェクト」で試行された「臨床教育学」的授業研究は、枠組みや伝統的な用語に守られて埋没しがちであった教育構造そのものを見直す「問い」を、私に呼び覚ましてくれた。そして、従来の授業研究によって規定されてきた思考法から解き放ってくれたのである。

3. 幼稚園・小学校共同研究で新しい授業研究を実施するに至った経緯

3.1 「初等教育学校構想」との関係

平成 15 年度「連携プロジェクト」で「臨床教育学」的授業研究を試行した経験を、平成 16 年度は幼稚園・小学校共同研究で生かそうと試みた。平成 16 年度の共同研究の概要を次に述べていくのであるが、その前に附属幼稚園との連携の経緯について簡単に触れておかなければならない。

平成 15 年度「連携プロジェクト」が動き始めたのとほぼ同時期に、附属小学校内部で「初等教育学校構想」が立ち上がった。それは、単なる連携や共同研究ではなく幼稚園と小学校を統合する道の模索であった。

「初等教育学校構想」のメンバーは精力的に会合を重ね、幼稚園との協議を交えながら、教育目標の整合性を検討し、教育内容の比較から共通性を洗い出すことへと進んだ。そして、約半年ほどで、一貫指導のための能力の系統表の素案まで作成するに至った。同時に、行事、日課等の具体的な統合方策の検討も進んでいた。

ところが、「初等教育学校」を実現するためには、教員の身分の問題など、関係法令の改正まで視野に入れなければならない。さらに、小学校の教育構造そのものも根底から問い直さなければならない事態も予想された。検討を進めるに連れて、越えなければならないハードルが、はつきりと見えてきたのだった。そこで、平成 15 年度後半に幾度も会議の議題に上り、最終的な決断に向けて議論が重ねられた。そして結局、平成 15 年度末に「初等教育学校構想」は、見送られることが小学校の会議で決定されたのだった。

以上のような経緯から、平成 16 年度の試みは、小学校と幼稚園が協同して進めてきた「初等教育学校構想」がいったん棚上げされるという難しい状況から始めざるを得なかったのである。このような状況を背景に、幼稚園との連携研究が具体的にどのように進んできたかについても簡単に振り返っておく必要がある。

3.2 平成 15 年度の幼稚園・小学校共同研究

－まず、子どもと教師間相互の「交流活動」から始まった－

平成 15 年度の 1 年生担任は、「初等教育学校構想」推進の中心メンバーでもあった堀本三和子と阪本一英であった。堀本も阪本も、1 年生担任として幼稚園との交流活動を企画実施し、その報告をしている。（堀本三和子 2004.3、2004.4、2004.8、阪本一英 2004.8）

堀本は、「交流活動」の目的を「幼小の間にあった段差を低くし、幼小一貫した教育をめざすことにあると、述べている。そして、「まずは、子どもたちの交流活動から始め」、そうした取り組みを続けることで「互いの教育観や子どもの見方を知り合うとともに、幼小のなめらかな接続のあり方を見つけよう」という到達点を目論んでいた。「幼小一貫した教育」「なめらかな接続」という言葉からも、「初等教育学校」を念頭に置いた上での「交流活動」であることが分かる。

「交流活動」を進めながら、二人は次の典型的な記述に見られるように、小学校と幼稚園との違いに気づきを深めていく。「小学校では遊んだあとに話し合う場面を設けたり、感想を書かせたりして、子ども一人ひとりの思いを知ることができるが、幼稚園の子どもが遊びの中で何を思い、どのようにかわり合って学んでいるのかを、教師がつかむことも難しいと感じた。」（堀本 2004.4）「幼稚園では子ども一人ひとりの個性に応じてその生活を充実させ、そこからの育ちや学びを大切にしようとしている。つまり、教師のアプローチは、子ども一人ひとりや小グループ

へのものを中心にしている。一方、小学校での教師のアプローチは、子ども一人ひとりの育ちや学びを充実させながらも、その学びを学級集団の中ですり合わせ、この学びを集団の中で生かし合い高め合うことに主眼が注がれることが多い。」(阪本 2004.8)

そして、幼稚園での「小学校的」な学習の可能性を模索していく。それは、「五歳児への数の指導は、十分可能だと思った」(堀本)「五歳児の文字認識の様子を小学校の教師が知ることができる」(堀本)「五歳児でも、言葉のイメージから自分なりの表現を工夫したり、友だちの表現を見ながら自分の表現に生かす学習が可能なのである。」(阪本)などの記述に端的に表れている。

平成 15 年度の取り組みについてのそれぞれの振り返りは、次の通りである。

堀本は、成果として幼稚園児は「入学への不安が減り、スムーズな入学を予想できる」こと、小学生は「自分の成長を自覚することができた」こと、そして教師は「子どもの育ちを共に考え合うことができ」、「文字や数の小学校教師による指導の可能性を見出すことができた」としている。さらに、「次の課題は「遊び」を中心とした幼稚園の指導から、「学び」を中心とした小学校の指導への移行の研究であろう。さらに、幼小九年間の子どもの育ちを追う研究へとつなげていきたい。」と、課題を挙げている。

これに対して阪本は、「五歳児でも、学級共通の学習の中で学びを作っていくことが可能であることが分かる。幼小をつなぐ学びの視点として、どの時期から個の育ちの中に、集団での学びをどのように取り入れていくのかを考察することも大切なのではないだろうか。」という発見を述べる一方で、次のように警句を発している。「しかし、性急に幼稚園での学びを小学校的にしていくことが幼小の学びをつなぐことと同義だとすることは、自戒しなければならない。」さらに、阪本は「幼と小の学びに適度の段差があるからこそ」と、「段差」の意義を認め、「幼稚園の教育を進めながら、小学校的な学びへの芽生えを見取り、小学校での飛躍の力をため込むことができる」という指導イメージを提示するのである。

まず、子どもと教師間相互の「交流活動」から、幼稚園・小学校共同研究を始めた平成 15 年度の模索について、その概要を振り返ってきた。「初等教育学校構想」一時棚上げという大状況と、「段差」の評価に対する微妙なずれとを抱えながら、平成 16 年度の共同研究を構想しなければならなくなった事情が浮かび上がってくる。

3.3 平成 16 年度の幼稚園・小学校共同研究の構想

－「交流活動」から「授業研究」にシフトする－

平成 16 年度は、幼稚園・小学校それぞれの研究計画の中で、2 月に予定されている研究発表会の合同開催については合意されていた。そして、その発表会の分科会については、平成 15 年度を踏襲することも既定路線と見なされていた。(平成 15 年度は幼稚園 5 歳児と小学校 1 年生とが分科会を組んだ。)

だから、幼稚園側はともかく、小学校側での担当は小学校 1 年生の担任となる梶田萬理子と金津が引き受けることになったのである。梶田と金津は協議を重ね、次のような基本方針を立てた。「昨年度は 5 歳児(現小学校 1 年生)と、小学校 1 年生の児童(現小学校 2 年生)とが、なかよし集会や遠足、授業で交流会を持ち、研究会でもその実際を発表した。それは、幼稚園と小学校の〈子どもをつなぐ試み〉であり、〈共に活動する子どもたちから教師が学ぶ試み〉であったと言えるだろう。(中略)平成 16 年度は、昨年度の成果をふまえて、幼小の教諭が子どもを間に置いて育ちと学びを確かめ合うことから始めることにした。〈教師の学び〉をより重視しようとい

う考えからである。」(2005.2「平成16年度学習研究発表会発表資料」奈良女子大学附属小学校学習研究会 p112)

つまり、「初等教育学校構想」や「交流活動」によって立ち現れてきた幼稚園と小学校との教育目標や教育内容の類似性、指導原理の相互乗り入れの可能性などの知見に学びつつ、さらにそれらを吟味していこうという態度で研究を進めようというのである。そして、研究の足場を奈良女子大学文学部の西村拓生の協力を得て、「臨床教育学」的授業研究に置こうと考えた。

この基本方針は、附属幼稚園の5歳児担当(飯島貴子、辻岡美希)との協議で承認され、早速追跡したい児童を決めて協議する場を持つ運びとなった。

4. 平成16年度幼稚園・小学校共同研究の歩み

幼稚園・小学校共同研究の歩みを、以下に概略のみ記す。そして、特徴的な取り組みを次項からやや詳しく報告していくことにする。

- ① 5月13日 幼稚園・小学校合同研究会(幼稚園・小学校の全教諭)
「昨年度の反省と今年度方針の確認」
- ② 7月2日 打ち合わせ(梶田・金津・飯島・辻岡)
「今年度共同研究の計画」
- ③ 7月29日 打ち合わせ(梶田・金津・森本・角田・飯島・辻岡)
「追跡したい児童のプロフィールを持ち寄る」
- ④ 8月5日 幼稚園研究会を参観(中谷内・梶田・金津・西村・幼稚園全教諭)
「幼稚園研究会」
- ⑤ 9月8日 幼稚園保育観察(梶田・金津)
- ⑥ 9月9日 幼稚園・小学校合同研究会(幼小の全教諭)
「2月の研究発表会合同開催について」
- ⑦ 9月14日 小学校授業観察(森本・角田)
1月「けいこ(算数)」 梶田 「10のまとまりをつくろう」
1星「しごと」 金津 「あさがおにみつける」
- ⑧ 9月15日 幼稚園保育観察(梶田・金津)
打ち合わせ(梶田・金津・森本・角田)「今後の研究計画について(確認)」
- ⑨ 9月22日 小学校授業観察(飯島・辻岡)
1月「けいこ(算数)」 梶田 「10のまとまりをつくろう」
1星「しごと」 金津 「おかあさんにみつける」
- ⑩ 9月30日 第1回〈学び〉研究カンファレンス(梶田・金津・飯島・辻岡)
「9月22日 小学校公開学習について」
「9月8日、15日 幼稚園公開保育について」
- ⑪ 10月14日 第1回〈育ち〉研究カンファレンス(梶田・金津・森本・飯島)
「9月14日 小学校公開学習について」
- ⑫ 10月26日 第2回〈学び〉研究カンファレンス(梶田・金津・飯島・辻岡)
「9月30日のカンファレンスについて」(語り直し)
- ⑬ 11月27日 小学校授業観察(森本・角田・西村・松井)
1月「けいこ(国語)」 梶田 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」

1 星「しごと」 金津 「ともだちにみつける」

⑭11月30日 第2回〈育ち〉研究カンファレンス（梶田・金津・森本・角田・西村・松井）

「11月27日 小学校公開学習について」

⑮12月9日 打ち合わせ（梶田・金津・飯島・辻岡）

「2月の研究発表会分科会（資料執筆、進行手順）について」

⑯12月15日 第3回〈育ち〉研究カンファレンス（梶田・金津・森本・角田・西村・松井）

「11月30日のカンファレンスについて」（語り直し）

⑰2月18日 学習研究発表会 分科会（梶田・金津・飯島・辻岡）

「幼小をつなぐ〈育ちと学びの確かめ合い〉」

5. 抽出児を介した評価観の交流から共同研究の糸口をつかむ

5.1 子どもの姿から研究を始めたい（②7月2日 打ち合わせ）

2月の発表会共同開催に向けて、5歳児と小学校1年生のそれぞれの担任が分科会を持つことが予想された。そのため、7月2日に幼稚園・小学校合同分科会の研究打ち合わせを持った。

まず、私たちはお互いの生活時程の違いについて説明し合った。というのは、子どもの姿をお互いに見合うことから始めようとしたからだ。忙しい中で、どのように時間を生み出して、互いに参観できそうか相談した。

また、幼稚園側から、評価の窓口を再検討しているという話が出され、夏休み中に丸3日間をかけて園児一人ひとりについてどのように評価するかを検討し合う研究会が開かれることも知らされた。

そこで、小学校の教員も幼稚園の目指す評価観の再検討に理解を示し、接続進学した児童の中から互いに抽出児を決めて、その子についてどのように現状をとらえているのか、幼稚園のころにはどのような育ちをしていたのかを交流することにしたのである。さらに、夏休み中の幼稚園の研究会を小学校教員も参観し、幼稚園の教員が園児をどのように評価しているか学ぶ機会を持つこともこの時に決まった。

5.2 大きな違いの中に共通点が見える（③7月29日 打ち合わせ）

抽出児について、どのようにとらえているか小学校教員が語り、同じ子が幼稚園ではどんな様子だったかを幼稚園の教員が語った。

その子が変わらない部分、大きく変わった部分が、互いの話を通して次第に明らかになっていく。明かされたエピソードによって、知らず知らずのうちに固定的な見方をしていたことに気付かされる。こうして、一人の子を歴史的に見ていくことの重要性を確認し合ったのだった。

幼稚園教員が気にかけていた子が、小学校では現在どのようなになっているのかを、小学校教員が答えた。

小学校での具体的な学びのエピソードを聞き、幼稚園で育ちきらなかった点が小学校に行っても同じように伸び悩んでいることに心配したり、意外なほどからを破ってたくましく成長している事実を知って小学校での学びの意義を確認し合ったりしたのであった。

この時には、大きな違いばかりの中で、一人の子に焦点を当ててその育ちを考えていくことと、育ちを促す学びが幼稚園でも小学校でもどのように生み出されていくのか追究していくこととが、互いに重視したい共通点として浮かび上がってきたのである。

5.3 共通点への違和感が生ずる（④ 8月5日 幼稚園研究会を参観）

一人の子に焦点を当てて、その育ちを考えていく点に共感し、幼稚園の研究会を参観する機会を非常に楽しみに待った。当日は、期待通りの中身の濃い研究会であった。

その子に関する事実が述べられ、重点目標を導き出す。そこで交わされる子どもの育ちをイメージする言葉は、小学校で使われる用語と非常に似通っていると感じた。その上、事実の把握の仕方（記録の丹念さ、記録項目の具体性）に学ぶべき点があった。

しかし、共通点からの学びが深いほど、逆に違和感が徐々に膨らんでいくのを感じた。この時点ではうまく説明できなかったし、協議する機会もなかったが、共通点の近くに生じた違和感は私にとって重要なもののように思えた。子どもの〈育ち〉をとらえる目は幼稚園の専売特許ではなく、小学校なりの〈育ち〉のとらえ方で幼稚園と真剣勝負できそうだという見通しのようなものをおぼろげながら持てたからだろう。

夏休みまでの準備期間をおき、いよいよ9月から〈学び〉研究と〈育ち〉研究のための授業・保育観察が始まることになった。小学校側は、そのどちらも梶田萬理子と金津が担当した。幼稚園側は、〈学び〉研究に5歳児担任の飯島貴子と辻岡美希が、〈育ち〉研究に前年度の5歳児担任だった森本伊津子と角田三友紀が参加することになった。

この報告では、〈学び〉研究に絞ってテキスト化を通した「語り」による新しい授業研究の実際について詳述したいと思う。

6. 〈学び〉研究カンファレンスの歩み

6.1 第1回〈学び〉研究カンファレンス

〈学び〉研究は、相互の授業・保育を観察し合うことから始まった。だが、小学校教員がそろって幼稚園で〈学び〉を促す保育活動を観察する機会を持てなかったので、カンファレンスは主に小学校の授業観察をもとに行われた。

参加者は、1600字程度のテキストを用意して集まった。まず、できるだけテキストに忠実に順番に自分の考えを語っていった。簡単なようだが、これが実に難しいことだった。なぜなら、テキストにしたのは、その時点では過去になっており、読み上げながら（もう少し付け加えたい。）とか（ここは少し直したい。）とか当たり前のように思えるからである。生きていれば誰でもそうとも言えるほど自然な欲求となってわき起こってくるのである。その気持ちを抑えて、テキストに忠実に読み上げていくと何とはなしに悄然とした気持ちにさえなる。

しかし、受け手からするとテキストに忠実な読み上げは分かりやすいし、時間の短縮にもなっておりありがたい。「付け加えたいなら第2ラウンドまで我慢する。」というルールが経験的に身に付いていくと、この間の欲求不満はおおかた霧散することだろう。

さて、〈学び〉研究でどのようなテキストが提出されたのだろうか。全文を引用できないので、以下に箇条書きでおよその傾向を記すことにする。

- ①授業の印象的把握について
- ②授業の展開とそれに対するコメント
- ③観察者の指導改善についての気づき
- ④授業のねらいと指導の意味付け
- ⑤指導の改善に向けての気づき

④と⑤は、授業を提供した小学校教員の記述である。当然、1600字に納まりきらないほどの

準備と内容（指導事項、児童理解など）があって授業が成立しているはずだから、記述は授業者が重点だと考えている点のみに絞られたものとなる。梶田も金津も、指導のねらいや意味づけと、指導改善に向けての気づきを端的に書いているという共通点が見られた。

予備的な知識が相対的に少ない観察者は、授業の展開をなぞり、それに対してコメントする形で書いている。とらえ方が表面的にならざるを得ないのは仕方のないところだろう。それよりも、とらえようとした事実、観察者自身の実践上の問題意識が表れている点に、この方式による授業研究の可能性を感じるのである。つまり、③に表れたように、観察者自身が自らの指導改善についての気づきを述べている点に、今なお私はすばらしさを感じ続けているし、カンファレンスでもまさに③と⑤の角度に議論が拓かれていくのを経験したのである。

6.2 第2回〈学び〉研究カンファレンス（語り直し）

第1回のカンファレンスは、素材となった授業の様々な意味を問答しながら結局のところ、自分自分の指導を見直す形でそれぞれの中に「問い」が還っていくという終わり方となった。そして、「このカンファレンスで何を経験したのか。」というテーマで、再び各自がテキストを持ち寄り、第2回〈学び〉研究カンファレンスを行った。

提出され、議論した内容を、以下にまとめる。

①幼児期、小学校で共有できる指導理念とは。

（一人ひとりの思いをどう「耕して」いくのか。基礎となる態度の育成。その子の内面を受け止めていくこと、生きる姿をとらえること、伸びていこうとする兆しをとらえ育てていくこと。）

②子どもの良き理解者であり指導者であるために。

（集中させるテクニック。めあてを持たせること。子どもに対する言葉掛け。子どもが持っているものを引き出す方法。環境づくり。個々の内面を強くしていく手だて。人間として面白味の感じられるものの考え方、温かみの感じられるものの見方を磨いていく。）

③子どもの学力について。

（追究する態度。内部進学と外部編入の子どもの比較。）

④指導者として自らの教育観を確立するために。

（子ども観を変えてくれた「子ども」の存在を振り返ること。子どもに眼を開かされた経験を掘り起こすこと。教師の人間改造、授業改革などをどのようにして行ってきたか振り返ること。）

前回のカンファレンスで提出された内容と比較して、その深まりにあらためて感慨を深くしている。このような成果は、生半可な態度では決して生まれてこない。と言っても、私たちは悲壮な覚悟で〈学び〉研究に取り組んだわけではない。

いわば、知らず知らずのうちに真剣になっていったのである。気がついたら普段はそんなに語らないような本質的な問題を語っていたのだった。これは、幼稚園と小学校という校種の違うメンバーが集まるという特殊な事情が作用したのだろうか。それもあるかもしれないが、小学校の教員同士、幼稚園の教員同士の対話もあったことを考え合わせると、一概に特殊事情だとは言いきれない。

共通の事実をもとに、テキスト化するという行為を経由したことで、共通点と相違点がよりはっきりし、スリリングな対話が生み出されたのではなかろうか。校種の違いは〈違いからの出発〉であり、まずは共通点の模索を促した。それが私たちにとって、ソフトな印象を残した要因かもしれない。しかし、やがて共通点や共感に潜む〈違和感〉が、よりわずかでより深刻なずれとなっ

て出来し、カンファレンスを真剣勝負の場としたのではないか。

カンファレンスで何を経験したのかを再びテキスト化し、語り直したことによって、これほどまでに各自の抱える問題意識が単純な形でぐり出されるとはと今更ながら驚いている。第2回の〈学び〉カンファレンスの議論をもとに、分科会テーマが次項のようにできあがった。

6.3 分科会テーマ設定の理由

幼小の制度的な一貫性や、形式的な幼小連携のあり方を追い求めるのではなく、子どもの育ちと学びとを真摯に見つめることでお互いの良さがより強くなっていく共同研究のあり方を模索していきたい。

〈子どもの育ちの確かめ合い〉とは、幼稚園から小学校までの子どもの追跡研究である。その子をどのように評価するのか、育ちをどのように見ていくのか等というテーマで、お互いの方法を検討し合う。非難し合うのではなく、批判によって相互の独自性をさらに強めていくことを目標に置く。

〈子どもの学びの確かめ合い〉とは、幼稚園と小学校との共同の実践研究である。お互いの実践を観察し合い、実践者・観察者双方の内部で何が起きたのかを報告し合う。その報告に表れる言葉の違いは、そのまま幼稚園や小学校の理念に直結し、そこで生じた違和感がそのままそれぞれの独自性の強化・再生を促すのである。

以上二つの柱立てで行う共同研究は、子どもの事実を間に置いた「幼稚園〈自由保育〉と小学校〈学習法〉双方の真剣勝負の場」となるだろう。それによって、双方の良さがより一層磨かれ、そのまま子ども達の生活が豊かで迫りに満ちていくようにしていきたい。

なお、研究方法は、奈良女子大学西村拓生先生の唱導する「臨床教育学的授業研究」の方法論を取り入れていく。実践の観察、協議は、すべて1200字～1600字のテキストを介して行い、実践観察直後の印象的批評会は行わない。協議は一度で終わるのではなく、二度目三度目を継続する。そこで生ずる個々人の「語り直し」や、テキスト分析、協議での使用言語の変容に着目するのである。（この手法の背景には、臨床教育学の中でも皇紀夫氏を中心とする京都大学の構想があることを付け加えておく。）

6.4 分科会の様子

奈良女子大学附属幼稚園・小学校合同開催の研究発表会で、〈学び〉研究のメンバーが分科会を持った。場所は、附属小学校体育館である。幼稚園と小学校との連携研究に関心のある参会者を中心におよそ300人以上も集まってくださった。

昨年度の経緯と、今年度の研究方針及び研究方法について簡単に説明したあと、これまでのカンファレンスを経て、メンバー一人ひとりが自らの経験をどうとらえているのか語り合った。メンバーの語りを聞いて会場の参会者がどのように聞いたか、司会者から発言を促していった。つまり、普段やっているカンファレンスを分科会で実演したのである。

参会者の助けで、何人かの貴重な意見を戴くことができ、会は自然な盛り上がりを見た。そして、最後にこのカンファレンス実演を経験して、再度テキスト化して2回目のカンファレンスを行うことによって何が起こるか、そこにおもしろさと未知の可能性があると示唆して締めくくったのだった。

戴いた意見のうち代表的なものを以下に記しておく。

- ・同じように幼小の共同研究に取り組んでいる方からの期待の声。
- ・小学校は「人と関わらせる」ことに重心がかかり、幼稚園は「人と関わりたくなる」子どもの姿を求めているという違いがあるのではないか。
- ・「なぜ」を大切にすることで、附属幼稚園・小学校に共通点が見られる。
- ・「幼稚園では没頭する姿を」というカンファレンス中に出た言葉に感動した。

7. おわりに

教育に関する様々な問題が、「授業」の中に混沌として渦巻いている。いったい何をどうすればよいのか、その問題の所在を突き止めることなしに現状を改善することはできないだろう。

私は、このつたない報告を終えようとするにあたり、「臨床教育学」的授業研究の方法論（まだ試行段階ではあるが）が、少なくとも私と私と共に共同研究に取り組んだ仲間の中に潜む「問題」を図らずも明確に意識させたという事実を強調したい。それも、安易な同調ではなく、違いを強く意識しつつ「問いを共有する」関係にいつの間にか至っていることに気付かされたのだった。

平成 15 年度「連携プロジェクト」での試行的実践に続いて、メンバーを変えても同じようにそれぞれの問題が露わになっていく過程を目の当たりにしたのである。岩城裕之が指摘するように、「語る負担は大きい」。しかし、岩城自身も述べているように「負担は避けて通れない」と私も考える。そして、負担を乗り越えた先に、これまでの授業研究が袋小路に入ってしまう、魅力を失ってしまった現状を、劇的にではないにしろ少しずつ波に洗われていくように確実に変えていくものとなるのではないかと思う。

【参考文献】

- 西村拓生 2004.3 「『臨床教育学』的授業研究の試み（1）－大学と附属校園の協同のために－」「大学・附属間教育研究連携プロジェクト」報告書（平成 15 年度奈良女子大学教育改善推進費報告書）
- 岩城裕之 2004.3 「異なる校種の教員による授業研究の効果と課題－中等教育学校における国語表現授業の臨床教育学的授業研究の試行から－」「大学・附属間教育研究連携プロジェクト」報告書（平成 15 年度奈良女子大学教育改善推進費報告書）
- 堀本三和子 2004.3 「幼小の交流活動」「大学・附属間教育研究連携プロジェクト」報告書（平成 15 年度奈良女子大学教育改善推進費報告書）
- 堀本三和子 2004.4 「幼小の交流活動「なかよしになろう会」（Ⅰ）『学習研究』（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第 408 号
- 堀本三和子 2004.8 「幼小の交流活動「なかよしになろう会」（Ⅱ）『学習研究』（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第 410 号
- 阪本一英 2004.8 「幼小をつなぐ学びを考える－五歳児・一年生の合同学習の取り組みから－」『学習研究』（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第 410 号
- 梶田萬理子、金津琢哉、飯島貴子、辻岡美希 2005.2 「幼小をつなぐ〈育ちと学びの確かめ合い〉」「平成 16 年度学習研究発表会発表資料 B 分科会（5 歳児・1 年）資料」奈良女子大学附属小学校学習研究会

新教科「情報」における統計の指導

大西 俊弘（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

「高度情報化社会」は非常に便利な社会ではあるが、統計的な知識がないと簡単に騙されたり、損をする社会でもある。現代の子どもたちがこれからの長い人生を無事に生きぬいて行くためには、統計の知識は不可欠であるといえる。そのため、近年諸外国では統計教育・実際のデータを扱う教育に非常に力をいれている。それとは対照的に、日本では各種審議会の答申等では統計教育の重視を謳いながらも、実際に策定された新学習指導要領では統計教育は「飾り物」程度となってしまう。「飾り物」とは、例えてみれば、「一応メニューには載っているが、誰も注文しない（できない）料理」のような扱いである。本稿では、そのような現状に異議を唱えるとともに、数学科ではなく新教科「情報」での統計教育の実施を提案する。

2. 学習指導要領の問題点

2.1 統計分野の「衰退」の歴史

私が生徒・教師として体験してきた過去の学習指導要領^①において、統計分野がどのように扱われてきたか概観する。

①昭和 45 年の学習指導要領

俗に「現代化カリキュラム」と呼ばれる昭和 45 年告示（昭和 48 年施行）の高等学校学習指導要領では、統計分野は主として「数学Ⅲ」で扱われていた。理系に進む生徒はほとんど「数学Ⅲ」を履修していたので、学校によって踏み込む程度の差はあったものの、理系の生徒はほぼ全員統計を学習していたと言える。また、内容的にも検定や推定まで含み、レベルの高いものであった。

②昭和 53 年の学習指導要領

昭和 53 年告示（昭和 57 年施行）の高等学校学習指導要領では、数学の系統毎の科目構成となり、統計分野は主として「確率・統計」で扱われることとなった。文系の生徒に対しても「確率・統計」を選択科目で置く学校が多かったが、統計分野は共通一次・センター試験の出題範囲からはずれたので、実際に統計分野まで学ぶ高校生の割合はかなり低くなった。「入試に直接関係ない分野は勉強しない」という風潮が、この頃から強くなったからである。

③平成元年の学習指導要領

平成元年告示（平成 6 年施行）の学習指導要領では、数学は 6 科目で構成されることになった。統計に関する内容は、「数学 B」の確率分布と「数学 C」の統計処理であったが、この 2 分野ともにほとんどの学校で履修されなかった。履修した学校の場合でも、確率分布における「条件付き確率」を教える程度であった。これは、「数学 B」や「数学 C」という科目がそもそも内容選択を前提とした科目であったためである。すなわち、教科書には 4 単位分（4 分野）の内容が記載されているが、実際に生徒が選択して履修するのはそのうちの 2 単位分（2 分野）に限られる。

理屈の上では、 ${}_4C_2 = 6$ 通りの選択パターンがあるはずであるが、ほとんどの高校で大学入試に出題される2分野（ベクトルや複素数など）を指定することになり、統計分野はほとんど履修されなかったのである。教科書には、一応統計に関する内容が記載されているが、誰もそれを学んでいないという非常に奇異な状態が出現したわけである。極論すれば、この時代において、高等学校における統計教育はほぼ死滅したと言える。

現在の大学生はこの課程で学んだ訳であるが、理系の学生であっても、統計についてほとんど基礎知識を持っていない。標準偏差も正規分布も知らない工学部生・理学部生が沢山いるはずである。大学における学力低下の指摘は、このあたりにも原因があるといえる。

④平成11年の学習指導要領

現行の課程である平成11年告示（平成15年施行）の学習指導要領では、科目構成は平成元年のものとはほぼ同じであった。統計分野は、「数学B」・「数学C」に集約されたが、これらの科目も内容選択であるため、ほとんど誰も選択しない（できない）状況であることは、旧課程と全く同じである。

一方、「数学基礎」という科目が新設され、「数学I」とこの科目のどちらかを全ての高校生が学ぶこととなった。「数学基礎」の中でも、統計分野を学ぶことになっているが、「数学基礎」の教科書採択率は、「数学I」の2%程度であり、専門学科高校・単位制高校等の一部で履修されているに過ぎない。

2.2 現行課程の危機的な状況

上記④だけで判断すると、高等学校での状況は、③の時代（旧課程）と大差ないように見える。しかし、現実には、高校入学以前の内容が大幅に削減されているため、状況ははるかに悪化している。学校週5日制の完全実施により、授業時間数の削減を行う必要があり、数学科においても大幅な内容の「精選」が行われた。結果的に、義務教育の後期段階では統計分野が大幅に削られることになった。

小学校では「度数分布」等が削除され、中学校でも「資料の整理」・「標本調査」が削除された。その結果、義務教育段階では統計分野は全面削除といってよい状況である。

削除された内容は、高等学校の「数学B」・「数学C」（または、「数学基礎」）に「移行」されることになっているが、そこには大きなごまかしがある。前述のように、「数学C」は4つの分野から2分野（単元）を選択して履修する科目であり、ほとんどの学校は受験に必要な分野（単元）を指定するであろう。また、「数学基礎」は、教育課程に設置する学校が（特に普通科では）ほとんどないのが実状である。したがって、一般的な生徒が統計分野を学習できる可能性は非常に低く、多くの生徒が初等・中等教育でまともな統計を一切学ばずに卒業してしまう可能性が高い。

仮に、普通の高校生にとって統計に関する高度な知識が必要でないとしても、度数分布表やヒストグラムも知らないようでは、理科・社会科・総合学習等、資料やデータを活用する教科での学習に大きな支障をきたすことになるであろう。新たな学力低下の出現である。新指導要領に伴う学力低下の要因については、拙稿⁽²⁾を別途参照されたい。

3. 本校のカリキュラム

3.1 統計をどこで教えるか

「中等教育学校」というのは新しい学校制度で、中高一貫6年制の学校である。中学・高校の壁を意識せずに配列を組み替えることができるので、普通の公立学校と較べると、特徴のある教育課程を作りやすいといえる。

表1に本校数学科の6年間のカリキュラムを示す。土曜日が休みになっても、高校数学の到達レベル（大学入試のレベル）にあまり変化がないため、本校のような中高一貫校においても、教える内容に対して授業時間数が不足する。そのため、数学の授業の中で、統計を学ぶことは困難である。

学年	科目名	単位数	選択・必修	文系1	文系2	理系
1年	代数Ⅰ	2	必修			
	幾何Ⅰ	2	必修			
2年	代数Ⅱ	2	必修			
	幾何Ⅱ	2	必修			
3年	代数・幾何Ⅰ	2	必修			
	解析Ⅰ	2	必修			
4年	代数・幾何Ⅱ	3	必修			
	解析Ⅱ	2	必修			
5年	代数・幾何Ⅲ	3	選択必修		○	○
	解析学Ⅲ	3	選択必修		○	○
	総合数学Ⅰ	3	選択必修	○		
	(情報B*)	2	必修			
6年	代数・幾何Ⅳ	3	自由選択			○
	解析Ⅳ	4	自由選択			○
	総合数学Ⅱ	2	自由選択	△		
	数学特論Ⅰ	3	自由選択		△	
	数学特論Ⅱ	2	自由選択		△	

(注) 教科「情報」の授業は、数学科の教員が担当予定

表1 本校の数学科カリキュラム

しかし、本校の数学科では、ヒストグラムや標準偏差といった統計の基本的概念は、全ての生徒に学んで欲しい内容であると考えており、中等教育6年間にわたって統計を全く学ばないのは弊害が大きいと考えている。そこで、本校では、「情報」の授業の中で統計的な内容を扱うことを念頭において、新課程のカリキュラムを策定した。情報科の授業は数学科の教員が行うことを前提にして、数学科の教員全員が「情報」の教員免許状取得を目指している。

3.2 本校での「情報科」の扱い

「情報科」は、学習指導要領の改訂により新しく誕生した教科である。選択教科ではなく、全ての高校生が学ぶ必要がある（必修）教科である。「情報科」には、「情報A」・「情報B」・「情

報C」の3科目が設定されているが、本校では、情報の科学的理解に重点をおいた科目である「情報B」を設置している。本校において実際に「情報科」の授業を実施したのは、今年度からである。

前頁のカリキュラム表で、5年生（高2）に「情報B」を2単位設置している。ここでは、通常の「情報B」内容の授業を行うと共に、1～2ヶ月程度は統計の初歩を教えることにした。

3.3 本校の「情報科」での統計分野の目標

学習指導要領の教科「情報」の項を見渡しても、「統計」という用語は直接的には出て来ない。しかし、実際の教科書を見てみると、表計算ソフトの活用方法を指導する単元で、代表値やヒストグラムなどの統計的な内容が記載されている。そこで、それらを発展させる形で統計指導を行うことにした。

数学科の学習指導要領では、統計分野の目標が次のように記載されている。本校では、これらを準用する形で、情報科における統計指導の目標設定を行った。

①「数学基礎」の「(3) 身近な統計」の目標

目的に応じて資料を収集し、それを表やグラフなどを用いて整理するとともに、資料の傾向を代表値を用いてとらえるなど、統計の考えを理解し、それを活用できるようにする。

②「数学B」「統計とコンピュータ」の目標

統計についての基本的な概念を理解し、身近な資料を表計算用ソフトウェアなどを利用して整理・分析し、資料の傾向を的確にとらえることができるようにする。

3.4 情報科での統計指導の内容

内容的には、本格的な統計学を教えるのではなく、情報リテラシーの一貫としてごく簡単な事項にとどめることにした。

主題：データの特徴を人に分かりやすく伝える

実習：表計算用ソフト Excel をフルに活用する

題材：「数学基礎」・「数学B」の教科書から

一応の目安として、次に示す「数学基礎」及び「数学B」の内容程度を取り上げることにした。数学が苦手な者もいるので、「Σ記号」等の使用は避け、出来る限り具体的な数値で指導することにした。

「数学基礎」での内容

ア 資料の整理

イ 資料の傾向の把握

「数学B」での内容

ア 資料の整理

(度数分布表、相関図)

イ 資料の傾向の把握

(代表値、分散、標準偏差、相関係数)

4. 授業実践

4.1 実施時期

2004 年 10 月中旬～12 月中旬

4.2 実施内容

- ①グラフの種類と特徴
- ②データの整理（度数分布・ヒストグラム）
- ③資料の傾向の把握（代表値・標準偏差）
- ④散布図・相関係数
- ⑤課題学習（実際のデータを加工・分析）

①～④は、各 2 時間で完結する内容である。題材は、東京書籍の「数学基礎」の教科書を主に参考にした。本校では「情報」の授業は、2 時間連続で設定されているので、最初に解説・講義を行い、その後実習に取り組んだ。

⑤は、総務省統計局の「How to 統計 消費の地域差《東西食べ物対決》」⁽³⁾というサイトを利用して、実際のデータ分析の手法を解説した。牛肉と豚肉の消費量を取り上げ、地域ごとの傾向を分析した資料である。それを参考にして、総務省統計局のサイトから、各自が好きな統計データをダウンロードし、加工・分析する課題を課した。授業では 4 時間を割り当て、レポートの提出を課した。

5. 生徒による授業評価

5.1 実施時期 2005 年 1 月中旬

5.2 対象 5 年生 3 クラス（回答数 111 名）

5.3 調査内容

「情報 B」の授業で、既に学習が終了していた 4 つの単元と、授業全体の印象について、調査を行った。それぞれの単元が、①面白い（内容が興味深い）か、②（将来）役に立つかの 2 つの観点でアンケート調査を行った。

5.4 集計結果及び分析

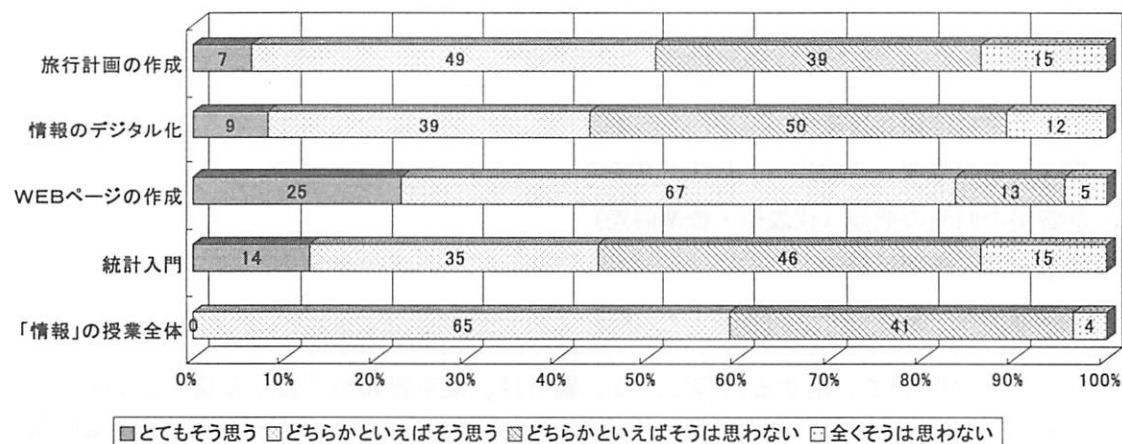
集計結果を下記と次項に掲載する。

「WEB ページの作成」に関しては 80%以上の生徒が面白いと答えたのに対して、「統計入門」を面白いと答えた者は 40%強である。「面白い」の割合が低い理由は、取り上げたデータが米の収穫量等であったので、生徒にとっては今一つ身近な感じがしなかったのであろう。今後は、取り上げるデータに工夫をする必要がある。

一方、「統計入門」が「役に立つ」と答えた者は 90%を超える。統計の知識は、社会に出てからきっと必要になるだろうと、生徒自身が判断をしているのであろう。ただ、度数分布表などを Excel を利用して作ったので、統計の知識を学べただけでなく、Excel の操作に習熟できて満足を感じた生徒も多いのであろう。このアンケート結果を見る限り、統計を重視しようとしたねら

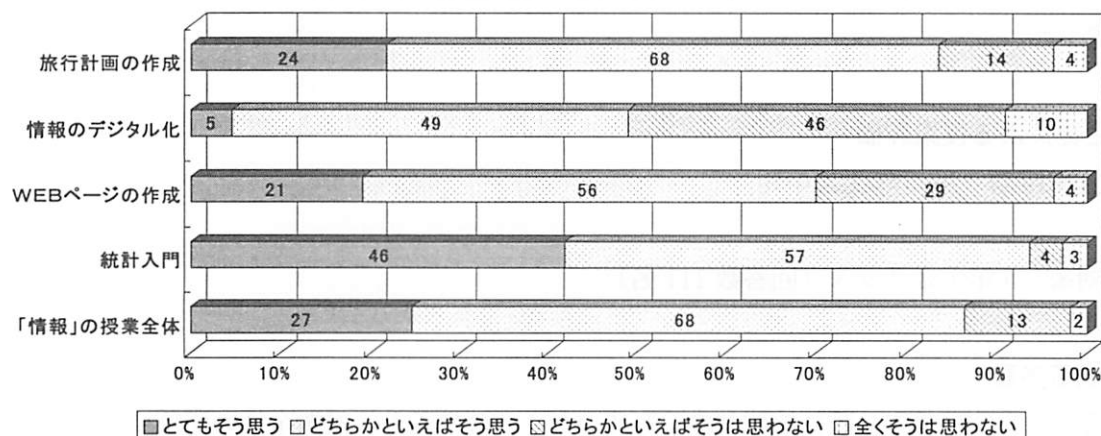
いは、十分達成できたといえる。

内容は面白かった（興味深かった）か



アンケート結果1 「どの単元が面白かったか」

内容は将来役に立つと思うか



アンケート結果2 「どの単元が将来役に立つか」

6. 今後への提言

6.1 現状認識

統計に関する内容は、今でも高校の数学の教科書に載っている。しかし前述のように、どこの学校でもほとんど教えられていない。そのため、「ヒストグラムも知らない子供達」を大量に生産し続けることになってしまっている。

私は、大学での講義で、理学部の学生に標準偏差の求め方を質問したことがある。私はあくまで確認のつもりであったのだが、私の予想に反して、知っている者は約50名中皆無であった。私は一瞬呆れかえってしまったが、次の瞬間、その学生達を責める訳にはいかないことに気付いた。実は、私も近年の授業で高校生に標準偏差の求め方を教えたことがなかった（教える時間がなかった）からである。「標準偏差を知らない理系学生」を日本中で大量に誕生しているのである。

高校の教育現場では、今でも偏差値が進学指導の際の道具として用いられている。しかし、それを日常的に使っている教師であっても、文系の教師の場合は、その求め方を知っている者はほとんどいない。そのような人に偏差値の求め方を説明をしても、「標準偏差」という言葉を聞いたとたんに、自分の理解を超えと思う人が多いようである。一般人にとって、平均の概念は理解できても、標準偏差の概念が理解の大きな壁になっているのである。

今から十数年前に偏差値に対するバッシングが起こったことがあった。あれは世の中の人たちが、標準偏差を知らないがために、「何やら得体の知れないもの」に対して不安感を抱いたからなのではないかと想像している。

今までは、理系の教師同士であれば、「標準偏差が大きいから、…となるはずだ」といった会話が何とか成り立った。標準偏差という概念が共有されているのである。しかし、理系の学生の状況を見ていると、今後はそれさえも危ないのではないかと危惧している。

6.2 当面の打開策

私は、ヒストグラムや標準偏差といった統計の基礎的な概念を、全ての高校生に教えることは、最重要課題であると考えている。「生きる力」を養成するためにも、習得しておいて欲しい概念である。しかし、現実の高校数学の枠組みの中では、実現は望み薄である。なぜ不可能なのかと言えば、「数学」には、全ての高校生が共通に学ぶ科目自体が存在しないし、統計を指導する時間もないからである。

「学力低下」の批判を受けて、学習指導要領の改訂は、通常よりも早まりそうな雲行きである。仮にそうであったとしても、あと数年は現行の指導要領でいくことになるであろう。その間、我々は手をこまねいて、生徒の統計的な知識の欠如をただ嘆いているだけで良いのであろうか。

「情報」は全ての高校生が履修する教科である。しかも、統計の学習と親和性の強い Excel という強力な武器も、「情報」の授業では当たり前のように使うことができる。現状では、(全ての教科書会社がそうであるわけではないが) かなりの割合で「情報」の教科書で、統計的な内容を取り上げている。また、現在「情報」を教えている教師の大半は、元は数学や理科といった理系の教師である。彼らに、「統計を教えよう」と提案すれば(かつ、具体的な教材を提示すれば)、呼応してくれるのではないだろうか。

これらの状況証拠を積み上げていくと、現状の打開策としては、「情報」の時間に基礎的な統計を教えるのが最善であると考ええる。

普通の教科書では、通常4年ごとに教科書の改訂版が作られる。それに対して、「情報」の教科書は、技術の進歩に合わせるため、2年ごとの改訂が行われる。新しい科目の教科書は、最初は各社の記載内容はバラバラであるが、改訂を重ねる度に、売れ筋の商品に似通った内容に収束していく傾向がある。幸いなことに、「情報」の教科書の販売シェアが一番の会社の教科書では、積極的に統計が取り上げられている。次の改訂版では、統計的な内容が各社の教科書に記載されるように、教科書会社に働きかけることが大切であると考ええる。

日本統計学会統計教育委員会では、「数学B」における「統計とコンピュータ」の内容について検討をされ、教科書会社に対して申し入れもされているようである。その作業自体は、尊いものであるが、提言が実行されたとしても、日本の教育界に与える実効性という面では、効果は薄いのではないだろうか。むしろ、「情報」の教科書の著者・出版社に働きかける方が、実効性があると思われる。

6.3 次期学習指導要領に向けて

先にも述べたように、次期学習指導要領の改訂作業がそろそろ始まろうとしている。「学力低下」・「理数系離れ」への対策として、算数・数学の授業時間数はおそらく現状よりも増加するものと思われる。時間数が回復すれば、義務教育段階での統計教材もある程度は復活するはずである。しかし、高校の教育課程が過密である状況は変わらないので、高校で充実した統計教育が行われるようになるとはとても思えない。せいぜい、平成元年告示の学習指導要領の水準に戻るだけではないだろうか。高校で数学の授業時間数が増えたとしても、それは大学入試向けの科目に使われるだけで終わってしまうであろう。

数学の教師は、長年にわたって「数学は主要教科である。学校からなくなることはない」と思ってきたので、教育課程の改訂作業の場で「主張をする」ことが他教科よりも少なかったように思われる。しかし、現代は「プレゼンテーション重視の時代」である。もっと声を大きくし、分かりやすい説明をして、数学の重要性を訴えていかなければならない。特に、統計分野は重要だと言われながらも、「入試に出ない」ということで軽視されがちな分野であるので、強いアピールが必要である。

学習指導要領の改訂作業では、単に声が大きいくだけでは不十分で、明確な「戦略」を持つことが重要である。数学科としての「理想」の追求はもちろん大切である。統計教育についても、理想像を堂々と訴えるべきである。しかし、「理想像」の追求と同時に、「次善の策」、「次々善の策」も腹案として隠し持っておくべきである。さもないと、「理想像」が教育課程審議会等で受け入れなかった際に、玉砕してしまうことになりかねない。

①次善の策：「情報科」との連携

これは、上記 6.2 で述べたことである。連携がしやすいように、学習指導要領の数学科・情報科の項に何らかの記述を求めていく作戦である。

②次々善の策：統計は情報科に移管

これは、高校の「数学科」から統計は削除してしまい、「情報科」に移管する案である。他にも、2進数などの単元も移管できるであろう。現在、一般的な高校で行われている「情報A」の授業では、Excel や Powerpoint の基礎的な操作訓練が中心となっている。しかし、中学校でも技術の時間に同じような教育が始まっているので、現在のような「情報A」の授業内容では、近いうちに破綻するはずである。Excel の基本操作が出来るようになれば、次は明確な意図を持ってデータを処理する教育を行うのは自然な流れであるといえる。処理したデータをグラフ化し、プレゼンテーションまで行えば、まとまりのある教育内容となる。

情報科は全く新しい教科であるため、何を教えるのかという面で戸惑う教師が多い。「基礎的な統計」を情報科に移管することは、情報科に明確で普遍的な教育内容与えることになり、歓迎されるのではないだろうか。雑多な情報を人に分かりやすく伝える手段として、統計の考えを学ぶことにすれば、「情報科」の教科の目標にも合致することになる。

7. おわりに

教科「情報」の時間に統計を扱おうという発想は、本校独自のものではなく、植田⁽⁴⁾・成田⁽⁵⁾・依田⁽⁶⁾も提言を行っている。このような主張に対して、正統派の情報教育の立場からは「教科の

趣旨と異なる」といった批判が寄せられるであろう。また、数学・統計の関係者からも「邪道」という批判もあるであろう。しかし、生徒の（統計学習面での）学力低下がこれ以上進行するのを食い止めるためには、緊急避難的にでも、今すぐ取り組むべき措置であると考え。全国の数学教師・情報教師の皆さんに、ぜひともご一考願いたいと考えている。

〔参考文献〕

(1) 学習指導要領

<http://www.nicer.go.jp/guideline/>

(2) 大西俊弘 「学力低下」問題と新学習指導要領

http://www.bun-eido.co.jp/textbook/sjournal/sj_23/sj_231422.pdf

(3) 総務省統計局 「How to 統計 消費の地域差《東西食べ物対決》」

http://www.stat.go.jp/howto/case_6/index.htm

(4) 植田隆巳 「情報で統計を」

<http://www.h-fukagawa.com/documents/johotokei.pdf>

(5) 成田雅博 教科「情報」に統計教育の視点を取り入れよう

http://www.nichibun-g.co.jp/joho/it-edu/022/i_220105.htm

(6) 依田 源 「高校における統計教育の現状と問題点」

http://stat.sci.kagoshima-u.ac.jp/~cse/work/2003/yoda_01.doc

第 3 部

シンポジウム・講演会等記録

奈良女子大学教育システム研究開発センターは、本学附属中等教育学校との共催で、学校評価に関する講演会を開催しました。

〔日時〕 2004 年 4 月 9 日(金) 14:30~17:00

〔場所〕 附属中等教育学校 多目的ホール

〔講師〕 黒沢 惟昭 氏（山梨学院大学教授）

黒沢先生は、東京学芸大学教授を経て、現在は山梨学院大学法学部教授、山梨学院生涯学習センター長であり、山梨県生涯学習審議会会長として活躍されています。また、大学評価委員会専門委員、学術振興会専門委員を歴任されました。

国立大学法人化後、本学および附属学校園が一体となって研究・教育を進めていく上で、「外部評価」の問題は避けて通れません。今回の講演では、黒沢先生の豊富な経験を基に、大学評価・学校評価について講演して頂き、本学および附属学校園がどのような計画を立て、どのように自己点検・自己評価を行えばよいのかを指導して頂きました。

当日は、附属中等教育学校の教員 45 名の他にも、大学より 8 名、附属小学校より 7 名、附属幼稚園より 8 名の参加があり、有意義な講演会となりました。

〔講演要旨〕

- 評価は、上から管理するものではない。それでは失敗するのではないかと危惧している。しかし、現実には改革が速いスピードで動いている。文部科学省が上からやろうという流れは明らかである。
- 福島県三春町、千葉県館山の小学校では、文部科学省が言う前に、授業を見せあいながら研究授業を行っている。このような、本来の評価というのが絶対必要。管理的な評価ではなくて、よりよい教育の方向性を見出すための評価実践を行っている。
- 現実には、崇高な考え方だけではなくて、日本の教育の財政的な行き詰まりから、限定された財源をどのように配分するかが国の直面している課題。そのために評価を徹底していかないといけない。財源を有効に配分していくことが求められている。
- 現実には、限定された財源の有効な配分は、国家の役人が決めるのではなくて、消費者が決めることである。自分のためだけにやっていることは許されない。消費者中心主義の考えに立たねばならない。国のやり方として、配分が適切に行われているかを判断するのが評価であって、評価をして、説明責任を果たすことである。
- 専門職集団の使命やミッションを共有する同僚性を大切にしていかなければならない。教員の評価



は、教育活動の特性を考えて行う必要がある。

- 自己評価をしっかりとしていくのが大切。人事評価には、自己開発などのインセンティブがなければならない。給与などの狭い目標ではなくて、モラルを高めていかないと、やる気をなくしていく。
- 協働は、ややもすればもたれあいになる。教員はみんな同じではないので、多様性を前提としながら、協働性や同僚性を構築していくことが、いま求められていることである。
- 専門職としての倫理をもっていないといけいないのではないか。専門家であるから、力量形成が問われている。国から言われて反対とか、政治的な問題とかではなくて、職業倫理を形成していかないといけない。納税者に説明できることが前提になると、もたれ合いになってしまう。
- 大学の理念、特殊性については、大学の自治を尊重して大学に任せるとというのが外部評価のスタンスである。しかし、どのように具体的なミッションを組み立てているかが問われている。
- 子どもたちの作文とかアンケートなどを数値化して、教員だけの自己満足に陥ってはいけない。とはいっても、何らかの数値化は避けて通れないのが現状である。
- 実践が素晴らしい、といっても主観的に取られてしまう。傍証でもいいから、どうして素晴らしいといえるのか第三者にも示してほしい。素晴らしい、素晴らしい、といっているだけなら進歩がない。評価できない素晴らしい実践を客観性のあるように示す努力が求められている。まず、丹念に記録しておくことが大切であろう。
- 変化が共有されているかどうか、その関係がミッションとして問われる。教育活動、研究活動が全員の合意の中でできてくれば、大きな評価になる。



奈良女子大学教育システム研究開発センターは、本学附属中等教育学校との共催で、「学校教育とメディアリテラシー」と題して、講演会を行いました。

〔日時〕 2004 年 10 月 22 日(金) 15:20~17:30

〔場所〕 附属中等教育学校 多目的ホール

〔講師〕 水越 伸 氏（東京大学大学院情報学環助教授）

〔講演要旨〕

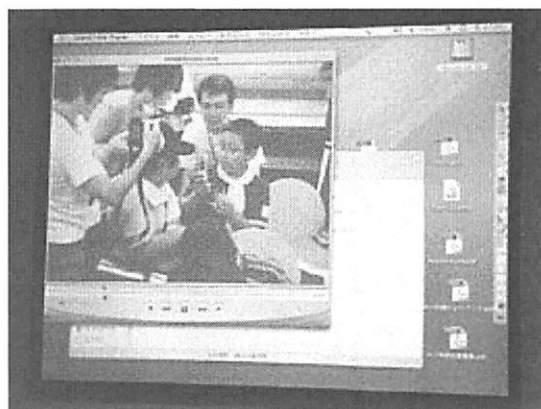
日本のメディア環境の変化、「メディア・ビオトープ」という発想、批判的かつ実践的な「知」としてのメディアリテラシー、メディア研究・メディア教育研究の現状への批判などを論点とする講演と質疑応答であった。論点を5つに絞ってまとめれば以下のようなになる。

①日本のメディア状況を森にたとえるならば、テレビのキー局や新聞社に代表される巨大メディアが巨木のように存在し、下草も生えない状況であったが、今日、携帯電話などの私的メディアが急速に普及し、メディア環境が大きく変化してきている。こうした中で、新しいメディア生態系が生まれつつある。両メディアの中間に位置する場、すなわち私たちが日常生活の中でメディアと関わっている領域がそれである。「メディア・ビオトープ」という暗喩はこの中間的領域を指す。

②「メディア・ビオトープ」における活動を通じて、自らのメディア生態系を改善したり、うまくネットワーク化することによって、メディア環境そのものの在り方に影響を与えていくことができるのではないか。このような取り組みを展開するにあたって基礎となる「知」の一つがメディアリテラシーである。

③メディアリテラシーを特定の領域としてとらえたりすること、たとえば学校教育の枠組みに押し込めたり、アカデミックな領域としてのみとらえてしまうことについては批判的である。私たちのメディア生態系を問題にすることは、巨大メディア批判にとどまることなく、実際に自分で表現すること、表現を通じて社会と関わっていくという実践の問題でもある。その意味で、21世紀のシティズンシップのあり方と密接に関わる問題である。

④「メディア・ビオトープ」という発想で学校教育を見た場合、学校内部にあるメディアの生態系の問題、「学ぶ」という営みのあり方の問題に留まらず、学校がおかれている地域社会におけるメディアの生態系の問題までが射程範囲となる。メディアリテラシーは、このような広範な領域を視野に入れた実践の基礎的な「知」であるし、さまざまな実践をつなぐキーワードになりうると考える。



⑤メディアリテラシーは多義的な言葉である。そこが強みでもあり弱みでもある。しかしながら、メディアの生態系をデザインしなおすための「知」をどのように形成するかという問題構成という点では一致しうると考えられる。メディアリテラシーについての附属中等教育学校の捉え方およびそれに基づく研究政策は、世界的な研究動向からみても先駆的研究であり、大きな可能性を秘めている。今後も、いろんな形で協力できればと考えている。



メディアの現状・研究状況への悲観的な状況把握をしつつも、現状を変えていく要素を見逃さずに積極的に関与する態度に貫かれた水越氏の講演は、多くの知的刺激を与えただけでなく、「メディア・ビオトープ」という発想の豊かさ・楽しさを物語っていた。また、近隣の研究者・研究プロジェクトを紹介していただいたことも付言しておく。



シンポジウム記録

1. 期 日 平成 16 年 11 月 22 日 (月)
2. 場 所 附属幼稚園 遊戯室
3. テーマ 「みんなで取り組む遊びにおける学びや育ちについて」
4. 話題提供者 飯島貴子・辻岡美希 (附属幼稚園)
指導助言者 山本和美先生 (名古屋女子大学)
天ヶ瀬正博先生 (奈良女子大学)
中谷内政之先生 (奈良女子大学附属小学校)
司 会 前田正代 (附属幼稚園)

5. 内 容 〈話題提供〉

〔概要〕 年長児の「動物園ごっこ」の事例を通して、みんなで取り組む遊びにおける学びや育ちを発表した。



〔動物園ごっことは〕

- ・年長児が、遠足の経験を生かして、クラスの枠をはずして、学年全体でごっことして展開し、年中児・年少児を誘って遊んでいる活動の一つである。今年度は 10 月中旬に京都市動物園に遠足に行き、「動物園ごっこ」として展開した。
- ・学年で取り組む活動は、原則として年 2 回、春と秋の遠足後に行っている。遠足の時期や行先によって、また、子どもの興味の持ち方によって展開の仕方が異なる。

〔みんなでする遊びの大切さについて考える〕

- ・「動物園ごっこ」における学びや育ちから、みんなでする遊びの大切さについて、以下のよう

に考えた。

- ひとりではできないことが、友達と力を合わせればできることを実感する。

- 自分の知らないことを知ることができることに喜びを感じる。

- 自分とは異なる意見をもつ友達がいることがわかる。

- 友達と一緒に同じ目的で活動する楽しさを感じる。

- いろいろな感情体験ができる。

- いろいろな人や、場の状況に合わせて考える。

- ・学級全体で授業という学びをしていく小学校生活の準備段階としても、このようなテーマのある活動を取り入れ、友達と考えや思いを合わせていく経験も、好きな遊びとともに必要だと考える。

〈指導助言〉

山本先生から

- ①初等教育の観点から、幼稚園、小学校低学年を合わせて考える必要性があるのではないか。
- ②個人の育ちの捉え方
- ③イギリスやアメリカの事例から、テーマのある遊びについての有効性。主体性と合わせて、どのように活動を認め、評価していくか。
- ④幼稚園の保育内容と小学校の教育内容をどのようにつなげていけばよいのか。

中谷内先生から

①幼小中の段差

幼稚園・5歳児／小学校・1年生	} 連続はしているが、一番上と一番下という立場の違いで、見せる姿に大きな差がある
小学校・6年生／中学校・1年生	

②幼小のシステムの違い

幼稚園…個人が前面に出る

小学校…集団が前面に出る

③附属小学校の教育

「しごと」「けいこ」「なかよし」という「奈良の学習法」を実践している。教科主義ではなく、幼稚園の領域という考え方の方が理解しやすい。

④幼稚園は文字がないところで活動できる

附属幼稚園と附属小学校とは共通性を感じる

天ヶ瀬先生から

- ①「遊び」の意味の変化
- ②「遊び」と「活動」の考え方
- ③子どもだけの異年齢集団の関係をもっと大切にしよう

〈まとめ〉

山本先生からは、外国の教育のプロジェクトワーク等の取り組みを紹介していただき、今回の「動物園ごっこ」のテーマのある遊びについて、実際の子どもの取り組む様子から、子どもの評価の視点や教師の援助のあり方を具体的に理解することができた。

中谷内先生からは、小学校の立場から見た、幼稚園と小学校との違いを具体的に話していただいたことで、つながりと段差について考える機会となった。

天ヶ瀬先生からは、「遊び」の意味の変化、「遊び」と「活動」との区別、子ども自身による異年齢集団の遊びの大切さを話していただくことで、子ども同士で遊ぶ中での学びについて改めて考え、自分たちの教育の姿勢を振り返ることができた。

フロアからも、保育者たちは「遊ぶこと、そのものが大切」と考えていることは常識であるものの、目的のために遊ばせることにならないように常に戒めの気持ちをもつことや、小学校で集団として学びの活動をしていく準備段階として、いろいろな構成メンバーや大きさの集団生活を経験させていく大切さについて言及があった。「幼児期で大切な学びや育ち」を問い直し、幼児期にふさわしい経験ができるよう、子どもたちの生活を見直していきたい。

公開シンポジウム

「生徒のことばから見てくること——転換期における中等教育をめぐる対話——」

鮫島 京一（附属中等教育学校）

日時：2005年2月26日（土） 13：45～16：00

場所：奈良女子大学附属中等教育学校 多目的ホール

コーディネーター：西村 拓生（奈良女子大学文学部助教授）

コメンテーター：春日井敏之（立命館大学文学部教授）

問題提起者（奈良女子大学附属中等教育学校より3名）

鮫島 京一：「つながりの発見——個性的ではあるがバラバラな生徒をどうつなぐのか——」

吉田 隆：「学園祭総括などのことばから見る生徒の変容」

羽田 好江：「語ることで語らないこと——保健室は今——」

教育を語る言葉が少なくなっている。その代わりに「心の闇」「癒し」といった漠然とした雰囲気を表す言葉が闊歩している。それは教育を捉える力の衰えであろう。あるいは、複雑であいまいな教育問題を理解しようという意志の欠如の表れではないだろうか。そのことにどのように取り組めばいいのだろうか。

シンポジウムでは、コーディネーターに西村拓生氏（奈良女子大学助教授）、コメンテーターに春日井敏之氏（立命館大学教授）を迎え、中等教育学校の3人の教員が、授業（鮫島京一教諭）、生徒会活動（吉田隆教諭）、保健室（羽田好江養護教諭）というそれぞれの場で発見した生徒の「ことば（言語化されない感情表現を含む）」にもとづいて問題提起を行い、参加者の力もかりながら、中等教育が抱えている問題について対話を行った。「ことばの力」「感情表現の重要性」「生徒に寄り添う指導」などが論点となり、教育実践を再構築する上での一つの方向が「生徒に学びなおす」ことにあるということが確認された。

この企画は、中等教育学校の研究政策である「メディアリテラシー」「シティズンシップ」プロジェクトが主体であったとはいえ、教育システム研究開発センターとの研究プロジェクト「メディアリテラシーの思想に基づくリベラル・エデュケーションの再構築」（担当者：鮫島、吉田、西村）との共同作業でもあった。



メディアリテラシーという観点でいえば、メディアとしての教員が、生徒の「ことば」をいかに把握し、自らの教育実践を再構成していくのかというスキルに目を向けたものであり、シティズンシップという観点でいえば、生徒の「ことば」を手がかりに、21世紀市民社会の担い手である生徒の現状と課題に接近するということである。「学力（教員のそれも含まれる）」としてのメディアリテラシー、「社会—教育哲学」としてのシティズンシップという二つの視点から、リベラル・エデュエーションを構想するということである。

250名を越す参加者があったことだけでなく、シンポジウムへの積極的かつ好意的評価・継続開催の要望がアンケートなどを通じて数多く寄せられた。処方箋を求めるのではなく、それぞれの現場で直面していると思われる問題について対話する場をつくること——「問いの共同体」という問題構成が、公開を旨とする研究会・シンポジウム企画の柱となるといえよう。課題としては、対話の時間の確保、外部からの問題提起者を組み込むことであろう。



第 4 部

年 次 活 動 報 告

2004 年度のプロジェクト

1. 教育システム開発

- (1) 幼小の連携活動を展開させ、連絡進学児童の発達やそれぞれの教育実践を検討するカンファレンスを、大学教員も交えて随時行う。その成果を公開研究会において発表する。
- (2) 小学校から接続進学した中等教育学校 1 年生の学習や生活について多面的な追跡調査を企画、実施する。
- (3) メディアリテラシー概念を機軸に、中等教育における今日的なリベラル・エデュケーションのあり方を開発するための研究構想を立案し、試行的実践に着手する。
- (4) 中等教育学校教員の協力による小学校での英語教育の実践を継続し、初等教育と中等教育をつなぐ英語教育のカリキュラム開発を行う。
- (5) 小学校教員の協力により、幼稚園における「自然」や「数」に関する新たな実践を行う。
- (6) 科学研究費補助金による「自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と理数科系学問への関心との関連を探る」研究を実施する。

2. 連携活動推進

- (1) 科学研究費補助金による「臨床教育学的・エスノグラフィー的・物語論的教育研究の展開」を通じて、各校園の教育実践の改善を行う。
- (2) 大学教員の協力により、幼稚園、小学校での子育て支援と中等教育学校における発達支援の実践を推進する。
- (3) センターホームページを整備する。

3. 教職支援・リカレント

中等教育学校を中心に奈良県教育委員会との連携体制を構築し、平成 17 年度に実施する教職リカレント事業を企画する。

幼稚園と小学校との連携活動の展開

金津 琢哉（奈良女子大学附属小学校教諭）

【研究課題】

幼稚園と小学校との連携活動の展開

【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】

金津琢哉（教育システム研究開発センター員、附属小学校教諭）

飯島貴子（教育システム研究開発センター員、附属幼稚園教諭）

【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】

梶田萬理子（附属小学校教諭）、森本伊津子、辻岡美希、角田三友紀（附属幼稚園教諭）

西村拓生（奈良女子大学文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）

松井玲子（奈良女子大学文学部・非常勤講師）

【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

奈良女子大学附属幼稚園年長児・奈良女子大学附属小学校1年生

【研究期間】

2004年4月1日～2005年3月31日

【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

研究の目的・方法、およびその意義については、本紀要所収の実践報告「テキスト化を通じた「語り」による新しい授業研究－幼稚園と小学校との臨床教育学的授業研究の報告－」（金津琢哉）を参照のこと。

ここでは、研究に要した会合の歩みのみ、以下に略記しておく。

① 5月13日 幼稚園・小学校合同研究会（幼稚園・小学校の全教諭）

「昨年度の反省と今年度方針の確認」

② 7月2日 打ち合わせ（梶田・金津・飯島・辻岡）

「今年度共同研究の計画」

③ 7月29日 打ち合わせ（梶田・金津・森本・角田・飯島・辻岡）

「追跡したい児童のプロフィールを持ち寄る」

④ 8月5日 幼稚園研究会を参観（中谷内・梶田・金津・西村・幼稚園全教諭）

「幼稚園研究会」

⑤ 9月8日 幼稚園保育観察（梶田・金津）

⑥ 9月9日 幼稚園・小学校合同研究会（幼小の全教諭）

「2月の研究発表会合同開催について」

⑦ 9月14日 小学校授業観察（森本・角田）

1月「けいこ（算数）」 梶田 「10のまとまりをつくろう」

1星「しごと」 金津 「あさがおにみつける」

⑧ 9月15日 幼稚園保育観察（梶田・金津）

- 打ち合わせ（梶田・金津・森本・角田）「今後の研究計画について（確認）」
- ⑨ 9月22日 小学校授業観察（飯島・辻岡）
1月「けいこ（算数）」 梶田 「10のまとまりをつくろう」
1星「しごと」 金津 「おかあさんにみつける」
- ⑩ 9月30日 第1回〈学び〉研究カンファレンス（梶田・金津・飯島・辻岡）
「9月22日 小学校公開学習について」
「9月8日、15日 幼稚園公開保育について」
- ⑪ 10月14日 第1回〈育ち〉研究カンファレンス（梶田・金津・森本・飯島）
「9月14日 小学校公開学習について」
- ⑫ 10月26日 第2回〈学び〉研究カンファレンス（梶田・金津・飯島・辻岡）
「9月30日のカンファレンスについて」（語り直し）
- ⑬ 11月27日 小学校授業観察（森本・角田・西村・松井）
1月「けいこ（国語）」 梶田 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」
1星「しごと」 金津 「ともだちにみつける」
- ⑭ 11月30日 第2回〈育ち〉研究カンファレンス（梶田・金津・森本・角田・西村・松井）
「11月27日 小学校公開学習について」
- ⑮ 12月9日 打ち合わせ（梶田・金津・飯島・辻岡）
「2月の研究発表会分科会（資料執筆、進行手順）について」
- ⑯ 12月15日 第3回〈育ち〉研究カンファレンス（梶田・金津・森本・角田・西村・松井）
「11月30日のカンファレンスについて」（語り直し）
- ⑰ 2月18日 学習研究発表会 分科会（梶田・金津・飯島・辻岡）
「幼小をつなぐ〈育ちと学びの確かめ合い〉」

「リベラルエデュケーション」プロジェクトの進捗状況について

鮫島 京一（附属中等教育学校）

2004年度の「リベラルエデュケーション」プロジェクトの進捗状況について、簡単に述べておく。次の四つのことに取り組んだ。

- (1)研究フィールドを確保するために、中等教育学校の研究政策の一つとしてメディアリテラシー構想を位置づけた。そのための研修会を3回（6月18日、7月13日、8月30日）、中等教育学校で行った。
- (2)10月22日に、水越伸東京大学助教授を招き、メディアリテラシー教育の現状とその射程についての講演会を開催した（中等教育学校と教育システム研究開発センターの共催）。
- (3)2005年2月26日（土）に、公開シンポジウム「生徒のことばかり見えてくること——転換期における中等教育をめぐる対話——」を開催した（中等教育学校と教育システム研究開発センターの共催）。
- (4)「リベラルエデュケーション」プロジェクトを支えるメディアリテラシーという思想についての理論的研究を行った。

上記(2)(3)については、本紀要「第三部シンポジウム・講演会などの記録」で述べているので繰り返さない。ここでは、本プロジェクトの基本的構想である(4)について説明しておきたい。

学校崩壊や不登校の増加、大学生に及ぶ学力低下から学術研究の国際競争力の弱さに至るまで、幼稚園から大学院まで、学校教育の様々な「危機」が叫ばれて久しい。これらの諸現象は、文明史的な視点から見ると、近代国民国家の形成期に近代化・産業化の手段として構築された学校教育システムがその使命を果たし終え、現代社会に不適合になってきていることの現れである。今日求められているのは、ポスト近代・ポスト産業化の社会に見合った新たな人間形成システムの構築である。

上記に引用したのは、2005年3月4日に、附属学校部合同研修会において西村拓生文学部助教授によって示された、奈良女子大学附属学校園「基本構想」（案）の一節である。ここには本学教育システム研究開発センターにおける研究の一つである「リベラルエデュケーション」プロジェクトにおける問題構成が端的に示されている。それらは以下の二点である。

- (1)21世紀社会を担う人間を形成する教育システムのあり方への切実な問いかけ
- (2)初等・中等段階からの一貫した見通しに基づき高等教育を見直していこうとする研究射程

この二点を具体的な取り組みとして実現していくところに「リベラルエデュケーション」プロジェクトの存立基盤がある。その際、キーワードとなるのが「人間形成」である。それは近代主義的教育観およびそれに基づく教育実践への批判である。ひと言でいうならば、そうした教育観の世界は、問いかけよりも答えに重きを置く世界である。理解することよりも判定を好み、問いをつくる力を育成するよりも答えること——それも考えるのではなく迅速に処理すること——を

大切にしている世界である。こうした教育観に基づく教育研究は、その目的を認知におく。教師が教育実践における目的を定め、それらを効率的に教授し、生徒がその目的を認め知ることができれば、目的を達するということである。こうした構図に基づく教育実践を一面的に否定することはしない。しかしながら、こうした構図が見落としていることを明視することによって、新しい教育実践を開拓する試みが「リベラルエデュケーション」プロジェクトなのである。つまり、教師が定めた目的がうまく遂行されたかではなく、生徒が学習過程の中で、自分の眼で対象をとらえ、ものを感じとること、したがって何かを自得する過程を重視するのである。問いをうまくつくり、それを粘り強く考え、複数の答えの可能性の中から、自らの答えへと至る過程を学びとしてとらえるのである。自ら学ぶ喜びや楽しさを身につけていくのが教育実践の目的であり、その場として学校教育があるという発想である。

生徒も教師も事物を見る。それも事物そのものの存在する意味を、五感を働かせながら、あせることなく、じっくりと確かめていく。立ち止まったり、多くの誤りをおかすこともしばしばである。そうした過程を共有し、互いに修正しあいながら、事物を明視する力——それが「批判 critics」ということになる。この力の育成が教育の基本であり、教育実践はこの力をはぐくむことに結びついていなければならないと考えるのである。

いま「批判」という言葉を用いたが、この言葉の日本語の意味は問題をはらんでいる。すなわち「あらさがし」という意味合いが強いのである。批判が「あらさがし」であるならば、問いと同時に答えが用意される。なぜならば、「あらさがし」をする者は、すでに答えをもっていて、その眼で事物をみるからである。わたしたちは、批判という行為をそのようにはとらえない。とりあげる事物がなぜそのようになっているのか、その有効性と限界がどこにあるのか、そして別の可能性はどのようにして切り開かれるかということ、すなわち人間の創造的営みとして「批判」という言葉を理解している。critics をあえて日本語にするならば「創造的批判」となる。

上記に述べた「人間形成」「創造的批判 critics」ということで教育のあり方を考えていこうとすると、同伴者として、また実践や研究の柱として据えたいのがメディアリテラシーの思想である。鈴木みどりによれば、「メディア・リテラシーとは、市民がメディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力をさす。また、そのような力の獲得をめざす取り組みもメディア・リテラシーという」。

この定義に依拠しながらも、本プロジェクトにおいては、メディアリテラシーを、教育活動全般を把握するための方法概念と理解している。メディアとは、たんに IT 機器を指すものではなく、教育活動の場（教室だけではなく学校全体を含む）、教材、そしてその場を構成する人間主体を含んだ広範な意味でとらえている。リテラシーとは、「ことばについての素養」ととらえている。ここでいう「ことば」とは、「三つの基本的言語」からなる。それらは、「日本語」「自然科学の言語」そして「身体・芸術の言語」である。この「三つの基本的言語」を、各領域においてさらに分節化したものが教科となる。たとえば、数学は自然科学の言語を分節化したものである。社会科の公民は、「日本語」のうち社会認識にかかわる言語を分節化することによって教科として成り立っているのである。このように「三つの基本的言語」をそれぞれの領域において分節化した言葉を、教科リテラシー（教科の言葉）をとらえている。

整理するならば、私たちが考えるメディアリテラシーとは、「ことば」「三つの基本的言語」「教科リテラシー」という構造全体の中で育まれる「クリティカル」（創造的批判）な実践＝学力なのである。学校（メディア）は、「ことばについての素養」（リテラシー）を自得するための場

である。「ことばについての素養」は、学校知として形成されるだけでは不十分であり、現実社会とのかかわりの中で形成されなければならない。そのためには学校は社会に開かれた場でないといけない。そのような学校のあり方を示していくところに、本学附属の社会的意義があると考えているのである。いうならば、21世紀社会を担う市民に欠かせない学力としてメディアリテラシーを位置づけ、そのような学力を育成する場（メディア）としての学校教育そのもののあり方を見直していくこと——それが本プロジェクトの目的なのである。

このような学力としてのメディアリテラシーという観点から、各附属学校園の教育活動を眺めてみれば、少なくとも以下の三点のことが可能になると思われる。

- (1)各附属学校園におけるこれまでの研究の「遺産」を活用した教育システム研究ができる可能性が高い。たとえば、身体の発達とことばの習得との関係を意識した幼稚園の研究、「しごと」「けいこ」「なかよし」の三領域からなる小学校の教育研究、中等教育6年間を見通したカリキュラム開発を行ってきた中等教育学校の研究などである。こうした研究「遺産」をメディアリテラシーという観点でとらえるとき、幼稚園から中等教育までの教育課程の再分節化を構想する際に、一貫した思想的・理論的観点が用意されるであろう。
- (2)各附属学校内部において教科枠組みを再分節化する可能性が高い。教科リテラシーのありようを明確にする中で、各教科で自得すべきスキルとは何かという問いがでてくる。このようにスキルの自得を軸に考えた場合、横断的ないし複合的なスキル、端的に言うならば融合的スキルの存在が浮かび上がる。高度化・複雑化する現代社会においては、このような融合的スキルを自得する必要性が強くなる傾向があるし、社会的文脈と接点を持った学習過程を実現しようとするならば、既存の教科枠組みを再検討する必要がある。教科リテラシーの内容を明確化することは、その教科の特殊性を担保しつつも、融合的スキルの自得、したがって既存の教科の融合ないし再分節化をはかる研究につながるといえる。
- (3)メディアとしての教師のスキル向上を課題とすることができる。授業は「ことば」によって成り立つ。教科リテラシーの言葉だけで、授業という場が成り立つのではない。社会的文脈を意識するならば、教科リテラシーとそれとの接点はいかなるものなのか、また、生徒の発話をどのように理解するのか、といったことに取り組まざるをえない。教師のメディアリテラシー（「ことばについての素養」）が問われるのである。これは、教師としての資質向上に関わるものであり、生徒指導などの領域もこの観点から研究することができるであろう。

2005年度については、上記三点をふまえた研究活動の基盤整備をはかることが課題である。具体的な作業としては、以下の四点を考えている。

- (1)教育システム開発センターにおける各研究プロジェクトとの関係の整理
- (2)本プロジェクトを遂行するための体制確立に向けた基盤整備
- (3)附属学校部としての合同研修の企画・運営
- (4)各附属学校園における研究政策と本プロジェクトの連携可能性の追求
- (5)メディアリテラシーについての基礎的研究
- (6)学外の研究者・研究機関ならびに実践者たちとのネットワークづくり

各附属学校園における合意形成ならびに研究基盤の整備を進めることが本プロジェクトを成功させるための鍵である。拙速にすすめるのではなく、各附属で取り組まれている研究課題との接

点を明確にしながら、じっくりと腰をすえて研究活動をすすめていきたい。はじめに成果ありきではなく、である。

附属小学校における英語教育について

内田 聖二（センター長（文学部教授））

附属小学校における英語教育は平成9年度に「けいこ学習」としてはじめて導入された。当初5、6年生の高学年に週1時間配当され（平成13年度から4年次まで拡大）、アメリカ留学経験豊富な非常勤講師が現在に至るまで担当している。その後たまたま私が小学校長を併任時に、「附属学校園から大学への英語教育の研究と実践」の研究テーマで平成14年度と15年度に学長裁量経費の交付を受け、それをきっかけに、附属小学校の英語教育を中心とした大学と附属学校園間の連携が活発に動き出した。以下にその実績と成果を中心に報告したい。

このプロジェクトは附属学校園の校園長及び副校長と副園長の各1名、大学の英語教員2名、小学校の英語教育責任者1名、中等教育学校の英語教諭2名、の計11名からなり、2年間の主な成果としては、（1）旅費の配分により可能となったシンポジウム、フォーラムへの参加、及び小学校英語を中心とする授業参観、（2）校費の配分により可能となった備品整備、（3）複数回のミーティングで議論することで構築された大学と附属学校園との連携の実現、の3点にまとめられる。

第1点に関しては、一部個人研究旅費で補った側面もあるが、14年度は「シンポジウム『英語が使える日本人』を考える」（早稲田大学）、「英語が使える日本人フォーラム」（東京国際交流会議場）に出席することができた。また、小学校英語の現場を岐阜大学附属小学校、神戸大学附属住吉小学校で参観することができたのはその後の展開を考える上で参考になった。15年度は兵庫教育大学附属小学校、香川大学附属高松小学校における小学校英語の実践を見学し、さらにお茶の水女子大学のCOEプロジェクトの催しに二度出席することによって、幼、小、中、高、そして大学とつながる大きな枠組みについての理解を深めることができた。

第2点に関しては、必要な備品とともに、幼稚園、小学校、中等教育学校、大学と個別に必要な英語教育関連図書を備えることができた。そのなかには基本的な辞書、幼稚園、小学校で教材として利用できると思われる絵本も含まれている。さらに大学の英語教育に関しては、新しい教材の可能性を求めて英語のペーパーバックをデータ化する作業に着手することができた。

第3点は幼稚園から大学という広い視野の中で、14年度は小学校と大学の中間に位置する中等教育学校の英語カリキュラムを見直すという具体的な作業に関するミーティングを3回にわたって行った。さらに、中等教育学校と小学校の連携の実績として、中等教育学校の英語教諭が試験期間等の時間に小学校の英会話なかよしグループに参加するという実践を行ったし、中等教育学校のALTと英語担当非常勤講師とのteam teachingを実現させることができたのは今後の展開を考えると大きな成果であった。なお、以上のような実践を経て、16年度から英語の授業を1年繰り下げて、3年生からにすると共にALTの授業も週に一度と定期的に行っている。

このように学長裁量経費の交付を受けて種々の実践を行ってきたが、幼稚園から大学を見据えた英語教育という観点からはまだ準備段階と言わざるをえない。残された課題としては（1）小学校での英語専任教諭の実現、（2）中学校英語の先取りではない小学校英語のカリキュラムの策定、（3）高校までの英語と大学での英語教育とのスムーズな「接続」、などが挙げられよう。

平成 15・16 年度大学－附属間連携研究報告

平成 15 年度から 16 年度にわたって、麻生武人間文化研究科教授を代表者として文部科学省科学研究費助成特定領域研究「新世紀型理数科系教育の展開研究」に参加した研究を大学と附属校園の連携のもと実施した。

研究の概要は下記の通りである。

【研究課題】

「自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と理数科系学問への関心との関連を探る」
(課題番号：15020239)

【研究組織】

研究代表者：麻生 武（人間文化研究科教授）
研究分担者：天瀬 正博（文学部助教授）*
研究分担者：本山 方子（文学部助教授）*
研究分担者：水間 玲子（文学部助手）
研究分担者：西村 拓生（文学部助教授）*
研究分担者：藤原 昇（理学部教授、平成 16 年 3 月退任）
研究分担者：高木 由臣（理学部教授）
研究分担者：大石 正（人間文化研究科教授）
研究分担者：上江洌達也（人間文化研究科教授）

【研究協力者】

奈良女子大学

富崎 松代（理学部教授）
林田佐智子（理学部教授）
和田 昌昭（理学部教授）
池原 健二（理学部教授）
比連崎 悟（理学部助教授）
浜田寿美男（文学部教授）
小路田泰直（文学部教授）

奈良女子大学附属小学校

廣岡 正昭（教諭）
日和 佐尚（教諭）
谷岡 義高（教諭）
杉澤 学（教諭）

【研究協力校】

奈良女子大学附属中等教育学校

奈良女子大学附属小学校

奈良女子大学附属幼稚園

奈良女子大学附属中等教育学校

吉田 信也（教諭）
大西 俊弘（教諭）
越野 省三（教諭）
櫻井 昭（教諭）

奈良女子大学附属幼稚園

飯島 貴子（教諭）

奈良女子大学文学研究科大学院生

有友 博美（人間文化研究科）

榛原町立東榛原小学校

櫻井市立織田小学校

奈良市立右京小学校

奈良市立椿井小学校

表1 文部科学省科学研究費助成金交付決定額（配分額）

（金額単位：千円）

	直接経費	間接経費	合 計
平成 15 年度	3,100	0	3,100
平成 16 年度	2,300	0	2,300
総 計	5,400	0	5,400

1. 研究の目的

本研究の目的は、子どもたちの自然環境・人工環境・情報環境への探索的な接触体験と、子どもたちの理数系学問への関心（興味・意欲）との間にいかなる関連があるかを、組織的にさまざまな年齢層（幼小中高大）で探ることにある。これら3つの環境に対する探索的な接触体験は、以下に記すように、理数系の学問への関心に対してそれぞれで異なった影響を及ぼしていることが考えられた。

自然環境 現在の子どもたちが理数系に関心を抱かなくなっている原因として、学校外において、昆虫や魚や植物の採集、野原や川などでの遊びというような、自然を身体的に感知する自由な遊び体験が減少していることが考えられる。

人工環境 かつては機械いじりが好きな子どもがよくいた。プラモデル作りも流行していた。また、家庭にある機器は素人でも分解や組み立てがある程度でき、仕組みも見えやすかった。今日の機器はIT化されたため分解可能性と理解可能性に乏しく、内部機構への子どもの興味を失せさせており、理科（特に、工学）への関心が衰退するのかもしれない。

情報環境 IT技術は年毎に高度化し、情報機器のハード・ウェアが可視的でなくなったことはもちろんのこと、ソフト・ウェアにおいてもユーザー・インターフェース以外は見えなくなってしまった。このような情報環境での探索的な接触体験が科学や工学への関心に対して何らか（正もしくは負）の影響をおよぼしていると考えられる。また、コンピュータによるバーチャルな世界に対する探索が果たして現実世界に対する関心を育てるのに寄与しているのか否かということについても検討されなければならない。

2. 研究の実施

上記の仮説について検討するために以下の6つの研究活動を行った。

理数科系教師への聞き取り調査 2003年5月から6月に、奈良女子大学から理学部教員のうち60代から40代の男性5名女性2名と対照群として文学部教員50代男性2名の合計9名、さらに、附属中等教育学校から理数科系教員のうち50代から20代の男性3名女性1名、附属小学校から50代から30代の男性教員4名（うち3名は理数科が専門、1名は社会科が専門）、附属幼稚園から40代女性教員1名に対して個別に半構造化面接を行った。質問内容は、各自の生活史全般と生活史における3つの環境での探索的接触体験（子ども時代の遊びを含む）、理数科への関心の発生、現在の理数科系教育の状況と課題などが中心であった。

年齢による各環境の変化は予想される通りであったが、年齢によって自然観が明確に異なることが明らかになった。60代にとって自然は日常的でありながら人智人力を超えた畏怖すべきあり方を示しており、まずもって「恐ろしいもの」「怖いもの」として語られた。以後の年齢層においては急速にこのような子ども時代の述懐は観られなくなった。理数科系への関心の発生は、

それらの基礎となるような体験を早くから有しているものの、科目としての好みや自身の特徴として同定されるのは中学校高学年から高校あたりが多かった。女性の調査協力者が、理数科系への進学において教師や保護者による導きがあったことを語るのに対して、男性ではそれが語られることは少なかった。ただし、これは人数が少ないこととジェンダーによる語り方の違いについて注意されるべきである。いわゆる「理数離れ」については、理科のみならず、全般的な学力低下を危惧する声が多かった。ただし、戦争（核兵器やハイテク兵器など）や公害などとの関わりから科学イメージが低下していることを指摘する声も複数あった。

理数好き生徒への聞き取り調査 2003年11月から12月に、奈良女子学附属中等教育学校1年から5年で、クラス担任によって「理数科好き」と評価された生徒各クラス男女1名ずつ合計20名に、生活環境、3つの環境での探索的接触体験、理数科への関心、科学への態度、将来の職業などについて、個別面接による聞き取り調査を行った。

「理数科好き」のクラス代表となるような生徒であっても、理数科への態度には明確な違いが認められ、複数のカテゴリによって分類が可能であった。興味深い事例としては、理科的事象に強い関心を示していても自らそれを探究しようとしなかった場合が挙げられる。教師に質問をぶつけて答えが得られると、それで満足するのである。その他、職業志望から割り切って理数科の修得に励む生徒たち、自身の興味や関心から工作やプログラミングを趣味としている生徒たちもいた。これらの二者のうちどちらも、男女を問わず、保護者（父や祖父）による導きが認められた。父親が理工系職についている場合や祖父からプログラミングを教えられた場合などがそうである。また、理数科系的な趣味をもつ生徒には、自分たちのような者に対して、他の生徒たちを含めて社会からネガティブなレッテル（「陰気」「おたく」など）が貼られることを懸念する生徒がいた。

事物への関心と理数科への態度の関係についての質問紙調査 2003年10月末から11月に奈良県下の4つの小学校に通学する5、6年生の合計431名に対して質問紙調査を実施し、無記名で回答を求めた。418名（男子218名、女子200名）の有効回答を得た。調査校は都市部と農村部の双方からそれぞれ2校ずつ選ばれた。質問内容は、（1）日常的な遊び（自由記述）、（2）各教科の好みの程度、（3）3つの環境から選ばれた12の事物（①天体、②昆虫、③両生類、④哺乳類・鳥類等の動物、⑤植物、⑥岩石・砂、⑦磁石、⑧機械の組み立て分解、⑨船・自動車・飛行機等の工作もしくは仕組み、⑩家等の建築物の工作もしくは仕組み、⑪ファミコン・ゲームそれ自体もしくはゲームの仕組み、⑫パソコン）への興味の程度と学習意欲の程度、（4）興味や関心があり知りたい学びたい思っている事物（自由記述）、（5）事物について不思議に思うこと（自由記述）、（6）科学の進歩への態度と科学への学習意欲であった。

因子分析の結果では、小学生高学年の示す事物への興味と学習意欲は3つの環境や教科とは別の要因によって影響されていた。例えば、犬や猫に対する興味は、同じ生物であっても、カエルやイモリ、バッタやカブトムシに対する興味とは異なり、月や星、草花、磁石などへの興味と同じ因子によって強い影響を受けていた。これらへの興味に影響する因子は、自然や人工物というような環境によっても物理や生物というような科目によっても解釈することはできない。花鳥風月への興味という観点からロマン主義的な因子と解釈された。この因子は男女ともに第1因子として認められた。その他に事物への興味に影響する因子としては、男子では、工作因子、動物因子、ゲーム因子、女子では、構成因子、自然動物因子、パソコン因子があり、男女ともに比較的類似した因子が認められた。学習意欲についての因子構造は、興味とは異なっており、男女間の違いもあった。12の事物への学習意欲の因子は、第1因子から順に、男子では、構造物因子、

動物因子、パソコン因子であり、女子では、生態系因子と機械系因子の2因子であった。

興味の各因子が、理科好き、算数好き、科学の進歩への肯定、科学への学習意欲に対して影響しているかどうかを評価するために重回帰分析を行った。男子では、理科好きに対してロマン主義因子と動物因子が統計的に有意な正の影響を示し、算数好きと科学への学習意欲に対してはロマン主義因子のみが有意な正の影響を示し、科学進歩肯定にはファミコン因子のみが有意な正の影響を示していた。ただし、いずれも決定係数が低く ($R^2 \leq 2$)、その他の要因の影響が十分に考えられる。女子では、いずれの場合も工作因子のみが有意な正の影響を示したが、決定係数が低く、その他の要因の影響が十分に考えられる。

学習意欲の各因子の影響についても同様に重回帰分析を行った。男子では、理科好きに対して構造物因子と動物因子が有意な正の影響を示したが、パソコン因子は有意な負の影響を示した。科学進歩肯定に対してはパソコン因子のみが有意な正の影響を示した。科学への学習意欲に対しては構造物因子とパソコン因子が有意な正の影響を示した。女子では、理科好きと算数好きに対して生態系因子と機械系因子の双方が有意な正の影響を示したが、科学進歩肯定と科学への学習意欲に対しては機械系因子のみが有意な正の影響を示した。ただし、男女とも科学への学習意欲以外は決定係数が低く、その他の要因の影響が考えられる。

(5) 遊びの好み、不思議感、理数科系職志望に関する質問紙調査 2004年10月から11月に、奈良女子大学附属小学校と中等教育学校の生徒が質問紙調査に回答した。附属小学校では4年生から6年生の200名(男子102名、女子98名)の有効回答を得た。附属中等教育学校では1年生から5年生の506名(男子253名、女子253名)から有効回答を得た。

質問内容は、(1) 3つの環境における諸事物に関わる34種類の遊びの好みと経験についての質問、(2) 3つの環境における21の事象に対する不思議感についての質問、(3) 不思議に感じていることや興味をもっていることについての質問(自由記述)、(4) 5教科それぞれの好きな程度、得意な程度、大切さを尋ねる質問、(5) 5教科を好き、得意、大切のそれぞれの基準で順位をつけさせる質問、(6) 科学への態度を尋ねる質問、(7) 科学の正否に対する意見を選択させる質問、(8) 将来してみたい仕事についての質問、(9) 19種類の理工系職業に対する就職意志についての質問であった。

中等教育学校における各教科への態度は、平均得点から考えると、女子において数学がやや嫌われており理科も他教科に比べて好まれている程度が低い。得意さについては、国語以外はやや苦手だという意識がもたれている。男子では、理科と数学は、どちらかといえば、「好きで」「得意」である。しかしながら、大切かどうかを尋ねた質問では、男女ともに、理科が最下位を占め、数学が4位であった。この結果は英語と対照的である。英語は男子では好まれているとは言えず、また、男女ともにやや苦手であるという意識があるにもかかわらず、男女ともに飛びぬけて「大切」と意識されている。このように、「好き」と「得意」では明確にならなかった「理科離れ」が理科への「大切」意識において明確に示される結果となった。

34種類の遊びに対する好み、21の事象に対する不思議感、19の理工系職業に対する態度のそれぞれについて、学年(小学校高学年、中等教育学校低学年、同高学年)別男女別に因子分析を行った。いずれの場合も、前述の調査の結果と同様、見出された因子構造は3つの環境や科目に基づいていなかった。総合的に見た場合、小学校から中等教育学校高学年への学年が上がるにつれて男女差が明らかになった。

学年が低い場合、遊びの好み、不思議感、職業観のいずれににおいても、生命現象に関わるか

否かが因子構造に影響を与えていた。男子では、遊びの好みと職業観では、学年が上がるにつれ、行為がもつ体感の因子が現れ、やがて、行為自体の価値が因子構造に影響するようになる。女子では、学年が上がっても生命現象への関わりが因子構造への影響を維持しているが、同時に審美的な因子が現れ始める。不思議感について、男子では、学年が上がるにつれて、事象の構造化や空間性が因子構造に影響するようになり、女子では、事象の時間的な変化と自己存在との関わりが因子構造に影響するようになる。高学年になるほど、男子は事物の個における存在様式が不思議感を生じる要因になるのに対して、女子は自己を含めて事物の関係的な存在様式が不思議を生じる要因になるという違いが認められた。

合同討論会 2003年12月21、22日に、奈良女子大学文学部教員4名、理学部教員4名、附属中等教育学校理数系教諭4名、附属小学校理科担当教諭2名、附属幼稚園教諭1名が参加し、理数科系教育についてのブレイン・ストーミングを行い、学内版報告書を作成し配布した。

学内シンポジウム 2005年1月8日、「理数科系教育」に関する学内シンポジウムを開催した。参加者は奈良女子大学附属校園から9名、同文学部から11名、同理学部から5名の計25名であった。調査研究の結果を報告し討論を行った。

調査研究の詳細については、麻生武（編著）「子どもたちの理数科系科学への関心の構造を探る」報告書（2005年3月発行、全116頁）を見られたい。

（文責、天ヶ瀬正博）

奈良県教育委員会との人事交流

吉田 信也（附属中等教育学校）

1. 人事交流の協定書

教育システム研究開発センターは、教職リカレント事業に取り組む予定であるが、それに関連して、奈良県教育委員会との人事交流の計画を進めてきた。その結果、「奈良県教育委員会と国立大学法人奈良女子大学との人事交流に関する協定書」を締結し、平成17年4月より、人事交流を行うこととなった。

この人事交流の目的と内容は、以下の通りである。

(1)交流の目的

奈良県内の公立小学校・中学校及び県立学校と、国立大学法人奈良女子大学附属小学校及び附属中等教育学校との間で、教員の人事交流を実施することにより、教員の資質の向上及び教育研究の一層の充実を図ることを目的とする。

(2)交流の内容

公立学校及び附属学校は、原則として2年間、相互に教員を受け入れ、再び公立学校及び附属学校の教員として復帰させるものとする。この場合において当分の間、受け入れの人数及びその期間は協議によるものとする。

2. 人事交流の覚書

上記の協定書は、附属中等教育学校・附属小学校に共通のものであるが、それぞれの具体的な人事交流に関しては、学校ごとに覚書を交わして実施する。

3. 教職リカレント事業

教職リカレント事業に関しては、来年度以降の実施に向けて研究を進めていかなければならない。今回の奈良県教育委員会との人事交流は、一種の教職リカレント事業とも考えられる。これをきっかけに、教職リカレント事業の具体化に努めたい。

2. 学外連携

(1) 学校訪問・参観者記録

【附属中等教育学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	上越教育大学大学院生（教員）	1	
7	岡山大安寺高校	2	
8	倉敷天城高校	3	
9	滋賀県水口東中学校	2	
11	兵庫私教連教頭会、岡崎市立六ツ美北中学校、 岐阜県可児郡小中学校教育研究会、和歌山県立伊都高校	33	
12	嘉手納町教育委員会、浜松西高校、守山中学校、モロッコ教育 行政官（国際開発センター）、お茶の水女子大附属高校	15	
2	東京学芸大学附属世田谷中学校、広島県立世羅高校、 新潟県立高田高校、筑波大附属駒場中・高校	8	
3	沖縄県立美里高校、東北大学大学院教育学研究科	2	
総 計		66 名	

【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
4	福知山市	4	
5	福知山市、篠山市	9	
6	京都桃山附属小、高取町、千葉市、京都市、和泉市、 国立民族博物館員	52	
7	京都市、三田市、同志社女子大、レスター大	22	レスター大：2日間
8	北九州市、大分大学	2	
9	中国、佐賀県、創価大学、立教大学、和歌山県、泉南市、 三重大学、長野県、奈良市、草津市、川辺郡、野上町、 岡山県、福島大学	94	内3名：1週間
10	福島大学院生、東大阪市、給食室取材、三田市、宗像郡、 勝山市、山形県、富士宮市	28	内1名：1週間 内1名：3日間
11	東京学芸大学院生、泉南市、相模原市、宮城県、三好町、 天童市、山梨県、上越教育大学、福島大学、三重大学、 埼玉大学、下松市、仙台市、石川県、岡崎市、兵庫県、 富山県、福岡市、猪名川町、福山市、勝山市、佐織町	38	内4名：1週間
12	山形県、天童市、沖縄県、モロッコ教育視察団、長野県	16	
1	清水市、神戸女子大学、佐賀県、名古屋市、舞鶴市	18	
2	新潟県、静岡市、アフガニスタン女性教員一行、恵那市、 池田市、佐賀大学	50	
3	福岡市、宝塚市、東京学芸大学、佐賀県、兵庫県立大学、 立教大学、山形大学、愛知教育大学、盛岡市、板橋区	49	
総 計		382 名	

<注記>

- ※ 研究発表会参加者以外の、学校視察や学習参観の人数である。
- ※ 一応、事前に「参観・視察依頼」があったものを集計した。
- ※ 個人的な交渉による参観、定期的な研究訪問等は、数えていない。

【附属幼稚園】

4～3月	252名
11月公開保育、2月合同研究会	計 221名
総 計	473名

(2) 公開研究会報告

【附属中等教育学校】

第4回全国中高一貫教育研究大会

1. 主 題 「中高一貫教育の充実を目指して」
 2. 期 日 平成17年2月25日(金) 26日(土)
 3. 内 容
- 2/25(金)

12:30～	受 付							
13:00～	全体会							
	教科	国語科	社会科	数学科	理科	英語科	創作科	情報科
13:30～ 14:20		【公開授業】 1年 国語基礎 二田良広 「方言の口まねをしよう」	【公開授業】 3年 現代史Ⅰ 武田 章 「帝国主義の時代と日本」	【公開授業】 3年 解析Ⅰ 河合士郎 「2次関数の利用～2次関数で自然現象を解析する～」	【公開授業】 2年 基礎理科Ⅰ 矢野幸洋 「遺伝子DNAの抽出実験」	【公開授業】 3年 英語 平田健治 「コミュニケーション」 「リーディングを目指して」	【公開授業】 4年 生活デザイン 長谷圭城 吉川裕之 「寄木細工の手法を活かしたインテリアデザイン」	【公開授業】 5年 情報Ⅲ 大西俊弘 「モデル化とシミュレーション」
14:30～ 15:30		【実践デモンストレーション】 荒木由弥 3年「表現(音声表現)」で実践している「SUGI Speech analyzer」等のコンピュータソフトを用いた授業方法の紹介	【研究協議】 公開授業および「現代史」について 【講演】 川北 登 (大阪大学名誉教授) 「現代史をどうとらえるか」	【研究協議】 公開授業、および関数を3年でまとめる学習することについて協議 【指導助言】 重松 敬一 (奈良教育大学教授) 今井 敏博 (同志社女子大学教授)	【ワークショップ】 スピーカーの製作とレーザーを使った音波の波長の投影 (14:30～15:00)	【研究協議Ⅰ】 公開授業・本校のカリキュラムについて協議 【指導助言】 鈴木 寿一 (京都教育大学教授)	【研究発表】 「3・4年生活デザイン」 スライド等を使った発表 (14:30～15:00)	
15:35～ 16:45		【研究協議】 公開授業、デモンストレーションに関する音声表現指導について協議 【指導助言】 岩城 裕之 (国立富山商船高等専門学校教養学科講師) 杉原英代子 (音声言語研究所所長)		【ワークショップ】 本校設定科目「総合数学」の授業を受けよう	【研究協議】 中等教育学校の理科カリキュラムについて 【指導助言】 森本 弘一 (奈良教育大学教授) (15:10～16:30)	【研究協議Ⅱ】 リーディングの力をどのようにつけるか 【指導助言】 鈴木 寿一 (京都教育大学教授)	【研究協議】 3・4年における創作科カリキュラムについて ・合科構想 ・選択制 (15:15～16:45)	

(注1) 「創作科」とは、芸術科(美術・工芸・音楽)、技術・家庭科で構成している、本校独自の教科です。

(注2) 本校では、前期課程(中学校に相当)を1年～3年、後期課程(高等学校に相当)を4年～6年と称しています。

9:00～	受付		
9:30～ 11:15	分科会	発表校	
	A 中高一貫の教育課程	静岡県立浜松西高校中等部・浜松西高校 「浜松西高校中等部の理念と特色」 発表者 永田 友美 (教諭)	東京大学教育学部附属中等教育学校 「『未来にひらく自己の確立』をめざすカリキュラム」 発表者 平野 和由 (教諭)
	B 中高一貫の探究活動	群馬県立中央中等教育学校 「『総合』における探求活動」 発表者 堀澤 勝 (副校長)	名古屋大学教育学部附属中学校・高校 「探求活動を中心とした中高一貫カリキュラムの展開」 発表者 山田 孝 (教諭)
	C 学校マネジメント	広島県立広島中学校・広島高校 「広島中・高等学校の学校マネジメントの推進について」 発表者 倉田 雄司 (教諭)	奈良女子大学附属中等教育学校 「自己点検評価の試み」 発表者 勝山 元照 (副校長)
	D 中高一貫教育校の創設と課題	滋賀県立守山中学校・守山高校 「併設型中高一貫教育校の創設と課題」 発表者 河原 恵 (校長)	千代田区立九段中等教育学校 「中高一貫教育校の創設と課題」 発表者 石代 俊則 (千代田区教育委員会指導主事)
11:30～	E 連携型中高一貫校の実践と課題	飯南町立飯南中学校・飯高西中学校・飯高東中学校 三重県立飯南高校(発表校) 「飯南地域における連携型中高一貫教育」 発表者 山添 長輝 (教諭)	小国町立小国中学校・白沼中学校・叶水中学校・玉川中学校・小玉川中学校・北部中学校・山形県立小国高校(発表校) 「小国町における小中高一貫教育の取り組みと課題」 発表者 井上 恭一 (教諭)
	11:30～	【講演】水野 晴央 氏(文部科学省初等中等教育局 初等中等教育企画課教育制度改革室 室長補佐) 「中高一貫教育の現状と課題」	
12:45～	昼食		
13:45～ 16:00	公開シンポジウム テーマ:「生徒のことばから見えてくることー転換期における中等教育をめぐる対話ー」 コーディネーター: 西村 拓生 (奈良女子大学) 問題提起者: 岐島 京一 「つながりの発見ー個性的ではあるがバラバラな生徒をどうつなぐのかー」 吉田 隆 「学園祭総括などのことばから見る生徒の姿容」 羽田 好江 「語ることで語らないことー保健室はいまー」 コメンテーター: 春日井 敏之 (立命館大学)		

※大会参加者は、550 名であった。

【附属小学校】

学習研究集会

◆主題 学習力を育てる学校 ー学びの基礎・基本ー

◆期日 平成 16 年 6 月 11 日 (金)

◆日程

8:15 9:15 9:45 10:00 10:45 11:00 11:45 13:00 15:00

受付	朝の会		公開学習①		公開学習②	昼食	学年別分科会
----	-----	--	-------	--	-------	----	--------

◆公開学習・学年別分科会

■第 1 限 公開学習① (10:00～10:45)

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
1 星	けいこ (国語)	ともだちの はなし	金津 琢哉
2 月	し ご と	「気になる木」の「はっぱ」をふやそう ～ぼく・わたしのみつけた仕事・大研究～	小幡 肇
3 月	けいこ (造形)	凹の造形	都留 進
4 星	けいこ (体育)	ぼくの わたしの 運動をつくろう	阪本 一英
5 星	けいこ (算数)	変わり方のきまりを見つけよう	太田 誠
6 星	けいこ (理科)	環境のつながり ～土の中の世界～	谷岡 義高

■第 2 限 公開学習② (11:00～11:45) 《フォーラム代表》

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
1 星	けいこ (国語)	こんな ほんを みつけたよ	梶田萬理子

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
2 月	し ご と	たべもの たんけん	堀本三和子
3 月	けいこ (理科)	ひょうたん池 (学校池) の生き物	杉澤 学
4 星	けいこ (音楽)	『音楽のお店』 ～新しいアイテム ゲット!～	野崎 宣器
5 星	し ご と	わたしたちの奈良ものがたり	廣岡 正昭
6 星	けいこ (体育)	五月流豆忍者修業デラックス ～連続忍法の巻～	岩井 邦夫
6 星	けいこ (算数)	平均とその利用	日和佐 尚
6 星	けいこ (造形)	メタリック造形に取り組もう	嶋守 哲夫

■学年別分科会 (13:00～15:00)

	研 究 テ ー マ	メ ン バ ー
1 年	話す力・聞く力	梶田萬理子・金津 琢哉
2 年	伝え合う力・聞き合う力	小幡 肇・堀本三和子
3 年	個が高まり合う集団づくり	都留 進・野崎 宣器
4 年	学び合う力	廣岡 正昭・阪本 一英
5 年	学びを見通す力・振り返る力	岩井 邦夫・太田 誠
6 年	自らかかわる力	日和佐 尚・谷岡 義高
専科	個の学びを生かす指導	嶋守 哲夫・杉澤 学 矢田留美子・植村 則子

◆参加者数 353 名

【附属幼稚園】

公開保育研究会

◆主題 遊びの中で子どもが学ぶこと・育ち合うことを考える
～ひとりひとりの育ちの確かめと小学校へ連続する学びを考える～

◆期日 平成 16 年 11 月 22 日 (月)

◆日程

8:40	9:00	11:20	11:30	12:30	13:30	15:30
受付	公開保育	移動	学年別分科会 一本日の保育についてー	昼食	シンポジウム	

◆公開保育・学年別分科会・シンポジウム

■公開保育 (9:00～11:20)

年 齢	組	担 当 者
3 歳児 —戸外で元気に遊ぼう—	5・6 組 (3 年保育)	森本伊津子・竹内 愛・角田三友紀
4 歳児 —友達と誘い合って 元気に遊ぼう—	4 組 (2 年保育) 3 組 (3 年保育)	松田 登紀・柿元みはる
5 歳児 —動物園ごっこをしよう—	2 組 (2 年保育) 1 組 (3 年保育)	飯島 貴子・八田 智美・辻岡 美希
	音楽コーナー 絵本の部屋 養 護	半澤眞智子 勝谷 栄子 福西まゆみ

■学年別分科会 (11:30～12:30)

学 年	担 当 者
A 3 歳児	森本伊津子、角田三友紀、竹内 愛
B 4 歳児	柿元みはる、松田 登紀、半澤眞智子、福西 ゆみ
C 5 歳児	飯島 貴子、辻岡 美希、勝谷 栄子、八田 智美

■シンポジウム (13:30～15:30)

司 会	前田 正代 (副園長)
挨拶	中島 道男 (園長)
話題提供者	飯島 貴子・辻岡 美希 (5 歳児担任) 「みんなで取り組む遊びにおける学びや育ちについて」
指導助言者	山本 和美 先生 (名古屋女子大学) 天ヶ瀬正博 先生 (奈良女子大学) 中谷内政之 先生 (奈良女子大学附属小学校)

【附属小学校・附属幼稚園】

学習研究発表会

- ◆主題 学習力を育てる～学びの基礎・基本～ (小学校)
遊びの中で子どもが学ぶこと・育ち合うことを考える
～ひとりひとりの育ちの確かめと小学校へ連続する学びを考える～ (幼稚園)
- ◆期日 平成 16 年 2 月 17 日 (木)・18 日 (金) 【幼稚園は 18 日のみ】
- ◆主催 奈良女子大学文学部附属小学校 学習研究会
奈良女子大学文学部附属幼稚園 幼年教育研究会

◆日程

《第1日目》2月17日（木） 【小学校】

8:15 9:15 9:45 10:00 10:45 11:00 11:45 13:00 14:00 14:15 15:15

受付	朝の会		公開学習①		公開学習②	昼食	公開学習① 協議会		公開学習② 協議会
----	-----	--	-------	--	-------	----	--------------	--	--------------

※公開学習①②の合同協議会

《第2日目》2月18日（金） 【小学校・幼稚園】

8:15 9:15 9:45 10:00 10:45 11:00 11:45 13:00 14:15 14:30 16:00

小学校	受付	朝の会		公開学習③		公開学習④ 低学年なかよし集会 小学校1年～3年 幼稚園5歳児2組	昼食	分科会		パネル ディスカッション
幼稚園								分科会		パネル ディスカッション
	受付	オリエン テーション		公開保育			昼食			

◆公開学習・研究協議会・分科会・パネルディスカッション

《第1日目》

■第1限 公開学習① (10:00～10:45)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	けいこ(国)	みつける くらし	金津 琢哉
2星	しごと	食べもの たんけん	堀本三和子
3星	けいこ(音)	英語とコラボレーション	野崎 宣器・尾上 利美
4月	しごと	わたしたちの奈良ものがたり「墨づくりに挑戦」	廣岡 正昭
4星	けいこ(造)	美しさみつけ	嶋守 哲夫
5月	けいこ(体)	五月流 豆忍者修業スーパーデラックス	岩井 邦夫
5星	けいこ(算)	割合(教科書の発展問題をベースに)	太田 誠
6星	けいこ(理)	電磁石学習から新しいエネルギーの発展学習へ	谷岡 義高

■第2限 公開学習② (11:00～11:45)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	けいこ(国)	「たぬきの糸車」をよもう	梶田萬理子
2星	しごと	『気になる木』の『はっぱ』をふやそう ～ぼく・わたしがみつけた(働く人)～38	小幡 肇
3月	けいこ(造)	ひみつのはこをつくろう	都留 進
4星	けいこ(体)	環境についての表現運動をつくろう	阪本 一英
5月	けいこ(理)	電気の研究Ⅲ ～身近な風を利用して電気をつくろう～	杉澤 学
6月	けいこ(算)	「街角の算数」～平面を敷き詰める～	日和佐 尚

■公開学習①の研究協議会 (13:00～14:00)

学習区分	研 究 問 題	提 案 者
けいこ (国)	その子らしさを、どう見極めていくか	金津 琢哉
し ご と	子どもとつくる食の学習を考える	堀本三和子
けいこ (音)	小学校における音楽的経験を考える	野崎 宣器・尾上 利美
けいこ (造)	子どもの美的感覚を育てるには	都留 進・嶋守 哲夫
けいこ (算)	教科書をベースにした算数的学習法	太田 誠
学 校 保 健	交流の場としての保健室を考える	矢田留美子

■公開学習①②の研究協議会 (13:00～15:15)

学習区分	研 究 問 題	提 案 者
けいこ (理)	エネルギー・環境の視点から理科学習を考える	谷岡 義高・杉澤 学
けいこ (体)	心と体を育てる体育の学びを考える	岩井 邦夫・阪本 一英

■公開学習②の研究協議会 (14:15～15:15)

学習区分	研 究 問 題	提 案 者
けいこ (国)	読む力を高める国語学習を考える	梶田萬理子
し ご と	「調べ」「発表」「調べ直し発表」による学習創り	小幡 肇
し ご と	今一度、総合的な学習の価値を考える	廣岡 正昭
けいこ (算)	数理的感性を高める「街角の算数」	日和佐 尚

《第2日目》

■〈幼稚園〉 公開保育 (9:30～11:30)

学年	保 育 内 容	指 導 者
3 歳児	好きな遊びをしよう ～友達と一緒に楽しいね～	森本伊津子・角田三友紀 竹内 愛
4 歳児	好きな遊びをしよう ～友達を誘って遊ぼう～	柿元みはる・松田 登紀
5 歳児	好きな遊びをしよう ～劇場ごっこをしよう～	飯島 貴子・辻村 美希

■第1限 公開学習③ (10:00～10:45)

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
1 月	けいこ (国)	「たぬきの糸車」をよもう	梶田萬理子
4 星	けいこ (国)	みつける くらし	金津 琢哉
2 月	し ご と	『気になる木』の『はっぱ』をふやそう ～ぼく・わたしのみつけた (働く人) ～39	小幡 肇
2 星	な か よ し	友だちの話を聞こう	堀本三和子
3 月	し ご と	奈良に来る人・奈良で働く人 (Ⅱ)	都留 進
3 星	な か よ し	みんなのために・自分のために ～低学年なかよし集会の準備～	野崎 宣器
5 月	し ご と	新聞記事の研究	岩井 邦夫
6 月	けいこ (算)	「街角の算数」～ランドルト環～	日和佐 尚

■第2限 公開学習④ (11:00～11:45)

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者
4月	しごと	わたしたちの奈良ものがたり「筆づくりに挑戦」	廣岡 正昭
4星	しごと	身近な環境について考えよう	阪本 一英
5星	けいこ(算)	円(教科書の導入問題をベースに)	太田 誠
6星	しごと	役行者・空海が歩いた紀伊山地世界遺産を学ぶ	谷岡 義高
低学年 5歳児 2組	なかよし	低学年なかよし集会 ・学級の発表 ・先生の話	低学年教諭 幼稚園教諭

■分科会 (13:00～14:15)

	研 究 テ ー マ	提 案 者
A	3歳期、4歳期で大切にしたい学びや育ちについて	森本伊津子、角田三友紀、竹内 愛、 柿元みはる、松田 登紀、福西まゆみ
B	幼小をつなぐ 〈育ちと学びの確かめ合い〉	梶田萬理子、金津 琢哉、 飯島 貴子、辻岡 美希
C	子どもがかかわる、学習が生まれる	小幡 肇、堀本三和子、 都留 進、野崎 宣器
D	子どもと創る豊かな学び	廣岡 正昭、阪本 一英、岩井 邦夫、 太田 誠、矢田留美子
E	小学校の出口で身につけておきたい 確かな力	日和佐 尚、谷岡 義高、嶋守 哲夫、 杉澤 学、植村 則子

■パネルディスカッション (14:30～16:00) 附属小学校体育館

テ ー マ 「学びの基礎・基本をどう考えるか」

パネラー 前田 正代(附属幼稚園副園長)

柿元みはる(附属幼稚園教諭)

梶田萬理子(附属小学校教諭)

日和佐 尚(附属小学校教諭)

司 会 中谷内政之(附属小学校副校長)

◆分科会報告

B分科会「幼小をつなぐ」(梶田・金津・飯島・辻岡)

私たちは、評価観の共通点と相違点を掘り下げるために、相互に学習と保育を参観し合った。しかし、その場限りの印象批評を語らず、そこで何を体験したかをA4用紙一枚にまとめてカンファレンスを持つという研究手法をとった。その結果、「子どもの育ちの確かめ合い」と「子どもの学びの確かめ合い」という二つの柱を見出すことができた。

右のような経過説明の後、これまで繰り返してきたカンファレンスを実演した。そして、会場から「カンファレンスに参加して何を体験したか」を語っていただいた。

同じように幼小の共同研究に取り組んでいる方からの期待の声。幼小の違いを「没頭するうちに人と関わりたくなる」「人と関わらせて育てる」ととらえる示唆等をいただいた。

C分科会「子どもがかかわる、学習が生まれる」(小幡・堀本・都留・野崎)

私たちは「子どもは力をもっている」と考えている。子どもが元々もっている力を存分に発揮させる場をつくることによって、子どもは学習材や友だちに働きかけたり、働き返したりする。そのかかわりから、学習が生まれる。子どもたちの感性や行動の積極的かかわりが、子どもが創る学習、子どもが創る生活を支えていることを提案した。

二・三年生の子どものかかわりについて、「学習を支える子どものなかよし」「しごと、気になる木のはっぱをふやそう」「けいこ(音楽)ハンドベル合奏」「自然環境や社会環境と対話する子ども」などの事例を挙げながら話した。参会の先生方からも感想やおたずねをいただき、研究を深めることができた。

D分科会「子どもと創る豊かな学び」(廣岡・阪本・岩井・太田・矢田)

本校のメンバーの自己紹介の後、まずテーマについて次のような観点から、それぞれが発表した。「学び合う喜びが学びの豊かさに」「多様で具体的な学習活動から生まれる豊かな学び」「子どもたちの個性が生きる学び」「行事を通して育てる豊かな学び」「生活の中から問題を見つける子ども」

また、ご参会の先生方からは『豊かな学び』の発表の意図は何か。」「昔と今では指導する上で違う面があるか。」などのご質問をいただき、さらに深く協議することができた。豊かな学びを創るためには、「方法論ではなく子どもが楽しさを感じながら学習する。」「めあてを持たせることも有効。」「教師が教えてやろうというのではない。」など意見を交流し、有意義な研究協議の時間を持つことができた。

E分科会「小学校の出口で身につけておきたい確かな力」(日和佐・谷岡・嶋守・杉澤・植村)

「独自学習」「おたずね」「めあてとふりかえり」「コミュニケーション」の観点から、小学校六年間で子どもの中に培われていく自律的な学習を進める力について提案した。

独自学習は、その過程で、子どもが問いを持つこと、既知と未知を明らかにすることによって学習意欲が育つととらえている。おたずねは、教室に持ち込んだものを紹介し合う一年の入学期から始まり、自律的な学習を進める一つの型(発表→おたずね→答え)を形成していく。そして、六年間で物事の本質に迫る鋭いおたずねができる子どもに育っていく。

めあてとふりかえりは、本校の全ての学習・生活場面に根付いており、個がめあてを持つことで主体的な学習が展開される。聞き合い学び合いの中からめあてを見つけ、活動をふりかえることで、自己を見つめ、共に認め合っていく。発表・おたずねのコミュニケーションを通して学び合う力が育ってくる。また、あらゆる場面での発表(話す、聞く、書く)の交流から子どもは自己を確立していく。

参会の先生方からは、「子どもはいつ独自学習をするのですか。」「教育現場に短期間で導入する方法を教えてください。」などのご質問をいただいた。

◆参加者数 1,030名

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
中等教育授業論	中道 貞子他（各教科からのリレー方式）
中等教科社会（地歴）	勝山 元照、落葉 典雄
中等教科教育法数学Ⅰ	大西 俊弘
中等教科教育法数学Ⅱ	大西 俊弘
中等教科教育法理科Ⅰ	越野 省三
情報科教育法Ⅰ	大西 俊弘
情報科教育法Ⅱ	大西 俊弘
中等教科教育法家庭Ⅰ	原田美知子
中等教科教育法家庭Ⅱ	原田美知子
中等教科教育法保体Ⅱ	出野上良子

【附属小学校】

科 目	担 当 者
初等教科教育法国語	金津 琢哉
初等教科教育法社会	廣岡 正昭
初等教科教育法算数	太田 誠
初等教科教育法理科	谷岡 義高
初等教科教育法生活	小幡 肇
初等教科教育法図画工作	都留 進
初等教科教育法体育	阪本 一英
初等教科教育法家庭	堀本三和子
文学部専門科目理科	杉澤 学

【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・環境	森本伊津子
保育内容指導法・言葉	柿元みはる
保育内容指導法・人間関係	飯島 貴子

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】 基礎実習（本学学生） 59 名
 本実習（本学学生） 32 名 （他大学学生） 7 名

【附属小学校】 教育実習生 40 名

【附属幼稚園】 教育実習生 21 名

(3) 長期研修（1週間以上）受け入れ

【附属中等教育学校】 該当なし

【附属小学校】 8 名

【附属幼稚園】 該当なし

4. 専門教育への連携協力

2004 年度については、次の学部授業の実施に当たり、附属学校園の協力を得た。

1-(1). 「人間関係行動学実験実習 A I」(文学部専門科目：前期)

日 時：2004 年 6 月 9 日・6 月 16 日・6 月 23 日、いずれも午前 9 時～正午

1-(2). 「人間関係行動学実験実習 A II」(文学部専門科目：後期)

日 時：2004 年 11 月 10 日午前 9 時～正午

(以下、両科目共通)

対 象：幼稚園の年長児・年中児

受講生：文学部人間関係行動学専攻 2 回生以上 29 名

内 容：人間の行動を広く科学的に研究するための基本的な方法を習得するという科目の目的に沿って、附属幼稚園で「観察」と「検査実習」を行った。検査実習では、園児一人一人に学生が一对一で検査計画にそってインタビューし、葛藤場面でどのような解決をするかなど子どもたちに尋ねた。実習の目標は、以下の 3 点にまとめることができる。①子どもたちを観察する方法について学ぶ。②子どもたちについてインタビューし課題を与えて回答をえる技術を学ぶ。③観察や検査結果の分析を通じて子どもたちの生態を理解する。

担当者：麻生 武(人間文化研究科)

2-(1). 「人間関係行動学実験実習 B I」(文学部専門科目：前期)

日 時：2004 年 6 月 24 日午前 8 時 50 分～午前 10 時 40 分

対 象：小学校 1 年生組、3 年生組、3 年生組

2-(2). 「人間関係行動学実験実習 B II」(文学部専門科目：後期)

日 時：2004 年 11 月 18 日・11 月 25 日・12 月 2 日午前 8 時 50 分～午前 10 時 40 分

対 象：小学校 1 年生組、3 年生組、3 年生組、6 年生組

(以下、両科目共通)

受講生：文学部人間関係行動学専攻 2 回生以上 27 名

内 容：本科目は、人間関係行動学領域の研究に関わる実践的、臨床的な方法や技法を学ぶことを目的としている。小学校観察実習の目的は、①教育実践の共感的理解(小学校における活動の展開について共感的に理解する)、②研究倫理の理解(授業観察で必要なマナーと責任、態度を体験的に理解する)、③研究技法の習得(観察技法、即時的及び詳細な記録の作成、分析、考察の技術を向上させる)の 3 点にある。小学校において朝の会から 2 時間目まで、学級での活動の様子について試行的にフィールド観察を行った。各活動について、受講生は詳細な記録を作成し、活動の特徴の分析を行った。特に、人間関係行動学実験実習 B II においては、3 回の観察を通して見えてくる子どもなりの授業参加や、受講生自身の見方の変化などについても省察した。両科目とも、以上をレポートとし、授業者に還元した。

担当者：本山 方子(文学部)

3. 「基礎演習Ⅰ」(文学部専門科目(学部共通科目):前期)

日 時: 2004 年 6 月 8 日

対 象: 幼稚園全園児

受講生: 文学部 1 回生 17 名

内 容: 本科目は、少人数のゼミ形式で、大学で学ぶための一般的なスキルを身につけることを目的としている。特にこのクラスでは、「“学の基礎”としての観察」について扱い、その一環で、子どもの行動を「観察」とはどういうことか、体験学習を行った。

担当者: 麻生 武(人間文化研究科)

4. 「児童心理学特殊研究」(文学部専門科目:後期)

日 時: 2004 年 11 月 9 日午後 1 時 40 分～2 時 40 分、11 月 16 日午後 1 時 30 分～2 時 30 分

対 象: 小学校 3 年生組

参加者: 文学部ほか 2 回生以上 39 名

内 容: 本科目の主たる目的の一つめは、児童期の子どもはどういう存在なのか、何を考え何に興味を示し、どのように相互作用をもとうとするのか、など、子どもの生態や発達について実際に子どもと交流して理解することである。二つめは、その交流の体験を基にエスノグラフィを書き、質的研究法を体験的に理解することである。本科目における中心的な活動として、小一大連携として、小学 3 年生と学生との交流授業を行った。交流は、まず、学生が附属小に出向き、学生と児童が一对一のペアを作り、小学校内の案内や、遊びの共有などを通して進められた。翌週、児童が大学を訪問し、学内の案内や、持参した 100 円のおこづかいによる生協での購買活動、グラウンドでのゲームなどを通して、再度、交流を行った。また、交流の前後に、学生から子どもへ 4 回ほど手紙を送り、文面での交流も一部実施された。以上の経験をふまえて、期末レポートとしてエスノグラフィを作成すると共に、交流体験によって変容した、子ども観を議論した。

担当者: 本山 方子(文学部)

教育システム研究 第1号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成17年(2005年)3月20日発行

編集・発行者 奈良女子大学教育システム研究開発センター
代表 内田 聖二

〒630-8506 奈良市北魚屋西町

TEL 0742(20)3352

<http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>

印刷 新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19

Journal of Research and Development of Education Systems

No. 1

CONTENTS

PREFACE

PART I ARTICLES Seiji Uchida 1

On the Subject of Research into Integrated Study Practice in Secondary Education:

A Case of Nara Women's University Secondary School Kayo Usami 5

The Impact of English Education in Elementary Schools on the Cultivation of

the Japanese Language Toshimi Onoe 24

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

A Narrative Approach to Class Activities: A Research Report on Clinical Education

in Kindergarten and Elementary School Takuya Kanazu 37

On Teaching Statistics in 'Information Science' Toshihiro Onishi 47

PART III RECORDS ON SYMPOSIUMS AND LECTURES 57

PART IV ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2004 to MARCH 2005

1. Projects at the Center 69

2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 83

3. Supports for Students and Researchers by Attached Schools 92

4. Academic Subjects Provided by Attached School Staffs 93

2005

**Nara Women's University
Center for Research and Development of Education Systems**