

教育システム研究

第11号

目次

目次	1
第1部 研究論文	
保育・教育者のための教育人間学	
―「気になる子」を手がかりに―	(岸 優子) 5
「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析(3)	
―「総合的な学習の時間」創設直後に出版された研究分析をテキストにして―	(鈴木 卓治) 19
奈良女子高等師範学校教授兼舎監 錦織竹香の生涯	
―女子高等教育に尽くした人生を追う―	(江角 友美) 31
明治期における園庭の形態とその教育的機能	(松田 登紀) 41
奈良女子大学附属小学校所蔵の近・現代学校資料の現状	(阪本 美江) 57
対人葛藤場面において当事者の幼児は他児による介入にいかに対処するか：	
幼稚園における入園後2年間の縦断的調査から	(松原 未季) 69
「学校から仕事へ」の移行過程における水平的発達を支えるカリキュラムの可能性	
―一定時制高校における教科横断・地域連携型プロジェクト学習の実践展開に注目して―	(杉山 晋平) 81
「戦争・平和ミュージアム」としての美術館	
―戦没画学生慰霊美術館「無言館」と丸木美術館・佐喜眞美術館における「学び」―	(向原 香菜) 97
第2部 実践報告	
幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告	
―子どもが主体性を発揮し、協同する「なかよしひろば」をめざして―	(豊田 雅樹・阪本 一英・松島 英恵) 119
私はどのように教師として歩みはじめたのか	
―ある若手教師の語り―	(大森雄一朗) 131
図書室をつくる ―図書館教育3年間の記録―	(篠原 嶺) 155
第3部 年次活動報告(2014年度)	
1. 学内連携	181
(1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携	183
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	193
(1) 教職科目担当	
(2) 教育実習受け入れ	
(3) 長期研修受け入れ	
4. 専門教育への連携協力	195

2015年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

目 次

第1部 研究論文

保育・教育者のための教育人間学

—「気になる子」を手がかりに— …………… (岸 優子) 5

「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析(3)

—「総合的な学習の時間」創設直後に出版された研究分析をテキストにして—
…………… (鈴木 卓治) 19

奈良女子高等師範学校教授兼舎監 錦織竹香の生涯

—女子高等教育に尽くした人生を追う— …………… (江角 友美) 31

明治期における園庭の形態とその教育的機能

…………… (松田 登紀) 41

奈良女子大学附属小学校所蔵の近・現代学校資料の現状

…………… (阪本 美江) 57

対人葛藤場面において当事者の幼児は他児による介入にいかに対処するか：

幼稚園における入園後2年間の縦断的調査から …………… (松原 未季) 69

「学校から仕事へ」の移行過程における水平的発達を支えるカリキュラムの可能性

—一定時制高校における教科横断・地域連携型プロジェクト学習の実践展開に注目して—
…………… (杉山 晋平) 81

「戦争・平和ミュージアム」としての美術館

—戦没画学生慰霊美術館「無言館」と丸木美術館・佐喜真美術館における「学び」—
…………… (向原 香菜) 97

第2部 実践報告

幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告

—子どもが主体性を発揮し、協同する「なかよしひろば」をめざして—
…………… (豊田 雅樹・阪本 一英・松島 英恵) 119

私はどのように教師として歩みはじめたのか

—ある若手教師の語り— …………… (大森雄一朗) 131

図書室をつくる —図書館教育3年間の記録—

…………… (篠原 嶺) 155

第3部 年次活動報告(2014年度)

1. 学内連携 …………… 181

(1) 高大連携特別教育プログラム

2. 学外連携 …………… 183

(1) 学校訪問・参観者記録

(2) 公開研究会報告

3. 教育支援 …………… 193

(1) 教職科目担当

(2) 教育実習受け入れ

(3) 長期研修受け入れ

4. 専門教育への連携協力 …………… 195

第 1 部

研 究 論 文

保育・教育者のための教育人間学 —「気になる子」を手がかりに—

岸 優子（奈良女子大学非常勤講師、華頂短期大学）

はじめに

文部科学省が2002年以来、10年振りに調査したところによると、小・中学校において通常の学級に在籍する児童生徒のうち、発達障害の可能性があり、特別な教育的支援を必要とする者の割合は、6.5%（2012年）である¹⁾。6.5%という数字は、生得的な原因による発達障害であるから、就学前の幼稚園・保育所・認定こども園においても、同じ割合で特別な教育支援を必要とする乳幼児が存在することが推定される²⁾。実際のところ、保育・教育の現場には「気になる子」や「育てにくい子」が多数存在し、保育・教育者を困らせている³⁾。もちろん、気になる理由や育てにくさの原因は多様である。児童虐待、子どもの貧困率の増加、親の精神疾患なども、その理由・原因のひとつであるが、本論で扱うのは、特に、発達障害が疑われる子どもたちである。ただし、発達障害と一口に言っても、学校教育で問題とされる発達障害の範囲は、文部科学省が設定した行政政策上の区分であり、学術上、医学の分野で定義されている発達障害とは、必ずしも一致するものではない⁴⁾。本論では、学術的なアメリカ精神医学会が作成した診断基準DSM-5（2013年）の分類による。①自閉症スペクトラム障害（ASD）、②注意欠陥多動性障害（ADHD）、③学習障害（LD）等がその代表的なものとして挙げられる。もっとも、これらの発達障害の初期兆候の発現年齢には差異があり、①のASDは1.5歳から、②のADHDは7歳以前、③のLDは6歳の就学以降とされている。したがって、就学前の乳幼児を対象とする本論で問題となる「気になる子」は、厳密に言うと、①の自閉症スペクトラム圏域が疑われる子ども（以下、ASDグレーゾーン児と記す）だけである。ただし、ASD児は、同時に、②のADHDの傾向を示す場合が多いことは注意する必要がある。いずれにせよ、「気になる子」は、すでに医療機関を受診していたり、療育機関に通所していたり、保健センターに相談していたりして、専門家による診断や支援を受けている子どもたちのことではない。保育・教育者から見て、行動上、発達上、何となく問題を抱えているように思われるにもかかわらず、「見守る」という名目で見送られ、放置され、発達障害支援システムに繋がれることなく、診断や支援を受けるには至っていない子どもたち（いわゆる「グレーゾーン児」）のことである。

発達障害については、これまで、児童精神医学・心理学・特別支援教育・障害児保育・社会福祉など多様な領域において、研究・議論が行われてきた。すなわち、第1に、精神保健の分野では、児童精神科医の十一元三（2007年）が、子どもに起こる問題を、①心理環境的な問題（心）、②脳機能変調の問題（脳）、③体の問題（体）に分類したうえで、発達障害は、②脳機能変調の問題であることを明らかにした。この脳科学的知見は、発達障害の原因を特定した点できわめて重要で、発達障害児の支援のあり方を考えるうえでの出発点である。また、発達障害児を捉えるアセスメントツールの開発もさかんに行われてきた。例えば、神尾陽子（2006年）は、社会性発達のスクリーニングとして、M-CHATを開発した。近年では、船曳康子（2013年）が、「ASD児アセスメントツール（評価方法）」として、14項目9段階からなる「発達障害者の特性別適

応評価チャート」(以下、「特性チャート」と記す)を作成している。また、神尾陽子(2012年)は、行動や発達の問題に対する保育者の視点を把握することを目的として、東京都5市131園(49幼稚園と82保育所)の4歳児を保育する保育者を対象に、「年中児の行動と発達に関するアンケート調査」を行い、「気になる児」が予想以上に多いことを明らかにしている⁵⁾。

第2に、先行研究のなかで最も多いのが、臨床心理学や発達心理学や障害児保育・特別支援教育の領域におけるもので、近藤直子(2007年)が、発達障害乳幼児の早期発見・早期療育の意義およびシステムのあり方について行った提言は注目に値する。というのも、実態調査をもとにした取り組みには説得力があり、子どもを「障害」という側面だけで捉えるのではなく、子どもの生活、親の心理的サポートという側面からケア・システムを構築し、発達保障の取り組みの重要性を指摘しているからである⁶⁾。

第3に、特別支援教育の領域においては、DSM-5の改訂があった2013年5月以前に、広汎性発達障害、高機能自閉症、非定形自閉症、特定不能の自閉症、アスペルガー症候群等と分類されていた「ASD児」について、早くから多くの蓄積がなされている。実践的なものについていえば、SSTやTEACCH等、対人訓練技術の訓練ツールを使った教育についての研究や、親子訓練プログラムの開発もさかんに行われている。また、棟方哲弥等(2010年)は、諸外国(米国、英国、フィンランド)における「発達障害等の早期発見・早期支援」について、特別支援教育の観点から整理し、フィンランドにおける「子ども家庭福祉」は、幼稚園や保育所を専門家が支援するシステムが確立しているばかりでなく、日本に比べて、幅広い子ども(グレーゾーン児を含む)を対象に、多様な支援を実施していることを報告している⁷⁾。なお、保育者養成教育の領域においては、守本友美等(2001年)が、国家レベルで推進されている「保育所のソーシャルワーク機能の強化」を保育者養成段階でも意識すべきであることを主張したうえで、保育士には、相談援助の専門職として必要なコミュニケーションスキル(傾聴を含む)が不可欠であることを指摘している⁸⁾。

第4に、障害児保育の分野では、都道府県レベルあるいは市町村レベルで、保育所や幼稚園における「気になる子」への対応の仕方について、ガイドブックあるいはハンドブックを刊行することによって、プロパガンダが進められている。それらは、主に保育・教育現場での保育・教育方法の観点からの知見の蓄積であって、「気になる子」の現状を把握する上で、貴重な資料とみなすべきものである。例えば、西川ひろ子等(2012年)は、特別支援保育の中心者である加配保育士について、解決すべき課題を列挙している⁹⁾。

第5に、社会福祉の分野では、石田慎二等(2004年)が、奈良県下の認可保育所および僻地保育所を対象に、どのような機関・施設との連携の必要性を感じているかについて、奈良県下の19の機関・施設をあげて選択させるアンケート調査を実施し、保健所・保健センター、福祉事務所(家庭児童相談室)、医療機関との連携の必要性を意識しているものの、現実には、日常的な連携の困難さも感じていることを明らかにしたうえで、その理由についても考察を行っている¹⁰⁾。

しかしながら、これらの研究は、同じ発達障害児を対象としているとはいえ、アプローチの仕方はそれぞれの専門領域に固有のもので、現場における保育・教育者の役割——〈気づく〉〈支える〉〈つなぐ〉——に焦点を合わせて、保育・教育者にとって必要な意識・知識・能力という観点から、統一的に編成し直す時期にさしかかっているように思われる¹¹⁾。そこで、本論では、就学前の乳幼児を対象とする保育所・幼稚園・認定こども園において、通常クラスの子どもと関

わる保育・教育者が、その保育・教育実践の中で、「気になる子」——自閉症スペクトラム圏域が疑われる ASD グレーゾーン児——に関わるために、どのような意識・知識・能力を備えるべきかを、個別的な研究領域のなかでも最も基礎的であると思われる精神保健の領域における成果を批判的に検討し、その成果を領域横断的に活用することによって、教育人間学の立場から、統一的に考察することを目的とする。

そのために、第1章では、保育・教育の現場において、「気になる子」や「育てにくい子」と関わっている保育・教育者の実例を、筆者の参与観察に基づいて、3つの事例を紹介する（ASD 児、ADHD の傾向を示す児、定型発達児で発達が遅れている児）。第2章から第4章では、保育・教育者の役割を〈気づく〉〈支える〉〈つなぐ〉という3つの局面に分けた上で、3つの事例を、十一元三（2008年）、神尾陽子（2012年）、船曳康子（2013年）を参照することによって、保育・教育者がそれぞれの役割において重視しなければならない知識・態度・認識という点で、批判的に分析する。具体的に言うと、第2章では、保育・教育者の〈気付く〉という役割に焦点を合わせて、発達障害の全体像を理解すること、言い換えれば、ASD を ADHD や発達の遅れなどから区別することのできる医学的知識を獲得することの重要性を指摘する。第3章では、〈支える〉という役割に焦点を合わせて、保育・教育者が、ASD グレーゾーン児の障害を、否定的に評価するのではなく、その子どもの個性として肯定的に評価し、尊重し、活かしていくことの重要性を指摘する。第4章では、〈つなぐ〉という役割に焦点を合わせて、保育・教育者としての自らの役割の範囲および限界について自己認識し、「気になる子」を児童精神科医や小児科医に診せることの重要性を主題化する。おわりに、「気になる子」や「育てにくい子」の保育・教育を構成するこれら三つの局面に通底する教育人間学的な理念として、子どもとの信頼関係（基本的情愛）の構築／形成を重要視するエリクソンの思想に言及する。

第1章 保育・教育の現場 —— 「気になる子」との関わり

筆者は、平成21年から平成25年まで、継続的に、複数の園（認定こども園、幼稚園、保育所）において参与観察を行ってきた。その中で、保育・教育者が「気になる子」「育てにくい子」とどのようにかかわったかについての事例——A児・B児・C児——を3つ報告する。これらの3児（1歳半から2歳児で）が選ばれたのは、客観的に見て、A児は「ADHD を疑われる児（ADHD の傾向を示す児）」、B児は「ASD を疑われる児」、C児は「定型発達児での発達が遅れている児」であり、保育・教育者はそのことに、多かれ少なかれ気付いてはいるが、適切な対応が取られていないと考えられるからである。その証拠に、これら3児は、当時、園で定期的に行われる巡回発達相談の対象とはされていなかったからである。

①A児の事例（ADHD を疑う児）

通常、園への送迎は、母親がしている。母親は声が大きく、元気過ぎるように見えるが、子どもとの関わりには無頓着で、仕事に没頭している様子である。A児との愛着形成が十分になされないまま、入園してきたように思われる。

A児は、毎日、園内で何らかの問題を起こす。他児とほとんど関わることなく、動きまわり一日を過ごす。じっとしていることはなく、絶えず動き回り、他児と衝突することが多い。他児のおもちゃを突然取り上げて壊す、絵本を破る、おもちゃを戸外へ投げ捨てる、他児の髪の毛を引っ張る、おやつを室内にばらまく、午睡中に寝ないで、高いところから、寝ている他児に飛び

のる、他児を蹴る、園外保育中に、突然道路に飛び出す等々、特異な行動が目立つ。問題を起こすたびに、保育者から叱責され、褒められることはなく、常に、怒られている。遊びに集中することはなく、常に、他児の嫌がることをするが、どこか自分のしたことに保育・教育者がどう反応するか試しているようにも見える。

食事はよく食べる。また、語彙が乏しく、言葉で、自分の思いを表現することが苦手である。運動面では、得意なことが多く、動きが敏捷である。

母親は、家庭からの連絡帳に、A児の家庭での様子を書いてくることは少ないが、保育・教育者は、毎日、A児の様子を連絡帳に書き続けている。A児は、降園時、母親が迎えに来て、帰ろうとせず、廊下で癩癩を起こし、泣きわめき、母親の言うことも聞こうとしないことが多い。突然、園外へ飛び出そうとしたり、母親の手に負えない行動を繰り返す。

②B児の事例（ASDを疑う児）

高齢、高学歴の両親に育てられている。いつも母親が送り迎えしている。帰宅後、母親から毎日何らかのテストをされ、例えば「これは何か。」という知識を確認する内容のテストがどれ位、出来たかを連絡帳に書いてくる。勉強を頑張らせたいという母親の思いが先行し、賢い子を望んでいる様子が伺える。母親は愛情を注いでいるが、「子ども理解」が乏しい。B児は、毎日怯えた様子で、汽車に特別の興味をもち、汽車で一人遊びに没頭し、連結やレールの操作に知的な面がみられる。

食事は、白い物しか、受け付けず、ご飯、とうふ、牛乳以外一切口にしない。保育・教育者からは、他の食べ物を食べるように促されても、「白いもの」だけを食いたいと主張し、保育・教育者からの促しを拒否し、給食時間40分中、手洗いや配膳時間を除けば、30分以上泣き続けていることが多い。その結果、体重が1年間9kgより増えることはなかった。自分の好きなことをしている時は、おとなしくしているが、母親からの思いを敏感に感じているためか、常に何らかのストレスを抱えているようにみえる。一年間体重が増えることなく、小柄でやせ細っていた。母親が迎えに来ると喜び、母親にはよく懐いていた。

③C児の事例（過保護による定型発達児の発達の遅れを疑う児）

両親は、仕事に忙しく、主に祖母が送り迎えをしている。C児は、周りの者が、何かと世話をやくことを、当たり前のこととして、生活している。例えば、C児は、祖母の車で送り迎えされ、登園時、園舎まで、祖母に背負われて登園する。祖母が、いつもC児の外靴、上靴の靴箱への出し入れを行っている。保育室では、タオル掛けにタオルを掛けること、歯ブラシ、コップを定位置に置くこと、持ち物の整理や園着への着替え等、日常生活習慣について、祖母に任せることが当然のことになっている。祖母が帰った後、C児は、自発的に遊ぼうとはせず、何もせず、立っていることが多い。排泄時の着替え、給食時の支度、食べる時間、おやつ前の支度等、クラスで一番遅く、何事につけても動作がゆっくりしている。午睡時の着替えや、衣服の後始末も出来ず、いつも保育・教育者から定時にするよう注意されているが、動じることはない。祖母が迎えに来て、遊びを続け、すぐに帰ろうとはしないことが多い。祖母は、C児が帰る気持ちになるまでいつも待たされていた。

第2章 〈気づく〉—— 発達知識：「歪み」「偏り」「遅れ」

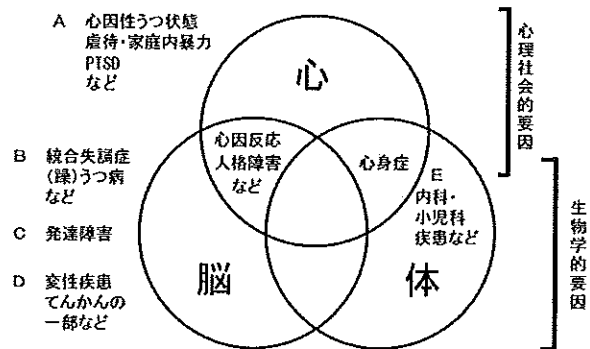
これら3人の子どもには、程度の差はあるものの、発達に歪み・偏り・遅れがある。ただし、重要な点は、保育者が3人を「気になる子」とか「育てにくい子」であるとは感じているとしても、発達にどのような問題があるかを正確に認識していないことである。その原因は、言うまでもなく、これら3人の保育・教育者に「発達」についての知識が不足しているからであって、この知識不足が適切な保育・教育を妨げているわけである。もちろん、保育者は医師ではない。しかし、保育・教育者は、ある子どもが「気になる子」であったり「育てにくい子」であったりする場合、行動の背後にある精神保健領域の問題として、発達障害を疑ってみるだけの知識は必要であるように思われる。では、いったい保育・教育者は、どのような知識を持つ必要があり、その知識に照らしてみると、A児、B児、C児はそれぞれ、どのような障害が疑われる児と見なされるのであろうか。

医学的には、乳幼児の発達障害は「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」と言われ、発達の歪みや偏りを特徴とする。アメリカ精神医学会が作成した診断基準 DSM-5 (2013年) によれば、ASD児には発達の歪み——「通常母集団では見られない行動の反復出現」に特徴があり、定型発達児に見られない行動があること——があり、(1) 対人相互的反応 (言語・非言語面) に障害があること、(2) こだわり・反復 (言語・非言語面) があること、という2つの顕著な特徴が見られる¹²⁾。2013年以前の診断基準 DSM-IV-TR では、ASD児は、アスペルガー症候群、自閉性障害、非定型自閉症、高機能自閉症等に細分化されていたが、2013年「自閉症スペクトラム障害」(ASD) 1つに統一されたわけである。その理由は、境界線がはっきりしないからであるが、いずれにせよ、その共通点は、特に、コミュニケーションに障害があり、双方向の関わりが出来ないという点である。たしかに、子どもには、生後から過剰に泣くことや、睡眠に問題があること (寝つきの悪さ、途中覚醒)、ほ乳が困難であること (拒否、吐き戻し)、表情に変化がないことなどがしばしば見られるが、ASDの兆候は、医学的には、生後18ヶ月から24ヶ月で見極められると言われている。一方、ADHDを疑われる児には発達の偏り——「通常母集団で期待される認知・行動の幅を超えた行動」に特徴があり、定型発達児の発達が全面的・全般的であるのに対して、部分的に未発達であったり、発達しすぎていたりしていること——があるが、乳幼児の段階では診断基準がない。神尾陽子 (2013年) によれば「多動な幼児は必ずしも後にADHDにならない。ただし、最近の前向き研究からは、幼児期のADHD症状は就学後も持続する傾向がある (軽減傾向あり)」¹³⁾といわれている。C児については、発達上の極端な歪みや偏りはないものの、定型発達が、未発達の状態である。祖母が何かにつけて先回りすることにより、C児の発達が阻害されているための「遅れ」である。祖母のC児への誤ったかかわり方の結果、発達の芽をつんでいるのである。

このような医学的な診断基準から見ると、たしかに、①のA児がADHDの傾向のある児、②のB児がASDを疑われる児、③のC児が定型発達の遅れている児である可能性があるといえる。しかし、この診断基準は、保育・教育者が「気になる子」との関わりの現場で適用するには、2つの点で無理があるように思われる。第1の点は、発達障害がどのような原因に基づく、どのような性質の障害であるかを十分に説明していないからであり、第2の点は、基準そのものが、保育・教育者が理解するにはあまりに抽象的であり、実用的ではないからである。以下、第1の点については、十一元三 (2009年)、第2の点では、神尾陽子 (2006年) と船曳康子 (2013年) を参照して、現場における保育・教育者が、発達障害児に〈気づく〉という役割を果たすために、

どのような知識を持つべきかを明らかにしたい。

第1の点（発達障害の特性）について言えば、児童精神科医の十一元三（2007年）が、子どもに起こる問題を、①心理環境的な問題（心）、②脳機能変調の問題（脳）、③体の問題（体）に分類したうえで、発達障害は、②脳機能変調の問題であることを明らかにしたことは重要である¹⁴⁾。というのも、この精神保健領域の知見は、発達障害の原因を特定した点できわめて重要で、発達障害児の支援のあり方を考えるうえでの出発点だからである。十一（2009年）は、「メンタルヘルス（精神保健）」——「精神的健康の・回復・増進と精神発達の促進を目指す広大な領域のこと」——という立場から、特に「脳機能の障害に由来する問題」に着目することの必要性和重要性を指摘した。発達障害は、「持って生まれた脳発達上の特徴に由来していること」「生得的に独自の資質をもつという医学的背景を抜きにしては理解出来ない問題」であって、その多くが精神医学的問題から成り立っている以上、「精神医療」を必要としているという



【図1】。子どものメンタルヘルスについて言えば、この基本的認識を抜きにして、カウンセリングや教育支援を行うだけでは、むしろ関係者を混乱させ、疲弊させるばかりであると言う。

図1 十一元三「メンタルヘルスに含まれる問題（例）とその原因」『子どものメンタルヘルスの理解とその対応：心の健康づくりの推進に向けた組織体制づくりと連携』 財団法人・日本学校保健会 2007年、2頁。

保育・教育者は、「本来の心の問題」をはるかに超えた「脳科学の領域」へ着目することが「人間理解」の出発点となるというわけである。すなわち、「気になる子」と関わる保育・教育者は、心、体、脳の領域を区別する大きな枠組で理解すること、メンタルヘルスの知識を蓄積すること、「心理社会的要因」「生物学的要因」を区別する鑑識眼を養うことが出発点である。

第2の点（診断マニュアル）について言えば、精神科医の神尾陽子（2013年）が、行動や発達の問題に対する保育者の視点を把握することを目的として、東京都5市131園（49幼稚園と82保育所）の4歳児を保育する保育者を対象に、「年中児の行動と発達に関するアンケート調査」を行ったが、そのとき使用されたアンケートは、注目に値する¹⁵⁾。

- ①多動（そわそわして落ち着きがない／よく動きまわる）
- ②集団行動ができない（お遊戯に参加しない／集団の流れに乗らない）
- ③指示が入りにくい（指示しても従わない／理解していないようにみえる）
- ④癩癩をよくおこす
- ⑤順番を待つことが難しい
- ⑥強く促さないと他児と遊ばない（一人遊びの方を好む／気づくと一人でいることが多い）
- ⑦全身の動作を使う活動が難しい（公園の遊具でよく遊べない／服を着たりボールを取ったりするのが苦手）
- ⑧眼と手の協動を必要とする作業が難しい（絵を描いたりモノを作ったりするのが、他児よりも苦手）
- ⑨その他（自由記述）

* 特性チャート*

年 月 日

1	2	3	4	5
気になる点はない	多少気になる点はあるが、通常の生活環境において困らない	本人の工夫や、周囲の多少の配慮で集団生活に適切(上司、担任など責任ある立場の人が把握し配慮する程度)	大層な個別の配慮で集団生活に適切(上司、担任等の支援のみでは困難)	集団の流れに入るより、個人がより快適な生活を送れるよう支援が優先される

赤点線がレポートの参考ラインです

得意分野、特技とその程度

DQ or IQ

全体;
 動作性;
 言語性;

その他の特記事項

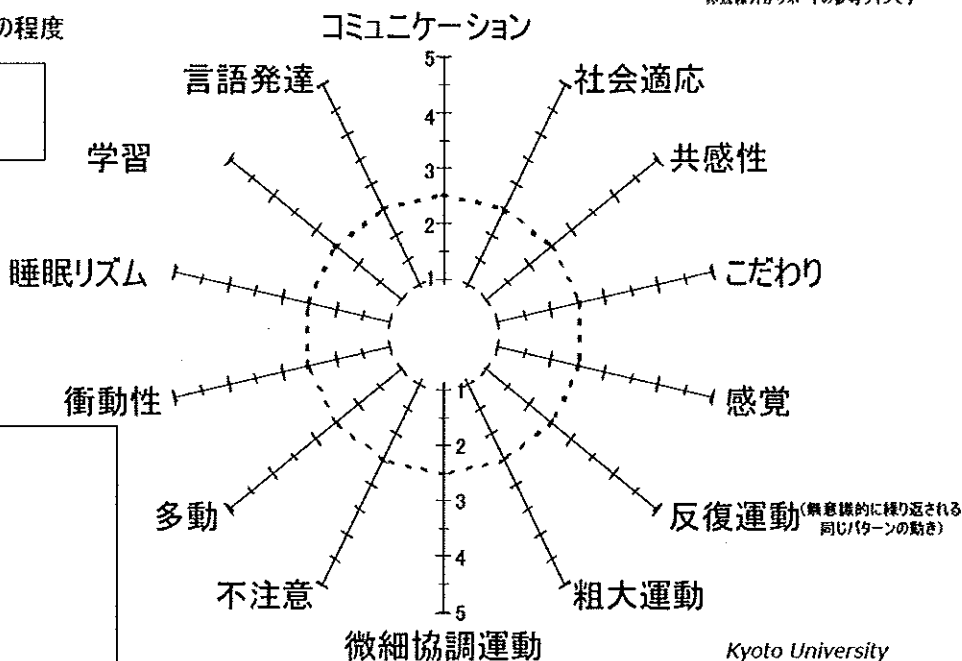


図2 船曳康子・鄭志誠・村井俊也『MSPA（発達障害者の特特別適応評価用チャート）実施マニュアル』

①から⑭までの項目は、発達障害児を診断する基準として重要であるが、神尾陽子（2006年）の M-CHAT¹⁶⁾ は、発達障害児を捉えるアセスメントツールとして、一定の評価を受けている。近年では、児童精神科医の船曳康子（2013年）が考案した「ASD 児アセスメントツール（評価方法）」としての「特性チャート」がある【図2】¹⁷⁾。すなわち、14項目の観点（①コミュニケーション、②集団適応、③共感性、④こだわり、⑤感覚、⑥反復運動、⑦粗大運動、⑧微細調節運動、⑨不注意、⑩多動、⑪衝動性、⑫睡眠リズム、⑬学習、⑭言語発達）について、5段階（「気になる点はない」から「理解・配慮・支援が必要」）に評価して、ASD 児の「行動評価」の観点を示したものである。この「14項目の特性チャート」は、専門家ではない保育・教育者が小さく9段階および大きく5段階のどこに判定するのかを一概に決定することはできないが、日頃から、14項目の観点に着目して、子どもを理解することは必要である。特に、保護者との連絡帳を通じて、保育・教育者と保護・養育者が、相互に、子どもの理解を深めることが必要である。もちろん、保育・教育者が、現場で容易に使用できる発見ツールとして一般化されるようになる可能性がないわけではない。この可視化されたレーダーチャートでは、診断の有無にかかわらず、一人一人の特性をパターンとして、明確にできるメリットがある。

なお、「気になる子」が見過ごされてきたのは、単に、保育・教育者が発達障害に関する知識を欠いていたからではない。一種の状況的原因として、A 児および B 児が、1歳児クラスに属しており、集団生活の成立しない年齢では、発達障害を疑う段階でないという自明性が現場を支配しているようにも思われることがあげられる。保育や教育の現場には、様々な暗黙のルールが存在する。例えば、発達障害は、「3歳児健診後就学前健診までの間に徐々に明らかになる方が

良い」という。すなわち、発達障害は、主に、関係性の障害が顕著になるので、集団生活発達障害であるかどうかは、保健センターの3歳児検診で判定され、4歳児の年中クラスまで不問にされる場合が多いからである。しかし、A児、B児とも、明らかに発達に問題があるにもかかわらず、保育者は、長年の勘と経験から対症療法的に対応しているにすぎない。発達障害児の特徴は、生涯続く資質特性を持ち続けることにあるから、保育者は、以下のことに留意して、支援を行う必要があるだろう。

①保育者は、微細な違いを見極める目を持ち、発達障害児を見過ごすことがないよう、早期の段階で定型発達児と見分けることが必要である。

②保育者は、表面にあらわれる行動だけにとらわれることなく、表面的な行動からでは見抜くことができない ASD 児の特性（言語・非言語両面における対人相互的反応の欠如と、こだわり・反復）を把握する必要がある。特に、アスペルガー障害よりも軽度にもみられがちな PDD-NOS（高機能自閉症）は、障害に気づかれないか、障害が軽度あるいはグレーゾーンと誤解されやすく、3歳児検診でも見過ごされてしまう可能性が高いといわれている。しかしながら当事者の ASD 児は、障害があることによって、日常生活では生きづらさを感じていることには変わらない。

③発達障害は、幼少期よりみられる場合が多いが、本人の能力を超えた対人的状況となるまで顕在化しないこともあるので、見過ごされたまま思春期、さらに成人になってから顕在化する場合もあり、個人差が大きい。しかしながら、早期に発見すれば、早期支援が可能となり、ASD 児が生きづらさを感じるものが少なく、2次障害を併発することも防ぐことができるのである。

第3章 〈支える〉——多様性の認識

これらの知識・道具は、ASD 児を理解するための知識であり、ASD 児を早期に発見するためのツールであるが、その後、どのように支援するべきかという問題と密接に関わっている。本章では、精神保健の領域での研究成果である十一元三（2008年）と神尾陽子（2013年）を参照して、現場における保育・教育者が、発達障害児を〈支える〉という役割を果たすために、どのような知識・能力を備えるべきかを明らかにしたい。

十一元三（2008年）は¹⁰、例えば、LD について、学習を主とする小学校以上の段階で顕在化するのであるが、遊びを中心とする就学前の段階では、潜在的にいるものと推定されるが、把握するのは困難である。そこで、「心のケアとともに、LD によるハンディキャップを軽減する取り組みが不可欠」であるということになる。ただし、それは、LD が「高次認知機能の障害に起源をもつのではなく、本能的・自動的な機能や感情と関連する機能の未分化が問題の根底にあるといえる」からで、「単純に認知障害として受け取って終わるのではなく、その背後で影響を及ぼしている要因」を理解し、「外からの働きかけで根底から変化させることは困難」な「基本的特性ないし資質である」と肯定的に捉えることがなによりも必要であるという。この LD に関する言及は、きわめて重要である。というのも、この指摘は ASD や ADHD にも拡張可能であって、保育・教育者は、それらの「特性を生かした支援」が必須となることを理解してかかわることが求められるからである。保育・教育者は、「誰もが同じ脳の働きを土台とする共通の心理機制をもっているはずである」ということを自明なこととして人とかかわるのではなく、「人間の多様性を認識」することが求められるわけである。

では、このような精神保健領域からの知見（メンタルヘルス）を基にするなら、2つの事例における保育・教育者の〈支え方〉はどのように評価されるのであろうか。保育・教育者は、A児（ADHDの傾向が疑われる児）、B児（ASDが疑われる児）の場合ともに、発達の問題を自覚して保育・教育実践をしている様子ではなかった。ただ、当面の問題として、日常的にA児に対しては他児への危害が加えられないかと目が離せず、他児への安全面の確保ため神経をすり減らしていた。そして、保育・教育者は、A児が、何らかの問題行動を起こす度に、常に怒っていた。しかし、怒られれば怒られるほど、A児は、問題行動を繰り返す。決して褒められるということがなく、常に欲求不満の様子であり、悪循環となる。

では、どのようにすべきであるか。十一の理論によると、A児には、自由に活動・運動できる環境を整え、好きなことに熱中させるべきである。A児は、じっと座って取り組むこと、例えば描画活動をすることや、積み木で遊ぶことは、嫌いである。であるなら、好きなこと、例えば、身体運動とか、虫探しなどに目を向けさせることがよいかもしれない。そのさい重要なことは、身体運動でも何でも、本人の好きなことについては、認め、褒めて育てることである。

一方、B児に対して、保育・教育者は、食事時には何とか給食を完食させようとする思いが強く働くが、B児は泣き叫んで拒否し、白い物以外食べようとしなかった。保育・教育者は、白いもの（ご飯・豆腐・牛乳）のお代わりを要求しても、他のものを食べないとB児の要求をみとめず、A児を泣かせ続ける。もっとも、遊びに関しては、一人遊びがほとんどで、他児と関わらないので、トラブルは少ない。B児に対しては、他児とのトラブルが少ないので、保育・教育者が介入する場面もあまりない様子であるが、目に見えない様々な「生きにくさ・生きづらさ」を感じているのは、明らかである。C児については、未発達に起因する「生きづらさ」を感じている。

では、どのようにすべきであるか。神尾（2013年）によれば、一般的に、ASD者には得意・不得意がある。パズルやカレンダー計算、数字の記憶、時刻表、コンピューターなど「一定のルールがあるもの」が得意で、他者の感情や考えを理解すること、他者と相互関係を理解することなど、「その都度ルールが変わるもの」が苦手である。したがって、B児の場合は、ルール遊びが好きで、一人で、ルールをつなぎ合わせて、汽車を走らせて遊ぶのが大好きであるから、そのことに熱中させればよい。白いものへの拘りについても同じである。まず、好きな物（B児の場合には白いもの）を食べさせ、体重の減少を食い止めることが先決である。C児については、保護者と協力しながら、発達を促す方向へもっていかなければならない。

第4章 〈つなぐ〉—— 専門家・専門機関の知識

A児とB児の特異な行動が「外からの働きかけで根底から変化させることは困難」な「基本的特性ないし資質である」と肯定的に捉えることが必要であるとはいえ、彼らが発達障害を疑われている限り、専門家の診断を受けたり、支援を受けたりすることは不可欠である。逆に言えば、保育・教育者は、自らの出来ることと出来ないことを区別して、その限界を認識し、限界を超える部分については、早期に専門家へと発達障害児を〈つなぐ〉ことが不可欠なのである。しかしながらA児およびB児は、支援が必要であるにもかかわらず、いずれの専門機関にも繋がれていない。必要な支援について、本章では、精神保健の領域での研究成果である十一元三（2008年）を参照して、現場における保育・教育者が、発達障害児を〈つなぐ〉という役割を果たすために、どのような知識・能力を備えるべきかを明らかにする。

「メンタルヘルス」を標榜する十一元三（2014）によれば、例えば、小・中学校などにおいて、日常的に子どもとかわる教師は、「メンタルヘルスの知識を身につけ、養護教諭や学校医と連携する」ことが重要であり、「何よりも精神科の医療機関を受診することが先決である」という。しかしながら、この種の障害は、(1)「本人が窮地にあるのに周囲の人たちが気づいていない場合」や、(2)「周囲にトラブルを引き起こしていることを本人が自覚していない場合」（143頁）など、外見上、気づかれることが困難で、見過ごされてしまう場合が多い。しかも、本人と直接かわりのある家族や身内ほど、その重大さに気づくことが困難な場合が多く、保護・養育者が連携に消極的であったり、拒否的であったりして、理解・納得・同意・協力等が得られない場合が多いという。そこで、十一は、「専門医を受診することを少なくとも家族が納得できるよう、メンタルヘルスの基礎知識をもった関係者が説明することが重要」であるという。このことは、就学前の乳幼児にとっても同じである。発達障害が疑われる「気になる子」の支援にあたっては、保育・教育者が、日頃から、保護者の信頼できる第三者との信頼関係を構築することに努めることが求められる。ここで言う「保護者の信頼できる第三者」とは、保育・教育者である場合もあるし、園長である場合もあるし、医師・保健師・臨床心理士などの専門家である場合もあるだろう。

もっとも、医師と言っても多様である。十一元三（2007）は精神科医に〈つなぐ〉ことが先決であると言うが、神尾陽子（2013年）は「小児科医がファーストタッチのチャンスを持っている」と言う。というのも、小児科医こそ、子どもの発達に最も早くから、継続して関わる唯一の専門家だからである。小児科医は、乳幼児検診（特に1歳半）に際して、集団検診を行うこともあるし、かかりつけ医として個別、継続的に、子どもの発達を診るチャンスがあるからである。また、小児科医は、日々の一般診察場面においても、かかりつけ医として、子どもの成長を繰り返し診るチャンスがあるし、身体疾患で受診する外来・入院患者を診る担当医として、子どもの発達を診るチャンスがあるからである。

もちろん、保育・教育者は、「児童精神科」や「小児科」などの医療機関の役割を認識することが重要であるばかりでなく、「発達障害支援センター」や「児童相談所」、「子ども家庭支援センター」などの行政／福祉機関の役割を認識することも重要である。いずれにせよ、「気になる子」の保護者には、関係者の組織的な対応が求められる。そのためには、すべての保育者・教育者が、ASDをはじめとする発達障害についての正しい知識をもち、適切な支援を行い、専門機関につなぐ組織的な体制の一員になることが求められる。

なお、ASD児は、生まれた当初から「子どもの権利」（意見・表明権、成長・発達権、学習・教育権）が阻害された状況にある。このような状態を「ASD児の育ちにくさ」と呼ぶなら、このことは、「養育者の育てにくさ」に繋がる。「養育者の育てにくさ」は、養育者がどのような養育能力を持ちあわせているかに依存する。では、親の養育能力とは何か。酒井佐枝子（2010）¹⁸⁹によれば、その能力は、日常的に子どもの対人関係やコミュニケーションの発達に直接に影響をおよぼすものとして、以下の2つの視点から把握することが必要であるという。保育・教育者は、このような保護・養育者の特性も視野に入れておくべきであろう。

すなわち、第1は、養育者のアタッチメントスタイル（感受性、子どもの心への関心）である。感受性とは、「子どものふるまいについて洞察力を持って観察し、子どもの発するサインを察知して、正しく解釈した上で、適切にそして即座に回答ができる養育者の能力」をさす。また、子どもの心への関心をもつこととは、「子どもが体験している内的過程に視野をひろげ、子どもの

立場から物事をとらえ、子どもを一人の独立した個人とみなすことができる能力」をさす。これまでの研究によると、安定したアタッチメントスタイルを持つ養育者は、情緒的なバランスを保っており、自律的であることから、子どもの実際的なニーズや問題への対処を適切に行うことができると言われている。第2は、養育者のコミュニケーションスタイルである。コミュニケーションのあり方もまた、定型発達児を持つ養育者に比較して、ASD児を持つ養育者の中には、診断基準は満たさないものの、ASD児と似た特性（必要以上の厳格さ／融通の効かなさ／特異な言葉の使い方）を示す場合が多い。

おわりに

精神保健（メンタルヘルス）の領域においてもたらされた発達障害についての最も重要な認識は、発達障害に起因する特異な行動が「外からの働きかけで根底から変化させることは困難」なものであって、「基本的特性ないし資質である」と肯定的に捉えることが必要であるということである。たしかに、ASDを疑われる児には発達の「歪み」がある。すなわち、「通常母集団では見られない行動の反復出現」に特徴があり、定型発達児に見られない特異な行動が頻出する。また、ADHDを疑われる児には発達の「偏り」がある。すなわち、「通常母集団で期待される認知・行動の幅を超えた行動」に特徴があり、定型発達児の発達が全面的・全人的・調和的であるのに対して、部分的に未発達であったり、発達しすぎていたりしている。したがって、彼らは社会的な適応が難しく、だからこそ、行動療法等の訓練によって、健常児の世界に合わせるような保育・教育をすることが試みられたりもする。しかし、このようなソーシャル・スキル・トレーニングは、社会との軋轢を軽減することはあっても、根本的に、発達障害児の生き易さを保障することにはつながらない。保育・教育者は、ひとりひとりの子どもを理解し、定型発達であっても、障害特性を持って生まれても、ありのままでもいいというメッセージを与え、その子のペースを見極め、ゆったりと発達することができるような安心・安全である環境を構築し、自己肯定感を育成する関わりをもつことこそ必要であるように思う。例えば、A児の場合なら、A児の問題行動を叱ってばかりいたが、よいところを見つけ出し、伸ばしてやるべきであるし、B児の場合なら、食事の仕方に腹を立てて注意し、泣かしてばかりいるよりも、好きなものを食べさせてやり、汽車やレールについての知的な関心を引き伸ばしてやるべきだろう。

このように主張する根拠は、アメリカの発達心理学者E・エリクソン（E. Erikson, 1902-1994）の「発達段階説」にある^{19）}。この説に依拠して独自の教育理論を展開している原田正文（2008年）によれば、子どもの発達の道筋には、「積み重ね」「適時性」「個人差・性差」「育ちなおし」という4つの特性がある^{20）}。第1に「積み重ね」というのは、発達には、必ず、一定の順序があり、逆転することはなく、生きていくうえで重要なものから順に積み上げていくということである。第2に「適時性」とは、エリクソンによれば、それぞれの発達課題については、最も獲得しやすい年齢があるということである。A児、B児について言えば、2歳児までに獲得した「自律性」——自分のことは自分ですること——の上に、「自発性・積極性」と「良心」を積み重ねることが、この年齢にふさわしい発達課題となる。第3には、それぞれの子どもの発達では「個人差・性差」があるということ、言い換えれば人間の多様性と異質性を認めることが前提だということである。第4の「育ちなおし」とは、すなわち「行きつ戻りつしながら、発達していく」ことの重要性である。もちろんエリクソンが扱っているのは定型発達を念頭においているのであって、発達障害について言及しているわけではない。しかし、A児、B児について言えば、最も問題

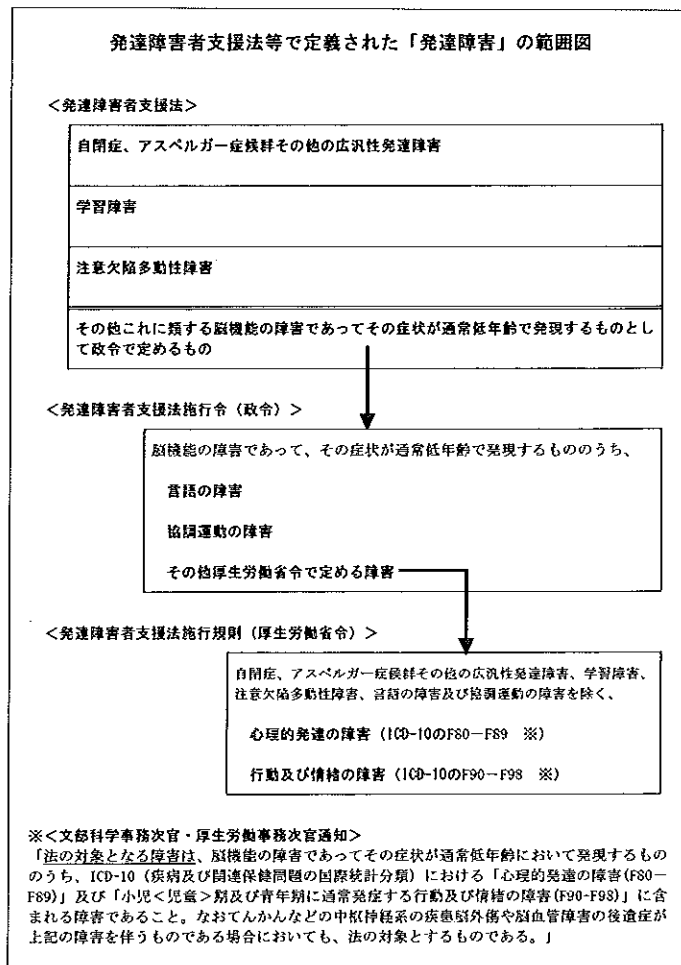
なのは、生まれつきの発達障害的な特性が原因で、1歳児の段階にとって最も重要な（適時性のある）親との間に基本的信頼関係が構築されていない点である。したがって、保育・教育者にとって緊急の課題は、専門家と協力して、保護・養育者と発達障害が疑われる子どもとの間に、基本的な信頼関係が築かれるように努力するとともに、自らが、親の代わりに、発達障害が疑われる子どもとの間に、基本的な信頼関係を「積み重ねる」ことである。いずれにせよ、多様性を認め、一人一人の子どもの発達段階の「個人差・性差」に応じて、寛容に対応することが、発達障害児が安心・安全な環境で生活することを保障し、「育ち直し」へのきっかけをつかむことになるといえる。

〔註〕

- 1) 文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」平成 24 年
- 2) 児童生徒の普通学級において
- 3) 本論では、さしあたり保育所（保育士）、幼稚園（幼稚園教諭）、認定こども園（幼保連携型の「保育教諭」）を念頭に置いているが、小学校・中学校・義務教育学校・中等教育学校・高等学校・特別支援学校における教育者（教師／教員）も視野に入れている。

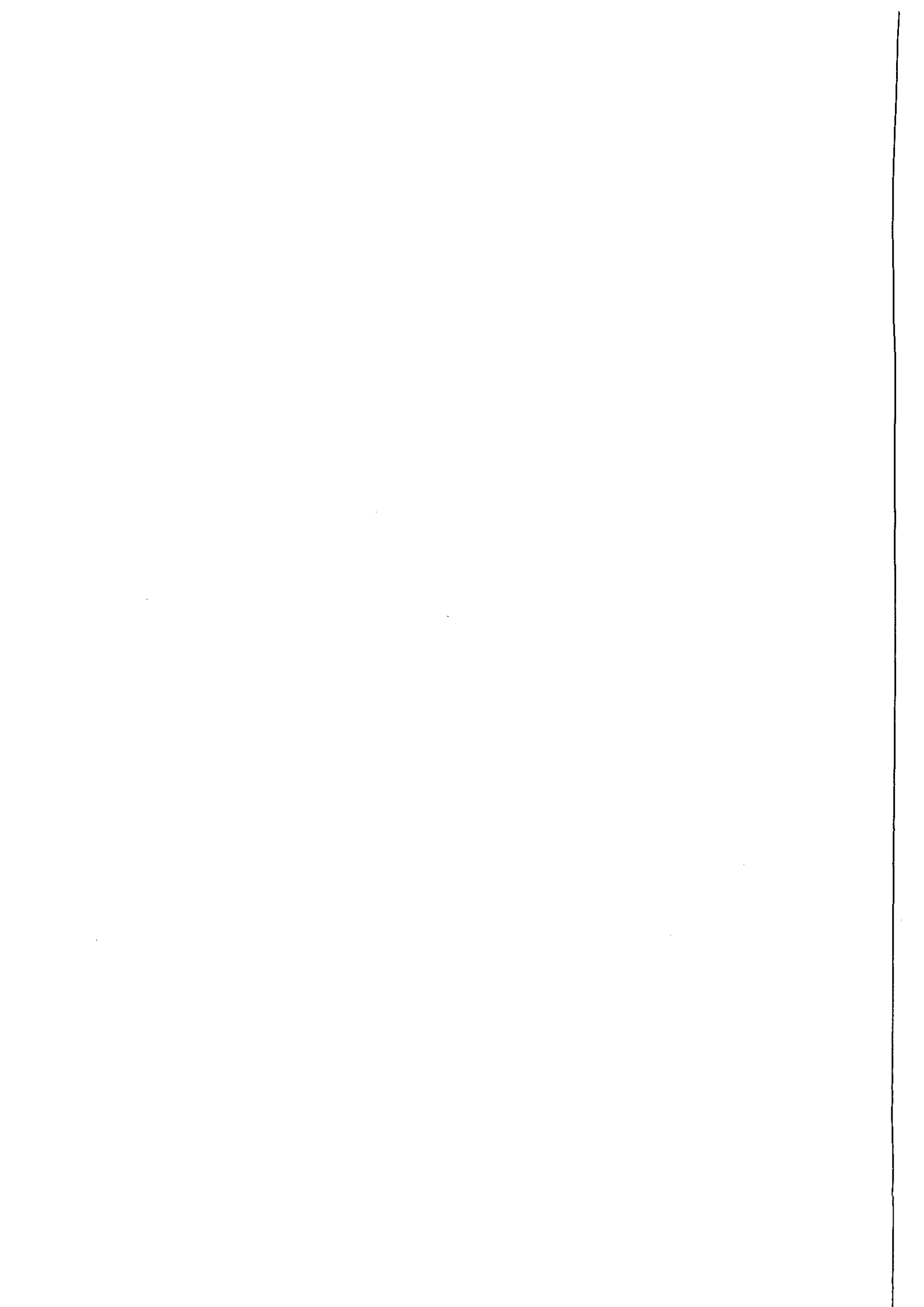
4) 「発達障害」の定義については、文部科学省が「発達障害者支援法等によるものとする」（【図 3】参照）と行政政策上の立場を示しているが、本論では、医学的立場から、アプローチするので、必ずしも同一のものではない。むしろ「発達障害」のうち、代表的なものとしてとらえられている①自閉症スペクトラム（ASD）、②学習障害（LD）③注意欠陥多動性障害（ADHD）を念頭においている。

LD 児については、加藤義男（1987 年）が報告しているように（註）幼児期においても、発達の歪みや偏りという発達のアンバランスを示していることは予想できる。②ADHD や③LD については、潜在的に存在しているにもかかわらず、ASD 児のように明確な形ではあられず、どのような形で顕在化するのかわからない。（参考文献；加藤義男（1987 年）「岩手大学教育学部研究年報」第 46 巻第 2 号 pp.97-108）



【図 3】発達障害者支援法等で定義された「発達障害」の範囲図（文部科学省）

- 5) 神尾陽子他 (2012年)「地域のニーズに応じた5歳児健診のあり方についての検討; 保育所・幼稚園における年中児の行動と発達に関する意識調査」『第53回日本児童青年精神医学会総会抄録』327頁
- 6) 近藤直子 (2007年)「発達支援の視点に立った障害乳幼児療育体制の検討」
- 7) 棟方哲弥・海津亜希子・玉木宗久・齊藤由美子 (2010年)「諸外国における発達障害等の早期発見・早期支援の取り組み: 米国・英国・フィンランドを中心に」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第37巻
- 8) 守本友美等 (2011年)「保育士養成課程におけるソーシャルワーク教育のあり方」『近畿大学豊岡短期大学紀要』第29号
- 9) 西川ひろ子・永田彰子 (2012年)「加配保育士がとらえる特別支援保育の課題と他機関との連携」『安田女子大学紀要』第40巻
- 10) 石田慎二・前迫ゆり・智原江美・中田奈月・高岡昌子・福田公教等 (2004年)「保育所におけるソーシャルワーク援助」『奈良佐保短期大学紀要』第12号
- 11) 岸優子 (2013年)『新版 保育者論』一藝社、137頁-148頁、において保育・教育者の役割として、〈気づく〉〈支える〉〈つなぐ〉について論じている。
- 12) 富田和己『多角的に見る発達障害』診断と治療社、2006年、6頁。
- 13) 神尾陽子「大勢いる多動児の予測因子はまだわかっていない。1-2歳児の全般的知能、遂行機能、記憶、言語などの認知機能や睡眠、運動協調、そして行動や情緒の発達に何らかの問題を抱えている子どもはハイリスクの可能性ある」
- 14) 十一元三 (2014年)『子供と大人のメンタルヘルスがわかる本: 精神と行動の異変を理解するためのポイント40』講談社
十一元三 (2008年)『[第2版] 健康心理学』丸善出版、p.128ff.
財団法人日本学校保健会編、十一元三 (2007年)『子どものメンタルヘルスの理解とその対応—心の健康づくりの推進に向けた組織体制づくりと連携—』勝美印刷株式会社、2頁
- 15) 神尾陽子 (2013年)によれば、発達障害の指標は、言語が芽生える以前の社会性発達に関係しているという。すなわち、定型発達児の場合は、母親—子ども—モノという「三項関係」が成立している——①子どもが母親にモノを見せに来る、②親が見ているモノを子どもも一緒に見る(視線の追従)、③子どももモノに興味をもったとき指をさして伝える(興味の指さし)からなる「共同注意」がある——のに対して、ASD児の場合は、成立していない。
- 16) 神尾陽子 (2013年)「自閉症スペクトラム障害の早期発見と子育て支援の観点に立ったM-CHAT使用の留意点」『第54回日本児童青年精神医学会総会抄録集』
神尾陽子 (2010年)「いま発達障害をどうとらえるか」『地域保健』第41巻9号 pp.24-31
- 17) 船曳康子 (2013年)「自閉症スペクトラムの評価方法」平成22年度厚生労働省研究事業『発達障害の子どもへの支援に残された課題—: これからの自閉症スペクトラムを考える』
- 18) 酒井佐枝子 (2010年)「対人関係の構築を目指した支援の模索」『こどものこころと脳の発達』第1巻第1号、pp.33-44
- 19) Erikuson, E.H. (1950) *Childhood and Society*, W.W.Norton, New York・London, pp.247-274、エリックソン、E.H. 仁科弥生訳『幼児期と社会1・2』みすず書房、317頁-353頁
- 20) 原田正文 (2008年)『完璧志向が子どもをつぶす』、筑摩書房



「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（3）

—「総合的な学習の時間」創設直後に出版された研究分析をテキストにして—

鈴木 卓治（大阪成蹊大学教育学部、奈良女子大学
教育システム研究開発センター・研究協力員）

1. 対象とする研究分析について

これまで筆者は解釈学的な臨床教育学の立場から、戦後学校教育の実践とその理論の省察に資する論点を見出すため、奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）の授業をめぐる語り方（語られ方）を対象として、その言説編成および変容過程の分析と考察を進めてきた¹⁾。今回の言説分析で取り上げる研究分析（書）は、1998年に「総合的な学習の時間」（以下、総合学習と記す）が創設されたことを受け、その翌年に出版された『「総合学習」の可能性を問う——奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』である²⁾。本書では、教育方法学を主な専門領域とする田中耕治をリーダーとして、附属小の教育すなわち「奈良の学習法」（以下、学習法と記す）の分析がなされている。構成としては序章で、戦後の教育方法史のなかに総合学習そして学習法を位置づけ直し、その位置づけのもとに総合学習の今日的な課題を探っている。そして第1章から第3章では主要人物である木下竹次そして重松鷹泰らの理論と実践を整理し、今日的な意義を検討している。さらに第4章から第6章では現職教員の授業実践を分析し、終章では総合学習の評価のあり方を試論的に示している。

本書の「はじめに」において田中はまず、つぎのように出版の趣旨を述べる。

「これから「総合学習」に取り組もうとする学校では、「学校の創意工夫」を強調されただけでは、ただ狼狽するばかりである。このような事態の中で、もっともおそれることは、いわゆる「先進校」の「物まね」が横行することである。……問題は、先進校における「総合学習」の目に見える様式のみを目を奪われて、その本質的な部分を見失うことである」³⁾

そして続けて田中は、この課題意識のもとに「文字通り「総合学習」の伝統校、先進校の理論と実践を分析」することは「「総合学習」を多面的に、多角的に展開していく」ための「確かな基盤作り」になるとしている⁴⁾。「伝統校、先進校」という、学校教育において意義のある実践を語る際の枕詞に象徴されるように、学習法を総合学習の示範的なモデルとみなしていることがわかる⁵⁾。附属小の歴史をたどれば、大正期に産声をあげた「合科学習」はその後、独自の教育構造のなかの「しごと」学習に位置づけられるとともに今日まで継承され、毎年、年2回開かれる授業公開（学習研究集会と学習研究発表会）には全国から数多くの参観者を集めている。だからこそ、「先進校における「総合学習」の目に見える様式のみを目を奪われ」ないために、学習法の分析を行い「本質的な部分」を明示しようとの啓蒙・啓発的な意図をうかがうことができるだろう。

2. 田中論文「総合学習」の今日的課題とは何か」のテキスト分析

本稿でテキストとして取り上げるのは、本書の編者でもある田中による論文「総合学習」の今日的課題とは何か」である⁶⁾。当論文は本書の序章として執筆され、第1章「総合学習」の主張」、第2章「総合学習」への問い」、第3章「総合学習」の今日的課題」の3つの章から成っている。この構成にしたがって、各章における語りの分析を行っていききたい。

(1) 「総合学習」の主張

まず第1章「総合学習」の主張」では、総合学習が創設されるにいたった理由とその理論的な根拠を4点に整理している⁷⁾。要約すれば、つぎの通り（鍵括弧の表示は原文のママ）である。

- 多教科分立型のカリキュラムでは統一した人格形成を行うことができないので、カリキュラムを「総合」「統合」する理念や方法原理が必要となる。
- 子どもたちの「学び」を活性化し統合した知性を形成するためには、系統学習では限界があり、「実感」「経験」「生活」を重視するとともに、現代の「問題」「課題」と対決させることが求められる。
- 特に「現代的課題」（環境、家族と性、異文化理解、平和など）は教科の枠組みを越えて、総合的な取り組みが必要であり、この場合、小学校の高学年から中高生までの「総合学習」が構想される。
- 低学年の子どもたちは認識が未分化のため、その認識段階に相応しいカリキュラムの編成が必要であり、この主張が「合科」「生活科」の根拠となった。

ここでは総合学習の意義を概括的に示しているわけだが、これまでの系統学習とカリキュラムに内在する課題をあげるとともに、その限界点を乗り越える学習が総合学習であることを主張しているといえる。また鍵括弧の言葉つまり「統合」「実感」「経験」「生活」「問題」「課題」「現代的課題」といった一連の語句は、総合学習を語る際に欠かすことのできない、いわば総合学習用語といってもよいだろう。これらの用語によって私たちは、総合学習をめぐる子どもたちの学びや教育のあり方を論じることができ、議論に一定のフレームが与えられることになる。つまり、子どもたちのこれからの学びに必要なのは「実感」「経験」「生活」であって、その学びを可能するにはカリキュラムを「総合」「統合」する必要性がある、という筋立てによって総合学習を唱える理由が語られているといえる。裏返していえば、従前の学びには「実感」「経験」「生活」がともなっていないことが言外で指摘され、結果的には子どもの主体的な活動や能動的な経験を重視する“子ども中心主義”的な理念のフレームを前提とする語りを、これらの要約から読み取ることができるかもしれない。もしそうであるならば、総合学習用語や子ども中心主義的な語りの筋立てによって、語りのヴァリエーションに制限が加えられ、同時にまた総合学習が“教え込みの排除”や“競争主義の克服”という筋立てに取り込まれることによって、その学びの質に不当な矮小化を被らせた可能性を問うこともできるだろう。

(2) 「総合学習」への問い

つぎに第2章「総合学習」への問い」では主に、戦後の教育方法史の観点から、1950年代前後そして1970年代前半期に起きた論争の各論点を整理し、合わせて当時の附属小の動向を取り

上げている。

①1950年代前後の論争

まず1950年代前後の論争についてみてみよう。1950年代前後の論争では「問題解決学習」のあり方が争点となり、3つの論点をあげている。

1点目は、問題解決学習に対する批判である。問題解決学習の主張として、梅根悟によるつぎの主張をあげる⁸⁾。「従来の作業単元では目的追求の忙しさに押されて皮相的で主観的な思考に流されることから、「問題解決課程」は当面の実践的な目的活動から一応離れて、実践課程に生起する特殊・具体的な問題状況を一般化（社会化）して知的に解決する場である」という主張である。この主張について田中は、生活単元学習を昇華するものとして問題解決学習が自覚されており、ここでいう問題とは災害、農山漁村、中小企業などの日本社会の基本的な問題から導き出され、その問題を解決し真に民主的な社会を建設する主体の形成が目指されることになった、としている⁹⁾。

この梅根の主張に対し、問題解決の必要に応じて事実や知識が選択されれば、結果的には「断片的経験に断片的知識をかぶせたもの」になるという理由から、先にまず知識の系統的な教授が優先されるべきであるとの矢川徳光や桑原正雄の批判をあげる¹⁰⁾。田中はこの批判の要因には、当時（新教育期）の教育課程が経験を重視したため、教科教育の固有の役割には否定的つまり知識の系統的な教授への懐疑があったと解説している。そして、このことは問題解決学習の展開を妨げ、結果として子どもたちは問題の認識を深化させることができず、解決を教師の主導で展開する傾向があったとする二杉孝司の分析をあげている¹¹⁾。結論的に田中は「子どもたちは「問題解決」の主体として十分に立ち上がってはいなかった」とし、“子ども主体”という観点から矢川らの主張の方に妥当性をみている¹²⁾。この“子ども主体”というキーワードが、教育をめぐる語りに対しどのように作用しているかについては、本稿の終章で検討することにしたい。

2点目は、1点目で論争の焦点の一つとなった「系統性」にかかわる問題である。これはすなわち、矢川らの主張には教授される知識の系統性について十分な吟味がなされていない、とする批判である。これに対し、問題解決学習は系統性を無視したのではなく、子どもたちにとって切実な問題である「日本社会の基本問題」の解決を願う要求をベースに、知識の主体化と系統化を行おうとしたのだとする馬場四郎の反論をあげている¹³⁾。このような系統性をめぐる論争をふまえて、田中は「戦後初期の「総合学習」論の萌芽として提起された「問題解決課程」が、カリキュラム論に提起したひとつの重要な教訓」として、つぎの意義をみとめている。つまりカリキュラムの系統性とは「ア・プリオリに唯一絶対のものとして決定されているのではなく、この公共社会の主権者としてよりよく生きるのに必要な文化内容のリアリティとは何かを常に問うことによって（再）構成されていくもの」であり、さらに「それらが主体内部に統合されていくことの重要性」が指摘されたとしている¹⁴⁾。

3点目は、この論争時に誕生した「奈良プラン」（の教育構造）の独自性をあげている点である。奈良プランは重松鷹泰（第4代主事）を中心に、教育課程を「しごと」「けいこ」「なかよし」へ再編することによって作成されたが、この奈良プランを特徴づけるものとして田中は「しごと」学習に注目する¹⁵⁾。そして「しごと」と「けいこ」について、重松のつぎの言を引用し説明している。

「しごと」とは「子どもたちの真実の欲求から発するもの」そして「子どもたちが全身全霊

をあげてそれに当たること」などを指標とする「真剣な共同生活」である。「けいこ」とは「子どもたちのある特定の能力を伸長させるための生活」で「しごと」を進行させていくのに必要であり、また「しごと」によって発展の契機を与えられ、しかもある程度まで独立した形で発展せずにはいられないような能力」である。「しごと」とはこのように「生活の中核」であり、「けいこ」もまた（「しごと」の）「周辺教科」「用具教科」では決してないのである¹⁶⁾。

「しごと」と「けいこ」がこのような相互関係にあり、さらに「しごと」が「本来の社会科」でもあることから、1970年代に起きる総合学習の特設化をめぐる是非について、附属小の内部においては「それ自体として課題化されることはなかった」としている¹⁷⁾。

以上の3点をまとめると、つぎのことが指摘できるだろう。第1章では総合学習が創設されるにいたった理由とその理論的な根拠を示しているわけだが、それを踏まえて田中は総合学習の祖型を生活単元学習にもとめ、問題解決学習を生活単元学習の課題を克服し発展させる学習形態とみなしているといえる。そして当時の問題解決学習をめぐる論争を、二項対立的に問題解決学習と系統学習との相克ととらえ、そのなかで“学習の主体者としての子どもをどう育てるのか”という、今日につながる総合学習の課題を見出しているのがわかる。しかし二項対立の図式に位置づけて問題を語るその語り方については、問題を二項対立的にとらえるということ自体が一つの語りのフレームであり、田中はこの二項対立を前提において総合学習そして学習法を語っていることをここで強調しておきたい¹⁸⁾。なぜならばこの図式化した語り方が、一つの意図や理念として“ある”筋立てで語ることの導因になっていると考えられるからであり、この点についても本稿の終章で検討していくことにしたい。

また田中は問題解決学習論争の下の附属小の動向を通し、（先にあげた）問題解決課程がカリキュラム論に提起した重要な課題を、当時の附属小は内在的に乗り越えていたことを示唆しているといえる。つまりその課題とは（再掲すれば）、カリキュラムの系統性とは、公共社会の主権者としてよりよく生きるのに必要な文化内容のリアリティとは何かを常に問うことによって（再）構成されていくものであり、それらが主体内部に統合されていくことである。田中はこの課題を克服するカリキュラムが附属小ではすでに構想され、なおかつ実際に行われていたことを明言はしていない。しかし先にみたように、重松の言を引用し「それ自体として課題化されることはなかった」とする語り方によって、1970年代に表面化する総合学習論争の争点を、附属小においては1950年代に“先取り”する形でカリキュラム化（奈良プランの立案・作成）を果たしていた、という附属小の先駆性を間接的に主張しているといえるのではないだろうか。

②1970年代前半期の論争

つぎに1970年代前半期に起きた論争では、いわゆる日教組提案が争点となっている。1970年代に入り、日本教職員組合によって委嘱された教育課程検討委員会から、つぎの総合学習が提案された¹⁹⁾。つまり、「個別的な教科の学習や、学級・学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的諸課題について、共同で学習し、その過程をとおして、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致をなくし、主権者としての立場の自覚を深めることをめざす」という学習である。そして総合学習と教科学習との関係については、「教科学習の

発展としての総合学習」になり、同時に「生きた総合学習によって、問題意識にみちた系統的な教科学習への主体的なとりくみ」が生まれる、としている。この日教組の提案する総合学習について田中は、従来の教科指導や特別教育活動を軽視することになるという川合章や城丸章夫らの当時の諸批判をあげ、これらの論争の論点をつぎのように要約している²⁰⁾。つまり総合学習は教科学習の総合性を疎外し、結果として教科学習を形骸化してしまうといった批判であり、教科学習の総合性に解消されない総合学習固有の総合性の質とは何かという、総合学習と教科学習の関係が改めて問われた、としている。

さらに田中は「奈良の学習法」の再構築」とのタイトルで節を設け、1960年代から本格化する系統主義と現代化という教育思潮の下、附属小の内部はどうであったかを、つぎのように述べている。まず「しごと」は「小型化している社会科」「マンネリ化」に陥る」ようになったとする、元教諭の言を引用する²¹⁾。田中はその理由について、「しごと」の主旨が弱体化し「けいこ」との区別をあいまい」にしてしまったためと指摘し、附属小では1970年代に入り、再び「しごと」の意義を確認する作業が行われたとする²²⁾。その確認された内容は、つぎの通りである。

「しごと」と「けいこ」との違いは、「しごと」において「共同」でとり組む点にある。「しごと」において対象とする問題とは「作業単位として総合的で、息長く発展していくもの」そして「共同で真実に迫りつつ、やはり人間としての生き方に深くふれていくもの」であり、「しごと」には「見学・調査し問題に気づく喜び」と「作り出す楽しみ」がある。「けいこ」については算数を例に、従来の指導法を批判し「具体的な事実という、子どもの側からはっきりとらえるようなものが充分与えられないうちに、新しい概念、抽象的なとらえ方を導入することは、害があって、益のないことである」。そして「統合化、統一化がやかましく叫ばれているが、統合・統一をするための十分な材料、経験のないところへ、統合的・統一的な概念を導入することは、失敗という結果以外、何もかも望むことができない」とする。そして「わかる」ということについては「具体的な問題、身近な問題からはいり、必要感がわくようにしむけていく」「原理や法則を大上段にふりかぶるようなことをしないで、具体的なものの積み重ねの上に立って、帰納的、発見的に理解させるようにつとめる」ことが提起された²³⁾。

当時の附属小ではこのように、「しごと」と「けいこ」のそれぞれの特質や目指す所そして方法についての統一的な理解がはかられたことをあげている。

以上が、1970年代前半期に起きた日教組提案に端を発する論争と附属小の当時の動向の要点である。ここでも田中は、論争の争点を総合の内実をめぐる総合学習と教科学習との関係にもとめ、総合学習対教科学習という二項対立をもとに語りを進めているのがわかるだろう。そしてこの時期に学習法の再構築がはかられた（あるいは再構築をはからざるを得なかった）点についてはまた、附属小の“外部の情勢”との関係から学習法を語っているわけで、本稿でこれまでみてきたように田中の分析は歴史研究のオーソドックスな手法をとっているといえる。しかし他方では、敢えて「しごと」は「小型化している社会科」「マンネリ化」に陥る」という引用から「しごと」の主旨が弱体化し「けいこ」との区別をあいまい」にしてしまったとする点に着

目すると、当時の学習法が抱えていた課題の存在を元教諭の言を通して明示したにもかかわらず、とり分け「マンネリ化」という告白的な明言に象徴されるように、附属小の内部に一種の“必然性”があったことを暗示しているといえないだろうか。つまり、学習法がその実践の積み重ねのなかで次第に型にはまり教条化あるいは惰性化に陥るようになったという、当時の附属小が直面する窮状をうかがうことができるだろう。しかし田中は課題があったとするだけに止め、内部の状況へのさらなる言及はなされていない点から察すると、課題の克服については外部からの影響を受けてではなく、“内部”において予め課題が自覚され主体的に自己改革がなされていたという筋立てをもって、この一連の語りを読むことができるかもしれない。あるいはまた、あくまでも一貫して当時の教育思潮との対比をもとに、つまり附属小の内部の実状を捨象し外部との関係のみに焦点化している点を、田中の語り口の特徴として指摘できるのかもしれない。

さて、いわば“外圧”を前景化した語り口をみとめるとしても、当時、附属小の内部としての教師は学習法をどのようにとらえていたのであろうか。先に、学習法の再構築がはかられた（あるいは再構築をはからざるを得なかった）ことをあげたが、附属小が編者となって刊行した図書にもこの点にふれた部分を散見することができる。例えば、まさに総合学習の創設年である1998年の11月に刊行された『奈良の学習法——「総合的な学習」の提案』には、つぎの記述をみつけることができる。

「私たちの教育は、これまで、順風の時ばかりではなかった。しかし今は、自由主義の精神や合科主義の伝統を守り通してこれたことを、幸せに感じている。これまで、わが校に背を向け、批判的であった目が、近年、大きく変化してきていることを意識せずにはいられない。参観者も増加している……その原因は、今次の中教審と教課審の答申に見る……「総合的な学習の時間」の登場が、それである」²⁴⁾

この記述のなかの「自由主義の精神や合科主義の伝統を守り通してこれた」に着目するならば、こういえるだろう。つまり、学習法の伝統が時代の流れから別次元の“超然の領域”にあることは不可能であり、冷評を受けるなかで、その時々によ請される教育のあり方に部分的に適応する形で“伝統を守り通してこれた”という仮説を立てることができるのかもしれない。もしそうなのであれば、附属小の内部の語りと今回とり上げている田中のような外部の語りとの差異のなかに、学習法の“語り直し”を可能にする新たな契機を見出すことができるといえるだろう。

（3）「総合学習」の今日的課題」

最後の章「総合学習」の今日的課題」では、まず総合学習で重視する体験（観察・見学、実体験、ものづくりなど）について今日の観点から意義の問い直しが試みられている²⁵⁾。これまで知識の系統的な教授においては、体験は「軽視または従属的な意味を負わされ」知識の対立項として理解されていたとする²⁶⁾。知識と体験を二項対立的にとらえることは認識（形成）のあり方の矮小化につながることを、当時の諸研究をもとに解説している。具体的にあげると、ある概念を真に保有するということは、その概念のラベルを単に暗記することではなく、その概念を多面的・多層的な表現において把握している（普遍的な意味をになう命題と特殊的・体験的な意味をになうイメージ、エピソード、パフォーマンスがリンクしている）という見方²⁷⁾、また体験はさまざまな情動（関心、感動、共鳴、成就感など）を呼び起こしつつ、多面的な知識の表現と結び

つきながら「身体に組み込まれた知」としての価値を形成していくという見方などを紹介している²⁸⁾。

つぎに、総合学習の学びの質について学力養成の課題に関連させながら語りを進めている²⁹⁾。この課題は今日、「揺り戻し」の観点から“ゆとり教育の反省”という筋立てで語られる傾向にあるが、田中は「learn (習得的な学び)」と「research (研究的な学び)」を区別し、教科学習は「learn から research」へと展開していくのに対し、「総合学習」は「research から learn」を捉え直すことであると理解してよい」という。そして「問題の解明のために取られる「参加と学習のスキル=方法知」を意識的に教育内容の対象とすることによって（戦後初期の問題解決学習はこの点での自覚の欠如があった）、「方法知」に凝縮される学問方法論に触れることになる」としている。また「方法知」といった場合、「方法」と「方法論」を区別しつつ、「方法知」＝「方法（たとえば「手紙の書き方」「インタビューの仕方」「資料の探し方」等）」とのみとらえるのではなく、「方法」に具現化される「方法論」の意味内容をも子どもたちが理解することが大切」だとする。そして総合学習が提起するこの新たな「知」の方法論について、カリキュラム研究や授業研究が自覚しておくべき課題をあげている。概略すれば、つぎの4点である³⁰⁾。

- ・教科学習における学力形成と総合学習における認識形成とのそれぞれの方法を区別し、双方が相互還流すべき様相をカリキュラム編成や授業づくりの場面で具体的に構想すること。
- ・教師の指導を名人芸として賞賛するだけでなく、指導過程を可能な限り分析することによってその教育技術を共有財産化すること。
- ・教科学習とは異なる、総合学習における独自の目標設定のあり方（子どもたちの認識を深化させる角度や獲得させる方法知の内容など）を定めること。
- ・子どもたちのダイナミックな探究を支える学習環境づくり（人的および情報のネットワーク）を行うこと。

そして最後に、評価のあり方について「表現を基礎にした評価（performance-based assessment）」を提案し、その具体的な方法として「ポートフォリオ評価法（portfolio assessment）」が総合学習の評価法としてより適切であるとしている³¹⁾。

以上がこの章の要点であるが、ここでも二項対立の図式つまり知識対体験（系統学習対問題解決学習）、教科学習対総合学習といった二者択一的な対立図式を語りのベースに論じているのがわかるだろう。つまり系統学習が過小評価を下してきた体験に対し、総合学習がその学習の成果として獲得しようとする知を対比・対照的に語ることによってその体験の意義づけの転換を図り、最終的には総合学習という学びの営為全体をより積極的に評価するという、いわば総合学習万能主義的な筋立てをテキストから読み取ることができるといえば過言になるだろうか。またテキストの終章にあたる本章では、とり分け田中自身の研究領域である教育方法学の見地から学習法を意味づけようとしているといえるだろう。総合学習に対する啓蒙的な趣意をもって刊行された（田中論文を含む）本書の性格からは、率直に言えば総合学習のプラスの意義を追認することを前提にして、教育方法学の理論的なフレームを投影する形で総合学習の課題が語られているといえるかもしれない。翻ってテキストの前半（第1章と第2章）では先に示したように、戦後教育史の通説的なフレームに従う形で語りが進められており、歴史研究の典型的な手法がとられてい

るといえる。このような学習法を語る二つの戦略的なスタイルについては、つまり今日の総合学習にいたる学校教育の実践史を語りの素地とし、授業実践の蓄積としての歴史があったからこそ教育方法学的な理論のフレームが成立し、さらに理論的フレームが授業方法の実践史における“ある”一つの見立て（方）を強化するという濃密な相補的・互恵的な強化関係を指摘することができるだろう。これまでみてきたように実践史の二項対立的なとらえ方と教育方法学の理論的フレームの相関的な関係性は、本テキストに限らず、これまで蓄積されてきた学習法の語りにおいても強力な相乗作用を働かせてきた可能性を見出すことができるのかもしれない。

3. 語りのメカニズムと語りの余白

本テキストにおける総合学習そして学習法の語り口の特徴としてはまず、これまでみてきたように「問題解決学習」対「系統学習」、「総合学習」対「教科学習」、「体験」対「知識」といった二項対立化させた図式的な語りをあげることができるだろう。議論を主導する論調とそれにつぐ准主流的・非主流的な論調を対立させて語ることは、議論のなかの複雑で多様な内容をより分かりやすくする反面、他方では元々の議論を構成する多様な要素を切り詰めてしまうことに留意が必要だろう。つまり二分的に単純化した語りが明解であればあるほど、語りの剰余から物事を語ることを制約し、結果として議論の様相を別の筋立てをもって語り直すことが封じられてしまうといえる。そもそも二項対立的な図式をもとに戦後の教育の歴史を語る前提となっているのは、近年の戦後教育史・思想史の研究成果を援用すれば、時の教育政策の決定権をもつ保守的な政治勢力と戦後改革の理念を追求する革新勢力との二者間での、ヘゲモニーを握ろうとする先鋭化した激しい対立抗争だといえる³⁹⁾。したがって田中の語り方には、学習法ひいては総合学習をめぐる語りの来歴をこの図式に沿って“忠実に”トレースしている可能性を否定することはできないだろう。二項対立的な図式が当時の教育運動の主導権を取ろうとする二者間のイデオロギー的な抗争であるならば、この図式自体が虚構性に満ちたものということができ、先にみた「1970年代に起きる総合学習の特設化をめぐる是非について、附属小の内部においては「それ自体として課題化されることはなかった」と断ずる点もその根拠が揺らいでくる。さらにいえば、本テキストにみられる学習法についての一連の語りには、二項対立の論争図式を意識的に明示することにより、附属小はその争点を常に乗り越える授業を“例外なく”展開してきたという“学習法の特権化・神話化”をはかろうとする語りのメカニズムを見出すことができるといえるかもしれない。

また1950年代前後の論争の項で、“図式化した語り方が、一つの意図や理念として“ある”筋立てで語ることの導因になっている”ことを筆者は指摘したが、当時の教育論議にかかわっていった多くの人たちの関心を駆動していたのは、子どもたち（学習者）の能動性の契機を軽視した暗記中心の詰め込み主義的あるいは管理主義的な“教師主体”の教育の克服という課題意識だといえるだろう。旧教育を乗り越える教育つまりこの“教師主体”の対極に位置づけられる教育の理想として、子どもの活動を重視し主体性を子どもが発揮する“子ども主体”という理念が、当時の教育を語るその筋立てを支配していた可能性があり、（程度の差はあるにしても）語りのこの様態は今日の教育を語るそのスタイルにも広く波及しそして深く浸透しているといえないだろうか。つまり、高度の情報消費社会の到来による子どもたちの変化にともなって、日本の学校教育システムの構造的な矛盾が一層明らかになった今日、その危機を打開しようとする切実な願いに支えられることによって、“子ども主体”という理念は教育論議の筋立てを律し、私たちの語り

を抑制してきたといえるのかもしれない。したがってこの“子ども主体”という理念はまた学習法をめぐる語りの前提として機能してきたとも考えられ、例えば、附属小の外部に対し“子ども主体”の授業を実践する先進的な学校という公認を与え、附属小の内部には自分たちの授業が時代を“先取り”し続けてきたという確信的な自負をうえつけ、その結果（先にあげたように）「しごと」学習の「マンネリ化」を招いたといえれば、度を越した逸言にあたるだろうか³³⁾。

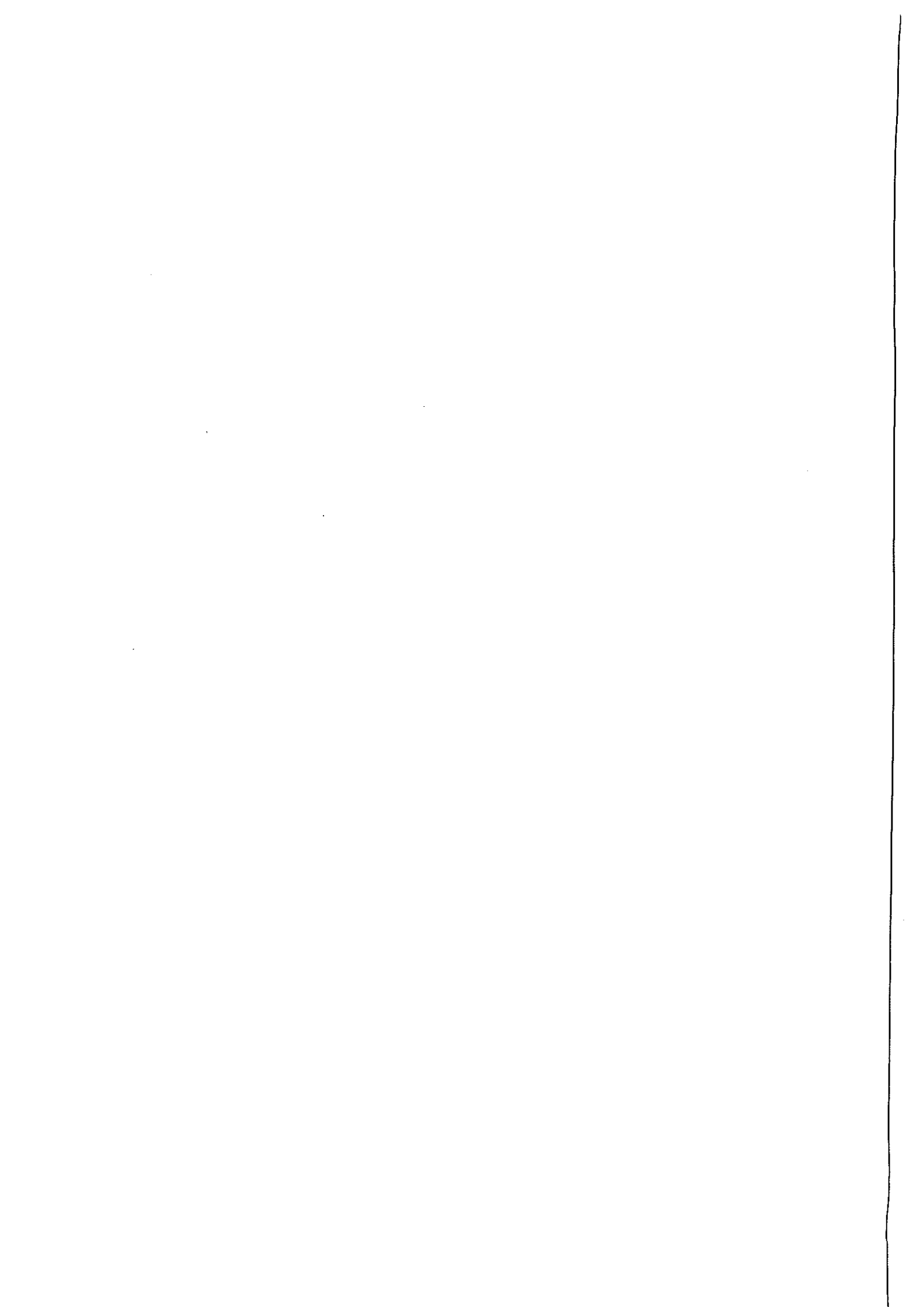
また“子ども主体”という教育用語は戦後教育学の定番的なスローガンとみなせるが、子どもの主体的な学びを尊重する理念が当時のさらには今日の（総合学習のあり方を含む）教育論議を主導する語りの筋立てとして機能してきたことは本稿でみてきた通りである。しかし他方で授業者のあり方に眼を転じるのであれば、逆に、教師の主体性を問う視点が学習法を語る田中のパースペクティブのなかに入っていないことがわかるだろう。系統学習であっても問題解決学習であっても当然のことながら、授業における教師の主体性が消失してしまうものではない。問題解決学習や経験カリキュラムそして生活単元を語るとすれば、確かに主体は学習者である子どもたちである。しかし、その学びをどう組織していくのかという実際の授業実践の場面では、とり分け問題解決学習においては系統学習以上に教師の主体性が鋭く問われることになる。したがって附属小において学習法の可視化できる実践形態だけが対象化されるのではなく、例えば、まさに学習法における“教師の「待つ」”という構え、“子どもに「委ねる」”という構えを根本的に支えるその原理面に考究の光が届けられる必要があるだろう。その意味では解釈学的な臨床教育学の立場からは、田中が本書の「はじめに」で訴えそしてテキストで明らかにしようとした「本質的な部分」とは、はからずも教育方法学の学理論に由来する学問的な有効性とその“限界”だといえるのではないだろうか³⁴⁾。

〔注〕

- 1) 鈴木卓治「『奈良の学習法』をめぐる〈語り〉に関する言説分析（2）——科学研究費補助金研究・成果報告書（2004年度～2005年度）をテキストにして」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第10号 2014年 pp.5-13.
鈴木卓治「『奈良の学習法』をめぐる〈語り〉に関する言説分析（1）——「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金・研究成果報告書から」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第9号 2013年 pp.5-12.
- 2) 田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う——奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房 1999年。なおサブタイトルにある「奈良女子大学文学部附属小学校」について注記すれば、2004年に同附属小学校は文学部から大学全体の附属となり、学校名が現在の奈良女子大学附属小学校へ変更になっている。
- 3) 田中 同上書 p.i.
- 4) 同上書 p.i.
- 5) なお、筆者が今回取り上げる田中論文「総合学習」の今日的課題とは何かのなかで、田中自身、第3章の「総合学習」の今日的課題」を執筆する際、総合学習の実践校として附属小（奈良プラン）の他に、成城学園初等学校、和光小学校の実践を参照したことを明記している。同上書 p.9.

- 6) 当論文の初出は『教育学研究』(第64巻第1号 日本教育学会 1997年 pp.83-86.) 所収の「戦後の「総合学習」論の検討」である。本書に転載するにあたり大幅な加筆修正を行ったことを、当論文の末尾に付記している。(田中 同上書 p.15.) なお、初出論文及びテキストの引用文献には、引用頁が全て記されていない。したがって筆者は、全ての引用文献の当該頁を調べ照合した上で、本稿で示すことにした。
- 7) 同上書 pp.1-2.
- 8) 梅根悟『問題解決学習』誠文堂新光社 1954年 pp.169-191., pp.193-222.
- 9) 田中 前掲書 p.3.
- 10) 矢川徳光「共通の広場と社会科」『教師の友』第33号 1954年 5月号 pp.2-17. 桑原正雄「問題解決学習と系統的学習」『教育』第31号 1954年 4月号 pp.24-33.
- 11) 二杉孝司「問題解決学習と系統学習」『教科理論の探求』東京大学教育学部教育内容研究室 1980年 pp.3-17.
- 12) 田中 前掲書 p.4.
- 13) 馬場四郎「問題解決学習への批判にこたえる」『カリキュラム』第67号 1954年 7月号 pp.18-21.
- 14) 田中 前掲書 p.5.
- 15) 同上書 p.5.
- 16) 重松鷹泰『教育方法論 I』明治図書 1975年 p.64., pp.77-79.
- 17) 田中 前掲書 p.6.
- 18) 問題解決学習をめぐる論争については、船山のつぎの分析が参考になる。船山謙次「問題解決学習論争」(船山憲次『続 戦後日本教育論争史』東洋館出版社 1960年 pp.317-424.) しかしこの研究には、イデオロギー介在による恣意的な論争創出についての批判的な検討が欠落しており、時代制約的な当時の研究水準を示す格好の研究事例といえるだろう。
- 19) 「教育課程改革試案」『教育評論』第334・335号 1976年 5・6月合併号 p.162.
- 20) 川公章「総合学習」『国民教育』第18号 1973年 pp.137-141. 城丸章夫「総合学習について」『教育』第323号 1975年 11月号 pp.13-17.
- 21) 長岡文雄「奈良女子大学附属小学校方式」の構想と指導計画」今野喜清編『いま、なぜ合科・総合学習か』日本標準 1983年 pp.55-64.
- 22) 田中 前掲書 p.8.
- 23) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習法指導体系——奈良の学習法と「しごと」(合科・社会)』第1巻 明治図書 1976年 p.35. 及び同著者『学習法指導体系——「けいこ」算数・図工・家庭の学習法』第3巻 明治図書 1976年 p.28. なお、附属小の「平成27年度 学校要覧」の沿革略史の項に「昭和51(1976)年6月「学習法指導体系」(全5巻)刊行」との事跡が記されている。
- 24) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『奈良の学習法——「総合的な学習」の提案』明治図書 1998年 p.23.
- 25) 田中 前掲書 pp.9-10.
- 26) 同上書 p.9.
- 27) R.T.ホワイト(堀哲夫・森本信也訳)『子ども達は理科をいかに学習し、教師はいかに教えるか』東洋館出版社 1990年 p.71.
- 28) 寺西和子「身体を媒介にした学習の<知>的可能性」『教育方法』第23号 1994年 pp.87-99.
- 29) 田中 前掲書 pp.10-13.

- 30) 同上書 pp.11-13.
- 31) 同上書 pp.13-14.
- 32) 戦後教育学の批判的な総括については今井の分析を参照。本稿はこの総括をベースにした論究である。今井康雄「失われた公共性を求めて——戦後教育学における議論」(『メディアの教育学——「教育」の再定義のために』東京大学出版会 2004年 pp.47-70.)
- 33) 田中は本書の扉において「筆者の恩師であり副校長であられる浜田東起夫先生をはじめとする奈良女子大学文学部附属小学校のスタッフの皆様にも、この場を借りて深くお礼申し上げたい」との謝辞を記している。(田中 前掲書 p.ii.) 謝辞を述べることは一種の形式的な儀礼の域を出ないかもしれないが、「筆者の恩師」という言辞からは価値中立的なスタンスつまり分析研究に必要な“批判的な距離”をうかがうことは難しいだろう。この点においては、研究フィールドとしての附属小(の学習法)に対し、田中の肯定的なバイアスや先入見が全く働いていないとはいいい切れないかもしれない。
- 34) 解釈学的な臨床教育学のスタンスについては、西村の“教育現実の相対化から教育現実の生成を目指す”という研究志向を、筆者は課題意識として共有している。詳しくは、西村のつぎの論文を参照。西村拓生「解釈学的「臨床教育学」のアクチュアリティ——臨床教育学的授業研究のための覚書」(『教育哲学の現場——物語りの此岸から』東京大学出版会 2013年 pp.97-124.)



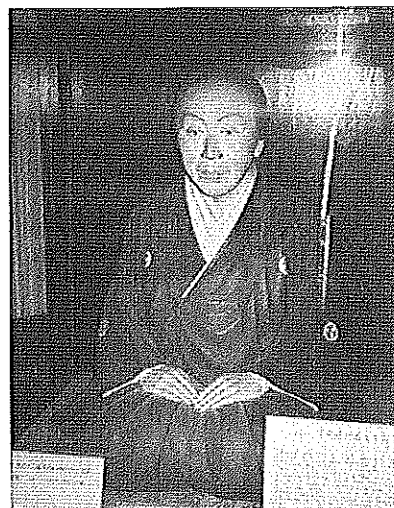
奈良女子高等師範学校教授兼舎監 錦織竹香の生涯

— 女子高等教育に尽くした人生を追う —

江角 友美（奈良女子大学大学院人間文化研究科食物栄養学専攻）

1. はじめに

錦織竹香（本名・久美）は明治～昭和前期の教育者である。主に鳥根県の教育に携わった後、抜擢されて奈良女子高等師範学校の教授兼舎監に任命され、生涯を通じて女子教育に多大な功績を残した。それにも関わらず、現在竹香について知る者はごく僅かであり、研究も行われていない。そこで本稿では錦織竹香の教育者としての生涯についてまとめ、さらに功績を残した理由および教育者として何を成したかったかについて考察を行う。



奈良女子大学記念館講堂
錦織竹香座像

『碑像マップ「錦織竹香先生像」
より

2. 経歴

竹香は19歳で職についてから亡くなる直前まで、教育に携わり続けた。「就任式には一度も列席したことがなく、つねに創立校のみ」¹⁾歩き、竹香の生涯は日本の近代国家への歩みと共にあったと言えよう。

竹香の教育者としての生涯について、順を追って述べてゆく。

2-1. 教育者としての始動

竹香は明治6年（1873）、19歳の時に「出雲国出雲郡第三番小学習字世話係」を任命され²⁾、それ以降、教育者としての生涯を歩むことになる。しかし、この「小学世話係という名は、学制の規定には見られない。したがってこれは、実際に学校を設立、維持していく上での必要から発生、設置されたものである」³⁾。また、出雲郡では明治6年に初めて3つの小学校が開校するが、そのひとつに竹香の実家近くの西念寺があった⁴⁾。竹香は初めこの小学校に勤務していたのではなかろうか。

翌年明治7年に県が「世話掛の名称を廃して、幾等教師、幾等助教と9段階の格付けを定め」（『教育史』p.1082）たため、竹香は「第二中学区神庭小学三等助教」となる。明治8年に「第二中学区神庭小学兼同区荘原小学二等助教」、教員等次の変更で「助教が授業生と改称」（『教育史』p.1083）されると明治11年、「第二十三中学区第百十二番神庭小学二等授業生」となった。

2-2. 師範教育へ

鳥根県が行った明治10年8月の教員名称や給料の変更では、「小学教員の名称は訓導、准訓導、授業生の3段階に分け」、訓導および准訓導は県が任命権を持っており、授業生は各学校若しくは区会所が任命していた（以上『教育史』p.1084参照）。竹香は、教育者として正規の資格を得

るため、明治11年の9月に依願免職をすると同時に、新設された松江女子師範学校に入学した⁵⁾。

松江女子師範学校は先に開設した男子師範学校の3年半と比べてわずか1年制であったが、「教則では課程が6級に分かれて」おり、科目も多いので、「実際の教授に当たっては相当の組み替えが行われたことであろう。また、第3級以上に裁縫が課されているが、これは当時大変低かった女子就学率を高めるために女子教員に最も期待された教科であった。」(以上『教育史』p.999-1000参照)

そして竹香は、最初の卒業生6名のうちの一人として、明治12年12月に小学師範学科を卒業した。そしてそのまま松江女子師範学校に訓導補として教職に就いた。

明治14年9月に女子師範学校が廃止された後は、明治14年10月に同じ敷地内の松江師範学校付属小学校の五等訓導となった。「一等から七等までの訓導の等級は、小学高等科教員免許状(一等～三等)、同中等科教員免許状(三等～五等)、同初等科教員免許状(五等～七等)で区別されている」(『教育史』p.1087)ため、竹香は初等科教員としては上位であった。

その3年後の明治17年(1884)6月には、依願免官して島根県師範学校の七等訓導に任ぜられた。

明治19年は島根県師範学校が島根県尋常師範学校となった。そしてこの年、女子教員養成施設である島根県尋常師範学校女子部(4年制、23年から3年制)が新設された。「女兒の就学率を向上させる一番手近な方法は、女子の教養として一般に求められている裁縫や作法の強化を小学校教科の中に取り入れることであり、このために、これを教授できる女子教員を養成する」必要性を感じていた県は、「男子師範学校に女子部を併設できることは財政上からも大変好都合であった」(以上『教育史』p.1042参照)ため、併設の形で女子教員養成を再興することにしたのである。

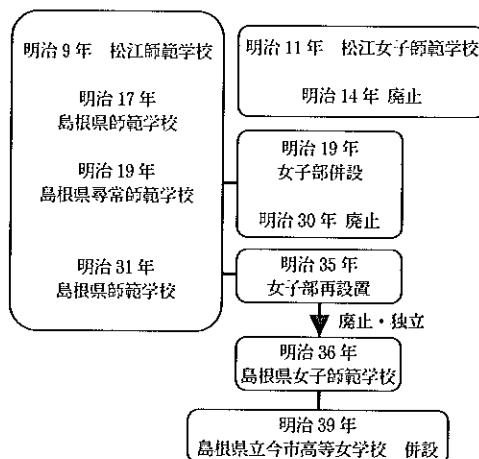
竹香は尋常師範学校に教員助手として勤務しながら、この師範学校女子部の寄宿舎係として生徒の生活指導にあたった。明治26年には尋常師範学校の助教諭兼舎監に任ぜられた。

その後、「島根県尋常師範学校女子部は明治30年に県会の主張で再び廃止し、簡易化を置く」こととなった。

この時代、「女子教員は幼童を教えるのに適していると一般には言われるものの、実際の社会ではまだ女教員を女兒の教員ないしは裁縫、家事の教員として限定して見る傾向が強かった。」⁶⁾

しかし、「小学校における女兒の就学率は年々増加し、明治35年にはついに90%を超え、これに伴って小学校に女兒学級が独立して設けられる場合も増えてきたし、裁縫教科(当時尋常科で随意科目であった)や家庭科も年と共に設置が一般化する傾向にあった。こうした事情を背景として、再び師範学校に女子部を設置することとなり、明治35年4月に開設され、70名が4月8日に仮入学した。」(『教育史』p.1055)

竹香はこの年の3月に島根県師範学校教諭兼舎監に任命されている。当時女子部に入学した人は竹香が「生活指導に厳格な方だった」(『教育史』p.1058)と語っている。



明治期の島根県師範学校の変遷
『インターネット企画展示1
「写真でみる島根大学の歴史」』参照

設立後すぐの明治36年、男子の師範学校の移転、新築を機に女子部も移転、独立することとなった。6月16日に簸川郡今市（現出雲市今市町）の簸川中学校の移転後に旧校舎を利用して女子師範学校ができた。移転の際、「女子部生徒62名は、先生に連れられて汽船に乗り、宍道湖を西進して荘原に上陸した。そして此处から今市町の簸川中学校元校舎まで徒歩で行った。」「荘原から今市まで歩いたというが、もちろんまだ鉄道がなかったからであるが、11から12kmある。」（以上『全容』p.787-788）女子師範学校は3年制で、民家を借入れて全員が寄宿舎に入った。

明治39年（1906）、同じ敷地に島根県立今市高等女学校（1913年廃止、1920年再設置）が開設された。教員は師範学校との兼任であり、竹香もこの高等女学校と女子師範学校の教諭兼舎監として松江から簸川郡今市へ移動したと推測できる。

明治41年4月1日、竹香は53歳の時に長年教育に従事しその勤労により文部省から表彰と金200円を受けた。これが奈良女子高等師範学校へ赴任するきっかけの一つとなる。

2-3. 奈良女子高等師範学校教授への抜擢

明治42年3月、竹香は奈良女子高等師範学校教授兼生徒監に突然抜擢されることとなる。それは竹香が、教育家として大きな活躍の場を得る転換期であった。

どのように奈良女高師への赴任が決まったのか、この時の詳細は佐保会が発行した初代校長の「野尻精一先生記念」にて竹香が綴っている。

明治42年2月10日、「余は此の時島根縣立高等女學校島根縣女子師範學校に職を奉じ、寄宿舎に於て生徒を相手に明日の奉祝會の準備中、長崎縣師範學校主事加納安市氏より至急親展の書留到達」した。

何事かと見たところ、加納の手紙とともに野尻校長の書簡も同封されていた。竹香は野尻校長と面識はなく、この時加納を通じて初めて知ることとなる。

野尻校長からの書簡には、「錦織女史は島根縣の女子教育に就而は既に十二分に成功したるものなれば此上は更に進みて帝国全體の女子教育に影響を及すべき地位に就き斯道の爲蓋力相成様特に御勧誘相成候様致度偏に御依頼申上候云々」と記されていた。また、加納の手紙にも「是非とも國家の爲め御奮起遊ばされ併せて島根縣の名譽も御發揚下され度切に々々御願申す所に御座候云々」と促されていた。

これを読んだ竹香は「寝耳に水とはこれ等のことならんか」と非常に驚いた。「奈良も知らず東京は素より知らざる田舎ものが、全國より集る中等教育を優等にて卒りたる才媛の指導など、及もつかぬ事且御了知の通齡も還曆に近づき中等學校も折を見て辭せんとする折柄なれば、斷るに如かず」と考えた。

そこで竹香はその翌日の夜、加納に対し返答を送った。「折角の御厚意感謝の外なし。然れども御了知の田舎もの不躰且淺学にして所詮其の任にあらざれば、折角の新設學校を汚しては面目なくその邊然るべく斷りくれる様回答を發し⁷⁾て安心していたところであったが、竹香に奈良女高師への赴任依頼があるということはすでに同僚や知人に知られており、「名譽の轉任此度こそは思ひ切つてと勸奨」された。それでも「猶決しかねたりしが、其の後縣廳より電話にて最後の決定を即答せよとの事、何分瞬間のこと、考ふる餘地もなく行く」と答えた。（以上『會誌』p.3）

野尻校長がなぜ竹香を起用したか、それは、「去る明治四十二年一月十一日奈良女高師新設に

際し校長に任せられ急に女教授生徒監を要することとなり先年の一等賞受領者のことを思ひ出し」⁸⁾ ためである。それが竹香であったため、加納安市を通じて連絡を取ることにしたのであった。

そして奈良女高師の春の開校に向けて、竹香はまず東京の文部省、そして奈良に向かうという急な展開を迎えた。そこから16年間、竹香54歳～69歳の間、奈良女高師で生徒たちの教育にまい進することとなった。



生徒監室（『しのんで』 p.37より）

奈良女高師で竹香は、教授として裁縫と作法の授業を受け持っていたが、生徒監として学生の指導にあたるどころが大きかった。そのかわり師範学校、中学校、高等女学校の教員講習会の講師、文部省社会教育講師、臨時教員養成所講師等の数多くの役職を担い、日本の女子教育の進展のための一役を担うこととなった。

また、この間に「東京・京都・大阪・奈良・兵庫・静岡・長野・三重・滋賀・鳥取・岡山・和歌山、また九州・四国の各府県下へ学事視察・講習会・講演などに赴くこと八十四回にもものぼっている。」（『百傑』 p.319-320）

そして奈良に訪れてから16年目の大正13年、69歳の時に依願免官を決意した。9月14日には、卒業生など103人が集まり奈良ホテルで退職の送別会が行われた。退職に際して大阪毎日新聞社から表彰を受け（『會誌』 p.72-74 参照）、更に同年、女性には破格の「従四位勲四等瑞宝章」を賜ったのち、郷里に帰省することとなる。

2-4. 帰郷後の活動

生家に帰郷後は余生を地元の教育に携わりながら過ごした。

島根県出身の奈良女高師卒業生によると、「先生はご帰郷早々自費で道路の修理をなさって度々松江・今市（現在の出雲市）・浜田方面にお出かけになり、社会の上層部にいて指導の任に当たる立場にある知事・市長・部長階級及び知名人の家庭（主として夫人を対象に）や女学校・女子師範等を訪ねては、夜は寄宿舍にお泊りになったりして日常生活の実際について楽しいお話の中に、多方面にわたってのご指導を続けられました。」⁹⁾

その活動は熱心で、「帰郷後の講演・講習などは百数回に達した。」（『百傑』 p.320）とある。

また「忙しい中でも地元の婦人会や敬老会などにお出掛けになり」（『しのんで』 p.60）、その他「近隣の人々に気軽に話しかけられたり、方々から教を請う者が来ると親しく書齋に招き入れて、懇切に教示された」（『しのんで』 p.17）と語られている。

そして「終戦も程近い昭和二十年三月五日午前一時、親族一同が見守る中で眠るが如く」永眠した。享年92歳の長寿であった。

葬儀は竹香の遺言もあり、極めて質素に行った。先祖を始め両親や養子の二郎の眠る奥都城に葬り、生前に作らせておいた御影石の墓標が建てられている（以上『しのんで』 p.64 参照）。

3. 活躍の理由

戦前においては大日本帝国憲法の下、男性優位が明確な時代であり、高等教育現場において竹香と同じ様な立場にある女性は極めて少なかった。

その時代において高等教育にこれだけ携わることができた理由はどこにあるのだろうか。

本稿では、その要因を家庭環境、素質・才能、そして体力面に焦点をあてて考察する。

3-1. 家庭環境

竹香は安政元年（1845）12月25日、出雲郡^{かんぼ}神庭村（現出雲市^{ひかわ}斐川町神庭）に生まれた。父は神主の側ら医者でもある錦織邦臣、母は登喜である。先祖は元弘の変（1331）に笠置山にて戦死した忠臣の錦織判官代俊政で、錦織家はその子孫である。代々、「出雲国風土記」にも記される^{かむしろ}神代神社等の神主を務め、邦臣で20代目という伝統ある家系であった（『しのんで』p.1-2参照）。

「邦臣は神主・医業の傍ら神庭小学と荘原小学の教師もつとめ、母登喜もまた村内の小學校で裁縫を教え」（『百傑』p.317）るといふ、教育に関して大変関心の高い両親のもとで育った。加えて錦織家は女子に対しても教育熱心で、女性としては珍しく幼い頃から高い教育を享受できる環境であった。

3-2. 勉学の才能

竹香はその環境を十分に活かし、家庭で「作法・読書・裁縫・歌などを自然に身に付け」、「学問は和漢に精通し、手芸も堪能であった。」「特にその絵画は、十歳にして正林霞湯、名は顕太という山本梅逸門下の画家に手ほどきをうけ、のち出雲の天野漱石・燕石にも学び、最も好んで竹を描いた。このとき師より竹香の号を授けられたという。」（以上『百傑』p.317-318）

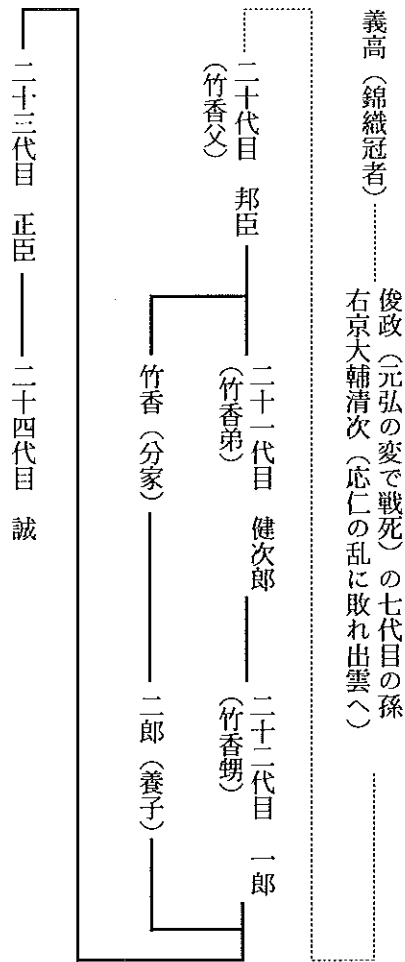
その能力を見受けられる話がある。竹香が島根で在職中に学生であった曾田末野が知人宅を訪れた時のことである。「床に大幅の掛け物が吊してあった。お床拝見と書を見ていたがすべて漢字で書かれ無学の私にはよめそうもない。ただ筆勢の鋭さに押されていた。左手に小さくN家の為錦織竹香謹書四歳としてあった。私はこれには驚いて返す言葉もなかった。」¹⁰⁾

また、小村和四朗重義という出雲国平田町（現出雲市平田町）の商人の記した幕末の旅日記では、この人物が神代神社（江戸時代まで宇夜八幡宮）に参拝した折、当時13歳であった竹香に出会った。和四朗は竹香の父親である神主へ参拝帳の記入を求めたが、たまたま不在であったため代わりに竹香が記入することになった。そこには立派な字で神社名等が記入されていた。和四郎は真剣に筆を運ぶ娘に神々しさを感じ、そばにいる祖母はいかにも誇らしげにそれを見ていた¹¹⁾。

更に、竹香は後の奈良女高師在任中に卒業生一人一人に竹の書を渡したり（『會誌』p.59参照）、晩年には近隣住民等に機会があれば絵画や書を贈っていたりと、教育の傍ら生涯を通して絵画や書の分野に精通していた。

3-3. 好かれる人柄

竹香の性格は「さっぱりしており、文字通り竹を割ったようで、生徒をしかるときはきびしい



錦織家系略図
（『しのんで』p.3参照）

が、いや味がなかった」(『百傑』p.320)。更に指導には時にユーモアがあったため、学生達は始め緊張するものの、次第に竹香に親しみを覚えるようになった。そのユーモアは佐保會誌 14 號に載せられた多数のエピソードから見ることができるが、「天真」(『會誌』p.49)「稚氣」(『會誌』p.25)などと表現する卒業生もいた。

また、教師生活 46 年およびその前後を通じて竹香を支えた信条は「誠実・おごらず・人の輪」(『百傑』p.319)であり、人とのつながりを常に大切にしていた。学生たちの顔、名前はよく覚えており、健康面や学生の将来について気にかける心遣いを嬉しく感じる学生もいた(『會誌』p.42,51-53,55-56 参照)。更に学生や同僚からのお土産・贈り物は贈った本人が驚くほど大事にした(『會誌』14-15,26 参照)。

[竹香と学生とのエピソード]

竹香は厳格な指導を行う一方で、時に笑いを交えていたからこそ学生たちに親しまれ、指導が受け入れられていたのではなかろうか。佐保會誌では例えばこんなエピソードが掲載されている。

- ・竹香は郷里のなまりが強く、生徒たちは当初困惑する者もいた。しかし、しばらくすると面白がって「何々でやすわ」「さうでやせう」「かうだら」など皆が口真似をした。これは 1 期生から 13 期生共通で、久しぶりに同窓生に会っても、この言葉を聞くと懐かしさがわき上がってきた。(『會誌』p.30 参照)
- ・食事の知らせである釣り鐘の鳴らし方について「鐘は大小大小中中大と打つものでやすわ。」と生徒たちに教えた。その翌日の鐘の当番の者が「大小大小中中大」と言いながら鐘を打つと舎の者が口々にそれを真似しながら食堂へ入った。その時隣の食堂にいた竹香が心持眉を吊り上げつつも無言の笑いをたたえていた。(『會誌』p.63 参照)
- ・ある時部屋の障子が大きく破れてしまい、それが竹香に見つかってしまった。どんなに叱られるだろうかと学生達はびくびくしていたが、竹香は「ここにはあばれつ子ばかり居るさうで、この障子はえらい事破れとるだてやね」と言って去ってしまった。叱られなかった安堵と「あばれつ子ばかり居るさうで」が何となく嬉しく感じた。(『會誌』p.64 参照)

3-4. 勤勉

竹香は真面目で勤勉な性格であった。このことでより才能を発揮できたのではなかろうか。奈良女高師を退官するまでに慰労または賞与として「金員を下賜せられしことが明治十五年に始まり、大正十三年御退官までに無慮四十一回の多きに達した。」(『會誌』p.8)それほどに教育熱心であった。

また、奈良女高師の同僚であった佐藤小吉によると「有職故實等の事項に就いては勿論學問上何でも御不審の廉はあくまでも追及して根本に遡つて研究せられるといふ風で、その極淺學菲才小生の如き者に迄質問され、徹底的に了解せられずんば止まざる御方である。それで小生は、此迄分かつたと思つてゐた事も、女史の質問により不充分となり、又輕々看過して居た事も、成程さうと思つて注意したり研究したりすることになり、女史によつて啓發された事が少くない」(『會誌』p.14)と述べている。

その姿勢は、時の移り変わりにより生まれる新しいものについても同様であった。古くからのものに通じているにも関わらず、教授法では西洋の方式を積極的に取り入れ、自らの著作は時代に合わせて増補を行っているものがある。それは後年まで変わらぬ姿勢であった。

3-5. 体力面

竹香の体格が良かったことは佐保會誌にて生徒、同僚など多くの人が述べている。「背は生徒よりはるかに高く、体重は24貫あり、傘をさすと傘が小さく見える」(『全容』p.1066)と言われた。

体格の良さは幼少の頃からで、母親の実家である^{仁多}郡湯村を訪れたときのことを近所の畳屋の老人が覚えており、「宇屋へ嫁がれた奥様はまことに小さいお体格だったのに、お嬢さんはあんなに大きなお体で、手前へもよく遊びに来られ、庭へ木片で字や絵をかいたり、土で人形を造っておいでるのをよく見かけたものだ」(『しのんで』p.2)と話している。また、先に述べた小村和四朗重義は、13歳の竹香と対面したときに年齢を14、5歳だと思っていた。

男性も顔負けするほどの体格とともに、竹香は人並み以上に健康で体力があった。奈良女高師の同僚の眞田幸憲は「その小山の如き体躯の持主たる先生は、よほど、健全な方で、まだ病気で、休まれたといふことはなかつたかと思ふ」(『會誌』p.9)と述べている。

奈良女高師在職中、教え子とともに向かった講習会では、午前中から4、5時間講演を行ったあと、食事の時間を十分に取れなからうが質問に詰めかけた人に答え、その後も参加者さえ厭わなければ何時でも話をするという様子であった。さらに講習後の宿では人が詰めかけて扇子や短冊などに絵を描いてもらうようねだったが、すぐに5枚、10枚と絵が描かれていった。その間わずかに時間があれば執筆の作業にも取り掛かっていた。その体力には参加者や付き添いの教え子の方が先に音を上げてしまうほどであった。(『會誌』p.35 参照)

以上のように、竹香は人より勝る健康と体力があったことも起因して自らの職務により専念でき、能力を伸ばすことができたのであろう。

4. 教育の目的

竹香は教育者として大成した訳であるが、その生涯を通して何を果たしたかったのか、本人の振り返りや著作などから推測する。本稿では大きく「人物の育成」と「裁縫科および被服学への貢献」について述べる。

4-1. 人物の育成

竹香は島根県尋常師範学校勤務の時代から奈良女高師を退官するまで、寄宿舎の舎監として、学生を生活の場においても指導を行った。「作法精義」という著作を出版するほど礼儀作法に関しては詳しく、また厳格であった。

竹香が赴任していた当時の奈良女高師は全寮制で、学生は10畳の部屋には4人ずつ、15畳の部屋には6人ずつで生活した。食事は試験期間の夕食以外は学生が1日1人ずつ、当番で作った。2、3居室分の食事を任せられることで十数人の、大家族の主婦が務まるようにとのことであった¹²⁾。

竹香は夕食時に寮を順に回って会食した。同時に、学生の作った食事への評価、箸の上げ下ろしなどの食事作法、服装について、時事問題など様々な指導が行われるため、学生たちにとっては緊張の時間でもあり、楽しみの一つでもあった。しかも「決して指導しっぱなしではなく必ず次の訪問の時にその結果を確かめて」(『しのんで』p.13)徹底をはかった。

その他に身なり、態度はもちろん言葉つきの端々まで、少しでもあやしげな点があれば細やかに一人一人の学生に指摘した(『會誌』p.62 参照)。全員への注意を行う時は寮生の講堂参集も

行った。

奈良女高師在任中に執筆した「普通作法精義」では、礼儀作法について「虚礼に流れず、形式に泥ま^{なづ}ず、時・所・位の三方面に注意して、自他相融和し、以て自己の品位を向上せしむることを心がくべし」と記している。その精神に則った教を学生達に施していたと考えられる。

この寄宿舎生活において身に付いた礼儀作法は、学生の就職後などの後の人生で「限りなき感謝の種子となる」（『會誌』 p.66）と実感するものであった。

しかし竹香は多くの学生を、社会に出た際に恥ずかしくない人物に育て上げることはできたものの、人の育成について心残りがあった。卒業生が竹香のもとを訪れた時に以下の事を述べた。「教育の事に、五十年間、御奉公をしたども、人をつくることが出来んであしたわ。これは、誠に、遺憾なことであすわ。」（『會誌』 p.54）

竹香が教育に携わる中で、竹香の後継または竹香を超える人物が育成できなかったことを残念に思っていたようである。

4-2. 裁縫科および被服学のへの貢献

竹香はその知識を活かし、島根での勤務時代から退官後に至るまで書籍を多数執筆した。その一部は枠内の書籍である。始めの頃は実用的な裁縫科の教科書、作法に関するものであったが、奈良女高師退官後は服飾史についての書籍を執筆している。

その著作はいずれも分かりやすいよう図や写真の挿入が多数あり、文献引用を適当に使いつつ、丁寧に解説が行われている。

特に裁縫科に関しては、書籍および雑誌等のコメントにおいて、他の教科に比べて教員や生徒に軽んじられていること、それによる裁縫科の発達の遅れを指摘し嘆いている。「普通裁縫書」においては、どの位の家庭においても女性が裁縫の知識・技術が必要であり、必ず修めるべきものであるとしている。しかし当時、高等小学校に裁縫科が設けられ十数年と経過しても

普通裁縫書 (1896)
裁縫入門 (1896)
普通家事教科書 (1900)
普通裁縫教授術 (1900)
普通裁縫教科書 (1902)
最新小学校裁縫教授法 (1908)
普通作法精義 (1912)
近古以来服装沿革略 (1915)
古今服装の研究 (1927,1937)

一定の方針がなく、不十分なままに卒業する生徒がいることを竹香は残念に感じていた。だが見識ある人々の注目を浴びて裁縫科の伸展が期待できるようになったためその助けとならんと「普通裁縫書」の執筆を行ったという。内容は、竹香が島根県で裁縫科を教授していた教案をまとめ、教授法を書き加えたものである。

裁縫科の教授法を記した書籍はその後も何度か執筆している。竹香は裁縫を担当する女性教員について裁縫科を「獨斷的に、所謂活殺自在」に行っており、「將來の發展につきては、大に攻究してなどいふ考もなく、其の日暮しのありさま」なのが世間の普通であると述べている。また学力の点においても「随分如何はしい教員も、世には無いでもない」¹³⁾としている。教員向けの実用書は裁縫教員の質を高めることで裁縫科の伸展を期待したものと考える。

一方で奈良女高師退官後に執筆された近古以来服装沿革略および古今服装の研究は、被服の歴史について主に記されている本である。一般家庭向けに通俗的な表現がされているが、先に述べた書籍より実用の面は少ない。それは竹香が若い頃より抱いていた、普段使われている衣服がどのような背景で成立したかを確かめたいという探究心により書かれた本であることが大きい。教務を行っている間にも少しずつ情報を集め、退官後に念願叶って出版できたのではなかろうか。自らの興味の意味合いが強いとは言え、「太古より現代に至る服装の全てを網羅している」と記し

ており、被服学の発展に寄与する書物と言える。

以上のように、竹香は当時、発達不十分な裁縫科および被服分野の質を高め、他の学問に劣らない分野とする信念があったのではなかろうか。

5. まとめ

錦織竹香は戦前の教育現場において女性としては異例の功績を残した。その功績の影には自身が書、絵画、裁縫、作法など多彩な才能を持っていたことや、好かれる人柄、また人並み以上の体力・精力が関係していた。加えて勤勉で努力を怠らなかつたこともその能力を伸ばすのに貢献した。

人物の育成に関して、舎監として学生に対し厳格かつ生活の細やかな指導を行った。その指導は学生達のその後の人生に寄与するものであった。しかし教育者の育成については不十分であったと自身は感じていた。

その一方で裁縫科および被服学への貢献を行った。裁縫科の発達状況に危機感を抱き、教授法などを記した実用的な書籍を執筆し、晩年にはかねてから興味があった服飾史に関する本をまとめた。

錦織竹香は女性の活躍が現代よりも限られた時代に、男性に劣らぬ地位に付き、多くの人々に教育を通して影響を与えた。その精神が奈良女子大学および日本の女子教育の礎を築いているのである。

〔注〕

- 1) 島根県教育委員会編 (1968)『明治百年島根の百傑』島根県教育委員会 p.320 以後同書からの引用は『百傑』p.○と本文中に略する。
- 2) 佐保會編 (1925)『佐保會誌』第14號 佐保會 p.2 参照 以後同書からの引用は『會誌』p.○と本文中に略する。
- 3) 島根県教育庁総務課編 (1978)『島根県近代教育史』第1巻 島根県教育委員会 p.86 以後同書からの引用は『教育史』p.○と本文中に略する。
- 4) 以上 池橋達雄編 (2004)『莊原歴史物語』莊原公民館 p.160 参照
- 5) 松江女子師範学校：明治11年に文部省から許可が降り、島根県令の名で松江師範学校附属小学校内(松江市殿町、現農林会館)に9月5日開設、授業が始まった。県立で同じ年までに開校したのは10校であったので島根県は比較的早く女子教員養成に着手したと言える。募集は13歳~30歳以下の通学生20名であった。実際には女子の応募者は少なく、入学者はいつも定員に満たず、卒業生はさらに少なかった。しかし、男子に比べて給与の学資も少なく速成であり、卒業しても教職に就く者は少なかった。そして開設から3年後に廃校となったので卒業生は全部で16名だけであった。
- 6) 以上 新福祐子 (2000)『女子師範学校の全容』家政教育社 p.786-787 参照 以後同書からの引用は『全容』p.○と本文中に略する。
- 7) 以上『野尻精一先生記念』p.14,15 参照
[<http://www.lib.nara-wu.ac.jp/kousi/html/h30/n01/p027.html>]
- 8) 上記『野尻精一先生記念』p.19

- 9) 斐川町保健福祉課編 (1978)『錦織竹香女史をしのんで』斐川町 p.13 以後同書からの引用は『しのんで』p.○と略する。
- 10) ベランダ友の会編 (1978)『山陰の女』第5号 ベランダ友の会 p.144-145
- 11) 関 和彦『古代出雲への旅—幕末の旅日記から原風景を読む』中公新書 p.193-195 参照
- 12) 佐保会 (奈良女子大学同窓会) 大阪支部 (1990)『寮史：寮生の声を集めて：奈良女子高等師範学校・奈良女子大学旧寮の変遷』佐保会 p.15-24 参照
- 13) 以上教育学術研究会編 (1915)『最近思潮教育夏季講習録 大正4年度』同文館 p.223 参照

参考文献

- 『インターネット企画展示1「写真でみる島根大学の歴史」』
 [http://museum.shimane-u.ac.jp/internet_exhibition1.html] 2014年8月28日アクセス。
- 大阪毎日新聞『日本で最も古い女教員奈良女高師の錦織女史が辞表を提出した』1924年9月9日付朝刊 (7面)。
- 島根縣教育會 (1928)『島根教育』400号 島根県私立教育会。
- 島根縣私立教育會編 (1905)『島根縣私立教育會雜誌』228号。
- 島根大学開学三十周年史編集委員会編 (1981)『島根大学史』(第1、2巻) 島根大学。
- 角金次郎 (1907)『山陰道行啓録』伊奈吉金次郎。
- 大日本実業学会 (1914)『實業之日本』第17巻4号。
- 大日本図書 (1921)『社会と教化』第1巻 第3号。
- 東京茗溪会 (1897-1910)『東京茗溪会雜誌』(177) 東京茗溪会事務所。
- 奈良女子大学百年史編集委員会編集 (2010)『奈良女子大学百年史』奈良女子大学。
- 奈良女子大学附属図書館図書展示ワーキンググループ (2006)『史料からみる奈良女子高等師範學校 第二部 厳しくも楽しい寮生活』
 [http://nwudir.lib.nara-wu.ac.jp/dspace/handle/10935/2638]。
- 錦織竹香 (1915)『近古以来服装沿革略』東京寶文館。
- 錦織竹香 (2011)『こと典百科叢書』(第12巻) 大空社。
- 錦織竹香『錦織竹香から雨森鉏宛書簡』。
- 西田敬三『西田家追加寄贈資料』(7)。
 『野尻精一先生記念』[http://www.lib.nara-wu.ac.jp/kousi/html/h30/n01/p028.html]
 『碑像マップ「錦織竹香先生像」』
 [http://hizou.30maps.com/map/17551] 2015年1月30日アクセス。
- 藤本充安 (1907)『皇太子殿下島根県行啓日誌』藤本充安。

[追記]

本調査は奈良女子大学キャリア開発支援本部を通じ、ヒューマン・チップス有限会社による調査費の助成を受けたものであり、キャリア開発支援本部の畑中艶子氏ならびにヒューマン・チップス社泉田氏には、調査を進めるにあたりご助言頂き厚く御礼申し上げます。また、本稿を作成、掲載するにあたり、ご助力を頂きました人文科学系の鈴木康史准教授に深く感謝致します。

明治期における園庭の形態とその教育的機能

松田 登紀 (奈良女子大学附属幼稚園)

はじめに

本研究は、我が国において本格的に幼稚園教育が始められた明治期において、幼稚園における園庭の形態がどのようなものであったのか、どのような機能をもっていたのか、当時の幼稚園規則や教育実践の内容や方法との関連から考察するものである。

現在幼稚園における園庭は、幼稚園教育で必要不可欠な環境として文部省令第三十二号「幼稚園設置基準」において「園舎及び運動場は、同一の敷地内にあることを原則とする」とされている。幼稚園教育実践においても園庭は重要な教育的意義をもつことは言うまでもない。しかしその在り方は多種多様で、近年は園舎、園庭をもたない「森のようちえん」も存在する。ここではこれまでの幼稚園の園庭での風景、平坦な土地にブランコや砂場、滑り台といった設備を有しない、自然環境そのものを生かした保育が行われている。では一体、子ども達の教育施設において園庭はどのような姿が望ましいのか。これまでの定型化されていた幼稚園の園庭は、どのような過程を経て成立したのだろうか。

教育環境としての園庭を歴史的に研究したものは極めて少ない。幼稚園建築史を研究する永井¹は、幼稚園教育実践のための物的環境である建築物としての「園舎」の形態を中心として、その変遷を分析し、園舎成立の原理とその価値を考究している。その中で園庭については、幼稚園教育実践にかかわる屋外環境として触れられてはいるものの、園庭の形態及び機能の変遷についての考察は見られない。幼稚園教育通史的には日本保育学会編の『日本幼児保育史』²や、文部省編の『幼稚園教育百年史』³などの大規模な共著書において園庭の写真の掲載や屋外設備について記述が見られる。ただしここでも園庭の役割やその機能について詳細に分析されていない。

筆者はこれまで、幼稚園教育が普及した大正・昭和前期における幼稚園園庭について事例研究を行い、保育思想や実践との関連から園庭の役割やその機能を明らかにしてきた⁴⁵。本論では、幼稚園草創期における園庭の形態と幼稚園教育実践における園庭の役割や機能の変容、幼稚園園庭としての成立の過程を概観的に考察することを試みる。特に草創期については、わが国官立による初の幼稚園である東京女子(高等)師範学校附属幼稚園¹⁾を事例とし、幼児教育思想輸入時代から幼稚園を日本の土壌に根付かせる努力を重ね、翻訳的導入を脱し日本としての幼児教育が普及することに本園が大きな影響を及ぼす中で、園庭はどのように取り扱われていたのかを明らかにしたい。

なお本論では、「幼稚園の敷地^{マイナズ}—園舎」に当たる部分を広く含め「園庭」と捉え表現することとする。史料内には「遊園」「庭園」「遊歩場」「運動場」等様々な用語が用いられているが、これらの用語は教育設備としての「園庭」を全体的または部分的に指す用語としてそのまま用いることとする。

1. 東京女子（高等）師範学校附属幼稚園の創設

①幼稚園創設を取り巻く状況

我が国の幼稚園教育は、1987（明治9）年官立東京女子（高等）師範学校附属幼稚園の創立によって始まった。この創立は、フレーベルによる幼稚園（Kindergarten）の創立から30年余り、アメリカにおける公立幼稚園の開設からは実に6年後のことであり、それほど欧米から後れを取っていたわけではなかった。しかし国内事情的には、国として小学校の普及が最重要課題とされる中であって、これまで幼児を集団で教育するという慣行のない日本における幼稚園の設立はその後遅々として進まなかった。この背景には、日本の幼稚園は保護的要素を含まない、純粋な教育施設として創設されているということ、加えて中上流階層の子ども達を対象としていることがあった⁶。

東京女子（高等）師範学校附属幼稚園は、国家の定めた教育法令に基づき創立されたものではなく、幼稚園の重要性を自覚した人々の努力により創立されたものであった。文部省内部においても幼稚園の目的や性格については、後に「子守学校」として普及する認識をもつものもいたが、創設に尽力した文部大輔田中不二麿によって、その後の幼稚園教育は小学校以降の教育の成果につながりための施設として方向付けられた。

幼稚園創立に際しては、様々な外国幼稚園書が輸入され、実践の参考にされた。東京女子（高等）師範学校附属幼稚園の初代監事であった関信三も、多くの外国幼稚園書を翻訳し、保育実践に影響を与えた一人であった。

このように、我が国における幼稚園教育のスタートは、外国における幼稚園教育の受容から始まり、外国文献を翻訳したものを実践する中で作り上げられていったものであった。

②関信三の文献に見る園庭

明治前期の幼稚園の設備は、大体において東京女子（高等）師範学校附属幼稚園や『幼稚園創立法』（1878）⁷等の文献に準じて整えられた⁸。『幼稚園創立法』とは、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園監事であった関信三が、附属幼稚園の創立に関しての考えをまとめたものである。ここで関は「園庭ノ景況」として、園庭を幼稚園に付設するのは、飾りではなく欠くことのできないものであるとして、フレーベルの園庭観を紹介している。園庭について決まりごとはないが唯一少しでも広い方がよし、試案では園庭を公私の庭に分けて紹介している。公庭は全体の60%とし、そこには山、谷、田園、池、沼、島などを築造して、その間に竹、木、草花など四季の植物を栽培することで、子どもたちは小さな世界を見ながら心目に感触することが必要であると述べている。私庭には各幼児が随意に草木の種をまいて栽培させるようにし、加えて園舎の東の部分に若干の空き地をとって、晴れた日には、幼児全員がここに出て、体操や遊戯をすることができるようにするのがいいとしている。

つまり、フレーベルの園庭観を伝える関の考える園庭には3つの役割があった。1つは世界の縮図としての園庭であり、2つには栽培を目的とした園庭、3つには身体活動を目的とした園庭であった。また特徴的であったのは、園庭を「公」と「私」に分けて捉えていたことが挙げられる。

③東京女子（高等）師範学校附属幼稚園創設時の園庭形態

1876（明治9）年に創設された東京女子（高等）師範学校は、我が国で初めて幼稚園として建

築された園舎をもつ幼稚園であり、その建築・実践は共に全国の多くの幼稚園のモデルとされた⁹。しかし『日本幼稚園史』によると、この建築については「何を準拠とし、或は参考として作られたかは判明しない」¹⁰ようだ。

図1は、創設当初の当幼稚園の平面図である。これを見ると、幼稚園は東京女子（高等）師範学校と同敷地に建築された上、敷地内には建物が本校と幼稚園のみとなっていた。従って「庭園の廣くて立派なのはいふ迄もなく、本校敷地がかなり廣々して居る中に、建物としては本校と幼稚園のみであるから、廣さ及び庭と建物との関係などは、ごく理想的なものであった」¹¹ようだ。『日本幼稚園史』によると、「庭園」は次のようであった。

「廣く西に延び、池、築山、藤棚、花壇等があった。

殊に三尺四方にしきった幼児一人用の畝があったが、これに幼児自ら種子を蒔いたり、又野菜や草花等を培養して、水をやるとか、草をとるとか、自然物の観察が十分に行はれたのみならず、自然物発生状態の趣味を養ふことが出来た」¹²

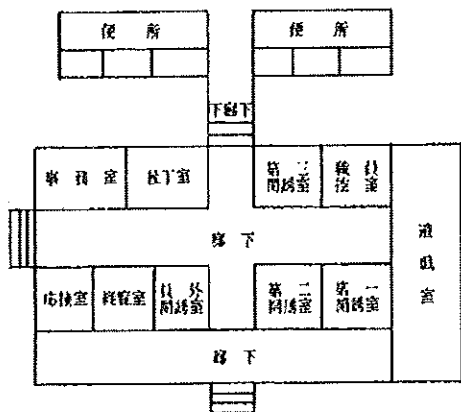


図2. 1876（明治9）年
東京女子（高等）師範附属幼稚園 平面図

（倉橋惣三・新庄よし子（1930）『日本幼稚園史』東洋図書復刻版（1983）. 臨川書店. p56.）

直接外にできることはできなかったようだ。つまり屋内で行う保育と戸外で行う保育をはっきり分ける構造となっており、室内で行う課目時間中に自由に屋内と戸外を行き来することはできず、建築内部の活動が自然と発展しておのずと戸外空間へ伸展していくような活動は、まだ展開されていなかったことがわかる¹³。

④創設時の幼稚園規則

1876（明治9）年に仮定ながらも作成された幼稚園規則¹⁴において、一日の時間割は表1のようなものであったが、開園から半年余りたった1877（明治10）年6月には幼稚園規則は表2の

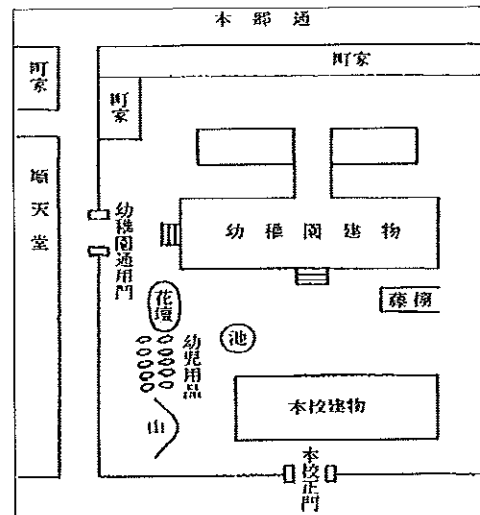


図1. 1876（明治9）年
東京女子（高等）師範学校 平面図
（倉橋惣三・新庄よし子（1930）『日本幼稚園史』東洋図書復刻版（1983）. 臨川書店. p55.）

また、「廣い芝生がつづいて居て、本校迄の間に他の遮るものな」かった場所でも保育は行われており、ここでは「廣々とした芝生に幼児が嬉々として遊び戯れる様は樂園の如く」であった。つまり、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園における園庭は、平坦ではなく、池や築山、花壇など地形にも変化に富んだ環境を備えた施設であり、幼児一人用の私用の畑が設けられ、植物栽培活動が盛んに行える教育環境であった。まだ当時は固定遊具は見られず、広々とした場所には芝生が敷かれていて、子ども達はその場所で走り回れる環境であった。

図2は、開園初期の園舎の略平面図である。これを見ると、各「開誘室（保育室）」から「庭園」に出るには、廊下に一度出て、階段を降りて出る構造になっており、

ように改正され、幼稚園の目的の一つに「身体ヲ自由ニ運動シ強固健全ナラシムルト」が掲げられた¹⁵。この改正では、保育科目についてフレーベルの恩物による三形式をふまえたものに変更され、時間割は年齢別に作成された。

ここで注目したいのは園庭での活動と考えられる課目、つまり仮定幼稚園規則では1時間の「運動遊戯」、1877（明治10）年では1時間半の「遊戯」及び枠外の「体操」である。

創設当初の「遊戯」の実際については、フレーベルの「運動遊戯」の受容であったと考えられるが、その受容については恩物ほど簡単には進まなかった。それは

当時の身体観、教育として身体の活動を行うことについては西洋とわが国では相当かけ離れていたことを思えば想像に難くない。また、その際に用いる曲についても、西洋音楽の知識のない当時にとってはそのまま用いることはできなかった¹⁶。それ故、創設当初はフレーベルの翻訳通り「運動遊戯」という名称の課目を設定していたが、その実は実践することは難しかったことから、改定後は単なる「遊戯」とし、子ども達を自由に遊ばせていたことも多かったようだ。加えて、当時の学校教育においては三育主義の観点から知育偏重体育軽視を是正する動きがあり、幼稚園においても教育的に身体活動を行うために「体操」を取り入れるようになっていったと考えられる。

しかしどのような遊戯の内容であれ、1877（明治10）年時間表では「遊戯」が1日の保育時間4時間のうちの5歳児は1時間半、3・4歳児は体操30分を含めて2時間が園庭での活動であったということは、創設当時の保育において園庭での活動は保育において大きな位置を占めていたと考えて良い。

⑤創設時における園庭での活動の実際

当時の園庭での活動は、1878（明治11）年2月から半年間実習を受けた氏原銀の手記によると、以下のようなものであった。

庭園ノ設備ハ藤棚、泉水、小山、小児一人用二尺四方位ノ畑アリ。此畑ニ使用スル小サキ鋤、手桶アリ。此畑ニ於テハ幼児自ラ種ヲ蒔キ、或ハ苗ヲ植エ雑草ヲ抜キ水ヲ漑キテ自然植物発育ノ状態ヲ楽ク観察シ、大豆ノ如キ収穫ハ之レヲ園ニ於テ煮テ幼児一同ニ試食セシメ、又ハ幼児ノ家ニ持チ帰ラシムルコトアリ。此遊ビハ中々興味深キモノナリ。（中略）

保育ノ主義ハ、此当時心理学、教育学ハ教ヘサリシモ、子供ト能ク親ミ、能ク学ヘヨト教ヘラレ、屋外保育盛ニシテ雨天ノ外ハ保育時間ノ大部分ヲ保育シ、子供本位、自然ニ親シメヨト教ヘラレ、之レニ対スル看護モ非常ニヤカマシク云ハレタリ¹⁷

土	同	金	同	木	同	水	同	火	同	月	間時
揃ヒ	同	揃ヒ	同	揃ヒ	同	揃ヒ	同	揃ヒ	同	揃ヒ	九時ヨリ 九時半迄
修身ノ話シ	同	詩ノ誦	同	画解キ	同	唱歌	同	話シ	同	数ヘ方	九時半ヨリ 十時迄
繡モノ 針画	同	紙畳ミ	同	紙織	同	箸細工	同	画	同	建方	十一時ヨリ 十一時迄
運動遊戯	同	運動遊戯	同	運動遊戯	同	運動遊戯	同	運動遊戯	同	運動遊戯	十一時ヨリ 十二時迄
保姆受業	同	保姆受業	同	保姆受業	同	保姆受業	同	保姆受業	同	保姆受業	十二時ヨリ 一時迄

表1. 1876（明治9）年 仮定幼稚園規則

但シ保育ノ余間ニ体操ヲ為サシム

土	金	木	水	火	月
同	同	同	同	同	集
					室内会 三〇分
					博物修身等ノ 三〇分
					計數(略)
					形体積ミ方(略)
					及ヒ小話
					形体積ミ方(略)
					剪紙及ヒ同貼付
					形体積ミ方(略)
					環置キ方
					四五分
					図画及ヒ紙
					片組ミ方
					針画
					歴史上ノ話
					四五分
					遊戯
					一時半
					同
					同
					同
					同
					同
					同

第一ノ組 小兒滿五年以上滿六年以下

表2. 1877(明治10)年
保育時間表

これによると、保育は雨天の場合を除いて屋外で大部分の活動を行っていた。特に植物栽培活動など自然に親しむ保育については、個人に畑が与えられ、子ども自らが丁寧に栽培にかかわり、その発育を観察できるように心がけていた。保育時間表には見えない部分ではあったが、「幼稚園」の語源である「kindergarten(子ども達の庭)」という思想に従って、戸外活動の重視が心がけられていたようだ¹⁸。

以上、東京女子(高等)師範学校附属幼稚園創設時における園庭の形態及び教育の内容、その実際を見てきた。ここではフレーベルの思想に則り屋外での活動を重視しており、園庭の形態についても、フレーベルの「庭」の思想に基づき構成したものであった。つまり、広々とした土地に築山や池、花壇などを設置することで日常的に子ども達が小世界を感じられ、個人の畑を作り、幼児自ら植物の発育を観察しながら栽培活動ができ、空地においては「遊戯」や「体操」を行える機能を備えた園庭であった。

2. 恩物中心主義保育における園庭

①1880年代の幼稚園規則改正と保育内容

1879(明治12)年、東京女子(高等)師範学校附属幼稚園の創設に尽力した監事関信三が急逝し、その後1880(明治13)年に就任した小西信八によって幼稚園規則の改定が1881(明治14)年、1884(明治17)年、1890(明治23)年の3度にわたり行われた。この改定は、これまでの僅かな、しかし確かな保育実践を踏まえて全面的に改定されているものである。そしてこの改定が、その後の大きな保育実践の流れを創っていくこととなった。

変更点は幼稚園の目的、保育料、保育内容、組の編成の4点であったが、特に保育内容については、保育科目が廃止され、子目が課目として示されるようになった。具体的には「物品科」「美麗科」「知識科」という、フレーベルの恩物の3形式をふまえたねらいが削除され、そこに含まれていた恩物子目が「遊嬉²⁾」等の課目と並列して一課目として扱われた。課目は全部で25課目となり、1つの課目は30分とされたが、「遊嬉」や「体操」は1日20分とされた。このことは、1日の保育の約半時間を「遊嬉」や「体操」に充てていたこれまでとは異なり、室内で恩物を中心とした保育に転換しようとしていたことを示している。

またこの改定では、課目に「読ミ方」「書キ方」が新たに加えられたのだが、これについては多くの父兄から「幼稚園は何も教えて貰わぬ」という不満があり、小学校のつなぎとして読み書きの教授を行うこととなったようだ¹⁹。日本の寺子屋に続く教育観が外国輸入の保育に変容を及ぼしたこの決定が、その後の幼稚園教育の在り方に大きな影響を及ぼすことになった。

「遊嬉」の内容については当時、「随意遊戯」といって子どもが自由に遊ぶことを指す意味と、「共同遊戯」や「運動遊戯」、「唱歌遊戯」のように課目として取り扱う、いわゆる「おゆうぎ」を指す意味と、両方が含まれており、その語の用い方は様々であった。当時の史料からは課目「遊嬉」の内容は明らかではないが、後者であったことは想像に難くない。保姆の指示に従って円形を創り、雅楽調のゆるやかな曲に合わせて子どもが歌いやすいように歌詞を作り替えて行わ

れていた「遊嬉」を行うには、平坦で30名程が広がる広さのある園庭が必要とされた。ただ、「遊嬉」は「遊嬉室」にて行われていた可能性もあり²⁰、必ずしも園庭を必要としていなかったことも考慮しなければならない。このように、課目「遊嬉」においては子どもが自由に自然に親しむことが許されなくなり、定型的身体動作の教授課目として「遊嬉」が取り扱われることにより、課目内では必ずしも屋外で活動をする必要性がなくなっていったことが窺われる。

1884（明治17）年に全面改正された幼稚園規則では、徳育を幼稚園の保育の中心とすることが明記され、その課目から「体操」を含む5課目が削除された。「第七条 保育の要旨」には、「務テ徳性ヲ涵養シ、身体ヲ發育シ、智能ヲ開導センコトヲ要ス」として、「徳体知」を学校教育の基を為すものとして行うことを明記しており、園庭での活動については、「一課ノ開誘終ル後ハ庭園或ハ遊嬉室ニ於テ随意ニ遊嬉又ハ唱歌ヲナサシメ、以テ其鬱屈ヲ暢開センコトヲ要ス」²¹として、課目での鬱屈を晴らすために「庭園」または遊嬉室で活動する時間を設けるようにしている。これは、恩物重視で室内の活動が中心となりつつあった保育の中であって、園庭はその休憩の為に体を動かす場と位置付けられたことを示している。しかも注目すべきは、その休憩も園庭でなくとも広さのある遊嬉室であっても良いとされていることである。つまり、園庭は課外の休憩場所とされ、教育的機能を失っただけではなく、園庭としての独自の機能をも失ったといえるだろう。

また「第七条 保育の要旨」には「幼児ノ生育ノ為ニハ室外ノ遊ヲ最緊要ナリトス。故ニ天気ヨキ時ニハ放課ノ際等務テ庭園ニ遊ハシメ、庭園ニハ其快樂ヲ増シ観察ヲ導クヘキ草木ヲ植エ魚、鳥等ヲ養フヘシ」²²という一文もある。つまり放課においては、幼児の「快樂」と「観察」を導く役割を園庭に求めることが記され、ここでも園庭は課外での活動を担うこととなったことが示されたのである。

こうして、外国思想の翻訳を中心とした幼稚園教育が、1880年代に入り、徳育を中心とした、日本の風土に合う幼稚園教育として変容した。その実践は、目に見える子どもの教育として室内での恩物、読み書きが推進され、次第に幼稚園教育を小学校の予備教育に位置づけることになった。そしてその流れの中で園庭での活動は課外に行うものとなり、保育外の活動と見なされるようになっていき、園庭は幼稚園教育における教育的機能を失っ

②1886（明治19）年竣工の東京女子（高等）師範学校附属幼稚園における園庭形態

1884（明治17）年、東京地方の大暴風雨によって大被害を受けた東京女子（高等）師範学校附属幼稚園は1886（明治19）年に新建築へ移転した。

図3は当時の幼稚園全景である。これを見ると、創設当初南西部に見られた個人の畑はなくなり、畑そのものが存在しなくなっている。また、園庭には「表」と「裏」が存在するようになり、裏手側には花壇が備え付けられるようになった。建物との関係で見ると、建物の出入り口が4か所と増加し、その付近には築山や藤棚、花壇が備え付けられるようになった。つまりその広さは同じながら、当時の保育を勘案し、設備を整理し、配置し直したのである。大きな変更点としては、

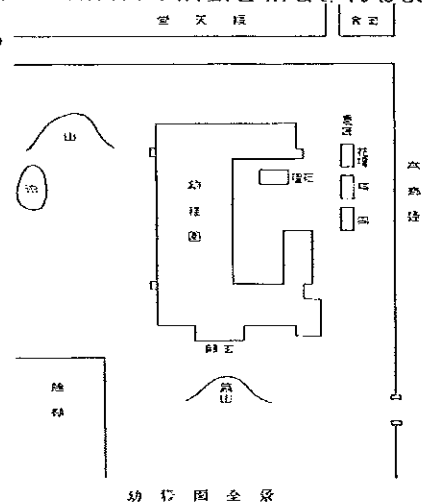


図3. 1886（明治19）年東京女子（高等）師範学校附属幼稚園 全景図
（倉橋惣三・新庄よし子（1930）『日本幼稚園史』東洋図書復刻版（1983）. 臨川書店. p110.）

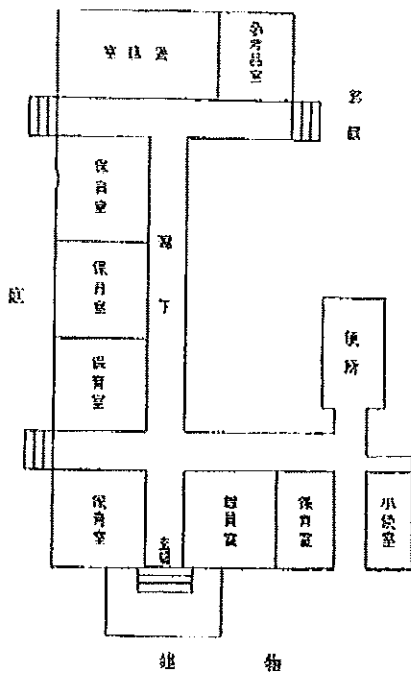


図4. 1886 (明治19) 年
東京女子 (高等) 師範学校 附属
幼稚園 平面図

(倉橋惣三・新庄よし子 (1930)
『日本幼稚園史』東洋図書復刻版
(1983). 臨川書店. p110.)

第1に個人に与えられていたほど重視されていた畑は廃止されることとなり、園庭における畑での栽培活動の機能は失われたことが挙げられる。第2に課目間の休憩時間、園舎から出てすぐに遊びだせるように築山や藤棚を出入り口付近に配置したことが挙げられよう。これ以外にも、池や築山などの地形の変化は以前と変わらず残しているが、花壇については保育室から離れ、見えにくい「裏庭」へと移動し、子ども達が日常的にかかわりをもつことが少なくなっていることが窺える。

一方で、図4の園舎の建築を見ると、片廊下になったことで保育室の採光や湿度調整の向上につなげている。また、窓から直接園庭が見える構造にすることで、屋内外の接近は見られる。しかし、従来同様屋内外の往来はできない作りであり、室内と屋外の活動にははっきりとした線引きがあった。つまりこれらのことは、室内における保育を重要視することにより室内環境を整えようとしていることが窺える²³。

以上、1880年代の幼稚園規則及び園庭の形態を見てきた。恩物を中心とする保育への移行により、課目から「体操」が削除され、課目「遊嬉」では定型的身体動作を中心とした

「共同遊嬉」「唱歌遊嬉」が取り扱われるようになったことで、課目において園庭は独自の教育的機能を失った。一方で園庭は室内活動の鬱屈を解放するための課外の休憩の役割、及び放課の快樂と自然物の観察の役割を担うこととなり、課目を行うための補助的な役割の場となった。このような保育内容の変化は、畑の廃止と、園舎出入口近くへの築山や藤棚の移動、裏庭への花壇の移動など、園庭の形態にも大きな変化をもたらした。

1899 (明治32) 年の「幼稚園保育及設備規程」の公布まで我が国には幼稚園教育を規定する具体的な法規は存在せず、それに代わる役割を担っていた東京女子 (高等) 師範学校附属幼稚園の保育の傾向は、当幼稚園に倣って創られた幼稚園にも当然影響し、それらの幼稚園における保育内容でも恩物が中心となっていた。東京女子 (高等) 師範学校附属幼稚園の園規則や時間割を参考にした幼稚園では、戸外活動は課外に休憩代わりに行われる活動と見なされ軽視されることとなり、ついに園庭をもたない園も創られていくこととなる²³。これには、この時期の幼稚園は東京女子 (高等) 師範学校附属幼稚園などのごく一部の園舎を除き、大部分がまだ寺社の境内や小学校舎の間借りなど代用園舎を使用していたことも後押ししていると考えられる²⁴。幼稚園を設置するにあたり、金銭的にも場所的にも大きな負担が強いられる園庭を、休憩代わりに活動する場所として確保し整備する必要を見いだせなかったことは当然であろう。

3. 幼稚園教育独自の園庭の創造

①恩物中心主義からの脱却

1890年代に入り、東京女子 (高等) 師範学校附属幼稚園では3度の規則改正が行われた。ここでは、20種類あった保育課目が「説話」「行儀」「手技」「唱歌」「遊嬉」の5項目に整理され、

「読ミ書キ」や「数エ方」等が削除された。注目すべきは、これまで課目の多くを占めていた恩物が「手技」として一括してまとめられたことである。加えて、「読ミ書キ」の削除については、「読ミ書キ」は小学校で行われる課目であり、当幼稚園に依拠した地方の幼稚園が多くの時間を「読ミ書キ」に充てる弊害が生じており、幼稚園教育にふさわしくないということが理由であった。こうして、1884（明治17）年の恩物と小学校の予備教育に偏った規則からの脱却を図ることにより、我が国の「幼稚園教育」としてのモデルを東京女子（高等）師範学校附属幼稚園は新たに示していくことになった。

ではその脱却を受け、求められる園庭の機能はどのように変容したのであろうか。以下は1898（明治31）年に、大阪府が文部省に宛てて照会した「幼稚園庭園設計方」についての回答である²⁵。

四月一八日第一六七五号ヲ以テ幼稚園庭園設計方等ニツキ御照会ノ趣了承 当省ニ於テハ別ニ標準トシテ定メタルモノ無之候ヘトモ 右ニ関シ女子高等師範学校ノ意見ハ大要別記ノ通ニ有之候条御参考相成度此段及回答候也

別記

幼稚園幼児遊嬉ノ為ニ設クル庭園ハ幼児百名ニ付面積百坪トシ主トシテ運動遊嬉ノ場所ニ充ツヘシ 此外数十坪若クハ百坪以上ノ地ヲ加ヘテ樹木ヲ植エ花壇ヲ設ケ 砂場（若干ノ地積ヲ劃シテ砂ヲ盛り以テ幼児ノ砂遊ニ充ツ）ヲ造リ、又小山ヲ築ク等ノ場所ニ充ツルヲ可トス（下線筆者）

ここでは、文部省に代わり、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園における園庭についての考えが回答されている。それによると、園庭は「幼児遊嬉ノ為ニ設クル」ものであり、「主トシテ運動遊嬉ノ場所」として幼児一人につき一坪の広さを設ける旨が示されている。園庭を「遊嬉」を行うためには必要不可欠な場所として位置付けたことにより、「運動遊嬉」を行うことを目的とした広さを明確に示すこととなった。加えて設備については、先の広さを確保した園庭とは別に、花壇を設けることや、砂場や小山を設けることも明記された。花壇や小山については創設当初より園庭に設けられていた設備であった故、保育を実際に行う中でその意義を認識したものであったが、砂場についてはまだ一般的ではなかったらしく、説明書きがなされている。しかし砂場については課目にはないため、これは「遊嬉」の為の設備であると理解してよい。こうして子ども達が「遊嬉」を行うための設備が出現し、独立して設置されていることに、恩物脱却後の園庭の変化を見て取ることが出来る。

②幼稚園制度の成立

1890年代には全国で幼稚園の設置が急速に進み、1887（明治20）年の園数67が、1899（明治32）年には229園にまで増加した。そうした中で、幼稚園の乱立を避けるねらいもあり²⁶、1899（明治32）年の幼稚園保育及設備規程も文部省令として制定され、我が国における幼稚園制度が成立した。

これは幼稚園教育の目的、組織、教育内容、施設設備などについて、国として初めて定めた規程であり、幼稚園教育の指標がこれまでの東京女子（高等）師範学校附属幼稚園から国へと変わる第一歩となった。その中で幼稚園の保育内容は、一般に「保育四項目」と呼ばれる「遊嬉」

「唱歌」「説話」「手技」と定められた。ここで「遊嬉」は「随意遊嬉、共同遊嬉トシ随意遊嬉ハ幼児ヲシテ各自ニ運動セシメ共同遊嬉ハ歌曲ニ合ヘル諸種ノ運動等ヲナサシメ心情ヲ快活ニシ身体ヲ健全ナラシム」と示され、これまで教師の指示に従い定型的な身体動作を行う限定的な遊嬉の捉え方を脱し、「随意遊嬉」を提言し幼児教育に位置づけた。

保育内容については、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園における規則を参考にしたものではあったが、四項目の最初に「遊嬉」を置くことにより、幼稚園教育においては「遊嬉」の地位を重視することを示したものであり、幼稚園教育において恩物を中心に取ったり小学校の予備的教育を行ったりすることは誤った幼稚園教育の認識であることを明確に国として示したものであった。

そして幼稚園の設備は、国の基準として次のように定められた。

第七条 幼稚園ノ設備ハ左ノ要項ニ依ルヘシ

- 一、建物ハ平屋造トシ保育室、遊嬉室、職員室其他須要ナル諸室ヲ備フベシ
保育室ノ大サハ幼児四人ニ就キ一坪ヨリ小ナルベカラズ
- 二、遊園ハ幼児一人ニツキ一坪ヨリ小ナルベカラズ（下線筆者）
- 三、恩物、絵画、遊嬉道具、楽器、黒板、机腰掛、時計、寒暖計、暖房器其他須要ナル器具ヲ備フヘシ
- 四、敷地、飲料水及採光窓ニ関シテハ小学校ノ例ニ依ルベシ

ここでは、幼稚園に必要な設備として園舎に次いで園庭が挙げられ、幼稚園には園庭が不可欠である旨が示された。そしてその条件としては、一人一坪以上の広さについて言及されており、十分な広さを確保することにより幼児の運動を促し、身心の健康を図ろうとするものであった²⁷。これは、前の東京女子（高等）師範学校附属幼稚園の園庭に対する考え方を踏まえたものであるが、ここでは多くを示さず、広さのみに言及するに止まった。

こうして、恩物中心主義保育、小学校の予備教育として捉えられていた時代には意味を見失われていた園庭は、「遊嬉」の地位を重視する幼稚園制度において設備として認められたことに後押しされ、その必要性を全国の幼稚園に広めていくこととなった。

③幼稚園普及に伴う園庭の問い直し

明治30年～40年代にかけての日本の幼児教育界では、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園のみならず、関東では「フレーベル会」（1896（明治29）年創設）、関西では「京阪神連合保育会」（1897（明治30）年創設）が結成され、明治20年代から取り組まれてきた保育の新しい実践研究が組織的に開始された。幼稚園の普及による園舎新築と、こうした組織における保育内容及び方法の再検討が同一時期に行われたことは、その後の幼児教育界に大きな影響をもたらした。この時期になると、園舎についてはかなり類型化した園舎の型ができあがってきたが、その一方で「園舎建築にのみ重点がおかれて、園庭についての配慮がじゅうぶんでない例が多」²⁸く、保育雑誌の論説においても、「幼稚園が名ばかり園で実は幼稚箱である」、「今日幼稚園が受くる攻撃は、其病所決して保育法にあらで、庭園の設備なきにある」²⁹とし、早急に庭園の設置を望む声も見られるようになっていった。そこへ幼稚園制度において園庭の設置が義務付けられたことにより、現場では、園庭についてもそのあり方を見直す機運が高まっていった。

1900（明治33）年4月開催の京阪神三市総合保育会第6回大会では、「幼稚園の構造につきて」という題目で対談が行われた。ここでは最初の提言者である松本朝吉（浪華幼稚園）が「遊園」についてどのように設計したらよいかという提言を行ったため、その後の対談の内容は「遊園」に関する議論となった。これによると、大阪では小学校の建設が終了し、これから幼稚園の改造にかかるのだが、園庭を「表」にするか「後ろ」にするか、どんな園庭にするか、広さはどうか、山や樹木を植えるか、単に庭のみにするか、広いほうがいいのか、下に敷くのは何が良いか、など園庭の具体的な設備について問うていた。当時大阪の幼稚園園庭の現状は、築山泉水を設けたもの、煉瓦を敷いて土地を平坦にしたもの、しっくい豆砂利セメント敷きのものなど様々であったようだ。これを受けて京都市は「適当なる方法を見出さず」としたうえで「平面より少し変化のある方が宜いとも思ひ其他出来ならば花園をこしらえなば結構と思ふ」と述べた。また神戸領栄幼稚園の和久山会長も、十分研究が進んでいないと述べた上で、「フレーベル」は子どもは砂小石で遊ぶのは天性としているので、砂利を敷くことと、藤棚は虫がついたりするがそれも説話の話題となるのでよいとして、藤棚の設置を提唱している³⁰。

その後、この対談を参考に1901（明治34）年に竣工された浪華幼稚園園庭は、幼児定員150名に対し園庭は150坪、平面は小砂利敷き、斜面を外郭に設け、芝草、「四季の花卉」を植え、「各種の遊具、腰掛」を設置した。

このように、幼稚園普及時には園庭についての各園の現状を情報として交換し、実際に保育を行う中でその望ましい在り方を各々が問い直していたことがわかる。

④屋外保育と「自由遊戯」

京阪神連合保育会では1907（明治40）年になると、「屋外保育ノ方法如何」とし、屋外の保育をどのように位置づけるのかという議論がなされている。この頃、「遊戯」のうち「随意遊戯」と呼ばれていたものが「自由遊戯」と名称を変えていったが、ここではこの「自由遊戯」をどのように実施するのかという問題も絡み合い、論議を醸した。抜粋すると以下の様である³¹。

「自由遊戯は保育の眼目とも云ふべきものであって観察は自由遊戯中が尤も効果が多いと思ひますから注意をはらって個性観察をして居ります」

「自由遊戯保育時間と云ふ如くにはしておりません尤も始めと終りの時間は一定しておりませんけれども或組は室内或組は室外に遊び居ると云ふ有様であります」

「屋外遊戯場は遊園殺風景なるが故に少しく自由遊戯の道具即ち据付器械紐毬砂等を出して遊ばせております」

「幼稚園保育は屋内保育よりは屋外保育に重きを置くものであらうと思ひます」

「自由遊戯は共通であつてぶらんこ、ままごと、船遊び、毬投等をさせて居ります」

「屋外保育は遠道することと其他庭園の培養とか花壇に集めての説話自然物を利用して細工物を造るとか組々に遊戯唱歌をさせるとか団体的遊戯とか唱歌をうたはせるとかして居るのであります」

「自由遊戯、据付の機械としては鞞鞭四ヶ（百五十名に対して）を置いて居りますが最初のは混雑して困りました然し慣るに従つて大きなものが小さなものに譲る様になりました其外にはしいそを一ヶ置いて居ります遊ばせるには十分の場所がないので藁を敷て鉢山とか砂遊等をなせたり植木に水をやらせたりして居ります」

「自由遊戯は身体活動と云ふことに重きを置きまして餘り干渉せない方針を執っております」

これを見ると、「屋外保育」の方法として「自由遊戯」を挙げる園が半数以上を占め、園庭は「自由遊戯」の場として実践的にも意味をもち始めていたことがわかる。但しこの議論からもわかるように、「自由遊戯」そのものの認識は未だ共有されていなかったことから、当然目指すべき屋外保育としての園庭の環境も様々であった。加えて注目すべきは、「自由遊戯」の場として園庭が取り扱われるようになったこと、「遊具」が出現し始めていることである。これは、「自由遊戯」では教師は子どもの「個性観察」をする、または教師は子どもに「干渉せない」為、子ども達だけを「遊ばせる」必要がでてきたことから、「遊具」の設置が高まっていったと考えられる。こうしてブランコ、「しいそ」などの固定遊具を導入し、「遊具」という物的環境によって「自由遊戯」を成立させる考えが主流になっていった。

⑤園庭形態の定型化に向けて

京阪神連合保育会において、1909（明治42）年には「屋外保育の目的を完くせんが為最適なる設備如何」³²について議論された。ここでは土地が広い場合には川山池などを造って自然物を十分に集め、運動具なども出来る限り充分に設ければ、屋外保育を完全にすることができるという意見や、狭い園庭においても樹木の配置や芝生を設けること、園庭に大机を適当な場所に配置して自然物で遊ばせるようにするという意見、樹木は落葉樹を選び建物の周りを歩けるようにして運動できるようにしたという意見、砂場は必要であるという意見、園庭は広いほうが良いのは当然であるが、狭い土地で子どもを遊ばせるなら、園庭に道をつけたり樹木をあちこちに植えたりすることで狭きを広く使うことができるという意見が見られた。

これらの議論は、屋外保育を充実したものにするために、実際の保育方法の観点から園庭の設備について検討していることを示している。この時期になると、園舎を新設する場合の園庭の在り方の共有を中心とする議論から、これまでの、園庭の必要性さえ危ぶまれた時期に建てられた幼稚園においても、自由遊戯の充実を図る視点から、実際の保育においてどのような設備を園庭に備えればよいか、という、園環境としての園庭の在り方についての議論に移行しているのである。

このような数々の問題提起を受けて、大阪市保育会は園庭の設備を調査し、保育会として理想的園庭を挙げている³³。その報告では、「幼稚園に於ける遊園は学校の運動場の如く其関係するところは却て其教室に於ける関係の如く最大須要のものなれば幼稚園にして遊園の不十分なるは殆ど其目的に到達せざるものと断ぜざるを得ず之を換言すれば遊園は実に幼稚園の生命の存する所と云ふべきなり、ゆゑに保育室との廣狭大小の関係は自ら判定し得べく極言すれば保育室は狭小に失すとも遊園は比較的廣大ならん事を欲す」として、園庭の必要性を強調し、実行しやすく比較的良好な園庭を例として挙げている。それは以下のような

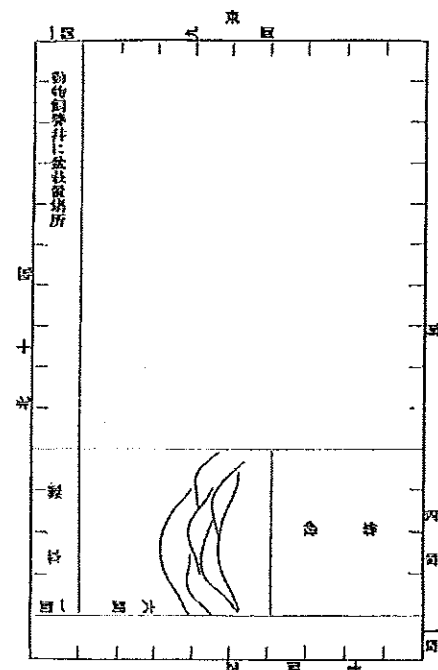


図5. 園庭例 平面図
（「遊園の設備に関する報告」『京阪神保育会雑誌』第30号、大正2年、p52）

ものであり、これを仮に 150 坪の園庭であると、図 5 のような平面図になるとしている。

- ・遊園の約三分の二は小砂利敷とすること
- ・遊園の約四分の一を土間のままとすること
- ・遊戯の處とすること故にある部分には芝草を用ふるもよし
- ・遊園の一側面幅約一間を樹木栽込の處とすること
- ・遊園の一部分を雑草作成處とすること
- ・遊園の一部分を動物飼養盆栽置据の處とすること
- ・遊園の一部分を砂場とすること

但し運動用具は今茲に場所を一定せず成るべく隅々の運動に妨害せざる處を選びて据え置くこととす

ここで、園庭における遊具は一人で遊ぶ子どもが満足できるようにすると共に、身体發育について注意することを目的としたが、名称についてもその目的を明確に示す「運動用具」となった。そしてその主なものとして次のものを挙げている。

俵（重量を主とするもの）、旗（競争用）、帽子（競争用）、縄（飛び越え用）、毬（大・中・小）、馬、袴、鉄砲、短艇、鞞、達磨、綱、輪、荷車

加えて一定の場所に備え付けるものについては「円木」「鞞」「すべり台」「メリーゴーラウンド」を挙げている。しかしこれらは「危険多し」「場所を要して少数の者の使用に止まり」適当ではないともしている。つまり、固定遊具についてはこの時期はまだ賛否があったようだ。

園庭はこれまで、園舎の前後や園舎で囲まれた中央などいくつかに分かれて存在していたが、これを見ると園庭は一か所にまとめて場所を設けることを勧めており、広さを十分にする方法に加えて平坦部分を設けることを提案している。その上で園庭に備えるべきものとして樹木、雑草、動物飼養盆栽、砂場を挙げ小動物や自然物を設けるよう示している。ここで砂場については他の「運動用具」とは一線を画し、必ず設けるべき場として幼稚園教育では位置づいている。「運動用具」については隅に置くこととし、「運動用具」での遊びと園庭中央での遊びを区別するよう提示した。これは、園庭には一定の広さと平坦さを備えた場を確保する必要があったことを示していた。

◎1910（明治 43）年頃における園庭の実際

ここで当時、実際の園庭を参観した記録を見てみよう。以下は大阪女子師範附属幼稚園の参観記録である。

遊園へ出ると百何十坪かの廣場の三方には若木が植ゑられ保育室に寄つた方には通して一列の花壇が出来て居つた（中略）。片隅の所には小鳥小屋がある六角形をした金網張り硝子戸付で階下に兎が住んで居る。又天井裏には鳩が住んで居るのだそうである（中略）。遊園の中央には小山や空池があつて風致ある眺めが出来て居つた山全體は芝が能く生へて子供の遊びには誠に能さそうである。女の子は其處此處に箆を敷いて二三人づゝ遊んで居つた。（中略）。又木馬とシーソー

とが一方の方に設けられてある³⁴。

このように、先に示された理想の園庭とは多少の違いが見られるものの、広さを重視し、園庭をまとめて一か所に確保し、園庭の隅に花壇や樹木を設け、土地に変化をもたせ、子ども達が遊びやすいように芝を敷き、小動物を飼育し、一部に運動用具を設けている形態は、幼稚園教育独自の「園庭」として定型化の兆しがみられるものであった。

以上3では、幼稚園において「遊嬉」を中心とする幼稚園教育の独自の教育方法が認識されていき、幼稚園普及と相まってその園庭の在り方にも注目が集まることになった。そこには「自由遊戯」の方法としての園庭利用について議論がなされ、園庭形態には一定の方向性が示された。つまり、「運動遊戯」のために広さと平坦さをもっていること、自然物として樹木や小動物を備えていること、「自由遊戯」のために砂場や運動用具を設置していることが園庭の役割として必要とされるようになったのである。こうして、外国思想の輸入から我が国における幼稚園教育制度の成立を経て、幼児教育実践を踏まえた我が国の幼稚園独自の園庭が形作られていったのである。

おわりに

以上見てきた明治期における幼稚園園庭の概要は以下のように総括できる。東京女子（高等）師範学校附属幼稚園創設当初の園庭は、フレーベルの思想に則って、自然を十分に感じられる広さや変化に富む形態に加え、個人の畑と、体操や遊戯を行うための空地を備えた形態であった。しかし1880年代における恩物中心保育の中においては、そのフレーベルの思想は伝わらず、戸外での活動は課外の活動として扱われ、園庭は教育的機能を失っていった。東京女子（高等）師範学校附属幼稚園では、課目間の休憩時に遊びやすいよう、園庭にある園舎の出入り口付近に築山等を設置する等の園庭形態の変化が見られ、東京女子（高等）師範学校附属幼稚園をモデルとしたその他の幼稚園では園庭に教育的意義を見いだせず、ついに園庭をもたない園も見られることとなった。1890年代に入り、幼稚園設置数も急激に増加する中で、幼稚園教育は次第に恩物主義から脱却し、小学校の予備教育から幼稚園独自の教育を目指すようになっていった。1899（明治32）年には我が国初めての幼稚園制度が成立し、幼稚園には園庭が必要であることが明記されることとなったが、時を同じくして実践研究において園庭の在り方を問い直す機運が高まっていった。そこでは「自由遊戯」の充実と「運動遊戯」実施を目的として、広さと平坦さをもち、自然物として樹木や小動物を備え、砂場や運動用具を設置する園庭が求められることとなり、園庭の形態には一定の方向性が示された。

このようにして、明治末期には園庭形態について定型化が見え始めることとなったが、その一方で、幼稚園教育の中心となりつつあった「自由遊戯」を保育者がどのように認識しているかによって、園庭の設備も大きく左右されていくこととなった。その後大正期を迎え、幼稚園教育においては「自由遊戯」の充実がより図られていくこととなったが、その「自由遊戯」の主流的捉えは、子どもをよく「遊ばせる」ことがその充実に繋がるというものであった為、実践の場においては「運動」と「遊戯」が限定的に捉えられる結果となり、数多くの運動用具を備えることが子ども達をよく遊ばせることであるといった認識を生み出すこととなる。そのため、園庭には教師が有意味的に与えた運動用具が設置され、遊具に遊ばされる場と化していくこととなるのであ

る³⁵が、これら大正期以降の「自由遊戯」と「運動」概念及び園庭機能についての考察については稿を改めたい。

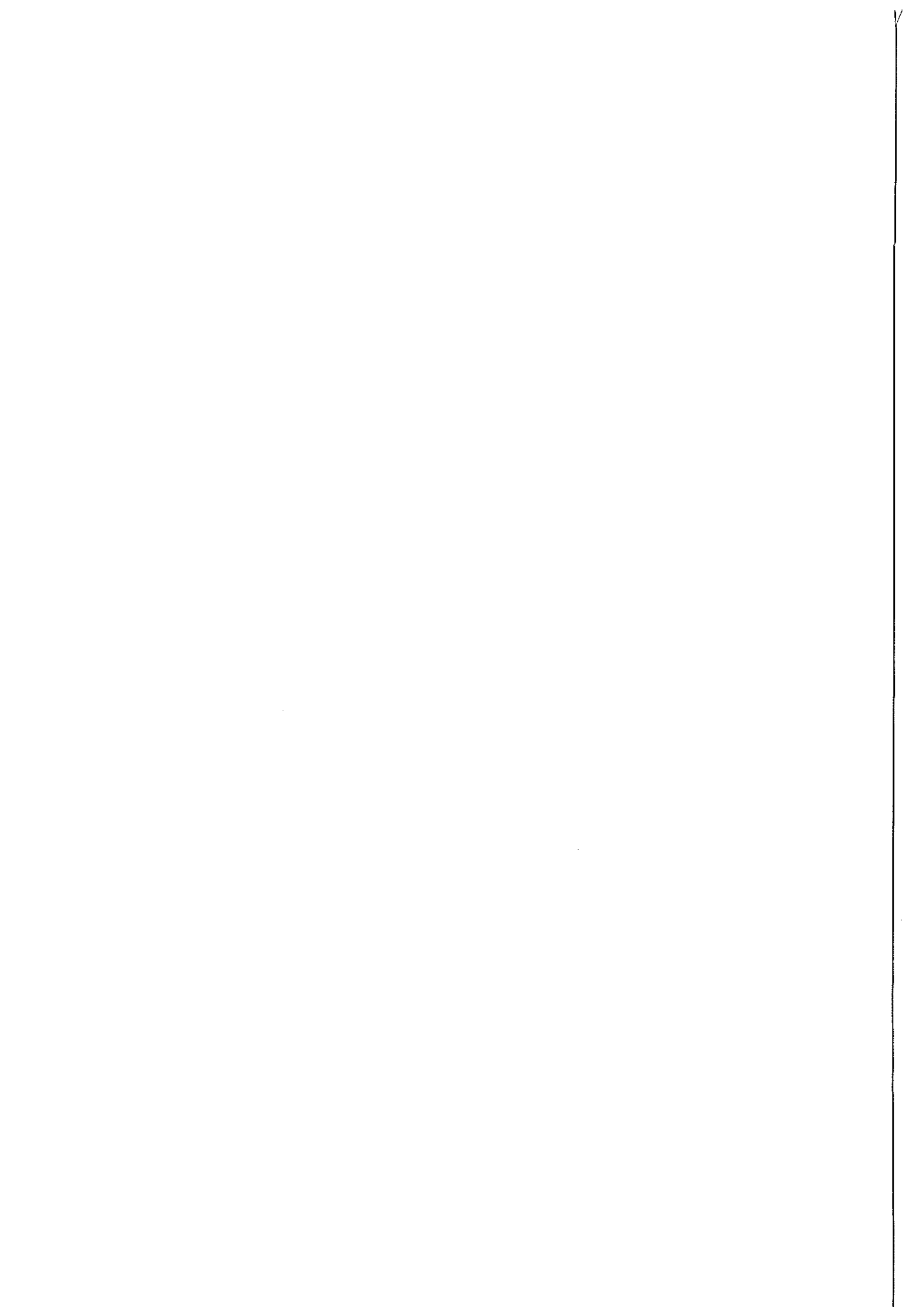
〔注〕

- 1) 東京女子高等師範学校は、明治7(1874)年の開設当初の名称は「女子師範学校」であり、その後明治23(1890)年に「女子高等師範学校」と改称された。そして明治41(1908)年に奈良女子高等師範学校が開設された際に再度改称され、「東京女子高等師範学校」となった。このように名称が数回変更されているため、本稿では「東京女子(高等)師範学校」としている。
- 2) 1878(明治11)年の規則改定により、「遊戯」は「遊嬉」と表記されるようになった。
- 3) 「京阪神保育会連合雑誌」第20号(明治40年)にある京都市幼稚園一覧表によると、「遊園」の坪数が「0」となっている幼稚園が見られる。

引用文献

- 1 永井理恵子(2005) 近代日本幼稚園建築史研究. 学文社.
- 2 日本保育学会(1968~1975) 日本幼児保育史. 第1~6巻. フレーベル館.
- 3 文部省(1979) 幼稚園教育百年史. ひかりのくに.
- 4 松田登紀(2014) 大正期の奈良女子高等師範学校附属幼稚園における園庭と教育. 日本保育学会第67回大会発表要旨集
- 5 松田登紀(2015) 昭和初期の幼稚園教育と園庭—奈女高師附幼を事例として—. 日本保育学会第68回大会発表要旨集
- 6 湯川嘉津美(2001) 日本幼稚園成立史の研究. 風間書房.
- 7 岡田正章監修『明治保育文献集』第2巻. 日本らいぶらり. 1977. p352-355. 関信三著『幼稚園創立法』文部省教育雑誌第84号. 明治11(1878)年.
- 8 前掲3. p103.
- 9 日本保育学会編『日本幼児保育史』第1巻. 昭和43年. フレーベル館. p34.
- 10 倉橋惣三・新庄よしこ著『日本幼稚園史』1930. 東洋図書. 復刻版. 1983. 臨川書店. p55.
- 11 前掲10. p56.
- 12 同上.
- 13 永井理恵子「東京女子(高等)師範学校附属幼稚園における建築と教育の変遷」『日本の教育史学』第39集. 1996. p11.
- 14 「明治九年 諸官省往復留」(東京都公文書館蔵).
- 15 文部省(1979) 幼稚園教育百年史. ひかりのくに. p58.
- 16 前掲6. p190-210.
- 17 氏原銀「女子高等師範学校附属幼稚園ニツキテ」2丁(芦屋大学附属図書館竹村文庫蔵).
- 18 前掲6. p225.
- 19 前掲6. p228.
- 20 豊田美雄「恩物大意」(お茶の水大学附属図書館蔵).

- 21 同上.
- 22 「東京女子師範学校ヨリ附属幼稚園規則改正ノ儀ニ付伺」(『官報』第194号, 1884年2月25日).
- 23 前掲13, p16.
- 24 前掲1 p52.
- 25 日本保育学会編『日本幼児保育史』第2巻, 昭和43年, フレーベル館, p22.
- 26 前掲6, P362.
- 27 『第三回高等教育会議議事速記録』29-30頁(国立国会図書館蔵).
- 28 文部省『幼稚園教育九十年史』1979, ひかりのくに, p224.
- 29 「智識の二原界を論して庭園の設置を催かす」『京阪神連合保育会雑誌』第6号, 明治34年, p30-33.
- 30 「京阪神連合保育会記事」『京阪神連合保育会雑誌』第5号, 明治33年, p21-23.
- 31 「屋外保育ノ方法如何」『京阪神連合保育会雑誌』第19号, 明治40年, p32-36.
- 32 「屋外保育の目的を完くせんが為最適當なる設備如何」『京阪神連合保育会雑誌』第23号, 明治42年, p27-31.
- 33 「遊園の設備に関する報告」『京阪神保育会雑誌』第30号, 大正2年, p49-51.
- 34 和田實「阪神地方の保育界を見る」『婦人とこども』第10巻第11号, 明治43年, p2-6.
- 35 前掲4.



奈良女子大学附属小学校所蔵の近・現代学校資料の現状

阪本 美江（奈良女子大学博士研究員）

1. はじめに

奈良女子大学附属小学校（以下、「附小」と略記）は、戦前期、及川平治や手塚岸衛を指導者とした明石女子師範や千葉師範とならんで「大正自由教育」のメッカともいうべき存在であった。大正デモクラシーの影響を受けて隆盛した「大正自由教育」を代表する二代目主事木下竹次（1919～1940年在職）が主導した「奈良の学習法」は、当時全国に影響を及ぼし、現在もなおその伝統が引き継がれている。木下は、その影響力において戦後の今も尚、教育界においてひとときわ光彩を放ち続けている存在であることは言うまでもない。

附小には、1911年（明治44年）4月開校以降の貴重な学校資料¹⁾が1820点保管されている。その資料には、上記の木下自身の教育実践・研究記録のみならず、「職員会記録」や「学級日誌」、「教官会議録」、各教科の「教授細目案」といった、当時の教育実践内容が詳細な記録も含まれている（詳細は後述する）。さらに1922年（大正11年）4月創刊から現在も発行が続く、附小教育の集大成である『学習研究』や、当時全国から多くの参加者を集めていた「学習研究会」の記録も存在する。その他、当時の文部省との交流を綴った記録等、歴史的貴重資料が今も数多く保管されている。また、戦前の小学校に関しては、その資料が“当時の姿のまま”現存する学校は全国に僅か数校であると言われ、国立大学附属小学校では本附小のみであるとの説もある（他校は、資料類の多くが戦火に見舞われたとのこと）。

学校資料は、学校教育においてそれら資料に対する資料構築、収集保存管理、教育活用の意識がこれまで少なかったと言われる。しかし、(学校資料は)「灰色文献(入手困難な資料、政府・行政関係機関、会議資料、教育資料等、流通ルートに乗らない資料)」に分類され、先行研究が少ないながらも、以前からその収集保存の必要性が指摘されている²⁾。

小学校所蔵の学校資料に関する近年の研究として、大島・園田の『「矢護川小学校文書」について』(2011年)が挙げられる。同論文では、明治中期の熊本県矢護川小学校の学校所蔵資料47点の目録が紹介されるとともに、その概要が示されている(ただし同資料は現在、矢護川小学校ではなく、熊本県立大学学術情報メディアセンターで保管されている)。同校資料群は、教員の出欠、日誌、週録、教授草案、生徒の出欠、日課、成績、さらには種々の挟み込み資料から構成されており、貴重性があり、近代(地方)教育史に対する理解を見つめなおす材料とすることも可能であろう、と大島らは述べる³⁾。しかし同研究は、所蔵資料の概要を紹介するだけに留まり、資料の特徴や保存の有り方等まで明らかにするものではない。学校資料の保存に関しては、山本が「地域の過疎化と資料保存の課題」において新潟県の小学校・中学校・高等学校を、島崎が「学校資料保存の現状と課題」において神奈川県中郡二宮町立二宮小学校を検討することで、資料保存をめぐる問題点や今後の課題について論じている。その結果、両者共、学校資料は教育史研究のみならず地域史研究の資料としても価値があるものであり、その長期保存が必要であること、さらに、学校資料の長期保存は学校教職員の姿勢や保管設備の有無・適否等の諸条件により左右されることや、小・中・高校と統廃合の多い今日、資料保存への積極的な取り組みが必要で

あること等を指摘している⁴⁾。

以上のように、学校資料（とくに小学校の所蔵資料）に関する研究論文は複数存在し、いずれも学校資料の貴重性とその保存の必要性を述べているが、公立学校の研究が主であり、さらなる事例検討が必要であると考え⁵⁾。

そこで本稿では、膨大な歴史的学校資料を明治末期より継続して学内で保管しているという稀なケースであり、しかもその実態が未だ明らかにされていない旧高等師範学校附属の流れをくむ附小に着目し、とくに同校所蔵資料の特徴（劣化状況を含めて）を明らかにしつつ、資料保存のための今後の課題について報告書形式ではあるが考察するものとする。

2. 附小所蔵資料の実際

(1) 附小所蔵資料の利用状況

では、附小所蔵資料の利用状況はどのようなものであるのか。まず、附小に関する研究論文に着目すると、奈良女高師附小時代（附小は1952年4月から奈良女子大学文学部附属小学校、2004年4月から奈良女子大学附属小学校に校名が変更）に関する論文も含め100本近く存在し（2015年3月までの論文。図書を除く）、同校発行の『学習研究』掲載の論文を含めるとその数はさらに増え、附小は常に多くの研究者によって注目されていることが確認できる。というのも附小は、上述の通り、木下の「学習法」を中心とした戦前期の「大正自由教育」運動等、同校での教育実践・研究は多彩で、さらに、2000年度からスタートした教育課程の「総合的な学習の時間」のモデル校としての研究価値も高く、戦前戦後を問わず貴重な研究材料を提供しているからである⁶⁾。

以上のような特徴を有する附小の資料閲覧状況はどのようなものであるのか。同校所蔵資料「閲覧記録」によると、まず閲覧回数は1996年～2013年で約70回。閲覧資料数も同じく1996年～2013年で約1,000点（重複する資料含む）にのぼる。最も閲覧された資料の上位が【表1】の通りである（尚、同「閲覧記録」によると、閲覧はほぼ30年代までの資料であるということも確認できる。30年代以降の閲覧資料はわずか2点であった）。最も閲覧が多いのは「職員会記録」「職員会議録」であり、年代は大正末頃から1940年（昭和15年）頃までの資料が上位を占める。その年代は木下在職の1919～1940年（大正8年～昭和15年）と重なると見られ、すなわち、木下が主事在職時の資料が多く閲覧されていることが確認でき、閲覧者の関心の対象がおのずと推測される。

【表1】閲覧回数上位の資料

資料の年代(資料番号付)	資料名	閲覧回数
A-I-4(大正15年2月～昭和2年6月)	職員会議記録	18
A-I-5(大正5年5月～昭和4年3月)	職員会議記録	17
A-II-1(昭和2年7月～昭和3年5月)	職員会記録	16
A-I-3(大正11年4月～大正15年1月)	職員会議記録	15
A-I-1(明治44年4月～大正7年3月)	職員会議記録	14
A-I-2(大正7年4月～大正11年3月)	職員会議記録	14
A-II-2(昭和2年5月～昭和3年11月)	職員会記録	13
A-II-5(昭和6年10月～昭和7年12月)	職員会記録	13
A-II-6(昭和8年1月～昭和9年3月)	職員会記録	13
A-II-7(昭和9年4月～昭和10年1月)	職員会記録	13
A-II-8(昭和10年1月～昭和11年1月)	職員会記録	12
A-II-10(昭和12年1月～昭和12年12月)	職員会記録	11
A-II-11(昭和13年1月～昭和13年12月)	職員会記録	11
A-II-12(昭和14年1月～昭和14年12月)	職員会記録	11
A-II-13(昭和15年1月～昭和15年12月)	職員会記録	11
A-II-3(昭和4年度)	職員会記録	10
A-II-4(昭和5年度)	職員会記録	10
A-II-15(昭和16年1月～昭和16年12月)	職員会記録	10
A-II-14(昭和16年1月～昭和16年8月)	職員会記録	9
D-III-3(大正11年)	教育功程・教育報告	9
D-III-2(大正10年)	教育功程・学級経営	8
D-III-4(大正14年)	教育功程・学年報告	8
E-IV-1(大正15年12月以降～昭和16年6月)	学習研究会記録	8
D-III-5(昭和元年)	教育功程・学年功程	8

(附属小学校所蔵「閲覧記録」1996年～2013年データより作成)

(2) 所蔵資料数と資料目録

次に、附小が所蔵している資料の数とその種類はどのようなものであるのか。年代別所蔵資料数が【表2】の通りである。総資料数は1820点である。戦前期から数多くの資料が作成されていることが確認できる。

【表2】年代別所蔵資料数

時代	リスト件数
明治(明治44年・45年)	56
大正(大正元年～15年)	185
昭和初期(昭和元年～10年)	224
戦中戦後(昭和11年～30年)	326
昭和中期(昭和31年～45年)	330
昭和後期(昭和46年～63年)	377
平成(平成元年～)	322
	計1820

(2014年2月の調査より作成)

つぎに所蔵資料の種類・名称であるが、1820点と膨大であるので、全ての資料名をここで提示することは不可能である。したがって、附小所蔵資料の目録である「資料」(奈良女子大学創立80周年記念事業の一つとして分類・整理され、その後、100周年までの書類等を付加したもの)の記載事項にしたがって分類項目のみを示すと【表3】の通りである。

とくに所蔵数が多い資料は次の通りである。まず、1911年(明治44年)から平成にかけて作成されている「職員会記録」(年代により「教官会議録」や「職員会議記録」等名称が変わる)や「日誌」関係、「教授進度一覧表」や、「学習研究会」に関する記録。さらに、1913年(大正2

年)から記録が残る「秋季運動会」に関する資料や1921年(大正10年)から記録が残る「歩走練習記録」等、体育行事に関する資料や、同じく1955年(昭和30年)から記録が残る「臨海合宿記録」等、旅行や遠足に関する資料。さらに、「修業」・「修了」児童名簿、「入学」や「入学募集」・「卒業」に関する綴や「成績一覧表」等も数多く保管されている。また、1938年(昭和13年)から現在も引き続き作成されている「卒業アルバム」も膨大な数が残されている。

【表3】 附小所蔵資料目録

A 会議録	E 教育研究・学習発表会	K 調査・様
I 創立～大正期末	I 参観者名簿	I 資料・調査に関するもの
II 昭和元年～終戦まで	II 冬期講習会・学習講習会	II その他
III 戦後旧校舎時代	III 学習研究会(戦前の発表会)	L アルバム・写真関係
IV 新校舎移転～昭和期末	IV 学習研究会記録(戦前の分)	I 創立～大正期末
V 平成元年～現在	V 戦後・旧校舎時代の発表会・集会	II 昭和元年～終戦まで 昭和元年～昭和二十
B 庶務関係	VI 新校舎移転～昭和期末の発表会・集会	III 戦後旧校舎時代 昭和二十～昭和四十
I 学事年報関係	VII 平成元年～現在の発表会・集会	IV 新校舎移転～昭和末期 昭和四十～昭和六十四
II 校報綴	VIII その他	V 平成元年～現在
III 学校一覧	F 体育関係	VI その他
IV 諸書類他	I 運動会	M 諸団体関係
V 扇道	【創立～大正期末】	I 校友会・後援会
G 日誌類	【昭和元年～終戦まで】	II 後援会
学校日誌	【戦後旧校舎時代】	III 同意会
I 創立～大正期末	【新校舎移転～昭和期末】	IV 春日野会
II 昭和元年～終戦まで	【平成元年～現在】	V 近附遠
III 戦後旧校舎時代	II 歩行練習・歩走練習	VI 学習研究会関係
IV 新校舎移転～昭和期末	III 水泳の記録	N 教育実習・内地留学関係
V 平成元年～現在	IV 臨海合宿記録	I 教育実習
看護・週刊日誌	V その他	II 内地留学
VI 創立～大正期末	G 旅行・遠足関係	O 研究開発学校・初等教育学校関係
VII 昭和元年～終戦まで	H 入学・退学・卒業・学籍関係	I 法人化に関して
VIII 戦後旧校舎時代	I 学籍簿	II 研究開発学校
IX 新校舎移転～昭和期末	II 修業・修了児童名簿	III 初等プレ委員会
X 平成元年～現在	III 児童名簿	IV 大学関係
資料・高女関係の日誌類他	IV 入学・退学・除籍	V 校内委員会
XI 学校日誌	V 入学に関する綴	
XII 監行日誌	VI 卒業に関する綴	
XIII 学級日誌	VII 終了式に関する綴り	
XIV その他	VIII 卒業児童名簿	
D 教育課程	IX 入学児童名簿	
I 教授要綱・教授細目案	I 学業成績・出席簿関係	
II 教授進捗一覧表	I 学業成績・学業証明書	
III 教育功程・学年報告等	II 出席簿・月末調査	
IV 学習指導要項	J 学校行事・記念行事関係	
V 学習指導系統表	I 記念行事	
VI なかよし計画表	II 学校行事	

(附属小学校発行「資料」より作成)

(3) 所蔵資料の状態

紙を劣化させる原因には、物理的原因(物理的な力やストレス等)、科学的原因(熱・光・酸化等)、生物的原因(微生物・虫等)がある⁷⁾。物理的原因や生物的原因、また科学的原因の中の光や熱等はいわゆる外的要因として説明できるが、紙の酸性化は紙に内在する〈硫酸アルミニウム〉といった酸性物質に起因しているため、外的な要因とは性質が異なり製紙された時から内部において進行を始める劣化要因であり、今日この酸性化が現実的な弊害となり始めているとのこと⁸⁾。紙を作製する際、抄造工程で添加するこの硫酸アルミニウムは、にじみ止めのサイズ剤ロジンや紙力増強剤を紙に定着させる目的で洋紙の多くに使われてきたが、その硫酸アルミニウムの副作用によって紙の劣化が早まる現象が〈酸性紙問題〉という⁹⁾。1874年から始まった我国の洋紙製造でも最初からロジン等が使われ、国産洋紙も酸性紙からスタートした¹⁰⁾。

附小資料も同様に酸性紙で作成されていることが、【表4】の脱酸処理が必要とされる資料の件数より確認できる。附小の所蔵総資料1820点の内、大量脱酸性化処理専門企業である株式会

社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパン¹¹⁾が2013年～2014年に点検した資料数が1735点であったが、内、脱酸が必要な資料は1445点にも上った（内38点は2014年末から2015年初頭にかけて既に脱酸・補修済）。以下の表より、附小では、脱酸処理が必要とされる資料は戦前期のみならず昭和・平成にかけても数多く存在することが確認でき、附小所蔵資料の多くが酸性紙で作成されていることが確認できる。

【表4】脱酸対象となる資料件数

年代	リスト件数	点検完了件数	脱酸対象件数	脱酸完了件数
明治(明治44年・45年)	56	56	48	7
大正(大正元年～15年)	185	176	151	11
昭和初期(昭和元年～10年)	224	216	196	15
戦中戦後(昭和11年～30年)	326	310	295	5
昭和中期(昭和31年～45年)	330	313	266	
昭和後期(昭和46年～63年)	377	353	321	
平成(平成元年～)	322	311	130	
	1820	1735	1407	38

(株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンの2013～2014年調査による)

さらに、上記脱酸処理専門企業が指摘した、附小所蔵資料の状態が以下の通りである¹²⁾ (2014年1月18日報告)。

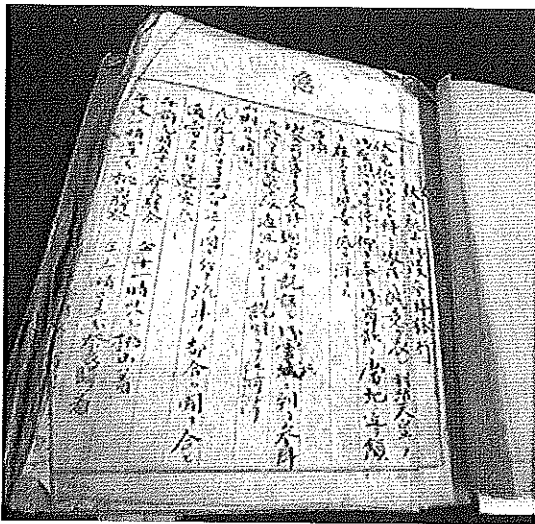
- ①症状として目立つのはフォクシング（褐色斑点状の染み）であるとのこと。同症状は一般にはバクテリア等、生物被害に起因するものと考えられ、過去の保存環境が多湿であったことなどに関連するとのこと。しかし、カビや虫損といったより甚大な被害はほとんど見られず、大切に保管されてきた資料であるということが確認できる、と。また、破れ・折れ・亀裂といった物理的な損傷が目立つが、これは利用時における損傷、あるいは酸性化に伴う紙質の脆化に伴う損傷であるとのこと。
- ②記録材料としては、インクによる手書き情報が多く、次いでガリ版、ゼロックスといった複写物が多数含まれるとのこと。インク類は経時的な劣化などは軽微で、ガリ版や謄写版に使用するインクも油性であるため、退色傾向は見られないとのこと。しかし、こんにゃく版という簡易印刷手法の場合、メチルバイオレット（塩基性染料）がインクとして使用されているため、同インクは光暴露によって容易に退色すると言われるが、附小資料にも10点のこんにゃく版による資料が見つかったとのこと。この10点に関しては退色傾向が認められたため、複製製作を薦めるとのこと。
- ③国内の酸性紙の生産が1980年代を境に徐々に減少し、近年の印刷用紙のほとんどが中性にも関わらず、附小では平成以降も酸性紙・あるいは明確な中性を示さない紙資料が多数認められるとのこと。

すなわち、附小所蔵資料の劣化の原因は、附小保管書庫内が多湿であったためフォクシングが見られ、また、紙の酸性化等の理由により破れや折れ等が認められるということ。実際、明治・大正・昭和初期から戦後間もない物資の乏しい時代（主に昭和20年代）の資料類は、ページを捲るだけで紙が千切れるものが多数存在する。一方、記録材料としては、同校資料は学校資料と

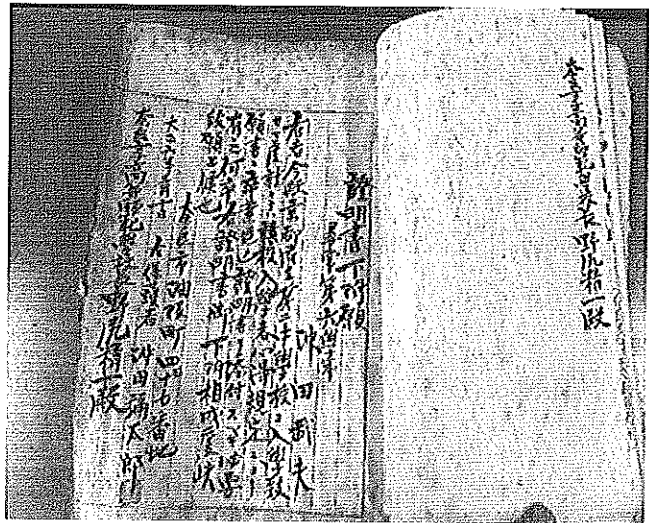
いうこともあり、ほとんどが油性インクによって書かれた手書きであるため、退色傾向は見られないとのこと。しかし、こんにゃく版という簡易印刷手法により印刷された10点の資料は退色が認められるとのこと。また、先にも述べた通り、同校資料は平成以降も酸性紙（明確な中性を示さない資料を含む）により作成された資料が多いということも確認された、とのことである。

とくに年代が古い資料は経年劣化が激しく、このままではあと10年ほどで損壊して解読できなくなる貴重資料が多々存在する、と図書館学の専門家からも指摘されている。したがって、同校資料はできるだけ早期の脱酸・補修作業が不可欠である、ということである。

附小所蔵資料の一例が、以下の写真の通りである。以下資料は全て褐色酸性紙で、フォクシング、折れ・破れ・しわ、周辺部に亀裂が多数ありインクの滲みもある。すでに解読困難な箇所も多々認められる。



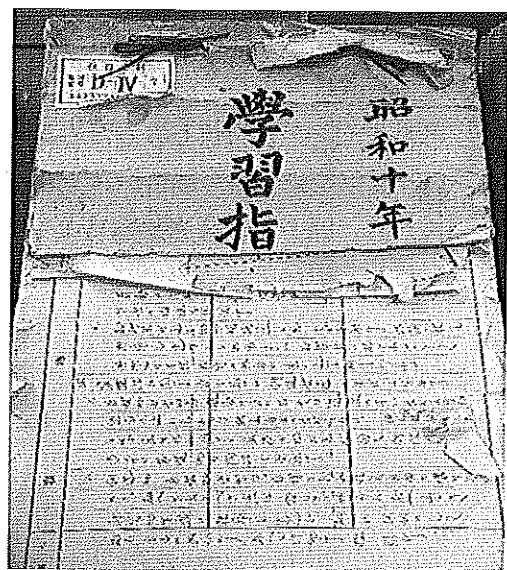
〔旅行・遠足ニ関スル書類綴〕明治45年3月～昭和8年10月



〔公文書類綴 学業証明書〕大正5年度～昭和14年度



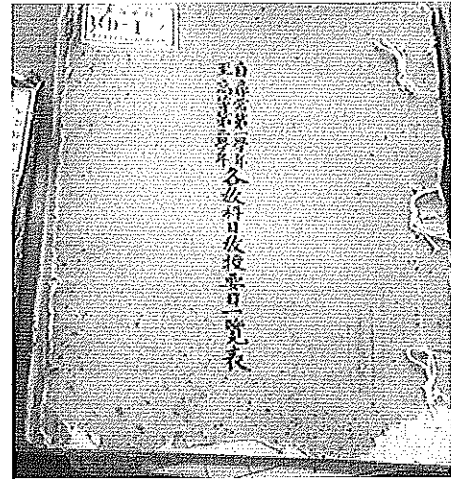
〔公文書類綴 学業証明書〕大正5年度～昭和14年度



〔学習指導要項〕昭和10年度



〔実科教授細目案〕明治期。年度不明)



〔各教科目教授要目一覧表〕明治期。年度不明)

(以上、資料の年度は和暦で記載。2014年12月撮影)

3. 長期保存のための今後の対策

(1) 資料劣化を防止するための対策

資料劣化を防ぐためには、保存環境の整備、資料の脱酸・補修、劣化資料の強化が必要であり、今後作成される様々な資料については保存に適した用紙(中性紙)を使用する必要がある¹³⁾。附小所蔵資料を長期保存させるための今後の対策が以下の通りである¹⁴⁾。

- ①附小所蔵資料の脱酸処理は紙資料の長期保存対策として極めて有効であり、とくに明治期以降、大正・昭和期における酸性紙の保存状態を鑑みると、早期対策が不可欠であるということ。
- ②大量脱酸処理の際、あるいは今後の利用において拡大するリスクを有するような比較的顕著な部分には補修が必要であるということ。また、資料の記載情報に関わる部分は、たとえ小さな損傷でも補修の対象とすること。また、長期的な保存を実現する上では、ホチキス等の金属類を全て除去することが理想であるとのこと。
- ③現在使用している保存ケース(ボックスファイル)も酸性であるため、長期的な保存を実現する上ではこれらを中性紙等の保存ケースに変更しつつ、書庫の改善等に関する検討が将来的には不可欠であるということ。ただし、現状で資料の綴じや形状が脆弱、あるいはビニール紐で括られている資料の内、補助的な保存容器の製作が必要と思われる資料に対してのみホルダや「たとう」の製作が必要とのこと。

すなわち、附小所蔵資料の長期保存に必要とされることは、言うまでもなく脱酸処理、とくに、明治期～昭和期の資料は早急な対策が必要であるということ。また、(以下で述べるように)大量脱酸処理の際、補修が必要な資料も存在するという。さらに、現在の附小保管書庫の資料保存ケースも酸性であるので、中性紙の保存ケースに変更する必要がある、ということである。

以上のような長期保存のための対策を受けて、2014年末～2015年初頭にかけて資料の補修作業(脱酸処理を含む)が行われた。大量脱酸の際、補修作業が必要であると指摘された資料が【表5】の通りであるが、劣化の程度によりS、A、A、B、C、D、E、Fにランク付けされる

中で、より劣化の激しい資料 C、D、E、F ランク資料計 45 点の内、38 点が優先に処理された。内訳は、E ランク資料（1 点）、F ランク資料（2 点）と、とくに資料の状態が悪い昭和 30 年代までの C ランク資料（25 点）・D ランク資料（10 点）である。しかし、まだ脱酸・補修処理が必要とされる資料が 1407 点と膨大に残る現状である。

【表 5】補修ランク

補修ランク	状態
簡易補修【ランクS】	僅かな破れや亀裂の繕い等
簡易補修【ランクA-】	破れや亀裂の繕い、しわ伸ばし、綴じ直し等
簡易補修【ランクA】	破れや亀裂の繕い、しわ伸ばし、綴じ直し、補修製本等
簡易補修【ランクB】	小規模な破れや亀裂の繕い、しわ伸ばし、補修製本等
簡易補修【ランクC】	中規模補修、虫損繕い、しわ伸ばし、補修製本等
簡易補修【ランクD～F】	大規模補修、虫損繕い、しわ伸ばし、補修製本等

（株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンの 2014 年 2 月調査による）

（2）保存環境の現状とその対策

資料の劣化反応を最低限に留めておくためにも、保存環境を良好に保つことは言うまでもない。資料の劣化反応を引き起こす主な要因は、「大気汚染と粒子状汚染物質」「カビ」「害虫と有害小動物」等と、「温度と相対湿度」「光」の影響であると言われ、とくに光や水は、有機物を酸化させ化学変化を促進させる作用等により資料を劣化させる大きな要因の一つであると言われている¹⁵⁾。以上のような環境要因から資料を良好に保つためにまず取り組むべきことは〈建物の密閉性〉であると言われ、密閉性を保つことにより、外気の侵入や害虫の出入り、加熱時や冷却時の損失熱、汚染物質を減らすことができるということ。また、建物の防水性を高めることも、湿度低下につながるということ。さらに、冷暖房空調システムや定期的な清掃も、資料を良好な状態で長期保存する上で必要であると言われている¹⁶⁾。

では、附小の資料保存環境はどのような状態であるのか。まず、資料保存に大きな影響を与える温湿度であるが、同校保管書庫の状況は次の通りである。2014 年 7 月から 9 月までの 3 ヶ月間、同校保管書庫の保管棚内にデータロガーを設置し、中性紙保存箱の内部および外部（保管棚内）の温湿度環境の測定がなされた（データロガーの記録間隔は 5 分）。その結果、各測定箇所における平均温湿度は【表 6】の通りであった¹⁷⁾。

【表 6】保管書庫の温湿度

月	箱内		箱外	
	平均温度	平均湿度	平均温度	平均湿度
7月	28.0℃	62.8%RH	28.0℃	62.8%RH
8月	28.6℃	62.9%RH	28.6℃	62.9%RH
9月	25.1℃	61.5%RH	25.1℃	61.5%RH

（附小資料保管書庫内における 2014 年 7 月～9 月までの調査）

まず、箱の内外における平均温湿度に大差は見られなかったということ。つまり、保存ケース

に収納することによる温湿度の緩和効果はほとんど得られていないということになる。紙資料などの保存環境においては、一般に湿度が60%を超えるとカビによる生物被害のリスクが高まることが知られている。しかし附小保管書庫の収蔵資料におけるカビ被害は現状では軽微であり、同環境がこれまで甚大な生物被害を及ぼすほど劣悪な環境ではなかったことが推測される。

しかし、同じく湿度が60%を超えるとチャクテムシの育成が高まるとも言われる。同害虫はカビを食害するとともに他の害虫の捕食対象ともなり、生物被害の拡大につながる恐れがあるので¹⁸⁾、湿度を一定に抑えるということは資料を良好な状態で保存する上では不可欠である。したがって、附小保管書庫においては、高温多湿な夏季だけでも除湿作業を実施するといった対策が必要であると考えられる。

附小は国立大学附属という性格上、大学の予算に依存せざるを得ない状況のため、とくに法人化以降の予算削減の中でより一層の制約を受けている。実際、同校資料保管書庫も、専用に整備されたものではない。僅かな予算の中で、谷岡副校長を中心とした教師陣の尽力により資料に適した環境作りが、まさに“手作り”で行われている状況である（光を防ぐための遮光シートを窓ガラスに貼り、虫等の侵入を防ぐためのネットを換気扇に設置する等）。しかし、附小は1820点という明治末期からの膨大な資料を学内で保管・現存させた。それは、これまで附小が書庫内を常に衛生的に管理し、資料を丁寧に扱ってきた、ということが大きな理由の一つであろう。しかし今後、資料のさらなる劣化を防ぎ長期保存を視野に入れるには、脱酸・補修はもちろんのこと、酸性紙の保存ケースを中性紙のケースに替え、除湿器や冷暖房機器等の設置と温湿度管理、害虫忌避剤等の利用や、書庫の本格的な改装等が必要であると考えられる。



(附小資料保管書庫。2015年5月撮影)

おわりに

本稿では、附小所蔵資料の利用状況や劣化状況等の概要を紹介し、ごく簡単にはあるが、今後の対策について検討した。本研究で明らかになったことは次の通りである。まず、附小は、「大正自由教育」や「総合的な学習の時間」のモデル校として、常に貴重な研究材料を提供している学校であり、実際、同校所蔵資料の閲覧数も膨大で、多くの研究論文（附小に関する）が発表されていることも確認できた。つまり、そこから、附小は常に多くの研究者によって注目されていることが裏付けられる。しかし、同校所蔵資料の状態は、経年劣化が激しく、すでに解読しづらい資料も出てきている。その主な理由は、近年の資料含め、附小資料のほとんどが酸性紙で作成されていることと、保管書庫が、甚大な生物被害があるわけではないが多湿な環境であったから、ということが確認できた。すなわち、今後同校資料を長期保存させるためには、資料の脱酸・補修はもちろんのこと、保管環境の本格的な整備が必要である、ということである。

附小は、明治期からの 1820 点という膨大な資料を現存させてきた。これには、教師陣の資料保存への意識の高さも寄与するところ大であったろう。まさに文化財としての価値も高い附小資料を脱酸・補修し、良好な状態で長期保存することは、今後附小研究のみならず、初等教育研究の発展に大いに貢献すると確信する。したがって、できるだけ早期の対応が必要であると考ええる。

以上のような、附小の膨大な歴史的貴重資料を長期保存するための組織的プロジェクトが、2014 年に奈良女子大学で発足した。今後、資料の脱酸・補修を中心とした資料保存のための取り組みや、データベース化事業、保管環境の整備等が行われていく予定である¹⁰⁾。

最後に、筆者は図書館学、ましてや学校資料に関する研究は専門分野外であるので、とくに資料保存における今後の対策に関してはまだまだ検討する余地があると考ええる。今後さらに専門家の意見を取り入れ、附小所蔵資料の長期保存に取り組んでいかなければならないと考えている。

〔注〕

- 1) 附小保管書庫には、戦前期のみならず近年の新しい資料も保管されているということもあり、本論文では、「史料」ではなく、「資料」という表現を用いることとする。
- 2) 橋本典尚「学校の教育活動資料と文書資料：ケース：小学校での教育活動『ネサヨ運動』『ネハイ運動』運動の資料調査からみて 2001～2012 年」『名古屋大学大学文書資料室紀要』第 21 号、2013 年、91-130 頁。
- 3) 大島明秀・園田悠「『矢護川小学校文書』について」『国文研究』第 56 号、2011 年、67-77 頁。
- 4) 山本幸俊「地域の過疎化と資料保存の課題—学校資料について考える」『全国歴史資料保存利用機関連絡協議会関東部会会報』(第 75 号、2011 年、1-4 頁)。島崎直人「学校資料保存の現状と課題」『歴史評論』(通号 495 号、1991 年、38-46 頁)。
- 5) その他、学校資料保存に関しては次のような論文が挙げられる。たとえば山本幸俊は「学校統廃合と学校アーカイブズの保存—新潟県の事例を中心に—」『記録と史料』(第 22 号、2012 年、41-58 頁)において、これまで学校文書の管理や歴史公文書の保存について「話題になることが少なかった」として、新潟県内の学校に着目し、学校の文書管理の現状と学校アーカイブズの保存について検討している。同

論文では、(学校において)学校の記録を後世に伝えるというアーカイブズ思想と資料保存スキルの普及が急務であることが述べられている。また、馬場弘臣は、『栃木県安蘇郡閑馬村・閑馬小学校資料目録：東海大学教育研究所個別プロジェクト研究』(情報史料学研究所、2014年)において、閑馬村伝来の資料群のみならず、閑馬小学校における学校資料の目録を提示すると共に、実施された資料整理作業についての詳細な報告を行っている。その結果、閑馬小学校所蔵の学校資料を検討することは、栃木県などの行政側と在地の対応との関係や制度の浸透具合等、重要な課題を説く鍵を提供してくれるであろう、と筆者は述べている。その他、学校資料保存に関しては、鈴木教郎の「小学校資料の保存と活用について：茨城県立歴史館における小学校所蔵教育資料調査事業を中心に」『茨城県立歴史館報』(第40号、2013年、71-93頁)、嶋田典人の「学校アーカイブズの地域保存と住民利用」『アーカイブズ学研究』(第21号、2014年、77-96頁)等がある。

学校資料に関する研究は、以上のように公立学校を対象とした研究が主であるが、国立大学附属に関しては、筑波大学附属視覚特別支援学校視覚障害教育ブックレット編集委員会による一連の研究がある(「視覚障害教育の歴史—筑波大学附属盲学校資料室所蔵品から」『視覚障害教育ブックレット』第3号、2006年3月8日12月、巻頭4頁、等)。

6) 奈良女高師附小時代の研究としては次のような論文が挙げられる。吉村敏之「奈良女子高等師範附属小学校における『合科学習』の実践：教師の『学習』概念に注目して」(『東京大学教育学部紀要』第32巻、2006年、275-283頁)のような木下の「学習法」に関する研究をはじめ、神谷キヨ子「奈良女子高等師範学校附属小学校における秋田喜三郎の『読み方教授』：『創作的読み方教授』の創造」(『日本教科教育学会誌』第36巻第1号、2013年、45-53頁)のような、女高師附小時代の特定の教員を研究対象とした論文。一方、奈良女子大学附属小学校以降の研究としては、西村拓生「『総合的な学習の時間』を意味あるものにするために：奈良女子大学の附属小学校に何を学ぶか」(『学習研究』第393号、2001年、64-70頁)、西岡加名恵「〈総合学習〉の可能性を問う：奈良女子大学文学部附属小学校における『しごと』実践の分析を通して」(『教育方法の探求』第2巻、1999年、39-60頁)といった「総合的な学習の時間」に関する論文のみならず、若井幸子「児童理解を求める教師達：奈良女子大学附属小学校の児童理解に学ぶ」(『創大教育研究』第23号、2014年、1-13頁)のような、附小教師陣を研究対象とした論文も多々存在する。

7) 鈴木英治『紙の劣化と資料保存』日本図書館協会、1993年、42-66頁。

8) 横島文夫「紙資料の長期的な保存のためのブックキーパー大量脱酸性化処理技術」『農図協会誌』第167号、2012年、11-12頁。

9) 小林嬌一「“本が減びる”酸性紙問題」『学校図書館』通号第405号、1984、67頁。

10) 同上、67頁。

11) 資料の劣化状況等の調査を依頼した会社は、株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンである。同社は、米国ペンシルバニア州に所在する Preservation Technologies L.P の日本法人として、2007年4月にさいたま市に設立した酸性紙図書的大量脱酸性化処理を専門とする企業で、2008年3月よりブックキーパー大量脱酸プラントを同地にて稼働させている。本社は、1980年代に紙資料の脱酸性化技術 Bookkeeper を開発して以来、米国議会図書館を始め、世界各地の図書館、文書館が所蔵する酸性紙図書の大量脱酸性化処理に取り組んでいる(横島文夫「酸性紙図書の脱酸性化処理技術」『農図協会誌』第157号、2010年、10頁)。

同社が行っている「ブックキーパー脱酸性化処理」とは、環境や人体に対して無害である酸化マグネシウムを脱酸性化剤として使用している。同脱酸性化処理の方法は、酸化マグネシウムが分散した特殊

な液剤に資料を30分から1時間ほど浸漬させると紙の繊維間に十分な酸化マグネシウムが定着。次に液剤を気化させると紙の繊維には酸化マグネシウムの微粒子だけが残留。そのあと処理した紙資料が書架に戻ると酸化マグネシウムは空気中の水分と少しずつ反応して水酸化マグネシウムに変化し、紙の中の酸を徐々に中和する。このような緩やかな中和反応がブックキーパー脱酸性化処理技術であり、使用する液剤にインクや色材を変質させるような成分が含まれず、一度脱酸性化処理すれば再処理を必要としない、とのこと（前掲、横島「紙資料の長期的な保存のためのブックキーパー大量脱酸性化処理技術」、12頁）。その他、大量脱酸の方法としては、DEZ（ジエチル亜鉛）法、ウェイトー法、FMC法、BPA法がある（前掲、鈴木『紙の劣化と資料保存』84-89頁）。

- 12) 株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンによる2014年1月8、9日および15、16日の調査。
- 13) エドワード・P・アドコック編「IFRA 図書館資料の予防的保存対策の原則」『日本図書館協会』2003年、67-96頁。
- 14) 前掲、株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンによる2014年1月8、9日および15、16日の調査。
- 15) 前掲、エドワード・P・アドコック編「IFRA 図書館資料の予防的保存対策の原則」46-64頁。
- 16) 同上、65-68頁。
- 17) 株式会社プリザベーション・テクノロジーズ・ジャパンによる2014年7月から9月までの調査報告より。
- 18) 同上。
- 19) 国立大学の附属学校園における学校資料保存への組織的な取り組みは、筑波大学「附属学校教育局」の「附属学校教育局教育史資料委員会」が現在行っている、所蔵資料の保存・公開プロジェクトが挙げられる。同プロジェクトでは、同校附属学校園が所蔵する明治期からの貴重な史資料（創設者や歴代教員の関連資料、児童生徒の文集、児童生徒の教育に使われてきた教材等）の選り分け・保存・修理、公開にむけた書誌・画像情報のデータ入力・データベース化や、「筑波大学ギャラリー」やHPでの附属学校史資料の公開が行われている。
筑波大学附属学校教育局「附属学校教育局教育史資料委員会」（URL:<http://www.gakko.otsuka.tsukuba.ac.jp>）2015年6月1日取得。

対人葛藤場面において当事者の幼児は他児による介入にいかに対処するか： 幼稚園における入園後2年間の縦断的調査から

松原 未季（奈良女子大学大学院・日本学術振興会）

1. 問題と目的

本論文では、幼稚園における入園後2年間の縦断的調査から、対人葛藤場面において、当事者の幼児は他児による介入にいかに対処するかということを明らかにすることを目的とする。具体的には、幼児が対人葛藤場面において、他児の介入を受ける際に、どのような行為をとるのか、及び、介入を受ける際の幼児の行為が入園後2年間でいかに変化するかについて検討したい。

幼児は幼稚園や保育所に入園し、同年齢の多数の子どもたちとの集団生活を営むようになる（権田・今川，2013）。集団生活を経験し始める幼児にとって、新たな環境への適応は必ずしも容易ではなく、はじめは自己の欲求が社会的に阻害されるような問題場面に遭遇し、喧嘩やいざこざといった対人葛藤を経験することも多い（山本，1995）。

対人葛藤場面は、自分の要求を満たすために相手の行動への対処や、お互いの要求の調整について即時的に判断、反応するべき問題解決場面である（木下・斉藤・朝生，1986）。幼児はそのような問題解決場面を経験して他者の存在を意識し、そこから改めて自己を意識化する（木下・斉藤・朝生，1986）。また、対人葛藤の相互交渉によって、社会的コンピテンスが発揮され、他者理解や共感の発達を促す（斉藤・木下・朝生，1986）。このように、対人葛藤経験は幼児にとって自他の認識、他者理解、共感の発達を促す面があり、発達の・教育的意味がある。すなわち、幼児にとって対人葛藤の経験の積み重ねが社会性の発達に影響すると言えよう（本郷，1994）。

対人葛藤の経験は幼児の社会性の発達にとって重要である（大対・松見，2002）ことから、従来の対人葛藤に関する研究の多くは、当事者の幼児が用いる問題解決方略に焦点を当てている（中川・山崎，2004）。だが、幼児が葛藤場面で気持ちを調整していくことを支える過程においては、周囲の他児たちの存在やかかわりも重要であるとされている（利根川，2013）。また、幼児の介入のなかには、「気持ちの確認」、「代弁」、「違反事実の確認」といった誠実な謝罪につながる介入行動があり、これらは、葛藤場面の本質的な解決に大きく貢献すると考えられる（中川，2004）。従って、対人葛藤場面の当事者だけではなく、非当事者の幼児にも着目する必要がある（利根川，2013）、その非当事者としての対人葛藤経験も幼児の社会性の発達に大きな影響を及ぼすと示唆される（松原・本山，2013）。

幼児期の第三者の介入に着眼した研究は少数であり、それらにおいては、主に幼児の介入の方略や発達の变化に焦点が当てられている。

例えば、越中（2001）は、4歳児の介入方略について検討しており、4歳児においては、仲裁したり、解決策を提示するといった中立型の介入よりも、当事者の一方を加害者、他方を被害者と見なして、被害者を支持するか、加害者を非難するといった加勢型の介入を多く示すと報告している。中立型の介入が葛藤場面の協調的な解決を促す効果を持つには、教師が、他児が介入する前に当事者の情動を調整させたり、介入児の発言を取り上げて当事者に伝えるといったように、教師の存在や援助が重要であった。他方、加勢型の介入に関しては、加勢者の人数が多く、多く

の加勢型の介入を受けた当事者が、対人葛藤で有利な立場になる（越中，2001）。

また、松原・本山（2013）は、4歳児においては、誰と介入するかによって、介入児の行動が異なる、と報告している。教師自ら葛藤を解決する場合は、介入児は葛藤を注視している。教師と共に直接介入する場合には、介入児は教師に発生時の状況や経緯を説明したり、当事者に注意する。非当事者の幼児のみで介入する場合には、加勢や仲裁という行動を示す。加勢は片方の幼児にとって有利な介入であったため葛藤は必ずしも解決へと至らなかった。それに対して、仲裁は葛藤を解決へと導ける、公平で効果的な介入であった。一部ではあるが、葛藤を仲裁できる幼児が存在した。これらの幼児の介入法を模倣して介入しようとする幼児も存在するため、他児の葛藤を仲裁できる幼児がクラスに与える影響は大きいであろう（松原・本山，2013）。

5歳児の介入では、比較的公平な立場から当事者の気持ちを伝える〈行動・状況の説明〉や一方の幼児に味方する〈加勢〉が多く見られる。〈行動・状況の説明〉は当事者に他児の気持ちや状況を理解させ、葛藤場面を終結へと導くのに対し、〈加勢〉は当事者との力関係に応じて、状況の理解に基づくよりもその場の雰囲気流されてなされることが多く、葛藤場面を終結へと導きにくい（中川，2003）。また、中川・山崎（2003）は、5歳児の介入の1年間の変化に着目し、5歳児では発達とともに〈制止〉、〈代弁〉、〈気持ちの確認〉などの公正な介入が増加し、〈加勢〉といった不公正になりがちな介入が減少すると報告している。

このように、従来の幼児期の第三者の介入に着目した研究では、幼児による介入の方略やその発達的变化については明らかにされつつある。だが、介入という行為はそもそも当事者に対してなされるものであるにも関わらず、従来の研究では介入に対する当事者の対処については着目されておらず、介入が当事者とは独立した行為のように捉えられる傾向にある。介入を受ける際の当事者の行為について検討することは、その介入行為が葛藤場面の状況変化や解決に寄与するものとして機能しているのかを考える上で重要であると思われる。そこで、本研究では、介入を受ける際、当事者の幼児がどのような行為をとるのか、また、その行為が入園後2年間でどのように変化するのか、という点について検討したい。

なお、「対人葛藤」の定義については、従来の研究では、「二者以上の明確な対立が認められるか／認められないか」の違いによって、その定義には二つの異なった立場が認められる（高濱・無藤，1999；本郷・杉山・玉井，1991）。第一の立場は、「対人葛藤」を対立に限定している。それに対して、第二の立場は、対立のみならず、「幼児が他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されていても、行動的に明らかな抵抗をせず、対立にまでは至っていない場面」も対人葛藤とする。幼児の相互交渉の場面では、明白な対立には至らないが、偶然の出来事や誤解、あるいは不当な行為がなされても我慢するなど、心理的には葛藤を含む状況も見られる（木下・斉藤・朝生，1986）。従って、本研究では、第二の立場をとり、「幼児が他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されていても、行動的に明らかな抵抗をせず、対立にまでは至っていない場面（藤森，1989）」も含めて対人葛藤場面とする。

2. 方法

2-1. 調査

(1) 調査協力者

調査協力者は、関西圏の公立幼稚園のn年度3歳児クラスに入園した園児及び教師とした。3歳児クラス入園直後から4歳児クラス修了まで2年間同一のコホートの幼児を縦断的に観察した。

3歳児クラスでは、園児30名（男児15名、女児15名）、担任教師2名、補助の教師2名を調査協力者とした。4歳児クラスでは園児29名（男児14名、女児15名）、担任教師1名、補助の教師1名を調査協力者とした。

（2）調査方法

n年4月からn+2年3月まで計72回フィールド観察を行った。3歳児クラスではn年6月からn+1年3月まで計38回観察した。4歳児クラスでは、n年4月からn+1年3月まで、計34回観察した。主に自由選択遊び時間からおやつ時間終了まで、対人葛藤場面を中心に観察を行った。記録は、幼児と担任教師の発話と行動を筆記及びICレコーダー録音、デジタルカメラによる画像記録によって採取した。

2-2. 分析

（1）分析資料

調査時の記録をもとに、観察直後に、幼児と教師の行動、発話、表情について詳細な文字記録を作成し、それを分析資料とした。

（2）事例の単位

観察記録のなかから、介入行動が生じる契機となった対人葛藤場面の生起から終了までを単位として事例を抽出し、分析の対象とした。

（3）分析方法

カテゴリーのコーディング及び事例の解釈的分析を行った。コーディングにあたっては、佐藤（2008）の定性的コーディングや竹田（2012）のオープンコーディングを参考とした。コーディングの具体的な手続きを以下に記す。まずは、抽出した事例から、非当事者の幼児による介入が見られた箇所に着目した。着目した箇所を一つの具体例としてその意味を解釈し、かつ他の類似例をも説明できると考えられる介入の行為についてコード化を行った。概念生成と同時並行で、生成した概念と他の概念との関連性について個々の概念ごとに検討を行った。そして、概念間のまとまりであるカテゴリーを解釈的に生成した。その後、他児による介入があった事例については、当事者がそれに対して、どのように対処しているのか、について解釈的分析を行った。なお、関係者の名前は全て仮名としている。

3. 結果と考察

対人葛藤場面は3歳児においては、全177事例観察された。そのうち63事例において非当事者の幼児が介入していた。4歳児では全163事例観察され、そのうち62事例において非当事者の幼児が介入していた。

3-1. 3、4歳児の対人葛藤場面への介入の全体的傾向

3歳児と4歳児における他児の対人葛藤場面への介入の種類と介入コード別の発生件数は以下のものであった。

オープンコーディングの結果、介入の行為については以下のような結果が得られた。

表1. 3、4歳児の対人葛藤場面への介入コード

(a) 阻害	当事者のやり取りあるいは教師の対応を阻害する言動を取る
(b) 注視	葛藤場面を見つめる
(c) 声掛け	当事者に「どうしたの?」といった素朴な声掛けをする
(d) 提案	当事者に案を提示する
(e) 抑制	当事者の行動を抑制する
(f) 伝達	教師や他児に葛藤場面が生じたことを伝える
(g) 代弁	当事者に代わり、葛藤場面の状況を説明する
(h) 注意	当事者がとった行動を注意する
(i) 加勢	一方の幼児に有利な言動をとる
(j) 仲裁	当事者の要求を把握した上で、当事者の幼児の関係をとりなす行動をとる

これを基に、介入行為と発生時期に着目したところ、表2の結果を得た。なお、1つの事例において複数の種類の介入がなされた場合があるため、介入コードの発生件数と抽出された観察事例数は一致しない。また、1つの事例で、複数の幼児が同一のコードの介入を示した場合、介入児の人数に因らず、それを1件と数えた。

表2. 3、4歳児の対人葛藤場面への介入コード及び介入コード別の発生件数

	阻害	注視	声掛け	提案	抑制	伝達	代弁	注意	加勢	仲裁	計
3歳児	6	11	16	2	4	2	8	20	17	10	96
4歳児	0	6	11	6	4	2	3	15	30	12	89
計	6	17	27	8	8	4	11	35	47	22	185

介入コード別の発生件数に着目すると、3歳児で見られた〈阻害〉が、4歳児では全く見られなくなった。また、3歳児と比較すると4歳児では、〈注視〉や〈代弁〉が減少しており、〈提案〉や〈加勢〉が増加している。

以下は、これらの介入への当事者の幼児の対処について、3、4歳児を比較して検討する。

3-2. 当事者の幼児による他児の介入への期待

当事者は対人葛藤に遭遇した際、3歳児では、教師に介入を期待することが多かったが、4歳児になると、教師にだけでなく、他児に対しても自分が直面する対人葛藤への介入を期待するようになり、他児による介入が引き出されるようになった。

事例1 片付け/コウスケによる〈声掛け〉/n+1年3月6日/3歳児

ハジメの手がユリに当たったため、ユリは激しく泣き出した。コウスケは、ユリに「どうしたの?」と尋ねるが、ユリは激しく泣き続け、コウスケの質問に応えない。教師が「どうしたの?」と尋ねると、ユリは最初は泣いていたが、泣きじゃくりながら「あのね、ユリにハジメ君の手がバンって当たって…」と説明した。コウスケは、再び教師に「先生、(ユリは) どうしたん?」と尋ねると、教師はコウスケに「ユリちゃんにお話聞いているの」と言って、ユリに「ユリちゃん悲しくなったんだ」と言って頷いた。教師は、ハジメに「どうしたん? ユリちゃん怖いって

言っていた。なんで（ユリに）パンチしちゃったの？」と尋ねると、ハジメは困惑した表情で「忘れた」と応えた。教師は、ハジメに「何か言いたいことがあったら（パンチするのではなく）、『ユリちゃん』って呼ぶでしょ」と諭し、ユリに「もうしないでね」とハジメにお願いするように促すと、ユリは「もうしないでね」とハジメに伝えた。教師がハジメにも「もうしないよ」と言うように促すと、ハジメも「もうしないよ」とユリに伝え、教師はハジメに「ありがとう」と言って笑いかけた。

ハジメの手がユリに当たったことによって対人葛藤が発生する。すると、即座にコウスケが泣いているユリに「どうしたの？」と声を掛けて、ユリから状況を聞き出そうとするが、ユリは応えない。他方、コウスケと同様に教師に「どうしたの？」と聞かれるとユリは、初めのうちは泣いてはいたが、泣きながらも対人葛藤の経緯を教師には説明した。教師はユリの説明によって、対人葛藤の経緯を理解することができ、その後、ハジメへの状況確認や諭しを行い、ユリにも「もうしないで」とハジメにお願いするように促すなどして、葛藤場面は終結へと向かった。

事例1では、コウスケも教師も同様に、泣いているユリに「どうしたの？」と声を掛けて、まず対人葛藤が生じた経緯を聞き出そうとしている。だが、ユリは教師には、同様の介入を受けても、教師には泣きながらも状況説明するが、コウスケには説明しなかったため、その後は、コウスケは介入できず、教師が中心に葛藤場面に対応している。これは、ユリが同年齢であるコウスケよりも教師の方が、自分の意図を汲んだ介入を示してくれるであろうという期待があるためではないか。もし、ユリがコウスケの声掛けに応じて、教師に対してしたように、葛藤場面の経緯の説明などを行ってれば、コウスケによるさらなる介入が引き出されたとも考えられる。

3歳児では事例1のように、葛藤場面に遭遇すると、教師に対する介入への期待が大きいためか、教師に介入を求めて、他児が介入しようとしてもそれに応じないため、教師中心の対応になることも多く、他児によるそれ以上の介入が引き出されない面があった。

他方、4歳児では、事例2のように、当事者は教師だけではなく、他児にも介入を期待するようになり、それによって他児の介入が引き出されるようにもなった。

事例2 片付け/リョウコによる〈声掛け〉、カナタによる〈声掛け〉・〈仲裁〉・〈伝達〉・〈代弁〉
/n+1年6月6日/4歳児

ヤスオがユカリの製作物を誤って壊してしまうと、教師にそれを伝えた。教師はヤスオに「ヤスオ君、ユカリちゃんが粘土のやつ（製作物）割られて嫌やったって。（ユカリの製作物が）パカって割れてたよ。それを修理しようと思ったん？」と尋ねると、ユカリは激しく泣きだし、ヤスオも罰の悪そうな表情で涙を浮かべた。教師は、ヤスオに「（ユカリの製作物を）割ったらどうなるか分からなかったん？ これからは壊さんとしてな」と言うと、「お片付けしにいこ」と二人に片づけをするように促した。だが、ユカリはリョウコに近づき、再び激しく泣き始めた。リョウコがユカリに「どうしたん？」と尋ねると、ユカリは割れてしまった自分の製作物を指さし、「ヤスオ君が（自分の製作物を）いっぱい割ったから悲しかった」とリョウコに訴えた。すると、カナタも近づいてきてリョウコに「何でユカリちゃん泣いてるの？」と尋ねた。リョウコは、カナタに「ユカリちゃんな、一生懸命、（製作物を）作ったのに、ヤスオ君落としたんやって」と説明した。カナタは、「それはヤスオ君『ごめんね』やな」と言うと、ユカリはカナタにも泣きながら、「ヤスオ君、（製作物を）いっぱい割った」と訴えた。カナタは、ユカリに「ほんなら、

(ヤスオに)『やめて』って言ったらいいねん。(ヤスオに)『ごめんね』言いなさいって言っとくわ』と言って、ヤスオに近づき、「ヤスオ君、ユカリちゃんに『ごめんね』言ったら」と促すが、ヤスオは無言で罰の悪そうな表情を浮かべた。カナタは、教師に、泣いているユカリを指さして「ユカリちゃん泣いてる」と伝え、教師は「そう、ユカリちゃんが大事に作った器をお友達が壊しちゃったから」と言った。カナタは、「(ユカリの製作物を壊したのは)ヤスオ君」と言うと、教師が「ヤスオ君もう反省しはかったから大丈夫」と答えたため、カナタは教師から離れた。

ヤスオがユカリの製作物を壊したため、ユカリは教師にそれを伝えた。教師は、ヤスオにユカリが製作物を壊されて不快な気持ちになったことを伝えたり、今後は他児の製作物を壊さないように注意し、二人に片づけをするように促した。だが、ユカリはまだ納得できず、不快な気持ちを抑えられない様子で、リョウコに近づいて訴えるように激しく泣き始める。すると、リョウコはユカリから状況を聞くと、ユカリは「ヤスオくんがいっぱい割って悲しかった」と訴え、泣き続けた。次に、カナタも近づいて来て、リョウコに状況を聞くと、リョウコはユカリの代わりに状況説明をした。カナタは、「それは『ヤスオ君ごめんやな』」と言った。すると、ユカリは、カナタにも泣きながら、「ヤスオ君いっぱい割った」と訴えた。すると、カナタは、ユカリに「やめて」とヤスオに言うように促したり、ヤスオに謝罪を要求して仲裁をしようとしたり、教師にヤスオが製作物を壊したためにユカリが泣いていることを伝えた。だが、教師は、ヤスオは反省していることを伝え、それ以上介入しない。

事例2では、ユカリは初めは、教師による介入を期待して、教師に経緯を伝え、対応を求めるが、教師が対応した後もまだ不満を抑えきれない様子である。だが、ユカリはそれ以上、教師には対応を求めず、「リョウコに近づいて泣く」という行為によって、自分の不満を訴えているようであった。リョウコが状況を聞き出すと、ユカリはリョウコに「ヤスオ君がいっぱい割って悲しかった」と状況説明をした。リョウコはその説明を受けて、近づいてきたカナタにもユカリに替わって、状況説明を行う。ユカリは、カナタに対しても泣きながら、同様に「ヤスオ君いっぱい割った」と状況説明をした。すると、カナタは、ユカリへの助言やヤスオへの謝罪要求などの仲裁を試みたり、教師に伝えるといった介入行為を示した。このように、リョウコやカナタは、ユカリが「泣いて訴える」、「状況説明をする」という介入を期待するような行為を示したため、その期待に応じて一連の介入を示した、と考えられる。事例2で見られたように、4歳児では、3歳児のように教師にだけ介入を期待するのではなく、他児にも介入を期待したため、介入が引き出されるようになった。

以上より、3歳児では事例1のように当事者は対人葛藤に遭遇すると、教師に訴え、教師には介入を求めるが、同年齢の他児に対しては積極的に介入を求めることはなかったり、他児の介入に応じないことも多かった。これは、他児よりも教師のほうが自分の意図を汲んだ介入を示してくれるであろうという期待があるためである、と示唆される。他方、4歳児では教師にも介入を求めることもあったが、同様に他児に対しても「泣く」という行為を示したり、状況を説明したりして介入することを求めるようになった。このように、3歳児では、他児が介入をしても、当事者は教師による介入を求めることが多いため、教師中心の対応になることも多く、他児の介入がそれ以上引き出されない面があった。だが、4歳児では、当事者は他児にも介入を期待するようになったため、他児による介入が引き出される側面もあったのではないかと。

3-3. 当事者の幼児による解決への意志の反映

当事者は介入を受けると、3歳児ではそれに対してただ従順に従う傾向にあった。4歳児では、それに対して自らの解決への意志を示すようになった。それは、注意や加勢を受けた際の3、4歳児の当事者の行為の変化に顕著に見られた。

(1) 介入児への抵抗

3歳児では、介入を受けても、それに抵抗せず、従順に従うことが多かったが、4歳児になると、介入を受け入れられない場合には介入児に対して抵抗の意志を示すようになった。

事例3 片付け/レイジによる〈注意〉/n年7月13日/3歳児

トウマが積み木の片づけをせず、積み木でカナタを殴ると、カナタは、困惑した表情を浮かべた。レイジは、トウマに「こら、カナタ君に積み木押したらダメでしょ。そんなんお腹痛くなります」と言った。すると、トウマは、カナタから離れた。

トウマがカナタを積み木で殴ったことによって対人葛藤が生じ、レイジはトウマに「カナタ君に積み木押したらダメでしょ。そんなんお腹痛くなります」と注意した。すると、カナタはそれ以上トウマを殴るのをやめて、カナタから離れた。このように、3歳児は注意を受けると、それに不満があっても、それに対して抵抗せず、その行為を中断してその場を離れることが多かった。

だが、4歳児になると、事例4のように、当事者は介入を受けた際、その介入を受け入れられない場合には抵抗の意志を示している。

事例4 片付け/レイジによる〈注意〉/n+2年1月28日/4歳児

そろそろ片付けに移行するときにコウスケとカナタはテーブルの間でぶつかり合いになった。カナタがコウスケを睨むと、コウスケはカナタに「ちゃうっ!」と言ってカナタから離れた。カナタはコウスケを追い回した。レイジは二人に「だから喧嘩せんとしてっ! 聞いてて嫌になるねん。見てて嫌になる」と言った。コウスケは、カナタから離れたが、カナタは「そんなん言うねんやったら違う幼稚園に行こうかな」と言って、涙を浮かべてうなだれて、ベランダに出てしばらくうなだれた後、片付けを開始した。

コウスケとカナタがぶつかり合いになって対立していると、レイジは「喧嘩せんとして。聞いてて嫌になる。見てて嫌になる」と注意した。すると、カナタは、「そんなん言うねんやったら違う幼稚園に行こうかな」と言って涙を浮かべて、レイジの注意に対して抵抗している。

以上のように、3歳児では、事例3のように、注意を受けると当事者は、その注意に従い、注意を受ける前にとっていた行為を中断し、その場を離れることが多かった。だが、4歳児になると、事例4のように、当事者は介入児から受けた注意に対して従順に従うだけでなく、それに対して、抵抗の意志を示すこともあった。

(2) 当事者の幼児と介入児との間でのいざこざの発生

3歳児では、介入を受けると、それに対して従順に従っていたが、4歳児では、その介入を受け入れられない場合には抵抗の意志を示すようになり、さらには当事者と介入児との間でいざこざが生じることもあった。

事例5 ごっこ遊び/レイジによる〈加勢〉/n+1年2月19日/3歳児

ソウタはチーズの工作を入れるためのお皿を探していた。教師がユミコ・マユミ・ユリが外でピクニックごっこのためにお皿を使っていることをソウタに伝えると、ソウタは外に出てユミコ達が使っている皿を無理矢理引っ張って取った。ユミコが「ピクニックに使うの」と激しい口調で拒むと、ソウタは「ソウちゃんお皿使うのっ」と言って、お皿を保育室に持って行って、チーズを入れて、レイジ・カナタと一緒にわんちゃんごっこを再開した。ユミコ・マユミは保育室に行き、ユミコがソウタに「あなたたちの分（のお皿は）ないわっ」と言うと、レイジはユミコ・マユミに「どけっ！ あっち行け！」と激しい口調で言った。すると、ユミコ・マユミはお皿を取り戻すのを諦めて、ソウタ・レイジたちから離れた。

ソウタがピクニックごっこをしているユミコたちのお皿を取ったことによって、対人葛藤が発生した。ユミコとマユミがお皿を取り返そうとすると、レイジは二人に「どけっ！ あっち行け！」と激しい口調で言うことでソウタに加勢した。すると、ユミコたちはそれ以上抵抗せず、お皿を取り戻すのを諦めて、ソウタ・レイジたちから離れた。お皿はもともとユミコたちが使っていたものである。ユミコたちは、ソウタが無理やり取ったことに対する不満を、ソウタに味方しているレイジにも伝えてもよいのだが、レイジによる加勢にひるんでそれ以上何も言えず、抵抗の意志を示していない。このように、3歳児では、当事者が介入に対して不満を伝えてもよさそうな場面においても、介入に対して抵抗することは少なかった。

他方、4歳児では、当事者が介入を受け入れられないときには、それに対して、抵抗の意志を示し、ときには介入児といざこざに発展することもあった。

事例6 雷ゴロゴロゲーム/リエコによる〈加勢〉、ヒデキによる〈抑制〉/n+1年11月11日/4歳児

クラスでの雷ゴロゴロゲーム場面で、リョウヤがマミの膝の上に座ると、マミはリョウヤに向かって「やめて」と言ってリョウヤをどかさそうとするが、リョウヤはどかない。(中略) リエコがマミの膝の上に乗っているリョウヤを叩くと、リョウヤはリエコを叩き、二人は叩きあいになった。すると、ヒデキは叩きあいをしているリョウヤとリエコの間割り込んで二人を引き離した。

リョウヤがマミの膝の上に座ったことによって対人葛藤が生じる。リエコが、マミの膝の上に乗るリョウヤを叩き、加勢すると、リョウヤはリエコを叩き返し、当事者のリョウヤと介入児のリエコが叩きあいになって新たにいざこざが生じた。すると、ヒデキが二人の間に割り込んで叩きあいを抑制した。

3歳児では、事例5のように、加勢があれば、注意を受けたときと同じように、それに対して従順に従い、諾否の別を示さないことが多かった。他方、4歳児では、加勢があると、当事者は従順に従うだけでなく、抵抗を示したり、場合によっては、当事者の抵抗によって、当事者と介入児の間でいざこざが生じることもあった。これは、対人葛藤が助長してはいるが、4歳児になると、当事者は介入を受けた際に、従順に従うだけでなく、それを拒んだり、当事者といざこざを起こすことで、自分にとっての解決への意志を示すことができるようになった。

以上より、加勢や注意を受けた際に見られるように、3歳児では当事者は介入を受けるとそれに従順に従い、当事者にとっての解決への意志が示されにくかった。それに対して、4歳児では、

介入に抵抗を示したり、さらには介入児といざこざを起こしたりするようになり、当事者も自らの問題への解決に意志を示すようになっていく。

3-4. 当事者の幼児の介入への反応による介入の成立

3歳児では、介入を受けてもそれに対する反応が希薄であったが、4歳児では当事者の介入への反応が高まることによって、介入が実質的に成立するようになった。それは、提案を受けた際の3、4歳児の当事者の反応の仕方の変化において顕著に見られた。

事例7 椅子取りゲーム/レイジによる〈提案〉/n年11月21日/3歳児

教師は椅子取りゲームを始める前に、園児全員に椅子に座るように指示した。リョウコは椅子に座ったが、リョウヤがリョウコの膝の上に乗ってリョウコの席に無理やり座ろうとした。リョウコはリョウヤの体を押しながら「どいて、リョウヤ君どいて!」と言った。レイジはリョウヤの手を引っ張って、リョウヤに「お前! どっち座ってんの! 最初はグーしないと!」と言って、リョウヤ・リョウコ・ヒデキに「三人で最初はグーしなさい!」と促した。ヒデキはジャンケンをする素振りをして「最初はグー!」と言うが二人はジャンケンをしなかった。教師はリョウヤに「ざんねーん、まだ椅子座れへん。アイスクリーム(タオルをコップに入れる)しないと椅子なくなっちゃうよ」と言うと、リョウヤはリョウコの席から離れ、コップにタオルを入れて別の椅子に座った。

レイジは、席をめぐる対立するリョウコとリョウヤにジャンケンを提案した。だが、葛藤場面とは無関係のヒデキのみがジャンケンしようとし、当事者の二人はその提案に応じることも拒むこともなく、反応を示さなかった。その後、教師がリョウヤに身支度を促すことでリョウヤはリョウコの席から離れ、対人葛藤は終結へと向かった。

事例7では、レイジは「ジャンケン」という中立的な案をせつかく提示しているにも関わらず、当事者の二人がそれに反応を示さないため、レイジの介入が意味を成さなくなっている。

3歳児では、事例7のように介入児が葛藤場면을解決へと導きそうな介入を示しても、当事者が反応しないため、介入が成立しないこともあったが、4歳児になると介入に対して、諾否の別を積極的に示し、受け入れられる場合はそれを実行するようになったため、介入が成立するようになった。

事例8 話し合い/タクマによる〈提案〉/n+2年2月20日/4歳児

教師は、クラスの園児に年長児が作った工場の製作の発表会でどこの工場に行くのかを決めるように指示した。コウスケはタクマに「タクマ君一緒にやろ」と誘い、タクマは頷いた。すると、ユタカは、コウスケがタクマと一緒にいるのを見て、コウスケを叩き、コウスケとユタカは叩きあいになった。タクマは、叩きあいをしている二人に「(ユタカ・コウスケ・タクマ)の三人で一緒にやろ」と言うと、ユタカはタクマに「でも、二人でやるって言った」と言い返した。次に、タクマが二人に「ジャンケン!」と言ってジャンケンを促すと、二人はジャンケンをして、コウスケが負けて、コウスケはタクマと一緒に行くことを諦めた。

コウスケとタクマと一緒に工場に行こうとしているのを見て、ユタカがコウスケと叩きあいになった。タクマは、コウスケとタクマに「三人で一緒にやろ」、「ジャンケン」という二つの提案を出した。ユタカは、「三人で一緒にやろ」という提案に対しては、「でも、二人で一緒にやるっ

て言った」と言って、抵抗の意志を示した。他方、「ジャンケン」という提案は二人に受け入れられ、実行され、コウスケは負けると、タクマと一緒にいくことを諦めて、葛藤場面は終結に至った。事例8のように、4歳児では、介入を受け入れられない場合は、それに対して抵抗を示し、受け入れられる場合にはそれを実行するというように、介入に対する反応が高まっているため、介入が成立するようになった。

3歳児の時点で、事例7のように「ジャンケン」といった中立的な案が提示されており、この案に当事者が反応していれば、葛藤場面の解決も期待された。だが、結果としては、当事者がその案に対して何の反応も示さないため、介入が意味を成していない。他方、4歳児になると、事例8のように、当事者は介入案に諾否の別を示し、受け入れた際には、実行するようになり、それによって葛藤場面が終結へと向かうこともあった。

以上より、提案で見られるように、3歳児では、介入自体が葛藤場面の解決も期待されるような中立的で高度なものであっても、当事者の介入への反応が希薄であるが故に、介入が意味を成さないこともあった。他方、4歳児では当事者の介入への反応が3歳児よりも高まることで、介入が実質的に機能するようになった。

4. 総合的考察

本論文の目的は、幼稚園における入園後2年間の縦断的観察から、当事者の幼児は他児による介入にいかに対処するのかということ明らかにすることであった。

3、4歳児の介入への対処を比較すると、第一に、当事者は対人葛藤に遭遇すると、教師にだけでなく、同年齢の他児に対しても自分が直面している対人葛藤への介入を期待するようになり、それによって他児の介入が引き出される面もあることが示唆された。3歳児では、他児よりも教師の方が自分の意図を汲んだ介入を示してくれるであろうという期待があるためか、教師には積極的に介入を求めるが、他児には積極的に介入を求めることが少数であり、他児の介入には応じないことも多かった。そのため、他児が介入をしようとしても、それ以上の介入を示すことが難しかった。他方、4歳児でも、教師に介入を求めることもあったが、他児に対しても泣いたり、訴えたりすることで、介入を期待するような行為を示すようになり、それが故に、他児もその期待に応じて、介入を示しており、他児による介入が引き出される面もあったのではないか。

第二に、当事者は、介入を受けると、それに対して、自らの解決の意志を示すようになった。それは、注意や加勢を受けた際の3、4歳児の当事者の行為の変化において顕著であった。加勢や注意を受けた際に見られるように、3歳児では当事者は介入を受けるとそれに従順に従い、当事者にとっての解決への意志が示されにくかった。だが、4歳児になると、介入に抵抗を示したり、さらには介入児といざこざを起こすなどして、当事者も自らの問題への解決に意志を示すようになっていく。

第三に、当事者の介入への反応が高まることで、介入が実質的に成立するようになった。それは、提案を受けた際の、3、4歳児の当事者の反応の仕方の変化に顕著である。3歳児の時点でも、介入自体は中立的で高度なものも見られたにも関わらず、それに対して当事者が反応しないが故に、介入が成立し得ないこともあった。だが、4歳児では当事者は介入案に諾否の別を示したり、受け入れる際には実行するといったように、介入への反応が3歳児よりも高まることによって、介入が実質的に機能するようになった。

従来の幼児の第三者の介入に着目した研究では、介入の方略や発達的变化については明らかにされつつあり、年齢が上がるにつれて、介入が公平性や解決への貢献性が高まることは示唆されている。だが、介入とはそもそも当事者になされるものであるにも関わらず、介入という行為に着目される傾向にあり、それに対する当事者の対処については詳細に取り上げられてこなかった。

だが、本研究で得られた知見から、介入児だけではなく、当事者も他児への介入を期待したり、介入にただ従順に従うのではなく自らの解決への意志も示したり、当事者の介入に積極的に反応を示すことによって、有効な介入を引き出したり、介入行為を成立させたりするようになることが示唆された。すなわち、従来の研究で示されているように、介入児の介入も公平性や解決への貢献性が高まり、介入自体のスキルも巧みになっていると推測されるが、それと連動して介入を受ける側である当事者の介入への対処も高まっているが故に、介入行為が機能するようになってい、と考えられる。

文 献

- 越中康治 2001 幼児の対人葛藤場面における第三者の行動. 広島大学心理学研究, 1, 193-217.
- 藤森立男 1989 日常生活におけるストレスとしての対人葛藤の解決過程に関する研究. 心理学会学研究, 4, 108-116.
- 権田あずさ・今川真治 2013 幼稚園3歳児の登園場面における母親の対児行動. 保育学研究, 51 (1), 73-82.
- 本郷一夫 1994 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけと意図に関する研究: トラブル内容に基づく保母の対応の違いと個人差を中心に. 鳴門教育大研究紀要 (教育科学編), 9, 261-274.
- 本郷一夫・杉山弘子・玉井真理子 1991 子ども間のトラブルに対する保母の働きかけの 効果 - 保育所における1-2歳児の物をめぐるトラブルについて - 発達心理学研究, 1, 107-115.
- 木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ 1986 幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達: 3歳児におけるいざこざの発生と解決. 埼玉大学紀要教育学部 (教育科学) (I), 35, 1-15.
- 松原未季・本山方子 2013 幼稚園4歳児の対人葛藤場面における協同的解決: 非当事者の幼児による介入に着目して. 保育学研究, 51 (2), 39-50.
- 中川美和 2003 支配関係の異なる相手に示す幼児の介入行動. 広島大学教育学研究科紀要第3部, 51, 365-373.
- 中川美和・山崎晃 2003 対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化: 問題解決方略との関連. 幼年教育年報, 25, 27-34.
- 中川美和 2004 4、6歳児の対人葛藤に対する保育者と幼児の介入行動: 誠実な謝罪につながる介入行動. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 53, 325-332.
- 中川美和・山崎晃 2004 幼児の対人葛藤が遊びに与える影響. 幼年教育研究年報, 26, 61-68.
- 大対香奈子・松見淳子 2002 幼児の社会的スキルと対人葛藤場面における問題解決方略. 人文論究, 52 (2), 70-91.

- 齊藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ 1986 仲間関係『子ども時代を豊かに：新しい保育心理学』（無藤隆・内田伸子・齊藤こずゑ編），金子書房，59-111.
- 佐藤郁哉 2008 質的データ分析法：原理・方法・実践，新曜社.
- 高濱裕子・無藤隆 1999 仲間との関係形成と維持：幼稚園期3年間のいざこざの分析，日本家政学会誌，50（5），465-474.
- 竹田剛 2012 神経性過食症患者が抱く食事を巡る問題-自己-対人関係の関連性：M-GTAによる自己物語の分析，教育心理学研究，60（3），249-260.
- 利根川彰博 2013 幼稚園4歳児クラスにおける自己調整能力の発達：担任としての1年間のエピソード記録からの検討，保育学研究51（1），61-72.
- 山本愛子 1995 幼児の自己主張と対人関係：対人葛藤場面における仲間との親密性および既知性，心理学研究，66（3），205-212.

付記

本研究は、科学研究費助成事業（基盤研究（C）24616006）及び（26・4886）の助成を受けて行いました。

「学校から仕事へ」の移行過程における水平的発達を支えるカリキュラムの可能性
— 定時制高校における教科横断・地域連携型プロジェクト学習の実践展開に注目して —

杉山 晋平 (奈良佐保短期大学、奈良女子大学教育
システム研究開発センター・研究協力員)

はじめに

日本においても、特にバブル経済崩壊後の1990年代以降、グローバル化の進展が地域経済、産業構造、雇用情勢に固有の影響を与えながら、若年層の「学校から仕事へ (school to work)」の移行過程が大きく変貌を遂げてきた (佐藤・平塚編, 2005; 乾, 2010, 2013; 溝上・松下編, 2014)。この間、多くのメディアが若年層の就労や生活をめぐる困難の実態をとりあげてきたこともあり、いわゆる今日の「若者問題」は広く社会的に認知されるに至っている。2008年秋のリーマン・ショックに端を発する国際金融危機によって、国内においても若年層の移行過程に胚胎した問題状況が一気に露呈したことは記憶に新しい。

このような社会変化の渦中にあった2008年春、北海道札幌市の中心部に新しい定時制高等学校が産声をあげた。「社会に近い、開かれた高校」という理念の下、三部制・単位制を導入し、「進路探究学習」を中心に据えた新しい学びのスタイルの構築を目指す、市立札幌大通高等学校 (以下、大通高校) である。不登校・中途退学経験者の学び直し、困難を抱える生徒の自立支援、外国籍生徒や発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への対応等、多様なニーズに柔軟に応えながら、生徒たちの卒業後を見据えた新しいカリキュラムを実現することをミッションに掲げ、大通高校はその歴史を出発させた。

しかしながら、先のリーマン・ショック以降の日本経済の大幅な景気後退は、とりわけ地方都市の高校卒業者の就職状況に暗い影を落とした。それに前後する大通高校の出発期は、新しい理念の実現を一路追究していくのではなく、むしろ生徒たちをとりまく現実に何度も立ち返って開校理念を問い直し、その意味を再構築していく実践的なプロセスとして特徴づけられるものとなった。当時、進路指導を担当していた平野淳也教諭は、職場体験学習から戻ってきたある生徒の様子を以下のように語った。少々長い引用となるが、出発期の大通高校を理解する上で示唆的である。

まだ (大通高校にとって職場体験学習は) 試行的な段階だったんだけどさ、見抜く生徒もいるんだよね。例えば、事業所に3日、4日とお世話になって、すごく良かったって学校に戻ってくると。それがさ、どういう話だと思う? 受入先もうちの生徒に理解をいただいている、いろいろ親切に教えてもらって頑張れました、あったかい職場でしたって。でもね、その生徒なんかは、もう分かってるんだよね。自分が家計を支えなきゃいけない状況なんで、何とかアルバイトしなきゃならん。けど、いくら探したって全然見つからない。書類送ったって電話かけたって、はねられるのが当たり前。運良く、辛うじて見つかったって、いざバイトし始めたら、実際に求められているのはそいつがすぐに使えるかどうか。マニュアル叩き込まれて、理不尽な扱いをされることもあって、そんでもってそれを何時間やったら、どれだ

けのお金になるか。職場体験の感想、いいこと書いてるんだよ。でも一言ね、「まあ、実際はそんなに甘くないけど」って。うちに来るような生徒が、本当のところ、卒業してまず食っていくために何をしなくちゃならんのかってことなんですよね。言葉悪いけど、おままごとじゃだめだってことだよ。(2009年12月・大通高校での平野淳也教諭へのヒアリングより)

では、「おままごと」ではない、「本物」が経験される定時制高校の教育とは、どのような実践を指すのであろうか。その実践展開のプロセスはどのように特徴づけられ、そこで提供される学びの経験とはどのような内実をとまなうものなのであろうか。

本論文では、大通高校の種々の試みのうち「ミツバチ・プロジェクト」と呼ばれる教科横断・地域連携型プロジェクト学習の実践の展開プロセスを特徴づけ、生産活動との重なりの中で生まれる新しい定時制高校の教育の可能性を提起したい。

1. 実践と研究の文脈

1-1. 大通高校の特徴、その教育が問い続けてきたこと

それまでの市立定時制高校4校を統合して開校された大通高校は、1000名をこえる生徒と100名前後の教職員で構成される大規模校である。同校は、三部制（午前部・午後部・夜間部）と単位制を導入し、必修科目と学校設定科目をあわせて100科目にも及ぶ授業科目を設定し、個々の教員の強みを活かしながら独自の教育活動を展開してきた。また、先に述べた通り、在籍する生徒たちのバックグラウンドや学習ニーズは多様であり、少なからず深刻なケースも存在している。そのような状況を受け、大通高校はいち早く校外の専門機関との連携に取り組み、校内外を結ぶ生徒支援体制の整備も進めてきた。

生徒たちは、三部制のうちいずれかの時間帯のホームルームに所属しているが、選択科目については、各自の興味や関心に合わせて所属部をこえて自由に履修することができる。結果として、4年間を通じた時間割は個々の生徒によって異なるものとなり、一見するとその学修スタイルは大学のそれに近い印象である。また、近年では文化系・体育系ともに課外活動の充実も目ざましいが、その活動に充てられる放課後にあたる時間帯も一律ではない。したがって、終日開講されている各科目の授業活動に並行して、所属部や学年をこえて結ばれた生徒たちの課外活動が授業の合間を縫うように校内で展開されている、といった具合である。さらには、一日を通して（教員以外の）実に多様な大人たちが校舎内を行き交い、生徒たちの支援や教育活動に参加しているというのも大通高校ならではの日常風景である。多様な実践コミュニティ（Lave & Wenger, 1991）の重なりとその集合体として捉えるならば、大通高校のユニークさは一層際立つものとなる。

このような大通高校におけるカリキュラムの核を成しているのが、「進路探究学習」と「学ぶ意欲の育成」である。生徒の進路状況は多様でありながらも¹⁾、開校以来、働くこと・社会に貢献することを重視した教育活動に一貫して取り組んできた。開校からの8年間は、冒頭の平野教諭の語りにも示されている通り、「社会的に弱い立場に置かれた生徒たちの未来に対して、定時制高校が何をなしうるのか」を実践的に問い続けてきた歴史でもあると言ってよい。

本論文でとりあげるのは、その歴史の中で生まれ、今なお発展と拡大を続けているミツバチ・プロジェクトである。このプロジェクトは、「本物」の生産活動の経験と学校教育における学び

とを相互に関連させていく試みとして、2012年度より本格的に始動した。生活圏の自然環境を活かし、多くの教職員や地域社会の協力者の支えを得ながら、生徒たちが蜜蜂を飼育し、蜂蜜を得る。その蜂蜜を活用した商品を開発し、それを販売することで地域社会の活性化を目指す。そのようなプロセスを通じて、生徒たちに地域の中で生活することの喜びを実感させ、地域の一人として生きていくことの価値を学ばせていく。以上のミツバチ・プロジェクトの目的は、発展と拡大が続く現在に至っても変わることなく引き継がれている。

1-2. 調査とデータ及び実践研究の方法について

さて、本研究は、プロジェクトにかかわるメンバーにとっての経験の意味やその変化を記述していくために、エスノグラフィをその調査方法としている。分析データは、参与観察及び半構造化インタビュー等で得られた記録（フィールドメモ、音声・静止画データ、プロジェクトを通じて制作された作品や成果物等）、そして、後述の省察的なカンファレンスを踏まえながら記述されたフィールドノートである（Geertz, 1973; Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; 佐藤, 2002）。

但し、大通高校と執筆者による共同研究は、その途上において形態及び方法の転換を経験した。このことが本論文における実践記述に少なからぬ影響をもたらしていることもあり、簡潔に経緯を記しておきたい。

執筆者は、開校以来、大通高校における渡日・帰国生徒対象の日本語カリキュラムの開発、校内外を結ぶ生徒支援体制の整備等にさまざまな立場からかかわる機会を得、その展開を支える介入的なフィールドリサーチに取り組んできた（Engeström, 1991, 1993, 2011）。しかしながら、ミツバチ・プロジェクトの構想が浮上した2011年度、執筆者が札幌市を離れて福井大学に着任したこともあり、共同研究の進め方は再検討を余儀なくされた。

まず、データ構築のバトンは、執筆者からミツバチ・プロジェクトをコーディネートする西野功泰教諭に手渡されることとなった。その直接的な理由は、執筆者が週に2～3回の頻度で実施していた大通高校での参与観察が維持できなくなったためである。それにともない、西野教諭が自らの実践の省察を重ねながら実践記録を中心とするフィールドノートを構築し、執筆者と協働してその分析に取り組むというように共同研究の形態をシフトさせた。さらに、執筆者は、福井大学を中心に開催されている実践研究ラウンドテーブル事業への参加や大通高校での省察的なカンファレンスの組織化を支援することで、西野教諭の実践の省察や分析データの構築をバックアップするとともに、西野教諭との間で実践展開の理論化や分析の視点に関する議論を重ねてきた。

このような転換は、福井大学教職大学院で「実践と省察のサイクルを通じた長期協働実践研究」、「学校拠点方式の教師教育実践」に拠るところが大きい（福井大学教職大学院, 2014）。その実践研究の志向性ゆえ、本論文はミツバチ・プロジェクトの共同研究者である私自身の省察を多分に含んでおり、ミツバチ・プロジェクトの展開にも福井大学の教員としての私自身の直接・間接の関与が含まれていることを予め断っておく。

2. ミツバチ・プロジェクトの構造とその展開

2-1. プロジェクトの発足

「ミツバチの飼育を何らかのかたちで本校の教育活動に取り入れたらおもしろいのではないか。」このアイデアは、大通高校の校舎に北海道大学植物園が隣接していたこともあり、予てより管理職を含む教員間で話題にあがっていた。そして、2011年度、養蜂の研究に取り組んできた教

員が赴任したことをきっかけに、具体化に向けた動きが前進し始めた。

同年11月には、職員会議でミツバチ・プロジェクトの発足が提案され、承認された。その後、校舎を共同利用する札幌市立中央幼稚園との協議を皮切りに、保護者・周辺住民・町内会への説明、教員間での理解構築、蜜蜂の飼育届や転飼申請等の行政手続きといった準備が矢継ぎ早に進められていった。

年度が変わって2012年4月、校舎5階中央に位置するガラス張りの吹き抜けを舞台として、養蜂活動が開始された。初年度ということで近隣の自然環境や天候からの影響が読み切れないところもあり、養蜂活動には日々の細かな観察を要した。外部から養蜂指導者を招聘して教員研修を重ね、担当教員の内検技術の向上を図りながらのスタートであった。夏までに蜜蜂の個体数は順調に増え、蜂群も3群、4群と拡大していった。

また、それと並行して、学社連携講座の修了生を対象に登録制の養蜂ボランティア制度も始まり、生徒たちの養蜂活動への参加をバックアップする体制が整っていった。養蜂、採蜜、商品開発、販売を支える各教科の授業実践も、養蜂活動の進行に連動しながら動き始めた。

このようなミツバチ・プロジェクトの始動において特徴的なのは、生産活動を通じた生徒たちの学びを校外での体験に求めるのではなく、校内の日常において成立させようとする大通高校の志向性である。しかしながら、大部分の教員は養蜂活動の素人である。したがって、養蜂から始まる生産活動を校内の日常に根づかせるためには、外部の専門家との連携は必然であった。校外での体験活動にも還元させず、かといって校内にも閉じ込められないというこのプロジェクトの立ち上がりは、後の展開に照らすと象徴的である。なぜならば、ミツバチ・プロジェクトは、学校教育の文脈と生産・経済活動との文脈を擦り合せながら、そのいずれにも収束されない、むしろ双方の文脈に新たな息を吹き込むような媒介的な機能を持ち始めていくからである。

順調に滑り出した養蜂活動であったが、蜜蜂の個体数増加は約束されたものではなかった。失敗すれば、後に控えている多くの活動は当然立ち行かなくなる。万が一、蜜蜂が全滅するような事態が生じれば、それは当該年度のプロジェクトの終了を意味する。西野教諭は、当時をふりかえって、以下のように語った。

生徒たちが本物を求めているってことは、教師がやるのが本物になんかしゃいけなと思うんですよね。そういう意味では、最初から練習はなしで、失敗すればそこまでしたよね。できないですよ、そこでほんとに終わり。それって、仕事の現実じゃないですか。リスク管理を含めて、世の中それが当たり前になって。だけど本校として、大通の中でそういう、本番から始めるのが大事だったんだと思います。(2014年7月・大通高校での省察的カンファレンスより)

生徒や教職員が、ともに養蜂の様子を固唾を飲んで見守る。大通高校の日常に、そのような風景が差し込まれ始めた。特に初年度に漂うその緊張感は、ミツバチ・プロジェクトが「おままごと」ではなく「本番」であり、そこに各自が関与するのだという予感の高まりを反映したものだ。

次節では、局所的かつ急速に拡大を遂げていくミツバチ・プロジェクトの全体像を描出しよう。

2-2. ミツバチ・プロジェクトの拡大と複雑化

ミツバチ・プロジェクトは、年間を通じて大きく3つのサイクルが連動しながら進行していく。

さらに、それぞれのサイクルは、複数の授業実践によってまわるように調整されている。表1は、4つの活動サイクルとそれぞれを構成する代表的な授業科目及び外部協力者・協力機関を示したものである。

表1 ミツバチ・プロジェクトを構成する3つのサイクルと主な授業科目

サイクル	授業科目	主な活動内容	主な協力者
養蜂・採蜜	工芸	巣枠製作	養蜂専門家・札幌市立中央幼稚園・市民（養蜂ボランティア）・PTA
	動物の生態	飼育・内検・採蜜	
	地域の生態系	地域調査	
	学社融合講座	飼育・内検・採蜜	
商品開発	工芸	蜜燻キャンドル・ワックスづくり	地元企業・飲食店・シェフ・パティシエ・トマト家・PTA
	総合実践	メニュー開発	
	フードデザイン	メニュー開発	
	書道・美術・国語	ラベル・パッケージのデザイン・商品のネーミング	
販売交流	総合実践	渉外・マーケティング・販売店舗運営・会計処理・商品管理	地元企業・飲食店・イベント主催団体・接客指導者

(a) 養蜂・採蜜

最初のサイクルは、「養蜂・採蜜」である（以下、ゴシック体は授業科目名）。

「工芸」では、巣枠を製作している。その作業工程においては、蜜蜂の習性を踏まえながら、内検や採蜜時の作業のしやすさにも配慮した巣枠を製作することが生徒たちに求められる。巣枠の出来具合は、蜜蜂の生育や繁殖に影響を左右することもあり、正確かつ精密な作業が求められている。

「動物の生態」を受講する生徒たちは、蜜蜂の習性や生態について学びながら、実際の内検活動を担っている。蜜蜂に対して恐怖心を抱く生徒も少なくないが、どうすれば蜜蜂をパニックさせることなく内検できるかを生徒たち自身で考え、実際の内検を重ねていく中で、繁殖していく蜜蜂への愛情を語り始めるようになる生徒もいる。また、内検時に女王蜂を確認するのに予想以上に時間がかかってしまうことも、天候に振り回されて内検が予定通りに実施できないこともある。安全管理とトラブルの未然防止、スズメバチからの防護、そして、正確な内検のために、生徒、教員、ボランティア、外部専門家が総がかりで取り組む作業である。

ところで、当然ながら、採蜜後も養蜂活動は間断なく維持していかななくてはならない。元来蜜蜂は札幌に自生しているわけではなく、冬眠しない昆虫でもあるため、特に越冬に際しては人の手を加えた管理が不可欠となる。通常、積雪寒冷地では本州への転飼養蜂が主流であるのに対し、大通高校は校舎敷地内での蜜蜂の越冬を試み、持続可能な養蜂の可能性を探究している。この挑戦の鍵を握っているのが、札幌の気候や隣接植物園をはじめとする自然環境を含め、よりマクロな視点から養蜂活動を支える情報を集積していく「地域の生態系」における地域調査である。



図1 「養蜂・採蜜」サイクルの様子

(b) 商品開発

多い年で年間 200kg 近く採蜜される蜂蜜は、地元企業や各現場で活躍するシェフやパティシエとの協働の下、オリジナル商品やメニューの開発といった「商品開発」のサイクルで活用されていく。

「工芸」では、蜂の巣を素材としたキャンドル制作や蜜蝋ワックスの製作に取り組んでいる。大鍋で巣を煮て蝋を溶かし出し、何度もメッシュ布で濾過して蜜蝋を得るという工程は、大変手間のかかるものである。採蜜後に不要になった蜂の巣が、キャンドルや機能的な蜜蝋ワックスに生まれ変わり、多くの教員や生徒たちに驚きをもたらしている。

「総合実践」と「フードデザイン」では、蜂蜜を活用したメニュー開発に取り組んでいる。第一線で活躍する専門家の協力を仰ぎ、構想、調理、試食を重ねながら進めるメニュー開発は、文字通り生徒たちの試行錯誤のプロセスである。味や見た目はもちろんのことであるが、実際の販売を想定し、調理にかかる労力や時間、衛生面にわたって配慮すべき事柄も多い。

さらに、商品開発のサイクルには、実際に販売される商品の名前、商品を包装するラベルやパッケージの考案も含まれている。例えば「書道」の授業では、主力商品である蜂蜜の商品名やパッケージの書体デザインの考案に生徒たちが取り組んだ。合計 82 点の作品は、学校祭での投票を通じてしぼりこまれ、「総合実践」の生徒たちによるプロのデザイナーとの打ち合わせを経て採用作品が決定された。



図2 「商品開発」サイクルの様子

(C) 販売・交流

「販売」のサイクルは、「総合実践」を受講する生徒たちが中心となって取り組んでいる。秋から本格化する地域イベントでの販売活動に備え、生徒たちはビジネスマナー、ビジネス文書作成、商品取引やマーケティングについて学ぶとともに、先行するサイクルの進行と歩調を合わせながら、商品開発にかかわる関係企業との交渉やマーケティング活動を進めていく。また、競合相手（例えば、札幌市内の養蜂業者）の商品開発・販売戦略や、自分たちの商品に固有の価値やそのアピール方法について研究を重ねながら²⁾、商品・接客マニュアルや店舗レイアウトの作成等、販売活動の準備も進めていく。実際の販売活動では、必要物品の調達、シフト管理、在庫確認及び補充、金庫管理に至るまで生徒たちの手で運営されており、教員たちはそのバックアップにまわっている。

最も規模の大きな販売機会は、札幌市中心部の大通公園で毎年秋に開催される北海道の食の収穫祭「オータムフェスト」である。それ以外にも、年を追うごとに販売機会は増え続け、その都度新聞・テレビ・ラジオ・地元情報誌といった各種メディアに取り上げられてきたことも手伝って、ミツバチ・プロジェクト及び販売商品の知名度は飛躍的に高まり、それが売上実績にも反映されるに至っている。

また、幼児の発達について学ぶ「発達と保育」では、札幌市立中央幼稚園や大通すずらん保育園の園児たちを学校に招待して蜜蜂の様子を観察したり、ホットケーキづくりを通じて蜂蜜の味を楽しんでもらったりといったように、生徒たちが食育をテーマとする交流活動を展開している。

教員側にとっては、園児との心温まる交流の時間を過ごす姿に生徒の新たな一面を発見するという機会にもなっている。このような交流が礎となり、蜜蜂の着ぐるみを身につけた園児たちがオータムフェストの会場に駆けつけ、蜂蜜の販売活動を盛り上げるという楽しい連携も生まれている。

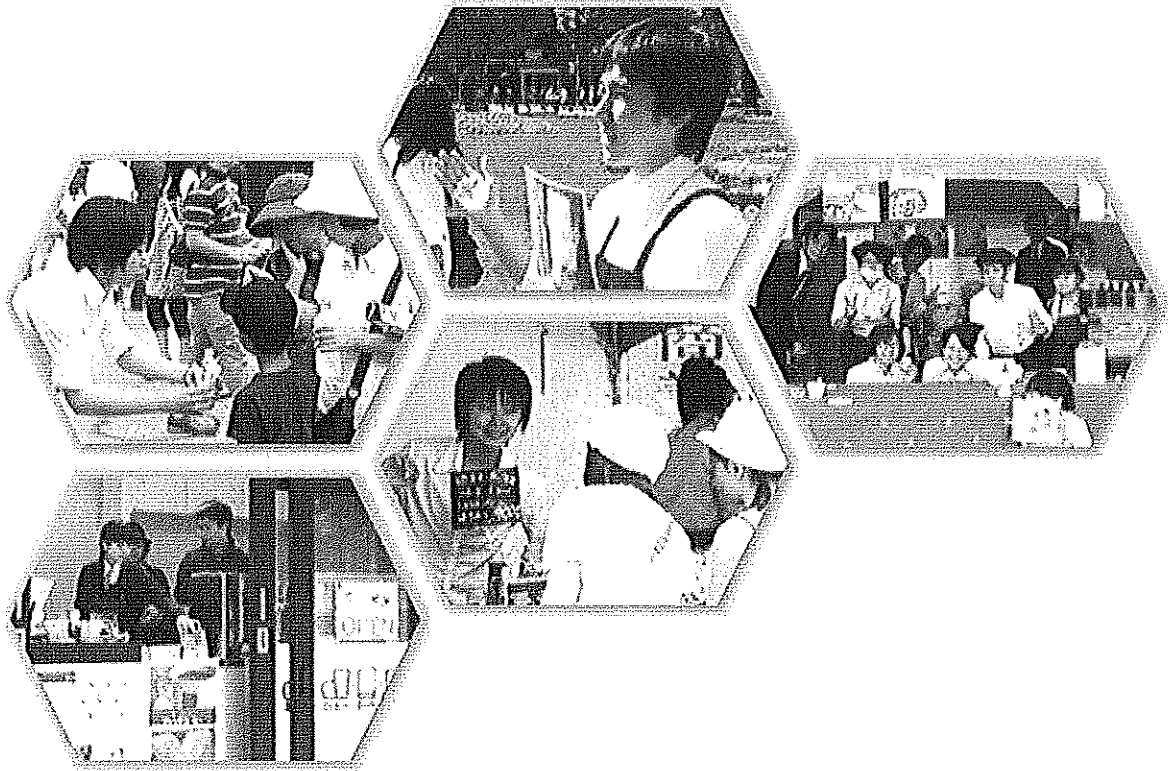


図3 「販売」サイクルの様子

(d) 正課・課外活動への緩やかな波及

ミツバチ・プロジェクトは、年々その展開が構造化されていくという性質を持ち合わせる一方で、年度途中で柔軟に他の活動と交わり、局所的に連携を脈打たせていくという性質も備えている。

例えば、オータムフェストには多くの外国人観光客が訪れることから、「英語」の授業実践で外国語版の商品パンフレットが製作され、オータムフェストで外国語案内ボランティアとして活躍する生徒もあらわれた。また、ちょうど韻文を学習していた「現代国語」が連動し、新商品の名前を考案する授業実践が展開されるというケースも生まれている。

アメーバの収縮運動を彷彿とさせるこの柔軟な連携は、課外活動へも波及している。インターネットやローカルFMを通じて大通高校での生活や活動の様子を発信している「大通高校メディア局」では、生徒たちが年間を通じてミツバチ・プロジェクトの密着取材に取り組み、その進捗や魅力を校内外に発信したり、新商品紹介や販売情報告知といった販売活動の側面支援を担ったりしている。また、大通高校にいる多くの渡日・帰国生徒と日本人生徒とが協働して多文化共生プロジェクトに取り組んでいる「遊語部」では、蜂蜜を活用して各国料理をアレンジし、地域イベントの販売活動に貢献した。

以上のように、ミツバチ・プロジェクトの実践構造は年々複雑な進化を遂げ、今なお正課・課外にわたって緩やかな連携を生み出し続けている。また、地域社会とのかかわりを深めていく中

で、外部協力者の輪にも広がりも生まれている。

しかしながら、一連の生産活動に対する生徒たちの直接的な関与は、部分的かつ限定的なものである。つまり、ミツバチ・プロジェクトの全工程にわたって生産活動に従事している生徒はいないし、そのような教員もいないのである。一見すると、プロジェクトの複雑化と拡大は、生産活動全体を支える分業に更なる細分化をせまっていくかのようなようであるが、プロジェクト4年目を終えようとしている今、ミツバチ・プロジェクトはむしろ校内外にわたってその求心力を強めつつある。

このような実践構造の変化と相互に展開してきた多様なメンバーの学びの経験を記述し、その手がかりを探っていこう。

3. プロジェクトの複雑化と拡大を支える学びの連関

3-1. 生徒たちの学びと自己感覚の変容

多くの生徒たちにとって、ミツバチ・プロジェクトは初めての経験の連続であり、活動内で設定される課題や作業内容も大変魅力的なものである。そして、生徒たちはその魅力に吸い寄せられるように各活動に参入しながらも、そこで一步立ち止まり、自らの関与する活動の文脈を捉え直しながら、自己感覚を変容させていくという局面を経験している。

(1) 蜂蜜の価格設定場面

一例として、蜂蜜の価格設定をめぐる、ある男子生徒の変化を辿ってみよう。多様な要因が絡み合う分、商品の価格設定には難しい判断が求められる。「総合実践」での価格設定に関する議論の冒頭、彼は、蜂蜜の価格を「100円」に設定することを提案した。周囲からは笑いが漏れ、それに本人も笑顔で反応していたため、最初はふざけ半分の提案かとも思われた。しかし、本人は、より多くの方々に大通高校の蜂蜜を味わってほしいという思いや、思い切って消費者を拡大することが長期的な売上実績の向上につながるという考えを説明していた。

その主張を頑として貫こうとした彼の様子が急転したのは、よく晴れた夏の昼下がりに、防護服を身に纏って内検に取り組む生徒やボランティアの様子を目にしてからであった。窓越しに立った彼の視線は、蜜蜂を傷つけないように女王蜂の存在を確認しようと懸命に巣箱をのぞく生徒たち、巣の状態を確認して採蜜の可否を真剣に議論するボランティア、防護服を脱いで汗がしたたるほど全身びしょりになったメンバーの姿にしばし注がれていた。

それをきっかけに、彼は「100円」提案を取り下げ、「自分たち」のプロジェクトの生産した価値を適正に表現する価格設定とより多くの消費者に蜂蜜を楽しむ機会を提供する価格設定とのバランスという視点から、議論を組み立て直し始めたのである。

(2) 蜂蜜を用いたメニュー開発場面

別の場面である。メニュー開発の授業実践における生徒たちの様子にも、これと類似する変化の道筋が見てとれる。蜂蜜を使ってオリジナルのメニューを開発していくというのは、一見すると自由度の高い、おもしろそうな課題設定である。できるだけ美味しく、独自性の溢れる、おもしろいメニューを開発しようと生徒たちは活発に議論を交わしていった。とりわけ、試作と試食は大変盛り上がった。

ところが、「美味しく、おもしろく」という自分たちの欲求は、試行錯誤を繰り返していくうちに程なく満たされた。それとともに立ち上がってきたのは、現前の蜂蜜が多くのメンバーが苦労を重ねて採蜜した生産物であるという事実であり、その価値の重みであった。年間を通じて校

舎5階で目にしてきた養蜂の風景が、生徒たちの脳裏によみがえる。この蜂蜜の価値を引き受け、よりその価値を高めていくメニューを開発していくことができるだろうか。さらに、メニュー開発の先には、販売活動があり、消費へ行き着く。年々知名度を上げるミツバチ・プロジェクトへの消費者の期待に応えるメニューを、どのように開発していくことができるだろうか。生徒たちの議論のトーンは大きく変わり、回を重ねるごとにその緊張感を高めていった。

この2つの事例をとってみても、自らが関与する活動の占める位置をプロジェクト全体の生産活動に置き直すことで、自らもまた価値を生産する主体の一員であることに気づき、次の試行錯誤へと一歩踏み出していくという生徒たちの学びの足跡がみてとれよう。

(3) モデルとの出会いを通じた学び

このようなプロセスにおいて、生徒たちが実社会の職業人に出会うことの意味は大きい。外部協力者は、生徒たちの課題解決に具体的なヒントを提供するばかりでなく、生徒たちにとって課題を解決しながら価値を生産していくモデルとなる存在となる。

先のメニュー開発では、市内有名ホテルの料理長という第一線の職業人が、生徒たちが考案したレシピに沿って実際にメニューを調理し、生徒たちとともに改善点を考えるという機会が設定された。

調理が始まると、調理室の雰囲気は一変した。同じレシピであるはずなのに、生徒たちが試作した時とはまるで違う香りが調理室を包んだ。生徒たちは、目の前の調理技術にただただ驚くばかりで、その様子に釘付けになっていった。

質の高い味と栄養、最新の調理理論、熟練の調理技術、調理者に配慮したレシピ作成。生徒たちは、この外部協力者との出会いを通じて、自分たちの未熟さを再認識することとなった。しかし同時に、(アルバイトとして指導を受けるのとは異なる形で) 現実の職業人と課題解決のプロセスをとることで、自らが課題を解決しながら生産物の価値を高める主体であるというより確かな感覚が培われているのである。

3-2. 自身の実践を見つめ直す教員たち

教員たちは、それぞれの専門教科や自身の教育経験に裏打ちされた知識・技術を駆使し、互いに連携を図りながら、ミツバチ・プロジェクトの展開とそこでの生徒たちの学びを支えている。翻って、ミツバチ・プロジェクトは、教員が各々の専門性を探究し、表現する場であるとも言える。だからこそ、それぞれに楽しさ、やりがい、手応えをもって教員たちはプロジェクトに関与し、その展開のコーディネートを試みていくのである。

ところが、校内外を横断しながら学んでいく生徒たちの姿を目の当たりにしながら、一部の教員には、ある種のコンフリクトが経験されていった。先述の通り、実社会の職業人との出会いは、生徒たちの学びに重要な光を差し込んでいる。例えば、商品開発や販売のサイクルにおいては、生徒たちは実際の企業活動における生きた会計処理、戦略的な商品開発に触れながら、それらを活かして課題を解決していく方策を職業人とともに探究していく。そのような生徒たちの躍動する学びは、教員たちにとって、時として両義的である。西野教諭は、以下のようにその思いを語っている。

生徒たちの驚き、というのは、ふだん教室でやっていることをこえるものと出会うからこそです。それって、ミツプロ(※ミツバチ・プロジェクト)の醍醐味なんですよ。でも、

教員としては、じゃあ、教室で教えてることって何なんだっていう、引っかけりはどっかにあります。やっばうちの生徒たちは卒業後に支えとなることを学んでほしいし、それが大通の存在意義なのは間違いないです。だけどふだんの授業とミツバチ関係の、総合実践の時の違いというか、生徒の表情とか、目の輝きとか違うって感じることは、正直あります。考えさせられますよね、ふだんの授業のこと。(中略) 進学希望と就職していく生徒で分けて考えなきゃいけないですけど。社会にひらかれた高校だって言っている以上、やっばそこは考えますよね。商業科の教員ですし。(2014年10月・シドニーでの省察的カンファレンスより)

誤解がないよう付言すると、大通高校の教員はそれぞれに日々の授業実践の改善に真摯に取り組んでおり、各担当科目の内部においても生徒たちの学ぶ意欲を育てるユニークな試みが積み重ねられている。その上で、校内外を横断しながら学ぶ生徒の姿から、教員たちは大通高校が出発期から実践的に追究してきた「社会的に弱い立場に置かれた生徒たちの未来に対して、学校教育が何をなすうのか」という問いにあらためて向き合っていることがこの語りを読み取れるのである。

学校教育と実社会の生産活動との重なりにおいて展開されるミツバチ・プロジェクトは、大通高校が実践的に追究してきた問いに教員たちを立ち戻らせ、日々の教育活動の吟味をせまるといふ、媒介的な機能を生み出しつつある。このことが日々の授業実践の改善にどのように架橋されているのかという点については、今後の分析課題である。

3-3. 外部協力者の意識変化

ミツバチ・プロジェクトにおける生徒たちの学びにとって、実社会の職業人をはじめとする外部協力者との出会いが持つ意味は大きい。同様に、学校教育という文脈の中で、生徒たちの生産活動を継続的に支えていくという経験が外部関係者にもたらす影響も大きい。

大通高校には、過去の経験から自分に自信が持てず、コミュニケーションに不安を抱えている生徒も少なくない。そのような生徒たちを含めて、学校教育と生産活動の重なりの中で、仲間や教員、外部協力者に支えられながら試行錯誤を積み重ねることを可能にし、生徒たちの中に主体性を育てていくのがミツバチ・プロジェクトの実践的特徴である。そこで西野教諭も強調しているのは、そのような生徒たちの試みを継続的に支えていく中で、外部協力者の意識や教員たちとの関係性に生まれていく変化の存在である。

その一例を挙げると、札幌駅前歩道に設置される期間限定のカフェ空間で、生徒たちが商品を店頭販売の機会を得た。当初、事業担当のカフェ従業員 A 氏は、接客に不慣れな生徒のふるまいに少々頭を抱えながらも、できるだけ実地経験が積めるようにとある生徒のサポートに努めていた。その後、その生徒の接客が劇的な変化を遂げることはなかったものの、カフェ企画も盛況のうちに営業を終えることができ、A 氏もほっと安堵の息をついていた。

しかし、その日以降、A 氏の中には、その生徒の働く姿が残り続けた。それは、接客の不慣れな生徒としてというより、接客がうまくいかなくても、何とかお客さんにいい時間を過ごしてもらえようと思いをこめて、ミツバチ・プロジェクトのメニューをすすめようと試みる生徒としての姿であった。後日、A 氏は自身の意識の変化を西野教諭に語った。A 氏は、接客をうまくこなせない中でも懸命に努力を重ねる生徒の姿に、かつての働き始めた頃の自分の姿を重ね

合わせ、「あぁ、働かってこういうことだったよな」とふりかえったことを西野教諭に語り、感謝の気持ちを述べたのである。

このように、ミツバチ・プロジェクトでの生徒たちへのかかわりが、自分たちの仕事の意味をふりかえる機会となったという声は、A氏以外の外部協力者からも寄せられている。実際に、そのような外部協力者はより頻繁に大通高校に足を運ぶようになり、生徒たちとの交流、授業実践への貢献、別のプロジェクトへの協力といったように活動の幅も広げている。生徒たちの成長の可能性を中心に置き、外部協力者と教員との関係性も、協力を提供する／協力を仰ぐという関係性から、ともに生徒を育てるといった関係性へと変化する兆しも生まれつつある。

3-4. プロジェクトの持続的発展を支える環境整備

ここまでミツバチ・プロジェクトに関与する多様なメンバーの学びの経験とその連関を記述してきたが、最後にそのような多様な学びの経験を記録化し、共有していく環境の整備についても触れておきたい。

(1) 大通高校メディア局がリードするメディアの活用

メディアの構築については、大通高校メディア局が牽引してきた。ミツバチ・プロジェクトの複雑化と拡大が進む中で、プロジェクト全体での情報共有は常に切実な課題となっている。そこで、メディア局のメンバーは、年間を通じてミツバチ・プロジェクトに密着取材に取り組み、その情報を校舎2階の中心に設置された「ミツバチ掲示板」やインターネット（ブログやフェイスブック、ローカルウィキ）、毎週土曜日午後4時から1時間枠で放送しているローカルFMラジオ番組「IRODORI～大通つうしん～」にて校内外に発信している。

(2) 高大連携ラウンドテーブルを活用した新展開

2013年度より年に1回、福井大学で開催されてきた「高大連携ラウンドテーブル」は、総合的な学習の時間や課題研究の取り組みを通じて協働探究に取り組む全国の高校の生徒と教員が福井大学に集い、大学関係者や地域の社会人を交えて小グループに分かれて、互いの実践をじっくりと聴き合い、学び合っていく実践交流事業である³⁾。



図4 高大連携福井大学ラウンドテーブル 2015の様子

実践交流への参加に備えて、生徒たちは、ミツバチ・プロジェクトの実践と自身の学びの省察とその記録化に取り組んだ。当日の実践交流では、参会者が互いの実践の展開を聴き合いながら、それぞれの試みの価値を学び合うとともに、自分たちの取り組みへの理解を一層深めていった。高大連携ラウンドテーブルに参加した生徒の一人は、札幌に戻る道すがら、「やっぱり大通はいい高校だ。学校に戻ったら、仲間たちや後輩に、今回の気づきを共有したい」と語った。地域と世代をこえて互いの実践に学び合う実践交流は、それぞれの試みを活性化させていく可能性を秘めている。

さらに、この実践交流は、生徒たちに引率する教員の省察をも支えている。西野教員は、この点について、実践記録の中で以下のように綴っている。

我々教員も、教員同士では「(生徒たちに) 身につけさせたい力は伝わったね、ついてきたよね」といった会話を日常的に交わしてはいる。しかし、今回、生徒たちの(高大連携ラウンドテーブルにかかわる)準備から当日までの様子を見守っていく中で、必ずしも私たちがねらいとしてきた力が身につけていないこと、逆にそれ以上にさまざまなことを学び、普段の日常生活やこれからの展望につなげている(つなげようとしている)生徒たちの姿に気づいた。さらには、そのような生徒たちの学びを我々教員がどのように支えてきたのか・支えてくることができなかつたのかが問い返される場面も多々あった。何よりも、生徒とともに実践交流に臨んだことを通じて、自分たちの気づきを今後のプロジェクトに活かしていくことができそうか、生徒とともに語り合い、一緒に考える貴重な時間が生まれた。(『市立札幌大通高校・札幌市立中央幼稚園 ミツバチ・プロジェクト実践報告書 2012-2014 No.1』、p.11 より)

良い経験は自信となり、コミュニティをこえて連鎖していく。現在、高大連携ラウンドテーブルに参加経験のある札幌市立高校の生徒と教員たちの手によって、このラウンドテーブル事業を札幌市に根づかせる動きが生まれつつある。学校の垣根をこえて高校生・教職員・地域の協力者が互いの経験に学び合い、互いの省察を支え合うことで、それぞれの試みを活性化させることを企図したものである。ミツバチ・プロジェクトが学校教育と地域社会の重なりの中でどのような可能性を切り拓きつつあるのか。その可能性を捉え直し、持続的な展開へとつなげる条件整備に向けて、生徒たちが動き始めている。

生徒たちの変化は、その学びを支えてきた教員・地域の協力者の側に生まれる変化と相互的に進行するばかりでなく、学校教育や職場での日々の実践を見つめ直す機会をも生み出している。さらには、ミツバチ・プロジェクトの展開を広く共有していくメディア活動が生徒たち自身の手で構築されたり、他地域の高校生たちと実践を交流し、生徒と教員とがともに自らの実践の意味を捉え直す省察的なコミュニティを形成したりといったように、互いの学びの経験を深め、広げていく環境を整えながら、ミツバチ・プロジェクトは今も複雑化し、拡大し続けているのである。

おわりに

本論文は、学校教育と生産活動との重なりにおいて展開される大通高校のミツバチ・プロジェクトの実践とその展開プロセスを特徴づけ、そこで生まれる新たな定時制高校の教育の可能性を提起することを課題とした。

本文でも繰り返し述べてきた通り、ミツバチ・プロジェクトの展開プロセスの際立った特徴は、その複雑化と拡大にある。その中で、蜜蜂、蜂蜜、それを用いた商品や作品といったように形を変えながら、多様な活動を結び合わせ、その間を貫いていく「対象」の存在が果たしている役割は大きい (Engestrom, 1989, 1993)。

しかしながら、対象の存在によってのみ、ミツバチ・プロジェクトの求心性を担保されているわけではない。ここで重要なのは、そのような対象の意味をめぐる多様なメンバーの学びである。実際の生産活動に関与しながら、生徒たちは、対象の歴史性、すなわち、労働の価値が表現されたものとしての対象の意味とともに、自らもまた価値を生産する歴史的主体であることを学んでいった。さらに、そのような生徒たちの学びは、それを支える教員や実社会の職業人の学びへと関連し始めている。自分自身の仕事を見つめ直し、そのあり方を問い直しそうとした教員や職業人の事例を思い出されたい。このような多層的な学びの存在が、複雑化し拡大するミツバチ・プロジェクトの求心性を支えていると考える。

教育とは、家庭、学校、地域コミュニティや職場において、人間が既存の社会に適応していくことを準備させ、世代をこえて知識・技術・価値といったものを維持させようとする営みである。学校教育は、歴史的に労働からの要請として制度化され、労働の準備として機能し、将来の社会生活に有益な知識・能力を学習する場として成立してきた。しかし、このように人間の学習を「転移 (transfer)」として理解する機能主義的な学習観は、しばしば学習の成否を個人の責任に還元し、社会的に周辺化された人々を、まさに周辺にいるというそのことをもって非難する危うさを孕んでおり、そのような周辺化を生み出す社会的活動の改善可能性を閉ざす (McDermott, 1993; Lave, 1996; 石黒, 1998)。

ミツバチ・プロジェクトの展開プロセスとそこでの多様な学びが提起しているのは、教育は、人間が既存の社会を維持し、人間が社会を創造し変容させていくことを準備させるものでなくてはならないというメッセージである。開校より8年間の歳月を重ねた同校の試みの歴史は、地域社会の諸活動に「本物」を探りあて、それを校内の教育活動において再現し、継ぎ目のない円滑な移行過程を実現するような仕事場的学校をつくるプロセスを辿ったわけではない。むしろ、ミツバチ・プロジェクトは、地域社会や教科間の境界をこえて多様な活動を局所的に立ち上げながら、「本物」をつくる活動に生徒たち自身を関与させる可能性＝「最近接発達領域 (zone of proximal development)」(ヴィゴツキー, 1935/1975; Engestrom, 1989)を探り続けたプロセスとして理解することができよう。

たしかに、学校教育が労働への準備期間として機能していることは、事実である。しかし、ミツバチ・プロジェクトは、その両者を仲立ちする媒介的な試みとして、生徒たちのみならず、それを支える学校教育と労働活動双方の変化の契機となり、両者の相互作用を活性化させる機能を持ちうる可能性を持つこと、すなわち学習転移に基づく垂直的な進歩観をこえる、変化する個人と変化するコミュニティとが相互に発展を遂げていく水平的な発達 (Beach, 2003) とそのカリキュラム・デザインの可能性を提起しているのではないだろうか。

本論文で示したのは、その可能性のほんの小さな兆しにすぎない。その生成論理を解明することを課題として、今後の実践研究に取り組んでいきたい。

〔注〕

- 1) 生徒たちの進路状況は、「大学・短大・専門学校等への進学」が約40%、「就職」が約25%、「その他（療養・就職活動中、大学進学希望、アルバイト継続、家庭事情等）」が約35%となっている（2014年実績）。
- 2) 例えば、競合先の多くが百花蜜として採蜜しているのに対し、ミツバチ・プロジェクトは「単花蜜」（トチ・ニセアカシア・シナ）として採集した蜂蜜を熱処理せずに商品化している。採蜜時の糖度の低さから腐敗が進行しにくい上、酵素発酵によって時間とともに味に少しずつ変化が生じることは、他商品と差別化を図る品質上の重要なアピール・ポイントとなっている。
- 3) 「高大連携ラウンドテーブル」の詳細については、杉山（2016）を参照のこと。

引用・参考文献

- Beach, K. (2003) Consequential Transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. In Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.) *Between School and Work: New Perspectives on transfer and boundary-crossing*. New York; Earli, pp.39-61. (ビーチ, K. (2004) 「共変移—社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」、藤野友紀訳、石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際』、北大路書房、pp.71-93.)
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press. (エマーソン, R., フレツ, R. & ショウ, L. (1998) 『方法としてのフィールドノート—現地取材から物語作成まで』、佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳、新曜社)
- Engeström, Y. (1993) Developmental Studies on Work as a Test Bench of Activity Theory. In Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.64-103.
- Engeström, Y. (2011) From Design Experiments to Formative Interventions. *Theory and Psychology*. 21(5), pp.598-628.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. (エンゲストローム, Y. (1999) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』、山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳、新曜社)
- 福井大学教職大学院 (2014) 「学び合うコミュニティとしての学校をつくるために—学校改革実践研究入門」
- Gertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books. (ギアーツ, C. (1987) 『文化の解釈学 I』、吉田禎吾・中牧弘允・柳川啓一・板橋作美訳、岩波書店)
- 乾彰夫 (2010) 『<学校から仕事へ>の変容と若者たち—個人化・アイデンティティ・コミュニティ』、青木書店.
- 乾彰夫 (2013) 『高卒5年 どう生き、これからどう生きるのか—若者たちが今〈大人になる〉とは』、大月書店.
- 石黒広昭 (1998) 「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻」、佐伯胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』、東京大学出版会、pp.103-156.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning in practice. *Mind, Culture, and Activity*. 3(3), pp.149-196.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
(レイブ, J. & ウェンガー, E. (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』、佐伯胖訳、産業図書)
- 松田淑子 (2014) 『『特別活動』・『総合的な学習の時間』を土台とした社会とつながる学校の在り方への提案—高等学校における実践事例をもとに、福井大学教育地域科学部紀要第4号、pp.297-312.
- McDermott, R. (1993) The acquisition of a child by a learning disability. In Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.269-305.
- 溝上慎一・松下佳代編 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』、ナカニシヤ出版.
- 西野功泰・杉山晋平編 (2015) 『市立札幌大通高校・札幌市立中央幼稚園 ミツバチ・プロジェクト実践報告書 2012-2014 No.1』
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技法—問いを育てる、仮説をきたえる』、新曜社.
- 佐藤洋作・平塚眞樹編 (2005) 『ニート・フリーターと学力』、明石書店.
- Sugiyama, S. & Nishino, Y. (2014) Fractal development of student learning, teacher education and cross-curricular programs. Paper presentation in International Society for Cultural and Activity Research, 4th Congress.
- Sugiyama, S. & Nishino, Y. (2015) Horizontal nature of learning in school-to-work transition: A case study of project based learning in a part-time high school. Paper presentation in International Association for Educational and Vocational Guidance, International Conference 2015.
- 杉山晋平 (2016) 「高大接続改革をめぐる課題とその実践的展望—高大連携ラウンドテーブル事業のあゆみをふりかえって」、福井大学高等教育推進センター年報、No.5、pp.29-54.
- ヴィゴツキー, L. (1935/1975) 『子どもの知的発達と教授』、柴田義松訳、明治図書.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

付記

本研究は科学研究費補助金（若手B）「高校教育から労働社会への移行過程を再編成する教育実践の展開論理」（課題番号 15K17396、代表：杉山晋平）の助成を受けたものである。

「戦争・平和ミュージアム」としての美術館

— 戦没画学生慰霊美術館「無言館」と丸木美術館・佐喜眞美術館における「学び」 —

向原 香菜（奈良女子大学大学院

人間文化研究科 博士前期課程修了）

はじめに 「戦争・平和ミュージアム」としての美術館への注目

「戦争・平和ミュージアム」¹⁾ というと、まず思い浮かぶのは、広島平和記念資料館や沖縄平和祈念資料館といった資料館だろう。そうした資料館は、平和学習の場として修学旅行などでも利用され、「学び」の場と呼ぶ事に異論はないだろう。しかし、そこではモノ資料に付されたキャプション、グラフや年表といった文字資料によって「学ぶべき」事柄が明示されており、「学び」の硬直化と呼ばれるような事態がおきているように思われる。

そうした「学び」の硬直化と呼ばれるような事態は、「戦争・平和ミュージアム」において提示されるのが集合的記憶であり、またそれが「新たな知識を得るというより、もともとから支持している考え方を確かめ、強める、いわば巡礼の地という役割」を担っているために起きているといえる。また、「戦争被害体験の集合的記憶は人々に強い戦争忌避感を生じさせ、戦争抑止の働きがある」という考えや、「平和博物館」は戦争を展示する博物館となってしまった」という指摘がある。それは、「平和博物館」が単なる反戦プロパガンダの施設となってしまっているという批判である。「積極的平和」など、「平和」概念が拡張されているにも拘わらず、そこで「学ばれるべき」平和は「反戦」でしかないという「学び」の狭さによって、「戦争・平和ミュージアム」での「学び」には限界が生じているのではないだろうか。

それに対して、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館はどうだろうか。そこには異なる「学び」の様相があると思われる。ここでは、キャプションは最小限に抑えられ、グラフや年表といったパネル資料も殆どなく、資料館などと比べると、戦争や平和について「学ぶ」場としては劣るようにも思われる。私たちは日頃、非日常性や美しさによる癒しを求め美術館に行くが、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館は、そのような癒しを得られる場ではないだろう。それでは「戦争・平和ミュージアム」としての美術館は「学び」の場たりうるのか。そして「学び」の場たりうるとすれば、私たちはそこで何を「学ぶ」のか。その問いに答えることで、「戦争・平和ミュージアム」における「学び」の様相を明らかにし、「戦争・平和ミュージアム」の中では少数派である「戦争・平和ミュージアム」としての美術館が「学び」という観点からも注目されうることを示すこと、それが本稿の目的である。

本稿では「戦争・平和ミュージアム」としての美術館として、戦没画学生慰霊美術館「無言館」、原爆の図丸木美術館、佐喜眞美術館の3つの美術館をとりあげる。まずこの3つの美術館について、来館者が自由に感想を記す「来館者ノート」の考察から、来館者が何を「学び」とったと考えているのか、その「学び」の様相を来館者の視点から捉える。そして、「戦争・平和ミュージアム」と切り離し得ない「慰霊・追悼」という観点から3つの美術館の意義を捉え直し、再度「来館者ノート」の考察を行うことで、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館での「学び」とは何かという問いに答えたいと思う²⁾。

また、ここで「戦争・平和ミュージアム」の中でも資料館／美術館と呼ばれるものは、単なる名称の区別だけでなく、その展示物による違いを想定している。資料館と呼ばれるものは、「モノ」を展示するミュージアムであり、そこで「モノ」と呼ばれる展示物は、戦没者の遺品や被爆遺物などである。こうした「モノ」は説明がなければそれが何たるかを理解されにくく、展示物は文字に従属することが指摘される。そのことは「戦争・平和ミュージアム」に限らず、博物館教育学の領域でも指摘されている。それに対して、美術館は「アート」を展示するミュージアムである。ここで「アート」と呼ばれるのは絵画などの芸術作品である。「アート」は文字に従属する必要はないが、そのために「学び」に直結するようなものは明示されていないといえる。もちろん「モノ」と「アート」という視点によってミュージアムを完全に二分できるわけではない。しかし、先に示した「モノ」展示の問題点が、「アート」ではいかに回避され、かつそれが「学び」でありうるのかを示すことで、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館の「学び」の様相を捉え、その可能性を論じることが出来ると考えられる。

第一章 戦没画学生慰霊美術館「無言館」における「学び」

第一節 戦没画学生慰霊美術館「無言館」とは

戦没画学生慰霊美術館「無言館」（以下、無言館）は、1997年に窪島誠一郎氏によって長野県上田市の郊外に建てられた私設美術館である。館内には日中戦争、太平洋戦争で、卒業後もしくは学業半ばで、戦地に駆り出され戦死した画学生の、遺作や遺品が約300点展示されている。「無言館」という館名は画学生の絵が独特の静寂に包まれていることによるが、窪島氏によると、画学生たちの絵は出征までの日々を「無限の歓喜の月日」と言い聞かせ、理不尽な兵役を「すべては運命である」と受容する、ある意味で確固たる諦念故の静寂に包まれている絵なのだという。そして「そのけなげな「現実回避」の痕跡とむかいあうとき、ただ「無言」のまま立ちすくむしかなのは今を生きるわれわれのほう」でもあるため、「無言館」なのだという。また、無言館では入館料を出口で払うシステムを採用しており、作品として見る価値がないと感じれば、入館料を払わずに出ることも構造上可能になっている。というのも、無言館に並べられている絵は一人前になっていない未熟なものが多く、全てが美術館で公開されるに値する美術的価値をもったものとはいえないからである。実際にそうした来館者は1割近くいるというが、来館者が出口で足をとめることで、「この美術館で自分はいったい何を感じたのか」と反芻する時間をもってほしいという狙いがあるのだという。

第二節 「無言館日誌」の考察

「無言館日誌」に寄せられた感想をその特徴によって分類すると次の3点に大きく分けられる。

- ①「無言」・「言葉にできない」という感想、
- ②自らの「生」を省みる契機となったというもの、
- ③戦没画学生という存在について、である。

①「無言」・「言葉にできない」

—言葉では表現できない感情が押し寄せました 生まれた時代が悪かった、の一言では片付けられません—

—どういふ立ち位置で絵をみたらよいのかわからなくなりました。描きたかったろうな、無念だろろうな、ではすまされない思いがしてなりません—

「無言館」という館名から着想を得た感想と考えられるが、「無言」や「言葉にできない」という感想が意味するところは来館者によって様々である。それは、「無言」ながらも、それが絵であり、戦争に関しては具体的に語るものでもないために、「雄弁に 歴史を語る 無言館」という五・七・五の感想に示されるように、語られうるが多すぎる故かもしれない。またこうした感想は、「無言」になるのは戦没画学生の絵の前に立つ私たちの方でもあることを示すものでもある。「無言」になることで来館者は一時的に戸惑いを覚えるが、その戸惑いによって、自分はここで何を感じたのかを考える契機にもなっているといえる。次の感想に示されるように、無言館での「無言」になる体験や「言葉にできない」ことへの戸惑いに対し、来館者がまずできること、それは、ただただ手を合わせることなのかもしれない。

—館の名の如く言葉がありません。ただ合掌—

②自らの「生」を省みる契機となった

—戦争中にも夢を追っていた人達に比べて夢も何もなく過ごす自分がとてももったいなく、申し訳なく思いました。彼らの分も私はもっと精一杯生きなければいけないと思います—

—生きる事、生きる意味を深く考えさせられ、何気ない毎日も精いっぱい生きなければ申し訳ない気持ちにさせられました。作品が語りかけてくれた言葉を大切に過ごそうと思います—

こうした感想は、戦没画学生の絵を描くことへの情熱、絵筆を銃に替えて戦地へと赴く葛藤など、彼らが背負った「運命」やその「生」のあり方に触れ、平和であるが故に何かに没頭し、必死になる経験が失われていることに気づくなど、現代を生きる人々にとって戦没画学生とその絵が、自らの「生」を省みる契機となっていることが分かるものである。無言館の作品には作者名と学歴、戦死地とその時期、入隊時期の書かれたキャプションの他に、判明しているものには遺族や作品の所有者などによる作者や絵に関するエピソードが添えられている。こうしたキャプションから、戦没画学生の絵に対する情熱や戦争に赴かねばならない葛藤を想起しつつ絵に目をやると、そこには彼らの愛した家族や恋人、妻、兄妹や故郷の風景が描かれ、その絵は愛する人や愛するものと共に歩む生への喜びに満ちている。そのような戦没画学生の生のあり方に触れるとき、日常生活の中で当然のものとして接している家族や友人、故郷の風景などの身近な存在、人、ものと過ごす一日の重さを改めて思い知らされることになる。戦没画学生の悲劇は過去の出来事として変わらないが、現代を生きる私たちの生はまだ変えることができる。「戦没画学生に恥じない生き方」をすることが、戦没画学生への慰めであり、私たちの義務であるとして、「精一杯生きなければならぬ」という感想に結び付いていると考えられる。

③戦没画学生という存在

—「若い人達の絵が集まっている」それだけとも思えた。これから大きくなる絵だった—

—戦争を生きた人たちというより、普通の、この人たちが生きているときに戦争があっただけなのだ、と思いました—

—現在、平和な時代のまっただ中に生きている人間に対して、逆に、我々の命のおかげで現在の平和があるぞとアピールしているように思える—

これらの感想から、来館者が持ちうる戦没画学生像には二つの様相があることがわかる。先の二つは戦没画学生を「若い人達」や「普通の、この人たち」というように、彼らを戦没画学生として特別視しないものであり、後者は戦没画学生のおかげで現在の私たちの生があるとして、戦

没画学生に対し敬意や畏れの感情を抱いているものである。戦没画学生を特別視しないことは、「戦没画学生の絵を展示する」という館の性格に対抗するものに見えるが、そうではない。それは無言館が他にもない、戦没画学生慰霊美術館だからである。彼らは戦争反対をするために絵を描いていたのではない。画家を夢見て、生きる喜びを噛み締め、絵を描くことに情熱を注いでいた。そんな彼らにとって一番の慰めは、彼らの絵が「戦没画学生の絵」としてではなく一つの「作品」として、「戦没画学生」としてではなく「一画家」として見られることではないだろうか。無言館では「先入観をもたず作品に集中してほしい」という意向から、ギャラリートークや音声ガイドは用意されていない。それは無言館における慰霊のあり方が「作品」として絵を見るところにあるためではないだろうか。

また、戦没画学生を特別視せず、「一画家」、「志半ばで逝った若者」としてみることは、私たちと戦没画学生は同じ人間だが、その人間の生は戦争によってこうも翻弄されるのだ、という視点をもたらすものである。しかし、どんなに先入観を持つまいとしても、それを作品として見ようとしても、無言館に展示されることでそれはやはり戦没画学生の絵となり、彼らを戦没画学生とした戦争を抜きにしてみることは出来ない。そのため、戦争によってもたらされた彼らの無念や苦悩に触れるとき、「自らの夢と命を犠牲に、私たちに平和をもたらした戦没画学生」という敬意や畏れの対象としての戦没画学生像が立ち現われるのである。

第三節 「無言館日誌」にみる無言館における「学び」

「無言館日誌」の考察から、無言館は戦没画学生の絵が「無言」であるが故に、来館者に考えるきっかけが与えられており、また戦没画学生の「死生観」に触れることで、自らの「生」を省みる契機となっていることが分かった。そのため、無言館は戦没画学生の「生」と、彼らを通して自らの「生」について「学ぶ」場であるといえるだろう。また、無言館で来館者が持ちうる戦没画学生像の違いは、来館者の「学び」にも違いをもたらすと考えられる。「一画家」あるいは「志半ばで逝った若者」として見られるとき、無言館は過去の戦争と現在、そして戦没画学生と自分自身をつなぐ視点をもった「学び」の可能性に開かれた場となりうるが、「自らの夢と命を犠牲に、私たちに平和をもたらした戦没画学生」として見られるときには、「反戦・平和」について「学ぶ」場となろう。無言館は「反戦・平和の美術館」と称されメディアに取り上げられることもあるが、自らをそのように積極的に位置付けることはない。そのため、「反戦・平和」を「学ぶ」場として無言館をみようとすることは、可能ではあっても手放しに喜ばれる事態ではないのかもしれない。

第二章 丸木美術館・佐喜眞美術館における「学び」

第一節 丸木美術館と佐喜眞美術館—丸木位里・俊の絵を展示する美術館—

①丸木美術館

丸木美術館は丸木夫妻の共同制作「原爆の図」を、誰でもいつでも、ここにさえ来れば見ることができるよう、という思いを込めて1967年に埼玉県東松山市に建てられた美術館で、「原爆の図」の他「南京大虐殺の図」、「アウシュヴィッツの図」、「水俣の図」を常設展示している。丸木美術館には丸木夫妻のアトリエが隣接し、夫妻の生前にはアトリエを訪ねてくる人や、居候の画家など常に人が集まる場所であったという。

②佐喜眞美術館

佐喜眞美術館は、「沖縄戦の図」を沖縄に置きたいという丸木夫妻の想いに応え、佐喜眞道夫氏が1994年に建てた美術館である。普天間基地の一部であった自身の土地の返還を受け建てられたこの美術館は、普天間基地に食い込むように建っており、屋上へと続く外階段は沖縄の終戦記念日の6月23日になぞらえ6段と23段で構成され、当日は階段の方角に太陽が沈むなど、その立地や建物自体もメッセージ性があり、多方面から「もの想う空間」が設計されているといえる³⁾。

第二節 丸木美術館「感想ノート」の考察

「原爆の図」をみて、「こわい」「悲惨」という感想が目立つが、大きく分けると①原爆と原発、核の問題、②美術館の周りの自然と展示を対比するもの（〔注〕へ）、③国際関係に言及するもの、の3つに分けられる。

①原爆と原発、核の問題

—福島原発の状況と、位里、俊さんの絵が一つになりました。(中略)世界の国々も、原発廃止に向っています。日本もこれ以上作らせず、廃止にさせる運動をする時です—

—原発はないと今の社会は維持できないと思いますが、しかし人に害をなすこともいけません。少しずつ減らしていけばいいのではないのでしょうか—

東日本大震災（以下3.11）をきっかけに来館したという感想も多くみられ、来館前から原爆と原発とを同じ核問題として捉える人、展示からそうした視点を得た人など、核問題に対する関心のあり方は様々である。丸木美術館では反核に関するテーマも企画展示で取り上げられており、3.11以降にはチェルノブイリや第五福竜丸事件、福島などが取り上げられた。そのため、反核関連の企画展示の会期中には、前者の感想のような「原発廃止」の意見が特に多く見られる。一方で、直接的に反核を訴えない企画展示の会期中には、後者の感想のような「漸次的な原発廃止」や「原発との共生」を模索すべきという意見が見られる。そうした意見は、反核に関連する企画展示の会期中には殆ど見られず、企画展示によってある程度来館者を「反核」へと導いているといえる。また、原発や核問題に関する賛否については直接触れていないものの、原爆の被爆体験から学ぶことが出来ず、被爆体験を重ねた日本人、人間の愚かさに嫌悪を示す感想も見られた。

—あらためて原爆のおそろしさをまのあたりに見る事ができ、丸木夫妻が生前言っておられた「人間は何故おろかな事をやめないのか」ということをあらためて感じました—

—子供達は何も悪いことをしていません。戦争をしかけ、原爆を落とし、原爆をつくったのは大人たちです。21世紀の今、学習をしなかった大人のために子供達は家も友達も失ってしまいました。私達大人は少し位がんこな未来を作らなければなりません—

③国際関係に言及するもの

—アメリカ人だとか、韓国人がとか、中国人がいけない、悪い、やつらのせいだ、というのはちがいますよね。日本人だって沢山の人を殺しています。お互いがお互いを理解しあえるそういう世界にならなければならないといけないという思いになりました—

—夏休み前半にアメリカ人のお母さんがいる家族にホームステイしたのですが、昔は敵であった異国の人だけど、こうやって交流が出来たことが嬉しかったです。日本が世界の国々と仲良くなつて、平和で良い国際交流が出来ますように—

丸木夫妻は、「原爆の図」アメリカ展を契機に視野を広げ、第十三部「米兵捕虜の死」、第十四部「からす」、「南京大虐殺の図」など、日本人に限定されない被害や加害的側面を描くようになる。そのため、日本の「戦争・平和ミュージアム」では被害の側面に重点が置かれ、加害的側面が欠如しているという批判は、丸木美術館では該当しないといえるが、そのように判断するのは早急かもしれない。

—アメリカがしたしうちをけっしてわすれることなく、私の子供たちにも伝えていこうと思いました。アメリカがにくく思います—

—アメ公ぜったい、いや、二度と、戦争はおこすな！アメ公ゆるさない！ぜったいゆるさない—

こうしたアメリカを敵対視する感想は、少ないものの確認される。年齢や性別は不明だが、子どもの文字や、「アメ公」など漫画の影響とみられる表現から、「原爆の図」や、既存の知識から感想を書いたものと考えられる。こうした感想を残した人にとってのミュージアム体験は、既存の知識を確認する限定的なものとなっているといえるだろう。

第三節 佐喜真美術館「感想ノート」の考察

丸木美術館同様、「こわい」「恐ろしい」という感想の他、①本土と沖縄／ヤマトンチュとウチナンチュ、②「沖縄戦の図」が沖縄にあること、③基地問題—「あの戦争は終わっていない」、の3点が挙げられる。丸木美術館同様、丸木夫妻の絵が持つ要素に来館者がそれぞれに関心を持っていることが分かるが、絵の〈記憶の場〉に置かれた「沖縄戦の図」ならではの感想が見られることが、その特徴である。

①本土と沖縄／ヤマトンチュとウチナンチュ

—同じ日本でありながら本土とは違う歴史を持つオキナワを、絵を通して感じました。中高ではなかなかオキナワの歴史を教わることができず、たいていの方はオキナワを知らないと言えるのではないのでしょうか（私もその一人ですが）—

—ヤマトンチュと言われることに少し痛みを感じます—

本土と沖縄の歴史認識の齟齬に言及する感想や、沖縄戦で沖縄の人々を苦しめた本土の人間（ヤマトンチュ）として、沖縄の人々に申し訳ないという感想が多くみられた。こうした感想から、本土の人々にとって「沖縄戦の図」は、日本軍（ヤマトンチュ）による沖縄の人々への加害行為を伝える告発的なものであることが分かる。この本土と沖縄の歴史認識の齟齬は、学校教育によるものと指摘されている。そのため、日本軍の加害的側面を知らなかったという来館者も多く、本土と沖縄との歴史認識の齟齬に衝撃を受ける来館者が少なくないのである。

②「沖縄戦の図」が沖縄にあるということ

—南部の戦跡をめぐり、従軍看護婦を経験された方のお話を伺う機会にも恵まれました。しかし何か実感としてとらえることができなかつたのは、その時の様子を視覚にうったえるものに出会えなかつたためだと気づきました—

—沖縄が美しければ美しいほど、より残酷な印象で過去の悲劇がよみがえってくる—

「沖縄戦の図」がその記憶の場である沖縄にあることは、これらの感想に代表される形でその意義を見出すことができる。前者では、「沖縄戦の図」が記憶の場である沖縄にあることによって、ガマや記念館など他の施設で得た体験や知識を補い、深めるものであることがわかる。例え

ば、ガマを訪れることは、沖縄戦時下でガマに身を寄せた人々の体験を追体験するものであるが、実際のガマでの様子は、証言などから想像することしかできない。その想像することしかできなかった人々の様子を、視覚的に捉え直すことを可能にしてくれるのが「沖縄戦の図」であり、丸木夫妻の絵なのである。また、丸木位里も沖縄戦について「日本人が写した写真は一枚もありません。目で見るものは描きのこしてお外ありません」と述べており、「沖縄戦の図」は写真の役割を代替するものとして意図されているといえる。そして後者は、美しい沖縄の風景によって、沖縄戦の惨状がより強調された形で想起されることが示唆されている。「リゾート地」として、美しい沖縄の風景を享受するために沖縄を訪れた人にとって、「沖縄戦の図」は美しいだけではない沖縄の一面を見せ、一度立ち止まって沖縄を考える契機になっているといえる。

③基地問題—「あの戦争は終わっていない」

—外の階段をあがると、普天間基地が見える。戦争は終わったはずなのに、大きな矛盾である。この基地がなくなる限り、戦争の（沖縄戦の）犠牲者は浮かべられないような気がする—
—戦争はまだ終わっていないことをこの街に来て思いました。戦争で傷つけられ、戦後、基地で踏みにじられて、沖縄にはいつ終戦がくるのでしょうか。ここに来ていろいろな“何故？”を思いました。これから答えを探し続けたいと思います—

沖縄では基地問題のために、現在も「あの戦争は終わっていない」といわれ、また佐喜眞美術館の立地もあって、基地問題に言及した感想も多く見られる。佐喜眞美術館では希望する団体に説明が行われ、普天間基地も屋上から説明がある。このことは沖縄戦だけでなく、「あの戦争は終わっていない」として、来館者にも基地問題と向き合ってほしいという館の意向が大いに反映しているといえる。

第四節 丸木美術館と佐喜眞美術館に共通する感想

丸木美術館・佐喜眞美術館両美術館に共通してみられる感想としては、①丸木夫妻を想起するもの、②絵から真実を読み取ろうとするもの、2点が挙げられる。

①丸木夫妻を想起するもの

—原爆が落ちなければ、丸木夫妻は「原爆の図」を描くことはなく、生涯優しい絵を描き続けていたのではないかと思う。（中略）戦争はあらゆる意味で人の人生を変えてしまうんだと感じた—

丸木美術館では企画展示で水墨画家としての丸木位里や、油彩画家・絵本の挿絵画家としての丸木俊、個人の作品を展示していることがある。そのため、丸木夫妻のそれぞれの作品と、社会へのメッセージ性の強い「原爆の図」の差異に私たちは、戦争は人間の生死だけでなく、その生き方をも変えてしまうのだということに気づかされるのである。

②絵から真実を読み取ろうとするもの

—ここにある資料はまさに広島をうった画だと思います。私たちはこれを後世に伝えていかなければなりません—

—絵の前に立つとなぜか落ち着いてきます。なぜなんだろう。とずーっと思っていて、やっとわかりました。真実の場に居るんじゃないかなと—

「原爆の図」はスケッチのように原爆投下の惨状を、見たそのままに描かれているわけではな

く、夫妻が見たものや、写真や証言をもとに、時には証言者にモデルとなってもらい描いたものである。人によって語られる言葉である以上、証言はある程度の脚色を免れ得ず、その意味で「原爆の図」はフィクションであるともいえる。しかし、感想ノートを見ている、これは事実なのか、という疑問は見られない。寧ろ、それは真実が描きこまれたものであり、「語り継がれるべき」出来事として来館者に受け止められている。それは「原爆の図」が当事者一人ひとりの記憶を、私たちが広島原爆の物語として共有するための、より大きな共同体の記憶のなかに組み込んでいくものであり、丸木夫妻が絵の中に描きこんだ物語は、共同体の記憶の中に馴染み、広島・長崎についての既知の物語との間に何ら違和感を持たないためだろう。しかし、「沖縄戦の図」が現在もなお、本土の人々にとって告発的であることは、沖縄戦の証言は未だ共同体の記憶に組み込まれる途上にあるように思われる。沖縄戦を体験したおじいさんは、「沖縄戦の図」を見て、濠の中でコップ代わりに使った貝を指しながら「こんなことまで知っているはずがない。ほんとうにヤマトンチュが書いたのか」と驚いていたという。このような話は、沖縄戦の記憶として共同体の記憶に組み込まれているだろうか。

第五節 「感想ノート」にみる丸木美術館と佐喜眞美術館における「学び」

丸木美術館と佐喜眞美術館では、原爆・原発などの核問題、沖縄戦といった絵の主題とそれが包含している問題に、来館者各々の関心に応じて「学び」が生じており、また佐喜眞美術館においてはその所在が絵の記憶の場でもあるために、来館者の「学び」をさらに促す契機となっていることも示唆されていた。両ミュージアムにおいては、原爆や沖縄戦といった過去の出来事が主題といえるが、丸木美術館では「反核」、佐喜眞美術館では「基地問題」という現在の問題を来館者に提示し、来館者に働きかけていることが分かる。また、丸木美術館では、「原爆の図」全体、あるいは「南京大虐殺の図」を通じて日本の被害だけでなく、加害的側面にも触れることになるが、その一方で、来館者によっては一面的な理解に留まることも示唆された。こうした受け止め方は、丸木夫妻が絵に込めた想いや意図とは異なるものであろう。丸木夫妻はどのような想いを絵に込めたのか。「たくさんの人に見てほしい」と丸木夫妻がいうとき、その意図はどのようなものか。先述の絵の主題とそれが包含している問題に関する「学び」が観る者の中に生じること、それも一つの答えであろう。しかし、それだけでは「原爆の図」は「原爆の体験を繰り返してはならない」「唯一の被爆国として反核を訴えなければ」と主張する、政治性を帯びたものでしかなく、絵画としての意味は見出され得ない。そこで次節では画家としての丸木夫妻にとっての「原爆の図」や一連の共同制作への意味付けから、来館者の「学び」の捉え直しを試みたいと思う。

第六節 「原爆の図」は何故描かれたのか

「原爆の図」は何故描かれたのか。占領下の日本では、原爆被害の実態、とりわけ被爆した人間の姿を伝えることは厳しく制限され、多くの国民は何も知らされていないことにすら気づいていなかった。そのため、夫妻は自分たちの垣間見たものを、何とか人々に伝えなければならないと決意したのである。「原爆の図」は初発の問題意識と動機として、「原爆」という誰にも語りつくすことの出来ない出来事を、「誰にでも分かる」ように、そしてできるだけ多くの人々に伝えるということが目指されていたのである。

丸木俊は「原爆の図」発表当時から、観客の疑問や抗議に答えるために絵の中の出来事について

て解説をしたり、説明を貼り出したりしたという。現在、丸木美術館や佐喜眞美術館で、絵が丸木夫妻による説明文と共に展示されているのは、この発表当時からのスタイルを踏襲しているためといえる。ところで、この丸木俊による「原爆の図」の「語り」は、「絵解き」とも表現されている。「絵解き」は、宗教絵画の説明行為として知られるが、絵に説明を加えること、そのこと自体は必ずしも歓迎されうるものではない。なぜなら文字や言葉による説明は、絵を単なる視覚的イメージに貶め、その価値を半減させてしまうからである。それではなぜ、「原爆の図」には「語り」が与えられたのか。その答えは「絵解き」と表現されること、つまり単なる説明ではなくある種の宗教性を帯びた行為として「語り」を捉え直すことで明らかとなる。それは、「原爆の図」に描かれた死者たち、一人ひとりの原爆の物語をあえて「語る」ことで、観る者が彼らの記憶を共有する。その時「原爆の図」展覧会会場は原爆の死者の慰霊・追悼の場となっていたのではないかということである。初期「原爆の図」⁹⁾に描かれた登場人物の多くが、丸木位里の親族や、「広島から少し離れた町で小さな畳工場を経営していた三滝町の山本さん」や「召集軍医の藤尾さん」という「固有名詞で語られる存在」であったことは、描かれている死者を、「現実に存在した一人ひとりの物語」として、観客の前で「原爆の図」が語られていたことを示唆しており、描かれた死者、一人ひとりの記憶を共有する営みとして「語り」があったことを示している。

また、アメリカによる占領終結に伴い、表に出ることのなかった写真類が公開されたことは、メディアとしての「原爆の図」の役割が揺らぐことを意味し、「原爆の図」は、原爆＝平和希求というイメージによって、平和運動への位置付けがより強くなっていった。そのことは、1955年の第九部「焼津」、第十部「署名」の原水爆禁止運動に共鳴する制作や、第十一部「母子像」(1959年)など平和のイメージの再生産としての制作が表している。こうした「原爆の図」への意味づけは、第十二部「とうろう流し」(1968年)で転換を迎える。「とうろう流し」が主題にしたのは、戦後四半世紀を迎え「戦争体験の風化」が叫ばれるなかで、「原爆をどのように思いだすか」ということだった。そこで後期「原爆の図」は再び死者の記憶を扱うものとなり、観る者が記憶を共有する、慰霊・追悼的性格を含んだものとして、初期「原爆の図」への回帰が見られる。そして、アメリカ展を経て、日本の加害責任についても第十三部「米兵捕虜の死」(1971年)、第十四部「からす」(1972年)、「南京大虐殺の図」(1975年)において主題化された。そして「アウシュヴィッツの図」(1977年)、「水俣の図」(1980年)を経て、夫妻が「一番戦争を描いたことになる」という「沖縄戦の図」(1984年)に着手することになったのである。「沖縄戦の図」にはかなり多くの「証言」が、沖縄戦の記憶として描きこまれているように思われる。「米兵捕虜の死」を制作する過程で丸木夫妻は「証言の意味」を深く考えてこなかったことに気づき⁹⁾、以降の制作では「証言」に意識的になったためだろうか。そして、初期「原爆の図」同様、観る者が記憶を共有することで、そこには祈りの空間、沖縄戦の死者の慰霊・追悼の空間が立ち現われてくるのである。

第三章 慰霊・追悼から「学び」へ

第一節 集合的記憶と慰霊・追悼

「原爆の死者」や「沖縄戦の死者」あるいは「第二次世界大戦の死者」を慰霊・追悼するいうとき、私たちは集合的記憶としてその記憶を扱っているといえる。集合的記憶とは、1920年代にモーリス・アルバックスによって提起された概念である。アルバックスは、結末の最も重要

な手段としての共通の思い出の重要性に着目し、この集団的記憶が安定していることが、集団の構成と存続に直結していることを明らかにした。集合的記憶の対置概念の一つとして個人的記憶が考えられるが、アルバックスによると「純粋に個人的な記憶」というものは存在しない。それは、「ある集団の成員が特定の現在において分かち合っている思考様式、集団の自己像といった準拠枠がなければ、個人は過去の出来事を時間と空間において位置づけ、物語の構造を与え、意味を付与し、想起する事が出来ない」からである。つまり、個人的記憶と集合的記憶は相互に条件付け合っており、個人の記憶は集団の記憶に参画することで初めて可能となり、また集団の記憶は、個人の記憶の中で初めて具体化されるのである。

記憶が集合的記憶として扱われること、それ自体は必ずしも否定されるべきことではない。しかし、慰霊・追悼の場において記憶が集合的記憶としてのみ扱われることには懐疑的になるべきではないだろうか。例えば、毎年8月6日に行われる広島平和記念式典では、献花・黙祷や平和への誓いを通して「原爆の死者」への慰霊・追悼がなされる。その時、遺族や友人・知人においては特定の原爆の死者が想起される。しかし、それは国家や自治体といった主体によるものである以上、「原爆の死者」は国家の記憶、集合的記憶として扱われ、「原爆の死者」は平和の礎となったというような、国家の物語や歴史に沿った目的論的な意義が付与される形で、慰霊・追悼が行われる事態にもなりかねないからである⁶⁾。こうした事態は、戦後70年を目前に控え、戦争を実体験として語り継ぐ人々も減少し、「戦争体験の風化」が叫ばれる現在、より一層顕著になるのではないだろうか。

こうした集合的記憶の想起による慰霊・追悼ではなく、個人の記憶や体験の想起を通して慰霊・追悼を行うのが、「証言活動」だといえる。例えば、広島で「証言活動」を行う山崎寛治は自身の「証言活動」を「慰霊」の行為と呼び、自分の語りを「誰にも知られることなく死んでいき遺体も永遠に見つからない膨大な数の人々の存在を取り戻し、再生する手だて」と考えているという。つまり、「証言」とは死者の存在を取り戻し、再生することで、その死が無駄でなかったことを示し、その「生」の尊厳を守る、慰霊・追悼の営みなのである。

集合的記憶の想起において死者は、ともすれば平和のための犠牲者との認識しか与えられないのに対し、個人的記憶の想起は、そうした政治性に回収された個人的記憶を取り戻すことによって可能となり、死者の存在をも取り戻し再生するものである。個人的記憶の想起による慰霊・追悼の重要性は、死者の一人ひとりに改めて輪郭が与えられるところにあるのではないだろうか。それでは「戦争・平和ミュージアム」としての美術館において、慰霊・追悼はどのようになされているといえるだろうか。

第二節 無言館における慰霊・追悼

「無言館」において、慰霊・追悼は二つの観点から説明することができる。まず、無言館において戦没画学生の絵が、遺族などその絵の所有者による「証言」と共に展示されていることである。徴兵され、「お国のために」「天皇陛下万歳」と言って戦地に赴く若者の姿は、戦時中の国家総動員体制を象徴するものとして、現代を生きる私たちにも共有され、集合的記憶として保持されている。戦時中の言論統制や軍部の検閲によって、反戦的・厭戦的な内容の手紙などは没収・処分されるため、私たちが今日目にすることの出来る遺族への手紙や遺書、手記なども「お国のために」「天皇陛下万歳」といった言葉が並んでいる。しかし、軍部は書かれた文字は検閲できても、芸術表現に込められた思いまでは検閲できない。彼らはどのような思いでキャンパスに向

かっていたのか。来館者は、戦没画学生の絵や遺族の「証言」から彼らの思いを想起する。無言館は、戦争下でも「絵を描きたい」という思いを絶やさず、その生を全うした戦没画学生一人ひとりの記憶に触れる、慰霊・追悼の場なのである。

もう一つは、戦没画学生の絵が「遺品」である以上に、それが「作品」であるところにみることが出来る。戦没画学生の絵は遺族や縁故ある人々にとっては、彼らの生前の面影を伝える「遺品」である。しかし、もし戦没画学生の絵がそのまま「遺品」としてのみ扱われ、無言館以外の場所でその他の戦没者の遺品と共に展示されたならば、彼らの絵は集合的記憶に回収されることで、「志半ばで逝った若者」どころか、「戦争で命を落とした若者の一人」としか認識されないだろう。無言館は、そうした集合的記憶に回収される潜在性をもった戦没画学生の絵を、「作品」として展示し、一枚一枚を尊重することで、戦没画学生一人ひとりに輪郭を与える、集合的記憶から個人的記憶を取り戻す場なのである。また、このように絵の一枚一枚が尊重され、「作品」として見られることは、観る者の眼差しによってその作者である戦没画学生を、彼らが夢見ていたところの「画家」にするものであり、これも慰霊・追悼の一つのあり方といえる。だとすると、歪んだ形ではあっても、「画家になりたい」という夢が叶えられた戦没画学生は、戦没者の中でも幸せな方なのかもしれない。そのように思い至るとき、私たちは、戦没画学生のように絵という「生」の痕跡を残して逝った戦没者の存在と、痕跡を残すことなく逝った戦没者の存在に気付くことになる。無言館での慰霊・追悼の対象は戦没画学生であるが、そうした事態に気づくことが、集合的記憶に回収された画学生以外の戦没者の個人的記憶を取り戻す第一歩となるのかもしれない。

第三節 丸木美術館・佐喜眞美術館における慰霊・追悼

初期「原爆の図」や、「沖繩戦の図」は、それが「証言」を通して描かれていることによって、描かれた死者の記憶が共有され、慰霊・追悼がなされていた。そこでは、丸木夫妻によって集合的記憶から個人的記憶が「取り戻され」ているからこそ、描かれた死者の記憶が共有されるのであるが、そもそも、個人的記憶を他人の手によって「取り戻す」ことは可能なのだろうか。そして、そうした個人的なものを他人の手で表現することは可能なのだろうか。否。個人的記憶はあくまで個人のものであり、それが完全に他者の手に渡るといったことはないだろう。

初期「原爆の図」や「沖繩戦の図」は何を表現したのか。初期「原爆の図」に即して考えてみる。まず、初期「原爆の図」が表現したのは、爆心地の人々の様子である。しかし、「爆心地の話をつたえてくれる人はいません」というように、「最も体験の「中心」にいた者が存在しない」という問題こそ、原爆を考える際の最大の困難であり、「一瞬にして生命を根絶やしにされた「見えない」世界。それを丸木夫妻は、芸術家としての想像力を駆使して、誰にでも「見える」ように描いてみせた」のである。

つまり、初期「原爆の図」は丸木夫妻の芸術家としての想像力による「見えない」世界の可視化であった。そのとき、観る者は「原爆の図」の前で、「見えない」世界の存在を知覚することになる。「見えない」世界は、当事者の不在によって再現できないために「見えない」のであり、また個人的記憶が可視化されていたとしても、それはあくまで当事者のものであって、完全に共有し、自らの記憶とすることは不可能という意味において、到達しえない「見えない」世界でもある。丸木夫妻の絵は、「見えない」世界を、画家の「想像力」によって可視化するものであったが、その可視化によっても提示しきれない、さらなる「見えない」世界を暗示するのが「アー

ト」であるともいえる。そのことは、「沖繩戦の図」において、より意識された形で示されているといえる。「沖繩戦の図」には丸木夫妻が目を入れなかった人々がいる。夫妻が沖繩戦の体験者に聞き取りを行っている、極限の状況に近づくにつれて、ポツカリとした「記憶の空洞」にであったというが、そうした人の目は入れることができなかったのだという。このことは、個人的記憶を表現することの限界を表現しているが、その“表現の限界”の表現によって「沖繩戦の図」は、完全には表現され得ない個人的記憶と私たちがどう向き合うべきなのかを教えてくれる。画家としての丸木夫妻はその想像力をもって個人的記憶を表現することで体験者の代弁者にはなり得ても、体験者になり得ない。その意味で丸木夫妻と体験者の距離は、非体験者の私たちと体験者のそれと同じである。恐らく丸木夫妻は彼らの目を想像できなかったわけではない。ただ、それは想像できたとしても、非体験者の丸木夫妻に表現されるべきものではなかったのである。だからこそ、私たちは丸木夫妻が表現しようとしていたものを、その目を、一人ひとりが想像力で埋めていくしかないのである。丸木夫妻は表現できない個人的記憶を、一方では徹底的に追求し、それを表現しようとし、また一方ではその限界をも表現することで、個人的記憶というものを表現しようとしたのではないか。丸木美術館と佐喜眞美術館において慰霊・追悼は、一方では集合的記憶から個人的記憶を「取り戻す」ことで、また一方ではそれを想像することにおいてなされているといえるだろう。

そして、丸木夫妻の共同制作において死者が美しく描かれていることも、個人的記憶を「取り戻す」ことにおいて注目すべきだろう。丸木俊は、「沖繩戦の図」の制作で次のような事を述べていたという。「人間はどんなに無残に傷つけられても人間なのです。私たちはたしかに、暗く残酷な痛ましい光景を描きます。でも問題は、そんな現実実際に直面した人たちの姿をどう描くべきなのかということです。私たちはそういう人たちの姿を美しく描きたいのです」。丸木夫妻は、戦争や原爆によって非人間的な最期を迎えた人々を美しく描くことで、その人間性をも再生しようとしたのではないだろうか。「原爆の図」の「美しさ」に私たちは、丸木夫妻が「原爆の図」に込めた慰霊・追悼の想いをみることができるのである。

第四節 遊就館の「英霊」と慰霊・追悼

「戦争・平和ミュージアム」のなかでも、慰霊・追悼が政治性に結びついている例として遊就館を取り上げたいと思う。遊就館は、戦没者という慰霊・追悼対象を持つ点で無言館と共通し、また平和の標榜という点で丸木美術館や佐喜眞美術館との共通点も見出される。しかし遊就館において慰霊・追悼は、集合的記憶の想起によってなされているために、無言館や丸木美術館・佐喜眞美術館とは対照的であり、それらの特徴をより明確に捉え直すことを可能にしてくれるだろう。

遊就館は靖国神社の付属施設であり、そこでは戦争で「国のために」死んだ人が祀られているが、遊就館はどのような記憶の提示をする場といえるだろうか。遊就館の「拝観者の声」の抜粋からみてみたいと思う。

—今までずっと国の為に戦争に勝つ為に命を捧げることが何か間違っているように感じていました。初めてこちらへ訪れ、お一人お一人の生き方には何一つ間違いは無かったと分かりました—

—英霊の皆様が守りたかったもの、それは、その時の日本とその未来であったと思います。(中略) 私達の生きているこの日本、今日を守り抜いてくださった数多くの方がいらっしゃったから

こそその命だと思います。今の日本は国というもの、日本人というものにあまりに希薄になっていると思います。もう一度、正しい歴史を学び、愛国心を養っていくことが大切だと思います—

遊就館の典型ともいえる感想は、このように所謂「自虐史観」を否定するもの、そうした見方を改めたというもの、滅私奉公の戦没者に敬意や感謝を示すものである。「自虐史観」を否定し、戦争を正当化することは、「自虐史観」によって「侵略者」や「無駄死に」扱いされていた戦没者を、国家や私たちのために尊い命を捧げた「英霊」化するものである。そこでは、戦地に赴く事や、死への葛藤といった個人的記憶は必要ではなく、語られることもない。もちろん、戦地に赴く事、死への葛藤といった厭戦的な記憶だけが個人的記憶ではない。

—皆若くして国の為にと潔く命を捧げている。今の若者にはない心持ちであったのではないか—
—涙が止まりません。知性も高く、国を守る気概に溢れ、愛情を持った多くの若者が何故死ななければならなかったか、今の私たちの世代は英霊の死をちゃんと受け止めているでしょうか。今の世の中は、とてもそうは思えません—

こうした感想は「無言館日誌」の「自らの生を省みる契機となった」という感想と共通しているようにも見える。しかし、遊就館の「英霊」への敬意は、「尊い命を捧げた」滅私奉公の姿勢に向けられたものであり、それを善しとする価値判断や、彼らを「英霊」化する物語に支えられている。それに対し、無言館の画学生の場合には、何が善であるかの価値判断は示されず、彼らの生き様を通して来館者自身が考えるという手順が踏まれている。つまり、そこにはミュージアムが持つ物語をそのまま受容するのか、自ら考える契機が与えられているのか、という違いがある。このように、遊就館では戦没者を「英霊」化する物語によって、政治性と結びついた慰霊・追悼がなされ、ここに同様に平和を標榜しているとはいえ、集合的記憶から個人的記憶を「取り戻す」ことによって慰霊・追悼がなされている丸木美術館・佐喜真美術館との違いも見出されるだろう。

第四章 「戦争・平和ミュージアム」における「学び」

第一節 「戦争・平和ミュージアム」における慰霊・追悼と「学び」

慰霊・追悼は「学び」そのものではなく、また「学び」に回収されるべきものでもない。しかしながら、慰霊・追悼のあり方に、そのミュージアムにおいて来館者の集合的記憶と個人的記憶の想起がどのように想定されているのか、そこに「学び」の様相を捉えることはできないだろうか。慰霊・追悼のあり方として、集合的記憶の想起による慰霊・追悼では、それが政治性に回収されうることは先に指摘した。そのことは「学び」にどのような影響をもたらさうのか。そして、個人的記憶の想起は「学び」とどのような関係にあるのだろうか。

集合的記憶の想起は、それが政治性に回収されるために、「学び」を硬直化させる危険性を孕んでいるといえる。そこでは集合的記憶を象徴、あるいは補完するものが提示され、それは共同体の一員として「記憶すべき」もの、いわば「学ぶべきもの」として提示されるため、来館者の「学び」は、提示された「学ぶべきもの」をミュージアム側の意図に沿って学び取っていく、限定的なものとなる可能性がある。そのとき、「戦争・平和ミュージアム」は、もともと存在している物語を再確認し、さらに強めていく啓蒙機関でしかない。また、集合的記憶はそれが集合的記憶であるが故に抽象的でもある。「広島原爆によって約14万人が命を落とす」というとき、瞬時に十数万もの命を奪う原爆に恐ろしさを感じる一方で、非人道的な死に対して、人々がどのような思いで、何を感じながら亡くなっていったのか、人の心に触れる体験が希薄になって

いるのではないだろうか。

個人的記憶の想起による慰霊・追悼は、それが政治性から距離を取っているために、「記憶すべき」や「学ぶべき」といった共同体の要請から免れた「学び」の可能性に開かれているといえる。もちろん、私たちは「学び」のために想起するのではない。しかし、個人的記憶は共同体の要請から、つまり政治性からは距離が取られたところで想起や慰霊・追悼が想定されているからこそ、集合的記憶においては注目されず、詳細に語られなかった物語の展開がある。そのため、個人的記憶の想起による慰霊・追悼は、個人の視点から出来事を見ることで、より出来事の詳細な部分に近付くことや、また人間の内面に触れる、「学び」の深化に寄与するものといえる。

「純粋に個人的な記憶は存在せず」、「集団によって共有されうる思い出しか個人は持つことができない」というとき、ここで個人的記憶として述べられているのは、想起に骨の折れるような記憶であって⁷⁾、それは集団の構成と存続に必ずしも必要な記憶ではないが、集団に全く共有され得ない記憶ではない。しかし、集団の構成と存続に必要なではない以上、個人的記憶は「記憶すべき」ものとしては存在せず、忘却の彼方へと追いやられる危機に瀕している。「記憶すべき」ものとして存在しない以上、個人的記憶はその想起が要請される、慰霊・追悼を通して記憶されることを期待するしか道はないのかもしれない。記憶するために想起が要請されるのではなく、また「学び」のために想起されるのでもない、慰霊・追悼を通じた潜在的な「学び」であり、それが「学び」の深化をもたらしようところに、慰霊・追悼の営みとしての個人的記憶の想起の重要性はあるといえるのではないだろうか。しかし、集合的記憶は抽象的であるからといって、また政治性を帯びているからといって不要なわけではない。集合的記憶があつてこそ、個人的記憶があり、「学び」の深化の可能性が開かれうるのである。

第二節 「戦争・平和ミュージアム」としての美術館における「学び」

感想ノートの考察と、慰霊・追悼という視点から「戦争・平和ミュージアム」をみたことで、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館について、ふたつの「学び」の契機を指摘できるだろう。まずそれは、館の方向性に倣った「学び」の契機である。そこでは「記憶すべき」、「学ぶべき」ものが提示されることで、集合的記憶の共有がなされる。そうした「学び」は、共同体の維持や、基礎的な「学び」として必要ではあるが、それ故「学ぶべきもの」として提示され、「学び」の硬直化を招く危険がある。もう一つは、重層性を持った「学び」の契機である。それは慰霊・追悼の営みとしての個人的記憶の想起を介した潜在的な「学び」であり、集合的記憶に回収されていた個人的記憶を「取り戻す」ことで、出来事より詳細な部分に近付くことや、人間の内面に触れるような「学び」に深化する可能性に開かれた「学び」の契機である。

しかし、個人的記憶はあくまで個人のものであり、どんなに想起したとしても到達しえない個人的記憶が存在する。そのとき、私たちに要請されるのが「想像力」であるが、想像によって答えが導かれるわけではないために、私たちはいつまでも問い直し、想像し続けることが求められる。「戦争・平和ミュージアム」において「想像力」が要請されるのは、「アート」に特徴的なことといえるかもしれない。「モノ」を展示するミュージアムも、展示された遺品の愛用者であった戦没者を想像するという形で「想像力」を要請しうる。しかし、「モノ」が要請する「想像力」は、存在する「モノ」と与えられた情報に即したものに限定されるのではないだろうか。それに対し、「アート」を展示するミュージアムにおいては、「沖縄戦の図」の「記憶の空洞」と人物の目の表現によって示されるように、出来事より詳細な部分に近付くことや、人間の内面に触れ

る部分において「想像力」が要請されるのである。次節では「戦争・平和ミュージアム」としての美術館におけるこの2つの「学び」の契機という観点から、改めて、来館者ノートの考察を行うことで、来館者の「学び」を再検討したいと思う。

第三節 来館者の「学び」の再検討

①無言館での「学び」

無言館では、館の方向性に倣った「学び」は来館者を一定の方向に導くという形では見受けられない。それは来館者が、戦没画学生像を様々に持つことにも表れているが、一方で多様な解釈を黙認するものであるため、館の意向とは無関係に政治的に利用される可能性を孕んでいる。例えば、「無言館は単なる反戦・平和のミュージアムではない」という自己規定とは裏腹に、次のような感想があるのはその表れかもしれない。

—「無言館」はすさまじい反戦のメッセージを伝えているすばらしい美術館でした。すべての人が訪れるべきところだ、と思う。—

もちろん、戦争によって志半ばで逝った若者たちの心に触れ、「だから戦争はいけない」という感想はあって然るべきだが、そこで立ち止まるのでは、政治性に回収されうる単なる反戦・平和の美術館に落ちてしまうからである。

また、重層性を持った「学び」についても、先の「無言館日誌」の考察と照らし合わせて考えることができるだろう。まず、戦没画学生を一画家として、そして彼らの絵を「作品」として見ることは、政治性から距離をとり、集合的記憶から個人的記憶を「取り戻す」可能性に開かれるものであることは先にも述べた。そして「普通の人」という捉え方は、戦没画学生だけを特別視しない点で、他の戦没者に意識を働かせる契機を含んでいるといえる。無言館には「かの戦争で死んだ兵の大半は、この世に何一つ痕跡を残すことなく逝った無名の徒。当時美術学校で絵を学んでいた若者などはまだまだ幸せなほうでした。真の平和記念をいうのなら、美校生の霊だけを特別視するのは如何。」など、絵という痕跡を残すことのできた戦没画学生だけを慰霊対象とすることに、批判的な言葉が寄せられたこともあるという。この感想は戦没画学生だけを特別視することへの批判ではあるが、その存在が他の戦没者の存在を意識させることの例でもある。

また、「自らの生を省みる契機となった」という感想は、来館者が戦没画学生の個人的記憶を想起し、彼らの想いに触れたことを示すものでもあるが、「無言」や「言葉にできない」という感想は、そうした戦没画学生の個人的記憶が、「描きたかっただろうなあ」という想像で済まされるべきものではないものの、その核心に迫りきることはできない、つまり、戦没画学生の個人的記憶の想起には限界があるという、想起の困難に直面している表れといえないだろうか。そうした個人的記憶の想起の困難に、来館者としての私たちは、どのように立ち向かうべきなのか。私たちにできるのは、なぜ「描きたかっただろうなあ」という想像に終始すべきではないのか、彼らは何を想い、絵を描き、戦地へと赴き逝ったのか、考え、想像し続けることであろう。しかし、「言葉にできない」ことの意味をこれから問い続けようという感想はあまり見られない。「言葉にできない」という感想のなかに言い含め、あえて語られないのか、それとも「言葉にできない」からこそ、「無言館日誌」に記す言葉にも慎重になっているのだろうか。

②丸木美術館・佐喜眞美術館での「学び」

先の丸木美術館・佐喜眞美術館の「感想ノート」の考察によって両美術館では、館の方向性に

做った「学び」があり、丸木美術館では反戦・反核に関係する企画展の開催によりさらに顕著になっていることが指摘された。それでは、重層性を持った「学び」の契機は、「感想ノート」から読み取れ得るのか。改めて「感想ノート」にあたり、再検討を試みたいと思う。

—長年中学校の教員として、戦争はいけない、原爆はいけないと授業で言ってきましたが、今日は、いろんな人生をたち切られた人、生きてその後の苦しい人生を歩んだ人、色んな人々の思いや、その時のイタミや苦しさに思い至り、もう一度、どんな風に生徒に伝えたらよいか、考え直そうと思いました— (丸木美術館)

こうした感想は、館の方向性に做った「学び」に終始するのではなく、個人的記憶の想起に意識的になり、その「学び」をさらに深化させていることが確認できるものである。

—絵にあっとうされたのは最初ではないけれど、心にズンッとなにかがたまりました。絵はこわくもあったし、かわいそうなきもしました。でも、絵はそれ以上の「何か」を伝えているようでした。「何か」が何かは人それぞれだと思います。でも、一つ思ったのは、この絵を見て、良かった。自分は何か思えたのではないか。ということでした— (丸木美術館)

個人的記憶に意識的になり、描かれた人々の思いや苦しみ、痛みに思い到り、「それだけではない」ということに気づかされたという感想である。「それだけではない」というのは、絵に示された個人的記憶が、断片でしかなく、完全には掴み得ないものとして提示されているためである。そのとき来館者は、個人的記憶を確固とした形で引き受けるのではなく、それがどうしたことなのか、問い直しつつそれを「引き受け」ようとする。こうして「学び」が硬直化することなく、深化していくのである。こうした感想は、今もなお丸木夫妻の絵が告発的である佐喜眞美術館において、より多く見られるように思われる。

—この絵にすごい見入ってしまった。絵にある人に、黒目がないこと…人間が人間であれなかった戦争は、どんな映画を見ても、どれだけ私たちが想像しても、本当の戦争は体験した人にしかわからないと思う— (佐喜眞美術館)

—何があったのか、その時「人」は何を感じていたのか、これから人はどう生きてらいいのか…伝えあって、強くなって、どんなときにも「命は宝」ときちんと言え人になりたい— (佐喜眞美術館)

それでは、現在私たちが様々なメディアを通して、広島の出来事として知っているような物語の描かれた「原爆の図」は、もはや告発的ではないが故に、個人的記憶に触れ、問い直しがなされる契機はないのだろうか。確かに、告発的であること、つまり未だ広く知られていないことで、観る者に与える衝撃は大きく、個人的記憶に意識的になることや、問い直しの契機に開かれているといえるかもしれない。しかし、絵に圧倒される体験や、丸木夫妻の絵に「力」や「思い」を感じたという感想は、私たちを再度描かれている出来事に向かわせ、集合的記憶から個人的記憶を「取り戻す」ことを可能にする、それが画家の表現力と想いによって描かれた「アート」の力であることを示してはならないだろうか。

第四節 美術館という場の意味

来館者ノートの再検討によって、改めて美術館という場の意味が示されたのではないだろうか。つまり、美術館という場は、来館者に「アート」として展示をみることを要求する美術館という制度によって、「遺品」を「作品」にし、政治的プロパガンダを具現化している絵画や芸術をも、政治性から一線を画したところで「アート」としてみることを可能にするところにその意味があ

るのである。無言館の戦没画学生の絵が、「モノ」を展示するミュージアムに並べられたならば、それは数多ある戦没者の遺品の一つでしかなく、「無言館日誌」の考察に見られるような多義的な見方は認められないだろう。また、同様に丸木夫妻の絵が「モノ」を展示するミュージアムに並べられたならば、それは平和の象徴や平和運動の文脈でしか来館者に受け取られ得ないだろう。しかし、美術館に置かれ、「アート」としてのその本来の命が吹き込まれることで、政治性には回収されないところで別の物語の展開の可能性が開かれるのである。この美術館という制度によって、展示物が「アート」としてみられる場が用意され、政治性から一線を画する視点が来館者にもたらされるならば、平和に価値がおかれる現代において行き場を失ったかのように見える戦争画⁸⁾でさえも、実はそれが置かれる場の問題だったともいえるかもしれない。それは展示物が「アート」たる故に可能なのであり、その意味では美術館それ自体も「アート」によって美術館となるのであり、美術館と「アート」は相互に条件付け合っているとみえる。「戦争・平和ミュージアム」としての美術館は、政治性から一線を画したところで、「アート」として展示をみることを可能にし、より重層的な「学び」へと来館者を誘う場なのである。

終章 「戦争・平和ミュージアム」としての美術館の可能性

「記憶すべき」や「学ぶべき」といわれている事だけが「学び」ではない。集合的記憶の想起による学びの硬直化は「記憶すべき」や「学ぶべき」ことを「学び」、知ったという気になっている結果でもある。しかし、他者には到達しえない個人的記憶同様、私たちが経験していないことについて「知る」ことなどあり得ないのである。私たちに出来るのは、せいぜいそのことについて「想像」し続け、問い直し続けることであり、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館は、「アート」によって、そうした姿勢を要求する。そうした姿勢は、体験者の「語り」からも遠ざかる一方である現代の私たちに求められる「学び」のあり方なのではないだろうか。少なからず「来館者ノート」に記される、「また来ます」という言葉は、絵だからこそ訪れる毎に視点や解釈が異なり、ミュージアムから得るものがその都度異なるのだと、感覚的に来館者が感じており、「想像」し続け、問い直し続ける必要性を無意識的であれ、認識している表れといえよう。序章に示したように、集合的記憶を扱うことで「学び」の硬直化が起きていることや、日本の「平和博物館」と呼ばれるものの多くが「反戦博物館」でしかないと批判されるとき、「戦争・平和ミュージアム」としての美術館にその解決の糸口を見出すことも出来るのではないだろうか。最後に本稿では扱うことのできなかつた課題について述べたいと思う。「平和博物館」において「一人ひとりへの追悼」となるような形で「戦争の記憶」を語る」ことが目指されるとき、「実はこの種の博物館の解体までも含んでいるように思われる」という指摘がある。そうした指摘は「平和博物館」が共同体の集合的記憶を提示し、その共同体の構成と存続を支える役割を持っているという前提があるためだろう。そうした指摘に対しては、そもそも「純粹に個人的な記憶は存在せず」、「共同体に共有されうる思い出しか個人はもつことは出来ない」のだと否定することも出来るかもしれない。しかし、こうも言えるのではないか。個人的記憶はどこまでも個人のものであり、到達し得る個人的記憶などは存在しない。私たちに出来るのはそれを想像し、問い直すことだけである。そのように個人的記憶へと向かい合うとき、それが到達し得ないものであるがゆえに、普遍性へも開かれる可能性があるのだと。つまり、集合的記憶から個人的記憶を「取り戻そう」とすることが、共同体の単なる個への解体となるのではなく、そのことによって共同体の軀から個を解放し、普遍の方向へと開けていく可能性をも展望できるのではないかと。「戦

争・平和ミュージアム」としての美術館にまずその可能性を求めることが、本稿に残された課題である。

〔注〕

- 1) 「戦争・平和ミュージアム」という呼び方は、戦争・平和に関する展示を行うミュージアムの総称として用いている。また、無言館のような「反戦・平和」を中心に据えないミュージアムも、それが「平和」を指向するものであるかという点は保留し、「戦争・平和ミュージアム」に含むものとした。
- 2) 本研究の意義について、先行研究との関係から補足したい。ここで定義される「戦争・平和ミュージアム」と「学び」については「平和博物館研究」として論じられるものと重なりがある。しかし「平和博物館」をめぐる研究的な議論の場はいまのところ十分に形成されているとはいいがたい」ものであり、「平和博物館」が発行している研究誌も、「平和博物館」をめぐる研究のみならず平和に関する様々な研究が掲載されている。その中で、芸術展示を扱うものとなると、その数はさらに少なくなる。また、「来館者ノート」は多くの館で設置されているが、研究利用の例はあまり見られず、この度研究にあたり、快く資料を提供して頂き、「来館者ノート」の検討から来館者の学びを確認できたことは、「戦争・平和ミュージアム」の研究においてとても意義深いものと考えられる。
- 3) 鉄の暴風だと呼ばれるほどの熾烈な戦争だった沖縄戦以後の変化はあまりにも急激で、いまなお翻弄され続けている沖縄の状況のなかで、私はなんとしても、心を落ち着けて静かに「もの想う場」をつくりたいと思いました。(佐喜真美術館 HP)
- 4) 小沢は、「原爆の図」十五部をその制作背景や丸木夫妻の思想の変化をもとに初期・中期・後期と分類し論じている。初期「原爆の図」として考察されているのは、1950年に発表された「幽霊」「火」「水」の三部作、「夜」、第四部「虹」、第五部「少年少女」の、「原爆の図」が描かれた初発の問題意識によって描かれたものである。中期に分類されるのは、第六部「原子野」、第七部「竹やぶ」、第八部「救出」、第九部「焼津」、と第十部「署名」、第十一部「母子像」。そして後期に分類されるのは第十二部「とうろう流し」、第十三部「からす」、第十四部「長崎」である。
- 5) 丸木俊はこのことを「四部「虹」を描くころ、すでにわたしは、「両手をしばられて相生橋のたもとに斃れていた米兵二人はみんなに殴り殺されたんですよ」という言葉をたしか聞いていたと思うのです。それなのに、その恐ろしい部分の記憶がうすいのはなぜでしょうか。「ああそう」というふうに聞き流していたのはなぜでしょうか。」と回顧している。(丸木,214頁)
- 6) 米山によると「『原爆で命を落とした人々の尊い犠牲は、戦後日本の平和と繁栄の堅固な礎となった』というような、たびたび耳にする決まり文句において、原爆の犠牲者には目的論的な意義が付与されている。」という。(米山,202頁)
- 7) この「想起に骨の折れるような記憶」という表現は、アルバックスが記憶について「われわれが想起するのに一番骨の折れない事実や観念は、少なくとも一つのないいくつかの環境については、共通の領域のものである」(アルバックス,39-40頁)と説明していることを受けたものである。
- 8) 国家の主導のもと、第二次世界大戦を鼓舞するために、戦争を題材として写実的に描かれた絵画の総称。「作戦記録画」、「戦争記録画」「戦争美術」ともいうが、いずれにせよプロパガンダ芸術の一種として考えられる。

主な参考文献

- ・岡村幸宣「原爆の図」全国巡回展の軌跡,『原爆文学研究』花書院, 2009
- ・岡村幸宣『非核芸術案内 核はどう描かれてきたか』岩波ブックレット, 2013
- ・小沢節子『「原爆の図」描かれたく記憶>、語られたく絵画>』岩波書店, 2002
- ・[記憶と表現] 研究会著『訪ねてみよう 戦争を学ぶ ミュージアム/メモリアル』, 岩波ジュニア新書, 2005
- ・窪島誠一郎「戦没画学生慰霊美術館「無言館」その後」『芸術新潮』, 49-9:74-81, 1998.9
- ・窪島誠一郎『無言館ノオトー戦没画学生へのレクイエム』集英社新書, 2001
- ・佐喜眞道夫『アートで平和をつくる: 沖縄・佐喜眞美術館の軌跡』岩波ブックレット, 2014-7
- ・ジョン・W・ダワー『戦争と平和と美ー丸木位里と丸木俊の芸術ー』柚井林二郎訳, 原爆の図, 丸木美術館, 2007
- ・丹尾安典・河田明久『イメージのなかの戦争 日清・日露から冷戦まで』岩波書店, 1996
- ・野見山暁治・窪島誠一郎『無言館はなぜつくられたのか』かもがわ出版, 2010
- ・丸木俊『丸木俊 女絵かきの誕生』日本図書センター, 1997
- ・藤原婦一『戦争を記憶する 広島・ホロコーストと現在』講談社現代新書, 2006
- ・福島在行・岩間優希「<平和博物館研究>に向けてー日本における平和博物館研究とこれからー」,『立命館平和研究』別冊, 2009
- ・安川晴基「記憶」と「歴史」ー集会的記憶論における一つのトポスー『藝文研究』(94), 299-282, 2008
- ・ヨシダヨシエ『丸木位里・俊の時空ー絵画としての『原爆の図』ー』青木書店, 1996
- ・米山リサ『広島 記憶のポリティクス』岩波書店, 2005

来館者ノートについて

▽『無言館日誌』(戦没画学生慰霊美術館「無言館」)

【設置場所】…「無言館」出口。

【記入時期】…2013年5月2日～2014年4月26日の約一年分

【その他】…館による編集がなされているが、①名前、住所のみのもの、②読み取りの不可能なもの、③意味不明のもの(ほとんどないそう)以外の基本的にすべてのコメントを載せている。

▽「感想ノート」(丸木美術館)

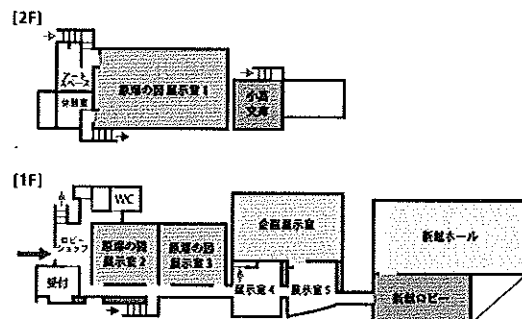
【設置場所】…新館ロビー

丸木美術館 HP 館内案内より

(<http://www.aya.or.jp/~marukinsn/top/kannai.html>)

【記入期間】…2010年11月4日～2013年5月3日

【その他】…直近の「感想ノート」3冊分、現物を拝借



▽「感想ノート」(佐喜眞美術館)

【設置場所】…受付付近のテーブル

【記入期間】…1997年8月～2000年8月

【その他】…館によって抜粋・編集されたものを拝借。A4片面刷りで77頁分。

▽「拝観者の声」(遊就館)

【設置場所】…遊就館出口付近

【記入期間】…2010年1月～2013年12月

【その他】…遊就館HP「拝観者の声」を考察対象とした

<http://www.yasukuni.jp/~yusyukan/voice/voice.php>

月によりばらつきがあるが毎月2～7件の感想が載せられている

▽『無言館日誌』考察 総数 330件

①「無言」や「どう表現したらよいのか」、という感想 20件

(そのうち、「合掌」という感想 6件)

②自らの生を省みる契機となったという感想 17件

③戦没画学生という存在に関する感想 13件

・「反戦」「平和」の展示として捉える感想 31件

▽「感想ノート」(丸木美術館) 考察 総数 497件

①原爆・原発・核問題に言及する感想 95件

—そのうち、「反核」を明言しているもの 66件

さらに、そのなかで核問題・原発関係の企画展示期間中のもの 39件

(同期間中の関連する感想は全部で45件)

—原発や核との共存をめざすべきとするもの 7件

(そのうち、核問題・原発関係の企画展示期間中のもの 1件)

・人間は何をしているんだ、という感想 20件

②美術館のまわりの自然と展示を対比するもの 13件

③国際関係に言及するもの 10件

・「反戦」「平和」に言及するもの 33件

・「戦争の悲惨さ」「戦争(絵)のこわさ」に言及するもの 65件

▽「感想ノート」(佐喜真美術館) 総数 315件

①本土と沖縄/ヤマトンチュとウチナンチュ 16件

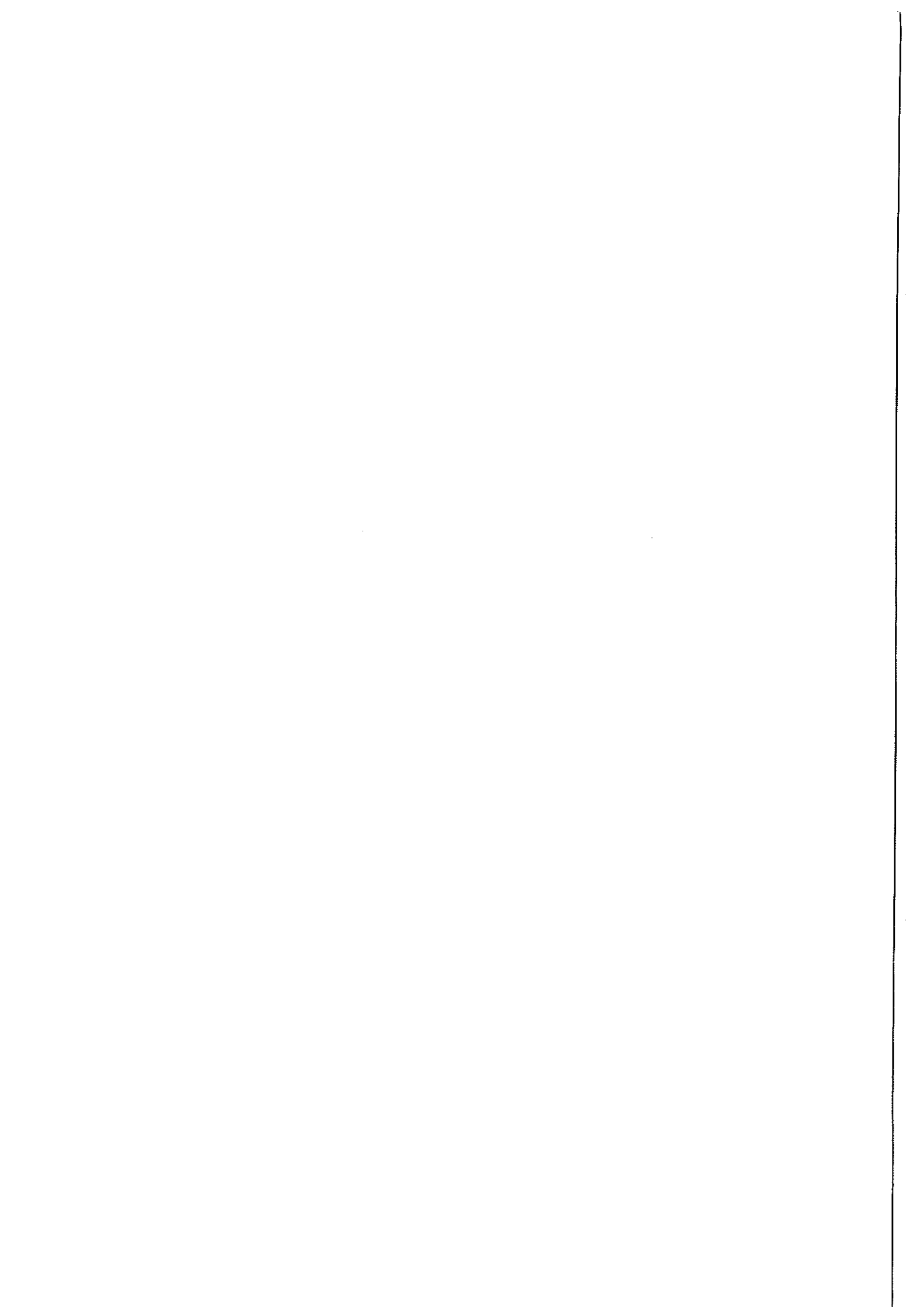
②「沖縄戦の図」が沖縄にあるということ 16件

③基地問題に言及しているもの 33件

・「反戦」「平和」に言及しているもの 65件

第 2 部

實 踐 報 告



幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告

— 子どもが主体性を発揮し、協同する「なかよしひろば」をめざして —

豊田 雅樹（奈良女子大学附属小学校）

阪本 一英（奈良女子大学附属小学校）

松島 英恵（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

奈良女子大学附属幼稚園と奈良女子大学附属小学校は、幼小一貫教育を推進し、幼稚園年少児から小学校六年生までの九年間を見通して様々な活動を行い、交流、連携を図っている。その中でも、幼稚園年長児、小学校一年生、二年生の三学年を初等教育中期と位置づけ、子どもたちが協同的な学びを進める場として設けられたのが「なかよしひろば」である。本稿では、平成26年度の「なかよしひろば」を振り返り、子どもの主体性を発揮させながら、三学年の子どもたちが、それぞれの立場、環境の中で協同することによって伸びていった姿を報告し、幼小連携の意義と成果、また、「なかよしひろば」における各学年に応じたカリキュラムについて考察したい。

2. 昨年度「なかよしひろば」のふりかえりと、今年度「なかよしひろば」のめあて

平成25年度の取り組みは、まず、年長児、一年生、二年生の異年齢が一緒に活動することから始めた。そのため、活動を主導する二年生が、自由に内容を考えられるものとして、「遊び」を取り上げた。これまでの奈良さんぽや虫取りのように、活動内容や目的を絞り込んだ中で、子どもたちの学びを見ようとしてきた取り組みから一歩進め、子どもたちが活動内容そのものも創造していく取り組み方をめざしたといえる。

二年生の子どもたちは、種々の遊びを計画しながら、下級生の子どもたちに段取りよく遊び方を伝えることや、あらかじめしておかなければならない準備などについて、少しずつ考えを深めていった。一年の終わりのころには、下級生に喜んでもらえるような宝や景品を準備したり、コースを回するためのスタンプカードを作ったりする工夫も出せるようになった。子どもたちが試行錯誤を繰り返しながらよりよい方法を考え合い、三学年と一緒に楽しめる活動を創り上げていったことの意義は大きいと感じている。一年生や年長児の子どもたちも、二年生が進めようとする遊びを楽しみ、異学年で活動することの良さを感じることができていた。

このような成果があった一方で、課題になることも多かったと感じている。

まず、「遊び」を計画するという活動は、子どもたちにとって、たいへん取り組みやすい内容であったといえる。しかし、三学年が一緒になって、休み時間の延長である遊びをしたという感じは否めない。一回ずつの遊びが単発であり、ただ遊んだだけで終わってしまったとも感じられた。ただの遊びで終わらない学びの要素をいかに入れていくのかを検討する必要性が見えてきた。

また、活動の内容全般を子どもたちに任せて進めていたため、集合する場所の設定や集まり方、遊ぶ内容の選定やルール作り、遊びの準備や段取りなど、二年生の子どもたちには難しい面も多かった。これらのことを、二年生の子どもたちの力で進めるためには、その準備にかかる時間も多く必要になってくると思われる。担当の教師が、遊びの計画を把握するように努めたが、担任

以外の教師との連絡調整が難しい面もあった。ある程度、活動の形や進め方などは定番のものを示し、その中で子どもたちが具体的な動き方のイメージや、果たすべき役割のめあてを明確にさせるための手立てが必要だと感じられた。

そこで平成26年度は、子どもたちが活動内容そのものも創造していく取り組みをめざした上で、昨年度の活動が、単発の遊びの連続になってしまったとの反省を踏まえ、継続的な学びの要素を取り入れた活動を、三学年で協同して創り上げることに主眼を置いて行うこととした。

3. 「なかよしひろば」の概要

なかよしひろばの目的は、「文化の伝承」「思考の促し」「人間関係の多様化からの育ち（向社会性、受容、愛情、自立など）」の3つである。

この目的の達成のために、平成26年度は、学年を「つき（月組）のひろば」と「ほし（星組）のひろば」の二つに分け、その中で年長児、一年生、二年生を各学年1名ないしは2名の計3名から4名を一つの「ペア」として活動の最小単位とした。さらに、これらを9ペアから10ペア集め、30人程度で一つの「班」とした。班ごとに活動の場所が決まり、また、小学校、幼稚園の双方から1名ずつ担当の教師が入り、一年間の活動を支援することとした。

また、年間活動時数は15時間（遠足の4時間含む）とし、

I期《なかよしひろばで出会う》5月（弁当交流、校内探検）

II期《なかよしひろばで関わる》6月（あそび、なかよしえんそく）

III期《なかよしひろばで深める》9月～12月（月組：お店作り／星組：おもちゃ作り）

のように三期に分けて活動を計画した。なお、1回の活動時間は、13時半から14時15分の45分であった。

4. 「なかよしひろば」の実際

ここでは、主に「つきのひろば」について記述することにする。

（1）I期《なかよしひろばで出会う》

4月の初めに、今年度のなかよしひろばについて教員間の打ち合わせを行った。前年度のふりかえりを受け、今年度は、あらかじめペアを決めた上でひろばを進めていくことを確認した。ペアの組み方については、本校園が幼小一貫校であることから、幼稚園の教師が小学生一人一人の特性を比較的良好に理解しているという強みを生かし、今後の活動に適したペアリングを心がけた。

5月16日（金）ひろば① 弁当交流（小学校体育館、校庭）

まず始めに、カードを渡しながらか自己紹介を行った。このカードは、少しでも早く名前を覚えられるようにと、二年生が考え、作ったものである。その後、運動場や通路など思い思いの場所で一緒に弁当を食べることとなった。二年生がペアの子にどこで食べたいかを聞きながら、思い思いの場所でなかよく食べることができた。弁当の後は、ペア毎にそれぞれ好きな遊びをして、楽しく時間を過ごした。

初めてのひろばということもあり、やや緊張した面持ちの年長児に対し、二年生は世話をしなければという使命感をもって、また、一年生はどんな子とどんな活動ができるのかという期待感をもって過ごすことができたようだった。

5月22日(木) ひろば② 校内探検(小学校)

弁当交流の後、二年生で、今回はどんな活動をしたらペアの子が喜びそうかを話し合った。「一年生も、年長さんも、まだ小学校についてよく知らないだろうから、小学校を案内して回りたい」という意見に皆が賛同し、ペアで校内を探検して回る事となった。



当日は、班ごとに集まり、はじめの会からおわりの会まで、二年生が中心となって活動した。年長児は、小学校はどんなところがあるのか興味津々で、辺りの様子をよく観察していた。また、一年生も、まだ行ったことのない場所や一人では入れない場所に行けるということもあり、目を輝かせていた。二年生は、時間を気にしながら、回る順番を考え、それぞれの場所の説明を下級生にも伝わるように、言葉を選びながら行っていた。

二年生が責任をもってペアを引っ張らなければならないという思いから、二年生が真ん中にいて、その両側に年長児、一年生が手をつないでいるというペアが多かったが、交流がうまく進んでいるグループには、年長児を真ん中にして、その両側に二年生と一年生が手をつないでいるところもあった。この並びにすることで、二年生は、下学年が二人とも視野に入り、また、一年生も上級生として年長さんに気遣うことができたためであろう。

(2) II期《なかよしひろばで関わる》

6月12日(木) ひろば③ あそび①(小学校体育館、集会室、ランチルーム)

各ペアのなかよしをもっと深めようと、班ごとに伝言ゲームやじゃんけん列車、いす取りなどの遊びを企画した。二年生は、これまでをふりかえり、一年生、年長児に願いをかけながら、活動や進行に工夫をこらした。

例えば、「一年生、幼稚園さんがうまくふりかえりを言えなかった」という発言については、活動後のふりかえりを行う際、全体の場で発表する前に、ペア内で聞き合う時間を設けることになった。ペア内での共通体験をもとに、上学年がふりかえりの手本を示すことで、真似してもらおうと考えたのだ。実際に回を重ねていくと、第Ⅲ期頃には下学年の子にもふりかえりの視点や言葉の遣い方がより印象付けられ、徐々に声が聞かれるようになってきた。

6月17日(火) ひろば④ なかよしえんそく(大淵池公園)

なかよし遠足として、大淵池公園へ出かけた。

二年生は、事前になかよし遠足のめあてや、行き帰りに気を付けること、公園での過ごし方を考える時間を設け、見通しをもって遠足に参加した。



行き帰りの約40分の道のりも、二年生は、下学年の子が車道から遠い方に来るように、また、ペア全体を見ることができるよう、ペアの中でも後方に位置するように考え、実行した。

公園では、目の前の遊具に心奪われ、ペアで過ごす意識が薄れてしまった子もいたが、同じペアの子が、そういった子を気にかけながら過ごす姿が随所に見られ、ペアを一つの単位として活動する意識が根付いていることを感じる事ができた。

なかよし遠足では、ペアで半日一緒に活動したことで、ペアのなかよしが深まっただけでなく、一年生、年長児にも変化が見られた。

一年生は、今まで二年生に世話してもらうことが多かったが、二年生の姿を見て、年長児となかよく遊んだり、集合時には率先して声をかけたりすることができた。また、年長児は、遠足が終わる頃には、上学年の子と声を合わせて「集まる時間だよ」と楽しそうに仲間を呼ぶ姿が見られ、異学年の仲間、異学年での活動に慣れてきたことが感じられた。

6月26日(木) ひろば⑤ あそび② (小学校体育館、集会室、ランチルーム)

6月12日(木)のひろばと同じように、班ごとに二年生の企画した遊びをして過ごした。この日は、ひろば開始直前の大雨により、二年生は急遽「雨バージョン」に切り替える対応に追われた。二年生が浮き足立つ中、なかよし遠足を経て成長した一年生の姿を見ることができた。例えば、「二年生のお話を聞きや」と、二年生を助ける発言が出たり、何でもバスケのときに「ここが空いているよ。」とペアの年長児を気遣う姿が見られたりしたことである。また、年長児は、二年生と幼稚園でのゲームの進め方、扱う道具の違いに気づく余裕が出てきたり、ペアの子が何かの拍子にたたかれたときに、かばう気持ちが出てきたりしてきた。

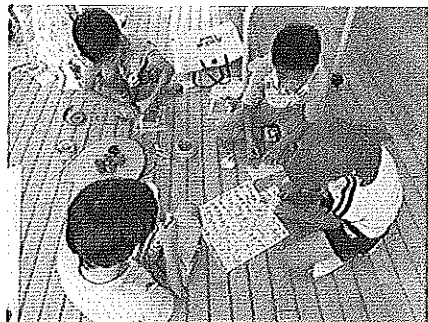
(3) III期《なかよしひろばで深める》

9月中旬、今後のひろばのもち方について打ち合わせを行った。ここでは、「継続的な学びの要素を取り入れた活動を、三学年で協同して創り上げる」ために、二年生が「しごと」の学習で取り組んでいる活動(月組「お店作り」、屋組「動くおもちゃ作り」)に合流していくことを確認した。

月組では学習の進み具合の関係で、すでにお店の内容が二年生の意向によって決まっていることから、子どもたちが、「私(二年生個人)のお店」から「私たち(ペアの仲間)のお店」という意識の広がりかどうかが重要であると予見された。また、一年生、年長児が自らのめあてや見通しをもって参加するためには、活動内容を事前に知らせておく必要があり、何らかの方法で二年生から伝えることを確認した。

9月25日(木) ひろば⑥ おみせづくり① (小学校体育館、集会室、ランチルーム)

二年生が取り組んでいるお店作りに参加する形で、必要な商品や看板などの製作を行った。たこやき屋さんやお花屋さん、アイスクリーム屋さんや的当て屋さんなど、二年生が、お店のイメージを一年生、年長児に伝えたが、活動そのものはいきなり「お店のものを作りましょう。」と始まったので、何をしたらいいかわからず、戸惑う下級生も多かった。結局、二年生の指示に従い、お手伝いをしているだけの一年生、年長児という構図になってしまった。一年生、年長児が毎時間の活動に対してしっかりイメージをもてるようにする必要性を痛感した。



10月23日(木) ひろば⑦ おみせづくり② (小学校体育館、集会室、ランチルーム)

前回のひろばを受け、一年生、年長児が見通しをもって取り組めるように、今後のひろばの予定に合わせたお店作りの計画表を二年生が作成し、伝えることを行った。また、ひろばの始めに、今日は何をするかの確認をペア毎に行う時間を取った。これにより、本時のイメージが共有でき、製作がよりスムーズに進むようになったペアが増えた。一年生、年長児からは、徐々に製作に関

するアイデアも出されるようになり、「私たちのお店」という意識が浸透しつつあることを感じさせた。その一方で、二年生のしたいことと、他学年のしたいことが異なり、かえって作業がうまく進まないペアも出てくるようになった。

今回から、年長児は、ひろばの最後に、幼稚園で作ってきた手作りノートを出して、次のひろばに持ってくるものや作ってくるものを、ペアの二年生にメモしてもらうことにした。一年生と違い、すぐに連絡を取り合うことが物理的に難しいことと、持ち物や次までの課題を示すことで、お店作りに主体的に取り組むことを期待しての取り組みである。二年生にノートを褒められた年長児は、どこか誇らしげであった。また、ノートに書き込む二年生は、次時の課題、イメージを明らかにしつつ、年長児に合った依頼をすることに頭をひねっていた。

11月6日(木)ひろば⑧ おみせづくり③ (小学校体育館、集会室、ランチルーム)

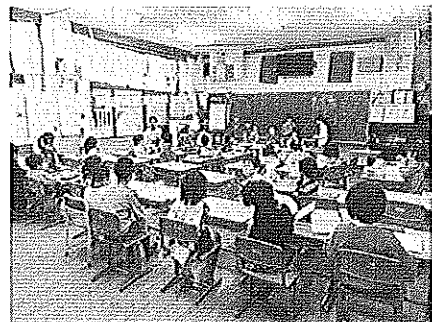
年長児は、前回、手作りノートにメモされた「持ってくるもの」や「作ってくるもの」を、忘れずに準備することができていた。一、二年生の持ってきた材料や道具と合わせて、勢いよく製作が始まった。活動時の会話はそれほど多くはないが、どの子も意欲的に参加することができた。「私たちのお店」を作るという共通のめあてのもと、物を一緒に作ることで自らの役割が明確になったことが、より主体的に活動に参加できるようになった一因であろう。また、特に年長児は、前回、ノートに書いてもらったことで、今回までに自分のすべきことが明らかになった。そして、その責任を果たし、お店のために貢献できたことで自信がつき、より「私たちのお店」という自覚が出てきたのではないかと考える。

11月18日(火)ひろば⑨ プレオープン (小学校体育館、集会室、第3児童文化室)

自分たちのお店の準備状況、また、開店時の動きを振り返る機会とするため、プレオープンと称して班ごとにリハーサルを行った。子どもたちは、事前に役割を決めても、お客さんが来るとなかなかその通りにいかないことや、商品の数が足りないことに気付いたり、お客さんが集まらないことに危機感をもったりしていた。これらは、学年に関係なく、一年生は一年生なりに、年長児は年長児なりに今日のお店の様子から気付き、改善点を探ることをしていた。どの子も、もう受け身ではなく「私たちのお店」として主体的にかかわっていることを再確認することができた。また、直前になって急にお金を作り始めるペアが出始めるなど、一月の本格的なオープンに向けて、自らを振り返るよい機会となった。

12月4日(木)ひろば⑩ お金のそうだん (小学校体育館、集会室、ランチルーム)

11月末、二年生では、プレオープンのときに、お金を作って渡していたペアがあったことから、お金の扱いをどうするか話し合っていた。話し合いの結果、「お金は必要である」ということになったが、お金をどのように作り、また、始めにいくら渡すのかが決まらず、ひろばの中でみんなにも意見を聞いてみたいということになった。



当日は、今までのひろばと違い、ホワイトボードの前に机といすを並べて、まさに小学校の教室で学習をするような雰囲気の中で話し合いが始まった。司会や板書を二年生が進め、ときにはチームごとに相談する時間も交えながら、意見を出し合った。年長児からは、「幼稚園に牛乳キャップがたくさんあるから、それを使えばいい。」また、一年生からは「(丸い) お金は数えにくいからお札がいい。」といった意見が出されるなど、それぞれの経験から意見が出され、途切れることなく話し合いが続けられた。今回は、班ごとに話し合いを

行ったため結論は出さず、話し合いで出たことを二年生が持ち帰り、結論を出すことを伝え、ひろばを終えた。

一年生は、二年生が話し合いの進行をするために席を離れ、ペアの場にいなくなるが多かったために、二年生に代わって年長児の面倒をよく見ていた。また、二年生が意見を次々に板書していく姿にも、関心をもったようである。

年長児は、もうすぐ一年生という意識の高まりもあり、一足早く小学生になった気分で、話し合いに参加し、二年生が進める様子をよく見ていた。保護者から後で話を聞いたところ、小学生らしい学習スタイルに緊張と嬉しさを感じていたとのことであった。話し合いやふりかえりの場面では、いつもよりも手を挙げる子が多く、二年生もその成長を喜んでいて。

その後、二年生が話し合いを続け、お金は幼稚園の牛乳キャップを使って作るようになった。デザインは、二年生が考えたいくつかの案を、一年生、年長児に見せ、アンケートによって決定した。実際のお金作りは、一、二年生が協力して行った。また、幼稚園では、本時以降、話し合いを行うときに、年長児がひろばの話し合いの様子を真似し始めた。まずは、小学校の形を取り入れようと考えたのであろう。

1月15日(木) ひろば⑩ グランドオープンにむけて(小学校体育館、集会室、ランチルーム)

年が明け、これまで取り組んできたお店作りの活動も、残り2回となった。今回はグランドオープンのため、本時は、準備できる最後の日である。

前回のひろばから日にちが空いたが、冬休み中に作ったものを各自が持ち込んでお店の仕上げをしたり、オープンに向けて役割の分担、確認をしたりした。どのペアも落ち着いて黙々と作業に取り組むことができた。

二年生の日記からは、「一年生も、幼稚園の子も、自分が思うことをどんどん私に行ってくれました。とても嬉しかったです。」「幼稚園の子、一年生、どちらのふりかえりもよかった。」「いつもと違って、みんなで真剣に作ることができてびっくりした。」などの、ペアの子の成長を喜ぶ記述や、「ペアでいっぱい商品を作れた。グランドオープンもがんばりたい。」「新しい手品を練習しました。ペアの子もびっくりしていたので、いけそうです。」といった、グランドオープンに向けた手応えを感じているものも多く見られた。

1月22日(木) つきのひろば⑪ グランドオープン(小学校体育館)

本時が、今年度のひろばの最終日。全員が体育館に集まったグランドオープンである。

ひろばの時間は限られているため、午前中に、一、二年生で会場の準備を行った。また、次年度のことも考え、一年生には、ペアでのめあて、ふりかえりの司会に挑戦してもらうことを二年生からお願いした。教師としては、全体の司会もお願いできたらと考えていたのだが、ひろばの最終日であり、グランドオープンの晴れの日ということもあり、これは二年生が譲らなかった。



さて、実際のひろばでは、いつも通りにはじめの会を行った後、全部のお店を前半と後半の二つに分け、15分交代で店員さんとお客さんをするようになった。オープンすると、お客さんの子どもたちは、二年生がペアの子に声をかけ、どこのお店に行くか、また、決められたお小遣いの中で何をかうかを調整していた。最初のひろばでお弁当を食べる場所を決めるときには、照れてしまってなかなか自分の思いを伝えられず、二年生の問いかけにうなづくことしかできなかつ

た年長児も、今日は自分の思いを口にすることができ、自分の興味のあるお店に行くことができていた。一方、お店の中では、ペアで協力して接客する姿が見られた。おつりの計算が難しく、この部分はどうしても二年生が中心になってしまったが、お店の前で看板を持って呼び込みをしたり、商品をきれいに並べ直したり、また、売り切れた商品を作ったりするなど、「私たちのお店」のために、できることを進んで行っていた。お店の人として、たくさんの売り上げがあったことを喜び、また、お客さんとしても、満足のいく買い物をするに喜べたランドオープンであった。

二年生は、ひろば後に学級でふりかえりをすると、「一年生に、二年生がよいお手本を見せられたと思う。」「一年生が、ひろばの仕方がわかったと言っていたのが嬉しかった。」「一年生さんが二年生の後を継いでもらうのがんばってほしい。」「これからも楽しいひろばにしてほしい」といった声が聞かれ、次につなげる思いで最後のひろばを過ごしていたことがよくわかった。また、一年生は、代表の子がはじめの会のめあての中で、「今日で二年生が最後なので」と発表したことに見られるように、これまでの二年生への感謝と、これからは自分たちがひろばを引っ張っていくのだという気持ちがよく表れていた。年長児も、小学生に交じって、しっかりとお店の中で役割を果たす姿が見られた。「これで一年生になるまで、もう会えないのかな。(寂しいな。)」、「小学校に行っても、お兄ちゃんたちと一緒に遊びたい。」「私は、来年もあんな風になれたらいいなあって思う。」といった声も聞かれ、それぞれがひろばを通して伸びていったことがよくわかった。

5. 考察

(1) 総合考察

平成 26 年度の取り組みは、活動内容をあらかじめ教師が絞り込むのではなく、子どもたちが活動内容そのものも創造していく取り組みを目指した点で、平成 25 年度の取り組みを継承している。そして、単発の遊びの連続になってしまったとの反省を踏まえ、継続的な学びの要素を取り入れた活動を、三学年で協同して創り上げようと取り組んだところに特徴がある。

まず、活動の内容については、二年生の子どもたちが、一年間継続する学びのテーマとして検討を重ねた。月組は「お店屋さん」星組は「動くおもちゃ」である。二年生の学級としての学びとしてふさわしく、かつ、一年生や年長児も楽しく追究することのできるテーマである。

どちらの学級でも、まず、学級の全員で共有できるテーマを設定し、そのテーマに沿って一人ひとりが自分の計画を思い描くようにした。そして、さらにその計画を一年生、年長児とともに実現していくための構想をもつようにしていた。二年生としては、いかに自分たちの計画を下級生に伝え、やろうとしていることを理解してもらうのか、いかに下級生のやりたいことを汲み取り、実現させる方策をとるのか、また、どのような準備をして、具体的に下級生と一緒に作業を進めていこうとしていくのかが大切になってくる。年長児や一年生の立場からすると、二年生に伝えられた計画をいかに受け止めるのかということや、自分はどうか行動していこうとするのかが大切になってくる。

実際には、一年生の子どもたちは、二年生の計画をすんなり受け止め、自分なりにできることを見つけて熱中した子がたいへん多かった。自分なりに試作品や小道具をつくって、次の活動のときに披露する子どもや、二年生と一緒につくった作品を量産してくる子どもが多く出てきたのである。年長児は、何をすれば良いかが分からないことも多かったのだが、上級生に連絡を書い

てもらい持ち帰るようにしてから、積極的に活動できる子が増えてきた。このような、積極的な活動につながったのは、三人組で目標を共有し活動することの楽しさがあったからだと思われる。例えば、「お店のランドオープンに向けて、いいお店をつくりたい。」という思いを共有し、そして、具体的に「僕は、これを作るんだ。」と、みんなのために自分がすべきことが明確になっているからこそ、積極的に活動できたのではないかと考えている。その意味で、二年生は自分たちの計画をうまく下級生に伝え、下級生は二年生の思いうまく受け止め、一緒になって活動を創り上げることができたといえる。

この二年間の取り組みをふり返ると、平成25年度は、異学年の子どもたちが一緒に創った「遊び」を楽しみ、平成26年度は、異学年の子どもたちが学びへのイメージを共有し、一緒になって活動を創り上げたといえるように感じている。

(2) 「なかよしひろば」における各学年のカリキュラムについて

第Ⅰ期から第Ⅲ期における、各学年の様子をまとめると次のようになるであろう。

第Ⅰ期においては、二年生が昨年のひろばの経験を活かしながら企画、活動する一方で、年長児、一年生は、まだ自らペアにかかわることが少なく、かかわってもらおうのを待っている傾向が強いように見受けられる。

第Ⅱ期においては、ひろばの活動を通してなかよしが深まり、活動の内容の見通しがもてるようになるにつれ、一年生は、自らの役割を自覚してまわりに働きかけることができるようになってきた。また、年長児は回数を重ねたことで、ペアへの所属意識が高まるとともに、小学生の声かけや発言の内容を真似してみたり、小学校と幼稚園の違いを見つけたりするようになってきた。二年生は、ひろばを支え、よりよくするために、毎回のふりかえりをもとに、改善点を探り、今後のひろばの形を模索していった。

第Ⅲ期においては、継続的な学びの要素を取り入れた活動を、協同して作り上げることを通して、二年生は、個々の役割を調整しつつ、それぞれのアイデアや思いを柔軟に取り入れ、ペア全体としてよりよいものができるよう注意を払った。また、次年度の活動を見越し、一年生、年長児にひろばをつなぐ意識をもった。一年生は、二年生ががんばっているときに自分に何ができるかを考えることで、ペアの子だけでなく、班全体に意識を広げるようになった。また、次年度に向けて、次は私たちの番であると気持ちを新たにすることができた。年長児は、小学生に何かしてもらって喜ぶだけではなく、一緒に活動することを通して徐々に主体的になっていった。また、幼稚園の卒園に向かい小学生への憧れが高まるにつれて、活動の進め方や話し合いの仕方などを自然に学びとっていった。

以上を踏まえ、本実践から各学年における年間カリキュラムを作成することができた。
(後掲資料参照)

(3) 今後の課題

もっとも大きな課題は、子どもたちが活動内容そのものも創造し、かつ、継続的な学びの要素を取り入れた活動を実現しようとする、たいへん多くの時間がかかるという点である。平成26年度の「お店屋さん」や「動くおもちゃ」の取り組みでは、二年生の「しごと」の学習を生かす形で進めていった。前年度に比べると「しごと」という学習として取り組めるため、「しごと」学習の時間を使うことができる良さがあつた。しかし、本来の学級の中で行われる「しごと」

学習の内容に加えて、三学年で行う活動の準備や段取りも「しごと」学習の時間の中で行うには、負担が大きかったと言える。お店で働く人たちに寄り添った学習や、動くおもちゃのしくみを考え発展させる学習にかけける時間以上に、一年生や年長児と一緒に進める活動への準備に時間がかかったり、下級生との相談の手続きを経ないと次の学習へ移ることができなかつたりしたのである。

6. 終わりに

平成 27 年度からは、これまでの低学年なかよし集會に代わる集會活動を、なかよしひろばの枠組みの中で行うことになる。これまでの集會がもっていた良さを生かしながら、年長児にも相応しい活動への模索をはじめることになる。その中で、これまでの集會がもっていた「係」の活動を生かす視点は大切になるものと考えている。係の仕事はある程度明確にして子どもに伝えることで、子ども自身が、自分の果たすべき役割への見通しを具体的にもつことができる。そして、そのような「係」が生き生きと働く姿が、下学年の子どもたちにとって、目指すべき姿として記憶される。そのことが学び文化の伝承につながると考えているのである。同時に、係の仕事内容を明確にした上で、子どもたちに具体的なめあてや見通しをもたせることは、時間を効率よく使うことにもつながっていくと考えている。平成 27 年度のなかよしひろばは、限られた時間の中で負担にならないような進め方と、子どもの創造性を生かす場を具体的に考えながら実施していくことが大切だと考えている。

＜資料＞「なかよしひろば」年間カリキュラム

1. 2年生

なかよしひろばの目的 ○文化の伝承 ○思考の促し ○人間関係の多様化からの育ち（向社会性、愛容、愛情、自立など）

期	I 《なかよしひろばで出会う》	II 《なかよしひろばで関わる》	III 《なかよしひろばで深める》
月	5月	6月	9月～12月
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」で新しく出会う、グループの下級生や幼稚園、小学校の先生に親しみ、積極的に関わる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」の活動に企画運営し、主体的に活動に参加する。 ・グループの下級生のお世話をしながら、手本となるように活動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」の活動を企画運営するとともに、個々のよさを認め、活躍の場を与えながら一緒に活動する。 ・「なかよしひろば」で得た学びを、個々の生活に取り入れるように、また、次年度の活動につなげるように促す。
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしグループ」で一緒にお弁当を食べたり、遊んだりする。 ・同じグループの仲間意識を育てるために、積極的に下級生と関わり、会話や遊びを楽しむ。 ・「なかよしひろば」における小学校でのルールを伝え、守るよう促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生が活動（折り紙を見つげよう」「かくれんぼをしよう」など）を企画し、その運営を通して、主体性を育む。 ・毎回の活動をふりかえり、よりよい活動をめざして改善点を話し合う。 ・なかよしグループの友達と一緒に近隣の公園に遠足に出かける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマのある活動（「ならさんぽ」「おみせやさん」など）になかよしグループで継続・協同して取り組む。 ・なかよしグループの友達と一緒に制作する中で、役割を分担したり活動の見通しをもったりできるように活動を導く。 ・「なかよしひろば」での活動を通して、「めあて」や「ふりかえり」、「おたずね」など学びを協同して深めていく方法を下級生に伝える。
指導のポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・どの友達にかかわればいいのか、すぐに意識が向けられるように、グループを予め編成しておく。編成については子どもの性格等も配慮し、幼小の教師が共に話し合ってから決める。 ・前年度までの「なかよしひろば」を想起させながら、下級生の立場に立った「ひろば」の活動ができるように促す。 ・「なかよしひろば」の活動は、子どもの必要感から出されるアイデアに沿って構成することで、2年生の主体性を引き出す。 ・5歳児が小学校の環境に慣れることができるように、最初の「ひろば」を、小学校で「お弁当」と「自由遊び」、2回目の「ひろば」を「学校探検」とした。 ・必要に応じて、幼稚園・小学校の両環境を用いて活動を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」の企画運営について、子ども達が話し合う時間を設け、活動にねらいと見通しをもてるようにする。 ・活動後に子ども達と共に「ふりかえり」を行い、子どもの徳感を学級で共有するとともに、次回の活動をよりよくするための手立てについて話し合う。 ・活動中は、2年生に進行を任せ、教師は、園児の話の理解が進みやすいように、小学生の話をまとめたり確認したりする。 ・名前と顔覚え、親しみをもった頃に一緒に遊んで出掛けることで、活動のねらいや話題がなかにグループで共有できるようにする。 ・園児にとっては少し遠い、小学生にとっては身近でよく知っている近隣の公園を選ぶことで、小学生がリードできる環境をつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマの内容については、子どもの学習、思考の流れを大別にし、2年生や1年生の学習内容と幼稚園での活動を共有できる内容が設定できるように幼小の教師で話し合う。 ・8学年が一所に集まって活動するのが難しいときには、班を編成し、場を分けることで子ども達が活動に取り組みやすくなる。 ・その際、幼小の教師は連携して子どもの様子を見守り、活動に取り組む中で、グループの中での役割が見えやすくなり、グループ内でのかわりが深まったりするように、環境を配慮する。 ・子どもの発言や日記などを意図的に紹介し、物事を考える基盤を、自分個人からグループの下級生、班集体へと視野を広げられるように進めていく。また、グループや班の活動をよりよくするために2年生としてできることを考えさせるようにする。 ・教師は、2年生がこれまでに得た学びが、「なかよしひろば」でもいかせるように、必要に応じて支援する。 ・グループの中で「めあて」や「ふりかえり」を行うことで、全員が発言する場面を作り、上級生を手本として、よりよい「めあて」や「ふりかえり」ができるように促す。

2. 1年生

なかよしひろばの目的 ○文化の伝承 ○思考の促し ○人間関係の多様化からの育ち (向社会的性、愛憎、自立など)

期	5月	6月	9月～12月
	I 《なかよしひろばで出会う》	II 《なかよしひろばで関わる》	III 《なかよしひろばで深める》
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」で新しく出会う、グループの上級生や幼稚園の友だちを殖かめ、積極的に関わるができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・上級生が提示する「なかよしひろば」の活動を理解し、主体的に活動に参加する。 ・上級生の意図を汲みながら役割を意識し、グループの活動がうまく進むようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・上級生が企画運営する「なかよしひろば」の活動のよさを感じ取り、自分の活躍の場を見ながら一緒に活動する。 ・「なかよしひろば」で見た上級生の姿から、次年度の自分の姿を思い描くことができる。
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしグループ」で一緒にお弁当を食べたり、遊んだりする。 ・同じグループの上級生や下級生に親しみ、会話や遊びを楽しむ。 ・上級生が下級生に関わる様子を感じ取り、自分も積極的に関わったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生が提示する企画を理解し、円滑に運営するための自分の役割を意識して働くようにする。 ・毎回の活動をふりかえり、次の活動へのめあてを持つとともに、準備を進めるようにする。 ・なかよしグループの友達と一緒に近隣の公園に遠足に出かける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマのある活動（「ならさんば」「おみせやさん」など）になかよしグループで継続・協同して取り組む。 ・上級生のリードで一緒に制作しながら、役割を分担したり活動の見通しをもったりできるようにしていく。 ・「めあて」や「ふりかえり」、「おたずね」、「なかよしひろば」での活動をリードしようとする意欲を高めていく。
指導のポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・どの友達にかかわればいいのか、すぐに意識が向けられるように、グループを予め編成しておく。編成については子どもたちの性格等も配慮し、幼小の教師が共に話し合ってから決める。 ・上級生と下級生の関わり方を意識しながら、よりより関わり方を探り、積極的に関わられるようにする。 ・上級生のリードに寄り添いながら自己の役割を見つけてくることで、異年齢での関わり方を学び取ることが出来る。 ・上級生への関わり方や、下級生の上級生への関わり方など、様々な対人関係のつくり方を学び取ることが出来る。 ・必要に応じて、幼稚園・小学校の両探検を用いて活動を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」の企画運営について話し合う時間の中で、自分の担当できる役割を見つけ出し、活動にのらりと見通しができるようになる。 ・全体の進行を上級生がしてくるため、活動への見通しをもちにくくなる子どもが出てくる。そのため、1年生なりの働きどころを意識させることが大切である。 ・2年生が進行をしているときの1年生の役割は何か、そのことへ向けてどのようめあてをもつのかを、事前に話し合わせるようにする。 ・遠足など、日常と違う場所での活動は、3人組の中での役割を強く意識させることができる。事前のめあてをしつかり意識させることを大切にしたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマの内容については、子どもの学習、思考の流れを大切にし、2年生や1年生の学習内容と幼稚園での活動を共有できる内容が設定できるように幼小の教師で話し合う。 ・3学年が一か所に集まって活動するのが難しいときには、班を編成し、場を分けることで子ども達が活動に取り組みやすいようにする。その際、幼小の教師は連携して子ども達の様子を見守る。 ・活動に取り組み中で、グループの中での役割が見えやすくなり、グループ内でのかわり深まりが深まったりするように、環境を配感する。 ・上級生のリードに合わせて役割を見つけていく段階から、具体的に自分がリードする立場への意識を高めていくようにすることが大切である。 ・1年生が企画する場面や、「めあて」や「ふりかえり」の進行を担当する場面を意図的に設定し、最上級生へのイメージを高めていくようにする。

3. 年長児（2・3年保育5歳児）

なかよしひろばの目的 ○文化の伝承 ○思考の促し ○人間関係の多様化からの育ち（向社会性、受容、愛情、自立など）

期 月	I 《なかよしひろばに親しむ》	II 《なかよしひろばに関心をもつ》	III 《なかよしひろばを楽しむ》
5月	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」という活動に親しむ。 ・小学校に行くという事に慣れ、グループの友達や小学校の先生に親しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの見通しをもって活動に参加する。 ・グループの友達に自分からかわらうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしひろば」を楽しむ、主体的に参加する。 ・グループの友達をきっかけに、小学生や小学校での生活や学びに興味関心を持ち、自分の生活に取り入れようとする。
6月	<ul style="list-style-type: none"> ・「なかよしグループ」で一緒にお弁当を食べたり、遊んだりする。 ・好きな遊びの中で、いろいろな学年の小学生や先生とかわる。 ・「なかよしひろば」における小学校でのルールを知り、守ろうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生の企画した活動（「折り紙を見つげよう」「かくれんぼをしよう」など）に、なかよしグループで参加する。 ・2年生が活動を進める姿や1年生が活動に参加する姿を見て、自分から活動に参加しようとする。 ・なかよしグループの友達と一緒に近隣の公園に遠足に出かける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマのある活動（「ならさんぽ」「おみせやさん」など）になかよしグループで継続・協同して取り組む。 ・なかよしグループの友達と一緒に制作する中で、役割を分担したり活動の見通しをもったりして活動を楽しむ。 ・小学生の学習に触れ、「めあて」や「ふりかえり」、「おたずね」など学びを協同して深めていく方法を幼稚園の生活に取り入れる。
9月～12月	<ul style="list-style-type: none"> ・どの友達にかかわればいいのか、すぐに意識が向けられるように、また安心して「なかよしひろば」で過ごせるように、グループを予め編成しておく。編成については子ども等の性格等も配慮し、幼小の教師が共に話し合ってみる。 ・幼稚園での「なかよしクラブ」（異年齢保育）と同時期に行い、小学校2年生から3歳児までの幅広い文化に触れるようにする。 ・「楽しかった」という心情を伴う活動にするため、「お弁当」「遊び」というような日常している親しみのわきやすい活動を行う。 ・「なかよしひろば」について子ども達に事前に話をし、活動に期待と見通しをもてるようにする。 ・活動後に子ども達と共に「ふりかえり」を行い、子どもの経験を学級で共有することで次の活動への期待となるようにする。 ・幼稚園・小学校の両環境を用いて活動を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生の企画する活動の内容を事前に聞いておき、子どもが自ら活動に参加できるように事前に話をしておく。 ・活動中は、園児が小学生に注目しやすいうように、なるべく2年生に進行を任せようとする。一方で、園児の語の理解が進みやすいうように、教師は小学生の語をまとめたり確認したりする。 ・名前と顔を覚え、親しみをもった頃に小学生と一緒に遠足に出かけることで、活動のねらいや話題がなかよしグループで共有できるようにする。 ・園児にとっては少し違い、小学生にとっては身近でよく知っている近隣の公園を選ぶことで、小学生がリードできる環境をつくる。 ・活動後には子どもが家庭で話したことを各家庭で記録してもらい、一人一人の子どもがどのような経験をどのようなように感じ、受け止めていたのかを把握し、次の活動に生かすようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマの内容については、幼小の教師で話し合い、2年生や1年生の学習の内容と幼稚園での活動を共有できる内容が設定できるようにする。 ・幼小交流で得た学びを園での活動にも生かせるように、いろいろな表現の場を用意する。 ・3学年が一か所に集まって活動するのが難しいときには、班を編成し場を分けることで子ども達が活動に取り組みやすいうにする。その際、幼小の教師は連携して子ども達の様子を見守る。 ・活動に取り組み中で、グループの中で役割が見えやすくなったり、グループ内でのかわりかわりが深まったりするように、環境を配慮する。 ・親しみを深めた頃に「めあて」や「ふりかえり」など小学生の「学習」の方法に触れることで、自分の「お尻さん」「お姉さん」がしている学習の雰囲気に興味をもてるようにする。
環境構成及び指導のポイント			

私はどのように教師として歩みはじめたのか ——ある若手教師の語り——

大森雄一郎（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

本稿は、私が何故教師になったのか、どのように歩んだのかを綴ったものである。この記録のもとになっているのは、2014、15年の6月に福井大学で開催された実践研究福井ラウンドテーブルにおける報告である。

教師生活を始めてからの3年は、激動といえる時間であった。自分自身の決断を恨んだ。全てを切り捨ててしまいたくなった。それでも、私には生徒がいて、授業があり、支えてくれる同僚がいた。おぼつかない足どりの道程を振り返ることで、何を得てきたのかを整理し、教師として大切にしたいことを明確にしておきたい。この記録を読むことが、教師になろうとする学生、部活動指導に明け暮れているだけでよいのかと考えている教師の参考になれば幸いだ。

2. 奈良女子大学附属中等教育学校に採用されるまで

教師になったのはサッカーを指導したかったからだ。

小学校の頃は、積極的な子供だった。低学年の時は公文やスイミング、習字といった習い事が大好きで、何かしら予定がある毎日を過ごしていた。4年生の時、いつものように興味本位で入った塾は、大きな変化をもたらした。しばらくは成績も良く、勉強も楽しかった。しかし、5年生になって中学受験クラスに入って、成績が落ちていった。先生達は、「受験の為に勉強しろ」「ここが試験に出る」と言って勉強させようとする。新しいことを知ることができるから楽しい。受験のためにするのはおかしい。そう考え、受験を見据えた勉強をさせられるのが苦痛になった。何故、勉強しているのかわからなくなった。しかし、毎日塾の送り迎えをしてくれる母や、遅くまで働いている父の姿を見ていて、今さら塾を辞めたいとは言えない。途中で放棄することはできない。なんとか投げ出さずに中学受験を迎えた。

奈良女子大学附属中等教育学校に運よく合格し、入学することとなった。高校受験に振り回されたくない。勉強に追われず、やりたいことを中高の6年間はしたい。私を支えていたのは、その一念だった。

サッカーとの出会いは、従兄弟の応援だ。小学校1年生の時のことである。奈良県小学生サッカー大会の決勝戦だ。初めて競技場に入って感動したことを強く覚えている。従兄弟がどこにいたかも分からなかった。結果も分からなかった。それでも、ピッチを走り回る選手の姿や取り巻く雰囲気が格好良く見えた。いつか自分もそうなりたい。心の底から思った。しかし、習い事とサッカークラブの予定がかみ合わなかった。目が悪くなり、眼鏡をかけるようになったこともあった。

サッカーを始めるのは中等教育学校入学後であった。毎日練習に明け暮れた。大会で上位に入

るようになってきた。「お前は、本当にディフェンスが上手だな」下手ながらも、一生懸命、守備をする私をみて、先輩がかけてくれた言葉だ。ますます楽しく取り組むことができた。

学校生活を振り返ってみると、サッカーは大好きだったが、学校の雰囲気は嫌いだった。学園祭が中心の学校であり、課外活動は二次的なものとされているように感じていたからだ。勉強が優先なのは納得できる。しかし、何故、学園祭がサッカーよりも優先されるのか。そう考えていた。サッカーと勉強は優先したけれど、学園祭には極力関わらないようにしていた。担任の先生には「不器用な生き方をしている」と笑いながら言われた。今振りかえっても呆れてしまう程、不器用に過ごしていた6年間だった。

大学、大学院では、ある高校のサッカー部に携わせてもらい、指導に励んだ。ここでの経験は貴重だった。様々な家庭環境の生徒がいる学校だった。今まで自分が会ったことのない生徒達と関わることができた。1年生チームも任せてもらい、毎日の指導に充実感を覚えていた。大学院では、コーチングを学んだ。指導をして研究室に帰っては、同級生や先輩とより良いコーチングとは何かを考える。先生も熱心な方で、ますますサッカーにのめりこんだ。

修士課程2年目の年度当初である。卒業後の進路として、プロのサッカーコーチになろうと考えていた。そんな時に、教育実習があった。保健体育の授業実習の傍ら、サッカー部を指導した。楽しい経験だった。教師になって、サッカーの指導をするのも悪くない選択肢だと考えるようになっていった。

修士論文の執筆が佳境を迎えた秋のことだ。母校から保健体育科の短時間勤務教諭で働かないかという話があった。短時間勤務教諭とは、簡潔に言えば1年契約で授業、部活動を中心に働く仕事である。最大3年まで契約延長をすることができるが、正採用につながるかどうかの保証はない。

悩んだ。仮に教師として正採用されたとしても、サッカーの指導に力を入れることができるのか。母校が嫌いだった自分が、教師として働く。そのことに矛盾も感じていた。縁あって、卒業後は大学サッカー部のコーチになる話も決まりかけていた。サッカーを仕事にして生きていく道に進んでいくのか、それとも教師になるのか。サッカーを仕事にする人生の方が、どんなことがあっても受け入れられる。前者を選んだ方が、後悔しないと考えた私は、母校に断りの電話を入れた。

しかし、母校の恩師からは「本当に、大学サッカー部はお前を必要としてくれる職場なのか。単に人が欲しいだけじゃないのか。サッカーのコーチだけで、生きていくことができるのか。今の視点だけではなく、きちんと将来設計を考えた選択をしなさい」と反対された。大学院の先生からも「サッカーを中心に指導するよりも、生徒の日常を理解しながらサッカーを指導していく教師の方が適しているのではないか。あなたの修士論文、指導している姿を見ていたら、そう思うよ」と助言された。

サッカーの指導だけで、将来、家族を養っていけるのか。プロのコーチに求められる指導が自分にできるのか。大学院の先生が言うように、教師になってサッカーを指導する方が、自分に合っているのではないか。いろいろな考えが交錯した。迷いに迷った末、母校で短時間勤務教諭として働くことにした。決め手になったのは、将来への不安である。大学サッカー部のコーチとして採用された後、どのように生きていくのか。改めて考えるとみえてこなかった。不安を抱えながら働くよりも、教師としてサッカーを指導する方が、安定した人生を送れるのかもしれない。そう考えた。それが、教師になることを決めた理由である。

とはいえ、である。大学、大学院時代では、サッカーに関わる一つの方法として、教職課程を履修していた。教師に必要な技術、学術的な知識には興味がなく、単に講義に出ていただけであった。ただひたすら、サッカーに励んでいた。そんな自分が教師として務まるだろうか。進む道を決めたものの、自らの力に不安を抱えながら、着任の日を迎えた。

3. 短時間勤務教諭として働く

(1) 苛立ちを抱えて

私を迎えたのは、人懐っこい生徒達だった。年齢が近いこともあってか、彼らは好奇心旺盛に、「先生、いくつなん?」「卒業生やったん? 担任、誰に持ってもらった?」などと話しかけてくれた。サッカー部の指導、保健体育の授業と、楽しみながら進めることができ、何事にも意気揚々と取り組んでいた。

しかし、そんな時期も長くは続かなかった。いろいろな場面でボロが見え始める。

まずは授業である。大学では教職課程科目の講義を真面目に受講してこなかった。そのため、生徒の学習意欲を満たすことができなかった。「授業がつまらない」「何を言っているかが分からない」といった反応が出てきた。その反応を真摯に受けとめられれば良かった。しかし、生徒を力で従わせようとしてしまった。反応が悪い、つまらなさそうにしている生徒に厳しく注意する。授業中に他の課題をしていた生徒を見つけて、授業後、廊下で怒鳴りつけ、胸ぐらをつかんだこともある。雰囲気の良いクラスに「言うことをきちんと聞いていないから、分からないし、できないんだ」と怒鳴ったこともある。当然、生徒も納得がいかず、反抗的な態度をとり続ける。それに対して叱責をくりかえす。悪循環にはまっていった。

自信があったサッカー部の指導でも、生徒と上手く接することができなくなっていた。生徒が、意欲的にサッカーをしている時は、上手く指導することができた。しかし、いつも、そうとは限らない。学園祭、修学旅行、学年行事などの準備期間は、サッカーよりも他のことに関心が向く時もある。前日に、親に怒られ、イライラしていて、プレーに精彩を欠く時もある。そんな時、どのように関わってやるのか。指導者としての力量が問われる。それは分かっていた。しかし私には、その力が足りなかった。

学園祭前に、練習に来られない生徒が多い時があった。次の日の昼休み、サッカー部員を集めて「何故練習に来られないのか、学園祭を言い訳に使っているだけだ」と怒鳴り散らしたことがある。イライラを全面に出しながら、プレーする選手に対して、「ふざけるな。何をそんなにイライラしてんねん」と言いながら、蹴り飛ばしたこともある。生徒の事情、悩みを考えずに、一方的に怒鳴り、暴力を用いながら、こちらの考えを伝え続けた。そうしていくうちに、一見上手くいっているように見えるが、内実はサッカーをやらされている軍隊のような集団ができあがっていった。

(2) 破綻

破綻は突然だった。1月に、ある中学校で後期課程（高校）サッカー部と中学生のクラブチームの練習試合があった。何試合か行われた。あろうことか、五分五分、もしくは負けるといった散々の試合ばかりだった。試合が終わり、いつものようにミーティングを行い、解散した。もう日が暮れていた。ある男子生徒が相談にきた。

「先生、相談があります。」

「何、もう暗いから手短かに。」

私から見て、よく練習を休む生徒だった。軽音部、国際交流、学年行事と本当によく休んでいた。嫌な予感がした。

「来年度、学園祭の幹部をやりたいんです。」

「マジで。いや、ありえへんやろ。お前、今まで、どんだけ休んできたと思ってるん。」

「それは分かっています。でも、やりたいんです。」

「やっていいのは両立できる人だけや。お前が両立できるとは思えへん。」

彼は激しく反抗してきた。

「絶対できます。」

「いや、お前にできるはずがないやろ。」

「なんで、そんなこと言えるんですか。」

「この1年そうやったやんか。チームにどんだけ迷惑かけてきてんの。」

「いや、でも…。」

そんなやりとりが繰り返された。今日是最悪の練習試合だった。もう暗い。寒さが増している。早く帰って、次の日の授業準備がしたい。しかし、生徒の我儘に付き合わされている。イライラは頂点に達した。

「うるさい！ お前、もう黙れ！！」

彼を突き飛ばし、胸ぐらをつかみ、頬を張った。彼は怒りなのか、頭を打ったのか、顔を真っ赤にして、黙って手を震わせていた。

「お前、ええ加減にせえよ、何様やねん！ まず両立してみろ！」

いつものように、説教を始めた。しかし、よく見てみると、彼の手は震えたままだ。マズい。頭を打ったのか。これはやり過ぎたかもしれない。焦った私は、説教を中断した。

「お前、もうええわ。車で話すから、とりあえず乗れ。」

焦りと彼への怒りの両方を抱えながら、車に乗せた。住所を聞き、発進した。同じ学年の生徒達が心配そうに、こちらを見ていた。

「お前、大丈夫か。手、震えとったけど。」

「大丈夫です。興奮すると、こうなる時あるんです。」

安心した。と同時に、彼への怒りがまた蘇った。

「そうか、良かったわ。でもな、俺が何で怒ったか分かってくれ。いつも両立しろって言うるやん。」

「分かっています。でも、本当にやりたいんです。」

「まず両立してからや。俺から見て、両立できてるなと思ったらええよ。」

彼が何故やりたいのか、全く話を聞かなかった。ひたすら「まずはサッカーと勉強の両立をきちんとしろ」と言い続けた。車中といういわば密室で、延々と説教される。自分の言い分も聞いてもらえない。今考えてみれば、彼にとって拷問といえる時間だっただろう。私はそんなことにも考えが及ばなかった。その時は、ただ怒りをぶつけ続けた。そして、彼の自宅前に到着した。

「お前、もう大丈夫か。」

「はい、大丈夫です。」

「俺の話、分かったな。」

「はい…。」

「そんならええんや。また明日な。」

彼の「大丈夫」の言葉に再び安心した。怒りにまかせて、強く言ってしまった。暴力も用いてしまった。しかし、私の言い分は彼に伝わったようだ。震えを見て焦ったが、怪我もなさそうだし、良かった。そう自分に言い聞かせ、自宅へ戻った。

その夜のことだった。もう1人のサッカー部顧問の先生から電話があった。「今日の試合会場で何があったか、教えて欲しい。保護者から電話があった」と告げられた。

トラブルか。保護者からクレームがあったか。怖くなった。聞かれるがまま、状況を伝えた。

次の日、私が部活動指導で暴力をふるっていたことが、事実として確認された。管理職からサッカー部顧問から外すことが伝えられた。何も言えなかった。

それからの2ヶ月は今でも忘れられない。いや、私にとって決して忘れてはいけない時間である。

(3) どのように生きていくのか 一人として、教師として—

サッカー部から外れて自暴自棄になった。ふさがちになり、寝ることができなかった。心身の調子が崩れていき、生きることをつらいと思いながら過ごすようになった。学校から帰ってきては死にたいと泣き続けた。そんな私を見て、母も泣いていた。結婚を考えていた彼女とも別れようとした。彼女も泣いていた。サッカー部の生徒達は、私が離れた後も、一生懸命活動していた。辛かった。何が何だか分からなくなった。

私を支えてくれたのは同僚だった。私の代わりにサッカー部顧問になった先生は、多忙だったにも関わらず、時間をみつけて放課後、グラウンドに足を運んでくれた。サッカー部顧問の先生達は、保護者対応をしながら、部員の話聞いてくれた。管理職は時間を作っては、私を部屋に呼び、「今、何が求められているのかを理解しなさい。人としての生き方が問われているんだ」と話をしてくれた。多くの同僚が飲みに来て行ってくれた。私の話を聞いた上で、助言をしてくれた。共通していたのは、人として、教師として、どのように生きていくべきかを真剣に考えることだった。

絶望しかなかった私に変化が生じていた。私にとって「生きる」とは、「サッカーと共にあること」だった。サッカーの指導者として、どこまでいけるのか、自分の力を試してみたい。そう考えていたからこそ、サッカー部の指導から外れて自分は何をすればよいのかが分からなくなっていた。泣き続けた。しかし、多くの同僚から言われたように、サッカーの指導ができなくなった今、私は1人の人間として、教師として、どのように生きていくかを考えなくてはならない。振り返ってみると、この1年間、サッカーの指導者という価値観でしか、生徒のことを見ていなかった。彼らは何を思い、どのように感じ考え生きているのか、真摯に理解しようとしていなかった。教師として生きていくのならば、生徒の抱えていることと、正面から誠実に向き合えるようになりたい。そう思うようになっていた。

同僚の支えもあり、幸運なことに、短時間勤務教諭から教諭に正式に採用されることになった。私は、サッカーのコーチではなく、教師として「生徒と誠実に向き合うにはどうすればよいのか」を大きな問いとしながら、新たな生き方を始めようとしていた。

4. 中2の担任となる

(1) 先走る気持ち

教師として新たな生き方をしたい。そう考えていた私に、中学2年生の担任という職務が与えられた。最初に打診があったのは、12月のことだった。サッカー部から外される前だ。深く考えず、「分かりました」とだけ言った。外れて以降、悩んだ。暴力をふるい、生徒を傷つけた私が担任をしても良いのか。他者の考えを理解しようとしなかった私に40人の生徒を預かる資格があるのか。考えれば考える程、本当にやってよいのかという不安が膨らんでいった。悩んだ私は管理職に相談した。黙って私の不安、悩みを聞いた後に、一言、言われた。

「私達は、あなたを信頼している。」

重い言葉だった。自信を失い、何をするのも怖かった。しかし、そんな私を信頼し、担任という立場を与えてくれた。そのことが心に沁みだ。誰かに信頼されることが、こんなに嬉しいことなのかと思えた。前を向いて進んでいいのかもしれない。この信頼に応えたい。覚悟を決めた。私は2年生の担任になった。

担任として、「生徒の気持ち、考えを理解する」ことを大切にしようと思った。今までは私が何かを伝える、そればかりであった。そうではなく、生徒と話をする。その中で、彼らの行動には、どのような背景が存在しているのか、何を考え、何を求めているのかを理解していく。そうやって、生徒を大切にしながら接したいと思っていた。

しかし、いざ教壇に立ってみると、なかなか思っていたようにできない。授業では、私の言うことを聞かせなければという焦りに負ける。落ち着いて、生徒の様子をみて話すことができない。担任するクラスでも、生徒達が発する「ダルい」「ウザい」といった言葉に対して一歩、踏み込むことができない。何故そのように言うのか。生徒に声はかけられる。しかし、踏み込んで話ができない。彼らの考えをきちんと受けとめられる自信がない。不安が抑圧につながる。生徒達に対して「ダルい、ウザいとか簡単に言わない。さっさとやれ」と何事も強引にやらせてしまう。

二度と暴力を振るわないと誓った。生徒を大切にしたいと強く思った。しかし、昨年度とやっていることは変わらない。そのことに、怒りにも近い焦りを覚えた。何とかしなければと考え続けながら、1日、また1日と過ぎていった。

(2) グラウンドから教室へ

もちろん、苦しいことばかりではなかった。充実感もあった。例えば、学年での宿泊行事だ¹⁾。10月、学園祭が終わり、I期期末テストが終わった頃のことだ。

HR委員が「学校に泊まろう」といくつかの案を生徒達に提案した。それに対して、反発があった。「なんで泊まるの?」「泊まりたいから泊まるっておかしい」「去年の先輩達がやったからやるのは絶対嫌」。目的のない行事を拒否する声だ。「いや、泊まりたい」「皆で学校に泊まるとか滅多にできへんやん」と主張する生徒達もいる。そこから、学年全体を巻き込んだ議論が始まった。

HR委員達は苦しんだ。皆の為に良かれと思って行動した結果、思わぬ反発が出た。その反発に、どのように対応すればよいのか。また、この議論を巡って、学年の雰囲気ギスギスしたものになり始めていた。こんなはずじゃなかったのに…。彼らは途方に暮れていた。それをみていた学年主任の北尾先生の判断により、HR委員は中立の立場になった。振り返ってみれば、この判断が良かった。

もし、HR委員が提案する形を続けていたら、反対する生徒達との対立が深まっていただろう。反対する生徒の数がどれだけいるのか分からない。何のために、誰のために頑張るのか。一体、

どこまで案を練り続ければよいのか。その不安がHR委員を疲弊させていっただろう。HR委員を中立の立場に置くことで、学校に宿泊したい生徒達と他行事を推進したい生徒達に分かれた。極がはっきりすることで、話し合いの質が深まっていった。中立の立場をとることによってHR委員も再び、いきいきと動くことができた。生徒の様子をみて、その時にふさわしい判断を下す。北尾先生の判断力に驚かされた。その力に憧れた。

学校に宿泊したい生徒達代表と他行事を推進したい生徒達代表は資料をつくり、学年の皆にプレゼンをした。そのプレゼンを受けて投票し、学年行事を決定した。HR委員が最初に案を出してから、約1ヶ月後、結果は学校宿泊行事が多数を得た。

その結果に至るまでの過程をみていて、考えさせられた。私自身、HR委員が最初に出した学校宿泊行事の案が通っていくのだろうと思っていた。「学校宿泊行事が行われます」「やったー」という筋書きだ。しかし生徒達は私よりも、よく考えていた。誰かに「学校宿泊の意義を考えたら？」などと言われた訳ではない。それでも、彼ら自身が一つの行事を行う意義を考え、何故この行事が必要なのか、どういった行事であるべきなのかを真剣に考えていた。

学校宿泊行事に決まってからの生徒達の動きも、円滑であった。宿泊行事委員会の選挙が行われた。どの部に所属するか、アンケートがとられた。部署ごとに生徒が振り分けられた。皆が一生懸命準備に励んだ。本番は大成功だった。言葉にすれば簡単だが、2つの案を巡って分かれていた生徒達が、一つの案に決まれば、その案を成功させるために一生懸命頑張る、その姿を立派だと思った。私が、その立場だとして、そんなことができたのだろうか。とてもできない。生徒達に尊敬の念を抱いた。

2年生の初めの頃は、何をやるにしても、「先生、先生」とこちらの判断を仰いでいた。しかし、学校宿泊行事の準備が進んでいくにつれて「先生、この企画こうしようと思うんですけど、いいですよね?」「先生、それ、もう準備しておきましたよ」と、臆さずに自らの意思、判断で行動していくようになっていった。

昨年度は生徒を信頼せず、私が主導して物事を伝えてきた。生徒と何かを一緒にしようなどとは考えてもみなかった。そんな私にとって学校宿泊行事は、生徒達が自分達で考え行動していく力の大きさに気付いていく行事だった。生徒は言うことを聞かせる対象ではない。共に悩み、考える仲間だ。そう感じられたのも、この行事があったからだ。グラウンドから教室が自分の帰る場所になっていった。

(3) 契機

しかし、このような達成感、充実感以上に大きな焦りがあった。行事では、生徒の考えていることを理解できたかもしれない。しかし、授業、クラスでは自分が変化しているという実感あまりなかった。相変わらず、こちらが一方通行で何かを伝えることが多かった。どうすれば、授業、クラスでも生徒を理解できるのか、もっと成長したいという願いが学校宿泊行事を経て強くなっていった。

そんな私に、きっかけを与えてくれたのは福島先生と鮫島先生だ。福島先生は、東京大学教育学部附属中等教育学校の保健体育科の教師である。名古屋大学教育学部附属中・高等学校で行われた全国中高一貫教育研究大会での発表を聞いて、授業に持っていた印象が変わった²⁾。「心と体」をテーマとする総合学習の講座を通じて、大きく変容していく子供達の姿について熱心に報告されていた。変化していった生徒達の姿を思い返しなが、身振り、手ぶりを交えて、丁寧に

報告する先生の姿に感銘を受けた。授業で生徒はこんなにも大きく変わるのか。いつか自分もこんな授業をしてみたい。「授業で成長する」ことを改めて教えてもらった。目標とする授業の姿ができてきた。

鮫島先生は奈良女子大学附属中等教育学校の同僚である³⁾。先生には、私がサッカー部顧問を外されてから、何かと気にかけて頂いた。人間として、教師として、どのように歩いていくのかという問いを共に考えてもらった。担任としての1年間、悩みを抱えて話をしに行く度に、話を聞いてもらった。聞いてもらっている内に自分の考えが整理されていった。先生と話すことで、また明日から頑張ろうと思えることができた。

福島先生の発表でみたような授業を、いつか自分もしたい。そう考えていた年度末のことだ。鮫島先生から総合学習「探究世界Ⅰ」を担当したらどうかと言われた。興味はあった。しかし、今の自分にその力があるのか。授業もままならない。クラス経営もおぼつかない。そんな自分に総合学習は務まらない。一度は断ろうと考えた。相談しにいくと、先生から「教師としての何かを変えたい、もっと生徒と向き合いたいと言っているお前が変われるかもしれない授業だ。教師として成長したいと思うのなら、やってみる価値がある」と言われた。1年間悩みに悩み続けた問題と、正面から格闘する糸口がこの授業にはあるかもしれない。やっぱりやってみたい。そう思った。

授業で、生徒を成長させることができなければ、教師として成長できない。福島先生のように、授業で生徒と誠実に向き合いたい。生徒が育っていく授業がしたい。そう考え、探究世界Ⅰに挑戦することを決意した。

5. 探究世界Ⅰの担当者として

ここからは探究世界Ⅰの担当者として、私がどのように授業を作ってきたかを中心に振り返っていこう。思ったようにいかない苦しさを抱えながら、それでも前に進もうと必死にさがり続けた道程が、今の私をつくっていった。

(1) 探究世界Ⅰとは

探究世界Ⅰとは、本校の3年生が1年間通して受講する総合学習である。保健体育科、創作科、社会科、理科から1名ずつ、計4名の教師が担当する。本校における「ESD(持続可能な開発のための教育)」を具体化した授業である。Ⅰ期は4人の教師が持ち回りで2時間1コマの授業を計3回に渡って行う。Ⅱ期は約120人の生徒が、各教師の提示するテーマを選択し、4つのグループに分かれ、自らが興味を持ったテーマを深めていく。そういった形で展開される授業である⁴⁾。

(2) 教科での話し合い

講座担当者になりたいと保健体育科に希望を伝えるのは、簡単ではなかった。探究世界Ⅰを数年担当している先生がいたからだ。その代わりが自分に務まるのか。力がないのに、おいそれとやりたいと手をあげることはできない。何も考えず、自分の希望を伝えるだけでは納得してもらえないと思う。それではいけない。自分が担任している学年だ。なるべく多くの授業を担当して、彼らの様子を知りたい。そう理由づけることもできる。しかし、本当にそれだけでいいのか。で

も担当したい。自問自答を繰り返した。そして、今の迷いを同じ教科の中川先生に相談した。

「探究世界Ⅰを担当したいと思っています。」

「したら、いいんじゃないの？」

「いや、でも本当に自分がやっていいんでしょうか。理由もやりたいっていう気持ちだけやし。何をやるかも固まってないんです。」

「あんな、どんな実践をするかじゃないで。その授業を担当したい熱意があるのが一番、大事やと思う。熱意があるんやったら、どんな授業をしても生徒には伝わるものがあるんじゃないかな。」

「そうなんですかね。」

「そう。保健体育科の先生もやりたいっていう気持ちを伝えたら、分かってくれるよ。素直にやりたいですって言ったらいいいんやで。」

先輩教師の実践に代わるものを作り上げなければいけない。そう考え、苦しんでいた私にとって救いの一言であった。「なるほど、熱意があることが一番大切か」と素直に考えることができた。

そして、教科会議で希望を伝えた所、温かく先生方に受け入れてもらった。担当されていた先生も「頑張りや」と快く譲ってくれた。1人で何を実践するか悩んでいても、前に進む事はできない。苦しんだ時は、勇気を持って相談することで道が開ける。担当者になるために、悩む中で掴みとったことである。

(3) 試みをつくるにあたって考えたこと

担当者になったものの、総合学習で何をするのか、一向に見えてこなかった。いざ授業準備に入ると何をすればいいのか分からなかった。困り果てた私は、「相談する力が今のお前の強みだ」という鮫島先生の言葉を頼りに、多くの同僚に相談にいった。皆、親身になって聞いてくれた。共通して言われたのは「自分がしたいこと、自分の専門性で生徒と勝負できることを大切にしなさい。自分が楽しむことが一番だ」ということだった。この言葉に触れて考えた。自分の専門性、伝えたいこととは何なのか…。

「サッカー」「コーチング」という言葉がでてくる。しかし、その後に続く言葉が出てこない。探究世界Ⅰで何を語るのか。私が学んできたことは、何だったのだろうか。やはり自分はサッカーしかない人間なのか。どうすれば探究世界Ⅰの授業ができるのか…。

構想をまとめては作り直す。地道な作業を続ける中で、これまでの2年間で、できなかったことを何とか形にしたいと考えるようになっていた。

私に最も欠けていたのは、他者が何を感じ考え、どのような背景を持って行動しているのかに目を向けることであった。この視点が欠けていた。苦しんだあの2ヶ月に感じ考えたこと、学んだことを大事にしたいと思った。

また、担任していた学年の生徒をみて気付くこともあった。彼、彼女らには、他者と接する中で、自分を表現したいのに上手くできず、苦しむ姿があった。他者が何を考えているかが分からず、自分を理解してもらえぬのが不安になっている。そんなとき、彼らは無難な表現に終始してしまう。私にも似たところがある。他者と話をするのが苦手だ。今まで、人をあまり信頼できず、衝突ばかりを繰り返してきた。彼らをみていて、対人関係の悩みの前には生徒も教師も平等だ、だから、共に歩み成長することができる。そう考えた。それが私の探究世界Ⅰの出発点だった。

講座名を「自己理解・他者理解」とした。多種多様な人間がいることを実感し、他者に対して自分が抱える気持ちを言葉にする。そして互いの作品を読みあう。そうする中で、自己理解、他者理解を深めていく。そういった学習活動を作り上げていくことを目標にした。

I期のテーマは「人の多様さを考える」である。他者を理解することは難しい。しかし、その難しさから目を背けて、人間関係をつくっていくと、他者に対しての不安、不信感が高まっていく。I期では、この他者への不安、不信感を和らげることを目標として、カリキュラムを構成した。

II期のテーマは「作品を通して自己・他者の価値観を考える」である。自己を形成することは、他者との関わりの中で自分を知ることには他ならない。他者との関わりの中で自己が生まれ、自己を理解することが他者を理解することにつながる。15歳になり青年期に入ってきた生徒達は、自分はこういった存在なのか、他者とどのように関わっていけばよいのかと迷い、考えながら生きている。この学習活動では、その迷いそのものに目を向け、自己を顧みることを試みようとした。

(4) I期の試み

以下は、I期カリキュラムである。私が担当した講座では、それぞれのクラスに下記の授業を行った。

	授業回	内 容	A組	B組	C組
I 期	第1回	無人島に何を持っていくのか	5月22日	6月19日	9月11日
	第2回	インタビューを読んで	6月5日	7月3日	9月18日
	第3回	メンタルモデル作成	6月12日	7月18日	10月16日

①批判の声

第1回：無人島に何をもっていくか

旅行の途中に船が難破した。無人島に流れ着いたあなたには、旅の荷物から3つ持って行くことが許されている。さて何を持っていくか。そして、道具を使ってどのように脱出するか。ワークショップである。個人で考えをまとめた後に、12グループに分かれ、意見交換した。ここでは、1つの状況から人によって全く違う物語が生まれ、その背景にある価値観に気付くことをねらいとした⁵⁾。

「3つ何にしたん？」

「私はライターと白い旗と水。」

「え、何で？」

「いや、とにかく早く脱出しようと思ってん。」

「あんた、それ脱出する前に倒れんで〜。」

「じゃ、あんたは何持っていくんよ。」

「私はね…」

楽しそうに進めていく様子が見受けられた。

上手くいっている。そう思っていた。しかし、授業の最後に書いてもらった振り返りを読んで、そんな気持ちが吹き飛んだ。「何のためにこんなことをやるのか」「楽しかったけど、この授業の意図が分からない」「遊んだだけで、得たものはないです」というような批判があった。どんな

授業にも批判はある。それは分かっていた。だが、私が考えていた以上に批判の声は多かった。何故そうなったのか。

考えてみると、導入の意識づけが上手くいっていなかったのかもしれない。何故こういったワークショップをするのか、理解させることができていなかった。生徒に授業の目的をきちんと理解させられなかった。そう考えてみると、思い当たる節はある。次からは導入に気を付けよう。そう思い、2回目、3回目の授業に臨んだ。しかし、否定的な生徒の数は、どのクラスにもいた。何故なのか。分からない。授業の雰囲気は悪くないものの、どこか釈然としない第1回であった。

②散々な結果

第2回：インタビューを読んで

大学院修士課程2年生の時に、「高校サッカー指導における人間性の形成とは」をテーマに、高校サッカー指導者にインタビューを行った。そのインタビュー原稿を題材に、指導者が指導の際に大切にしているものは何かを、個人、グループで考えた。人は他者の価値観を理解しようとする時に、どのように読み取るのか。どのように他者を理解していくのか。他者を理解する時に表れる判断基準について考えることをねらいとして授業を進めた。

運動に普段から親しんでいる生徒と、あまり運動に積極的でない生徒によって、反応の違いがみられた。前者は、指導者が語る指導の情景を想像しながら、価値観を考えていた。それに対して、後者は想像しながら語りを読むことができず、苦勞しながら考えていた。その結果、どのように価値観を読み取ったのか、グループでの話し合いを行わせてみると、前回のような活発な話し合いはあまりみられなかった。

「どんな風に取り取った？」

「うーん、正直わからへんかった。なんか読んでても想像しにくい。」

「そやんな。スポーツしてへんし、わからへん。」

「どうしよう…」

グループでの議論に苦しんだ多くの生徒達は、結局、運動に親しんでいる生徒が書いたものを参考にまとめていた。授業の振り返りを読んでいても、「なんだか理解できなかった」「運動している人じゃないと読みにくいかもしれません」「書けたけど、皆の空気が悪くて、話し合いが重たかった」といった意見がみられた。

他者の価値観の読み取りには、自分の価値観が反映される。それを、この授業で実感させたかった。しかし選んだ題材が悪かった。読み手となる生徒を考えず、こちらが読ませたいものを用意してしまった。2回目以降の授業ではどうするのか。どうしてよいか分からない。他の授業準備もある。探究世界Ⅰの授業準備だけに時間はかけられない。もう時間がない。失敗は目に見えているが、準備したものでいくしかない。そう考え、他のクラスでも同じように行った。結果は散々であった。

③薄れてしまった意欲

第3回：メンタルモデル作成

第2回で考えた指導者の価値観をモデル化することに取り組んだ。モデル化することで、それぞれの読み取りに違いがあることを明示したい。それぞれの読み取りは何故違うのか、生徒と考

えていきたいと思った。

しかし、第2回で離れてしまった生徒の心をつかむことはできなかった。あまり興味のわかないインタビュー原稿を読むことで疲れてしまった彼らは、モデル化にあまり興味を示さなかったのだ。無難なものを出して、早く授業を終わらせたいという気持ちが感じられた。当然、発表されたモデル図も、似たり寄ったりのものが大半であった。モデル図をみて、何人かの生徒に話を振ってみたが、あまり反応はかえってこなかった。

振り返りでも「皆とワイワイ話すのは楽しかった。でも、それだけ。」「先生が私達と何をしたかったのか、最後までわからなかったです。すみません。」といった記述があった。特に心苦しかったのは、第1回の授業で興味を持ったと書いていた生徒のコメントである。「第1回の授業は楽しかったし、先生の言っていることに興味を持ってました。でも2回、3回と授業が進んでいく内に、興味が薄れていきました」とあった。私の拙い授業でも、興味を持っていた。意欲的な姿勢で授業に臨んでくれていた。それは、純粹に嬉しかった。しかし、私はそんな意欲が薄れていってしまうような授業をしてしまった。そのことが、身に染みた。

④ I 期の問題点はどこに

I 期の授業の問題点はどこにあったのか。授業に興味を示さない生徒の数が、回を増すごとに増えていっていることに気付きながら、何も手を打たなかった。いや、打てなかったのだ。生徒の心が離れていると分かっているながら、授業を変える勇気がなかった。計画通りに授業を進めることで、安心したかった。I 期の授業では、生徒の様子をみて、柔軟に授業を構成していくのではなく、用意した通りに授業を進めてしまっていた。

計画を練り、その通りに授業を進めた。その先に待っていたのは失意とやるせなさだった。総合学習を行うことで望んでいた生徒の姿はみられなかった。いきいきとした生徒の表情はみられなかった。授業の中で気づきを得て変化していく生徒の様子はみられなかった。胸を張って自分の実践だと語れるような授業はできなかった。後悔の多いI 期であった。

(5) 生徒と共に

I 期の反省から、授業中の生徒の様子、生徒が書いたものを丁寧に読み取り、次の授業を構成していくことにした。I 期のように、事前に全9回の計画を練り、その通りに進めていく授業をしても、得るものは少ない。自分は何を目的として、総合学習を始めたのか。誠実に生徒と向き合う授業がしたかったのではないのか。II 期こそ、生徒と共につくっていく授業にしていこう。そう決意し、授業をつくりあげていった。以下は、そのカリキュラムである。

II 期	第1回	11月6日	15歳の苛立ちから考える
	第2回	11月13日	連想ゲームからみえてくること
	第3回	11月20日	自分史をつくる
	第4回	11月27日	忘れられないできごとを書こう
	第5回	1月15日	作品をめぐる対話
	第6回	1月29日	推敲
	第7回	2月12日	作品批評
	第8回	2月19日	批評とは何か
	第9回	2月26日	作品集を読む、自己評価表の記入

各回の学習の様子について述べていこう。それにあたっては、同伴者としてAさんに登場してもらおう。理由は2つある。第1に、彼女の学習記録が、この講座における生徒の標準的な反応に近かったからである。第2に、彼女は私と同じ悩みを抱えていた。彼女の学習記録には、自己への不安、それでも、どうにかして人と接していきたいという希望が強く描かれていた。彼女の書いたものを読むときは、共に悩む者として、一緒に考えていこうとする私がいた。私と彼女は近しい悩みを抱えた者同士であった。

生徒達の学習記録を取り上げることで、この実践の土台にある教師と生徒が共に悩み、共に歩んでいく授業の様子を伝えたい、と考える。

□Aさんの受講理由

I期を終えて、II期ガイダンスが行われた。約120人の生徒に対して、4人の教員がII期の講座内容について説明する場である。私からは3つの問いかけをした。「周囲の人が何を感じ考え行動しているのか、考えたことはありますか？自分が何故、この行動をとったのか考えたことはありますか？他者や自分が、どういった背景を持ち、行動を決定しているのか、共に考えてみませんか？」と問いかけた。それを受けて、彼女が書いてくれた受講理由の記述である。

他人はいったいどんなことを思っているのか、何を目標にしているのか、何が大切かなどを、日頃はほとんど聞くことができないので、聞いてみたいです。自分のそばにいる人が、自分には決して分からないことを考え、感じていることがすごく不思議です。

この記述を読んだ時点では、講座を希望する生徒の中の1人として彼女をみていた。彼女に対して、強い印象があった訳ではない。他の生徒同様に、人間の行動の背景に興味を持ち、知りたいと考えている生徒であると捉えていた。

①Aさんとの邂逅

第1回：15歳の苛立ちから考える

初回の授業である。まず、これからII期の間、共に歩む学習集団としての約束を確認した。具体的には、「表現することから逃げない」「表現しようとしている人間を馬鹿にしない」の2点を伝えた。自己、他者を理解するための表現方法として、書くことを中心に授業を進めようと考えていた。書かれた作品には、丁寧に書いたものであればあるほど、その人となりが見られる。そうやって書いたものを読みあう関係を構築しながら、理解を深めていくつもりであった。従って、書くことを面倒だと思っただけでは、授業にならない。また、書こうとしている生徒を馬鹿にする集団であっては書こうとする意志が生まれにくい。そう考え、2点を丁寧に説明した。

その後、本時の課題である「自らがどういった時に苛立つのか、その苛立ちをどのように解消するのか」という問いを伝え、全員に記述してもらった。次に、生徒を8グループに分け、書いた作品をもとにして、15歳の我々は何故苛立つのか、苛立ちの特徴はどのようなものがあるかについて議論を行った。悩みを抱えながらも、懸命に日々を過ごしているのは自分だけではない。悩みながら生きることに對して励まされたい。そのように考え、授業を構成した。

□Aさんの「苛立ち」

(…)一番苛立つのは自分に対してです。大人や、初対面の人に対しては人並みの反応が出来ると思いますが、その人と親しくなっていけばいくほど「親しい反応」というようなものが出来なくなっていく。なんで自分はこの人ともっと仲良くなっていきたいのに、その人が喜んでくれるような反応ができないのか、すごく自分に苛立ちます。他の人は、思わず笑ってしまうこととか、「この人は自分と話を続けたいんだな」と感じられるようなちょっとした反応とか、温かい一言とかを自然にやっているのに、自分は鈍いのか、それができないです。

自分が、そういった反応ができなくて、相手に悪いなと思って苛々してどうしようもない時は、本を読むとか、自分だけの世界に没頭できることをやります。

多くの生徒は、「父親が、毎日勉強しろといてくるのが許せない」「周りの人に陰口を言われているのが嫌だ」などと、他者に対しての苛立ちを記述していた。その中でAさんの苛立ちが目をつけた。自らに対しての怒りを書いていた。他者と人間関係を構築していくことに対する不安が読み取れた。私が悩んでいたことが、Aさんの悩みと重なって見えた。どうすれば、一歩踏み込んで生徒と話すことができるのか。他者との関係の中で、どうすれば相手を理解し、自らのことを伝えていけるのか。Aさんの苦しさが手に取るように分かった。彼女が感じる苦しみを和らげたい。共に考えていきたい。この悩みを考えることが、他の生徒にとっても自己理解の入り口に立つことにつながるのではないかと。どのように授業を構築すれば良いのか、Aさんの苛立ちから、次の授業の方向性を考えていった。

②鮮明になる共通項

第2回：連想ゲームからみえてくること

何人かの生徒の「苛立ち」を私がワードで打ち込み、プリントにした。最初にそれを配布した。その中から、Aさんの「苛立ち」を取り上げ、「自分に対しての苛立ちはあるか」という問いかけから、授業を始めた。

「自分に対して腹立つことってある？」

「うーん。友達と喧嘩した後に自分が嫌になる。なんで、あんなこと言ってしまったんやろうって。」

「俺はテニスをしていて上手いかなかった時に腹が立つわ。練習してたショットやのに、試合でミスしたら、もう最悪。」

(他の生徒からも、自分への怒りが言われる。隣同士で話す生徒もいる)

「あなた達が腹立っている自分っていう存在は、他の人からみて、どのように見えるんやろう。聞いてみたことある？」

「そんなの、本音で話せるはずがないやん。」

「他の人から見える自分って聞いてみたいけど、上辺の話ばかりになりそう…」

「そやな。じゃあさ、今日は連想ゲームをしてみて、他の人から見える自分を知ってみーひん？」

上記のようなやり取りの後に、連想ゲームを行った。それぞれが無記名で「秋」から始まる言葉を書き連ねていく。書かれた紙を無作為に配る。受け取った相手は、書き連ねられた言葉を見て、これを書いた人はどんな人だろうかを想像し、記述する。記述された紙は返却され、他者から見える自分はこういった存在かを読むことになる。書かれた言葉から、書き手を想像するゲー

ムである⁶⁾。

□第2回でのAさんの振り返り

自分としては普通に連想ゲームをしたつもりだったけれど、やっぱり個性が出ていたんだなと思った。皆のコメントは本当に当たっている。でも、それは自分のある一面でしかない。学校で自分がこんなキャラなんだろうとか、こんな風に思われているだろうとか、自分で考える自分のキャラにはぴったり当てはまっている。でも、自分にはもう1人の自分がいて、それは学校でのキャラではなくて、家に出てくる自分だ。どっちも本当の自分だけれど、できればもう1人の自分もみんなに分かって欲しい。でも、自分はこんな連想ゲームでさえも「学校のキャラ」の個性が出るように書いてしまう。そこで、もう1人の、分かって欲しい自分を出したかった。

心を許せる友達だけの場だったら自分を出したい。そっちの方が絶対面白いし、ノリもいいし、みんなと盛り上げられるキャラだから。でも、実際はできない自分が悔しい。どうしても静かで控えめで渋くてゆったりしたキャラになってしまう。そっちの自分ももちろん私は好きだけど、もう1人の自分も出せたら楽になれると思う。今回皆の印象をみて、ちょっとショックだった。でも、独自の世界を持っているというのは両方に当てはまっていると思って、そこは出せたんだなと思った。

どうしても、標準的で無難な自分になってしまう自分に苛立つ。

Aさんは、いわゆる真面目な生徒である。成績も優秀、部活も一生懸命、人当たりも良い。客観的に見れば、文句のつけようのない生徒である。しかし、それは与えられた役割を一生懸命演じている彼女なのかもしれない。連想ゲームでさえ、無難に終わらせようとしてしまう。自分を表現できない。どうすれば、本当の自分を皆に知ってもらえるのか。自分はここにいる。誰かに伝えたい。前回書かれていた「苛立ち」がより鮮明になって浮かび上がってきた。

教師としての私はどうだろうか。1年目を経て、生徒を大切にしたい、理解したいと思っている。しかし、大切にす、理解するとはどうすることなのかが分からない。どうやって生徒と関係をつくっていけば、よいのが分からず苦しんでいる。同僚との関係についても同じことがいえる。母校に教員としてかえってきた。右も左も分からず、失敗を繰り返す。「女子大附属の卒業生はあかん…」というような私の仕事を揶揄する発言も聞こえる。自分がどんなに頑張っても、何をしても、卒業生という枠から逃げるできない。教師としての成長は認めてもらえない。いつになったら教師集団に入っていけるのか。悩み、そう思えば思うほど、動けなくなってしまう。

生徒も、自分と同じように悩み苦しんでいる。そのことに気付かされた。鮮明になった「苛立ち」がAさんと私の共通点をより、はっきりしたものにした。

③自分を肯定する

第3回：自分史をつくる

第2回のAさんの振り返りを受けて、「本当の自分とは何者か」をテーマにした。本当の自分を知って欲しいと書いている。しかし、果たして本当の自分とは、どのような存在なのだろうか。そう考え、自分史をつくることを課題とした。前は他者から見た自分を考えた。今回は生まれてからこれまでの15年間を振り返ってみる。自分の内面を見つめなおし、自分という存在を改

めて考えて欲しかった。現在の自分を形づくっているできごとを1つずつ思い返していくのだ。最初はざわついていた彼らだった。書き始めるうちに自分をつくるできごとが思い起こされ始めたのか、自分史を丁寧に書き進めていく様子が見受けられた。

□第3回でのAさんの振り返り

(…)自分の過去を振り返って、「これが、今の人格に影響している」といえることが何個かあった。「この時、こうだったから、今こんなに悩まなくてよかった」と思うこともあったし、「こんなことがあったから、今の長所がある」と思えることもあった。今、自分は、自分を変えたいと思って色々なことに挑戦している。高校になって、「今自分が努力したから、より良い自分になれた」と思えるように。

自分を肯定する言葉が初めて書かれていた。今までは自分のここが嫌だ、どうしたら分かってもらえるのか、といった苦しさが中心であった。しかし、これまでの15年間を思い返すことで、今自分が努力しているのは、過去があったからだと思え直しが行われている。自分が好きになれない今の自分も未来の自分を支える大切な存在だ。そう考えるようになっていた。

Aさんの書いたものをみて、私もそうだと思えた。生徒に接するのにどこか怯えている自分が嫌だ。しかし、その怯えは、変わりたい、そう考えているから生まれるものではないのだろうか。怯えがあったからこそ、総合学習に挑んだ自分がある。また、同僚に卒業生として扱って欲しくない、教師として認めてもらいたい自分がある。だからこそ、努力しようと思える。いつか、教師として接してもらえるように。

過去、現在、未来はつながっていく。Aさんと私は、過去を見つめ直すことで、自己を知る大きな一歩を踏み出した。

④自分の作品をみせる

第4回：忘れられないできごとを書こう

前回書いた自分史の中から、今の自分にとって忘れられないできごとを400字の言葉にして表現することを課題とした。人間は、今一瞬のできごとにより、どうしても振り回されてしまいがちである。それによって様々な感情も生まれる。時には辛いときもある。しかし、どんな感情も積み重なり、未来の自分につながっていく。決して人は今に支配される生き物でない。前回の振り返りには、それを実感できた様子がみられた。今回は、今までの歩みの中で、特に今の自分に大きな影響を与えているものは何かを振り返ってもらおうとした。そうすることで、自分がどのように成長してきたのかを改めて考えて欲しかったのだ。

「自分史やってみてどうやった？」

「書き始めると止まらんかった！」

「もう少し自信持って良いかもって思えた！」

(生徒皆から自分史を書けた様子が伺える)

「今日はさ、前回書いた自分史から、今の自分に大きな影響を与えているできごとを選んで欲しいねん。そんで、それを400字で表現してもらおうと思ってんねん。」

「いや無理無理！ そんなないって。」

「そんな濃い人生送ってきてないもん。」

「あったとしても、人に見られんのは恥ずかしいな—」

多くの生徒から、戸惑い、恥ずかしがる様子が見られた。そこで、私の方から、私にとって大切なできごとを400字で表現したものを配布した。これは自暴自棄になっていた1年目の終わりにかいたものだ。鮫島先生から「自分を振り返ってみろ」と言われ、書き始めた。最初は「こんなじゃ駄目だ。やり直し」と、なかなか認めてもらえなかった。何度も何度も書き直した。そうやって書き直す中で自分という人間が見えてきた。少し、肯定的に自分自身をみることができた。自分を立ち直らせるきっかけになった。私にとって忘れられない大切な作品だ。

刻一刻と時が進む。足が重い。息が切れる。ボールが外に出た。その時、強く長い笛が吹かれた。試合終了。整列後、うなだれて相手ベンチに向かった。

「胸を張れ」——先生の声が響いた。我に返った。まだ為すべきことがある。振り返ってみれば、先生には何をしても怒られてきた。怖い存在だ。しかし、誰よりも認めてもらいたい存在でもあった。

やっと認めてもらった。しかし、高校サッカーが終わる。

物語に終止符がうたれる瞬間、選手達にどのような感情があふれ出るだろうか。指導者は、どのような言葉をかけられるのか。

「感謝してる」「よく頑張った」——指導者になって、終わりを迎えた選手達にかけた一言だ。まだまだ上手く伝えられない。

最期を飾る言葉には願いが込められている。自分もいつか、一言に。

最後の大会が終わった。そのとき、先生からかけられた一言が忘れられない。その一言が今の自分を作っている。自らの経験を例に挙げながら、400字を書くことがどういった意味を持つのか、これからの自分を支える400字になることを説明した。

「先生もそんなんあったんやな。」

「私も小学校の先生にいわれたことが忘れられへんな。」

「そういや、俺も野球の試合の時に…」

「書けることあるかもしれへんな。」

「書いてみよっか。」

生徒の態度が変わり始めた。1人が書き始めた。1人、また1人と机に向かった。いつしか、教室には鉛筆の音だけが鳴り響いていた。

⑤授業で「伝える」ということ

第5回：作品をめぐる対話

しかし、現実には厳しかった。「感動した」「嬉しかった」などという抽象的な表現で逃げてしまう作品があった。これでは自分がどのように感じ考えたのか、その経験から何を得たのかが分からない。読み手に伝えるものが少ない。「監督に言われた一言が僕の支えだ」などといった具体的ではない箇所がある作品があった。大切な一言のはずなのに、その言葉を描き切っていない。自分の記憶に残る言葉だと読み手に伝わらない。自分のなかでもあやふやなものにしてしまっている。そういった作品が多くみられた。

そこで、始めに私自身の作品の書き直しを見せた。自分にとって忘れられない一言を書きあげ

るまでに、どれだけの失敗があり、どれだけの時間をかけたのか。第4稿までの自らの作品と、その作品ができるまでの過程を生徒に語った。言葉で表現するには良く考え、整理し、言葉を見つけていく必要がある。言葉の重みを考え表現することで今、過去、未来をつなぐ400字が生まれていく。持ち合わせている力を全て使って語りかけていった。

2時間の授業の内、書き直しの意味を伝えることに大半を費やした。話をすればばかりで生徒の様子はどうか、授業前は不安だった。だが、真剣に話を聞いているようにみえた。それだけでなく、話の中でメモを取る様子も見られた。私にとって初めてのことだった。授業で「伝える」ことを実感する時間であった。

実際のところ、彼らの作品に助言を書き加えるのには、膨大な時間を費やした。彼らの表現は拙いとはいえ、誰一人手を抜いたものはない。一生懸命、書くことに挑戦したうえで、表現しきれなかったものばかりであった。そういった作品に対して、核になる部分を大切にしながら、助言を書き加えていった。1枚の作品に助言を書くのに夜を徹したこともある。書きながら、生徒1人1人のことを思った。何故、このできごとを書きたいと考えたのか。彼らが何を感じ考え、どのように生きているのか、分かろうとした。分かりたかった。

授業で、生徒のことを、ここまで真剣に考えるのは初めてのことだった。誠実に生徒と向き合う。自分がやりたかったことの意味を少し掴んだ。そんな気がした。

⑥待つ時間の心地よさ

第6回：推敲

1回目の書き直しを経て、提出された作品には、まだ表現の拙さが見受けられた。言葉が足りないのではない。表現することへの恐れがある。これを表現して、他者に読まれたとき、どう思われるのか。自分にとって大きなできごとが、他者に読まれて否定されるかもしれない。その不安が、彼らの筆を書き鈍らせる。何かもう1つ彼らに刺激になるようなことが必要だ。そう考えた私は、作者1人1人と個別に話をしてみることにした。

この時間は、助言を書き入れた作品を渡した後に、どうすれば書きたいことを表現するによりふさわしい400字になるのかを共に考える時間になった。どのように表現するか、抱える困難さは違う。ある者は、自分が受けてきたいじめといった辛いできごとから感じたことを表現するのに苦しんでいる。また別の者は、正確に過去のできごとを表す具体性に欠けている。それぞれが抱える苦しさに対して、耳を傾けながら、押し付ける形にならないように、話を進めていった。

学校の先生から、卒業の際に言われた言葉が忘れられない生徒がいた。それが、何故自らの支えになっているのか、聞いてみると、話が止まらなくなった。彼にとって、それ程までに尊敬に値する人物だったのだ。彼に対しては、「先生を尊敬する気持ちは本当によく分かった。では何故、その先生はあなたにとって、そこまでの存在になったのか」といった話を出発点にしながら、何故、先生が大きな存在になのかをより明確にしていった。

友人に感謝の気持ちを伝えたい生徒がいた。照れくさくて筆が進まない。彼女に対しては、「照れてしまって書けないのなら、自分が感謝する情景をより具体的に表現してみれば良いんじゃないか。そして、最後に一言ありがとうと添えてみよう。そうすれば、友達に伝えたいことが、はっきり描けるんじゃないか」と話をした。感謝の気持ちを言葉にするよりも、自分が感謝したい事柄を明確にすることが、彼女の書きたいことがより鮮明になるのかもしれない。そう考えたのだ。彼女も恥ずかしがりながらも、作品を丁寧に描いていった。

悩む生徒と共に言葉を探し、作品をつくる。こちらが、こう書きなさい、と指示してしまえば、それはもう彼らの作品ではない。私の作品になってしまう。話を聴かなければいけない。彼らが話し出すのを待たなければいけない。待つことが大切だった。何故か、不思議と待っている時間が苦にならなかった。それは、きっと彼らが真剣に考えているのが分かったからだろう。生徒が一生懸命に考えている。それを待てば、彼らは、きっと言葉を紡ぎだす。生徒を信頼して待つ時間の心地よさがそこにはあった。

⑦新しい課題

第7回：作品批評

冒頭に、自分が感じ考えたことを形にすることに挑戦した結果、より良い作品になっていると伝えた。その上で、作品批評を試みようとした。作品に込められたものを読み取り、自分が感じ考えたことを言葉にすることに取り組もう。良い読み手として、読み取る力を高めようと考えたのだ。

批評の際には次の2点を大切に書くように話した。第1に、作者の考えを丁寧に読み取ること、第2に、その上で自分の感じ考えたことを込めて相手に言葉を返すことである。ただ読んで、思ったことを書くだけでは批評にならない。読んだうえで自分の価値観と照らし合わせて、感じ考えたことを書く。その批評が、書き手と読み手のやり取りになり、互いの理解を深める力になっていくのである。

授業を終えて、彼らの批評をみて、どうしようと頭を抱えた。作品づくりを始める前の姿がそこにはあった。感じ考えていることを言葉にすることにこだわってきた。彼らの作品は実際に良いものになってきている。しかし、他者の作品に対して批評をすると、途端に書けなくなる。例えば「良い作品だ。感動しました」である。何故そう感じたのか。どの部分が琴線に触れたのか。「筆者の伝えたいことは、私もその通りだと思う」「なるほど。筆者の書いている通りだ」など。肯定的な意見、同調に終始している。書き手の伝えたいことに踏み込もうとしない。批評になっていない。読む力がないわけではない。読むことはできる。もし、そこに踏み込んで書いてしまえば作者を傷つけてしまうように感じられた。

次の授業では、どうすれば、彼らの不安を和らげ、作品を通しての対話ができるようになるのか。残り少なくなってきた授業の中で、また新しい難題に頭を悩ますことになった。

⑧理解の深まり

第8回：批評とは何か

前回の批評を読んだうえで、「これを読んでどう思うか」と最初に問いかける所から授業を始めた。

「前回の批評書いてみて、どうだった？」

(困惑する生徒。何を言い出すのかとこちらを見ている)

「〇〇。どーやった？」

「うーん、難しかったです。」

「何が難しかった？」

「どこまで書いて良いのか…。自分の感じたことを、そのまま書いたら作者を傷つけてしまうんじゃないかって。」

「うん。君達の批評を読んでいて、すごく、ためらいながら書いているのが、よく分かった。でもな、批評って人を傷つけるものなんやろうか…」

批評とは他者を傷つけるものではなく、作品を通しての対話であることを伝えた。大学院で先生に論文を批評してもらったこと、鮫島先生との作品を通じてのやり取りといった今までの私の経験談も交えながら、話をしていった。書き手が何を伝えたいのか、君達ならば読み取っているはずである。書き手の伝えたいことを、きちんと読み取ったうえで自分の感じ考えたことを正確に伝える。それが書き手と読み手の相互理解につながる。批評が互いを高めるものに昇華していく。批評のもつ力について話をした。

次に、前回それぞれが書いた批評を無作為に配布した。そして、どうすればより良い批評になるのか、助言を書いてみようかと伝えた。私が悩み考えながら、取り組んだことを彼らに挑戦させてみたのだ。助言は、書き手のことを本当に想像しなければ、書き入れることはできない。2回の書き直しを経た彼らならば、その批評の何が問題で、どうすればより良いものになるのかが分かるはずだと考えたのだ。

彼らが悩みながらも助言を書き入れていく姿をみることができた。「この部分をもっと具体的に描けば、書き手に伝わるのではないか」と書く生徒がいた。自らが具体的に書くことに苦労した生徒である。自分が書き手として苦労したからこそ、批評の書き手が何に対して苦労しているのか。どうすれば良くなるのか。そういった視点を持って書くことができるようになっていた。

助言が書かれた批評を最後に作者の手元に返した。来週の授業までに批評を書き上げて提出することを課題とし、授業を終えた。

批評が書き上げられた。作者が何を伝えたいのかに踏み込んだものが多くみられた。無難な表現に終始した1回目と違い、書き手が何を考えているのかを読み取り、自分の意見も加えて返答していた。作品を通しての対話がおぼつかないながらも、できるようになってきていた。批評をするのは難しい。だが、批評することの意味について理解が深まっている。そう感じる授業であった。

⑨授業の終わりに

第9回：作品集を読む、自己評価表の記入

最後の授業は作品集を皆で完成し、自己評価表を作成させた。1つ1つの作品を丁寧に閉じ、じっくりと作品を読む時間をつくりたい。ここまで頑張ってきたものだからこそ、最後は「作品を読む」ことにこだわりたい。そう考えていた。

「今日はいよいよ、最後の授業です。今まで作ってきた作品と批評を印刷してきました！」

「おー！めっちゃ分厚い！」

「先生、早く読ませてー！」

「待って待って、今から後ろに並べるから、一枚ずつ取っていき。ホッチキスも置いとくから。」

「なんかドキドキするわ。」

「早く読みたいな。」

(作品集を作りはじめる生徒達。そして全員が作り終えた)

「オッケー。じゃあ、皆一部ずつ持ったね。そしたら読み始めてください。」

一気に静まり返る教室。ページをめくる音だけが教室に響いていた。読みながら、ある1人の

生徒が突然こう言った。

「先生、この作品集はめっちゃ重いなあ。でも、その重みは私達の努力の結晶なんやねんな。うちずっと大切にすわ。」

授業中、常に明るく振舞い、授業の雰囲気をつくってくれる女子生徒だった。「お前、恥ずかしいことってんなや」といった冷やかしの一言が周りからでると思った私は、思わず周りを見渡した。しかし、周りの生徒の反応は違った。

「そやなあ。俺もそう思う。」

「私も。」

「あんなに書き直したん初めてやわ。」

「俺もや。」

「みんな大事にしよな。」

「同窓会とかでも、また読んだら楽しいやろな。」

自分達の作品を誇らしげに見つめ、嬉しそうに読んでいる。そんな姿は、授業で初めて見る光景だった。思わず、目頭が熱くなった。この為に、ここまで頑張ってきたのかと思わせられる時間であった。

授業を進めていくのは本当に辛かった。夜も寝ずに助言に悩んだ。色々な先生に頭を下げて教えを乞いに行った。授業を迎える前はいつも不安だった。しかし、そんな苦勞が吹き飛ぶ時間であり、授業で初めて味わう心地よさだった。やって良かった、心からそう思えた。

自己評価表は2つの課題を設定した。「作品制作」、「自己理解・他者理解」に関する問いである。生徒がこの授業を通じて、どういったことを意味づけたのか、知りたい。そこに自分が欲していた答えがあるかもしれない。そう考え、この問いを設定した。

□Aさんの自己評価表より

作品、批評制作に入ってから、振り返りを書く時間が、確保できていなかった。作品、批評制作に時間をかける生徒が大半で、ほとんどが振り返りまで辿り着けていなかった。過去を見つめ直し、今をつくるできごと気付いたAさんは、自己を肯定的に捉えられるようになってきていた。そんな彼女が、この授業をどのように振り返るのか、自己評価表を読むのが楽しみだった。

1. 「忘れられないできごと、経験」の作品、批評制作を通して、どのようなことを感じ考えましたか？

(…) 作品を読み終わったとき、とても疲れた。あの作品集は、作品集の質量以上に「重い」のだ。それだけ、中にたくさんの人の思いが詰まっている。その中のどれ1つとして完全に理解できるものは無い。その中で、その作品をあるがまま受け入れるか、反発してみるのか、両方なのか、それとも、その作品を考えてみるのか、受け取り方は人によって違うと思う。人もこの作品に近いものがある。作品よりも人間はずっと複雑だけれど、私は人を受け入れ、あるときは反発し、あるときは共感し、そしてあるときは一緒に進んでいかねばならないと思う。

Aさんは、作品を人と置き換えて、読み取っていた。悩みを抱え、生きているのは自分だけではない。それぞれが、悩みを抱え、それでも懸命に前を向き生きている。作品集は、それを端的に示している。作品をつくる前の彼女はどうかだったのか。何故「自分は自分らしさを出せない

のか」「どうして自分だけ…」といった思いに支配されていたのではないだろうか。それが作品集を読む中で、多くの人が葛藤していることが理解できるようになっていた。それぞれが自問自答しながら生きていくこの世界の中で、時には「反発」し、「共感」しながらも、彼女は生きていく意思をここで示している。

2. あなたは自己理解、他者理解をどのように理解し、意味づけましたか？

(…) 自己理解をするのはとても難しい。自分の「弱さ」を認め、考え、直視し、そして自分の感情を冷静に見極めなければならない。自己さえも理解しきれていない人たちが理解してもらおうとする、そして理解しようとする。その諦めない努力が「理解」とよべるものではないだろうか。その努力がある限り、人は人に対してあたたかい感情をもつことができる。多分永遠にそれは変わらない。私達には考え続けることが求められている。考えて考えて考え続けること、それが「生きる」こと。「生き延びる」ことではなくて、人間と人間の交わりの中で「生きる」こと。考え続けることが、他者に関しても自己に関しても「理解」だと思う。

思春期から青年期に入る過程で、人間の心理は大きく変容する。Aさんは、「自分は何者か」「自分はどうなりたいのか」と考えながら、他者と関わることに不安を感じていた。それが、自己理解の難しさを理解し、同じような葛藤を持った人間が自分だけではないと感じられている。悩みを抱えている者同士が、懸命に理解しようと努力する。その行為に対して「あたたかい感情がうまれるものだ」と考えられるようになった。人と人が「あたたかい感情」を持って接するからこそ、世界は成立している。その理解こそが、これからの彼女が作っていく物語を支える下地になっていくのだろう。

Aさんの自己評価表は、私に多くのことを考えさせた。特に、彼女が述べている互いに理解しようとするときに生まれる「人が人に対して持つあたたかい感情」は、これからの私の支えになる言葉だと思う。私は悩んでいた。生徒と誠実に向き合いたかった。教師として認めてもらいたかった。しかし、彼女の書いたものから、悩み苦しむ中で懸命に生きようとすることの大切さを教えてもらった。怖がりながらも、生徒を理解しようと考えて行動し続ける。未熟でも、日々自分を高めようと努力し続ける。それが大切なのだと教えてもらった。彼女からだけではない。他の生徒達からも学ばせてもらった。この総合学習で、多くのことを教えてもらった。私もまた生徒の1人だったのだ。

6. まとめにかえて

本稿で綴られた自分の歩みは、決して1人で辿ってきたものではない。自分が苦しんだ時には、周囲に支えてくれる人がいた。それは、家族であり、同僚であり、生徒だ。そして、その支えが生まれたのは、自らが変わりたいという願いがあったからだと思う。窮地に陥った時に相談し、本音、弱みを見せた。あの時、1人で思い悩まずに、腹を割って相談することができた。だからこそ、立ち直ることができ、1つの物語ができあがっていったのである。悩んだ時に全てを打ち明けて話したことが、私の歩みの出発点となった。

中学2年生の担任を受け持つにあたって、管理職から「信頼している」と告げられた。あのときの私は、その信頼に応えようがむしゃらだった。裏切るようなことをしたくなかった。あれ

から自分は、この学校にとって、どういった存在になれているのだろうか。その信頼に値する人間になれているのだろうか。答えでない問いだが、あの信頼にこたえられるような人間であり続けたい。そう思う。

探究世界Ⅰの授業で、私が学んだのは「伝える」という概念だったのかもしれない。大学院ではコーチング学が専門だった。学問として、研究に励んできた。しかし、そのコーチング学の本質を少し掴むことができたのは、この1年だったのではないか。生徒にとって私は、きっと共に考え悩んでくれる友人のような存在だったのだろう。言い換えれば、同じ悩みを持ち、不安を抱えており、成長しようとしている姿がはっきりとわかる存在だった。だからこそ、信頼を勝ちとり、言葉を「伝える」ことができたのだ。私がどのような存在で、生徒が何を欲しているのか、そこを正しく理解したとき、伝わるもの、伝えるべきものがみえてくる。それを学ぶことができた。

探究世界Ⅰを終えて、生徒はどうだろうか。Aさんは以前より自分を主張するようになっていく。さまざまな物事に意欲的に挑戦している。控えめな彼女は変わらないが、自己を表現することへの恐れは和らいだようにみえる。他者と共に笑いながら、いろいろなことに取り組んでいる。もちろん、あの授業があったからと安易に結論付けることはできないし、するつもりもない。それでも、だ。彼女の歩みのどこかに私の授業が関わってれば、こんなに嬉しいことはない。いつか、卒業後、その話を彼女に聞くことができれば、と思う。

教師になっての3年間を経て、今の自分はどうか。偉そうなことを書いていても、毎日失敗ばかりである。こうすれば良かった、といった後悔は1日を終える度に表れる。それでも、1年目と違うのは、生徒の背景に目を配ろうとするようになったことだ。あの生徒はこんなことを考えていたのではないか、こんな背景を持っていたのではないかと顧みるようになった。そうやって考えられるようになったのも、探究世界Ⅰの実践があったからだ。不安、悩みは人の数だけあり、それぞれが何かを抱えながら、生きている。そうやって生きている者同士が交われば、衝突、軋轢も生まれる。それでも、それが互いに理解しようとしているものであれば、いつかはあたたかみのある関係に変わっていく。そう思えるようになった。以前より、悩まなくなった。理解し合う過程にある衝突を恐れなくなった。

今日もまた、生徒と共に悩み考えながら、教師としての日々を大切に過ごしている。

〔注〕

- 1) この実践については、北尾悟『『課外活動』における自主的、実践的態度涵養に関する一考察—2012年度『中学2年学校宿泊行事』の実践を通じて—』（奈良女子大学教育システム研究、第10号、2014年）を参照されたい。私にとって、この行事での経験は、教師としてどのように生徒を支えるかを考えるうえで、今後の指針となるできごとであった。
- 2) 詳しくは、福島昌子「異学年で取り組む総合的学習『心とからだ』の授業実践とその分析～沖縄体験学習から考える～」(東大附属論集、第52号、2009年)を参照されたい。福島先生とは、この研究会以降、自らが実践する総合学習についても、多くの助言を頂いた。

- 3) 鮫島の実践については、鮫島京一『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育」(奈良女子大学教育システム研究、第7号、2011年)、「教職を志望する学生たちの記述力に関する考察—『教育実践演習』のレポートをめぐって—」(奈良女子大学教育システム研究、第10号、2014年)などを参照されたい。
- 4) この他にも、本校では1、2年生が探究奈良、3、4年生が探究世界、5年生ではコロキウム、6年生では希望者による課題研究といった形で、総合学習のカリキュラムが編成されている。
- 5) このワークショップは、心理テストから着想を得たものである。無人島に一晚泊まることになった。
①食べ物②着替え③音楽プレーヤー④ゲームからどれを選んで持っていくか。選ぶものによって、その人の深層心理が表れるというものだ。今回は、3つ、持ち物から選択し、どのように用いるかという状況を与え、価値観の違いを考えた。
- 6) 構成的グループエンカウンターワークショップから、着想を得たものである。ある言葉を起点として、制限時間内に、思いつく限り言葉をつなげていく。その言葉の多い、少ない、どのようなつながりがあるかなどによって、人の心理状態を読み解くものである。今回は秋を起点に8つの言葉をつなげるという設定で、生徒達に実施した。

図書室をつくる ——図書館教育3年間の記録——

篠原 嶺（生駒市立光明中学校、奈良女子大学教育
システム研究開発センター・研究協力員）

1. はじめに

学生の頃、図書館に行くのが好きだった。図書館に行き、本にふれるだけで賢くなったような気がした。

開架の棚に並べられた本を眺める。背表紙に書かれたタイトルを目で追う。面白そうだと思う本を手取る。たくさん本を机に積み重ね、じっくりと読む。内容がまったくわからないものもあった。それでも、楽しかった。読書に飽きると、ソファで新聞を広げくつろぐ。国際面や政治面や社会面にある記事を読み、すべて理解できたことはなかった。漠然と世の中の動きがつかめたような気がした。座り心地のよさに目が重くなり、うとうとしてしまう時もあった。私にとって図書館とは、学びと憩いの場であった。

そのような私が図書館教育主任として3年目を迎える。利用者から図書室を運営する側になった。いまだにわからないことだらけである。しかし、面白さを感じている。主任として、駆け出しの教師として、考え悩みつつ、どのように取り組んだのか。3年間の取り組みを通して、感じ考えたことをまとめておきたい。

2. 図書室を知る—1年目の取り組み—

(1) 図書館教育との出会い

教師になって1年目のことである。4月に校務分掌を決める学年会議があった。「国語やから図書館教育やな。」のという一言で図書館教育に携わることになった。「そもそも図書館教育ってなに？ なにをせなあかんねやろ」と不安になった。校務分掌は人の適正や経験などをふまえ、管理職が決めると思っていた。しかし、実際は他の教師の顔色を見つつ、自分の今年の仕事を天秤にはかり分掌を決めていく。そこには駆け引きのような空気が漂っていた。「校務分掌ってこんないい加減に決まるのか」と少し切なくなった。結局、図書館教育と総合的な学習の時間（職場体験）を担当することになった。

1つの校務分掌につき、各学年から1名ずつ担当者を出す。図書館教育は50代、20代後半（共に男性教師）と私であった。

今年の図書館教育をどう運営していくのか、分掌会議が開かれた。昨年度の活動を振り返った。「朝の読書の時間」（以下、朝読。）「POP」「読書感想文」の3つが柱となっていた。朝読とは、朝の会が始まる10分前に生徒と教師が読書する時間のことである。漫画や雑誌以外なら、好きな本を読んでもよい。POPとは point of purchase advertising のことで、両面無地のはがきに本を紹介する作品である。お気に入りの場面や人物などの絵を描く。生徒には夏休みの宿題とし

て出され、9月中旬にある文化発表会で掲示し、優秀な作品を表彰する。読書感想文は4月から取り組む。学活や道徳の時間を使って完成させる。文化発表会の場では各学年から1人ずつ発表させる。そして、校内読書感想文集を作成し、校内で配布していた。

誰が主任をするのか、今年度もこの3つの実践に取り組むのかどうか話し合った。

「主任は誰がする？」

仕事の振り合いが始まる。

「篠原くんやってみるか。」

「えっ!? 僕ですか？」

「大丈夫やって。」

校務分掌が決まったときと同じような気持ちになった。せっかくなので、やってみよう、と主任を引き受けた。図書館の開閉時間に話題がうつった。

「図書室の開館時間はどうしようか。」

「昨年までは昼休みも開けてたけど、給食もあって時間もきつかったな。」

「もう朝と放課後だけにしましょうか。」

開館時間の短縮が決まり、今年度の取り組みに話題が移る。

「朝読はもう外せないでしょう。」

「確かにせやな。朝読は継続で。」

「POPも子どもたちは楽しんで取り組んでいるので続けましょう。」

「せやね。」

「読書感想文どうします？」

「これは微妙やな…」

昨年度までの取り組みが分からない私は先輩教師のやり取りを横で聞いていた。読書感想文をよく思っていないことだけは伝わってきたので尋ねてみた。

「読書感想文ってどう取り組んでいたんですか？」

「学校全体で取り組むねんけど、学活や道徳の時間を使ってするのがなぁ…。文化発表会で発表するねんけどなぁ…」

「学活や道徳の時間を使って読書感想文を書かせるんですね。なかなか不思議ですね。」

「せやろ、なんで担任がその添削とかもするねんで。」

「担任がするんですか!? 図書館教育の担当者や国語科じゃなくて？」

「せやねん。担任の先生の負担がなぁ…」

「その文化発表会で発表しているときの生徒の様子は、どんな感じだったんですか？」

「前向いて座っているけど、ほとんど誰も聞いてないで。」

「読書感想文の件は保留にして、また明日決めよか。」

学活や道徳の時間を使って読書感想文を書かせてよいのか。文化発表会の場で優秀な感想文を朗読させ、他の生徒にモデルを示すのはよいことかもしれない。しかし、中学生の時の私だったら、お前の感想文なんか聞いてもおもろないわ、とそっぽを向くだろう。

他の教師は読書感想文の取り組みをどう思っているのか。同じ学年に所属していた40代の先輩教師に聞いてみた。

「学活や道徳の時間を使って書くのがなぁ…。担任としては、その時間にやりたいこととかあるしな。正直、あんまり賛同は得られてなかったんちゃうかな。」

「文化発表会での発表は、どんな感じでした？ A先生は『ほとんど誰も聞いてないで。』って言ってはったんですけど。」

「一応は前向いて聞いてるけど、面白くなさそうやったなぁ。」

担任に負担がかかる上、生徒は発表を聞いていない。やっても意味がないのでは… という気持ちが強くなっていった。

次の日、そんな思いを抱えつつ文化発表会で朗読する読書感想文について別の先生に尋ねた。驚きの事実を知った。文化発表会で朗読するものは、昨年度に書いた感想文だったのだ。例えば2013年4月に読書感想文を書き始め、9月までに完成させる。これは文化発表会にはまわらず、一旦コピーを取り、原本は読書感想文コンクールに出展される。そのため9月にある文化発表会では、昨年度つまり2012年度に書いた作品のコピーを選定し朗読する。読書感想文コンクールと文化発表会の朗読会を並行させるためだろう。生徒は昨年度に書いた内容を覚えているのだろうか。どんな感想文なのか確認するために、昨年度に学級担任をしていた教師数名に尋ねた。口々に話し出した。

「そういえば、そんなんあったなぁ。」

「誰が持ってるん？」

「どこやったかなぁ。」

先輩教師の「あんまり賛同は得られてなかったんちゃうかな。」の実際を目の当たりにした気がした。図書館教育を担当する3人で集まった。読書感想文は取り組まない、そう決めた。

本校には学校図書館司書（以下、学校司書。）がいる。2013年度は週1回の勤務であった。挨拶をすべく図書室へ行った。入ると一人で図書の整備をされていた。女性で口数は少なく、落ち着いた方だった。一人で黙々と作業されている姿を見て、話しかけづらかった。一通りの自己紹介を終え、尋ねた。

「図書館について、何をどうすればいいのか分からないので教えてください。」

「まず今年は電算化を進めましょう。」

「電算化の仕方が分からないんですけど、どうしたらいいんですか。」

「その作業は進めておくので大丈夫ですよ。」

学校司書がいてくださって助かった。電算化を終わらせる。とりあえず今年の目標ができた。本校の貸出は手作業だった。昨年度から、この作業は進めているも年度内に終わらなかつたようである。「よろしくお願いします。」と告げて、図書室をあとにした。図書室から出ようとする、呼び止められた。紙を渡された。見ると手書きの図書館便りだった。図書室のことは学校司書に任せ、自分は朝読だけ続けられるように頑張ろう。これさえしていれば図書館教育はなんとかなる。これ以上、何かをする必要はないと思った。

（2）図書の購入

ある日、事務の方から「予算で図書室の本を買ってね。」と言われた。図書を購入する仕事があると初めて知った。まずは学校司書に相談した。すると適当にリストアップして下さった。私のところには出版社から図書の案内が届く。目を通すも、どんな内容なのか、図書室に似たような内容のものはないか判断がつかなかった。再度、相談しに行くとその場で選定して下さった。

ある日、教頭先生から仕事を依頼された。

「今度、本を注文するときついでに育友会文庫も注文して欲しいねん。」

「はぁ…。育友会文庫ってなんですか？」

「保護者や地域の人が貸出できる本のこと。リストアップしたものを置いとくので。」

見ると10冊以上あった。子育てに関する本が多かった。事務の方に尋ねた。

「育友会文庫を買いたいのですが…」

「それは市費で？」

「多分…」

市費の意味が分からなかったので、あいまいな返事をした。

「それは無理だよ。市費は、そんなことに使えない。」

「市費ってなんですか？」

「市からおりてくるお金のことだよ。」

図書室に配架する図書は市費で購入している。なぜ育友会文庫は買えないのか。

「そういえば、昨年度に注文した図書がきてたよ。」

そのお金はどうなっているのか。今年の市費で払われたものなのか。それとも昨年度の市費で払っているのか。そもそも市費で購入したものなのか。昨年度まで図書館教育の主任であった教師は転勤しており、その引継ぎはできていなかった。再度、事務の方に聞いた。

「すみません。忙しいところ悪いのですが、お金の出所がまったく分かりません。教えてもらえますか？」

「いいよ。ちょっと待ってね。」

快く引き受けて下さった。昨年の中簿を振り返りつつ、予算について教えてもらった。学校が使えるお金は市教育委員会が分配していること。校内では年度当初に図書購入費として振り分けられているのではなく、年度中に教科や備品などの購入の様子を見ながら使っていくこと。中簿を見返すと、届いた図書は昨年度の予算で購入されたものであった。その中に育友会文庫と書かれた領収書がないのに気付いた。また事務の方に聞く。

「育友会文庫は、なんのお金で買ってるんですかね。」

「多分、育友会費じゃないかな。」

「育友会ってPTAのことですか？」

「そうそう。」

少しずつ実態がつかめてきた。市費と育友会費は出所が別で、用途も異なる。5月中旬に配られた育友会総会冊子を机から探し出し、今年度予算配分のページを開いた。育友会文庫本購入費という欄があった。別の欄には図書充実費とあり、15万円ほど計上されている。また別のお金が出てきた。すぐに教頭先生に聞いた。校内の図書室を充実させるためのお金であり、使っても使わなくてもかまわないとのことであった。何に使うか決められなかったが、使えるお金があることが分かった。

(3) 文化発表会

これまで図書委員会は開いたことがなかった。本の貸出業務などの委員会活動は中学3年生が私に教えてくれていた。しかし私は積極的に関わろうとせず、様子を見ていた。その理由は二つある。一つめは何をすればいいのかわからなかったからだ。二つめは、当時の中学3年生がよく動いてくれたからだ。

夏休みが明け、文化発表会に向けて図書委員も動き出す。各学級から集められたPOPをコン

クール大賞（金賞）・佳作（銀賞）に選定した。それら以外にもよくできた作品を10点ほど選び、模造紙に貼り付け各学級教室前に掲示した。

文化発表会当日、初めて経験するので、どんなものなのかと楽しみにしていた。午前中は体育館での舞台発表である。吹奏楽の演奏、各学級旗の紹介、校外学習・修学旅行の報告、英語の暗唱など。4月の分掌会議で決めたとおり、読書感想文の発表会はしなかった。午後からは校内で展示を見る。校外学習についてまとめた壁新聞、社会科のレポート、理科の自由研究、美術の作品、POPなどがあつた。

午前の各教科の発表では寝ている生徒が多かつた。舞台発表は全学年が発表するわけではない。英語科を例に挙げると、中1と中3は発表するが、中2はしない。教科内で統一せず、学年単位で発表するか否か決める。そのため、場合によっては発表せず他学年を見るだけの学年がうまれてしまう。すべての発表に共通していることとして、淡々と発表しているような印象を受けた。校外学習や修学旅行について発表した生徒達は教師から丁寧に添削されたであろう原稿を必死に読み進めていた。生徒自身の言葉で語っていない（教師が語らせていない）と感じた。また質疑応答など、発表している生徒と聞いている生徒のやりとりは一切なかつた。

午後の展示の時間では、15分もすると一部の男子生徒が校内で鬼ごっこをしだした。また、校内を回らずに広場でダラダラと話している生徒がいた。「鬼ごっこするな。見て回れ。」「もう見て回った？ せっかくやし、もっと回ったら？」と声を掛ける。しかし、時間が経つと、また始まっている。走り回る生徒に対する怒りが湧く一方で生徒の気持ちも分かつた。見て回るだけは飽きてしまう。一部の生徒たちが一生懸命に文化発表会の運営を担っていたが、全校生徒が作り手として関わっていないので、当事者意識を持ちにくい。生徒と文化発表会に距離を感じた。文化発表会を改善したい。鬼ごっこするぐらい退屈ならば、自分たちで文化発表会を面白いものに創り上げようといった意識を持たせたい。先輩教師に尋ねた。

「どこの文化発表会もこんなもんなんですかね？」

「だいたい、こんなもんちゃうかな。昔は劇やら模擬店やらやってたけど、授業確保とかで準備の時間がとれへんからな。A中学校は育友会主催で模擬店とかしてるで。」

「うちの学校では、そういうのは難しいですかね。」

「『文化発表会』やからな、『学園祭』とは違うからな…」

学校行事の名前に、その目的が込められていることを知つた。私が中学生・高校生の際に経験した学園祭と確かに違つた。学園祭は自分たちで創りあげるという意識があつた。夏休みを使い、劇・教室発表・模擬店などの準備をする。中学生・高校生なので、計画通りに進まない。道具が足りない。期日までに間に合わない。頭を抱え、教師に助けを求める。計画性、実行性のなさを叱られる。しかし、私物の道具をもってきてくれ、下校時間を延ばしてくれる。支えて助けてくれる教師がいた。生徒と教師全員が創ることの楽しさとつらさを知っているからこそ、当日の劇・教室発表・舞台発表・模擬店を真剣に楽しむことができるのだ。

文化発表会が学習活動の発表の場であることは分かる。だが、生徒の「させられている空気」が漂うこの現状は受け入れられなかつた。生徒はつまらなさそうだった。私もつまらなかつた。

（4）校長の一言

文化発表会が終わると、学校全体が体育大会の色に染まっていく。学年・全校の予行練習、生徒の競技決め。競技の1つに「パフォーマンス」とよばれるものがある。これは中学3年生だけ

で取り組む。5分以内で学級ごとにダンスをする。これを楽しみにしている生徒も多い。一方で、教職員の会議は紛糾する。パフォーマンスの在り方についてだ。なぜ中学3年生だけなのか、学年全体ではできないのか、他の学年もさせてはどうか、発表の場は体育大会で適当なのか。パフォーマンスをなくそうという意見もある。この話題に1時間弱かける。なくすのは反対やけど、3年生だけでするのもなぁ… と思いながら、それぞれの教師の意見に耳を傾けていた。そんな中、校長先生が口を開いた。

「なくすのは簡単。ただなくすのであれば、代わりに提案してほしい。周りからすれば、ただなくすのはさぼっているようにしか見えない。」

ぞっとした。私は読書感想文の発表会をなくした。代替案は出さなかった。ただ、なくしただけだ。しかし、それを楽しく感じていた生徒がいたかもしれない。読書感想文の発表会もある教師が生徒の成長を願い提案し取り組んでいたはずだ。その取り組みの意味まで考えていなかった。思い返せば返すほど、とんでもないことをしてしまったと頭を抱えた。その後の会議の中身は頭に入ってこなかった。

図書館教育に関わって、なにかしたのか。学校司書とは事務的な会話しかしなかった。

「新しい本が届いたので装備をお願いします。」

「分かりました。」

「ありがとうございます。」

図書室に関する一連の仕事は学校司書に任せっきりだった。図書室にほとんど顔も出さない。月に1回行けば多いほうだ。学校司書には事務的な仕事ばかりさせてしまっている。もっと学校司書とコミュニケーションをとり、動こう。図書室へ向かった。

「図書を購入しようと思うのですが、いいものはありますか？」

「うーん、いくつかリストアップしておきますね。他の先生方に聞いてみるのもいいかもしれませんが。おすすめの本を紹介してもらい、それを購入する。そうすることで他の先生も図書館に興味関心を持ってもらえるかもしれませんし。」

そんな手があるのか。「〇〇先生のおすすめ」と紹介し簡単な紹介文を書いてもらえれば、生徒の読書意欲をかきたてられるかもしれない。さらに他の教師も図書館教育に興味関心を持ってくれるかもしれない。

さっそく職員会議で提案した。「前にもなんか似たような取り組みがあったなぁ。」「忙しいときに…」など気になる声はあったが、反対する人はいなかった。

推薦理由と紹介文は手書きしてもらい、購入した図書の表紙に貼り付けた。怪獣の絵本もあれば、東日本大震災を取り扱った本もあった。なにより、そこに貼り付けられた教師の手書きの紹介文がよかった。

私は『真田太平記』を薦めたが、手に取る生徒はほとんどいなかった。生徒が読みたい本を選定できる目が必要だなと感じた。学校には図書館教育ニュースというものが届き、付録として図説付きのポスターがある。届いたまま机の隅に置き、掲示しないときもあった。以前までは学校司書に掲示を任せていたが、自分で貼りにいくようになった。

(5) 専門委員として

11月のある日、校長室に呼ばれた。隣のB中学校に勤めているB先生が奈良県学校図書館研究協議会に入ってくれる教師を探しているとのことだった。奈良県学校図書館研究協議会とは図

書館教育について研修を重ねる組織である。その先生は本校の朝読を創り上げた人である。社会科学を教えており、現在は学年主任をしている。女性の方で、とても活動的な教師だ。しかし、あと数年もすれば退職する。そのため引き継いでくれる若手が欲しいらしい。その組織へ私を推薦しようと思っていると校長先生から伝えられた。嬉しい話だったが、即答はせずにその先生から話を聞かせてもらってから判断したいと伝えた。

後日、その先生が訪ねて下さった。一通りの挨拶を終えて、本題に入る。

「学校図書館研究協議会って、どんな組織なんですか？ 僕は図書館教育に詳しいわけでもないので、入るのはどうかなと思っているのですが…」

「図書館教育を専門としている人が集まっているわけではなく、図書館教育を勉強したい人が集まっています。専門委員には国語科教師が多いので、教科の勉強にもなるんじゃないかな。専門委員の高年齢化が進んでいるので、是非とも入って欲しいんです。」

「なんで僕なんですか？」

「若手で元気のある先生に入って欲しいんです。校長先生からもよくやっていると聞いているので。」

校長先生に評価されているのは嬉しかった。図書館教育と教科の勉強ができるのはいいかも…、と引き受けた。

奈良県学校図書館研究協議会に所属する教師は専門委員と呼ばれる。専門委員として初めての会議があった。私の次に若い教師は40代であった。自己紹介も兼ねて、最近読んだ本を紹介する。各学校や市町村でどのような実践をしているのか交流する。本好きの先生が多いことに驚いた。読んだ本への思い入れや感想などを話す時間が長く、終わりが見えなかった。実践交流の場では学校司書と連携してブックトーク（本の紹介）に取り組む学校や荒れているため図書室は常に閉館している学校もあった。実践の程度は異なるが、図書館教育を熱心に取り組んでいる教師が多かった。生徒が本にふれるようになるには、どうすればいいのか。1人の教師が図書館教育を背負うのではなく職員全体で取り組むには、どうすればいいのか。私と同じ悩みを持っていることに安心した。それについて考える場所と時間と仲間の存在が嬉しかった。この会議に出ると、学校に帰ってこんなことをやってみよう、というやる気が湧いてきた。

（6）前任者に話を聞く

2013年3学期、専門委員会議の場で本校が文部科学省（以下、文科省。）から表彰されることを聞いた。初耳で、どの実践が評価されたのかもわからなかった。対象は朝読であった。理由は分からない。ある専門委員の推測によると、総合的な学習の時間の帯どりで流行った朝読であるが、文科省から帯どり不可の通達が届くとやめる学校が多かった。にもかかわらず光明中学校は続けているからではないか。いまだに帯どりで授業時数に計上している学校もあるらしいが、本校は計上していない。生駒市の中学校では、本校だけが朝読に取り組んでいるようだ。次の日、管理職に聞くもやはり知らなかった。

3月頃、正式に文章が届いた。やはり対象は朝読で、理由は生徒の読書推進活動に大きく貢献したとのことだった。はっきりしない理由だなぁ、と思いながら書類を見ていると、教頭先生から「年度の最初に読書推進活動報告書を市にあげたやろ？ あれが県に上がって、文科省に上がったらしいで。毎年、図書館教育担当者に書いてもらってるねんけど、今年は通ったわ。」と言われた。どんなことを書いたか忘れたが、確かに書いた。提出書類は順に市から県へ、県から国へ

上がることを知った。

3月末、専門委員会会議の場で次年度の事業計画案を検討した。事業計画全体の検討というよりは、3年後に奈良県で開かれる学校図書館研究大会近畿セミナーに向けての動きの確認、2014年度にある奈良県学校図書館研究会と兵庫県で開かれる学校図書館研究大会近畿セミナーの発表者の決定であった。中学校から1人発表者を出さなければならないとのことで、誰がしてくれるねんやろ、と他人事のように会議を聞いていた。

「そういえば光明中学校、表彰されたし篠原先生どう？」

「いいやん、光明中で。」

「ちょっと待ってください。有難い話ですけど、朝読は僕の実践ではないですし。」

「けど光明でしてるねんから。篠原先生でいきます。」

「若いうちに発表しといた方がいいよ。」

よく耳にする決まり文句だ。発表することになってしまった。することで勉強にはなるが、そもそも発表はしたい人がすべきなのでないか。こんな押し付け合いのようなかたちで発表者を決めていいのか。いろいろと思ったが、とりあえず準備をしなければならない。本校の図書館教育に関する資料を集めた。荷物が山積みの図書準備室の整理から始め、学校PCのサーバーにアクセスし、分掌総括会議の資料を探した。この作業に春休みのほとんどもを費やした。

他の教師の実践を言語化する。思っていた以上に大変な作業であった。私を奈良県学校図書館研究協議会に誘ってくれたB先生に尋ねた。

「なぜ朝読を始めようと思ったのか。」

「職員会議で朝読を通すために、どのような資料を用意したのか。」

「苦勞したこと、嬉しかったことはなにか。」

その先生自身が創り上げた実践だったので、丁寧に教えて下さった。記録と聞き取ったことをもとに本校の図書館教育実践史をまとめた。朝読に取り組みだしてから、本校の図書館教育には活気があった。読書感想文、POP、読書記録など。全校の年間貸出冊数が1000冊を越える。朝読が始まる前は年間貸出冊数が300冊に満たない年もあったようである。その時期と比べると、大きな変化である。おそらく、B先生が中心に取り組みされていたのだろう。しかし、B先生が転勤された後に図書館教育は下火になっていく。読書記録はなくなり、今年にいたっては読書感想文をなくした。どれだけ面白い実践があっても、その教師が転勤すればなくなってしまう。学校に根付かせようと形に残しても失われてしまう。

もったいないと思った。私にできることは少ない。それでも、当時の先生の「一人でも多くの生徒が本にふれ、読書を楽しんで欲しい」という想いを引き継ぎ、もう一度、活気あふれる図書館教育を創り出していこう。これ以上は下火にならないように、と決めた。

1年目は、図書館教育主任というよりも、図書室を担当する教師になるための準備期間であった。図書室を運営するための仕事を知り、本校の図書館教育の取り組みを知った。

3. 人とつながる難しさと楽しさ—2年目の取り組み—

(1) 生徒との約束

「なんで学校の図書館に新聞ないん？」

2013年度末、図書委員総括で生徒がはなした言葉である。言われてみれば、そうだ。私を通っ

ていた奈良女子大学附属中等教育学校の図書室には6社ほど新聞が置かれていた。なぜ中学校の図書室に新聞はないのか。読みたい生徒もいるのではないか。そういえば雑誌もない。大学の図書館では『歴史街道』『ダイヤモンド』などが置かれていた。

「よし、新聞なんとか用意するわ!!」と勢いよく返した。2014年度の図書館教育の目標が決まった。さっそく教頭先生に相談した。

「市費で新聞や雑誌を購入して図書室に置いていいですか？」

「いいんちゃう。購入できると思うで。」

テンポよく話が進んだので、新年度の4月から置けるなと思った。念のため事務の方にも相談した。

「うーん、買えるのかな…」

「市費は残るものしか買えないんじゃないかな。他の学校に聞いてみますね。」

おそらく図書は備品扱いなのだろう。消耗品は市費で買えないということなのか。いまいち基準が分からなかった。

「どの学校も買ってないって。」

職員室に教職員用の新聞があるにもかかわらず、なぜ生徒が読む新聞は買えないのか。納得できなかった。そこで調べてみた。文科省は学校が新聞を購入するためのお金を地方交付税に計上しているらしい。しかし、地方交付税の用途は各自治体の判断に委ねられているので、新聞の購入費に充てなくともよい。つまり新聞購入費は別に使われているわけだ。仮にそれを充てたとしても、年間を通じて1紙分しか購入できない金額のようだ。買えない理由はわかった。しかし、生徒と約束してしまった。

悩んでいると、大学院生のときに知ったNIEを思い出した。確か、実践指定校になれば新聞が届いたはず！と奈良県NIE推進協議会に連絡をとった。連絡先は奈良県図書情報館だった。なかなか連絡がつかない。実践指定校になるには申請書などを書かなければならない。早く出さないと枠がなくなるかもしれない。手続きはわかっているのに、それができない。焦り、もどかしかった。

大学院生のときに手伝った奈良県わくわく学びフェスタを思い出した。これは県内の子どもの学習意欲の向上をねらいとした奈良県教育委員会主催のイベントであり、絵本の読み聞かせやねんどで遊ぶブースなどが設けられている。その1つの新聞作りコーナーを2年間、手伝ったのだ。そのとき奈良県NIE推進協議会事務局長（以下、事務局長。）の先生と名刺交換したことを思い出し、さっそく電話した。

「お久しぶりです。大学院のときにわくわく学びフェスタでお世話になった篠原です。今、光明中学校で働いています。」

「お久しぶりです。その節はありがとうございました。」

「突然で申し訳ないのですが、NIE実践指定校を受けたくて連絡させてもらいました。」

「それは嬉しいなあ。けど、もう枠がほぼうまっているねん。たくさんの学校が手を挙げてくれててな…。」

電話をかけたのは、5月頃だった。

「そうですか。もっと早くに言うべきでしたね。」

「厳しいと思っというて。どうなるかどうかわからんから、また明日連絡させてもらいます。」

「すみません、よろしくお願ひします。」

遅かった。NIE は諦めて別の手を探そう。なければ新聞は置かないでおこうと考えた。次の日、事務局長から電話があった。

「もしもし、篠原先生？ 実践指定校なんとかなったので。」

「本当ですか!？」

「NIE 実践の報告書や出張に出てもらわなあかんけど。」

「喜んでさせてもらいます。」

この時、人とのつながりに不思議な縁を感じた。大学院の指導教官になかば強制的に言われ奈良県わくわく学びフェスタを手伝った。そこで知り合った事務局長と仕事をするようになるとは…。

(2) 校長からもらった2つの言葉

連絡を受けて、校長先生に報告した。そこに驚いた顔があった。

「この話は僕に相談したか？」

「校長先生には今、初めて言いました。」

「筋としてはおかしいことしてるで。」

管理職の許可を得ず、勝手に自分が動いていたことに気が付いた。新聞を図書室におくことに必死になっていた。もしかすると実践指定校を断られるのでは…、と思った。

「もうなってしまったことは仕方がない。こういうのはちゃんと管理職に相談しなさい。そこから動くもんや。」

器の大きい校長先生で助かったと胸をなでた。実践指定校など学校全体に関わる話は管理職に相談しなければならないことを学んだ。

NIE 実践指定校に選ばれたからには何かしらの実践をしなければならない。しかも、学校全体で取り組む実践である。私一人がするものでは、指定校の役割を果たしきれない。2学期から届く新聞を自由に使ってもらおうと、社会科の教師を中心に NIE を紹介し、実践指定校になったことを伝えた。「そうなんや。公民分野に入ったら、なんかしてみるわ。」と協力してくれる同僚がいた。しかし、次のようなやりとりもあった。

「実践指定校?? そんなん受けたら報告書をたくさん書かなあかんのちゃうの? (実践指定校を) 受けるメリットはなんなの??」

「6社の新聞が無料で学校に届きます。」

「ほんまに無料なん?? それでなんかせなあかんことあるんちゃうのん??」

「報告書を書く必要がありますが、それは僕が書きますよ。ですので自由に新聞を使って授業してください。ただ何かに取り組みまれた際は教えてもらえると有難いです。」

「そんなうまい話、信じられへんわ。報告書なんか絶対に書かへんで。」

「そうですか…、分かりました。」

ただ使えそうなときに新聞を使い、それを教えてくれたらいいだけなのに、と切なくなった。なんとか取り組んでもらうために説明しようと思ったが、途中で諦めてしまった。このように「報告書」という言葉に過敏な反応を示す同僚は多かった。

今後、どのように動いていくべきか悩んだ。一人で NIE を実践するのは簡単である。しかし、実践指定校である以上、学校全体で取り組まなければならない。

そんな時、ある朝の職員会議の場で、校長先生がこう切り出した。

「2学期から NIE 実践指定校を受けて取り組むことになりました。責任者は篠原先生です。」

計画などを出してくれるので、協力してください。』

校長先生の目を見て話を聞く同僚は少なかった。もちろん、報告書に過敏に反応した同僚は下を向いていた。それでも嬉しい言葉であった。NIE 実践を依頼しやすくなる。環境は整った。

(3) NIE タイム

一人の実践ではなく学校全体での実践を考えていた時に、NIE の研究会で NIE タイムと名付けられた実践を知った。朝の会が始まる 10 分前に生徒全員で新聞を読む取り組みだった。本校の朝読を使えばできる。職員会議で提案した。本校の NIE タイムは以下の通りである。

- ① 2 週間に 2 回程度のペースで新聞が割り当てられる。(表 1)
- ② 朝の読書の時間の前に図書委員が図書室から教室に新聞を運ぶ。
- ③ その時間は新聞・図書、どちらを読んでもかまわない。(写真 1、写真 2)
- ④ 割り当てられた日は 1 日中教室に新聞を置くことができる。(写真 3)

表 1：新聞配達表

12月	4日(木)	5日(金)	8日(月)	9日(火)	10日(水)	11日(木)	12日(金)
朝日	1年1組	1年3組	3年2組	3年4組	2年2組	2年4組	1年2組
産経	2年1組	2年3組	1年1組	1年3組	3年2組	3年4組	2年2組
奈良	3年1組	3年3組	2年1組	2年3組	1年1組	1年3組	3年2組
日経	1年2組	1年4組	3年1組	3年3組	2年1組	2年3組	1年1組
毎日	2年2組	2年4組	1年2組	1年4組	3年1組	3年3組	2年1組
読売	3年2組	3年4組	2年2組	2年4組	1年2組	1年4組	3年1組

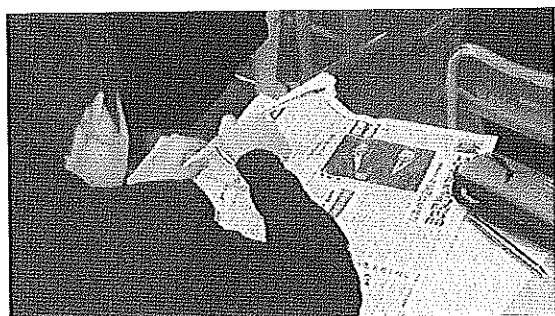


写真 1：新聞を読む生徒①



写真 2：新聞を読む生徒②

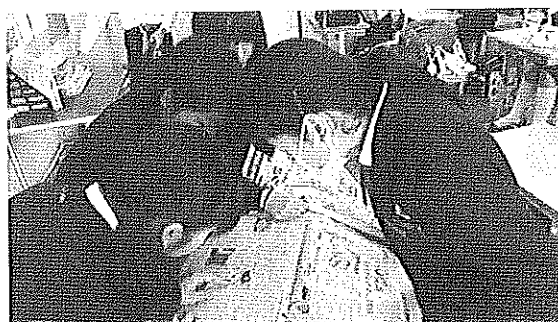


写真 3：10分休みに新聞を読む生徒たち

校長先生も学力学習状況調査からわかった本校生徒の特徴である「ニュースや新聞などあまり見ない」「社会のことに興味関心が低い」をふまえ、NIE タイムを支持してくれた。

実際に動き出した NIE タイムであったが、課題も多かった。

図書委員に表 1 の新聞配達表を渡すが、新聞の配達を忘れる。新聞を 1 日中教室に置いてもよいとしていたが、置く場所がないという理由で学級担任の教師が早々に引き揚げさせる。ただ新聞を置いているだけの学級もあった。学校全体での取り組みのはずであったが、教師によって取り組む姿勢の差は大きかった。やっぱり面倒に感じているのか… と学校全体で取り組む難しさを感じていた。

そんなある日、静かな朝読の最中に「この新聞は篠原先生が、みんなのためを思ってとってくれた新聞やから大切に読むように。」と生徒に話している C 先生の声が聞こえた。内心、その同僚はあまり協力的でないのではと思っていた。そのため、余計に嬉しく目頭が熱くなった。

各学級での NIE タイムの様子が気になったので、図書委員会で委員の生徒に尋ねた。

「NIE タイムのときに新聞を読んでも生徒はどれぐらいいる??」

「5 人もいないかな…」

「0 人です。」

「1 人か 2 人です。」

「そんなに少ないんか。」

少ないだろうと予想していたが、こんな状態だったとは…。これ以上、生徒から話を聞きたくなかった。

「全員、読んでます。」

「えっ?? 全員、読んでるん??」

「はい。だって D 先生が全員に渡して読みなさいって言うんです。」

そんなことまでしてくれている先生もいるのか、と嬉しくなり、お礼を言いにいった。

「全員に新聞を読ませてくれてるんですね。ありがとうございます。」

「せっかく新聞があるから読ませてるだけやで。別に何もしてない。」

全員に新聞を配る学級とただ新聞を置いておく学級では大きな差がある。それは新聞を用いた生徒への働きかけである。それをしてくれる同僚の存在は有難かった。自分とは関係のない取り組みだ、と考え何もしないのは楽だ。しかし、もし立場が逆になり自分が同じようなことをされたら、どのような気持ちになるのか。おそらく、私と似たような想いになるはずだ。NIE タイムを理解し生徒に働きかけてくれる同僚の姿を見て、同僚の取り組みを支えられる教師に私もなりたかった。

一方で、同僚に私と同じ熱意で取り組んで欲しいと願っている自分に気付いた。学校全体での取り組みに全員が同じ熱意で取り組むのは難しい。同僚の取り組む姿勢の違いを目にしては一喜一憂していた。熱意の差はあって当然だと考えるようになってから、心に余裕を持つことができた。

学校司書は 6 社の新聞が置かれてあるのを見て、驚いた。

「篠原先生、これどうしたんですか?」

「NIE 実践指定校を受けることになったんです。それを受けると新聞が学校に届けられるんです。生徒が朝読で新聞を読めるように NIE タイムというのもし始めました。」

「いいですね。じゃあ図書室に新聞コーナー作ってみますね。」

「助かります。ありがとうございます。」

後日、見に行くと NIE コーナーと題された長机があった。その上には各社の新聞が並べられており、その横には『新聞活用術』という本もそえられていた。また新聞の魅力について書かれた手作りの掲示物が貼られてあった。

初めて学校司書と一緒に仕事をした気がした。本の整備など事務的な仕事を任せていたので申し訳ない気持ちでいっぱいだったが、少し和らいだ。

(3) 文化発表会での試み

学校行事であわただしい2学期が始まった。読書感想文の発表会をなくした反省から、ビブリオバトルを提案した。ビブリオバトルとは、発表者が5分間で本について語り、それを受けて聞き手は「どの本を読みたくなったか」という観点で投票する。最も多く投票された本(チャンプ本)を決める。

ビブリオバトルに二つの魅力を感じている。一つめは発表者が原稿などを作らずに語ることである。教師に何度も手直しされた原稿を見て話すのではなく、自分の素直な想いを語る。ふわふわと浮かび掴みにくい想いを言葉で捉える。それは自分を捉えることでもある。なぜ、その本に魅力を感じ面白いと思ったのか。本を通して自己と向き合うのだ。二つめは聞き手が話し方に着目して投票するのではなく、読みたいと思った本に投票することである。話し方を評価するのは教師も難しい。生徒にさせると、話し方ではなく生徒同士の人気投票に陥りやすい。読みたいと思った本に投票することで人気投票になることを防げる。話す技術ではなく、発表者の率直な語りを大事にする。それが他者の読書意欲を喚起するのではないか。

文化発表会までの流れと当日の流れは以下の通りである。

- ①国語の授業を使って、各クラス(全12クラス)でビブリオバトルを行いクラスの代表者を決める。
- ②12名による予選会を行い、各学年の代表者を決める。投票は生徒がする。
- ③学年代表者3名による本選を文化発表会で行う。
- ④本選では3名の国語科教師が投票し、チャンプ本を決める。
- ⑤中学生の発達段階をふまえて、公式ルール5分より短い3分で語る。発表後、2分間の質疑応答の時間をとる。

職員会議ではかる前に他学年の国語科の同僚に協力をお願いした。今回の取り組みについてうまく説明できなかった。そのため同僚は提案に消極的であった。そこで「僕が1度、授業しますよ。」と言うと「それなら。」と同意してくれた。それぞれの学年で私が行ったビブリオバトルの授業を見てもらい、なんとか12名の代表者を決めることができた。

生徒たちを図書室に集め、予選会を開いた。それぞれ発表してくれたが、文化発表会に向けて不安を感じた。私を含めた教師の指導力不足があらわれていたからだ。

1分間、下を向き言葉がでない生徒がいた。「非常に面白く楽しめる作品でした」「明るく前向きになれる話です」など具体的な部分をあげずに抽象的な表現でとどまる生徒もいた。そらんじるように内容を淡々と話す生徒もいた。

3人の国語科教師が立ち会ったが、表情は険しかった。生徒も同様で、どれに投票すべきか悩んでいた。結局、12名のうち、3分話せた生徒が投票で選ばれた。

不安を抱いたまま、本番当日を迎えた。体育館のスクリーンに本の表紙を投映し、生徒たちは3分間語った。大失敗だった。全校生徒を目の前にして、3分間話せない生徒がいた。抽象的な内容なので、聞き手は話の筋がつかめない。司会を務めた同僚は質疑応答の際にまったく関係のない質問で間をつなごうとする。すべては私の詰め甘さが原因であった。

文化発表会に関する教師の総括で「ビブリオバトルの質問でわけのわからない質問は残念に思えた」「どこがバトルなのか」など厳しい意見があった。文化発表会で新しいものを取り入れたことを評価してほしいという思いと、このままでは職員からの賛同は得られないという思いがあった。なにより、舞台にあがった3名の生徒に申し訳なかった。

(4) 創りだせる生徒になって欲しい

ある日、図書委員会を開いた。議題は二つあった。一つは4月から取り組んでいる学級文庫の選定をすること。もう一つは、活気のある図書室・生徒があふれる図書室にするためにはどうすればよいのか生徒と考えることだ。NIEやビブリオバトル、学期ごとに貸出冊数の多い上位3名の生徒に賞状を贈るなど様々に取り組んだ。しかし、図書室の利用は増えなかった。以前から図書室に通っている生徒がより頻繁になっただけだ。

図書室、本から遠ざかっている生徒を巻き込むにはどうすればいいのか。生徒に聞いてみようと思った。今までは私が主導してきた。生徒は図書室をどう考えているのか。どんなものにしたいいのか。どうなったら嬉しいのか。図書委員に問いかけた。

「みんなに聞きたいんですけど、図書委員会としてこんなことしたい！っていうのはない??

できるできひんはおいといて、もし何かしてみたいということがあれば自由に書いて下さい。」

「ほんまに自由に書いていいんですか?」

「いいよ! ほんまに何も気にしなくていいから!」

メモするプリントを配った。ある生徒はペンを走らせ、ある生徒は頭を抱え手が動かない。中には友達と関係のないことをグラグラと話す生徒もいた。話しかけた。

「何かしてみたいこととかないん?」

「うーん、特にないです。」

「図書室にかかわらず、自分のしたいことでもかまへんで。」

「はい…」

反応が悪い。なにかしてみたいことを自由に考えるのは生徒にとって楽しくないのか。24名の図書委員うち、まともな提案があがってきたのは3名だけだった。それら以外の生徒のプリントには「特にありません」の一言だけだった。なぜ、ないのか理解できなかった。

本校には準図書委員と呼ばれる生徒がいる。年度当初に委員会の分担を各学級で決めるが、その時に図書委員になりたくてもなれなかった生徒がいる。そのような生徒が正式には図書委員ではないが、2014年度の図書委員会活動に2名ほど参加してくれている。その準図書委員と話しているときに気付いた。準図書委員と図書委員は違う。望んで図書委員になった生徒もいる。一方で、図書委員にならざるを得なかった生徒もいる。ふりかえると準図書委員の生徒たちに「次の図書委員会はいつですか?」「看板作ってみたいんですけど。」と話しかけられることが多い。彼・彼女たちは図書室に関わりたいという気持ちが強かった。おそらく違いはそこにある。

生徒全般に関わった課題として、自分たちでなにか面白いことを創り出す経験が乏しいように感じた。これは学級で感じたことでもある。本年度は中学3年生を担当しており、学級に問いか

けたことがあった。

「卒業するにあたって、なにかしたいことはない？」

「…」

反応が薄い。

「こんなんしてみたいとか、自由に班で考えてみよう！」

そこで出てきたのは、ドッチボール大会・サッカー大会などだった。卒業記念になるような取り組みにしたかったので、なかば誘導で「面白い写真」を撮ることになった。見た人がはっと驚くような写真をそれぞれの班で撮るのだ。

私が高校2年生の時に「文化と社会」という授業があった¹⁾。そこで自分の想いを写真で表現する単元があった。四人一班に分かれ、写真をとる。写真に想いを込める。普段、写真を撮らない私にとって難しかったが、楽しかった。何より、友達作品を見るのが面白かった。それを生徒に味わせたかった。

しかし、そこでも自分たちでなにか面白いことを創り出す経験が乏しいように感じたのだった。これは生徒の発想力に課題があるからか。違うような気がした。学級で生徒と以下のようなやりとりがあった。

「先生、なにも思い浮かばへん。」

「別にしたいことないもん。」

「例えば、なにか動画を撮るとか…」

「そんなんしていいん!? てか、そんなんできるん!?!」

「やろうと思えばできるやろ。ただいきなり動画は難しいから、最初は写真からやな。」

「ええやん! おもしろそう!」

そんなんしていいん!?! てか、そんなんできるん!?!——この言葉から生徒を囲う柵のようなものを感じた。その柵は誰が作っているのか。おそらく教師であろう。教師の「～してはいけない」「～してもよい」といった言葉が、生徒から自由な発想を奪い、柵に押し込める。一方で、作られた柵の内に望んで留まる生徒もいるだろう。その柵を越えるためには自分たちで考え動かなければならない。しかし、それはしたくない。なぜなら疲れるからだ。面倒でもあり、不安なのだ。柵の内で静かに座っておく方が楽だ。

確かにルールなどの規律の柵を設けることは大切である。だが、生徒の発想を柵で囲うのはいかなるものか。発想したことを実現するは、疲れることでもあり、面倒でもある。けれども、柵の内でじっとしゃがみ込んでいるような生徒に、柵を越える楽しさあるいはその先にある充実感を体験させる必要があるのではないか。図書委員と学級の生徒が重なった。

2年目は図書館教育主任としてNIEとビブリオバトルの2つを試みた。NIEでは事務局長とのつながりで助けられた。だが、学校ではNIEと関わって同僚とつながることに苦労した。NIEとビブリオバトルは学校全体での取り組みだったため、私一人ではすすめていくことができず、同僚の協力が必要であった。つながる難しさと楽しさを学んだ2年目だった。

4. 生徒とともに創る—3年目の取り組み—

図書館教育に関わって3年目に入った。各学級に学級文庫を置いた。学期ごとに貸出冊数が多かった生徒・学級に賞状を贈った。NIE実践指定校を受けNIEタイムに取り組んだ。今年度を

終えると人事異動の対象になる。次年度から私が別の学校で働くことになったら、また別の教師が引き継いでくれるだろう。いや、もしかすると読書感想文のようになくなるかもしれない。継続か中止か。無理に継続して欲しいとは思わないが、無下にされると切なくなる。図書館教育に興味関心があるのかかわらず、私のあとに仕事をする教師が働きやすくなるよう記録に残そう。転勤するまでの残りの時間、実践しつつ校内に記録を残すことを意識し始めた。

(1) 雑誌

1年目のときに知った図書充実費。育友会予算に計上されていたが、まったく使わなかったの
で15万円から10万円に削減されていた。教頭先生に理由を聞くと「使わなかったら、そら減ら
されるやろ。」と返ってきた。何かに使わなければならない。そこで雑誌を購入することにした。
学校司書に相談した。

「育友会のお金で雑誌を購入したいんですが、『歴史街道』とか。」

「いいですね。生徒は読むかなあ、『歴史街道』…」

また私が好きなものを選んでいた。

「またリストアップしてもらえますか??」

「わかりました。」

リストアップされたものを見ると『number』『ベースボールクリニック』など、本校にある
運動系の部活動に関するスポーツ雑誌が中心であった。育友会会議の場に雑誌購入計画書を提出
し認めてもらった。実際に配架すると学校司書の狙い通り、業間の10分休みに運動部の生徒が
図書室に集まりだした。これとは別に、もう一つの効果があった。私の机の上に置かれた配架前
の雑誌を各部活動の顧問が手にする。

「ごめん。勝手に読ませてもらってた。」

「いいですよ。もし良かったら先に読んでもらってもかまいませんよ。」

「いいん?? てか、図書室にこんなん置いてくれてるねんな。今度、生徒(部員)に言う
とくわ。」

「お願いします。」

雑誌を置くことで生徒だけでなく、教師も図書室へ向かう頻度が増えた。

(2) 文化発表会に向けた2つの試み

今年度の文化発表会は図書委員の生徒たちと創っていかうと考えていた。そこで二つのことを
課題とした。一つめは昨年度、失敗に終わってしまったビブリオバトルの質を高めること。教師
が司会をするのではなく図書委員の生徒に司会を任せ、運営させる。二つめは午後の部の展示の
時間に図書委員で何か企画すること。できれば走り回る生徒の足をとめるようなものを創りたい。
この文化発表会を通して、少なくとも図書委員の生徒たちに創る経験を積ませることができ
るのではないか。当日、一生懸命に働く図書委員を見て、図書委員をしてみたいと思う生徒が出て
くるかもしれない。

①ビブリオバトル

4月最初、改めてビブリオバトルを提案した。図書館教育の分掌会議と国語科の教科会議のメ
ンバーは同じであった。今年度から来られた教師との3人である。

「今年もビブリオバトルをします。」

「今年もするんか!？」

「はい。前は大失敗でしたけど、去年の反省をふまえて取り組みます。」

「僕はビブリオバトルをやったことないので教えてくれさえすればするよ。」

「じゃあよろか…」

「お願いします。」

新しく来られた教師は協力的だった。私の授業を見学され、さっそく授業をして下さった。9月に代表者12名を図書室に集め、生徒の投票によって代表者3名を決めた。3分間話せるのはもちろんのこと、自分の好きな場面やなぜその場面が好きなのかを丁寧に語っていた。

優秀な発表者が揃った。次は当日のビブリオバトルをどのように進めていくか考えなければならない。昨年度は話し手と聞き手の一体感のようなものがなかった。両者をつなぐものは何かないか。

授業でのビブリオバトルと文化発表会でのビブリオバトルを比べたときに、授業にはあって文化発表会にはないものがあった。それはタイマーである。授業ではカウントダウンを表示するタイマーがある。話し手と聞き手は、それを見ながら語り合う。ちょうど3分で終わると拍手が起る。文化発表会でも全員にタイマーが見えるようにしよう。プロジェクターでスクリーンに映せばできるはずだ。加えて、生徒に投票させよう。投票しなければならないので真剣に聞くだろうと考えた。

学校司書に学級の数だけ投票箱を作ってもらった。「うまくいくといいですね。」と声をかけてくれた。昨年の失敗が頭をよぎり、不安になった。

舞台は整った。あとは図書委員に司会を任せるのみだ。学級文庫の選定を目的とした図書委員会を開き、選定を終えた委員長と副委員長を残した。

「ビブリオバトルの司会をしてくれへん??」

「えっ、僕らがするんですか?? う〜ん。」

「去年のビブリオバトルを見て、どう思った??」

「なんか授業の方が面白かったです。」

「せやろ?? 俺もそう思ってん。そこで自分ら二人の力を貸してほしいねん。教師が司会するより、二人の方が質問とかも出て面白くなると思うねん。」

「え〜、どうなっても知りませんよ!!」

「自分らやったら大丈夫や。」

「質問の時間に手が挙がらなければ、どうすればいいですか??」

「自分らが当てにいき。」

「いいんですか!! 楽しそう!!」

司会原稿を三人で作った。「え〜、どうなっても知りませんよ!!」は彼らの素直な気持ちであろう。初めての試みなので、不安になるのは当然である。もしかすると司会の仕事が務まらず、昨年度以上に失敗するかもしれない。しかし、この二人が失敗するならば仕方がない。彼らは中学2年生の時と中学3年生の時と2年連続で図書委員をしてくれている。私の見る限り、図書室の開館など彼らが仕事を怠ったことはなかった。不器用な二人だが、信頼していた。

②クイズラリー

6月の図書委員会。図書室に集まった24名の生徒に尋ねた。

「突然やけど、みんな文化発表会はどう思ってるん?? 楽しい??」

生徒から言葉は返ってこなかった。

「正直、僕は楽しくない。理由はいろいろとあるけど。」

ある生徒が口を開いた。

「午後からの展示の時間は暇です。すぐ見て回れるし。」

「確かに午後の部は暇やな。そこでさ、提案やねんけど図書委員でなんか面白いことせえへん?? POPの展示もしてるけど、もっと何か別のものを。」

「例えば、どんなんですか??」

「ほんまに何でもかまへんよ。自分たちがしたい、こんな展示やブースがあれば面白いと思うことを考えてや。」

生徒にプリントを配り、各学年で考えてもらった。

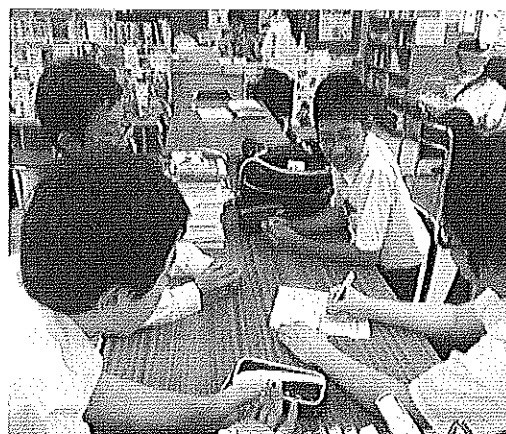


写真4・5：話し合う生徒たち

「文化発表会でしたいこと」と具体的だったのが幸いしてか、生徒たちは楽しそうに話し始めた。プリントを集め、目を通すと「クイズを出したい」「スタンプラリー」が書かれていた。委員長と副委員長を残し、相談した。

「(プリントを出しながら) こんな意見が出てるけども。」

「どれも面白そうですね。」

「せやな。せっかくやし、両方したいな。」

「合わせてクイズラリーにしたらいいんじゃないかな?? 全問、正解した人には景品をあげたりして。」

「いいね。景品は何にする??」

「うーん…」

「図書委員がしおりを作ってあげたら??」

「してみたい!!」

クイズラリーで全問正解した人にはしおりをあげる。おおまかではあるが、決まった。次の図書委員会ではしおりの作成に取りかかった。一人一人がデザインを考え、しおりにした。全校生徒約430人のうち3割程度はクイズラリーに参加してくれるだろうと考え、150個作った。



写真6：図書委員で作成したしおり

図書委員で考えたクイズラリーは以下の通りである。

- ①図書室にエントリー用紙を取りに来る。
- ②クイズは画用紙に書かれており、校内のどこかに掲示されている。
- ③エントリー用紙にはクイズの在りかを示すなぞなぞが書かれている。それをヒントに校内に掲示されているクイズを見つけ、答えをエントリー用紙に書き込む。その後、図書室へ行き図書委員に丸付けをしてもらう。
- ④クイズは全部で3問ある。1つでも正解すれば、しおりをプレゼントする。

クイズは「枕草子が書かれた時代は?」「図書室にある本の冊数は?」「三毛猫ホームズの作者名は?」など、答えやすいものである。

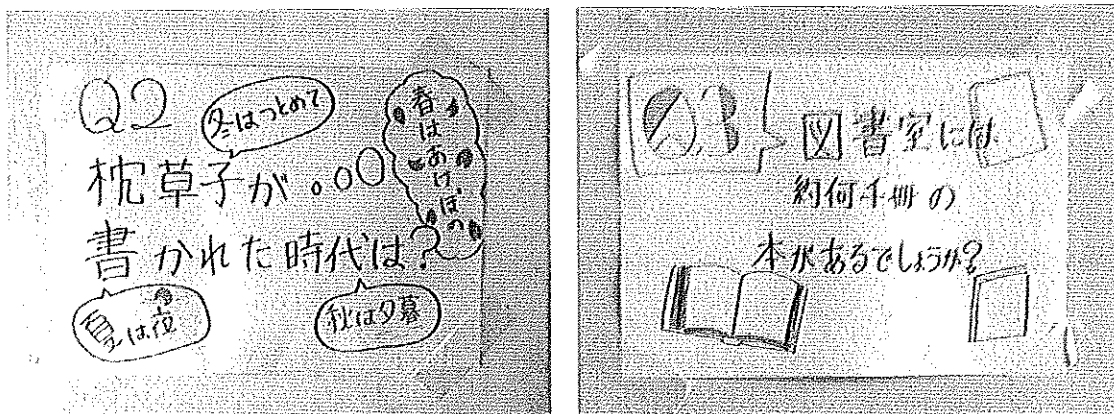


写真7・8：掲示されたクイズ

またクイズの在りかを示すなぞなぞも「美味しそうなおいがするところ＝配膳室」など分かりやすい。文化発表会前日、クイズの掲示などを終えて最後の打ち合わせをした。委員長が話しかけてきた。

「人は来てくれますかね??」

「さぁ、どうやらな。僕も初めてすることやから分からへんわ。」

「心配やな…」

「ここまで図書委員で一生懸命にやってんから大丈夫やって。人が来ることも大事やけど、何

よりも文化発表会で新しいことにチャレンジすることの方がすごいことやと思うので。今回のことを他の先生にも話したら、『みんな面白そう！』って言うてたもん。」

「そうですね！明日は1日、よろしくお願いします。」

できることならば、たくさんの生徒に来てもらいクイズラリーに参加して欲しかった。図書委員にとって、それが一番のねぎらいになると思った。1学期から頑張ってくれた図書委員のためにも、うまく行って欲しいと願った。

(3) 走り回る図書委員

午前の舞台発表でビブリオバトル、午後の展示発表でクイズラリーを控えた私は緊張と不安が入り混じっていた。図書委員の生徒たちがやって良かった、と思えるものになってほしい。

「次はビブリオバトルです。図書委員さん、よろしくお願いします。」

スクリーンにタイマーを大きく映す。

「おお…。なにあれ??」

それを見た会場がざわめく。

「では、今からビブリオバトルを始めます。」

総合司会から図書委員にマイクが渡された。委員長と副委員長の顔は強張っている。司会を務める二人は大きな声で必死に原稿を読んでいた。ルールの説明を終えて、一人目の発表者が語りだす。『パーシー・ジャクソンとオリンポスの神々』だ。1年生ながら身振り手振りをまじえて、懸命に語る。タイマーのカウントダウンが進む。

「これで発表を終わります。」

10秒を残して終わった。

「上手い！」

会場からは拍手が起こる。ほおを紅潮させて舞台から降りる1年生。好きな場面を丁寧に語り、本の内容とその感想が分かりやすかった。

「では、2分間の質問タイムにうつります。質問がある人は挙手してください。挙手がなければ、こちらから当てます。」

「当てられるん!？」

会場がざわめいた。気にすることなく委員長が全校生徒の中を割って入る。手が挙がった。

「その本はシリーズものですか？」

「はい、そうです。その中の『盗まれたライトニングボルト』がおすすめです。」

すると3名ほど手が挙がった。委員長はそれを見て、誰に聞こうかと迷いオロオロと動く。それが笑いを誘い、次々と手が挙がる。気付けば2分は過ぎていた。

「では二人目の発表です。お願いします。」

「僕が発表する本は『オリエン特急殺人事件』です。」

2年生だが、目はしっかりと客席の方を向いていた。本の内容だけでなくアガサ・クリスティの魅力にもふれる。堂々とした語りのうしろでタイマーは、淡々と進む。

「では、発表を終わります。」

その言葉と同時に時間の終わりを告げるブザーがなった。歓声が沸き起こる。拍手が鳴りやまない。発表者の顔は満足げだった。魅せつけた発表であった。生徒は質問をしようと手を挙げる。委員長が会場を走り回る。誰もが話しやすい雰囲気だった。

「最後に3年生の発表です。」

『雑学の本』を片手に語りだす。

「みなさん、なぜマジックに使われるハトは白いのか知っていますか。」

全校生徒は前のめりになって耳を傾ける。始まって5秒も経たないうちに心をつかんだ。発表が終盤にさしかかる。

「ぜひ、読んでみてください。」

「ブー——！」

ブザーが響く。それに負けないぐらいの拍手と歓声が鳴り響いた。最高学年の意地を見せた発表だった。三人の発表者に改めて拍手が贈られ、午前の部は終わった。開票作業をしようと急いで職員室へ戻った。他の教師から声をかけられた。

「良かった！ むっちゃ面白かったで！ バトルらしくなってたよ！！」

「いやいや生徒がよくやってくれただけです。」

素直にそう思った。三人の発表者・司会を務めた二人の図書委員が一番の功労者だ。今回のビブリオバトルを創りあげてくれたのは彼らだ。

学級の給食指導を終えて急いで図書室へ向かった。すると図書委員がクイズラリーの準備を進めていた。

「先生！ 準備万端です！」

「よっしゃ！！ どんな感じになるか分からへんけど、がんばろ！！ 一旦、職員室に荷物を置きに行ってくるわ！！」

やる気に満ちた図書委員の姿を見て嬉しくなった。なんとかなる。荷物を置き、図書室へ戻った。



写真9：図書室前

図書室から溢れ出る上靴を見て「こんなにたくさんの生徒が来てくれたのか」と驚いた。

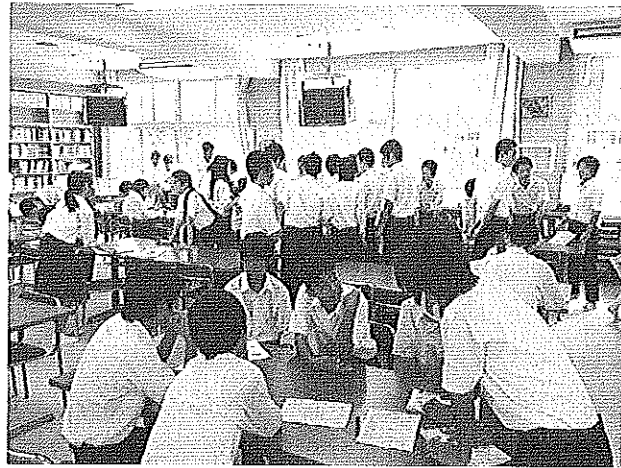


写真10：クイズラリー受付の様子

入ってみると、受付に生徒が集まっていた。もうすでにグループでクイズを解いている生徒もいた。委員長が駆け寄ってきた。

「先生！（受付する）人が足りません！」

「すごい数やなぁ〜。」

「のんきに言っている場合じゃないですよ！！」

忙しく図書室を駆け回る図書委員の顔は楽しそうだった。1年生しかクイズラリーに参加しないのではと心配していたが、2年生・3年生も参加していた。なかには、図書委員の仕事を手伝う生徒もいた。

「先生、図書委員楽しそうやな。」

「楽しいよー。」

「うちも図書委員やればよかった。」

展示発表の1時間が過ぎ、自教室へ戻るようにと校内放送が入った。教室に戻る際に、委員長に話しかけられた。

「忙しすぎて、どの展示も見に行けなかったですよ。」

「そっかぁ。それは悪いことしたな。」

「けど楽しかったです。」

「やってよかったな。一日お疲れ様、俺も楽しかったわ。」

教室で生徒に文化発表会の感想を書かせつつ、余韻に浸っていた。楽しかった。文化発表会を創りあげた手ごたえは感じた。生徒はどう感じたのだろうか。職員室に帰り、生徒の感想に目を通した。

「ビブリオのクオリティーの高さにびっくりした。」

「ビブリオバトルで話していた3冊はどれも読みたくなった。」

「昨年まではビブリオバトルはちゃんとバトルしてなかったけど今年はバトルしていたから面白いと思った。」

ビブリオバトルは好印象だったようである。昨年度のものを「バトルしていなかった」と教師も生徒も思っていたのだ。次は委員長の感想だ。

「僕は図書委員で忙しくてあまり回れなかったけどどれも楽しそうでした。来年僕はいないけど図書クイズはもう1回やってほしいです。」

涙が出そうになった。取り組んでよかった。今までの苦勞が一気に報われた気がした。次は図書委員でないにもかかわらずクイズラリーを手伝ってくれた生徒の感想である。彼女は「今後文化発表会ではこんなことに取り組みたい・こんなものが見たい」をこう書いていた。

「1クラスで何か出しものをする！ みたいなコーナー。」

図書委員の活動を見て、楽しそうに感じ、自分たちも創る側に立って文化発表会に取り組みたい。それが「1クラスで何か出しものをする！」に込められているのではないか。何ができるのかはわからない。けれども、何かしてみたい。そんな思いが込められているように感じた。

3年目は雑誌を図書室に置き、文化発表会で図書委員たちと共にビブリオバトルとクイズラリーを試みた。夏休みが明けてから、文化発表会の準備を進めるため週に2回以上のペースで図書委員会を開いた。生徒も私も疲れた。しかし、文化発表会は楽しかった。図書館教育に関わって、最も充実した1年だった。

5. まとめにかえて

本校の図書室は、決して目立つ存在ではない。生徒や教師であふれるわけでもない。図書館教育の主任として私が初めて図書室に行ったときは、ただ図書を置いているだけの部屋にしか見えなかった。図書の購入や整理など、最低限の事務的な仕事だけこなせばよいと考えていた。しかし、図書室に足を運ぶ生徒がいる。彼らにできることは何か。図書館教育主任として学校全体に貢献できることは何か。私にとって、こなすだけの事務的な仕事はつまらなかった。

図書室を運営し、NIE・ビブリオバトル・クイズラリーなどに取り組んだ。この3年間で学校文化を創ることを学んだように思う。何か新しいことに取り組む。それは常に周りから厳しい目で見られる。校長先生や同僚からの一言に、時には落ち込み、時には支えられた。奈良県学校図書館研究協議会の会議では、図書館教育に関する悩みを共有できた。似たような悩みを抱え、それでも何か取り組もうとする先生の存在に励まされた。教師一人の力には限界があることを知った。そこで、生徒の力を借りた。「創ること」を学習の場として編み直し、生徒とともに考えた。

生徒にとって、どのような意味があったのだろうか。ビブリオバトルやクイズラリーでは活躍してくれた生徒たちは本が好きだ。本が好きで、日々読書に励んでいる生徒たちがいる。そのような生徒たちが活躍する機会を与えられたように思う。さらに、その活躍が文化発表会を充実させた。その様子を見ていた生徒は、学校行事は「させられる」ものではないことを分かってくれただろうか。また来年度以降も、生徒とともに何かを創り、その姿を見せることで、このような意識を少しずつ浸透させていきたい。

改めて振り返ってみると、生徒のためだけに動いていたわけではないように思う。「面白くしたい、楽しみたい」という私の思いから出発しているように感じる。何を、面白く楽しいと感じるのか。それは生徒と共に何かを創りあげることだ。指示通りに生徒を動かし、作らせるのでは物足りないのだ。おそらく生徒も思っているのではないだろうか。創ることを学習の場として捉え、生徒に迫る。経験の少ない生徒はとまどい、思うように進まない。

教師にとって生徒と共に何かを創りあげることが、手がかかり時間のかかることである。確かに教師の指示通りに生徒を動かす方が、手間もかからない。授業や生徒指導など、ありとあらゆるものが降ってくる現場に身を置く者は、効率の悪いように見えてしまう。時間をかけず最大の効果を得ようとするのは、悪いことではない。効率性を意識しなければ、時間はいくらあっても

足りない。事務的な仕事内容であれば、なおさらである。しかし、効率性を求め過ぎるあまり、生徒から貴重な学習の場を奪っていないだろうか。効率よくすることが自己目的化していないだろうか。

教師として、生徒には創りあげる苦勞、その先にある充実感や達成感を味わわせたい。そして、「学校はつまらない」と下を向き重たい足取りで登校する生徒に、自分たちで学校を創りあげる面白さをつかませたい。そのために教師は生徒を支え、ときには迫り、背中を押す必要がある。

今、私にとって図書室はただ図書を置いているだけの部屋ではない。本好きの生徒・図書委員・学校司書などと共に「創ること」を学習する教室である。次年度、生徒と共に何を創りあげようか。何ができあがるかはわからない。もしかすると場所は図書室でないかもしれない。ただ一つ言えることは、考えただけでも少し興奮している私がいることだ。

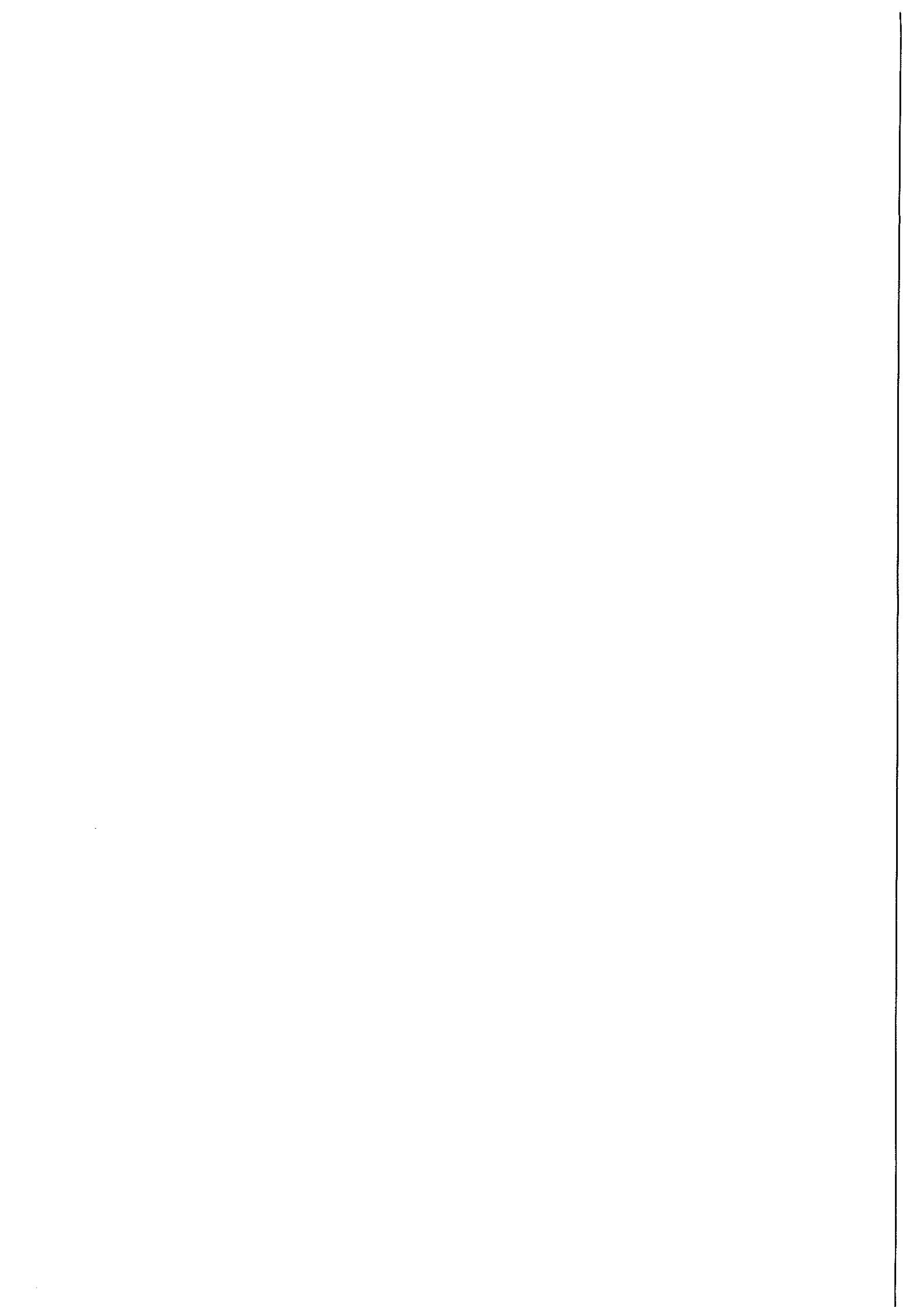
〔注〕

- 1) 詳しくは、鮫島京一「『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育」(『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第7号 2011年 pp.41-56.)を参照されたい。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2014 年度)



1. 学内連携

高大連携特別教育プログラム

本学と附属中等教育学校は、「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成を目指す高大連携特別教育プログラム」を、下記にある目的を達成するために、平成20年度より実施している。女性リーダーを育成するために、中等教育段階から高大が連携して教育プログラムを実施するものである。これは、本学では初めての高大接続を目指すものでもある。

1. 目的

奈良女子大学は、基本理念に「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」を掲げ、平成16年度の国立大学法人化に際しても、この理念の実現は国立女子大学として目指すべき最も重要な中期目標としてきた。

附属学校園を有し、様々な取り組みを実施してきた本学は、高等学校教育との接続を視野に入れて、その目標である「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」の強化を図るとともに、高大連携・接続の観点を踏まえた入学者選抜方法を検証するために、附属中等教育学校と連携して本プログラムを実施する。

2. 概要

- (1) 大学と附属中等教育学校が連携・協力して、附属中等教育学校の4・5・6年生（女子）を対象に、大学の教育の三本柱である教養教育・専門教育・キャリア教育につながる「教養基礎」「専門基礎」「キャリア基礎」という3つの教育プログラムを実施するとともに、附属中等教育学校（後期課程）から大学の学士課程への7年間を見通した教育システムを研究開発する。
- (2) 高大連携特別教育プログラムの履修生に対する追跡調査を含む同プログラムの研究のため、本プログラムを履修した附属中等教育学校生（女子）を対象とする「高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜」を実施する。

3. 高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜

(1) 募集人員

6名以内（各学部2名以内）で、すべての学部・学科で募集

(2) 出願資格

- ① 特別教育プログラムを受講し、修得見込みの者
- ② 本校後期課程の成績が一定基準以上の者

「調査書の教科全体の評定平均値が4.0以上で、かつ、各学部・学科の指定する教科の評定平均が4.2以上」

(3) 出願期間

8月中旬頃

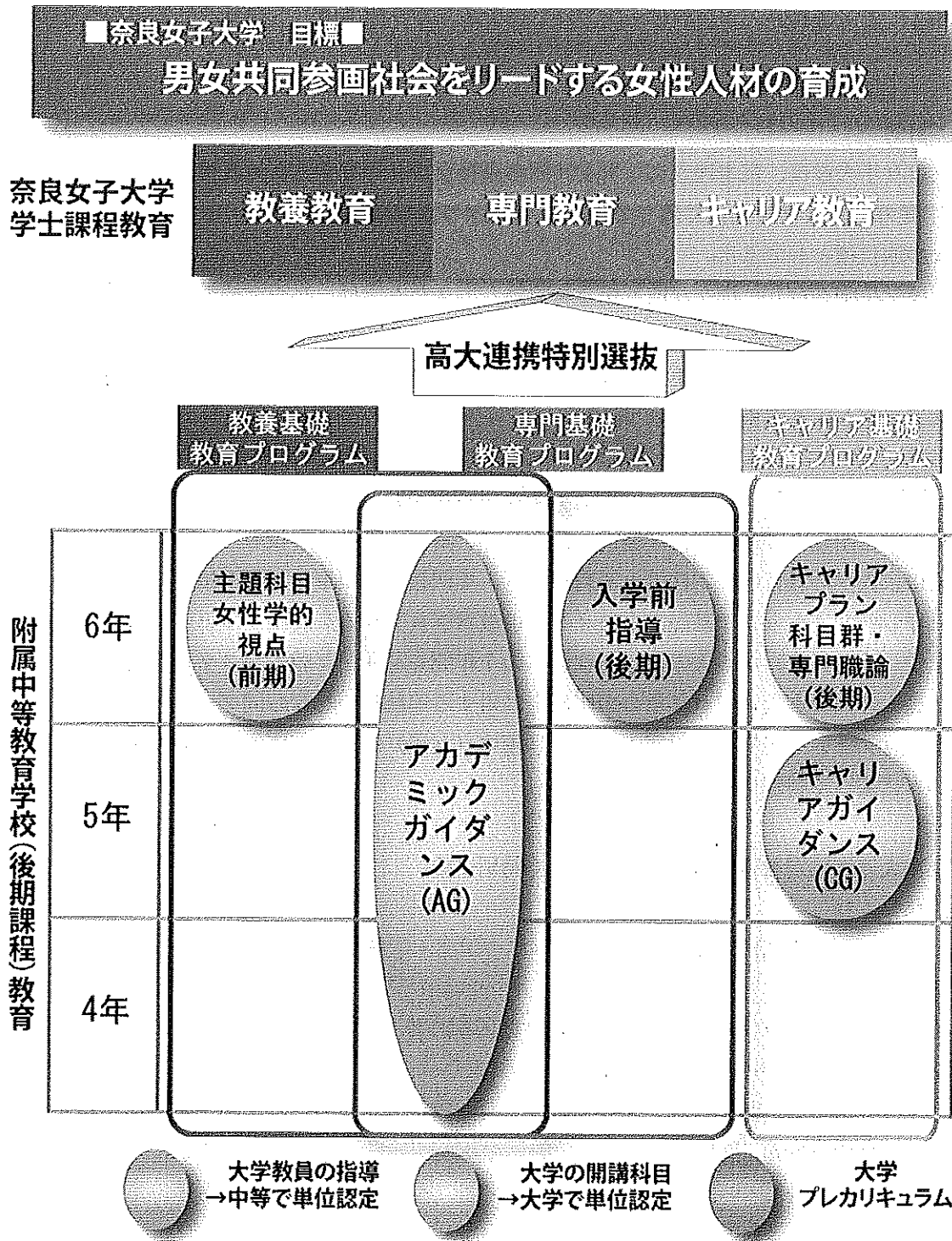
(4) 選抜方法等

- ① 特別教育プログラムの履修状況・履修成績
- ② 調査書
- ③ 9月中旬に実施する小論文、面接の成績

以上の①、②、③を総合的に評価して合格を判定し、9月末に合格発表する。なお、大学入試センター試験は課さない

※ 小論文、面接の実施の有無については、各学部・学科で決定する。

4. 高大連携特別教育プログラムの概念図



5. 2014年度の総括

中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者6名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

2. 学外連携

(1) 2014 年度学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月 日	訪 問 者	人数	訪問目的等	応対者	備 考
7月7日	フィリピン大学教育学部	18	授業参観等	武田	中道先生引率。現職教員の教育視察団。幼小も訪問。
7月15日	宮城県立古川黎明中・高等学校	2	中高一貫、SSH、高大連携	吉田	
9月2日	札幌市議員団	8	中高一貫、SSH、高大連携	吉田	
12月18日	宮城県立多賀城高等学校	2	SSH	吉田	
12月23日	公州大学	23	学校見学	武田	am 附中等、pm 大学

【附属小学校】

小学校の先生

1	5月	舞鶴市立朝来小学校	12
2	6月	西下先生 他7名	8
3	6月	北九州市立枝光小学校 入谷先生	1
4	6月	千葉県小学校若葉区教務主任	18
5	6月	アメリカより先生11名	11
6	7月	フィリピンより先生25名	25
7	9月	大盛陽子先生(8名)岡山	8
8	9月	中西 毅 先生	1
9	10月	帝塚山大学 大迫宏美・小原義史	2
10	10月	大東市立北条小学校 安井一貴	1
11	10月	加藤、對馬、横山先生 (千葉県松戸市)	3
12	10月	内山明美先生(長崎市立上長崎小学校)	1
13	11月	タイの先生	10
14	11月	船橋市 鈴木秀彰先生	1
15	11月	今野紀子先生 (山形県天童市)	1
16	11月	創価大より院生	7
17	11月	津市立新町小学校 白井聡 平田裕子先生	2
18	11月	中垣先生(御所市)	1
19	11月	名古屋市立旗屋小学校 本多 池田先生	2
20	11月	名古屋市立旗屋小学校 金 長坂 中川先生	3

21	11月	橋本先生（富士川第一小学校）	1
22	11月	薄田先生（寝屋川市立楠根小）	1
23	12月	松本久美子先生	1
24	2月	琉球大学附属小学校	2
25	3月	千葉県八千代市立萱田南小学校	2
合 計			125（海外 46名）

大学の先生・学生

1	5月	本学 本山先生「フィールド調査法実習」 学生14名（2・3回生）
2	5月	帝塚山 都留先生 50名
3	5月	愛知教育大学 江島先生（合計32人 韓国より14名）
4	5月	帝塚山 都留先生 50名
5	5月	本学 本山先生「フィールド調査法実習」 学生十数名（2・3回生）
6	5月	本学学生（中高免許93名、栄養17名、小学校11名）計121名
7	5月	大和大学教育学部 伊藤朋子先生
10	9月	松本先生（7名）（信州大）
11	9月	古海忍先生 中村恵先生（佐保短期大学地域こども学科）
13	11月	滋賀県立大学 木村先生 他14名学生 2名教員
14	11月	岡本哲雄先生+ゼミ8名（関西学院大学教育学部）
15	11月	溜池先生（宇都宮大学）
16	11月	本学 教職実践演習 学生参観27名
17	11月	慶応大学 鹿毛雅治先生
18	2月	帝京大学 矢野英明先生 他1名
19	3月	愛知学泉大学 柴田・小幡先生
20	9月・ 11月・ 2月	東京学芸大学 佐野亮子先生
合計	大学の先生 16名 学生（本学）のべ208名 （他大学） 175名（海外14名を含む）	

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
6	佐保短期大学学生	7	
11	タイ	8	

(2) 2014 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. テーマ：21 世紀の教養（リベラルアーツ）を備えた生徒の育成を目指して
2. 日 時：2014（平成 26）年 11 月 21 日（金）・22 日（土）
3. 主催 奈良女子大学附属中等教育学校 奈良女子大学
4. 後援 奈良県教育委員会 奈良市教育委員会

2014.11.21(金) - 22(土)

奈良女子大学附属中等教育学校

21 世紀の教養(リベラルアーツ)を備えた 生徒の育成を目指して

— 2014(平成 26)年度 奈良女子大学附属中等教育学校 公開研究会のご案内

11/21(金) 13:00 - 17:30 (12:30~ 受付開始)

13:00~14:50 授業を通して —公開授業（数学科・理科・社会科）&研究協議
閉曲線で囲まれた図形の面積 (5年 代数幾何)
新しい「物理観」との出会い (4年 物理基礎)
『衛生』から考える日本の近代化—コレラ流行からみる世界と日本— (3年 現代史)

15:00~15:40 全体会
学長挨拶
Ⅱ期 SSH の全体像と評価をめぐって

16:00~17:30 SSHの取り組みを通して —テーマ別分科会
Ⅰ 授業研究(リベラルアーツ)とSSH
Ⅱ SSHから見た国際交流 (本校 / 立命館高校)
Ⅲ SSHの組織づくり (本校 / 名古屋大学附属中学・高校)

17:40~19:40 懇親会 (本校食堂にて 希望者)

11/22(土) 9:00 - 15:00

9:00~12:00 リベラルアーツ涵養をめざして
—学校設定教科「コロキウム」をめぐるラウンドテーブル

公開ラウンドテーブル “コロキウムと私 —学びとは何かを問い返す—”
参加者全員によるラウンドテーブル

12:00~13:30 昼食休憩 / サイエンス研究会の生徒によるポスターセッション

13:30~15:00

全体講演「情緒の世界 岡潔先生を支えた友情の力」
高瀬 正仁氏(九州大学教授)
キーワード:数学史、岡 潔、リベラルアーツ

[主 催] 奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学
[後 援] 奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

【備考】

- (1) 弊校は中等教育学校のため、中学 1～3 年生を 1～3 年生、高校 1～3 年生を 4～6 年生と呼んでいます。

公開授業

数学科

「閉曲線で囲まれた図形の面積」

「代数・幾何」(5年選択者)

授業者：山上 成美

5年対象の選択科目「代数・幾何」は、大部分の生徒が選択している。これまでに「図形と方程式」「ベクトル」を学び、図形に関する問題解決のためのいろいろな知識を獲得した。また、この学年では、クラスやグループで議論し、課題を解決する授業を繰り返してきた。この協働の学びを通して、いろいろな解決策のもつ利点・欠点を比較により認識し、学習してきた内容の意味や価値を再評価する授業を提案する。彼らが1つの課題と向き合う様子を見ていただきたい。

理科

「新しい『物理観』との出会い」

「物理基礎」(4年)

授業者：藤野 智美

本校では、文理選択前の4年次に物理基礎を指導しており、理系の生徒に限らず、より多くの生徒が物理を学ぶ機会を得つつある。この科目を通して、どのような世界を見せることが可能だろうか？本実践では、波の単元への導入を例に、新しい物理概念との出会いの場面について考察する。既存の知識では理解できない現象と出会ったとき、どのようにその現象と向き合い、新しい「物理観」を形成していくのか。その可能性について模索したい。

社会科

「『衛生』から考える日本の近代化～コレラ流行からみる世界と日本～」

「現代史」(3年)

授業者：藤井 正太

本授業では、幕末から明治の日本で断続的に流行したコレラの問題を題材に、日本の「近代化」について考えていく。コレラが猛威を振るったとき、人々は何を考え、彼らの意識や生活スタイル、社会制度はどのように変化していったのだろうか。「帝国主義の時代」における世界の一体化がもたらした社会の変化について、人々の生活に密接に関わる「衛生」の側面から考えていく。医療や衛生をめぐる現代的課題も視野に入れ、生徒の考察を軸に授業を展開していきたい。

テーマ別分科会

I

「授業研究(リベラルアーツ)とSSH」

報告者：川口 慎二(本校 数学科) / 櫻井 昭(本校 理科)

リベラルアーツの理念に基づいた教育実践において、教科教育はどのようにあるべきなのか。5年間にわたり、理科および数学科はリテラシーとリベラルアーツの関係を考察しながら、この問いに対する結論を模索してきた。リベラルアーツの涵養を意図した指導法や内容を取り入れた授業を構成し、授業実践とその検証を積み重ねることにより、理科や数学の授業で涵養したい「リベラルアーツ」の具現化を試みてきた。本分科会ではこの5年間の議論と授業実践を整理しつつ、これまでの成果と残された課題について報告する。

II

「SSHから見た国際交流」

報告者：田中 友佳子(本校 数学科) / 田中 博(立命館 一貫教育部)

SSHにおける国際交流は、海外連携校との合同サイエンスキャンプや発表会を通して、国際的に通用する理数の問題解決能力やリーダーシップを兼ね備えた生徒の育成を目指している。本分科会では、本校のサイエンスキャンプ SoAN (Science Akademeia of NWUSS) および立命館高校のサイエンスフェア JSSF (Japan Super Science Fair) の実践報告を行う。理数に関するワークショップや研究発表について、また評価のあり方について議論を交わす。また、SSHにおける国際交流の意義や今後の課題を明らかにしたい。

Ⅲ 「SSHの組織づくり」

報告者：横 弥直浩（本校 SSH 主任） / 三小田博昭（名古屋大学附属中・高）

本校 SSH は、今年で 2 期 10 年間の指定が終わる。この間に SSH の研究体制・学校組織も少しずつ変化があった。本校 SSH の企画、運営、総括（評価）については、SSH 専門部会が理科・数学科の教員が中心となり運営してきた。2 期になり国際交流、英語での研究発表を重視するプロジェクトが増えるにつれ、理科・数学科に特化した SSH から学校全体の SSH へと移行する必要がある。この分科会では、本校の研究体制を明らかにして、組織づくりについて報告したい。さらに、理数の教員に特化していない名古屋大学附属中学校・高等学校の研究体制を報告していただき、本校と比較しながら組織づくりについてみなさんと協議したい。

リベラルアーツ涵養をめざして - 学校設定科目「コロキウム」をめぐるラウンドテーブル

「リベラルアーツ」の理念に基づく教育実践は、教科教育や総合学習（総合的な学習）における試みにとどまりません。もちろん、こうした領域における学習を通じて、個別的な能力の育成や学問的方法論を身につけることは大事です。しかし、現代的な教育課題の一つは、そこにとどまるのではなく、それらを一につに束ねる力や感性をみがく教育実践を創造することにあるといえます。この課題に正面から挑む試み、いわば 21 世紀を生きる人間の形成をめざす教育実践が、今年で 3 年目となる学校設定科目「コロキウム」です。そして私たちは、この試みを II 期 SSH の中核に位置づけてきました。

その最終年度となる今年の公開研究会では、以下の 2 部構成で、参加者のみなさんとともに「リベラルアーツ」の理念に基づく教育とは何かを探し求めてみたいと考えています。

【第 1 部】 新しい試みをすすめるなかで、それぞれの教員が感じ考えてきたことについて、ラウンドテーブル（少人数での語り合い）形式でお話させていただき、参加者のみなさんに聞いていただきます。

【ラウンド参加のメンバー】（司会 西村拓生 奈良女子大学教授）

鮫島 京一（社会科）「メディア表現」 北尾 悟（社会科）「地域と人間」

田中 友佳子（数学科）「数学と“私”」 米田 隆恒（理科）「電気と人間」

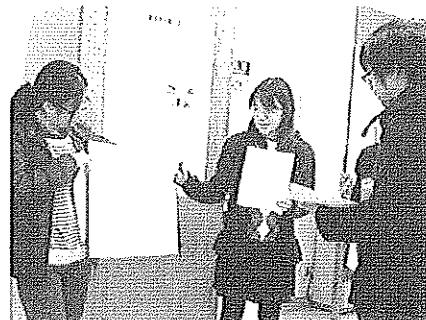
永曾 義子（家庭科）「人生設計学」 南 美佐江（英語科）「『からだ』と『ことば』」

【第 2 部】 第 1 部での問題提起をもとに、参加者全員が少人数のグループにわかれ、じっくりと話し合いを深めます。話し合いの中で、参加者それぞれの教育（実践）の経験を生かした議論を深めたいと考えています。

ポスターセッション - SSH サイエンス研究会の生徒の研究発表

本校の SSH 指定に伴い成立したサイエンス研究会は、発足から 10 年目を迎えました。1 年生から 6 年生までの約 80 名が、数学・物理・化学・生物・地学の 5 つの班に分かれて、日々研究活動を行っています。当日は、これまでの研究成果や活動報告をポスター形式により発表します。ぜひ、生徒たちの発表を見ていただき、生徒たちにご質問やご意見、ご助言をお願いします。

（昼食時間中に実施）



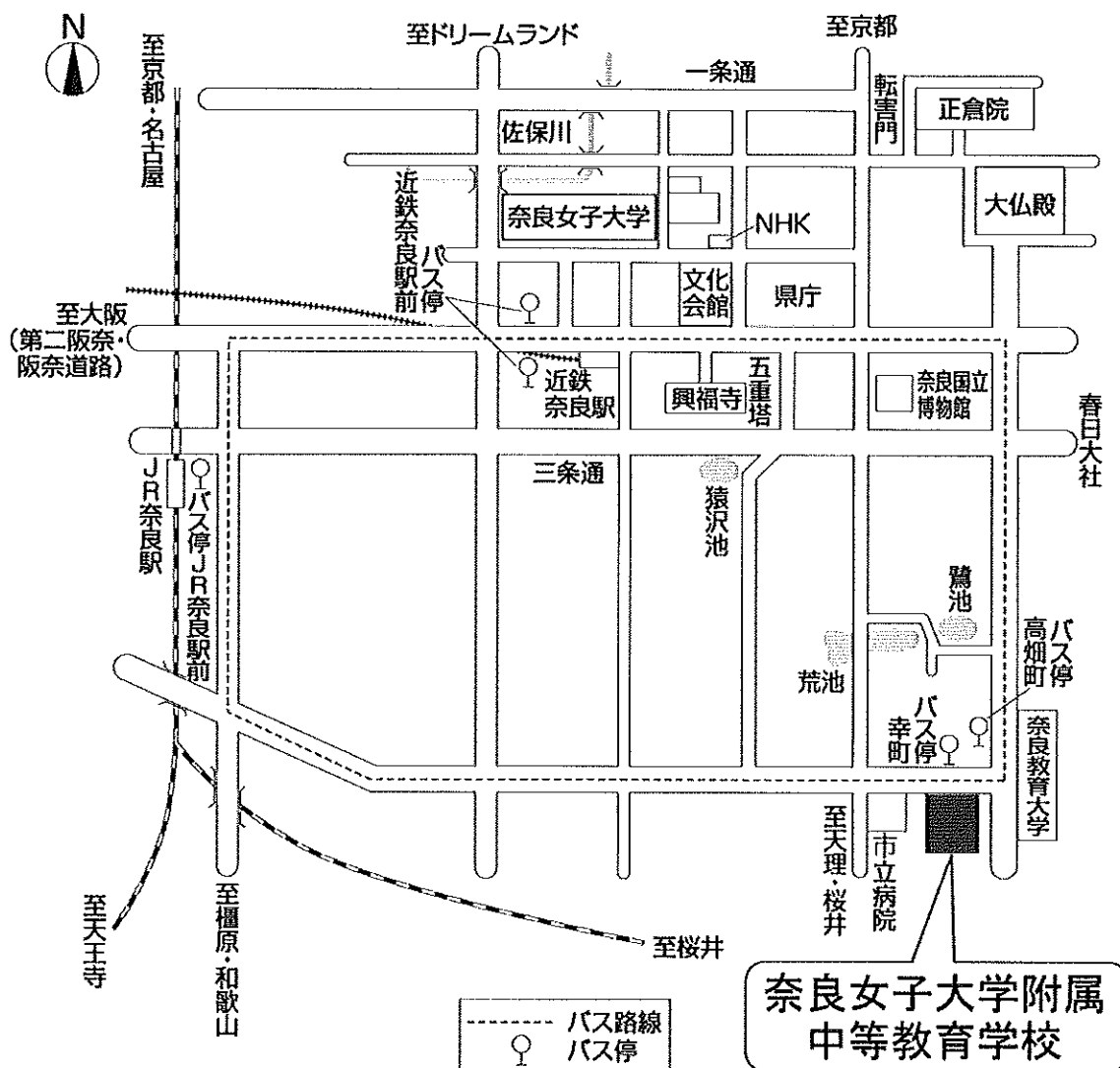
■ 参加申込について

- (1) 参加費 無料
- (2) 申し込みは、本校ホームページからお願いします (http://www.nara-wu.ac.jp/fuchuko/)
 - ※上記が不可能な場合は、「申込用 Fax 用紙」をご使用ください。
 - 【申込〆切】 2014 (平成 26) 年 11 月 12 日 (水)
- (3) 22 日 (土) 昼食希望の方には、弁当手配あり 事前申し込み制 (600 円当日徴収)
- (4) 懇親会 参加希望の方へ 事前申し込み制 (参加費 2000 円・当日徴収)

<問い合わせ先>

副校長 吉田 隆 (よしだたかし) 研究部 北尾 悟 (きたおさとる)
 〒630-8305 奈良市東紀寺町 1-60-1 Tel. 0742-26-2571 Fax 0742-20-3660

■ 会場案内図



近鉄奈良駅・JR奈良駅より市内循環バス約15分

【附属小学校】

○平成 26 年度 学習研究集会

1. 主題 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」
 ～「話す力、書く力、つなぐ力」を育てる～

2. 期日 平成 27 年 2 月 13 日 (金)・14 日 (土)

3. 日程

〈1 日目〉 2 月 14 日 (金)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:15 13:45 14:00 15:30

受付	朝の会	公開学習①	公開学習② 低学年集会	昼食	分科会	講演
----	-----	-------	----------------	----	-----	----

■公開学習① (9:15～10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	〇〇のひみつやはてなを考えよう	阪本 一英
1星	けいこ (国語)	本のしょうかいをしよう	飯島 真理
2月	けいこ (算数)	考えを広げよう、ふかめよう ～ちがいをみて～	豊田 雅樹
2星	しごと	2星村へいらっしゃい!	清水 聖
3月	しごと	くらしとしぜんのあっ!えっ?をついきゅうしよう	杉澤 学
3星	けいこ (音楽)	ボディパーカッションであらわそう	中村 征司

■公開学習② (10:15～11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
4月	けいこ (算数)	学びの種 ～がい数とその計算～	河田慎太郎
4星	しごと	4星ダム研究所 ～わたしたちのくらしと水～	内山奈々絵
5月	けいこ (国語)	作品の特色を考えよう「わらぐつの中の神様」	西田 淳
5星	けいこ (理科)	ふりこのきまり ～計画を立てて実験しよう～	中野 直人
6月	けいこ (家庭)	おばあちゃんの知恵に学ぼう	堀本三和子
6星	けいこ (造形)	最高の記念写真 ～小学校6年間の思い出を絵に表そう～	服部 真也
低学年	なかよし	低学年なかよし集会 (発表・先生の話)	低学年教諭

■分科会 (12:15～13:45)

	研究テーマ	メンバー
A	独自学習と相互学習で育てる話す力	堀本三和子・西田 淳・清水 聖 中村 征司・仲 敦子
B	書くことで育つ奈良の子ども	谷岡 義高・河田慎太郎・服部 真也 内山奈々絵・飯島 真理
C	子どもの学び合いを支えるつなぐ力	杉澤 学・阪本 一英・豊田 雅樹 中野 直人・太田原みどり

■講演 (14:00~15:30) 体育館

奈良女附小で生きる ~その変革と創造~

本校副校長 日和佐 尚

<2日目> 2月15日(土)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:15 13:15 14:15 14:30 16:00

受付	朝の会	公開学習③	公開学習④	公開学習③の協議会	昼食	公開学習④の協議会	講演
----	-----	-------	-------	-----------	----	-----------	----

■公開学習③ (9:15~10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ(体育)	てつぼうやとびばこであそぼう	阪本 一英
1星	けいこ(国語)	ちがいをかんがえてよもう「どうぶつのあかちゃん」	飯島 真理
2月	けいこ(算数)	考えを広げよう、ふかめよう ~何番目~	豊田 雅樹
2星	しごと	2星村へいらっしゃい!	清水 聖
3星	けいこ(音楽)	ボディパーカッションで伝えよう	中村 征司
4星	食の学習	食べることを楽しもう	太田原みどり
5星	けいこ(理科)	ふりこのきまり ~計画を立てて実験しよう~	中野 直人

■公開学習④ (10:15~11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
3月	けいこ(理科)	明かりをつけましょ ○○に♪	杉澤 学
4月	けいこ(算数)	がい数を使ったわり算の見積もり	河田慎太郎
4星	けいこ(体育)	みんなでつくろうマット運動	内山奈々絵
5月	けいこ(国語)	作品の特色をとらえよう「わらぐつの中の神様」	西田 淳
6月	しごと	くらしのなかの税金を考えよう	堀本三和子
6星	けいこ(造形)	最高の記念写真 ~小学校6年間の思い出を絵に表そう~	服部 真也

■公開学習③の研究協議会 (11:15~12:15)

学習区分	研究問題	提案者
けいこ(体育)	運動感覚と創意工夫を育む体育学習はどうあればよいか	阪本 一英
けいこ(国語)	自ら読みを広げる力をどう育てるか	飯島 真理
けいこ(算数)	「けいこ(算数)」における自律的な学習をどうつくるか	豊田 雅樹
しごと	「つくる」活動をどう展開していくか	清水 聖
けいこ(音楽)	子どもたちの中でつながる音楽学習をどうつくるか	中村 征司
食の学習	子どもの生活(食)につなぐ食の学習をつくるにはどうすればよいか	太田原みどり
けいこ(理科)	実験計画・観察の視点を大切に理科学習をつくるにはどうすればよいか	中野 直人

■公開学習④の研究協議会（13：15～14：15）

学習区分	研究問題	提案者
けいこ（理科）	理科で学んだ知見を適応したり制御したりする能力を育てるにはどうすればよいか	杉澤 学
けいこ（算数）	子どもたち同士で学習を進めるにはどうすればよいか	河田慎太郎
けいこ（体育）	豊かに仲間とかかわり合う体育学習を考える	内山奈々絵
けいこ（国語）	子どもの読みを中心に展開する国語学習を考える	西田 淳
しごと	学び合いの質をどう高めるか	堀本三和子
けいこ（造形）	子どものイメージを豊かに広げるアイデアスケッチのあり方を考える	服部 真也

■学校保健研究協議会（11：15～12：15）

学習区分	研究問題	提案者
学校保健（協議会のみ）	「つながり」を大切にする保健室をどうつくるか	仲 敦子

■講演（14：30～16：00） 体育館

演 題「学習意欲を育む」

～「学習者中心の教育」を再考する～

鹿毛 雅治 先生（慶應義塾大学 教職課程センター 教授）

【附属幼稚園】

2014 年度公開研究会報告

○3 歳児公開保育

平成 26 年 6 月 18 日（水）

公開保育・協議会

○地域貢献事業「次世代自立支援の子ども学」 保育実践フォーラム

平成 26 年 11 月 14 日（金）

「奈良らしい保育を創る」公開保育・協議会

○公開保育研究会

研究主題

「幼児期から青年期へかけての縦断的研究

—異年齢の友達とのかかわりを通して 学ぶこと、育つこと—（第 2 年次）

【日程】 平成 27 年 2 月 15 日（土）

8:45 9:00

11:30

11:45

12:30

13:30

15:00

15:10

16:30

受付	公開保育	移動	本日の保育 について	昼食	全体会	休憩	講演
----	------	----	---------------	----	-----	----	----

◆全体会 研究報告

「異年齢の友達とのかかわりを通して 学ぶこと、育つこと」

報告者 柿元みはる

◆講演 講師 鍋島 恵美先生（京都光華女子大学）

演題 「学び・育ちあう関係性を育む」

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
教育方法の理論と実践	矢野 幸洋 ほか
中等国語科教材内容論 A	荒木 ユミ
中等英語科教材内容論 A	前田・塩川
中等英語科教材内容論 B	平田・秋山
地理歴史科教育法	笠井 智代
中等社会科教材内容論 (地歴分野)	北尾 悟
中等社会科教材内容論 (公民分野)	鮫島 京一
中等数学科教材内容論 A	河合 士郎
中等数学科教材内容論 B	山上 成美
中等理科教材内容論 A	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭 B	永曾 義子
中等教科教育法保健 B	松田 正昭
中等教科教育法保健体育 B	松田 正昭

【附属小学校】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・表現	廣津 友香
保育内容指導法・健康	阪本 一英
初等教科教育法 国語	大野 智子
初等教科教育法 算数	河田慎太郎
初等教科教育法 理科	杉澤 学
初等教科教育法 生活	木村 光男
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
初等教科教育法 図工	服部 雅也
初等教育方法論	谷岡 義高

【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・健康	角田三友紀
保育内容指導法・人間関係	松田 登紀
保育内容指導法・生活	飯島 貴子
初等教育方法論	柿元みはる

(2) 英語

【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
実践基礎英語 (A)	南 美佐江
実践基礎英語 (B)	南 美佐江

(3) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

4回生実習 (本学学生) 63名 3回生実習 (本学学生) 73名

【附属小学校】

教育実習 24名
給食経営学臨地実習 28名
栄養教育実習 9名

【附属幼稚園】

(本学学生教育実習) 実習Ⅰ 7名 実習Ⅱ 11名

(4) 長期研修

【附属中等教育学校】

なし

【附属小学校】

なし

【附属幼稚園】

2名

4. 専門教育への連携協力

2014年度については、次の専門教育科目の開講にあたり、附属学校園の協力を得た。

1. フィールド調査法実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：

- ・2014年5月15日・22日（木）8：50～10：40 附属小学校
5年月組（担任：西田 淳 教諭）、6年月組（担任：堀本三和子 教諭）

受講生：2014年度10名

内 容：現場（フィールド）で支援や研究を実施するのに際し、まずは「現場をみて体感する」ことが重要である。そこで、本科目では、対人支援にかかわる基礎的な技法や、実践を対象とする調査研究法（質的研究法）をとりあげている。附属校園には、教育実践の調査研究法の習得に向けて、教室場面や遊び場面における相互作用の観察と記録、分析の実習を実施するために、訪問した。受講生のレポートは、担任にフィードバックとして提出している。

担当者：本山 方子・真栄城輝明

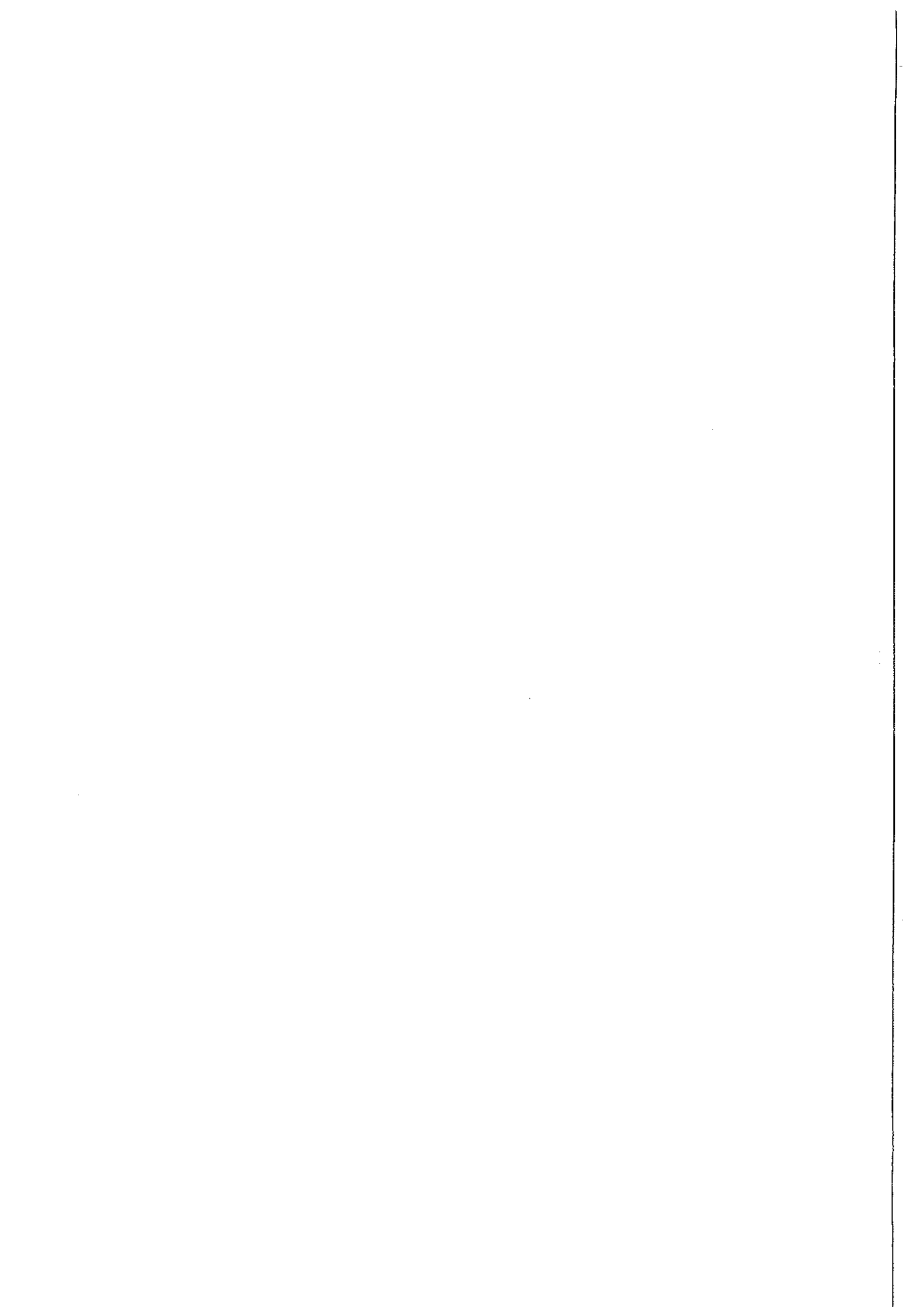
2. 子ども臨床学インターンシップ実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：通年不定期 附属幼稚園及び附属小学校

受講生：2014年度 附属小学校1名

内 容：本科目では、附属幼稚園や附属小学校、公立保育園、地域の活動などにおいて、業務に参加しながら、保育や教育、子育てに関する活動や支援の実際について体験する。子どもの育ちの多様性や、それに応じた支援のシステムを理解すると共に、子どもの柔軟な発想やこだわりに触れ、子どもとかかわる身体知の形成を目的にしている。附属校園は、実習機関として実習指導を行った。

担当者：藤井 康之・本山 方子・真栄城輝明、谷岡 義高（附属小学校）、角田三友紀（附属幼稚園）



教育システム研究 第11号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成28年(2016年)3月 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 西村 拓生

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

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

印刷 ㈱新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 11

CONTENTS

PART I ARTICLES

Pedagogical Anthropology of Nursery School and Kindergarten Teachers:

- A Focus on Relationships with Children with Special Needs Yuko Kishi 5
- A Discourse Analysis of 'Narratives' about Nara Method of Learning (3)
..... Takuji Suzuki 19
- On the Life of Chikkou Nishikoori: A Dedicated Professor and Dormitory Dean of
Nara Women's Higher Normal School- Tomomi Esumi 31
- Formation of the Kindergarten Yard and its Educational Function in the Meiji Period
..... Toki Matsuda 41
- Documents and Materials Concerning Modern Schools Kept at the Elementary School
Attached to Nara Women's University: Current Status Yoshie Sakamoto 57
- How Do Kindergarten Children Aged 3 to 4 Years Deal with Intervening Actions
by Other Children in Conflict Situations? Miki Matsubara 69
- A Study on Curriculum for Horizontal Development in the School-to-Work Transition:
Focus on Project-Based Learning at a Part-time High School Shinpei Sugiyama 81
- What Do They Learn at "War and Peace" Art Museums?: The Cases of Mugon-kan,
Maruki Gallery for the Hiroshima Panels, and Sakima Art Museum
..... Kana Mukouhara 97

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

Programs of Joint Activities between Kindergarten and Elementary School:

- The "Nakayoshi Forum" for Children who Show Independence and Cooperation
... Masaki Toyoda, Kazuhide Sakamoto, Hanae Matsushima 119
- One Step Closer to Becoming a Teacher: A Narrative of a Young Teacher
..... Yuuichiro Oomori 131
- Elaborating Projects at the Library: A Three-Year Practice Record Ryo Sinohara 155

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2013 to MARCH 2014

1. Projects at the Center 181
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 183
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School 193
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff 195

2015

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