

# 教育システム研究

第12号

## 目次

### 目次

#### 第1部 研究論文

- 小学校高学年児童における仲間関係の位相と心の居場所感 …… (中山 満子) 1  
方法としての臨床教育学に関する覚書(1)  
—なぜ“語り(Narrative)”に注目するのか：学校現場における経験から— …… (鈴木 卓治) 9  
英語学習行動の日韓比較 —女子大学生調査結果の分析から— …… (渡邊あす香・保田 卓) 15  
奈良女子高等師範学校第1期生齋藤よしの経歴について  
—佐保会での実績に着目して— …… (阪本 美江) 25  
〈生の実践知〉継承に関する研究  
—韓国伝統儀式チェサ(祭祀)・チャレ(茶礼)を〈音〉という観点から— …… (盧 珠妍) 35  
生の実践知はどのように継承されるのか —茶礼のパフォーマンスに着目して— …… (高松みどり) 41  
お弁当の作り手への意識と幼児の食行動 …… (水谷亜由美) 53  
幼稚園5歳児の対人葛藤場面における教師の援助  
「話し合い」を促す介入に着目して— …… (松原 未季) 69  
芸術的存在としての「こども」(1) —保育内容「表現」との関連— …… (盧 珠妍) 83  
高齢者および幼児を対象とした地域の健康づくりを応援する実践的食育の試み  
—奈良県・奈良女子大学協働事業「地域栄養カレッジ」実践報告—  
…… (中野 紀子・南 明里・市村真祐子・松田 寛) 91  
通常学級で特別な配慮の必要な子どもたちについて  
—視機能の問題に着目して— …… (阪本 美江) 99  
**特集 本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた大学教員と附属教員の連携研究推進事業** …… 111  
中等教育国語科古典分野における興味喚起の授業研究  
—きっかけとしての落語創作— …… (神徳 圭二・鈴木 広光) 113  
公民科教育と社会学の視点  
—ドラえもん新旧比較を通じた情報社会の理解— …… (鮫島 京一・林 拓也・水垣源太郎) 119  
数学的活動を通じた数列学習の実践検討  
—高等学校数学科教育における高大連携授業研究の試み—  
…… (横 弥直浩・片桐 民陽・小林 毅・松澤 淳一) 123  
高等学校理科「生物」領域と大学の「生物学」をつなぐ  
—附属学校教員と大学教員による双方向的授業・講義改善の試み—  
…… (櫻井 昭・渡邊 利雄・保 智己・酒井 敦) 131  
保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告①  
—競技特性と教員の関わりの観点から— …… (石坂 友司) 137  
保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告②  
—学習目標及び評価の観点から— …… (井上 洋一) 141  
家庭科教育・教員養成改善の契機としての高大連携授業研究の試み  
—生命の誕生と子育てに関する授業の検討— …… (永曾 義子・松岡 悦子・芝崎 学) 145  
家庭科教育として行う防災教育の実践について  
—奈良女子大学附属中等教育学校におけるクロスロード・ゲーム実践の検討を中心に—  
…… (野田 隆) 155  
家庭科教員養成における教職実践演習の効果 —模擬授業の検証(1)—  
…… (永曾 義子・原田 雅史・佐野奈緒子・安川 涼子・山本 実穂) 163  
「沖繩」を英語で学ぶ  
—英語科教育法における教科連携型教材を活用した協同学習の可能性—  
…… (秋山 啓子・吉村あき子) 175

#### 第2部 実践報告

- 幼稚園3歳児への教師の援助  
—子どもの体験が「意味ある体験」となるために— …… (柿元みはる) 183  
子どもが学びをつくる  
—ボールゲーム学習を通じて子どもは何を学んだか— …… (武澤 実穂) 193

#### 第3部 年次活動報告(2015年度)

1. 学内連携 …… 207  
(1) 高大連携特別教育プログラム  
2. 学外連携 …… 209  
(1) 学校訪問・参観者記録  
(2) 公開研究会報告  
3. 教育支援 …… 222  
(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 …… 224

2016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

小学校高学年児童における仲間関係の位相と心の居場所感	…………… (中山 満子)	1
方法としての臨床教育学に関する覚書(1)		
—なぜ“語り(Narrative)”に注目するのか：		
学校現場における経験から—	…………… (鈴木 卓治)	9
英語学習行動の日韓比較		
—女子大学生調査結果の分析から—	…………… (渡邊あす香・保田 卓)	15
奈良女子高等師範学校第1期生斎藤よしの経歴について		
—佐保会での実績に着目して—	…………… (阪本 美江)	25
〈生の実践知〉継承に関する研究		
—韓国伝統儀式チェサ(祭祀)・チャレ(茶礼)を〈音〉という観点から—	…………… (盧 珠妍)	35
生の実践知はどのように継承されるのか		
—茶礼のパフォーマンスに着目して—	…………… (高松みどり)	41
お弁当の作り手への意識と幼児の食行動	…………… (水谷亜由美)	53
幼稚園5歳児の対人葛藤場面における教師の援助		
—「話し合い」を促す介入に着目して—	…………… (松原 未季)	69
芸術的存在としての「こども」(1)		
—保育内容「表現」との関連—	…………… (盧 珠妍)	83
高齢者および幼児を対象とした地域の健康づくりを応援する実践的食育の試み		
—奈良県・奈良女子大学協働事業「地域栄養カレッジ」実践報告—	…………… (中野 紀子・南 明里・市村真祐子・松田 覚)	91
通常学級で特別な配慮の必要な子どもたちについて		
—視機能の問題に着目して—	…………… (阪本 美江)	99
<b>特集 本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた大学教員と附属教員の連携研究推進事業</b>	……………	111
中等教育国語科古典分野における興味喚起の授業研究		
—きっかけとしての落語創作—	…………… (神徳 圭二・鈴木 広光)	113
公民科教育と社会学の視点		
—ドラえもんの新旧比較を通じた情報社会の理解—	…………… (鮫島 京一・林 拓也・水垣源太郎)	119
数学的活動を通じた数列学習の実践検討		
—高等学校数学科教育における高大連携授業研究の試み—	…………… (横 弥直浩・片桐 民陽・小林 毅・松澤 淳一)	123

高等学校理科「生物」領域と大学の「生物学」をつなぐ —附属学校教員と大学教員とによる双方向的授業・講義改善の試み— …………… (櫻井 昭・渡邊 利雄・保 智己・酒井 敦) 131	131
保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告① —競技特性と教員の関わりの観点から— …………… (石坂 友司) 137	137
保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告② —学習目標及び評価の観点から— …………… (井上 洋一) 141	141
家庭科教育・教員養成改善の契機としての高大連携授業研究の試み —生命の誕生と子育てに関する授業の検討— …………… (永曾 義子・松岡 悦子・芝崎 学) 145	145
家庭科教育として行う防災教育の実践について —奈良女子大学附属中等教育学校におけるクロスロード・ゲーム実践の検討を中心に— …………… (野田 隆) 155	155
家庭科教員養成における教職実践演習の効果 —模擬授業の検証(1)— …………… (永曾 義子・原田 雅史・佐野奈緒子・安川 涼子・山本 実穂) 163	163
「沖縄」を英語で学ぶ —英語科教育法における教科連携型教材を活用した協同学習の可能性— …………… (秋山 啓子・吉村あき子) 175	175

## 第2部 実践報告

幼稚園3歳児への教師の援助 —子どもの体験が「意味ある体験」となるために— …………… (柿元みはる) 183	183
子どもが学びをつくる —ボールゲーム学習を通じて子どもは何を学んだか— …………… (武澤 実穂) 193	193

## 第3部 年次活動報告(2015年度)

1. 学内連携 …………… 207	207
(1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携 …………… 209	209
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援 …………… 222	222
(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 …………… 224	224

# 第 1 部

## 研 究 論 文



# 小学校高学年児童における仲間関係の位相と心の居場所感

中山 満子（奈良女子大学研究院人文科学系）

## 1. はじめに

1980年代後半から青少年の居場所づくりの重要性が言われるようになり、多くの実践や研究が行われてきた。心理学においても青少年の「居場所」研究が数多く行われてきている。居場所という日常用語を心理学の俎上にのせるため、居場所は研究ごとに様々な操作的定義がなされてきた。例えば、居場所を、空間（安心できる場所）、時間（安心できる時間）、人間（安心できる人）という3つの要素からとらえ、その中の人間関係に焦点づけ、「居場所＝安心できる人」と定義している研究もある（例：岡村・豊田, 2015; 2016）。また杉本・庄司（2006）では、それまでの先行研究を整理・検討したうえで「いつも生活している中で、特にいたいと感じる場所」、つまり子どもが、客観的事実として「いる」場所、主観的な意味で「いたい」場所と定義している。この定義では、居場所として物理的な場所を想定していると言える。一方、西中（2014）は、居場所がないと感じる状況に陥ったときにそれを補うことができる場所と捉えて、「心の居場所」を定義している。つまり「例えばつらくなったとき、友だちとけんかをしたとき、悪口を言われたとき、悲しくなったときに一番行きたいと思う場」を想起させる方法で「心の居場所感」を測定している。西中によれば、「居場所づくり」の実践においては「居場所感の促進」という目的を明確化し、発達段階を考慮した実践を行う必要がある（p.467）。そのためにも、「居場所感」（＝居場所にいるときの感情や感覚）を測定する必要がある。本研究では、西中の定義に従い、小学校高学年児童の心の居場所感について検討することとする。

西中は、心の居場所感について被受容感、充実感、自己存在感、安心感の4因子を抽出している。さらに、4年生、5年生、6年生という学年段階と性別による差を検討している。その結果、被受容感と安心感は男子より女子で高く、被受容感、充実感、自己存在感は、4年生が5、6年生よりも高いという結果が得られている。西中は、この結果について仲間関係の位相（保村・岡村, 1992）からの考察を試みている。

仲間関係の位相とは、小学生から高校生くらいまでの間に、ギャング、チャム、ピアと仲間関係が発達していくという考え方である。保坂・岡村（1992）によれば、ギャンググループとは外面的な同一行動からくる凝集性を特徴とし、児童期後半に親から離れて同性同輩で形成する関係である。チャムグループとは、内面的な類似性の確認による凝集性を特徴とし、中学生くらいの青年期前期に見られる関係である。興味や趣味の共通性を言葉で確認しあう関係といわれる。ピアグループとは、内面的にも外面的にも自立した個人として尊重しあい、異質性を認めることが可能な仲間関係であり、概ね高校生頃にチャムとしての関係に加えて形成されると言われる。

西中は、思春期にさしかかる小学校高学年児童の心の居場所感が、仲間関係のあり方と関連するのではないかと、特に相対的に早熟な女子が小学生であってもチャムグループを形成している可能性に言及し、このことが居場所感の中の被受容感と安心感が男子よりも女子で高いことにつながっているのではないかと述べている。しかし、西中は仲間関係の位相については調査しておらず、居場所感と仲間関係については推測の域を出ない。そこで本研究では、小学校5、6年生を

対象に、居場所感と仲間関係について調査し、その発達について検討することを目的とする。

仲間関係の位相については、中島・関山（2016）が、上述のギャング、チャム、ピアそれぞれの特徴を表す項目からなる仲間関係位相尺度を作成して検討している。中島・関山は中学生を対象に調査をしており、発達との関係については特に検討されていない。そこで、本研究では、仲間関係位相尺度を用いて小学校5年生と6年生の仲間関係の位相について調べ、西中が示唆するように、心の居場所感と仲間関係の位相が関連するかどうかを検討することとする。ただし、仲間関係位相尺度で測定できるのは、ギャング、チャム、ピアそれぞれについて個人の持つ傾向である。また小学生から中学生にかけての段階では、位相のどこかに位置するというよりは、それぞれの特徴をあわせもった仲間関係を築いていると考えるほうが自然であろう。さらにその特徴の持ち方には個人差、発達差があるだろう。従って本研究では、仲間関係の位相を「特性」もしくは「傾向」の程度にとらえて、個人がそれぞれの傾向をどの程度もちあわせているかという観点から分析することとする。

## 2. 方法

### 2-1. 調査対象者と実施手続き

平成29年2月中旬に関西圏の中核都市にあるA小学校の5年生、6年生を対象に調査を実施した。生徒は選抜を経て入学しており、また一定数は中学受験を経験する。

調査はクラス担任によって実施された。質問紙の表紙に、回答に正誤はないこと、成績などには関係ないこと、途中で回答をやめたくならいつでもやめてよいことを明記したうえで行った。

調査の結果、5年生67名（男子32名、女子35名）、6年生72名（男子37名、女子35名）、学年不明2名の合計141名からの回答を得た。記入もれなど回答に不備があるものを除き、120名分を分析対象とした。うちわけは5年生57名（男子26名、女子31名、平均年齢10.9歳、SD=0.31）、6年生63名（男子31名、女子32名、平均年齢11.9歳、SD=0.30）であった。

### 2-2. 質問項目

**仲間関係の位相** 中島・関山（2016）の仲間関係位相尺度15項目を、一部文言を修正した上で使用した。親しい同性の友人との関係が以下の文章にどれくらいあてはまるかを答えて下さいと教示し、ピア傾向6項目（例：友だちとは、考え方の違いがあっても本当の気持ちを話すことができる、違う考えを持つ友だちとも知り合いたい）、チャム傾向6項目（例：友だちと意見や考え方が一緒だとほっとする、他の友だちと自分が仲良くなったら今の友だちに悪いと思う）、ギャング傾向3項目（例：一緒にいたずらをするのがおもしろい、追いかけたり、たたき合ったりして、ふざけあうのが楽しい）について、全くあてはまらない（1点）から非常によくあてはまる（5点）の5件法での回答を求めた。

**心の居場所感（自由記述）** 西中（2014）に従い、心の居場所を「たとえば、つらくなったとき、友だちとけんかをしたとき、悪口を言われたとき、悲しくなったときなどに、一番行きたくなる場」と説明し、そのような場を思い浮かべるよう教示した。またここでいう場とは、自分の部屋や教室などの具体的な場所でも、家族や友だちといった人やグループといっしょにいるところ（場面）でもかまわないとの説明を加えた。その上で、今思い浮かべた「心の居場所」とはどのような場か、自分の言葉で具体的に記述することを求めた。これは、次の心の居場所感を測定す

る尺度に回答する際に、思い浮かべた居場所についての回答を得ることと、実際にどのような場を居場所として思い浮かべるのかということについての資料を得るためであった。

**心の居場所感** 西中（2014）の作成した小学生の居場所感を測定する尺度（以下、居場所感尺度）を用い、西中の分析結果で示されている被受容感、充実感、自己存在感、安心感の4因子構造を採用した。ただし、安心感は結果で示されている3項目に、もともと想定されていた2項目を加えて5項目とし、計20項目を用いた。また軽微な文言や文字表記の変更を行うとともに、西中は4件法で回答を求めたのに対して、本研究では下に述べる5件法とした。先に自分が思い浮かべた「心の居場所」について以下の文章がどれくらいあてはまるかとの教示のもと、被受容感6項目（例：誰かがそばにいてくれる気がする、自分の話を聞いてもらえる）、充実感5項目（例：やる気いっぱい、生き生きしている感じがする）、自己存在感4項目（例：自分にはかけがえのない存在だ、自分には価値がある）、安心感5項目（例：おだやかな気持ちになる、ほっとする）について、全くあてはまらない（1点）から非常によくあてはまる（5点）の5件法での回答を求めた。

### 3. 結果

#### 3-1. 尺度構成

**仲間関係位相尺度** 中島・関山（2016）に基づき、ギャング傾向、チャム傾向、ピア傾向それぞれに該当する項目の平均を用いて得点化した（1点～5点）。ギャング傾向については、「友だちとは悩みを語り合うより、わいわいさわぐことの方が多し」を削除した2項目とした方が信頼性が上昇したため、2項目の平均を採用した。 $\alpha$ 係数は、順に.718、.704、.635であった。全体に内的整合性は十分高いとは言えず、特にピア傾向の信頼性が低いが、今回はこのまま使用することとする。

**居場所感尺度** 西中（2014）に基づき、被受容感、充実感、自己存在感、安心感に該当する項目の平均を得点とした（1点～5点）。 $\alpha$ 係数は順に.903、.842、.855、.777であり、内的整合性は十分といえる。

**心の居場所感（自由記述）** 自由記述については、本稿では論議の対象とせず、カテゴリー化したうえで付録に例を記載する。

#### 3-2. 学年による仲間関係の位相の変化

表1に、尺度得点の平均を学年・性ごとに示す。また表2には、各項目の平均値を示す。得点間の相関分析を行ったところ、ギャングとチャムの間のみ、弱い有意な相関がみられた（ $r=.24, p<.01$ ）。

表1 学年・性別 仲間関係の位相得点の平均

	5年		6年	
	男子	女子	男子	女子
ピア	3.31	3.50	3.40	3.78
チャム	2.72	3.01	2.88	3.57
ギャング	2.23	1.95	2.66	2.56

尺度得点について、位相別に学年×性の参加者間2要因分散分析を行ったところ、ピア傾向は、性の主効果が有意であり [ $F(1,116) = 4.24, p < .05$ ]、男子より女子でその傾向が強いことが示された。チャム傾向は、学年の主効果、性の主効果ともに有意であった [順に  $F(1,116) = 5.52, p < .05, F(1,116) = 9.92, p < .01$ ]。5年生より6年生で、また男子より女子でチャム傾向が強いことが示された。ギャング傾向は学年の主効果が有意であり [ $F(1,116) = 6.11, p < .05$ ]、5年生よりも6年生のほうがその傾向が強い。いずれも交互作用は有意ではなかった。

また学年・性ごとに位相の得点を比較するために、参加者内一要因分散分析（ギャング／チャム／ピア）を行ったところ、いずれも主効果が有意であった[5年男子  $F(2,50) = 11.85, p < .01$ ; 5年女子  $F(2,60) = 27.16, p < .01$ ; 6年男子  $F(2,60) = 6.06, p < .01$ ; 6年女子  $F(2,62) = 15.92, p < .01$ ]。表2に示した平均値からは、全体として、ピア傾向、チャム傾向、ギャング傾向の順に強いことが見て取れる。多重比較（Bonferroni法、5%水準）を行ったところ、男子は5年生、6年生ともに、チャム・ギャング傾向が同程度で、これよりもピア傾向が高いことが示された。一方女子は5年生、6年生ともに、ピア・チャム傾向が同程度で、ギャング傾向に比べて高いことが示された。

表2 仲間関係位相尺度 項目ごとの平均

	5年		6年	
	男子	女子	男子	女子
ピア傾向				
友だちとは、考え方の違いがあっても本当の気持ちを話すことができる	3.54	3.74	3.74	4.03
友だちだからお互いの意見をきちんと言い合える	3.85	3.81	4.00	4.19
違う考えを持つ友だちとも知り合いたい	3.19	3.61	3.06	3.22
他のグループの人たちとも、自然につきあえる	3.58	3.61	3.55	4.13
これからのそれぞれの将来について話をするところがある	2.69	2.55	3.03	3.75
自分とは違う性格の友だちともつきあってみたい	3.04	3.65	3.00	3.34
チャム傾向				
友だちと意見や考え方が一緒だとほっとする	3.77	3.55	3.19	3.91
友だちのことを誰よりも知っていたい	2.92	3.06	3.23	3.63
仲のよい友だちと同じ持ち物を持っていたらうれしい	2.12	3.00	2.65	3.88
他の友だちと自分が仲良くなったら、今の友だちに悪いと思う	2.12	2.29	1.90	2.63
友だちとのメールやLINEなどのやりとりで、友だちの気持ちを知りたい	1.81	2.45	2.61	3.38
仲のよい友だちといつも一緒にいることで安心する	3.58	3.68	3.71	4.00
ギャング傾向				
追いかけてたり、たたき合ったりして、ふざけあうのが楽しい	2.31	2.13	2.74	2.50
いっしょにいたずらをするのがおもしろい	2.15	1.77	2.58	2.63

### 3-3. 居場所感尺度

表3に心の居場所感尺度の学年・性ごとの平均値を示す。また表4には各項目の平均値を示す。得点間の相関分析を行ったところ、すべての下位尺度間に中程度以上の正の相関がみられた ( $r = .65 \sim .77$ , すべて  $p < .01$ )。

下位尺度ごとに学年×性の参加者間2要因分散分析を行った。被受容感と安心感では性の主効果が有意であり [順に  $F(1,116) = 7.43, p < .01$ ;  $F(1,116) = 9.68, p < .01$ ]、女子が男子よりも被受容感と安心感を高く感じていた。充実感と自己存在感は学年の主効果が有意であり [順に  $F$

(1,116) = 9.34,  $p < .01$ ;  $F(1,116) = 8.54, p < .01$ ]、6年生が5年生より充実感、自己存在感を高く感じていた。交互作用はいずれも有意ではなかった。

表3 居場所感尺度 学年・性別平均

	5年生		6年生	
	男子	女子	男子	女子
被受容感	2.81	3.27	3.03	3.70
充実感	2.80	2.88	3.28	3.55
自己存在感	2.60	2.74	2.98	3.48
安心感	3.38	3.71	3.44	4.15

表4 居場所感尺度 項目ごとの平均

	5年生		6年生	
	男子	女子	男子	女子
被受容感				
誰かがそばにいてくれる気がする	2.96	3.77	3.10	4.00
自分の話を聞いてもらえる	2.73	3.61	3.29	3.88
大切にされている気がする	2.65	3.06	2.90	3.50
受け入れられている気がする	2.96	3.16	3.03	3.75
必要とされている気がする	2.50	2.68	2.74	3.28
仲間と一緒にいるような気がする	3.04	3.32	3.13	3.78
充実感				
やる気いっぱい	2.77	2.61	3.13	3.38
生き生きしている感じがする	2.85	3.06	3.45	3.97
自分の力を発揮できる	2.73	2.94	3.35	3.63
自分に満足できる	2.85	2.58	3.16	3.47
自分に自信が持てる	2.81	3.23	3.32	3.31
自己存在感				
自分にはかけがえのない存在だと思う	2.31	2.55	2.77	3.41
自分には価値があると思う	2.54	2.55	2.74	3.06
自分が好きだと思う	2.38	2.65	2.81	3.25
自分の気持ちや考えは大切だ	3.15	3.23	3.61	4.22
安心感				
おだやかな気持ちになる	3.69	3.74	3.77	4.19
ほっとする	3.54	4.03	3.65	4.66
さわやかな気分になる	3.04	3.16	3.29	3.97
くつろいだ気持ちになる	3.69	3.84	3.39	3.94
ずっとそこにいたい気がする	3.62	3.94	3.48	4.53

### 3-4. 居場所感と仲間関係の位相の関連

仲間関係の位相と居場所感の関連を検討するために、相関分析を行った(表5)。全体として、あまり強い関連は見られていないが、明らかに居場所感と関連するのはピア傾向であり、ついでチャム傾向も一部弱い関連がみられることが明らかになった。



表5 仲間関係の位相と居場所感の相関係数

	被受容感	充実感	自己存在感	安心感
ギャング	0.10	0.08	0.12	0.02
チャム	0.18 *	0.16	0.14	0.19 *
ピア	0.29 **	0.23 *	0.27 **	0.22 **

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

#### 4. 考察

本研究の目的は、小学校高学年児童の居場所を、「居場所がない」を感じたときにこそ意識される「心の居場所」と定義して、そこにいるときの感覚（居場所感）を測定すること、そして居場所感と仲間関係の位相との関連を検討することであった。

本研究では5年生と6年生という2学年のみが対象ではあるが、仲間関係の位相を発達の観点から検討すると、各学年とも、また男女ともに、ピア傾向>チャム傾向>ギャング傾向となっており、児童期に特徴的とされるギャング傾向よりも、青年期にみられるチャム傾向やピア傾向を持った仲間関係に移行しつつあることが推察され、思春期の入り口にある子ども達の仲間関係の発達の一側面が示されている。また男子よりも女子でチャム傾向、ピア傾向が高く、男子はギャングとチャムが同程度であるのに対して、女子ではチャムとピアが同程度と、性差がみられる。一般にこの年頃では男子よりも女子のほうが早熟であることを考えると、仲間関係の発達においても女子の方がやや早くギャングからチャム・ピアへと移行しているのではないかと考えられる。チャム傾向を項目別に詳しく見ると、学年差が顕著な項目は「仲のよい友だちと同じ持ち物を持っていたらうれしい」「友だちとのメールやLINEなどのやりとりで、友だちの気持ちを知りたい」である。前者は、チャムグループに特有の「同じ趣味・関心の共有」を示す項目であり、チャムグループに典型的な志向と言えよう。後者は、中島・関山（2016）では「友だちとのメールや手紙などのやりとりで、友だちの気持ちを知りたい」とされていた項目の「手紙など」を「LINEなど」に変更した項目である。LINEを加えたことによって、5年生よりも6年生で高い傾向がみられた可能性は高い。今後、子どもたちの日常のコミュニケーション行動もあわせて検討したうえで、質問項目の文言を慎重に検討すべきと考える。

一方でギャング傾向は5年生よりも6年生で強いという結果が得られた。これについては、調査実施時期による影響も考慮すべきであろう。今回の調査は2月中旬に行われた。6年生にとっては卒業まで1か月を切った感慨と高揚感に満ちた時期であり、また一定数の生徒にとっては中学受験が終わり、解放感を感じていたであろう時期でもあった。このような時期であるから、「ふざけあうのが楽しい」や「いたづらをするのが面白い」と感じる傾向が強かった可能性も考えられ、結果の解釈は慎重に行うべきと考える。

居場所感については、被受容感と安心感で女子のほうが男子よりも高く、西中と同様の結果であった。学年差については、西中の結果では、安心感を除き4年生が5、6年生よりも高い居場所感を感じているという結果であった。これについて西中は、被受容感、充実感、自己存在感が他者からの評価によって左右されやすい感情であり、4年生が他者からの評価を気にしない段階にあるからではないかと考察している。本研究では、4年生は対象としていないために直接的な比較を行うことはできないが、充実感と自己存在感は5年生よりも6年生のほうが高く、自分の「居場所にいる」と感じるときに、やる気や自信を持ち、自分への満足感、自己価値が高まるなど、自己を肯定的に評価する傾向が強まることが示唆された。

では、このような居場所感の感じ方と仲間関係は関連するのだろうか。本研究では相関分析を行うにとどまったが、ピア傾向と居場所感には正の関連があることが示唆された。すなわち、友人との間に自立的で相互に承認しあう関係が築けることが、居場所感を持てることに結びつくのではないかと考えられる。もっとも居場所感とは友人関係に限定したものではなく、居場所として自分の部屋、家、学校があげられることが多い（杉本・庄司, 1992）。また居場所を人間に限定した場合でも、友人以外に、自分ひとり、母親が選択の上位にあげられる（豊田・岡村, 2001）。このように居場所感には様々な要因が関連するため、仲間関係の関連は、有意ではあるが弱いものにとどまったと考えられる。また本調査では、居場所として何を思い浮かべたかについては、自由記述のデータを収集したものの分析の対象とはしていない（付録に例示）。今後は、個人が認識する「居場所」が何であるのかということと仲間関係の位相の関連も検討する必要がある。また、本研究では居場所を『たとえば、つらくなったり、友だちとけんかをしたとき、悪口を言われたとき、悲しくなったときなどに、一番行きたくなる場』と説明し、想起することを求めた。物理的場所にも人間関係だけでも限定せずに説明するために「場」という表現を使用した。説明としてふさわしい文言であったか、わかりやすかったかどうか、検討する必要がある。さらに本研究では、上記のような場にいるときにどのように感じるかという教示のもと、居場所感を測定した。このような定義に従った調査の場合、そもそもそのような場が「ない」と感じている子どもの姿をとらえられていないことは大きな課題であり、今後「居場所感」の測定を目的とした研究と、居場所がないと感じる子どもたちへの対応や実践をどのように結びつけていくのか検討していく必要があると考えられる。

## 謝辞

調査にご協力いただいた小学校の教職員、生徒のみなさんに感謝いたします。また分析を手伝ってくれた鈴木千晴さん、松井咲子さんに感謝します。

## 〔引用文献〕

- 保坂亨・岡村達也（1992）キャンパス・エンカウンター・グループの意義とその実施上の試案 千葉大学教育学部研究紀要 第1部, 40, 113-122.
- 中島浩子・関山徹（2016）中学生における仲間関係の発達と受容感およびネット利用との関連 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 25, 203-215.
- 西中華子（2014）心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感：小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.
- 岡村季光・豊田弘司（2015）「居場所」（安心できる人）を規定する要因—成人愛着スタイルによる検討— 人間教育学研究, 3, 175-180.
- 岡村季光・豊田弘司（2016）「居場所」（安心できる人）を規定する要因—ひとりで過ごす感情・評価及び成人愛着スタイルによる検討— 奈良教育大学紀要. 人文・社会科学, 65, 27-34.
- 杉本希映・庄司一子（2006）「居場所」の心理的機能の構造とその発達の变化 教育心理学研究, 54, 289-299.
- 豊田弘司・岡村季光（2001）大学生における『居場所』 奈良教育大学教育研究所紀要, 37, 37-42.

## 付 録

(教示)

「心の居場所」とは『たとえば、つらくなったとき、友だちとけんかをしたとき、悪口を言われたとき、悲しくなったときなどに、一番行きたくなる場』のことです。そのような場を思い浮かべて下さい。ここでいう場とは、自分の部屋や教室などの具体的な場所でも、家族や友だちといった人やグループといっしょにいるところ(場面)でもかまいません。

今思い浮かべた「心の居場所」はどのような場ですか？ 自分の言葉で具体的に書いてください。

記述をカテゴリー化したうえで例示する。複数の類似の記述については代表的なものを記載している(例えば、「自分の部屋」というような記述は非常に多くみられたが、ひとつにまとめている)。

場所		
特定の場所 (他者と共有)	特定の場所 (プライベート性の高い)	特定の場所 (場面性が強い)
<b>家</b> 自分の家 家のリビング テレビの前  <b>学校</b> 教室 音楽室 保健室  <b>その他</b> 動物がいる所 公園のブランコ	<b>自分の部屋</b>  <b>寝室</b> 家のふとん 毛布の中 ベッド  <b>トイレ</b>  <b>自分の席</b>  <b>一人の場所</b>	<b>他者という場所・場面</b> 家族のいる家 ならいごとなど 友達と行った思い出の場所  <b>一人の場面</b> 自分の家のその時だれもいない部屋 誰にも話かけられない場所 静かなところ 暗い夜の静かな公園 遠い所の公園  <b>その他</b> ストレスが発散できる場所 うつぶせになれる場所

人	その他
<b>家族</b> 家でお母さんに聞いてもらうとき 家で母にはなす  <b>友だち</b> 学校で友達といる時 友だちという場面 仲良しな友達 友達と一緒にいたい 友だちとのグループ 友だちがたくさんいるところ 親友と一緒に話せる場 友達とのメール	どこにも行きたくない とにかくその場でだまって考える ストレスをためない そんなことくらいちっともかなしくない そのような状態におちいらない



## 方法としての臨床教育学に関する覚書（1）

— なぜ“語り（Narrative）”に注目するのか：学校現場における経験から —

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. はじめに

科学技術の先端的な諸成果が人間の心身発達研究や医学・精神医療領域に対し多大な貢献がなされる今日、素朴に“語り（Narrative）”について考えるということには、いかにも反時代的な響きがあるかもしれない。筆者（以下、私と記す）がこの領域に改めて関心をもつようになったのは、逆説的ではあるが学校現場（公立高等学校、教諭職）において、クラス担任また生徒指導・教育相談担当として生徒の様々な問題に直面した経験に起因する。家庭やクラス内の人間関係、いじめや不登校、そして慢性的な心身の不調といった生徒が直面する諸問題にかかわる場面で、当の問題とは直接関係のないように思える事柄、つまり固有の生活史が生徒自身の口から溢れるように語り出されるという経験を繰り返しもったのである。それは当初、大変当惑する出来事であったが、しかし耳を傾けているうちに、語られる内容は本人に対する負のイメージをさらに増幅させるものとは限らなかった。その語るという行為は、自身のこれまでの人生やかかえる苦しみの意味を誰かに伝えようとする切迫した試みであり、私にはその曖昧かつ信じがたい内容が当人の経験そのものであると次第に思えてきたのである。生徒を目の前にしてその語りに耳を澄ますことの意味を改めて考えると、それらがほとんどの場合、通院先の医療関係者やスクールカウンセラー、そして家族にも語られないままだったかもしれないことに気づき、不思議の感覚を伴いつつ驚くことが多かったのである<sup>1)</sup>。

私はこのような経験から、前意識的な“あたりまえ”ともいえる“生徒が語り、（その語りを）教師が聴く”ことについて反省的に捉え直すようになった。教師は日常的に児童生徒（以下、子どもと記す）の声を傾聴するように努める。しかし実際には、聴き取ることのできる可聴域は限られ、極端に言えば管理指導的なプロットに沿った語りのみを選択的に聴き取っていたのではないだろうか、と振り返ることが多かった。以前から関心を寄せていた文化精神医学（cultural psychiatry）や医療人類学（医療領域に人類学的な視点を採り入れ、医療と人間科学を架橋しようとする研究領域：medical anthropology）の領域も、1970年代以降まさにこのテーマと重なる「物語論的転回（narrative turn）」と呼ばれるパラダイム転換を迎えており、学校現場で意味論的に子どもの問題を探究する、つまり解釈学的な臨床教育学を方法とする事例研究の大きな支えになったのである。

小論では、以上の学校現場での経験に基づく課題意識から、先に示した諸学の思考法についての展開を概観し、つぎに「語り－聴く」ことの意味について考察する。そして最後に、物語論的アプローチと解釈学的な臨床教育学に基づく事例解釈の有効性について検討していくことにしたい。

## 2. 「物語」的に構成される現実

「語りー聴く」ことについては、例えば精神医学領域では精神療法的な面接や接近という技法があり、今日では土居の「見立て」や「患者の話を、あたかもストーリーを読む」ように展開させる臨床面接という視点が導入され、いわば常識のように見なされて久しい<sup>2)</sup>。しかしこの視点にも、「物語論的転回」以降の思考法が色濃く反映されていると考えられる。つまりこの面接手法には、唯一の歴史的真理の再現を探求するのではなく、「語りー聴く」という相互行為の中で、可塑性に満ちた物語的真理を“その都度、新たに”構成されるものとして重視する視点が、明確に打ち出されているのである。解説的にいえば、医療者は患者やその家族の語りを聴き取ってその背後にある病理性を鑑別し、適切な治療やケアに結びつけようとする。そして早急な診断と早期の治療的介入を行おうとする（それはもちろん重要な行為である）が、しかしこの場面で耳を傾けて構成した現実とは、既に医療者の独特なバイアスが入った、“人為的な加工と恣意的な抽象化”がなされた現実であるということに留意が必要である。なぜならば、それは悩みそして患う当人や周囲の人々のもつ現実との間でズレを生じ、齟齬をきたすケースが散見されるからである。

病気について医療人類学者のクラインマン（Kleinman, A.）が、患者やその家族の主観的経験に基づく「病い（illness）」と、範疇的（paradigmatic）思考法によって専門家が枠づける「疾患（disease）」とに分けて考えるように提案したのも、先に指摘した実情を根拠にしている<sup>3)</sup>。この場合の「病い」とは、患者側がかかえる窮状を“内側から”描くものであり、一方「疾患」とは、専門家がその患いを医学上の分類体系で捉え“外側から”分類し説明するものである。患者側に寄り添ってその苦悩に焦点を当てるこの二分法は、グッド（Good, B.）の病いに対する意味づけを中心化しようとする「意味を中心とするアプローチ」<sup>4)</sup>や、リトルウッド（Littlewood, R.）の「疾患カテゴリーから文化的カテゴリーへ」<sup>5)</sup>といった革新的な思考法に採り入れられていくのである。

また一方、心理学者のブルナー（Bruner, J.）や<sup>6)</sup>、医療人類学者のマッティングリー（Mattingly, Ch.）は<sup>7)</sup>、先に示した病いと疾患の二分法にも通じる二種類の思考法を提示している。それは、前者の提唱する「科学ー論理的思考様式（paradigmatic mode of thinking）」と「物語的思考様式（narrative mode of thinking）」であり、後者が主張する「診療録を中心とする専門用語で構成された会話（chart talk）」と「日常場面で交わされる談話（storytelling）」、つまりカルテの記載や公的な症例検討での患者の描写と、日常会話で行われる患者の描写である。

日本では精神医学者の中井が、文化精神医学を再検討する中で、普遍症候群と文化依存症候群という当分野を長い間支配してきた二分法的な思考法に、「個人症候群」（例えば「〇〇さん病」）としか表現できない、その人固有の特徴を前面に据える視点を付け加えることで、治療文化を新たに再構築する提案をしている<sup>8)</sup>。彼はその中で、「個人症候群」という思考的枠組みこそ、文化的コンテクストからさらに微細な個人的経験へと、医療者の聴き取りの質を深めるのを可能にする主張するが、まさにここで機能するのが「物語」モードといってよいだろう。この「物語」モードの発動によって、従来の「科学ー論理」モードでは捨象を強いられてきた、その周縁に息づく本人固有の語りが談話的に促されると考えられ、人間理解の深度を決定づける一つの思考法として、そして学校現場で子ども（の問題）理解を深化させるアプローチ法として考慮に値するといえるだろう。

今日、神経伝達物質や分子生物学、あるいは遺伝子レベルのミクロな領域に疾患の本質を見出すように進化する、いわば生物医学へと先鋭化し続ける精神医療領域では、範疇的

思考法と「科学－論理」モードが広く推奨される。しかし実際には、実証科学的なこれらの思考法のみで対応できる問題はごく限られた一部分でしかないことは、これまで概観してきた物語論的なパラダイム転換以降の研究成果から明白だといえる。

近年、特に広汎性発達障害（pervasive developmental disorder）という診断名が浸透しつつある学校現場では、心身に悩みをかかえる子どもの問題を「疾患」を中心にその理解を図ろうとする事例解釈が確実に多くなっている。だからこそ、これまで見てきたように問題の解釈を通し、子ども本人やその家族がその事態をどのように受けとめ、いかなる意味を与えているのかを解明することが、子ども理解を深めて行く上での重要なポイントになる。再び確認するが、医療者の治療的観点は、現実を構成する唯一のものではなく、その一部に過ぎない。もしそうでないとなれば、多様な言動に至る子どもとその家族を、医療者側が考える治療ゴールに一方向的に従わせようと“教育”し、ケースによっては早期に精神医療と連携しなかったことを道徳的に非難する結果に終わり、副次的に深刻な問題を生み出すことになってしまうのである。

以上の考察からは、普遍的な疾患カテゴリーや「科学－論理」モードでは対象化できない現実があり、いい換えれば、学校現場つまり教育的な日常の場とは実際には非常に多声的かつ多面的な諸要素によって構成されていると再認識できるだろう。したがって子どもの問題をめぐっては、物語論的な観点を意識に置き多様な解釈を通じて多義的な理解を得ることによって初めて、教育の意味を増殖させそのイメージを豊かにしていく可能性に広く開かれていくといえるのである<sup>9)</sup>。

### 3. 事例解釈と臨床教育学的研究

子どもとの直接的なかかわりから、このようにして“語り”の重要性を再発見したわけだが、私にとってこの再発見は特に、子どもへの医療的なアプローチ全体を自明ではない“特殊な”文化と捉え返す結果につながったといえる。それは喩えていえば、人類学者が未知の文化に入り込み、そこに一定期間棲み込みその土地の人の慣習や生活様式や心性などを記述することによって一種の民俗誌（ethnography）を書き留めようとする行為に近いといえるかもしれない。この手法は民俗誌的アプローチとして、既にグッド（Good, B.）や日本では教育関連諸科学において少しずつ研究蓄積が進み、「臨床知」に関するその研究法をめぐって様々な論議を呼んでいる<sup>10)</sup>。ここで学校現場での子どもの事例研究のあり方を再考するために、民俗誌的アプローチの特徴を「語り－聴く」という相談的で応答的な関係性に即して挙げれば、次のようにまとめることができるだろう。

- (1) 子どもの疾患や病理ではなく、子ども自身や本人をめぐる人々が病いの経験にどのような意味を与えたのかに注目する。それらを治療場面に限定しない、ローカルで個別的な生活史というコンテクストに沿って“語り－聴く”ことを中心に据える<sup>11)</sup>。
- (2) 病いの経験とは、子ども個人の確固とした唯一の歴史的真理ではなく、コンテクストや感情そして聴き手との関係にしたがって、多様に変化する可塑的な「ストーリー（物語）」と捉える<sup>12)</sup>。
- (3) 治療上のゴール（学校現場では往々にして性急に問題の解決・解消を目指す）を予め設定せず、様々な場面で多声的そして偶発的に語られる言葉への感受性を高め、聴き手がそれ

に関心を持ち続け共鳴することによって、より深い子ども理解を図る<sup>13)</sup>。

これらの視点を基に学校現場での事例解釈を問い直した場合、疾患の診断と適切な治療的関与と同時に（またそれ以上に）、子ども本人やその家族がかかえる「病い」という苦境の両面を、問題理解の視野に収めることが大切であろう。そして危機管理的な発想から当の子ども本人を短絡的に“患者化”し、教師の直接的なかかわりが暗礁に乗り上げる事態が、まさに範疇的思考法が途切れ「物語」モードが優位に作動する重要な契機になるといえる。つまり教師にとってこの危機的な場面こそが、まさに通念によって隠蔽されてきた“意味”を探索する出発点になると考えられるのである。

#### 4. おわりに

これまで文化精神医学や医療人類学における近年来の研究成果を概観し、臨床教育学的な観点から「語り－聴く」ことの意味を考察してきた。小論では、通常精神医学的・心理治療的な研究法とは異なる論理や方法、つまり民俗誌的・物語論的アプローチを援用する形で臨床教育学的な思考法が前面にくるように強調して述べた。その理由は、事例解釈において多様な再解釈を試み（子どもの）問題の“語り直し”を促すためには、より広範な日常的なコンテクストを解釈枠の中に収めることがその要件になるからである。なぜならば、今日の学校や子どもをめぐる教育言説の動向を注視すると、教師による問題の語りと臨床諸学の研究者によるその語りはますます乖離し、個々の教師が直接身をもって積み重ねてきた経験知は間接的かつ客観的な医療基準と計量的方法に凌駕され、不当に過小評価されていると痛感するからである。そしてまた事例研究に用いられる言葉や概念は、日々の教育実践を支える「ことば（日常語）」とは全く異種の文法体系をもった一種の記号学として成立するように見なされるからである。したがって、私たちは今一度ここで立ち止まり、子どもと日常的に接する教師の経験の厚みを軽視する、つまり意味探索の作業回路を経ずに（ケースによっては恣意的に）病理性の発見に終始する（子どもの問題の）事例研究がもしあるとすれば、その解釈とは一体何なのかと改めて問い返すことが重要である。このように、問題を“語り直す”という行為とは、制度化された一義的な問題理解のコンテクストから教師を解放して子ども（の問題の）理解を深化させる試みであり、問題の解決・解消とは別のコンテクストにおいて語ろうすることが、“語り直し”の第一歩になると考えられるのである<sup>14)</sup>。

#### 〔注〕

- 1) 私は、これまでの学校現場（教諭、県教育委員会・指導主事）における教育相談・生徒指導活動、そして教育委員会主催の教育研究会での担当講師および事例研究会（ケースカンファレンス）でのスーパーバイザー活動を重ねるにしたがって、“現場の要請に応える”という自身の実践スタイルに疑問を抱くようになった。つまり、私の諸活動に直接的に期待されているのは“効能という経済性”と“操作という技術性”であって、こうした対症療法的な操作主義的思考は、教育政策レベルから到達目標の達成（義務）を掲げる教育委員会をへて学校現場の個々の教室における教師の思考と行動までを貫く、教育界の



今日的な通弊の一つに他ならないといえは言い過ぎになるであろうか。なお解釈学的な臨床教育学に基づいた（子どもの問題の）事例研究については、次の拙論を参照。

鈴木卓治「教育問題からの「意味」発掘に関する一考察——臨床教育学の発想を基にした事例研究」『東北教育学会研究紀要』東北教育学会 第4号 2001年 pp.69-82.

鈴木卓治「学校教育の〈問題〉言説に関する「臨床教育学」的考察——〈問題〉解釈のコンテクスト変換へ向けた事例解釈研究」『大阪成蹊大学芸術学部紀要』第1号 2005年 pp.83-90.

- 2) 土居健郎『土居健郎選集 5 人間理解の方法』岩波書店 (1992年) 2000年 p.123.,p.133.
- 3) Kleinman, A., *The Illness Narratives : Suffering, Healing and the Human Condition*. Basic Books, New York, 1988. (江口重幸・五木田紳・上野豪志訳『病いの語り——慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房 1996年.)
- 4) Good, B., *Medicine, Rationality, and Experience : An Anthropological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994. (江口重幸・五木田紳・下地朋友・大月康義・三脇康生訳『医療・合理性・経験——バイロン・グッドの医療人類学講義』誠信書房 2001年.)
- 5) Littlewood, R., From Categories to Contexts : A Decade of the 'New Cross-Cultural Psychiatry', *British Journal of Psychiatry*, 156, 308-327, 1990.
- 6) Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, 1986. (田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房 1998年.)
- 7) Mattingly, C., *Healing Dramas and clinical Plots : The Narrative Structure of Experience*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- 8) 中井久夫『治療文化論——精神医学的再構築の試み』岩波書店 (1990年) 2001年.
- 9) 物語論的アプローチを事例解釈に導入した事例研究については、次の拙論を参照。  
鈴木卓治「教育問題の「語り」の変換と「意味」の復興——学校現場における問題事例を基にした臨床教育学的考察」『関西教育学会研究紀要』関西教育学会 第1号 2001年 pp.30-43.
- 10) 敢えてエスノグラフィーに言及するのは、(対処療法的なマニュアル化を要請する等といった) 即効性と利便性を希求する学校現場の問題観を相対化するための戦略的な選択であり、自身の研究手法としてこの方法を採用するものではない。なお参考研究として、次の論文がある。  
酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第3号 2002年 pp.2-12.  
また、教育学領域における「臨床知」発見に関する方法論上の批判的(再)検討については、次の諸論を参照。  
皇紀夫「教育学における臨床知の所在と役割」『近代教育フォーラム』教育思想史学会 第10号 2001年 pp.115-127.  
今井康雄「教育学の暗き側面? ——教育実践の不透明性について」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室 第27号 2001年 pp.1-13.
- 11) Kleinman, A., op.cit.
- 12) Good, B., op.cit.
- 13) Katz, A. and Shoter, J., Hearing the Patient's 'Voice', Toward a Social Poetics in Diagnostic Interviews, *Social Science and medicine*, 43(6), 919-931, 1996.
- 14) 子どもの指導観や病像も時代とともに流動し、さらに地域社会や家庭環境の変化も著しい今日、子どもの問題行動の記述とその解釈は、いつ、どこで、だれが、どういう事態に対して行ったものなのかと

いうコンテキストを抜きに論じることはできない。このような文化的、社会的な背景も解釈枠のなかに含めることによって初めて、子どもの問題の意味とその解釈の妥当性は明らかになるといえる。そしてまた、子ども（の問題）理解の深化へ向けては、従来の大きな物語から意識して離れ、場面場面で変化する行為としての（子ども自身の）語りに着目し、多様なコンテキストを掘り起こしていく「厚い記述」が求められるといえるだろう。なぜならば「厚い記述」は、生徒指導上の分類名や病理性に収斂させることではとうてい到達できないコンテキストを蘇らせ、“問題のある子ども”という管理指導的な（ケースによれば矯正的な）筋立てでのみ語られがちな対象を、それ以上の個性的な自らの言葉で語る人間として描き直す、その回路を拓くことに通じると考えられるからである。子どもの問題をどのように記述すればよいかについては、次の試論を参照。

鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する臨床教育学的考察——教育の「意味論」的再生へ向けた事例記述の作法をめぐって」『(平成16年度～平成18年度 科学研究費補助金 基盤研究C 研究成果報告書 課題番号16530506) 臨床教育学的・エスノグラフィー的・物語論的教育研究の展開——学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み』2007年 pp.153-160.

# 英語学習行動の日韓比較

— 女子大学生調査結果の分析から —<sup>1)</sup>

渡邊あす香 (㈱ ジースタイラス、奈良女子大学文学部卒業)

保田 卓 (奈良女子大学 研究院 人文科学系)

## 1. 問題と目的

近年、グローバル化の進展に伴い、日本ではますます英語の重要性が高まっていると言われている。文部科学省は2002年に『英語が使える日本人』育成のための戦略構想』を打ち出し、2011年の春からは、全国にある全ての公立小学校の5・6年生を対象に外国語活動が始まった。また昇進に一定のTOEICスコアを課す企業の増加や、「社内英語公用語化」する企業の出現、英会話スクールの流行や、書店の外国語学習コーナーにひしめく英語学習関連の書籍等、英語の盛行はとどまるところを知らない。

同様の状況は韓国にもある。長谷川・吉田(2011)は、日韓の学生の、外国語としての英語学習(EFL)という学習環境を類似点の一つに挙げている。また佐藤(2009)は、①大学入試のための受験英語の存在、②TOEICの受験者数の多さを日韓の英語教育の共通項として指摘しているが、同時にその相違点も挙げている。韓国では大学入試でのリスニングテストの導入や小学校英語教育の必修化が日本よりも10年以上先行している。1982年から実質的にすべての小学校で英語教育が行われ始めた韓国では、1997年には小学校3年生から英語が必修科目として正式導入された。

しかし、このような公教育での英語教育が進んでいるだけではない。英会話スクールや「英語幼稚園」という外国人教師が英語で授業を行う幼稚園に、その高額な学費にも関わらず就学前の子どもを通わせる親も少なくないのが現状だ。また1990年代末から早期留学ブームが始まり、妻と子どもは海外に行き、韓国に1人残って留学中の妻子の生活費や学費を支える「キログリアップ(一人暮らしの父親)」現象が生じ、一時期、韓国内では社会問題となった。

さらに、後に子どもが現地での英語学習や就職に有利になるよう、母親が出産前からアメリカやカナダを訪れて二重国籍を取得するという事態まで起こっていると言われている。このように、韓国の英語教育は公・私両面にわたって非常に盛んである。

また、韓国では大学入試のみならず、就職時にも高い英語力が要求される。大学生に必要なとされるTOEICの平均スコアは理系で800点以上、文系で900点以上とも言われており、特に最近では、英語で面接が行われる企業も出てきているという。そして、就職時だけにとどまらず、入社後の昇進試験などでも英語能力は常に評価の対象となるのである。このように、韓国社会では常に高い英語力が必要とされている。そしてそれに伴い、人々の英語に対する認識や英語学習意欲も、日本のそれを上回る勢いなのだ。

しかしながら、日韓の英語教育・学習を学術的に比較した先行研究は、小学校英語教育や英語教科書の比較検討、あるいは教授法に関するものが大半である。英語関連の事象に現れる人々の意識や社会構造の違いにまで言及している数少ない研究として、佐藤(2009)によれば、韓国人学生は日本人学生と比較すると、英語学習に対して強い動機づけを持ち、より多くの学習行動を

起こしている。また長谷川・吉田（2011）も、韓国人学生の英語学習動機の方が全般的に高く、特に留学や仕事に関する動機づけに顕著な違いがあると指摘する。しかし、いずれも動機づけの強さや動機の分類を検討するにとどまっている。唯一、日韓大学生の英語に対する認識の比較から、両国の国民性や社会の特徴の違いにまで言及している吉川（2003）によれば、日韓で最も差が大きかった項目は「英語学習の理由」であり、日本人学生は主として英米文化の吸収を目的としているのに対し、韓国人学生は就職等の実利目的での英語学習を意識している傾向にある。さらに、英語からの外来語に対する反応にも大きな違いが存在しており、日本の大学生の約65%が外来語を容認しているのに対し、韓国では15%強にとどまっている。しかし統計的検定がなされていないため、結果がサンプルからどの程度一般化できるかが不明であり、また分析の際に使用された量的調査の設問も少ないだけでなく、出自等の家庭環境や個人の価値観・人生観等との因果関連モデルまで検討されておらず、英語学習に関する分析結果がいかなる要因によって生じているかが必ずしも明らかではない。

そこで本研究では、韓国人学生の英語・英米文化等に対する考え方、英語学習動機等に焦点をあて、英語に対する意識や意欲を数値化すると同時に、最終的な英語学習行動に影響を与えている要因を、日本との比較を通して検討していく。

## 2. 方法

日本と韓国の女子大学生を対象に質問紙調査を行った。詳細は下記の通りである。

**（1）調査対象と実施時期** 日本の調査は2013年7月にJ女子大学の学生を対象に行った。授業時に調査票を配布・回収し、有効回答数は131であった。韓国では2013年9月にK女子大学の学生を対象に大学のラウンジ、授業前の教室等で調査票を配布・回収し、有効回答数は160であった。両大学とも国内では相対的に入学難度が高く、また学生の出身地は国内の全域に及んでいる。大学生を調査対象とした理由は、英語の学習動機として「受験のため」というものが無くなり、英語に対する考え方が多様化していると推測されること、また社会に出る直前の段階である大学生の時期に、どのような英語認識を持っているかを調べることによって、英語と社会との関連を鮮明に見ることが出来ることである。また女子を対象としたのは、実査の便宜に加え、英語に対する姿勢と女性のキャリア・人生観などとの関連を検討できるため、また男性の方がメリトクラシーを要求される傾向にある中で、女性に英語メリトクラシーがどこまで浸透しているかを調べるためである。

**（2）質問紙作成と実査・データ分析** 質問紙を作成するにあたり、大阪市立大学教育研究センター・大阪府立大学総合教育研究機構（2007）、吉川（2003）等を参考にした。実査にあたっては、無記名で行い、回答内容は統計的に処理され、個人のプライバシーが侵害されるおそれがないこと、調査結果を本研究以外の目的では使用しないことを回答者に事前に伝えた。分析には統計ソフトSPSSを使用した。

## 3. 結果

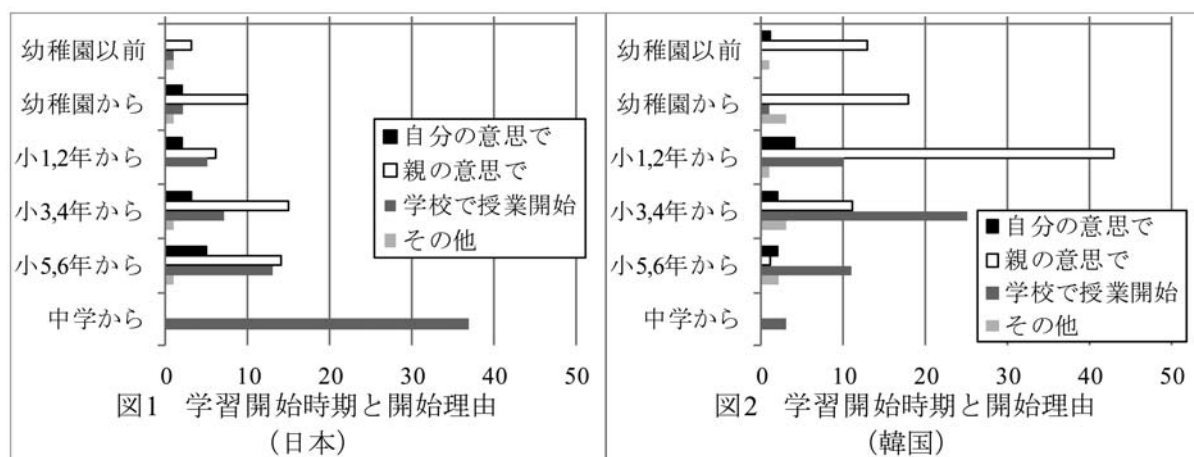
### （1）英語学習関連変数の単純集計の日韓比較

**英語学習開始時期** 英語学習の開始時期と開始理由（誰の意思で開始したか）を図1・図2に示す。今回の調査は、科目等履修生を除くと、1988-94年生まれが対象となっていること、さらに日本における公立小学校における外国語活動は2011年の春から5・6年生を対象に始まったこ



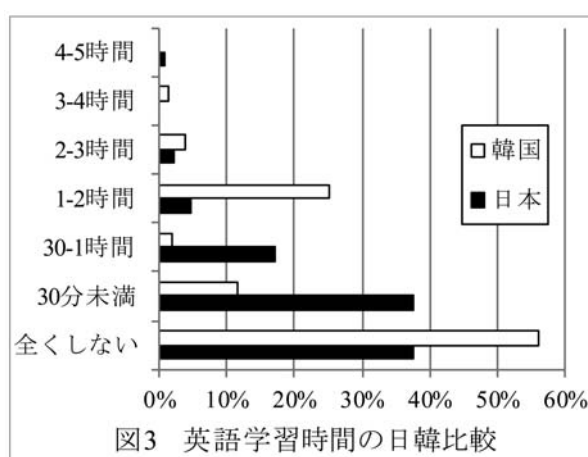
とから、日本の調査対象者は基本的に公教育では中学校から英語を学習していることになる。一方、韓国の義務教育における英語教育は、1997年から小学校3・4年生を対象に開始されている。調査対象の学生が、1989-95年生まれということとを考慮すると、今回調査した韓国人学生は小学校3・4年生から、学校で英語教育を受けていることになる。

ここで注目したいのは、「親」による子の英語教育への影響である。英語学習を幼稚園入学前から行っている人のうち、親の意思で始めた人の比率は、日本60.0%・韓国86.7%、幼稚園から始めた人では日本66.7%・韓国81.8%、小学校1・2年から始めた人では、日本46.2%・韓国69.0%であり、韓国人学生の方が、公教育での英語学習開始を待たずに、より早い時期から親主導による英語の私教育を受けていることが分かる。



**学校以外での英語学習年数** 学校以外での合計英語学習年数は、日本サンプルでは平均5.86年 (SD=4.15)、韓国サンプルでは9.06年 (SD=4.43)であった。韓国人学生は日本人学生に比べ、学校以外での英語学習年数が3年以上、上回っている。なお今回の調査では、前項で確認した通り、日本では1988-94年生まれ(科目等履修生を除く)、韓国では1989-95年生まれが対象となっている。したがって調査対象となった韓国人学生の方が、年齢が高いために学校以外での合計英語学習年数が長くなっている、という可能性は排除される。

**英語学習時間** 大学での授業等を除く調査時点での英語学習時間を図3に示す。図3から日本人学生は、半数以上が毎日1時間以内の英語学習時間を確保していることが分かる。一方、韓国人学生は「全くしない」が56.1%と半数を超え、日本と比較すると20%弱上回っている。しかし、1時間以上英語学習をする人の割合が3割と、学習者は日本に比べて長い時間学習する人が多い傾向にある<sup>2)</sup>。



**英語学習動機** あらかじめ、前提として以下のことを確認しておく。「英語学習動機」は、①学校以外(語学学校、塾、自宅等)で「自主的に」英語を学習している学生、②学校の授業で英語学習をしている学生(必修のために受講するという受動的な学習も含む)、③英語学習を一切していない学生、が含まれている。そのため、日韓ともに全てが字義通りの「動機」(=主体的に選択した行動の理由)ではないことに留意したい。

英語学習動機や目的を問うた質問では、各小問に対して、「非常に当てはまる」=5、「まあま

あ当てはまる」=4、「どちらとも言えない」=3、「あまり当てはまらない」=2、「全く当てはまらない」=1の5段階評価で回答を求めた。日韓それぞれについて各小問の平均値と標準偏差を表1に示す。

表1 英語学習動機の日韓比較

有意差があった全ての項目で、韓国サンプルの平均値の方が有意に高いことが示された。最も差が顕著に現れた項目は「学位取得のための留学のため」であり、次いで「語学留学のため」「専門分野の研究等で必要なため」「将来英語を教えたいため」「将来英語圏の国に移住したいため」で韓>日の開きが大きい。この結果から、韓国大学生は、日本人学生に比べ、将来を見越した英語学習に強い動機を示していることが分かる。

	平均評定値 (SD)	
	日本	韓国
学位取得のための留学のため	2.19 (1.06)	3.95 (1.01)
語学留学のため	2.25 (1.24)	3.77 (1.15)
専門分野の研究等で必要なため	2.85 (1.31)	3.91 (1.01)
将来英語を教えたいため	1.94 (1.25)	2.96 (1.54)
将来仕事で使いたいため	3.34 (1.26)	3.83 (1.17)
外資系企業に勤めたいため	2.05 (1.08)	3.55 (1.20)
将来海外赴任したいため	2.25 (1.20)	3.79 (1.13)
将来英語圏の国に移住したいため	2.00 (1.17)	3.04 (1.40)
洋書等を読みたいため	3.11 (1.33)	3.59 (1.03)
英字新聞・雑誌等を読みたいため	3.05 (1.27)	3.43 (1.02)
洋画等を字幕なしで見たいから	3.37 (1.23)	3.65 (1.02)
世界中の人々と意思疎通できるため	4.05 (1.00)	4.29 (0.77)
世界中の情報を素早く取り入れるため	3.14 (1.24)	3.70 (1.08)
アメリカの文化や社会情勢に興味があるから	2.40 (1.11)	3.14 (1.11)
イギリスの文化や社会情勢に興味があるから	2.46 (1.05)	3.21 (1.11)
日本(韓国)のことを世界に知らしめるため	2.53 (1.21)	3.28 (1.12)
就職に有利だから	3.93 (1.03)	4.16 (0.97)

※平均値の差は全て5%水準で有意

また韓国の場合、全ての項目で5段階評価の中間の値である3を超えているのに対し(平均値の平均は3.60)、日本では3以上は7項目にとどまっており(同じく2.76)、この絶対値の高さからも韓国の大学生の英語学習動機の強さをうかがい知ることが出来る。これらは、佐藤(2009)や長谷川・吉田(2011)の研究を裏付ける結果である。

**英語関連意見** 英語・英米文化等に対する考え方を問う設問では、各小問に対して、「強く同意する」=5、「まあ同意する」=4、「どちらとも言えない」=3、「あまり同意しない」=2、「全く同意しない」=1の5段階評価で回答を求めた。日韓それぞれについて各小問の平均値と標準偏差を表2に示す<sup>3)</sup>。

表2 英語関連意見の日韓比較

	平均評定値 (SD)	
	日本	韓国
現在、外国語学習として英語が最も多くの人に学習されているが、これはいいことだ	3.84 (0.86)	3.62 (0.92)
英語を第二公用語にしたほうがいい	2.75 (1.19)	2.47 (1.20)
英語からの外来語が増えているが、好ましくない	2.57 (0.97)	3.49 (0.97)
アメリカ合衆国の文化が世界中に広まっているが、いいことだ	2.92 (0.79)	2.53 (0.86)
アメリカ合衆国の一般の人たちに対して、好感を持っている	3.38 (0.80)	2.99 (0.80)
アメリカ合衆国の文化に対して、好感を持っている	3.27 (0.82)	3.04 (0.83)
イギリスの一般の人たちに対して、好感を持っている	3.62 (0.72)	3.18 (0.81)
イギリスの文化に対して、好感を持っている	3.61 (0.74)	3.16 (0.83)
英語は、ネイティブスピーカーではない[同国]人以外から学ぶのがいい*	2.62 (0.83)	2.21 (0.96)
[同国]人は、[同国]的な英語でかまわない*	2.38 (1.05)	3.52 (1.10)
英語ができれば、社会的な成功を収めることが出来ると思う	3.21 (1.08)	3.62 (0.98)
英語はこれから先、一生勉強し続けなければならないと感じる	3.92 (0.95)	3.67 (0.94)
英語を勉強するのはとても楽しい	3.28 (1.08)	2.92 (1.16)
英語を勉強することは、入学試験や就職活動に関係なくても大切だ	4.22 (0.71)	3.41 (0.90)
英語を上達させて、英語を母語とする人と友達になりたい	3.80 (1.10)	2.79 (1.21)

\*[同国]は、日本調査では「日本」、韓国調査では「韓国」とした。

※平均値の差は全て5%水準で有意

結果を通覧すると、日本人学生は英語や英米文化に対し、全般的に好感を持ち、肯定的に捉えていることが分かる。これに対し、韓国大学生の平均値が有意に高かった3項目のうちの2項目は、「英語からの外来語が増えているが、好ましくない」、「韓国人は、韓国的な英語でかまわな

い」で、それぞれ0.9ポイント、1.1ポイントも日本を上回っている。これは、吉川（2003）が指摘している、韓国における一種の「自国文化防衛気風」が感じられる結果であろう。

以上のことから、日本人学生は英語や英米社会に対する抵抗が少ないのに対し、韓国学生は抵抗を感じている、ということが推測される。

また、「英語ができれば、社会的な成功を収めることが出来ると思う」では、0.4ポイントではあるが、韓国が日本を上回っている。ここから、韓国では英語が社会的な成功と強く結び付いていると人々が認識していることが分かる。松本（2007）は、韓国では「社会的に安定した地位にある者は高い英語能力を備えているという認識が浸透し、英語学習を過熱化させているものと思われる」（p.37）と述べているが、今回の結果はこれを裏付けるものといえよう。

## （2）英語学習行動の規定要因の日韓比較

**因果モデル** 次に、個人の英語学習行動に影響を及ぼす要因を明らかにし、日韓間でその因果関係に違いが見られるかを検証するため、パス解析を行う。そこで図4のような因果モデルを構成した。「出自」は父学歴、父職業、母学歴、母職業、実家にある書籍数、小学生時の保護者同伴での美術・博物館訪問の6項目を投入した。なお、父母

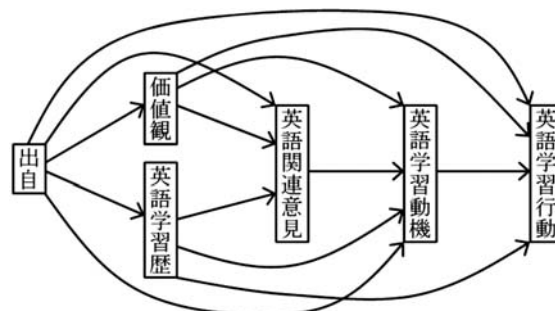


図4 英語学習行動の規定要因の因果モデル

の学歴は日韓ともに「中学校、高校、専門学校、短大卒業」を0、「大学、大学院卒業」を1としてダミー変数を作成し、投入した。父母の職業も同様に、非専門・管理職（農林水産業、非管理職サラリーマン、事務職以外のサラリーマン、非正規職、無職、その他）を0、専門・管理職（個人経営・自営業、管理職サラリーマン、専門職）を「1」と置き換えてダミー変数を作成した。以上の親の学歴・職業の再コード化はサンプル数のバランスを斟酌して行った。「英語学習歴」は学校外での英語学習期間（年単位）、「英語学習行動」は現在の大学以外での英語学習時間（1日あたり）を用いた。

**要変数の因子分析** 「価値観」、「英語関連意見」（以下【意見】と略記）、「英語学習動機」（以下【動機】と略記）は、調査票においてそれぞれ多数の小問で構成されていたため、要約のために下記の通り日韓別に因子分析を行った（全て主因子法・バリマックス回転）。抽出因子数は固有値

表3【価値観】の因子分析(日本)

	自己実現志向	キャリア志向	共通性
能力を活かすこと	.792	.106	.639
自分の興味や関心を追求すること	.708	.053	.505
能力を高く評価されること	.682	.307	.559
出世して高い地位を得ること	.124	.908	.841
将来、一流企業に入ること	.177	.837	.732
固有値	2.229	1.046	
累積寄与率(%)	44.585	65.501	

表4【価値観】の因子分析(韓国)

	自己実現志向	キャリア志向	共通性
能力を活かすこと	.894	.164	.826
能力を高く評価されること	.705	.178	.528
自分の興味や関心を追求すること	.614	-.114	.390
出世して高い地位を得ること	.149	.909	.849
将来、一流企業に入ること	-.004	.630	.397
固有値	1.886	1.106	
累積寄与率(%)	37.721	59.833	

や解釈の容易さから決定した。また因子抽出後の共通性が0.3未満の項目は除外した。

【価値観】は日韓で同様の2因子を抽出した（表3・表4）。【意見】は日韓ともに3因子を抽出し、日本の第1因子・第2因子（〈英語促進〉・〈英米好感〉）はそれぞれ韓国の第3因子・第1因子にほぼ該当するが、日本の第3因子は因子負荷量の高い項目から判断して英語そのものの学習に対する積極性を表すと解釈して〈英語熱〉、韓国の第2因子は英語というよりもむしろ英米の社会や文化への同化志向を表すと考えて〈英米同化〉と命名した（表5・表6）。【動機】は日韓で第1・第2因子が入れ替わっているものの内容上ほぼ対応する2因子を抽出した（表7・



表 8)。

**パス解析 因果モデル**  
 に従って選定した項目を投入し、日韓別でパス解析を行った。重回帰分析はステップワイズ法を用いた。結果を図 5・図 6 に示す<sup>4)</sup>。数値は標準偏回帰係数である。

本稿の関心は英語学習行動に影響を与える要因を探ることにあるので、以下、英語学習行動の指標としている現在の学習時間に関係するパスを中心に検討していくことにする。

日本サンプルにおいては、学習時間への直接パスは自己実現志向（価値観）とキャリア獲得（動機）の 2 つであった。このうち後者へは 4 つの要因から直接パスが確認できる。最も“遡及的”なパスは、母学歴から英語熱（意見）・キャリア獲得（動機）を経て到達するパスである。母親が 4 大卒以上であると英語学習に熱心になりやすく、さらに将来のキャリアのために英語を学習しようとする動機づけが強くなり、実際の学習時間も長くなる、ということだ。次に、美術・博物館同伴（文化資本）から英語促進（意見）・キャリア獲得（動機）を経て到達するパスである。文化資本の高さが英語学習に関して促進的な意見を導き、それがキャリア獲得動機を強化して学習時間の長さにつながっている。また、キャリア獲得動機には学習歴とキャリア志向（価値観）からも直接パスおよび英語促進（意見）を介した間接パスが及んでいる。

一方、韓国サンプルにおいては、学習時間にはキャリア志向（価値観）と英米同化（意見）から直接パスが達している。また、前者から後者を介した間接パスも確認できる。注目すべきは、文化資本の 2 要因が学習時間に対して負の間接効果を与えていることである。すなわち、実家書

表5 【英語関連意見】の因子分析(日本)

	英語促進	英米好感	英語熱	共通性
日本では小学校でも英語を学んでいるが、いいことだ	.847	.138	.016	.736
小学校のもっと低学年から英語を教えるべきだ	.822	.143	-.010	.697
幼稚園、小学校のうちから海外留学することは、いいことだ	.623	.122	.193	.440
英語を第二公用語にしたほうがいい	.505	.088	.219	.311
大学入学時に英語力が要求されるが、いいことだ	.498	.122	.401	.423
就職時にも英語力が要求されることがあるが、いいことだ	.469	.102	.461	.443
アメリカ合衆国の一般の人たちに対して、好感を持っている	.137	.849	.150	.762
イギリスの文化に対して、好感を持っている	.053	.807	.118	.668
アメリカ合衆国の文化に対して、好感を持っている	.088	.796	.178	.673
イギリスの一般の人たちに対して、好感を持っている	.181	.777	.085	.644
アメリカ合衆国の文化が世界中に広まっているが、いいことだ	.303	.515	.151	.380
英語を勉強するのはとても楽しい	.094	.110	.904	.839
仮に英語を勉強しなくてもいいのなら、勉強したくない	.061	-.071	-.714	.518
英語を勉強することは、入学試験や就職活動に関係なくでも大切な	.340	.201	.514	.420
英語を上達させて、英語を母語とする人と友達になりたい	.324	.203	.487	.383
英語を上達させて、アメリカ合衆国の社会の一員として、生活したい	.380	.193	.447	.381
英語を上達させて、イギリスの社会の一員として、生活したい	.390	.232	.411	.374
固有値	5.666	1.937	1.490	
累積寄与率(%)	33.327	44.719	53.486	

表6 【英語関連意見】の因子分析(韓国)

	英米好感	英米同化	英語促進	共通性
イギリスの文化に対して、好感を持っている	.881	.186	.095	.819
イギリスの一般の人たちに対して、好感を持っている	.875	.222	.050	.817
アメリカ合衆国の一般の人たちに対して、好感を持っている	.828	.273	-.010	.760
アメリカ合衆国の文化に対して、好感を持っている	.781	.277	.106	.698
英語を上達させて、アメリカ合衆国の社会の一員として、生活したい	.264	.889	.079	.866
英語を上達させて、イギリスの社会の一員として、生活したい	.300	.815	.138	.774
英語を第二公用語にしたほうがいい	.132	.603	.216	.427
アメリカ合衆国の文化が世界中に広がっているが、いいことだ	.356	.535	.049	.415
大学入学時に英語力が要求されるが、いいことだ	.048	-.020	.766	.590
日本では小学校でも英語を学んでいるが、いいことだ	.028	.124	.707	.515
就職時にも英語力が要求されることがあるが、いいことだ	-.001	.045	.594	.355
小学校のもっと低学年から英語を教えるべきだ	.097	.293	.564	.413
幼稚園、小学校のうちから海外留学することは、いいことだ	.349	.281	.394	.355
固有値	4.909	1.811	1.086	
累積寄与率(%)	37.761	51.69	60.044	

表7 【英語学習動機】の因子分析(日本)

	情報享受	キャリア獲得	共通性
英字新聞・雑誌等を読みたいため	.723	.155	.546
洋書等を読みたいため	.706	.126	.514
洋画等を字幕なしで見たいから	.691	.165	.505
世界中の情報を素早く取り入れるため	.677	.172	.489
世界の様々な文化に触れるため	.665	.328	.550
日本のことを世界に知らしめるため	.636	.293	.490
イギリスの文化や社会情勢に興味があるから	.627	.380	.538
世界中の人々と意思疎通できるため	.623	.362	.519
アメリカの文化や社会情勢に興味があるから	.557	.302	.401
外資系企業に勤めたいため	.208	.844	.755
将来海外赴任したいため	.181	.829	.720
将来英語圏の国に移住したいため	.226	.766	.637
語学留学のため	.228	.661	.488
学位取得のための留学のため	.235	.518	.323
将来仕事で使いたいため	.321	.450	.305
固有値	6.298	1.484	
累積寄与率(%)	41.987	51.878	

籍数から英米同化（意見）には負の直接パスが及び、美術・博物館同伴から正の直接パスを受けた自己実現志向（価値観）から英米同化（意見）にも負の直接パスが伸びている。このうち後者については、同じ価値観因子でもキャリア志向は英米同化（意見）に正の効果を与えていて対照的で興味深い。

表8 【英語学習動機】の因子分析（韓国）

	キャリア獲得	情報享受	共通性
将来英語を教えたいため	.748	.073	0.565
外資系企業に働きたいため	.744	.158	0.579
将来海外赴任したいため	.740	.155	0.571
将来英語圏の国に移住したいため	.704	.163	0.522
学位取得のための留学のため	.663	.011	0.439
将来仕事で使いたいため	.659	.211	0.479
語学留学のため	.595	-.043	0.356
専門分野の研究等で必要なため	.594	.202	0.394
洋画等を字幕なしで見たいから	.118	.700	0.504
英字新聞・雑誌等を読みたいため	.332	.636	0.515
洋書等を読みたいため	.266	.634	0.473
世界の様々な文化に触れるため	-.090	.622	0.395
アメリカの文化や社会情勢に興味があるから	.452	.610	0.577
イギリスの文化や社会情勢に興味があるから	.373	.595	0.493
世界中の情報を素早く取り入れるため	.075	.559	0.318
世界中の人々と意思疎通できるため	-.093	.550	0.311
固有値	5.38	2.112	
累積寄与率(%)	33.624	46.824	

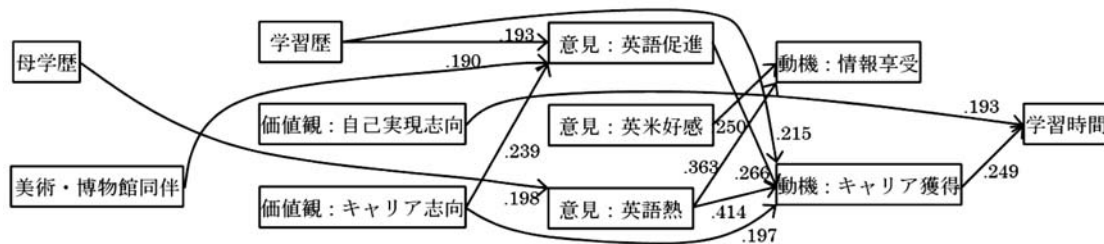


図5 英語学習行動の規定要因のパス・ダイアグラム（日本サンプル）

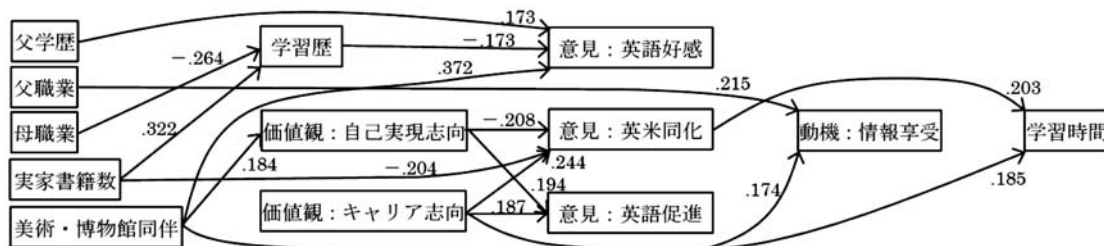


図6 英語学習行動の規定要因のパス・ダイアグラム（韓国サンプル）

#### 4. まとめと考察

以上、まず単純集計から、韓国学生は日本人学生と比べて学校以外での平均英語学習年数が3年ほど長く、また英語学習に強い動機づけを持っているなど、一般的に学習意識・意欲が高いことが分かった。

またパス解析においては、日本サンプルでは、学習時間を左右する要因として、価値観としてのキャリア志向・学習動機としてのキャリア獲得という将来のキャリアを見据えた要素と、さしあたりキャリアとは無関係な自己実現志向が混在しており<sup>5)</sup>、また間接的とはいえ文化資本が学習時間に正の効果を与えているのに対し、韓国サンプルでは、自己実現志向は学習時間に対して間接的にマイナスに作用し、キャリア志向の価値観が直接・間接にプラスに働いていた。さらに、文化資本が英米同化因子（意見）を介して学習時間に負の影響を与えているのは、逆に言えば文化資本の低い層ほど英米文化に同調的で、そのことがこの層の学習時間を伸長させている、ということでもある。

日本において学習時間を促進する異質の要因が混在している背景には、日本社会での英語の効用や位置づけが不明瞭であることが一つの理由として挙げられるだろう。それゆえ日本の大学生は、方向性が定まらないまま英語学習を行っていると推測される。一方の韓国では、社会におい

て英語が発揮する効用が明確であるため、学生自身も、大学の授業で英語を学んでいる場合でも、その目的や意義を自身で十分に理解した上で学習に取り組んでいるのであろう。これについては、現代韓国の社会事情も教育熱に大きな関連があるだろう。韓国中央日報電子版によると、「韓国は 25-34 歳の青年層の大学教育履修率が 2011 年基準で 64%と、経済協力開発機構（OECD）加盟 34 カ国で最も高い」が、大卒者の 4 割は就職できないという。このような状況の中、韓国人は学生時代に、就職で少しでも有利になるよう「スペック」の積み上げに邁進する。なお「スペック」は、「求職者の学歴、学点、TOEIC スコアなどをまとめて指す言葉」として韓国の国立国語院が 2004 年に新語認定を行っている。

このような教育熱を高める社会的背景に加え、韓国社会には人々の英語に対する意識を高める要因がいくつか存在する。その一つに韓国の経済体制が挙げられる。同国経済の特徴の一つが「外需」であり、サムスンや LG をはじめとする韓国の一流企業は世界市場をターゲットとしている。こういった企業は、国際経験豊かなグローバル人材を積極的に採用している。その選抜の一つの指標として英語試験の点数が非常に重視されており、就職試験でサムスンを受ける場合、TOEIC の最低ラインは 900 点とも言われている。

そして、ここに韓国政府の主導による英語教育政策の影響も加わると考えられる。1997 年末に韓国はアジア通貨危機の打撃を受け、IMF（国際通貨基金）の管理下に置かれた。これにより韓国政府の危機意識は一挙に高まり、国際競争力の向上を図る教育政策を急速に推し進めて行った。小学校 3 年生以上で週 2 時間、すべての学校での英語教育が義務づけられたのは、第 7 次教育課程においてであるが、これは 1997 年末に公示（2000 年実施）されている。

以上のように、韓国を取り巻く英語事情の背景には、同国社会における教育熱に加え、経済的・政治的要因が大きな影響を与えていると考えられる。韓国では英語の出来・不出来が死活問題であり、人々の人生を大きく左右する指標となっているのである。

翻って我が国では、例えば就職時に英語試験（主に TOEIC）の点数が重視される傾向になりつつあると言われているが、実際は就職試験においてそこまで大きなウェイトを占めるわけではない。英語能力は今日の日本企業では必ずしもなくてはならない、というわけではないのだ。職種にもよるが、現時点では英語が出来なくても生きていける社会なのである。

しばしば TOEIC や TOEFL 等の国別平均点を引き合いに出して「日本人は世界で最も英語が出来ない」と自虐的に言う風潮があるが、これは日本人が英語に向いていない、あるいは能力自体が低いからというわけではないだろう。日本社会における英語の効用や重要性が明確でなく、人々はさしあたり必要に迫られていないがために、英語を勉強しないのである。今後仮に、日本が現在の韓国のような社会・経済体制になった場合、日本人の「英語力」が飛躍的に伸びる日がやってくるかもしれない。

#### 〔注〕

- 1) 本稿は筆頭著者が 2015 年 1 月に奈良女子大学文学部に提出した卒業論文に大幅な変更を加えたものである。



- 2) ただし、韓国の K 女子大学では英語講義（英語の 4 技能自体を学ぶ科目、英語で学ぶ科目の両方を含める）が多く開講されており、2013 年春学期の全体の開講科目数 3017 科目のうち、英語講義は必修科目も含め 526 にものぼる。一方、日本の J 女子大学では、2013 年前期の総開講科目数は 1,641 ある中、英語講義は必修科目を含めて 15 科目にとどまっている。このことから、韓国人学生は大学以外での英語学習時間は少ないが、大学の授業で J 女子大学の学生以上に英語講義を受講しており、英語の総学習時間数では J 女子大学のそれを上回る可能性が十分にあり得るということに留意しておきたい。
- 3) 質問紙には 38 の小問を設けたが、本稿では日韓の差異に着目する観点から、両国で平均値に有意差のあった項目のみ示している。
- 4) 有意な効果のみ記載。誤差変数は省略。
- 5) この結果については女子大学生というサンプルのバイアスも考えられる。寺沢（2015）は、日本版総合的社会調査（JGSS）の結果から、高等教育卒の若年女性において友人知人との交際や趣味・旅行等のために英語を使う度合がとりわけ高いことを見出している。

#### <参考文献>

- 中央日報（2014）「大学進学率 OECD 1 位なのに…大卒者の 4 割は就職できず＝韓国」韓国中央日報日本語版、（2016 年 1 月 16 日取得、<http://japanese.joins.com/article/562/182562.html>）。
- 長谷川由美・吉田佳代（2011）「日本と韓国における大学生の英語学習意識・動機の比較研究」、『アジア英語研究』13、pp. 21-37。
- 樋口謙一郎（2010）「韓国の英語教育政策——現状と展望（上）『教育課程』の改訂とその背景」、『英語教育』59-4、pp. 66-68。
- 松本麻人（2007）「韓国社会における英語熱と学校教育」、『BERD』8、pp. 36-41。
- 文部科学省（2002）『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』文部科学省ホームページ、（2016 年 1 月 16 日取得、[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011/002.htm)）。
- 大阪市立大学教育研究センター・大阪府立大学総合教育研究機構（2007）『今後の初年次教育の在り方に関する調査研究 文部科学省 先導的の大学改革推進委託事業（平成 18 年度）報告書』。
- 佐藤夏子（2009）「韓国と日本の大学生の英語学習動機と学習行動」、『日本実用英語学会論叢』15、pp. 13-20。
- 寺沢拓敬（2015）『「日本人と英語」の社会学——なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社、2015。
- 吉川寛（2003）「日本と韓国の大学生における英語への認識の比較」、『JACET 中部支部紀要』1、pp. 51-65。

# 奈良女子高等師範学校第1期生斎藤よしの経歴について

— 佐保会での実績に着目して —

阪本 美江（奈良女子大学博士研究員）

## 1. はじめに

本稿では、奈良女子高等師範学校（以下、「奈良女高師」と略記）国語漢文部第1期卒業生斎藤よし（旧姓は野村）の経歴を明らかにすることを目指す。というのも、斎藤の経歴は多彩で、奈良女高師関係のみならず社会的な方面においても興味深い実績を残しているからである。まず斎藤は、同窓会佐保会を設立したメンバーの一人であり、初代佐保会幹事長（＝代表）や同会社団法人化後の初代理事長を歴任し、さらに佐保女学院設立にも関わる等、佐保会にとって重要な人物の一人であったということ。また斎藤は、奈良女高師卒業後、奈良女子高等師範学校附属高等女学校（以下、「附属高女」と略記）や奈良女高師本学の教員も歴任し、後年には裏千家の教授として茶道の教科書を出版し、奈良女高師及び佐保女学院で「茶道科」の講師も務めていたということ。さらに斎藤は、奈良女高師在学中、奈良女子高等師範学校附属小学校（以下、「奈良女高師附小」と略記）の教育実習に参加するが、そこで当時奈良女高師附小初代特別学級担任であった斎藤千栄治訓導（以下、「千栄治」と略記）と知り合い結婚する。奈良女高師附小では、当時「劣等児」や「低能児」といわれた通常のカリキュラムでは学習困難な子どもたちのための特別学級が開設されていたが、千栄治は当該学級において初代学級担任を歴任し、「劣等児」等の教育に尽力した人物であった（詳細は後述する）。そのような千栄治との結婚も、斎藤の興味深い経歴の一つであったといえる。また、以上のような奈良女高師関係の実績のみならず、斎藤は、地方裁判所の調停委員や少年保護司も務める等、少年の保護事業にも尽力した人物であった。

しかし、以上多彩な経歴を持つにもかかわらず、斎藤についての研究は管見の限り見つからない。また佐保会に関しても、（同会）所蔵品を紹介する研究が複数存在するのみで<sup>1)</sup>、その設立や運営に関わった人物に着目する論文も見つからない。

本研究のきっかけは、そもそも論者が特別学級史研究の一環として千栄治を調査する上で、斎藤の（千栄治の）曾孫であられる広島工業大学准教授今川朱美氏より多くの史資料類をいただいたことによる。というのも、同史資料類を拝見すると、千栄治のみならず、妻である斎藤も多くの実績を残した人物であることが確認できたからである。したがって本稿では、同史資料類を中心に斎藤の経歴を追って確認することで、奈良女高師（奈良女子大学）の卒業生が、大学（佐保会）や社会に貢献した功績を明らかにすることを目指す。

## 2. 奈良女高師時代の斎藤について

まず、斎藤の奈良女高師入学前の略歴を含めた奈良女高師時代の様子について明らかにしていく。

斎藤は1888年4月26日茨城県生まれで、1901年瓦会尋常高等小学校を卒業し、1905年東京府女子師範学校（現東京学芸大学）に入学する。1908年同校を卒業し、東京市麻布高等小学校において訓導として勤務していたが、しだいに女子高等師範学校入学を希望するようになる<sup>2)</sup>。



当時3名の訓導が女子高等師範学校入学を希望していたとのことであるが、(3名は)1カ年の受験勉強の末、1人は東京女子高等師範学校(現お茶の水女子大学)へ、斎藤を含む2人が奈良女高師への入学を許可され、(斎藤は)1909年奈良女高師国語漢文部(以下、「国漢」と略記)に入学することになる。当時の様子を斎藤は次のように振り返る。「三人うす暗い六畳の間に三つの机を据えての寝起は窮屈なものでありましたが、起きて半畳寝て一畳、禅の修行にくらべればまだまだ余裕があると笑ひながら」勉学に励んでいた、と。すなわち3人は女子高等師範学校入学のために共同生活をし、1カ年にわたり共に勉強をしていたというのである。

当時奈良女高師における入学者選抜方法は次の通りであった。奈良女高師は1908年に設立され、1909年に生徒の募集が始まったが、当時は「地方長官之ヲ薦挙シ、女子高等師範学校長其ノ中ヨリ試験ノ上選抜スル」とされていた(1926年まで同方法により選抜が行われていた)<sup>3)</sup>。奈良女高師第1回生徒募集では、地方長官による薦挙総数が156人であったが、最終的に77人が選抜され入学することになる(第1期生)。当時奈良女高師には予科と本科があり、本科には国漢の他に、地理歴史部・数物化学部・博物家事部が設置されていたが(1914年には文科・理科・家事科の3学科となり、1943年の文科〔専攻2部〕・理科(専攻3部)・家政科(専攻2部)を経て、1949年に奈良女子大学となる)<sup>4)</sup>、斎藤は、以上のように地方長官の薦挙と奈良女高師における選抜を経て国漢の入学を許可されることになる。

入学当初の奈良女高師の様子を斎藤は次のように述べている。「奈良に参つた時(中略)当時は未だくゞるべき校門も完成されては居りませんでした。漸く第一期工事と申しますか、本館と左右の二棟、本館につゞく西二棟だけが出来ていました」「周囲は草ぼうぼう、鹿が窓下まで参りますし、通行人は自由に通り抜けました」「私も在学四年間は、年々建設されて行く姿を目のあたりに眺めつゝ、まことに愉快でありました」と(句読点は引用者による。以下同様)。開校当初の奈良女高師の様子がよくわかる、興味深い記述であるといえよう。

斎藤は国漢において、選択科目として「園芸」を専攻していたが(選択科目には当時「図画」「音楽」「裁縫」「園芸」「習字」があった)、その後の奈良女高師の果樹園、花壇、菜園は、斎藤等第1期生が中心となり手作りで作り上げたものであり、(斎藤等)は奈良女高師に「よい校風を樹立しよう」と、「新築当時の床の拭きこみ」「庭作り」等、「明けても暮れても没頭して」いたという。すなわち、当時未完成の奈良女高師を「よい校風」に作り上げるために、第1期生等が懸命に尽力していた、というのである<sup>5)</sup>。

また斎藤は、1913年奈良女高師卒業時、「第一学年ヨリ第三学年ニ至ル学業成績ノ総点ニ依リ最高順位」であるということで、国漢の「総代」に任命される<sup>6)</sup>。そして、卒業と同時に女子師範学校、師範学校女子部、高等女学校の「修身科」「教育科」「国語科」「漢文科」「体操科」「園芸科」の教員免許を取得し、同年4月に附属高女の教務嘱託および奈良女高師寮務係嘱託となり、同じく同年6月には奈良女高師助教諭、そして1920年10月には奈良女高師教諭に就任する(1922年3月まで勤務)。奈良女高師退職後の1922年4月に同志社高等女子部、同年12月には京都市立第二高等女学校(1928年4月1日京都市二条高等女学校と改称)の教諭となり、1937年3月までの14年3ヵ月、同校(第二高等女学校)において教鞭をとった<sup>7)</sup>。

当時奈良女高師には、教員による学生の人物評価である「性行考査」が行われていたが、同考査記録によると、斎藤は「人ノ上ニ立タバ人ヲ率イ、人ノ下ニ立タバ上ヲ助ケ」「己ヲ忘レテ人ノ為ニスル美点」があり、また「忠実職ニ服シ、熱心勤勉ニ児童ヲ管理スル」学生である、との高い評価がなされていた<sup>8)</sup>。そのような斎藤の勤勉かつ献身的な精神が、上述のように「よい校

風」のために“学校作り”に貢献し、後述するが佐保会の設立や発展に尽力するのみならず、社会的にも数々の功績を残した理由であったと考える。

### 3. 千栄治との出会い—特別学級の発展に尽力した千栄治の経歴にも着目して

斎藤の興味深い経歴の一つが、奈良女高師附小の教育実習で知り合った奈良女高師附小訓導斎藤千栄治との結婚であった（【写真1】は斎藤と千栄治。1921年10月10日結婚<sup>9)</sup>）。

【写真1】 斎藤夫妻



（今川氏提供。1937年7月京都の自宅にて）

斎藤が教育実習で奈良女高師附小を訪れた時、千栄治は初代特別学級担任として「劣等児」「低能児」教育を行っていたが、当時の奈良女高師附小における特別学級の様子がわかる記述が、後に斎藤が参加した「座談会記録」に次のように残されている。1965年9月16日「京都はとやホテル」にて「特別教育研究会」が開催され、そこで「精神教育の回顧」をテーマにした座談会が開催されたが、斎藤は同会に「初代会長令室」ということで招かれている（千栄治は1960年5月2日に亡くなる）。同会には、後述する障害者福祉施設一麦寮の当時寮長であった田村一二や、東京都青鳥養護学校校長をはじめとする特殊教育関係者のみならず、東京大学、東京教育大学教授等が参加しているが、そこで斎藤は、奈良女高師附小の教育実習で（千栄治の）「劣等児」「低能児」特別学級を見学した時の感想を以下のように述べている<sup>10)</sup>。

私共もね、（奈良女高師附小に＝引用者による）教生にいつて参観にいつたりしたものですね。先生、先生といつてね、子どもらがやつてるところをみて、ああ大変だろうなと思つてましたね。その子どもたちはね、時間になるとあつちから2人、こつちから2人と方々からよつてくるのですね（中略）その時間は特別学級で、時間がすむと自分の学級へ帰つていくのです。（千栄治は＝引用者による）その当時からこのような子を非常に興味をもつてね教えたりしてますからね、だから自分がうつりゆく学校でそのような生徒のことをやつてますね。

以上のように斎藤は、奈良女高師時代、教育実習生として千栄治の特別学級を見学し、「劣等児」等の教育がいかに大変であるかを認識し、さらに、千栄治が京都市の小学校に転出後も特別学級の発展に尽力した理由は、奈良女高師附小時代に「劣等児」等の教育に興味を持ったからであることを座談会で述べているのである。

では、夫千栄治とはどのような人物であったのだろうか。千栄治は1878年秋田県出身である

が、1902年秋田県師範学校を卒業し、同師範学校附属小学校訓導となる。その後、広島高等師範学校附属小学校訓導（1908年）を経て1911年奈良女高師附小訓導となり、初代特別学級担任に就任する。さらに奈良女高師附小退職後、1914年京都市修徳尋常小学校、京都市初音尋常小学校、京都市成徳尋常小学校を経て（成徳尋常小学校では京都市初の特別学級を開設させる）、1924年京都市滋野尋常小学校（以下、「滋野小学校」と略記）校長兼訓導となる。千栄治は滋野小学校においても特別学級を開設するが、同校では後に我が国の障害児（者）教育の先駆者ともいわれる上述の田村一二を招き、特別学級担任として育成した経歴も持つ（田村は滋野小学校退職後、障害児福祉施設石山学園、近江学園および一麦寮を設立する。障害児〔者〕教育に関する数々の著書も出版している）。

奈良女高師附小特別学級に着目すると、同校では初代主事真田幸憲<sup>11)</sup>の下、「分団教授」の個に応じた教育の一環として特別学級が開設された。当時の記録によると、同校では、「分団教授」に基づき「児童ノ能ニ応シテ教授ヲ適切ナラシムルコトヲ得」ることで、「劣等児」等の教育において「相当ノ効果ヲ収得スルコトヲ得」ていたことが述べられている<sup>12)</sup>。千栄治は奈良女高師附小時代、論文「劣等児及低能児教育の実際研究」『小学校』（第16巻、1913-1914年。第3、5、8、9、12号）を執筆し、「劣等児」等には現在の学校教育の画一的・形式主義的な教育方法を批判した「実際生活」に即した教育が必要であり、また「劣等児」等は「不良少年」と密接に繋がりががあるため、社会政策上、彼らの教育が不可欠であることを主張していた<sup>13)</sup>。

斎藤は後に、大阪少年審判所において少年保護司の事務嘱託に（1928年）、1938年には京都保護観察所において保護観察所保護司となる。また、同年（1938年）京都少年保護婦人協会が設立されるがその常務幹事にも就任し、少年保護事業にも関心を持ち関わっていくことになる<sup>14)</sup>。実際の理由は現時点では確認ができないが、上述のように、社会政策上「劣等児」等の教育が不可欠であると主張していた夫千栄治からの影響もあったのではないかと推測される。

#### 4. 奈良女子大学同窓会佐保会での斎藤の経歴と実績について

次に、同窓会佐保会における斎藤の経歴と実績を明らかにしていく（紙幅の関係でここでは、斎藤の佐保会幹事長・理事長就任と、『佐保会誌』発行および佐保女学院設立に関わった形跡に着目していく）。

そもそも佐保会は、斎藤等を含む奈良女高師第1期生が発起し1914年に発足したが、斎藤はその初代幹事長に任命される（1914-1925年幹事長。その後佐保会が社団法人として発足した時の、初代理事長にも就任する〔1936-1944年〕。初代理事長就任の年、斎藤は「勲六等瑞宝章」も受章している）。【写真2】は1915年8月の東京市における「佐保会小集」のものであり、斎藤が写る早期の集会での写真であり（2列目左から2人目が斎藤である）、前列全てが奈良女高師の現職教員である。佐保会の活動やその発展には奈良女高師教員等の多大な協力があったと言われるが、東京の小集会に7名もの現職教員が出席していたところからも、それが裏づけられるといえるのではないだろうか。

また佐保会では、1914年より『佐保会誌』を発行しているが（1927年3月『佐保会報』と改称。第二次世界大戦中の一時期を除き、今日まで継続して発行されている）、斎藤は同会誌発行メンバーの一人でもあった（初期の『佐保会誌』の編集・発行人名は「野村よし」となっている）。斎藤は同会誌第1号を発行する際、「発行の辞」（1914年12月）を以下のように述べている<sup>15)</sup>。

我が佐保会の発会式を挙ぐるや、其の事業の一として会誌発刊の企てに着手せり（中略）誌中載する所、本会の記事あり、会員の消息あり、研究あり、所感あり、之に加ふるに客員の御寄書を以てす。若し夫れ三余徐に之を繙かば以て相互の情交を温むべく、以て各自の才識を長すべし。会員たるもの。協心努力以て本会の隆盛を図り、会誌の発展を期せんことを望む。

【写真2】1915年8月東京市の佐保小集会にて



（野村よし編集・発行『佐保会誌』第3号、1916年より）

以上、『佐保会誌』は同会関連の記事だけではなく、会員消息や研究等、様々な内容で構成されていたことが確認できるが、同会誌を発展させるには会員の協力と努力が必要であることを斎藤は主張していた。同会誌は第1号発行以降継続して発行されているところからも（戦時中の一時期を除く）、斎藤は同会誌の発行や編集のみならず、その発展にも尽力していたと考えられる。

さらに斎藤は、佐保会が設立した佐保女学院（1931年設立）において、波多腰ヤスの後を受け1940年から1953年まで主任（＝院長）を務めていた。佐保女学院は「高等女学校卒業生ニ家政ヲ主トスル教育ヲ施ス」<sup>16)</sup>ことを目的として設立された学院であった。当初同学院の授業は佐保会館および奈良女高師が借用使用されていたが、後に校舎拡充が計画されるようになる<sup>17)</sup>。とくに同学院には、国内のみならず上海、青島、満州、台湾からの入学生もあったので寄宿寮が喫緊の課題とされた。しかし、当時佐保会は予算が少ない状況であったため、斎藤が中心となって土地の購入費や寄宿寮の建築費の寄付金募集を行っていた<sup>18)</sup>。斎藤が『佐保会報』に載せた「佐保女学院建築資金寄付御願」が以下の通りである<sup>19)</sup>。

本会の皇紀二千六百年記念事業たる佐保女学院の建築は種々の事情のため延引いたして居りました処、其の後皆様の御熱意によりまして敷地も拡張され、去る四月七日には新築の許可を得、いよいよ五月十五日着工する運びと相成りました。これ偏に皆様の御支援の賜と感謝致して居ります（中略）今回いよいよ着工致し総工費五萬八千五百圓を計上しますすに対し、目下手許準備金參萬五千圓に過ぎず、其の不足額貳萬參千五百圓は皆様に御援助仰ぎたく、時局柄御迷惑の御事とは重々承知いたして居りますが、何卒会の為め、御奮発の程伏して御願ひ申上げる次第で御座います（中略）募金方法、金額一口金參拾圓也（一口以上）。



以上寄付金を募った結果、会員から過半もの寄付を得ることができ、佐保女学院寮舎は完成し、1943年4月15日に入寮式が行われ、80人の生徒が入寮することになる<sup>20)</sup>。そして、寄宿寮完成後は齋藤は千栄治と共に寮に住み込んで生徒の「訓育生活指導」に当たり、同学院主任を退いた後も「茶道科」の教員として学院の教育に従事し、その発展に尽力していたという<sup>21)</sup>。

さらに齋藤は、以上のような本学における佐保会の活動のみならず、佐保会幹事長在任中の1923年、佐保会京都支部が加盟した京都婦人連合会の常務理事にも選任される。また佐保会理事長時代の1937年には同連合会の総務となり、1939年には京都府の婦人代表として満州の視察も命じられる等（齋藤は、義勇軍や拓土への慰問激励のため満州視察を命じられる<sup>22)</sup>、本稿では紙幅の関係で全て紹介することができなかったが、齋藤の佐保会における活動はあまりにも多岐にわたっていた（奈良女高師を師範大学に昇格させるための「母校昇格運動」として、佐保会京都支部を代表して齋藤は、京大総長を含む数々の「名士有力者」を陳情のため訪問していたことも実績の一つとして挙げられる<sup>23)</sup>）。すなわち齋藤は、同会における重要な人物の一人であったことが改めて確認できたといえよう。

## 5. 裏千家教授としての齋藤の経歴と実績について

次に、茶道家としての齋藤の経歴と実績について明らかにしていく。

齋藤は、教え子が裏千家の家元の娘（14代家元千宗室の長女塩月弥栄子。塩月は二条高等女学校時代の齋藤の教え子。塩月は裏千家的伝名誉教授。茶名は宗芯）であったことがきっかけで、1917年1月21日より裏千家須藤宗玉の門に入り、「小習・茶通箱（いずれも千家茶道の種目名＝引用者による）マデ指南ヲ受」けるようになる。齋藤は、茶道は「行の教育、静寂な境地」であり、茶道の稽古を通して「調和したすべての中にひたることが嬉し」かったと述べている。しかし、茶道の稽古に通うには「このころの貯金と同じく（時間を＝引用者による）しぼりだし」「一日の仕事を了へてから」であったとのことで、種々の「困難」があったという。

齋藤の茶道における経歴は以下の通りである<sup>24)</sup>。

- |             |   |
|-------------|---|
| 1917年1月21日  | 須藤宗玉の門に入り入門。小習・茶通箱（注・いずれも千家茶道の種目名）まで指南を受く |
| 同年12月6日     | 茶通箱 須藤宗玉師徳島県に転住                           |
| 1923年       | 真野宗輝につく 京都に転住す                            |
| 1924年5月25日  | 唐物（注・茶道の種目名） 真野宗輝                         |
| 1924年5月25日  | 台天目（注・茶道の種目名） 真野宗輝                        |
| 1924年5月25日  | 盆点（注・茶道の種目名） 真野宗輝                         |
| 1924年11月29日 | 行之行台子 真野宗輝                                |
| 1924年12月28日 | 引次指南 真野宗輝                                 |
| 1924年12月28日 | 宗芳 茶名（注・皆伝された茶人に与えられる名）授与<br>真野宗輝         |
| 1930年8月28日  | 雪月花（注・茶道の種目名） 金澤宗為                        |
| 1931年7月19日  | 和巾（注・茶道の種目名） 金澤宗推                         |
| 1934年2月16日  | 教授 今般特別を以て昇格済也                            |

(中略)

1957年

元伯(注・千家三代宗旦)三百年忌の日 名誉師範称号

以上、斎藤の茶道歴を確認すると、斎藤が裏千家に入門し茶道を習い始めた頃は、附属高女や奈良女高師の教員および佐保会の幹事長、さらに1934年教授に昇格した時期も京都で教鞭をとっており、斎藤も述べていたようにまさに多忙な中、茶道の稽古に通っていたということになる。すなわち、時間を捻出してまでも茶道を習っていたということは、斎藤がいかに茶道をこよなく愛し、熱心に取り組んでいたのかが理解できる。

斎藤は上述の通り、1938年からは奈良女高師および佐保女学院の「茶道科」で講師(嘱託)を務める(また、1942年には簡易保険局成徳学院においても「茶道科」講師嘱託を務める)。さらに斎藤は、茶道の教科書『茶の湯のしをり』(至誠堂、1948年)も出版する。同著は、斎藤の師匠が故人となったため「師匠より数々お授け下さいました中から、恩師の面影を末長くとどめたいと思ひ立」ったことと、「短き放課後の時間に学習して居る数多の教へ子たちに、何等かの参考ともなつたら」と願い執筆されたものである、と<sup>25)</sup>。同著には、第1章から第17章まで茶道具の説明から作法、茶会のマナーに至るまでの内容が詳細に記されているが(全324頁)、そもそも斎藤は「茶道科」で茶道を教えること目的を「茶道の精神を把握して、日本人としての修養たらしめ」<sup>26)</sup>ることにある、と述べていた。同著もおそらくそのような理念の下、執筆されたものであると思われる。『茶の湯のしをり』の構成は以下の通りである。

第1章「水屋と道具」、第2章「割稽古」、第3章「茶席」、第4章「風炉本勝手薄茶点前」、第5章「風炉の灰に就いて」、第6章「風炉炭手前」、第7章「薄茶に人を招く」、第8章「略盆点と茶箱」、第9章「濃茶」、第10章「炉に就いて」、第11章「炉の初炭手前」、第12章「炉本勝手後炭手前」、第13章「四畳半本勝手炉薄茶並ニ濃茶点前」、第14章「茶会」、第15章「茶席の種類と点前」、第16章「季節と点前」、第17章「七事式」

以上、斎藤の経歴は実に多彩で、奈良女高師や佐保会関係のみならず、社会的にも様々な功績を残したことが確認できた。斎藤が亡くなった翌々日の1966年1月26日、当時佐保女学院学院長であった米澤光が、佐保会ならびに佐保女学院を代表して次のような弔辞を述べている。(斎藤の)「熱意は何事によらず、人生一生が勉強である事を身を以てお教え頂いたので御座います。ここに多くの教訓を残して此の世を去られました」<sup>27)</sup>と。この米澤の一節が、まさに斎藤の人生そのものをよく表しているといえるのではないだろうか。

## 6. おわりに

本稿では、これまで明らかにされなかった奈良女高師第1期生斎藤よしの経歴を確認することで、斎藤が残した数々の実績が明らかになった。まず奈良女高師時代の斎藤は、総代に選ばれる等学業優秀な人物であり、実際当時の教員からも(斎藤が)勤勉かつ献身的な学生であったと高く評価されていたこと。さらに斎藤は、当時まだ未完成であった奈良女高師を「よい校風」にするため、学校作りに尽力していたことも確認できた。また斎藤は、奈良女高師附小初代特別学級担任であり、後に京都市で特別学級の発表に尽力した斎藤千栄治と教育実習で知り合い結婚するが、千栄治亡き後、京都で開催された「特別教育研究会」の座談会において、千栄治が京都市の

小学校で特別学級の発展に尽力した理由は、奈良女高師附小時代（千栄治が）「劣等児」等の教育に興味を持ったからである、と語っていたことも興味深い。千栄治はそもそも、社会政策上「劣等児」等の教育が必要であることを主張していたが、斎藤が少年保護事業に関わった理由も、千栄治の影響を受けていたからではないかと推測した。さらに斎藤は、佐保会においても様々な実績を残した。（斎藤は）その設立メンバーの一人であったというだけでなく、初代幹事長、初代理事長、さらに佐保女学院の主任も歴任し、その他佐保会関係の種々の活動にも尽力していたところからも、同会において重要な役割を果たした人物の一人であったことが確認できた。また以上のような経歴のみならず、斎藤は茶道界においてもその実績は大きく、裏千家教授、裏千家名誉師範の称号が授与され、奈良女高師や佐保女学院等で「茶道科」の講師を務め、さらに茶道の教科書も発行していた。以上のような斎藤の功績は、当時佐保女学院学院長であった米澤も述べていたように、まさに（斎藤の）「熱意は何事によらず、人生一生が勉強である」という信念の下、積み重ねられたものであると考えた。

本稿では紙幅の関係で全てを明らかにすることができなかったが、斎藤の実績はあまりにも大きく、そして多岐にわたる。とくに佐保会や茶道関係においては、まだまだ検討する余地があると思う。今後さらに研究を深めていきたい。

#### 〔注および引用文献〕

- 1) 佐保会に関する研究論文は、岩崎雅美「資料紹介 社団法人佐保会所蔵 雛人形と郷土人形について」（『人形玩具研究』第13巻、2002年、74-78頁）、飯島礼子「社団法人佐保会所蔵 人形資料寄贈元の再検討—金沢の玩具と佐渡の首人形を中心に」（『奈良県立美術館紀要』第23・24号、2010年、23-41頁）、岩崎 雅美・松尾 良樹・野村 鮎子「戦前に日本に送られた中国人形について—社団法人佐保会所蔵品を例に」（『家政学研究』第49巻第1号、2002年、9-19頁）が挙げられる。
- 2) 斎藤よし履歴書（作成年月日不明）。2016年6月21日今川氏提供。今川氏によると、よしは貧しい村の出身であったが、あまりにも勉強がよくできたので、村の村長等から「よしには勉強をさせるべきだ」と言われ、大学に行かせてもらったとのこと。
- 3) 奈良女子大学百年史編纂委員会『奈良女子大学百年史』奈良女子大学、2010年、43頁。
- 4) 同上書、44-45、86、92頁。
- 5) 斎藤よし手記（同手記に「本校集団作業中講話十二日午後七時—八時」と記載されているが、おそらく第二高等女学校時代に行った講話の記録であると思われる。現時点では詳細不詳）。2016年6月21日今川氏提供。
- 6) 奈良女高師教務課『卒業證書受領総代指名ニ関スル書類』1913年3月25日（奈良女子大学所蔵）。
- 7) 前掲、斎藤よし履歴書および手記。
- 8) 奈良女子高等師範学校『第一期生国語漢文部性行考査簿』1913年（奈良女子大学所蔵）。
- 9) 写真。2016年6月21日今川氏提供。
- 10) 京都市立七条小学校特殊学級編集「京都市における精薄教育の回顧座談会（1965年開催）」冊子、24-25頁。

- 11) 真田幸憲は 1911-1919 年奈良女高師附小在職。初代同校主事。真田は、『佐保会誌』『佐保会報』に多くの手記を寄せ、佐保会の活動と深くかかわっていたことが確認できる。たとえば『佐保会報』(佐保会『佐保会報 復刻版』〔第 20 号 10 月 1931 年〕、2005 年、114-115 頁)に、「女性文化」というタイトルで手記を寄せている。そこには奈良女高師が女子師範大学に昇格することにより「学生に、古来女子が文化に参与し来れる事柄及将来寄与すべき事柄」を「明確に認識せしめ(中略)女性文化を向上すべき力を与ふるの覚悟を有せしむることを期す」と述べている(後述するが 1931 年より、奈良女高師、佐保会、奈良市が一体となって、女子師範大学への昇格運動を行っている〔生駒節子他編『佐保会史』佐保会、2008 年、194 頁〕)。
- 12) 『奈良女子高等師範学校附属小学校一覧』1913 年、172 頁(奈良女子大学附属小学校所蔵)。
- 13) 斎藤千栄治「劣等児及低能児教育の実際研究」『小学校』第 16 巻第 10 号、1913-1914 年、54-55 頁。
- 14) 前掲、斎藤よし履歴書。
- 15) 野村よし編集・発行『佐保会誌』第 1 号、1915 年より。『佐保会誌』が奈良女高師「校友会」の機関誌『養徳』から独立したのが 1914 年で、発行は 1915 年 1 月 25 日から始まる。
- 16) 前掲書、『佐保会報 復刻版』(第 19 号 3 月 1930 年)、102 頁。
- 17) 前掲書、『佐保会史』168-173 頁。
- 18) 斎藤逝去の際、当時佐保会理事長・佐保女学院院長であった米澤光より寄せられた弔辞より(1966 年 1 月 26 日)。2016 年 6 月 21 日今川氏提供。
- 19) 前掲書、『佐保会報 復刻版』(第 31 号 6 月 1942 年)、501 頁。
- 20) 前掲書、『佐保会史』179 頁。
- 21) 前掲、米澤光弔辞。
- 22) 斎藤は、満州視察の様子を『佐保会報』に次のように述べている。そもそも視察の目的は、「青少年義勇軍及び拓土の方々を親しく訪ね慰問激励すること」と、「大陸の花嫁に指標を与へる」ことにあった、と。そして視察した感想を、「建設へ建設へと邁進する」義勇軍の意気込みは「実に天を衝くばかり」であったと述べる。また斎藤は会員に向けて、「朝寝床を離れられない」甘えた子どもたちに、「この義勇隊の少年たちの御話をしてあげて下さい」とも付け加えていた(前掲書、『佐保会報 復刻版』〔第 28 号 11 月 1939 年〕、432 頁)。
- 23) 斎藤は、佐保会京都支部を代表して「母校昇格運動」のため、多くの「名士有力者」への陳情に「駆け回」っていたという。陳情は、「電話の交渉位でははかばかしく行かず、在職者は学校の許可を得がたく、家庭にある方は泊りがけの旅行はむづかし」かったと、その苦労を『佐保会報』に述べていた。斎藤は、京大総長や三高校長、京大助教授等、教員を中心に陳情に行くが、賛成する者もいれば、「大笑せられた」り「すぐには御承諾がない」ケースも多かったとのこと(前掲書、『佐保会報 復刻版』〔第 20 号 12 月 1931 年〕、123 頁)。
- 24) 前掲、斎藤よし履歴書および手記。
- 25) 斎藤よし『茶の湯のしをり』至誠堂、1948 年、「序言」より。
- 26) 前掲、斎藤よし手記。
- 27) 前掲、米澤光弔辞。また、今川氏によると、よしの元には、奈良女高師国語漢文部第 5 期生で日本画家の小倉遊亀なども集まってきていたとのことで、今川氏も子どもの頃小倉との交流があったという。小倉は、1913 年奈良女高師に入学(小倉も総代であった)。学生時代に絵を描くことに目覚め、教鞭をとりながら安田毅彦に師事し、105 歳で亡くなるまで旺盛な制作活動を続けた(滋賀県立近代美術館 HP「小倉遊亀」〔<http://www.shiga-kinbi.jp>〕2016 年 9 月 11 日検索)。



〔追記〕

冒頭でも述べた通り、本稿作成にあたり、今川氏より多くの史資料をご提供いただいただけでなく、斎藤や千栄治についての貴重なお話もお聞かせいただいた。今川氏は、本稿でも紹介した我が国の障害児（者）教育の先駆者ともいわれる田村一二とも接点がおありの方である（今川氏は、田村の恩師である千栄治の曾孫ということもあって、高校生時代〔京都市立銅駝美術高等学校卒〕一麦寮に呼ばれ寮生と共に粘土造形をされていたという。また、本稿で引用した資料「京都市における精薄教育の回顧座談会（1965年開催）」は、奈良教育大学教育学部学校教育講座の玉村公二彦教授よりいただいたものである。斎藤よしは「奈良女高師で教員をしていたことを含め、歴史上に位置づけをしないといけない人物である」ので、奈良女子大学の紀要等で発表することを玉村教授は勧めて下さった。今川氏や玉村教授からは、斎藤のみならず、千栄治や田村研究においても多くのご助言をいただいている。深く感謝を申し上げたい。

## 〈生の実践知〉継承に関する研究

— 韓国伝統儀式チェサ（祭祀）・チャレ（茶礼）を〈音〉という観点から —

盧 珠妍（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

祖先を敬い祀る行為としてのチェサ（祭祀）は、様々な要素によって成り立っている。だがその中でも〈音〉は、これまで祭祀という儀式を語る際の考察対象として取り上げられることがなかった。もちろん韓国には伝統音楽が演奏される伝統儀式はある。また、従来執り行われてきた祭祀の中にも音楽は用いられていた。一方、現在一般家庭で行われている祭祀では、伝統音楽が使われることはない。つまり、意図して出される音（＝意味を持つ音）がない一般家庭における儀式では、〈音〉はそれほど重要な要素として扱われてこなかったのである。そこで本研究では、ジョン・ケージの「沈黙」と「偶然性」を手がかりにして、一般家庭における祭祀という儀式において〈音〉はどのような存在であり、いかなる役割を担っているのかについて考察してみたい。

### 1. 従来行われていた韓国の祭祀

はじめに、一般家庭で伝統的に行われていた祭祀の種類と音について触れておく。韓国で行われていた祭祀はもともと吉礼であって、一種の祝祭のようなものであった。そのため、近所の人々を招いて酒と食べ物を振る舞っていたと言われている。その祭祀にはつぎのような種類、すなわち四時祭、先祖祭祀、父母祭祀（＝禰祭）、忌日祭祀、墓祭、名節の日の茶礼（＝名節祭・俗節祭祀）がある。以下、順番に見ていこう。

#### （1）四時祭

四時祭は時祭とも称される。これは陰暦二・五・八・十一月に、高祖父母以下の祖先と一緒に祀る合同祭祀の一つである。この時祭は正祭と呼ばれ、祭祀の中でも第一の祭祀、言わば祭祀のシンボルのようなものであった。しかし朝鮮時代からの忌日祭が次第に重視され、そこで高祖父母以下四代祖の忌日祭が執り行われ、また各種名節の茶礼などを合わせると一年中に行われる祭祀の回数が増え、重要性は弱まっていったと言われる。

#### （2）先祖祭祀

先祖祭祀は、チョゾ（＝初祖）とそれ以降五代祖までの祖先に対する祭祀に分かれる。前者の初祖はその家門と宗族のはじまりであるがゆえに、その祭祀は陰気（陽気とともに万物生成の根本となる二気の一つ）が過ぎ、はじめて陽気が生じる冬至に行われる。後者は立春に行われる。立春は、万物が蘇生するはじまりとして、まるでその形相が祖先のようだとされるからである。

#### （3）父母祭祀（＝禰祭）

親のための定期季節祭祀である禰祭は、元来万物が実る九月に行われていた。特別に親の祭祀を設けたのは、他の祖先とは格別に違う繋がり親密さゆえである。だが今日、忌日とは異なる日にこの祭祀を行うことは難しいという理由で、九月ではなく忌日に祭祀を行うようになった。

#### （4）忌日祭祀

この祭祀は先祖が亡くなった日に行う。今日韓国では、この忌日祭祀が重要視され他の祭祀よりも優先的な位置に置かれるようになった。悲しい忌日は、他の祭祀のような吉礼とは異なる様式と内容を有する。とりわけ忌日には、身を慎むことが厳しく求められる。例えば以前この日は、酒と肉を禁じ、音楽は聞かず、黒い羽織ものと白い服・白い帯を着用、夜は部屋に入らず居間で

床につくなど、普段より言行を謹慎せねばならなかった。その中には今日まで受け継ぐものもある。時代とともに振る舞いが変化したものもあるが、精神的部分はそのまま受け継がれている。

#### (5) 墓祭

墓祭は先祖の墓所で行うものである。祭祀を行う場所が外（韓国においては山に墓地を設ける風習がある）なので、家の中で行う祭祀とは進行順次も異なってくる。またこの祭祀には、山の神様に対する祭祀が別に設けられている。

#### (6) 名節の日の茶礼（＝名節祭・俗節<sup>ソッジョル</sup>祭祀）

忌日以外に季節ごとに行われた祭祀のことをチャレ（茶礼）という。冬は冬至と陰暦一月一日（ソル）と陰暦一月十五日、春は寒食、夏は端午、秋は中秋（チュソク）（陰暦八月十五日）と重陽（陰暦九月九日）に行われた。時代の変化とともに今日の生活の中で以上の俗節すべてを維持していくことは大変難しくなっているとされている。そのような状況において、大名節であるソル（陰暦一月一日）とチュソク（陰暦八月十五日）だけは必ず行わねばならないという思いは今も受け継がれている。名節祭が「茶礼」と呼ばれているのは、茶をもって祭祀を行う儀式であったためである。しかし現在韓国で受け継がれている茶礼では、茶ではなく酒が用いられている。茶礼においては、高祖父母以下四代祖の先祖たちと一緒に祀る。

以上、六種類の祭祀について概略述べてきた。その中でも父母祭祀（禰祭）と忌日祭祀においては、吉礼（祝祭）として風楽（歌と器楽<sup>ブンアク</sup>による音楽）が奏でられることはなかった。また、今日でも一般家庭で行われている忌日祭祀と俗節祭祀では、その祭祀の由来と時代的な背景によって音楽は取り入れられていない。言行を慎み、極力音を出さないように振舞い、敬虔で静寂な雰囲気の中で現在祭祀は執り行われているのである。

## 2. 祭祀の形式

祖先を敬い祀る儀式である祭祀は一定の枠組みを持ち、特別な時間の流れの中で行われる非日常的な時間空間での行為だと考えられる。祭祀という独特で非日常的な時間空間はどのようにして生まれるのだろうか。以下、三つの観点から考察していきたい。

### (1) 祖先に対する想い（精神的な側面）

①先祖が来るのを信じること、②亡くなった人と生きている人に対し同じ想いで敬うこと、③敬意と真心をもって儀式に参加すること、以上が最も基本的な姿勢である。子孫たちは、自分たちの生命の根源である先祖の靈魂を心身とも感じながら敬虔な心と姿勢で迎え、先祖から受けた恩恵に対して誠意を示す。先祖に対するこのような想いから、「先祖の靈魂が訪れる一祖先の靈魂を迎える」という行為が、儀式という形式の中で無意識的に自然に行われているのである。

### (2) 空間づくり（空間的な側面）

祭祀は、子孫たちが日常生活をしている家という空間で執り行われる。現在多くの家では居間が祭祀の空間として使われている。祭祀の空間は「祭具」「窓や門を開ける」「灯りを消す」という三条件によって作り出されると言える。以下、順番に見ていこう。

#### i. 祭具

祭器、祭酒、祭需は各場所に配置され、それぞれ祭祀における特殊な空間を作り出す役割を担う。その中で生と死に関わり、日常（生）と非日常（死）の境界を生み出す最も肝心な祭具の一つが屏風である。韓国において屏風は生死の境目を表す。人が死を迎えることは、屏風の後ろで生を終わらせることを意味する。それほどに屏風は、一つの空間に異なる二つの空間（屏風の前は生を、後ろは死を意味する）を作り出す祭具として重要な役割を担っている。そのように生死

の空間を作り出す屏風は、祭祀の際には不思議な空間を作り出す。子孫らが生活する日常空間に屏風を立てて生活に関わるものを隠すことにより、祭具の配置場所と日常生活品が置かれた場所との境目を作る。これにより、日常生活空間に非日常的空間が生み出される。屏風が作り出す非日常的空間は、先祖（死者）と子孫たち（生者）が出会い交流する場として現出するのである。

#### ii. 窓や門を開ける

祭祀が行われる場所（居間）の窓はすべて開け放たれる。また、玄関や家の門も開けておく。それに対し、居間以外のドアや窓は閉じておく（例えば各部屋の窓や部屋を相互に繋ぐドア）。これは、祭祀が行われる場所に先祖がきちんと来られるようにするためである。

#### iii. 灯りを消す

祭祀は灯りを必要とする時間帯（明け方や零時すぎ）に行われる。灯りのもと、祭祀の準備を始める。準備が終わったら香を焚き、蠟燭をつける。そのあとで家じゅうのすべての灯りを消し、儀式が始まる。このようにして、先祖の靈魂が家の中へ入って来られるようにするのである。

### （3）時間（時間的な側面）

つぎに、祭祀を行う日と時刻に注目したい。忌日祭祀は先祖が亡くなった日に行われる。祭祀はその日の始まり、つまり新しい一日を迎える零時に開始される。祭祀をその時刻から執り行うのは、先祖を敬い先祖に対し真心を込めることを第一とし、何ものにも汚されぬ最も清い時間に先祖の靈魂に迎接し祀ろうとする意味が込められているからである。周囲が最も静寂な雰囲気に含まれる中、敬虔な心をもってその儀式に参加することが何より大切なことだとされるのである。

こうして諸々の要素（＝仕掛け）が相俟って祭祀特有の時間空間が生まれる。便宜上三つの側面から考えたが、祭祀の時空ではそれらが渾然一体となり、有機的に働くことは言うまでもない。

以上のことを踏まえ、これまで韓国で実施したフィールド調査をもとに祭祀の形式についてまとめるとつぎのようになる。韓国の茶礼と祭祀は、家族を中心に行われる伝統儀式である。チャレ（茶礼）としてのソルとチュソク、先祖の命日に行われるチェサ（祭祀）は、どちらも先祖を祭る儀式であるが、その性格を異にする。茶礼のソルは、新年を迎えて「これからも私たち（子孫）を見守って下さい」「これからもよろしくお願い申し上げます」と新年の挨拶を異世代（先祖を含め）が交わす儀式である。一方茶礼のチュソクは、秋の収穫時期に伴う儀式として「新しい農作物などを送っていただきありがとうございました」という感謝の気持ちを表す儀式である。それに対しチェサは、チャレと違って特定の先祖を祭る儀式である。さらに、両者は行われる時間帯も異なる。チャレは早朝に行われるのに対して、チェサは零時を境にして行われる。

また、チャレもチェサも厳粛で静寂な時間空間の中で行われる。子孫らはできる限り私語を慎みながら儀式に関わらねばならない。両方の儀式で最も大切なことは先祖に対し敬う心と真心を込めて儀式に参加することである。儀式を構成する様々な要素、すなわち祭具、祭物、祭器、服、日にち、時刻、精神、振舞いなどが交わって織りなす時空間は、参加者に神聖さを感じさせ、平生とは異なる雰囲気を作り出す。普段生活している場所が非日常的な異時空間に変わるのである。

### 3. 〈音〉からみる祭祀

祭祀は実に様々な音に取り囲まれている。まず人の声としては、「祝文」を読み上げる声をはじめ、儀式を開始し進行させる声、それに子孫たち同士が交わす会話を挙げる事ができる。また物音としては、儀式を準備する過程においては祭物を作る音、祭器を準備し磨く音、祭器を祭壇に置く音、そして儀式の最中においては祭物を盛る音、祭器を祭壇に置く音、祭酒を注ぐ音、祭酒やゲムルを飲む音、蠟燭の燃える炎の音、紙の位牌と祝文を燃やす音などが発せられる。



さらに自然の音や外からの音もある。庭の木や草花を通る風音や周囲の喧騒も聞こえてくる。祭祀に関わるものは、時間をかけて用意された意味あるものばかりである。言い換えると祭祀は、厳選されたもののみを捧げる厳密な儀式なのである。その厳密で厳粛な祭祀において上述の音ははたして意味あるものとして享受されているのであろうか。本節では、参加者たちは祭祀のときに生じている音をどのように聴いているのか、またそれらの音はいかなる意味を持つのか、はたまたそれによって参加者たちに生じるものはいったい何かについて考察していくことにしよう。

### (1) 沈黙と音

米の実践音楽家であるジョン・ケージ (John Cage, 1912-1992) が作曲した〈四分三十三秒〉という作品がある。この曲では、演奏者が登場して開いていたピアノの蓋を閉めることで第一楽章が始まり、蓋を開けることでその楽章が終了する。このようにして第三楽章まで演奏される。演奏者はこの間、一切何の音も生み出さない。作曲家からは演奏すべきものが何も指示されていない。鳴らされる音、音響を聴こうとしていた聴衆にとってはこの曲は「無音」の音楽であろう。はたしてこれは音楽と言えるのか。また、音楽として聴くことができるのだろうか。

庄野進はこれに関してつぎのように述べる。「西洋音楽の近代においては、音楽とは「つくられた音楽」であった。つまり作曲家によって関係づけられた音響、構成された客観的な構成体が音楽であり、聞き手はそのように作られた音響に耳を傾けるのである。あるいは音楽とは「演奏された音楽」である。演奏者によって生み出された音響、演奏者によって関係づけられ、コントロールされた音響体に我々は耳を傾けるのである。このような場合、我々はいつも響きを、その背後にある作曲家や演奏者、あるいはその思想と結びつけながら聞く。そのように作られたものでなければ、音響は自然のものあるいは騒音（非音楽的な音）として、音楽の圏域から排除されるのである」(庄野、pp.3-4)。つまり、作曲家と演奏家の意図によって作られ演奏された音響体が音楽であるという観点からすれば、この作品においてはそのような音楽も音も存在しないのである。

ケージは言う。「音には、記譜された音とされない音がある。記譜されない音は、記譜された音楽のなかでは沈黙となって現れるが、外界にたまたま生ずる音にたいして、門戸を開いている」(ケージ、p.25)。彼は、意図的音響のみが意味あるものではなく、「意図されない」音響の中に新たな意味が生じると考えた。では、意図されない音とは何か。〈四分三十三秒〉においては、ピアニストは一音も鳴らさない。それは一見すると「無音の世界」であるかのように見える。しかしそれは本当に無音の世界なのであろうか。いかなる音も存在していないのであろうか。ケージは1995年にハーヴァード大学の無響室（反響の無い部屋）で音を体験する。彼はそこで二つの音、一つは彼自身の神経系統が働いている高い音、もう一つは血液が循環している低い音を聴き、自分が死ぬまで音は鳴っていて、たとえ死んでからも音は鳴り続けるだろうと思い至ったのである。

ケージはその体験を通じて、完全な沈黙は作ろうとしても作ることはできないし、完全な沈黙などあり得ないことを確かめた。ケージはこうして「音は意図しようとしまいと起こる」ということに気づく(ケージ、p.26)。音には「意図されたものとその他意図されないもの(いわゆる沈黙)」とがあると彼は言う(ケージ、p.34)。そのような観点からすると、〈四分三十三秒〉は作曲家や演奏家によって意図された音ではないが、しかし何らかの音が存在していると言える。庄野進はこの作品についてつぎのように言う。「音響学的な目的で作られた無音室での体験から、沈黙とは無音のことではなく、意図しない音が生起していることであると定義することによって『四分三十三秒』という枠の中で、作曲家及び演奏者によって意図されたものではない、様々な音(椅子の軋みや咳きばらい、会場の外の風の音や雨の音)の出来事が生じる、「沈黙」の曲が

成立したのである。音響的出来事は、作曲家や演奏者とは無関係の所からやってきて、ケージの設定した枠の中への落ち込んでくる。その点でこの曲は…偶然性の音楽なのである」(庄野、p.70)。

〈四分三十三秒〉にあっては、意図された音を敢えて鳴らさないことによって「沈黙＝意図されない偶然の音（自然、環境の音）」が生起してくる。「意図されない音＝沈黙」によってその場でのみ生起してくる偶然の音を聴衆が自身と関係づけながら聴くという行為がケージにとっては音楽であったと考えられる。ケージは言う。「空っぽの空間や空っぽの時間などというものはない。見るべき何ものか、聴くべき何ものかがいつもある」(ケージ、p.25)。

## (2) 祭祀における沈黙と偶然性

つぎに、ケージの「沈黙」と「偶然性」を手がかりに祭祀における音について考えていきたい。

### i. 厳粛な祭祀

上述の通り、祭祀は厳粛な雰囲気の中で執り行われる。子孫らはすべての言行を抑制しできる限り音を出さないようにする。彼らは、祭祀を準備するときからそうした心構えで参加する。祭祀が始まると一層静けさは深まり厳粛さが増す。この静寂な雰囲気（沈黙の状態）が祭祀の始めから終わりまで続く。その静けさゆえにそこには普段は決して聞こえない様々な音（自然の音、人口的な音など）が生起してくる。しかし参加者たちにとってそれらの音は、無意識的にしか聞こえてこない。にもかかわらず、儀式における様々な場面での参加者たちの行為・行動やインタビューの内容からは、音によって彼らがあることを行い考えていることを窺い知ることができる。

祭祀が始まり一段と静けさが深まる中、子孫らは先祖を迎える。「お祖父（祖母）様が来られた」「いらっしゃいませ」など、特に口には出さなくても先祖がやって来たことを感じ挨拶を交わすという（インフォーマント）。なぜ彼らには先祖が来たことがわかるのか。音の観点からすると、静寂の中祭祀が始まるとその時空間に生じるあらゆる音はその儀式と関係づけられ、各場面と結びついていくと考えられる。例えば、祭祀の場所に吹いてきた風音によって先祖が来たことを子孫らは感じとる。そのような感受は無意識のうちに、ごく自然な形で生じているのである。

### ii. 各場面における音（「意図された音」と「意図されない音」という視点を入れて）

各場面に生じる音を以下、表にまとめてみた。

場 面	生じる音
祭祀前日まで	祭物をつくる音、祭器を準備し磨く音（木・鉄で作られた祭器）、会話の声
・チャレの当日、早朝4時30分から作業が開始。20種類以上の食べ物を供えるなど、祭壇を準備する者は激しく、慌ただしく動き回る。供えられる食べ物は、祭器に盛られ、決まった並べ方に沿って祭壇に配置されていく。その場は力動的な動きと厳粛な動きが交わり合い、異様な雰囲気が醸し出される。	祭物を用意する音（炒める・沸す音）水の音、動きの音、小声での会話
・チャレは朝7時頃、祭祀を取り仕切る祭主の呼びかけで参加者全員が祭壇の前に集まる。参加者は全員立っている。チャレの儀式が始まる。供える食べ物（祭需）、酒（清酒）、ろうそく、線香、紙の位牌（チバン）、祝文がそれぞれの場所に納められていることを確認した後、ろうそくと線香に火をつける。 チェサは零時が過ぎると祭主の呼びかけ	呼びかけ声（控えめに）、蠟燭の燃える音（炎の音）、自然の音厳粛で静寂な空気が一気に流れる。緊張感が生まれ一瞬にして空気が変わるのを身を以て体験する。沈黙状態（そのとき祭祀には直接関係しない新たな音が生じる）で儀式が始まると小声での会話は抑制され、会話は最小限に止められる。儀式に関することでも極力静かに控えめに行動する。すると、普段は聞こえてなかったわずかな音が聞こえてくると感じられる瞬間がある。そのようなとき、儀式が作り出す厳粛で静寂

で参加者全員が祭壇の前に集まる。	な雰囲気の中、張り詰めた時空間が作り出される。そこにいる者は微かな音を身体全体で聴くのである。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・祭主が一番に盃に酒を注いでもらい、線香の上で二回半まわして祭壇に上げる。</li> <li>・ご飯の蓋を開け、匙をご飯に刺す。箸は肉の食べ物の上に置く。</li> <li>・男性たちが揃って二拝礼する。</li> </ul>	お酒を注ぐ音、御箸を鳴らす音、式を行う所作による音（盃を回すときの服の音、祭器を置くときの音、拝礼の動きの音）など、静かであるがために普段聞こえてなかったはずの音が聞こえてくる。
祝文を読み上げる。	意図した音－静寂の中で鳴り響く音
<ul style="list-style-type: none"> <li>・祖先の食事時間は10～15分間で、子孫たちは静かに待つ。その間祭主は、箸を最初に置かれた食べ物の祭器から他の食べ物の祭器に移していく。</li> </ul>	沈黙の中、お箸をテーブルに落として音をたてる所作により、今まで聞こえていた意図せぬ音が消え去り、その音に注意が仕向けられる。厳粛で静かな雰囲気の中で響き渡るその音は儀式の参加者の身体全体に行き渡る。参加者はその音によって何かに導かれていく。子孫たちは教えられたことでもなく、教わったこともなかったことをなぜか自然と行っている。先祖との交流である。心から、または小声で先祖と会話する。関わりと繋がりが生まれていることを身を以て体験する不思議な瞬間である。

#### 4. 結論

韓国の伝統儀式において生じる音は、意図された音も意図されぬ音（偶然の音）も先祖と結びつくメディアとして、儀式という非日常の時空間を最も具体的に体験できるメディアだと考えられる。儀式という枠組みにおいて参加者は、ことさら教えられたことがないのに、音というメディアを通して先祖と自然に交流し関わる。しかもそれは、単に先祖に思いを馳せることに止まるものではない。彼らは、そこで生じる音に対し自身の身体を以て全身全霊で耳を澄まし、その場の世界を開き、その中に確かに自分らが存在するという体験をするのである。その体験は、その瞬間、その場所でしか聴くことのできない音によって作り出されたものだとは言えないだろうか。

われわれは一般的に、祭祀は一連の順序によって構成されると認識するのに対して、それと同時に生きものとしての人間が自らの身体をもって音と沈黙を生み出し続けていく〈祭祀行為〉によって〈いま〉〈ここ〉〈真っ只中に〉いるという不思議は感覚を覚える。それは「生きた形式＝祭祀」において「ノエシス的な時間」（木村敏）が生成されるからであろう。祭祀の場に居合わせる人々が共有する濃密な「磁場」とはつまり、このような時間のことなのではないだろうか。茶礼を音＝音楽＝時間の側面から考察する本研究の視点は、儀式において世代間で何が継承されるかではなく、それがどのように、その都度、固有の場で繰り広げられるかという〈生の実践知〉の新たな見方を提示するように思われる。祭祀におけるこの独特の時間的特性については、木村敏の「あいだ＝時間」概念に基づき、稿を改めて詳しく論じることにはしたい。

（本研究は、科研費・基盤研究（C）・研究課題番号 26381028 「〈生の実践知〉を継承する技法に関する歴史的・教育人類学的研究—日韓の比較を通して—」の研究成果の一部である。）

#### 引用・参考文献

- 李迎春『茶礼と祭祀—行方礼法にまつわる物語り—』大園社、1998年（韓国）。  
 庄野進『聴取の詩学—J. ケージからそしてJ. ケージへ—』勁草書房、1991年。  
 ジョン・ケージ『サイレンス』水声社、1996年。

## 生の実践知はどのように継承されるのか — 茶礼のパフォーマンスに着目して —

高松みどり（大阪教育大学）

本稿では、日韓でのフィールド調査で得られたデータを、ドイツの方法論者、ボーンザック(R.Bohnsack)によるドキュメンタリー方法・ビデオ分析を用いて分析する。なお本研究のフィールド調査や茶礼の詳細については、本紀要に掲載された、共同研究者である盧珠妍による論稿を参照されたい。

まず、本稿で用いるドキュメンタリー方法について触れておきたい。ドキュメンタリー方法とは、社会学的質的方法であり、マンハイムのいう“接続的認識”、すなわち特定の共同体における今ここの状況を共に体験し実存的に関わり合う私達のみが知っている、感覚的、身体的な実践知に焦点を当てるものである<sup>1)</sup>。

社会的現実とは“何か”ということより、行為者達が社会的現実を“どのように”作り出すかということに着目したマンハイムのように<sup>2)</sup>、ドキュメンタリー方法の分析の際にもまた、行為者のハビトゥスや、画像に表現される時代精神が明らかにできる。本稿では茶礼のパフォーマンス、すなわち実践知が用いられる際の身体的・無意図的な表出に着目するため、行為者のハビトゥスや、時代精神を追求してきたドキュメンタリー方法は最適であると言える。

ドキュメンタリー方法では、データ分析の際、マンハイムによる知の二形態が考慮に入れられる。まず、第一段階の“記述的解釈”の際には、“何が”テーマとなっているかという一般化可能な“伝達の認識”が問われる。そのうち“イコノグラフィー以前の段階”では、画像についてのあらかじめの知識と結びつけることなく、画像に映る人物や物が解釈されるため、ただそこに表出するもののみが考察可能となる。次の“イコノグラフィー的要素”では、画像に関する観る側の知識と、画像に映る物とが結びつけて解釈されるため、画像に映る物や出来事の意味が明らかとなる。

第二段階の“省察的解釈”の際には、参加者達に「どのように」テーマが取り上げられているかという、参加者の“接続的認識”が問われ、その行為に潜むハビトゥスが明らかにされる<sup>3)</sup>。省察的解釈段階のうち“幾何学平面上の構図”では、撮影する側が（意図的であれ無意図的であれ）用いる構図に焦点が当てられ、撮影する側のハビトゥスが明らかにできる。また“イコノロジー的—イコニック的解釈”の段階では、画像に映る物や出来事について理論的な知識と結びつけて解釈されるため、学術的・客観的な分析が可能となる。

以上のようなドキュメンタリー方法を用いて、本稿では以下の問いを明らかにする。まず、茶礼の際の食に関する作法はどのように演出され、どのように後の世代に継承されるのか。次に、こうした儀礼の作法に変形が加えられるとすれば、それはどのような形であろうか。

以下では、フィールドで得られたビデオ記録（前日・茶礼当日）のうち、茶礼当日の、祖先に酒が供えられる場面を取り上げ、ドキュメンタリー方法に従って解釈する。



## 1. 写真1について

D

A

B

C

①

②

③



写真1 茶礼の一場面（その1）

### a. 記述的解釈

#### a. a. イコノグラフィー以前の段階

全体的に薄暗い。画面左側の前方には、直方体の白の小箱のようなものと紙くずがある。画面の左側には長袖を着た人物の右手が写っている。また画面の左側から真ん中にかけて、平らで低い木製の台がある。その上には、大きな四角の白紙が二枚敷かれ、さらにその上に20種類ほどの食物（なつめ・栗・りんご・なし・干し柿・魚・菓子ほか）を高く積み上げた木製の器や、盾のようなもの・火のついた蠟燭2本・蠟燭立て2本・白米の入った銀色の食器・水の入った瀬戸物の器などがある。画面左側の後方には、書が記された白い屏風のようなものが立っている。

画面中央の前方には、テーブルよりも低く小さい木製の台があり、その上には墨で小さな文字が書かれた縦長の半紙、棒状のものが入れられた銀色の香炉のようなものがある。中央部の後方には一人の男性が、両手を膝の上に置いて、前屈みとなる姿が見られる。

画面右側の前方には、黒い眼鏡をかけ、グレーのTシャツを着た男児（15歳くらい）が背中を向けて座っている。画面右側の後方には、白い半袖のワイシャツを着用し、黒のネクタイをした40代の真剣な表情をした男性が、銀色の食器を載せた木製の台を両手で持っている。彼は、右手で器を持ち、左手で台を持っている。彼の視線は、手元の器のあたりに注がれている。

#### a. b. イコノグラフィー的要素：人物・物が名づけられ、行為に意味が与えられる段階

この場面は「茶礼」（季節の節目である盆に先祖を迎え、収穫を祝う儀礼）の先祖に酒を供える場面である。照明は消されており、蠟燭の火のみである。画面左側の前方の小箱はおそらく、

祝祭の道具が収納されていた箱であろう。画面の左側に写る右手は、親戚の男性の手である。画面の左側から中央にかけて、「茶礼床」がある。

それは白紙で覆われ、その上に茶礼の供え物（「祭需」）が20種類ほど（一列目左からなつめ・栗・りんご・なし・干し柿、二列目左からポン菓子のようなサンジャ、ピカタのようなコチ（串焼き）ジョン、団子のような「松餅」、三列目左から焼き魚である「魚炙」、シラヤマギクのナムル、ワラビのナムル、肉のピカタ、豆腐のピカタ、四列目左から干し鱈・白飯・汁もの）が存在する。また、その上には蝋燭台に立てた蝋燭や、「紙榜」（位牌にあたるもの）、茶礼用の真鍮の器に入った白飯、瀬戸物の器に入った水が先祖のために供えられている。画面左側の後方には、書の書かれた屏風が立てられている。

画面中央部の前方には、茶礼用の机があり、その上には祝文（茶礼の前に書かれ、茶礼の際に読まれ、終了後には自宅前で燃やされる祝いの文章）の書かれた半紙、線香が入れられた真鍮製の香炉がある。中央の後方には男性Aが、両手を膝の上に置き、左隣りの息子Bと孫Cの様子を見守る姿が見られる。

画面右側の前方には、黒い眼鏡をかけ、グレーのTシャツを着た孫Cが祭壇の前に座っている。画面右側の後方には、白い半そでのワイシャツを着用し、黒のネクタイをした40代の真剣な表情をした息子Bが、茶礼用の杯を載せた台を両手で持っている。彼は、右手で杯を持ち、左手で台を持っている。彼は、手元の杯を注視している。

## b. 省察的解釈

### b. c. 幾何学平面上の構図

ボンザックの写真分析の方法に従い、三人の男性の頭を結んだ線を線①とする。また、彼に倣って、写真を観る者に強い印象を与える、祭壇の角によって出来る線を線②および線③とする。線②はおおよそ平行に走る線③によって、さらに強調されている。

線①には祖父と息子、孫が茶礼の儀礼的知識を共有することが象徴されている。また線①は、扇風機のある世俗的な空間と、祭壇や供え物のある聖なる空間とを分ける仕切りでもある。すなわち、一方で三人は、聖なる場面を演じるものの、他方で、ここには彼らの現実の生活が表れているのである。

線②は、祖父の身体を二つの部分に分けている。②と③に挟まれる幾何学平面上重要なゾーンには、祭壇の供え物、息子の顔と上半身、孫の頭の一部、扇風機が入る。このゾーンで最も中央に位置するのが息子であることから、この場面で彼が重要な役割を担っていることが分かる。線③は、祭壇の角と、（孫の眼鏡のように）孫の耳の上、扇風機を通る線である。

この線は、いわば聖なる場所と世俗的な場所とをつなぐ線である。言い換えればこの線は、聖なる舞台と世俗の舞台とを結ぶ橋であり、そこには通過儀礼の過渡的特性、「境界性（リミナリティー）」が表れている。ヘネップによれば、通過儀礼の境界（儀礼の開始前と開始後との間）にある人々の心理的な特徴とは、そのアイデンティティが曖昧であることである。とりわけ線③には、その線に触れる二人、BCが、普段の自己のアイデンティティをすでに完全に失ったわけではないものの、茶礼で演じるべき役割にもいまだ没頭していないことが象徴されている。このことは、CDの「衣装」が半フォーマル（聖・世俗とが入り混じった状態）であることから分かる。

線①、②、③で囲まれる幾何学平面上重要なゾーンには、小箱の上半分、祭壇、供え物、屏風

の一部、祖父の右手の一部・右膝の一部、息子の顔・右肩・右腕の一部、孫の頭の上部と眼鏡の一部が入る。ここから、このゾーンは、祖父 A に手を借りつつも、息子 B が中心的な役割を演じ、孫がそれを観察する場面として解釈できる。祖父 A のフォーマルな服装（ジャケット）、息子 B の半フォーマル（ネクタイはつけているものの半袖）な服装に対し、孫 C は A、B 同様暗色ではあるものの T シャツを着用していることから、茶礼のメンバーとして半人前であることが窺える。

#### b. d. イコノロジー的—イコニック的解釈

ゴッフマンは、特定の印象を与える者を「(一人であれ複数であれ) チーム」、あるいは「パフォーマンス・チーム」と名付ける。よって写真 1 では B がチームである。A はこの茶礼の主催者である「祭主」であるため、茶礼全体を通して A が最も際立った役割を果たしているが、この場面では A は背後に退き、B が主導的な役割を果たす。こうして A や C は B の補佐的な役割を担うことから、同じ「チーム」として捉えることが可能である。

それに対し、D は、幾何学平面上の構図をみれば祖先と近い位置にいるものの、ABC の相互行為に加わっておらず、「チーム」と向きあって立っているため、「オーディエンス」として捉えることが可能かもしれない。

チーム B は、ACD に向けて、先祖に酒を供えるという「演技」を行っている。それと同時に、彼の長男 C (将来的にこの儀礼の主導的な役割を担う者) に対し、杯を持つという作法を継承している。この時 C はチームというよりは、B の演技を観る側の「オーディエンス」として捉えることもできる。

上の写真のチーム B の表情を見てほしい。真剣なまなざしである。ここには、祖先があたかもそこにいるかのような真正性が表現されている。

一般的な通過儀礼の場合にも、形式が強調されるために、その内容がなおざりにされることが問題となることがある。先祖代々、その型を継承している茶礼の場合もそうであるが、単に、茶礼床に供え物を置くというのであれば、他の供え物同様、あらかじめ茶礼床に置いておけばよい。

そうではなく、ここで重要なのは、すでに物理的にいなくなった祖先を、酒を供えることをとおして、そこに再び現前化させるプロセスなのである。仮に、この B の表情に真正性が感じられなかったなら、このパフォーマンスは単なる形式的なものに留まっただろう。やはり重要なのは、そこに祖先がいると信じ、心をこめるパフォーマンスなのであろう。

すでにこの写真の構図に、リミナリティーが表れていると述べたが、それはおそらくこの空間自体に、リミナリティーが強いことに起因する。たとえば、茶礼の準備段階で、A や A の妻が茶礼床の準備をする際にも、リミナリティーが観察された。それはおそらく A や A の妻が普段から写真 1 に写る住居に住み、生活していることに起因するのだろう。

より具体的に説明しよう。上の写真に写る空間は、彼らの居間に当たる。また、写真 1 に写る屏風の右奥には、彼らが日常的に視聴するテレビがある。茶礼の前の準備段階（茶礼開始前日、茶礼開始前の数時間）では、テレビが点灯し、A や C が番組を観ながら、茶礼の準備を行う様子が見られた（茶礼が開始している・いないが曖昧、リミナリティー）。A や A の妻は、準備段階で、茶礼の屏風の左半分を開けることで茶礼の舞台の背景を作り、残りの右半分を手前に広げることで、テレビが視聴できるようにしていた。このことから、茶礼の舞台それ自体が、日常的な空間に意図的に作り出されたものであることが分かる。この時、テレビは日常（世俗）の象徴



であり、屏風は、神聖な空間である茶礼舞台と、テレビの位置する世俗的な空間とを分ける「敷居」として機能している。

ただ、厳密に言えば、この屏風は音を通す材質でできていたため、物理的に空間を分けることはできても、それによってテレビの音を閉じ込めることはできない。準備の最終段階では、屏風がテレビの前方に開かれ、テレビが完全に姿を消す場面が見られた。これによりオーディエンスである筆者は、目では完全なる茶礼の舞台を「観る」が、テレビ自体が未だ消されていなかったため、耳では依然としてテレビの音声を「聞く」という体験をした。この意味でも、筆者は「非日常的な舞台を目にしながら日常的な音を耳にする」というリミナリティーを茶礼の準備段階ですでに体験していたのである。

## 2. 写真2について

D

A ① B

C ② ③



写真2 茶礼の一場面（その2）

### a. 記述的解釈

#### a. a. イコノグラフィー以前の段階

本来であればすべての画像の全ての箇所を詳細に記述する必要があるが、紙幅が限られているため、写真1と比べ変化した点のみを取り上げる。画面の左側に一人の人物が立っており、そのグレーのジャケットの袖から、その人物が男性であること、その人物の右手であること、さらにその人物の右足の一部が写っていることから、その人物がジーンズを着用していることが分かる。画面後方に位置する40代の男性から男児は、男性がそれまで手にしていた器を、男性が持っていたような形で（胸の前で両手で）受け取る。

#### a. b. イコノグラフィー的要素

画面の左側に親戚の男性Dが立っており、そのグレーのジャケットの袖から、その人物が男



性であること、その人物の右手であること、さらにその人物の右足の一部分が映っていることから、その人がジーンズを着用していることが分かる。画面後方に位置する息子 B から孫 C は、父親がそれまで手にしていた杯を受け取る。彼は父親の持ち方をミメシスし、杯を胸の前で両手で受け取るという表現をする。

## b. 省察的解釈

### b. c. 幾何学平面上の構図

線①②③の内側のゾーンには、親戚の男性 D の右手の甲、(ジーンズを着用した) 右膝の一部、小箱の一部、祭壇の大部分、供え物、息子 B の顔・右肩・右腕の一部、孫 C の頭の一部が入る。ここには(この儀礼の「顔」を演じるのは依然として息子 B であるものの)、孫 C もまた「頭」を使って参加していることが象徴されている。

またフォーマルな祖父 A・息子 B に対して、孫 C はカジュアルな服装をしていたが、ジーンズにジャケットを着ている親戚の男性 D の服装からも、彼もまた半フォーマルである(正式のメンバーではあるが、主導的な役割は演じていない)ことが表れている。

ただ、祖先の位牌(「紙榜」)に最も近い距離に位置するのが D であること、また、他の三人が座ったり身を屈めたりしているのに対し、立っている D が、三人による茶礼の舞台を見下ろしていることから、「聖なるものの近くに存在する権威者」として捉えることが可能である。

### b. d. イコノロジー的・イコニック的解釈

D は ABC のパフォーマンスを観る「オーディエンス」であろうか。いや、D のジャケットにジーンズという半フォーマルな衣装を見れば、やはり D もまた「オーディエンス的な演技をするチーム」であることが窺える。そうすれば、ここでの茶礼舞台を観る親族や、相互行為を観察する筆者の方が「オーディエンス」ということになる。

写真 2 では、孫 C が酒を供える主導的演技を行うチームとなり、ABD がそれを見守るオーディエンス的な役割を演じる「チーム」となる。ここで、C が酒を供える動作を自然に行っていたことから、このジェスチャーがすでに何度も行われ、身体化していることが分かる。

さて、すでに見たように、BC との間にはミメシスの関係が見られた。杯というモノが存在することによって始めて、そのモノとかがかわる動作が生まれる。さらにモノが存在することで、モノとのかかわり方を伝える相互行為が生起するのである。

ヴァルフによれば、ミメシスは「模倣・表現」を意味するが、それは単に型のコピーを意味するのではなく、創造的な模倣という意味も含まれる。しかし、少なくともこの場面では、厳格な型の模倣のみが表現されており、孫が型を新たに創造するというプロセスは見られない。

この厳格さはどこからくるのだろうか。たとえば、茶礼の場合、供え物の内容(材料・色)や置き方(方角)などがすべて決められており、それが何百年と受け継がれていることから、(型を模倣するのはよいが、それに变形を加えてはならない)という厳格さが感じ取れる。茶礼の「台本」はすでにあり、その「小道具」、「大道具」、演出の仕方、演技の手順等はすべて決められているのである。

### 3. 写真3について

D

A

② BC ①

③



写真3 茶礼の一場面（その3）

#### a. 記述的解釈

##### a. a. イコノグラフィー以前の段階

画面の左側の男性、右手を少し内側に折り曲げる。画面右の後方にある40代の男性が、緑色の酒の瓶のようなものを男児の食器の方に差し出す。画面右の前方に座る15歳くらいの男児は、その瓶から出てくる液体を器で受け取る仕草をする。

##### a. b. イコノグラフィー的要素

画面の左側の男性、右手の指先を軽く閉じる。画面右の後方にいる息子が、茶礼用の清酒を、男児の茶礼用の杯に注ごうとする。画面右の前方に座る孫は、その瓶から出る（祝祭用の）清酒を、自身の手を持つ杯で受け取る。

#### b. 省察的解釈

##### b. c. 幾何学平面上の構図

線①、②、③からなるゾーンには、親戚の男性Dの右手・右膝（ジーンズ着用）、小箱の一部、祭壇、供え物、祖父Aの右手、両膝、左手、息子Bの右腕（肩・肘）・頭の一部、孫Cの頭の一部が写っている。ここには孫Cが茶礼儀礼の、「頭」数に入りつつあるものの、未だ「半」人前であることが現われている。この場面には、親戚の男性Dや祖父A、父親Bの手を借りながら孫が茶礼を演出していることが象徴されている。

##### b. d. イコノロジー的—イコニック的解釈

写真3でも、引き続き孫Cが主役を演じる。写真2と異なるのは、その際にBが重要な脇役

として、酒を注ぐという形で、パフォーマンスに積極的に加わっている点である。それに対し、AやDは同じチームでも、ここでの相互行為に積極的には加わっていない。杯に加え、写真3では、清酒の瓶という「小道具」が登場している。

ちなみにここで登場する「小道具」、清酒がこの日の茶礼のために準備されたものである（茶礼の始まる前にAによって蓋が開けられていた）ことから、そこにはすでに神聖さが表れている。ここでは、杯もまた、祝祭用のものであるため、舞台全体で神聖さが演出されているといえる。

さて、上の場面で、BとCは一連の相互行為を行っていることから、BとCを「チーム」として捉えることができる。Bは、清酒という神聖な「小道具」を用いて、Cに酒を注ぐという神聖なパフォーマンスを行う。またCはそれを杯で受け取るという相互行為をBとともにやっている。この共同作業によって二人が絆を強めることから、この共同作業が、ヘネップのいう「統合儀礼」として機能していることが分かる（さらに言えばCは、写真1でBがすでに用いていた杯を用いていることから、杯という「小道具」もまた、彼ら二人の絆を強固なものとする「統合儀礼」として機能している）。さらにこのとき同時に、こうした共同作業やそれを可能にする実践知がBからCへと継承されているのである。このことは、BからCへと酒が注がれる方向にも象徴されている。換言すれば、Bは、Cに酒（通常であればこの年齢の者が口にはできない聖なるもの）を注ぐという行為には、BがCに、茶礼に関わる儀礼的知識を与えることが象徴されているのである。

ただ、チームは神聖なパフォーマンスを行おうとするものの、背景の「小道具」や扇風機が存在、チームの半フォーマルな「衣装」から、依然として、聖・俗が入り混じったりミナルな状態が見て取れる。

この場面で、Cは未成年であるにもかかわらず半人前ではなく、後継者（直系・男性）として一人前として扱われている。ここで、他の女性の成人が写真に現われていない（そもそも茶礼の際に酒を供えるのは、祖父・長男・孫のみである）ことから、成人かそうでないかという区分よりも、男性か女性かという区分が優先されている。

つまり、この神聖な「舞台」に登場できるのは、男性のチームのみであって、成人であっても女性が祭壇の前に立つのは、男性のパフォーマンスが一通り終わってからである。たとえば、供え物の料理をほぼすべて準備したAの妻や、新たな後継者Cを産み育てたBの妻や、Bの妹がこの舞台に立っているのは、茶礼の後半に入ってからである。茶礼舞台の厳格さについてはすでに触れたが、その厳格さはキャスト（配役）—誰がどの役を演じるのか—にも求められるのである。

さて、小道具である清酒に神聖さが現れることについてはすでに触れたが、この清酒が別の意味で重要な役割を果たすのは、茶礼の後である。茶礼終了後、供え物の食事や清酒を参加者全員で食べる（茶礼床に用いた台をテーブルにし、参加者で囲んで）という場面が観察された。この意味で、清酒は「共食」に用いられる小道具として、換言すればヘネップのいう「統合儀礼」のメディアとして社会的な役割を担っている。



#### 4. 写真4について

D

A

B ①

C

②

③



写真4 茶礼の一場面（その4）

##### a. 記述的解釈

###### a. a. イコノグラフィー以前の段階

画面右の後方に座る男性が、左隣の男児の持つ器に視線を注ぐ。画面右の前方の男児は、器をさらに高い位置に上げ、台のほうに差し出すようにする。

###### a. b. イコノグラフィー的要素

画面右の後方に座る息子Bが、左隣の孫C（自分の息子）の持つ杯を注視する。画面右の前方の孫Cは、杯をさらに高い位置に上げ、先祖に供えるような仕草をする。

##### b. 省察的解釈

###### b. c. 幾何学平面上の構図

線①②③によるゾーンには、男性の右膝（ジーンズ着用）と右手、孫の両手と杯が入る。このゾーンでは、親戚の男性Dに支援されつつも、半人前の孫Cが、茶礼の主要な役割を担うことが象徴されている。そう考えれば、線①には、祖父Aから息子Bへ、そして孫Cへ、という茶礼の技術と、それを可能にする実践知が伝承される流れが象徴されているといえる。

このように線①は、長男である祖父A、その長男BとさらにBの長男である孫Cという「直系」が表現されている。その線に入ってこないのが、親戚の男性Dである。すでに述べたように、親戚の男性Dを権威者として位置づけることができたが、ここではそれに加え、彼をアウトサイダーとして位置づけることができる。

###### b. d. イコノロジー的—イコニック的解釈

チームCに、Bと同じ所作ができるようになり、（写真からCの表情を読み取ることは困難で



あるが) かつCの演技に真正さが感じられれば、祖先はこの茶礼舞台に浮かび上がり、他の親族と再びつながることができる。逆に、Cの演技に本当らしきが見られなければ、祖先を現前化することができず、他の親族も祖先に出会うことができない。

ここでも、実践知の継承の際に、型の厳格な模倣という意味でのミメーシスが本質的な役割を果たしていることが分かるが、CがBから継承するのは、ただ酒をどのように供えるか、というテクニックだけではない。そこには、祖先がそこにいると信じ、「どうぞお召し上がりください」と心がこめられる必要がある。

このことは、本調査の枠組みで行われた、C本人へのインタビューで(「茶礼をどういった気持ちで行っているか」という問いに対し)、本人が、「茶礼を(ご先祖さま、どうかお召し上がりください)」という気持ちで行っている」と述べていたことともつながる。Cが心からそうした気持ちで行ったからこそ、形式的となりえたかもしれない儀礼に魂が宿るのであろう。

他方で、ここでも上述のような、型や真正さの厳格な模倣というミメーシスの側面のみが観察され、創造的な型の変形は見られない。

## 5. まとめ—今後の課題—

以上のように茶礼の際に重要な役割を果たす三人は、祖先に酒を供え、その演技に真正さを与えることで、祖先を現前化させ、お盆の時期に収穫を共に祝っていた。ここではまず、茶礼の際の酒を供えるという所作が、長男から孫へとミメーシスによって継承されるプロセスや、その所作がすでに身体化していたことを確認することができた。

ここではまた、ターナーのいう「リミナリティー」や、「敷居(ヘネップ)」としての屏風の役割、神聖な「小道具」による「神聖な茶礼舞台」創出のプロセス、酒の統合儀礼的な機能(ヘネップ)等を確認することができた。また、孫が息子(自らの父親)から酒を受け取るという相互行為により、二人が絆を強めていたことから、この共同作業が、「統合儀礼」として機能することが確認できた。そしてこのとき同時に、こうした共同作業や、それを可能にする実践知がBからCへと継承されていたことが分かった。

さらに、実践知継承の際に、「型の厳格な模倣」や、「演技の真正さの模倣」という意味でのミメーシスが決定的な役割を果たすことが確認された。一見したところ、神聖な舞台の厳密な演出が写真の前面に現れていた。

全体的に、神聖さや統合儀礼的な要素が多く見られたが、より詳細に観察すると、チームのパフォーマンスの神聖さや統合儀礼的な要素とは対照的に、その「舞台背景」や「衣装」に、世俗的なものが入り混じっていることも確認できた(茶礼の開始前と開始後とが入り乱れた状態)。やはりいくら神聖さを演出しようとしても、彼らとその空間で生活する限り、その世俗性が写真に現れてしまうのであろう。

そして、こうしたリミナルな「衣装」や「舞台背景」にこそ、それらを用いて、チームが「即興演技」や「役割距離(ゴッフマン)」を行う可能性が秘められているのではないだろうか。さらに、リミナルな「衣装」や「舞台背景」を用いることは、ミメーシス概念の創造的模倣の側面、すなわち、上の世代の形式に、後の世代がなんらかの形で変更を加えることにもつながるだろう。今後はこの点に注目しつつ、データを分析したい。

また、紙幅に制限があり、豊岡市での調査のデータを取り上げることができなかった。今後は、上で述べた点について、豊岡市のデータも参照しつつ明らかにできればと考える。

## 〔参考文献〕

- Bohnsack, R.: “Heidi”. Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack/I. Nentwig-Gesemann/A.M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen 2001: Leske+Budrich, S. 323-337.
- Bohnsack, R.: Bildinterpretation. In: R. Bohnsack/W. Marotzki/M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2003: Leske+Budrich, S. 18-22.
- Bohnsack, R.: Dokumentarische Methode. In: R. Bohnsack/W. Marotzki/M. Meuser, *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2003: Leske+Budrich, S. 40-44.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M.: *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2003: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Opladen, 2001: Leske+Budrich.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: *Spiel Ritual Geste*. Reinbek 1998: Rowohlt.
- ヘネ ッ プ (綾部恒雄・綾部裕子訳) 『通過儀礼』、弘文堂、1977年。
- Goffman, E.: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York 1959: Doubleday.
- ターナー (富倉光雄訳) 『儀礼の過程』、新思索社、1976年。
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Jörissen B./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Bildung im Ritual*. Wiesbaden 2004: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Das Soziale als Ritual*. Opladen 2001: Leske+Budrich.
- Wulf, Ch./Althans, B./Blaschke, G./Ferrin N./Göhlich, M./Jörissen B./Mattig, R./Nentwig-Gesemann, I./Schinkel, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: *Lernkulturen im Umbruch*. Wiesbaden 2007: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- クリストフ・ヴルフ (今井康雄／高松みどり訳) 『教育人間学へのいざない』東京大学出版会、2015年。

(本研究は、科研費・基盤研究(C)・研究課題番号26381028「〈生の実践知〉を継承する技法に関する歴史的・教育人類学的研究—日韓の比較を通して—」の研究成果の一部である。)

## 〔注〕

- 1) Bohnsack: *Rekonstruktive Sozialforschung*, Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2003: Leske+Budrich, S. 61-64.
- 2) Bohnsack u. a.: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen 2001: Leske+Budrich, S.12.
- 3) Bohnsack, a. a. o., 2003, S. 64. またボーンサックは、西洋美術史の分野ですでに高く評価されている西洋美術研究家パノフスキーの西洋絵画分析を、自らの写真・映像分析に取り入れている (Bohnsack u. a.: *Bildinterpretation und Bildverstehen*, Wiesbaden 2006: VS Verlag.)。エルヴィン・パノフスキー (浅野徹・

阿天坊耀・塚田孝雄・永澤峻・福部信敏訳『イコノロジー研究』上、ちくま学芸文庫、2002年。エルヴィン・パノフスキー（浅野徹・阿天坊耀・塚田孝雄・永澤峻・福部信敏訳）。『イコノロジー研究』下、ちくま学芸文庫、2002年。

4) ゴッフマン（石黒毅訳）『行為と演技』、誠信書房、1974（1959）年。

# お弁当の作り手への意識と幼児の食行動

水谷亜由美（奈良女子大学大学院人間文化研究科  
博士後期課程 社会生活環境学専攻）

## I. 問題と目的

本論文の目的は、幼児は保護者の用意したお弁当<sup>注1)</sup>をどのようなものとして捉えているのか、作り手への意識は食行動にいかなる影響を与えているのかについて明らかにすることである。幼稚園のお弁当を食べる場面（以下お弁当場面）における家族に関する発言を手がかりに、幼児の作り手の存在の受け止め方と食行動の関連、作り手への意識を促す保育者の働きかけについて検討した。

幼稚園の昼食の形態には、園内で調理された給食や外部業者から宅配される給食、家庭から持参するお弁当がある。幼児が幼稚園に持参するお弁当は、幼児のために保護者が用意したものであるが、栄養をバランスよく摂取することに加え、作り手である保護者と幼児のコミュニケーションの手段としても注目されている。作り手である母親のお弁当作りに対する意識調査では、母親が「親子のつながりを深めるもの」「母親の愛情を感じるもの」としてお弁当を捉えていることが示されている<sup>1)</sup>。多くの保護者は子どもの嗜好や彩り、食べやすさ、栄養バランスなどに配慮して調理をするのだが<sup>2)</sup>、お弁当を介して幼児へ温かい愛情を伝えることも期待しているといえる。

では、幼児は、様々な思いが込められたお弁当をどう受け止めているのか。幼児を対象にお弁当に関するインタビュー調査を行った伊東ら<sup>3)</sup>は、幼児は「自分のために心をこめて作っている」「おいしいといいと思って作ってる」など、お弁当に対して肯定的なイメージを持っていると報告している。伊東らの調査では作り手の感情を思いやり、嫌いな物が入っていた場合も「頑張っ  
て食べる」との回答が示され、幼児はお弁当の内容や量だけではなく「弁当が作成された背景」を受け取り、「美味しかった」などの声掛けや、完食する、残すといった「弁当に対する反応」を返していると述べられている<sup>4)</sup>。一方、お弁当を用意する保護者は、「楽しいけど時々休みたくなる」割合が半数を占め<sup>5)</sup>、お弁当作りに義務感や負担感を感じているという調査結果もある。保護者は、空になったお弁当箱を見ることや「おいしかった」という幼児の言葉を励みにしてお弁当作りを行っていると考えられる。保護者が作ったお弁当を食べるといふやりとり自体に親子のコミュニケーションという意義があるといえよう。

ところで、幼児はいかにお弁当から作り手の感情を受け止め、自分の感情をどのようにして表現しているのだろうか。伊東ら<sup>6)</sup>が大学生に行った幼少期と高校時代のお弁当に関するアンケート調査では、お弁当の評価や満足度が高いほど友達と見せ合う行動が生起していたことが示されている。お弁当をどのように準備してもらったと感じているのかということが、どのように食べるのかという食行動につながっていくと捉えられ、幼稚園のお弁当場面における発言や行動に表れていると考えられる。幼稚園の食事場面のやりとりについては、年齢が上がるにつれて、家族やテレビなどの一般的な内容の話題が増えていくことが明らかにされている<sup>7)</sup>。3歳児はその場にあるモノの話題、4歳児には幼稚園内の経験についての会話が多く、5歳児になると家であっ



たことや家族の旅行などの話題にも広がっており<sup>8)</sup>、その場にはいない家族が話題に登場する場合があるといえる。けれども、従来の研究は会話の変容やルーティンの使用に注目したものであり、家族に関する話題は一般的な内容の一部として扱われ、詳細は述べられていない。「お母さんの玉子焼き」のように食べ物に関する話題にも家族の存在に言及される場合もあるが、自らのお弁当をどのように表現したのかについての報告は見られず、把握できない。伊東ら<sup>9)</sup>のインタビュー調査では、作り手の感情を受容していると見られる回答が報告されているが、実際のお弁当場面において幼児は作り手に関してどのような発言をしているのだろうか。幼児が実際にお弁当を目の前にした時の反応には、作り手やインタビューする研究者には直接言わない幼児の感情も表出されている可能性がある。実際に食べている時の会話の中には、幼児がお弁当をどのように受け止めているかということが反映され、幼児の食行動との関連が読み取れるのではないだろうか。そこで、本論文では、幼稚園のお弁当場面における行動を観察し、食事の作り手である家族に言及する発言や行動から、幼児は作り手の存在をどのように受け止め、いかに食べるのかを検討した。発言の広がり方や、保育者のかかわり方も含めて事例を分析することで、作り手とのつながりが幼児の食への意識や行動にどう影響するのかについて示唆を得ることを試みた。

## II. 方法

### 1. 調査

調査協力者は、奈良県の国立大学法人の幼稚園における 20XX 年度 3 歳児 29 名（男児 15 名、女児 14 名）と、20XX+1 年度 4 歳児 48 名（男児 24 名、女児 24 名）、20XX+2 年度 5 歳児 48 名（男児 24 名、女児 24 名）及び担任保育者と補助の保育者である。4 歳児進級に当たり 3 年保育の幼児 29 名に加え、2 年保育の幼児 19 名が新たに入園し、4 歳児と 5 歳児進級時にはクラス替えが行われた。フィールド観察は、3 歳児クラスにおいて 21 日間（20XX 年 9 月から 20XX+1 年 3 月）、4 歳児クラスにおいて 9 日間（20XX+1 年 5 月から 6 月）、5 歳児クラスにおいて 8 日間（20XX+2 年 4 月から 7 月）行った。お弁当場面を中心に、登園時から降園時にかけて観察した。お弁当場面は、「いただきます」の挨拶から、最後の幼児がお弁当を食べて終えて片付け始めるまでとした。

観察者は「消極的参加者」<sup>10)</sup>の立場となり、幼児と保育者の発話と行動を筆記及びビデオカメラとデジタルカメラによる画像記録、ICレコーダー録音によって採取した。観察の他、学期末に担任保育者に該当学期の保育の様子や幼児の育ちについてインタビューを行い、求められれば意見交換をした。本論文では、お弁当場面の観察資料を主な分析資料とし、他の資料は適宜参照して解釈の修正と幼児理解の深まりを図った。

調査協力園では、3 歳児の 9 月からお弁当を食べる時間が導入される。3 歳児 9 月から 4 歳児 12 月までは週 2 日、4 歳児 1 月から 5 歳児は週 3 日家庭からお弁当を持参して食べている。各年齢 2 クラスであるが、3 歳児は 2 クラス 29 名が毎回合同で保育室にて食事をとっていた。4 歳児、5 歳児になると 24 名ずつ、クラス毎に保育室にて食べる事が多く、2 クラス合同で廊下や中庭にて食べる日もあった。どの学年時においても、基本的には 1 つのテーブルに 3～5 名の幼児が着席していた。決められたグループで食べる場合もあるが、自由に席を選択する事が多く、食事の幼児同士のやりとりも推奨されていた。保護者に対しては、クラス懇談会において保育者からお弁当作りの注意事項や食事場面の様子を伝えたり、個人懇談や送迎時に個々の幼児の様子を適宜伝え合ったりするやりとりがなされていた。

## 2. 分析

調査時の記録をもとに、観察直後に幼児の発言や表情、仕草、視線などを詳細に記述し、フィールドノートを作成し、それを分析資料とした。観察記録から、「だれが作ったのか」「どのように作ったのか」「作り手はどんな思いを持っているか」「作り手は何を話していたか」というお弁当の作り手に関する発言と、「家庭でどのように食べているのか」という家族との食事場面に関する発言を抽出し、分析対象とした。お弁当の作り手に関する発言は、「お母さん」「おばあさん」などの作り手を表す名詞に加え、伊東ら<sup>10)</sup>のインタビュー調査で作り手について語る際の語調の特徴とされた「～してくれる」などの受動的・依存的な表現が含まれる発言を対象とした。

分析はエスノグラフィーの手法を用いた。まず、お弁当場面における作り手に関する発言や家族の食事場面に関する発言の生起のタイミング、発言者と宛先、発話のきっかけなどについて、発言の全体的特徴を示した。次に、作り手の発言をそのまま伝える発言、作り手はだれかを意識した発言、家族の食事場面の様子を説明する発言、作り手の感情をくみ取った発言を抽出し、事例の解釈的分析を行った。

## Ⅲ. 結果と考察

作り手や家族に関する発言は、71 場面抽出された。3 歳児 45 場面、4 歳児 15 場面、5 歳児 11 場面であった。

### 1. 家族に関する発言の全体的傾向

#### (1) 発言者と応答者

発言者は、幼児が 48 場面、保育者が 23 場面であった。幼児は、3 歳児の時は保育者に向けて発言することが 47.8%であったが、5 歳児では保育者のみに向けた発言は見られなかった。5 歳児になると 45.5%が特定の仲間、45.5%が不特定多数の仲間と保育者に向けた発言となり、仲間を意識して発言する変容が見られた。少数ではあるが、応答者が存在せず独り言である場合もあった。

保育者による発言は、3 歳児では 43.2%の割合で生じたが、4 歳児は 26.7%となり、5 歳児になると全く見られなかった。保育者は、特定の幼児に向けたものが 65.2%であり、全体に向けて働きかける場合が 34.8%であった。

#### (2) 発言が生起するタイミング

幼児による発言も保育者による発言も、食事中に生起することが多かった。(図 1、2) 保育者は、「いただきます」の挨拶前に、作り手の存在に言及して食べきる目標を話すことがあったため、食前の割合が幼児よりも高くなっていた。

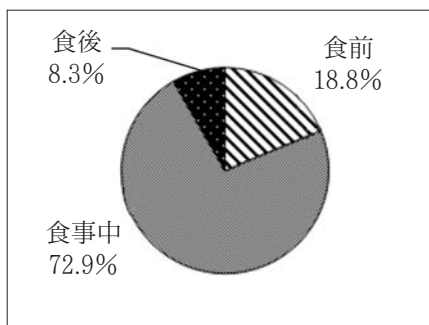


図 1. 幼児の発言の時間帯

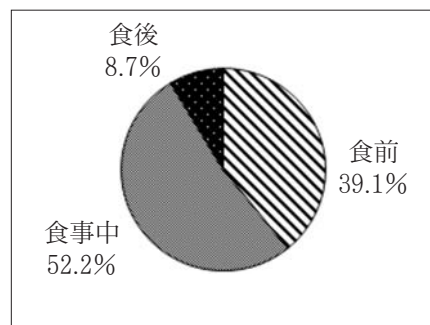


図 2. 保育者の発言の時間帯

### (3) 話題に登場する人物

作り手であることが多い母親に言及した発言がほとんどだった。祖母が作った場合は、祖母について話をする。作り手を含めた家族数名が話題に登場することはあるが、作り手ではない人物が登場することは2.8%であり、2場面のみであった。(図3)

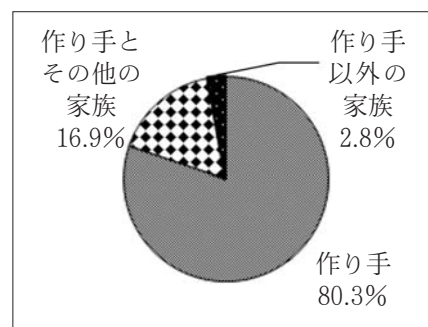


図3. 話題に登場する人物

### (4) 発話のきっかけと食べ物

幼児による発言は、目の前のお弁当を説明する際の発言場面が29場面と最も多く、仲間のお弁当を見た際の発言(9場面)、食べるか否か葛藤した際の発言(8場面)と続いた。保育者は、食べるか否か葛藤した際の発言が11場面と多く、続いて食前の挨拶の際の発言が6場面だった。葛藤した際の発言は、3歳児の時に多く、5歳児になると見られなくなった。(表1)

表1. 発言のきっかけ

単位：場面

発言者	きっかけ	3歳児 (21日間)	4歳児 (8日間)	5歳児 (9日間)	合計
幼 児	食前の挨拶	0	0	0	0
	目の前の食べ物の説明	16	7	6	29
	仲間の食べ物からの連想	5	3	1	9
	食べることへの葛藤	3	1	4	8
	食後の感動共有	1	0	0	1
	その他	1	0	0	1
小 計		26	11	11	48
保 育 者	食前の挨拶	3	3	0	6
	目の前の食べ物の説明	3	0	0	3
	仲間の食べ物からの連想	2	0	0	2
	食べることへの葛藤	10	1	0	11
	食後の感動共有	1	0	0	1
	その他	0	0	0	0
小 計		19	4	0	23
合 計		45	15	11	71

では、作り手に関する発言はどのようなやりとりの中で生じたのだろうか。次は、具体的な事例から作り手に対する幼児の意識を検討する。

## 2. 作り手の言葉の復唱

初日のお弁当日から観察された家族に関する発言は、作り手の言葉の復唱であった。作り手がお弁当に何を入れたのか、どのように食べるのかについて話した言葉をそのまま伝える姿は、6場面観察された。

### (1) お弁当の中身の説明

お弁当を目の前にして興奮する幼児らは、母親の言葉を用いて自分のお弁当の中身や食べ方を説明していた。

事例1「りんごは最後」 20XX年9月9日 3歳児

カエデは、りんごにピックをさして「見て」と言った。振り向いたサオりに『これ、最後』って言った。りんご1つと、みかん」と母親の言葉を伝えた。

カエデは、おかずとおにぎり、デザートが入ったお弁当を目の前にして、興奮していた。隣に座るサオリやアイ、A保育者にお弁当の説明をしてから食べる姿があった。多くの食べ物に目移りし、何から食べようか考える姿もあった。そのような中、作り手の母親の言葉を思い出したようだ。「デザートは最後にする」という言葉を忠実に守り、おにぎりやおかずを食べ終えてからりんごとみかんを食べる姿が見られた。

### (2) 食べ方の説明

母親の言葉は、幼児の食べ方にも影響を与える。仲間が食べたがらない時、自分が作り手の母親から言われた言葉を伝える姿があった。

事例2「栄養あるから食べなあかん」 20XX+2年6月24日 5歳児

イズミは、ピーマンをつまんで嫌そうな表情をする。「ご飯以外、全部ピーマン、全部ピーマン」と言って口をとがらせた。ツカサは、イズミを覗き込み「全部ピーマンの味なん？」と尋ねると、イズミは「うん」と言い、頬を膨らませた。エイタは『「野菜は栄養あるから、絶対食べなあかん」って、ママが言った」と助言し、食べるよう促した。

エイタは家庭における食事場面で、野菜を食べると良いという話を母親から聞いたのだろう。エイタは、お弁当を食べている最中に家庭での母親とのやりとりを思いだし、野菜を残さず食べようと努めていたこと、そして仲間にも教えようとしていたことが分かる。その場にはいない母親の発言がお弁当場面における食べ物への意識や食べ方、仲間とのやりとりに影響を与えていることが窺えた。

作り手の発言を復唱する姿には、家庭から持参したお弁当を食べることで、その場にはいない作り手の存在が意識され、「何をどのように食べるのか」という判断を左右していると考えられた。

## 3. 作り手を意識した発言

お弁当を作ったのはだれかということについての説明は、幼児も保育者も頻繁に行っていた。作り手を意識した発言は34場面と最も多く生じた。

### (1) お弁当の作り手への意識

事例3「お母さんが入れてくれたー」 20XX年9月11日 3歳児

B保育者が「あっ、いいねー。今日は3つになってるね〜」とおにぎりを指さした。モエは「うん、今日は3つにしてたん、ママ」と答える。B保育者は「3つにしてくれたん、お母さん。いいねー」と言った。モエは「いっぺんにな、食べたらね、ゴホゴホってなるよ」と言い、3つのおにぎりを見せて笑っていた。



モエは頻繁にお弁当を自慢しながら食べる幼児である。この日も、「見て」「これ入ってるよ」と隣に座るツヨシやB保育者におかずを見せてから食べ始めていた。自分のために、自分の希望に沿って母親が用意したという事実を他者にアピールしながら、お弁当を食べる喜びを味わっていたのではないかと思われた。

## (2) 作り手への意識と感情表現

「だれが作った」という自慢をした後、実際に食べて味わった幼児は、再度感想を交えながらお弁当について話し出す姿もあった。

### 事例4「ばあばのこんにゃく」 20XX+1年2月17日 3歳児

ユリは、蓋を開けて「イエーイ」と叫ぶ。足をバタバタと左右に動かしていた。「こんにゃく、ばあばのこんにゃくだ〜」と言い、こんにゃくを箸でつまむと勢いよくかぶりついた。口に入れた瞬間、肩をすぼめ、あごを斜め上につきだし、上目遣いの姿勢をとる。目を少し細め、「おいしい、こんにゃく！」とアピールした。

ユリは黙々とお弁当を食べる姿が目立った幼児だったが、この日はお弁当について語ることが多かった。最初は「ばあばが作った」とアピールしていたのだが、食べた後は「おいしい」と感想も加えながら自慢する姿が見られた。「ばあばのこんにゃく」という言葉から、祖母が作ったこんにゃくの煮物は単なるこんにゃくではなく、ユリにとって特別だったことが窺える。作り手の存在が幼児のお弁当に対する価値を高め、どんな味がしたのかの自己表現を促しているといえるだろう。

## (3) 保育者による作り手への意識の促し

お弁当を食べる習慣が定着してきた3歳児12月頃からは、保育者が「いただきます」の挨拶前に作り手の存在に言及する発言が見られるようになった。

### 事例5「お母さんが早起きして作ったお弁当」 20XX+1年6月30日 4歳児

A保育者が「お母さんが早起きして作ってくれたお弁当、残さないで今日頑張って食べようかな？」と問いかけた。園児は、「はーい」と手を挙げる。「それから、落とさないで食べようかな？」と言った。アイが「おばあちゃんが作ったの」と報告をした。すると、A保育者は「おばあちゃんが作ってくれたの？幸せやね」と笑った。アイは「おばあちゃんが」と言ってお弁当箱をそっとなで触る。A保育者は「そう。良かったね」と頷いた。

A保育者は、お弁当を目の前においてそわそわしている幼児を見ながら「お母さんが」「おばあちゃんが」という言葉を強調し、「おいしく食べましょう」と働きかけた。A保育者の言葉を受け、幼児が自ら「おばあちゃん」と作り手の存在を確認、報告する言葉も出てきた。A保育者が作り手の存在を意識づけることによって、幼児の意識も変容していったと思われる。A保育者は「だれが作ったか」ということへの意識が、「残さず食べよう」「大切に食べよう」とする原動力につながると捉え、働きかけていたと見られた。

## (4) 作り手と自分のつながり

母親の作った料理に自分もかかわった経緯があると、さらに作り手の存在は意識され、食べることを喜ぶ姿が見られた。

事例6「私のジャガイモ、ママがポテトサラダに」 20XX+2年6月17日 5歳児

サナが「サナちゃんさー、これさー」と言うと、ケンがサナに注目する。「サナちゃんがさー、作ったやつさ〜」と言う。ケンは驚いて「サナちゃんが作ったやつ？」と聞いた。サナは「ううん。サナちゃんがさー、植えたジャガイモ入れてくれた」とにこりと笑ってポテトサラダを見せた。

サナは、幼稚園で自分が植えて掘ったジャガイモを母親がポテトサラダにしたという2つの事実を報告して食べていた。自分が目の前のポテトサラダ作りにかかわり、母親と協力して作ったという認識があったと思われる。自分のジャガイモを使ってくれたことと、自分のためにポテトサラダを作ってくれたことの2つの事柄に喜びがあり、より作り手である母親の存在が意識され、仲間に伝えようとする気持ちが高まったと見られた。

このように、幼児は「だれが作ったのか」という点に着目してお弁当について説明をしていた。保育者の作り手の存在に気づくよう促す発言や、自分が料理にかかわりを持つ経験を通して、より作り手への意識は高まり、他者に表現しようとする姿につながったと考えられた。

#### 4. 家庭での食事に関する発言

目の前にあるお弁当から、幼児はその場にはいない家族との食事場面を思い出す。家庭でどのように食べているのか説明する事例や楽しかった食の思い出を話す事例は、19場面観察された。

##### (1) 家庭での食事を思い出す会話

保育者と家庭での食事経験を話しているうちに、食べようか否かの迷いが消え、「食べてみよう」という意欲がわく場面もあった。

事例7「お母さんとお父さんは食べれるけど…」 20XX年10月7日 3歳児

マモルは、豆を食べようとしなない。B保育者は「お母さん、食べれる？」と聞くと、マモルは「うん」と答え、「お父さんは？」という問いに対して「ううん」と首を横に振った。B保育者は「これ、だれが作ったん？」と尋ねた。マモルは「お母さんと、クミちゃんと…」と作った人の名前を挙げた。「作ったん、みんなで。いいやん。じゃあ、食べれるやん」とB保育者が話すと、マモルは、思い出したように「パパとクミちゃん、食べれた」と言った。B保育者は「パパとクミちゃん、食べれたん？ じゃあ、マモル君とお母さんも食べれるわ」と言う。マモルは「お母さん、マモル君、パクパク食べれる」と言った。しばらくすると、マモルは豆を口に入れた。

B保育者は「豆が食べられない」と訴えるマモルに、父母は豆を食べるのか否か尋ねた。すると、マモルは考え、父母や妹が食べていたこと、さらには自分も食べたことがあったことを思い出した。食べるのをやめようかと考えていた豆だが、父母と一緒に食べたことのある豆ならば食べることができると安心し、思い直したのかもしれない。じっと豆をみつめながら家庭での食事場面を思い出すことによって、自ら食べようとする意識の変容があった。

##### (2) 家庭の食事の思い出

幼児は、目の前にある食べ物を通して、家庭での楽しかった食事場面やおいしかった食べ物を思い出すこともあった。

事例8「じいじと食べたしゅうまい」 20XX年12月4日 3歳児

ツヨシは、しゅうまいを口に入れた。一口かじると「しゅうまいや、ツヨシの大好きの」と嬉しそうにモエに見せた。そして、ツヨシは「めっちゃ前に食べたんやけどな、あの、おじいじいと、おじいじいと」と嬉しそうに言った。

ツヨシはしゅうまいが好きで、普段からしゅうまいの自慢をしていたが、祖父と食べたしゅうまいは格別だったようだ。「おじいじいと」という言葉を繰り返しており、おいしかったことよりも祖父と食べたことが嬉しかったのではないかと思われた。おいしかった、楽しかった家族との思い出を語りながら、お弁当のしゅうまいを興奮して食べていた。

幼児が家庭を連想するのは、自分のお弁当だけがきっかけとなるのではない。仲間のお弁当のおかずからも自分の家庭の食事を思い出して話す姿も観察された。

事例9「きゅうり買いに行ったことある」 20XX+1年6月2日 4歳児

A 保育者は、きゅうりを食べて「おいしい」とつぶやいた。隣に座るショウときゅうりを近くのスーパーで買った話をする。すると、アイは「アイちゃんもきゅうり、買ったことある！」と言い、母親と一緒に買いに行った話を始めた。

アイは、A 保育者が食べているきゅうりを見て、ショウと保育者がきゅうりを買に行った話を聞いて、自分も母親と買い物に出かけたことを思い出した。自分も同じように買い物に出かけ、母親にきゅうりをお弁当に入れてもらったと主張した。この頃のアイは、自分から話しかけることは少ない幼児であったが、自分のお弁当の説明や家族に関する話題では積極的に発言する姿が見られていた。アイにとって、家族のことを思い出すことは楽しみの一つだったのかもしれない。家庭の話をすることで安心して意欲的に食えることができた可能性が推測される。

家族の食事の話をする時、幼児はリラックスした表情を見せる。思い出しながら笑って食べる傾向があり、食事中の幼児に安心感と食べる喜びを与える会話になっていたと窺えた。

## 5. 作り手の感情に関する発言

作り手がどのような思いでお弁当を作ったのか、お弁当に込められた作り手の感情に関する言及は、12 場面で観察された。3歳児では保育者による発言だったが、5歳児になると幼児が作り手の感情を想像し、食べ方を考える姿があった。

### (1) 作り手の感情への気づき

お弁当の時間が始まった頃、保育者は幼児に作り手である母親の感情を積極的に伝えようとしていた。

事例10「お母さんが『嬉しかった』って」 20XX年9月11日 3歳児

ノゾムが、お弁当を全て食べ終えて片付けをしていた。そこへ、A 保育者が近づき、「この間、ノゾム君がおいしかったって言ってくれたから、お母さんが『嬉しかった』って言った。全部食べちゃったね」とゆっくり、ノゾムの顔を見ながら伝えていた。ノゾムは照れたようにコップを触っていた。

A 保育者の発言を聞くノゾムは、恥ずかしそうだった。にやにやして黙っている。食べきった達成感を味わっていたノゾムに、A 保育者が母親の気持ちを伝えることで、ノゾムの満足感

はより大きくなったと見られた。保育者はノゾムの食べきる行為が母親を喜ばせることを伝え、食べた喜びを共有しようとしていたと見られた。

保育者の働きかけで最も多かったのは、苦手な食べ物を目の前に葛藤していた幼児に対するものであった。事例11のように作り手が「食べて欲しい」と願って作っていることを伝え、摂食を促すような場面もあった。

事例11「ママ、泣いてるわ～」 20XX年9月30日 3歳児

ツヨシは、デザートのカボチャを食べようとしていた。A保育者はハンバーグを指さして羨ましそうなる表情をする。「これ、おいしそうやで。チーズ入ってるもん」とハンバーグを食べてみるよう促した。だが、ツヨシは食べようとしなかった。A保育者は「ママ泣いてるわ～」と残念そうな表情をして声をかけた。

ツヨシは、断固としてチーズ入りハンバーグを食べようとしなかった。事例の場面以外にも、この日は3人の保育者が代わる代わる声をかけていた。「おいしそう」と羨ましがると同時に、3人の保育者は「母親がせっかく作ったハンバーグが残っていると残念に思う」という内容の言葉をかけて摂食を促していた。どんな願いをもって作っているのかを伝えることで、食べる意欲を持つことを期待していたと思われる。ツヨシはよほどチーズが苦手だったのだろう。口に入れることをためらっていたが、じっとハンバーグを見つめて考え込む姿があった。保育者の「悲しむ」「寂しい」「泣いている」という言葉を聞いて、作り手の思いに気づいていったと思われる。

また、保育者は作り手がどのような気持ちで作ったのかということに加え、幼児自らの思いも作り手に伝えることの大切さも話していた。

事例12『小さくして』って言ったらいよいよ 20XX+1年1月13日 3歳児

ツヨシはスナックエンドウを箸でつつきながら、C保育者に「小さくして」と要求した。C保育者は「うん？ 歯でかめない？」と様子を窺う。かみ切れないで困っているツヨシに「ツヨシ君さー、強い歯があるからさ、お母さんかめると思ったんじゃない？」と言い、小さくした。

1つのスナックエンドウを食べたツヨシだが、残り2つが食べられない。1つを食べた姿を見たC保育者は「お母さんに『これは食べれなかった』って言って、『大きかったから』って。そしたら今度はお母さん、小さく切ってくれるよ」と話していた。

ツヨシは、スナックエンドウの1つが歯でかみ切れず悩んでいた。苦手な豆であったことも影響し、大きな口を開けて食べられなかったのだと思われる。そこで保育者に援助を求め、小さく切って食べたのだが、全部食べきることはできなかった。C保育者は、保護者の食べて欲しい願いもツヨシの食べようとした努力も受け止めていたのだろう。そこで、ツヨシに母親の願いを伝え、その上で母親に困ったことを伝えて食べやすくしてもらうことを提案した。意欲的にお弁当が食べられるようにするため、母親とコミュニケーションをとることの大切さも伝えようとしていたと考えられる。

## (2) 作り手の感情の受容

3歳児の頃は、保育者が幼児に作り手の感情を代弁することがほとんどだったが、4歳児、5歳児になると、幼児自身が作り手の感情を推測し、受容しようとする姿があった。



事例 13 「ママが喜ぶ」 20XX+1年6月9日 4歳児

片付けを終え、歯磨きもした後、イズミはA保育者のもとに駆け寄った。「ママにね、ママにね、『今日全部食べたよ』って言ったら喜ぶ」と言った。A保育者は「うん、そうだよ」と言って食べたことを称えた。

イズミは、4歳児になると少しずつ食欲が出るようになり、「食べる」と宣言する姿も観察された。そして、やっと、この日は全部自分一人で食べることができ、イズミは「ママが喜ぶ」と報告したのである。以前、食べきった日に母親が喜ぶ顔を見て嬉しかったのかもしれない。この日、イズミは一生懸命に食べる姿があり、食べきることによって母親が喜ぶと推測し、母親が嬉しそうにする姿を想像しながら食べていたことが窺えた。

幼児が想像するのは、作り手が喜ぶ姿だけではない。作っている様子を見て、作り手の感情を受け取る姿も見られた。

事例 14 「お母さんだって大変なんだよ」 20XX+2年4月15日 5歳児

ふりかけをかけたご飯を持参しているアイに、ユメは「まとまった方がいいよ。ママに（してもらったら?）」と言い、おにぎりの方がよいと主張した。アイは「アイちゃん。もう集められるもん」と反論した。ユメは「集められるけど、困るやん」と言う。アイは、お弁当箱を左手で持って口に近付け、こぼれないようにご飯を食べ始めた。それを見たサトミは「ママも大変なんだよね」と言った。ユメは「おにぎり、ねー」と賛同した。

ユメはおにぎりのお弁当に満足し、アイはふりかけをかけたご飯に満足していた。それぞれ自分のお弁当が一番良いと思っているようで、しばらく言い合いをしていた。幼児が自分のお弁当が良いと主張する理由は、サトミの「ママも大変なんだよ」という言葉に表れていると思われる。作り手である母親が、毎回お弁当を作ることは簡単なことではないと考えていたため、自分のお弁当が一番だという主張を譲れなかったのだと思われる。ユメやアイらは、この事例の後、母親がどのようにおにぎりを握るのか説明しあっていた。幼児は母親がお弁当を作る姿をよく見ることが分かる。お弁当を作ることの苦勞に気づき、それでも毎回自分のために作ってくれている喜びを味わっていることが伝わってきた。

### (3) 作り手の感情の受容と葛藤

お弁当作りの苦勞に気づいた幼児は、作ってもらったお弁当を食べきり、空になったお弁当箱を見せたいと考えるようになった。

事例 15 「お母さんに見せるの？」 20XX+2年5月13日 5歳児

ツヨシは、デザート容器の中身がみかんであることを知り、「みかんきらいやもーん」と言った。「嫌いなやつやから、残しとくわ」と言った。すると、アカネは「じゃあ、お母さんに見せるの？」と聞いた。ツヨシは食べようとしなない。リノは「じゃあ、アカネちゃん食べたら？」と聞いた。ツヨシは「アカネちゃん食べる？」と聞いた。アカネは「アカネ、みかんは好きやけどさー」と返答した。

アカネは、目の前で残して片付けようとしたツヨシを見て「お母さんに見せるの？」と聞いた。アカネは、「食べないといけない」とは言わなかった。だが、みかんが残った状態で持ち帰るこ

とに抵抗を感じていたことが分かる。アカネは、「お母さん」の存在に言及しており、中身の入った容器を母親に見せたらどう思うだろうかと考えていたのかもしれない。仲間のお弁当は食べることができないためツヨシの代わりに食べることはなかったが、ツヨシの母親の願いを察して摂食を促すような発言をしたと考えられる。

そして、母親がどんな思いで作っているのか考えるようになった幼児は、食べられない状況になると思い悩むようになった。

#### 事例 16 「ママが喜ぶんだけどな～」 20XX+2年4月22日 5歳児

サヤカは、苦手なブロッコリーを少しずつかじっては口から取り出した。「あー」「うーん」と言ったり、目を細めたり、口をとがらせたりしていた。「まずーい」と叫んだ。「ママが食べたら喜ぶんだけどな～」と言い、もう一口かじる。だが、「まずーい。やっぱり、もう」と言って、一度お弁当箱にブロッコリーを戻した。けれども、「ママ、少し食べたら褒めてくれた。『頑張ったね』って言ってくれた…」と言い、お弁当箱の蓋を開ける。何度も蓋を閉めたが、「まだ残ってる」と言い、再び箸でブロッコリーを取り出してかじる行為を繰り返していた。

一人で食べ続けるサヤカを見て、何人もの幼児がやってきた。「まだ食べてんの？」と聞いた。困っているサヤカを見たオサムは「隠しちゃったら？」と言うが、サヤカは片付けなかった。

片付けなければならない時間になった。すると、サヤカは思い切ったようにブロッコリーを口に入れた。必死に咀嚼をし、ごくりと飲み込んでいた。

「食べたくない」という気持ちと「食べたらママが喜ぶ」という気持ちの間で、サヤカは35分間悩んでいた。何度も蓋を閉めては開ける行為を繰り返し、母親の喜ぶ姿を想像しながら必死に食べようとしていた。最後は意を決したようにブロッコリーを口に入れ込み苦しそうな表情を見せたが、飲み込んだ後は晴れやかだった。サヤカの葛藤する姿には、母親の喜ぶ姿が幼児にとって苦手な物に立ち向かう勇気を与えることが反映されているといえるだろう。

以上のように、保育者の作り手の感情の代弁も影響し、幼児は作り手の感情もお弁当を通して察するようになる。作り手の願いを考え、反応を想像する力の育ちは、幼児が苦手な物に挑戦することを後押しし、食べる意欲を掻き立てると考えられた。

## IV. 総合的考察

本論文の目的は、お弁当場面における家族に関する発言を手がかりに、幼児はお弁当をどのようなものとして捉え、作り手の感情を受容することでいかなる食行動の変容があるのかについて明らかにすることだった。家族に関する発言からは、お弁当を介して幼児は家庭での食事風景や作り手の感情を想像し、安心感や喜びの感情を得て、食べる意欲を高めていることが示された。

### 1. 家庭を思い出す安心感と仲間との食事の定着

家庭とは異なる雰囲気幼稚園でのお弁当場面は、幼児にとって不安な時間である。自分で座る位置を決め、お盆とお弁当箱を用意し、自分で食べる行動は、初めてのことである。お弁当の時間の導入に伴い、保育時間も延長する。調査協力園は、幼稚園の生活に慣れてきた2学期にお弁当の時間が導入されるため、一緒に食べる保育者や仲間との関係も親しくなっているが、家族と離れて過ごす食事の時間に寂しさや戸惑いを見せる幼児もいた。どのように行動したらいいのか分からず涙を見せる幼児も見られ、家族を感じられる物を必要としていたと思われる。

お弁当の時間が導入された当初は、幼児が作り手である母親の言葉を保育者に伝えると同時に、

食べる順番や食具の使い方など言葉の内容に忠実に行動する姿があった（事例1）。幼稚園でどのように食べたらいいのか、母親の言葉を思い出しながらお弁当場面を過ごしていることが分かる。くわえて、3歳児には家庭での食事について話す姿が目立った。それぞれ異なる食習慣を持つ幼児は、自分の家庭での食事時間の過ごし方や楽しかった食事の思い出（事例7、8、9）を語ることで、安心感を得ていたと思われる。「お母さんが入れてくれた」「ばあばが作った」というような発言（事例3、4）は、「だれが」ということにこだわり、自分と家族の存在を意識的に結びつけようとしていたことが推測される。5歳児になっても「お母さんが～と言った」という発言は聞かれ（事例2）、お弁当を保育者や仲間に見せたり、言葉を伝えたりしながら、作り手とのつながりを意識していたと考えられる。

また、保育者も、3歳児には食が進まないタイミングで家庭の食について尋ねる姿があった（事例7）。「いつもだれと食べるの？」「お姉ちゃんとトマト食べた？」と家族を思い起こすことを促す発言によって、幼児の緊張感や不安を取り除こうとしていたと思われる。

このように家族に関する発言は、それまで家庭で行ってきた「食べる」という行為と幼稚園でのお弁当場面を結びつけていた。家庭での食事場面を思い出すきっかけを与えるお弁当を食べることで幼児の気持ちは落ち着き、仲間や保育者と一緒に意欲的に食べる行為の定着化につながったことが示唆された。

## 2. 作り手の感情の想像と食べる意欲の高まり

幼児の家族に関する発言では、作り手である母親が登場することがほとんどであった。お弁当箱の蓋を開けた際（事例3）や食べてみておいしかった時に「〇〇が作った」と自慢をする際、作り手の存在をアピールしていた。幼児は、作り手が自分のために用意したことを保育者や仲間に伝えなかったのだと思われる。伊東ら<sup>12)</sup>のアンケート調査では、お弁当の評価が高いほどお弁当を見せ合う結果が示されていたが、本論文の事例からもお弁当の内容や量だけではなく、「作り手が自分のために作った」という愛情の受容とお弁当を他者に見せたいという欲求に関連があることが確認された。

そして、4歳児、5歳児になると、幼児は作り手がどのように作ったのか、どんな思いで作ったのかについても語る姿が観察されるようになった。幼児は、一緒に買い物に出かけた話をしたり（事例9）、おにぎりを作る苦労を話しながら握り方を真似したりしていたが（事例14）、幼児は保護者が料理する様子を見たり、お弁当を食べながらその時の情景を思い起こしていると思われる。「お母さんだって大変なんだよ」という言葉からは、作り手が料理する姿を見ることで、作り手の努力や苦労を知り、大切に食べようとする意識が芽生えていったことが窺える。さらに、食べきった時には「ママが喜ぶ」と報告したり（事例13）、残そうとする仲間に対して「それ、お母さんに見せるの？」と指摘したりする姿（事例15）も観察された。期待していたものと異なり「お母さん、同じじゃんかいな！」と怒るが、言葉に反して意欲的に食べる場合もあり、食べ物の裏にある作り手の感情も読み取って行動しているといえる。葛藤を乗り越えて苦手な物を食べきった事例（事例16）は、幼児にとって作り手の感情を受け取ることは、苦手な物に挑戦する勇気と食べようとする意欲を与えていることの反映であると考えられる。幼児は、目の前のお弁当から作り手の料理する姿と苦労や喜びの感情を受け止めていた。そして、母親の感情を代弁したり自慢したりしながら保育者や仲間に伝えると共に、食べる意欲を高めていたと見られた。

### 3. お弁当を介して家庭と幼稚園をつなぐ保育者

幼稚園で食べるお弁当は、幼児一人ひとりの家庭の食事と幼稚園の食事を結び付けるものであると捉えることができる。それまでの家庭での食事とは異なる環境に不安を抱きながらも、作り手の存在を実感し、家庭での食事を思い起こすことで、安心して食べることができていた。それぞれの家庭の食事の楽しさ、作り手が自分のために用意したことへの喜びを伝えあい、共有していた。そして、作り手の感情を想像することで、大切に食べようとする気持ち、苦手な物にも挑戦しようとする勇気が生まれ、自ら食べようとする姿が生じたと見られた。

そのような幼児の姿の背景には、保育者の働きかけが影響していると考えられる。3歳児から5歳児にかけて、保育者がお弁当場面において最も重視されていたことは、「楽しく食べること」であった。そして、仲間と楽しく食べるために、姿勢や箸の持ち方などのマナーや食べ物に関する話、友達とのかかわりを促す働きかけを取り入れていたが、作り手へ意識が向くような発言も積極的に行っていたと思われる。特に3歳児は、食べ物への関心が薄れた際、事例11のように苦手な物を目の前にして食べるか否か葛藤している際に作り手の存在や感情を伝えようとしていた。満腹であった幼児や苦手な物を残そうとしていた幼児も保育者の働きかけを受けて食べ始める姿があり、作り手の存在への気づきを促していたとみられる。3歳児後半からは、食前の挨拶の時に「お母さんやおばあちゃんが作ってくれたお弁当を大切に食べましょう」という発言をしたり（事例5）、食べきった時は「お母さんが嬉しいよ」と声をかけたりする姿が見られた（事例10）。食べられずに困っている時には「お母さんはかめると思ったんだね」と作り手の思いを伝えつつ「大きくて食べれなかったっていうといいよ」と自分の思いを作り手に話すことの重要性も伝えていた（事例12）。保育者の「おばあちゃんが作ってくれた」「お母さんが喜ぶ」という言葉は不安な幼児に安心感を与えると同時に、お弁当に込められた作り手の感情に気づく機会を与えていたとみられた。そして、保育者が作り手の存在や感情に気づくよう働きかけ続けたことは、幼児が自ら作り手の感情について話すようになった5歳児の姿（事例14、15、16）につながったと思われる。

また、保育者による食べ物についての話題提供も、幼児の作り手の調理への注目を高めていたと思われた。5歳児になると、保育者は意図的に自らの調理体験やおいしかった食べ物の感想などを述べ、幼児と共有していた。A保育者は「私が体験を語ることで、子どもたちも家庭での母親や父親との食事を思い出し、『僕のお父さんもお好み焼き作るよ』『この間、家でお好み焼き作って焦がしちゃったけどおいしかった』などと話が膨らんでいく」と話し、保育者の言動がきっかけとなり、食べ物や料理をする家族に対する幼児の意識も変容していることが窺えた。

さらに、調査協力園の5歳児は、ジャガイモやピーマン、ミニトマトの栽培活動を行っている。収穫した翌日には家庭に持ち帰って食べたことを話したり、お弁当のおかずにして持参したりする姿が見られ（事例6）、共通の野菜を通して食べ物への興味や作り手の存在への注目が深まっていたと考えられた。幼稚園で自ら育てたものを保護者が調理しお弁当に入れてもらう体験は、より料理をすることの大変さや食べ物の大切さを実感する。共同で作ったという実感から自分と作り手のつながりが強まることが窺えた。

このように、幼児の作り手への意識や食べ物への興味の高まりには、保育者の意識と言動が反映されていた。家庭での食事が中心だった幼児が幼稚園という幼児集団での食事場面に慣れ、その場にはいない作り手の存在をイメージし、仲間とのやりとりを楽しみながら食べるきっかけを保育者が作り出していたといえる。保育者の作り手に関する話題の提示や食に関する活動の導入



は、お弁当を介して幼児と保護者を結びつけ、家庭と幼稚園生活のつながりの深まりと食への意欲の高まりを促していたと考えられる。

#### 4. 今後の課題

本論文では、お弁当場面での日常的かつ自発的な発話を分析することで幼児の作り手に対する意識を把握することができた。しかしながら、幼児がいかに作り手の感情を受容しているかについては、作り手に言及した発言だけに表われるのではない。お弁当の蓋を開けた時の「やったー」という発言や「あまーい」「大好きな味」という感想は、作り手の感情を受容していることの表れとも見ることができる。さらに、口に入れた瞬間の「う～ん」「ふふふ」という感動の表現やにこりと笑う表情、お弁当を見つめる視線などにも反映されていると考えられる。お弁当を目にした時の感想や幼児の言葉にはならない行動や表情の変化を分析し、お弁当を介した作り手とのつながりの検討を深めたい。

また、幼児のお弁当への反応は家庭における保護者との関係性や食環境の影響も大きい。保育者がお弁当を介して幼稚園と家庭を結びつける役割を担っているとするならば、保育者と保護者との連携が重要になる。保育者は、お弁当に込めた保護者の願いや意図をどのように受け止め、幼児への働きかけに反映させているのだろうか。幼児の食べる様子をどのように保護者に伝えているのだろうか。保育者と保護者とのやりとりにも注目したお弁当場面の指導内容と方法の検討は、今後の課題とする。

#### 〔注〕

(注1) 「弁当」については、幼児教育の場において一般的に用いられ、調査協力園においても日常的に使用されている用語として「お」を付し「お弁当」と表記する。

#### 〔引用文献〕

- (1) 伊東暁子 (2009) 「家庭の食を介した親子間相互作用の機能と機序」、博士学位論文、早稲田大学大学院人間科学研究科、pp.50-63。
- (2) 江田節子 (2006) 「幼児の食生活に関する研究—幼稚園児の弁当の実態とその問題点」、日本食生活学会誌、17 (3)、pp.224-230。
- (3) 伊東暁子・竹内美香・鈴木晶夫 (2007) 「食事を介した自己および両親に対する評価形成—幼児の弁当に焦点をあてて」、行動科学、46 (1)、pp.49-58。
- (4) 横尾 (伊東) 暁子 (2013) 「お弁当にみる親子関係」、根ヶ山光一・外山紀子・河原紀子『子どもと食—食育を超える』、東京大学出版会、pp.284-286。
- (5) 片岡あゆみ (2005) 「弁当作りに対する保護者の意識が子どもの食態度におよぼす影響」、大阪教育大学紀要 II 社会科学・生活科学、54 (1)、pp.11-20。

- (6) 伊東暁子・竹内美香・鈴木晶夫 (2007) 「幼少期の食事経験が青年期の食習慣および親子関係に及ぼす影響」、健康心理学研究、20 (1)、pp.21-31。
- (7) 外山紀子 (2000) 「幼稚園の食事場面における子どもたちのやりとり—社会的意味の検討」、教育心理学研究、48 (2)、pp.192-202。
- (8) 富岡麻由子 (2011) 「幼稚園の食事場面における幼児の会話の発達」、有明教育芸術短期大学紀要、2、pp.65-72。
- (9) 前掲 (3)。
- (10) 箕浦康子 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』、ミネルヴァ書房、pp.42-43。
- (11) 前掲 (3)。
- (12) 前掲 (6)。

#### 〔謝辞〕

観察にご協力いただきました幼稚園の園児の皆様、保育者の皆様に心より感謝申し上げます。

# 幼稚園5歳児の対人葛藤場面における教師の援助 —「話し合い」を促す介入に着目して—

松原 未季（奈良女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程  
社会生活環境学専攻・日本学術振興会）

## I. 問題と目的

本論文では、「話し合い」を促す介入に着目して、教師は、幼稚園5歳児の対人葛藤場面をいかに援助するのかということ明らかにすることを目的とする。

幼児は幼稚園や保育所に入園すると、新たな環境への適応が求められるが、初めは上手く適応できず、自己の欲求が社会的に阻害されるような問題場面に出会い、喧嘩やいざこざといった対人葛藤場面にしばしば遭遇する（山本, 1995）。幼児同士の対人葛藤は、教師がかかわることによって、幼児が物の道理、交渉の仕方、事態の捉え方や自分の気持ちの表現の仕方を学んだり、自分の気持ちを立て直し、他者理解や人間関係の深まりを体験させるなど多くの保育的意義を持つ場面となり得る（友定・白石・入江・小原, 2007）。すなわち、教師が、対人葛藤に意識的にかかわることによって、幼児の人と関わる力を育むことができる（友定他, 2007）。それ故、保育実践においても、対人葛藤は教師が適切にかかわることが求められる重要な経験として捉えられており、教師がいかにかかわるべきかが模索されてきた（水津・松本, 2015）。

しかし、従来の研究においては、教師の対人葛藤へのかかわりについて体系的に検討されたものは少数である（小原・入江・白石・友定, 2008）。また、その場合も、対人葛藤の内容やかかわりがある程度限定される低年齢児（1歳～2歳）に教師がいかにかかわるのかを検討するのがこれまでの中心である（友定他, 2007）。この背景としては、幼児期後半になると、対人葛藤の内容が多岐にわたり、それに応じて教師のかかわりも多様になっていき、一定の方向を読み取ることの困難さがあると言える（友定他, 2007）。

教師の対人葛藤へのかかわりについて体系的に検討した少数の研究では、教師の保育経験年数によって介入や頻度が変化することが示されている。例えば、小原他（2008）は、教師の保育記録を分析対象として、教師の葛藤へのかかわり及び、教師の経験年数によるかかわり方の違いについて明らかにした。その結果、教師のかかわりの特徴としては、教師が主導して解決策の提案をするのではなく、幼児が相手の気持ちや状況を理解し、自分たちで葛藤解決に向き合うことができるような援助、すなわち、状況・原因を尋ね、それを幼児に説明したり、双方の気持ちを代弁したり、受けとめることが多い傾向にある（小原他, 2008）。また、経験年数によるかかわりの違いについては、経験豊かな教師はそうでない教師よりも、幼児が置かれている状況や幼児一人一人の気持ちや課題を理解し、多様な関わりの選択肢を持ちながらかかわる傾向にあることが明らかになった（小原他, 2008）

教師の対人葛藤へのかかわりに関する先行研究の課題としては、従来捉えられてきた教師の介入行動の内容は、その殆どが葛藤の解決に直接通じる介入行動である点が挙げられる（水津, 2015）。例えば、教師による対人葛藤への介入については、状況・原因を尋ねる、気持ちや要求を代弁する、不適切な行動については、何故それがよくないのかを教える、解決策を提案すると

いったように葛藤の解決に直接通じるような介入行動が捉えられてきた（小原他，2008）。だが、教師は、葛藤の解決そのものではなく、幼児の発達や生活経験に応じ、幼児個人の成長を志向してかかわろうとするため、解決に通ずる介入行動に限らず、多様な関わり方で幼児が対人葛藤と向き合う姿を支えていると考えられる（水津・松本，2015）。

水津・松本（2015）は、対人葛藤の根本的な解決に至らないような教師の介入行動の一つとして「幼児の気持ちを和ませる介入行動」を取り上げ、その機能について検討した。その結果、教師による「気持ちを和ませる介入行動」には、当事者の幼児の興奮や緊張状態を緩和し、自分の行動を振り返る機能と、対人葛藤によって生じたネガティブな気分を切り替え、状況を転換させる2つの機能があることが示唆された。

このように、これまでの教師の介入に関する研究を概観すると、従来の研究では、教師が解決に直接通じるものや、葛藤を起こした当事者の幼児に働きかけるものが中心であることが示唆される。また、幼児の対人葛藤には、教師だけではなく非当事者の幼児も介入するが、教師の介入と幼児の介入は分けて捉えられる傾向にある。だが、実際の保育の場における対人葛藤場面においては、教師は解決に直接通じる介入だけではなく、あえて当事者に考えさせる機会を与えたり、他児も含めて対人葛藤を解決しようとする場面も見受けられるのではないか。例えば、小原他（2008）は、5歳児の対人葛藤場面において、教師が対人葛藤状況を他児に伝え、相談を持ちかけると、幼児が意見を出す事例が示されており、教師が周囲の幼児も含めて介入することを示唆している。また、松原・本山（2013）も、4歳児の対人葛藤場面においては、非当事者の幼児は、教師と共に介入する場合には、当事者に注意や助言をしたり、葛藤時の状況を代弁して教師を手助けすることが報告されている。また、4歳児では、当事者の葛藤への対処に限界があることから、教師が葛藤の発生をクラスに伝え、非当事者の幼児に解決への協力を求めるといったように、他児も含めて協同で葛藤を解決するように援助することを示している（松原・本山，2013）。

いずれの研究も、教師と幼児が共に介入することや、教師が他児も含めて葛藤を解決しようとするという事実を示唆しており注目に値するが、教師が他児も含めて葛藤を解決しようとした場合、どのように解決が目指されたのかや、教師が他児も含めて葛藤を解決しようとする介入が当事者及び非当事者の幼児にもたらす機能については詳細に検討されていない。

そこで、本研究では、幼稚園5歳児を対象に、教師が「話し合い」を促す介入を示した場合、いかに話し合いを促していたのか、及び、教師の「話し合い」を促す介入が何をもたらすのかについて明らかにしたい。さらに、「話し合い」を促す介入は何故促されたのかについても検討を行いたい。

なお、先行研究では、対人葛藤を対立に限定する立場も多いが、対立のみならず「幼児が他児によって自己の欲求・要求・行動が阻害されても、行動的に明らかな抵抗をせず、対立に至っていない場面」も含めて対人葛藤とする立場も存在する（松原・本山，2013）。本研究では欲求の社会的阻害とその対処を発達として重視するため後者を採用する。具体的には、席決めの場面で、ある幼児が座りたかった席を他児に先にとられた際、それに対して明らかに抵抗の言動や表情を示す場合に限らず、立ち尽くす、諦めて去る、無言の抵抗を示すなどの場合も対人葛藤場面に含める。



## II. 方法

### 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5歳児クラスに在籍する3年保育の園児28名（男児13名、女児15名）及び担任教師1名、補助の教師1名とした。

#### (2) 調査方法

##### ①フィールド観察

n年4月からn+1年3月まで、計34回フィールド観察を行った。主に、自由遊び時間からおやつ時間終了まで観察し、対人葛藤場面を見逃さないようにした。記録は、幼児と教師の発話と行動の筆記及びビデオカメラによる映像記録による。

##### ②担任教師への半構造化面接

各学期末（計3回）に、担任教師にインタビューを実施した。学期ごとの目標、クラスの状況、指導上印象に残ったことなどを質問した。また、幼児同士の対人葛藤にどのように対応するように心掛けていたのかや、非当事者の幼児が対人葛藤に介入することをどのように感じているのかについても聞き取った。

## 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) 分析方法

分析資料から、教師の介入行為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。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。コーディングの具体的な手続きとしては、まず抽出した事例から、教師による介入が見られた箇所に着目し、その箇所を1つの具体例として、その意味を解釈し、かつ他の類似例を説明すると考えられる介入の行為についてコード化を行った。小原他（2008）、水津・松本（2015）の保育者介入カテゴリーを参考に分類した。さらに教師による「話し合い」を促す介入を分析するにあたって、①教師がいかに話し合いを促していたのか②「話し合い」を促す介入が当事者及び非当事者の幼児に何をもたらすのか③「話し合い」を促す介入は何故促されたのかという3つの視点から考察を行った。事例の解釈にあたっては、教師へのインタビューデータで得られた内容も参照した。紙面の都合上、インタビューで得られたデータは割愛する

なお、本研究の遂行にあたって、事前に研究協力園に調査目的を説明し、調査実施への許可を得た。また、プライバシー保護のため、本論文に登場する関係者の名前は全て仮名とする。

## III. 結果と考察

5歳児においては、対人葛藤場面は全部で164事例見られ、そのうち32事例において教師は介入していた。

### 1. 教師による5歳児の対人葛藤場面への介入の傾向

5歳児の対人葛藤場面において、教師はどのように介入していたのかということについて考察を行う。オープンコーディングの結果、教師の介入行為の種類と発生件数については、以下のよ

うな結果が得られた。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つの事例における同一カテゴリの出現は複数回あっても1と数えることにした。

表1. 教師の介入行為の種類と発生件数

教師の介入カテゴリ	内 容	発生件数
状況の把握	教師が状況を観察し把握する	3
状況・原因を尋ねる	幼児に葛藤状況や原因を聞く	15
気持ちの受けとめ・共感	幼児の気持ちを受けとめて、共感する	7
自分自身の行動を振り返らせる	自分自身の行動を振り返るように促す	4
気持ち・要求の代弁	幼児の気持ちや要求を相手や周囲の幼児に伝える	3
相手の気持ちに気付かせる	相手の気持ちに気付かせるように促す	3
気持ちの確認	幼児の気持ちを確認する	5
説諭	幼児の行動がよくないことを教える、諭す	8
今後を見通した指導	今後どのようにしたらよいのか具体的に伝える	1
謝罪・仲直りの提案	謝罪や仲直りをするように促す	2
解決策の提案	教師が解決策を具体的に提案する	9
気持ちを和ませる	スキンシップを用いて、幼児の不安を和らげる	2
抑制	幼児の言動を抑える	2
話し合いを促す	当事者や非当事者の幼児に話し合いをするように促す	6

この結果、教師は、葛藤に介入する場合には、幼児に状況や原因を尋ねて、正確に状況を把握するようにしていることが明らかになった。また、幼児の気持ちを受け止め、共感しながら対応することが多い傾向にあった。さらに、当事者に解決策を示すというように、解決に直接通ずるような介入をとる一方で、当事者あるいは周囲の幼児に話し合いを促すという介入といった当事者や非当事者の幼児に解決を委ねるような介入をとることが明らかとされた。

以下は、教師の「話し合い」を促す介入が見られた事例に着目して、考察する。

## 2. 教師は「話し合い」をいかに促していたのか

教師は、幼児同士の対人葛藤場面において、「話し合い」をいかに促していたのかについて考察する。教師は、当事者の幼児に対して話し合いを促す場合と、当事者の幼児だけではなく、非当事者の幼児も含めて話し合いを促す場合があった。以下は、教師が当事者の幼児に話し合いを促した事例と、教師が当事者の幼児だけではなく非当事者の幼児も含めていかに話し合いを促していた事例について分けて検討する。

### (1) 教師は当事者の幼児にいかに「話し合い」を促したのか

教師は事例1のように、当事者の一方の幼児が、相手の了解を得ずに自分の意見を通そうとし、他方の幼児が不満を示した場合に、当事者同士で話し合うように促していた。教師は、どちらの幼児が葛藤の原因を作ったのかが明確であっても、その幼児を注意することよりも、当事者の幼児が話し合いをして、葛藤の解決に向けてどうすればよいのかということを手を自ら考えさせていた。

## 事例1 クッキー作り/n+1年2月25日 「勝手にリーダーを決めたらあかん」

教師はクッキー作りのためにグループごとに座っている園児に、グループの中で一人リーダーを決めるように指示した。ユリは同じグループのショウコ・ヒデキ・アカネ・トモキに向かって「ユリ、リーダー」と手を挙げて、ショウコとアカネを連れて、クッキーの材料を取りに行こうとする。ヒデキは、ユリが、勝手に自分がリーダーになることを決めたため、材料を取りに行くのを手伝わず、泣き出し、教師に訴える。

教師はヒデキに「誰がリーダーなの？」と尋ねるとヒデキは「ユリちゃん、勝手にリーダー決めた」と言った。教師は、材料を取りに行ったユリたちを呼び戻し、「そんな勝手にリーダーを決めたらあかん。もう1回話し合ってリーダー決め直してください。リーダーどうする？」と言った。ユリ・ショウコ・ヒデキ・アカネ・トモキはジャンケンをし、トモキが勝つ。教師は、ユリたちに「いいですか？ じゃあそれでいいですか？」と尋ねると、ユリたちは頷いた。教師は、ヒデキの顔を覗き込んで、「それでいいですか？」と尋ねると、ヒデキは頷いた。教師は「じゃあトウマ君がリーダーでみんなで材料を取って来て下さい」と言うと、ユリたちは材料を取りに行った。

事例1では、ヒデキの訴えから、ユリが同じグループの幼児の了解を得ずに、自分がリーダーになると決めたことで葛藤が生じたことは明らかではあったが、教師はユリには注意せず、ユリたちに再度話し合ってリーダーを決めるように促した。すると、ユリたちはジャンケンをしてリーダーを決め直す。教師は、リーダーが決まった後にも、ユリたちに「いいですか？」と尋ねて、納得しているのかを確認していた。特に、初めに不満を訴えていたヒデキには念を押すように、尋ねていた。

このように、教師は、どの幼児に非があったのかが明確であっても、その幼児を注意せず、当事者の幼児に話し合って解決することを委ねていた。だが、教師は話し合う様子を見守っており、当事者が納得した上で葛藤が解決しているのかを確認していた。

また、事例2のように、教師は、基本的には当事者の幼児が話し合って自己解決をするように求めているが、全体活動のようにクラスの園児が揃っている場面で葛藤が生じた場合には、他児にもさりげなくそれを伝えたり、話し合うことの重要性を喚起することもあった。

## 事例2 工作場面/n+1年3月6日 「話し合って決めるっていうのが大事なな」

ユリは、4人掛けのテーブルに座り、ナオミのために席をとった。ハジメはユリがナオミのためにとっている席に座ろうとすると、ユリは「あー、だめ、誰かそこ座ってたんだ」と言って、ハジメが座ろうとするのを抵抗した。ハジメは、ユリに不服そうな口調で「誰も来てへんやろっ」と言い返した。ユリは「来てた人いるっ。ここ人いた」と言い返した。

教師は、ユリとハジメに近づき、ユリに「今日は誰もいない。誰が座ってもいいのよ。ユリちゃん」と諭すように言って一旦離れた。だが、ユリはハジメがお向かいの席に座ろうとするのを拒み、ナオミを呼ぶ。ハジメは、ユリに顔をしかめて「(ナオミちゃんは) いなかった」と言った。ユリも顔をしかめてハジメに「ナオミちゃんおったの。ハジメ君のばかっ」と言い返した。ナオミはユリのテーブルに近づくが、二人の言い合いを見て困惑した様子で佇む。

教師は、再びユリたちのテーブルに来て、ユリ・ハジメ・ナオミに「話し合えますか？」と尋ねた。ナオミは頷くが、ユリは教師に「さっきはナオミちゃんが座ってたのっ」と言った。教師は、クラスの園児に「じゃあ、ちょっと(ユリ・ハジメ・ナオミは)席の話し合いをしておりますので」と伝え、ユリ・ハジメ・ナオミに「そこ話し合いしといて。どうしようかなーって考えておいて。ヒデキ君の横とマユミちゃんの横空いています」と言って、三人から離れた。

ユリは自分の席から立ち上がって、テーブルに椅子を持って来て、ナオミに「椅子をもってこれば座れるから」と言った。ハジメはユリに「(椅子を) 持ってきたらあかんで。(ナオミは) あそこ(空席)に座ればいい」と言った。ナオミが空席に移動しようとするユリはナオミについて行って、引き留めようとするが、ナオミは空席に座る。ユリがナオミの近くに佇んでいると、チヅルはユリにたしなめるように「ユリちゃん」と言って横に首を振って、着席するように促す。教師も、ユリに別の空席を指さして、「ユリちゃんここも空いてますよ」と伝え、ユリは教師の顔を見て大きく頷いて、別の空席に着席した。

教師は、別々の空席に座ったユリとナオミに「それで解決したの？ いいですか？ ナオミちゃん？、ユリちゃんいい？」と尋ねると、二人は頷いた。教師はクラスの園児に向かって「あの一、椅子や机には名前はないからね。自分たちで話し合っ決めてっていうのが大事な」と言った。

事例2では、教師は、座席をめぐるハジメと対立しているユリに「誰が座ってもいいのよ」と諭している。だが、その後は、それ以上ユリを諭すのをやめて、ユリ・ハジメ・ナオミに話し合いができるかを確認して、自分たちで座席を再度決め直すように促した。さらに、当事者の幼児だけではなく、クラスの園児にも三人が話し合いをしていることを伝えている。ユリは、ナオミのために椅子を持って来て解決しようとするが、ハジメがそれに抵抗を示し、ナオミも空席に座ってしまったため、ナオミと一緒に座ることは諦めて、別の空席に座る。すると、教師は、一緒に座りたいという意見を譲ったユリとナオミに対して「それで解決したの？」と、納得しているのかを確認している。さらに、クラスの園児に、「自分たちで話し合っ決めてっていうのが大事な」と言って、他児にも話し合うことの重要性を喚起している。

事例2でも、事例1と同様に教師は、当事者への注意を控え、当事者同士の話し合いを重視しており、最後には当事者が納得したのかを確認している。特徴的なのは、クラスの園児が集まっている場面であったため、他児に積極的に解決への協力は求めてはいないが、当事者が話し合いをしていることや話し合うことの重要性を伝えている点である。

## (2) 教師は非当事者の幼児も含めていかに「話し合い」を促したのか

次に、教師は非当事者の幼児も含めていかに話し合いを促していたのかについて考察する。教師は、事例3のように、葛藤には直接関与していなくても、当事者と一緒に遊んでいた幼児も含めて、話し合いを促し、非当事者の幼児も、他児の葛藤を解決しようとする意識を持てるように援助していた。

### 事例3 サッカー/n年12月3日 「審判にまず言えばいいと思うよ」

レイジ・カナタ・ユタカ・オサム・リョウヤはサッカーをしていたが、途中で、レイジがズボンの中に手を入れて「気持ち悪い」と言ってふざける。カナタはレイジを見て笑いながら「なんやそいつー」と言った。オサムもレイジを見て笑い、ゼッケンを投げてふざけ、サッカーが中断する。ユタカは、レイジやオサムがふざけ始めて、サッカーをやらないのを見て、つまらなそうな表情で座り込み、「面白くないから、ユタカ君(サッカー)やめるっ!」と言って離れようとする。審判役のタカシは、「あかん! なんで自分だけっ」と言って、ユタカを引き留めようとする。だが、ユタカは「レイジ君もオサム君もいるやんかっ」と言って、ゼッケンを脱いで、不満げな様子でレイジがふざけるのを少し離れたところで座り込んで見つめる。

教師が、ユタカの隣に来ると、ユタカは小声でためらいがちな様子で教師に「レイジ君が…」と言ったため、教師は「えー誰ががー?」と聞き返した。ユタカは、「レイジ君とかがさー(サッカーをせずに)ズボンとか下ろして…(下品なことを)やっている」と伝えた。教師は、やや眉をひそめて、ユタカに「(レイジは)ズボンとか脱いでたの?」と確認すると、ユタカはためら



いがちに「(ズボン)は脱いでないけどさー」と言った。

教師は、ユタカに「あーあー、それ大きい声で言ったほうがいいと思うよ」と言って、審判役のタカシに「あー、はい、審判笛吹いて」と頼んだ。タカシは、笛を吹いた。すると、レイジ・カナタ・オサム・リョウヤは教師、タカシ、ユタカの近くに集まってきた。教師は集まってきたレイジたちに「はい、ちょっと話し合ーい、話し合ーい。ユタカ君がちょっと大事なこと言ってると思うねん」言って、ユタカに思いを伝えるように促した。ユタカは、小声でためらいがちに「(レイジが)ズボン触ったりとかさー、寝転がったりさー」と話すと、レイジは怪訝な様子で、ユタカに「なんて?」と言った。教師がユタカの言葉を補って「レイジ君がズボン触ったり、寝転がったりして…」と言うと、ユタカはそれに続いて「レイジ君がさー、(サッカーをやらずに)ズボン触ったり、寝転がったりしてさー、嫌やった」と言った。

教師は、レイジたちに向かって「(サッカーをせずにふざけていたのは)レイ君だけかい?みんなやってたんじゃないの?」と言った。タカシは教師に「カナタ君は何もやってなかったし」と言った。教師は、ユタカに「そのときに(レイジたちに)『ふざけないで』って言った?」と尋ねると、ユタカは否定した。教師は、「(そのときは)言ってない。じゃあ今上手に言えたから、(サッカーの)途中でも言ったらいいと思うよ」と言った。次に、教師は審判役のタカシに「審判は言わなかったん?」と尋ねると、タカシは「聞こえない、知らなかった」と言った。教師は、ユタカに向かって、審判のタカシを指さして「審判にまず言えればいいと思うよ」と言った。カナタはユタカに「審判に言ったら、審判が叱ってくれるかもしれないよ」と言った。教師はカナタに「審判に言ったら、審判は叱らなあかんもん」と言って、再びユタカに「ふざけている人は…?」と尋ねると、ユタカは教師に「サッカーに入れへん」と言った。教師は、レイジたちの顔を見て「入れへんな。もうレッドカードで退場やな」と言って、最後にレイジの顔を見て「ね、気を付けてください。真剣にやるんやったらちゃんと真剣にやりや。大事なお話やからね?分かった?」と確認すると、レイジは教師の顔を見て頷いた。

事例3では、サッカーを途中でやめてふざけ始めたレイジに不満を感じたユタカがそれを教師に訴える。教師はユタカに葛藤の状況を確認した後、レイジだけではなく、サッカーで遊んでいた幼児を集合させて、話し合いを促していた。その後、教師は言葉につまりながらためらいがちに説明するユタカの言葉を補って、ユタカがレイジたちに自分の意見を説明できるように援助した。教師は、ユタカにサッカーの途中で自分の意見を伝えるように助言しただけではない。この葛藤場面は、サッカーをしている途中で生じたため、教師は審判役のタカシに笛を吹いてもらって集合をかけた。タカシに「審判は注意しないと」と言って、審判の責任を認識させていた。また、ユタカにも「審判にまず言えればいいよ」と助言していた。さらに、「ふざけてる人はレッドカードで退場やな」という表現で、レイジたちにサッカーに真剣に取り組むように伝えている。このように、教師は、サッカーで使われる道具や言葉を用いて、サッカーになぞらえて話し合いを行っている。

この葛藤場面の当事者は、ユタカとレイジのみではあるが、教師は、当事者だけではなく直接葛藤場面には関与していないが一緒に遊んでいた幼児も含めて、話し合っていた。特に、タカシには審判としての認識を感じさせ、他児にも「レッドカード」というサッカーの表現を用いて、サッカーにふざけず真剣に取り組むことや、ふざけたら遊びに参加できないことを伝えている。このように、サッカーをなぞらえた表現を用いつつ話し合ったことは、当事者や非当事者の幼児の心に響いたと考えられる。さらに、今後サッカー遊びをするときに同様の葛藤が生じた際に、子どもたちが対応できるような今後を見通した援助であったであろう。

また、事例4のように、葛藤の経緯が複雑な場合には、教師は、クラスの園児にその葛藤を「相談」として持ちかけ、当事者に説明を促して、話を整理した上で、他児に提案を促し、クラ

ス全体での話し合いが行われていた。

#### 事例4 クラスでの話し合い n年10月22日 「みんなに相談したら喧嘩がなくなりました」

自由遊びの時間が終了し、クラスの園児は、おやつ席に着席し始めていた。だが、ユミコ・マミ・ショウコは自由遊びの時間にもめて、着席せず、ロッカーの前に座り込む。ユミコはショウコ・マミを睨んでしかめっ面を浮かべ、マミはうなだれ、ショウコは激しく泣き始める。観察者が教師を呼ぶと、教師は、ユミコたちに近づき、「どうしたの？」と尋ねる。ユミコは「ショウコちゃんとマミちゃんがオセロをしてて、私は一人になって…1回目と2回目になったら（オセロを）替わるって言ってたのに」と説明する。教師はユミコの話もうんうんと頷きながら聞き、泣いているショウコとうなだれているマミに「ユミコちゃんが一人で遊んでいるのに、気付かなかった、気付かなかったのね？（ユミコが一人で遊んでいて悲しかったことが）分かんなかった？分かんなかったのね？」と確認すると、ショウコ・マミは頷いた。

教師は、三人に話を聞いた後、「(三人のいざごぎについて) みんなにお知らせしていいですか、これ？みんなに相談してもいいですか？どうしたらいいか。みんな（おやつが始まるのを）待ってはるし」と聞くと、三人は頷いた。

教師は、三人を保育室の前に立たせて、おやつ席に着席しているクラスの園児に向かって、「すみません、ちょっと相談してもいいですか？今ここで（ユミコ・ショウコ・マミが）喧嘩してたんですけど、どっちもそりゃそうだなーっていうお話でさー。みんなならどうするかちょっといい？聞いてみたいです。」と言った。

教師は、まずユミコに「えーっと、ユミコちゃん説明できる？」と言うと、ユミコはクラスの園児に、「テラスでー」と説明し始め、教師もユミコの言葉を補って「裏のテラスでー」、ユミコは「最初は種探しをしてー」、教師はユミコの言葉を補って「おしろい花の種探しをしていましたー」と言った。ユミコは、涙目でクラスの園児に「オセロをー、マミちゃんとショウコちゃんとやって、ずっと待ってたんだけど、(二人がオセロを替わってくれず、自分は暇なので) (二人でオセロをやるのは) 二回までっていったのに、…(オセロを交代するのを) 二回目までって決めてたのはマミちゃんとショウコちゃんだけでした」と説明した。教師は、「だからー、ユミコちゃんはー」と続きを説明するように促すと、ユミコはクラスの園児に「(マミとショウコが) 伝えてくれなかったから、やる時は私に言って欲しいとおもうんだけど、でもやらせてくれなくて、それから(一人で) 種探しをしていました」と説明した。教師は、ユミコに「えっ、種探しはしたの？」と聞くと、ユミコは「ちょっとしかできなくて」と答えた。

教師は、クラスの園児に「ショウコちゃんとマミちゃんオセロしてたわ。先生も見てたわ。隣のクラスの子たちもオセロしてたわ」と言って、ショウコに「(オセロを) したかったの？」と聞くと、ショウコは泣きながら、頷いた。教師は、ショウコに「それ(オセロ)は楽しかったですか？」と聞くとショウコは頷き、教師が「ユミコちゃんが待てることに気が付いた？」と聞くと、ショウコは泣きながら否定した。教師は、クラスの園児に「(ショウコとマミはユミコが待っていることに) 気付かなかったんだー」と言った。

教師は、マミに「マミちゃんはどうですか？」と尋ねると、マミはクラスの園児に「(私とショウコは) 隣のクラスのお友達がオセロをしてて楽しそうでやりたくなった」と説明した。教師は、クラスの園児に、「先に隣のクラスのお友達がオセロをしていました。で、(マミは) やりたくなっちゃったんだよね。隣のクラスのお友達が楽しそうだったからやりたくなりました。そんで、つい楽しくてやっちゃいました」と説明した。教師は、マミとショウコに「(オセロを) 2回やろうとか1回やろうとか言いましたか？」と言うと、二人はうなだれて、首を横に振って否定した。教師が「何も言わなかった」と言うのと、ユミコは「でも、1回(二人に、オセロを) やらせてって言った」と教師に伝えた。教師は、ユミコに「でも、オセロをやりたいって言ったんだね」と言った。

教師は、クラスの園児に、「でも、(ユミコは、オセロを替わってくれるまで) 待つのが長かっ

たから、寂しくなりましたっていうお話やね。ショウコちゃんとマミちゃんは、ユミコちゃんが寂しい気持ちでいるのに気が付かなかったんだって。皆だったらどうする？」と尋ねた。

クラスの園児は、しばらく考え込むような表情を浮かべている。教師は、クラスの園児の表情を見て「難しいやろ」と言った。レイジは、「最初に（オセロをやる）時間を決めてから一、その時間を言うてから一」と提案した。教師は、レイジに「あー、いついつまでって決めたほうがいいかも」と言った。コウスケは、「でも、30分、オセロ30分って（時間を決める）」と提案した。レイジは、「時間を決めるんじゃなく、時計を決めるんじゃなくて、自分たちで何回やるかを決める」と再度提案した。教師は、クラスの園児に「何回やるかを最初に決めて一、そしたらいいじゃないかって」と伝えた。コウスケは、「オセロをやっている時に（他に待っている）人がいるかちゃんとみたら？」と提案した。教師はコウスケに「ん？人がいるか、待っている人がいるか確かめるってこと？」と尋ねると、コウスケは頷いた。ユカリは、「（オセロは）三人でもできるんじゃないか」と提案した。教師はユカリの意見に頷いて、「あー、三人でもできるんじゃないかというお話か」と言った。すると、コウスケもユカリの意見に同調し、「（三人で）それかチームになったら？」と提案し、レイジも「4人か6人（のチーム）になったら？」と提案した。教師は、コウスケ・レイジに「あー、チームでもできるんじゃないか」と言った。

その後、教師はハルナに「実は、先生ハルナちゃんももしかして（オセロをするのを待っていて）それで暇になって一人だったのかなって思ってたんだけど、違う？」と尋ねると、ハルナは否定した。教師は、ハルナに「ハルナちゃんやったらどうする？（オセロの順番が来るのを）待つ？」と聞くと、ハルナはやや首をかしげながら頷いた。

教師は、クラスの園児に「待てる。待てる人もいる。『時間を決めた方がいい』『待てる人もいる』『チームになって三人で一緒にやればいいんじゃないか』って」と伝えた。教師はカナタに「カナタ君は？」と尋ねると、カナタは「（ユミコが、オセロが終わったら、種とりをして）遊ぶことを順番に決めて言う」と提案した。教師は、クラスの園児に「『遊ぶ順番を』決める」と言った後、三人に「決めてた？ おしろい花の種集めはちゃんと決めてたんだね？ それはマミちゃんとショウコちゃんも覚えてたんだね。」と確認し、クラスの園児に「だから、二回やった後、ちゃんとおしろい花の種とりはしたはんねん。でも、（ユミコは）待つ時間がなかったから（ショウコ・マミに）ちょっと怒ってはんねん。みんなやったらどうする？」と言って、リョウヤに「リョウヤ君やったらどうする？」と尋ねた。

リョウヤは、案を考えるが、良い案が思い浮かばず、悩んでいる表情である。ユミコはリョウヤの悩んでいる顔を見て、笑い出す。教師は、「（オセロを）二回やったら、（おしろいばなの種集めをしてもいいというユミコのお願いに）うんっていつてるんだもんねー」と言って考え込むような表情を浮かべるが、途中で、ユミコが笑っているのに気付いて「あれ、笑ってるー。喧嘩してたんじゃないのー？」と微笑みながら言った。ユミコは「リョウヤ君の顔が面白い」と言って笑った。レイジがリョウヤの顔の真似をすると、クラスの園児の笑いが起きる。ショウコ・マミもクラスの園児につられて笑みを浮かべる。

教師は、笑いながら「なんだよ、喧嘩じゃなくなったじゃないかー」と言った。ユミコ・ショウコ・マミは互いにニコニコ笑いあった。教師はクラスの園児に「お友達に相談したら喧嘩がなくなるかもしれないね。じゃあもうお話OK？ ありがとう、みんな！ すっかり笑顔になりました。さっきまで（三人は）泣いていたのになー、おかしいなー、みんな笑ってるわー。みんなのお蔭で喧嘩がなくなりました」と微笑みながら言って、三人に着席を促した。

事例4では、教師は当事者のユミコ・ショウコ・マミに葛藤状況を確認した後、クラスの園児に三人の葛藤を「相談」として持ちかけた。まず、教師は、当事者の三人に葛藤場面の状況、経緯、自分の主張について説明を求めた。三人共、混乱しており、泣きながら説明したため、教師は言葉を補ったり、質問を加えたりして、三人がクラスの園児に葛藤状況が伝わるように説明させていた。また、教師は、当事者の説明の途中や、当事者が説明し終わった後に、葛藤の経緯を

整理して代弁した上で、クラスの園児に意見を求めた。園児たちは、「オセロをする時間や回数を決めておく」、「三人でチームでやる」、「待つ」、「遊ぶ順番を決める」などのどのようにすればいざこざを回避できたのかについて意見を出し合った。園児たちは、教師の進行に乗っていく形で、各々の意見を教師に伝えることで話し合いが進められていたが、ユカリの「三人でもできるのでは」という案に対しては、レイジやコウスケも同調してさらに「チーム戦になったら」、「4人か6人でやったら」という意見を出しており、話し合いが活性化していた。

このように、教師がクラスでの話し合いの場を設け、皆で話し合い、様々な案が出されていく中で、三人の表情が明るくなり、葛藤は解消に向かった。

事例4のように、クラスでの話し合いということもあり、教師が、当事者に説明を促したり、クラスの園児に当事者の説明を整理して伝えたり、クラスの園児に意見を求めるなど、主導的に話し合いを進行していた。だが、事例4の葛藤場面は経緯や状況が複雑であったり、どちらの幼児に非があるのかを判断し難い。さらに、この葛藤は多くの幼児が目撃しておらず、自由遊びの時間に起きたため、当事者はそれを振り返る形で説明していた。これより、第三者的な立場からは、この葛藤の状況を把握することは容易ではないと考えられるが、クラスの園児は教師の援助によって状況を理解し、さらには当事者の立場にたっていざこざを回避するための様々な意見を出すことができ、話し合いが成立した。また、教師は、幼児たちが出した様々な提案から、最終的にどうすればよかったのかという解決策を一つに定めたわけではなく、クラスの園児が様々な意見を出すプロセスを重視しているようであった。

### 3. 教師による「話し合い」を促す介入は何をもたらしたのか

#### (1) 合意の形成

第一に、教師が「話し合い」を促したことによって、当事者の幼児同士が合意して葛藤を解決しようとするのが可能になったであろう。5歳児の葛藤場面では、どちらかの幼児が自分の要求を相手の了解を得ずに通そうとして、相手の幼児が不満を示すことがあった。その場合には、教師は当事者への注意をするのではなく、話し合いを促すこともあり、当事者に再度話し合って考える契機を与えており、当事者の幼児は、双方が納得して解決するにはどうすればよいのかを考え直し、実行していた。このように、教師が当事者に話し合う機会を与えたことによって、当事者は互いに合意して葛藤を解決することができた。

#### (2) 「自分たちの問題」としての意識化

第二に、教師による「話し合い」を促す介入によって、幼児は、他児の葛藤を「自分たちの問題」をして意識化する契機をもたらしたと考えられる。教師は、当事者同士での話し合いを促すだけでなく、当事者同士の話し合いをしている場合もクラスの幼児に当事者が話し合っていることをさりげなく伝えたり、話し合うことの重要性を伝えていた。また、一緒に遊んでいる幼児やクラスの幼児も含めて話し合いを行うこともあった。教師は、このように、他児にも話し合うことの重要性を伝えたり、他児も含めて話し合いを行うことによって、クラスの園児に、たとえ自分が直接葛藤に関わってなくても、自分たちと一緒に遊んでいる幼児が葛藤を起こしているを目撃したら、それを「自分たちの問題」として意識し、働きかけて欲しいと考えていたのである。また、葛藤は教師がいない場面でも生じる可能性はあるため、教師がいない場面でも、クラスの園児が他児の問題を「自分たちの問題」として意識し働きかけ、皆で解決しようとする姿勢を持ってほしいとも考えていたと思われる。



### (3) 自分たちで考えるという契機

第三に、教師が話し合いを促したことによって、幼児たちが問題解決のために自ら考えるという契機を与えたであろう。教師は、当事者の幼児のどちらに非があるのかが明確な場合であっても、その幼児を注意することよりも、幼児同士で話し合いをすることを優先することがあった。5歳児では、当事者の解決能力も高いため、教師が解決のためにどうすればよいのかを直接提示することよりも、当事者の幼児が時間はかかっても自分たちでどうすれば解決できるのかを考えると重視していたと思われる。また、非当事者の幼児も含めて話し合う場合にも、非当事者の幼児は、自分たちが関わっていなかったり、目撃していない他児の葛藤について、当事者や教師の説明から状況を理解したり、その上でどうすればよいのかを当事者のために考えて、提案させていた。非当事者が他児の問題解決について考えることは、自分が当事者として今後同様の葛藤に遭遇した場合にどのように対処するのかを学べる機会ともなりえるため、教師による非当事者も含めた話し合いの促しは、今後を見通した援助であるとも言えよう。このように、5歳児においては、教師が解決のための答えを幼児に示すよりも、時間はかかっても、当事者同士や非当事者の幼児が考えるという契機を与えたと考えられる。

## 4. 「話し合い」は何故促されたのか

最後に、5歳児の対人葛藤場面において、何故「話し合い」が促されたのかということについて検討したい。

### (1) 担任教師の保育観の反映

5歳児の対人葛藤場面において、教師が話し合いを促していたのは、担任教師の保育観が反映されたためと考えられる。教師は、インタビューにおいて、対人葛藤への対応で心掛けていることや、非当事者の幼児が介入することについて「私はお友達が困っているのを他の子どもが他人事と捉えるのはよくないと考えている。なので、介入することは悪いことではないと思う。いざこざに対応する場合には、私が、代弁者としていざこざを整理して、当事者や他の子に伝えていた。」と語っていた。さらに、5歳児では、1学期から発表や行事に向けて、クラス全体で協同して活動することが多かったが、1学期の時点では、教師は「このクラスは少し話し合いで意見が出にくいので、2学期以降はたくさんの子が意見を出せばよい」と話していた。教師が、幼児が他児の葛藤を他人事とは捉えずに、介入することが望ましいという保育観やこのクラスの「話し合いで意見をたくさん出す」という1学期からの目標があったため、教師は葛藤が生じると、積極的に当事者同士あるいは、非当事者も含めて話し合うように促していたのであろう。教師は、当事者同士の話し合いの場合には、幼児が自分で問題と向き合い、どうすれば解決に向かうのかを考えて、それを実行したり、相手に自分の意見を主張することが重要であると捉えていたのであろう。また、教師は、当事者のどちらに非があるのかが定かであっても、当事者への注意よりも当事者同士あるいは非当事者を含めて話し合いをすることを優先することがしばしばあった。教師は、葛藤の原因を作った幼児を注意することよりも、片方の幼児に非があったとしても、当事者同士が話し合ったり、周囲の幼児にも他児の葛藤を「自分たちの問題」と捉えて積極的に問題解決のために考えたり実行することも重要視していたと考えられる。

### (2) 5歳児にとっての「解決」

5歳児の葛藤場面の中には、経緯や状況が複雑であったり、どちらの幼児に非があるのかを容易に決められないものもあった。そのため、話し合いを通じて、幼児が様々な意見を出す中で当

事者が気持ちを落ち着かせて納得していくという形で解消していくことがあった。この場合も、最終的には、解決のためにどうするのかという答えを一つに決めることよりも、このような話し合いをして、非当事者の幼児が、他児の問題に対して、どうすればよいのかということを実際に考えて案を出していくというプロセスに意義があるようであった。すなわち、5歳児においては、「解決」の在り方を一つと定めることよりも、他児の問題に対して、皆で考えて様々な意見を出し合って、考えることが重要視されていたのであろう。

#### IV. 総合的考察

5歳児の対人葛藤場面において、教師は多様なかわり方をしてきたが、解決に直接通ずるような介入だけではなく、「話し合い」を促す傾向にあることが多いことが明らかになった。

教師は、当事者の幼児同士に話し合いを促す場合には、どちらの幼児が葛藤の原因を作ったのかが明確であっても、その幼児を注意することよりも、当事者の幼児同士が話し合うことによって、どうすれば互いに納得した上で解決できるのかを自ら考えさせていた。また、当事者の幼児同士が話し合う場合にも、周囲の幼児に当事者が話し合いをしていることや、話し合いをすることの重要性について喚起し他児の存在も意識しながら援助していた。非当事者の幼児も含めて話し合いを促す場合には、葛藤とは直接関与していなくても一緒に遊んでいた幼児も含めて話し合いを促し、非当事者の幼児も、他児の葛藤を解決しようとする意識を持てるように援助していた。さらに、葛藤の経緯が複雑な場合には、クラスの園児に「相談」として持ちかけ、当事者に説明を促し、話を整理した上で、他児に提案を促し、クラス全体での話し合いをすることもあった。

このように、教師が話し合いを促すことによって、当事者同士が合意して葛藤を解決したり、クラスの園児が他児の葛藤を「自分たちの問題」として意識したり、当事者の幼児あるいは、非当事者の幼児も含めて、教師に答えを求めず自ら考えるという機会が与えられた。

5歳児において、教師が話し合いを促す介入をよく示したのは、教師の「クラスの園児に他児が困っているのを他人事と捉えて欲しくない」という保育観が反映されていたと考えられる。また、5歳児になると、葛藤の経緯や状況が複雑になり、どちらの幼児に非があるのかを容易に判断できないため、「解決」の在り方を一つと定めることよりも、他児の問題に対して、非当事者の幼児が真剣に考えるというプロセスに意義があるため、教師は話し合いを促すという援助の選択肢を取ったのであろう。

これまでの教師の葛藤への関わりに関する先行研究では、葛藤の解決に直接通ずる介入を中心に捉えられてきた。「話し合い」を促す介入は、教師が直接問題を解決するものではないが、非当事者の幼児に他児の問題を積極的に解決しようとする姿勢を身につけさせた点やあえて教師が解決への答えを示さず、当事者の幼児同士あるいは非当事者の幼児が幼児なりに時間がかかっても真剣に問題を捉え、考える機会を与えた点で意義があったと言える。

#### 文献

松原末季・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.

- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行・友定敬子 2008 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか：保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に，乳幼児教育学研究，17，93-103.
- 水津幸恵・松本博雄 2015 幼児間のいざこざにおける保育者の介入行動：気持ちを和ませる介入行動に着目して，保育学研究，53(3)，273-283.
- 友定敬子・白石敏行・入江礼子・小原敏郎 2007 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか：「トラブル場面」の保育的意義，山口大学教育学部研究論叢，57，第3部，117-128.
- 山本愛子 1995 幼児の自己調整能力に関する発達の研究：幼児の対人葛藤場面における自己主張方略について，教育心理学研究，43，42-51.

## 謝辞

本研究にご協力頂きました幼稚園の先生方並びに5歳児クラスの子どもたちに心より感謝申し上げます。またインタビュー調査でとても貴重なお話を聞かせて頂きました、5歳児クラスの担任の先生に厚くお礼申し上げます。さらに本論文執筆にあたり丁寧にご指導を賜りました、奈良女子大学の本山方子先生に心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、科学研究費助成事業（26・4886）の助成を受けて行いました。

## 芸術的存在としての「こども」(1)

### — 保育内容「表現」との関連 —

盧 珠妍 (奈良女子大学教育システム研究開発センター)

#### 0. はじめに

幼児期のこどもは、日々表現活動に勤しんでいる。画用紙にクレヨンでなぐり描きをし、砂場で山、川、道を造るかと思うと、ことばに好きな抑揚をつけて楽しそうに節を口ずさむ。これらの多くは「芸術」とは呼べない、粗野で稚拙な行為のように思える。しかし、この他愛もない遊びの中でこどもたちが行っていることは、科学や論理の思考によっては決して捉えられない重要な現実認識の一端なのではないだろうか。そもそもこどもの生は既存の概念的枠組みでは読み取ることのできないものであろう。むしろ、既成の枠組みには収まらぬ、あるいはそれが形成される以前の未分化な状態に留まっていると言えるのではないだろうか。しかしだからと言って、それは直ちに否定され、単に成長までの過渡的段階だとして軽視すべき状態ではない。なぜならここに、大人目からは見えにくい、生々しい感情に溢れた実に豊かな世界が広がっているからである。

本研究では、こうしたこどもの表現行為を「芸術的創造」と見なす。そう、こどもはすでに芸術的存在なのである。「芸術」とはこの場合、芸術家が制作する作品のことではない。所産としてその価値が問われる文化的営為のことではなく、むしろ〈何かのために〉有用であるかどうかとは無縁の行為、すなわちそれ自体が生喜びであるような行為を意味する。こどもたちはこの種の行為によって自己の世界を創っては切り崩し、創り直しては再び新たな世界を構築していく。本研究は、表現行為に着目することこそ、こどもの存在を理解する最も適切な方法だと考える。

本研究の目的は第一に、シンボル論と人間性心理学に基づいてこどもの表現行為のもつ芸術的側面を明らかにすること、第二に、保育内容「表現」と関連づけ、筆者が現在大学で担当している科目「子どもの教育学」での講義内容の実践的取組みを紹介しながら、こどもの表現行為に対する具体的アプローチを検討することにある。

本研究の章構成は次の通りである。

1. S. K. ランガーの感情教育論
  - (1) 基本的シンボル概念
  - (2) サインとシンボル
  - (3) 論弁的シンボルと現示的シンボル
  - (4) 感覚性の論理形式としての音楽
  - (5) 芸術による「新しい感じ方」の定式化
  - (6) 感情教育の限界
2. E. カッシーラーのシンボル論
  - (1) 客観的特性と相貌的特性
  - (2) シンボルの受胎



- (3) こどもの芸術認識
- (4) ランガー再論
- 3. M. チクセントミハイのフロー理論
  - (1) フローの構成要素
  - (2) 行為と認識
  - (3) フローとしての芸術
- 4. 講義科目「子どもの教育学」における教育実践
  - (1) 講義概要
  - (2) 「童話の読み聴かせ」実践について
  - (3) 表現行為に対する保育者のアプローチ
- 5. おわりに

## 1. S. K. ランガーの感情教育論

### (1) 基本的シンボル概念

はじめに、ランガーの基本的シンボル概念について見ていこう。ランガーは、シンボルあるいはシンボル化というものを、人間を他の動物から根本的に区別する基本的な精神機能と考えている。動物にとっての基本的欲求とは、自分たちの生命や生活に直接関わる事柄に対する本能的で条件反射的なもの、すなわち、自己保存、成長、生殖、種の保存などに関わるものである。それに対して「人間には、おそらく他の動物のもたないような一つの基本的欲求があり、そしてこの欲求が彼を駆り立てて明らかに非動物的な目的に、思いあこがれる空想とか、価値の意義とか、全く非実践的な熱狂とか、聖なるものに満たされた「来世」の意義などに向かわしめるものである」<sup>1)</sup>。人間のみ明白に現われているこの基本的欲求こそ、「シンボル化欲求」なのだとランガーは言う。「シンボルを作り出す機能は、食べたり眺めたり、また動きまわることと同様に、人間の基本的活動の一つである。それは人間の精神の根本作用であり、たえまなく行なわれる」<sup>2)</sup>。

またランガーは、シンボル化とは単に手段としてだけでなく、それ自体が目的だと見なす。これまで認識論は効率主義的思考に立ち、シンボル化を単に何かの手段という資格で取り扱ってきたのだが、「シンボル化は他の諸活動の役に立つために創められたものではなく、この真実」<sup>3)</sup>なのである。シンボルこそ、人間特有であるところの、また純然たる動物性の水準を超えた心的生活を解明するための鍵であり、単に感覚だけでなく、シンボルと意味とがあって初めて人間世界が形成される。様々な種類のシンボルによってわれわれは、幅広くて豊かな世界に生存することができるのである。

### (2) サインとシンボル

このようなシンボル観から、続いてランガーは各シンボルの特徴と論理的構造について詳しく論じていく。では、サイン (sign) とシンボル (symbol) の相違から見ていこう。サイン、シンボルとも何かを「意味する」ことである。ランガーによれば、サインとは「事物、事象、または状況が——過去、現在、または未来において——存在したこと、すること、またはするであろうことを示す」<sup>4)</sup>。例えば、濡れた街路は雨が降ったサインであり、屋根の上にパラパラと音が聞こえれば、雨が降っているサイン、また晴雨計の目盛りが下がるとか、月のまわりに環ができていれば、雨が降りそうなサインである。このような自然的サイン (natural sign) は、いっそ

う大きな事象の、または複雑な状況の一部として、すなわちある観察者にとっては、そのサインが顕著な特性となっている状況の残りの部分のサインとして作用、つまりある事態の兆候 (symptom) として作用する<sup>5)</sup>。またわれわれは、任意の事象を人為的に作り出すこともできる。汽笛は列車がまさに発車することを、玄関先の黒い喪章は誰かがいま亡くなったことを示す。これらはいずれも人為的サイン (artificial sign) である。

自然的サイン、人為的サインともに、それらがもつ論理的関係は単純な一対の関係である。このようなサインの解釈は動物的知能の基礎。動物は、自分たちの実践的な諸活動のためにサインを使用する。人間もまた、このようなサイン機能を動物と共有する。サインの解釈は「最も初歩的で最も具体的な種類の知能作用であり、われわれが動物と共通にもっており、全く経験によって獲得し、また明白な生物学的用途をもっており、また同様に、真と偽の基準とをもっているという、そのような知能作用である。その機構は条件反射弓を精巧にしたものと考えてよい」<sup>6)</sup>。ランガーによれば、これらは代理のサインとして、すなわち「対象の代理として作用し、それら自体にはなく、それらの対象に適した行動を引き起こす」<sup>7)</sup> ために作用するものである。

それに対し、「シンボルは、それらの対象の代理ではなく、対象についての表象 (conception) を運ぶものである。或る事物、または状況を表象する [心に描く conceive] ことと、「それに対して」ははっきりと「反応する」こと、あるいは、それに現存について気づいていることとは同一ではない。事物について話す場合、われわれは事物についての表象をもつけれども、事物それ自体をもってはいない。そしてシンボルが直接的に「意味する」ものは表象であって、事物ではない」<sup>8)</sup>。例えば、誰かが「ナポレオン」と口にしたとき、それがシンボルとしてはたらく場合、それを聞いた人に対してこのヨーロッパの征服者にお辞儀をするという反応を促すわけではなく、その人は単に彼のことを心に思い描くにすぎない。また、ランガーは、ヘレン・ケラーの自叙伝における有名な記述、すなわち教師によって自分の手に「水」と綴られ、初めて自らの手にほとばしるこの冷たいものが「水」であることをケラー嬢が発見した一節を引用し、シンボルとしての言語のもつたはたきを記述している<sup>9)</sup>。ランガーは言う。「サインとシンボルとの真の相違を知るためには、この一節ほどすぐれた宣誓口述書はほかにないであろう。サインは行動の道具であり、あるいは、行動を命ずる手段である。シンボルは思考の道具である」<sup>10)</sup>。

要するに、サインがある対象を指示し (indicate)、報告し (announce)、目や耳や鼻をその方向へ向けるために用いられるのに対し、シンボルは主観を導いてある対象を心に描かせる。「語そのものは、外部的に存在する事物や事象に直接連合しているのではなく、表象と連合している一つのシンボルである」<sup>11)</sup>。つまりサインとシンボルとの相違は、この連合の相違であり、意味機能について主観が「それらを利用するその用い方の相違」<sup>12)</sup> なのである。ランガーは両者の違いについて次のように結論づける。「普通のサイン機能には、三個の必要欠くべからざる項、すなわち、主観、サインおよび対象がある。最もありふれた種類のシンボル機能である表示作用は、四個の項、すなわち、主観、シンボル、表象および対象を必要とする。したがって、サイン機能とシンボル機能との根本的な相違は、論理的に明示することができる。というのは、それはパターンの相違に基づいており、全く異なった機能だからである」<sup>13)</sup>。このようなシンボル機能を用いるのは人間のみなのである。

### (3) 論弁的シンボルと現示的シンボル

次に、ランガーはシンボルを論弁的 (discursive) シンボルと現示的 (presentational) シン

ボルと二つに分類する。まず、論弁的シンボルの最も代表とされる言語について考えていくことにしよう。ランガーは、言語のもつ論弁性について、以下4点にまとめる。第一に、すべての言語は「語彙」と「構文論」とをもつ。構成要素、すなわち語は固定した意味をもっている。われわれはこのような語を用い、構文論の規則に従って、新しい意味をもった合成的シンボルを構成する<sup>14)</sup>。第二に、言語においては、ある語（単語）は他の語をいくつか組み合わせたもの全体と等義となり、そこでたいていの意味はいくつかの相異なったしかたで表現できる。これによってわれわれは、単語の語意を定義すること、すなわち辞書を構成することが可能となるのである<sup>15)</sup>。第三に、同一の意味を表わすいく通りかの語が存在する。二人の人が、異なる語を系統的に使用するとき、ちょっとした工夫によって甲の人が彼の体系を用いて発言した種々の命題は、乙の人の慣習的な体系に翻訳することができるのである<sup>16)</sup>。第四に、言語は主に一般的に言及する。

以上のように言語は柔軟性、適応性、経済性、透明性をもち、また生得的に使用できるシンボルであるがゆえ、われわれにとっては最も便利な道具として広く用いられていると言えるだろう。しかし、「言語を通して与えられた種々の意味は次々に理解され、述言と呼ばれる過程によって全体にまとめられる」<sup>17)</sup>という論弁的シンボルの有益性も、反面、その全体構造の内部で同時に理解されるといった作用には不向きと言える。すなわち、言語は論弁性を有するがゆえに限定された領域しか表現できないのである。

だが、人間の認識世界はこの種のシンボルからのみ成り立っているわけではない。論弁的形式によっては捉えられぬ膨大な主観的経験の世界を明らかにするには、これとは異なるシンボル形式に依拠する必要がある。論弁的形式では明かし得ないこのような世界を明らかにする「シンボル体系は、非論弁的シンボル体系であり、言語的「投影」が不可能な観念を表現するためには特に適している。その主要な機能、すなわち絶え間なく流動する感覚を表象化し、万華鏡的な色とか音の代わりに具体的な事物を我々に与えるという機能は、言語から生まれたどのような思考もそれに代わることのできない役目である」<sup>18)</sup>。この形式のことを、ランガーは「現示的形式 (presentational form)」と名づける。ここにもやはり論理性、しかし論弁性とは別種の論理性が存在する。この現示的シンボルによって、曖昧で捉え難い主観的な領域、すなわちいわく言い難い人間の内面世界、生命、主観的現実、すなわち人間感情 (human feeling) が分節化 (articulate)、客観化され、その論理形式が示される。この生の領域を現示的シンボルによって表象し、表現し、理解できるというところにランガーは、言語の使用に並ぶ人間の人間たる所以を見るのである。

#### (4) 感覚性の論理形式としての音楽

ランガーによれば、この現示的シンボルによって始めて表現され得る生の領域を考えるための最良のシンボル体系は音楽だと言う。「言語の基本的な力である表示作用を欠いてはいるが、「言語で表現しえない」ことがらを解明するために、特に適した一種のシンボル体系」がある。このような純粋に含蓄的な意味体系のもっとも高度に発達した型は音楽である<sup>19)</sup>。ランガーは、『感情と形式』の中で、『シンボルの哲学』における音楽理論の結論を要約して、まず次のように述べる。「われわれが「音楽」と呼ぶ楽音構造は、人間感情の形式に——すなわち、成長と衰退、横溢と節制、葛藤と解決、迅速、静止、恐るべき興奮、静寂、あるいは微妙な活動力や夢のような経過という形式に——また、おそらくは喜びや悲しみではないにしても、そのいずれにも伴なう鮮烈さの形式に——また生命の奥深く感じられるすべてのものの偉大さと儂さと永遠の消滅と

いったものの形式に、密接な論理的類似性を有している。こういったものが感覚性のパターン、もしくは感覚性の論理形式のである。そして、音楽のパターンとは、純粹かつ正確な拍子の音と沈黙によって達成されたそれと同一の形式である。つまり音楽とは、楽音における情動的生命の類似物なのである」<sup>20)</sup>。

その上でランガーは次のように続ける。「このような形式上の類似あるいは論理構造の一致は、シンボルとシンボルが意味するべきいかなるものとの関係において、第一の必要な条件となる。シンボルとシンボル化される対象とは、ある共通の論理形式をもたなければならないのだ」<sup>21)</sup>。しかし、形式上の類似性というだけでは十分ではない。なぜなら、単にこれだけなら、二者のうち、どちらがシンボルでどちらがその意味であるかがわからないからである。ランガーによれば、一方が他方より知覚しやすく扱いやすいということだと言う。前者がシンボルに当たるわけだが、音楽の場合、「音は感情よりもはるかに生じやすく、結合しやすく、知覚しやすく、確認しやすい」<sup>22)</sup> ため、楽音構造はシンボルの目的に適するのである。

以上の考えが、芸術と感情を結びつけ、芸術を通して感情に対する洞察を深めるとされる感情教育の必要性を唱える根拠を成す。次に、それについて見ていこう。

#### (5) 芸術による「新しい感じ方」の定式化

なぜ芸術は、人間生活において必然的なものとなるのであろうか。一体、感情、生命のシンボルである芸術は人間にとって必然不可欠なものと言えるのであろうか。また、人間は混沌とした曖昧な情緒や感情を知覚しないまま、ただそれを単に何となくもっているという感じだけではいられない存在だと言えるのはなぜなのか。はたまた、そもそも芸術シンボルがわれわれに現示することとはいかなることであり、それによってわれわれに何か起こり、生じてくるのだろうか。

これについて、ランガー次のように述べる。「社会や自然のなかで自己を位置づけるために感情を理解しなければならぬとき、われわれは感情のシンボル化と分節的表現とに駆り立てられるのである」<sup>23)</sup>。また、彼女は次のようにも言う。「芸術は公共の所有物である。なぜなら「生命感」の定式化はあらゆる文化の核心であり、人々のために客観的世界を形成することになるからである。芸術は人々の感情の学校であり、外部的・内部的混沌に対する人々の防壁である。自然が感情の形式に調和するようやり方で想像力のなかに組織化されるときにのみ、われわれは自然を理解することができるのである、すなわち、自然が合理的であることを見出すことができるのである（中略）。そのときには、知性と情緒との対立はなくなり、生命はその背景によってシンボル化され、世界は重要で美しい姿を表わし、そして直観的に「把握される」のである」<sup>24)</sup>。

つまり、感情や自然を芸術によってシンボル化し、分節的に表現することによってはじめてわれわれはそれを理解できるのであり、しかもそれは、われわれがこの社会で生きていくために必然的なやり方なのである。また、このことによって現示されるものは、生命あるいは生命感にほかならない。

では、芸術は文化の発展にいかに関わっているのか。ランガーによれば、芸術が「新しい感じ方」を定式化し、それが文化的時代の始まりになるからだと言う<sup>25)</sup>。これは芸術による感情の客観化と深く関わっている。「論弁的言語、つまり、文字通りの意味での言語が、私たちのまわりの事物と、私たち自身との関係を知るのに役立つのに対し、さまざまな芸術は、主観的実在、つまり、感情と情緒を知るために役立つ。それらは、内的経験に形式を与え、こうして、それを理解できるものにするのである。私たちが生命の動きとか、情感のおののきや発展や



変換、そして究極的には人生の全面的な直接的認識を心に浮かべるためには、芸術による他はない。音楽的な人は、様々な情感を音楽的に考える。それら情感は、ごく一般的なレベル以上になると、論弁的に説明はできない。それにもかかわらず、それら情感は、認識することができる。すなわち情感にはかならずしも混乱した形のないものしか存在しないのではない<sup>26)</sup>。つまり、言語の形式は感情の自然的形式を反映しないがゆえ、感情の本質を表現することができない。しかし、それを認識することは可能である。芸術によって、そしてわれわれの想像力によって。芸術が感情の本質を客観的に示しているおかげで、公然と多くの人々がそれを認識できるのである。このように芸術は、「人間の感情の様態を公式化し固定化するゆえに、常に新しい文化の鋒先となるのだが、それは文化が発達した感情の客観的記録だからである<sup>27)</sup>」とランガーは言う。

こうした考えのもと、ランガーは芸術教育について次のように述べている。「芸術教育は感情の教育であり、感情教育を無視する社会は、漠然とした情緒に溺れてしまう<sup>28)</sup>」。この記述により、芸術というものが、個人にとっても社会にとってもいかに重要であるかを、また彼女が何より芸術を重視しているかということを改めて確認することができる。

## (6) 感情教育の限界

以上、ランガーのシンボル論に基づき、芸術における感情の重要性、およびそこから必然的に導き出される感情教育の重要性に関する議論を辿ってきた。しかしここで、感情教育の限界に触れなければならない。ランガーによれば、感情教育の意義とは、芸術の認識的価値に基づき、作品を聴取することを通して感情に対する洞察を深めることにある。つまり、芸術作品を創作するのは芸術家に限られ、非芸術家が感情について知るためには、芸術家の生み出した作品を聴くことよるしかほかに方法はない。感情の客観化は、芸術家だけが備える特別な能力とされるのである。

ただ、感情の新しい定式化とともにもう一つ芸術の機能として、「芸術家の眼」を養うことに触れた記述がある。ランガーは次のように述べる。その機能とは、「私たちが芸術作品を眺め、聞き、読むときに受ける感覚の教育ということにある。——ふつうの景色（または、音、動き、出来事）を内的感覚に同化して、世界に表現性と情緒的趣意を与える、そういった芸術家の眼を養うことである<sup>29)</sup>」。「現実から芸術がモチーフを得る場合、それは常に、現実を一つの想像に転換し、そのイメージに芸術的生命力を吹き込むのである。その結果、ふつうの实在に、創作された形式の意味が注ぎ込まれる<sup>30)</sup>」ことになる。これが「自然の主観化」であり、それによって、現実そのものが生命と感情のシンボルとして現われてくるのである<sup>31)</sup>。このことによって現実の世界は感情のシンボルとなり、個人的に有意義なものとなる。このように芸術は、「主観的現実を客観化すると同時に、外的な自然の経験を主観化する<sup>32)</sup>」のである。

ここでは、「感情の客観化」とは対照的な「自然の主観化」、すなわち芸術家の創造的営みから学ぶ可能性が示されている（本研究では後にこの視点を拡大解釈するつもりである）。しかしランガーは、この論点の重要性を指摘するだけで、これについて多くを語っているわけではない。「芸術家の眼」を養う芸術教育の可能性がもし具体的に展開されたとしても、芸術家に学ぶ方法は間接的にしかならず、非芸術家が主体的に作品を創造したり、表現したりする資格は最後まで保証されないであろう。また、こどもを取り巻く芸術環境は、ほとんどの場合芸術作品の鑑賞・聴取とは無縁と言って差し支えない。したがって、こどもによる表現について考察する本研究にとって、ランガーの感情教育論は不十分なものと言わざるを得ないのである。もっとこどもの日

常的知覚に即した考え方に拠る必要があるだろう。次節では、E. カッシーラーのシンボル論から「相貌的特性」と「シンボルの受胎」について検討し、見ていこう。

((2) に続く)

〔注〕

- 1) S. K. ランガー、矢野萬里ほか訳『シンボルの哲学』岩波書店、1960年、46頁。
- 2) 同書 47頁。
- 3) 同書 58-59頁。
- 4) 同書 67頁。傍点はランガーによる。
- 5) 同書 67頁。
- 6) 同書 55頁。
- 7) 同書 56頁。
- 8) 同書 54頁。
- 9) 同書 56頁。
- 10) 同書 56頁。
- 11) 同書 58頁。
- 12) 同書 60頁。
- 13) 同書 60頁。
- 14) 同書 62頁。
- 15) 同書 63頁。
- 16) 同書 63-64頁。
- 17) 同書 70頁。
- 18) 同書 112-113頁。
- 19) 同書 117頁。
- 20) S. K. ランガー、大久保ほか訳『感情と形式』太陽社、1973年、36頁。
- 21) 同書 36-37頁。
- 22) 同書 37頁。
- 23) 『感情と形式』、411頁。傍点はランガーによる。
- 24) 同書 676頁。
- 25) S. K. ランガー、池上保太ほか訳『芸術とは何か』1967年、86頁。
- 26) 同書 85頁。
- 27) スザンヌ K. ランガー、塚本利明ほか訳『哲学的素描』法政大学出版局、1974年、112頁。
- 28) 『芸術とは何か』、88頁。
- 29) 同書 87頁。
- 30) 同書 87頁。
- 31) 同書 87頁。
- 32) 『哲学的素描』、112頁。

# 高齢者および幼児を対象とした地域の健康づくりを応援する実践的食育の試み

— 奈良県・奈良女子大学協働事業「地域栄養カレッジ」実践報告 —

中野 紀子（奈良女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程食物栄養学専攻）

南 明里（奈良女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程食物栄養学専攻）

市村真祐子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

松田 覚（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 1. はじめに

「地域栄養カレッジ」は2015年8月から9月にかけて奈良女子大学大学院食物栄養学専攻および生活環境学部食物栄養学科学生が行った食育活動である。本稿ではその活動の様子を振り返り、その意義と成果について報告したい。

## 2. 「地域栄養カレッジ」の概要

「地域栄養カレッジ」は、奈良県が主催する平成26年度「県内大学生が創る奈良の未来事業」に食物栄養学科の4回生が応募し優秀賞に選定された「奈良栄養クリニック設立計画」を元に、平成27年度に奈良県との協働事業として開催されることになった事業である。

奈良女子大学の学生が主体となり、食や健康に関する大学ならではの最先端の知見を県民の方々にわかりやすく学んでいただき健康増進に寄与すること、また地域住民と学生との交流や、県内栄養士有資格者の活用場のひとつとすることを目的とした。本講座の参加者は奈良県のホームページ、保健所などで募集した。参加費用は無料とした。

平成27年8月から9月にかけて学内で6回の食育活動を行った。各回のテーマを以下のように設定した。

第1回：「心も身体もすくすく食育」

幼児期の心身の健やかな発達を促す食事について

第2回：「コッコッ！ 骨を元気に」

骨粗鬆症予防をするための食事について

第3回：「素材を活かして味覚と噛む力を育む」

噛むことと味覚を育む食事について

第4回：「食べて脳のアンチエイジング」

認知症を予防する食事について

第5回・第6回：交流会

第1～4回は奈良女子大学ゆかりの大学教員による講義、食事調査（食物摂取頻度調査 FFQg Ver.4.0 簡易版『エクセル栄養君 Ver.7.0』株式会社建帛社）による食生活の評価、各テーマに沿った学生考案メニューの解説・会食、身体計測および事業評価のためのアンケート調査、管理栄養士による個別栄養相談などを行った。また、奈良県は減塩を推奨していることから、毎回減塩を推奨する紙芝居を行い学生考案メニューの解説の中でも具体的な減塩方法について触れるこ

ととした。

第5, 6回の交流会では、第1~4回の地域栄養カレッジダイジェスト解説、学生と参加者の懇談会、学生音楽クラブ（奈良女子大学 JazzyClub、奈良女子大学管弦楽団）による演奏会、および食事調査の結果の返却を行った。なお交流会に出席されなかった参加者には食事調査の結果を郵送した。交流会終了時に交流会アンケートを実施した。各回のタイムスケジュールは表1、2の通りである。

表1 第1回~第4回のタイムスケジュール

10:00~10:30	受付、簡単食事チェック（SATシステム）、身体計測（希望者）
10:30~11:30	講演（講演中、お子様は同室で学生が保育した）
11:30~13:30	学生提案メニュー解説・試食
13:30~14:30	食事診断、アンケート回答後解散（希望者には管理栄養士による個別食事相談）

表2 第5回、第6回のタイムスケジュール

10:00~10:30	栄養カレッジダイジェスト解説
10:30~11:30	参加者懇談・学生音楽クラブ演奏鑑賞
11:30~	交流会アンケート記入後、解散

### 3. 各回の振り返り

各回の開催テーマと日時、参加者の感想は以下の通りであった。

#### 【第1回】

テーマ：「心も身体もすくすく食育」

幼児期の心身の健やかな発達を促す食事について

日時：8月11日（火） 10:00~14:30

講師：久保田 優先生（龍谷大学農学部食品栄養学科教授、奈良女子大学名誉教授）

対象：親子向け（3~5歳児とその保護者）

参加者数：27名（大人16名、子ども11名）（募集時定員：20組）

<講義>

久保田先生の講義は「小児期の肥満とやせは成人期の生活習慣病につながる」というテーマであり、小児期に適正体重を保つことの大切さや、そのために必要な生活習慣・食生活についてのお話であった。出生時の低体重が将来の生活習慣病につながることや、思春期やせの問題など、やせすぎの弊害についても言及されていた。

<学生考案メニューおよびその解説>

ごま入りごはん

サバのカレーコロケ

彩りサラダ

夏野菜のスープ

ラッシー



本メニューは、主食・主菜・副菜のバランスに配慮する他、子どもに敬遠されがちな食材の切り型や色合いを工夫することで偏食を減らすことを目指した。主菜の「サバのカレーコロケ」は脳の発育にも大切な役割を果たす n-3 系脂肪酸の豊富なサバを用いた。また、香辛料、香味野菜を活用し減塩に努めるほか、カルシウム豊富な乳製品を用いた飲料の一例として「ラッシー」を紹介した。

#### <げんえもん紙芝居（第1回～第4回共通）>

奈良県は塩分摂取量の削減を推進するため、減塩のコツを楽しく学ぶことができるツールを作成している。今回は、減塩キャラクター「げんえもん」が登場する「減塩紙芝居」をパワーポイント形式で使用した。紙芝居の中で具体的な減塩法を楽しくご紹介するほか、パン、ウインナーなど日常的に摂取する食品に含まれる食塩含有量のクイズなどを行った。

#### <参加者のアンケート結果と感想>

##### 【講演会】

- 1 有意義だった 7名 (63.6%)
- 2 普通 4名 (36.4%)
- 3 有意義でなかった 0名 (0%)

##### 【学生メニュー解説】

- 1 有意義だった 10名 (90.9%)
- 2 普通 1名 (9.1%)
- 3 有意義でなかった 0名 (0%)

講演会に対する感想では「いろいろな情報が得られてよかった。大学の授業の雰囲気が出ていた。」「(食生活に対する疑問に)丁寧に答えてくださり(実体験の)データもよくわかった。」というものがあつた。大学ならではの雰囲気を感じとっていただけたと思う。一方、「子ども連れには時間が長かつた。」「子ども向けの内容だと思つていた。」などの子どもへの配慮不足についてのご指摘をいただいた。募集要綱に「親子向け」と記載したが「保護者向け」としたほうが良かったかもしれない。

##### 【第2回】

テーマ:「コツコツ! 骨を元気に」

骨粗鬆症予防をするための食事について

日時: 8月18日(火) 10:00~14:30

講師: 田中 清先生(京都女子大学家政学部食物栄養学科教授)

対象: シニア向け(原則、60歳以上を対象)

参加者数: 15名(募集時定員: 35名)

#### <講義>

田中先生の講義は骨粗鬆症の発症の機序や丈夫な骨を保つために必要な栄養素、治療薬の他、ロコモティブシンドローム、サルコペニアなど運動器疾患の話などにも及んだ。

<学生考案メニューおよびその解説>

五穀米と桜海老・小松菜のふりかけ  
アジの南蛮漬け  
大和まなのおから和え  
とうがんの味噌汁  
さつま芋ミルクかん

本メニューは主食・主菜・副菜のバランス、減塩の他、骨粗鬆症予防のために必要なカルシウム、ビタミンD、ビタミンK、ビタミンCの摂取に配慮した。「さつま芋ミルク羊かん」には、牛乳よりも長期間保存ができ、低脂肪のスkimミルクを用いることで、日々の食生活でカルシウム摂取量を増やすコツを伝えた。また、おから和えには、奈良県特産の大和野菜のひとつ「大和まな」を用いた。

<参加者のアンケート結果と感想>

【講演会】

1 有意義だった 11名 (78.6%)  
2 普通 3名 (21.4%)  
3 有意義でなかった 0名 (0%)

【学生メニュー解説】

1 有意義だった 13名 (92.9%)  
2 普通 1名 (7.1%)  
3 有意義でなかった 0名 (0%)

「日ごろ考えていた疑問にかなり答えを得られた。」「初めて聞く話だった。」「ロコモティブシンドロームの意味が分かった。」という新しい知識を得られたという感想がある一方で「テレビで知っていた。」という回答もあった。また「具体的な例による講義がよかった。」「加齢とともに骨が弱くことは頭では分かっているけれども予防のための実践まで行かなかった。今日から少しずつでも実践する。」という声もあがっており実践できる具体例が求められていることがうかがえた。

【第3回】

テーマ：「素材を活かして味覚と噛む力を育む」

噛むことと味覚を育むことの大切さとそのための食事について

日時：8月25日（火） 10：00～14：30

講師：植野 洋志先生（龍谷大学農学部資源生物学科教授）

対象：親子向け（3～5歳児）

参加者数：23名（大人12名、子ども11名）（募集時定員：20組）

<講義>

植野先生の講義は、「食と健康の裏がわ」を副題とされていた。食べるという営みと生きることのつながりについて、味覚に関する最先端の知見などを含めたお話をいただいた。

<学生考案メニューおよびその解説>

ごはんのお焼き  
チキンとエビのソテー  
カラフル焼き野菜～オーロラソース  
じゃがいもの冷たいスープ  
クルミとドライトマトのブラウニー

本メニューでは主食・主菜・副菜のバランスと減塩に配慮した。「カラフル焼き野菜～オーロラソース」は蒸す・焼くの工程で水分を飛ばすことで、野菜本来の味を凝縮した。「噛む力を育む」ため、ご飯を薄い円形に形成し焼いた「お焼き」にして通常の米飯よりは噛みごたえがあるようにするほか、「ブラウニー」に粗く切ったクルミを入れた。また、「お焼き」を2枚用意し、自分で具を選びハンバーガーのようにはさみ、一手間かけて食べる楽しさを経験していただくことを目指した。

<参加者のアンケート結果と感想>

【講演会】

1 有意義だった 9名(75%)  
2 普通 3名(25%)  
3 有意義でなかった 0名(0%)

【学生メニュー解説】

1 有意義だった 11名(100%)  
2 普通 0名(0%)  
3 有意義でなかった 0名(0%)

「かみ応えのある食材の取り入れ素材の味だけで満足いく食事ができる事がわかりました。」  
「素材の味を強く感じられて塩・胡椒を振らずにおいしくたべられることに驚いた。」  
「よくかめて焼きご飯がボリュームを感じられた。」  
「普段意識してかんで食べる事なかったけどかんでたべることができいつもより満腹になった。」  
という感想があった。今回のテーマである素材の味だけでも美味しく食べられることや、よくかむことで満足感が得られることを実感していただけた。

【第4回】

テーマ：「食べて脳のアンチエイジング」

認知症を予防する食事について

日時：9月1日(火) 10:00~14:30

講師：木戸 詔子先生(京都女子大学名誉教授/副栄養クリニック長)

対象：シニア向け(原則60歳以上を対象)

参加者数：27名(募集時定員：35名)

<講義>

認知症の現状と認知症を予防する食生活についての講義であり、減塩やバランスの良い食事が大切であるという内容だった。具体的なメニューやココナッツオイルについての解説もあった。

<学生考案メニューおよびその解説>

ごはん  
サバのカレー煮  
なすの香味あえ  
牛乳みそ汁  
抹茶くず餅

本メニューでは主食・主菜・副菜のバランスに配慮した。「サバのカレー煮」は脳の健康維持に良いとされる n-3 系脂肪酸が豊富なサバの調理法のひとつとして考案した。市販のカレールーを使わず、カレー粉を使うことで油分や塩分を抑えた。また、「牛乳みそ汁」は「乳和食」の一例である。「乳和食」とは、牛乳・乳製品を取り入れた和食のことであり、カルシウムが少なく食塩摂取量が多くなりがちな和食の欠点をカバーできる。全体として、香辛料、香味野菜を用いて塩分控えめでもおいしく食べられることを目指した。また「抹茶くずもち」には奈良県特産の「吉野くず」を用いた。

<参加後のアンケート結果と感想>

**【講演会】**

1 有意義だった 21名 (91.3%)  
2 普通 1名 (4.34%)  
3 有意義でなかった 0名 (0%)  
未回答 1名

**【学生メニュー解説】**

1 有意義だった 21名 (91.3%)  
2 普通 1名 (4.3%)  
3 有意義でなかった 0名 (0%)

「新しい知識に出会えた。(調理方法等)」「意識することによって幸福年齢を取りながらいく事が大事だなと考えさせられました。」「認知症予防のために具体例を出してもらってわかりやすかった。」といった感想が聞かれた。

**【第5回】 交流会**

日 時：9月8日(火) 10:00~11:30  
対 象：第1~4回参加者の希望者  
参加者数：大人6名

**【第6回】 交流会**

日 時：9月10日(火) 10:00~11:30  
対 象：第1~4回参加者の希望者  
参加者数：大人4名



交流会は和やかな雰囲気で行われた。場内に設けられた保育スペースで元気いっぱい遊ぶ子どもたちの姿に保育を行う学生にも笑顔があふれた。

#### 4. 参加者の感想のまとめ

参加者からは、「大変良かった」「機会があればまた参加したい」「分かりやすかった」「楽しかった」「勉強になった」など肯定的なご意見が数多く聞かれた。地域栄養カレッジ事業の継続開催を望む声もあった。「参加者が少なくて残念」「もっとPRを」など、広報不足に対してのご指摘もいただいた。実践的な内容よりも、理論的な内容が中心であった講義の感想では、「大学の講義らしい雰囲気が出ていた」という声があった一方で「実践的なメニューを知りたかった」「毎日のメニューに困っている」という具体例を求めるとともに、日々の生活に取り入れやすい実例、適正な食品摂取量、メニューや実学的な内容が求められていることがうかがえる。さらに「ココナッツオイル」「低炭水化物ダイエット」などのトレンドの健康情報に関連した質問もあがっていた。食生活に関する関心の高さがうかがえるとともに、新しい情報の信頼性を吟味し科学的根拠に基づいた情報を把握し正しく伝える必要性を感じた。

#### 5. 事業評価

地域栄養カレッジは「大学ならではの最先端の知見を県民の方々にわかりやすく学んでいただき健康増進に寄与すること、また地域住民と学生との交流や、県内栄養士有資格者の活用の場のひとつとすることを目的としていた。これらの目的の達成度合いについて検討していく。

まず「大学ならではの最先端の知見をお伝えする」という点についてはどうであっただろうか。事業評価アンケートによると、講演会については「有意義だった」との回答が60名中50名(83.3%)、また学生メニュー解説については「有意義だった」との回答が60名中55名(91.7%)、地域栄養カレッジ全体については「満足」との回答が60名中48名(80.0%)であった。「専門的な話が聞けてよかった。」という声や「いろいろな情報が得られて良かった。大学の授業の雰囲気が出ていました。」という声が聞かれたことから概ね達成できたといえる。さらに、奈良県で力を入れている減塩の具体的な方法についても減塩キャラクター「げんえもん」の紙芝居や学生メニュー解説で取り上げることでお伝えした。地域栄養カレッジに参加して初めて知った減塩法について事業評価アンケートで回答してもらった。その結果を表3に示す。

表3 初めて知った減塩法 第1～4回事業評価アンケートより

だしをきかせる	15名
薬味・香辛料を利用する	19名
酸味をきかせる	16名
汁物は具沢山にする	17名
一食の中で味のメリハリをつける	22名

参考：全参加者数は60名、複数回答あり

表3より、複数回答を含めるとはいえ、それぞれの減塩法について「初めて知った」という回答が全体の3分の1程度あり、「今回学んだ減塩法を実践してみたいですか」という問いに

対しては 60 名中 59 名 (98.3%) が「実践してみたい」と回答している。これらのことから減塩法の普及に貢献できたといえよう。

表 4 今回学んだ減塩法を実践してみたいですか

実践してみたい	59 名 (98.3%)
どちらでもない	0 名 (0%)
実践してみたくない	1 名 (1.7%)

また、交流会でのアンケート集計結果によると、「講座の内容を踏まえて実践なされたことはございますか？」という質問に対して 10 名中 7 名が講座で伝えた事項を実践していると回答していた。その内容は減塩、噛むための工夫、骨粗鬆症予防に必要な栄養素の摂取や運動などであり継続性も評価できる。

次に、「地域住民と学生の交流」という点についてだが、親子対象の講座で学生がお子様の保育を行ったことや、一緒に学生開発メニューを会食したこと、また食事調査アンケートの実施および交流会での懇談など様々な場面で交流ができたといえる。

最後に、「県内栄養士有資格者の活用場の一つとすること」は、地域の栄養士に栄養相談や本事業のアドバイザーとして関わっていただくことで達成できたといえる。

## 6. 終わりに

当初 2015 年度限りの開催予定であった「地域栄養カレッジ」は特例として、2016 年度には奈良県からの委託事業として予算を頂き、学部生有志を中心に 2 回開催された。県からも高い評価をしていただけた証である。

参加者の声やアンケート結果からは健康的な食生活についての知識が求められていることが明白になった。インターネットやテレビなどのメディアには食に関する情報が溢れており、また手軽に入手することができるが、その中には信頼性の低い情報も少なくない。それに対し「地域栄養カレッジ」では、信頼度の高い情報を研究者等から直接得ることができ、その内容を具体化したメニューの喫食も可能である。さらに、食生活に関する疑問点を管理栄養士に直接相談できる。このような場は、まだ限られている。

地域の住民の健康増進のために、今後も「地域栄養カレッジ事業」は継続されるべきであろう。

## 7. あとがき

地域栄養カレッジのように学外の多くのお客様をお迎えしての講義と大量調理の実施、食事提供という事業は食物栄養学科初の試みであった。学生にとっては食物栄養学科で学ぶ知識を実践あるいは事前に学ぶ機会となった。また、幼児、保護者、高齢者といったさまざまな年齢層の方と触れ合うことで、自分の適性や進路に思いを巡らし大学で学ぶ目的を再確認する学生もいた。参加した学生にとってもメリットは大きかったということを書いて本稿を終えることにする。

# 通常学級で特別な配慮が必要な子どもたちについて

## — 視機能の問題に着目して —

阪本 美江（奈良女子大学博士研究員）

### 1. はじめに

本稿では、視機能関係において問題を抱えることで、通常学級で特別な配慮が必要な子どもたちを取り上げ、検討することを目指す。従来、通常学級において配慮が必要な子どもたちに関する研究は、発達障害を中心とした、いわゆる障害を有する子どもたちに関するものが中心であった<sup>1)</sup>（本稿で検討する視機能方面においても、弱視特別支援教育が必要な子ども、すなわち視覚障害を有する子どもに対する通常学級における教育方法について検討した論文が複数存在する<sup>2)</sup>）。しかし、通常学級において、とくに視機能関係の問題で特別な配慮が必要な子どもたちは、視覚障害児<sup>3)</sup>だけとは限らない。視力や色覚等、視機能関係に様々な問題を抱え、学習のしづらさを感じている子どもは常に学校に（学級に）存在すると言われる。

したがって本稿では、近年増加傾向にあると言われる〈近視〉や、色覚に問題を抱えるいわゆる〈色覚異常〉の子どもたち、さらに眼心身症の一種である〈心因性視力障害〉の子どもたちに着目し、それぞれがどのような特徴を有し、通常学級でどのような配慮が必要なのか検討していく。とくに心因性視力障害に関しては、論者が勤務する奈良市のS眼科において確認された2事例を取り上げ、その特徴を明らかにすることで、同症状を有する子どもにどのような配慮が必要なのか検討していく<sup>4)</sup>。

以上のような学校における子どもの視機能に関する問題は（近視・色覚異常・心因性視力障害に関しては）、従来医学や保健系の分野を中心に研究がなされてきた。教育学的な見地より検討がなされた近年の研究は、近視に関しては水谷英三「学生生徒の健康管理に関する調査（13）：近視の実態とその対策」（『甲南女子大学研究紀要』通号3、2012年、151-165頁）、色覚に関しては富田久枝「障害当事者とその親の成長に伴う経験と心情：先天色覚異常者とその親の語りの質的検討」（『千葉大学教育学部研究紀要』第63号、2015年、51-56頁）等であり、未だその数は少なく、しかも本稿のように、視機能の問題（ただし、視覚障害児を除く）を広範囲で取り上げ、それぞれ通常学級においてどのような配慮が必要なのかについて検討がなされた論文は、管見の限り見つからない（心因性視力障害に関しては、医療系の論文以外見つからない）。しかし、以上のような視機能関係で問題を抱える子どもは、上述のように必ず各学校の通常学級に在籍し、しかも近視や心因性視力障害に関しては近年増加傾向にあるとも言われているため、彼らの特徴を良く理解し、どのような配慮が必要なのか考慮した上で子どもたちと関わり、それぞれの特性に応じた教育方法や内容を考えることが、あらゆる子どもたちにより適切な指導を行う上でも不可欠であると考えられる。

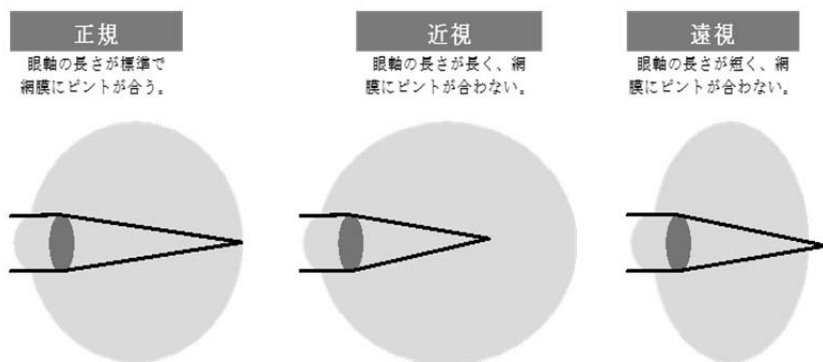
### 2. 近視の特徴と通常学級における配慮について

#### (1) 近視の特徴について

そもそも正視、近視、遠視等の「眼の屈折」は、眼の調節が休止状態の時に、眼に入ってくる

平行光線が結像する部位によって決められる。正視・近視・遠視の眼の屈折を表したのが【図1】で、正視は網膜に結像し、近視は網膜の前方に結像し、遠視は網膜の後方に結像する状態のことをいう（後述するが、いずれも主に〈眼軸〉の長さが影響する）。正視は視力が良好な状態、近視は近見においては焦点が合う個所があるが遠方が見えづらい状態、遠視は強度になると近見も遠見も焦点が合わず見えづらい状態をいう。

【図1】眼の屈折の種類



うち、本稿で着目する近視の特徴は次の通りである。近視のメカニズムは大きく環境因子と遺伝因子に分けられるが、現在エビデンスに基づいた主な環境因子は、近業（近業時間が長いほど近視化）とアウトドア（アウトドア時間が長いほど近視抑制）であると言われ、遺伝因子では、とくに日本人を含めたアジア系の人種に近視の割合が多いこと、さらに、特定の遺伝子座が強度近視に関係することが報告されている。また、このような遺伝的素因のある者が、VDT 作業や事務・読書・携帯ゲームといった環境負荷を受けると近視が進行すると言われている<sup>5)</sup>。近視化した眼球は【図1】のように一般に眼軸（角膜から網膜までの長さ、すなわち眼球の長さ）が長くなった状態をいうが、眼軸の長さは成長に伴い伸びていくので、近視の増加はとくに成長期の小中学生の子どもたちに顕著に見られる。さらにこのような遺伝因子に加えて、読書や勉強だけではなくパソコンやゲームや携帯等といった環境因子が、より一層近視を進行させると言われるので、近年とくに近業時間が長いと指摘される小中学生に近視の進行が見られるのは当然の結果であるといえる。

【表1】裸眼視力 1.0 未満の者の推移

区 分		昭和54年度	60	平成7	17	23	24	25	26	27
幼稚園	計	16.47	21.22	26.78	20.38	25.48	27.52	24.53	26.53	26.82
	1.0未満0.7以上	12.21	15.88	17.96	15.23	19.09	20.86	18.05	17.55	19.55
	0.7未満0.3以上	3.91	4.89	8.09	4.69	5.82	6.15	5.75	8.01	6.57
	0.3未満	0.35	0.45	0.73	0.47	0.57	0.50	0.73	0.97	0.70
小学校	計	17.91	18.72	25.42	26.46	29.91	30.68	30.52	30.16	30.97
	1.0未満0.7以上	9.47	8.71	10.20	10.40	10.62	10.68	10.70	10.72	11.12
	0.7未満0.3以上	5.77	6.44	9.43	10.29	11.34	11.41	11.44	11.29	11.53
	0.3未満	2.67	3.57	5.78	5.77	7.95	8.58	8.38	8.14	8.32
中学校	計	35.19	36.58	49.06	47.77	51.59	54.38	52.79	53.04	54.05
	1.0未満0.7以上	9.65	10.17	11.72	11.63	11.81	10.78	11.09	11.31	11.68
	0.7未満0.3以上	12.47	12.64	16.57	16.47	17.54	16.49	16.55	16.75	17.07
	0.3未満	13.06	13.77	20.77	19.67	22.25	27.10	25.15	24.97	25.31
高等学校	計	53.02	51.56	61.80	58.42	60.93	64.47	65.84	62.89	63.79
	1.0未満0.7以上	11.12	11.13	11.29	11.14	11.44	10.78	13.23	11.53	10.66
	0.7未満0.3以上	15.61	15.37	17.16	16.00	16.13	16.95	19.21	15.52	16.97
	0.3未満	26.29	25.06	33.35	31.28	33.36	36.74	33.40	35.84	36.16

（文部科学省「学校保健統計調査」の2015年度「調査結果の概要」より）



また、近視の子どもたち、とくに低視力者が昔に比べて増加していることが【表1】の文部科学省が公表している『学校保健統計調査』（2015年度）からも確認できる<sup>6)</sup>。【表1】によると、視力0.3未満の視力を昭和54年度（1979年）と平成27年度（2015年）で比較すると、中学生は約2倍弱、小学生は約3倍以上にも増加しており、とくに低視力者の数が増加していることが確認できる。

## （2）近視の子どもへの通常学級における配慮について

まず、子どもたちが“学級で支障のない視力”について述べる前に、現在の学校健診における視力判定方法について紹介する。現在、一部の学校を除けば、視力検査の結果を知らせる学校の報告書には0.1刻みの視力の値は書かれておらず、見え方の表示を視力のかわりに「A」「B」「C」「D」の4つの記号で行うようになっている。これは従来の視力を4段階に区切ったもので、検査は視力0.3/0.7/1.0の3つの視標だけで行うことから「370（サンナナマル）方式」と呼ばれている。学校では「A」～「D」の4段階表示を次のように判断して、教育上の配慮を行っている。「A」は視力1.0以上であり日常生活に全く支障のない視力であり、「B」は視力0.9～0.7で学校生活には“ほとんど”支障のない見え方である、と。「C」は視力0.6～0.3に相当し、教室での授業に多少の影響が見られるため何らかの対策を必要とし、「D」は視力0.2以下で、教室の最前列でも黒板の文字が見えにくいために“早急な”対策が必要な視力であると言われる（「A」以外は「受診勧告のお知らせ」が各家庭に配られる<sup>7)</sup>）。

以上のように、子どもたちが学習を行う上で支障が生じないように、定期的な視力検査が不可欠であるということは言うまでもないが、成長期の急激な身長伸びに伴い（とくに小中学生）、眼軸が急激に伸びて短期間で視力が低下する子どもを論者は度々見かける。半年足らずで視力が1.0から0.1になるケースや、わずか1ヵ月ほどで眼鏡が合わなくなるケースもしばしば確認する。しかし、学校の視力検査は春と秋の年2回しか行われぬ。また子どもによっては、黒板の文字が読みづらく視力低下があるにもかかわらずそれを自ら訴えないため、放置されているケースも多い。

視力低下を放置すると、学校生活において様々な支障が出てくることは言うまでもないが、たとえば本部千博は「視力の低下が学力の低下につながる」とも指摘する。本部によると、低視力であるにもかかわらず後列に座ると当然のことながら見える文字と見えない文字が出てくるため、学習の能率が悪くなり、また集中力も低下する、と云うのである<sup>8)</sup>。それは学習だけに限らずスポーツにおいても、野球やテニス、バドミントンなどのようにボールやシャトルが小さい競技であると、距離によっては（ボールやシャトルが）捕らえにくく、また距離感も上手くつかめなため支障をきたすことにより運動が苦手になるケースもあり、さらに登下校の際も、信号が見えづらく、自動車やバイク、自転車が近づいても認識しづらいため危険を伴うであろう。したがって、上述の視力の分類の中の“ほとんど”支障のない見え方であると言われる「B」以上の視力が、少なくとも必要であると考えられる。

したがって、学級において教師が配慮すべきことは、年に2回の学校健診における子どもたちの視力の把握のみならず、定期的に子どもに「黒板の文字が見えているか」、「見えづらさを感じていないか」確認をとり、「見えにくい」と訴える子どもはひとまず席を前列に移動させ、眼鏡の処方勧めることが必要である。また、とくに小中学生においては急激な視力低下が起り得る可能性を考えて、常にどのような位置からでも認識できるような大きな文字で、しかもわかり



やすく板書することや、掲示物もより読みやすく工夫することが必要である。さらに上述のように、近業時間が長い場合とアウトドア時間が長い場合では近視の進行に差が出ると指摘されるように、近業に偏らず、アウトドア的な内容がバランスよく組み込まれた学習方法を取り入れることも、近視の進行防止に必要であると考えられる。

### 3. 色覚異常の特徴と通常学級における配慮について

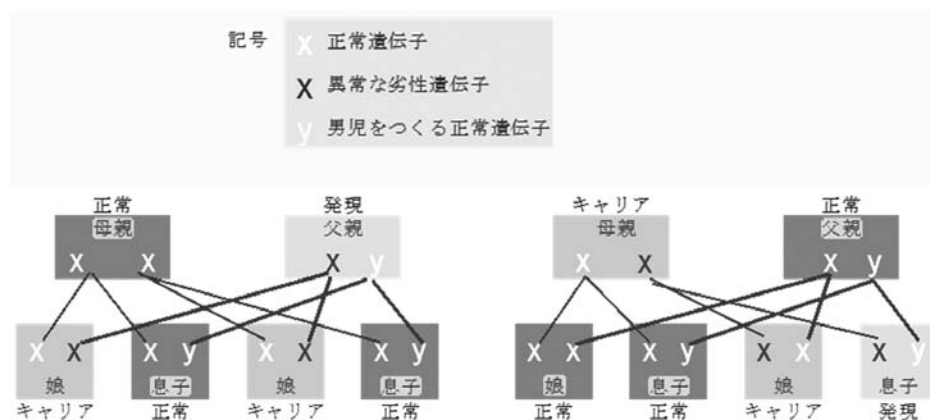
#### (1) 色覚異常の特徴について

次に、色覚異常について、まずはその特徴を明らかにしていく。

色覚異常には先天性色覚異常と後天性色覚異常がある。後天性は網膜や視神経の疾患に伴い発症するものであるが、先天性は原因が遺伝的なものであるため、現時点では有効な治療法がない。ここでは、子どもたちの色覚異常の多くを占める先天性色覚異常に着目し、その内容を明らかにしていく。

まず先天性色覚異常（以下、「色覚異常」と略記）の遺伝の形式は次の通りである。先天性の色覚異常は、一般に【図2】のようなX染色体性劣性遺伝である。性別を決定する性染色体にはX染色体とY染色体があり、男性はXY、女性はXXであるが、色覚異常の遺伝子はX染色体上に存在すると言われる。男性はX染色体を1つしか持たないので、このX染色体が色覚異常の場合必ず色覚異常が発現するということになる。男性の色覚異常の発現率は高く約20人に1人であり、女子は約500人に1人であると一般に言われるので、すなわち男児に関しては1学級に1人は色覚異常の子どもが存在するという計算になる<sup>9)</sup>。

【図2】 X染色体性劣性遺伝による色覚異常発現のしくみ



以上のように、男児における色覚異常の発現率が高いにもかかわらず、学校健診における色覚検査は、差別や偏見につながる等の理由で2003年度より必須項目から削除されている。しかし廃止後、色覚異常が本人や教師に認識されないことによる種々のトラブルから、(色覚異常への)様々な配慮の必要性が認識され、文部科学省スポーツ・青少年局が次のような「留意事項」を発表した(「学校保健安全法施行規則の一部を改正する省令(平成26年〔2014年〕文部科学省令第21号)」が公布されるのを受けて2016年7月にその改正の趣旨及び概要が「通知」され、色覚に関する「留意事項」も発表された)。2003年の学校健診からの色覚検査の削除により、希望者に対してのみ個別検査がなされてきたが、「児童生徒等が自身の色覚の特性を知らないまま卒業を迎え、就職に当たって初めて色覚による就業規制に直面するという実態の報告や、保護者等

に対して色覚異常及び色覚の検査に関する基本的事項についての周知が十分に行われていないのではないかという指摘」があるため、学校では、子どもの色覚異常に対し「必要に応じ、適切な対応ができる体制を整える」のみならず、「教職員が、色覚異常に関する正確な知識を持ち、学習指導、生徒指導、進路指導等において、色覚異常について配慮を行うとともに、適切な指導を行うよう取り計らうこと等を推進すること」が必要である、というのである<sup>10)</sup>。すなわち、将来の就業規制等を考慮し、“教職員が”色覚異常を有する子どもたちに指導や種々の配慮を施すことの必要性を、文科省は明確に述べているのである。

## (2) 色覚異常の子どもへの通常学級における配慮について

学校教育において、色覚異常の子どもたちにどのような配慮が必要なのか、日本学校保健会は次のように述べている<sup>11)</sup>。まず、同会が述べる配慮が必要な色の組み合わせが、「赤と緑」「茶と緑」「橙と黄緑」「青と紫」「緑と灰色・黒」「ピンクと白・灰色」「赤と黒」「ピンクと水色」であり、これらは色覚異常の子どもたちが間違えやすい色の組み合わせであるので注意が必要である、と。それを踏まえ、学校教育において具体的に次のような配慮が必要であることを同会は述べている。①チョークの色は「白と黄色」を基本にすること、②掲示物・プレゼンテーションでは色の数を少なくし、色の多用に注意すること、③色刷りの資料は白黒コピーで判別できるものを利用すること、④運動競技においても、ビブス、たすき、鉢巻は見分けにくい色を避けること、⑤薬品を用いた実験で色反応がわからなかったり、写生で色使いが異なった子どもがいても叱らないこと、と。とくに⑤の指摘にもあるように、子どもが色彩に係る事柄で誤った発言をすることにより、「ふざけている」と教師から注意を受けるケースが多々あることが同会の調査でも明らかになっており、とくに注意が必要であるというのである<sup>12)</sup>。

それは、S眼科における色覚精密検査の希望者にも確認でき、学校において「絵の具の色を間違え、実物とは異なった色彩の絵を描いてしまった」、「色のついたグラフや表が上手く読めない」等で教師から注意を受けたことによることが受診のきっかけであるケースをしばしば確認する。教師の不用意な発言で傷ついている子どもも多く見かける。

今、色覚異常に対応した教科書も開発される等、学校現場での「色のバリアフリー」への意識が高まりつつあると言われるが<sup>13)</sup>、あらゆる教師が色覚異常の特性を理解しているとは言い難く、また、あらゆる学校(学級)で色覚異常に対する配慮が積極的に行われている状況でもない。しかし、教師は以上のような色覚異常の特性をよく理解し、上述の通り、各学級に常に色覚異常の子どもたちが在籍しているという前提で子どもたちと関わり、配色に工夫を取り入れた授業を行うことに努めなければならない。

さらに、色覚による制限が設けられている職種が複数存在することも、教師は把握しておくことが必要である。航空や船舶、鉄道関係(運転士)、自衛隊等は就職時に色覚検査があり、色覚異常を有する者は基本その職種に就けない(色覚異常のタイプにもよるが)。また、就職時に検査はないが、美容師(ヘアカラーの色がわかりにくい)やデザイナー(生地の色がわかりにくい)、医療関係(患者の顔色が判別しづらい)等、仕事をする上で支障が出る可能性のある職種もある<sup>14)</sup>。S眼科でも、航空自衛隊への入隊や船舶の免許を取得する際、検査で初めて色覚異常があることがわかり、それら職業や免許を断念せざるを得なかった患者をしばしば確認する。とくに、長年その職業を目標に努力してきた患者は大きく落胆し、何とか治療できないか訴えてくるケースがある。したがって、現在学校において色覚は任意検査ではあるが、子どもたちと日常から関

わり、子どもたちの色覚異常を認知しやすい立場にある教師等が、色覚に困難を有すると思われる子どもに対しては（その保護者に対しては）、プライバシーの保護に留意しつつ色覚検査を勧め、色覚に関する情報を提供し、理解を深めてもらうよう指導していくことが必要であると考え

#### 4. 心因性視力障害の特徴と通常学級における配慮について

##### (1) 心因性視力障害の特徴について

最後に、眼心身症の一種である心因性視力障害について、まずはその特徴を明らかにしていく。

そもそも心身症とは、一般的には精神的あるいは肉体的ストレス等が原因で自律神経のバランスが崩れ身体症状が出てくるものをいうが、心因性視力障害は「心理的ストレスが身体に加わった場合に、精神的葛藤あるいは欲求不満の象徴的表現として眼の一部に症状を出すもの」である、と小口芳久は述べる。さらに小口は、心因性視力障害の子どもは自分自身視力障害を自覚していないケースが多いということ、また視力障害と視野異常や色覚障害等が合併して見られることがあることを述べ<sup>15)</sup>、また村木早苗も、(心因性視力障害の特徴は) 小学校中高学年の女兒に多く、眼の器質的病変と認めないが裸眼視力が0.1~0.5程度が多く、0.1未満の者でも日常生活は見えにくい様子ではないことを指摘する<sup>16)</sup>。子どもの性格は、むしろ成績の良い子で、まじめであり手のかからないケースが多いが、心理的ストレスの原因となる環境には家庭と学校での問題があり、家庭の問題としては両親の過剰期待、両親の不仲、離婚、下の子の誕生、肉親の死亡、塾やお稽古事の負担等が挙げられ、学校関係ではいじめ、受験、試験、クラスの編成替え、担任の先生との人間関係等が挙げられる、と小口は述べる<sup>17)</sup> (その他、心因性視力障害発症の原因として中山百合は親の虐待を、山田晴彦・山田英里はブラジル国籍の男性で日本語が不自由なために心的ストレスが生じ、心因性視力障害を発症したケースを紹介している<sup>18)</sup>)。治療には、子ども、保護者、そして医師の信頼関係の下、その心因の原因となる環境を改善し、子どもに必ず治癒することを説明し自信を持たせることが必要であることを小口は述べ<sup>19)</sup>、また村木も、学校関係では担任と相談し解決させることも必要で、治療には本人の抑圧された気持ちを解消させることが重要であると述べる<sup>20)</sup>。この心因性視力障害は近年増加傾向にあると眼科医師等からの指摘もあるため<sup>21)</sup>、今後さらなる研究と対策が必要であると考え

以上、心因性視力障害の特徴を踏まえ、S眼科を受診した同症状を有する子どもの2事例を次に紹介する。

##### (2) S眼科における心因性視力障害の子どもの事例について

S眼科には毎月約1,500人近くの受診者があり(1ヵ月間に重複して受診する患者も含めて)、その月よっても異なるがおよそ半数近くが20歳未満の子どもたちであるが、毎週10人前後の心因性視力障害の子どもが確認される。上述の指摘にもあるように、S眼科でも心因性視力障害は小学校中高学年に多く、しかも女兒に多い傾向にはあるが、近年、男児や中学生の発症も増加していることが確認できる。

S眼科で確認された2事例が以下の通りである。【事例1】は心因性視力障害が発見されたが最終的に治癒した例であり、【事例2】は現在経過観察中の例である。

### 【事例 1】

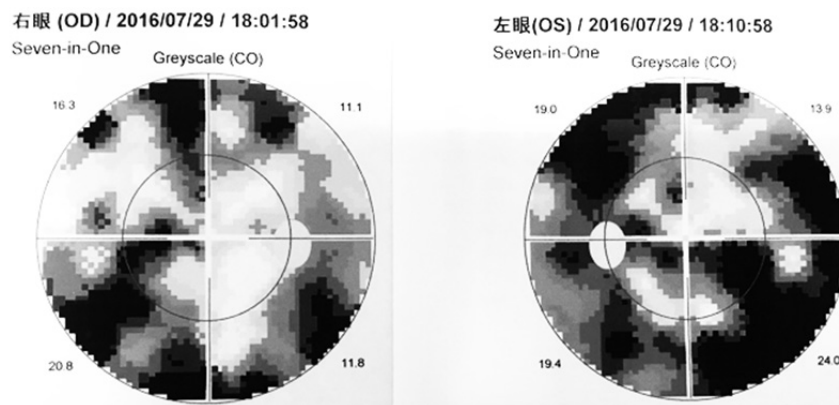
初診時 15 歳の女兒。約半年前から黒板の文字が見えにくく、物がピンク色に見える時もあるとのことで、何か眼の病気ではないかと 2008 年 S 眼科を受診。半年前まで両眼 1.5 の視力であったとのことだが、S 眼科受診時にはとくに器質的疾患もなくごく軽度の遠視がある程度であるにもかかわらず、両眼 0.2 の視力であった。母親への聞き取りによる女兒の日常の様子は次の通りである。女兒は両親が 40 代の時に授かった子どもでしかも一人っ子であるので、母曰く「溺愛して育ててきた」とのこと。両親は、女兒の将来に役立つためにと、幼少の頃からピアノ、幼児教室、習字、スイミングを習わせていた。女兒の性格は真面目で努力家。学校でも常にトップクラスの成績で、先生からも常に「優秀で真面目な子」と評価されてきた。勉強だけではなく、ピアノでも県大会で入賞するほどの実力になる。中学は、中高一貫の私立の学校を受験し合格する。医学部への進学率が高い偏差値の高い中学校であったので、女兒はとくに優秀であったため、学校からも医学部進学を勧められるようになる。本人は将来ピアニストを目指していたが、周りの期待に応えようと一層勉強に力を入れ、医学部を目指すことになる。そして両親も、娘が将来医師になることを期待するようになる。しかし、14 歳の終わり頃から上述のような急激な視力低下がおこり、15 歳に S 眼科にて心因性視力障害と診断される。女兒自身も「両親や先生の喜ぶ顔が見たかった」と述べているように、女兒は周りの期待に応えるため、常に努力し“良い子”であろうとしてきたことが心理的ストレスとなり心因性視力障害になったと考えられ、女兒に「頑張りすぎない、無理しすぎない」とこと、母親にも、知らず知らずのうちに女兒にプレッシャーを与えていたことに気づかせたことにより、約 2 年近くの期間がかかったが自然治癒し、視力は 1.5 に戻っていった。

### 【事例 2】

初診時 11 歳の男児。2014 年 S 眼科を受診。初診時の視力は右眼=0.4、左眼=0.5。これまで学校健診でも常に 1.0 以上の視力であったが、急に視力が低下したため心配になり受診。とくに器質的疾患もなく、ごく軽度の遠視であるにもかかわらず視力が出ない状況のため、心因性視力障害と診断。論者は約 2 年間男児と関わってきたが、弟思いで優しく礼儀正しい印象がある。母親によると、2012 年の 4 年生頃からはじめが始まったと認識しているとのことであるが、本人が見えづらさを訴えだしたのは 2011 年頃からだとのこと。いじめ（おもに、言葉によるいじめ）は今現在も続いているという。いじめを発見するたびに担任も注意をしているとのことだが、担任の陰で激しいいじめは続いており、本人は相当な精神的苦痛を受け、今は学校に行きたがらない状況とのこと。さらに視力のみならず、2012 年から明らかに心身症の症状である腹痛や下痢を繰り返し、心因性難聴（ストレス等が原因で、器質性障害がないにもかかわらず、聴力検査等で異常がみられるもの）も併発しているということ、さらに心因性視力障害が長期化していることもあったので視野検査と色覚検査を実施したところ、眼心身症による色覚異常と、【図 3】のような視野異常を呈したため、母親に学級担任への協力を再度願うようアドバイスし、さらにカウンセリングセンターにも男児を紹介した。今後も引き続き男児をフォローしていく予定である。



【図3】 【事例2】の男児の視野



(黒色が視野欠損の個所である。視野が大幅に狭窄していることが確認でき、眼心身症としては症状が強いタイプである〈2016年7月29日S眼科の「Octopus900」にて測定〉)。

以上、【事例1】の女兒は、親や教師の期待に応えるため常に努力して「“良い子” でいなければいけない」というプレッシャーが心的ストレスとなり、心因性視力障害を発症した一例であったと考える。幸い、母親が娘の病状をよく理解し、アドバイス通り過剰期待しないことを心がけ、さらに担任にも相談し協力を願ったこと、また女兒自身も無理をしなくてもよいことに気づいたことにより、治癒が可能になった事例であった。【事例2】は、母親が息子のいじめに気づいたのが2012年からではあるが、本人が視力の低下を訴えだしたのが2011年頃からであるので、心因性となる原因(いじめ)が、その頃からあった可能性も高い。また【事例2】では、上述のように心因性視力障害のみならず、色覚異常、視野狭窄、心因性難聴を併発し、腹痛や下痢等も繰り返しており、その原因が明らかに学校の人間関係にあると思われるので、とくに教師は配慮が必要であると考えた。今後引き続き経過観察が必要な事例であると考えている。

### (3) 心因性視力障害の子どもへの通常学級における配慮について

#### —S眼科での2事例に着目して

前項で紹介した2事例は、上述の小口や村木等が述べる心因性視力障害の特徴を典型的に表している例であったと考える。【事例1】は、周りからの過剰期待がプレッシャーとなり、心因性視力障害を発症させた事例であったということ、そして【事例2】は、学校におけるいじめが心因性視力障害を発症させた典型的な事例であったと考える。【事例1】は、母親と本人への指導により(また担任の協力もあって)、治癒が可能になったが、【事例2】に関しては、いじめ問題が解決しない限り心因性視力障害が継続することが予想され、(【事例2】の)保護者には、早急に学校の担任に相談をし、子どもが心因性視力障害という一種の心身症を発症していること、そしてそれはいじめが原因である可能性が高いことを説明し、迅速な対応をお願いするようアドバイスした(場合によっては、医師から担任に文書で病状を説明し、協力を願うケースもある)。

さらに、これは心因性視力障害のあらゆる事例に該当することであるが、(心因性視力障害は)器質的問題があるわけではないが教室等で見えづらさがあるので、席順を配慮することや、常に意識して板書をわかりやすく大きな文字で書くこと等の工夫が必要であり、また近視と同様、日頃から子どもたちに「黒板の文字が見えているか」、「見えづらさを感じていないか」確認をとり



ながら授業を進めることも必要であると考え。

心因性視力障害は一般に予後は良好であり、早期であると比較的容易に治癒する症状であるが、長期化し年齢が高くなるに従い、精神科等で精神安定剤等の薬物療法が必要になるケースもある<sup>22)</sup>。したがって、できるだけ早急な対応が必要である。【事例2】のように、長期にわたりいじめ問題が改善しないケースでは、上述のように、単にいじめる子どもへの個別指導だけでは解決できないということを教師は理解する必要がある。このような場合、学校を挙げての実効性のある指導が確立されることも必要であろう。何より、あらゆる学校（学級）においても該当することであろうが、日頃より子どもたちに心の教育を通して人を思いやる心を育むこと、そしていじめを許さない教育を積極的に行うことが必要であることは言うまでもない。また、【事例1】のような教師の過剰期待も、子どもによってはプレッシャーになることがある。教師は、それぞれの子どもの性格を見極め、それぞれに応じた関わり方や指導方法を考えていく必要があり、そのためにも、日頃から子どもたちとのコミュニケーションを深め、子どもたちをよりよく理解し、子どもたちの小さな変化にも気づき迅速に対応できるよう努めなければならない。

## 5. おわりに

本稿では、近視、色覚異常、心因性視力障害といった視機能の問題に着目し、それぞれの特徴と、通常学級においてどのような配慮が必要であるのか検討した。しかし本稿は、これら視機能の問題を有する子どもへのごく基本的な対応の仕方についてのみ明らかにするもので、その根本的な解決策まで検討するものではない。とくに心因性視力障害に関しては、いわゆる「疾患」の一種として医学的な見地でその病状を明らかにするのみならず、上述のように近年増加傾向にあるという状況を考えると、学校や社会に適応しづらい子どもが増えているということにもなるので、教育問題や社会問題の一つとして考えなければならない重要な課題であるとも考える。今後更に研究を深めていきたい。

本稿では視機能の問題に着目して検討したが、学級には視機能以外にも様々な配慮が必要な子どもたちが在籍する（たとえば、既述の心因性難聴等、子どもの心身症は多様である）。したがって、今後現職の教師のみならず将来教職を目指す学生が、障害を有する子どもたち以外にも様々な理由で配慮が必要な子どもたちが存在することを理解することが必要であると考え。

### 〔注および引用文献〕

- 1) 熊谷亮、橋本創一、三浦巧也 他「小学校の通常学級に在籍する発達障害児における特別な支援ニーズの検討：ASIST 学校適応スキルプロフィールを用いた検討」（『発達障害研究：日本発達障害学会機関誌』日本発達障害学会第37巻第3号〈通号152〉、2015年、259-265頁）や、橋本治「通常学級における特別な支援を必要とする児童生徒への指導の在り方（3）C県D市の小学校・中学校（全32校）を『発達障害の専門家』として巡回して」（『岐阜大学教育学部研究報告・教育実践研究』第16号、2014年、85-99頁）等、発達障害児への支援のあり方についての研究論文が多く存在する。

- 2) 視覚障害児の通常学級における教育方法についての研究論文として、森句子「地域の公立中学校の通常学級で、点字教科書を使用している中学1年生の学習支援に関して」(『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編 視覚障害教育ブックレット』第15号、2011年、68-72頁)や、川嶋栄子「通常学級に在籍する視覚障害児への支援に向けた取り組み(『弱視教育研究』全国大会シンポジウム)」(『弱視教育』第44巻第1号、2006年、48-50頁)等が挙げられる。
- 3) 学校教育法施行令第22条の3(特別支援学校の対象とする障害の程度)において、〈視覚障害者〉とは「両眼の視力がおおむね0.3未満のもの又は視力以外の視機能障害が高度のもののうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能又は著しく困難な程度のも」と定義づけられている。
- 4) 論者は視能訓練士として、現在奈良市内のS眼科に勤務している。視能訓練士とは、1971年に制定された「視能訓練士法」という法律に基づく国家資格を持った医療技術者であり、眼科で医師の指示のもとに視能検査を行うと共に、斜視や弱視の訓練治療を行う専門職である。
- 5) 鳥居秀成「近視のメカニズム(総論)」不二門尚編集企画『OCULISTA』第4号、2013年、1頁。
- 6) 視力に影響を及ぼす要因は多々ある。しかし、一般に小・中・高校生の視力低下の主たる原因は「近視」であると言われる。したがって同表の結果は、「近視」の増加を表していると考えられる。
- 7) 大阪府眼科医会HP([http://osaka-ganka.jp/column/column\\_05.html](http://osaka-ganka.jp/column/column_05.html)) 2016年7月29日検索。
- 8) 本部千博『子どもの近視は「脳」で治す』PHP研究所、2015年、12-14頁。
- 9) 色覚異常の分類は、色覚に関する視細胞(錐体)を何種類持っているかによって、三色覚、二色覚、一色覚に分けられる。また、色覚の異常の原因となるのがどの視細胞にあるのかによって1型、2型、3型に分けられる。1型はL錐体の、2型はM錐体の、3型はS錐体の特性が、多数派(健常三色覚)に対して感度が異なっている、あるいはその錐体自体を持たない場合に対応する。
- 10) 2014年4月30日文科科学省スポーツ・青少年局学校健康教育課企画調整係による「学校保健安全法施行規則の一部改正等について」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1347724.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1347724.htm)) 2016年7月29日検索。
- 11) 文科科学省監修、財団法人日本学校保健会作成「みんなが見やすい色環境」(<http://www.gakkohoken.jp/book/pdf/16iro.pdf>) 2016年7月29日検索。
- 12) 日本学校保健会の調査による、学校生活に見られた実際の問題について。
- ・保育園の頃からクレヨン(赤・緑、茶)の区別があいまいだった(5歳男)
  - ・秋の葉の色という課題で緑色に塗った(7歳男)
  - ・理科のプリントで草や花の色をうまく塗れない(8歳男)
  - ・学校で色間違いをして先生に「ふざけてはダメ」といわれた(8歳男)
- (『学校保健』『公益財団法人日本学校保健会』(<http://www.gakkohoken.jp/special/archives/182>) 2016年7月19日検索。
- また宮浦徹も、「色覚異常の子どもへの配慮と指導」(学校保健教育研究会編『心とからだの健康』第18巻第10号、2014年、14-19頁)において、黒板の板書、掲示物、写生等への配慮の必要性を述べ、バリアフリーになっているかどうかの確認は資料を白黒コピーすることで確認ができること、さらに、色間違えしやすい色の組み合わせと事例を教師が覚えておく必要があることを指摘している。
- 13) 「色のバリアフリー 学校から」『読売新聞』2015年9月1日号より。
- 14) 2016年3月現在、公益財団法人日本学校保健会が発表する色覚による制限が設けられている主な資格は、「航空機乗組員」「航空大学校」「航空管制官」「航空保安大学校学生」「海技士(航海)」「海技士(機

- 関・通信・電子通信)」「小型船舶操縦士」「動力車操縦者(鉄道・軌道及び無軌条電車の運転士)」「自衛官」「防衛(医科) 大学校学生」である(「色覚に関する資料」『公益財団法人日本学校保健会』〈<http://www.gakkohoken.jp/>〉 2016年7月29日検索)。
- 15) 小口芳久『心因性視力障害』近代文芸社、2004年、10-11頁。
- 16) 村木早苗「小児の心因性視力障害の診断、治療」『臨床眼科』第69巻第9号、2015年、1311頁。
- 17) 小口芳久「学校保健教育論「心因性視力障害」」『小児科』第52巻第4号、2011年、461頁。その他、神谷和考「心因性視力障害について」(学校保健教育研究会編『心とからだの健康』2006年、76-78頁)、成尾鉄朗、樋渡三保子「こどもの摂食障害と心因性視力障害」(『小児保健研究』第63巻第2号、2004年、212-213)等においても、同様の指摘がなされている。
- 18) 中山百合「虐待と心因性視力障害」『OCULISTA』第28号、2015年、72-77頁。山田晴彦・山田英里「角膜異物を契機として心因性視力障害をきたしたブラジル国籍成人の2症例」『臨床眼科』第59巻第7号、2005年、1163-1167頁。
- 19) 前掲論文、小口「心因性視力障害」461-462頁。
- 20) 前掲論文、村木「小児の心因性視力障害の診断、治療」1313-1314頁。
- 21) 山田耕司医師は、(眼科において)「眼の心身症」と判断できる症状が増加傾向にあることを指摘している(山田眼科HP「目の心身症」〈<http://www.yamadaganka.jp/ganka/index6.html>〉 2016年7月29日検索)。その他、原園江、須藤聡子、長瀬良子、橋本哲也、柱宗孝「小張病院眼科における小児の心因性視力障害について」(『日本視能訓練士協会誌』第18号、1990年、157-162頁)等においても心因性視力障害が増加傾向にあることが指摘されている。
- 22) 前掲論文、小口「心因性視力障害」462頁。

## 本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた 大学教員と附属教員の連携研究推進事業

今般、教員免許法が改定され、平成31年度の入学生から新しい教職課程が適用されます。新課程では「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の区別が撤廃され、それに伴い、専門科目の「教職教育」性の強化が求められることが予想されています。これは、各教科の専門科目担当教員にも教科教育に関する確かな識見や研究業績が求められることを意味します。このような新しい状況に対応するために、本学では学長の指示により、教育計画室と教育システム研究開発センターが連携して、「本学の教員養成課程の改善・高度化に向けた大学教員と附属教員の連携研究推進事業」を実施することになりました。これは、大学の教員と附属校の教員が連携して教科教育に関する共同研究を実施して、その成果を『教育システム研究』その他に発表していただく、というものです。

平成28年度は、まず各教科において少数の教員の方々に試行をお願いして、論文を執筆していただきました。白羽の矢を立てた先生方、またボランティアに名乗りを上げてくださった先生方のご協力により、幸い下記の10本の成果が形になりましたので、今号において特集として掲載させていただきます。これらの論文をモデルとして、今後、さらに多くの教員の方々に連携研究を実施していただく予定です。

このプロジェクトは、直接的には教員免許法改訂への対応がきっかけですが、それ以前から、大学と附属が連携した教員養成の改善や高度化は本学における大きな懸案でもありました。今回の試みが、大学と附属校との連携のいっそうの深化と、それに基づく本学の教職教育のさらなる充実につながることを願います。

### 中等教育国語科古典分野における興味喚起の授業研究

－きっかけとしての落語創作－

神徳 圭二（奈良女子大学附属中等教育学校）  
鈴木 広光（奈良女子大学大学院人文科学系）

### 公民科教育と社会学の視点

－ドラえもんの新旧比較を通じた情報社会の理解－

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）  
林 拓也（奈良女子大学大学院人文科学系）  
水垣源太郎（奈良女子大学大学院人文科学系）

### 数学的活動を通じた数列学習の実践検討

－高等学校数学科教育における高大連携授業研究の試み－

横 弥直浩（奈良女子大学附属中等教育学校）  
片桐 民陽（奈良女子大学大学院自然科学系）  
小林 毅（奈良女子大学大学院自然科学系）  
松澤 淳一（奈良女子大学大学院自然科学系）



## 高等学校理科「生物」領域と大学の「生物学」をつなぐ

－附属学校教員と大学教員による双方向的授業・講義改善の試み－

櫻井 昭（奈良女子大学附属中等教育学校）

渡邊 利雄（奈良女子大学大学院自然科学系）

保 智己（奈良女子大学大学院自然科学系）

酒井 敦（奈良女子大学大学院自然科学系）

## 保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告①

－競技特性と教員の関わりの観点から－

石坂 友司（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告②

－学習目標及び評価の観点から－

井上 洋一（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 家庭科教育・教員養成改善の契機としての高大連携授業研究の試み

－生命の誕生と子育てに関する授業の検討－

永曾 義子（奈良女子大学附属中等教育学校）

松岡 悦子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

芝崎 学（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 家庭科教育として行う防災教育の実践について

－奈良女子大学附属中等教育学校におけるクロスロード・ゲーム実践の検討を中心に－

野田 隆（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 家庭科教員養成における教職実践演習の効果

－模擬授業の検証（1）－

永曾 義子（奈良女子大学附属中等教育学校）

原田 雅史（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

佐野奈緒子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

安川 涼子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

山本 実穂（奈良女子大学生生活環境学部情報衣環境コース）

## 「沖縄」を英語で学ぶ

－英語科教育法における教科連携型教材を活用した協同学習の可能性－

秋山 啓子（奈良女子大学附属中等教育学校）

吉村あき子（奈良女子大学大学院人文科学系）

# 中等教育国語科古典分野における興味喚起の授業研究

— きっかけとしての落語創作 —

神徳 圭二（奈良女子大学附属中等教育学校）

鈴木 広光（奈良女子大学研究院人文科学系）

## 1. はじめに

平成 24 年度より全面実施された現行の学習指導要領によって、「伝統的言語文化の教育の充実」が求められることとなった。それと時を同じくして古典教育推進の機運がにわかに高まった<sup>1)</sup>のだが、中等教育段階の生徒に古典文学を教えることの難しさ<sup>2)</sup>は、現場に勤めるものの皮膚感覚として依然ある。この状況を打開しようと、実践者は「古典を身近に感じさせる」実践を試みた。

他方、中学校学習指導要領<sup>3)</sup>には「古典にはさまざまな種類の作品があることを知ること」と記述されていて、中学校 1 学年の教科書に掲載されている古典単元の落語作品「三方一両損」もこの文脈で教えられるのが標準であろう。しかし実践者はそれにとどまらず、身近に感じるための手段として「創る」ことに歩みを進めた。そこで題材として選んだのが「落語の創作」である。

落語の創作を通して「私の言葉が刻み込まれた落語」「私が創った落語」だと実感されることが、古典を身近に感じる上で有効であろう。自分たちで考えた落語が出来上がった時、日常の世界とは縁遠い古典芸能としての落語が、「私にとっての落語」という新しい光景として、生徒の掌に生き生きと再生するに違いない。

本稿は実践者の取り組みに対して、本学文学部鈴木広光教授による学問的な見地からの解説を加えた、古典文学に興味を抱かせる中等教育の授業作りを目指す試みである

## 2. 単元の概要と創作までの流れ

単元	落語を創作する								
日時	平成 26 年 11 月 7 日（金）								
場所	1 年 C 組教室								
創作の形態	4 人で 1 グループをつくり、全員で話し合いながら考える。								
単元のねらい	<ul style="list-style-type: none"><li>・教科書教材「三方一両損」に代表される落語の構造を把握する。</li><li>・「マクラ」や「本題」、「地口オチ」などを意識して、創作をする。</li><li>・寄席で披露することを想定して、読みやすい本文を心がける。</li></ul>								
単元全体の授業計画 (1 回の授業 = 45 分)	<table><tr><td>①「三方一両損」の読解 1</td><td>②「三方一両損」の読解 2</td></tr><tr><td>③創作落語の執筆 1</td><td>④創作落語の執筆 2</td></tr><tr><td>⑤創作落語の執筆 3（まとめ）</td><td>* 本時</td></tr><tr><td>⑥創作落語の発表 1</td><td>⑦創作落語の発表 2</td></tr></table>	①「三方一両損」の読解 1	②「三方一両損」の読解 2	③創作落語の執筆 1	④創作落語の執筆 2	⑤創作落語の執筆 3（まとめ）	* 本時	⑥創作落語の発表 1	⑦創作落語の発表 2
①「三方一両損」の読解 1	②「三方一両損」の読解 2								
③創作落語の執筆 1	④創作落語の執筆 2								
⑤創作落語の執筆 3（まとめ）	* 本時								
⑥創作落語の発表 1	⑦創作落語の発表 2								

まず 2 回を費やして教科書教材「三方一両損」の語釈や話の流れ、そして構造（マクラ、本題、地口オチ）の解説をおこなった。授業では、それぞれを以下のように簡潔に定義した。「マクラ」は最初の簡単な小話で、実は本題と結びつく伏線でもある。「本題」は話の中心となるエピソード

ド。「地口オチ」は落語の最終盤で笑いを引き起こす場面。そして全体としては、「本題」で期待されていた結末との落差（＝下がる）が、予想外で面白みのあるものを目指そうという指示をした。

さて、いよいよ3～5回目の授業で創作にあたらせるのだが、純粋なる創作は厳しいと考えた実践者は、冒頭の設定だけは与えることとした。その設定は以下の通り。

近所に住むおばあさんの佐藤さんが、「自分はすごい発明をしてしまった」とお年寄り友達に言い回っている。その友達は、どんな発明なのかと興味を持って何とか情報を聞き出そうとするが、佐藤さんは全く教えてくれない。何とかして佐藤さんから発明の話を引き出そうとした友達は…

ここから様々な物語を想像し、落語作品に起こしていくという学習に生徒たちは取り組むことになる。

### 3. 授業の展開

	生徒の学習活動	指導上の留意点
導入 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>落語の構造を復習する。</li> <li>前回までの内容を思い出す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>創作に生かす観点で用語や構造の振り返りをさせる。</li> </ul>
展開 (30分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>4人1グループで創作を再開する。</li> <li>落語の構造に当てはまっているか、班で確認する。</li> <li>読みやすい原稿、落語として演じやすい原稿になっているか、班で確認する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>机間巡視をして助言をおこない、不十分な箇所の見直しをさせる。</li> <li>話し合いに参加できていない生徒をケアし、他の班員にもグループワークを意識させる。</li> </ul>
まとめ (5分)	<ul style="list-style-type: none"> <li>次回の発表時の役割分担を決める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4人に様々な役割を割り当てさせる。</li> </ul>

### 4. 考察

一つ実際の作品を取り上げよう。

この班では「佐藤さんが発明を教える見返りに友人数名から、お菓子を要求する」という本題を用意し、最後には佐藤さんが『『すごい発明』とは、こうやってもったいぶらせてお菓子を集める方法のことだ!』と説明する。さらに「儲けたから、もう帰ろう」と地口オチをつけた。「発明品を作り出した」というのは佐藤さんの虚偽であったことが発覚し、「発明品は何か?」という物語の枠組み自体が相対化されている。

その実「お菓子は集めることができた」という実益面から言えば発明に匹敵する効果をあげているし、しかも、おそらく無意識であろうが、「儲けた」と「もう帰ろう」という江戸弁での洒落がなかなか本格的である。この班は練習にも熱心に取り組んでいて、次時の発表会においても、意外性のある結末と巧みな話術によって好評を博していた。まさに「私にとっての落語」が出来上がった瞬間であった。

課題としては実践者が「冒頭の設定」を用意してしまったせいで、マクラがつけにくかったことが挙げられる。純粋な創作が厳しかったとはいえ、マクラがつけにくい課題設定では落語の創作としては不十分である。

また発表会においては、一人で発表できる班がほとんど現れなかったことも課題として挙げなければならない。かなり高度な話芸が要求される落語を、1年生が1人でおこなうのは大変厳し

く、結果的には4人とも舞台上がり笑い話を演じるという、いわばコントの様相を呈していた。ここも今後の課題であるといえる。

(文責 神徳圭二)

## 5. 書かれた落語から特質を探る

落語は台本のない話芸なので、その面白さを教科書の文章だけから味わおうとしても無理がある。それが名人三遊亭円窓の書き起こしであっても変わらない。やはり、寄席で聞くのが本道であり、せいぜい次善の策としてテレビ、ラジオ、録音媒体を通して味わうのが望ましい。生の落語の言葉は、声色、表情、間なども含めて発せられる瞬間こそが命なので、音声はもちろんのこと、噺家の肉体や場（現場性）が不可欠である。それでは、書き起こされた文章から落語を味わうことは全く不可能なのだろうか。書き言葉の特性は、じっくりと繰り返し読んで考えることができる点にある。落語の即興性、現場性はしばしばジャズに比せられるが、インプロヴィゼーションを譜面に起こしたものから、音の選択やフレーズの組み立てを学ぶことができるように、書かれた落語からも話の組み立てや言語表現の特質を学ぶことができるのではないか。そこでここからは、まず書かれた落語教材の有効性を、論理と表現の相関を考えること、地口オチの働きを考えることの二つの観点から提案し、授業で試みられた創作落語を、提案した観点に照らして評価してみようと思う。

## 6. 論理と表現の相関を考える

落語「三方一両損」における大岡裁きは他の多くの逸話同様史実ではなく、京都所司代板倉勝重の逸話として語られていた（これも史実とは限らない）ものが元になっていると考えられている。それは『板倉政要』や三熊花顛著・伴嵩蹊補『続近世畸人伝』にも収められている。ここではまず落語「三方一両損」の論理と表現を考えるために、比較対象として『続近世畸人伝』巻之四「室町嬢」の話を取り上げる。少々長くなるが、下記に全文を引用しておこう。

板倉伊賀守殿、京都を守護し給へるころ、三条橋頭にて金三両を拾へる人あり。落したる人いかにうれふらんと、さまざまもとむれども出来たる人なし。せんかたなく官に訴へければ、此よしを書付辻々に張せ給ひしかば、落したる人出来りて、我おとせしも、彼者拾へるも皆天也、吾とるべきにあらずと辞す。拾へる人は訴出るほどのことなればもとよりうけず。互に譲ければ、今の代にもかかるめづらしき訴をきくことのうれしさ、堯舜の民ともいひつべし、と大に感じたまひて、吾も其中に交らんとて、又あらたに金三片を出し、六片となし、兩人へ式片づつあたへ、残る二片を自納め給ひ、此後汝等むつましくせよ、何事によらずおもふことあらば聞ゆべしと、ねもごろに仰給ふとなん。上に仁あれば認識を好むといへるも此事ぞかし<sup>4)</sup>。

同じ「三方一両損」でも落語とはやりとりされる金額が異なっているのだが、ここでは『続近世畸人伝』の説話が『大学』の「堯舜天下を帥いるに仁をもってして民これに従う」を踏まえた「堯舜の民」を用いて、板倉伊賀守が二人に感じ入った理由を儒教倫理に落とし込んでいくことのほうに注目しよう。拾った人は他者に対する親愛の情（＝「仁」）の発露ゆえに届け出、落とした人は「天」の道理を理由に受け取りを拒否した。これに応えるかのように、板倉の裁定も

「仁」に貫かれている。

落語「三方一両損」のほうは、大工吉五郎と左官金太郎による単なる意地の張り合いから訴えに至ったように見えなくもない。だが、その意地の張り合いの根底にあるのは、江戸っ子の心意気であり、矜持である。『続近世畸人伝』の板倉裁定の説話は公的な建前の倫理に基づいて語られるので、とても説教臭い。一方、落語「三方一両損」は、生活のなかで培われてきた人々の自己規律の意識が、馬鹿正直で頑固であるがゆえの滑稽さをも含み込んで（この点が重要だ）、一種の美学に形象化されている。大岡越前守の「三方一両損」も、彼らの心意気に応えるための裁定であったろう。

吉五郎と金太郎が金欲しさに訴え出たのであれば、同じ額を半分ずつ与えればよいだけのことだから、解決は容易い。それでは芸がない（話の題材にならない）というのであれば、三両のうちの一両を自ら預かり、残りの一両ずつを吉五郎と金太郎に与えることで、なくした、あるいは元来持っていなかったお金を三者が手にする、名付けて「三方一両得」を採ることもできたはずである。ただし、これは実質的に「得」するのは大岡だけだから出来の良い案ではないし、現代人の眼からは、奉行が訴人の金を預かるのは職業倫理に反するという批判もあろう。だが、「三方一両損」の自腹を切る方策も裁きの公平性からいえば決して褒められたものではないから、この点は五十歩百歩である。

より本質的なのは、大岡が名目として（決して実質ではないことに注意したい）「得」ではなく、「損」を選択して二人を説得したことである。この訴えは金銭の問題ではないから面倒なのだ。したがって、譲ることのできない意地の張り合いを見せる二人を宥めるには、それぞれが「損」したことによって相手よりも気分的に優位に立つように配慮しなければならない。けれども、損得は相対的なものだから、一方が損をすれば、もう一方は得をすることになる。それでは二人を共に納得させることはできないから、大岡は「損」を前提に、二人に別々の「損」の理由を与えたのだった。金銭の公平性はこの妙案を担保するものであったかもしれないが、それは大岡の主眼ではなかった。「三方一両損」という名付けそのものが、妙案の妙案たる所以だったのである。ここでは、日常の金勘定における損得意識は反転され、常態化した価値観念は相対化されている。

ここまでの考察は、あくまで書かれた落語をもとにしたものである。落語家の噺を聞くだけでこのように理屈っぽく考えることは難しいし、それは野暮というものだ。ただし、「三方一両損」はよくよく考えないと、面白さがわかりにくい落語でもある。立川志の輔はこれを逆手に取って、「三方一両損」と一人悦に入り、「面白いだろう？」と二人に無理やり同意を迫る大岡を造形した。そんな大岡に二人が「何が面白いんですかい？」と逆に切り返すことで、裁きそのものを茶化す、すなわち相対化して見せたのであった。この落語の真の面白さと欠点とを知悉していたがゆえの、見事な解釈といえよう。

## 7. 地口オチの働きを考える

この落語は大岡越前守の「三方一両損と申す」という言葉で十分完結しており、腹をすかせた二人が奉行所で飯をふるまわれ、大岡に「たんとは食すな」といわれた後にいうオチ、「なゝに、大岡（多かア）食わない」「たった、越前（一膳）」は、本題とはほとんど関係がない。このような、ある語に同音や類音の別語を重ねる、所謂「地口オチ」の落語はしばしば通の間で評価が高くないと言われる。特に「大岡ァ食はれねえ、たった越前の「三方一両損」などに至っては言語



道断と申すべきで、折角本文の面白さも、サゲの拙劣な為め、傷つけられてゐる地口落ちは実に沢山あります」という野村無名庵の文章はよく引用されるところである<sup>5)</sup>。講釈ダネの落語はそれ自体が完結しているので、取って付けた感があるのだろう。だが、この地口落ちは本当に拙劣で無駄なものなのだろうか。

野村雅昭は「オチは、虚構の世界にあそんでいた聴衆を引き戻す」ことをオチの第一の機能に挙げている<sup>6)</sup>。彼はこの機能と地口オチとを関連付けてはいないが、私は「三方一両損」の地口オチには明らかに聴衆を虚構の世界から現実へ引き戻す機能があると考えている。地口、すなわち駄洒落は落語のオチに用いられる以前から現在に至るまで、言葉遊びとして一般に行なわれている。この言葉遊びは、ある語に同音、類音の別の意味を持つ語を引き当て、当り前であるがゆえに普段気付かれることのない、言葉の形と意味との関係を切り離したり崩したりすることによって、〈声〉そのものを意識化しようとする営為である。「多かァ食わない」「たった一膳」に意味の全く異なる「大岡」「越前」が重ねられることで日常の言語は異化され、噺家の〈声〉は現前化し聴衆に意識される。そうして聴衆は、現実に取り戻される。つまり、この地口オチは江戸っ子の心意気を汲み取った名裁定で完結する物語のなかに聴衆をいつまでもとどめるのではなく、物語を冷静に外側から見るように促しているのである。ここにも相対化の機能が働いている。

## 8. 創作落語を評価する

ここまで二つの観点を提示してきたように、書かれた落語であっても、これを材料に言語表現の特質を考えることは十分に可能である。けれども、物語や話芸の「語り」の特質について考えたことのない中学生が、例えばオチによる「相対化」の意味をよく理解することはまだ難しいかもしれない。したがって、創作を通して落語の言語表現の特質やオチの機能を実感できるようにするという神徳教諭による試みは、このような問題を克服するのに有効な方法といえるだろう。

総じて、先に紹介された生徒の創作落語は、ここで指摘した落語「三方一両損」の「相対化」という言語表現のエッセンスをうまく汲み取り、作品に反映させているといえる。例えば、「発明」は一般には発明品（モノ）の意味で理解されているが、「発明とは…このお金を集める方法のことだ」、つまりアイデアそのものが発明なのだ宣言して、日常的意味を相対化している。また「儲けたから、もう帰（ケエ）ろう」の地口オチは本題の内容とも関わっているので、落語「三方一両損」の唐突なオチよりも無理がない。その分だけ、聴衆を物語から引き離す効果は薄いかもしれないが、落語に親しんだ人には好評なのではないだろうか。このように、生徒たちが日常言語の無意識的な硬直性を実感し、創作という過程を通して、これを柔軟なものへと変化させたり脱臼させたりする試みに向かうようになれば、授業の意図はそれなりに達成されたことになるだろう。伝統的文化を学ぶこととは、ただ古いことをありがたがることではないのである。

有効な方法は創作だけではない。志の輔のように独自の読みによって一部を変えていく方法もある（台本を持たない落語はふつう噺家によってどんどん変えられる）ので、それを試して創作のプロセスと解釈のプロセスとの違いを実感させると興味深い結果が得られるかもしれない。

（文責 鈴木広光）

〔注〕

- 1) 「追い風の中の古典指導」(『月刊国語教育』、平成 22 年 10 月、東京法令出版)
- 2) 「消滅寸前古典教育」(『月刊国語教育』、平成 12 年 10 月、東京法令出版)  
あるいは平成 17 年度高等学校教育課程実施状況調査によれば、75%以上の生徒が「古典が好きではない」と回答している。
- 3) 中学校学習指導要領国語編第一学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の「ア 伝統的な言語文化に関する指導」の項目。
- 4) 『続近世崎人伝』宗政五十緒校注、平凡社東洋文庫 202、1972 年、424～425 頁。
- 5) 野村雅昭『落語の言語学』講談社学術文庫、2013 年、256 頁。
- 6) 同書、265 頁。この機能は同書 140 頁に引かれた「落語は、物語の世界に遊ばせ、笑わせたりハラハラさせたりしていたお客を、サゲによって一瞬に現実にひきもどす」という三代目桂米朝の発言を参考にしたものである。

## 公民科教育と社会学の視点

— ドラえもんの新旧比較を通じた情報社会の理解 —

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

林 拓也（奈良女子大学大学院人文科学系）

水垣源太郎（奈良女子大学大学院人文科学系）

### 1. 大学における社会学教育の目的

社会学は、人間の集合生活をめぐる諸現象を、量的質的社会調査によって収集された経験的事実に基づいて明らかにする社会科学の一分野である。政治学や経済学よりも後から発展してきたこともあり、社会学は、権力や交換などの固有の視点よりもむしろ、形式的な社会関係や社会構造に焦点をあて、社会生活の全体性をとらえようとしてきた。

大学における社会学教育では、これまでの専門的研究を通じて蓄積されてきた理論や概念、社会調査法についての基本的な知識と理解を身につけさせるとともに、それを基礎として、次のような多様な下位領域についての知識を習得させている。

家族、ジェンダー、セクシュアリティ、労働、消費、自然環境、医療・福祉、教育、逸脱行動、社会階層・階級、都市・農村・地域社会、グローバリゼーションとエスニシティ、文化・表象・宗教、メディアと情報、コミュニケーション、社会運動、政治<sup>1)</sup>

ここで学生に身に着けさせようとしているのは、社会現象に関する問題発見力、社会的多様性についての理解力、社会調査能力、理論的思考力、あるべき社会についての構想力である。とりわけ自己の所属する社会の常識や規範が歴史的・社会的文脈によって異なる相対的なものであることを理解させることは重要な教育目標の一つであり、社会学教育が市民性、あるいは他者への寛容的態度の涵養に資する固有の役割となっている。

大学の社会学教育は、対象とする学生の属性に応じて、社会学部・社会学科などにおける専門的社会学教育、教養科目としての社会学、看護師養成課程や教員養成課程などの専門職業教育の中で行われる社会学教育、法学部や経済学部などの社会学以外の学部の中で行われる社会学教育、の4種に分類できる。そのなかで教員養成課程については、概論のような必修科目に加えて、多様な下位領域や社会調査法に関する諸講義科目を選択科目とし、教員を志望する学生が前述の能力を習得できるように努めている。（水垣源太郎）

### 2. 社会学と公民分野との関連性

現行の高等学校学習指導要領（平成21年3月）における「公民」（第3節）の目標は次のとおりである。

「広い視野に立って、現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせるとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を育て、平和で民主的な国家・社会の有為な形成者として必要な公民としての資質を養う。」

また中学校学習指導要領における社会〔公民的分野〕の目標のうち、社会学ととくに関連するのは、次の項目であると考えられる。

「(2) 民主政治の意義、国民の生活の向上と経済活動とのかかわり及び現代の社会生活などについて、個人と社会とのかかわりを中心に理解を深めるとともに、社会の諸問題に着目させ、自ら考えようとする態度を育てる。…(中略)…(4) 現代の社会的事象に対する関心を高め、様々な資料を適切に収集、選択して多面的・多角的に考察し、事実を正確にとらえ、公正に判断するとともに適切に表現する能力と態度を育てる。」

ここに掲げられた、〈現代社会についての主体的考察および理解〉および〈経験的資料の収集と分析に基づく社会事象についての判断とその表現〉という目標にとって、社会学教育は相対的視点の獲得および市民性（他者への寛容的態度）の涵養という2つの点を通して重要な役割を果たす。

社会科学においてボトルネックとなるのは、認識対象である社会の中に認識主体たる人間が埋め込まれているという事実である。人間は社会を形成し、その社会の中で生きるために、さまざまな「自明な常識」を構築している。このような「常識」は、必ずしも個々の成員の幸福を保証するわけではない。これまで社会学は、望ましい社会のありようを妨げる要因がしばしば自明で意識されない「常識」にあることを明らかにしてきた。

そのうえ、この「常識」は、認識主体の認識そのものに影響を与えており、問題の認識をいじる。したがって、社会の有為な形成者としての資質を養うためには、社会に埋め込まれた自己と他者のありようを相対化するという訓練が必要である。自らの所属する社会からいったん距離をとって、社会を対象化・相対化して認識しようとする態度を身に着けることは、公民科目を履修する生徒や指導する教員にとって不可欠であるといえる。

そこで次節では、社会学が公民科教育にどのように資するのかを考察するために、附属中等教育学校5年「倫理」科目の授業例を取り上げたい。（林拓也）

### 3. 授業研究（5年「倫理」）

(1) 実施概要は下表のとおりである。

テーマ	「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割とは？ 1」
授業者	鮫島 京一
学級	5年「倫理」（選択必修科目）
本時の目標	日常的な経験から出発して、それらを支えている社会的・文化的構造へと至ることは、社会認識の基本的な接近方法である。今回の授業では、新旧「ドラえもん」の比較を通じて、社会認識に関わる基本的な洞察力を育成することを目標とした。本時では、新旧「ドラえもん」を比較し、セリフや展開方法の変化が、今日の情報化社会の形成と結びついていること、そしてその基本的構図は、複雑な現象や状況の単純化になることをつかむ。

(2) 授業概要

情報技術のめまぐるしい発展は、私たちの人間関係の形成にどのような影響を与えているのだろうか。論点は多岐にわたるが、この授業では言葉の役割に焦点を絞ってみたい。そのために「ドラえもん」の力を借りたいと思う。1974年から放映が開始された「ドラえもん」は、今日に至るまで大人気である。昨年からは新シーズンがはじまっている。新旧「ドラえもん」の比較を手

がかりに、情報化社会における言葉の役割を考えてみること——これがこの授業で試みることである。授業は2時間からなる。1時間目は、新旧「ドラえもん」の比較である。「タイムふろしき」という話を取りあげ（96年放送＝旧、05年放送＝新）、両作品に共通する一部分のシーン展開とセリフを比較してみたい。2時間目は、新旧「ドラえもん」における差異を手がかりに、情報化社会における言葉の役割について考えてみることである。両時間とも、協同作業ですすめていくことになる。

### (3) 単元の指導計画

#### (1) 単元名：「現代の特質と倫理的課題」（10時間を予定）

思想の言葉を学ぶ中で身につけた思考力に磨きをかけるために、21世紀社会が直面している諸問題についてじっくりと検討し、理解を深めるための単元である。時間数については、全体で10時間程度となっているが、授業展開によって増減することがある。

#### (2) 単元構成

- ① アイデンティティをめぐる問題……………2時間
- ② 科学技術時代における文学の役割……………2時間
- ③ 生命倫理……………2時間
- ④ 新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割……………2時間
- ⑤ 社会的連帯をめぐる新しい動き……………2時間

### ■教材

- (1) 『ドラえもん』『とんだタイムふろしき』（1996年1月5日放映）
- (2) 『ドラえもん』『タイムふろしき』（2005年5月3日放映）

### ■授業展開（○または（数字）…教師の活動／▼…生徒の活動）

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	○「ヒト」と「人間」はどう違うか？ ▼好きに答える	答えを出すのではなく、問いを共有する	
展開 1 15分	新旧「ドラえもん」比較1 ○（作品視聴後）新旧の違いは？ ▼違いについて答える。	「日常の目」で考えることでよい。	
展開 2 20分	新旧「ドラえもん」比較2 ○分析的に見てみよう (1) どちらが時間的に長く感じるか？ ▼測ってみる →ともに同じ。 (2) セリフを比較してみよう ▼活字におこした資料をみながら、グループで話し合いながら作業をすすめる。	時間は同じなのになぜそう感じてしまうのか、という問いを挟む。 班で役割を決め、読ませるのもありか？	①資料を読み解くことができる。 ②協働しながら理解を深めていくことができる。



<p>展開 2 20分</p>	<p>(3) 場面展開を比較してみよう ①場面の数は？ ②展開の違いは？ ③パパとママの会話の比較  ▼資料をみながら、グループで話し合いながら作業をすすめる。</p>	<p>①カット数は無視し、シーン構成で考える ②どの部分がどう違うのかを考える。 ③セリフの違いを分析する</p>	<p>③事実の指摘にとどまらず、なぜそうなのかと問いを深めていくことができる。</p>
<p>まとめ 5分</p>	<p>比較してわかったこと ①時間も場面の数も同じ ②セリフは、「新」では、言葉の数が減少し、感嘆が増加。セリフが短くなっている。論理よりも感情。 ③場面展開は、「旧」では、パパとママの双方の文脈を示してから話し合いの場面へと展開しているが、「新」では、ママの文脈だけで話し合いの場面へと展開される。 ④省略されることによって、どのような作業が視聴者に求められるのか？</p>	<p>①～③は、次時間の前提となるために、しっかりと確認する。  文脈形成能力をおさえる</p>	<p>分析を通じてわかったことを概念化することができる。</p>

(鮫島京一)

#### 4. 考察

この授業で試みていることは、生徒たちの実感と授業との接点を見出し、その論理化を促しつつ、社会認識へと至るように働きかけることである。日ごろ慣れ親しんでいる『ドラえもん』にこそ社会的変化は及んでいる。

情報社会の目まぐるしい進展によってもたらされた変化はすぐに時代の常識と化すために、とくに若い世代にとってはその相対化が難しい。そこで、生徒たちにとって身近な『ドラえもん』の一エピソードの新旧比較を通して、情報社会下のコミュニケーション特性の変化を理解させようとするのは、とても興味深い試みである。さらに、経験的な根拠に基づく議論をさせるために、生徒たち自身に必要なデータをきっちり作らせている点も評価できる。これらの基礎的作業の上で、「情報技術のめまぐるしい発展」がなぜどのようにして、「言葉の数の減少や文脈の省略」につながるのかを理論的に考察させることができれば、いっそう深い理解を得させることができるであろう。(水垣源太郎)

#### 〔引用文献〕

- 1) 日本学術会議社会学委員会社会学分野の参照基準検討分科会, (2014). 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準: 社会学分野.

<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-5.pdf> (2016.8.31 閲覧)

## 数学的活動を通じた数列学習の実践検討

— 高等学校数学科教育における高大連携授業研究の試み —

横 弥直浩（奈良女子大学附属中等教育学校）

片桐 民陽（奈良女子大学大学院自然科学系）

小林 毅（奈良女子大学大学院自然科学系）

松澤 淳一（奈良女子大学大学院自然科学系）

### 1. はじめに

本稿は奈良女子大学教員と奈良女子大学附属中等教育学校教員の連携研究推進事業の一環として行った教育研究報告である。ここでは附属中等教育学校で行った公開授業「数学的活動により数列を追究する学習」（数学科・横弥直浩教員）の内容およびそれに関する研究協議を取り扱っている。第二節ではこの授業の内容及び横教員の狙いが記載されている。第三節ではこの授業に関する研究授業での研究協議のまとめが記載されている。第四節には大学から片桐、小林、松澤からのコメントが記載されている。

### 2. 授業の概要

#### ■授業の概要

テ ー マ	球面を大円で分割するときの数列の考えについて
日 時	平成 28 年 10 月 27 日（木）
場 所	5 年 C 組教室
授 業 者	横 弥直浩
学 級	5 年解析 I 講座
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"><li>・漸化式について理解する。</li><li>・平面で考えたことを、球面ではどのようになるかを数学的に考察する。</li><li>・偉大な先人の思考に触れることで、科学がどのように発展していったのかに興味・関心を持つ。</li></ul>

#### ■単元の概要と目標

数列は、自然科学や社会科学などの分野でも取り扱われ、数学と他分野が密接に関連する重要な単元である。自然界においてはひまわりの種の配列にはフィボナッチ数列が見られるし、社会生活においては金融関係で複利計算に等比数列が使われるなど、数列は身近な事象に数学を感じる分野である。

数列の学習では、知識として数列が使えるようになるだけでなく、記号化するよさや一般化して考えることなど、生活上で役に立つ数学的な見方や考え方を多く扱う。

数列の内容は、極限値の考えに発展するし、数学的帰納法は自然数に関する命題に有効な証明法であるので生徒に十分理解させたい。

■単元の指導計画

数列について	…………… 1 時間
等差数列と等差数列の和	…………… 3 時間
等比数列と等比数列の和	…………… 3 時間
いろいろな数列とその和	…………… 4 時間
漸化式と数列	…………… 3 時間 (本時はその 3 時間目)
数学的帰納法	…………… 3 時間

■授業展開

学習のねらい	学習活動	評価の観点														
数学史的话题 前時の発展 課題提示	<p>ユークリッド (BC300 頃) が平面上で幾何学を考えたのに対して、リーマン (1826-1866) らは、球面上で幾何学を考えた。それを非ユークリッド幾何学という。</p> <p>その数学史的な考え方の発展に沿って、我々も平面上で考えたことを球面上で考えてみることにしよう。</p>	<p>数学史の話題から数学の発展の仕方に興味を持たせる (関)</p> <p>「前時を思い出そう」 平面を <math>n</math> 本の直線によって分けられる領域数 「発展的に課題を考えよう」 球面を <math>n</math> 本の大円によって分けられる領域数 大円とは、球を切ったとき、その切り口の中心が球の中心と一致する円のことである (知)</p>														
数 学 化	<p>球面上にどの 3 つの大円も 1 点で交わらないようにかく。これら的大円によって球面がいくつかの部分に分けられるか。</p> <p>(1) 大円を 3 個かいたとき、球面はいくつの部分に分けられるか。 (2) 大円を 4 個かいたとき、球面はいくつの部分に分けられるか。 (3) 大円を 5 個かいたとき、球面はいくつの部分に分けられるか。 (4) 大円を 10 個かいたとき、球面はいくつの部分に分けられるか。</p>	<p>「課題内容が理解できるかな」</p> <p>具体的操作により数学化させる</p>														
探 究 活 動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・図をかいてみる…空間図形はかきにくい</li> <li>・具体物で実験する…大円の数が増えると領域数はかぞえにくい</li> </ul> <p>(1) (2) について、大円 3 個までは理解しやすいが 4 個目から難しくなる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・領域が増える規則性を考えてみよう</li> <li>・表を作ろう</li> </ul> <p>差をとると                    2            4            6            8</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>大円の数 <math>n</math></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>…</td> </tr> <tr> <td>領域の数 <math>a_n</math></td> <td>2</td> <td>4</td> <td>8</td> <td>14</td> <td></td> <td>…</td> </tr> </table>	大円の数 $n$	1	2	3	4	5	…	領域の数 $a_n$	2	4	8	14		…	<p>「図をかこう」「ボールと輪ゴムで実際にためしてもよいよ」(テニスボールと輪ゴムを準備する)</p>
大円の数 $n$	1	2	3	4	5	…										
領域の数 $a_n$	2	4	8	14		…										
一 般 化	<p>(3) について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・図をかくことや、具体的操作は無理である</li> <li>・表から推測しよう</li> </ul> <p>(4) について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・大円 10 個のときを予測しよう</li> <li>・数列 <math>a_n</math> を考える</li> </ul>	<p>「順序立てて考えよう」 表にして考える (数)</p> <p>「推測できるかな」確かに推測通り成り立つ</p>														

<p>体 系 化</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・階差数列になる…階差を <math>b_n</math> とすると  <math>\{b_n\}</math> は 2, 4, 6, …だから <math>b_n = 2n</math></li> </ul> $a_n = 2 + \sum_{k=2}^{n-1} 2k$ $= 2 + 2 \cdot \frac{1}{2} (n-1)n$ $= n^2 - n + 2$ <ul style="list-style-type: none"> <li>・これは推測である</li> <li>・漸化式を考えよう</li> <li>・<math>a_{n+1}</math> と <math>a_n</math> の関係を考えよう</li> </ul> $a_3 - a_2 = 4 \quad (\text{3個目の大円をかくと2個の大円を2つに分けた数だけ領域を増やす})$ <p>これを一般化すると</p> $a_{n+1} - a_n = 2n \quad (\text{n+1個目の大円をかくと、n個の大円を2分割した数だけ領域を増やす})$ <ul style="list-style-type: none"> <li>・この漸化式は、階差数列になる</li> </ul> <p>これを解くと、確かに次のようになる</p> <p><math>n = 1</math> のとき <math>a_1 = 2</math></p> <p><math>n \geq 2</math> のとき</p> $a_n = 2 + \sum_{k=2}^{n-1} 2k$ $= 2 + 2 \cdot \frac{1}{2} (n-1)n$ $= n^2 - n + 2$	<p>一般化して考える (数)</p> <p>数列としての見方をする (数)</p> <p>階差数列として考える (数・知)</p> <p>「推測だけではないか」</p> <p>「数学的に確かか」</p> <p>「本当にこれでよいのか」</p> <p>漸化式が作れる (技)</p> <p>漸化式が解ける (技)</p> <p>10枚のときは、一般化した <math>n</math> 枚の一般項から考えられる</p>
<p>発展的活動</p> <p>ま と め</p>	<p>(4) 一般化した式に <math>n = 10</math> を代入する</p> $a_{10} = 100 - 10 + 2 = 92 \cdots \text{領域数は} 92$ <p>この問題を基に発展的な問題を考えてみよう (例えば)</p> <p>球面を平面に置き換えて考えてみることはできないか</p> <p>次のように課題が考えられる</p> <p>「平面上に円をかき、<math>n + 1</math> 個の円は <math>n</math> 個の円と交点を持ち、その各交点は、2つの円の交点でしかない。このとき <math>n</math> 個の円が分ける領域の数を求めよ」</p> <p>この考え方は、同じようにできそうだ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・実際解いてみる</li> <li>・類推や推測ではなく、漸化式の考えは理論的にも1通り決定できる</li> </ul>	<p>想像してみる</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最初平面を球面で考えたので、球面を平面にもどしてみる</li> <li>・空間を球で切ったときの空間の数等考えられる</li> </ul> <p>球面にセロファンを張り、大円を2個かいて、球面からセロファンをはずし平面にすると、円が2つ交わった図になる</p>

[評価の観点]

関心・意欲・態度	… (関)、	数学的な見方や考え方… (数)
技能	… (技)、	知識・理解 … (知)

## ■考察

生徒は、ある事象の結果を数列として捉え、一般化するとき、表を作って規則性を探ったり階差数列を考えたりして、一般項を求めようとする。答えが出れば、生徒は満足するのだが、それだけでは、推測の域を出ていないことに生徒が気づき、漸化式を作ろうとした。また、平面での事象を空間に発展させて考えたり、空間での事象を平面ではどのように考えればよいのかを、生徒はいろいろと考えようとする態度が見られ、面白い教材であると考えられる。

### 3. 研究協議のまとめ

本授業の内容は、数列の漸化式である。漸化式を解くこと、つまり漸化式の知識や技能を習得することに重点を置くのではなく、どうして漸化式が必要であるのか、事象が数学的に確かであることをどのように説明すればよいのか等、数学的な見方や考え方を重視した数列の授業を構成した。

数列は、前学習指導要領では「数学A」の内容であり、高校1学年で学習する高等学校が多い。しかし、 $\Sigma$ 記号や数学的帰納法、漸化式の解法等抽象度の高い内容を学習する時期や生徒の発達段階を考慮すると、高校2年で学習することが適していると考えられる。そこで本校では、数列の学習は高校2年で学習することとしている。

#### 3.1. 研究協議のまとめ（授業者の自己評価と指導助言の評価）

##### ■授業者の自己評価

本時は、数列・漸化式の最後の授業である。教師からの説明や支援を減らし、生徒の数学的活動を重視し、生徒からいろいろな発言をさせることに留意した。前時の授業では、平面を直線で分割したときの領域数を考えた。そのとき、多数の生徒は表を作って推測することで階差数列を考えるとよいことに気付いて一般項を求めたが、漸化式の考え方がなかなか出なかった。それが本時において生徒S（女子）は、「表を作って階差数列から求めた答えは、推測にすぎない」という発言をした。その後、漸化式につなげる理論的な説明（ $n$ 項目と $n+1$ 項目の関係）が難しかった。

また生徒K（女子）の「立体を平面に置き換える」という板書説明をうまく活かせなかったことが反省点である。パソコンも利用して、立体的な発想や課題のイメージ化の支援につなげることも実施した。しかしそれが、有効的な支援の方法にはならず、漸化式の考え方について生徒は十分な理解ができていなかったように考える。

授業の最後に、バレーボールにセロファンを巻いて大円を書き、それを広げるという（球面を平面に置き換えるという）発想を紹介したが、それは誘導的になってしまった。しかし、その実演が生徒の興味、関心を引き起こし問題意識をもたせたことはよかった。

##### ■指導助言者の評価

・生徒の発言が、表を書くことからスタートし、漸化式の考え方が徐々に出てきた。平面に置き換えて生徒が説明できたことには感心した。非ユークリッド幾何については是非また扱ってほしいという気持ちが強い。今日の授業でも、「球面に平行はないのか」という疑問を持っていた生徒がいて、興味深かった。球面上では三角形の内角の和は180度ではない。ユークリッド幾何だけが幾何ではないことを知ることは大切で、これがある意味、「数学を知る」ことだと考えて



いる。

・パフォーマンスが豊かでよかった。本時の目標にあるように数学的活動に重点がおかれていた。特に、空間でのことを平面上で考える幾何的直感力は、今後も応用できる。少ない題材で発展させられる内容であった。これからのカリキュラムは指導時間数や指導内容が減ることもあり、「どんな数学的な考え方をしたか」を重視して、それをいろいろな場面に活かせるという本時のような授業が大切になってくる。単に公式を運用するということでない、考えさせることに重点を置いた授業でたいへん良かったと思う。

### 3.2. 本時における生徒の数学的活動の評価

生徒の数学的活動を中心に授業展開を考えたとき、その活動は①数学化、②探究活動、③一般化、④体系化の4つの部分に分けられる。

#### ① 数学化の活動

現実の世界の課題を、数学的に見ることによって数学の世界で考えるようにすること。課題内容の把握ができ、数学の問題として扱える。

例：具体物で操作して課題内容を把握する、絵（図）をかく、記号を使う

#### ② 探究活動

数学の問題として試行錯誤し、解決しようとする。

例：表にして考える、領域数が増える規則性を推測する、内容として数学的な考えができる（数列を用いて考える、関数的に考える）

#### ③ 一般化の活動

問題解決したものを、いつでも使えるように一般化し公式化する。

例：文字を使って考える、一般化して考える、数列の一般項を求める

#### ④ 体系化の活動

数学的に証明しようとし、さらに発展的、応用的に考える。

例：漸化式の考えの必要性が説明できる、数学的帰納法で証明しようとする

本時の授業では、この4つの数学的活動が、順番に高まりながら行われているものとする。生徒の授業プリントより、どの活動過程まで行われているかを調べてみると、次のようであった。

① 数学化の活動まで… 全員

② 探究活動まで … 1名

③ 一般化の活動まで… 28名

④ 体系化の活動まで… 8名

37名中36名までが一般化の活動まででき、その中の8名が体系化の活動ができている。漸化式の考えができた生徒Kに板書、説明させたためその考え方を聞いて、一般化した28名の内23名が体系化の活動をしようとしていた。また授業プリントの「この1時間でどんな数学的な考え方をしましたか」という質問に対して、次のような内容を書いている。

- ・平面になおして考えると数えやすい。発想を変えて考えるとわかりやすくなるけれど、それが難しい。
- ・立体でも平面になおして考えられるということがわかった。
- ・球を半分に割って、平面的に考えてみた。
- ・表にした。a<sub>n</sub>の式で表した。

- ・頭のメモリーが3Dに対応できるほど良くないのでできなかったけれど、立体を頭の中でこね回して遊んだ。
- ・階差数列になおすことまでしか考えられなかった。
- ・1つの大円を対称軸に考えて、半球ずつ平面の数を考察した。平面での考え方を応用した。
- ・とにかく式を求めようとした。
- ・表から一般項を求めても、それは推測にすぎないと思う。
- ・最後にやった球面を平面にして広げるという考え方には驚いた。こんな考え方は思いつきもしなかった。

### 3.3. 教科の視点から

- ・授業におけるPCの利用とその有効性について

生徒に立体的な図形のイメージを持たせるために、コンピュータグラフィックを利用することを考えた。スクリーンに映し出すのではなく、黒板にシミュレーションを映し出し補助線などを画面（黒板）に書き加えることができるようにした。

- ・具体的な操作活動から抽象的な思考活動へのつながりについて

課題を把握するため、具体的操作としてテニスボールと輪ゴムを使うことを考えた。しかし、全員に配布するのではなく、使いたい者だけに利用させた。具体から抽象への支援の方法について、思考操作のみではなく、具体物による操作活動を考えたが、生徒個々のやり方を尊重するようにした。

## 4. 大学教員からのコメント

片桐民陽：「学習のねらいの数学的話題」に関して、私も以前奈良県立奈良高等学校の Super Science High School (SSH) の指導にあたって、題材の選択に頭を悩ませた。そこで、選んだテーマが、学生が既知である三平方（ピタゴラス）の定理、三角比の正弦定理・余弦定理が球面上でいかに表現されているかを紹介し、平面幾何のさまざまな定理が、球面上でどのように表現されるか、をテーマとして与えた。平面上の定理を球面上に表現させてみることは、数学的に非常に興味深いことであると考えられる。

中等教育学校（高等学校）において、数学的帰納法は、数列と密接に関連する話題として取り扱われる。数学的帰納法は、無限を扱う数学という学問において非常に有力な道具である。数学的帰納法の教育方法についても興味深い指導法を望むところである。

小林 毅：生徒に、数学的活動を体験させることにより、数学的な見方や考え方を身につけさせることを目指した授業である。題材としては数列を取り扱っているが、与えられたテーマ（球面上のいくつかの大円によって分けられる領域の個数）を理解には図形に対する高度な認識力が要求されるとともに、さらにそれを言語化して他者に伝達することまで想定されており内容的には非常に高いレベルを目指しているように感じられる（たとえば、球面上の二つの大円は一般に2点で交わるが、この2点が直径の両端になっている、という事実は生徒達は直ちに理解できるのだろうか）。このようにひとつの授業の中に抑えるべきポイントがたくさんある場合、生徒一人ひとりの興味や能力によって多様な学びがあると思われるのだが研究協議では個別の事項に関する協議にとどまり、各自の成長の様子が見えなかった。実際問題として、集団で行う授業の中で

このような個々の学びを拾うのは、非常に難しいとは思いますが、ぜひともそのあたりまで含めた評価を実施されることを期待したい。

松澤淳一：数え上げの数学は、究極の数学ともいわれるものだが、本単元の内容は、それに加えて、幾何学、論理学の要素をも加えた魅力的な題材を扱っている。

幾何学の歴史を意識させながらの導入は、問題の重要性を生徒に感じさせるだけでなく、その背景に思いをはせる事を可能にする効果があると思われる。直線による平面の領域分割から、題材を球面に変えることで、空間図形の難しさが加わり、数列の問題を越えて幾何学の問題としての色彩を帯びた課題となっている。しかし、その結果、生徒が考えるべき領域がぐっと広がり、現実世界の出来事を数学的に捉え、そこに数学的な規則性を見出し、それを一般化そして応用するという一連の数学活動を体験する良質の教材になったと思う。

応用として、球面を再び平面に置き換えると同時に、以前は直線による領域分割だったものを、円による領域分割として課題を再設定する事は、自然な数学的発展の仕方を生徒に体験させる良い応用例になったと思われる。球面を他の曲面に置き換えてみたり、次元を上げて空間の領域分割を考えたり、さらには、平面と球面に現れる幾何学の違いに気がつくなど、さまざまな事項が生徒のなかで問題として浮かび上がって来るかもしれない。そのような可能性を持った授業であると思う。

## 高等学校理科「生物」領域と大学の「生物学」をつなぐ — 附属学校教員と大学教員とによる双方向的授業・講義改善の試み —

櫻井 昭（奈良女子大学附属中等教育学校）

渡邊 利雄（奈良女子大学大学院自然科学系）

保 智己（奈良女子大学大学院自然科学系）

酒井 敦（奈良女子大学大学院自然科学系）

### 1. 大学における生物学教育の目的

従来の生物学は、物理学等に比して「暗記型で理論的でない学問」として受け取られることが一般的であった。しかし近年の学問分野の進展に伴って、生物学に関する知見が増大し必要な知識量が増大していることと、遺伝子等の解明により生命現象を物質をもとに理論的に考えることが可能となり、生物学は従来とは異なる新しい形態へと変容しつつある。これに伴って、大学では生物学教育を従来の「知識重視型の教育」から「考え方の枠組み・スキームを自分で作り出せる教育」への転換を模索しているところである。膨大な知識は単に項目として覚えさせてもすぐに陳腐化してしまうためである。一方で、入試問題等の作成時に高校の生物の教科書を見ると、その項目の多さに驚くと同時に、果たしてその背景にある「何故そのように考えるのか」と言った本来最も大事だと思えることを教える時間があるであろうかと不安感を覚える。実際に大学へ入学した学生は、「考えること」と「思い出すこと」とを同じことだと誤解しているようで、講義の感想も「知らなかったことを知ることができてうれしかった」にとどまる学生が増えており、大学での生物学の講義にも不安を覚えている。このような背景をもとに、学問としての生物学に加えて教員養成課程の生物学の講義も、生物学全体を俯瞰する従来の概論のような必修科目に加えて、如何にして記憶して思い出すだけの内容から、生徒自らが考えるように促す方法論等の選択科目としての講義科目として、概論とは異なる内容・重点の置き方等の改変が必要であるとの認識を持ち、教員を志望する学生に新しい生物学の教授に対応できる能力を習得できるように努めている。（渡邊利雄）

### 2. 大学での生物学と高校「生物」との関連性

大学教員は高校で生徒がどのような項目を学んでいるのかを知る機会はあるが、どのように生物学を学んでいるのかを知る機会には少なく、高校教員は自分の授業計画書が大学教員にはどのように受け取られるのかを知る機会には少ない。これらを相互に知ることは大学教員にとっては大学での教職課程向けの科目での教えに役立ち、高校教員にとっては授業改善の役に立つと考える。そこで高校教諭作成の指導案と、指導案にはかかれていない授業の狙い、授業の事前学習、補助教材に関する説明とを附属学校教諭と大学教員とで検討しあい、相互の改善点を見出すことを試みた。

次節では、生物学が高校教育にどのように取り入れられているのか、大学での教職科目の生物と高校での教科としての生物の教え方での改善点にはどのようなものがあるのかを考察するために、一例として附属中等教育学校5年「生物」科目の授業例を取り上げ考察したい。（渡邊利雄、

### 3. 授業研究 (5年「生物」)

#### (1) 単元 刺激の受容と反応

#### (2) 教材観

この単元では、生物(特に動物において)が、どのように外環境の刺激を受け取り、刺激に対して反応しているのか、細胞レベルの反応から個体レベルの反応(いわゆる行動)へと幅広い内容を学ぶ。動物では、動くことが生きていることと単純に捉えられていることが多いが、「動く」とはどういう「反応」なのか、科学的視点をもって生命維持について考えさせたい。また、進化的にみて動物は集団行動をとることで生き残ってきた種が多い。そして、動物がつくる集団の構造は、動物の神経系の発達の仕方によって異なっている例も知られている。この単元で学ぶ内容をもとに、地球上に生息する動物や自然環境について考えることで、幅広い視野を養いたいと考えている。

#### (3) 展開

- ①刺激の受容から反応まで…… 1時間
- ②受容器と効果器…… 6時間
- ③神経系…… 4時間
- ④動物の行動…… 4時(本時は3時間目)

#### (4) 本時の展開

題材 アリの行動分析

目標

- 動物の行動様式について、科学用語(生物学用語)を使って説明することができる
- 提示されたアリの複数の行動を、「生得的な行動」と「習得的な行動」に科学的に分類することができる。

行動例)

- ・巣穴から餌までアリの列ができる(←道しるべフェロモンによる化学走性)
  - ・産卵だけをする女王アリ(←女王アリ候補として育てられ、機能が特化している)
  - ・幼虫の世話をするアリ(←女王アリの分泌物により性がコントロールされている)
  - ・兵隊アリは周りにアリが多いと働かない(←同種のアリの個体密度が多くなると遠ざかる行動パターンを持つ)
  - ・よく働くアリと働かないアリがいる(←アリの個体差、遺伝子によって決まっているという説もある)
- アリ1個体の行動が、アリ集団においてどのように働いているか考えることができる
  - 社会性昆虫の社会構造の視点で、他動物の社会構造について考えようとする



時間	学習内容	指導上の留意点
導入 5分	動物の行動様式について思い出す (二つの水槽を比較し、プラナリアが負の光走性を持つことを思い出す) 生得的行動と習得的行動の大きく2種類に分けられることを思い出す	プラナリアの行動を実際に見せ、生徒に比較させる ・光を一定方向から与えている水槽 ・何もしていない水槽
展開 1 20分	1. アリの行動分析 アリの集団生活について、最初に思いつくことをメモする  アリの行動を実際に見る・知る ・形態、行動パターンに注目する アリの行動を科学的に分析する ・5種類の行動を分析 ・生得的行動(走性・本能行動・反射)、習得的行動(学習・知能)の2つの観点から分類する	アリの行動を分析する前の、最初のアリ社会についてイメージを記録させる。  アリの行動の一例をDVDで見せる  アリの行動を複数まとめた資料を用意 分析ポイントに気が付かせる ・生得的行動は「刺激」に対するパターンが決まった行動であること ・習得的行動は「経験」を生かした新たな行動パターンを作り出すこと
展開 2 15分	2. アリ社会とアリ1個体について アリ1個体の行動が、アリ集団に対してどのように働いているのか考える ・アリごとに仕事の役割分担がなされていることに気づく ・社会を構成するために必要な要素を考える  3. 他の動物社会を考える 哺乳類の集団(群れ)と比較し、神経系の発達と集団構造の違いを理解する	アリの行動分析とは、アリ1個体の行動パターンについて分析したことを理解させる アリが集団を統率できないことに注目させる 環境は常に変化することを意識させる 生物進化の観点から、個体ではなく集団として生き残るための方策を意識させる 昆虫1個体を1つの細胞と考え、昆虫集団が1つの個体と考えるみかたを示す
まとめ 5分	アリの社会構造を深く知った後の自分の考え方を記録し、学ぶ前と比較する。	自分の考えの変化、自然界の見え方の変化を感じさせる。

(櫻井昭)

#### 4. 考察

大学教員3名の意見として、「生徒に動物の行動をその神経系から理解し、考察させるという内容は非常に評価される授業である」という点では一致が見られた。これらは、大学教員が抱いている、如何にして記憶して思い出すだけの内容から、生徒自らが考えるように促す方法論の検討へ大いに参考になると思われる。その一方で、教えやすさ・分かり易さを求める傾向が見られ、いくつかの点で改善すべきではないかとの観点が浮かび上がってきた。同時に、附属学校教諭からの応答を受けて、大学での教職科目の生物の講義の際に、実際に高校で教える際に、教えやすさに流されずに如何に正しく教えるために必要な押さえるべき観点を明確にすることの重要性が明らかにされたと思われる。(渡邊利雄、保智己、酒井敦)

### (1) 一般的な「擬人化」の弊害をなくし授業の狙いを生かす。

節足動物の行動はテレビ番組などではよく擬人化されて表現されることが多い。しかし、実際は環境因子の受容器と比較的単純な神経系から効果器へとつながったネットワークで引き起こされている。この授業では一見同じような行動と見える現象でも脊椎動物と節足動物では、その現象を引き起こす神経系は全く異なっていることを理解してもらうことが目的の一つであり、そのために哺乳類に集団との比較を行ったということであった。そうであるならば、前段階として、もう少し単純な例、教科書で扱われており、神経系が解明されている例を挙げて高度な神経系をもった動物と比較的単純な神経系の動物の行動を比べることから始めたほうが。例えば、ヤガが捕食者であるコウモリから逃避する際の行動は教科書でも紹介されており、また神経系も受容器から効果器まで明らかになっている。これと草食動物が肉食動物からの逃避行動などと比べれば神経系との比較が容易になる。(保智己)

### (2) 新たな視点・印象的なフレーズは刺激になるが、安直な拡張は危険でもあり、議論を通じて批判的な検討をする態度を育てることも大切。

指導上の留意点の欄に、「生物進化の観点から、個体ではなく集団として生き残るための方策を意識させる」とあるが、生物進化の観点からいうと基本的に淘汰圧は集団ではなく個体にかかるので、この留意点の意図、意味を掴みかねる。「昆虫1個体を一つの細胞、昆虫集団が一つの個体と考える」見方についても、どういう意味で「細胞」「個体」とみなせるのか、というあたりの説明をきちんとしないと誤解を招く。たとえば、同じ考え方が哺乳類の集団については成り立つのか、などと考えさせ、議論させれば良いかもしれない。(酒井敦)

### (3) 時間確保と課題の明確化の工夫が必要

展開2において、そもそもの狙いは「アリが集団を統率できないことに注目させる」で、アリはヒト社会のように指示をする者がいて皆がそれに従っているのではなく、各自が生得的な動きをすることの結果として、あたかも統制が取られているように見えていることに気が付いてもらいたいのだと思う。例えば、協力してエサを運んでいるように見えるが、実は皆が勝手に引っ張っているなど。

「哺乳類の集団(群れ)と比較し、神経系の発達と集団構造の違いを理解する」は既にほかの生物での集団構造と神経系の発達(記憶や学習)を学んだ前提なのか疑問に思う。いずれにしても、生物の社会構造の理解は大切なので、時間切れにならないように、時間確保と課題の明確化、例えば、今回はアリを題材にしているが、観察から他の生物、例えばヒトとどのような点が似ており、どのような点が異なっているのかも考えようなどの工夫が必要に思う。(渡邊利雄)

これらの指摘に関して附属学校教諭から、具体的な比較動物の提示、生徒に新たな発見をさせるときの議論の重要性、時間確保のための課題の明確化の重要性が改めて理解できたとの建設的な反応を得ることができた。一方で、附属学校教諭から大学教員への今後の課題として以下の点が挙げられた。(櫻井昭)

#### (4) 大学教員と附属学校教員との直接のディスカッションの必要性

中等教育段階で生徒たちがどのような内容を学んでいるのか、具体的に触れる機会の少ない大学教員に、指導案のみでその授業の改善点を指摘してもらうことは、難しい。なぜなら、高等学校で学ぶ内容の全体把握と流れを理解していないと、指導案を見ただけでは前段階として生徒たちがどこまで学んでいてどういう知識を得ているのかわからないため、指導案に書かれている教授内容でどこまで生徒が考えたり、思いついたりできるのか予想ができないからである。そのため、指導案をもとに直接ディスカッションをする機会を複数回設けた方が、より有効であったと考えられる。(櫻井昭)

今回の結果を受けて、今後は大学教員の附属学校教諭の生物の授業観察と附属学校教諭の大学教員の教職科目生物の講義観察を行ったうえで、指導案をもとに直接ディスカッションする機会を設けて、相互の授業改善を行い、その効果を検証することが有効と判断した。(渡邊利雄、保智己、酒井敦、櫻井昭)

# 保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告①

— 競技特性と教員の関わりの観点から —

石坂 友司（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

## 1. はじめに

本稿は奈良女子大学教員と奈良女子大学附属中等教育学校教員の連携研究推進事業の一環として行われた、保健体育科目の授業実践報告である。今回は附属中等教育学校6年生体育（高校3年生）の選択種目「鬼ごっこ」を選択し、担当教員（体育科・大森雄一朗教員）と事前打ち合わせの上、大学から石坂と井上（ともに心身健康学科スポーツ健康科学コース）が参加した。

今回参観した選択種目「鬼ごっこ」は、体育科目の中で6年生全員が自由選択を行い実施されている種目の一つで、今期はその他の種目にバレーボール、バドミントンがあった。

この授業の特色は、担当教員の指導を受けながら、生徒自身が各回の担当者を決定し、計画案の作成（時間配分まで示される）、授業の実施、終了後の反省・記録・自己評価を行うことにある。教員は指導案のチェック・指導を行いながら、授業のサポート役として安全面に配慮し、適切な助言を行っている。

## 2. 授業の概要

参観を行ったのは、2016年7月11日、3限目（11時15分～12時20分の65分授業。通常は45分授業だが、授業時間数確保などの理由で、来年度から1コマ65分の授業実施が予定されており、本時はその試験的導入であった）、全10回の10回目（最終回）の授業であった。当日の生徒の出席者は12人であった。これまでのチームに分かれて検討・練習してきた戦術を踏まえて試合を行い、今回はその成果を示す場でもあった。

選択種目「鬼ごっこ」で実施されたのは、「スポーツ鬼ごっこ」である（写真1・2）。この種目は鬼ごっことしての動き（追う／逃げる）を主としながら、それをチームの戦術のなかで展開する競技特性をもつ。ただ追いかけ、逃げるという敏捷性やステップなどの技術、運動能力を必要とするだけでなく、チーム全体が攻守に分かれて戦術を立て合うことで、分析力やコミュニケーション力が養われる種目である。

「スポーツ鬼ごっこ」は体育の中では特殊な種目であるが、近年学校体育のみならず、総合型地域スポーツクラブなどの地域のスポーツクラブで積極的に導入が図られている種目の一つである。基本的な動きは鬼ごっこであるが、専用のコートを設定することで、攻守に分かれて得点を競うことができ、チーム毎に戦術を立てる面白さが魅力の一つである。

あまりなじみのある種目ではないので、少しだけ「スポーツ鬼ごっこ」の概要について説明しておきたい。コートは参加人数にもよるが、一般的な7人对7人の対戦で実施する場合、バスケットボールコートを使用するのが適当である。センターラインで自陣と敵陣を区切り、各陣地の両隅に数人が入れる2つの「安全エリア」を設定する。ここに入った相手選手はタッチを逃れることができる。また、そのうちの一つを「スタートエリア」とし、相手陣地でタッチされた選手が再びゲームに参加するためのエリアとする。

相手陣地の中央奥にお宝と呼ばれるボール（コーンの上に工夫してボールを置く、写真1参照）をそれぞれ設置し、その周りに1メートル程度の円、または四角のゾーンを設ける。このゾーンには相手選手は立ち入ることができないルールで、このゾーンにタッチされずに入ることができれば、お宝（=1得点）を獲得できるという仕組みである。

競技時間は8分を設定する（自由に設定可能）。全員が自陣からスタートし、お宝を守る守備の選手と、相手陣地のお宝を取りに行く攻撃の選手のバランスをチームで考えながら、ゲームは展開される。タッチは両手タッチを行い、相手陣地に入ったプレイヤーにタッチすることができる。タッチされた選手は自陣の「スタートエリア」に戻りゲームに参加し直さなければならないので、その間、数的不利になるという仕組みである。攻撃側の選手は「安全エリア」をうまく利用しながら、両脇の選手が同時にお宝に接近するなどの戦術を駆使して、タッチをかいくぐって得点を目指すという種目である。タッチをかいくぐる個人的な動きの他に、攻守の人数バランスや、相手をタッチしたときに仕掛ける戦術など、チーム内のメンバー構成で多様な作戦を立てることができ、チームワーク、戦術力が必要となる。

今回の授業では、ゲームは2チーム（各チーム6人、単元途中で生徒の気付き、発案によって7人から変更されたとのこと）に分かれて行われ、審判は教員が担当した。試合の様子を階上からiPadを用いて撮影し、ハーフタイム時にその動画を見ながら戦術の見直しを行う仕組みになっていた（写真3）。

担当者（生徒）が作成した授業計画案では、目標が「良いしめくりになるように、これまでの活動をふまえ、チーム内で連携しながらゲームを展開する」と書かれており、試合中、及びミーティングでお互いのコミュニケーションを図ることが重視されていた。また、衝突の危険性を減らし、スペースに走り込むようにポイントが整理されていた。

本来は2人の審判がジャッジを行うが、人数の関係もあり、タッチの有無についてセルフ・ジャッジで行っていた。ゲームが白熱してくれば、タッチの有無は重要な要素になることが予想されるが、この試合では自ら手を上げて申告するなど、フェアプレイが展開されていた。

### 3. 考察

#### (1) 教員の関わり

教員は、生徒が作成し事前に提出される計画案（計画案は冊子にされ、スポーツ鬼ごっこのルール解説とともに、各回の進行がわかるようになっている）に対して、授業の留意点（ケガを防止するための観点）、戦術上の工夫、スムーズに進行するためのアドバイスなどを書き添えて返却している。また、終了後には担当生徒が感想を記し、次回担当者に引き継ぐことになっているため、次回担当者は教員のコメントを見て、計画を立てることができる。

教員は授業時に審判をつとめながら、危険性が高まらないようにケガへの配慮、特にスピードのコントロールをするように適宜声がけを行っていた。この点は生徒主導の授業展開では限界があるため、効果的な抑制機能を果たしていたように思う。

#### (2) リーダーの関わり

今回のリーダー役の生徒は、鬼ごっこ内においてリーダー役をつとめるようなアクティブな生徒ではなかったが、授業の進行、iPadの設営など他者に相談することなく行い、他の生徒も尊重して指示に従っていた。その意味で、これまでの授業、グループワーク（チーム毎に戦術を立



て合い、評価を行う)の成果が表れているように感じられた。

### (3) フェアプレイ・危険性

上記に関連して、鬼ごっこ種目は年齢を問わず、ゲームが白熱すればするほど、参加者の視野が狭まり、無理な動きをしたことによる捻挫、衝突による骨折などの危険性が高まる。また、特にゴール付近でのタッチはゲームの行方を左右することになるため、スピードも自然と上がり、他者を思いやって力をコントロールすることが難しい。そのため、タッチの有無について両チームが衝突しかねない危険性をはらむ。今回の授業に関しては、教員からの声がけと、ケガを出さないという意識が生徒に共有されていたため、参観したゲームでは比較的冷静なゲーム展開になっていた。

この点は計画案ではケガをしない、けんかをしないと表記されていることが多かったが、体育授業としては、フェアプレイを実践するという意識の高まりに目を向けても良かったのではないかと考えられる。ルールを遵守しながら、相手のことを尊重してプレイすること=フェアプレイが、スポーツにおける一つの重要な価値観として歴史的・社会的に継承されていることの気付きにつながると、より効果的だったように思う。

## 4. まとめ

今回の連携研究では、「スポーツ鬼ごっこ」という、ある意味特殊な種目の検討を進めてきたが、履修生徒の構成、運動能力、技能によって試合展開のみならず、授業によって得られる成果が大きく変わることが予想される。例えば、今回の授業では女子が含まれておらず、男子のみの授業で、部活動所属者がほとんどであったため運動量が増えたが、女子が含まれていればまた違った展開になったことが予想される。最後に行われた生徒の反省からは、女子が含まれていれば面白くなかったのではないかという意見が出された一方で、違う面白さが体験できたのではないかという意見が聞かれた。

その点、「スポーツ鬼ごっこ」は攻守の役割分担によって、チームメンバーの特性を生かしながらプレイできるため、展開の仕方によってはさまざまなメンバー構成にも十分対応が可能かもしれない。構成員による授業展開の変化については今後の検討課題であろう。

また、今回の授業では最初からメンバーを変えずに実施してきたことから、守備を中心とした攻め方なのか、攻撃重視なのか、戦術にチーム毎のカラーが表現されるようになった。最後の反省では、6人制で運動量が増えたこと、チーム毎のコミュニケーションが十分図られるようになったことなどが語られていた。チーム編成を変えて実施していれば、また違ったコミュニケーションの図られ方が実現したかもしれない。

最後に、教員の指摘で授業途中から利用されるようになった iPad は、近年の体育授業でも技能の振り返りに用いられるようになってきているが、チーム戦術の確認などにも利用の道が開かれており、効果的であると感じた。仮に衝突を招くような危険なプレイが行われた場合、実際の映像を確認しながら注意喚起をすることもできる。また、これまでの体育授業で問題となってきた、ただ練習をし、試合をして終わるという展開についても再考を促すことができる。生徒たちは自分のチームのプレイを反省的に見返して、分析を行うことによって、どのような動きがチームや個人にとって望ましいのかを検討する機会を得られるからである。この過程が競技の面白さを再認識するばかりではなく、競技の構造を理解するきっかけにもなると考えられる。

以上のように、本連携研究は緒に就いたばかりではあるが、大学・附属中等教育学校の資源を利用しながら、教員間の授業スキルを高めるために議論をますます深めていきたい。



写真 1



写真 2



写真 3

## 保健体育授業「スポーツ鬼ごっこ」の実践報告②

—学習目標及び評価の観点から—

井上 洋一（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

### 1. はじめに

奈良女子大学附属中等教育学校第6学年の保健体育授業（「スポーツ鬼ごっこ」、最終回）を参観した。授業の概要等は、石坂報告に述べられているので省略させていただき、ここでは、高等学校保健体育の学習目標及び評価の観点等から、この授業を考察し、今後の授業改善の一助としたい。

### 2. 授業についての一般的評価

まず、授業観察で感じたことは、以下の事柄であった。

- ・生徒の代表（当日の担当者）が指示し、比較的スムーズに動いている。
  - ・生徒が積極的でまとまっている。
  - ・機器で映像を録画している。
  - ・後始末等、手際よく全員で協力できる。
  - ・終了後生徒の満足感が感じられる。
  - ・生徒間で評価するまとめの時間が適度に確保されている。
  - ・教員は見守り、アドバイスする立場でかかわっている。
- また、教材である「スポーツ鬼ごっこ」については、
- ・運動量が大変豊富である。
  - ・誰かが手を抜くとすぐに得点を取られてしまう。
  - ・チーム力がはっきりと試される。
  - ・フェアプレイですすんでいる。

などであった。

学習指導要領（平成21年）の高等学校高保健体育の目標には、「運動の合理的、計画的な実践を通して、知識を深めるとともに技能を高め、運動の楽しさや喜びを深く味わうことができるようにし、自己の状況に応じて体力の向上を図る能力を育て、公正、協力、責任、参画などに対する意欲を高め、健康・安全を確保して、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てる。」と述べられている。この目標に照らせば、とくに、運動の楽しさ、公正、協力、責任、参画などの部分で十分に達成されていると思われた。

また、保健体育の教科の評価については、(1) 関心・意欲・態度、(2) 思考・判断、(3) 運動の技能、(4) 知識・理解、の観点が国立教育政策研究所教育課程研究センターから示されている（国立教育政策研究所教育課程研究センター～新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて～平成24年7月）。そこで、次にこれらの観点を参考に、考察することとする。

### 3. 評価の観点による考察

#### (1) 関心・意欲・態度

関心・意欲・態度は、「運動の楽しさや喜びを深く味わうことができるよう、運動の合理的、計画的な実践に主体的に取り組もうとする。また、個人生活及び社会生活における健康・安全について関心をもち、意欲的に学習に取り組もうとする。」とされている。

この点については、選択種目であることもあり、生徒は大変積極的な活動をしており、授業最後の反省会でも声が聞こえたように充実感を示していた。また、授業運営を週ごとに生徒が交代で行うなど主体的に取り組む仕掛けができていて、担当教員の事前の指導が功を奏していることがうかがえた。

#### (2) 思考・判断

思考・判断は、「生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現を目指して、自己や仲間の課題に応じた運動の取り組み方や健康の保持及び体力を高めるための運動の計画を工夫している。また、個人生活及び社会生活における健康・安全について、課題の解決を目指して考え、判断し、それらを表している。」とされている。このことは、授業への意欲、取り組みとも関係するが、想像以上に運動量があり、感心させられた点である。この種目の特性でもあり、集中力を誰かがなくし、手を抜くと結果がすぐに出るため、適度な緊張感をもって、自分と仲間のかかわりが大いに意識されていた。

#### (3) 運動の技能

運動の技能については、「運動の合理的な実践を通して、運動の特性に応じた段階的な技能を身に付けている。」とされている。「スポーツ鬼ごっこ」は、その他の運動種目の技術類型とは異なり、仲間間の協力体制による戦略が重要となる場所に特徴がある。その点では、授業記録からもわかるように週を追うごとに、話し合いからチームの戦略を検討していることなどで段階的な技能の習得がみられた。

#### (4) 知識・理解

知識・理解については、「運動の合理的、計画的な実践に関する具体的な事項及び生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続するための理論について理解している。また、個人生活及び社会生活における健康・安全について、課題の解決に役立つ基礎的な事項を理解している。」とされている。これらのことについては、運動の合理的、計画的な実践はなされていると思われるが、当然ながら通常の参観及び授業記録からは見えにくいところであった。この観点は、指導者にとって大切な部分であるが、一般的に運動そのものの実践に重点を置きやすく、あらためて意識すべき点であろう。

### 4. 安全面の指導について

以下では、さらに各観点の中にも触れられている安全指導面に絞り、とくに論じてみたい。

独立行政法人日本スポーツ振興センターの災害給付の実績から死亡・重度障害事故の実態を分析した、体育活動中の事故防止に関する調査研究協力者会議による「学校における体育活動中の事故防止について（報告書）」(2012.7)によると、男女別にみて学校種が上の学校ほど男子学生

に大きな事故の割合が増えていくことが指摘されている。高校生では、男女で約9対1の割合で圧倒的に重篤な事故は男子に多い。つまり、その原因には身体接触の可能性と身体が大きくなることによる、強い衝撃が加わりやすいことが関係していると推測されている。このことは、経験的にも首肯できることで、とくに、高校生年齢にもなれば激突する衝撃の大きさは、場合によって後遺障害や死亡に至る危険性さえ想定できる。

当該対象学年は、中等教育学校の6年生であり、概ね成人の体格である。したがって、鬼ごっこという響きよりは、かなりスピードのある「スポーツ鬼ごっこ」の激しい動きは、言うまでもなく十分な安全への配慮及び指導を欠くことはできない。とくに、お宝の付近では逆方向からの接近もあり、死角を持ったままでスピードアップすることが想定され、一層危険度は増すであろう。事実、参観した授業の中でもお宝付近でなくとも接触する場面は数回あり、一度は一人のメガネが飛んで行ってしまったことがあった。その際、参加生徒はすぐに気づき全員が急遽ストップすることで対応した。

今回の授業でも、担当教諭が授業のはじめに、接触と喧嘩について注意喚起をし、途中でも審判としてスピードのコントロールを指摘していたが、毎回の授業内で重ねて、そして危険が生じる場面を具体的に指摘する必要がある。

また、生徒の記録には、「ケガなし」（怪我をしないという意味）の記入が前半1-3回、そして第7回には、注意事項として「危ないと思ったら止まる!!」の記述があり、感想部分には、「ケガが起こりそうなプレーが何回かあったので、気をつける…」と述べられている。このように、指導教員の安全管理上の言葉による注意だけでなく、生徒自らが認識し自覚してゆく様子は見てとれ、危険防止への意識は高まっていた。

## 5. おわりに

「スポーツ鬼ごっこ」は、年齢、男女を問わず参加でき、現在全国大会が行われるなど発展しつつある種目であり、授業でも小学校から取り上げるところも出てきているという。身近な遊びの延長にあるスポーツとしての鬼ごっこは、先にあげた評価の観点に照らしても、とくに、意欲、思考・判断、技能、コミュニケーション等の点で生徒の変化、成長が感じられ教材としてふさわしいものであり、生徒の記録、授業態度や理解度をみても優れた授業実践であると思われる。今後は、生徒の気づきから再検討し、構成し直すことも授業改善のひとつとなる。

また、特別に取り上げた安全面の指導については、いかなる運動、スポーツにも危険が内在している以上、100%の安全は存在しない。とはいえ、事故を予防するためには、まず大きな除去できる危険（ハザード）を事前に排除すべきであり、一定の危険（リスク）については、それらをマネジメントする能力も磨くことに意味がある。したがって、安全に対して敏感になることは重要であるが、過敏すぎると経験による工夫など、安全に対して身に付ける能力を育てないことにもなる。そのことを考えると、例えば、「スポーツ鬼ごっこ」でも、ヘッドギアをつける方がいいかどうかという議論もありうるかもしれないが、現段階では、老若男女一緒にも楽しめるスポーツとしての可能性を考慮し、よりフェアプレイの確認と他者への配慮そして具体的接触の危険性への注意を明確にすることで、対応した方が望ましいであろう。

観察した授業内でも、お互いにぶつかったときに、相互に相手に対して、「ゴメン」という自然な謝りの声が聞こえた。生徒間相互の関係が良好で、フェアプレイの意識が見えた瞬間でもあった。他者を尊重し、フェアプレイによって安全が一定確保されていることで、最終的な授業の満



足感に繋がっていたのであろう。附属中等教育学校の6年間一貫の教育の中で成長し、積み上げてきた意義ある選択授業であった。

## 家庭科教育・教員養成改善の契機としての高大連携授業研究の試み

— 生命の誕生と子育てに関する授業の検討 —

永曾 義子（奈良女子大学附属中等教育学校）

松岡 悦子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

芝崎 学（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

### はじめに

教育システム研究開発センターでは高大連携を始め、様々なプロジェクトを展開している。アカデミックガイダンス（AG）では多くの大学教員が附属学校の生徒に講義を実施し、ファカルティデベロップメント（FD）としても有効に活用されている。教職課程を有する本学では教科科目における教授法についてのFDも必要である。特に複合科目である家庭科教育に関する教科科目では、関連する教育内容を意識しつつ、効果的な教授方法、特にそれぞれの専門性の位置づけを確認することは体系的な学習において重要であると思われる。

家庭科教育では、家庭生活を中心とする人間の生活を健康で文化的に営むことのできる能力、生活課題を解決し生活を創造することのできる能力の育成を目指し、次の4つの資質・能力を育成することを目的としている（①日常の家庭生活に関心をもち、生活の現実認識をして見直すことができる、②生活の根底にある原理・原則について、科学的に追求して理解する、③実際の生活の場で実践できる技術・技能を身につける、④どうすればよいかを判断して、意思決定し、よりよい生活を想像することができる）。そのため、1つの授業案の中にも多岐にわたる課題が含まれ、家庭生活を意識させる学習が必要である。

今回、教育システム研究開発センターで企画された「大学教員と附属教員の連携研究推進事業」の1つとして実施した実践例を報告する。

### 家庭科授業案

#### ■授業の概要

テ　　マ	生命はかけがえのない大切なものであることを認識するとともに、乳幼児期は一生に影響を与える重要な時期であり、周囲からの適切な支援が必要であることを理解する。
日　　時	平成28年7月4日（月）3・4時間目
場　　所	3時間目：被服教室（VTR視聴）・4時間目：4年A組教室
授　業　者	永曾 義子
参　観　者	松岡 悦子、芝崎 学
学　　級	4年A組 40名（男子19名、女子21名）
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"><li>・生命誕生に関わるVTR視聴を通して、誕生前後の生命の神秘や赤ちゃんの能力・人間にしか見られない現象などを知り、赤ちゃんへの理解を深める。</li><li>・乳幼児の健全な成長には、人と人とのコミュニケーションが何より重要であり、子どもの情緒面だけでなく身体面でも成長を促すことを理解する。</li></ul>

本時の目標	・子供の健全な成長を促すために必要なことを「食べる」・「着る」・「遊ぶ」・「親子の人間関係」・「安全の確保」の側面から考えることにより、乳幼児への理解を深める。
-------	--

## ■単元の概要と目標

### 単元名「人の一生と家庭生活」

高等学校レベルでは、人間の健全な発達と生活の営みを総合的にとらえ、家族・家庭の意義、家族・家庭と社会とのかかわりについて理解させるとともに、生活に必要な知識と技術を習得させ、男女が協力して家庭や地域の生活を創造する能力と実践的な態度を育てることが目標とされている。今回の対象学年である4年生は、将来を展望して進路決定をしていく時期であり、自己のアイデンティティを確立し、自己実現を果たしていくための能力を養う大事な時期である。そこで、人の一生を生涯発達の視点で捉え、青年期の生き方を考え、家族・家庭の意義や家族・家庭と社会との関わりについて理解させ、男女が協力して家庭を築くことの重要性について認識することをテーマに計画した。

本単元では、人の一生を生涯発達の視点に立ち、主体的に自己実現に向かって将来を展望していくために、実践的な活動を多く設けた。このような活動を通して、しっかりと自分と向き合い、見通しをもって学校生活を送り、適切な進路決定と生活設計ができる力を身につけることを目的とする。

個人のライフサイクルは時代とともに変化し、社会の変化・生活の変化とも関与していることを知り、その特徴や原因について考えることにより、自分自身の将来の生活を展望する態度を養う。そして、人生のスタートである乳幼児期は、周囲の影響を大きく受けて育つことを理解して、子どもの特性や周囲からの支援の重要性を理解する。さらに、人間にとって家族とはどのようなものかを考え、様々な家族のあり方についての理解を深め、将来の家庭生活について展望する。最後に、自分自身はこれまでどのように生まれ育ってきたのかを振り返り、またこれからどのように生きていくのかをしっかりと考えることめざす。

## ■単元の指導計画

- |                 |                                 |
|-----------------|---------------------------------|
| ① 私のライフコース      | …………… 1 時間                      |
| ② ライフサイクルと将来設計  | …………… 2 時間                      |
| ③ 生命の誕生         | …………… 1 時間 (本時の 1 時間目)          |
| ④ 子どもの生活        | …………… 2 時間 (本時 1/2) (本時の 2 時間目) |
| ⑤ 家族のあり方        | …………… 1 時間                      |
| ⑥ 子どもをとりまく環境    | …………… 1 時間                      |
| [発展] 生き方について考える | …………… 2 時間                      |

## ■授業展開（3時間目）

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>前回の授業で、将来の生活設計について考えたことを確認し、本時の授業につなげる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習内容の振り返りを行い、生徒たちの感想を紹介する。</li> <li>今日の授業内容を簡単に説明する。</li> </ul>	
展開 1 30分	<ul style="list-style-type: none"> <li>VTR「赤ちゃん このすばらしきいのち」を視聴する。</li> <li>必要に応じて、プリントに記入する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>VTRが始まった瞬間から、画面に注目するよう指示する。（スタートの画像が後で伝えたいことに出てくる）</li> <li>生徒の視聴の様子を観察する。（見えにくい場所に座っている生徒は移動させる）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>VTRに関心を持って視聴し、内容を理解できる。</li> </ul> [A興味・意欲・態度] [D知識・理解]
まとめ 10分	<ul style="list-style-type: none"> <li>プリントの質問に答えながら、赤ちゃんの持つ能力や、生まれつき備わった生命力、人間として大切なものなど、母親とのコミュニケーションの意義とともに考える。</li> <li>今後の自分自身の将来生活についても展望する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>適宜、生徒に答えさせたり、解説をしたりしながら、人間の生命の神秘やコミュニケーション及び周囲の環境の重要性について理解させる。</li> <li>VTRの感想を記入させ、生徒にも意見を聞き、意見交流する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>赤ちゃんの持つ能力や人間にとって大切なものを自分のことばで表現できる。</li> <li>ビデオの感想をうまくまとめることができる。</li> </ul> [D知識・理解] [B思考・判断・表現]

### 【授業の考察】

生徒たちは、かなり興味をもってVTRに集中していた。プリントに書かれた感想からも、そのことがうかがえた。一部、生徒の感想を紹介すると、「母親がとても大変そうだったので感動した。」「生まれたばかりの赤ちゃんでも、考える力や周りを観る力が備わっていることを知って、生命のすごさを感じた。特に、効率より母親とのコミュニケーションを優先するところには、赤ちゃんのけなげさや生きていこうと頑張る力を感じた。」「赤ちゃんとのスキンシップが、精神的以外に体の成長にも影響するのが驚きでした。生まれてから、けっこうすぐに目が開いて、すごく可愛いと思いました。」生徒たちにとって「赤ちゃん」という存在は、実感として今捉えるには難しいであろうと思っていた。それは、自分が幼かった赤ちゃんの頃からは遠くなり、また自分が赤ちゃんをもつにしてはまだ遠いと考えたからである。しかし、このVTR視聴によって少し近い存在になったように感じた。予想以上に、赤ちゃんに対してまた生命の誕生に対して、非常に肯定的にとらえた感想がほとんどであった。今すぐに、これが生かされるというのは難しいであろうが、この学習は決して無駄な時間ではなく、今後の生徒たちの生活にきっと役立つであろうと感じられた。

## ■授業展開（４時間目）

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>前時の生命の誕生から、子供が成長していく段階を想定し、子どもの成長について考えることにつなげる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ドロシー・ロー・ノルトの「子どもが育つ魔法の言葉」を紹介し、子どもの成長に大切なものを考えるきっかけとする。</li> <li>プリントを見て、子どもの健全な成長に気をつけることを考えていくことを告げる。</li> </ul>	
展開 1 30分	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの成長について、割り当てされた項目をグループで話し合い、当てはまる言葉を考える。</li> <li>プリントに記入し、班の代表者は黒板に記入する。</li> <li>余裕があれば、割り当て以外の項目についても考える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの成長を「食べる」「着る」「遊ぶ」「親子の関係」「安全に暮らす」の5つの側面から考えることを説明する。</li> <li>10グループづくり、5つの側面を2班ずつ割り当て、グループで考えたことばを黒板に書きに来よう指示する。</li> <li>自分の班の項目が記入できたら、他の項目についても考えるよう指示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>乳幼児の特徴を理解し、健全な成長に配慮すべきことを考えることができる。</li> </ul> <p>[D知識・理解]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>班で話し合い、適切なことばで記述することができる。</li> </ul> <p>[B思考・判断・表現]</p>
展開 2 15分	<ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの項目について、確認しながら自分のプリントを仕上げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>班ごとに記入されたことばを確認し、適宜補足説明を加えながら、乳幼児の特徴及び健全な成長に配慮すべきことを説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>プリントのすべての項目を理解して記入できる。</li> </ul> <p>[D知識・理解]</p>
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>2時間分の学習内容をふり返りながら、プリントを仕上げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2時間分の学習を振り返り、また「子どもが育つ魔法の言葉」も参考にして、もしも自分が子どもを持つとしたらどんな親になりたいか、どんな子に育ててほしいかを考えプリントを仕上げるよう指示する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2時間分の学習内容をふり返り、自分の将来についての展望をまとめることができる。</li> </ul> <p>[B思考・判断・表現]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>プリント全体の仕上がり</li> </ul> <p>[A関心・意欲・態度]</p>

### 【授業の考察】

グループ内の話し合いは、全体として盛り上がり意見がよく出ている様子であった。黒板に示された各班からのことばも、よく考えられた的を射た意見が多かった。もしも、この学習がこの時間だけの単独の授業であれば、これほど生徒が主体的に考えを出し合い、全体として盛り上がることは難しかったかもしれない。しかし、前時に赤ちゃん誕生のVTRを視聴して、その内容にも感動した生徒が多く、その続きで授業を行ったことにより、子どもの成長という学習内容にも、主体的に学ぶ姿勢に繋がったのではないかと考えられる。教師から補足説明を加えながら解



説した内容も、生徒のプリントにはしっかりと記入できていた。

最後に、「将来子どもを持つとしたら、あなたはどのような親になりたいですか？また、どのような子に育ててほしいですか？」という質問に対して、「自分の子どもが嬉しい時は一緒に喜んで、悲しい時は一緒に悲しめる喜怒哀楽を共にできるような親になりたいです。自由にのびのびと成長して行ってほしいですが、ダメなものはダメだとしっかりそこは甘やかさずに怒って、また子どもの意見もきちんと聞くようにしたいです。」「自分でできることは自分でやり、誰かが困っていたら助けてあげる優しい心をもった子どもになってほしい。またたくさんの友だちをつくり、たくさんの人と話すことで様々な視点から物を見れたり、考えたりできる子になってほしい。私が親ならいろんな所に連れて行って感受性を高め、ほめるときはほめて、怒るときは怒る。また子どもと一緒に楽しむことを心がけたい。」といった感想があった。生徒たちの成長の様子がかがわれ、たくましく頼もしく、力強く優しさもある嬉しい感想であった。

## ■総合討論

本単元の内容は、「家族・家庭と子どもの成長」で、事前の授業でライフサイクルと将来設計としたロールプレイングを実施している。今回の授業では、それらを踏まえ「子どもを持つこと」に視点をおいてVTRを視聴し、続いて子どもの成長していく段階を想定して「食べる」「着る」「遊ぶ」「親子の関係」「安全に暮らす」の5つの側面についてグループディスカッションを実施した。授業参観後に授業者と参加者による意見交換を実施し、それぞれの立場からの率直な感想とそれぞれの現状について討論した。それぞれの授業や講義へのフィードバックについて検討するとともに、高大連携の効果およびその有用性についてまとめた。

(参観者：芝崎)

親の役割と保育の重要性を意識させ、子どもの発達と生活を効果的に理解できる授業構成であった。授業の考察にもあるように家庭科の授業を通して、生徒たちの意識の成長が認められたようである。当該授業の前に実施された授業内のアクティビティで将来設計を議論していることもあり、感想や鑑賞時のメモの取り方から、生命を授かることに対する視点でVTR鑑賞ができていたことが窺えた。VTRの製作時期がやや古く、ソフト・ハード面において技術的なものなどにやや違和感があったが、生徒たちの感想から、親になろうとしている夫婦の心情や活動に注視して鑑賞できていたようである。1回の授業参観ではVTRを鑑賞前後によって生徒たちの「子どもの生活」に対する意識が変化したかどうかは不明であるが、当該授業で実施された子どもの健全な成長に必要な「食べる」・「着る」・「遊ぶ」・「親子の人間関係」・「安全の確保」のグループディスカッションを観察する限り、非常に細やかな点まで配慮した意見が述べられていた一方で、子どもへの自立を促すことの重要性も含まれていたことが非常に興味深かった。家庭総合科目の目標として、「人の一生と家族・家庭、子どもや高齢者とのかかわりと福祉、消費生活、衣食住などに関する知識と技術を総合的に習得させ、家庭や地域の生活課題を主体的に解決するとともに、生活の充実向上を図る能力と実践的な態度を育てる」ことが掲げられている。衣食住の生活を科学的に理解するために、より専門性の高い講義を提供することは教員養成においても重要である。しかし、授業者には家庭生活の中にどのように関係し、実生活に活用するために噛み砕くことが学校教育では求められており、それぞれの分野の専門的知識を有するとともに、それぞれの分野の連関を意識した授業計画が必要となる。グループディスカッションにおける授業者からの補足説明を聞きながら家庭科教育が多彩な知識が必要であることを改めて感じられた。高い専門

性を学ぶ中で実生活を意識した教授の必要性を感じるとともに、生活科学としてそれぞれの分野との関わりについても意識したカリキュラムも検討していく必要性を感じた。

また、「多様性を伝えることの難しさ」を感じた。出産方法の多様性や、妊娠期の胎児への多様なアクティビティが1つのVTRからは紹介できないことは理解しつつも、それぞれの教科科目での講義内容を意識したからか、授業者に対してVTRの選択についての質問が相次いだ。大学講義ではできる限り新しい知見や多角的な視点や意見を取り入れようとするため、多元的な展開で多くの知識を得ることができる。しかし、家庭科教育の中で多くの事例を取り入れることは現実的ではなく、授業者の選択理由の説明を受け、生徒の感想から読み取れる視点も単元の目標に合致したものであり、授業者のVTRの選択が適切であったと理解できた。むしろ授業の展開の中で取捨選択できるだけの情報を提供していると捉えればいいのかもしれない。しかし、例えば医療技術は日進月歩であり、下記にもあるように授業者が最新の情報をキャッチアップできる環境を提供することも必要と思われた。

(授業者：永曾)

授業者が授業参観後の討論の中で感じたことは、教材の扱い方には様々な視点があり、専門性の高い大学の先生方と意見交換させてもらえれば、また違った視点からの授業展開が可能となったり、違った視点からの教材を紹介していただけたたりできるのではないかということである。授業後の生徒たちの感想などを話題にしていたとき、生徒の感想の中に「生まれたての赤ちゃんはなぜ少し黒かったのだろう。」というのがあった。参観の先生方から、血液成分の特徴や病院での出産時の手法による理由の説明と、出産方法によっては異なることの説明を受けた。このような生徒からの突然の質問・疑問に対して、うまく専門的な知識が結びつけば、高度な説明ができることが如実にあらわれた。

今回の試みは、大学における教科に関する科目の改善の一助となるかもしれない。正直なところ、授業者自身が教師となったとき感じたことは、大学で受けてきた教育はほとんど、中等教育の教師となって授業をするのに通用しないということであった。そのため授業をするための教材研究は、すべて一から自分で学び直し、授業を創っていかなければならない。教師になりたての頃は、毎日の授業準備に追われ、大学での専門性の高い学びや研究が、教師となる前の自分自身をつくってきた根底にあるということなど、考える余裕もなかったのである。それくらい、大学での学びは、即中等教育での授業で活用できる知識や技術、学習内容とは少なからず隔たりがあるのも現実で、今もそれはほとんど変わっていないと思われる。教師としての経験を積み、中等教育の学習内容にも慣れてきた頃に振り返ってみると、大学で学んできた知識や研究方法、研究内容が、今の自分をつくる要因となっていることに気づくのだと思う。かといって、大学での教科教職科目が、高い専門性を追求するばかりでは、益々中等教育との隔たりを埋めることはできない。先に述べられているように、専門性の高い高等教育の研究内容を中等教育での授業に生かすためには、大学生自身は勿論、先生方も、生活者の視点に立って生活課題を認識し、実生活との関わりについて常に意識した捉え方が必要であると考え。特に、家庭科という教科は、将来に渡り生活をより充実した豊かなものにし、生活の質を高めるための知識や技術の習得を目指している。そのため、高等教育の専門性の高い学びを理解することが、実生活の質を高める上でどのように有効であるかということ、まだ生活体験の乏しい生徒たちに伝えていくことを意識する必要がある、大学における専門教育においてもそのことを意識しているかどうかで将来の授業者への一助となるものと考え。

家庭科という教科は、人間の生活すべてに関わって多様な知識や技術を必要とし、その知識や技術が複雑に絡み合っただけで人間の生活が成り立っているため、専門的知識をスパイラルに見通す視点を持つことも必要となる。さらに、問題を解決して「これが正解」といえるような解答はなく、個人個人の生活はすべて異なり、また変化するものでもある。個人個人の価値観をどのように形成していくのか、そのプロセスも重要である。学習を通して、人と人とのコミュニケーションをはかりながら、助けられたことや協力し合うことの大切さを学び、豊かな人間関係を構築していくことや、その中で培われていく人としての多様な価値観も大切である。そのため、教師自身も一人の人間として、どのような価値観をもち、生活者としてどのように生きているのか、その姿が問われることになるであろう。常に自分自身の生活の質を高めていこうと努力する姿勢や、溢れる情報の中からどのような価値判断をするのか、自分の価値観を押しつけるのではなく多様な価値観を認める態度も必要であると考えられる。今回の授業を展開するに当たって、家庭科教育という側面から考えたことは、生命の誕生や子どもの成長を現象としてではなく、自分の言葉で伝えるということである。例えば人間の生命の神秘や赤ちゃんのもつ生命力のすばらしさ、人間は人と人とのコミュニケーションを通して周囲からの温かい愛情を受けて成長することなど、生徒たちに伝えておきたい自分なりの人間としての価値観をもって、授業に臨むということである。このような価値観の形成は、これまで生きてきた中で生活者として大切にしてきたものや、受けてきた教育の中で新たな発見や学びを感じたものなどが土台となっていく。そのため、前述の通りやはり常に生活者の視点をもつこと、研鑽と経験を積み重ねることが必要になるということになる。

(参観者：松岡)

今回の参観授業に関して考えると、生命の誕生や子どもの成長については、生物や保健体育でも一部学習する内容であるが、家庭科ではそれらの教科とは違った視点からのアプローチが可能になっていたと思われる。生物や保健体育の授業の場合、生物学的あるいは身体的な視点からの生命の誕生が学習の中心になるが、家庭科の場合は「家庭生活を中心とする人間の生活」という視点が加わることで広汎な視点からのアプローチが可能となり、かつそのようなアプローチをとることに意義があると思われる。一人の人間が生まれて成長する過程には、生殖にかかわった男女の関係や、胎児を9ヶ月間体内に宿して仕事や日常生活を送っていた女性、赤ん坊の誕生を心待ちにしていた祖父母を含む広い親族などの多様な人々関わっている。一つの生命の誕生をめぐって多くの人が関心を注ぎ、その人たちの愛情や見守りの中で生命が誕生することを、このビデオ教材を用いることで生徒たちに伝えることができたと思われる。家庭科教育は、生命の誕生を個の生命体をとりまく家族や社会という広汎で多様な視点から扱うことのできる教科であり、そこに家庭科教育の意義があると思われる。

教材で用いられていたビデオは比較的年数がたったものであったが、赤ん坊のもつ潜在的能力、特にコミュニケーション能力はかなり以前から知られるようになっていたものであり、その点からこの教材は現在でも十分活用できるものであった。その一方で、妊娠・出産（赤ん坊の誕生）には、産む女性と赤ん坊の両者が関わっているが、現在の妊娠・出産環境においては女性の視点と赤ん坊の視点に対立的にとらえられる場面が起こりうる。つまり、胎児や赤ん坊の視点を強調することが、女性を単なる赤ん坊の容器や環境としてとらえ、女性の自己決定や生き方を制限する見方を呼び起こす可能性が指摘されている。したがって、赤ん坊の視点だけに偏ることなく、産む主体である女性の視点をバランスよく取り込み、家庭科にジェンダー視点を組み込むことが

重要と言えるだろう。

## ■まとめ

(参観者：芝崎)

教育システム研究開発センターで企画された「大学教員と附属教員の連携研究推進事業」の1つとして、教科科目担当教員による当該科目の参観と授業者との意見交換を実施した。家庭科特有の複雑さもあるが、専門教育において、家庭生活における位置付けと重要性を教授するだけでなく、当該講義が教科に関する科目に指定されている場合、その他の分野との関連も意識づけることによって学生への理解は変わってくるのではないかと思われる。教員として採用されれば、新任であろうとも一人前の教員として専門性が要求されることを意識して教育に携わる必要がある。教員は、常に学習し続ける教員の姿勢や、学校というコミュニティの中で連携・協働する学校組織が今まさに、必要とされている。高大連携プロジェクトとしてのAGで中等の教員が大学講義を生徒と一緒に聴講することがそれに活かされるように、教科科目担当教員も現場を知ることでFDに活かすことができるのではないかと感じられた。

(授業者：永曾)

今回、このような高大連携の授業研究を試みて、改めて高等教育において高い専門性のある知識をもつことの意義を感じる事となった。高等教育での知識は、中等教育の授業に直結するような内容ばかりではないにしても、多様な専門知識をもつことにより、柔軟な授業展開が可能となると考えられる。大学での講義内容には、さらに工夫できる余地がありそうにも感じられた。自分自身も、大学において中等教科教育法を担当し、学習指導案作成や授業展開の工夫、教材研究の方法等についての講義を行い、模擬授業を実施している。受講生の模擬授業からも、深い専門知識や多様なものの考え方・実生活への応用など幅広い教養が備わっていてこそ、説得力のある授業が展開されることが見て取れる。やはり教職科目の中で、多様な専門知識を身につけていくことが非常に重要であるということを感じさせられた。また教員となってからも、常に学び続ける姿勢や、学校コミュニティの中でともに学び合い高め合う組織を構築することが益々必要となってきている。そのためにも、高大連携の教育研究は、非常に効果的な教員研修の場となり、大学・附属ともに授業の中でも生かすことができると思われる。

(参観者：松岡)

思春期の生徒達にとって、男女の性の営みの結果としての生命の誕生を考えることは、気恥ずかしさを感じることもかもしれない。しかし、今回の授業では生徒達は、生命の誕生が家族や家庭を成り立たせていることを真正面からとらえて感想を述べていた。男女がほぼ同数のクラスにおいて、男子生徒も女子生徒と同じように生命の誕生と家族の形成に関心を持つことは、将来の男女共同参画社会の実現に向けて非常に重要なことである。

大学生に、全学共通科目や専門科目としてジェンダー論やリプロダクティブ・ヘルス/ライツの授業を行う筆者にとって、大学入学前の学生がリプロダクションやジェンダーについて学ぶ内容を把握しておくことは大きな意義がある。また高校の家庭科授業に、大学の専門教科の視点や、専門分野で用いられている教材や最新の研究動向などを取り入れることも同様に意義深いものと思われる。

執筆分担

永曾義子（主著者）授業案、授業の考察、総合討論、まとめ

松岡悦子（共著者）総合討論、まとめ

芝崎 学（責任著者）はじめに、総合討論、まとめ、構成



## 家庭科教育として行う防災教育の実践について

— 奈良女子大学附属中等教育学校におけるクロスロード・ゲーム実践の検討を中心に —

野田 隆（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

「生きる力を育む防災教育の展開」<sup>1)</sup>によれば学習指導要領における防災関連記述が列記される。つまり、既存の学習項目（中学校技術・家庭（家庭分野）では衣生活・住生活と自立）に安全を加味すればそれが防災教育だという位置づけであり、教科ごとにばらばらな知識や技術を教える。そこには9年間でどんな防災力を身につけさせるかというミッションから検討された形跡がない。もちろん教員向けの指導プログラムや防災教育用のコンテンツは矢継ぎ早に用意されつつあるが、それを教員が身につけるための時間がないことは周知であり、防災教育に熱心な教員の自発的取組に任せているのが現状といえる。文部科学省の「実践的防災教育総合支援事業」でも平成26年の奈良県の報告をみると、緊急地震速報の受信システムの導入、学校防災アドバイザーを気象台の職員に委嘱し避難訓練や研修会に派遣、高校生22名による災害ボランティア活動の推進がその内容である。むろんこれらも防災教育という語の範疇に考えてよいが、「生きる力」を育むスタート地点に立つには道のりが遠い。

上述の「生きる力を育む防災教育の展開」を眺めていると、小中高と連続して1教科の中に防災関連の指導内容が登場するのは、社会、理科、家庭（小学校では生活科）だけであることに気がついたことが、この論考を書くきっかけとなった。そもそも防災教育は、生涯にわたる災害対応能力の基礎を育成することであるはずだから、教科だけでなく特別活動の時間も含めて体系的に行われることが必要であろう。そのコアとなる科目を上記3科目の中から選ぶとすれば家庭科が妥当のように思えたからである。

それは防災教育の本質が「防ぐこと」ではなく「守ること」にあり、生命・地域生活・人生などを「ライフ」と言ってしまうと、ライフを守ることがミッションだから、まさに家庭科の守備範囲のど真ん中といえるからである。

### 1. 家庭科教科書で扱ってきた防災・減災の範囲

しかし現状の教科書の記述になにがしかを付加すればコアになるとは考えられない。何か加えれば代わりに何を削るのかという消耗戦が現実として控えている。教育現場では単位数が削減され、内容の圧縮を余儀なくされている科目でもあるからである。とはいえ、まずは現状で何が記述されているかを確認することから始めよう。

#### 1.1. 住まいと防災

高等学校の家庭総合・基礎<sup>2)</sup>しかみていないが、いずれも住生活の記述にのみ登場する。もっとも広範な記述のある教科書から自然災害に関する項目を拾うと、①災害の定義と二次災害としてのライフラインの途絶②耐震技術（筋交いや構造用合板など）③家具の固定④非常持ち出しの用意⑤避難場所の確認⑥家族の集合場所の確認⑦正しい情報を聞く等が挙げられており、加えれば、別の教科書では非常用持ち出しのチェック・リスト例をあげたり、寝室の安全性を高め

るためにガラスにシートを貼るなどのノウハウに触れるものもあり、わずかな教科書のスペースに何を盛り込むか各社の工夫が感じられる。しかし、住まいに限定しても応急危険度判定基準や、り災証明における住居の全半壊の認定の仕方など、生活復興にとって重要な項目はたくさんある。またこれらの記述は戸建てが前提のようだが、高層マンションの液状化による被害、エレベーターが止まったときの対応などにも注意を向けたい。自分の家を離れた避難生活にも触れたい等々住居関連だけでも枚挙にいとまがない。

しかしそれは内容を増やすと言うより編集し直すことで対応可能な部分はある。たとえば、調理実習を缶詰だけでやるとか、ペットボトル等で炊飯、ローリングストックを支援するために、家庭に非常食として備蓄されているものを持ってこさせて使うなどは既に防災教育の一環として実施している学校もある。衣生活領域では難燃性素材の学習、防災ずきんの製作、住生活分野は先に挙げたものの他に段ボールを使った間仕切りや避難所におけるプライバシーの確保の工夫など、消費者教育では、地震保険の仕組みや天災による損害が免責になっている損害保険の勉強、地域社会とのつながりの学習の中で自主防災組織の各地の取組の学習などもある。要するに、日常生活の家庭科に非日常生活を挿入していくイメージである。

## 2. 「防災教育」で生徒は何を獲得するのか

ここでいったん家庭科から離れ、防災教育側から接近してみよう。教科を離れば防災教育という語の守備範囲はほぼ定まってきたように見受けられる。

### 2.1. 防災教育のフレーム

防災側からみるなら、災害の発生から緊急対応、復旧、復興、準備（前災害期）というサイクルの中に、防災教育の名の下にやってきたコンテンツを埋め込んでいくという整理が可能である。例示（網羅ではない）に過ぎないが表 2.1 に示す<sup>3)</sup>。

表 2.1. で「ハザードの理解」といっても教科に引きつければ自然現象の理解からリスクの理解まで多様であるが、上段が「自然環境と防災」、下段が「社会環境と防災」と大きく分けて考えることにする。下段において各ピリオドに登場する「ボランティア」は、ピリオドが違えば需要も異なるのであり、そのために必要な技能も異なるので何度も登場する。最下段は全ピリオドに通底することだが、実はこれを教えられる既存の科目はない。それどころか被災地の行政の動きを観察していると、行政自身が自分たちの動き方を知らないのではないかと思えることがある。特に難しいのは、平時の法制度のうち災害時には効力が停止もしくは優先順位が落ちるものが何なのかに関する取り決めが一切ないので、言い換えれば、行政としては人命を優先するために等閑視してよい法律というものが存在しないので、航空法も電波法も道路交通法も遵守しながら人命救助をしろと言われていた状態なのである。だから「全壊家屋の撤去は私有財産の処分にあたり、その権利は所有者にあるからできない」という判断が以前は生じたのだった。

表 2.1. 災害サイクルと防災教育

発生期	復旧期	復興期	準備期
ハザードの理解	ハザードへの注意継続	ハザードへの備え、予測	ハザードの理解（居住地との関連で）

身の安全の確保 救出・救助・手当 避難所開設 ロジスティクスの確保 ボランティア 流言の予防	ライフライン 避難所運営 災害情報 住宅の確保（仮設） ボランティア	避難所閉鎖 仮設から恒久住宅へ ボランティア 心のケア	耐震、家具の固定等住居 の安全性 非常持ち出し 避難場所経路の確認 防災訓練 ボランティア支援訓練 社会への参画
法律、行政の動き方、NGO、NPO、福祉、国際協力、環境、防災教育…			

続いて人間の災害対応行動の流れに沿って整理したものが表2.2.である。

## 2.2. 行動で整理した防災教育

被災地内			被災地外		
命を守る行動	周りを助ける 行動	支援行動	ハザードへの 備え、予測	防災行動	社会参画
ハザード理解 住宅の安全確保・備蓄 判断力 情報の理解力 避難路確認 非常持ち出し	救出・救命 手当 炊き出し 避難所運営 話し相手 遊び相手 心のケア 要援護者保護	対応の家族間 打ち合わせ り災証明のため の情報整理 応急危険度判定 の理解	募金 ボランティア	流言の拡散に 関与しない	自主防災活動 への参加

これも例示に過ぎないが、「被災地内の行動」は、ほぼ家庭科の守備範囲であることがはっきりしてくるが、情報の理解や判断力に関わるコンテンツが現状ではほとんどないことにも気づく。それを災害情報リテラシーと呼ぶことにする。

## 2.2. 情報リテラシーと防災

危険の認知に関する研究は社会心理学的研究の中で行われてきたため、高校までの教科科目では取り上げにくかったという側面もあるが、消費者の情報リテラシーという文脈に置き換えていけば家庭科の守備範囲であることは明かである。その文脈とは、①自分の置かれている状況の定義②現象や行為の因果認知③選択肢の実行可能性の探索のシリーズである。このシリーズは「判断する」とか「意思決定する」という語の中身をパラフレーズしただけであり、緊急事態専用のリテラシーではない。つまり情報リテラシーという面から言えば平時も災害時もやることは同じなのである。①～③を言い換えれば「①何が生じた（ている）のか、②なぜ生じたのか、繰り返されるのか、どうすることができるか、③どんな行動（対応）が現状で取り得るのか」となり、平時と災害時に違いはないことが明確になる。違いをいうなら、①～③の情報処理に許された時間と、災害時には「③実行可能な選択肢」が日々大きく変化することである。

第二は、流言飛語発生機の理解が必要である。受け取った情報が流言なのかどうかを見極める力も防災に関わるリテラシーとして重要であろう。流言は情報供給が十分なら発生しない。ちょうど食糧不足で闇米を入手するように、情報不足なら流言（闇情報）が欲される。たとえば

「一ヶ月後に最大余震が来る」という情報に接したとき、私たちはどうするのか。まず他者への確認行動（あなたは聞いたか。どう思うか）を生むだろう。それは、他者に自分が聞いた話を伝えることで不安を軽減する（或いは共有しているという安堵感を得る）働きも持ち（したがって黙ってられない）、その内容を信じるのであれば、当然1ヶ月後に自分がどういう行動をとるべきかを指示してもいるということになる。災害時に高揚する愛他的精神も加わり、結果として「自分のつかんだ闇情報を誰かに教えてあげたい」となって災害時の流言は広まるといわれている。

オールポートとポストマンによる古典的定義すなわち流言＝曖昧さ×重要性という定式化以来、様々な関連要因が検討されてきたが、概略すれば、上式に1/批判能力（流言のテーマに関する過去の経験、送り手の信頼性を評価する能力、一般的知識水準の高さ等で構成される）を乗じた形で表すことができる。逆に無批判的構え（ホントだったらおもしろいと願う気持ちや上司に伝達しておけば、握りつぶしたと後で批判されずに済むとかの気持ち）であると、むしろ流言は増幅される。これに促進要因として環境条件がいくつか付加される。たとえば集合的緊張状態、閉鎖的世界の存在（集会所や避難所）、「放送局」とあだ名される人の存在（増幅装置）、コミュニケーション構造（直列結合なら情報の信頼性が落ちるのは論理必然）などが挙げられてきた。

### 3. 理解スキーマ教育の必要性

前節で触れたリテラシーの能力をあげるためには、私たちがふだんどのような理解テクニックを用いているかを教示すればよい。それを災害時に応用するにはクロスロード（後述）のような仮想場面における意思決定訓練ゲームなどを利用することによって、「防災情報のリテラシー」を涵養することが可能であろう。

表3.1. は情報を「理解」したり「評価」したりするときに、意識無意識を問わず私たちが用いているテクニックを整理したものである。詳細は割愛するが、表中で災害バージョンが存在するのは「理解スキーマ→状況再定義→行為スクリプト」のところであり、減災教育の中心になるところである。

理解スキーマは、「手がかりとなる事象の次に何が来るか（因果的プロセス）、また手がかりとなる事象や特性には通常なにが伴っているか（状況定義）、を推論する予期の束」を指しており<sup>5)</sup>、プロセス認知については「理解スクリプト」と同義である。煙を見ると何かが燃えていると思えるのは、この理解スキーマの作動である。このスキーマは強固で安定的なので、状況が緊急事態に移行したことがわからないと、正常化のバイアス（噴火音を飛行機の爆音と勘違いするなど）と呼ばれる理解の偏りを生む。

表3.1. 「理解」に用いられるテクニック<sup>4)</sup>

	受信	認識・評価	発信
技術	選択的認知	比較テクニック 評価基準の選び方 代用テクニック メディア・リテラシー（利用・操作技術）	防御的表明 他者との交渉法
知識	理解スキーマ → 状況（再）定義 → 行為スクリプト メディア・リテラシー（メディアの分節化特性、批判的接触）		

理解の基層	記号論的理解（シンタクティクス、セマンティクス、プラグマティクス） 社会各領域の制度的秩序 場面の秩序を保護する相互作用儀礼
-------	--

したがってまず、災害時とはこれがこうなるという理解スキーマを増やすことが重要である。今まではこの部分が皆無だったと言ってよい。「状況を定義する」ときにも、この理解スキーマが使われるのであり、目隠しして建物が全焼してしまった地区に連れて行かれ、目隠しがはずされ「ここは爆撃を受けた戦闘地域だ」と説明されるのと「地震火災で全焼した地域だ」と説明されるのでは、ひき続いて喚起されるはずの行為のレパートリーが相当異なるであろう。前者なら戦闘地域からの離脱を可能にする選択肢が、後者なら、助けを求める被災者の救出を可能にする選択肢が喚起されるような教育が考案されてしかるべきと考える。耐震構造の校舎の中で、ぐらっと来たら「机の下に潜る」しか喚起しないような防災訓練は、理解スキーマをふやさず、行為スクリプトを限定するだけの、ムダであるばかりでなく害になる訓練（机の下にいる間に行える減災行動ができない）としかいいようがない。

本節冒頭で触れたクロスロードというゲームは、災害時に実際に人々が直面した場面を集めて作成されている点が、最大の特徴である。ゲームとしては「はい・いいえ」の二者択一なのだが、どちらを選ぶにしても、その場面の理解が必要で、理解スキーマを増やすことができる。またその場面に少なくとも2つの選択肢があり得るということに気づかせることもでき、行為スクリプトを固定観念から解き放つことも期待されるツールである。

#### 4. 附属中等教育学校でのクロスロードの実践

2016年11月に奈良女子大学附属中等教育学校の4年生全員（120名）に対して、クロスロード・ゲームをやってもらった。このゲームは授業用に作られたものではないので、45分間では数個のテーマを用いたデモンストレーション程度のことしかできないが、それでも「自然現象」から「社会の中に起こることへの対応」へ目を向けさせる教育効果は期待できるのではないか。手順としては、まず6人くらいのグループを作って、各グループで「はい・いいえ」を答えるための状況（これもカード）を自分たちで選んでもらう。選んだカードの状況と行動に対して賛否を出し合い、そのあとはディベート風に賛成側、反対側がその理由を述べ合い、記録するという手順で行ったので、このゲームの原型からはやや乖離している。その1週間後にアンケートに答えてもらい、「災害」の理解スキーマに何らかの影響を与えたかを分析した（有効回収数112、男子46.2%、女子53.8%）。クロスロードを実施する1週間前に、奈良県防災統括室に奈良で起こる災害の話の講演を生徒に聞いてもらったが、この内容は地震と水害中心で、どちらかといえば自然現象としての側面、科目で言えば理科の側面が中心の講演だった。

##### 4.1. 災害という語の事前イメージ

ゲーム前に持っていた「災害」という語の印象について、主として自然現象か社会過程かに分類できる以下の8項目で尋ねた。



表 4. 1. 主成分分析結果

回 転 後 の 成 分 行 列 <sup>a</sup>			
	成 分		
	1	2	3
社会側の対応こそ問題だ	.706		
社会側に原因多し	.647	-.146	-.437
災害は必要だ	.645		
人間が被災地を選んで住んでいる	.580	.432	
不運でしかない		.805	-.119
避けられない	-.108	.677	.407
災害は自然現象だ		.149	.840
被害を受けやすい人はいる	.244	.394	-.589

「自然現象だ (5,56.3)」「社会側の要因の方が多い (2,37.5)」「避けられない (5,45.5)」「被災したら不運だったとしかいいようがない (4,33.0)」「必要だ (平野は河川の氾濫のできるから) (2,33.3)」「災害の起きそうな場所を選んで住んでいるのは人間の方だ (3,38.4)」「被害を被りやすい人と被りにくい人は分けられる (2,32.1)」「自然現象部分より社会側の対応の方が問題だ (3,35.1)」。5 ポイントスケール (5 が「その通り」) でとった単純集計のうち最頻値とその割合をカッコ内に示した。「自然現象で避けることはできず、被災しやすさの差はなく被災したら不運だった」というイメージが最頻値から描ける印象である。これが普通のイメージであろう。これらの主成分を抽出した結果が表 4.1 である。第一主成分が社会現象成分、第 2 主成分は被災の有り様成分、そして第 3 主成分が自然現象成分とみなせる。

#### 4. 2. クロスロード・ゲーム後のイメージの変化

ゲームで選ばれた状況カードはテーブルごとに異なっていたが、複数のテーブルで選ばれていたのは「あなたは救急隊員です。多くのけが人が出た現場。瓦礫の下から家族が救出された。父親と母親は重傷だが手術すれば助かりそうだ。一方子どもは心肺停止状態、助かりそうな両親から運ぶ?」「あなたは食料担当の職員です。被災から数時間。避難所には 3000 人が避難しているとの確かな情報が得られた。現時点で確保できた食料は 2000 食。以降の見通しはいまのところなし。まず 2000 食を配る?」などだった。いずれも災害による物理的破壊ではなく社会側の対応に目をむかしている。

表 4. 1. で得られた主成分各の主成分得点を平均より高いグループと低いグループに 2 分して、クロスロード・ゲーム後の災害イメージの変化を尋ねた質問のうち有意だったものについてのみ見る。

それが表 4. 2. である。「社会側に原因多し」は社会現象成分の構成要素である問なので、社会現象成分がマイナスの反応だった 54 ケースの分布に注目すると、「前とイメージが変わった」「前のイメージが弱まった」という変化傾向が多めに観察される ( $\chi^2=9.8$ ,  $p<.05$ )。つまり、災害は純然たる自然現象であり社会現象ではないと思っていたグループの方が、そのイメージを変えたという結果であり、ゲーム効果を示唆する結果である。

表 4. 2. 社会側に原因が多い×社会現象成分グループ

ク ロ ス 表					
			社会現象成分		合計
			マイナス	プラス	
「社会側に原因多し」 と 思っていた	前のイメージが変わった	度数	10	1	11
		社会成分の%	18.5%	2.0%	10.6%
	前のイメージが弱まった	度数	16	12	28
		社会成分の%	29.6%	24.0%	26.9%
	前と変わらない	度数	23	27	50
		社会成分の%	42.6%	54.0%	48.1%
	前より強まった	度数	5	10	15
		社会成分の%	9.3%	20.0%	14.4%
	合計	度数	54	50	104
		社会成分の%	100.0%	100.0%	100.0%

もちろん、たった1回のゲームでこうした効果が常に期待できるわけではないだろう。実際、ゲーム後も「前のイメージと変わらない」という回答は、表 4.1 の 8 項目すべてで最頻値であった。「前と変わらない」が 50%を切ったのは表 4.2 だけである。

本節冒頭で示した 2 問で言えば、各テーブルとも「情報が足りない」ので選べないという趣旨のことを述べていた。その通りである。救急車は病院到着まで何分かかかるのか。2000 食は分解して 3000 食にできる性質の食料なのか。それこそ現場で実際に困ったことなのである。それらに気づいてもらえるだけでも、このゲームが災害時用のリテラシー、理解スキーマ教育に貢献するであろう期待が十分持てるといえるだろう。

#### 〔引用文献〕

- 1) 文部科学省 (2013) 「学校防災のための参考資料「生きる力」を育む防災教育の展開」第 2 章
- 2) 少し古いが平成 22 年印刷の大修館、東京書籍、教育図書、実教出版、開隆堂、第一学習社を用いた。
- 3) 諏訪清二 (2008) 「高校における「環境防災科」の取組」、岩崎信彦ほか編「災害と共に生きる文化と教育」所収 p.99 を再整理した。
- 4) 野田隆 (2002) 「情報行動の基本的リテラシー」 p.29、「情報生活のリテラシー」朝倉書店 所収
- 5) 池田謙一 (1986) 緊急時の情報処理、東京大学出版会

# 家庭科教員養成における教職実践演習の効果

## — 模擬授業の検証（1） —

永曾 義子（奈良女子大学附属中等教育学校）

原田 雅史（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

佐野奈緒子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

安川 涼子（奈良女子大学大学院生活環境科学系）

山本 実穂（奈良女子大学生生活環境学部情報衣環境コース）

### 1. はじめに

教職科目のひとつである「教職実践演習」は、教育実習の事後指導において実習履修者が確認した「教員としての課題」を踏まえ、附属中等教育学校の見学、生徒指導の前提となる生徒の観察と理解に関する討論などを通じて、教員としての責任についての各自の自覚を深めることを目的として実施されている。また、教科の指導について各自の不足した点を補うため、グループワークによって授業計画を立案し、模擬授業の演習を行うこととしている。

本学では平成28年度の「教職実践演習」は3回の集中講義と学校観察の形式で実施された。第1回目の集中講義では全体のオリエンテーション、この授業のコンセプトおよび附属中等教育学校や附属小学校の教員から教員としての自己形成プロセスについての説明があり、履修カルテと実習ノートに基づくグループ討論が行われた。続いて、11月中旬に中等教育学校の公開授業の参観が行われた。それを踏まえて、第2回の集中講義では学校観察に基づくグループ討議、ホームルームと生徒理解等の具体的な経験や事例についての説明が行われた。また、「模擬授業」のガイダンスとその準備も並行して進められた。その後、第3回目の集中講義として、実習生10名が参加した家庭科の「模擬授業」が平成28年12月10日に行われ、今回は附属中等教育学校教諭（家庭科・永曾義子）と本学担当教員（生活環境学部 衣環境学コース・原田雅史）と事前打ち合わせの上、大学から佐野、安川、原田（ともに情報衣環境学科衣環境学コース）が参加した。参加した実習生10名は4グループにクラス分けされ、その代表者が授業を行った。

この授業の特色は、教育実習生がクラス分けされた教育実習生に対して行う「模擬授業」なので、実習生相互の批評・討議を行い、自己評価することができる。授業の最後に全体で反省会を行い、グループ討論を通じて、終了後の反省・記録・自己評価させ、教員を志望する学生にこれからの時代に見合った家庭科教育に対応できる能力を習得できるようにすることにある。

本稿では、実施された模擬授業の一つを例としてとりあげ、自己評価を含めた教育上の視点ならびに専門的な視点を考慮した家庭科学習指導案の作成についての改善点を提案する。また、現状で行われている家庭科教員養成における「模擬授業」の教育実習生に対する効果ならびに課題点などについて検証・考察する。

（原田）

## 2. 模擬授業

### 2・1. 授業概要

快適な衣生活の実現を目指すには、多くの衣服の中から TPO に応じた衣服を適切に選択する能力が必要である。そのため、人と衣服のかかわり、衣服の機能・素材、着用目的に応じた快適な衣服の選択や着装について学び、さらに衣服の入手・洗濯・保管など衣生活を管理する知識と技術を習得する必要がある。本授業では、衣生活の管理、特に水を用いた家庭洗濯について、洗剤の役割や効果的な洗濯方法などを修得し、快適な家庭生活を實踐できる技術・技能を身につける一助とする。

また、教育実習生がクラス分けされた教育実習生に対して行う「模擬授業」であるので、実習生が指導案（表 1）および指導過程（表 2）を作り、授業後相互の批評・討論などを行い、自己評価する。さらに大学での教職科目としての「模擬授業」の観点からは、附属教員は主として教科教育の視点からコメント・評価を行い、大学教員は主として教科の専門性の視点からコメント・評価を行い、教員としての課題・責任について各自の自覚を深める。

模擬授業は、授業者の実習生 1 名、参観者の大学教員 3 名、中等学校教諭 1 名、家庭科教員を目指す実習生 9 名で、授業時間は時間の都合上実際の高校の授業より短い 40 分で行った。

表 1 教育実習生が作成した家庭科学習指導案

グループ グループ 1	メンバー（授業者は下線） 学生 A、学生 B、 <u>学生 C</u>
日時 2016 年 12 月 10 日 土曜日 13:00	使用教材 ・衣生活の管理プリント（当日配布 1 枚） ・洗浄実験の映像 ・家庭基礎／パートナーシップでつくる未来（実教出版）P.132～137 ・2016 最新 生活ハンドブック 家庭資料&成分表（第一学習社）P.76～81
教室 E108	
単元名 衣生活をつくる	
教材観 快適な衣生活の実現を目指すには、多くの衣服の中から TPO に応じた衣服を適切に選択する能力が必要である。そのため、人と衣服のかかわりや衣服の機能・素材について学び、着用目的に応じた快適な衣服の選択や着装について考えた後、衣服の入手・洗濯・保管など衣生活を管理する知識と技術を習得し、主体的に衣生活を営むことができるようになることをねらいとする。	
単元の目標 ・衣服の保健衛生的役割と社会的役割について理解し、目的に応じた望ましい着装について考えられるようになる。 ・布や繊維には様々な種類があることを知る。 ・取扱い表示が新しくなることを知る。 ・衣服の手入れについて関心を持ち、正しく手入れ出来るようになる。 ・手縫い・ミシンの技術を習得する。	
学級所見（単元の学習との関わりにおいて；具体的な学級状況を想定して記入） 本学級の生徒は、授業時間・休み時間を問わず全体的に明るい雰囲気であり、問いかけに対する反応も比較的良好。本単元で扱う内容の大半は小・中学校家庭科でも学習してきた生徒が多く、生徒達にとって親しみやすい内容であると思われる。しかし、実生活では、衣生活の管理を自ら行っている生徒は少なく、大半の生徒が家族に頼っている。	

<b>単元の指導計画</b> 衣生活をつくる（9時間扱い） 人と衣服のかかわり（1時間） 衣服の素材を見てみよう（1時間） 衣生活の管理 本時（1時間） 衣生活と資源・環境（1時間） 被服実習（ペンケース製作）（5時間）	<b>準備</b> <b>【教師】</b> 衣生活の管理プリント洗淨実験の動画 <b>【生徒】</b> （前時の宿題などを想定して記入） 衣服の機能や素材について学んだことをまとめる。
<b>本時の学習</b> 衣生活の管理（1時間）	
<b>本時の目標</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>既製服の購入時に、素材・形態・サイズなど、着用目的に応じた適切な選択ができるようにする。</li> <li>品質表示や取扱表示についても正しく理解させ、衣服を選択する際に手入れのしやすさにも目を向けることの大切さや、衣服の素材や形態に適した洗濯の必要性に気付かせる。</li> <li>衣服の汚れの成分や性質は多様であることを改めて確認させ、特に身近な例である油汚れが落ちるメカニズムについて、洗淨実験（今回は映像）を通して理解を深めさせる。</li> <li>洗濯だけに限らず、衣服の手入れの具体的な手法やポイントについても理解させ、実生活において主体的により快適な衣生活をつくっていかうとする姿勢を育てる。</li> </ul>	

表2 教育実習生が提案した本時の指導過程

過程	学 習 活 動	指導上の留意点
導入 (15分)	○服を購入する時のポイントを考える。 ・各自で考える ・班で意見を共有し、発表する	<ul style="list-style-type: none"> <li>毎日着ている衣服について、何をポイントに購入しているか改めて考えさせる。</li> <li>各自で考えた意見をもとに、班ごとに出た意見を発表させる。</li> <li>衣服を購入する際、「表示」が貴重な情報源となることを認識させる。</li> <li>取扱表示が新しく変わることについては特に詳しく説明する。</li> </ul>
展開 (22分)	○衣服の手入れについて知る。  ○汚れの種類と性質について知る。  ○洗濯について知る。 ・界面活性剤の働き ・洗濯機洗いのポイント	<ul style="list-style-type: none"> <li>衣服の手入れ方法について、ポイントを提示する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>漂白・しみ抜き</li> <li>柔軟仕上げ</li> <li>保管・収納</li> </ul> </li> <li>プリントで汚れの分類のワークに取り組ませる。</li> <li>初めに2種類ほど分類の例示をする。</li> <li>生徒の様子をみて、完全に解き終わってなくても答え合わせに移る。</li> <li>界面活性剤が汚れを浮かび上がらせる仕組みを、教科書の図や洗淨実験の映像を示しながら説明する。</li> <li>生徒がプリントの空欄埋めを進めている間に机間巡視し、生徒の様子をみて答え合わせに移る。</li> </ul>



まとめ (3分)	○本時のまとめを聞く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の学習内容を簡潔にまとめる。</li> <li>・衣服の風合いを保持して長く着用するには、入手する際に手入れのしやすさも考慮することが大切ということを伝える。</li> </ul>
-------------	-------------	--

## 2・2. 模擬授業終了後の「模擬授業」に関する実習生の討論・意見

模擬授業の終了後、参加していた実習生10名から、「模擬授業」に関する感想・意見交換などを行なったのでその内容の一部を抜粋して、以下に箇条書きで記載する。

- ①アクティブラーニング型授業の方が楽しい。
- ②授業の流れが大事、メリハリのある授業、パワーポイントなどを利用して画像を試写、創造性をもたせたほうがよいと学んだ。
- ③教育実習に行く前に実施しても良いのではないかと思った。
- ④自分が気づけなかった視点での教授方法や発問方法を学ぶことができた。
- ⑤家庭科はさまざまな教科とのつながりがあるので、実習中も化学、世界史、日本史、地理等幅広い分野に渡って勉強する必要があった。
- ⑥分かりやすい言葉選びが大事と感じた。
- ⑦「模擬授業」では同じ立場の実習生からの意見が聞けるので良かった。
- ⑧新たな視聴覚教材の利用が効果的だと思った。
- ⑨同じ単元の授業でも、導入方法や授業の進め方はぜんぜん違って、授業のバリエーションを学ぶという点では価値があった。
- ⑩高校生相手だと大きい反応をもらえたり、こぼれ話にも真剣に聞いて笑ってくれたりしたが、家庭科の先生になろうとしている実習生が相手だと少しやりにくかった。だが、やはり誰にでも分かりやすく授業するという事は大切である。
- ⑪生徒が自ら考える力と想像力をアクティブラーニングにより磨くことは大事だと思うが、やはり基礎的な学力や知識がなければそれらの力も伸びないと思う。教師が知識を正しく分かりやすく教えることが重要である。
- ⑫家庭科は入試に必要なことがなく、進学校では軽んじられている印象がある。家庭科の重要な内容を伝えるだけでなく、他の教科とのつながりを大切にし、アクティブラーニングに積極的に取り組んでいきたい。
- ⑬大学で学んでいる内容以外を扱うときに自信が無いままでは伝わるものも伝わらないと思った。卒業後も何事に対しても勉強したいと思った。

## 2・3. 模擬授業についての批評

○教科教育の視点から

学習指導案作成の際に指導対象を示す必要がある。中学・高校生のどちらの何年生を対象としているのか、また生徒の人数(男女別)が示されていない為、対象が不明の指導案となっている。対象が明確にわかるように記載すべきである。同様に、授業を受ける生徒の学習状況も考慮しなければならない。例えば、本授業案では副教材のハンドブックを多用しており手元にないと授業内容が理解し難い場面もあるが、生徒全員が忘れず持って来ているとは限らないので、そのよう

な場合の対処も含め、副教材としての配布プリントの構成には配慮が必要であるように感じられた。配布プリントは、一見するとその時間の授業内容が簡潔にわかるような構成が望ましい。また、限られた授業時間を有効に使うためにも、配布プリントを工夫して効果的に活用することは欠かせない。本授業の配布プリント中のまとめ(2)洗濯機洗いのポイント[巻末資料1]においては、教科書と全く同じ内容を穴埋めしているだけなので、該当箇所にマーカーを引くよう指示を与えるなども考えられる。

授業展開の工夫として、生徒全員に洗浄実験をさせるのではなく、映像を準備して映像を視聴することにしたのは、時間短縮にもなり生徒の興味をひく上でも大変効果的であったと思う。この時間の授業には、洗剤の種類や特徴と環境に配慮した洗濯の仕方についての内容は扱ってほしいと思う。

指導過程の展開部における学習活動「汚れの種類と性質について知る」および指導上の留意点「プリントで汚れの分類のワークに取り組ませる」では、汚れの種類が既にプリントに示された上で分類を生徒に取り組ませていたが、アクティブラーニング型授業の1つの提案として、生徒から汚れの種類にはどのようなものがあるのかを出させて、その汚れがどれに分類できるのかを生徒に考えさせるという授業展開も考えられる。

教科書・副教材(ハンドブック)に記載されていることを説明するだけの授業では、生徒が自分で自習してでも学べることになってしまう。家庭科の授業では、教科書やハンドブックには記載されていないけれども、日常生活と密接に結びつく豆知識などを適宜取り入れて、家庭科の学習内容に興味関心をもたせ学習意欲を高める工夫が必要であると考えられる。そのためにも、より深い専門的知識をしっかりと身につけて生徒に伝えていくことを心がけてほしい。

また、上記の指導案には「評価の観点」の項目の欄が設けられていないが、授業計画を考える上では評価計画も必要である。「評価の観点」の項目を指導過程の表に加えるか、別に項目を設けるかして、加えることが望ましいと考える。

(永曾)

#### ○教科の専門性の視点から

指導過程の導入部における学習活動「服を購入する時のポイントを考える」の後の指導上の留意点「衣服を購入する際、「表示」が貴重な情報源となることを認識させる」と共に、衣服の機能的性が洗濯等で劣化することをより強調して伝えることで、洗濯における取り扱いの重要性および有用性について学ばせるとよりよい。また、この内容の授業を通じて、環境負荷が少なく効率的な洗濯について考える能力、さらに省エネ・省資源を考慮し衣類の長期使用を配慮した洗濯を意識できる能力を身につけるなど、洗濯に関わる新たな課題を発見し、自ら解決できる能力を高めしていくことも大切だと思われる。その他の留意点「取り扱い表示が新しく変わることについては特に詳しく説明する」においては、取扱いに関する表示が平成28年12月1日からISOに整合化したJIS L0001に切り替えられるという最新情報を知らせるとともに、表示分類が細分化され海外衣料品などへの対応がしやすくなり、商業クリーニングの業務の補助としても利用されるようになったことを理解させるとよい。家庭での洗濯に限らず、ウェットクリーニングの表示の参考となることを説明するべきであった。展開部での学習活動「洗濯について知る・界面活性剤の働き」の指導上の留意点「界面活性剤が汚れを浮かび上がらせる仕組みを、教科書の図や洗浄実験の映像を示しながら説明する。」では映像による「ローリングアップ現象」を見せ、専門用語を用いながら説明することで、家庭の中にあるサイエンス現象として紹介し、教員の専門性の

深さを生徒に示すよい場面であった。また学習活動「洗濯機洗いのポイント」では洗濯機洗いの説明の際に洗濯の「省エネルギー」や「省資源」化の概念についてニュアンスを含めて説明し、より洗濯にまつわるものが環境にどう影響するか意識を持ってもらうように展開できるようになると、まとめ部において生徒にサイエンスは身の回りの日常生活に深く貢献していることを認識させつつ、家庭科のみならず他の教科を含めた学習意欲を喚起できると考える。

(原田、佐野、安川)

### 3. 模擬授業の改善案と課題

#### 3・1. 家庭科学習指導案の改善案

表1を基に、著者らによる学習指導案および本時の指導過程の修正を行った。表3および表4に修正後の学習指導案と本時の指導過程の一例を示す。

主な変更および修正については、下記の5点を中心に提起した。

1. 2・3で述べているように指導過程に「評価の観点」を追加した。
2. 表2“導入”部分について、授業時間の超過の懸念と主目的の洗濯との主旨の違いを考慮して「衣服の手入れ」に変更した。
3. 専門的事例に“ローリングアップ現象”を位置づけし、映像を活かした授業の組み立てに変更した。
4. アクティブラーニング型授業になるように授業内容を工夫した。
5. 取り扱い表示をまとめに移動し、環境問題を洗濯の観点から考えられるように変更した。

表3 家庭科学習指導案（表1）の修正の一例

テ ー マ	衣生活をつくる 『衣服を正しく手入れし、快適な衣生活を送ろう！』
時 間	50分
場 所	E108
授 業 者	グループ1（学生A、学生B、学生C）
学 級	高校1年生 40名（男子15名、女子25名）を想定
使用教材	<ul style="list-style-type: none"> <li>・衣生活の管理プリント [修正版]*（当日配布1枚）</li> <li>・洗浄実験の映像</li> <li>・家庭基礎／パートナーシップでつくる未来（実教出版）P.132～137</li> <li>・2016最新 生活ハンドブック 家庭資料&amp;成分表（第一学習社）P.76～81</li> </ul>
本時の目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・品質表示や取り扱い表示について正しく理解し、衣服を選択する際に手入れのしやすさにも目を向けることの大切さや、衣服の素材や形態に適した洗濯の必要性に気付かせる。</li> <li>・衣服の汚れの成分や性質は多様であることを確認し、特に身近な例である油汚れが落ちるメカニズムについて、洗浄実験（今回は映像）を通して理解を深める。</li> <li>・洗濯以外にも、衣服の手入れの具体的な手法やポイントについて理解し、実生活において主体的により快適な衣生活をつくっていかうとする態度を育てる。</li> </ul>
単 元 名	「衣生活をつくる」
単元の概要と目標	快適な衣生活の実現を目指すには、多くの衣服の中からTPOに応じた衣服を適切に選択する能力が必要である。そのため、人と衣服のかかわりや衣服の機能・素材に

	<p>ついて学び、着用目的に応じた快適な衣服の選択や着装について考えた後、衣服の手入れ・洗濯・保管など衣生活を管理する知識と技術を習得し、主体的に衣生活を営むことができるようになることをねらいとするテーマを計画した。</p> <p>本単元では、衣服の保健衛生的役割と社会的役割について理解し、素材や汚れの種類に応じた望ましい洗濯の仕方が実践できる力を身につける。また、布や繊維、汚れには様々な種類があることを理解し、取扱い表示が改訂されることを情報として伝える。衣服の手入れや保管などの衣類の管理について関心を持ち、正しく実践できるようになるなど、自分自身の将来の生活を快適なものとする能力を養うことを目的とする。</p>
単元の指導計画	<p>衣生活をつくる（9時間扱い）</p> <p>① 人と衣服のかかわり ……………1時間</p> <p>② 衣服の素材を見てみよう ……………1時間</p> <p>③ 衣生活の管理 ……………1時間（本時）</p> <p>④ 衣生活と資源・環境 ……………1時間</p> <p>⑤ 被服実習（ペンケース製作） ……………5時間</p>

表4 本時の指導過程（表2）の修正の一例

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 10分	<p>○衣服の手入れについて知る。</p> <p>・配布プリントで衣服の手入れのワークに取り組む。</p> <p>・「取扱い表示」について</p>	<p>・衣服の手入れ方法について、ポイントを提示する。</p> <p>・洗濯</p> <p>・漂白・しみ抜き</p> <p>・柔軟仕上げ</p> <p>・保管・収納</p> <p>・衣服を購入する際、「取扱い表示」が貴重な情報源となることを認識させる。</p> <p>・衣服の手入れの説明をする。</p>	<p>・衣服の手入れについて関心を持ち、長く着用しようとする意識を持つ。</p> <p>・「取扱い表示」に従って、素材や形態の異なる衣服を適切に洗濯することの大切さを理解する。</p> <p>[興味・意欲・態度] [知識・理解]</p>
展開 30分	<p>○汚れの種類と性質について知る。</p> <p>・プリントで汚れの分類のワークに取り組む。</p> <p>○洗濯について知る。</p> <p>・界面活性剤の働き</p> <p>・洗濯機洗いのポイント</p> <p>・解説を聞きながらプリントで洗濯についてのワークに取り組む。</p>	<p>・汚れの種類について生徒に考えさせる。</p> <p>・初めに2種類ほど分類の例を示す。</p> <p>・汚れについて解説する。</p> <p>・洗剤について簡単に解説する。（弱アルカリ性洗剤、中性洗剤について）</p> <p>・界面活性剤が汚れを浮かび上がらせる仕組みを、教科書の図や洗浄実験の映像を示しながら説明する。</p> <p>・機械力について解説する。</p> <p>・映像を見てグループで考察させる。</p> <p>・洗濯の三要素について提示する。</p>	<p>・汚れの種類を分類し、衣服には様々な汚れがつくことを理解する。</p> <p>[興味・意欲・態度] [知識・理解]</p> <p>・「ローリングアップ現象」を映像で見せて、界面活性剤の働きを理解する。</p> <p>[興味・意欲・態度] [知識・理解] [技能]</p>

まとめ 10分	○本時の学習内容を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本時の学習内容を簡潔にまとめる。</li> <li>・環境負荷の少ない効率の良い洗濯が大切であることを伝える。</li> <li>・取扱い表示が新しく変わることにしても触れる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・適切な洗濯ができるポイントを理解する。</li> </ul> [技能] <ul style="list-style-type: none"> <li>・環境負荷の少ない洗濯について配慮できる意識を持つ。</li> </ul> [知識・理解] [思考・判断・表現]
------------	----------------	---	---

\*衣生活の管理プリント[修正版]については巻末資料2に付記する。

### (1) 改善項目 専門性

界面活性剤の働きを教科書の記述だけではなく、専門的事例「ローリングアップ現象」を交え映像にて紹介することで生徒の興味をひくと共に洗浄における専門性を示した。本時限の専門的事例「ローリングアップ現象」については家庭科の学習指導要領に示されていないが、高等学校学習指導要領総則第5款の2の(1)には、学校において学習指導要領に示していない事項を加えて指導することができることが明記され、教科、科目の目標や内容の趣旨を逸脱したり、生徒の負担過重になったりすることのない範囲で事項を加えて指導が可能とされている<sup>1)</sup>。高校教育の内容の範囲においても映像等の教材を用いることで専門性の高い内容に十分対応することが可能と考えられる。

(安川)

### (2) 改善項目 アクティブラーニング型授業(参加型学習)

生徒に考えさせる参加型学習をすることで、より本授業の本題に興味を持たせることができる。改善案には集団でアイデアを出し合うことにより相互の連鎖反応や発想の誘発を期待するブレンストーミング(衣服の手入れ、汚れの分類)、プリントワークをすることで、自分の頭の中にあるイメージを絵や図にするイメージ・マップ(汚れの分類)を取り組ませるように導入した。さらに、時間に余裕があれば環境負荷の少ない洗濯方法についてより主体的に考えさせるために少人数のグループに分かれて話し合った結果を持ち寄って全員で討議するバズ・セッションおよび特定のテーマについて「賛成派」と「反対派」の2チームに分かれて討論するディベートを導入し、さらなる自発的な学習として促すことも可能である<sup>2)3)</sup>。

(佐野)

### (3) 改善項目 他教科との連携

環境負荷の少ない洗濯について配慮できる意識を持たせるために専門性を示すと共に、化学や物理等の他教科と関連させて内容説明や学習内容のまとめを行う。家庭科教育を行うことで他教科に対する興味を更に持たせること、またそれらの科目と内容を関連づけることによって、家庭科だけではなく、双方の科目に対する学習意欲が高まるという相乗効果が見込める。例として、本時限では洗濯について授業を行ったが、その中で取り上げられた親水基と親油基をもつ界面活性剤の乳化・可溶化現象の解説については化学の教科と関連させるように、洗濯機の機械力については水の動きを物理的な観点から説明し物理の教科にも関心を持たせるように解説できる。さらに、洗剤や洗濯環境の発展の歴史を鑑みることから歴史の教科と、輸入衣料品の取扱い表示では英語表記もあるので英語の学習にも繋がる可能性も考えられる。高度化・複雑化する課題に即座に対応できる能力、他教科と関連させて「新たな学びの視点」を提供できる指導力を有する修



士レベルの教員養成が求められる<sup>4)</sup>。

(原田、山本)

### 3・2. 課題点

本演習後の実習生への聞き取り調査により、教育実習前に「教科教育法」で習得する学習指導案の書き方について指導を受けていない実習生がいたことが判明した。この点については教職課程カリキュラムの変更により、本実習生以下の学年で「中等教科教育法」が必修化され、改善していると考えられる。しかしながら、履修にばらつきのある本学年の実習生へのフォローは必要であったと言える。

教育実習前の模擬授業の問題点としては、「教科教育法」などの講義時間内で行うため、短時間しか模擬授業時間を確保できず教育実習前の実践練習という観点でも練習時間の不足は否定できない。また、教育実習現場との授業時間の整合性を取ることの難しさも挙げられる。整合性を取るにあたって現場教員との連携を密に取る必要があり、現場の中学校・高等学校教員の負担が増える可能性がある。負担が増えると現場の教員の協力を得られにくく、この点は大学として教職課程のサポートを増やすなどの工夫が必要であると考えられる。

教育実習後の模擬授業については、一般的な教職課程の場合、本演習のような教職実践演習時間は確保されていない。教育実習修了後は、教員として現場に立つまで実践的なことは行わないため、期間が開く上に練習不足は否めず、即戦力を期待される教育現場では新人教員の教育スキルの向上は大きな課題である。このような模擬授業を行なうためには、実践を想定して一人あたり50分前後の時間が必要であり、受講者全員が行なうためには、少人数での講義時間を複数確保せねばならず、教職課程以外の講義時間とのバランスが難しい点も問題である。しかしながら、本演習で一人あたり50分の模擬時間を確保して行うことにより、上述の実習生意見にも述べられていた教育指導方法の充実や専門内容のスキルアップ、教員となる学生自身の学習意欲の更なる向上などが見込まれ、より高度な教員養成にも十分応えることができる可能性があると考えられる。

小学校から高等学校の教育課程における「家庭科」は、受験等に関与しない教科であるため、特に高等学校では授業時間も少なく軽視されがちな点も問題である。しかしながら、「家庭科」は実学教科であり、実践的で学生に興味を持たせやすいこと、教員の授業構成の自由度も高く幅を持たせた教育が可能である。教科の好き嫌い調査<sup>5)</sup>によると「家庭科」は小学生で1位、中学生で2位となっている。高校生では8位であるものの1990年の第1回調査から比較して好きの割合が約20%上昇しており、「家庭科」は学生の苦手科目ではないと言える。「家庭科」には他の教科の内容(特に理系「化学」「物理」等)が多く含まれており、他の教科の内容と積極的に関係させることで授業内容を深め、教科の枠組みを超えて生徒への学習内容の定着を図ることができると考えられる。

(安川)

### 4. おわりに

中学校および高等学校の家庭科教員免許取得を目指す学生が行った衣服の入手・洗濯・保管などの衣生活の管理に関連する高等学校の家庭科の模擬授業(教育実習終了後開催)を、衣環境の管理分野の専門的な観点から参観し、よりよい家庭科教員養成のための指導を行った。また模擬

授業の効果や意義についての考察、生徒の主体性を促すような学習指導案の提案を行った。

家庭科における「快適な衣生活を送る」ための基礎的な知識や技術の習得は大事な学習項目であり、それを担当する教員の学習指導案作成や授業展開の工夫、教材研究はいうまでもなく重要である。映像の教材開発は生徒が受身になりがちであるが、短時間かつ生徒へのわかりやすさや馴染みやすさを考慮することで十分な教育効果が得られると考えられる。情報端末を利用した教材開発以外にも本稿で述べているアクティブラーニング型授業の構築、他教科との連携などが進み、教育を取り巻く状況はますます変化すると共に、新しい教育方法の構築や提案が高等教育機関の大きな役割になっていくと考えられる。

家庭科は学生の時にしかできない教科であるからこそ、受験教科ではないことを逆に捉えて、より人間として成長できる教科として衣服や衣生活への興味・関心を高める授業案を教員志望学生が作れるような教員養成カリキュラムを作成すべきである。模擬授業演習では実際の教育実習と異なり、様々な現場の指導教員に指導された学生どうしでの意見交換ができること、および他の学生の授業を参観することで、様々な授業に対するアイデアが得られ、教育者としての成長がより期待できる。模擬授業から、教科的な側面や専門性を有する学習指導能力を習得した教育実習生を輩出できるよう、附属学校教員と大学教員が協力して、教科科目の家庭科の授業改善を行い、その効果を検証できる取り組みを構築していくことが重要であると考えている。課題点を改善しながら、本演習だけでなく教職課程全般を通じて、教員の資質能力の更なる向上に繋がるよう今後も検討していきたい。

(永曾、原田、佐野、安川)

## 参考文献

- 1) 第5回学習基本調査, ベネッセ教育総合研究所, p.54-56, 2015
- 2) 家庭科への参加型アクション志向学習の導入【22の実践を通して】, 中間美砂子 編著, 大修館書店, p.13, 2006
- 3) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)用語集」中央教育審議会, 文部科学省, p.37, 2012
- 4) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」中央教育審議会, 文部科学省, 2012
- 5) 高等学校学習指導要領解説 家庭編, 文部科学省刊行, 開隆堂, p.160, 2010

## 執筆分担

永曾義子(共著者) 2.模擬授業, 3.模擬授業の改善案と課題, 4.おわりに

原田雅史(共著者) 1.はじめに, 2.模擬授業, 3.模擬授業の改善案と課題, 4.おわりに

佐野奈緒子(共著者) 2.模擬授業, 3.模擬授業の改善案と課題, 4.おわりに

安川涼子(共著者) 2.模擬授業, 3.模擬授業の改善案と課題, 4.おわりに

山本実穂(共著者) 2.模擬授業, 3.模擬授業の改善案と課題







# 「沖繩」を英語で学ぶ

## — 英語科教育法における教科連携型教材を活用した協同学習の可能性 —

秋山 啓子（奈良女子大学中等教育学校）  
吉村あき子（奈良女子大学大学院人文科学系）

### 1. はじめに

学習者同士が小グループで協力的に学びあい、互いに高めあう協同（又は共働）学習が、注目を集めている。授業者（教員）が教壇から講義することによって学習者（生徒）に知識を伝え、生徒がひたすらその知識を身に付けるという受け身の学習方法が、大きく転換しつつある。さらに、教科間の壁を低くし、連携しながら授業を展開することにより、効果的となる授業実践の可能性が追及されている。本稿では、英語科教育法における教科連携型協同学習の実践を報告し、その効果とさらなる可能性を考察する。

### 2. 授業研究（英語科）：秋山 啓子（奈良女子大学附属中等教育学校）報告

奈良女子大学附属中等教育学校（以下 本校）2016年前期において、『「沖繩」を英語で学ぶ』ことをテーマに、上記のような趣旨に基づく授業研究を行った。その概要は以下の通りである。

#### ○実施概要

テーマ	修学旅行の事前および事後学習の一環として「沖繩」を英語で学ぶ
日時	2016年5月（事前）6月（事後） 英語 Topic Studies の授業にて
対象	5年生各クラス A・B・C組
授業者	秋山 啓子
テキスト	<i>The History of OKINAWA from Past to Present</i> （エミル出版）ほか

#### 2.1. 単元の概要とねらい（事前学習）

本校では、5年生（高校2年生）において修学旅行を実施している。今年度は、6月1日から4泊5日で「沖繩」を訪れる予定であった。本校では生徒が主体的に実施する伝統があり、例年生徒は、その修学旅行をいかなるものとするかについて、強い関心がある。そこで、そのような関心の高い「沖繩」についての学びを深めるとともに、その関心の高さを英語教育にも生かせるのではないかと考え、社会科の担当者と連携を図り、事前学習として上記テキストを多読形式で学習することとした。

ここでは、予習を始めとする家庭学習の習慣を身につけること、また各自でCDリスニングを行ったうえで、教室ではコンテンツ・シャドウイングにトライすることもねらいとした。出発までの授業時間数を考慮して、テキストから選んだchapterは、以下のとおりである。各章の学習は、復習テストを含めておよそ2時間の授業によってすすめた。

- 1) The Beginning of the Ryukyu Kingdom
- 2) The World Heritage Sites



- 3) The Folk Arts of Okinawa
- 4) The End of the Ryukyu Kingdom
- 5) The Battle of Okinawa
- 6) The Himeyuri
- 7) One of the Stones of Okinawa: The U.S. Bases

「沖縄」を学ぶなかで、とりわけ生徒の関心を集めたのは、15世紀初めにおける琉球王国の成り立ちと、国際色豊かな文化の隆盛、その後の侵略による終焉、そして第二次世界大戦の沖縄戦における住民の悲劇である。そして最後は、現代的な問題であり見学予定地でもあった米軍基地に係わる問題についての章を学び、事前学習を終えた。この間に学んだ事がら、それぞれ修学旅行で訪れる行程及び場所とどのように関係しているかについて、意識させるようにつとめた。

その後、I 期中間考査があったので、試験勉強を通じて生徒は復習を行ったはずである。考査とさらにその復習を通じて内容を定着させようと考えた。そして、修学旅行の日を迎えた。

生徒たちは、行く先々で事前に学習したことを話題にし、テキストで学んだ事物を実際に見て歓声をあげたりしていた。また興味に応じて深い知識を得た生徒は、それらを話題とすることでバスガイドさんとの交流を深めたりしていた。少なくとも修学旅行を充実させる手段としての事前学習には、一定の成果があったものと判断される。

## 2.2. 英字新聞づくり（事後学習）の流れ

修学旅行を終えて帰ってからは、事後学習として、沖縄の体験を、グループ内で語り合うことを通じて共有すること、さらに協働して英字新聞を作成することを課題とした。その際、それぞれが持ち寄ったパンフレットや、授業者が修学旅行中に集め提供した資料等を参考にしつつ、作業をすすめることにした。

英字新聞づくりの流れは以下のとおりである。

- 1) 修学旅行の全行程を、クラス全員で思い出しながら、経験したことをふりかえる。
- 2) 4名からなるグループに分かれて、各自の感想、またコース別の体験などを語り合い、共有する。
- 3) 英字新聞の作り方について説明し、トピックや割り付けをどうするか、グループで話し合う。
- 4) 記事の執筆、紙面づくりを行う（協働作業と個別作業）。

### ○授業展開（事後学習の2時間目）

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 (10分)	英字新聞の作成にあたり、割り付け、ヘッドライン、リード文などについて授業者より説明をうけ、学習する。実際に英字新聞を見ながら理解する。	クイズやパズル、または4コマ漫画などを加えてもよいこととし、楽しみながら紙面を作るように促す。	英字新聞の構成を理解する。

展開 1 (10分)	前時の話し合いをうけて、新聞のトピックを何にしたいか、それぞれの思いを伝えあい、グループで話し合う。	自分たちの経験を記録すること、同時に他人に伝えることを念頭において、トピックを選ぶことを伝える。	他人の意見を聴き、自分の意見を伝える。
展開 2 (10分)	各グループで取り上げる記事とその内容、および割り付けを相談し、作成する紙面の大枠を決定する。	グループで協働して、メンバーそれぞれのアイデアを集約させる過程を大切にさせる。	コミュニケーションを通じて意見をまとめる。
展開 3 まとめ (15分)	グループ内で相談のうえで執筆の分担を決め、それぞれ記事の執筆にとりかかる。放課後を利用したり、各自が家庭でできる部分は持ち帰ったりして、完成までの計画をたてる。	机間巡視により、グループごとに助言する。具体的には、生徒各自が絵、イラスト、レタリングなど、各自の得意なことを生かし、協力しつつ紙面を工夫するよう指導する。	創意工夫をして新聞づくりに取り組む。協働して作品を完成させる。

その後、出来上がった作品を、互いに確認させたうえ、授業者に提出させた。次週の授業で、すべてのクラスの作品を紹介し、授業者とともに感想を述べ合う時間ももうけた。最終的には、9月の学園祭において、日本語のポップをそえて作品を展示することとなった。学園祭当日には、熱心に展示をご覧になる保護者等も多々見受けられ、生徒にとってもある種の達成感が得られたのではないと思われる。

### 2.3. 考察

今回、生徒は、社会科の授業で沖縄の現代史をすでに学習していた。そのことに加え、琉球王国の成り立ちや沖縄の文化、戦争を経て、米軍基地という現代の問題に至るまでを英語で学習したことになる。ある程度知っていることを英語で再度学ぶということ、その学びが修学旅行を充実させるための手段となりうること、この2つの側面から、学習に対するモチベーションを与えることができたのではないかと考える。実際に、修学旅行中にテキストの内容が何度も話題に上がったことは授業者としてうれしいことであった。

事後学習は、生徒各自が主体性をもちながらも、協働して1つの作品を作り上げるという課題であった。その新聞づくりのプロセスのなかで、英語が苦手な生徒も活躍する場面が見られた。得意なことを生かして、絵やイラスト、マンガ、クロスワードパズルなど様々なスタイルで創意工夫をこらしていた。そして、グループごとに異なる新聞が出来上がり、互いの視点の違いや、同じトピックであっても表現に違いがあることに気付いていた。さらに完成度についても率直に評価しあえたようである。

共に学び、旅をし、振り返ることができたこの一連の学習は、内容としては「人権・平和学習」であり、クラスや学年で共に学びあう営みであったといえるだろう。「沖縄」を英語で学んだこの期間の体験が記憶に残り、今後の英語の学びに対しても、よい影響を与えることを願うものである。

### 3. 協同学習の効果（授業研究の検証）： 吉村あき子（奈良女子大学大学院人文科学系）

上記一連の「英語 Topic Studies」の授業において、修学旅行が間近にせまった時期に行われた事前学習は、行き先の「沖縄」について、その過去と現在を英語で学ぶという、強い動機付け

を持つものであり、修学旅行後の事後学習も、沖縄で体験したこと学習したことを4人がグループになって英字新聞にまとめ上げるという、今注目の協同学習を取り入れた効果的な授業デザインで実施されている。参加した生徒たちは、前半では、リスニングとシャドウイングを伴う多読によって「沖縄」に関する知識を得、同時に、関連する英語表現を身につけることが意図されている。後半では、沖縄で実際に見て学んで感じたことを、英字新聞作成という協同作業において、自分の役割を果たし（個別作業）、各メンバーの考えを尊重しながら、一つの英字新聞を完成させた。この協同作業は、外国語学習が目標とするコミュニケーション力を高めることができる効果的な授業だと思われる。

### 3.1. 学習動機の明確さ

効果的な学習を可能にする第1の要因は明確な学習動機である。日本人が英語ができない理由の一つとして、英語ができなくても日常生活にこまらないから、という点を、すでに鈴木（1999）が明確に指摘している。これはもちろん、政治的に他国に支配された経験がなく、国内における小民族であることによって母語以外の言語が公用語であるような状況にもない、ということの意味し、日本人にとっては幸せなことである。一方この状況は、国際社会がますますグローバル化していることを頭では分かっている、日々の学校生活において、日本人の学生・生徒が英語を学ばなければならないと感じる強い動機付けが存在しないことを意味する。竹下（2012: 123）でも「EFL環境（英語を外国語として学ぶ環境）において英語に触れる機会が教室に限定されている」と述べているように、その状況は現在でもおおむね同様だといえるだろう。

英語の授業者の役割は、そのような状況の中で、学習者の置かれている状況を正しく判断し、的確な動機づけを捉える授業をデザインすることである。徳長（2012: 114）は「大事なことは「生徒が英語を使う」場面を十分に保証し、生徒が積極的に取り組みたくなるような授業デザインでしょう。」と述べている。上記授業はまさにそれを実践している。

### 3.2. 的確なテキスト選択（自国のことを英語で読んで理解し、英語で発信できるようになる。）

上記授業で採用されたテキスト *The History of OKINAWA from Past to Present*（エミル出版）は、沖縄の歴史と文化、さらには米軍基地という現在の沖縄が持つ大きな課題に至るまで、修学旅行の行き先「沖縄」の理解に必要なことを、簡潔に英語で紹介し、基礎データ・写真やコラム・Notes、さらには設問集まで整えたもので、英語のレベルと分量共に、上記目的を持った一連の授業に適している。自国のことを英語で発信するためには、自国のことを改めて英語で学ぶ必要がある。これは重要な認識である。沖縄について自分の経験や考えを発信できるようになる一歩として、効果的なテキスト選択だと思われる。

### 3.3. 他教科（社会科）との連携

一般に、中学以降の学校教育において、教科間の壁は高く、授業運営や連携は教科内で終始することが多いと言われている。上記のような目的を持つ学習において、他教科（今回は社会科）の担当者と連携しながら授業を行ったことは、下記学生間の協同学習の教育効果をさらに高めるものと高く評価できる。生涯にわたって学び続ける姿勢を育むことを目指す協同学習の理念は、学生間にとどまるものではないということでもある。

### 3.4. 事後学習に協同学習（コミュニケーション力の向上）

学習指導要領において、外国語（英語）学習の目的は、コミュニケーション力を育むことだとされている。コミュニケーション力は、英語の知識だけで育成できるものではない事は、日本の英語教育の歴史を見ても明らかである。相手に敬意を表し、相手の言うことに耳を傾け、人間関係を整えて、自分の意図することを的確に伝え、協同作業を円滑に行うといった学習を、知識獲得と並行して行うことが必要である。近年、協同学習に注目が集まっている所以である。

また、徳長（2012: 114）が述べているように「外国語（英語）学習が、他教科と異なる点は「知っている」状態で留めるのではなく、「使える」（発信できる）状態に引き上げる必要があることです。そのために、発信（コミュニケーション）活動が不可欠になります。それが成立するためには、第1に「安心感」、つまりお互いに相手の話を受け止められる関係性が必要です。第2に「自動化」、つまり学習した事項を無意識に使いこなせることです。」

上記で実践された、沖縄で学び経験し感じたことを4人グループによる英字新聞作成という形で発信する事後学習は、まさに、事前学習で得た「沖縄」に関する知識と英語表現を、「知っている」状態で留めるのではなく、「使える」（発信できる）状態に引き上げる活動と位置付けられる。その作業の過程には、Johnson et. al.（2002）のいう5つの要素、「①互恵的な相互依存性、②対面的な相互交渉、③個人としての責任、④社会的スキルや小グループ運営スキル、⑤集団の改善手続き」（竹下 2012: 123）が含まれ、英語によるコミュニケーションに限らず、コミュニケーション一般に通じる効果的な振り返りとなっている。このような英語の授業を通して、学ぶことの楽しさを体験し、コミュニケーション力を向上させると同時に、生涯にわたって学び続ける姿勢を身に付ける一助になるものと思われる。

### 3.5. 「ふりかえり」の可能性

上記のような、明確な学習動機を持ち協同学習を取り入れた、コミュニケーション力を育む効果的にデザインされた素晴らしい授業に、もしあえて改善点を述べなければならぬとすれば、「ふりかえり」の締めくくり若干つけ加える可能性を考えることができるかもしれない。たとえば、学園祭の修学旅行の展示会場に展示する、のに加えて、教員による評価とは別のものであることを明示した上で、各グループが作り上げた英字新聞に対して、各学生が1票ずつの投票権を持ち、一番いいと思うものに投票し、上位3位までを発表する、というような締めくくり方もあるかもしれない。学生たちのさらなるやる気につなげられるのではないかと思う。

## 4. まとめ

以上のような効果的な授業実践から見ても、協同学習は英語によるコミュニケーション力向上に有効な授業形態である言っていだろう。ただ、その効果的実践を、英語力の5技能（読む、書く、聞く、話す、対話する）の全てのタイプの授業について、同様に行えるかどうかは一考の余地がある。竹下（2012: 133）は「英語学習はあくまで英語力の向上が優先されるべきです。ただし、地球市民として必要な英語力を養うためには、他者と相互交流しながら自然的・社会的・歴史的な事象について考え、存在としての個を確立していくことを念頭においた英語指導実践をするべきだと思います。」と述べている。未来の日本を担う人材育成を目指して、各技能を伸ばす授業形態を効果的に組み合わせるのがよいのかもしれない。当然のことながら、生徒の英語を用いたコミュニケーション能力を向上させるという英語教育の本質を見失うことなく、日本の未来

を背負う人材育成に貢献したいと思うのである。

<参考文献>

和泉伸一（2016）『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業—生徒の主体性を伸ばす授業の提案—』, アルク。

江利川春雄（編）（2012）『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』, 大修館書店。

鈴木孝夫（1999）『日本人はなぜ英語ができないか』（岩波新書）, 岩波書店。

竹下厚志（2012）「プレゼンテーションとディスカッションの力を高める」江利川春雄（編）『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』, 122-133, 大修館書店。

徳長誠一（2012）「進学校での協同学習—苦労と工夫」江利川春雄（編）『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』, 112-121, 大修館書店。

廣森友人（2015）『英語学習のメカニズム—第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法—』, 大修館書店。



第 2 部

實 踐 報 告

## 幼稚園3歳児への教師の援助

— 子どもの体験が「意味ある体験」となるために —

柿元みはる（奈良女子大学附属幼稚園）

### 1. はじめに

幼児教育は「環境による教育」とされ、子どもは環境に誘導されて遊び始めることも多い。一日の保育は、教師が遊具や教材を、どこに、どれだけ、どのように置くかということ熟考し、配置していくことから始まる。そして、登園と共に子どもはそれらの環境に魅力を感じ遊び始めるのである。教師はその遊びの様子を観察しながら、あるいは一緒に遊びながら環境構成について評価し、より遊びが充実するよう改善していく。

しかし、どんな素晴らしい環境があろうと、そこには教師によるかかわりが援助という形で必ずなされる。子どもの遊びが単なる体験ではなく自分の経験として根付いていき、自分の行動を意識化し学びとするためには、教師の何らかのかかわりがあるからこそと考える。

「幼稚園教育要領解説」（文部科学省）では、「教師の役割」として、「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様なかかわりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業者など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること。」と、教師の役割の重要性と多様性を述べている。また、「教師は多角的な視点から幼児の姿をとらえることが必要である。幼児と生活を共にしながら、幼児との対話を通して一人一人の特性や発達の課題を把握し、目前で起こっている出来事からそのことが幼児にとってどのような意味をもつかをとらえる力を養うことが大切である。」と、教師の見とりと遊びを意味づけする力の重要性を述べている。

この教師の「多様なかかわり」つまり教師の援助は、教師それぞれの考えでとっさに判断してなされることが多い。おそらく、教師は、瞬時に、頭のどこかで遊びの様子を分析し一番良いと判断した援助を行う。この一瞬の介入が、子どもの遊びや学びに与える影響は大きい。この教師の介入により、子どもは自らの行為を意識化したり、遊びを工夫したり、根気よく取り組むようになったり、仲間が増えたり、場所が広がったりするなど、その遊びの楽しさが、子どもの経験として根付いていくと考える。

保育者にとって教師の援助は、保育の中の最大の関心事でありながら、教師の援助はどのようなことが大切か、と尋ねられた時、「子どもの思いに寄り添って」「子どもの思いが実現できるよう」など、あいまいな言葉で説明されることが多い。同じ場面にかかわっても、教師によって違う援助が行われ、正解があるわけでもない。

今年度、幼稚園の教諭になって8回目の3歳児の担任となった。社会の変化により、自分自身の体験そのものが少ないまま入園してくる子どもが多いことが気になる。この現状を意識し、子ども一人一人の体験が子ども自身の学びにつながる「意味ある体験」となるようにと考えながら援助してきた。自分の保育実践を振り返り、3歳児の体験が「意味ある体験」となるためには、教師の援助はどうあるべきかを考察する。

## 2. 「意味ある体験」とは

「幼稚園教育要領解説」（文部科学省）の第3章第2節の「3 体験の多様性と関連性」では「あることを体験することにより、それが幼児の自身の内面の成長につながっていくことこそが、大切なのである。このようなことが生じるのは、幼児が心を動かされることによる。心が動かされるといえるのは、驚いたり、不思議に思ったり、面白いと思ったりなど、様々な情動や心情がわいてくることである。このような情動や心情を伴う体験は、幼児が環境に心を引き付けられ、そのかわりに没頭することにより得られる。そして、そのような体験は幼児の心に沁み込み、幼児を内面から変える。また、幼児を内発的に動機付ける。すなわち体験から幼児自身が何かを学び、そして新たな興味や関心がわいてくるのである。

このように、心を動かされる体験は幼児自身の中に定着する。そして、次の活動への動機づけにもなるし、一定期間経た後に、新たな活動の中に生きてくることもある。すなわち、一つの体験が、その後の体験につながりをもつというように、体験と体験が関連してくるのである。それは、体験の深まりであり、広がりである。」

と述べられている。

つまり、「情動や心情を伴う体験」が幼児自身の学び、興味や関心、それ以降の体験につながり、「意味ある体験」となるのである。この実践では、今年度の3歳児もも組の生活や遊びの中から、教師の援助により子どもの喜び、楽しさ、やる気、根気など、情動や心情がより深まったと捉えられる場面を「意味ある体験」として取りあげ、教師の援助について考察する。

## 3. 子どもの活動・遊びと教師の援助

### 事例1 「ピンポン、どうぞ」5月

子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
<p>積み木に興味をもち数人の子どもが、遊び始める。</p> <p>A 男「おうちです」 B 男「お風呂です」 C 男「車です」</p> <p>と、自分の目の前にある積み木を並べながら、それぞれのイメージを言う。</p> <p>3人はそれを見て、C 男「ピンポン。」 C 男「こんにちは。」とドアを通り始める。A 男は「はい、どうぞ。」と受け答えする。B 男「こっちはお風呂です。」</p> <p>C 男「ちょっと（車で）会社行ってくるわ。」</p> <p>と自分の思いを言葉に表しながら、遊び始めた。</p>	<p>教師が「ドアがないね。」と声をかけながら、積み木で子どもが通れるドアを作る。そして「ピンポン。」とインターホンの真似をする。</p> <p>「お風呂があるんですねえ。」</p> <p>「いってらっしゃい。」</p>	<p>それぞれのイメージをもって遊んでいるが玄関をすることで、家という共通の土台を作れそうだと思い、それぞれのイメージが展開すること、互いのイメージに関心をもつことを期待した。</p> <p>一人一人の遊び方を認める。やりとりをする楽しさを感じてほしい。</p>

【考察】

・目に見える形で「玄関」を作り3人のイメージを関連付けることにより、子どもたちは同じ場にいる友達を意識の中に入れ始めた。共有の場ができ、教師とのやりとりを通じてそれぞれのイメージにストーリーができた。

事例2 「こうやったら穴があくんだねー」5月


子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
<p>6月、初めて穴あけパンチを手にしたD男は、使い方がわからず、四苦八苦していた。</p> <p>同じようにしようとするが、まず、紙をはさむ場所がわからず困っている。</p> <p>やっと、やり方がわかり自分で何度か試してみる。紙に穴があいたことを確かめて喜ぶ。</p> <p>D男はにこにこしながら見る。その後、紙ははさまないで、何度か手を動かし穴あけパンチの動きを確かめる。しばらくの間、紙をはさむ隙間をじっと見ながら穴あけパンチを動かしていたが、「だから、穴があくのかー、こうやったら穴があくんだねえ。」と感動したように言う。</p> <p>その後、何枚もの細長い紙に穴をあけて楽しんだ。</p>	<p>「ここにね、紙をはさむの。はさんだまま、こっちの手をね、ぱくぱくって動かすの。」と横で実際に動かしながら説明する。</p> <p>「ここだよ。」と言いながら、D男の穴あけパンチに紙をはさむ。</p> <p>「そうそう、ほら見て。D君上手になったから、まあいい紙が出てきてるよ。」と、穴あけパンチの受けを見せる。</p>	<p>今まで使ったことのない用具に興味をもって様子に、なんとか使い方を知らせたい、経験させたいと考えた。</p> <p>D男の行為により紙がどうなったかを知らせて、D男の頑張りを認めたいと考えた。</p>

【考察】

・入園間もない頃、はさみ、穴あけパンチ、のりなどの制作用具そのものをほとんど使ったことがない子どももいる。D男もその一人だったが、丁寧に物の使い方やかかわり方を知らせること、そして物にかかわった結果どうなったかを意識づけることで、穴あけパンチの面白さに気が付いた。その後、D男は、何枚も穴をあけることを繰り返し楽しんだ。

事例3 「プールです！」9月

<p>夏休みには、海、プール、夏祭り、家族旅行など、家庭で様々な経験をしてきた子どもがほとんどである。夏休みにしたことを、教師に報告してくる子どもや、友達が教師に「しまかぜ」（近鉄特急）に乗った話をしているのを聞いて、「ぼくも乗った！」と、話に入ってくる子どももいる。ある日、E男とF男が、ござを敷き周りを積み木で囲い「プールです。」と遊び始めた。</p>
--

子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
<p>E 男「先生、ここプールだから泳ぎにきていいよ。」</p> <p>E 男「いいよ、靴はここにおいてください。跳び込み禁止です。」</p> <p>F 男は、プールのそばに椅子を持って来て座る。そして「はい、休憩時間です。上がってください。」と監視員の真似をする。</p> <p>そばの制作用の机で、魚や動物の絵をかいていた G 男が、自分が作ったサメをポイとプールに入れ「サメです。」と言う。</p> <p>F 男「はい、います。大丈夫です。食べませんから。」と答える。</p> <p>そのやり取りを聞いていた H 男が「お団子です。」と紙を丸めて持ってくる。</p> <p>H 男はにこにこしながら「そうです。」と答える。</p> <p>I 子「私も、お団子」と紙を丸めて持ってくる。</p> <p>だんだんと教師の周りに子どもが集まって来たので、他児も何しているのか気になったようだ。J 子と K 子が「何しているの？」とやって来る。</p> <p>E 男、F 男が「ここは、プールです。」と教える。</p> <p>J 子、K 子「入っていい？」と中に入る。</p> <p>E 男「ぼくも、浮き輪作る。」とやって来る。続いて J 子、K 子もやって来る。</p> <p>3 人が浮き輪をつけて泳ぎ始めると、他児も興味をもってやって来る。浮き輪をつけて泳いでいる J 子達を見て、一緒に泳いだり、教師に「浮き輪作りたい。」と言</p>	<p>「はい、わかりました、ここから入っていい？」</p> <p>「はいはい、跳び込み禁止ですね。」と言って中に入り、泳ぐ真似をする。</p> <p>「休憩時間ですか、わかりました。」と上がる。</p> <p>「えっ、サメいるんですか？」と驚いて見せる。</p> <p>「休憩時間にお団子食べられるんですか？」</p> <p>「いただきますね。ちょっとここで食べます。」と机と椅子をプールのそばに出し、食べる真似をする。</p> <p>「先生もまた、入りますね。」</p> <p>「あー、溺れるといけないので、浮き輪、持って行きます。」と言って、新聞紙で浮き輪を作り始める。</p> <p>3 人の浮き輪作りを手伝う。</p>	<p>子どもの誘いに応じる。</p> <p>子どものイメージや遊び方を受け止めながら、一緒に遊ぶことを楽しもうと考えた。</p> <p>G 男の思いを受け止めることで、他児にも G 男の思いを受け止めてもらえたらよいと考えた。</p> <p>H 男の思いを受け止めるとともに、場所を用意することで、プールの遊びの中に H 男の遊び方を位置付ける。</p>  <p>プールのイメージがより楽しめるように、また、誰が見てもプールとわかるように、浮き輪を作ることにした。</p>



に来たりする。  
G 男は、更に魚を作ってプールに入れる。  
F 男は、廊下に出て通りかかった他学級の教師に「プールありますから来てください。」と誘う。人が多くなってにぎやかになり、H 男は、「お団子あります。」と嬉しそうに、再びお団子を作り始めた。



【考察】

・夏休みの経験である「プール」、プールの水からイメージした「サメ」、たまたまその時作っていた「お団子」というそれぞれの思いを教師へ伝えることで遊びが始まった。一人一人のイメージを受け止めながら、「プール」という場にそれぞれのイメージを位置付けることで、遊び方のバリエーションを広げたり、友達とのつながりを作ったりしたいと考えた。楽しそうな様子に参加する子どもが増えた時は、プールであることが目に見えてわかるように、浮き輪作りを誘い掛ける。人数が増え、自分のイメージがより具体的になり、プールという場で楽しい気持ちを共有し始めた子どもたちは、自分の遊びを周りにアピールし始め、より多くの人を自分の遊びに誘いかけた。

事例 4 「先生、見て！」10月

子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
<p>登園し、身仕度を始めた L 子が「先生、見て！」と言う。手を背中に回して、エプロンのボタンをはずそうとしている。</p> <p>「うん、ほら！」と四つのうち一番下のボタンをはずす。</p> <p>続けて今度は一番上のボタンをはずす。</p> <p>そして「あとは、届かないの。」と言う。</p> <p>もう一度手を背中に回し、手をうんと伸ばして、下から二つ目のボタンを探す。手探りで位置を確かめると、そのままボタンをはずした。</p> <p>教師の前に立つ。</p> <p>「うん。」</p>	<p>「自分で、はずせるの？」</p> <p>「うわ、ほんとだ。そんなことができるのねえ。」とほめる。</p> <p>「一番上も、はずせたねえ。」</p> <p>「そう、でも二つはずせたね。手が長くなったんじゃない？」と言う。</p> <p>「うわっ、今、外れたね！」</p> <p>「先生がはずしていい？」と尋ねる。</p> <p>最後のボタンをはずしながら、</p>	<p>L 子が、自分でしようとしていることへの驚きを伝え、L 子の気持ちを受け止める。</p> <p>L 子がしていることを言葉で返し、L 子に満足感を味わってほしいと考えた。</p> <p>やろうと思えばできるのではないかと考え、「長くなった手」という言葉で、手を伸ばすことを意識させた。</p> <p>はずせたその瞬間を認めたいと思い、じっと見ていた。</p> <p>今、できたこと、できる</p>

	「三つはずせたね。」と声をかける。	ようになったことを、L子の中に意識させたいと考えた。
--	-------------------	----------------------------

【考察】

・3歳児にとって、できるようになったことがあるということは、大きな自信になる。このような、ちょっとした出来事であってもきちんと受け止め、今、あなたは何かできるようになったのかということ具体的な言葉で伝えることにより、できるようになったことを意識させた。L子は自分がしていることを教師に認めてもらうことで、どうやったらもっとできるかに気付き、やってみようという気持ちをもつことができた。

事例5 「ぼくたち知ってるよ！」10月

<p>10月半ばになると、異年齢で一日を過ごす「なかよしタイム」の日を何度か経験し、そこで年長児、年中児と一緒に間食を配る当番を経験してきている。間食は、もも組ではそれまで教師が配ることがほとんどだった。子どもたちが、間食を配る手伝いをしたそうにしていることは感じていたので、当番の仕事を始めようと考えた。</p>		
子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
<p>「違うよ！」 「子どもが配るの！大きい組さんと一緒に。」と口々に答える。</p> <p>「大丈夫だよ。」 「そっと運ぶの。」</p> <p>「違う、お盆にのせるの、お盆。」</p> <p>「そう、二つずつ入れるんだよ。」</p> <p>「そうそう。」と嬉しそうに頷く。</p> <p>「違うよ、今日はきりんグループさん、今日はうさぎグループさんって…」 「お当番の人が運ぶの。」</p>	<p>皆が、椅子に座って落ち着いた頃を見計らって、「今からおやつを配るんだけど、なかよしタイムの時は、誰が配っていたの？先生？」と尋ねる。</p> <p>「えっ、そうなの。だって、配る時、落としちゃうんじゃない？」</p> <p>「そうか、そっとね。手に持って運ぶの？」</p> <p>「お盆ね、お盆ってこのこと？」と間食用のワゴン中段に置いてあるお盆を示す。</p> <p>「二つずつ、こうね」と実際におやつを入れたお皿をのせて見せる。</p> <p>「で、誰が運ぶの？みんなでいっぺんに？」</p> <p>「あー、お当番さんね。わかっ</p>	<p>担任が知らないふりをするので、子ども達自身から当番の仕事を説明する言葉を引き出そうと考えた。</p> <p>配る時の注意を意識させたいと考えた。</p> <p>配り方を共通認識させたいと考えた。</p> <p>みんながしたい気持ちをもっているが、「当番」の意味を理解させ、交代であることを意識づけようと考えた。</p>



た、わかった。じゃあ、今日のお当番は…」と言いながら、予め用意してあったグループのカードを見せる。「天の神様に聞いてみよ。」と言いながらカードをめくり、当番のグループを決める。

一番したいはずの初日は、教師が決めるのではなく「天の神様」にゆだねることで、子どもに納得させ、次回に期待をもてるようにした。

【考察】

・「なかよしタイム」での間食の配り方について教師が知らないふりをし、子どもが教師に教えるという形態をとることで、子どもの言葉を引き出した。教師の問いかけに、自分の体験をふりかえり、思い出し、知らせようとする姿になり、当番の仕事が与えられた活動ではなく、子ども自らが張り切って取り組む活動になった。

事例6 「足湯をするの！」11月

11月初め、年中たんぼぼ組のこどもたちが作った足湯に誘ってもらった。年中児の一人が家から持ってきたユズが入った足湯である。「足湯」が何であるか知っている子どももいれば、何かわからず、誘われるままについて行った子どももいた。大型の水槽にお湯を張って中にユズが入れている。周りには椅子が並べてあり、年中児が「ここで、靴下を脱いでください。椅子に座って足を入れてください。」とかいがいしく世話をしてくれた。

その翌週、登園時M子がユズを持って来た。教師が「わっ、ユズだね。」と受け取り袋から取り出すと周りの子どもも集まってくる。「ユズだよ。」「いいにおいするやつ。」「足湯したらいいやん。」と、たんぼぼ組に誘ってもらったことを思い出しながら口々に言う。その日は、M子がユズを家から持って来てくれたことを紹介して保育室に置いておき、子どもたちが、自由に手に取ったり、香りをかいだりできるようにしておいた。

数日後、天気の良い日に、今日なら足湯が気持ちよくできそうだと考え、たらい、バケツ、ユズを入れるかご、足ふきマットなどを用意して、保育室前にまとめておいた。朝からひと遊びしたM子に足湯に誘ってみることにした。

子どもの様子	教師の援助	教師の援助の意図
「するする！」とM子を含め、話を聞いていた周りの子どもものってくる。	「足湯する？」と声をかける。	こどものしたい気持ちを確認する。
「運べるよ。」	「じゃあ、お庭の近くまで運ばないとね。お部屋の前だと廊下がぬれちゃう。」	子どもたちとやりとりをする中で、足湯をするために必要なことを知らせたり、子どもたちに考えさせたりする。(場所・必要な物・必要な物がある場所)
「先生、椅子もいるよ。」	「お湯を入れるたらいも運ばないといけないし、お湯もおやつのおばちゃんにくださいって言わないといけないし…」	運ぶのは大変だよ、というニュアンスで話し、子どもの意欲を引き出そうと、考えた。
「ぼくたち、見てたから知ってるよ。」	「そうかあ、たんぼぼさんの見てたもんね。全部お部屋から運べるかなあ？」	
「大丈夫だよ、運べるよ。」		

間食を済ませた子どもは、勢いよく保育室を出て、保育室前に置いてある、たらい、ばけつ、ユズを運び始める。

大きなたらいを嬉しそうに3人で「よいしょ、よいしょ。」と声をかけて運ぶ。バケツを持って給食室まで行き、「お湯ください。」とおばちゃんに声をかけ、15メートルほどを何度も往復する。

「椅子持ってきたよー。」と保育室から椅子を運んで来る。特に声をかけたわけではないが、いつの間にか全員が何かしら運んで、保育室、給食室、足湯を行ったり来たりしている。たらいは3つあったので「どこ入れたらいい?」「ここ少ない。」とやりとりも始まる。

ある程度お湯がたまり、いすが並べられると、気の早い子どもは靴と靴下を脱ぎ、足をたらいへ入れる。「もっと、椅子がいるねえ。」と最後まで椅子運びを頑張っている子どももいる。全員分の椅子が運ばれ、たらいに足を入れる。ユズを手に取り、香りをかいだり割ってみたりしながら、全員で足湯を楽しんだ。

「じゃあ、おやつ食べて歯磨き済んだら、運ぼうか。」

「ここまでだよ。」と足湯ができる場所に先に行って子どもを呼ぶ。

「だんだん、お湯がたまってきたねえ、もう少しだ。」

「みんな来たから、椅子いっぱいいるねえ。」と言いながら一緒に椅子を運ぶ。

必要なものは、子どもの視野に入るよう、保育室前に出しておく。

教師が目印となって場所がわかりやすいようにする。

場所は

- ・ぬれても大丈夫
- ・保育室から見通せる
- ・保育室・給食室から、子どもがものを運ぶのに程よい距離があるという場所を選ぶ。

子ども一人一人が張り切っている様子を見守ったり、大変そうなところを手伝ったりし、みんなが足湯を楽しめるようにする。



#### 【考察】

・年中児に誘ってもらった経験を思い出させ、自分たちで遊びの場所を作る体験をさせたいと考えた。子どもの視野に入る範囲で環境を作り、何をどうすればよいか分かりやすいようにする

ことで、一人一人が自分の仕事を見つけて積極的に足湯の準備をした。子どもの力でできること、教師の援助が必要なことを見極めて、なるべく子ども自身の選択や意志で行動できるようにすることで、満足感や達成感を味わうことができる。

#### 4. まとめ

入園当初、泣いていた子どもたちが、今では、休日に「なぜ、幼稚園が休みなのか？」と尋ねたり「幼稚園に行きたいから、早く寝る。」と言ったりして、幼稚園の生活を自分の生活の中心に置き始めていることがわかる。子どもの中に幼稚園での体験が「意味ある体験」として積み重ねられた結果であろう。3歳児の体験が「意味ある体験」となるためには、教師の援助はどうあるべきかを考察する。

- ①子どもの文脈の中でアドバイスしたり子どもの思いを認めたりする。相手に合わせることでまだ難しい年齢である。その場の流れや文脈とは、ずれた自己本位な提案や思いを表すことも多いが、それらを全面的に受け入れ、思いを表現する楽しさを経験させたい。
- ②生活に必要な技術や方法は、丁寧に体験させながら繰り返す。その中で、自分でできたという思いをどれだけ繰り返すことができるかという援助が大切である。できたという思いは次の「自分でしたい」という思いにつながる。
- ③生活や遊びの中で、できそうだと思うことを提示する。子どものしたいことの中で少し頑張ればできそうなことを具体的な方法で示すことで、安心してまた意欲をもって活動に取り組むことができる。
- ④子どもの行動や思いを認める時には、具体的な言葉で認める。何がすごいのか、何が素敵なのか、何が良かったのかなど、具体的に知らせることで、次何を頑張ればよいのかがわかる。
- ⑤子どもが体験したことを、再び引き出す活動を意識することで体験と体験を関連させる。もう一度教師が知らせるのではなく、思い出させることで自分の体験として根付いていく。
- ⑥子どもの行動範囲や視野に入る範囲を考慮して、環境を用意する。子どもが必要とするものを取り出せる環境を作ることで、3歳児なりの子どもの力で遊びの場所を作ったり必要なものを選んだりし、より主体的に活動することができる。
- ⑦見えないイメージを目に見える形で提示することで、誰が見てもわかりやすいようにする。3歳児にとって目に見えるということの影響は大きい。場所のイメージを共有する、同じものを身に付けることで共有する、など、共有しやすい状況を作る援助をすることで、友達同士のつながりが生まれる。

#### 5. おわりに

3歳児の1年の変化は大変大きい。家庭から初めて社会に出たことと、乳児から幼児へと発達の節目の時期であることが、成長の変化の大きさとして表れるのであろう。教師の丁寧なかかわりのもと、生活や遊びに必要な方法や技術を繰り返しながら取り入れていくⅠ期・Ⅱ期（4月～6月初旬）、園生活が楽しいと感じるようになりそれゆえ新たな活動を前向きに受け入れ安心して生活するⅢ期（6月中旬～7月）、幼稚園生活が自分の生活となり自分でできることが増えてくるⅣ期（8月下旬～10月中旬）、気持ちにゆとりも生まれ行動範囲や視野が広がり、友達とのかわりが楽しくなってくるⅤ期（10月下旬～12月）、その期には何を育てたいかを考えると、ど



の援助に重きを置くか変化させていく必要があった。考察した教師の援助については、今年度の自分の保育をふりかえりながら行ったものである。Ⅵ期（1月～3月）には、年中進級を視野に入れて、これまでとはまた違った援助の方法が必要であろう。また、個人差の大きい年齢であるがゆえに、来年度の3歳児への援助の方法も違って来るかもしれない。また、今回の事例は快の情動が動いた事例を取り上げているが、負の情動が動くことも子どもにとっては大切な体験である。

今後も3歳児の保育の観察や記録、ふりかえりを行いながら、3歳児に必要な教師の援助について考察を続けていきたい。

#### 〔参考・引用文献〕

文部科学省 「幼稚園教育要領解説」

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会 「紀要第30集 教育課程・指導計画」

奈良女子大学附属幼稚園・小学校 「幼小一貫教育において生活と学習をつなぎ、同年齢や異年齢で協働的に探究を深め、多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』を育成する教育課程の研究開発：平成27年度第1年次研究開発実施報告書」

# 子どもが学びをつくる

## — ボールゲーム学習を通じて子どもは何を学んだか —

武澤 実穂（奈良女子大学附属小学校）

### 1. はじめに

平成20年度より、小学5年生と中学2年生を対象に全国体力・運動能力、運動習慣等調査が文部科学省により開始された。これは、子どもの体力向上を目的とし、8項目の体力調査をあわせて、生活習慣や食習慣、運動習慣も調査されるものである。平成27年度の結果を見ると、子どもたちの中でも「運動をする子」と「運動しない子」の2極化が進んでいることが明らかになった。この結果を受け、どの子にも「運動って楽しいな」という感覚が味わえる場としての体育学習の重要性がより高まっていると考えている。技や技術ができるようになる楽しさ以外にも、友だちと協力したり認め合ったりしながら学習に取り組むところにも体育学習の楽しさがあると考え、学級の子どもたちの現状をあわせて学習を計画、実施してきた。本稿では平成27年6月に行った4年生の実践と、平成28年11月に行った5年生の実践（両方ともボールゲームを題材とした学習である）をあわせて紹介したい。

### 2. 子どもたちの現状

本学級の子どもたちは、活動的で、休み時間なども外遊びをしたり、係活動に積極的に取り組んだりする子が多い傾向にある。時には休み時間に教室が空っぽになるほどだ。しかし、個人の運動能力や運動時間に着目してみると、日ごろからサッカーやテニスといった運動系の習い事をしている子どもと、運動をするのは学校の体育学習や休み時間のみで、それ以外は全く運動いないという子どもが混在しており、その差は大きく開いていると感じている。

平成27年度のボールゲーム学習の学習前に、子どもたちにボールゲームに関するアンケートを行った。アンケートの設問は、「ボールゲームは好きかどうか」、「好きかどうかの理由」の2つであった。ほとんどの子どもが「ボールゲームが好き」と答え、その理由として「点を決めると嬉しいから」などと答えていた。しかし、中には「ボールゲームは好きではない、または嫌いだ」と答える子どももいた。どうして嫌いなのかをたずねると、「基本的なボール操作が苦手であり、ゲームをしてもみんなの足を引っ張るから」、「下手と言われたり、仲間外れにされたりするから」、「ボールゲームが得意な子にボールを占領され、ボールに全く触れられず、面白くないから」などの意見が挙がった。ボールゲームの技術への苦手意識や、友だちとの関わりの中で、ボールゲームに対してあまり良い印象を持っていないことがうかがえた。

学習指導要領をみると、第4学年「E ゲーム」の項目に「ゴール型ゲームでは、基本的なボール操作やボールを持たないときの動きによって、易しいゲームをすること」とある。この項目の内容や、上記のアンケートから明らかになった子どもの現状を踏まえた上で、ボールゲームが嫌いだという子どもたちでも楽しむことができ、かつ、ゴール型ゲームにつながるような易しいゲームを自分たちで計画させようとしたのが実践の始まりである。

### 3. 実践 I

平成 27 年度の実践は、「みんなが主役！ ボールゲーム」と題材名をつけ、「プレーしている全員が楽しみながら試合をすること」、「しっかりと身体を動かすこと」を目標として進めていった。子どもたちと学習を進めるにあたり、以下のことを特に重視した。

- ①自分の属するチームの全員が「楽しかった」と思えるようなボールゲームにすること
- ②もめごとが起きても、双方が納得する方法で解決に導くこと
- ③教師から与えられた課題によって学習を進めるのではなく、自分たちで練習方法を考え、ゲームにいかすこと

子どもたちが自分で課題を見つけ、その課題とどのように向き合い乗り越えていくかのプロセスを大切に、ボールゲーム学習の中で子どもがどれだけ成長していくかを見守った。

#### ○指導目標

- ・「みんなが楽しい」ボールゲームとはどういうことなのか、その意味を考え、学級全員でボールゲームに取り組むための工夫を考えることができる。
- ・ボールを使う動きについて、工夫したり新しい動きに挑戦したりしながらボール運動の動きを高めることができる。
- ・自分の動きの改善点や友だちの動きの良いところに気付き、協働的に学習を深めることができる。
- ・ボールゲームのルールやその特性について理解し、プレーに活かすことができる。

#### ○指導計画

第一次 「みんなが楽しい」ボールゲームとはどんなものなのかを考え合い、ボールゲームのルールや道具について工夫する。 (4 時間)

第二次 自分たちの動きについての改善点や良いところに気付き、グループ独自の戦略や練習方法を計画する。 (5 時間)

第三次 第一次、第二次で学習したことを活かし、グループごとに戦略をもってボールゲームを展開する。 (3 時間)

#### ○学習の様子

第一次では、学級としてどんなボールゲームをつくと良いのか、ゲームの基盤づくりから始まった。ゴール型のボールゲームをつくることを意識して、ボールやゴール、ゲームをするコートの大きさ、ボール操作は手でするのか足でするのか…、など大きな枠組みから細かい反則やルールに関するものまで、子どもたちの議論は多岐に渡った。話し合って決定したことを実際に動いてゲームをしながら試し、新たな問題点が生まれるとまたそれを解決するために話し合いを行った。子どもたちは動いて、考えて、また動き、トライアンドエラーを繰り返しながら、独自のボールゲームを構築していった。最終的に決まったボールゲームのルールは以下の通りである。

- ①ボールゲームのコートは、休み時間に使っているサッカーコートとする。
- ②ゴールのかわりにフラフープを置き、その中心にコーンを立てる。
- ③コーンにボールを当てれば 1 点、コーンにボールが当たったかどうかの判断はゴールキーパーが行う。

④ボールは手で扱い、ドリブルを使って移動する。

⑤5人または6人で1チームとする。

これらを、ゲームを行う上でのルールとし、細かいところは実際にゲームをしながら適宜追加していった。

学習が進み始めると、なかなか上手くいかない部分がたくさん出てきた。自分がボールに触ることができない、同じチームの友だちに文句を言われるなどの自分のチームに関わる問題と、1点入ったか入っていないか、反則をしたかどうか、暴言を言われたかどうか、などといったボールゲームのルールに関わる問題である。何か問題が発生すると、なかなかそれを解決することができず、ゲームが進まなくなってしまうことがたびたび発生した。お互いがお互いの主張に声を張り上げて言うだけで相手の意見を聞いていなかったのが原因であろう。相手の主張を受け入れてゆずったり、自分が我慢したりすることが足りないから起きるのだ。その結果、学習後に全体に投げかけていた「今日のゲームは楽しかったか」という問いにも「楽しかった」と答える子どもはほとんどいなかった。

体育での現状を受け、学習で何回も話し合いが行われた。なかなか抜本的な改善は見られなかったが、体育の学習中に発信できなかった思いを、他の子どもたちが知る良い機会にはなっていたようだ。話し合いを重ねるごとに、全員が「楽しい」と思えるボールゲームのために、子どもたちの工夫が少しずつ見られるようになってきた。体育係を中心としてルールの見直しを行い、全体の共通理解として付け足した方が良いものを考えていった。また、実際のゲーム中に確認事項が発生した場合には、ゲームを一時中断しながら自分のチームと相手チームで話し合いを行い、細かな約束事が整理されていった。ルールが整理されたり、もめごとを一度でも上手く解決できた経験をしたりすると、子どもたちの表情が少しずつ明るくなっていった。「上手くいかなくても大丈夫」「もめても解決できる」と自信がつき、ボールゲームの内容に集中できるからである。

話し合いが上手くまとまると、自然とボールゲームの動きも活発になってきた。チーム全員でパスを回し合ったり、対戦する相手によって作戦を変えたり、自分のチームの弱点をとことん練習したり…と、子どもたちの工夫が随所に出てくるようになった。もめごとが完全になくなることはなかったが、上手に折り合いをつけたり、譲り合ったりしながらゲームを進めることができていったように思う。



### ○指導の様子

実際の指導では、教室で行われたボールゲームのルールや確認事項などの話し合いの場面と、運動場でゲーム中心に動いている場面との二つに分けられる。話し合いの場面では、子どもたちが学習中に感じたことを中心に意見を出し合い、体育係が意見の仕分けや話し合いの進行役となった。意見がまとまらなかったり、議論が論点から脱線したりした場合には、「この時間で決めなければいけないことは何か」や、「論点を整理してみよう」といった声かけを教師が行った。

ゲーム場面では、子どもがボールを使って運動する様子を見ながら、ゲームに活きそうな動きや、仲間を励ます声かけ、作戦など、気づいたことを積極的に子どもたちの前で紹介したり、称賛する声かけをしたりした。意外と子どもたちは動く中で自分のチーム以外のチームや子どもの

動きをよく観察しているものである。そのため、「面白そうだな」と感じる練習方法や戦略があれば真似してみたり、アレンジしてみたりと、教師がお互いの練習や戦略を紹介し合う場を設定しなくても、子どもたちは相互に学び合い、自分の学びを深めようとしていた。

学習中にもめごとが起きた際には、とことん話し合うように子どもたちに働きかけた。審判のように、教師の判断基準でもめごとを解決してしまうのではなく、「どうしてもめたのか」、「どうやったら解決できるのか」、「もめごとが再発しないようにするにはどうすれば良いのか」を話し合いの中心とし、子どもたちに問いかけ続けた。教師の判断でもめごとを解決してしまえばそれほど時間はかからなし、結果的に子どもたちの運動量や学習時間も確保されるかもしれない。しかし、もし休み時間や放課後の時間に子どもたちでボールゲーム遊びをしている際にもめごとが起きたら、果たして子どもたちだけでそれを解決することができるだろうか。子どもたちの生活場面において常に教師が傍にいるとは限らない。もめごととは、自分たちで話し合い工夫し、乗り越えていかなければならない課題である。子どもたちの生活にいきる力を育てることも、体育学習における重要な役割だと考える。

### ○ボールゲームで育てたい子どもの力

一. 自分本位ではなく、学級全体で「みんなが楽しい」と思えるようなボールゲームを作るにはどのような工夫ができるか考える。

→みんなが楽しめるボールゲームにするには自分に何ができるのか考える。

→活躍できない子どもに気づき、あれこれと工夫して活躍できにくい子を活かそうとする。

二. グループ学習の際に、各グループで攻め方・守り方の戦略を考えられる。また、他グループとつながられるようなゲーム観戦、分析的な考え方ができる。

→自チームの改善点に気づき、他チームの美点をより深める学習にすることができる。

→勝ちたい、チームを強くしたいという願いを自分たちで考え、工夫し実現しようとする。

三. 一と二の力を身につけることによって、学級全体の「なかよし」を深め、ただ体育の学習内で終始させるだけでなく、普段の生活や他の学習にも活かすことができる。

ボールゲーム学習で育てたい力は、いずれも子どもの生活の中にある切実な願いに関連していると考えられる。教室で学習するときも、休み時間に遊ぶにしても、自分本位ではなく、学級全体で学習や遊びを作り上げる工夫をし、グループ学習の際に他グループとつながられるような考え方をし、そしてそれらを学級全体のなかよしを深めることにつなげていく。これらの中に子どもたちの生活学習力を高めていく糸口があると考えている。

### ○考察と課題

4年生時の実践では、初めてボールゲーム学習をつくるにあたって、子どもたちはとにかく学習中にぶつかることが多かった。「ズルをした」、「ルールを破った」、「悪口を言われた」の言い合いになってはもめる、自分は全くボールに関わっておらず、「面白くない」、「あいつばかりがボールを持っていく」と不満をぶつけてもめる…。「みんなが楽しい」、「みんなが活躍する」ボールゲームにすることを目標としていたが、なかなか適わないことが多かった。しかし、実践終了間際の数時間の中で、「相手ともめそうになったけれど、がまんすることができた」、「相手にゆずることができた」といった子どもたちのふりかえりが出てくるようになった。「相手ともめずに、楽しくゲームすること」を目標とし、子どもたちが「相手ともめてしまう」という課題を乗



り越えようとしている様子がよく伝ってくるふりかえりであった。「～したい」という自分の思いがあっても、自分の感情や主張をお互いにつけ合うだけでは解決できないと気づき、解決するためにはどうすれば良いのか…と考え、工夫しようとした子どもたちの思考の動きを見ることができたと感じている。

4年生時の実践において、自分たちで相手とぶつかることを乗り越え、「楽しくボールゲームができる」という経験を子どもができたのは大きな収穫であった。しかし、子どもたちが「自分たちでボールゲームをつくる」ことの第一歩は踏み出せたものの、ボールゲームの作戦や戦術面についてはまだまだ伸びしろがあるように感じている。そこで、5年生時の実践では、4年生時にあまり触れることのできなかつたボールゲームの作戦や戦略について子どもに考えさせたいと思う。攻めたり守ったりするときどんな工夫をするのか、どうやってチーム全員で協力してプレーするのか考えながら、自分たちオリジナルのボールゲームを深めようとした5年生時の実践を以下にまとめる。

#### 4. 実践Ⅱ

平成28年度の5年生では、「5星ボールゲームをつくろう～工夫して作戦や戦略を立てよう～」という題材名で実践を行った。4年生時の実践とのつながりを意識しながら学計画し、子どもたちと学習を進めていった。

4年生の頃の子どもたちは、休み時間の遊びとしてサッカーに夢中であった。しかし、5年生になるとサッカーからドッチボールへと子どもの興味の対象が変わった。ボールゲームに必要なボールを投げたり取ったりする動作が、子どもの生活の中に増えてきたと感じている。ドッチボールで培ったボール操作を本ボールゲームでも活かして欲しいと考えている。一方で、子どもたちの運動経験や運動量、加えて運動能力に視点を移すと、その差が極端にあらわれてくる。学校以外の場所で習い事として日ごろから運動する子もいれば、運動するのは学校の体育の時間のみで、学校以外の運動時間がほとんどない子もいる。子どもの運動に関する現状を受け、普段の体育の学習では、子どもたち一人ひとりが自分の見つけた、自分に合った課題に対して全力で取り組むことを目標に取り組んでいる。子どもの学習の様子をみると、これまでの体育学習の中で「～してみたい」、「こんな動きが苦手だから、できるようになりたい」といった自分の課題を見つけることは概ねできている。しかし、その課題を解決するための工夫や方法を考えるところまでには至っておらず、自分が発見した課題を未解決のままにしていることが多いようである。そこで、子どもたちの課題解決、ならびに課題克服のための力を育むため、5年生の学習では「自分の課題を見つけ、課題解決ならびに課題克服のために練習方法を考えたり、試合のために作戦や戦略を考えたりすること」に重点を置きたいと考えている。子どもの姿としては、課題を解決、克服するために子どもたちで話し合い、練習方法や作戦・戦略を考える姿や、課題発見と課題解決の試行錯誤を繰り返しながら工夫して、課題を乗り越えようとする姿を期待している。

学習指導要領を見ると、5、6年生のボールゲームの單元には「簡易化されたゲームで、ボール操作やボールを受けるための動きによって、攻防すること」とある。4年生時に取り組んだオリジナルのボールゲームに、高学年ゴール型ゲームの一例として指導要領に取り上げられているタグラグビーの要素を加え、昨年度よりもパワーアップした5年生組オリジナルのボールゲームをつくり上げた。4年生時には、ボールゲームをすると相手チームと揉める、パスがつかない、勝ちに執着しすぎて相手や自分のチームのメンバーを尊重できない、特定の個人がボールを

独占してしまう、などの課題に子どもたちは直面していた。昨年度の経験を受け、5年生になった子どもたちはどんな課題を見つけるのか、またその課題をどのように解決に導いていくのか。子ども同士の対話を大切にしながら、子どもの課題発見、解決の過程を紹介したい。

### ○指導目標

- ・コート内で攻守が入り交じり、手を使って攻防を組み立て、得点を競い合うといった、ボールゲームの特性を捉えながら、進んで学習に取り組むことができる。
- ・ゲームのルールやマナーを守り、友だちと助け合って学習を進めることができる。
- ・学習を進める上で発見した課題を解決するために、練習方法や作戦・戦略を工夫して考えることができる。
- ・ボールを投げる、ボールを受けるなどのボール操作を安定して行うことができる。また、ゲームに活かすことができる。

### ○指導計画（全10時間）

- 第一次 ボールゲームを進め、個人またはチームの課題を発見する。 (3時間)
- 第二次 発見した課題を共有し、課題解決のために、チームで相談しながら練習方法や作戦・戦略を考える。 (4時間)
- 第三次 課題発見、課題解決を繰り返しながらボールゲームを楽しんで行う。 (3時間)

### ○学習の様子

#### 「チーム分け、ルール」

本学級の33名を、ボールゲームをする上で、1チーム5、6人程度で6チームに分けた。チーム分けの際は、「なるべくチームによって体力差や運動能力差に偏りがないように」体育係の子どもたちを中心としてチームを組んだ。6チームにそれぞれAからFと名前を付け、チームの作戦や話し合ったことをまとめる用紙とバインダーを渡した。コートの大きさや、ボールの種類についても子どもたちとの話し合いを元に決定し、運動場のサッカーボールコートと、ドッチボール用ボールでゲームを行うことになった。タグラグビーの要素を用いながら、自分たちでオリジナルのルールを考えた。オリジナルルールの概要は以下の点である。

- ①サッカーゴールの前にフラフープを3つ横並び（ゴールエリア）にし、フラフープの中にボールを置く（トライ）と、1点。
- ②パスは、相手チームのゴールエリアに対して横と後ろ方向にしかできない。
- ③チームのメンバーは全員腰あたりにタグ（タオル）をつけ、相手にタグを取られたらプレーが止まる。
- ④1ゲーム5～10分で行う。

この4点を中心にゲームを進めたものの、ルールがもとでもめることも少なくはなかった。子どもからも「もっとルールを細かく決めてはどうか」や「審判をつくってはどうか」の声があがった。しかし、ここで大事なのは、もめ事の際に自分の主張を押し通すことではなく、相手にゆずったり相手にあわせたりする経験が大切だと判断した。そのため、ルールは大枠のこのみで、細かい部分に関してはその日に対戦する相手と適宜話し合いながらゲームを進めていくように子どもに伝えた。

加えて、毎時間チームごとに作戦を考え、実行しようと試みていった。この頃の作戦は「僕たちのチームのめあては、『動く』ことです」とあるように、「点を入れる」、「パスをする」、「走る」など、抽象的なものばかりであった。しかも、作戦とは名ばかりで結局個人の思い思いに動いている場面が多く、「チーム」としての動きはとても少なかった。

#### 「6対6のはずなのに…」

昨年度までのボールゲームでは、前にも横にも後ろにも、どこでもパスを出すことができた。しかし、今年度のボールゲームでは、上記のルール②にあるようにパスをするコースが限られている。子どもたちも、その部分に戸惑っている様が多かった。また、自分がボールを持っているときに「どこにパスしようか」と考え動きが止まってしまったすきに、相手にタグを取られ、自チームボールから相手チームボールへとになってしまうことも多々見られた。まだまだ新しいボールゲームに慣れず、思い通りにプレーできないいらつきが子どもの表情からうかがえた。

ゲームをしていると、ある光景が目にとまった。2、3人の子どもがボールを持って攻める役割、そして残りの子どもが守る役としてゴールエリアの前でじっと立っている、というものである。攻める役の子どもたちを見ると、お互いに「こっちこっち」、「行けー！」と声をかけながら楽しそうにゲームをしている一方で、守り役の子どもたちは暇そうに、数少ない守備のチャンスを待って、ゴールエリアの前で立ちすくんでいるだけであった。守備役の子どもたちのふりかえりを見ても、「もっとタグを取ったり、パスしたりしたい」、「面白くない」、「ボールにたくさん触りたい」といった、「ボールゲームにより参加したい、活躍したい」という思いが強いのは明らかであった。しかし、自分からなかなか言い出せないのが現状であった。

ボールゲームをやる上で、攻撃をする人や守備をする人といった役割が生まれるのは、不思議なことではない。特に本学級の子どもたちは、サッカーやバスケットボールに慣れ親しんでいる子も多く、なおさら攻守の意識が高いと感じる。しかし、学級でボールゲームをやる以上「全員がゲームに参加すること」は、教師として抱いていた願いでもあるし、子どもたちにも分かって欲しいところであった。

#### 「全員で攻めて、全員で守る」

どうやって「ゲームに全員が参加すること」の大切さを子どもに伝えようと頭を悩ませていたとき、その現状を打破する出来事が起こった。

ボールゲームを進める際は、学習の冒頭にチームで作戦を考える時間を5分程度設定している。その日もそれぞれのチームで作戦を考えているときに、どんな作戦を考えているのか6チームの間を巡回していた。すると、あるチームで、その日の守備役を決めようとジャンケンをしていた。「負けたら守備な！」と意気込む子に、「ジャンケン負けたら、また守備せなあかんの？ いやや！」と抗議する子もおり、軽いもめ合いになっていた。すると、そのチームの1人の子が「もうええやん。全員で攻めて全員で守れば。それやったら全員平等やろ」と、残りのチームメンバーに対して言ったのである。「なるほど」という顔をしている子もいれば、「それってどういうことになるの？」と戸惑った表情を浮かべる子もいた。そのチームの戦い方を見ていると、動きの中心となる子が「上がれ！」や「下がれ！」といった指示を出し、それを聞いて全員で動いていくというものであった。1人ひとりが考えて動いていたわけではないが、とりあえずはぼつんと置き去りにされている子はおらず、全員で動くことはできていた。その日のふりかえりの時間に「全員で攻めて全員で守る」と言った子の発言を取り上げ、学級全体で共有した。

「全員で攻めて全員で守る」という言葉を共有した次の時間から、子どもたちの考える作戦に

ある変化が起こった。今までは、「点を入れる」、「パスをする」、「走る」といった具体性に欠けるものだったのに対し、全員が攻めに参加できるような作戦を考えていたり、「～になったら〇〇しよう」と、その内容が少しずつ具体化したりしていたのである。子どもの日記から、その日どんな作戦を立てていたのか紹介したい。

### 「コレだよ！」

ぼくのチームは、そうかん単にはまともではありませんでした。しかし、今日の試合はいつもとはちがいで、とてもいい試合になりました。ぼくはGさんとFさんの2人に動いてもらいたく、ピラミッド型で攻めたり守ったりする作戦でいきました。ディフェンスの3人は、攻めてこられたときに1人はタグを取りに、もう1人はゴールキーパー、そして1人は他の人をマークしていいバランスが取れていました。攻めはOさん中心にして攻めることができました。GさんとFさんはいつもより走っていたし、いいプレーもたくさんありました。その結果、Oさんがゴールをして1対1の引き分けでした。「コレだよ！」といういいチームプレーができてよかったと思いました。

この日記を書いたNくんの作戦は、ピラミッド型の隊形を取りながら全員で攻め、守るときは1人ひとりが持った守りの役割を遂行する、というものであった。彼は、このチームのリーダー的存在である。最初は、自分ばかりがボールを持って攻め、立っているだけの守備の子にはお構いなしだった。しかし、「全員で攻めて、全員で守る」という言葉を聞いてから少しずつ彼に変化が現れた。彼はチーム内の運動量が少ない子や、あまり積極的にゲームに参加できていなかった子を気にかけて、とにかく自分のチームの全員がゲームに参加すること、たくさん動くことを心がけたのだ。もちろん、すぐには上手くいかなかったが、作戦やチームメンバーの配置場所、攻守の切りかえのタイミングなどの工夫を重ね、やっと先に紹介した日記にあるような手応えを感じることができたようだった。彼は、自分1人だけが攻めて得点を決める楽しさよりも、チームとして協力し、力を合わせて攻めたり守ったりする楽しさや、ボールゲームが得意な子とも苦手な子とも一緒に力いっぱいプレーするやりがいや大切さを学んだのではないと思う。



### 「子どものめあてやふりかえりから見えてくること」

本校では、国語や算数といった特定の教科だけでなく、全ての教科で「めあて」と「ふりかえり」を行っている。体育においてもその例外ではない。あるチームのめあてをここで紹介したい。

MS：僕のチームの課題は、点を入れられるとあきらめてしまうところと、思ったことをすぐに声に出してしまう人がいることです。そのことがゲームに出て、本気でやらない人もいます。だから、勝敗を気にして相手と戦うのではなく、チームで決めた作戦がうまくいったのかを気にして、ボールゲームをやれるようにしたいです。

GM：タグを取られると分かっているから1人で独走する人がいます。いつでも練習のときはちゃんとパスができています。しかし試合になると、みんな変なところに投げたり独走したりします。だから、女子3人が前に出て後ろのぼくとMSくんがカバーする感じでやっていきたいです。

FK：私は「パス！」とさけぶ声が聞こえてくるにもかかわらず、相変わらず油断して独走し、結果タグを取られたり点を入れられたりしてしまいます。その点は、しっかり見直す点だと思います。そしてパスもまだまだです。パスが低すぎて、敵チームのメンバーに取られ



てしまいます。これでは、練習の効果が出ません。そこも見直しポイントです。最後に、タグをつけている位置と同じ方向で走ったらタグを取られにくいことが分かりました。それを実せんしてみたいです。

S S：今日は今までとはちがう作戦などで勝ちたいです。明日は、パス回しの作戦を立ててやりたいと思います。そのために前に考えた「スクトサマ」いかしたいと思います。スクトサマとは、チームメンバーの頭文字をとって考えた、パスの順番です。これでパスがだれにいくのか分からないという作戦です。作戦を実行して勝ちたいです。

A T：私たちのチームの課題は、「独走しない」です。達成できなくてもできなくても、冷せいを失わずに、おちついて試合をしたいです。

彼らのめあてを読んで伝わってくることは、「とにかくこのチームは、ボールがつながらず、ある特定の1人のみがボールを持ち独走してしまった結果、ボールを相手に取られる」ことが頻繁に起こっており、チームのほぼ全員がそれを問題だと捉え、パスをつないで独走することを乗り越えようとしていることである。ここから、子どもたち自らが自分たちの課題を見つけ、それを解決するための方法まで考えられていることが分かる。教師から課題を与えられなくとも、自分たちで課題発見から課題解決へとつなげる子どもの主体的な学びが、その日のめあてからよく伝わってくる。その日の学習の手応えをGMはふりかえりに以下のように書いている。

今日は1番強いAチームと対決しました。このあいだ戦ったときの経験でいくとEH君にボールが渡ったら半分以上が決まるということを目撃したので、EH君には2人であたっていきました。そしてぼくは右サイドから攻め、MS君は左サイドで攻めました。そして今回のめあてはみんな同じで独走しないことです。1試合目は3対4で負けたのでおしかったです。2試合目は1対1でとても良い勝負ができました。ぼくはそのときようやくめあてが達成できたと思いました。それは今日は独走する人がいなくパスをつなぎ、全てのゴールを決めたからです。ぼくたちは最初はとても弱いチームでパスすらできなかったのに、今日、最後はみんなのパスもつながりAチームと力を並べるほどの強いチームとなりました。今日はタグラグビーで1番楽しく、良い学習ができて良かったです。

「独走しない」という自分のチームの課題を、パスをつなぐことで乗り越え、彼が達成感に溢れる様子が思い浮かぶ。

本実践では、その日1時間の学習の中で「子どもが何を学んだか」や「子どもが何を身に付けたか」ということは求めすぎないようにしている。目に見えて分かる子どもの技能面の伸びに重きを置きすぎず、子どもの課題発見から解決へと向かう試行錯誤を長い目で見守るためである。ただし、上記のような子どものめあてとふりかえりは必ず記録するようにし、子どもがその時間にどんな学びをし、どんな思考の動きがあったのかを整理するように心がけている。

#### 「子どもの作文から」

子どもたちがボールゲームからどんなことを学んだのか、作文から分析したい。

ぼくがタグラグビーで学んだことは、全員で攻め、全員で守り、全員がボールをキャッチして前（ゴール）に向かって走っていくような、みんなで協力するということです。（中略）例えば、Aチームと対戦したときを挙げると、2分間の試合では勝ちました。しかし、10分間の試合になると、引き分けか負けかになってしまいました。それは、ぼくはみんなで協力しようという意識がうすれたところを見破られたのだと思います。「オレが攻めるから、お前ゴール守っとけ」で試合をやるより、全員で攻守した方が切りかえもすぐできるので、より一層協力は大切だと分かってよかったです。（YY）



私がボールゲームを通じて学んだことは、「チームワーク」です。チームワークというのは、仲間と助け合ったり協力したりしてやるべきことをこなしていくものです。特にボールゲームではパスや受けいプレーが必要だから、必然的にチームワークが必要でした。私たちは、試合を重ねるうち、お互いがどんな状況なのかを自然に見るようになりました。(中略) ボールゲームでは、「足を速くする」、「パスをうまくする」と技術も必要ですが、やっぱり第一になかよしを深めなければならないと分かりました。他のスポーツでも今回のボールゲームを通じて分かったことをいかし、楽しくてやりがいのあるものにしたいです。(SN)

このラグビーは、1人だけではなかなか点を入れることはできません。作戦を立てて実行する、その内容は人それぞれですが、全員でボールゲームをつくっていく目標はみんな同じだと思います。(中略) 相手チームとのけんかもあったし、チーム内での言い争いもありました。それはなぜか。簡単にいうと、点だけにこだわりすぎているからだと思います。自分のチームは今回の試合で何ができたか、何ができなかったのかを思うことが大切だと思います。チームで自分たちに何が足りていないのか話し合えると、良いチームワークがきずけていると思います。(SS)

ボールゲームでは、チームでの協力、相手とのなかよしについてをよく学びました。チームで協力すると、全員がある役割をして、全員がボールをさわることができる。そこからパスがつながっていくのだと思いました。守りでも全員が相手チームをけいかいし、広はん囲に守りを展開することができました。(中略) 相手とのなかよしは、相手ともめることがあっても、お互いを傷つけあわないようにできる限りしました。両方の面で、成長できたと思いました。(SO)

中央教育審議会答申（平成26年12月26日）では、アクティブラーニングを「学生が主体性を持って多様な人々と協力して問題を発見し解を見出していく能動的学修」としている。このことから、体育の学習におけるアクティブラーニングとは、「子どもが自分に合った課題を見つけ、課題解決のために能動的に取り組む学習」であると考えられる。教師が子どもに何かを授けたり、限られた時間の中で効率的に技能を高めさせたりする、という教師が主導の授業とは異なり、子どもが主体となる学習である。子どもの「〇〇したい!」という思いや願いから始まり、目標とする動きを身に付けるために、子どもが友だちと関わり合いながら、自ら目標達成や課題解決のために学習を進めることだと捉えている。教師から与えられた学習内容に沿ってひたすら反復練習を繰り返す受動的な学習ではなく、まず、子どもが自分自身や自分を取り巻く環境から課題や目標となるものを見つけ、次に、どうやったら解決できるのかというプロセスを重ねて答えを探していく、主体的な学習である。

「チームプレーを大事にすること」、「チームの全員がゲームに参加すること」、「フェアプレイ精神」、「相手を尊重すること」、「チーム内で思いやり、助け合うこと」…これらは、投げる、キャッチするといったボールゲームの技術に関することではない。しかし、ボールゲームを進めるにあたっては、どれも非常に重要なものであり、子どもに学んで欲しい事からである。子どもの作文に書いてある内容は、全て子どもたちが経験し、感じ、学んできたものだ。教師が、必死に教え込まなくても、子どもたちは、自ら課題を見つけその課題を解決しようとしていくものである。本実践で見られた、自らが課題を発見し、チームの仲間や対戦相手と関わりながらその課題を乗り越えようと工夫したことは、まさにアクティブラーニングによって学ぶ子どもの姿ではないだろうか。つまり、子どもが課題を見つけ、その課題を自らの力で乗り越えていくことが、子どもが自分で学びをつくるということであり、それが自らの未来を切り拓いていく力へとつながって

いくのではないかと考えている。また、目に見える技能だけではなく、子どもの資質・能力、つまり学びに向かう力や人間性を育成することも体育学習における重要な役割ではないかとも感じている。今後とも、子どもたちの主体的な学びを支えていけるように、学習を展開していきたい。

# 第 3 部

## 年 次 活 動 報 告

(2015 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めざ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、2009年度の6年から実施している。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、2004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 7名以内で、すべての学部・学科で募集  
文学部 文学部として志望し、文学部で2名以内  
理学部 学科別に志望し、理学部で2名以内  
生活環境学部 学科・専攻別に志望し、学科・専攻で1名以内で、生活環境学部で計3名以内
- (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値が4.2以上  
※生活環境学部については、学部・学科が指定する教科（大学入試センター試験の利用教科・科目）を附属中等教育学校で履修していること
- (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 6年アカデミックガイダンス(AG)の成績

※6年のAGは、志望学部・学科の講座を受講しなければならない

③ 調査書の内容

④ 小論文・面接(9月中旬に実施)の成績

以上の①～④を総合的に評価して合否を判定し、9月末に合格を発表する。

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. 2015年度の総括

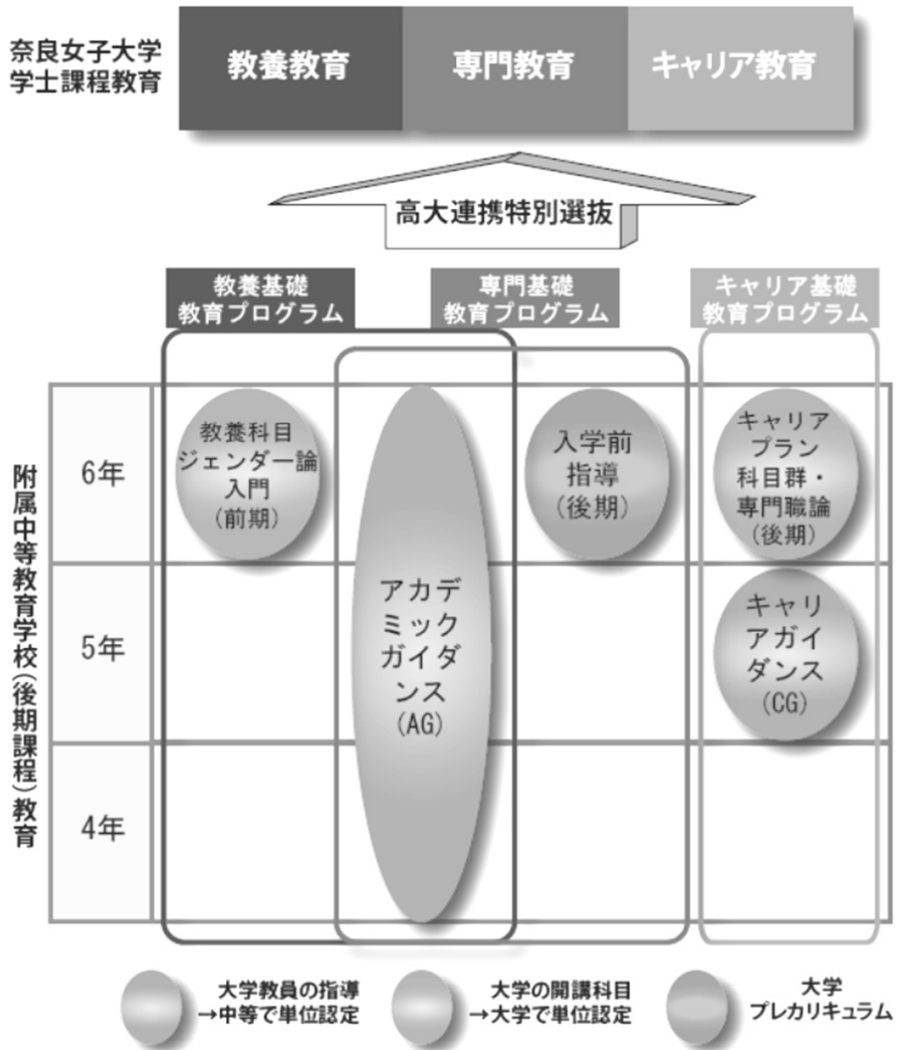
中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者3名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

<高大連携特別教育プログラムの概念図>

### 奈良女子大学 高大連携特別教育プログラム

■奈良女子大学 目標■

男女共同参画社会をリードする女性人材の育成





## 2. 学外連携

### (1) 2015 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
4 月 22 日	台湾中山大学附属高級中学校	生徒 39 教員 2	姉妹校からの訪問
5 月 1 日	奈良県教育委員会学校教育課	2	アスペン古典セミナー
5 月 7 日	福井大学教職大学院	2	授業見学
5 月 18 日	国際ソロプチミスト奈良	2	ユースフォーラム 2015
5 月 24 日	近畿国立大学附属学校園 PTA 連合会	300	実践活動協議会
6 月 5 日	大槻達也国立教育政策研究所所長	2	SSH の視察
6 月 24 日	阪上潔関西学院大学工学部准教授	2	SSH、高大連携
7 月 13 日	日本科学振興財団	1	エネルギー教育
10 月 15 日	お茶の水女子大学附属中学校	2	SSH、高大連携など
10 月 16 日	奈良財務事務所	5	財政教育プログラム打合せ
10 月 22 日	株式会社 RICOH TAMAGOLab 一同	3	ICT 活用
10 月 27 日	筒井洋一京都精華大教授	1	アクティブラーニング、ICT 活用
10 月 28 日	小原友行広島大学大学院教授	1	NIE
11 月 17 日	財務省、全附 P 連	19	財政教育プログラム特別授業
11 月 19 日	和歌山大学教育学部（船越ゼミ）	18	授業参観、SSH、カリキュラム
11 月 24 日	大阪教育大学附属平野中学校高校	2	中高一貫教育
12 月 8 日	奈良税務署	2	生徒表彰
12 月 14 日	総務省・電通	2	ドリームスクール視察
12 月 15 日	奈良市教育委員会	2	奈良市立学校の学校改革
12 月 15 日	国際高等研究所	1	ジュニアセミナー
12 月 16 日	ソーシャルサイエンス・ラボ	2	washi tales 鑑賞会
1 月 28 日	韓国釜山国際高校	生徒 17 教員 3	姉妹校からの訪問
2 月 16 日	伊東市立東小学校高橋教頭	1	アクティブラーニング、ICT 活用
2 月 19 日	財務省、全附連、全附 P 連	21	財政教育プログラム特別授業
2 月 20 日	電通	2	ドリームスクール視察
3 月 17 日	パナソニック	1	ICT 活用
3 月 25 日	ベトナム国家大学	1	国際交流事業

【附属小学校】

小学校の先生

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考	本学学生
5	宇都宮大学・愛知教育大学・晋州教育大学（韓国）・帝塚山大学	137		131
6	宇都宮大学・関西大学・U C L A ・ ア メ リ カ ・ カ ナ ダ	59		19
9	三重県・京都府・兵庫県・北海道教育大学・東北大学・東海学園大学・関西学院大学	18	4日間（1名）	
10	北海道・愛知県・兵庫県・創価大学・大阪市立大学	13	4日間（5名）	
11	静岡県・愛知県・兵庫県・宇都宮大学・文教大学・植草学園大学・三重大学・帝塚山大学・和歌山大学・園田女子大学	50		22
12	静岡県・兵庫県・信州大学・宇都宮大学・東海学園大学・奈良教育大学・帝塚山大学・武庫川女子大学	13	3日間（1名）	
1	お茶の水女子大学・帝塚山大学	14		
2	静岡県・宇都宮大学	2		
	合 計	306		

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
6	佐保短期大学学生	7	
6	甲南女子大学	1	
4 3 3 (毎月)	大阪成蹊大学	1	

(2) 2015 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. テーマ：21 世紀における学校の役割をめぐる対話
2. 日 時：2016（平成 28）年 2 月 20 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 福井大学教職大学院 奈良県教育委員会 奈良市教育委員会

2015 年度公開研究会報告【附属中等教育学校】

- 奈良女子大学附属中等教育学校 公開研究会 & SSH 成果発表会 -

実践交流ラウンドテーブル NARA2015

## 21 世紀における学校の役割をめぐる対話



2016 年 2 月 20 日（土） 9:30 - 16:30

参加受付・報告者の募集

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

（入力フォームから申し込みをしてください）

主催：奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学

後援：福井大学教職大学院・奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

## 2/19 fri 14:00 -16:30 プレ企画

- A. 数学・理科の融合授業の可能性をさぐる - SSH・理数シンポジウム  
公開授業 “ソウルムシの個体群における密度効果の数学的解析” & パネルディスカッション
- B. 21 世紀型の教育のありかたを展望する -特設教科「コロキウム」授業見学

## 2/20 sat 9:30-16:30

8:30 - 受付開始

《AM》9:30-12:30 3つの Zone と 8つの分科会 (★の分科会のみ、9:00 開始)

Zone.A SSH 21 世紀のイノベーターを育てる

Zone.B 新しい学び

分科会① 戦後 70 年 - 歴史を学ぶことの意味を問う ★

分科会② あらたな学びの方法論と関係性～ICT、ディープ・アクティブラーニング

分科会③ 3D プリンターの教育への可能性

Zone.C 21 世紀の学校・教師

分科会① 学校づくりをどのようにすすめるのか？

分科会② 「身体の学習」の射程

分科会③ Dynamic thinkers を育てる英語授業のデザイン

分科会④ 教師に〈なる〉～若手教師の実践報告と語り合い～

“21 世紀における学校の役割”を語るうえで大切なさまざまな活動を、本校の取り組みや他校・他分野での実践を紹介し、そのうえで参加されたみなさんと“対話”したいと考えています。

## 《PM》13:30-16:30 実践交流ラウンドテーブル「試みを語る／試みを聴く」

テーマは「試みを語る／試みを聴く」です。4～6 人の小グループによるラウンドテーブルですすめていきます。各テーブル 2 名の報告者に、自らの試みについて話していただけます。試みの紹介でもよいですし、他の人の意見を聞いてみたいこと、自分が感じていることなどをゆっくりと話していただけます。その語りに耳を傾け、その後、じっくりと話し合い、試みのもつ意味について理解を深めていきたいと思えます。また、参加者が日ごろ抱えている悩みを語り、それについてグループで話し合うこともいいのではないのでしょうか。

自己紹介 / 報告 1&意見交換 / 報告 2&意見交流 / 全体をとおしての感想

## 《参加者について》

- (1)中等教育（中学、高校）の教師
- (2)初等教育（小学校）の教師
- (3)中等教育段階の生徒を対象とする学習活動を展開されている方（民間団体、NPO や NGO など学習活動を展開されている方、塾の講師など）
- (4)教師を目指している学生や院生
- (5)研究者

## 《問い合わせ先》

630-8305 奈良市東紀寺町 1 丁目 60- 1  
電話番号 0742-26-2571  
担当者：北尾 悟（研究部主任）  
電子メール：kitao-s@cc.nara-wu.ac.jp

## <申込方法等>

○ 企画の最新の情報については、本校ホームページ（下記）をご覧ください。

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

● 上記ホームページから申し込みができます。申込期間は 11/10～2/10 を予定しています。

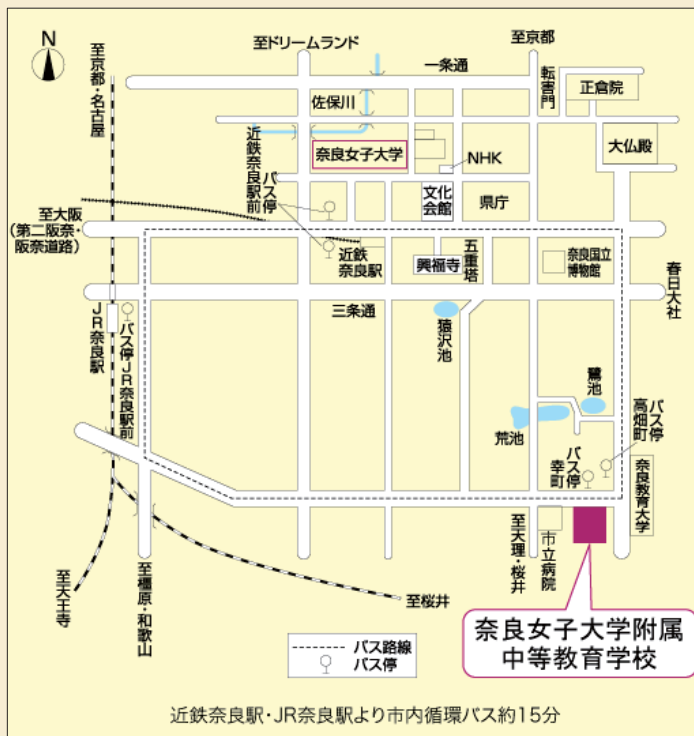
○ 2/20（土）PM のラウンドテーブルの実践報告者を募集しています。本校ホームページから申し込んでください。

● ラウンドテーブルは、少人数で互いの実践を聴き合い、考え合うことを目的としています。そのため午後の全日程を 6 人程度の固定メンバーの小グループでの協働探究として進めます。原則として 13:30-16:30 の全日程に参加できるメンバーで進めますので、よろしく願いいたします。

○ 弁当の手配のみ行っております。希望の方は、必ず事前申し込みをお願いします。

(600 円 当日支払)

## <本校へのアクセス>



## 「プレ企画」 19日（金） 14:00～

### A. 数学・理科の融合授業の可能性をさぐる – SSH・理数シンポジウム

【公開授業】 “ゾウリムシの個体群における密度効果の数学的解析”

高等学校「生物」では、「個体群と生物群集」という単元がある。個体群における個体数の増加率は、個体群を取り囲む環境要因によって制限を受けてしまう。ここでよく知られているのが、成長曲線という個体群の成長を表すグラフである。横軸を時間、縦軸を個体数にしたときの、個体群の成長を時系列で表したものである。

この一連の授業では、ゾウリムシの個体数を実際にカウントすることにより、成長曲線をグラフ上にプロットする。一方、増加率と個体数の関係に着目させ、グラフを数式モデルで表現できないか考察する。そして、実際の個体群の増加の様子が、数学的解析により予測できるかどうかを試みる。

日程： 14:00～14:50 公開授業 “個体の増殖を数学的に解き明かす”  
15:00～16:30 パネルディスカッション 授業者・大学教員のコメント&質疑応答&意見交換  
ラウンドテーブル ※本校教員が理数の融合授業について報告

授業者：櫻井 昭, 河合 士郎 助言者：渡邊 利雄 教授(理学部 化学生命環境学科 生物科学コース)  
(理科) (数学) 高須夫 悟 教授(理学部 化学生命環境学科 環境科学コース)

### B. 21世紀型の教育のありかたを展望する – 特設教科「コロキウム」自由見学

本校では、2012年度から新しい教科「コロキウム」を5年生（高校2年生）全員対象に設置し、生徒同士の文理を超えた話し合いを大切にしたい21世紀型の学力を育む授業に取り組んできました。この日は、そのうちの数講座の実際の様子を公開したいと思います。翌日の研究会の導入として、ご自由にご覧ください。

<公開予定> 「戦争と人間」「人間を理解する、人間を表現する（メディア表現）」「デザインプロセス・コミュニケーション」  
「人生幸福論 –しあわせって何だろう–」「『つながる』『つなげる』について考える」



**20日(土) 9:30~**

## Zone.A SSH 21世紀のイノベーターを育成する学校

本校は2005年から2009年にかけて、「大学との連携に基づき、中等教育6年間において自己学習力と自然科学リテラシーを育成するカリキュラムを研究開発するとともに、高大連携教育を進める」を研究主題とするSSH指定を、2010年から2014年にかけて、「中等教育6年間において、自然科学リテラシーを基盤とするリベラルアーツの育成のためのカリキュラム開発と、高大接続のあり方についての研究開発」を研究主題とするSSH指定を受け、研究開発および科学クラブ(サイエンス研究会)の指導を行ってきた。

これまでのSSH指定において、自然科学に興味を有し、探究活動を主体的に行うことができる生徒の育成と、幅広い視野とより高い科学観、自然観を涵養するべく「リベラルアーツ」教育を行ってきた。これにより、自ら課題を設定し探究活動を展開する生徒が育ち、多様な視野を意識する姿勢が涵養された。しかし、特定の分野だけに偏った研究に細分化される傾向や現実の問題解決における具体的な行動には至らないなどの課題も浮かび上がった。一方、社会においては、適切な科学的根拠と多様な考え方に対する理解を持ち合わせ、他者と協働しながら判断・行動し、問題の解決を図ることができる科学技術者の育成が求められている。

そこで、今年度より、「『共創力』を備えた科学技術イノベーターを育成するためのカリキュラム開発」を研究開発課題として3回目のSSH指定を受けた。今回のSSH指定期間に本校がどのような生徒を育成しようとするのか、そのためにどのような研究開発を構想しているのかについて概要を説明する。また、今回のSSH事業の中で特に重要視している次の3つの内容について、これまでの活動報告を行うとともに問題提起を行う。

- ① 理科と数学の合科型授業を展開する「サイエンス・イシューズ」
- ② サイエンス研究会の生徒を対象とした多分野融合研究を促進するための「イノベーター・キャンプ」
- ③ サイエンス研究会の生徒による「研究発表」

さらに、これからの社会に求められる「イノベーター」とはどのような人物なのか。その育成にSSHの諸事業がどのように活用できるのか。特に、課題研究や新教科「数理探究」をどのように展開し、評価していくのかなどについて議論したい。

## Zone.B いま学びの意味を問う

### 分科会① 戦後70年-歴史を学ぶことの意味を問う(本分科会のみ、9:00開始)

<概要> この分科会では、21世紀の社会を生きていく生徒たちにとって“学ぶ”ということの意味とは何かということ、を、「戦争と人間」をテーマとした授業を通じて、考えてみます。

第1部は、学校設定教科「コロキウム」のなかで、1年間「戦争と人間」という講座を選択した12名の生徒たちが、主人公です。選択した動機も意欲もばらばらな彼らは、戦争(戦場)体験者からのインタビューを受けて、一人ひとりがもった「問い」を深めてきました。当日は、その学びで考えたことを、友人たちに投げかけ、深める場を設けました。ポスターを通して「問い」を投げかける場、そして、戦後70年の持つ意味と一緒に語り合う場の二つがその舞台です。

第2部は、全国的に有名な実践をつみあげてきた中・高それぞれの教員を招いて、「いま歴史を教える(学ぶ)意味は何か」を考えてみたいと思います。千葉県県の県立高校教員として、「討論授業」を長く実践してきた加藤公明氏。大阪の公立中学校教員として、戦争の問題を正面から取り上げてきた平井美津子氏。校種も切り口も異なるお二人ですが、現代の生徒たちの学びのあり方に対してどう考え、またどのような学びが必要だと思われるか、特に戦争の問題に即してお話いただく予定です。その問題提起をうけて、フロアのみなさんと「これから必要な学びのありかた」について意見を交わしたいと思います。社会科教育に関係する方はもちろん、生徒の主体的な学習のあり方に深い関心のある方、戦後70年の若者にとっての意味を考えているみなさんも、どうぞご参加ください。

- 9:00-9:30 「戦争と人間」受講生によるポスター発表 ※自由見学  
9:30-10:20 生徒による討議「戦後70年談話は、私たちの未来を開くか」  
10:40-12:30 パネルディスカッション-いま歴史を教える意味を問う  
問題提起(加藤公明氏、平井美津子氏)コーディネーター(北尾 悟)/フロアとの意見交流

パネラー：加藤 公明 (東京学芸大学 元千葉県立高校教諭)

平井 美津子 (吹田市立第一中学校教諭 立命館大学非常勤講師)

授業者&コーディネーター：北尾 悟(奈良女子大学附属中等教育学校)

## 分科会② あらたな学びの方法論と関係性 ～クラウドでの遠距離共同学習でのディープ・アクティブラーニング、演習でのジグソー法×自己評価ルーブリック×twitter、不確かな未来を生きるための why と共創クリエイト～

＜概要＞ この分科会は、高校教師、大学教師、企業の方、塾講師、NPO、個人事業者などなど、さまざまな立場で「こどもたちの未来を見ずして面白い取り組みや考え」をしているみなさんが「対話」をする、「対話祭り」です。以下の2部構成で運営します。

1. 岡山城東高校と本校の高校2年生と中学3年生が、クラウドで「小説の読み」をめぐる協同学習をおこなう取り組みが、どうアクティブラーニングであるのか、そこにはディープな学びが生じるのかご紹介して「対話」をおこないます。
  2. 大阪成蹊短期大学総合生活学科栄養コースでの演習科目で、ジグソー法と自己評価ルーブリックによる理解到達度の確認、twitterを利用した理解定着過程の可視化を組み合わせ取り組みを平井由美子さんからご紹介いただきます。
- もう1つは、「学び方を変えるべきだ」と考えて学校はもちろん、学校の外へと飛び出して、あらたな学びの方法と生徒をはじめ様々な人たちとのあらたな学びの関係性を作り出している、近畿大学付属高校の江藤由布さんの取り組みの紹介です。未来を「不確か」という前提で考え、Why?を軸に、共創とクリエイトの学習活動を展開されています。後半は、このお二人の語りをもとに、「対話」をおこないます。

報告者

畝岡 睦実（岡山県立岡山城東高校） 平井 由美子（大阪成蹊短期大学）

江藤 由布（近畿大学附属高校） 二田 貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）

助言者（予定） 益川弘如（静岡大学）

## 分科会③ 3Dプリンターの教育への可能性

＜概要＞ 3Dプリンターは一般への普及が見られ話題となっています。作ったデータを立体で印刷でき、すぐに手に取ることができることは画期的で、これからのものづくりに非常に期待されている機械です。この機械を授業にどのように採り入れ、教育に活かしていくのかという模索が始まっています。

本校では、エネルギー変換・機構を題材としたデザインプロセス・コミュニケーションのツールとして、今年度からコロボキウムの実践の中で3Dプリンターを使った授業を展開しています。生徒の1年間の実践発表の後、参加者と生徒でグループを作り、これからの3Dプリンターを使った授業の可能性について考えていきます。

報告者名 吉川 裕之(奈良女子大学附属中等教育学校)

助言者等 赤澤 夏郎(プレンプロジェクト株式会社) 松本 浩幸(奈良県立王寺工業高校)

## Zone.C 21世紀の学校・教師

### 分科会① 学校づくりをどのようにすすめるのか？——実務担当者の「声」を聴く——

＜概要＞ 「チーム学校」という言葉がある。一人ひとりが主体的かつ自律的な判断をし、共通の目標に向かって手を携え、学校づくりをすすめることである。しかし、学校づくりはそう簡単にすまない。それが現実である。だから「チーム学校」という言葉が出てくるのだろう。

本分科会は、学校改革を構想し、実務を担当している3人の教師の報告からはじめていく。全く新しい学校を一からつくりあげている札幌市立大通高校、いわば「学校改革請負人」による学校づくりを展開している富士市立高等学校、伝統の重みと時代の変化の間でもきながら学校づくりをすすめている奈良女子大学附属中等教育学校、3校の実務担当者の「声」に耳を傾けてみるのである。

本分科会では、成功物語を紹介したり、処方箋を提示することはしない。むしろ、なぜうまく進まないのか、あるいは、学校改革の実務担当者がどのような問題に直面し、そのこととどのように格闘しているのか、どのような支援を必要としているのか、などを紹介したいと考えている（もちろん、この仕事をする喜びも）。学校づくりの実務担当者はもちろん、学校づくりに関心を寄せている方、そして未来の学校づくりの担い手である若い教師の力を借りながら、学校づくりのあり方について理解を深める場としたい。参加者には、それぞれの現場における学校づくりをめぐる悩みや迷い、不安を持ち寄ることをお願いしたい。「問い」の共同体となるように。

9：45－9：50 会の趣旨説明&登壇者紹介

9：50－10：40 3本の報告

11：00－12：30 参加者とのやりとり / コメント / リプライ

報告者：平野 淳也（札幌市立大通高校） 眺野 大輔（富士市教育委員会・富士市立高等学校教育推進室）

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

司会：西村 拓生(奈良女子大学) ファシリテーター：富永 良史(福井大学教職大学院)

## 分科会② 「身体の学習」の射程

＜概要＞ 人間は心と身体で世界と向き合っている。哀しいことがあれば泣き、嬉しいことがあれば笑う。心が揺さぶられたときには、身体的な表出ないし表現が必ず伴う。それが人間という存在であり、そうしながら人間は成長し、生きていく。しかし、生徒の様子を見れば、他者の気分や意向を敏感に察知し気遣うあまり、自分の情動や感情を表に出したり、表現することを抑えこむ傾向が強い。その気遣いは、生徒たちの縮こまった身体、情動や感情が表れない身体、ちぐはぐな身体に観てとることができる。本来、不可分である心と身体をつなかりを切り離し、心を身体に閉じ込める。なんと生き辛いことであろう。心と身体がバラバラになっているところに、現代日本の青年が直面している根本問題があるのではないか。そうであるならば、新しい学習活動、すなわち「身体の学習」が必要になる。これが本分科会で考えてみたいことである。

3つの試みを聴くところからはじめてみよう。なぜ、「身体の学習」なのか、どのような内容なのか、そこから何が見えてくるのか。新しい学習指導に興味のある方はもとより、生徒理解を深めたい方の力を借りながら対話する場としたい。

9：45－9：50	会の趣旨説明&登壇者紹介
9：50－10：40	3本の報告
11：00－12：30	参加者とのやりとり / コメント / リプライ

報告者：福島 昌子（東京大学附属中等教育学校） 渡部 成江（札幌市立大通高校）  
大内 淳也（奈良女子大学附属中等教育学校）

コーディネーター：辻 敦子（奈良女子大学文学部助教） コメンテーター：甲斐 健人（東北大学教育学部教授）

## 分科会③ Dynamic thinkers を育てる英語授業のデザイン

＜概要＞ 本校英語科が6年一貫カリキュラムを実施して15年になる。四技能の統合によるコミュニケーションな授業は一定の成果をみたが、スキル習得に重点が置かれてしまい、深く自律的な学びを生んだとは言い難い。主体的に学ぶことを楽しむ dynamic thinkers を育てることが必要である。「学校の授業でなければできないことは何か？」という問いから、英語科教員の学びあうコミュニティが生まれた。1,2年、3,4年、5,6年の各ステージで、自立した個が、夢中になって対話し協働で取り組める探究的な課題について、参加者の皆さんと一緒に考えたい。キーポイントは、以下の点である。

生徒の engagement をどう誘うか 探究型学習は自律的学習者を育てるのか 習得と探究のバランスをどうデザインするか  
相互関係をどう築くか 生徒はどう学び、自らの学びをどう捉えるか

報告者：井上 真唯也 塩川 史 南 美佐江（いずれも 奈良女子大学附属中等教育学校）  
指導助言者：江利川 春雄（和歌山大学・教授）

## 分科会④ 教師に〈なる〉～若手教師の実践報告と語り合い～

＜概要＞ 本分科会は、本校および他校の若手教師が実践を報告し、それについてのフロアとの語り合いが中心となる分科会である。ここではラウンドテーブル形式（少人数での語り合い）を用いて、若手教師の実践報告を糸口に、その実践の持つ意義やどのような教師をめざしていくのか、などのテーマを語り合うものである。その結果として、参会者それぞれが自らの問題意識に寄り添った収穫を得られれば幸いである。

本分科会への参加によって、「教師に〈なる〉／〈なった〉」とはいかなる状態であるか、また、そのためにはどのようなアクションが必要であるかといった諸問題に対して、一あるいは問いそのものが書き換えられる可能性も含めて一参会者と本校の教員が共に考えを深めるきっかけとなることを期待したい。

報告者：奈良女子大学附属中等教育学校教員、私立・公立教員

## 【附属小学校】

○平成 27 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」  
～個の探究と相互の探究をつなぐ「生活学習力」を育て～

2. 期日 平成 27 年 6 月 6 日（土）

3. 日程

8:15 8:45 9:05 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:00 12:15 13:15 14:00 14:15 14:30 16:00

受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	公開学習①の協議会	おたずねタイム	昼食	公開学習②の協議会	おたずねタイム	講演 西村拓生先生 (本学)
----	-----	-------	-------	-----------	---------	----	-----------	---------	----------------------

### ■公開学習①（9：15～10：00）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1 星	しごと	「おたずね」をたのしもう	薄田 太一
2 星	けいこ（国語）	「スイミー」を読もう	飯島 真理
4 月	けいこ（造形）	立体「わたしのこんぺいとう」 ～自分の内面を形に表そう～	服部 真也
4 星	けいこ（体育）	みんなが主役！なボールゲームを作ろう	武澤 実穂
5 月	けいこ（算数）	小数÷小数の計算のしかたを考えよう	河田慎太郎
6 星	けいこ（理科）	ヒトや動物の体	中野 直人

### ■公開学習②（10：15～11：00）

学級	学習区分	学習内容	指導者
2 月	けいこ（体育）	ボールでできる動きをつくろう	阪本 一英
3 月	けいこ（算数）	かくれた数はいくつ	豊田 雅樹
3 星	しごと	にこよし村へいらっしゃい	清水 聖
4 月	けいこ（理科）	電気の研究Ⅱ ～モーターカーグランプリ in NARA～	杉澤 学
4 星	けいこ（音楽）	声を合わせて 気持ちを合わせて	中村 征司
6 月	けいこ（国語）	これまでの学習を生かして「やまなし」	西田 淳

### ■公開学習①の協議会（11：15～12：00）

学習区分	研究問題	指導者
しごと	学び合い、つながり合う子どもを育てるにはどうすればよいか	薄田 太一
けいこ（国語）	豊かな想像力を育むには	飯島 真理
けいこ（造形）	子どもが豊かに育つ造形題材のあり方	服部 真也
けいこ（体育）	子どもの主体性を伸ばす体育の学習について考える	武澤 実穂
けいこ（算数）	話し合いを活発にするにはどうすればよいか	河田慎太郎
けいこ（理科）	結論を導く力と計画を立てる力をつけるには	中野 直人

■公開学習②の協議会（13：15～14：00）

学習区分	研究問題	指導者
けいこ（体育）	子どもの創意を育む体育学習はどうあればよいか	阪本 一英
けいこ（算数）	「けいこ（算数）」における「めあて」を立て、「ふりかえり」をまとめる力をどう伸ばせばよいか	豊田 雅樹
しごと	具体と抽象をどうつなげるか	清水 聖
けいこ（理科）	理科で学んだ知見を適応する能力を育てるにはどうすればよいか	杉澤 学
けいこ（音楽）	共に伸びる音楽学習をどう作るか	中村 征司
けいこ（国語）	ひとりで読みすすめる力を育てるにはどうすればよいか	西田 淳

■講演（14：30～16：00） 体育館

本当に子どもを大切にする教育とは ～『伸びて行く』の意味～

西村 拓生 先生〔奈良女子大学文学部 教授〕

○平成 27 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」とアクティブラーニング  
～個の探究と相互の探究をつなぐ「生活学習力」を育てる～

2. 期日 平成 28 年 2 月 12 日（金）・13 日（土）

3. 日程

〈1 日目〉 2 月 12 日（金）

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①	公開学習②	公開学習①の協議会	昼食	公開学習②の協議会	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	ふゆをたのしもう ～の山のしぜん、やさい、あそび、くらし～	杉澤 学
2 月	しごと	気になることを見つけよう	阪本 一英
3 月	けいこ（算数）	考えを広げよう、深めよう ～間の数～	豊田 雅樹
4 星	けいこ（体育）	色々な動きに挑戦！マット運動	武澤 実穂
5 星	けいこ（国際）	英語を使って、世界の学校に広げよう、友だちの輪！	中垣 州代

■公開学習②（10：15～11：00）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1 月	けいこ（造形）	紙版画「こんなに大きくなったよ」	服部 真也
1 星	しごと	みつける	薄田 太一



3星	しごと	社会を見つめよう	清水 聖
4星	けいこ (音楽)	ヴォイスリズムアンサンブルで作ろう	中村 征司
5月	けいこ (算数)	割合	河田慎太郎
5星	食の学習	給食のみそ料理を考えよう	太田原みどり
6月	けいこ (国語)	6年間の学びを生かして読もう「海の命」	西田 淳
6星	けいこ (理科)	発電と電気の利用	中野 直人

■公開学習①、及び学校保健の研究協議会 (11:15~12:15)

学習区分	研究問題	指導者
しごと	根拠を集めて主張をつくるプロセスをどのように指導すればよいか	杉澤 学
しごと	子どもたちが主体的に取り組む学習問題をどうつくるか	阪本 一英
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
けいこ (体育)	子どもが楽しみながら取り組むマット運動をどうつくるか	武澤 実穂
けいこ (国際)	小学校英語の在り方について考える	中垣 州代
保健	子どもの心に寄り添う保健室をどうつくるか	辻村 琳

■公開学習②の研究協議会 (13:15~14:15)

学習区分	研究問題	指導者
しごと	学び合う子どもをどう育てるか	薄田 太一
しごと	「しごと」学習をどうとらえるか	清水 聖
けいこ (国語)	継続することで養われる子どもたちの力について考える	西田 淳
けいこ (算数)	子ども同士で学びを進めるにはどうすればよいか	河田慎太郎
けいこ (理科)	観察・実験の方法を子どもとどのようにつくるか	中野 直人
けいこ (音楽)	主体的に子どもが進める音楽学習とは	中村 征司
けいこ (造形)	生活と造形をどうつなげるか	服部 真也
食の学習	生活をみつめ生活につなぐ食の学習をどうつくるか	太田原みどり

■講演 (14:30~16:00) 体育館

奈良で育つ子ども

本校副校長 谷岡 義高

〈2日目〉 2月13日 (土)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:00 13:00 14:30 14:45 16:15

受付	朝の会	公開学習 ③	公開学習 ④	アクティブ ラーニング の協議会	昼食	全体会 パネルディス カッション	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星	しごと	みつける	薄田 太一
2月	けいこ（体育）	ぼくたちの運動ランドをつくろう	阪本 一英
3月	けいこ（算数）	よみとる算数 ～公園の地図づくり～	豊田 雅樹
4月	けいこ（造形）	私と木	服部 真也
4星	けいこ（体育）	自分の動きを広げよう！マット運動	武澤 実穂
6星	けいこ（理科）	発電と電気の利用	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星	しごと	社会を見つめよう	清水 聖
4月	けいこ（理科）	くらしを科学する ～料理、だんぼう、乗り物～	杉澤 学
5月	けいこ（算数）	学びの種「割合」	河田慎太郎
5星	けいこ（国際）	英語を使って、世界の学校に広げよう、友だちの輪！	中垣 州代
4星	けいこ（音楽）	附小ミニオーケストラ	中村 征司
6月	けいこ（国語）	6年間の学びを生かして読もう「海の命」	西田 淳

■アクティブラーニングの研究協議会（11：15～12：00）

学習区分	研 究 問 題	提案者
しごと	「しごと」学習の本質とアクティブラーニングについて考える	薄田 太一 清水 聖
けいこ（国語）	子どもが主体的に学びを創る国語学習とは	西田 淳
けいこ（算数）	生活と算数をどうつなげるか	河田慎太郎 豊田 雅樹
けいこ（理科）	結果から考察までのプロセスをどのように指導すればよいか	杉澤 学 中野 直人
けいこ（音楽）	音楽における能動的な学びとは	中村 征司
けいこ（造形）	こだわりをもって豊かに表現する造形学習とは	服部 真也
けいこ（体育）	子ども自ら課題を見つける体育学習はどうあればよいか	阪本 一英 武澤 実穂
けいこ（国語）	子どもが主体的、協働的に学ぶ小学校英語について考える	中垣 州代

■全体会（13：00～14：30） 体育館

アクティブラーニング実践者によるパネルディスカッション

（上越市立大手町小学校、横浜市教育委員会、奈良女子大学附属小学校）

■講 演（14：45～16：15） 体育館

学習指導要領改訂の方向性 ―アクティブラーニングの充実に向けて―

田村 学 先生（文部科学省初等中等教育局 視学官）

【附属幼稚園】

2015年度公開研究会報告

○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「奈良らしい保育を創る」

平成27年10月21日（金）

「自ら環境にかかわり表現する—幼稚園3歳児の遊びと育ち—」

公開保育・協議会

○公開保育研究会

研究主題

「自ら遊びをつくりだす子どもを育てる

—子どもの「生活」を丁寧に見とる保育—

【日程】 平成28年2月13日（土）

8:45 9:00

11:30

11:40

12:10

13:00

14:10

14:30

16:00

受付	公開保育	移動	全体会	昼食	分科会	移動	講演
----	------	----	-----	----	-----	----	----

◆全体会

研究報告

報告者 柿元みはる

◆分科会

本日の保育についての協議 （各担任）

◆講演

（附属小学校と合同）

講師 田村 学先生（文部科学省初等中等教育局視学官）

演題 「学習指導要領改訂の方向性

—アクティブラーニングの充実に向けて—」

### 3. 教育支援

#### (1) 教職科目担当

##### 【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
中等国語科教材内容論 A	神徳 圭二
中等英語科教材内容論 A	平田 健治・塩川 史
中等英語科教材内容論 B	塩川 史・秋山 啓子
地理歴史科教育法	武田 章
中等社会科教材内容論（地歴分野）	北尾 悟・落葉 典雄
中等社会科教材内容論（公民分野）	鮫島 京一・中村 博之
中等教科教育法数学Ⅲ	河合 士郎
中等教科教育法数学Ⅳ	山上 成美
中等教科教育法理科Ⅰ	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾 義子

##### 【附属小学校】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・表現	中村 征司
保育内容指導法・健康	阪本 一英
初等教科教育法 国語	西田 淳
初等教科教育法 算数	豊田 雅樹
初等教科教育法 理科	杉澤 学
初等教科教育法 社会	清水 聖
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 真也
初等教育方法論	堀本三和子

##### 【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





#### 4. 専門教育への連携協力

2015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. 心理学実験実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：

- ・2015年5月28日（木） 附属小学校
- ・2015年7月2日（木） 附属幼稚園

受講生：2015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・狗巻 修司

# Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 12

## CONTENTS

### PART I ARTICLES

- Fifth and Sixth Graders' Friendship Development and the Sense of  
"Ibashi"(Existential Place) ..... Michiko Nakayama 1  
Remarks on the Methodology in a Clinical-Pedagogical Study of Education (1)  
..... Takuji Suzuki 9
- A Comparison of English-Learning Behavior between Japan and the Republic of  
Korea: An Analysis of Questionnaire Survey Results from Women's College Students  
..... Asuka Watanabe, Takashi Yasuda 15
- The Career of Yoshi Saito, the First Graduate of Nara Girls' Higher Normal School with  
a Focus on Her Achievements at Sahokai ..... Yoshie Sakamoto 25
- A Study on Succeeding the "Practical Knowledge of Life: From the Viewpoint of  
'Sound' in 'Chare,' a Korean Traditional Ritual 'Chesa'" ..... Juyeon Ro 35
- A Consideration of the Heritage Process of Practical Knowledge ..... Midori Takamatsu 41
- Conversations about the Person Who Made Children's Lunch Boxes and  
Changes in Children's Dietary Behavior during Kindergarten Lunchtime ..... Ayumi Mizutani 53
- How Do Teachers Intervene in Peer Conflicts among Five-Year-Old Toddlers?:  
Focusing on the Role of Discussing Interventions ..... Miki Matsubara 69
- "The Child" as an Artistic Being: In Relation to One of the Contents of Childcare,  
"Expression" ..... Juyeon Ro 83
- Practical Food Education and the Attempt to Support Health Promotion for Nara Residents:  
A Report on the Collaboration Project between Nara Prefecture and  
Nara Women's University Called "Nara Nutrition College"  
..... Noriko Nakano, Akari Minami, Mayuko Ichimura, Satoru Matsuda 91
- On Children Requiring Special Attention in Regular Classes:  
With a Focus on the Issue of Visual Functions ..... Yoshie Sakamoto 99
- Special Issue Collaboration Project of the University and the Attached Schools for  
Improvement of Teacher Training Course of NWU ..... 111
- A Study on Introducing Japanese Classical Literature to Secondary School Students:  
Using Rakugo Composition Activities ..... Keiji Kotoku, Hiromitsu Suzuki 113
- Civics from a Sociological Perspective: Understanding the Information Society through  
Comparing Old and New Episodes of *Doraemon*  
..... Kyoichi Sameshima, Takuya Hayashi, Gentaro Mizugaki 119
- The Practice and Study of a Method for Learning Sequence in Mathematics  
via Mathematical Activity ..... Yasuhiro Yoko, Minyo Katagiri, Tsuyoshi Kobayashi, Junichi Matsuzawa 123
- An Attempt to Improve Classes and Lectures Based on the Teaching Plan by the Collaboration of  
Secondary School Teachers and University Members  
..... Aki Sakurai, Toshio Watanabe, Tomoki Tamotsu, Atsushi Sakai 131
- A Study on the Proactive Learning Process of Physical Education (1) :  
A Case Study of Ball Games for Elementary School Children ..... Yuji Ishizaka 137
- A Study on the Proactive Learning Process of Physical Education (2) ..... Yoichi Inoue 141
- An Approach to Collaborative Research of Education between High School and University as a  
Way to Improve Home Economics Education and Teacher Training: Review of Lessons on  
Childbirth and Childcare ..... Noriko Nagaso, Etsuko Matsuoka, Manabu Shibasaki 145
- The Practice of Disaster Reduction Education as Home Economics Education ..... Takashi Noda 155
- The Effectiveness of Practicals in the Teaching Profession for Home Economics Education:  
The Observation and Study of a Simulated Lesson in a Professional Manner in the Clothing Environment (1)  
..... Noriko Nagaso, Masafumi Harada, Naoko Sano, Ryoko Yasukawa, Miho Yamamoto 163
- Japanese High School Students Learn "Okinawa" in English: The Possibility of Collaborative Learning  
..... Keiko Akiyama, Akiko Yoshimura 175
- PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES
- Teachers' Support of Three-Years-Old Kindergarten Children:  
Developing Children's Experiences into "Their Own Experiences with Meaning" ..... Miharū Kakimoto 183
- Children Open up Learning: What Did the Children Learn through the Ball Game Class? ..... Miho Takezawa 193
- PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2015 to MARCH 2016
1. Projects at the Center ..... 207
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers ..... 209
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School ..... 222
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff ..... 224

2016