教育システム研究

第 13 号

2017年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

巻　頭　言

奈良女子大学教育システム研究開発センターの研究および活動報告書である『教育システム研究』第 13 号をお届けします。本センターでは昨年度から、本学の附属校園と大学がさらに連携を強めて教員養成課程を改善・充実させるための取り組みである「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」を行なっています。昨年度の第 12 号と昨秋に刊行した増刊号に続き、この号でもその成果が掲載され、かつてないボリュームになっています。特に今号では、附属教員と大学教員の共著論文だけでなく、初等・中等教育の教員養成や教科教育を主題として独自に執筆していただいた論文を多数お寄せいただきました。これらの論文は、上記連携研究推進事業の特集とは別に、一般研究論文の枠で掲載させていただきました。これだけ多くの大学教員・附属教員が教職教育に関心を向けてくださったということは、本学ではかつてなく、また他大学でもあまり類例のないことだと思います。この成果は、女子高等師範学校の遺伝子をもつ本学での今後の教職教育の充実にとって、きわめて大きな、新たな財産です。ご協力、ご尽力をいただいた先生方に、あらためて心より感謝を申し上げます。

かつて本センターが創設されたきっかけは平成 13 年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書でした。それから 16 年。昨年の夏に「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書が出され、あらためて教員養成と附属学校のあり方が根本から問い直されています。本学の教員養成課程と附属学校園にとっては再度の危機、と言っても過言ではありません。教育システム研究開発センターにも、新たな役割を担う覚悟が求められています。本センターの活動が、決して自らの組織防衛のためではなく、私たちの社会のよりよい学校教育と教師教育に資するものでありたいと念じつつ、私たちは挑戦を続けたいと思います。

2018 年 3 月

教育システム研究開発センター長

西　村　拓　生

目　　次

第１部　研究論文

小・中学生の学力の量的分析
　―地域的散布度の推移と規定要因―　……（保田　　卓）　1

方法としての臨床教育学に関する覚書（２）
　―教師に求められる“新たな”教育学的思考の
　　基盤形成へ向けて―　……（鈴木　卓治）　11

「主体的・対話的で深い学び」を具体化する教育方法についての一考察
　―「対話的な学び」の実践例を手掛かりにしながら―　……（鮫島　京一）　17

小学校から現在までの印象に残る授業
　―教育課程論を受講する大学生を対象にした調査より―　……（阪本　美江）　35

幼稚園教育要領「健康」領域における「多様な動き」の検討
　―小学校学習指導要領体育科との関連―　……（功刀　俊雄）　43

幼稚園教育要領「人間関係」「言葉」の尺度化の試み
　―保護者による回答の分析―　……（中山　満子）　51

幼稚園教育における環境と生命と人間の関わりを感じる体験活動：
　奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」を参考にして
　　……（天ヶ瀬正博）　59

幼稚園教育要領「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」についての一考察
　―保育実践者の立場から―　……（柿元みはる）　71

幼稚園児における援助行動の生起過程
　―言語的相互作用における援助の契機と方略の活用に着目して－
　　……（栗田　奈穂・角田三友紀）　81

遊びを通して育まれる幼児の言葉
　―教師のかかわりによって引き出される３歳児の言葉と行動に視点をおいて―
　　……（角田三友紀・柿元みはる）　99

幼小一貫教育における異年齢探究活動「なかよしひろば」に関する一考察
　―5 歳児の「ふりかえり」に見る観察視点の広がりと「自覚的な学び」
　　……（松田　登紀）113

小学校教育とつながる幼稚園教育における「言葉」
　～幼小の連携を視野に～　……（角田三友紀・西田　　淳）123

保育と小学校教育の連携における発達的理解の連続性の意義：
　保育者と小学校教諭への意識調査から　……（狗巻　修司）133

小学校社会科における学びの課題
　―新学習指導要領と「子供が自ら学びはじめる瞬間」―　……（柳澤　有吾）143

新指導要領にみる生活科教育の変化と新しい生活科教育のあり方にむけての試論
―「生活世界」に住む子どもたちとその「まなざしの変容」―　……（鈴木　康史）155

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校図画工作科の授業研究
―表現活動における身体性を重視した授業の研究開発―　……（鮫島　壽理）171

主体的に学ぶ子どもを育てる「けいこ（家庭）」学習の教材開発とその実践
……（堀本三和子）181

性の多様性と小学校保健教科書
―現状と展望―　……（功刀　俊雄）193

「奈良の学習法」を取り入れた「けいこ　国際」　……（中垣　州代）203

小学校新学習指導要領における「外国語活動」の教材としての絵本の可能性
……（伊達　桃子）213

外国語を「どのように学ぶか」についての考察
―小学校におけるアクティブ・ラーニングの試み―　……（秋山　啓子）225

対話的な学びを取り入れた中等教育国語科・詩歌学習の可能性
―三好達治「甍のうへ」を題材に―　……（神徳　圭二）235

中学社会科における「社会的な見方・考え方」を育む討論型授業に関する実践研究
―イギリスの EU 離脱問題を題材に―　……（藤井　正太）241

中等教育における探究型歴史授業の方法に関する実証研究
―時代認識の主体的獲得に着目して―　……（藤井　正太）253

主体的・協働的学びを可能にする英語授業のデザイン
―中学校１年生における実践の報告と考察―　……（井上真唯也）263

英語学習における主体的学習力を育てる授業に関する考察
―Molly Burke のメッセージを読み取る実践を通して―　……（金折　典子）271

中学教育段階を中心とした家庭科学習における
情報機器を導入した新たな教材の開発と提案
…（佐藤　克成・才脇　直樹・吉田　哲也・内田　有希・佐藤　宏介・岩井　大輔）283

障害者と大学生との協働ワークショップが家庭科教育に提起するもの
……（井口　高志・森口　弘美・太田　啓子・阪東　俊忠）295

高等学校の家庭科及び農業科教育を対象とした食料生産現場における実践的学習の課題
―奈良女子大学における教育実践事例からの検討―　…（青木　美紗・片上　敏喜）309

中等教育段階における「主体的・対話的で深い学び」の
実現を目指した総合的な学習の時間の実践研究
―音や音楽の存在に着目した学習を通して―　……（多賀　秀紀）315

総合的な学習におけるエネルギー教育の指導法に関する一考察　……（吉川　裕之）329

中国の高級中学における「総合実践活動」の特徴
―日本の「特別活動」と「総合的な学習の時間」との比較を通して―
……（小野寺　香・小川　佳万）339

中学校教員は発達障害を持つ生徒をどのように捉えているのか：
想起理由と支援の分析から ……（狗巻　修司・谷口　あや）351

「イライラ」感情の持つ意味についての臨床教育学的考察
―中学校における「自己効力感」の質的変化に焦点を据えた生徒指導―
……（鮫島　京一）363

OG によるキャリア教育に学生が期待する講義内容と今後の課題について
―奈良女子大学「専門職論」のアンケート結果から― ……（阪本　美江） 385

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

幼稚園 3 歳児から 5 歳児までの人間関係の発達
―幼稚園における実践事例報告― ……（鎌内　菜穂・中山　満子）393

倭寇とは何か
―歴史教育と歴史研究をめぐって― ……（北尾　　悟・西村さとみ）403

高等学校公民科における心理学的観点・知見の導入と展開：
新学習指導要領に向けて ……（天ヶ瀬正博・中村　博之・中山　満子）409

サイエンス・オープンラボを通した化学（有機合成、酸化還元、界面活性剤）学習
―大学生による演示実験を動機付けにした高等学校授業開発研究―
……（三方　裕司・竹内　孝江・高島　　弘・松浦　紀之・長谷　圭城）429

高等学校理科「生物」領域の教育をさらに高めるために
―附属学校教員と大学教員との交流による授業改善の試み―
……（矢野　幸洋・岩口　伸一・西井　一郎）437

意味のある文脈での表現活動
―英語文法の理解からコミュニケーションの実践へ― …（平田　健治・須賀あゆみ）443

高等学校における英語で学んで語る授業とその効果的実践
……（南　美佐江・今野　弘章）449

第 2 部　実践報告

子どもとつくる「しごと」学習の実践を振り返って ……（堀本三和子）453

第 3 部　年次活動報告（2016 年度）

1．学内連携 …… 465
（1）高大連携特別教育プログラム

2．学外連携 …… 467
（1）学校訪問・参観者記録
（2）公開研究会報告

3．教育支援 …… 478
（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 …… 480

小・中学生の学力の量的分析
― 地域的散布度の推移と規定要因 ―

保田　　卓（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．はじめに

文部科学省は、平成 19 年度から小学 6 年生と中学 3 年生を対象に[1]「全国学力・学習状況調査」を実施している。調査の目的は「義務教育の機会均等とその水準の維持向上の観点から、全国的な児童生徒の学力や学習状況を把握・分析し、教育施策の成果と課題を検証し、その改善を図るとともに、学校における児童生徒への教育指導の充実や学習状況の改善等に役立てる。さらに、そのような取組を通じて、教育に関する継続的な検証改善サイクルを確立する」ことである（文部科学省・国立教育政策研究所 2017:2)。調査は東日本大震災の影響で中止となった平成 23 年以外は毎年行われており、平成 29 年で 11 回を数える。毎年、調査結果が発表されると、各地域のニュース等では当該地域の都道府県における平均正答率の順位等が報道されたりしており、子供の学力やその地域間格差に対する国民の関心の高さが窺える。本稿では、この「全国学力・学習状況調査」の都道府県別データを用いて、小・中学生における学力の地域的散布度の推移と規定要因を明らかにする。

2．方法[2]

都道府県による散布度の推移については、国立教育政策研究所のウェブページで公開されている「全国学力・学習状況調査」（平成 19〜29 年度）における「教科に関する調査」（以下「学力調査」と記す）の都道府県別集計結果のうち「国語 A」（「主として『知識』に関する問題」）「国語 B」（「主として『活用』に関する問題」）の平均正答率を用いた。平成 29 年度については、平均正答率の規定要因を探るため、学力調査と同時に行われた児童生徒と学校に対する質問紙調査の都道府県別集計結果も用いた。なお、紙幅の制約上、算数・数学については本稿では扱わない。

3．結果と考察

(1) 都道府県による散布度の推移

各年度の学力調査は問題や回答する児童生徒が異なり、正答率の全体的・絶対的水準も年度によって差があるため、相対比較が容易になるように都道府県別の平均正答率を T スコア（いわゆる偏差値）に変換した。その年次推移を示したのが、小学校については図 1.1〜1.6（国語 A）および図 2.1〜2.6（国語 B)、中学校については図 3.1〜3.6（国語 A）および図 4.1〜4.6（国語 B）である。また、全都道府県および地域ブロック別の散布度の推移を要約的に表すために、平均正答率の標準偏差の年次推移を、小学校については図 5（国語 A）および図 6（国語 B）に、中学校については図 7（国語 A）および図 8（国語 B）に示す。

図1.1　小学校国語AのZ値の推移―北海道・東北

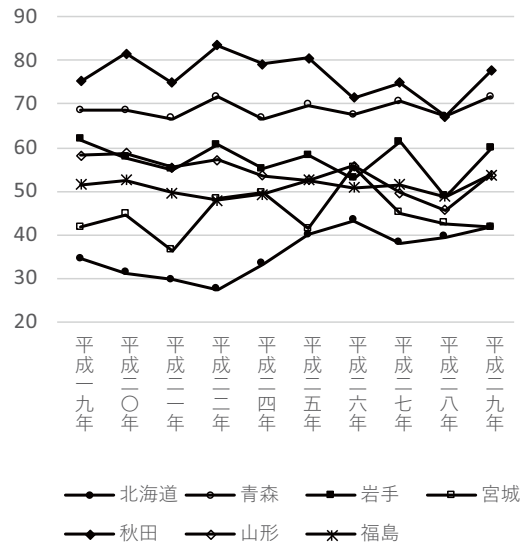


図1.2　小学校国語AのZ値の推移―関東・甲信

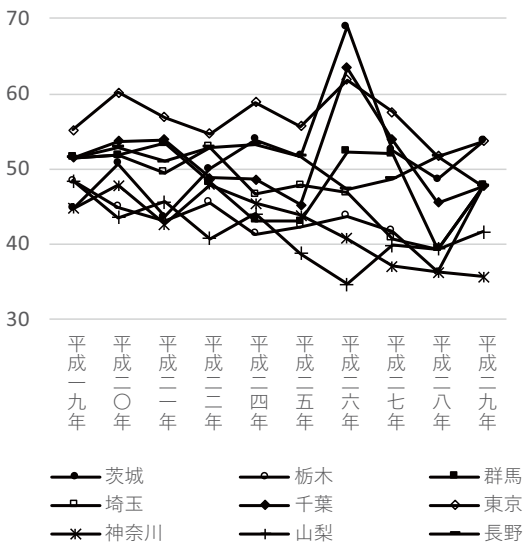


図1.3　小学校国語AのZ値の推移―北陸・東海

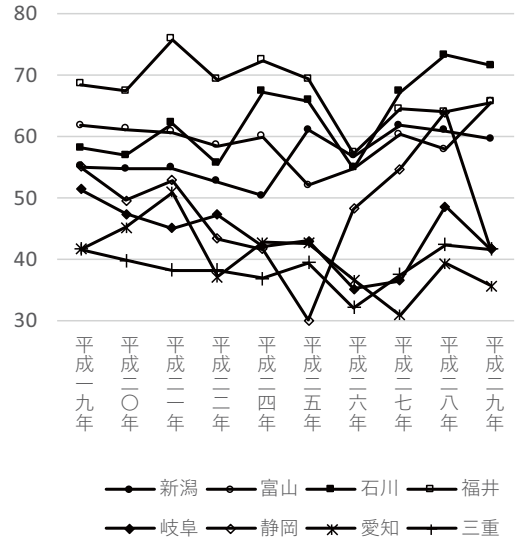


図1.4　小学校国語AのZ値の推移―近畿

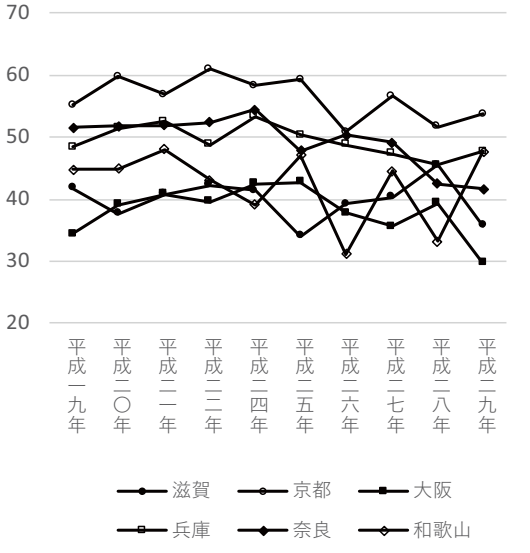


図1.5　小学校国語AのZ値の推移―中国・四国

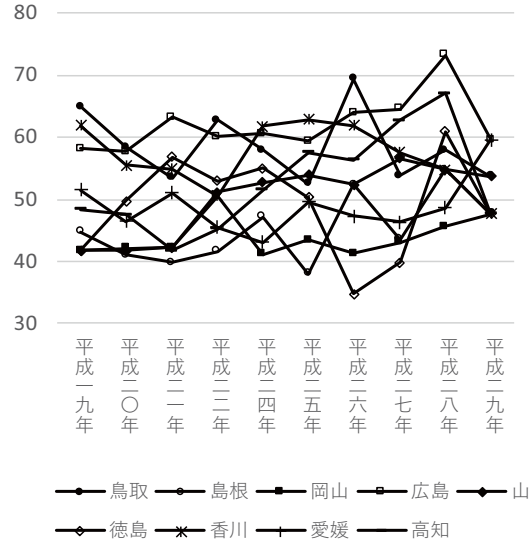


図1.6　小学校国語AのZ値の推移―九州・沖縄

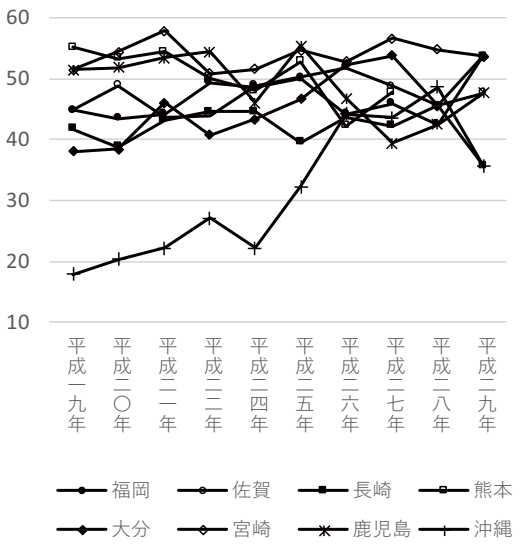


図2.1　小学校国語Bの Z値の推移―北海道・東北

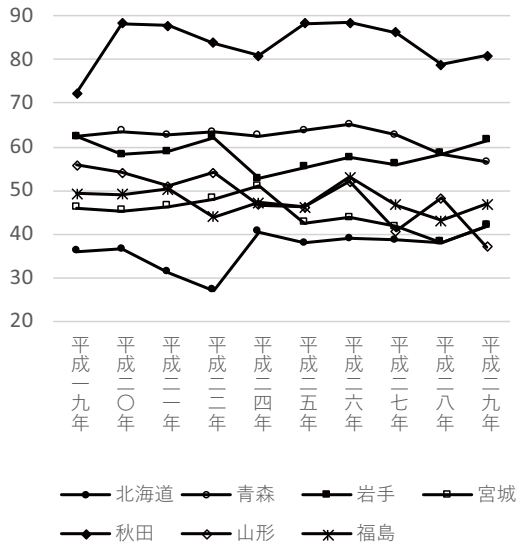


図2.2　小学校国語Bの Z値の推移―関東・甲信

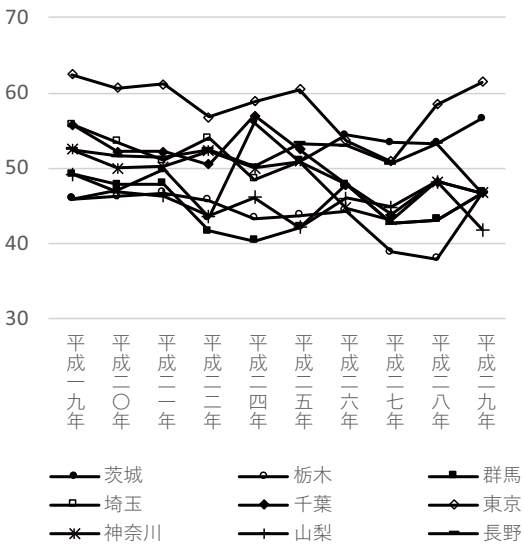


図2.3　小学校国語Bの Z値の推移―北陸・東海

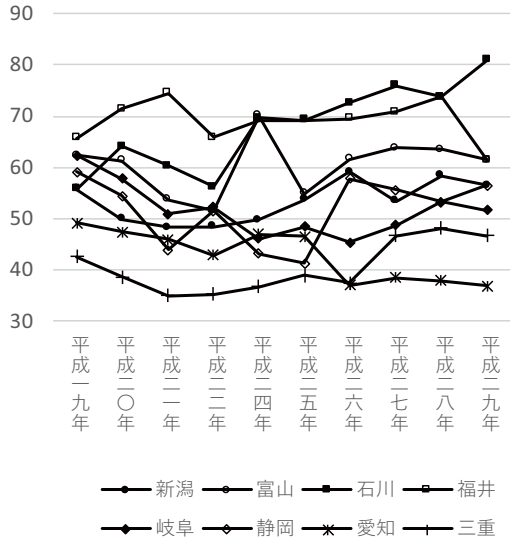


図2.4　小学校国語Bの Z値の推移―近畿

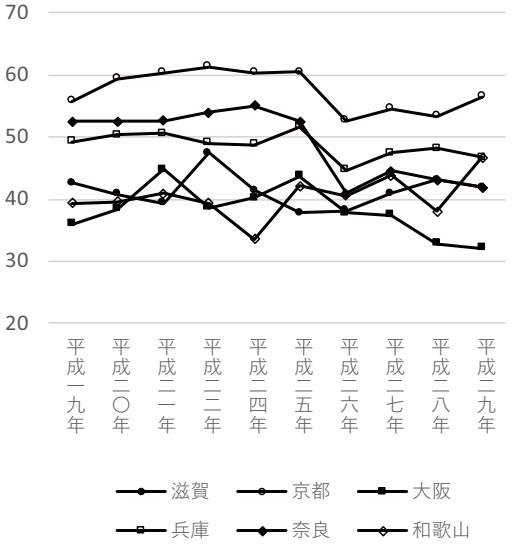


図2.5　小学校国語Bの Z値の推移―中国・四国

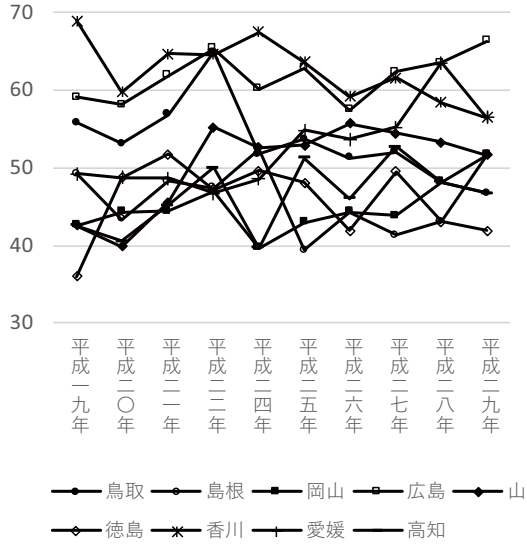


図2.6　小学校国語Bの Z値の推移―九州・沖縄

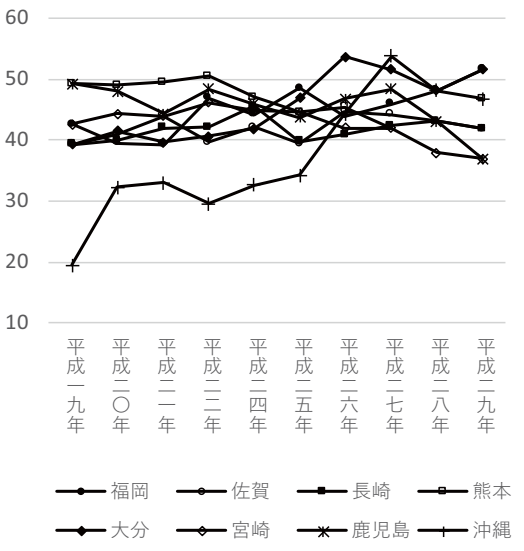


図3.1　中学校国語AのZ値の推移―北海道・東北

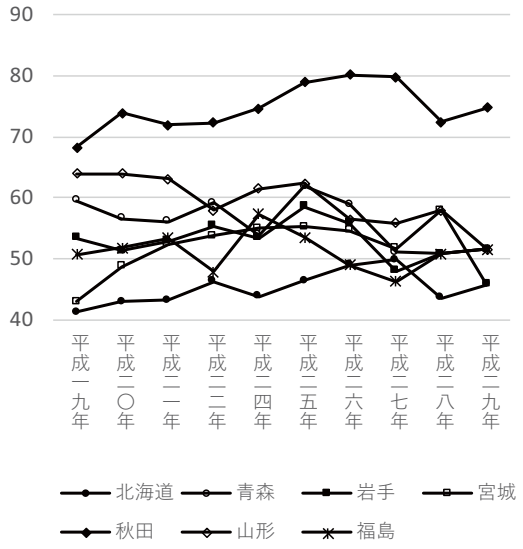


図3.2　中学校国語AのZ値の推移―関東・甲信

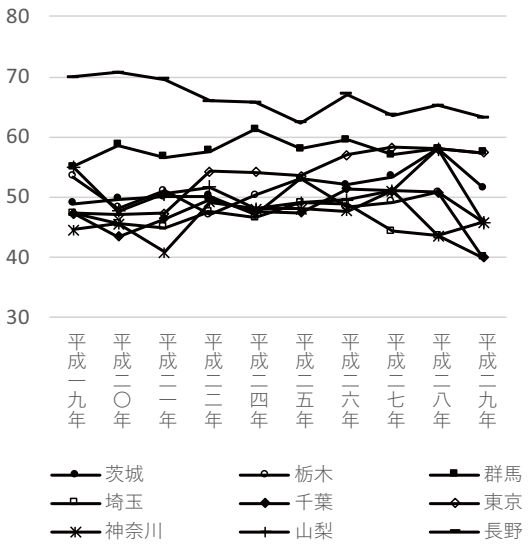


図3.3　中学校国語AのZ値の推移―北陸・東海

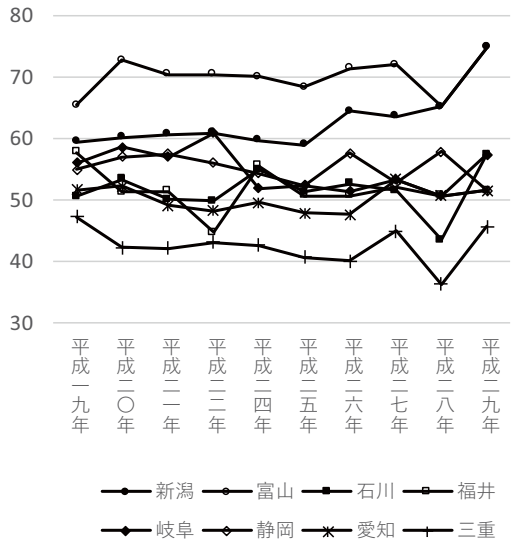


図3.4　中学校国語AのZ値の推移―近畿

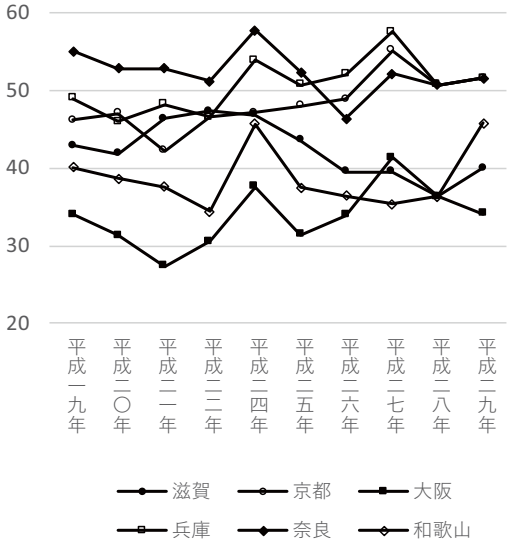


図3.5　中学校国語AのZ値の推移―中国・四国

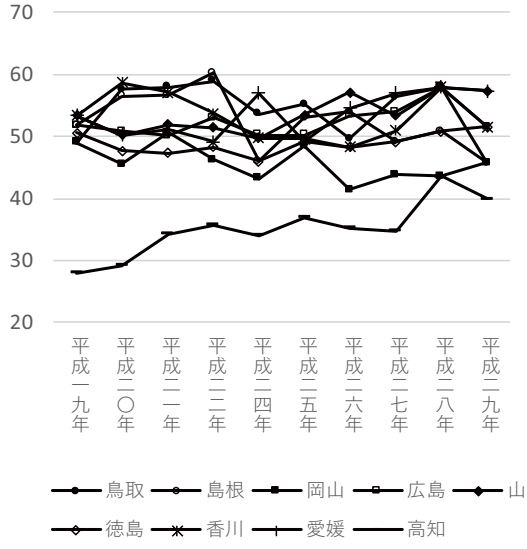


図3.6　中学校国語AのZ値の推移―九州・沖縄

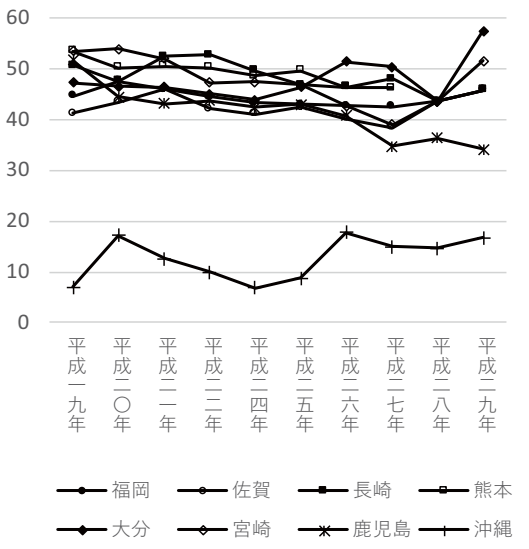


図4.1　中学校国語Bの Z値の推移―北海道・東北

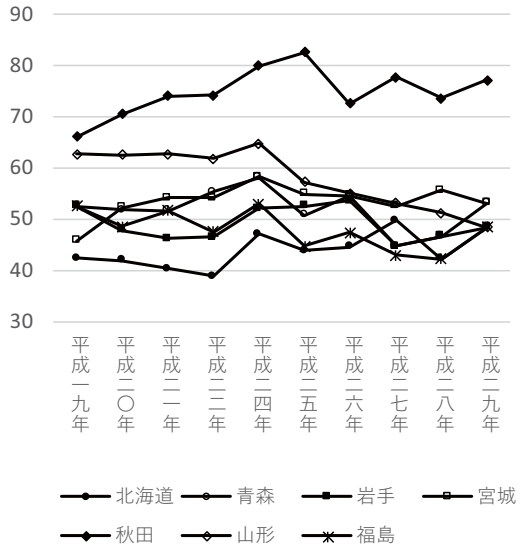


図4.2　中学校国語Bの Z値の推移―関東・甲信

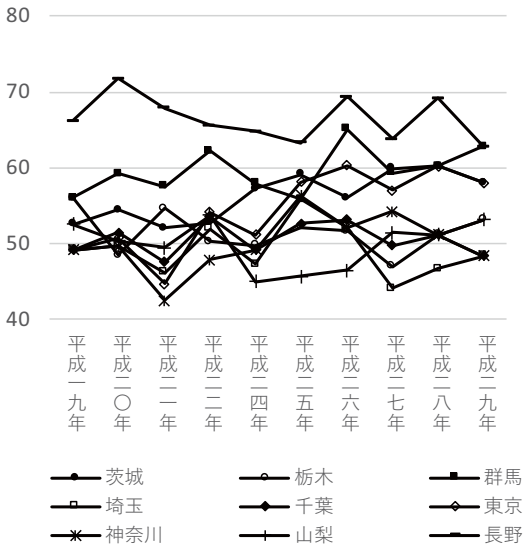


図4.3　中学校国語Bの Z値の推移―北陸・東海

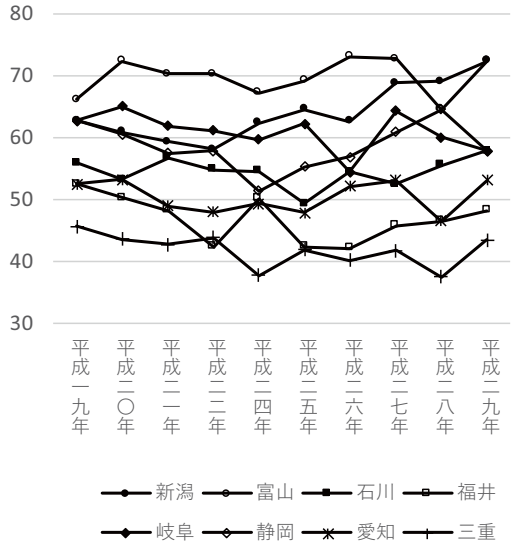


図4.4　中学校国語Bの Z値の推移―近畿

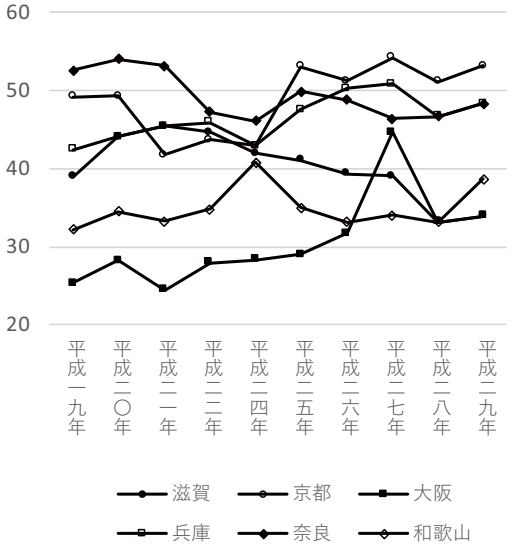


図4.5　中学校国語Bの Z値の推移―中国・四国

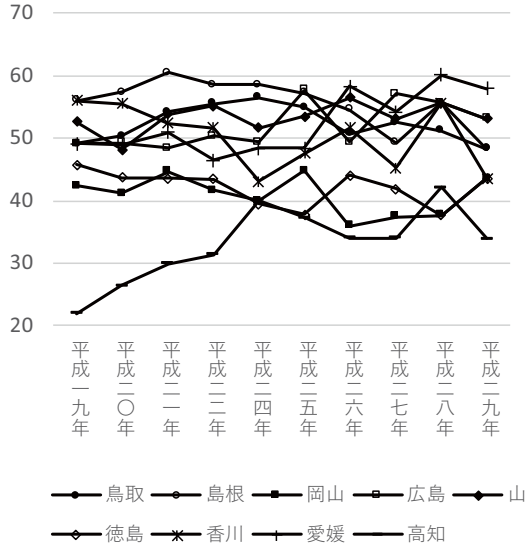
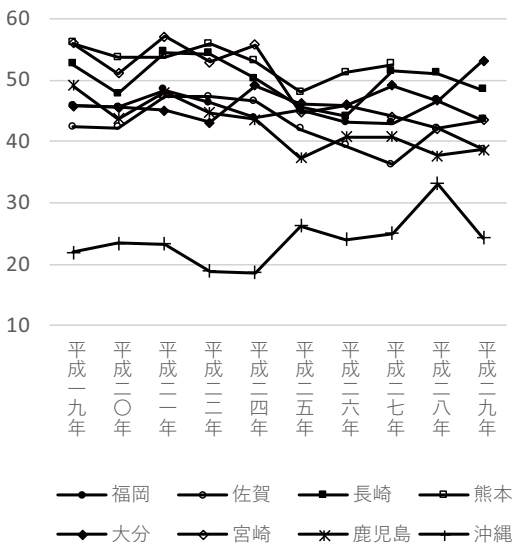
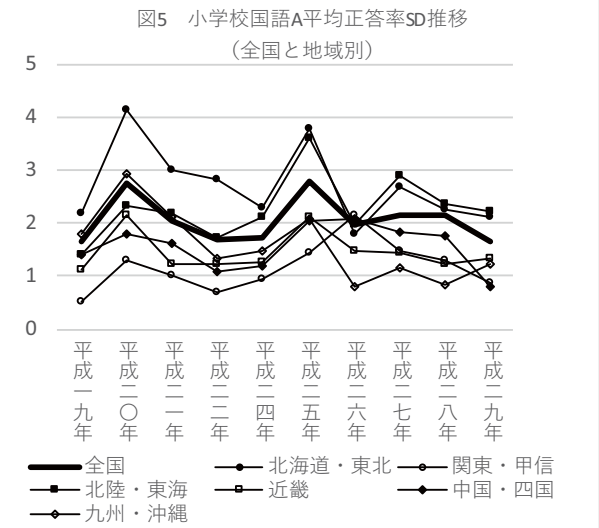
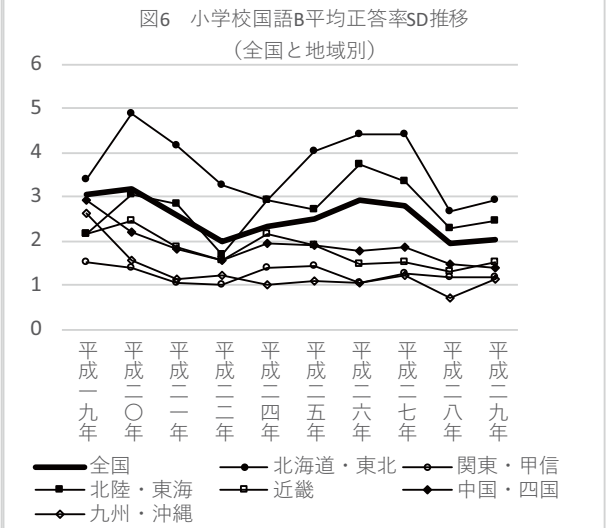
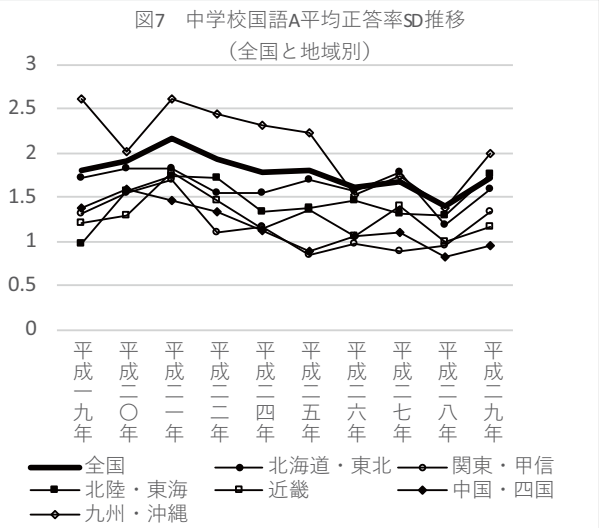


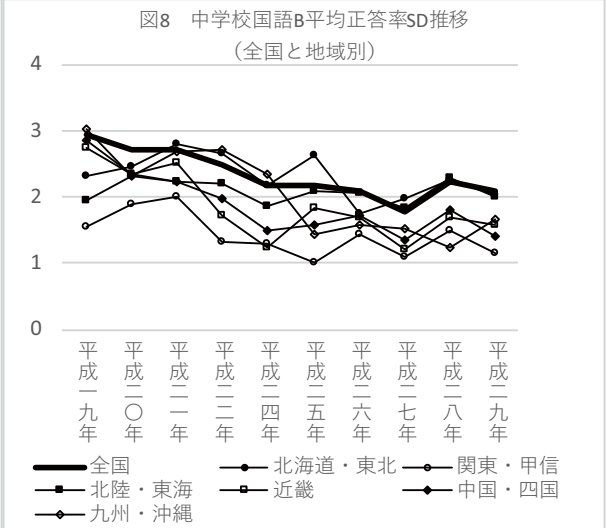
図4.6　中学校国語Bの Z値の推移―九州・沖縄









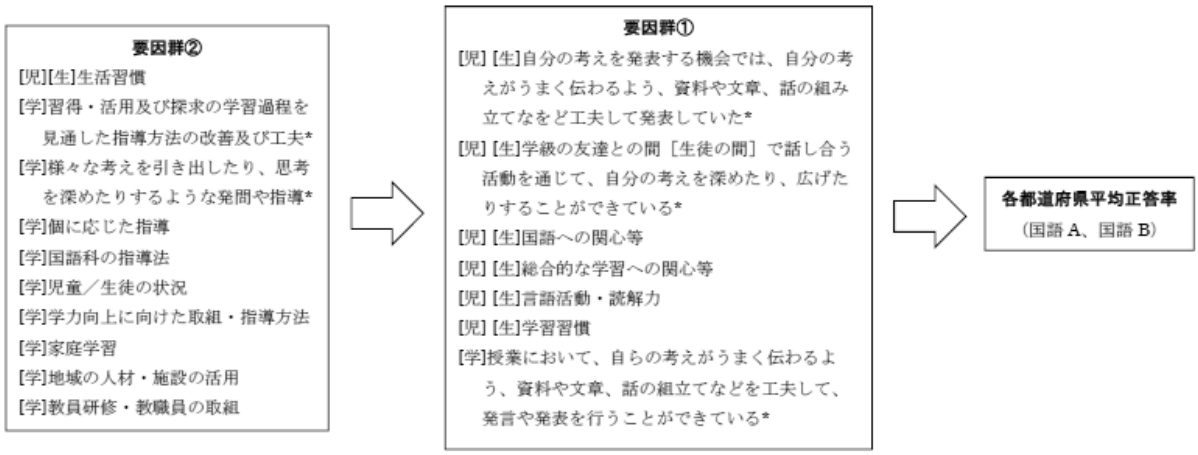


小学校では、図 5 から国語 A における散布度の推移を全国で見ると、年度によって多少の増減はあるものの全期間を通じて一貫した傾向は見出しにくい。しかし地域ブロック別では、九州・沖縄において若干の減少傾向が見られる。これには沖縄が期間の前半から後半で著しく改善していることが寄与しているであろう（図 1.6）。国語 B では、全国でやや散布度の減少傾向が見られ、ブロック別でも近畿、中国・四国、九州・沖縄で同様の結果となっている（図 6）。

中学校では、図 7 から国語 A の全国の傾向性について、平成 21～28 年度は散布度が減っているように見えるが、期間を通じての傾向性は小学校同様はっきりしない。しかし地域ブロック別では、小学校と同じく九州・沖縄に加えて、中国・四国も漸減している。前者についてはやはり沖縄、後者については高知の改善が影響しているものと思われる（図 3.6、図 3.5）。国語 B では、これも小学校同様、全国および近畿、中国・四国、九州・沖縄で減少しているのに加え、関東・甲信でも減少傾向が見られる（図 8）。

(2) 平成 29 年度調査における都道府県別平均正答率の規定要因

因果モデル　平成 29 年度調査について、都道府県別平均正答率の規定要因を探るため、学力調査と同時に行われた児童生徒と学校に対する質問紙調査の結果を用いて図 9 に示す因果モデルを構成した。国立教育政策研究所ウェブページで公開されている都道府県別の集計結果には、質



※［児］／［生］は児童／生徒対象の、［学］は学校対象の調査票項目。*はそのうち個別項目。

図 9　平均正答率の規定要因の因果モデル

問紙調査の結果について、一部個別項目の集計（「肯定的な回答を選択した割合」）に加え、複数の小項目を含む領域別の集計も含まれている。これらの項目のうち、教科・学習への関心や態度、能力、学習習慣など、学力調査の結果により直接的に影響しうるものを要因群①とし、児童生徒の生活習慣や家庭学習等の状況、学校における学習指導や教育体制など、学力への直接の影響だけでなく要因群①を通じて間接的にも規定要因となりうるものを要因群②とした。

パス解析　因果モデルに従って選定した項目を投入し、小学校・中学校別にパス解析を行った。重回帰分析はステップワイズ法を用いた。結果を図 10・図 11 に示す[3)]。数値は標準偏回帰係数である。

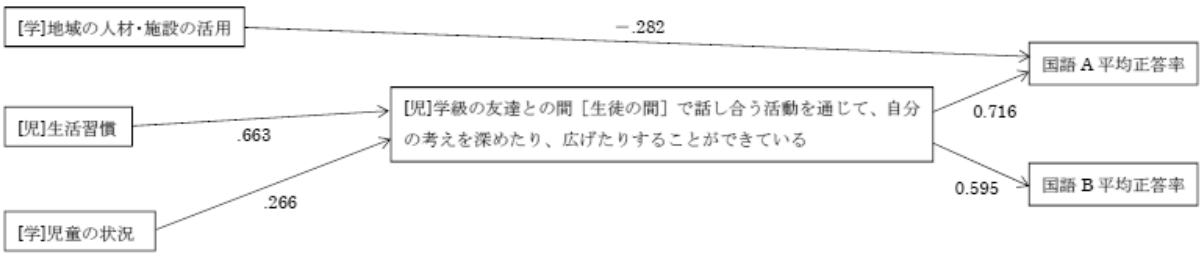


図 10　小学校調査「国語 A」「国語 B」都道府県別平均正答率の規定要因（パス・ダイアグラム）

小学校では、都道府県データのレベルで有意であった要因は少ない。そのなかで効果が確認されたものとして、まず【［児］生活習慣】[4)]と【［学］児童の状況】が【［児］学級の友達との間で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている】を媒介として間接的に平均正答率（国語 A・B とも）に正の影響を与えている。独立変数それぞれに含まれている個別質問項目の内容から、【［児］生活習慣】は児童の日常生活の規則正しさを表しており、【［学］児童の状況】は、児童単独での学習への取り組みというよりは、学校（特に授業）におけるコミュニケーションに関わる指標と捉えられる。【［学］児童の状況】の内容からして、それが【［児］学級の友達との間［生徒の間］で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている】に正の効果があるのは自然であるが、【［児］生活習慣】がそれ以上の効果を与えているのは興味深い。一方、【［児］学級の友達との間［生徒の間］で話し合う活動を通じて、自分の考えを深めたり、広げたりすることができている】の平均正答率への効果は、国語 B よりも国語 A に対してのほうが大きい。前述の通り、国語 A は知識中心の問題、

国語Ｂは活用中心の問題である。あくまでも都道府県レベルのデータでの分析ではあるが、児童が級友と話し合うことで思考を深化・拡張できていることは、国語の知識の活用ばかりでなく、むしろ知識そのものの定着に寄与しているということだ。

この他、【[学] 地域の人材・施設の活用】が国語Ａ平均正答率のみに直接効果をもっているが、その効果はマイナスである。保護者・地域人材をはじめ、ボランティア、博物館等、職場といった学校外の教育資源の活用は、今日の学校現場において推奨されることも多いが、国語の知識の定着という点では、必ずしも有効に機能していない可能性がある。

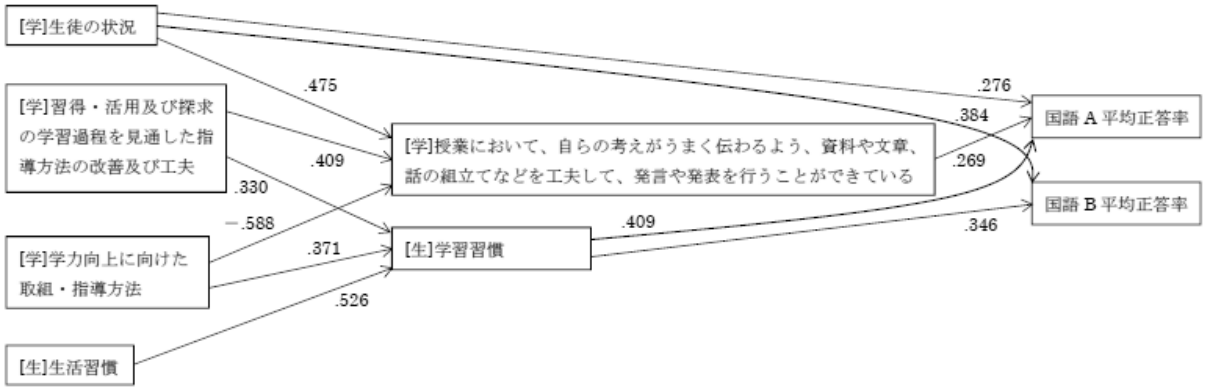


図 11　中学校調査「国語Ａ」「国語Ｂ」都道府県別平均正答率の規定要因（パス・ダイアグラム）

中学校の分析結果（図 11）は、一見して小学校よりも学力（平均正答率）に影響する要因が多い。まず【[生] 学習習慣】【[学] 生徒の状況】が国語Ａ・国語Ｂ双方に直接効果を有している。【[生] 学習習慣】は宿題・予習・復習など基本的な学習習慣を表すが、その効果も小学校では見られなかったものである。また小学校では【[学] 児童の状況】の間接効果のみ観察されたが、中学校では後述する間接効果に加えて国語の知識・活用双方に直接効果があったということになる。その他の直接効果として、【[学] 授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができている】が国語Ａのみに効いている。授業における発言や発表における工夫が、国語の知識の定着には有効であっても、その活用には必ずしもはたらいていないということであろう。

間接効果としては、まず国語Ａ・国語Ｂ双方の平均正答率に正の効果があった【[生] 学習習慣】に対して【[生] 生活習慣】【[学] 学力向上に向けた取組・指導方法】【[学] 習得・活用及び探求の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫】がプラスにはたらいている。規則的な生活習慣が基本的な学習習慣の確立につながっているのは見やすいであろう。また、学力向上に向けた指導や学習プロセスを見通した指導を行うことで、学習への動機づけが高まるのかもしれない。

もう一つの間接効果群として、国語Ａ平均正答率に正の効果があった【[学] 授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができている】に対して、【[学] 生徒の状況】【[学] 習得・活用及び探求の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫】はプラスだが、【[学] 学力向上に向けた取組・指導方法】はマイナスである。小学校同様、【[学] 生徒の状況】に含まれるのは学校におけるコミュニケーションに関わる項目が中心なので、これが正の効果をもつのは首肯できるが、【[学] 学力向上に向けた取組・指導方法】の負の効果の解釈は困難である。ただ、ここに含まれる項目には生徒の学習への

積極的な介入となる項目が多いので、むしろそれらが逆効果となって、生徒が授業におけるコミュニケーションを自ら工夫する能力の発達を妨げているのかもしれない。

〔注〕

1）正確には、小学生調査の対象は小学校第 6 学年、義務教育学校前期課程第 6 学年、特別支援学校小学部第 6 学年、中学生調査の対象は中学校第 3 学年、義務教育学校後期課程第 3 学年、中等教育学校第 3 学年、特別支援学校中学部第 3 学年である。

2）「全国学力・学習状況調査」自体の実施方法は文部科学省・国立教育政策研究所（2017）に詳述されている。

3）最終的に「国語 A」または「国語 B」に到達する有意な効果のみ記載。誤差変数は省略。

4）図 10・図 11 に記載の要因のうち、複数の調査票項目から構成されているものについては、個別質問項目との対応を稿末の付表に示した。

〔参考文献〕

国立教育政策研究所（2017a）「平成 29 年度 小学校第 6 学年 児童質問紙」（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17shitumonshi_shou_jidou.pdf）。

国立教育政策研究所（2017b）「平成 29 年度 小学校 学校質問紙」（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17shitumonshi_shou_gakkou.pdf）。

国立教育政策研究所（2017c）「平成 29 年度 中学校第 3 学年 生徒質問紙」（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17shitumonshi_chuu_seito.pdf）。

国立教育政策研究所（2017d）「平成 29 年度 中学校 学校質問紙」（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousa/pdf/17shitumonshi_chuu_gakkou.pdf）。

国立教育政策研究所（2017e）「平成 29 年度調査における全国学力・学習調査結果チャートについて」（小学校）（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/factsheet/data/17p_426_2.pdf）。

国立教育政策研究所（2017f）「平成 29 年度調査における全国学力・学習調査結果チャートについて」（中学校）（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/factsheet/data/17m_426.pdf）。

文部科学省・国立教育政策研究所（2017）『平成 29 年度 全国学力・学習状況調査報告書 一人一人の児童の学力・学習状況に応じた学習指導の改善・充実に向けて（小学校 国語）』（2017 年 12 月 05 日取得、http://www.nier.go.jp/17chousakekkahoukoku/report/data/17plang.pdf）。

付表　図 10・図 11 記載の要因と質問項目の対応

要因	質問項目
小学校	
[児]生活習慣	「朝食を毎日食べている」「毎日、同じくらいの時刻に寝ている」「毎日、同じくらいの時刻に起きている」
[学]児童の状況	「児童は熱意をもって勉強している」「児童は授業中の私語が少なく、落ち着いている」「児童は礼儀正しい」「児童は、学級やグループでの話合いなどの活動で、自分の考えを相手にしっかりと伝えることができている」「児童は、学級やグループでの話合いなどの活動で、相手の考えを最後まで聞くことができている」「児童は、学級やグループでの話合いなどの活動で、自分の考えを深めたり広げたりすることができている」「児童は、自らが設定する課題や教員から設定される課題を理解して授業に取り組むことができている」「児童は、授業において、自らの考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して、発言や発表を行うことができている」
[学]地域の人材・施設の活用	「地域の人材を外部講師として招聘した授業」「ボランティア等による授業サポート（補助）」「博物館や科学館、図書館を利用した授業」「授業や課外活動で地域のことを調べたり、地域の人と関わったりする機会の設定」「あなたの学校では、職場見学や職場体験活動を行っていますか」「あなたの学校では、PTA や地域の人が学校の諸活動（学校の美化、登下校の見守り、学校行事の支援など）にボランティアとして参加してくれますか」「学校支援地域本部などの学校支援ボランティアの仕組みにより、保護者や地域の人が学校における教育活動や様々な活動に参加してくれますか」「保護者や地域の人の学校支援ボランティア活動は、学校の教育水準の向上に効果がありましたか」
中学校	
[生]生活習慣	上記[児]生活習慣と同一
[生]学習習慣	（「あなたは、家で次のようなことをしていますか」の小項目として）「自分で計画を立てて勉強をしている」「学校の宿題をしている」「学校の授業の予習をしている」「学校の授業の復習をしている」
[学]生徒の状況	上記[学]児童の状況と同一（ただし「児童」の語を「生徒」に置換）
[学]学力向上に向けた取組・指導方法	「前年度に学力向上や学習の定着等を目的に取り組んできたことについて」の大項目で「図書館資料を活用した授業を計画的に行いましたか」「放課後を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか」「土曜日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか」「長期休業日を利用した補充的な学習サポートを実施しましたか」;「前年度までに次のことをどの程度行いましたか」の大項目で「習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をした」「授業の中で目標（めあて・ねらい）を生徒に示す活動を計画的に取り入れた」「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた」「各教科等のねらいを明確にした上で、言語活動を適切に位置付けた」「生徒の様々な考えを引き出したり、思考を深めたりするような発問や指導をした」「生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」「授業で扱うノートに、学習の目標（めあて・ねらい）とまとめを書くように指導した」「学級やグループで話し合う活動を授業などで行った」「総合的な学習の時間において、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をした」「授業において、生徒自ら学級やグループで課題を設定し、その解決に向けて話し合い、まとめ、表現するなどの学習活動を取り入れた」「生徒に対して、本やインターネットなどを使った資料の調べ方が身に付くよう指導した」「生徒に対して、資料を使って発表ができるよう指導した」「生徒が自分で調べたことや考えたことを分かりやすく文章に書かせる指導をした」「生徒に将来就きたい仕事や夢について考えさせる指導をした」「生徒に対して、学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えた」「道徳の時間において、生徒自らが考え、話し合う指導をした」「学習規律（私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど）の維持を徹底した」;「前年度に、教科や総合的な学習の時間、あるいは朝や帰りの会などにおいて、地域や社会で起こっている問題や出来事を学習の題材として取り扱いましたか」「前年度までに、学校生活の中で、生徒一人一人のよい点や可能性を見付け、生徒に伝えるなど積極的に評価する取り組みをどの程度行いましたか」

（国立教育政策研究所 2017a～f を元に作成）

方法としての臨床教育学に関する覚書（2）
― 教師に求められる“新たな”教育学的思考の基盤形成へ向けて ―

鈴木　卓治（大阪成蹊大学教育学部、奈良女子大学
教育システム研究開発センター・研究協力員）
＊2018年4月より、帝塚山大学 全学教育開発
センターへ所属変更

1．はじめに

医療や看護をはじめ心理・ケアの場に、「語り」すなわち「ナラティブ（Narrative）」を重視する動きが活発になって久しい。例えば、Narrative-Based Medicine (NBM) や Narrative-Based Nursing (NBN) に関連する多くの論文や著作が発表され、その応用として教育プログラムの開発が盛んに行われている[1)]。この動向は教育学の諸分野へも波及し、日本教育学会の学会誌では2011年に特集「教育学における新たな研究方法論の構築と創造」が組まれ、ナラティブに着目した方法論がその一つとして紹介されている[2)]。さらに最近では、ナラティブを方法とする諸研究の進展に呼応する形で“当事者研究”が興隆しつつあり、学校教育領域でも、固有の経験を語るのに相応しい言葉の生成やその語りの文脈（コンテクスト）を追究する取り組みがはじまっている[3)]。

小論では、これらの思潮を背景におき、まず1970年代後半から北米で展開した医療人類学（Medical Anthropology）の基本的なキータームを解説する。そして、解釈学や意味論さらには物語論へ移行する経過を系譜的にたどり、物語的な解釈の意義について検討する。最後に、解釈学の学理論にもとづく臨床教育学（Clinical Pedagogy）の研究手法が、今日の教師に求められる“新たな”教育学的思考の基盤形成へ向け、有効な方途になる可能性を示していく。

2．人間科学・医療領域への物語論的な思考法の波及

筆者が学校現場（高等学校、教諭職）で生徒指導主事として活動するなか、子どもたちの抱える様々な問題を、生徒指導上の分類名や病理性に一元的に収束させていく捉え方に対し、次第に違和を感じはじめるようになった。そして校内外の事例研究会において、管理指導（リスク管理）や治療（患者化）の文脈を用いた排他的な問題の捉え方に疑念が高じるなかで、有効な手立てとなったのが、物語的な観点から解釈し問題を捉え直していく臨床教育学の発想と思考法であった[4)]。本章では、この物語論の中心的な概念について、関連する分野のなかでも医療人類学をメインに説明していくことにする。

1977年、精神科医であり人類学者でもあるクラインマン（Kleinman, A.）は、論争喚起的な論文「*Depression,somatization and the “new cross-cultural psychiatry”*」を発表した[5)]。この論文によって、“new cross-cultural psychiatry（文化精神医学）”を広く認知させ、医療人類学の領域におけるその後の批判的な視点を切り拓くことになったが、その核心部分は次のように示すことができる。つまり欧米の診断枠を唯一の尺度と見なし、その診断枠を欧米以外の地域の事例へ適用することによって、普遍的で“culture-free”な疾患の実体が存在するかのように描き出す欧米の研究者の、抜き難い自文化中心的な傾向を「カテゴリー錯誤（category fallacy）」だとする指摘を行ったので

ある。

そして同年（1977 年）に、クラインマンが編集主幹となって『Culture, Medicine & Psychiatry』誌が創刊され、その後の北米における医療人類学の展開の原動力となった。創刊号の巻頭にはアイゼンバーグ（Eisenberg, L.）による論文「Disease and illness」が掲載された[6]。この論旨は、一般に病気（sickness）という総称で括られるものを、患者やその家族が実際に経験する「病い（illness）」と、医療専門職がそれを専門的な枠組みにしたがって再構成する「疾患（disease）」とに区別して考えるべきだというものである。つまり「病い」と「疾患」という両者の間に、従来の医学や医療が長らく抜け出せなかった方法論そして認識論上の根本問題があると論じたのである。

“同じ病気や苦痛に見えながら、どうして当事者が内側から経験する「病い」と、医療者が外側から術語（専門用語）を用いて再構成する「疾患」とが、決定的に異なるのか?”

この問いかけは、医療者中心の視点から、患者やその家族など“当事者”の視点を中心とする医療への転換という、当時の医療全般に提起された課題の打開に向け、大きく扉を開く視点を与えることになった。もちろん、この理論的な思考の背景には、1973 年に刊行されたギアーツ（Geertz, C.）の著作『文化の解釈学』、とりわけ「厚い記述（thick description）」に代表される解釈学をもとにした人類学的な視点が影響を与えている[7]。それは要約すれば、民族誌（ethnography）における記述や意味、そして解釈とは一体何であるのかを根本的に問い直し、人間の行為が複雑な意味の網の目に織り込まれていて、それらを理解するためには表層のみの「薄い記述」ではなく、観察者も含めて複雑に織り込まれた全体として、つまり「厚い記述」として取り出されなければならないという主張である。

アイゼンバーグやクラインマンは、こうした「病い」と「疾患」の二分法と、患者やその家族と医療者とがそれぞれ抱く「説明モデル（explanatory model）」という概念を基礎とし、医学的な診断とは個人の病いについての一つの解釈であるが、病いや苦悩の経験は常に文化的に形成されるものであるとする視点を導き出したのである。またグッドら（Good, B. and Good, MJ.）は、さらに解釈学的な、医療場面における「意味を中心とした（meaning-centered）」アプローチを提示している[8]。それは、「人間の病いは基本的に意味論的（semantic）な、つまり意味をもつ（meaningful）ものであり、そしてすべての臨床的な実践は本来、解釈をともなう（interpretative）“解釈学的（hermeneutic）”なものである」という言述に集約することができるだろう[9]。

これと軌を一にして近年来、ライフヒストリーや語りを心理・精神療法の中心に据える議論が多くなされているが、こうした系譜も、先に示した意味論や解釈学を基礎にしてこの時期に展開してきたものといえる。そしてこの動向を決定づけたのは、ブルーナー（Bruner, J.）が 1984 年に行ったアメリカ心理学会での講演内容である。当学会講演で、彼は「二つの思考様式」を峻別することを提唱し、今日それは著書『可能世界の心理』に同名の論文として収められている[10]。この「二つの思考様式」とは、「科学的推論（scientific reasoning）」をもとにした「科学―論理的（paradigmatic）思考様式」と、「物語的推論（narrative reasoning）」をもとにした「物語的（narrative）思考様式」の二つである。特に、後者の物語的な想像力を働かせることの重要性を説き、この二分法は心理学をはじめとするこの時期の人間科学諸領域に大きな影響を与えることになった。

さらにこの時期には、精神分析学の領域でも同様の物語的な思考法が生起してくる。スペンス

（Spence, D.）は、彼の主著である『Narrative Truth and Historical Truth』において、フロイト（Freud, S.）によって提示された隠蔽記憶を言語で再現することへの疑問から説き起こしている[11]。そして、フロイトの有名な症例に対して批判的な検討を加えながら、精神分析の中心概念である「心的真実（psychic reality）」とは、精神分析学の伝統的な思考法が説くような「歴史的真理（historical truth）」として発掘され「再構成（re-construct）」できるものではなく、「物語的真理（narrative truth）」として“その都度、新たに”語られることによって「構成（construct）」されるものであること指摘した。またこの他にも、リクール（Ricoeur, P.）[12]やシェイファー（Schafer, R.）[13]が、解釈学的そして物語的な思考法を斯学に導入しようとしたことはよく知られている。

精神分析学は上述のように解釈学的な転回を経ることになるが、このような文脈によってはじめて、日本において「物語としての面接」を提唱した精神分析家である土居の「ストーリーを読むように患者の話しに耳を傾ける面接者はあたかも小説の読者のごとくなる」という言明の内容が理解可能になるといえる。彼の主旨にはつまり、患者の語りを読み手のようにたどるという意味合いを超え、語り手である患者もそれを聴いて記述する者も、通念的な解釈によって多様な解釈につながる様々な部分は改変され、その結果、自明なストーリーライン（語りの筋立て、プロット）に沿って語ってしまうという事態への注意喚起が含まれているといえる[14]。

以上に示したパラダイムの転換ともいえる背後には、明らかに共通の方法論的な視点が認められる。つまりそれは、人間は言語ないし言語を媒介にして相互交渉を行い、語ることによって社会的リアリティを構成するという社会構成主義的な視点である。そして行為の記述や描写には、生のデータ取得や客観的な記述とされる過程において、すでに参与者の解釈が入り込んでしまうという解釈人類学的な視点である。このような「解釈学的転回（hermeneutic turn）」そして「物語論的転回（narrative turn）」を背景とし、先の「病い」と「疾患」との二分法を推し進め、過度に生物医学化しつつあった当時の医療観に対する批判的な方法論を模索した医療人類学が、1980年代以降に必然的にたどり着いた一つの重要な視点が、「語り」への着目だといえるだろう。

3．子どもの事例の「厚い記述」を求めて

子どもの問題をケース（事例記録）として記述する場合、先に示した観点からは、次のような過程を経ることが明らかになるだろう。つまりそれは厳密にみると、実際に子どもに直接かかわる場面では、教師は一方で私という単位で問題場面に参与し具体的に応答するという行為者の役割と、他方では場面全体を第三者として観察し記述するという役割を果たすといった、二つの分裂した役割を引き受けていることになる。しかしその場面は、事例記録を通して以下のように再現される。子どもの言動の記録には、参与者と観察者という分裂は埋められ、参与者である一人称の私はほとんど現れず、子どもの様子が述べられる。教師は行為者として場面の内部に居ながら、そこでの出来事を場面の外部にいるもう一人の仮設的な私に報告し、事態を後日再現されうるように記述する、という訳である。

ここで課題となるのは、教師の前反省的に使う教育用語そして最近では疾患名のラベリング行為が挙げられるが、本章では、終始一人の私がいたかのように事態が描き出されることに注目したい。つまり、行為者と記述者（観察者）の分裂は塗り込められ、私の二重性は丹念にその痕跡を拭われて記述が完成されるという点である。具体的にいえば、もともとは行為者である私や周囲の他の子どもたちとの関係性のなかで現れた問題について、その場面に当てはめられる言葉（分類名）が、記述という行為を通して、当の子どもに内在する気質（ケースによっては疾患名）

となり、客観的な事実として括り出されるという点である。

筆者はもちろん、記述者のこのような記録行為が誤っているといっているのではない。事例記録は、その場面を具体的に捉えるという過程を通し、その意味づけや事後のかかわりの見通しをるために不可欠である。しかし一方、記述される子どもの側からみる時、この過程はどのように体験されるのであろうか。重要な点は、一つの出来事を客観的な事実として括りだし、特定の場面で生起した記述内容の妥当性を、その真偽という問題にシフトさせてしまうことにある。つまり、行為者と記述者の裂け目が隠蔽されてしまう結果、言語行為論者のオースティン（Austin, J. L.）の言語研究を参照すれば、「事態を私は……と思っている」という「行為遂行的（performative）」な発言が背景に退き、「……は……である」といった「事実確認的（constative）」な発言が事例記録として残されることになるのである[15]。

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なか、（子どもの）問題の記述とその解釈は、いつ、どこで、だれが、どのような事態に対し行ったものなのかという文脈を抜きに論じることはできない。このような文化的そして社会的な背景も含めたなかで、はじめて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、子ども理解の深化へ向けては、従来の分析枠の“大きな物語”から意識して離れ、場面に応じて変化する行為としての（子ども自身の）語りに着目し、多様な語りの文脈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。つまり「厚い記述」は、従来の生活指導上の分類名や病理性に収れんさせることでは見出せない別様のストーリーラインを浮上させ、“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）文脈によってのみ語られがちな子どもを、それ以上の“自らの言葉”で語る一人の“特性をもつ人間”として語り直す、その文脈を拓くことに通じると考えられるのである。

4．おわりに――子ども理解の多義性の獲得へ向けた事例解釈

事例から経験の多義性を究明する課題は、先にみてきたように、学校という場を支配する言葉の問題と、その言葉が再現する「他者」の問題の検討へと進み、さらには、現実を解釈し再構成している私たち自身の問題へと回帰してきた。そして、事例研究には、他者が語ることに耳を傾け、それを書き留める行為で成立しているかのようでありながら、しかし実際には、逆に他者を他者として描くことが不可能な独特の言述にならざるをえない特質があることを示した。このことから、問題を語る際に既存の文脈を唯一の尺度と見なし、そのなかに様々な事態を押し込む試みは、ことごとく問題を捉えそこなってしまうことになる。したがって複数の解釈コードを併用することにより、事態とそれらの尺度との間の差異から、教師の先入見（バイアス）が破れ、未発掘の意味を掘り起こす可能性を手にすることができるといえる。事例研究とはつまり、問題を尺度に、あるいはその逆に一致させるための行為ではなく、双方の“ずれ”を自己省察する格好の機会だといい換えることができるだろう。この点での共通理解を欠いた事例研究会は、解決が困難な問題についての情報収集や問題解消のための対応策を練ることに終始し、単なる作戦会議へと失墜するといえる。なぜなら筆者は、問題事例として（描き出され）語られる子どもは、共通感覚的に正常な子どものあり方からの“引き算”としてしか規定できないケースが目立つ印象を強く受けてきたからである。事例を解釈するということは、逆説的ないい方になるが、いつも事態を捉えそこない、差異を生じ、多様な理解と（教育の）意味の発見へとつながるからこそ有意義なのではないだろうか。つまり、通念化した管理指導や医療対応とは“異なる”語りの文脈

を見出そうと、複数の文脈を事例のなかに意味探索的に読み込むことによってこそ、学校のあり方や教師自らの実践を鋭く問い返すことが可能になるといえる。このように、今日の学校現場に広く普及する（臨床）心理学や精神医学をベースにした問題の捉え方を超え、―あるいはそれらを通しながらも―自明化した子ども理解が一つの問題事例によって揺さぶられるという経験を重視することが、極めて大切になってくる。約言すれば、その受苦（パトス：pathos）的な経験のつみ重ねをもとに、手持ちの教育観に浸透している偏見や欺瞞を（教育の）多様な意味の連関のなかに引き出し、その相対化を図る「解釈学的な思考法」が、“新たな”教育学的思考法として今日の教師に求められるといえるのである。

〔注〕

1）一例として、次の著作を参照。

Greenhalgh, T. and Hurwits, B.(eds), *Narrative Based Medicine:Dialogue and discourse in clinical practice*, BNJ Books, 1998.（斎藤清二・山本和利・岸本寛史監訳『ナラティヴ・ベイスト・メディスン――臨床における物語りと対話』金剛出版 2001 年.）

McNamee, S. and Gergen, K.J.(eds), *Therapy as Social Construction*, Sage, 1992.（野口裕二・野村直樹訳『ナラティヴ・セラピー――社会構成主義の実践』金剛出版 1997 年.）

なお、ナラティブに着目する研究には、この他にも家族療法における Narrative Therapy や、さらには本稿で取り上げる医療人類学を経由した物語論もあり、一般的にこれら全てをまとめてナラティブ・アプローチと呼んでいる。

2）田中昌弥「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性」『教育学研究』日本教育学会 第 78 巻 第 4 号 2011 年 pp.77-87.

今日、臨床教育学の名称は拡散し研究手法も多様化しているが、田中は次の論考で教師の“専門職性”に焦点を当て、ナラティブを方法論として確立しようとしている。

同著者「臨床教育学の課題とナラティブ的探究」日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』群青社 創刊特別号 2011 年 pp.44-57.

3）一例として、次の論文を参照。

河野哲也「学校のこころの問題――心理職の課題とあるべき姿」石原孝二・河野哲也・向谷地育良編『精神医学と当事者』東京大学出版会 2016 年 pp.81-105.

文部科学省は現在、新たな学校像の一つとして学校外の人的資源を活用する「チーム学校」を標榜し、職務内容の分業化と代行化を推進している。本論文では当事者研究の視点から、学校教職員のメンタルヘルス問題を視野に入れ、長年の懸案である教師とスクールカウンセラーの有機的な協働の限界を指摘する等、これからの学校や教師のあり方について示唆的である。

4）詳しくは、次の拙論を参照。

鈴木卓治「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」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター 第 12 号 2017 年 pp.9-14.

5）Kleinman, A., *Depression,somatization and the “new cross-cultural psychiatry”*, Soc Sci Med 11, pp.3-11, 1977.

6）Eisenberg, L., *Disease and illness : Distinction between professional and popular ideas of sickness*, Cul Med Psychiatry 1, pp.9-23, 1977.

7）Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, pp.3-30, 1973.（吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳『文化の解釈学Ⅰ・Ⅱ』岩波書店 1987年 pp.3-56.）

8）Good, B. and Good, MJ., *The meaning of symptoms : A cultural hermeneutic models for clinical practice*. The Relevance of Social Science for Medicine, Eisenberg,L., et al (eds), pp.165-196, 1981.

9）Ibid., p.175.

またグッド（Good, B.）は、上記の論考をさらに展開し、次の著作にまとめている。

Good, B., *Medicine, Rationality, and Experience*：*An Anthropological Perspective*, Cambridge University Press, 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.）

10）Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, 1986.（田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房 1998年.）

11）Spence, D., *Narrative Truth and Historical Truth : Meaning and Interpretation in psychoanalysis*, Norton, 1982.

12）Ricoeur, P., *Soi-meme comme un autre*, Seuil.（久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版局 1996年.）

13）Schafer, R., *Narration in the psychoanalytic dialogue, On Narrative*, Mitchell WJT(ed), pp.25-50, The University of Chicago Press, 1981.（海老根宏・原田大介・新妻昭彦・野崎次郎・林完枝・虎岩直子訳「精神分析の対話における語り」ミッチェル編『物語について』平凡社 1987年 pp.51-87.）

14）土居健郎『新訂 方法としての面接――臨床家のために』医学書院 1992年（1977年）p.44.

15）Austin, J.L., *How to Do Things With Words*, Oxford University Press, 1962.（坂本百大訳『言語と行為』大修館書店 1978年.）

「主体的・対話的で深い学び」を具体化する教育方法についての一考察
――「対話的な学び」の実践例を手掛かりにしながら――

鮫島　京一（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

はじめに

新学習指導要領を象徴するキーワードの一つとしてクローズアップされているのが「アクティブ・ラーニング」である。90年代に高等教育改革の中で登場したこの学習方法が、初等・中等教育でも求められるようになり、解説書・関連書が数多く出版されるようになっている。アクティブ・ラーニングという言葉については、共通理解が形成されつつある段階でもあるためか、実に多種多様であり、それゆえ、実践例とされるものも同じような状況である。さらにいえば、長野の伊那小学校、奈良女子大学附属小学校の「奈良の学習法」などの実践や学習方法は、「アクティブ・ラーニング」なるものが喧伝される以前から存在していること、また、高校現場においては、前者に比べて歴史は浅いものの、堀川高校に代表される探求的学習、奈良女子大学附属中等教育学校における生徒の発表を中心に展開する歴史学習などもあるため、初等・中等教育で積み重ねられてきた学習方法や実践との差異をつけにくいこともある。このように、「アクティブ・ラーニング」については「玉石混交」ないし「雨後の筍」と呼ぶことがふさわしい状況である。

こうした状況を鑑み、中教審は「アクティブ・ラーニング」という言葉に代えて「主体的・対話的で深い学び」という言葉を使うようになっている。その理由として、例えば、2016年8月16日に出された「審議のまとめ」では、「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指して技術の改善に止まるものではない」と述べ、言葉の独り歩きに注意を喚起している。その上で、「主体的・対話的で深い学び」というフレーズにおいて、最も重視すべきは「深い学び」にあると指摘している。

本稿では、「対話的な学び」に焦点を絞りたい。本来、「深い学び」について理解を深めることを課題とすべきである。しかしながら、実際の教育現場においては、目的（「深い学び」）と手段（「対話的な学び」）の転倒ないし手段の自己目的化、端的にいえば、「グループで話し合えば深い学びになるので、いかに話合わせるのかを考えればよい」というような混乱が散見される。また、ある実践が「深い学び」であるかを検証するための方法が「非対話的」であることも混乱の背景にあるように観じる。ある学びが「深い学び」であるかどうかは、実践者というよりも学習当事者にとってそうであったかを、つまり学習当事者にとっての意味を解明する作業を通じて判断する必要がある。それにも拘らず、実践記録や実践論文の多くでは、実践者の「語り」が中心となっている。学習当事者の「語り」は周縁的な位置づけ、具体的には、実践者にとっての意味を補強ないし裏付けるために、授業おける発言や感想が引かれるということである。これが「非対話的」ということなのである。

以上に述べた、目的と手段の転倒ないし手段の自己目的化、「非対話的」な検証方法という現場の状況に即して、本稿では「対話的な学び」について理解を深めることを課題としたい。そのために、ある授業における生徒たちの学習の様子を記述し、そこで行われた学びについての生徒

の「語り」を分析することとする。この作業を通して、「対話的な学び」の意義と方法をつまびらかにし、「深い学び」の実現に向けた手がかりを得ることを目的とする。

1．研究方法と分析対象について

(1) 研究方法――「対話的」という言葉について――

「対話的」とはどのようなものなのであろうか。意思疎通が取れていることなのであろうか。共通理解へと至る過程なのであろうか。本稿では「対話」について理解を深めるために、ミハイル・バフチンの対話的発話論を導き手としたい（バフチン, 1988, 1989, 1996)。その要点を簡単に述べるならば、以下の四点となる。

①言語分析の中心は、実際の対話の場面において、話し手と聴き手による発話にある。発話とは「ことばの流れの現実の単位」である。言語分析は、一つ一つの言葉を単位とするのではなく、「ひとまとまりの全体としての発話」を単位とするのである。
②対話の形をとって現れる発話には、他者の言葉が入り混じっている。
③対話は、さまざまな社会的背景をもつ諸個人のあいだで交わされる社会的実践である。
④対話の場は、具体的な状況、そして、その状況を規定している社会関係に影響を受けている。

近年、教育学においてバフチンの対話的発話論に依拠した授業実践研究が展開されている。その特徴は、ヴィゴツキーの学習理論を補完ないし発展させるために、バフチンの対話的発話論の導入をすすめるところにある。その代表例が「社会文化的アプローチ」と称されるものである。言語や記号による媒介を通して行われる認知の過程を、社会文化的状況と関連づけて解明していこうとする研究である（Wertsh, 1991, 田島・佐藤・茂呂・上村訳, 2004、Wertsh, 1998、佐藤・田島・黒須・石橋・上村訳, 2002、茂呂, 2002)。また、教育学の領域以外でも、バフチンの対話的発話論に依拠しながら、具体的な対話を分析した研究として、矢守克也の『アクションリサーチ――実践する人間科学――』(2012）がある。本書において、矢守は、バフチンの対話的発話論を理論的枠組みとして、阪神・淡路大震災の被災体験の継承を目的とした語り部活動が直面している課題をつかみ出している（矢守, 前掲書, pp.118-125)。

本稿では、矢守の研究で示されているバフチンの対話的発話論に依拠しながら、分析を進めていく。なぜならば、「社会文化アプローチ」における言葉のとらえ方に問題点があると考えるからである。たしかに言葉は、「社会文化アプローチ」が前提としているとおり、知識の伝達、思考するための「道具」である。しかし、言葉にはそれだけでなく、感情を形づくる機能がある。バフチンは「**言葉は内面生活――意識――の記号的素材となっている**（内言)。…。言葉は内面で用いる記号となりうる」(バフチン, 桑野訳, 1989, p.24）と述べている。また、発話状況を問題にするときでも「発話の構成ならびにスタイルを決定する第二の要因は、表情の要因、つまり話者がみずからの発話の対象意味内容にたいしてとる主観的な、情動的な評価の態度である」(バフチン, 佐々木訳, 1988, p.160）とも述べている。このようにバフチンの対話的発話論では、感情や情動についても視野に収められている。

矢守の研究では、対話を分析する際に、「認知的・表象的理解」と「関係的・応答的理解」と

の関係性に留意するように求めている。なぜならば、それは「語り手が『わかってもらえないのではないか』との疑念を抱きつつも、『伝えたい、語りたい』という意欲を失わないことの理由を見極める」ためである。「疑念」と「意欲」とのせめぎ合いから言葉が発せられているという矢守の視点には、対話における言葉には、知識の伝達や思考の「道具」としての機能だけでなく、感情を形づくる機能があることが視野に収められている（前掲書, p.130）。

そのため、本稿では、「社会文化アプローチ」に基づいた授業実践研究の成果に学びつつも、その問題点を補うために、矢守の研究で示されているバフチンの対話的発話論を導き手として分析を進めていく。

(2) 分析対象について

1）学校設定科目「文化と社会」について

本稿で取り上げる事例は、学校設定科目「文化と社会」（高 2 、 3 単位、選択科目）の授業における一コマである。「文化と社会」は、書くことから撮ることへと至るメディア表現の授業である。作品制作と批評、そして自己評価を積み重ねながら、自己理解と他者理解を深めつつ、社会性を獲得していくことを目的としている（鮫島, 2012ｂ）。作品制作は、新しい知識と技能を習得・活用する場であり、批評は学習活動の協働省察の場であり、自己評価は自らの学習活動を意味づけ、次の学習課題を自ら創りだす、いわば創造の場ということになる。受講者はこの授業を「ブンシャ」と呼んでいるため、以下、本稿ではそれに習って記述していく。

「ブンシャ」のカリキュラムを構想するにあたって一番はじめに取り組んだことは学習活動のイメージを固めることであった。そこで参照したのが、内田義彦の『読書と社会科学』（内田, 1989）における読書と読書会について述べられた部分とバフチンの『小説の言葉』（バフチン, 1996）であった。内田からは学習活動のイメージを[1)]、後者からは授業における学習者の学びのありようを分析する方法をそれぞれ学びとっていった。このようにして描き出した学習活動のイメージの骨子は、以下の 3 点である。

①習得・活用・探求という学習過程そのものが対話に基づいた創作活動である。作品制作や批評を通じて、獲得・発見した知識や技能や感じ考えたことを互いに交わし合うこと（学び合い）を機軸として学習活動を展開させる。

②学習の主体である生徒は、個別具体的な成育歴と生活史をもっている。対話はそのような背景をもつ一人ひとりの生徒の間で交わされる社会的実践である。授業は、社会的実践が行われている場の一つである。

③学習活動の場は、具体的な状況のみならず、その状況を取り囲んでいる社会関係に規定されている。学習活動の場における生徒の発話や作品の中に、社会が学校教育に解決を求めている諸課題を読み込んでいくことができる。

煎じつめていうならば、「ブンシャ」の授業は三つの対話からなる。すなわち、作品との対話、自己との対話、そして他者との対話である。これらの対話を粘り強くすすめ、自らの学びを意味づける力、新たな学びに向かう意欲を呼びさます力を磨くことによって、社会性を身につけることを目指す学習活動が「ブンシャ」である。

2）分析対象とする「語り」について

本稿では、「ブンシャ」における学習活動についての「語り」をとりあげる。受講者であり、卒業生となったある青年に半構造化インタビューを行った時の「語り」である（鮫島, 2013）。受講してから7年後に「ブンシャ」について振り返って語ったものである。

「高校の授業では、何といっても高2のときの『ブンシャ』です。附属時代の授業の中で最も印象に残っているのはこの授業です」（前掲, pp.99-100）と彼は語る。その上で次のように理由づける。

> **やっぱり「ブンシャ」を他の授業と比較してしまいます。他の授業にないものが「ブンシャ」にありました。先生の解釈をなぞる作業はしない、書いたものを自分らで評価し合うとか、授業の舵を自分たちがとれるということです。あともう一つ、先生に「だめ」といわれたら、それでおしまいなんですよ、他の授業は。「ブンシャ」でも、先生に「だめ」と言われたことはあります。…。しかし、同じ「だめ」でも大きく違いました。**（前掲, p.101）

「ブンシャ」と他の授業との差異を説明している。四つの差異があると言う。「先生の解釈をなぞることはしない」「書いたものを自分らで批評し合う」「授業の舵を自分たちがとれる」そして「同じ『だめ』でも大きく違う」ということである。いずれもが「ブンシャ」における学習活動についての印象を伝えている。他の授業との差異についての「語り」を貫いているのは、自分なり自分たちの感じ考えたことを大事にしながら学習活動をすすめていく、ということであろう。他の授業との差異を際立たせるために、いささか誇張しているところが見受けられる。しかし、ここでは、そのことを脇におき、「同じ『だめ』でも大きく違う」という「語り」に注目しよう。「他の授業」では「先生に『だめ』といわれたら、それでおしまい」であるが、「ブンシャ」では、私に「だめ」と言われても、自分たちの判断にしたがって学習活動をすすめることができた、という部分である。この「語り」は、「ブンシャ」における私と生徒たちとの関係がどのようなものであったかを、彼の視点から描いたものであるとも考えられる。この「語り」をひとまず、「だめ」をめぐる物語、と呼んでおこう。

熱弁が一段落するのを待った後、私は彼に「最も印象に残っている」授業の具体的な場面について尋ねた。彼は雄弁に語ってくれた。その「語り」の中核には「だめ」をめぐる物語があり、その周縁に3つの差異の「語り」があった。以下、その場面についての彼の「語り」を聴いていこう。

彼が語った授業のあらましについて述べておこう。一言でいえば、映像をみてナレーションをつくる授業についての「語り」である。この授業は、映像制作に入る前に、音のもつ力を考えることを目標にした単元でなされた授業の一つである[2)]。2時間連続（90分）の授業である。映画『ラブ・アクチュアリー』の冒頭部分（1分程度）を教材とした。授業は次のように展開された。まず、映像を見る。ヒースロー空港の到着ロビーである。さまざまな再会が描かれている。音声や字幕はすべて消してある。1分間の無音の映像を見るのである。次に、このシーンにふさわしいナレーションを自分で考える。個人を単位とした学習活動である。おわったら四人一組となる。各人が考えたナレーション原稿を素材としながら協力して一本化する。グループを単位とした学習活動である。できたら、班ごとに発表し、全体で批評する。受講者全体を単位とした学習活動である。私が課題として指示したのは、200字程度でナレーションを考えることであった。この

シーンにふさわしいナレーションを自分たちでつくるのである。具体的な状況設定、視点、どのような声で読むのかなどについては、自分たちで決めてよいこととした。ここで取り上げる「語り」は、ナレーションを考える授業におけるグループ学習の場面を振り返って語ったものである。それでは、「最も印象に残っている」という彼の「語り」を聴いてみよう[3)]。

2．授業の様子についての「語り」を聴く

> **他の班は、映像に出ている人物の内面をナレーションにしていました。僕らの班は、映像には出てこないある一人の人物が、目の前に広がっている状景を語るという設定でナレーションを考えていました。班で話し合っていて、誰かがそういう意見を出しました。僕は、「それ、めっちゃおもろい」と食いついて、「絶対、それで行こう」と言いました。**（前掲, p.101）

ナレーション原稿を作成するための話し合いの様子が語られている。各自が考えたことを一本化をすすめるにあたっては、いくつかの方法があるだろう。誰かの作品を基本軸に設定して修正を加えていく、コンセプトを決めてから具体化を図る、他の班の様子をうかがい差異化する、など、である。彼の班は、話し合うなかで、新しいアイデアが出てきたようである。

この授業に限らず、グループ活動については、しっかり話し合うことを要求している。それ以外については、自分たちのやりやすいようにすすめればよいのであるから、私が容喙することはあまりない。「授業の舵を自分たちがとれる」と彼が語るのはそのためであろう。しかし、話し合いがうまくすすんでいないと見受けられる班に声をかけることはある。

一般的にいえば、話し合いがうまくすすんでいる班は、作品の質、理解の深まりも期待できる。だから、沈黙が続いている班を見ると、つい気になってしまう。しかし、話し合いにおける沈黙のもつ意味は単純ではない。それもまた学習の大事な場面なのである[4)]。

沈黙に耐える力は、生徒以上に教師に求められるといえよう。沈黙はわからないからではなく、じっくりと考えていることの現れかもしれない。また、班としての理解が深まっていなくても、個人の中でそうなっていることもある。沈黙が続いているようなので状況を切り開こうと試み、うっかり余計なことを口走り、かえって生徒たちの学習状況を混乱させてしまうこともある。しかしながら、沈黙は、彼らが何らかの手助けを求めている徴候を示している場合もある。それを見落としてしまい、話し合いをさらに袋小路へと突き進ませてしまうこともある。あるいはまた、活発に話し合っていればよいかといえば、そうでもないこともままある。空回り、である。そう判断したときには、軌道修正を促すことにしている。功を奏すこともあるが、そうでないこともままある。沈黙の持つ意味は多義的であるため、生徒たちの話し合いに関与していくことは、じつに難しい。いつも頭を悩ませている。彼らの班について私の印象は、活発に話をすすめているのだが、空回りしている、であった。そこで話を聞いてみようと判断したと記憶している。

> **先生が回ってきた時にみせたら、「ぜんぜんだめ」と言われました。僕は、なぜそうなのかわかりませんでした。先生が別の班のところに移った後に、「絶対これでいこう」とみんなに言いました。「絶対おもしろいから」とみんなを説得しました。受け入れてくれました。そこで、自分たちが考えた通りにすすめました。**（前掲, p.101）

確かに「ぜんぜんだめ」と言った記憶がある。しかし、その理由は覚えていない。彼は「なぜそうなのかわかりませんでした」と語っている。そのことから、彼らの説明を一通り聞いたうえで、私は判断したようである。彼の「語り」から察するに、彼らにたいして自分の判断理由をうまく説明することができていなかったのかもしれない。あるいは、彼らの説明を理解できないままに、結論を急いだのかもしれない。私には、彼らが何をしたいのか、その意図がよくわからなかったのだろう。私は、「もっと内容をしっかりとつめよ」という意味で「ぜんぜんだめ」と伝えたと考えられる。もし、彼らが進めようとしている方向性が理解できるものであれば、「この点はどう考えるのか」というような言葉をかけたと考える。いずれにしても、ここで確認できることは、二つある。一つは、私が彼らにそう言ったことは間違いないことであり、もう一つは彼らは自分たちのすすみたい方向へと進んでいったことである。

3.「だめ」をめぐる物語をどのように考えるのか？

彼と私とのやりとりをもう少し掘り下げてみたい。彼は、私が発した「ぜんぜんだめ」という言葉を、拒否している。一方的で断定的なものと受け止めたからである。それが「絶対これでいこう」「絶対おもしろいから」という彼の言葉につながっている[5)]。

「ぜんぜんだめ」という私の判断は、彼にたいして拒否か承認かの二者択一を迫るものであったと言える。この私の言葉は、彼に自分自身の感じ考えていることを再検討するように促した可能性が低い。私が他の班のところに移った後、彼がどうしたかをみればそれがわかる。

もし、彼が私の「ぜんぜんだめ」という発言に対して、その場で「絶対おもしろいから」と返答したとする。彼のこの言葉を受けた私が、自分の判断を再検討する可能性もまた、おそらく、低かったと考えられる。「ぜんぜんだめ」という私の言葉は、彼にとって、また、そして私自身にとっても、互いに理解を深め合う対話を呼び起こすことはなかったと言える。

このような言葉をバフチンは「権威的な言葉 authoritative discourse」（Baktin, 1981、バフチン，伊東訳，1996，p.160）と呼んでいる。「権威的な言葉」とは、話し手の一方的な理解や独善的な理解を聴き手に押しつける言葉である。そのような特徴をもつ言葉であるために、聴き手にたいして「無条件」に「承認」するか、それとも「拒否」するかを迫る言葉となる。したがって、「権威的な言葉」は、聴き手の内面に取り込まれることがなく、外部に留まると言える。聴き手の言語意識を覚醒することができないのである。

ところで、彼が他の生徒に向けて発した「絶対これでいこう」「絶対おもしろいから」という言葉は、私の「ぜんぜんだめ」という言葉と同じように、一方的で断定調である。それにも拘わらず、彼のこの言葉は、彼の班の生徒たちにとって、話し合いを活性化させるか、あるいは少なく見積もっても、彼の判断を吟味してみることにつながったと考えられる。

なぜ、そうなったのか。ここからは想像である。「絶対おもしろい」という彼の発言は、意見の一つとして仲間内で再検討された。もともと、この方向でナレーションをつくることを提案したのは、彼ではなく、別の生徒であった。その生徒からしてみれば、彼は、自らの意見の支持者である。仲間がここにいる、となる。また別の生徒は、その方向ですすめるとして、どのような内容にするのか、作品として具体化するのか、と問いかけたかもしれない。そこには、軌道修正の提案も含まれていたのかもしれない。さらに別の生徒は、じっと意見を聴きながら、どうすればよいかと思案していたかもしれない。身振り手振りを交え、言葉を尽くして話す彼。彼の言葉

に後押しされ、身振り手振りを交えながら、いつもより積極的に自説を展開する生徒。目を閉じて、腕組みをし、考え込む生徒。捲し立てる生徒。やはり「ぜんぜんだめ」という言葉がやはり気になる生徒。発言を促され、ぽつぽつと言葉を継ぎながら話す生徒。こうしたやりとりの末、少しずつ合意が形成される。それが彼らに連帯感を与える。かくのようにして、彼らは手を携えて課題に挑戦していくようになったのではないか。そうやって進むことができるという確信を得ることができたから、「自分たちが考えた通りにすすめました」と語っているように観じられる。

話し合いがうまく進んでいく様子を、彼は「天国」と言葉で表現している。「うまくいったときは天国です。どんどん世界が広がっていきます。何よりもおもしろい」と。このときの話し合いについての「語り」は、そのことを伺わせてくれるように見受けられる。もし、上記のようなことであるならば、この場における彼らの話し合いのもつ意味は、以下のようなことではないかと考える。

「絶対おもしろいから」「絶対これでいこう」という彼の言葉は、他の生徒の内面に取り込まれた。彼の言葉をどのように位置づけるのか、どのような意味として受けとめるのか、他の言葉とどのように関係づけるのか、などという問いが一人ひとりの生徒の内面に浮かび、答えを探しはじめた。内面的な対話の始まりである。彼は彼で、自分の発言に対する他の生徒の返答――それが言葉であれ表情や素ぶりであれ――を、内面に取り込み、同じように内面的な対話を始めた。両者の内面において、他者の言葉が、自己の言葉と対話に入ったということである。

このような言葉をバフチンは「内的説得力のある言葉 internally persuasive discourse」(Baktin, 1981, 前掲書, p.165) と呼んでいる。「内的説得力のある言葉」とは、「創造的な生産性」を持つ言葉であり、「自立した思考と新しい言葉を呼び起こす」言葉であり、「内部から多くの我々の言葉を組織する」言葉であり、「新しい素材、新しい状況に適用され、新しいコンテキストと相互に照らしあう」言葉である。

「絶対おもしろいから」という彼の言葉が、ある生徒に内面化されたとき、この言葉は、一方で、この言葉を発した彼のものでありながら、他方で内面化した生徒自身の言葉となる。内面化されなければ、この言葉は彼の言葉であるにとどまる。他の生徒にとっては、外在化したままである。他の生徒に内面化された「絶対おもしろいから」という言葉は、すでに内面化されている別の言葉と対話をはじめだす。内面的な対話がはじまるのである。この対話は、平穏無事、予定調和的にすすむこともあるとはいえ、その多くは、厳しい緊張関係ですすむと考えられる[6)]。なぜならば、内面化された新しい言葉は、内面世界における知的秩序や感受性の構造を揺さぶるからである。内面化された新しい言葉が、すでに内面化されていた言葉と、ヘゲモニーをめぐって争いはじめる。そのため、知的秩序や感受性の構造に変化が生じる可能性が高まるのである。

厳しい緊張関係には消極的側面と積極的側面がある。前者は、たとえば、袋小路に陥ってしまう可能性、つまり自問自答に終始することである。他者とのかかわりをもたない自己洞察の深みにはまる可能性である。あるいは、新しい言葉として一度は内面化されるものの、知的秩序や感受性の構造からはじき出されてしまい、対話を続けることを拒否するということである。次の語りは、話し合いの場がそうなってしまったことを伺わせる「語り」である。彼はこう語っている。

…うまくいかなかったら地獄です。険悪な雰囲気になり、「あっ、今日もう終わったな」「これ、今日、もう絶対、話し合いできひんわ」となります。次の授業まで続くことはありませんが、その時間にそうなってしまうとなかなか抜け出せない。言い方にもイラっとするよう

になります。そうなると耐えるしかない。雰囲気を変えるために話をもりあげようとすることもありますが、しんどいときというか、僕自身も腹が立ったときには、「もうしらん」「あっ、当分、ブンシャ、もうええわ」となりましたね。（前掲, p.100）

話し合いはなされているが、内面的な対話につながっていない。つながっているとしても自問自答に終始している状態である。具体的には次のような状況ではないだろうか。誰かが何かを語ったとする。言葉の意味内容に問題はないのだが、言い方が何かしら癪に障ってしまう。だから、話を聴くことができない。イライラが募る。いけないことだとわかりながらも、ついそっぽを向いてしまう。自分がそうなってしまっているので話す気にならない。それが周りにも広がる。一旦そうなるとこの状態から抜け出すのが難しい。何を学んでいるのかといえば、ひとえに「耐える」ことである。このような状態に陥ってしまうとき、話し合いは成立せず、学習課題からは遠のいてしまう。

それでは、厳しい緊張関係に含まれる積極的側面とはどのようなものなのか。新しく内面化された言葉を素材としながら、すでに内面化された言葉のうち、自分にとってほんとうに価値のあるものとそうでないものとを峻別しながら、内面世界における知的秩序や感受性の構造を自覚的に練り上げることにつながる可能性ということである。

例えば、彼の言う「絶対おもしろい」というときの「おもしろい」とは何か。なぜ、「絶対」なのか。「おもしろい」という言葉の意味を明確にするために、別の言葉に置き換えるとどうなるのか。彼を含めた生徒一人ひとりのなかで、「絶対おもしろいから」「絶対これでいこう」という言葉をめぐって、新しい意味を探し始めるようになる。この作業を進める中で、感じ考えていることを交わし合うことへと進んでいく。緊張関係があるから対話が深まるということである。

このような緊張関係に含まれる積極的側面を伺わせる「語り」が次である。私に「ぜんぜんだめ」と言われた後、彼らはどうしたのか。彼はこう語っている。

再び、先生が回ってきたとき、僕らが頑固だから許してくれたのか、汲み取ってくれたのか、わかりませんが、先生は「そうか、それならばそれでいき」と言ってくれました。僕らは発表しました。その時、先生は、しっかりと批評をしてくれました。「もし、自分がその方向でつくるならば、こういうことを考える」というふうに批評してくれましたが、方向性の選択については何一つ文句を言いませんでした。それが記憶に残っています。こういうところが同じ「だめ」でも、他の授業と違うところです。（前掲, p.101）

「そうか、それならばそれでいき」と言ったことは記憶している。しかし、そのように言った理由は、これもまた忘れてしまっている。ここでは、「頑固だから許す」「汲み取ってくれた」という言葉について、当時の私がどのように理解していたかについて述べていこう。

「頑固だから許す」ということはない。なぜならば、その方向にすすむ理由を、私に説明し、理解することができなければ、認めるわけにはいかないからである。彼らにたいして、上手に説明することや、納得させることを求めているのではない。彼ら自身に自分たちの判断基準をしっかりと言語化することを求めているのである。

私が最初に話を聞いたとき、彼らはおぼつかなかった。だから「ぜんぜんだめ」と私は言った。その後、話し合いをすすめるなかで、彼らは自分たちの作品について理解を深め、その意味を言

語化していった。その結果、作品や制作をすすめていく方向について「新しい意味」が生成したのではないか。私がここで「そうか、それならばそれでいき」と返したのは、このように受けとめたからである。彼らが「頑固だから許」したのではない。

「汲み取ってくれた」ことについても同様である。私にとってそうすることは、彼らが課題をどのように受けとめ、それをどのように作品化しようとし、どこまで実現できたのか、という話し合いの過程を理解することにつきる（鮫島,2012a）。

たとえば、ある班は、課題の受けとめ方は私をうならせるものであった。しかし、作品化が今一つであった。そのために、作品としての完成度に物足りなさを感じたとする。別の班は、課題の受けとめ方は今一つであるが、うまく作品化していたために、作品はそれなりに完結していたとする。どちらを評価するかと問われれば、迷うことなく前者である。理由は、手段を選ぶ力よりも、目的をつくる力を重視するからである。目的をつくることは、手段を選ぶことよりも難しい。私が「汲み取ろう」とする際に、最重要視していたのは、目的をつくることに関する努力や苦労、想像力である。

この彼の「語り」が教えているのは、彼らがすすめた話し合い、そして彼らと私とのやり取りの様子だけではない。内面的な対話において直面する厳しい緊張関係のもつ積極的側面に、生徒の目を向けさせるためには、他者の支えがいることを教えている[7)]。ここで引いた彼の「語り」では、直接的には私が他者の役回りを演じたということであるが、実際は、彼ら自身が互いに支え合ったと言えるのではないだろうか[8)]。私の果した役割は、結果として、彼らに、内面的な対話をすすめるように促し、厳しい緊張関係に身を置かせたように思われる。とはいえ、そこには緊張関係に含まれる消極的な側面、すなわち自問自答に陥ってしまう危険性があった。この危機を乗り越え、緊張関係に含まれている積極的側面に目を向けながら、作品のもつ意味を自覚的に練り上げ、前にすすむように促したのは、彼ら自身であったと言えよう。

作品化には苦労が伴う。だから出来たときの喜びはひとしおである。そうであるがゆえに、せっかくすすめてきた内面的な対話がそこで終止符をうってしまいがちである。そこで終えるのではなく、それまですすめてきた内面的な対話を、新しい文脈で、すなわち批評という場面に置き換え、継続するように促していくことが大事なことであると考える。

「ブンシャ」に限らず、このような表現の授業では、基本的な技術の習得や応用はともかくとして、どのような作品がよいのか、ということについては正解がない。実際、教師よりも生徒の方がよく考えていることもあるし、思いもよらない発想を目の当たりにし、驚嘆することがある。想定外の問題が表面化したとき、あまり目立つことのない生徒のアイデアや工夫で解決されることがある。このような場面の連続が「ブンシャ」の授業である。そこで発揮される総合的な能力は、従来の学力観では測ることが難しい。それはスキルとか学力と呼ばれるものよりも、もっと人間的な感性の交わり合いである。それを丁寧に汲み取っていくことができなければ、内面的な対話をすすめるように促すことはできない。学習活動を指導することができないのである。したがって、私にできることは、作品をいっしょにみて、感じ考えたことを互いにやりとりすることである。作品を挟んで対峙するのではない。作品の前に並び立つのである。彼ら自身の「分身」ともいえる作品の出来栄えを、彼らの横に立ち、いっしょに見ながら、感じ考えたことについて意見を交わす。そのようにして、彼らが行った学習活動のもつ意味について理解を深め合うことにつきる。「対話的な学び」における学習指導において追求しなくてはならないことは、いかに話し合いを成立させるのか、活性化させるのか、充実させるのかという手段の問題もさることな

がら、学習者一人ひとりを内面的な対話へと誘うこと、厳しい緊張関係に含まれる積極的な側面に目を向けさせることによって、その対話を粘り続けていくように促すことではないかと考える。

4．学習活動を「自己評価」させることの持つ意味とは？

「ブンシャ」における学習活動のなかで、受講者たちが最も難題であったと口をそろえていうものがある。「自己評価」を書くことである。「ブンシャ」では、一つの単元が終わるごとに、「自己評価」のレポートを書く。ここからは「自己評価」についての彼の「語り」を見ていきたい。これからとりあげる「自己評価」についての「語り」は、先述してきたナレーションの授業の後に書いた「自己評価」についての「語り」ではない。「ブンシャ」の授業で行ってきた「自己評価」全体について、どのように感じ考えているかについての「語り」である。彼は次のように語っている。

> **自己評価を書くのは難しかったです。最初はほんまに困りました。そんな作業したことありませんもん、あのときまで。自己評価といえば、授業の内容をまとめて、「こういうことをもう少しがんばればよかった」と書けばよかったわけです。しかし、「ブンシャ」ではそれが全く通用しない。ずっとおっしゃっていたじゃないですか、「反省文は書くな」「授業のあらすじや概要を書くな」と。「自分が何を感じ考えたのか、何を学びとったのか、自分にとってこういう意味があったのではないか、どのような疑問が浮かんできたのか、などを書け」と。正直、苦しかったですね。難しかった。はじめに書いたものを読み返してみると、別に「ブンシャ」の授業でなくても勉強できそうなことを書いています。でも、少しずつ書けるようになっている。何を学んだのかを意味づけることができるようになっていく。そうなっていくと、他の生徒が書いたものが気になる。だから互いに読む、聞く、話すようになる。受けている時は必死でしたのでわかりませんでしたが、大学生になって、自分や周りの成長を意識化する作業だったんだと考えるようになりました。**（前掲，p.104）

「困りました」「苦しかった」「難しかった」――これらの言葉は、彼に特有ということではない。生徒たちが「自己評価」について語るときの「共通言語」である。「受けている時は必死でしたのでわかりませんでした」――つまり、「自己評価」がどのようなことにつながっているのか、受講している時はわからなかった。このこともまた、多くの生徒に共通する正直な告白であろう。

「ブンシャ」に限らず、教師は、学習活動について「自己評価」を生徒に求めることがある。そのことを通じて、学習活動の成果を検証し、課題を把握し、次の授業なり学習活動につなげていきたいからである。しかし、それは生徒にとって本当に意味があることなのだろうか。意味がないと言いたいわけではない。それはある。ただ、そこで書かれたものを読めば、彼が言うようなものばかりである。あらすじ、反省、そして決意、一言でいえば態度主義である。ここから教師は何をつかみだすことができるのだろうか。

私にしてみれば、授業内容は彼らに書いてもらわなくとも理解しているし、彼ら自身の反省すべき点や課題は、すでに授業の中で伝えている。生徒にしてみれば、まさしく彼が語っているように、その「授業でなくても勉強できそうなこと」を書くというか、書かされ、それでよし、と

されているというのが実情ではないか。このような、いわば、「自己評価」の「文法」があり、それをつくったのもまた「自己評価」を書くという学習指導ではないか。

「ブンシャ」の「自己評価」では、そのような「文法」は、「全く通用しない」。そのようなものを書いた場合、差し戻される。「ブンシャ」の「自己評価」で求められるのは、自らが学びとったことや、学習活動を通じて感じ考えたことを記述することである。「そんな作業したことありませんもん、あのときまで」と語っているように、多くの生徒にとって、はじめての経験であると言える。「文法」にしたがって処理することが通用しない。そこで混乱が生じる。何を書けばよいのか、どう書けばよいかという不安が襲う。いわゆる成績のよい生徒ほど、その混乱の度合いは大きいことがある。文章はある。しかし、内容が乏しい。課題に挑むことが難しいのである。「自己評価」を書くことは、大人であっても、いや、むしろ大人だからこそ、難しい作業であると考えている。本当の核心部分は語らないにせよ、なぜ、「自己評価」を書くことを求めているのか、この難しい課題に挑むことの意味について、生徒たちに説明する必要がある。作品をつくるときよりも、動機づけをしっかりとしなければならないと考えている[9)]。

提出された「自己評価」を整理し、プリントにして配布し、読み合うことにしている。プリントは二つの部分からなる。一つは、記述されたもののうち、多くの生徒に共通する感じ考えたことである（内田義彦のいう「共通理解」）。もう一つは、独自性をもつ記述であると私が判断したものである（同、「個性的理解」）。プリントの大半を占めるのはこれである。具体的にいえば、学びとったことや感じことを別の文脈に置き換えたり、敷衍しているもの、授業についての疑問や批判、提案などである。授業で私が語り落としたこと、さらに理解を深めていくべき問題、時間をかけて検討を加えていくべき問題についての記述も、ここには含まれている。とくに重要な問題を含んでいると判断した記述については、時間をとって議論することにしている。そのことが、今後の学習活動の進め方や、学習課題を変えることにつながることがある。そのため、生徒たちにとって「自己評価」を書くこと、読むことは、そうすることを通じて、自分たちの声を授業に反映していくこととして、受けとめられるようになる。それはそれでよいのだが、そのようなことは書かなくとも伝えることはできることでもある。

私が考えている「自己評価」を書かせる本当の意味は、大学生になった彼が考えたことである。「自分や周りの成長を意識化する作業」ということに関わっている。この「作業」をすすめる力を磨きあげるように促すところに、「自己評価」のもつ本当の意味があると考えている。端的に言えば、書くことと読むこと、すなわち、他者とのかかわりのなかで、言葉を使ってものごとを感じ考えていくことを習慣化することである。他者との関係のなかで、自己をつくり、そのことを通じて他者との関係をつくっていく力を自得することである。

内面的な対話には苦しみが伴う。彼の言うとおりである。しかし、その作業を通じて自分が学びとったことや感じ考えたことが作品化されることがわかってくる。そうなると、苦労だけでなく喜びも生まれてくる。「少しずつ書けるようになる」。自分がそれだけ努力したことであるならば、他の生徒も同じようにしているのではないかというように、他者への想像力が活性化されてくる。「他の生徒が書いたものが気になる」ようになってくる。それが読むことにつながる。内面的な対話へと向かおうとする動機や意欲が高められるのである。「だから互いに読む、聞く、話すようになる」。内面的な対話にともなう緊張関係に耐えることができるようになるとともに、その積極的側面を感じとることができるようになる。内面的な対話における緊張関係を、意識的ないし自覚的につくりだすということができるようになってく。「自己評価」を書くこと、読む

ことを通じて、そこに人間形成の契機や、中身そのものになるものがあることを感じとってほしいと私は考えている。

おわりにかえて　「対話的な学び」と「深い学び」をどう考えるのか？

彼は、次のように「ブンシャ」を意味づけている。

> **結局のところ「ブンシャ」のいちばんの教材は、作品、話し合ったこと、自己評価、つまり自分や自分たち自身だと思います。僕自身について言えば、家族のことをはじめ、いろんなことが織り交ざって、ずっともやもやしていました。僕にとっての「ブンシャ」とは、もやもやを整理する方法、言語化することの意味を教えてくれたものの一つではないかということです。受けているときには、ここまでは考えていませんでした。もやもやを言葉にすることで、「そういうことやったんか」「ちょっとちがうな」というように、作品や自己評価をつくりながら、自分自身に問いかけていた。「ああ、俺ってこういう感じなんや」「こうならなあかんな」というようなことを考えていましたね。そうすることが必要だった時期に「ブンシャ」があった。自己を形成していたように感じています。もやもやを整理し、形を与えていくなかで、自分自身にとってほんとうに大事なことが見えてくるようになりました。それをみんなにみてもらい、意見をもらっていました。みんな同じようなことだったのではないでしょうか。だから、お互い蔑むようなことは絶対しなかったです。しんどかったけれども、楽しかったです。仲間に感謝です。不思議な空間でしたね。**（前掲，p.104）

「ブンシャ」の「いちばん教材」は「自分や自分たち自身である」という彼の理解は、まったくそのとおりだと私も思う。本稿で取り上げたナレーションつくる授業でいえば、映画『ラブ・アクチュアリー』が、通常の意味での教材である。しかし「ブンシャ」における「教材」とは、自分たちが制作した作品であり、話し合いであり、発表されたことであり、議論されたことであり、「自己評価」である。それはまさに自分であり、自分たち自身である。自分自身を見つめること、自分自身をつくっているものを直接扱うのはじつに難しい。だから、自ら表現したものを「教材」とする。そうすることによって、自分が表現したものを他者の目でみつめる。自分を直接的に見るのではなく間接的に見る。ここから入っていくのである。「対話的な学び」の出発点である。

それではなぜ、「対話的な学び」が求められるのだろうか。現代の日本社会は、じつに流動化している。社会構造そのものが大きく変わりつつある。モデルとされていたものが急速に崩れつつある。しかし、新しいモデルがまだつくられているとはいえない。つくられたとしても、かつてほど大きな力をもたないと思われる。その中で生徒は自己を形成している。だからこそ、田中孝彦（2003）の言葉で言えば、「生き方への問い」が、かつてないほど切実な問いとなっている。私の言い方をすれば、自分自身を見つめること、とくに、自分自身を社会の中でどう位置づけるのか、ということが切実な問いとなっている。この切実な問いへの向き合い方を学びとることが教育課題となっている。この課題にアプローチする教育方法の一つが「対話的な学び」だということではないだろうか。

では、「対話的な学習」は何を目指すのか。「ブンシャ」の試みに即していえば、自ら磨き上げ

る批評力の形成が目標である[10]。批評力を磨きあげることが学習指導の目標であり、そのための手段が「対話的な学び」である。この目標と手段の関係がしっかりと実現されたとき、「対話的な学び」が「深い学び」となると考える。

作品制作は「対話的な学び」が成立する条件を用意する。作品は協働省察の条件を用意する。そして「自己評価」を書くことを通じて、すなわち内面的な対話を通じて、大事にすべきこと、深めるべき問題、まだよくわからないこと、総じて、学習活動の中で学びとったこと、感じとったことのもつ自分や社会にとっての意味が言語化される。この中で批評力が磨き上げられていく。言語化されたもの内容は、人間形成の中身であり内容となる。それを互いに読み合う。社会化されるということである。新しい対話が始まる。新しい課題へと自ら進んでいく。このようにして社会性が磨かれていくのである。

生活実感ないし生活感覚に基づいて表現することを出発点とし、表現されたものを通じて、自分が形成している生活実感や生活感覚、そして生活現実を問い直す対話が始まる。そうすることによって、単に本を読んだりすることではつかめないもの、社会性、学ぶ意味、自己をつくること、仲間のもつ意味、学ぶ意欲など、煎じつめて言えば生きることを批評する力が育まれていく。自分自身のもつ能力や可能性を、現実生活や生活実感、そして他者とのかかわりのなかで、確かなものとしてつかみとる批評力を磨き上げることが、「対話的な学び」において最も大事にすべきことではないだろうか。

彼はこう語っている。「家族のことをはじめ、いろんなことが折り織り交ざって、ずっともやもやしていた」と。いまでもそうであろう。それが彼の生活現実であり、生活実感であった。その彼にとって、「『ブンシャ』とは、もやもやを整理する方法、言語化することの意味を教えてくれたものの一つではないか」と語る。言葉には、知的秩序をつくりだす力だけではなく、感情を形にする力がある。その力を自らのものとすることによって、自分自身をつくり、他者とのつながりをつくることができる。「仲間に感謝ですね」と語っているように、自分の成長が他者の成長によって支えられているだけでなく、自分自身が他者の成長を支えていることを、言葉を通じて自他ともに自覚することができる。このような言葉の力を、彼が感じとることを促したきっかけの一つが、「対話的な学び」が目指す「深い学び」、すなわち「批評的な学び」ではないだろうか。

言葉のもつ力に気づき、その力を自らのものにしようと奮闘するなかで、また、そのような訓練を仲間といっしょに受けるなかで、彼は「自分にとって大事なことが見えてくるようになった」と語る。彼にとって何が「大事なこと」であるかはわからない。しかし、その一つが、自分の現実生活や生活実感を「教材」とし、仲間とのかかわりのなかで学んでいくなかで、人間的な共感が生まれ、それによって自己を見つめ直し、他者との関係をつくり直していくことができるのだという実感ではないだろうか。「ブンシャ」における「対話的な学び」を通じて彼自身が形成した批評力の一端をこの「語り」から読み取ることができるのではないかと私は思う。

彼は自らの進路についてこう語った。

国語の教師を目指すようになってから、「ブンシャ」を意識するようになりました。「ブンシャ」は僕という人間に深い影響を与えていると感じるようになりました。人の授業を見たり、塾や実習先で子どもに書かせた文章を読むとき、「なんでこいつはこういうふうなことを考えたんやろな」ということを想像する癖、そうやって楽しむ癖が自分にあることに気づきまし

た。作品を媒介にして、相手のことを理解しようとしている自分がいる。読みとったことを相手に伝えて、話しあいたいという自分がいる。「ブンシャ」のときの自分と同じでした。この癖は、教育の仕事をする上で欠かせない大事な素養だと思います。（前掲, p.103）

そして彼は今、中学の国語教師として5年目を迎えている。教師としての彼の実践に、どのようなかたちで「ブンシャ」を通じて学びとったことが表現されているのだろうか。「深い学び」とは、おそらく、生き方や仕事の中に、学びとったことの「痕跡」を残すことができるものではないだろうか。

〔主要参考文献〕

Baktin, M. M (1981)　THE DIALOGIC IMAGINATION:FOUR ESSAYS BY M.M.BAKHTIN. Edited by Michael Holquist, Translated by Carry Emerson and Michael Holquist, University of Texas Press.

(1986)　SPEECH GENRES AND OTHER LATE ESSAYS, Edited by Carry Emerson and Michael Holquist, Translated byV.W.McGee, University of Texas Press.

バフチン, ミハイル（1988）（佐々木寛訳）　ことばのジャンル（所収、ことば　対話　テキスト――ミハイル・バフチン著作集⑧』　p.115-189）　新時代社

（1989）（桑野隆訳）　マルクス主義と言語の哲学　〔改訂版〕　未来社

（1996）（伊東一郎訳）　小説の言葉　平凡社

Gramsci, A.(1977)　QUADERNI DEL CARCERE Ⅰ-Ⅳ. Edizione critica dell'Istituto Gramsci, A cure di Valentino Gerratana, Einaudi.

Gramsci, A.(1996)　LETTRE DAL CARCERE 1926-1937. A cura di Antonio A. Santucci, Sellerio editore Palermo.

グラムシ, アントニオ（1986）（山崎功監修）　グラムシ選集1-6巻　合同出版

（1996）（上杉聰彦訳）　グラムシ　獄中からの手紙　合同出版

Hall, S. (1996)　*On Postmodernism and articulation, an interview by Lawrence Grossberg*, in STUART HALL: CRITICAL DIALOGUE IN CULTURAL STUDIES, (Eds.) David Morley & Kuan-Hsing Chen, Routledge, pp.131-150.（S.ホール　甲斐聰訳）（1998）ポスト・モダニズムと接合について――ステュアート・ホールとのインタヴュー（所収　現代思想3月臨時増刊号　ステュアート・ホール　青土社　pp.22-43）

堀尾輝久（1991）　人間形成と教育――発達教育学への道――　岩波書店

（1997）　現代社会と教育　岩波新書

茂呂雄二（2002）　ディアロギズム心理学――バフチンと心理学の対話――（所収、思想　940号　岩波書店　pp.131-148）

鮫島京一（2012a） 内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における「教養教育」について（所収、奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第７号 pp.21-39）
（2012b）「文化と社会」の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー（所収、教育システム研究 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第７号 pp.41-56）
（2013） ある青年の生活史の語りを聴く――教育実践を評価するための臨床教育学的方法についての研究――（所収、教育システム研究 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第８号 pp. 83-112）
田中孝彦（2003） 生き方を問う子どもたち――教育改革の原点へ―― 岩波書店
内田義彦（1989） 読書と社会科学（所収、内田義彦著作集 第９巻） 岩波書店
Wertsh, J. V. (1991) VOICE OF THE MIND: A SOCIOCULTURAL APPROACH TO MEDITATED E ACTION. Harverd University Press.（ワーチ, J.V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子訳）（2004） 心の声――媒介された行為への社会文化的アプローチ 福村出版
(1998) MINDS AS ACTION. Oxford University Press.（ワーチ, J.V. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳代子訳）（2002） 行為としての心 北大路書房
矢守克也（2012） アクションリサーチ――実践する人間科学―― 新曜社

〔註〕

１）内田は『読書と社会科学』（内田, 1989）において、読書会が楽しく育っていくための鍵が、「参加者の一人一人がどの程度聴き上手かどうかにある」（前掲書, p.9）と述べている。「話し上手より聴き上手になること。報告をし発言した人が、私の下手な話をよくもこうまで聴きとって下さった、本当はそう思っていてうまく言えなかったんだというように事が運べば、そのような聴き上手に皆がなり、聴き上手を得て皆の考えがそれぞれに伸びてゆけば、万事目的は達する」（前掲書, p.9）。

「聴き上手」になることを第一に掲げる内田の読書論の骨子は次のようになる。読書会は他者の言葉を聴く力を互いに伸ばし合う場である。読書会で「聴き上手」になることは、本を読む力に磨きをかけることにつながっている。本もまた、他者の言葉を聴くことだからである。このようにして本を読むことは、「自分の生き方を変える」ことにもつながってくる。かくして、本を読むことの、また、読書会の何よりの意味は、人間としての成長を自他ともに実感することができるところにある。

また、内田は、本を読むことには、「情報として読む」ということと「古典として読む」ということの二つがあると指摘している。前者は「新しい情報を得る」ための読書ということであり、後者は「情報を受け取る目を養う」ための読書ということである。読書会が目指す読み方は「古典として読む」ことである。それについて内田は次のように書いている。

「新しい情報を得るという意味では役立たないかもしれないが、情報の見る眼の構造を変え、情報の受けとり方、何がそもそも有益な情報か、有益なるものの考え方、求め方を――生き方を含めて――変える。変えるといって悪ければ新しくする。新奇な情報は得られなくても、古くから知っていたはずのことがにわかに新鮮な風景として身を囲み、せまってくる、というような「読み」があるわけです。…。古くからの情報を、眼のも少し奥のところで受け取ることによって、自分の目の構造を変え、いままで

目に映っていた情報の受け取り方、つまりは生き方が変わる。そういうふうに読む読み方を「古典として読む」という名に一括しました」(前掲書, p.11)。

「古典として読む」ことは、内面的な対話をすすめるということである。内田の言う「情報を見る眼の構造」が変わる過程とは、内面の知的秩序や感受性の構造が変わる過程であると理解ができる。また、「新奇な情報は得られなくても、古くから知っていたはずのことがにわかに新鮮な風景として、せまってくる」と内田が語っている部分は、内面的な対話が人間形成の契機や中身をつくりだす可能性をもつということである。読書とは、他者の言葉にふれることで、自己を見つめ直すことであり、それを通じて自己の生き方を問い直す自覚的営みであるということである。このような内面的な対話をすすめることが読書の本質であり、読書することを互いに支え合う場が、読書会とされていると考える。

2）鮫島, 2012b, pp.47-48 を参照。この小論は、彼が受講した時の「ブンシャ」の一年間を、ある女子生徒の学習記録を通して検討したものである。

3）このような授業展開は、このときの授業に特有なものではない。時間配分の違いや入り方の違いはあるが、「ブンシャ」の全ての授業で採用している展開方法である。したがって、この「語り」には、この授業における学習活動について感じ考えていたことに留まらず、「ブンシャ」における学習活動全体について彼が感じ考えていたことが凝縮されていると考えられる。

4）このような理解は、次のようにスチュアート・ホールが語っていることに着想を得ている。「無言の大衆は、思考するのである。もしも大衆が考えないとするならば、それはわれわれが彼らの発言と、彼らの手段を奪ってしまったからでして、決して彼らに何も言うことがないからではないのです」(Hall, 1996, p.140, 甲斐訳 1998, p.32)

5）そうはならなかったが、もう一つ別の可能性がある。しぶしぶ従い、不本意ではあるが、別の方向を考える、つまり「ぜんぜんだめ」という私の判断を承認することである。

6）バフチンは、内面的な対話を「闘争」という言葉で表現している。「内的説得力のある言葉は、他の内的説得力のある言葉と緊張した相互作用を開始し、闘争関係に入る。我々がイデオロギー的に形成される過程は、まさに我々の内部において異なる言語・イデオロギー的視点、アプローチ、傾向、評価などが支配権を求めて繰り広げられるこのような緊張した闘争なのである」(前掲書, p.165)。

7）堀尾輝久は、青年期における自己の形成について、「内省的な自己洞察だけからは、自分を発見することが難しい。むしろさまざまなパフォーマンスを通して、ときにはアクティング・アウトを通して、他者との関係のなかで、他者の目を通して、新たな客我（内なる他者）が発見され、自己もまたそのことを通して拡大していくのである」(堀尾, 1991, p.163）と述べている。

8）彼らの発表に対する私の発言、「もし、自分がその方向でつくるならば」も同じである。彼らの班がすすめてきた内面的な対話を通じて得たものを、受講者全体で聴くこと通して、彼の班の生徒だけでなく、他の班の生徒一人ひとりにも、内面的な対話につなぐように働きかけようという試みがここにはある。

9）「自己評価」を書くことのもつ本当の意味は語らないと述べた。しかし、核心部分以外については語ることがある。苦しい作業であることは理解している。また、そう簡単に言語化できないこともあることも理解している。その上で私は次のようなことを生徒たちに語っている。私が知らないことは、君たちが学習活動をすすめるなかで、何をどう感じ考えたのか、また、そうしたものをどのように意味づけたのか、あるいはそうすることが難しいのはどんなことなのか、である。これは君たちにしか書けない。それを私に教えてほしい。なぜ、それを書くことを求めているのかといえば、君たちもまた、私と同じように、「ブンシャ」という学習活動のつくり手である。協働制作者なのだ。そういう自覚をもってほしい。そのために「自己評価」はある。

10）私が批評を大事することを自覚した原点は、大学院の修士課程のときから参照しつづけている二人の思想家の著作にある。グラムシと内田義彦である。私は、グラムシの『獄中ノート』に着想を得ながら教師像を描き続けている。教師像についてのグラムシの言葉をいくつか挙げておきたい。「教師と生徒との関係は能動的な関係であり、相互関係であり、したがって、すべての教師は常に生徒であり、すべての生徒は教師である」（Gramsci, 1977, Ⅱ, p.1331, 山崎監修 1986, 1 巻, p.270）。教育者は教育される、ということである。「知ることから理解し、感じることへの、またその逆に、感じることから理解し、知ることへの移行」（Gramaci, 1977, Ⅱ, p.1505, 山崎監修 1986, 2 巻, p.68）。「知ること」と「感じること」が往還し、統一されるなかで、わかるということが出てくる。その過程を意識的につくりだし、支えるところに教師の仕事がある。「世界観はすぐれた精神によってねりあげられずにはいられないけれども、『現実』は、謙虚な人、つつましい人々によって表現されるのである」（Gramsci, 1977, Ⅲ, p.2245, 山崎監修 1986, 3 巻, p.280）。学習活動の「現実」、すなわち学習活動のもつ意味は、学習活動の当事者である生徒によって表現される。このように、グラムシの思想に着想を得ながら、また、拡大解釈を含みながら、教師像を描き続けている。

小学校から現在までの印象に残る授業
― 教育課程論を受講する大学生を対象にした調査より ―

阪本　美江（大阪芸術大学短期大学部）

1．はじめに

本稿では、大学生を対象に実施した「小学校から現在までの印象に残る授業」調査の報告内容を分析することで、大学生が考える〈理想とする授業〉とはどのようなものなのか、認識する一つの手がかりとしたい。

教師の「授業力」について、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」第2章「教師に対する揺るぎない信頼を確立する―教師の質の向上―」（2005年）では次のように述べられている。「『教師は授業で勝負する』と言われるように、この力量が『教育のプロ』のプロたる所以」であり、「信頼される教師の養成・確保」のためには「教員評価の改善・充実」等が必要である、というのである[1)]。そして近年、多くの学校現場でも、教師の「授業力」向上のための授業（教師）評価を受けた授業改善への取り組みが行われるようになってきていると言われる[2)]。

たとえば、教員養成系大学である愛知教育大学でも、授業評価を通した授業改善への取り組みの一環として、また、将来教師を目指す学生の授業テクニック向上等を目的とした、心に残る授業内容のデータベース化、すなわち「『思い出』データベース」作りが行われている[3)]。同学における「『思い出』データベース」とは、学生が小・中・高で受けてきた授業において、良い思い出、苦い思い出が残る授業を振り返り、報告文にし、その内容をデータベース化するという一種の授業評価をベースにした取り組みである。同作業は、教員養成系学生の「感受性訓練」、「教科内容習熟への動機づけ」を行う上でも意義のある作業であり、また「『思い出』データベース」には良い授業の思い出だけではなく、苦い思い出も含まれている点で「既存の教育関連記録とは異なるものである」と、同学教員の清水秀美は述べる[4)]。

本研究でも同様に、大学生、とくに教職科目の一種である教育課程論を受講する学生を対象に「これまでの印象に残る授業」調査を行い、その内容を基に検討することを目指すが、本稿では学生の（とくに教員免許取得を希望する学生の）理想とする授業とはどのようなものなのか、その特徴を明らかにすることを主たる目的とする。その際、これまでの授業における良い思い出、苦い思い出に関する記述だけではなく、苦い思い出があった授業に関しては「どのような工夫を行ったらその授業は良くなったと思われるのか」についてまで報告をさせている。すなわち、当時の授業を丁寧に振り返る作業を通して、学生が理想と考える授業の傾向がより一層明らかになるのではないかと考えている。

2．報告の具体的内容について―良い思い出と苦い思い出が残る授業について

本調査は2017年11月、私立4年制のT大学で教育課程論を受講し、全員が教員免許取得を希望する26人の学生を対象に実施したものである（調査対象の学生は、居住デザイン関係、栄養関係の学科に在籍し、将来中高家庭科、栄養教諭免許の取得を目指す者たちである）。調査内

容は上述のように、これまでの印象に残る授業を「良い思い出」「苦い思い出」に分けて記述報告させるものである。本調査では当初、小学校から高校までの印象に残る授業について報告させることを目的としていたが、苦い思い出が残る授業に関しては、「高校までの授業では該当するものがなかった」とのことで、代わりに大学における授業を挙げたものが4人存在した。したがって、本調査は、「小学校から現在までの印象に残る授業」という形となった。

以下、報告文の一例を順に挙げていくが、報告文には便宜上、報告者名と学年をアルファベットと数字で表すことにした（例：2回生の学生Aは「A2」とした)。また、記述の誤字脱字等に関しては、論旨を損なわない程度に修正を加えた。

（1）良い思い出が残る授業について（各時代ごとにランダムに選出。以下同様）

良い思い出が残る授業についての報告文の一例が、以下の通りである。

・R2「総合的な学習の時間」（小3）学年でクラスごとに分かれて、縦割りで年上の人と年下の人と一緒に授業を受ける機会がありました。（その授業の一環で）班で1つの事について調べて発表するという内容で、私の班は「家族のルール」について調べました。私の家族には特にルールというものは無かったのですが、厳しいルールのある家族などもあって、楽しく調べることができたのを覚えています。他の班の発表も「なぜ給食があるか」とか、とても興味深いものが多かったです。
・F3「総合的な学習の時間」（小6）学年を縦割りにして校区内を探検する授業で、街のことを知れるのはもちろん、他学年とのコミュニケーションの取り方、協力して見つける力、下級生をまとめる力、上級生の言うことを聞く力など、様々な力がついたと思います。学校に帰ってマップを作成したり発表もしたので、教科の力もついたと思います。
・K4「社会」（中1）地理を学ぶ授業でした。その先生は大変優しい先生で、できるだけ記憶に残るようなインパクトのある授業をしていました。冬になると風邪等で欠席する人が多かったのですが、欠席した分の授業を放課後教室で行ってくれたりもしました。テスト前も補講という形でわからない所を質問できる時間があり、質問しやすい先生でした。この先生はノートにコメントも書いてくれて、コメント内容も次につながるものだったので、とてもやる気が出る授業でした。
・M4「英語」（中1）通常の授業を行った後、最後の10〜15分程度でリスニング問題を行っていました。良く耳にする簡単な洋楽の歌詞の穴うめを行う問題で、楽しく参加できました。どの生徒も楽しみに授業を受けていたことを覚えています。またその先生は、海外での経験や実際の体験話を授業の合間にして下さったので、英語に親しみを感じることができました。生徒に英語の関心を高めさせ、興味を引きつける内容になっていた所が良かったと思います。その英語は、他教科よりも平均点が高かったです。
・C2「漢文・古文」（高1）普段なじみのない言葉が多く出てくる漢文や古文ということで、理解するのが難しかったのですが、その授業では一つ一つ現代の話に置き換えて説明してくれました。その説明は身近でとても分かりやすく、クラスの多くの人が授業を楽しみにしていました。高校2年、3年になっても、その先生を見ると授業で習った内容が鮮明に思い出されるくらい印象に残りました。
・E3「世界史」（高2）生徒を歴史上の人物に当てはめる等、世界の話を身近に感じることが出

来て、めちゃくちゃ楽しかったです。歴史が苦手ですが、わきあいあいと進んでいたので、人生で初めて歴史が楽しいと思えました。

・J4「運動生理に関する授業」（大 1）大学に入ってからの授業の話になりますが、運動前と運動後で甘味の感じ方の違いを知る授業で、授業中にドーナツを食べて運動をして、最後に残りのドーナツを食べるという授業でした。自分で実際に体験できる、よくわかる授業でした。

※尚、大学の授業に関する記述には、教科が特定されないよう正式な授業名は提示していない。以下、同様。

以上、良い思い出に残る授業に関する報告文の一例を紹介したが、内容の分析は次節で行う。

（2）苦い思い出が残る授業について

苦い思い出が残る授業についての報告文の一例が、以下の通りである。

・N3「国語」（小？年）ひたすら点線をなぞって文字の練習をしたもの。大切なのはわかるけれど、ずっと点線をなぞるだけ。残った分は宿題でした。

・M4「数学」（中 1）先生が一方的に話を進める授業で、生徒の様子を伺っていないような印象を受けました。内容の説明、問題の解説の繰り返しで、変化がないので楽しみがあまりなく、早く終わってほしいと思っていました。もう少し生徒を巻き込むような授業を展開してほしかったと思います。

・Z3「理科」（中 1）教科書をそのまま説明するだけで、板書の文字も小さくて後ろの席の人はとても見えづらい様子でした。また、何もなしにいきなり怒鳴り散らして、とても嫌な気持ちになりました。もっと生徒たちを引きつけるために、ユーモアを交えて楽しく且つきちんと頭に入る授業形態にするべきだったのではないかと思います。

・K4「英語」（高 1）教科書の英文を和訳する授業でした。次の授業までの宿題などは一度も言わず、授業がどこまで進むかもわからず、いつもどこまで和訳すれば良いのかすらわかりませんでした。その先生は自分自身は授業をせず、生徒の和訳を聞くだけでした。わからない所も「自分で調べなさい」とだけ言いました。当たった生徒が和訳できないと授業は進まず、「なぜできないのか」と聞かれ、「クラス連帯責任で次の授業で難しい問題出すぞ」と先生に言われつづけ、この授業はいつも大変でした。わからない所を先生に教えてもらいたかったです。

・R2「日本史」（高 1）プリントが穴うめになっていて、黒板に穴うめの部分を書きだされて、それを写して先生の話を永遠に聞く授業でした。またその先生は、最近イラッとしたことやグチなどもベラベラ言うので、つまらなかったし聞いていて不愉快でした。

・F3「食に関する授業」（大 1）教科書を 90 分間先生が読むだけの授業。先生も授業に対して何も準備をしておらず、毎回教科書を声に出して読み、必要に応じてネットを開いて検索をかけて、それを探すのをプロジェクターで学生が見るだけという授業で、そんなこと家でも教科書とスマホがあれば自分でできると思ってしまい、授業に出るのが馬鹿らしくなりました。参考に見せたい資料があるなら、せめて前もって用意してくれればいいのに、先生がその場でネットを開いて探すのは、その時間学生も暇であり、とても無駄な時間に思えたからです。

・E3「建築に関する授業」（大 3）光や音など、人間をとりまく環境についての授業。先生は絶対にマイクを使わないけれど声が小さく、1 人で淡々と物事をこなしている感じでした。モニ

ターのペースも速くメモもとれないのに、最後に毎回テストをするから意味が分からなかったです。モニターのデータはパソコンに入れると言われていましたが、授業が終わってからだったので結局何の意味もなかったです。

以上、苦い思い出が残る授業に関する報告文の一例を紹介したが、良い思い出が残る授業同様、内容の分析に関しては次節以降で改めて行うことにする。

（3）苦い思い出が残る授業に対して、どのような工夫が必要と思われるのか

苦い思い出が残る授業に対して、どのような工夫が必要と思われるのか、についての報告文の一例が以下の通りである。

・N3「国語」（小？年）（前項 N3 の「ひたすら点線をなぞって文字の練習をした」授業に対して）先生は、あらかじめやることを考えてくること！ 今日はこういうことを学ぶという学習テーマや目標を、授業開始時に提示すれば良かったのではないかと思います。たとえつまらない作業でも、目的を伝えれば生徒も分かってくれたと思います。
・M4「数学」（中 1）（前項 M4 の「教師が一方的に話を進め、内容の説明や問題の解説の繰り返しで変化がなく、早く終わってほしいと思っていた」授業に対して）この授業は一方的に先生が進めているだけで、生徒の気持ちや思いなどを考えていないように思えました。先生側としても、どのように進めると生徒が授業についてきてくれるのか、また関心を持ってもらうことができるのか等、常に考えて工夫する必要があると感じました。
・Y3「国語」（中 3）（「ずっと座ってひたすら先生の話を聴くだけでつまらなかった」授業に対して）もっとアクティブラーニングを取り入れたら良かったと思います。先生の話をひたすら聴いているだけでは頭に内容がしっかり入ってこないし、眠くなります。友達と授業中に意見を出し合って進めるような授業なら頭に入ってきやすいし、意味のある授業になっていたと思います。
・I3「衛生法規」（高 3）（「先生の滑舌が悪く、何を話しているのかがわからなかった。先生が一方的に話しているばかりで、まともに授業を聴いている学生はかなり少なかった」授業に対して）皆が聞き取れる話し方で！ まずはその単限の基礎を教えることが大切！ ただ知識を伝える授業ではなく、参加形式の授業にすれば良かったかもしれません。また、先生が生徒に好かれる様になれば、充実したものになっていたと思います。
・L4「日本史」（高 3）（「その先生は生徒の好き嫌いがあり、依怙贔屓な授業をしていた。私の通っていた高校はレベルが低かったので『全員受験なんてできない』と馬鹿にされていたのが嫌だった。先生が苦手で社会がつまらなくなった」に対して）先生の贔屓がなければ、クラス全体が楽しく取り組めたのではないかと思います。先生も人間なので、好き嫌いはあるとは思いますが、それを授業で見せるのは大人なので良くないです。上手く隠してほしかったなと思います。
・F3「食に関する授業」（大 1）（前項 F3 の「90 分間先生が読むだけの授業、先生が授業に対して何も準備をしていない」に対して）先生もある程度の準備をすることが大切だと思います。生徒に「来週は○○について予習してきて」「○○を宿題にします」等と言って準備や復習をさせ、先生もある程度の資料探しや教材作りをしていたのなら、スムーズで理解してもらいや

すい授業になっていたと思います。また、教育実習や教職の授業を受けて思うのですが、やはり、実物や絵、写真、昔の資料等は、子どもたちの興味を引きつけやすいし、理解してもらいやすいと思います。「教材をたくさん使えば良い授業」というわけではないですが、1つのツールとしてそれを上手く使いこなすことで、もっと良い授業になっていたと思います。

以上、苦い思い出が残る授業について、どのような工夫が必要であると思われるのか、についての報告文の一例を紹介したが、内容の分析は同じく次節以降で行うことにする。

3．報告内容の分析

（1）報告文の時代別・教科別の特徴

報告文を分析すると、以下のような特徴が確認できた。

授業の良い思い出、苦い思い出に着目すると、次の通りである。まず良い思い出に残る授業であるが、最も記述が多い時期は高校時代で、次に中学校、そして小学校、最後に大学と続く。教科に関しては、最も多く記述が見られたのが社会科系の授業であった（9人）。一方、苦い思い出が残る授業であるが、最も記述が多い時期は同じく高校時代で、次に中学校と大学が同数であった。教科に関しては、最も記述が多かったのが同じく社会科系の授業であった（5人）。他教科に関しては大きな偏りは見られなかった。

授業を思い出す作業では、「小学校時代の授業はあまりはっきり覚えていない」との記述が複数見られ、実際、良い思い出、苦い思い出と共に、現在に近い高校時代の報告が最も多かった。それにもかかわらず、良い思い出に残る授業では小学校の事例が4つも見られた。たとえばB3は、小学校3年生の国語の授業が印象深く、その授業は良い思い出として現在も「ずっと覚えている」と述べている。一方、苦い思い出に関しては、ほとんどが中・高の事例であり、小学校の事例は1例しか確認できなかった。また、高校までの苦い思い出が残る授業は「思いつかない」、すなわち無回答が2件で、「思いつかないので大学における苦い思い出を記述した」と述べた事例が4件もあった（良い思い出に残る授業は26人全員からの報告があった）。すなわち今回の調査では、良い思い出に残る授業の方が年数が経っても心に強く残る、という傾向が確認できた。

（2）良い思い出、苦い思い出が残る授業内容の特徴

学生は何を基準に、良い思い出、苦い思い出が残る授業を区別しているのか。

今回報告された学生が印象に残る授業は、大きく分けて次のような4つの特徴に分類されると考えた。①アクティブラーニングや体験型・参加型授業を行っていたのか否か、②教師の授業テクニックはどうだったのか、③教師の人間性や授業の雰囲気はどうだったのか、④その他の理由（そもそも自分が好きな教科か否か、等）である[5)]。

まず、良い思い出に残る授業では、①のアクティブラーニングや体験型・参加型授業であったことを理由に挙げる学生が26人中10人、②の教師の授業テクニックを理由に挙げる学生が9人と多く、③教師の人間性や授業の雰囲気が5人、そして④のその他の理由が2人であった。たとえば①に関しては、上述のF3の小6総合的な学習の時間における校区内を探検する授業や、G4の高1〜3年生物における「春夏秋冬、四季ごとに田畑に行き、植物や動物の観察をした」授業が挙げられていた。またN3は、高1化学を取り上げ、その授業では修学旅行で京都の産業総合研究所に行くための事前学習として、京都に関するテーマを自由に見つけて班で研究することが

目指されたというが、N3の班は「茶」をテーマにし、アクティブラーニング的に自らJTや産総研に話を聴きに行ったり、レポートを批評してもらったことが良い思い出として印象に残っていることを挙げていた。次に、②の教師の授業テクニックに関しては、たとえば上述のC2は高1国語を事例として取り上げていたが、そこでは「漢文や古文ということで、理解するのが難しかったのですが、その授業では一つ一つ現代の話に置き換えて説明してくれました。その説明は身近でとても分かりやすく、クラスの多くの人が授業を楽しみにしていました」との記述が見られた。また、Z3の中1〜2社会のように、「教科書だけではなく、先生が知っている雑学も交えて授業を行っていた」ので「45分の授業が本当にあっという間に過ぎ」、「自分の知識になったと感じる」ことが多く、「夢中になれる授業」であった、との記述も見られた。さらに③に関しては、たとえばK4の中1社会のように、「地理を学ぶ授業でした。その先生は大変優しい先生」であっただけではなく、「欠席した分の授業を放課後教室で行」い、「テスト前も補講という形でわからない所を質問できる時間があり」「質問しやすい先生」で、「この先生はノートにコメントも書いてあり、コメント内容も次につながるもの」だったので、「とてもやる気が出る授業」であったとの記述や、A2の高3化学のように、「先生との距離も近くて気軽に質問できる雰囲気がとても印象深」く、「授業の雰囲気が好きだったのを覚えている」と、教師の人間性や授業の雰囲気を理由に、良い思い出として挙げている事例が複数見られた。最後に④に関しては、たとえばT4の中1か中2社会のように、「先生が勉強以外の話をしている時が一番楽しかった」、先生が「脱線」することで、この授業で生徒に色んな面で「実になること」を伝えようとしていたことを感じたことを述べるケースもあった。

次に、苦い思い出が残る授業では、②の教師の授業テクニックを挙げるものが24人中（26人中2人は苦い思い出が残る授業が思いつかないとのこと）18人であり、圧倒的に多かった（③の教師の人間性や授業の雰囲気及び④のその他の理由を挙げるものがそれぞれ3人であった）。たとえば上述のM4の中1数学やE3大3の建築に関する授業の記述にも見られるように、「先生が一方的に話を進める授業」、「1人でたんたんと物事をこなしている」授業に対する不満が見られた。またM4は同授業に対し「楽しみがあまりなく早く終わってほしい」と思っていたことまで述べている。同じく②の授業テクニックに該当する「教師の準備不足」に関しては、上述のF2大1の食に関する授業における「（教師が）授業に対して何も準備をしておらず」、毎回教師が「教科書を声に出して読み…必要に応じてネット検索をかけるだけ」の内容に対し、「参考に見せたい資料があるのなら、せめて、前もって用意してくればいいのに」、「授業に出るのが馬鹿らしくなった」といった記述が見られた。さらに上述のN3の小学？年国語のように、「ひたすら点線をなぞって文字の練習」をするだけの単調な作業に対しても、不満があったという記述も見られた。すなわち、②の教師の授業テクニックが原因で苦い思い出となった授業とは、教師の一方向的な授業方法（一方向的な授業に対する不満は①にも該当すると思われたが、便宜上②に分類した）、教師の準備不足、そして単調な作業の授業、であることが確認できた。また③に関しては、Z3の中1理科のように、教師が「何もなしにいきなり怒鳴り散らして、とても嫌な気持ちになった」ことや、P2の小1〜高3国語のように「『あなたの能力は小4だ』と授業中に言われいじめられた」ことが理由で、授業が苦い思い出になったことが挙げられていた。最後に④のその他に関しては、X3の高3英語のように、「ただでさえ英語が嫌いなのに」「授業のレベルが高すぎて私にはついていけなかったから」といったような、自身がその教科を苦手とすることを理由として挙げる事例も見られた。その他、②の授業テクニックに該当すると思われるが、教

師の声が小さい・滑舌が悪い等といった指摘も見られた。

（3）苦い思い出が残る授業への工夫についての報告文の特徴

上述のように、苦い思い出が残る授業の原因として最もよく挙げられていた②授業テクニックに対して、次のような工夫が必要であることが述べられていた。「教師の一方向的な授業」に関しては、Q3 は高 1 地理の授業を例に挙げ、「教師主体で行うのではなく、生徒主体で行うのが良い」「質問したり、グループワークを行う」ことで生徒は退屈せず、生徒に考えさせることで知識の定着にもつながる、との記述が見られた。また、Y3 は中 3 国語での同じく教師の一方向的な授業に対し、「先生の話をひたすら聴いているだけでは、頭に内容がしっかり入ってこないし、眠くなる」ので、「もっとアクティブラーニングを取り入れたら良かったと思う」ことが述べられていた。以上 Q3 や Y3 のように、より良い授業への工夫として、主体的な学びを取り入れることの必要性が述べられるケースが複数見られた（Q3 や Y3 は、良い思い出に残る授業として、それぞれ小 5 社会、高 2 世界史における調べ学習を中心とした、生徒が主体的に考える授業を挙げている）。次に、「教師の準備不足」に関しては、F3 が大 1 の食に関する授業で教師の準備不足を指摘したことに対し、教師も「ある程度の準備をすることが大切だと思う」ことが述べられていた。「単調な作業の授業」に関しては、N3 は小学？年国語を挙げ、「先生はあらかじめやることを考えてくること」「学習テーマや目標を授業開始時に提示」することで、たとえ単調で退屈な作業でも「目的を伝えれば生徒も分かってくれたと思う」ことが述べられていた。また、「教師の声が小さい、滑舌が悪い」ことに関しては、後席まで声が届くようにマイクを使ったり、皆が聞き取れるような話し方を意識して行うことの必要性が述べられていた。さらに③の教師の人間性に該当する「贔屓、いじめのような言動」に関しては、L4 の高 3 日本史のように、先生にも好き嫌いがあるかとは思うがそれを授業では見せず「上手く隠してほしかった」、先生の贔屓がなければ「クラス全体が楽しく取り組めたのではないかと思う」との記述も見られた。

その他、G4 は高 3 世界史が暗記ばかりの授業で、歴史的背景についてはあまり説明してもらえず「楽しいとは思えなかった」ことに対し、TV 番組の「世界一受けたい授業」を例に挙げ、この授業が見ていて楽しいのは「授業をする上手さや内容の他に、先生本人がとても楽しそうに教えているのも一因」「仕事として教えている先生か、教えること学ぶことに意欲的な先生」かでは「かなり異なるのではないか」と、教師の姿勢そのものを問う記述も見られた。

4．考察

以上、大学生を対象に実施した「小学校から現在までの印象に残る授業」調査の報告内容を分析することで、大学生が考える〈理想的とする授業〉の傾向が見えてきたと考える。今回の調査では、教師の人柄や授業の雰囲気というよりも、授業そのものがアクティブラーニングや体験型・参加型であり、教師の授業テクニックが優れている方が、良い思い出として学生の印象に残るという傾向が見られた。それは社会科系の授業における印象の違いからも確認できる。社会科系の授業は、良い思い出、苦い思い出が残る授業のそれぞれ筆頭に挙げられていたが、同じ教科であるにも関わらず、良い思い出にも苦い思い出にもなっていたというのは注目に値する。良い思い出では、Q3 の小 5 社会や Y3 の高 2 世界史のように子どもたちが主体的に学ぶ授業や、E3 の高 2 世界史のように生徒を歴史上の人物に当てはめる等、子どもたちがわかりやすく興味を持つ工夫がなされていた授業が挙げられていたが、苦い思い出では、同じく Q3 の高 1 地理や S2 の高

1社会のように授業が一方向的であったり、G4の高3世界史のように暗記中心の授業が挙げられていた。つまり、これらは上述の4つの分類の①や②に該当すると思われるが、授業の形式やテクニック如何によって、同じ授業でも良い思い出にも苦い思い出にもなる、ということが本調査で明らかになったといえる。

また既述のように、複数の学生が「小学校時代の授業はあまりはっきり覚えていない」と述べているにもかかわらず、良い思い出に残る授業として4つも報告が見られた。すなわち良い思い出に残る授業は、年数が経っても心に強く残る、という傾向が本調査で明らかになったといえる。それだけに、子どもたちに良い思い出を残す授業創りのために、教師がより一層の創意工夫を行うことの必要性を感じた。

論者は、学生から得た以上報告文を、当該授業において匿名で紹介した。その後の学生の反応は、これまでの授業を振り返ることで、自分自身どのような授業に魅力を感じていたのか改めて認識することができただけではなく、他者が挙げた事例に対しても「もっとこうすれば、その授業は良くなっていたのではないか」という活発な議論も出て、同報告文の作成は、学生の思考訓練の手段としても有効であると思われた。また、教員免許取得を希望する学生を対象とした本調査のような取り組みでは、将来自分自身が教壇に立つことをイメージしつつ熱心に作業に取り組む姿勢が見られ、その有効性を感じた。

今回はT大学の教員免許取得を目指す26人という限られた人数の中での調査であったため、本調査結果だけでは学生の認識を十分把握できたとはいえない。今後調査人数を増やし、他の学科も対象とすること、またT大学だけではなくそれ以外の大学での調査も実施することを通して、さらなるデータ収集を行うことが不可欠であると考えている。

〔注および引用文献〕

1）中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」第2章「教師に対する揺るぎない信頼を確立する―教師の質の向上」
（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm、2017年12月5日取得）。

2）田実 潔、竹原 卓真、鈴木 剛、岩本 一郎、古谷 次郎「学生による授業評価に基づいた授業改善への探索的研究（III）：過去3度のアンケートの縦断分析から（2003-2007）」『北星学園大学経済学部北星論集』第49巻第2号、2010年、1-16頁。「学生による授業評価」研究チーム編『「学生による授業評価」を考える：共通教育の授業改善に向けて』高知大学共通教育委員会、2002年、他。

3）清水秀美「大学生の『授業の思い出』―そのデータベースの作成意義―」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』創刊号、1998年、47-53頁。

4）同上。

5）学生の報告文をその特徴別に4つに分類したが、特徴が重複するものもあった。たとえば、Z3の中1理科のように「教科書をそのまま説明して板書の文字も小さくて後席では見えづらかった」そして教師が「何もなしにいきなり怒鳴り散らしていてとても嫌な気持ちになった」と、②の授業テクニックのみならず③の教師の人間性にも該当するような複数の特徴を示すケースもあったが、論者の判断で、報告する学生が強調して述べたかったと思われる内容を優先し、項目に分類することにした。

幼稚園教育要領「健康」領域における「多様な動き」の検討
― 小学校学習指導要領体育科との関連 ―

功刀　俊雄（奈良女子大学研究院人文科学系）

はじめに

2017年3月告示の幼稚園教育要領では「健康」領域に関してもいくつか新たな文言が付け加えられた。以下に引用する「内容の取扱い」の第2項もその内の一つで、下線部分が新たに加えられた一文である（下線は功刀）。

> 様々な遊びの中で、幼児が興味や関心、能力に応じて全身を使って活動することにより、体を動かす楽しさを味わい、自分の体を大切にしようとする気持ちが育つようにすること。その際、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすること[1]。

下線部分は簡単な文章のようにも思われるが、少し考えてみるとなかなか難しい一文である。「多様な動きを経験する」のも「体の動きを調整する」のも主語は園児である。園児が経験する「多様な動き」とは具体的にどのような動きを指しているのか、園児が「体の動きを調整する」とはどのようなことを意味しているのか、意識的な調整なのか無意識の調整なのか、あるいは近年しばしば話題となるコ（オ）ーディネーション能力を育成せよと述べているのか、等など疑問は尽きない。本稿ではこの内の「多様な動き」に注目し、この言葉が幼稚園教育要領に採り入れられた経緯を探りながら、最初に「多様な動き」の意味とそれが具体的にはどのような動きを指しているのかを検討する。その際の主な検討対象は2012年に出された文部科学省の「幼児期運動指針」である。そこでは「幼児期運動指針」の解説書も合わせて検討し、その後2008年告示の小学校学習指導要領を検討する。なぜなら小学校学習指導要領ではすでに体育科の「体つくり運動」の内容として「多様な動き」が示されていたからである。もし仮に今回の改訂が小学校体育科の内容の幼児教育への「前倒し」であるならば、幼小の接続問題と関わった幼児教育の独自性の問題が検討されねばならないであろう。

1.「幼児期運動指針」における「多様な動き」と「基本的な動き」

文部科学省初等中等教育局幼児教育課が作成した2017年7月の改訂幼稚園教育要領中央説明会資料「幼稚園教育要領の改訂について――主な改訂内容――」には、「「幼児期運動指針」（平成24年3月文部科学省）などを踏まえ、多様な動きを経験する中で、体の動きを調整するようにすることを「内容の取扱い」に明示[2]」と記されている（下線は説明会資料のママ）。「多様な動き」を含む一文の追加が主に「幼児期運動指針」に基づいていることは間違いないであろう。では、「幼児期運動指針」では「多様な動き」はどのように説明されているのであろうか。

ここでは「幼児期運動指針」と同時に作成され全国の幼稚園・保育所等に配付された文部科学省発行の『幼児期運動指針ガイドブック[3]』を用いる。A4版のこの『ガイドブック』では「幼児期運動指針」は巻末の参考資料として4頁にわたって掲載されている。6500字余りの本文の

中で「多様な動き」という言葉は15回用いられているが、その語義を明確に定義した箇所はない。以下に引用する「4. 幼児期の運動の在り方」の「(1) 運動の発達の特性と動きの獲得の考え方」の冒頭部分が「多様な動き」の意味を理解する上で重要である（下線は功刀）。

> 幼児期は、生涯にわたって必要な多くの運動の基となる多様な動きを幅広く獲得する非常に大切な時期である。動きの獲得には、「動きの多様化」と「動きの洗練化」の二つの方向性がある。
>
> 「動きの多様化」とは、年齢とともに獲得する動きが増大することである。幼児期において獲得しておきたい基本的な動きには、立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなどの「体のバランスをとる動き」、歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這（は）う、よける、すべるなどの「体を移動する動き」、持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引くなどの「用具などを操作する動き」が挙げられる。通常、これらは、体を動かす遊びや生活経験などを通して、易しい動きから難しい動きへ、一つの動きから類似した動きへと、多様な動きを獲得していくことになる。
>
> 「動きの洗練化」とは、年齢とともに基本的な動きの運動の仕方（動作様式）がうまくなっていくことである。幼児期の初期（3歳から4歳ごろ）では、動きに「力み」や「ぎこちなさ」が見られるが、適切な運動経験を積むことによって、年齢とともに無駄な動きや過剰な動きが減少して動きが滑らかになり、目的に合った合理的な動きができるようになる。(49頁)

上記の引用文には「多様な動き」に加えて「基本的な動き」にも下線を付した。なぜなら、「幼児期運動指針」の「多様な動き」の意味を理解するには「基本的な動き」との関連を押さえる必要があるからである。上記の引用中の最初の「多様な動き」を含む文章は、『ガイドブック』の本文では次のように書き換えられている（下線は功刀）。

> 幼児期は、日常生活での運動、表現に用いる運動、労働での運動、スポーツにおける運動といった人間の生涯にわたってさまざまな場面において必要な運動の基になる、基本的な動きを幅広く獲得する非常に大切な時期です。(12頁)

「多様な動き」が「基本的な動き」に置きかえられており、二つの言葉があたかも同義であるかのように用いられている。「幼児期運動指針」からの引用中の二つめの「多様な動き」を含む文章は『ガイドブック』の本文では次のように書き換えられている。

> 幼児期においては、体を動かす遊びや日常的な生活の中でこれらの動きを経験し、易しい動きから難しい動きへ、一つの動きから類似した動きへと、動きのレパートリーやバリエーションが拡大し、多様な動きを獲得していきます。(13頁)

「これらの動き」は「幼児期運動指針」からの引用中の「これら」と同じで、「体のバランスをとる動き」、「体を移動する動き」、「用具などを操作する動き」の三つに分類されるところの「基本的な動き」である。レパートリーの拡大とは「基本的な動き」の種類が増えることであり、

バリエーションの拡大とは、例えば同じ「歩く」でも「すたすたと歩く」や「足音をたてないように静かに歩く」といった変化をつけた動作ができるようになることであるから、ここでいう「多様な動き」とは単に「基本的な動き」と同じ意味なのではなく、もう少しふくらみのある言葉である。とはいえ「多様な動き」の前提に「基本的な動き」があるから、「多様な動き」とは、一般的な意味ではなく、「多様な『基本的な動き』」を意味することとなる。

なお、『幼児期運動指針ガイドブック』には「様々な基本的な動き」という表現も見られ、さらに次節でとりあげる「幼児期運動指針」の解説書ではそれと共に「多様な基本的な動き」という表現も見られる。いずれも「小学校教育とのつながり」に関する記述の中でのことなので第3節でとりあげる。

2.「基本的な動き」とはどのような動きか

以上のことから「多様な動き」が具体的にはどのような動きを指しているのかを理解するためには、その前提である「基本的な動き」がどのような動きを指しているのかを明らかにする必要がある。「幼児期運動指針」で「基本的な動き」がどのように説明されているかは既に引用したが、確認のためもう一度示しておこう。(　) 内は具体的に示されている動きの数である。

1)「体のバランスをとる動き」: 立つ、座る、寝ころぶ、起きる、回る、転がる、渡る、ぶら下がるなど (8)
2)「体を移動する動き」: 歩く、走る、はねる、跳ぶ、登る、下りる、這(は)う、よける、すべるなど (9)
3)「用具などを操作する動き」: 持つ、運ぶ、投げる、捕る、転がす、蹴る、積む、こぐ、掘る、押す、引くなど (11)

3分類のそれぞれに「など」が付いているが、具体的には合計28の動きが示されている。『幼児期運動指針ガイドブック』の本文では「幼児期に経験する基本的な動きの例」として同じ28の動きが図示されていて分かりやすい (9頁)。ただし、「など」はない。

ここでは「幼児期運動指針」の公表後に出版された「幼児期運動指針」の解説書の類がこれをどのように示しているかを見てみよう。

日本発育発達学会編『幼児期運動指針実践ガイド[4]』は、第1章「幼児期運動指針とは?」では「など」を含め「幼児期運動指針」と同じ28の動きを示している (8頁) が、第5章「幼児の動作発達と評価」第2節「動きの習得の考え方」の第1項「基本的な動きの多様化」では、中村の著書[5]からの引用として「幼児期に習得しておきたい「36の基本的な動き」」が図示されている (107頁)。それはおおむね以下のとおりである。

1)「体のバランスをとる動き (平衡系動作)」: たつ、おきる、まわる、わたる、ぶらさがる、うく、さかだちする、のる、くむ (9)
2)「体を移動する動き (移動系動作)」: あるく、はしる、はねる、すべる、とぶ (垂直にとぶ)、のぼる、はう、くぐる、およぐ (9)
3) 用具を操作する動き・力試しの動き (操作系動作)」: もつ、ささえる、はこぶ、おす、おさえる、こぐ、つかむ、あてる、とる、わたす、つむ、ほる、ふる、なげる、うつ、ける、

ひく、たおす（18）

ここでは詳細には触れないが、上で「おおむね」と書いたのは、例えば「たつ」の図の下に小さな文字で「たつ・たちあがる・かがむ・しゃがむ・すわる」と記されていて、36 の動きの内の 29 の動きにこうした小さな文字での動きの記述があるからである。

次に吉田伊津美編著『楽しく遊んで体づくり！ 幼児の運動遊び 「幼児期運動指針」に沿って[6]』は、「人間の基本的な動きを、操作系・移動系・バランス系に整理・分類した表」として「基本的な動き（46 種類）と分類」を図示している（16－17 頁）。なお、下記の「・」及び「－」で結ばれている動きは一つの動きとして図示されている。

1）「操作」：こぐ（ブランコなど）、こぐ（乗り物を動かす）、しがみつく、かつぐ・持つ・持ち上げる・降ろす、支える、運ぶ・動かす、押す、おぶう・おぶさる、投げる、受ける・捕る、打つ・たたく（ボールなど）、振る（縄や棒など）、回す、積む・載せる、転がす、掘る、つく（ボールなど）、蹴る、引く・引っ張る、つかむ、すくう－かける、しぼる・むすぶ（22）
2）「移動」：歩く、はう、乗る・飛び乗る、登る・よじ登る、降りる、跳ぶ、またぐ、滑る、踏む・踏みつける、跳ねる・スキップ・ギャロップ・ホップ、走る、かわす・よける、くぐる、入り込む（枠や箱などに）、もぐる（15）
3）「バランス」：寝転ぶ・寝る・起き上がる・起きる、転がる（揺れる）、回る、渡る、ぶら下がる、止まる、立ち上がる－座る・しゃがむ、立つ（片足など）、逆立ちする（9）

「幼児期運動指針」では 28 であった「基本的な動き」の事例数が、『幼児期運動指針実践ガイド』の第 5 章では 36、『幼児の運動遊び』では 46 とふくらんでいる（ちなみ、3 者の間で重複する動きを一つとしてカウントした上で 3 者が挙げている「基本的な動き」を合計するとその数は 54 となる）。「基本的な動き」の外延が様々であるということはその内包すなわち「基本的な動き」の意味が定まっていないことを示しているのではなかろうか。また、前節で「幼児期運動指針」から引用した文章の冒頭は「生涯にわたって必要な多くの運動の基となる多様な動き」とされていたのに対して、『幼児期運動指針ガイドブック』ではこの部分が「日常生活での運動、表現に用いる運動、労働での運動、スポーツにおける運動といった人間の生涯にわたってさまざまな場面において必要な運動の基になる、基本的な動き」と書きかえられていた。例えば、『幼児期運動指針実践ガイド』でも『幼児の運動遊び』でも「幼児期運動指針」では挙げられていない「逆立ちする」が「基本的な動き」に含まれていた。「逆立ち」は体操競技などのスポーツを行う人にとっては「生涯にわたってさまざまな場面において必要な運動の基になる」動きに含まれるであろうが、一般的な意味での「生涯にわたって必要な」運動（の基となる動き）には含まれないであろう。事例の数だけでなくこの点からも「基本的な動き」の意味は曖昧なように思われる。

3．小学校学習指導要領体育科の「多様な動きをつくる運動（遊び）」との関連

2008 年告示の小学校学習指導要領において「多様な動き」という言葉が使われていることについては、『幼児期運動指針ガイドブック』の中の「小学校教育とのつながり」という項目で次のように記されている（下線は功刀）。

平成 23 年 4 月より、小学校では新しい学習指導要領による教育課程が全面実施されています。今回の小学校学習指導要領体育科の改訂においては、「体つくり運動」が低学年から位置付けられました。その内容としては、低学年に「多様な動きをつくる運動遊び」、中学年に「多様な動きをつくる運動」が示されています。これらは、将来の体力向上につなげていくために、この時期に様々な基本的な動きを総合的に身に付けていくことを目指しています。幼児期においては、体を動かす遊びや日常生活の中で、多様な動きを自然に身に付けていけるような実践が求められます。(16 頁)

さらに前述の『幼児期運動指針実践ガイド』の第 5 章第 7 節「基本的な動きの習得における小学校教育とのつながり」は上記の引用文を補修して次のように記している（下線は功刀)。

2011（平成 23）年 4 月より、小学校では新しい学習指導要領による教育課程が全面実施されています。今回の小学校学習指導要領体育科の改訂においては、幼児教育との円滑な接続を図るとともに、児童が自身の心身の変化に気づき、自分の体と対話ができるようになるために、「体つくり運動」が従来の小学校高学年からではなく、小学校第 1 学年から第 6 学年まで指導されることとなりました。その内容としては、低学年に「多様な動きをつくる運動遊び」、中学年に「多様な動きをつくる運動」で構成されています。具体的には、「体のバランスをとる運動（遊び)」、「体を移動する運動（遊び)」、「用具を操作する運動（遊び)」「力試しの運動（遊び)」「基本的な動きを組み合わせる運動」で構成されています。これらは、将来の体力・運動能力の向上につなげていくために、この時期に様々な基本的な動きを獲得していくことを目指しています。幼児期においては、体を動かす遊びや日常生活の中で、多様な基本的な動きを習得していけるような実践が求められています。(118 頁)

もはや説明を要しないようにも思われるが、学習指導要領そのものに当たってみよう。「第 1 学年及び第 2 学年」の「内容」の「A　体つくり運動」の第 1 項の記述は以下の通りである。

(1) 次の運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうとともに、体の基本的な動きができるようにする。
ア　体ほぐしの運動では、心と体の変化に気付いたり、体の調子を整えたり、みんなでかかわり合ったりするための手軽な運動や律動的な運動をすること。
イ　多様な動きをつくる運動遊びでは、体のバランスをとったり移動をしたりするとともに、用具の操作などをすること。

「第 3 学年及び第 4 学年」の「体つくり運動」の記述は「イ」項が「多様な動きをつくる運動では、体のバランスや移動、用具の操作などとともに、それらを組み合わせること」となっているが、それ以外は「第 1 学年及び第 2 学年」と同じである。上記の引用中の「体を動かす楽しさや心地よさを味わう」のは「体ほぐしの運動」であって、「体の基本的な動きができるようにする」のが「多様な動きをつくる運動（遊び)」である。ここでも「幼児期運動指針」と同様に「多様な動き」の前提に「基本的な動き」が置かれている。また、「幼児期運動指針」で「基本的な動き」の説明の際に用いられていた「体のバランスをとる動き」、「体を移動する動き」、「用具

などを操作する動き」という表現は用いられていないものの「バランス」、「移動」、「用具の操作」といった同じキーワードが用いられている。この点に関してはさらに小学校学習指導要領解説体育編を見ると、そこでは「幼児期運動指針」と全く同じ「体のバランスをとる動き」と「体を移動する動き」が用いられており、それとほぼ同じ「用具を操作する動き」も用いられている（表1[7]）。

表1　小学校学習指導要領解説体育編における「多様な動きをつくる運動（遊び）」の解説

第1学年及び第2学年（24－26頁）	第3学年及び第4学年（40－42頁）
（ア）体のバランスをとる運動遊び 姿勢や方向を変えて、回る、寝ころぶ、起きる、座る、立つなどの動きやバランスを保つ動きで構成される運動遊びを通して、体のバランスをとる動きを身に付けることができるようにする。	（ア）体のバランスをとる運動 姿勢や方向を変えて、回る、寝ころぶ、起きる、座る、立つ、渡るなどの動きやバランスを保つ動きで構成される運動を通して、体のバランスをとる動きを身に付けることができるようにする。
（イ）体を移動する運動遊び 速さ・リズム・方向などを変えて、這う、歩く、走る、跳ぶ、はねるなどの動きで構成される運動遊びや一定の速さでのかけ足などの運動遊びを通して、体を移動する動きを身に付けることができるようにする。	（イ）体を移動する運動 速さ・リズム・方向などを変えて、這う、歩く、走る、跳ぶ、はねる、登る、下りるなどの動きで構成される運動や一定の速さでのかけ足などの運動を通して、体を移動する動きを身に付けることができるようにする。
（ウ）用具を操作する運動遊び 用具をつかむ、持つ、降ろす、回す、転がす、くぐる、運ぶ、投げる、捕る、跳ぶ、用具に乗るなどの動きで構成される運動遊びを通して、用具を操作する動きを身に付けることができるようにする。	（ウ）用具を操作する運動 用具をつかむ、持つ、降ろす、回す、転がす、くぐる、運ぶ、投げる、捕る、跳ぶ、用具に乗るなどの動きで構成される運動を通して、用具を操作する動きを身に付けることができるようにする。
（エ）力試しの運動遊び 人を押す、引く、運ぶ、支えるなどしたり、力比べをしたりするなどの動きで構成される運動遊びを通して、力試しの動きを身に付けることができるようにする。	（エ）力試しの運動 人を押す、引く、運ぶ、支えるなどしたり、力比べをしたりするなどの動きで構成される運動を通して、力試しの動きを身に付けることができるようにする。
	（オ）基本的な動きを組み合わせる運動 バランスをとりながら移動する、用具を操作しながら移動するなど2つ以上の動きを同時に行ったり、連続して行ったりする運動を通して、基本的な動きの組み合わせた動きを身に付けることができるようにする。

以上のことから「幼児期運動指針」の「多様な動き」は2008年告示の学習指導要領及び学習指導要領解説における「多様な動きをつくる運動（遊び）」に関する記述を参照して書かれているとみなしてよいであろう[8]。「基本的な動き」の意味はここでも曖昧である。

おわりに

本稿の幼稚園教育要領に「多様な動き」が採り入れられた経緯を探る作業はここまでである。

しかし、その前提となっていた「基本的な動き」については以下の方向で引き続き検討が必要である。一つは2008年告示の小学校学習指導要領以前の学習指導要領における「基本の運動」の「基本」とは何かの検討である。もう一つは幼児期の「基本的な動作」に関する研究史の検討である[9]。ところで「はじめに」で引用したように幼稚園教育要領において園児が「多様な動きを経験する」のは「様々な遊びの中で」であった。この点に関しては幼小の接続問題と関わって幼稚園教育要領における「遊び」と小学校の「多様な動きをつくる運動遊び」の「遊び」との異同の検討も重要なことと思われる。というのは2008年告示の小学校学習指導要領には仮訳とされてはいるが英訳版があり、そこではこの「多様な動きをつくる運動遊び」が“Exercises to create various movements”と訳されているからである[10]。“play”と“exercise”の違いを確認しながら「幼児期運動指針」を読みなおすことも必要であろう。

注（文部科学省のホームページで閲覧したものは☆印で示し、URLを省略する）

1）文部科学省「幼稚園教育要領」2017年3月、12頁（☆）。なお、この改訂部分について、河合優子「幼稚園教育要領改訂のポイント」（『初等教育資料』第953号、2017年5月、2－13頁）は、「幼児期における多様な運動経験の重要性を踏まえ、幼児が遊ぶ中で体の諸部位を使った様々な体験を重視するとともに（後略）」と解説している（11頁）。これは2016年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（☆）の第2部第1章の幼児教育に関する答申（79頁）に従ったものであるが、今回新たに加えられた文章にある「動き」は全身運動であって、「体の諸部位」という明治以来の「体操」用語を用いることは適切でないように思われる。

2）文部科学省初等中等教育局幼児教育課「幼稚園教育要領の改訂について―主な改訂内容―」改訂幼稚園教育要領中央説明会資料、2017年7月、41頁。

3）幼児期運動指針策定委員会『幼児期運動指針ガイドブック　毎日、楽しく体を動かすために』文部科学省、2012年（☆）。

4）日本発育発達学会編『幼児期運動指針実践ガイド』杏林書院、2014年。 第5章の執筆者は中村和彦である。

5）中村和彦監修・編著『子どもが夢中になる！ 楽しい運動遊び』学研教育みらい、2011年。「36の基本的な動き」は18－19頁。本書は表紙に「『体つくり運動』《多様な動きをつくる運動遊び・運動》の授業がすぐできる！」とあるように小学校の「多様な動きをつくる運動（遊び）」の解説書である。本文の引用中に新たに登場した「力試しの動き」は小学校学習指導要領解説体育編にある「基本的な動き」を分類するカテゴリーで、本稿では第3節の表1の中に見ることができる。なお、中村は幼児期運動指針策定委員会及び同ワーキンググループの委員であり（『幼児期運動指針ガイドブック』58－59頁）、小学校学習指導要領解説体育編の作成協力者でもある（『楽しい運動遊び』奥付）。

6）吉田伊津美編著『楽しく遊んで体づくり！ 幼児の運動遊び 「幼児期運動指針」に沿って』チャイルド社、2015年。「まえがき」（2頁）には「本書は、「多様な動きが経験できるように、様々な遊びを取り入れる」という、幼児期運動指針で示されるポイントの1つから、“多様な動き”をキーコンセプトにしました」とある。なお、吉田は幼児期運動指針策定委員会ワーキンググループの委員である（『幼児期運動指針ガイドブック』59頁）。

7）表1では、文部科学省「小学校学習指導要領解説体育編」（2008年6月、☆）の「多様な動きをつくる運動遊び」と「多様な動きをつくる運動」の解説文の内、各項目の後に示されている「例示」を省略している。表中の下線は功刀による。なお、表中の「用具を操作する動き」と「力試しの動き」（の一部）を合わせたのが「幼児期運動指針」の「用具などを操作する動き」と考えられる。例えば『幼児期運動指針ガイドブック』の「用具などを操作する動き」の図（9頁）には二人の子どもが手首を持って引き合っている「引く」のイラストがある。

8）これは「幼児期運動指針」が学習指導要領及び学習指導要領解説と全く同じだと云うことではない。例えば「幼児期運動指針」で「基本的な動き」として挙げられている「積む」や「掘る」は学習指導要領解説では挙げられていないなど、異なる点も散見される。

9）例えば、体育科学センター編 『幼児の体育カリキュラム』（学習研究社、1986年）は84種の「基本的な動作」を挙げている（18頁、20－23頁）。その他に日本体育協会スポーツ医科学研究報告書「幼少年期に身につけておくべき基本運動（基礎的動き）に関する研究」（2005年度～2007年度 http://www.japan-sports.or.jp/publish/tabid/675/Default.aspx）など、検討対象は多数にのぼる。

10）文部科学省「小学校学習指導要領英訳版（仮訳）」（☆）“Section 9 Physical Education”, p.1.

幼稚園教育要領「人間関係」「言葉」の尺度化の試み
― 保護者による回答の分析 ―

中山　満子（奈良女子大学文学部）

1．はじめに

新幼稚園教育要領[1)]においては、幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明確化された。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮すべきものとされている。

本論では、教育要領に示された“ねらい”及び“内容”の 5 領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）の中から、人との関わりに関する領域「人間関係」と言葉の獲得に関する領域「言葉」を取り上げる。5 つの領域はもちろんそれぞれ関連しているが、とりわけ、身近な大人や友達などとの人間関係の形成と言葉の獲得は関連が深いと考えられるからである。

教育要領におけるねらいは、幼稚園教育において育みたい資質・能力を幼児が生活する姿からとらえたもの、内容はねらいを達成するために指導する事項とされており、実際にねらいが達成できているかどうかは、内容の事項が出来ているかどうかで判断することとなる。ここではすべては記載しないが、領域「人間関係」は、他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養うことを目的として、3 つのねらいと 13 の内容から成る。また領域「言葉」は、経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養うことを目的とし、3 つのねらいと 10 の項目から成る。

本論では、保護者や教師からみた幼児の姿をとらえるために、これらの内容項目を尺度化することを試みる。内容の事項は一見、多岐にわたっているが、その背後にはいくつかの因子が想定される。この因子を抽出し得点化することで、内容を縮約して示すことができると思われる。もちろん、園児の姿を個別詳細にみることは重要であるが、共通の観点からおおまかに発達の傾向を記述したり、必要に応じてクラスや園などのまとまりごとの傾向や経年変化を見るときには、縮約した得点が簡便な指標となりうると考える。

そこで、本研究では、「人間関係」と「言葉」の内容を尺度化し、実際に園児の保護者からの回答によって、園児の発達の様相を記述することを試みる。

2．方法

2－1．調査対象者と実施手続き

平成 29 年 11 月下旬に関西圏の中核都市にある A 幼稚園の保護者を対象に質問紙調査を実施した。調査用紙は、園児の保護者に幼稚園から配布し、後日、無記名で園に提出された。回答は任意であること、回答の有無や内容によって園児の生活や教育に影響がないことを明記した。

調査の結果、122 名の保護者から回答を得た。そのうち尺度項目に欠損値のあるものを除き、107 名を分析対象とした。デモグラフィック変数にのみ欠損値があるものは分析に加えた。107 名のプロフィールは以下のとおりである。平均年齢は 38.4 歳（SD＝4.4）、男女の内訳は、男性

2名、女性103名、不明2名であった。就労状況は、フルタイム就労者4名、パート・アルバイト9名、専業主婦（夫）・無職94名であった。また当該幼稚園に通っている子ども（複数いる場合には年長児）は、3歳8名（7.5%）、4歳35名（32.7%）、5歳40名（37.4%）、6歳23名（21.5%）、不明1名で、男女の内訳は男児47名、女児59名、不明1名であった。

2－2．質問項目

教育要領の「人間関係」「言葉」の内容に基づいて、質問項目を作成した。その際、内容の各項目には複数の内容が含まれている場合が多いことから、そのまま用いるのではなく、質問文を作成し直した。例えば、「友だちと積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う」という項目には、「積極的に関わる」という内容と「共感し合う」という内容が含まれている。この字句通りに幼児の姿をとらえようとすると、場合によっては矛盾や困難を引き起こすことにあるだろう。なぜなら積極的に関われても共感できないということはありうるし、共感する前提として必ずしも積極的に関わらなければならないということもないと思われるからである。教育要領としては、あまり多くの内容を羅列することを避けるために、「人間関係」では13の、「言葉」では10の項目にまとめられているのではないかと考えられる。そこで今回は、これら複数の内容が含まれている場合には、それらを分けて質問項目を作成した。例えば、前述の「友だちと積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う」の場合には、「友だちと積極的に関われる」「友だちの気持ちに共感する」の2項目に分割した。このようにして、「人間関係」は17項目[2)]、「言葉」は16項目の質問文を作成し、保護者から見て自分の子ども（園児）が、それらの事項をどれくらいできているか、4段階で評定することを求めた（質問項目は、結果を参照）。

その他、回答者と回答者の子どものデモグラフィック変数、子どもの習い事について質問した。

3．結果

3－1．尺度構成

人間関係　16項目について、探索的因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。その結果、固有値1以上の基準で4因子が抽出されたが、第4因子は解釈が難しくα係数も低かったので、これ以降の分析からは除外する。表1に第3因子までの結果を示す。

表1　「人間関係」についての因子分析結果

	因子			
	1	2	3	4
積極的関わり（α=.814）				
友だちとの関わりを深める	.886	−.046	.118	−.101
友だちと一緒に活動する楽しさを味わう	.703	.080	−.024	−.036
友だちと積極的に関われる	.606	−.113	−.034	.235
先生や友達とともに過ごすことに喜びを感じる	.578	.135	−.110	.214
理解・共感（α=.808）				
相手の思っていることに気づく	−.051	.793	−.099	.066
友だち良いところに気づく	−.102	.715	.097	−.024
友だちの気持ちに共感する	.378	.598	−.028	−.218
友だちとの活動で、工夫したり協力しあう	.088	.503	.020	.083
友だちに対して、思いやりを持つ	.090	.498	.154	.068
自立（α=.715）				
共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う	−.153	.061	.814	−.044
友だちとの生活の中でのきまりの大切さに気づき、守ろうとする	.142	−.005	.621	−.024
自分でできることは自分でする	.074	−.028	.551	.167

第１因子は、「友だちとの積極的に関わりを深める」「友だちと一緒に活動する楽しさを味わう」などの項目に負荷が高く、“積極的関わり”と命名する。第２因子は、「相手の思っていることに気づく」「友だち良いところに気づく」などに負荷が高く、“理解・共感”と命名した。第３因子は、「共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う」「友だちとの生活の中でのきまりの大切さに気づき、守ろうとする」などに負荷が高く、“自立”と命名した[3)]。ほぼ単純構造であり、内的整合性も十分であるので、因子に負荷の高い項目の素点を単純加算し項目数で除したものを、それぞれの得点とした。

言葉　同様の手順で 16 項目に探索的因子分析を行った。その結果、表２に示すように４因子が得られた。第１因子は「したいこと、してほしいことを言葉で表現する」「見聞きしたことや、自分のしたことを、自分の言葉で表現する」などの項目に負荷が高く、“発話・表現”と命名した。第２因子は、「生活の中で言葉の楽しさや美しさに気づく」「生活の中で必要な言葉がわかる」などの項目に負荷が高く、“豊かさ・運用”と命名した。第３因子は、「絵本や物語などに親しみ、想像する豊かさを味わう」「絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞く」などの項目に負荷が高く、“絵本・物語への親しみ”と命名した。第４因子は、「先生や友達の言葉や話に興味、関心を持つ」「先生や友達の言葉や話を親しみをもって聞く」などの項目に負荷が高く、“聞くこと”と命名した。各因子に負荷の高い項目の素点を単純加算し項目数で除したものを、それぞれの得点とした。

表２　「言葉」についての因子分析結果

	因子			
	1	2	3	4
発話・表現（α=.826）				
したいこと、してほしいことを言葉で表現する	.854	−.104	−.095	.042
見聞きしたことや、自分のしたことを、自分の言葉で表現する	.680	−.035	.229	−.058
考えたこと、感じたことを、自分の言葉で表現する	.643	.032	.107	.039
わからないことは尋ねる	.496	.180	−.094	.036
相手にわかるように話す	.390	.274	.099	.057
豊かさ・運用（α=.790）				
生活の中で言葉の楽しさや美しさに気づく	−.133	.905	−.052	−.002
生活の中で必要な言葉がわかる	.002	.674	.042	.185
日常生活の中で文字で伝える楽しさを味わう	.102	.569	.047	−.271
いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする	.089	.443	.212	.089
生活の中で必要な言葉を使う	.174	.355	.065	.237
絵本・物語への親しみ（α=.757）				
絵本や物語などに親しみ、想像する豊かさを味わう	−.057	.178	.922	−.147
絵本や物語などに親しみ、興味を持って聞く	.011	.080	.642	.049
親しみをもって日常の挨拶をする	.186	−.205	.497	.176
聞くこと（α=.762）				
先生や友達の言葉や話に興味、関心を持つ	.133	.105	−.231	.843
先生や友達の言葉や話を親しみをもって聞く	−.187	−.119	.438	.706
人の話を注意して聞く	.071	−.165	.068	.624

３－２．年齢による比較

次に、園児の年齢ごとに平均値を算出した。年齢不明の一名を除き、106 名を対象とした。「人間関係」の結果を図１に、「言葉」の結果を図２に示す。各年齢の人数にはばらつきがあり、調査時点で３歳である子どもは８名と非常に少数であるが、本論では、実年齢ごとに平均値を求めて傾向をみることにした。

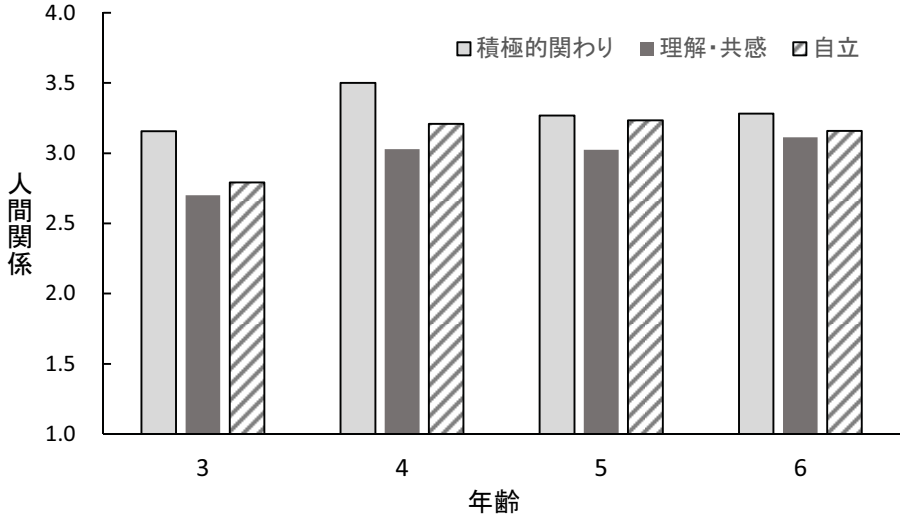


図 1　「人間関係」の各因子得点の年齢別平均値

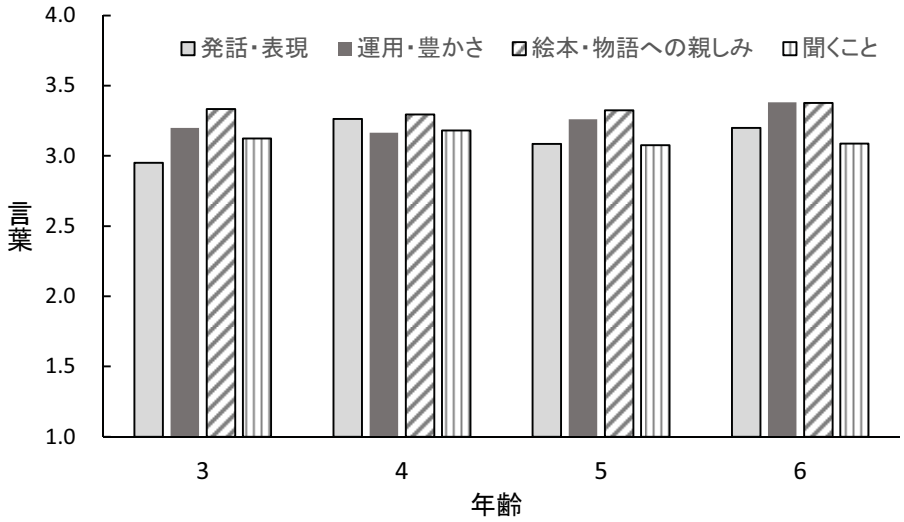


図 2　「言葉」の各因子得点の年齢別平均値

まず、「人間関係」について、年齢×得点の混合 2 要因分散分析を行った。Mauchly の球面性検定が棄却されたので、Greenhouse-Geisser のイプシロンで補正した数値を参照したが、F 値は変わらないため、ここでは通常の分析結果を記述する。分散分析の結果、年齢×得点の交互作用はみられず、得点の主効果のみ有意であり［F (2,204)＝14.71, p<.01］、Bonferroni の多重比較の結果、積極的関わりの得点が他に比べて高いことが示された。統計的に有意ではないが、図 1 をみると、3 歳、4 歳においては特にその傾向が顕著であることが読み取れる。友だちとの交流を楽しむ中で関わりを深めていくことが、相手の気持ちを理解したり共感することや、集団生活の中で自立することよりも、早くに獲得されることが示されている。

同様に「言葉」についても年齢×得点の混合 2 要因分散分析を行った。ここでも得点の主効果のみ有意であった［F (3,306)＝6.19, p<.01］。Bonferroni の多重比較の結果、絵本・物語への親しみが、発話・表現および聞くことに比べて高いことが示された。図 2 をみても、3 歳から絵本・物語への親しみ得点は高くなっている。これに対して、「聞くこと」についてはやや得点が低いが、これは「人の話を注意して聞く」に対して、「あまりできない」「できない」との回答が 25%程度に上っていることに起因していると考えられる。

3－3．変数間の関連

「人間関係」の3因子と「言葉」の4因子については、いずれも正の相関がみられた（表3）。きょうだいの有無、習い事をしているかどうかなど、いくつかの変数によって得点に差があるかどうかを検討したが、いずれも差は見られなかった。

表3　尺度得点間の相関係数

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1)積極的関わり	－	.530**	.260**	.448**	.315**	.365**	.422**
(2)理解・共感		－	.473**	.589**	.564**	.516**	.630**
(3)自立			－	.320**	.226*	.233*	.472**
(4)発話・表現				－	.646**	.559**	.578**
(5)豊かさ・運用					－	.594**	.522**
(6)絵本・物語への親しみ						－	.513**
(7)聞くこと							－

* p< .05, **p<.01

(1)～(3)は人間関係、(4)～(7)は言葉

4．考察

幼稚園教育要領の領域「人間関係」と領域「言葉」について、ねらいを達成するために指導する事項としてあげられている内容に基づき、これを尺度化し、縮約して得点化することを試みた。園児の保護者に対して、園児がどれくらいその事項を出来ているかについて回答を求めて分析を行ったところ、「人間関係」は、積極的関わり、理解・共感、自立の3因子が、「言葉」では発話・表現、豊かさ・運用、絵本・物語への親しみ、聞くことの4因子が得られた。それぞれ得点化し、さらに年齢別に比較した。

まず「人間関係」についてみていく。本尺度における積極的関わりは、友だちや先生と関わりながら活動できるかどうかを測定しており、日常生活や遊びにおける行動レベルの指標といえる。3歳児においても他の得点に比べて高く、早期に達成できる課題であることがわかる。これに比べると、理解・共感は、相手の内面を推測し、理解できるかどうかを測っており、行動レベルというよりは、認知レベルの指標と言える。理解・共感は、積極的関わりに比べると全体に得点が低く、特に3歳児において低い。このことは、いわゆる「心の理論」についての多くの知見と一致する。「心の理論」とは、自己や他者の行動を予測したり説明したりするための様々な心的状態の推論を含む心の働きについての知識や原理のことである。「心の理論」研究で用いられる誤信念課題は一般に3歳での通過が50%程度であり、3歳児にとっては難しいことが示されている[4)]。本尺度の理解・共感は、この「心の理論」の発達と関連していると考えられる。

自立についても、3歳児で低い傾向が読み取れる。また相関分析から、積極的関わりとの相関は有意ではあるが $r=0.26$ と他に比べて低くなっている[5)]。つまり、積極的関わりはできても自立はできていないという段階があることが示されている。さらに詳細に検討するために、年齢別に相関を求めたところ、どの年齢でも積極的関わりと自立の相関係数は0.26程度あるいはそれ以下であり、5歳、6歳になっても、どちらか一方が高く、片方は低い園児が一定程度いることが示されている。同様の相関分析を積極的関わりと理解・共感についても行ったところ、全体での相関係数は $r=0.53$ と中程度であるが、年齢別にみると、3歳児では $r=0.26$、4歳児で $r=0.47$、5歳児で $r=0.51$、6歳児では $r=0.75$ と、年齢が上がるにつれて関連が強くなることが

明らかになった。つまり、内容の「友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感しあう」「友達との関りを深め、思いやりを持つ」などの“内容”の項目が、まさに幼児期の終わりの時期に達成できる目標であることと合致していることを示している。

次に「言葉」では、いずれの年齢でも、絵本・物語への親しみが、他に比べて高いことが示された。調査を行った幼稚園の特徴と言えるかもしれないが、3歳の時点から日常的に園児たちが絵本や物語に接する言語活動を行っていることが示されている。

相関分析の結果、「言葉」の4因子の間には全体としていずれも中程度の相関がみられている。年齢別にみると、豊かさ・運用と聞くこと、および絵本・物語への親しみと聞くことの間で、4歳児・5歳児においては中程度以上の相関を示しているのに対して、6歳児においてむしろ相関が低いという結果が得られた（順に $r=0.30$, $r=0.11$）。散布図で確認すると、6歳児において、聞くことの得点が低い数名の園児の存在が相関係数を下げているようである。これは、サンプル数の少なさ、特定の幼稚園のデータであることから、このサンプルに特有の個人差を反映したものと考えられ、一般化することはできない。逆に言うと、本研究のように得点化して数量的に傾向をみようとするときには、あくまでそのサンプルのおおまかな傾向を示す数値に過ぎないことに留意しなければならないことを示しているとも言える。一方で、言葉に関して、表現や運用面では順調に発達しているが、人の話に注意を向けて、興味関心を持って聞くことということについては、やや苦手としている幼児がいることも事実であり、これを簡便にスクリーニングするなど、利用のしかたによっては有用なツールとなりうることを示唆しているとも言えよう。

最後に「人間関係」と「言葉」の各得点間の相関分析結果についてみる。すべての項目に正の相関がみられ、両者の関連が強いことを示している。特に「言語」の4因子と「人間関係」の理解・共感との関連が強いことが特徴的に見て取れる。他者とコミュニケーションをとる能力の発達と、他者の内面を推測し共感する能力（すなわち「心の理論」）の発達が関連しているという多くの知見と一致した結果と言えよう。

最後にまとめと今後の展望を述べる。本研究では、幼稚園教育要領の領域の中から「人間関係」と「言葉」を取り上げ、内容を尺度化し、幼稚園児の保護者の回答を分析した。尺度構成については、探索的ではあるが、ある程度妥当で解釈可能な得点化ができたと思われる。ただ、限られた一時点のサンプルでの分析であり、十分に発達の程度を測れるかどうかについては、サンプルを増やして、また継時的にデータを取得して検証する必要がある。前述したように、年齢やクラスでの平均点のみ、あるいは相関係数のみで判断することは、個々の幼児の姿を正しく捉えられないという危険をはらんでいる。一方で、数値の意味と限界を了解したうえで用いれば、おおまかにある集団における発達の傾向をとらえるのに有用であるし、簡便なスクリーニングのツールとして利用することも可能ではないかと考えられる。今回は、「人間関係」と「言葉」のみ作成したが、他の領域についても同様の尺度化が可能と考えられるので、今後の課題としたい。

註

1）文部科学省　幼稚園教育要領　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/

2）ただし、うち1項目は分割して作成した際にもとの文意を損なっていたため、分析の段階で除外した。

3）ここでは「自立」と命名したが「自律」の方がふさわしいかもしれない。

4）Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. *Child Developmen*t, 72, 665-684.

5）ただし、3歳児は8名という少数のデータであることに注意しなければならない。

謝辞

調査にご協力いただいた幼稚園の教職員、保護者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奈良女子大学大学院生濵瑠美さんに感謝します。

幼稚園教育における環境と生命と人間の関わりを感じる体験活動：奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」を参考にして

天ヶ瀬正博（奈良女子大学文学部）

アニマル・ウェルフェア教育としての奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」

「いのちの教育」と題する授業実践または教育プログラムは、これまで小学校から高等学校において、保健体育科はじめ、生活科、理科、社会科、総合的な学習、そして、道徳教育の内容として種々様々行われている（例えば、学校における生命倫理教育ネットワーク、2000；金森、2007；近藤、2014；大阪教育大学附属池田小学校、2009；大瀬、2004；田代、2005；2006；2008；山下、2008)。うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」プログラムのうち小学生向けプログラムは、特別活動（遠足）において実施の後、教員の授業計画によって、生活科、理科、社会科、総合的な学習として扱うことのできる教育プログラムである。

従来における「いのちの教育」をねらいとする教育プログラムもしくは授業実践として、例えば、山下（2008）は、小学校から中学校の保健体育科における「いのち」の体験授業を自らの実践に基づいて提案している。生徒たちが自らの誕生について遠い祖先から受け継がれてきた自身の命の貴重さを考える授業にはじまり、順次、昆虫や魚の死の観察、死による喪失体験、限りある人生からいま・ここの大切さへの気づき、いじめや自殺や虐待の問題、そして、臓器移植や妊娠中絶の問題へと進む教育プログラムである。小学校低学年では、少なくとも最初の 2 つの内容が実施可能である。また、例えば、大阪教育大学附属池田小学校（2009）の「いのちの教育」プログラムは、「安全の授業」と「生命尊重の授業」から成っている。後半のプログラムには「道徳の授業」「成長単元の授業」「命を実感する授業」がある。そのうち、小学校低学年の授業は、絵本とお話を用いた道徳の授業、そして、人形や画像・映像等を用いて、赤ちゃんから現在の自分までの成長をたどる成長単元の授業である。さらに、近藤（2014）は、自尊心を育てることを目的とした「いのちの教育」を提言し、様々な授業実践を報告している。ただし、これは小学校高学年から中学校での教育内容である。「いのちの教育」をねらいとするこれらの授業実践や教育プログラムは、初等教育に関して言えば、体育科「保健」と、特別の教科「道徳」との関連が強いと言える。

それに対して、うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」は、ペット動物や畜産動物から野生動物までのすべての動物のウェルフェア（welfare、福祉）について、子どもたちが知り考え責任を持つように促す教育プログラムとなっている。すなわち、ペット動物への適切な対応から、農水産業・工業・商業における動物利用、そして、野生動物との共生までの社会的な問題と課題について、子どもたちが責任ある適切な行動（シティズンシップも含む）を身に着けるようになることを目的とした教育プログラムである。それゆえ、この教育プログラムの小学校低学年向けのプログラムⅠからⅢは、生活科（後には、理科と社会科）として扱いうる内容となっている。また、アニマル・ウェルフェアの基本理念である「動物の 5 つの自由」（飢えと渇きからの自由、不快からの自由、痛みや傷害や病気からの自由、恐怖と抑圧からの自由、正常行動をとれる自由）（「動物のニーズ」とも言う）を子どもたちに考えさせる内容は、理科と社会科にとどまらず、さ

らに道徳の内容とすることも可能である。

幼稚園における動物飼育、動物介在教育、動物愛護教育の課題

このような「〈いのち〉の教育」プログラムは、具体的には、幼稚園教育「環境」領域の内容「(5) 身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気付き、いたわったり、大切にしたりする。」(幼稚園教育要領、平成 29 年 3 月) に相当する。そして、小学校生活科の内容「(7) 動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけることができ、それらは生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとする。」(小学校学習指導要領、平成 29 年 3 月) につながる。これらの内容は、基本的に、各園と各学校での長期的な動物の飼育を前提としている。実際、小学校学習指導要領解説 (文部科学省、平成 29 年 6 月) において、生活科の内容 (7) について、生物の継続的で責任のある世話、成長などの変化の観察、さらには、誕生または死についての対応のために長期的な飼育の重要性が強調されている。このようなこともあって、川添・大澤 (2008) によれば、2006 年の時点で、幼稚園および保育所の 89.3%において、タニシやカタツムリ、昆虫、甲殻類、魚類、爬虫類、鳥類、哺乳類のうちのいずれかまたは幾種類かが長期的に飼育されている。

1980 年代以後欧米において医療から福祉さらに教育へと拡張して行われるようになった「動物介在療法」(animal assisted therapy, AAT)、「動物介在活動」(animal assisted activity, AAA)、「動物介在教育」(animal assisted education, AAE) の影響を受けて、日本においても、上記の幼稚園教育要領や小学校学習指導要領での学習内容を超えて、動物飼育または動物との接触体験による様々な効果が期待されるようになった。甲田 (2011) は、動物介在教育の効果として、身体的効果 (運動技能、健康、免疫など)、心理的効果 (不安軽減、笑い、自尊心、共感、責任感など)、社会的効果 (コミュニケーション、自立、集団への参加など) を挙げている。百瀬 (2015a) は、幼稚園と保育所での事例そして園長と所長への聞き取り調査から、興味・関心の広がり、生き物の健康状態への対応力の形成、生命存在の実感、掃除などの世話、命の大切さを感じること、話題や表現などへの促進効果が、動物飼育が適切な場合には期待されるとしている。また、百瀬 (2015b) は、子どもが動物に直接触れる体験学習を行っている動物園の担当者への聞き取り調査から、そのような体験が幼児に「命の存在」と「他者の存在」を教えてくれる以上に、「命の大切さ」をも教えてくれる場であるとしている。

しかし、現実には、多くの園において飼育方法が不適切であり、また、初等教育の教員養成と保育士養成において動物飼育や生命教育に関する教育は行われていない (川添・大澤、2008)。生態展示は難しいとしても、少なくともアニマル・ウェルフェアの観点から不適切な飼育によって、劣悪な条件・状況に動物が置かれていること自体、そして、さらには動物が死に至ることは、期待されている効果とは全く逆の影響が生じるおそれがある。もちろん、幼稚園教育「環境」領域や小学校生活科の目的と内容に反することにもなる。

中島・中川・無藤 (2011) は、小学校 4 年生を調査対象として、一学年全員が世話を担当する学年飼育に関する調査を行い、不適切な学年飼育が動物への共感性や学校適応や向社会的態度に悪影響を及ぼす疑いがあることを示している。生徒間での社会的比較が強くなっていく小学校高学年においては、通常、学校適応や向社会的態度が低下する。そのような 4 年生から 5 年生へ進級において、学年全員で適切に飼育している学校では、動物への共感性が上昇し、学校適応、他

者への温かさ、向社会的態度の低下がある程度防がれていた。逆に、学年飼育において不適切な飼育をしている学校では、それらが対照群（委員会飼育の学校）よりもさらに大きく低下する傾向が見られた（中島・中川・無藤、2011）。ただし、飼育の不適切さ自体が該当校のいわゆる「学校文化」や「学校風土」や「教育姿勢」を反映しているため、不適切な学年飼育が、4年生から5年生へ進級における学校適応、他者への温かさ、向社会的態度の低下が大きいことの原因ではないかもしれない。それでもなお、動物への共感性の低下については、不適切な学年飼育が直接の原因であると言えるだろう。

他方において、近年、動物園や水族館あるいは乗馬クラブなどにおける動物介在教育、自治体の保健所または動物愛護センターや日本愛玩動物協会による動物愛護教室が盛んに行われるようになっている。今野・佐藤・舟橋（2012）による2011年の調査では、北海道の幼稚園の約8割（過去5年以内から次年度予定も含む）が、動物愛護教室を実施したと報告している。そして、動物愛護教室を実施した結果、園児たちが「動物をかわいがるようになった」（約80%）、「動物に興味を持つようになった」（約75%）、「よく動物を観察するようになった」（約75%）、「責任感が強くなった」（約70%）、「動物の世話を手伝うようになった」（約65%）、「動物の気持ちを考えるようになった」（約60%）と評価している。これらの動物愛護教育の実施は、動物病院、市役所・動物管理センター、動物園、日本愛玩動物協会等との連携によって行われていた。さらに、平成25年11月には、自治体によるペットの引き取りや殺処分をなくすために、環境省が「人と動物が幸せに暮らす社会の実現プロジェクト」を立ち上げ、翌26年6月には、効果的な広報、普及啓発、教育の場における展開による国民の意識の向上を第一ポイントとするアクションプランを公表している。このように、幼稚園による動物愛護教室への参加もしくは実施の可能性が十分に高まっている。

ただし、幼稚園において動物介在教育や動物愛護教室を実施する場合、その選択と連携先によって、目的と内容が異なる。動物介在教育は、前述の通り身体的効果、心理的効果、社会的効果という人間への効果をねらいとして行われ、さらに治療教育も想定されている。それに対して、動物愛護教室は、上記の環境省のプロジェクトにある通り、人と動物の共生への意識啓発的教育が目的となっている。動物園での体験学習は、生命や生物の理解などの理科の内容にも重点が置かれている。これらが、ペット動物から畜産動物そして野生動物に関して、家庭、都市、農村、野山などの様々な環境と文化や産業についての内容を含んでいる場合には、幼稚園教育「環境」領域と小学校生活科の内容として適していると言える。ちなみに、動物愛護とアニマル・ウェルフェアは、実践面においては同義かもしれないが、前者が人間目線であるのに対して後者は動物目線である点において異なっている。この後者の意味で、うだアニマルパークの「〈いのち〉の教育」はアニマル・ウェルフェア教育であり、「〈いのち〉」という用語法がそのことを示している。

いずれにせよ、動物に直接接触する場合は、獣医師、動物園飼育員、動物愛護センター職員、愛玩動物飼養管理士などの専門家の指導の下、ケガやアレルギー反応や微生物感染の防止等、園児と動物の双方の安全が図られ、また、双方の心身への配慮が必要である（甲田、2011；百瀬，2015ab）。園内飼育においては、中島・中川・無藤（2011）の調査が示しているように、適切な飼育がなされていることが重要であり、また、川添・大澤（2008）が指摘している通り、教員が動物種に応じた飼育について習熟しておく必要がある。さらに、幼稚園教育は原則として環境構成に基づくが、いわば園児たちと飼育動物たちの「関係を構成すること」が大切である。園内の飼育動物の存在に集団的に無関心状態であったり、ただ「見物」していたりするようなことでは、

生命に対する態度としてかえって不適切である。教諭による世話や掃除や見守りなどの姿を見せることが大切であり、園児たちがそれらに積極的に関心を寄せるようにすることが大切である。また、見守りについては、園児たちの日常的な活動として設定することも可能である。

奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」プログラムの研究・開発体制

うだ・アニマルパークは、中和地区（奈良県北東部）宇陀市にあり、奈良県畜産技術センターのうち大家畜部門が移転した跡地に、「人と動物とのふれあいを通して、動物を学び、動物から学び、そして動物のために学ぶ『いのちの教育』を行い、広く県民に動物全般に対する理解を促進するとともに動物に対する愛護の思想について、普及啓発を図り豊かな社会づくりに寄与することを目的とし」て、平成 20 年に開設された（奈良県ホームページより引用）。都市公園ゾーン（8.2ha）と動物愛護センターゾーン（1.7ha）からなっており、前者には「動物学習館」「ふれあい広場」「展望広場」があり、後者には「動物愛護センター」「鳥獣保護施設」がある。動物学習館には展示エリア、映像エリア、学習室、加工体験室、ふれあい広場には飼育体験舎、放牧地、パドック、自然生態園、展望台、展望広場には展望台、散策道、ハーブ園、遊具広場などがそれぞれ設けられている。愛護センターには飼育棟、臨床・管理棟、犬訓練場、ドッグラン、わんにゃん舎がある。鳥獣保護施設は原則非公開である。以上の施設は、奈良県ホームページに写真と図解を添えて詳細に案内されている。

うだ・アニマルパークでは、他の動物愛護または動物管理センター等でも行われている家族単位での日常的な施設来園者への展示、案内、体験学習から、学校・学級単位で実施する「〈いのち〉の教育」プログラムまでを提供している。同教育プログラムでは、同パークに来園した学校の学級単位での授業と、奈良県内の学校へのいわゆる「出前授業」を実施しており、さらには、教材・指導資料等の提供そして教員研修も行っている。小学校低学年から高等学校までを対象とし、学級単位において同パークの指導員と教員が協働して授業を行う「〈いのち〉の教育」プログラムは、日本において先端的な取り組みであると言える。環境省のホームページ「人と動物が幸せに暮らす社会の実現プロジェクト」のアクションプラン事例集のページにおいても、奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」が筆頭に掲載されている。

この「〈いのち〉の教育」プログラムは、環境省のプロジェクトよりも先行して、平成 24 年から独自に奈良県うだ・アニマルパーク振興室の職員と指導員によって開発・実施がなされている。そして、それに対して、アニマル・ウェルフェア関連の有識者と教育関連の有識者からなる外部委員（「研究協議会」）が評価と助言を行っている。研究・開発を行う同振興室の職員と指導員は、教育、福祉、公衆衛生、農業、あるいは、産業関連のキャリアを有する県職員である室長、県職員の獣医師、小学校教員からなっている。研究協議会は、同振興室の職員と指導員に加え、発達心理学、教育課程、教育方法の知見を有する奈良女子大学文学部教員、アニマル・ウェルフェア関連の事業を行う公益社団法人 Knots の代表理事、奈良県学校教育課主事、奈良県小学校校長会会長、奈良県中学校校長会会長、奈良県の保健所主事、動物愛護センター主事から構成されている。

教育プログラムの効果を検証するために、質問紙への回答（量的データ）と振り返りシートの記述（質的データ）を分析して、生徒一人ひとりの習得・活用・探究の確認だけでなく、生命と社会的課題に対する姿勢・態度の変化を確認している（ただし、これらは生徒の成績評価とはしていない）。また、モデル校として参加した学校または学級の教員からの意見、実施後の授業実

践や生徒たちの変化についての報告も聴取している。また、これらに基づく研究・開発の報告を、神戸アニマルケア国際会議等で行い、国内外に発信するとともに、国内外の専門有識者から評価や意見を受けている。

奈良県うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」プログラムの実際

表１にモデル校でのプログラム活用例を示している通り、「〈いのち〉の教育」小学校低学年プログラムには、うだ・アニマルパーク指導員（奈良県教員）によるプログラムⅠからⅢがある。生徒たちは特別活動（遠足）として同パークに来園し、指導員によるプログラムⅠを終えてから、同パーク動物舎での見学や餌やりなどの体験学習を学級担任の引率と指導員の補助の下で行う。体験学習の前に、環境、生物、人間の関係について、クラス単位で共同的に学習する活動（プログラムⅠ）が設定されている。この点が重要である。

パークでの特別活動（プログラムⅠと体験学習）の後日、各学級において、担任が図画工作科や生活科や国語科などにおける授業の教材もしくは内容として、プログラムⅠと体験学習の振り返りを行っている。さらに、各学級での授業展開と協働するようにして、途中、出前授業としてパーク指導員によるプログラムⅡとⅢの授業が行われる。これらは小学校低学年（主に２年生）での教育プログラムであるが、最初の特別活動（遠足）とプログラムⅠは、工夫次第で、幼稚園教育としても実施可能である。これらのプログラムⅠとパークでの体験活動は、幼稚園教育「環境」領域の内容に一致する。ただし、その後、表１の活用例にある小学校の学級と同様に、幼稚園教育５領域のいずれにおいても教材や内容として活用できるだろう。また、プログラムⅠと動物舎でのパーク指導員による教材・教具や活動支援は、幼稚園における環境構成の参考になる。

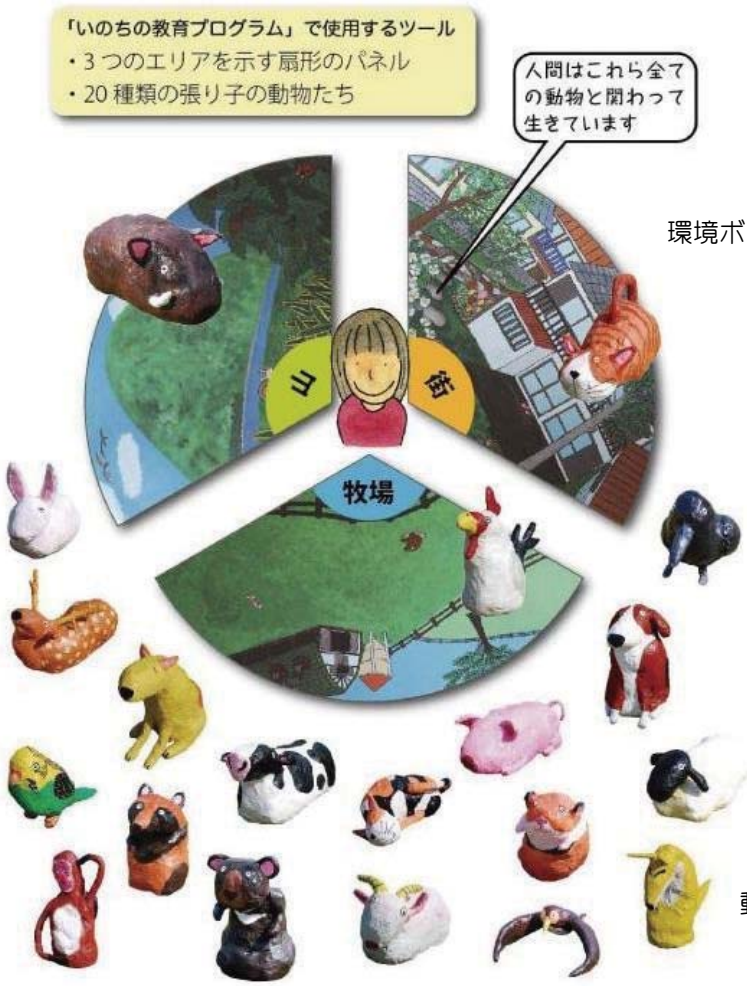
プログラムⅠの教材・教具（図１）は、「街」「牧場」「山」の三つの環境をそれぞれ表す扇型の環境ボード、各環境に棲む動物たちの張り子20種類、絵ボード４種（肉、卵、牛乳、毛糸と

表１　うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」モデル校でのプログラム活用例

日時	回数／教科等	時間（分）	活動場所	指導者	単元	学習内容	学習媒体	具体的な取組
5月	1回目／特活	45	パーク（遠足）	パーク	私たちと動物の関わり	自分を取り巻く動物を知る	低学年プログラムⅠ	身近な動物について振り返り、その動物との関わり方を考える。
		120		担任	動物と自分を比べてみよう	動物と人間の共通点や違いに気付く	パーク内の動物スタンプラリー　など	動物舎での見学やえさやりを通して、それぞれの動物の身体や暮らし（飼育環境）の違いを観察する。
5月	2回目／図工	90	学校	担任	パークでの思い出を描こう	パークの動物を描く	絵画	パークでの見学を思い出して、パークの動物の絵を描く。
7月	3回目／生活	45	学校（出前授業）	パーク	動物と私たちの「いのち」は同じ	動物の「いのち」・「感情」・「ニーズ」を考える	低学年プログラムⅡ	生きている証拠を探し、動物たちのニーズを知り、動物の気持ちを考える。
9月	4回目／生活	45	学校（出前授業）	パーク	動物のために私たちができること	動物へ果たす責任を知る	低学年プログラムⅢ	私たちが動物のためにしなければならないことを学習する。
12月	5回目／国語	45	学校	担任	動物と私たちの約束	私たちがすべき行動を考える	作文	〝自分たちが動物にできること〟をテーマにした作文を書き、学習のまとめをする。

（奈良県うだ・アニマルパーク提供、同ホームページに掲載）

セーター）に、キーワードを記した言葉ボードからなっている。絵と言葉のボードは磁気で黒板に貼り付くようになっている。つながりについての導入の後、指導員は環境ボードを両手で持って順次提示し、円を描くように床に配置する。生徒たちはグループで相談して、動物の張り子を１体ずつ棲息環境のボードの周りに置いていく。重要なことは、張り子が複数の子どもたちがいっしょに手で持てる大きさであり、かつ、軽いためにそっと運ばなければならないことである。



環境ボード

絵ボード

動物たちの張り子

言葉ボードとその提示の仕方

教室に配置された様子

図１　「〈いのち〉の教育」プログラム１における教材・教具（うだ・アニマルパーク提供）
環境、多様な動物、人間を意識し、それらの関係（「つながり」）を考えるプログラム１で導入され、その後のプログラム（「5つの自由」を考えるプログラムなど）においても使用される。

絵と言葉の小ボードは担当者の指導員が問いかけや説明や確認をしながら、最終的な全体的配置構成（図１参照）になるように、適時、ホワイトボードの要所要所に張り付けていく。これらの教材・教具を用いて行われるプログラムⅠは、以下に示す授業計画を参考にして、幼稚園で教諭と園児との活動としても展開できる。また、その後、小学校のモデル校で図画工作科や国語科で引き継いで授業が行われているように、幼稚園においても「表現」「言葉」「人間関係」の各領域でも活動を展開できる。以下、図１の教材教具に続いて、うだ・アニマルパークが教員研修に用いるプログラムⅠの授業案を示す。

プログラム１「私たちと動物との関わり」

	授業の流れ（主な発問と予想される児童の反応）	使用ツール	備　考
導入	・みなさんは，ひとりで生きていると思いますか。 ・いいえ　・はい □学校やお家では誰と一緒に過ごして（生活して）いますか。 ・友達や先生　・家族，お兄さん，お姉さん　・近所の人たち	言葉ボード 「にんげん」 「つながっている」 「どうぶつ」	事前にパークの見学を済ませている。 「つながっている」の意味として「ひとりで生きているのではない」ということをしっかり把握させる。「人間と動物はつながっている」という学習目的を強く意識させる。
学習内容の把握	※学校では友達と一緒に勉強したり，遊んだり，給食を食べたりしている。 家に帰ったら，兄弟や家族がいて，一緒に食事したり寝たりしている。 ※人間どうしは「つながっている」と言えます。		
張り子の移動	・人間と「動物」はつながっているのでしょうか。 ※このパネルは，私たちの身の回りの場所を，大きく３つに分けたものです。 □このパネルは，それぞれ何とという場所でしょうか。 ・「街」　・「牧場」　・「自然」	環境ボード 張り子の動物 20 体	環境パネルを子どもに向けて示す。 それぞれの動物が普段，どの場所でいるのか，よく見かけるのか考えさせる。
	・この動物たちのすみかは，それぞれどの場所でしょうか。 □この動物の「すみか」はここだと思う場所に,張り子の動物を移動して下さい。 ※移動するときの約束を言います。 ・やさしく運ぶこと ・一人で運ばず，グループで協力して運ぶこと。 ・グループで話し合って１匹の動物を決めること。（一度選んだら席に戻る。） ・周りの人が答えを言わない。言いたいことは意見交換タイムで言うこと。 ・各場所のパネルの周りに動物を置くこと。		
意見交換タイム	・「私の考えは違う」と思う人は，手を挙げて意見を発表して下さい。 □自分が考える動物とその移動場所を言って下さい。 ・ウサギは「街」にいると思う。 □なぜその場所なのか理由を言って下さい。 ・「街」で飼っている人がいるから。 □もともとこの場所に動物を置いていた人の意見も聞こう。 □なぜその場所なのか理由を言って下さい。 ※違う意見が出た動物はしばらく別の場所に置いておこう（「見学」と言う）。		その場所に移動した理由を肯定的に受け入れるようにする。 意見が対立した動物は全て横に避けて置く。（「見学させる」と表現）
動物の定義付けを学ぶ	・「街」に棲む動物たちは誰がお世話をしていますか。 ・飼い主　・人間 ・いつまでお世話をするのですか。 ・動物が死ぬまで ※街に人間と一緒に棲んでいて,死ぬまで人間がお世話する動物を「ペット」と言います。	言葉ボード 「ペット」	動物にはそれぞれ種類分けとして「名前」があることを伝える。 「終生飼養」を押さえるが,「人間が死ぬまで」と答える児童もいる。その際は「人間が先に死んでしまう場合はどうするべきか」考えさせる。

動物の定義付けを学ぶ	・「牧場」に棲む動物たちは誰がお世話をしていますか。 ・牧場の人　・飼育員 ・この動物たちからは人間にとても役立つ物を貰っています。何でしょうか。 ・肉　・卵　・毛糸　・牛乳 ※牧場に棲んでいて，人間がお世話をし，人間に役に立つ物を貰っている動物を「家畜」と言います。 ・「自然」に棲む動物は人間がお世話をしているのでしょうか。 ・お世話をしていない。 ・どうやって生きているのでしょうか。 ・自分で生きている。 ※自然の中で自分の力で生きている動物を「野生動物」と言います。	絵ボード 「肉」「卵」 「毛糸」 「牛乳」 言葉ボード 「家畜」 言葉ボード 「野生動物」	食べ物の意見は出やすいので，「食べ物以外の意見はないか」聞く。 「皮」の利用（ベルトなど）もある。 「自力で生きている」ことを強く意識させる。
見学動物の判定	・見学していた動物が「ペット」なのか「家畜」なのか「野生動物」なのか考えよう。 ・野ウサギもいる。　・ペットとして飼われているウサギもいる。 ・牧場にフレッシュジャイアント（家畜）というウサギもいる。 ・カラスは自分でエサを探して生きている。		「ウサギ」は品種によって，野生動物・ペット・家畜の三種類に属する。 「インコ」は海外（オーストラリアなど）では，野生動物である。
人間と動物とのつながりを考える	・それぞれの動物と人間との「つながり」を考えよう。 ・「ペット」と過ごしていたら，みんなさんはどんな気持ちになりますか。 ・いやされる　・たのしい　・かわいい ※「ペット」と「いいきもち」でつながっているんだね。 ・「家畜」からもらった肉や卵を食べると，人間はどうなっていくでしょう。 ・大きくなる　・強くなる　・元気になる ※「家畜」と「けんこう」でつながっているんだね。	言葉ボード 「いいきもち」 言葉ボード 「けんこう」	この授業の主題に立ち戻り「つながり」を考えることを強調する。 「一緒に散歩していたら，どんな気持ちになるかな」 「だっこしていたら，…」 「元気になる」「成長する」…「けんこう」になるということ。

人間と動物とのつながりを考える	・「野生動物」とはつながっていないように見えるけれど，つながっています。 ・自然の中で，人間にも動物にも，生きていくのに大切なものを一緒に使っています。それは何でしょう。 ・木材　・どんぐり　・空気　・川の水 ・もし，空気や水が汚れていたら人間も動物も安心して過ごせますか。 ・すごせない　・死んでしまう ※お互いに「あんしん」して生きていくために，人間としての役割がたくさんあります。 ※つまり自然を間にはさんで… ※それぞれの動物とそれぞれの形でつながっていることがわかったね。 ※「にんげん」と「どうぶつ」は「つながっている」！	言葉ボード 「あんしん」	「人間がお世話をしない」野生動物とは関係がないように見える。 「特に，生きていくために絶対に必要な二つのものを一緒に使っています。」 川の水は動物も一緒に使っている。水道の水も川から来ている。同じ空気を一緒に吸っている。 「お互いに」「安心して」生活できるように人間がするべきことがある。 「自然環境」を介した関係性に気付かせる。 人間と動物は「つながっている」ことを強く印象付ける。

幼稚園教育への示唆

以上紹介した、うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」小学校低学年プログラムⅠのような授業は、もちろん、幼稚園教育においては適切ではない。まず重要なことは、このプログラムⅠで子どもたちが学ぶことになる、環境の感じ方であり、動物への接し方である。それは、環境と動物を対象化して見るのではなく、自身とのつながりにおいて見る姿勢である。子どもたちは、ただ動物と直接接触するだけでは、動植物に親しみを感じ、生命の尊さに気づくということにはならない。ましてや、動植物をいたわったり大切にしたりすることにはならない（中島・中川・無藤、2011、参考）。幼稚園教育における環境構成には、子どもたちの活動の導きがなければならないし、それを通して関係が構成されなければならない。園児たちは園内環境だけでなく、家庭環境、地域環境、社会環境、そして、自然環境において日常を生きており、園内環境での活動は経験の連続性として、それらの環境との関係を構成することに向けられていなければならない。平成 29 年 3 月に示された教育要領・学習指導要領の力点の一つは、社会に開かれた教育の実現である。

幼稚園教育では、従来から動物園や水族館や植物園などに遠足に行き、その体験を「環境」領域や「表現」領域等の活動にも活用してきた。しかし、幼稚園などの遠足ではただ見せているだけの場合があり、不適切だという指摘がある（林、2008）。ただし、たとえ教諭が園児たちと共に観察し驚き積極的に関心や注意を導くとしても、動物愛護教室などのように園児たちと動物たちの適切な関係を積極的に形成しなければ、ただ珍しい動物を見たということにしかならない。後日幼稚園で、動物園や水族館での体験について表現活動をしたとしても、同様だろう。動物園や水族館や植物園に行く前に、子どもたちが生きて関わっていくことにおいて、動植物への親しみを感じ、生命の尊さに気づき、動植物をいたわっていることが大切であると言える。このため、宇陀・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」では、動物舎の見学と体験の前にプログラムⅠを行

うようにしている。幼稚園教育あるいは幼稚園の環境構成では、動物園や水族館に行く前に、上記のプログラムⅠにおいて子どもたちに伝えようとされていることが、実現されていなければならない。

園児たちは日常経験において、環境や動植物と関わっており、その関わり（つながり）への気づきを幼稚園教育のなかでどのように促すかが課題である。自宅にペット動物がいなくても、ペット動物のいる家やペット動物を連れて歩いている人たちを、園児たちは日常の環境において体験的に知っている。それゆえ、プログラムⅠにおいて、子どもたちが環境ボードに動物の張り子を置くとき、日常目にしている動物や知っている動物について、改めて気づき、それをファンタジーとして表現していると言える。幼稚園では、こういった活動を導くような環境構成が必要とされるのである。また、プログラムⅠでは、環境についての気づきも促されていることにも留意されたい。

このような動植物たちとの関係や環境について園児たちが気づくためには、必ずしも園内に動植物が存在していなければならないわけではない。例えば、プログラムⅠで用いられているような環境ボードや動物たちの張り子が、遊具としてあってもよいだろう。張り子は現実の動物ではない。しかし、張り子の動物たちは、ファンタジーとして、動物たちの「温かさ」や「楽しさ」や「気持ちのよさ」に、気づくことを促すようにも工夫されている。また、軽く壊れやすく、子どもたちみんなでそっと大切に扱うことが求められるようになっている。そのような張り子が幼稚園にあって、それらに対して子どもたちがファンタジーにおいて日頃接し親しみを感じ大切に扱うことは、現実の動物に対する思いや態度に反映されるだろう。うだ・アニマルパーク「〈いのち〉の教育」では、敢えて張り子を用い、動物に直接触れさせることはしない。それはアニマル・ウェルフェアに反するからである。後のプログラムでは、アニマル・ウェルフェアへの気づきを促す。生命の尊さの感覚は、親しみやいたわりからはじまって、動物たちのニーズへの気づきにおいて得られることが期待されているのである。

環境省のプロジェクトになっているとおり、動物愛護センターや動物管理センターは積極的に動物愛護教室を開催するようになっている。そこに子どもたちが参加することも大切な体験となるだろう。これらの施設の見学においては、ペット動物愛護や野鳥保護や野良猫問題などに関わって、家庭や地域の環境についての気づきを促すことにもなる。そのうえ、うだ・アニマルパークのような施設では、畜産動物と畜産業についても見学や体験（餌やりなど）ができるようなっている。そのような施設では「街」「牧場」「山」という環境と、それぞれでの動物たちや文化についても、子どもたちが気づくことにつながるだろう。ただし、体験においては、上述の通り、動物たちへの直接的な接触を必要とは考えていない。アレルギーや相互感染やケガなどのリスクへの配慮もなされている。また、ペット動物の扱いについては多くの施設において講習会があり、さらに、うだ・アニマルパークでは「〈いのち〉の教育」の教員研修も行っている。今後は幼稚園教育においても積極的な活用が期待される。

引用文献

林幸治 2008　幼児教育における動物園の役割　動物園を楽しむ発見!!キリンの眉毛　近畿大学九州短期大学研究紀要，38，49-58

金森俊朗　2007　いのちの教科書　東京：角川書店

近藤卓（編著）　2014　基本的自尊感情を育てるいのちの教育　共有体験を軸にした理論と実践　東京：金子書房
川添敏弘・大澤力　2008　幼児期環境教育の実践的取り組みに関するアンケート調査報告―「飼育」部分についての結果報告―　東京家政大学研究紀要，48，59-66
甲田菜穂子　2011　身近な動物との関りから学べること　教育と医学 2011 年 7 月号，86-92
今野洋子・佐藤満雄・舟橋彰子　2012　動物介在教育における動物愛護教室の現状と課題―幼稚園教諭を対象とした質問紙調査から―　北翔大学北方圏学術情報センター年報，4，59-63
百瀬ユカリ　2015a　幼稚園及び保育所における動物介在活動の意義―動物飼育活動を中心に―　大東文化大学紀要，53，社会科学編 71-79
百瀬ユカリ　2015b　動物園における幼児の動物ふれあい活動に関する考察　大東文化大学教育学研究紀要紀要，6，49-63
中島由佳・中川美穂子・無藤隆　2011　学校での動物飼育の適切さが児童の心理的発達に与える影響　日本小動物獣医学会誌，64，227－233
大阪教育大学附属池田小学校　2009　いのちの教育　東京：東洋館出版社
大瀬敏昭　2004　輝け！いのちの授業　東京：小学館
学校における生命倫理教育ネットワーク　2000　生命の教育　東京：清水書院
田代俊孝　2005　講座いのちの教育①　心を支える・ビハーラ　京都：法蔵館
田代俊孝　2006　講座いのちの教育②　いのちの未来・生命倫理　京都：法蔵館
田代俊孝　2005　講座いのちの教育③　いのちを育む・教育　京都：法蔵館
山下文夫　2008　生と死の教育　「いのち」の体験授業　大阪：解放出版社

幼稚園教育要領「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」についての一考察
― 保育実践者の立場から ―

柿元みはる（奈良女子大学附属幼稚園）

1.「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」の捉え

平成 30 年度より、新しい幼稚園教育要領（以下、新幼稚園教育要領とする）が施行される。小学校以降の学習指導要領との整合性、連続性が図られ各学校段階の共通の改善の方向が示された。幼稚園教育要領の改訂のポイントは以下の通りである。

「総則の改善・充実」として

○幼稚園教育において育みたい資質・能力（「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」）を明確化

○五歳児修了時までに育ってほしい具体的姿を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として明確化するとともに、小学校と共有することにより幼小接続を推進

○幼児一人一人のよさや可能性を把握するなど幼児理解に基づいた評価を実施

○障害のある幼児や海外から帰国した幼児等の幼稚園生活への適応など特別な配慮を必要とする幼児への指導を充実

更に、「教育内容の改善・充実」として近年の子どもの育ちをめぐる環境の変化等を踏まえ、各領域の内容及び内容の取扱いの改善・充実が図られている[1)]。

この改訂のポイントのうち、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」については、子どもの学びを「心情・意欲・態度」の視点から捉えてきている保育の現場では、そう混乱が起こるものではないと考える。また、「幼児一人一人のよさや可能性を把握するなど幼児理解に基づいた評価」「障害のある幼児や海外から帰国した幼児等の幼稚園生活への適応など特別な配慮を必要とする幼児への指導を充実」についても、その発達的段階から一人一人への関わりや見とりを大切にしてきた保育では、今までの指導方法や評価方法が大きく変わるものではない。一方で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、各領域のねらいや内容とは別に具体的姿として示されたことにより、保育の実践や評価、各園の教育課程や指導計画等の中でどのように扱うのか、戸惑いが大きいであろうことが予想される。

新幼稚園教育要領に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の具体的姿は以下の通りである[2)]。

(1) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

(2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならないことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

(3) 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

(4) 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

(5) 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

(6) 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

(7) 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にする気持ちをもって関わるようになる。

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

(9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

(10) 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

平成 28 年 12 月の中央教育審議会答申後、松川（2017）は、平成 30 年度以降の幼児教育の方向性を捉え、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、答申の中に「それぞれの項目

が個別に取り出されて指導されるものではない」[3]、また、「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を踏まえた視点を新たに加える」[4]際、「他の幼児との比較や一定の基準に対する達成度についての評定によって捉えるものではないことに留意するように」[5]と述べられていることを示した上で、なお、「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を到達目標として捉えてしまい、その到達度で一人一人の幼児の発達を評価するようなことになってしまうのではないか」[6]と述べている。その一方で、「小学校との接続という点では、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を示すことで共通の土俵に載せて考えることができ、幼児教育と小学校教育の連続性を考えた教育が行われやすくなると予測」[7]している。但し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の捉え方が、幼稚園教師と小学校教師とで共通になっていなければ、あるいは、幼稚園教師が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をどのように捉えているかを、きちんと説明できなければ共通の土俵に載せることはできない。

新幼稚園教育要領には、小学校教育との連携と接続について、「幼稚園教育において育まれた資質・能力を踏まえ、小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努めるものとする」と示されている。この項目について、無藤（2017）[8]は、「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を共有することがその円滑な接続の要にある」とし、「世の中にはいろいろな幼稚園等があり、小学校より遥かに多様な理念や方法により幼児教育を進めている。しかし、どこの施設であれ－中略－やがて年長の後半になれば、様々な活動において、幼児が幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を見せるようになるであろう。したがって、小学校としてはどの施設から来ようと、ある程度その姿を実現しつつあると想定して、小学校教育を始めてよいと考える。だが、その姿は、100パーセント完全になっているわけではなく、発展の途上にある姿であり、それを更に小学校教育の中で伸ばしていってほしいものでもある」と述べ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼稚園修了時の姿ではなく、幼児期から児童期にかけての子どもの育ちの方向性として説明している。

また、佐々木（2017）[9]は、様々な場面の事例を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点で評価することで、「幼児一人一人がどのような道筋で育っていくのか明らかにすることができる」「その時期時期に共通することや特徴的な独自性があることもあきらかになってくる」「それぞれの姿はどのような状況で育まれやすいのか、そのための環境の構成や援助のポイントは何かについての示唆を得ることも容易になる」、そして「これらのことより、長期の指導計画の作成や見直し、見通しを持った指導が可能」になるとし、これらを教師間で共有し活用することの大切さを述べている。

新幼稚園教育要領による保育の実施を見通した研究も取り組まれている。例えば、国立大学法人神戸大学では、文部科学省の委託を受け、全国48国立大学附属幼稚園と兵庫県内29公立幼稚園の事例提供の協力を得、「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』10項目について、具体的な指導方法及び評価方法を明らかにする」ことを目的に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目に下位項目を作成し、5歳児修了時をイメージした10項目の姿は、4歳児、3歳児のどのような姿がつながるのかを事例を通して具体的に表した[10]。

以上のように「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」への考え方が示されつつある中で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、保育の現場でどのように生かすか、記録の見とり

や新しい取り組みの紹介を通して提案する。

2.「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点にした事例の分析

(1)「猿沢の池を作ろう」の記録と教師の見とり

以下の記録は、筆者が 2010 年に担当した 5 歳児の日の記録から書き起こした「猿沢の池をつくろう」の活動記録である。この記録を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点から、子どもの育ちを捉える。

記録①

10 月 19 日（火）＜なかよし遠足＞
小学生 1・2 年生と一緒に「なかよし遠足」へ出かける。遠足の行き先は、奈良公園、興福寺、猿沢の池であった。最寄りの駅「近鉄奈良駅」で集合し、出発時には、2 年生から小学生が持っているものと同じスケッチブックとペンをプレゼントしてもらった。行った先々で小学生を真似しながら、しかや興福寺の五重塔、猿沢の池のかめやえびなど見たものを描く子どもも多かった。

＜見とり＞

自分たちが住んでいる地域へでかけ、そこにあるものを知り関わった（社会生活との関わり）。この記録から当時の様子を更に思い起こすと、小学生を真似てスケッチをする姿はいつもと違い小学生の見る視点を見て描くことでより細かい描写だった（思考力の芽生え、豊かな感性と表現）。また、小学生と仲良く手をつなぎ道の端をきれいに並んで歩いたり（道徳性・規範意識の芽生え）、しかがドングリを食べることを教えてもらってこわごわ食べさせ「マツボックリも食べるの？」と聞いていたりしたこと（自然とのかかわり・生命尊重）が思い起こされる。

記録②

10 月 20 日（水）＜遠足楽しかったね＞
遠足での楽しかった体験を思い出して再現できるように、保育室に大きな緑色の紙を敷いておく。登園し緑の紙を目にした子どもが「猿沢の池がない」と言って、教師と一緒に作る。そして、身仕度を終えた子どもが早速、「じゃあ、かめかこう」と言い自分のパスを出してきて、かめを描き始める。「いっぱいいたねえ。」「麩やったら、食べにきた。」「ぼくも麩、あげた。すぐ食べにきたで。結構速い。」「石のところに、いてた。」「小さいえびもいたよ、よく見たらいっぱいいた。」などと言いながら、かめを描き池に並べていく。

＜見とり＞

体験を振り返りながら、それに関連した活動に意欲的に取り組み始める姿（自立心）、経験したことを思い出し友達の話も聞きながら言葉で伝え合う姿（言葉による伝え合い）を見とることができる。また、言葉で伝え合うことでその時の状況をより詳細に想起している姿（思考力の芽生え）も見とることができる。

記録③

10 月 21 日（木）～＜みんなで奈良公園を作ろう＞
翌日からも、奈良公園作りが続き、なかよし遠足で印象に残ったものを制作し始めた。教師は、活動に必要なものを選べるように、段ボールや大きめの空き箱なども用意し、年長 2 学級どちらの子どもも取り組みやすいよう、互いの保育室から見通せるように制作の場を作った。

その後の学年の話し合いで、作ったものや描いたものを遊戯室に集めて、遊戯室に奈良公園を作ることになる。他学年を招待するために、全員で遠足をふりかえりながら考えを出し合い、最終的に鹿、五重塔、猿沢の池、お土産屋さん、お弁当屋さん、電車、噴水（近鉄奈良駅にある）を作ることが決まった。

＜見とり＞

話し合いの場で、遠足で何を体験したか、印象に残ったものは何かを改めて思い起こしていた（社会生活との関わり）。その時には、「本当に噴水が出るようにしたいなあ」などと楽しいアイデアを出したり（豊かな感性と表現）、所属したいグループがたくさんあってなかなか決められず葛藤しながらも決断する子ども（自立心）もいた。

記録④

11月9日（火）～12日（金）＜どんな池にする？＞

猿沢の池を作りたいという子どもが集まって、何を作るか相談し始める。「麩をやって、かめやえびが食べに来るようにしたい。」という考えで一致している。遠足で小学生と一緒に麩をやったことが楽しかったのだろう。

「もっと大きな池作ろう。」「うん、積み木で作ったらいいなあ。」「周りに積み木を並べて…」「中が池で…」とまず、池の作り方を考える。池の中の様子に注目させようと、教師は「池の中には何がいるの？」と尋ねる。

「かめ！」「えびもいたよ、小さいえび。」「魚も」「石」と口々に言う。教師は「うん、うん、いたねえ。石もあったねえ。」と繰り返す。そして「どうやって作るか、相談してね。材料は何がいるか先生に教えてね。」と言うと、「ぼく、かめ作る。」「ぼくも」「魚はビニール袋使ったらいいよ。」「餌もいるやん。」「ぼく、麩、作るわ。」と、自分のしたいことや思いついた作り方を言い合う。

教師は、「じゃあ、池を作って、石置いて、かめと魚とえびを作って、餌やりができるようにするってこと？」と、聞いた話を整理する。子どもは教師の話にうなずく。A男は早速、「池はシートあったやん、あれ大きいからあれ使おう。」と提案する。皆で、保育室そばの倉庫まで行き、シートを取り出す。クラスカラーである青と緑のシートが入っていた。教師が「どれ使う？」と尋ねると「両方、だって、猿沢の池は緑みたいな青だから」と答える。皆でシートを遊戯室に運んで広げ、周りを積み木で囲う。

＜見とり＞

どのように池を作るかという問題に対して気持ちを向け、互いに考えを伝え合いながら自分ができることやすべきことに取り組もうとしている（言葉による伝え合い）（協同性）姿を見とることができる。また、猿沢の池の色を「緑みたいな青」と表現しそれを表すために2色のシートを使うことを思いつく（豊かな感性と表現）。

記録⑤

11月15日（月）＜お客さんに見えたら変だよ＞

ほぼイメージしていたものが出来上がり、看板を描き、明日はお客さんを案内しようという日である。かめを動かす練習をしていたのだが、B男「かめ動かす時に、ぼくたち見えてたら変だよ」と言い始める。C男「そうだねえ、隠れたらいいんじゃない」と、B男の意見を受けてアイデアを出す。D男「壁作る？」と提案する。B男「でも壁にしたら、かめ動かす時（自分から）見えへん」と問題点を出し、C男「穴あいてる積み木あるやん。あれ使おう」と解決策を出す。そして「それがいい」と皆が納得する。

「先生、穴あいてる積み木運んできていい？」と確認しに来て、皆でどんどん運んで来る。

B男は、考えがあったようで「板もいる」と板を運ぶ。友達が池の囲いを高くしていると、B男は「ここも高くして。」と囲いに対して直角においてある積み木も高くするよう友達に頼む。そして、「隠れる場所だから」と言いながら運んできた板を積み木の上に渡し屋根にする。B男の方法に納得し、みんなで他の部分も同じように積み木を並べる。すでに屋根を作った場所を基準に、土台となる積み木の間隔が同じぐらいになるよう調整する。そして、池の後方に、いくつかの屋根付きのブースができた。これで、お客さんからはかめを動かす人の体は見えず、かめを動かす人は積み木の枠の間からお客さんの様子が見えるようになった。

＜見とり＞

友達が気づいた問題に対して解決策を一緒に考えようとしたり、皆で決めたことに対して全員が気持ちを向けて取り組んだりする姿が見とれる（自立心）（協同性）。お客さんから見られる自分を想像し問題点として捉え、その解決策として、幼稚園にあるものの中からより適したもの（穴のあいてる積み木）の利用を思い付き、周りから体が見えなくなるように積み木の組み合わせ方、置き方を工夫する姿が見られた（思考力の芽生え）（数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚）。

（2）考察

一つの活動の記録を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点にすることで、より多面的で詳細な育ちを見とることができる。記録①③では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目を視点として、もう一度読み直すことで、その時の状況を思い起こし、文字として記録に残されていない育ちの姿を捉えることもできた。

また、「健康な心と体」の項目は具体的に上がってこなかった。しかし、活動全体を振り返ると、自分たちが考えた活動に他学年を招待することを目的に毎日張り切って取り組んでいた。この活動で得た充実感は「健康な心と体」につながるものであろう。記録一つ一つから捉えられる姿もあるが、活動全体を振り返って捉えられる姿もある。

また、記録の中の教師の援助についての記述（アンダーライン部分）からは、教師は直接指示を出したり具体的な提案をするのではなく、子どもの考えを待ち子ども同士の話し合いにまかせつつ、話の整理をつけたり確認をすることに徹している。また、子どもの視点や話し合いの内容の焦点化をすることでめあてをはっきりさせている。この記録からは、5歳児の10〜11月という時期には、表現方法の豊かさやそれを表す技術やアイデアを持っていること、更に、相手の話を聞こうとしたり友達の話を聞いてより良いものを選んでいこうとしたりする協力の姿勢を持っていることがわかる。教師の援助はこの姿を踏まえての援助である。このように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の視点で活動を見とることで、その時期の子どもの育ちの特徴とそれを踏まえた教師の援助の在り方も見えてくる。

このような見とりを積み重ね、その時期の活動や子どもの評価をすることは、教師自身の力にもなるであろうし、共通の視点があることで教師間の共有もしやすいと考える。

3．保護者との子ども理解の共有

ここで、一つの取り組みを紹介する。資料1[11]は、奈良女子大学附属幼稚園での保護者へ配布されたコラムである。どこの学校園もクラス懇談会で教育内容や園生活、学校生活の様子を保護者へ説明しているであろう。その中で、教育内容等について丁寧に説明してきたつもりでも、そ

の意図が十分に伝わっていなかったこともあるのではと考える。また、今回の改定において、「日々の記録や実践を写真や動画などに残し可視化したいわゆる『ドキュメンテーション』・ポートフォリオなどにより、幼児の評価の参考として蓄積するとともに、幼児の発達の状況を保護者と共有することで幼稚園等と家庭とが一体となって幼児と関わる取組を進めていくことが大切」[12]と示されている。資料１は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を視点として、幼稚園での活動に見られる様々な姿を記し、教育内容や子どもへの理解を深める目的で、保護者に配布された。

このコラムを保護者はどう受け止めたのだろうか。保護者の受け止め方を調べるため、登降園の時間帯を利用してインタビューした。以下にその内容をまとめる。（インタビューの際には、資料１の他に二つのコラムを使用している）[13,14]。

＜インタビューから得られた保護者の受け止め＞

（１）保育への理解を深める

どの保護者も、まずは「一つの活動だけでも、こんなにたくさんのことを学んでいる」「同じことをしていると思っていたが、その中にいろんな学びがある」ことに驚き、またコラムについて「わかりやすい」と受け止めている。わかりやすさの内容としては、「今、育とうとしていることがわかる」「何を学んでいるかがわかった」「項目があることでわかりやすい」「こんなこと（ちょっとした子どもの会話）が思考力につながるのだと納得」「懇談会などでも話を聞くが、項目別に書いたものをもらうとわかりやすい」、と保育の意義と子どもの育ちについて理解が深まっていることがわかる。

（２）自分の子育てや自分以外の子どもへの関わりに生かす

（一つの活動でも）「あー頑張ったね、ではなくいろんな面を見てあげられる」「（親が）どのように導いてやればいいかわかる」「幼稚園と家庭で同じように関わることができる」「自分の子どもだけでなく、他の子どもにもこうしたらいいよと、声をかけられる」など、わが子への関わり方や認め方について学んでいるとともに、わが子以外の子どもへの関わり方にも生かせると受け止めている。

（３）安心感をもつ

（配布されることで）「懇談会で話を聞くだけより、懇談会の話を思い出しながら（家で）ゆっくり読める」「家でゆっくり読めることで、噂話に惑わされず幼稚園にまかしておこうという気持ちになる」と、子どもの育ちが見やすい資料がつねに手元にあることで、保護者へ安心感を与えていることがわかる。

中には「自分の子どもはどんなふうにできるのかな？」「自分の子どもはおそらくこの遊びをしていないだろう、何でここに書かれていることを学んでいるのかな？と思った。でも、先生が『この遊びをしていないからといって心配になることはない。その子どもが取り組んだ遊びで育っているから』とおっしゃったので、そうだろうなと思っている。」という受け止めもあった。自分の子どもはどうかな？ と一瞬不安や疑問に思う受け止めもあるようだ。しかし、教師がコラムに書かれていることが園生活のほんの一部であることやコラムの意図をきちんと説明することで、保護者の不安は解消されている。

このように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を項目としたコラムを利用して、保護

者に教育内容を説明することで、保護者の教育内容への理解が促進され、保護者自身の子育てへの一助になっていることがわかる。

資料１

「じどうはんばいきをつくろう！」―「幼児期の終わりまでに育ってほしい１０の姿」の視点で見ると、、

20170928　松田

言葉による伝え合い

自分の考えている「こうしたい」というイメージを言語化し、友達にわかるように伝え、同じ方向に向かって実現しようとしています。

豊かな感性と表現

思いついたことを、実際に段ボールやガムテープで作りながら表現することで、友達と一緒に工夫して創造的に生み出しています。

思考力の芽生え

○昨年自動販売機を作った経験を振り返り、活用しています。
○「自動販売機」という言葉でイメージされる機械のしくみを、「穴に入ったら出る」「振動を与えて商品が動いて穴に入るようにする」など、作りながら試行錯誤しています。うまくいくまで繰り返し探究しています。
○友達の考えを聞いて自分の考えを押し通すこともあれば、新しい考えを生み出したりしています。
○作りながら、段ボールの強度、段ボールカッターの特性、傾斜角度と物の落下の関係などを感じ取っています。

自立心

○「自動販売機が作りたい」と考えたら、段ボールや段ボールカッターなど材料を自分達で調達し、足りないものを見通して教師に伝えます。
○ジュースが思うように出てこない時にも諦めず、取り組みます。

健康な心と体

道具の使い方に気を付けたり、集団生活での制作の仕方を考えて取り組んでいます。

社会生活との関わり

自分の生活に関わるもの（「自動販売機」）に興味を持ち、しくみについて探究しています。

協同性

○自分から友達を誘い、自分とは異なる友達の考えに気付いて新しい考えを提案したり、「自分はこう考えるのに」と、自分自身をより強く感じたりしています。
○アイディアを出す人、作る人、意見を調整する人など、様々な役割分担をしています。

道徳性・規範意識の芽生え

○「それ、いいね！」「これ、持ってきたよ」など、気持ちよく一緒に活動が進められるように声をかけています。
○数少ない段ボールやカッターを譲り合いながら使っています。
○毎日きれいに片付けます（笑）。

数量・図形、文字等への関心・感覚

○ジュースの数を数えたり、色別に分類したりしています。
○「じどうはんばいき」の看板やメニューを作るために文字を用いています。

自然との関わり・生命尊重

この遊びでは見られません。

「じどうはんばいき」ごっこでは、制作だけではなく、思考力を随分働かせていました。今後はよりいろいろな意見を組み合わせたり、見通しをもって活動の枠を広げていったりする姿が見られるように援助していきます。　松田

松田登紀（2017）奈良女子大学附属幼稚園　教育懇談会配布資料「コラム」より

4．結語

新幼稚園教育要領に占めされた「幼児の終わりまでに育ってほしい姿」を、保育の現場でどのように生かしていくかを探った。新幼稚園教育要領や中央教育審議会の答申（平成 28 年 12 月 21 日）に示された内容や、今までの各園の取り組み等を踏まえ、以下の生かし方を提案する。

①幼児期から児童期にかけての育ちを捉える視点とし、子どもの育ちを多様な面から見とることができる。

②①を積み重ねることで、幼児の育ちの道筋や特徴を教師自身が捉え、子ども理解や見とりを深めることができる。

③幼児の育ちの道筋や特徴を捉え活動を振り返ることで、その時期に必要な環境構成や援助の在り方につなげられる。

④①～③を積み重ねることで、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の捉え方を園内で共有し、指導計画につなげることができる。

⑤保護者との情報の共有としてこの視点を利用することで、より子どもの育ちを多面的に理解してもらい、わが子やその友達への関わり方に生かしてもらうことができる。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにすることで、多様な面から活動やその子どもの成長を捉えることができる。但し、子どもの変化や成長は個人差が大きく、時期や内容によっては大きく変化する時期とそうでない時期、時には後退したように見える時期もある。この「幼児の終わりまでに育ってほしい姿」は、5 領域を超えて総合的に捉えるものである。子どもの育ちを捉えるためには、ある程度の長いスパンで捉える必要があるだろう。そして、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を到達目標ではなく、様々な活動を通して総合的に育まれて行くものとするためには、この「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をあくまで、活動の結果として見とることが大切である。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」はどの活動で育つかではなく、活動を振り返る時の視点として利用し、教師の多様な視点を促すものとしなければならないと考える。指導計画や教育課程にどう位置付けるかではなく、まずは、自分の保育の中の活動を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」で見とることから始めるべきであろう。

また、保護者との情報共有として利用する際には、伝えている活動はほんの一部であること、保育では多様な活動が日々行われていることの説明も必要であろう。そして、各園で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の捉え方を共通のものとし、その上で小学校と情報が共有できれば、子どもの育ちを滞らせることなく引き継ぎができるのではないかと考える。

文献

1）河合優子（2017）「幼稚園教育要領改訂のポイント」初等教育資料 No953、東洋館出版社、2 - 3 頁

2） 7）（平成 29 年 3 月告示）文部科学省新学習指導要領幼稚園教育要領（2017）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf　2018 年 1 月 31 日アクセス

3）松川恵子（2017）「平成 30 年施行「幼稚園教育要領」等についての考察（１）―中央教育審議会答申（平成 28 年 12 月 21 日）から幼児教育の方向性を読み解く―」仁愛助詞短期大学研究紀要，第 49 号、86 頁

4） 5） 6） 7）同上、88 頁

8）無藤隆（2017）「幼児教育と小学校教育の接続の展望」初等教育資料 No954、東洋館出版社、109 頁

9）佐々木晃（2017）「より多面的な幼児理解と指導の改善のために」初等教育資料 No956、東洋館出版社、40 頁

10）国立大学法人神戸大学（2017）文部科学省委託「幼児期の教育内容深化・充実調査研究」幼児期に育みたい資質・能力を支える指導方法と評価に関する研究－幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の観点から－

11）松田登紀（2017）「じどうはんばいきをつくろう！」奈良女子大学附属幼稚園　教育懇談会配布資料「コラム」より

12）文部科学省幼稚園「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成 28 年 12 月 21 日　中央教育審議会）78 頁
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf　　2018 年 1 月 31 日アクセス

13）鎌内奈穂（2017）「運動会でのリレーを通した子どもの学びとは」奈良女子大学附属幼稚園 教育懇談会配布資料「コラム」より

14）越智裕子（2017）「バナナ鬼を通した子どもの学びとは」奈良女子大学附属幼稚園　教育懇談会配布資料「コラム」より

幼稚園児における援助行動の生起過程
― 言語的相互作用における援助の契機と方略の活用に着目して ―

栗田　奈穂（奈良女子大学文学部人間科学科）
角田三友紀（奈良女子大学附属幼稚園）

Ⅰ．問題と目的

本研究の目的は、幼稚園児が困っている仲間に対してどのように援助行動を起こすのかということについて、幼児同士の相互作用に着目しながら、行動を起こす契機と用いる方略という2つの側面から検討し、明らかにすることである。

幼稚園教育要領（文部科学省，2017）の「人間関係」領域において、「友達との関わりを深め、思いやりをもつ」ということが掲げられており、思いやりは幼児教育において重視されている。本研究においては、石黒・榎本・山上（2015）に従い、援助行動を「葛藤を抱えている他者に何らかの手を差し伸べること」と定義し、他者が恩恵を受け得る種々の言動を含むものとする。

では、幼児は、いかに援助行動を生起させるのだろうか。この問いには、第一に、どのような契機で援助行動を起こすのかということと、第二に、どのような方法で援助を行うのかということの2つの要素が含まれる。

第一の援助の契機に関しては、これまで幼児の個人特性との関連についての研究が行われてきた。伊藤・丸山・山崎（1999）は、自己主張と自己抑制の認知がともに高い幼児ほど自発的な向社会的行動を多く取っていることを明らかにした。また、低い水準の共感反応を多く示すものほど実際的な援助行動を起こすことが少なく、逆により高次の共感性を示す幼児が他者への援助行動に従事する傾向が強い（浅川・吉川・古川，1998）のである。阿部・高木（2011）は、「注目・賞賛欲求」と「優越感・有能感」がそれぞれ異なるプロセスで援助行動に影響を与えるとしており、そのどちらが優位か、あるいは両立するかによって被援助者に及ぼす影響も異なる可能性があると指摘する。

これらの研究は援助者側の幼児の特性に焦点を当てたものであるが、援助行動が生起する際には被援助者が必ず存在し、援助者の自発的な行動だけではなく、被援助者からの働きかけが先に起こるという場合もあるだろう。幼稚園教育要領（文部科学省，2017）の「言葉」領域においては「したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする」という項目が挙げられており、困った時に自分から働きかけることの重要性が示されている。したがって、援助者の特性のみに着目するのではなく、援助者と被援助者によるやり取りの文脈の中で、援助行動が生起する契機を捉える必要があると言えるだろう。よって本研究では、援助行動の生起過程における両者の相互作用にも着目する。

第二の援助の方法については、困窮者の存在や困窮状態についての適切な認識と関連があることが推測される。すなわち、どれほどの困窮が被援助者に感じられているか、他者の感情を理解することが必要になる。幼児において感情推測の適切さは向社会的行動とも関連が認められており、適切な感情の推測がなされた時には向社会的判断率が高くなる（伊藤，1997）ことが示されている。しかしながら、伊藤（1997）においても、適切な感情を推測できたからといって必ずし

もそれが行動に結び付くわけではないことが示されており、さらに、幼児の対人行動は他者の感情を理解する能力である感情的役割取得では説明できないとする研究（石黒ら，2015）もある。石黒ら（2015）は、適切な対人行動の生起には感情的役割取得に加えて、対人的な問題における対処法を見出したり他者への行動を起こしたときの結果を予測したりする対人的問題解決の能力が必要であると述べる。そのために、他者の感情を理解していても適切な対処法を見出せない幼児もおり、思いやりの気持ちをもって困窮者に関わろうとした幼児の行動が困窮者の存在場面に効果的に働かない（若林，2003）という事態も起こり得るのである。よって、相手にとってより有効な援助とするためには、被援助者にとって最も効果的な向社会的行動方略は何であるかを模索する能力が必要となる（若林，2002）と考えられる。

では、援助の方略は、いかに模索され、選択されるのだろうか。この問いに迫るには、幼稚園における遊びや生活における幼児同士の相互作用に目を向ける必要があるだろう。幼稚園教育要領（文部科学省，2017）では、「言葉」領域において「したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する」、「人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す」という内容が挙げられており、思いやりの気持ちを表現すること、また、援助者、被援助者とも自ら表現するだけでなく他者の表現にも目を向けることを教育において重要していることが窺える。したがって、援助行動の発達に果たす幼児教育の文脈の重要性を勘案すれば、幼児が仲間と相互作用している姿から、どのように、他者の困窮状態を見極め、援助をより効果的なものにするのかということを検討する必要があると考えられる。

以上より、本研究では、幼児の相互作用の実際に着目し、幼児が行動を起こす契機と用いる方略の二側面から、幼児の援助行動の生起過程を捉える。東・野辺地（1992）によると、数多くの代替解決案を考える能力は3歳から4・5歳にかけて一貫した量的発達を示し、それは仲間関係を積み重ねていくうちに促される。よって本研究では、援助方略に発達が見られると考えられる4歳児の3学期から5歳児の2学期に、幼稚園の自由遊び場面を観察することを通して、幼児が仲間と相互作用する姿から援助行動の生起過程を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ．方法

1．調査

調査協力者：関西圏の国立大学附属幼稚園に在籍する園児である。201n年度は4歳児1クラス、201n＋1年度は5歳児1クラスを観察した。同じコホートではあるが、年度が替わる際にクラス替えが行われた。201n年度（4歳児クラス）は、男児12名、女児12名の計24名と教歴20年の担任教師1名であった。201n＋1年度（5歳児クラス）は、男児12名、女児12名の計24名と教歴19年の担任教師1名であった。

調査方法：自由遊び場面を中心に、参与観察を行った。ビデオカメラによる映像記録とフィールドノーツによる筆記記録を採取した。

調査期間：201n＋1年2月から同年11月まで、1週間に1〜2回の頻度で継続的に全15回の観察を行った。201n＋1年2月9日〜2月26日（4歳児クラス）の観察回数は6回であり、201n＋1年6月17日〜11月15日（5歳児クラス）の観察回数は9回であった。

観察時間：登園時間（9:00頃）から自由遊び時間終了（10:30）までの約1時間30分。合計観察時間は約22.5時間であった。

2．分析

分析資料：映像音声記録と筆記記録をもとに詳細な文字記録を作成し、資料とした。幼児が困窮者の存在を認識し問題を解決に導こうとかかわった行動を「援助行動」として捉え、困窮者の困窮状況のきっかけが起こった時点から対象児による援助行動が終了した時点又は幼児間のやり取りが途切れた時点までを１場面としエピソードの単位とした。プライバシー保護のため、事例や本文中の幼児や教師の名前は全て仮名である。

カテゴリー分析：幼児の援助行動の全体的な傾向を把握するために、カテゴリー分析を行った。援助者がみとった困窮者の困窮場面の種類、用いた援助方略、行動の自主性のそれぞれについて、伊藤（2006)、平井・帆足（1995)、関・松永（2005）の分類を参考に、表1〜3のようにカテゴリーを設定し、コーディングを行った。

エピソードの解釈的分析：カテゴリー分析で捉えた行動が具体的にどのような文脈の中で行われたのかを明らかにするために、映像音声記録と筆記記録を逐語で文章化した資料から分析対象となるエピソードを抽出して分析した。

表１　困窮場面カテゴリー

カテゴリー	説　　明
物質的困窮場面	製作時にはさみが見つからないなど、「必要なものが手元にない」状態
労力的困窮場面	課題のやり方が分からないなど、「必要なことが出来ない」状態
情緒的困窮場面	不利益や被害を受けた状態
身体的困窮場面	身体を負傷した状態

表２　援助方略カテゴリー

カテゴリー		説　　明
言葉による援助	情緒的サポート	声をかけて慰める
	助言・情報提供	課題のやり方や空いている場所などを教える
行動による援助	協力・動作の介助	手伝ったり一緒に行ったりする
	代行	自分が代わりに行う
	教示	活動の仕方を手取り足取り教える

表３　行動の自主性カテゴリー

カテゴリー	説　　明
自　発	他者から促されたのではなく、自分で進んで行った行動
依　頼	他者からの申し出があった場合に行った行動

Ⅲ．結果と考察

１．援助行動の全体的傾向

(1) 発達的変化

観察されたエピソードを基に、困窮場面、援助方略、自主性のそれぞれについてカテゴリーをコーディングし集計した結果を示す（表4〜6)。１つの場面において複数の援助方略が見られた場合には、それぞれを１つとして数えた。

表4　援助者がみとった困窮場面　　件，（　）内%

	物質的困窮場面	労力的困窮場面	情緒的困窮場面	身体的困窮場面	計
4歳児3学期	2（14.3）	7（50.0）	2（14.3）	3（21.4）	14（100.0）
5歳児1学期	1（5.6）	15（83.3）	1（5.6）	1（5.6）	18（100.0）
5歳児2学期	1（8.3）	10（83.3）	1（8.3）	0（0.0）	12（100.0）
計	4（9.1）	32（72.7）	4（9.1）	4（9.1）	44（100.0）

困窮場面については、〈労力的困窮場面〉が圧倒的に多かった。本研究で観察を行った自由遊び場面においては、「ものを運ぶ際に手助けが必要である」、「製作において作り方が分からない」など、労力的な困窮状況が起こりやすかったためであると考えられる。また困窮場面について発達に伴う大きな変化は見られなかった。

表5　援助者が用いた援助方略　　件，（　）内%

	言葉による援助		行動による援助			計
	情緒的サポート	助言・情報提供	協力・動作の介助	代行	教示	
4歳児3学期	4（25.0）	2（12.5）	3（18.8）	7（43.8）	0（0.0）	16（100.0）
5歳児1学期	2（10.0）	3（15.0）	7（35.0）	2（10.0）	6（30.0）	20（100.0）
5歳児2学期	0（0.0）	1（7.7）	7（53.8）	2（15.4）	3（23.1）	13（100.0）
計	6（12.2）	6（12.2）	17（34.7）	11（22.4）	9（18.4）	49（100.0）

表6　援助行動の自主性　　件，（　）内%

	自　発	依　頼	計
4歳児3学期	13（81.3）	3（18.8）	16（100.0）
5歳児1学期	12（60.0）	8（40.0）	20（100.0）
5歳児2学期	7（53.8）	6（46.2）	13（100.0）
計	32（65.3）	17（34.7）	49（100.0）

全体的に、依頼に応じる行動よりも自発的な行動の方が占める割合が高い。幼児は相手から依頼されなくても、相手の状況を見て自ら行動していると言える。また年齢が上がるに従って自発的な行動の割合が減り、依頼に応じる行動の割合が増えているが、ここからは、困った時に自分の求めることを周囲に適切に伝えられるようになったという被援助者側の幼児の発達が窺える。

（2）困窮場面と援助方略との関連

それぞれの困窮場面において幼児がどのような方略を用いて援助を行ったのかについて集計した（図1）。図中の数字は事例件数を表す。

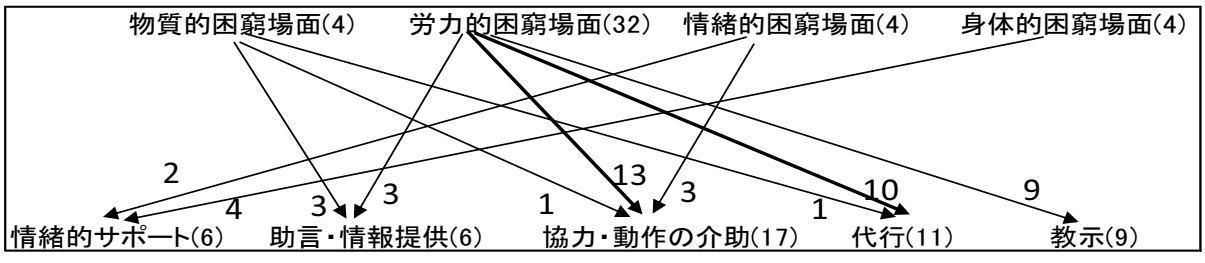


図1　困窮場面において用いられる援助方略

全体において圧倒的多数を占めた〈労力的困窮場面〉では用いられる方略の種類も最も多い。

同じ困窮場面でも、そこで用いられる方略は多様であることが示された。方略の視点から見ると、〈情緒的サポート〉方略は情緒的または身体的な困窮場面でのみ、〈助言・情報提供〉と〈代行〉方略は物質的または労力的な困窮場面でのみ見られ、〈教示〉方略は全て労力的困窮場面で見られた。〈物質的困窮場面〉と〈労力的困窮場面〉は、必要なものがなかったり必要なことが出来なかったりする状況であるため、その状況を解決する具体的な手段としての援助が生起したのだと考えられる。一方、〈情緒的困窮場面〉と〈身体的困窮場面〉は、情緒や身体のネガティヴな状態であるため、相手の気持ちに寄り添うような援助が生起したのだと言えるだろう。

2．援助者の行動

（1）行動の動機

幼児が他者への援助行動を起こす際には、様々な動機が存在する。ここでは、幼児がなぜその行動を起こすのかということに着目して事例を考察する。

①自己効力感

仲間を助ける際、援助者は自分が相手を助けられるという認識をもっていることが多い。次の事例１では、自分に対する「出来る」という認識が仲間に教えるという行動を動機づけている。

【事例 1】6 月 17 日
アカリ：折り紙がしたいー。
メイ：ねえ、切り紙作ろう！ 切り紙。
アカリ：えーやだ、私ぱちぱちさん作りたい。
メイ：作れないよ。
イチカ：私作れるわ。
アカリ：作れるわ。
メイ：じゃあ教えてー！
アカリ：（→メイ）いいよー。
イチカ：（→メイ）はいはい。
アカリ：（→イチカ）私が教えるから！
イチカ：（→アカリ）私！
アカリ：（→イチカ）あなたは出来ないでしょ！
イチカ：（→アカリ）出来るで。
イチカ：（→メイ）（メイの横で折り紙を折り始める。）見てて。
アカリ：（→イチカ）ちょっと待ってあげなさい！私も折ってあげてたんだから。
アカリ：（→イチカ）じゃあお姫様は知ってるの？
イチカ：（→アカリ）ううん。（首を横に振る。）
イチカ：（→メイ）で、うしろ。（折り紙を教え続ける。）

メイに対して、イチカとアカリが援助を申し出た場面である。2 人ともが自分が教えると強く主張するところから、2 人が「出来る」ということに対する強いこだわりや優越感をもっていると考えられる。2 人にとって「メイに教える」ということは、自分が出来ることを見せることであり、そのために 2 人とも「教えたい」という思いをもったのだと考えられる。

②共感

他者への共感は、援助行動と関連の深いものとして先行研究においても注目されており、浜崎（1992）は、幼児は初歩的ではあるが困窮者の困窮に至った原因に対しても共感が可能であるということを明らかにしている。次の事例 2 においても、他者の状況に対する共感の有無により援助するかどうかの判断が行われている。

【事例 2】2 月 17 日
リョウ：（→コウキ）お金作って。コウキくん、早くそれ終わって。
カイト：（コウキの横に行って）（→コウキ）それ切ってあげよか？
リョウ：（→カイト）「切ってあげよか」って言うねんやったら、こっちの方切れや！
カイト：（→リョウ）やだ。

リョウがコウキに自分の作業を手伝うように強く求め、コウキはリョウから作業を急ぐように言われている。カイトはそのような状況を見てコウキに声をかけたが、リョウの「こっちの方切れや！」という働きかけに対しては援助しない意志を明確に示している。ここで、紙を切る手伝いを必要としている点はリョウとコウキに共通しているが、他者に強い口調で自分の作業の手伝いを求めているリョウと、作業を急かされているコウキでは、その状況に至った過程が異なる。カイトはその過程を見て、コウキの状況に共感したのではないだろうか。共感した相手には援助し、そうでない相手には援助しないというカイトの姿は、他者への共感が援助行動を動機づけていることを表していると考えられる。

③交換条件

幼児は必ずしも純粋に利他的な動機のみで援助行動を起こすという訳ではない。次の事例 3 は依頼に応じて援助を行った事例であるが、被援助者とのやり取りの中でかけひきが行われ、そのかけひきによる交換条件により自分も利益を得ることが援助行動への動機となっている。

【事例 3】7 月 12 日
リョウ：リョウな、これとこれと、（カラーテープを積み上げる）混ぜるやつやねんで。（→ヒナタ）手伝ってくれる？
ヒナタ：（→リョウ）はいはい。
リョウ：（→ヒナタ）手伝ってくれる？
ヒナタ：（→リョウ）ヒナタ？
リョウ：（→ヒナタ）うん。（カラーテープを持って）このやつを巻き付けんねん。これ全部巻き付けて。
ヒナタ：（→リョウ）ヒナタ、いいこと考えた。あのさー、一気にこれをつなげたらいいねん。
リョウ：（→ヒナタ）こうやってな、こう…。新聞紙を丸めんねん。（新聞紙を取りに行く。）
ヒナタ：（→リョウ）（カラーテープを持って）ねえねえ、これ貸してくれたら、手伝ってあげるよ。
リョウ：（→ヒナタ）貸してあげるわ。（広告紙をハサミで切る。）
ヒナタ：（→リョウ）（カラーテープを 1 つ持って）これも貸してくれたら手伝ってあげるで。
リョウ：（→ヒナタ）じゃあ、それも貸してあげる。（丸めた広告紙にカラーテープを巻き付ける。）
ヒナタ：（→リョウ）手伝ったるわ。
リョウ：（→ヒナタ）いろんな色をカラフルに混ぜるねん、4 色＊＊＊。
ヒナタ：（自分の持っているテープをリョウのものと見比べた後、リョウがしているのと同じようにしてテープを切る。）
リョウ：（作ったものをヒナタに見せて）こんなんで完成。（紙袋を持って）これアイコン入れ。これに入れて。

ヒナタは、製作の手伝いを依頼してきたリョウに対して、自分が使いたいテープを持ってきて「これ貸してくれたら。」と言い、協力することに条件をつける。テープを貸してもらえることがリョウに協力する動機となっていると言えるだろう。また、自分の使いたいテープを使うために、リョウへの協力を条件として利用しているとも考えられる。

④周囲の影響

援助行動は援助者と被援助者との間で成り立つものであるが、第三者や場面の状況が影響して援助者が行動を起こすこともある。次の事例 4 では、教師の働きかけによって幼児が援助行動を

起こしている。

【事例 4】11 月 14 日
リョウ、ソラ、アサヒ：(秘密基地に使っていた台を片づけている。)
リョウ、アサヒ：（台を１つずつ持って運ぶ。)
T　：いける？さすが大きい組さんやねー。力持ちや。
ソラ：(少し運びにくそうにしながら、台を運ぼうとする。)
カンナ：(保育室から出てくる。)
T　：(→カンナ）ちょっとカンナちゃん、助けたげて、ソラくん。
カンナ：(ソラの運んでいる台に手を添えて、一緒に運ぶ。)

教師が片付けの場面でカンナに、ソラを手伝うように働きかける。ソラとカンナの間にやり取りはないが、カンナは教師の働きかけを受けて、ソラへの援助を行ったと言える。

また、場面の状況に影響を受けて援助行動が生起したものとして事例 5 が挙げられる。

【事例 5】6 月 30 日
アサヒ：あ、アサヒ、あれせなあかん＊＊＊。今日は一日中けん玉でいいか。お家帰るときはけん玉して帰る。
カイト：(けん玉をするが、なかなか入らない。)
アサヒ：(→カイト）回したほうが、やりやすいねんで。(玉を回してカイトに見せながら）こうやって、回したほうがやりやすい。
ソウシ：(けん玉をしようとする。)
T　：（→ソウシ）(けん玉をやってみせながら）上げてー、下ろしたらいいねん。
カイト：(→ソウシ）膝曲げたらいいねん。
T　：（→ソウシ）おっ、膝曲げたらいいみたい。
ソウシ：(もう一度やってみる。)
T　：惜しい惜しい。それで、こうなってる（体が後ろに沿っている）から、こうしたら（まっすぐにする）したらいいねん。見てみ、一回、アサヒくん。
アサヒ：（けん玉をして見せる。)
T　：そうそう、いい感じ。

数名の男児がけん玉をしている場面である。まず、アサヒがカイトにけん玉のコツを教え、そばにいたソウシに対して教師がけん玉のやり方を教えている。そしてその様子を見ていたカイトが、けん玉のコツをソウシに伝えた。カイトは、自分がアサヒに教えてもらったことや教師が教える様子を見たことから、仲間にコツを教えるということがこの場において好ましい行動であるという認識をもち、自分も実践したのではないだろうか。

(2) 方略の選択と工夫

援助行動と言っても、その方略は多様である。ここでは、方略の選択がどのように行われているのか、またそこには幼児なりのどのような工夫が見られるのかということについて考察する。

①方略の使い分け

次の事例 6 では、幼児が相手の求めている援助の内容によって方略を使い分けている。

【事例 6】2 月 26 日
サナ：(箱で作ったバッグのひもをうまく肩にかけられずに）あー。もう長すぎたー！
サクラ：(→サナ）切ったらいいでしょ。私も長すぎたんだから。**〈助言・情報提供〉**
ホノカ：あー、サクラちゃんのやつも取れたー！
サクラ：(ホノカのバッグのひもをつけてホノカの首にかける。)**〈代行〉**
ホノカ：ありがとう。(首にかけるとひもが長すぎることに気付く。）あれ、今度はこんなんだし。
サクラ：(ホノカのところへ行って）切って、繋げればいい。**〈助言・情報提供〉**

ホノカ：（バッグのひもを切って繋げ、もう一度首にかける。）
サクラ：（→ホノカ）あ、可愛い！ よし、みんな出発だよー！

サクラは、バッグにつけたひもの長さをうまく調節できないサナに対してやり方を言葉で伝えている。その後サクラはホノカに対し、ひもがとれてしまった際には自分が代わりにつけてあげるが、ひもの長さが合わなかった際には「切って繋げればいい。」と、サナに対して行ったのと同じように言葉による援助を行っている。サクラの「私も長すぎたんだから。」という発話からも分かるように、ひもの長さの調節はサクラ自身も経験していることであり、サクラはこれについては自分で出来ることだという認識をもっていたのだろう。そのため、〈助言・情報提供〉方略を用いてやり方を言葉で伝えるに留まったのだと考えられる。一方で、「ひもがとれる」という事態は珍しくそのような認識はなかったため、〈代行〉方略を用いて代わりにつけてあげたのだろう。

②方略の組み合わせ

事例 6 では、「相手が自分で出来るかどうか」に関する認識が援助方略に関係していることが示唆された。相手がどこまで出来るのかを見極めることはより効果的な援助につながるのだろう。次の事例 7 では、相手の様子を見ながら方略を組み合わせて援助を行っている。

【事例 7】11 月 14 日
アサヒ、ホノカ：（折り紙をしている。）
アサヒ：（→ホノカ）（折りながら）教えて欲しい？
ホノカ：（→アサヒ）（折り紙をアサヒの前に出して。）教えて。
アサヒ：（自分の折り紙を折りながら）まず、こうして、こうして。半分にして開いてー。**〈教示〉**
ホノカ：（アサヒと同じように折り紙を折る。）（→アサヒ）こう？
アサヒ：（→ホノカ）うん、で、こここうして。全部。ヤマハ習ってるやろ？アサヒも。
アサヒ：（→ホノカ）こうして。そして、裏向けて、こうしてー。全部やってー。
アサヒ：（→ホノカ）出来たー？（ホノカの様子を見て）そうしたら、また裏向けてー。（自分の折り紙を裏向ける。）セロテープいるから＊＊＊（セロハンテープのところに行く。）
ホノカ：（アサヒに続いてセロハンテープを取りに行く。）
アサヒ：（→ホノカ）こうしてー、全部に指を入れてー。
ホノカ：（アサヒの手元を覗き込む。）
アサヒ：（→ホノカ）これ難しいからな。やってあげよか？**〈代行〉**（少し時間をかけて自分のものを完成させる。）全部に入れてー。
ホノカ：（自分でも作ろうとするが上手くいかない。）
アサヒ：難しいなあ。（ホノカのものを受け取って作る。）
ホノカ：（完成したものをアサヒから受け取ってその場を去る。）

アサヒが折り紙の折り方を見せながら教えていたが、ホノカは途中で折り方が分からなくなりアサヒの手元を覗き込む。その様子を見て、アサヒは「これ難しいからな。やってあげよか？」と声をかけ、ホノカの折り紙を受け取って折った。アサヒは〈教示〉方略を用いてホノカに折り方を見て理解することを求めていたが、途中でホノカがそれを出来なくなると〈代行〉方略に切り替えた。アサヒはホノカに、出来るところは自分で折らせ、出来ないところはやってあげるというように、ホノカの様子に合わせて方略を組み合わせて援助したと言えるだろう。

③方略の修正

幼児にとって、目の前の他者に対して適切な援助方略を選択することは簡単なことではない。一度用いた援助方略が他者に効果的に働かなかった際に、幼児が方略を修正して再び援助を行っている事例が見られた。

【事例 8】7 月 8 日
メイ：（鍵盤ハーモニカの吹き口を水道の蛇口に上手く差し込めない。）ねえ、これどうやって差すのー？
アカリ：（→メイ）（自分の吹き口を蛇口に差し込みながら）こうしてー…**〈教示〉**
メイ：ねえ見てー、メイの差せないよー。
アカリ：（→メイ）えー、貸して。（メイの吹き口を受け取り、蛇口に差し込もうとするが上手く差せない。）**〈代行〉**
イチカ：差せないようになってるんだよ、そこ。
アカリ：そうだよー。それは差せないようにしてるの。

メイは鍵盤ハーモニカの吹き口を水道の蛇口に上手く差し込めず、そのやり方を尋ねる。アカリはそれに対して自分の吹き口を差し込むところを見せてやり方を教えており、これは〈教示〉方略を用いた援助であると言える。しかし、それでもメイは吹き口を差し込むことができなかったため、アカリはその後、メイの吹き口を受け取り、自分が代わりに差し込むという〈代行〉方略へと援助方略を修正した。

次の事例 9 は、他児の援助方略を見ることが方略修正のきっかけとなっている事例である。

【事例 9】6 月 22 日
コウキ：（プールサイドに立ったまま、プールに入るのをためらっている。）
リョウ：（→コウキ）コウキ行くぞ。（コウキをプールの中に誘うが、先に一人で入ってしまう。）**〈情緒的サポート〉**
アサヒ：（コウキの手を持つ。）**〈協力・動作の介助〉**
リョウ：（プールサイドに戻ってきて、コウキの手を引く。）**〈協力・動作の介助〉**
アサヒ、リョウ、コウキ：（一緒にプールに入る。）

プールに入るのを少し怖がった様子でためらっているコウキに対して、リョウはコウキを勇気づける声かけをし、その直後にアサヒはコウキの手をもって一緒にプールに入ろうとした。リョウは〈情緒的サポート〉方略を、アサヒは〈協力・動作の介助〉方略を用いたと言える。この後リョウはすぐにプールサイドに戻り、アサヒと同じ、手を引くという〈協力・動作の介助〉方略でコウキへの援助を行った。リョウはアサヒの行動を見て、声をかけるよりも手を引いて一緒に入る方がコウキにとって効果的な援助であると感じたのではないだろうか。

このように、自分で行動することだけでなく他者の行動を見ることによっても、幼児はより適切な援助方略に気付き、自らの方略を修正すると言える。次の事例 10 においては、他者の援助が困窮者に効果的に働いていないところを見て、より適切だと思われる方略を用いてその援助を補う姿が見られた。

【事例 10】2 月 26 日
ユキナ：（ピンクのドレスを着ようとする。）
ホノカ：（→ユキナ）サナちゃんピンクだったよ、さっき。
サクラ：（ユキナとホノカのところに走っていって）（→ユキナ）あ、だめだよ！ それサナちゃんのだよ。
ユキナ：（ピンクのドレスを置いてサクラのところへ行く。）（→サクラ）黄色は？
サクラ：（→ユキナ）黄色あっち。**〈助言・情報提供〉**
ユキナ：（きょろきょろとあたりを見渡す。）
ホノカ：（→ユキナ）私がしてあげるわ。（おままごとコーナーに行って黄色のドレスを探し出し、ユキナに渡す。）これよ。**〈代行〉**
ユキナ：（→ホノカ）ありがとう。

ドレスの在りかが分からないユキナに、サクラは言葉でその在りかを伝えた。これは〈助言・情報提供〉方略を用いた援助である。ところが、ユキナはそれだけではドレスを見つけることが

できない。そこで、一連の流れを見ていたホノカは、ユキナの代わりにドレスを取りに行った。これは〈代行〉方略を用いた援助である。ホノカは、2人のやり取りの様子を見て、ユキナは言葉で在りかを伝えただけではドレスを見つけられないと判断し、サクラの用いた方略を修正しながらその援助を補う役割を果たしたと考えられる。

ここまで、幼児がどのように方略を選択するかについて見てきた。用いる方略によって援助行動が相手に及ぼす影響やその効果は大きく異なるため、その選択は重要なものであると言える。しかし、幼児の援助行動に見られる工夫は、方略を選択することのみには留まらず、その方略を用いてどのように行動するかということにも及ぶ。

④目的や意図の推測

次の事例11は、被援助者からの依頼に応じて〈助言・情報提供〉方略による援助が行われた事例であるが、単なる情報の提供ではなく、相手が何を必要としているのかを推測した上で、相手の目的や意図に合うような助言をしようとする幼児なりの工夫が見られる。

【事例11】7月12日
アキト：(→リョウ) ツタンカーメンの色ってどんな色？
リョウ：(→アキト) ツタンカーメンな、水色！
コウキ：水色やったらそら組にあるで。
リョウ：(→アキト) 水色やったらそら組にあるって。(アキトの背中をそら組に向けて押す。)
アキト：(そら組に行く。)

アキトがツタンカーメンの色を尋ね、それに対してリョウが答える。さらに、その際にリョウの隣にいたコウキが水色のテープの在りかを伝え、それを聞いたリョウがアキトにそら組に行くように促している。ここで、被援助者であるアキトは「ツタンカーメンの色」を尋ねただけだが、最終的にコウキやリョウは「水色のテープの在りか」を伝えた。コウキは、2人のやり取りを見て、「アキトがツタンカーメンを作りたい」ということや「ツタンカーメンは水色であり、アキトは水色のテープを必要としている」ということを推測したのだと考えられる。そしてアキトに必要な情報であると考えられる「水色のテープの在りか」を伝えたのだろう。コウキやリョウは、単に求められた情報を提供するというだけではなく、相手の意図を推測した上で、依頼内容以上の情報を提供したと言える。

⑤相手への配慮

次の事例12は、依頼に応じて〈協力〉方略による援助を行っているものであるが、ここでもただ協力するだけでなく、協力の仕方に相手への配慮が感じられる。

【事例12】11月15日
イブキ：(積み木を運びながら) (→ユキ) ユキちゃん、これちょっと、一緒に運んで。
ユキ：(イブキの積み木の片端を持って一緒に運ぶ。)
イブキ：(後ろ向きで歩きにくそうにする。)
ユキ：(→イブキ) 危ないで。
イブキ：積み木が通りまーす！
ユキ：(向きを変えて自分が後ろ向きになるようにする。) こうなるわ。
イブキ、ユキ：(一緒に積み木を運ぶ。)

ユキがイブキからの依頼を受けて積み木を運ぶのを手伝う際、はじめは、ユキが前向きの姿勢、イブキが後ろ向きの姿勢で積み木を運んでいたが、歩きにくそうなイブキの様子を見たユキは「危ないで。」と声をかけ、自分が後ろ向きの姿勢になるように向きを変えた。積み木を運ぶ協力をしながらさらに、相手が危なくないように、また運びやすいように配慮しているのだと考えら

れる。

3．被援助者の行動

（1）状況の伝達

援助行動が起きる際には、被援助者の行動もまた重要な契機となりうる。ここでは、被援助者が自分の状況を周囲に伝えることで援助を受けようとしている事例について考察する。

①自分への注目の要求

援助を受けるためには、被援助者は自分への注目を得る必要がある。次の事例 13 では、幼児が自分の状況や困難を言葉に出して周囲に伝えることで、近くにいた他児からの援助を得ている。

【事例 13】2 月 9 日
リョウ：（牛乳パックをハサミで切ろうとする。）
カレン：（その様子を見ている。）
リョウ：（力を入れて切ろうとしながら）厚い厚い！
カレン：（→リョウ）やってあげよか？
リョウ：（牛乳パックをカレンに手渡しながら）（→カレン）ここだけ絶対切らんといて欲しいんやけど。ここやねん。この下らへん。そこが無理やねん。硬いやろう。
カレン：（→リョウ）切れたで。
リョウ：えっ？おー。力づくで。（残りの部分を切ろうとする。）

リョウは牛乳パックを切ろうとしながら周囲に聞こえるように「厚い厚い！」と声に出している。その声に反応したカレンが援助を申し出て、リョウの牛乳パックを切ってあげた。牛乳パックをカレンに手渡しながら「硬いやろう。」と言っていることからも、リョウが自分が感じた困難を他者に分かってほしいという思いをもっていたことが窺える。リョウは自分への共感を求めて周囲に状況を伝えることで、カレンの注目を得たと言えるだろう。

②解決を期待した働きかけ

事例 13 での被援助者の働きかけは相手の注目を得ることを目的としたものであったが、幼児は次の事例 14 のように、自分の困窮状況を解決してもらうことを意図して他者に働きかけることもある。

【事例 14】2 月 26 日
サナ：（ホノカを指さして）モッフル！ モッフル！
ホノカ：（サクラの肩をたたいて）（→サクラ）サナちゃんが勝手に私を決めたんだ。モフルンってサナちゃんが。
サクラ：（サナのところへ行って）（→サナ）サナちゃん！ モフルンって勝手に決めちゃだめ。＊＊＊先生に言う？ 先生に言うから、ホノカちゃん。
サナ：（少し黙ったあとで）（→ホノカ）じゃあさ、モッフルいないやつにしようよ！
サクラ：（→ホノカ）いないときにしよう。（落ち込んだ表情をしたホノカの手をもって）前もそうだったじゃん。（ホノカの手をひいて保育室に入る。）

ホノカは、プリキュアごっこの中で勝手に役を決められたことに不満をもち、サクラにその不満を訴える際に「サナちゃんが」と繰り返し伝える。ここから、ホノカはサクラからサナへの何らかの働きかけを期待していると考えられる。サクラはホノカを慰めるだけでなくサナに注意もしており、ホノカの期待通りに 2 人に対して行動したと言えるだろう。ホノカの働きかけは状況の解決を期待してのものであったと考えられる。

（2）援助の依頼

被援助者の働きかけとして、援助を受けるための最も直接的な手段である、援助を依頼するというものが挙げられる。ここでは、幼児がどのように援助を依頼しているのかについて考察する。

①不特定の相手への依頼

援助を依頼する相手として、特定の相手と不特定の相手が挙げられる。次の事例 15 に見られるのは、不特定の相手への依頼である。

【事例 15】7 月 13 日
アサヒ：（長い積み木の片方を持ち上げて）誰か助けてー。
イブキ：（積み木の反対側を持とうとするが、すぐにその場を離れて保育室に走っていく。）
アサヒ：誰かー！
ソウスケ：（運ぼうとしていた木の柵を置いて、アサヒの近くに走っていく。）分かった！ 手伝う！
（積み木の反対側を持ち上げる。）
イブキ：（保育室から戻ってきて、アサヒとソウスケの運んでいる積み木に手を添える。）
アサヒ、イブキ、ソウスケ：（一緒に積み木を運ぶ。）

アサヒは積み木を運ぶことへの協力を求めているが、「誰か助けてー。」と呼び掛けていることから、助けてくれる相手が誰であるかということに関して特にこだわりはないことが分かる。

②特定の相手への依頼

事例 15 に対して次の事例 16 では、幼児が特定の相手に対して援助の依頼を行っている。

【事例 16】2 月 17 日
ユウセイ：（タワーの上に積み木をのせようとしながら）やばーい！
ユキナ：やばーい！届かない！
ユキ、アイカ：（椅子を持ってくる。）
ユウセイ：誰か椅子に乗って。
ユキ：（手を挙げて）はいはい、やります。
ユキナ：（ユキに積み木を手渡す。）
ユウセイ：危ないで、前にポーンっていったらもうやり直しやからな。前に誰も行ったらあかんで。
ユキ：（→ユウセイ）（積み木を差し出して）えー、やって。
ユウセイ：（→ユキ）えー、いやだ。だってユキちゃんが 12 号車、一番高い背じゃん、ユキちゃん頑張りなさい。
ユキ：（困ったような表情をする。）
アイカ：（→ユウセイ）ユウセイ 11 号車やんかー！
ユウセイ：向こう、ユキちゃんだって 12 号車やん。
アイカ：カイトくんにやってもらおうか＊＊＊
ユキ、ユキナ：（カイトを呼びに行く。）
カイト：（やって来る。）
ユウセイ：（→カイト）頑張って、カイトくん！
カイト：（タワーの積み木を指さしながら）これが先やねん。
アイカ、ユウセイ、ユキ、ユキナ：頑張れ！頑張れ！頑張れ！
ユウセイ：（椅子に座って）ユウセイは師匠なので見ときます。
カイト：（タワーの一番上に積み木を乗せる。）
ユウセイ：キャー！！もう誰も届かないよ！

積み木のタワーの一番上に積み木を乗せる際に、アイカがカイトに援助を依頼することを提案する。この時にカイトは同じ遊びの文脈にいた訳ではないが、幼児の中で背の高さについての会話が行われていることからも、アイカは依頼する相手としてクラスの中でも背の高いカイトを選んだのだと考えられる。この事例でのアイカたちの行動は、自分たちの求めることに応えてくれ

る相手を見極めた、特定の相手への依頼であると言える。

③依頼内容の修正

次に、依頼する内容について考察する。援助を依頼した際に、援助者が必ずしもそれに応じて援助をするとは限らない。次の事例 17 では、援助者が依頼に応じようとしなかった際に、被援助者が依頼内容を修正して再び依頼する姿が見られた。

【事例 17】11 月 15 日
アサヒ：(作った剣をもって棚の上にいる。)
ソウスケ：(ラップの芯を 2 本持ってきて)(→アサヒ) アサヒ、アサヒ。これも作って。(ラップの芯をアサヒに渡す。) **＜〈代行〉依頼＞**
アサヒ：(→ソウスケ) えー、作ってとか、言わんでも。
ソウスケ：(→アサヒ) じゃあ、作り方でも教えて。 **＜〈教示〉依頼＞**
アサヒ：(→ソウスケ) じゃあ、こうやって長いやつ 2 つつけてー。(自分の武器をソウスケに見せる。) それでここに＊＊＊
ソウスケ：(→アサヒ) こう？(ラップの芯をつなげて見せる。)
アサヒ：(→ソウスケ) うん、それをもうちょっとこっちにつけて。
ソウスケ：(芯を持ってその場を去る。)

ソウスケはアサヒに材料を渡して剣を作ることを依頼するが、アサヒはその依頼に応じようとしなかった。そこでソウスケは「じゃあ、作り方でも教えて。」と依頼する内容を修正した。代わりに作るという〈代行〉方略による援助の依頼から、作り方を教えるという〈教示〉方略による援助の依頼へと、依頼内容の修正が行われたと言える。アサヒは相手が応じてくれそうな内容へ依頼を修正することで、確実に援助を得て剣を手に入れるという目的を達成しようとしたのではないだろうか。この事例から援助を得るための被援助者の工夫が窺える。

(3) 援助の拒否

援助者が相手のためを思ってとった行動であっても、それが必ずしも被援助者に受け入れられるとは限らない。ここでは、被援助者が援助を拒否する事例を挙げていく。

【事例 18】7 月 12 日
リョウ：(積み木を運ぶ。)
アサヒ：(リョウの運んでいる積み木に手を添えて、一緒に運ぼうとする。)
リョウ：(→アサヒ) あ、俺が運ぶ、一人で。大丈夫。

【事例 19】7 月 13 日
カノン：(木の柵を 2 つ持ちあげて、運ぼうとする。) 2 つくらいへっちゃら。(運びにくそうにして一度廊下に置き、もう一度持ち上げる。)
ヒナタ：(→カノン) これちょっと一個運ぶわ。(カノンの持っている柵を 1 つ受け取ろうとする。)
カノン：(→ヒナタ) いい、いい。(首を横に振る。)
ヒナタ：(→カノン) いい、いい。
リョウ：(→カノン、ヒナタ) いや、それは俺が持っていく。(カノンとヒナタから柵を受け取ろうとする。)
リョウ、ヒナタ：(カノンから柵を 1 つずつ受け取り、運ぶ。)

事例 18 は積み木を運ぶリョウをアサヒが手伝おうとする場面であるが、リョウはアサヒの援助を拒否する。また事例 19 では、2 つの柵を運ぼうとするカノンに対してヒナタが援助を申し出るがカノンは「いい、いい。」と拒否する。この 2 つの事例においては、被援助者であるリョウやカノンの中に、「一人でやる」ことに対するこだわりがあったのではないかと思われる。これらの事例から、「手伝おう」という援助者の思いと「一人でやる」ことに対する被援助者のこ

だわりがすれ違う様子が窺える。

4．幼児の援助行動の発達をもたらす保育者の関わり

保育実践において保育者はどのように幼児に関わり、援助行動の発達をもたらしているのだろうか。

(1) 保育者との信頼関係の形成

入園当初の幼児の関心は、まず保育者に向く。温かく保育者に受け止められ、信頼関係を築くことで、身近な人に親しみをもって接するようになってくる。他者への援助行動が生まれるには、まずは幼児が他者に関心をもつことが必要である。保育者の呼びかけや関わりを通して、幼児は自分以外の仲間の存在を知り、目に留めるようになってくる。そして、5歳児になれば、仲間の行為や発言に大いに関心を向けるようになるのである。

(2) 幼児の自立と援助要請

家庭では、保護者が思いを汲んでしてくれていたことでも、集団の中では、自分でしなければならないことが増えてくる。幼児の自立への援助としては、保育者は手助けしながら方法を知らせ、少しずつ幼児の力でできることは幼児同士でできるように言葉をかけ、促していく。加えて、幼児自身が自分の力でできそうかどうか見極め、一人では難しそうな場合、「これをしてちょうだい」「手伝って」など、してほしいことを言葉で表現する方法も保育者は知らせていく。すなわち、援助要請を表せるようになることも自立の一つであり、これは幼稚園教育要領（文部科学省，2017）の「言葉」の内容でも触れられているところである。

(3) 親しい関係における相互援助の経験

調査園では、制服のエプロンのボタンが背中側にある。初めは保育者が外しているが、幼児が園に慣れてくると、少しずつ友達のボタンをはずしてあげるように知らせる。そうすることで、「ボタン、お願いします」「いいよ」「ありがとう」というやりとりをしながら関わり、相手を助けたり感謝したりするきっかけができていく。

保育者がしていることの手伝いを頼むこともある。「一緒に持ってくれる？」「ありがとう」というやりとりの中で、困っている人がいれば手伝うことや、手伝ってもらったら感謝することなどを知らせていく。

そして、「お手伝いしてくれて、ありがとう」という感謝の言葉かけや、「上手にできたね」という賞賛の言葉かけ、「優しいね」などの内的特性に帰属する言葉かけを行う。

これらの保育者の関わりにより、自分が人のためにしたことが自覚され、人の役に立つ嬉しさを知るとともに、その後の援助行動のきっかけになっていくのではないだろうか。また、それらの様子を見ている幼児にも、「これは、友達に対してして良いこと、喜ばれることだ」と学ぶきっかけになるのでないだろうか。

(4) 保育者による援助のモデル提示とフィードバック

保育者は初め、幼児が困っている様子を見つけたら、「お手伝いしましょうか？」と声をかけ、援助する様子を見せる。その様子に関心をもつ幼児がいれば、「一緒に手伝ってくれる？」などと尋ね、一緒に援助行動を行うことでその方法を具体的に知らせる。そして、「助かりました、ありがとう。」と十分に認めたり、「うまくいってよかったね」と助けた相手のことを一緒に喜んだりし、人の役に立つ喜びを知らせていく。

さらに、困っている幼児に気付けるように周りにいる幼児に声をかけていく。「重そうだね」

「どうしてあげたらいいかな」と誰がどんなふうに困っているかを具体的に知らせながら、できるだけ自発的に「手伝ってあげる」「○○してあげたらいいんじゃない」と声があがるのを待つ。そして、解決出来たら「○○ちゃんが自分でできるように、応援していてくれたね」「一番難しいところは、ここを持つんだよって教えてくれていたね」などと、援助の仕方として良かったところをフィードバックし、状況に応じた適切な援助行動につながるようにしている。

(5) 援助する相手の理解と尊重の促し

友達との関係ができ、友達のしていることを手伝うことに関心をもつようになってくると、友達が困っている時に進んで「してあげる」と言ったり、困っていそうな時に「してあげようか？」と聞くようになったりする。しかし、自分はできる、やってあげたいという思いが強くなりすぎて、望まないのに「僕が全部してあげる」と全てしようとしてしまったり、「そんなんじゃだめだよ、貸して」と相手のしていることを否定してしまったりすることもある。

そのような時には、「○○ちゃんは、ここまでは自分でしたいんだって」「△△ちゃんは、このやり方が好きなんだって」などと、相手の思いに気付かせる言葉かけをしたり、「お手伝いしましょうか、って聞いてみたら？」「一番難しいのはどこ？ って聞いてみたら？」など、相手の思いを確認する方法を知らせたりし、援助をするためには相手を尊重する気持ちをもって行動することが必要であることを知らせていく。

以上のように、保育者は、幼児と信頼関係を結び、親しい人に助けてもらうことの嬉しさを感じる経験を十分にさせる。また、どのように手助けをすればよいかを具体的に知らせる時期を経て、困っている人の状況を見て、その人の気持ちに気づいたり援助方法を考えたりできるような声をかけていくことで、幼児自身が状況に応じた適切な援助行動につながるようにしている。

Ⅳ. 総合的考察

本研究の目的は、幼稚園児の援助行動の生起過程について、幼児同士の相互作用に着目しながら、行動の契機と用いる方略という 2 つの側面から検討し、明らかにすることであった。

まず援助の契機としては、行動の動機という援助者側の要素と、周囲への働きかけという被援助者側の要素が存在する。被援助者の「援助を受けたい」という思いと援助者の「援助したい」という思いがその場において合致した際に、基本的に援助行動は成立する。しかし両者の思いは必ずしも合致する訳ではなく、合致しない場合にはその不一致が被援助者による援助の拒否という形で表れることもある。自発的な援助行動の場合には援助者が相手についてもった認識が必ずしも正しいとは限らないため、時には上記のような被援助者の思いとの不一致が生じる。一方で、被援助者からの働きかけが契機となる援助行動においては、援助者はその思いを適切に受け取る場合が多い。逆に言えば、被援助者は自分の思いを適切に受け取ってもらうために、状況を伝達したり解決を依頼したりする働きかけを行っている。これらから、援助者が相手を適切に理解することと同時に、被援助者が困った時に自分の思いを発信することもまた重要であると言える。

援助行動を単に成立させるだけでなく、より効果的なものにするために必要なことは、方略を活用する幼児の姿から捉えられる。事例 6〜7 において幼児が、相手の求めている援助の内容によって援助方略を使い分けたり、相手がどこまで自分で出来るのかを考えた上で方略を組み合わせたりしている姿は、相手の状況や能力を理解することの必要性を示している。また、事例 11〜12 における援助方略に見られる工夫からは、相手の意図や思いを想像することの大切さが窺える。幼稚園児の援助行動における方略の活用には、どの方略を用いるかという段階と、その方

略をどのように用いるかという段階が存在すると考えられる。幼児は、相手の状況や能力を理解することにより適切な方略を選択し、さらに相手の意図や思いを想像して自分がどう動けば良いかを考えることにより方略を工夫して用いるのではないだろうか。

次に、行動の契機と用いられる方略の関連について考える。援助の契機となる様々な要素は、行動を起こさせるだけではなく、援助方略にも影響を及ぼしているのではないかと考えられる。例えば事例5では、けん玉のやり方を他者に教える他児や教師の様子が契機となって幼児が援助行動を起こしているが、その方略は他児や教師が用いたものと同じものであった。周囲の他児や教師は、援助を起こすきっかけとなっただけでなくその方略をも示していたと言えるだろう。また、事例6では被援助者の自分の状況を伝える働きかけが援助の契機となっているが、その働きかけにおける言葉によって、援助者側の幼児は援助の内容を理解し、内容に応じた方略を使い分けている。このような被援助者の言葉は、援助するかどうかという点に影響するのみでなく、方略を決定する根拠としても機能していると考えられる。さらに、依頼に応じる援助行動が見られた事例17においては、被援助者側の幼児が方略を指定して援助を依頼している。ここから、援助者のみではなく被援助者もまた方略を活用しているということが示された。方略の決定は援助者によって行われるものであるが、その援助の契機となった他者の行動や言葉もまた、その方略決定に関係していることが窺えた。

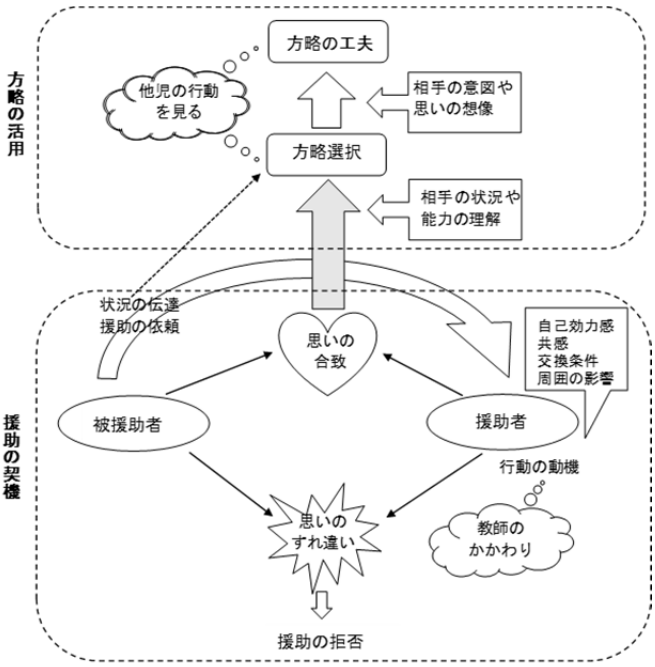


図2　援助行動の生起過程

最後に、幼稚園児の援助行動の促進や発達という観点から本研究における事例を見ていく。まず、援助の契機においては、教師のかかわりの重要性が窺えた。教師が、援助者である幼児に働きかけて困窮者への援助を促したり自らが援助者となって援助する姿を見せたりすることで、幼児の仲間への援助を促すような場面や状況をつくっているという可能性も考えられる。そして、方略の活用においては、他児の行動を見ることの効果が窺えた。他児が仲間に対して援助を行う様子やそれが相手にどのように働いているかを見ることは、行動が他者に及ぼす影響を知り、より効果的に働く援助をするためにはどうすればよいかを考えることにつながるだろう。このように、援助行動の促進や発達には教師や他児の存在が大きく関係している。幼稚園において教師や仲間と生活を共にする中で、幼児の相手を思いやる気持ちが育ち、その表現方法が発達するのだと言える。以上を踏まえ、幼稚園児における援助行動の生起過程は図2のようになると考えた。

本研究では、困窮場面のカテゴリー分析において〈労力的困窮場面〉が多数を占めたため、その他の困窮場面における援助行動を十分に考察することが出来なかった。例えば〈情緒的困窮場面〉などは幼児にとって具体的な援助方略が想起しにくいものであると考えられるため、事例数を確保すればより多様な援助方略が見られると予想される。また、幼児同士の人間関係が援助行動に及ぼす影響についての検討も今後の課題である。

文献

阿部晋吾・高木修（2011）自己愛傾向が援助行動に及ぼす影響．関西大学社会学部紀要，42(2)，65-73

浅川潔司・吉川知子・古川雅文（1998）幼児の共感性と向社会的行動の関係について．兵庫教育大学研究紀要，18，141-145

東敦子・野辺地正之（1992）幼児の社会的問題解決能力に関する発達的研究：けんか及び援助状況の解決と社会的コンピテンス．教育心理学研究，40(1)，64-72

浜崎隆司（1992）共感的状況における幼児の向社会的判断と理由づけ．心理学研究，62(6)，364-368

平井美香・滝沢みさ・藤田ひとみ・元恒真織・佐々木裕子・皆川直凡・柏原栄子・山崎勝之・国家順子（1995）保育者の目に映る園児の「援助行動」．日本保育学会大会研究論文集，48,776-777

平井信義・帆足英一（1999）思いやりを育む保育．新曜社

石黒良和・榎本玲子・山上精次（2015）幼児の感情的役割取得と対人的問題解決から予測される対人行動．専修人間科学集心理学篇，5(1)，1-14

伊藤順子（1997）幼児の向社会的行動における他者の感情解釈の役割．発達心理学研究，8(2)，111-120

伊藤順子（2006）幼児の向社会性についての認知と向社会的行動との関連：遊び場面の観察を通して．発達心理学研究，17(3)，241-251

伊藤順子・丸山愛子・山崎晃（1999）幼児の自己制御認知タイプと向社会的行動との関連．教育心理学研究，47，160-169

文部科学省（2017）幼稚園教育要領．文部科学省

関清佳・松永あけみ（2005）幼児の向社会的行動と自己制御機能との関連．群馬大学教育学部紀要人文・社会学編，54，221-231

若林紀乃（2002）幼児の向社会的行動方略の生起過程：自発的に思いやりを表現することの難しさ．広島大学大学院教育学研究科紀要，3(51)，375-380

若林紀乃（2003）思いやりを上手く表現できない幼児：思いやりの表現方法の分析から．幼年教育研究年報，25，55-61

遊びを通して育まれる幼児の言葉
― 教師のかかわりによって引き出される3歳児の言葉と行動に視点をおいて ―

角田三友紀（奈良女子大学附属幼稚園）
柿元みはる（奈良女子大学附属幼稚園）

1．序論

世界的に幼児教育の重要性が問われ、各国で教育改革が行われている[注1)]。日本でも平成20年の幼稚園教育要領の改訂により、幼児期の教育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものとされ、学校教育の始まりとして位置づけられた。更に、平成30年度から施行される新しい幼稚園教育要領では、幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園の3歳児以降の保育は、幼児教育として共通に捉えるようになっている。3歳児の就園率が85%、4歳児では95%パーセントを超えている現在[1)]、幼児の教育の担い手である保育者とのかかわりが、幼児の学びに与える影響は大きいと考える。

今回の新幼稚園教育要領の「指導計画上の留意事項」においては、「(2) 幼児が様々な人とものとの関わりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、幼児の発達に即して主体的・対話的で深い学びが実現するようにするとともに、心動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結びつき、幼稚園生活が充実するようにすること」「(3) 言語に関する能力の発達と思考力等の発達が関連していることを踏まえ、幼稚園生活全体を通して、幼児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること」「(4) 幼児が次の活動への期待や意欲をもつことができるよう、幼児の実態を踏まえながら、教師や他の幼児と共に遊びや生活の中で見通しをもったり、振り返ったりするよう工夫すること」（文部科学省 2017）[2)]と述べられており、「主体的・対話的で深い学びの実現」「言語活動の充実」「見通しや振り返り」が改定のポイントの中にあげられている。更に、これらの事項は、小学校や中学校へと続く学校教育を通して重要となる事項である。ここでは、子ども一人一人が主体的に人やものとかかわりながら学びを得ていく姿、遊びや学習に取り組む中で、言葉とその操作の方法を獲得し豊かな表現に結びつける姿、言語交流を通した他者との学び合いにより自身の学びを深める姿、自分の活動の過程や結果を振り返り、次の課題を見つけて取り組みを続ける姿が表されている。このような姿には、言語の発達が重要な役割をもつ。

幼稚園教育要領の領域の中には、表現領域とは別に言葉領域が独立して示されている。つまり、幼児期においては、言葉領域が特に大きく発達し重要であることを示している。幼児教育の始まりとなる3歳児は、助詞や助動詞を獲得し文章での話ができるようになり（小椋 2001）[3)]、言葉が大きく発達する時期である。その時期に、初めての社会生活の場となる幼稚園で、家族以外の毎日会う人との生活が始まる。このような幼稚園という場で得ていく言葉は、その後の言語的発達のみならず、豊かな表現や学び合いによる自身の学びの深まり、自分を客観的に評価する力にも影響を与えると考える。

平成30年度から実施される幼稚園教育要領の言語領域のねらいと内容は、以下の通りである。

（アンダーラインは筆者）

言葉〔経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。〕

1 ねらい

（1）自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。

（2）人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し、伝え合う喜びを味わう。

（3）日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、言葉に対する感覚を豊かにし、先生や友達と心を通わせる。

2 内容

（1）先生や友達の言葉や話に興味や関心をもち、親しみをもって聞いたり、話したりする。

（2）したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。

（3）したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。

（4）人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。

（5）生活の中で必要な言葉が分かり、使う。

（6）親しみをもって日常の挨拶をする。

（7）生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。

（8）いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。

（9）絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。

（10）日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

（平成29年3月告示）文部科学省新学習指導要領幼稚園教育要領[4]より

アンダーラインの部分からは、言葉は、生活の中で人やものとのかかわり、情動を伴った活動を通して獲得されるものとしていることがわかる。つまり、言葉の発達は、幼児の発する言葉そのものだけを見るのではなく、どのような状況からその言葉は発せられたか、発したことによってあるいは聞いたことによって相手や自分、状況にどんな変化が起きたかという文脈の中での言葉を捉える必要があると考える。実際、保育の中ではこれらがどのように行われているのだろうか。保育の観察を通して、幼稚園の3歳児と教師のかかわりの場面を捉え、3歳児が遊びの中で獲得していく言葉は教師のどのようなかかわりから生まれてくるのかを明らかにする。

2．言葉がもつ役割

岡本（1982）は「ことばは、個人と社会をつなぐ点に位置する」[5]と述べているが、言葉を発することで個と個、個と多とのつながりができ、やりとりが可能になる。生まれたばかりの乳児も、言葉にならない言葉としての喃語を発する。そのことにより、結果的に、周囲の大人に自分の存在を愛しいもの、かかわるべきものとしてアピールすることになる。更に、岡本（1982）は上記のような幼児の言葉の発達の中には、伝達可能な論理的表現としての側面のほかに、「ことばそのものがもつ意味を素材に、そこにことばのみが可能な独自の美的世界を想像していく面」[6]があるとしている。確かに、幼児は語彙が少ないがゆえにか、枠にはまらない自由な発想をもっているがゆえにか、大人にはできない豊かな言葉を発することがある。これらは、伝達や自己表現という役割をもつ言葉である。

また、言葉には、思考のための言葉もある。今井（2010）は「言語は人間以外の動物にできない抽象的な思考を人間の子どもがすることを可能にする」[7]と述べ、言葉の使用によって、モノの類似性や同一性を探ることから世界の分類が始まること、基本的な認知能力を目的に応じて組み合わせることが可能になることを説明している。　ヴィゴツキー（2001、柴田義松訳による）は「ことばと思考の発達は、並行的に均等に行われるのではない。これらの発達曲線は、何度も一致したり離れたりし、あるときは交叉し、あるときは平たんになり、またあるときには平行に進み、さらにある部分では合流し、後にふたたび分岐する。」[8]と、思考と言葉の関係を表している。幼児期は、誰かに伝えるための言葉を獲得するだけでなく、言葉と思考が結び付き論理的ではないにしても自分なりの思考が始まる時期である。

また、言葉の獲得は生得的に備わっているだけでなく、小椋（2015）[9]は「発話とその意図されるコミュニケーション機能の組み合わせが繰り返し使用されることによってその中から共通する文法的パターンが形成される」とし、環境による要因についても述べている。幼稚園という環境の中で教師のどのようなかかわりが「主体的・対話的で深い学びの実現」「言語活動の充実」「見通しや振り返り」につながるのか明らかにすることは意味が大きいと考える。

3．調査の方法

調査対象：奈良市内の幼稚園　3年保育3歳児のクラス　園児24名　担任と副担任で保育を行う。

調査方法：幼児の自発的な遊びの場面である自由選択活動を映像記録した。映像記録を文字化したものに担任による追記と見とりの記述を加え、事例を作成した。

調査期間：平成28年5月から12月

分　　析：事例から、教師と幼児のやりとりの場面に焦点を当て、教師のかかわりによる遊びの変容を捉え資料とした。

4．結果と考察

観察日：2017年7月6日

遊びの状況：水遊びができるように、大型水槽やたらいなどに水を入れて置いてある。傘袋やスーパーの袋、ビニール袋、ゼリーやヤクルトなどの容器もそばに置き、自由に使えるようにしている。幼児たちは、思い思いの材料を手に取り水遊びをしている。入れ替わりは多少あるが、常に10〜15名の幼児が遊んでいた。

事例①　　※教師Aは担任、教師Bは副担任を表す（事例②以降も同様）

幼児の様子（K児）	教師の関わり
傘袋をもち、教師Aに水を入れてもらっている。	K児が持つ傘袋を一緒に持ちながら、水をカップで汲んで入れる。数を数えながら入れる。「1、2、…28、29、30になったよ。」
「もっともっと」と言い、自分で「31、32、33…」と教師Aの数に続けて数える。早口なので、手の動きには合っていない。	K児の要求に応じて水を入れ続ける。
水面をじっと見て、8分目まで入ったところで「OK、くくって」と言う。	「OK?」と確認して、傘袋をくくって渡す。

持ち上げようとするが重くて水面上から完全に持ち上がらない。「重い」とつぶやき、何度か上げ下げしながらやっと持ち上げ、隣の水槽へ移動させる。そして「なんかすごく大きいよ」と満足そうに言う。そして、水槽の中にぼしゃんと落とし、ふふっと笑う。	

考察

教師Aが数え始めたことにより、単に水を入れているのではなく、何度も繰り返し、たくさん入れている、もっともっと入れたいという文脈が生まれる。K児は30までの数字を聞き、それを受けて自分も数を数え始めた。しかし、手の動きと合っているわけではなく、数えた数は、K児にとって大きい、たくさんという漠然としたイメージであった。その後、30回以上水を入れた時点で、「もういい」の判断をしたが、その時のK児の視点は水面に注がれており、水の量によって「もういい」の判断をしたことがわかる。その後、たくさん入れた水の重さを感じながら「なんかすごく大きいよ」という表現している。繰り返して入れたたくさんの重い水が、感覚を通したK児の言葉につながっていることがわかる。

事例②

幼児の様子（T児）	教師の関わり
水槽に手を入れてかき混ぜている。水槽の中に水の入った傘袋を発見する。持ち上げて落とす。高さはなかったが重みで水面が揺れる。面白かったのか、にやりとする。次は、先ほどより高く持ち上げて手を離す。落ちた勢いで多くの水しぶきがあがる。	
	「うわあ」とびっくりする。
教師Aが驚くのを見て、にこにこし、更にもう一度、もっと高く持ち上げ、落とそうとする。	T児の行動を見て、水しぶきがあがること予測し、落とす前から「うわあ」と声を出す。
落として水しぶきが上がるのと教師Aが驚くのを見て、にこにこする。	傘袋に5分の1ほど水を入れて、左右を持ってシーソーのように動かして遊ぶ。次に、前にいるA児が、水の入ったビニール袋を上下に振っているのを見て、同じように上下に振る。水が動きビニールと水の音がする。
教師Aの動きを見て、教師Aが持つ傘袋を触りに行く。そして傘袋を取りに行く。途中で落ちている傘袋を拾うが、開けられないので教師Aまで持って行く。	T児の持って来た傘袋を見て「あっ穴が空いてるね」と言い、新しい傘袋がある所を、指さして知らせる。
新しい傘袋を持って来て、カップで水を汲んで入れる。	
教師AとN児が傘袋を握って遊んでいる様子を見て動作を真似る。水が入った傘袋を持ち上げ、下の方を握る。握った圧力で水が上方へ移動する。	

	T 児のそばに来て「うわぁ、ぷにゅぷにゅしてる。」と言い、しばらく様子を見る。そして、T 児が持っている傘袋の反対の端を持ち上げる。
傘袋の中央が低くなり水がたまる。 教師 A の動きによって水が流れていくのをじっと見る。	傘袋を持っていた手を下げる。 更に手を上下させ「すべり台」と言う。
今度は自分で手を上げたり下げたりしながら水を移動させる。 自分でもう一度水を握って遊ぶ。逆さにして水を出すが、もう一度水を入れる。	T 児の動きに合わせて、手を上げ下げして水を移動させる。 しばらく遊んで他児のところへ移動する。
教師 B が他児と話しているところへ来て、水を入れた傘袋を「持ってみて。」と差し出す。教師 B が端を持つと、反対側を上下に動かし、水を移動させながら「すべり台」と言う。 教師 B に片端を持ってもらい、自分の手を上下させて水を何度も移動させる。	教師 B は「わっ、動いた。ほんとだ、お水のすべり台」と楽しそうに言う。「T ちゃん、大発見、ほんとだ。ひゅー、ひゅー、お水が動くね」と言う。
	ふと思いついて「T ちゃん、葉っぱ入れてみようか？」と傘袋から手を離す。草をちぎって入れ、「滑らしてみよう。」と誘う。
傘袋の口を広げて草を入れてもらい、再び二人で端を持って傾けて遊ぶ。 その後、一人で傘袋の両端を持ち、左右交互に傾けてリズムよく水を移動させる。	
	教師 A が通りかかり、「T ちゃん、すごい発見だったねえ、自分で発見したんだものねえ。」と声をかける。
観察者へ「見て、すべり台」と持ってくる。観察者に「持って」と言い、傘袋の端を持たせると、傾斜をつけて水を移動させて見せる。	

考察

・T 児は、水が入ったビニール袋を握ったり落としたり傾けたりしながら、水という対象にかかわり続けた。水への様々なかかわりをしながらも、言葉を自ら発することはほとんどなかった。その T 児に対して、教師 A は T 児の行為や感覚を代弁するかのように、そばで語りかけている。この教師 A の言葉かけにより、T 児は、教師 A の言葉を耳で聞き取り自分の行為や感覚と統合させている。

・教師 A が傘袋を傾けることで流れるという現象が起きた時、相手（教師）の動きを見ながら相手と反対の動きをする（相手が上げると自分は下げる）という共同作業が起きる。更に教師 A は「すべり台」と声をかけこの現象を一言で言い表す。この時、T 児には袋に入った水を、「流す」ことが目的となり、そのためには斜めにすることが必要であり、それは自分で操作できることがわかる。そして「すべり台」という言葉を得たことで、それまで一人で水にかかわって

いたＴ児は、教師Ｂや観察者など、他者に自分の行為を得意そうに伝えに行く。また、一人で傘袋の左右を持って傾斜をつけながら、繰り返し水が流れていく様子を観察した。ここでは、教師Ａのかかわりは、行為によるものの変化に気づかせることでＴ児に目的をもたせ、他者への伝達意欲と伝達方法をもたらした。

観察日：2017 年 9 月 28 日

遊びの状況：女児二人がヤクルト容器にいろいろな色のスズランテープを切って入れて、合図と共にそれを持ち上げて「花火があがりました。」と高く上げて遊び始めた。それを見て、真似て花火を作り始める幼児が増えてくる。制作の場には、巻き芯、空き容器、スズランテープ、ペットボトルのふた、画用紙、小さな円形の画用紙、はさみ、セロハンテープなどが置いてある。

事例③

幼児の様子（R 児）	教師の関わり
R 児は、たまたまその時、手に持っていた巻き芯に容器を縦につなげる。 合図を始めた教師Ａのところまで行き、黙って作ったものを差し出す。 そして合図に合わせて、片手を水平に勢いよく動かし、容器に当てる。その勢いで、セロハンテープがはがれて容器が外れ巻き芯にぶら下がる。	教師Ａが「さん、に、いち、ゼロ」と他児に向かって合図をする。 上げるのではなく折るという思いがけないＲ児の行動に、教師Ａ「Ｒちゃんのは、折れる花火だ。」と驚いたような声を出す。
制作の場へ行って、巻き芯にスズランテープを貼り巻き芯の中に突っ込む。更に巻き芯の上に黄色のブロックを置いたものを見せに来る。 ブロックを手で払いのけるようにして落とす。	教師Ａが「さん、に、いち、ゼロ」と合図をする。 教師Ａ「これ（スズランテープ）は何？」と尋ねる。
「水」 次に、別のスズランテープを巻き芯に貼り、中に突っ込む。入りきらず巻き芯の口からスズランテープが見えている。更にオレンジのペットボトルのふたをみつけて、はっとしたように手に取り、巻き芯につけ「火」と言う。	「あー水の力で上がる花火なんだねえ。」と納得したように言う。
友達と教師Ａがカウントダウンし始めたのを見て、そばに行き、花火をあげる用意をする。合図に合わせて、手でスズランテープをくしゃっと抑える。 そばで、Ｓ児が巻き芯の中に小さな円形の画用紙を入れ、その巻き芯を口に当て、吹いて画用紙を飛び出させて花火にすることを思いつく。	教師Ａは、思いがけないＲ児の動きに「えっ、Ｒちゃんの花火はあがらなかったねえ」と驚きながら、「Ｒちゃんの、びっくり花火だ」と言う。 Ｓ児の様子を見て教師Ａは「Ｓちゃん、新しいこと考えた。ちょっとむずかしいけど…、面白いこと考えた。すごいね。」と声をかける。

S児、教師Aの前まで来て、巻き芯を口に当て、ふーっと吹いて中の画用紙を飛ばして見せる。	教師Aは、「出てきた出てきた。小さいのがきれいみたい。」と言う。
R児は、S児の真似をして作りはじめる。S児が使っていたものと同じ画用紙を、更に切って小さくする。何枚か入れて「先生、見て」と吹いて見せる。	R児の様子を見て「先生も作ろう。」と自分でも作り始める。
画用紙を持って示しながら「(画用紙を) 半分ぐらいに切った方がきれい。」と教える。	教師Aが作った花火を自分で吹いてみると、スズランテープが引っ掛かってうまく出てこなかった。スズランテープを出して、もう一度吹くと画用紙が勢いよく跳び出てくる。
R児も自分が切った画用紙を巻き芯に入れて、吹いてみる。今までで一番勢いよく飛び出す。	教師A「うわー」と驚き、さらに、巻き芯の中で画用紙が回っていることを見つけ「回ってる回ってる。」と言う。
花火を吹き終えたR児は、「中で回ってふうって落ちた。」とにこにこしながら話す。	
そこへ、教師Bが保育室に帰ってきたので、H児が自分の作った花火を吹いて見せる。	教師B「おー！」と言いながら驚き、「ふわって、きれいねえ。」と言う。
	教師Bは、手をたたいて「わあ、花火があがったねえ」と花火を見て驚く。「いろんな色があるんだねえ。もう1回見せて、先生よく見たいわ。」と言う。
教師Bの周りには、花火を見せたい幼児と見たい幼児が、集まってきた。	「どこからがよく見えるかしら？」と幼児と距離をとる。
H児が「これで撮って」とおもちゃの電話を教師Bへ渡す（スマートフォンでの撮影のイメージ)。	
R児も「僕もとって」と言いに来る。今度は巻き芯を二つくっつけ長くして、中に画用紙を入れている。吹いて見せるが、巻き芯が長いので中の紙が出てこない。ふうっと大きく吹く。少し画用紙が出る。	教師Bは、おもちゃの電話をカメラのように構えて「準備できたら言ってね。」と伝え、待つ。
	教師B「おー」と少し驚く。
先ほどよりもっと大きく息を吸い込んで吹く。	教師Bは、吹く動きに合わせて「がんばれー」と声をかける。
また、少し画用紙が出る。更に、体をそらせるようにして息を大きく吸い込み、前のめりになって吹く。最後まで紙が出てきて舞い散る。	教師Bは「出てきた！ぱち」とシャッターを切る真似をする。

考察

・教師Ａの「３、２、１、ゼロ」の合図によって、花火を上げるという遊びに多くの幼児が注目し始めた。そして、制作の場には、花火を作って上げるという文脈が生まれる。その文脈の中で、幼児の行為を言葉で表しながら認めることで、幼児自身に自分の行為を自覚させ、そのことが繰り返し取り組む姿に結びついている。

・教師Ａは「折れる花火」「水の力で上がる花火」「びっくり花火」と、Ｒ児の行為に意味付けをし、そのことによって、Ｒ児は次々違った花火を作り出した。教師Ａのかかわりによってｒ児の探究が続いた。

・「小さいのがきれいみたい」「回ってる回ってる」という教師Ａの言葉は、花火のどこに注目しているかという視点を定め、その結果、Ｒ児から「半分ぐらい切った方がきれい」「中で回ってふうっと落ちた」という、比較や時間経過を伴った状況説明を引き出している。

観察日：2017 年 12 月 13 日

遊びの状況：数日前から、火事や救急車、病院などのイメージをつなぎ合わせて遊ぶ姿が見られていた。この日も、遊歩場に出て、築山に登りながら「火事でーす。」と言い始め、教師もその遊びに加わる。

事例④

幼児の様子	教師の関わり（すべて教師Ａ）
幼児が「火事だー」と言って築山で遊んでいる。	
周りにいた８人ほどの幼児も手で口を覆って登る。頂上で放水の真似をし「もう大丈夫です。」と言う。	「みんな、口押さえて」と言いながら自分も口を手で覆って築山を登る。
	「もう大丈夫ですって。」と周りに声をかける。
しかし、Ｎ児が「下だー下だー！下が火事。」と叫ぶ。	
	「下が火事だったら、私達のおうちどうするのよ？」と不安そうな声を出す。
「大丈夫、私達にまかせて。」と数名が築山から降りる。Ｎ児は築山の上から「火事だあー」と下の方を指さす。	「あの、赤いおうちが燃えてるの？」
Ｎ児「うん」	「助けに行ってあげなくちゃ。子どもたちが危ないわ。行こう。」と降りる。
Ｎ児は「行こう！」と言い、周りにいた幼児も一緒に築山から駆け降りる。Ｎ児も駆け下りながら「救急車、まだ。」と言う。	
	「救急車来てください。」
Ｎ児「ピーポーピーポー」と言いながら降りて、赤いミニジャングルジムまで走り登る。	
	「ここが火事ですか？」と声をかける。
「救急車です。」と返事が返ってくる。すでに先に築山から降りた幼児も合わせて８人も乗っている。	「救急車が満員です。大変です。」
幼児「到着しました。」	
	「到着しましたか。けが人は誰ですか？」

幼児「みんな怪我」	
	「みんな怪我？えらいこっちゃ、どうしましょう？」
N 児「あっち、あっち、あっち怪我人」と太鼓橋の方を指さす。	
	「救急車は到着したけど、病院はどこなの？」
「あっち」と数名が太鼓橋を指さし移動し始める。	
	「では、行きましょう。みんな歩けますか、歩けない人いませんか？」と声をかける。
残っていた他児もミニジャングルジムから降りて太鼓橋へ向かう。太鼓橋に到着し、「おなかが痛いです。」と言う幼児がいる。	
	「おなかが痛い人がいます。どうしたらいいですか？」
「お医者さん。」	
	「お医者さんですね。」
D 児が医者役になり、教師 A に注射をうつ真似をする。	
	「注射いやですー。」と言いながら、注射を受ける。幼児が集まっている中で、「よよよよよー」と言いながら力持ちのポーズをし「元気になりました。」と言う。
教師 A の様子を見て周りの幼児たちが笑う。	
太鼓橋から少し離れた所で、S 児が倒れる。3 人の幼児が走り寄り、抱きかかえて運ぼうとし始める。	「大変です、倒れている人がいます。お医者さんはいますか？」
一方で、太鼓橋の下で、C 児「赤ちゃんが生まれます」と言う。	
C 児「生まれました。」	「赤ちゃんが生まれそうな人がいます。」と言いながら C 児のそばに行く。
	「今、生まれました。」と言った後、倒れた S 児のそばに行き、幼児と一緒に抱えて運ぶ。
教師 A と幼児 4 人で「よいしょ、よいしょ」と言いながら S 児を運ぶ。その様子を見て二人の幼児が手伝いに来る。	
	「どこに運びますか？」
「あっち。」と太鼓橋を指さす。	
	「お布団ありませんよ。」
「葉っぱある。」と答える。周囲にいた幼児たちも様子を見に来て 10 人ほどになる。そして「こういう所に置いておこう。」と言いながら、太鼓橋のそばのやや草が多く生えているところに S 児をそっと寝かせる。	
	「葉っぱのお布団？ 冷たくないですか？あったかそうな所にしましょう。」「ベッド作ったほうがいいんじゃないの？」と言う。

「救急車、乗らなあかんな」とD児が言いE児と一緒にミニジャングルジムへ行く。4人の幼児は、S児をさすったりおでこに手を当てたりして看病する。その場を離れていく幼児もいる。	
	「ちょっと、顔が青いですねえ。しんどそうですよ。」とS児を覗き込みながら言う。
教師Aの声に、また、全員S児のそばに集まってくる。	
	「靴も脱げてます。足の怪我はありませんか？」
教師Aの言葉を聞きながら、S児の足やおなかをさする幼児もいる。S児は、ぐったりした様子で何もしゃべらない。	
	ござを取りに行きS児のそばに敷く。そして「倒れています。」と、S児を抱えてござの上に寝かせる。
しばらくしてS児は起き上がるが、M児がござの上に倒れる。更に、築山の下でF児が倒れる。	
	「あっ、倒れています。」と言いながらF児を抱きかかえてござまで運ぶ。ござが一杯になったので、「わ、満員」と言って更にござを取りに行き敷く。
N児やM児もござを取りに行く。 山の途中でK児とE児が倒れ、幼児たちがそばに集まり、「また倒れています！」と教師Aに知らせる。	
	倒れた幼児のそばに行き、「どっちの方が大変ですか？」
K児はぐったりした様子で目をつむったままで、E児は目を開けている。	
	「こっちの子ども（E児）は大丈夫そうですね。」と言いながら、まず、K児を抱えてござまで運び、寝かせる。
教師Aと一緒にK児を運ぶ幼児と、E児を運ぶ幼児がいる。 更に一人、その傍でもう一人と倒れていく。「あーどうしよう。Hちゃんがぁ…」「大変です。」などと言いながら助けに行く。	
Y児（保育室前で新聞紙で作ったサツマイモを焼く遊びをしていた）が、焼き芋を持って来て「これ、元気が出るよ。」と教師Aに伝える。	
	「これを食べたら元気になるんですか？」と確認し、「この焼き芋食べたら元気になるそうです。」と周りに知らせる。
Y児の周りに集まって、焼き芋をもらうと、倒れている幼児に食べさせる。焼き芋を食べさせてもらった幼児は、立ち上がり元気になる。 その後、倒れる、焼き芋を食べさせる、元気になる、の繰り返しがあちこちで起きる。	

考察

・教師Aが幼児の発した言葉を丁寧に受け止め返答するだけでなく、「病院はどこなの？」「どうしましょう？」「どこに運びますか？」という問いを投げかけることで、さらなる幼児のイメージと言葉を引き出し、遊びの文脈を次々と作りだしている。

・会話としては、教師対幼児であり、幼児同士のやりとりはほとんどない。しかし、教師Aと

友達の会話を聞きながら、あるいは教師Aや友達の行動を見ながら一緒に行動し、展開していくストーリーの中に入り込み想像を働かせている様子がわかる。

5．幼児の言語発達を支える教師の援助

幼児期の子ども、特に3歳児の言語発達を支えるために必要な教師の援助とは何だろうか。3歳期は、子ども同士のやりとりよりも、教師とのかかわりによる言語交流が多い時期である。この時期に特に支えたいこととして、次のようなことがあげられる。

（1）安心できる居場所や関係を作る

新しい場や知らない人の中では話しづらいのは大人も同じであるが、安定した気持ちで過ごすことは、幼児の発達にとって必要不可欠なことである。

多くの幼児が初めて社会生活を行うこととなる3歳児学級では、一人一人が安心して園で過ごせるように、教師は話しかけたり、スキンシップをとったり、一緒に遊んだり、見守ったりしながら、少しずつ関係を作っていく。いつも自分を見ていてくれ、困った時に助けてくれたり、自分がしていることを認めてくれたりする存在が園にもあると知り、幼児は教師のことも信頼できる大人として意識するようになる。

安心して過ごせ、信頼できる相手がいるからこそ、思ったことを表せるようになる。そして、親しみが深まるほど、思いを伝えたいと思うようになり、言語表出も多くなっていく。そのために、教師は安心できる居場所や関係が作れるように努めている。

（2）思いを十分に聞く

一日の保育時間の中で、担任と話ができる時間というのは、一人一人の幼児にすればそう多くはないが、だからこそ幼児と話ができる時間というのは貴重なものである。その幼児の目を見ながら（目を合わせることを好まない幼児の場合はそれに限らないが)、あなたの話を聞いているよ、楽しいよ、ということが表情からも言葉からもその子に届くように聞く。

十分に思いを聞いてもらえるという安心感や共感してもらえることの嬉しさは幼児の思いを満たし、また聞いてほしい、伝えたいという思いを強くするだろう。

（3）言葉をかける

①思いを認める

新しいものを見つけた時の喜び、できたことの嬉しさなどは、「すごいね」「上手だね」の一言で表してしまってはもったいないことだ。その時々で違う、その子の発見やその変化に、日々接し見とっている教師だからこそかけられる言葉がある。「○○に気が付いたんだね」「さっきより遠くに跳べたね」等、その子がしたことを見とって言葉にしたり、評価したりすることは、自分がしたことをふりかえることにもつながっていく。教師の言葉で、幼児は自分のしたこと、できたことを実体験の感動と共に言葉として知っていく。

②思いを代弁する

幼児はまだ、今感じていることやしていることの全てを言葉にすることができない。しかし、言葉にできるよりも多くのものを豊かに感じているとも言える。その感じているものの一部を、教師は言葉にして代弁していく。代弁することは、まだ知らない言葉や、言葉に言い表せない気持ちである。

友達のものが欲しかったけど言えなくて取ってしまった時、おしっこをもらしてしまって気まずい時、聞かれたけれど答え方がわからない時など、「言えない」にも様々な状況がある。

「欲しかったんだね、『貸して』って言ったらよかったね」「濡れちゃったのね、着替えをしたいのね」などと、思いによりそって言葉にしてもらったり、「○○したいのかな、それとも△△したいのかな」と選択肢を与えてもらったりすることで、幼児は安心したり、そうした状況の中でどう伝えればよいかを知っていくことができる。かかわりや生活の中の言葉も、教師の代弁や教示を通して学んでいく。

代弁することを「一部」としたのは、気付いたことやそれにつながる知識を全て言葉にしてしまうことがよいとも言えないからである。言葉にしてしまうこと、知識として入れてしまうことで失われてしまう感性もあるので、教師が語りすぎないことも大切である。

③状況を言葉にする

「くるくる回ったね」「今度は出てきたね」のようにその場で実況中継をすることも、幼児の言葉を育てる。今起こっていることやしていることと言葉がすぐにつながることで、「これはそういうことなのか」と理解しやすくなる。

言葉が出てきにくい幼児の中には、言葉のインプットが必要な幼児もいることだろう。その幼児が行っていることを、言葉にしながら一緒に楽しむことで、幼児は言葉を身近に捉えていくことができる。

④一人一人に応じた言葉かけをする

一人一人、言語発達の様子や特性は違っている。一人一人を見とり、その幼児に応じた援助をしていくことが必要である。

言語表出が得意な幼児には、思ったことをのびのびと話せる環境を作り、十分にそれを満たせるようにする。一方、話すのは好きだけれども聞くのは苦手ということもあるので、聞いてもらえる喜びを満たしながらも、他の友達の思いを聞くことの楽しさにも気付けるようにしていく。

一方、言語表出が苦手な幼児にはいろいろな要因があり、緊張して話せない幼児もいれば、言葉自体をあまり知らない幼児、たくさん言葉を知っているけれども状況に応じて選べない幼児など様々である。言葉を代弁するにあたり、「どうして？」「どうしたかったの？」と問いかけることは多いが、そうした問いかけはこうした幼児達にとって非常に困るものとなることもあるので注意が必要である。そうした場合には、いくつかの選択肢を与えて返答ができるようにすることで、安心して答えられることもある。幼児の様子を見ながら、言えたことを認めたり焦らず見守ったりし、あたたかな雰囲気の中でその場を終えられるようにしたい。

（4）聞くことが楽しくなる保育を行う

言語は他者との交流に必要なものである。話すことだけでなく、聞くことも楽しめると、より言語交流は楽しくなる。その楽しさを教えてくれるのも教師ではないだろうか。

教師の話が楽しかったり、わかりやすかったりすると、幼児はよく耳を傾ける。3歳児であっても、興味をもって真剣に聞こうとする。言葉のリズムや話のテンポ、話しかけ方、話の組み立て方など、無意識のうちに幼児達は学んでいる。教師の行う言語活動全てが幼児の言語環境となるので、言葉の選び方や話の仕方にも留意したい。

（5）豊かな言葉が生まれる環境を作る

園の環境や遊び、活動を通して豊かな体験をする中で、感じたことや伝えたいことが生まれ、幼児は生きた言葉を学んでいく。幼児がより豊かな学びを得られるように、計画的に環境を構成し、遊びを通して総合的な指導を行っていくことは教師の役割である。

また、せっかく豊かな環境や体験を用意したとしても、十分に遊び込める時間がなくては幼児

にとって十分な経験ができるとは限らない。十分な時間や空間があり、無限の可能性、自由性があるほど、幼児は夢中になって遊ぶことができる。豊かな経験に基づいた言葉は、表したい、伝えたいという欲求を生み思考する言葉につながる。

6．結語

事例の分析からは、幼児は遊びの中で、自分がしたこと見たことに加わった言葉によって、自分の行為を自覚化していくことがわかる。3歳児の場合、言葉を加えるのは教師がほとんどである。教師は、一瞬に幼児の行為や言葉に応答しているが、そこには、日ごろから担任として一人一人を見とっているからこそのかかわりがある。「5．幼児の言語発達を支える教師の援助」からは、認める言葉にも、単なる代弁や共感だけでなく、教師の幼児一人一人の見とりに基づいた意図ある言葉をかけようとする教師の姿がある。

まだ、言葉でのやりとりが幼児同士では難しいという発達段階であることを踏まえて、教師は一人一人の幼児の行動や言葉を受け止め、そこに言葉と行動で意味付けをする。幼児の行動にあなたのしたことはこんなことだよという意味付けをすることで、幼児は自分の感覚で得たことと言葉を結びつけている。更に、この教師のかかわりによって、遊びの中に文脈が作られ遊びが展開していく。そして、遊びの展開に沿って、幼児はイメージを広げ、それに伴う言語表出をし、新たな友達や教師とのかかわりが生まれる。

文字を読むこと、書くこと、正しい文法で話すことを求める親やお稽古事は多いが、生活や遊びから切り離した状態で、いくら、文字や記号、言葉を幼児に提示しても、幼児の生きた言葉にはならない。生活経験や情動と結びついた言葉こそが、「主体的・対話的で深い学びの実現」「言語活動の充実」「見通しや振り返り」につながり、社会で生活するための力になると考える。

注1）例えばイタリアのレッジョエミリアアプローチ、ニュージーランドのテファリキなど

文献

1）厚生労働省（2018）社会保障審議会児童部会保育専門委員会資料2保育をめぐる現状より
http://www.mhlw.go.jp/file/05－Shingikai－12601000－Seisakutoukatsukan
アクセス日2018年1月15日

2）4）（平成29年3月告示）文部科学省新学習指導要領幼稚園教育要領（2017）
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf　アクセス日2018年1月15日

3）小椋たみ子（2001）言語獲得と認知発達、乾敏郎・安西祐一郎（編）、認知科学の新展開　3、運動と言語、岩波書店、106頁

5）岡本夏木（1982）幼児とことば、岩波新書、126頁

6）同上　152頁

7）今井むつみ（2010）ことばと思考、岩波新書、161頁

8）Vygotsky，L. S.（2001柴田義松訳）思考と言語　第四章思考とことばの発生的根源、新読書社、109頁

9）小椋たみ子、小山正、水野久美（2015）乳幼児期の言葉の発達とその遅れ、ミネルヴァ書房、72頁

幼小一貫教育における異年齢探究活動「なかよしひろば」に関する一考察
― 5歳児の「ふりかえり」[1]に見る観察視点の広がりと「自覚的な学び」―

松田　登紀（奈良女子大学附属幼稚園
奈良女子大学教育システム研究開発センター員）

1．はじめに

子どもの発達や学びの連続性を保障するため、幼児期の教育と児童期の教育の接続の重要性については新教育要領や学習指導要領でも示されている。また、幼小接続期は、国際的にも重要な時期として注目されている。しかし、我が国における幼小の教育の違い、文化の違いについて幼児教育機関と小学校が互いに十分理解しているとは言い難く、様々な取り組みがなされているものの幼小の接続については課題が残されているのが現状である。

そこで本研究では、すでに存在する異なる教育や文化の形態をつなぐ方法ではなく、教育の目的を同一とし、実践の中に存在する一貫した「育てたい資質・能力」及び「評価」を捉え言語化しカリキュラムを編成することで、子どもの発達や学びの連続性を保障している事例を示し、現在の幼小の教育方法を尊重しつつ連続性のある幼小一貫カリキュラム編成の在り方について検討したい。

対象とするのは、幼小一貫教育を実施している奈良女子大学附属幼稚園及び小学校での異年齢探究活動を中心とした実践である。本校では組織としては「幼稚園」「小学校」という校種も環境も異なる学校ではあるが、幼児教育と小学校教育を別の枠組みとして捉えず、育てたい子どもの姿を共有し、一貫した資質・能力の育ちを支えることで、子どもの発達や学びの連続性を保障している学校である。この学校において5歳・1年・2年で実践している異年齢探究活動「なかよしひろば」を取り上げ、異年齢が探究活動を目的として集うことにより、5歳児が探究活動をどのように捉えるのか、またどのように学びの文化が子ども同士で伝承され、「自覚的な学び」が芽生えるのかについて明らかにしたい。

2．目的と方法

（1）目的

5歳・1年・2年の異年齢探究活動における5歳A児の「ふりかえり」を事例に、次の2点を明らかにする。

①A児が異年齢探究活動を積み重ねる中で、どのように観察視点が移行していき、物事を捉え、どのような考え方で思考し、自発的に「学び」をつくるようになっていくのか

②幼小一貫した資質・能力の育成の観点においてA児を評価することによる、異年齢探究活動の実施の効果

（2）方法

対象：奈良女子大学附属幼稚園及び附属小学校
　　異年齢探究活動「なかよしひろば」内「いきものひろば」　5歳A児
時期：5月～11月

方法：筆者が指導及び保育者として記した保育記録及びＡ児の「ひろばノート」「ふりかえり」などをもとに考察する。

①筆者が担当した「いきものひろば」における探究活動を時系列に沿って捉え直す。

②Ａ児が探究活動においてどのような姿を見せていたのか、またその時にＡ児はどのような観察視点で活動を捉えていたのかを考察する。

③Ａ児の資質・能力の育ちを幼小一貫した評価の観点から捉えることにより、5歳期での育ちが小学校での学習に繋がっていることについて考察する。

3．奈良女子大学附属幼稚園・小学校における幼小一貫教育の概要

（1）学びの階梯－子どもの実態に応じた年齢区分

本校園では、「幼稚園」「小学校」という学校組織の区別はあるが、カリキュラム上は3・4歳を「初等教育前期」、5歳・小1〜2年を「初等教育中期」、小3〜6年を「初等教育後期」と3つの課程に分けて編成している。この区分は、これまでの研究で子どもの発達の質的変化を捉えて編成したものである[2)]。

（2）幼小一貫したカリキュラムと評価の観点

幼稚園5歳期の活動と小学校1年生の学習は、カリキュラム上同じ課程内にはあるが、子どもの実態に合わせた異なる教育形態をとっている。5歳児は幼稚園に登園し、「自由選択活動」「学級全体活動」や生活との往還により自らの遊びを充実させる。1年生は小学校に登校し、自らのめあてをもって学習に取り組み、自律的に学習を進める。しかし、目指す子ども像、子どもを評価する観点が一貫していることで、子どもの学びは連続しているのである。

評価の観点は現在「学び文化を伝承する能力」「追究するに値する対象を選択する能力」「独自性・独創性」「少し先の自分の学びを予想する能力（学習の見通し）」「自分事にする能力」「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ能力」「自己評価する能力」「互いに高め合いながら探究する能力」の8点である[3)]。この観点には一つ一つ幼小一貫する「考え方」が存在しており、この考え方を幼小で共有することで、子どもの育ちや学びの一貫性を保障している。

例えば、評価の観点「自分事にする能力」では、以下のような考え方により子どもを評価している。

> 広い世界の中で、子どもたちは、自らが実際に触り、感じ、心動かすことで、多様で豊富な体験を蓄積していく。幼児期には「面白い」「楽しい」という自分の欲求に基づいて自分の遊びをつくっていく。そして初等教育中期になると、「どうなってるの？」「知りたい」という知的欲求に基づいて、この問題に取り組むのは自分しかいない、そう感じて自分の学びをつくっていく。
>
> それは決して、「できる、できない」「わかる、わからない」という観点で見るものではない。どんな気づきも、どんな課題も、全て自分にしか取り組めないものであり、子ども自身のミッションとなっているか、が重要なのである。「自分はこの方法を用いて理解したけど、みんなにどう伝えていこうか」「どうこの問題に対応しようか」、子どもたちは、あらゆる対象と向き合い「自分事」にしていくことで、学習が自分にとって何なのか、今日の自分の学びは何か、世の中のあらゆるものは自分達で答えを導き出せるはず、簡単に答えが出ることなんて面白くない、と、安易に人の意見に流されず自分達の学びを誇りに思う子どもたちが育っていく。「学級みんなで一つの同じ学び」はありえないのである。

（3）異年齢探究活動「なかよしひろば」

本校では、異年齢の子どもが協働的に探究を深め、学び文化の伝承が起こる「なかよし探究」の時間を設けている。この「なかよし探究」は、「なかよしタイム」（初等教育前期・5歳）、「なかよしひろば」（初等教育中期）、「なかよしラボ」（初等教育後期）と全期にわたり実施する。

初等教育中期の「なかよしひろば」は、幼稚園と小学校の活動と学びの文化を交流させる場であり、幼小の一貫したカリキュラムの要となる活動である。異年齢の協働的な活動や学習で学びの文化が伝承されることにより、それが5歳児の育ちや学びとなり、小学校での学習につながっていくと考えている。

今年度の「なかよしひろば」では、「5歳・1年・2年の子どもが遊びを通して、探究することの楽しみを味わう～異年齢の学びの文化を創る～」ことを目標にして取り組んだ。

①「なかよしひろば」で育てたい資質・能力

・通常学級とは異なる友達・教師・場所の中で、自分らしさを発揮する力
・自分の生活から気づきを生みだし、学びの対象として関わる力
・自分たちの活動をより面白くするために、工夫したり試行錯誤を繰り返したりする力
・自分の考えをわかりやすく表現したり、相手の思いや考えを受け入れたりして、友達と一緒に活動を進める力
・活動をふりかえり、表現することで、自分なりに次のめあてをもって活動に取り組む力

②「なかよしひろば」の活動内容

今年度は、教師が「ひろば」のテーマを設定し、子どもは自分が興味をもった「ひろば」を選択した。選択した「ひろば」の中で、5歳・1年・2年の3人組を基本とするグループを自分達で構成し、探究活動を行った。

テーマは「いきものひろば」「おはなしひろば」「そらとぶおもちゃひろば」「ことばとおとひろば」「ピタゴラスイッチひろば」「しょくぶつひろば」の6つとした。

「ひろば」は週2時間実施し、2年生のリーダーが中心となって「ひろば」を進める。時間の始めにはそれぞれの子どもが「めあて」を発表し、活動後には「ふりかえり」を行う。

5歳児の「ふりかえり」については、実際に経験したことや観察したこと、感じたことなどを言語化する過程は個人差が大きいことを考慮し、「ひろば」内でのふりかえりに加え、通常学級での「ふりかえり」、家庭で保護者に「ひろば」について言語化する「ふりかえりアンケート」など複数回言語化する機会を設けることとした。

4.「ふりかえり」に見る観察視点の広がりと「自覚的な学び」

（1）「いきものひろば」におけるA児の姿及び「ふりかえり」

①「ひろば」内での交流（6月2日）

活動内容

子どもが自分で選択した「ひろば」に分かれ、その中で親しむために「はんかちおとし」などの交流活動を行った。子ども自身によるグルーピングと自己紹介を繰り返し、その後お弁当を一緒にとる。

A児の姿

「いきものひろば」への期待は大きく、ひろばで分かれて今日から制作ができると思って参加していた。グルーピングや自己紹介では、ア<u>どんな友達に誘われても笑顔で応え、いろいろな友達と初めて関わる中でも物おじせずに楽しんでいた</u>。

ふりかえり
「しょうがっこういってさ、ｨ「おひげせんせい」っていうせんせい、いるねん。おもしろいやろ？」

②探究活動（6 月 16 日）

活動内容
探究活動を共に進める仲間を決め、グループの名前を相談して決めた後、幼稚園の園庭で虫取りをする。

A 児の姿
小学生に誘われてグループを編成する。虫取りでは自分のフィールドなので、ｧ「こっちですよ」「こっちに行きますよ」と積極的に声をかけてグループの小学生を導いていた。様子をみて小学生に任せるところは任せ、自分の意見も言っている。
ふりかえり
「A ちゃんのグループの、ｳ B ちゃん（2 年）が、ものすごーいミミズをつかまえたのがすごいびっくりした。A ちゃん、ミミズきらいやったから、めちゃびっくりした。」

③探究活動（6 月 23 日）

活動内容
幼稚園の園庭で虫取りをした後、グループで捕まえた虫の観察をする。
A 児の姿
捕まえた虫や小学生の持ち込んだ幼虫を観察する時には、興味津々でじっくり見ていた。触る際には恐る恐る手を出し、笑顔で触っていた。
ふりかえり
「ｳ おにいちゃんがもんしろちょうのようちゅう、つかまえたのをもってきてくれて、それをかんさつしてん。めっちゃめっちゃめっちゃちっちゃいあしをみつけた。ようちゅうはきもちわるかった」

④探究活動（6 月 30 日）

活動内容
この週から小学校に場を移して活動する。雨天の為「いきものひろば」でどのような活動をするのか話し合う。その結果、持ち込んだ生き物を観察し、発表することとなる。

A 児の姿
小学校での活動をとても喜び、向かう時から興奮していた。ｪ 通常学級で飼っているカミキリムシを自分で持ち込み、実際にスケッチブックを噛ませて観察を楽しんだ。その後発表では小学生の発表の様子をじっと見ていた。
ふりかえり
「ｫ かみきりむしがかみをほんとにかみました」「かみきりむしな、2 まいかさねたかみでもきったで。3 まいはむりやってんけどな、すごかったで」

⑤探究活動（7 月 7 日）

活動内容
小学校で虫取りをした後、グループで捕まえた虫の観察をする。虫取りをする前にグループで作戦を立てて捕まえた。
A 児の姿
虫取りでは思ったように虫が捕まえられず、小学生の後を追っている。
ふりかえり
「オ かぶとむしのおしりは、プニプニしてて、あたまのところとせなかのとこのあいだのせんのとこで、こうやってぐにーってうごいた。かんさつたのしかった」

⑥報告会（9 月 15 日）

活動内容
生き物について、夏休みに経験したこと、観察したこと、制作したものなどを報告する。
A 児の姿
自分から手を挙げ、夏休みに観察したスズムシの「おとな」「こども」について発表する。
ふりかえり
「カ Ｃくん（5 歳児）のグループのおねえちゃんが、いっぱいかんさつしてたのが、びっくりした」

⑦話し合い（9 月 22 日）

活動内容
11 月の各「ひろば」での発表に向けて、何をどのように発表するのかを話し合う。
A 児の姿
夏休みの報告会で小学生が発表していた切り紙に興味を持ち、自分のグループでもやってみたいと提案する。小学生も同意し、観察した生き物を切り紙で表現することになる。
ふりかえり
「キ つぎの「なかよしひろば」では、かみをきって、じょうずにむしをつくりたいです。Ａちゃん、つくりたいのは、オニヤンマです。カ ちがうグループのおにいちゃんがつくってきてて、すごくじょうずだったし、Ａちゃんから見たら、ほんものとまちがえそうだった」

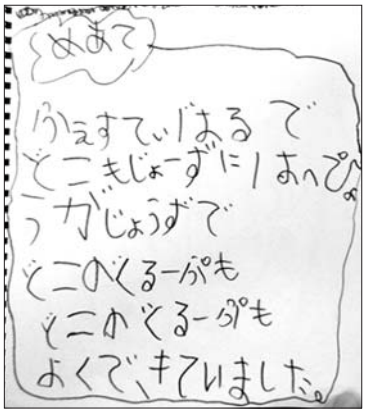
⑧探究活動（9 月 29 日）（10 月 20 日）（11 月 2 日）

活動内容
グループでこれまで捕まえたり観察したり調べたりした生き物についてどのように表現して発表するのか、そのイメージを共有して、個々のめあてをもって作業に取り組む。
A 児の姿
「そらをとぶいきもの」をテーマにし、テントウムシやカブトムシなど、自分の観察した絵を見ながら切る。グループの小学生が何を作るのか、どのように作っているのかをよく見ており、何度も繰り返し制作している。
ふりかえり
「ク きりがみをじょうずにきれたことがうれしかったし、たのしかった。」
「ケ Ｄくん（1 年）が、くわがたとかぶとむしをきって、たたかいごっこしてた。Ｂちゃん（2 年）が、はさみでちょうちょきってるときに、『あー、しっぱいした』ってやりなおして、てんとうむ

しつくってた。」
「Bちゃんがちょうちょのとくちょうとかをかみにかいてた。おもしろいちょうちょうだったよ」

⑨発表（11 月 10 日）

活動内容
前半は各グループのブースを見に来てくれる友達に対して、自分達の発表を随時行う。後半は他の「ひろば」の発表を見たり聞いたり体験したりして参加する。



A児の姿
ㄱ担当箇所の発表を小学生と相談し、少し恥ずかしがりながらも繰り返し発表することで、最後の方では聞いている友達に向けて自分の言葉で発表していた。また、他の「ひろば」での活動にも意欲的に参加していた。

ふりかえり
「どこもじょーずにはっぴょうがじょうずで、どこのぐるーぷもどこのぐるーぷもよくできていました」

⑩これまでの「いきものひろば」全体のふりかえり（11 月 17 日）

活動内容
これまでの「いきものひろば」をふりかえり、自分なりに感じたこと、考えたことを発表する。

A児の姿
友達のふりかえりをじっと聞いており、自分の順番になると堂々と「どこのグループもじょうずだったので、どこもがんばったとおもう」と、前回の発表についてふりかえっていた。

ふりかえり
「ㅆ ぐるーぷきめもしたし、むしをつかまえたし、けんきゅうもしたし、いろいろたのしいことがたくさんあったなかよしでした。フェスティバル[3)]のとき、じょうずにうまくいえたよ。きりがみもむしのかんさつも、ぜんぶたのしかった。いちねんせいになっても、またやりたいです」

（2）A児の観察視点の広がりのプロセスと学び文化の伝承

約半年間の異年齢探究活動に参加したA児は、「小学校」という異文化をもつ場、人、物などを自分なり捉え、再構成し、そこで行われる「探究活動」という自らの学びを創りだす営みを理解していった。初めは目に見える「人」「物」を「幼稚園」との違いから捉えたところから（イ）、グルーピングによる異年齢の友達の行動に焦点化され、真似ることで活動に参加している（ウ）。「真似ること」は状況的認知の考え方に基づくと、小学校における学習についてモデリングし、自らも活動しながらグループ外の友達にも視野を広げ（カ）、「学び方」を学び、「探究活動とは何か」を自分なりに捉え、活動するようになる（キ、ク）。そして、自分なりに活動したことを他者と比較し、自分なりの課題を自発的に創りだし（ク、ケ）、新たな課題に向けて行動しようとする「自覚的学び」が自然と行われていることがわかる。

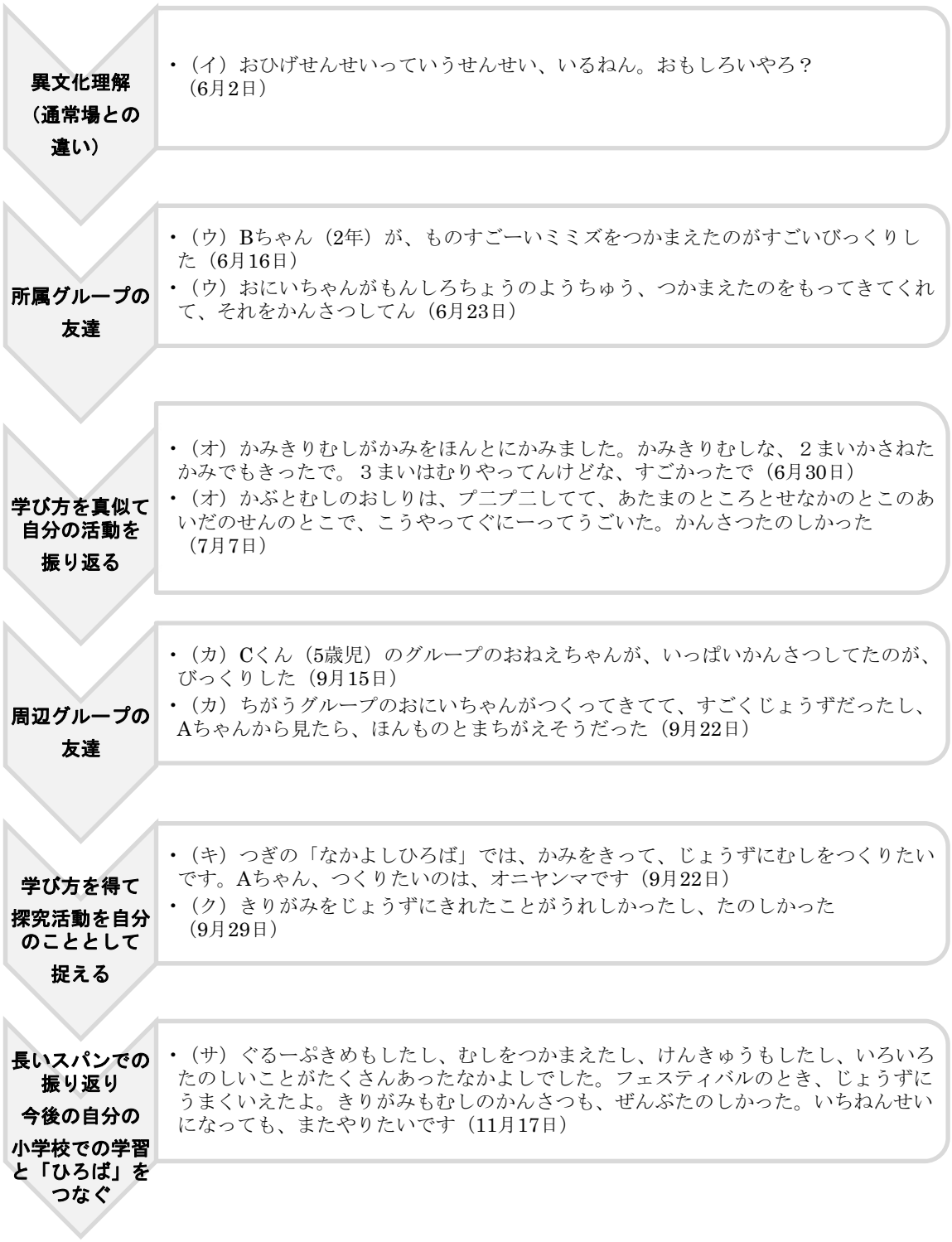


図１　A児の「ふりかえり」に見る観察視点移行のプロセス

探究活動を自分事として捉えたA児は、活動の中でめあてを具体的に持つようになっており（キ）、自分が何をどう活動したいのか、自覚的に学びにつなげようとしている。また、自分の活動について自己評価しており、主体的に活動をふりかえっている（ク）。また最後の活動では、自分のこれまで活動してきたことを時系列でふりかえり、全体として捉え、自己評価している（サ）。まだ経験のない「いちねんせい」について、自分が「なかよしひろば」で活動することを見通している（サ）。

（3）幼小一貫した評価の観点[5]から捉えるA児の育ち

本考察では、奈良女子大学附属幼稚園・小学校における一貫した評価の観点より、A児の育ちを捉えることとする。

①「学び文化を伝承する能力」

A児は、小学生に対し憧れの視点をもち、その行動を自分なりの観点で切り取り真似ている（ウ）。次第に自分の行動が活動の枠組みの中でもつ意味に気付き（キ）、真似ていた行動を自分なりに意味づけし、自分のものとして表現するようになった（ク）。

②「追究するに値する対象を選択する能力」

自らの課題を設定する際、本校園では常に自分の「こだわり」を軸として学びの対象を選択する能力を育成したいと考えている。A児は、幼稚園における通常学級の自由選択活動においては、自ら物を創りだす制作を好んで取り組むことが多かった。「いきものひろば」ではこれまでの探究活動を表現する際、「切り紙」を選択している（キ、ク）。これは、自分の興味関心を学習の対象とつなぎ、これまでの経験を今現在の課題とつなごうとしていると考えられる。

③「独自性・独創性」

独自性・独創性は、「自分らしさ」を発揮し、認められ、他者との違いを楽しめることで育成される資質・能力であると考えている。A児は、自ら制作した切り紙に満足するとともに、小学生の制作した「切り紙」にも良さを感じ、その違いを認めている（カ、ケ）。

④「少し先の自分の学びを予想する能力（学習の見通し）」

「いきものひろば」という、通常保育とは異なる異文化を自分なりに理解するまではその場その場での自己発揮（ア）であったが、探究活動がどのようなものかを自分なりに理解することで事前に活動を予想して準備したり（エ）、探究活動の全体像と自分の取り組む具体部分を関連付け、目の前にない活動について自分のめあてをもったりするようになっている（キ）。

⑤「自分事にする能力」

「協働して探究する」には、活動の大枠の中で自分はどう課題に取り組むのか、課題を自分事として捉えて具体的にすることが重要である。A児は「いきものひろば」が始まる当初から活動への期待は大きかったが、小学生の取り組みを見て行動を真似るものの、自分の経験とはつながりにくい様子であった（ウ）。自分の「カミキリ」を持ち込んだ頃から探究が自分事となり（オ）、夏休みには自分の課題として生き物の観察に取り組んだ。9月以降は活動を自分の課題とし、自らめあてを持って取り組むようになった（キ）。

⑥「課題解決に向けて、工夫することを楽しむ能力」

課題解決に向けて粘り強く取り組むためには、そのプロセスを自分なりに楽しむ能力が必要である。A児は虫取りに行き、触るのが苦手だった生き物にも触れるようになり（ウ）、小学生の真似をしながら観察の面白さに気付き（オ）、自分なりに生き物と向き合うことの楽しさを知る。自分の好きな制作を課題解決方法につなぎ、より本物らしく表現するために繰り返し切り紙に挑戦し工夫していた（ク）。

⑦「自己評価する能力」

自律的に学習を進めるには、自らの学びのプロセスを振り返り次の学びにつなげ、新たな学びを生み出していく能力を育成したい。A児は自分の経験をふりかえり、具体的な要素を捉えて「楽しかった」「びっくりした」など感情を言語化している（ウ、オ）。そして「いきものひろば」の最後には活動全体を時系列で振り返ることにより、具体的に楽しかった原因と結果を捉え、自

分の経験を意味づけている（サ）。

⑧「互いに高め合いながら探究する能力」

「いきものひろば」では子ども達の互恵的な探究活動を目指した。A児はグループでの活動において当初から主体的に活動し（ア）、グループの目的を自分の目的としていた（ア）。次第に自分自身の課題を持ち見通しをもって取り組む中で、小学生の発表を自分の経験と比較して驚いたり（カ）、小学生の表現方法を取り入れたり（ケ）しながら、自分の発表を作っていった。発表をしながら小学生の発表を聞き、自らの発表を重ねることで自分の言葉で発表するようになる（コ）など、グループの友達に支えられながら本能力は育成されていた。

5．総合考察と今後の課題

本研究では、5歳・1年・2年の異年齢が探究活動を目的として集うことにより、5歳児が探究活動における物事をどのように捉えるのか、またどのように学びの文化が子ども同士で伝承され、「自覚的な学び」が芽生えるのかを検討した。その結果、以下の点について明らかになった。

第一に、探究を目的として同じ方向を目指して活動を継続して行うことにより、A児は探究活動の中で観察視点が広がっていった。加えて活動の中でめあてを具体的に持つようになると、自分がどう活動したいのか、自覚的に学んでいる姿が見られた。また、自分の活動について自己評価し、長期の活動を時系列で振り返り、全体として捉え、経験のない「いちねんせい」について見通すようになった。

第二に、「生き物」を媒介にして小学生と言語交流や表現活動に取り組むことにより、A児は「学び方」を学んでいた。それは、単に学習の型を真似ているだけではなく、探究的な経験が学びの経験として位置付けられたといえよう。

第三に、幼小一貫した評価の観点からA児の育ちを捉えると、A児はどの観点においても育ちが見られており、異年齢探究活動において小学校につながる育ちが確認された。

幼小の子どもの発達や学びの連続性を保障するということは、幼小の文化の違いを「段差」として捉えて「適応指導」という形でカリキュラム化することも一つの方法ではある。しかし、「スタートカリキュラム」が幼小接続カリキュラムの一つのモデルとして提示され、生活科実践の意味の変容をもたらしている[6]こと、単発的な「幼小交流」がもたらす現場の負担感などを考慮すれば、実際の子どもの育ちからつながりを見出し、本来の「学び」を一貫させ、共通のめあてに向けて継続して活動を重ねることも重要なのではないだろうか。

今後の研究課題としては、本稿は多様な学びのプロセスをもつ子ども達の中のたった一事例にすぎない。また、通常保育におけるA児の育ちと、異年齢探究活動で捉えた育ちとの往還についても紙幅の都合上触れることはできなかった。今後もさらに、幼小接続期における多様な子どもの資質・能力の育ちのプロセスを明らかにすることから、幼小接続期における教育の在り方について検討したい。

参考文献

・国立教育政策研究所（平成29年3月）「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究 ＜報告書＞」

・文部科学省教育課程企画特別部会（平成 27 年 4 月 28 日）「幼児教育、幼小接続に関する現状について 資料 3－1」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_01.pdf
・文部科学省「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力会議（第 9 回）資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1299926.htm

〔注及び引用文献〕

1）活動後、子どもがその活動で感じたことや捉えたことを保護者に話した内容について、家庭で「ふりかえりアンケート」として書き留めて頂いている。

2）奈良女子大学附属幼稚園・小学校・中等教育学校　文部科学省研究開発学校（2006～2008 年度）「幼・小・中等 15 年間にわたり、事物認識とその表現形成の徹底化を通して、独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の開発」
奈良女子大学附属幼稚園・小学校　文部科学省研究開発学校（2009～2011 年度）「幼小一貫教育において『読解と表現を＜つなぐ＞論理的思考力』を育成する教育課程の研究開発」

3）奈良女子大学附属幼稚園・小学校（2018）「文部科学省研究開発学校　研究開発実施報告書（平成 29 年度　第 3 年次）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」

4）各グループでの発表

5）前掲 3

6）福元真由美（2014）「幼小接続カリキュラムの動向と課題－教育政策における 2 つのアプローチ」『教育学研究』第 81 巻第 4 号

小学校教育とつながる幼稚園教育における「言葉」
～幼小の連携を視野に～

角田三友紀（奈良女子大学附属幼稚園）
西田　　淳（奈良女子大学附属小学校）

はじめに

平成 29 年に告示された小学校学習指導要領の前文には、「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値ある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とある。画一的な教育のあり方を見直し、一人一人の児童の個性を伸ばし、また個人がその力を生かしながら他者との協働によってより良い社会を創造できるような力を育成しようという意図が感じられる。

「国語」の目標には、「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す」として 3 つが挙げられており、「(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」とある。「言葉」の力を育てることは、多様な人々との協働による、これからの社会の創造に欠かせないものと考える。そして、教科学習のみならず、日常生活の中で育成するという視点が必要であろう。ゆえに、本校では、児童の「話す力」「聞く力」「書く力」「伝え合う力」の育成を、生活全般にわたり育成しようと様々な環境を設定している。

また、同じく幼稚園教育要領の領域「言葉」には、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。」とある。幼稚園で育成された「言葉」の力は、小学校の「話す・聞く力」「書く力」「読む力」へと繋がっていく。さらに「自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度」からも、この年代からこれからの社会で求められる「伝え合うこと」や「協働による創造」につながる力を育成しようということが見えてくる。

本稿では、附属幼稚園と附属小学校のそれぞれの実践を通して、「言葉」や「国語」について考えてみたい。

小学校における「言葉」と「国語」

「言葉」の力の育成は、国語学習の時間だけで行われるものではない。児童の日常生活全般にわたって行われるという意識が重要であるように思う。「話すこと」「聞くこと」「書くこと」は、日常生活のあらゆる場面で行われることだからである。

また、附属小学校を参観された先生方の多くから、「よく自分の考えを詳しく話す子どもたちですね」「みんながノートに黙々と考えを書きますね」という感想をいただく。

本校では児童の「話す力」や「書く力」を次のような環境を設け、育成を図っている。

・みんなの前で話す機会

「話す力」を育てるには、児童の話す機会をどれだけ設けられているかということが重要になる。「うちの子どもたちはこんなに話さない」という他校の先生方の授業を見ると、かなりの確率で教師の言葉が中心に授業が展開している場面に出あう。教師が話す時間が多くなればなるほど児童の話す時間はなくなる。これでは児童の「話す力」は育つはずはない。育つどころが、子どもの伸びる芽を摘んでしまっていることになる。

「附属小学校だからできる」という声をよく聞く。しかし、そのようなことはないと考える。どこの小学校でも入学時の児童の様子は大きく変わらないからである。

①「みんなに見せたいもの」

先日、ある公立小学校で１年生の算数の学習を見せていただく機会があった。「かさくらべ」の学習で、児童は班ごとに２つの容器のどちらに水がたくさん入るのかを実物を使いながら調べていた。１年生らしい発想も多く、どの班も活発なやり取りを行っていた。驚いたのはその後の発表をする場面である。班ごとにどのようにして調べ、どのような結果になったのかを話しましょうというものだった。あらかじめ発表者を決めているわけでもない。各班で４人の中から誰かが説明しないといけないのだが、誰が話すかは決まっていない。前に出てきてしばらく「どうしようか」と戸惑っている班はあっても、それでもすぐに誰かが発表を始める。しかもその内容が短い言葉ではなく、どの班も詳しく話されていた。

これまで多くの公立学校で授業を見る機会はあったが、このような場面に出あうことは多くなかった。話す内容も詳しいが、言葉も丁寧で、話す様子も落ち着いている。「話慣れているな」という印象を持った。先生方から話を聞くと、実はこの学級では、朝のスピーチを３ヵ月続けているということだった。これは、夏休みの研修として私の行った講話をもとに実践し始め、今では子どもたちも教師もその時間を楽しんでいるということであった。

子どもたちがスピーチを行う「スピーチ活動」は、多くの学校でも行われている。本校では、朝の会での「元気調べ」という形で行われることもある。私が紹介したのは、昨年度の１年月組で実践した「みんなに見せたいもの」という取り組みであった。

入学当初の１年生は、話をするのも好きであり、聞いてもらうことも好きである。１年月組の児童も同様であった。どの小学校の１年生も同様であろう。

ある日、一人の児童が「先生、これ見て。道で拾ったの」ときれいな石を持ってきた。大人にすればただの石のだが、児童にとっては何か魅力的なものなのであろう。何人かの子どもたちも「みせて。みせて」と寄ってきた。

「じゃあ、みんなに紹介したらどうかな」と促し、みんなの前で「こんな石を拾いました」と発表させた。単なる石だからこれで発表は終わってしまう。そこで、「聞いている人は、ただ聞いているだけではなく、何かおたずねをしてあげましょう」といって「おたずね」するように促す。初めに教師がお手本を見せれば、子どもたちもすぐに「おたずね」を考え出す。

「どこで拾ったんですか」「道路です」
「どこの道路ですか」「僕のお家の前から少し行ったところの道路です」
「それは何の石なんですか」「たぶん、恐竜の化石だと思います」（「えぇ」）

多くの学校で行われている「スピーチ活動」は、発表者が一方的に話をして終わるということ

が多い。しかし、それでは「伝え合う」ということにはつながらず、面白みもあまりない。附属小学校の「おたずね」は、学びを深化させる働きを持つ。事実、この石の話は恐竜の歴史や石の種類の話へとつながり、広がりを見せていった。

次の日から「私も見せたいもの持ってきたよ」という子が次々と現れ、「みんなに見せたいもの」という時間が生まれ、希望者が行うものから、名前順に行うものへと変わっていった。初めは、「もの」を持ち込むだけであったのが、「本でも調べてきました」や「紙に書いてきました」となって、「自由研究」へと繋がった。

先の公立学校の1年生の教室でも、この「もの」を持ち込んだ「みせたいもの」の取り組みが行われ、みんなの前で話すこと、話を聞いてもらうこと、おたずねしてもらうことなどの楽しさを児童が体験を通して理解していたことが、算数学習の発表時に生かされていたのである。

この授業後の研究会では、先生方が揃って「あんなに1年生でも生き生きと話ができるのですね」と感想を述べた。

「子どもが意見を言わない」「発言が一言で終わる」というような先生方の声をよく聞く。しかし、それは子どもの話す力を伸ばす機会を設けられていないのではないかという視点で考える必要がある。

②自由研究発表

「みんなに見せたいもの」から発展した「自由研究」は、夏休みなどの長期休業を利用して、自分の興味のあることについて調査し、模造紙に書いてまとめてくるというものであった。

児童は自分の書いた模造紙を黒板に貼り、その前で「発表」と「おたずね」を合わせて15分の持ち時間で発表を行った（自由研究発表の細かな方法は学級によって違いがある）。

この発表で、児童はどのような言葉を使って伝えればよいのかということや、声の大きさ、姿勢、目線、表情、資料の書き方など、体験を通して学ぶ。また、聞き手の児童は、どのような「おたずね」がよいのかを学んでいく。

「なぜ、そのことを調べようと思ったのですか」

「前に観ていたテレビでこのことがやっていて、すごく気になったからです」

「やってみて、一番難しかったのはどういうところですか」

「上と下をうまくつなげるところがすごく難しいです」

「○○というのはどういうものなんですか」

「今は分からないので、また調べてきます」

子どもたちの力を侮ってはいけない。教師の驚くような視点でものごとを見ていたり、鋭いおたずねをしたりすることもある。教師はそのような場面でその価値づけを行っていく。すると児童は互いの発表を聞き、「おたずね」を聞き、それに対して答えながら、「良い話し方、聞き方とはどういうものか」「おたずねはどのようなものがよいのか」「答え方はどうすればよいか」などを学んでいく。

15分間、自分ひとりで30人以上を相手にして発表し、おたずねを受け、その場で答えていかねばならない。話す力の育成には重要な環境であると考えている。

③日直のしごと

本校では、教師が前で全体に説明したり、指導をしたりする場面が多いことを良しとしていない。学年が上がるにつれて、できるだけ先生の出番は少なくしようとしている。

1年生では初めから学習を子どもたちで進めることはできないので、他の場面において子ども

たちが中心に進められるような環境を設定する。１年月組では「朝の会」の進行は「日直」と言われる日替わりの男女ペアが行うようにしていた。もちろん初めは教師がお手本を見せ、細かく指導を入れながら進めていく。しかし、毎日同じことが繰り返され、日直の当番も月に一度程度のペースで回ってくるために、どんどん子どもたちの手に委ねられるようになっていく。数か月もすると、教師が指示をしなくても歌の放送とともに朝の会が進められるようになっていった。この「日直」は、その後に学習の際にも前にいて、学習ノートを配ったり、学習中の指名の役を担ったりするようにと役割を増やしていった。この「日直」という仕事に特別な思いを抱いている児童も多くいた。

ある児童の日直について書かれた日記である。

「うまくできるかな」

あしたはにっちょくです。いまからむねがドキドキします。あしたのめあては、おなじひとばかりあてないことです。まえのときは、てをあげているおなじひとばかりあててしまったので、あしたはいろんなひとをじょうずにあてたいです。しめいもしてたくさんはなしてもらえるようにしたいです。

日直の前日に、「自分は日直としてどんなことをしたいか」という「めあて」を書いている。同様の児童は多くいた。児童にとって、どれほど「日直」というものが魅力的なものであったのかがわかる。なぜ、子どもたちにとって、「日直」というものが魅力的なのか。それは、みんなの前で声を出す、話をする機会が多い仕事だからではないだろうか。児童はみんなの前で話をすることは魅力的なことなのである。

このようにして、児童は意欲的に「日直」という仕事を担い、その中で様々な場面における適切な言葉の使い方について体験を通して学んでいくのである。

④「めあて」と「ふりかえり」

本校では、「めあて」と「ふりかえり」という言葉は文化として定着している。学習はもちろん、日々の生活の中でも「めあて」をもって取り組み、「ふりかえり」によって次へとつなげていくことを大切にしている。

これは「主体的な学び」をつくるためにも必要なことであるが、この「めあて」と「ふりかえり」を話す時間の設定も毎時間行われている。

・「独自学習」と「相互学習」

国語学習では、叙述に即して思ったこと、考えたことを書くということを主に行いながら、自分の読みをつくる（独自学習）。そして、互いの考えを交流する（相互学習）中で、他者の考えと自分の考えを比較したり、繋げたりしながら読みを深めていく。

４年生の「山ねこ、おことわり」の学習で、松井さんの山ねこに対する心情の変化について、考えを聞き合っていた際にある児童が次のように発言した。

私は『降りてくださいよ』から『いいです。お送りしましょう』の間に、何があったのかということについて考えました。そのヒントは、130 ページの『振り向かないでいいました』のところと、131 ページの『わざわざ振り向いて』の所にあると思います。この違いは、

『わざわざ』というのがついていて、初めはびっくりして、怖くて、振り向けなかったけど、『わざわざふりむいて』ということになっているのは、仲が深まったからだと思います。だから、どうやって仲が深まったかを考えてみると、131 ページに「それは、まあ、そうだ」というところで「それは、まあ、そうだ、」と「、(点)」が 3 つついているところと、2 回目のところは「それもまあ、そうだ、」って、「、(点)」が 2 つしかないので、3 つの時はちょっとまだ「えー（困った言い方)」って感じで、決心が出来ていないけど、2 つの時は「、(点)」が減っているので、思い切って言っているような感じがしました。

読点のつき方によって、その時の心情に違いがあるという。何気なく読み過ごしてしまう言葉の違いに目を向けられている。このような「言葉に敏感な児童」を育てたいと考えている。そのための大きな要因となるのは「独自学習」の時間である。児童が個々に教材文と向き合い、叙述をもとにイメージを膨らませていく時間があるからこそ、このように言葉に立ち止まって考えることが出来るようになる。教師の与える画一的な課題を考えるだけでは、言葉に敏感な児童は育たない。

また、この自分の読みをつくり、みんなと交流する「相互学習」で大切にしていることは、「繋いで考える」ということである。先の児童の考えに対して、学習の「ふりかえり」で別の児童が次のように発言した。

私が今日、納得した意見は、「それもまあ、そうだ」とかの「、(読点)」の話です。これは、だんだん松井さんの「送ってやるか、やらないか」の迷いが消えていっている場面だと思います。徐々に山ねこに説得されていく感じです。

他者の考えを聞き、自分の考えと比較したり繋げたりしながら、読みを深めていく。「何が一番正しいのか」「正解は何か」ということではなく、伝え合う中で、他者の考えの良さや新たなことに気づき、より深い考えをつくっていこうとしているのである。

・毎日書き続ける日記

先述の、日記を通して日直としての明日の「めあて」を確認していた児童は、次の日、日直を終えて帰宅してから次のように書いて「ふりかえり」をしていた。

「できたことと、できなかったこと」

きょうは、にっちょくでした。おなじ人ばかりあてないようにしました。てをあげていない人もしめいをしました。たくさんの人をあてられました。ＨＧくんはきょうもはっぴょうしてがんばっていました。でも、いどうのときにうしろにならぶのが、なかなかならんでくれなくてこまりました。じぶんもにっちょくさんをこまらせないように、おしゃべりしないでならびたいです。

このように、本校の児童は、入学以来六年間、毎日日記を 2 ページ書いている。１年生は絵で表すことから始まって、出来事を書くようになる。そのうちに、今日の自分をふりかえるものや、明日のめあてが書けるように指導をしていく。教師の指導により、自分の思いや考えたこと、見

つけた友だちの良さなども書けるようにもなってくる。日記は、自由に自分の思いを表現することが出来る場でもある。

国語の説明的文章の学習においては、筆者の分かりやすく説明する工夫、読者に伝えるための工夫などを学習する。題名を工夫なども考える。しかし、その学びが生活の中で生かされる場面は決して多くはない。説明的文章の学習において、その単元の学びを生かして同様の文章を書いてみましょうという実践は多い。しかし、児童の中の必然性は弱く、各自の工夫も生かされにくく、画一的なものになりやすい。自由に個性を生かせないために面白みも少ない。これでは生きてはたらく力につながるとは思いにくい。

本校の日記も宿題であるから、児童の自発的なものではないが、何をどのように書くかは個々に任されているために、その点においては各自の個性が生かされる。先の児童の日記も、「うまくできるかな」「できたことと、できなかったこと」のように題名の工夫が見られた。このようにして、毎日の日記を通して国語学習で学んだことを生かしながら「言葉」の力を育てている。

ここで述べた他にも、本校では運動会や音楽会、集会、合宿など様々な行事においても児童が大勢の前で「言葉」による表現を行う環境を多く設定している。いずれも決められたことを表現するのではない。児童がよく考え、自分の個性を発揮しながら表現できるようにしている。それが「言葉」の力を育成する重要な環境になっていると考える。

幼稚園教育における「言葉」

この領域「言葉」は小学校以上の「国語科」とは違って、教科書はなく、「言葉の時間」のように取り出して行うわけでもない。また、文法や読み書きのような形式面での練習の形はとっていない。子どもたちは生活し、遊び、活動することを積み重ねる中で、自然に身に付けていくことになる。

例えば、どろんこ遊びをする時の子どもは、

「どろどろだ」「ぐるぐる混ぜて」と言葉のリズムや響きを楽しんでいる。

「アイスクリームみたいだね」とイメージを言葉で伝えようとしている。

「もっとたくさん水を入れたら、コーヒーになるかな」と考えたことを言葉で表している。

「ちょっと待って、そんなに水を入れたらアイスクリームが溶けちゃうよ。こっちのバケツなら水を入れていいよ」と状況の調整に必要な言葉を使っている。

その時々に相手の言葉を聞き、共感し、取り入れたり、話し合ったりして遊んでいる。

このように、生活や遊びの中で「言葉」を使いながら、学んでいる。幼稚園教育における「言葉」は、子ども自身が生活する中で感じた興味や関心、感動などに基づく、生きた言葉の学びなのである。

しかし、前述したような姿が入園当初から見られるわけではない。

初めて見る担任と、まずは目を合わせるところから始まるのである。子どもは身振りや表情で思いを表そうとし、目でものを言う。教師は、その様子もその子の思い・言葉とみなし、「あ、○○ちゃん、今目が合ったね。『おはようございます』だね」と受け止めていく。受け止めてもらう安心感を得て、子どもは「もっと伝えたい」という思いをもつようになる。

「おはようございます」の挨拶一つにも、大きな勇気が必要な子どももいる。家庭では指さしや単語で済んでいた援助要請も、園という集団生活の中では、言葉にして伝えなければいけなくなる。その思いを表情や行動から教師がくみ取り、「お着替えしたら、気持ちよくなったね」「『取ってください』って言ったらいいんだよ」などと、経験したことやしたいことを伝える方法を知らせたり、一緒に言ってみたりすることをくり返すことで、子ども達は場面に応じた言葉を知り、使おうとするようになっていく。

さてここまで、「子ども」と一括りにしているが、一般的な言語の発達の側面から見ると、乳児期には喃語・一語文・二語文の順に見られるようになり、語彙が増え、幼児期には多語文になり、文をつないで話すことができるようになり、時制も使えるようになって、日常の会話としてはおおよそ不自由しないようになる。ただし、発達には個人差がある。

そのことを前提として、附属幼稚園では、次のようなことを大切にしながら保育を行っている。

・安心して過ごせる居場所を作る

まずは学級の中で、担任が一人一人の子どもの本来の姿を受け止め、それぞれの思いや課題を見とり、その子のよさを生かしながら力を発揮していけるように援助する。教師との信頼関係を育み、幼稚園でも家庭と同じように安心して過ごせるように支えることで、自己発揮ができるようにし、「もっと話したい」「もっと聞きたい」という思いを高めていく。

・自分の体、五感を使ってさまざまなことを実際に体験できるようにし、言語感覚を豊かにする

言葉をただ言葉として知るのではなく、遊びや活動の中で自分の全身の諸感覚を使って、感じたものや気付き、それらへの心の動きなどを言葉とつなぎ、言語の感覚を育てていく。

・遊びや活動の中で、したいことを選び、自分なりにめあてをもってねばり強く取り組めるようにする

自分の意志でしたいことを選び、主体的に遊んだり活動したりする中で、自分なりにめあてをもち、探究しようとする姿を認めていく。ものに自分から触れ、関わって作用させながら、思考しようとする姿を支えるとともに、楽しんでいることや工夫しているところなどを言語化して知らせていくことで、していることや考えたことと言葉とをつなげていく。

また、「上手」「すごい」といった出来不出来による評価ではなく、その子のこだわっているポイントを見つけたり、意識的にあるいは無意識にしている工夫を見つけたりしながら、自分なりに考えて工夫することや目のつけどころのよさなどに気付かせ、よりこだわりをもって自分なりの探究ができるようにしていく。

このフィードバックの中で、教師は活動の評価を行い、子どもに今の状態を知らせ、次にどう進むかを言葉でも意識させていく。

・周りの友達と関わる機会を作り、人と関わることの楽しさを知らせる

一人一人が自分のしたいことを十分にできるように援助し、していることの楽しさや気付いたことに共感するとともに、周りの友達にしていることを知らせたり、周りの友達がしていることを知らせたりする。それによって自分のしていることを言葉で自覚化させたり、友達のしていることに関心をもてるようにしたりし、一緒にしたり、友達のしていることを取り入れたりすることで広がる楽しさに気付かせていく。特に3歳児では、ただただ一緒に声をあげ、まねをして同じことをする、という共振による楽しさも大きい。人とつながる経験を通して、コミュニケーショ

ンの手段としての言葉を支える「一緒にしたい・伝えたい・聞きたい」という気持ちを育てる。

・社会生活や人との関わりのために必要な言葉を知らせる

しなければいけないことやルールなど、自らの課題を言葉で知っていけるようにする。決まった言い方やパターンに応じたキーワードを知らせ、一緒に言ってみることで、状況に応じて必要な言葉を使ったり、気持ちをコントロールしたりできるように、根気よく知らせていく。

中には、自分の気持ちを自覚化し言葉で表すことが苦手な子どももいる。そうした子どもには、ことの始まりから順に尋ね、気持ちを整理させながら、言葉にできずにいる感情を「悲しかったのかな、してほしくなかったのかな」などと言語化して伝え方を知らせていく。

・「みんなへのおしらせ」の時間を通し、意図的な言語交流を行う

一日の遊びや活動をふりかえり、「楽しかったこと」や「困ったこと」などを自分なりに話したり、友達の話に興味をもって聞いたりする時間を作っている。

年少児は自我の発達と相まって、自分のことを話すことに夢中であり、聞き合うことはできないが、教師に聞いてもらう嬉しさやみんなの前で話す嬉しさを味わっている。5歳児になっても、会話が十分に機能するのは5−6人程度の集団の中であるが、作ったものや描いたものを目の前にしたり共通の経験をしたり、教師がつなぎ手となったりすることで学級での話題の共有や話し合いもできるようになってくる。話の内容を補ったり、別の表現での言い方などを知らせたりしながら、言葉で表現することの楽しさを十分に味わわせるとともに、「言葉」を媒介とした一対多での協働的コミュニケーションを経験させていく。

・絵本や児童文化財などを通し、イメージをふくらませるとともに、豊かな言葉の世界を経験させる

今回の教育要領の改訂では、「ねらい」において「言葉に対する感覚を豊かにし」という文言が加えられ、「内容の取扱い」には「幼児が生活の中で、言葉の響きやリズム、新しい言葉や表現などに触れ、これらを使う楽しさを味わえるようにすること。その際、絵本や物語に親しんだり、言葉遊びなどをしたりすることを通して、言葉が豊かになるようにすること」という項目が新設されている。

話し言葉と、書き言葉の橋渡しとしても、絵本や紙芝居などは意味をもつ。しかし、文字を読むことに重点をおくのではなく、言葉自体がもつリズムや音の響きや、豊かな言葉の世界を十分に体験できるようにしたい。さらに、お話の世界に入りこみ、イメージをふくらませる中で、他者の視点に気付き様々なことに共感する力を育てたい。

・文字や記号などに関心をもてるような環境を作る

名札、ロッカーに貼られたシールやマークなどが自分の場所を示し、ホワイトボードに書かれた一日の流れが次にすることを示していると知るなど、文字や記号などが自分にとって意味があり便利なものであることを生活体験の中で感じられるようにする。また、お手紙ごっこやしりとり遊び、音節絵合わせなど、かかれたものをやりとりしたり、言葉を使って遊んだりすることを通して、話すだけでない言葉の楽しさが味わえるようにする。

・読んだり書いたりできるようになるための基礎的な能力を育てる

読むことには視覚・認知能力の発達が、書くことには手首・指先の細やかな運動能力や目と手の連動と言った協調運動の能力の発達が必要である。また、3歳頃には「ねこ」とただひとかたまりの言葉として捉えている単語を、「ね」「こ」に分解して意識できるようにしていくことも必要である。しかし、小さい頃からただ机に向かわせて書かせることでその能力が育つのではない。

多様な粗大運動や微細運動、言葉遊びなどを日常生活や遊びの中で繰り返しできるようにすることで育てていく。

終わりに

幼稚園教育における「言葉」は、教科書はない。子どもたちは生活し、遊び、活動する中で、自然に身に付けていく。附属幼稚園での「言葉」は現実的な実際の場面の中で学ばれ、育まれるようになっている。言葉の発達が著しいこの幼児期に、安心して過ごせる環境、共感し合える人間関係のもと、多様な経験をし、感性を育てておくとともに、相手の話を聞いたり自分の思ったことを伝えようとしたりする姿勢を育てておくことは、小学校以上の学習全般の基盤となるものと考えている。

附属小学校では、幼稚園で育成した「言葉」の力をより伸ばすために、先述のような様々な環境を設定している。しかし、一般的に小学校教育を見ると必ずしも同様ではない。

本来、言葉とは他者との豊かな協働を創造するために欠かせないものであるから、画一的な指導による育成では成立しにくいものであると考える。各自が個性を生かすことのできる環境の中で、言葉を使ったやりとりを行う中で身に付いていくのではないか。しかし、小学校においては、教科書を使い、その内容を単に児童にわからせようとすることに重きをおいた実践がくりかえされている。教師の発問に答えることや教師の持つ一つの答えをみんなで追求することが学習の中心となるならば、児童が主体的に自分の考えをつくる必要はなくなる。答えさえ分かればよいなら、児童相互の伝え合いや聞き合いも必要ない。

「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、もっと児童が言葉を使い、自分の考えや個性を表現し、協働による学びを成立させる必要がある。これまでの画一的な学習のあり方や考え方を見直し、個の学びの力を見とることのできる環境設定を行うと同時に、積極的な指導による力の育成に努めなければならない。

【参考としたもの】

小学校学習指導要領　平成 29 年 3 月告示
幼稚園教育要領　平成 29 年 3 月告示
奈良女子大学附属幼稚園　幼年教育研究会
「研究紀要第 30 集　教育課程・指導計画―第 2 刷―」平成 28 年 4 月
「研究紀要第 28 集　事物認識とその表現形成の徹底化を通して独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する―幼・小・中等 15 年間にわたる教育課程の研究開発　第 1 年次」平成 19 年 11 月
「研究紀要第 25 集　遊びの中で子どもが学ぶこと・育つことを考える」平成 14 年 10 月
山形大学附属幼稚園「幼児期に育てたい言葉～言葉が育まれる環境～」平成 28 年 5 月 28 日
小田豊・芦田宏　編著「新保育ライブラリ　保育の内容・方法を知る　保育内容　言葉」
北大路書房　2010 年 3 月 20 日
戸田雅美　「演習　保育内容　言葉」建帛社　2010 年 3 月 31 日
無藤隆監修　「幼稚園教育要領ハンドブック　2017 年　告示版」学研教育みらい　2017 年 9 月 19 日

保育と小学校教育の連携における発達的理解の連続性の意義：保育者と小学校教諭への意識調査から

狗巻　修司（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．問題と目的

近年の待機児童問題に加え、2014 年に政府の教育再生会議が提言した幼児教育の段階的無償化や義務教育開始年齢の 5 歳への引き下げにみられるように、今日の我が国の教育政策の重要課題の 1 つに保育および幼児教育のあり方が据えられている。そのなかでも、2008 年に改定された幼稚園教育要領、保育所保育指針、ならびに、小学校学習指導要領のそれぞれにおいて連携の必要性が盛り込まれ、保幼小の連携のあり方が問われている。これまでのところ、保幼小連携活動を図るための具体的な活動としては、1）子ども同士の交流、2）教員同士の交流や情報の交換、3）カリキュラムのつながり、の 3 つの類型が挙げられる（姜、2012）。これまでの保幼小連携に関する研究では、1）保幼小連携の目的や意義に関する理論的検討（小林、2003；酒井、2014）、2）保幼小連携の意識調査（実態調査）（新井・千田、2010；丹羽・酒井・藤江、2004；山田・大伴、2010）、そして、3）保幼小連携のカリキュラムに関する検討（大隈・森・平石、2016；上野、2007）が中心となっている。

保幼小連携が求められる背景として、保育・幼児教育と小学校教育の間にみられる教育方法での「段差」や「溝」があげられる（酒井、2010；田中、2013）。例えば、保育・幼児教育（保育所保育指針・幼稚園教育要領）ではその教育方法に関する中心的概念が「環境」であるのに対して、小学校教育（学習指導要領）には保育・幼児教育における「環境」概念のような教育方法を端的に表現する言葉がみられない（酒井、2014）。このように、教育方法上は幼児教育と小学校教育それぞれ独自な部分が大きく、お互いの教育に対する感覚的なわからなさや意識のズレが生み出されている（横井、2011）。

これまでの意識調査・実態調査からも、このような保育・幼児教育と小学校教育との意識のズレについて明らかにされている。例えば、加藤・高濱・酒井・本山・天ヶ瀬（2011）では 2009 年時点の調査から、小学校の 86.6%、幼稚園の 98.6%、保育所の 76.9%が何らかの連携に「現在取り組んでいる」と回答したことが明らかにされており、現時点で保幼小連携が広く浸透していることがうかがえる。その一方で、公立・私立幼稚園および公立・私立保育所の 5 歳児の担当保育者を対象とした新井・千田（2010）の調査から、多くの保育者（78.5%）が小学校教育に関心があると回答したものの、小学校教育の根拠となる学習指導要領を読んだことがあると回答したものが 28%に過ぎなかった。また、保育者（幼稚園教諭・保育所保育士）・小学校教諭・保護者を対象とした丹羽ら（2004）の調査からも、「すすんで友だちと関われる」「思いや考えを自分なりに言葉で伝えられる」などの項目からなる『自主性・積極性』因子と、「落ち着いて座っていられる」「人の話を聞いていられる」などの項目からなる『基本的態度』因子に、保育者・小学校教諭・保護者（幼稚園・保育所保護者と小学校保護者のそれぞれ）の間で重視する程度に差がみられることも明らかにされている。小山（2009）はこのような保育者と小学校教諭との意識のズレを、1）幼小の教育方法・学習形態の違い、2）幼小の学習目標・学習内容の違い、3）活

動内容・学習内容の水準の問題、4）幼小の評価方法の違いとして分類し、円滑な小学校就学に移行できるように幼稚園・保育所では小学校就学を視野に入れながら教育内容・方法を見直すこと、同時に小学校では幼稚園・保育所での子どもの育ちを踏まえた教育内容・方法を工夫すること、すなわち「学びの連続性」の観点からの教育の目標・内容・方法を改善する重要性を指摘している。このような指摘は、幼稚園教育要領・保育所保育指針およびその解説書の中でも重点的に述べられている。例えば、2008 年の幼稚園教育要領では、「特に留意する事項」として「(5) 幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校教諭との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」と明記されている。この項目について『幼稚園教育要領解説』では、子どもの発達と学びの連続性を確保するためには、幼稚園と小学校の教諭がともに幼児期から児童期への発達の流れを理解することが大切であると解説されている。このような視点は、保幼小連携を「発達や学びの連続性」という「接続期」の視点から捉える必要性（横井、2007）とも通ずる。

しかしながら、これまでの研究の中で、発達の連続性に対する保育者・小学校教諭の意識調査を行った研究はみられない。これまでの研究で指摘されているような保育・幼児教育の「経験カリキュラム」と小学校教育の「教科カリキュラム」の差異や、保育者と小学校教諭における「子ども観」「支援観」の差異と同様に、幼児期から学童期にかけての発達的特徴についての理解（発達観）の差異も、保幼小連携にみられるズレの要因の一つであると考えられる。とりわけ、接続期の幼児・児童がどのような発達的特徴を示すのかについての保育者・小学校教諭の理解は、「接続」カリキュラム（横井、2007）を創造・展開する上で基本的事項となると思われる。そこで、本研究では保育者と小学校教諭を対象とした調査を実施し、それぞれの保育・教育についての理解の実態（「指針・要領等」の講読経験）と子ども観にみられる差異について検討することとともに、発達的理解という観点から保育者と小学校教諭とのズレについて検討することを目的とする。

2．方法

2－1．調査対象と調査手続き

2014 年 11 月～12 月に、西日本の中核都市にある保育所（認定こども園を含む：以下、保育所）26 園（所）と小学校 6 校に調査用紙を郵送し、回答後は保育所・小学校ごとに返送を求めた。調査は無記名で行い、調査用紙の表紙に①本調査の目的と意義、②回答は統計的に処理され個人のプライバシーが侵害される恐れがないこと、③回答は任意であり強制されるものではないことを明記した。また、1 保育所につき 10 枚、1 小学校には 20 枚の調査用紙を送付したが、回答者数が配布枚数より超過する場合には複写の対応を依頼した。調査の結果、保育所 388 名、小学校 120 名の合計 508 名から回答を得た。

2－2．調査項目

本研究の調査用紙は【回答者の属性に関する項目】、【子ども観・支援観に関する項目】、【発達的理解に関する項目】の 3 つから構成された。【回答者の属性に関する項目】では、①回答者の属性 6 項目（1. 現在勤務する校園種、2. 職位〔管理職・正規職員（教諭）・非常勤職員（講師）〕：（　）は小学校（以下同様）、3. 現在の担当（担任）クラス、4. 通算勤務年数、5. 5 歳児（小学校 1 年生）担当（担任）経験の有無、6. これまでの勤務経験のある校園種、および、②保育

所保育指針・幼稚園教育要領・小学校学習指導要領の講読経験3項目（7. 保育所保育指針の講読経験、8. 幼稚園教育要領の講読経験、9. 小学校学習指導要領の講読経験（以下、「指針・要領等」講読経験）：すべて、〔毎年読んでいる・2、3年に一度は読んでいる・改定ごとに読んでいる・読んだことはない〕の4件法）について回答を求めた。

【子ども観・支援観に関する項目】では「5歳児・小学校1年生にとって、以下に挙げることはどの程度重視すべきだと思いますか」と教示し、16項目について5歳児と小学校1年生の場合それぞれに回答を求めた（1. 落ち着いて座っていられる、2. クラスのみんなと一緒に行動する、3. 時間や決まりを守る、4. 人の話を聞く、5. 感じたことや考えたことを自分なりに表現する、6. 自然や身近な動植物に興味を持つ、7. 見たり触れたりしたことに感動する、8. 喜んで体を動かす、9. 自分なりに目的をもって取り組む、10. 思いや考えを自分なりに言葉で伝える、11. 作業をクラスのみんなと協力して進める、12. 自分のことは自分でする、13. 友だちの気持ちを考える、14. 自分のしたい遊びに没頭する、15. ひらがなを読むことができる、16. ひらがなを書くことができる)。16項目すべて〔重視すべきではない・あまり重視すべきではない・重視すべき・とても重視すべき〕の4件法での回答を求めた。

【発達的理解に関する項目】は、表1に示す20項目について「課題の通過率（課題をクリアできる子どもの割合）がおおむね50%を超えるのは何歳くらいだと思いますか」と教示し、〔3歳未満・3歳・4歳・5歳・6歳・7歳・8歳以上〕の7件法での回答を求めた。課題の選定については、新版K式発達検査2001および田中・ビネー式知能検査Vの課題項目を中心とした心理検査課題を参考に筆者が作成した。

最後に、性別と年齢（任意の回答）について尋ね回答を得た。

2－3．分析の方法

本研究では、【回答者の属性に関する項目】については、保育所と小学校での回答ごとに、回答の度数を集計した。

【子ども観・支援観に関する項目】では、16項目のそれぞれについて、〔重視すべきではない〕から〔とても重視すべき〕の4件法による回答に1〜4点を与え、この得点を従属変数とした。評定者所属（2：参加者間計画〔保育所・小学校〕）と評定対象（2：参加者内計画〔5歳児・小学校1年生〕）により従属変数の得点に差がみられるかについて混合要因分散分析を行った。

【発達的理解に関する項目】では、とりわけ接続期にあたる5歳児と6歳児のそれぞれ4問について、分析の対象とした。それぞれの年齢に該当する4問について回答者が評定した年齢の平均を算出

表1．本研究で用いた【発達的理解に関する項目】と課題通過年齢

年齢	教示文（ ）は課題番号を示す
3歳課題	(5)提示された色の名称(赤・青・黄・緑)を答えることができる (11)自分の性別を答えることができる
4歳課題	(6)「自分の知っていること」と「他者の知っていること」は時にくいちがいがあることを理解できる (13)正方形をみながら真似をして描くことができる(模写) (14)1列に並ぶ13個の丸を順に数え，その後「全部で何個ですか？」という問いに「13個」と答えることができる (15)指を隠された状態で指の数を聞かれたとき，左右の指の数をそれぞれ「5」と答えることができる
5歳課題	(1)三角形をみながら真似をして描くことができる(模写) (3)5以下の加算(例：1＋2，2＋2)ができる (4)硬貨の名称(1円・10円・50円・100円)を答えることができる (17)3種類(立方体・球体・円柱)のビーズで構成される見本が提示されたとき，同じ配列でビーズを通すことができる
6歳課題	(2)口頭で提示された5つの数字(例：52473)を覚え，順に言うことができる (12)曜日についての質問(例：金曜日の前の日は何曜日ですか)に答えることができる(例では「木曜日」) (18)ひし形をみながら真似をして描くことができる(模写) (19)20からの逆唱(20→1までを逆に数える)ができる
7歳課題	(7)簡単な釣銭の計算(例：20円持っていて4円使ったらいくら残りますか？)を暗算できる (8)2つの単語(例：太陽と月)を提示されたとき，その共通点を答えることができる (9)話のつじつまが合わないとき(例：男の人が両手をポケットに入れて傘をさしている)，そのことを指摘できる (20)与えられた3つの単語(例：子ども・ボール・川)を用いて簡単な文章を作ることができる
8歳課題	(10)時計の針を指定された時間に合わせることができる (16)今日の日付を聞かれたとき，今日の年月日や和暦を正しく答えることができる

し、保育者と小学校教諭において平均値に差がみられるかについて検討を行った。

なお、本研究で分析に用いた統計パッケージは、SPSS Statistics 22 である。

3．結果

3－1．回答者の属性に関する項目

回答者の属性　【回答者の属性に関する項目】のうち 2. 職位、3. 現在の担当（担任）クラス、4. 通算勤務年数、5. 5 歳児（小学校 1 年生）担当（担任）経験の有無の 4 項目と、任意回答で求めた性別と年代（年齢から変換したもの）の 2 項目について、保育所と小学校それぞれの回答を順に表 2 と表 3 に示した。

表 2. 回答者の属性に関する項目（保育所）

職位（保育所）		
	度数	%
管理職	16	4.1
正規職員	248	63.9
非常勤職員	115	29.6
不明	9	2.3
合計	388	

性別（保育所）		
	度数	%
女性	365	94.1
男性	16	4.1
不明	7	1.8
合計	388	

５歳児の担当経験の有無		
	度数	%
担当なし	173	44.7
担当あり	212	54.6
不明	3	0.8
合計	388	

回答者の年代（保育所）		
	度数	%
20代	154	39.7
30代	74	19.0
40代	55	14.0
50代	58	15.0
60代以上	13	4.0
不明	32	8.2
合計	388	

現在の担当クラス（保育所）		
	度数	%
未満児	213	54.9
３歳	32	8.2
４歳	31	8.0
５歳	30	7.7
級外	51	13.1
栄養	8	2.1
不明	23	5.9
合計	388	

勤務年数（保育所）		
	度数	%
1～5年	130	33.5
6～10年	82	21.1
11～15年	55	14.2
16～20年	47	12.1
21～25年	27	7.9
26～30年	19	4.9
30年以上	20	5.2
不明	8	2.1
合計	388	

表 3. 回答者の属性に関する項目（小学校）

職位（小学校）		
	度数	%
管理職	11	9.2
教諭	92	76.7
講師	11	9.2
不明	6	5.0
合計	120	

性別（小学校）		
	度数	%
女性	71	59.2
男性	43	35.8
不明	6	5.0
合計	120	

小学校1年生の担任経験の有無		
	度数	%
なし	33	27.5
あり	87	72.5
合計	120	

回答者の年代（小学校）		
	度数	%
20代	13	11.0
30代	16	13.0
40代	31	26.0
50代	46	38.0
60代以上	2	2.0
不明	12	10.0
合計	120	

現在の担当（小学校）		
	度数	%
担任	69	57.5
級外	24	20.0
養護	5	4.2
栄養	1	0.8
その他	16	13.3
不明	5	4.2
合計	120	

勤務年数（小学校）		
	度数	%
1～5年	16	13.3
6～10年	12	10.0
11～15年	10	8.3
16～20年	13	10.8
21～25年	16	13.3
26～30年	27	22.5
30年以上	25	20.8
不明	1	0.8
合計	120	

保育所保育指針・幼稚園教育要領・小学校学習指導要領　【回答者の属性に関する項目】のうち、「指針・要領等」講読経験に関する保育所と小学校の回答について、全体の傾向と勤務年数ごと

の傾向をそれぞれ表 4 と表 5 に示した。

表 4.「指針・要領等」講読経験（保育所）

保育所保育指針を読んだことがありますか（保育所：勤務年数別）N=376				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
保育所全体	141	90	130	15
	(37.5%)	(23.9%)	(34.6)	(4.0%)
1～5年	60	39	23	6
6～10年	18	21	33	8
11～15年	16	12	25	1
16～20年	17	7	22	0
21～25年	9	5	10	0
26～30年	8	2	7	0
30年以上	13	3	4	0
不明	0	1	6	0

幼稚園教育要領を読んだことがありますか（保育所：勤務年数別）N=362				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
保育所全体	38	73	113	138
	(10.5%)	(20.2%)	(31.2%)	(38.1)
1～5年	29	43	24	31
6～10年	1	11	30	37
11～15年	1	10	18	24
16～20年	2	3	18	21
21～25年	0	1	9	12
26～30年	2	2	6	6
30年以上	3	2	6	4
不明	0	1	2	3

小学校学習指導要領を読んだことがありますか（保育所：勤務年数別）N=369				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
保育所全体	6	17	27	319
	(1.6%)	(4.6%)	(7.3%)	(86.4%)
1～5年	2	10	8	107
6～10年	0	3	4	72
11～15年	2	0	5	46
16～20年	1	0	4	39
21～25年	0	0	3	21
26～30年	0	1	2	15
30年以上	1	2	1	13
不明	0	1	0	6

表 5.「指針・要領等」講読経験（小学校）

保育所保育指針を読んだことがありますか（小学校：勤務年数別）N=116				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
小学校全体	0	5	4	107
	(0.0%)	(4.3%)	(3.4%)	(92.2)
1～5年	0	1	0	13
6～10年	0	0	0	11
11～15年	0	1	0	9
16～20年	0	1	0	12
21～25年	0	1	1	14
26～30年	0	0	1	26
30年以上	0	1	2	21
不明	0	0	0	1

幼稚園教育要領を読んだことがありますか（小学校：勤務年数別）N=112				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
小学校全体	0	10	9	93
	(0.0%)	(8.9%)	(8.0%)	(83.0%)
1～5年	0	1	1	12
6～10年	0	1	0	10
11～15年	0	0	0	10
16～20年	0	2	1	9
21～25年	0	1	3	12
26～30年	0	2	2	22
30年以上	0	3	2	17
不明	0	0	0	1

小学校学習指導要領を読んだことがありますか（小学校：勤務年数別）N=119				
	毎年読んでいる	2，3年に一度は読んでいる	改定ごとに読んでいる	読んだことはない
小学校全体	50	21	42	6
	(42.0%)	(17.6%)	(35.3%)	(5.0%)
1～5年	11	2	1	2
6～10年	8	1	3	0
11～15年	4	2	3	1
16～20年	6	3	4	0
21～25年	6	2	7	0
26～30年	7	6	13	1
30年以上	8	5	10	2
不明	0	0	1	0

保育所全体では、保育所保育指針については、「毎年読んでいる」および「2、3 年に一度は読んでいる」の 2 つで全体の 60%を超過している一方で、幼稚園教育要領ではその割合が 30%となり、さらに小学校学習指導要領では 10%未満であった。

同様に、小学校全体では、小学校学習指導要領については、「毎年読んでいる」および「2、3 年に一度は読んでいる」の 2 つで全体の 60%近くを占める一方で、幼稚園教育要領と保育所保育指針ではその割合が 10%未満であった。

3－2．子ども観・支援観における保育者と小学校教諭の差異

【子ども観・支援観に関する項目】では、保育者と小学校教諭との評定に差がみられるかについて検討を行った。分析の結果から、8 項目（項目番号：1・2・3・4・11・12・14・16）において回答者の所属（保育所・小学校）と評定対象（5 歳児・小学校 1 年生）の交互作用がみられた（表 6）。交互作用がみられた項目の単純主効果の検定結果を表 7 および表 8 に示した。

単純主効果の検定から、すべての項目で 5 歳児における評定者所属の主効果が有意であり、項目 2・14・16 では小学校 1 年生における評定者所属の主効果も有意であった（表 7）。多重比較から、項目 2 および 16 の小学校 1 年生以外のすべての項目で保育者が小学校教諭よりも評定値が有意に高かった。

また、すべての項目で評定者所属における評定対象の主効果が有意であった（表 8）。多重比較から項目 14 を除いて、すべての項目で保育者と小学校教諭は小学校 1 年生に対する評定値が有意に高かった。

3－3．発達的理解における保育者と小学校教諭との差異

【発達的理解に関する項目】のうち 5 歳課題と 6 歳課題のそれぞれ 4 問について、全体平均と課題ごとの平均を算出した（表 9）。両課題ともに課題全体の平均値に有意な差がみられ、小学校教諭の評定値が有意に高かったが、保育者・小学校教諭ともに両課題の全体平均は課題通過年齢と近かった。しかしながら、回答の範囲は広く回答者によるばらつきもみられることも明らか

となった（表 10）。

表 6. 子ども観・支援観に関する項目の得点と分析の結果

調査項目（下段：有効回答数）	評定対象	回答者所属 保育所	回答者所属 小学校	主効果 評定対象	主効果 回答者所属	交互作用
1. 落ち着いて座っていられる 保育所者N＝378，小学校N＝116	5歳児 小学校1年生	3.28 *(1.61)* 3.44 *(0.58)*	2.84 *(0.60)* 3.47 *(0.52)*	25.81***	5.41*	8.88**
2. クラスのみんなと一緒に行動する 保育所者N＝373，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	3.01 *(0.53)* 3.32 *(0.57)*	2.89 *(0.58)* 3.45 *(0.53)*	216.76***	0.01	17.61***
3. 時間や決まりを守る 保育所者N＝377，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	3.24 *(0.54)* 3.58 *(0.50)*	3.06 *(0.63)* 3.61 *(0.49)*	231.79***	2.52	12.30***
4. 人の話を聞く 保育所者N＝378，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.55 *(0.52)* 3.70 *(0.46)*	3.19 *(0.60)* 3.72 *(0.45)*	203.49***	12.6***	62.46***
5. 感じたことや考えたことを自分なりに表現する 保育所者N＝378，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	3.11 *(0.59)* 3.37 *(1.78)*	3.04 *(0.70)* 3.26 *(0.53)*	8.14**	0.85	0.08
6. 自然や身近な動植物に興味を持つ 保育所者N＝377，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	3.19 *(1.66)* 3.16 *(0.60)*	3.39 *(0.62)* 3.32 *(0.52)*	0.43	3.93*	0.06
7. 見たり触れたりしたことに感動する 保育所者N＝380，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.31 *(0.59)* 3.33 *(0.59)*	3.51 *(0.61)* 3.48 *(0.53)*	0.00	9.13**	1.15
8. 喜んで体を動かす 保育所者N＝379，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.31 *(0.62)* 3.30 *(0.61)*	3.65 *(0.51)* 3.55 *(0.52)*	5.57*	27.16***	3.67
9. 自分なりに目的をもって取り組む 保育所者N＝379，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	3.11 *(2.06)* 3.36 *(0.59)*	2.74 *(0.71)* 3.17 *(0.63)*	12.91***	6.31*	0.94
10. 思いや考えを自分なりに言葉で伝える 保育所者N＝380，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.28 *(1.64)* 3.49 *(0.57)*	2.80 *(0.66)* 3.22 *(0.57)*	18.26***	25.25***	1.88
11. 作業をクラスのみんなと協力して進める 保育所者N＝376，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	2.97 *(0.57)* 3.37 *(0.60)*	2.75 *(0.62)* 3.31 *(0.55)*	255.87***	7.18**	7.74**
12. 自分のことは自分でする 保育所者N＝379，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.41 *(0.56)* 3.61 *(0.52)*	3.22 *(0.66)* 3.65 *(0.50)*	140.47***	1.75	17.96***
13. 友だちの気持ちを考える 保育所者N＝379，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	3.33 *(0.58)* 3.59 *(0.50)*	3.04 *(0.63)* 3.38 *(0.57)*	123.89***	23.00***	2.59
14. 自分のしたい遊びに没頭する 保育所者N＝376，小学校N＝116	5歳児 小学校1年生	3.35 *(0.66)* 3.21 *(0.68)*	3.12 *(0.66)* 2.81 *(0.68)*	41.76***	25.23***	6.41*
15. ひらがなを読むことができる 保育所者N＝379，小学校N＝118	5歳児 小学校1年生	2.54 *(0.69)* 3.50 *(0.57)*	2.71 *(2.82)* 3.75 *(0.46)*	155.41***	5.42*	0.28
16. ひらがなを書くことができる 保育所者N＝380，小学校N＝117	5歳児 小学校1年生	2.30 *(0.73)* 3.42 *(0.63)*	2.13 *(0.68)* 3.63 *(0.53)*	1296.57***	0.16	28.06***

（ ）内は標準偏差
*** p＜.001 ** p＜.01 * p＜.05

表 7. 評定対象における評定者所属の主効果

項目番号	評価対象	F値	η^2	ペアごとの比較（Bonferroni法）
1	5歳児	F (1,492)＝8.00*	.016	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	*n.s.*		
2	5歳児	F (1,488)＝4.27*	.009	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	F (1,488)＝4.65*	.009	保育所 ＜ 小学校
3	5歳児	F (1,492)＝9.07**	.018	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	*n.s.*		
4	5歳児	F (1,494)＝38.94***	.073	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	*n.s.*		
11	5歳児	F (1,492)＝13.79***	.027	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	*n.s.*		
12	5歳児	F (1,495)＝8.48**	.017	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	*n.s.*		
14	5歳児	F (1,490)＝10.41***	.021	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	F (1,490)＝30.42***	.058	保育所 ＞ 小学校
16	5歳児	F (1,495)＝5.02*	.010	保育所 ＞ 小学校
	小学校1年生	F (1,490)＝11.46***	.023	保育所 ＜ 小学校

*** p＜.001 ** p＜.01 * p＜.05

表 8. 評定者所属における評定対象の主効果

項目番号	評定者所属	F値	η^2	ペアごとの比較（Bonferroni法）
1	保育所	F (1,492)＝4.70*	.009	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,492)＝21.23***	.041	5歳児 ＜ 小1
2	保育所	F (1,488)＝117.20***	.194	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,488)＝116.89***	.193	5歳児 ＜ 小1
3	保育所	F (1,492)＝144.93***	.228	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,492)＝114.94***	.189	5歳児 ＜ 小1
4	保育所	F (1,494)＝42.53***	.079	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,494)＝161.20***	.246	5歳児 ＜ 小1
11	保育所	F (1,492)＝182.76***	.271	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,492)＝115.81***	.191	5歳児 ＜ 小1
12	保育所	F (1,495)＝61.05***	.110	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,495)＝84.87***	.146	5歳児 ＜ 小1
14	保育所	F (1,490)＝16.38***	.032	5歳児 ＞ 小1
	小学校	F (1,490)＝26.46***	.058	5歳児 ＞ 小1
16	保育所	F (1,495)＝1001.57***	.669	5歳児 ＜ 小1
	小学校	F (1,490)＝557.86***	.530	5歳児 ＜ 小1

*** p＜.001 * p＜.05

表 9. 5 歳課題と 6 歳課題における保育者と小学校教諭の回答の平均値

課題	評定者所属				統計量
	保育所		小学校		
	有効回答数	平均(*SD*) 下段【Range】	有効回答数	平均(*SD*) 下段【Range】	
5歳課題全体	**1500**	**5.36(*1.52*)**	**471**	**5.66(*1.24*)**	$t(950.764)=-4.14$, $p<.01$
三角形をみながら真似をして描くことができる(模写)	374	5.71(*1.25*) 【2-8】	118	5.70(*0.94*) 【3-8】	
5以下の加算(例:1＋2, 2＋2)ができる	377	5.98(*0.90*) 【3-8】	118	5.86(*0.83*) 【3-8】	
硬貨の名称(1円・10円・50円・100円)を答えることができる	377	3.90(*1.09*) 【2-8】	118	4.64(*1.11*) 【2-8】	
3種類(立方体・球体・円柱)のビーズで構成される見本が提示されたとき,同じ配列でビーズを通すことができる	372	5.93(*1.65*) 【2-8】	117	6.45(*1.30*) 【3-8】	
6歳課題全体	**1488**	**5.85(*1.39*)**	**470**	**5.98(*1.20*)**	$t(901.445)=-2.01$, $p<.05$
口頭で提示された5つの数字(例:52473)を覚え,順に言うことができる	372	5.53(*1.18*) 【2-8】	117	5.76(*1.01*) 【3-8】	
曜日についての質問(例:金曜日の前の日は何曜日ですか)に答えることができる(例では「木曜日」)	371	6.50(*1.13*) 【2-8】	117	6.37(*0.84*) 【4-8】	
ひし形をみながら真似をして描くことができる(模写)	370	5.45(*1.54*) 【2-8】	118	5.64(*1.37*) 【2-8】	
20からの逆唱(20→1までを逆に数える)ができる	375	5.93(*1.40*) 【2-8】	118	6.19(*1.34*) 【3-8】	

注)評定は3歳未満・3歳・4歳・5歳・6歳・7歳・8歳以上の7件法によるため,本研究の分析では3歳未満を「2歳」,8歳以上を「8歳」として処理した

4．考察

本研究では、保幼小連携に関する研究から指摘されている保育・幼児教育と小学校教育の意識のズレについて、「指針・要領等」の講読経験、子ども観にみられる差異、そして発達的理解における差異の 3 つの点から検討するために、保育者と小学校教諭を対象とした実態調査を実施した。

4－1．「指針・要領等」の講読経験

本研究の結果から、保育者および小学校教諭ともに、自らの校園種に関する「指針・要領等」の講読が高い割合にあるのに対して、連携先となる校園種に関する「指針・要領等」の講読が極めて低い割合であることが明らかとなった。このような結果はこれまでの研究と一致しており、この原因として新井・千田（2010）は小学校教諭免許状を取得している保育者の割合が低いこと、および養成課程における小学校教育について学ぶ科目の未設置をあげている。また、伊藤・山内・岩崎・細川（1997）の調査から、小学校学習指導要領が備えられている園は 13%、幼稚園教育要領か保育所保育指針のいずれかあるいは両方が備えられている小学校は 17%であることが明らかにされており、そもそも幼保と小学校の相互理解が進みにくい状況にあるといえる。しかしながら、堀越・松嵜・吉永・佐久間・福田・横山（2016）によると、近年では保育者養成校での授業で「生活」「生活科教育法」など小学校教員養成課程

表 10. 5 歳課題と 6 歳課題における保育者と小学校教諭の回答の度数と割合

		回答者所属			
		保育所		小学校	
	50%通過年齢	回答者数	%	回答者数	%
5歳課題全体	2歳	28	1.9	1	0.2
	3歳	174	11.6	20	4.2
	4歳	236	15.7	61	13.0
	5歳	327	21.8	116	24.6
	6歳	371	24.7	169	35.9
	7歳	232	15.5	65	13.8
	8歳	132	8.8	39	8.3
6歳課題全体	2歳	16	1.1	1	0.2
	3歳	58	3.9	10	2.1
	4歳	174	11.7	38	8.1
	5歳	336	22.6	105	22.3
	6歳	386	25.9	156	33.2
	7歳	330	22.2	111	23.6
	8歳	188	12.6	49	10.4

科目も含めて保幼小連携や接続が取り上げられていることが明らかにされている。保育者養成課程だけでなく、幼稚園教諭や小学校教諭の養成課程でのカリキュラムの工夫が進むことで、「指針・要領等」の講読経験が改善され相互理解が深まることが期待される。

また、保育者の回答から、幼稚園教育要領の講読経験も決して高いといえる割合ではなかった。保幼小連携についての調査では、「幼保と小」というくくりでその連携のあり方が検討されることが多い。しかしながら、保育所と幼稚園での比較から、母親の悩みや育児ストレスに差がみられること（野口・小川・松村、2005）や、保育所と幼稚園では保育者が「気になる子」としてあげる幼児の行動特徴に差がみられること（中島、2014）など、その質的差異が指摘されている。近年では幼保連携型の認定こども園の設置も進められており、保幼小連携のあり方について検討する際には「幼保と小」というタテの連携だけでなく、保育所と幼稚園（あるいは認定こども園）というヨコの連携についてもそのあり方が問われる必要がある。

4－2．子ども観・支援観における差異

これまでの保育者と小学校教諭を対象とした調査から、子ども観の差異が指摘されてきた。丹羽ら（2004）の調査から、「目的を持って取り組める」「自分のことは自分でできる」など『自主性・積極性』因子において、5歳児担当保育者が小学校1年生児童担任教諭に比べ、子どもを高く評価していた。同様の傾向は進野・小林（1999）においても示されている。本研究の結果からも、保育者と小学校教諭における評定に、いくつかの項目で差異がみられた。交互作用がみられた項目の分析から、5歳児に対する評定は小学校教諭に比べ、保育者の評定値が有意に高く、5歳児に対するイメージや印象に質的な差異がみられることが明らかとなった。とくに、項目12『自分のことは自分でする』についても有意差がみられたことは、丹羽ら（2004）や進野・小林（1999）と同一の傾向といえるだろう。

また、項目2『クラスのみんなと一緒に行動する』と項目16『ひらがなを書くことができる』については、5歳児の評定値では保育者の得点が有意に高く、小学校1年生では小学校教諭の評定値が有意に高いことも明らかとなった。このことは、保育・幼児教育から学校教育への移行において、小学校教諭が集団活動や学習面での資質や能力を重視する傾向にあることを示唆する結果であり、保育・幼児教育が「遊びと生活を中心とした活動」である一方、小学校が「教科に基づく一斉授業」という学習の形態が異なることなどがその原因として考えられるだろう。

4－3．発達的理解における差異

本研究の結果から、接続期にあたる年齢である5歳児と6歳児の発達的特徴について、保育者に比べ小学校教諭がより高く評定していること、および、両者ともに平均では概ね課題50%通過年齢に近い評定をしていることが明らかとなった。このことから、平均値からみると保育者と小学校教諭がイメージする子どもの発達的な力量に大きなズレがみられないことが示唆された。しかしながら、保育者と小学校教諭ともに回答の幅はかなり広く、校園種によらず教職員での個人差が大きいことも示唆された。これまでの研究では、カリキュラムの接続など、保育・幼児教育と小学校教育の「なめらかな接続」のために発達の連続性を理解する重要性が指摘されてきた。本研究の結果からは、そのような異なる校園種間での「なめらかな接続」のために発達の連続性を理解することが重要となるとともに、同一校園種の教職員においても発達的特徴の理解に差異がみられることを意識し、共通理解を深めていく必要性も指摘することができるだろう。

4－4．本研究の課題

本研究の課題として、2点あげることができる。1点目は調査対象として幼稚園教諭を含めることができなかった点である。とりわけ、保育者の幼稚園教育要領の講読割合が高い水準になかったため、幼稚園教諭の実態調査が必要となるだろう。幼保のヨコの連携のあり方について検討することが今後求められる。

課題の2点目としては、調査対象とした保育者と小学校教諭の属性における差異である。とりわけ、勤務年数に着目すると、保育所では回答者の半数以上が10年未満の勤務年数であるのに対して、小学校では半数以上が20年以上の勤務年数を有していた。保育者や小学校教諭の熟達化やキャリア形成に関する研究からも、困難事例に対する対応や自らの保育・教育実践の振り返りが勤務年数や経験により質的に変化することが明らかにされている（例えば、岸野・無藤、2006；高濱、2000など）。このような経験年数の差は、子ども観や支援観に差異をもたらすと考えられるとともに、接続期の担当の有無や回数ともリンクする問題でもある。また、別の見方をすれば、保幼小連携が強調される以前からの勤務経験を有する対象者と強調された以後に勤務を開始した対象者では、養成課程で得た知識なども異なると考えられ、保幼小連携に対する問題意識や知識の水準が異なる可能性もある。このことから、今後は勤務年数や保育者・小学校教諭としての熟達化などの変数も絡めた検討を行うことが必要となるだろう。

〔引用文献〕

新井美保子・千田隆弘．(2010)．幼保小における学びの接続の探求（その1）－遊びにおける学びの要素に着目して－．*愛知教育大学研究報告教育科学編*，59，55〜63.

堀越紀香・松嵜洋子・吉永安里・佐久間路子・福田洋子・横山真貴子．(2016)．保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態：保育者養成課程の関連科目や生活かのシラバス分析から．*保育教諭養成課程研究*，2，3-16.

伊藤輝子・山内昭造・岩崎洋子・細川かおり．(1997)．幼稚園・保育園・小学校の教育連携の実態と課題－来年度就学予定児を持つ保護者の不安に対する保育の課題－．*保育学研究*，35，136-143.

加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博．(2011)．幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か．*お茶の水女子大学人文科学研究*，7，87-98.

岸野麻衣・無藤隆．(2006)．教師としての専門性の向上における転機：生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ．*発達心理学研究*，17，207-218.

小林小夜子．(2003)．就学前集団保育から小学校への移行における適応に関する発達心理学的研究－研究の視点と課題－．*広島大学大学院教育学研究科紀要*，52，65-71.

小山優子．(2009)．保幼小連携実践の意義と課題．*島根県立大学短期大学部松江キャンパス研究紀要*，47，9-16.

姜　華．(2012)．幼小連携に関する政策と理念についての一考察－中央教育審議会答申と幼稚園教育要領を中心に－．*早稲田大学大学院教育学研究科紀要*：別冊，20，67-78.

中島正夫．(2014)．保育所と幼稚園における発達障害がある子ども・「気になる子」の状況について．*椙山女学園大学看護学研究*，6，23-31.

丹羽さがの・酒井　朗・藤江康彦．（2004）．幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査－よりよい幼保小連携に向けて－．*お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要*，2，39-50.
野口純子・小川佳代・松村惠子．（2005）．乳幼児を育てている母親の悩みと育児ストレス－保育所児と幼稚園児の比較－．*香川県立保健医療大学紀要*，2，79-86.
大隈和彦・森保之・平石信敏．（2016）．幼小連携教育における教育課程開発の事例研究－校内研修に焦点をあてて－．*福岡教育大学紀要第六分冊 教育実践研究編*，65，1-8.
酒井　朗．（2010）．移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学：「なめらかな接続」再考．*教育学研究*，77，132-143.
酒井　朗．（2014）．教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題．*教育学研究*，81，385-395.
進野智子・小林小夜子．（1999）．幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究Ⅰ．*長崎大学教育学部紀要*，57，91-106.
高濱裕子．（2000）．保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応．*発達心理学研究*，11，200-211.
田中正浩．（2013）．小学校低学年教員の専門性に関する一考察．*駒沢女子短期大学研究紀要*，46，17〜23.

上野ひろ美．（2007）．保幼小連携の課題に関する考察．教育実践総合センター研究紀要，16，109-121.
山田友希子・大伴　潔．（2010）．幼保・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討－保幼5歳児担任・小学Ⅰ年生担任・保護者の意識からとらえる－．東京学園大学
横井紘子．（2007）．幼小連携における「接続期」の創造と展開．*お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要*，4，45-52.
横井紘子．（2011）．保育所・幼稚園と小学校の違い．酒井朗・横井紘子（著）．*保幼小連携の原理と実践：移行期の子供への支援*．ミネルヴァ書房，29-48.

付記

調査にご協力いただいたみなさまに感謝いたします。なお、本研究は2016年1月に急病のためご逝去された上長　然先生（当時、佐賀大学文化教育学部准教授）との共同研究の一部である。上長先生には研究の立案時から的確なアドバイスをいただくとともに、友人として親しくお付き合いいただきました。記して哀悼の意を表します。

小学校社会科における学びの課題
― 新学習指導要領と「子供が自ら学びはじめる瞬間」―

柳澤　有吾（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．新学習指導要領と社会科の課題

平成 32 年度全面実施の小学校新学習指導要領が平成 29 年 3 月に告示され、周知期間を経て、平成 30 年度、31 年度は移行期間に入る。平成 28 年 12 月の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」を受けての改訂作業は、小学校から高等学校までを見通した「60 年ぶりの大改訂」とも言われる。小学校社会科に関しても、教科目標・内容ともに大きく改訂されているので、まずは、前提となる中教審答申において課題とされた点を確認することからはじめたい。

> 社会科、地理歴史科、公民科においては、社会的事象に関心を持って多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力と態度を養い、社会的な見方や考え方を成長させること等に重点を置いて、改善が目指されてきた。一方で、主体的に社会の形成に参画しようとする態度や、資料から読み取った情報を基にして社会的事象の特色や意味などについて比較したり関連付けたり多面的・多角的に考察したりして表現する力の育成が不十分であることが指摘されている。また、社会的な見方や考え方については、その全体像が不明確であり、それを養うための具体策が定着するには至っていないことや、近現代に関する学習の定着状況が低い傾向にあること、課題を追究したり解決したりする活動を取り入れた授業が十分に行われていないこと等も指摘されている。（132 頁）

主体性や多面的・多角的な考察、表現力などについては、「育成が不十分」であるにしても、目標とするところに問題があるとされているわけではない。「近現代に関する学習の定着状況」や「課題を追究したり解決したりする活動」についても同様である。それに対して、「社会的な見方や考え方」については、「それを養うための具体策が定着にするに至っていない」だけでなく、そもそも「その全体像が不明確」であるとされている点が注目される。

これを受けて、教科の目標は今回、前文と具体的目標 3 つからなる構成にあらためられた。比較のために、現行の目標と並べて以下に示す。

【現行】

社会生活についての理解を図り，我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て，国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。

【新】

社会的な見方・考え方を働かせ，課題を追究したり解決したりする活動を通して，グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民と

しての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

(1) 地域や我が国の国土の地理的環境，現代社会の仕組みや働き，地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに，様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 社会的事象の特色や相互の関連，意味を多角的に考えたり，社会に見られる課題を把握して，その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力，考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

(3) 社会的事象について，よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに，多角的な思考や理解を通して，地域社会に対する誇りと愛情，地域社会の一員としての自覚，我が国の国土と歴史に対する愛情，我が国の将来を担う国民としての自覚，世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。

現行学習指導要領は簡潔にまとめられており、具体的内容は学年ごとの目標に譲る形となっている（たとえば「調べたことや考えたことを表現する力を育てる」などは、どの学年の目標にも含まれている)。「公民的資質の基礎を養う」という部分は、「公民としての資質・能力の基礎を育成する」というかたちで新指導要領にも受け継がれているが、前段は大きく異なっている。これまでは「社会生活」や「国土と歴史」といった対象に焦点化されていたのが、あたらしい目標では「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して」と、視点や方法が前面に出ている（対象については３つの具体的目標のうちに織り込まれている)。ここでは、問題解決型の活動とともに、中教審答申でとくに問題視されていた「社会的な見方や考え方」という観点が強調されている。

中教審答申において「社会的な見方や考え方」は、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」として整理されていた。新学習指導要領における「社会的な見方・考え方」（「社会的事象の見方・考え方」）も同様に空間、時間および相互関係という「視点」と比較・分類等の「方法」に即してまとめられている。

また、教育内容についても、上記の「社会的な見方・考え方」に基づいた示し方に加えて、「地理的環境と人々の生活」、「歴史と人々の生活」、「現代社会の仕組みや働きと人々の生活」という三つの「枠組み」で整理することが答申で求められており、こちらも空間、時間ならびに構造・機能というシステム論的観点でまとめられることで、「社会生活についての総合的理解を図る」ことが目論まれている。

以上のように書き込むことで「社会的な見方・考え方」の「全体像」を明確にしようとしていることはわかるが、それによって理解が図られるべき「社会生活」の概念についてはどうだろうか。

２.「社会生活」とは何か

「社会生活」について規定されているのは、現行学習指導要領では「教科の目標」の（1)「社会生活についての理解」の項目、新学習指導要領では「教科の目標」の④「知識及び技能」の「知識」に関する部分ということになるが、段落分けの有無以外に相違点はないので後者から引

用する。

「社会生活についての理解を図る」ことは，社会科の発足以来，教科の目標として位置付けられてきた。社会生活についての理解とは，人々が相互に様々な関わりをもちながら生活を営んでいることを理解するとともに，自らが社会生活に適応し，地域社会や国家の発展に貢献しようとする態度を育てることを目指すものである。「社会生活」とは，社会との関わりの中での人々の生活のことであり，地域の地理的環境や組織的な諸活動の様子などとともに，我が国の国土の地理的環境や産業と国民生活との関連，我が国の歴史的背景などを含んでいる。小学校の社会科は，第3学年からの4年間を通して社会生活や国家及び社会について総合的に理解することを通して，公民としての資質・能力の基礎を育成することをねらいとしている。

ここで「社会生活」というものがどのように位置づけられているか、順に確認しよう。まず、「人々が相互に様々な関わりをもちながら生活を営んでいること」として記述されている（①）。それは、自己が「適応」したり「貢献」したりする対象でもある（②）。ついで、「社会との関わりの中での人々の生活」であるとあらためて規定される（③）。それは、地域や国の「地理的環境」、「地域の組織的諸活動」や「産業と国民生活との関連」、「歴史的背景」などを含む（④）。これらはつまり総体としてはどういうことを意味しているのだろうか。それぞれ単独で読んでいる限りではとくに疑問を感じることはないかもしれないが、このように並べられると、その相互関係が気になってくる。

最初に気が付くのは、①と③の違いである。「社会生活」は、①では相互関係のうちにある人々の生活それ自体を指しているのに対して、③では「社会との関わりの中での人々の生活」だという。「関係」は、①では「人々」のあいだに、③では「社会」とのあいだに、それぞれ見て取られている。その一方で、「人々の生活」である点では、①も③も異ならない。つまり、「人々の生活」は、「社会」との関係のうちにあると同時に、それ自体としては人間同士の関係という様態を有している。「社会」に焦点化して言い換えるならば、「社会」とは、「人々の生活」が関わっていく対象であると同時に人々の相互関係それ自体でもある。まとめるならば、「社会生活」とは①と③を組み合わせたもの、すなわち、「社会との関わりの中で、人々が相互に様々な関わりをもちながら営む生活」である。それは、再帰的関係が織り込まれた人々の生活であり人間同士の関係であることになる。ここには、単なるフィードバックによる調整機能だけでなく、人間が自らの在り方や営みそれ自体に反省的に関与していく批判的自己関係の可能性を読み込むこともできよう。

だが、もともと「社会生活」と括弧付きで際立たせられていたのは③だけで、「社会生活」という概念については、あくまでも③を基本にして、叙述の順序そのままに読むべきではないのか。すなわち、「人々が相互に様々な関わりをもちながら生活を営んでいること」の「理解」（①）を前提に、それに対して自己が「適応」したり「貢献」したりする（②）という「社会との関わり」における「人々の生活」（③）が「社会生活」であると。つまり、①は独立して読まれるべきではなく、②とセットでひとつのまとまりをなしており、そこから③へとつながっていくのだという解釈である。このときの「社会」はもっぱら関係の対象となる項であり、「人々の生活」も、事実として与えられたそれ、もしくは、「適応」や「貢献」といった「社会との関わり」におい

て把握されたものでしかないことになる。

「社会生活」についてのこうした2通りの読み方の違いは、社会が所与の事実としてそのまま適応や貢献の対象になるか、それとも再帰的自己関係のなかで反省的・批判的関わりの対象にもなりうるものなのか、という違いだけではない[1)]。「人々が相互に様々な関わりをもちながら生活を営んでいる」ということが、客観的に理解されるべき三人称的事実であるのか、それとも、一人称的に生きられている事実なのか、ということにも関わっている。結局、「社会生活についての理解」という項目では、「社会との関わり」という対象化的観点と「人々が相互に様々な関わりをもちながら生活を営んでいる」という遂行的観点がじゅうぶんに区別されていない（もしくは後者が前者に還元されてしまっている）。社会像の曖昧さは、社会を生き、社会に向き合う主体を把握する上での曖昧さでもある。社会的主体は、第一次的には、その全身で社会を生き、社会的なものとかかわっている。それが反省的に社会に向き合うときには、社会を生きる自己自身をも含めて社会的事象を対象化しようとするのだが、対象化それ自体を可能にしているものをはじめとして、反省しきれないものが必ず残る。そうした剰余と全体性の理解を課題として抱えつつ、社会的主体は再び実践に戻って、反省結果をあらたな試練にかけていくのである。こうしたサイクルを繰り返しながら社会認識と自己認識そして実践能力は深められていくのだから、そのプロセスを単純化して捉えるべきではない。

しかし、生活科と社会科の関係を見る限り、そこで具体的なものから抽象的なものへの知的発展は見て取られているものの、一方向的なものでしかない。抽象的段階で概念操作が可能になるとき、具体的なもの、体験的なものがどのように位置づけ直され、また機能するのか明確ではなく、むしろ視野から外れていってしまっているように見える。体験の全体性・一体性やそこでの発見などは低次元のものとして位置づけられ、それが次第に分化・発展して観念や概念として自立し、操作可能なものになっていくことが発達だと考えられているからであろう。だがそれは事柄の一面でしかない。物事を全身で受け止める経験や、認識をこの全体的経験と照合することなどは、発達段階にかかわらず（あるいは発達段階ごとに異なるアクセントを伴いつつ）課題でありつづける。

科目構成についても同様である。社会科における内容構成が、小学校から中学校へと移行するにつれて、総合的・合科的構成から分野別の構成へと展開していくが、総合性・全体性は単なる通過点ではない。それは、教科目標の（2）で社会的事象を多角的に考えることやその相互連関を把握する力の育成が目指されていることからも伺われることであるが、その点を強調するだけでは十分ではない。分化させたものを再び繋ぎ合わせ関連させることが適切かつ効果的になされるためには、そのプロセスを通して、全体性への目配りが欠かせない。たとえば、分析や整理自体がすでに一つの抽象であり、必然的になにものかを脱落させているという認識なしに、社会的事象の多面性や相互連関を論じることは現実的でない。

上で述べたことはまた、小学校段階内部についても妥当する。現在、小学校1.2年生については「生活」科の枠組みで、3年生以上の「社会」とは区別されているが、両者の連関を考え、生活科と社会科を接続しようとするとある種のディレンマに直面することになる。すなわち、生活科を独立のものと考え、両者の区別を強調するかぎり、その違いゆえに両者の架橋は困難になり、一方、生活科と社会科を連続的なものとして捉えるならば、異質なものを繋ぐ困難は免れる代わりに、今度はそもそも両者を切り分けて独立させたことの正当化が難しくなる。このディレンマは、相対的独立性と相対的連続性を主張することで緩められるようにみえるが、解消されはしな

い。生活科のうちに具体的に社会科の萌芽と可能性を見て取り、また、社会科のうちに実際に生活科の発展した姿を見出すことができるかどうかが問われるだろう。合科学習から系統学習への移行問題として考える場合も同様である。単なる先取り学習の話ではなく、相互嵌入関係をどう見るかが問題になる。こうした点について、節を改めて検討することにしたい。

3．生活科と社会科の接続問題をめぐって

「生活科」設置においては発達段階が重視されたことはあるにしても、3年生以上の子供たちにとって合科的・総合的な学びの必要性が減じるわけではない。生活科からは、社会科および理科のほかに、総合的な学習の時間への発展という道筋も用意されてはいるが、社会科の観点からすれば、総合的な学習の時間があればそれで十分というわけにはいかない。ひとつの事象がさまざまな領域の交叉する場所にあることは当たり前のことであり、それを特別な「探究課題」として追究するのではなく、「社会的事象として」多面的・多角的に考察することが必要だからである[2)]。したがって、生活科と社会科の接続問題を「分化」や「純化」としてとらえるのは適切ではないだろう。むしろ社会科は専門性を極めながらも、それと矛盾することのないような意味において、総合性への志向を持ち続ける必要があるし、事象にきちんと向き合おうとする限り、必然的にそうならざるを得ない。木下竹次は次のように述べていた。「合科とは分科を合わせた意味でなくて全一的生活を指しているのである。この全一的生活から分科生活ができていくのである」(『学習原論』)。

こうした課題を意識したときには、生活科は社会科の単なる前段階・準備段階に尽きるわけではなく、むしろ社会科が生活科的視点から学ぶものもある。発達段階や教育課題の順序性から低学年に割り振られている事柄ややり方が、かならずしもその段階だけで学び捨てられるべきものではなく、より高次の段階においても維持され、活かされるべきものもある。「具体的な活動を通して思考する」ことも「思考錯誤したり繰り返したりして、対象に何度も関わりながら体全体で学ぶ」ことも、ことさら低学年の児童に限定する必要はない。そこで中核となるのは、身近なものを直接自分自身で捉え、考え、そして表現するという基本的営みで、生活科の学習指導要領解説においては「気付き」がキーワードとなっている。「知識及び技能の基礎」の項目（12頁）には以下のようにある。

> 生活科でいう気付きとは，対象に対する一人一人の認識であり，児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく，情意的な側面も含まれる。自分が「あれっ」「どうして」「なるほど」などのように何らかの心の動きを伴って気付くものであり，一人一人に生まれた気付きは吟味されたり一般化されたりしていないものの，確かな認識へとつながるものとして重要な役割をもつ。無自覚だった気付きが自覚されたり，一人一人に生まれた個別の気付きが関連付けられたり，対象のみならず自分自身についての気付きが生まれたりすることを，気付きの質が高まったという。気付きは確かな認識へとつながるものであり，知識及び技能の基礎として大切なものである。

また、「思考力、判断力、表現力等の基礎」に関する部分（15頁）でも、「気付き」とその深化には重要な役割が付与されている。

一人一人の気付きなどが表現されることによって確かになり，交流することで共有され，そのことをきっかけとして新たな気付きが生まれたり，様々な気付きが関連付けられたりする。例えば，比べたり分類したりすることによって，ある気付きと別の気付きとの共通点や相違点，それぞれの関係や関連が確認されたときなどに，気付きの質が高まったということができる。自分自身や自分の生活について考え，表現することにより，気付きの質が高まり，対象が意味付けられたり価値付けられたりするならば，身近な人々，社会及び自然は自分にとって一層大切な存在になってくる。このような「深い学び」の実現こそが求められるのである。

「気付き」の（知的のみならず）「情意的な側面」や「自分自身についての気付き」、あるいは価値認識との関連などについてもふれられていて、そうしたものが「深い学び」を可能にしていることが指摘されている。その一方で、「気付きは確かな認識へとつながるものであり，知識及び技能の基礎として大切なものである」とあるように、「確かな認識」や「知識」あるいは「技能」の前段階もしくは「思考力、判断力、表現力等の基礎」としての「気付き」という発達的な見方がここでも前提になっている。「これまでの生活科の学習の課題として，学習活動が体験だけで終わり，活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないという指摘があった」（66 頁）とあるように、「活動あって学びなし」との批判を強く意識していることもあるだろうが、「気付き」をめぐる一連の話には、こうした一元的発達図式とは独立に、それ自体としての意義も認められるべきであろう。通り過ぎると見えなくなってしまうことはそう思われている以上に多いのだから、「気付き」を単なる出発点に矮小化してしまわないことが肝要である。

たしかに、学年が上がるとともに視野も広がって、俯瞰的視点から物事を捉えることが課題になってくるが、そこには困難もある。個別的対象から一般的対象へ、自己に中心化された視点から俯瞰的視点へと拡大や飛躍を遂げることと引き換えに、生身の経験に伴う実感を失い、一般的な「知識」を得ることで事足れりとしてしまう可能性もまた生じるからである。狭隘な生活世界を脱する必要はあるにしても、そこでの具体的経験と実感に裏打ちされた「知」の在り方を手放さずに、視野を広げ、俯瞰的視点を獲得することはいかにして可能なのか。別の言い方をするならば、単なる抽象的普遍性の次元へと拡散してしまうのではなく、いわば具体的普遍性の次元に到達することはいかにして可能になるのか。

この問題にアプローチする方法はひとつではない。個別性から普遍性へと上昇しつつ具体性を手放さない方策を探るのと、俯瞰的・普遍的な知の次元において具体性を取り戻させる道を探るのと両方あるだろう。前者は後者に先行し、後者は前者を補完することになろうが、まずは、具体的な経験のなかにそれを超え出ていく契機がどのように含まれ、また現れてくるのかを丁寧に見ていく必要がある。個別性・特殊性が一般性・普遍性と単純に対置されるのではなく、相互に胚胎しあうような関係でなければ、両者の乖離は避けられないだろうからである。「中学年以降の教育への接続」の項目（58 頁）には、以下のようにある。

生活科では，以上のような合科的・関連的な指導を展開することが求められている。それにより，児童の思いや願いを生かし，主体的な活動が実現できるからである。低学年の時期に，思いや願いを存分に発揮しながら体験を通して学ぶことで，中学年以降の学びを支える

資質・能力を育成していくことにつながる。

中学年は，社会科や理科の学習が始まるなど，具体的な活動や体験を通じて低学年で身に付けたことを，より各教科の特質に応じた学びにつなげていく時期である。指導事項も次第に抽象的になっていく段階であり，そうした学習に円滑に移行できるような指導上の配慮が必要である。そこで，低学年においては，低学年の児童の未分化で一体的な学びの特性を生かし，幼児期に育まれた資質・能力を発揮するとともに，体験と言葉を使って学ぶなどの特性を踏まえた生活科の学習の充実が，第３学年以降の社会科や理科などのより系統的な学習や，各教科等の「見方・考え方」を生かして探究的に学ぶ総合的な学習の時間に発展的につながっていくことを意識することが大切である。

生活科の側から社会科や理科を見るときにキーワードとなるのは、通常、「発展」である。単なる体験に留まるのではなく、いかに中学年以降のまなびへと発展性を持ったかたちで体験を位置づけ、整理し、広げていくかが課題になる。しかし、中学年の社会科から生活科を見るとき、それは「基礎」という位置づけにはなっても、それ自体のうちに課題が見て取られることはない。もちろん、「基礎」が基礎である限り、とりわけそれが不十分なものである場合には、そこに立ち戻って学びを再構築する必要は出てくるかもしれないが、中学年以降の学びの積極的課題そのものは、より高次のところに求められるのがふつうである。しかし、物事を客観的・一般的に捉えられるようになった「発展」段階においてこそ、そこにいたるまでにくぐり抜けてきた体験がもつ「厚み」をそこに与え返していくことが重要になるのではないか。低学年に帰せられる「未分化で一体的な学び」は、今度はただそのままに遂行されるのではなく、意識的にあらたに学び直されなければならないが、それを通して抽象的な水準と具体的な水準が一方向的・不可逆的に並べられるのではなく、また、単なる往還というのでもなく、具体的普遍というかたちでの相互浸透が可能になり、「深い学び」が期待できる。

とはいえ、これは教授者側の思惑だけでどうなるものでもなく、子どもの学びの実態と可能性に即したものでなければ話は始まらない。子どもが主体的・自発的に学ぼうとするときに何が起きているのかは、通奏低音のような問いとして、つねに同時に問われる必要がある。以下では、具体的な実践報告に即して子どもの経験の具体相を確認するとともに、生活科から社会科までをトータルに見通したうえでの課題の在処について考えてみたいと思う。

４．「子どもが自ら学びはじめる瞬間」

奈良女子大学附属小学校の「しごと」学習は生活科や総合学習の源流のひとつとされていて、薄田太一「子どもが自ら学びはじめる瞬間― 一年・しごと「きゅうしょくの　ひみつをさぐろう」―」[3)]は、「給食」を題材にした興味深い実践事例を提供してくれている。「子どもが自ら学びはじめる瞬間」そのものは教科学習においてもさまざまなかたちで捉えられるものだろうが、ここでは「給食」に着目した点がまず目を惹く。幼児期を脱したばかりの１年生段階ではまだ生活的な側面が中心になるのはたしかだろうが、そうした発達的な要因に注目してのことではない。「きゅうしょく」が「給食」であり、「給する」ことにも「食する」ことにもそれぞれに背景があり、それに関わる多くの人々や社会的営みがある。単に児童にとって身近だというにとどまらず、社会的関係の一つの結節点として、重要なポジションを占めるものだからである。まずは学習問題成立の契機となった子どもの日記から見ていこう。

●四がつ二十一にち「きゅうしょく」　C男

きょうのきゅうしょくで、ぼくは、はむすてーきとこーんぽたーじゅがおいしかったです。どんなひとが、こんなおいしいのをつくっているかなとおもいました。(25頁)

「C男の世界が、もうすでに目の前にある給食だけでなく、そのきゅうしょくをつくっている「人」にまで及ぼうとしていること」に授業者は驚き、そこからひとつの学習課題「きゅうしょくの　ひみつをさぐろう」を立ち上げて展開を図る。課題の発見と展開は、ひとつひとつの発言に丁寧に向けられた眼差しからはじまっている。子どもたちの生活世界から立ち上がってくる疑問や課題であるから、外側から与えられたものとは違って、子どもたちの「いま」と関連付ける作業を基本的には必要としない（ひとりひとりの子どもにおいて当の課題を自分自身と結び付けるプロセスは必要だが、その「距離」は相対的に小さい)。課題を言語化し、一般化・客観化して、その意味や奥行をたしかめていくプロセスが、同時に、自分自身の主観的世界を拡大し、他の子どもや大人たちの世界との接点や重なりを確認していくプロセスでもある。

（C男以外の子どもたちは「きゅうしょくがたのしみ」というようなことしか書いていないように見えるので、「追究の契機」にはなりにくいとみる向きもあるかもしれないが、かならずしもそうではない。子どもたちのストレートな記述の「襞」のようなものを広げてみることで、さまざまな展開の可能性が見えてくる。「わたしのすきなものばっかりだったからうれしかったよ」という歓びのことばから出発して、「食べる」ことの歓びについて確かめたり考えたりすることはもちろん、「すき」や「きらい」はなぜできるのか、「すき」なものだけたべていてはいけないのか、「すき」なひとにたべてもらって、じぶんがかわりにほかのひとの「きらい」をたべるという「たすけあい」はどうか、等々いろいろな問いの可能性がある。）

さて、C男は片付けた後の行く先にも関心を示す（「この給食どこへ持って行くの」)。目の前の「きゅうしょく」を時間的・空間的地平のうちで捉え直そうとしているのである。この「きゅうしょく」は「どこかから」運ばれてきて「どこかへと」運ばれていく。「いま」「ここ」という現在と自己に中心化された世界（社会）が、その中心から周縁へと逆向きに辿られることで、いまここにあるものの、いわば「歴史」が問題になる。単に時間的に過去と未来に向けて来し方・行く末が気になるというにとどまらず、「いま」「ここ」は同時に社会的関係の結節点として問題化してくるのである。

「がっこうたんけん」で給食室を外から観察したことから、給食を作る場所としての給食室が焦点化され、そこにとまっていた車にも目が行く。これまでにもそのような車を目にする機会はあったかもしれないが、給食と結び付けて考えることはなかったであろう。しかし、学びが駆動し始めると、焦点となるポイントに連なる周辺のものにまで注意が向くようになり、関連付け（の可能性）が意識されるようになる。

C男の日記の発表にもとづいてクラスで話し合いがもたれ、自己学習と相互学習の往還プロセスも動き出す。子どもたちの日記には材料（の保存)・献立・運搬方法などについての疑問も記されているが、とくに調理員の仕事量に興味が集まる。4人で460人分を毎日作る、その規模が子どもたちを戸惑わせると同時に多くの疑問を湧出させる。大雑把な方法ならともかく、具体的に必要な段取りや工夫となると大人でも想像することが難しいだろう。家庭の延長線上で想像するしかない子どもたちにとっては驚異としか言いようのないその作業から、その作業に向けられた「驚き」から、さらなる問いが生まれ、探究心に弾みがついていく。

授業では、子どもたちの発問を受けるかたちで、「給食調理員さんは、疲れないのか」という問題設定になっているが、それは単にテクニカルな問いに収斂するものではない。そのことは、「きゅうしょくのおばさんの、つくるのがたいへんだな、というきもちがつたわってきたので、これからものこさずたべようとおもいます。」というＪ男の日記にもすでにあらわれている。ここには職業という観念はまだはたらいていないが、彼なりの仕方で労働の労苦に報いたいという気持ちがよく伝わってくる[4)]。

低学年向け授業実践という枠を離れて考えれば、食はさらに多くのテーマと連関してくる。とくに、食べることと「いのち」の関係は、趣味嗜好の問題にとどまらない重たい問いを投げかけてくる。宮澤賢治の「ビジテリアン大祭」のようなすぐれた読み物を利用してもいいだろうし、個人の力ではどうにもならないように見える消費社会のあり方やそれに対置されるささやかな試み等もふくめて、素材も考えるべきことも無数にある。遺伝子組み換え食物と食の安全性、食の世界的流通過程、フクシマと食の問題など、大きく拡大していくことも可能だが、自分が口に入れているものが何であるのか、それがどのようにして「ここ」まで届くのか、調理するとはどういうことで、それを自分がする（あるいはしない）ことは何を意味するのかといった、小学生でも手の届く次元に進むことも可能であり、必要なことであろう。

食育の観点からはどのようなことが言えるだろうか。学校給食法から確認してみよう。その第2条には、「学校給食の目標」として、以下の七つの項目が掲げられている。

一　適切な栄養の摂取による健康の保持増進を図ること。
二　日常生活における食事について正しい理解を深め、健全な食生活を営むことができる判断力を培い、及び望ましい食習慣を養うこと。
三　学校生活を豊かにし、明るい社交性及び協同の精神を養うこと。
四　食生活が自然の恩恵の上に成り立つものであることについての理解を深め、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
五　食生活が食にかかわる人々の様々な活動に支えられていることについての理解を深め、勤労を重んずる態度を養うこと。
六　我が国や各地域の優れた伝統的な食文化についての理解を深めること。
七　食料の生産、流通及び消費について、正しい理解に導くこと。

四は「いのち」の問題に、五は先の「きゅうしょく」実践に直結している。七も関連していることは上に述べた通りである。文部科学省の「食に関する指導の手引」（第一次改訂版）には、「地場産物を通して、地域の食料の生産、流通、消費について理解を深める」という項目があり（208頁）、「地域の食文化や、食料の生産、流通、消費などについて理解を深める」のは高学年に割り振られている課題だが、その端緒は低学年・中学年においても十分見出すことができるだろう。

「国際理解」に関連して扱われているのは食文化だけだが（221頁）、食料安全保障や種苗産業等の多国籍企業の活動など、社会・理科にまたがる重要な話題は多いので、発達段階に応じてもうすこし現実に即した要素も織り込まれることが望ましい。たとえば、同じく文部科学省の小学生用食育教材「たのしい食事つながる食育」の高学年用には、食料自給率の問題に関連して「フード・アクション・ニッポン」（食料自給率向上のための5つのアクション）や「食品ロス」

（賞味期限切れや食べ残しなどで廃棄される食品）に言及があるが、肝心の学習指導要領には十分な記載がない。現行指導要領では、社会科第５学年の「内容（2)」に「国民の食料を確保する重要な役割」という文言があるものの、その説明は「国民の食生活を支えている」、「食料の中には外国から輸入しているものがある」といった程度の書き方に留まっている（後者の点は新学習指導要領では「輸入など外国との関わり」へとさらにトーンダウンしている)。授業実践としては意欲的な試みも見受けられることを考えると、社会科や生活科に密接に関連する課題として、学習指導要領段階からもっと積極的に扱われてよい。抽象的な問題や海の向こうの問題としてではなく、自分の足元の問題、自分たちが当事者であるような問題として食の問題はあるのだから、その強みを生かしつつ、しかし同時にその難しさも明らかにしていくことが課題であろう。

ここまで「きゅうしょく」実践から広がるさまざまな可能性を探ってきたが、しかしその核心は、実感を伴った体験とそれを解きほぐしていくプロセスの豊かさにある。それを周知の問題に接続させていくことの意味も、単に問題領域の広がりを教授することにあるのではなく、むしろ、既存の問題をあらたな視角から捉え直す回路を開いていくことにある。過去のものとなってしまったように見えるものを捉え直し、学び直すことは、万人の課題である。子どもたちとともに展開される実践が、学びの深さと奥行をどのように明らかにしてくれるのか、今後も注視したい。

〔注〕

1）新しい「教科の目標」の（2）には「社会への関わり方を選択・判断したりする力」を養うとあって、単純な「適応」や「貢献」を前提しているわけではないのだが、整合性が問われるところではある。

2）生活科の学習指導要領解説における「幼児期の教育や中学年以降の学習との関わりを見通すこと」の項目には以下のように書かれている（79-80 頁)。

> また，生活科の学習内容や方法が，第３学年以上の教科等にも密接に関連していることを理解する必要がある。生活科における，自分との関わりで身近な人々や社会，自然の事物や現象に直接触れ親しみや興味をもつ学習は，社会科や理科の学習内容に関連している。例えば，身近な地域の様子を絵地図に表したり，公共施設を利用し，学んだことを関連付けて，身の回りにはみんなのものや場所があると気付いたりすることは，社会科の社会的事象の見方・考え方の基礎につながっていく。空気やゴムなどを使って遊び，楽しみながらも客観的な観察をして，決まりや一定の変化があると気付くことは，理科の物の性質や働きについての見方・考え方の基礎につながっていく。さらに，それらを一体的に学ぶことや自分自身や自分の生活について考えること，具体的な活動や体験を通して考え，問題を解決しながら自らの思いや願いを実現していく学習は，総合的な学習の時間にも連続し，発展していく。生活科で育む身近な生活に関わる見方・考え方は，社会科における社会的事象の見方・考え方，理科における理科の見方・考え方，総合的な学習の時間における探究的な見方・考え方等に発展していくのである。このように，生活科は，学習の内容的な側面と方法的な側面で，第３学年以上の教科等に深く関連していると言える。

しかし，このような関連を踏まえつつも，殊更知識や理解の系統性に気を取られることがあってはならない。一見同じように見える活動でも，学習のねらいはそれぞれに異なっている。例えば，生活科で取り扱われる内容（3）の働いている人々との関わりでは，一人一人の認識としての気付きを重視し，自分との関わりの中で親しみをもって接することが大切であり，働く人を客観的に捉え社会的役割を共通に理解させることをねらいとするものではない。また，内容（6）の遊びに使う物を工夫してつくる活動でも，児童の思いや願いを大切にした多様な活動を行う中で，その面白さや不思議さに気付くことが重視され，限定された特定の素材の働きや性質などを学ぶこととは異なる。

このように，社会科や理科，総合的な学習の時間等との違いや関連を理解しつつ，生活科のねらいを実現させていくことが大切である。

ここでも、一方では「連続」や「発展」あるいは「関連」や「つながり」を強調しつつ、他方では、「基礎」は「基礎」であり、科目がねらいとするところの「違い」をふまえるように、と釘を刺すことを忘れていない。生活科で重視されるべきは、「一人一人の認識としての気付き」や「自分との関わりの中で親しみをもって接すること」であって、客観的把握や一般的理解、あるいは「知識や理解の系統性」ではないとされる。両者はあきらかに順序性をもって配置されている。

3）薄田太一「子どもが自ら学びはじめる瞬間― 一年・しごと「きゅうしょくの　ひみつをさぐろう」―」,『学習研究』奈良女子大学附属小学校学習研究会, 第 477 号, 2016 年, pp.24-29

4）ここからさらに徳目としての「感謝」へと歩みを進めることも考えられるが、その様態についても機能についても、社会的関係全般との関連で十分に吟味すべきであることは言うまでもない。

新指導要領にみる生活科教育の変化と新しい生活科教育のあり方にむけての試論
―「生活世界」に住む子どもたちとその「まなざしの変容」―

鈴木　康史（奈良女子大学研究院人文科学系）

はじめに

平成 30 年より新指導要領が実施される。「生活科」の内容も新たなものが提示されたわけであるが、今回の変更は非常に大きなもので、「生活科」が誕生して以来最も大きな拡充が行われたということができるだろう。

本稿ではまずその大きな変化とはどのようなものと考えられるのかについて検討し、次いで、それがどのような歴史的な流れの中にあるものかを議論する。そして、そこで示された方向性は今後具体的にはどのような方向に向かうべきか、特に「気付き」や今回登場した「見方・考え方」という学習態度の育成に関連する概念はいかにして授業実践で展開されるべきか、またそこにおける友達や教師の役割などについて論じてみたい。

筆者の考える、あるべき「生活科」についていえば、今回の改定でそれに一歩近づいたと評価はしたいが、しかしまだ改善すべき点は残っている。本稿ではそうしたいくつかの点についての指摘を行い、特に、学習態度を育成する「生活科」という観点から、「まなざしの変容」という新たな概念を提示することで、生活科教育がよって立つ枠組み自体に対して新たな提言を行いたい。

第１章　新指導要領における生活科教育の変容　～何が変わったのかについての整理

平成 30 年度より新指導要領が実施される。そこにおいては「深い学び」がキーワードとして登場し、アクティブ・ラーニングに代表されるような学習者の能動的な学習の必要性が大きくクローズアップされている。

このアクティブ・ラーニングという言葉は、平成 24 年 8 月 28 日の中央教育審議会答申「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～」にはじめて登場したとされ、そこにおいては「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」[1)] とされている。

こうした考え方は高等教育のみならず初等・中等教育段階にも必要であるとされ、以下の文部大臣の中央教育審議会への諮問文においても「『何を教えるか』という知識の質や量の改善はもちろんのこと，『どのように学ぶか』という，学びの質や深まりを重視することが必要であり，課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）や，そのための指導の方法等を充実させていく必要があります。こうした学習・指導方法は，知識・技能を定着させる上でも，また，子供たちの学習意欲を高める上でも効果的であることが，

これまでの実践の成果から指摘されています。」[2]と非常に大きくクローズアップされることとなる。

ここに見られるのは学習者が「能動的」「主体的」に学習する姿勢、さらには「協動的」な学習を重視してゆくという方向性である。こうした中で、田村学は、単なる知識の習得にとどまらない「主体的・対話的で深い学び」が今回の改訂全体で目指されることとなるが、それは「生活科」がこれまで目指してきた方向に合致するものであると語っている[3]。

田村によれば、「各教科では学習事項というコンテンツを獲得することが重視されていたと思うのですが、大きな社会の変化から、そういう一つ一つを暗記することも大事だけれども、それ以上に実際の社会でどんな力をもって活躍できるかが問われるようになってきたということだと思います。それはある意味、生活科が誕生したときから目指していたことです。」とされ、「コンテンツとしての学習事項を重視していた時代から能力や態度を育成する時間として、『よき生活者』を育成する教科」として創設された生活科の目標と一致しているというのである[4]。

こうした中で「生活」そして「総合的な学習」という時間は、各教科の中心的な役割を果たす、ハブのような場所に位置づくこととなる。すなわち幼稚園の遊びから小学校の中高学年への移行の役割（すなわち縦のつながりの中のハブ）、さらには各教科をアクティブ・ラーニングで展開する際の合科の中心としての役割（横のつながりにおけるハブ）として重要な位置を占めることとなったのである。具体的には、幼児教育との接続は「スタートカリキュラム」という概念において具体化され、また中学年への接続は単に中学年の内容を先取りするのではなく、中学年に必要となる「資質・能力や『見方・考え方』のつながりを検討」[5]しながら進められるべきとされている。

今回の改定は、このような意味では、「生活科」という科目が全体のカリキュラムの中で果たし得る機能と期待される役割が非常に明確になったといえるだろう。それは整理すると、以下の二点となる。

一つには、コンテンツではなく能力や態度そのものの育成を目指す、という生活科に特有であった目標が全面化したこと、つまりはこれは、生活科がこれまでのような特殊な一科目ではなく、むしろすべての科目の基礎として位置づいたということがいえ、「気付き」を重視した生活科の教育目標が、すべての基礎であるということが確認されたということを意味する。もはや「生活」は特殊な一教科ではなく、（例えば合科の中心としての役割を期待されるように）むしろすべての教科の中心に位置し、子どもが能動的な学習に至るための方法論を鍛え上げてゆく重要な科目に位置づいたといえるのである。

そしてもう一つは、学年進行における位置づけがはっきりしたことで、「総合」「理科」「社会」はもちろん、すべての科目との連結を意識せねばならなくなったことである。そうした連結の際の一つのポイントは、各教科に共通する「態度」の育成、すなわち先に見た「資質・能力や『見方・考え方』」の育成という点なのであるが、今回の改訂で目に付くのは、生活科で何を学ぶべきかというコンテンツ（これまであまり語られてこなかったもの）について、わかりやすい整理がなされ、内容が明確になったことである。

それらは具体的に見るなら「目標」の項目に、「学校，家庭及び地域の生活に関する内容」「身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容」「自分自身の生活や成長に関する内容」の3つが明確に書き込まれ、また「各学年の目標及び内容」における「内容」の9つの項目が上記3つに沿ってカテゴライズされたということである。旧指導要領においては「目標」は「自分と

身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせる」と一文でまとめられていたものを、今回の改訂では明確に３つに分け、それぞれに項目を立てたものであり、それがさらには「内容」と整合性を持たされることによって非常に明瞭なものとなったのである。こうした「内容」と目標の明確な連結は、これまで「内容」軽視を批判されてきた「生活科」の歴史から見ても非常に大きな、画期的な改訂であると言わねばならないだろう。

生活科の開始当初から、「生活」「総合学習」は何を学ぶのかがわからないと言われていた。「他教科と比べると、生活科では『何を教えるか』が必ずしも具体的に示されない。教えなければならない細目が明確に『内容』として定められているわけではないのである。」[6]と語られるとおりであり、実際「生活科」が始まる前からメディアでもそれは語られていた。たとえば、「生徒一人ひとりの関心に沿おうとして、こちらからテーマを与えなかった」ところ「子どもたちが自ら選び、申告した『テーマ』は、ほとんどが芸能人やアニメ、ゲームなどに関するもの。『研究成果』もインターネットで調べてきたものを適当にプリントアウトし、張り付けただけ」[7]のように批判的な論調が主である。

こうした批判に対して、もちろんこれまで生活科は以下のように自らの目標を語り理論化してきた。生活科は学習の「態度」を学ぶ科目であり、そして「気付き」こそがそのエッセンスであり、生活科の学習において目標とされるのは、先の雑誌の批判例のような単なる切り貼りにならないように、その「気付き」の質を高めてゆくことである、と。

これが今回の改定において教科横断的に全面化したことは、こうした努力が実を結んだということも言えるだろうが、しかし前回の改定ですでに「理科」「社会」とのつながりも強調されたように、生活科においては「何を学ぶ科目か」という問いに対する答えも着々と用意されてきたのである。今回の改定はそうした流れのひとまずの集大成といってもよいであろう。

すなわち、これまでの生活科は他の教科と異なり何を学ぶかというコンテンツについての議論が少なかったこともあり、他教科と差別化される「態度の育成」がクローズアップされてしまったのであるが、これからはこれら双方がともに非常に重要なものとされるわけで、「生活科」はコンテンツと学ぶ態度とを共に育成してゆかねばならない科目と位置付けられることとなったのである。

もちろんこの改定が十分なものであるとは筆者は考えない。例えば、「コンテンツ」が重視され始めたということには一定の評価は与えたいが、それが例えば「生活文化の継承」といったところにまできちんと踏み込めているのかについてはまだ不十分だと考えるし[8]、また「気付き」「見方、考え方」といった学ぶ態度の育成についてももう一歩踏み込むべきであると考えている。以下の議論ではこのうち後者について論じてゆく予定であるが、しかしそれでも今回の改訂は、あるべき「生活科」の未来に向けての大きな示唆をも与えてくれるものである。

では、その「生活科」の未来とはどのようなものか？ 今回の改訂は生活科設置当初からの大きな変化の流れの中にあるが故に、それを知るためには、これまでの生活科の教科目標などの変容を見ておかねばならない。そこで、次章では「気付き」という重要な概念がいかなる文脈で登場し、それがいかなる役割を負わされてきたのかについて検討してみよう。

第２章　「気付き」概念の系譜　～「自己実現」と「多様性」

生活科教育が創設当初から強調してきたのは主に「気付き」、であって、「コンテンツ」ではないこと、今回の改定でそこからの転換がはかられたことを前章で見た。さらには、アクティブ・ラーニングの重視によって、あらゆる教科で子どもの能動的な学習を促してゆくために、これまでの生活科が積み上げてきた「気付き」の質を高めてゆくための方法論が非常に重要な役割を与えられたことも見た。では、なぜ「気付き」がここまで強調されたのか。まずはこれまで語られてきた「気付き」の論理から検討する。

まずは「気付き」とかいかなるものとされているのか見てみよう。「気付きとは『子どもの内側に生じる認識あるいはその萌芽』」[9]であるとされ、「対象に対する認識であり、教師からトップダウンで与えられる受動的なものではなく、児童の主体的な活動によって生まれるものである。」[10]と語られる。さらには単なる「気付き」だけでは、それは単なる一過性の「体験」に過ぎず、そうではなく、例えば複数の「気付き」が関連付けられ、高次に統合されていき、新たな気付きを生み出してゆくようなプロセスこそが必要とされており、それこそが「気付きの質」の高まりであるとされる[11]。例えば「子どもは気付いたことと気付いたことを比較したり、分類したり、関係づけたりして考える。そして、そこには新しい気付きが生まれてくる。このように、気付きをもとに考える学習活動を行うことで、子どもの気付きは次第に質的に高まってゆく。」[12]と言われるようなものである。

ここには認識対象についての議論は驚くほど少ない。むしろ認識する「主体」が無条件にクローズアップされており、その認識の深化の過程のみが語られる。個人の生活世界に対する認識の深化が学習目標とされる一方で、しかし、深化した認識そのものの妥当性などは必ずしも問われず、認識が深化した過程、方法についての評価が主であること、がその特徴なのである。

すでに述べたように、その直接の原因は、教えるべき内容が規定されていなかったことにあるだろう。そうした制度的な原因によって、教材研究や、教材の子どもの理解度などを問うような議論は困難となっており、必然的にこれまでの生活科教育は子どもの学びのプロセスに焦点を合わさざるを得なかった。そこにおいては、例えば子どもの認識の正確性や客観性、妥当性はあまり問われることはない。

だが、これはそうした制度的な原因のみにとどまるものではない。子どもの認識の深化の過程に常に「能動性」「主体性」という概念が組み合わされていることを見るなら、その背後には「『子供は自分のよさや可能性を切り拓く力を自分の内にもっている』という子ども観」[13]があると考えられるだろう。

こうしたいわゆる児童中心主義はこれまでの「生活科教育」ではしばしば語られるものであり、「学びのプロセスで現れるその子どもならではの様子が『子どもの姿』」であり「教師は、このような姿を丁寧にみとり、それらの背後にある意味について、学びや成長という観点から理解しようと努め」[14]ねばならない、といわれたり、目指すべきは、教師からの指導ではなく「あくまで生活科の特質である子どもの思いや願いを中心として、実感を伴った気付きである」[15]などと語られるのである。

実は、こうした子ども観への批判は、すでに先にひいたアエラの記事でも述べられている。教育史学者・宮澤康人の「『子どものための学校』『生徒が主人公である教室』といった児童中心主義自体、本来は空虚な思想」という意見を引きながら、「児童中心主義の背後にあるのは、子どもの中には純粋なもの、善きものがあらかじめ存在しており、それが自然に自己発展していくと

いう発想だ。しかし、実際には子供は生まれた瞬間から両親やメディアからの影響を受け続けており、『文化的に汚染された』存在となってしまっている。」とされ、「ゲームや芸能人についての研究だらけ」であるのは「むしろ、『子ども自身の興味や関心に沿った』素直な実践だったとも言える」といわれるのである[16]。

もちろんこの議論をすべて鵜呑みにするわけにもいかないが、しかし、こうした、「主体性」が子どもの内部にあり、教育はそれを引き出すものなのだという教育観が伴うアポリアをこの記事は伝えている。生活科教育はこうしたアポリアを内に含みこんでしまっていた。教師の指導性の位置づけについても、のちに見るように生活科は非常にあいまいであるが、それもまたこのような主体性神話に伴うアポリアから生まれてくる。子どもの学びの態度、「気づき」の深化のプロセスだけを問うていては、こうしたアポリアは解消できない。

私自身はゲームや芸能人の研究であっても何の問題もないと考えているが、今回の改訂で学ぶべき内容が明確に整理されたということは、こうしたアポリアに対する一定の解答と考えてもよいだろう[17]。しかしそれは本質的な解決ではない。では、こうしたアポリアにどのように対処すればよいのだろうか。それを見るために、もう少し歴史をたどっておきたい。なぜ「生活科」において子どもの学びのみがクローズアップされ、例えば「文化の継承」といった視点が入り込まなかったのか。

それを見るために、さらに、生活科そのものが構想された時代に焦点を当ててみたい。ここで参照するのは、日本生活学会が編集し 1988 年に出版した『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代に伝えたいか』というタイトルの冊子[18]である。日本生活学会が文部省の「生活科」創設にかかわる担当官を招きシンポジウムを行い、その記録とともに学会員ほかの論考を加えて冊子化したものである。以下この冊子を参照しつつ議論を進めてゆきたい。

生活科の構想を作る段階で重要な役割を果たした中曽根内閣の臨教審の主任調査員である渡部翁は、同冊子に収録されたシンポジウム「生活をめぐって」（1987 年 4 月 11 日）に報告者として登壇し、以下のように語っている。

「臨教審の審議経過の概要や答申の中でも、『生活』という言葉が何か所かで使われております。それはどういうことかと考えてみますと、自己実現を図っていく、それが生活の場ということではないだろうかと思います。」「学校教育は生涯にわたる自己実現のための基礎教育の役割を担っているのであうから、すべてが多かれ少なかれ生活と結びつくわけで…臨教審ではかかる観点を１つの視点として検討がなされました。」[19]と明確に語っている。

すなわち、生活科における当初の構想は、教育を生涯における「自己実現」としてとらえていたのである。公教育とは単に教育を受けた個人がその受益者になるだけではなく、その一個人が社会に貢献することによって社会全体が受益者となり、つまりは公益性を帯びるのであるが、ここでは教育は「自己実現」であるとのみ語られる[20]。ではなぜ「生活科」において「自己」に焦点が合わされねばならなかったのだろうか。そこに生活科に固有の論理はないのだろうか。

日本生活学会会長を務めたこともある建築評論家の川添登は「ありうべき生活の喪失」と題された巻頭論文で以下のように語る。「どんなに独立した個人であろうとも、人間の自立性は相対的なもので、事実上は、たえず他人に調子を合わせ、他人に依存して生活している。」[21]このように彼は「主体」が社会的に構築されてゆくという視点（もちろんこれはすでに出た「文化的汚染」に通じる視点である）を明らかにしたうえで、以下のように言う。

時代が変わり社会が変わってくれば、慣習や作法も変ってきて当然であり、子どもたちは、新しい暮らしのなかで、新しい行動様式を身につけていく。この意味で、子どもたちは社会の鏡である。最近の若者たちは新人類で、子どもたちはエイリアンだなどといわれるのは、これまでの慣習が失われ、あるいは大きく変わってきたことの現れであるあるがそれだけにとどまらない。問題は、現在の日本人が、新しいありうべき生活様式を、いまだに発見しえていないところにある[22]。

いまの子どもたちは、大学生にいたるまで、たくさんの知識は与えられているが、常識程度のごく普通のことを、きちんと整理し、考えることは、いちじるしく欠けているようにおもわれる。そしてそれは子どもたちだけではなく、社会の風潮にもなっているように思われてならない。すなわち価値の多様化などの言葉によって、ありうべき生活像の探究がなおざりにされているのではないだろうか[23]。

川添が言う「多様化」はここでのキーワードであろう。時代の変化により生活が「多様化」し、それぞれの家庭によって異なる文化と、それによって社会化された子供たちという現実がある。生活文化学者の松平誠が言うように、「都市化が進んで、社会の共同が急激に崩壊しつつある現代」では、「同一の『生産』や『生活』の原理の上に立」つような「社会の構成原理」は失われ、「個人の間で共通する生活の規範や倫理、さらには、価値観や生き方は、ごく狭い範囲でしか確認できなくなっている」[24]のである。

こうした状況認識の中で浮上したのが「個人」の側からのアプローチではないか。当時文部省初等教育局小学校課教科調査官である中野重人は「学校が文化遺産の伝達の場であって、そして次の世代を担う子どもたちを大人がしっかり育てて行くんだ、ということが、学校というものができたそもそもの背景にあった」[25]といい、その「文化遺産」を系統的に教えるために様々な教科が立てられたと言いながら、そもそも「生活科」の構想はこうした「系統性を重視した教科構想というもの」は「子どもたちを育てる上で問題はないのか。」[26]という問題意識から生まれてきたという。

こうした「合科」に向かう流れは、教育学者の太田堯によっても語られる。「生活は断片的な諸教科に分割されていて、学ぶものは『疑似生活』、いわば諸専門知識のモザイクとしてしか伝えられないと、云えなくはない。」[27]ここにおいて分割されない総体としての「生活」をいかに学ばせるかという課題が浮上するわけであるが、それをまるごと生き、認識しているのは各「個人」なのである。「生活」という外部のないカテゴリーにおいては、それを総体として把握できるのは「それを生きる」「個人」であり、それゆえに生活科はそうした個人の自己実現を焦点に据え、そのライフサイクルにおける展開の端緒として、小学校低学年の生活科を、生活世界への気づきとその深化、と語ったのである。

背景にあるのは、まさに「多様化」する「生活」である。そうした時代において、一律に規範的な「生活」を上から押し付けるわけにいかないときに、逆にそれぞれの個別の生活空間において、総体としての「生活」を営み、またそれを学び取りながら自己実現を遂げる「個人」がクローズアップされ、それが「気付きの深まり」という教科の課題として取り上げられることとなったのだ。高度成長から個人の消費生活の進展を経て、「文化」が多様化し、個人化していった1970年代であるが、「生活科」というのは、こうした状況を受けて、外部にある文化とその伝承に視

点をすえるのではなく、むしろそれを生き、解釈する個人に視点を合わせたということができるのである。

ところで、ここで考えるべきは、こうした「個人」と「生活」とはどのような関係にあるのか、という点である。生活科教育学においては、「生活世界」は「主体」としての子どもが認識する「客体」として、「主体」とは切り離されて存在しているかのようである。しかしすでに見た「文化的な汚染」であるとか、川添の言う「社会の鏡」という表現を考えるなら、子どもたちは、すでにある生活世界に住まい、そうした生活世界が持つ慣習行動を身につけ、さらにはそこにある価値観や視点で世界を眺め、その総体としての「生活文化」の中に住んでいるのである。決して彼らは生活の外側にいるのではなく、自らの生活世界が自身に開かれてゆくその原点にいるのであり、その意味では、「生活」の学習とは、すでに住まう彼らの生活世界への何らかのインパクトであるというべきであろう。それは例えば自らのよく知る生活世界への反省的な視点であったり、それを新たに上書きするようなものであって、決して白紙に何かを書き込む学習ではないのである。

だが、こうした事態は「自己実現」という概念、「成長」という概念によってかき消されているように見える。認識の深化とはもちろん子どもたちの成長であるが、しかしそれを子どもたちがすでに生きている世界という視点から見直すとき、そこに起っているのは、単なる「成長」ではなく、「自明」なる生活世界の「書き換え」ともいうべき事態ではないのか。それはつまりは、単なる認識の深化ではなく、彼が住む世界そのものの変容なのである。

すでに述べたように、これまで生活科は「個人」の成長を問題としてきた。そこにおいて語られてきた「気付き」の深化とはあくまで生活世界と切り離された主体の認識の深化であり、それではこうした生活世界に住まう（つまり主／客が分かちがたい）子どもたちの変容について語れない。そこで次章では「まなざし」という概念を導入することで、個人と、彼らの属する生活世界と、それぞれ何が変容するのかについて考察したい。

第３章　「気付き」「見方、考え方」から「まなざし」へ　～生活世界の自明性の変容と「協働」する教師・友達

３－１　「まなざしの変容」の生活科へ

生活世界の中に住まう子どもたちの変容とは世界の変容でもあることについて前章では整理した。本章ではこうした事態を語るために、より良いと筆者が考える「まなざし」という概念を提示したいが、その前に、まずは新学習指導要領で示された新たな概念について考察してみよう。指導要領の生活科の「目標」の冒頭部分である。

> 具体的な活動や体験を通して，身近な生活に関わる見方・考え方を生かし，自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

ここで新たに提示されたのは「見方・考え方を生か」す、というものである。そしてこれに対する文部科学省の「解説」には以下のような記述がある。

目標には，これまでにはなかった見方・考え方という記述が加わっている。ここでいう見方・考え方とは，各教科等における学びの過程で『どのような視点で物事を捉え，どのような考え方で思考していくのか』ということであり，各教科等を学ぶ本質的な意義でもある。また，大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするものであり，教科等の教育と社会とをつなぐものでもある。

生活科における見方・考え方は，身近な生活に関わる見方・考え方であり，それは身近な人々，社会及び自然を自分との関わりで捉え，よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとすることであると考えられる[28]。

だがしかし、指導要領解説では、この「見方・考え方」についてさらに、「なお，見方・考え方を生かしとは，生活科の学習過程において，子ども自身が既に有している見方・考え方を発揮するということであり，また，その学習過程において，見方・考え方が確かになり，一層活用されることを示している。他教科等と異なり『見方・考え方を働かせ』とせず『生かし』としているのは，幼児期における未分化な学習との接続という観点からである。」[29]と述べる。もちろん、幼児期の未分化な学習との接続は重要な観点であるが、果たしてこれは生活科がこれまでやってきたことを十分に引き継ぐものだろうか。

そもそもこれまで生活科において語られてきた「気付き」「気付きの質を高める」とはどのようなものなのだろうか。再び指導要領の解説を見てみよう。そこにおいても未だ「気付き」の問題は取り上げられている。「気付きとは，対象に対する一人一人の認識であり，子どもの主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく，情意的な側面も含まれる。また，気付きは次の自発的な活動を誘発するものとなる。したがって，活動を繰り返したり対象との関わりを深めたりする活動や体験の充実こそが，気付きの質を高めていくことにつながる。」[30]

ではその深まりとはどのようなものか。「解説」は続けてこのような例を引いている。「例えば，秋を探しに公園に出掛け，様々な形のドングリを見付ける。教師の『すごいね。いろいろあるね』の言葉で，自分の拾ったドングリと友達のドングリを比べたり，仲間分けしたりして，公園には種類の違うドングリが落ちていることやドングリの形や大きさが違うことに気付いていく。『お父さんドングリ』『赤ちゃんドングリ』『お姉さんドングリ』とたくさんの種類があることに気付いた児童は，図鑑などで名前や特徴などを調べようと学習活動を多様に発展させていく。」[31]

ここで引かれた例をどのように考えればよいだろうか。ここで子どもは、お父さん、お姉さん、赤ちゃんといった家族の関係性をどんぐりに当てはめて、単なる多様などんぐりを秩序立てて理解しているのであり、しかもこれはのちにやってくるであろう科学的な認識（つまりは生物学的に正しいとされる分類の枠組みによって整理され、それぞれに名前が付けられ、家族的類縁性では語れない認識）とも異なる、独自の世界の理解の仕方である。

「気付きの深まり」とはこのようなものであるとすれば、ここには2段階の認識の「変容」がある。落ちているどんぐりを家族の比喩で理解すること、さらには、それが一つの見方に過ぎず、そうした関係性とは異なる科学的な関係性の解釈格子が張り巡らされているのだということを知ること。子どもたちはこうした二段階の認識の深まりを見せているのである。

ではこうした認識の深まりにおいて、何が変容しているのであろうか。「認識の深まり」とはどのように語りえるものなのか。それぞれにあるのは述べたように、独自の解釈格子であり解釈

の枠組みである。いろいろな種類のドングリが雑然とそこにある、そうしたものを「大きさ」で分類して整理し、そこに「家族関係」の解釈枠組みを与えること、さらにはそれを図鑑で調べて、「大きさ」や「色」に還元できない生物学的な「種差」という枠組みを与えるということ。これはすなわち各自が知る世界の書き換えなのであり、自らが埋め込まれた生活世界が書き換わるということである。

子どもたちの認識が深まるとはすなわち、それまであたりまえに見ていた自らの住む世界が新たな枠組みの下で認識され、自分が存在するその場所自体が新しい世界として立ち現れてくるという事態である。すでに述べたように、それは決して自分の外側にある客体としての環境に対する主体の認識が変わる、というような変化ではない。そうした主体は環境の中に埋め込まれているのであり、主体が環境を認識しなおすというのは、それはこれまで主体が埋め込まれていた世界の「自明性」が崩壊し、それが新しい、見知らぬ世界に変容すること、主体はそれを驚きとともに眺める、そうした事態なのである。

ここで私は「気づく」「気付き」や「見方・考え方」といったスタティックな用語ではなく、「まなざす」とその名詞形としての「まなざし」という身体的な行為も含んだ用語を提示したいと思う。「気付き」において、人は例えば現場に行かなくとも、人から話を聞いても「気づく」ことができる。もちろんそれは重要なことであるが、しかし、それは教科書に書いてあることを機械的に学ぶことと実はそう変わりはない。

「まなざす」、「まなざし」とはそうではなく、その対象の前に主体が立ち、そしてそこに視線を向け、解釈するという総体を示す言葉である。それは、一つの身体としてそこにあり、何かに目を向け、そして何かに気付く、というすべてを含む用語であり、「気付く」「見方・考え方」のはるか手前にはじまり、そしてそれらの意味をも包含するものといえる。子どもたちが見るべきものの前に居ること、そしてそれに「視線」を向けること、いやそれだけではなく、手を伸ばしてみること、意識を向けること、そしてそれを見て世界を理解し獲得される新たな「まなざし」。この言葉はこうした一連の「存在〜行為〜認識」すべてを含みこむ用語であると言えるのだ。

もちろん、ここでいう「まなざし」とはフーコー的な意味、すなわち権力構造を産みだすものとしての意味ではない。それは、むしろ、現象学的な意味で使用されるものである。すべての「まなざし」は常に何らかの対象に向けての「まなざし」であって、それは世界をまなざし、世界を解釈し、世界を認識することとなるが、われわれが「生活科」において目指すのは、そうした「まなざし」が先験的にはらむ枠組みすなわち「自明性」を変容してゆくことで新しい「まなざし」を獲得することにほかならないのである。すなわち生活科の目標は子どもたちの「まなざしの変容」という一言に尽くされると私は考える。

たとえば、「学校を探検して、どんな植物が生えているかを探す」時には子どもたちは学校を歩き回り、無数にある事物の中から「植物」に選択的に「まなざし」を注ぐ。そうすることによっていつもは何気なく通り過ぎていた植木や雑草が「地」から「図」となって立ち現れ、「植物」に主題化された学校世界に彼らは「気付く」こととなる。それは学校という生活世界に対する「まなざしの変容」であり、子どもたちはこれまで知らなかった新しい学校の姿に驚くのである。

「街を歩いて車いすで超えにくい段差を探す」であれば、障がい者に身体レベルで同一化して／しようとして子どもたちは世界を動き、世界を「まなざす」ことになる。そこに立ち現れるのは、これまで当たり前のように越えられていた段差が越えにくいものとして現前する新しい世界

なのである。子どもたちはそこで生きる他者の生活の困難さを身をもって知ることとなる。そして世界は新たに、そうした他者の「まなざし」を含みこんだものとして、以後子どもたちに「まなざさ」れることとなるのである。

ではこうした「まなざしの変容」とは子どもたちにとってはいかなるものであり得るだろうか。すでに筆者は「驚き」という言葉を使っているが、それはつまりはすでに知る生活世界が全く新しいものとして立ち現れてくる際の彼らの情動であり、そこにはもっと多様な感情のゆれがあり得るだろう。時には自らの住まう生活世界とぶつかりあうような「気付き」に出会うこともあるだろう。もしかするとその気付きは自らの自明性に強い衝撃を与え、時には葛藤や苦痛をはらむものであるかもしれない。

だが、それこそが子供たちの成長ではないだろうか。子どもたちはすでにある生活世界に住んでいるわけであり、そこにおいて新たな「まなざし」を獲得するということは、すでに知る自明な生活世界と、それを上書きしようとする新しい生活世界という二つの生活世界がぶつかり合っているということなのである。子どもたちはそれを止揚するような新たな世界観を見出さねばならない。これはすでに生活科でこれまで採用されてきた理論モデルとは相当異なる図式である。環境（客体）と切り離された個人（主体）が客観的な生活空間を認識する、そのような従来の図式に対して、ここでは、主体は世界の中に埋め込まれた存在であり、それゆえに世界認識の変容は主体の変容を促さずにはあり得ない。「まなざしの変容」とは実は自らの住まう世界の変容にほかならず、それは時には主体を情動レベルから大きく揺さぶるような、そのような体験なのである。

3－2 「他者との協働」と他者としての友達・教師

そしてまた、こうした「世界に住まう子どもたちのまなざしの変容」ともいうべき理論的な枠組みを採用することは、アクティブラーニングで重視される「他者との協働」を新しい枠組みで考えることを可能にし、教師や友達、さらには子どもたちを取り巻くあらゆる人々の役割を明確化してくれる。すなわち、ここにあるのは、子どもたちの周りにいる人々がそれぞれに生活世界を持つ他者として立ち現れてくるという事態である。

すでに見たように、子どもたちは自らの生活世界に住む一人の人間である。この時外部の世界は客観的な空間ではなく、それぞれの子どもたちによって眺められた固有の空間であると考えられる。すでに生活学会の冊子でも言われているように現実の社会空間において「生活」が多様化したのであるが、それはすなわち、多様な子どもたちが、それぞれに異なる生活文化を持っているという事態にほかならず、学校という空間は、そうした多様な生活文化の集う場所なのであり、生活科の授業はそれらがお互いに「可視化」され（つまり「まなざす」ことが可能となり）、時には刺激しあい、時にはぶつかり合い、それぞれの子どもたちが他者の生活文化を知ることで、他者への新しい「まなざし」を発見してゆく場所なのである。つまり「生活科」とは、多様な「生活文化」の子どもたちが出会い、そこでそれぞれの「まなざし」が変容し、子どもたちの関係性が変化した新しい場が生まれ出ている空間ということができる。「協働」とは単にチームとして協力的に、合理的に動くというようなものだけではない。

例えば以下のどこにでもありそうな実践例は、その例であろう。普段はあまり友達とうまく付き合えないＢ児が、グループで輪ゴムを飛ばすおもちゃ作りをしていた時に、的を作って、み

んなでゲームができる工夫をし、それによってＢ児は「友達と仲良く遊ぶきっかけを作ることができた。」[32] ここでは明らかに、新しい子どもたちの関係性が構築されている。

植物の栽培の際に、各自の栽培ノート（「お花ノート」）を作らせると、そこには「子どもたちなりの視点で様々な気付きが多くかかれていた」ので、それを子どもたちで共有できるようにしたところ、「子どもたちは、生活科の時間だけでなく、休み時間にもこの掲示物を楽しそうに見て、「ぼくのオクラと、全然違う育ち方をしているんだな」「みんないろいろなお世話をしているんだな」など、友達の花と自分の花を比べ、自分の花への関心を高めると同時に、友達の栽培活動の様子にも関心を広げている姿も見られた。」[33] ここで子どもたちは自らの生活世界から一歩出て、他者の生活世界をまなざそうとしているようだ。

このように、子どもたちは自らと異なる他者と触れ合い、自分にはできないのにあいつにはできる、自分はわかるけどあいつはわからない、そうした事柄をたくさん見つけ出し、時には誇らしく思い、時にはちょっと自分を残念に思ったりする。それはむしろ小学校低学年であるからこそ重要なのかもしれない。家庭という生活の場に守られた子供たちが本格的に社会と触れ合い、またそこでさまざまな課題を達成してゆかねばならない時、彼らはそれぞれの生活の場において培ってきた一人ひとり異なる能力や感性を手に、それに挑むことになる。小学校低学年とはその初期の場所であり、そこで賭けられているのは子どもたちがこれまで生きてきた生活文化そのものなのである[34]。いわばそれは、彼らに身体化した自明性が、他者との出会いで揺さぶられる経験である。

生活科とはこのように、多様な生活文化を持つ子供たちが、それぞれに自らを開示しあい、そこで他者をきちんと「まなざす」ことで彼我の差を確認し、自ら刺激され、また他者を刺激し、そしてお互い新たな「まなざし」を獲得する、そうした場所なのである。「他者との協働」という課題は、こうした場所にまで、子どもたちを連れていくことができるものであることをわれわれは念頭に置いておくべきだと思う。

これはまた、友達以外の他者、つまりは、行きかえりにボランティアで子どもたちを見守ってくれる地域の人々や、彼らが生活する中で出会う商店の人々などについても言えることである。指導要領の９つの「内容」においてもこのような人々の存在はこれまでからクローズアップされているが（(1)「学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々」）、こうした人々と触れ合うことも生活科の重要な内容とされるが（(9)「自分自身のことや支えてくれた人々について考える」）、しかしこれまでの生活科においては、こうした人々は彼らの生活世界における一登場人物に過ぎなかったのではないだろうか。

しかしこうした人々もまた独自の生活世界に生きる人々である。例えば町のパン屋さんにあこがれ、将来パン屋さんになりたい、と思う子どもが実際に仕事を見に行って、これほど楽しいのか、いやしかしこれほど大変なのか、と知るような体験。パン屋に育っていない子供にはわからないこうした未知の他者の「生活」を見ることで、子どもたちの知る「パン屋さん」像は大きく揺さぶられ、変容する。その子どもたちが「パン屋さん」をどう「まなざす」のかはわからない。より一層あこがれるのか、それとも無理だ、とあきらめるのか。しかしこれこそが一つの成長である。パン屋さんの「生活世界」をまなざすことで、子どもたちは確実に自らの「生活世界」を書き換えてゆくのである[35]。

とすれば、それはまた「教員」にも当てはまるのではないだろうか。「教員」は「指導者」ではなくむしろ最も身近な「他者」なのではないか。最後にこのような立場からの教員の位置づけを述べて、本稿を終えたいと思う。

これまで生活科においては知識の詰込み批判、「主体性」「能動性」の重視の結果、教師は積極的に関与せずに、たとえば場のアレンジであるとか、背後からのサポートというあいまいな役割をこなさねばならなかった。

「ある人の体験や経験を他者が直接コントロールすることは原理的に不可能である。だから、いくら教育的な体験や経験だからといって、教師がそれらの内容を子どもたちに無理やり教え込むことなどできないのだ。」[36] それゆえに「教師に最大限できることは、場を設定することを通じて特定の活動…が起こりやすくすること、さらには、その活動を通じて特定の体験…が起こる確率を高める方向で教育環境を整えることである。」[37] などと、教師の果たすべき役割とその成果が確率論で語られるほどなのである。このように「生活科」における教師の役割は、明確に語りがたいアポリアとして未だにある。

これを解くカギは二つあると思う。まず、個別の実践レベルにおいては、「指導―被指導」の関係は成立しないので、こうした難問は発生しないということ。さらにそれらをマネジメントするという上位のレベルにおいては、教師は子どもたちの生活文化が葛藤しあう場を指導してでも設定すべきだということ、である。

一つ目について述べてみよう。先のアポリアは「教師―生徒」の関係を「指導者―被指導者」という他教科と同じ関係性で捉え、それを単純に「生活科」に持ち込んでしまっているからこそ起こってくるものであり、それぞれの実践のレベルではそうした関係をわざわざ持ち込まなくてもよいのではないか、というのが一つである。「教師」は「指導者」であると同時に自ら「生活」する一人の人間であり、その意味では子どもたちと対等である。子どもたちの育ってきた「生活文化」を教師は知らないし、子どもたちが見せる発想に教師は驚かされたりもする。ここにおいて教師は常に指導者である必要はない。もちろん授業全体のマネジメントなどやるべきことは数多いが、いざ、一つ一つの課題においては、子どもとともに遊び、学校を探検し、植物を育て、そしてその結果を「どう、すごいでしょ」と子供たちに示してさえすればよい。「ゲームや芸能人」についての単なる「切り貼り」がいけないのであれば、それについての深い分析を示してやればよい。そこにあるのは「指導―被指導」という非対称な関係ではなく、対等なコミュニケーションなのである。子どもたちは大人の出すものと自分たちの出すものを比べ、時には「すごいな」と思い、また時には「たいしたことないな」と思う。それもまた彼らの「まなざし」の変容である。

ではなぜこうした場所に教師が立ち得るのか。実は他教科においては、教師の指導の背後にあるのは「数学」などのような社会的な制度であって、教師はそれを代理するものでしかない。しかし「生活科」において教師は、社会を代理する必要はない。むしろ教師は自らの住まう「生活」を代理／表象し、自らの「まなざし」を子どもたちに見せればよい。おそらく授業外においてはさまざまになされているだろうこうした関係を授業で構築できるのは「生活科」のみではないだろうか。

だが翻って、すべての指導性を捨てしまってよいのかというと、私はそうは考えない。授業の「場」を作ることは教師の役割であるし、生活科が「教科」である以上、そこには何らかの子供たちの成長が要求されるだろう。今回の改訂で教えるべき内容が整理されたことも設定すべき

「場」が明確になったと言えるわけである。

すでに述べたように、「生活科」とは多様な「生活文化」に住まう子どもたちが集い、そこにおいて「まなざし」が変容する場であって、たとえばどんぐりの生物学的な種別を理解するというようなさほど葛藤のないものもあろうが、すでに述べたように、「パン屋さんはつらそうだなあ」などというある種の葛藤を引き起こす場合もあるだろう。

教師はこうした葛藤の場所を意識して作っていくことが必要だろうと私は考える。子どもたちが慣れ親しんだ自分の「生活文化」の自明性に安住させないことがここでは重要である。これまでの生活科教育における「主体的」な「気付きの深化」や「見方・考え方を生かす」という議論にはこうした真の外部と出会いは想定されていなかったのではないだろうか。いや、もしかするとそこには、指導要領や教員の想定した「深化」に（例えば科学的な認識）に子どもたちを合わせるというような力が働いてしまってはいないだろうか。そうであれば結局はそこにはある種の指導性が作動してしまっているのであって、それは今回の「内容」の整理によっていっそう強まるかもしれない。

とするならば、むしろ指導性は、そうした葛藤すら引き起こすかもしれない場に子どもたちを連れ出すことで発揮されるべきであり、そしてまたそこまででよいと筆者は考える。教師に導かれて、その場所において子どもたちは葛藤の中で世界を「まなざし」その「まなざし」を「変容」してゆくこととなるだろうからである[38]。

おわりに

本稿では、新指導要領の変化を確認し、その先にある筆者の考える「生活世界に住まう」子どもたちの「まなざしの変容」というこれまでに生活科が持っていなかった枠組みについて検討した。それは、単なる客観的な「生活世界」の認識の深化ではなく、「生活世界」に住まう子どもたちが自らの世界を書き換えてゆくような、そのような「生活科」についての試論であった。これを具体的にどのように授業に落とし込んでゆくのかなど、課題は数多いが、それは今後の研究に俟ちたい。

〔注〕

1）中央教育審議会『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）』2012 年 8 月 28 日、p. 9
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm より。

2）2014 年 11 月 20 日、文部科学大臣による諮問文「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

3）「田村学特別インタビュー　新しい生活科が目指すもの」久野弘幸編著『小学校新学習指導要領ポイント総整理　生活』東洋館出版社、2017、p. 2

4）この段落の引用は前掲「田村学インタビュー」pp. 1-2

5）『小学校学習指導要領解説　生活編』2017 年 6 月、p. 6
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/12/05/1387017-6_2.pdf

6）鹿毛雅治・清水一豊編著『平成 20 年度小学校新学習指導要領ポイントと授業づくり　生活』東洋館出版社、2009、p. 6

7）「総合学習は死んだか」『アエラ』2002.3.11、p. 10

8）生活科教育においては、こうした視点は従来から非常に希薄であった。しかし生活科設置当初から、こうした視点の必要性は訴えられている。例えば、日本生活学会編『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代につたえたいか　―小学校低学年「生活科」をめぐって―』1988、群羊社、の第 4 章「私たちは「生活」をどうとらえて次の世代につたえたいか」など。

9）鹿毛・清水、前掲書、p. 8

10）鹿毛・清水、前掲書、p. 190

11）鹿毛・清水、前掲書、p. 5、p. 9、p. 190 など参照

12）田村学「新学習指導要領が目指す生活科・総合的な学習の時間の授業」『新学習指導要領を生かした『生活科』『総合』の授業づくり』小学館、2008、p. 7

13）神奈川県相模原市立宮上小学校『子どもと作る生活科と総合的な学習の実践事例集』2001、小学館、p. 5

14）鹿毛・清水、前掲書、pp. 4-5

15）小宮山郁子「気付きの質を高めるために―活動や体験での学びをより確かにする―」前掲『新学習指導要領を生かした『生活科』『総合』の授業づくり』p. 54

16）以上はアエラ前掲記事、p. 11

17）こうして教科の内容を細かく規定して、その上でアクティブ・ラーニングなどの「能動性」を問うという改訂は、同じような「主体性」や「能動性」というワードが使用されていたとしても、私はそれは全く質の異なったものだと考えている。今回の原稿ではそこまで踏み込んだ議論はできないが、これは「主体性」を引き出すという素朴な教育観から、むしろ「主体性」を「動員」しようとする方向に大きく舵を切ったものと言えるであろう。

18）日本生活学会、前掲書。この「日本生活学会」の編集による冊子は興味深いものである。『生活科教育法』などの領域に「生活学」の専門家がどのようにかかわっているのか正確に調査はしていないが、しかし、生活学が掲げる「文化の伝承」があまり生活科教育学では出てきていないことを考えると、双方のつながりはそれほど大きくないように思われる。だが、「生活科」構想当初は、シンポジウムが生活学会によってなされ、こうした本が出版されるなど、生活学会はアクティブに「生活科」にかかわっていこうとしていたのであり、こうした「生活学」によって積み重ねられた成果はぜひ生活科にも取り入れられるべきだと私は考えている。今回の改訂は、それを意図したものではないだろうが、そうした方向への端緒になりえるものであると私は積極的にとらえたい。

19）日本生活学会、前掲書、それぞれ p. 46、p. 48

20）これはもちろん、のちに明確となる教育の新自由主義的改革に接続するものであるが、ここでは「生活学」における論理を考えたい。

21）日本生活学会、前掲書、p. 7。なお、以下川添はノルベルト・エリアスの礼儀作法の社会史を援用しつつ「他方、個人から独立した社会なるものも存在しない。社会とは、個人によって形成される相互依存の編みものであり、この網の目をつくっていくのが作法だといってよいのではないだろうか。」と述べ

る。こうした個人と社会の相互依存をテーマに据えた生活科教育の実践なども構想するにたるものではないか。

22）日本生活学会、前掲書、p. 9

23）日本生活学会、前掲書、p. 11

24）日本生活学会、前掲書、p. 195

25）日本生活学会、前掲書、p. 112

26）日本生活学会、前掲書、p. 113

27）日本生活学会、前掲書、p. 178

28）前掲『指導要領解説　生活編』p. 10

29）前掲『指導要領解説　生活編』p. 11

30）前掲『指導要領解説　生活編』pp. 66-67

31）前掲『指導要領解説　生活編』p. 67

32）田村学編著・みらいの会編『生活・総合　アクティブ・ラーニング』東洋館出版社、2015、p. 60

33）田村学・みらいの会、前掲書、p. 33

34）もちろんこれは他教科でも起こりえるものである。が、それは生活科の意味を相対化するものではない。むしろあらゆる他教科でもこうしたことが起るりえるがゆえに、最も広く根底的な生活科が合科の中心となってゆけるということなのである。

35）縷々述べてきたが、これはつまりは「他者理解」「異文化理解」というテーマにほかならない。そこにおいて、われわれは自己を中心に他者を見るのではなく、他者がもつ、われわれにはわからない「論理」や「慣習」などをできる限り理解したうえで、他者の行動の合理性を理解してゆかねばならないのであるが、これは他者の「生活」を理解すること、ともいいかえられるかもしれない。このような意味で「生活科」とは非常に重要な契機を含んでいると私は考えている。

36）鹿毛・清水、前掲書、p. 6

37）鹿毛・清水、前掲書、p. 9

38）ここで筆者はプラトンの洞窟の比喩を想定している。そこでは目の前に映る影を「自明」の世界だと思っている人を向けかえ、太陽の輝く外部に連れ出すことが教育であると語られるが、このように生活科において教師が行うべきはそうした向けかえであり、そこで真実を眺めるのは子どもたちなのである。

「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校図画工作科の授業研究
― 表現活動における身体性を重視した授業の研究開発 ―

鮫島　壽理（追手門学院小学校非常勤講師）

はじめに

本校の課題は、新学習指導要領がうたう「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した小学校図画工作の授業を構想し、研究開発することにある。そのために、まず、新学習指導要領全体に関するポイントを整理する。その上で、新学指導要領と小学校の図画工作科における学習指導との関係について整理する。この二つの整理を踏まえた上で、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業実践例を示すこととする。

1．新学習指導要領のポイントについて

今回、学習指導要領が改訂されることによって、現行のものと何がどのように変更されたのか。このことを踏まえることが、学習指導の質を高めていく上での出発点となる。今回の変更のポイントは、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」[1)]について、汎用的能力の育成を重視する世界的な潮流を踏まえ、各教科においてどのような資質・能力を身につけるのかということを明確化し、再構造化をはかるところにポイントがある。その骨子は以下のようになる。

(1) 各教科において「生きる力」の育成を目指す資質・能力を「何ができるようになるのか」という視点から明確にする。

(2)「生きる力」として育成を目指す・資質能力を、
①「生きて働く知識・技能」(「何を理解しているか、何ができるか」) の習得
②「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」(「理解していること・できることをどう使うか」)
③「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」(「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」)
の三つの柱から再構造化する。

(3) その上でさらに、
①育成を目指す資質・能力 (「何ができるようになるか」)
②教科等を学ぶ意義と、教科間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成 (「何を学ぶか」)
③各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実 (「どのように学ぶか」)
④学習評価の充実 (「何が身についたか」)
⑤子どもの発達を踏まえた指導 (「子ども一人一人の発達をどのように支援するのか」)
⑥教育課程の実施に必要な方策 (「実施するために何が必要なのか」)

という６つの観点から教育課程や学習指導の改善や充実を図ることを目的としている。

上記に述べたポイントを踏まえるならば、今回の改定は、教科としての目標を大きく方向転換するものでも、これまでの学習指導とは異なるまったく新しい方法を導入するものでもなく、知識基盤社会への対応という現代的課題を踏まえながら、現行の学習指導要領に基づいてきた教科としての学びを、教科の学習として身につけるべき資質・能力を明確に意識した上で整理し直し、構造化することが求められていると言える。

２．新学習指導要領と小学校の図画工作における学び

今回の学習指導要領がうたう「育成を目指す資質・能力の明確化」をふまえて、図画工作ならではの学びの姿をどのように実現するのか。その鍵を握るのが「主体的・対話的で深い学び」の実現であるとされている。「主体的・対話的で深い学び」とは、「生きる力」の三つに分節化された資質・能力（「生きて働く知識・技能」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」）を身につけ、様々な課題への対応に活かせることを実感できるような学びの深まりを目指すということである。すなわち、「主体的・対話的で深い学び」とは、現行の学びの質を高める授業改善の視座なのである。そのため、特定の学びの方法を求めているものでも、これまでの学習指導の方法を否定しているものでもなく、むしろこれまで蓄積してきた実践の蓄積をふまえながら、今日的課題に目を向けることにより、さらなる改善・工夫をすすめていくように促そうとするための概念であると考えられる。

以下は、「主体的・対話的で深い学び」について、「主体的な学び」「対話的な学び」そして「深い学び」にわけて、その実現において重要とされることについて整理したものである。

(1) 主体的な学び

「主体的な学び」を実現するためには、児童自身が興味を持って積極的に取り組むことが必要となる。また、そこに留まることなく、学習活動の目的をしっかりと意識し、見通しを持つこと、さらには学習活動を自ら省察し意味づけたり、獲得された知識・技能や育成された資質・能力を自覚したり共有したりすることが重要である。

(2) 対話的な学び

「対話的学び」には、身につけた知識や技能を定着させるとともに、ものごとの多面的で深い理解を至るためには、多様な表現を通じて、学びそのものがさまざまな対話を通じて展開していくように設計することが重要である。自他（もう一人の自分を含めた）とのかかわり、あるいは差異の中で、自らの考えを形づくる学びの実現である。

(3) 深い学び

「深い学び」では、新しい知識や技能を習得したり、それを実際に活用して、問題解決に向けた探求的な学習活動を行ったりする中で、資質・能力の三つの柱に示される力が総合的に活用・発揮される場面を設定することが重要である。

このような三つの学びを相互に関連させながらバランスよく実現した具体的な学習活動は、さまざまに存在しうる。図画工作科において、その実現および具体化を図る上での出発点は、「造形的な見方・考え方」にある。図画工作科として育成すべき資質・能力（「見方・考え方」）はここにあるからである。「造形的な見方・考え方」とは、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」[2]されている。また、「造形的な見方・考え方」の特徴とは、知性と感性をともに働かせて、身体を通してそれらを統合・融合したうえで、対象や事象をとらえ、形象化していくところにある。表現活動における身体性こそが、他教科以上に図画工作が担うべきものなのである。

3.「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業の実践例

以下に述べる授業実践例は第三学年における授業実践例である。まず、第3学年及び第4学年における学習目標について、現行の学習指指導要領と改定後を比較してみよう。

現行では、目標として

(1) 進んで表現したり鑑賞したりする態度を育てるとともに、つくりだす喜びを味わうようにする。

(2) 材料などから豊かな発想をし、手や体全体を十分に働かせ、表し方を工夫し、造形的な能力を伸ばすようにする。

(3) 身近にある作品などから、よさや面白さを感じとるようにする。

新学習指導要領では、目標は次のように改定されている。

(1) 対象や事象を捉える造形的視点について自分の感覚や行為を通して分かるとともに、手や身体全体を十分に働かせ材料や用具を使い、表し方などを工夫して、創造的につくったり表したりすることできるようにする。

(2) 造形的なよさや面白さ、表したいこと、表し方などについて考え、豊かに発想や構想をしたり、身近にある作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすることができるようにする。

(3) 進んで表現したり、鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味会うとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

改定のポイントを端的に指摘するならば、(1) については、「生きて働く知識・技能」に関する目標であり、知識は「共通事項」のア、技能はA表現（2）に対応している。(2) は、「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等」に関する目標で、A表現能力（1)、B観賞（1)、「共通事項」イに対応している。(3) は、「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性等の涵養」に関する目標で、(1) と (2) の目標にそれぞれ関連している[3]。

上記に述べた改定のポイントに即して第三学年の授業を構想し、実践したものが以下である。

【授業概要】

■　対象学年　第3学年　ろ組　　38名（男子18名、女子20名）

■　単元名　「もようの国にまよいこんだ！」

■　単元の目標

①形や色、空間の美しさ、面白さから、自分の想像した世界を表現したりすることを楽しもうとする。（学びに向かう力、人間性等）

②題材名や模様の形から、自分の表したい事を思いつき、材料の特徴を生かして画面構成を考える。（知識及び技能）

③これまでに獲得した表現方法を生かすとともに、新しく経験する技法の効果を活かして、表し方を工夫する（思考力、判断力、表現力等）

④模様の形や組み合わせから出来る空間の面白さ、美しさを感じながらつくり、お互いの作品のよさを味わう。（学びに向かう力、人間性等）

■　単元構成　（全10時間、1時間＝40分）

第1部　はり絵の材料制作（6時間）

①フリーハンドからのもよう作り（2時間）

②もようの着色（2時間）

③もようの切り取り・『自分』の写真撮影（2時間）

第2部　はり絵の制作（6時間）

・台紙へのレイアウト・接着（3時間：本時＝8時間目）

・台紙の加工・仕上げ（1時間）

【学習指導について】

(1) 児童観

本学級の児童は、クラス替え直後ということ、また、クラスの男女比が女子の方が多いこともあり、比較的におとなしい。自らの気持ちを自由に表現でき、そのことを通じて他者とのコミュニケーションがとれるようになってきていること、また、表現における技術的側面への関心の高まりとそれを実現する為の土台である課題に対してねばり強く取り組む姿勢が結びつき、図工に関しては、興味、関心がますます高くなってきている。

しかし、発達段階が相対的に進んだ児童においては、理解力は高いという長所は認められるが、その反面、自らが形成している既存の表現枠組みにとどまってしまう傾向にある（以下、傾向1とする）。それに対して、やや支援が必要な児童においては、自分の感覚を大事にしようとする点は評価することができるものの、表現に自信がもてなくなり、消極的になってしまう傾向にある（以下、傾向2とする）。

表現することの喜びを学びとることができる児童たちなので、想像力を大いに刺激し、失敗

を恐れないで積極的に創作できるような授業づくりを行なうことによって、上記に述べた二つの傾向の改善を試みる必要がある。

(2) 新学習指導要領との関わりと題材意図

本授業は、新学習指導要領の第三学年及び第四学年の目標の(1)〜(3)の統一的実現を目指す試みである。「共通事項」との関わりで言えば、A表現(2)、自分の感じたことや想像したことを絵や立体、工作に表す学習活動となる。

本題材は台紙（黒画用紙）上に、自分の思い描いた世界をつくり、貼り合わせによって生まれる、新しい形や空間を味わおうというものである。豊かな発想力や表現力、材料を生かしてつくりだす能力を養うことをねらいとしている。これまでに経験したクレパスや水彩絵の具での描画技法によって作られた、様々な模様の形を、どのように組み合わせるのか、単に平面的コラージュではなく、高低差をつけ、立体的に組み合わせることによって生まれる空間から様々な発想と表現が期待できる。

画用紙や接着剤などの材料や、必要な用具を準備して、子どもたちの豊かな発想を引き出し、意欲的に活動できるような学習環境を整え、これまでに経験した方法や新たに獲得した方法で、自分の思いを豊かに表現させたい。

本単元は二部構成である。

①はり絵の材料作り

・もよう作り

フリーハンドの線から新しい線や形を発見し、具体的な形（家／顔／太陽／花等）、既存の記号（星／ハート等）にならないように『もよう』をうみ出す。これによって、決まりきった表現形式になりがちな上記の傾向1の児童に対して、新しい『自分の形』への挑戦につながると考える。一方、傾向2の児童に対しては、既存の形にとらわれる必要がなく、描きたくても描けないというような消極的な取り組みから開放され、自由に意図を持って制作に参加できると考えた。

・『自分』写真撮影

図工における、表現活動には絵や立体作品だけではなく、身体表現もある。作品の中に『自分』を登場させることで、より作品に対する愛着、想像の世界観の広がりを引き出しうると考えた。

②はり絵制作（本時）

はり絵は①の材料を用いて制作する。個々の感覚や美意識、また、思い描いた世界観等によって、多様な配置が考えられ、傾向1・2いずれの児童においても、比較的、自由に取り組みやすい制作となる。

本時の制作では、平面的な表現にとどまらず、高低差をつけることで奥行きをもたせる立体的な表現に挑みたい。この点については発展的な学習内容となる。しかしながら、1年生の時には例えば、針金を使って、画面から要素の一部を飛びださせる課題『ゆめをたべるクモ』で、立体的な画面表現に取り組んできた。また、任意に切りとった紙を使った

はり絵の課題等、今回の制作の下地をつくってきた。
このように、複数の学習要素を取り入れた題材を選ぶことで、単に体験活動だけで終わるのではなく、その体験を形にし、さらに、それを使って新たな作品へと展開していく。これは、本校の児童目標である、ねばり強く取り組む姿勢を養うことへとつながる。

(3) 指導観

「もよう」作りでは、既成概念にとらわれない形作りのために、まず、準備段階として、何本も線を描かせ、フリーハンドの線の多様性を発見させたい。そして、この線の組み合わせによって『もよう』を描かせることで、スムーズに形作りに入らせる。

写真撮影では、手足の動き、顔の表情にも気をつかいポーズをとらせ、「もようの国にまよいこんだ！」時の感情を表現させたい。本校では2年生の文化祭で劇発表があり、体をつかって、人に感情を伝える表現を学んでいる。そのことを想起させながら、ポーズへと導きたい。

「はり絵」では、まず画面上に平面的にレイアウトを考えさせる。その後、チップで高低差をつけ、どのように画面が変化するのかを気づかせる。平面（2D）から立体（3D）になることで生まれる空間を認識させ、それによって発見したことについて、友だちの意見なども参考にさせながら、再度、自分の描いたイメージにあったレイアウトを考えさせたい。

このような学習過程を通して、自己の想像力に形を与える方法を学びながら、表現することの喜びや楽しさを、実践的につかみとれるよう指導したい。

(4) 本時の目標と評価観点

目標：自分の作った材料の特徴から想像を広げ、画面構成できる。

評価観点：

①線のもつ動きや形に興味をもち、それらをいかした表現を楽しむ（学びに向かう力、人間性等）

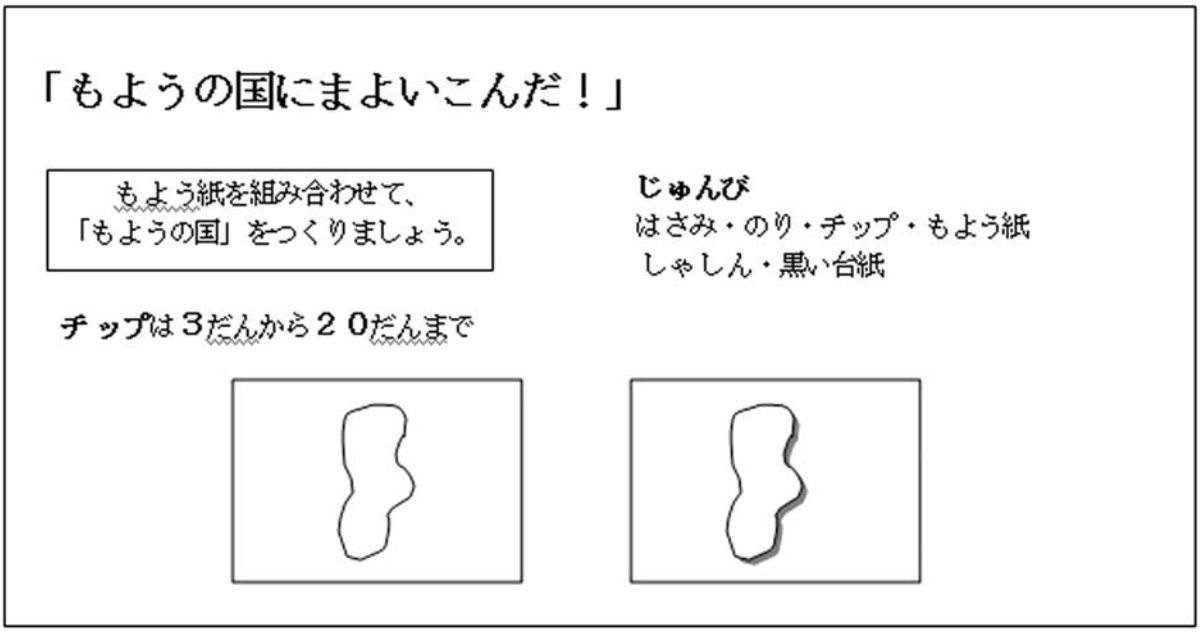
②材料の特徴から想像をひろげ，画面構成できる（知識及び技能）

③題材のイメージから、体全体を使ってポーズし、自由に身体表現できる（思考力、判断力、表現力等）

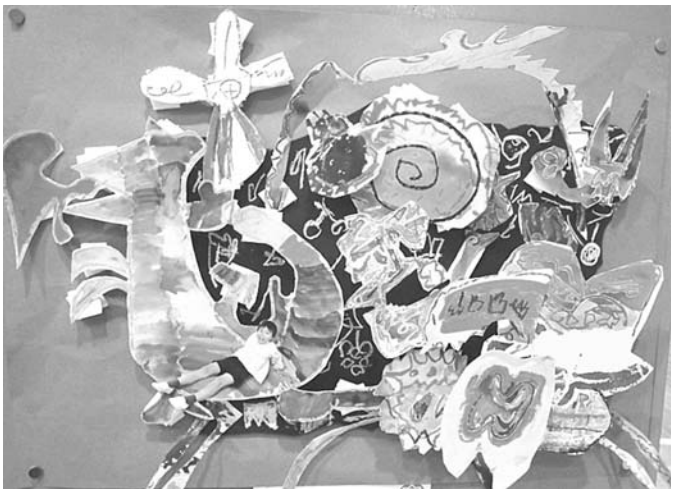
(5) 本時の展開（8時間目 / 全10時間）

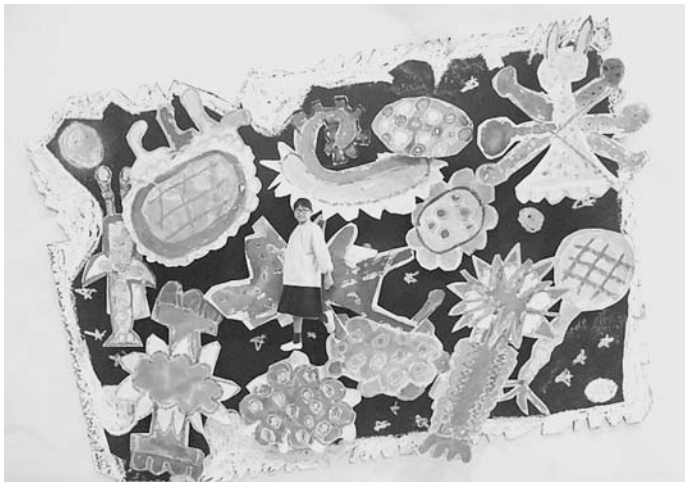
児童の活動	指導上の留意点	準備物
（めあて）もよう紙を組み合わせて、「もようの国」を作りましょう。		
（発問）台紙の上にもよう紙と写真を並べてみて、気に入ったところにはりましょう。		
1．材料の配置を考える。	・平面で配置を考えさせた後、チップを使って、立体的に捉えさせる。	・スチレンボード（チップ） ・デザインボード ・ハサミ ・接着剤 ・模様紙 ・写真
2．画面に材料を貼り付ける。	・机間巡視をして、チップが有効に活用されているか、確認する。	
3．次時の予告を知る。		
4．材料、道具の片付けをする。		

(6) 板書計画



(7) 作品例





(8) 授業の省察

コラージュでは、全体的によく模様の特徴をいかし、空間を考えながら画面構成を考えられていたと思う。中には、スチレンボードの積み方に工夫を加えるなど、当初、こちらが想定していた使用方法からの発展も見られた。限定された素材をどのように扱うかを考え、工夫することは、創作活動において重要なことであるので、この点は評価できる。

抽象的な形である模様紙を自分がイメージした具体的な『物』に例えるだけではなく、模様紙そのものの形を利用して画面　構成出来ていた子どもが多数いた。これは『平面』から『立体』へという変化の中で生まれる『空間』の美しさを認識することができたのということの表れではないかと思われる。まだまだ空間認識が正しくできる年代ではないものの、気づきの第一歩になったのではないかと考える。

おわりに

図画工作科の授業では、造形活動や鑑賞活動において、友人と互いのよさや個性などを尊重し合うようにすることの重要性を伝えることに大事な部分があると考えている。児童一人一人が表現や鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、互いに磨きあげることによって、生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力、さらには「美的なもの」への理解を深めることが「伝統文化」への理解や道徳性の高まりが促進されるからである。こうした力は、他者とともに社会を創る力の涵養、いわば市民的素養の涵養の母観念ないし原体験となる。この点についていえば、新学習指導要領がうたう「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した授業実践でも同じことである。しかしながら、「深い学び」とはいかなる学びであるのか、という課題はさらなる吟味が必要であると考える。「主体的な学び」「対話的な学び」とは学習形態の問題と言えるかもしれない。どのような学習形態を選択するのかは大事な問題ではあるものの、それによって「深い学び」が実現されるとは言い難いように思われる。新学習指導要領においてカリキュラムマネジメントの重要性が指摘されていることは、たんに学校全体で「生きる力」を実現するための「資源の最適配分」の実現にあるのではなく、学びの先にある学びを見通すことが求められているということなのであろう。「深い学び」とは何か。どうすれば「学び」が「深い、学び」となるのであろうか。この点については今後の課題としたい。

注

1）「生きる力」とは「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かにはた書かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力」『小学校学習指導要領解説図画工作編』（文部科学省、平成 29 年 6 月、3 頁）とされる。

2）同上、11 頁

3）「共通事項」「A 表現」「B 観賞」については、同上の 18-19 頁を参照。

主体的に学ぶ子どもを育てる「けいこ（家庭）」学習の教材開発とその実践

堀本三和子（奈良女子大学附属小学校）

はじめに

私は奈良女子大学附属小学校において、約二十年間、家庭科教育実践研究に携わってきた。自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」における「けいこ（家庭）」は、家庭生活の一部を取り出して行われるものではなく、自己の生活全体から生き方の質を高める学習にしなければならないと考える。自己の生活発展のためには、生活をふり返り、見つめ直すことが大切である。もっとよくしたいことや課題を自分で見つけ、日常生活を自律的に打ちたてていける子どもは、自律的に学習を進めることができる。そのためには、五・六年生の家庭科学習だけではなく、子どもが多くの体験を通して学ぶ低学年からの家庭生活的な学習も必要であると考えている。

１．家庭科学習でつけたい生活実践力

家庭生活に関する基礎的な知識や技能を身に付けることは必要であるが、それを自分の生活のなかで実践したり、工夫したり応用したりできないと、生きてはたらく力にはならない。家庭科学習では、学んだことを自分の生活のなかで実践できる力を育てたいと考えている。

具体的には、次のような力の育成に重点をおいてきた。

① 問題解決的な学習力

子どもが自らの生活のなかに問題を見出し、解決しようとする学習を構成したい。日常の家庭生活を見つめ直すことによって、自らの生活のなかに課題を見つけさようとしている。学習のはじめの五分間程度を、その週に体験してきた「家庭の仕事日記」を書く時間として設定し、仕事をして気づいたことや反省、自分なりの工夫などを毎時間記録するようにしている。子どもたちは、洗濯物の取り込み・風呂掃除・生き物の世話・食器洗い・食事の手伝い‥各家庭で様々な仕事に取り組み、失敗を生かす工夫や、環境に配慮した仕事の仕方などを考えながら実行している。包丁で野菜を切ったり、みそしるや卵焼きなどを自分で作ったりしながら、調理技能を追究している子どももいる。

家庭科学習では、自らの課題を導き出す共通の題材を取り上げ、生活の発展を図りたいと考えている。今年度は食生活の実態から、朝食の内容が乏しいこと・野菜の残菜が多いことが、問題として取り上げられた。

② 生活に関する知識・技能

朝食や野菜を食べる意義、どのように食べるとよいかを理解し、食品の栄養を考え、自分で朝食や野菜料理を作れる知識や技能を身に付けることは、実践力の基礎になる。「ゆでる・いためる」という簡単な調理法だけで、みそ汁・卵料理・ゆで野菜、野菜いため等、朝食の一品ができる。野菜の切り方、水の量、火の強さなど、調理体験から学ぶことは多い。これを学校での体験で終わらせるのではなく、家庭でも実践して家族にも食べてもらい、調理経験として回数を重ねることによって、実践力が高まるのだろう。

③ 生活を科学する見方（生活科学的な思考力）

卵をゆでるとき、黄身と白身のたんぱく質の凝固する温度の違いによって、様々な半熟卵ができる。ホウレン草は加熱するとかさが減って食べやすくなり、ゆでて水にさらすとアクぬきができる。だしをとるには、かつおぶし・こんぶ・にぼしを使う。このように考えていくと、調理は科学である。これまで生活の知恵として受け継がれてきていることは、科学的に理にかなっているのである。家庭科学習では、生活体験的な学習を通して、このような科学的な思考力にも目を向けていきたい。

④ 生活を創意工夫する力

学習したことを自分の生活に応用したり、友だちから学んだことを試してみたりして、生活を創意工夫する力をつけることによって、生活が豊かになると考える。自分らしい生活を創造することは、自分らしい生き方につながるのではないだろうか。

・Sさんの卵焼きの中にエダマメを入れていたところがいいなあと思いました。私のお母さんが作っている卵焼きは、ネギを入れています。それもおいしかったけれど、エダマメを入れてもおいしいかなあと思いました。（K子）

同じ卵焼きであっても、中に入れるものによって、自分らしい工夫ができることを学んでいる。Sさんのように、夏にはその旬の野菜を入れたエダマメ入りの卵焼きを作ろうとする工夫が、生活に生きてはたらく力となっている。

⑤ 人やもの、環境と関わる力

朝食の献立づくりでは、弟が食べやすいようなものを、お父さんが喜んでくれるものをと、家族のことを思いながら考えた子どもが多い。家族が自分の作った朝食を食べておいしいといってくれたとき、子どもたちは何よりも満足感を得ることができる。人のためにはたらき、それを喜んでもらえることが、生きている意味であろう。

人やものと関わることは、ものに込められた人の思いを知ることでもある。食べ物に込められた生産者の思い、調理者の思いを知ることで、無駄にしてはいけないという気持ちが強くなる。

また、家庭生活を学習することは、環境を学習することでもある。ごみ・水・電気・ガス…、わたしたちの生活は、環境を犠牲にすることによって成り立っているともいえるのかもしれない。省エネ・エコクッキング等を実践し、環境にやさしいくらし方を自分なりに工夫し、実践しようとする力を育てていきたい。

家庭生活に関する基礎的な知識や技能を身に付けることは必要であるが、それを自分の生活のなかで実践したり、工夫したり、応用したりできないと、生きてはたらく力にはならない。五・六年の家庭科学習では、学んだことを自分の生活のなかで実践できる力を育てたいと考え、学習を積み重ねてきた。本稿では、二年間の家庭科学習の実践をふり返り、その成果や課題を明らかにしたい。

2．家庭の仕事を観察・体験・記録する

生活実践力を育てるには、自らの生活のなかに課題を見つけて解決できることが必要である。まず、日常の家庭生活に目を向ける機会を設けた。学習のはじめの五分間に、その週に体験してきた「家庭の仕事日記」を書くようにし、仕事をして気づいたことや反省、自分なりの工夫などを記録させた。子どもたちは、洗濯物の取り込み・風呂掃除・生き物の世話・食器洗い・食事の手伝いなど、家庭で様々な仕事に取り組んだ様子を記録した。なかには失敗を生かす工夫や、環

境に配慮した仕事の仕方を考えながら実行している子どもがいた。また、包丁で野菜を切ったり、炒飯や卵焼きなどを自分で作ったりしながら、調理技能を追究している子どももみられた。

○ 母・祖母が、雨がふると洗濯物を取り込むので、それを手伝っています。取るときには、腕に五つくらいかけるようにしたりして、早くたくさん運べるように工夫しました。ハンガーでつるされているのは、ハンガーごと外せるけれども、そでを棒に通しているものは、棒を傾けないと取れません。片方を傾けたら、もう片方がガタンと音を立てて落ちていってしまいました。一つのTシャツに土がついてしまったので残念です。次からは手際よく、素早く、あせらずにできるようにしたいと思いました。（5年　K子）
○ 私はこの前、スクランブルエッグを作りました。幼稚園のころ、おばあちゃんと卵焼きを作っただけだったので、おいしく出来るか心配でした。でも、卵をわってからすばやく上下にかきまぜられたので、ふわっとおいしく仕上がりました。おどろいた事は、卵をまぜているときにこしょうを入れたことです。たぶん、形を整える時に入れるより、味が深くなるからだと思います。（5年　Y子）

このように体験を記録することによって、何気なく見過ごしてしまうような感覚やその時の思いを自覚させることができる。また、専科として家庭科を担当した場合は、「家庭の仕事日記」を通して家庭生活の様子や興味の方向を知ることができ、子ども理解の助けになる。私は、家族の一員として、子どもにもできる仕事は分担させたいと考えている。「家庭の仕事日記」は、家庭での役割分担のきっかけにもなると考える。

六年生になると、「生活を科学する」という視点で、「なぜそうするのか」という理由を考えたり、調べたりするようにした。洗剤で汚れが落ちるわけを調べた子どもは、そこには界面活性剤の作用があることを知る。これは与えられた知識ではなく、体験をもとにして自分で獲得したものであり、生活に生きてはたらく力となる。子どもには、体験に裏付けられた知識を、生活の知恵として身につけさせたい。料理・掃除・洗濯…、日常生活には科学が深く関わっていることに気づく。まさに生活は科学なのである。

○ 私は、お風呂を洗いながら、なぜ汚れが落ちるのかと思っていました。調べてみると、洗剤の多くは、陰イオン系、非イオン系の界面活性剤が含まれているそうです。界面活性剤の作用で汚れを落とすことができると資料に書いてありました。（6年　A子）
○ 家の洗面所の蛇口のあたりを、水で薄くした酢を布にしみこませてふきました。汚れの多い所は、黒い水垢のような物がとれます。しつこい汚れには、巻いておくと効果があり、一•二分でほとんど取れました。どうして取れるかというと、水垢や石鹸のかすなどはアルカリ性で、酢は強い酸性だからです。そうすると、中和反応を起こして汚れが落ちるということです。又、汚れを落とした後は、充分に水拭きしないといけません。なぜかというと、金属に酸が残ると酸化、つまり錆びてしまうからです。たぶん酢を水で薄めるのもそのためだと思います。昔の人の知恵はすごいなあと思います。（6年　M男）

3．食文化の豊かさを体感する食の学習～みそ汁のひみつをさぐろう（5年）

食を学ぶことは、知識や技能を身につけるだけではなく、豊かな食文化を実感することである。

先人から伝統的に受け継がれてきた食文化には、食品や栄養面での豊かさがある。地域に合う食材を最適な調理法で食することを、当たり前のようにしてきた先人の知恵に気づかされる。また、食の豊かさとは、物質的な豊かさよりも食を共にする人間関係の豊かさではないだろうか。

「朝食」の大切さを学習した子どもたちは、夏休みのある一日、自分で朝食を作ることに挑戦した。調理体験が少ないため、たまごや野菜を使った簡単な朝食である。そのなかで、ごはんを主食に選んだ子どもの多くは、みそ汁を作っていた。本学級では約六割の子どもが、みそ汁を作ったことがあるという。しかし、みそ汁のだしの種類を知っていたのは八人だけだった。作る体験をしていても、みそ汁の栄養的な価値やだしのうま味については、あまり実感していないようだ。家庭でも給食の献立としても毎日のように口にしており、ご飯を主食とする日本人の食卓には欠かせないみそ汁には、長い歴史がある。鎌倉時代に、武家社会の中で一汁一菜という食事の形式が定着しはじめ、毎回の食事にみそ汁を食べる習慣ができた。室町時代に庶民の間にみそ汁が広まった。長い歴史を持つみそ汁が、今なお私たちの食生活に、大切に受け継がれていることの意味に気づかせたい。それは、味噌の持つ栄養や、だしのうま味を味わう日本の伝統的な食文化ではないだろうか。

だしはうまみ成分であり、タンパク質の中に多く含まれるアミノ酸であるが、特に昆布はグルタミン酸、煮干し・鰹節はイノシン酸が豊富である。ここでは、それらのだしのうま味を味わわせたい。また、味噌とくらしとの関わり、味噌の作り方・種類・歴史、味噌を使った郷土料理など、味噌についての調べ学習にも取り組ませたい。

みそ汁は、実の取り合わせ方を工夫することができ、自分らしいみそ汁を考える楽しさがある。長寿を保った徳川家康は、「五菜三根」（根菜が三種、葉菜が五種）のみそ汁を食べたといわれているが、具だくさんのみそ汁は健康的な副食になる。実の種類によって、はじめから入れて煮るものや、途中から入れる場合がある。なぜそうするのか、他の実ではどうかなどについても考えさせたい。そして、健康・色どり・家族の好みなどを考慮しながら、家族のためにみそ汁を作ることができる調理の技能を身につけさせたい。さらに、学んだことを家庭生活のなかで活かせるように、休日にはみそ汁を作る機会を設けるなど、家庭とも連携を図りながら実践力をつけていきたいと考えた。

○指導目標

（1）みそ汁を通して、伝統的に受け継がれてきた日本の食文化のよさに気づくことができるようにする。

（2）みそ汁を作るための、調理技能を身につける。

（3）学習したことを、家庭生活に活かせるようにする。

○指導計画（総時数　8時間）

第一次　みそ汁を作ってみよう　　（2時間）

第二次　みそ汁のひみつを探ろう　　（3時間）

第三次　家族のためにみそ汁を作ろう　（3時間）

（1）みそ汁を作ってみよう（1/28）

ごはんとみそ汁を組み合わせて実習することが多いが、今回は別々に実習を計画した。それは、調理技能を身に付けておいしく作ることだけを目標にするのではなく、食品の変化というような

科学的な見方を身につけさせたいと考えるからである。そのため、実習しながら観察記録をとる。記録は観察の視点を明確にするとともに、子どもの思考と結びつき、疑問を持って自分なりに考える助けとなる。

ごはんの実習では耐熱ガラスの鍋を使い、加熱による米の変化の様子を観察してノートに記録をとった。米の大きさの違い、加熱時間と泡の様子や水分の引き方など、普段は見えない炊飯器の中で起こっていることを、観察実習によって実感することができた。

一回目のみそ汁の実習は、六班ともに教科書通りの煮干しのだし、ねぎ・豆腐・わかめを使って行った。だしをとった煮干しも実として一緒に食べたことでごみの量が減り、子どもはエコだとつぶやいていた。だしをとる前と後の煮干しの味を比べ、うま味がだしとして出たことを体感した。

○ まず、煮干しでだしをとりました。僕は、だしをとっているところを見たことがありませんでした。沸騰しているお湯に煮干しを入れるだけだったので、びっくりしました。そんなに簡単にだしがとれるとは思いませんでした。最初に煮干しの頭を取りました。そのとき食べた味よりも、みそ汁に入っていた煮干しの方が、味がなくなっていました。だしがとれている証拠なのかなと思いました。煮干しの色がうすくなっていて、味のない魚を食べているみたいで、ちりめんじゃこの味のないバージョンのようでした。今度は、違うだしをとって比べてみたいです。（R男）

これまでは家庭生活の中で自然に目にしてきただしをとるという作業や、料理が出来上がるまでの過程を、見たことがないという子どもが出てきている。だからこそ、実習においては基本を大切にしながら進めていきたい。自分にも作れるという自信が、家庭での実践につながっていくのではないだろうか。

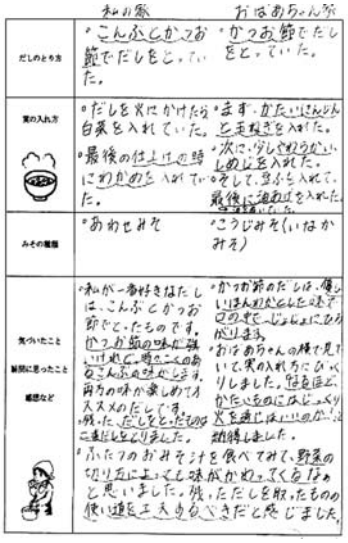
みそ汁の実や調味料として使うみそのように、だしはその存在を主張するものではないが、味の決め手となる重要なものである。そこに、日本の食文化の豊かさがあると考える。

(2) みそ汁のひみつを探ろう（1/31、2/10）

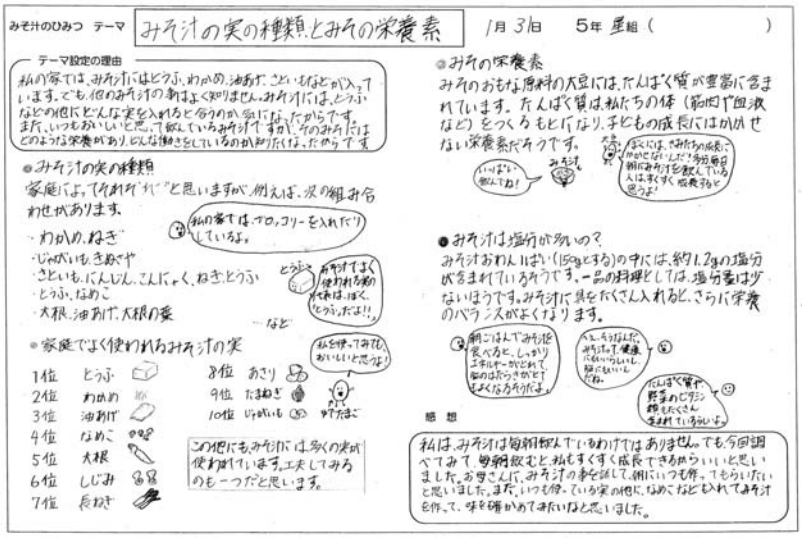
みそ汁が持つ日本独特の食文化や知恵に気づかせたいと考え、みそ汁のひみつを探る調べ学習に取り組んだ。「煮干しの他にどんなだしがあるのか」、「どのような実の取り合わせがあるのか」、「みそは地方によって違うのか」・「みそ汁が登場したのはいつ頃か」等の課題を各自が持ち、資料をもとにしてまとめた。また、各家庭でみそ汁を作っている様子を観察して、我が家のみそ汁のひみつを探ることも行った。家庭でみそやみそ汁を作った子、四種類のだしを飲み比べした子、かつお節店でインタビューした子もおり、身近な家庭生活に目を向けた体験的な学びができた。

一人ひとりが調べ学習や観察による独自学習で得たみそ汁のひみつを、出し合い、聞き合う相互学習を持った。

だし ・かつおと昆布。とった後は佃煮やふりかけにする。　・削りぶし。削りぶしを削る道具を使って家で作った。　・急ぐときは、だしパックや顆粒だしを使う。　・貝（アサリ、シジミ）からだしが出る。　・野菜からはだしがでるのかな。　・かつおと昆布の組み合わせでう



わが家のみそ汁作りを観察しよう



みそ汁のひみつを探ろう（資料をもとに調べる）

ま味が八倍になる。

実 ・固いものを先に入れる。　・野菜の切り方によっても味は変わってくる。　・油揚げを油抜きして入れるのはだしをしみこませるため。　・みそを入れてからは、やわらかいものを入れる。

みそ ・家では、こうじみそを実に火が通ってから入れる。　・地方によって使うみその種類が違う。（奈良は米みそ）

・手作りみそを一年以上置くと色が濃くおいしくなるのは発酵・熟成してうま味が増すから。

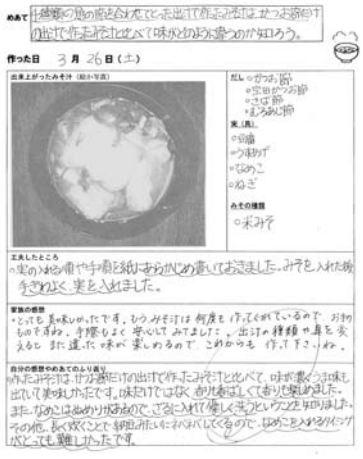
その他 ・みそ汁が庶民に広まったのは室町時代から。・徳川家康の長生きの秘訣は毎日食べていたみそ汁。・みそは外国にも健康食品として広まっている。　・みそはたんぱく質が多く、実でビタミンや無機質も摂れるから栄養的にもバランスがよい。　・野菜をたくさん摂れるのがよい。　・日本人のみその消費量は、年々減ってきている。

これらの情報を友だちから得た子どもたちは、その歴史の深さや栄養価の高いみそ汁を伝統的に受け継いできた日本の食文化に触れ、他のだしや実を使ったみそ汁を作ってみようと考えるようになった。

(3) 家族のためにみそ汁を作ろう（2/15、2/18）

一回目は基礎的な実習だったが、二回目は家族のために作ることをイメージして、材料を班ごとに考えた応用編である。だしにはかつおと昆布を使ったが、削り節を準備してきた班もあった。家庭科室に広がるだしのよい香りが、みそ汁のうま味を倍増させた。これぞ日本の食文化である。煮干しと同様にだしをとる前後の昆布やかつおぶしの味を比べてみると、予想通りだしをとった後は味が薄くなっていることを確認できた。

今回は計画の段階で、一班で実は四品まで、肉と魚貝類を使わないことにした。子どもたちは、じゃがいも・さつまいも・大根・白菜・こんにゃく・なめこ・卵などの材料を班ごとに選



みそ汁レポート

んだ。特に野菜の扱いについては、根菜類の切り方が大きすぎると煮えにくい、固いものは初めから入れておかないといけないなど、「みそ汁のひみつ」で学んだことをこの実習で活用することができた。

(4) ふりかえり

学習したことを家庭生活に活かす力を育てることが、家庭科学習のねらいでもある。ここでは、みそ汁という食文化を学んだ子どもたちがそのよさを実感し、家族のために作ろうとする実践力を育てたいと考えた。そこで、家族のためにみそ汁を作ることを春休みの課題とした。これまでの実習体験が、家庭での実践に活かされることを期待した。

> ○ まず、だしを工夫しました。学校ではかつお節と昆布と煮干しでしたが、干ししいたけを使ってみました。かつお節と昆布にブレンドすると、とてもいい香りでした。私はしいたけが好きではありませんでした。でも、だしをとった後でしょう油と砂糖で甘辛く煮て、おいしく食べることができました。今度は違うだしにも挑戦したいです。(N子)
> ○ 豆腐を切るときに、包丁を手前にひくのではなく、上にひくことで手を切らないようにしました。家族に食べてもらうと「だしがよい。」という感想をいくつももらいました。昆布と煮干しの二つのだしをよくばって入れてよかったと思いました。人のために作るとこんなにもおいしくなるのかと感じました。(H子)

日本料理は昆布でだしをとった後かつお節を入れてだしをとることが多い。「だしってなんだか縁の下の力持ちみたいだなあと思いました。」とM子が感じたように、だしに手間をかけてうま味を引き出すことが、日本の食文化の豊かさを支えている。今回子どもたちは、自分で作ったみそ汁を家族と共に食べながら、工夫や苦労を話したり感想を聞いたりしたことだろう。このように人とのつながりのある豊かな食生活が、私たちの心の豊かさを支えるもののひとつだと思える。

4.「おばあちゃんの知恵」に学ぼう(6年)

5・6年生の家庭科学習では、子どもが自らの生活に活かすことのできる生活実践力を育てることを目標としてきた。5年生のテーマを「生活を見つめる」とし、自分の生活をふり返ったり、家族の一員として仕事を分担したりして、家庭生活と学習とがつながるようにと考えた。6年生のテーマは「生活を科学する」としている。生活のなかでは当たり前の現象でも、実はそこに科学がある。例えばごはんが炊けるのには、米を水分とともに加熱することによって、米の主成分であるでんぷんが、軟らかく粘りのある状態に変化する。米のでんぷんは、アミロースとアミロペクチンという2種類の多糖類でできており、水分と熱が加わることでアルファ化して、唾液中の酵素アミラーゼと結び付きやすくなる。6年生では、このような科学的な眼で生活を見つめさせたいと考えている。

これまでに、衣食住に関する内容について、できるだけ平易なものから複雑なものへ、調理は暑い時期を避けるなど季節も考慮しながら、子どもたちと計画を立てて学習を進めてきている。裁縫や調理実習にも意欲的に取り組み、休日には朝食や簡単な昼食を作るなど、学習したことを生活に活かしている子どもは多い。また、自分で縫ったエプロンを給食当番のときに付けたり、

ペアの一年生に手作りの手さげバッグをプレゼントしたりして、製作した作品を活用している。さらに、住まいの工夫、買い物の工夫、掃除の工夫などについても、各家庭の実践から学び合ってきている。

本題では、これまで学んだことをもとに、もっと調べたいことや、やってみたいことを総合的に学ばせたいと考えている。特に「おばあちゃんの知恵」といわれるように昔から伝えられてきているものには、環境にやさしいもの・理にかなっているもの・これからも残していきたいものなどが多い。教科書にはふろしきの活用、郷土料理や伝統的な保存食、洗剤を使わない掃除の知恵が紹介されている。それらを詳しく調べたり、生活の知恵と思われるものを見つけて科学的に解明させたりしたい。例えば、保存食である切り干しだいこんが作られるわけ、栄養的な特徴、食べ方の工夫などを調べたり、調理してみたりして、おばあちゃんの知恵の奥深さに気づかせたいと思う。そして、伝えられてきたもののよさを知ったうえで、残していくべきものは日本の生活文化として、次の世代へと伝えられるようとする心を育てていきたい。

○指導目標

(1) 昔から伝わる生活の知恵についての課題を見つけ、資料や聞き取りなどをもとにしながら調べることができる。

(2) 生活の知恵の理由を、科学的に思考することができる。

(3) 友だちと学び合うことによって日本の生活文化のよさに気づき、それを受け継ぐことができるようにする。

○指導計画（総時数　5時間）

第一次　自分の課題を設定して、生活の知恵を調べる　（2時間）

第二次　調べたことを聞き合い、よさを見つける　（2時間）

第三次　生活の知恵を実践し、生活に活かす　（1時間）

○本時（3／5時間）の学習記録

目標　おばあちゃんの知恵を調べたことを聞き合い、科学的に思考したり、日本の生活文化のよさに気づいたりできるようにする。

先生の話：今は便利な時代で、道具や洗剤など家庭で使えるものが、たくさんあります。先生もお婆ちゃんなんですけど、先生よりもう少し前の世代の人たちは生活の中で様々な工夫しながら過ごしていらっしゃいましたよね。そういう工夫を学んで、ちょっとでも今の私たちの生活に取り入れられたらいいと思っています。みんなのレポートを読ませてもらったら、とても勉強になりました。私もやりたいと思うことがいくつもありました。だから、今日はなんでそうなるのか、どんな科学的根拠があるのかを見つけていきたいと思います。

おばあちゃんの知恵レポート

A女：へちま水のことについて言います。6月の日中はまだ気温が高いので、日光が当たらないように夕方に作業するのがよいそうです。へちま水の作り方は時間がかかるから、あまり説明しないけど、へちまを根本から50から60センチのところで切って。その切り口を水で汚れを落とし、切り口を用意したペットボトルや口が狭いビンの中で入れて、口から出てくる水を取ります。それを濾過します、このへちま水というのは弱酸性で肌

にやさしいという特徴があります。すぐに何かにきくというような、即効性がないですが、へちま水特有の穏やかな作用というので、肌を保湿というのが、休ませるような効果があるそうです。また、へちま水というのは今始まったことじゃなくて、江戸時代のころから親しまれている歴史のあるものだそうです。へちまってたぶんグリーンカーテンとか夏に使ったりするんだと思うんですが、その役目だけではなくへちま水を作っって、無駄なくへちまを活用することができると思いました。

B男：僕は古くなった揚げ油を活用する方法を言います。油を何度も使ったら、だんだんと汚くなってくるけど、その時に種を落とした梅干を2、3個揚げ物と一緒に揚げたら、油がきれいになります。なぜかというと酸化した油とアルカリ性の梅干が中和したため、油がきれいになります。あとなぜ梅干の種を一緒にあげないというと、梅干の種が跳ねるので一緒に揚げないほうがいいです。僕がやってみたら、やる前よりはきれいになったけど、そこまできれいにはなりませんでした。

C男：梅干はアルカリ性だから新しくならないと思うんだけど、アルカリ性のものを入れたら中和するんですか。

B男：ほかのアルカリ性のものでもいけるということです。

D子：本当に入れたらいいかどうかわからないですけど、はちみつがいいと思います。はちみつ大根について調べました。せき止めとかのどの炎症を抑えるのに、はちみつの中で大根を切ったものを置いておくという単純な作り方です。はちみつにはいろんな効果があるんですけど、疲労回復という効果もあります。はちみつには殺菌力があるそうです。大根に含まれる成分は消炎効果があってビタミンCも豊富だから、Wです。はちみつだけ食べると甘いし、食べにくいけど、合わせて食べると食べやすくていいなと私は感じています。疲労回復の効果があるので、時々母に作ってもらっています。おたずねはありませんか。

E子：母に作ってもらったと言っていましたが、はちみつ大根は実際効果があったんですか。

D子：祖母が母に作っていたものもあります。最近はあまり食べていないので、ちゃんと覚えていないですけど、効果はないことはなかったです。

F子：D子は大根とはちみつって教えてくれたんですが、私の母と祖母ははちみつレモンを作っています。知っている人も多いかもしれないですが、レモンというのはビタミンCが多く含まれているし、しかもビタミンCには、風邪や感染症の予防効果があるそうです。はちみつレモンは、ビタミンCもあるし、はちみつは殺菌効果があって、のどにも優しいそうです。作り方は、はちみつは適量で、レモン一個絞って、あとはつけておくだそうです。風邪を引いたとき、のどが痛くなることもあると思います。そういう時は、はちみつとレモンで、二つの効果でリラクッス効果というのが現れるんだそうです。だから、眠れないときにそれを飲んですぐ眠れることもあるそうです。私も実際インフレンザの時にやってみたら、一日ぐらいでのどの痛めが収まったので、けっこう効果があるなということはわかりました。

C男：そのはちみつレモンというのは誰から伝わったんですか。

F子：私のお母さんのほうのお婆ちゃんに聞いたら、結構昔から代々伝わっていて、昔はお薬としても使っていたそうです。

G男：僕は一度せきが止まらない時に、はちみつをお湯でとかして飲んだことがあるんですけど、とてもおいしかったし、しかも栄養があると思うので、はちみつは健康にいいと思います。

H男：僕はD子さんに大根つながりでいくんですけど、僕はお母さんのほうのお婆ちゃんに大

根丸ごと一本使った料理を教えてもらいました。まず大根を十文字に切ります。大根は十文字に切り込んで、味をしみこめやすいように、ここちょっと詳しく見てくれたらわかるんだけど、真ん中に牛乳パックが入って、そうすることで、衛生的によって、食中毒の危険も下がる。十文字に切るときに、ドッスって切るときがあるんで、そういう時には割り箸を使って、大根は十分をゆでます。そうすると、柔らかくなります。でもゆでた大根は臭さが残るので、残らないようによく洗ってゆでます。で、大根の皮ですね。これを切って味噌汁に入れるんですけど、大根の皮というのはビタミンCやビタミンBが含まれています。人参やネギと一緒です。次、大根の葉はこのように（写真を見せる）大根の葉はビタミンAがある。これは大根おろしです。大根おろしも先と同じ、ビタミンBとビタミンCが含まれています。どれもおいしかったです。

I子：H男くんにつけ出しをします。大根の下茹でをするときに、米を使うと臭みやあくが取れるということなんですけど、大根が含まれているジャスターゼと米に含まれる澱粉によって糖ができて、大根はそれを吸収することで、臭みが取れることになっています。

J子：私は疲労回復について調べました。レモンを輪切りにしたやつをおふくろに入れるだけなんですけど、レモンに含まれているクエン酸という、疲労のもとと言われる乳酸を分解するため疲れが取れると言われています。私もやったんですけど、あまりわかりませんでした。

E子：F子さんのレモンが柑橘類なので、その柑橘類のみかんが使ったおばあちゃんの知恵をご紹介します。普段みかんの皮が食べていたら、捨ててしまいしますが、そのみかんの皮を掃除に使うことができます。そのみかんの皮で油性マジックで書いた落書きを消すことができるので、実際に実験してみました。ちょっとみにくいですが、家にあるお盆に落書きをしました。そこで、みかんの皮で落書きを消していきました。最初はなかなか消えなくて、困っていたんですが、強くこすってみると、だんだん消えていて、最終的には綺麗になりました。油性マジックで書いた落書きを消すことができた理由は、みかんのかわの表面じゃなくて、裏をめぐったらぶつぶつのものがあるじゃないですが、それがユホウと言って、中には柑橘類特有の成分であるリムネという液体が詰まっているので、そのリムネは油性マジックの油の所の消すような性質があるので、台所洗剤もされています。だから、柑橘類であれば、みかんでなくても、油性マジックの汚れを消すことができます。

K男：僕はF子さんのはちみつレモンにつけたします。いつもおばあちゃんにやってもらうのはレモンを輪切りにしてそこにはちみつを入れるというものです。レモンだけ食べたら、酸っぱすぎて頭が痛くなるんですけど、はちみつの甘さで結構中和されてそこそこのいい味になります。F子さんは風邪のときに飲むって言っていましたが、僕は疲れていた時に食べたら気持ちが元気になったような気分になれるので、気分だけなんですけど、なれるんで、食べています。

L男：僕はみかんの皮につけたしです。みかんの皮10個分と塩100グラムとストッキングで、そのみかんの皮をストッキングに入れて、塩を湯船に直接に入れます。塩と別々に入れます。そのみかんの塩を入れることによって体のビタミンを改善してくれる塩化物質に近い効果があると言われて、温泉の水質に近くなるので。

M男：付け出しがあるんですけど、さっきI子さんが言っていた大根の下ゆでのことなんですけど、ジャスターゼというのは澱粉を分解する酵素で、米のとぎ汁には澱粉が含まれていて、そのジャスターゼが澱粉を分解したときに糖が発生します、体液みたいなもんです。そのジャスターゼというのは。それでできた糖が大根にしみこんで甘くなるんですけど、あとは苦み、

臭みなどのあくを抜いて、他にも柔らかくしたり透明感を出したり、味をしみこみやすくしたり、輪切りにして煮たときに凹まないようにするなどの効果があるそうです。普通の米を入れたり、米の中に入れたりしても一応効果があるそうです。

N男：僕はH男くんにつけたしで、大根おろしの汁は肉を軟らかく効果もあります。大根おろしの汁の中にジャスターゼという物質が含まれていて、それが肉の繊維を軟らかくしてくれるそうです。それから、ハンバーグのことについて、僕が調べたんですけど、ハンバーグは真中をくぼらせて、氷を真中に入れて、レタスで肉を巻いて焼くと肉汁がたっぷりになります。焼いていると、氷が溶けて肉汁がたっぷりになって、レタスで肉を巻くのは、レタスが肉汁をとめてくれるからです。真中をくぼませるというのは肉が回りから縮んで、全体的には縮んでしまうので、真中をくぼらせると、真中から縮んで、ちょうどういい具合になるそうです。

N子：私はレモンについてなんですけど、私は洗濯に使うレモンについて調べました。洗濯の時もレモンというのはとてもいい素材で、アルカリ性の洗剤を使ったときに洗い上がりが固くなりやすい、例えば、シルクと毛は洗い上がりが固くなりやすいので、その時に酸性であるレモン汁を入れるとふんわりした仕上がりになるそうです。酸性のものなら、クエン酸などでもオーケーだそうです。また穏やかな漂泊作用もあるので、デリケードな服の漂泊にも役に立つそうです。

P子：私は昔使われていた知恵ということで、茶袋を持ってきました。今は食べることは少ないと思うんですけど、茶粥をたくときにお茶を入れて炊くときに使います。ほうじ茶を細かくして、茶袋に入れる、現代のティーパックみたいな感じです。右側はティーパックで、左側は茶袋、お茶の袋という漢字を書いて、茶袋と読みます。茶袋は布で作られています。お茶の葉っぱは出てしまうこともないので、こぼれないようになっています。また横に糸がついていて、糸で口を縛って、何回も洗って使えます。ティーパックと比べたら使い捨てじゃなくて、わりと大きいです。自分で好きな大きさに変えて作れて、誰でも簡単に作れます。茶色になっているのはお茶の色で、使えば使うほど、茶色になっていきます。祖母が使っていたやつなんで、すごく古くて、何回も使ったら、こんな感じになります。

家庭科係：振り返りをR男くん、言ってください。

R男くん：僕も一応食を掃除とか、洗濯を考えていました。僕は今ちょっとのどが痛いんですけど、そういう時にはちみつレモンとか、はちみつ大根はまだ聞いたことがなかったので、今日の相互学習で僕もやってみたいなと思いました。

係さん：先生の話を聞きましょう。

先生の話：今日は係さんがこの分野を分けてくれました。衣食住その他って分けたどれにも当てはまることが出てきましたね。昔のおばあちゃんはジャスターゼの分解とかいちいち考えて、やったわけじゃないと思います。自然と身につけてきたことがそうやって、実は科学的な根拠があったんだということが分かってきました。先生が取り入れてみたいと思うことはいくつもありました。R男はのどが痛いって言っていましたね。実は、はちみつ大根というのを、先生も作ったことがなかったから、昨日作ってみました。昨日は大根の上にはちみつをかけただけです、夜の十時ぐらいに作りました。朝になったらある程度、水分が下に来ていました。今になったら、大根は水分の中で浮いている感じになっています。味はまだ知りませんので、ぜひ味わってみたいと思います。くらしに役立ついいことを教えてくれてありがとう。

○ふりかえり

この学習によって、子どもたちが知恵と科学が結びついていることを理解し、それを生活に生かそうとするきっかけとすることができたと思う。一人ひとりがくらしのなかの知恵を見つけたり調べたりしたことが、自身の生活を見つめなおすことにつながっていった。聞き合いの後は普段は何気なく捨てているミカンの皮で、本当にマジックが消えるのかを試してみたり、洗剤に頼らない掃除や洗濯に挑戦してみたりして、友だちから学んだ知恵に納得を得ようとしていた。

「おばあちゃんの知恵」には、生活を科学する心が詰まっている。現代の便利な生活に流されるだけではなく、時には知恵を働かせて生活を創意工夫する時間的な余裕と心のゆとりをもった暮らし方ができるようになりたい。

5．生活を見つめる子どもを育てる

学校生活のなかにも、子どもの生活体験やあたたかい家族関係が表出される場面を意図的に設定して、日常生活に目を向けさせようと取り組んできた。そのなかで自らの課題や問題点を見出し、よりよい生活を創造しようとする実践力を育てたいと考えるからである。

(1) 朝の会「元気しらべ」の一言のなかで

朝の会では、家庭生活の一コマ、家族の話、食べたもの、お手伝いなど、様々な話題を見つけて話す時間を設けている。そこから子どもは、友だちの家庭生活や家族関係を感じ取ったり、自分の家庭との違いを見つけたりして多様な家庭生活のかたちがあることに気づく。各々の家庭生活が学校に持ち込まれることは、子どもが自分の生活をふり返り、言語化することによって、自分の生活を見つめ直していくことになる。

(2) 生活体験をテーマにした自由研究発表のなかで

自分の疑問や興味に合わせて、自由にテーマを設定する。自分の体験をもとにその子自身が、五感を通して学んだ成果が自由研究に表現される。生活体験をもとにした自由研究は、そこに子どもの姿が見えるため、具体的なイメージを持ちやすく、おたずねによって学習を深められる。友だちの研究を通して、自分の生活を見つめる眼を養うことができる。

(3)「しごと」学習のなかで

家庭をも巻き込んだ子どもの生活そのものを学習の題材として設定することによって、自らの生活を見つめる子どもを育てたい。手伝いではなく、責任をもった「仕事」として家庭の仕事を分担することが、家族のなかでの自分の立場を考え、家族とともに力を合わせて生活していることに気づくきっかけとなる。家族のあたたかい人間関係が、生活の基盤になっていることを感じ取らせたいと思う。

おわりに

子どもが自分の問題を捉えて、生活をよりよくしようと問題の解決に向けて追究を進めるとき、主体的な学びが展開されていくと考える。日々の生活の営みに関わる家庭科学習は、子どもの生活から始まり、子どもの生活に帰るものでありたい。どの教材をどの時期に扱うのか、子どもの生活実態の把握に努め、その適時を見極めていきたいと思う。そして、実践的・体験的な活動だけではなく、生活事象の追究場面や対話的な学習場面においても、子どもが主体的に学びに向かうことができるような展開を工夫していきたい。

性の多様性と小学校保健教科書
― 現状と展望 ―

功刀　俊雄（奈良女子大学研究院人文科学系）

はじめに

文部科学省は 2015 年 4 月に各都道府県教育委員会等に対して初等中等教育局児童生徒課長名で「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を通知し、その 1 年後の 2016 年 4 月には周知資料「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」を公表した[1)]。後者の資料名に「性的指向・性自認」と明示されているように、また、前者の通知事項の第 2 が「性同一性障害に係る児童生徒や「性的マイノリティ」とされる児童生徒に対する相談体制等の充実」とされているように、現在文部科学省が初等中等教育機関の教職員に対して理解ときめ細かな対応を要請しているのは、性同一性障害だけでなく同性愛や両性愛などを含むより広い多様なセクシュアリティをもつ児童生徒についてである。言いかえれば、性の多様性についての理解とそれに基づいた対応が求められているのである。

ところで、いわゆる「性的マイノリティ」の人々が学校で遭遇する困難には、トイレや更衣室といった物理的環境に関わる事柄や教職員及び他の児童生徒からのいじめやからかいといった差別的言動などの他に教育内容や教材に関する事柄も含まれている。例えば、「性的指向および性自認等により困難を抱えている当事者等に対する法整備のための全国連合会」が 2015 年に作成した「性的指向および性自認を理由とするわたしたちが社会で直面する困難のリスト（第 2 版）[2)]」には、「子ども・教育」に関わる項目の一つとして「学校で使う教科書に性的指向や性自認に対する配慮がなく、自尊感情が深く傷ついた」が挙げられている。性の多様性に関して理解ときめ細かな対応が求められながら、教科書はそれに対応できていないのである。

そこで本稿では、小学校教員養成課程の教科に関する科目「体育」を担当する立場から体育科の教材研究の一環として保健の教科書をとりあげ、性の多様性の観点から現在の教科書記述の問題点を指摘し、それが今後どのように改められていくか、国際的な動向も含めて今後の展望について考察してみよう。

1．現行の教科書記述の問題

性の多様性の観点から問題となるのは小学校学習指導要領体育編[3)]によって 4 年生で学習することとされている「体の発育・発達」に関する記述である。表 1 は 2017 年現在使用されている 3・4 年生用の教科書の一覧である。学習指導要領の「体の発育・発達」の項目には小学校学習指導要領解説体育編では「育ちゆく体とわたし」の見出し（項目名）が当てられている。いずれの教科書も「体の発育・発達」に関する章の題目として「育ちゆく体とわたし」を採用しており、学習指導要領解説に従ったものと思われる。表 1 にはそれぞれの教科書の「育ちゆく体とわたし」の構成も示した。性の多様性の観点から主に問題となるのは、最初の節と最後の節を除いた、4 節構成の場合の第 2 節と第 3 節、3 節構成の場合の第 2 節で、思春期のからだと心の変化に関す

る記述である。

表1　現行の小学校3・4年用保健教科書と「育ちゆく体とわたし」の構成

記号番号	教科書名	発行所	「育ちゆく体とわたし」の構成
保健331	新編　新しいほけん 3・4	東京書籍	1. 大きくなってきたわたし（16－19頁） 2. 思春期にあらわれる変化－1（20－21頁） 3. 思春期にあらわれる変化－2（22－23頁） 4. よりよく育つための生活（24－25頁）
保健332	新版　たのしいほけん 3・4年	大日本図書	1. 大きくなってきたわたし（18－19頁） 2. おとなの体になるじゅんび（1）（20－21頁） 3. おとなの体になるじゅんび（2）（22－25頁） 4. よりよく成長するための生活（26－27頁）
保健333	わたしたちのほけん 3・4年	文教社	1. 体の発育（13－15頁） 2. 思春期の体の変化（16－19頁） 3. 思春期の心の変化（20－21頁） 4. 体のよりよい発育（22－24頁）
保健334	新版　小学ほけん 3・4年	光文書院	1. 変化していく体（16－19頁） 2. 思春期の体の変化（20－25頁） 3. よりよく体を発育させるには？（26－29頁）
保健335	新　みんなのほけん 3・4年	学　研	1. 変化してきたわたしの体（18－21頁） 2. 大人に近づく体（22－23頁） 3. 体の中で起こる変化（24－27頁） 4. すくすく育て　わたしの体（28－31頁）

いずれの教科書も、思春期のからだと心の変化に関して、最初に男子はがっしりとした体つきになり、女子は丸みのある体つきになるといった男女の体つきの変化について記載している。ついで「体の中の変化」あるいは「体のはたらきの変化」として初経や精通をとりあげ、その後「心の変化」として異性への関心が高まることが述べられている。身長などの発育について記している最初の節も含めて、これらの記述に際しては個人差があることが強調されている。性の多様性の観点からはこの個人差がどのように説明されているかが重要である。表2はそれぞれの教科書から思春期のからだと心の変化の個人差に関する記述を抜き出したものである。ただし、心の変化すなわち異性への関心についてはこれまでも批判のあるところであり、その記述の主要部分を引用している。

最大の問題点は表中で筆者が下線を引いた、いずれの教科書でも用いられている「だれにでも起こる」という記述であろう。からだの変化に関してはインターセックス（性分化疾患）の人々の中には第二次性徴が生じない人がいるし、心の変化に関しては異性への関心が生じない同性愛や無性愛（アセクシュアル）の人々がいる。これらの人々は「だれにでも起こる」という記述によって世界に存在しないことにされてしまっている。同様に「自然な変化」や「あたりまえのこと」も異性愛者以外の人々を排除する表現である。また性別違和（性同一性障害）の人々にとっては自分の望まない身体に変わっていく第二次性徴は思春期の最大の悩みごとの一つである。教科書の個人差は主に第二次性徴の始まりが早いか遅いかであって文脈が異なるが、そのことに悩んだり心配したりする必要はないという記述（表中で波線を引いた箇所）は性別違和の人々への配慮が欠けていると言わざるをえない。

表２　現行の小学校保健教科書における思春期のからだと心の変化の個人差に関する記述

No.	体つきの変化	体の中（体のはたらき）の変化	心の変化（異性への関心）
保健331	これらの変化の仕方や、あらわれる時期には、個人差があります。（21頁）	※初経や精通が始まる時期には個人差があって、中学３年生より後に経験する人もいるんだね。（22頁）	思春期には心にも変化があらわれ、異性のことが気になったり、仲よくしたいという気持ちが高まったりします。この心の変化はだれにでも起こりますが、変化の仕方や、あらわれる時期には、個人差があります。（23頁）
保健332	こうした体つきの変化や、変化があらわれる時期は、一人ひとりちがいます。 ※成長や体つきの変化が起こる時期は一人ひとりちがい、そのことを「個人差」といいます。（21頁）	体の中の変化は、一人ひとりちがいがありますが、だれにでも起こります。 ※初経や精通の起こる時期や起こり方は一人ひとりちがうので、早いから、おそいからといって、心配することはありません。（24頁）	男子からは女子のことを、女子からは男子のことを「異性」といいます。思春期になると異性のことが気になったり、なかよくしたいという気持ちが強くなったりします。その一方で、反発し合うこともあります。体が変化するだけでなく、心にも変化が起きています。 ※思春期には、自分が男であるとか女であるとかを意しきしたり、異性への関心が高くなったりしてきます。心の変化は一人ひとりちがいますが、だれにでも起こります。（25頁）
保健333	※体の変化の起こる時期は、人によってちがいがあるんだね。（17頁）	思春期の体に起こる変化の時期は、**人によってちがいます**。早くてもおそくても、なやんだり心配したりすることはありません。 ※変化はだれにでも起こることなのね。（19頁）	思春期になると、**異性への関心**が高まってきます。異性に関心をもつことは、おとなになるための自然な変化です。しかし、その時期やてい度は、**人によってちがいます**。そのことでなやんだり心配したりすることはありません。また、男女が仲よく協力し合うことも大切です。（21頁）
保健334	これらの変化は、早くあらわれる人や、おそくあらわれる人、変化があらわれても目立たない人など、**人によってちがい（個人差）**があります。 ※変化は、**だれにでも**起こります。心配しなくてもだいじょうぶ！（21頁）	初経や精通が起こるのは、思春期にホルモンのはたらきが急に活発になるからです。早い、おそいのちがいはあっても、**だれにでも**起こります。（23頁）	思春期になると、男女の**性のちがい**に気づくようになります。／異性のことが気になったり、異性となかよくしたいという気持ちが高まったりしますが、一方では反発し合うこともあります。／わたしたちは性のちがいをみとめ合い、男女おたがいに助け合って、協力していくことが大切です。 ※異性への気持ちの変化も**あたりまえ**のことなんだね。（24頁）
保健335	体つきに変化の起こる時期や起こり方は、一人一人ちがいます。（22頁）	体の中の変化や心の変化は、だれにでも起こることで、大人に近づいているしるしです。その変化の起こる時期や起こり方は、一人一人ちがいます。（25頁）◎	思春期になると、異性への関心が高まり、異性のことが気になったり、仲よくしたいという気持ちが強くなったりします。そのため、異性とのかかわり方にも変化があらわれ始めます。（25頁）

※印は本文以外の吹き出しなどの記述である。ゴシックは原文のまま、あるいは赤字による強調箇所。下線は功刀による。
◎：この欄の記述は右の欄の記述の後に続く文章である。

2．新学習指導要領のもとで教科書記述はどのように変わるか

2017年3月に新しい学習指導要領が告示され、現在新しい教科書の編集作業が進行中である。2018年度の検定、2019年度の採択を経て、2020年度から新しい教科書が現場で使われ始める。

新学習指導要領に関しては告示の直前にパブリック・コメントが実施され、新聞[4]でも報じられたように、「性的マイノリティ」をとりあげるべきとの意見が寄せられた。これに対する文部科学省の回答は、個別に「カウンセリングなどきめ細かな対応が行われるように指導」するが、「体育科・保健体育科で、（中略）いわゆる「性的マイノリティ」について指導内容として扱うことは（中略）難しい[5]」というものであった。この回答からも推測されるように、新学習指導要領における「体の発育・発達」の知識内容に関する文言は現行の学習指導要領のそれと同一で、変更はいっさい加えられなかった。学習指導要領が変わらないのであれば教科書の記述も変わらないように思われるかもしれない。しかし、その後2017年7月に公表された新しい小学校学習指導要領解説体育編を見ると、わずかではあるが重要な変更が加えられており、これに伴って教科書の記述も変わるものと推測される。

表3は新旧の学習指導要領解説における「体の発育・発達」の知識内容の内の「思春期の体の変化」に関する解説文を比較したものである。学習指導要領と同じように学習指導要領解説もほとんど変わりがないのであるが、1か所だけ、「個人によって早い遅いがあるもののだれにでも起こる」が「個人差があるものの」に変更された。前節で最大の問題点とした「だれにでも起こる」という文言が消え、第二次性徴の始まりが早いか遅いかという個人差の内容に関する限定がなくなった。

表3　小学校学習指導要領解説体育編の「思春期の体の変化」に関する解説文の新旧比較

旧（2008年6月）	新（2017年7月）
イ　思春期の体の変化 ㈠ 思春期には、体つきに変化が起こり、人によって違いがあるものの、男子はがっしりした体つきに、女子は丸みのある体つきになるなど、男女の特徴が現れることを理解できるようにする。 ㈡ 思春期には、初経、精通、変声、発毛が起こり、また、異性への関心も芽生えることについて理解できるようにする。さらに、これらは、個人によって早い遅いがあるもののだれにでも起こる、大人の体に近づく現象であることを理解できるようにする。 なお、指導に当たっては、発達の段階を踏まえること、学校全体で共通理解を図ること、保護者の理解を得ることなどに配慮することが大切である。(57頁)	(イ) 思春期の体の変化 ㋐ 思春期には、体つきに変化が起こり、人によって違いがあるものの、男子はがっしりした体つきに、女子は丸みのある体つきになるなど、男女の特徴が現れることを理解できるようにする。 ㋑ 思春期には、初経、精通、変声、発毛が起こり、また、異性への関心も芽生えることについて理解できるようにする。さらに、これらは、個人差があるものの、大人の体に近づく現象であることを理解できるようにする。 なお、指導に当たっては、発達の段階を踏まえること、学校全体で共通理解を図ること、保護者の理解を得ることなどに配慮することが大切である。(108頁)

下線は功刀による。

現行のいずれの教科書においても用いられていた「だれにでも起こる」は「育ちゆく体とわたし」と同様に学習指導要領解説に従ったものと考えられる[6]。今回も学習指導要領解説に従って

教科書が作成されるとするならば、解説文から「だれにでも起こる」がなくなったことに伴って新しい教科書においてもこの記述がなくなるのではないかと思われる。さらに個人差に関しても、第二次性徴の始まりの時期に限定されることなく、より広く、思春期のからだと心の変化には一人ひとり違いがあるという趣旨のものに変更される可能性があるだろう。

新しい学習指導要領解説も、人間の性は明確に男女の二つに分けられ、からだの性（身体的特徴）と心の性（性自認）が一致し、恋愛の対象、好きになる性（性的指向）は異性に限るという性別二元論の異性愛主義に基づいている点では従来と変わらないのであるが、解説文における上記の変更は現在文部科学省が取り組んでいる性の多様性への配慮が反映されたものと考えることもできるように思われる。新しい教科書の編集・執筆にあたっても同様の配慮がなされることが期待されている。

3．国際的な勧告――教育内容としての性の多様性――

ここでは「性的マイノリティ」の人権保障に関する国連やユネスコ等の国際的な取り組みの内、教育、特に教育内容や教材に関する勧告を紹介しながら、今後の改善方向を展望してみたい。

2016 年夏までの国連を中心とした「性的マイノリティ」の人権保障に関する動向についてはすでに谷口、山下の両氏によって紹介されている[7)]。まずは、すでに紹介されているものの中から「ジョグジャカルタ原則」と『みんなのための LGBTI 人権宣言』にふれておこう。

「ジョグジャカルタ原則」とは、2006 年 11 月にインドネシアのジョグジャカルタで開催された、国連特別報告者や国連人権委員会委員、国連子どもの人権委員会委員などを含む専門家会議で採択されたもので、「性的指向・性自認に関して国際人権法を適用する際の諸原則」という副題が付けられている。全体で 29 項の原則があげられているが、16 番目の原則が「教育を受ける権利」である。この「教育を受ける権利」は主文と、A から H までの 8 項目にわたる各国政府への勧告からなり、その内の D 項が教育内容・教材に関わるものである。以下に主文と D 項を引用する。

> すべての人は、その性的指向および性自認を理由として差別されることなく、またその性的指向および性自認を考慮した教育を受ける権利を有している。
>
> D：（各国は）教育方法、カリキュラムおよび教材がとりわけ多様な性的指向・性自認の理解と尊重の促進に貢献するよう保証すること。それには多様な性的指向・性自認の生徒およびその親や家族の特別なニーズが含まれる[8)]。

『みんなのための LGBTI 人権宣言』は訳本のタイトルで、原題を訳せば「生まれながらにして自由で平等：国際人権法における性的指向・性自認」となる。以下、訳本に従うが、本書（原典）は国連人権高等弁務官事務所が 2012 年に発行したもので、本文は 5 章からなる。第 4 章「性的指向や性別自認を理由とした差別を禁止する」では分野別の課題があげられており、その中に「教育」の項目もある。以下に「教育」の項の冒頭部分を引用する。

> 学校や社会教育におけるレズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダー、インターセックスの子どもたちに対する差別は、子どもたちの教育を受ける権利を侵害します。

性的指向や性別表現を理由に学校や教育機関が積極的に子どもたちを差別することもあり、ときには入学拒否や退学に至る場合もあります。LGBT やインターセックスの子どもたちが、クラスメートや教師たちによるいじめの対象になり、暴力や嫌がらせを受ける場合も多くあります。

このような偏見や嫌がらせへの対策としては、学校や教育機関の努力を結集して、カリキュラムや議論のなかに非差別と多様性の原則をとりいれていく必要があります[9]。

さて、2016 年の年末には新たに二つの文献が発行されている。一つは国連の上記の文献の新版で、『自由かつ平等に生きる：各国がレズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、トランスジェンダー、インターセックスの人々に対する暴力と差別に関して取り組んでいること』である。副題からも推察されるように、「性的マイノリティ」の人権保障に関する各国の取り組みの現状を報告しながら結章で各国政府に対する勧告を提出している。教育に関する勧告の内、教育内容に関わる部分を訳出しておく。勧告文の最初の部分と最後の一文である。

各国は、性的指向、性自認、性別表現、身体的特徴を理由とした有害なステレオタイプと闘うために自国のナショナル・カリキュラムを見直すべきである。カリキュラムは非差別の原則と統合的な人権教育を尊重しなければならない。

各国は、子ども・青年が性的指向、性自認、性別表現、身体的特徴に関する情報を含んだ、包括的で年齢にふさわしいセクシュアリティ教育を受けることを保証すべきである[10]。

もう一つはユネスコの『アウト・イン・ジ・オープン：性的指向、性自認、性別表現を理由とした暴力への教育関係機関の対応』である。主題はうまく訳せないが、不可視化されていた問題を周知のこととすべきということを表わしているものと思われる。本文は、第 1 章「序」、第 2 章「学校・大学等における同性愛嫌悪・トランス嫌悪に基づく暴力の現状」、第 3 章「教育関係機関の対応」、第 4 章「勧告」からなる。第 4 章の勧告は 7 項目にわたるが、第 3 項目が「カリキュラムと教材がインクルーシブであることを保証すること」で、具体的に以下の 4 点が勧告されている。勧告の対象は主に教育行政機関であるが、学校や教師も含まれている。なお、下記の数字は原文にはなく筆者による補足である。

1）すべての生徒に対して、性的指向、性自認、性別表現に関する否定的でない正確な情報を受け取る機会を提供すること。
2）低年齢で始まる教育制度の全階梯のカリキュラムに差別に関する教育とすべての人を尊重する教育を含めること。
3）カリキュラムと教材が文章や図での表現も含めて性的指向、性自認、性別表現に関して証拠に基づいたものであり、インクルーシブなものであることを保証すること。カリキュラムや教材における不正確でスティグマを与えるような内容は除去ないしは避けること。カリキュラムや教材の中で性の多様性に言及することが困難な場合でも、男らしさや女らしさの意味や、性役割やジェンダーに関わるステレオタイプといった問題を提示することができるし、これらが個人と社会にいかに有害であるかを示すことができる。

4）年齢にふさわしく、また文化の違いにも配慮しながら、例えば、シチズンシップ・人権・公民教育、歴史・政治教育、言語・文学・芸術教育、健康・身体・セクシュアリティ教育を通じて、生徒たちが性的指向と性自認に関わる諸問題を理解することを助けるためにカリキュラムに導入する適切な内容を確定し、それを用いること[11]。

以上のように、近年の国連やユネスコは「性的マイノリティ」の人権保障のためにすべての生徒が学習すべき教育内容として性の多様性を位置づけ、そのことを各国政府に勧告してきた。この取り組みは2016年に入って特に強化されたように思われるが、今後も引き続き展開されるものと思われる。前節で見たパブリック・コメントにおける文部科学省の回答とはギャップが大きいが、学習指導要領や教科書記述の今後の改善方向を示していると言えるだろう。

おわりに

本稿ではここまでふれてこなかったが、高等学校の教科書では2017年度使用開始の家庭科教科書および2018年度使用開始の政治・経済、世界史、倫理、英語の教科書で「性的マイノリティ」をとりあげているものがあるという[12]。これは性の多様性の観点からみて評価されるべきことなのであろうが、後期中等教育段階で初めて性の多様性について学ぶということでよいのかと問うならば決して手放しで喜ぶことはできない。本稿の「はじめに」で言及した文部科学省の周知資料作成協力者の一人でありGID（性同一性障害）学会理事長でもある中塚氏によれば、性同一性障害の人々が性別違和感を自覚し始めた時期は56.6%が小学校入学以前で、13.5%が小学校低学年の時である[13]。すなわち性同一性障害の人々の約80%が小学校保健教科書を手にする以前にすでに性別違和感をもっているのである。このことだけを考えてみても初等教育の段階から性の多様性について学べる教科書、あるいは少なくとも「性的マイノリティ」を排除しない教科書が求められているのである。

ユネスコはカリキュラムと教材がインクルーシブであるべきと述べていたが、中塚氏も「性的マイノリティ」の子どもたちの問題をインクルーシブ教育の一環として論じている[14]。新学習指導要領も2020年の東京オリンピック・パラリンピックの開催とも結び付けながらインクルーシブ教育を重視している。2020年は新学習指導要領に基づく新しい小学校保健教科書が使われ始める年でもあった。その時には新しい教科書がインクルーシブの方向でどれだけ修正されたのか、改めて報告する予定である。

注

1）通知および周知資料は文部科学省のウェブサイトの「人権教育」→「各人権課題に関する参考資料集」→「「その他」に関する参考資料」のページで閲覧できる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiryo/1322256.htm　なお、そこには法務省のウェブサイトへのリンクがはられていて、そのページのタイトルは「性の多様性について考える」となっている。http://www.moj.go.jp/JINKEN/jinken04_00126.html
「性的マイノリティ」に関する文部科学省の動向については、渡辺大輔「「性同一性障害」「性的マイノ

リティ」に関する文科省通知の意義と課題」『人間と教育』第88号、2015年12月、90－97頁、同「「性の多様性」教育の方法と課題」三成美保編『教育とLGBTIをつなぐ――学校・大学の現場から考える』青弓社、2017年、145－166頁、などを参照のこと。

2）http://lgbtetc.jp/pdf/list_20150830.pdf　その他に教科書記述の問題を指摘したものに、小宮明彦「「隠れたカリキュラム」とセクシュアリティ――構造的暴力／差別としての異性愛主義的学校文化――」加藤慶・渡辺大輔編『セクシュアルマイノリティをめぐる学校教育と支援 増補版』開成出版、2012年、87－102頁、渡辺大輔「学校における同性愛者の「消され方」「現れ方」」同上書、103－108頁、遠藤まめた「教科書から変えていきませんか？」『体育科教育』第64巻第8号、2016年8月、9頁、などがある。

3）『朝日新聞』2017年3月10日付朝刊および3月31日付朝刊。

4）学習指導要領および学習指導要領解説については新旧いずれも文部科学省のウェブサイトで容易に閲覧できるので、本稿では注記を省略する。

5）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案に対する意見公募手続き（パブリックコメント）に寄せられた御意見等について」（2017年3月31日）　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383995.htm　寄せられた意見は「性的マイノリティについて規定し、保健体育科などの「異性への関心」を削除すべき」とされていて、これに対する回答の全文は以下のとおりである。「新学習指導要領においては、総則において、新たに児童生徒の発達を支える指導に関する項目を設け、「個々の児童（生徒）の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング」などについて規定しています。／御指摘については、文部科学省として、平成27年4月30日に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」（通知）を発出しており、学習指導要領の規定や同通知を踏まえ、各学校においてカウンセリングなどきめ細かな対応が行われるように指導してまいります。／なお、体育科、保健体育科においては、個人差はあるものの、心身の発育・発達に伴い、「異性への関心が芽生えること」等は思春期の主な特徴の一つとして必要な指導内容です。また、体育科・保健体育科で、上記通知で言及されているいわゆる「性的マイノリティ」について指導内容として扱うことは、個々の児童生徒の発達の段階に応じた指導、保護者や国民の理解、教員の適切な指導の確保などを考慮すると難しいと考えています。」

6）現行の小学校学習指導要領解説体育編に「だれにでも起こる」の文言があることは、渡辺大輔「「性の多様性を学ぶ」とはどういうことか」（『高校生活指導』第202号、2016年9月、56－63頁）においてすでに指摘されている。また、出典を学習指導要領としているが、遠藤まめた「文部科学省通知を読み解く　LGBTと教育のこれから」（『セクシュアリティ』第74号、2016年1月、52－58頁）も表3の左の欄の（イ）項の全文を引用している。

7）谷口洋幸「セクシュアルマイノリティの人権に関する国連決議」『セクシュアリティ』第53号、2011年10月、68－73頁、同「国連と性的指向・性自認――人権理事会SOGI決議の意義」『国連研究』第16号、2015年6月、123－140頁、同「「同性愛」と国際人権」三成美保編『同性愛をめぐる歴史と法――尊厳としてのセクシュアリティ』明石書店、2015年、148－174頁、同「セクシュアル・マイノリティへの国際的アプローチ」『月報司法書士』第533号、2016年7月、14－23頁、同「国際人権法における性的指向・性自認の人権」『自由と正義』第67巻第8号、2016年8月、15－19頁、山下梓「セクシュアルマイノリティの権利保障をめぐる世界と日本の動き」『こころの科学』第189号、2016年9月、14－20頁、など。

8）*The Yogyakarta Principles: Principles on the Application of International Human Rights Law in Relation to Sexual Orientation and Gender Identity*, 2007, p.21.
http://www.yogyakartaprinciples.org/wp/wp-content/uploads/2016/08/principles_en.pdf 9）国連人権高等弁務官事務所（山下梓訳）『みんなのための LGBTI 人権宣言　ひとは生まれながらにして自由で平等』合同出版、2016 年、92 頁。原書は、Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Born Free and Equal: Sexual Orientation and Gender Identity in International Human Rights Law*, New York and Geneva, 2012.
http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes.pdf

10）Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, *Living Free and Equal: What States Are Doing to Tackle Violence and Discrimination against Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex People*, New York and Geneva, 2016, p.130.
http://www.ohchr.org/Documents/Publications/LivingFreeAndEqual.pdf

11）UNESCO, *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence Based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*, Paris: 2016, p.125.
http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf
なお、本稿では "Education Sector" を「教育関係機関」と訳しているが、原書の本文では「教育セクターとは多くの組織（国および地方の教育行政機関、教員養成機関、学校、大学等）からなり、広範な人々（カリキュラム作成者、視学官、学校長、教師、養護教員、生徒等）が含まれる。これらの組織は文脈によって変わりうる」（p.57）と説明されている。

12）『朝日新聞』2017 年 4 月 22 日付朝刊。

13）中塚幹也「性別違和感を持つ思春期当事者への支援」『精神科』第 29 巻第 2 号、2016 年 8 月、88－93 頁、同「LGBTI 当事者のケアに向けた学校と医療施設との連携」三成、前掲『教育と LGBTI をつなぐ』75－106 頁。

14）中塚幹也「子どもの LGBT の問題からインクルーシブ教育を考える」『授業づくりネットワーク』第 21 号（通巻 329 号）、2016 年 4 月、52－55 頁。

（2017 年 9 月 28 日脱稿）

【付記】

本稿脱稿後、日本学術会議法学委員会社会と教育における LGBTI の権利保障分科会の提言「性的マイノリティの権利保障をめざして――婚姻・教育・労働を中心に――」が 2017 年 9 月 29 日付で公表された。そこでも「教科書の改訂及び学習指導要領の今後の見直し」が課題とされ（15 頁）、「文部科学省及び各教育機関・教科書出版社は「性の多様性」に関する教育を小学校低学年から盛り込み、異性愛中心主義を押しつけないように教育内容や教科書の改訂に取り組むこと」が提言されている（20 頁）。http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t251-4.pdf

「奈良の学習法」を取り入れた「けいこ　国際」

中垣　州代（奈良女子大学附属小学校）

本校では、平成10年より2年生から「けいこ　国際」を週1時間、3年前から5・6年生では週2時間実施している。そして、英語研究教員として赴任した同時期から新学習指導要領を見通しながら「奈良の学習法」を核とした「けいこ　国際」を実践してきている。一昨年度と昨年度は、5年生・6年生の「けいこ　国際」を担当していたため、小学校英語と中学校英語との段差をなくし、子ども達が、中学校に入ってもギャップを感じることなく学習に向き合えるように、そして、異文化や英語への興味・関心を高めて生涯にわたって継続して主体的に英語を学ぶ基礎が育つことを目標にカリキュラムや学習をつくり、実践してきた。本年度（平成29年度）は、3・4年生の「けいこ　国際」を担当している。教科、外国語科への段差のない外国語活動とし、主体的に英語を学ぶ素地づくりを行っている。

1.「奈良の学習法」から考える「けいこ　国際」

「奈良の学習法」で学習の意義の第一要点は「学習即ち生活、生活即ち学習」であり、学習の目的は「社会的自己の建設であり社会文化の創造である[1)]」ことが最大の要点である。

現在、小学生にとって英語は生活の中で必要観を感じるものではない。しかし、今後英語を使って外国の人たちと協力し合う時代へと移行していくことは明らかである。グローバル社会を生きる上で、身に付けさせておくべき力は何であろう。それは、英語を使って外国の人とコミュニケーションをとることの楽しさを知り、生涯自ら英語を学び続ける力ではないだろうか。小学生の段階では、その土台づくりであると考えている。

木下竹次は、「学習原論」で次のように述べている。

「いかにすれば発動的学習態度をとることができるであろうか。それには第一に学習の必要を感じ自ら学習しようとの強い動機を持つことができなくてはならぬ。」「痛切に求めるところがなくては発動的になれない。[2)]」

「けいこ　国際」においての「発動」とは、子どもの生活、実態、子どもの願いを重視したカリキュラム・学習づくりであると考えている。これまでの3年間、子どもが「英語を使ってできるようになりたい」と願っていることを達成できるカリキュラムづくりを行っている。そして、現在、新学習指導要領に伴い、文部科学省から全国の小学校に配布されている「Hi, friends」や移行期に使用する「We Can!」「Let's Try!」を参考にしながら、子どもの願いが目標となり、それが達成できるようにカリキュラムを修正している段階である。小学校卒業時の子どもの姿を設定し、そこからバックワードデザインで作成することにより、系統だったカリキュラムになっている。

また、子どもが目標に向かい、自分はどの段階まで到達しているのかが分かるようにCAN-DOリストを子どもに渡している。5・6年生では、単元ごとに3段階評価をするようにしてきた。しかし、3・4年生では、新学習指導要領の3観点、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」が評価できるよう、できたところを色で塗り、自分の進度が一

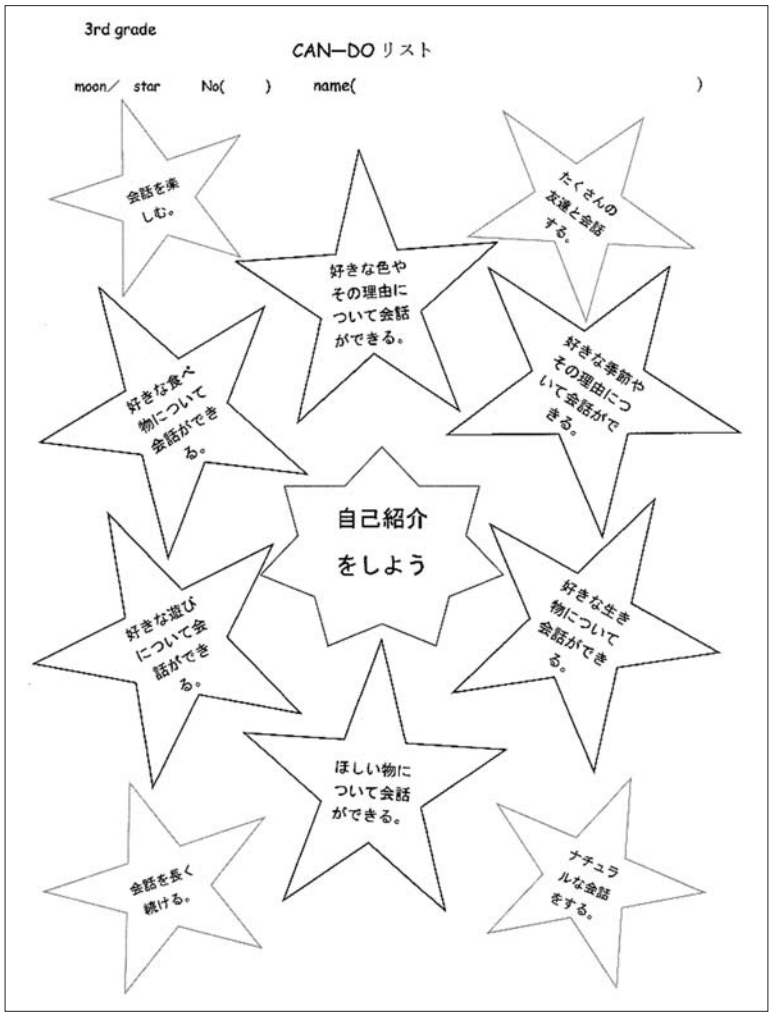
目瞭然で分かるようにした。そのことで、各自が自分の課題を知り、次の目標を立てやすくなっている。

5年国際学習 CAN-DO リスト 2015　　月 ／ 星　　No(　　)　　Name(　　)

Hello!

（ゴール）自己紹介を詳しくすることができる。

Speaking	◎○△	Asking	◎○△	Listening	◎○△
外国の人に自己紹介をすることができる。		自己紹介に関することで、外国の人に尋ねることができる。		自己紹介に関することで、外国の人が話していることを聞くことができる。	
自分の誕生日を言うことができる。		友達の誕生日をたずねることができる。		友達の誕生日を聞くことができる。	
家族を紹介できる。		友達の家族についてたずねることができる。		友達の家族について聞くことができる。	
自分が「できる」ことを伝えることができる。		友達が「できる」ことをたずねることができる。		友達が「できる」ことを聞くことができる。	
自分がするスポーツを言うことができる。		友達がするスポーツをたずねることができる。		友達がするスポーツを聞くことができる。	
自分が演奏する楽器を言うことができる。		友達が演奏する楽器をたずねることができる。		友達が演奏する楽器を聞くことができる。	
自分が好きな教科について言うことができる。		友達が好きな教科をたずねることができる。		友達が好きな教科を聞くことができる。	
自分の出身地を言うことができる。		友達の出身地をたずねることができる。		友達の出身地を聞くことができる。	
自分の年齢を言うことができる。		友達の年齢をたずねることができる。		友達の年齢を聞くことができる。	
自分の気分を言うことができる。		友達の気分をたずねることができる。		友達の気分を聞くことができる。	



さらに、CAN-DO リストの最終目標として、達成感を味わえるように外国人との交流活動を取り入れている。５・６年生では、校外学習で東大寺に行き、既習表現や語彙を使って外国人観光客と自由に会話することを行ったり、奈良の良さを伝えたりした。また、アメリカの小学校とビデオレターを交換し合ったり、オーストラリアの小学生とインターネット回線を利用して交流したりした。３・４年生でも、オーストラリアや台湾、ネパールの小学生とインターネット回線を利用して交流した。

また、５・６年生では、大単元の終わりにデジタルポートフォリオを残すことも実施した。これは、個人持ちの SD カードに自分の学習成果が残るようにして、自分の成長過程が可視化できるようにしたものである。

デジタルポートフォリオに関する子どもの日記を紹介する。

こんなに話せるようになりました

今日は、国際でデジタルポートフォリオで２人組で話す様子をさつえいしました。私はＮさんとです。２人で何を話すかを決めて練習を進めて、せっかくだから後期の内容を沢山話す事に決めました。ナチュラルな会話にするために、聞いた後に、じゃあ相手は好きなのかを聞くことにしました。一方的に質問を続けるより、この方法の方が、自然な会話になるからと思ったからです。私は、自分が朝食や通学方法、休み時間のすごし方などの難しい英語の質問にする答えがスラスラと出てきているのがうれしいです。５年生になったばかりの時は、英語でこんなにも話すことが出来るなんて思ってもいませんでした。それに、英語自体そんなに好きではありませんでしたが、今は好きです。また家でデジタルポートフォリオを

見てみて、前回のものと比かくし、「こんなに話せるようになったんだ」という自信を持ちたいです。これからも、国際がんばります。

この日記から分かるように、R 児はデジタルポートフォリオの取組により、これまでの学びをふりかえるとともに、過去の自分、今の自分を比較し、達成感を味わい、それが自信につながっていることが分かる。

木下は学習を歓喜的にする必要について、次のように述べている。「学習者が自己活動の本能の上に立って価値を創造し、事物の成果を獲得し、旺盛なる学習興味をもってなしとげねばやまぬ覚悟で発動的に学習し、その学習活動の過程と結果とに享楽するようにならぬと、学習の目的はとげられぬ。[3)]」

子どもが「できるようになりたい」ことが次第に目標達成に近づいていると感じられるカリキュラム、目標達成に必要観を感じる学習づくり、達成感を経験する場の設定を行うことにより、子どもは意欲的に継続して学び続けられる。これが、生涯を通して英語を自ら学び続け、外国の人とつながることができる力の土台づくりとなるのである。

2．グローバル社会に向けた外国語教育

グローバル社会では、様々な英語に触れ、異文化に触れていくことになる。その際、自分の力で自分が伝えたいことを何とか伝え、聞こうとする力、コミュニケーションを豊かにし理解し合おうとする力が必要となってくる。そのために、学習の中では大きく分けると次の 3 点が重要であると考えている。

①既習語彙や表現を活用したナチュラルな会話
②伝えたい気持ちを大事にした自己表現
③コミュニケーションストラテジーの活用

これらの必要性について、「奈良の学習法」との関わり、実践を踏まえて述べていく。

3．グローバル社会に向けた「けいこ　国際」

①既習語彙や表現を活用したナチュラルな会話

「学習即ち生活、生活即ち学習」と「けいこ　国際」の相関関係を考えた時、まず「日本語」と「英語」の比較が妥当ではないかと考えた。

私たち人間は、言葉を使って人とコミュニケーションを図っている。そして、コミュニケーションを豊かにするために、気持ちを通わせる会話を行っている。子どもが、普段の生活の中で色について友だちと話をする時、「○○ちゃん、何色好き？」「ピンク」「私も」といった会話や「ぼく、水色好き」「なんで？」「空が好きだから」などの会話が行われている。意外な理由が返答された時には、「へえ。そうなん？」と驚きを表しもする。

しかし、英語になると基本文や一問一答のやりとりになってしまいがちである。会話を豊かにするために、日常会話に近づけて英語でも言葉のキャッチボールを意識させることが大事であると考えた。そうすることで、子どもはコミュニケーションの楽しさを味わいながら、自然な会話を身に付けていく。会話を続けるためには、既習内容を想起させる活動を取り入れ、繰り返し会話することが必要となってくる。

また、どうすれば、ナチュラルな会話になるかを自分で考え、それをコミュニケーション活動

で実際に試してみる。そして、活動をふりかえり、次の学習につなげる。「けいこ　国際」の独自学習（じっくりと学習に向き合う）、相互学習（独自学習したことをクラスで共有する）、更なる独自学習（共有したことから再び自分の学習をふりかえる）である。

その際に、CAN-DO リストやめあて・ふりかえりの記述が重要になる。めあてを書く際には、前時のことをふりかえって、今の学習につながるように、また、自分の CAN-DO リストを見直し、「今日がんばりたいこと」をめあてに取り入れるように促す。すると、子どもは、自分のめあてを具体的にもち、活動の中でそのめあてを達成させようと自覚することができる。

3 年生 A 児のめあてとふりかえりを紹介しよう。

（めあて）

今日は、「好きな遊び」について友だちと会話をします。「I see.」や「Me, too. 」などのことばを使って会話を広げていきたいです。

（ふりかえり）

今日は、合計 6 人にインタビューしました。ドッジボールが好きな人がたくさんいました。「It's exciting.」や「It's fun.」の表し方でどれくらいドッジボールが好きなのかがわかりました。「Me, too. 」や「Me, neither.」を使って表せれたのでよかったです。

このめあて・ふりかえりから、A 児はコミュニケーション活動中に「会話を広げる」ことを意識し、思考を働かせながらコミュニケーション活動を行っていたことが伺える。

次の 5 年生 K 児のめあて・ふりかえりからは、既習の英語を使うことを意識し、コミュニケーションを楽しんでいたことが伺える。

（めあて）

今日は、友だちと交流をします。いきなり、できることを言われても変だから、今まで習ってきたことを生かして言う順番も考えたいです。

（ふりかえり）

今回は、自分ができることを伝えました。普通や上手などのレベルを言うと会話が盛り上がりました。今までの英語を入れて会話をすることで話のネタがいっぱいで楽しくできました。

5 ・ 6 年生の国際では、毎時間最初の数分間で子ども同士の Small Talk を継続して行ってきた。既習内容を何度も使用することで、基礎・基本の定着を図ることができた。その上、相手を変えながら即興で会話を続けていくことも自然とできるようになった。

コミュニケーションがナチュラルになるまでには、段階がある。次のふりかえりからは、その段階が伺える。

・みんな、いるかが好きな人が多かった。みんなきらいかなと思っていたオオカミが 6 人も好きだったのでびっくりした。ミートゥ―やビコーズとかクールとかキュートとかつかえたのでうれしかった。

このふりかえりからは、言葉のキャッチボールを意識し、それができて良かったという段階であることが分かる。次のふりかえりは、会話を続けることでコミュニケーションが楽しいと感じる段階にステップアップしていることが分かる。

・私はほとんどの人が犬がすきということが分かりました。Y ちゃんと会話をした時に、「Why?」などを入れてくれて会話が長くなって楽しかったです。相手が言ってくれたら私も「Why?」と言い返せたのでよかったです。次は、「Why?」の他にもいろんな会話をできるようにしたいです。

・私は、Nくんと話した時、7回8回くらいつづきました。ワァイやミィテューやはじめてならった言葉をくりかえしていたので、とても楽しかったです。たくさん話すととても楽しいということがわかったので、自分からはじめてならったことばをつかいたいです。
・今日、友だちと会話をしました。私が会話をやっていると、ついつい楽しくて、8人だけしかできませんでした。バタフライは、8人中8人全員好きだったので、バタフライがすきなんだなと思いました。また、犬がすきな人が多かったです。

次のふりかえりからは、心を通わす会話が成立していたことがわかる。

・前までは、会話できたとしてもせいぜい3人くらいしか会話することができませんでした。しかし、今日は、3回やりとりができて、しかも8人も聞くことができたのでよかったと思います。また、友だちがぼくのすきなハムスターがきらいだったら、「ソーリー」と言ってくれたのでうれしかったです。

このように、子どもは、基本文の「I like cats. Do you like cats? Yes, I do. / No, I don't.」だけのやりとりに終始するのではなく、「Why?」「Because」を使って理由を聞いたり答えたり、「cool」「cute」などを使って感想を言ったり、「Me, too.」「Really?」「Wow.」を使ってリアクションをしたりして言葉のキャッチボールを楽しんでいることがわかる。

次の日記では、子どもが生活とのつながりに気付いていることが伺える。

> 会話も色々
>
> 今日、3時間目に国際の時間がありました。ぼくは、前よりも会話した人数がふえて、その上やりとりも3回返せたのでよかったです。会話する人によって会話することはちがいました。たとえば、Uくんとだったら「ミートゥー」とぼくが言ったら「ワーォ」と言うように様々な会話が楽しめたのでうれしかったです。
>
> また、人気だったのはうさぎで8人中2人でした。後は一人一人ちがって、ハムスターが好きではない人が8人中7人でした。多分、きらいだった人は、しょっ感がいたかったり、動物アレルギーになっていたりするためだと思います。
>
> 会話は工夫すれば（日本語でも）いつまでもつづきます。なぜなら、楽しいためです。会話をすると両方の心が明るくなってきて、最後までには、悲しい会話でなければわらいます。
>
> ぼくは、みんなと会話をするのが大好きで、だれかとはかならず一日一回は話をします。会話をし始めたらおもしろくなって止まらなくなることもあります。しかし、それはそれでおもしろいということなのでつづけていきたいです。

②伝えたい気持ちを大事にした自己表現

当校では、自由な環境において自ら考え、判断し、自分の言葉で思いを表現する子どもを育てている。このことは、外国語教育においても大切なことである。

例えば、生き物の学習をし、いくつかの生き物の言い方を学び、その生き物が好きかどうかのやりとりをしてもそれは単なる練習であり、子どもが本当に伝えたい内容ではない。子どもは、それぞれに伝えたいことがある。自分が一番好きな生き物を伝えたい、友だちの一番好きな生き物を聞きたいと思う気持ちを大事にし、自由な会話を取り入れていくことが、実践力につながる。

しかし、一人一人が自己表現をすると、既習語彙や表現以外の英語に触れることになる。聞き手は、新しい言葉を聞くことになり、何の手掛かりもないと理解ができなくなってしまう。そこ

で、絵や写真、実物、ジェスチャーなどで相手に分かりやすく伝える工夫をさせるようにしている。聞く側は、絵を頼りに友だちが言っていることを推測していく。

3年生では、自己紹介をするために小さなスケッチブックで「My book」を作成して活用している。好きな色や季節、食べ物、生き物、遊びなどの単元毎に、自分の好きなことを絵で表し、それ見せ合いながらコミュニケーション活動を行っている。

My book

自己表現を取り入れたコミュニケーション活動のふりかえりから、子どもは新しい語彙と出会い、そこから自分の学びにつなげていることがわかる。

- ぼくは、いろんな人のすきな物がわかりました。シカ＝ディアということもわかりました。たしかにぼくもシカがすきです。なので、言える動物をふやしていきたいです。
- 今日、友だちと会話をしました。ぼくは毎回ぜったいに「Why?」を使うことができました。他にもどこが好きかを聞いてみました。みんな返してくれたので楽しかったです。Mくんとしたとき、日本語では何て言うの？ と聞いてくれて、その後から、日本語ではツバメですよと話せたのでよかったです。

6年生の最後の単元では、対話を生かした自由な発表にし、聞く側も聞きたいと思える発表にするためにICT機器を活用した「対話的スピーチ」を取り入れた。

まず、調べたい国によって、1グループ2～4人のグループ分けをする。次に、写真を使って、各自が紹介カードを作成する。その紹介カードを使って様々な国について尋ね合うコミュニケーション活動を行ってから、グループで発表することにした。発表カードに貼っている写真をiPadのカメラ機能で発表する内容順に写真で取り込み、TVにつなげる。そして、発表しながらiPadをスライドさせるとスライドショーのようになる。

1組の「対話的スピーチ」を紹介しよう。

（スライド：エアーズロック）
発表者1：What country is this?
聞 く 側：Australia?
発表者1：Yes.

（スライド：ハーバーブリッジ）
発表者1：What's this?
発表者2：This is Harbour Bridge.
発表者1：Beautiful. I want to go there.

（スライド：カンガルー）
発表者1：Is this a kangaroo?
発表者2：Yes, it is. Very cute.（聞く側に）
Do you like kangaroos?
聞 く 側：Yes, I do.
発 表 者：Australia is a nice country. You should go.

発表においても、やりとりと同じく子どもに自由に発表させることが大事である。自由だからこそ、自分の中に内容がしっかりと入って自分の言葉として伝えることができるのである。

③コミュニケーションストラテジーの活用

子どもが外国の人と話す際、既習英語以外の方が多くなってしまう。そこで、物怖じせずに積極的に話をしていくために、コミュニケーションストラテジーの活用が必要となってくる。

伝えたいことを簡単な表現に置き換えて言ったり、絵や写真、実物、ジェスチャーなどの非言語情報を活用したり、分からないことを聞き返したり、分からない語彙があっても前後関係で推測したりできる力を身に付けることで、子どもは教師に頼らず何とか自分で伝えてみよう、聞いてみようと自主的にコミュニケーションをとることができる。

次の5年生A児の日記は、相手意識をもっている子どもの姿が見られる。

> 今日は、国際の学習でそれぞれ調べる国のチームに分かれて、その国の時間割を独自学習しました。
>
> 私の調べたベトナムは、9時間目まであり、日本にはないと思う授業がありました。国語や算数、理科などだけかと思っていましたが、エアロビクスや映画、昼寝などもあったので、大変そうだけど少しやってみたいなあと思いました。
>
> 私の知らない授業があったということは、知らない単語が出てくるということなので、ジェスチャーも入れながら分かりやすく伝えられるように伝えたいです。
>
> 私は、各国のいろんな文化にはあまり興味がなかったけれど、最近調べたり、別の国のチームと交流していて、日本ではあたり前のことがちがっていることもあり、とてもおもしろいので、これからも他の国の文化にふれてみたいです。

コミュニケーションストラテジーの活用は、「既習語彙や表現を活用したナチュラルな会話」や「伝えたい気持ちを大事にした自己表現」で自由にコミュニケーション活動をさせ、継続することで身に付いていく。

4．子どもの二極化への対応

どの学校でも子どもの二極化は課題であろう。学級の中には、幼稚園のときから英会話教室などに通っている子どももいれば、なかなかインプットがアウトプットにつながらない子どももいる。どの子どもも「できた」「分かった」と実感できる学習を工夫することが大事である。

自律的学習によってこそ「児童の本性に徹することができる」「各自の能力に相応して優劣とともに有効な結果に到達する[4)]」とあるように、「奈良の学習法」では、個を生かす学習がなされている。

前述の通り、自由な会話や自己表現、コミュニケーションストラテジーの使用など個を生かすことで学習者の二極化にも対応できる。また、学習の内容には、常に教師が学習の「必然性」の道筋をつくっておかなくてはいけない。インプットにおけるゲームにしても、何のためにゲームを行うのか、それは次の何の活動につながっているのか。そして、コミュニケーション活動では、どの子どもも意欲的にコミュニケーションを図ろうとする目的をもたせることが大事である。食べ物の学習をする際、「好きな食べ物について交流しよう」とクラスゴールを設定すると、学校

外で英語を学んでいる子どもにとっては、簡単な表現のやりとりとなり、意欲が減退してしまう。しかし、「クラスで一番人気の食べ物を探そう」とクラスゴールを設定することにより、子どもは、自分の好きな食べ物が友達も好きなのか、一番人気の食べ物は何かが気になり、それを探すために意欲的にコミュニケーションを図るようになる。

また、復習においても、二極化を意識したいものである。例えば、“Do you like cats? Yes, I do. / No, I don’t.” をリピートすると単調になってしまうが、

T: Do you like cats?

C: Do you like cats?

C: Yes, I do.（猫が好きな子だけが答える）

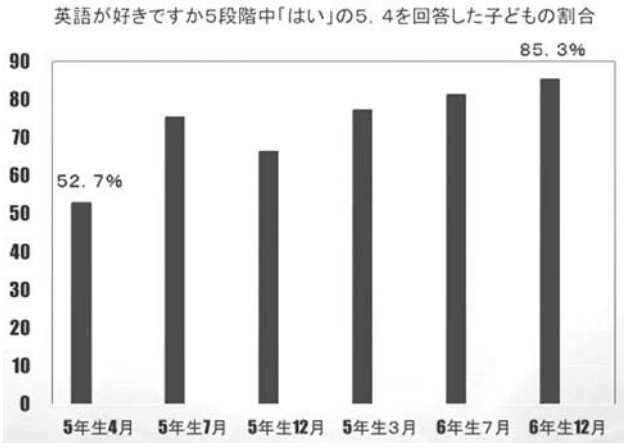
C: No, I don't.（猫が好きではない子が答える）

とすると、声の量でその割合を感じることができる。また、既習表現が定着すれば、復習において新しい語彙を取り入れていく。そうすることで、新しい語彙への関心も高まる。

どのような学習に子どもは必然性を感じるのかを考え、「児童の方から眺めた学習[5)]」にすることで意味のある活動にすることができる。

5．研究成果

一昨年度、昨年度と 5 年生 6 年生 2 クラス 75 名を継続して教える中で、子どもに定期的にアンケートを行った。そして、「英語が好きですか」の問いに対して、 5 段階中、「好き」「どちらかと言えば好き」の割合が以下のように変容した。



アンケートでは、「好き」や「好きではない」などそれぞれの「理由」を具体的に書くようにさせることで、教師自身の学習づくりの改善につながった。我々教師は、子どもを評価しながら、自分の学習づくりを常にふりかえり、PDCA サイクルで学習を向上することを怠ってはいけない。

6．新学習指導要領と「奈良の学習法」

平成 29 年 3 月に新学習指導要領が公示された。外国語科の改定の要点、外国語活動の導入の要点として、「児童生徒の学びの過程全体を通じて、知識・技能が、実際のコミュニケーションにおいて活用され、思考・判断・表現することが繰り返すことを通じて獲得され、学習内容の理解が深まるなど、資質・能力が相互に関係し合いながら育成されることが必要である。[5)]」と記述されている。また、「話すこと」の領域が［やりとり］と［発表］との二領域と設定され、これらの内容は、「けいこ　国際」で大事にしてきている前述の①既習語彙や表現を活用したナチュ

ラルな会話②伝えたい気持ちを大事にした自己表現③コミュニケーションストラテジーの活用の内容と重なる。

「奈良の学習法」がこれからの外国語教育においても大きな示唆を与えてくれていると言えるのではないだろうか。

参考文献

1）学習原論　木下竹次著　中野光編　明治図書
2）同上
3）同上
4）わが校百年の教育　　奈良女子大学附属小学校
5）学習指導要領解説

小学校新学習指導要領における「外国語活動」の教材としての絵本の可能性

伊達　桃子（奈良学園大学）

1．はじめに

小学校における「外国語活動」は、2011年度から5，6年生に対して必修となり、年間35時間、週に1回の授業が行われてきた。さらに、2020年度からは5，6年生に対して「外国語」が教科として導入され、年間70時間、週2回の授業が行われることとなり、従来の「外国語活動」は3，4年生を対象として実施される予定となっている[1)]。

この変更について、文部科学省は次のように述べている。

> 今回の改訂では、小学校中学年から外国語活動を導入し、「聞くこと」、「話すこと」を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を「読むこと」、「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行うとともに、中学校への接続を図ることを重視することとしている。［文部科学省, 2017. 7, ページ: 6］

この文章が表すように、中学年における「外国語活動」は文字よりも音声を主眼としており、聞いたり話したりする体験を通して、外国語とその背景にある文化に対する理解を深めることを目的としている。

そのような目的にかなう教材の1つとして、文部科学省が推奨しているのが英語絵本である。すでに2016年度には、文部科学省が開発したオリジナル絵本が、「外国語活動」の補助教材として、研究開発学校において活用および検証されている。

絵本を教材とする利点について、文部科学省はこう述べている。

> コミュニケーションは、「話す」ことというより、相手の話を「聞く」ことから始まる。聞いて相手の話していることがわかる体験をたくさん児童にさせることがたいせつである。そこで、児童に聞かせる工夫の1つとして、絵本の読み聞かせが考えられる。絵本の絵から情報を読み取り、状況を理解しながら、児童は相手の話を聞くことになるため、「聞いてわかる」体験をさせやすい。また、選ぶ絵本の内容によって、現実には起こり得ないことを絵本の世界で体験することもできる。さらに、昔話の中には、生きていく知恵や教訓的なことが組み込まれている場合もある。
>
> このようなことを踏まえ、外国語活動でも、外国語による絵本の読み聞かせを行うことが考えられる。絵本を題材に、グループでオリジナル絵本を作ったり、物語を劇やペープサートを使って演じてみたりさせることで、絵本の内容をより理解することにつながる。［文部科学省, 2012, 下線は原文のまま］

この内容をまとめれば、「聞くこと」（絵から情報を読み取り、話の内容を理解する）のみなら

ず、「話すこと」（オリジナル絵本を作る、物語を演じる）にも絵本が役立つと考えられていることがわかる。さらには、絵本の内容が子どもたちに与える影響（現実には起こり得ないことを体験する、生きていく知恵や教訓を読み取る）も相乗効果として期待されている。

しかし、どんな絵本でもこれらの利点を持っているわけではない。学習者の年齢や発達段階にそぐわない絵本や、学習内容への関連が薄い絵本では、教育効果を上げにくいだろう。では、どのような絵本が「外国語活動」の教材として適しているのだろうか。

本稿では、まずは文部科学省が開発した 3，4 年生向けの絵本を分析して、教材としての絵本に求められる要素を探る。その上で、英語圏で長く親しまれてきたいわゆる名作絵本が、それらの要素を満たし、さらに文部科学省の想定を超えた利点を併せ持つ、優れた教材となる可能性を秘めていることを、実践例を交えて紹介したいと考えている。

2．教材としての絵本に求められる要素

文部科学省が開発した中学年の「外国語活動」のための補助教材は、*In the Autumn Forest*（3 年生用）、*Good Morning*（4 年生用）の 2 冊の絵本、および、それらの読み聞かせとチャンツを収録した DVD 教材である。それぞれの特徴を分析し、教材として求められる要素を考えてみたい。

2－1．*In the Autumn Forest* の特徴

In the Autumn Forest の内容と狙いは、次のように紹介されている。

> この絵本では、秋の森の中で動物たちがかくれんぼをして遊んでいる場面を扱っています。オニの犬（dog）は、森の中で隠れている動物の体の一部を見て、I see something .... と言います。そして、何の動物かを推測して、Are you a ...? と言いながら、動物を次々に見つけていきます。（中略）年齢の低い学習者を対象とした絵本には、繰り返しが多く使われます。子供たちは、場面が繰り返される中で、語彙や表現にふんだんに触れることで、状況からその言葉の意味を推測し、読み手とともにその言葉を発しながら意味と言葉を結び付けていきます。［文部科学省，2016，ページ：7］

ここで強調されているのは、繰り返しの構造と、それによって聞き手の推測が促され、自発的、積極的に読みに参加できる可能性である。

松本由美はこの絵本をさらに詳しく分析し、文部科学省が 3 年生対象の絵本に求めている基準として、この 2 点を含む 5 点を挙げている。

①繰り返し構造
②推測を促す構造
③動物の多用
④読者に馴染み深い状況設定
⑤児童自身に結びつけることができる［松本由美，ページ：8］

③については低年齢向けの絵本によく見られる動物を主人公とする手法、④についてはどの子

どもも経験したことがあるかくれんぼという遊び、⑤については最終ページに自分の顔を描いたり、写真を貼ったりするスペースがあることに着目しての指摘である。

すべて的を射た指摘であるが、ここでさらに１点を付け加えておきたい。すべての動物が見つかった後で、最後に龍（Dragon）が動物たちの遊びを見にやってくる。文部科学省はそれをきっかけに、昔話も話題にするよう勧めている。すなわち、次の要素が見て取れる。

⑥ファンタジーや昔話の世界とのつながり

絵本の力で、実在の動物と架空の生き物を自然に結びつけることができ、現実に近い世界からファンタジーの世界へとスムーズに移行できるようになっている。

２－２．*Good Morning* の特徴

Good Morning の紹介は次の通りである。

> この絵本は、ブラジルに住む友達に自分の一日の生活を紹介するという設定で、和（かず）という名の男の子が、朝起きて、夜寝るまでのある一日の生活を扱っています。この話に加えて、サブストーリーも展開されています。
>
> 朝、目覚めた男の子の背景にあるカレンダーには、猫が四匹います。しかし、絵本をよく見ていくと、猫が一匹カレンダーから飛び出し、男の子の後を追いかけて学校へ行ったり、公園で遊んだりしています。このように絵本を用いることで、現実では起こり得ないファンタジーの世界に子供たちを導き、豊かな想像力をかき立てます。［文部科学省，2016，ページ：11］

松本は、先述の *In the Autumn Forest* と重複している点は除き、発達段階が少し進んだ４年生向けの絵本として、文部科学省が求めている基準を３点挙げている。

①国際理解の視点
②複眼的視点
③平和教育の視点［松本由美，ページ：10］

①については、ブラジルと日本の違いとともに、「いただきます」「ただいま」などの英語に翻訳しにくい日本語をローマ字で併記するなどの工夫が見られる。③は、主人公の名前「平（たいら）和（かず）」にも見て取れるが、海外の絵本の中で多様な価値観や事物に出会うこと自体が、平和教育にとって重要だと松本は主張している。

②は、猫にまつわるサブストーリーの発見である。この絵本の中では、日常＝現実の世界からファンタジーの世界へ、直線的に移行するのではなく、２つが複線的に共存している。子どもたちは、ページごとにそれぞれのレベルを行き来しながら、２つのストーリーを楽しめるのである。

松本の指摘③を敷衍するならば、次のように言えるかもしれない。

④教科融合的な視点

平和教育に限らず、他教科で学習する内容と絵本の内容を結びつけることは、「外国語活動」の目的にもそぐうことになる。新学習指導要領では、「言語活動で扱う題材は、児童の興味・関心に合ったものとし、国語科や音楽科、図画工作科など、他教科等で児童が学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること」［文部科学省, 2017.3, ページ: 157］と述べられている。言語はすべての教科の基礎となるツールであり、絵本を通して他教科で学んだ内容に再び出会ったり、理解を深めたりすることは、子どもの学びをより豊かにするだろう。

2－3．要素のまとめ

松本は、上記の基準に第二言語習得理論を加味して、英語絵本の選定条件として10項目を挙げている［松本由美, ページ: 12-14］。また、田縁眞弓は、メキシコの図書館司書リーパーの研究を下敷きに、英語指導に使用する絵本選書の視点として11の項目を挙げている［田縁眞弓, ページ: 166-167］。それらの先行研究をも参考にしつつ、前2節の内容を整理して、文部科学省が3，4年生対象の「外国語活動」の教材としての絵本に求めていると思われる要素を次のようにまとめておく。

①パターンにのっとった構造（繰り返し、時系列順）
②児童の身近な事物や、馴染み深い状況を扱う
③「話す」活動に展開させやすい（推測させる、自分に結びつける）
④遊びやファンタジーの要素を含む
⑤他者理解、異文化理解に役立つ
⑥他教科と融合させやすい

文部科学省のオリジナル教材から抽出したこれらの要素は、実は、英語圏の子どもたちが昔から親しんできた名作と言われる絵本の数々にも見出すことができる。名作の定義は人それぞれであろうが、本稿では仮に下の2点を名作の条件として挙げたい。

①出版から20年以上を経ており、今も絶版になることなく読み継がれている
②権威ある賞を受賞しているか、受賞歴のある作家の作品である

しかも、オーセンティックな教材である名作絵本は、日本で作成されたオリジナル教材にはないさまざまな利点を含んでいる[2)]。次章では、名作絵本を使った授業の実践例を通して、絵本のどのような要素がどう活用されているかを検証する。

3．奈良女子大学附属小学校における実践例―*The Very Hungry Catarpillar*を使って―

奈良女子大学附属小学校の2017年度「けいこ　国際」の授業において、エリック・カール（Eric Carle 1929-）の *The Very Hungry Catarpillar* が使用された。日本では『はらぺこあおむし』として知られているこの絵本は、1969年の出版以来、かずかずの賞を受賞し、世界中の子どもたちに50年近く読み継がれている名作である。授業者の了承を得て、事後に授業記録を入手し、内容の検証を行った。

実施概要は次の通りである。

テ ー マ	Do you like cats?
授業目標	絵本から、食べ物や生き物について考えよう
日　　時	2017 年 9 月 29 日（金）1 時間目、2 時間目
場　　所	3 年月組 34 名、3 年星組 34 名
授 業 者	中垣州代教諭

3－1．単元のねらいと事前学習

奈良女子大学附属小学校では、独自カリキュラムとして、2 年生から「外国語活動」にあたる「けいこ　国際」を実施している。3 年生では、学年を通して、自分の好きな物や好きなことについての学習をし、自己紹介ができるように大単元を構成している。

この時限では、好きな生き物の学習への導入として、この絵本の読み聞かせを行った。なお、3 年生は 4 月の段階で「色」、7 月の段階で「食べ物」、6，7 月にかけて「曜日」のそれぞれの名前をすでに学習しており、1 ～10 の数字も既習である。

3－2．絵本の特徴と読み聞かせの工夫

この絵本は、色紙を切り貼りするコラージュと呼ばれる手法で作られており、くっきりと鮮やかな色彩が印象的である。また、形態的にきわだった特徴を持っており、あおむしが曜日ごとに食べる果物を描いた各ページは幅が異なり、しかもあおむしが食べた後を表す穴が空いている（図 1 ）。

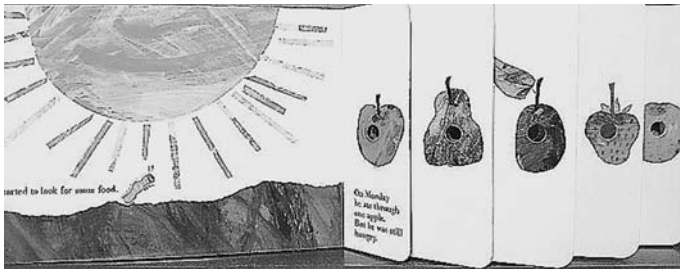


図 1　*The Very Hungry Catarpillar*
見開き 4

授業者はこの特徴を利用し、1 回目の読み聞かせでは全ページを見せながらゆっくりと発音し、ジェスチャーを入れて、子どもに問いかけをしながら読み進めた。子どもが内容をしっかりと把握したところで、2 回目の読み聞かせを行ったが、今度はページをめくるタイミングをずらし、図 2 のように次のページが見えない状態で、“What did he eat (on ...)?”と子どもたちの発話を促した。

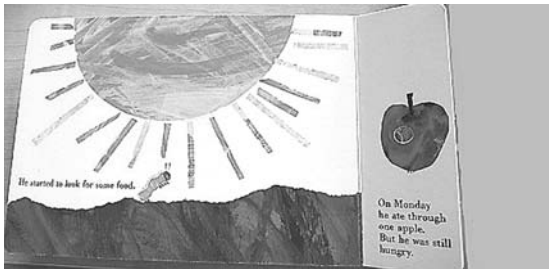


図 2　*The Very Hungry Catarpillar*
見開き 4（部分）
（＊図 1，図 2 は再現画像）

子どもたちは 1 回目の記憶から、果物の名前を答えることができ、また絵本の繰り返し構造から、1 個ずつ増えていくその数も簡単に答えることができた。

3－3．授業の展開

読み聞かせの後で、子どもたちはワークシートを使って、あおむしが食べた物の日本語の名前に丸を付け、食べた数を記入した。このようにして、絵と英語の音声と日本語の意味とを結びつけ、語彙を増やすとともに、日本語と英語の違いを意識することにもつながった。ひとりの子どもは、「日本語と英語（でこの絵本）を読みくらべてみたい」と感想を書いている（図3）。

次に、絵本の内容から、どんな生き物が好きかを話し合う活動へと展開していった。具体的には、子どもたちがワークシートに好きな生き物の名前を日本語で書いて提出し、授業者が英語の名称を書いて返却した。それをもとに、次の時限には、“I like（生き物）. How about you?”と子どもたちがやりとりする活動が実施された。

3年生は理科の授業で、蝶の一生について学んでおり、科目融合的な学習にもなっていた。

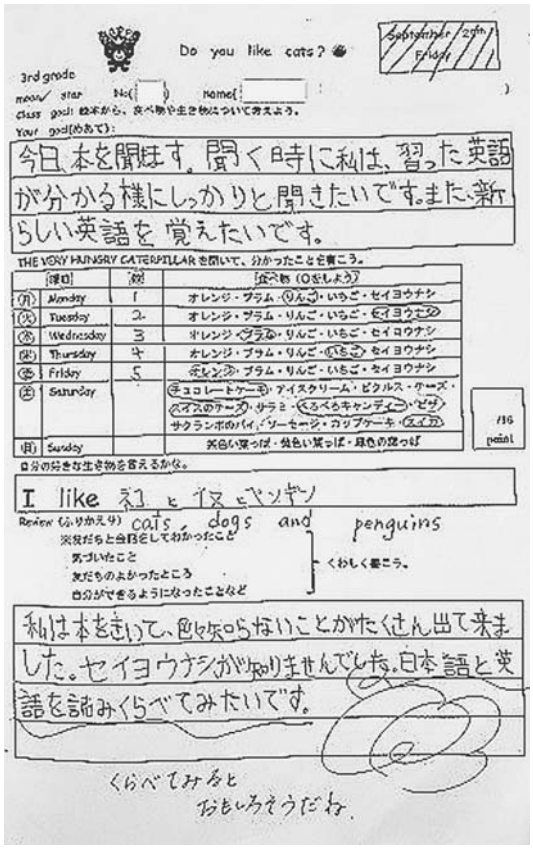


図3　ワークシート実物例

3－4．授業者による考察

授業者によれば、授業を受けた子どもたちのおよそ8割から9割は、この絵本を日本語版で読んだことがあった。内容を知っていることで、わからない単語でも意味を推測することができ、また日本語と英語との違いに気づくことができたと考えられる。授業前のめあてとして「絵本なので、絵をたよりにして考えたい」とワークシートに書いた子どももおり、絵が理解を助けることも確認できた。

授業者は、さまざまな学年の子どもたちに英語を教えた経験から、3年生という年齢が英語絵本への適応性が高いと感じている。彼らは絵本の単語や文章のすべてが理解できなくても、その曖昧さを受容して、絵本を楽しむことができる。高学年になると、曖昧な部分が気になり、知りたいという思いが大きくなると授業者は述べる[3)]。

3－5．要素の検証と発見

以上の授業記録から、*The Very Hungry Catarpillar*が、2－3で挙げた要素の多くを満たしていることが確認できた。

①パターンにのっとった構造：1週間の繰り返し構造と、蝶のライフサイクルという時系列構造の両方を含んでいる。

②児童の身近な事物や、馴染み深い状況を扱う：生き物や食べ物を列挙するだけでなく、生きるために食べるという根源的な活動を扱っている。

③「話す」活動に展開させやすい：先の展開を予測して発話ができる。また、好きな生き物や食べ物を話し合う活動ができる。

④遊びやファンタジーの要素を含む：ページのめくり方や穴の使い方で遊び心を満たせる。
⑥他教科と融合させやすい：理科の学習や食育につなげることができる。

さらに、この絵本独自の要素として次のような点を見出すことができる。

①絵の美しさ：色彩や形態が鮮やかで目を引き、色による区別も容易である。
②自然でリズミカルな英語：繰り返しと変化する部分のバランスが良く、平易だが学習者向けに程度を落としてはいない。
③テーマの独創性：自然の驚異や生きる喜びを感じさせる。

これらの要素は、名作絵本ならではのものであり、文部科学省のオリジナル教材には見られない。これらが子どもたちの想像力に訴え、英語に対する感性を磨くために役立つことは明らかである。名作絵本の教材使用には、多くの利点があることが確認できたと言えよう。

4．教材としての絵本のさらなる可能性

前章では、*The Very Hungry Catarpillar* を題材として、名作絵本の持つ利点を説明した。しかし、絵本の世界は広く多様であり、「外国語活動」の教材として使用できる絵本は他にも数多く存在する。ここでは、表現手法と題材の 2 つの面から、その多様性を示し、既出の要素の存在を確認しつつ、教材としての可能性を検討していきたい。

4－1．表現手法の多様性

・抽象的な絵本

絵本の絵は、写実的なものとは限らない。くっきりした色彩や単純化したフォルムは、幼い子どもの目を喜ばせるだけでなく、教室での読み聞かせにも向いている。その中でも、極限まで抽象化した絵を持つ絵本が、レオ・レオーニ（Leo Lionni 1910-1999）の *Little Blue and Little Yellow*（1959, 日本語題『あおくんときいろちゃん』）である。

ちぎった色紙を登場人物に見立てたシンプルな画面と、繰り返しの多い文章が、自分とは何かという問題や、友だちや家族との関係といった普遍的なテーマを描き出している。

・絵で語る絵本

前出 *Good Morning* の分析において、絵に含まれるサブストーリーの発見という「複眼的視点」が指摘されていた。パット・ハッチンス（Pat Hutchins 1942-2017）の *Rosie's Walk*（1968, 日本語題『ロージーのおさんぽ』）は、この手法の草分け的存在である。

文章はきわめて単純で、めんどりロージーの散歩の様子を描写するだけである。しかし、それをつけねらうキツネの存在と、飛びかかろうとするたびに犯す滑稽な失敗が見開きごとに絵で示され、「短編無声アニメ」［神谷友, ページ: 53］のような魅力を生んでいる。

・仕掛け絵本

The Very Hungry Catarpillar の作者エリック・カールは、仕掛け絵本の名手であり、他にも数々の独創的な作品を生み出している。*Papa, Please Get the Moon for Me*（1986, 日本語題

『パパ、お月さまとって！』）は、空に梯子をかけて月を取ってくるという奇想天外なファンタジーの中に、月の満ち欠けという理科の学習につながる要素を含んでいる。

長い梯子はページの中に折りたたまれ、満月はページを開くと同時に視界いっぱいに飛び出してくる仕掛けで、子どもの印象に強く残る絵本である。

4－2．題材の多様性

・異文化理解

同じくエリック・カールの *Today is Monday*（1993, 日本語題『月ようびはなにたべる？―アメリカのわらべうた』）は、繰り返すごとに長くなる積み上げ歌の形式を取り、曜日や食べ物の名前が自然に覚えられる。楽譜付きで、CD も別売されているので、教室での活動に適している。

各曜日には色鮮やかな動物が配され、最終ページでは子どもたちが一堂に会して食事をする絵が描かれているが、その中には肌の色の違う子どもや、車椅子の子どもも含まれている。共生社会を理想とするアメリカの姿を写していると言えよう。また、「金曜日は魚（を食べる）」というのは、カトリックの戒律に基づいているといった文化的知識を伝えることも可能である[4]。

・伝承文学

Today is Monday もそうだが、古くから語り伝えられてきた民話や昔話、伝承歌などを題材とした絵本は、異文化に慣れ親しむための効果的な教材になり得る。アラン＆ジャネット・アールバーグ（Allan Ahlberg 1938- /Janet Ahlberg 1944-1994）の *Each Peach Pear Plum*（1978, 日本語題『ももの き　なしの き　プラムの き』）は、英語圏の子どもならだれでも知っているマザー・グースと昔話を扱った絵本である。

韻を踏んだ繰り返しの文章が、絵の中に隠れているキャラクターを見つけ出すよう誘ってくる。耳に快く、子どもたちの好むＩSPY というゲームの要素もあるので、楽しんで異文化を学ぶことができるし、その後の話す活動にも展開させやすい[5]。

・ファンタジー

ファンタジーは、2－3 で挙げた要素の④にも含まれており、想像力をかきたてるものとして推奨されている。しかし、ファンタジーとは単に空想の世界に遊ぶだけではなく、「見えないものを見えるようにする」という語源が示すように、現実生活で子どもが感じる不満や怒り、恐れなどを具現化し、それらから解放されるための有効な手段でもある[6]。モーリス・センダック（Maurice Sendak 1928-2012）の *Where the Wild Things Are*（1963, 日本語題『かいじゅうたちのいるところ』）は、そのようなファンタジーの働きを描いて、あまりにも有名な絵本である。主人公の空想が広がるにつれ、絵が画面で占める割合も大きくなり、クライマックスでは文章がなく絵だけが語っている。子どもならだれしも経験がある親への怒りと、それでも見守られている安心感を描いたラストは秀逸である。英語のレベルは少し高いが、“I'll eat you up!”といった印象的なフレーズを抜き出して覚えることも可能だろう。

4－3．名作絵本の利点と欠点

前 2 節で紹介したものは、名作絵本のほんの数例に過ぎないが、いずれも 2－3 および 3－5

で挙げた要素の多くを含んでいることが確認できる。かてて加えて、次のような要素も見出すことができる。

①読解力、思考力を高める
②日本語と英語の読み比べができる

①については、抽象的な絵やファンタジーが何を語ろうとしているか、楽しみながら読み解く活動を通して、自然に達成されていくと思われる。②については、名作絵本はほとんど日本語訳があり、すでに日本語で親しんでいる子どもも多いので、読み比べて日本語と英語の違いに意識を向けさせることも容易である。

教材としての名作絵本に欠点があるとすれば、次の 2 点が考えられる。

①出版から時間が経っているので、内容や英語に古さがある
②学習者を意識して書かれていないので、英語に難しい部分がある

これらの問題は、注意深い選書によって、ほぼ解決できる。時に洗われて残ってきた名作絵本は、普遍的な状況やテーマを扱っており、①のような古さをほとんど感じさせない。また、風俗習慣に古さがあることは、それ自体が興味深い異文化学習の素材になる。

②については、あまりにも難しすぎる英語は避けるべきであるが、3 － 4 で授業者が考察していたように、子どもには曖昧さを受容する能力がある。多少難しい単語が含まれている程度ならば、内容の面白さと授業者の助けによって、理解し楽しむことができるだろう。それが高学年あるいは中学校で、やはり正確に知りたいという気持ちにつながり、再読を促すならば、さらに教育効果は高まる。

5．おわりに

本稿では、小学校 3，4 年生対象の「外国語活動」の教材として、文部科学省が英語絵本の読み聞かせを推奨していることを前提に、どのような絵本が教材に適しているのかを考察した。

まず、文部科学省が開発した 3，4 年生向けの絵本を分析して、教材としての絵本に求められる要素を探った。その結果、以下のような要素が発見された。

①パターンにのっとった構造（繰り返し、時系列順）
②児童の身近な事物や、馴染み深い状況を扱う
③「話す」活動に展開させやすい（推測させる、自分に結びつける）
④遊びやファンタジーの要素を含む
⑤他者理解、異文化理解に役立つ
⑥他教科と融合させやすい

次に、奈良女子大学附属小学校での実践例を通して、*The Very Hungry Catarpillar* が、これらの要素の多くを満たし、さらに多くの利点を含んでいることを示した。それらの利点が、英語圏で長く親しまれてきた名作絵本に共通するものであることと、名作絵本には他にも教材とし

ての利点があることを示すため、多様な表現手法と題材を持ついくつかの作品を取り上げて検証した。名作絵本に含まれる利点をまとめると次のようになる。

①絵の美しさ
②自然でリズミカルな英語
③テーマの独創性
④読解力、思考力を高める
⑤日本語と英語の読み比べができる

いくつかの欠点を補って余りある利点を含み、また文部科学省が教材に求める要素をも満たす名作絵本は、優れた「外国語活動」の教材となり得ることが実証できた。

小学校における英語絵本の読み聞かせを推進している木戸美幸らは、次のように述べている。

> ［絵本の読み聞かせに関する］学会発表などでは、第二言語としての英語学習者向けに開発された絵本（例 Oxford Reading Tree のシリーズ）を使用した事例報告も多いのですが、これらの絵本は、語彙・文法（統語）が制限されているため難易度をこどもの実態に合わせやすい長所がある一方、英語母語話者向けの絵本と比べると、イラストが妙味を欠き、さらに登場人物や主題においても、広がりやおもしろさに欠けるという短所があります。さまざまな絵本作家が、自由な発想と、こどもに対する確かな洞察力、深い理解や愛情をもって完成させた、文とイラストの一体化した作品こそ、日本のこどもたちの興味、関心にも応えられる力をもっていると考えます。
>
> 平易な語彙と、豊かなイラストで構成された英語の絵本が、こどもの言語習得、異文化理解に役立つのはもちろんですが、こどもの想像の世界を広げ、多様な経験が共有できる、他者への共感力が育まれる、自己を再認識するなど、絵本がもつ力は無限大なのです。［木戸美幸，蓑川惠理子，B. Suzuki，ページ: I-II］

このコメントは、まさに本稿の述べようとしてきたことと一致する。文部科学省は、「外国語活動」の目標のひとつとして、「外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」［文部科学省，2017.3，ページ: 154］ことを挙げているが、そのような理解力、共感力、人間性を養うためにも、名作絵本を教材として使用することの意義は大きいと考える。

＊本稿の執筆にあたり、奈良女子大学附属小学校教諭中垣州代氏に多大なご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

〔注〕

1）「外国語活動においては…英語を取り扱うことを原則とすること」［文部科学省，小学校学習指導要領解説　外国語活動編，2017.7，ページ: 48］に従い、以下では外国語の意味で英語を用いる。

2）髙橋和子は *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010) の定義をもとに、「教育上の目的」で書かれたり話されたりした題材ではなく、「より現実的で自然な言語使用の例」を教材化したものをオーセンティック教材と呼び、文学作品はオーセンティック教材であると主張している［髙橋和子, ページ: 70］。

3）中垣州代教諭への個人インタビュー（2018 年 1 月 18 日）より。

4）カトリックには小斎と呼ばれる戒律があり、金曜日に肉を食べてはならないので、代わりに魚を食べる習慣がある。参照は以下のウェブサイト。
'Fasting and abstinence in the Catholic Church'
(https://en.wikipedia.org/wiki/Fasting_and_abstinence_in_the_Catholic_Church)

5）I SPY とは、英語圏の子どもたちに人気のある当て物ゲーム。授業では、絵の中に隠れているものを“I SPY something red!”などのように言い、見つけさせる遊びにできる。

6）*Oxford English Dictionary* 第 3 版によれば、fantasy の語源は 'make visible' を意味するギリシャ語の phantazein である。

〔引用・参考文献〕

松本由美.（2017）. 小学校英語教育における教材用英語絵本選定基準の試案―絵本リスト作成に向けて―. 玉川大学リベラルアーツ部研究紀要第 10 号, 7-16.

神谷友.（2009）.『ロージーのおさんぽ』―読者は監督兼観客. 著: 灰島かり編著、高田賢一・成瀬俊一編集協力, 英米絵本のベストセラー 40―心に残る名作（ページ: 50-53）. 京都: ミネルヴァ書房.

田縁眞弓.（2017）. 絵本を選ぶ視点. 著: 酒井秀樹・滝沢雄一・亘理陽一編, 小学校で英語を教えるためのミニマム・エッセンシャルズ　小学校外国語科内容論（ページ: 166-173）. 東京: 三省堂.

文部科学省.（2012）. Hi, friends! 2　指導編.

文部科学省.（2016）. 中学年を対象とした、絵本活用に関する基本的な考え方.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2016/05/02/1370109_1_1.pdf.

文部科学省.（2017.3）. 小学校学習指導要領　外国語活動編.
www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf.

文部科学省.（2017.7）. 小学校学習指導要領解説　外国語活動編.
www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_13_1.pdf.

木戸美幸, 蓑川惠理子, Brooke Suzuki.（2017）. 絵本で楽しく！ 幼児と小学生のための英語―英語教育と日本語教育の視点―. 大阪: 大阪教育図書.

髙橋和子.（2015）. 日本の英語教育における文学教材の可能性. 東京: ひつじ書房.

外国語を「どのように学ぶか」についての考察
― 小学校におけるアクティブ・ラーニングの試み ―

秋山　啓子（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに

2017年3月末に新学習指導要領が公示された。そこでは、近年注目を集めている「アクティブ・ラーニング」は、「主体的・対話的で深い学び」という表現に変わり、さまざまな視点から指導の在り方について述べられている。遡って2016年12月に行われた答申には次のようなくだりがある。「新学習指導要領が目指すのは、学習の内容と方法の両方を重視し、子供たちの学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子供たちが「何ができるようになるか」を明確にしながら、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学びの過程を、「カリキュラム・マネジメント」を通じて組み立てていくことが重要になる。」

このような視点に立って、小学校における外国語活動の授業をどう展開することが可能かを試みた。児童が主体的に活動する場を生み出すためには、思考する場面、判断する場面、表現する場面を意識して組み合わせることが必要であろう。その過程において、児童どうしが協働して主体的に授業に参加することによって、学ぶことを真に楽しむことができればよいと考えた。

筆者は、この数年間小学校の授業の一部を担当してきたが、児童から聞く言葉として「英語が苦手です。」「英語はできません。」といった自信のなさを表す表現が多いことがずっと気になっていた。外国語を学ぶスタート地点に立っているというのに、あるいはまだ何も始まってはおらず、これから共に学ぼうというのに、児童からはすでにそのような言葉が発せられる。これからの時代は英語ができて当然だろう。英語ができなければ困ったことになるかもしれない。といった意識が保護者のもとに生まれており、直接か間接かによらず、児童はそうした意識を感じ取っているのではないだろうか。実際に、幼児期から英語教室に通う子供が年々増えており、一方そうでない児童は、すでに自分は出遅れていると感じているようである。これは実に憂慮すべき現実である。なぜなら、客観的には全く出遅れてはいないのだから。

その本質において、「楽しさ」がなければ、主体的な学びを継続していくことはおそらく不可能であろう。上記のような状況をふまえて、そもそも外国語教育はだれのためのものか、あるいはその目的は何かという根本的な問いを持ちつつ、現在の教育が向かおうとしている方向の是非を考え、少なくとも、目の前にいる児童が「ことばの学習はおもしろい」と感じることができるような授業を目指したいと考えた次第である。

2．授業研究

奈良女子大学附属小学校（以下 本校）6年生において2017年度6，7月、上記の趣旨に基づく授業研究を行った。本校では高学年5，6年生に対して週2回、外国語学習「国際」という授業を実施している。授業の形態は通常各クラスを二分して少人数クラスを編成し、担当者は、前期と後期で交替する。なお、火曜日は佐野・薗田によるペア、金曜日は秋山・佐野によるペアが担当している。

今回は、用いる言語材料をインプットした後、各自の興味に応じて調べ学習を行い情報を得、その内容をなかまの児童に対して英語でプレゼンテーションを行うという内容とした。その概要は以下の通りである。

テ ー マ	自分が行ってみたい国について調べて、英語でプレゼンテーションを行う
日　　時	2017年6,7月 毎週（火）と（金）の2回
対　　象	6年生　月組（33名）・星組（34名）
授 業 者	秋山　啓子　　佐野　初恵　　薗田　章恵
テキスト な　　ど	*Hi,friends! 2*（文部科学省）　*Chants for Grammar (APRICOT)* *Richard Scarry's BIGGEST FIRST BOOK EVER! (COLLINS)* ジョイフル英語カード（明治図書）　ハンドアウト

2．1 授業展開

【1時間目】助動詞 can の導入　*Chants for Grammar* の Lesson11 をもとに、チャンツを音読指導した。発話できるようになれば意味を推測させて、can の機能を理解させた。
次に、Richard Scarry の絵本を見ながら登場人物の発話内容と意味を統合させた。
最後に、I can に続く例文を示したうえ、自分ができることを数例考えて英語で表現させた。

【2時間目】テキスト *Hi,friends! 2* の Lesson5 "Let's go to Italy." を学習した。国旗から国名を当てさせ、英語らしい発音を習得させた。テキストに沿って世界遺産を説明する音声を聞かせ、どの国の何という世界遺産かを聞き取らせた。次に、様々な国の名前について、ジョイフル英語カード（20枚）を用いて、フラッシュカードとして活用した後、児童がカードを1枚手にもって立ち歩きながら他の児童とペアを組み、お互いに国旗を見て正しく国名を発話できれば交換するというペアワークを行った。
次回はそれぞれが行きたい国について紹介する活動に移ることを予告し、各自の案を考えてくるように指示した。英語カードを用いて学習した国名は以下の通りである。

アジアの国々：China, India, Indonesia, Japan, Malaysia, Mongolia, North Korea, South Korea, Thailand, Vietnam

世界の国々：Australia. Canada, Egypt, France, Germany, Italy, Russia, Spain, United Kingdom, United States

【3時間目】プレゼンテーションを行うにあたっての原稿例文を提示した。授業者が音読してモデルを示したうえ、コーラスリーディングを行った。ハンドアウトの内容は以下の通りである。

案内ポスターを作ろう！　Let's go to Italy！
＜Example 1＞
Hello, everyone. My name is Hatsue Sano.
Let's go to China.
In China, we can see the Great Wall.
We can see pandas. I like pandas.

I want to eat *gyoza*.
Let's go to China.

＜Example 2＞
Hello, everyone. My name is Sonoda Akie.
Let's go to France.
We can see the Eiffel Tower.
We can see beautiful castles.
I want to eat escargots.
France is a nice country.
Let's go to France.

= Useful Expressions =
* Let's go to ～！ / ～へ行こう！
* In ～ / ～（場所）では
* We can ～. / 私たちは～できます。
* I like ～. / 私は～が好きです。
* I want to ～. / 私は～したいです。

see / 見る　eat / 食べる　visit / 訪れる
swim / 泳ぐ　enjoy / 楽しむ　walk / 歩く　etc.

【4時間目】校内にある図書室を利用して、各自が興味を持った国について調べることを課題とした。メモをもとに、どのような内容の発表にするかの下書きを始めさせた。クラス単位での授業としたため、担当者2名が児童に寄り添い、調べ学習を促したり、原稿の作成をサポートしたりした。

【5時間目】少人数クラスで、原稿を作成させた。完成した児童から順に担当者が原稿を確認し、完成した児童は、音読の練習に移るという手順で個別指導を行った。

【6時間目】自分の発表内容を聴衆によりよく伝えることができるように、英語の内容に即したポスターを描くことを指示した。担当者は、各児童の作品を見ながら助言を行い、参考となる作品を全員に見せて紹介したりした。

【7時間目】児童の進捗状況に違いが見られたので、クラス単位で全員が仕上げにかかる時間とした。最終的に、英文原稿を完成し、英語での音読ができるようになり、ポスター作成の作業も終了できるように促した。クラス単位で行ったため、多数の児童が互いに刺激しあうことにより、自主的なアイデアが次々に生まれて作品の完成度が上がったのではないかと思われる。

【8時間目】少人数クラスで、順にリハーサルを行った。最後に「ふりかえり」の時間を十分にとって、どのようにすればより良いプレゼンテーションになると思うかを児童に考えさせて、次の本番に向けてモチベーションを高める工夫をした。

【9時間目】クラス単位で発表する時間とした。結果的に半数近くの児童が次の時間に回ることになった。2クラスのそれぞれで、最初に発表した児童の出来ばえが異なり、その

雰囲気が続くこととなった。しかし、不出来だったクラスはその失敗から学ぶことが多かったことが、後日判明する。

【10時間目】すべての児童が発表を終えた。ふりかえりをまず口頭で行い、その後各自が文章にして記録することを課した。最後に、授業者それぞれから、今回の一連の学習について評価を含めて児童にメッセージを伝えた。なお、配布したハンドアウトのタイトルは以下の通りである。

Let's go！ presentation　ふりかえり

（あなたが英語での発表を経験して感じたこと、
また、友達の発表を聴いて感じたことなどを書きましょう。）

今回のプレゼンテーションのトピックとして児童が選んだ行き先は下記の通りである。
アメリカ・イギリス・フランス・ドイツ・ロシア・イタリア・オーストラリア・シンガポール・ブラジル・エジプト・マレーシア・イスラエル・オーストリア・北極・海王星・セントビンセント・グレナディーン諸島（カリブ海）・愛媛・奈良・大阪・東京（複数の選択を含む。）

また、発表にあたって児童に対しては、自分が伝えたい内容を相手に伝えることが目的であることを話し、「大きな声で堂々と発表しよう。」と励ました。中学課程では、pronunciation, clarity, fluency, confidence, eye contact などを評価の観点として示しているが、小学校での初めてのプレゼンテーションにおいては、短くわかりやすい表現が効果的であると考えたからである。以下の児童のふりかえりに、「大きな声で堂々と」といった言葉が出てくるのはそのためである。

3．児童のふりかえり

児童が記録したふりかえりを読むと、今回の学習を通して各自が思考した内容が見てとれる。それらは、ささやかな達成感であったり、反省や後悔であったり、次はこのようにしたいという自分の思いであったりするが、一方、なかまの児童から学んだ事がらも多くみられる。以下に児童が書いた内容を抜粋して記載する。できるだけ重複を避け、原文のままの表記とした。

3．1　児童のふりかえり　―自分の発表を経験して感じたこと―

- 「えーっと」という言葉をなくすともっと良い発表になると思います。
- 私ははずかしくて、しっかり声をだせませんでした。今度は堂々と話したいです。
- もっと大きな声でやればよかった。
- 自分で調べてみて、知っているようで本当はほとんど知らないんだなあということがわかった。
- ぼくが選んだエジプトの文字と発音を知ってびっくりしました。
- 日本語ではないので、しっかりと準備をするべきだった。
- 「ピサの斜塔」を英語で言えてうれしかった。
- みんなが自分を見ていてくれてうれしかった。
- みんなに聞いてもらえてよかった。
- きんちょうしましたが、堂々と話せたのでよかったです。
- 発音に気をつけて話すことができました。
- 今度は、早口にならずにゆっくりと聞きやすく言いたいです。

・エジプトのスフィンクスのことがよくわかっておもしろかった。
・英語の書き方、大文字、小文字が良くわかってよかった。
・自分なりにしっかりと声をだすことができてよかったです。
・友達が注目してくれていることを感じてうれしかった。
・最初はわからなかったが、英語が少しわかるようになって、成長したと思う。
・私は失敗したけれど、みんな温かく見守ってくれていたと思う。
・はずかしがらずに堂々と発音すると英語らしくできました。
・覚えたいたはずの内容を、あせると頭がまっ白になってしまいました。
・私は Russia についてプレゼンしましたが、発音も文字も思っていたのと全くちがいました。
・私は英語がまったくできないのですが、今回の発表で、皆の前で発表して、しゃべれてよかったです。
・探究していて色々な国のことが知れて、さらに発表ができてよかったです。
・しっかり、自分の国のいいところを発表できてよかったです。
・ぼくは、きんちょうにすごく弱くて、堂々とできるか心配でしたが、できました。

3．2 児童のふりかえり　―友達の発表を聴いて感じたこと―

・ポスターの工夫がそれぞれでおもしろかったです。
・ゆっくりと話すと、とても聴き取りやすかった。
・アイコンタクトをとることがとても大事なことがわかった。
・友達の発表が素晴らしいと思いました。
・人によって様々な発表になるんだなぁと感じました。
・英語でやるとそのふんいきがでることがわかった。
・相手に声が届くように堂々と言うことがよいとわかった。
・英語だけで最後まで言えたらかっこよかった。
・スマイルがステキな人は、そんなにスラスラ言えてなくても自然に頭の中に入っていきました。
・ポスターをわかりやすくかいて、指でさしているのがよかった。
・ポスターはインパクトのあるものがどんなものかがわかった。
・堂々と大きな声で言うと伝わりやすいことがわかった。
・友達の発表を見て、行ってみたくなった場所があった。
・原稿を見ないで言えていた人がすごいと思った。
・次に発表するときは、友達のまねをしてみたい。
・ポスターの見せ方を工夫していたのはすごいと思った。
・一人一人の発表をよく聞いて、自分の知識にできた。
・それぞれの国について、改めて考えると色々あるんだなと思いました。
・みんなのプレゼンをきいて他国の歴史や食べ物を知れてうれしかったです。
・はずかしがらずに堂々としたスピーチをまねして、英語を楽しく覚えていきたいです。
・色々な国のみりょくをたくさん知ることができて良かったです。
・聞くときは、みんながどこを工夫しているのかがよくわかった。
・ポスターはレイアウトによって見やすさが違うと思った。
・色々な国の食べ物がたくさんでてきて、いつか食べてみたいなあと思った。

・○○さんはものすごい発音がきれいで、聞いていて気持ちよかったです。
・内容を覚えて大きい声で発表していた○○さんはすごいと思いました。
・みんなの発表はとてもよかったと思います。英語を通してなかよしを深めたいです。
・みんなのプレゼンを落ち着いて聞いているとおもしろかった。
・ほんとうに、色々な国があるんだなぁと思いました。
・イスラエルなどめずらしい国があってワクワクしながら聞くことができた。
・I like や I want to などの意味がわかるとその人の言いたいことがわかっておもしろかったです。またやりたいです。
・はずかしがらずに大きな声でアイコンタクトをとって発表できていてびっくりした。
・イラストと文がいっちしていたり、何かイメージがわくポスターがよかったと思います。

4．考察

はじめに述べたように、これからの英語教育（ここでは小学校での外国語活動）が今後向かおうとする方向が、児童にとってどのような影響をもたらすかについて筆者は懸念を抱いている。それは、とにかく始めるのだ、として見切り発車のように早期化、教科化に向かうことにより、今後伸びるはずの芽を、早期に摘み取ってしまうようなことになりはしないかと案じるからである。

教育は子どもの学びの契機であり、児童が本質的な「たのしみ」や「よろこび」を感じることができるものであるべきだと考える。子どもたちの学びを阻害するものであってはならない。

ここでは、まず児童の生の声に耳を傾けて考察を試み、その後、「協同学習」と「CLIL アプローチ」をキーワードにして、「主体的・対話的で深い学び」の可能性を模索してみたい。

4．1 「児童のふりかえりに」ついての考察

まず、自分の発表についての感想として、「英語ができない」「苦手である」「わからない」という自信のなさをうかがわせる記述が多数見うけられた。しかし、緊張しながらもトライしてみて「（自分なりに）できてよかった」という児童が多かった。失敗したと感じている児童にしても、次回はこのようにやってみたいという前向きな記述があって、失敗を通して学ぶことができたと思われる。とりわけ多く見られた言葉は「できた」「うれしかった」「おもしろかった」「よかった」というもので、児童にとって、何らかのよろこびをもたらす経験となったようである。注目すべきは、「みんなが見てくれて」あるいは「聞いてくれて」「注目してくれて」「うれしかったと」いうこと。さらには、「失敗したけど、みんなは温かく見守ってくれていた」という記述であろう。

次に、友達の発表についての感想では、各自が様々な観点において発表者の態度を観察し、「大事なことが何かに気づいた」といった文章が多くみられた。「素晴らしい」「かっこよかった」「すごい」「びっくりした」といった率直な感想に加えて、「友達のまねをしてみたい」「発音を聞いていて気持ちよかった」「ワクワクしながら聞いた」「英語を通してなかよしを深めたい」といった記述からは、クラス集団としての日常の人間関係が推測でき、その互恵関係に支えられて学習が成立したと考えるべきであろう。とくに今回のプレゼンテーションのように、ポスターを用いながらそれぞれ違う内容を英語で人に伝えるという課題にあっては、発表者と聴衆の双方が五感を働かせて臨んでいたように授業者には感じられた。

4．2　協同学習と個別学習

徳永（2012, 114）は、「授業中は「動」（ペア・グループワーク）と「静」（個別的な学び）とのバランスを大事にすべく、生徒たちとの“キャッチボール”をしながら授業を進めるように心がけています。」と述べている。今回の一連の活動を通して、児童は「動」だけでなく「静」の場面でも思考し、気づき、学習したのではないかと考える。そのプロセスにおいては、個人が安心して存在し、自らの個性を発揮できるクラス集団という人的環境の存在が大きいことを、児童のふりかえりから読み取ることができた。互いに影響しあうことにより、持てる力を相互に高めあうことができる環境として、学校あるいはクラスだからこそできる活動を設定し、失敗をおそれずに、自由に発言、挑戦できる機会を児童に与えたいと考える。集団の形成は、普段のクラス経営が基本であることはもちろんであるが、教科担当者としても学びの集団づくりの一端を担いたいと考える。

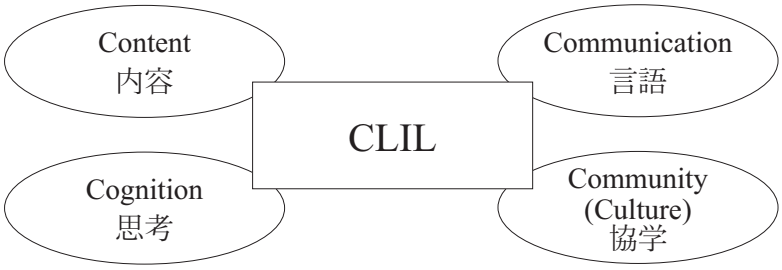
また、児童に安心感を与える授業作りをするためには、ある程度の信頼関係を前提とする場の中で、「わからない」ということをそのまま伝えられる環境、そして、新しいタスクに対して各自ができるようになるまで、個別にサポートすることができる環境が必要である。そのためには今回の授業のように、少人数クラスであること、あるいはクラス単位であれば、2 名の授業者がファシリテーターとして導くことが効果的であると言えるだろう。

「教師にとっての課題は、指導すべき点はしっかり主導権を握って生徒を引っ張っていき、生徒主体にできるところは思い切って生徒に任せ、支援できるところでは必要な支援を過不足なくしていくことである。そういった授業運営の中で、生徒の英語力のみならず、自律性と協調性も同時に育てていくことを目標とする。」と和泉（2016）は述べている。

4．3　統合型の CLIL アプローチの可能性

CLIL とは、Content and Language Integrated Learning（内容言語統合型学習）の略称である。昨今の言語教育界で注目を集めている教育法の一つである CLIL は、複言語主義の理想を掲げたヨーロッパ共同体の中で生まれ、育まれてきた考え方である。CLIL の特徴を語る上で、「4 つの C」（4Cs）は欠かせない。「4 つの C」とは、Content（科目やトピック）、Communication（語彙・文法・発音などの言語知識や、読む、書く、聞く、話すといった言語スキル、Cognition（さまざまなレベルの思考力）、Community または Culture（協同学習、異文化理解、地球市民意識）である。CLIL ではこれら 4 つの C を統合した形で、言語教育の質を最大限に高めようとする。（以下の図参照）

4 つの C のつながりを表現するならば、次のようになるだろう。語るべき内容（content）があるからこそ、他者に伝える手段としての言葉（communication）が必要になる。また、考えるべき内容があるからこそ、思考（cognition）が刺激され、広がりと深まりを増していく。さらに、他者との交わり（community）があるからこそ、コミュニケーションが重要になっていくのである。要するに、4 つの C は、それぞれが支え合って存在しているが故に、教育の質の向上を掲げる CLIL で大事な指針となるのである。和泉（2016）が示すこのアプローチは、小学校に限らず、どの段階の学習者にとっても可能で効果的な教育法の一つであると考える。



上記の CLIL アプローチは、複言語・複文化主義を生かす具体的な指導方法として、ヨーロッパで提案されたものである。従って、そのまま日本における外国語学習に応用できるかどうかは、一考の余地があるかもしれない。しかし、現在のグローバル社会が多言語・多文化社会であることは明らかである。「欧州の複言語・複文化主義は、二度と悲惨な戦争を起こさないための政策です。この壮大な試みから大いに学び、世界平和に寄与するという外国語教育の本来の目的の実現のために、日本においても複言語・複文化主義を進めていきましょう。」と江利川（2017, 49）は提案している。これは、昨今の日本の外国語教育が英語一辺倒になりつつあることへの警鐘であると考えられる。

さらに、英語教育政策史を専門とする江利川氏は、日本の歴史を振り返ると明らかであると述べている。「日本列島は古代からずっと多言語的な状況にあり、日本人は複言語的な状況に置かれていたこと、日本語の中には 1600 年にも及ぶ異言語・異文化との交流の歴史が刻まれ、日本人の言語生活を豊かにしてきたのだ」と。江利川（2017, iii）

5．おわりに

早期から英語を学んでいる児童と、そうでない児童が同時に学習する場にあって、すべての児童が外国語を学ぶ喜びを享受できる環境を保障することは、ある種至難の技であるかもしれない。実際に、アルファベットの読み書きがおぼつかない児童がいる一方で、すでに英検 2 級の資格を持っている児童がいるといった状況に直面してきた。しかし、公教育である小学校では、「みんなでここから始めるよ」という相互の了解のもと、授業を行うように努めてきた。児童に「わからない」というストレスを極力与えることのないように授業内容を考え、つまずいている児童がいないかについてできるだけ配慮してきたつもりである。何年かの経験を積むうち、随所に協同学習を取り入れて、学ぶことは「たのしい」という経験を重ねることが、「わかる」よろこびを与え「学ぼう」という意欲につながるのだと考えるようになった。そして、児童期の英語力にたとえかなりの開きがあったとしても、一般的には、中学課程を終える頃にはほぼ差はなくなるということもわかってきた。これは、すでに多くの研究者が実証を基に指摘していることでもある。

しかしながら、近い将来に行われようとしている外国語学習のさらなる早期化と教科化を考えるとき、やはり危惧を覚えずにはいられない。小学校の現場で児童と接している感覚で推測すると、外国語学習への興味・関心をかきたてるどころか、いわゆる英語嫌い、英語アレルギーをひき起こす児童が増えるのではないかと危ぶむのである。小学校のカリキュラムにおける人的、時間的な教育環境を十分に整えることなく、とにかく始めなければならないという状況では、授業担当者は疲弊してしまうだろうし、児童にとって、外国語学習のスタートが丁寧に始められるとは到底思えない。そして、一方では、焦りを感じた保護者が、子どものためにと考えて英会話スクールや英語塾に児童を通わせることになると、果たして、公教育が子どもの学習権を保障していると言えるのであろうか。

「ことば」の学習は、究極的には「個人の尊厳」に関わるものだと筆者は考えている。言葉に対する感受性を涵養することは、自己の人格形成に寄与するとともに、他者とつながる道筋を見出す手がかりとなる。人が自らの価値観、世界観を構築する過程にあっては、対比・比較することによって初めて自らの文化を客観視することができ、自らの視座を意識化することができる。多様な文化を理解するためには、言葉の学習が有効であることは言うまでもない。なぜなら、ものの考え方が言語に現れており、言語を学ぶことによって考え方を知ることができるからである。とするならば、「ことば」の学習は、外国語と母語を両輪として意識した学びであるべきではないかと考える。外国語と母語の双方を学ぶことが、母語、自国の文化、ひいては自己という存在について気づき、理解を深める契機となるだろう。そうした土台があってこそ、外国語および異文化に対する理解も深まり、互いを尊重する態度が育まれるのではないだろうか。子どもたちが、生まれてしばらくしてから、言葉を獲得し、将来にわたって長くつきあうことを思えば、「ことば」の学習は、子どもたちをできるだけ丁寧に導くことができるような学習環境を備えることが肝要であるはずだと思う。

〔参考文献〕

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。

徳永誠一（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。

樋口忠彦（編）（2013）『小学校英語教育法入門』研究社。

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。

酒井英樹・滝沢雄一・亘理陽一（2017）『小学校で英語を教えるためのミニマム・エッシェンシャルズ―小学校外国語科内容論―』三省堂。

管正隆（編）（2017）『アクティブ・ラーニングを位置づけた小学校英語の授業プラン』明治図書。

鳥飼玖美子、大津由紀雄、江利川春雄、斎藤兆史（2017）『英語だけの外国語教育は失敗する―複言語主義のすすめ― 』ひつじ書房。

対話的な学びを取り入れた中等教育国語科・詩歌学習の可能性
― 三好達治「甍のうへ」を題材に ―

神徳　圭二（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに―詩歌の授業を巡る問題と実践のねらい

韻文は我が国の言語文化の基礎をなす文学のジャンルでありながら※1、中等教育段階での扱われ方は必ずしも重くない。原因は様々な水準で考え得る。古典や漢文など、基礎的な知識・技能の習得に多大な時間が割かれる分野があるという外発的なもの。あるいは詩に親しみが持ちにくいという内発的なものがあるだろうか。

他方、生徒を巡る言語環境には流行歌の歌詞など詩に溢れている。純粋な詩歌だけではない。雑誌を開けばリズミカルな企業のキャッチコピー、テレビを見ると駄洒落を取り入れた宣伝文句などもよく目にする。そのような「疑似詩的言語の飽食」的状況は、早二十年以上も前に既に予言され、また懸念されていた※2。事ほどさように詩歌は生徒の身近にある。であるからこそ、教科書に載る詩も工夫一つで生徒の興味関心を引くことができるのではないか。

ただし詩の授業には大いなる困難さがある。詩を授業で取り扱い、あるべき解釈を「押し付ける」タイプの授業に関しては、詩人の側からも懐疑の声が上がる。

> 私の学校時代の経験では、授業で詩作品を読んだ後に、「この詩のテーマは何か」「この表現は何をさしているか」「このときの作者の心境はどうだったか」などが問われた。国語の授業では、言葉の自由な表現である詩でさえも、「問題／正解」の枠で捉えられ、「意味を正確に読み解く」ことが最重要課題になってしまうのである※3。

生徒からの評判が芳しくないのはもはや言わずもがなであろう。流行歌の歌詞をしばしば口ずさむ生徒も、教科書に載る詩歌にはそう簡単に触手を伸ばすことはない。指導者にとっても、必ずしも扱いやすい単元とは言えない。

このような状況の中、詩の授業実践はいかに課題を越えていけばいいのか、いかにして生徒にとって魅力的な授業作りが可能であるか。私たち実践者は、このような難題に少しずつ答えを与えていかなければならない。例えば田中宏幸は詩の特性を踏まえた学習指導のあり方について、以下の四タイプに類型している。

（1）音読・朗読を中心活動に据え、詩を楽しんでいく指導（「朗読・暗唱」の指導）
（2）用語や修辞技巧などに着目して表現分析していく指導（「分析・読解」の指導）
（3）社会の在り方や自己の生き方について思索を深める指導（「感じ方」の指導）
（4）詩人の視点などに着目して認識方法に目を開かせる指導（「見方」の指導）※4

（1）（2）は詩の客観的な情景や場面状況を理解するための指導、（3）（4）は詩に対する解釈を深め、自分自身と詩作品との接点を捉えさせる指導と言えよう。いずれも「たった一つの正解」に対するアプローチではなく、詩の「おもしろみ」に生徒が自ら気づいていくためのアプローチである。

授業者は基本的には（2）「用語や修辞技巧などに着目」させて「分析・読解」をさせる立場を取り、これを対話活動によって円滑化することで、詩の客観的な状況を捉えさせる実践を試み

た。そして結論を先取りすると、詩の基礎的な状況をつかみ取る作業が、対話的な学びによってより精度が上がり、それを１枚のイメージ（イラスト）にまとめさせることで共同的に詩を理解することにつながった。

２．問題意識―本教材の難しさと実践の概要

本実践で用いた教材は三好達治「甍のうへ」である。「甍のうへ」は三好達治の第一詩集『測量船』（昭和五年）に収められ、「雪」などとともに最もよく知られた詩である。短い詩であるので全文を引用する。

あはれ花びらながれ
をみなごに花びらながれ
をみなごしめやかに語らひあゆみ
うららかの遅音空（あしおと）にながれ
をりふしに瞳をあげて
翳（かげ）りなきみ寺の春をすぎゆくなり
み寺の甍（いらか）みどりにうるほひ
廂（ひさし）々に
風鐸（ふうたく）のすがたしづかなれば
ひとりなる
わが身の影をあゆまする甍（いし）のうへ

生徒はこの詩を初発段階でどのように捉えたのか。いくつか紹介しよう。

- 女の子が静かに話をしている。その声が響いている様子。花びらがひらひらと女の子に舞い散っている境内のひとコマ。
- 全体にみやびやかな様子。流れている花びらと女の子が美しい様子で描かれている。後半は少し暗い雰囲気があるが、どのような場面かあまり想像できない。

生徒たちの解釈は詩の美しさを直観的には理解しているが、細部の状況を捉えることはできていない。よって課題がなしとはしない。

ここで「甍のうへ」がどのような解釈の詩として教えられるべき（と想定されている）かを確認しよう。指導書の「主題例」は

> 春の陽光の中で、桜の花びらが散っている。その中を、少女たちがしめやかに語らい歩いている。大寺のみどりにうるおう甍、静かにかかる風鐸、典雅に流れる春の光景の中で、甍の上の、自らの孤影を見つめるのである。

授業者は本教材に対するこれまでの指導経験から、生徒たちの読解の問題点は、「『をみなご』の複数性に気づかない」及び「『をみなご』と『ひとりなる／わが身』の対比を捉えられない」「『うららかの遅音空にながれ』の場面状況を具体化できない」「『語らひあゆみ』（賑やかさ）と『しづかなれば』（静けさ）の対比を捉えられない」などといった本教材の解釈の核をなす客観的状況と、そこから派生する前半と後半の対立構造を見落としやすい点にあると考えている。当該授業クラスにもこの傾向は見いだされ、前出のような初発の感想が散見する。

本教材の本質は例えば、典雅な少女たちの語らいの中で、寄る辺なきわが身の孤絶が一層強調

されるような、そのような春の憂愁とでも見立てることができようか。あるいはそこに、陸軍士官学校を退校処分にあった作者三好達治の蹉跌を補助線として加えても良いのかもしれない。表現技法に注目すれば、吉田精一が指摘するように「連用形でとめて事象を流動の形でとらえようとする語法」[※5]的な特徴を挙げることができるだろう。授業におけるひとつの目標は、これらの水準まで生徒が詩を主体的に吟味できることにある。とはいえそれは、場面状況が的確に把握できていることが前提となり、授業者の本時における実践のねらいは、主体的な吟味を見据えながらも、この「前提」が可能となるようなアプローチにある。

以下、実践の概要について簡略に述べる。

1）単元全体の指導計画

1　近代以降の優れた詩歌や著名な詩歌の紹介（1時間）
2　三好達治「甍のうへ」鑑賞①（1時間、本時）
　　―班対話を通して状況をイラスト化する―
3　三好達治「甍のうへ」鑑賞②（1時間）
　　―状況理解から鑑賞へ―

2）実践の位置づけ

①日時　2014年10月29日（水）第3時限（45分授業）
②対象　4年生（高校1年）　40名

3）本時の学習内容

・「甍のうへ」の場面状況に関する情報を、班員との対話を通して列挙する
・その情報を1枚の場面イラストにまとめる

4）本時の学習のねらい

詩の細かな表現（用語や字句）に注目させることで、その客観的状況をつかませたい。その際、他者との対話を通して、一人では考えることのできなかったアイデアや気づきを得させたい。また、それを1枚のイラストにまとめる際には、状況の確認を巡りさらなる対話が必要となる。こういった対話によって、場面状況の理解が深まることを期待するものである。

生徒たちに理解させたい主な状況は、具体的には例えば以下の5点である。

番号	注目させたい表現	気づかせたい事項
①	をみなご　語らひあゆみ	「をみなご」は複数存在する。
②	うららかの跫音空にながれ	「をみなご」は足音が響く状況下で歩いている。石畳の上を下駄で歩いているか。
③	花びら　み寺の春 み寺の甍みどりにうるほひ	桜花の桃色と甍の緑色の対比。
④	語らひあゆみ　うららかの跫音 風鐸のすがたしづかなれば	「をみなご」を巡るにぎやかさと「わが身」を巡る静けさの対比。

⑤	をりふしに瞳をあげて わが身の影をあゆまする甃のうへ	「をみなご」の目線は上方であるが、「わが身」の目線は下方である対比。

もちろん詩の情景はこの５点のみではないし、それぞれが独立した存在ではない。だが、これらの情報が客観的につかめてこそ、詩の全体的状況が把握できよう。

５）本時の学習指導案

	学　習　活　動	指導上の留意点	備　　考
導　入	・作者の三好達治を知る ・「甃のうへ」を音読し、感想を交流する	・国語便覧で情報を確認する ・この段階では詳しい情景は説明せず、挙げられた感想をそのまま板書する	・場面に関すること、人物に関することで分けて板書
展開１	・「甃のうへ」の客観的な場面状況を話し合う	・４人１班にさせて、特に登場人物に関すること、風景に関すること、対比されていることの３点に着目させる。	・記録用紙に話し合いをメモさせる
展開２	・展開１で出された情報を１枚の画用紙にイラストとしてまとめる	・色鉛筆を与え、色彩も表現させる ・詩の表現と矛盾がないかを丁寧に確認させる	・色鉛筆と画用紙
まとめ	・イラストをクラスで共有し、詩の場面を確認する	・イラストを比較し、班ごとに読み取れている部分、読み取れていない部分を指摘する	

３．対話を通して詩の場面を捉える

展開１における対話では、まず授業者が「**この詩に描かれる人物に関してより多くの情報を挙げなさい**」と発問し、対話を促す。すると生徒はまず、「この詩には二つの立場の人物がある」ことに気づく。一つは「をみなご」、もう一つは「わが身」。この二者の存在をつかむと、そこからは必然的に、二者に関する情報収集の段階に進む。

「をみなご」の属性を具体化しようとした班は、「では『をみなご』は何をしていたか。」「『語らひあゆみ』とあるから、友達どうしで語り合って歩いていた」ことに気づき、「をみなご」の複数性にたどり着く。「わが身」を顧みると、「『わが身』は『ひとりなる』だから、『をみなご』と異なり、孤独な存在である」と分かり、本詩の核である「をみなご」と「わが身」の対立構造を読み取っていく。だが、その対立を「賑やかさ」と「静けさ」に結びつけていくことができた班はほとんどいなかった。

次に「**風景に関しても可能な限り詳しく分かるように話し合いなさい**」と対話を促した。そうすると最も分かりやすいものは「花びらが舞い散り、流れている」というものであった。ここでも班の中から「花びらが流れているのはどういう状態の時か」という問いが出され、「風が吹いている時」といった具合に情景が詳細化されていく。

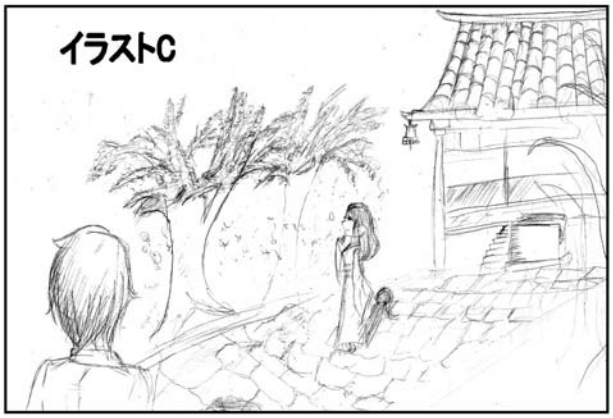
ただし、対話においては気づきにくい点もあった。それは例えば色彩的な対比である。「花びらながれ」と「み寺の春をすぎゆくなり」の記述を勘案して考えると、「桜の花びらが舞い散る景色」であると言える。他方で寺の描写には、「み寺の甍みどりにうるほひ」とあり、桃色と緑色の色彩的な対比が読み取れる。あるいは、「をみなごの目線は上、わが身の目線は下」（おりふしに瞳をあげて　わが身のかげをあゆまする甃のうへ）も気づきにくい。加えて、「うららかの

登音空にながれ」の部分が現実的に指す事象を説明できている班もほとんどなかった。このあたりは、話し合いだけではなかなか気づきにくいと思われる。

そこで展開2として取り入れたのが、「情景のイラスト化」である。班には画用紙と色鉛筆を渡し、「**これまで話し合った内容を一枚のイラストにまとめ、イラスト全体で「甃のうへ」の作品世界が伝わるように書きなさい**」と発問した。そこでは全体像はもちろん、一つの細かな場面を描く時でさえも、班員どうしが解釈をぶつけ合い、対話によって描写の具体像を決定していく姿が見られた。いくつかのイラストを掲載する。

イラストAは、「をみなご」の複数性を捉えることができている。そして「語らひ」の賑やかさと、口を真一文字に結んだ「わが身」の静けさ・孤独の対比も描くことができている。「影」とともに描かれる「わが身」の目線がおのずと下に向く点も的確に読み取れている。ただし、「をみなごに花びらながれ」の情景は表現できていない。

イラストBも前の班とほぼ同じ状況だが、「をみなごに花びらながれ」を具体化できている。また、本稿では白黒なので確認できないが、原イラストでは落花の桃色と甍の緑の対比も見て取れる。惜しむらくは語り手の「わが身」が抜け落ちている点である。



イラストCは「をみなご」が「おりふしに瞳をあげ」る様子が表現できている。そしてやや見づらいが「をみなご」の履物を下駄で描くことで、「うららかの登音空にながれ」を具体化できている。ただしこの班は「をみなご」の複数性を見落としている。

このように班によって気づいている情報、気づいていない情報、あるいはイラストとして描いた場面・時間は多様である。最終的には全てのイラストを黒板に掲示し、全員のイラストを統合して説明していくことで、この詩の状況の全体像を捉えていった。

4．まとめ―実践を振り返って

いわゆるアクティブ・ラーニングの視点が新指導要領で重視され、その具体的な学びのあり方として「主体的・対話的で深い学び」が謳われることとなった。本稿はこの趨勢に棹差しつつ、実践の際に重視したい点を論じ述べようとするものである。以下に一般化し得る知見を、詩を扱った本実践を糸口として概説する。

詩歌の学習の困難さは場面状況をつかみにくい点にあった。それは基礎的な語句の意味を理解するだけでは解決できない、場面を想像する力に由来する問題である。生徒一人の想像力にはおのずと限界がある。集団的な知を動員し、より多くの情報を獲得するためには対話的な学びが非常に有効であると言える。

そして対話的な学びを駆動させるためには、指導者による「問いの焦点化」（=「特に○○について考えなさい」などの発問）が有効である。あまりにも開かれた問いではそれこそ各自の想像力によって実践の主旨から外れる意見が相次ぐ懸念もある。加えて「対話の成果化」も肝要である。本実践で言えば、対話によって見いだされた情報をイラストにまとめさせることである。つまりは対話の結果をただのメモ書きにとどめさせずに、対話のメンバーによって一つの成果物として作成させ、共有させる活動を意味する。この活動を経ることで、班員は自らの意見の明確化することができ、また当初の意見からの変容も確認できる。対話の効果がより顕在化する活動であると言えよう。

〔参考文献〕

※1　折口信夫『古代研究Ⅲ―国文学の発生』（2003年6月、中央公論新社、初出1927年）
※2　吉田熙生「詩と文化環境」（『國文學 解釈と教材の研究』所収、1996年11月、學燈社）
※3　辻和人「詩人の視点から―教室で読む現代詩とは―」（『日本語学』所収、2014年2月、明治書院）
※4　田中宏幸ら編『文学の授業づくりハンドブック―授業実践史をふまえて〈第4巻〉』（2010年5月、溪水社）
※5　吉田精一『日本近代詩鑑賞　昭和編』（1990年6月、創拓社

中学社会科における「社会的な見方・考え方」を育む討論型授業に関する実践研究
― イギリスの EU 離脱問題を題材に ―

藤井　正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに
1）学習指導要領改訂を見据えて
2017 年 3 月、2021 年度より全面実施予定の学習指導要領（以下、新学習指導要領）が発表された[1)]。そこでは、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）を基底に据えた授業改善と、教育活動全体でそれを実現するための教育課程の再編成が示されている。中学校社会科においては、「社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力」の育成が目標とされている。

なかでも、「社会的な見方・考え方」は、「社会科、地理歴史科、公民科としての本質的な学びを促し、深い学びを実現するための思考力、判断力の育成はもとより、生きて働く知識の習得に不可欠である」とされているように、中等教育社会科における資質・能力育成の中核に据えられている[2)]。

本稿は、こうした指導要領改訂を見据えて、中学社会科において課題探究型の学習の前提として求められている「社会的な見方・考え方」に着目し、それらを育む（特に地理的分野の）授業方法について、実践をもとにした考察を通じて提起するものである。そこで、やや長くなるが、本論に入る前に、文部科学省が示す「社会的な見方・考え方」に対する筆者なりの見解を示しておきたい。

2）「社会的な見方・考え方」観
筆者は、中等教育社会科における学びの本質は、社会的事象・課題について、異なる価値観を複合的に判断し、またそれらに折り合いをつけながら問題を解決したり、新たな価値観を創造したりする力を育むところにあると考える。図式的に述べると、仮に A という社会的課題とその解決策（例えば、少子化と出生率の向上という問題などを想定してみてもよいだろう）について、4 人が B、C、D、E という異なる意見や価値観を持っているとする。ここで、A という 1 つの課題に対して、複数の意見や価値観が存在する事実に気づくことが重要であるという点は言うまでもない。しかし、より重要なのは、そうした異なる意見や価値観をふまえて（価値判断をして）、解決のための一定の方向づけをしていくことである。「様々な意見がある／みんなちがっていい」という言説が教育現場において語られることが多いが、現実の社会とその中で生じる課題が 1 つしか存在しない以上、それは課題解決に向けた本質的な答えにはなり得ない。大事なのは、「ちがい」の先を想像・創造する力である。それこそが筆者なりに考える「社会的な見方・考え方」である。

3）本稿の位置づけ
中等教育段階において「社会的な見方・考え方」を育むためにはどのように授業を組み立てればよいのだろう。この問いに唯一絶対の「正解」はないというのが筆者の考えであるが、本稿で

は、特に、これまた新学習指導要領の骨格として位置づけられている「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業方法の一形態として、討論型学習に焦点を当てたい[3]。それは、前述の通り、異なる価値観を交わすことが、「社会的な見方・考え方」を育む有効な手段となり得ると考えるからである。

本稿では、筆者が 2016 年度に 1 年（中学 1 年）の授業で行った実践をベースに、生徒が討論を通して「社会的見方・考え方」をどのように育んでいったか、また、社会認識をどのように深めていったかについて、授業の展開と生徒の学習過程に即して考察していく。

ただし、本稿は討論型学習の是非や授業の「形態」論に主眼を置くものではなく、社会的事象・課題に対して、いかに生徒の興味・関心を広げ、主体的な学びにつなげていくかという、授業の「内容・質」に関わる点、ひいては学習と社会をいかにしてつなぐかという「次世代の学び」に関わる大きな問いに関連づけて論じることになる。

2．単元構成と授業の位置づけ・ねらい

1）単元名：岐路に立つヨーロッパ・EU（全 6 時間）

本単元では、自然環境や産業の特色など、ヨーロッパ州の地誌に関する基本的事項を学習したうえで、現在、大きな岐路を迎えつつある EU の問題に焦点を当てる。東欧諸国への加盟国の拡大に伴う EU 内の経済格差や移民増加、あるいはトルコの加盟をめぐるキリスト教圏とイスラム教圏での宗教対立、そしてその集積として 2016 年に表出した、EU 残留か離脱かを問うイギリスの国民投票。これら問題について、様々な資料をもとに自らの意見を根拠づけ、また他者と意見を交わすことで、現在進行形で発生し、また文化や宗教、経済、外交などをめぐって様々な価値観・主張が錯綜する世界的課題に対して、主体的に考え、新たな価値を創造する力をつけさせる。

2）単元構成

ヨーロッパの自然環境 …… 1 時間
ヨーロッパの気候と農業 …… 1 時間
ヨーロッパの工業 …… 1 時間
ＥＵの成立と課題 …… 1 時間
徹底討論 イギリスの決断とＥＵのこれから …… 2 時間（うちクラス討論は 2 時間目）

3）授業の位置づけ

①授業日　　2016 年 11 月 15 日〜22 日［1 学年 3 クラスで同内容を展開］
②対象　　1 年（中学 1 年）［各クラス 40〜41 人］
③使用教材　自作プリント、および自作スライド（Power Point）

4）授業のねらい

前時で、EU 成立の背景や、EU 加盟国間で可能な事柄、および東欧諸国への拡大に伴って EU が直面している課題について学習した。本授業で取り上げたイギリスの EU 離脱の是非をめぐる国民投票は、EU が抱えるこうした課題の延長線上において現在進行形で起こっている問題である。

新学習指導要領には、中学社会科における目標として、「社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考察したり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養」い、「よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養う」ことが示されている[4]。

本授業で扱うイギリスのEU離脱問題は、生徒が生きるこの社会で今まさに起こっている事象であり、「教室での学び」と「社会的事象」を結びつける格好の題材である[5)]。また、この問題をめぐって錯綜する様々な課題を主体的・多角的に考察することで、「よりよい社会の実現」に向けた思考・判断力を養うことにつながると考える。また、クラスでの討論を行い、異なる主張に接する中で、自らの意見を深めることができると考える。その意味で本授業は、新学習指導要領全体で示される「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業方法の一実践として位置づけることができる。

5）授業の展開

【第1時】

	学　習　活　動	発問・働きかけ	評価の観点
導入 7分	■2016年6月の国民投票を前にした「離脱派」「残留派」がプラカードを掲げて街中で活動している写真を見せる。 ■イギリスの国民投票実施とその結果について説明する。	「それぞれの写真に写る人たちは何をしているのか？」 ※「Vote to Leave」「Vote Remain」のプラカードに着目 「国民投票の結果は？」	・資料に着目し、その内容を読み取ることができるか。 ・現在イギリスで起こっている問題について理解する。
展開1 12分	■イギリスでEU離脱問題が浮上した背景について、EU加盟国間の経済格差、および加盟国内での労働力移動に関するグラフ【資料1・2】をもとに考察する。	「イギリスでEUを離脱しようという動きが浮上したのはなぜだろう？」 「他国からの労働力の受入増加によって、イギリスではどのような問題が起こっているのだろう？」	・資料を読み解き、現在イギリスで起こっている問題の背景を考察する。
展開2 20分	■イギリスにおける離脱派・残留派それぞれの主張をまとめた表【資料3】を読み、自らの意見（立場）をまとめる。	「移民・労働、外交、経済、複数の観点から考察する」 「自らの立場を決める際には“根拠”を挙げる」	・資料を読み解き、自らの意見を根拠づけてまとめる。
まとめ 5分	■討論会に向けた準備（自らの意見のまとめ）と、討論会の進め方の予告		

【第2時】

	学　習　活　動	発問・働きかけ	評価の観点
導入 5分	■討論会の準備 離脱派・残留派に分かれ、対面して着席する。	・話し合いを行う「環境」づくり	
展開 30分	■討論会 ※進行役：授業者	・討論するにあたっての「ルール」の徹底…挙手・傾聴・メモ ・論点の整理、ファシリテート	・自らの主張を他者に伝えることができる。 ・他者の意見を傾聴できる。
まとめ 10分	■ワークシート配布 振り返りを記入	・前時に自ら考えたことと、本時の討論会を経て考えたこと	・他者の意見をふまえて、自らの考え深めることができるか。

3．授業の記録

【第１時】

［導入］

授業の冒頭、ホワイトボードに２枚の写真を示したうえで[6]、どこで撮影されたものか、またそれぞれに写る人々が何をしている場面であるかを生徒に問う。人々がそれぞれ「ユニオンジャック」を掲げていることから、教室のあちこちから「イギリス！」という声があがる。また、時事に関心の高い生徒からは「EU 離脱のときの写真や！」ということもあがる。授業者は、その声を拾う形で、それぞれどのような立場の人々であるかを考えるように全体に問いかける。生徒には、「Vote to Leave」「Vote Remain」と書かれたプラカードをそれぞれ掲げていることに着目させる。「Vote」「Leave」「Remain」の意味を確認したのち、これらの写真が 2016 年 6 月にイギリスで行われた EU 離脱の是非を問う国民投票の際に撮られたものであることを示す。

ここで、授業者より「ところで、国民投票の結果はどうだったの？」と問う。「離脱賛成派が勝った」「離脱！」などと生徒は口々に答える。なかには結果に納得していないのか「EU 抜けるとかありえへん」などと発言する生徒もいる。ニュースなどを通じて、身近に触れる機会が多い話題であるためか、総じて生徒の関心は高い。

［展開１　国民投票の背景にあるもの］

プリントを配布し、国民投票の実施と結果について確認したうえで、改めて問う。

「なぜ、イギリスで EU から離脱しようという意見が増えたのだろうか？ EU で、そしてイギリスで何が起きているのだろう？ その背景を探ってみよう」

ここで、【資料１・2】を考察し、これらから読み取れる内容をプリントにまとめるように指示を出す。ある程度の時間をとり、隣席同士で互いがまとめたものを話し合う。

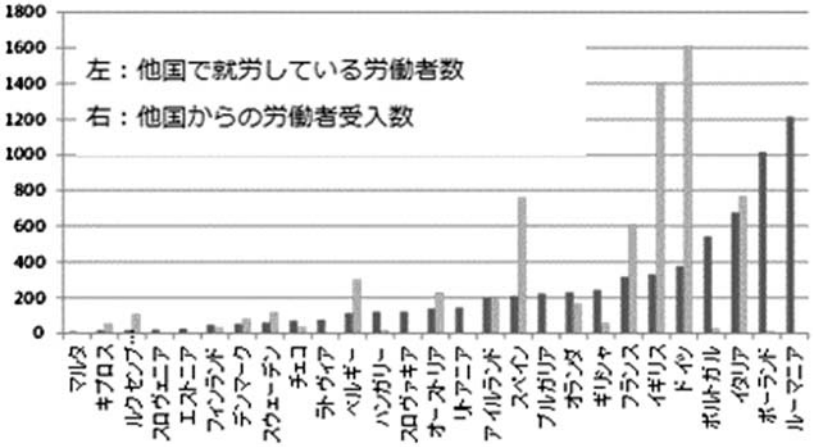
その後、21 世紀以降 EU 加盟国が増加していったこと、その過程で新たに加盟した東欧諸国と西欧諸国との間で著しい経済格差が生じていること、そして東欧諸国から西欧諸国、特にドイツやイギリスなどへの労働者の移住が急増していることを、生徒とのやり取りを通じて全体で確認していく（両グラフは、ホワイトボードに投影している）。

【資料 1】

❽ EU 諸国における１か月あたりの最低賃金の比較（2013 年）〈EUROSTAT〉

『中学生の地理』帝国書院 P.61

【資料 2】加盟国間の労働移動の状況（2012 年）　　単位：千人



独立行政法人 労働政策研究・研修機構 HP 掲載のグラフを加工

［展開２　EU 残留派・離脱派それぞれの主張を読み解く］

この問題をめぐる争点は多岐にわたるが、１年生という発達段階を考慮し、授業者の方で「移民」「政治・外交」「経済・貿易」の３点に絞って対立軸を提示した【資料 3】。生徒には、次時に残留派・離脱派に分かれてクラス討論を行うことを予告したうえで、【資料 3】を参照し、周囲とも相談しながら、残り時間を使って自らの立場を決め、根拠立てた意見をまとめるように指示をする。授業者は、適宜机間巡視をし、生徒からの質問に答える。

最後に、クラス討論会の進め方について簡単に説明し、第１時を終える。

【資料 3】EU 残留派・離脱派双方の主張

残　留　派	争点	離　脱　派
・現在イギリスの経済と労働力をささえているのは、他国からの移民だ。 ・移民に対する給付金には制限をつけており、また移民の受け入れ数に一定の制限をかけるように制度を変えれば問題ない。 ・多様な文化や価値観を排除し、ヨーロッパの中で孤立することは時代に逆行する。	移民問題	・移民が増加したことで、国内の失業者が増えた。 ・移民に対する給付が増加し、イギリス国内の公共サービスを圧迫している。結果として国家の財政が悪化し、国民の税負担も重くなる。 ・移民や難民が増えると治安が悪くなり、テロの危険性も高まる。 ・移民が増えると、イギリスの古くからの文化が失われる。
・EU を離脱することで、ヨーロッパや世界の中でのイギリスの影響力が低下する。 ・イギリス単独でアメリカや日本、中国、「イスラム圏」と外交を行うのには限界がある。 ・EU 内で大きな影響力を持つイギリスが離脱することで、EU の集団安全保障体制が弱体化し、テロの危険性も増す。	政治・外交問題	・イギリスは国連の常任理事国であり、核兵器の保有国でもあるので、世界でのイギリスの影響力は失われない。 ・むしろ、EU という束縛から離れることで、イギリスは自由な外交ができるようになる。 ・ヨーロッパの安全保障は、北大西洋条約機構（NATO）と連携することで問題ない。
・EU から離脱することで、ヨーロッパ国々との関係が悪化し、これらの国々との取引が失われてしまう。 ・イギリスに進出していた他の EU 加盟国の企業が撤退してしまい、多くの雇用が失われる。 ・結果として、ヨーロッパや世界の中でのイギリスの経済的地位は低下する。	経済・貿易問題	・EU に対する負担金がなくなり、国内の経済や福祉に財源を回すことができるようになる。 ・EU の他の加盟国と個別に自由な貿易に関する協定を結べば問題ない。 ・EU に加盟していることで生じていたさまざまな規制から逃れ、むしろ経済活動の自由度は増す。

筆者作成

【第２時】

［導入］

授業開始前の休み時間に授業者のところへ来て、前時以降、自宅で色々と調べたことを話してくれたり、授業者に自説を説いたりする生徒もいた。

授業開始とともに、残留派・離脱派に分かれ、対面する形で着席する。討論会を始めるにあたって、「発言は挙手制」「他者の発言中は私語をせず、意見に耳を傾ける（加えて、発言者の方を向く）」「討論の中で出た他者の意見をふまえて発言する」といった基本ルールを説明する。これは、この学年の担任でもある授業者が、すべての活動の基本として繰り返し指導してきた、「よい話し手はよい聞き手」という点である。

［展開　討論会］

いよいよ、討論会のスタートである。いずれのクラスも残留派が多数を占めたため、まずは「劣勢」の離脱派に発言を求めるところから始めた。以下、討論会の様子を簡潔に示す。

離脱派（離）「移民の増加によって、イギリスの治安が悪くなったり、イギリス人の仕事がなくなったりしている。それはイギリスがEUに入っているから起こっている。だから離脱すべきだ」

離　「移民が増えたことで、イギリス人が納めた税金が多く使われている。税金を納めた人の年金などにもっと使われるべきだ」

離　「移民がイギリス人の仕事を奪って、失業者が増えた」

教師（T）「残留派からこの意見に反論はありますか？」

残留派（残）「イギリスで罪を犯しているのは移民だけではない。すべてを移民のせいにするのはおかしい」

残　「今のイギリスは、移民のおかげで仕事が成り立っている。移民がいなくなれば、イギリスの経済は立ち行かなくなる。ドイツは移民を受け入れてうまくやっている」

残　「移民を排除するだけでは問題は解決しないし、むしろヨーロッパの中でイギリスが孤立する。そうなれば、イギリスはますます苦しくなる」

T　「移民の受け入れをどうすべきかという点から出発して、経済や他のヨーロッパの国との関係についても意見が広がりました。その点からみて、何か意見はありますか？」

残　「EUは、もともとアメリカや日本などと経済的に渡り合っていくために結成された。なのに、そこから離脱して、イギリスだけで大きな国と対等に貿易などを行うのは難しい」

残　「イギリスは、ヨーロッパの中心としてEUを引っ張ってきた。イギリスが抜けたらEUは崩壊してしまう」

離　「イギリスが抜けたら、EUが崩壊するというけれど、イギリスはEUへの負担金を多く出しているし、EUに入っていることでイギリスは苦しくなっているのでは？ EUから抜ける方が、負担も軽くなるし、他の国に気を遣わず自由に活動できる」

残　「EUがどうなってもいいのか？」

離　「自分の国が発展することを考える方が大事だ」

T　「残留派・離脱派それぞれから活発な意見が出ました。考えるポイントは、授業でも習った『EUに加盟していることでできること・できないこと』をどう考えるかです。例えば、EUに加盟していることで、加盟国間の移動はスムーズにでき、貿易でも関税はかからない。ということは、貧しい国から豊

かな国へと働き口を求めて移動することも起こる。EU に加盟していることの『メリット・デメリット』、離脱することの『メリット・デメリット』を比較して、どちらに重きを置くかが大事です」

討論会を通じて、授業者は「進行役」ないし、論点を整理し、議論を広げる役割に徹した。いわゆる「アクティブ・ラーニング」型の授業においては、教師が「知識の伝道者」ではなく、生徒の学びを引き出す「ファシリテーター」となる場面が格段に増える。授業改革は、教材・授業内容や授業形態の変革だけでなく、教師の立ち振る舞い・役割の変革も促していると言えよう。

序盤は、普段から積極的に発言する生徒を中心に討論が進行したが、議論が深まるにつれて、挙手して発言する生徒は増えていった。互いの意見を「じっくり向かい合わせる」場の設定が、生徒の主体的な学びを引き出し、それらが全体として深い学びへとつながっていくことを再認識した。

［まとめ　ふりかえり］

最後に、ふりかえりシートを配布し、2 時間の授業で考えたこと・学んだことを記入した。生徒が、どのように授業を取り組み、そこで何を考えたのかについては項を改めて詳述したい。

4．授業の考察―生徒のふりかえりから―

この授業を通じて、生徒は何を学んだのだろうか。それは、イギリスの EU 離脱問題という事象に対して、本稿が主題とする「社会的な見方・考え方」を生徒がいかにして育んでいったかを析出することでもある。この点を生徒が記述したふりかえりをもとに考察する。

①「情緒的理解」と教師の立ち位置

各クラスでの討論会において、議論の中心になったのは移民の問題である。要因は 2 つ考えられる。1 つは、討論の前提、つまりイギリスにおける EU 離脱派の台頭の背景として、EU 加盟国内の経済格差、そして特に東欧諸国から西欧諸国への労働力人口の移動について示したこと。もう 1 つは、特定の主体に責任の所在を収斂させることが、課題解決の策として「容易」に想起されるからである（それが「最善」の策であるわけではないが、現実の社会においてこうした場面はまま見られる）。

では、生徒は移民の増加という点についてどのように考えたのだろうか。

(1) 移民が多過ぎて国内の失業者が増え、治安が悪くなっているのが現象（ママ）であるため、離脱したほうがいい。（離脱派・男子）

(2) 討論では、移民についての話が重点的に出たが、移民がいることによって失業者が増えたため、移民がいなくなったら失業者が職に就くことができ、国が移民に回していたお金を他の所に回すことができ、より良い政治ができる。ヨーロッパ圏内で孤立したとしても、他の国に比べて強い力を持っているので、EU を離脱した方がメリットの方が多いと思った。（離脱派・男子）

(3) 離脱派の意見を聞いて、移民とイギリス人の差別をしているように感じた。移民がいて、世界でも有名なイギリスになっているし、それによって国は利益を得ているため、移民も国民になっていると思う。イギリス人が働けるような国にしたいのであれば、移民の一緒に共存していける世の中をつくっていけたら良い。（残留派・女子）

(4) イギリスのような大国がぬけたらヨーロッパ全体の経済が悪化するし、移民が悪者だというのは偏見だと思う。移民だってそれぞれの事情があってしかたなくイギリスに来て

いるわけで、全員が悪者ではないと思う。ドイツは移民が多いのに経済が安定しているのだから、イギリスもドイツを見習うべきだ。（残留派・女子）

（1）（2）が示す「移民の増加→国内の失業者増加」「対移民への社会保障費の増大」という点は、実際のイギリスの国民投票にあたって、離脱派のキャンペーンで盛んに用いられた言説であり、離脱派に立った生徒の多くも同様の内容を記述していた。一方で（3）（4）は、移民に責任の所在を「押し付ける」主張に対する違和を「差別」「偏見」という形で表明している。全体として残留派が多数を占める中で、本授業における離脱派・残留派の主要な対立軸は「移民の排除」とそれへの違和・嫌悪、また（3）にみられるような「多文化共生社会」の重要性の指摘、であったと言える。

こうした社会を二分するような問題を授業で取り上げる際、授業者の立ち位置と生徒へのレスポンスが重要であると考える。教員が「政治的中立」であるべきことはいうまでもないが、それはこうした問題を教育の現場で避けることを意味しない。ここでいう「中立」とは、異なる（対立する）主張・価値観を生徒に提示し、それらを並立させた形で、相互の主張・価値観の往還を教師が「仲介」することを意味すると筆者は考える。つまり、社会に現在する多様な言説・価値を教師が「ファシリテーター」となって生徒に提示し、主体的な学びを引き出すのである。「社会的な見方・考え方」は、こうした社会に広がる現実の事象への接近から育まれるのである。

ただし、ここで課題となるのは、上記の生徒のふりかえりなどにも一部表出している、「優生主義」「差別主義」、あるいは歴史分野におけるいわゆる「修正主義」的言説をどのように評価するかという点である。これは、生徒の学習活動に対する評価という点に関わる領域であるが、ここでは生徒の「社会的な見方・考え方」をどう育むかという本稿の主題に沿って、教師に求められることを2点指摘しておきたい。1つは、現にあらゆる言説が存在するからといって、そのすべてを肯定してはならないという「人道的・倫理的信念」と、それに反する言説であるかどうかを見定める判断力を教師が持ち合わせておくこと。もう1つは、それらの言説・主張が「科学的・客観的根拠」に基づくものであるかどうかを判断する力と、生徒の意見・記述にレスポンスする力である。

本授業に即して言えば、（1）の意見に対しては以下のようにレスポンスした。

「確かに、国民の仕事や治安の問題は国民にとって切実なことですね。一方で、イギリスでの移民の増加と、失業率の上昇・治安の悪化がどう関わっているのか、問題はそこにだけあるのか。より詳しくデータを調べてみる必要がありますね」

社会的事象に対する生徒の興味・関心の端緒、つまり「社会的な見方・考え方」の入口としては、事象に対する「情緒的理解（反応）」もある意味必要であると考える。ただし、そこからより「客観的・多角的考察」へとつなげていくことがより重要である。

②事象への「情緒的理解」から「客観的・多角的考察」へ

では、生徒は当初の「情緒的理解」から考察を深めていったのであろうか。改めて離脱派である（2）の意見を見ると、単に「移民の排除」のみを主張しているわけではなく、イギリス経済の立て直しや、EU離脱後のイギリスのヨーロッパ圏におけるポジションについて言及している。単に失業者の増加の責を移民に求めるだけでなく、EU離脱という問題が、ヨーロッパの一員としてのイギリスにとってどのような影響を及ぼすのかという視点で考察していると言える。

また、（4）や次の（5）は、ともに残留派の意見であるが、EU内の「リーダー的」ポジショ

ンや、移民の受け入れ増加という点ではイギリスと同じような立場にあるドイツとイギリスとを比較するコメントである。時に対立する複数の価値観について検討したうえで、自らの意見を発展・構築していく過程は、(6)(7)からもうかがえる。(5)や(6)は、イギリスにおける失業者の増加が課題であるという点をふまえつつ、EUからの離脱はイギリスの雇用・経済の本質的立て直しにはつながらず、むしろマイナスに作用するという主張で共通している。「移民の増加」「失業率の上昇」という事象を、「EU離脱に伴う経済的影響」という視点から考察している。考察の結果は異なるものの、考察の過程は(2)と共通していると言える。その意味では、いずれも「移民受け入れの是非」という「情緒的理解」からより「客観的・多角的考察」へと生徒の思考が深化していったと評価できる。

また、やや視点は変わるが、(7)のように、討論会の場で議論の中心となっていた事柄そのものに対して疑問を呈し、より国際的視野からこの問題を考えようとする意見も見られた。

(5) **離脱派の意見もたくさんあって、そこから自分の意見も増えた。イギリスよりドイツの方が移民が多くて、そのドイツは移民を活かして自分の国の経済を発達させているので、イギリスもそれを見習っていけば、移民の問題も解決できるし、利益もでるのでいいと思う。また、EUを抜けることで、イギリスに来ていた他国の企業が帰ってしまうので、そこで働いていたイギリス人が働けなくなるので、失業者の問題は変わらないと思う。EUで決めていた交約(ママ)などが全てなくなってしまうので、そこからもう1度結び直すのは時間がかかり、安定した政治ができない。(残留派・女子)**

(6) **教室での討論で、移民が多いことで社会保障はやっていけるのか、労働力は足りるのかなどたくさん考えたけど、私はやっぱり残留派です。失業者が増えているけれども、新たな雇用を生み出すためには、海外から企業を誘致するなどが必要なので、EUにいるほうが得だと思います。(残留派・女子)**

(7) **EU離脱問題で一番多く話されたのは移民・難民だったが、移民・難民のことが一番大事なのかと言われたら、そうではないのでないかと思った。移民はイギリス国内の問題だが、外交はEUをイギリスが抜けることで、今までイギリスと貿易を行っていた国が、イギリスと貿易を行えなくなってしまう可能性がある。(残留派・男子)**

5．おわりに

本稿では、中学社会科において「社会的な見方・考え方」を育む授業方法について、討論型授業の実践をもとに考察してきた。本稿冒頭でも述べたように、新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」が学習の骨格に位置づけられる。中学社会科において、こうした「次世代の学び」が何を意味し、いかにしてそれが実現できるのであろうか。最後に、本実践を通じて見えてきた視点をいくつか提示して結びとしたい。

第1に、社会的事象と直面したときに、生徒の「価値観を揺さぶる」ということである。

(8) **最初は離脱したらイギリス国内の失業者も減るし、負担も減るなどいいことばかりだと思っていたけど、グループで話し合って考えが変わりました。離脱してしまうと、イギリスの国際的立場が下がってしまい、孤立してしまう可能性があるし、移民が減ると労働力が少なくなって経済が停滞してしまうかもしれないと思います。(離脱派→残留派・女子)**

(9) **最初は、移民の存在のことを一番に考えて、離脱した方がさっぱりすると思っていま**

した。しかし、班の話し合いの後、それは間違いだと私は思いました。もしも離脱してしまうと、イギリスに進出していた店が撤退して自国へ帰ってしまい、まわりの国（社会）とのコミュニケーションができなくなってしまうと思ったからです。また、イギリスだけがEUを離脱してしまうと、他国からの反発が高まり、孤立してしまうからです。さらに、今の経済を主に支えているのは移民でもあり、移民が減ってしまうと、イギリスの人口だけでイギリスの経済を支えきれず、労働力も足りないと思ったからです。（離脱派→残留派・女子）

（8）（9）はいずれも、自らの立場（意見）が討論会を経て変化していったことを記述している。当初は、移民問題の視点から離脱派を主張していたが、討論会において残留派が主張した、「イギリスの国際的立場」や、移民が支えるイギリス経済といった視点をふまえ、自らの意見を変化させていった。ただし、これは単に意見が「変化」したというよりも、むしろ教室の中で他の異なる主張や価値観に出会う中で、生徒の中で自身の「見方・考え方」が深まっていったととらえるべきであろう。「社会的な見方・考え方」を育むうえで、異なる主張・価値観と出会い、生徒の「情緒的・直観的理解」を揺さぶる授業内容・展開が重要であると考える。

第2に、中学社会科において育むべき「社会的な見方・考え方」は、生徒の人格形成とどう関わっているのか。筆者は、本稿冒頭で、異なる主張・価値観が錯綜する社会的事象に直面したとき、その課題を解決する際に必要なのは、それらの「ちがい」を「ちがい」のままで放置することではなく、「ちがいや対立」の先を想像・創造する力であると述べた。

（10）イギリスにとって移民は支えてくれている存在で、これからもイギリスを発展へと導いてくれるのだと思いました。国の一員として働いてくれている移民も国民であるというYさんの意見はそうだなと思いました。EU加盟によってついてくる特典に頼って生活してきた暮らしが180度変わると急激に苦しくなってしまいます。（残留派・女子）

（11）私は最初、残留することの理由は、「発展途上国を助けるため」でした。しかし、今回の討論でいろいろな人のたくさんの意見を聞くうちに理由が変化していきました。ものごとは本当にたくさんの見方があると改めて実感しました。私の意見にSくんが反論したとき「あぁ、そういう見方ならデメリットもあるのか」と思いました。（残留派・女子）

（10）（11）で記述されているのは、「他者の学び（意見）」を「自らの学び（意見）」へとつなげ、より多角的な思考へと生徒を導いていった過程であると言える。他者の意見を傾聴することで、絶えず自己の「見方・考え方」は研鑽され、深化していく。社会科の授業は、社会的事象を題材に、こうした経験の積み重ねによって、生徒のより客観的・多角的な「社会的な見方・考え方」を育んでいくことが使命であると言えよう。また、こうした学びが、これからの教科教育はもちろん、学校教育全般を通じた生徒の人格形成・成長において求められ、その中で「学びの仲介者」としての教師の役割がますます重要になってこよう。

本稿では、「主体的・対話的で深い学び」を内実化する授業方法として、討論型授業に着目し、一定の有効性を明らかにすることができた。ただし、こうした授業のあり方は、「定型化」すればよいというものではない。今後も、より充実した授業構築に向けて実践を積み重ねていきたい。

〔注〕

1）文部科学省『中学校学習指導要領』

2）文部科学省『中学校学習指導料解説　社会編』(2017 年 6 月）7-9 頁。

3）中学歴史的分野、高校日本史においては、それぞれ田中龍彦、加藤公明の実践がある（本稿末尾の参考文献参照)。

4）前掲文部科学省『中学校学習指導要領』

5）イギリスの国民投票をうけて、EU の現状と課題を論じる書籍が 2016 年後半に相次いで出版された（その一部は本稿末尾に示した参考文献参照)。

6）筆者の勤務校では、2016 年 9 月より全普通教室がホワイトボードに改められ、プロジェクタが備え付けられた。筆者は、生徒各自に配布する自作プリントとともに、地図や写真、グラフなどをホワイトボードに投影する形で授業を進めている。ICT の活用によって、授業の導入時などに、生徒の興味・関心を惹きつける資料を提示することも容易となった。

〔参考文献〕

伊藤さゆり『EU 分裂と世界経済危機』（NHK 出版、2016 年）

エマニュエル・トッド（堀茂樹訳）『問題は英国ではない、EU なのだ』（文藝春秋、2016 年）

遠藤乾『欧州複合危機』（中央公論新社、2016 年）

加藤公明『考える日本史授業 1〜4』（地歴社、1991〜2015 年）

菅野幹雄『英 EU 離脱の衝撃』（日本経済新聞出版社、2016 年）

田中龍彦『討論する歴史授業①〜⑤』（地歴社、2014〜2015 年）

中等教育における探究型歴史授業の方法に関する実証研究
― 時代認識の主体的獲得に着目して ―

藤井　正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに―授業のねらい―

次期学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）が各教科の学習において重視される。社会科・地理歴史科、特に歴史の学習においては、歴史用語や年代の「暗記」型学習から、それらの知識を活用した生徒の主体的探究活動、つまり歴史の「見方」「解釈」を重視する学習への転換が要請されていると言えよう。

では、中等教育での歴史の授業において生徒の「主体的（能動的）学び」や「課題探究（解決）型の学び」はどうすれば実現できるのであろうか。筆者自身が、この問いに対して明確な答えを持ち合わせているわけではなく、むしろ、「アクティブ・ラーニング」という言葉先行の形式論は、「生徒の活動ありき」の授業論（「活動主義」）に陥る危険性を含んでいると考えている。「より良い」授業のあり方は、実践の積み重ねと省察の中で徐々に形成されていくものであろうと考える。その意味では、本稿で示す実践も、その模索の一環である。

本稿では、こうした問題意識と課題をふまえ、特に「時代の転換」を生徒がどのように主体的に認識するか、という点に着目し、中等教育における探究型の歴史授業の方法について検証・提起したい。

なお本稿は、筆者の勤務校の公開研究会における公開授業（3年「現代史Ⅰ」）での実践をもとにしている。勤務校の3年・4年（中学3年・高校1年）次に履修する「現代史Ⅰ・Ⅱ」（必修各2単位）では、現代世界の形成過程を日本史・世界史の枠を超えて学習する。とりわけ、近現代日本の動向を、激動する国際情勢、またアジア世界の中でとらえることもねらいとしている。特に、3年「現代史Ⅰ」では、「西欧近代」の成立から第一次世界大戦期を主として扱うことになる。その意味では、本稿は、新設される「歴史総合」における授業方法の一提言としても位置づけられよう。

2．単元構成と授業の位置づけ・ねらい

1）単元名：「江戸から明治へ―近代日本社会の成立―」（全8時間）

本単元で学習するのは、維新変革、つまり江戸時代から明治時代への移行である。支配体制やそれに伴う政治的諸制度の変革について学びつつ、人々の暮らしや意識、またそれらを支える社会の構造の変化について考えていく。

2）単元構成

①明治新政府の成立―近代中央集権国家の成立―（2時間）
②近代的諸制度の成立［統治機構・財政・軍事］（2時間）
③近代的産業の成立（1時間）
④近代的教育制度の成立と人々のくらし（1時間）
⑤江戸から明治へ―制度の変化、社会の変化（2時間）　※本時はそのうちの1時間目

3）授業の位置づけ

①日時　2014年11月21日（金）

②対象　3年（中学3年）42名

4）授業のねらい―「近世から近代へ」、「衛生」からみる時代の変化―

公開授業で扱ったのは、「江戸から明治へ―近代日本社会の成立―」と設定した単元のうちの1時間である。本単元は、市民革命や産業革命を経た西洋世界の「近代化」と「列強」の覇権拡大、そして西洋近代と日本の「出会い」について一通り学習した生徒に、その「出会い」が日本社会のしくみをどのように変えていったのかを学習することを目標とした。つまり、歴史学習において、近世から近代への「時代の転換（移行）」をどのようにとらえさせるかを重視した単元である。

版籍奉還・廃藩置県や地租改正、「富国強兵」「殖産興業」など、政治的諸制度の変革について一通り学習すると同時に、それが社会をどのように変えたのか、そして現代の社会の問題や生徒自身の関心とどのようにかかわっているのかを考察させるように授業を構成した。特に後者について、生徒の興味・関心を持つ具体的な教材、また廃藩置県の問題と絡めた道州制の是非をめぐるディスカッションなど現代社会の問題を考察させるテーマを設けた。

本単元を構成するにあたって、筆者は公開授業の趣旨説明で次のように述べた。

> 時代が「移行」するとはどういうことだろうか。支配体制やそれに伴う政治的諸制度の変革と同義なのだろうか。授業者は、そうした政治的・制度的変化をふまえつつ、人々の暮らしや意識、あるいはそれらを支える社会の構造の変化について考えることが重要であると考える。これは、生徒の歴史認識とも密接に関わる。つまり、歴史学習とは過去に生きた人々の暮らしぶり、社会構成を通して、今の我々が生きる現代社会が抱える諸課題を解決するための主体的思考を育む機会に他ならないと考えるからである。これが本授業に取り組む第1の問題意識である。

こうした問題意識を実践するにあたり、「衛生」というキーワードは格好の素材となる。つまり、近世と近代の「衛生（観）」の比較検討を通じて、制度的変化や人びとの暮らし、意識など社会の変化を政治・地域・個人レベルで重層的に考えることができると考える。

なかでもこの時期の「衛生」を考えるうえで重要なのはコレラである。コレラは、幕末から明治の日本で断続的に流行した。それが開国以来の「世界との出会い」に端を発することは言うまでもない。既習事項である「西洋近代」との出会いが、日本の「近代化」においてどのような意味を持ったのか。本授業は、この点を人々の生活レベルで具体的に考えさせる題材である。その意味では、「現代史」という科目の特徴を多面的に活かし得る題材と言える。

5）授業の展開

	学　習　活　動	発　　問	評価の観点
導入 5分	■「茶毘場混雑の錦絵」配布 ■数名の生徒を指名して発表	「何をしているところか？」	・資料に即して内容を読み取ることができるか。
展開1 10分	■授業プリント配布 ■史料に即して、当時の江戸の状	「幕末の江戸で何があったのか？」	・文字史料から、当時の江戸の町の状

展開 1 10 分	況を確認 ■当時の庶民の「コレラ認識」をうかがわせる史料を読む（武蔵国百姓「とき」の例） ■幕末のコレラ流行について説明（数名の生徒を指名）	「史料から読み取れる、ときさんのコレラに対する認識は？」 「これらはどこから、どのように日本に入ってきたのか？」	況、および当時の庶民のコレラに対する認識について読み取ることができるか。
展開 2 10 分	■グループワークの体制に移動（1 班 4〜5 人） ■資料配布…明治 10 年代のコレラ流行の状況を描いた錦絵 ■複数の班を指名して意見表明	「幕末の頃の状況や、当時の人びとの認識と比べて、気づいた点を挙げてみよう」	・協働して資料の読み取りができるか ・自らが気づいた点を表明し、班内で共有できるか
展開 3 17 分	■明治期のコレラ対策に関する資料、およびワークシートを配布 ■グループワーク（後掲） 資料読解、意見交流・まとめ		・グループで資料を読み合い、意見を出し合えるか。 ・他者の意見を傾聴できているか。
まとめ 3 分	■ホワイトボードを回収 ■次回各班からの発表を予告 →授業終了後、ボードを撮影し、次回プロジェクタで投影		

3．授業の記録と考察

［導入］

コレラは、1817 年に世界で最初の大流行が起こった。日本では、1822 年に最初の流行があったが、特に甚大な被害を及ぼしたのは、1858 年（安政 5）の大流行であった。近世のコレラ対策、および人々のコレラに対する認識についてはこの年の流行について取り上げることとした。

授業の導入として、1858 年の江戸の一場面を描いた錦絵を生徒に提示し、どのような場面を描いたものか考えさせた。

（2 人 1 枚、カラー版の「茶毘場混雑の図」［内藤記念くすり博物館『はやり病の錦絵』収録。省略］を配布し、隣同士で相談）

教師（以下 T）「これは、安政 5 年、1858 年の江戸の一場面を描いたものです。この絵はどういう場面やろう？」（指名はせず、教室全体へ問いかけ）

生徒 1（以下 S1、S2…）「なんか運んでる」

S2 「煙が出てる」

T 「そうやね。みんな樽か桶のようなものを運んでるね。中には何が入っているんやろ？」

S3 「火薬！」

T 「確かに煙が出て…って、そんなん大爆発するやろ！（笑）」

S4 「煙が出てるから火事ちゃう？」

T 「なるほど。でも、火事にしてはこの人たちはそんなに焦っているように見えへんなぁ」

S5 「味噌！」

S6 「酒？」

T 「確かにどちらも樽に入れて運ぶものやね。では、正解は何やろう？ 今から今日のプリ

ントを配るので、何を運んでいるところか考えてみてください」

【展開１】幕末のコレラ流行と庶民の認識

生徒から様々な意見・予想が出されたところで、本授業の学習プリントを配布した。プリントの冒頭には、先に見せた絵とともに、1858年の江戸の状況を記した史料を載せた。

（プリントを受け取り、先に史料に目を通した生徒からささやき合っている）

T　（生徒全員が史料に目を通す時間をとった上で）さて、答えは何やったでしょう？」

S7「死体」

T　「そうやね。ここで運ばれているのは遺体でした。味噌とか酒と言っていたけど…」

T　「ということは、ここはどこだろう？ 煙が出ていると、誰かが言っていたよね？」

S8「火葬場」

T　「そう。これは江戸の火葬場が混雑している場面を描いたものです。じゃあ、江戸で何があったんやろ？ 史料からはどんなことがわかるかな？」

S9「病気が流行した」

T　「そう。この年、江戸では病が流行して多くの死者が出ました。この病とは…」

（黒板に「虎列刺」と書く。生徒は口々に様々な読み方をする。知っている生徒もいた）

T　「『虎列刺』と書いて『コレラ』と読みます。幕末の日本では、このコレラが猛威を振るっていました。胃腸や消化器系の伝染病で、当時は非常に致死率が高い病でした」

この後、当時の日本では（一部を除いて）コレラについての知識がなかったことを説明した上で、当時、巷間で流布していたコレラ対策について史料をもとに説明した。

次に、当時の庶民がコレラについてどのように認識していたかについて生徒に考えさせた。

T　「原因も対処法もよくわからない中、当時の庶民は身の回りで起こるこの出来事をどのように考えていたのだろう？ 武蔵の国多摩郡、今の東京にあった村に住んでいた「とき」さんの例を読んで、気づいたこと考えたことを挙げてください」

（1人で黙々と史料を読む生徒と、周囲と相談したりささやいたりしている生徒）

T　「どうですか？」

S10「イタチに似た怪獣が出てきて、捕まえて食べたら病気が治った」

T　「そうやね。ちなみに『とき』さんが見たという怪獣の想像図がプリントにあります」

T　「では、この病？怪獣？に対してどのように対処したのだろう？予想してみよう？」

S11「まじないをした」

S12「神様にお祈りした」

ここまでで、幕末のコレラ流行の例を通じて、近世におけるコレラ対策や人々の認識について確認をした。医療的な対策はほとんど存在しておらず、庶民は次々と伝染する「未知なる存在」を「得体のしれない怪物」に見立て、神仏への信仰という形でその解決を図った（すがった）という点を生徒は確認できた。

続いて、コレラ流行という現象が世界的な動きの中で起こったことを確認させた。授業のねらいとしては、「西洋近代」との出会いがもたらした日本社会の変化について考えさせたかったが、時間の制約もあり、ここではごく簡単な事実関係を確認するにとどまった。この点については、既習事項、特に産業革命期以降の欧米列強による「帝国主義」政策と合わせて、定期考査で改めて以下のように生徒に問うた。

次の文章を読んで、問いに答えなさい。

コレラは、紀元前400年ごろからインドのガンジス河およびブラマプトラ河下流のデルタ地帯（三角州）に限定して流行した病であった。それが、18世紀に入って（中略）世界に広がったのである。コレラが世界流行した最初は1817年であった。それから6回も世界大流行をひきおこしている。（『病が語る日本史』P.141〜142）

問　元々、インドに限定された「風土病」であったコレラが、18〜19世紀に世界的に大流行した要因を、これまでの授業で学習してきた世界の動きをふまえて90字以上で説明しなさい。

生徒の解答についての分析は省略するが、イギリスのインドでの覇権確立、および清での権益拡大といった点と絡めて論じる生徒が多かった。生徒は、幕末〜明治の日本の動きを、18〜19世紀の列強諸国とアジアの関係の中でとらえることができたのではないかと思う。

さて、授業の展開に戻ろう。

T　「幕末の日本で猛威を振るったコレラやけど、実は世界各地で流行したものが日本に侵入してきました。どこから侵入したんやろ？」

（指名した）S13「…」

T　「江戸時代、外国から侵入してくるとしたら？」

S13「…？」

T　「外国人と接触があるとすればどういう場面？」

S13「貿易？…あっ、長崎？」

T　「その通り。この年のコレラは、長崎に入ってきたアメリカ船に乗り込んでいた船員から菌が持ち込まれて西日本から全国へと拡大したと言われています」

※1858年は、日本が「開国」し、欧米諸国と「安政の五か国条約」を締結した年であることを確認（復習）

【展開2】明治のコレラ流行の様子

次に、明治のコレラ流行と対策について考えた。ここからはグループでの活動とし、4〜5人のグループを9つ設けた。各グループに2〜3枚配布してある「流行悪疫退さんの図」（前掲『はやり病の錦絵』収録。省略））に着目させ、展開1で学習した幕末の流行の際の様子と、人々の対応との比較をさせた。

T　「これは明治13年、1880年に日本でコレラが流行したときに描かれたものです。幕末の頃の様子と比べて『変わったところ』と『変わっていないところ』について考えてみよう」

（5分ほど時間を取り、いくつかのグループのもとを回り、意見を聞く）

グループ1「変わった点は虎のような獣に何かを噴射して退治しようとしているところ」

T　「そうやね。実はこれは化学的な薬品を使ってコレラ菌を退治しようとしている様子を描いています。薬品の名前は知ってる？」

S14「ペニシリン！」

T　「『JIN』で出てきたね！ 綾瀬はるかが『南方先生、ペニシリンにございます！』って（笑）。でもこれは違って石灰酸といいます。当時のコレラ流行で用いられていました」

グループ 2「鉄道が通っている」

グループ 3「洋服を着ている」

T　「この動物は何やろね？ 虎？ ライオン？」

グループ 4「虎？ これがコレラを表している？」

T　「そうやね。この獣自体がコレラを表しているよね。となれば、コレラを怪獣のように考える意識自体は幕末の頃とあんまり変わってないと言えるかもしれないね」

ここでは、生徒たちは以下のような観点から近世から近代への「転換（移行）」について考察したと言える。

(1) 服装や鉄道など「文明開化」によって、人々の生活環境は変化（「近代化」）した。

(2)「コレラ獣」に対し技術や科学的知識で対応しようとする点に「近代化」を見出す。

(3) 一方で、コレラを「怪獣」として描くところから、人々（社会）のコレラに対する「意識」レベルは大きく変化していない。

(4) また、手前に描かれる農民や漁民と思われる 2 人は、相変わらず「コレラ獣」に手をこまねいている。(2) のような「近代」的な対処は、社会全体には広がっていないのではないか。

なお、公開授業の場では時間の都合上省略したが、次の時間に若干の時間を取り、この絵についてさらに生徒ともに考察した。教師からは、「山の上に温泉のような施設が描かれている」という点を指摘した。それに対して、生徒からは以下のような意見が出た。

・「コレラ獣」に立ち向かっている人がいる一方で、奥のカバンを持っている 2 人は、「コレラ獣」から逃げ出そうとしている。

・身なりから裕福そうな彼らは、汽車に乗って温泉へ避難しようとしているのではないか。

・手前の人たちは、江戸時代とあまり変わらない格好で、避難できないのではないか。

・「コレラ獣」の下に「支那（中国）ヘイカウ」とあるので、中国と戦争してコレラを流行らせようとしているのではないか。

【展開 3】明治期のコレラ対策が目指したもの

続いて、明治期のコレラ流行において、内務省や衛生行政担当者から出された対策に関する資料（後掲）を読み、以下の課題にグループで取り組ませた。

①明治期の対策を読み、「これは新しい」「変だな」と思ったものを 2 つ選ぶ。

②その対策をとった場合、社会にどのような影響が出るか予想する。

③話し合った内容をホワイトボードにまとめる。

生徒に提示（配布）した資料は、以下の通りである。

「虎列刺病予防心得」（明治 10 年［1877］）

＊内務省（警察や地方行政などを担当する役所）が作成

・患者を隔離する病院（避病院）を設置する。治癒患者の外出・退院には許可が必要である。

・患者が発生した家には「コレラ伝染病あり」という貼紙をし、警察が周辺の交通を遮断する。

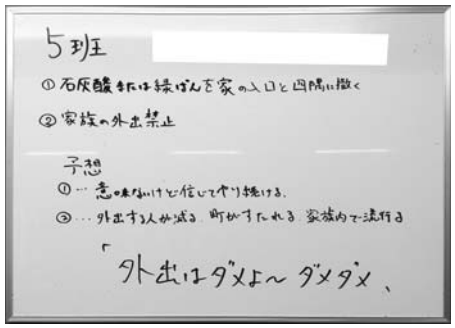
・患者の家族との接触を避けるため、家族の外出を禁止する。

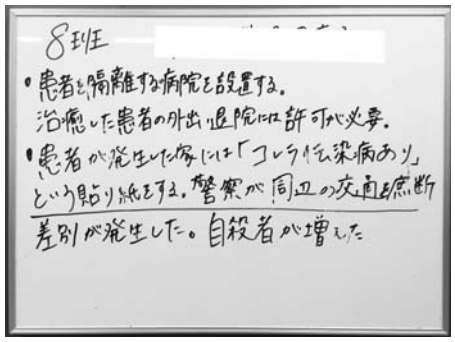
・医師や関係の役所は、患者の届出を受けたら患者数や死亡者数の統計を報告する義務がある。

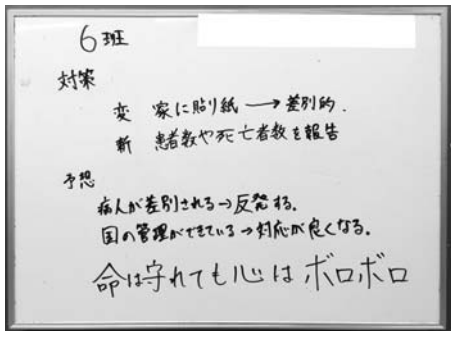
「虎列刺病予防法図解」（明治 10 年［1877］）

- **新しい空気を吸って、適度な運動をしなさい**
- **部屋をきれいに乾かし、身体や衣服を清潔にしなさい。**
- **虎列刺の病人に近づいてはいけない。**
- **川の水はもちろん、井戸水であってもみだりに飲んではいけない。**
- **魚や獣の肉は新鮮なものを選び、たとえ新鮮なものであっても生や半熟で食べてはいけない。**
- **「コロリ病」の多くは、不潔なところから伝染するものなので、石灰酸または緑ばん（鉱物の一種）を家の入口と四隅、または臭気を発する所へ撒きなさい。**

以下では、いくつかの班の発表から、生徒たちが明治期のコレラ対策からどのようなことを考えたのかをみていきたい。







5 班が着目したのは、①「石灰酸・緑ばんを家の四隅に撒く」対策と、②「患者の家族の外出を禁止する」対策である。

①については、生徒自身はその意味や効果を信じていないが、当時の人々はそれを信じて対策を続けただろうと予想した。薬品を用いた「近代」的な予防に着目するが、社会の末端までその意味や知識は浸透していなかったという認識を持ったと言える。②については、対策の表面的な点から予想している面もあるが、発表からは、患者自身ではなくその家族に対する、ある意味「強権的」な対策に違和感を覚えた点が読み取れる。

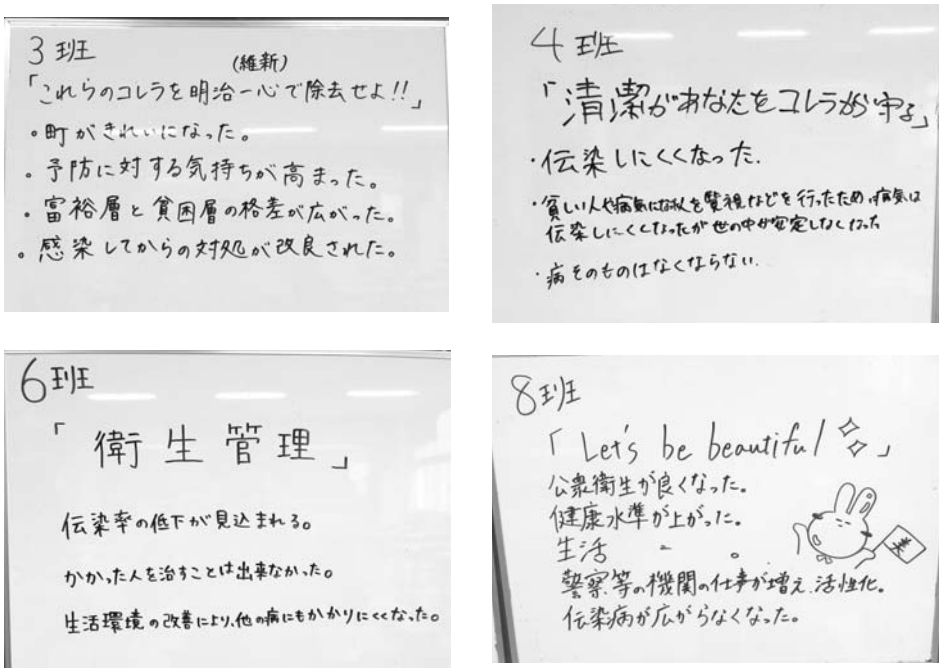
8 班は、患者の隔離や外出の許可制、患者発生宅への貼り紙や交通遮断などの対策に対し、行政や警察の患者に対する「差別的」な意向を指摘した。

6 班は、8 班同様、「差別的」な対策に着目し、その反発から社会が混乱するのではないかと予想した。一方で、患者数・死者数の行政への報告によって、「大局的」な対応が可能になったのではないかと予想した。近代行政が持つ両側面を指摘していると言えるが、「キャッチコピー」からは、前者の方に力点を置いて考えたと推察される。

なお、公開授業を行ったクラス以外では、「対策を 2 つ選ぶ」という制約を課さず、資料全体から考えたこと・予想したことをまとめるという形で授業を行った。その一部を以下に掲げる。

「清潔」な生活環境の確立を目指す対策によって、人々の衛生状態・健康状態が改善されたという意見がみられたのと同時に、それを行政や警察による「衛生管理」ととらえた意見もあった。また、行政や警察の対策が、主として貧困層（いわゆる都市下層）をターゲットにしたものであったことから、医療面での貧富の格差が広がったのではないかと予想した班もあった。

教師からは特段の指示や説明はしていないが、生徒は資料から、「衛生」「清潔」という「近代」



的価値観が社会に浸透していく中で生じた「明」の側面と「暗」の側面を、自然と考察していった。以下に載せる生徒の感想（抜粋）からもその点を指摘できるだろう。

- **全ての班の中で、4班の考えた「明治になったことにより、鉄道が開通して石炭の蒸気がまって汚い」ということは最もなるほど！と思った。緑ばんや石灰酸を部屋の四隅に置くというコレラ病の予防はまじないのようだなあと思った。置いただけでコレラ病が防げるのかと思った。（女子）**
- **私は、この規定を読んだとき全くもって違和感がなかった。全部筋が通っているし、現代でもやっていることもあったりして、「昔の人って現代の人くらいかしこいのだな」と思った。でも、コレラの大流行を止めることができなかったのはなぜかとちょっと思った。（女子）**
- **コレラの予防を必死で考えている姿を思い描くと申し訳ないが、対策法には矛盾しているものも多く、中には科学的でないものもあった。このような面では、科学の進歩は人々の生活に役立っていると言える。（女子）**
- **当時は今と比べて情報伝達もないし、町も清潔でないし、コレラを治す医療技術もないから、（警察などが…筆者補）このような仕来りに従わせるほかなかったと思う。（女子）**
- **日本の近代化において、人々を差別するようなことがいくつかあった。それはいいことではないが、患者数や死者数の統計を報告するということは、全体を把握できるのでいいと思った。（男子）**
- **意外とみんなマイナスの方向で考えているなと思った。もう少しポジティブに考えてもいいと思う。（女子）**
- **病人に対する差別や偏見は昔からあった。開国して、外国との交易をするようになると、経済の流れは良くなるけど、外国から伝染病が入ってくるというようなデメリットもあることを知った。（男子）**
- **患者の家に「コレラ伝染病あり」という貼り紙をすることや、衛生行政のことは一見かわいそうに見えるけど、“公共の福祉”を守ることなので容認すべきことなのかと思った。公**

共の福祉と人権についての問題は、どちらの言い分もわかるので線引きが難しい。役所の人も人に死んでもらいたくてこんな命令を出しているんじゃないと思うし、助けようとして考えているんだと思う。ただ、施設や科学の進歩が足りなかっただけ。今のエボラ出血熱などへの対策も150年後には笑われているのかなぁ。（女子）

・コレラを動物（獣）に例えているところが面白いと思いました。今回の授業でもやったように、明治のコレラ対策には矛盾点やよくわからないことが結構あったので、明治の人は本当にこの対策を守ったのかが不思議です。例えば家族の外出禁止とあるが、コレラにかかっていなくても外出できないので、食糧もなく衰弱死してしまうと思うのですが、私だったら町に出てしまえば自分がコレラ患者の家族だと周りにバレないと思うので、自分の身のために外出すると思います。それに、この対策を破ったときの罰みたいなものがのっていないので、バレないようにして人々は対策を守らないような気がします。（女子）

5．おわりに

時代が「転換（移行）する」とはどういうことか。新たな制度や技術、価値観により社会のありようは一変するのだろうか。いや、社会はそれほど単純なものではない。多様な価値観を持ち、多様な環境に身を置く人々から社会が構成されている以上、ある制度や技術によって「黒が白になる」かように社会が一時にひっくり返ることはない。と同時に、そうした変化は人々の意識や社会の中に徐々に「浸透」していき、次の時代へと「移行」していく。

中等歴史教育において、「時代の転換（移行）」をどのように認識させるか。生徒はダイナミックかつドラスティックな「転換」の方がイメージしやすく、またそちらの方が「暗記」しやすいのかもしれない。しかし、現実の社会は「スイッチ」のように切り替わるわけでもなければ、「リセット」されるわけでもない。

歴史学習が、過去に生きた人々が織りなしてきた社会の実像への考察と共感を通じて、自らが生きる現実の社会の実像を主体的にとらえる力を育むものであるとするならば、過去の時代の「転換（移行）」に伴う葛藤や紆余曲折、多面性を主体的に考察し得る学習が求められている。「わかりやすさ」がとかく強調される現代社会において、「複雑な」社会のありように頭を悩ませながら多様な価値観に触れることは重要な意味を持つ。そのような歴史授業の方法をこれからも探究していきたい。

本稿は、『奈良女子大学附属中等教育学校　研究紀要』第56集（2017年2月）に発表した論稿に、その後発表された次期学習指導要項をうけて若干の加筆・修正を行ったものである。

〔参考文献〕

内海孝『感染の近代史』（山川出版社、2016年）
小林丈広『近代日本と公衆衛生』（雄山閣出版、2001年）
佐賀朝「明治期大阪の都市下層社会」（『年報都市史研究』10号、2002年）
酒井シズ『病が語る日本史』（講談社、2002年）
鈴木棠三『江戸巷談 藤岡屋ばなし』（筑摩書房、2003年）
高橋敏『幕末狂乱　コレラがやって来た！』（朝日新聞社、2005年）
内藤記念くすり博物館『はやり病の錦絵』（展覧会図録）
見市雅俊『コレラの世界史』（晶文社、1994年）

主体的・協働的学びを可能にする英語授業のデザイン
― 中学校１年生における実践の報告と考察 ―

井上真唯也（奈良女子大学附属中等教育学校）

１．はじめに

2017 年 3 月末、次期学習指導要領が告示された。「主体的で対話的で深い学び」いわゆるアクティブラーニングを教育活動の中に位置づけることが大きなポイントとなっている。また、今回の改訂中学校外国語科においては、現行の高等学校における学習指導要領と同様に、英語の授業は英語で行うことを基本とするとされた。生徒が英語に触れる機会と実際に英語を使用する機会を確保することがその目的である。その他、この度の改訂おいて、いくつかの重要な変化が見られる。まず、「何ができるようになるようになるか」、すなわち言語材料を「活用できる技能」に焦点が当てられている。また、従来の 4 領域（聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと）のうち、「話すこと」が「やりとり」と「発表」の 2 つに開く形で、計 5 領域になっている。加えて、中学校で取り扱うべき文構造、文法事項の数ならびに語数が増加した。

また、今回の改訂の大きなポイントは、「意味ある文脈でのコミュニケーションの中で言語材料に繰り返し触れる機会を充実すること」、「授業を実際のコミュニケーションの場面とし、インタラクティブに活用する機会を与える」という 2 つのポイントであると筆者は捉えている。意味のある文脈でのインプット（Ellis, 2005）、ならびにインタラクション（意味交渉）の必然性が生じるアウトプット（Swain, 1995）については、これまで第 2 言語習得の研究分野で実証がされており（Nation, 2007）、そうした研究成果とも齟齬がない内容となっている。

以上、中学校の次期学習指導要領については、大枠は現行の指導要領と同じであるものの、語彙ならびに文法における新出事項の拡張、言語活動の構成、内容に関する記述の具体化と言う点で、大きな変化が見られる。本稿では、上記の指導要領の改訂のポイントを踏まえつつ、本校カリキュラムにおける筆者の中学校１年生の実践について考察を行いたい。

２．本校の英語科カリキュラム

本校の英語科カリキュラム（図 1）は、2 つの研究開発（平成 11 年～14 年「中等教育学校の理念を実現するための 6 年一貫カリキュラムの編成」、平成 14 年から 17 年「2-2-2 制の考え方でデザインしたカリキュラムの検討」）を受け、平成 13 年度よりスタートさせたものである。

その特徴は以下のとおりである。

- 学年進行にしたがい、Form-focused Instruction から Theme-based Instruction へと重点が移る。
- 自主編成した教材を使うことが多く、真正性が保障されているとともに、学習ストラテジーを明示的に指導できる。
- 学力差の大きくなる傾向があるが、授業では、学習者に自由度が許されている活動、創造的なタスクを設定しており、英語力によらず取り組める。
- 協働学習の機会が多い。
- 学習者の自己統制学習の支援としてふりかえり（自己評価）の機会を与えているのである。

・学習集団は公立高校と比べて均質ではないのは、デメリットもあるが、他者から学ぶ機会あるとも言える。互恵関係の保証が課題である。
・国際交流の機会が多くあるので、英語を使う必然性が出て、学習の動機づけになっている。

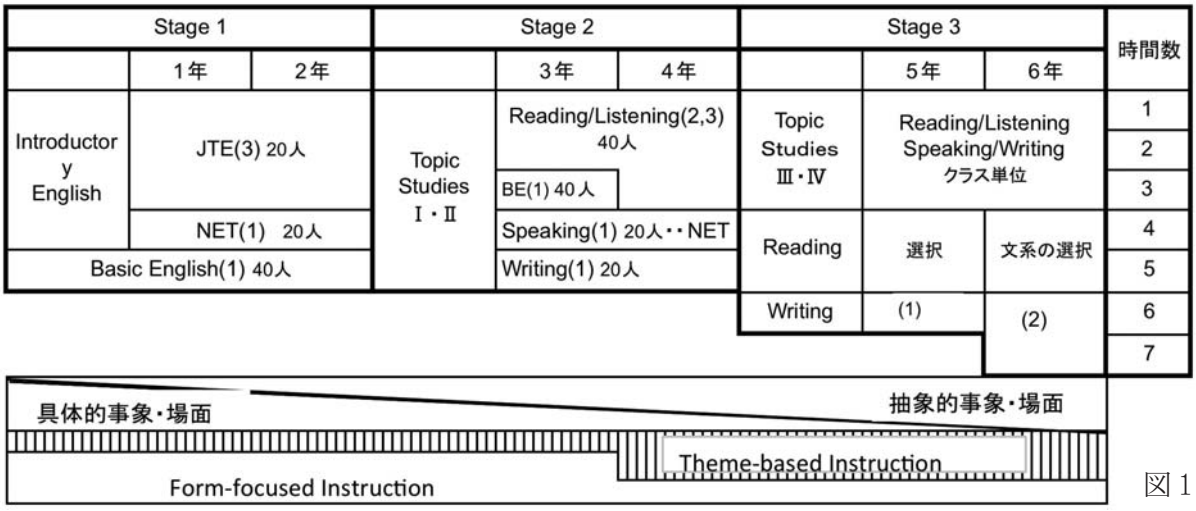


図1

3．2015年1年生の実践

(1) ねらい

図1で示しているとおり、本校の1、2年での指導については、文法項目を中心にシラバスを構成するForm-focused Instructionを中核に据えている。3年生以降は、学年進行で、抽象度がより高いテーマ中心・内容中心の学びが全体に占める割合が高くなっていく。したがって、1，2年生の授業では、「3年生以降の抽象的事象や場面をテーマにした探究型学習を可能にする基礎・基本的的なフォームの習得」、「自律的な学びを可能にする学習方略・習慣の形成」という2つを大きな目標とした。1，2年生は、一定のフォームを学ぶ土台形成期と捉え、後の学年における探究型の学習に必要な力を習得することを重点とした。

年度当初に実施した質問紙調査によると、生徒たちの英語学習歴は、それぞれに異なることが明らかになった。また、同質問紙や授業を行う中で分かった生徒の特徴としては、次のような点が挙げられる。

第一に、教師主導一方向講義形式の授業スタイルを相対的に好み、生徒間ならびに教師・生徒間のインタラクションを含む双方向な活動に対して、多少の抵抗感が見受けられる。加えて、「人前で間違いたくない」と過度に考えている生徒が一定数存在していることが明らかになった。英語力という点においては、前述したように英語学習歴に個人差があるものの、小学校での外国語活動などを通じて、多くの生徒が英語の音声によるインプットに慣れており、加えて、理解が多少困難ではある曖昧な音声による英語を許容する力があることが分かった。

以上の指導目標と生徒実態をふまえ、次の3つを2015年度の1、2年生の授業の重点とした。

①基本的知識の習得（探究的活動を下支えする力を育む）
②協働学習を可能にする集団の形成（共に学ぶ集団・失敗が許容される集団を育む）
③学習習慣・方法の獲得（与えられる学びではなく、自らで学ぶ力を育む）

生徒にとって英語学習が目指すものは、講義形式で得られる受動的な学びではなく、教師と生徒間・生徒間での相互のインタラクションを通じて達成感、知的なおもしろさ、意外性などを味わうことだと筆者は考えている。したがって、生徒の英語の学びに対する認識を、多くの生徒が持っていた「テストにでるから英語を勉強する」から「英語はことばである」へと、どのように転換するかを指導の一つの柱とした。また、単調になりがちなフォームの定着のための活動をどこまで面白く味付けできるかということを、もう一つの柱とした。

(2) 授業内容

前述した授業の 2 つの柱を踏まえ行った実践の中で、生徒が持続的に関心をもって参加できたと筆者が感じられた学習内容および活動について紹介する

① フォニックス

英語嫌いの生徒が直面する困難の一つに音と文字の関係性が捉えられないという点がでてくることを予測し、年度当初の 4， 5 月は以下の様な段階でフォニックスの指導を行い、困難さを軽減することに試みた。フォニックスとは英単語のおよそ 84%の語の読み方の規則を説明できるルールである（野呂、2004)。 4， 5 月に取り上げた内容は以下の通りである。

1．子音と短母音の読み方
2．短母音を含む 3 文字の語
3．子音と長母音の読み方
4．長母音を含む 3 ～ 5 文字の語
5． 2 ～ 3 文字子音の読み方
6． r のついた母音を含む語

具体的な指導については、以下のような手順で行った。

まず、パワーポイントにて作成したイラスト（図 2）を見ながら発音練習を行った。

図 2

次にルールについて理解を行った。その方法については、教師が明示的に説明を与えるのではなく、前の活動で提示された単語を再度確認し、生徒自身でルールを発見させる帰納的な学びを引き出すことを試みた。

その後は、パワーポイントで作成したイラスト付きの単語をカードにしたものを利用した「フォニックスカルタ」を行った。生徒に好評の活動の一つである。活動方法は、 4 人一組のグループを作り、カードの束を各グループに 1 セット配布し、 1 枚ずつばらばらに全部のカードを机の上に広げる。ルールは、カルタと同じで、教師が読み上げるカードを生徒が取るというものだ。教師の読み方は、例えば bag を答えとする時、単語を読み上げるのではなく、最初の子音と短母音

の部分だけを「ba,ba」という風に読む。この時点で、音を聞いて予想し、同じテーブル上にある「bug」ではなく「bag」を取る生徒がいる。こうしたの生徒の頭の中では、bag の a を、/ʌ/ではなく/æ/だと認識している。つまり、文字と音の結びつけがうまく行えていることになる。

カルタを行った後に、まとめの応用的な活動として、学んだルールを適用して、未習の語句を教師のモデルなしに発音するという活動を行った。chime という語を提示した際、以下の様な生徒の反応が得られた。

教師　：Then, how do you read this one?（chime のカードを提示しながら)
生徒 A：/tʃime/かな？
生徒 B：違うよ。最後が、e で終わるんやから、i はアルファベット読みになるから、/tʃaim/だろ。
生徒 A：あ、そうか。なるほどね。
教師　：That's it, A. How about this one?（late と書いてある新しいカードを見せながら）
生徒 A：これはわかる気がする。/lait/や。
教師　：Ok, repeat after me, everyone. /lait/
生徒達：/lait/

教師がルールを提示せず、自分たちでルールを発見する過程を経て、機械的な発音練習だけでなく、グループで行ったカルタを通じて定着を図ったが故に得られた生徒の学びの瞬間であったと考えている。

② フォームの指導

フォームの習得に関する活動において、生徒の相互依存的および互恵的な関係を持ちながら、学びに取り組んでいると授業者である筆者が感じられるものについて振り返りたい。

②―１　Strip Story

まとまりのある文章や会話文の一部を用いたこの活動は次のように行った。教師はあらかじめ文章を１文ずつに切った紙切れ（Strips）を教室の四方隅に貼っておく。生徒は４人のグループになり、それぞれ１から４までの順番を決めておく。活動が始まると同時に、１番目の生徒が、貼られてある紙切れのいずれかのところへ行き、書いてある内容について記憶し、グループに戻り、メンバーに英語で内容を伝える。聞き手のメンバーはあらかじめ配布されているワークシートに聞き取った内容を書きとる。一度に記憶ができなかった生徒は、班員に伝達が完了するまで、紙切れと班を往復する。そうして、すべての文が出そろったところで、班で協力し、文を話の流れに沿うように並び替える。早く終わった班のために、内容理解の質問や会話文の続きを予想させる等の問題を与えておいた。

②―２　心の声をつぶやいてみよう

会話文について、それぞれの登場人物が一つひとつの発話の前には何か心の中でつぶやいていると考え、ペアでその内容を考えるという活動を行った。

会話文について、内容理解と音読等の定着活動をある程度行った後に、教師のモデルを示した。

その後、生徒はペアで心の声の創作に取り組んだ。発展的活動として、考えた心のつぶやきをもとに元の会話文を再生するということを行った。単なる和訳をする者も見られたが、以下の例のように創造力を用いた作品も見られた。

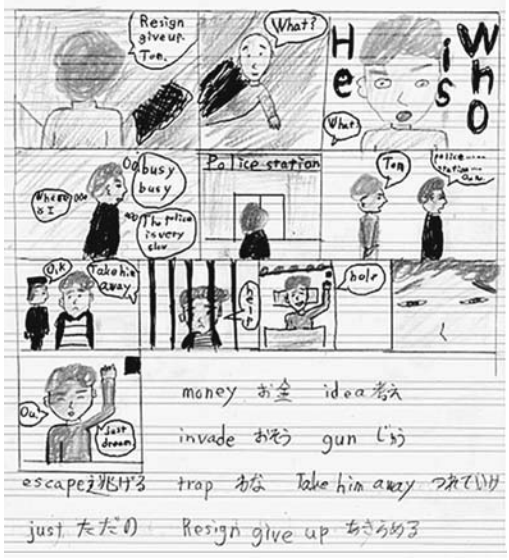
（ ちょっとおとんの自慢したろ！ほんまはちゃうけど、こんな見た目やったらええな ）
Sally: My dad's really wonderful. He's big and strong and handsome.
（ 絶対うそやん。でもうちのお父さんの方が絶対すごいんだから。 ）
Annie: Really? Well, my dad can do everything.
（ ほんまかいな？は～？ ）
Sally: Can he? What?
（ 確か、英語少しできるとか言ってたな… 話を少し盛りましょう ）
Annie: He's really smart. He can speak a hundred languages.

③　自学ノート

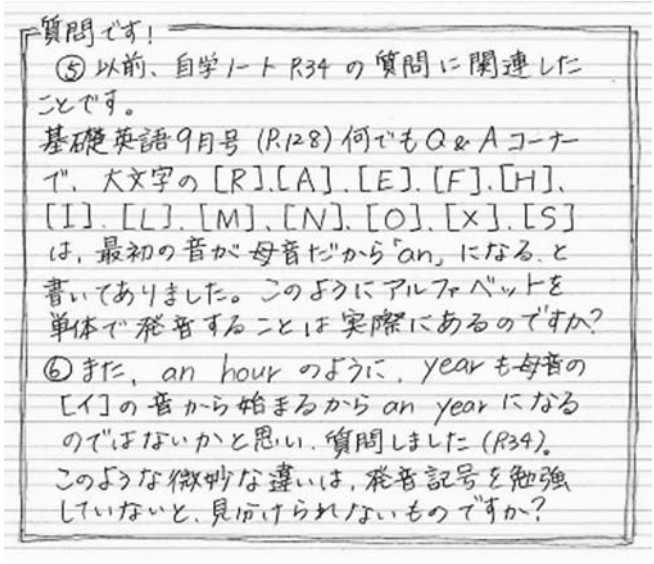
１年生では、生徒の学習習慣の形成ならびに学習方法の獲得を目的とし、自学ノートを指導に取り入れた。生徒は、ノートを一冊準備し、自分で決めた内容を学習し、教師に提出する。学習内容については次の５つのテーマより選択を行う。

①授業内容のまとめ
②新出単語等の暗記練習
③授業で取り扱った基本文中の語を入れ替えて自己表現を行うパターン練習
④日記などの自己表現
⑤授業内容に関する質問や感想

提出された自学ノートは、当日、遅くとも翌日には教師がコメントを書いて、返却を行う。図３は、自学ノートの例である。生徒が提出する学習内容とその方法のうち、学習内容および方法の優れたものについては教科通信や授業の中で、紹介することを試みた。



自学ノート例１


質問です！
⑤以前、自学ノートP34の質問に関連したことです。
基礎英語9月号（P.128）何でもQ&Aコーナーで、大文字の［R］［A］［E］［F］［H］［I］［L］［M］［N］［O］［X］［S］は、最初の音が母音だから「an」になる、と書いてありました。このようにアルファベットを単体で発音することは実際にあるのですか？
⑥また、an hour のように、year も母音の［イ］の音から始まるからan year になるのではないかと思い、質問しました（P34）。このような微妙な違いは、発音記号を勉強していないと、見分けられないものですか？

自学ノート例２

図３

４．考察

以上、「基本的知識の習得」「協働学習を可能にする集団の形成」「学習習慣・方法の獲得」を

重点化した１年生の学びに関する具体的な活動と内容について紹介した。成果と課題について、次期学習指導要領の改訂についても踏まえながら、授業者の視点から振り返りを行いたい。

低学年と呼ばれる１，２年生の時期では、探究的な活動よりも基礎・基本的な内容の習得に重点を置いた活動が必然的に多くなる。それは、生徒が保持する英語の運用力が母語のそれとあまりに違うため、探究的活動を可能にする抽象度の高い言語操作力が困難なことが一因である。したがって、１，２年の授業で大切なことは、３年生以降の中心的学習形態となる探求的活動を下支えする力を習得することある。こうした前提を踏まえ、１年生に対しては基礎・基本の習得に焦点を当てて指導を行った。とりわけ言語習得の基本となる音声を大切にし、指導を展開した。言語習得に必要だが、単調になりがちな文法や語彙に関するドリル等の活動を、どのように面白く味付けするのかが引き続き今後の課題となる。適度な認知負荷がありながらも、「先生、もう少しこの活動続けたい」などの言葉が生徒から出てくるような活動を授業者は考えなければならない。また、基礎・基本の習得だけではなく、習った知識を統合し、自己表現の余地を含む、生徒にとって楽しい（interesting）活動をデザインすることも必要だと感じている。次期指導要領においても、意味のある文脈でのコミュニケーションや習ったことをインタラクティブなやりとりや発表の場面で活用していくことが述べられており。生徒の知的好奇心を刺激する意味中心の内容豊かなインプットならびにアウトプットが必要だと認識している。この点では、習った知識や技能を統合し、意味ある文脈の中で表現するプロジェクトを年間計画の中に有機的、計画的に組み入れることを今後の展開として考えたい。

次期学習指導要領では、「文構造」「文法事項」「語彙」について、中学校で取り扱う内容が増えた。これは言い換えると、高等学校の現行の学習指導要領から「降りてきた」ともいえる。中学校で取り扱うべき内容の増加ということに圧倒されるのは避けたい。この点については大きく次の２つの点を述べたい。１つは、スパイラルに、1度出会った事項が何度も登場するように授業者は工夫をしたい。文法や語彙については１度取り上げれば、生徒の中に積みあがっていくという性質のものではなく、異なる場面や機能の中で繰り返し接することが重要だと考えている。もう１つは、生徒の実態に応じて、取り扱う内容の深さと広さを授業者が判断しなければならないと考えている。例えば、語彙については、すべてを同様の「重みづけ」をして取り扱うのではなく、理解に必要だが産出までは求めない受容語彙と産出活動で生徒が用いる表現語彙に分けるように、その内容に軽重をつけることが求められる。この点については、CAN-DO リストや年間シラバスの活用が具体的な方略として考えられる。

最後に協働的な活動について述べたい。年間通じて、生徒は相互互恵関係のあるペア・グループ活動を、ほぼ毎授業で経験した。学習規律、人間関係、学力、活動内容、活動および指示の明瞭さなど、協働的学習がうまくいくために必要な要件はいくつか考えられる。とりわけ、協働的活動において集中力を高めるには、活動に一人ひとりに責任があるかという点が大切であると考えている。最初から自分で考えずに周りに頼ってしまう生徒、発言の多い生徒の陰に隠れ消極的になる生徒ができてきてしまわないような、役割分担を与え、集中力を高める活動をデザインすることが必要な要件であると捉えている。

〔参考文献〕

野呂忠司「小学校の『英語活動』における文字指導の意義と必要性－小学校と中学校における文字指導の連携を目指して－」 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 第 7 号 151-157、2004 年

Ellis, R. (2005) Principles of instructed language learning. System 33, 209-224.

Nation, P (2007) The four strands. Innovation in Language Learning and Teaching 1, 1: 1-12.

Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidelhofer (eds) Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

英語学習における主体的学習力を育てる授業に関する考察
― Molly Burke のメッセージを読み取る実践を通して ―

金折　典子（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに

附属中等教育学校で 15 年近く教えており、それなりに経験を積んできた。しかしここ数年で自分の教え方に対する意識を変えなければならないと考えるきっかけとなった二つの出来事があった。

一つ目は日々の授業をしていく中で、自分自身の授業を振り返り教え方に疑問を持つことがあった。教員になった頃は教え方や英語力などで未熟な点もあり、これまで研究会に参加したり、英語教育に関する本を読んだりしてきた。今ではある程度の自信を持って教壇に立てるようになり、生徒が私の授業を理解し、彼らに英語力をつけていると思えるような授業を目指せるようになったと思っている。しかしある日の授業でテキストの英文を読み、内容や文法的な説明をした上で、生徒にテキストについての質問を投げかけても、ほとんどの生徒が答えられないことがあった。私の問いが難しすぎたのか、あるいは問いが十分に生徒の知的関心を呼び起こさなかったのかもしれない。また私から生徒へ問いを出すだけだったが、教師からだけではなく生徒が教師に、または生徒同士で問いを出し合ってもよかったかもしれない。このような授業中の質問方法について再検討する必要性を感じた。

教え方に対する意識の変化のきっかけとなった二つ目は、授業時間が 45 分から 65 分に変わったことだ。高等学校の学習指導要領は、2022 年より年次進行で変更される。それと共に、大学教育改革も同時に行われ、センター試験が「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」に変わる予定だ。本校では、教育の動きを先取りする形で、授業時間の確保を行うとともに、授業内容の改革を行うことになった。65 分授業への変更は主に以下の理由によるものである。(1) 課題解決型・探究活動を重視した次世代の教育内容・方法への対応のため、(2) 大学教育の改革に伴う大学入試改革に対応するため。英語科でも 45 分授業から 65 分になることを踏まえ、授業方法などについて何度も議論を重ねてきた。効果的な探究活動の取り入れ方、またそれらを 65 分の授業の中にどのように位置づけていくか、などについて話しあった。このような変化の中で、自分自身の授業を通して主体的に考えられる生徒を育てるにはどうしたらよいか、これまで以上に強く考えるようになった。

これら 2 つの出来事が、私が生徒に主体的に学ばせる授業を目指そうという思いを強く持つようになったきっかけだ。課題解決型・探究活動に適した授業が迫られている中で、主体的な学習者を育てる授業について考えてみたい。

2．主体的な学びについて

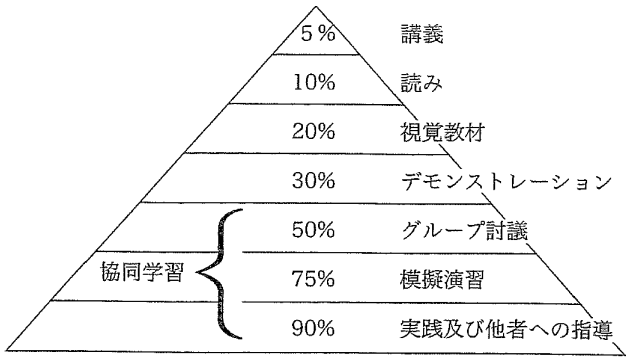
私の授業では、これまでテキストの内容や文法的なことについて質問することが多かった。それは生徒に英語力をつけるには無駄がなく、自分が思い描いているように授業を進められるからだ。教師主導の授業では、授業計画としては「教科書の何ページから何ページまでを説明して板

書する」ので、学習の進度が予測でき、計画どおり授業を進められる。しかし、生徒が主体的な学びをする場合は、彼らに活動の自由を与えた上で課題に取り組ませる必要がある。生徒に自由度を与える場合、生徒が活動に参加しなかったらどうしよう、などという不安が頭をよぎるのでこれまであまり積極的に行ってこなかった。

しかし、従来の講義型の授業では生徒に英語力をつけるという点において、限界があることも知っておかなければならないと考えるようになった。

江利川（2012）は学びについて以下のように述べている。

> アメリカの国立訓練研究所（National Training Laboratories）が発表した「学びのピラミッド」（Learning Pyramid）によると、教師が一方的にしゃべる「講義」形式では、学習定着率は5%程度にとどまると言われています。しかし、グループ討論などの協同的な活動を加えると、定着率が格段に向上するのです。



学びのピラミッド

この表が示しているように、講義型の授業には限界がある。様々な指導方法の中でも講義形式の授業は極端に定着率が低い。講義を聞いているだけでは、生徒はほとんど何も身に付かない。授業の中にグループ・ディスカッションや発表、教え合いなどを取り入れると、学習定着率が50%以上も期待できる。さらに現代に生きる生徒たちは、コンピュータなどによって簡単に情報が入手できてしまう。教師が知識を切り売りするような授業はもはや通用しないということを意識しなければならない。

課題解決型・探究活動を重視した学びの中で、「アクティブ・ラーニング」という言葉が使われている。学校教育におけるアクティブ・ラーニングには明確な定義があり、2012年の中教審答申によれば、それは以下の通りである。

> 教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ティスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

また、アクティブ・ラーニングの考え方がどこからきているのかについて管（2017）は次のように述べている。

> 1991年にアメリカのチャールズ・ボンウェルとジム・エイソンが提唱した学習論に起因する。その中で、アクティブ・ラーニングについて、大学での学生を対象として、次のような

特徴を持つものとされている。(管訳)

学生は、受動的に教師からの話を一方的に聞くのではなく、(教師は一方的に学生に講義するのではなく)、さまざまな活動(例えば、読む、話す、書く)に積極的に参加させながら、単に知識や情報の伝達から、より高度な能力や技能の習得をめざすとともに、より高度な態度の育成をもめざす。また、授業では、学生に興味関心を持たせ、教師側からのフィードバックを受けながら、より高度な思考状態(分析、統合、評価等)にもっていく。

現在、中央教育審議会を始め、学習指導要領関連の文章の中にも「アクティブ・ラーニング」が使われている。アクティブ・ラーニングの手法を使うと、これまでペアワークやグループワークなどを授業の中で行っていた場合でも、今後は将来どのような生徒を育てたいかという明確な目的や、評価基準等を持ったうえで、活動を行っていく必要がある。

3. 実践報告

(1) 授業のねらいと扱うトピックの決定

本校では、1・2年、3・4年、5・6年と学年進行にしたがい、form-focused instructionからtheme-based instructionへと重点が移る。私が担当した5年生(高校2年生)では環境、貧困、健康、科学など様々なテーマを扱ってきた。

5年生の生徒たちは、この年齢の生徒がそうであるように彼らもまた、人間関係で上手くいかずに悩んでいたり、過去にいじめに関係する問題を抱えていた。そのような苦しいことを経験してきた生徒だからこそ、英語の授業であえて「人間関係」について考えるテーマを選んだ。いじめそのものは、現在いじめられている生徒や、過去にいじめられた生徒にとっては切実な問題である。彼らにとっては直面するのが辛い話題であるかもしれない。しかし問題について考え、仲間の意見を聴いたり、自分も発言することで、これまでの気持ちを整理し、今後のことを前向きに考えられる生徒もいると考えた。

実際に授業で扱ったのは、カナダ人の少女がいじめから立ち直り、さらには苦しんでいる人々に勇気を与える人間に成長する、という人生を懸命に生きる少女の実話である。最初の教材はテキストに載っている英文を使い、次により詳細なインターネットの記事を扱った。高校2年生では、ある程度、自分自身の問題や、自分と他者との関わりについて客観的に考えられるようになっている。また過去のことを抱えつつもそれを受け入れていこうとする力も備えていると判断し、そのような題材を扱うことにした。注意しなければならないのは、いじめについてのテーマを扱う場合は、当然ではあるが生徒たちにとって個人的なことは扱えない。しかし、自分たちには直接関わりのない少女の話ならば、客観的にストーリーを読んだ上で、自分のことを語り、仲間と共有できるのではないかと考えた。

(2) 授業の目的

- ターゲットの文法事項の意味や形式について理解し使える。(関係代名詞、指示語、Not only … but also〜など)
- 抽象度の高いメッセージを具体的な内容に置き換え、解釈できる。
- 読んで得た情報を積極的にペアワークなどで共有し、自分がわからない点や課題を解決することができる。
- 伝えたい内容を辞書等を駆使しながら英語でまとめられる。

・ペアワークにおいて、協力しながら会話を続けられる。
・主人公の置かれている状況や気持ちを推察しながら、書かれている内容を理解する。

(3) 指導計画

授業で扱った教材

(1) David Bohlke and Jennifer Wilkin (2015). Vision of hope. Time Zones 4. Cengage Learning

(2) Davidson, S. (2016, February 26). Toronto Guardian : Molly Burke stands up about being blind and bullied. Retrieved from https://torontoguardian.com/2016/02/teen-molly-burke-speaks-out-about-being-blind-and-bullied/

1限目　“Vision of Hope”　Molly の生い立ちやいじめの場面について理解する。

2限目　“Vision of Hope”　彼女がいじめからどのように立ち直ったのかについて理解する。Molly Burke のスピーチの様子を You Tube で見て、実際の彼女のスピーチの聞き取りと、スピーチから感じることを話し合う。

3限目　“Molly Burke stands up about being blind and bullied.”（前半）　テキストの英文よりさらに詳しく書かれている記事を読む。いじめられる前はどのような生徒だったのか、いじめられたことでどのような苦労を経験したかを理解する。

4限目　“Molly Burke stands up about being blind and bullied.”（後半）　彼女がどのように立ち直ったかについて具体的な行動や彼女のとった行動を理解し、感じたことについて意見交換をする。

5限目　“Molly Burke stands up about being blind and bullied.” 彼女のメッセージを読み取り、その中から自分が感銘を受けた箇所について話し合い、その後作文をする。

(1) の英文の抜粋

Molly Burke was not born blind. She started losing her sight when she was four years old. Doctors said that she had a rare eye disease that would slowly take away her vision completely. In first grade, she learned to read Braille, although she could still see. Life was pretty normal for the next few years. However, in seventh grade, things got worse. Black turned to gray. Yellow turned to white. Soon, Molly couldn’t see the blackboard.

“I just started to cry,” remembers Molly. Her parents told her everything would be OK. “But I knew it wouldn’t.” As her vision faded, Molly started using a cane to help her walk. This embarrassed her friends, and people stopped inviting her to do things. Then the bullying began.

Molly once broke her ankle and had to use crutches to help her walk. A group of girls－girls who were once her friends－committed a terrible act of bullying. They were usually responsible for walking Molly to the cafeteria. Instead, they took the blind 14-year-old outside and down a hill. They smashed Molly’s crutches against a tree and ran away. “I was alone,” remembers Molly. “I couldn’t see. I couldn’t walk.” Luckily, Molly had her cell phone and was able to call her mother for help.

(2) の英文の抜粋

I’ve heard Molly Burke speak on several occasions. Her personal story of being bullied is familiar. We’ve heard how mean kids can be with each other. But while many of us can relate to having been bullied, or know someone who has been bullied, Molly also has faced the reality of being bullied as a

visually impaired person.

This week, Molly met with a group of students of the Canadian National Institute for the Blind (CNIB) on Pink Shirt Day, a day that encourages people to wear pink and take a stand against bullying right across the country. Molly shared her story of gradually losing her vision that started when she was just four years old. She was diagnosed with a rare disease called retinitis pigmentosa.

By the time she was a teenager, she not only had to deal with living life with deteriorating vision but also was bullied by peers at high school. She backed it up by telling the students that she was once part of the "popular girls" and life was what you would think but as her sight faded so did her circle of friends. Those who she thought she could count on became those who turned on her. Molly told us, with a crackle in her voice, that this led to depression and anxiety for her.

"One in five people live with mental illness," said Molly. "But blind and low vision people are three times more likely to live with mental illness. I'm not ashamed to sit here and tell you that I am one of the five AND one of the blind people who live with mental illness everyday."

"I was diagnosed months before with situational depression. And it's exactly how it sounds. But I can tell you that if I had the support of my friends, I don't think I would have gone to such a dark place in my life. I believe that what triggered my depression was the bullying that I had to face," said Molly. […]

"I was no longer defined by what I had been through, but I was now defined by the person it helped me become. I want you guys to realize that no matter what you're dealing with, whether it be bullying or mental illness, loss of vision or any other disability, know that it does not define you. You are more than the challenges you live with. You are the strength it has given you and you are the person this has made you." said Molly.

(4) 授業の流れ

1限目

Molly Burke についてテキストに書かれている文章を読み、さまざまな問いを出し、ペアやグループで考えるという方法で授業を展開した。

以下はテキストの中で特に、いじめの描写がされているところである。

Molly started using a cane to help her walk. **This** embarrassed her friends, and people stopped inviting her to do things. Then the bullying began.

T: What does "this" refer to?

S: A cane?

T: A cane is a thing. A cane embarrassed her friends. Isn't this sentence a little strange?

S: そうか、a cane ではなく、Using a cane だ。

T: Yes. Using a cane embarrassed her friends. Why did using a cane embarrassed her friends?

S: 生徒は理解できていない様子。

T: The next sentence says, "Then the bullying began." We can assume that using a cane was one of the reasons that people started to bully her. Talk with your partner why using a cane made Molly's friends uncomfortable?

生徒はなぜいじめが起こるのかということも踏まえて話し合う。日本語を使っているペアもいた

が許可した。数分待ち、生徒に答えを聞く。

S1: Because she was using a cane, it took a lot of time for her friends to do things. They got angry because they always have to wait for Molly to do something.

T: They are restricted in their movements, right?

S1: “restricted” を使えばよかったのか。

S2: Teenagers usually do not want to be looked at by others.

T: So, Molly’s friends didn't like to be stared curiously at because they were with Molly.

S2: That’s right.

S3: 杖を使い、皆と違うことで注目を集めている Molly に嫉妬していたのではないか。

T:「嫉妬」は英語で？

S4: Jealousy でしょ。

T: They were…

S4: They were jealousy?

T: They were jealous of Molly because…

S4: They were jealous of Molly because she was getting everyone’s attention.

どのクラスでも This embarrassed her friend. の理解が難しかった。次の文に Then the bullying began. という文があるので、「杖を使っているのは Molly なのに、なぜそのことが友達に恥ずかしい思いをさせ、それがいじめにつながったのか」という流れで、文脈から Molly の友達の気持ちになって理解するように促した。その後、Molly Burke が実際にスピーチしている様子を You Tube で視聴した。かなり早いスピードで話されていたが、彼女のいじめの内容を理解していたので、少々難しくてもメッセージを聞き取り、グループで話し合っていた。その後、教師がスピーチの要点や、使用されていた英語の表現などを紹介し共有した。

3 限目

Molly Burke に関するより詳細なインターネット記事の読解に取り組んだ。

She was once part of the “popular girls” and life was what you would think but as her sight faded so did her circle of friends.

T: She said she was once a popular girl. Can you explain the meaning of “a popular girl”? What kind of a person can be popular?

生徒は “a popular girl” の定義を考え、各自の憧れや理想について発表させた。

S1: Popular girls are the people who always get other people’s attention.

S2: Popular girls are talkative and have a lot of friends.

S3: They are always surrounded by many people.

S4: They have long hair, especially they wear their hair in a ponytail.

S4 は男子生徒の意見で、皆からそれは自分の好きなタイプの女の子ではないかと突っ込まれ、授業が盛り上がった。最後の “so did her circle of friends” は倒置があり、少々難しいと思ったが、人気者だった彼女が嫌われていく様子を読み、did の部分に動詞を入れ、her circle of friends faded

という答えがすぐに出た。

“I was no longer defined by what I had been through, but I was now defined by the person it helped me become.”

このメッセージはこの文章の全体の中で最もパワフルだが、文法的には難解な部分でもあった。ペアで日本語で文の意味を確認させた。

T: I was now defined by the person it helped me become. とはどういう意味？
S: it helped me は、それは私を助けてくれたという意味？
S1: it helped me become だから、それが、自分がなるように助けてくれる？
S2: 最初の文は、「私は自分が経験してきたことによってもはや定義されない」っていう意味かな。
S1: 経験したことって、目が見えなくていじめを受けてきたことかな？
T: では文の中の it が指しているのは？
S2: what I had been through や。
T: 過去完了形になっているのでどう考えたらいいかな。
S1: だから「目が見えなくていじめられてきた子」ではなくって、それまでの彼女の経験を通してどんな人間になったかを見て欲しいということか！
T: もう一度前半部分も含めて文章を読んで Molly が伝えたかったことを彼女の経験してきた具体的なことをや、その時の苦しい思いを付け加えて説明してみよう。
S3: ただ障害者で中学生の頃からいじめられてかわいそうな人だという風にはみて欲しくない。
S4:「目が見えないけど頑張っている人」という説明ではなく、辛い体験にもくじけず、自分で出来ることに挑戦してきたおかげで、自信が持てるようになり、多くの人を励ましたいと思うようになったその過程を知って欲しい。
T: では “I was no longer defined by what I had been through, but I was now defined by the person it helped me become.” という抽象的な文を、モーリーの具体的な経験などを加えて英語で言ってみよう。

生徒は日本語で話していたことを英語で表現しようと試みていた。

4限目

すべての文章を読み、ストーリーを理解した後、個人活動としてもう一度最初からストーリーを読み、心に残った一文を選ぶよう指示した。具体的には Which of Molly’s words do you think give most encouragement to kids? という問いを出した。「彼女のメッセージの中で（同じ境遇にいる視覚障害を持っている）子どもたちを最も励ましたと思うのはどれだと思うか」という問いを出し、B 5 用紙で 100words 程度の作文を課した（この記事は Molly が視覚障害を持っている施設で、子供たちに向けて話をした内容について書かれている）。授業での英語の話し合いではとっさに表現できなかったことや、恥ずかしくて言えなかったことも、英作文の形ならば自分の中で整理し、表現することができると考えた。

(5) 生徒の作文

It wasn’t the validation from other people that I was happy about, but it was the first time I had realized I was more than my disability.

I was actually about to cry when I read this sentence. We learned Molly’s life through English class,

she cannot see anything. She used to be bullied. But as a result, she could overcome her past, and she could also realize these various experiences. Moreover, we can feel that what a great person she is! If I were her, I would boast about myself. However, she appreciated for what she had been through. I think these things will encourage kids to do something and be important words for them. (K)

She shifted her energy from the darkness to hope.

I think shifting emotion from negative to positive is difficult. If Molly had been born blind, she might not have felt sad. Darkness may not be such a problem for the person who was born blind. However, when she was born, she was not blind and could see everything normally. So darkness must be terrible for the person who had seen bright world. She must have felt sad to lose her vision, but she made action to make things better. She overcame the darkness. It must encourage kids. (Y)

I was no longer defined by the person what I had been through, but I was now defined by the person it helped me become.

How beautiful the sentence is! This is my first impression of this sentence. This sentence includes not only her sadness, anxiety, pain and her tears but also her dream. These strong words impress and attract people in various situation. I was also one of them. Only one word can change someone's mind. I was moved and encouraged by her speech, so I decide that I should live taking more responsibility for what I do than before and I'll become more independent person. Thanks to her, I can see the world differently. (N)

I want to be remembered as the girl never stopped trying and never stopped believing in herself.

For kids who're struggling in difficult situation, such as being the target of bullying, abused by parents, this words would be the best encouragement. This words has power because it is spoken by Molly, not others, who also have gone through challenges. In addition, even those who're dealing with small challenges, like university entrance exam for which we're studying hard to pass, must be encouraged by the words. Because it is telling us if we don't give up or stopped trying or believing, we can overcome the difficulty, or make a great success in any situation. Additionally, this reminds us of the importance of believing in ourselves and in some situation, anyone else but only We can believe in ourselves. These two are the main reason why I thought this words would give most encouragement for kids (N)

"I was more than my disability."

I really respect this word and her. I was going through something similar to her experience When I broke my knee four years ago, I had to use crutches and couldn't walk for six months. But there was nothing like bullying as she had through. I don't think I could believe in myself if someone had bullied me. At that time, I was lonely because I couldn't do "normal things" that everyone was doing and that situation was really hard for me even no one bullied me. But she believed in herself in the situation of having disability and being bullied. I thought she may well say that she was more than her disability. (H)

I want to be remembered as the girl who never gave up.

What we are like outside and inside is not the thing we can choose. The genes decide our appearance. However, what the one would do, act or behave in his or her future is the thing one can choose. She has the disability and she is blind. Once, she was discouraged to live due to the bullying. This might have shattered her positive feelings, though, she stood against the difficulty and could get back her dignity again. However, she is special. Most of the people who have disability have been defeated so that she wants the kids to have courage to stand against the difficulty. This phrase represents her feelings the most. (F)

You can't search for happiness but happiness will find you.

Most people want to be happy and many people think "I'm not happy." I think especially disabled people tend to think this way, and they may think "I wouldn't be able to be happy." But Molly's words may make them notice that there is no evidence of their thinking. If they notice this, they would throw their negative thinking away, stop twisting the meaning, turn to search happiness and become positive. When I read her words, I was so surprised and felt I don't have to hurry for searching happiness. I have never thought "I'm not happy." but I was impressed by her words, so the people who have thought they are not happy would receive large encouragement if they know the words. (T)

You are the strength it has given you and you are the person this has made you.

I choose them because I feel that they are the most motivational words. I saw her as a blind girl at first, but after I had read these words, I realized she is not a special girl. And I understood what she wants to tell us clearly. We all have many challenges in our life. Her challenge was being blind. I found that I should try to do everything with positive attitude so that I can overcome difficult challenge. That can also encourage other people. We can understand from her words that she is really strong and one of the best motivational speakers in the world (S)

作文では、授業中に英語で言えなかったことも辞書を駆使し、言いたいことを表現しようとする努力が見られた。自然で文法的に正しい文で書けている、語句や表現など授業で扱ったものはもちろんそれ以外の表現も調べ使用している、授業で扱った内容に追加して自分の感想が書けている、などを評価基準にしよく書けていた作品を選んだ。A 3 のプリント裏表に印刷し、全クラスの生徒に配布し作品を共有した。

4．授業の考察

(1) 教材選び

教材として記事を選ぶ時に、気を付けたのは以下の点である。

○彼女がどのように立ち直っていったのかが具体的にわかる内容であること。

○彼女のメッセージができるだけ彼女自身の言葉で書かれていること。

○高校 2 年生の彼らにとって少し背伸びして読めるレベルの英文であること。

1、2 時間目で扱ったテキストは、彼女がいじめを受けた後、どのように前を向き、立ち直っていったかという具体的な内容が不十分であり、生徒のもっとも知りたい部分があまりにもシンプルに書かれていると感じた。そこで彼女について調べてみると、インターネット上に様々な彼

女についての記事を見つけることができた。

生徒が興味を持って取り組む教材は、彼らが抱えている問題や、興味を持っている内容が、彼らの英語力よりも少し難しく書かれていて、その内容や英語の難易度が彼らの知的好奇心をくすぐるような文章でなければならない。インターネットの文章の語数は 1000 語近くあり、普段の授業で扱っている英文よりも分量はもちろん、専門的な単語も多くあった。補助プリントを用意し、生徒がオーセンティックな教材を味わいながら読んでいける工夫をした。

また最初に扱ったテキストと比較すると表現が以下のようになっていた。

a blind person→a visually impaired person

Doctors said that she had a rare eye disease that would slowly take away her vision completely.

→She was diagnosed with a rare disease called retinitis pigmentosa. By the time she was a teenager, she not only had to deal with living life with deteriorating vision but also was bullied by peers at high school.

最初に平易な英文で理解していたので、同じ内容であれば、たとえ難しい語句を使っていても推測したり、読むモチベーションも下がらなかったように思う。教科書などで扱う英文は英語学習者向けに編集されているので、英文が理解しやすくなっている。しかし語彙や語数など彼らが触れる英語量には限界がある。オーセンティックな教材の魅力は、文法面、文化面でも豊かな実際の言語を使用しているので、自然な英語に触れることができる点にある。また教科書と現実の世界を結び結け、生徒たちの興味関心を引きやすい。このように教科書の最小限の情報に、インターネットなどのより詳細な情報を加えることで、生徒の興味が高まると考えた。生徒は背景知識があるので、語彙や文法が少々難しくても内容を理解しようと意欲的に取り組んでいた。このような仕掛けをすることで、生徒の教材への入り込み方が違ってくると感じた。

また、教科書以外の教材を使う場合、入試問題の活用も考えられる。大学入試を意識している生徒にとっては動機づけとなる。現在の大学入試は現在社会の問題を多用に扱っており、様々な諸問題を私たちに問いかけてくるような文章が多いと考えている。ただ、文章に関する設問は主に、語法や構文を問うもの、パラグラフの構成の理解度を図るもの、英文和訳のようなものが多く、単に入試の設問をそのまま解くだけでは、教科書の内容を深めていくのは難しい。教師が少し工夫し、生徒たちの意見を問うような質問を加えるなど工夫をすることで授業が興味深くなり、生徒が主体的に考えられるように変化させてくことも可能である。

(2) 授業中の問いについて

主体的な学習を意識し、生徒が授業に積極的に関われるような質問を心掛けた。過去完了形のような文法的な理解を促す場合には、前後の文脈を意識させ、内容の理解から文法的な理解へ結びつけて考えさせた。また文法的な問いにとどまらず、Molly のストーリーを生徒たちのこれまで経験してきたことや、これから直面するかもしれない問題として、自分の人生と重ねて考えられるような問いを意識するようにした。これは授業で扱った教材が、生徒の興味を引くものであったことが大きい。授業では様々なトピックを扱うが、今後は referential question など、本文の内容に関して生徒の感想や意見などを尋ねる質問を意識して取り入れていきたい。これまでの自分の授業の問いを振り返ってみると、答えが決まっている display question が多かった。しかし生徒にとって、答えが一つしかない質問に、正しい英文で答えなければならない状況は最もプレッシャーになる。教師は正解のない発問を投げかけ、生徒はその内容を考え、答えさせる機会を多

く与えて授業中に英語を発話することに対して恐怖心を抱かせないことが大切である。生徒が英語で表現できない場合は、教師が言い換えたり、ヒントを出したりすることも大切である。思い切ってテキストの問いを生徒自身に考えさせてもよいかもしれない。生徒に英語で質問を作らせて、ペア同士で質問させても良い。生徒は、教師側からの一方的な質問には答えられるが、自らが課題意識を持ちながら質問を作ることは苦手なことが多い。自ら課題意識を持ち、質問を考えることでより積極的に授業に参加でき、英語力の向上も期待できる。今後はジグソーリーディングや、グループで読解に取り組ませる活動も取り入れたい。

(3) まとめの英作文について

授業のまとめとして作文という形で生徒に課題を課した。生徒はもう一度、英文を最初から丁寧に読み直し、Molly に起こったことを理解し、自分が心に残った言葉を探し、なぜそう思うのかを考えた。その後、教師が文法的な correction や、表現が難しく英語で書けなかった部分についてヒントを書いた。作文を返却した後、特によく書けていた生徒の作品を全体で共有した。様々な英語表現や他者の意見を知り、英語の語彙はもちろん他者理解にもつながったと考える。

ただ、今回の授業では生徒の個々の考えを尋ねるような問いを多く出したので、まとめでは作文を基にし、自分の言葉でそのことを発表させても良かったように考える。今後、そのような課題を設定する場合は、レッスンの最初に課題を明確にし、評価基準も示しておくことが理想的だと考えている。評価基準としてはルーブリックなど、パフォーマンスの成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述からなる評価基準法を事前に生徒に示しておく必要があった。

5．まとめ

今回の授業での試みでは、授業自体を大きく変化させたわけではないが、生徒へ問いを出す時は、referential question を意識し、生徒の様々な意見を引き出すことを心掛けた。すべての授業に当てはまる、「生徒を主体的に学ばせる授業」というものは存在しない。私たちは生徒の将来の目的や彼らの学習状況などに合わせて、柔軟に対応し、指導法を工夫し続けなければならない。また主体的な学びを育てる授業と言っても、これまでの教師として培った授業方法をがらりと変えていくものではなく、これまでの教え方や活動のその先に、生涯英語を学び続ける力をつけることを常に意識し、自立した学習者を育てるということが大切だと考えている。ただ、一方で生徒たちは必ずしも自立した学習者であるとは限らない。受け身の生徒が多く、指示をされないと動けない生徒も多い。教師は学習の見通しを立てたり、振り返る場面を設定したりして、これまで以上に周到な準備をすることも求められている。

教師は生徒と共に考え、生徒と対等な人間関係を築き、心地よい授業を一緒に作り上げていく。ただ、教師は学習者を見守るだけではなく、どのような自立した学習者を育てたいのかという明確な目標を持ち、それを生徒に示していくことが求められる。立命館大学教授の湯川笑子先生が 2016 年度の本校の公開研究会に来ていただいた際に、「私たち英語教師にはこれまでの英語教育の蓄積があり、主体的・対話的な学びを追及してきた。そのことに自信を持つことが大切だ。今の流行に簡単に足元はすくわれてはいけない」と話されたことがとても印象的であった。私たちは現在の英語教育の変化をポジティブに捉え、生徒のことを常に考えながら、彼らにとってより良い方向を探っていくことが求められている。

〔参考文献〕

Bonwell, C. C., and Eison J.A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroon: The George Washington University

Creekmor, J., and Deaon, S. (2015). The Active Learning Classroom: New Forums

井上真唯也・塩川史・南美佐江　中等教育学校における協働・探究型授業の実践と考察
－“Dynamic Thinkers”を育てる英語授業の試み－2016.『奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要　第 52 集』

江利川春雄編著（2012）『協同学習を取り入れた英語学習のすすめ』1, p.10, 大修館書店.

管正隆・松下信之（2017）『アクティブ・ラーニングを位置付けた高校英語の授業プラン』2, p.10, 明治図書出版株式会社.

小林翔（2017）『成功する指導技術＆活動アイデア 50』明治図書.

西川純（2016）「アクティブ・ラーニング実践のための Q＆A」、『英語教育』2016 年 8 月 1 日号, p.10-13, 大修館書店.

山本崇雄（2016）『なぜ教えない授業が学力を伸ばすのか』, 日経 BP 社.

山本崇雄（2015）『はじめてのアクティブ・ラーニング英語授業』学陽書房.

中学教育段階を中心とした家庭科学習における情報機器を導入した新たな教材の開発と提案

佐藤　克成（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
才脇　直樹（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
吉田　哲也（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
内田　有希（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
佐藤　宏介（大阪大学　大学院基礎工学研究科）
岩井　大輔（大阪大学　大学院基礎工学研究科）

1．はじめに

家庭科教育において被服分野の内容を習得することは、健康で快適な生活を送るうえで重要となる。被服分野の教育内容としては、衣服の染色や洗浄、管理手法、製作技術、繊維や生地の特性、場面や環境に合わせたコーディネートなどが挙げられる。これらの項目を習得するうえで、実技・実習の形式の授業は学生の理解を深めることが期待できる。

本学では、中等教育段階を中心とした家庭科教育の学習内容と学習方法について、本学の生活環境学部の学生にアンケート調査を行っている[1)]。その中で、家庭科教育において実施されている実技・実習に関する授業形態を調査したところ、被服分野の実習は 9 割以上の学生が経験しており、そのほとんどがスカートやエプロンなどの被服製作やバッグなど布の小物の製作であることがわかった。ただし、染色やコーディネートなどそれ以外の学習項目については、実技・実習が行われていない実体が明らかになった。

こうした現状に対し我々は、近年発達が著しく、導電性繊維やウェアラブルコンピューティングに代表されるように被服分野との融合も進む情報機器を用いることで、被服分野の実技・実習が充実すると考える。例えば、衣服のパターンやコーディネートをシミュレーションするソフトウェアは無償・有償の両方の形で提供されている。染色・洗浄や生地の特性についても、バーチャルリアリティ環境で体験することが可能となりつつある。これら情報機器を用いた教材は、学生の理解を促進すると同時に、教員側が実技・実習のために要する準備が簡便であり、学生と教員の双方にとってメリットが大きい。

しかし、現状の家庭科教育、特に被服の分野においては、情報機器が有効に用いられていないと考える。本学が実施した調査[1)]では、パソコンなどを用いた授業の経験者は 20%程度と、他の授業形態に比べ少ないことがわかった。さらに、パソコンなどを用いた授業の具体的な内容として、被服分野の回答は見られなかった。一方で、パソコンなどを用いた授業に対しては 80%以上の回答者が興味を持っており、他の授業形態への興味と同等である。そのため、学生の関心はあるものの、パソコンなどを用いた被服分野の教育が実施されていない状況にあると考える。本稿では、情報機器を活用した実技・実習の教材を提案し、家庭科における被服分野の教育方法の指針を示す。まず、家政系の学部に入学した学生を対象とし、被服分野に対する知識の生活における活用、興味、および理解の程度を調査し、より高い教育効果が求められる学習項目を明らかにする。そして、抽出した学習項目を理解するのに有効な実技・実習のための教育方法を提案

する。　（佐藤克、才脇、吉田、内田）

2．被服分野の学習状況調査

2－1．調査方法

調査は、本学が実施した家庭科教育の学習内容と学習方法についてのアンケート調査[1)]と同時に行った。本学の生活環境学部（食物栄養学科、心身健康学科、情報衣環境学科、住環境学科、生活文化学科）の1回生および3回生を対象として、2017年4月から5月に実施した。学期はじめのガイダンスでアンケート用紙（巻末資料参照）を配布し、自由時間での無記名による回答を求めた。有効回答は126であった。

家庭科教育の被服分野として分類されている31の学習項目のうち、学んだことのある項目それぞれに対して、進路への結びつき、生活への役立ち、理解の程度および興味の程度の4つの設問を準備した。各設問には4件法で回答させた。

2－2．調査結果

回答率の結果を図1～4に示す。「回答なし」であった学習項目は学習経験がないと見なし、「回答なし」を除いた回答率を集計した。

図1の進路の結びつきでは、学習項目ごとの差は小さく、いずれも3割前後の学生が結びついたと回答している。図2と図4から、生活への役立ちについては全ての学習項目で半数以上が「役立つ」、興味の程度については6割以上が「興味がある」と回答している。特に、「被服の手入れ」など「被服の入手」に関する項目、「洗剤の働き」など「被服の洗濯」に関する項目、「衛生的性能」など「用途に応じた被服材料の選択」に関する項目、および「被服の働きと役割、着装」「暑熱・寒冷環境での衣服の工夫」については、9割以上が「役立つ」、8割以上が「興味がある」とそれぞれ回答している。一方、図3の「和服製作の基礎」や「CADの利用」、「パターンメーキング」、「形態」を説明できる学生は2割に満たない。全体として、理解の程度が高い学習項目ほど、「生活に役立つ」および「興味がある」の回答率が高くなる傾向にある。

2－3．考察

調査結果から、8～9割以上の学生が生活での必要性や興味を感じている学習項目でも、理解している学生は半数以下であることがわかる。これらの学習項目は、学生の理解を促すための授業形態や教材に対する需要が特に高いと考えられる。

また、「CADの利用」や「パターンメーキング」などの学習項目については、説明できる学生が2割に満たない一方で、生活へ役立つ、もしくは興味があると回答する学生が半数を超えており、難解な内容と感じつつも学習に対する意欲が見られる。こうした学習項目に対しても、学生の理解を深める教材が求められる。従来の授業形態においては理解が困難であった学習項目は、適切な実技・実習の教材を用いて学習し理解を深めることにより、生活へ役立っているという実感や、学生の興味の増加に繋がることも期待できる。

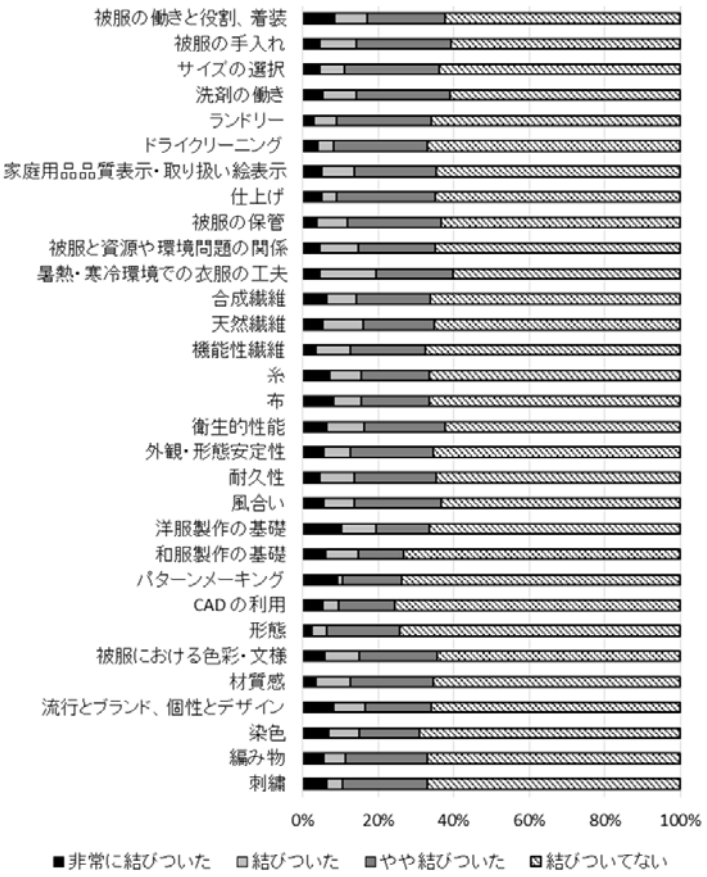


図１　進路への結びつきへの回答結果

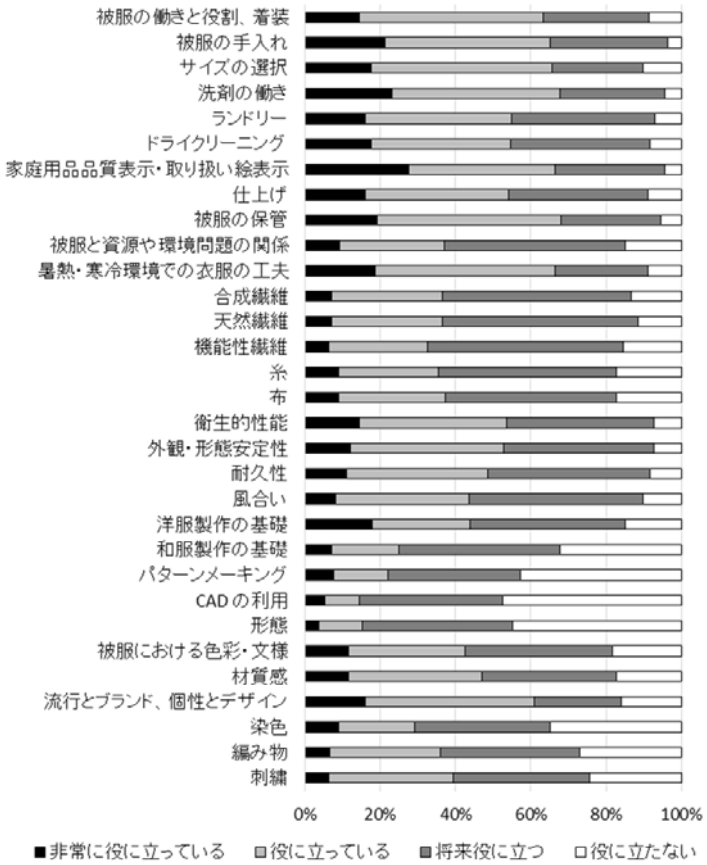


図２　生活への役立ちへの回答結果

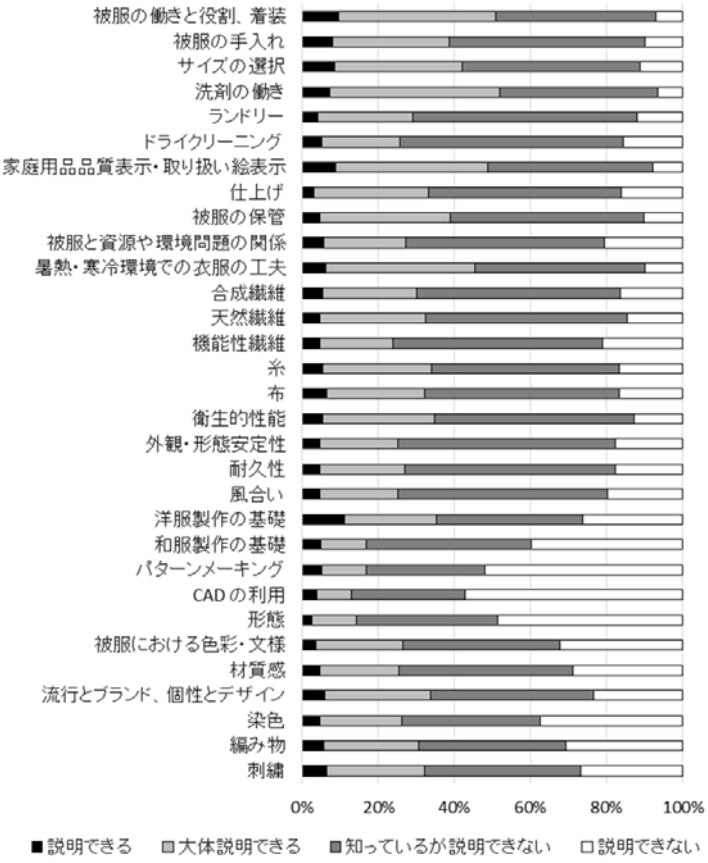


図3　理解の程度への回答結果

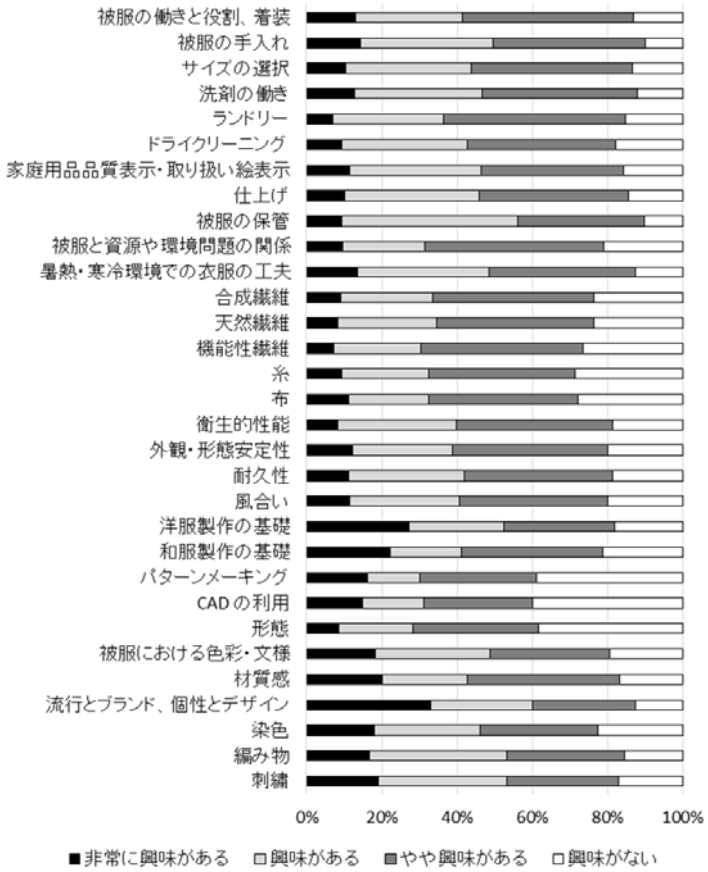


図4　興味の程度への回答結果

（佐藤克、才脇、吉田、内田、佐藤宏、岩井）

3．情報機器を活用した教材の提案

アンケート結果を元に、実技・実習の形式により学生の理解を深める必要が特に高いと考えられる項目に対し、情報機器を活用した教材を提案する。本稿では、特に「暑熱・寒冷環境での衣服の工夫」、「ファッションデザイン画（パターンメーキングや CAD）」「被服の入手」に着目し、各項目の学習に適切な教材や教育方法を示す。

3－1．暑熱・寒冷環境での衣服の工夫について

学生に暑熱・寒冷環境での衣服の工夫を説明する能力を身に着けてもらう為に、パソコンなどの情報機器に加え、アンケート[1)]で多くの学生が興味を持っていたディベート、調べ学習、グループ学習、動画・ビデオ学習といった形態を授業に取り入れることが有用であると考えた。インターネットでは様々なアプリケーションや教材を無料で入手、使用できる。これらのアプリケーションや教材は、先述した動画・ビデオ学習に該当する。私は、以下の（1）、（2）のインターネット上のアプリケーション、教材を家庭科の授業で利用することで、暑熱・寒冷環境での衣服の工夫について理解を深め、説明する能力を養うことを提案する。これらは無料であり、デバイスは学生が使用しているスマートフォンや、学内に設置済みのパソコンであり、導入コストや教材の輸送コストはかからない。よって、地理的に恵まれない僻地（離島など）の学校も含め、全国の学校で実施できるという利点がある。

（1）スマートフォンアプリ「おしゃれ天気」（女子用）、「Coordiful」（男子用）の利用

おしゃれ天気[2)]は、今日の天気に合わせた女性の衣服をフェミニン系、カジュアル系、オフィス系、モード系の 4 種類で提案する無料のスマートフォンアプリである。外気温、季節、湿度などから適切な衣服を自動的に表示する。暑熱・寒冷環境でどのような衣服を選ぶべきか意識することができ、コーディネートも楽しむことができる。Coordiful[3)]も同様のスマートフォンアプリであるが、男性の衣服を提案する点に特徴がある。これらは App Store[4)]、Google Play[5)]で入手可能である。女子学生はおしゃれ天気、男子学生は Coordiful を自身のスマートフォンにダウンロードし、一週間衣服の提案を体験する。この体験により、環境に合わせた衣服の選択を学ぶことができる。

（2）インターネット教材：「一歩一歩学ぶ生命科学教育：体温調節」の実施

私たちは、皮膚血管調節、震えといった「自律性体温調節」と、冷暖房器具の使用や厚着、薄着といった衣服による調節という「行動性体温調節」により体温調節を行っている。通常、衣服の選択は「暑くて（寒くて）不快」という温熱的不快感により惹起される。このように自律性・行動性体温調節の仕組みは、暑熱・寒冷環境での衣服の着脱に大きく影響する。体温調節は主に生理学、解剖学といった分野で教育が行われている。一般社団法人日本生理学会[6)]の生命科学教育ワークシェアリンググループでは、生理学や解剖学教育の為に高品質のインターネット教材を作成し、ウェブにて無料で提供している[7)]。この中で、体温調節について衣服に関するコンテンツを教材に利用することを提案する。具体的には、体温調節の身体部位による差[8)]、活動による差[9)]、熱産生[10)]、放熱[11)]、負のフィードバック[12)]の 5 つのコンテンツである。学校のコンピュータルームにて学生がこれらの URL にアクセスし学習する。各コンテンツの最後には、ゲーム感覚のミニテストが付いており、回答すると自動的に採点される。解説も記載されており、自己学

習することが可能である。実施後、(1) に関してアンケートを実施、(2) に関して理解度を調べる試験を行い、教材の効果を検証する。

（内田）

3－2．ファッションデザイン画について

生徒の興味にも依存するが、単なる消費者としてではなく、将来、CAD やグラフィックソフトウェア（パターンメーキング）などを開発する人材を育てていくためには、ソフトウェアの使用方法だけではなく、その原理にも触れることが重要と考えられる。このため、

1．まず、既存のソフトウェアを使用した設計を行う

2．次に、原理なども含めた説明

という手順を授業に取り入れてみてはどうか、と考えた。

CAD やグラフィックソフトウェアについて説明する能力を身に着けてもらうために、パソコンなどの情報機器の活用に加え、アンケート[1)]で多くの学生が興味を持っていた「調べ学習」、「グループ学習」を活用すると良いと考えた。

ソフトウェアはまず操作して実感を持つことが重要であるため、ダウンロード可能なフリーソフトを操作してソフトウェアの感覚をつかむとともに、インターネット上でアクセス可能な教材を利用し、理解を深め、説明する能力を養うことを提案する。

(1) フリーソフト

衣服設計に特化したパターンメーキングへの興味と、一般的な CAD への興味のどちらが強いかにも依存するが、被服に関する家庭科教育としては、

1．まず、被服設計を目的とするソフトウェアでパターンメーキングを行う

2．次に、一般的な CAD を操作して設計を行う

の順に試すことが良いと考える。

以下に、現在入手可能なフリーソフトの例を挙げる。

パターンメーキング

-- 洋裁 CAD[13)]

-- DraftSight[14)]

一般の CAD

-- AR_CAD[15)]

-- jwcad[16)]

実行環境にも依存するが、上記のソフトウェアのいくつかをダウンロードしてインストールし、ソフトウェアを操作して設計を試みてみることを通じて、パワーポイントやドローソフトなどを用いた作図との違いを感じてもらう。特に、CAD では、扱う対象に応じて、ソフトウェアが提供する

- プリミティブな図形

- 図形の関係の操作

に違いがあることなどを、グループでのディスカッションを通じて気づいてもらうように指導することが重要と考えられる。

(2) CAD、グラフィックソフトウェアにおける情報処理の原理

さらに理解を深めるために、情報処理の例として図形の表現方法や操作方法に関する原理を学び、それらを説明できるように授業を行うことを提案する。インターネット上では様々なページが存在するが、たとえば株式会社エムシースクウェアドが、LABORATORY（研究室）として公開している資料[17]の活用が考えられる。

この資料のうち、「パラメトリック曲線」や「NURBS、ソリッドモデリング」では曲線や形状のモデリングに関する説明がある。また、「3 次元 CAD データ交換の技術的課題」においては、点・線・面などの CAD が表現する幾何データの表現や、それらの隣接情報に対応する位相データなどについて説明されている。なお、上記の資料は、生徒が読むだけでは理解しにくいので、教員が適宜補足して理解を促すことが必要と考えられる。

また、一般的な情報処理に関しては、教科「情報」とも連携し、たとえば、「新潟県立教育センター」が公開しているリンク集のうち、「授業で役立つリンク」として公開されている素材を活用することが考えられる。この中でも、特に「教科情報　授業プリント」のサイト[18]では、情報活用 II やプログラミングなど幅広い情報が公開されている。

上記のインターネット上でアクセス可能な素材は宿題として生徒自身が自分で目を通すこととし、授業では、グループでのディスカッションを中心としたアクティブラーニング形式にすることも効果的と考えられる。

（吉田）

3－3．被服の入手について

スマートフォンのアプリケーションや通信販売サイトの発展により、消費者は被服を入手する際に多様な情報を視覚的に入手可能になりつつある。また、バーチャルリアリティ技術や、視覚のみならず触覚情報の記録と再現技術が発達することにより、被服を購入する際に着心地を含め多様な側面から評価することが可能になる。こうした技術を教材として採用することで、学生は被服入手において重要となる項目と、それらが実際に着用する場合にどのような影響を及ぼすのかを、より深く理解できると考える。ここでは、バーチャル試着システムを活用した教育方法を紹介する。

バーチャル試着システムでは、視覚的に服のデザインやコーディネートを確認することができる。例えば、Fits.me[19]では自分の体格を入力することで、適切なサイズの服が提案され、さらに自分の体格の CG キャラクタがそのサイズの服を着用した様子を確認できる。また、アパレル CAD の Marvelous Designer[20]も、モデルの CG キャラクタがデザインした服を着用した様子を確認できる。さらに、カメラで撮影した自分の体に衣服の CG を重ね合わせて表示するシステム[21]も開発されている。これらのシステムを使用することで、規定された服のサイズの違いや、自分の体格に合うサイズの服を着用することの重要さを具体的に学ぶことができる。

さらにこれらのシステムは、「被服における色彩・文様」の学習にも有効である。学生が各自で考えたコーディネートを、ファッションショーのように学生間で発表し講評し合うことで、色彩や文様に対する理解も深まると期待できる。著者は、学部生に対する講義において、着装済みの白いイラストに着色するソフトウェア[22]を学生に使用させ、色彩のコーディネートを実習させている。授業後に実施したアンケートでは、理解が深まるため今後も継続すべきという意見が得

られており、有効性は高いと考える。

（佐藤克）

3－4．先端情報処理技術と被服製作を融合したオープンイノベーション志向の PBL 型教育

前節まで、伝統的な被服学を学ぶための補助教材や支援ツールとしての情報機器の導入について、様々な視点からの取り組みを紹介してきた。最終節に当たる本節では、先端情報処理技術・機器をツールとして教育に使うだけでなく、被服やアクセサリと積極的に融合することで何ができるか、それが未来の暮らしや被服の在り方をどのように発展させていくかを創造的に学ぶ、オープンイノベーションを志向した PBL 型教育プロジェクトとしての使用例を紹介する。

(1) スマートテキスタイルとウェアラブル・エレクトロニクス、IoT

ここ数年、東レと NTTdocomo が開発した hitoe に代表されるように、導電性を持つスマートテキスタイルを用いて構成した服で心拍数等の健康管理に役立てるウェアラブルなシステムの開発が活発に行われている。それに先立つ 2007 年に、奈良県で妊婦さんが深夜に救急車で病院をたらいまわしされたあげくに亡くなる、という大変ショッキングな事件が起こった。すぐには病院に通えない広大な過疎地帯を南部に抱える奈良県では、もし IT 技術を用いた遠隔検査システムが実現すれば多くの人が恩恵を被ることができる。そこで、NEC 関西研究所と学生の PBL 型プロジェクト教育により、通常の金属電極のように妊婦の腹部の皮膚を痛めないスマートテキスタイルの電極を採用し 24 時間妊婦と胎児の心拍計測を行って、無線 LAN 等を経由し病院や医師と情報を常時共有し、「流産や早産などにつながる胎児の異常を早期発見できる腹帯（安産帯）の開発」に取り組み、特許を申請した[21) 22)]。家政学と情報の融合を目指したチャレンジにより、hitoe も含め現在繊維企業各社が取り組んでいる各種健康情報計測服のひな形を提案できたものと考えている。

このプロジェクト授業は 2002 年から 2012 年に渡る約 10 年間実施され、上記以外にも、「冷え性予防服」「タッチコミュニケーション服」など学生のユニークなアイディアを衣服として構成・提案することができたのみならず、IEEE の ISWC という国際会議におけるファッションショー付きセッションでの発表や大阪府知事からの表彰など一般メディアからも注目された[23) 24)]。これらについては人工知能学会誌の特集解説記事がある[25)]。また最近では、IoT と衣服やアクセサリとの融合を目指し新たな PBL 型プロジェクト教育を実施中である[26) 27)]。

（才脇）

(2) 投影型身体拡張技術の被服デザイン及び被服製作実習への応用

Extended Hand は、大阪大学大学院基礎工学研究科の佐藤宏介研究室が開発している投影型身体拡張技術の総称である。これは、カメラやタッチパネルでユーザの手の動きを検出し、離れた場所の壁や床にプロジェクタで CG 描画の仮想手を投影し、ユーザの手の動きに応じて動作できる AR（Augmented Reality：拡張現実）システムである。これまでに、Extended Hand 搭載車椅子（スマート車椅子)、Extended Hand による IoT 家電の操作など様々な応用研究がなされてきたが、現在は和装デザインされた仮想手による女流カルタ大会の実施や、将来的に被服製作実習の遠隔地からの指導に役立てるなど、家政学と融合したテーマへの取り組みを（1）同様の PBL 型プロジェクト教育として実施中である[28) 29)]。

（佐藤宏）

また、上記技術によりリアリティを持たせるために、プロジェクション AR で視覚的に衣類の柔らかさを変調する手法[30]や、実寸台の部屋、もしくは、住居のモックアップにプロジェクタから映像を投影して、あたかもその場に家具や衣服が配置されたかのように見せる AR アプリの開発と提供[31]にも取り組んでおり、将来の仮想現実を用いた多様な家庭科教育への応用が期待される。

（岩井）

以上、学生の自由な発想を生かし情報技術教材・機器を用いて被服との融合学習に取り組んだ例を紹介した。それらが、アンケートの分析結果から主要項目として最初に挙げた、「暑熱・寒冷環境での衣服の工夫」、「ファッションデザイン画」「被服の入手」に対応しているのは偶然ではなく、これらの項目をより深く学習するための手段として、情報技術の利用に学生が関心を持っていることの現れである。また、情報技術教材や機器を「便利に教わるための技術・装置」として利用することだけに意義があるのではなく、PBL を通じて「家政学（ここでは特に被服）と情報処理技術・機器の創造的関係」を体験学習することに、教育と研究、現在と未来を橋渡しするアクティブ・ラーニングの役割も含まれていることが本質的に重要である。

（才脇、佐藤宏、岩井）

4．おわりに

本稿では、情報機器を活用した実技・実習の教材を提案し、家庭科における被服分野の教育方法の指針を示すことを目的とした。家政系の学部に入学した学生を対象とした調査の結果、学生は各学習項目に対して生活の中での必要性を感じ、興味もある一方で、理解には至っていない現状が明らかになった。また、学習項目の中でも特に必要性や興味が高い項目、理解度が低い項目を抽出し、それらを理解するのに有効な、実技・実習のための情報技術を活用した教材や教育方法を提案した。情報技術を活用することで、教員側はより少ない労力のもと教材を準備でき、学生は実技・実習形式の授業を通して理解をより深められると期待する。

(佐藤克、才脇、吉田、内田)

〔参考文献〕

1）中等教育における家庭科学習の各分野の学習内容と授業形態に対する大学生の評価
－生活環境学部学生を対象とした家庭科教育に関する調査　第 1 報－，家政学研究，in Press

2）株式会社メディアーノ,「おしゃれ天気」, http://osharetenki.jp/, (2017/9/21 アクセス).

3）株式会社メディアーノ,「Coordiful」, https://coordiful.osharetenki.jp/, (2017/9/21 アクセス).

4）株式会社アップル,「App Store」, https://www.apple.com/jp/ios/app-store/, (2017/9/21 アクセス).

5）グーグル社,「Google Play」, https://play.google.com/, (2017/9/21 アクセス).

6）一般社団法人日本生理学会, http://physiology.jp/, (2017/9/21 アクセス).

7）生命科学教育シェアリンググループ, http://physiology1.org/index.php, (2017/9/21 アクセス).

8）生命科学教育シェアリンググループ,「1.3.1.1: 部位による差」,
http://physiology1.org/doc/chapter.php?Id=626, (2017/9/21 アクセス).
9）生命科学教育シェアリンググループ,「1.3.1.3: 活動による差」,
http://physiology1.org/doc/chapter.php?Id=628, (2017/9/21 アクセス).
10）生命科学教育シェアリンググループ,「1.3.2.1: 熱産生」,
http://physiology1.org/doc/chapter.php?Id=630, (2017/9/21 アクセス).
11）生命科学教育シェアリンググループ,「1.3.2.2: 放熱」,
http://physiology1.org/doc/chapter.php?Id=633, (2017/9/21 アクセス).
12）生命科学教育シェアリンググループ,「1.3.3.2: 負のフィードバック」,
http://physiology1.org/doc/chapter.php?Id=645, (2017/9/21 アクセス).
13）洋裁 CAD，http://洋裁.net/download.htm
14）DraftSight，https://www.3ds.com/ja/products-services/draftsight-cad-software/free-download/
15）AR_CAD，http://www.ar-cad.net/
16）jwcad，http://www.jwcad.net/index.htm
17）http://www.mc-squared.co.jp/
18）http://www.ne.jp/asahi/k/suzuki/
19）Fitsme, https://fits.me/
20）Marvelous Designer, https://www.marvelousdesigner.com/
21）VirtualFashion, http://www.next-system.com/virtualfashion.html
22）PCCS 配色パレット～スタート編～、日本色研事業株式会社
21）才脇直樹、“胎児と妊婦の健康見守のための腹帯型心拍センサの開発”、電子情報通信学会 HPB 第 4 回研究会招待講演, 2010.
22）Yagi, M. Sasaki, M. Sakao, Y. Yamaguchi, T. Yamada T. and Saiwaki, N.;"Development of belly belt for measuring heart rates of fetus and pregnant woman for health care", Proc. of Intl. Symposium on Computational Models for Life Science CD-ROM, 2011.
23）日経産業新聞.“室温と体温調べ冷え防ぐ衣服、奈良女子大など開発.”2005.9.16.
24）朝日新聞.“IT ライフに女性のセンス…奈良女子大・奈良先端大　新作コレクション.”2005.10.22.
25）才脇直樹.“女子大生が夢見たウェアラブルでアンビエントな日常.”人工知能学会誌 28(2), 245-253, 2013.
26）笹田安那、才脇直樹、“ウェアラブルな紫外線計測システムの開発”、情情報処理学会 HIP 研究会／日経産業新聞、2017.
27）笹田安那、才脇直樹、“健康管理のための匂い計測可能なポーチ型ウェアラブルデバイスの開発”、情報処理学会 HIP 研究会／日経産業新聞、2017
28）浅井唯貴、上田雄太、岩井大輔、佐藤宏介、“投影バーチャルハンドを有するスマート車椅子発”、第 60 回システム制御情報学会研究講演発表会論文集（SCI'16）, 325-1（6 pages）, 2016.
29）榎本龍一、上田雄太、新明拓也、岩井大輔、佐藤宏介、“バーチャルハンド混在環境における自ハンドの識別と所有感覚発”、第 60 回システム制御情報学会研究講演発表会論文集（SCI'16）, 25-2（6 pages）, 2016.
30）Parinya Punpongsanon, Daisuke Iwai, and Kosuke Sato, "SoftAR: Visually Manipulating Haptic Softness Perception in Spatial Augmented Reality," IEEE Transactions on Visualization and

Computer Graphics (Proceedings of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality), Vol. 21, No. 11, pp. 1279-1288, 2015.
31) Hirotaka Asayama, Daisuke Iwai, and Kosuke Sato, "Fabricating Diminishable Visual Markers for Geometric Registration in Projection Mapping," IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics (accepted).

執筆分担

佐藤克成（共著者）１．はじめに、２．調査、３．教材の提案（３－３）、4.おわりに
才脇直樹（共著者）１．はじめに、２．調査、３．教材の提案（３－４）、4.おわりに
吉田哲也（共著者）１．はじめに、２．調査、３．教材の提案（３－２）、4.おわりに
内田有希（共著者）１．はじめに、２．調査、３．教材の提案（３－１）、4.おわりに
佐藤宏介（共著者）２．調査、３．教材の提案（３－４）
岩井大輔（共著者）２．調査、３．教材の提案（３－４）

巻末資料（アンケート用紙）

［被服２］　授業で下記の分野について学びましたか？あてはまる番号に○をつけて下さい。

家庭科の分野	設問	進路に結びついた（数字に○） 非常に結びついた 4　結びついた 3　やや結びついた 2　結びついていない 1	生活への役立ち（数字に○） 非常に役立っている 4　役立っている 3　将来役に立つ 2　役立たない 1	理解の程度（数字に○） 説明できる 4　大体説明できる 3　知っているが説明できない 2　説明できない 1	興味の程度（数字に○） 非常に興味がある 4　興味がある 3　やや興味がある 2　興味がない 1
被服の働きと役割、着装		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服の入手	被服の手入れ	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	サイズの選択	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服の洗濯	洗剤の働き	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	ランドリー	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	ドライクリーニング	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	家庭用品品質表示・取り扱い絵表示	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	仕上げ	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服の保管		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服と資源や環境問題の関係		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
暑熱・寒冷環境での衣服の工夫		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服材料の特徴と性能	合成繊維	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	天然繊維	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	機能性繊維	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	糸	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	布	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
用途に応じた被服材料の選択	衛生的性能	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	外観・形態安定性	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	耐久性	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	風合い	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
洋服製作の基礎（採寸、型紙、裁断、仮縫いと補正、縫製、仕上げ、着装）		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
和服製作の基礎（採寸、型紙、裁断、仮縫いと補正、縫製、仕上げ、着装）		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
ファッションデザイン画	パターンメーキング	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	CADの利用	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
形態　（点・線・面・立体）		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
被服における色彩・文様		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
材質感　（視覚的・触覚的材質感）		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
流行とブランド、個性とデザイン		4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
服飾材料としての各種手芸の技法	染色	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	編み物	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1
	刺繍	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1	4 3 2 1

障害者と大学生との協働ワークショップが家庭科教育に提起するもの

井口　高志（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
森口　弘美（京都府立大学公共政策学部）
太田　啓子（立命館大学衣笠総合研究機構）
阪東　俊忠（ジョイアススクールつなぎ）

1．はじめに

本稿では、2015年から2016年にかけて奈良女子大学を主な開催場所として行った「知的障害」を持つ（とされる）若者たちと、大学生や研究者・福祉関係施設の実践者などとを主な参加者とした二つの連続ワークショップの内容（目的・実施過程・実施後の振り返り）を紹介し、その試みが家庭科教育にいかなる示唆をもたらすのかを検討する。

詳しくは後述するが、二つの連続ワークショップは、障害当事者と「健常者」と言われる学生や研究者などがともに参加することを目標とした研究を母体に生まれた一連の企画である。障害者福祉系の研究者、社会学研究者、教育学研究者、福祉施設の職員や教員などからなる「まちづくり共同研究プロジェクトチーム[1)]」を中心に一つ目が実施され、その後一部のメンバー[2)]によって二つ目が企画・実施された[3)]。

2015年10月から2016年3月にかけて行った一つ目の企画「みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？」は、今回の企画の参加者であり協力者であるA法人が開設予定のカフェのデザインに役立つことを目指した社会調査（問いの設定、調査計画、調査）実施を念頭に置いたものである。5回のワークショップと実際の調査、その報告会を行い、終了後に企画全体を総括し、その内容やノウハウを広く紹介することを目的とした報告書とDVDを作成した。

2016年2月に行った二つ目の企画「これから社会に出る人たちが取り組む『私たちのくらし』調査」は、参加者間でいくつかのグループを作ってそれぞれにファシリテーターを置いて実施した2日間のワークショップから成り、日常生活の困りごとと解決策を提示しあい、グループで話し合っていく形式のものである。このワークショップの内容や方法を、将来的に学校などでの教材としてプログラム化していくことを目指して実施された。

2．プロジェクトの背景と家庭科教育

2－1．インクルーシブデザイン／インクルーシブリサーチとの関連

まず、一連のプロジェクトの出発点の関心を、参照した方法や議論と関連付けて示しておく。本プロジェクト全体は、二つの連続ワークショップからなるが、当初はインクルーシブデザインという考え方を念頭に何人かの研究者中心に企画を立てていった。詳細については紙幅の関係上、細かくは論じられないが、プロジェクトの発想の大元となったインクルーシブデザインについて簡単に述べておこう。

インクルーシブデザインは、さまざまな背景やニーズを持つ人たちが、ものづくりやサービス提供、あるいは何らかの活動やマネジメントなどのデザインプロセスの上流に参加することを目指す手法である（森口他2017）。こうした試みの意義は、一つはマイノリティとされる人たちが

決定などのプロセスに参加することそれ自体であり、もう一つは多様な人の参加によるより優れたデザインの生成への可能性である。本プロジェクトの最初のプロセスは社会調査の実施を念頭に置いたものであるが、社会調査を何らかの政策決定やデザインに向けてデータやエビデンスを収集し分析する試み（施策等の前提確認＝上流）だとすると、そこにさまざまな背景やニーズを持つ人たちを巻き込んでいくことはインクルーシブデザインの一つの有力な方法として考えることが可能である。実際に、そうした調査のあり方は、参加型アクションリサーチやインクルーシブリサーチなどといった表現で議論され、途上国における開発や障害者政策などの領域で実践されてきている（武田 2015）。

このような参加そのものを重視するタイプの調査にはバリエーションがあり、厳密に定義を求めるのは現実的ではないだろう。ただし、これらの試みの一つの力点は、問題の当事者性である。たとえば、Nind（2015）はインクルーシブリサーチの要件として「調査の課題は障害者自身に関するものであるべき」としており、その当事者が抱える問題を主題とし、そのことを調査していくことが念頭に置かれている。また、そうした潮流とは別の流れで登場してきた、日本での「当事者研究」も類似の試みであるが、当事者が自身の生きづらさと付き合っていくことが主要な目標となるため、課題の当事者性が念頭に置かれている[4)]。また、「調査」「リサーチ」と言った際の調査の方法にはバリエーションがあるが、参加型アクションリサーチに関連する定義について整理した武田（2015）によると、多くの定義が、リサーチのすべてのプロセスに、参加者（コミュニティのメンバー、研究者など）が対等に参加することを重視している。

以上を踏まえると、今回のプロジェクトは以下のような特徴を持つ。一つ目の企画は、オープン予定のカフェのデザインのために様々な人に調査をするというテーマをあらかじめ設定しているため、参加者たちが抱える問題を主題とはせず、社会調査の企画から実施まですべての過程を参加者で共に行うことに力点を置いたものである。他方、二つ目は、参加者それぞれが困りごとを提示するという意味で、当事者自身の問題を主題化したわけだが、その問題を問いの形にして他者からデータを集めて分析するオーソドックスな社会調査の枠組みに乗せているわけではない。グループで互いに話し合って整理するという内側でのディスカッションに主眼が置かれ、いわば社会調査のプロセスで言う問題意識から問いを形成する段階のみを行ったとも言える。そのため、今回のプロジェクトは、一つ目の企画は課題設定において、二つ目の企画は課題を扱っていく段階において、ともに参加型調査の特徴とされるものを欠いている。また、時間的な制約などから、調査や話し合いから実践的な知見が出てくることにはそれ程重点を置いていなかった。むしろ、調査やワークショップに、障害を持つ人と健常者と言われる人たちが「みんなで」参加することを、実践の中や事後的な振り返りの中で試行錯誤する性格のものである。また、結果として、二つの企画は、参加者の外にいる他者に調査を介して出会う形式と、グループの内側で出会った他者とコミュニケーションを深めていく形式という対比的なものとなり、事後的に、二つの異同を見ていくような形の考察も展開できる利点もあった。

2－2．家庭科教育との接点

当初、このプロジェクトは必ずしも家庭科教育との関連を意識したものではなく、上述したように「みんなで」ということを念頭に、障害のある人もない人も参加する形の調査を行う可能性を探るために開始された。では、そうした企画全体の目的や調査の内容と家庭科教育とがいかに関連するのだろうか。以下では中高家庭科の指導要領・教科書の記述等、近年の障害者をめぐる

社会政策の動向、教育全般をめぐる潮流という3点に焦点を当てて整理する。

まず、1点目として、本企画の有する、家庭科教育における指導・学習目標に生かし得る可能性を挙げておこう。「家庭科教育では生活課題に題材を求めるなかで福祉にかかわる学習を行ってきた」が、1994年より実施された高等学校学習指導要領に「高齢者の生活と福祉」が取り入れられ、学習領域のなかに明確に位置づけられた（河村他 2003:236）。その後、近年の2009年版の改定では、「イ 高齢者の生活と福祉[5)]」に加えて、「ウ 共生社会における家庭や地域」の内容が加わった。そこでは、「家庭と地域とのかかわりについて理解させ、高齢者や障害のある人々など様々な人々が共に支え合って生きることの重要性を認識し、家庭や地域及び社会の一員として主体的に行動することの意義について考えさせる」となり、高齢者に加えて障害者を含む多様な人々との「共生」が視野に入り、その舞台が「家庭」の外の「地域」に明確に広がっている。今回のプロジェクトは、主には知的障害を持った人たちの参加を念頭においた企画であり、その設定自体が多様な人と生きることを考える端緒となりうるものであった。加えて、1つ目のプロジェクトで設定した調査課題は障害、高齢、育児中の親なども含めて色々な人が行きやすい場所を考えようというものであり、障害を持った人と接するだけでなく、障害を含めて多様な人たちと生きること自体を、経験的な調査という営みの中で考えるものでもあった。これらは、家庭科教育の指導要領に示された学習内容とマッチし、かつその内容を深めうるものだと言えるだろう。

2点目として、近年の「障害」カテゴリーの理論的および制度的転換に即したプログラムであることが、上述の「共生」を考えるカリキュラムの展開に有益である点が挙げられる。これまで一般的には、障害者手帳制度にも反映されているように、医学的な欠損（impairment）が、機能障害（disability）や社会的不利（handicapped）につながるという障害の医学モデルを念頭に障害は考えられてきた。その後、障害学（disability studies）やそれに影響を与えた障害者運動などによって、障害（disability）は、障害者の身体に起因するのではなく、社会によってできなくさせる（disablement）ことに起因するという発想を中核とした障害の社会モデルの考え方が提起されてきた（星加 2007）。そうした社会モデルは、学問や先駆的な障害者運動においては理論化され実践されてきたが、近年は障害者権利条約の批准、障害者差別解消法の施行（2016年）などの中で、中核的な考え方として位置付けられ、私たちの社会もそのモデルに沿ってデザインされていくことが目指されている。特に、差別解消法の目玉である「合理的配慮」は、障害を持った人たちのニーズの表明に対して、職場や学校などにおいて、そのニーズを持つ人と話し合いながら解決・改善を試みていこうとする考え方である。こうした障害概念の変容に敏感な形で、家庭科教育における「共生社会」を考えていくカリキュラムもデザインされていく必要があるだろう。今回の障害を持った人たちの参画した形での調査やワークショップは、主に「知的障害」を念頭に考えられていたが、「知的障害」固有の障害を考えようとしたというよりは、むしろ「知的障害」と言われその制度の中で生きてきた人たちの経験を一つの起点に、その他の多様な人の困りごとなども包摂して考えることを目指した試みである。その意味で、その新しい障害のモデルにマッチしたものだと言える。

3点目として、家庭科教育も含めて、中学校・高校での教育・学習そのもののあり方の変容ともマッチしたプログラムだという点が挙げられる。具体的には、知識伝授型授業中心から、アクティブラーニングと言われる能動的な学習を積極的に取り入れていく流れへの転換を念頭に置いている。たとえば、中学校学習指導要領の解説では、「家庭科、技術・家庭科については、その課題を踏まえ、実践的・体験的な学習活動を通して、家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、

住、情報、産業等についての基礎的な理解と技能を養うとともに、それらを活用して課題を解決するために工夫し創造できる能力と実践的な態度の育成を一層重視する観点から、その内容の改善を図る」とされている。また、「体験から、知識と技術などを獲得し、基本的な概念などの理解を深め、実際に活用する能力と態度を育成するために、実践的・体験的な学習活動をより一層重視する。また、知識と技術などを活用して、学習や実際の生活において課題を発見し解決できる能力を育成するために、自ら課題を見いだし解決を図る問題解決的な学習をより一層充実する」(「中学校学習指導要領解説　技術・家庭編　平成 20 年」: 4) とも述べられている。家庭科はいわゆる衣食住に関わる科目のため、当然、実習や体験は中核になってくるが、先述した「共生」といったキーワードに伴う福祉などの内容についても、能動的な学習が重要だと考えられる。また、以上のような流れは課題中心的な学習への移行を意味するが、「その際、他教科等との連携を図り、社会において子どもたちが自立的に生きる基礎を培うことを特に重視する」(「中学校学習指導要領解説　技術・家庭編　文部科学省　平成 20 年」: 3) と述べられているように、他教科と領域横断的な課題を設定していくことが重要になってくるだろう。そうした課題として、社会調査を交えた本プロジェクトにおける課題設定は適合的である。実際に、これまでも家庭科における「参加型アクション志向学習」の導入は試行されてきており (中間 2006)、「体験学習」だけでなく「問題解決型学習」を展開していくことが重要だとされている (野中 2011)。本プロジェクトは、こうした家庭科教育において重要な位置付けを与えられている「問題解決型学習」の形式をとり、かつその学習自体に多様な主体がかかわるという重層的な成り立ちの実践であり、その展開を考えていく上で重要な素材を提供していると考えられる。

今回のプロジェクトの主な参加者は、高校生ではなく、大学生や福祉型専攻科という枠組みで学習する特別支援学校の高等部を卒業した者たちであり、その意味では指導要領に基づく授業の受け手 (中学生や高校生) の参加したプロジェクトではない。だが、参加者たちは「学生」を主とする学習者たちであり、また、これから教員になる可能性のある人たちも含んでいる。すなわち、今回のプロジェクトの結果として語られたり記述されたりした彼・彼女たちの感想や反省は、学習の受け手の目線と、学習をデザインしていく立場からの目線との両方を含んだ参考資料となるだろう。

3．プロジェクトの概要

3－1．プロジェクト 1：みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？

(1) 背景・実施プロセス・内容

1 つ目のプロジェクトは A 法人がオープン予定のカフェを、「みんな」が行きたくなるカフェにするにはどうしたら良いのか、その提案を出すために調査を行うという主旨で参加者を募って実施した。チラシには「たんぽぽの家では、2016 年に新しいカフェをオープンします。このカフェを、みんなが『行ってみたい！』と思うカフェにするために、『調査』をします。あなたも、このチームのメンバーリサーチャーになりませんか」と記し、福祉型専攻科「ジョイアススクールつなぎ」、たんぽぽの家の利用者、大学生 (奈良女子大学、奈良教育大学、立命館大学、帝塚山大学など) にプロジェクトチームのメンバーが声をかけて参加を募った。

参加者は、大学生・大学院生 7 名、福祉型専攻科学生 5 名、たんぽぽの家メンバー 5 名、同スタッフ 1 名、プロジェクトチームメンバー (大学教員・研究者、ジョイアススクール・たんぽぽの家スタッフ) 10 名で、全員を 4 チームに分けて表 1 のような日程で、アイスブレイク、ブレ

インストーミング、テーマや調査に関する学習、班ごとの調査計画設定、実際の調査、報告会の順で行っていった。調査は、4班それぞれがあらかじめプロジェクトチームの方で設定した領域で実施した（表2）。毎回のワークショップはグループごとの作業や話し合い後に、ホワイトボードへの記録などを使って全体に報告する形で進んでいき、実際の調査はグループごとに現地に行って実施をした。また、毎回終了時にその回を振り返る感想を参加者に記載してもらった。

表1　取り組みの全体像

プログラムを企画するための2回の会議、リサーチャーの募集など。（2015年7〜11月）		
プログラム	講座（1）（講座の会場はすべて奈良女子大学）	カフェってどんなところ？（2015/11/21） ・何のために調査をするのかの説明 ・自己紹介や約束事の確認 ・「私が行ったことのあるカフェ」「私が行ってみたいカフェ」を発表
	講座（2）	「みんなが行きたくなるカフェ」はどうやったらわかるの？（2015/11/28） ・調査の方法として「観察」と「インタビュー」について学習 ・大学キャンパスで調査の練習
	講座（3）	調査の計画をたてよう！（2015/12/19） ・調査先や調査内容、役割分担の決定
	フィールドワーク	4チームぞれぞれで調査の実施（詳細は表2のとおり）
	講座（4）	調査でどんなことがわかった？（2016/2/6） ・調査先で見てきたことや聞いてきたことの振り返りと発表
	講座（5）	「みんなが行きたくなるカフェ」ってどんなカフェ？（2016/2/13） ・発表内容のまとめと調査報告会の準備
	調査報告会（会場はA法人内）	「みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？」調査報告会（2016/3/3） ・調査結果の発表、質疑応答、コメンテーターによるコメント
振り返りのための1回の会議、調査の記録の動画（DVD）の作成、報告書の作成（2016年3〜9月）		

※森口他（2017）で作成したものを若干修正して掲載（表2も同様）

表2　調査の概要と結果

チーム	調査の目的	調査先	調査方法	調　査　結　果
A	特徴のあるユニークなカフェにしたいので、ほかのお店の特徴や工夫を調査	県内のカフェ（2カ所）	カフェの観察、店員へのインタビュー	笑顔を忘れない／店の入り口に看板があったらいい。絵がかいてあるともっといい／お手頃な値段にする／おいしいものがある
B	ふだん町の中のカフェに行きにくい人に来てもらうため、子育て中のお母さんに調査	市内の子育て広場（1カ所）	場所の観察、スタッフと利用者へのインタビュー	メニュー：お母さんが片手で食べられるもの／アレルギーに対応してもらえる 環境：机のかどにクッションがある／子供も一緒に入れるトイレ／靴の脱げるキッズスペース

C	新しくできるカフェの近所の人の意見や希望を聞くために、近隣の地域に住んでいる人や通っている人に調査	近隣の公立高校（1カ所）／A法人	生徒と先生へのインタビュー／職員（近隣に在住）へのインタビュー	値段設定：単品で100円〜400円くらい／コンビニより安い／ドリンクを頼むとお菓子がついてくる／子供が飲めるドリンク 環境：オープンで生徒と地域の人とが交流できる／清潔感があって、店員さんの印象が良くて、癒しがある／子供が来やすい。子供を見てくれる。
D	ふだん町の中のカフェに行きにくい人に来てもらいたいのでケアが必要な高齢者に調査	近隣の高齢者福祉事業所（1カ所）	利用者と職員へのインタビュー	大きなテーブルでみんなで話せる／ちょっとめずらしい食べ物がある／たまに居酒屋になる／笑顔で会話できる！

（2）実施後の振り返り

実施後は、毎回のワークショップ後に参加者に記載してもらったコメントなどの整理をもとにして、報告書『参加のための調査活動』を作成した。その報告書の第一部では、実施のプロセスごとに「内容」「こんな工夫がよかった」「課題と提案」（表3）、調査実施に当たっての工夫と配慮のQ&A、参加者（学生と障害のある人）の感想の一部を掲載した。第二部「参加のための調査活動のすすめ」にはプロジェクトチームのメンバーがワークショップを振り返る文章を掲載した。

表3　実施プロセスの内容と工夫と課題・提案

プロセス	具体的内容	こんな工夫がよかった	課題と提案	工夫と課題の焦点
①リサーチャーを募る	障害のある人、地元の大学生にも声をかけ、プロジェクトの企画者もチームに入る	大学生と障害のある人との交流の機会に	参加者の中での役割の不明瞭さ	多様な参加者
②何のために調査をするのかを知る	自分が行ったことのあるカフェや自分の行ってみたいカフェについて話し合う	カフェのイメージの共有と調査の最終的なイメージがわく	事前に図書館やネットで情報を収集しておくと更によかった	効率的な情報共有
③調査の方法を学ぶ	インタビューと観察の講義と食堂で観察の練習	体験を通じて調査とはどういうものかについて理解が進んだ	調査の方法について工夫したことや困ったこと、疑問を、調査の練習の後で話し合っておくとよかった	調査の方法について応用できるように復習が必要
④調査の計画をたてる	調査の内容、役割分担について話し合う	調査の目的と調査先の候補のみを先に決めておいた	調査先についての下調べをして調査先の具体的イメージについて共有しておく必要があった	一回のミーティングでの時間不足の問題

⑤調査をする	チームごとに連絡を取って調査	リサーチャーの得意なことに応じて役割を作る（質問者、観察者、報告会の案内チラシを渡す人など）		
⑥調査でわかったことをまとめる	わかったことを振り返り他チームに発表	メモ・写真・動画などが役立つ。調査報告会での発表のイメージを持てた	記録を見ながら印象に残った場面やキーワードを取り上げるだけの作業となり「分析」に至らず	いかに分析をするか
⑦報告会に向けて発表の準備をする	調査でわかったことから具体的提案を考え資料を作る		調査でわかったことをもとにした話し合いの時間が十分にとれなかった	説得力のあってユニークな提案をいかに出すか
⑧報告会を開催する	カフェ担当者に調査結果のフィードバックとカフェに来てもらいたい地域の人への参加の呼びかけ	報告会後の交流会の最後にリサーチャー全員が調査活動全体の感想を述べる時間を作れ調査活動について意見を出し合えた		

※まちづくり協働研究プロジェクトチーム（2016）の第一部から作成

第二部のプロジェクトチームのメンバーからの文章は、今回のワークショップにおける「参加」の意味や、「参加」を可能にしたしかけ、また「参加」は本当になされていたのかなどを問うものとなった。たとえば、ワークショップの中で話し合いについて行けなかった障害者の人がいたことは、何人かのメンバーにとりあげられていた。それについて、あるメンバーは「全員がすべてを理解すること」にこだわり過ぎず様々な参加のあり方を工夫していくことの重要性を指摘していた（森口 2016）。また、あるメンバーは、社会調査の枠組みを維持したまま、そのプロセスに障害が持った人が貢献するという発想のままでは本来的な解にならないのではないかという疑問を投げかけている（井口 2016）。そうした原理的な課題だけでなく、福祉型専攻科で教員をする立場の者からは、調査をするという活動の形式自体が、大学生との交流を深めることや、専攻科に通う障害を持った人たちの自信や意欲につながっているという指摘もあった（阪東俊・阪東悦 2016）。

3－2．プロジェクト2：「これから社会に出る人たちが取り組む『私たちのくらし』調査」

（1）背景・実施プロセス・内容

プロジェクトの2番目に当たるワークショップは、2016年4月にスタートした「障害者差別解消法」と障害者雇用促進法の中で示された「合理的配慮」を生活の中で実現していくためにはいかにしたら良いのかという問題意識から出発し企画された。「合理的配慮」は上記の法律のもとで「個々の場面における障害者個人のニーズ」に応じて「過重負担を伴わない範囲で」「社会的障壁を除去すること」を目的としたものであり、その合理的配慮の提供義務を負う者はあくまでも行政機関や事業者、事業主である（川島他 2016）。そのため、その十全な運用のための大前

提として、障害を個人の問題としてではなく、前節で示したような社会モデル的な発想で法律を理解する必要があるが、本プロジェクトでは「個々の場面における障害者個人のニーズ」という点に注目し、参加者の日ごろの困りごとに焦点化した。そして、下記の文章を記したチラシで、大学生、福祉型専攻科の学生、A 法人の利用者に声をかけて参加者を募った。

> 社会に出るといろいろな「困ったこと」に出会うことがあります。一人で出かけたり、一人暮らしをはじめたり、アルバイトをしたり…そんななかで、「困ったなあ」と思ったことはありませんか。大人になると、そんな「困ったこと」を周りの人の力をかりながら、自分で解決していかなければなりません。この調査では、これから社会に出る学生さんや社会に出たばかりの人に協力してもらって、日ごろの「困った経験」や「困った場面」についてお話を聞かせてもらいたいと思います。そして、その「困ったこと」をどうやって解決したらいいかについても、みなさんからアイディアを出してほしいと思います。ぜひ皆さんの経験を聞かせてください。そして、解決のためのアイディアを一緒に出し合いましょう

すなわち、「合理的配慮」が法制度として位置付けられつつも、それを実効的なものとしていくためには、「困ったこと」を表出すること、それを伝えて解決のための議題に乗せ話し合っていくことが必要だという問題意識である[6)]。ワークショップでは、「困ったこと」の表出と、その表出された「困ったこと」について話し合って解決法を探求していくことが課題として設定された。そして、参加する若者に、「配慮」について研究者と一緒に考えてもらい、これから社会に出る若者の意見やアイディアをもとにして、将来的には「配慮」について学ぶための学習プログラムを作っていくことを目的とした。

ワークショップは、準備のためのプレワークショップを 6 名で行った後、奈良女子大学を会場に、1 回 2 時間程度で連続 2 日間行った。初日は 23 人（障害のある人 9 名、大学生 4 名、企画準備チーム・職員など 10 名）が 2 グループに分かれて困りごとを出し合った。2 日目は 26 人（障害のある人 11 名、大学生 5 名、企画準備チーム・職員など 10 名）で、1 日目の終了後に、プレワークショップと初日に挙げられた困ったことを踏まえてプロジェクトの企画メンバーで設定した 3 つのテーマ（表 4）に関してそれぞれのグループで解決策を話し合った。ワークショップ終了後にはその日の記録を作り、2 回のワークショップ終了後は、ワークショップに対する印象を聞く簡単な選択肢と自由記述欄からなる調査票を参加者に記載してもらった。

表 4　2 日目のワークショップのテーマ

	困ったこと	今日のテーマ
A	昨日のような話し合いがストレス!?	どうすれば話しやすくなるか、どんな人だったら話しやすいか、どんな質問だったら答えやすいか。
B	電車の駅での表示がひらがなで書かれていない	漢字が読めない人が、電車の駅をスムーズに使えるようになるにはどうすればいいか、何があったら助かるか。
C	電車に乗っているときに、知らない人からじろじろ見られる	どうすれば、知らない人からじろじろ見られるようなことが無くなっていくか。

2日目のワークショップのディスカッションの記録からは、解決法そのものというよりも、グループによって話し合いの進め方の違いが見えてきた。Aグループは、テーマに対して直接に議論をするのではなく、ファシリテーターから、「今日はOさん、Pさん2人にがんばっていただいて、つなぎの4人と楽しくコミュニケーションをとっていただきたいと思います」と、大学生を促してその場のコミュニケーションを進め、メンバーから色々な話題が出た後に、それまでのコミュニケーションについての印象や感想（話しやすかったかどうか、など）を全体で話すという形をとっている。Bグループは、具体的な課題だったこともあり、解決となる実際の経験やアイディアを出し合い、どのアイディアが良さそうか最後に手を挙げてもらうという流れの話し合いをしていた。Cグループはテーマのもととなった困ったことを出した本人にその意図を聞きつつ、その困りごと自体の妥当性を問うような、文字通りの「議論」が展開するという流れだった。障害を持つ人から出されたテーマだったが、他の障害を持つ人からその困りごとに対して別の意見が出てきて話し合うようなやり取りだった。

（2）実施後の振り返り

2日間のワークショップの後に記載してもらった調査票の自由記述を整理したものが表5である。今回のワークショップでは、困りごとへの解決策が得られたという結果よりは、「話すこと」や「話し合い」そのものに対して楽しさを感じていたことが肯定的な経験として捉えられていたことがうかがわれた。また、「反省点・よくなかったこと」で示された学生と障害を持つ人との間の「非対称的に感じられるコミュニケーション」や、「その他」の中での話し合いからの困りごとについての気づき、話し合いの特徴についての気づきなどの感想は、ワークショップ自体を反省的に問い返す内容だが、それらは、大学生から出されていた。

表5　実施後のアンケートの記述内容

1．良かったこと：

○話すことの楽しさ

・昨日のことや好きなことを少し話せて良かった。・人間が困っていることについて話すことができる場面はとても大切であるとあらためて感じた。・それぞれの方が好きなものについて話されているときの表情が一番よかったように感じました。

○話し合いそのものの楽しさ・良さ

・話し合いをして楽しかったです。・今後また参加したい。（他の方との話し合いが出来る）。
・皆さんの間に起こった会話を見るのがとても楽しかったです。参加者はもりあがったから。
・私自身も初対面の人と話すのが得意ではないので、はじめは緊張していましたが、今日自由なテーマで話しているうちに楽しくなってきました。・一日目は緊張したり、顔を見て会話することがあまり上手くできなかったのですが、2日目の今日は、困ったことのテーマを楽しい話題の中から考えることができて、良い経験になったと思います。

○実際の解決策

・色んな解決策が出て良かったです。

○日常とは違う場所への参加

・奈良女子大学いけてよかったです。

2．反省点・よくなかったこと

○自分がもっと考える必要

・もう少しだけ、何か考えればいいと思ったのでしたが電車とバスの使い方をもう少し何回か、練習したらいいと思いました。

○テーマ設定の問題

・このテーマについては、これまで考えたことがあった。テーマは考えづらい内容だったと思う。

・このテーマについては、あまり良くなかった（単純だから)。他のテーマで語り合えたら良かった。例えば、スーパーの駐車場で車いす用に一般の人が停めているので、その改善方法（何とかしてほしい)。

○非対称的に感じられるコミュニケーション

・でも気になったのが、質問が私からの一方通行になってしまっていたことです。その一方通行の状態が、もしかすると相手にとっては圧力に感じられて、しんどさにつながってしまっているのではないかと思いました。でもそういう会話の仕方が彼らのスタイルなのかもしれないし、難しい課題だと感じました。

3．その他

○自分の状況・意見の提示

・他に、自分が困ること、気になることは、車イスや補装具の着脱など、慣れていない人がやるとき。脱ぐときはできても、自分ではくことができない。初めての人には伝えづらいし、困っているように見える。他の人はこういうことで困っているか、聞いてみたい。

・色々なバリアフルなところがバリアフリーになった方がよい。たとえば車いすの人と健常者の人がつきあう、結婚するとか、いっしょにデートに行ったりとか。そうなってきているけどまだ少ない。

○話し合いから気づいた困りごとの提示

・また、障がいのある人ない人がじろじろ見られているので、見られているかということは本人の態度も関係があるという表現が面白かった。つまり、本人が気にしたら、見られるということである。確かに私も昔よく見られたことがあるが、今はもうそんなに気にしないため、あまり見られない気がした。

・1日目には、ジョイアスの学生さんは、電車で困る経験が多いことに気がつきました。傘の置き忘れは、多くの人が経験したことがあることだと分かりました。2日目には、電車やバスを利用する時に、自分も乗りそびれたらどうしようとか、初めて利用する駅では道に迷わないかとどこどきするので、みんなが安心して公共交通機関をつかえるように今日出た案のように改良されたらいいなと思いました。

・普段、漢字の掲示板は当たり前に接していたけれど、実はバリアフリーではなかったのだと思った。自分も社会に出たときに、はり紙を作る機会があれば、ふりがなをふりたいなと思った。目の見えない人、漢字を読むのが難しい人、いろんな人がスムーズに使えるような券売機があればよいなと思う。また、イコカはすごいなと思った。

○話し合いの特質についての気づき

・自分たちのグループのテーマでは、会話をしやすい状況にするには、具体的な質問をする

ことと、話さなきゃではなく是非話したいと思えるような会話の進め方をすることが大切なのだと感じました。そのためにも、興味を持って話を聞き、お互いに楽しむことが大事だと思いました。またこのような機会があればぜひ参加してみたいです。

4．考察：参加型調査・ワークショップと家庭科教育

今回のプロジェクトでは、順に二つのワークショップを行い、いずれのワークショップも、その中で、学生と障害を持つ人とが出会うしかけになっていた。この出会いを作る契機という意味で「共生社会」という家庭科のカリキュラムに資する内容につながりうると言える。ただし、その他者との出会いをどのようにセッティングするかという点に、それぞれのワークショップの違いを見出せるだろう。一番目のワークショップでは、社会調査をすることを目標にすることで、グループの外の人たち（高齢の地域住民、子育てをする親、高校生）などとも出会うような構造になっていた。障害を持つ人も学生も、いわば「調査をする者」としての公的な役割を自覚し、調査先での他者に自分を提示していくようなコミュニケーションの契機となっていた。二番目のワークショップでは、グループ内で自分の経験をもとに話すことを主眼として、グループの中での話し合いを深めることを中核とするものとなっていた。ここでは、障害を持つ者と学生という立場の違いを、「困ったこと」という共通項で括ることで「困ったことを抱える者」という共通のカテゴリーで互いに話をするような形になっていたと言える。

今回の二つのワークショップの表看板の目標（参加者に示す目標）として設定していたのは、社会調査からの提言やワークショップの結果として出てくる解決方法であった。しかし、特に二番目のワークショップの感想の中に見られるように、実際に参加者が経験していたのは、多様な人たちが参加して調査や話し合いをすることそのものの楽しさや重要性、またそこでなされるコミュニケーション自体を振り返ってみることであった。このように、参加する当事者に気づきをもたらしたり、エンパワメントにつながったりする可能性は、開発途上国などの参加型調査に関する一般的な議論の中で重視されている。こうした議論を踏まえても、今回のように社会調査や、それぞれの困りごとの課題解決を含み込んだ企画が家庭科教育における主体的な学習にとって親和的なものであり、単なる体験学習を超えたものになり得ることが確認できるだろう[7)]。

他方で、参加者たちからは、話し合いや「みんなで」参加するという理念の実現の難しさも語られていた。特に調査を行うという一番目のワークショップの課題においては、障害を持つ人と大学生との間では知識や経験の非対称性だけでなく、調査という活動への親和性の違いが出てしまっていた。実際に、話し合いについていくことが難しいという感想を示す障害を持った参加者や、逆に自分がどういう役割をとったらよいのか悩む大学生もいた。しかし、こうした葛藤も含めて、それは家庭科のカリキュラムにある「共生社会」に向けた気づきと反省的思考の醸成につながり得るものだと言えるだろう。すなわち、厳然として存在する障害のある者とない者との間の非対称性への気づきである。そうした非対称性を前提にして、いかに「参加」や「相互の話し合い」を可能としていくか、そうした問いに、学生にとってはなじみ深いワークショップ形式のコミュニケーションの中で出会えるのである[8)]。

最後に今回のワークショップが持っている根源的な問いかけについても触れておこう。今回のワークショップは、知的障害に参加を限ったわけではないが、いずれも「知的障害」のある人の参加を念頭において、「みんなで」行うにはどうすればよいかという観点で企画された。もちろ

ん、障害の社会モデルを念頭におくと、「知的障害」という医学モデルに基づく確固としたカテゴリーを設定することには慎重であるべきだろう。しかし、現実的に考えると、「知的障害」と呼ばれる人の参加においては「身体障害」よりも、意思やニーズを表明することや「話し合うこと」「言語を介して調査を行うこと」などが、それまでのスタンダードな方法を前提とする限り、より困難となることは確かである。そう考えると、主体的・積極的に学んでいくアクティブラーニングのコンセプトと、知的障害と言われる特徴との相性はそれほどよくないようにも思える。この点を「学校」や「教育」という営みの中でどう考えていくか、そういった根本的な問いかけも生まれてくるのである。

今回のプロジェクトを根本的に問い直すならば、「共生社会」を考えていく上で、アクティブでコミュニカティブな主体という教育目標自体との折り合いをどうつけていくかということが大きな課題となってくるだろう。あるいは、（能動的・主体的な存在だけではない）多様な主体が存在する社会で協働はいかにして成り立つのか、という課題を提起しているとも言える。このワークショップだけからは、今の所答えを得られていないが、こうした問題意識を喚起させる契機になりうるものだと考えられる。

〔注〕

1）本論文の著者以外に、谷美奈（帝塚山大学）、内山尚子（たんぽぽの家）が共同研究者として参加し、阪東悦子（ジョイアススクールつなぎ）、土岐智賀子（立命館大学）、松本理沙（同志社大学）が報告書に執筆している。

2）本論文の共著者が企画者として参加した。

3）一番目のプロジェクトは、公益財団法人三菱財団から助成を受けた研究「障害のある人から学ぶまちづくり協働研究―障害のあるリサーチャーおよび学生サポーターの育成」（研究代表：森口弘美）の助成金を受けて企画され、福祉型専攻科「ジョイアススクールつなぎ」、たんぽぽの家「有縁のすみかプロジェクト」、奈良女子大学生活環境学部・井口研究室の協力のもとで実施された。そこでの議論の共有などにも基づきつつ、二番目のプロジェクトが企画され、「知的障害者の「関係性の変容としての自立」のプロセスの解明」（代表：森口弘美、JSPS 科研費 16K04216）の助成を受けて実施された。

4）たとえば、当事者研究の生まれた浦川べてるの家のソーシャルワーカーの向谷地生良は、当事者研究を、「"互いの生きやすさ"の創出を目的とした自助の実践的な研究活動であり、研究の素材は、幻覚、妄想を含めた自分の生活体験や日常の出来事、さらには他者との共通の関心事（例：なぜ働くのか）などから採用される」（向谷地 2016:183）としている。

5）この項目では、「高齢者の心身の特徴や高齢社会の現状及び福祉などについて理解させ、高齢者の生活の課題や家族、地域及び社会の果たす役割について認識させるとともに、高齢者の自立生活を支えるための支援の方法や高齢者とかかわることの重要性について考えさせる」と述べられている。

6）企画段階では最初「差別の経験」について話し合う計画であった。しかし、福祉型専攻科で普段から参加予定者たちと接しているプロジェクトチーム・メンバーの一人から「差別の経験」という表現では難しいという指摘があり、「困ったこと」を出すという形に変更になった。

7）こうした意義があることは重要だが、同時に、エンパワーや学習という効果が、社会調査ゆえに得られることなのかどうか、あるいは社会調査だから得られるエンパワーや学習の質とはいかなるものか、などの疑問がプロジェクト1で提起されていた。

8）以上のような問い直しも含めて、こうしたワークショップを実施した結果を、何らかの形で評価していくことが今後の課題となるだろう。その際には、評価の仕方も従来のオーソドックスなアンケート調査などとは異なった形を工夫する必要があるかもしれない。

〔引用・参考文献〕

阪東俊忠，阪東悦子（2016）「福祉型専攻科の学生にとっての調査活動」まちづくり協働研究プロジェクトチーム『参加のための調査活動―みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？』（公益財団法人三菱財団「障害のある人から学ぶまちづくり協働研究」報告書），29-30.

星加良司 2007『障害とは何か』生活書院.

井口高志 2016「調査と参加をめぐる個人的な省察」まちづくり協働研究プロジェクトチーム『参加のための調査活動―みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？』（公益財団法人三菱財団「障害のある人から学ぶまちづくり協働研究」報告書），33-36.

河村美穂・小高さほみ・伊藤葉子・鶴田敦子 2003「家庭科教育における福祉教育実践の方向性―体験学習を中心とした検討」『日本家庭科教育学会誌』46（3）: 234-244.

川島聡・飯野由里子・西倉実季・星加良司 2016『合理的配慮―対話を開く、対話が拓く』有斐閣.

まちづくり協働研究プロジェクトチーム 2016『参加のための調査活動―みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？』（公益財団法人三菱財団「障害のある人から学ぶまちづくり協働研究」報告書）.

森口弘美 2016「『参加のための調査活動』とは」まちづくり協働研究プロジェクトチーム『参加のための調査活動―みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？』（公益財団法人三菱財団「障害のある人から学ぶまちづくり協働研究」報告書），24-26.

森口弘美・松本理沙・太田啓子・井口高志 2017「調査活動「みんなが行きたくなるカフェってどんなカフェ？」―インクルーシブリサーチの観点からの検討―」『評論・社会科学』122（近刊）.

向谷地生良 2016「当事者研究と精神医学のこれから」石原孝二・河野哲也・向谷地生良編『シリーズ精神医学の哲学 3　精神医学と当事者』東京大学出版会: 180-205.

中間美砂子 2006『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』大修館書店.

野中美津枝 2011「高校家庭科における福祉生活課題解決能力の育成―参加型アクション志向学習による学習者の思考の変容プロセス」『日本家庭科教育学会誌』54(2): 96-107.

Nind, M., 2015, Inclusive research as a site for lifelong learning: participation in learning communities, *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 1-14.

武田丈 2015『参加型アクションリサーチ（CBPR）の理論と実践―社会変革のための研究方法論』世界思想社.

高等学校の家庭科及び農業科教育を対象とした食料生産現場における実践的学習の課題

― 奈良女子大学における教育実践事例からの検討 ―

青木　美紗（奈良女子大学研究院生活環境科学系）
片上　敏喜（日本大学生物資源科学部）

1．はじめに

グローバル化や大資本の参入によってもたらされた様々な競争の激化に伴って、食の安全の確保、地域農業・地域経済の維持、環境への配慮など食に関する社会課題が山積している。このような状況の中、一面的な考えだけではなく、食の生産・流通・消費について総合的に捉え、生産や消費の在り方に積極的に関心をもち、発信・受信することができる生産者や消費者を育成することが必要であると考えられる。そのためには、従来の座学での学びに止まらず、食や農の現場に出向き、現場の状況や内実を具体的に学びながら、生産者と消費者の双方の状況や考え方を伝え合い、理解し合う機会が重要であると考えられる。

こうした状況において家庭科教育の分野では、2010 年版の家庭科高等学校学習指導要領の科目「家庭総合」の中で、「生涯を見通したライフステージごとの衣食住の生活を科学的に理解させ、先人の知恵や文化に関心をもたせるとともに、持続可能な社会を目指して資源や環境に配慮し、適切な意思決定に基づいた消費生活を主体的に営むことができるようにする」、「消費行動における意思決定の過程とその重要性について理解させ、消費者として主体的に判断できるようにする」ことが指摘されている。また科目「生活デザイン」には「食生活の安全と衛生について理解させ、食品の生産や流通と食生活とのかかわりや環境に配慮した食生活の在り方を考えさせるとともに、主体的に家族の食生活を営むことができるようにする」ことが触れられている。

加えて、農業科教育の分野では 2010 年版の農業科高等学校学習指導要領に、科目「農業と環境」において「地域農業の見学や地域環境の観察及び統計資料を用いた具体的な学習を通して、農業の社会的な役割と環境・暮らしとのかかわりについて理解させ、農業の各分野に関する学習に関心をもたせること」、科目「グリーンライフ」においては、「農林業・農山村の特色を生かした生活体験を提供する活動に必要な知識と技術を習得させ、地域資源の有用性を理解させるとともに、地域に根ざした事業の振興に寄与できる能力と態度を育てる」ことが示されている。

以上のように、これら家庭科・農業科の両科における学習の深化において、食の生産現場を訪問し、理解を高める実践的な教育が必要であるといえる。そこで本稿では、食の生産現場に訪問する授業を持続的に実施していく要素を抽出するために、2016 年 8 月 8 日と 2017 年 1 月 21 日に奈良女子大学で実施した授業内容を事例として、高等学校において、現場の見学や生産者と消費者との交流を図ることを主とした授業に導入するためのプロセスと効果・意義、課題について考察することを目的とする。

2．授業の内容

はじめに、2016 年 8 月 8 日および 2017 年 1 月 21 日に実施した実践的授業の内容を表 1 に示す。両日ともに午前・午後と各 1 軒ずつ、合計 2 軒の生産現場を訪問し、生産者による生産工程と生産物の歴史や食品の栄養に関する説明を受けた。また表 1 のように訪問先別に収穫や試食・試飲の体験を行った。加えて、全行程における移動手段にマイクロバスを使用し、各生産現場までの車中において、訪問先の食品の生産の歴史や文化に詳しい「専門家」が同乗し、訪問する食品に関する歴史・文化・栄養・調理方法等の説明を行った。

例えば、表 1 で示した醤油蔵を訪問する際の車中では、醤油と同じ原料で造る味噌を取り上げ双方の違いについて、醤油・味噌造りに重要となるデンプンやタンパク質をアミノ酸に分解する働きをもつ「麹」に焦点をあてた説明が行われた。醤油・味噌双方とも穀物に塩を入れて発酵させていく「穀醤（こくびしお）」と総称されるが、決定的な違いは、醤油は「全麹」、味噌は「半麹」で造られるところにある。醤油醸造における「全麹」とは、醤油の原料となる小麦と大豆の「全てに麹をつけて造る」のに対して、味噌は米味噌なら米だけ、麦味噌なら麦だけといったように「半分に麹をつけて造る」ものであり、これによる味や香りの異なりといった現代の日常生活の中では知り得る機会が少ないであろう食品製造のプロセスについての説明がなされた。

（文責：片上敏喜）

表 1　食品生産現場における実践的学習の内容

日　時	行　　程	学習のねらい
第 1 回 2016 年 8 月 8 日	9：00　大学出発	
	10：40　嘉平衛本舗（奈良県吉野郡大淀町）訪問 吉野地域の日干番茶生産の見学と説明、試飲生産者との意見交換	・奈良県吉野地域のお茶生産の歴史について学ぶ ・経済発展とともに吉野地域のお茶生産農家の減少、高齢化が急速に進んでいることを学ぶ ・女性生産者が後継ぎとなり、商品開発や販路開拓に取り組んでいることを学ぶ
	12：30　昼食	
	14：00　益田農園（奈良県五條市）訪問 大和当帰生産についての説明と農業に関する話生産者との意見交換	・奈良県の生薬である大和当帰について、特徴や用途を学ぶ ・農業生産の難しさとやりがいについて学ぶ
	15：30　直売所において、訪問先の生産物を使った加工品を試食	・生産物の生産・流通・加工・消費までの過程を実感する・生産現場訪問の価値や課題について考える
	17：00　帰学	
第 2 回 2017 年 1 月 21 日	9：00　大学出発	
	10：30　片上醤油（奈良県御所市）の醤油蔵に訪問	・奈良県内の醤油生産について、木樽で国産原料を用いた生産について学ぶ

	醤油生産について、原料のことから加工、販売までの説明後、生産工程を見学。生産している醤油を試食 12：30　昼食 14：30　井上本店（奈良県奈良市）の醤油蔵に訪問 醤油生産について、原料から加工、販売までを説明後、生産工程を見学 17：00　帰学	・生産者の考え方や熱意を知る ・試食をすることで味を実感する ・価格を見ることで、適正価格について考える ・奈良県内の醤油生産は、生産者の考えによって異なることを学ぶ ・原料や作り方の違いで味が異なることを実感する ・生産現場を訪問することの価値や意義について考える
2017年 1月26日	2017年1月21日の振り返り	・他のメンバーの意見を聴く ・見学を行った食品に対するこれまでとの見方の変化等について、参加者同士で議論を行う

※表1で示した授業の参加者はそれぞれ、奈良県内の大学生11名（2016年8月8日）、10名（2017年1月21日）であった。

3．実践的学習の準備

授業を実施するに当たり、事前に以下の準備を行った。

まず、訪問先の生産現場の選定である。季節性を伴う農業現場や食品製造現場に訪問する場合、訪問時期に生産過程を見ることができる作物や食品を選定する必要がある。同時に、生産過程を見る時期は生産者が繁忙期であることが多く、繁忙期の中で見学と説明を引き受けてくれる訪問先を選定しなければならない。これらの条件を満たす訪問先を、2016年8月実施分として2箇所、2017年1月実施分として2箇所選定した。その際、筆者らがこれまでに関係のある生産者や食品製造会社だけでなく、奈良県で10年以上、県内の生産者との繋がりを構築してきたNPOの協力を通じて訪問先選定を行った。

次に、授業実施前に下見と生産者との打ち合わせを実施した。筆者とNPOのスタッフが、訪問予定先を訪問し、授業の趣旨や流れについて意見交換し、受け入れ側との意思統一を図った。この時に、より具体的な学びを深めていくという観点から、試食や試飲を行ってもらえるように依頼した。同時に奈良県の食文化に精通しているNPOの代表に、移動中の車中で関連する食品について説明していただくよう依頼を行った。

訪問日時と訪問先が確定した後、マイクロバスの手配、昼食先の選定および予約、参加者への案内、当日配布する資料の作成にとりかかった。参加者には事前に、インターネット等で訪問先のことや、訪問先が生産している食品について調べてくるように指示した。

4．結果と考察

(1) 参加者の反応

生産現場を訪問する実践的学習の後、参加者にアンケートを実施した。その結果、「ツアーに

参加してどのように感じましたか」という質問に対して、表2のような結果を得た。参加者の多くが「訪問した生産者の気持ちや意気込みを感じることができた」「奈良県の食や農業により興味をもつことができた」と感じていることがわかる。また、「食品を購入するときに、生産者や生産現場のことも考えようと思うようになった」と回答する参加者も多く、消費行動において商品選択基準のひとつに生産者や生産現場のことを考えることが付け加えられた様子がうかがえる。加えて、半数以上の参加者が「奈良県内の食に関する企業や生産者をもっと訪問したいと感じた」、「訪問した生産者の商品を使って料理や商品開発をしてみたいと思った」と回答していることから、より食の生産現場への関心を広げることができたとともに、地域の生産者と協働活動を希望する姿勢も見て取れた。

また、このような実践的授業を参加した感想（自由記述）には表3のような回答があった。回答の内容からは、生産現場に訪問し生産者と交流することで商品が生産され消費されるまでの過程を知り、食品選択基準を再考する姿勢がうかがえた。さらに、栄養教諭を目指す参加者は、現場を訪問することの教育への重要性に気づいており、自身も将来的に実践したいとの意向を示していた。

表2　参加者の反応

	8月8日（N＝11）	1月21日（N＝10）
訪問した生産者の気持ちや意気込みを感じることができた	10	8
奈良県の食や農業により興味をもつことができた	9	6
食品を購入するときに、生産者や生産現場のことも考えようと思うようになった	7	7
奈良県内の食に関する企業や生産者をもっと訪問したいと感じた	6	7
訪問した生産者の商品を使って料理や商品開発をしてみたいと思った	5	8

表3　参加者の感想（自由記述）

食べ物の生産者の生の声を現場で聞くのは初めてで、それができたのがとっても嬉しく光栄なことでした。行ってみなければ分からない、におい、場所の雰囲気が味わえてとても良い経験、貴重な経験でした。ツアー参加者の方とも興味深い話がたくさんでき、満足感でいっぱいです！
とても熱意を持って働かれていることがひしひしと伝わってきた。普段何気なく食べているものの裏にこんなに苦労や愛があることを実感した。
生産者の商品に対する想いやこだわり、作業の大変さなどがとても伝わり、商品を見る目が変わりました。
何気なく食べていたけれど、生産者をイメージしながら、気持ちでも食べるようになった。
将来は栄養教諭を目指しているが、教壇に立ったときは、このような授業を企画したい。

以上から、食料生産現場を訪問する実践的学習が、家庭科や農業科の指導要領に記載されている項目である「消費行動における意思決定の過程とその重要性について理解させ、消費者として主体的に判断できるようにする」ことや、「地域資源の有用性を理解させるとともに、地域に根ざした事業の振興に寄与できる能力と態度」を引き出す効果があることが明らかとなった。なお、今回の参加者の多くは大学１回生が多く、高等学校の生徒を対象とした場合でも同様の効果がある可能性は十分にあると考えられる。（文責：青木美紗）

(2) 教員の関わり

実践的授業を実施し、参加者の学習をより向上させるために教員の関わりも重要である。訪問先や協力者（本稿においては奈良県内の NPO）との事前準備に加えて、見学中には参加者が理解をより深められるような質問の仕方や補足説明を行うことである。例えば、表１で記した大和当帰の見学の際には、生産者が「大和当帰は奈良での本格的な生産があまり行われていないため、使用できる農薬が少ない」と説明された時に、「農薬は作物ごとに登録があり、登録されていない農薬を使うと販売できない」という情報を教員が補足説明した。また、醤油蔵を訪問した際には、２軒のうち１軒の商品価格が、大手メーカーのものと大差がなかったことに参加者の学生が疑問を持ったため、教員が「価格の設定についてですが、この価格で経営が成り立つのでしょうか」と質問を行ったところ、「消費者がより安価なものを求めるため、経営としては最低限の価格で販売せざるを得ない状況である」といった応答を行い、より詳細な情報を引き出して学生の理解を深めるに至った。

このように、参加者が質問することに躊躇している場合は、訪問者側の状況を鑑みつつ、教員がフォローすることによって、参加者の理解を深めることに寄与するアプローチが必要になるといえる。（文責：青木美紗）

(3) 授業を実施する上での課題

最後に、授業を実施する上での課題について、以下で述べる。

まず、実践的授業を実施するにあたっては、参加する学生がある程度の事前学習を経て、生産現場に関する情報等を収集した上で、生産者と交流を行うといった準備が必要であると考えられる。今回の実践では、第１回目では事前学習を参加者に課さず、第２回目では課すこととした。その結果、第２回目の参加者の方がより具体的な質疑応答が行われていたことがわかった。

次に、事後学習を設けることの必要性である。これも事前学習同様、第１回目の参加者は実践的授業の終了後に実施内容についての検討の時間を取らず、第２回目の参加者は参加者同士で実践的授業の実施内容について検討を行う時間を設けた。その結果、第２回目の参加者は、お互いの気づいたことや学んだ箇所について意見交換を行うことで、実践的授業の内容をより深めることができていた。したがって、わずかな時間であっても実践的授業を実施する際には、事前・事後学習を設定することが重要であると考えられる。

また高等学校の授業に、本事例のような実践的授業を導入する場合には、準備や実施に係る時間が必要となるため、教員の負担にならない時間と労力で導入していくことがポイントとなる。（文責：青木美紗）

そのためには、生産現場の情報に詳しい大学教員や NPO との連携を行うことができる関係性を醸成していかなくてはならない。また学校内において、教員が時間や資源を投入し、学外の諸

団体との関係性を構築していくことに対する理解や、一連の取組みに関する肯定的な支援を行っていくことも、高校生を対象とした実践的事業を実施していくために必要であるといえるであろう。（文責：片上敏喜）

参考文献

文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説　家庭編』
文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説　農業編』

中等教育段階における「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した総合的な学習の時間の実践研究

― 音や音楽の存在に着目した学習を通して ―

多賀　秀紀（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに

本稿は、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指した中等教育段階における「総合的な学習の時間」の学習に関わり、筆者の実践をもとにその成果と課題を明らかにすることを目的としている。

奈良女子大学附属中等教育学校（以下、本校）の3年および4年次[1)]における総合的な学習の時間は、それぞれ「世界Ⅰ」および「世界Ⅱ」として開講されている。本稿では、筆者が平成28年度に実践した「世界Ⅰ」の一部について報告の対象とする。

平成29年3月に告示された第9次学習指導要領（以下、新学習指導要領）では、「見方・考え方」を働かせた「資質・能力」の育成と、「主体的・対話的で深い学び」の実現が各教科等に求められている。「アクティブ・ラーニング」に代わるこれらのキーワードは、「活動あって学びなし」のいわゆる活動先行型の学習形態に警鐘を鳴らすものと考える。一方で、定まった授業のスタイルが存在しているわけではなく、学習課題や学習集団の質に依拠しながら実践を蓄積させていくことが重要であろう。本実践の考察に際しては、このような教育政策全体の動向を踏まえ、新学習指導要領の目指す新しい学習の在り方についての視点を含めることとしたい。

2．実践の背景

1）学習指導要領における「総合的な学習の時間」の扱い

平成10年の学習指導要領改訂による総合的な学習の時間の創設から20年を迎えようとしている。「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことを目指したこの学習指導要領では、従前のいわゆる「詰め込み式」教育のさらなる転換を図り、子どもたちの自発的な学びと思考力の育成を同時に打ち出した。この背景として、「失われた10年」と呼ばれた1990年代からの10年間に顕在化した学力の低下や少年犯罪の増加、所得格差の拡大や出生率の低下など、戦後の日本社会を安定的に支えていた要因が崩れ始め、未来への不安が高まっていたことが指摘できる[2)]。このような変化の激しい社会を生き抜くための「生きる力」を育成する具体的な手段として、これまでの枠を越えた教科横断的アプローチを目指す「総合的な学習の時間」が創設された。

平成29年3月に告示された新学習指導要領における総合的な学習の時間の目標は以下のとおりである。

第1　目標

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

1）探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関

わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
2）実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
3）探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う[3]。

先述した「主体的・対話的で深い学び」は、この目標に示された「資質・能力」を育成するための学習の在り方として、新学習指導要領に示されている。その授業改善の視点として、以下の3点をやや長いが確認しておきたい。

① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次に繋げる「主体的な学び」が実現できているか。
② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
③ 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、想像したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか[4]。

2）本校における「総合学習」の位置づけ

他方、本校においては平成10年の学習指導要領改訂に先駆ける形で、教科横断的アプローチを目指した「総合学習」が、平成3年度のカリキュラム改革において創設された。さらに、平成11年度の研究開発学校への指定にともなう中学校および高等学校の6年間を一貫するカリキュラムの開発を経て、平成27年度までは3年次における「探究・世界Ⅰ」、および4年生における「探究・世界Ⅱ」が開講されていた。これらの総合学習は、現代的課題や各教科等との関連、および授業展開における教員の専門性の関連という2つの視点から、従前の総合学習を再編したものである。また、UNESCOの目指す持続可能な教育（以下、ESD）とも軌を一にしており、現代的かつ世界的な諸課題の解決に、教員の専門性を活かしたアプローチを試みる学習が目指されていた。なお、本校における総合学習をめぐる動きは北尾（2012）に詳しい[5]。

さらに、平成28年度以降は、3年および4年次における総合学習の枠組み自体を残したまま、「世界Ⅰ」および「世界Ⅱ」として内容を再編し、「課題研究」の性格を帯びたものとなった。これは、本校がスーパーサイエンスハイスクール（以下、SSH）の指定を受け、中高の6年を一貫する探究活動を軸としたカリキュラムの研究開発に取り組んでいることによる。世界Ⅰは引き続き、ESDをテーマとしつつ協働型探究学習として、また、地域を素材としつつローカルな視点とグローバルな視点を往還できる力の育成が目指されることとなった。これは、同時に内容が再編された1年次の「寧楽Ⅰ」および、2年次の「寧楽Ⅱ」が、世界遺産あるいは古都奈良の文化財といった地域を素材とした協働型探求学習を志向しており[6]、世界Ⅰがこれらの発展的学習として位置づけられていることによる。同時に、4年次で開講される「世界Ⅱ」との連続も図られており、研究仮説の立て方、実験・観察の計画、先行研究のレビュー、データ処理、考察の組み立て方などを2年間で学ぶ科目として位置づけられた。

2016 年度　3 年　総合学習

科目	単位数	種別	講座数	生徒数	担当者（時間数）
世界Ⅰ	2	必修	4	120	中村 博之(2)　多賀 秀紀(2) 松田 正昭(2)　永曾 義子(2)

目標	ESD（「持続可能な開発のための教育」）を理念とし、個別教科の枠組みをこえた「環境」「健康」「国際理解」「人権・平和」などのグローバルイシューについて、主体的に課題設定し、その課題に対して、問題解決していくことができる力の育成を目指す。あわせて、仮説の立て方や実験・観察の計画、先行研究の調査、データの処理、考察の組み立て方など、課題研究の基礎的技能を養う。			
育てたい力	調査能力	思考力	発表能力	評価能力
	探究活動において、主体的かつ自主的に取り組む	課題研究の基礎的技能を身につけ、同時に様々な角度から物事を捉える	他者が理解しやすいような工夫をする	他者あるいは自己を公正かつ的確に評価する

時期	学習内容	ねらい
Ⅰ期	1．出店授業 ・4 人の教員が講義や実験・実習などを組み込んだ授業を行う。 ・生徒はすべての授業を受ける。 2．まとめと振り返り	出店授業 ・「環境」「健康」「人権」「平和」「文化」など ESD(持続可能な開発のための知識、価値観、行動など)の考え方を、身近な地域や手段を探究対象にしつつ、各教員の専門性を生かして、授業で扱う。 探究活動 ・様々な切り口で探究活動を行い、ESD の考え方をより深めるとともに、人間や自然・社会事象への多角的な視点の獲得を目指す。 ・設定した課題に対して、仮説の立て方や実験・観察の計画、先行研究の調査、データの処理、考察の組み立て方など、課題研究の基礎的技能を養う。 ・テーマに則した発表であったか、分かりやすい内容であったか、自他共に正しく評価する力を修得させる。
Ⅱ期	3．課題設定と探究活動 出店授業で得た知識や考え方をもとに、教員の指導のもとで、身近で具体的な課題を設定して探究活動を行う。 4．発表・提言・まとめ	

評価の方法	以下の事項を基に、「課題研究の基礎的技能の習得ができたか」を基準に、総合的に判断して評価する。 ・出店授業への取り組み方や態度 ・探究活動の研究発表に関する他者評価ならびに自己評価 ・各種レポート
学習活動の特徴	探究活動では、与えられたテーマに則してさまざまな調査・実習・実験を行い、様々な方法で発表・討議し、相互評価を行う。
授業の形態	出店授業は、担当教員ごとに講座を開設し、全員がすべての領域を受講する。探究活動は、生徒の研究テーマに則した担当教員のもとで、講座単位の授業を行う。
教科書・主教材	特になし
副教材	特になし
備考	特になし

［表 1］　平成 28 年度「世界Ⅰ」授業シラバス

4 月から 9 月までのⅠ期には、4 人の担当教員が自らの専門性を生かした講義や実験・実習などを各クラス 6 時間ずつ実施する。10 月から 3 月までのⅡ期には、生徒がⅠ期の授業内容を踏まえてそれぞれの教員が担当する講座を 1 つ選択し、その指導のもとで探究活動に取り組む。本稿では、筆者が担当したⅠ期の学習活動について報告および考察の対象とする。

3．問題の所在と授業内容の構想

筆者にとって、世界Ⅰを担当することは初めての経験であった。専門とする音楽科の授業に関しては、先行実践は枚挙にいとまがない。しかし、本校の新しい教育課程を見据えて再編成された世界Ⅰは、これから実践が積み重ねられようとしている。したがって、「手探り状態」で授業を構築せねばならなかった。ここでは、筆者が構想した授業内容を、自身のもっていた問題意識をもとに述べておきたい。

1）生徒の現状へのアプローチ

授業の対象である3年生は、筆者自身が担任として、また音楽の教科担当としてもこれまで2年間かかわってきた。人懐っこく、賑やかさも感じる一方で、人間関係の希薄さを感じる場面が少なくなかった。人懐こさや賑やかさとは逆に、人の話を聞く（聴く）ことを苦手としていたのである。他者の発した声に耳を傾けず友人同士の会話に熱中することが少なくなく、声や言葉による人との関わりに課題があった。こういった現状に対して、傾聴する力あるいは聴覚を研ぎ澄ませる力を磨く必要があると筆者は考えた。そこで大きな示唆を得たのが、作曲家・武満徹の言葉である。少し長いが、以下に引用する。

> それに較べて、今日の私たちの生活は、無制限に送られてくる人工的な情報を受け容れることに多忙で、それを咀嚼(そしゃく)することにさえ倦(う)んでいる。私たちは、いま、個々の想像力が自発的に活動することが出来難(にく)いような生活環境の中に置かれている。眼や耳は、生き生きと機能せず、この儘(まま)、退化へ向かってしまうのではないか、という危惧すら感じる[7]。

武満はさらに、自らの作曲行為について「既に世界に遍在する歌や、声にならない嘯(つぶや)きを聴き出す行為なのではないか」[8]と投げかけ、以下のように続ける。

> だが、そのためには、私の耳（感性）は、現在(いま)よりもっと撓(しな)やかで柔軟でなければならない。コーネルやディッキンソンが世界に示した鋭敏な反応とまではいかぬまでも、少しでも、私なりに、「世界」に応えられるように[9]。

武満のこれらの言葉は今から20年以上前のものである。しかし、生徒たちが置かれている状況と非常に近い。むしろ、現在を予期していた言葉であるように筆者には思われる。多発するSNSやスマートフォンによるトラブル、個性化が叫ばれつつも孤独を回避したい心境とのせめぎ合いなど、生徒たちの日常との重なる点が多い。武満の言う「撓やかな耳」を拓き、身の回りの音や声に耳を澄ますことが、授業のタイトルである「世界」と生徒との接点をつくることにもつながると考えた。

2）協働的探究学習の在り方

協働的探究学習は、内容の再編とともに新たに取り入れられたというより、これまでにも行われてきたグループによる学習活動を新たな視点で捉え直すという方が正確であるといえる。しかし、冒頭で指摘したとおり「活動あって学びなし」では、「主体的・対話的で深い学び」にはなり得ない。これまでに本校が取り組んできたSSH研究においては、多様な他者との協働や「知の共有」について課題があることが指摘されており[10]、3-1）で述べた生徒の現状もふまえた協働的な学習をいかに組織するかが重要である。つまり、「グループ活動ありき」ではなく、他者

と学び合い、他者と関わる中で新たな知見を得たり、新たな疑問が生じたりするような協働的探求学習を組織する必要がある。

3）授業における ESD の扱い

世界Ⅰの授業においては、ESD の扱いも大きなテーマの一つとなっている。ESD の目標は、「持続可能な社会づくりに関わる課題をみいだし、それらを解決するために必要な能力・態度を身に付けること」[11] である。日本を含め世界には、自然災害や経済問題、紛争、環境汚染、貧困といった多くの課題があり、［表 1］の「ねらい」にも挙げた「環境」「健康」「人権」「平和」「文化」などが、持続不可能となりつつある現実がある。筆者はこれまで、音楽科授業の中で ESD の理念を実現することを企図した実践を試行してきた[12]。しかし、本実践においては、音楽科授業との関連を図りつつ、世界Ⅰに固有の視座を確保し到達点の差異を明確にしておく必要がある。

宮下ら（2015）は、国内外において出されている ESD に関わる教育政策に日本の音楽教育実践研究が十分に対応していない状況を指摘し、高等学校芸術科音楽における ESD としての音楽鑑賞教育の理論的枠組みと、授業実践を通した検証を行っている[13]。その背景として、複数科目の要素を統合あるいは、本稿で扱っている総合的な学習の時間のような「インテグレーション・アプローチ」が実践の多くを占め、「インフュージョン・アプローチ」として教科等における事例が少ないことを問題として挙げた上で[14]、現行学習指導要領の指導内容と ESD との関連を明らかにした[15]。宮下はさらに、音楽鑑賞教育によって求める ESD としての学力を指導内容に関わらせて明確化した授業をインフュージョン・アプローチとして実施し、育成された学力を核として、インテグレーション・アプローチ等へ発展させることが重要であると述べている[16]。この指摘は、授業としての到達点を異にするという前述した筆者の問題意識と一致している。

現行学習指導要領の指導内容は、中学校鑑賞領域の場合、「音楽の素材としての音」「音楽の構造」「音楽によって喚起されるイメージや感情」「音楽の鑑賞における批評」「音楽の背景となる風土や文化・歴史など」の 5 点である[17]。これらは、学習指導要領における〔共通事項〕（高等学校の場合は「音楽を形づくっている要素」が相当）のベースであり、学習活動の基盤に位置づくものでもある。つまり、〔共通事項〕を扱うことによる音楽の特質を知覚・感受する能力の育成が、音楽科授業の本質であるといえる。そのうえで、ESD の目標としている、持続可能な社会づくりに関わる課題をみつけ解決するために必要な能力・態度が身に付いたことを、生徒自身が学習を通して実感できる必要がある。

総合的な学習の時間の場合、新学習指導要領において育成すべき資質・能力が「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくため」のものであることを 2 で示したが、この内容は音楽科の方向性とは異なるものである[18]。総合的な学習の時間の場合、研究手法などの習得といった一連の協働的探究学習が、持続可能な社会の創造に寄与できるという実感を生徒がもつことにつながる必要があると考える。

4．授業の実際

1）Ⅰ期授業プランの立案過程と展開の実際

3 における問題意識をもとにした具体的な授業プランを示し、考察を試みる。2-2）で述べた通り、4 月から 9 月の半年間（以下、Ⅰ期）は、1 クラス 6 時間ずつの授業を 3 クラス分実施し

た。授業は生徒の実態や展開における発言、ワークシートへの記入内容を受けて筆者の原案を修正しながら展開した。そのため、2時間単位の授業プランに加え、生徒の発言や記述を紹介しつつ論じるものとする。

①第1次

次	活動のねらい	生徒の活動	指導上の留意点	評価
1	*①なぜ音楽によって感情が揺さぶられるのか考える。*			
	①-1 生徒にとって比較的身近であると思われる楽曲を例として，音楽を聴くことで生じる心境の変化について考えさせる。	《We are the world》と《花は咲く》を聴き，「なぜ人々は音楽を聴いて励まされたり，元気が出たりするのか」について考え，意見を述べる。	○ 曲名は伏せておく。 ○ これらの楽曲を聴いた場面や局面を思い出させ，曲の作られた背景を予想させるようにする。	発言 WS
	①-2 音楽を形づくっている要素や歌詞に着目し，自分の心境を変化させた要因について考えさせる。	板書された意見について，その理由を考えて意見を述べ，クラスで共有する。	○ 知覚・感受したことと，それ以外に分けて板書する。 ○ 述べられた意見をもとに，作曲者や作詞者が伝えたい内容は，音楽を形づくっている要素や歌詞によって聴き手に伝わることを導く。	発言
	②なぜ音楽のなかみが伝わるのか考える。			
	②-1 作曲者や作詞者が伝えたいことが，なぜ自分たちに伝わるのかについて考えさせる。	「音楽は世界の共通言語」あるいは「音楽は国境を越える」という言葉が，どのような意味を持つのか考え，意見を述べる。	○ 言葉を聞いたことがある生徒には，どのような場面で耳にしたのか。また，聞いたことのない生徒には，この言葉がもつ意味について考えるように指示する。	発言 WS
	②-2 音楽の内容が聴き手に伝わることの背景について考えさせるための布石とする。	言葉のもつ意味について考えたことを述べ，クラスで共有する。	○ 聞いたことのない生徒の意見を先に述べさせるようにする。	発言 WS
	②-3 自分たち以外の文化の存在に目を向けさせる。	《We are the world》のメッセージが，英語を母語としない人にも伝わかどうか，考えて意見を述べる。	○ 一定の答えを導かず，次の時間のテーマとなるようにする。	発言

第1次では、まず「**なぜ音楽によって感情が揺さぶられるのか**」を考えた。教材としたのは《We are the world》および《花は咲く》である。《We are the world》は2010年のハイチ地震で[19]、《花は咲く》は2011年の東日本大震災のチャリティーソングとしてそれぞれ歌われ、2曲は自然災害に関わっている点で共通している。特に、《We are the world》については、アフリカの飢餓と貧困の解消を目的としたチャリティーソングが本来の姿であり、大勢で歌うことによる一体感が世界的なヒットの理由の一つであろう。授業では、この共通点を紹介した上で、「**なぜ人々は音楽を聴いて励まされたり、元気が出たりするのか**」について《We are the world》中心に、生徒に問いを投げかけた。それに対する生徒Aの意見を紹介する。

> **元気が出るような励ましの言葉や優しい言葉が歌詞になっているから、共感して気持ちを明るくできる。演奏（歌う）すると暗い気持ちがまぎれて、ストレスが解消できる。**
> **「私たちは1つだ」というところから「1人じゃない」と思えて孤独感が消える。（歌詞やリズムが良い）**
> **歌詞が分かりやすく、子どもでも歌える。メロディーがゆったり。**
> **曲を自分たちを想って歌ってくれる行為がうれしい、感謝。**

みんなで歌っている部分が、“応援”という感じがして良い。

（原文ママ、下線は筆者）

下線部は、音楽科授業における学力である音楽の特質を知覚・感受していると考えられる部分である。さらに、生徒Aは音楽を形づくっている要素とその効果に言及しつつ、歌詞からもメッセージが伝わると述べている。生徒A以外にも、歌詞から内容が伝わるという発言や記述が多く見られ、音楽的内容や歌詞の内容によって《We are the world》が多くの人を励ましたり、元気づけるという結論に収斂した。

そこで、「**この歌の歌詞は英語だが、英語を母語としていない人にも本当に同じように伝わるだろうか？**」というワークシートにない問いを投げかけた。この問いには、文化人類学者であるジョン・ブラッキングによる以下の言葉が筆者に示唆を与えている。

> 音楽は、社会的態度と認知過程を表現することができるが、しかし、それが有用であり、効果的でありうるのは、その創り手の文化的・個人的経験を共有してきた人間が、あるいは何らかの方法で共有しうる人間が、準備された受容力の耳をもってそれをきく時だけである[20]。

《We are the world》はアメリカで生み出された曲であり、その音楽語法は西洋の機能和声にもとづいている。日本では、明治維新以降の国策によって音楽文化の急速な欧化がみられた。その結果、それまでの日本における音楽文化は追いやられ、機能和声にもとづく音楽が学校教育によって広められた経緯がある。生徒たちの使用している現在の教科書でもこのような音楽が多く扱われており、生徒が日ごろから耳にする音楽の多くも同様であると考えられる。しかし、世界にはこれとは異なる語法に基づく音楽が多く存在している。高橋（2017）は、異文化の公正な判断をさまたげている要因として、学校教育によって無意識に身につけた西洋音楽的秩序や、文化相対主義や自民族中心思想などを挙げた。その上で、それらの観念からいったん距離を置いて、音楽と日々の関わりを見直すことの必要性を述べている[21]。高橋の主張は、20世紀以降の世界のさまざまな音楽と人間との接点を見出すに際してのものであるが、彼の挙げた3つの要因は、ある一定の文化をスタンダードとして捉えることの危うさを指摘している。ブラッキングや高橋の言葉に即して考えると、私たちは《We are the world》を聴くことによって元気が出るかもしれない。しかし、「文化的・個人的経験を共有」していない人々は、同じように元気が出るのかを問い直す必要があろう。筆者がねらいとしたのは「音楽は世界の共通言語」という言説の裏で、異なる音楽語法をもつ文化の存在を無意識に否定している可能性に気づかせることである。言い換えれば、自分のスタンダートとは異なるスタンダードが存在する可能性に気づかせるということもできよう。

ワークシートにない問いで生徒の思考を刺激した後、「②なぜ音楽の中身が伝わるか」について考える活動に移った。具体的には、「**音楽は世界の共通言語**」**または**「**音楽は国境を越える**」**とはどういうことか**という問いを生徒に投げかけた。これらの言説は、音楽が言葉などの壁を越えて、国や民族、文化などに関係なく広く伝わるという意味合いで用いられることが多い。生徒に質問したところ、多くがこの言葉を知っていた。この問いに対する生徒Bの意見を紹介する。

歌詞の意味は分からなくても、音楽のメロディから感じることはだれでもできる。つまり、

誰でも音楽は共有し、楽しむことができる。メロディや雰囲気から、この音楽が伝えたいものが分かる。

（原文ママ）

生徒Bの意見は、《We are the world》がもつ「人を励まし、元気づける」という性格にもとづく意見であるように思われる。

授業における生徒と筆者とのやりとりの中で、「音楽を理解することによって、私たちは何かを感じたり心が揺れ動いたりする」という共通理解が生成されていった。

②第2次

次	活動のねらい	生徒の活動	指導上の留意点	評価
	③　音楽を「理解」するとはどういうことか考える。			
2	③-1　異なる時代背景をもつ楽曲の鑑賞を通して，自分たちとは別の時代の文化の存在を意識させる。	《交響曲　第3番　ヘ長調》(J.ブラームス)，《地上のすべての国々は》(レオニヌス)，《越天楽》を聴き，感じたことや思ったことをワークシートに記入し，意見を述べる。	○　感じたり考えたりしたことを言語化して述べさせることを重視し，可能であれば理由や根拠を述べさせようにする。	発言 WS
	③-2　音楽を「理解」することを通して，生徒自身の時代あるいは文化的背景を意識させる。	自分が最も理解できた曲を選び，音楽を「理解」するとはどういうことかについて考え，意見を述べる。		発言 WS

第2次では、第1次のまとめで共有した「音楽を理解する」ことをテーマに授業を進めた。具体的には、時代や国・地域といった異なる背景をもつ曲を3曲鑑賞し、それぞれについて感じたことや考えたことをまず述べる。その上で、「音楽を理解する」とはどういうことかについて、自分なりの考えをもつという流れである。第1次で紹介したブラッキングの言葉によれば、生徒自身のもつ文化的背景に近い曲であれば、聴くことによって何かを感じたり、思い浮かべたりすることができるであろう。逆に、遠ければ具体的なイメージが浮かびにくいと考えることもできる。それぞれの楽曲の特徴を簡単に説明しておきたい。

交響曲　第3番　ヘ長調	地上のすべての国々は	越天楽
ドイツの作曲家であるヨハネス・ブラームス（Brahms, Johannes 1833-1897）によって1883年に作曲された。この授業では第3楽章を扱っている。ロマン派音楽に位置づくこの作品は、機能和声に基づいて作曲されている。	12世紀末に現在のフランスを中心に活躍したレオニヌス（Leoninus）によって作曲された。ブラームスの時代のような機能和声が成立する以前の作品であり、オルガヌム[22]の技法を用いて作曲された合唱曲である。音の扱い方としては声明（しょうみょう）に近い。	1000年以上前の日本における雅楽の演目の一つである。当然のことながら、機能和声に基づいた曲ではなく、8種類の弦楽器、管楽器、打楽器によって編成される。

第1次で述べた西洋の機能和声にもとづいた作品は，《交響曲　第3番　ヘ長調》のみである。《地上のすべての国々は》および《越天楽》には、そもそも楽曲を構成する概念としての和声は含まれない[22]。そういった意味では，《交響曲　第3番　ヘ長調》について記述することが、生徒たちにとっては最も容易なのではないかと思われた。これら3曲の鑑賞を通して、生徒がワークシートに述べた内容を以下に示す。

	生徒C	生徒D	生徒E
①交響曲第３番	ゆったりなめらかな曲なのでおちつく。長調なので気分も明るくなる。強弱があり，弱いところはおちつき，強いところは盛り上がる。壮大な感じがする。	静かな部分とにぎやかな部分を対比させている曲のようなきがする。また，暗いところを連想させるような部分もあった。	テンポがかわることで聞き手が，今どこにいてどんなじょうきょうであるかを考えさせる曲。
②地上のすべての国々は	少し不気味。拍がうてない。神秘的。 あまり楽器を使わず，声が主な音となっている。①と違って声の高さで長短をわけている。音が残る感じ。(楽器も)	死後の世界を表しているような感じがした。	人の声だけで曲を作っている部分は深さを感じた。
③越天楽	和を感じられる。神や仏のような感じ。拍がうてない。音の変化もあまりない。冒頭部分は何かが始まる前ぶれのような感じ。夜，赤や橙色の光に照らされた寺のようなイメージ。	神秘的な曲のような気がした。お正月とかに流れてそうな曲。	神社などできいたことがある。ひびいているところが神秘的に感じさせる。

ワークシートへの記述から、この３名がイメージしたものがそれぞれ異なっていることに加えて、曲の背景と生徒との距離を推し量ることができるように思われる。それは、記述の量ではなく内容からである。その後、各自が最も「理解できた」と思う曲を選んだ上で、「音楽を理解するとはどういうことか」について記述させた。３名の生徒はそれぞれ以下のように記述している。

生徒C	生徒D	生徒E
①	②	③
①が最も理解できた。強弱や長短を感じ取ることができた。②，③は普段あまり聴くことがなかったり関わることがないからあまり理解できなかったと思う。明るいとか盛り上がるとか，主観的な感り方だと思う。 ″音楽を理解する″というのは，自分がその音楽から，どれほど感じ取れるかだと思う。	この曲はとても静かで「死後の世界」を表していると思った。このように，音楽を理解するということは，その曲や歌から何かを想像することができることだと思った。また，その曲に共感できることやはげまされることも音楽を理解することの1種だと思った。	音楽を理解するとは，その音楽のながれている時と場所を考えることだと思う。 そのため，個人的にもっともなじみのある③が，時と場所を空想しやすかったから。

取り上げた３曲が、生徒たちの多様な背景を網羅できていることは望むべくもない。しかし、時代や国・地域といった異なる背景をもったこの曲のいずれかに sympathy を感じたことは、生徒と曲との間にある種の「共通項」のようなものがあると考えられるのではないか。第３次は、この「共通項」をテーマに授業を展開していくことになる。

次	活動のねらい	生徒の活動	指導上の留意点	評価
	④なぜ音楽を「理解」することができるのか考える。			
	④-1 他者の意見を知ることで，音楽を「理解」することについての新たな視点を得る。	音楽を「理解」することどういうことかについて，他者の書いた意見を読む。	○ 以前の活動を思い出させながら，音楽を聴いて想像したことの源泉が，自分自身の体験や経験に基づいていることに気づかせる。	
	④-2 音楽を「理解」することで音楽のもつ背景を知ることができ，自分自身を振り返ることにつながる可能性に気づかせる。	なぜ，自分自身がその音楽を「理解」できるのか考える。	○ 取り上げた3曲を再度聴かせながら考えさせる。同時に，理解できたことと理解できなかったことについても挙げさせる。	発言 WS

3	*⑤音楽と自分との接点について考える。*				
	⑤-1	自分のこれまでを振り返り，音楽を「理解」できる自分自身について思いを巡らせる。また，他者の意見を知り，自分とは異なる音楽を「理解」していることが異なる背景に基づくものであることを理解させる。	音楽を聴いて理解できたことが，どんな体験や経験と結びついているか，また，それを結びつけるものは何かを考える。	○ 異なる曲を「理解」した生徒同士で，記述した内容を読み合わせる。	発言 WS
	⑤-2	授業のまとめとして，自分の背景を知るとともに，背景の違う他者への想像力を働かせる。	音楽と自分との接点について，これまでの学習を振り返ってまとめる。		WS

第３次では、第２次のまとめとして考えた「音楽を理解する」とはどういうことかについて、他の生徒が記述したものを抜粋して配布し、各々の生徒に読ませることから授業を始めた。この時点で、音楽を理解するという営みに対する明解な答えは存在していない。そこで、ワークシートに記述した内容から読み取れることを、筆者の考えとして生徒に提示した。

「理解」できた曲が同じだったとしても、「想像」したものは同じだったり、違ったりするケースがあるようです。さらに、想像の源が、自分自身の体験や経験に基づいていると考えている人が多いようです。

そして、「**そもそも、自分はなぜその音楽を理解できるのでしょうか**」という問いをワークシートに用意し、生徒に提示した。それに対する生徒Ｆの記述を紹介する。

小さい頃から色んな経験をし、色んな場面で音楽を聴いてきたから、多分そういう記憶と照らし合わせることによって、音楽について考えを巡らせることができるのだと思う。

（原文ママ）

さらに、「**理解できたことについて、A自分のどんな体験や経験と結びついていますか。Bまた、それを結びつけるものは何ですか**」という問いをワークシートで提示した。同じ生徒Ｆは次のように記述している。

A．例えば①の曲であれば、よくレストランに流れていそうな曲。それがやっぱりレストランの清潔感や、落ち着いた印象などが想像に表れているんだと思う。逆に、②のような男性コーラスと鈴の音がアクセントになっているような曲は、ドラマや店に流れているところはあまり聞いたことがない。だから恐かったんじゃないか。③は神社の祭りとか遺跡とかで流れていたのを、似たようなので聞いた。
B．自分の脳が覚えている記憶

（原文ママ）

この生徒Ｆが記述した「小さい頃から色んな経験をし」の具体的な内容に迫ることはできなかった。しかし、「レストランの印象」に表れているように音楽から感じ取って想像したことが、生徒自身の体験や経験、記憶と結びついている様子が読み取れる。

そして、異なる曲を「理解」した生徒同士で、ワークシートの問いに対する答えを互いに紹介させた。その意図は、身近な他者の異なる考えに触れるという、ごく当たり前で日常的な営みを、音楽という媒体によって改めて経験し直すことで、異なる背景をもつ身近な他者への想像力、ひいては武満の言う「撓やかな耳」を拓くことにつながることを期待したことにある。

一連の学習は、音楽を通した自己理解と他者理解に結実していったといえるのではないだろうか。当初は、「感情」をテーマとして多様な音楽を聴いて考えるという「文化」の側面からのアプローチを意図していた。しかし、生徒とのやり取りの中で、文化の「理解」という新たな要素が加わった。そして、その理解を自己と他者との対話によって深化していくというプロセスをたどることになった。

5．まとめにかえて

ここまで、Ⅰ期における筆者の実践を報告し、それをもとに考察を試みてきた。ここでは、本実践における、成果と課題を明らかにして本稿のまとめとしたい。

本実践において、授業者である筆者は知識や技能を与えるのではなく、問いを発し生徒の思考を揺さぶる役割を担うことになった。問いに対する筆者なりの答えはもちあわせているものの、その答えを提示し望ましい方向に生徒の思考を導くのではなく、問いに対する生徒の答えからその背景を読み取り、場合によっては問いを改めたり、別の問いを投げかけたりすることが求められる部分が少なからずあった。

また、生徒は他者の考えを知り「音楽を理解する」とはどういうことかについて自らの意見を形成していった。学習形態としてのグループ活動は取り入れなかったものの、生徒と授業者あるいは生徒同士による「対話的な学び」あるいは、3-2)において指摘した「協働的探求学習」を実現するものとしての可能性を、一連の展開から見出すことができた。加えて、「対話的な学び」における授業者の役割は、従来のものとはその位置づけが異なるものであることも指摘できよう。

また、本実践の構想を通して、授業者自身の問題意識がブラッシュアップされる場面を多く経験したことについても触れておきたい。「撓やかな耳」を拓くことを標榜しつつも、筆者自身のもつ音楽的背景が西洋音楽を基底としている事実は変わらない。その中で、西洋音楽以外の多様な音楽を「相対化」することが、それらの本質を「理解」することに繋がらないのではないかと考えることも多くあった。生徒に発した問いが同時に筆者自身に向けられるものでもあり、音楽科を専門とする者として、音楽とはなにかを問い続けることの重要性を改めて認識する機会を得たことは、本実践を通した成果であると同時に残された課題でもある。

さらに、課題として、本実践を通した生徒の変容のアセスメントが残されている。「主体的な学び」の実現には、「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次に繋げる」ことが必要であるとされる。つまり、生徒自身が生きていく中での学習の意味を理解することが問われていると言ってもよい。そういった意味で、本実践における学びを生徒がどのように捉えているかを長期的な視点で評価するためのルーブリックの開発が必要である。このことは、筆者自身が授業を構想する段階で問題意識としてもっていた生徒の現状が、どのように変容したのかを検証するためにも必要であろう。

これらの成果と課題を、次年度以降の実践に生かすこととしたい。

〔注〕

1）中高一貫 6 年の教育課程を編成している本校では、4 年生が高校 1 年生に相当する。

2）近藤博之・岩井八郎 2015 『教育の社会学』, 放送大学教育振興会, p.40

3）文部科学省 2017 『中学校学習指導要領』
〈http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf〉
（2017/08/08 確認）

4）前掲書 3）

5）北尾悟 2012 「「総合」再編から「コロキウム」設置へ－“21 世紀のリベラルアーツ”を求めて－」『研究紀要 第 52 集』, pp.1-18

6）奈良女子大学附属中等教育学校 2017 『平成 28 年度　スーパーサイエンスハイスクール　研究開発実施報告書・第 2 年次』, p.20

7）武満徹 1996 「私たちの耳は聞こえているか」『時間の園丁』, 新潮社, p.51

8）前掲書 8）, p.52

9）前掲書 8）, p.52

10）前掲書 6）, p.14

11）国立教育政策研究所教育課程研究センター 2012 『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書』, p.3

12）宮下俊也・大熊信彦・多賀秀紀 2015 「ESD としての音楽鑑賞教育－指導内容と対応させた授業プランの開発と実践－」『学校音楽教育研究』, vol.19, pp.39-50

13）前掲書 12）

14）前掲書 12）, p.40

15）前掲書 12）, pp.41-42

16）前掲書 12）, p.41

17）文部科学省　2008 『中学校学習指導要領解説　音楽編』, 教育芸術社, pp.15-19

18）本稿で扱う世界 I の実践は、新学習指導要領告示以前の平成 28 年度のものである。しかし、再編された世界 I が新学習指導要領を見据えた協働型探求学習等を目指すものであることから、本稿においては着想を得てよいと考えた。

19）正確には、2010 年のハイチ地震で歌われたのは《We Are The World 25 Years for Haiti》というタイトルであり、Quincy Delight Jones II と Lionel Brockman Richie, Jr. によってレコーディングされたものである。

20）ブラッキング, ジョン（徳丸吉彦訳） 1978 『人間の音楽性』, 岩波書店, p.80

21）高橋悠治「リズム－世界音楽の身体　あるいは時間の側から」　徳丸吉彦・高橋悠治・北中正和・渡辺裕編 2007『世界音楽の本』, 岩波書店, p.10

22）複数の声部あるいは楽器の音によって楽曲が成立しているという事実にもとづけば、「音の重なり」としての音響的事実は生じている。しかし、それは機能和声の概念に基づいたものではない。

〔参考文献〕

北尾悟　2012 「「総合」再編から「コロキウム」設置へ－“21 世紀のリベラルアーツ”を求めて－」『研究紀要 第 52 集』 奈良女子大学附属中等教育学校

近藤博之・岩井八郎　2015 『教育の社会学』 放送大学教育振興会

国立教育政策研究所教育課程研究センター　2012 『学校における持続可能な発展のための教育（ESD）に関する研究最終報告書』

武満徹　1996 「私たちの耳は聞こえているか」『時間の園丁』 新潮社

徳丸吉彦・高橋悠治・北中正和・渡辺裕編　2007 『世界音楽の本』 岩波書店

ブラッキング，ジョン（徳丸吉彦訳） 1978 『人間の音楽性』 岩波書店

宮下俊也・大熊信彦・多賀秀紀　2015 「ESD としての音楽鑑賞教育 －指導内容と対応させた授業プランの開発と実践－」『学校音楽教育研究　第 19 巻』 日本学校音楽教育実践学会

文部科学省　2008 『中学校学習指導要領解説　音楽編』 教育芸術社

文部科学省　2017 「中学校学習指導要領」

http:/www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf

（2017/08/08 確認）

総合的な学習におけるエネルギー教育の指導法に関する一考察

吉川　裕之（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに

エネルギー教育は環境問題や国際理解とも密接に関係し、中等教育期の総合的な学習の題材として取り組むべき学習内容である。しかし多くの学校でのエネルギー教育の実践では、調べ学習に終始し、あるいはエネルギーミックスや高レベル放射性廃棄物の地層処分の問題などを「結論の出ない問題」としてディベートを行い、オープンエンドで終わらせる授業が多くみられ、生徒が身近な問題、また将来直面する問題として考えることができていない。近年、インターネットの普及によって、生徒は調べ学習を簡単に行うことができるようになった。文献に当たり、あるいは現地へ足を運ぶといったフィールドワーク型の取り組みをすることなしに、労せずしてたくさんの知識が手に入るようになった。一方で簡単にたどり着く Web ページからの情報に偏り、多角的に物事を考える習慣が身につかない状況がある。またディベートを取り入れた授業を実施した場合でも、エネルギー問題が喫緊の社会問題であるにも関わらず、議論が深まらなかったり、プレゼンテーション能力に頼った結果となったりすることが見られ、生徒にとって“深い学び”が行われていない現状があると感じている。

エネルギー問題を生徒の実感として捉えさせるため指導法の研究が必要である。例えば奈良のような盆地型の地形では、海もなく、豊かな水源もなく、広大な土地もなく、風も吹かない地域であり、火力、原子力、水力、メガソーラー、風力などのいずれの大型発電所の立地条件にも適さない。生徒はエネルギー施設を目にする機会も少ないと考えられ、日常生活の中ではぐくまれるエネルギーに関する興味・関心も低いのではないかと推察される。また教科書や資料を頼るエネルギー教育では生徒の理解は深まらないのではないか。そこでエネルギー問題を実感として捉える方法として、製作実習が効果的ではないかと考えた。今回取り上げた題材は色素増感型太陽電池の製作である。太陽電池は代替エネルギーとして期待されている発電方法であり、様々な種類が開発されている。その一つである色素増感型太陽電池は，ハイビスカスなどの花弁の色素を使うことで、生徒でも自ら製作実習を行うことが可能な太陽電池の方式である。

生徒は光エネルギーが電気エネルギーに変わる太陽電池を自ら製作することで、新しいエネルギーの生み出し方や発電方法の課題を体験から学ぶ。発電量や耐久性を製作体験から学ぶことは、単に発電する方法を知るだけではなく、経済的、技術的な問題を含めた社会的課題として生徒間の深い対話を引き出し、主体的に考え取り組む深い学びに結び付けていくことができるのではないか。この授業実践を行うことによって、総合学習におけるエネルギー教育の指導法として製作実習を含む授業について考察してみたい。

2．授業研究

テ　ー　マ	エネルギーを生み出す方法
日　　時	平成 29 年 6 月 3 日（木）
場　　所	技術教室

授業者	吉川裕之
学　級	3年A組　41名（男子20名女子21名）
本時の目　標	・色素増感型太陽電池の製作を行い、発電実験を行う。 ・色素増感型太陽電池の特徴を知る。 ・代替エネルギーに求められる条件について考えることができる。 ・エネルギーについて自分の考えを発表できる。

○単元の概要と目標

「代替エネルギーについて“本気で”考える」と題して、多様なエネルギー源の中から代替エネルギーとなりえる条件について考える語り合う授業を行う。既存のエネルギーが課題を抱える中、新しいエネルギー源に取り組むことは社会の喫緊の課題である。しかし、生徒はこれまで発電方法などの調べ学習に取り組む機会はあっても、この社会的課題について深い対話を行う機会はなかったと思われる。この単元では、エネルギー問題について、様々な課題を示すことで、生徒が主体的に社会的課題に向き合う資質と能力をつけていきたいと考える。

もし人類が「無限に、無料で、どこでも手に入るエネルギー」を手に入れたら、社会はどうなるのか。エネルギー問題の“究極の答え”であるにも関わらず、エネルギーバランスの崩壊に世界は耐え得るのか。この単元はこの問いから始まる。現在のくらしと30年前の暮らしとの比較から現在のエネルギー消費を話し合う。太陽そのものを知ることから環境問題について話し合う。エネルギー源として太陽をとらえ、製作実習の中で実感として代替エネルギーを学び、代替エネルギーに求められる条件を話し合う。太陽電池、風力発電の理解から、メタンハイドレートや宇宙太陽発電所といった次世代のエネルギー供給についても取り扱う。こうした様々な対話型の学習を取り入れた授業を展開することによって、生徒はエネルギー問題という社会的な課題に向き合うことからエネルギーを切り口にした環境問題、国際理解に主体的・協働的に取り組む。これらで育成される力は、今後の教科にとらわれない学習の基盤となる資質や能力につながることを目指す。

○単元の指導計画

① エネルギーの理想と現実 …… 1時間
② 過去の暮らしとエネルギー …… 1時間
③ 太陽と環境問題 …… 1時間
④ 太陽電池の製作 …… 1時間（本時）
⑤ 多様なエネルギー源 …… 1時間
⑥ まとめ …… 1時間

○授業展開

	学　習　活　動	指導上の留意点	評価の観点
導入 15分	1．太陽電池の種類を知る。 2．製作の手順を知る。 3．製作上安全面で留意すべきことを知る。	・プリントを配布する。 ・製作手順についてＤＶＤ教材を利用しながら説明する。 ・安全面について丁寧に注意を促す。	・太陽電池の製作手順を理解したか（知識・理解）

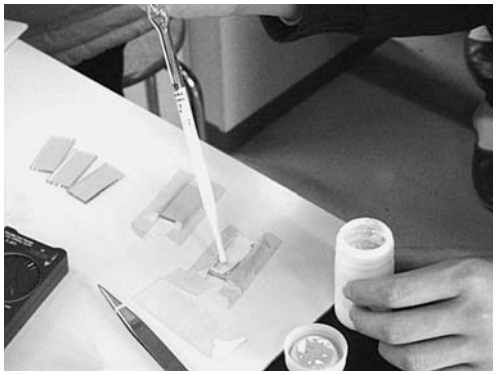
展開 35 分	4．導電面を持ったスライドグラスＡに酸化チタンを塗布し、焼き付けた色素を定着させる。 5．導電面を持ったスライドグラスＢに鉛筆で濃く塗り、炭素面を作る。 6．それぞれの加工を行った面を向き合わせ、電解溶液を挟んで固定する。 7．完成した太陽電池を太陽光に当て発電の実験を行う。	・製作が安全かつ効果的に行われているか、机間巡視の中で指導を行う。 ・進度の遅い生徒には援助を行う。	・製作手順を理解し、安全に製作が進められているか（技能） ・出来上がった太陽電池を工夫しながら発電実験が行えているか（創意・工夫） ・主体的に製作・実験に取り組んでいるか（興味・関心）
まとめ 15 分	8．製作についての振り返りを行う。 9．色素増感型太陽電池の特徴をまとめ、代替エネルギーに求められる条件に付いてグループで討論する。	・製作の振り返りを行う。 ・グループで課題を共有する。 ・片づけの指示をする。	・色素増感型太陽電池のメリット・デメリットが整理できるか（知識・理解） ・社会的課題について、主体的に考え、発表することができるか。（興味・関心）

3．授業の記録

製作部分にあたる授業の展開について、以下のように授業を実施した。

①導電面を持った 2 枚のスライグラスを準備する。一方のスライドグラスに酸化チタンを塗布する。

スポイトで酸化チタンをスライドガラスに一滴落とし、硝子板を使って均一に薄く延ばして塗布するが、厚さや濃度が均一に塗布できない場合があり、後の焼付作業時に剥がれたり、焦げついたりすることが起こる。

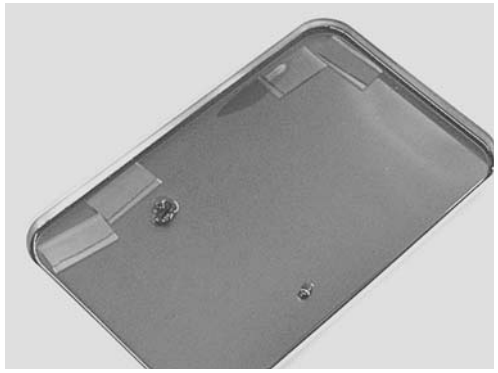


②酸化チタンを乾燥させた後、フライパンにアルミ箔を敷いた上で加熱し、焼き付けを行う。

酸化チタンンを塗布し、乾燥させてからアルミ箔を敷いたフライパンで加熱する。最初に褐色になり、さらに熱し続けると白色になり、焼きつけが完了するが、色の見分けに苦労する生徒が多く見受けられる。焼きつけが終わったスライドグラスは急冷すると割れるため、ゆっくりと冷ます。

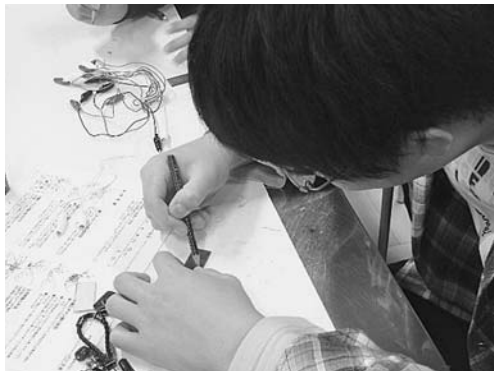
③焼き付けたスライドグラスは色素を煮出した液に漬け置いたのち、水ですすぎ、乾燥させる。

ハイビスカスのドライフラワーを熱湯で煮出し、実習までに準備しておく。酸化チタンンを焼きつけたスライドグラスを十分な時間漬け置き、色素を定着させる。液は濃く、時間は長く置く方が、発電効率が上がる。



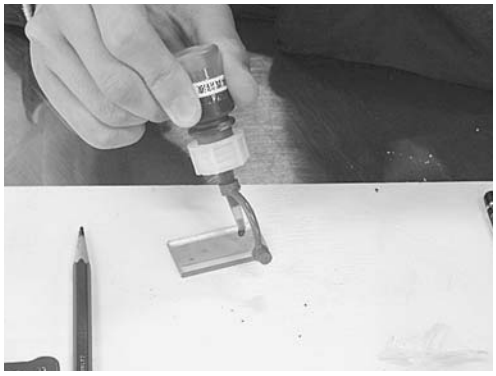
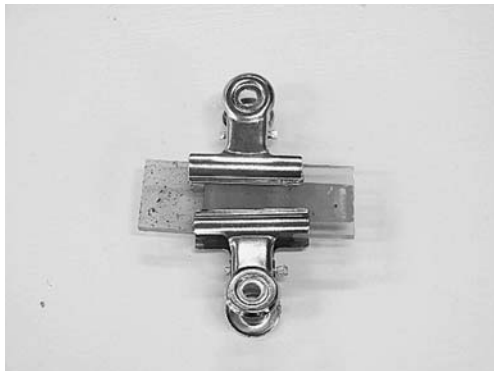
④もう一方のスライドグラスには鉛筆で色を塗り，炭素膜を作る。

導電面を黒く塗りつぶすことによって炭素膜を作ることができる。このとき、やわらかい 6 Ｂの鉛筆を用いた方が作業がしやすい。



⑤２つのスライドグラスを電解溶液で重ね合わせ，クリップで止める。

電解溶液を一滴落とし、先に作った 2 枚のスライドガラスで挟む。受光面を確保しながらクリップで止めておく。

⑥太陽や強い照明器具の下で，電子ブザーやＬＥＤを用いた発電実験を行う。

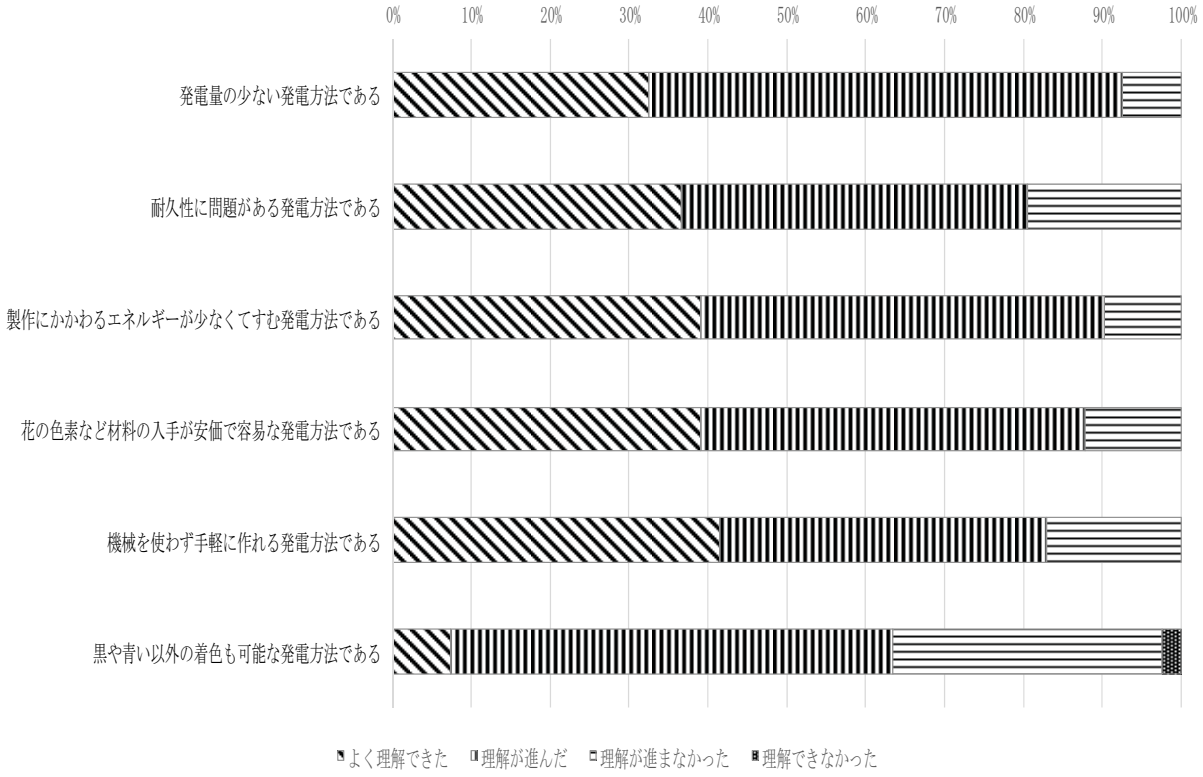
色素を定着させたスライドグラスを光源に向けると発電する。ミノムシクリップで電子ブザーなどの負荷を接続し、発電効果を確認する。この太陽電池の発電量は非常に小さいため、グループで 6 個の太陽電池を直列に接続しないと電子ブザーは鳴らないが、ブザーからメロディーが鳴ったときの生徒の表情は非常に晴れやかである。日照の関係で、ブザーが「ジー」という音しかならない場合もある。プラス-マイナスの接続間違いや製作精度でよっては全く鳴らないこともある。

太陽電池は代替エネルギーとして期待されているため、様々な研究が進んでいるが、太陽エネルギーから電気エネルギーへの変換効率を上げることが一つの課題である。色素増感型の太陽電池は、発電効率や耐久性が一般に使用されているシリコンパネルのものに比較して劣っている。また、現在の研究段階では大型のものは製作しにくい。一方で、生徒が製作できたように、製作が容易で、製作にかかるエネルギーも非常に少ないというメリットを持っている。そのため離島や発展途上国といった場所に行き、現地で製作して発電を行うことができるといったことも期待されている。生徒は製作の中からそれらの特徴を実感としてとらえ、生徒間の話し合いを進めることができた。また、色素を変えることで、様々な着色を施す、形状もボードではなく曲面を持たす、あるいは繊維状にするといった新しい形の太陽電池が、色素増感型を利用して生み出す研究がなされていることも授業の最後に紹介した。

4．考察

授業後に色素増感型太陽電池の特徴についての理解度をアンケート調査した。調査は授業対象 41 名に対して行い、全員から回答を得た。アンケートの結果を図 1 に示す。

＜アンケート１＞



アンケート１の結果からは製作実習を実施することが生徒の理解が深まった様子がわかる。生徒が製作した太陽電池は、６個を直列で接続し、強い太陽光を当てることによって電子オルゴールが鳴るものであった。生徒の製作精度や天気次第では発電の様子はわかるものの電子オルゴールは音とはならず、発電量の小ささを実感する結果となった。色素や液体を使うことによる耐久性の課題などのデメリットや容易に製作できたメリットなど、色素増感型太陽電池の特徴の理解が十分進んだことを示している。

また項目６についてはやや他の項目とは違う結果であり、理解が進まなかったとする生徒の割合が約 30％となった。生徒が製作した太陽電池は灰色であり、鮮やかな発色のイメージが持てないものであった。授業の最後に今後の可能性として色素増感型は着色が可能になって行くことは紹介したが、製作実習の中ではこの項目は実感できなかった項目であったため、生徒の理解が進まなかったのではないかと考えられる。

次に、色素増感型太陽電池の特徴の理解と、製作授業の授業効果に関する生徒の意識についてのアンケートを取り、クロス集計を試みた。その結果を以下に示す。

＜アンケート２＞

（表2）

発電量の少ない発電方法である	製作実習によってエネルギーに求められる条件を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	7	5	2	0
理解が進んだ	1	21	2	0
理解が進まなかった	0	0	2	1
理解できなかった	0	0	0	0

（表3）

製作に関わるエネルギーが少なくてすむ発電方法である	製作実習によってエネルギーに求められる条件を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	6	9	0	1
理解が進んだ	2	16	3	0
理解が進まなかった	0	1	3	0
理解できなかった	0	0	0	0

（表4）

機械を使わず手軽に作れる発電方法で	製作実習によって特性を理解し、今後の活用を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	6	7	4	0
理解が進んだ	3	13	1	0
理解が進まなかった	1	4	2	0
理解できなかった	0	0	0	0

（表5）

耐久性に問題がある発電方法である	製作実習によって特性を理解し、今後の活用を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	7	7	2	0
理解が進んだ	3	13	2	0
理解が進まなかった	1	2	3	0
理解できなかった	0	0	0	0

（表6）

黒や青以外の着色も可能な発電方法で	製作実習によってエネルギーに求められる条件を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	1	2	0	0
理解が進んだ	6	17	0	0
理解が進まなかった	1	7	6	0
理解できなかった	0	0	0	1

（表7）

黒や青以外の着色も可能な発電方法で	製作実習によって特性を理解し、今後の活用を考えることができる			
	理解が進む	やや理解が進む	やや理解が進まない	理解が進まない
よく理解できた	0	3	0	0
理解が進んだ	6	15	1	0
理解が進まなかった	3	6	6	0
理解できなかった	1	0	0	0

アンケート 2 からは生徒の製作実習の有効性への意識と実際の理解度を見ることができる。表 2 と表 3 からは、製作実習によってエネルギーに求められる条件へと理解を広げることができると答えた生徒は色素増感型太陽電池の特徴の理解も進んでいることがわかる。また表 4 および表 5 からは、製作実習によって今後の活用へと視野を広げることができるかどうかを質問しているが、表 2 および表 3 での分析と同様の傾向が見られた。以上の結果からは、「授業の理解が進んだ生徒は、製作実習の有効性につい高く評価している」ということができる。

一方、アンケート 1 で特徴的な結果を示した製作実習で取り扱わなかった項目との分析を行った表 6 および表 7 では、色素増感型太陽電池の特徴の理解が進まなかった生徒からも製作実習の有効性を考えている生徒の姿が見られた。このことはエネルギー教育において製作実習を含む指導法が有効に働くことをさらに結論づけているといえる。

最後に授業後に生徒の感想を記述式で調査した。

・今回の授業で作った色素増感型太陽電池で発電するという方法は、授業を受けた中で一番身近なものだと思う。自分が作ったものは成功しなかったけれど、簡単に作ることができたので、誰でも作ることができ、安く着色が可能という良い点がある。なのでいろいろなものに応用することができるので、エネルギー消費量を減らせる。だけど問題も多いので、今のエネルギー

に代わるエネルギーにはなれないと思う。
・代替エネルギーの候補としては様々なものがあるが、どれにもメリットはあるけれどその分デメリットがあり、どれが１番良いかどうかは決めがたいなと思った。実際に授業の時に作った色素増感型電池は、安い材料で手軽に作ることが可能だが、その分、耐久性が悪く、電圧も低いので、将来ずっと使っていけるエネルギーには適さないと思った。
・これからの代替エネルギーにはメタンハイドレートや宇宙太陽光発電システムなどがありますが、どれも課題をかかえています。そして一番の問題は費用の問題です。しかしそれらの点にちゅうちょすることなく、エネルギー開発を進めていくことで、これからの私たちの生活をより良いものにしていくことができるのではないかと思いました。
・メタンハイドレートや宇宙太陽光発電システムなど、現在使用されているエネルギーよりも良いものがあるにも関わらず費用がかかりすぎるせいで開発がすすめられにくいのは残念だと思った。だからといって国民にかかる税が上がるのも簡単にはうなずけることではないので難しい問題だと考えた。少しずつでも環境に良かったり、コストが安かったりするエネルギーの開発がすすめばいいなと思った。
・新しい技術が理論的には考案されているけど、メリットとデメリットが両方あるので、いくら技術の革新で研究が進んでも最終的に実用化するまでには１つの国だけでなく、世界全体で考えていかないといけない複雑な問題だと思った。
・これからは、エネルギーの技術的な研究も必要であるが、それを超えて、コストや起こりうる危害などを視野に、総合的に見る目が必要になってくると思う。そして、そうするために世界単位で考えて、良い方向に進めていかないといけない。

生徒の感想からは、色素増感型太陽電池を製作したことから、その発電の特徴をしっかりつかむことができたことにとどまらず、代替エネルギー全般へ視野を広げていく様子や、メタンハイドレートや宇宙太陽光発電といった次世代のエネルギー供給への期待と課題、また他国との関連について考えを深めている様子が見られた。

目に見えないエネルギーを実感として捉えさせることは、理科でも技術でも教師が苦慮する授業内容である。総合学習で学ぶエネルギー教育は、教科にとらわれず、それらの科目を横断しながら、エネルギー供給の安定性、国際関係さらには環境問題や将来社会のあるべき姿など、様々な学びの観点を包括することができる。

総合学習でエネルギー教育の学習効果を高めていくためには、エネルギーを実感として捉え、エネルギーを自らの問題として考える生徒を育てることが必要である。そのためには製作実習を中心とした総合学習におけるエネルギー教育の指導法が有効であることがわかった。

エネルギー問題を学ぶことは社会的な課題に主体的に向き合う資質・能力の育成につながる学習である。今回の調査では本時の授業内容の理解は分析したが、色素増感型太陽電池以外の製作題材を用いた授業での授業効果の検証も必要である。また今回の調査では本時の授業内容の理解は分析したが、育成された資質・能力については調査できていない。総合学習の授業分析として、ルーブリックの作成などを行い、授業を受けた生徒の行動意図や行動分析を通じて、変化傾向を分析していく必要があると感じている。

〔参考文献〕

○文部科学省「中学校学習指導要領」（平成 29 年）

○文部科学省「中学校学習指導要領」（平成 20 年）

中国の高級中学における「総合実践活動」の特徴
― 日本の「特別活動」と「総合的な学習の時間」との比較を通して ―

小野寺　香（奈良女子大学）
小川　佳万（広 島 大 学）

はじめに

本稿の目的は、中国の高級中学（日本の「高等学校普通科」に相当）に開設される教科（中国では「学習領域」）の一つである「総合実践活動」の特徴について明らかにすることである。その際、日本の教育課程で類似すると考えられる「特別活動」と「総合的な学習の時間」との異同を論じることで、その特質をより明確にする。

日本の高等学校において、その教育課程は「各教科に属する科目」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」、の三領域によって編成されている。そして、高等学校の「特別活動」は、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団や社会の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的・実践的な態度を育てるとともに、人間としての生き方についての自覚を深め、自己を生かす能力を養う」[1]ことが目的である。「特別活動」に充てる授業時数は35時間（以上）であり、その内容は、「ホーム・ルーム活動」、「生徒会活動」、「学校行事」によって構成されている。学校教育を人間形成の場と捉えれば、これらの諸活動はどれも重要であることは言うまでもないが、ただし実態としては、大学進学のための学習等と比較すると相対的に軽視されることもしばしばみられる。

また「総合的な学習の時間」は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする」[2]ことが目的であり、その単位数は3−6単位として設定されている。

一方、高校教育が受験対応型に陥っているという状況は中国においても深刻であると言える。中国の学校教育はどの教育段階でも上級学校への進学のための知識暗記型教育（原語「応試教育」）であると社会一般に認識され、特に近年はそれが批判されてきた。政府は1990年代以降そこからの転換、すなわち個人のもつ資質を伸ばし、知識に偏重しない全面的な発達を促す「素質教育」への移行を国策とし、そうした動向のなかで2000年代に入って登場したのが「総合実践活動」であった。日本との比較で言えば、教科外の課程、すなわち「特別活動」と「総合的な学習の時間」を統合させた領域である。本論では、同領域の位置づけや目的を検討しながら、その特徴について明らかにしていく。特に高級中学では、生徒の前に厳然と立ちはだかる大学入試（原語「高考」）への準備を迫られ、この大学入試と「素質教育」をどう調和させるのかが最大の課題と言え、この点を論の後半で展開していく。

1．教育課程のなかの「総合実践活動」

（1）高級中学の教育課程

現在の高級中学の教育課程は2003年に公布された「普通高中課程方案（実験）」に基づいている。これは2004年から一部の省で導入が始まり、その後徐々に導入省を増やしていき、2012年に全国で実施されることとなったものである[3)]。その具体的な科目等を示したのが以下の表1である。

表1　現行の高級中学の教育課程

学習領域	科　　目	単位	選　択　Ⅰ	選　択　Ⅱ
言語と文学	語文	10	人材の多様化に対する社会のニーズに基づき、生徒の様々な潜在能力や発展のニーズに応じ、必修課程を基礎として、各課程標準の分類ごとにレベルを分けて選択モジュールを設け、生徒に提供する。	学校が地域における社会、経済、科学技術、文化発展のニーズや生徒の関心に応じて選択モジュールを開設し、生徒に提供する。
	外国語	10		
数学	数学	10		
人文と社会	思想政治	8		
	歴史	6		
	地理	6		
科学	物理	6		
	化学	6		
	生物	6		
技術	技術	8		
芸術	芸術、音楽、美術	6		
体育と健康	体育と健康	11		
総合実践活動	研究性学習	15		
	地域奉	2		
	社会実	6		

出所）魏国棟・呂達（編）『普通高中新課程解析』人民教育出版社、2004年、88頁をもとに筆者作成。

表1から、中国の高級中学の教育課程は、「必修課程」（「科目」と「単位」が示されている部分）、「選択Ⅰ」、「選択Ⅱ」という三つに区分されていることが確認できる。そのうち、「必修課程」は「言語と文学」、「数学」、「人文と社会」、「科学」、「技術」、「芸術」、「体育と健康」、「総合実践活動」という八つの「学習領域」に分かれており、各領域には複数の科目が設定されている。例えば、「言語と文学」には「語文」（日本の「国語」に相当）と「外国語」の二科目、「人文と社会」には「思想政治」、「歴史」、「地理」の三科目、「科学」には「物理」、「化学」、「生物」の三科目が含まれ、こうした各科目に関して修得単位数が規定されており、それらの合計が116単位である[4)]。つまり、現在の高級中学の生徒は卒業後の進路に関わりなく、これらは必ず修得しなければならないことになる。

一方、「選択Ⅰ」には「必修課程」の内容をより発展させたものが含まれる。生徒は通常、大学入試を念頭に置き、発展的な学習が必要な科目を「選択Ⅰ」において選択履修するのである。この点は第1冊から第6冊まで用意される教科書からみると明快である。中国では1学期間（2学期制を採用）に1冊の教科書を使用し第1冊と第2冊が「必修課程」用とされている。「選択

Ⅰ」では続いて、第3冊から第6冊まで順次使用する。当然、選択科目であるため、学校によっては第3冊、あるいは第4冊までのみを扱う場合も十分にあり得る。第6冊まで使用する場合、通常三年間その科目を履修していることを意味する。表1に示す「学習領域」との関係で言えば、生徒は「言語と文学」から「科学」までを「選択Ⅰ」で履修することになり、それ以下の「学習領域」は多くは「必修課程」で終了となる。

「選択Ⅱ」には地域や学校の状況、生徒の関心等を考慮した内容が含まれることになる。実際、「選択Ⅱ」には学校が独自に開設する「校内課程」が主に設けられ、また、「選択Ⅰ」として履修している科目を「校内課程」として扱うことも可能である[5)]。したがって、学校独自の特色ある科目を設定することも、また実質的に受験に特化した科目の設定も可能となる。規定上は、「選択Ⅱ」から最低6単位を修得し、「必修課程」の116単位と合わせて合計で144単位の修得が必要とされているが、実際には学校側が生徒の履修単位数を144単位以上に設定する場合もある。そのため、学校裁量の範囲は比較的広く、これら「選択科目」における生徒の学習内容は、学校独自で判断することになる。

なお、中国の高級中学は、表1に示されない教育課程外の活動もあることは留意する必要がある。例えば放課後や土曜日等に課外活動が催されることがしばしば見られるが、これを日本の高等学校における教育課程外の部活動と同様に解釈すると誤解を招くことになる。日本の場合、平日の放課後に加え、土曜日・日曜日も部活動が行われることが少なくなく、したがって高校生個人の生活に占める部活動の割合が大きい。一方、中国の場合、課外活動が放課後に毎日行われるのではなく、例えば週1日、放課後に一部の生徒が自主的に活動を行う程度である。したがって彼らの日常生活は基本的に教育課程内の、特に大学入試と直接関係する科目の学習が中心になるのである。

（2）「総合実践活動」

現在の中国の教育改革を最も端的に示す語を一つ挙げるとすれば、それは「素質教育」である。中国語の「素質」とは日本語の「資質」、「素養」、「人格」に近い意味であり、「素質教育」とは知識のみに偏らず徳育、体育も重視し子どもの全面的な発達を促す教育となる。この語が公的に中国教育に登場したのは、1999年に国務院による「教育改革を深化させ素質教育を全面的に推進していくことに関する決定」からであり、現在の教育改革はこの「決定」を受け、教育部による2001年の「基礎教育課程改革綱要（試行）」から一部の実験地区で始まった。高級中学の場合は、2004年から一部の省で実験が始まり、2012年に全国で実施されることになった。

受験中心に動いてきた学校教育が、「素質教育」に転換するとは具体的に何を意味するのであろうか。これについて、各学校において直ぐに取り組むべきこととして、表1に示した「必修課程」の全てを規定の時間通りに行うこと、すなわち、「技術」、「音楽」、「美術」、「体育と健康」等も確実に授業実践することである。従来は、これらの科目は大学入試に直接関係しないために、学校側はそれほど重視せず、国が定めた履修に関する規定を遵守しない学校も存在していたのである。

他方、教育課程に注目した場合は、表1の「学習領域」における「総合実践活動」が「素質教育」と強い親和性があると言える。中国教育部の公式の説明によれば「総合実践活動は、生徒の現実の生活と発達の必要から出発し、生活状況の中で生じた問題から活動テーマを求め、探求・奉仕・制作・体験等を通して、生徒の学際的で実践的、総合的な資質を育成するための課程」[6)]

となる。具体的な科目としては「研究性学習」、「社会実践」、「地域奉仕」の三科目である。

「総合実践活動」は小学校から高級中学まで全ての学年で「必修課程」となっており、一貫した課程である。各課程の目標は明確に規定され、「総合実践活動」の計画と実践は必ず各学年の課程目標に照らして実施しなければならない[7]。高級中学における具体的目標は、以下の四つである[8]。

（1）価値認識：集団活動・模範的人物への取材・研学旅行・職業体験活動・社会団体での組織活動への積極的な参加を通して、社会規則体験やナショナル・アイデンティティ、文化への自信を深め、自身の成長と職業世界、社会進歩、国家発展と人類の運命共同体との関係の初歩を体得し、自身の興味や特技に根差した生涯計画と職業選択の能力を高め、中国共産党に対する意識を強化し、中国特有の社会主義の共同理想と国際的視野を備える。

（2）責任感：他者や地域、社会の発展に関心を持ち、地域奉仕と社会実践活動に継続的に参加し、社会的責任意識と法治観念を強め、主体的に他者や社会へ奉仕する心を形成し、社会公徳を理解・実践し、社会奉仕能力を向上させる。

（3）問題解決：自らの興味がある領域に対して広範な展開が出来るよう実践探索を行い、新たな意義と深みのある課題を示し、総合的な知識を運用して問題を分析し、科学的方法を用いて研究を展開し、実践的な問題解決能力を高める。研究過程と研究結果を踏まえて再考し、証拠と説得力のある解釈に基づき、規範的な研究成果を生み出す。

（4）創造性：積極的に操作実践に参加し、熟練された様々な操作技能を身につけ、総合的な技能を運用して生活の中の複雑な課題を解決する。設計・創作意欲、操作着手、技術応用と創造能力を高める。実践の中で学習意識を形成し、総合的な課題解決能力を向上させる。

こうした教育目標からは、日本の「総合的な学習の時間」と「特別活動」に類似していることが確認できる。この二つはいずれも上記の四つの具体的目標を含んでおり、区別することは難しいが、「はじめに」で紹介したそれぞれの教育目標に照らせば、（3）問題解決と（4）創造性が「総合的な学習の時間」に、（1）価値認識と（2）責任感が「特別活動」でより強調される教育目標であると言えるだろう。

ここで、中国では「研究性学習」が「総合実践活動」の一科目として含まれていることについて説明を加える。「研究性学習」は、学術・研究を目的とする活動であり、一方で「地域奉仕（原語：社区服務）」や「社会実践」は学外活動であるが、これらをあえて「総合実践活動」として纏めた理由としては、主として二点を指摘できる。一つは「素質教育」を推進していく際に鍵となる主体性や協調性、創造性を培うことが両者ともに共通していることである。もう一つは、「総合実践活動」のなかの三科目の活動内容は、それぞれ独立しているのではなく、他科目とも関連させているということである。例えば、「研究性学習」で行われる研究活動は、生徒がテーマを設定し、他の科目内容とも関連させながら探究していくものである。この点を踏まえ、以下では各科目の目標や概要について検討していくことにする。

2.「総合実践活動」を構成する各科目

（1）「地域奉仕」

表1の「総合実践活動」の単位数は23単位（「必修課程」）であるが、各科目の単位数に注目した場合、「地域奉仕」は2単位で、他科目より少ない。これは、生徒が地域社会の施設に出向き、様々なサポート活動を行う科目である。同科目は2006年の教育課程の改訂で、次に言及す

る「社会実践」から独立するかたちで新しく設けられたものである。

中国では各科目の目標等を定めた「指導綱要」があり、そこには具体的な実践例も含まれる。この例示は参考ではなく、一定の強制力を有するため、この内容から全国の高級中学における具体的な実践内容の大方が把握できる。表2が、「地域奉仕」の概要である。

表2　地域奉仕活動で推奨されるテーマとその概要（高級中学）

活動テーマ	概要
1.催しへの奉仕	積極的に他者にサービスを提供する公共心や熱意を向上させるために、現地で行われている様々な催しに積極的に参加をする。
2.身の回りの弱者層への扶助	身の回りの高齢者や障害者などを対象に調査を行い、彼らの生活の中にある実際の困難を理解し、彼らに対して自分の能力に応じた援助を長期的に継続することで、他者への関心と尊重、自発的に奉仕する意識を高める。
3.環境保護ボランティアを行う	環境汚染および観測の資料を収集し、環境汚染の測定方法を学習する：実地調査から現地の環境の特徴を理解し、現場のサンプリング、実験検査を行い、ボランティアとして、長期観測を行い関連部門の為にデータを提供する；環境保護を展開し、汚染を減少されるための宣伝活動を行い、環境破壊行為を見つけ辞めさせ、自然を愛し尊重する気持ち、また環境保護の意識と積極的な環境保護への参加活動から社会的責任感を向上させる。
4.農業科学技術広報員となる	主体的に農業科学技術の知識を学習する；地域の農業科学技術の宣伝活動を展開する；周囲の農民に対して、農産物へ施肥技術の要点や、農薬の合理的な使用技術、現代農業栽培・養殖技術、農用物資の合理的な販売方法等農業科学技術知識の宣伝と推進を行い、自身の身につけた科学技術の知識を地域の農業科学技術普及の為に用いて貢献し、社会的責任感と郷土愛を強める。
5.公共文化サービスに参加する	図書館、博物館、公園等社会文化機関において、ボランティアの説明を受け、文化宣伝、図書整理、公園のガイド付きツアー、秩序維持、図書の読書指導等のボランティア活動を行い、社会公共文化サービスに積極的に参加し、人文素養を高め、自分自身も文化を蓄積し公共へサービス意識を強化する。
6.法律の知識普及ボランティアをする	自主的に法律常識を学習し、≪憲法≫≪国家安全法≫≪消費者権益保護法≫≪治安管理処罰法≫≪道路交通安全法≫等の法規の基本内容を理解する；国家憲法の日、国家安全教育の日、消費者権益の日、世界環境デー等コミュニティの中にある法律の知識を普及させる宣伝活動の多様な展開形式と結びつける。法治意識を高め、法治主義を尊重し、法に従って行動し、法に従って権利を守り、公益とボランティアサービスへの熱意を高める。

出所）教育部「社会服務活動推薦主題及説明」（一部）。

表2から、活動のテーマが6つに分類されていることが確認できるが、高級中学の生徒が様々な催しや施設に出かけ、ボランティアとして他者を助けるという点が共通している。その活動は非常に具体的であり、活動内容も概ね決定されていることが確認できるであろう。実際の活動場所や具体的な内容は、学校あるいは生徒が決定するが、後者の場合は、表2のテーマに沿っているかを含めて学校による審査が必要であり、また活動は個人単位ではなくグループとして行うことになる。

「地域奉仕」の単位は3年間で2単位と多くはないが、場所が学外であるという点で周到な準備が必要となる。単位認定は、活動場所の責任者の署名によって認定されるが、その評価については、実践過程での生徒による記録や、地域側が提供する実践報告内容や実践時間に関する資料に基づき学校が行うことになる[9)]。

（2）「社会実践」

次に「社会実践」について検討する。表1から、その単位数は6単位であることが確認できるが、その概要については表3に示す。

表3　社会実践で推奨されるテーマとその概要(高級中学段階)

活動テーマ	概要
1.自然災害に対する緊急計画の策定及び演習	情報を集め、地域で発生しうる自然災害について理解する；地域の防災減災部門を訪問し、防災減災対策について理解する；家庭と学校での自然災害発生時の緊急計画を策定し、予行演習を行い、防災減災の意識と能力を向上させる。
2.中国の領土紛争	時事と結びつけて、現在の中国所有の領土紛争地域について、例えば尖閣諸島、南海諸島などの歴史を収集し、南海諸島は中国の領土を構成する一部であること、尖閣諸島は中国固有の領土であること、中国はそれらの所有に対して論争すべきことがないことを認識する；調査や取材を通して、中国領土紛争に対する大衆の態度を理解し、我が国の領土を守るために、領土紛争を解決するための手段と視点を提案し、愛国心を駆り立て、国家領土の主権防衛に対する意識を強める。
3.高校生のキャリアプラン	情報を収集して生涯計画を理解し、関連した心理テストを行い、多様な手段から自分の理想の職業を理解し職業体験を行う。自身のキャリアライフ全体を計画し、同級生のキャリア計画も提案し、計画意識を向上させ、積極的に今後の人生を発展させるための準備を行う。
4.社会実践基地訪問	博物館、記念館、偉人旧居、農業基地、科学技術館等教育基地へ訪問し、実地調査と文献収集から教育基地の詳細な情報を理解し、中国と外国の人文科学の各領域の文化と成果を認識する。視野を広げ、人文素養・科学素養・芸術素養を高める。
5.兵営訪問	兵営、学生軍事訓練基地を訪問し・視察し、兵営官兵と共同生活訓練を行い、国防に関する知識を学習し、軍事を題材にした古典的映画を視聴し、革命歌曲を学び歌い、軍事訓練に参加し、軍事訓練に関する各種の技能競争を展開し、警備・パトロールを受け持つなどして、国防の安全意識と集団意識を強める。
6.学生会社の創設	情報を収集し、商業運用の基本モデルを学習し理解する；自分たちでグループを結成し、自分の小遣いを使用して立ち上げの資金とし、共同で一つの学生会社を創設する；株主総会を招集して、管理人を選出する；会社の経営販売商品を選定し、消費者を確定する；生産と販売を展開し、製品の財務を登記する；実際に運営し一定期間経過後、評価と清算を行う；会社を運営した経験と教訓を反省し統括する。実際に一つの企業を経営したことを通じて、創業の過程を体験し、創業精神の芽を育て、交渉能力と経営能力を育成する。
7.18歳成人式	国家の下で成人宣誓を行い、父母へ手紙を読み、父母はその返事を与える。成人の祝福を受け、憲法読本を受け取り、愛国主義教育基地を視察し、国情党史を復唱し、成人の意味と責任を明確にし、未来へ発展する方向を志向し、成長を志す。
8.業余党校	中国共産党の基本知識や発展の歴史、明確な党の性質、任務及び党員の権利と義務について学習し、入党の手順と党員の水準を理解し、中国共産党への愛党心を向上させる。
9.自分たちの卒業式をつくる	同級生全体へ向けて調査を行い、そこから今期の卒業生の需要と一致する卒業式を計画する；母校への贈り物や恩師との最後の会話、両親の慈しみを思い出すなどの活動を展開する。実践能力を鍛え、感謝の意識を強め、人々の印象に深く残るような卒業式を開催する。

出所）教育部「職業体験及其他活動推薦主題及其説明」（一部）

表3は、高級中学における「社会実践」の内容であるが、そのテーマは9つに分かれ、多くが中国の特徴を表していると言える。例えば、2「中国の領土紛争」や4「社会実践基地訪問」、5「兵営訪問」、7「18歳成人式」、8「業余党校」は、中国人としての自覚や中国共産党理解を強く促していることが確認でき、それらは愛国教育や公民教育の一形態であると指摘できる。一方、3「高校生のキャリアプラン」や9「自分たちの卒業式をつくる」は、日本の「総合的な学習の時間」や「特別活動」の内容とも類似し、日本と同様、こうした活動を通して主体的や協働性、社会性を身につけることが期待される。

既述のとおり、「社会実践」の単位は3年間で6単位であり、一年のうちに少なくとも一週間は社会実践活動に参加しなければならない。「地域奉仕」と異なり、宿泊を伴う軍事訓練や農業体験等の「社会実践」活動に参加するため一週間の参加で2単位を修得する。

「社会実践」の単位認定に関して、学校側は評価法案を制定し、生徒が参加した実践活動の時間と内容に基づき単位を認定する。評価の過程は、担当者間による評価、主任による等級認定、学校内委員会での総括的な評価、と順を追っていくことになる[10)]。

（3）「研究性学習」

表1に示された「研究性学習」の必修単位数は15単位（「必修課程」）であり、その概要は表

4 の通りである。

表 4　研究性学習で推奨されるテーマと概要（高級中学段階）

活動テーマ	概要
1. クリーンエネルギー開発の現状と普及	クリーンエネルギーの特性を理解するための情報を収集し、地域の風力や太陽エネルギーなどクリーンエネルギー施設や製造企業を調べる：クリーンエネルギーを学校やコミュニティで使用するためのプログラムを設計し、新エネルギー車の開発見通しを調査し使用時の問題を推し広め、地域内でクリーンエネルギーを宣伝・推進する。クリーンエネルギーの開発に関心を持ち、クリーンエネルギーと関連製品を積極的に選択することで環境汚染を減らす。
2. 地域の生態環境についての考察及び旅行ガイド計画	地元の湿地、森林、草原等自然生態環境について実地調査を計画する：地域の生物多様性と保護状況について研究し、地元住民に取材して自然生態環境の変化を理解し、保全のための提案をする：地元の独特な自然生態条件と結びつけて、エコツーリズムプログラムを設計・展開し、いくつかの観光スポットでエコツアーのガイドサービスを行い、地元への愛と地元の自然生態環境を保護する意識を高める。
3. 食品安全状況調査	食品の安全性に関する情報を収集し、食品安全に関する典型的な事故の事例を分析する；地元の食品企業を調査または食品監督部門を訪問し、地域の食品安全性と人々の食品安全意識を調査する；食品の安全性を確保する計画を立て、よく見かける食品に対して簡単な実験方法で検査を行い、食品安全マニュアルを編集し、地域で食品安全科学の普及宣伝活動を行い、食品への安全意識を高め、健康で安全な食品の購入方法を学ぶ。
4. 地域の交通問題に関する研究	情報を収集し、地域の交通管理部門を訪問して、交通渋滞の原因と渋滞を緩和するための対策を理解する。異なる時間帯での交通渋滞状況を記録し、地域の交通渋滞問題を改善する方法を提案する；学校周辺の交通整理を行い、交通秩序を維持する。地域の交通問題に関心を持ち、交通渋滞緩和に貢献し、社会的責任感を高める。
5. 知的財産権保護	地域の知的財産部門を訪問し、知的財産に関する知識を学ぶ；知的財産権に対する一般の意識と行動に関する調査を行い、大衆の知的財産権に関する意識を向上させるための提案をする；さまざまなイノベーション活動に参加し、他人の知的財産権を尊重し、自身の知的財産権を維持することで、知的財産権を尊重する意識を高め、法律に従って権利を保護する能力を向上させる。
6. 農業機械の変化と進歩	情報を収集し、現地訪問を行い、伝統的な農具から現代の農業機械・設備に至るまでの発展の過程を理解する：さまざまな農業機械の効果とコストを比較・分析し、農業機械の合理的で適切な使用をするための改善案を提出し、科学技術が農業開発に与える重大な影響を感じ、創造意識を刺激する。
7. 地域の土地汚染状況と予防	資料収集、実地調査、実験、関係部門の訪問を通し、地域の土地汚染状況及び主な危害を理解する；土壌汚染を引き起こす主な原因を分析する：地域における土壌汚染予防のための合理的な対策と提案を行い、地元の環境保護の為に貢献し、環境保護意識と社会的責任意識を強める。
8. 高校生の試験不安に関する研究	試験への不安に関する情報資料の収集；アンケート調査を通して高校生の試験への不安状況を理解する；精神科医または心理学者と面談し試験への不安について心理テストを行う；試験への不安を減軽するための対策を採用し、団体でプレッシャー低下活動を計画する。試験による精神的ストレスを制御し、体と心の健全な発達を促進することを学ぶ。
9. 地域管理問題についての調査・改善	現在の地域を調査し、駐車、清掃、安全、ペットなどの地域を管理する上での問題を分析する；住民に地域管理に対する見解を調査し、比較的よく管理されている地域を視察する；地域管理所を訪問し改善案を提案する。、主体的に地域管理に参加し、地域の環境を維持し、社会的責任意識と積極的に他者へ奉仕する意識を強める。
10. 中高生のオンライン上の交友関係の利害	情報収集、ケーススタディ、インタビュー、調査など様々な手段を通じて、中高学生のオンライン上の友達に関する情報を理解する。オンライン上での友達作りの利害について、包括的な分析や議論を行う。情報セキュリティの意識を向上させ、主体的に情報化社会の動向に適応する。
11. 研学旅行計画と実施	研究旅行先の情報を収集し、研究旅行のルートと行程を設計し、見学・観察内容を計画し、各自の研究課題を明確にする；研究成果の展開を設計し、研究旅行活動後に設計方案に対して反省と評価を行い、計画・設計・実施する能力を向上させる。
12. 地域の公共設施の視察	周辺の文化・レクリエーション施設、バリアフリー施設、公共交通施設等を選択し視察を行う；公共施設の状況や市民の満足度を調査・理解し、管理員と対話しながら、改善案を提出する；祝日・休日の案内を利用し、市民によりよく公共施設等で活動を行い、公共の安全意識と社会的責任感を強める。

出所）教育部「考察探求活動推薦主題及其説明」（一部）

表4から、研究テーマや活動内容に関して、具体的に示されていることが確認できる。研究テーマは、あくまで社会問題として広く認知されており、したがって何らかの課題解決が社会から求められている「有用な」テーマを設定することが求められる。表4に示すとおり、12のテーマが用意され、「概要」で明解に示されているように、どれも実際的なものであることが共通している。また、それぞれが、現在の中国が直面する問題に対する理解の深化と何らかの解決策を志向するような活動になっている。テーマの中には、生徒の日常生活からかけ離れたものも多くみられ、その点で、「研究性学習」は積極性、柔軟性、忍耐力を要する実践経験であり、同時に問題解決力、創造力等が育まれると考えられる。

「研究性学習」は基本的には毎週3時間で、3年間で270時間を確保して15単位を修得する。もちろんこの数字は「必修課程」での時数であるので、これ以上を「選択Ⅰ」や「選択Ⅱ」で行うことも可能である。また、運用自体はフレキシブルであるため、各学期において定期的あるいは集中的に科目を開設することも、休日や週末に行うことも認められている。さらに、研究テーマは先にみた「社会実践」と「地域奉仕」での活動と関連させることが推奨されているため、それらの時間と連続で「研究性学習」の時間を設定する場合もある。なお、「研究性学習」はグループを単位として行われるので、学校側の許可を得た上で授業時間外に自主活動を行う必要が出てくることも留意する必要がある。

また、3年間で少なくとも5つの研究テーマに取り組むことになる。均等に時間を振り分けた場合、1学期間に一つの課題に取り組むことを意味する。そして一つの課題が完成するごとに3単位を修得することになる。単位認定に関しては、提出されたレポートに加え、生徒の研究活動に取り組んだ時間や研究過程の記録、成果と指導教師の意見等を勘案して単位認定や評価を行うことになる[11)]。

3.「総合実践活動」と大学入試

（1）試験科目の増加

「総合実践活動」は中国の教育課程のなかですでに定着しており、その教育目標は中国が推進する「素質教育」のいわば中核に位置している。これは学校教育として重要な「学習領域」であることは言うまでもないが、ただし入試科目とは直接に関係がないということで、これまで関心の払われてこなかった領域であった。2000年代以降、入試改革はこの点の改革、言い換えれば、「素質教育」を実質化させるための改革であったと言える。

中国では基本的に6月に各省で実施される「高考」と呼ばれる大学入試の結果で合否が判定されることになる。ただし、その入試は省ごとに実施されており、試験科目も試験内容も省ごとに異なる。したがって以下では、沿海部の江蘇省のケースで論じていくことにしたい。江蘇省の場合も他の多くの省と同様に文理別の試験であり、「語文」、「数学」、「外国語」が文理で共通した試験科目で（ただし「数学」の問題は文理別）、それ以外に文系は「歴史」と「政治」、理系は「物理」と「化学」の試験を受け、文理それぞれ5科目の合計点で合否を判定していた。したがって、例えば文系の生徒にとって、理科の諸科目やそれ以外の科目は大学入試とは無関係という理由で十分な履修がなされていないことが問題となっていた。そのため江蘇省は、教育課程に含まれるより多くの科目を試験の対象とする入試の実施を検討してきた。全科目について同じ比重で試験を実施することは現実的ではないにしても、生徒が高級中学で学んだことをすべて試験の対象とすることで、「素質教育」の理念に見合った人材養成を行いたいと考えたのであった。表5

は2015年の入学試験の科目及び日程を示したものである。表5が示すとおり、大学入学試験日は6月7日から9日の3日間である。「語文」、「数学」、「外国語」は1，2日目に実施され、3日目は、受験生は「選択科目」から2科目を選択して受験する[12]。また、「選択科目」として受験しない科目を、「必修科目」として3月下旬に受験することになる。そして、「選択科目」と「必修科目」に「技術」を加えた試験を「学業水準試験」と呼んでいる。「学業水準試験」については、次節で詳述する。

表5　2015年の大学入学試験（高考）の日程

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th colspan="2">統　一　科　目</th><th>選択科目</th><th colspan="2">必　修　科　目</th></tr>
<tr><th>6月7日</th><th>6月8日</th><th>6月9日</th><th>3月28日</th><th>3月29日</th></tr>
<tr><td rowspan="2">午
前</td><td rowspan="2">語文
9時～11時30分
（文科の受験生は
30分延長）</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">物理
歴史
9時～10時40分
（2科目同時に実施）</td><td>物理
（8時30分～
9時45分）</td><td>歴史
（8時30分～
9時45分）</td></tr>
<tr><td>政治
（10時45分～
12時）</td><td>化学
（10時45分～
12時）</td></tr>
<tr><td rowspan="2">午
後</td><td rowspan="2">数学
15時～17時
（理科の受験生は
30分延長）</td><td rowspan="2">外国語
15時～17時</td><td rowspan="2">化学・生物・
政治・地理
15時～16時40分
（4科目同時に実施）</td><td>生物
（14時～
15時15分）</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>地理
（16時15分～
17時30分）</td></tr>
</table>

出典）江蘇省教育考試院『報考指南・2015年江蘇省普通高校招生百問』南京大学出版社、2015年、26頁（部分修正）。

ここで注意が必要なのは、毎年3月に実施されるこの「必修試験」の受験者は、6月に実施される大学入試（「高考」）を直前に控えている高校3年生ではなく、大多数が高校2年生であるということである。「必修科目」とは、試験内容が教育課程の「必修課程」の部分のみであることを意味しているため、高校2年生でも受験が可能である（高校教員の間では「小高考」と呼んでいる）。なお、ここで不合格の科目がある生徒や自身の成績に不満のある生徒は次年度（高校3年時）に再度の受験が可能である。また、「必修科目」で不合格となった生徒は、6月の入試を受験することができない。

（2）「総合実践活動」評価の大学入試での用い方

大学入試に関して、さらに重要なのは「総合素質評価」が加わったことである。結論から示すと、現行の入試は「3＋学業水準試験（学業水平測試）＋総合素質評価」の総成績であると説明できる。その要点を示したものが、表6である。

表6で示している通り、「3」とは「語文」、「数学」、「外国語」である。「学業水準試験」は、表6の7科目が該当する。既述のとおり、「学業水準試験」は「選択科目」と「必修科目」に分けられる。前者の「選択科目」は文系の場合、「歴史」とそれ以外の1科目である（ただし「技

術」を除く)。この場合、選択の幅は広く、「物理」や「生物」を選択してもよいことになる。一方、理系の場合は、「物理」とそれ以外から1科目選択をすることになり、それら以外の科目が「必修科目」となる。「必修科目」とは、6月の大学入試科目として選択しない科目であり、試験の際には、教育課程の「必修」部分から出題される基礎的な試験である。また、「技術」は「必修科目」として文系、理系を問わず試験を受けなければならないが、「必修科目」の統一試験時に試験が行われるのではなく、各高級中学での普段の授業を通して学校が合格・不合格で判断することになる。

表6　大学入学試験（高考）科目

<table>
<tr><td>3</td><td colspan="2">学業水準試験</td><td>総合素質評価</td></tr>
<tr><td rowspan="4">語文
数学
外国語</td><td colspan="2">政治　歴史　地理　物理　化学　生物　技術</td><td rowspan="4">道徳品質
公民素養
学習能力
交流と合作
運動と健康
審美と表現</td></tr>
<tr><td>選択科目（2科目）</td><td>必修科目</td></tr>
<tr><td>文系：歴史　＋　1科目
（技術を除く）</td><td rowspan="2">選択科目以外の5科目</td></tr>
<tr><td>理系：物理　＋　1科目
（技術を除く）</td></tr>
</table>

出典）江蘇省教育考試院『報考指南・2015年江蘇省普通高校招生百問』南京大学出版社、2015年、1頁をもとに筆者作成。

近年の改革で注目されるのは、表6の右にある「総合素質評価」であり、「道徳品質」や「公民素養」等6つの項目を評価し成績をつけることになっている。これらは「素質教育」との関係が特に強い部分であると言える。そしてこれらは高級中学側で評価することになるが、先に述べた「総合実践活動」の各科目の成績をもとに「道徳品質」、「公民素養」、「交流と合作」は合格・不合格で評価され、「学習能力」、「運動と健康」、「審美と表現」は「芸術」や「体育と健康」の各科目の成績をもとにAからDの4段階で評価されることになる。

こうして、江蘇省の大学入学試験は高級中学課程のほぼ全科目を対象としたものになっていることがわかるのであろう。「総合素質評価」の成績は、入学者選抜の際に参考にされ、仮にそれ以外の試験の総合点が高くても、「総合素質評価」でDの成績があれば不合格になる。一方、Aがあれば試験得点が同一である他の受験生よりも優先的に入学が許可されることになる。また「道徳品質」と「公民素養」が不合格の場合は、そもそも入学試験に参加できないという厳しいものになっている[13)]。こうした制度が高級中学における「総合実践活動」を実質化させる方法となっている。

さらに中国では、近年の改革により、ごく少数とは言え、6月に行われる一斉の大学入試以外に、1月に実施される「大学自主募集」も選抜ルートとして存在する。これは「面接」、「小論文」、「調査書」等で大学側が選抜して仮合格者を決定し、6月の「高考」で大学側が設定する基準点に達すれば正式に合格となるが、書類選考の段階では、「総合実践活動」（特に「研究性学習」）も考慮されることになっている。その点でも「素質教育」の実質化という方向に進んでいると言える。ただし、この制度を採用しているのは、北京大学や清華大学等、特に難関と言われる大学のみで、それらの大学でも募集人数のわずか5%以内に留まっているため、この募集方法による

波及効果がそれほど期待できるわけではないことを付け加えたい。ただし、いずれにせよ中国が大学入試を通して「総合実践活動」の普及を目指していることは間違いない。

おわりに

以上本論で、中国の高級中学で開設される「総合実践活動」について、その特徴や大学入試との関係を論じてきた。本論で論じたことをまとめると以下の三点が指摘できる。

第一に、「総合実践活動」は、日本の「総合的な学習の時間」と「特別活動」に相当する「学習領域」であるが、それらは中国の教育改革が推し進める「素質教育」の中核として現在最も強調されていることが確認された。また、その目標を見る限り、「問題解決」や「責任感」、「創造性」など日本のそれと通じる点が多いことが確認できる。この点は、やはりグローバル化のなかでの教育改革が各国で関連していることを示す一つの証左になるかもしれない。

第二に、中国の場合、「総合実践活動」には3科目が用意されているが、そこでの具体的な学習内容や方向性が比較的細かく定められていることがその特徴として指摘できる。そこでは、自然や社会との関係を重視し、現在中国社会が直面している具体的な課題に少しでも役立てようとする意義が期待されている。また、それら3科目を関連付けることで、さらに教育効果を高めようとする意図も読み取れる。

第三に、大学入学試験では「総合素質評価」の項目で「総合実践活動」の評価結果を反映させることを意図しており、その意味で「素質教育」を徹底させてきていることがわかる。例えば、試験得点が同点であった場合に「総合素質評価」の結果を最終合否判断材料として用いるなど、その評価項目がある意義は決して小さくない。しかも、これは一部の大学の「大学自主募集」のみならず、全受験生を対象としている大学入学試験での方式にも見られ、その影響は少なくないと言える。

最後に、中国は教育課程を多様化し、科目数を増加させ、選択科目を増加させてきている。ともすれば受験で直接必要とされる科目に偏りがちな日々の授業を改め、こうした多様化した内容を確実に履修させることが「素質教育」の実質化であり、なかでも「素質教育」の理念から最も重要な科目として注目されるのは、本稿で取り上げた「総合実践活動」である。したがってこの「学習領域」の深化が、教育改革の成功を意味すると言えるのではないだろうか。

注

1）文部科学省『高等学校学習指導要領平成21年告示』、2009年、353頁。

2）同上、351頁。

3）馬雲鵬「基礎教育課程改革：実施進程、特征分析与推進策略」『課程・教材・教法』第29巻第4期、2009年、4－5頁。

4）付宜紅（編）『普通高中課程建設与管理』北京師範大学出版社、2010年、277頁。

5）魏国棟・呂達（編）『普通高中新課程解析』人民教育出版社、2004年、89頁。

6）教育部「中小学総合実践活動課程指導綱要」2017年。
＜http://www.gov.cn/xinwen/2017-10/30/content_5235316.htm＞

7）教育部「加強中小学総合実践活動課程指導、提昇学生総合素質－教育部教材局負責人就「中小学総合実践活動課程指導綱要」答記者問」2017 年。
＜http://www.gov.cn/zhengce/2017-10/30/content_5235339.htm＞
8）同上。
9）袁勤仏・文明放「普通高中社会実践活動和社区服務活動薄弱課程建設的研究」『西蔵教育』2014 年 4 期、51 頁。
10）同上。
11）教育部「中小学総合実践活動課程指導綱要」2017 年。
＜http://www.gov.cn/xinwen/2017-10/30/content_5235316.htm＞
12）「外国語（英語）」の試験の一部であるスピーキングの試験も事前に（2015 年の場合 3 月 21、22 日）に実施されている。
13）江蘇省教育考試院『報考指南・2015 年江蘇省普通高校招生百問』南京大学出版社、2015 年、10－11 頁。

中学校教員は発達障害を持つ生徒をどのように捉えているのか：想起理由と支援の分析から

狗巻　修司（奈良女子大学研究院人文科学系）
谷口　あや（神戸大学大学院人間発達環境学研究科）

1．問題と目的

我が国は2007年に「障害者の権利に関する条約」に署名し、国内法の整備が進められ2014年に批准した。この一連の法整備の中で2011年に障害者基本法が改正されたことに伴い、中央教育審議会初等中等教育分科会による「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」が出され、共生社会の形成に向けインクルーシブ教育システムの理念を重視する方向性が示された。インクルーシブ教育システムの構築は、すべての学校・園で取り組む必要のある課題であり、すべての教職員が特別支援教育に関する専門性を高め、学校・園で特別支援教育への対応を充実させていくことが求められている。

このような中で、学校教育における課題の１つとして、発達障害を含めた障害を持つ幼児・児童・生徒に対する特別支援教育の推進と内容の充実があげられる。2007年の学校教育法の一部改正に伴い、我が国の障害児教育は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られ、それまで通常学校では「特殊学級」に限定されていた障害児への教育が、通常学級も含めて実施されるという「場の拡大」が行われた。

2012年の文部科学省の調査では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童・生徒の数が増加するとともに、「知的発達に遅れはないものの学習面または行動面で著しい困難を示す児童・生徒」が通常学級に6.5%程度在籍すると推計されている。このように、発達障害を持つ幼児・児童・生徒への教育的対応の充実は喫緊の課題であるといえる。

これまでのところ、保育や幼児教育の分野では診断名がついていない、あるいは子どもが示す行動が障害によるものなのかその他の要因によるものかを判断できないなどの理由で、いわゆる「気になる子ども」（楠、2005）や「軽度発達障害」（杉山、2000）などと表現される幼児への対応が早い時期から問題とされてきた。

岩立・竹田・吉田（2001）の研究では、「気になる」行動についての自由記述の分析から、「発達の遅れ」「障害」「多動・落ち着きが無い」「乱暴・すぐに手が出る」「自己中心的・自己制御」「情緒不安定」「友達との関わり」「生活習慣」の８つの項目を見出している。また、倉光（2004）による質問紙調査から、幼稚園・保育所ともに保育者が「気になる子」の行動特徴として「気が散りやすく、集中することが難しい」と「じっとしていることができず、動き回っていることが多い」の２つをあげる比率が高いことが明らかにされている。このような「気になる」姿は保育や幼児教育で保育者が集団を運営していくうえで顕在化していくために生じる可能性が高いと考えられ、保育者からみて「何が気になるのか」についての検討は発達障害と保育・幼児教育の実践とのつながりを考える上で重要な示唆を与えるだろう。

一方で、「気になる」子どもに対する研究は保育や幼児教育の場面に限られえる傾向にあり、小中学校を対象とし研究は圧倒的に少なく、その中でも教員の視点から検討された研究は十分で

はない。これまでの研究では、読み書きや算数の障害にみられる認知処理過程に関する研究（例えば、石井・雲井・小池、2003）や、そのような障害を持つ児童・生徒への指導法・学習支援に関する実践研究（例えば、青木・勝二、2008；佐藤、1995）が検討の中心である。すなわち、発達障害を持つ児童・生徒が学習面で示す困難さのメカニズムの検討、そして、そのような児童・生徒への学習指導に関する実践的研究にのみとどまっている。

このような中で、通常学校における小学校・中学校教員に対する特別支援教育対象の児童・生徒への指導の負担感に関する意識調査を行った秋山（2004）の結果から、①小学校・中学校教員ともに、最も指導負担感を感じる項目が「対象児童生徒本人への対応」であること、②自閉症スペクトラム障害（ASD）を持つ児童・生徒への指導経験をもつ教員は、小学校では「他の児童との関わり」において、中学校では「他の校務との調整」において、指導経験をもたない教員よりも負担感が強いこと、③小学校教員では指導経験をもたない教員に実際に指導を行う前から「予期負担感」がみられる一方で、中学校教員では指導経験を有する教員の方がより負担感（「現実的負担感」）が強い傾向にあることが明らかにされている。秋山（2004）の結果は、小学校・中学校教員の負担感が、必ずしも学習指導場面への対応に限定されるものではないことを意味するが、教員の発達障害のある生徒の捉え方は検討されていない。

さらに、近年では不登校の問題と発達障害の関連が多くの研究から示唆されている。小中学校における不登校の主たる要因として「いじめをのぞく友人関係の問題」が存在する（文部科学省、2015）。また、岡田（2009）は中学校にかけて増加する発達障害児の不登校ケースの要因として，「思春期の問題」「いじめの問題」「小中学校における差」「家庭環境」の 4 つを指摘している。発達障害の 1 つである ASD を持つ生徒は，学校場面において相互の対人関係を築くことに困難を抱えていること（Kasari, Gulsrud, & Rotherm-Fuller, 2011）や、クラス内において他児から排斥されやすく、受容される程度も低いこと（Symes & Humprey, 2010）、診断の有無に関わらず、ASD や注意欠如／多動性障害（ADHD）などの障害傾向がいじめ被害および加害のリスク要因であること（田中ら、2015）などが明らかにされており、このような対人関係における困難が不登校という二次障害へと繋がっている可能性は非常に高い。また、小枝（2002）の調査からも、学習障害（LD）および ADHD の診断を持つ児童・生徒の不登校の割合が、小学校では LD 児で 34.5%（10／29 名）、ADHD 児 2.3%（1／43 名）であるのに対して、中学校では LD 児で 59.5%（25／42 名）、ADHD 児 39.4%（13／33 名）となり、とりわけ中学校での不登校と発達障害との関連が顕著であることが示されている。

また、小学校高学年から中学校にかけての時期は、親からの自立に伴う孤独感や第二次性徴の発現による不安感などにより、友人関係の質がそれまでとは大きく異なり、cham-group という凝集性と排他性を併せ持つ「仲良し集団」を形成する時期である（保坂・岡村、1986）。加えて、加藤・木村（2007）は、小学校卒業時点に比べ中学校 1 年生において教員や級友との関係が悪化する傾向にあることを明らかにしている。中学校への移行においては、学校の場所の変化、出身小学校の違う他者との出会い、教科担任制の開始、教室移動の多さ、部活動での上下関係の形成など、それまでにない様々な要因の変化が認められる。障害の有無に関わらず、中学校への進学という環境移行には不適応的な状況を引き起こす恐れのあるリスク要因が多数存在しており、子どもたちはそれまでの学校段階とは異なる複雑な時期に突入していく。

これらの状況を踏まえると、生徒自身の発達障害の特性によって生じる困難と、中学校という環境において生じる障害に関わらない困難は混在しており、それまでの学校段階と比較するとそ

の様相がより捉えがたいものとなっていることが考えられる。すなわち、中学校段階における発達障害またはその疑いのある生徒の示す困難が、他の学校段階とは異なる特有の「気になる姿」として中学校教員によって認知されている可能性があることを意味する。今後の中学校における支援や環境整備を検討していく上で、その認知を明らかにすることには大きな意義があると考えられる。このことから、本研究では発達障害を持つ生徒、または中学校教員が発達障害を持つと考える生徒のどのような行動特徴が「気になるのか」について検討することを通して、中学校教員による発達障害を持つ生徒の捉え方を明らかにすることを目的とする。調査実施にあたり、中学校教員の障害への知識や経験の差異から様々な捉え方が存在していることが考えられるため、本研究ではより多様なデータを得ることのできる面接調査を行う。

2．方法

調査協力者

関西圏にある国立大学附属の中等教育学校に勤務する 12 名の教員が本研究に参加した。調査協力者の詳細は表 1 に示す通りである。

調査協力者の募集は，附属学校の特別支援教育コーディネーターを通じて行われ，研究への参加を承諾した教員をインタビューの対象とした。

調査の手続き

20XX 年 8 月初旬に、中等教育学校の 1 室を借用して実施した。調査実施に際して、筆者と調査協力者に加え、補足情報の提供のため、特別支援教育コーディネーターも同席した。インタビュー開始前に、IC レコーダーでの録音、コーディネーターの同席についての承諾を得たうえで、本研究の目的、個人情報の取り扱い方、データ使用にあたっては個人が特定されない形に適宜修正して使用することを説明し、研究への参加の承諾を得た。インタビューは半構造化面接によって実施した。表 2 にあげた全ての項目について適宜順序を変えながら聴取し、必要に応じて追加の質問も実施した。実施時間は平均 38 分 04 秒（範囲：24 分 30 秒～51 分 05 秒）であった。

表 1. 本研究で調査対象とした教員と想起した生徒の概略

調査協力者	性別	年齢層	想起した生徒の特徴（概要）	関係性
Info.1	女	50代	2名 ①対人関係の問題，文章が書けない 起立性調整障害 ②不登校，コミュニケーションの問題 確定診断なし	①担任・学年主任 ②学年主任
Info.2	男	50代	1名 友人関係の問題，保護者との問題 確定診断なし	学年主任
Info.3	女	30代	1名 友人関係の問題，授業での集中力 自閉症スペクトラム障害	担任
Info.4	女	30代	2名 ①コミュニケーションの問題 確定診断なし ②板書の難しさ，英語授業についていけない 書字障害	①担任 ②担任
Info.5	男	30代	1名 不登校 確定診断なし	担任
Info.6	男	40代	1名 コミュニケーションの問題，不登校 確定診断なし	担任
Info.7	男	50代	1名 パニック，他傷行為 自閉症スペクトラム障害，ADHD	学年主任
Info.8	女	40代	1名 ADHD傾向（多動傾向） 確定診断なし	担任・学年主任
Info.9	男	30代	1名 パニック，他傷行為 自閉症スペクトラム障害，ADHD	担任
Info.10	男	50代	2名 ①友人関係でのトラブル 高機能自閉症 ②コミュニケーションの問題 アスペルガー症候群	学年主任
Info.11	女	30代	1名 友人関係の問題，授業に出れない 確定診断なし	担任
Info.12	男	50代	2名 ①不登校傾向，多動 確定診断なし ②多動，一斉授業での聞き取りができない 確定診断なし	①担任 ②担任

想起した生徒の特徴（概要）
1段目：想起した生徒数
2段目：語られた生徒の問題
3段目：確定診断の有無
※2名以上の想起があった場合は，2段目と3段目は，想起された生徒ごとに分けて表記した
Info8.とInfo12-②，および，Info.7とInfo.9の想起した生徒は同一の生徒
調査者が特定される恐れがあるため，Info番号は実施順序ではなくランダムとした

表 2. 本研究での聴取項目

基本情報 年齢層 教員経験年数 発達障害についての知識・イメージ
想起した生徒の情報 想起生徒との関係性 該当生徒を想起した理由 想起した生徒との印象深いエピソード
想起した生徒への支援 想起した生徒の問題点をどのように認知していたか 想起した生徒に対してどのような支援が必要と感じたか 想起した生徒に対して実際どのような支援を行ったか 支援の中での対応で困難に感じた点はあったか その後の経過について（※）
支援のサポート 支援の際に十分な支援が得られたか 発達障害をもつ生徒への支援で今後どのような取り組みが必要と感じるか
※は想起した生徒が卒業生の場合のみの聴取項目 現在在校する生徒を想起した場合は，下線部を現在形に直して聴取した

質問の構造

本研究では、表 2 に示す項目を全ての対象者に聴取した。

データ分析

発達障害を教員がどのように捉えているのかを明らかにするために、1）教員が面接内で言及した生徒を発達障害またはその疑いがあるとして想起した理由、2）その生徒への支援に対する姿勢、以上 2 つの観点から KJ 法（川喜田、1967）を用いた類型化を行った。関連する内容の語りの内容を切片化したものをカード化し、KJ 法の手法に基づいて整理した。類似性や関連性が高いと思われる内容を集約して類型化を行い、各類型における概念をカテゴリとして抽出した。なお、カード化、分類にあたっては第二著者が心理学を専攻する大学生 2 名とともに行った。

3．結果

以下では、KJ 法の手順により類型化されたカテゴリごとに調査協力者の語りの特徴について整理し考察した。なお、本文中の【】内の内容は調査協力者の語りを意味する。本文中に引用する語りは個人が特定されることを避けるため、内容に影響を与えない範囲内で一部筆者により修正と加工をおこなった。

3－1．回答者の属性に関する項目

教員が面接内で語った生徒を発達障害またはその疑いがあるとして想起した理由に関する類型化の結果、①想起した生徒が起こした学校生活上における問題のある行動（以下、「学校不適応」）、②医療機関における診断の有無（以下、「診断」）、③想起した生徒が示す行動や認知面における特性（以下、「特性」）、以上 3 つの大カテゴリに分類された。結果を図 1 に示した。

「学校不適応」は「不登校」と「トラブル」という 2 つの中カテゴリによって構成された。Info.12 は【不登校傾向であったりとか、（中略）じっとしていられない、多動であるとか、そういったことですね】、【一番最初の子が不登校で、それから強迫的なところもあるんですけど（略）】と想起した理由の中で最初に不登校を挙げている。また、Info.5 は想起した生徒がいじめや対人関係面でのトラブルがないにも関わらず、学校に来る意味が分からないと不登校状態になっていることに対して【何らかの認知とか発達に障害を持ってるんじゃないかなと、まだ今の段階では診断とか検査とかしたりっていうのはないんですけど】と語った。これは、不登校という行動があることから、想起した生徒を発達障害を持つと認識してると考えられる。従来、不登校は発達障害の特性と関連した二次的な障害として生じるリスクがある。しかし、教員の中には不登校という行動そのものを発達障害の特徴の一つとしてとらえる逆説的な捉え方が存在している可能性が示唆された。

「トラブル」に関して、「学校内」、「学校外」の 2 つの小カテゴリに分類された。「学校外」においては、Info.1 の想起した生徒による校外での交際相手とのトラブルが【エキセントリックで、ほんとに。それがそのやっぱりなんかこう、問題もいろいろ起きちゃって（中略）とにかくセンセーショナルなこと、事件が起こる。その子の周りは】との語りがみられた。次に、「学校内」において、Info.7 と Info.9 は同じ生徒の【椅子を投げた】エピソードを語った。【一番印象に残っているのは、椅子を投げたことですね、教室から外に向かってですけど。（中略）自分の気持ちのもっていきようがそこにしかなかったんだろうなというとこですかね。ふつうし

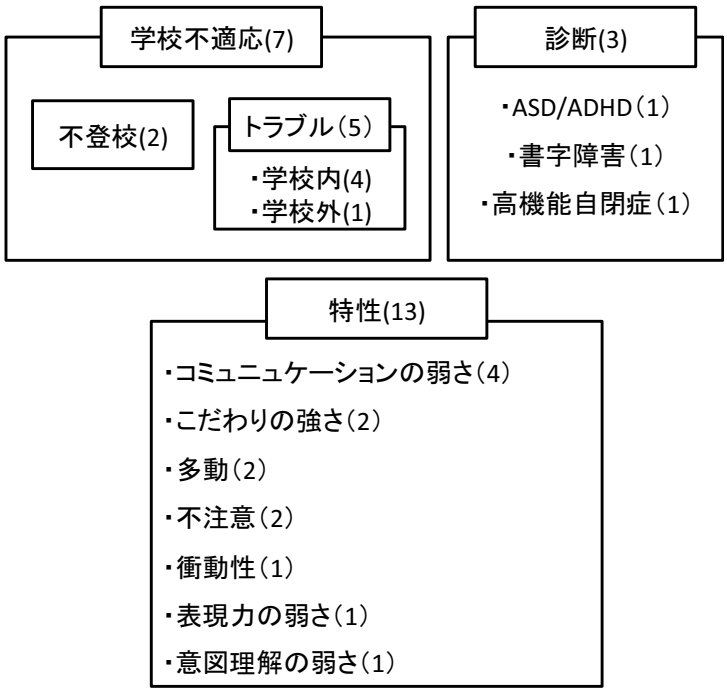


図１．教員が面接内で語った生徒を発達障害またはその疑いがあるとして想起した理由

ませんよね、そこまで】【（椅子を投げるまでの経緯について）詳細なことはちょっとないですけど、まあ友達とのトラブルです】（Info.7）、【グループワークをして、彼が率先してやったんだけども女の子にそのやり方はよくないって言われて、その子に対してものを投げたりたたいたりとか。で、教室に帰ってやっぱり怒りが収まらなくて椅子を窓から投げてしまう】（Info.9）。両教員は同じエピソードを想起しているが、Info.7 はトラブルの経緯の詳細は把握していない。トラブルの経緯や背景に関わらず、生じたトラブルが生徒の障害という認識へと結びつくことで教員の印象に強く残っていることが考えられる。また、Info.2 では、想起した生徒が友人関係同士の認識のずれから些細なトラブルを起こしやすく、最終的には養育者との関係においても問題が生じ、福祉機関や警察が介入する事態へと発展している（【この子がうちの学校、福祉、警察、全てに連携を取ったケースです。だから警察に対しては生徒指導が、あと子どもセンターは担任が一緒に検査に】）。学校内外において生じるトラブルが、障害の特性自体によって生じているものなのか、発達障害の二次障害として生じるものであるのか、従来の生徒指導の範囲内によるものなのか、単にトラブルの内容を語る上では混在していることが考えられる。

次に、「診断」に関して、Info.4 からは【その子ははっきり、書字障害を持ってる子なんですね。で、まぁその子は診断名が出ているので、思い浮かんだということです】という語りが得られた。診断名がついていること、またそれに関する引き継ぎを受けていることによって教員による発達障害を持つ生徒の認識が明確になり、対応を考えることが比較的容易になることが考えられる。また、「診断」のカテゴリに分類された教員以外の語りの中にも確定診断を受けている生徒は想起されたが、教員にとってはその診断が想起理由として全員から語られたわけではなかった。「診断」カテゴリに分類されていない Info.7 はインタビュー中に想起した生徒の診断名をコーディネーターに確認する場面もみられた（但し、Info.7 が想起した生徒は卒業生であるため単に記憶の確認という可能性も考えられる）。教員間で診断に関する情報は共有されてはいるが、確定した診断を重要視する教員とそうではない教員がいる可能性が示唆される。

最後に、想起理由として最も多くの語りが分類されたのが「特性」であり、「コミュニケーションの問題」、「こだわりの強さ」、「多動」、「不注意」、「衝動性」、「表現力の弱さ」、「意図理解の弱さ」の７つの中カテゴリによって構成された。

小カテゴリ内で最も多く分類されたのが「コミュニケーションの弱さ」であった。【周りの子と、こうコミュニュケーションが難しくて、友達も多くなかったんです（Info.4)】、【集団には入れないよね。コミュニュケーションは取れない（Info.1)】、【もう完全に空気を読めないですね（Info.6)】などの語りがみられ、友人関係や集団での行動などに困難を抱えていることがコミュニケーションの取り方と関連して教員から気になる姿として捉えられていると考えられる。

また、「多動」、「不注意」、「衝動性」のカテゴリでは、【授業内での立ち歩き（Info.8)】、【(授業中でも）集中はしてないなっていつも思ってましたし、実際の成績も厳しくなっていって(Info.4)】など、授業場面に関連した語りがみられた。

教員は、学校生活においてみられる生徒の様々な特性によって発達障害を認識しており、その中でもコミュニュケーションの側面に着目する場合が多いこと、また多動や不注意などの ADHD 的な傾向とみられる行動は授業場面と関連して気になる姿として捉えられやすいことが示唆された。

３－２．生徒への支援に対する姿勢

教員による発達障害またはその疑いがある生徒に対する支援の姿勢に関する類型化の結果、①在学中に生徒の学校適応を高めるための支援（以下、「在学中の学校適応を重視した支援」)、②卒業後の生徒の自立についての言及が含まれた支援（以下、「将来を見据えた支援」)、以上２つの大カテゴリに分類された。結果を図２に示した。

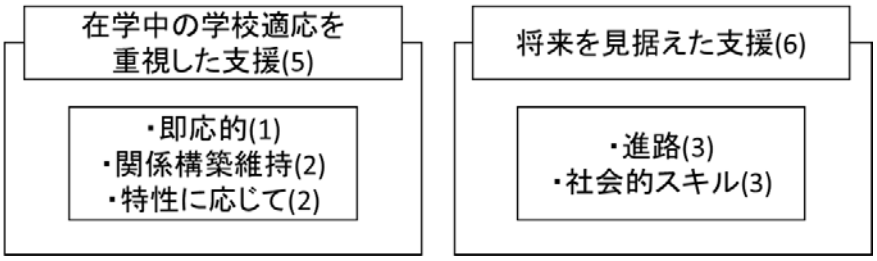


図２．生徒への支援に対する姿勢

「在学中の学校適応を重視した支援」に関して、「即応的」「関係構築維持」「特性に応じて」の３つの中カテゴリに分類された。まず、「即応的」に分類された支援の姿勢は、その時々の生徒に応じた対応をすることを特徴とした。Info.12 は【すごく究極の対処療法だと思ってるんですよね。（中略）いろいろ働きかけとか話しかけたりするときもうまくいくときもあるし、いかないときもあるし、それはこういう風にやってみようと思ったらうまくいかなかったとか、あの、そういうのはありますけど本当にその場その場での判断ですよね】と語り、その場での判断で対応を決定しており、障害を持つということへの意識も薄いようにみられた。

次に、「関係構築維持」は、特定の他者と構築した関係を維持すること重視していることを特徴とした。Info.5 は現在不登校状態になっている生徒に対して【学年がそのまま上がるならずっと僕が見続けるのがいいのかなっていう。（中略）ほとんど授業出てないので継続してみるのがいいのかなっていうは思っていますけど１年後はどんなふうに彼とおうちの方と話をしたらいい

のかっていうのは今考えてます】と語り、生徒とコンタクトをとれる教員が自分と学年主任しかいないことから自分が担任として継続して彼を見続けるのが得策と感じている。これと類似してInfo.4では面倒を見てくれる男子生徒と6年間意図的に同じクラスにしていたことが語られた。これらの語りに共通するのは、想起した生徒は特定の教員やクラスメイトとは関係を築くことができているが、それがほかの教員や生徒との関係性の変化にも波及していくことが現状の対応では困難と捉えていることと考えられる。

さらに、「特性に応じて」は生徒の特性に合わせて配慮を行うことや、生徒本人ではなく教員側が生徒に合わせて対応を変化させる姿勢がみられることを特徴とした。Info.8においては想起した生徒が整理整頓をスムーズに行うことに困難があることから特別に広い私物を入れるスペースを用意したことや、席替えでの席を固定したことなどが語られた。一方で、Info.4では、教員側から行った個別の対応を生徒が拒絶したことが語られた。想起した生徒がノートをとることや教員の話す内容をすぐに理解することに困難があることから、教員側から黒板を写す代わりに写真を撮ることや、ノートパソコン、ICレコーダーの使用などを提案している。しかし、当初は生徒自身が【特別扱いされるのは嫌だって】訴える様子などがみられている。その後、生徒自身の意識の変化（【本人も自分のことをもっと知らなければいけないとか、自分の状態をこう理解したいっていう部分も出てきて】）もみられ、カウンセラーとの相談なども経ることで現在ではテストにおいてひらがなでの回答を認めてもらうことを本人も受容している。支援や配慮は学校生活を円滑に送るために必要不可欠ではあるが、発達障害を持つ生徒自身が自分の現状を把握しきれていない段階で教員が先回りした対応を行うことによって、生徒の抵抗感を強めてしまう可能性があることが示唆される。また、教員側の対応に関して、Info.8は、【相性のあう先生とやったら座ってられる場所があります】など、教員との相性によって生徒の行動が変わることから、障害に対する理解の少ない他教員に対して生徒に合わせて対応を変容させていくことを求めている（【生徒たちも彼を受容しながらなんとかやろうと思っているので、学校全体で彼を受容する方向でお願いしますって毎回言うています】）。以上より、特性に応じた支援には生徒に対する個別の働きかけと、教員側に変容を求める働きかけの2つがあると推測される。

「将来を見据えた支援」に関して、「進路」と「社会的スキル」の2つの中カテゴリに分類された。まず、「進路」に関しては卒業後の行先を作るために教員から働きかける姿勢が分類された。Info.1は【とにかく好きな一生懸命になれるものが見つかったらいいって（中略）A大学のワークショップに行ってそれに行けば推薦入学できるみたいなところがあって、行きつづけられるのかが問題だったんですけど、それがちゃんとできて】と語り、生徒が好きなものを見つけられるように働きかけ、最終的には入試での推薦文章を一緒に書き、生徒を希望した進路先へ進学させている。また，Info.3は【やりたくないことをやれる子じゃないような気がするんでその辺がどうなるのかなと思いますね。（中略）安定して長期的にっていうのがやっぱり仕事とかになると思うので、だからなんか好きなことを仕事にしていかないと厳しいんじゃないかなという気はします】と語った。長期的な見通しを立て、生徒の興味関心に基づいた進路を模索する姿勢がみられる。

「社会的スキル」に関しては、具体的な進路のみではなく今後の人生において社会生活を送るうえで必要となるスキルを身に着けさせようとする姿勢が分類された。Info.7は【自分理解ですね。自分を抑えるとか、そうなる前にどうにか回避する方法とか、そんなんを探していくというのかな。できていったらいいなと思いますね。（中略）パニックになったらもうだめですけど、

その話は担任の先生も保健の先生もサポーターの先生もやってるので、本人はわかってるんですね】と語り、卒業までに自分を制御できる能力を身に着けられるようになることを望んでいる。同一生徒を想起した Info.9 も【大きな問題はパニックだったので、パニックとどう向き合っていくかというスキルを彼自身に理解というかどう学んで行ってもらうかっていう支援が必要かなと思います】と語った。

教員の支援に関する姿勢について、「在学中の学校適応を重視した支援」と「将来を見据えた支援」という 2 つに類型化できた。この 2 つの支援の姿勢は、教員同士の連携などによって常に関連しあいながら展開していくことが望ましいと考えられる。

4．総合考察

本研究では、発達障害を持つ生徒、または中学校教員が発達障害を持つと考える生徒のどのような行動特徴が「気になるのか」について検討することを通して、中学校教員による発達障害を持つ生徒の捉え方を明らかにすることであった。

KJ 法の類型化の結果、教員が面接内で語った生徒を発達障害またはその疑いがあるとして想起した理由に関して、①想起した生徒が起こした学校生活上における問題のある行動（「学校不適応」）、②医療機関における診断の有無（「診断」）、③想起した生徒が示す行動や認知面における特性（「特性」）、以上 3 つの大カテゴリに分類できた。次に、教員による発達障害またはその疑いがある生徒に対する支援の姿勢に関して、①在学中に生徒の学校適応を高めるための支援（「在学中の学校適応を重視した支援」）、②卒業後の生徒の自立についての言及が含まれた支援（「将来を見据えた支援」）、以上 2 つの大カテゴリに分類できた。

4－1．教員が面接内で語った生徒を発達障害またはその疑いがあるとして想起した理由

「学校不適応」は、「不登校」と「トラブル」というさらなる中カテゴリに分類され、学校不適応を発達障害の二次障害として捉えるのではなく、これらの不適応の状態から生徒を発達障害と認識するという逆説的な捉え方が存在している可能性が示唆された。中学生の不登校生徒を対象に行った加茂・東條（2009）の調査では、不登校生徒 218 名中、発達障害に関連すると思われる生徒が 57 人含まれており、そのうち 54 名が不登校状態になる以前には診断を持たなかったことを明らかにしている。同様に、武井ら（2009）においても、47 症例のうち不登校を主訴として医療機関を受診して初めて高機能広汎性発達障害と診断されたものが 93.6％であったことを明らかにしている。不登校という学校不適応を起こして初めて発達障害が明らかになるケースは決して少なくはないことから、教員は不登校状態に陥る前から発達障害の可能性を認識し、生徒への支援を行うことが求められるだろう。

また、原田・野見山・三並・梶原・松浦（2012）によると、中学校において暴力行為を含む非行行為による生徒指導対象となった生徒のうち発達障害が疑われる生徒の割合は 37％であったことを指摘している。当然のことながら、学校内外おいて生じるトラブルは必ずしも発達障害に関連しているとは限らない。そのトラブルが障害の特性自体によって生じているものなのか、発達障害の二次障害として生じるものであるのか、従来の生徒指導の範囲内によるものなのか、これらは必ずしも独立しておらず、複合していると考えられる。教員は生徒に対応していく中で、その複雑な様相を把握することが求められ、そのためには原因やプロセスを綿密に検討したうえでその問題を捉えることが望ましいといえる。生徒指導提要（文部科学省、2010）においては、

発達障害児等を生徒指導領域の対象とすることが明確化されており、今後は特別支援教育と生徒指導の連携の必要性がより高まっていくと考えられる。

さらに、本研究の結果から、確定診断があることは生徒の障害への認知を容易にするが、すべての教員が必ずしも診断名を重要視していないことも明らかとなった。しかしながら、本研究での分析では、このような差異をもたらした原因についての検討が不十分であり、障害およびその特性についての知識量によるものか、あるいは、知識量には差がないものの教員個人の教育観や支援観の差異によるものなのかなど、 今後より詳細な検討が必要となる。確定診断の有無は、生徒理解を促進する可能性をもつと考えられるものの、一方では生徒の示す行動を「障害特性」という鋳型にはめ込んだ理解につながるリスクもあるため、障害についての知識や適切な支援についての研修の充実も必要となる。

最後に、「特性」には最も多くが分類され、「コミュニケーションの問題」、「こだわりの強さ」、「多動」、「不注意」、「衝動性」、「表現力の弱さ」、「意図理解の弱さ」の 7 つの中カテゴリによって構成された。 教員はコミュニケーションの側面に着目しやすいことが示唆されたが、この理由として友人や教員と共同生活を送る学校場面において対人関係面の問題が顕在化しやすいことが考えられる。特に中学生における友人関係は、周りから異質にみられることに対する不安の高まりや、周囲と同調的な行動をとりやすくなること（高坂、2010；宮島・内藤、2008）など、ほかの発達段階とは異なる複雑な様相を呈しており、友人関係は中学生の学校適応に大きな影響力をもつことが明らかにされている（大久保、2005）。このような点からも、教員は生徒の学校適応へのリスクになり得る対人関係面に着目しやすいと推察される。さらに、多動や不注意などの ADHD 的な傾向とみられる行動は授業場面と関連して気になる姿として捉えられやすいことも明らかとなった。これは、授業場面はある程度生徒に画一的な行動が求められるため、そこから逸脱する生徒が教員の目に留まりやすいことや、成績というある一定の指標があることなどが理由として考えられる。

4－2．生徒への支援に対する姿勢

小林（2015）によると、高等学校における支援体制には、学校によって教員の意識に違いがあり、その支援の様相はさまざまであることが指摘されている。また、とりわけ進学校では生徒個人に応じた支援を行うことに対する困難があることが明らかにされており、この理由として保護者対応の難しさや教員間に特別支援教育に関する理解の差があることなどが挙げられている（日野・熊野、2014）。本研究の結果からも、教員の支援に対する姿勢として「在学中の学校適応を重視した支援」と「将来を見据えた支援」のカテゴリに分けられることが明らかとなり、発達障害またはその疑いのある生徒に対する支援における比重が教員により異なることが示唆された。学校という組織には多くの教員が所属しており、多様な捉え方や支援に対する姿勢がある。個々の教員の考えを尊重しつつ、発達障害を持つ生徒への支援における有機的な連携のあり方について検討することが求められる。

また、本研究でみられた「将来を見据えた支援」の「進路」のカテゴリに分類されたものは高等学校卒業後についての語りであった。これは本研究での調査が中等教育学校であったことが大きく影響したと考えられる。鈴木・相澤（2014）は中学校 3 年生に対して高校への進学動機を調査した結果から、発達障害の疑いのある中学生の多くの進学動機は他律的動機付け群又は無動機付け群に分類されることを明らかにしている。このことは公立の中学校から高等学校への接続に

向けた支援や中学校段階からのキャリア形成への支援が必要となることを意味するといえる。このことから「将来を見据えた支援」においても、短期的・中期的・長期的な視点に立ち支援を行う必要性があることが示唆される。この点について検討するためにも、今後は公立中学校の教員を対象とした調査が必要となるだろう。

4－3．本研究の課題と今後の展望

本研究における限界の１つとして、調査対象の問題があげられる。本研究での対象となった中学校教員は国立大学の附属中等学校に勤務する教員であり、中学校と高等学校の接続が公立学校のシステムと異なるため、担任の持ち上がりや連携のあり方という点でいくつかの質的な違いが指摘できる。また、加配教員の配置も公立学校とは異なるなどの点も教員の回答に影響を及ぼしているものと考えられる。

また、障害者に対する態度の中でも、偏見や差別のように表出に抑制のかかる態度は社会的望ましさや自己呈示によって回答が歪みやすいとされる。これは質問紙などの匿名での測定方法においてもみられる傾向であり、本研究のような対面による面接調査では、社会的望ましさの影響をより強く受けている可能性が考えられる。このような影響を考慮し、近年では障害者に対する潜在的態度に関する研究もおこなわれている（栗田・楠見、2014）。今後の展望として、対面による面接調査だけでなく匿名で行える質問紙など、社会的望ましさの影響を受けづらい調査を併せて実施することで、教員による発達障害を持つ生徒の捉え方の実態をより明確に明らかにすることができると考えられる。

〔引用文献〕

秋山邦久．（2004）．特別支援教育に対する小中学校教員の意識に関する調査研究．*人間科学研究*，26，55-66.

青木真純・勝二博亮．（2008）．聴覚優位で書字運動に困難を示す発達障害児への漢字学習支援．*特殊教育学研究*，46，193-200.

Kasari, C., Gulsrud, J. A., & Rotherm-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendships at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 41, 533-544.

原田直樹・野見山晴香・三並めぐる・梶原由紀子・松浦賢長．（2012）．中学校における発達障害が疑われる生徒に対する生徒指導に関する研究．*福岡県立大学看護学研究紀要*，10，1-12.

日野雅子・熊谷恵子．（2014）．高等学校における発達障害のある生徒への配慮に関する調査研究．*LD 研究*，23，340-346.

保坂　亨・岡村達也．（1986）．キャンパス・エンカウンター・グループの発達的・治療的意義の検討：ある事例を通して．*心理臨床学研究*，4，15-26.

石井麻衣・雲井未歓・小池敏英．（2003）．学習障害児における漢字書字の特徴－誤書字と情報処理過程の偏りとの関係について．*LD 研究*，12，333-343.

岩立京子・竹田小百合・吉田真弓．（2001）．保育者がとらえた幼児の気になる行動及び保育者の対応について．*日本教育心理学会総会発表論文集*，43，626.

加藤美帆・木村文香.（2007）. 小中移行期における「学校不適応」に関する考察－パネル調査の分析から－. *お茶ノ水女子大学こども発達教育研究センター紀要*, 4, 67-73.
加茂　聡・東條吉邦.（2009）. 発達障害の視点から見た不登校－実態調査を通して－. *茨城大学教育学部紀要（教育科学）*, 58, 201-220.
川喜田二郎.（1967）. 発想法　*創造性開発のために*. 中央公論新社.
小枝達也.（2002）. 心身の不適応行動の背景にある発達障害. *発達障害研究*, 23, 258-266.
小林　真.（2015）. 発達障害のある青年の支援に関する諸問題. *教育心理学年報*, 54, 102-111.
栗田季佳・楠見孝.（2014）. 障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望. *教育心理学研究*, 62, 64-80.
楠　凡之.（2005）. *気になる子ども気になる保護者：理解と援助のために*. かもがわ出版.
倉光美保.（2004）. 保育者の抱く「気になる子」の特徴に関する基礎的研究. *日本保育学会大会研究論文集*, 57, 820-821.
宮崎光明・福永顕・宮崎美江・井上雅彦.（2014）. 青年期の広汎性発達障害者に対する生活シミュレーションシミュレーショントレーニングの効果. *LD 研究*, 23, 320－330.
文部科学省（2014）. *児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査*.
文部科学省（2010）. *生徒指導提要*.
岡田之恵.（2009）. 不登校と特別支援教育. *愛知教育大学教育実践センター紀要*, 12, 1-9.
大久保智生.（2005）. 青年の学校への適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. *教育心理学研究*, 53, 307-319.
佐藤　暁.（1995）. 数概念の獲得が困難が学習障害児における算数学習経過の分析. *特殊教育学研究*, 32, 39-45.
杉山登志郎.（2000）. *発達障害の豊かな世界*. 日本評論社.
鈴木英太・相澤雅文.（2014）.「特別な支援が必要な生徒」における高校進学動機に関する研究. *LD 研究*, 23, 207-214.
Symes, W., & Humphery, N.（2010）. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology international*, 31, 478-494.
高坂康雄.（2010）. 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向：青年期における変化と友人関係満足度との関連. *教育心理学研究*, 58, 338-347.
田中善大・伊藤大幸・村山恭朗・野田　航・中島俊思・浜田　恵・片桐正敏・高柳伸哉・辻井正次.（2015）. 保育所・小中学校における ASD 傾向及び ADHD 傾向といじめ被害及び加害との関連. *発達心理学研究*, 26, 332-343.
武井明・宮崎健祐・目良和彦・松尾徳大・佐藤譲・原岡陽一・鈴木太郎・平間千絵（2009）. 不登校を呈した高機能広汎性発達障害の臨床的検討. *精神医学*, 51, 289-294.

付記

調査にご協力いただきましたみなさまに感謝いたします。コーディネーターの羽田好江先生には，調査対象者との調整など多大なご協力を賜りました。記して感謝申し上げます。なお本研究は JSPS 科研費 26780520 の助成を受けて実施したものである。

「イライラ」感情の持つ意味についての臨床教育学的考察
—— 中学校における「自己効力感」の質的変化に焦点を据えた生徒指導 ——

鮫島　京一（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

はじめに

2017 年 6 月 27 日に厚生労働省が発表した 2016 年の「国民生活基礎調査」によれば、「子どもの貧困率」（2015 年時点）は 13.9％であり、12 年ぶりに改善したという。しかし、貧困状態にある子どもは 7 人に一人である。2014 年に経済協力開発機構がまとめた加盟国の貧困率の平均は 13.3％であり、日本はまだその数字を上回っている。

「子どもの貧困率」は、子どもの成長・発達に大きな影響を与える。調査結果が教えるのは、現代日本では、子どもが生存することそのものが極めて過酷さを増しているということなのではなかろうか。学校教育現場においては、生活指導から生徒指導へと言葉は移り変わってきたが、ここにきて、再び生活指導と呼ぶべき事態が広がっている。以前のそれとの決定的な違いは、指導の対象とされる生活そのものが破壊されているということである。そのため、学校の生徒指導の現場が抱え込む課題は、多岐にわたる。「生徒指導と学習指導の統一」という目指すべき目標は、衣食住から始めざるをえない現実の前では色あせて見えるのも自然なことではないだろうか。無力感に苛まれながらも、何とか立っているというのが、実際に指導にあたる教師の姿であろう。

本稿では、こうした現実の中で試みた生徒指導について検討する。考察する事例は、ある一人の中学生と新米教師であった私との 3 年間にわたる「学び合い」の軌跡である。この生徒とは、今でもつき合いがある。かれこれ 18 年にもなる年少の友人ということになる。教師としての私の自己形成において確実な痕跡を残している存在の一人でもある。大人になった彼に中学生時代のことを振り返ってもらった。その「語り」を通して、自らが試みた生徒指導の持つ意味について省察し、生徒指導の在り方について理解を深めることが本稿の課題である。

1．研究方法について

（1）当事者の「語り」を聴く

本研究は、田中孝彦の臨床教育学で提唱されている方法の一つである「当事者の生活史・実践史の聴きとりと吟味（narrative inquiry）」に基づいている（田中, 2009, pp.40-41）。当事者であり、大人となった、かつての教え子（以下、彼、とする。）に半構造化インタビューを行い、その語りを録音し、逐語録におこしたうえで、言葉の意味や文脈を損なわないように細心の注意を払いながら「ききがき」を作成し、分析を行った（鮫島, 2013）。

田中の方法を採用している理由は、教育的な働きかけの持つ意味をとらえる視点にある。実践研究の多くは、単年度の実践か、ある単元における実践を分析対象とすることが多い。しかし、生徒指導の試みは、突発的なもの、局面的なもの、持続的なもの、情動的なもの、感情的なもの、論理的なものが、実に複雑に組み合わさっている。また、学習指導との違いがある。通常の学習指導では、ある技術やスキルを獲得したり、学習した結果、何かができるようになる、ということが重視される。しかし、生徒指導では、課題は課題として抱えながらも推移していく——いわ

ゆる「継続指導」――というのが実情である。さらにいえば、社会科の教員免許はあっても、生徒指導の教員免許はない。専門性が実に曖昧なのである。生徒指導とは、課題にともに向き合い、互いに努力し合うことで、結果として人間的な成長を深めていく「学び合い」であると言えよう（中込, 2008）。このように、生徒指導の実践研究に、いわゆる授業研究や評価研究の方法を適用するには限界がある。田中の方法は、当事者の「語り」の中に、学習したことの「痕跡」を探し、それらを注意深く吟味することを通じて、教育的働きかけの持つ意味を問い直すことを求める。それゆえ、複雑な生徒指導の試み――学習指導を通じた生徒指導もあるし、生徒指導を通じた学習指導もあることも含めて（加藤, 2017）――を単純化することなく、そこで学びとられたことや指導の是非を含めて検討することが可能になると考える。

彼の「語り」の中に、当時の私の彼に対する教育的な働きかけの「痕跡」を探し、その意味を考える――こうした方法で、生徒指導の在り方について理解を深めていくこととする。

（２）「自己効力感 self efficacy」の質的変化への注目

児童や生徒の成長・発達に関する研究、教育相談や生徒指導に関する実践研究では、「自己肯定感」という言葉がよく使われる。確かに、自己肯定感を高める働きかけにより、ものごとへの感じ考え方や行動が質的に変化することはある。しかしながら、青年期における自己肯定感を高めることは、そう単純ではない。青年期は「疾風怒濤」と形容されるように、自己をめぐって創造と破壊がくりかえされる時期である。そもそも「自己肯定感」をもつことそのものが難しい時期なのである。さらに「高める」ということについても厄介な問題がある。山田昌弘が『希望格差社会』で指摘した「無力感を埋めるため、自己肥大感が発達し、非現実的な『夢』にふける若者の増大」も見逃せない（山田, 2004）。このような「自己肯定感」という言葉をめぐる問題を避けるために、本稿では「自己効力感 self efficacy」という言葉を用いることとする。

私たちは、ある課題と向き合ったときに、「こうすればよいだろう」「自分の力では無理だ」というように、自分がどこまでできるかを予想する。このように、ある課題に対して一定の結果を得ることができる行動ができるかどうかについての自信や確信が自己効力感である。

バンデューラ（Bandura, 1971, 原野・福島訳, 1974、Bandura ed., 1971, 原野・福島訳, 1975）によれば、私たちは、他者の行動の内容と結果を観察し、模倣するという「モデリングによる学習」を通じて、適切な行動を学びとるとともに、自らの行動を変容させていくという[1)]。この「モデリングによる学習」の成否、あるいは質的な内容を規定しているのが「自己効力感」とされている。なぜならば、ある課題に対する行動が生起したり、遂行されるとき、「自己効力感」がその入口となるからである。「自己効力感」は、目標とする「モデル」に親近感を覚え、行動の遂行を生起させ、成功を体験するという過程を通じて、強化ないし定着していくという。このようにして形成された「自己効力感」がまた、「モデリングによる学習」の源泉となり、学習意欲を高めるとともに、自律的に行動するようになるという変化をもたらすとされている。

このように、「モデリングによる学習」は、一方で、課題に取り組む技能を学びながら、他方で、課題に取り組む自己の姿勢や態度を学んでいく学習方法である。その中核に据えられているのが「自己効力感」である。生徒指導に関する研究では、「学習指導と生徒指導の統一」が目指すべき目標として掲げられている。バンデューラに依拠するならば、「指導」は多くの場合、さまざまなかたちで「モデル」を提示する働きかけである。そして、その「実現」のカギを握っているのが、学習者自身の「自己効力感」ということになる。

本稿では、彼の「語り」を「自己効力感」の質的変化に焦点を絞って検討し、私自身の働きかけの持つ意味について明らかにしていくことにする。私の彼にたいする働きかけについて、彼がどのように感じ考えていたかを見ていきたい。彼は、当時の特別活動、全校レクリエーション、夏休みの補習などについて語っている。その「語り」を聴きながら、私が当時、どのようなことを感じ考えていたかについて述べていく。そして最後に、担任としての私の働きかけのもつ意味について、まとめてみたい。

2．小学校時代から入学まで

小学校時代の彼について概略しておこう。彼は居酒屋を経営する両親の間に長男として生まれた。その3年後に双子の弟と妹が生まれる。「両親も、祖父母も、よい道にまっすぐ進んで欲しいと望んでいたと思う」と語るように、大事に育てられたと感じている。家族と過ごす時間は居酒屋であった。「僕らは、夜だいたい店に行き、隅の方でおとなしくしていた」と言う。両親から言えば、幼い子どもを家においておくわけにはいかず、とはいえ、託児所に預けるには時間的、経済的な問題があり、店に連れていったのだろう。彼は、店に来る客を部屋の片隅から眺めながら時間を過ごしていた。

4年生のころから両親に不和が生じ、離婚するのではないかと感じていたという。それが現実化したのが6年生のときである。父親とはそれ以降、一度も会っていないそうである。父親についての記憶がほとんどないと彼は語る。

離婚後、母親はホステスとなる。父親からの経済的支援を一切受けることなく、三人の子どもを育てることを選んだという。そこには、自分一人で子どもを立派に育てるという母親の決意が読みとることができる。それは彼への期待につながっていた。

> **正直に言えば、母親の期待は重すぎました。親戚で集まった時に「この子はこういう子で…」と母親の口がまわりはじめます。小さな話が大きくなります。「えーっ、勝手にハードルあげんといて」です。家に帰ったら、「読書しなさい」「ドリルしなさい」となります。ばーっと出されます。期待はそういうかたちになりました。よく嘘をつきました。「本、読んだんか」「読んだ」「カメラ仕掛けてんぞ」「読んでない、嘘です」。ばれては、どつかれてましたね。あのときの勉強は作業でほんまにつらかった。**

勉強がよくできたのであろう。そのことが母親の期待を膨らませることになった。彼自身がその期待に応えていた。しかし、そうすることに負担感を覚えるようになっていった。母親が要求する水準に応えることが自分にできるのだろうかという不安がある。しかし、そのことを母親には言いだせない。それでも彼は期待に応えようとした。そうせざるをえなかった。「あのときの勉強は作業でほんまにつらかった」という言葉が印象的である。

母親が彼に勉強することを求め続けたことは、その動機や方法については異論があるにせよ、正しいことであったと考える。学習習慣は自然発生的には身につかない。したがって何らかの形で強制することが大人には求められる。また、子どもに学習習慣を身に着けさせることは、学校だけではできない大仕事である。親の文化資本力に大きく左右されるという社会学的事実もあるように（Bourdieu 1979、苅谷 2001、山田 2004）、家庭の協力をもっとも必要とする。彼の「語り」を聴けば、彼のなかに学習習慣の原型をつくりだすように働きかけたのは、母親であったこ

とを読みとることができる。

小学校時代の全体的な印象について彼は「けっこうまじめにがんばっていた」と語る。しんどさを感じ、やる気が薄れることがあったし、悪さもした。彼は、「まじめとやんちゃ」を使い分けていたと言う。「まじめ」は家の彼、すなわち母親の期待に応える彼であり、「やんちゃ」は学校での彼である。後者について彼は母親に見せられなかった――「むずかしいところですね、それは」と語っている。「まじめとやんちゃ」の使い分けは、発達段階の特徴だけではない。彼の場合、生活現実のなかで形成された自分を保つ方法ではなかろうか。それは、離婚後の家族を支える方法でもある。つまり、彼自身の生きる術であったと考えられる。

附属への進学を希望したのは母親であった。そう彼は強調する。5年生の頃に、母親が中学受験をすすめ、そこから受験勉強が始まった。母親が附属をすすめた理由は定かではない。彼によれば、内申書など、受験に必要となる書類について、母親は理解していなかったそうである。担任がすべて差配してくれたそうである。彼は「すごく気を遣ってくださいました」と感謝している。担任の気遣いには、双子のきょうだいの世話を彼がしているのではないかという直観が働いていたのではないかと彼は感じている。実際、このころになると、彼はきょうだいのために晩御飯をつくるようになっていた。遅刻や欠席も増えたそうである。担任の教師は彼の生活状況を読みとっていたのだろう。

母親は、彼の将来のことを考えて、附属への進学を希望したのだろう。しかし、その判断は、奈良女子大学附属中等教育学校（以下、単に附属とする）の教育内容を調べた上でのことであるというよりも、家から遠くなく、かつ国立であること、つまり、公立と同じくらいの経済的負担でよい教育を受けることができそうである、という判断だったのであろう。実際に、彼自身も、母親から、附属をすすめる理由を聞いてはいない。附属への進学があくまでも母親の希望であった、と強調する理由にはこうした背景がある。

附属を受験することになった彼はこう考えた。母親の手前、受験はする。しかし、合格の見込みは低い。とりあえず、受けるだけ受ける。不合格となったら、地元の公立に進学すればよい。受験すれば、それだけで母親の期待に応えることはできる。

彼は見事に合格した。附属に進学することを決めることは、彼にとって、両親が離婚したという現実と向き合うことであった。

卒業式前に、担任の先生から、「卒業証書の苗字はどっちにしようか」と尋ねられました。「どっちでもいいです」と答えました。入学式の前には、少年野球の友だちから電話がありました。「お前、別の学校に行くらしいな」と。「うん」と応えたら、「人数足りひんねん」と返ってきました。「ああ、そうなん。でも俺、別の学校に行くから無理や」と伝えました。心のどこかに苗字が変わることがひっかかっていました。仲のよい子と離れるのはいやでしたが、関係を切りたかったのだと思います。

卒業証書への記名について担任とやりとりしたと語る。苗字が変わった理由を同級生に尋ねられ、両親が離婚したことを話さなければならないかもしれない。仕方のないこととはいえ、気が重い話である。「心のどこかに苗字が変わることがひっかかっていました。仲のよい子と離れるのはいやでしたが、関係を切りたかったのだと思います」。附属に進学することを決めたときの気持ちである。

夜の仕事で生計を立てる母子家庭の長男としての期待を背負い、彼は附属に入学した。一方で、新しい環境で学校生活を迎えることができることへ安心感があり、他方では、学習面での不安、小学校の時のように母親の期待に応えられなくなってしまうという不安があった。この二つの気持ちの間で揺れながら彼は、母親とともに附属の正門をくぐった。

3．同級生への敵意、教師への敵意

新しい環境での生活がはじまった。附属は彼にとって居心地のよいところではなかった。その主たる理由は、附属に入学してきた背景について、自分と教師との間に認識のズレにあったからだと彼は語る。

入学者の多くは附属を第一希望としている。このことを附属の教師は前提としていることが多い。生徒どうしでもそうなっていることが多い。事実、私たちが行った、彼の学年における入学直後の面談では、ほとんどの生徒が第一希望であると答えた。理由を尋ねると、学園祭を引き合いに出し、生徒が主体的に学ぶことを大事にしている学校だからと答えていた。もう少し深く話を聞くと、地元の公立中学校が「荒れて」いることがあり、安心して学校生活を送ることができないと考えたから、と答えていた。これが本音に近い。おそらく、保護者がこの学校を子どもにすすめた理由とも重なっている。しかし、彼はそうではなかった。

附属には第一志望で来る子ばかりですよね。先生たちもそれが前提になっている。しかし、僕は違った。母親の意向が強かったですので。入学する前からボタンの掛け違いのようなものがありました。他の子や先生にとって、あたりまえとなっているものが、僕には欠けていました。話の前提が違うのです。「やってあたりまえ」「こうします」と言われても、「何でなの？」でした。

誇張されているきらいがあるとはいえ、彼がそう感じ考えていたことは確かである。なるほど言われてみれば、「第一希望で入ってきているのだから」という自明視して指導にあたることが多い。とはいえ、彼の学年を担任した私たちが、このことに無自覚であったのかといえば、必ずしもそうではない。彼らが入学してくる前に、学年主任兼担任のＢ先生が私とＡ先生に語っていたのは、必ずしも第一希望の生徒ばかりが入学してくるわけではないので注意しよう、ということであった。しかし、私たち教師の目は、難関校に不合格となり、不本意ながら入学してくる生徒に向けられていた。自分のような生徒を想定していたのかと彼に問われれば、そうでもなかったと私は告白するしかない。彼は、そのような私たちの視野の狭さを、敏感に嗅ぎとり、違和感を覚えた。自分は第一志望ではなかったと彼が力説すること、また、彼が指摘している認識のズレについては、理解できるところがある。

他の生徒と自分との間に家庭環境の違いを強く感じたことも読みとれる。とくに附小出身者（以下、「内部進学者」と略す。）に感じたそうである。「僕も大切に育てられました。でも、まわりはもっと大切に育てられた『室内犬』みたいな子ばかりでした。自分のことを『野良犬』みたいだと思いました」と彼は語っている。

この「室内犬」と「野良犬」という対比は、現在の彼によってなされたことである。当時の彼が、このような言葉を使っていたわけではない。「室内犬」とは、自分の意見をもたず、いつも群れているように感じていた、という意味である。「野良犬」とは、自分の意見をもって、群れ

ずに行動していたことを強調する言葉である。また、「僕も大切に育てられました」と語っていることからもわかるように、この対比は、彼自身が厳しい家庭環境を生きていたことに力点があるわけではない。ここに見られる刺戟的な言葉は、内部進学者と違いを強く意識せざるを得なかった入学当時を彼なりに表現したものである。

彼の学年では、内部進学者は全入学者の三割弱であった。内部進学者が三つのクラスに分かれたとしても、既に一定の人間関係ができているため、「群れる」というのは自然なことである。また、家庭環境の違いを感じたとしても不思議ではない。内部進学者の多くは、経済的に安定した家庭環境であった。沿線の住宅地の一戸建てに住んでいる家庭の出身者である。ただし、この10年間をみれば、こうした階層が半数近くとなり、経済的に不安定な家庭が大幅に増えてきている。

いささか誇張が強いとはいえ、教師との認識の違い、家庭環境の違いである。そのことが、教師への敵意、他の生徒への敵意につながった。新しい環境のなかで自分自身がどれだけやっていけるのか。この不安がこうした違いに敏感になったように観じられる。

二つの敵意が一つとなった矛先は担任のA先生に向けられた。

僕のイライラは、担任のA先生に向かっていました。先生も先生で、すごく丁寧でマニュアルどおりでした。それにまたイライラしました。一年前に大学を出たばかりで、はじめての担任、それも中1だったからでしょうね。入学直後のホームルームでクラスの役員や係を決めたときのことを覚えています。「選挙で決める」と先生が言いました。でも、お互いのことを知らないので、投票すれば、附属小学校の出身者が必ず勝ちます。外から来た人間は絶対に負けていました。それなのに、先生は、何回も、何回も投票させる。「こいつあほちゃうか」とイライラしました。

私とA先生は同期採用である。私は大学院の博士後期課程を修了後、2年間、大学の非常勤講師として勤め、附属に職を得た。A先生は、大学を卒業後、すぐに附属で教師となった。私とA先生は新米教師であった。A先生と私は、教師としての2年目に中1の担任となった。

彼はA先生について「すごく丁寧でマニュアルどおり」にしていたと語っている。私にはA先生の気持ちがわかるところがある。新任の教師がそうなるのは無理もない。入学後の一週間はバタバタである。ゆっくりと生徒と話をする時間はない。次から次へと決めていかなければならないことばかりである。役員決めについていえば、投票で決めていくという附属の「文化」があった。そのため、教師には、それに従おうとする力が働く。はじめての担任であればあるほど、そうなってしまう。不安だからである。しかし、忙しさと不安のあまり、教師が問題を処理することに目を奪われたとき、それが生徒の目にどう映るかについては、彼が語っているとおりであろう[2)]。

A先生にたいする「イライラ」は、ますます募っていった。

授業がはじまったら「ここは勉強するところなんや」「成績知らんで」というように、ことあるごとに成績のことをまくしたてられた記憶があります。僕自身、勉強しなくなったこともありますが、そう言われたからやらへんようになったこともあります。どうでもよかったです。「何が成績やねん、知らんがな」「成績がなんぼのもんや」でした。僕には何の脅しに

もならかったですね。

「ここは勉強するところなんや」と教師が言うのは自然なことである。それは彼もわかっていた。入学当初から、彼が勉強しなかったとは考えられない。しっかり取り組んでみた。しかし、他の子と自分の力の違いを感じた。不安が募る。小学校のときは、「まじめ」と「やんちゃ」を使い分けていた。勉強は「まじめ」な自分がやることであり、それなりに成果をあげてきた。ところがそれがうまくいかない。これでは母親の期待に応えることができない。だんだん「まじめ」に取り組むことが難しくなる。焦る。そこにA先生が成績を強調する。「成績知らんで」である。成果があがらない。それならば、積極的に勉強しないことである。「やんちゃ」な自分を前面に出していこう、となる。彼が要注意人物になるまでに時間はかからなかった。

授業中にマンガを読む彼がいた。机に突っ伏して寝る彼がいた。他の生徒を突っつく彼がいた。提出物を出さなくなった。教師の注意はその場で聞き流すことを身につけた。内部進学者を攻撃する。同級生との間に金銭的ないざこざを起こす。私に声をかけ、「となりのクラスにかわいい子いますか」と得意げに尋ねてくる。そういう生徒であった。A先生は困っていった。扱いにくい生徒、と語るようになった。私もそのような目で彼を見るようになっていた。

4.「イライラ」感情

附属に入り「まじめ」を支えていた学習が立ちゆかなくなっていることに、母親は気づかなかった。「中1のころは、うまく立ちまわっていたので、家で怒られることはありませんでした」と語る。なぜ、そうすることが可能であったかといえば、彼が附属に通うようになってから、母親の目が離れたからである。「僕を怒る人が誰もいませんでした」と語っている。

母親は彼の「やんちゃ」な側面を知らなかったわけではないだろう。それはそれでよいと考えていたであろう。「やんちゃ」でありながらも「まじめ」――勉強もできる子――である。附属に合格する力のある長男は母親の自慢でもあったのだろう。真偽は確認できないけれども、彼にたいする母親の関与が目に見えて薄くなったことは事実である。彼の家の状況はどうであったのか。

母親が働いている店のお客さん、男が来ていましたね。男ともめて泣いているのをみたりとか、そういうのがよくありました。めっちゃ親切にしてくれていた人がいましたが、別れたみたいで、母親が泣いていたことがありました。「人って信じられへんのや」と思うようになりました。大人の男の人を冷めた目で見るようになりました。妹と弟は小さいからすぐなつきました。新しい男の人が来るたびに仲良くなる。それにめちゃくちゃイライラしました。「お前らわかってんのか、どうせすぐ別れる」というように、僕は距離を置いていました。母親についてですか。そりゃあ、イライラしていました。でも、母親から人になったというか、一人の女性として見るようになっていきました。そういう面もわかるようになりました。でも、やっぱりはじめはしんどかったです。

子どもたちのことを疎んじていたわけではないだろう。しかし、母親の仕事については、いくつか思うところがある。子どもたちとの時間を確保することができる仕事に就くことができなかったのか。中学生の彼はもとより、双子のきょうだいはまだ小学生であり、母親に甘えたい年頃で

はないか。仕事よりも母親であることを優先すべきではないか。このような疑問や批判が浮かぶ。その一方で、私には、母子家庭となり女手一つで三人の子どもを育てている母親が、自分の弱さをさらけだし、誰かに依存し、わずか数時間でも慰めてもらいたいと思うことを理解できるところがある。その数時間のもつ意味は母親にとって大きいのであろう。母親の行為を肯定するつもりはない。しかし、こういうことのもつ意味を軽んじたくないというのが、私の心の中にはある。おそらく、彼も同じような気持ちなのではないだろうか。「母親から人になったというか、一人の女性として見るようになっていった」と語るのはそのためではないか。しかしながら、当時の彼が「一人の女性」として母親をみるようになることは決して容易なことではなかったであろう。

彼自身、母子家庭であること、母親がホステスであることを、疎ましく感じていたところが少なからずある。母親が男の人と仲良くするのは、見たくなかったと考えられる。一方で、母親について理解せざるを得ないような現実があり、他方で、そのような母親につけ込む大人の男への不信感がある。さらに彼の傍らには、後者について理解することが難しい幼いきょうだいがいた。

彼は学ばなければなかった。しかも母親がもたらした変化の大きさ――「男が家に来る」――のゆえに緊急に学ばなければなかった。そのなかで学びとったこととは、「人って信じられへんのや」ということであった。母親と自分との関係が一変しつつあった。そのことのもつ意味を理解し解釈するために適切な助言を与えてくれる存在が彼にはいなかった。そのために、この変化のもつ意味は、未整理のまま、意味づけられることもなく、深々と彼の内面のなかに取り込まれざるをえなかった。もう一つの新しい変化である学校生活もまた、彼にとって同じことであった。教師や同級生にたいして湧きあがる敵意、それを「やんちゃ」として表徴する自分を理解し解釈するために、適切な助言を与えてくれる存在や、知的手段の獲得につながると思われる学習がなかった。これもまた彼の内面の中に、形や位置を与えることができないままに、取り込まざるをえなかった。

かくして、「イライラ」感情が生まれた。彼の心の中に、この感情が絶対的なものとして打ち立てられ、そのことを見つめ直したり、乗り越えたりするのではなく、むしろ絶対的なものとみなすようになっていた。彼は、この「イライラ」感情に基づいて、世界を把握し、自分や他者を理解しようとしていた。「イライラ」感情は身体にも及んでいたのだろう。小6のころから視力が低下したと言う。生活習慣によるものなのか、それとも離婚が与えたストレスからくるものなのか、理由は定かではない。しかし、部活動の野球をしているときに、大きな怪我はしなかったが、「雰囲気でやっていたので、よく怪我をしていました」と語る。何をやっても投げやりとなってしまい、集中力を発揮したり、持続することができなかったことを教えているのかもしれない。その根底には「イライラ」感情があり、彼が好きなことをするときにでも、それに支配されていた――こう言えば、言いすぎだろうか。中1、2のころの自分について彼はこう語る。

中1、中2のときの僕はギザギザしていました。今でもよく言われます、「しゃべりかけずらかった」と。学校に居場所がありませんでした。敵意を丸出しにしていました。友だちは何人かいました。でも、彼らは勉強ができる。そこが違う。僕は勉強できひんし、やらへん。部活しかやらへんけど、部活でも折り合いが悪い。群れない、同化しない、勉強しない、サボる、悪さするというかたちで、イライラを表現していました。そういう態度やふるまいをすることが「自分らしさ」であると思っていました。

当時の彼にたいする私の印象も同じである。学校は居場所ではなかった。しかし、家がそうであったかといえば、相対的にましであったということであろう。母親の目が離れたので、学校よりも好きなようにできたのであろう。しかし、そこには目に触れたくない家庭生活があった。

「イライラ」感情が通用しないことを身を持って体験することになる。私との出会いである。

5．私との出会い

彼が中１のとき、私と彼は、授業や学年全体のホームルーム以外で関わる機会はほとんどなかった。私のクラスの生徒に理不尽な攻撃を加えたことが何度かあり注意したことはあった。彼の私を見る目が、険しく、ギラついていることを感じていた。しかし、「サルのマウンティングと同じ」と気にかけることはなかった。自分が同じ年ごろだったときを思い起こしながら、「この程度の子どもはいくらでもいる」「どうあがいても附属の生徒にすぎない」とみていた。しかし、あまりにも目に余る場合、しっかりと対峙する必要があると考えていた。それはそう遠くない日になりそうだとも感じていた。

その日が来た。新校舎ができ、生徒たちの手を借りて物品移動を行っていた時のことである。中１の男子に割り当てられたのは、図書室に本を運び入れる作業である。台車を使いながら作業をすすめた。一面ガラス張りの新校舎の玄関から図書室に本を運び入れていた。

彼は、本ではなく、殻になった段ボールを台車に載せて、ふざけながら突進していた。そこから逃げる生徒をみて彼は楽しんでいた。私は危険だからやめるように注意した。搬入先である図書館の生徒に指示を出し、玄関に戻った。私と同じ注意をくり返すＡ先生がいた。彼は聞かなかった。それどころか、エスカレートさせていた。ガラスまで数十センチのところまで台車の角が来ていた。

私は彼の首をつかみ、書庫へとひっぱっていった。有無を言わさず、組みふせ、声を荒げ、顔を二、三回、張った。彼はおびえ、謝罪を繰り返した。私は彼に立ち去るように求めた。彼はすごすごと書庫から出ていった。

その日の放課後である。別の用事があり、Ａ先生のところに行った。電話中であった。私の顔を見るなり、彼の母親からの電話であることを伝えた。私に驚きはなかった。母親からの電話があることは想定していたからだ。電話を代わるように求めた。受話器が渡された。母親は私が手を挙げたことを強い口調で非難した。状況を説明した。「うちの子がそういうことをするはずがない」と返答された。本人に確認するように母親に求めた。受話器口からその確認が終わったことがわかった。声の調子が下がった。私は、この間の彼がどのような学校生活を送っているかを伝えた。他の生徒への攻撃について説明した。いつでも話をするから来校するように伝えた。母親は了解し、電話を切った。不安げなＡ先生の顔があった。

Ｂ先生に事の次第を報告しに行った。Ｂ先生はだまって話に耳を傾け、やりかたはともかく、彼にとってはよい薬であったことだろうとおっしゃってくれた。迷惑をかけることになるかもしれないことを詫びた。

しばらくして、Ａ先生のところに戻った。今後の対応について相談するためだ。Ａ先生にもＢ先生と同じように詫びた。その言葉が終わる前に、Ａ先生から、母親から再度、電話があったことを伝えられた。母親の言うところでは、本人に確認したところ、すべて事実であることがわかった。ついては、私に謝りたいから来校したいということであった。いつがよいかとＡ先生に尋ねられた。その必要はないと伝えてくれるように頼んだ。それでも母親が来校したいとい

うならば、向こうの都合を聞いて、授業時間以外で設定してくれるように頼んだ。A 先生から電話をしてもらった。母親が来校することはなかった。

これが私と彼の出会いである。不幸な出会いである。力に訴えかけるというのは、教師としての私の未熟さの現れである。しかし、あの時の私には、別の方法を考える余裕すらなかった。看過することはもっとできなかった。勝負どころだと私は考えた。手段や方法はともかく、そう判断したことについては後悔してはいない。

彼はこの出来事が、「ギザギザ」していた自分、「イライラ」を表現することを「自分らしさ」としていた自らを変えるきっかけ――「溶けだした」――となったと語っている。

それが溶け出したというか、変わりはじめたのは中 3 の末からです。そのきっかけは、中 1 の末に鮫島先生にどつかれたことです。短期的な目で見ても、長期的な目で見ても、あれが大きかった。中 1 のころは、うまく立ちまわっていたので、家で怒られることはありませんでした。学校ではよく注意されていましたが、聞いたふりをしてその場をしのいでいました。僕を怒る人が誰もいませんでした。あそこで殻をはがされて、「ああ、やっぱ、調子のっていたらやられるんや」とわかりました。あれがなかったら、ほんまに舐めくさったままでしたね。鮫島先生にも「となりのクラスにかわいい子いますか」となれなれしくしていました。やっぱりあれが大きかったです。ただそれだけではなく、鮫島先生にはその後もずっとお世話になっています。長いつきあいです。はじめは、恐い先生というイメージしかなかったです。

当時の彼にしてみれば、はじめて大人に本気で怒られたのが私との出会いであったという。私にしてみれば、はじめて生徒に手を挙げたのが彼であった。教育的な指導ではなかった。彼の「イライラ」、そして私の「怒り」があった。ままならぬ情動ないし感情がぶつかったとき、私たちは出会ったのである。

私にとって、この件は、教師となる「きっかけ」となった。その時もいまも変わらずそう理解している。そのように受けとめることができるのは、彼と彼の母親のおかげである。彼と彼の母親は、その機会を私に与えてくれたと考えている。

しかし、私は、この件の直後から、この先、彼とどのように接していけばよいか、頭を悩ませた。そのとき、考えていたことは以下のとおりである。

第一に、彼が、自分の感じ考えていることを、私に物おじすることなく、しっかり伝えることができるようにする責任が私にはある。私を批判したり、疑問をぶつけることができるようにしなければならない。

第二に、彼のもつ他の生徒にたいする影響力の使い方を彼自身に考えさせることである。今は、良い方向でその力を発揮しているとは言えない。しかし、他の生徒に影響力を及ぼしているのは、彼の持ち味の一つではないか。また、私に鼻をへし折られておとなしくなってしまえば、私は彼の自尊感情を二度、傷つけることになる。影響力を発揮する方向性を変えることができれば、彼自身の「自己」の形成にとっても、この学年が集団としての質を高める上でも、意義深いことになるのではないか[3)]。

第三に、第二のことを遂行できる可能性は彼の几帳面な性格にあるかもしれない。これは勘である。授業中の態度や他者との接し方に問題はあるものの、彼はじつに丁寧に字を書く。一文字、

一文字、しっかりと書く。そこに彼の本当の性格があるのではないか。また、それは母親の力によるもの、つまり、母親が彼をしっかり育ててきたことの表れではないか。

第四に、彼に自分の持ち味を気づかせるのは、学習活動の場でなければならない。これは小学校教師である私の父が常々、語っていたことでもある。部活動に熱心に取り組んでいるのはよい。部活動が学習活動ではないと言わない。しかし、彼の中で、部活動と学習活動が全く別個のものとして切り離されている。その状態で部活動に熱心に取り組むように指導するのは誤りである。なぜかといえば、彼にとって最も大事な問題は、「イライラ」感情にある。部活動はそのことを発散する場の一つとして大事である。だからといって、部活動に熱心に取り組めさえすれば、その感情がなくなるわけではない。それゆえ、彼にとって大事なことは、「イライラ」感情のもつ意味を考えることができる手段や方法があるということ、いまの他者との関係のつくり方とは違う世界があることを感じとらせることである。そのためには学習活動がいる。「イライラ」感情を見つめることに向かうための入り口を授業でつくることができるはずだと考えた。

第五に、彼への働きかけを考えることは、他の生徒への働きかけを考えることと同じである。「イライラ」する感情を抱いているのは彼だけではない。いまの子どもに共通する感情ではないか。もちろん、質的な差異、程度の違いはある。表出のされ方にも幅がある。しかし、たとえば、附属を第一希望として入学してくる理由は公立学校の「荒れ」に不安を覚えるからである。そこには小学校時代の同級生との関係も少なからず影響を与えている。気を遣うことなく、安心できる環境で、他の生徒と学びたい。そういう切実な願いがあるのではないか。

上記に述べた五点が、彼との出会いを通じて感じ考えたことである。このことに挑むべく、中2のクラス分けのとき、私は彼を自分のクラスに入れることにした。私は教師となるべく、一歩前に踏み出した。

6．働きかける場を探し求めて――中学2年生――

（1）『三国志』を読む彼

彼を担任したのは、中2、3のときである。私が考えていたのは、彼の持ち味をどこで活かすことができるのか、につきる。そのことに彼自身が気づくことができれば、時間はかかるかもしれないが、「イライラ」する自分自身を少しずつ見つめ直すことができ、「自己」や世界についての感覚が変わっていくのではないか、と考えていた。とはいえ、どこからはじめればよいか――それが問題であった。

きっかけは彼が与えてくれた。担任をしているときに、彼と個別に話すことはあっても、他の生徒の前で、彼のことをとりあげて話をすることはほとんどなかった。しかし、以下の彼の「語り」についてはよく覚えている。4月下旬のことであった。

> **そうそう、身体測定のときです。早く終わって空き時間になったので、教室に戻り『三国志』を読んでいました。それを昼のホームルームでとりあげて、ほめてくれました。次の日、となりのクラスの子が休み時間にやって来て「『三国志』、読んでたんやてなあ」と言われました。他のクラスでも話をされたことを知り、少し恥ずかしくなりました。でも、すごくうれしかったです。**

身体測定はクラスごとに行う。私のクラスはA組であるから、他のクラスよりも早く終わる。

その分、「空き時間」も多い。他のクラスに迷惑をかけない程度であれば、教室で好きなように過ごしてよいと考えているので、何も言わなかった。何人か集まってゲームの話をしたり、じゃれあっていた。その中で彼は、自分の席で黙々と本を読んでいた。

「何を読んでいるのか」と尋ねた。担任にとしてはじめて彼にかけた言葉であった。「『三国志』です」と彼は答えた。他の生徒にたいする彼なりの自己主張であったのかもしれない。しかし、私は嬉しかった。彼と言葉を交わしたからではない。本を読むことの大事さを話すことができる条件を彼がつくってくれたことが嬉しかった。それは、自分のクラスだけでなく、この学年の生徒に伝えたいことでもあった。私は昼のホームルームでとりあげた。

しかしながら、それでも問題の中心は、学習活動において、彼が自分の持ち味に気づくきっかけをどのようにつくるのかであった。はじめは、自分が担当している社会科（歴史）の授業でそれをつくることも考えた。しかし、難しいと見ていた。基本的な学習習慣が身についていなかったからである。中学時代の授業について彼は次のように語っている。

中学のときの授業ですか。正直、何もないですね。おもしろい授業がなかったです。鮫島先生に担任してもらったときに、HR で話し合ったりしたことぐらいですかね、覚えているのは。ずっとマンガを読んでいました。読まなくなったのは中 3 の末ごろからですね。

マンガの件はよく覚えている。これは彼だけではなかった。他にもそういう生徒がいた。私たち担任三人は、幾度となく、生徒たちに注意していた。この年代の生徒によくあることとはいえ、授業を大事にするように求めていたからである。彼は授業に集中することができていなかった。成績不振も続いていた。このような彼の状況から出発した。

また、他の生徒の受けとめ方も気になっていた。たとえば、彼の授業における発言を意図的にとりあげれば、彼自身も、また、他の生徒も、私の態度に不自然な部分を読みとる可能性が高いと考えていた。対人関係に過敏であることが生徒たちの特徴であったからである[4)]。授業における私の彼にたいする態度が、彼にとっては満足のいくものであったとしても、他の生徒にとってそうでなかった場合、他の生徒の「イライラ」感情は高まってしまう。また、彼自身が、私の態度に不自然さを感じた場合、彼の「イライラ」感情を高めることへとつながってしまう。そう考えたのである。

この当時の彼は、野球部が学校生活のよりどころであった。そうであるなら、座学的な学習の場よりも、話し合いなどを中心とした活動的な学習の場の方が、持ち味を発揮しやすいのではないか、学習意欲を喚起できるのではないか、と私は考えた。このような学校生活における彼の姿は、私よりも彼と多くの時間を過ごしている生徒にとって共有されているとも考えられる。そこで私は、特別活動やホームルームの場を、彼にたいする働きかけの場として選ぶことにした。

（2）球技大会

中 2 のときの球技大会について彼はこう語っている。

中 2 の特別活動では、それまで前に立つことがなかった僕らを前面に押し出してくれました。球技大会では、先生は僕ら以上に真剣でした。「お前ら男で全部勝つ。女の子は一勝二敗でいい。そうすれば優勝できる」と檄を飛ばしていました。「どんだけ真剣に考えてんねん」

ですよ、僕らからすれば。でも、それがすごくやる気にさせました。

「僕ら」という言葉があるように、彼と同じように、「イライラ」感情をはっきりと表徴していた生徒が何人かいた。彼のグループの生徒たちの結束力は強かった。これは自分が彼らと同じ年齢のときを考えてみても同じである。いわゆる「ギャングエイジ」の名残があった。

僕と同じように、自分の判断で動いている子が何人かいました。「こいつらはいいやつだ」とみて、友だちになりました。昼休みと下校のときが楽しみでした。自ずとそういう子が集まっていました。女の子の話とか、将来の話をしていました。大人みたいな口ぶりの子がいたり、先生みたいに知的な意見をさらっと出す子がいましたので、かっこいいと思っていました。

彼の仲間の生徒たちが、どのような家庭状況であったのかは、くわしくはわからない。しかし、彼らに共通していたのは、一挙手一投足に過敏に反応する母親、そのような母親の不安をうまく受けとめることができていない父親の姿が透けて見えるという点にあった。このような保護者の状況は、思春期の子どもを抱える親に共通することであろう。母親たちは、いとも簡単に不安を軸に連帯する傾向にある。この連帯は強力である。学校への「愁訴」となる。そして「正義」は常に自分たちにある、となる。子育ての不安を外に対して吐き出すことで、家庭内で子どもと自己とのつながりを確認する傾向である。教師や学校の対応を責めることによって、自分と子どもとの敵対的な関係を連帯関係につくり変えようとするのである。それが両者にとって功を奏す場合もあるし、子どもがそのいかがわしさを敏感に感じとることもある。いつの時代でも、思春期における子育てはじつに難しい。しかし、そのことを増幅させているのは、とくに母親が自分の不安や悩みを相談できる相手を失っているところにある。そのような社会を私たちは生きていると私は考えている。

話を戻そう。彼らの行動は、彼のそれとほとんど相似形であった。違いがあるとすれば、彼よりも多少は勉強ができたところである。彼らには「イライラ」感情に基づいて連帯しているふしが多々、見受けられた。私は彼らに自分の中学生時代と、ポール・ウィリスが『ハマータウンの野郎ども』(Willis, 1977, 熊沢・山田訳, 1996) で描き出した世界を重ねていた[5)]。それと同時に、この連帯感を別の方向で発揮させれば、また別の物語がはじまるかもしれないと考えていた。つまり、彼らのなかにある「イライラ」感情に積極的な側面を読みとろうとしたのである。ただし、その側面は自然発生的には、方向を変えることが難しい。何かしらの意識的な働きかけがいる。そこに自分の仕事がある。私はこのように考え、その機会と場を探していた[6)]。

球技大会で勝とうが負けようが、私にとっては大差がない。それぞれが楽しみ、よい時間を過ごすことができればよい。部活動に熱心な彼らにとって、球技大会は活躍の場である。だから、彼らの連帯感を別の方向で発揮させるには格好の場であると考えた。しかし、自然発生的にはそうならない。彼らに、自分たちの連帯感を別の方向でも使える、つまり、仲間内の結束力を確認しつつも、そこに留まることなく、他の生徒たちにとっても意味のあることではないかと感じとらせるためには演出がいる。その仕事をするのが、私の役割であると考えた。それが彼が語っている私の「檄」だった。

（3）三者面談

中2の夏の三者面談をよく覚えている。私は緊張していた。昨年、手を挙げた件があるからである。約束の時間に少し遅れて母親はやってきた。彼はすでに面接場所に来ていた。すまなそうにしていた。気にするなと私は声をかけていた。ドアをあけ、母親が入室してきた。もう一人いた。彼の妹であった。小学生であったと記憶している。同席させてよいかと母親は尋ねた。どうぞ、と私は答えた。

私は、まず昨年度の件について謝罪した。母親は、堰を切ったように語りだした。その内容を概略すると、次の通りであった。

私が担任になってくれたことを嬉しく思う。A先生は若いので頼りなく感じていた。父親がいないため、自分が父親のように、彼には厳しく接してきた。しかし、身体も大きくなりつつあり、体力的にはかなわなくなるのも時間の問題である。そうなったときに、どうすればよいか、不安がある。だから、しっかり怒ってくれる先生が担任となったことに安心している。

中学に入り、仕事の都合で目が届かなくなってきた。きょうだいたちの面倒もまかせている。それはしっかりやってくれていると思う。そういうこともあり、学校でも家と同じであると考えていた。それが違うことがわかり、問いつめた。息子は泣きながらこう答えた。「ママの言う通りにできない」と。過大な期待を寄せていたことに気づいた。小学校の時は成績が良かったが、ここではどうなんですか。私は成績表を見せた。「えっ、こんなに悪いのですか。」

母親は彼に目を向けた。彼は目をそらした。私は母親と彼に向けてこう語った。成績については時間がかかる。しかし、補習を行うことになっている。「しっかりやりや」と母親が口をはさむ。次の言葉が出るのを遮り、私は彼にこう伝えた。中2に入り、以前よりも授業をしっかり受けるようになっている。今の調子でそのことを続けていく限り、結果が出ようと出まいと、味方になる。心配するな。補習は仲間がいる、と。

母親にたいしては、こう告げた。困ったことや気になることがあったら、いつでも連絡してください。勉強についてはこちらにお任せ下さい。家庭生活については、彼も私もお母さんの力を必要としています。仕事がたいへんであるなか、可能な限り、時間をつくろうとしていることと理解しています。その方向で、今後も、どうぞよろしくお願いします。

母親はわかったと返した。彼女の目をみた。あなたに何ができるのか、と問うている感じがした。次の言葉を出すことができなかった。難しいかもしれないと私は直観した。無理もないことかもしれないとも。母親の横でおとなしくしている妹――彼のことを「やさしいお兄ちゃん」と語っていた――と、私をまっすぐに見つめている彼の目があった。私にできたことは見つめ返すことだけであった。

（4）「ブートキャンプ」

生徒たちにとって、球技大会や全校レクリエーションは行事である。非日常的なことである。学習活動といえば、やはり授業である。教師にとってもそうである。行事における成功体験は、彼にとって、そして私にとっても意味のあることであった。しかし、彼の目をどのように授業に向かせるのかは、依然として問題であった。

変化の兆しが見え隠れはしていたが、彼には学習習慣が身についていなかった。成績は低空飛行を続けていた。数学と英語が厳しかった。彼のような生徒は他にもいた。学年としても憂慮していた。教科担当者の中には、「高校に入ればわかるようになる」と力説する先生もいた。そう

いうこともあるかもしれない。しかし、すべての生徒がそうなるわけではない。実際、彼らの試験結果を見れば、よくても三割程度しか出来ていなかった。

新米教師である私は、高校に入って伸びるかどうかを判断する力も経験もなかった。そこにあったのは、このままでは、彼らが勉強することから離れてしまうのではないか、という不安だった。成績があがるかどうかは問題ではなかった[7)]。

中2の夏休みに、彼を含めた何名か集め、補習をすることにした。A先生とB先生のクラスの生徒も呼ぶことにした。両先生とも快諾してくれた。数学と英語の夏休みの宿題をいっしょにすることにした。この補習について彼はこう語っている。

鮫島先生はすぐに学校の先生の仕事の枠をこえるじゃないですか。たとえば、中2の夏休みに、数学と英語の補習をしてくれました。図書室で。補習をする場合、期間を定めてその範囲でやります。それがふつうです。でも先生はそうしません。毎日、生徒を呼んで、いっしょにやってくれました。部活の練習に行くことができるように時間も融通をきかせてもらいました。数学と英語の補習を社会科の先生がする。ふつうはしないでしょう。いぶかしむところはありましたが、心の底には「先生の仕事ちゃうやろ。教えてるやつがやる仕事や」という気持がありました。鮫島先生、B先生、A先生の三人は面倒を見てくれましたが、学校全体としては、勉強ができない生徒は、ほっとかれていると感じていました。そうされるようなことをしていたというのはありますが。

「仕事の枠」を越えていたかどうかはわからない。それが社会科の教師が英語と数学の補習をするということを意味するのであれば、少し説明しなければならない。

私たち担任はみな、彼らの成績について注視していた。夏休みに何か手立てが必要ではないかと考えていた。A先生は数学を教えていたが、父親が亡くなったために、しばらく帰省する必要があった。B先生は英語の先生であるが、高学年の補習があった。B先生は独自に補習期間を設定し、彼らを教えていた。それでも、彼女は、私が彼らに補習をしているとき、時間を見つけては図書室に来て、指導してくれていた。私が補習をした理由は、ただ単に、彼らの学習状況を看過できなかった、それだけである。「仕事の枠」のことを考えたことはなかった。

図書室で補習をしたのは、当時、そこに私の机があったこと、彼らが家で勉強することが難しいだろうと考えたからである。学習習慣が身についていないのならば、学校でやればよい。図書室の管理は私の仕事であるから、冷房も入れることができる。部活の練習に行くことを認めたのは、クラブの前であれ、終わってからであれ、勉強時間を確保することができるということを示したかったからである。さらにいえば、彼ら自身にそうすることができる力が自分にあることを感じとらせたかったのである。

この時の補習は、いま思えば、学習指導としては不十分なものであった。彼が小学校時代に母親から求められた「作業」と同じ、つまりドリル型の学習であった。夏休みの宿題を図書室でやらせる。できなかったところを説明する。そしてもう一度やらせる。できるようになるまでやらせる。この程度である。

英語はさほど問題はなった。しかし、数学については私自身、おぼつかないところもあった。応用問題の中には、難しいものがあった。はじめは「できなくてもよい」と私は言っていた。基本的な問題ができればよいと考えたからだ。しかし、できるようになるとその問題に取り組むよ

うになる生徒もいた。私にはうまく説明できない問題があった。そこで、手が空いている数学の教師に頼み、図書室で解説してもらった。

「面倒を見てくれている」と彼が語っているように、この補習をとおして、そのことは伝わったかもしれない。しかし、おそらく、この時、彼らが一番学んだことは、成績が悪かったらこのような「作業」が次も行われるという「恐怖」であったであろう。いま思えば、およそ学習指導とは呼べないものである。

彼らはこの時のことをじつによく覚えている。「あれで勉強するようになった」と語ってくれる生徒も少なからずいる。嬉しくもあるが、正直に言えば、耳の痛い話である。私が彼らとこのときのことについて語るとき、補習という言葉でなく、いつしか「ブートキャンプ」という言葉を使うようになっていた。当時の私もそう感じていた。しかし、あの時の私には、これ以外のことを行う力がなかった。

それ以降、彼らにたいして、このような「ブートキャンプ」を行うことはなかった。A 先生と B 先生が定期的にしっかりと補習をしてくれたからである。彼らにとっても、私にとってもよいことであった。英語と数学を教える教師が担任でよかったと胸をなでおろしていた。

「高校にあがればできるようになる」と語っていた先生は、その立場を貫いていた。それもありえると私は受けとめていた。それと同時に、そうならなかったとき、この人はどうするのだろうと考えていた。授業熱心で有名な先生であった。実際そうであった。しかし、私は、いつしか、この先生は自分の授業に熱心なだけではないか、といぶかしむようになっていた。

成績があがった生徒もいれば、変化の兆しさえ見られない生徒もいた。しかし、授業に向かう姿勢はみな少しずつ変化していった。

7．厳しさを増す生活現実の中で――中学 3 年生――

（1）繁華街のそばに転居する

中 3 になったとき、彼は、奈良から大阪市内の中心部に引っ越した。沿線の住宅地から、繁華街のすぐそばに住むようになった。母親の仕事の都合である。高 1 まで、その周辺を転々としたという。母親の客が家にくることは、ずっと続いていたと語っている。

中 3 のときに、父親からメールがあったという。彼自身、いつか父親から連絡があるとは想像していたと語る。最初で最後のメールだった。返信はしなかった。父親と会う気がなかったことと、母親の気持ちを考えたからである。メールの件は、母親に黙っていたという。しかし、母親は気がつき、大いにうろたえたという。彼はその様子を「よく覚えている」と語っている。冷静に対応した自分とはあまりにも対照的であったからであろう。母親の気持ちも分からないではない。生活状況にそうさせる何かがあったのかもしれない。

転居は彼にとって地域性を失うことであった。そのことにともない、彼の居場所は、学校か、家かになった。家の中の状況は、基本的には変化がなかった。母親の客の出入りは続いていた。しかし、家の外の風景は一変した。ネオンと喧騒が彼のまわりを取り囲んでいた。こうしたことが、彼に、学校を自分の居場所にすることを考えさせはじめたのかもしれない。

職場の近くに引っ越すという母親の判断は、仕事の都合から言えば、理解できる。しかし、子どもが暮らす環境としてはどうであろうか。通勤時間を節約し、子どもたち、とくに双子のきょうだいと接する時間を確保しようということもあったかもしれない。しかし、実際に、そうなったかといえば、その可能性は低いと考えられる。母親の目が彼から離れたのは、附属に入学して

からである。引っ越しは、双子のきょうだいが中学に入学する時であった。また、中２の面談のときの母親の口ぶりから察するに、きょうだいの世話は彼に任せていたと考えられる。さらにいえば、「引越しの段取り」は自分がしたと彼は語っている。

引っ越しは、双子のきょうだいに、二つの新しい環境への適応を求めることになった。居住地域と中学校である。彼との違いは、家と学校が同じところにあったことである。子どもたちにとって、母親と全く逆の生活のリズムが続くことは同じであったが、住居のある場所は同じではなかった。彼とはそこが違う。双子のきょうだいが、彼と同じように、学校を居場所にすることを考えはじめたとしても、家と大差がなかった。むしろ、家の方が母親の目がない分、好きなようにすることができる。学校に居場所を求めることがむずかしかったと考えられる。

このような家庭環境のなかで、彼は思春期を過ごし、高校生になっていった。それは、家と学校の二つの世界を生きることであった。

（２）全校レクリエーション

中３では、全校レクリエーションの場を活用した。附属では年に一回、学年ごとにレクリエーションを企画し、運営する日がある。生徒たちが話し合って何をするのかを決め、自分たちで運営するのである。私たちの学年は次のようにすすめていた。まず、各クラスで班をつくり案を考え、発表する。その上で、クラスとしての案をつくる。次に、各クラスの案を学年集会の場で発表する。こうして何をするのかを決定していた。これらはすべてホームルームと道徳の時間を用いてすすめられた。球技大会はクラスを単位とする学習活動であり、全校レクリエーションは学年全体を単位とする学習活動である。後者は、前者よりも、話し合うことが求められる。そのときの学習活動について彼は語る。

学年行事で京都に遠足に行くことを決めた時のことも覚えています。クラス代表で僕が発表しました。終わった後、発表の仕方が悪いと先生に怒られました。けど、他の先生の目からしたら、僕のような生徒が、学年みんなの前で、発表する権利なんてないんですよ。でも、鮫島先生は「やれ」と言いました。そんなことになるとは夢想だにしなかったです。自分の班の案をクラスで発表しました。それが代表に選ばれた。でも、学年全体の場で発表するのは僕ではないと高を括っていました。同じ班に賢い子がいたから、てっきり彼がやることだと。ところが「ここまできたらお前がやれ」と先生に指示されました。「あーっ、どうしよう」です。やったことないし、おおごとになるとは…。やっぱり発表はうまくできなかった。でも、みんなに選んでもらいました。いい思い出ですね、それも。

たしかに、彼がクラスを代表して発表することは、Ａ先生やＢ先生にとって、驚きであった。当時の彼のことを考えれば当然である。しかし、両先生が、「発表する権利はない」とは決して考えていなかった。むしろ、楽しみにしていた。

クラスにおける彼の発表はしっかりしていた。しかし、全体での発表はそうではなかった。「おおごとになるとは」と語っているように、彼には少々、荷が重すぎたのだろう。それはわかっていた。とはいえ、ここは勝負どころである。この時の彼には、そのことに耐える力ができつつあると見ていた。実際に、彼はクラスにおいて班を代表して発表したのである。私は彼と彼の班に賭けた。彼らはそのことに持ち合わせている力で挑み、他の生徒の力添えもあり、よい結果――

「いい思い出」――を得ることができた。

（３）Ｔとの出会い

私は彼を見ていた。彼も私を見ていた。

あと、鮫島先生はＴのことをすごく気にかけていたじゃないですか。だから、もしかしてやつも同じ母子家庭かもしれないと、ぴんと来ていました。同じ野球部でしたが、附小出身者でしたので、中１のころは攻撃していました。中２で同じクラスになり、何かの機会にふいに「自分、もしかしたら母子家庭なん」と聞くと、「そやで」とかえってきました。「やっぱりそうなんや」となりました。話してみると、ものの考え方や感じ方が似ていました。いっしょにいて楽でした。親密なつきあいがはじまりました。彼は、かわいそうな時期に離婚されたと思います。僕は、小６でしたので、附属に受かって、新しい苗字で、というように、スパッと区切りがつきました。しかし、彼は中１の途中だったので、そういうわけにはいかなかったのではないでしょうか。

Ｔは中１から私のクラスの生徒であった。三年間、担任した。入学して卒業まで、いわゆる「成績不振」の生徒であった。まじめな生徒であった。遅刻も欠席もほとんどなく、授業中に眠ることもなくノートをとっていた。試験前には、教師のところに足しげく通っていた。Ｔは勉強することから逃げなかった。その姿が他の生徒たちにとって、どれだけ大きい意味をもったのか、計り知れない。そういう生徒である。

Ｔについては、中１の夏の三者面談の時のことを覚えている。母親から離婚することを告げられた。彼もそこにいた。母親は彼の成績が振るわないことを理由に、中学を卒業したら自衛隊に入れると語った。待つように私は言った。「この先、勉強しても、成績が伸びることはない。それならば、早く就職した方がよい」と母親は返した。「そうかもしれないが、まだわからない。いまの彼にそのことを判断することを求めなくてもよい」と私は話した。母親は、高校にあがったとき、進級できないことをおそれていた。その可能性はあった。彼は、この学校を卒業したいと語った。私は彼と母親に約束した。結果が出ようが出まいが、勉強することから逃げない限り、必ず味方になる、と。教師としてはじめての面談の時のことである。

実際に、私に出来たことは、折に触れ、Ｔの話を聴くことと、奨学金や学費免除の申請手続きに気を配ることぐらいであった。それにも拘わらず、彼は私との約束を果たしていた。そこには、他の先生が彼の学習に向かう姿勢を理解してくれたことがある。たとえば、Ｂ先生は、彼のテストの成績が４割に届いた時には嬉しそうに、いつもの調子であったときには、哀しげな表情で結果を教えてくれていた。Ａ先生も同じであった。

Ｔは私に二つのことを考えさせた。一つは、勉強が苦手な子どもは、そのことを抱えながら、自己を形成していくということである。勉強が苦手であることは誰よりもわかっている。私からすれば、わからない授業を黙って聞き続けることは苦痛以外のなにものでもない。しっかり授業を受ける。予習、復習をする。補習を受ける。自分から担当教師に聞きに行く。こうしたことを教師は語る。すべてやる。しかし、それでもわからない。そういう子どもにどのように接していけばよいのか、である。大人になれば、できることよりも、できないことの方がたくさんある。そのとき、そのこととどう向き合うのか。そこにその人の生き方が現れると私は考えていた。彼

は他の生徒よりも誰よりもそのことに直面していると感じていた。私にできることがあるとすれば、勉強することから逃げないように支えること、すなわち、味方になるということだけではないだろうか。そう考えた。私は未だに、このような子どもにどう接すればよいかわからない。

もう一つは、母子家庭の母親の焦りである。経済的な問題に直面せざるを得ない。不安が募る。子どもの将来のみならず、自分自身の行く末を描くことが難しい。この現実を前に、教師がいかに無力なのかである。あたりまえのことである。しかし、そのなかで、その子どもに、教師は自分が何ができるのかを真剣に考えなければならない。できることは限られているとはいえ、彼の自立をどのように支えることができるのか。これもまた、いまだに解けない問題である。

彼は、T に接する私を見ていた。彼にとって T は、同じ野球部員であった。中 1 のころは、攻撃を加えていた。T が内部進学者だったからである。彼にたいして、T の家庭状況について話したのは、中 3 の末である。二人を呼んで、奨学金の申請について話をしたときである。中 3 に入り、二人で連れ立っているところを目にするようになった。中 3 の面談時には、彼は T のことを口にし、T は彼のことに触れていた。彼らはそうすることによって、自分たちの境遇について話していることを、私に伝えていたのかもしれない。

彼の「語り」によれば、二人が家庭環境について話しはじめたのは、中 2 のころであったという。何を話していたかはわからない。しかし、「いっしょにいて楽でした」というのは、T もそうであっただろう。彼にとって T は、また、T にとって彼は、はじめて心を許せる友だち、親友であったと言えよう。

T との出会いを契機としながら、彼は、人間関係を広げていった。T ともう一人の内部進学者の生徒との付き合いを媒介に、今まで話したことがなかった生徒とも付き合うようになる。内部進学者を敵視していた彼が変わりはじめた。「偏見はあかんな」ということである。彼にとって T との出会いは、親友を得るだけでなく、人間関係の広がりをもたらしたと言える。

このような生徒どうしによる人間的なふれあいにまさる働きかけはない。教師にできることといえば、彼らが安心して働きかけあうことができるように学校の環境を整備すること、学習活動がそのような舞台の一つであるという自覚を促すこと、そして、自分たちの生活の中にそのような可能性が転がっていることに目を向けさせること、であろう。煎じつめていえば、自分たちのなかに自分たちを教育する力があることを、彼ら自身がつかむことができるように、条件を整備することである。

おわりにかえて

以上が担任だったころに、彼にたいして働きかけたことである。これまで述べてきたことをまとめておこう。中学生だった彼に対する私の働きかけはいかなる意味をもっているのだろうか。

人間は特定の環境の中に生まれ落ち、その環境を生きるなかで、自己にたいする感情や感覚（自己感）、世界にたいする感情や感覚（世界感）を、とりたてて自覚することなく身につける。こうした感情や感覚が、その人自身のコミュニケーションの型や方法の土台となる。彼の場合、それが、「イライラ」であった。「群れない、同化しない、勉強しない、サボる、悪さする」ことが「自分らしさ」であるという自己感、「人って信じられへんのや」という世界感の土台には、「イライラ」があった。彼は、自分が他者と手を携えて、自分の生きる状況に働きかけ、それらをつくり変えながら、自分自身をつくり変えていくことができる人間であるという実感をもてないでいた。

私の働きかけは、「イライラ」感情をなくすように求めなかった。「イライラ」感情に含まれている積極的な側面、すなわち、彼が仲間内で形成している連帯感に注目するところから出発した。その連帯感を手がかりとして、それが他の生徒との関係にも適用することができることに目を向けさせようと働きかけた。球技大会と全校レクリエーションにおける試みである。自分のすることが他者に受けとめられるという成功体験へとつながった。

この成功体験を手がかりとしながら、学習習慣を身につけるように働きかけようとした。それが「補習」であった。この働きかけは、学習指導というよりも、生活指導と言うべきものであり、教育的な働きかけというよりは、強制的な働きかけ――「ブートキャンプ」――であった。つまり、勉強することのもつ意味を感じとらせる働きかけとしては、不十分なものであったと言える。しかし、彼（ら）が、「面倒を見てくれ」る存在として、私たち担任三人を受けとめることができるようになったことについては、意味があったと考える。

さらに、こうした経験は、彼が、他者との関係のなかで、「イライラ」する自分自身を見つめ直すことに向かう条件を整えることになったと考えられる。T との出会いは彼にとってその大きな契機であった。しかし、条件を整えたのは、彼自身であると言える。私自身が直接的に働きかけたわけではない。『三国志』を読むことにせよ、T と話をするようになったことにせよ、それらは彼が自ら行ったことである。私の働きかけは間接的なもの、すなわち、そのような方向にすすむにあたって、示唆を与えたにすぎない。「イライラ」している彼の中から、新しい彼が生まれつつあったと考えられる。

いま、新しい彼、と述べた。それは、バンデューラの言葉を借りるならば「自己効力感 self efficacy」を高めはじめた彼ということである。彼の「イライラ」感情は、「自己効力感」が低いことに由来すると考えられる。それは彼自身が自覚的に形成したものではなく、生きているなかで、知らず知らずのうちに身につけたものである。彼は、自分がもち合わせている「学力」や他者とともに学ぶことに自信や確証がもてずにいた。そのことが、「イライラ」感情を増幅させ、自己感や世界感の自覚的な練り上げを困難にさせていた。直接的なものであれ、間接的なものであれ、私の彼にたいする働きかけは、自分が他者に受けとめられる人間であること、また、他者と手を携えることができる人間であることに目を向けさせ、そのようなことを具体的に経験するなかで、「自己効力感」を高めようという試みであったと考えられる。

「すごくやる気にさせました」（球技大会）「みんなに選んでもらいました」（全校レクリエーション）「面倒を見てくれました」（補習）「すごくうれしかった」（『三国志』の件）「親密なつきあいがはじまりました」（T との出会い）という彼の「語り」に注目するならば、私の彼に対する働きかけは、「イライラ」感情に支配された彼が自己効力感を高め、新しい自己の形成に向かう契機をつくりだしたところにある、と意味づけることができるように思われる。

〔参考文献〕

Bandura, Albert（1971） SOCIAL LEARNING THEORY. General Learning Press,（A.バンデューラ 原野広太郎・福島脩美（1974） 人間行動の形成と自己制御――新しい学習理論―― 金子書房

Bandura, A.ed.（1971） PSYCHOLOGICAL MODELING:CONFLICTING THEORIE. Aldin・Atherton,（A.バンデューラ編 原野広太郎・福島脩美訳）（1975） モデリングの心理学 金子書房

Bourdieu, Pierre（1979） LA DISTANCTION. Critique Sociale du Jugement, Minuit,（ピエール・ブルデュ、石井洋二郎訳）(1990） ディスタンクシオンⅠ・Ⅱ 藤原書店
グラムシ、アントニオ（2013） 知識人とヘゲモニー 「知識人論」ノート注解 －イタリア知識人史・文化史についての覚書－（グラムシ『獄中ノート』著作集 III、アントニオ・グラムシ著、松田博編集・翻訳） 明石書店
苅谷剛彦（2001） 階層化日本と教育の危機 有信堂高文社
加藤恵美子（2017） 思春期の「自己」の育ちを支える中学校教師像を探る――桐山京子の「詩的言語」実践の研究を通して――、臨床教育学研究、第 5 巻
溝上慎一（2008） 自己形成の心理学――他者の森をかけ抜けて自己になる―― 世界思想社
中込百合（2008） 思春期を支える教師像を探る （所収、田中孝彦編著 現代の発達援助諸実践と教師像） 群青社
大田尭（1990） 教育とは何か 岩波新書
鮫島京一（2013） ある青年の生活史を聴く――教育実践を評価するための臨床教育学的方法についての研究――、教育システム研究、第 8 号
田中孝彦（2003） 生き方を問う子どもたち 岩波書店
田中孝彦（2009） 子ども理解――臨床教育学の試み―― 岩波書店
Willis, P.（1977） LEARNING TO LABOUR: HOW WORKING CLASS KIDS GET WORKING CLASS JOB. Columbia University Press.（ウィリス，ポール 熊沢誠・山田潤訳）(1996) ハマータウンの野郎ども――学校への反抗、労働への順応―― ちくま学芸文庫
山田昌弘（2004） 希望格差社会 筑摩書房

〔註〕

1）「モデリング」とは、「代理学習」と呼ばれたり、「観察学習」と呼ばれたりするが、ここでは「モデリングによる学習」という言葉で話を進めていく。バンデューラのモデリング理論については、概念規定の不十分さを指摘する研究がある（溝上, 2008, p. 30-33)。また、モデリングの効果を「情報的機能」としてとらえるのは正しいが、言語が感情を形作る機能を果たしていることを視野に収めていないことも批判すべき点となろう。しかしながら、ここでは、こうした問題には立ち入らない。不十分さはあるとはいえ、「モデリングによる学習」という視点そのものを否定するわけではないからである。

2）役員決めについて私はどうしていたかといえば、前日に、「明日、役員決めをする。一人必ず何かをすることになる。役員などは板書のとおりである。何をしたいか決めてくること」と指示をしていた。当日は、役員ごとに挙手させ、重複したときには、当人どうしで話し合って決めることにした。話し合うと言っても、生徒たちはじゃんけんで決めることが多かった。最初はそれでよいと思った。しかし、少数であるが話し合っている生徒がいた。決まった後、上手な決め方だと褒めた。「そういう力が今後、大事になって来る。そうなるようにみんなで勉強するのだ」と話していた記憶がある。そうやって 30 分足らずで終えてしまった。

3）大田尭は次のように述べている。「私は教師の仕事は、真理探究の教場でのコンダクターのそれだと表現してきました。一人ひとり音色のちがう子どもたちに、それぞれ存分にその持ち味を発揮してもらえるよう出番を用意する。そうして、真理・真実をみんなで探求し合う。真理という楽譜に対して謙虚でかつ探求的な大交響楽団の指揮者だというわけです」（大田, 1990, p.129)。

4）このような生徒の状況については、田中孝彦の『生き方を問う子どもたち』(2003）の 63-69 頁を参照。

5）本書は、1970 年代後半に書かれたカルチュラル•スタディズを代表する研究である。その問題意識は、労働者階級の子どもがどのようにして労働者階級の仕事に就くのか、である。ウィリスは、このことを説明するために、自らを「野郎ども」と呼ぶ労働者階級の男子生徒が送る学校生活を参与観察している。彼らは、学校の権威に逆らい、独自の反学校文化をつくりだしていた。その文化は、労働者階級共同体の伝統的な男性的価値（たとえば、知的労働よりも肉体的労働に、知力よりも体力や機知に優位性を与える）を強調するものであった。このような反学校文化が肉体労働者の再生産を助長しているとウィリスは結んでいる。

6）このような私の発想は、グラムシの「コモンセンス」論に着想を得ている。グラムシは、人は誰でも「コモンセンス」（生活実感や生活感覚）に基づいて生きているというところから出発する。グラムシは、コモンセンスに、現実生活の中で鍛えられた鋭い判断や洞察力を認めていた。しかし、コモンセンスの基本的な特徴は、断片的であり、首尾一貫性や論理的整合性、体系性を欠いた矛盾に満ちたものである。したがって、コモンセンスはまさに玉石混交なのである。民衆がコモンセンスを越えてものごとを見るようになるためには、このような基本的性格をもつ生活実感や生活感覚を見つめ直す作業が欠かせない。それは、コモンセンスに含まれている健全な要素とそうでないものを峻別し、前者を素材としながら知的秩序を調えていくという自覚的な作業である。この作業を通じて獲得された知的秩序や感受性こそ、人間としての人格性に他ならないとグラムシは考えた。さらに、このような作業を、民衆とともに手を携さえてすすめていくことを知識人の機能として強調している。

7）そこには私自身の経験があった。中 2 のときである。理科の授業がさっぱりわからなくなった。そうなったのは、授業中に遊び呆けていたからである。ひとえに自分のせいである。先生によく怒られたものである。そのうちやるさ、と考えていた。そろそろはじめなければとなったとき、何も理解できていない自分がいた。先生に質問しに行こうとするが足が止まる。何を聞いてよいかがわからない。日ごろの授業態度が頭をよぎり、いつも以上に怒られるかもしれないとも思った。課題を感じながらも、勉強が手につかない。それがテストの惨憺たる結果を招く。嫌気がさす。さらに勉強しない。破滅的な結果がそこにあった。

二学期の壊滅的な成績をみた両親は驚いた。私も困り果てた。塾などないところで私は育った。そこで父の知り合いの理科の先生の家に勉強しにいくことにした。別の学校の先生であった。冬休みのことである。私は気が楽であった。授業態度を知らないからである。

この時の補習は今でも忘れられない。台所にある道具を使って浮力の実験をした。じつに面白かった。よく理解することができた。数時間のことであった。帰り際に私は、次はいつ来たらよいか、尋ねた。先生は言った。「今日のことがわかれば、あとは自分で勉強してごらん。やってみてわからなかったらまたおいで」と。その先生のところに行ったのは、その一日だけである。自分で勉強することにした。授業態度を改めた。少しずつ、理科がわかるようになり、中 3 のときには理科係になっていた。

これは私の物語である。彼らが同じようになるとは考えなかった。その物語を彼らに語ることもなかった。そういう問題ではなかった。大事なことはあのときの先生の言葉である。中 2 の私にとって、そして、中 2 の担任となった私にとって、彼らに感じとってほしいことは勉強することから逃げないということであった。私にとって、彼らを支えることは、その先生が私にしてくれたことであると考えていた。

OGによるキャリア教育に学生が期待する講義内容と今後の課題について
― 奈良女子大学「専門職論」のアンケート結果から ―

阪本　美江（大阪芸術大学短期大学部）

1．はじめに

本稿では、OGによるキャリア教育に学生が期待する講義内容と今後の課題を考察する上で、奈良女子大学が開講する「専門職論（文学部）【文系スペシャリストへの道】」（以下、「専門職論」と述べる）における受講学生対象のアンケート結果から検討する。

近年、大学におけるキャリア教育の重要性が指摘されている。文部科学省は、現在の厳しい雇用情勢において、学生の資質能力に対する社会からの要請や学生の多様化に伴う卒業後の職業生活等への移行支援の必要性等が高まっていることを述べ、大学は生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指し、教育課程の内外を通じて社会的・職業的自立に向けた指導等に取り組むことが必要であることを指摘し、そのための体制を整えるものとして大学設置基準及び短期大学設置基準を改正した（2011年4月1日施行）[1)]。奈良女子大学においても、卒業後の就職や進学などの将来設計について、基礎知識や情報収集能力・構想力を身につけ、各自のプランづくりに早期から取り組むための科目として「現代社会と職業」「キャリアデザイン・ゼミナール」等、様々なキャリア教育が実践されているが、本稿で検討する「専門職論」も、同教育の一環として開講されている科目の一つである。「専門職論」は半期15コマ、主に1、2年生を対象としたもので、奈良女子大学OGを中心としたゲストスピーカー等の職業経験談を聴くことで、学生が専門職への理解を深めていくことが目的とされている。同「専門職論」のような、OGやOBを招いてのキャリア教育は、奈良女子大学に限らず現在他大学でも広く実践されており、その教育的意義が唱えられている[2)]。

筆者は、2016年度開講の「専門職論」終了後、受講生を対象にアンケートで本科目に関する複数の質問を行い、19人からの回答を得た。自由記述の欄も設けた同アンケートを通して、学生の「専門職論」に対する様々な感想や意見を集めることが出来た。本稿では、同アンケートの結果を分析することを通して、学生が「専門職論」に対し何を求め、講義を受けた結果どのような感想を持ち、今後何を期待するのか等を明らかにすることで、大学におけるキャリア教育のあり方を考える一つの手がかりとしたい。

2．奈良女子大学文学部「専門職論」の概要と2016年度の講義内容

「専門職論」の「授業概要」は、 奈良女子大学文学部で学ぶことのできる学問領域をベースにして、さらに専門的な知識や能力を持つ文系スペシャリストへとキャリアアップする道を探求する授業である、とされ、自分自身の興味関心がどのような専門職に結びつく可能性があるのか、また、それを実現するためには今、そして今後どのような努力が必要なのか等の問題について考えることを目的としている。その際、様々な職域で活躍する、奈良女子大学OGを中心とするゲストスピーカーの経験談を聞き、対話し、そして受講生同士が自分たちの思いを語り合うことを通じて専門職への理解を深め、自分自身の道を確立する手助けをすることが目的として掲げら

れている。さらに、現代、女性が専門知識を活用できる仕事を持ち、自立して生きることが求められているため、1、2回生の早期から問題意識を持って積極的に取り組ませ、学ぶことの先にある職業人としての可能性を知ること、自分の適性を把握できるようになること、大学での専門知識の学習において計画性をもつこと、その計画を実行しうるだけの知識と意欲、また自覚を養うことが目指されている[3)]。

上記目的の下、2016年度、複数のゲストスピーカー（奈良女子大学教職員も含む）が招かれ、様々な専門職に関する講義が行われた。2016年度における講演者の経歴と、その講義概要が以下の通りである。大学教員や中等教育学校教員のみならず、警察官、学芸員、特別支援学校の元教員、医療職者、海外移住経験者等、多彩なゲストスピーカー等による、多様な内容の講義が行われていることが確認できる（尚、本稿ではアンケートの性質上、講演者の氏名は伏せ、各回の番号で講義内容を示すことにした）。

表1．2016年度『専門職論』講義概要

回	開講日	講師所属・職等	講義題目・概要
第1回	10月3日	文学部	**ガイダンス** 授業の目的や進め方について説明します。また、ゲストスピーカーのプロフィールを紹介します。
第2回	10月17日	学生生活課キャリア・アドバイザー	**奈良女生の就職状況（1）** 本学文学部卒業生の就職活動や就職状況、本学の就職支援の内容についてお話しします。
第3回	10月24日	文学部	**奈良女生の就職状況（2）** 奈良女生の就職状況とともに、これからの就職を考える際の基本的な情報を提供します。
第4回	10月31日	博士後期課程・藍野大学短期大学部講師	**看護師（病院・企業）・管理栄養士・看護教員** 仕事を目指したきっかけ、それぞれの仕事の内容、やりがいについて話します。仕事と家庭の両立（学生生活と家庭の両立）も含め、チャンスをつかむための事前準備（自己研磨）を考えるきっかけになればと思います。
第5回	11月7日	神奈川県警察高速道路交通警察隊	**警察官という職業選択** 学生時代は勉強より、遊び・バイトに一生懸命で、就職活動のやり方や、就きたい職業も分からなかった私が、何故今の職業を選んだか、また、女性として働く上での公務員の福利厚生などについてお話ししたいと思います。
第6回	11月14日	奈良女子大学附属中等教育学校主幹教諭	**教師になる・教師として生きる** BBCでふと耳にした "Teaching is a lifestyle, not a job." という言葉に共感します。私自身の教職についてのふりかえりを皆さんと共有したいと思います。
第7回	11月21日	MJC Europe GmbH	**海外移住までの道のり** 大学でドイツ語に出会い、それから実際にドイツへ移住するまでに経験したことや取り組んだこと、また実際に海外に住んで感じたこと、苦労したこと、海外で働くメリットなどをお話したいと思います。
第8回	11月28日	博士後期課程・（元）大阪府教育センター支援教育室首席指導主事	**公立学校教員職** 特別支援教育施行後、障害児とともに学ぶ、インクルーシブ教育がすすめられています。長年携わってきた聴覚障害児教育を中心に、これからの公立学校教員職に求められる力について話をします。

第9回	12月5日	奈良女子大学博士研究員／視能訓練士	**博士研究員と視能訓練士の仕事** 私自身の博士研究員としての活動（研究）内容、すなわち、現在附小所蔵史料の保存事業に携わっていることと、自身の研究テーマである戦前の特別学級について先ずは簡単に紹介し、さらに私の本職である眼科専門職「視能訓練士」についても紹介します。また本講義では、視能訓練士の仕事を通して得た知識を教育学的な見地より論じた、私の最近の研究についてもお話します。
第10回	12月12日	学務課生活環境学部係	**国立大学職員の仕事** 国立大学職員とはどういう仕事か、奈良女子大学の概要や国立大学の現状を含め、ご説明します。
第11回	12月19日	学術情報センター	**大学図書館の仕事** 大学図書館の仕事の内容、やりがいについて話します。働きながらの子育て体験にも触れようと考えています。
第12回	12月26日	文学部	**自分をみつめる** これまでの講義で学んだことから、将来のために今の自分にできることは何か、考えてみましょう。
第13回	1月23日	宇治市歴史資料館	**地域の資料館で働くということ** **－「学芸員」と「事務員」のはざまで－** 宇治市歴史資料館における仕事や博物館をとりまく現状について、日々感じていることをお話しします。
第14回	1月30日	文学部	**職業としての大学教員** 自身がどのような経緯で大学教員となったかを簡単に振り返った後、大学教員のキャリア・パターンについて入職過程を中心にお話しします。
第15回	2月6日	文学部	**授業のまとめ** 授業を振り返って、キャリアに関する自分の考えがどのように変わってきたのか、意見をまとめます。

（2016年度「専門職論」講義概要〈担当学部：文学部〉より作成）

3．授業アンケートの内容とその結果

アンケートの項目は、Q1「専門職論」を受講した理由、Q2「専門職論」の中で特に印象に残った講義（回）について、Q3「専門職論」は大学卒業後の進路を考える上で役立つと思うか、Q4今後の「専門職論」はどのような講師（職業・経歴等）が担当するのが良いと思うか、Q5「専門職論」の授業にどの程度満足しているか、である。上述の通り、回答した理由も述べてもらえるよう自由記述の欄も設けている。受講生19名（内2名が高大連携プログラムによる附属中等教育学校の女子生徒）による回答の結果を列挙すると、以下の通りである。

Q1「専門職論」を受講した理由（複数回答可）（括弧内の数字は回答数。以下同様）

①内容に興味があったから（9人）　②自分の専門の勉強に役立ちそうだと思った（0人）
③自分の卒業後の進路を考える上で参考になりそうだと思ったから（17人）
④自分が就きたいと思う職業の講師がいたから（4人）（具体的に：大学教員・留学・移住、中学教員）　⑤友達が受講するから（0人）　⑥単位のため（1人）　⑦その他（2人）（高大連携プログラムのため）

Q2「専門職論」の中で特に印象に残った講義（回）について（複数回答可・回答数の多いもから順に表示）

第5回（10人）、第7回（10人）、第6回（6人）、第9回（5人）、第14回（4人）、第4回（3人）、第10回（3人）、第2回（2人）、以下省略

【その理由・自由記述】
・第5、9回「（第5回は）言語学科から警察官になったという話がとても興味をひいた、（第9回は）今回の授業の中で最も将来に役立つような話が聞けたから」
・第6、14回「自分に関心がある内容だったから」
・第2、3、4、6、7回「働き続けることと結婚・子育てとの両立に関して話を聞けて将来の役に立ったと思うから／海外で働きたいという思いがあり、実際にそうしている方の話を聞けたから」
・第7回「若いときから世界を視野に入れて行動している姿が本当にかっこいいと思ったから」
・第4、10、11回「自分の就きたい職に関して、新しく知ることができたから」
・第6、7、9、14回「自分の興味のある分野だったから／人生訓のようなものが深かった」
・第5回「考え方が変わった。焦る必要はないと思った」
・第7回「海外で暮らしている人が知り合いにおらず、海外で暮らすという考えもなかったため、非常に新鮮だったから」
・第5、6、7、9回「特に第9回は文系で就ける職業だと思っていなかったので視野が広がったから」
・第5、6、7回「自分の進路と近かったり、話がおもしろかったから」
・第5回「普段見る警察官にどのようにしたらなれるのか、どういった仕事をしているのか分かったから」
・第5、14回「この2つしか出ていない。教職の授業とかぶり第5回も途中から」
・第2、5、7回「就活のことについても参考になる話を聞くことができたし、話してくださった方も欧米の先輩であったため」
・第5回「あまり話を聞く機会がない職種で興味深かった」
・第4、5、7、9回「文系といっても職業選択は一様ではないと思った講義だったため」
・第6、7回「第6回は、私がなりたい職業だったから。／第7回は、海外移住というテーマがインパクトがあったから」

Q3「専門職論」は大学卒業後の進路を考える上で役立つと思うか
⑤役立つと思う（12人）　④どちらかといえば役立つと思う（6人）
③どちらともいえない（1人）　②どちらかといえば役立たないと思う（0人）
①役立たないと思う（0人）
【その理由・自由記述】
「役立つと思う」
・実際にその仕事に就いている人の話を聞けたから
・実際の人生、その方の歩んだ道の話を聴くことで学べること、ヒントになることが多かったと思うから
・自分が調べて得た情報は限りがあるし、偏見も入るが、多くの分野の職業について詳しく聞けたから
・個人的には、部活などをやっていないので大学に先輩がおらず、社会人の知人がいなかったため授業で話が聞けて参考になった
・自分の視野が広がった、等

「どちらかといえば役立つと思う」
・知らない職を知ることができた
・その職業の人に“本当のところ”を聞くことができるから
「どちらともいえない」
・もう少し民間企業で働く方の話も多く聞きたかった

Q4 今後の「専門職論」はどのような講師（職業・経歴等）が担当するのが良いと思うか
・県庁、市役所職員など
・公務員半分・民間企業半分で。どちらの就職も目指す人がいると思うから
・金融・出版などの企業就職者など、実際の就職先に近いところで働いている方の話を聞いてみたいと思う
・もう少し、大学の職員以外の方の話も聞けるといいなと思う
・自分の知らない職業をもっと知りたい
・一般企業に勤める方の話もこの授業で聞いてみたい
・話がうまい人。ただ職業内容を話してつまらない人がいたから
・今回の講師の方々の担当でよかった
・高校教員は自分の就きたい仕事であるから
・今回の「専門職論」で来られている方（職業について）全て魅力的だと思う
・もっと、多様な民間企業（航空会社など）の人の話も聴いてみたい

Q5「専門職論」の授業にどの程度満足しているか
⑤満足している（8 人）　④どちらかといえば満足している（10 人）　③どちらともいえない（1 人）　②どちらかといえば不満である（0 人）　①不満である（0 人）
【その理由・自由記述】
「満足している」
・学べることが多く、知らない世界に触れられて楽しかったから
・人それぞれに、いろんな考え方を持っているんだと思うことができて、将来に対する不安が少しは軽減できたから
・様々な職について学ぶことができ、気楽に受けることができたから
・卒業生の多くがどのような進路をとったのか、その職の実態はどうなっているのか、知れてよかったから
「どちらかといえば満足している」
・いい授業（→とても満足した！）と、そうでない授業の差が激しかったから
・興味のない分野も含めて将来の視野を広げることが出来た
・海外で働くことに興味があったので、そのような方の話を聞けて参考になったから。また、最初はあまり関心がなかった分野に関しても、実際話を聞いたことで新たに興味を持つこともできたから
「どちらともいえない」
・もっと出たい講義があった（月 5 コマという時間の難しさ）

4．学生が興味を持った講義内容と今後の課題

以上、アンケート結果より、まず「専門職論」を受講した理由は、「内容に興味があったから」「自分の卒業後の進路を考える上で参考になりそうだと思ったから」等、目的を持って受講している者が大半を占めていることが確認できた。さらに、実際受講した結果、「専門職論」は「役立つと思う」「どちらかといえば役立つと思う」、「満足している」「どちらかといえば満足している」という結果が多数を占めていた。その理由として、実際にその仕事に就いている人の話を聞けたから、知らない世界に触れられて楽しかったから、関心がなかった分野に関しても新たに興味をもつことができたから、卒業生の進路が知れて良かった、視野が広がった等との理由を挙げているところからも、学生が本科目に満足するだけではなく、実際得ることや学ぶことも多く、意義のある内容のものであったと見ることができる。

本科目で学生がとくに印象に残ったと述べている回は、第5回、第7回、第6回、第9回であった。それぞれ警察官という職業選択、海外移住までの道のり、教師になる・教師として生きること、博士研究員と視能訓練士（医療職）に関する内容であった。たとえば、第5回の警察官に関しては、言語学科から警察官になったこと、警察官になる方法等がわかったこと、第7回の海外移住に関しては、若いときから世界を視野に入れて行動している姿に憧れたことが述べられ、第6回の教師の仕事に関しては、自分が将来考えている職種であるので興味を持ったという感想が多く、また第9回では、文系でも就ける職業だと思っていなかったので視野が広がったという感想があった。すなわち以上は、元々興味があり将来希望する職種であった、という理由だけではなく、本科目を通して新たな発見があったことで（言語学科から警察官になる、文系でも医療の職業に就けること等）興味をもったこと、また、第7回のように海外で活躍するOGの姿に憧れを抱いたことも、印象に残る講義として選択した理由のようであった。

一方、本アンケートを通して、本科目における今後の課題も見えてきた。「今後の『専門職論』はどのような講師（職業・経歴等）が担当するのが良いと思うか」との質問に、「今回の講演者で良い」という回答もあったが、他の職種、しかも文系にとって身近な県庁や市役所職員等といった公務員、金融関係、一般企業の職員も担当してほしい、また本学関係者のみならず他学の講師の話も聴きたい、という意見もあった。奈良女子大学文学部卒業生の進路の特徴として、過去3年間における就職状況を産業別に確認すると（以下、括弧内の数字は順に2016年、2015年、2014年の就職者数となっている）、公務員を筆頭に（28人、32人、33人）、情報通信業（20人、19人、8人）、製造業（17人、21人、17人）、教育・学習支援業（16人、13人、20人）、金融業・保険業（14人、20人、13人）、各種サービス業（13人、14人、19人）となっており[4)]、文学部は公務員をはじめとした上記職種に就職する学生が多い傾向にある。本年度の受講生だけで判断することはできないが、在学生もやはりそれら職種を将来希望している者が多いと推測され、「専門職論」において上記職業に就いたOG等の話を聴きたい、というのは当然のことであろう。すなわち、学生の興味・関心、ニーズに答えるのであれば、今後これら職種を含めた新たなゲストスピーカーへの講義依頼を行うか、もしくは別途講義を創設することが必要になってくると思われる。

また、講義方法に関して「話がうまい人、ただ職業内容を話してつまらない人がいた」「いい授業とそうでない授業の差が激しかった」との厳しい意見もあった。アンケートの回答で「今回の『専門職論』で来られている方（職業について）全て魅力的だと思う」との感想もあったところからも、本科目いずれの職業にも魅力を感じている学生が存在する中、それを講演者がどの

ように伝えるかで、学生が興味を持てる授業とそうでない授業との差が生じてしまったのではないかと考える。「専門職論」に限らずではあるが、講演者の講義方法におけるさらなる創意工夫が必要であるということも、今回明らかとなったといえよう。

5．おわりに

本稿でアンケートを分析した結果、奈良女子大学文学部の学生がどのような専門職に興味を持ち、どのようなキャリア教育を望んでいるのか、その傾向が一部ではあるが確認できたと思われる。学生の認識をさらに明らかにするためには、本年度に留まらず、次年度以降も継続的にアンケートを実施し、分析することが必要であることは言うまでもない。

また、「専門職論」に限らず他のキャリア教育においても該当すると思われるが、講義に対する学生の意見や評価を分析することは、学生が興味・関心を持つ職業の傾向を明らかにするのみならず、学生のニーズに即した講義を提供する上でも必要であろう。またそれは、本科目におけるそもそもの目的である「自分自身の興味関心がどのような専門職に結びつく可能性があるのか、また、それを実現するためには今、そして今後どのような努力が必要なのか、などの問題について考えること」や「専門職への理解を深め、自分自身の道を確立する手助けをする」上でも、不可欠であると考える。引き続き調査・分析を続けていきたい。

〔注および引用文献〕

1）大学設置基準第 42 条の 2 として新設された内容（平成 23 年 4 月 1 日施行)、は「大学は当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」である。
(文部科学省 HP「大学設置基準及び短期大学設置基準の改正について〈諮問〉
大学設置基準及び短期大学設置基準改正要綱　第一.大学設置基準の改正」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1289824.htm) 2017 年 8 月 30 日検索。

2）法政大学でも同様に、低学年の大学生を対象とした OB や OG を招いたキャリア教育が実践されている。田澤実・須藤智は「在学生にとって OB、OG は自らの進路選択の際に、かなり具体的なモデルとなりうる」「縦の関係が希薄になった大学システムの中で、つながりを再登場させる契機にもなる」と評価し、また「キャリア形成支援では、大学の早い段階（1、2 年生）から、その学生の持っている潜在的能力が目覚めるようにすることが求められている」と述べ、早期におけるキャリア教育の重要性を指摘している（「OB・OG、大学 4 年生のキャリア講話による低学年の大学生を対象にしたキャリア支援――卒業生による自主企画を例にして――『生涯学習とキャリアデザイン（法政大学キャリアデザイン学会)』Vol.5-1、2008 年 2 月、75-86 頁)。OB や OG との交流によるキャリア教育は、他の多くの大学でも広く実践されている。

3）奈良女子大学「専門職論（文学部）【文系スペシャリストへの道】」シラバスより
(https://camjweb.narawu.ac.jp/campusweb/slbssbdr.do?value(risyunen)=2017&value(semekikn)=1&value(kougicd)=0150100&value(crclumcd)=003010) 2017 年 8 月 30 日検索。
4）奈良女子大学 HP「平成 28 年度卒業・修了生の進路状況」
(http://koto.nara-wu.ac.jp/syusyoku/sinro.htm) 2017 年 8 月 30 日検索。

幼稚園３歳児から５歳児までの人間関係の発達

― 幼稚園における実践事例報告 ―

鎌内　菜穂（奈良女子大学附属幼稚園教諭）
中山　満子（奈良女子大学文学部教授）

１．はじめに

幼児期の子どもは保育者との信頼関係を基盤として、周りにいる友達へと視野を広げ一緒に活動をすることを楽しんでいく。ただ同じ時を共に過ごしている心地よさを感じることから始まり、次第に目的を達成するために共に行動するようになり、同じ目的を共有して話し合ったり時にはけんかをしたりしながら人間関係を深めていくと考えられる。ここにあげる実践事例は、３歳児から５歳児までの友達との関わり方の姿の違いを示したものである。これらの事例を通して子どもの人間関係の発達について考察していく。

２．実践例

○3 歳児　「しゃぼんだまだよ」　　6 月上旬

活動の様子	教師の援助	見取り
A 子は太鼓橋に登り「まあきれい！」と１人で言っている。ストローを折り紙で巻いたものと空き容器を手にもっている。何をしているのかと教師がその様子を見守っていると、折り紙が巻かれているストローを空き容器にいれた後、口に加えて「ふー」と吹く。A 子は教師に「見て！ とてもきれいでしょ。大きなしゃぼん玉ができたわ。」とうれしそうに話す。A 子が、折り紙を巻いたストローと空き容器を使ってしゃぼん玉を作る真似をしていることがわかった教師は、「ほんとね。きれいなしゃぼん玉ね。」と声をかける。	・A 子が遊んでいる様子を見守る。	・A 子はしゃぼん玉を作る真似をすることを楽しんでいる。
そのやり取りを見ていたＲ子も、A 子と同じように折り紙でストローを巻いたものと空き容器を持って太鼓橋に登りに来る。そして「先生！ Ｒ子のも見て！」と言って、折り紙が巻かれたストローを空き容器にいれると、口に加えて「ふー！」と吹く。「こんなに大きいのができたよ！」とうれしそうに教師に話す。教師は「本当だ！ Ｒ子ちゃんのも大きなしゃぼん玉！」と声をかける。	・A 子が何を楽しんでいるかがわかり、A 子の楽しさに共感する。 ・Ｒ子が A 子を真似て楽しんでいる姿を受け止め、その楽しさに共感する。	・自分のイメージを教師に話す。 ・友達がしていることを見て真似をする。 ・Ｒ子は A 子の行為を真似ることを楽しんでいる。

⇒A 子とＲ子は一緒に遊んでいるわけではない。Ｒ子は自分の近くにいる“友達”という存在を感じて、真似る対象として捉えていることが考えられる。A 子がしている楽しそうなことを同じように自分でもやってみる。しかし、同じことをしている楽しさを一緒に味わっているわけではなく、それぞれの子どもが「しゃぼん玉」ができたことを教師に見てもらうことで満足感を得ていると考えられる。

○3歳児　「しゃぼんだまだよ」　　6月上旬

活動の様子	教師の援助	見取り
何日か前から続いているどんぐり拾いをしに、土手へ出かける。何日もどんぐり拾いにでかけているのでずいぶんどんぐりを見つけることも早くなってきている。		
どんぐり拾いをしているうちに、M子が穴のあいた切り株をみつける。M子は「いいこと思いついた！」と満面の笑みで言い、短い枝や落ち葉、どんぐりなどをどんどん拾ってその切り株の穴の中に入れていく。その周りでどんぐり拾いをしていたU子が「M子ちゃん何してるのよ。」と声をかける。するとM子はにこにことしながら「あのね、この穴の中にむっくりくまさんが眠ってるの！ だから起こさないようにはっぱとかをね入れるの！」と答える。それを聞いたU子は、「むっくりくまさん！大変だあ！」と言ってM子と一緒にどんぐりや木の枝を拾って切り株の穴に入れていく。	・何をはじめるのかその様子を見守る。 ・自分のしていることを友達に話している様子を見守る。	・最近学級でよく楽しんでいるわらべうたあそびの「むっくりくまさん」の歌詞を思い出している。 ・「むっくりくまさん」をイメージしてそれぞれに楽しんでいる。
“むっくりくまさん”の歌詞を教師も歌詞を思い出しながら、M子とU子に「むっくりくまさん、まだ寝てる？ 起きちゃったら食べられちゃうかもしれないね。」と声をかける。すると2人は小声で「まだ寝てる。」と言う。M子は「あのね、この穴にねはっぱとかをいっぱいいれて混ぜるの！ そしたら大丈夫！ねえ、先生も手伝って！」と少し声をおさえて言う。教師は「わかった！」と言って2人と一緒に落ち葉やどんぐりを入れていく。	・「むっくりくまさんがいる」というイメージの世界を教師も一緒に楽しむ。	
すると周りの子ども達も集まってきて様子をみている。教師は「この穴の中にむっくりくまさんがいるんだって。起こさないようにはっぱとかどんぐりとか枝をいれるんだって。」と言う。すると、H子、N子、A子、S子、K子も真似をしてどんどん落ち葉やどんぐりや枝を穴にいれる。H子は「起きないかな〜。」と穴を覗き込んでいる。	・興味をもった他の子どもたちも一緒に楽しめるように何をしているのかを伝える。 	・落ち葉やどんぐりを一つの穴にみんなで入れることを楽しんでいる。

⇒土手の上の木々がたくさん生えている場所で、切り株を見つけたことが「むっくりくまさん」の歌詞を想起させたようだった。「むっくりくまさん」というくまのイメージを共有しているわけではないが、それぞれの頭の中に「むっくりくまさん」がイメージされていて、そのくまをおこすと食べられるという歌詞を思い出しながら起こさないように静かに落ち葉とどんぐりを集めていくという行為を友達と一緒にしていることを楽しんでいるといえる。同じ行為を一緒にしているというこのような経験では、同じ場を共に過ごす心地よさを十分に味わっているといえ、さらにはイメージを共有させて共に活動する喜びへと繋がる姿だと考えられる。

○4歳児　「ボール転がしのコースを作ろう」　　12月上旬

活動の様子	教師の援助	見取り
1週間にわたり、様々な運動用具でボール転がしコース作りに取り組んでいた。フラッグコーンを倒して穴のところがゴールになっており、点数を書いた紙も貼られていた。		
この日も、K男、M男、R男、S男がボール転がしのコース作りに取り組み始めた。K男の「坂道にコースを作りたい」という提案から、運動用具を保育室横のスロープに運ぶことになった。		・坂道の方がボールがよく転がると考え、園内で坂道になっておりコースを作れそうな場所を考えている。
K男が「よし！ コース作ろう！」と張り切り始める。K男はフラッグコーンを2個重ねて一気に持ちあげる。		・友達のフラッグコーンの運び方を見て、一度にたくさん運べるとわかり真似ている。
R男とY男も1つずつフラッグコーンを運んでいたが、R男が急に足を止めてY男に「フラッグコーンおいて！ いいから！」と笑顔で話しかける。するとY男のフラッグコーンに自分の持っていたフラッグコーンを重ねて運び始める。それを見てY男やM男も嬉しそうについて行く。		・一度にたくさん運ぼうとしている友達の思いがわかり、それを取り入れる。
K男もR男も持っていたフラッグコーンを無造作に坂道の下に置く。R男はすぐさまジャンピングを運んできて「おれむっちゃ大変やねんけど！」と坂周辺にいる友達に訴える。R男の様子に気付いたM男は駆け寄って「M男力持ちやで！」と手伝う。その様子をみてK男やY男も駆け寄る。M男も「ぼくだって力持ちやで！一番力持ちやねんで！」と手伝う。また、無造作にジャンピングを運んでくると「あっちのも運ばなくちゃ！」ともう一つのジャンピングを指差す。そしてみんなで取りに行く。		・R男がしてほしいことに気付き、行動に移している。
Y男はフープ立てにたてられたフープを2つ肩にかけてはこんでくる。「エッサ！ ホイサ！」と坂の中腹まで運ぶ。	・全くコースらしく用具を並べていなかったので、コース作りにも関心をむけられるように子どもたちに尋ねる。	・Y男はボールの転がる先を考えながらフープ立ての位置を調整している。
いろいろな運動用具を坂道まで運んでくるが置いているだけでまだコースにはなっていない。その様子を見て「どこに置こうかな」と子ども達に向けて問いかける。		

そこへS男がボールを持ってきて、坂の上からボールを転がそうとする。Y男は「待って！」と言いながらボールが転がってくるところに合わせてフープ立てに立てたフープを置こうとする。思いの外ボールに勢いがつき、フープ立てに当たったボールが全く違う方向にとんでいった。その様子を見て、みんなで声をあげて笑う。教師も「いつもよりボールがよく転がるね。おもしろい！」と話す。ボールがよく転がることがわかると、まだ残っていた用具をみんなが次々に運んでくる。	・子どもたちがおもしろいと思ったことに共感する。	・Y男はボールの転がる先を考えながらフープ立ての位置を調整している。
K男は坂の下に無造作に置かれている半円型ジャンピングを持ち上げると坂の中腹あたりにトンネルになるように置こうとする。しかし坂道では半円型ジャンピングが倒れてしまい思うようなコースを作ることができない。教師も「この置き方では倒れてしまうね」と声をかける。	・このままではコースを作れないことを確認する。 ・坂道に直接フープ立てを置くと坂の上からボールを転がした時にフープ立てにぶつかってしまってフープを通すことができない。そのことで困っているとわかったのでK男が考えていることをもう一度整理する。	
そこへA男が「こんなんも持ってきたよ」と細い長椅子を運んでくる。K男は「おお！」と返事をしてから、「んっと…じゃあフープを通したいねんな。」とY男が先ほどボールをフープにくぐらせようとしていたことを思い出して、教師に話す。教師は「そうか。そうだよね。このままフープ立てのフープを置いてボールを転がしてもフープ立てにぶつかってしまうもんね。どうすれば、フープをボールが通るコースになるかな。」とK男が考えていることを言葉にする。	・どのようなコースを作るのか、様子を見守りながら坂に無造作に置かれている用具をよけて子どもが用具を運びやすいようにする。	・先ほど、ボールを転がした時にうまくフープを通らなかったことを思い出し、このままフープを置いてもボールが通らないことに気付いている。
K男が「あ！ いいこと思いついた！」と大きな声で言う。その声を聞いてみんながK男を見る。K男は半円型ジャンピングを坂の上に持っていく。S男もK男を真似て半円型ジャンピングを坂の上まで持っていく。K男は坂と平行の向きに半円型ジャンピングを置く。すると手を離しても倒れない。S男もK男が置いた隣に少し間をあけて並べて置く。するとM男が「それをスタート地点にしたらいいねん！」と言い、ゴールとなるフラッグコーンを坂の中腹や下に並べ始める。		・友達がどういうことを思いついたのかを聞いて、受け入れている。 ・自分が思ったことも付け加えている。
R男やY男はフープ立てに立てたフープを運び始める。するとM男が「あ！そこに置いて！」と2つの半円型ジャンピングの間に置くように伝える。R男とY男は言われた通りにフープを置く。するとK男が長椅子を持ってきて、R男とY男が置いたフープ立てを長椅		

子に乗せる。それを見てＲ男とＹ男も嬉しそうにしている。教師も「スタートが3つできたね」と言う。 それぞれがボールを持ってきて、半円型ジャンピングやフープをスタートにして繰り返しボールを転がしている。ボールが転がっていき当たったフラッグコーンの点数を見て歓声が上がる。フラッグコーンの中に偶然ボールが入ると「見て！入ったで！」と友達と話しながら作ったボール転がしコースで遊ぶ。	・Ｋ男やＭ男が考えたことを認める。 	

⇒友達の言ったことや、用具の扱い方を見て、相手のしようとしていることを感じながら遊びを進めている姿が見られる。用具の特性を取り入れてボールが転がるコースを作ろうという目的をそれぞれがもち、用具を運んだり並べたりして自分達の遊びの場を作ろうとしている。同じ遊びの目的をもっていることで、友達がしようとしていることがどのような意図なのか感じ取ることができているといえる。

その背景にはある程度の期間、この遊びに取り組んできたことで用具の扱い方そのものの可能性を多く習得していたことも考えられる。また、ただ何となく同じ場を周囲の友達と共有しているのではなく、「一緒に遊んでいる友達」が誰なのかということを認識し、その瞬間に誰に着目することで次の自分の行動を決定できるか自分で判断することができているとも考えられる。互いの結びつきが強くなってきたといえる。

○5歳児　「ちょっとみんなで考えたいねんけど」　　11月中旬

活動の様子	教師の援助	見取り
降園15分前になり、Ｔが「どうしようかな。絵本の時間にしてもいいし、おしらせの時間をとってもいいな。」とつぶやく。すると「おしらせがいい！」と多くの子どもが答える。そこで「ではどうぞ。」と手をあげるように促す。すると家庭で作ってきたものを見せたい時には手をあげることもあるが、普段はあまり手をあげることにないＹ男が勢いよく手をあげる。特に家庭から何か作ってきた様子もなかったので、珍しいと思い「Ｙ君どうぞ。」と指名する。 すると、Ｙ男は照れ臭そうに前に出てきて「おしらせとかじゃないねんけど、ちょっとみんなに言いたいんです。」と話し始めた。Ｔも友達も何だろうと真剣にＹ男を見つめる。Ｙ男は「んっと、こないだのカンガルー（降園後の園庭開放）のときのことです。すべりだいあるやろ？ その上の向こう側にもういっこあって柵あるやん。展望台あってもういっこのとこのその柵のところからＡ男くんとＴ男くんとＲ男くんがでてました。考えなあかんと思うけどどうですか？」と口ごもりながらしかし手ぶりで場所を一生懸命伝えようと話す。そこまで話すとその場でじたばたと動き始める。	・残り少ない時間をどのように過ごしたいか子ども達の思いを聞こうと思い尋ねる。 ・普段あまり手をあげないＹ男を指名する。 ・「ちょっとみんなに言いたい」という真剣な一言を受けて、子ども達と一緒に真剣にＹ男の話をきくことで、まじめに聞く時間であるという雰囲気をつくる。	・作ったものではないということは、よほど話したいと思うことがあるのだろうと考えられる。

Tは「すべり台のもう一つ奥のぐるぐるのすべり台の一番上ね。そこの柵のところから出ていたってこと？」ともう一度Y男に尋ねる。Y男は「そうそう。」と言ってうなずく。聞いている子どもたちも「わかった！」「あー！ でちゃだめって約束になってるところだ！」と口々に言い始める。T子が真剣な表情で「あそこはさ、去年も誰か出ちゃってた時に危ないからダメっていう約束になっていて、だって今は小さい組さんとか真似したらあかんし。」と話す。さらに、M子やY子、H子らも「私も見た！」「してた！」と多くの子どもがA男やT男やR男を責めるような口調で言い始める。その中で、Y子は「それでね、あかんって言おうと思ったのに逃げた。」と怒りながら話す。ますます「あかんやん！」と周囲の子どもたちの口調も厳しくなっていく。言われているA男とR男は2人でひそひそと話している。T男はじっと一点を見つめ涙目になっている。	・話を整理し、全体に伝わりやすくするためにゆっくりと再度Y男が言ったことを繰り返す。 ・子どもたちがどのように感じているのかを確かめるために子どもたちの話に耳を傾ける。	・話すことによほど緊張していたのだろうと思われる。 ・子どもたちは何のことかがわかり、自分達の考えを口々に言い出した。
そこでTは「T男くん、R男くん、A男くん、柵から出ていたと言ってるけど本当？」と3人を見て尋ねる。するとT男はすぐにうなずく。黙っているR男とA男に対して再度Tは「どう？」と尋ねると少し間をあけて互いに顔を見合わせながら頷く。 T男が「でもな、追いかけてきたんは嫌やった。なんでかわからんかったし。」と小さい声で話し始めた。するとA男がそれに加えて「そうやわ。追いかけるのはあかんわ！」と怒り始める。Y子は「あかんって言おうと思ったんやもん。」と言い返す。H子も「そんなん逃げたら言われへんやん。」と言い返し始る。学級がざわざわし始める。Tは「3人の追いかけられたことが嫌だったという思いはわかった。でもそもそもそうなったのはなんで？ 追いかけなくてはいけなくなったのは3人が何をしたからかな？」と尋ねる。すると3人ではなく、周りの子どもたちが「柵から出たのがあかん。」と言い始めた。T男は下を向き、A男は怒った表情でみんなを見ていて、A男は少しバツが悪そうにしている。 そこで、Tは「柵から出たらだめってことは知ってた？」と3人に尋ねる。すると3人とも小さく頷く。「知っていたのに出てしまったということが、心が弱かったってことだと思う。みんな知っていたのに誰も自分のことも友達のことも止められなかったんだよね。みんな気が付いていたなら誰かがやめておこうってならないといけなかったんじゃないかな？」と問いかける。3人はじっとこちらを見て黙っている。「追いかけた友達は3人のことを止めたくて、大事な友達にルールを守ってほしくて声をかけようと思ったんだと思うな。どうしたらそんな友達の話を聞けたんだろう。」	・一方的に責められているという雰囲気になってきたので、事実なのかどうかを3人に確かめるとともに3人の考えが話せるように、3人に問いかける。 ・話題が約束を守れなかったことから逃げたかどうかに変わろうとしていたので、話を戻す。 ・3人の様子は受け止める。その上で自分達がしたことを自覚してほしいと感じたので再度3人に尋ねたかった。 ・自分達がまず約束を守れなかったことはそれぞれに自覚したと感じられたので、	・自分がしたことはきちんと認めた。 ・T男はこの場で自分達の立場を少しでも回復しようとしており、A男は自分が怒られていることに苛立ちを感じ、R男は自分が言われているということをあまり感じていないように見受けられた。 ・周りの子どもたちにとっては、本題は終わったという雰囲気である。

とみんなに問いかける。「追いかけられて嫌なら大きい声で叫ぶ？」「近づいて、ダメ！ だけ叫ぶ？」みんな笑いながら話している。その中T男は「名前呼んでくれたら止まれたかな。」と小さい声で話し始めた。Tは「じゃあ、『T男くん、話があるんだけど』って言ってくれたら聞けたかもしれないってことか。他の2人は？」とかるくまとめ、A男とR男にも尋ねる。すると2人もうなずく。	3人の言い分についても触れることで気持ちの落としどころを見つけようと思った。	・T男は何とか自分の気持ちや今の状況の落としどころをつくろうとしている。
Tは「なんでカンガルー広場（降園後の園庭開放）ってできるか知ってる？」とたずねる。すると子ども達は「弁当日だけ！」「天気のいい日だけ！」といつできるかを答える。Tは「カンガルー広場の時は先生たちは一緒に遊ばないでしょ？ なんでそんなことできるの？」と尋ねなおす。「遊び方知ってるから。」とY男が答える。「そう。先生がいなくてもおうちの人と一緒に約束を守ってお庭を使ってくれるって信じてるからどうぞって言ってるんだよ。でも決められた約束を守れないってことは、先生たちはみんなのことを信じてはいけないってことになるの。先生がいないと約束やルールって守れないもの？ 自分達の強い心で約束を守って楽しく遊ぶことって難しいかな？」と3人を見ながら話す。小さく首を振っている。T子が「私達は年長やからお手本にもならないといけないしできると思う。」と大きな声で話す。Y男は「もうすぐ1年生やで。」H子は「小学生になるし6歳やし！」と言う。多くの子どもが頷いている。3人も一緒に頷いている。Tは「じゃあ、先生はみんなを信じるよ。だからみんなは自分達でしっかり約束やルールを守ってほしいと思います。」と話し、降園することになる。	・自分で自分を律する気持ちをもってほしいという思い話す。	・自分達で約束を自覚しなくてはいけないことは十分に理解している。

⇒自分の学級の友達のことであり、それをどうにかしなくてはならないと学級に持ち込んできたY男は自分の身の回りで起きていることが自分事になり一緒に考えるべき困ったことだと捉えている。やってはいけないことを自分達で自ら守らなくてはいけないという自覚が多くの子どもにあることで、この話し合いが成立していると考えられる。

T男は自分が約束を守れなかったことをすぐに自覚し、そのことの重さを感じているが故に終始涙を浮かべていたのだろう。A男やR男も始めは自分達が責められているということ自体が腹立たしく感じられていたようだが、自分達の行為がそういう事態を引き起こしたことを少しは感じられたと思われる。約束やルールを守ることはすぐにできるわけではない。わかっていてもやってしまったり、なぜいけないことがわからないとその行為を止めることは難しかったりする。しかし、多くの子どもがその約束の意味を理解し、そうする必要性を感じている中で、さらには「自分さえ守っていればよい」という思いにはならず、学級で守るべきことだからと友達の行為を視野にいれ、どうにもならなかったことを一緒に考えようとしているところに、友達とのつながりや自分達の生活する場での約束の大切さを意識してさらにそれはみんなで守るべきものという規範意識の育ちを感じる。

○まとめ

「人と関わる」と一言に言っても、その段階は様々である。ただそばにいる人が次第に一緒にいて心地いい人になり、それを友達とよぶことを知り、友達との関わりを求めるようになる。そして友達と一緒にすることで実現する遊びの楽しさを経験することで相手の意図をくみ取ろうとしたり、自分の気持ちを調整して関わろうとしたりする。さらには共に社会の一員としてよく生活したいという願いをもつようになり、共に生活を営む仲間へと人間関係が深まっていく。教師は人と過ごしている感覚を心地よいものだということを伝えたり、一緒にいる楽しさに共感して同じ場を共有したり、互いの意図を知らせ合ったりする援助を行ったりすることで「人と関わる」力の育ちを支えている。

（鎌内　菜穂）

3．考察

報告された3歳児6月上旬、3歳児11月上旬、4歳児12月上旬、5歳児11月中旬の4つの事例に基づき、幼稚園教育要領[1)]の領域「人間関係」における“ねらい”と“内容”を参照しながら人間関係の発達について考察する。

まず3歳児6月上旬にみられた「しゃぼんだまだよ」では、友だちがしゃぼん玉を作る真似をしているのを見て、同じ行動をする園児の姿と、それに共感的に関わる教師の姿が報告されている。R子はA子の見立て遊びと、A子と先生とのやりとりを見て、A子の意図やふりを推測し、同じ行動をしている。ここでは、同じ行動をしながらも、お互いに関わりあう遊びには発展していない。しかし、説明されなくても同じ「見立て」を行っているということから、相手の意図や行動を推測する力（いわゆる「心の理論」）は獲得していると考えられる。心の理論とは、「ある個体が自己および他者の目的・意図・知識・信念・思考・疑念・推測・ふり・好みなどの直接観察できない心的状態を帰属させること」である[2)]。本事例では、友達と積極的に関わる様子はみられないが、友だち関係を築く前提としての、相手を理解し、共感すると段階にはあるのではないかと考えられる。教育要領の内容は、相手の意図への気づきや共感に焦点づけられた書き方になっていないが、この事例は、内容の『（1）先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう』ことが達成できている姿と捉えることができるだろう。

次に、3歳児11月上旬の事例「むっくりくまさんがでてくるよ」について考察する。この事例は、幼児のイメージ能力および言語能力の発達を示す興味深いものである。M子が切り株を見つけ「むっくりくまさん」という、みんなで歌っているわらべ歌を思い出す。そして、その歌のイメージの世界に入り込み、木の葉や小枝を穴の中にどんどん入れるという自分の行動を重ねて楽しんでいる。そこにU子をはじめ数名の子どもたちも寄ってきて、同じイメージを共有し、自分たちも落ち葉やどんぐりを穴に入れるという行動をする。空想するだけでなく、自分の身体を使ってイメージ世界に入り込んでいる。ここでは教師の声かけが、「むっくりくまさん」の世界を共有する手助けとなっている。教師の手助けもあって、内容の『（6）自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く』ことができているようである。また、このようなファンタジーの世界を共有するためには、言葉の媒介が必要である。わらべうたの歌詞を理解し、その意味世界を共有できる能力、すなわち領域「言葉」の内容『（1）先生や友達の言葉や話に興味を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする』『（8）いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする』『（9）絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味

わう』などと、深く関連していることを示している。

4歳児12月上旬の「ボール転がしのコースを作ろう」は多様な内容を含んでいるが、特に、内容『(2) 自分で考え、自分で行動する』『(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちを持つ』『(8) 友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする』『(12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う』等と関連すると考えられる。3歳の事例と同様、人間関係の前提として、友達の意図に気づく「心の理論」の獲得と、さらには「言葉」の内容『(2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する』『(3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、わからないことを尋ねたりする』といった言葉の運用能力と理解能力が関連していると考えられる。すなわち、言葉を媒介として、互いの意図を理解しあい、協力しながら遊ぶことができる段階へと、友だちとの関係が深まっている様子がわかる。

最後の5歳児11月中旬の事例「ちょっとみんなで考えたいねんけど」は、友達がきまりを破ったことに対する自分の意見を述べようとする園児の姿、自分がきまりを破ったことを友だちから指摘された園児の葛藤、教師の援助によりクラス全体として落ち着いて「約束事を守る」という「落としどころ」に落ち着くまでを示している。幼稚園教育要領の総則に述べられている「幼児期の終わりまでに育っていてほしい姿」に、(4) 道徳性・規範意識の芽生えという項目があり、「友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる」ことが目標として掲げられている。これを受けて、領域「人間関係」の内容としては、『(9) よいことや悪いことがあることに気付き、考えながら行動する』『(11) 友達と楽しく生活する中できまりの大切さに気付き、守ろうとする』『(12) 共同の遊具や用具を大切にし、皆で使う』などがあげられている。この事例は、5歳児クラスも後半で、幼稚園での人間関係の中で、卒園し小学生になる自分たちの姿を視野に入れつつ、自律的なふるまいや、規範意識を身につけていく園児の姿－幼児期の終わりの姿－が捉えられている。また、教師がそのために適切な援助を行っていると考えられる。

4つの実践事例を通して、園児は、それぞれの発達段階において、教育要領で目標とされている姿に近づいていっており、教師はそれを適切に援助していると思われる。

（中山　満子）

参考文献

1）文部科学省　幼稚園教育要領　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/

2）Premack, D, & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-629.

倭　寇　と　は　何　か

― 歴史教育と歴史研究をめぐって ―

北尾　　悟（奈良女子大学附属中等教育学校）
西村さとみ（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．はじめに

今回の学習の題材は「倭寇（特に前期）」である。倭寇の評価は、1990 年代以降大きく揺れている。それまで“日本人の海賊”とされていた常識的理解に、“朝鮮や中国の人々を多く含む集団”という問題提起があり、その後「日本人」か「朝鮮人」かという議論が、日韓の歴史学者の論争の的となった。そして現在、そうした議論の視点自体を批判して、次のような「前期倭寇」像が提起されている（村井章介「倭寇とはだれか」）。

a「倭寇」を、「日本人」か「朝鮮人」かという現代の国家的区分から離れて、日朝間の国境をまたぐ空間で活動する「境界人（marginal man）」ととらえる。国家的、民族的には多様な出自を持ちながら、陸の国家支配の限界領域である「国境」空間を生活の基盤とするようになった人間集団だととらえる。

b「倭寇」＝海賊行為に重心が置かれすぎている。「交易や漁業や海運の民」としてとらえなおし、海賊行為をもその一部として位置づける必要がある。

授業では、こうした最新の「前期倭寇」像を生徒たちとともに考えてみたい。このことはもちろん、最近の領土紛争（北方領土、竹島、尖閣諸島等の境界空間をめぐる）に対して、近代的な価値観と異なる世界があったことを示すことで、異なる視点から現代的な課題を見てほしいという問題意識も背景にある。

2．授業研究

テ　ー　マ	倭寇とは何か　－　14－5 世紀の海域アジアと日本
日　　時	平成 24 年 11 月 1 日（木）
授　業　者	北尾　　悟
学　　級	5 年日本史い講座（文理混合選択者）41 名（男子 23 名、女子 18 名）
本時の目標	①「海東諸国総図」の分析を通じて、14 世紀海域アジアの交易のあり方を理解できる。 ②高麗民衆の倭寇的な活動について検討することを通じ、前期倭寇についての学んだことを活用し、「日本人の海賊集団」という倭寇像について、主体的に考察できる。
単　元　の 指 導 計 画	1. 蒙古襲来のなぞ（2 時間） 2. 悪党の世紀（2 時間） 3. 14－5 世紀の海域アジアと日本（2 時間）【本時】 4. 肖像画のなかの義満（2 時間）

3．授業展開

	学　習　活　動	指導上の留意点	備　考
導入	「阿只抜都」という人名から、どのような人物か、想像する。	この時点では、「倭寇」であるということには触れない。	「スケッチブック」用意
展開1	1. 14 世紀の空間認識「海東諸国総図」を用いて、不思議に思う点について、なぜそうなのか考察する。	・特に、①対馬・壱岐、琉球が大きく描かれている理由、②多くの島々が描かれている理由について考えさせる。	資料 1 海東諸国総図
展開1	▼14 世紀の東アジア海域では国家間と異なる交易が多く存在したことに気づく。	・「阿只抜都」は何者かわかったか、問いかけ、次の展開へつなぐ。	資料 3 海域アジア地図
展開2	2. 倭寇の実態「阿只抜都」が倭寇の頭領だったことを、資料をもとに示したうえで、倭寇に関わる事実を整理・解説する。	・資料から、倭寇の戦いの様子を知る。 ・「○×クイズ」の形式で、 ①交易者としての倭寇 ②倭寇登場の社会的背景 ③倭寇の規模・襲撃場所について 説明し、「日本人の海賊集団」という倭寇像を再考させてみる。	資料 2「南原山城のたたかい」「倭寇○×クイズ」（自作） 資料 4「倭寇の襲撃回数」 資料 5「倭寇の襲撃場所」
展開1	3.「倭寇」とは何者か高麗の民衆が、なぜ倭語を話し倭服を着て倭寇に参加したのか、今までの学習をふまえて、仮説を発表する。	この意見交流は、結論を出すことが目的ではないので、今までの学習をふまえた生徒個人の仮説提示を尊重したい。	資料 6「李朝実録」「朝鮮世宗実録」より抜粋
まとめ	“倭寇＝「境界」人”説について紹介し、この考えについてどう考えるか、意見をまとめる。		資料 7 村井章介氏の考え

4．考察

授業後ある生徒は、「『日本人の海賊だ』と思っていた私には、（村井説は）ざんしんでかつ納得する案であった。しかし、これは日本側の意見である。まとめると、『倭寇は日本人と朝鮮人どちらともはっきり分けられないが、どちらもいたので日本人だけではない』と述べている。そしてそれに対して朝鮮は『日本人が朝鮮を攻めた過去を消すためにそう言っている』と述べている。ここには大きく、日本と朝鮮の文化が反映されているのではないだろうか。授業を経て、今この時代にもこのような境界地が必要とされているのでは？ と思った。今も昔も、一つの国を一か所でおさめようとすると、それに反発する者も、それにおいていかれるものも出てくる。そういったものたちの生きていく場、生きやすい場が、いつの時代も求められているのではないかなあ、と思った」と感想に書いている。

この授業は、現代の課題を異なる視野から考えるきっかけを与えるものだったと評価できるのではないか。他の単元においても、現代の国家と国境観を相対化することのできる授業をさらに構想してみたい。　（北尾　悟）

5．倭寇研究の展開と教科書記述

1980 年代以降におけるナショナルヒストリーの相対化を意図した研究の進展は、冒頭に述べられているような、新たな倭寇像をもたらした。以下、そうした研究状況の教科書への反映のされかたを検討することにより、この授業において何が試みられたのかをとらえなおすとともに、歴史教育と歴史研究との関係について考える緒を探りたい。なお記述内容を確認したのは、①『日本史 B』（実教出版）・②『高校日本史 B』（実教出版）・③『詳説日本史 B』（山川出版社）・④『新日本史 B』（山川出版社）・⑤『高校日本史 B』（山川出版社）・⑥『高等学校日本史 B』（清水書院）・⑦『新選日本史 B』（東京書籍）・⑧『最新日本史 B』（明成社）で、いずれも 2015（平成 27）年に刊行された「日本史 B」の教科書である。

まず、倭寇とよばれた集団を構成する人々に関して、②には、

> 朝鮮の民衆のなかには、「倭寇」と自称して高麗の支配に抵抗する者も出現した。彼らは、国境をこえて連合し、人や物、技術や情報などの交流を積極的に展開した。

とあり（p.80）、④は「倭寇」に、

> 倭寇とは日朝間の海域、すなわち日本の対馬・壱岐・松浦地方や朝鮮半島の済州島などに住む海民を含み、朝鮮半島や明の沿岸部を国境をこえて活動した集団である。

と注記している（p.123）。また、①③⑤⑦⑧が後期倭寇について、中国人が多かったと述べているなど、倭寇がいわゆる日本人の集団ではなかったことは、おおむね伝えられている。ただ、それらの記述から「境界人（marginal man）」すなわち現代の国家的区分によらない人間集団を思い描くことは、容易ではなかろう。

この点について、一歩踏み込んだ記述をしているのが⑥である。

> 元・高麗の衰退に乗じて、その沿岸部を中心に、しばしば日本人の海賊集団が出没して、米穀類をうばい、住民を奴隷として売るために侵攻した。こうした日本人主体の海賊集団を倭寇といい、その被害は東アジア世界共通の解決すべき課題となっていった。

この本文中の「倭寇」に、

> 倭寇の活動が活発になった背景には、彼らがおもに居住していた対馬・壱岐・五島・松浦などの慢性的な食糧不足があり、また、南北朝の内乱時代でこれらの地域に対する中央政府の統制が不十分であったことなどがある。なお、倭寇は、初期はほとんどが対馬・五島などの日本人で、16 世紀以降は武装商人として組織化された中国人が多かったと考えられているが、当時の人々の「国籍」を現代的な尺度で決定することはできない。

との注記が付されているのである（p.72）。しかし、本文を前提に「当時の人々の『国籍』を現代的な尺度で決定することはできない」と書かれていることの意味を理解するのは、やはり難しいのではあるまいか。

次に、倭寇の活動については、②が、

> 九州や瀬戸内海地域の武士・商人も東シナ海を渡って貿易に従事したが、彼らの一部は貿易活動が不調になると海賊行為をおこない、倭寇とよばれた。

と記し（p.80）、⑦も、

> 九州沿岸や瀬戸内海沿岸の有力な武士や漁民は、朝鮮や中国へ貿易船を送っていたが、交渉が成立しないとみると、武力を用いて威嚇し、略奪におよぶこともあったため、倭寇とよばれておそれられていた。

と述べるなど（p.84）、海賊行為の前提に交易活動があったことを明示している。ただ、他の教

科書には、活発な交易船の往来が記述されてはいるものの、必ずしも倭寇の性格を理解する要件とはなっていないように思われる。

つまり、新たな倭寇像は、それを提示するにいたった研究の視点まで含めて教科書に反映されているとはいいがたいのである。そうした現状は何を語っており、また従来とは異なる倭寇像は、授業においてどのように提示され、受けとめられたのであろうか。

6．歴史教育と歴史研究の間

授業では、まず「阿只抜都」の名が告げられる。日本人の名らしからぬ音の響き、十代なかばの美少年という、生徒たちの関心を引きそうな人物である。「境界人」という術語から、ただちにそれを思い描くことは難しいであろう。その存在を具体化するのが、教科書には登場しない固有の名をもつ人物であった。

阿只抜都に関する資料からは読み取りにくい交易する倭寇の姿は、当時の人々の空間認識をあらわす「海東諸国総図」、教科書や資料集の記述をもとにした議論のなかから、生徒たち自身によって立ち上げられていく。新たな倭寇像が部分的に反映された教科書の記述は、さまざまな資料とともに提示され解釈しなおされており、その意味では教科書もまた一つの資料となっている。そうした展開を受けて、阿只抜都に率いられた倭寇集団の戦いは、少なくとも「海賊」という用語では総括できないことが理解され、彼らの活動の背景にも考察が及ぼされることになる。そして生徒たちは、済州島民が倭語を話し、倭服を着して海賊行為をおこなったとの『李朝実録』や『朝鮮世宗実録』の記述から、島民による倭人との一体感の創出や、生活のための交易といった諸要素を自身で抽出していったのである。

ところで、これらの資料をめぐっては、授業終了後に、一生徒から「倭人＝日本人」との図式に疑義が呈されたという。授業ごとに定められた担当者が記す「授業日誌」に、日本という国号が使用され始めてから長い年月が過ぎており、「倭」と「日本」とは異なるものを指していたのではないか、との意見が載せられたのである。また、北尾の考察に紹介されているように、ある生徒は、みずからの「常識」を問いなおし、現代においても「境界地が必要とされているのでは？」と考えるにいたっている。「境界」「境界人」はそれとして理解され、生徒の思考は 14 世紀の海域アジアから前後の時代へと広げられた。授業の目標が達せられたばかりでなく、授業者の「近代的な価値観と異なる世界」を知ることにより「異なる視点から現代的な課題を見てほしいという問題意識」も、生徒によって受けとめられているといえよう。

では、現代にも境界地が必要ではないか、との問いは何処へ向かうのであろうか。歴史的思考を育むといった次元ではさておき、直接的、具体的にそれを活かす授業を構想することは、容易ではないように思われる。そこにはおそらく授業方法ではなく、歴史研究の問題が横たわっていよう。教科書に寄せていえば、⑥の「当時の人々の『国籍』を現代的な尺度で決定することはできない」との一文は十分には受けとめられないままに、記述は最終頁を迎える。すなわち、国への帰属のしかた、帰属意識が何ゆえ変化していったのかは、その後の教科書記述においてほとんど問題化されず、そうした教科書が前提にある以上、前述した問いがおのずと授業に立ち返ってくることはない。それは、意図されたものであるというよりも、ナショナルヒストリーの相対化が新たな歴史叙述の獲得にいたっていないことを示しているように思われる。歴史研究における倭寇像の変化は、新たな像を歴史的に位置づける文脈が整っていないがゆえに、教科書に全面的には反映されないのではなかろうか。

史実を明らかにしようとする営みが、分断された時間のなかで精緻化する傾向にあることにはそれなりの理由があろう。しかし、資料を取捨選択して授業を構成する、提示された資料を検討しながらみずから考えるといったかたちで、歴史が主体的にとらえられ生きられているとすれば、歴史研究に携わる者の主体性は授業、歴史教育とのかかわりにおいてはどのようにあるのか。この授業は、そう問いかけているようにも思われる。（西村さとみ）

参考文献・資料出典

『歴史誕生　2』「倭人東シナ海をゆく」（NHK 歴史誕生取材班、角川出版、1990 年）
高橋公明「海域世界の交流と境界人」（『日本の歴史 14　周縁から見た中世日本』講談社、2001 年）
村井章介「倭寇とはだれか」（『東方學』199 号、東方学会、2010 年）
『日本と朝鮮半島 2000 年（下）』第 7 章「東シナ海の光と影」（NHK「日本と朝鮮半島 2000 年」プロジェクト編、日本放送出版協会、2010 年）

高等学校公民科における心理学的観点・知見の導入と展開：新学習指導要領に向けて

天ヶ瀬正博（奈良女子大学文学部人間科学科准教授）
中村　博之（奈良女子大学附属中等教育学校社会科教諭）
中山　満子（奈良女子大学文学部人間科学科教授）

はじめに

心理学は、とりわけ教育課程と教育方法に関して、学校教育全般に対して基礎的な知見を提供している。それゆえ、教員は校種・学校段階にかかわらず、指導法に関して心理学の基礎的な知見を理解しておかなければならない。それに対して、子供たちの学習内容としては、高等学校までの学校段階において、心理学的観点・知見は限定的に含められているにすぎない。小学校では、心理学に関する学習内容は、体育科の第5学年及び第6学年における「G　保健」での心の健康に関することのみである。中学校でも、同様に、保健体育科の〔保健分野〕での心の健康と心の発達に関することのみである。高等学校の学科共通の教科では、保健体育科の「保健」における精神の健康に関することに加えて、公民科の「現代社会」における「青年期と自己の形成」または公民科の「倫理」における「現代に生きる自己の課題」、そして、家庭科での青年期、子供の発達、生涯発達に関することである。

これに対して、合衆国では、アメリカ心理学会によってハイスクール心理学国内標準カリキュラムが作成され、西暦2000年以後ハイスクール教育への心理学の導入が進められている。心理学は、個人の健康管理のみならず生活全般において、そして、教育・医療や労務管理に留まらず情報産業を中心に広範な産業領域において重要度を増している。心理学と脳科学によるイノベーションの可能性も高まっている。合衆国における学界と教育界の動きは、そのことを見越した動きであると考えられる。日本においても、日本学術会議と日本心理学会によって、既に、高等学校への心理学の導入が検討されている[1)]。

その上で、本稿では、高等学校公民科における心理学的観点・知見の導入と展開について検討する。上述の通り、心理学に関する学習内容は、保健体育科と高等学校家庭科にも含められている。ただし、これらの場合は、保健すなわち健康管理における項目として学習するのであって、心理学的観点・知見それ自体の学習を行うのではない。高等学校公民科では、現在のところ青年期と自己に関することに限定されているものの、倫理の確立という心理学本来の目的や役割において、心理学的観点・知見を導入することができる。翻って、新学習指導要領が示す社会に開かれた教育課程において、心理学的観点・知見を学ぶことは、公民科で目指される資質・能力の育成に大きく貢献する可能性を有している。

現在，高等学校教育については学習指導要領の改訂作業が進められている。平成28年12月21日に，中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、「答申」とのみ記す）が公開された。平成29年3月31日には、幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案、そして、中学校学習指導要領案がそれぞれ公示され、それらに対するパブリック・コメントが集められた。平成34年度

（2022 年度）から年次進行で実施される高等学校の学習指導要領（以下、「新学習指導要領」と記す）の公開は、平成 29 年度末が目処となっている。

新学習指導要領における高等学校「公民科」については、「公共」が新設・必修化され、それと重なるところの多い「現代社会」の廃止が決まっている。既に答申において、「公共」の内容についてのいくつかの枠組みが示されている。それらを見る限り、むしろ「公共」と「現代社会」の違いが目立っている。従来通り、「公共」においても青年期というテーマで、心理学的観点・知見を導入と展開が含められる可能性もある。しかし、そうであるにしても、以下に見るように、新学習指導要領では、これまでと違って、単に何を学ぶかだけでなく、学びによって「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）を明確にすることが求められる。保健体育科や家庭科では、従来から、心理学に関連する学習については、健康管理や子育ち子育てなどの資質・能力の形成という目的が明確である。それに対して、公民科では、心理学的観点・知見の導入によってどのような資質・能力の育成を目指して、どのように授業を行うかが、これまでの学習指導要領において、教員たちにわかるように明確に示されているとは言い難い。それゆえ、本論では、新学習指導要領に備えて、この点に関して答申を参考にしながら、現行学習指導要領の高等学校公民科「現代社会」の「青年期と自己の形成」の授業研究を事例として検討する。

（天ヶ瀬正博）

1．2030 年の社会に向けた教育課題

平成 20 年の学習指導要領改訂において、①基礎的な知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度という「学力の三要素」のバランスのとれた育成が重視された。そして、習得・活用・探究からなる学びの過程において、言語活動と体験活動等が重視された。答申では、このような前回改訂に対する学校現場での取り組みによって、子供たちの学力が改善傾向にあると評価している。また、子供たちの現状として、「人の役に立ちたい」と考える子供の割合が増加傾向にあるとしている。選挙権年齢が 18 歳以上となって初の国政選挙（第 24 回参議院議員通常選挙、平成 28 年 7 月）では、18 歳 の投票率が若年層の中で比較的高い割合であった。答申では、これらのことから「学習への取組や人とのつながり、地域・社会との関わりを意識し、関わっていこうとする子供たちの姿が浮かび上がってくる」（答申、p. 5 ）と論じている。

他方において、答申は子供たちの学力の改善が不十分である点も指摘している。すなわち、根拠や理由を明示しながら自分の考えを述べることに課題がある。そして、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていくという面から見た学力には、課題がある。」（答申、p. 6 、傍点は筆者による）。こうした課題意識が、後に検討するように、新学習指導要領の高等学校公民科において、「現代社会」に代わって「公共」が新設され必修化されることにつながっていると言える。また、これら以外の課題もある。すなわち、情報化の進展に伴って、引き続き、語彙の質と量や読解力に関する課題があり、文章で表された情報を理解し意見を形成するという能動的な読書ができていない。生命と自然、自他の尊重による協働、文化芸術についての体験活動にも課題がある。

これらに加えて、児童・生徒の家庭の経済状況、障害の状況や発達の段階、日本語能力、キャリア形成等について、個別の教育ニーズを把握して一人一人の可能性を伸ばしていくことも、答

申では課題とされている。この課題設定は、「子供の貧困」の深刻化や人手不足による外国人労働者の受け入れ増という、日本国内の社会問題や社会的課題に対応している。また、平成26年に、国連の「障害者の権利に関する条約」を批准したことを受けた課題設定である。教育に関して言えば、それはインクルージョンの原則である「万人のための学校」（すべての人を受け入れ、個性を尊重して学習を支援し、個別のニーズに対応する施設）に向けた課題であり、ユネスコとスペインによるサラマンカ声明（1994年）以来明確にされてきた国際的な課題である。高等学校公民科は、よりよい社会づくりを目指して子供たちが社会参加してゆくための要となる科目である。そうである以上、内容においても授業実践においても、こうした社会問題や社会的課題を強く反映しなければならない。

答申は、以上のような現状把握に加えて、新学習指導要領で教育を受ける子供たちが自ら生きることとなる、2030年頃の社会についての予測に基づく課題設定を行っている。まず、従来通り、21世紀の社会を「知識基盤型社会」、すなわち、「新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく」社会であるとしている（答申、p.9）。答申の言う知識基盤社会とは、端的には、国際競争を勝ち抜くためのイノベーションが、その国の保有する認知的資源（例えば、世界をリードする理工系研究者の人数や研究機関の数など）にかかっている社会ということ（「認知資本主義」）であろう[2)]。また、答申では、21世紀を「成熟社会」への移行期とも位置づけている。「成熟社会」が何を意味しているかは明確にされていないが、おそらく、それは、物質的資源の限界期、物質的経済における低成長期、人口減少期の社会であり、経済成長が量から質への価値の転換及び物質から精神への文化の転換にかかっている社会を意味している[3)]。しかし、他方で、情報技術によるグローバル化が、社会のあらゆる分野において、個人レヴェルでの膨大な国際交流をもたらし、予測困難な社会的変化が加速するとしている。さらに、人工知能技術の進展によって、人間の職業が奪われるという恐れや、現在の学校での教育内容が、時代の変化によって、通用しなくなるという不安があることを取り上げている。

とりわけ人工知能技術の発展による雇用問題を見越して、答申は、現在の人工知能と人間との違いを指摘し、子供たちが2030年の社会に向けて身につけるべき資質・能力を論じている。すなわち、人間は人工知能と違って感性を働かせながら、よりよい社会や人生の実現についての目的を自ら考え出すことができる。多様な文脈において場面や状況を理解して、自ら目的を設定し、その目的に応じて情報を見いだし、相手にふさわしい表現を工夫できる。答えのない課題に対して、多様な他者と協働しながら、目的に応じた「納得解」を見いだすことができる。このような、現在の人工知能にはできないことを、子供たちは身につける必要があるとしている。また、環境問題や資源問題の深刻化によって従来からの課題となっていた、持続可能な開発のための教育（ＥＳＤ）も、引き続き今後の課題として挙げられている。さらに、2020年の東京オリンピック・パラリンピック競技大会を一つの契機として、これまで以上に取り組まれるべき教育課題も挙げられている。すなわち、多様な国や地域の文化の理解、多様性の尊重や国際平和に寄与する態度、そして、多様な人々が共に生きる社会の実現に不可欠な他者への共感や思いやりを涵養する教育である。今後の高等学校公民科の内容と教育実践に、以上のことが直接的に関わることは言うまでもない。

（天ヶ瀬正博）

2.「生きる力」の捉え直しに基づく新たな教育課程

答申は、以上の課題の解決のために、まず、学校教育が長年育成目標としてきた「生きる力」を、加速度的に変化する社会において捉え直している。すなわち、その「生きる力」とは、成熟社会への移行において、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自己を社会に位置付け、他者と共に課題を解決していく力に他ならないとしている。そして、教育基本法の理念及び子供たちの現状と未来の課題から、「生きる力」を以下の三点において捉え直している（答申、p.13）。

○社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓ひらいていくことができること

○対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること

○変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること

特に、この3番目に示されている「生きる力」の育成は、公民科に関係していると言えるだろう。答申では、現行学習指導要領以上に、「学ぶことと自分の人生や社会とのつながり」が強調されている。また、人間の「生きる力」が人工知能との差異化において捉え直されていることも、この3番目においてより明確に現れている。そして、答申は、上記の「生きる力」を育成するための課題を、以下に示す「学ぶ意義の明確化と教科の横断」「社会とのつながりと学校の特色づくり」「一人一人の豊かな学びの実現」「学習評価や条件整備等との一体的改善・充実」という4つの観点に分けて提言している。

学ぶ意義の明確化と教科の横断　現行から引き続き言語活動と体験活動を重視して、学力三要素のバランスのとれた育成を充実させながら、「生きる力」を育成する教育課程を構築する。そして、「何を教えるか」という内容だけでなく、その学習を通じて「何ができるようになるか」を意識した指導が可能となるようにする。情報活用能力や問題発見・解決能力、様々な現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力などのように、全ての教科のつながりの中で育まれる資質・能力がある。そのため、それぞれの段階の学校種が、教育課程全体を見渡して、課程全体の効果や教科間連携の効果を発揮できる場面を検討・改善できるようにする。

社会とのつながりと学校の特色づくり　学校教育を通じて育むことを目指す資質・能力について、そして、学校教育と社会とのつながりについて、地域と学校が認識を共有できるようにする。学校教育に社会の動きを取り込み、世の中と結び付いた授業等を展開していけるようにする。そして、子供たちが人生を前向きに考え、発達に応じて地域や社会と関わり、様々な職業に出会い、社会的・職業的自立に向けた学びを積み重ねていけるようにする。こうした地域との連携や前述の教科間連携を可能にするために、学校教育の意義や役割を学校と社会とで共有しできるようにする。

一人一人の豊かな学びの実現　子供たちは学校も含めた地域社会の中で様々な人と関わりながら学び、学びを通じて自分の存在が認められ、自分の学びが何かをよりよくすることにつながる

という実感を持つ。この積み重ねによって、自分の人生やよりよい社会づくりに学んだことを活かすという目的を持つようになり、主体的に学ぶようになる。そして、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて理解し、時代が求める資質・能力を身に付けるようになる。生きるための基礎的な力は、バランス良く身に付けることが重要であるが、他方で、子供たち一人一人には、多様な可能性があり多様な教育的ニーズがある。成熟社会における新たな価値の創造には、一人一人が互いを尊重し多様な経験を重ねながら、個々多様な得意分野の力を伸ばしていくことが必要である。また、子供たちが、障害の有無やその他の個々の違いを認め合いながら共に学ぶことは、誰もが参加できるインクルーシブ社会を実現していくことでもある。そのため、一人一人に応じたキャリア教育も重要である。これらのことから、発達段階に応じた共通の教育目標の達成を目指しつつ、子供たち一人一人の力を引き出し高めていくことができる教育課程が必要である。また、そうである以上、一人一人の教職員が、教室や社会において、その力を発揮し活躍できる教育課程であることも望まれる。

学習評価や条件整備等との一体的改善・充実　資質・能力の効果的な育成のために、教育目標・内容と学習 評価とを一体的に検討する。また、教職員定数の充実などの指導体制の確立や教員の資質・能力の向上、ＩＣＴ環境など教育インフラの充実など必要な条件整備をする。（以上、答申、pp.13-18）

「生きる力」の捉え直しに基づくこれらの課題には、現実の社会との関わりの中で子供たち一人一人の豊かな学びの実現が必要である。それゆえ、答申は、その教育課程として、以下 3 点を要とする「社会に開かれた教育課程」を提言している。

①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと

②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと

③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりして、学校教育の目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること

翻って、答申は、教育課程が学校と社会や世界との接点となることを期待している。（以上、答申、pp.19-20）

それゆえ、答申は、新学習指導要領に対して、教科等や学校段階を超えて学校内外の教育関係者に共有され、子供たち自身が学びの意義を自覚する手掛かりとなり、家庭や地域、社会の関係者に幅広く活用されるようになることを求めている。そして、子供たちの多様な学びを引き出すために、学校教育を通じて身に付けるべき資質・能力と学習内容などの全体像を、多くの人が分かりやすく見渡せる「学びの地図」となることを求めている。それゆえ、新学習指導要領は、以下の 6 つの枠組みで構成されることになる。

①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）

②「何を学ぶか」（学ぶ意義と、教科間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程）

③「どのように学ぶか」（指導計画の作成と実施、学習指導の改善・充実）

④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）

⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）

⑥「実施するために何が必要か」（理念を実現するために必要な方策）（答申、p.21）

以上のように、「社会に開かれた教育課程」の実現と「生きる力」として育成する資質・能力を具体的かつ明確にすることが、学習指導要領改訂の柱である。これは以前からの学校教育の方向性を引き継いでいる。それと共に、1996 年にＯＥＣＤが「知識基盤社会」という概念を提言し、翌年にその社会における教育課題としてキー・コンピテンシーの育成を掲げて以来、国際的に取り組まれていることである。コンピテンシーとは、端的に言えば、社会参画するための資質・能力である。それゆえ、コンピテンシーを育成するためには、まず、社会的な課題が明確にされなければならない。そして、よりよい生き方とよりよい社会の実現を目指して社会参画するための、資質・能力が明確にされなければならない。それによって初めて、よりよい生き方やよりよい社会の実現に向けて、一人一人の子供のコンピテンシーを育成し、子供たちが一人一人の個性によって社会に参加することを可能にする教育課程が構築できるのである。

（天ヶ瀬正博）

3．高等学校公民科の見直しの方向性

社会に開かれた教育課程の方向性として、高等学校公民科においては、共通必履修科目として「公共」を新設することになった。「公共」では、現代社会の諸課題を捉え、考察し、選択・判断する、資質・能力を養成する。それゆえ、そのための概念や理論を、古今東西の知的蓄積を踏まえて習得させる。そして、それらを活用して、自立した主体として他者と協働しつつ、持続可能な社会づくりに向けて社会参加する力（コンピテンシー）を育む。その後の段階として、人間としての在り方・生き方や社会の在り方を発展的に学習する「倫理」と「政治・経済」の選択科目を設定する。現行の選択必履修科目「現代社会」については、「公共」と重なる部分が多いため、科目を設置しない。他方において、公民科は、家庭科、情報科、総合的な探究の時間等と連携することとする。（以上、答申、p.109、p.136）

答申は、高等学校の地理歴史科と公民科における包括的な教育目標を、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を育成すること」（答申、p.133）としている。現行学習指導要領では、主体的に社会参画する態度や、資料を基に社会的事象を多面的・多角的に考察し表現する力の育成が不十分である。また、「社会的な見方や考え方」の全体像が不明確であり、課題の追及や解決という活動が不十分である。答申は、これらの指摘があることを受けて、現行学習指導要領の「学力の三要素」を引き継いで、育成を目標とする資質・能力を以下の 3 つの柱で示している（答申、pp.133-134）。

「知識・技能」：社会的事象等に関する理解などを図るための知識と、社会的事象等について調べまとめる技能

「思考力・判断力・表現力等」：社会的事象等の意味や意義、特色や相互の関連を考察する力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて構想する力や、考察したことや構想したことを説明する力、それらを基に議論する力

「学びに向かう力・人間性等」：主体的に学習に取り組む態度と、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される自覚や愛情など

これらに対して、「社会的な見方・考え方」は、社会的事象等の意味や意義そして特色や相互の関連について考察し、社会の課題を把握し、その解決に向けて構想することとして明確化され

ている（答申、p.133)。高等学校公民科において、それは「人間と社会の在り方についての見方・考え方」であり、「社会的事象等を倫理、政治、法、経済などに関わる多様な視点 （概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築や人間としての在り方生き方についての自覚を深めることに向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること」とされている（答申、別添３－４、３－５)。

社会の課題を把握し解決に向けて構想する力を養うためには、地域や地球規模の諸課題の解決について多様な視点から考察する力を身に付けることなどが必要である。そのために、将来につながる現代的な諸課題を踏まえた、教育内容の見直しが図られなければならない。これに対して、答申では、グローバル化、持続可能な社会の形成、情報化等による産業構造の変化、そして、防災・安全への対応について、教育内容の見直しを挙げている。さらに、選挙権年齢の 18 歳引き下げに伴う主権者教育のために、財政や税、社会保障、雇用、労働や金融などにおける課題への対応に留意した政治参加、また、少子高齢化等による地域社会の変化などを踏まえた教育内容の見直しを挙げている。

これらに基づいて、答申は、高等学校公民科「公共」を、次の３つの大項目で構成することを提言している。

（１）他者との協働により社会を作る自立した主体の在り方を学ぶこと、そして、社会参画における選択・判断の手掛かりとなる概念や理論、および、社会おける基本的原理（民主主義、法の支配等）を理解すること（題材の具体例：古今東西の先人の取組や知恵など）

（２）小・中学校で習得した知識等と（１）で身に付けた資質・能力を活用して、社会の諸課題を、政治的主体、経済的主体、法的主体、様々な情報の発信・受信主体として、自ら見いだし、話合い、考察、構想する学習を行うこと、また、家族やコミュニティを基盤に、自立した主体として社会に参画し、他者と協働することの意義について考えさせること（題材の具体例：政治参加、職業選択、裁判制度と司法参加、情報モラル、財政と税、消費者の権利や責任、多様な契約など）

（３）以上の学習を踏まえて、持続可能な社会づくりに向けて諸課題の解決を構想する力、そして、合意形成や社会参画に配慮して構想の妥当性や効果や実現可能性などを指標にして議論する力を育むこと（題材の具体例：公共的な場づくりや安全を目指した地域の活性化、受益と負担の均衡や世代間の調和が取れた社会保障、文化と宗教の多様性、国際平和、国際経済格差の是正と国際協力など）

（以上、答申、p.137-138）

答申では、資質・能力を育成する学習過程の具体例として、動機づけや方向づけ、情報収集や考察・構想、まとめや振り返りなどの活動による、課題把握、課題追究、課題解決が挙げている。そして、学習・指導の改善・充実として、「主体的・対話的で深い学び」を以下の３つの視点において実現することを求めている（答申、p.139)。

- 主体的な学びのために、単元等を通した学習過程の中で動機づけや方向づけを行い、学習課題を把握しその解決への見通しを持たせる。そして、学習内容・活動に応じた振り返りの場面を設定し表現を促す。また、ＩＣＴを活用する。
- 対話的な学びのために、例えば、実社会の人々が連携・協働して課題を解決している姿などを調べたり聞いたりするグループ活動で学ばせつつ、深い学びにつながるように、話合いについての指導を十分に行う。また、ＩＣＴを活用する。

・深い学びのためには、主体的かつ対話的な学びにおいて、教科・科目及び分野における「社会的な見方・考え方」を用いた考察・構想や説明・議論等の活動を組み込み、課題の追究または解決の活動を行う。用語・語句や個別の事実等のみならず、社会的事象等の特色や意味や理論などを含む、社会で汎用できる概念等に関わる知識を獲得するように学習を設計する。

（天ヶ瀬正博）

4．公民科に関わる子供たちの現状：公共意識とＩＣＴにおける課題

高等学校公民科に関わることとして、子供たちの公共意識と情報通信技術（ＩＣＴ）の利用の現状について、心理学的観点から検討を加える。上述の通り、答申では、現行の学習指導要領における教育の課題、社会の現状、そして、将来の社会的課題に基づいて、教育内容と教育課程を提言し、新学習指導要領改訂の方向性を示している。そして、子供たちの現状についての分析も交えて、新たな教育課程すなわち「社会に開かれた教育課程」の可能性を示している。教育実践においては、子供たちの現状を把握し、分析し、対応する必要があることは言うまでもない。むしろ、子供たちの現状のついてのより厳密な分析が求められる。

まず、答申では、子供たちの現状の認識として、内閣府による「平成 25 年度　小学生・中学生の意識に関する調査」の結果から、「人の役に立ちたい」と考える子供の割合は増加傾向にあるとしている。また、第 24 回参議院議員通常選挙における 18 歳の投票率が、若年層の中では高い割合であったことから、選挙を通じて社会づくりに関わっていくことへの関心の高さをうかがわせたとしている。そして、こうした調査結果からは、学習への取組や人とのつながり、地域・社会との関わりを意識し、関わっていこうとする子供たちの姿が浮かび上がってくると論じている。（以上、答申、p.5。）

しかし、「平成 25 年度　我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（平成 26 年 6 月内閣府）からは、現代日本の子供たちの公共意識について若干厳しい見方ができる。同調査は、日本、韓国、アメリカ、英国、ドイツ、フランス、スウェーデンの 13 歳から 29 歳の一般人（以下、「若者」と記す）を対象に行われた。同調査の「Q27　次のような意見について、あなたはどのように考えますか」において、「(a) 社会をよりよくするため、私は社会における問題に関与したい。」に対して「そう思う」と答えた若者の割合は、 7 か国中ドイツが最高で 72.6%、日本はフランスの 50.9%よりもさらに低く 44.3%で 7 か国中最低となっている。同様に、「Q40　あなたはボランティア活動に興味がありますか。」に対して「ある」と答えた若者の割合は、 7 か国中アメリカが最高で 61.1%、日本はフランスの 42.6%よりもさらに低く 35.1%で 7 か国中最低であった。また、「Q46　仕事を選ぶ際に、どのようなことを重視しますか。」に対する複数選択可能な選択肢において「仕事の社会的意義」を回答した若者の割合は、 7 か国中スウェーデンが最高で 20.5%、日本は最低であったフランスの 10.2%に次いで低い 11.8%であった。

また、近年における国政選挙の投票率の変化からも、若年層の公共意識について若干厳しい見方をせざるをえない。総務省のインターネット・サイトには、昭和 42 年以来の衆議院議員総選挙における年代別投票率の推移と平成元年以来の参議院議員通常選挙における年代別投票率の推移が公表されている。平成 28 年の参議委議員通常選挙における年代別投票率は、答申が指摘する通り、18 歳では 46.8%であり、20 歳代（35.6%）と 30 歳代（44.2%）に比べて比較的高かった。しかし、18 歳以上が選挙権年齢となった最初の国政選挙であり、事前に様々な「主権者教育」が行われたにもかかわらず、40 歳以上の年代の投票率には及ばなかった。参議院議員通常

選挙は平成７年に投票率の落ち込みがあり、平成10年に若干持ち直したものの、それ以来20歳代と30歳代は30%代半ばと40%代半ばという低い投票率で下げ止まりを見せている。衆議院議員総選挙についても、20歳代の投票率は、平成８年以来、平成17年（46.2%）と平成21年（49.5%）を除いて、30%代半ばの下げ止まりを見せている。昭和42年以来示されている参議院議員総選挙の20歳代の投票率は、昭和42年の66.7%から平成２年の57.8%まで徐々に減少し、それ以後急激な減少を示している。このような投票率減少傾向は20歳代において顕著であるが、40歳代以上の年代についても、現時点で50%を割り込んでいない程度において、緩やかな傾向として認められる。

他の先進諸国と比べても、過去の国政選挙の投票率と比べても、現在の日本の若者の公共意識は高いとは言えず、また、高まっているとも言えない。むしろ、それだからこそ、社会に開かれた教育課程が必要であると言える。ただし、同時に、新学習指導要領による教育改革の成果を上げることは、答申が想定している以上に困難であるとも言える。この点が、新学習指導要領に基づいた教育実践の課題となるだろう。すなわち、その時々の子供たち自身、家族、地域の状況や日本及び世界の情勢に応じた、教材開発、年間の授業計画、そして、各単元の導入と展開についての綿密な指導計画が重要となるだろう。個々の教員がそれらを実現するためには、基礎研究において、子供たちの公共意識に関する現状が正確に把握され、その要因について綿密な調査によって検討される必要がある。諸外国に比べて、そして、過去に比べて、現代日本の子供たちの公共意識が低いのであれば、それは社会に開かれた教育課程とコンピテンシー育成教育の実効性の脅威となる。それゆえ、どのような要因と経緯によってそうなっているのかが明らかにされ、改善方法が考えだされなければならないだろう。このことは、新学習指導要領に基づく教育実践の構築と共に、今後の教育研究・開発における重要な課題である。

教育におけるＩＣＴ利用について、答申は、文章読解力低下につながる懸念を述べつつ、概ね肯定的、とりわけ公民科「公共」に関して肯定的である。答申は、まず、子供たちを取り巻く状況把握と教育に関する全般的な課題の検討において、「スマートフォンなどの普及に伴い、情報通信技術（ＩＣＴ）を利用する時間は増加傾向にある。情報化が進展し身近に様々な情報が氾濫し、あらゆる分野の多様な情報に触れることがますます容易になる一方で、視覚的な情報と言葉との結びつきが希薄になり、知覚した情報の意味を吟味したり、文章の構造や内容を的確に捉えたりしながら読み解くことが少なくなっているのではないかとの指摘もある。」としている（答申、p. 6 ）。その他方で、公民科の科目構成について、情報科との連携を求め、政治的主体、経済的主体、法的主体、様々な情報の発信・受信主体の情報モラルを題材として例示している（答申、p. 136)。そして、公民科の学習・指導の改善充実については、「例えば、実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりする活動」において、主体的・対話的な学びの過程でＩＣＴを活用することも効果的であるとしている（答申、p.138)。

「公共」において情報モラル等を題材にすることは妥当であるが、主体的・対話的な学びの過程のためのＩＣＴ活用を、公民科で進めるには特別な慎重さが求められるであろう。既に以前から、インターネットのオンラインサービスや検索サイト等におけるフィルタリング技術とリコモデーション技術が、ネットユーザーのパーソナライゼーションを促進するという問題が指摘されている[4)]。インターネットの検索サイトは、その時検索されたキーワードや検索履歴やクリック履歴などによって、ユーザー自身が直接検索し閲覧した以外の関連情報やおすすめ情報やコマー

シャルなどを示す。このように個々のユーザーにカスタマイズされた情報だけを取得することによって、パーソナライゼーションが進むと考えられるのである。また、ソーシャルメディアは、「masspersonal communication」とも言うべき事態を出現させ、個人の先有態度と一致する情報への選択的接触を促進し、個人間における社会的リアリティの分断化をもたらす危険性があるという指摘もある[5]。もちろん、逆に、検索サイトのリコモデーション技術によって、新しい情報に接触し関心が拡大する可能性もある。また、各検索サイトの特性や各国の文化によって、ソーシャルメディアが必ずしも社会的リアリティの分断化につながらない場合もあることが示されている[6]。

いずれにしても、公民科において、主体的・対話的な学びの過程でＩＣＴを活用することは、リスクが大きいと言えるだろう。そもそも、ＩＣＴの利用に先立って公民科での学びが必要なのであり、そのうえで、教員が精選した題材や教材を提示することとＩＣＴの適切な利用の仕方について十分に指導することが必要である。さらに、オンラインサービスや検索サイト等におけるフィルタリング技術とリコモデーション技術によって、ネットユーザーの思考力が奪われる恐れがあることも以前から指摘されている[7]。また、インターネットによる「過剰結合」（overconnectivity）や「思考感染」（thought contagion）といわれる現象が生じる恐れがあることも指摘されている[8]。公民科におけるＩＣＴの活用には、以上のことが十分に留意されなければならない。

（中山　満子）

5．授業研究報告：現行高等学校公民科「現代社会」「青年期と自己の形成」の導入授業

以下に、現行高等学校公民科「現代社会」における「青年期と自己の形成」の単元の導入授業に関する研究を報告する。授業研究は、奈良女子大学附属中等学校４年生（高等学校１年生）を対象に、中村博之社会科教諭によって実施され報告された。以下にその報告を示す。

■実施概要

テ　ー　マ	青年期の課題と自己形成～青年期とは何か（アイデンティティーの確立）
授　業　者	中村　博之
学　　級	４年「現代社会Ⅱ」（必修科目）
本時の目標	高校時代とは、「私とは一体何者なのか」「どう生きるか」「果たして私はいまのままでよいのか」等といった、「正解の無い自分自身への問い」と直面する年代である。その一方で、成長途上のゆえに、これらの問いに対して素直に向き合うことが出来なかったり、羞恥心や反抗心などにより悩みを他者に打ち明けられなかったり、というような時期でもある。この授業では、生徒にとって身近なJ-Popの曲を題材に、子供と大人の合間を揺れ動く「青年という時期」について、それが自らの人生にとってどのような意味を持つのかということを考えさせることを目的としている。

■単元の指導計画

(1) 単元名：「現代に生きる倫理」（8時間を予定）

子供から大人へと成長していく過程において最も揺れ動く「青年期」を、生徒が自身の「生きられた経験」のなかで受容し、現在の「わたし」自身において問うと同時に「わたし」の生の全体のなかで位置づけて問う。そして、社会的存在としての「わたし」という視点を

獲得し「いかに生きるべきか」を考えるところまでをめざす。時間数については、全体で8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青年期とは何か …… 1時間（本時）
②適応と欲求不満 …… 1〜2時間
③青年期と自己実現 …… 1〜2時間
④善く生きること …… 2時間
⑤生き方の思想 …… 2時間

■教材（資料として配布・授業中に視聴するもの等）

(1) 使用教科書『最新　現代社会』教育出版
(2) 楽曲「17歳の地図」作詞・作曲・歌　尾崎豊　アルバム「17歳の地図」収録曲（CBSソニー　1983年）
(3) 楽曲「明日には大人になる君へ」作詞・作曲　秋田弘　歌　amazarashi　アルバム「虚無病」収録曲（ソニーミュージック　アソシエイテッドレコーズ　2016年）

注：教材として生徒に上記の楽曲を聞かせたり歌詞を配布したりすることについては法的な問題が無いが、ここでの歌詞の掲載は控える。

■授業展開（○または（数字）…教師の言動・活動 ／ ▼…生徒の活動など）

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	○大人になる、ということは一体どういうことだろう？（本回のテーマ） ○私がまだ大人として足りない点はなんだろうか？ 思いつくものを挙げよう。 ▼好きに答える。 ○今得られた事柄をいくつかに分類しよう。 ○今日は、自分自身の「こころ」（心理的要因）の部分について考えよう。	「青年期」ということばは伏せる。 （答えの例） ・覚悟（自覚） ・（人生の）経験 ・年齢 ・周囲に（大人だと）認められていない（社会的承認） ・お金　　など、想定。 【分類】 ①心理的要因 ②法的・社会的要因 ③経済的要因　など	
展開 1 15分	○有名な歌を聴いて、歌い手の「大人になっていこうとする若者のこころの動き」をさぐってみよう。書き出した「ことば」をグループで共有しよう。 ・尾崎豊「17歳の地図」 （聴取時間：約5分）		・「青年期」「境界」 ・社会や他者への「反発」、反面その「一員であることへの憧憬」＝心理的な「葛藤」「アンビバレンス」等の概念把握ができるか。

	▼楽曲を聴き、ワークシートに書く。書いたものをグループで語る。	ワークシートの問い： 歌詞の語り手（主人公）は、「わたし」をどのような存在だと歌うか？ また、世界がどのように見えて、どのようにかかわっているものと歌うか？ それらを「言語化」させてみる。（ワークシートに書く＝5分） ・グループで書いたことを語る。（5分）	→心情の「理解」をめざすのではなく、「心情をことばで説明」することをめざす。 ※グループワーク（他者の語りを「聴く」ことで、読み取り方の多様性に気付かせるのがねらい。）
展開 2 20分	○尾崎の歌に君たちは共感する？ ▼好きに答える。（生徒とのやりとり） ○尾崎の歌う「わたし」とは？ 子供⇔大人の境界的存在として、社会や大人との対立的な構図のなかで「わたし」が浮かび上がってくる。（ただし、対立だけではなく、それらへの尊敬・憧憬も一方にある。）	80年代中～後半、尾崎の歌は若者から圧倒的な支持を受けた。	若者世代の意識の時代的変化、という観点（文化評論）は別の時間・単元で行う。
	○最近の楽曲も聴いてみよう。次の歌を聴いて、以下（教案では右）の歌詞について、それが「どのようなことを歌っているのか」について、グループで意見を出し合ってみよう。 Amazarashi「明日には大人になる君へ」（聴取時間：約4分） ▼話し合う。（5分） ○（話し合い途中に挟み込む）「尾崎の歌の場合と同じように「若者」を歌っているが、着眼点が異なることに気付いたか？それがどのような違いなのか、説明してみよう。 ▼2つの違いについて話し合う。（5分） ○きみたちが「私自身」のいまを表現するなら、「尾崎的」かそれとも「amazarashi的」か、どちらの方に重きが置かれるだろうか？	以下の歌詞について考える。 「明日には大人になる君へ　私は自死を否定しない　私は孤独を否定しない／私は“私”という定義の領分には懐疑的でありたい／社会における境遇とその惰弱な精神を拠り所にした“私”と呼ぶには未成熟な自意識を混同したりはしない」 →まずは自由に解釈させる。語らせる。 →それぞれの着眼点がどこにあるかを考え・語らせる。 ※必要に応じてグループ毎に教員から助言。 →誰にでもその両面がある。「いまの自分を表現するならどちらの比重が高いか？」という問い。	amazarashiの歌は尾崎と違い、社会（性）と切り離された、きわめて内面的な、「わたし」という主体性（自死や孤独を受け入れる主体性）を問う表現となっていることに気付けるか。 尾崎＝私が私から見える世界を独白調に歌う。 Amazarash ＝「わたし」が見る世界、価値観を「君へ」語りかける。このような違いある。その他にも多面的な切り口を発見させたい。

	▼考える。まとまったら他者に語る。（合計で数分）		「私がいまの私について表現するなら」という視点へと転換させる。
まとめ 5分	「私という定義の領分に懐疑的」とはどういうことか？（問いかけ） →「アイデンティティー」（自己同一性）の揺れの問題であると考えられる。 ○大人になるということは、「アイデンティティーの確立」と大きく関わっているということ。 2つの楽曲の違いをまとめよう。 ▼歌い手2人が示した「アイデンティティー」それぞれについて、各自でまとめる。（ワークシート） ○しかし、「懐疑的でありたい」とは、「敢えて揺らぎをもたせておきたい」ということ。 これは「拡散」なのか？ それとも、「モラトリアム」と関係があるのだろうか？ 君自身は、この言葉をどうとらえるか？ 大人はこうした揺らぎが無いのだろうか？ （投げかけのみ） ▼今日のふりかえりをシートに記入。（時間の都合で、次回授業で提出。）	アイデンティティーの揺れ ≒アイデンティティーの拡散 参考までに「アイデンティティーの拡散」の説明について、教科書（p.31）を読んでおくよう指示。 ※モラトリアム（教科書 p.31 を参照するよう指示。） ふりかえりシートに「今日の授業を通じてわたしが考えること」を書くよう指示。	教科書に頻出する青年期の心理の特徴を示すいくつかのキーワード（左に記載）を、今日の授業の文脈の中で捉えていく。 「わたしにとって」の視点がふりかえりシートに書かれているか。

■考察

「子供」という枠組みと「大人」という枠組みの狭間で揺れ動く。青年期とはそうした時期である。人が生きていくうえで、そこを通り抜けることを避けえない。であるからこそ、揺れそのものを、それの良し悪しとしてではなく、その状況をありのままに受け止めて、そうした揺れの中にある自分自身を客観視してみるということが、「大人」になっていく者、「大人」にさせられていく者としての義務と言ってもよいだろう。

J-Pop の楽曲を教材に据えた理由は、いきなり「わたし」自身の切実で現実的な問題から始めるのではなく、ある程度距離を取ることのできる（「わたし」自身とは離れた「わたし」のことばとして、冷静に捉えることができる）ことばから、青年期における問いを発見していくほうが生徒は取り組みやすいからである。この授業を通じて、こうした「受けとめ」と「客観視」が楽しくもあり苦しくもある作業であることは、生徒に実感させることが出来る。アイデンティティー

という言葉の持つ二面性（内面における「わたし」の自己同一性と、おもに帰属意識として認識される社会的文脈での同一性という二面性）について、生徒自身の手で発見させたうえで、それを自らの内に存する両面として構造的に理解させようとした。

しかし、試みとして成功しているかという点では、上手くいったとは言い難く、J-Pop の楽曲ばかりの教材で授業を組み立てていることに、限界があると言わざるをえない。とくにこの授業では、「生徒にとって身近でないものを教材に使わない」という方針で案を作っているのだが、よりよい教材の開発や発見という点で工夫・改善の余地が大きい。

（中村　博之）

6．現行高等学校公民科「現代社会」における「青年期と自己の形成」の位置づけと課題

第 2 節で中教審の答申について紹介した通り、新学習指導要領では、単元ごとに学習指導について 6 つの枠組みで詳細に示される。前節で報告されている授業研究は、現行学習指導要領に基づいて計画された、公民科「現代社会」の「青年期と自己の形成」の導入授業であるが、それらの 6 つの枠組みを踏まえている。とりわけ、現行学習指導要領で求められた言語活動と体験活動等の重視という点については、十分に配慮され随所に練られた工夫が見られる授業計画である。ただし、前節の授業研究報告の考察にあるとおり、単元の導入にあたる授業であるとしても、教材開発については検討の余地が残されている。

教材開発と授業実践の難しさの原因の一つとして、「学力の三要素」（①基礎的な知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度）のバランスを求めた現行学習指導要領に対応することの困難さがある。すなわち、従来から課題であった主体的な学習（アクティヴ・ラーニング）ために、授業時間内においてグループ・ワークやディスカッション等に多くの時間が割かれる。それに対して、基礎的な知識及び技能の習得のための時間が不十分になってしまうのである。さらに、主体的な学習を促すための動機づけにおいて、基礎的な知識よりも、生徒たちの（主体的な）興味・関心を重視することもなされる。前節の授業研究では、「青年期と自己の形成」という単元の導入として、「生徒にとって身近でないものを教材に使わない」という方針から、J-Pop の楽曲が教材として用いられた。それは、導入において生徒たちの主体的な学習を引き出すためであったと言えるだろう。しかし、他方で、教材としては、用いられた J-Pop の楽曲が十分でなかったことが反省されている。このように、基礎的な知識及び技能の習得と主体的に学習に取り組む態度の育成については、限られた授業時間内において両立させるのは難しい。このことには多くの教員が苦慮しているだろう。

また、心理学の観点や知見についての教育には、心理学特有の問題から、教材開発の難しさがある。どの学術においても、一般人と専門家とで概念や理論についての理解に齟齬がある。医学と医療に対して迷信と民間療法があるように、心理学にも素朴心理学あるいは民間心理学がある。民間心理学は、行為や人間関係を説明するための信念体系であるため、文化に移入または形成されると、日常生活において多用される。「無意識」や「トラウマ」などのように、日常語化している専門用語も少なくない。逆に、日常語をそのまま学術用語にしている場合も多々ある。しかし、そもそも、心的概念は主観的経験の相互了解に基づいている。そして、文化差が大きく文化間で通約不可能性がある。このようなことから、心理学の観点や知見を高等学校以下の学校段階での学習に導入するには、心理学特有の困難さを伴うことになる。心理学の観点や知見についての教育には十分な配慮が必要である。

前節の授業研究において「育成を目指す資質・能力」は、実施概要のテーマ欄の副題にある通り、「アイデンティティーの確立」である。単元の指導計画の欄では、それがさらに明確にされている。すなわち、「『青年期』を、生徒が自身の『生きられた経験』のなかで受容し、現在の『わたし』自身において問うと同時に『わたし』の生の全体のなかで位置づけて問う。そして、社会的存在としての『わたし』という視点を獲得し『いかに生きるべきか』を考えるところまでをめざす。」また、「基礎的な知識及び技能」についても、授業展開の「展開１」における評価の観点の欄にあるとおり、「『青年期』『境界』」「社会や他者への『反発』、反面、その『一員であることへの憧憬』＝心理的な『葛藤』『アンビバレンス』等の概念把握ができるか。」「心情の『理解』をめざすのではなく、『心情をことばで説明』することをめざす。」と明記されている。そして、授業展開の「まとめ」における評価の観点の欄では、「教科書に頻出する青年期の心理の特徴を示すいくつかのキーワード（『モラトリアム』など）を、今日の授業の文脈の中で捉えていく。」として、「基礎的な知識及び技能」の習得が保証されている。

青年期におけるアイデンティティーの確立については、一般において、十分に正確に理解されているとは言えない。前節の授業研究の実施概要における「本時の目標」欄にもあるように、青年期におけるアイデンティティーの確立は、「『私とは一体何者なのか』『どう生きるか』『果たして私はいまのままでよいのか』等といった『正解の無い自分自身への問い』と直面する」ことを通してなされるというのが一般的な理解であろう。しかし、アイデンティティーの確立の問題を、「私とは一体何者なのか」という問いとして考えることは、誤解を招くおそれがある。青年期にある生徒たちに対して、アイデンティティーの確立をそのような問いにおいて促すことは、むしろ、アイデンティティーの混乱もしくは拡散へと導く恐れがある。

アイデンティティーの確立を青年期において論じた心理学者エリック・H・エリクソンは、個人のアイデンティティーを３つの主側面で論じている。すなわち、自我アイデンティティー（主体としてのその人の経験における一貫性、連続性、斉一性の感じ）、人格的アイデンティティー（他者から区別されるその人の諸特性）、自己アイデンティティー（その人の社会的役割の集まり）である[9]。そして、エリクソンは、青年期におけるアイデンティティーの危機を次のように論じている。すなわち、青年期は身体的・性的に急激に成長する時期であり、まずその点において、それまでの自身との一貫性、連続性、斉一性に問題を生じる。また、職業体験において大人たちの仕事ぶりに接して自分と比較し、自身が他者にどのように評価されているかが関心事となる。そして、子供の頃からそれまでに取得した役割や技能を、職業に結びつけることが切実な問題となる。アイデンティティーは、青年期までに準備された自我の斉一性と連続性とが、他者に対する自身の存在の意味（職業によって明示される存在の意味）の斉一性と連続性に一致するという、自信の積み重ねによって感じられるのである[10]。それゆえ、エリクソンは、アイデンティティーの反対を「役割混乱」（role confusion）とも表現している。

現行の学習指導要領は、このような青年期についての心理学説を踏まえていると言える。現行学習指導要領の高等学校公民科「現代社会」の内容の「ア　青年期と自己の形成」は、「生涯における青年期の意義を理解させ、自己実現と職業生活、社会参加、伝統や文化に触れながら自己形成の課題を考察させ、現代社会における青年の生き方について自覚を深めさせる。」とされている。このうち「社会における青年の生き方」の「自覚」がアイデンティティーに相当する。それを目標（育成を目指す資質・能力）として、「自己実現と職業生活、社会参加、伝統や文化に触れながら自己形成の課題を考察させ」るという学習の内容と展開が示されているのである。

「自己実現」は、日本においては心理学者エイブレアム・マズローによって示された概念であり、人生の最終段階における動機づけ要因である。彼の動機づけ理論では、人生において、生理的（生存）に必要な物、安全を確保するための事物、社会集団への所属、社会集団における尊重、そして、自己実現が、順次、個人を動機づけるとされる[11]。それゆえ、彼によれば、自己実現は、生存と安全が確保され、社会集団に所属し、職業や役割あるいは生き方において認められ尊重されたうえで、達成に向けて人間を動機づけるのである。言い換えれば、基本的人権が保障されたうえで、社会参加し、個々人の社会生活において尊重されるようになってから、人間は自己実現へと向かうのである。この単元の授業では、まず、人生についてのこのような見方において青年期を位置づけ、様々な職業生活と社会参加のあり方そして生き方を示し、現代社会における青年の生き方について自覚を深めさせることが求められているのである。

それゆえ、「現代社会」の内容構成において、「青年期と自己の形成」は、基礎的な学習である「（１）私たちの生きる社会」に基づいて、さらに学習を深めていくための動機づけの役割を担っている。「現代社会」の「（１）私たちの生きる社会」では、「現代社会における諸課題を扱う中で、社会の在り方を考察する基盤として、幸福、正義、公正などについて理解させるとともに、現代社会に対する関心を高め、いかに生きるかを主体的に考察することの大切さを自覚させる。」それに続いて、「（２）現代社会と人間としての在り方生き方」があり、その最初に「青年期と自己の形成」が位置づけられている。その後、政治参加から、人権、法、経済、国際社会、そして、持続可能な共生社会へと学習を深めていくことが求められている。生徒たちは、まず、現代の社会的課題を知り、社会構想の基盤としての幸福、正義、公正を学ぶ。そして、青年期における社会参加と役割取得による自己形成を学ぶ。それを通して、生徒たちが「現代社会」の各内容の学習へと動機づけられるように、「現代社会」の内容が構成されているのである。より進んだ高度な内容の学習の動機づけとなる「青年期と自己の形成」は、高等学校公民科における「主体的・対話的で深い学び」を実現するための要である。

（天ヶ瀬正博）

７．新学習指導要領の方向性から考えられる公民科の授業改善

新学習指導要領では、社会参加に向けた学習がより明確にされ強調される方向にある。その方向性において、新設される高等学校公民科「公共」では、これまでの「現代社会」以上に、社会参加と役割取得という社会生活における自己形成（主体形成）が強調されるだろう。本論文第２節で示したとおり、答申は、現代と将来における社会情勢に基づいて「生きる力」を捉えなおし、「社会に開かれた教育課程」を提言している。そして、第３節で示したとおり、現行学習指導要領では、主体的に社会参画する態度の育成が不十分であり、資料を基に社会的事象を多面的・多角的に考察し表現する力の育成も不十分である。さらに、「社会的な見方や考え方」のが不明確で、課題の追及や解決という活動も不十分である。これらの指摘を受けて、高等学校地理歴史科と公民科の包括的な教育目標、学力の三要素、社会的な見方や考え方が明確にされた。そして、社会的な見方や考え方による「主体的・対話的で深い学び」を、３つの視点（動機づけ・方向づけ、調べものと話し合いにおける協働活動、社会的な見方・考え方を用いた課題追究・解決の活動）において実現することが提言された。

主体的な学びの実現のためには、答申が指摘する通り、動機づけと方向づけが重要である。そして、それが最終的な深い学びへとつながる。現行の「現代社会」では、動機づけと方向づけは、

上述のとおり、内容「（１）私たちの生きる社会」と「青年期と自己の形成」においてなされる。まず、生徒たち自身が生きる現代社会の問題や課題を知り、幸福、正義、公正などの社会を考える論点を学ぶ。そして、それらを学んだ生徒たちを、社会参画へと動機づけることが、「青年期と自己の形成」において求められるのである。

前述のマズローの動機づけ理論で言えば、現代の青年期においては、社会集団への所属に動機づけられ、さらに、役割を担い社会集団から尊重されることに動機づけられるのである。そのときに、社会的課題を幸福、正義、公正などの観点において考察し、それに対して自分には何ができるか、どのような役割や職業を担うことができるか、そして、そのためには自分には何が必要かを考える。そして、それらを、現在の現実の自己との一貫性、連続性、斉一性において実現しようとすることが、エリクソンの言う、青年期におけるアイデンティティーの確立にほかならない。

それゆえ、この単元の教材や授業方法としては、以下のような具体例が考えられる。例えば、現在の社会的課題と、幸福、正義、公正におけるその解決について、あるいは、よりよい社会より良い生き方について討論し、種々のロール・モデルや職業について調べ、理想自己と現実自己を考える活動をする。第５節の授業研究にあるように、この単元の導入において、「『生徒にとって身近でないものを教材に使わない』という方針」から、J-Pop の楽曲を使うのも工夫の一つだろう。ただし、授業研究において指摘されている通り、その場合、教材の精選が必要である。身近な曲としては、例えば、『アンパンマンのマーチ』のような、正面から正義を問う楽曲もあり、また、『グリーン　グリーン』のような、この世に生きる喜びと悲しみについて謎かけするような楽曲もある（『グリーン　グリーン』については、英語の元の歌詞を対照として示すという方法もある）。このように、高等学校までに学んだことも、「身近な」教材として活用することが可能である。第５節の授業研究での単元の導入における J-Pop の楽曲の利用は、授業に乗ってくるように生徒たちを発問や教材で釣ろうとしているからではない。生徒たちは、一時的な享楽や興味あるいは反感や抵抗などによってではなく、自身のアイデンティティーに基づく社会参加と役割取得に動機づけられなければならない。教員には、役割や職を担う大人として、ロール・モデルとして、人間として、青年期にある生徒たちに語りかけることが求められているのである。

対話的な学びは、調べたり討論したりするグループ活動を、授業での課題として、遂行させればそれでよいということではない。確かに、対話における言語活動には、発言力や思考力や理解力を育てることが期待できる。ただし、答申が指摘するように、それには十分な指導が必要である。それ以上に、公民科の学習としては、しばしば利害や考え方や文化の違いによって対立する、現実の社会的な問題を対話的に解決する姿勢そのものを養うことが大切である。そのためには、生徒たちにおいて対話が授業内での課題遂行としてだけ取り組まれていては、むしろ不適切であろう。現在において緊迫した種々の社会的対立があることを知り、また、実社会の様々な問題や課題が対話的に解決されている実例を学ぶ必要がある。さらに、学級内に考え方や意見や立場の違いがあり、それを超えて協働するために対話する活動が必要である。時には、教員が敢えて対立者となることも必要であろう。

公民科における深い学びは、十分な動機づけによる主体的な学習と、対立のある問題の解決に向けての対話的な学びとを前提としている。公民科における深い学びは、まず、一人一人の人間にとってよりよい社会よりよい生き方に向けた、自身のアイデンティティー（役割意識）に基づく社会参加に動機づけられる。そして、社会的な見方・考え方を用いて主体的・対話的に学び、

課題を追及または解決する活動において、これまで人類が積み重ねてきた知的営為と社会的実践を深く理解することで達成される。例えば基本的人権から法を理解するというような、人類の知的営為に対する演繹的・体系的な理解が重要なだけでなく、社会的実践の理解においては、社会的実践が歴史的・地理的事象である以上、地理歴史科と連携した学びが必要である。最終的には、種々の具体的課題の解決に向けた議論、構想、地域社会と連携した社会的実践などの知識と能力の活用において、より深い学びが実現できるだろう。

以上、高等学校公民科の授業について、新学習指導要領の方向性において検討を行ってきた。新学習指導要領では、公民科「公共」が新設され、「現代社会」は廃止される。答申が示した「公共」の大項目のなかには、「青年期と自己の形成」は見られない（第3節参照）。しかしながら、「公共」の大項目（2）には、「小・中学校で習得した知識等と（1）で身に付けた資質・能力を活用して、社会の諸課題を、政治的主体、経済的主体、法的主体、様々な情報の発信・受信主体として、自ら見いだし、話合い、考察、構想する学習を行うこと、また、家族やコミュニティを基盤に、自立した主体として社会に参画し、他者と協働することの意義について考えさせること」とある。育成する資質・能力、そして、学習指導のあり方に関しては、「公共」の大項目（2）が「現代社会」の「青年期と自己の形成」と同じであることは、以上の議論から明らかであろう。それゆえ、本論は、新設科目「公共」にも適用可能である。

（天ヶ瀬正博）

〔注〕

1）日本心理学会では、平成24年より毎年夏期に、日本の各地区で「高校生のための心理学講座」を開催している。日本の高等学校の教育課程に学科共通の教科または科目として、心理学を導入することに関する議論については、以下を参考されたい。

仁平義明・高橋美保 2011 高校生になぜ心理学教育をするのか―大学と高校の心理学教育の目標のちがい― 白鷗大学教育学部論集，5，93-114

2）「知識基盤型社会」という語は“knowledge-based society”の翻訳であり、経済協力開発機構（ＯＥＣＤ）の1996年報告書（*“Knowledge-based Economy”*）に由来する。ＯＥＣＤはこれに続いて1997年“キー・コンピテンシー”（社会参画の鍵となる資質・能力）を定義し、以後、「21世紀型教育」の方向性に大きな影響を与えている。

3）「成熟社会」という語は、ノーベル物理学賞受賞科学者Gabor Denes（Denis Gabor）の著書 *“The Mature Society”*（1971年刊、邦訳：デニス・ガボール（著）林雄二郎（訳）『成熟社会』1972年、講談社刊）に由来する。物質的資源の限界によって物的経済成長が終了して、人口と物的生産と物的資源の生態学的均衡状態にある社会を意味していた。

4）例えば、イーライ・パリサー（著）井口耕二（訳）『閉じこもるインターネット』（2012年刊、早川書房）を参考。

5）小林哲郎 2012 ソーシャルメディアと分断化する社会的リアリティ 人工知能学会誌，27，51-58

6）（同上）

7）例えば、ニコラス・G・カー（著）篠儀直子（訳）『ネット・バカ』（2010年、青土社刊）を参考。

8）例えば、ウィリアム・H・ダビドウ（著）酒井泰介（訳）『つながりすぎた世界』（2012 年、ダイヤモンド社刊）を参考。

9）E・H・エリクソン（著）岩瀬庸理（訳）『アイデンティティ』（1982 年、金沢文庫刊）、「第二章　観察の基礎」と「第五章　理論的中間考察」、特に、p.55、p.296 を参考。

10）E・H・エリクソン（著）仁科弥生（訳）『幼児期と社会 1 』（1977 年、みすず書房刊）収録、「人間の八つの発達段階」を参考。

11）A・H・マズロー（著）小口忠彦（訳）『人間、性の心理学　改訂新版』（1987 年、産業能率大学出版部）を参考。

サイエンス・オープンラボを通した化学（有機合成、酸化還元、界面活性剤）学習
― 大学生による演示実験を動機付けにした高等学校授業開発研究 ―

三方　裕司（奈良女子大学研究院自然科学系）
竹内　孝江（奈良女子大学研究院自然科学系）
高島　　弘（奈良女子大学研究院自然科学系）
松浦　紀之（奈良女子大学附属中等教育学校）
長谷　圭城（奈良女子大学附属中等教育学校）

1．はじめに

奈良女子大学理学部では、平成 18 年度から学部共通科目として、学生能動参加型講義である「サイエンス・オープンラボ」を開講してきた。この科目は受講生（大学生）が、自らの専門分野を深化させるため、小・中・高校生および一般の方々に対して実験や実演を企画・立案から実施に至るまで主体的に行うものである。これにより、受講生の自主性・自発性を引き出すとともに、「モチベーションの強化」、「コミュニケーション能力の育成」および「リーダーとしての資質の涵養」を目指す。また、理学部化学生命環境学科化学コースでは、平成 29 年度から実験・実演を披露する対象者を高校生に絞り、高校の教科書に記載されている事項を基にした発展的内容の演示実験とその解説を行うこととした。大学教員と高等学校（附属中等教育学校）教員の監修のもと、大学生の視点から高校教科書の内容およびそれに関連する事項を実演・解説した後に質疑応答を行うことにより、高校生の化学に対する理解と興味を深めることを試みた。

本授業では、(1) アゾ染料の合成、(2) 塩素および二酸化硫黄による脱色反応、(3) 市販のシャンプーおよびリンスに含まれる界面活性剤に関する定性実験、の 3 つのテーマを取り上げた。第二節に授業案を記載し、第三節に大学教員（研究院自然科学系・三方裕司、竹内孝江、高島弘）による考察を記載した。第四節には附属中等教育学校教員（松浦紀之、長谷圭城）による考察を記載した。

2．授業の概要（5〜6 年「化学」）

■実施概要

テ　ー　マ	(1) アゾ染料の合成 (2) 塩素および二酸化硫黄による脱色反応 (3) 市販のシャンプーおよびリンスに含まれる界面活性剤に関する定性実験
日　　時	平成 29 年 10 月 21 日（土）
場　　所	奈良女子大学 G208-G209 教室
授　業　者	(1)　竹内孝江、(2) 高島　弘、(3) 三方裕司
学　　級	附属中等教育学校 5 年 7 名、6 年 5 名、3 年 1 名　計 13 名（男子 5 名、女子 8 名）
本時の目標	(1) アゾ染料の合成法とその発色機構について理解する。 (2) 塩素および二酸化硫黄の脱色作用について理解する。 (3) 界面活性剤の性質とその応用について理解する。

■授業概要

まず３つのテーマそれぞれについて、大学生（サイエンス・オープンラボ受講生；各テーマ6-7名で担当）による導入と演示実験および解説を行い、それに対して附属中等教育学校生徒からの質疑応答を行うことにより理解を深めた。

■単元の指導計画

単元名：「アゾ染料の合成法とその発色機構」、「塩素および二酸化硫黄の脱色作用」、「界面活性剤の性質とその応用」（2時間を予定）

■授業展開

(1) アゾ染料の合成（30分）

（導入）本来、水などの溶媒に溶ける性質を持つ色素を染料といい、繊維に吸着される現象が染色である。身の回りにある染料（天然染料、合成染料）にはどんなものがあるかをあげてもらう。

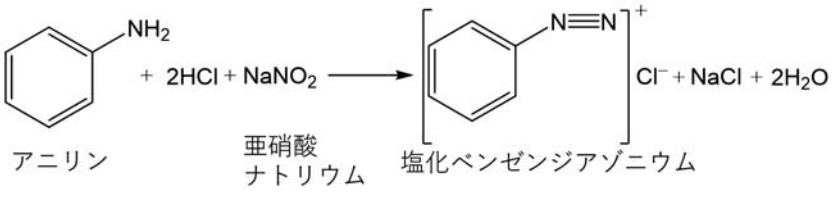
（展開）次に、なぜ染料によって繊維は染まるのか、染色の原理を考えさせる。染めものとして使われている「アゾ染料」は、分子内にアゾ基（-N=N-）を持つ化合物であることを確認する。さらに、高校や大学で学ぶ分野である「芳香族化合物」、「アゾ化合物」、「ジアゾ化」、「ジアゾカップリング」を易しく解説する。

（演示実験１）染色のカギとなるジアゾニウム塩（塩化ベンゼンジアゾニウム）を次の方法で合成する。まず、アニリン0.5mLを駒込ピペットを使ってビーカーに量りとる。次に、アニリンの入ったビーカーにあらかじめ量り取り氷浴で冷やしておいた2mol/L塩酸10mLを加える。アニリンと塩酸をガラス棒でよくかき混ぜて混合し、冷やしておく。この後、ここに亜硝酸ナトリウム水溶液を加えて塩化ベンゼンジアゾニウムを生成させる。これらの混合作業は5℃以下で行う。アニリンと塩酸を混ぜたものに、亜硝酸ナトリウムを加えると、無色の溶液が薄い黄色に変化する（図１）。

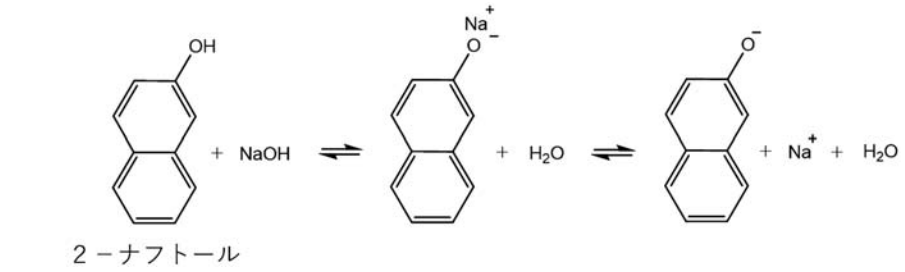
（演示実験２）２－ナフトール0.5gが入ったビーカーに、2mol/L水酸化ナトリウム水溶液を10mL加え、ガラス棒でよくかき混ぜて２－ナフトールを溶かし、ナフトラートイオンを生成させる。この溶液に、白い布（染色する綿の白い布）を浸す。十分に浸した後、新聞紙に挟んで布の表面の溶液を取り除く。布にはナフトラートイオンがセルロースに結合している。布に演示実験１で合成したベンゼンジアゾニウム塩の溶液を滴下することで１－フェニルアゾ－２－ナフトールが生成し、布が染まるのを観察する（図２）。

演示実験１および演示実験２は、すべてドラフトチャンバー内で行う。

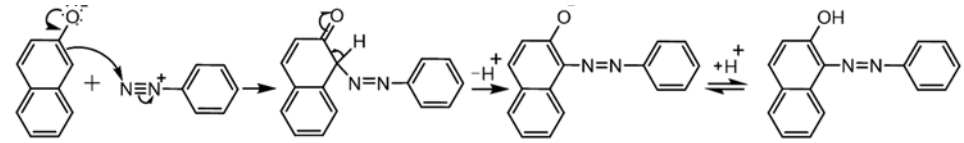
（解説）芳香族第一級アミンの酸性溶液に亜硝酸ナトリウムを加えるとジアゾニウム塩（塩化ベンゼンジアゾニウム）ができ、このジアゾニウム塩とナフトール類とを反応させると、ジアゾカップリング反応が起こりアゾ化合物が生成する。演示実験１では、次の反応によって塩化ベンゼンジアゾニウムが生成する。



演示実験１でアニリン、希塩酸、亜硝酸ナトリウム水溶液を順に混合するとき5℃以下に保つ理由は、ベンゼンジアゾニウムは不安定なイオンで、温度が上がると分解してしまうからである。また、希塩酸は、酸性条件をつくるために使用する。亜硝酸は遊離酸の状態では不安定で分解しやすいため、亜硝酸ナトリウムに希塩酸を加えて分解し、その場で生成した亜硝酸を反応に用いる。演示実験２では、２－ナフトールは弱酸性で、強塩基である水酸化ナトリウムと中和反応し、これが水溶液中で電離して、２－ナフトラートイオンとなり、演示実験１で合成した塩化ベンゼンジアゾニウムとカップリング反応して、橙色の１－フェニルアゾ－２－ナフトールを生成する。



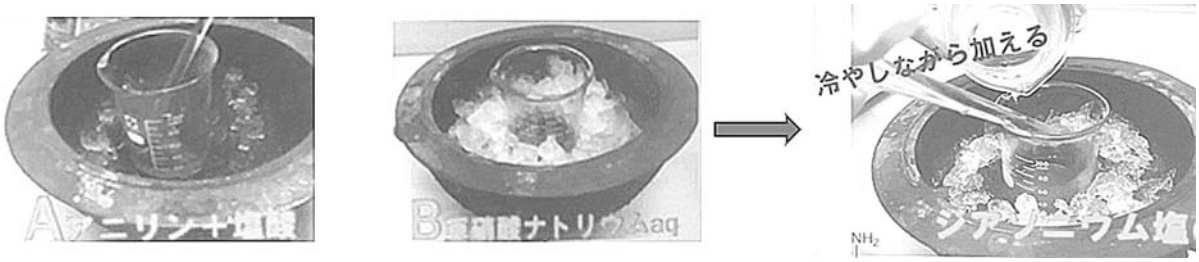
２－ナフトール



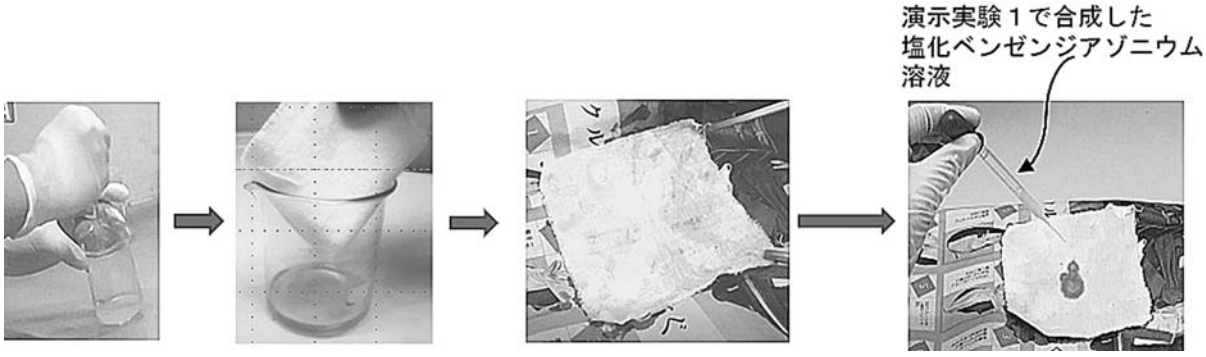
2–ナフトラート
イオン

1–フェニルアゾ–
2–ナフトール

（まとめ・発展）カップリング生成物（１－フェニルアゾ－２－ナフトール）はアゾ基（-N=N-）を通じて長い共役π電子系の（可視領域に吸収波長をもつ）化合物となるので発色する。可視部に吸収が起こるとその化合物の色は光の補色となる。２－ナフトールの代わりに、１－ナフトール、フェノールをそれぞれ加えると、１－ナフトールは紫色に、フェノールは黄色に染色された。染料となる物質について、染色されるとはどういうことか、化学結合の視点から扱い、光と色（ものの見え方）の関係についても考えさせる。



（図１）演示実験１の写真



（図２）演示実験２の写真

(2) 塩素および二酸化硫黄による脱色反応（30 分）

（導入）はじめに、日常の洗濯や掃除で、「漂白剤」は汚れやシミを落とすものとして活躍していることを簡単に確認する。漂白作用を示す物質として、どのようなものがあるか問いかけ、この実験では塩素や二酸化硫黄の漂白作用を調べることを伝える。また、「脱色」とはどういうことか、光と色（ものの見え方）の関係についても解説する。

（展開）次に、塩素や二酸化硫黄の化学式、性質、発生方法を解説する。塩素は黄緑色で有毒な気体であり、二酸化硫黄は無色で刺激臭のある有毒な気体であるので、どちらも実験室のドラフト内で扱うことを確認する。また、身近にある塩酸を含む酸性洗剤と塩素系洗剤を混ぜると、塩素ガスが発生するため危険であることも具体的に紹介する。さらに、それぞれの気体の発生方法を、化学反応式で示して理解させる。

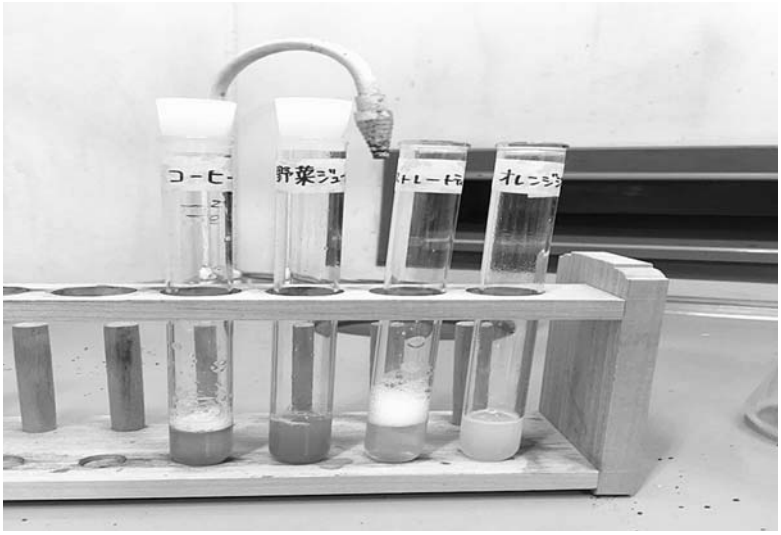
（演示実験 1）まず、今回用意した飲み物、「紫の野菜ジュース（カゴメ）」「オレンジジュース（コカ・コーラ）」「ブラックコーヒー（UCC）」「ストレートティー（紅茶、キリン）」のうち、どれが脱色されるかをクイズ形式で問いかける。ここで、飲み物に含まれている色素はそれぞれ、アントシアニン（紫の野菜ジュース）、β-カロテン（オレンジジュース）、カラメル（ブラックコーヒー）、テアフラビン（ストレートティー）である。以下、すべての実験はドラフト内で行う。これらの飲み物をそれぞれ別々の試験管に 4mL 入れる。一方で、別の試験管に高度さらし粉を 3 粒ほど入れ、ここに濃塩酸 3mL を加え気体を発生させる。発生した気体をピペットで吸い上げ、飲み物を入れた試験管に入れる。試験管の上部をゴム栓でふさいで激しく振り混ぜ、静置して脱色していくようすを観察する。結果として、紫の野菜ジュースでは紫色がオレンジ色に、オレンジジュースではオレンジ色が薄くなり白濁し、ブラックコーヒーでは茶色が薄茶色に、ストレートティーでは茶色がわずかに抜けて溶液が薄茶色に変化し、今回用意した 4 つの飲み物はすべて脱色されることを確認する（図 3）。

（演示実験 2）続いて、脱色した色をもとに戻す実験を行う。まず、ストレートティーを試験管に 4mL 入れる。別の試験管に亜硫酸水素ナトリウムを小さじ 1 杯ほど入れ、ここに濃硫酸 10mL を加え気体を発生させる。演示実験 1 と同様に、発生した気体をピペットで吸い上げ、ストレートティーを入れた試験管に入れる。試験管の上部をゴム栓でふさいで激しく振り混ぜ、静置して脱色していくようすを観察する。この脱色した飲み物に、ピペットで過酸化水素を適量加えて振り混ぜ、静置して色がもとに戻る様子を観察する。この実験では、ストレートティーの茶色がわずかに抜けて薄茶色に変化した後、過酸化水素を加えると茶色が少し濃くなることを確認する（図 4）。

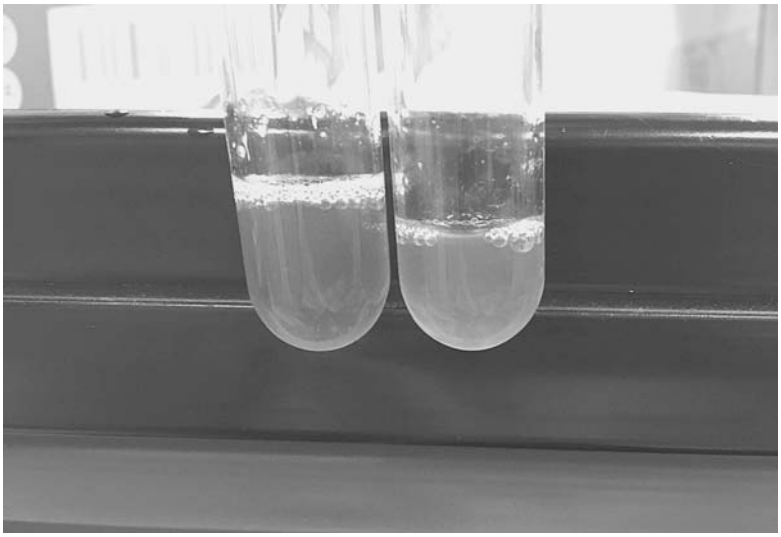
（解説）今回使用した飲み物に含まれる色素の化学構造を示す。実験 1 での塩素と色素の反応では、塩素が水に溶けて次亜塩素酸を生じ，この次亜塩素酸が強い酸化作用を持つため色素に含まれる共役二重結合が切断され、分子構造が変化したために脱色が起こることを解説する。一方、実験 2 の二酸化硫黄と色素の反応では、二酸化硫黄の還元力によって色素分子が還元されるため脱色するが、過酸化水素との反応によって酸化され、ふたたびもとの構造に戻るために色が変化することを解説する。

（まとめ・発展）身近な市販の漂白剤の違いについてまとめ、塩素系漂白剤は繊維（または衣類）の色落ちがおこることを紹介する。その理由として、染料に含まれる共役二重結合部分が酸化され、色素分子そのものを破壊してしまうためであることを解説する。一方、二酸化硫黄の漂白作用による色素分子中の発色に関係する部分の構造変化は、例えばアゾ色素の場合、アゾ基の二重

結合に水素が付加し単結合となるため、可視光の吸収がなくなる穏やかな還元反応である。これに酸化剤である過酸化水素を加えると、ふたたびもとの構造に戻ることを解説する。



（図３）演示実験１の結果



（図４）演示実験２の結果

(3) 市販のシャンプーおよびリンスに含まれる界面活性剤に関する定性実験（30 分）

（導入・演示実験１）まず、一般的に水と油が混ざらないことを生徒と共有した上で、実際に、水とサラダ油を入れたペットボトルを振り混ぜてもすぐに分離することを演示実験で示す。次に、そのペットボトルに界面活性剤を加えて振ると乳化が起こり、内容物が一様になるようすを演示実験で確認する。

（展開）界面活性剤の分子構造について解説し、界面活性剤は疎水性の部分と親水性の部分の両方を持つことを理解させる。さらに、親水性部位の性質により、正の電荷を有するカチオン性界面活性剤、負の電荷を有するアニオン性界面活性剤、電荷を持たない非イオン性（ノニオン性）界面活性剤に分類されることを理解させる。市販品にも種々の界面活性剤が含まれていることを示す。

（演示実験２）メチレンブルー水溶液の入った試験管３本にクロロホルムをゆっくりと注ぐ。メ

チレンブルーで青く染まっている水層の下に、無色透明のクロロホルムが沈んでいくようすを観察する。クロロホルムの比重（密度）が水より大きいこと、クロロホルムと水が混ざらないこと、メチレンブルーが水層に溶けていることを理解させる。次に、1本の試験管の上部をゴム栓でふさいで激しく振り混ぜ、静置して二層が分離していくようすを観察する。しばらくすると振る前の状態に戻ることを確認する。

続いて、上の3本の試験管のうち1本に40℃に温めた市販のシャンプー水溶液、別の1本に40℃に温めた市販のリンス水溶液を加える。もう1本には何も加えない。この3本の試験管を上と同様に激しく振り混ぜた後、静置して観察する。シャンプーを加えた試験管では下層のクロロホルム層が青く呈色し、リンスを加えた試験管と何も加えなかった試験管では上層の水層が青く呈色していることを確認する。

（解説）メチレンブルーが正の電荷を有することを説明し、アニオン性界面活性剤であるシャンプーと結合し電荷が打ち消しあうため有機溶媒に可溶となりクロロホルム層に移動することを理解させる。一方リンスはカチオン性であり、メチレンブルーとは相互作用しないため、水層が青く呈色したままであることを解説する。

（まとめ・発展）シャンプーとリンスの違いについてまとめる。高分子化することによりリンスのコーティング作用を遅らせたリンスインシャンプーの原理や、シャンプー・リンス以外にも市販されている製品に広く含まれる界面活性剤についてさらに詳しく解説する。

(4) 質疑応答（50分）

附属中等教育学校の生徒からの質疑応答を行った。授業内容には、学校で習う以前の内容や、教科書に掲載されていない内容も含まれていたが、生徒達は説明を聞いて理解し、本質的な質問も多く飛び出すなど、活発な議論が展開された。（以上執筆担当：三方裕司、竹内孝江、高島弘）

3．大学教員による考察

本授業計画を通して、生徒は、日常的に使用している身近な製品の中にも化学的な論理やアイデアが含まれており、化学を本質的に学ぶことの大切さを体得できたと考えられる。特に、私が担当したシャンプーとリンスの比較実験では、高校生にとって興味を引くような身近なテーマを年齢が近い大学生が選び、さらにその中に高校化学を本質的に深く理解できるような題材を盛り込むなど、創意工夫が見られた点で高く評価できる。今回は演示実験と解説というスタイルで授業を行ったが、今後は、生徒に自分たちで実験をしてもらう、あるいは解説の途中で質問を投げかけ、それに対する意見を述べてもらうなど、質疑応答以外の時間にも生徒参加型の要素を取り入れることで、より高い教育効果が得られると期待される。

また、大学生による講義を聞くことで、生徒それぞれが、数年後の自分を予想し、自らの勉学に対するモチベーションの向上にも大きく貢献できたのではないかと考えられる。今後もこのような活動を続けていくことにより、大学教育と高等学校教育の双方に対し、良い波及効果を生み出すことができると期待される。（三方裕司）

本実験計画で担当した、塩素および二酸化硫黄による脱色反応の実験は、その本質として気体による酸化・還元反応を取り上げたものである。塩素および二酸化硫黄による酸化・還元反応は、高校生にとっては教科書にも記載されている学習内容ではあるが、有毒な気体であるため、通常

の高等学校の実験設備では扱いにくい。今回、大学の実験設備（ドラフトチャンバー）を利用することで、気体の発生や反応性を確かめる実験を行うことができた。このような大学教育と中等学校教育の連携によって開催される授業は、双方に大変有意義であると考えられる。また、飲料中の色素の脱色という高校生が視覚的に実感できるテーマとしたことで、講義を行う側の大学生にとっても演示実験と解説がやり易かったのではないかと思われる。今後は、高校生自らが実験に参加する機会を設ける、高校生と大学生とのディスカッション、グループミーティングなどを取り入れることなどで、より能動的な学習効果が生み出され、教育の質の向上に繋がるのではないかと期待している。（高島　弘）

身近の衣類などに利用されているが、素材そのものを目にすることのない染料を取り上げ、現代の生活を支える化学に思いを致させることを目指して、教材を選定した。化学が机上で学ぶことだけでなく、人の暮らしに有用であることに気づき、学習意欲の増進と高校生の将来設計に有用であることを望む。さらに、年齢の近い大学生との交流で、近い将来での進路選択において有意義な影響を与えることを期待する。（竹内　孝江）

4．附属中等教育学校教員による考察

今回実施した大学生による演示実験のテーマは、いずれも高校の「化学」（標準単位数 4）での学習内容である。高校の化学では、化学の基本となる概念や原理・法則について、具体的な性質や反応と結び付けて理解し、それらを活用する能力を身に付けることが期待されている。

テーマ（1）の「アゾ染料の合成」について、高校の教科書では有機化合物と人間生活との関わりの例として学習するが、有機化合物の色に関する理論は取り扱わない。染料が繊維に染着する現象は、水素結合やファンデルワールス力などの分子間力、イオン結合など化学結合が複雑に働いているため高校生が解釈することは難しいが、本授業では染色の原理を簡潔に取り扱うことができた。染料や繊維は日常生活で用いられる身近な物質であるため、染色実験は高校生に取組ませたいテーマである。

テーマ（2）の「塩素および二酸化硫黄の脱色反応」について、高校では代表的な元素の単体および化合物の中で塩素や二酸化硫黄を取り扱っている。これらの生成や反応性を確かめる実験は高校でも行われているが、いずれも有毒な気体であるため、生徒実験の実施にあたっては注意が必要である。本授業では大学の施設・設備の使用により安全に行うことができた。これらの物質の漂白剤としての役割は、「化学基礎」（標準単位数 2）の「酸化と還元」の中の酸化剤、還元剤と関連させ、人間生活との関わりとして好事例となった。漂白実験のような色の変化を伴う生徒実験は、視覚に訴えるものが大きく、生徒の興味関心を高め、化学の学習の幅を広げるきっかけとなった。

テーマ（3）の「市販のシャンプーおよびリンスに含まれる界面活性剤に関する定性実験」について、高校ではセッケンと合成洗剤を中心に学習するため、界面活性剤の親水基の性質による分類については深く学習しない。しかし、界面活性剤は台所用洗剤、シャンプーやリンス、柔軟剤等、身近に利用されている。演示実験では、界面活性剤の電荷に着目することで、その化学的構造や性質の違いに結び付け、これらの特徴を生かして人間生活の中で利用していることを理解させることができた。

演示や発問の方法を工夫することにより、高校生に様々な事象について知的好奇心を持って観

察させ、多角的・多面的、複合的な視点で事象をとらえ問題を見出させることが重要である。サイエンス・オープンラボの受講生には、本授業を振り返ることで、今後は、高校生に根拠や理由を示しながら考えを述べさせる等、主体的・対話的な学びにつなげるような授業展開を期待している。また、界面活性剤濃度の簡易測定を行い人間生活が環境に及ぼす影響について探究させる等、本テーマで取り上げた内容は、化学と人間生活に関する探究活動としての教材に発展させることが可能である。これらを実現することにより、高校生の学習内容の理解を深めるとともに、化学的に探究する能力を高めることができるものと考える。（松浦　紀之）

現在の日本における教育課題の１つとして、高校と大学の学びの違いが挙げられる。これまでの高校教育が重視した、大学受験をゴールとした知識の積み重ねだけではなく、学習における主体的な探究能力の育成が求められている。今回のサイエンス・オープンラボに参加した生徒にとっては、演示実験を行う大学生の姿が将来のロールモデルとなっており、自然科学を志す女子生徒にとってのキャリアガイダンスとして非常に有効な取り組みであった。

３つの実験終了後の質疑応答の時間では、積極的に質問が出て白熱したものとなった。参加した本校生にとって身近なテーマであったために、興味に基づく疑問が多く出たようすであった。その中には大学生が答えられない質問も当然あり、彼女たちの私見としての仮説や予想のような返答、「また今後調べておきます」というような回答が出る場面があった。昨今の高校教育の現場でも自然科学の分野に関する科目「課題研究」が設定され、生徒達の自主的な研究活動が導入されつつある。今回の質疑の中に、それらについての理想的な教育活動が見られたと考えている。質問に関して、教える側も共に仮説を考え、質問者もその答えを受けながら思考をめぐらせていたように見える。今後教育において求められる、主体的・対話的で深い学びについて、このような交流事業を通して大学と中等教育学校が共通して語ることができるキーワードを得たのではないかと振り返る。（長谷　圭城）

高等学校理科「生物」領域の教育をさらに高めるために
― 附属学校教員と大学教員との交流による授業改善の試み ―

矢野　幸洋（奈良女子大学附属中等教育学校）
岩口　伸一（奈良女子大学研究院自然科学系）
西井　一郎（奈良女子大学研究院自然科学系）

1．はじめに

本稿は、奈良女子大学の教員養成課程の改善・高度化に向けた本大学教員と本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授業「光合成と環境」（生物科・矢野幸洋教員）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 2 節では、この授業の内容および矢野教員の狙いが記載されている。第 3 節では、大学教員のコメントが記載されている。最終節では、それらを踏まえた大学教員と本附属学校教員の意見をまとめた。

ここ半世紀以上に渡る分子生物学を中心とした生物学の発展は著しく、その膨大な知識は高校レベルの生物にも流れ込むようになっている。高校レベルにおける教科書の内容は年を追うごとに高度化し、大学教員が見ても専門性が高く、生物を履修する文系の学生や生物系ではない理系学生にとって敷居が高い科目になっている。そのため、多様なレベルの生徒達に対して生物学の教育を担当している教員の苦労は想像に難くない。本来、医学系や生物学系の進路を希望する Specialist 志向の生徒を別とすれば、高校レベルの教育目標は良い Generalist を育てることを目標とすべきである。しかし、高校生物の内容は、科学的・技術的なリテラシーを身につけさせるという目的を越えたところに設定されており、ここに学生・教員両者にとっての困難さがある。

一方、大学における Specialist を目指す学生に対する専門教育も容易でないことは実感している。大学の専門課程では、高校の教科書から見れば数倍にもなる分量の教科書を学習するのが一般的だ。そうした教科書は単に用語の数が多いから「分厚い」のではなく、内容の正確さと具体的なデータに加えて、興味を膨らませるためのサイドストーリーと発見に至ったバックグラウンド、研究の現状と限界までを含めたコンテンツの豊富さゆえである。ところが、専門分野を学び始めた大学生の多くは、分量のあるストーリーを読み込むことに抵抗を示し、大切な事柄を抽出し文章で表現するということが容易くできない。つまり、用語や事実を知っているというだけに留まり、内容を十分に理解しそれを次のステップに活かせず、専門的な教育が円滑に進ないことを大学院教員としては痛感している。

文科省の高等学校学習指導要領解説 理科編（平成 21 年 12 月 1 日版）には、我が国の児童生徒についての課題として、「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題，知識・技能を活用する問題」が各種の調査から判明していることとして挙げられており、まさに上で述べた大学生の問題に直結している。さらに、その解決を図るため、「思考力・判断力・表現力等をはぐくむために，観察・実験，レポートの作成，論述など知識・技能の活用を図る学習活動を発達の段階に応じて充実させる －中略－ 記録，要約，説明，論述といった学習活動に取り組む必要があると指摘した」とある。また、本稿の対象となっている「生物基礎」の目標においては「身

近な生物や生物現象への関心を高め，生徒自らがねらいを明確にした観察，実験などを行うことで，生物学的に探究する能力と態度を育てるとともに，生物や生物現象に関する概念や規則性を理解させ，生物や生物現象に関する科学的な見方や考え方を養う」とある。高校教育における生物は、単なる教科書の解説ではなく、「観察，実験」を通して「思考・判断・表現」を生徒に課すことが我が国の生徒の課題を解決するために求められている。こうした能力の開発は Generalist にとっても Specialist にとっても必要不可欠であり、応用力も広い。大学では、教員を志望する学生に対し、そうした面での生徒の能力開発がますます重要になってくると考えられていることを強く意識させる必要がある。　（岩口 伸一・西井 一郎）

2．授業の内容と狙い

■授業の概要

テ　ー　マ	補償点を手がかりに森を観る
日　　時	平成 26 年 11 月 14 日（月）
場　　所	生物教室
授 業 者	矢野　幸洋
学　　級	4 年 A 組　40 名（男子 20 名、女子 20 名）
本時の目標	植物の生育は主に光要因によって影響を受けており、補償点をキーワードにして陽生植物と陰生植物をとりあげながら森を観ていこうとするものである。それをもとに、光要因によってすみわける生物の共存や森林内の多様性などを考えさせ、森林における CO_2 の吸収と排出を地球レベルで考えさせ、環境保全について考える手がかりをつかませたい。

■単元の概要

「光合成」についての教育は様々なアプローチをとる必要がある。光合成を行う葉緑体や色素などの構造および酵素を中心とした反応過程などの分子・生化学的側面、植物たちがどのような環境で適応し生活しているかという植物生理学的側面、人間生活や地球環境にどのような影響を与えているかという環境学的側面がある。一方、深奥な光合成の研究史を学ばせることによって、科学の面白さ不思議さや先人の工夫と苦労を学ばせることができる。

今回の授業では、植物たちがどのような環境要因のもとで、どのような生活をしているかを中心に学ばせたいと考えた。そのキーワードが補償点であり、具体例として取り上げるのが「陽生植物と陰生植物」、1 本の樹木で観察できる「陽葉と陰葉」である。これらは、主に光合成の光要因による影響を反映した植物の個体レベル、器官レベルの適応である。こうした現象を理解させることによって、サイエンスリテラシーを身につけさせる。

一方、リベラルアーツの視点からは、光要因によってすみわける生物の共存や森林内の多様性などを考えさせ、森林内の遷移などをヒントに、森を守り育てるためにはどんな視点が重要で、何をすべきかを考えさせる。さらに、地球レベルでの CO_2 の吸収や放出などをもとに、地球環境の保全を考えさせ、未来へ残す地球環境に思いをはせることで、地球レベルでの人間としての責任とは何かを考える一助としたい。

■単元の指導計画

光合成と環境（合計 7 時間）

① 地球上の緑と光合成の研究史（1 時間）

② 光合成の研究史と環境要因（1 時間）

③ 実験：光合成と環境要因（1 時間）

④ 光－光合成曲線（1 時間）

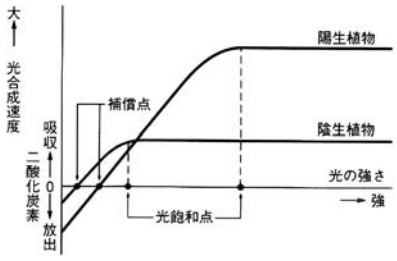
⑤ 実験：呼吸と光合成　－補償点を調べる－（1 時間）

⑥ 補償点を手がかりに森を観る　－陽生植物と陰生植物－（本時）

⑦ 森林の遷移と環境保全（1 時間）

■本時の展開

「補償点を手がかりに森を観る」

	学　習　内　容	指　導　内　容
導　入	前時の実験方法と結果を整理する。	キーワード（補償点）の確認
展開 1	①各班から実験結果の報告	・定性的な測定結果の発表
展開 2	②光―光合成曲線について考える。 ・弱光下でのグラフの傾きを考える。 ・与えられたデータからは何が分かるか、傾きを考える上で有効なデータは何かを班で考え、発表する。	・いろいろな植物の補償点を確認させ、その生育環境との関連を考えさせる。 ・必要な実験データは何かを考えさせたうえで、教師側からいくつかのデータを提示し考えさせる。
展開 3	③陽生植物と陰生植物を知る。 ・光補償点と光飽和点がともに高い植物を陽生植物、ともに低い植物を陰生植物ということを学ぶ。 ・いろいろな植物（陽葉と陰葉を含む）の光－光合成曲線から分かることを考える。  	≪データの例≫ 2 種の植物の酸素の吸収量と排出量。いろいろな植物の光―光合成曲線等。 ・光－光合成曲線の最初の立ち上がり角度は光化学反応系の能力を示し、陰葉はこの能力は高く、グラフでは上にくる。強光下では CO_2 固定反応系の能力を示し、陽葉はグラフでは上にくる。
展開 4	④森林内の植物を陽生植物と陰生植物に分けて考え、森林構造を学ぶ。	・森林内の垂直構造における多様性（階層構造）および植物の共存に気づかせる。
展開 5	⑤地球レベルでの CO_2 吸収と放出を知り、森林保護について考えるポイントに気づく。	・光合成による CO_2 吸収の季節による変動を確認し、北半球の冬は CO_2 放出の事実を確認させる。
まとめ	陽生植物と陰生植物の特性を整理し、次時の予告を行う	環境への適応、多様性、共存などのキーワードを確認する。

観点別の評価規準	科学的思考	・仮説の検証に必要なデータを収集し、仮説を検証する。 ・科学的知識をもとに森林の保護について考えようとする。
	技能・表現	・指示薬の変化の意味を理解し、必要なデータを読み取ることができる。
	知識・理解	・補償点を知り、陽生植物と陰生植物の特性を知る。

■考察

この授業のねらいは、実験結果の考察からスタートし、補償点に基づいて植物を2つのグループに分け、光－光合成曲線を考えるものである。その際、陽生植物と陰生植物に分けて、データをもとに考える中から二者の特性をとらえさせようとしたものである。そのために、いろいろな資料を用意して、生徒が自ら必要な資料を選択し、その中から不明な点に疑問を持つことによって内容を深めることを意図した。

しかし、その（資料の豊富さの）ために（一部の生徒には）授業のねらいが分かりにくいものになってしまい、基本的な目標の達成が不十分なものになってしまった。必要な資料を精選して、グループでの議論の内容に重点をおけば目標達成に近づけることができたと考えている。

（矢野幸洋）

3．大学教員からのコメント

「光合成」は生物学の中でとても大きなテーマであり、4年生（高1）という科学のより深い世界に入りはじめた生徒たちの学習において、概要に述べられているように「分子・生化学」、「植物生理」、「環境と人間生活」、「研究の歴史」と多様なアプローチを取ることが重要なのだという考えには、強く同意できる。本授業での豊富な資料に加え、直前の授業では、「① 実験：呼吸と光合成－補償点を調べる－」が実施されており、「観察，実験」を通して「思考・判断・表現」ということが繰り返し教育されていることがわかる。また、4年生の時点の本教科では、将来文系に進む学生も履修しており、CO_2 を通して地球環境保全の視点を持たせる学習内容も意義深いと考えられる。附属中等学校の生徒は遠足などを通して、奈良公園、春日山、高円山などの森に触れる機会が多くあり、そういった体験も活かされている。

（1）グラフの理解からグラフの応用へ

本時の展開②、③では、「陽生植物（陽葉）」と「陰生植物（陰葉）」を対比させるという巧みな手法で、光―光合成曲線の理解が促されている。グラフから補償点、光飽和点などを理解することはもちろん重要である。さらに一歩進めて、各々の植物（葉）にとって、他方の環境は本当に都合が悪いのかどうかを考え、同じグラフを用いて生徒たちはその不都合を説明できるのだろうか。例えば、強光条件下で育ってきた「陽生植物（陽葉）」、弱光条件下で育ってきた「陰生植物（陰葉）」を、ある時点で入れ替えるとどうなるのかを、ワークシート上でグラフを使って説明させたり、簡単に発表させることにより、植物がどのように環境に適応しているかが、より具体的に理解できるのではないだろうか。

（2）「分子・生化学」という観点をもっと強く意識させる。

概要に述べられているように「分子・生化学」ということが大きなテーマだとすれば、「陽生植物（陽葉）」と「陰生植物（陰葉）」のグラフの違いは、植物の持つどういう分子に関連するのかまで考えさせたい。指導内容には、「光合成曲線の最初の立ち上がり角度は光化学反応系の能力」、「強光下では CO_2 固定反応系の能力」という重要なキーワードが挙げられている。「光化学反応系の能力」とは植物のどのような物質（色素）が担っているのか、「CO_2 固定反応系の能力」とはどのような酵素が働いているのか、という問を挙げて、それぞれ、「クロロフィル」、「RubisCO など（カルビン・ベンソン回路）の炭酸同化で働く酵素」と考えさせることは 4 年生では可能だろうか（「陽生植物と陰生植物」の重要な差には、緑色の濃さもあるので、「クロロフィル」は比較的容易だが、「RubisCO」は少し難しいだろうか）。これらの分子まで到達できれば、「陽生植物と陰生植物」や「陽葉と陰葉」は、植物がそういった光合成に直接働く物質の合成量を調整して、環境に適応している、と考えることができる。そうすると、生徒達は、「陽生植物（陽葉）と陰生植物（陰葉）」は、植物が限りある資源を最大限に活かして、光合成を効率良く行うためにとっている分子レベルの戦略だと具体的に考えられるのではないだろうか。

（3）生物試料を見せて、生徒の集中力を高める。

考察に、「いろいろな資料を用意して、生徒が自ら必要な資料を選択し、その中から不明な点に疑問を持つことによって内容を深めることを意図した」が、「授業のねらいが分かりにくいものになってしまって、基本的な目標の達成が不十分なものになってしまった」、それには「必要な資料を精選して、グループでの議論の内容に重点をおけば」とあり、ここは非常に難しい問題だと感じた。生徒によっては、いろいろな資料に目移りし、矢野先生の意図した考えに至らなかった、ということがあったのだろうか、やはり資料を選ぶことは重要だと考えさせられた。本学理学部生物科学系 2 回生の実習では、生きた微細藻類の顕微鏡観察を行っており、3 時間以上に渡って学生達は集中して顕微鏡を見つづけている。生きている（特に、動いている）モノを見る、というのは学習（研究）意欲を掻き立てる何かがある。時期による入手の難しさと授業での時間配分の難しさがあるかもしれないが、資料やデータだけではなく、実際の生きている植物試料で「陽生植物（陽葉）と陰生植物（陰葉）」を見て、葉の大きさ、色の違い、厚さ、堅さ、（気孔の数：先生が前で示す）など、を生徒達が肌で感じることができれば、より高い集中力を持って、光合成の問題に取り組むことができるかもしれない。　　（岩口 伸一・西井 一郎）

4．ディスカッション

以上の実際の教育現場について深くは知らない大学教員からの自由なコメントに対し、中等学校教員からのレスポンスがあり議論を発展させた。3－（1）のコメントに関しては、感覚的な予想はできても、実例に基づいたデータを集めることは容易ではない。少し方向を変え、枯死や倒木などで森林内の一部が急に明るくなった場合はどうなるかについて考察させ、ギャップ更新（深い森林で林床まで光が差し込む空間をギャップといい、倒木などにより広がる）の意味を問うのがむしろ適切ではないか、という提案があった。つまり、グラフに留まるのではなく、実際の森林で起こっている現象に着目した問いかけの方が、環境も含めた発展性があるのではと考えられた。

3－（2）に関しては、文系の生徒も含めて全員が履修する生物基礎では（そこまで踏み込むのは）難しすぎるのではないかという危惧がある。むしろ、文系の生徒の教育をする上では、そ

こに線を引くことに大きな意味があると考えられた。一方、理系の生物では次のレベルの教科書に掲載されている内容でもあるので、問題提示を行い、自由に考えさせるのがむしろ妥当ではないかと結論した。

文系の生徒に対し、どこに境界を設定するのかということは、大学教員にとっても一般教養で生物を教える上で非常に意味がある。今回のような双方向的な授業改善の試みは、大学教育に対しても活かされる点が多い。こうした活動を通し、generalist と specialist を育てる教育の違いを意識しつつ、両方にとって価値の高い内容を選択することで、より効果のある高等教育に貢献できると考えられる。

（矢野 幸洋・岩口 伸一・西井 一郎）

意味のある文脈での表現活動

― 英語文法の理解からコミュニケーションの実践へ ―

平田　健治（奈良女子大学附属中等教育学校）
須賀あゆみ（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．はじめに

本稿では、奈良女子大学附属中等教育学校での中学1年生の英語科授業の立案およびその実践、授業内容に対する検討を取り扱っている。この授業では、過去時制という基本的な文法知識の習得を目指しつつ、コミュニケーション能力を育成するために、さまざまな工夫が施されている。中学校での実践に関する考察を踏まえ、大学での英語教育への応用について考える。

（須賀あゆみ）

2．授業研究（英語科）

奈良女子大学附属中等教育学校　2011年2月に1年Introductory Englishの授業研究を行った。その概要は以下の通りである。

英語科授業案（1年Introductory English）

■授業の概要

文法事項	過去時制
日　　時	2011年2月18日
場　　所	1年B組教室
授 業 者	平田　健治
学　　級	1年B組
本時の目標	・意味のある文脈で過去時制を使う ・自分のタイムラインを、過去時制を用いて表現する ・有名人のbiographyを書く

■生徒の実態

通常のホームルームクラスを半分にした少人数で英語授業を行っている。英語を苦手にする生徒もいるが、集団としては、非常に積極的で前向きであり、いろんなことを言い合える雰囲気が保たれている。

2．1．単元の概要と目標

今回の公開授業は、本校の2－2－2制カリキュラムの最初期、基礎力の定着を図る段階（1・2年）である。この段階では、英語らしい発音を身につけ、英語の論理やその基本的な構造を学ぶとともに、既習の語彙や構文を用いて、身近なものを表現することが求められている。同時に、知的欲求が大きく伸長する時期でもあり、彼らの知的好奇に見合った教材を提供することも肝要

である。６年一貫カリキュラムを見据えた上で、しっかりとした基礎力や英語（授業）に臨む姿勢を身につけさせたい。教師と生徒がどのように協同して授業を作り上げていくべきかを探るのが目標である。

本単元では、過去時制を、身近で意味のある文脈の中で、身に付け、それを使って、自分のタイムラインを表現すること、過去時制を使用してまとまりのある英文を書くことを目標にしている。

■指導計画

第１時：過去時制の導入

第２時（本時）：過去形の復習、自分のタイムラインを作成し、口頭で発表する

第３時：有名な人物の biography を、過去時制を用いて書く

第４時：biography を完成させ、発表する

２．２．授業展開

Today's lesson

Date:	Friday 18 February 2011
Class:	1-B (10 boys and 12 girls)
Text:	Handouts adapted from *Interchange Intro* Third Edition (Cambridge University Press)
Teacher:	Kenji Hirata
Lesson objectives:	to have Ss use past simple in a meaningful context
	to have Ss make a time line of their life using past simple
	to have Ss prepare to write a brief biography of a well-known or historical person

Lesson plan

1 Set induction (10min)

- 1.1 Greeting
- 1.2 Students practice choral reading English sentences with simple past
- 1.3 Students practice reading English sentences with simple in pairs
- 1.4 Teacher asks some questions using “What did you … yesterday/ last week?” or “Did you … yesterday/ last week?”
- 1.5 Students answer the questions
- 1.6 Students ask their partner using “What did you … yesterday/ last week?” or “Did you … yesterday/ last week?”
- 1.7 Teacher asks some students to report back what their partner did yesterday/ last week

2 Listening (from *Interchange Intro* Unit15 4 Listening) (10min)

- 2.1 Teacher shows the portrait of a boy and have students guess who he is
- 2.2 Teacher shows the portraits of the two people and puts them on the blackboard
- 2.3 Students listen for where and when they were born
- 2.4 Students practice choral reading the key sentences like the following
  - 2.4.1 Michelle Yeoh was born in Malaysia in 1962

2.4.2　Apolo Ohno was born in the US in 1982

3　Guessing who this person is　(10min)

3.1　Teacher shows a portrait masked with another sheet and put it on the blackboard

3.2　Teacher tells students to guess who this person is

3.3　Teacher gives students some hints, using simple past sentences

3.4　Students practice choral reading the key sentences and useful expressions

4　Writing a time line of their own　(17min)

4.1　Students write a time line of their own life following the format given above

4.2　Teacher asks some questions like the following

4.2.1　Who was your favorite teacher/ best friend?

4.2.2　What did you like in elementary school?

4.2.3　When did you start piano lessons?

4.3　Students add some sentences based on the interaction

4.4　Students share their time line with their neighbors

5　Teacher explains the homework　(3min)

5.1　Students name well-known or historical people they are interested in

5.2　Students choose one of them

5.3　Students gather his or her biographical data

Questions of interest

1. How sufficient and effective the mechanical repetition drill is for students to produce English accurately
2. Whether topics and materials, including the order to give them, address their intellectual curiosity
3. How effectively the oral interaction works as the scaffolding to write a brief biography
4. How integrated the four skills of listening, reading, speaking and writing are

２．３．考察

(1) Redundancy

最初から、十分なインプットを与えようと考えた。自分の biography を描写する語句や表現を、インタラクションの中で導入し、繰り返し練習し、それに慣れさせて、それをライティングの中で使えるようにしたいということがあった。結果として、私のタイムラインだけでなく、Michael Yeoh や Apolo Ohno、それに同学年の担任も盛り込んだ結果、授業中の活動が redundant なものになってしまったと言わざるを得ない。繰り返しが多い分だけ単調で広がりに欠ける結果になってしまった。さまざまな体験や経験を持った著名なスポーツ選手や有名人に絞り、その中でいろんな表現を扱ったほうがよかったのではないか、という反省点がある。

(2) 時間配分

その結果ともいえるが、生徒に発表をさせる時間が十分に確保されなかった。一人の生徒にしか発表する機会を与えることができなかったことも大きな反省点と言える。また、その生徒の発表の後にも、発表の内容、発音について、適切なフィードバックをしていない。その発表の後でも、その生徒に質問をして、話題を広げたりみんなで深く共有したりすることができていなかった。生徒の発話に対して、教師が即座に response する、フィードバックすることは重要なことであ

る。英語力も含めて、そのような力と技を磨いておかないといけないと改めて思った。

(3) 音読練習

授業の冒頭、Greeting と small talk を終えた段階で、既習の過去時制の文を使って音読練習を行った。自分史を表現するのに、さまざまな動詞の過去形をさらっておくこと、口慣らし、スピードならし、などが目的であった。あえて、かなりのスピードで音読させることで、「うかうかしていたらついていけない」と思わせ、集中力を上げておくということも意図にあった。教師が読んだ英文をそのままリピートするだけのかなり機械的で、活動が単調であった。時間もかなりかけてしまった。このあたりはもっとさらりと済ませておいたほうがよかったかもしれない。

(4) 4 技能のバランス

「4 技能をバランスよく」と言う時、私たちは、読む・書くというインプットからアウトプットへというベクトルが働いていることが多い。今回の授業も、時間がなく十分に活動が行えなかったとはいえ、最後に、自分史を口頭で発表する、というアウトプットの部分を重視し、そのために、リスニングや音読活動を配列してきたともいえる。しかし、逆に、良質なインプットははたしてされたのだろうか、という疑念は残る。本時の授業の枠組みだけではとらえられないが、良質な英文に触れさせることも大切だろう。教師自身が、英文を吟味する力、それを教材に仕立てる力を培うことも必要だ。

(5) 視聴覚機器の活用

今回は、事前に用意した絵や単語、数字（西暦）をプリントアウトし、ラミネートしたうえで裏に磁石を張り付けて、黒板にすぐ貼れるようにした。数字や単語をそのようにしたのは、時間を出来るだけ節約しようという意図があったからである。しかし、実際には、そのカードが多すぎて、途中で私自身が混乱するといった状況も見られた。プレゼンテーション用のソフトを活用することもこれからの課題だと痛感した。

（平田健治）

3．検討―コミュニケーション能力育成の観点から

本授業は、過去時制という基本文法事項の習得を目指し、以下の単元目標にそって行われた授業の第 2 時限目に相当するものである。

（単元目標）

1. 英語の過去時制を生徒の身近で意味のある文脈の中で身に付けること
2. 過去時制を使って自分のタイムラインを表現すること
3. 過去時制を使ってまとまりのある文章（有名人の伝記）を書くこと

本時限の授業では、主に次のような活動が展開されている。

（授業展開）

1. 過去時制を含む文の音読練習、過去の出来事に関する質問－応答練習
2. 教師から生徒へある人物の生い立ちの紹介
3. 教師の話を聴いて人物を当てるクイズ
4. 自分の生い立ちのタイムラインの作成

ここに挙げられた活動は、意味のある文脈で過去時制を学ぶという本授業の目標にそって、生徒の関心を引き出せるように、かつ 4 技能のバランスを考慮して計画されたものである。授業担当者は、次の観点から授業内容を検討し、前節で述べたように、授業後の振り返りを行っている。

（授業のポイント）

1. 生徒が正確に英語を発話できるように反復練習が十分に効果的に行われているか。
2. 教材のトピックや資料が、提示の順番も含め、生徒の興味を引き出すものであるか。
3. 短い伝記を書くための足場づくりとして、口頭でのやり取りが十分効果的であるか。
4. 4 技能の学習が統合的に行われているか。

ここでは、本授業が単なる文法知識の習得にとどまらず、授業活動の仕掛けによって、生徒の実践的なコミュニケーション能力の育成に向けた取り組みがなされていることに注目したい。

和泉（2016）は、学習者のコミュニケーション能力を育成するために、以下に示す 3 つの要素が必要であると述べている。この 3 要素を念頭におきながら、本授業について検討してみよう。

1）言語形式：「どのように」言葉を使うか
　　（文法、語彙、イディオム、発音形態）
2）意味内容：「何を」表すのか
　　（トピック、テーマ、メッセージ）
3）言語機能：「いつ」「どこで」「何の目的のために」言葉を使うか
　　（コンテクスト、状況、場面、目的）

まず、（授業展開 1）での過去時制を身に付けるための練習では、教師から生徒へ（次の段階では、生徒が生徒へ）繰り返し “What did you … yesterday/ last week?” という表現を用いて質問が行われている。ここで、yesterday や last week といった時間表現を用いた発話を扱っているということは、生徒にとって身近な出来事を話題にすることで、スムーズに反応を引き出す効果がある。さらに、「昨日・先週」何をしたか、という質問をすることで、生徒は、発話時より前の一定時間に意識を向けることができ、過去時制を用いることの意味を理解させることができる。同様に、（授業展開 2）および（授業展開 3）の、ある人物の生い立ちについて話を聴く活動や、（授業展開 4）の自分のタイムラインを作る活動も、「いつ何をしたか」と問いかけることによって、生徒に過去時制の時間の捉え方を意識させることができる。

このような活動を通して学んだ知識は、後の現在完了形などの文法事項の学習につなげていくことができる。例えば、I read that book last night. と I have already read that book. は、日本語に訳せばどちらも「その本を読んだ」と同じ形式になるが、英語の過去時制が伝える意味を十分理解できていれば、過去形を用いた文と現在完了を用いた文が伝える意味の違い、時間の捉え方の違いを容易に理解することが可能となるだろう。

次に、過去時制の意味を理解させるということが、文単位の反復練習だけでなく、ある人物の生い立ちを教師から生徒に紹介する（授業展開 2）、生徒が自分の生い立ちについて友人に語る（授業展開 4）といった活動によって、日常の会話場面でも起こり得そうな意味のある文脈で行われる談話の中で扱われている。しかも、生徒が教師との対話を通して、過去時制を習得するこ

とができるように考えられている。この点に関して、和泉（2016）のコミュニケーション能力の育成に必要な3要素に照らして言えば、このような活動は、単に過去時制という文レベルでの「言語形式」のみならず、過去時制が伝える「意味内容」と、過去の出来事を語る際の「言語機能」も含めた習得を意図したものであり、コミュニケーションの実践に役立つ技能を身に付ける上で効果的な方法と言うことができるだろう。

4．大学における英語教育への示唆

授業目標に掲げられた、生徒が自分のタイムラインを書くということ、有名人の生い立ちについて述べるということは、複数の出来事を時間軸にそって、順序立てて配置し、相手に伝達するという活動を伴う。したがって、この活動は、単なる文レベルを超えて、発話の状況に応じながら、談話のルールにそって、まとまりのある内容を英語で話す・書くための礎となる。さらに、このようなトレーニングを英語学習の初期の段階から行うことによって、高校や大学でのさらなる学習効果が期待できる。

奈良女子大学で筆者が担当している発信型の英語力の養成を目指した英語の授業（プラクティカル・イングリッシュ）では、パラグラフ・ライティングを取り入れている。中学校での過去時制の習得と関連するものとして、学生が自分の経験を語ったり、見聞したことを報告するために、複数の出来事を時系列にそってまとまった文章として書くというトレーニングがある。こうした事実を適格に表現する基本的な学習を踏まえ、さらに、あるトピックについて自分の意見を述べるという発展的段階へと進むことができる。

今回の授業では、英語の基礎的な文法知識の習得に関する授業実践の例を見てきた。ここで行われている授業活動の創意工夫は、実際のコミュニケーション場面に活かせる英語能力の育成という観点から、大学での英語教育にとっても示唆に富むものであり、今後の自身の授業プランの作成や教材選定に役立てていきたい。

（須賀あゆみ）

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.

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.

Biber, Douglas（1999）Longman Grammar of Spoken and Written English. Essex: Pearson Education Limited.

高等学校における英語で学んで語る授業とその効果的実践

南　美佐江（奈良女子大学附属中等教育学校）
今野　弘章（奈良女子大学研究院人文科学系）

1．はじめに（今野　弘章）

本稿は高校3年生を対象とした英語の授業の実践報告とその分析である。この授業は、生徒が、新たな知識を英語で獲得し、自らの理解をもとに英語での表現活動を行うことを狙ったものである。2節は、授業者による授業内容の報告および研究である。3節では、2節での報告を踏まえ、英語教育に携わる大学教員の視点から、その授業内容を評価し、さらにその接続先としてどのような授業が大学に期待されるかについて若干の考察を加える。

2．授業研究（南　美佐江）

英語科授業案（6年 Topic Studies）

■授業の概要

テ　ー　マ	複言語主義
日　　時	平成26年6月27日（月）
場　　所	6年B組教室
授　業　者	南　美佐江
学　　級	6年B組（理系クラス）
本時の目標	・ヨーロッパの言語政策について理解する。 ・担当する言語についての英文を読み、理解する。 ・担当する言語をグループの他のメンバーに教える方法を考える。

■生徒の実態

6年（高3）A組（男18、女12）、B組（男17、女13）は理系クラス、C組（男12、女20）、D組（男12、女20）は文系クラスである。124名全員が大学進学を目指しており、英語学習には非常に積極的な態度を示す。協同学習を好み、よい雰囲気のなかで助け合える集団である。

■単元の概要と目標

Human Rightsをテーマとする授業の中で「言語権」について話し合った後、続くCultureのテーマでLanguageをトピックとして扱う。

ヨーロッパの言語政策の基盤となる「複言語主義」についての文章を読み、自らの言語学習を振り返り、日本の言語教育について考える機会とする。また実際に英語以外の言語について「英語で」学習する経験を通して、さまざまな言語を学習する意味を考える機会とする。

■題材

（1）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*
欧州の言語政策（複言語主義）について

（2）*The Book of Language*
世界の諸言語について

■指導計画

第1時：リーディング教材 "Why So Many Languages?" を読み、アイデンティティとしての言語を考える

第2時：リーディング教材 "Language Policy in Europe" を読み、言語政策について考える

第3〜5時：グループワーク "Let's Learn New Languages"（「新しい言語を学ぼう」）【本時】

第6時：振り返りとディスカッション「日本の言語教育をどう変える？」

■授業展開

	学　習　活　動	指導上の留意点	評価の観点
導入 5分	・クラスを5つの6人グループに分ける。 ・グループの各々の生徒が以下のどの言語のエキスパートになるか決定する。（中国語、韓国語、ベンガル語、アラビア語、スワヒリ語、スペイン語）	・できるだけ生徒たちに関わりのある言語を選択する。 ・生徒は自分に関わりの強い言語のエキスパートになるように指導する。	
展開1 15分	・各々の生徒が担当の言語について教材を読み、理解したことを整理する。 ・自分が理解したことを、どのように他のメンバーに伝えられるか、考える。	・以下の3点に焦点を当てて読むように指導する。 ①その言語が話される地域 ②その言語の歴史的事象 ③基本的な挨拶表現 ④数字（1〜10） ⑤発音	・適切にメモを取り、整理できているか。
展開2 20分	・エキスパート・グループで集まり、それぞれが理解したことを確認した後、グループの他のメンバーにどのように教えればよいか協同で検討する。 ・レッスンの中では必ず英語を使用することとし、①どこで話されている言語か、②その言語の歴史について講義した後、③基本的な挨拶、④数字を、メンバーができるだけ正しい発音で言えるように指導することを心がける。	・話し合いの中では、日本語を禁止しない。	・他のメンバーとよく協働できているか。
まとめ 5分	・次の授業までに準備しておくことをグループ内で確認。	・次の授業の流れを簡潔に説明する。	

■第 4, 5 時の展開

元のグループで、各々のメンバーが担当する言語について 10 分間のレッスンを行う。その後短時間の Q&A セッションを持つ。他のメンバーはレッスンに参加する。適宜メモをとってもよい。

■考察

複言語政策について学習した後だったので、生徒は積極的に授業に取り組めたようだ。自分が教師役となることで、文章をよく理解しようと、よく伝えようという態度が見られた。アンケート結果からも、生徒が前向きに取り組んだことが伺える。

英語授業の中での国際理解教育の取り組みとしても意味のある授業となったと言えるだろう。

3．高校における英語表現活動とその先（今野　弘章）

2 節で報告した単元（全 6 時）は、語る内容をしっかり理解した上で、英語による言語活動を行うことを主眼に置いている。単元全体として、3 段階の目標を据えている。最初の目標は、「言語政策」そしてその一つである「複言語主義」に関する内容理解である（第 1, 2 時）。これは、日本において主として日本語だけで生活している多くの生徒にとっては、身近に感じにくいあるいは実感を伴いにくいテーマである。そのため、生徒が英語テキストの講読を通じて新たな情報を得るのに適したテーマといえる。生徒にとって馴染みのない情報であるために、テキストを正確に読解することの重要性が上がり、相対的に暗黙の一般的知識を使って「なんとなく」分かってしまうという可能性が下がるからである。

第二の単元目標は、複言語主義を支える「言語の多様性」に関する理解と表現活動である（第 3〜5 時）。これにより、生徒は日本語や英語といった比較的馴染みのあるもの以外の言語に触れることができ、当たり前ではあるが忘れてしまいがちな、言語の多様性を実感できる。生徒は、自らが注目した一つの言語およびその言語が使われている国の文化や歴史について、グループ内でできる限り英語で教え合う。ここから、英語だけが外国語ではないことを実感し、多様性を尊重するという異文化理解の基本姿勢が培われることが期待される。また、グループ内での説明や質疑応答を通じて、英語による表現能力の向上が期待できる。

第三の目標は、欧州の言語政策として学んだことを踏まえて、生徒が日本の言語教育を振り返り、今後どのような政策が望ましいかに関して意見交換を行うことである（第 6 時）。生徒は単元全体の学習内容をもとに、自らが現在受けている教育について主体的に考え、表現する。したがって、学習内容を応用する力と適確な英語で表現する力の向上が期待できる。

こうした単元全体の目標の中で、2 節で報告した授業は、第二の目標と関わる一コマである。その主な目標は、生徒一人一人が特定の外国語のエキスパートとなり、グループの仲間にその言語にまつわる情報を英語で提供することである。この目標自体は、聞き手にとって未知の情報を英語で伝えるという、比較的ハードルの高いものである。しかしながら、授業内活動が円滑に進むよう様々な工夫がちりばめられている。生徒の配置に関しては、各グループに同一言語のエキスパートがいるよう配慮されている。その上で、各グループの同一言語担当者が事前に集まって話し合う時間が設けられており、自らの担当言語をどのように英語で説明すべきかについて、他グループのエキスパートと協力しながら準備できるようになっている。また、事前相談の際には日本語を使っても構わないため、生徒達は気軽に話し合うことができる。最終的に、生徒は、そ

の話し合いで得た内容を持ち帰り、グループのメンバーに担当言語に関する簡単なレッスンを英語で行うという流れである。エキスパート間の話し合いにより、それぞれの生徒が、授業序盤に教材を正確に読めていたかどうかを確認できる。そして、グループメンバーに対して担当外国語を英語でレッスンすることを通じ、英語表現力の向上が期待できる。

このように、言語の多様性に触れながら、生徒が主体的に英語による表現活動を行うことができるよう設計されている。最終目標であるグループ内での表現活動に至る過程においても、グループのメンバーに英語で伝える内容を順を追って考えられるよう、配慮の行き届いた活動が段階的に組まれている。生徒が何も話せないという状況が生じないよう授業内の各活動に意味を持たせる工夫が透けて見える。

一方で、授業報告およびその後の考察を見る限り、個々の生徒が行う英語表現活動に対する教員からのフィードバックは挙がっていない。恐らく、教員の介入をできるだけ控えることで、生徒が英語で表現する／伝える内容を自ら考え、その活動自体を楽しむことを促進する効果を期待してのことだと推察される。また、クラス規模が 30 名強と決して小さいとはいえないため、個別のフィードバックが物理的に難しいということもあるだろう。ただ、フィードバックがあまり与えられない環境が継続した場合、生徒が、自由に表現し、それで伝われば良いという姿勢で留まってしまう可能性もあるのではないだろうか。高校におけるカリキュラムの都合等により、個別にフィードバックを与えることが可能な環境を整えることは、現実問題として難しいかもしれない。

大学の英語の授業（特に英語による表現活動を中心としたもの）では、上記の問題を克服しかつ本稿で報告した授業活動の自然な延長線上にあるものが提供可能である。奈良女子大学の英語カリキュラムでは、英語による受信力と発信力の育成を狙った 2 タイプの授業を開いている。そして、特に発信力の育成に焦点を絞った授業（一年生対象「プラクティカル・イングリッシュ」二年生対象「プレゼンテーション・イングリッシュ」）においては、1 クラスを 20 名以下の少人数で編成し、学生が、各種英語表現活動に対して教員からフィードバックを受けやすい環境を整え、高校における英語学習のその先を見据えている。教員からのフィードバックにより、学生は特に英語表現の型と論述の型を磨くことができる。表現の型として、外国語学習者として可能な範囲で、適確な英語で表現する力を向上させることが重要であろう。「伝われば良い」から、「効果的かつ的確に伝えたい」という意識への転換である。論述の型としては、議論の展開・構成に関する知識を身につけ、「考えたことを考えたまま語る」だけでなく、「相手に伝わりやすい形で語る」こともできるようにしていくことが大切だろう。

子どもとつくる「しごと」学習の実践を振り返って

堀本三和子（奈良女子大学附属小学校）

はじめに

今年度、私は奈良女子大学附属小学校で 25 年目を迎えた。自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」にどっぷりと漬かり、今では古漬けになっている。これまでの附属小学校での実践を振り返ってみたとき、自分のなかで「おもしろかった」と思えるのは、「しごと」学習の実践が多い。教科書もお手本も何もないところから、子どもたちとつくりあげていく充実感がそこにはあった。決して教師の思い描いたように学習は進んでいかないが、そこで立ち止まって、子どもは何を学ぼうとしているのかを探ったり、これからどう展開しようかと子どもと考え合ったりしながら、まさに創りあげてきたのが「しごと」学習なのである。今まで取り上げられていないような題材を選んで学習をつくることが、自分たちだけの手づくりの学びとなり、教師にとっても子どもたちにとってもやりがいのある学習として心に刻まれている。

1.「しごと」学習の原点は「羊」

赴任して先輩の先生から最初に教えられたのが、子どもの指導や研究についてではなく、なぜか羊の世話の仕方だった。それは、私が担任する 4 年月組では、 3 年生の時から学級で 2 頭の羊を飼い、そのお世話をずっと続けてきていたからである。餌の用意も糞の処理も、子どもたちがすんなりとやってのけていたことには驚かされた。子どもは羊についての知識や経験も豊富で、多くの問題を解決しながら学びを重ねてきていることが分かった。

一緒に世話を始めて、一番大変だったのは羊の散歩だった。狭い小屋に入れっぱなしではいけないと散歩に連れ出すのだが、何人もの子どもが引っ張っても、大きな羊にリードごと引きずられてしまうこともあった。 2 年生が植えていたヒマワリの苗を食べてしまったり、体当たりして近くの人を驚かせたりしたこともあった。羊が病気になったときも大変だった。用務員さんに押さえつけてもらって体温計を肛門に入れて検温したり、大きすぎて連れていけないので獣医さんに往診してもらったりした。

夏を迎える前には、羊の毛刈りをした。両足をしばって横たわらせた羊を、子どもたちが取り囲み、工作に使うハサミで毛を少しずつ切っていった。毛を引っ張りながら切るが、時々失敗して皮膚までハサミを入れてしまうこともあり、消毒液で手当てをした。羊にとってはとんだ災難である。子どもに毛刈りをされた後の羊は、申し訳ないほどまだらな毛が残っていた。刈った毛を洗い、紡いで毛糸にしたかったが、繊維が短すぎて毛糸にすることはできなかった。そこで子どもたちと考えたのは、毛を染色してカラフルなフェルトや飾りにすることだった。先日、当時の毛を 25 年ぶりに袋から出してみたが、少しも傷んでいないことに驚いた。

5 年生の学習では、羊小屋を建てたことが印象深い。基礎と柱だけは業者にお願いして、屋根や囲いなどは子どもたちが大工仕事をして作った。まさに造形の大きな共同制作のようだった。屋根に上がってビニルの波板をはる子、細長い木を使って柵を作る子など、適材適所を自分で見つけて働いていた。この羊小屋は、今でも道具倉庫に改修されて使われている。

子どもたちの卒業ともに、羊も、幸せに暮らせるであろうと子どもたちが託した施設へと引き取られていった。羊とともに過ごした三年間を振り返ってみると、当初は羊の世話だけで精一杯だった子どもたちが、次第に羊が学校にいることが特別なことではなく日常であると捉えるようになっていった。命と真正面から向き合い、体験を通して子どもとつくる学習の第一歩を踏み出すことができた。

2.「ダンゴムシをみつけよう」（1年）

入学したばかりの一年生にとっては、生活そのものが学びといってもよいほどである。生活の中から課題が生まれ、それを追究することから小学校での学習生活が始まる。

①　ダンゴムシの足の数は何本あるのか。

子どもの学習生活の中から出てきたこの課題が気になったK男・A子・N子は、本や図鑑などを使って調べてきた。その結果、足の数が14本であることが判明した。大人のダンゴムシは14本だが、赤ちゃんは12本。2本の触覚があるため、足を数えたら16本になったのだ。(4/27)

②　死なないようにするにはどうしたらいいのか。

その頃、自分の透明カップにダンゴムシを入れて飼うことが、教室で流行した。学習中にも机上にダンゴムシの入った透明カップを置き、休み時間になるとそれを持って校庭に行っては、捕まえてきていた。ところが、M子のダンゴムシは、カップに入れて何日かすると死んでしまう。どうしたら死なせずに飼えるのかと、M子はみんなに問いかけた。(5/15)

子どもたちは、カップに土や枯葉を入れることや、土をしめらせることを提案した。また、ダンゴムシのえさは、キャベツ、煮干し、落ち葉だと言う子もおり、そこからダンゴムシは何を食べるかという実験を始めた子が何人もいた。M子は、自分の飼っているダンゴムシがピーマンを食べることを確かめた。(5/18)

子どものなかには、幼稚園や保育園での体験を通して、ダンゴムシのよくいる場所、飼い方やえさなどを学んできている子も多い。それを、もう一度飼育観察しながら確かめたり、本や図鑑などで分からないことを調べたり、ひみつを見つけたりするところに、小学校としての学びの深まりがあると考える。また、その学びを絵や文章に表現して蓄積したり、ふりかえったりすることも大切な学びとなる。幼児期の体験や学びが、小学校での学びにつながっているのである。

③　だっぴは前半分からか、後ろ半分からか。

本や図鑑によって、書き方が違うことが気になっていた。N子が調べた本は二冊とも、後ろから脱皮して、次の日に前を脱ぐと書いてあったという。「でも、まだわかっていないから、もっとよくみたいです。」と、自分の目で確かめてからでないと納得できない子どもたちである。

脱皮の場面に遭遇したS男は、「いえで、かわをぬいでいるダンゴムシをみつけました。しばらくみていたら、とまってあしだけをうごかしました。むずむずしてかわがぬげました。」と、後ろから脱皮したダンゴムシの写真をみんなに見せた。(6/1)

数日後の算数の学習中、「先生、脱皮してる。」との声。子どものダンゴムシのカップには、まさに脱皮してその白い皮を食べているダンゴムシの姿があった。急いでＣＣＤカメラに映してその様子を教室のみんなで共有した。そのダンゴムシは、前から脱皮していた。「やっぱり脱いだ皮を食べるんだ。後ろから脱ぐのも前から脱ぐのもいるんだね。」と目の前の事実から、納得した子どもたち。さらに、「オスとメスで前からか後ろからか、違うのかもしれない。」と予想する子もいたが、その真実はまだ分ってはいない。(6/4)

④　赤いダンゴムシや、青いダンゴムシはいるのか。

本や図鑑で調べて新たなダンゴムシのひみつがわかると、子どもたちは朝の会などに発表した。そのため、毎日のように新たなひみつにめぐり合うことができた。私は、子どもが見つけたダンゴムシのひみつや課題を、画用紙の短冊に日付と個人名を入れて書き、教室内に掲示して目に触れるようにした。子どもの興味を持続させたのは、これらの掲示や、いつも見られる身近なところにダンゴムシがいる環境であったことが考えられる。子どもが調べてきたことは、私にとっても初めて知ることばかりで、子どもに教えられることが多かった。

エビやザリガニと仲間なら、赤い色のダンゴムシがいるのではないかということになった。すると、オレンジ色のダンゴムシを見たことがあると言いだす子も現れた。

翌日には、青いダンゴムシや、黄色、白、紫、透明のものまでいるようだという。R子は、「ザリガニがさばを食べると青くなるみたいに、色のついた食べものを食べると、赤やオレンジや青のダンゴムシになるのかもしれない。」と考えた。私は半信半疑だったが、絵本『うみのダンゴムシ・やまのダンゴムシ』（皆越ようせい／写真・文）には、美しい色のダンゴムシたちが載っていた。この日本に、色つきのダンゴムシがいるのだという。いつか、青いダンゴムシにお目にかかりたいと思っている。白いダンゴムシは脱皮直前のもの、透明は生まれたばかりの赤ちゃんダンゴムシだと、子どもたちと納得した。

⑤　ダンゴムシの形の赤ちゃんが生まれるよ。

ダンゴムシは、おなか中のので卵からかえって、ダンゴムシの形の小さな赤ちゃんが次々と出てくる。6月上旬が、その時期のようだ。

> 6/6　ダンゴムシのメスにたまごがありました。わたしはときどきみていました。よるみていると、おなかがはちきれそうなのがいて、おかあさんに、「うまれるとおもうよ。」と、いいました。そのままみていると、あかちゃんがでてきて、わたしは、「うまれた。」とさけびました。どうやってでてきたかというと、すこしやぶいてあかちゃんがうまれてきました。すごいとおもいました。

W子は、家で誕生の場面に出合い、その様子をビデオで撮影して教室で見せてくれた。白っぽく透明な数ミリの赤ちゃんダンゴムシが、次々と出てきて歩き出す様子は、まさに生命の神秘であった。学習中、校庭で捕まえたダンゴムシのおなかから、赤ちゃんが生まれてくる場面を見つけることができた。みんなで顔を寄せながら、生命誕生の瞬間に感動しながら見入っていた。まさに命の始まりを、自分の目で確かめる瞬間であった。(6/9)

追究のまとめを表現へつなぐ活動

一人ひとりが自分の学びを集めた「ダンゴムシずかん」を作ったり、学級としてなかよし集会で発表したりして、自分たちの学びを低学年の他学級にも伝えた。

> ■発表内容　①すむところ　②まるくなるのはなぜか　③あしのかず　④からだのつくり　⑤オスとメスのちがい　⑥だっぴ　⑦かいかた、たべもの　⑧うんち　⑨どくがあるのか　⑩エビやカニのなかま　⑪いろのダンゴムシ　⑫ひみつ

夏休みになって、初めての自由研究に取り組んだ。七月までのダンゴムシの学びをもとにして、

さらに自分の課題を追究した自由研究に取り組む子がいた。Y男の「うんちレストラン」の研究は、ダンゴムシがふんに集まることから、牛、ポニー、うぐいすなどの様々なふんを集めた。52匹のダンゴムシが、どれに集まるのかを、20日間観察した。そして、ダンゴムシの好きなうんちと嫌いなうんちがあることを見つけた。A男の「ぼくのすきなたべものを、ダンゴムシはたべるか？」の研究は、自分の好きなものを飼育ケースに入れて、ダンゴムシが食べるかを実験した。きゅうり、しらす、ハンバーグなど、ほとんどのものを食べており、「ダンゴムシはすききらいがないなとおもいました。」と感想を述べていた。

秋になり寒くなってきた頃、「このごろダンゴムシを見かけなくなったね。」ということから、ダンゴムシが冬眠することがわかってきた。A男は冬休みの自由研究にもダンゴムシを取り上げ、冬のくらしを観察した。「ぼくのダンゴムシはどこにいるの〜ふゆのはたけ〜」の研究では、畑の土の中、石や葉の下など、どこにダンゴムシがいるのかを確かめた。冬は暖かそうな場所を選んで住んでいることが分かり、餌を食べていないから体が痩せて色が薄くなっていたことを発表した。「なぜえさを食べないと体の色が薄くなるのか。」と、子どもから新たな課題が出てきた。

このように、ダンゴムシにこだわり、年間を通して追究を続けることで、季節の変化に気づいたり、自然の中に生きる生物の営みや知恵に驚かされたりする。自然現象をありのままに見ることによって、子どもは様々な発見をし、それが感動体験となる。感動が感性を豊かにして、想像力を向上させる。できるだけ本物の自然にふれさせるようにしたいものである。

3.「食べものたんけん」（2・3年）

食生活の多様化が進むなかで、子どもの食生活の乱れが問題となってきている今、学校教育における食の指導への関心が高まってきている。何をどのように食べるかを自分で判断し、積極的な食行動をとれる子どもを育てることが、食育のねらいとされている。健康や栄養と結びつけて食を考えることは大切であるが、自分の問題として食をとらえ、自らの食生活を見つめ直すためには、子どもの思いを生かしながらつくる学習も必要だと考える。子どもの身近な食べ物を取りあげた学習を総合的に進めることが、自己の食生活を振り返り、自身の食行動や食習慣を望ましいものへと改善するきっかけになると考えるからである。また、自律的に学ぶ姿勢は、自律的な食生活に結びつくだろう。

身近な食を題材とした学習を通して、自分の日常の食行動を見つめ直し、食べ物や食べることを大切にする子どもに育てたいと考え、本実践を進めた。2年生では「牛乳・トマト・米」を、3年生では「大豆・いちご・みかん・麺」を題材として取り上げた。理由は、どれも学校給食にもよく使われる食材であり、日常的に口にする機会が多いからである。また、これらの食品から五大栄養素のほとんどを知ることができることも、密かにねらっていた。

(1) 牛乳たんけん

毎日飲んでいる牛乳の栄養や、食卓にのぼるまでの経路、殺菌方法等について調べたり、奈良市内にある牧場へ見学に出かけたりして学習を進めた。牧場では牛舎に入ってお話を聞きながら、牛の尻尾が子どもの体に当たったりして、五感を通して牛を学ぶことができた。「お母さん牛が赤ちゃん牛にあげるお乳を、私たち人間がもらっているのが牛乳なんだよ。」という話に心を動かされた。子どもたちは「牛乳はお母さん牛からの白い贈り物だ。」と、牛乳の価値に気づき、それまでよりも大事に飲むようになった。

(2) トマト物語

4月、学級園に一人1本ずつ、トマトの苗を植えた。子どもはトマトと対話しながら植え、苗もトマトの実と同じにおいがすることや、葉も茎も小さな毛でおおわれていることを発見したり、葉の数や茎の長さを確かめたりしてトマトの観察が始まった。トマトの育て方を家の人に聞いたり本で調べたりして、分かったことを学級に広めながら栽培活動を続け、自分のトマトの観察記録を絵や文で残していった。

6月、初めての実が赤く色づき「明日には取れる。」と誇らしげに言っていた子が、翌日登校すると、赤い実は鳥につつかれボロボロにされていた。子どもたちは大騒ぎ。何とかしなければ、せっかく赤くなってもみんな食べられてしまう。早速、子どもたちの話し合いが始まった。まさに切実な問題である。学習を勢いづかせるためには、子どもが直面する切実な問題場面を、どれだけ設定できるかが一つのポイントとなる。子どもは、今までの知識や経験を総動員して、解決方法を見つけようと一生懸命考え、学びが深まるのである。子どもたちは鳥との知恵比べに挑んだ。ごみ置き場にあるような目玉をつける、キラキラ光るテープやＣＤをつける、網をはる、かかしを立てる等の意見が出された。翌日、子どもは家から持ってきたＣＤを吊るしたり、キラキラテープをつけ、私も一緒になって園芸用の網を張り巡らせたりした。すると、鳥がやって来ないようになった。トマトの実はこのように守られ、赤く色づいていった。

10月、「みんなのトマトで、パーティーみたいに何か作って食べたらどうですか。」と、子どもから提案があった。「わあ、それはいい。」ととびついた子どもと、「ぼくはトマトがきらいだから、食べるのはいやだ。」と反対する子ども。また、切実な問題にぶつかってしまった。賛成派の子どもは、反対派を説得にかかった。「トマトにはビタミンという栄養があるんだよ。」「好き嫌いを言わないで食べなくちゃいけないよ。」「何でも食べないと栄養バランスがとれないよ。」「トマトを苦手な人は少しずつ食べればいいよ。」その熱意に、トマトが苦手な子どもたちもトマトパーティーを受け入れた。初めての調理体験は「トマトピザトースト」。H男は、「ぼくはトマトがきらいだけど、こんなにあじがかわるとは思いませんでした。」と、トマトに対する思いの変化を実感していた。

11月には低学年なかよし集会でこれまでの学びを発表し、12月になってやっとトマトの苗を抜くことになった。トマトの太い根を抜いた子どもたちは、見えないところで支えることの大切さを実感した。食べることは、このように人の根っこをつくることではないだろうか。

(3) 米のへんしん

日本人の主食である米のひみつを探ることによって、米の栄養や米のへんしんを知ったり、自分で作って味わったりしながら、子どもと共に身近な食生活を見直していきたいと考えた。

まず自分の課題を見つけて調べ学習に取り組ませた。そして、調べたことを大きな紙にまとめて発表し合う学習を展開した。伝統的な行事には米が関わっていること、もち米でないと餅はできないこと、奈良県の米の生産量は全国41位であること、米の消費量は四十年前に比べて半減していること、米粉の種類の多さ、米作りの工夫…。友だちの発表から初めて知ったことに驚き、考え合った。「どうしてお米を食べる量がそんなに減っているのですか。」というおたずねに、G夫は「パンやめんなどをよく食べるからだと思います。」と答えた。「そういえば、私も朝ご飯や給食にパンを食べることが多いなあ。」と自分の生活に気づく子どもたち。

子どもの発表をもとに、すり鉢をつかってお餅をついたり、鍋でご飯を炊いたり、白玉粉でだんごを作ったりして、調理体験にもつなげることができた。

(4) すがたをかえる大豆

国語の教材文として大豆の加工品が取り上げられている。大豆の加工を学ぶことで、味噌汁をはじめとした日本の伝統的な食とのかかわりに気づくことができた。また、給食に出されるものには、大豆の加工品が調味料やどこかに必ず使われていることから、私たちの食に欠かせないものであることも知った。子どもたちは、豆腐作りやきな粉作りの調理体験も行った。

(5) いちご・みかん探検

学びの過程として、調べ学習をもとにいちご・みかん栽培を知るために校外学習に出かけた。観光用ではなく、いちご農家が出荷を終えて苗を刈り取る前に、残った実を取らせてもらった。長さ約三十メートルのビニルハウスを四つ、「この中のいちごは全部食べてもいいですよ。」の声に、「ワーイ。」と、ひたすら食べながらも、子どもたちは色によって甘さやすっぱさに違いがあることやビニルハウスの様々な工夫に気づいていた。雑草が生えないように畝には黒いビニルが敷いてあること、ぬかるまないように畝の間には籾殻があったこと、鳥やねずみが入らないように網が張ってあったこと、水やりのために黒いビニルの下にホースが通っていることなど、どれも探検に出かけないと知り得なかったことである。また、またビニルハウスの中の暑さ・周辺に広がる甘いにおい・籾殻を踏んで歩く感覚・実をもぎ取る手ざわり・しゃがんだ姿勢でとるために腰が痛くなることなど、まさに五感を通してイチゴ作りを学ぶことができた。また、事前に本で調べていた病気にかかったイチゴの苗や実も目にとまった。病気の実は商品にはできないので、病気を防ぐためにこまめに消毒をしているそうだ。農家の工夫や苦労を知ることができた。

みかん探検では、桜井市穴師にある果樹園で、女性農業士の森岡さんにお話を聞いた。二百本近い木に愛情を持って育てていること、オレンジ色のこい実を選ぶとおいしいこと、一度取った実はすっぱくても責任を持って最後まで食べることなど、お話はみかんへの思いにあふれていた。子どもたちもおたずねによって、みかん作りの工夫や苦労を引き出していった。「木はしんどいとか言ってくれないので、木の様子を観て水や肥料をやるのが難しい。」と答えてくださった。子どものようにみかんを育てている森岡さんなら、きっと声が聞こえているとU子は考えていた。どの場所のどんなみかんがおいしいのかを、食べながら感じ取っていた。また、「木の下にはいちごのようにわらが敷いてあって、土はふわふわした感じの土でした。」と、S子は土にも目をつけていた。このような体験を通した学びが、子どもの確かな力となると考える。

(6) 麺の旅

奈良や日本の食文化から世界の食文化へ学習の広がりを期待し、米等による粒の文化とは違う小麦粉等の粉の文化を体感させたいと考えた。

子どもたちは、自分で見つけた麺の課題について、調べたり体験したりしたことをまとめてきた。私は、子どもの考えがつながりやすいように、発表計画を立てた。そうめん→うどん→そば→パスタ→ラーメンという順序で、奈良から日本全国へ、世界（主にイタリアや中国）へと、視野を広げられるようにと考えた。さらに、友だちの研究と自分の研究を比較しながら考えること、分からないことを見つけてさらに追究すること、体験から学ぶことを意識させようとした。特に体験学習については、子どもの研究発表と連動させようとした。友だちの発表が、作業の手順を知り、見通しを持った体験学習のための事前学習としての意味を持つようにした。そこで学んだことを自分の感覚で確かめたり、「麺を打つ・食べる」楽しさを実感したりさせたいと考えた。

素麺手延べ体験からは、奈良の伝統食品「三輪素麺」のよさ、気温が低く晴天の日が多いという奈良盆地の冬の気候を生かした先人の知恵に気づかされた。簡単そうに見えていた手延べ作業

が、小麦粉のグルテンの粘性の強さによって、実はかなりの力が必要だったということも実感することができた。うどんの学習では、それぞれの麺に適した小麦粉の種類や、熟成という工程を経ることも学んだ。手作りうどんは太さがバラバラであったが、味わい深かった。そば、パスタ、ラーメンの学習は、子どもが食文化とその地方の風土との関係に気づくきっかけとなった。

4.「くらしの中の木を探ろう」（4年）

林業体験を、木を学ぶきっかけにしたいと考え、水を育む森に学び、木を育てる林業の仕事を体験する「しごと合宿」に出かけた。奈良県東吉野村での林業体験では、木の皮をむく作業をさせていただいた。木の香りと皮を剥いた木肌のみずみずしさに感動を覚えた。若い人が林業に携わらないために山が荒れてきていること、安い外国産の木を使うために国産材が売れないことなど、林業の今日的な問題点も聞くことができた。

B男の発表をきっかけとして、「割り箸」の学習が展開していった。種類・歴史・作り方・生産量の変化などの調べ学習に取り組むうちに、「割り箸はもったいないのか」、「割り箸のリサイクル」、「国産割り箸と中国産の違い」など、気になることがいくつも出てきた。使い捨てはもったいないと考えた子どもは、リサイクルして紙にできることを調べた。しかし、そこにもエネルギーが必要だと気づき、本当にもったいないのか分からなくなった。飲食店の割り箸の使用とリサイクルについて調査も行った。中国では一本の木すべてが割り箸になる。日本は間伐材や端材を有効利用している。国産と中国産の違いから考える学習では、自分が使うとしたらを話し合った。

> ぼくは、やっぱり日本産がいいなと思いました。なぜかというと、吉野の割り箸などのいい箸は木の香りがするし、日本産はスギの殺菌作用を生かして薬を使わずに作っているからです。それに対して中国産を調べると、薬のことなど悪い話しか出て来ないからです。これからもこのことを考えていきたいです。やっぱり中国産を使わない人も多いのではないかなあ。（M男）

吉野の割り箸工場へ見学に出かけ、いくつもの機械を熟練の技で使いこなし、吉野杉の端材から家内工業で割り箸を作る職人さんの思いを知った。杉は香りがよいだけではなく、殺菌作用もあるというよさも学んだ。さらに、吉野で作られた割り箸が売れることによって、その収入で植林を増やし、今は衰退しつつある林業を活性化させることにもつながることも分かってきた。そこで、「国産割り箸をこれからどうするのか」という中心問題が生まれてきた。子どもたちは、パッケージで国産割り箸の良さを伝える、袋に穴をあけておいを届けるなど、多くの人に買ってもらえるような方法を考え合った。工場の規模や人件費などの値段設定の要素に気づき、安さよりも品質や安全性をアピールすることに子どもたちの気持ちは傾いていった。自分たちも割り箸の追究を進めて初めて知った国産割り箸の価値を、他の人に知ってもらうことが大切だと考えた。

「吉野の割り箸をもっと使ってほしい」という思いを共有した子どもたちは、身近なところから知らせようと、C子の提案から給食時に全校児童が使用するという企画を立ち上げた。まずは副校長に趣旨を説明して了解をもらい、栄養教諭と給食室に協力を依頼するところから、子どもたちの活動は始まった。そして給食時に吉野杉の割り箸を使うことを、各学級へ手分けして伝え

る方法を、学年に応じて工夫した。特に一年生向けには言葉を易しくして紙芝居を作ったり、六年生に向けては中国産と国産割り箸の比較説明やグラフを入れた文書を配布したりして、国産割り箸のよさを伝えた。また、持ち帰り用の箸袋も用意し、一枚ずつ自分たちの思いをメッセージとして書き込んだり、イラストを描いたりして、使用後も捨てずに再び使ってもらえるようにと考えた。これらの準備作業は、伝える相手を意識して内容を組み立てたり、納得してもらえるように表現方法を工夫したりするという、さらなる追究へとつながっていった。

割り箸の学習をふり返って、Ｉ子は「私たちは値段だけを気にして物を買っています。でもそれは間違っていると気づきました。作った人の気持ちを大切にしたいと思いました。これからも多くの人に割り箸をアピールしたいです。」と書いている。それまでは気にも留めていなかった割り箸の存在が、追究を進めることによって、気になって仕方がないものへと変わっていった。割り箸の学習を通して、品物の質や思いなどの奥深いところまで観ようとする子どもが育っている。子どもたちの生活に関わる学習材に出合うことの大切さを改めて感じさせられる実践であった。

５.「育てた小麦から世界を広げよう」（５年）

５年生では「小麦」を題材とした学習をしたいという構想を持っていたので、４年生の理科学習として、秋に学級園にコムギの種を蒔いた。品種は「農林 61 号」。冬、10 センチほどに伸びてきたところで麦踏みをした。春になるとコムギは１メートル程に伸び、やがて黄金色になった。収穫の時期や方法を調べたところ、梅雨の前には収穫しなければいけないことが分かり、６月には稲刈り用の鎌を使って刈り取り、２週間ほど乾燥させた。収穫した小麦の粒をどうしたら真っ白い小麦粉できるのか、子どもたちは考え込んだ。粉にする方法を出し合い、コーヒーミル・ハンドミキサーなども持ち込んで様々な方法を検証して結果を持ち寄り、製粉の工程を決めた。ミキサーなどで粗挽き→ざるでふるう→ハンドミキサーなどで中挽き→ふるい→家庭用製粉機→目の細かいふるい（60 目・80 目）の順で段階的に製粉し、全粒粉とした。

栽培・収穫と並行して、小麦と生活との関わりを一人ひとりが自分の課題を設定して調べ学習に取り組んだ。レポートにまとめたものを印刷して手作りの「小麦資料集」とし、それを発表し合うことで小麦の概要を学んだ。そのなかで、子どもは輸入小麦と国産小麦の問題が気になった。輸入小麦が約９割、約１割は国内で生産しており、香川県では「さぬきの夢」というどん用の小麦が栽培され、北海道の「ゆめちから」を使ったパンも売られています。日本の気候がコムギの栽培には適さないことは、調べ学習から分かったが、多くを輸入に頼っていることに子どもたちは懸念を抱いた。「どうする、日本の小麦」という中心問題についての独自学習を行った後、一人ひとりの考えを相互学習で聞き合い、考え合った。この相互学習では、農林水産省が小麦の自給率を上げる計画を推進していることを見つけたという発言もあった。輸入に頼らざるを得ないという考えに納得した子たちは、今の食生活をすぐに変えることはできないと考えながらも、自分たちにできることはあるのかという大きな課題が残った。

一年間小麦を学んで「これから小麦とどうつきあっていくのか」ということを子どもたちは問題にした。平成 25 年 12 月、和食がユネスコ無形文化遺産に登録され、和食が世界的に見直されようとしているのに、私たちの食生活は米の消費量が減り小麦が増えてきている。日本の気候に合うのは小麦よりも米である。自分は小麦をどのように食べていくのかを考え合った。

小麦とどうつきあっていくのか　（2/15　T子）

私の考えは、「小麦を食生活に取り入れても良いけれど、増やしていく必要はなく、逆にお米を増やすべき」です。小麦は、本当は減らしていった方が良いけれど、お菓子にまで使われている今は難しいと思います。しかし、ずっとこのままでは輸入に頼りすぎて貿易赤字のままです。K君が言っていたフードマイレージのことも気になります。少しでも小麦を減らすために、ご飯をもっと食べれば良いと思います。ご飯は太りやすいと思っている人もいるけど、実際はパンの方がカロリーが高いです。せっかく和食が世界無形文化遺産に登録されたのだから、パンを食べる分をご飯にするなど、もっと和食を取り入れることをみんながすれば、かなりの小麦の消費量を減らせるのではなかと思いました。みんなの意見は「国産小麦を使う」というのが多かったです。しかしそれは難しいと思います。国産小麦はすでに使っていて、足りないから輸入しているのです。今、日本人としてできることは、お米をもっと食べることだと思います。

小麦を学習の最後に行きついたのが、「小麦の消費を減らして米を見直そう」という結論だった。子どもたちが小麦を通して自分の食生活をふり返り、これからの食生活を考えたことが、この学習の大きな成果だった。

6.「くらしの中の税金を考えよう」（6年）

平成26年4月1日から、消費税率が8パーセントに引き上げられた。税金を追究することを決めた子どもたちは、消費税率が上がる前後の世の中の変化に注目した。なぜ消費税率が上がるのか、税金は消費税のほかにどのようなものがあるか、税金にはどんな役目があるのか…、まずは一人ひとりが課題を設定して調べ学習をした。それを子どもたち手作りの「税金資料集」としてまとめ、税金の概要をつかんだ。税の種類や歴史、税の使い道等も知り、私たちのくらしが税金によって支えられていることに気づいていった。

消費税を調べた14人は、消費税の仕組みとその意図・使われ方・八パーセントに上がったことによる社会やお店の変化・世界の消費税・公平なのか・上げる必要はあるのかなどを、資料やお店への取材をもとにしながら調べた。奈良公園で売られる「鹿せんべい」は値段を上げずに大きさを1センチ小さく、厚さを0.2ミリ薄くして対応したという。また、外国の消費税率は高いが、社会保障が充実しており軽減税率も取り入れられていることが分かった。日本でも、消費税率が10パーセントに上がる際に検討されるという軽減税率を、財務省が提案した事例をもとにして考え合った。

6月初旬、生駒市への「ふるさと納税」のお礼として「幻のラムネ」がもらえるというニュースを、K子が見つけてきた。新聞やテレビでも報道されて大きな話題となったことで、子どもの興味は一気にふるさと納税に向き、その魅力に引き込まれていった。この制度の意図や効果を調べたり、自分が納税するならどこかを、はっきりとした根拠をもとに考え合ったりした。共にふるさと納税を学ぶ唯一の納税者である私が、代表で納税することにした。子どもと選んだのは三市、有効に使ってもらえる納税先と、特典を楽しめる市を選んだ。（①石巻市：東日本大震災からの復興、②広島市：土砂災害の復旧、平和、③米子市：特典の選択肢が多い、菓子80個を選んだ）特典によって、その市の名産をＰＲできる効果もあることが分かった。

12月には、衆議院選挙の争点の一つであった消費税率10パーセントをどう考えるのかを話題

とした学習を行った。衆議院選立候補者の駅前街頭演説に足を止めて聞き入り、パンフレットまでもらってくる小学生。意外な光景かもしれないが、子どもたちは真剣。消費税率の引き上げに関して各党・各候補者の考えも比較検討しながら自分の考えを整理し、相互学習によって思考を深め修正していった。また、国や自分とかかわりのある市町村の税金の使われ方を調べ、社会福祉に使われる税金が特に多いことを知り、消費税率アップと結びつけて考えた。復興税など不適切な使われ方もあるのではないかという疑問にも取り組み、考えの根拠を求めた。

【最初の独自学習 11/25　A 子】

今は景気が良いと思っている人も少ないのにわざわざ消費税を上げると、更に悪化してしまいそうなので、今はすべきでないと思います。いくらどんな影響が出ても、日本にはもっと税金が必要なので、いつかは必ず引き上げるべきだと思います。また、福祉や医療だけではなくて、借金を返すということもしっかり考えてほしいと思います。軽減税率も適用すべきだと思います。税率が上げられて買い物をする機会が減り、更に悪影響が出てしまうといけないので、手軽に買い物もできるようにしていくべきだと思います。

【相互学習後の独自学習 12/18　A 子】自分の考え→賛成

税金をもっと増やさないと足りないと思うし、これからオリンピック開催など、多くの税金が使われる事業があります。また、ムダ使いの多い日本は、その分税金が足りていないと思います。ムダ使い分の税金を払うには抵抗があるかと思いますが、その分年金や福祉の充実に返ってくると考えて、現在は借金を返して、もっと充実させていくことが最優先だと思います。ただ、消費税には格差を広げる「逆進性」があります。格差を広げるのは良くないと思います。アベノミクスでは、法人税の引き下げも行い大企業からの高い支持を得た分、格差をさらに広げてしまいました。消費税の引き上げは、更に格差を広げることにつながります。是正するためには法人税の引き上げなどの対策をとってから、消費増税に移るべきだと思います。そして軽減税率のことをしっかり考えるべきだと思います。米だけだとあまり意味をなさないし、八つの候補をしっかり考えて導入することで、消費税率引き上げに対しての国民の支持率も上がると思います。しかし、軽減税率がマイナスにならないように、必要な分の利益になるように、計算してからにすべきだと思います。国民が増税に納得できるように、ムダ使いも少なくしていかないといけないと思いました。

税率を上げることに反対だった A 子の考えが変わったのは、相互学習において友だちの意見を聞き、新たに知ったことや自分に足りていない部分を加えたり、新たな視点を与えられたりして自分の考えを批正したりすることができたからであろう。そこに相互学習の意義があると考える。

1 月になって奈良県の地方消費税収が全国四 46 位だということが分かってきた。奈良県税務課の方に現状を聞いて、子どもたちなりに地方消費税収を増やす方策を考え合った。商業施設、観光、企業誘致等、自分たちの住む奈良を再考することができた。

子どもたちには、学び合うなかで中心問題を見つけ、聞き取りや資料などの根拠をもとにした自分なりの考えをつくり、相互学習に臨ませた。友だちからの学びや新たな視点をもとに、さらに追究を進められるような学習展開を目指して実践を進めた。この学習を通して、自分の生活と

かけ離れたものだった税金が、気になる社会のしくみとして、子どもの捉え方が変わっていったように思う。

おわりに

「しごと」学習に限らず、「けいこ」・「なかよし」の学習においても同じことが言えるが、互いを高め合うためには、質の高い学び合いをつくることが大切である。それをコーディネートするのが教師の役目だと考える。子どもとつくる学習において私が気をつけたのは、次の点である。

①自分の課題を追究する充実した独自学習がなされること

②自分の生活と密接にかかわる奥の深い中心問題を定められること

③資料や体験などの根拠をもとにして自分の立場をはっきりさせられること

④友だちの考えを受け入れる「おたずね」や「つけたし」ができること

⑤自分に向き合い比較・検討し、自分で自分を伸ばそうとすること

自分のよさも改善点も含めて、今の自分と正面から向き合える子どもを育てたいと考え、学習をつくってきた。ひとりで学習する自分を意識し、自分で自分を伸ばそうとする心の強さを身につけるのが「奈良の学習法」ではないかと考えている。

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。

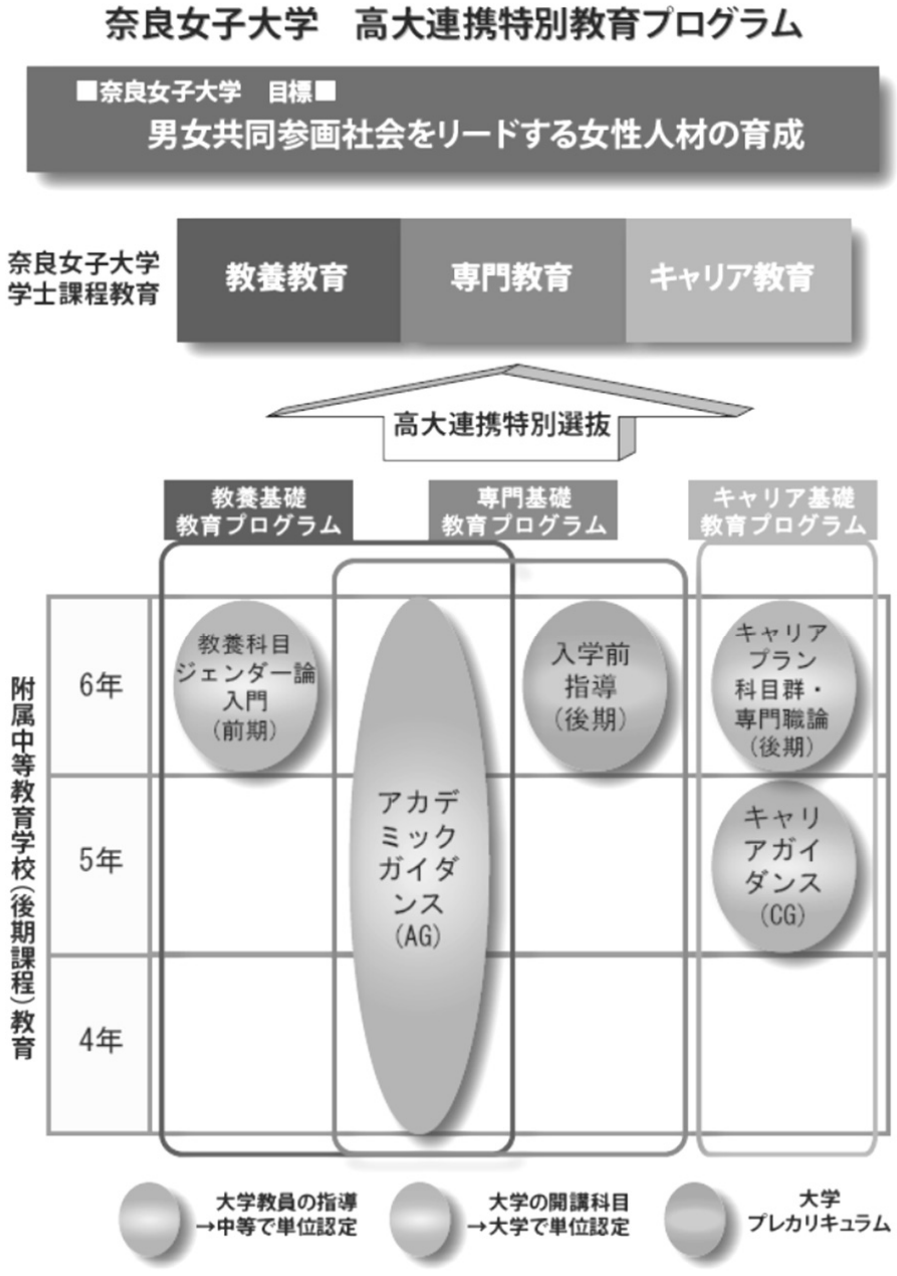
なお、大学入試センター試験は課さない。

※ 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。

4．2016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4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＞



2．学外連携

(1) 2016 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
5 月 12 日	豊川市教育委員会指導員	19	授業参観
5 月 20 日	三木市立星陽中学校	3	授業参観とカリキュラム開発
11 月 23 日	高市早苗総務大臣、奈良市長・教育長ほか	25	プログラミング教育視察
11 月 29 日	マレーシア・イスラム学校教師文明間対話事業	11	異文化理解促進
2 月 27 日	高知大学	4	教職について
3 月 14 日	広島県立尾道北高校	2	課題研究の取り組み

【附属小学校】

小学校の先生

月	地　域　・　方　面	人数	備　考	本学学生
4	宇都宮大学・帝塚山大学	12	2 日間（1 名）	
5	愛知県・宇都宮大学・愛知教育大学・晋州教育大学（韓国）・帝塚山大学	165		119
6	大阪府・奈良県・宇都宮大学・名古屋大学・園田学園女子大学・関西大学・武蔵野美術大学アメリカ・カナダ・ベルギー	78	ＩＥＪ（国際教育者招聘）プログラム	45
7	京都大学・カナダ・ドイツ	3		
8	石川県・武蔵野女子大学	11		
9	長野県・大阪府・宮崎県・東海学園大学	20		16
10	兵庫県・大阪府・創価大学・宇都宮大学	23	3 日間（9 名）	
11	山梨県・長野県・大阪府・京都府・宇都宮大学・奈良佐保短期大学	12	5 日間（1 名）	35
12	静岡県・宇都宮大学・大阪市立大学・帝塚山大学	23		
1	静岡県・大阪府・宇都宮大学・東海学園大学	13	2 日間（1 名）	
2	静岡県・大阪府・岡山県・東京学芸大学・武庫川女子大学	32		
3	帝京大学・和光大学・関西学院大学	8		
	合　　計	400		

【附属幼稚園】

月	地　域　・　方　面	人数	備　考
4	白梅大学	1	
10	タイ王国	29	
11	門真市教育委員会、他	8	
毎月	大阪成蹊大学	1	

(2) 2016 年度公開研究会

【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　― 主体的な学びを組織するために ―

2．日　時：2017（平成 29）年 2 月 17 日（金）～18 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

□　**2/17　Fri　13:30 –　理数シンポジウム / 公開授業＆研究協議**　13:00 – 受付開始

<table>
<tr><td rowspan="2">理数シンポジウム</td><td colspan="5">各教科</td></tr>
<tr><td>社 会</td><td>国 語</td><td>創 作
（音楽）</td><td>英 語</td><td>保健・
体育</td></tr>
<tr><td>13:30－14:35
公開授業（65 分）</td><td colspan="5">13:30－13:50 全体会（基調提起）</td></tr>
<tr><td>14:00－15:05 公開授業 （65 分）</td><td colspan="5"></td></tr>
<tr><td>14:45－17:20
研究協議
教科に関する意識調査報告</td><td colspan="5">15:20－16:50
研究協議・意見交流・指導助言等
－17:20</td></tr>
</table>

□2/18　Sat　9:30-12:30　3つの Zone　9:00 – 受付開始

“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、本校の取り組みを中心に紹介し、そのうえで“参加されたみなさんとの対話”を大切にしたいと考えています。

Zone.A　ＳＳＨ

理数融合授業体験ワークショップ “やってみよう「理数探究」”

Zone.B　ＩＣＴ

プログラミング「教育」の教育的意義 －あるいは現実を変え未来を切り拓く可能性を探る－

Zone.C　21 世紀の教師像

若手教師の語り場―新しい研修モデルを目指して

□「理数シンポジウム」　17 日（金）13：30 ～ 17：20

理数融合授業　１３：３０～１４：３５

“光は進むべきルートがわかるのか？～数学化を通した科学概念の本質的理解を目指して～”（5 年物理）

【概要】 本校では、新設科目「理数探究」の開設に向けたカリキュラム開発に取り組んでいます。昨年度公開された生物と数学の融合授業に引き続き、今年度は、「光の屈折」を切り口として、数学化による物理現象の解明を試みます。

光の屈折経路には美しい規則性があり、まるで光が進む前からその経路を知り得るかのように感じられます。我々の目に映るこの経路は、光が進むためにかかる時間が最短となる「光の最小作用の原理（フェルマーの原理）」として広く認知されています。屈折という現象を時間的なスケールで捉えるためには、現象を幾何学的にモデル化し、時間微分によって極値を求めるという数学的な解釈が必要となります。ICT を利用した探究活動を行うことで、生徒は「モデル化」や「微分」という複雑な数学の手法と現実のつながりを体感する数学化サイクルを体験できます。この理解の先には、力学現象や素粒子物理の世界が広がっています。生徒が学問の本質を探究していく物理と数学の融合授業について模索したいと考えています。

【授業者】 守本　寛治（理科）

【指導助言者】　宮林 謙吉　教授（奈良女子大学理学部）　小林 毅　教授（奈良女子大学大学院）

14:45～16:15　授業者･大学教員のコメント＆質疑応答＆意見交換　研究協議

16:20－17:20　「教科に関する意識調査」の結果から考える理数教育のあり方

（奈良女子大学理系女性教育開発共同機構）

□「各教科の公開授業＆研究協議」　17 日（金）　13：30～13：50　全体会
14：00～16：50（体育 16：30　社会 17：20 終了予定）　公開授業＆研究協議

＜社会（地理）＞“シミュレーション教材「遊牧民ゲーム」を用いたアクティブラーニングの試み”(5 年地理)

【概要】 学習の転換が求められる現代の高校地理教育において、手間暇がかかるため敬遠されてきたシミュレーション教材を、来年度から本校が実施する 65 分授業の枠の中で行う試みです。遊牧民の生活を疑似体験することにより、遊牧民の生活に対して共感的理解を得て、見世物的異文化理解に陥らない授業をめざします。

授業後は研究協議に続いて、開発教育の場などで参加型学習教材の開発などに携わってこられた藤原孝章氏にミニワークショップを実施していただきます。藤原氏が開発された多文化共生シミュレーション教材「ひょうたん島問題」は、地理だけでなく社会科（地歴科･公民科）、英語科、総合学習、ホームルーム活動の中でも、また小学校や中学校でも実施可能な教材です。

14:00-15:05 公開授業
15:20-17:20 協議、ワークショップ等

【授業者】 落葉　典雄（社会科）

【指導助言者】 藤原　孝章　教授（同志社女子大学現代社会学部）

＜国語＞　“「従来型授業」はアクティブではないのか　－　土佐日記「帰京」を題材に　”　（4 年　国語総合）

【概要】　「アクティブラーニング」の要請が高まる昨今、教室の授業は、グループ学習や ICT の活用がまずありきのようなスタイルの変革が焦眉の課題としてつきつけられ、従来型の教師主導の一斉授業スタイルは「アクティブ」ではないと、批判の的になりつつあるように感じられたりします。はたしてそうなのか、特に教師ベテラン世代が磨いてきた、一見「講義中心型」の「普通」の授業スタイルは、生徒の学びを「アクティブ」に導いていないのか、の問いを立て、「ディープ

アクティブラーニング」の言説も学びつつ、従来型授業を改めて公開しながら参会者の皆様と考えてみたいと思います。当日は、授業公開、授業を話題にした前述のテーマによるディスカッションを予定しています。

14:00-15:05 公開授業
15:20-16:50 協議、意見交流、助言等

【授業者】 荒木 ユミ（国語科）
【指導助言者】 天ケ瀬 正博 准教授（奈良女子大学文学部）

＜創作（音楽）＞”図形楽譜づくりを通した《魔王》の鑑賞” （1 年 音楽)

【概要】 シューベルトの歌曲である《魔王》を，図形楽譜の制作を通して鑑賞します。鑑賞の学習においては，楽曲のよさや美しさの理解が大切です。特に歌曲の場合，歌詞の内容の理解のみならず，音楽そのものの魅力に迫る手立てを探る必要があると考えます。今回は，聴き取ったり感じ取ったりしたことをクラスで共有するツールとして，図形楽譜を用いることにしました。授業では，魔王を鑑賞し聴き取ったり感じ取ったりしたことをもとに，楽曲を図形楽譜で表現します。さらに，制作した図形楽譜の意図を質問し合い，《魔王》の魅力に迫る授業を試みます。

14:00～15:05 公開授業
15:20～16:50 参加者からの質疑応答や協議・指導助言

【授業者】 多賀 秀紀（創作科音楽）
【指導助言者】 兼平 佳枝 准教授 （大阪教育大学）

＜英語＞ “Introductory English における習得と探究” （2 年 Introductory English）

【概要】 今回の対象とする２年生は、後の学年で主となってゆく探究的学習を下支えする力を育む時期です。学習習慣および方略の獲得、学習集団の形成、基本知識の習得を３つの指導の柱としています。とりわけ、英語という教科特性上、１， ２年においては、基本的な語彙と構造、英語らしい発音、英語の論理などの習得を授業の重点とすることが求められます。生徒の興味・関心に沿い、習得に必要な学習内容をデザインすることが肝心です。今回の授業では、現在完了形を中心的な文法事項とし、習得と探究のバランスを探りながら、生徒の engagement をどう誘うのかという点について考えたいと思います。

14:00-15:05 公開授業
15:20-16:50 協議、意見交流、助言等

【授業者】 井上 真唯也（英語科）
【指導助言者】 湯川 笑子 教授（立命館大学文学部）

＜体育＞”攻防の面白さを楽しむ剣道の授業” （1 年女子 体育）

【概要】 中学校で武道が必修化されてから、本校では剣道をとりあげ学習してきました。しかし、剣道の授業には、固有の難しさがあり、我々教師を悩ませています。

今回の研究授業を担当するのは、剣道経験者の教師です。一方、研究協議では、剣道を殆ど経験していない教師からの授業報告も行います。剣道の授業をとりまく様々な考えや実状を参加者で共有し、今回の研究授業をたたき台にして、今後の剣道の授業、ひいては武道の授業のあり方について議論を深めたいと思います。

14:00-14:50 公開授業（50 分授業）
15:00-16:30 研究協議
①授業者からのコメント
②剣道の授業についての報告
③参加者による意見交換
④指導助言者によるまとめ

【授業者】 中司みずほ（保健体育科）
【指導助言者】 星野 聡子 准教授（奈良女子大学生活環境学部）

□18 日（土）9：30～12：30

Zone.A　SSH　理数融合授業体験ワークショップ　“やってみよう「理数探究」”

次期学習指導要領における理数融合型の科目「理数探究」は、教科・科目の枠にとらわれない多角的、複合的な視点で事象をとらえ、科学的な見方・考え方や数学的な見方・考え方を豊かな発想で活用したり、組み合わせたりしながら、探究的な学習を行うことを通じて粘り強く挑戦する力の基礎を培うことを目標とした科目として、新たに設置されることが検討されています。

9:30～9:50　全体説明
10:00～11:00　ＷＯＲＫ　ＳＨＯＰ１
11:10～12:10　ＷＯＲＫ　ＳＨＯＰ２
（11:10～12:30　サイエンス研究会生徒によるポスターセッション）

本校では今期 SSH の重要課題の 1 つとして理数融合授業の開発を行うプロジェクト「サイエンス・イシューズ」を進めています。その成果として、昨年度はゾウリムシの個体数の変化を生物学的側面と数学的側面の両面から考察するという生物と数学の融合授業を設計し、授業公開しました。また昨年度より、校内に「理数研究会」を設置し、毎月新たな理数融合授業の開発に向けた研究や協議を行ってきました。この Zone A では、昨年度と今年度の 2 年間にわたり協議、提案された理数融合授業のうち、右の三つの講座を開き、実際に開発した題材を用いて、授業で行おうと考えている具体的な活動を参加者の皆様に体験していただき、意見交換を行うワークショップ（最大 2 回選択可）を企画しました。多くの皆様にご参加いただき、「理数探究」に向けた教材開発や探究型授業への試みを共有できればと考えています。

① 生物と数学の融合授業
② 化学と数学の融合授業
③ 情報と科学の融合授業

また並行して、サイエンス研究会の生徒によるポスターセッション（11:10～12:30）も予定しています。

Zone.B　プログラミング「教育」の教育的意義　あるいは現実を変え未来を切り拓く可能性を探る
～総務省「若年層に対するプログラミング教育の普及推進」事業の取り組みから～

＜概要＞　2016 年度、本校が中核となり総務省の若年層に対するプログラミング教育の普及推進事業に取り組んでいます。本校の事業構想は「The NaraJo Plan」と名付けました。プログラミングと ICT の活用により下記の 4 つの教育的かつ社会的な課題を設定し課題解決を実現するための教育プロジェクトです。

1、超スマート社会を持続発展させる人材の育成
2、ICT の利活用による地域間格差解消への貢献
3、プログラミングを通じた 21 世紀型学力の向上
4、超スマート社会の仕組みを知り課題解決する態度と能力の育

参加者のみなさまには、プログラミング教育の一端に触れていただくとともに、未来を生きる子どもたちのため、地域のよりよい持続や発展のために、学校や地域でプログラミングをどう活かせるのか、あるいはデメリットは何かなど、考え議論していただければ幸いです。

タイムテーブル
① The NaraJo Plan の進捗状況と教育的社会的教育的意義の報告
② LEGO マインドストーム（ロボット）を使ったプログラミング体験
③ 参加者によるプログラミングの教育的意義や社会的効果の議論、それらを測るルーブリックの検討

＜報告者＞　駒谷 昇一 教授（奈良女子大学生活環境学部）吉川裕之・二田貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）

Zone.C　若手教師の語り場―新しい研修モデルを目指して

＜概要＞　教員の年齢二極化と世代交代が叫ばれて久しく経ちます。私たち若手教師はこれからの 10 年間で多くのベテランを失い、そして私たち自身が主体的に学校運営に関わっていかなければならない時期を迎えます。そのためにどう備えるべきか？　これが私たちの問題意識の出発です。様々な観点があり得ますが、今回の公開研究会では、「若手教師どうしのネットワーク」と「新しい研修モデル」の２つの可能性を、参会者のみなさんと考えていきたいと思います。「育ててもらう」若手教師ではなく、「自ら育つ存在」としての若手教師を目指して、ともに一歩を踏み出しましょう。

9:30～10:30　若手教師による実践交流
10:30～11:00 ミニラウンドテーブル
11:00～12:30 新しい研修モデルを目指す«思索»

＜コーディネーター＞　神徳　圭二（奈良女子大学附属中等教育学校）
＜報告者＞　西野　功泰（市立札幌大通高等学校）　植田　紗弥子（奈良県内公立小学校）　他公立私立教員が参加予定

【附属小学校】

○平成 28 年度　文部科学省研究開発学校　公開研究会・学習研究集会

1．研究開発課題

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

本校の研究主題

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

～個の追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 11 月 19 日（土）

3．日　程

第 1 限　公開学習①〈9：15～10：00〉【「奈良の学習法」による公開学習】

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
1 月	けいこ（国語）	おはなしをたのしもう 「ずうっと、ずっと、大すきだよ」	西田　　淳
1 星	し　ご　と	あきを　たのしもう	中野　直人
2 月	し　ご　と	やさいを　そだてよう	薄田　太一
2 星	し　ご　と	くらしの　ちえ	杉澤　　学
3 月	けいこ（体育）	3 年月組のボールゲームをつくろう	阪本　一英
3 星	けいこ（音楽）	器楽合奏の練習をしよう ～12 月の音楽会にむけて～	中村　征司
5 月	けいこ（造形）	墨絵「願いを叶える生き物」	服部　真也

第 2 限　公開学習②〈10：15～11：00〉【研究開発にかかわる公開学習】

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
5 歳児・ 1 年・2 年	なかよし ひろば	もっと たのしい「あそび」を つくろう	角田、越智 西田、中野、薄田、杉澤
3 年・4 年 5 年・6 年	なかよし ひろば	ソーシャル、マテマチカ、マスマティク、 インターナショナル、音、アート、からだ、 スポーツ、けんこう、くらし	清水、豊田、河田、 中垣、中村、服部、阪本 武澤、辻村、太田原

第 3 限　公開学習③〈11：15～12：00〉【「奈良の学習法」による公開学習】

分科会 B〈13：00～13：45〉【研究開発にかかわる分科会】

学習区分	提　案　者	指導・助言	司　会	会　場
なかよしタイム 【3・4・5 歳児】	松田、津村、鎌内 柿元、福西	奈良女子大学 松澤淳一	附属幼稚園園長 功刀　俊雄	幼稚園 遊戯室
なかよしひろば 【5 歳・1～2 年生】	杉澤、薄田 角田、越智	お茶の水女子大学 冨士原紀絵	奈良女子大学 本山　方子	小学校 体育館
なかよしラボ 【3～6 年生】	阪本、西田、河田 豊田、太田原、辻村	上智大学 奈須正裕	附属小学校副校長 堀本 三和子	小学校 集会室

分科会Ａ〈14：00〜14：45〉【公開保育の研究協議会】

学級	内　　容	提　案　者	会　場
3歳児	本日の保育について	柿元みはる、津村樹理	幼稚園
4歳児	本日の保育について	松田登紀、鎌内菜穂	幼稚園
5歳児	本日の保育について	角田三友紀、越智裕子	小学校　体育館

分科会Ｃ〈14：00〜14：45〉【「奈良の学習法」による公開学習①・③の研究協議会】

学習区分	学級	学　習　内　容	指導者
けいこ（国語）	1月	1年生とともに国語学習をどのようにつくるか	西田　　淳
し　ご　と	1星	気づく力を高めるには	中野　直人
し　ご　と	2月	学び合う子どもをどう育てるか	薄田　太一
けいこ（体育）	3月・5星	子ども自らが課題を見つけて取り組むボールゲームの学習をどうつくるか	阪本　一英 武澤　実穂
けいこ（音楽）	3星	子どもが自律的に学ぶ音楽学習とは	中村　征司
けいこ（算数）	4月	自律的な算数学習をどうつくるか	豊田　雅樹
し　ご　と	4星	社会を見つめる学習をどうつくるか	清水　　聖
けいこ（造形）	5月	高学年の子どもの「絵に対するワクワク」をどう支えるか	服部　真也
けいこ（理科）	5月	リーゾニングを重視する理科学習をどうつくるか	杉澤　　学
けいこ（算数）	6月	話し合いを活発にさせるにはどうすればよいか	河田慎太郎
けいこ（国語）	6星	英語を主体的に学ぶ力をどう育むか	中垣　州代

■講　演　（15：00〜16：30）

演題　「資質・能力」を育てるカリキュラムをどうつくるか

―― パフォーマンス評価の視点から ――

西岡　加名恵　先生（京都大学大学院教育学研究科）

○平成28年度　学習研究発表会

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29年2月10日（金）・11日（土）

3．日程

＜1日目＞　2月10日（金）

■公開学習①（9：35〜10：20）

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
1月	けいこ（国語）	おはなしをたのしもう　「たぬきの糸車」	西田　　淳
1星	し　ご　と	たのしさ 見つけたよ ふゆ	中野　直人
2月	し　ご　と	やさいをそだてよう	薄田　太一
3月	し　ご　と	奈良公園の人気のひみつを見つけよう	阪本　一英
3星	けいこ（音楽）	ボイス リズム アンサンブルを作ろう	中村　征司
4星	けいこ（算数）	変わり方	豊田　雅樹

■公開学習②（10：35〜11：20）

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
2星	し　ご　と	うごくおもちゃで　ものがたりをつくろう	杉澤　　学
4星	し　ご　と	奈良にリニア	清水　　聖
5月	けいこ（造形）	工作「つい貯めたくなる！ 貯金箱」	服部　真也
5星	けいこ（体育）	動きを工夫しよう	武澤　実穂
6月	けいこ（算数）	学びの花　―算数で探究しようー	河田慎太郎
6星	けいこ（国際）	奈良の良さを伝えよう	中垣　州代

■公開学習①の研究協議会（12：20〜13：10）

学習区分	研　究　問　題	指導者
けいこ（国語）	1年生と国語学習をどのようにつくるか	西田　　淳
し　ご　と	自律的に学び、気づきの質を高めるには	中野　直人
し　ご　と	学び合う子どもをどう育てるか	薄田　太一
し　ご　と	個の追究を育む相互の学び合いをどうつくればよいか	阪本　一英
けいこ（音楽）	目標を持った音楽学習をどう作るか	中村　征司
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
保　　健	子どもに寄り添う保健室をどう作るか	辻村　　琳

■公開学習②の研究協議会（13：25〜14：15）

学習区分	研　究　問　題	指導者
し　ご　と	子どもが自分たちで考えてつくる表現活動をどう支えるか	杉澤　　学
し　ご　と	社会を見つめる学習をどうつくるか	清水　　聖
けいこ（造形）	造形的にこだわる子どもをどう育むか。	服部　真也
けいこ（体育）	子どもが主体的に取り組むマット運動をどうつくるか	武澤　実穂
けいこ（算数）	生活と算数を結びつけるにはどうすればよいか	河田慎太郎
けいこ（国際）	生活につながる小学校英語をどうつくるか	中垣　州代

■全体会　　本校教諭による鼎談　　（14：30〜15：45）　体育館
「アクティブラーニングを支える個の学び」

＜2日目＞　2月11日（土）

■公開学習①（9：15〜10：00）

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
1月	けいこ（国語）	おはなしをたのしもう　「たぬきの糸車」	西田　　淳
1星	し　ご　と	たのしさ 見つけたよ ふゆ	中野　直人
2月	し　ご　と	やさいをそだてよう	薄田　太一
3月	けいこ（体育）	3年月組の運動ランドをつくろう	阪本　一英
4月	けいこ（算数）	よみとる算数〜水をたいせつに〜	豊田　雅樹
5月	けいこ（造形）	工作「つい貯めたくなる！ 貯金箱」	服部　真也

■公開学習④（10：15〜11：00）

学級	学習区分	学　習　内　容	指導者
3星	けいこ（音楽）	ボイス リズム アンサンブルを作ろう	中村　征司
4星	し　ご　と	奈良にリニア	清水　　聖
5月	けいこ（理科）	電磁石の利用 ―リフティングマグネット付きミニユンボ大会―	杉澤　　学
5星	けいこ（体育）	動きを工夫しよう	武澤　実穂
6月	けいこ（算数）	学びの花　―算数で探究しようー	河田慎太郎
6星	けいこ（国際）	奈良の良さを伝えよう	中垣　州代

■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）	主体的な学び・協働的な学び・深い学びをどのようにつくるか	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）	リーゾニングを重視する理科学習をどうつくるか	杉澤　　学 中野　直人
けいこ（音楽）	子どもが自律的に学ぶ音楽学習をどうつくるか	中村　征司
けいこ（造形）	「もっとやりたい！」を生みだす造形学習をどうつくるか	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）	主体的・協働的に学ぶ小学校英語をどうつくるか	中垣　州代

■全体会　　本校教諭による鼎談　　（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

■講　演（14：45〜16：15）　体育館
　演　題　　自ら学ぶ子どもを育てる学校づくり―過去と現在の実践の示すことー
　　冨士原　紀絵　先生　（お茶の水女子大学　文教育学部　准教授）

【附属幼稚園】

2016 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」

―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－」

4 歳児公開保育・協議会	6 月 15 日（水）
5 歳児公開保育・協議会	10 月 19 日（水）
3 歳児公開保育・協議会	1 月 18 日（水）

○文部科学省研究開発学校公開研究会（幼小合同）

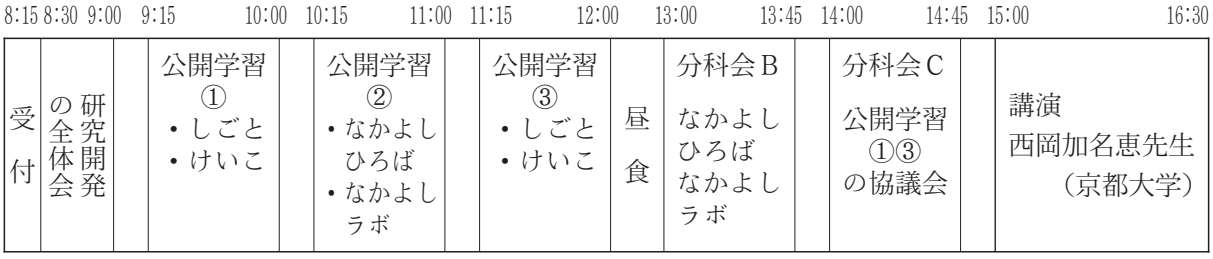
研究開発課題

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

［日程］　平成 28 年 11 月 19 日（土）

幼稚園会場

日程　　小学校会場



◆分科会

A　本日の保育についての協議会

B　「なかよし探究」の時間についての協議会

C　本日の学習についての協議会

◆講演

講師　　西岡　加名恵先生（京都大学大学院教育研究科）

演題　　「『資質』『能力』を育てるカリキュラムをどうつくるか

―パフォーマンス評価の視点から－」

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	神德　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	永曽　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	中野　直人
初等教科教育法　生活	清水　　聖
初等教科教育法　体育	阪本　一英
初等教科教育法　社会	薄田　太一
初等教科教育法　図工	服部　真也
初等教育方法論	杉澤　　学

【附属幼稚園】

科　　目	担　当　者
保育内容指導法・健康	角田三友紀
保育内容指導法・人間関係	松田　登紀
保育内容指導法・生活	飯島　貴子
初等教育方法論	柿元みはる

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

4回生実習（本学学生）58名　　3回生実習（本学学生）47名

【附属小学校】

教育実習	21名
給食経営学臨地実習	18名
栄養教育実習	2名

【附属幼稚園】

本学学生教育実習　　実習Ⅰ　8名　　実習Ⅱ　11名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

福井大学教職大学院との拠点校協定による大学院就学研修（1名）

【附属小学校】

な　し

【附属幼稚園】

な　し

4．専門教育への連携協力

2016 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：

- 2016 年 6 月 2 日（木）附属小学校
- 2016 年 6 月 16 日(木) 附属幼稚園

受講生：2016 年度 25 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

2．心理学フィールド調査法実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：

- 5 月 25 日（水）　附属幼稚園
- 6 月 1 日（水）　附属小学校
- 6 月 9 日（木）　附属小学校
- 6 月 15 日（水）　附属幼稚

受講生：2016 年度 3 名

内　容：本科目は、心理学のフィールド調査で必要となる技法や態度を習得することを目的とした科目であり、附属校園での遊び場面や教室場面における幼児・児童の姿を記述し、分析を行うために訪問した。

担当者：本山　方子・狗巻　修司

教育システム研究　第13号
「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」
成果論文集
奈良女子大学教育システム研究開発センター
平成30年（2018年）3月　発行
編集・発行者　奈良女子大学教育システム研究開発センター
代表　西村拓生
〒630-8506　奈良市北魚屋東町
TEL　0742（20）3352
http://www.crades.nara-wu.ac.jp/
印刷　㈱新踏社
〒630-8264　奈良市鍋屋町19－1