

教育システム研究

第 14 号

目 次

目 次	
第 1 部 研究論文	
三法令改訂に対応する保育者養成の試み	
—『教育課程・指導計画』から学ぶ保育の方法— …… (岸 優子) 1	
「奈良の学習法」をめぐる「語り」に関する言説分析 (4)	
—「総合学習」言説における「目標・内容論」から「学力論」への変容—	
…………… (鈴木 卓治) 15	
高等学校における「自己指導能力」を形成する生徒指導についての	
臨床教育学的考察	
—ある生徒の高校時代の生活史の「語り」を手がかりに— …… (鮫島 京一) 37	
中学校歴史学習における地域教材の開発と授業方法に関する実践研究	
—「通史」と「地域学習」の架橋を意識して— …… (藤井 正太) 63	
「幼小一貫して育てたい資質・能力」を立ち上げたプロセス	
—教育実践における教師の意図を言語化する— …… (松田 登紀) 77	
「地域志向科目」を受講する学生の地域意識	
—『奈良』女子大学入門「なら学+ (プラス)」における調査結果から—	
…………… (前川 光正・成瀬 九美) 87	
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	
取り尽くし法と区分求積法	
—リベラルアーツの涵養を目指した高校微分積分の再考—	
…………… (川口 慎二・宮林 謙吉) 95	
高等学校生物教育における直接体験型生態学教育の重要性	
…………… (矢野 幸洋・瀬戸 繭美) 99	
サイエンス・オープンラボを通じた化学 (電池の歴史、化学発光) 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—	
…………… (高島 弘・竹内 孝江・三方 裕司・	
浦 康之・中島 隆行・松浦 紀之) 103	
d 第 2 部 実践報告	
幼小一貫教育における異年齢探究活動「なかよしひろば」が	
もたらす 5 歳児の育ち	
—資質・能力の観点から— …… (松田 登紀) 113	
創造的に発想する子供を支える「造形教育で期待される	
言語活動」のあり方	
…………… (服部 真也) 123	
特別活動との往還を意識した中学校道德の教材・カリキュラム開発に	
関する実践研究	
—個と集団をつなぐ実践をもとに— …… (藤井 正太) 131	
第 3 部 年次活動報告 (2017 年度)	
1. 学内連携 …… 143	
(1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携 …… 145	
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援 …… 159	
(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 …… 161	

2018年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

目 次

第1部 研究論文

- 三法令改訂に対応する保育者養成の試み
—『教育課程・指導計画』から学ぶ保育の方法— …………… (岸 優子) 1
- 「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析(4)
—「総合学習」言説における「目標・内容論」から
「学力論」への変容— …………… (鈴木 卓治) 15
- 高等学校における「自己指導能力」を形成する生徒指導についての
臨床教育学的考察
—ある生徒の高校時代の生活史の「語り」を手がかりに— …………… (鮫島 京一) 37
- 中学校歴史学習における地域教材の開発と授業方法に関する実践研究
—「通史」と「地域学習」の架橋を意識して— …………… (藤井 正太) 63
- 「幼小一貫して育てたい資質・能力」を立ち上げたプロセス
—教育実践における教師の意図を言語化する— …………… (松田 登紀) 77
- 「地域志向科目」を受講する学生の地域意識
—『奈良』女子大学入門「なら学+ (プラス)」における調査結果から—
…………… (前川 光正・成瀬 九美) 87

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

- 取り尽くし法と区分求積法
—リベラルアーツの涵養を目指した高校微分積分の再考—
…………… (川口 慎二・宮林 謙吉) 95
- 高等学校生物教育における直接体験型生態学教育の重要性
…………… (矢野 幸洋・瀬戸 繭美) 99
- サイエンス・オープンラボを通じた化学(電池の歴史、化学発光)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—
…………… (高島 弘・竹内 孝江・三方 裕司・浦 康之・中島 隆行・松浦 紀之) 103

第2部 実践報告

- 幼小一貫教育における異年齢探究活動「なかよしひろば」が
もたらす5歳児の育ち
—資質・能力の観点から— …………… (松田 登紀) 113
- 創造的に発想する子供を支える「造形教育で期待される言語活動」のあり方
…………… (服部 真也) 123
- 特別活動との往還を意識した中学校道徳の教材・カリキュラム開発に関する実践研究
—個と集団をつなぐ実践をもとに— …………… (藤井 正太) 131

第3部 年次活動報告（2017年度）

1. 学内連携	143
(1) 高大連携特別教育プログラム	
2. 学外連携	145
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	159
(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	161

第 1 部

研 究 論 文

三法令改訂に対応する保育者養成の試み — 『教育課程・指導計画』から学ぶ保育の方法 —

岸 優子（華頂短期大学、奈良女子大学大学院
人間文化研究科 博士後期課程 社会生活環境学専攻）

はじめに

平成 29 年 3 月に行われた三法令（幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針）の改訂は、幼稚園・認定こども園・保育所における保育実践の在り方を大きく変えるものである。というのも、この改訂は、これまで「心情・意欲・態度」という観点から捉えられていた保育の内容とねらいを、小学校以降の学校教育に共通する「三つの資質・能力」という観点から捉え直すことによって、乳幼児の遊びと生活を、小・中学校・高等学校における学校教育と連続的で一貫性のあるものにしようとしているからである¹⁾。このような方向性をもつ改訂の是非については、当然のことながら、議論のあるところであろう²⁾。しかし、この改訂の背後に、近年、国内外において注目されている非認知的能力（社会情動的能力）の必要性が認識されていることがあるのはたしかなことである。というのも、この改訂は、保育の内容とねらいを、これまでの「心情・意欲・態度」から、非認知的能力（社会情動的能力）①「長期的目標を達成する力（忍耐力等）」、②「他者とともに物事を成し遂げる力（協働性等）」、③「自己の感情を調整、マネジメントする力（自尊心等）」へと着目点を変更したからである³⁾。

このような文部科学省の新しい方針に対応して、幼稚園・認定こども園・保育所の現場では、平成 29 年 3 月の幼稚園教育要領をはじめとする三法令の改訂以来、保育実践が新にデザインされはじめている⁴⁾。保育者（幼稚園教諭、保育教諭、保育士）を養成する大学、短期大学なども例外ではない。これら保育者養成校もまた、平成 29 年 4 月入学生から、新課程の三法令に基づく保育者養成を開始し、平成 31 年 3 月時点で、この新課程による教育を受けた学生は 2 年次を終了し、短期大学生の場合には、4 月から、保育者として現場に入職することになる。この 2 年間に及ぶ保育者養成の期間は、しかし、保育者を養成する教員にとって、戸惑いと試行錯誤の連続であった。というのも、文部科学省編『幼稚園教育要領解説』（フレーベル館）などが出版されたのが平成 30 年 3 月であり、何よりも、保育の現場で何が目指され、実際に何が変わったかについて、現場からの情報がきわめて乏しく、このように情報が乏しい状態は現在でも続いているからである。特に問題となったのが、新課程に対応した保育の仕方がどのようなものであるべきかについてである。保育者養成をする大学等の側にあるのは、ほとんどが旧課程に対応した保育の方法のものであって、端的に言えば、新課程に対応した「指導計画」の立案の仕方を指導することがきわめて困難であった。たしかに「指導計画」はあくまで計画であって、保育の実践を正確に反映しているものではない。しかし、「指導計画」は、指導の仕方を言葉で表現することによって、保育の輪郭を明晰・判明なものにするという効果がある。そのような点からすると、「指導計画」を構成する要素のひとつである教育的意図については、文部科学省の方針に従って、保育者が自覚し、記入することは、それほど難しいことではない。というのも、教育的意図は、どちらかと言えば抽象的なものだからである。しかし、「指導計画」を構成する核である環境構

成と指導の仕方については、新課程に対応して、どのようにすべきかを理解したうえで、現実的な保育場を想定しながら、詳細に保育実践を構想することは容易なことではない。

本稿は、このような教育の転換期において、筆者が、幼稚園教諭免許状を取得することを希望する2年次生を対象とした「幼児と生活」という教職選択必修科目において、新課程の保育方法を指導するために行ったことを報告し、その教育効果を把握することによって、非認知的能力（社会情動的能力）を育成するために不可欠な「応答的かわり」がいかにあるべきかを考察することを課題とする。

この課題を達成するために、本稿は、次のような手続きをとる。第1章において、「幼児と生活」という科目を受講する学生の履修状況を概観した上で、学生が新課程の保育方法を学ぶために教材として活用した旧課程の『指導計画』と、筆者が作成したワークシートの仕組みを紹介する。第2章では、このワークシートの記入例を紹介した上で、学習効果について学生自身による自己評価に言及する。第3章では、このワークシートによる保育方法の学習過程において明らかになった問題点のひとつである「応答的かわり」のあるべき姿について言及する。

第1章 旧課程『指導計画』とワークシートによる新課程保育方法の学び

1-1. 対象学生の履修状況

旧課程『指導計画』とワークシートを活用した学習は、A短期大学2年次生の後期開講科目である「幼児と生活」の受講生165名に対して、9月末から11月初めにかけて、実施したものである。この「幼児と生活」という科目は、幼児教育（幼稚園）と小学校「生活科」を接続することめざしたもので、幼稚園教諭免許状を取得することを希望する学生の教職選択必修科目である。この学生たちの大多数は、幼稚園教諭免許状および保育士資格の両方を取得することを希望しており、1年次に、おおよその保育理論を学んだうえで、2年次前期までに、すべての教育実習（6月と9月に2週間ずつ）・保育所実習（2月と8月に10日間ずつ）を終了し、2年次後期は、教職実践演習など他の教職科目と並行して、この科目を受講している。受講生の大部分は、この旧課程『指導計画』とワークシートによる学びが終わるまでには、保育者（幼稚園教諭・保育教諭・保育士）としての就職が内定しており、この授業には、2年間の教職課程で学んだことを実際に行う保育の専門家になるべく、責任感と覚悟をもって臨んでいたように思われる。なお、保育方法の学習について言えば、「指導計画」の書き方については、形式的なこと（どの欄に何を書くのか）についての指導を受けているが、新課程に対応するために、具体的にどのような内容を構想すればいいのかについては、特にイメージがあるわけではない。その理由は、すでに述べたように、学生自身に現実の子どもと向き合う経験がほとんどなく、そもそも、保育者養成側の教員に、新課程での保育イメージが描きにくく、新課程に依拠した「指導計画」の蓄積がほとんどないからである。

1-2. 授業教材としての旧課程『指導計画』

このような状況にあって、筆者は、次のようなことを行った。すなわち、全国認定こども園協会主催の研修に数回参加し、新課程による保育を実践している園から、保育の方法について、具体的な内容を聞き取った。その際、新課程に即した「指導計画」の事例を見聞することができた。その「指導計画」には、新課程のキーワードが並んでいたが、園児の日常の遊びや生活する様子を映したDVDを観たり、担当保育者の話を聞いたりした限りでは、日々の子どもの活動そのも

のに大きな変化があるようには思われなかった。それに対して、大きく変わったと思われたのが、子どもの活動を見る保育者の意識である。すなわち、子どもにどのように育ててもらいたいかという保育者の子ども観であり、子どもの活動の中で何をどのように育てたいと思っているかという保育者の教育観である。そのことは、きわめて自然なことである。というのも、今回の教育改革の主たる目的は、まず、保育者自身が、子どもの「三つの資質・能力」をバランスよく育てるという自覚を持つことによって、保育方法を保育者の「意識」の点で組織し直すことにあって、幼稚園教育の基本である「環境を通して行う教育」や「遊びを通しての総合的な指導」という基本原理は不変の基盤であり、子どもの活動そのものが急に変化するものではないからである。

新課程に即した「指導計画」の実例は、おそらく保育の現場でも試行錯誤の段階であることによって、授業で使用できるほどの数が蓄積されているわけではない。そこで、筆者は、学生が「指導計画」を構想するために、平成25年版・奈良女子大学附属幼稚園編『教育課程・指導計画』を教材として活用することにした⁵⁾。その理由は、すでに述べたように、新課程に即した「指導計画」が入手できなかったからであるが、より積極的には、この『教育課程・指導計画』(以下、『指導計画』)は、たしかに旧課程のものであるとしても、教育者によって長年蓄積された教育実践の貴重な記録であり、たとえ、表面的には、新課程に即したキーワードが見つけれないとしても、読む側が「意識」して読めば、必ずや、新課程が目指している保育の方向性が潜在しているにちがいないという確信があったからである。

この『指導計画』は、1) 幼稚園の概要を示してから、2) 「教育課程表」を計4種類、すなわち、3歳児(3年保育のみ1種類)・4歳児(3年保育および2年保育の2種類)・5歳児(3年保育および2年保育共通の1種類)を提示し、その次に、3) 「指導計画」を、3歳児・4歳児・5歳児の学年別に、5から6期の発達段階に分けて、「期案」ごとに「幼児の姿」「期のねらい」「内容」「環境構成のポイント」を示してから、1週間単位の「週案」として紹介している。今回の授業で活用したのはこの「週案」である。この週案が4つの欄によって構成されていて、それぞれ、その週に行われる活動の種類を念頭に置いて、次のようなコンセプトに基づいて書かれているのである⁶⁾。

- ① 「週のねらい」：具体的な活動を通して幼児に育つことが期待される「生きる力」の基礎となる心情(喜び、悲しみなど、目に見えない内面的な感情や思い)、意欲(願い、望みなど、外に向かって湧き出てくる、やってみたいという気持ち)、態度(意欲を安定して能動的に持続させる力の基盤となるもので、言葉・表情・動作などに現れるもの)のことで、幼児の立場で記入する。
- ② 「環境構成及び指導のポイント」：「環境構成」とは、「ねらい」を達成するための活動に必要な時間、空間、雰囲気、もの(教材・遊具)、人、状況などのことで、保育者が構想するものである。また、「指導のポイント」とは、「ねらい」を達成するために、子どもにとって最も身近な人的環境である保育者が行う配慮のことである。
- ③ 「活動の内容の例」：主活動となる中心的な活動のことで、活動(遊び)を先に考えるのではなく、ねらいを達成するためには、どのような経験が必要であるかを考えて、具体的な活動を決定する。なお、内容には、「運動遊び」「描画活動」「リズム遊び」「制作活動」「ゲーム遊び」などのタイプがある。
- ④ 「行事」：この週に行われる活動のうち、日常的な活動とは異なったものである。

このように、3歳児・4歳児・5歳児の学年別に、1年間の「指導計画」を1週間ごとにすべて提示するという『指導計画』は、他園のものが一部を抜粋しているのとは異なって、当該幼稚園の際だった特徴であり、保育を学ぶ学生が、年齢別に、年間の保育の流れを辿りながら、子どもの発達の姿を把握することを可能にしている点で、きわめて価値の高いものである。

なお、授業時には、これら4つの欄のうち、特に「環境構成及び指導のポイント」欄に着目するように指導した。というのも、「環境構成及び指導のポイント」欄には、保育者の指導力が最も発揮される局面であるにもかかわらず、学生が「指導計画」（最終的には「日案」）の構想を練る際に、具体的な保育イメージを構想できるような保育者の視点が多数提示されているからである。特に「指導のポイント」は、「ねらい」を達成するために保育者が行う配慮のことである。学生は、幼児の活動の多様性や個別の幼児への働きかけなどをイメージしながら、幼児の気持ちを無視した教師の一方的、強制的な指示や援助にならないように、幼児の気持ちを受け止めて幼児の気持ちに応えたり、幼児の頑張りを認めたり、活動の面白さに気付かせたりすることが重要であるということを、頭では分かっているが、なかなか適切な言葉として書くことができないからである。

1-3. ワークシートと「保育の構造」

授業時には、学生に『指導計画』を教材として使用し、「環境構成及び指導のポイント」欄に記されている記述内容を集中して読むことを課題とした。ただし、単に読むだけではなく、それぞれの文章を、筆者が作成した「保育の方法を理解するためのワークシート」（表01）に従って、分析的に読むことを提案した。というのも、②「環境構成及び指導のポイント」の記述は、①「週のねらい」と③「活動内容の例」、また④「行事」の各欄に書かれていることを前提にして書かれているので、①「週のねらい」が繰り返して記されていたり、③「活動内容の例」や④「行事」に記されている内容と環境構成の一部（とりわけモノ的環境）が省略されていたり、なによりも、「環境構成」と「指導のポイント」が区別することなく記されていたりするからである。そのために、学生には、「環境構成及び指導のポイント」欄を活用できるように、新課程のねらいに最も合うと思う内容を選んで、「保育」を構成する3つの構造要素に分析するという課題をこなした。最後にこのような「保育の構造」に即した読み方をすることによって、どのような効果が得られたかについて振り返り省察することを求めた。ただし、どの記述を選択するのかは、新課程を念頭に置いて、①【我慢強さ、粘り強さ、挑戦する気持ち、目標や意欲、興味・関心をもってやり抜く力】、②【仲間と協調して取り組む力】、③【感情のコントロール】をねらいとするものを、それぞれ2つずつ、計6つを選ぶように求めた。

I. 課題後の省察：学生に、以下に記す分析・分類の結果、気づいたことを省察するように課題を課した。

II. 旧課程『指導計画』の「環境構成及び指導のポイント」分析：学生に、該当箇所に書かれていることを、「保育実践」を構成する以下の3つの構造要素に分析・分類するように求めた。

1) 教育的意図：「週のねらい」に記されていることを念頭に置いて、「(子どもが)…するように」という構文をもつ部分を記す。なお、文章の中に「(子どもが)…するように」という文言が記されていない場合には、教育的な意図（活動の目的）を記していると思われる部分を、脈絡を考慮して、「(子どもが)…するように」という構文として捉え直すように求めた。

2) 環境構成のポイント:「活動内容の例」と「行事」に記されていることを念頭に置いて、空間的・時間的・モノ的・ヒト的な環境にかかわる指導上の工夫/援助/配慮を記す。なお、文章の中に、文言として現れない場合には、「活動内容の例」と「行事」に記されたことを、()を付けて記すとともに、「(保育者が)～を準備・組織して」という構文として捉え直すように求めた。

3) 指導・援助のポイント: 人的な環境要素である保育者の対人的な指導/援助と思われること、いわゆる「応答的なかわり」を記す。なお、個々のかわりについては、「(保育者が)～する」という構文で捉え直すように求めた。

なお、1)「教育的意図」、2)「環境構成のポイント」、3)「指導・援助のポイント」が、「保育実践」を構成する3つの構造要素であるというのは、これら3つが、1) 教育的意図である「(子どもが)…するように」という目的を達成するために、2) 環境構成を行うこと(「(保育者が)～を準備し」と、3) 指導・援助を行うこと(「(保育者が)～をする」)が手段として選択されるという関係にあるからである。

第2章 課題の結果と振り返り(省察)

2-1. 課題の結果

表01として示した「保育の方法を理解するためのワークシート」には、筆者が『指導計画』から、①【目標や意欲、興味・関心をもって挑戦したり、忍耐強く、継続して、やり抜く力】、②【仲間と協調して取り組む力】、③【感情のコントロール】をねらいとする活動を2つずつ選び、分析・分類の結果を記入した。いわゆる具体的な「解答例」である。しかし、言うまでもないことであるが、この課題は相当に難易度が高く、学生が実際に提出したワークシートには、苦勞の跡が記されていた。ここでは学生のエラーを定量的に示すことはできないが、次のような点で躓きを示していた。

- 1) 指定された3種類の活動を選択するという点では、②【仲間と協調して取り組む力】をねらいとする活動の選択が、最も適切に行われた。その理由は、文章の中に「友達」というキーワードが含まれたものを選択したからである。
- 2) その次に適切な選択が行われたのが、①【目標や意欲、興味・関心をもってやり抜く力】をねらいとする活動である。これもまた、文章の中に「めあて」「挑戦する気持ち」「やり抜く」「興味」「関心」「最後まで」などといったキーワードが含まれたものを選択したからである。
- 3) 最も適切な選択が行われなかったのが、③【感情のコントロール】をねらいとする活動である。その理由は、「安心感」といったキーワードを含む文章は選択できたが、それ以外の感情のコントロールをねらいとする活動を想定することが難しかったようである。
- 4) 文章に記された内容を、1)「教育的意図」、2)「環境構成のポイント」、3)「指導・援助のポイント」に分析・分類するという点では、1)「教育的意図」を切り分けるということはそれなりに出来ていたが、2)「環境構成のポイント」と3)「指導・援助のポイント」を区別することは、相当に難しかったようである。その理由は、はっきりしている。学生がこのような区別をするための基準をさほど意識して学習してこなかったからである。すなわ

表 01 「保育の方法を理解するためのワークシート」

I. 課題後の振り返り（保育者が望ましいと考える保育の方法について省察する。）

II. 旧課程『指導計画』『環境構成及び指導のポイント』欄の分析（解答例）

年齢	区分	教育的意図 「(子どもが) ~するように」	環境構成のポイント 「(保育者が) ~を準備・組織して」	指導・援助のポイント 「(保育者が) ~をする」
4歳児	① 目標の達成	【目標の達成】A 繰り返し取り組むことで上達する喜びや楽しさが感じられるように	運動遊び（縄跳び、一輪車）の準備をして	めあてをもって取り組む様子を認める。（表情） 助言する。（言葉がけ） 励ます。（言葉がけ）
5歳児		【目標の達成】B （一人一人の）めあてが実現できるように	（いろいろな運動遊びの準備をし）遊びによってはカードなどを用意して	一人一人の努力点を認める。（表情） 励ます。（言葉がけ） 成果を記録する。（行動）
4歳児	② 他者との協同	【他者との協同】A 仲間の広がりができるように 友達と過ごすことを楽しむように	（いろいろなごっこ遊びの準備をして）	友達とかかわりながら、遊びを進めていこうとする姿を見守る。（表情） 言葉をかける。（言葉がけ） 友達とのかかわりがもちにくい子どもに対しては、それぞれの子どもの思いを受け止める。（表情） 援助する。（行動）
5歳児		【他者との協同】B （虫や草花などの春の自然に親しむように）	子どもと一緒に草花集めをしたり、ダンゴムシやテントウムシなど身近な生き物を見つけたり、触ったりして	見つけたことや驚きに共感する。（表情・言葉がけ）
4歳児	③ 感情のコントロール	【感情のコントロール】A 各自がしたいと思うことが自由にできるように	プールでは十分に水に親しめるように、（大型ビート板やフープを準備して）いろいろな楽しい遊びを紹介して	教師はその様子を見守る。（表情） 認めや励ましの言葉をかける。（言葉がけ）
5歳児		【感情のコントロール】B 自信をもってのびのびと力を発揮できるように	（いろいろな運動用具を準備して）	子ども達が運動用具を使って工夫している遊びを認める。（表情） 遊具の選択に偏りが見られる子どもには、他の遊びにも自分なりのペースで試みるように助言する。（言葉がけ・行動）

ち、学生は、あらかじめ、2)「環境構成のポイント」と3)「指導・援助のポイント」について、次のことを理解しておく必要があったからである¹⁾。

《環境構成のポイント》

- ア、遊具や用具は、出会いのきっかけ、居場所、発達段階、遊び方を考慮して提示すること。
- イ、遊びこめるように十分な時間と空間を確保すること。

《指導・援助のポイント》

- ア、安全への配慮をする。
- イ、自由な気持ちで遊びを選べるようにする。
- ウ、幼児自身が遊びにめあてを持てるような援助を心がける。
- エ、思わず挑戦したくなるような抵抗場面を作る。
- オ、幼児自身が遊びに見通しをもつことができ、達成感を味わえるようにする。
- カ、幼児の興味の幅をひろげ、選択能力を引き出すようにする。
- キ、一人一人の遊びの様子や友達とのかかわりなどを観察し、適切な援助や助言ができるようにする。

学生がこれらのことを理解していれば、2)「環境構成のポイント」と3)「指導・援助のポイント」を区別することは、比較的容易であったように思われる。しかし、学生はそのことを理解していなかったのであり、このことは、指導する際にも問題があったといえる。というのも、すでに述べたように、「指導計画」の書き方の指導は、多くの教職科目で、断片的にかなり経験してきているからである。単に形式的な点（何をどこに書くか）にとどまっていた、内容にまで踏み込んだものにはなっていなかったからである。指導の手順として、反省すべき点が多い。

とはいえ、このような予備的な知識がなくても、学生は、『指導計画』から、最もイメージが乏しかった「指導・援助」の具体的なあり方——「応答的なかかわり」——を抽出することができたことも事実である。以下に示すのが、学生が興味を持って抽出した「応答的なかかわり」である。ここでは、かかわりの在り方を便宜上区別する意味で、A)「表情・身振りを中心とするかかわり」、B)「言葉かけを中心とするかかわり」、C)「行動を中心とするかかわり」の3種類に分類を試みた。

A) 表情・身振りを中心とする非言語的なかかわり

- ①一人一人の水慣れの様子を観察する
- ②頑張っている姿／めあてをもって取り組む様子／一人一人の努力点／子ども達が運動用具を使って工夫している遊び／進んでやってみようとする姿を認める
- ③子ども達の遊ぶ様子／成果／友達とかかわりながら遊びを進めていこうとする姿を見守る
- ④それぞれの子どもの思いを受け止める
- ⑤見つけたことや驚き／喜びを共感する

B) 言葉かけを中心とする言語的なかかわり

- ①助言をする

自分なりのめあてをもって挑戦する（ように）／他の遊びにも自分なりのペースで試みるように／友達同士でもやり方を教え合うように**助言する**

②**励ます**

浮いたりや泳いだりするように／挑戦するように／自分なりのめあてを決めて挑戦するように／自分なりのめあてをもって力いっぱい参加できるように**励ます**

③**認めや励ましの言葉をかける**

④自分たちで見通しをもちながら準備できるように／仕事をグループで話し合うように（促す）

⑤子ども同士で紹介し合うように**提案する**

C) 行動を中心とするかかわり

①**成果を記録する**

②挑戦するように／協力して遊びが進められるように／全員が自分の意見が言えるように／進められるように**援助する**

③**作り方を一緒に考える**

④教師も一緒に飼育の**準備をする**

⑤相手の**考えや意見も聞く**

⑥子ども達の**意見を整理する**

⑦図鑑などで調べることに**気付かせる**

⑧水慣れの状態を**確かめる**

重要なことは、これら「身振り・表情などの非言語的」「言葉を中心とした言語的」「行動を中心とした」かかわりという三種類に分類可能な「応答的なかかわり」が、《指導・援助のポイント》には明確には記載されていないという点である。これまで学生は、「～を援助する」「言葉がけをする」というごく少数の語彙で「指導計画」を構想していた。学生が課題を振り返り、省察した内容から、「応答的なかかわり」のレパートリーをより多く蓄積し認識することができた結果、実際の保育の方法を少しでも具体的にイメージすることができるようになったことがうかがえる。

2-2. 学生による自己評価（省察）

このような課題を遂行することによって学生が何を学んだかかについては、学生が課題を終了時に記入した表01の「保育の方法を理解するためのワークシート」の振り返り（I）を読めば明らかである。以下に、いくつかの振り返りを抜粋しておきたい。

学生①「保育者は子どもの気持ちを第一に考えながらも、教育的意図が達成できるようにかかわっていかなければならない」。

学生②「保育者が主体的に行動し取り組まないと、子どもたちは育っていかないと思う」。

学生③「外から見守るだけではなく、時には遊びの輪の中に入り、子どもたちの感情などを読み取り、「すごいね」「できたね」「○○はどうかね」など、さらに興味を持つ声掛けをすることも大切だと思った」。

学生④「子どもたちに対して初めから答えを教えるのではなく、ヒントを与えるかかわりをすべきだ…そうすれば、子どもたち自身で学ぶ、得ることができ、成長のもととなると思う」。

学生⑤「非認知的能力は、目には見えないけれど、人として大切な能力であることを知り、幼児期の関わりが今後大きく影響していくと思った。そのためには、遊びを通して学ぶことを大切にしていきたい」。

学生⑥「本当に保育者としてやっていけるのか不安だ。子どもとかかわるのは好きだけど、どのような工夫をするのか、どうしてそうするのかを考える事、日誌を書く事がとても苦手だ。…私は自分の感性で判断しがちなので、頭で考えて行動できるようにしていきたいと思う。これから周りの先生方の保育方法や保育観からしっかり学んでいきたいと思う」。

それぞれの学生が学んだことは、その関心や興味のあり方に応じて、たしかに多様である。しかし、『指導計画』の「環境構成及び指導のポイント」欄に記されたそれぞれの文章を、①教育的意図「(子どもが)～するように」②環境構成のポイント「(保育者が)～を準備・組織して」③指導・援助のポイント「(保育者が)～する」という枠組みに組み替えて読み取ることを繰り返し行うことによって、学生が「保育の構造」を理解するとともに、この構造を構成する3種類の要素のレパートリーを増やすことの重要性を理解することになった。

第3章 旧課程から新課程へ

3-1. 教育的意図

とはいえ、学生が『指導計画』から学んだ「保育の方法」は、あくまでも旧課程に即したものであることを忘れてはならない。今後は、学生が新課程に即した保育の方法を学ぶことができるように、保育者養成する側は準備を進めなければならない。では、そのことはいかにして可能であったのか。実は、この問いに答えることは、ある意味で、それほど困難であるというわけではない。というのも、新課程に即した保育の方法を指導するためには、「保育の構造」は不変なのであるから、その3つの構成要素のレパートリーを編成し直せばよいからである。

最も重要な「教育的意図」については、「三つの資質・能力」のうちの非認知的能力である「学びに向かう力・人間性」に限ってみれば、すでに文部科学省が、OECDを参考にして、①【目標の達成】「長期的目標を達成する力（忍耐力等）」、②【他者との協同】「他者とともに物事を成し遂げる力（協調性等）」、③【感情のコントロール】「自己の感情を調整、マネジメントする力（自尊心等）」に分類しているところである。この新しい分類が、旧課程の「心情・意欲・態度」に対応したものであることは、すでに述べたところであるが、今求められるのは、このような変更にともなって、「教育的意図」のレパートリーを編成し直すことである。その手がかりは、平成27年度・文部科学省「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」、いわゆる「〈非認知的な能力〉を育むための効果的な指導法に関する調査研究」の報告書にある⁸⁾。以下に示す表02は、その報告書に記された「〈非認知的な能力〉キーワードと抽出回数」を、筆者が、①【目標の達成】「長期的目標を達成する力（忍耐力等）」、②【他者との協同】「他者ととともに物事を成し遂げる力（協調性等）」、③【感情のコントロール】「自

己の感情を調整、マネジメントする力（自尊心等）」の3種類に分けて、KJ法により分類したものである。

表 02 「非認知的な能力」のキーワード

①【目標の達成】 「長期的目標を達成する力 (忍耐力等)」	②【他者との協同】 「他者とともに物事を成し遂 げる力（協調性等）」	③【感情のコントロール】 「自己の感情を調整、マネー ジメントする力（自尊等）」
【挑戦・試す】 試行・自発性・能動性・主体 性・積極性・好奇心 【意欲・粘り強さ】 根気	【つながる・連帯】 一体感・信頼を持つ・共同・ 連帯・所属感・仲間意識・協 働・伝えたい	【安定・安心】 心地よさ・満足感・充実感・ 運動共感
【観察力】	【共感性・思いやり】 受容・共有・楽しさの共有	【感動】
【没頭】 継続	【依存】	【集中】
【期待感】 憧れる	【まねる】	【自信・有能感】 自尊心・自分中心・自己肯定 感
【達成感】 目的を持つ・自己決定	【競争】	【慎重さ】
【想像力・発想】 創造・ひらめき・新たな思い つき・イメージ・連想・ファ ンタジーの世界・発見の喜び 美の追求	【他者理解】	【柔軟性・抑制】
【記憶力】	【感謝】	【葛藤】 挫折

新課程に即した保育の方法を指導するためには、「保育の構造」を構成する3つの要素のうち、まず、「教育的意図」のレパートリーを、上に記した「非認知的な能力」のキーワードで編成し直せばよいわけである。実際のところ、表 01 として示した「保育の方法を理解するためのワークシート」に指定した「教育的意図」のうち、①【目標の達成】は上記のキーワードを使用すれば【意欲・粘り強さ】と【挑戦・試す】であり、②【他者との協同】は【つながる・連帯】と【共感性・思いやり】、③【感情のコントロール】は【安定・安心】と【自信・有能感】であることになる。これらをねらいとした新課程の活動が、旧課程の活動と、内容の点で、どのように異なるものとなるかは、これから慎重に見極めていく必要があるだろう。

3-2. 環境構成

「保育の構造」において、第1の要素である「教育的意図」が変化すれば、第2の要素である「環境構成」も変化するものである。したがって、「環境構成」は、新しい「教育的意図」を実現するための活動内容に応じて、再編成されることになるわけであるが、遊びや生活を中心とした子どもの活動そのものがそれほど急激に変化するものではないとするなら、「環境構成」もまた、それほど大きな変更を被ることはないように思う。なお「非認知的能力」を育成する「環境構成」の在り方については、今後の検討課題としていきたい。

3-3. 応答的かわり

「保育の構造」において、第1の要素である「教育的意図」が変化し、第2の要素である遊び等を実現している「環境構成」そのものはさほど変化しないとしても、第3の要素である「指導・援助」のあり方は大きく変化するという予測ができる。というのも、1-2.「授業教材としての旧課程『指導計画』」でも述べたように、今回の教育改革の主たる目的は、なによりも、保育者自身が、子どもの「三つの資質・能力」をバランスよく育てるという自覚を持つことによって、保育の方法を保育者の「意識」の点で組織し直すことにあるからである。では、この第3の要素である「指導・援助」のあり方のレパートリーは、どのように編成し再構築すればいいのだろうか。『指導計画』が、たとえ旧課程に即したものであったとしても、子どもとの「応答的かわり」の点で、きわめてバラエティー豊かなあり方を内包していることは、すでに示したところである。しかし、あえて言うなら、そのようなバラエティーの豊かさを、新たな観点から、統一的に組織し直す必要があるかもしれない。そのような再構築の手がかりが、まったくないわけではない。例えば、福祉の領域で、鈴木（2013）が示す「自己肯定感を高める11のコミュニケーション」は、そのような手がかりのひとつである⁹⁾。

- ①気にかける（無視せずきめ細かな気遣いで認める）
- ②興味を持つ（相手その人に注目し、尊重する）
- ③尋ねる（気持ち、考え、思い、感情を質問する）
- ④受けとめる（価値判断せず、そのまま受容する）
- ⑤認める（法律的、倫理的に判断し、承認する）
- ⑥前向きな感想を伝える（心強い一言を言う）
- ⑦評価する（良い評価をする）
- ⑧褒める（本心から良いと伝える）
- ⑨保証する（専門性を背景にそれで良いと伝える）
- ⑩助ける（助け船を出し救いとなるように支援する）
- ⑪手伝う（一緒になって課題解決する）

この自己肯定感を高める11の類型は、福祉の領域において、相談支援専門員という役割を果たす専門職が、相談という対人援助において、どのように振る舞うかに関係していて、保育とは直接的に結びつくものではない。その意味では、⑤認める（法律的、倫理的に判断し、承認する）や、⑨保証する（専門性を背景にそれで良いと伝える）については、その内実を保育の現場に即して、吟味する必要がある。しかし、その他の類型については、一見したところ、保育場面にお

ける「指導・援助」と際だった類似性を示している。しかし幼稚園教育要領などに頻出する保育実践に固有のかかわり、すなわち子どもの「安心・安全」を基盤とする「応答的・受容的・共感的」かかわりについては、さらに検討する必要がある。今後、この枠組みを使って、子どもとの「応答的かかわり」を実際の保育場面に即して吟味・再構築する手がかりを得ることが課題である。

おわりに

現在、在籍する学生は、入学時からすでに新幼稚園教育要領等での教育を受けており、例えば A 短期大学では、1 年次で教育・保育理論の全般を学び、2 年次の 6 月に 2 週間、および 9 月に 2 週間の教育実習に臨むことになっている。現場の幼稚園、認定こども園・保育所でも、新要領での教育が既に始まっている。学生は、従来のように「心情・意欲・態度」の観点で、保育の内容やねらいをとらえるのではなく、「三つの資質・能力」の観点から、保育実践をすることを期待されている新課程の第一世代である。たしかに、子どもの遊びや生活が、幼稚園教育の基本である「環境を通して行う教育」であり、「遊びを通しての総合的な指導」である限り、保育現場の実践が表面上急激に変化するようには思われない。しかしながら、三法令の改訂は、教育者としての子どもの見方、とらえ方、教育観という保育実践の根幹となる考え方について、大きく転換をせまったのである。

非認知的能力と認知的能力とが絡み合う「三つの資質・能力」への着目は、「知・情・意」の育成を通じた全体としての子どもを育てる全人的なアプローチであり、従来の「心情・意欲・態度」の観点を包括し、様々な「資質・能力」を持つ「総体としての子ども (the whole child)」(OECD, 2015) を育成することを目指している。今回の改訂は、教育者として子どもの生涯にわたる学びを想定して、認知的・非認知的能力のバランスのとれた全体的な子どもの発達をめざす取り組みであり、その育成の核となるのは、教育者としての自覚を明確にし、「保育の方法」をどうとらえ、何を、どのように「指導・援助」しようとするかということであった。

変動が激しく不確実で複雑で曖昧な時代にあって、現場で活動する教育者に求められる実践的指導力への期待は大きい。現在、教職課程の多くの科目で、現場の保育実践を想定した指導計画の立案が課されているが、理論と実践を往還しながら、教育者としての教育観や子ども理解を基盤に、これから生きる子どもたちに必要な「資質・能力」をどのように育成するのかに焦点をあてて、保育者養成を行っていくことにしたい。

本稿で試みた『指導計画』の分析は、満 3 歳以上の幼児に限定したものであったが、3 歳未満児の乳幼児を対象とした考察については、今後の課題としていきたい。

引用文献・参考文献

国立教育政策研究所編 (2017) 「非認知的 (社会情動的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究報告書」

経済協力開発機構 (OECD) 編 (2018) 『社会情動的スキルー学びに向かう力ー』明石書店

京都教育大学附属幼稚園編 (2016) 『平成 28 年度 教育課程・指導計画 3 年保育』

文部科学省編（2016）「幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究：－感性・表現の視点－」（平成 27 年度 文部科学省「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」いわゆる「非認知的な能力」を育むための効果的な指導法に関する調査研究）

奈良教育大学附属幼稚園、玉村 公二彦、板橋 孝幸、横山 真貴子他編（2017）「戦後における附属幼稚園の歩みと幼稚園教員養成－奈良教育大学附属幼稚園史（その 3）－」『次世代教員養成センター研究紀要』第 3 巻

奈良女子大学附属幼稚園編（2016）『教育課程・指導計画』研究紀要第 30 集第 2 刷

奈良女子大学附属幼稚園編（2017）『奈良女子大学附属幼稚園百年史』新踏社

OECD Skills Studies (2015) : Skills for Social Progress THE POWER OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS

鈴木雅人（2013）『対人援助職のためのコミュニケーションスキル 36：「相談力」入門』中央法規

註

- 1) 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」平成 28 年 12 月 21 日、78 頁を参照。この試みのねらいは、結局のところ、乳幼児教育を、学校教育における「生きる力」の基盤、ひいては、OECD が提言した Education 2030 のキー・コンピテンシーに繋がる出発点として位置づけようとするところにある。
- 2) 三法令の改訂以前から、脳科学や心理学、経済学など、多様な領域で、乳幼児期への関心が高まっていた。そのような乳幼児教育の重要性を再認識しようとする動きのひとつの現れが、国の保育政策として 2019 年 10 月から行われる幼児教育の無償化である。
- 3) OECD（2015）のレポートが指摘するところによると、非認知的能力（社会情動的能力）を構成するものとして、主要な 3 つの柱を位置づけている。（p.34）非認知的能力については、現段階においては、明確な概念規定がなされているわけではない。本稿では、OECD（2015）が提示した三つの柱に依拠した。
- 4) 無藤隆・増田まゆみ監修（2018）『ある認定こども園の挑戦Ⅲ－創る・織りなす保育都市部での保育のこころみ－』（株）岩波映像
- 5) 平成 25 年版・奈良女子大学附属幼稚園編『教育課程・指導計画』の第 2 版（平成 28 年刊）を教材とした。
- 6) 教育の活動形態は、(1) 自由選択活動、(2) 学級全体活動、(3) 日常的生活的な活動、(4) 行事的な活動、(5) 異年齢での活動の 5 種類に分けられる。当該園では、とりわけ「幼児の学びは、自発的・主体的活動において得られるものであり、自身から環境と出会い、自分のものとし、相互作用的に環境とかわることによってより深まっていくと考えている」という立場から、(1) 自由選択活動を重視した取り組みがなされてきた。もっとも、「自由選択」であるとは言え、この活動は「幼児が主体的に活動を選択する形態のため、一見、幼児が好きに遊んでいるように見える。しかし、…実は「保育のねらい（教師の意図）」と「教師の見とった日々の子どもの姿」を基にして考えられた「環境構成」によって幼児は活動を選択させられている、ともいえるものである」と考えられている。「指導計画」の 4 つの欄は、その週に行われる活動がどの種類のものであるかを念頭に置いて、記されることになる。
- 7) 奈良女子大学附属幼稚園編（2016）『教育課程・指導計画』14 頁～15 頁参照。

- 8) 文部科学省編 (2016) 「幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究：感性・表現の視点から」
- 9) 鈴木雅人 (2013) 『対人援助職のためのコミュニケーションスキル 36：「相談力」入門』中央法規、pp.123-127

「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（４）

—「総合学習」言説における「目標・内容論」から「学力論」への変容—

鈴木 卓治（帝塚山大学全学教育開発センター、奈良女子大学
教育システム研究開発センター・研究協力員）

1. はじめに——対象とするテキストについて

これまで筆者は解釈学的な臨床教育学の立場から、戦後学校教育の実践とその理論の省察に資する論点を見いだすことを目的とし、奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）で展開される授業についての語り方（語られ方）を対象として、その言説編成および変容過程の分析と考察を進めてきた¹⁾。附属小の教育は「奈良の学習法」（以下、学習法と記す）と総称されるが、そのなかでも「しごと」と呼ばれる伝統的な学習活動は「総合的な単元学習の形態」²⁾をとることから、「合科学習」や「総合的な学習の時間」（以下、総合学習と記す）の源流の一つと目されている³⁾。

そもそも総合学習は、1996年の中央教育審議会（以下、中教審と記す）「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を—」（第一次答申）において「ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむ」との方向性が示されるなかで、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」とする提言からスタートした。本稿ではこの出発時の1996年から、総合学習にかんする語りの文脈において“「確かな学力」の育成”が学習指導要領で明示されるとともに総合学習の授業時数が削減される2008年までの期間に、各審議会答申などの文部省・文部科学省（以下、文科省と記す）関連や学力（論）関連そして附属小の定める研究主題の諸事項を参照しつつ、総合学習について一定の研究業績をもつ奈須正裕の論考をテキストとして取り上げ、その語り特性を解明していくことにする⁴⁾。なお2008年3月に小学校・中学校学習指導要領の改訂が行われたが、当学習指導要領における総合学習の解説書『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（2008年8月発行）の作成協力者でもある奈須が発表した論文の選択については、学習法または総合学習にかんして一定の分量で記されたものに限定し、また総合学習の表記については、対象とする論文のなかで奈須は「総合的な学習の時間」「総合的な学習」「総合学習」のように統一して用いていないことを付記しておく。

2. 各テキストの分析

つぎに示す一覧は「論文題目」を軸とし、その備考には執筆時の所属先や論文の書誌情報および学習法に言及した内容を注記し、合わせて審議会答申などの「文部行政関連」「学力（論）関連」「附属小の研究主題（年次）」の項を設け、これら各内容の全体を時系列にそって整理したものである。

期	年	文部行政関連	学力(論)関連	論文題目(掲載頁)	書名	発行所	論文の備考	附属小の研究主題(年次)
I 期・ 草創期	1996	・7月：中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について―子供に[生きる力]と[ゆとり]を―」(第一次答申)						「子どもの表現と学習法」
	1997		・10月：「ほんとうの学力って何だろう」(朝日新聞社説)					「総合的な学習と学習法」
	1998	・7月：教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」(答申) ・12月：小学校・中学校学習指導要領の改正告示						「奈良の学習法：「総合的な学習」の提案」
	1999		・6月：『分数ができない大学生』発行	・2月：①「『総合的な学習の時間』の性格」(pp.66-69.)	『学習研究』(377号)	奈良女子大学附属小学校内学習研究会	*特別寄稿 *所属：国立教育研究所(主任研究官) *「生活即学習、学習即生活」を引用	「奈良の学習法：「総合的な学習」の提案」
II 期・ 初期	2000	・4月：「総合的な学習の時間」の段階的開始 ・12月：教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(答申)	・3月：『少数ができない大学生』発行 ・6月～8月：第1回PISA(OECDによる生徒の学習到達度調査)実施	・8月：②「学力をどうとらえ、どう育てるか―よい原理を正しく実践化するために―」(pp.834-838.)	『科学』(第70巻10号)	岩波書店	*所属：国立教育研究所(主任研究官)	「総合的な学びを育てる学習法」
	2001		・3月：『論争・学力崩壊』発行 ・12月：第1回PISAの結果発表	・3月：③「総合的な学習の評価をめぐる問題状況と解決への方略」(pp.4-9.) ・3月：④「教科と総合的な学習」(pp.20-23.) ・3月：⑤「三つの課題とカリキュラム編成」(pp.38-45.) ・3月：⑥「指導要録に込められたメッセージ」(pp.158-161.)	『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン―新指導要領を前提に総合的な学習の評価活動を徹底分析―』	教育開発研究所	*シリーズ「体験的な学習・問題解決学習のテクニックとプラン」(全6巻)の1巻 *所属：国立教育政策研究所(総括研究官) *本書の編集者	「総合的な学びを育てる学習法」

期	年	文部行政関連	学力(論)関連	論文題目(掲載頁)	書名	発行所	論文の備考	附属小の研究主題(年次)
Ⅲ期・中期	2002	・1月:文部科学省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」(通知) ・4月:学習指導要領全面実施(「総合的な学習の時間」全面実施)	・8月:『学力低下論争』発行	・3月:㉞「カリキュラム編成原理から見た総合学習の性格」(pp.11-19.)	『立教大学教育学科研究年報』(45号)	立教大学文学部教育学科研究室	*所属:立教大学(大学教員)	「総合的な学びを育てる学習法」
	2003	・10月:中央教育審議会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」(答申) ・12月:文部科学省「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」(通知)	・6月~8月:第2回PISA実施					「学習力を育てる学校—学習法の具体化—」
	2004		・12月:第2回PISAの結果公表(日本の国際順位が「読解力」と「数学的リテラシー」で低下したことが報告される*「PISAショック」と呼ばれる) ・12月:「学力低下いまこそ日本語を」(朝日新聞社説)	・6月:㉟「日々の実践の確かなよりどころを探しあてるために」(pp.9-10.) ・6月:㊱「教育課程において基礎・基本とは何か」(pp.16-19.) ・6月:㊲「授業づくりの何が問題か」(pp.34-38.)	『子どもに確かな学力を育てる—楽しくて力がつく授業づくり—』	教育開発研究所	*「学校全体で取り組む“子どものチカラ”向上作戦!」(全6巻)の1巻 *本書の編集者 *所属:立教大学(大学教員) *実践例として附属小の現職教諭も執筆 *「学習法」をテーマとする論文を所収:吉村敏之「「学習法」によって育まれた学力—日本の教師の遺産から学ぶ—」(大正期~昭和初期における、附属小で学習法の中心者であった清水甚吾の実践を紹介)	「学習力を育てる学校—学びの基礎・基本—」
Ⅳ期・後期	2005		・4月:「学力調査「考える力」が心配だ」(朝日新聞社説)					「確かな力を培う学習法—基礎基本と自律的な学び—」
	2006	・12月:教育基本法改正	・6月~8月:第3回PISA実施	・8月:㊳「「総合的な学習の時間」が意図していたもの—学校カリキュラムがもつべきバランスと調和—」(pp.286-304.)	『学力を変える総合学習』	明石書店	*シリーズ「未来への学力と日本の教育」(全10巻)の1巻 *所属:上智大学(大学教員) *附属小の歴史紹介 *「学習即生活、生活即学習」を引用 *重松鷹泰(附属小の4代目主事)の論文を引用	「確かな力を培う学習法—学習力を育てるすじ道—」
	2007	・4月:全国学力・学習状況調査開始	・12月:第3回PISAの結果公表 ・12月:「国際学力調査「考える力を育てるには」」(朝日新聞社説)					「「奈良の学習法」:確かな学習力を育てるすじ道」
	2008	・1月:中央教育審議会「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について」(答申) ・3月:小学校・中学校学習指導要領改訂	・2月:「新指導要領 教師力の育成が先決だ」(朝日新聞社説)					「学習力を育てる学校—「奈良の学習法」:確かな学習力を育てるすじ道—」

2-1: 「総合的な学習の時間」の性格」1999年.

はじめに取り上げるのは、一覧の①「総合的な学習の時間」の性格」である。これは一覧の論文の備考に示すように、附属小が編集し発行する『学習研究』に特別寄稿として掲載されたものである。当時の背景としては同じく文部行政関連の項に示すように、総合学習の創設が提言され（中教審答申1996年）、この提言にそって総合学習のカリキュラムづくりのあり方が説明され（教育課程審議会答申1998年）、実際に学習指導要領の改訂（1998年：改正告示）が行われる時期にあたる。

所属は国立教育研究所（主任研究官）であり発表媒体が附属小の研究誌であることから、論旨としては題目のとおり、附属小の教育にそくした総合学習の内容の理解にあるといえるだろう。具体的にみていくと、まず総合学習のねらいについて「子ども自身が自分たちを取り巻く生活現実と真摯に向い合い、これを吟味し、彼ら自身が求める、より納得のいくあり方へと、しかも自力で改善、更新、拡充していく学びと実践の営みのために確保された時間である」ことを示す⁵⁾。そして学習指導要領に明記された「学び方やものの考え方を身に付けること」については、「学び方は生き方を求めていけば必然的に習得されるから心配はいらない」とし「「よく生きることはよく学ぶことである」との洞察が重要」とした上で「やはり、生活即学習、学習即生活なのである」と、木下竹次の言（生活即学習、学習即生活）を引用している⁶⁾。そして具体的な実践については、「(引用者注：学習指導要領に)例示された……社会課題についても、子ども自身による「自己の生き方を考える」主体的な学びと実践の営みの中で、結果的に扱われる可能性の極めて高いものと考えればいい」(下線は引用者)とし、その理由は「子どもが、真摯に自身の生活現実と向い合い、より納得のいくあり方を求めて生活を改善、更新、拡充しようとするならば、必ずや出会う課題であり、自身の生き方との関係で検討し、学ばざるを得ないもの」(下線は引用者)だからと、先に示した総合学習のねらいをくり返し述べている⁷⁾。とくに「主体的」に注目すると、この語句は他のところでも「自己の生き方を考える」とセットで用いられ、総合学習の授業の要点としているのがわかる。この「自己の生き方を考える」と「主体的」は、当論文が発表される前年（1998年）の教育課程審議会答申に示された「総合的な学習の時間」のねらいは……学び方やものの考え方を身に付け、問題解決や探究活動に主体的に、創造的に取り組む態度の育成を図るとともに、自己の生き方について自覚を深めることである」(下線は引用者)について、本答申の内容にそって解説しているといえる。

このように当論文には、全体として総合学習の正確な理解を促す意図を認めることができるが、とくに総合学習のねらいが「生活即学習、学習即生活」という学習法の原理的な指標に合致する学びのスタイルであることを再確認している点が特徴的である。また各審議会の答申内容と照合させながら総合学習の趣旨を詳解している点は、つぎにみていく論文②～⑥と同様に所属先である国立教育研究所（国立教育政策研究所）の研究官としての役割を地道に果たしているといえるだろう。

2-2: 「学力をどうとらえ、どう育てるか—よい原理を正しく実践化するために—」2000年.

つぎに、一覧の②「学力をどうとらえ、どう育てるか—よい原理を正しく実践化するために—」をみていく。まず、知識習得に偏した教育の反省から「より豊かでバランスのとれた」学力論にもとづく「主体的な学習……問題解決的な学習が望まれる」とし、2002年度から全面実施される学習指導要領において「身近で切実な生活実践課題を当事者の立場で問題解決していく場」と

して「生活科や総合学習な学習の時間」が創設されたことを示す⁸⁾。そして、このような学力論における“拡張路線”は大正期の自由教育運動や1970年代の教育課程の自主編成運動、アメリカでのオープン・スクール運動のようにくり返し生起し、また常に「“基礎学力”低下を危惧する声がついてまわる」とし、今回についても当時の状況と同じであると指摘する⁹⁾。また限定された基礎・基本（読み書き算）の徹底は、子どもの「“世界観確立”を貧弱な、あるいは偏ったものにしかねない」ため「真に知的に育てるには、バランスのとれた教育課程が必要」とする¹⁰⁾。そして“豊かでバランスのとれた”学力を養うには「生活を重視し教科の枠にとらわれない総合的な学習」と「一人ひとりの子どもの実情に応じ、意思を尊重する個に応じた指導」が必要とする¹¹⁾。つづけて、この総合学習と個に応じた指導を20年前から実践してきた愛知県の小学校卒業生の追跡調査をもとに、議論の的となっている“学力低下”にはつながらないことを示し「総合的な学習なり個に応じた指導が、その目的に照らして原理的に妥当である」と結論づける¹²⁾。さらに学力をめぐる論議は教育内容に意識が向きやすいが「実践的には教育方法の工夫によって改善できる」とし「“知識偏重”“詰め込み教育”批判も、本来的には教育方法の問題」(下線は引用者)としている¹³⁾。

当時の背景には、論文①と同じく1996年の中教審答申と1998年の教育課程審議会答申があり、これらの各答申をふまえた論旨になっているといえる。たとえば中教審答申と照合すると、「小・中学校においては、教育内容の厳選によって生じる[ゆとり]を生かし、[ゆとり]を持った授業の中で……指導方法の一層の改善を図りつつ、個に応じた指導の充実を図る。また、自ら学び、自ら考える教育を行っていく上でも、問題解決的な学習や体験的な学習の一層の充実を図る」¹⁴⁾(下線は引用者)の内容をもとに解説を進めているのがわかる。また同答申において「指導方法の一層の改善」を求めている点について奈須は、「教育方法の工夫によって改善」「教育方法の問題」と自身の研究分野である教育方法学の有効性を強調しているものの、具体的なかわり方つまり教師の主体性については紙幅の制限があるためか言及していない。その代わりに、前年に発刊された『分数ができない大学生』に端的に示される“学力低下”批判に対し、追跡調査の実証的なデータをもとに異議をとねえその反論に力点を置いているといえるだろう。

2-3: 「総合的な学習の評価をめぐる問題状況と解決への方略」2001年.

つぎに、一覧の③「総合的な学習の評価をめぐる問題状況と解決への方略」をみていく。当論文は、シリーズ「体験的な学習・問題解決学習のテクニックとプラン」(全6巻)のなかの『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン—新指導要領を前提に総合的な学習の評価活動を徹底分析—』に所収されている。奈須は本巻の編集とともに4つのテーマ(一覧の論文③~⑥)を担当し、所属は国立教育政策研究所(総括研究官)である。概略は、つぎのとおりである。

今日の総合学習の評価をめぐる問題は「第一義的には評価技法ではなく、評価する目標なり内容にまつわるもの」と指摘する¹⁵⁾。つまり教科とは異なり、総合学習では目標や内容が学習指導要領に明示されていないため、現場では「どう教えるか」だけでなく「何を教えるか」ということも考える必要があり「教育内容編成という意味でのカリキュラムづくりの問題」だとする¹⁶⁾。そして、総合学習の評価にかんする最大の課題は「教育現場における内容編成にかかわる事柄なのであり、その作業を自律的、創造的に進めることができる日本の教師の力量形成」だとし「総合的な学習だからこそ、評価活動のよりどころとなるべき目標なり内容について校内でしっかりと議論し」定めるべきとしている¹⁷⁾。

当時の背景をみると、2000年から総合学習が現場で段階的に実施され、同年の12月に教育課程審議会の答申がだされている。当論文では本答申の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」において示された、総合学習の評価にかんする内容（第2章 指導要録の取扱い、3 小・中学校の指導要録、(7)「総合的な学習の時間」の評価、イ）、つまり「この時間の学習活動の展開に当たっては……各学校において具体的な目標、内容を定めて指導を行うことが必要である。そして、その目標、内容に基づき、観点を定めて評価を行うことが必要である」¹⁸⁾（下線は引用者）をもとに解説を加えているのがわかる。

このように当論文は、2000年にだされた教育課程審議会答申にそって、現場で直面する実際的な課題のなかでとくに評価のあり方について、子どもの実態に応じて各学校が総合学習の目標と内容を考案する重要性を明示し、その要点を訴えているといえる。

2-4：「教科と総合的な学習」2001年.

つぎに、一覧の④「教科と総合的な学習」をみていく。当論文は、前項と同じようにシリーズ「体験的な学習・問題解決学習のテクニックとプラン」（全6巻）のなかの『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン』に所収されており、概略はつぎのとおりである。

まず、教科学習の最大の特質は「身近な事物・現象を、あえて科学・学問・芸術など多分に非日常的な視点からながめ……文化と呼び得るほどに高度にして洗練されたもう一つの世界を提示し、いざない、徐々にその担い手になっていけるように導く」点にあるとする¹⁹⁾。一方、総合学習の特質は「日常生活、それこそ日々の暮らしのなかでの学びを扱」い「いわば生活創造の担い手になっていくことをめざす」のであって、このことがまさに「自己の生き方を考えることができるようにすること」であるとの対比的に示す²⁰⁾。そして「これまでの学校教育では生活の教育がとて弱かった」と指摘し「総合的な学習の時間を新設し、全学年に生活の教育の場を明確に位置づけた新教育課程は、とて調和のとれた、本来あるべき姿を体現したカリキュラムだ」と高く評価する²¹⁾。さらに学力面にかんする総合学習と教科学習の関係については「総合的な学習が学力低下の原因であるような論を展開する人もあるが、まったくの印象論であり、明確な論拠は皆無」とし、脚注として一覧の②の論文「学力をどうとらえ、どう育てるか」をあげ、新学習指導要領の示す「「厳選」した教科内容については、個に応じた指導などの工夫により、その確実な定着」が図られることが「多くの先進校の実践」によって証明されると強調する²²⁾。そして、総合学習と教科学習は対立するのではなく「相互に補完、促進しあうことで互いを高めあい、両者あいまって子どもたちの十全な発達保証を実現する存在」だと結論づけている²³⁾。

このように当論文からは、1999年以降の学力低下を論じる書物の発刊にみられるように、学校週5日制の実施にともなう授業時数の大幅な縮減と総合学習の創設による“基礎学力の低下”を不安視する声の高まりに対して、総合学習と教科学習の“有機的な”関係性を示し、さらに実証的な調査結果をもってその危惧を解消しようとする意図を読みとることができるだろう。

2-5：「三つの課題とカリキュラム編成」2001年.

つぎに、一覧の⑤「三つの課題とカリキュラム編成」をみていく。当論文は、前項と同じようにシリーズ「体験的な学習・問題解決学習のテクニックとプラン」（全6巻）のなかの『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン』に所収されており、概略はつぎのとおりである。

まず「総合的な学習の固有の特質は、それが生活の教育を担う点にある」ことから「子どもに

生活者としての自己の生き方を考え、更新することが生じない限り」それは総合学習ではなく、「学習指導要領に明確な内容の記載がないからこそ、かえって各学校で責任をもって」目標と内容を編成する必要があるとする²⁴⁾。そして具体的に、学習指導要領が例示する三つの内容つまり「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童（生徒）の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題」が手がかりになるとし、各内容について実践例をあげながらカリキュラムづくりの要点を解説している²⁵⁾。そして総合学習のカリキュラムは「長年にわたり実践経験を蓄積することで、計画は子どもの事実や地域の実情を反映した、磨きのかかったものになっていく」としている²⁶⁾。

このように当論文では、総合学習の実施にあたって直面する課題つまり学習指導要領の目標と内容に相当する部分を、各学校がその自律性や創造性を発揮して独自に編成することが求められていることについて、学習指導要領の指針（ねらい）をもとに解説している。とくに総合学習として、どのような内容を扱うことが「自己の生き方を考えることができるようにすること」につながるのかを要点としてあげ、現場において目標と内容を周到に定める重要性を強調するとともにその設定の具体的な手順と各作業におけるより所を示しているといえる。

2-6：「指導要録に込められたメッセージ」2001年.

つぎに、一覧の⑥「指導要録に込められたメッセージ」をみていく。当論文も、前項と同じようにシリーズ「体験的な学習・問題解決学習のテクニックとプラン」（全6巻）のなかの『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン』に所収されており、概略はつぎのとおりである。

総合学習の評価について、まず（③の論文でも参照されているように）前年の2000年12月にだされた教育課程審議会の答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」をもとに、同答申で示された指導要録改善の基本方針のなかの「各学校で評価の観点を定めて、評価を文章記述する欄を新たに設けること」、また参考様式として「「学習活動」「観点」「評価」という、いわば3段階の構造を有する欄が示された」ことを確認する²⁷⁾。そして「この時間（引用者注：総合学習）において行った「学習活動」を記述した上で、指導の目標や内容に基づいて定めた「観点」を記載し、それらの「観点」のうち、児童生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記述するなど、児童生徒にどのような力が付いたかを文章で記述する「評価」の欄を設けることが適当である」とする答申内容にかんじ、想定される授業をあげて評価のあり方を例解する²⁸⁾。さらに現場で陥りがちな「活動あって学びなし」を未然に防ぐためには、各学校が総合学習の目標と内容をよく吟味して定めることが重要と訴え、その目標と内容にそった「観点」と「評価」について再び同答申を参照しながら解説を進めている。

このように当論文では「指導要録の取扱い」について、「観点」を中心に「評価」のあり方にかんする教育課程審議会答申をもとに解説を重ねているのがわかる。所収図書が発行される前年（2000年）に、総合学習の段階的实施にともなって当審議会が「指導要録」の記入のあり方を示したわけであるが、上述のように実際の授業における「活動あって学びなし」という実質的な課題をあげつつ、いかに総合学習の目標と内容が大切であることを強調しており、「観点」を解説しながらも焦点化させているのは各学校における「目標・内容」づくりだといえるだろう。

2-7：「カリキュラム編成原理から見た総合学習の性格」2002年.

つぎに、一覧の⑦「カリキュラム編成原理から見た総合学習の性格」をみていく。

まず、これまでの伝統的な教科教育だけでは不十分であり「生活創造の担い手になっていくための教育」つまり生活教育が必要だとする²⁹⁾。2002年度から全面的に実施される総合学習について、そのねらいが「自己の生き方を考えることができるようにすること」としている点に、生活教育を担う総合学習の基本的な性格が表れているとする³⁰⁾。そして、文化遺産を基盤とする教科学習と生活現実を基盤とする総合学習は「相互補完的、相互促進的な関係」にあって、子どもたちには両方の充実が必要と訴える³¹⁾。つぎに総合学習のカリキュラムづくりにふれているが、まず教科カリキュラムや社会中心カリキュラムと対比させ「夢や願い、気がかりといった子どもの求めを、子どもの内側からわきおこってきた主体的な生活創造の最前線と見なし、これをカリキュラム編成や授業づくりの出発点として重視する」立場が「子ども中心カリキュラム」だとする³²⁾。そして、子どもの求めを中心とする活動をとおり「切実な問題の解決を目指して追究活動を展開し、その過程で様々なことを学んでいく」のであって「追究過程における子どもの経験の深まりと広がり」が大切だとする³³⁾。そして、生活現実の問題へのアプローチの仕方には「客体としての社会現実の方に重心をおく」方法と「主体としての子どもの方に重心をおく」方法の二つの原理があり「両者は二律背反の関係にはなく十分に両立し得るし、それこそが十全な生活教育の実践として、我々が目指すべき総合学習の姿」だとする³⁴⁾。この二つの原理を統一させる教師のかかりについて、社会現実への子どもの学びの「潜在的な芽をみとり、何らかの手立てをもって意識化させることで、追究活動へと発展させていくこと」が重要になるとしている³⁵⁾。

当時の背景としては一覧に示すように、論文③～⑥と同じく、現場において実際に総合学習の授業が展開され、また世論として学力低下を批判する論調が強まるなか、その対策として文科省から「確かな学力向上のための2002アピール「学びのすすめ」」が通知され“少人数授業と習熟度別指導による基礎力の育成”や“個性等に応じた発展的な学習の推進”などが表明されるという時期にあたっている。このような多事争論的な状況の下、当論文の意図としては、一方で総合学習の意義および教科学習との両立が可能であることを説き、他方では総合学習の授業を成立させるために必要な方法を具体的に教示するという意識が働いていたことが、上述の概略からうかがえるだろう。また論文全体をとおりて総合学習の特質にかんし、従来の教科学習と対比的に説明している点に注目すると、「総合学習」対「教科学習」、「生活教育」対「教科教育」、「子ども中心カリキュラム」対「教科カリキュラム、社会中心カリキュラム」といった二項を明確に対立化させる語り方が特徴としてあげられるだろう。

2-8：「日々の実践の確かなよりどころを探しあてるために」2004年.

つぎに、一覧の⑧「日々の実践の確かなよりどころを探しあてるために」をみていく。当論文は、シリーズ「学校全体で取り組む“子どものチカラ”向上作戦！」(全6巻)のなかの『子どもに確かな学力を育てる一楽しくて力のつく授業づくり一』に所収されている。奈須は本巻の編集とともに3つのテーマ(一覧の論文⑧～⑩)を担当し、所属を大学へ移している。概略は、つぎのとおりである。

当論文は所収図書の序章として執筆され、学力をめぐる学校教育についての現状認識と課題意識を示した上で、出版の目的そして各章の概要を述べている。まず、現状認識について「「ゆとり教育」の進展と、これを批判する「学力低下」論の対立という図式の下、子どもに確かな学力を育てるということが……今や国民的なレベルで大きな関心事となって」いるとする³⁶⁾。また課題意識については、現場における授業にかんし「日本の教育の質の高さは、これら(引用者注：

教材研究、板書計画、発問構成など）に関する高い見識と技術に裏打ちされた、授業のベーシックな質の高さに支えられてきた」が「残念ながら近年、これらへの理解は乏しく、結果、授業の質の低下も甚だしい」ため「新しい」アプローチや思い切った「改革」を实のあるものにするためにも、授業のベーシックな質の確保は緊要な課題だ」と訴える³⁷⁾。そして「学校の最大にして第一優先の任務は、すべての子どもたちに確かな学力を身につけさせること」にあり「本書の目的は……学力とその育成に関わる、必要にして十分な教育方法的知見を提供すること」（下線は引用者）にあるとしている³⁸⁾。

当時の背景としては、先に論文③～⑦を分析した2-3から2-7で示したように、総合学習の創設や授業時数の削減にともなう1999年前後からの学力低下論争、そして学力低下批判への対応策として文科省から「確かな学力」の向上を目指す「学びのすすめ」が現場へ通知される状況下にあった。学力をめぐるこれらの情勢をふまえ当論文には、総合学習にかんする内容（とくに目標と内容の重要性を訴える語り）は後景化し、逆に教育方法学の立場から“「確かな学力」の育成”へ向けて授業の質を全体的に向上させようとする意図を読みとることができる。つまり当論文を所収する本書において、総合学習を語る論点が「目的・内容論」から「学力論」へスイッチしていったといえるだろう。

2-9：「教育課程において基礎・基本とは何か」2004年.

つぎに、一覧の⑨「教育課程において基礎・基本とは何か」をみていく。当論文は、前項と同じようにシリーズ「学校全体で取り組む“子どものチカラ”向上作戦！」（全6巻）のなかの『子どもに確かな学力を育てる一楽しくて力がつく授業づくり一』に所収されており、概略はつぎのとおりである。

まず「個別知識の無目的で羅列的な記憶に偏しがちだった学力論を、より豊かでバランスのとれたものへ拡張しよう」とする学力論の“拡張路線”は今回がはじめてではないことを、大正期の自由教育運動や1970年代の日教組による教育課程の自主編成運動をあげ、とくに日教組の案には総合学習が位置づけられていたことを示す³⁹⁾。そして学力論のこれまでの来歴を概観した上で「学力論の拡張路線に対しては、常に「基礎学力」低下を危惧する声がついてまわる」傾向を指摘し、基礎・基本つまり読み書き算の重要性を認めつつも「それだけを特化していいのか。たとえば、芸術を基盤とする教育内容は「認識力の基本」にはならないのか」との疑念を投げかける⁴⁰⁾。つぎに、知識をえる手段として純粋な理性の働きを重視するプラトンの見解について「子どもの精神作用、さらには教育課程を基礎づけるものとして本当に妥当なのだろうか」と、その問い直しを迫る⁴¹⁾。そして、その対論的な批判として、子どもの「感情と認知のメカニズムは独立しているが不可分であり続ける」とするピアジェや、プラトン流の認知など現実にはないとして「多様な感覚と心的表現のシステムを身につけることにより、一つの事物・現象に対しても多元的なリアリティを覚知し、対象をより豊かに「知る」ことができる」とするアイズナーの主張をあげる⁴²⁾。さらに「芸術を通しての教育」を提唱したハーバート・リードの主張をとおし「子どもたちを真に知性的に育てるには、バランスのとれた学力論、教育課程が必要」だと結論づけている⁴³⁾。

このように当論文には、日本における学力論の歴史的な変遷や子どもの認識についての諸学者の所論をとおし、「確かな学力」が単に読み書き算といった基礎学力の徹底に矮小化されないために「より豊かでバランスのとれた」との語句を用いて“教科学習”偏重へ回帰し再び不均衡を

まねくのを防ごうとする意図を読みとることができるだろう。またそれは間接的に、「教科学習」対「総合学習・生活学習」の枠組みで学力を語ることに結果的につながり、当論文にも、先述のように二項対立化させた図式的な語りの型を指摘することができる。なお当論文の論旨や引用文献をみると、2000年発表の論文②の内容とほぼ同じであるが、異なる点として特徴的なことは、論文②の当時の背景として“学力低下”批判の発生があり、この点を意識して追跡調査による実証的なデータをもとに総合学習の有効性を説き、そして総合学習へ実効性をともなわせるために各学校でその目標と内容を入念に定めていく重要性を強調していたことは、先に指摘したとおりである。一方当論文では、“学力低下”批判への反批判はやや後景化し、2002年に通知された「学びのすすめ」に象徴される“「確かな学力」の育成”へ向けた施策によって、創設から7年目を迎える現場での総合学習のとり組みが“教科学習”重視のために弱体化するのを防止しようと、敢えて総合学習が育成すべき「学力」を論点にすえる論旨を展開していったといえるだろう。

2-10:「授業づくりの何が問題か」2004年.

つぎに、一覧の⑩「授業づくりの何が問題か」をみていく。当論文は、前項と同じようにシリーズ「学校全体で取り組む“子どものチカラ”向上作戦！」(全6巻)のなかの『子どもに確かな学力を育てる一楽しくて力のつく授業づくり一』に所収されており、概略はつぎのとおりである。なお引用文のなかの下線は、引用者が付したものである。

まず、良い授業についてその要件として、授業が「子どもにとって意味のある「活動」である」こと、そして「価値ある「内容」が、すべての子どものうちにしっかりと実現されている」ことの二つをあげる⁴⁴⁾。そして「両者は一見水と油」であるが「授業づくりとは、活動と内容の折り合いをつける、それもできる限り高度な水準でつけることを課題とした営み」であって、これは「たしかに困難ではあるが、困難であるからこそ……生涯をかけて取り組む甲斐がある」とその意義を訴える⁴⁵⁾。しかし、近年の授業づくりは「授業の計画がひどく大雑把」となって「内容や教材の研究もほとんどしない」きわめて深刻な状況にあり「こんな状態で子どもに確かな学力など保証できるはずもない」と指弾する⁴⁶⁾。その要因として「一人ひとりの個性的な着眼や、多分に偶発的なことも含め、その時々を生じる出来事を授業づくりの基盤に据えていこうとの動きが強くなった結果「子どもたちの多様性を認め、一方的な決めつけや追い込みをしないという美名の下、重要なことが(引用者注:指導案へ)どんどん書き込まれなくなった」ことをあげる⁴⁷⁾。しかし指導案に「しっかりと書き込むことで、子どもの意外な姿に目がとまり、適切な声かけや支援ができる」とし、「精緻に計画を立て、指導案を詳細に書き込むことが「真に子ども一人ひとりを大切に、すべての子どもに確かな学力を実現しようとしてきた教師や学校が、一貫して採ってきた戦略」であって「今、復権すべきは、このどこまでも正統的な授業づくりの伝統」だと結論づけている⁴⁸⁾。

当時の背景には、本書に所収されている論文⑧～⑨と同じく、「学びのすすめ」(2002年)をもとにした“「確かな学力」の育成”へ向けた文部政策があることは先に指摘したとおりである。当論文では下線を付した「確かな学力」をテーマにしているものの、学力を構成する内容面にはふみ込まず、その「学力」が育成される機会としての授業づくりを焦点としている。したがって論文①～⑥に指摘される、総合学習のねらいやその性格を際立たせるために採られた二項対立的な語り方はみられず、学習そのものが成立する授業のあり方について、その質を着実なものにする手だてを教育方法学の立場から説いているといえる。

これまで論文⑧～⑩をみてきたが、これらの論文を所収する図書名『子どもに確かな学力を育てる一楽しくて力のつく授業づくりー』からは、前述のように当時の文科省が要請する“「確かな学力」の育成”を明確に意識しているのがわかる。また同時に、本書の発行前年にだされた中教審答申や通知に示される「総合的な学習の時間の一層の充実」に呼応している点も、論文⑧の概略から指摘できるだろう。なお、奈須自身が編者となった本書には、“総合学習をもとにした”「確かな学力」の育成という観点から、先駆的な実践例として、研究者による学習法を対象とした論文と附属小の現職教諭による授業実践の記録も収められている。前者の論文では大正期から昭和初期にかけて、附属小（当時は、奈良女子高等師範学校附属小学校）の中心者であった清水甚吾による「合科学習」と教科学習との関連をつけて教科の基礎力を十分に養う指導が行われた実践を取り上げ、「合科学習」によって教科学習が質量ともに充実した事実は、今日の「総合的な学習」の可能性を示している」との高い評価を与えている⁴⁹⁾。そして後者の実践記録については、「よい聞き手を育て、かかわり合う力を高めるために」とのタイトルで国語科の自身の授業実践をもとに“思考力を深めることばの教育”の方法を解説している⁵⁰⁾。この授業は、独自学習→相互学習→独自学習の構造をもつ学習法の実践であるが、実践記録を通読しキーワード（考え続ける子ども、新たな自分の発見、プレゼンテーション、インタビュー、多様な表現の場）をみていくだけでも「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている“教育方法の刷新”という今日的な文脈での読みとりも十分可能な内容となっている。後述するように奈須自身、この「主体的・対話的で深い学び」つまり「アクティブ・ラーニング」の模範例を附属小の教育のなかに積極的に見だし「教育の真実」との賛辞を寄せているのである。

2-11：「総合的な学習の時間」が意図していたものー学校カリキュラムがもつべきバランスと調和ー」2006年.

最後に、一覧の⑪「総合的な学習の時間」が意図していたものー学校カリキュラムがもつべきバランスと調和ー」をみていく。当論文は、シリーズ「未来への学力と日本の教育」（全6巻）のなかの『学力を変える総合学習』に所収されており、今回対象とした諸論文で最も頁数が多く（全5章で構成）、概略はつぎのとおりである。

1章ではまず、総合学習にかんする類語（総合的学習、合科指導など）を整理した上で、とくに「合科学習」については「教育学者の木下竹次が提唱し、彼が主事（現在の校長に相当）を務めた奈良女子高等師範学校附属小学校で1920（大正9）年から実施された実践とその背後にある原理を指す用語」であって、「今日の奈良女子大学附属小学校にも継承されているこの実践及び原理は、学習即生活、生活即学習をモットーとする徹底した子ども中心、生活主義の立場に立つ教育であり、内容的には総合学習と同一と考えてよかろう」と解説する⁵¹⁾。そして附属小の「合科学習はわが国における総合学習の草分け的存在と見なされ……合科とは、子どもの渾一的な生活＝学習活動の側から見ると、そのありようが教科の枠組みを超えているという意味」であるとつづける⁵²⁾。つぎに、教育内容と教育方法の各観点から総合学習の性格にふれている。教育内容上は「教科等とは異なる目標・内容をもつ、教育課程上の独自な一領域を指し示す概念」であり、ルソー、ペスタロッチ、デューイへ連なる「生活教育の思想」に立つとする⁵³⁾。そして、教科学習と総合学習が「それぞれが充実し、両者相まってこそ十全な教育になる」と強調し、その実践形態として再び附属小の教育を取り上げ、4代目主事である重松鷹泰による「しごと」（総合学習に相当：筆者注）も「けいこ」（教科に相当：筆者注）も子どもたちの真実な生活の部面であ

り、ふかい根底に於てつらなり、相呼応して生活の脈はくをなしている」(引用者注：筆者とは奈須)との説明を引用し、学習法の原理面にかんする解説を重ねている⁵⁴⁾。

2章では、学習指導要領をもとに小学校を例として総合学習の性格を述べる。総合学習が「教育課程上、生活科の発展・延長と位置づけられ」、その“ねらい”が「自己の生き方を考えることができるようにする」と示されたことをあげ「この新たな学びの領域の本質が生活教育にある」ことを強調する⁵⁵⁾。そして「総則に示された創設の趣旨やねらいを基盤に、各学校で具体的な目標・内容を定め、在来の各教科、道徳、特別活動では実現できないが、子どもの育ちを考えた場合に重要な部面の教育を実現していくことが肝要である」とする⁵⁶⁾。

3章では、総合学習が「対象とし、内容とするのは生活」であるものの、「生活の具体は地域ごとに微妙に異なる」ことから学習指導要領には明確な規定はなく「各学校で定める以外にない」とする⁵⁷⁾。しかし実際には「教育内容編成という意味でのカリキュラムづくり」が不十分であることが決して少なくなく「当然の帰結として、評価が不能になる」と指摘する⁵⁸⁾。したがって総合学習だからこそ「評価活動のよりどころとなるべき目標なり内容について校内でしっかりと議論」して定めるべきとする⁵⁹⁾。

4章では、文化創造の担い手となることをめざす教科学習との対比で、総合学習のねらいが「より納得のいく生活現実を……創造していけるような資質、能力を身につけ……生活創造の担い手になっていく」ことにあり、学習指導要領の示す「「自己の生き方を考えることができるようにすること」とは、まさにこういったこと」であるとする⁶⁰⁾。そして総合学習においては「生活の自覚・吟味・更新」の動きを促し「さらに子どもたち自身の力で進めていけるようになることをめざす」のがねらいであるとし、総合学習が担うべき学力論上の位置づけを明示している⁶¹⁾。

5章では、総合学習と教科学習の関係性について「系統的な科学・学問・芸術の教育と生活の教育という二つの学びの場を……充実させてもつこと」が大切であるが、「これまでの学校教育では生活教育がとても弱かった」と指摘する⁶²⁾。そして、1998年の学習指導要領の改訂において総合学習が創設された意図は「生活教育の充実によって、学校カリキュラムが本来もつべきバランスと調和を回復すること」にあったとし、「全学年に生活教育の場を明確に位置づけた現行の教育課程は、とても調和のとれた、本来あるべき姿を体現したカリキュラム」だと評価している⁶³⁾。

当時の背景としては一覧に示すように、一連の学力低下批判が打ちつづくなか、2004年12月には第2回PISAにおいて日本の国際順位が「読解力」と「数学的リテラシー」で低下したことが報告されると、さらに学力低下への不安が高まりをみせてくるという情勢(「PISAショック」)にあった⁶⁴⁾。そして、その後の文部行政の動静としては2006年に教育基本法の改正があり、2008年には中教審答申を受けて学習指導要領の改訂(小学校・中学校)が行われることになる。並行して学力(論)に関連する事柄としては学力低下批判とPISAの結果を受け、2007年に全国学力・学習状況調査が実施されるが、この調査では新たに“知識を活用した思考力・判断力・表現力”を問う問題つまりPISA型の問題が設けられるという流れになる。これまで論文①～⑩では一つの傾向つまり学力低下への不安を表明する世論に抗する形で総合学習の意義と正当性を主張する傾向が明確にみられた。しかし当論文ではその主張は後景に退き、内容的には論文①や⑦に近く、反・学力低下批判としての学力論には入らずに総合学習の意義の概略的な紹介に止めているといえる。理由としては、論文③～⑥そして論文⑧～⑩では奈須自身が編者となって述作していたが、当論文はその立場にはなく、与えられたテーマで執筆せざるをえなかったのかもしれない

い。また当論文の特徴としては4章と5章にみられるように、これまでの論文と同じく教科学習との対比的な語り方を認めることができる。とくに1章では、教育史の文脈から総合学習の意義を示している点が注目され、総合学習が1996年の中教審答申で当時の知識習得に偏重した教育を是正するために突然、提言（創設）という形で登場したのではないことを主張する意図がうかがえる。つまり日本における教育方法の思想史的な観点から、“大正期以来の伝統をもち、子ども中心の生活主義的な立場をとる”教育であり、今日の学校教育のあり方にとって意義のある教育法だということを強く訴えているといえる。さらに“ルソー、ペスタロッチ、デューイへ連なる、生活教育の思想をもつ”教育であることを示し、世界の教育思潮の系譜に確かに位置づけられる正統な教育法であることを重ねて強調しているといえるだろう。

3. 考察

今回、対象にした1996年から2008年の期間においては、一覧に示すように文部行政関連では、各審議会の答申、学習指導要領の改訂、文科省による各通知（「学びのすすめ」や「学習指導要領の一部改正」）、教育基本法の改正といった諸改革がつづけてなされた。そして総合学習の実施にともなって基礎学力の弱体化を問題視する世論が高まりをみせ、その後関連する図書の発刊や3回にわたるPISAの実施とその結果を受けての“学力低下”論争が生じるなか、現場は、これらのさまざまな変革に応じることが切実に求められる“学校教育の大きな変動期”にあったといえる。このような状況を背景において計11本の所論をもとに、文部行政や学力論そして附属小の研究主題のそれぞれの動向について相互の関連性を含め、奈須が総合学習や学習法をどのように語っているのかをみていくことにする。

まず一覧において、“文部行政”・“学力（論）”・“論文題目と書名（シリーズ名）”・“附属小の研究主題”の各事項を時系列で整理し全体を俯瞰すると、つぎの連関を見いだすことができるだろう。つまり奈須の語りには、むろん論文の執筆時と発表（刊行）時のタイムラグをとまなうが、総合学習の実施にあたり現場が直面する実際的な課題について、文部行政の動向に応じて都度、その対応法について先進校として附属小のとり組みを例示しながら総合学習の解説を進めていくという傾向を一定程度、認めることができるといえる。以下、一覧をもとに詳しくみていくことにする。まず対象期間（1996年～2008年）については文部・文科政策を軸にすると、大枠ではⅠ～Ⅳの4期に分けることができるだろう。各期における語りの特徴を具体的にみると、中教審および教育課程審議会の各答申と学習指導要領の改訂を受け、現場においては総合学習の創設の意義とその趣旨にそったカリキュラムづくりのあり方に十全な理解が求められる草創期のⅠ期（1996年～1999年）では、論文①のように既存の教科学習との関係性を中心に総合学習のねらいが解説される。つぎに、段階的に実施に移され実際に直面する課題である“評価”のあり方に理解が求められる初期のⅡ期（2000年～2001年）では、論文②～⑥のように総合学習のねらいの実践化つまり授業を構想するなかで生じる独自のカリキュラムづくりの課題を重点的に、とくに（評価を含む）“目標・内容”の策定について詳しく解説される。つづいて全面実施とともに、並行して行われたPISAの結果を受けて懸念される“学力低下”への対策として“「確かな学力」の育成”が求められる中期のⅢ期（2002年～2004年）では、とくに論文⑧～⑩のように、自ら編集にあたった図書名（『子どもに確かな学力を育てる一楽しくて力のつく授業づくり』）が端的に物語るように、（「楽しくて」とあるように“学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める”という）子どもを中心として生活教育を担う総合学習の意義を強調し、さらに総合学習と教

科学習の相互促進的な授業づくりによる「確かな学力」の育成」を強く意識して解説を加えている。最後に、後期のⅣ期（2005年～2008年）は、日本の国際順位の低下が明らかとなった「PISA ショック」などの学力低下批判のさらなる高まりを受け、文部行政としては“全国学力・学習状況調査”（PISA 型の設問）をスタートさせ、そして学習指導要領の改訂を行うことにより“確かな学力”の育成”をさらに明確に打ち出す時期にあたる。この期には論文⑩のように、知識偏重に傾きがちな学力論に対し、総合学習においては（学習指導要領改訂の趣旨である）関心や意欲や思考力など「生きる力」につながる学力が養われること、そして日本そして世界の教育（思想）史においても意義のある正統な教育法が総合学習であることを、実践例として附属小の教育つまり学習法を明示することによって“歴史の揺り戻し”を強く牽制しているといえる。以上が、期間を4期に分けた上でみられる語りの文脈（コンテキスト）であるが、その語り方には執筆時の立場も少なからず影響しているものと考えられる。一覧の論文の備考に示すように、Ⅰ期～Ⅱ期では国立教育（政策）研究所に所属し主任研究官（Ⅰ期）そして総括研究官（Ⅱ期）の立場で論文を発表している。Ⅲ期以降は大学へ所属を移したが、とくに総合学習が中教審答申で提唱され段階的にその授業がスタートする草創期～初期にあつては、当然のことながら総合学習の“ねらい”の十全な理解とその理解にもとづく実践化が現場に求められる。そのため、先に論文①～⑥で指摘したように、主に現場が直面する課題つまりカリキュラムづくりと評価のあり方について、先駆的な実践例をあげつつ参照の根幹となる学習指導要領や中教審答申にそって解説を重ねているのがわかる。このように奈須は、次々に打ちだされる文部行政の方策に対しまさに追隨的に伴走する立場をとり、主としてその改革内容の具現化を現場へより広く着実に進展させる“推進者”としての役割を忠実に果たしていたといえるだろう。

つぎに、各論文の内容をみていく。前章での各論文の分析において指摘したように（重複する部分もあるが）、草創期の論文①では主に総合学習のねらいの理解について、つづく初期の論文②では創設の提言時から起きた学力低下批判に対し“個に応じた指導”による教育方法で克服できるとした上で、総合学習の授業における問題解決学習や体験学習の意義を示すなど、両論文とも総合学習を実施する際に各学校に求められる、その目標と内容を策定する重要性を訴える論旨になっている。とくに論文③、論文⑤と⑥では総合学習の実践化を進めるなかで浮上する課題について評価を焦点化し、その克服として目標と内容を子どもの実態に応じて入念に定めることを強調する。そして、この“目標・内容”の確立が総合学習のカリキュラムづくりと連動することによって、論文④で示すように結果として“学力低下”へはつながらず、逆に教科学習と相互促進的に働くことによって“子どもたちの健全な発達保証を実現する”と主張する。このように草創期～初期では、底流に学力低下批判を意識しつつも主眼は総合学習の「目標・内容」の策定に置かれているといえる。つづいて中期～後期では、学力低下批判に対して文科省は「学びのすすめ」を通知し、また折からの「PISA ショック」の影響を受けることになる。とくに論文⑧と⑩では、「確かな学力」をキーワードとして総合学習と教科学習との有機的な関係性を力説しており、また論文⑦と⑨では授業実践の基礎となるカリキュラムづくりをテーマ化しているといえる。このように中期～後期においては、それまでの「目標・内容」を中心とする語りから、喫緊の課題とされる“確かな学力”の育成”を主題とする語りへと変容していったといえる。（その要因については、後述することにする。）

また語り方に注目すると全体をとおし、教科学習と対比させる語り方が特徴的である。これまでみてきたように総合学習においては、教科学習とは異なる“学習の質と育成される学力の質”を

理解して横断的・総合的な指導を行うことが求められる。したがって既存の教科学習と比較し対照させる形で説明する方法がとられるのは当然といえ、とくに論文⑦にみられるように直接、「総合学習」対「教科学習」、「生活教育」対「教科教育」、「子ども中心カリキュラム」対「教科カリキュラム、社会中心カリキュラム」のような明確に二項対立化させた語り方にならざるをえないだろう。また明示的に二項を対照させて語らないとしても、論文⑨のように「バランスのとれた」との語句を用いて教科学習への偏重を防止しようとする文脈では結果として、「教科学習」対「総合学習・生活学習」の枠組みで語ることになり、この対比・対立的な語りは奈須に限らず、多くの総合学習言説にみられる語り方の典型といえるだろう⁶⁴⁾。

つぎに附属小との関係つまり学習法への言及についてみる。これまでの分析や一覧で示したように、論文①と⑩では学習法の理念と方法の原理を表わす「生活即学習、学習即生活」や4代目主事である重松の言を引用し、総合学習の担うべき生活教育の実践例の代表として附属小の教育を紹介している。また論文⑧～⑩を所収する著作については奈須自身が編集にあたり、先に指摘したように、当時の現場に求められた「確かな学力」をいかに育成するかという文脈の下、各教科の特性をふまえた優れた実践例のなかで附属小の現職教諭の授業記録を取り上げ、また大正期～昭和初期の授業について「自ら学び自ら考える力」そして「生きる力」の育成という今日的な観点から分析し、貴重な先駆例として高く評価する研究を収載している⁶⁵⁾。このように奈須は、総合学習のねらいの実践化や“「確かな学力」の育成”にかんし附属小を典型例として示し、さらに日本そして世界の教育史のなかに正統に位置づけられるとして、学習法に対しより説得的にその意義づけを図ろうとしているといえる。言いかえれば、現場がかかえる教育課題の克服へ向けた文部行政の諸方策に対し、附属小としては大正期以来の実践の蓄積をベースに学習法をとおり、先見性を見事に示す教育活動を今日まで一貫して営んできたことに確証を与える語りになっているといえるかもしれない。一覧の「附属小の研究主題」の項をもとにその変遷を眼で追えば確かに、草創期の1996年に総合学習の創設が提言されて直ぐ翌年度には研究主題を「総合的な学習と学習法」に定め、2002年度に至るまで主題には「総合的な学習」「総合的な学び」の語句がつづき「総合学習」を根幹として校内研究を進めているのがわかる。そして2002年に文科省が「確かな学力」の向上のアピール（「学びのすすめ」）を通知すると、歩調をあわせるように翌年度には、学力を焦点化して「学習力を育てる学校一学習法の具体化一」へ主題を転換し、以降は終期の最終年である2008年まで「確かな力」「確かな学習力」の語句がつづくようになる。このように、文科省の要請する“「確かな学力」の育成”へ向けて積極的に応じつつ、学習法をもとにした実践研究をつみ重ねているのがわかる。奈須の一連の語りについては、総合学習の枠組みの下、草創期～初期にみられる、学習指導要領の示す“ねらい”の実践化へ向け、その要点となる「目標・内容」の策定の重要性を訴える語りから、中期～後期には、教科学習とは異なる学力が育成されることを強調する「学力論」へと語りを変容させていったことは、先に指摘したとおりである。そして附属小にも同じく、その研究主題の変遷には、学習法の枠組みの下、「総合学習の実践法」から総合学習にもとづいた「「確かな学習力」の育成法」へと変換させていく軌跡を認めることができるだろう。

この奈須の語りにおける変容の要因を探るとすれば、つぎの二つの外圧的な要請が強く作用していた可能性がある。まず一つ目はグローバル化の進展にともなう“社会・経済”からの要請であるが、一覧の学力（論）関連の項を通覧すればその内容がうかがえるだろう。主な事項を参照すると、先にみてきたように、草創期の1996年に創設の提言がなされて以降、新聞社説をと

した学力にかんする論評や学力低下を危ぶむ著作の発刊がつづき“学力低下論争”がわき起こる。加えて2000年にはOECDによる生徒の学習到達度調査(PISA)が実施され、調査結果(順位)は2006年の第3回まで続落していく。その対策として文科省は2002年に「確かな学力」の向上を期するアピールを通知し、さらに2007年には学力と学習状況について悉皆方式での全国調査を行うことになる。つづく2008年には学習指導要領が改訂され、育成すべき「生きる力」のなかにその知的側面として「確かな学力」が明確に位置づけられ、同時に総合学習の授業時数の削減が断行される。そして後期の最終盤には当時の世論として、一覧に示す2008年2月の新聞社説にあるように“教師力”をキーワードとして教員養成や教師教育の文脈によって学力が語られはじめ、教師の“授業力向上”を求める論調が高まりをみせるのである⁶⁶⁾。

二つ目の要因としては、国立大学の全ての附属小の存在意義への厳しい問い直しにともなう、附属小の教育への圧力である。主に『附属学校年鑑(昭和24年度版)』(全国附属学校連盟研究委員会編 学芸図書 1949年発行)の分析をもとにした戦前の附属学校園に対する総括をとおり、当時(論文発表は2007年)の附属学校園の課題について「戦後教育改革時と同じく附属学校園の存立が自明のことではない」とする船寄は、結論として「国立の教員養成系大学・学部」の在り方に関する懇談会(以下、在り方懇と記す)の提案に同意している⁶⁷⁾。つまり「各大学・学部においては点検・見直しを行い、その結果、必要性が薄れているものについては学校としての適正規模の観点にも留意しながら、附属学校の統廃合や地方移管、学級数の削減も検討すべき」という指摘である⁶⁸⁾。在り方懇の報告書が発行されたのは2001年であるが、1984年の時点ですでに国立大学協会からもほぼ同じ改善事項の指摘がなされていることを船寄は注記しているように、本稿で対象とした期間(1996年～2008年)以前から附属小そして奈良女子大学の双方に対応が迫られていたといえる⁶⁹⁾。とくに船寄は、国立大学協会の報告書のなかの「附属学校本来の目的の一つである教育の理論および実践に関する研究を怠り、さらには教育実習を厄介視し、教育実習の指導の実をあげていない面」を引用し自論を展開している⁷⁰⁾。この点について附属小では、先にみえたように文部行政の動向にいち早く対応して校内研究を進め(近年では幼小一貫教育に着手し、文科省の研究開発学校の指定を受け研究成果をつみ上げている)、一覧に示すように年度ごとに研究主題を定めその成果を発表してきた。また同じく、附属小の教育と文部行政の両者に深く関与して“介在的な立場”にある奈須にとっても、つぎのような意図があったといえるかもしれない。つまり、総合学習の策定に参画する奈須にとっては、現場へそのねらいを着実に浸透させ授業として実践化に移行させるには、またその過程には“学力低下”を危惧する“反”総合学習的な論争がまき起こる多難ななか、実証性を最大に高めるためにも強力な論拠として総合学習の実践例が必要とされていたといえるだろう。この点で学校教育の歴史において大正期以来、合科教育の蓄積をもち一定の評価をえている附属小の教育は、創設が提言される草創期の時点から、総合学習にかんする格好の事例提供校として最優先に選定される環境にあったといえる。また今日の教育改革に目を転じると「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指され、現場ではさまざまなとり組みが進展している。「アクティブ・ラーニング」とも呼ばれるこの新しい学びのスタイルは2017年の学習指導要領の改訂で示されたが、この改訂作業についても奈須は主要メンバーとして参画し、たとえば学習法にふれた近著では、今後の教育には「教科等の本質を仲立ちとして、領域固有な内容と汎用的な資質・能力を結び付け、両者の調和的で一体的な実現を目指す」ことが求められると訴え、つぎのように述べる。

「資質・能力の獲得は思考力や意欲の高まりを意味し……次にはそれらを発揮し、内容の習得を促進する……そして、新たな内容を学ぶ過程で資質・能力もいよいよ高まり、それが次の内容の習得にも活かされます……この好循環が繰り返されていくにつれ、内容の習得速度は原理的には加速度的に速くなっていくはずですが……この原理が実践的にも不可能でないどころか、子供の主体的な学びへの求めに突き動かされる形で、むしろ内容的に見ても結果的により高度な段階にまで進んでしまえることは、同様の考え方を大正時代から貫いてきた奈良女子高等師範学校附属小学校、現在の奈良女子大学附属小学校の100年にも及ぶ理論的・実践的研究によって証明済みです」⁷¹⁾ (下線は引用者)

そして附属小が学習法をとおして「まさに、資質・能力を基盤とした教育」を「100年も前に精緻に理論化し、着実に実践してきたことは驚嘆に値します」との感慨を述べ、つぎのようにつづける。

「今回、学習内容の削減はしないわけですが、「それでどうやってアクティブ・ラーニングを実施し、資質・能力も育てるのか」という声に対しては、アクティブ・ラーニングの実施によって資質・能力を育てるからこそ、現状の学習内容のすべてを無理なく扱い得ると答えたと思います。それが、奈良の「学習法」が教えてくれる教育の真実です」⁷²⁾ (下線は引用者)

このように学習法は今日にあって、次期の学習指導要領(2017年改訂告示)が示す「主体的・対話的で深い学び」つまり「アクティブ・ラーニング」を具現化する授業実践の典型として極めて高く称揚されている。奈須によるこれらの言論活動をふまえ附属小の動向をみると、近年の研究主題については、2015年度と2016年度のテーマは「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」であり、2017年度は副題に「主体的・対話的で深い学びをつくる」を、そして2018年度の副題に「深い学びの授業デザイン」をそれぞれ掲げ、附属小においても文科政策や奈須の所論に呼応するかのようその実践モデルを意欲的に提示・提供しようとしているのがわかる⁷³⁾。以上のように“総合学習”の実践や“確かな学力”の育成が現場に求められた時と同様の相補的な関係性が、現在の「アクティブ・ラーニング」においても認めることができ、これまでの附属小と奈須のかかわりは、いわば互助的な共存共栄の関係にあって今日なお持続しているといえるだろう。

4. おわりに——小括

これまで総合学習の創設が提言された1996年を起点とし、「生きる力」の知的側面として「確かな学力」が学習指導要領に明示されるとともに総合学習の授業時数の削減が行われた2008年までの期間に、総合学習をめぐる文部行政と附属小の教育の双方に深く関与する奈須が発表した論文をテキストにして、その語りの分析を進めてきた。奈須と附属小の関係性を究明するなかでみえてきたことの一つは、“外圧”という要因の下での相利共生的な相関性であるが(この相関性の意味する所については稿を改めて考究していきたい)、本稿ではふれることのできなかった今後の研究視角として、言語学的な手法を用いた分析をあげたい。奈須を含め附属小の教育を一つの範例的なモデルとして研究対象にする研究者の多くが、学習法の理念や実践を語るなかで

「学習即生活、生活即学習」を引用する点に着目すると、言語態研究の視点からはつぎのように考えられるだろう。つまり、一般的にも「総合学習」言説のなかでよく引用・言及される「学習即生活」という定型句は、たとえ木下の思想に立ち入らないとしても、教育上の実際的な価値を多分に内包するため言説を構成する上で多様な語り方が可能な解釈の許容度の大きい、まさに“実践”を語る上で汎用性の高い教育用語の一つといえるだろう。この「学習」という言葉について宮寺は「学習は子ども自身がすること、教育はそれを不当に型にはめてはならないこと、要するに「教育」者に対して「学習」者が優位性を保っている」ことが、木下の唱導した「自律的学習」という成句によって強調されて以来「日本語の「学習」には、単なる事実的意味だけではなく、ある種のプラス指向の喚情的意味が付きまとっている」（下線は引用者）と指摘する⁷⁴⁾。語りのレベルで学習法をめぐる言説を考察するときの大切な留意点は、したがって言説が編成される際に用いられる「学習」という言葉は文脈依存的な性質ではなく逆に、その価値的な正当性のために語りを一方向に誘導しその文脈を固定化する機能をもち、その結果、教育全般にわたる認識や価値判断の“自明の枠組み”を形成するという“思考と言述の連関的な特性”へ意識化を図ることだといえる。強いていえば、学習法がこれまで堅固な支持を受けて学校教育の変革の波にのみ込まれずに営々とその命脈を保っている理由の一つは、言語行為論の観点からは奈辺にあるといえるのかもしれない。もしそうであるならば、教育改革の潮流のなかでその更新の要請が常態化した授業の指導法（今日では「アクティブ・ラーニング」）の祖型や原型を、学習法の原理を表す「学習即生活」のなかに遡及的に（場合によっては恣意的に）求めることが可能態として保持され、その結果「学習即生活」は言説の編成に対し排他的に制約を与える言述の培地として今後も生き残りつづけるといえば逸言にあたるであろうか。あるいは、学習法を文科省のその時々によ請する学びのスタイルへと切りつめ、一つの単線的な“分かりやすい”語りへ自己防衛的に回収することによって自足的に内閉化しつづけるといえば、奈須の礼賛する“学習法が教えてくれる教育の真実”から眼を逸らした余りにもシニカルな見方との誹りを甘受しなくてはならないだろうか。

〔注〕

- 1) 鈴木卓治「「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（3）——「総合的な学習の時間」創設直後に出版された研究分析をテキストにして」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第11号 2016年 pp.19-29.
同著者「「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（2）——科学研究費補助金研究・成果報告書（2004年度～2005年度）をテキストにして」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第10号 2014年 pp.5-13.
同著者「「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（1）——「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金・研究成果報告書から」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第9号 2013年 pp.5-12.
- 2) 「私たちの教育」『平成30年度 学校要覧』奈良女子大学附属小学校 2018年 p.2.

- 3) 子安潤「教科・領域を横断する教育実践と教育方法」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社 2014年 p.307. なお、教育方法学者の稲垣は、明治末期の樋口勘次郎による「飛鳥山遠足」を総合学習の始原とみなしている。稲垣忠彦『総合学習を創る』岩波書店 2000年 pp.3-12.
- 4) 2017年3月に新しい学習指導要領が告示されたが、教育方法学と教育心理学を研究分野とする奈須は自身の近著のなかで、その改訂作業について「今回（引用者注：2014年11月諮問）の改訂作業に関わって、私自身は、教育課程部会、教育課程企画特別部会、総則・評価特別部会、幼児教育部会、中学校部会、生活・総合的な学習の時間ワーキンググループのメンバー」であり「さらに、改訂の重要な主題の一つである「資質・能力」について検討すべく2012年12月に立ち上げられた「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」にも参加」と述べている。（奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社 2017年 pp.2-3.）また附属小とのかかわりについては、年度内に2回開催される公開授業時の講演会・講演者やシンポジウム・指導助言者として、これまで複数回の招待を受けている。（なお2018年度は2回とも招待され、1回目の6月には「主体的・対話的で深い学び」をつくる」をテーマとしたシンポジウムにおいて指導助言を、2回目の2月には「新学習指導要領が実現したこと、積み残したこと」を演題とする講演を行っている。）さらに、附属小が文科省より研究開発学校の指定（①期間：2009年度～2011年度、研究開発課題：「幼小一貫教育において「読解と表現をくつなぐ」論理的思考力」を育成する教育課程の研究開発」、②期間：2015年度～2018年度、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」）を受け、その運営指導委員会・委員および公開研究会・指導助言者の任に就いている。このように彼は文部行政上、総合学習の設計と実施について立役者の一人であり、さらに附属小の教育についても深く関与する立場にあるといっていよう。
- 5) 奈須正裕「「総合的な学習の時間」の性格」『学習研究』奈良女子大学附属小学校内学習研究会 1999年 p.67.
- 6) 同上 pp.67-68.
- 7) 同上 p.68.
- 8) 奈須正裕「学力をどうとらえ、どう育てるか—よい原理を正しく実践化するために—」『科学』岩波書店 第70巻 第10号 2000年 p.834
- 9) 同上
- 10) 同上 p.835.
- 11) 同上 p.836.
- 12) 同上 p.838.
- 13) 同上
- 14) 中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について—子供に「生きる力」と「ゆとり」を—」（第一次答申）1996年.
- 15) 奈須正裕「総合的な学習の評価をめぐる問題状況と解決への方略」同著者編『「総合的な学習」評価のテクニックとプラン—新指導要領を前提に総合的な学習の時間の評価活動を徹底分析—』教育開発研究所 2001年 p.5.
- 16) 同上 p.6.
- 17) 同上
- 18) 教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」2000年

- 19) 奈須正裕「教科と総合的な学習」上掲書 p.21.
- 20) 同上
- 21) 同上 p.23.
- 22) 同上
- 23) 同上
- 24) 奈須正裕「三つの課題とカリキュラム」同上書 p.38.
- 25) 同上 p.40.
- 26) 同上 p.45.
- 27) 奈須正裕「指導要録に込められたメッセージ」同上書 p.156.
- 28) 同上 pp.158-159.
- 29) 奈須正裕「カリキュラム編成原理から見た総合学習の性格」『立教大学教育学科研究年報』第40号
2002年 p.12.
- 30) 同上
- 31) 同上 p.13.
- 32) 同上 p.15.
- 33) 同上 p.16.
- 34) 同上 p.17.
- 35) 同上 p.18.
- 36) 奈須正裕「日々の実践の確かなよりどころを探しあてるために」同著者編著『子どもに確かな学力を
育てる—楽しくて力のつく授業づくり—』教育開発研究所 2004年 p.9.
- 37) 同上 pp.9-10.
- 38) 同上 p.9.
- 39) 奈須正裕「教育課程において基礎・基本とは何か」同上書 p.16.
- 40) 同上 pp.16-17.
- 41) 同上 p.17.
- 42) 同上 pp.17-18.
- 43) 同上 p.18.
- 44) 奈須正裕「授業づくりの何が問題か」同上書 pp.34-35.
- 45) 同上 p.35.
- 46) 同上 p.36.
- 47) 同上 pp.36-38.
- 48) 同上 p.38.
- 49) 吉村敏之「『学習法』によって育まれた学力—日本の教師の遺産から学ぶ—」同上書 pp.20-23.
- 50) 梶田萬理子「よい聞き手を育て、関わり合う力を高めるために」同上書 pp.84-87.
- 51) 奈須正裕「総合的な学習の時間」が意図していたもの—学校カリキュラムがもつべきバランスと調和—
鬼沢真之・佐藤隆編著『学力を変える総合学習』明石書店 2006年 pp.287-288.
- 52) 同上 p.288.
- 53) 同上 pp.288-289.
- 54) 同上 p.289.
- 55) 同上 p.291.

- 56) 同上 p.293.
- 57) 同上 p.296.
- 58) 同上 pp.296-297.
- 59) 同上 p.297.
- 60) 同上 p.300.
- 61) 同上 p.302.
- 62) 同上 p.304.
- 63) 同上
- 64) 二項対立的な語り方の課題については、近年の戦後教育（思想）史の研究成果をもとに、総合学習にかんする田中耕治の研究を分析した際に指摘している。鈴木 前掲書 2016年 pp.26-27.
- 65) 梶田 前掲書 pp.84-87. 吉村 前掲書 pp.20-23.
- 66) PISA が国際的に大きな影響力をもち、日本でも教育改革のグローバル化を牽引するようになったのは、今井によれば「教育の出力を数値化し、歴史的・文化的文脈を異にする教育制度の間での一元的な国際比較を可能にした」ためである。（今井康雄「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」日本教育学会編『教育学研究』第82巻 第2号 2015年 p.5.）一覧に示すように総合学習の学校教育への導入を機にはじまった学力低下批判と、軌を一にして実施された PISA に象徴されるように、教育におけるエビデンス指向への高まりについては学力はもとより、教育全般のあり方を実際に変容させつつあるようにみえる。しかし近年、PISA のもつイデオロギー性を鋭く指摘し、その問い直しもはじまっている。代表的なものとしては、エビデンスに依拠した教育を徹底しようとするれば「多様な解釈や多角的な議論を要する目的をめざす教育や、手順やストラテジーに従う以上の入念な配慮が求められる教育を排除するしかない」とする批判がある。（松下良平「エビデンスに基づく教育の逆説—教育の失調から教育学の廃棄へ—」同上書 p.18.）また、エビデンスへの指向性については「教育政策との接続において困難を持つが、教育実践との関係において接続は一層の困難に見舞われる」とし、その理由として「学習の経験という途中経過をブラックボックス化し、もっぱら学習の帰結からエビデンスを採取しようとしているからだ」と先の今井は指摘する。したがって「エビデンスは、その出生の地である生活世界へと回付され、そこでの検証に服さねばならない」とする。（今井 前掲書 p.10.）つまり今井は、実際の学習の経験に回帰して経験の内実を問い直す必要性に言及しているということができ、（松下の指摘する）「多様な解釈や多角的な議論を要する目的をめざす教育」や（学習の帰結ではなく）「学習の経験の途中経過」が記述されたテキストについて、私たちは学習指導や生活指導の分野で実践記録として豊かな蓄積をもっている。この点において、経験をテキストとして解釈する原理と方法論つまり解釈学的な臨床教育学の学問的な意義とその有効性が再確認できると考えられる。
- 67) 船寄俊雄「わが国附属学校園の歴史的な性格」同著者編著『論集 現代日本の教育史 2 教員養成・教師論』日本図書センター 2014年 pp.273-286.（初出：全国地方教育史学会編『地方教育史研究』第28号 2007年 pp.151-161.）
- 68) 船寄 同上書 p.284.
- 69) 本稿では在り方懇の指摘する問題点の内容にはふれないが、もしその一つを示すとすれば“大学と附属学校園との連携強化”があげられる。奈良女子大学はその対応策の一つとして授業研究を行ったが、その理論的構想と研究手法については、つぎの文献を参照。西村拓生「解釈学的「臨床教育学」のアクチュアリティ——臨床教育学的授業研究のための覚書」同著者『教育哲学の現場——物語りの此岸から』東京大学出版会 2013年 pp.97-124.

- 70) 船寄 前掲書 p.283.
- 71) 奈須正裕 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版 2017年 pp.47-48.
- 72) 同上 p.48.
- 73) 「学習研究発表会 研究主題の変遷」『平成30年度 学習研究発表会 発表資料』奈良女子大学附属小学校 学習研究会 2019年 p.12.
- 74) 宮寺晃夫 「学習」教育思想史学会編 『教育思想辞典[増補改訂版]』 勁草書房 2017年 p.81.

高等学校における「自己指導能力」を形成する生徒指導についての臨床教育学的考察 ——ある生徒の高校時代の生活史の「語り」を手がかりに——

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校、
奈良女子大学教育システム研究開発センター）

はじめに

社会が大きく変わる中で、生徒の人間形成を支える土台そのものが危機に直面している。ここでいう危機とは、貧困、格差、虐待、孤立、分断という言葉で語られる生存や生活の危機である。生徒が自らの生きる世界について感じ考えていることは、かれらが関わっている家庭や地域社会の一部において結ばれている社会関係、そしてメディアの影響を受けている。それゆえ、生徒の危機は大人の危機でもある。かくして、生存と生活の危機は、学校教育に多くの課題をつきつけるのである。

生存の危機についていえば「子ども食堂」の広がりをおよぼしているであろう。そこには格差の固定化と貧困の拡大という社会問題がある。生活の基盤そのものが破壊されているため、家庭との連携が厳しくなる。したがって生徒指導は広範囲となる。

生活の危機については、生存の危機に由来するものだけでなく、衣食住が満たされていることに由来するものもある。「生活」という言葉の空洞化である。衣食住が満たされることにより、家族や地域における自らの役割がなくなり、子どもは学習に専念できるようになる。その結果、子どもは勉強さえしておけばよいとなる。「子どもの仕事は勉強」という常套句である。かくして、生活を通じての学習が成立しにくくなる。生活と学習の連関がたち切れる。これもまた生活の危機と呼ぶことができる。生活の危機は、困難に直面する生徒だけでなく、現代日本を生きるすべての生徒にも及んでいる。それゆえ、生徒指導の領域も広範囲になるのである。

本稿の課題は、高等学校における生徒指導のあり方について、ある一人の男子生徒の高校時代の生活史の「語り」を聴くことを通じて、理解を深めることにある。この生徒は、私が勤務する中等教育学校（中高一貫の6年間教育の学校）の卒業生である。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くれている存在の一人であり、現在では年少の友人でもある。

就職を目前に控えた（大学院修士2回生）彼に、小学校時代から現在に至るまでの歩みについて振り返ってもらった。これからその「語り」を聴いていく。その「語り」は、私が彼に半構造化インタビューしたものをもとにしている。彼が語ったことを録音し、逐語録に起こした上で、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、生活史の「ききがき」を作成した（鮫島, 2013a）。本稿では、高校時代の「語り」に焦点を絞って聴いていく¹⁾。「語り」を聴くことを通じて、高等学校における生徒指導のあり方についての知見を導き出してみたい。

1. 研究方法について——「反省的実践家」として「当事者の語りを聴く」——

ドナルド・ショーンが提唱する「反省的実践家 the reflective practitioner」（ショーン, 2017）

という専門家像は、今日、教師教育に大きな影響を与えている。その重要な部分は、19世紀の実証主義の遺産に由来する「理論—実践」という二元論に基づいた専門家像を批判し、「行為の中の知 knowing in action」という理論と実践の統一的把握に基づいた新しい専門家像——「反省的実践家 the reflective practitioner」——を示したところにある。

「行為の中の知」とは、ある実践を成り立たしめている「枠組み」、いわば実践者の内なる理論のことである。「行為の中の知」は実践の省察を通じて発見される。省察を通じて、その実践の持つ意味が問い直される。そのなかで内なる理論の存在に気づく。実践の意味が問い直される。内なる理論の理論化を試みるなかで、実践を語るための言葉や概念が獲得されていく。不確実性を特徴とする現代のなかで仕事をする専門家に求められるのが反省的実践力なのだ。

ショーンが主張する「反省的実践家」という新しい専門家像は、教師教育の領域に大きな影響を与えている。それに基づく教師像は、実践の中で、様々な子どもたちの姿に即して、同僚と共に自己省察を重ねながら、常に「教師になりつつある」過程を生きる教師ということになる。 「反省的実践家」という教師像が受容されている理由は大きく二つある。第一は、専門家としての教師像を与えるところである。第二は、子どもの生存と生活の危機と向き合いながら、教師として生きることを支えるところである。本稿もこうした教師教育研究の流れに掉さしている。

また、本稿は、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)」に依拠している (田中, 2009, 40-41 頁)。その理由は二つある。

第一に、「行為の中の知」を導き出すためには、たんに行為を語り直すだけでは経験知に留まってしまうおそれがある。経験知だけに頼るのであれば、自問自答に陥ってしまうのではないか。内なる理論の理論化をはかるのであれば、「行為の中の知」そのものを対象化し、吟味することを支える媒介となる理論が必要になると考える。本稿では、実践の省察を中心に据えつつも、その省察を支える足場として、田中の臨床教育学の方法を採用する。

第二に、省察において誰の「語り」を聴くのかである。実践者である私自身が自らの実践を語り直し、省察する方法もある。しかし、これでは自らの内なる理論に語りそのものが回収され、語り直しと同じ語りを繰り返しかねない。田中が提唱する臨床教育学の方法における「当事者」とは、実践者ではなく学習当事者である。ある教育実践の持つ意味を、学習者にとってどのような意味があったのかという視点から検討するのである。そのために当事者の「語り」を注意深く吟味するのである。田中に依拠すれば、実践者の内なる理論をつまびらかにするのは、実践者の「語り」よりも、学習者の「語り」の方となる。教師自らの実践を意識的に「意味の争奪戦」(皇紀夫)の渦中に投げ込むことによって「行為の中の知」をつかみだすのである。本稿では、田中の方法にしたがって、学習当事者である彼の「語り」を聴くこととする。

2. 高等学校学習指導要領における「生徒指導」と「ガイダンス」

本稿は、高等学校における生徒指導についての臨床教育学的研究である。ここでは、学習指導要領で述べられている「生徒指導」「自己指導能力」「ガイダンス」という言葉について整理しておこう。

(1) 生徒指導

「高等学校学習指導要領」（文部科学省，2018a、以下、単に「指導要領」と略す。）の「第一章総則第5款1（2）」では「生徒指導の充実」が明記されている。

生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう、生徒理解を深め、学習指導と関連付けながら、生徒指導の充実を図ること。（19頁）

「高等学校学習指導要領解説 総則編」（文部科学省，2018b、以下、単に「解説」と略す。）の「第6章 生徒の発達の支援」では「生徒指導」について次のように説明されている。

生徒指導は、学校の教育目標を達成するために重要な機能の一つであり、一人一人の生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めるように指導、援助するものである。すなわち、生徒指導は、全ての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が全ての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを旨とするものであり、単なる生徒の問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない。（146頁）

生徒指導は、生徒一人ひとりの人格を尊重し、各人の個性的な能力を磨きあげ、自己実現および社会の担い手となることを促し、また、その場としての学校生活の充実をめざす総合的な教育活動である。それゆえ、生活指導は学習指導でもあり、学習指導は生徒指導でもある。生徒指導は、自己実現ということからみれば個性化をめざす個別指導であると同時に社会の担い手となるという意味では個人の社会化をめざす集団指導である。それゆえ、生徒指導の対象は、困難に直面している生徒のみならず、青年期にあるすべての生徒となる。

(2) 自己指導能力

「解説」では、生徒指導における目標が「自己指導能力の育成」にあるとされる。「自己指導能力」の詳しい定義は、「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導」（文部省，1988年）で示されている。それによれば、「自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと。そしてこの目標の達成のため、自発的・自立的に自らの行動を決断し、実行する能力」という。新井によれば、「自己指導能力とは、危機も含め様々な生活場面で社会的に好ましい適応を果たしながら、自分の素質・能力・興味関心等を伸長させていく力」（新井，2013、5頁）とされる。煎じつめていうならば、自己指導能力とは、自らがおかれた生存・生活状況のなかで、生徒が自己実現に向けて、自ら目標を設定し、その目標の達成に向けて、主体的に自らの方向性を決めていくことができる能力ということになる。本稿では、自己指導能力を「生存・生活状況のなかで、自らを主体的に方向づける（guide）力」という意味で用いていくことにする。

(3) ガイダンス

「解説」では生徒指導における「ガイダンス機能の充実」が繰り返し述べられている。自己指

導能力を形成するために、ガイダンスの機能を充実させるということである。そこで言われているガイダンスとは何か。

ガイダンスの機能とは、学習活動など学校生活への適応、好ましい人間関係の形成、学業や進路等における選択、自己の在り方生き方などに関わって、生徒がよりよく適応し、主体的な選択やよりよい意思決定ができるよう、適切な情報提供や案内・説明、活動体験、相談活動などを学校として進めていくことを指している。それは、学習指導、生徒指導など学校教育活動の様々な場面で発揮される機能である。(150頁)

ガイダンスの機能は、生徒指導の柱であり、学校の教育活動全体を通じて充実をはかるものとされている。「解説」では「ガイダンス機能の充実」について配慮の求められる教育活動について以下のように例示している(145頁)。

- ア 入学時、新年度や新学期の開始時期において、教師と生徒及び生徒相互の好ましい人間関係が生まれるように配慮するとともに、生徒自身が学校やホームルームにおける諸活動や集団生活の意義、それらの内容などについて十分に理解し、現在及び将来の生き方を主体的に考え、自主的・自発的によりよい生活の実現に取り組むことができるよう指導・援助の充実を図ること。
- イ 各教科・科目や各種の学習活動の開始時期などにおいて、学習活動のねらいや方法、よりよい選択の仕方等についての理解を図り、生徒の学習意欲を喚起して、主体的に活動に取り組むことができるよう十分に配慮すること。
- ウ 不適切な選択が学校生活への不適応の原因ともなることなどを考慮し、しっかりとした選択ができるよう、年間を通じて適切な指導を計画的に進めるとともに、個々の生徒に対する相談活動の充実を配慮すること。
- エ 生徒自身が自己の適性や将来の生き方を視野に入れた主体的な判断に基づき各教科・科目や類型の選択を適切に行うことができ、その学習に真剣に取り組む意欲をもつことができるよう配慮すること。
- オ 進路の選択に関して、生徒一人一人が自己理解を深め、自己の将来の生き方を考え、卒業後の進路を主体的に選択し、更に積極的にその後の生活において自己実現を図ろうとする態度を育てるよう配慮すること。

上記に示された「ア」～「オ」の5つの項目のうち、本稿では省察の対象を「オ」に焦点を絞りたい。その理由は、本稿でとりあげる「語り」からは、「オ」以外のことを検討することが難しいからである。理由は二つある。いずれも資料的な制約に由来する。第一に、省察対象としてとりあげる「語り」は、高校時代に受けた生徒指導についての「語り」ではなく、小学校から現在に至る生活史の「語り」だからである。「ア」～「エ」については痕跡を読みとることができないこともないが、「オ」が「語り」の中心となっている。そのため、焦点を「オ」に絞りたい。第二に、中等教育学校の事例だからである。たとえば、「ア」についていえば、高校受験がない中高一貫の6年教育であるため、「入学時」というのは中学のこととなる。本稿が対象とするのは高校時代である。以上、二点の制約からみて省察の焦点を「オ」に絞ることは妥当なことであ

ると考える。

ここで、「指導要領」と「解説」の中で使われている「ガイダンス」という言葉が示す範疇についても整理しておきたい。たとえば「指導要領」では、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の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の双方により、生徒の発達を支援すること」(19頁)と述べられている。個別指導かつ困難に直面している生徒を対象とするのがカウンセリングであり、青年期にあるすべての生徒を対象とした集団指導と援助がガイダンスということになる。

しかしながら、ガイダンスには、集団の場面だけでなく個別の場面もあるのではないかという疑問がでてくる²⁾。この点についてどう考えればよいだろうか。広岡義之は次のように述べている。

ガイダンスの中心はあくまでも個人であり、ガイダンスの目的は自己指導ができるように個人の成長を促進することである。ガイダンスとは、一人ひとりの児童生徒が学校、職業、社会の要請との関連で、自分自身の能力、興味、性格、特性等についての認知や理解を深め、その生活環境全体のさまざまな事態における適応上の諸問題について、自主的に賢明な判断や解釈ができ、社会的自己実現が達成されるように援助する教育的機能を意味する。生徒指導は、その意味でも個々の児童生徒を重視するものでなくてはならない。このようにガイダンスにおける個の尊厳という理念、自己指導力の育成という目標は、生徒指導の中でもとくにその個別指導を基礎づける考え方である。(広岡, 2007, 83頁)

ガイダンスの対象は個人であるという広岡の考えは、集団的かつ個別的に、というよりも、個別的かつ集団的に、指導・援助することに重きを置く教師の実践感覚と重なりあう。それに対して「総則」と「解説」では、集団の場面でなされるのが「ガイダンス」、個別の場面でなされるのが「カウンセリング」とに分けられている。こうしているのは、生徒指導と教育相談の特徴と相違点をはっきり示そうとするところにあると考えられる。なるほど、先に引用した「総則」における「ガイダンス」という言葉を注意深く読めば、「主に集団の場面で」とある。したがって、ここでは、さしあたり、「指導要領」や「解説」における「ガイダンス」という言葉には、「主に」以外の個別の場面における指導と支援についても含まれることが確認できればよいと考える³⁾。

これから省察する彼の「語り」を聴けば、彼の自己指導能力の形成において意味をもったと考えられる「ガイダンス」は個別の場面でなされたものである。こうした個別の場面における「ガイダンス」の主体として彼の「語り」に登場してくるのは、私をはじめとする中等教育学校の教師たち、家族、そして彼自身である。それゆえ、本稿では、「ガイダンスの中心はあくまでも個人であり、ガイダンスの目的は自己指導ができるように個人の成長を促進すること」という広岡による定義に依拠しつつ、個別の場面における指導と支援の総体を「ガイダンス」と捉えていくこととする。

もう一度、本稿の課題を確認しておこう。本稿では、自己指導能力の形成という視点に留意しながら、ある生徒の高校時代の生活史の「語り」を聴き、彼に対してなされた「ガイダンス」の痕跡を導き出し、そのことの持つ意味を省察することによって、高等学校の生徒指導における知見を得ることを課題とする。

3. 高校時代の生活史の「語り」を聴く

あらかじめ、高校時代の彼と私との関係について述べておこう。私は彼が中学2、3年生のときに担任をした⁴⁾。しかし、高校生となった彼を担任することはなかった。彼が中1だったときのように、教科担当者の一人として関わった。高1のときの「現代社会」と高2のときの学校設定科目「文化と社会」の二つである。高校生となった彼と、直接、話をする機会は減ったものの、気になっていた。彼自身も関係が希薄になったとは感じていなかったと語っている。言葉を交わすのは廊下であったり、社会科準備室であったりというように、教室以外の場であった。このことを確認して上で、彼の高校の生活史の「語り」を聴いていこう。

(1) 対人関係の質的变化

中学時代の彼は「イライラ」感情をむき出しにしていた（鮫島, 2017b、369-371頁）。中学時代について彼はこう語っている。

中1, 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。

このような「イライラ」感情が高校に進んだからといってなくなったわけではなかった。たとえば、それは部活動で感じていた。

高校時代の部活は、思い出というよりも、しんどかったことや、いやなあとという記憶の方が強くあります。しんどかったのは、先輩たちが僕ばかりを怒っていたことです。「なんで俺ばかりや」とイライラしていました。おとなしすぎる同級生にもイライラしました。(中略)。同級生で話し合うのですが、先輩たちがいないと強気になる。「じゃあ、なんで先輩たちがいるときに言わへんのや」です。先輩たちがやめた後、急に生き生きしましたこともありました。そのときには怒っていましたね。

先輩の理不尽な要求、それに甘んじる同級生に「イライラ」していた。「部活の人間関係に不安があったわけではないですが、ほんまに誰かしら気を遣っていました」「仕事上のつきあいたいなものでした」と彼は語っている。ただし、中学時代との違いは、それが敵意につながることはなかったことである。「耐える力」が拡張されていた。

教師との関係についても変化がみられた。たとえばA先生との関係である。中1のときのA先生との関係について彼はこう語っている。

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、すごく丁寧に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。(中略)。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。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。僕には何の脅しもならなかったですね。

A先生は大学を卒業して2年目の教師であり、おぼつかないところも多かった。大人になることからはじめなくてはならなかったと言えよいだらうか。とはいえ、私もA先生と同じ2年目の新米教師であったため、「すごく丁寧でマニュアルどおり」と彼が語るA先生の対応をよく理解できる。いわゆる伝統校の二年目で初めての担任となると分からないことが多い。支援がないとは言わないが、「自分で考えてやれ、聞きに来たら教えてやる」であった。尋ねたいことは山ほどある。しかし、「自分で考えて」という言葉が気になる。足が遠のく。しかし、ミスはしたくない。だから前例踏襲となる。予防線を張ることができるからだ。しかし、それは生徒に対する指導として限界がある。「イライラ」させることもあるのだ。

高校のときのA先生については、高1のときのことを覚えています。部活と補習で板挟みになり困り果てていたことがありました。A先生に相談したら、すぐに野球部の先生のところへ話をしに行ってくれました。板挟みから救ってくれました。

ジレンマである。野球部の顧問の教師からは練習に早く来るように言われ、A先生からは補習をするので受けに来いと言われる。「部活しかやらへん」中学時代の彼であれば野球を選んでいただろう。しかし、高1となった彼は部活と補習との間で、「板挟みになり困り果てた」と語る。相談したのはA先生であった。彼の訴えを聞いたA先生は、野球部顧問のE先生ところに走った。E先生は補習への参加を快諾した。彼は一連の出来事をA先生に「救ってもらった」と結んでいる。

部活に熱心な生徒によくある出来事である。補習を選んだのは部活の対人関係が煩わしかったからかもしれない。しかし、ここで注目しておきたいのは、自分の直面している問題をしっかりと教師に相談することができる彼がいたことである。

授業に向かう姿勢にも変化が見られた。いち早く気づいたのは、B先生であったと彼は語る。

学年主任のB先生は、はじめは苦手でした。融通の利かない人だと感じていました。高校にあがり、勉強にたいする僕の姿勢が変わったのを、誰よりもはやく汲みとってくださりました。それから卒業までずっと見守っていただきました。

B先生は彼が中1から卒業するまでの6年間、学年主任であった。後述するように彼が高3のときの担任でもあった。A先生もまたB先生とともに6年間、学年の担任の一人として彼と関わった。私は彼が中学生の間、A先生とB先生とともに担任をつとめた。

彼が語るように、B先生は生徒の変化を見逃さない教師である。ここぞ、という勝負ところで学年集会を開き、話をしていた(鮫島, 2014, 112-113頁)。困難に直面している生徒への対応を真っ先に引き受けていた。「指導要領」や「解説」でいう「ガイダンス」「カウンセリング」の具

体例と言えよいだらうか。「教師集団のありようが生徒のありように影響を与える」——B先生の言葉である。B先生に見守られていたのは、彼をはじめとする生徒だけではなかった。私やA先生もそうであった。

なお、「融通が利かない」ということについては、進路指導のところでも述べよう。B先生の彼に対する「ガイダンス」がもっともよく現れている出来事があるからである。

高校に入り、彼の「イライラ」感情は和らぎ、「耐える力」が拡張された。部活動における対人関係で発揮された「耐える力」は、それ以外にも他者との関係でも発揮されるようになっていた。学年の行事などでは、彼は運営の中心人物となっていた。学年のリーダーとして一目置かれる存在となっていた。彼自身も自分をそのような存在であると考えようになっていった。こうした彼へと至る変化の兆候をいち早く感じ、方向づけたのは、B先生やA先生をはじめとする学年担任の教師たちだったようである。

対人関係の質的变化のなかで、彼は徐々に学校を自らの「居場所」として感じるようになっていった。しかし、そこには学校を「居場所」にせざるを得ない家族との生活があった。

(2) 家族との生活について

彼が小学校6年生のときである。両親が離婚し、双子のきょうだいと彼と母親で暮らすことになった。母親は飲食店を経営し、生計を立てていた。父親とは連絡を取ることはなかった。母親方の祖父母の家が学校のある奈良にあるため、よく行き来していたようである。中学・高校時代の家族との生活をこう語っている。

附属時代の家は、居心地が悪かったです。寝に帰っているだけでした。家族で楽しかった、うれしかったことの記憶はありません。しんどかったことはいっぱいあります。その場ではたぶん一瞬、うれしいな、おもしろいなって感じていたでしょうけれども、やっぱりしんどいほうがはるかに多いです。一番しんどかったことは、たぶん、居場所がなかったことです。僕は朝型で、他の家族は夜型です。生活のリズムがまず違います。世界観も違いました。家族とは話が合いませんでした。

「いちばんしんどかったのは、家に居場所がなかったことです」という語りが印象的である。生活リズムが違った。彼が高校生になったとき、双子のきょうだいは母親と同じように夜型になっていた。世界観の違いがあらわになりつつあった。双子のきょうだいとの関係は抜き差しならないものであったようである。

弟と妹が中学に入学するころに大阪市内の中心部に引っ越しました。彼らの中学校はやんちゃな子が多く集まっている学校でした。遅刻や欠席はあたりまえでした。きょうだいとの距離は広がるばかりでイライラしましたね。弟と妹はほんまに災いしかもって来ませんでした。わけがわからんやつらと夜中にリビングでドンちゃん騒ぎするんです。高3で受験勉強しているときにも。「うるさいんじゃー」と怒鳴り込んでいました。「ほんまに殺したるか」と思ったこともありました。「お前はこの家の寄生虫や」と罵倒したこともあります。警察沙汰もありました。僕が迎えに行ったことはありません。行くのはそのときに母親とつきあっている男の人でした。

大阪市の中心部への引っ越しは、大人の世界と隣り合わせの生活環境で暮らすことを意味した。子どもが育つには決してよい環境とはいえない。それでもそこで生きていくしかなかった⁵⁾。きょうだいに通う中学校は「やんちゃな学校」であった。きょうだいは遅刻や欠席があたりまえとなっていた。

彼のときがそうであったように、双子のきょうだいが中学生となったことを期に、母親の目が離れがちになる。母親との関係において何かと我慢を強いられる生活であったと言えよう。母親は夜の仕事であるから、子どもたちと全く逆の生活リズムである。子どもたちが彼女に母親らしさを求めることが難しかったと考えられる。夜の家が格好のたまり場となるのに時間はかからなかった⁶⁾。

高校時代の彼は母親についてどのように感じ考えていたのだろうか。

母親とは、金の話がものすごくしにくかった記憶があります。食費を求めたら、イライラしてキレられる。わかってはいるけど、稼ぐことができないので、出してもらわないとどうしようもない。やっぱり金です。親の電話している様子もそうです。わかるじゃないですか。「あーもう、いま金でしんどいんやな」って。引越しの段取りもそうでした。母親はずぼらなところがあるので、僕が請求書などを全部とっていました。でも、そういうときには、僕自身も弱っていく。しんどい、めんどくさい、どうでもいい、となります。高1のときには偏頭痛になり、CT スキャンをとったことを覚えています。高校のときは、ぼんぼんぼんという感じで、よく欠席していました。

高校生となった彼はこれまで以上に家計の現実がよく見えるようになる。ふつうに高校生活を送っているとはいえ、教材費や模試、そして修学旅行など、何かと物入りである。しかし、自分の力で賄うことできない。「金の話」をせざるをえない。その話は、母親に経済的現実をつきつけることでもある。母親のイライラもよくわかる。「キレられる」とわかっている、お金の話をせざるをえない。それが彼の生活現実であった。

日常生活が葛藤であった。偏頭痛や欠席は日常生活で感じるストレスの身体的表現であろう。「欠席していたのは、野球でしんどかったことと、家がしんどかったことの両方がありますが、うまい具合にそれが重なる。(中略)。そんなときはどうでもよくなりました。自暴自棄、あるのはイライラです。それがたまっていくばかりでした」と。

彼の欠席に、このような背景があったことを、当時の私はどこまで想像できていたのかと問われれば、浅かったと言える。私にできたことは、登校してきた彼を廊下で見かけたときに声をかけることであった。彼は「だいじょうぶです」と答えていた。家のことが気になったが、話に来るのを待つことにしていた。待つといえば聞こえはよいが、心のどこかに怖れがあったのかもしれない。

欠席は、やり場のない怒りの表現でもあったであろう。それは家族への怒りであり、そのような状況に追い込んでしまう社会への怒りでもある。一線をこえてしまう可能性は常にあったと語る。

もし、僕が附属ではなくて地元の学校に通っていたら、きょうだいと同じような世界観の子に引きずり込まれていたでしょう。その可能性はいつでもありました。たとえばそれは、欠

席にあらわれていました。

附属で学ぶことが彼を踏みとどまらせていた。しかし、そこには大きな矛盾があった。一方で、附属で学んでいる自分、というのがある。自分は附属で学んでいる人間なんだ、そういうことができる人間なんだ、という効力感が生まれていた。他方で、この効力感をもてばもつほど、きょうだいや母親との違いが歴然となっていく。彼は自分ときょうだいとの世界観の違いをこう語っている。

弟と妹によれば、別の世界の人だそうです。自分でもそう感じます。やっぱり世界観が違います。向こうの世界でやっていいことは、こっちの世界ではやったらだめで、こっちのせかいでやっていいこと、尊ばれることが向こうの世界でやったら蔑まれます。たとえばですか？ 図書館に行くことです。

自分を支えているものが、きょうだいや母親にとっては、全く別世界の話なのである。それにも拘わらず、自分は附属で学んでいる自分を大切にしたい。この感情や論理が、彼が附属を「居場所」とするようになった理由の中心にある。しかし、彼が附属を「居場所」とすることには葛藤と悲哀が伴っていた。「居場所」としての附属は、自分ではどうしようもない社会の現実——母子家庭であることや経済的な格差——をつきつけられる「うっとおしい」ところでもあった。たとえば、高校時代の恋人との関係である。

彼女にもイライラしました。つきつけられるのです。いいところの家とそうでない家の違いが。たとえば、彼女に「飯が出てくるのをあたりまえとおもうなよ」と言ったことをよく覚えています。彼女からすれば、そんなことを言われても、自分の家庭は変えられない。僕は僕で、そういうふうと言われても自分の家を変えられない。彼女の家の人、最初は恐縮するくらい親切にしてくださりました。ところがしばらくすると、疎まれるようになりました。口をきいてくれなくなりました。彼女には包み隠さず自分の家の状況を話していました。彼女の家の人、僕のことを聞くでしょうから、彼女を通じて、僕の家を知りようになり、彼女のことを心配されたはず。そうなるのは、僕自身も理解することができます。しかし、僕にはどうすることもできない。彼女にづらい思いをさせました。一方で、僕にあらわれ、他方で、僕とはやく別れるように家の人に言われていたので。

彼女の親が彼らのことを心配していたことは知っていた。たまたま学校で会ったときに「大丈夫でしょうか」と尋ねられたことがあったからだ。かれらが高2のときである。その時、私は自信を持って「しっかりやっているので大丈夫です、何かあればいつでもご連絡ください」と答えた。それでも不安げな目は和らがなかった。連絡はなかった。

重い現実をつきつけられた私は言葉を失った。彼、彼女、そして彼女の親が抱え込んだ苦しみを目の当たりにした私に生じたのは怒りではなかった。悲しみであった。私には、彼と同じように彼女の保護者の気持ちがわかるころがある。それゆえに「どうすることもできない」という彼の言葉がじつに重い。学校は社会関係の中に埋め込まれている。社会の矛盾を突きつける場でもある。学校は、そして教師はそこにある苦しみを共有する場足り得るのか、そこでどのような

学習指導ないし生徒指導がありうるのか。いまだに問い続けている。

このように、学校は「どうすることもできない」現実をつきつける場でもあった。それでも彼にとって学校は、家族との生活に比べれば、はるかに「居場所」と呼ぶことができるものであった。見守ってくれる教師がいた。ともに学ぶ者もいた。恋人もいた。他に「居場所」はなかった。

(3) 高校時代の授業について

学校にはさまざまな居場所がある。生徒が学校を居場所であると感じるとき、その場を授業に求めることは少ないだろう。部活動や友だちとの語り、行事など、課外活動の場に愛着を覚えるのが自然である。しかし、学校生活の中心は授業を受けることにある。

高校時代に受けた授業について、「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。僕だけでなく、他の子もきっとそうでしょう」と語る。「ブンシャ」とは、私が担当していた学校設定科目「文化と社会」である。週3時間の学校設定科目（選択科目）である。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。その目標は表現活動を通じて、自己理解と他者理解を深め、学ぶ意味や意欲を自ら創り出す力を養うことにある（鮫島, 2012、2018a）。彼のときは28名の受講者であった。

彼にとってこの授業がどのような意味をもったのだろうか。インタビューをしているのが私であったため、いささか誇張して語ってくれたと考えられるので、できるだけ慎重に彼の「語り」を聴いてみたい。

「今日のはじまるけど、ついていけるやるか」という不安な気持ちと「今日、何するんやろ」というワクワクする気持ちの両方がありました。ほんまに必死でした。自分の意見や発言が受け入れてもらえるのだろうか。班に貢献できているのか。そういう心配や不安がいつもありました。最後までずっとありました。自分よりも賢い人ばかりだったし、僕自身、勉強にコンプレックスを抱えていたので。誰かが「お互いをお互いにしごき合っていた」と表現しましたが、まさにそのとおりでした。僕にとっては勝負の場でした。勝負にこだわっていました。でも、他の子の作品をみて、「完全に負けてる」「あいつすげえな」と白旗を振ることが多かった。正直に言えば、くやしかった。他の子の作品を分析し、自分に足りない部分や盗める部分を見つけ、次に活かそうとしました。

「不安な気持ち」と「ワクワクする気持ち」を混在させながら、授業を受けていたと語っている⁷⁾。不安とは、勉強に自信がない自分の言うことやアイデアが他の人に受けとめてもらえるかどうかである。最後まであったという。「勝負の場でした」という言葉から、自分の持ち合わせている力を投入し続けたことが読みとれる⁸⁾。結果は「くやしかった」と語っているとおりであったのだろう。それでも彼は自らを奮い立たせていた。他者の作品を分析し、自分の糧にしようと努めていた。なぜそうすることが可能であったのだろうか。

話し合うのがおもしろかったです。仲のよい友だちでしたら気後れすることなく、勉強のことを話すことができます。でも、友だちといえるかどうか微妙な関係の子とはそうはならない。ところが「ブンシャ」ではそういう人とも話すことができる。他の授業でも班活動はありました。そのときは賢い子がひっぱってくれます。僕はポーっとしてたらいい。勝手にやっ

てくれるので。でも「ブンシャ」はちがう。対等の立場で話し合うことができる。自分の意見や考えを出すことができるし、出さないと何もはじまらない。話を聞いてもらえるし、他の子の話を聞かないとはじまらない。考えや意見を出し合い、聞き合い、話し合う。そうやって一つの作品をつくりあげる。他の授業とちがって、考えることや、他の子といっしょにやることがしんどくありません。「ブンシャ」のワクワク感は、自分たちの力を実感できるころにあると思います。

「ワクワク」という言葉は、彼のみならず、他の受講者が「ブンシャ」を語るときにも、よく用いられている。彼によればその意味は「自分たちの力を実感できる」ということである。「他の授業とちがって、考えることや、他の子といっしょにやることがしんどくありません」ともある。仲がよかろうとそうでなかろうと、成績がよかろうとそうでなかろうとに拘わらず、「対等の立場」で学ぶことができる。自分が感じ考えていることを出し合い、聴きあわなければ、学習活動が頓挫してしまう。彼は別のところで、話し合いがうまくいくときを「天国」、そうでないときを「地獄」と表現した。授業は「天国と地獄が口をあけて待って」いたと語る。ときには「地獄」となってしまうこともあった。そのときは「今日は無理」となったという。それでも「やっぱりワクワクする」と語っている。

「カリキュラムなんかない。シラバスなんかない」——先生はそうおっしゃっていました。「ブンシャ」では、僕らが舵とる権利がありました。先生が渡してくれたことが大きいです。(中略)。たとえば「ブンシャ」という言葉です。誰かが「ブンシャ」と言いだし、みんながそういうようになった。この言葉は、「文化と社会」が自分の、自分たちのものになったという実感を語っていると思います。はじめは無我夢中ですので、他人のことにかまう暇はありません。でも、授業を受ければ受けるほど、仲間の存在を強く意識するようになりました。

教師の見通しはある。しかし、それは生徒次第である。生徒たちの学習活動が展開してはじめて「カリキュラム」や「シラバス」となる。そう私は思う。「言葉は翼をもつが、思い通りには飛ばないものだ」というジョージ・エリオットの言葉の語るところである。彼らもそう感じながら、互いに言葉を飛ばし続けるようになっていったのであろう。

たとえば、映像制作は一人ではできない。だから話し合わなくてはならない。自分の意見と他者の意見が絡み合う。そこから制作をすすめていく。うまくいかなくなったらまた話し合う。このようにしてできた作品は、自分のものであり、制作に関与したみんなのものである。そして作品は世界に開かれている。共通の目標に向かって、自分の持ち味を活かしながら他者と協働する力が自らにあることを、自他ともに実感することができる。その力を苦勞しながら磨きあげ、手を携えて歩み続けた先に、新しい世界が広がっている。彼が語っている「ワクワク感」や「自分たちの力」とはこういうことであろう。

彼は「ブンシャ」における学習活動を次のように意味づけている。

結局のところ「ブンシャ」のいちばんの教材は、(中略)、自分や自分たち自身だと思っています。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いて、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。受けている時には、ここまで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」「こうあらなあかん」というようなことを考えてましたね。そういう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のでしょうか。だから、お互いを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。

感じ考えたことをことばにする。表面は作品制作であった。しかし、裏面は自分をつくっているもの、自分に関わりがあるものを「整理」することだった。表裏一体となって「ほんとうに大事なこと」をつかみだしていく。それに形を与える。他者にみてもらい、意見をもらう。そのようにして、ことばを探し続けていく。彼は三つの作品をつくっていたのだろう。一つは、文字通りの作品である。もう一つは、自分の持ち味を活かして他者と協働する力である。そして最後は彼自身である。作品制作を通して、彼は、他者と協働しながら、自らの手で自分をつくることができることをつかみとったと思われる。

(4) 教師になることを目指す

青年期の発達課題でいえば、自分の個性に気づき、それを活かすことができる職業をどのように自分で選んでいくか、ということがある（堀尾，1991、243-245頁）。また、進路をとともに考えるところに青年期を支える教師の実践的課題がある（田中，2003、68-73頁）。こうしたことは理解していたが、私が彼に進路指導を直接することはなかった。学年主任のB先生が担任であり、部活動の顧問であるE先生も彼の進路に気を配っていたからである。両先生ともに、折に触れ、彼の状況を私に教えてくれていた。彼のことは気になっていたが、心配はしていなかった。進学してほしいと考えていたが、それは彼が決めることであり、相談があったらやって来るだろうと考えていた。彼とは廊下で会う時に声をかける程度であった⁹⁾。まとまった欠席が続くことがあったときにそうしていたぐらいである。日常的に話すことはなかった。

高3のときに、この学校での苦い経験や楽しい経験をふまえて教員になろうと考えました。中学のころから、母親は僕に教員になるように勧めていました。その影響が全くないとはいえませんが、自発的に教員になりたいと思うようになりました。できる子だけに勉強をすすめる教員ではなく、できない子を丁寧に、徹底的に、面倒みる教員になろうと思いました。部活動をいっしょにできたら楽しいだろうなというのもありました。このような背景には、この学校の先生にたいする不満や反発が少なからずありました。

彼が教師になりたいと考えていることは、B先生とE先生から聞いていた。驚きはなかった。中3のときの三者面談で、そう語っていたことがあったからだ。理由は尋ねなかった。変わるかもしれないと思ったからだ。「向いているのではないか」と返したことを覚えている。この「語

り」を聞いたとき、中3の面談で彼がそう語ったのは、私にではなく、母親に向けて語っていたのだ、と感じた¹⁰。母親が彼に教師になることをすすめていたことは知らなかった。よく言われていたのだろう。それゆえ、自分で決めたことを強調しているのであろう。

教師を志した理由に附属の教師への不満や反発があった。これは二つの意味でわかるところがある。一つは、彼自身が勉強で苦勞したという意味である。もう一つは、中学生時代の学習指導への不満である。たとえば中1のときである。ある教科が著しく成績不振であった。それにたいして担当の教師は「高校生になればできるようになる」ということで援助をしなかった。この指導方針が一概に誤っていたとは考えない。しかし、彼のような生徒、何らかの手立てを必要としている生徒にたいする指導としては、不十分であると私は考えていた¹¹。彼らは高校生になる前に、いま、ここで、できるようになりたかったからである。また、「できるようになった」生徒でなければ、高2以降のこの教科の授業を選択することができないのが現実であった。それゆえ、この段階で手立てを講じないのは、選択することを生徒に「自発的」にやめさせることであり、それは大学進学における選択肢を狭めることを意味した。「できる子だけに勉強をすすめる教員」という彼の言葉には、こうした学習指導が「少なからず」なされたという実感が込められている。勉強や生活に困難を抱えている生徒——それは自分自身のことでもあるが——に寄り添うことができる教師になりたいというのは、私たち教師に向けられた批判であり、切実な要望でもあった。

勉強に苦勞している自分がいた。生活で苦勞している自分もいた。そして、教師に対する相反する感情——一方で「不満や反発」を覚える存在としての教師（大人）、他方で自分のことを理解し、支えてくれる存在としての教師（大人）の間で揺れる自分もいた。この三つの自分がせめぎ合う中で教師になることを考えたのであろう。

(5) 大学受験、そして卒業

教師になることを目指していると聞いた私は嬉しかった。教師を志望したからではない。自分を見つめ、自分の持ち味をふまえて、将来のことを展望することができるようになってきたと感じたからである。

私の関心は彼の「学力」にあった。国公立大学の教育学部を受験することは厳しかった。高校に入っても中学の時から苦手科目はできるようにはならなかった。私学に進学することを考えるのが無難であった。しかし、そうなると家計の苦しさがあった。受験料もばかにならない。ましてや、もう一年、予備校で勉強して国公立大学を目指すことはさらに苦しい。そもそも大学に進学することそのものが、家計の大きな負担になる。家族から見れば、別世界である。

いろいろと考えた末、私が考えたのは指定校推薦であった。A大学の文学部日本史学科である。A大学は、教師を数多く輩出していることで有名な大学でもあった。彼の力では、一般入試での合格が難しい大学である。彼は歴史を勉強するのが好きだと話していた。入学後、勉強で苦勞するかもしれない。しかし、彼には「耐える力」がある。学ぶ意味や意味を自ら創り出す力もある。他者ともに学ぶ力もある。大学で教えている経験で言えば、彼のような学生が一人いるだけで、講義やゼミ運営が大いに助かる。さらにいえば、A大学の入試担当者と話をしたときに、「少々学力が低くても、四年間の学生生活の送り方を調べてみれば、入学動機が明確であった学生ほどしっかり伸びている。だから少々、学力が足りなくてもかまわないから、そのような生徒を推薦してほしい。それで伸びなかったら大学教育の責任だ」と伝えられたこともあった。彼の進学動機ははっきりしている。彼は条件を満たしていると考えた。

締め切りは迫っていたが、誰も応募していなかった。話をしようかと迷っていたとき、彼が私のところに相談に来た。進学について一通り彼の話をお聴いた後、この話をした。関心を示したので、B先生に相談するようにと伝えた。結果は不可であった。彼が「日本史」を選択していなかったからである。彼は「世界史」のみを選択していた。B先生曰く、高校で「日本史」を選択せずに、大学で「日本史」を学ぶことができるのか、である。正論である。

彼からの報告を受けた私は「何とかならないのかと私が言っていた」とB先生に伝えるように彼に告げた。「日本史」をとっていなかったことは私にとって誤算であった。しかし、心の片隅に、同じ歴史学ではないか、彼と同じように「日本史」を選択していない受験生が一般入試で日本史学科に合格することもあるではないか、と考えていた。この指定校推薦の件で私とB先生が廊下での立ち話したことを覚えている。

「余計なことを言いまして、すみません」

「私も考えたけれど、『日本史』をとってないんだもの」

「そうですね、何とかありませんかね」

「何ともなりませんねえ」

「融通が利かない人」の本領発揮であった。私は、B先生が、彼の進路について、自分よりも多くのことを考えていると感じた。B先生らしい判断だと考えた。彼も納得していた。私以外の二人は正しい判断をしていた。B先生が「融通の利かない人」であったことに私は救われた。

現実は一筋直線であった。受験シーズンがはじまり、苦戦が続いた。B先生もE先生も心配していた。A先生も彼のことを気にしてはいたが、はじめての高3担任で自分のクラスの生徒のことで頭がいっぱいであった。このとき彼はどのようなことを考えていたのか。

教職の勉強ができたらどこでもよかったです。第一志望とか、どの大学のどの学部とかはありませんでした。入れたらどこでもよかった。R大学が不合格で、O大学に受けました。鮫島先生に報告したら、もう一度、R大学を受験するように促されました。「やっぱり大学にも名前があるんやな」と思いました。母親からも発破をかけられました。僕自身も、受験者の様子や入試問題を見て、二の足を踏んでいました。とはいえ、合格していたのはそこだけでした。「入学してからがんばればよい」と自分に言い聞かせつつも、躊躇している自分がいました。もう一度、R大学に挑戦しました。

「入れたらどこでもよかった」という彼の「語り」は、正直な気持ちであろう。「学力」の問題があったからである。O大学に合格したことを報告に来たときのやりとりはよく覚えている。私はO大学でもよかった。E先生から「O大学は、小学校教員養成が手厚い」と聞いていたからである。ただし、再受験の機会があるのならば、R大学にもう一度挑戦してもらいたかった。「大学にも名前がある」。その通りである。「入学してからがんばればよい」。これもそう。それでも問題は、どこで、であった。

私は自分の気持ちを彼に伝えた。O大学を見下すつもりはなかった。立派な教師、研究者は必ずいるからである。しかし、社会の現実を考えれば、できるだけ難易度の高い、有名な大学に進んでほしかった。彼自身も語っているように、O大学に進学することに戸惑いを見せた。合

格は難しいことはわかっているが、R大学に進学したいと彼は語った。それならばと、もう一度受験するようにすすめた¹²⁾。

B先生とは話をしなかったが、おそらく同じことを考えていたように思われる。彼の母親も、再挑戦することを求めた。現状に甘んじることなく最後までやりとおせ、だったのだろう。母親としての役割を果たしたのだ。結果がどうであれ、再挑戦する機会があるならば、そうする方がよい——私たちは彼の背中を押した。

運よく合格しました。学校に報告に行きました。鮫島先生に握手をしてもらいました。廊下でした。よく覚えています。B先生は泣いてくださりました。ほんとうによく覚えています。うれしかった。

生徒指導部前の廊下だった。3時間目の休み時間であった。私を見るなり、「先生、R大学に合格しました」と彼は言った。「よくやった」と私は手を差し出した。がっちりと握手をした。「B先生のところに行ったか」と尋ねた。「いまからです」と彼は答えた。「はやく教えてやれ」と伝えた。早足でB先生のところに向かう彼の背中に、「E先生もな」と声をかけた。彼は振り返りながら「わかっています」と答えた。よい顔をしていた。うれしかった。

その日の5時間目の休み時間であったろうか。B先生と廊下であった。彼女の第一声は「奇跡が起こった」だった。「高校に入り、しっかりと学校生活を送るようになり、学年のリーダーとして成長してきたことへのご褒美だわ」と彼女は語った。目に涙が浮かんでいた。私も同じだった。E先生とは放課後の休憩室で話をした。「やりよったな」と言われた。「そうですね」と答えた。その一言で私たちは十分だった。

いまの僕があるのは、友だちや先生たちがいたからです。附属で学ぶことができてよかった。正確に言えば、徐々によかったと思うようになりました。そこが重要ですね。徐々に、というところが。はじめは「えらいところに入ってもうた」でした。でも、この学校でほんとうによかったです。

学校の世界と家の世界という二つの世界で、苛立ちや葛藤、そして悲哀を抱えながら過ごしてきた六年間であった。ままたらぬ現実には足が進まぬことがあったものの、しっかりと自分で前に進んできた彼がいた。そこに新しい彼の姿がある。わからないこと、自分の力ではどうすることも出来ないことがある。苛立ちや焦り、怒りを抱え込みながらも、自分が持ち合わせている力を使って、他者の力を借りながら、自分にできることを自分のためにしっかりやっとうとする彼である。

多くの生徒や教師の働きかけがあり、彼自身の努力があった。「徐々に」という彼の言葉が印象的である。そうであった。6年という時間の中で、彼の中に、自分の持ち味を活かしながら他者と協働しながら学ぶことができるのだ、という物語がゆっくりと生成した。そして、この物語がいつしか彼を支えるようになった。彼が附属で学んだことの意味はここにあると考えられる。多くの教師や生徒が彼の人間としての成長に目を見張った。卒業を祝福した。卒業式後の謝恩会で、華やかな場所をとり仕切るリーダーの一人として、彼がいた。みんなに向けて語る彼、その言葉を聴き逃すまいと耳を傾ける私たちがいた。

4. 結語にかえて

彼の高校時代を概括してみよう。中学時代の彼は、「イライラ」していた。自分の「学力」や他者とともに学ぶことができる人間であるということに確証をもつことができなかった。高校時代の彼は、厳しい生活現実の中で「学力」に不安を感じつつも、学校を「居場所」として受けとめるようになった。自分が他者と手を携えて学ぶことができる人間であること、また、そうすることによって自己を形成し、他者との関係をつくり変えることができる人間であるという自覚を深め、教師になるという目標を定め、大学に進学するところまで歩んできた。高校受験がない中等教育学校で学ぶことができたことが、彼に自分自身を見つめ直す時間を与えたと思われる。

彼が形成してきた自己指導能力を煎じつめて言うならば、「耐える力」を端緒とする学ぶ意味や意欲を自ら創り出す力、ということになる。このような自己指導能力の形成を促した「ガイダンス」(方向づけ)についてまとめることによって、高等学校の生徒指導における知見を導き出しておこう。それは大きく二つある。

(1) 自己指導能力を形成する主体としての生徒

彼の「語り」から学びとることができるのは、生徒自身が自己指導能力の形成を促す主体であるということである。高校時代の彼は学校と家庭の二つの世界を生きた。そのなかで彼は自ら自己指導能力を高めていった。彼にとって学校は「居場所」であった。しかし、学校は、家族との生活がそうであったように、社会の現実を突きつける場でもあった。

「耐える力」は生活現実のなかで彼が自ら形成したものである。高校時代の家族との生活は、楽しい思い出もあるとはいえ、総じて、厳しいものであった。双子のきょうだいにとって学校は「居場所」になることはなかった。夜の家が「居場所」であった。その世界は母親の世界と同じであった。きょうだいとは話が合わなくなっていった。彼がやり場のない苛立ちを覚えたように、きょうだいたちもそうであったことだろう。「お兄ちゃんは自分に厳しいけど、家族全員にも厳しい」——きょうだいから発せられた言葉である。兄とわかりあいたいけれども自分たちには理解しがたい、ということだろう。彼は彼できょうだいを大事に思う気持ちは誰よりもある。しかし、口を衝いて出る言葉は厳しいものとなる。わかりあいたい。支えになりたい。そうすることができるようになるための条件は、この当時の彼らには整ってなかった。それが高校時代のきょうだいとの関係であった。

母親との関係は複雑である。弟に「育ててもらっているくせに、そんなこと親によう言うわ」と罵られたことがあるという。母親は母親なりに必死に生きている。三人のこどもを女手一つで育てている。そのことへの感謝はある。愛情も感じている。しかし、それだけでは現実の生活は成り立たない。そのことにふれざるをえない。ケンカとなる。感謝と愛情の目で母親を見つめていた。しかし、その目には悲哀もあった。これが母親との関係であった。

彼に教師になるようにすすめたのは母親だったという。なぜ母親はそうしたのだろうか。おそらく、彼女から見れば、一定の社会的地位があり、経済的な安定が確保できるからではないだろうか。安定した昼間の仕事で生計を営むこと、家族が安心して暮らせる生活を手に入れることだったのである。それは決して高望みではない。しかし、自分は、そのような生活を望みながらも、手に入れることができなかった。だからせめて子どもには、という彼女自身の人生の物語があるのではなかろうか。長男にはその力がある。期待と願いがあった。だから母親は R 大学に再挑

戦するように彼に「発破をかけた」のではないだろうか。

「図書館に行くこと」が「蔑まされる」世界であった。「もし、僕が附属ではなく、地元の学校に通っていたら、きょうだいと同じような世界観の子に引きずりこまれていたでしょう」と彼は語る。附属での学校生活は、一方で、彼を踏みとどまらせた。附属には家族との生活とは別の世界があった。知的な生活があった。自他ともに人間的な成長を実感しながら、力を身につけ、その力を使って生きる新たな世界が広がっていた。彼が感じとったのは、人間には知的生活がなければならないということであった。そのような環境のなかで彼は奮闘し、教師になるという目標をつくっていった。

教師を目指すことは大きな決断であった。それは、きょうだいや母親の世界から離れていくことを意味するからである。しかし、そうすることができる力が自分にはある、やっていけるのではないかという効力感が彼にはあった。また、教師になることには、学校教育や教師への不満や反発も含まれていた。彼にとって、附属での学校生活は、経済的社会的な格差、文化資本の違い、総じて社会の現実をつきつける場でもあった。教師には「できる子だけに勉強をすすめる」ところもあった。かくして彼は「できない子を丁寧に、徹底的に、面倒みる教員になろう」という将来の目標を掲げることになった。家族との生活と学校生活のある部分は、彼にとって「反面教師」であった。

(2) ポリフォニックな生徒指導を支える組織文化

中学時代の彼は「イライラ」していた。高校に入っても「イライラ」はなくなることはなかった。そこには生活現実の厳しさ、学校がつきつける社会の現実があった。この「イライラ」が「もやもや」へと形を変えていったところに、「耐える力」の質的な変化をみることができる。

彼にとって中1のときのA先生は「イライラ」感情をかきたてる存在であり、ぶつける対象でもあった。高校1のときのA先生は部活と補習との間で板挟みになった彼が、自分の置かれた状況を相談する存在となっていた。「耐える力」に「相談する力」が組み込まれたのであった。教師としての成長したA先生の姿は、彼の「耐える力」を方向づけた要素の一つであるように観じられる。

部活動の顧問であるE先生による方向づけも見逃せない。「高校の野球部でお世話になったE先生は卒業してからのの方が印象的です」と語っているように、E先生が高校時代の彼の「語り」に登場することはない。それでも、彼に心を砕いていたことを私は知っている。E先生は、部活動における指導もさることながら、彼の祖父母がE先生の自宅の近くであることもあり、彼の家庭の状況もよく理解していた。彼の進学先についてE先生が独自にもいろいろと調べていたことは述べたとおりである。彼の「語り」で明示されることはないものの、こうしたE先生による働きかけも彼を方向づけた要素の一つであると考えられる。

彼の「相談する力」が弱かったのは、生活現実のなかで大人への不信感が刻みこまれていたからである。この不信感を和らげていくにあたって重要な役割を果たしたのがB先生であった。その方向づけの一端は、彼におこりはじめた変化の兆候——「勉強に対する僕の姿勢」——を逃さずにとらえたところであろう。「姿勢」と語るようにその兆しは、成績がよくなるというような何かしらの結果ではなく、学びに向かう意欲という漠然としたものだった。より正確に言うならば、学びから逃げない姿勢の高まりである。B先生は、その兆しを見逃さず、また、彼が求めているときに求めている言葉をかけ続けたのであろう。

A先生とB先生をはじめとする学年の教師による方向づけがあった。そのことを彼は受けとめた。いつしか、リーダーの一人として目されるようになった。自らもそうとらえるようになっていった。「しゃべりかけずらかった」中学生の彼から、他者から信頼される彼になった。成績にさしたる変化は起こらなかった。しかし、彼の学年における存在は大きく変化した。人間的な成長が促されたのである。

A先生とB先生は学年担任として彼に働きかけ、E先生は部活動の顧問として働きかけた。互いに彼に対する指導方針について話し合うことはなかった。A先生とB先生は学年担任としての共通理解があった。E先生は、彼の様子をみながら自らの判断で働きかけていた。彼の「語り」に登場しなかった教師たちもそうであろう。

私による方向づけは、学習指導を通じた生徒指導の一つだった。「文化と社会」(「ブンシャ」)は、「もやもやを整理する方法」を彼につかませた。中学時代までの彼は、自分の力に自信をもつことが難しかった。他者とともに手を携えて、自分が生きる状況に働きかけ、それらをつくりかえながら、自分自身を創り変えていくことができるという自信をもつことが難しかった。「ブンシャ」の授業は、彼に自分の創り方をつかませた。自発的に自分の人生を切り開いていく出発点に彼が立つことを支えた学習指導の一つであった。ここに私による方向づけの意味がある。

しかし、私による方向づけには問題も含まれていた。指定校推薦についての件である。あらためて振り返ってみて、このときの自分の判断に恥ずかしさを覚える。当時の私の判断は、棒が空いているならば、である。進学後の彼の学びについてはさほど考えていなかった。教師になろうがなるまいが、とりあえず大学に進学すればなんとかなる、であった。厳しい生活現実であるがゆえに何とか彼に大学に進み、そこから抜け出して欲しかった。しかし、彼が感じ考えていることをどこまで丁寧に聴いていたかは定かではない。よかれ、という気持ちが先走ったというのが正直なところである。ここでなされた私による「ガイダンス」は、彼の自己実現というよりも、私の自己実現が目的となっていたのかもしれない。

はじめに「イライラ」感情に「耐える力」があった。その力にたいする方向づけがなされた。「相談する力」が加わった。学びに向かう姿勢が変わった。「もやもやを整理する方法」をつかみとり、「自分自身に問いかけ」る力と「みんなにみてもらい、意見をもらう」力——自己実現と社会の担い手としての素養と力が形成された。そして彼は、教師になるという目標を自ら掲げ、新しい出発点まで見事にたどり着いた。彼の「耐える力」はこのように質的な変化を遂げたのである。ここに彼の人間的な成長や発達がある。そこには、さまざまな教師による方向づけの痕跡が伺える¹³⁾。

田中孝彦は「教師の教育実践の質を最終的に左右するもの、それは、結局は、子どもに向き合ったときに瞬時に発動する、直観的な子ども理解のセンス、子どもが求めている教育実践を直観的に構想するセンスの豊かさ・確かさではないだろうか」(田中, 2009, 133頁)と述べている。そして田中はそのセンスを磨き合うための「カンファレンスの学習」を提唱している。

省察を通じて明らかになったことの一つは、私たち教師が「カンファレンスの学習」を行ったことがないことである。私たちによる個々の生徒指導は、各人が彼に対する「直観的な子ども理解のセンス」、彼が「何を求めている教育実践を直観的に構想するセンス」を発揮したものである。しかし、それを互いに磨き合う「カンファレンスの学習」の場はなかった。この項の題名に「ポリフォニー」という言葉を掲げた。モノフォニックすなわち一元的な生徒指導ではなく、ポリフォニックすなわち多元的な生徒指導であったことを示すためである。しかし、よく考えてみ

れば、私たちが彼に対して行った生徒指導は、モノフォニックな生徒指導の併存だった。そのような私たちの生徒指導の実態をポリフォニックなそれとして私に捉えさせたのは彼の「語り」だった。

このような個別指導が併存する生徒指導であっても、一定の「ガイダンス機能」を果たし得たのはなぜなのだろうか。組織文化が、私たち教師一人ひとりの実践の結節点となっていたからではないか。その組織文化を私なりに言語化するならば、「自主と自立」を大事にする文化となる。その骨子は以下ようになる。

人間は生まれながらに自主性が備わっている。その自主性に働きかけ、思春期・青年期の課題である自立を促すところに教育がある。自主性を信じるがゆえに、校則がない。制服もない。朝起きて、何を着るのか、そこにも自主性の発露がある。しかし、そこに留まるのではない。そこを出発点としながら、さまざまな学習を積み重ね、自立を目指すのである。自主性を信じるがゆえに、さまざまな試み、つまり自由に発想し、動き、そして省察をすることが認められる。自主性を信じるがゆえに、一人一人の育ちを大事にする。自主性のない学びはない。自主性がいつ、どこで、どのようなかたちで発揮されるかは、一人一人違う。だから教師は骨の折れる仕事をすることになる。勉強しなければならない。学び続けなければならない。学びのない自立はない。人間に備わる自発性を信じ、自立を促す働きかけを通じて、教師も生徒も人間形成をすすめていくのである。学校はそのためにある。

このような「自主と自立」の組織文化が、結果として、私たち一人ひとりの実践を支え、彼に自己指導能力の形成を促す方向で機能したのではないかと観じる。しかしまた、「自主と自立」の組織文化には、個人の実践を重んじ、支えるが、組織としての実践の構想や試みに目を向ける力が弱いところがあることも観じる。

各教師の実践は大事である。しかし、それだけで、生存と生活の危機という特徴をもつ現代の生徒指導に対応するには限界がある。なぜならば、日本の教育現場は大幅な世代交代の時期に直面しているからである。それゆえ、かつてのようにベテラン教師の「名人芸」や附属学校における「先導的な実践」から学ぶという学習方法には限界がある。日々の実践のなかで、さまざまな生徒が突きつける現実に即して、同僚と共に自己省察を重ねながら、勤務経験年数に拘わらず、常に「教師になる」過程を生きることが、現代日本の教師には求められているからである。それゆえに個人的かつ組織的な実践が大事になるのである。それにも拘わらず、私たちは、古い学習方法で新しい状況に立ち向かおうとしている。それがうまくいかないから、私たちは、「直観的な子ども理解のセンス」や「子どもが求めている教育実践を直観的に構想するセンス」、そしてこれらを支える組織文化に確証を持てなくなっている。かくして生徒指導の「個業化」がすすむのである。

生徒指導における「ガイダンス機能」を「充実」させるためには、田中がいう「カンファレンスの学習」が必要となる。その学習が、生徒が突きつける現実にたいする個々の教師による創意工夫を誘発し、学習指導や生徒指導の内容や質を高めていく。しかし、「カンファレンスの学習」が、自分たちの組織文化のありように自覚的に目を向けるようにならなければ、モノフォニックな実践が併存するに留まると考える。それでも功を奏するのは、組織文化についての一定の共通理解があるからだろう。しかし、それではもうすすめない地点に私たちは立っている。組織文化を吟味し直し、質的に磨きあげることが必要なのである。いま私たちが直面しているのは、大幅な世代交代期において、一方で、教師一人ひとりの実践の創意工夫を誘発しつつ、他方で、そう

した試みを支える組織文化をどのように協働しながら創り直していくのか、ということを一元的に実現する教師教育のあり方の問題であると考えている。

(3) 無力感から出発すること

さいごに、彼の「語り」を省察することから、個人的に学びとったことを記しておこう。この作業を振り返るとき、私の中にあるのは無力感である。教師の仕事は無力感から出発しなければ、前にすすむことができない。そういう実感を抱えてしまう社会の現実のなかで仕事をするしかない。しかし、それでも、自分が出会う生徒には、選ぶことのできない社会の現実と悪戦苦闘しながら、自分の人生を切り開いていく自己指導能力があると信頼する。B先生は、自らの教師生活を振り返り、教師を目指す学生たちに次のように語っている（鮫島, 2014, 114 頁）。

学んでいる人からしか、生徒は学ぶことを教えてもらえません。学んでいる人を見るから生徒は学ぶことを学ぶのだと思います。そのことに対して絶対的な信念をもっていれば、その信念は安定感としてティーンエイジャーの不確実です安定な時代に、何か確かなものを求めている子どもたちにキャッチされます。教師に必要な安定感とはそういうことです。何もかもできることではないんです。できないことがわかっていて、そこを埋めようとする。そして自分が変わることができる、よりよくなる存在であることを教師が思っていること、生徒もそうだと思っていることです。

私のいう無力感とは、B先生の言葉で言えば、「できないことがわかっていて」ということである。そして、B先生をはじめとする私たちの彼にたいする方向づけを支えていたのは、自分の無力さをなんとか「埋めようとする」ことでもあった。彼がそうしたように、私たちもまた、自らを方向づけようとしていた。自己指導能力を磨きあげていたのである。このような営みの土台にあるのは、「自分が変わることができる、よりよくなる存在である」という人間観である。私は彼の「語り」の省察を通して、B先生の語っていること意味を学び直した。

教師の仕事は無力感から出発する。それでも、人間には与えられた諸条件のなかで、自分の持ち合わせている力を最大限に活用して、自らの手で人生を切り開いていく力があるということを信頼する。この立場に徹し、生徒が突きつけてくる現実と悪戦苦闘を重ねることが、教師の人間形成の契機となり、中身そのものとなる。またそうすることが、生徒の人間形成の契機や中身をつくりだす契機となる。生徒指導とはそうした教育的な営みの一つである。

結局、私は、古くて新しい問題を発見したにすぎない。揺れながらすすんでいくしかない。それでいい。断片的で流動的な実践を積み重ね続ける。それがつながる可能性に賭ける。現時点での、教師としての私の立場である。

〔註〕

- 1) 「語り」全体を成り立たしめている「枠組み」、「語り」全体における高校時代の位置づけを明らかにした上で「語り」を聴くべきである、という批判があるだろう。この点については今後の課題としたい。現在、私は、中学入学時（鮫島, 2013b）、中学時代（鮫島, 2017b）、高校時代（本稿）、大学以降という

4 区分で、彼の「語り」について省察をすすめている。こうした作業を終えた後で、この課題に挑むこととしている。そうする理由は三つある。第一に、本稿の問題関心は、生活史の「語り」の構造を明らかにすることではなく、高校時代における自己指導能力の形成過程をたどり、そこにおける教育的働きかけの痕跡を発見し、そのことのもつ意味を検討することにある。第二に、予め「語り」を成り立たしめている「枠組み」を定めてしまうと、一つひとつの「語り」をその「枠組み」に還元しまいかねないことがある。これではショーンが批判する「理論—実践」の二元論と同じ構図となってしまうことになる。第三に、教師の実践もそうなのだが、「語り」はある確固とした「枠組み」に基づいてなされているというよりは、語り手自身もそうであると自覚することが難しい曖昧かつ場当たりの「枠組み」に基づいてなされていると考えられるからである（鮫島, 2013a, 88-89 頁）。実践の内なる理論を発見するとは、曖昧かつ場当たりのなされることが多い実践の一つひとつをつないでいる論理を明らかにすることである。

- 2) ガイダンス機能を果たしたという実感を伴った仕事として教師の記憶に残っているのは、集団の場面というよりも個別の場面が多いといえる。個別に対応する時間は限られているため、ショートホームルームのような集団の場面の方が数としては多い。とはいえ、ここぞという勝負どころを見極め、自らの持ち合わせている力を、瞬発力も含めて、すべて投入して働きかけるのは個別の場面であることの方が多い。だから個別の場面の方が教師の記憶に残るといえる。個別の場面が生徒指導の最前線だというのが現場の教師の実践感覚であり、実情であると言えよう。回数よりも質と言えよだろうか。
- 3) 「指導要領」が「主に集団の場面で」としているのには別の理由があるのかもしれない。現場の教師がガイダンスということですぐに想起するのは、「進路ガイダンス」「受講登録ガイダンス」あるいは、年度当初のはじめての授業において何をどのように学ぶのかを示す「ガイダンス」であろう。これはガイダンスという名の「説明」あるいは「伝達講習」であることが多い。「解説」のいう「ガイダンス」に即して言えば、「指導」はあっても「援助」はないといえよだろうか。このような「ガイダンス」では自己指導能力は形成されない。だからガイダンスの名に値するように充実させる必要があるということを示すために「解説」では「主に集団の場面で」としているのかもしれない。とはいえ、集団の場面での指導については具体例が思い浮かべることができるが、集団の場面での援助についてそうすることはなかなか難しい。教育現場において教師が行う援助とは、「発達援助専門職」（田中孝彦）と言われるように、一人ひとりの生徒の事情や状況、直面している困難に即して、個別に対応するものではないだろうか。通常の生徒指導の場面では「ガイダンス」と「カウンセリング」が混在しているのが実情であろう。
- 4) 中学時代の彼に対する私の働きかけについては、拙稿、『『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」の質的变化に焦点を据えた生徒指導——』、『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 13 号、2017、363-384 頁）を参照されたい。
- 5) 彼は中学時代の家庭の状況について次のように語っている。「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、そういうことがよくありました。めっちゃ親切にしてくれた人がいましたが、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。（中略）。母親についてですか。そりゃあ、イライラしました。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」（鮫島, 2013a, 96 頁）。教師への敵意はこうしたことと関わっていたのであろう。

- 6) 地域社会が困難を直面している子どもの居場所となることもある。地域についてはどうであったのか。「地域に関してはないですね。僕は転々としているので、地元と言えるような場所がないんです。だからちょっと休みになったからといって大阪に友達がいるわけでもないです。僕自身、地域性が欠けてるんです。地域といえば、自分の身のまわりの友だち、先生たちというように学校であったとおもいます。ただそこでも、母子家庭や母親の仕事に対する目を感じることもあり、うっとおしいこともありました。」(鮫島, 2013a, 99 頁)と語っている。「地域性が欠けている」という言葉が印象的である。
- 7) 他の受講者によれば、彼は、この授業が始まる前にあった授業が終わるや否や、「よし、次は『ブンジャ』や」と声にしていただいたという。彼は誰よりもはやく教室に来ていた。そのため、準備を手伝ってもらったことを記憶している。この授業は、作品制作を中心に学習活動を展開するため、放課後などに作業をしなければならず、受講者を苦しめたことがある。彼も「先輩に怒られるので放課後すぐに部活に行かなくてはならず、残って作業をしている班のみんなに後ろめたかったです」と語っている。部活動の時間を確保するためだったのか、あるいは彼の几帳面な性格がそうさせたのかは定かではないが、個人に課したレポートの締め切り日の二日前には、必ず提出していた。
- 8) 「勝負」へのこだわりは、この年代の男子の発達段階の一般的な特徴でもあるだろうし、劣等感が強かったためであるかもしれない。おそらく、そうしたこと以上に、授業に全力で挑んだことを「勝負」という言葉で語っているのであろう。
- 9) 彼が高3だったとき、私は、学校を離れることが多かった。別の大学で教職科目を担当していたこと、奈良女子大学の教育システム研究開発センターの専任センター員となったこと、加えて、次年度以降の附属における研究政策の企画・立案の仕事をしていたからである。週二日は、附属以外のところで仕事をしていたので彼と接する時間は少なかった。B先生とE先生が彼のことを私に伝えてくれていたことには、このような仕事をしている私への気遣いであったとも言える。
- 10) インタビューをした時に、中3の三者面談で彼が「教師になりたい」と語っていたことを伝えたが、彼の記憶にはなかった。
- 11) 私はこの状況を看過することができず、彼らが中2年であったときに、夏休みに成績不振者を集めて補習を行った(鮫島, 2017a, 376-377 頁)。私と彼らはそれを「ブートキャンプ」と呼んだ。この言葉から想起できるように、ドリル型「訓練」である。学習習慣を身につけさせるという意味はあったように思われる。なお、この部分の彼の「語り」にはいささか誇張されている。彼による批判に頷けるところはあるとはいえ、全体としてみれば、そのような教師は少数派であった。
- 12) 私が再挑戦することをすすめたのには別の理由もあった。私は、教師になるという彼の目標は大学で学ぶ中で変わるかもしれないとも考えていた。それならば、O大学よりもR大学で勉強する方がよい。もし、教師になるのであれば、採用試験に合格しなければならない。この点においても、O大学よりもR大学に実績があった。R大学は教員を輩出していることで有名な大学の一つであった。
- 13) いまの高校生にとって、大学で何を学ぶのかを決めることはじつに難しい。よくわからないというのが多くの生徒の実感である。彼のように進学動機がはっきりしている生徒は少数派ではないか。自分の持ち味を考えることよりも、とりあえず合格できるところで、就職のよいところ、となる。教師の方としても、一方で、自分の持ち味を活かすこと、すなわち、生き方として進路を選ぶように促しつつも、他方で、模試の結果が頭から離れない。それどころか、どうしても模試の結果から進路選択について話すことに傾いてしまう。

大学の方も、就職指導に熱を入れざるを得ない。私自身、大学の非常勤講師を兼務しているので、大学が「専門学校化」している現実を目の当たりにする。企業の方はといえば、学生に「即戦力」となる

ように求める。私が大学生だったころは、バブル経済の末期であった。就職はよかった。企業から送られてきたパンフレットには、福利厚生や社員研修が手厚いことを訴えていた。「即戦力」という言葉はなかった。

高校生が進路を選択する際に、真っ先に目が向いてしまうのは、何を学ぶか、ではなく、どこに就職できるか、である。保護者の多くも少なからずそうである。そこには保護者が置かれている労働環境の厳しさがある。「リストラ」という言葉は日常語である。せめて我が子には、というのが親心であろう。しかし、そのことが安定した将来を保証するわけではない。そのことも、うすうすわかっている。それにも拘わらず、である。

このような社会の現実がある。だから、高校生がよくわからないままに進路選択を決めるのは自然なことであると私は思う。同時に、こうした状況であるからこそ、生徒に学ぶことの意味を自ら創り出す力を身につけさせたいと考える。そのためには、どのような学習指導・生徒指導であればよいのか。中等教育に携わる教師としての悩みの種はつきない。

〔主要参考文献〕

- 新井 肇 (2013) 「1章 生徒指導の意義と目的」、所収、西岡正子・桶谷守編『生涯学習時代の生徒指導・キャリア教育』、教育出版
- 鮫島京一 (2012) 「『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー」、『教育システム研究』(奈良女子大学教育システム研究開発センター)、第7号、41-56頁
- (2013a) 「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——」、『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、83-112頁
- (2013b) 「進学動機および教師との出会いについての臨床教育学的研究——ある青年の小学校・中学校時代の『語り』を中心に——」「『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9号、23-46頁
- (2014) 「教師になっていくということ——ある女性教師の実践史の語り——」、『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10号、107-121頁
- (2017a) 「『主体的・対話的で深い学び』を具体化する方法についての一考察——『対話的学び』の実践例を手掛かりにしながら——」、『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13号、17-34頁
- (2017b) 「『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』の質的变化に焦点を据えた生徒指導——」(『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13号、363-384頁
- ショーン、ドナルド (2017) 柳澤昌一、村田晶子訳『省察的实践者の教育——プロフェッショナル・スクールの実践と理論』、鳳書房
- 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
- (2009) 『子ども理解——臨床教育学の試み——』、岩波書店

- 広岡義之（2007） 「第6章 進路相談による生徒指導」、所収、加澤恒雄・広岡義之編著『新しい生徒指導・進路指導』、ミネルヴァ書房
- 堀尾輝久（1991） 『人間形成と教育——発達教育学への道——』、岩波書店
- 文部科学省（1988） 「生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導」
- （2018a） 「高等学校学習指導要領」
- （2018b） 「高等学校学習指導要領解説 総則編」

中学校歴史学習における地域教材の開発と授業方法に関する実践研究

—「通史」と「地域学習」の架橋を意識して—

藤井 正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

本稿の主題は、中学校の歴史学習において「地域学習」をどのように位置づけるか、また歴史学習において「地域を学ぶ」という営みがどのような意味を持つのかという点について、教材開発および授業方法の視点から検討することにある。

本稿は、2018年2月に行われた奈良女子大学附属中等教育学校公開研究会において筆者が行った2年社会科の公開授業をもとにしている。「21世紀における学校の役割をめぐる対話—新しい学びと求められる教師像—」という全体テーマのもと、筆者（社会科）は「“主体的・対話的で深い学び”の方法と教師の役割とは何か？—『奈良の地域学習』づくりを通して考える—」という主題を設定した。

以下は、公開授業にあたっての趣旨説明である。

新学習指導要領の中核に位置づけられた「主体的・対話的で深い学び」は、その数年前から、いわゆる「アクティブ・ラーニング」として各学校、そして各教師によって様々な試み・模索が続けられている。しかし、その解釈は授業者によってまちまちであり、ともすれば生徒に「活動」させるだけの「表面的・形式的」なものになる危惧もある。授業が、授業者と生徒の関係性の中で成り立つ以上、時代の中で授業観が大きく変わったとしても、教師には、生徒の学びを引き出す（従来型の教え込みではない）「誘い」が求められることに変わりはない。

本授業では、「江戸時代の奈良」に関する実践を通して、「主体的・対話的で深い学び」の方法と、そこで教師に求められる役割について考えたい。合わせて、奈良の地域に根差した学習づくりの事例紹介としても本授業を位置づけ、地域の先生方と協議したいと考えている。

公開授業で主眼に置いたのは、2017年3月に告示された次期学習指導要領（以下、新指導要領）において、特にその中核に位置づけられた「主体的・対話的で深い学び」という言葉の定義と、それを達成するための授業方法と教師の役割について、具体的な授業実践をもとに提起することであった。そこでは、生徒の学びを「主体的」「対話的」、そして「深い」ものに導くための手立ての1つとして地域教材の開発と活用に着目した。ただし、実践時点では歴史学習における地域教材の開発と活用が持つ意味について、体系立てて論じる準備ができていなかった。

本稿は、筆者の授業実践に根ざしつつ、新指導要領における地域学習の位置づけと課題、種々の地域学習に関わる実践の成果などをふまえた上で、中学校の歴史学習における地域学習の位置づけと意義、そしてそれを達成するための教材開発と授業方法のあり方について改めて論じる試みである。

2. 新指導要領における「地域学習」の位置づけをめぐって

まず、新指導要領において、「地域学習」はどのように位置づけられているのか、またこの指導要領のもとで、地域教材を用いた歴史学習を展開する際の課題や留意点はどこにあるのかといった点について整理しておきたい。

新指導要領は、中学校社会科歴史的分野の学習内容を以下のように区分している。

A 歴史との対話	B 近世までの日本とアジア	C 近現代の日本と世界
(1) 私たちと歴史	(1) 古代までの日本	(1) 近代の日本と世界
(2) 身近な地域の歴史	(2) 中世の日本	(2) 現代の日本と世界
	(3) 近世の日本	

Aが中学校における歴史学習の導入、および新指導要領全体のねらいでもある課題探究・解決型のテーマ的学習、B・Cがいわゆる「通史」学習である。このうち、本稿の主題とも関わるA(2)「身近な地域の歴史」の内容については以下の通り示されている¹⁾。

課題を追究したり解決したりする活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア、次のような知識及び技能を身に付けること。

(ア) 自らが生活する地域や受け継がれてきた伝統や文化への関心をもって、具体的な事柄との関わりの中で、地域の歴史について調べたり、収集した情報を年表などにまとめたりするなどの技能を身に付けること。

イ、次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。

(ア) 比較や関連、時代的な背景や地域的な環境、歴史と私たちのつながりなどに着目して、地域に残る文化財や諸資料を活用して、身近な地域の歴史的な特徴を多面的・多角的に考察し、表現すること。

新指導要領全体においては、「主体的・対話的で深い学び」を基軸に、①「知識・技能」、②「思考力・判断力・表現力」、③「学びに向かう力・人間力」の3つの資質・能力の柱をベースとした授業構成とカリキュラムマネジメントの方向性が示されている。「身近な地域の歴史」は、生徒自身が主体的に地域の歴史について考察を深め、その内容・結果を適切に表現する技能を身に付ける学習として、新指導要領全体のねらい・方向性の中では、特に②③に関わるものとして位置づけられていると言える。新指導要領において、「身近な地域の歴史」の取り扱いについては特にこう示されている²⁾。

(2) [身近な地域の歴史…藤井] については、内容のB以下 [いわゆる「通史」…藤井] の学習と関わらせて計画的に実施し、地域の特性に応じた時代を取り上げるようにするとともに、人々の生活や生活に根ざした伝統や文化に着目した取扱いを工夫すること。その際、博物館・郷土資料館などの地域の施設の活用や地域の人々の協力も考慮すること。

以上を筆者なりに理解・整理するならば、「身近な地域の歴史」では、いわゆる「通史」と並行する形で、その地域の「特性」が表れやすい時代・テーマを取り上げることが意識されている

と言える。「身近な地域」の学習を通して、探究型学習の「技能」を習得するという、新指導要領全体の方向性の中に位置づけることができるだろう。

この間、探究型の歴史学習のあり方について検討してきた筆者³⁾は、こうした動向について積極的に評価するが、一方で、中学校の歴史学習において「地域」をどう教材化し、授業を展開していくかという点については、歴史研究あるいは歴史教育のあり方をめぐるこれまでの蓄積をもとに、より掘り下げて検討する必要がある。以下、章を改めて検討することとする。

3. 地域学習・地域教材の扱いをめぐる研究動向

(1) 新指導要領との関わりで

中学校の歴史学習における「身近な地域」に関する学習については、現行（2008年3月告示）の指導要領においても位置づけられている⁴⁾。その意味では、前章で検討した新指導要領における「身近な地域の歴史」については、より正確には、新指導要領における資質・能力ベースのカリキュラム・授業構成といった方向性の中で、「技能」の習得という点を前面に出す形で位置づけなおされたと整理することができる。

中学校の歴史学習における、「地域」の教材化と授業実践をめぐるっては、実に多くの研究者・教育者が論を展開している。なかでも現行の指導要領における地域学習の位置づけとその課題に関する六本木健志の研究が非常に示唆的である⁵⁾。六本木は、現行の指導要領における中学校の歴史学習が、小学校における地域学習を前提に位置づけられていることを指摘したうえで、現在の中学校および高等学校の歴史（日本史）学習においては、「地域史」と「中央史」を二項的にとらえる認識が根底にあることを指摘する。その上で、「そのような二項的視点ではなく、列島社会が多様な地域的特質を持った地域の統合として形成され現在に至っているととらえる認識」、および「地域の歴史学習における個別事象の追及そのものが、普遍性を有することへの認識」の育成につなげる学習の必要性を主張する⁶⁾。

六本木の地域学習のねらいとその意義についての指摘に筆者は賛同する。いわゆる「通史（全体史）」と「地域史」は別個のものとして存在しているのではなく、地域の歴史は社会全体の展開・変化の一部を構成するものである。つまり、「通史（全体史）」の中で地域の「特性」に合ったところのみをトピック的に抜き出すのではなく、地域の歴史をみることを通じて、日本の各時代の社会の特質を考察していく。このような視点に立った地域教材の開発と授業方法の構築が重要である。その意味で、地域教材は、身近な存在への興味・関心を広げる素材であると同時に、それぞれの単元において各時代の社会の特質を理解するための素材として開発されるべきである⁷⁾。

(2) 「地域を学ぶ」「歴史を学ぶ」ことの意味をめぐる教育者と研究者の対話

では、地域の教材化を通じた歴史学習、および日々の授業は、何を目指すべきなのか。その点に関わって、「都市」をキーワードに地域を教材化した小・中・高の授業実践に関する共同研究をめぐる、歴史教育者の北尾悟（共同研究の編者でもある）と歴史研究者の鈴木良、塚田孝との「対話」は大変興味深い⁸⁾。

北尾が「子どもの側の生活感覚を土台に、わかりやすい舞台を通して歴史の進歩をとらえさせるという方法も大事ではないか」という思いから、都市という視角を導入した」と、地域の教材化と授業実践のねらいを示したことに対し、鈴木と塚田はその意義を認めつつ、歴史研究の視点か

ら問いを投げかける。鈴木は、都市を授業で扱うことの歴史教育的な意味を、生徒の「生活感覚」に根ざしつつ、都市の歴史的な段階と現状の都市が持つ課題・矛盾を客観的に認識させることに見出す。一方塚田も、歴史的な事象をとらえること、および歴史を教えることの意味を、「歴史全体の大きな流れ」に位置づけて考えること、また現在の自分、あるいは「現在との時間的な距離感」をつかむことに見出す。

こうした問いかけに対し、北尾はこう返答する。少し長くなるが引用する。

子どもたちが生きている都市が歴史的に形成されてきたものであり、したがって、そこに生きて子どもたちの感覚というのもやっぱり歴史的に形成されてきたものである、と。だからそれはそのまま受け入れてそこに授業を乗っけていくというんじゃなくて、むしろ、そういう都市というのは本当にそれでいいのかということ、過去の歴史の中で生徒に考えさせるということも必要ではないか（中略）。ただそこで思うのは、生徒の生活感覚をやっぱり無視はできない。授業の場で教材として授業化していこうとする時に、やっぱり子どもたちが食いついてくるような教材からはいる必要がある、入り口として。入り口としてそこから入りながらも、子どもの生活感覚を相対化するような出口から出す（中略）こういう都市化の方向というのは歴史的にどうやってつくられてきたのか、むしろこれを歴史の中で探るために都市の授業をやるというふうに考えた方がいいのかなと思います⁹⁾。

ここに示されているのは、歴史「研究」と歴史「教育」のポジショナリティの間で苦闘する歴史教育者の姿である。しかし、研究者と教育者との間に横たわる、授業の展開過程をめぐる「温度差」を含みつつ、北尾と鈴木・塚田の間には、明確な共通の土台が見えてくる。それは、「歴史を学ぶとは何か」「地域を学ぶとは何か」という点である。

北尾は、鈴木 of 歴史教育論の現代的意義を以下のように評価している。

鈴木氏は、歴史教育の目標が、事実に立って、自ら考え、合理的に判断できる力を養うことにあり、その実現のために、歴史教育者は歴史教育の土台となる歴史研究を学ぶことがまず必要だとしており、歴史学者の責務はその要請にこたえることであると考えていた¹⁰⁾。

氏が強調されたのは、生徒の歴史意識そのものを鋭くとらえることであり、その背景にある現代社会（世界）のあり方に教員が関心を持っていなければ、結局授業はうまくいかないということだったと思う。また、そうした歴史意識を刺激するような教育内容や教材を構想することを、もっと大切にしなければならなかった¹¹⁾。

ここには、教育（授業）技術や「政策的流行」といったことを超えた、歴史学習に対する確固たる「理念」「信念」がある。地域を教材化し、学習を展開するにあたって、それを学ぶことの意味を授業者が持ち合わせておくことが不可欠である。

4. 授業の実践と考察

(1) 授業の位置づけ

ここからは中等教育学校2年の歴史学習における、地域教材を用いた授業の実践について見て

いきたい。授業で扱ったのは、16世紀末から18世紀（日本のおおまかな時代区分でいうところの戦国末期～近世中期）の社会のあり様を学習する単元の内1コマである。

以下に指導案から抜粋したものを示す。

(1) 学習単元

「16～18世紀の日本—アジアの中の日本と人々の暮らし—」（全10時間）

(2) 単元の学習目標

- ・中世社会から近世社会への移行について理解する。
- ・当該期の日本の対外政策とその変化、および交易の特質をアジア世界、またヨーロッパ世界との関わりの中で理解する。
- ・幕藩体制下における支配の特質と人々の生活の特徴について理解する。

(3) 指導計画

①16～17世紀、アジアの中の日本

- ・ヨーロッパと出会った日本（1時間）
- ・銀で結ばれる世界—海域アジアの中の日本—（1時間）
- ・秀吉はなぜアジア征服の野望を抱いたのか？（1時間）
- ・江戸幕府はなぜ対外政策を転換したのか？—「鎖国」について考える—（1時間）

②江戸幕府の支配のしくみと人々の暮らし

- ・江戸幕府の支配のしくみ（1時間）
- ・江戸時代の村—百姓の暮らし—（1時間）
- ・江戸時代の都市—奈良町の人々の暮らし—（1時間・本時）
- ・人々の暮らしを支える江戸の産業（1時間）

③幕府の支配と社会の変化

- ・幕府を立て直せ！—江戸の諸改革—（1時間）
- ・立ち上がる庶民—一揆と打ちこわし—（1時間）

(4) 本時の学習内容

- ・江戸時代の奈良町の基本知識を理解する。
- ・江戸時代に描かれた絵図から、現代の奈良との比較をする。
- ・江戸時代の都市支配、および住民自治の基本となる町の特徴について理解する。
- ・奈良町の個別町の事例から、江戸時代の町の役割について考察し、理解を深める。

(5) 本時の目標

- ・課題に対して、個人・およびグループで考察・議論することができる。
(関心・意欲・態度)
- ・奈良町を事例に、江戸時代の都市支配と町人の生活の特徴について理解する。
(知識・理解)
- ・江戸時代の奈良町に関する絵図や文字史料を読解し、その特徴をつかむことができる。
(技能)
- ・諸史料を活用しながら、江戸時代の奈良町の支配の特徴と人々の生活について考えを深めることができる。
(思考・判断・表現)

(6) 本時の展開

	学習活動	指導上の留意点 教師からの働きかけ	評価の観点
導入 10分	○昭和30年代の平城宮跡の写真 ○プリント配布 →江戸時代の奈良町の基本情報について、クイズ形式で説明(班で協力)	・生徒を次々指名していきながらテンポよく進める	・授業に臨む姿勢ができてきているか ・班で意見を交わしながらクイズに答える
展開① 15分	○江戸時代の奈良町の絵図を読み解こう ・課題について班で確認する ・個人、および班で絵図を見て「ギモン」を出し合う ・数名(数班)から意見を聞く	・机間巡視をしながら、適宜アドバイスする ・次の展開につながる「ギモン」、ここで答える得る「ギモン」を判断しながら展開する	・班で協働して課題に取り組む ・絵図を読み解き、現代の奈良との比較ができる
展開② 10分	○「南都神鹿角伐之図」を読み解く ・当時の町の役割、奉行所からの法の伝達などについて読み解いていく ○町共同体の基本事項について説明する	・鹿の角切りについての説明 ・木戸門、高札場への着目	・絵図を読み解き、町の特質について理解できる ・江戸時代の町のしくみについて理解する
展開③ 15分	○町掟を読み解く ・中筋町の掟を読み、この町で「大切にしていた」と考えられることを「根拠」となる箇条とともに挙げる ・各班より意見を出し合う	・机間巡視 ・最後に、江戸時代の町掟には町ごとの「個性」もあるが、おおむね似た内容が記されることを補足する	・班で協働して課題に取り組む ・史料を読み解き、町の役割について考察する
展開④ 10分	○奈良町の人々と鹿との関わりを探る ・東向北町の事例から考える ・自分たちが町役人だとして、どのような対応をとるか班で相談する ・いくつかの班から意見を聞く ・当時の実際の対応について説明	・机間巡視 ・興福寺と奉行所の関係へ着目 ・被差別身分の存在への着目 ※本時では、この点を全面的には展開せず	・班で協働して議論する ・当時の事件処理のシステム、町人と鹿との関わりについて理解する
まとめ 5分	○本時の学習内容のふりかえり		・本時の学習内容を自らの言葉でまとめることができる

単元目標・構成からもわかるように、本単元では、中世から近世への時代の移行とそれに伴う社会の変動について、アジア・ヨーロッパ世界との出会い・関わりという対外的側面と、織豊政権から幕藩体制への移行に伴う政治・社会体制の変化という国内的側面の双方から学習することを意図している¹²⁾。中学校の歴史学習における「世界史分野」の扱いは全体的に少ないのが現状であるが、勤務校の社会科では、中等教育学校6年一貫のメリットを活かして、2年次から始まる歴史的分野の学習から「世界史分野」の学習を積極的に取り入れ、3・4年次の学校設定科目「現代史Ⅰ・Ⅱ」へとつながるカリキュラムを設けている¹³⁾。

ここで考察する授業は、本単元の目標のうち後者、つまり日本の近世社会の特質を幕藩体制のしくみと人々の生活の両側面からつかむこと、特に近世日本の都市支配と都市生活の特徴について

て学ぶことを意図したものである。公開授業にあたって、本授業のねらいを以下のように提示した。

周知の通り、近世の日本社会は、村と町を基盤に成り立っていた。本授業では、このうち都市支配と都市住民の生活に焦点を当てる。本授業では、それを考える素材として奈良町にスポットを当てるが、そこには2つの意味を込めている。

1つは、奈良町が持つ歴史性と史料の豊富さである。奈良町は、平城京の「外京」に起源を持ち、中世以降、元興寺の旧境内を中心に諸産業が発展した。近世に入ると、現代に続く「観光地」としての性格も帯び始めた。大規模な空襲の被害も免れたことから、歴史的な景観はもとより、当時の支配や人々の暮らしぶりを今に伝える史料も豊富に残されている。近世の都市支配と人々の生活を考える上で、奈良町は格好の素材となる。

もう1つは、中等教育段階の歴史授業において、地域教材が持つ可能性とそれをもとに授業を構成することの意味を考えるという点である。授業者は、これまでも各時代の「奈良」を素材に授業を展開してきた。また総合学習においても、奈良の現代的課題と未来への展望について学習を展開してきた。グローバルな視点や活動が否応なしに求められる21世紀の社会においても、自分（たち）という存在を一義的に支えているのは、身の回りの「地域」である。

また、生徒にとって身近な地域教材を活用することは、(中略)「深い学び」への「誘い」としても有効であると考えている。

以下、授業の展開に即して、それぞれの段階で生徒が何を学んだのか、またそこから読み取れる生徒の「地域認識」とその深まりに焦点を当てながら考察していく。

(2) 授業の展開と考察

[導入]

「江戸時代の奈良町の基本情報をまとめよう」と題して、写真や絵図、表などいくつかの資料を提示しながら、クイズ形式で進めた。ここで確認したのは、平安遷都後に耕地化が進んだ平城宮跡との対比で、中世以降、外京部分が興福寺や春日大社の門前として都市化していったこと、17世紀末の奈良町の人口（江戸時代を通じて最盛期であったとされる）、18世紀初頭の奈良町の職業構成、江戸時代の奈良町の支配体制などである。

生徒の「地域認識」に関わって、特に興味深いのは、18世紀初頭の奈良町の職業構成について、右の表を提示して空欄を予想させた場面である（空欄には、A：奈良晒関連、B：米屋、C：旅籠・宿屋、D：墨屋が入る）。

「18世紀初めの奈良町で特に多かった職業は何だろう？」という教師の問いかけに対し、生徒からは様々な反応が返ってきたが、そこからは、その生徒自身が自らの生活圏である奈良の町を即自的にどう認識しているかという点がうかがえた。

[A]	126人
[B]	115人
[C]	109人
医師関係	86人
質屋	85人
[D]	38人
陰陽師	38人
茶屋	34人
古手屋	30人
薬種屋	28人
髪結屋	18人
馬借	16人

古川聡子「近世奈良町の都市経済と東大寺復興」より作成

例えば、「お坊さん（僧侶）」や「神主」と答えた生徒は、奈良を「神社仏閣が多い町」として、「旅館」と答えた生徒は、奈良を「観光地」としてそれぞれ認識しているだろうと推察される。また、「筆屋」や「奈良漬屋」、「墨屋」などと答えた生徒は、奈良の伝統産業に関する既存の知識をふまえて予想を立てたと推察される。実践前にはさほど意識化していなかったが、地域教材を用いて学習を進めるにあたって、学習前における生徒の「地域認識」のレベルと内容を把握していくことが、その後の学習による「深まり」を見る上で重要であると言える。なお、奈良の「観光都市化」の契機の一つに、17世紀末の東大寺大仏殿の復興に伴う一大法要があるという点¹⁴⁾を、大仏殿が失われ、雨ざらしとなった大仏を描いた絵図とともに紹介すると、生徒はとても興味を示していた。現在との比較、既存のイメージの揺さぶりという視点で地域の歴史を学ぶとき、生徒の知的関心が惹きつけられると言える。

[展開①]

続いて、天保年間に作成・出版された「和州奈良之図」¹⁵⁾を用いて、江戸時代の奈良町の空間について考察した。各班（1班4～5人）へは、①現在の女子大附属、②現在の近鉄奈良駅、③現在のJR奈良駅がそれぞれ絵図の中ではどの辺りに位置するか考えるという共通の課題と、絵図の中で「不思議だな」「詳しく知りたいな」と思った点を班で自由に出し合うという個別の課題を出した。

各班は、絵図の中から「今と変わらないもの」、例えば猿沢池や春日大社の鳥居などを目印に、現在の奈良の町と対比していく。多くの生徒が近鉄やJRの駅から通学し、なかには毎日自転車や徒歩で奈良町を通過して通学している生徒もいる。絵図を通して、江戸時代に「タイムスリップ」することで、毎日通っていながらも、日頃はほとんど意識することのなかった寺院や道などが、実は江戸時代の絵図にも描かれている、つまり町の空間が江戸時代から連続していることに気づいていくのである。

残念ながら、時間の関係で、共通課題の確認といくつかの補足説明のみで終わってしまったが、こうして、生徒は江戸時代の奈良町に降り立っていくのである¹⁶⁾。そしていよいよ、生徒の学びは江戸時代の奈良町の社会と人々の暮らしぶりへと進んでいく。



国土地理院「古地図コレクション」より引用

[展開②]

次に、奈良町の様子の一場面を描いた「南都神鹿角伐之図」から読み取れる事柄について、各班が話し合った。各班より着目している点をあげてもらい、その疑問を教師がクラス全体に投げ返す形で考察していく。以下にそのやり取りの概略を示す。

班 ①「町の中で鹿の角切りをしていることに驚いた」

教 師「角切りは、17世紀後半に始まったと言われています¹⁷⁾。鹿を捕まえる人、角を切る人が描かれているね。左の方の軒先でその様子を見ている人たちは何をしているのだろう？」

生徒 A「角切りを監視している？」

教 師「監視しているのは誰だろう？」

生徒 B「幕府の人？…奈良奉行所の人！」

班 ②「鹿が逃げ出さないように門を閉じている」

教 師「いいところに気が付いたね。確かに門を閉めておかないと鹿が逃げ出してしまうね。ところで、この門は角切りのときだけ使われていたのだろうか？」

生 徒「…？」

教 師「ここに描かれているのは木戸門といって、実は江戸時代には町の境に門が置かれ、夜間は閉められていたのです。なんでだろう？」

生徒 C「不審者が入ってこないようにするため」

生徒 D「町の安全を守るため」

教 師「江戸時代の都市では、町の人を持ち回りで警備をしたり、人を雇って巡回してもらったりしていました」

(ここで、江戸時代の都市支配・都市生活の基本単位である町〔ちょう〕の説明を行う)

教 師「ところで、絵の右端に看板のようなものが描かれているけれども、これは何だろう？」

生 徒「…？」

(ここで1枚の写真を示す)

教 師「これはどこだろう？」

生徒 E「あっ、あそこや！ 猿沢池の近く！」

教 師「そうそう。三条通りと餅飯殿商店街が交わる場所。この看板みたいなものを高札といいます。ということは、この絵は現在のあの辺りの様子を描いたものだね。ところで、高札は誰が何のために設置したのだろうか？」

生徒 F「町の人？ 迷子とか落とし物のお知らせとか…？」

生徒 G「奉行所？」

教 師「高札は、その町を管轄する奉行所が、法を町の人々に伝達するために設置しました。多くの人が行き交う場所に命令を掲げて、町の人に伝えていました。現在の三条通りも多くの観光客で賑わっているけれども、当時は三条通りが奈良町のメインストリートで、最も人が行き交う場所だったんだね。このほか、より確実に伝達するために、幕府は町ごとに御触を回したりもしていました。町の方ではそれを書き留めて綴じていました。これを触留といいます」

[展開③]

生徒は、奈良町の事例を通じて、江戸時代の都市支配のあり方と都市社会の基本的な成り立ちについて学びを広げていく。また生徒は、江戸時代の奈良町に、現在の奈良の町と社会的にも空間的にも連続している点があることを見出していく。果たしてそこにはどのような人々の姿・暮らしがあったのだろうか。学びは、江戸時代の都市社会に生きた人々の具体的な暮らしへと深まっ

ていく。

[展開②]において、町が独自の町掟を作成して自治を行っていたことを説明したのを受け、ここでは、享和3年(1803)年に中筋町(現在の近鉄奈良駅北側)で定められた町掟を題材に、町の役割と人々の暮らしぶりについて各班で考察した。

[課題]

中筋町で作成された町掟を読んで、この町で「大切にしていたこと」について、その根拠となる箇条とともに考え、班で意見を出し合おう。

- ①御公儀様(将軍様)から仰せ出された定め、ご法度(命令)は、別紙の帳面に記しているの
で、町内の者は皆守ること。万一違反している者がいたら、近所両隣から町の役人へ急いで
知らせること。
- ②どんなことでも、町内で起こった出来事は町の役人によく話し、役人も住民の話をよく聞く
こと。
- ③幕府などへの上納銀や町内の必要経費を住民から集めるときは、立会人を置き、月行事が正
しく集めること。
- ④毎月晦日に、町の年寄・月行事が立ち会って町入用(町の会計)を計算すること。町内で集
金したものは、勘定帳に記入しておくこと。
- ⑤町内の家屋敷を買った者は、その価格の10分の1の額を町に納めること。
- ⑥年寄・月行事は、念入りに町内を見回ること。
- ⑦年寄・月行事は、風が吹いたときはとくに見回りをすること。
- ⑧いろいろな町内での決め事については、町の家持たちが判子を押し、町会所(寄合を行う場
所)で保管しておくこと。

班①「⑥⑦で町内を見回りについて決めている。だから、町内での助け合いを大事にしてい
たと思う」

教師「なるほど、『念入りに』とまで言っているよね。なぜ見回りを大事にしていたんだろ
う? この班では『助け合いのため』と言ってくれました」

班②「町の治安を守ることを大事にしていたんだと思う。町の境には門も置かれていたみた
いだから」

教師「そうだね、治安の維持という点は大事かもしれない。なぜ治安を守ろうとしたのだろ
う?」

班②「不審な人が入って来たりしないように」

班③「商売の邪魔にならないようにするため」

(教師の側から話題を出す)

教師「ところで、④や⑤については、なぜこのようなことを決めているのだろうか?」

班④「④は、町のお金だから管理をしっかりしないといけないってこと」

教師「町の諸々の費用は、町人から集めていました。⑤はどうだろうか?」

班⑤「町の一員になる儀式みたいなもの?」

班⑥「町に住む保証金みたいなもの?」

町掟から、江戸時代の町の自治について、生徒が自ら読み取ることを目指したが、現代語訳(意識)したものとはいえ、既定の文言からその意味を見出す過程は中学生には難度が高かった

かもしれない。

[展開④]¹⁹⁾

最後に、江戸時代の都市生活の場面で起こった問題・課題について、奈良町に暮らす人々の立場から考察し、解決に向けて模索する課題を提示した。ここでは、鹿と人々の暮らしの関係という視点で、以下の事例について各班で考察した。

[事例]²⁰⁾

寛政11年(1799)12月21日、東向北町に住む町人・筆屋弥助が夜外出し、朝方に帰宅したところ、軒先で鹿が死んでいるのを発見した。弥助がその鹿をよく見てみると、どうやら犬に食われたと思われた。

[課題]

あなたが弥助なら、この後どのような対応を取るか？
また、あなたが東向北町の役人(年寄・月行司)なら、町内で起きたこの問題にどのように対応していくか？ グループで話し合っ解決策を考えよう。

現在でも、奈良町の中に迷い込んだ鹿を見かけることが時折あるが、『大和名所図会』(寛政3年[1791]出版)など当時の史料からは、奈良町に暮らす人々にとって、鹿は現在よりも身近な存在であったことがうかがえる。

教師「みんなが弥助の立場ならどうするかな？」

生徒A「こっそりと隣の家に鹿を移す(笑)。朝方だったら、まだみんな起きてないだろうし」

教師「面倒なことに巻き込まれたくないってわけだね(笑)。それはどうして？」

生徒A「奈良の鹿は神の使って言われているから、神聖な鹿を死なせてしまったっていう疑いがかけられたら処罰されるかもしれないから」

生徒B「町の役人の立場だとしても、隣の町に動かすかも。町の責任になるかもしれないから」

教師「確かに、大事な鹿を死なせてしまったことの責任は大きいかもしれないね。ところで、『こっそり動かす(笑)』以外に町の役人がなす術はなかったのかな？」

生徒C「奉行所に報告する」

教師「確かに。町の中で何かあったら、奈良町を管轄している奉行所に届け出るのが良いかもしれない。でもね、実は届け出る先は奉行所ではなくて…」

生徒は、江戸時代の奈良町での日常生活の中で「事件」について、当時の町人の立場に立って頭を悩まし、解決策を考えていく。こうした死鹿の処理について、先行研究の成果をふまえて解説を加えた²¹⁾。ただし、全貌を理解させるのは中学生には難しいため、①町から興福寺の組織(塔頭)へ報告する、②興福寺の役人が町へ派遣され、調べる(検分)。町からは「清メ料」を支払う、③「長吏」と呼ばれる当時の被差別身分の人々が鹿の「片付け」にやって来る、とかみ砕いた表現で要点のみを解説した。鹿と町との関係に興福寺が突如として登場してくることに生徒

は意外な反応を示すとともに、また「死」あるいは「穢れ」という概念に対する当時の人々の（差別を含む）意識の一端に触れた。後者の点は、人権学習の視点からも深める余地があるように思われる。

5. まとめ―「なぜ地域を、なぜ歴史を学ぶのか」という視点から―

以上、本稿では、新指導要領における中学校の「地域学習」をめぐる動向を視野に入れつつ、地域の学習を「通史」の理解へと架橋するための教材開発と授業方法のあり方について、実践を軸に述べてきた。

本稿の実践で提起したのは、現行および新指導要領における「身近な地域」の取り扱いについて、地域の「特性」「独自性」をベースとする「テーマ史的」「トピック的」学習の意義（新指導要領では、資質・能力の育成という視点からより探究型の学習として強調されている）を認めつつ、日々のいわゆる「通史」学習の中で地域の教材を開発し、活用していくことの可能性と意義である。歴史学習における地域学習は、「地域（の良さ）を知る」ためだけのものではなく、地域の歴史を通して社会全体の特質に迫っていけるものである必要がある。そこに「お故郷自慢」にとどまらない、地域で育まれてきた人々の生活を軸に据えて社会の特質とその変化をとらえる豊かな歴史学習の可能性がある。

本稿ではその一例として、江戸時代の奈良町を舞台に、そこで起こった様々な出来事やそこで営まれた人々の暮らしを通して、江戸時代の都市支配と都市社会の一端の理解へとつなげようとするベクトルでの実践を提起した。地域教材の開発と授業展開は、授業者の歴史研究に対するアンテナ次第で無限の可能性を持つ。これからも「奈良」という地域に根差した歴史学習の可能性を探っていきたい。

〔注〕

- 1) 文部科学省『中学校学習指導要領』（2017年3月告示）。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領』（2017年3月告示）。
- 3) 拙稿「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―」（『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13号、2018年）。
- 4) 文部科学省『中学校学習指導要領』（2008年3月告示）。
- 5) 六本木健志「中学校歴史学習における地域教材活用の視点（Ⅰ）―小学校地域学習「開発单元」との連携を踏まえて―」（『教育学部紀要』文教大学、第50集、2016年）。
- 6) 註5 六本木論文 47頁。
- 7) 筆者は、新指導要領で示される「身近な地域の歴史」の学習そのものの意義を否定するわけではない。資質・能力ベースの新たな学びとカリキュラムの構築を見すえ、「探究型」の歴史学習を通じて「社会的な見方・考え方」を育てていくという新指導要領全体の方向性については積極的に評価している。本稿における筆者の力点は、日々のいわゆる「通史」学習において授業者が何を意識し、実践していくべきかという点にある。

- 8) 北尾悟編『都市とは？ 歴史とは？ 小・中・高で学ぶ近世・近代』（部落問題研究所、1999年）。
- 9) 註8 北尾編著 212頁。
- 10) 北尾悟「鈴木良氏の歴史教育論の現代的意義—教育現場からとらえる—」（『歴史科学』大阪歴史科学協議会、229号、2017年）41頁。
- 11) 註10 北尾論文 42頁。
- 12) 中等教育の歴史学習において時代の移行（・転換）期を扱うことの意味とその実践については、註3 拙稿参照。
- 13) 本校社会科のカリキュラムに関する詳細は、落葉典雄・勝山元照・笠井智代・鮫島京一・武田章・中村博之「B 研究内容 第2編 個別教科 第2章 社会科」（『研究紀要』奈良女子大学附属中等教育学校、第43集、2002年）参照。なお、ここで策定されたカリキュラムは、3・4年次における「現代史」・「現代社会」の創設など、当時の指導要領をふまえつつ、時代を「先取り」する側面も持っていた。現行カリキュラムは、このとき策定されたものを骨格としているが、新指導要領で新設される高等学校「歴史総合」「地理総合」「公共」などを位置づけたものへと作成し直す必要がある。
- 14) 古川聡子「近世奈良町の都市経済と東大寺復興」（『ヒストリア』大阪歴史学会、169号、1999年）、同「近世奈良町における都市政策の展開」（『ヒストリア』大阪歴史学会、191号、2004年）。
- 15) 国土地理院「古地図コレクション」（<https://kochizu.gsi.go.jp/>）に掲載されている。
- 16) 註15のサイトでは、古地図をネット上で拡大表示させることができる。例えば、PC教室を使用したり、iPadを渡したりするなど、ICT活用の環境が整っていれば、生徒の考察をさらに深めることができるかもしれない。授業における絵図資料の扱い方については今後も検討していきたい。
- 17) 幡鎌一弘「鹿の角切りと奈良の町」（『研究紀要』奈良県立同和問題関係史料センター、第17号、2012年）。
- 18) 奈良市史編集審議会編『奈良市史 通史三』（吉川弘文館、1988年）に要約が所収されている。
- 19) 当日の公開授業では、進行上、展開④以降を次時に回すことにした。本稿では授業の展開と方法を提示するため、連続したものとして述べることにする。
- 20) ここでの事例と課題は、東向北町（現在の近鉄奈良駅北側）の役人が記した町内諸記録である「万大帳」（正保2年〔1645〕から明治16年〔1883〕までの全10冊）から作成した。なお、この史料は原田伴彦編『日本都市生活史料集成（9） 門前町編』（学習研究社、1977年）に所収されている。
- 21) 水谷友紀「近世奈良町と興福寺—死鹿処理からみた—」（『洛北史学』洛北史学会、第7号、2005年）。

「幼小一貫して育てたい資質・能力」を立ち上げたプロセス — 教育実践における教師の意図を言語化する —

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）

1. 問題と目的

平成 29 年、未来社会を想定し、長期的な観点から子ども達に育成すべき資質・能力が文科省より示され、教育要領・保育指針・学習指導要領等が改訂された。今回の改訂には理論的に新しいと思われる部分もあり、現場の先生方からは、実践にどう落とし込んでいくのか、以下のような点で試行錯誤している話を聞く。

まず、「21 世紀型スキル」を始めとした「非認知能力」「社会情動的スキル」等様々に提示される資質・能力をどのように捉えて、どのような方法でカリキュラム・マネジメントを進めていくのか、教師自身が受けてきた教育とは異なる概念をどのように実践に落とし込んでいくのか、その本質的な理解に悩む先生方が多い。

そして、古くて新しい課題「円滑な幼小接続」である。今回の改訂では子どもの資質・能力を育成することが学校教育の中核となり、「資質・能力」という学校教育を貫く共通言語が示された。しかしその共通言語と、現状の課題とをどのように結び付けていくのか。

よりよい子どもの育ちのために模索し続ける現場において、こうした難問に立ち向かう一つの方法として、本附属幼稚園・小学校において「幼小一貫して育てたい資質・能力」を立ち上げたプロセスについて報告したい。

2. 方法

奈良女子大学附属幼稚園・小学校では、平成 27 年度～平成 30 年度の 4 年間、文部科学省研究開発学校の指定を受け、「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」に取り組んだ。ここでは、幼小一貫して育てたい力を「生活学習力」とし、新しい時代を創る子ども達に必要な力の育成について研究を進めてきた。

研究を進めるにあたり、子ども達の「多様な能力や個性的な才能を引き出す『生活学習力』」という力を、具体的にはどのような力とするのかについて、「カリキュラム委員会」及び「評価委員会」において検討した。その中でも筆者が所属した「評価委員会」において、どのように「生活学習力」の「評価の観点」を立ち上げていったのか、その会議の音声データ及び会議録、メモを分析する。

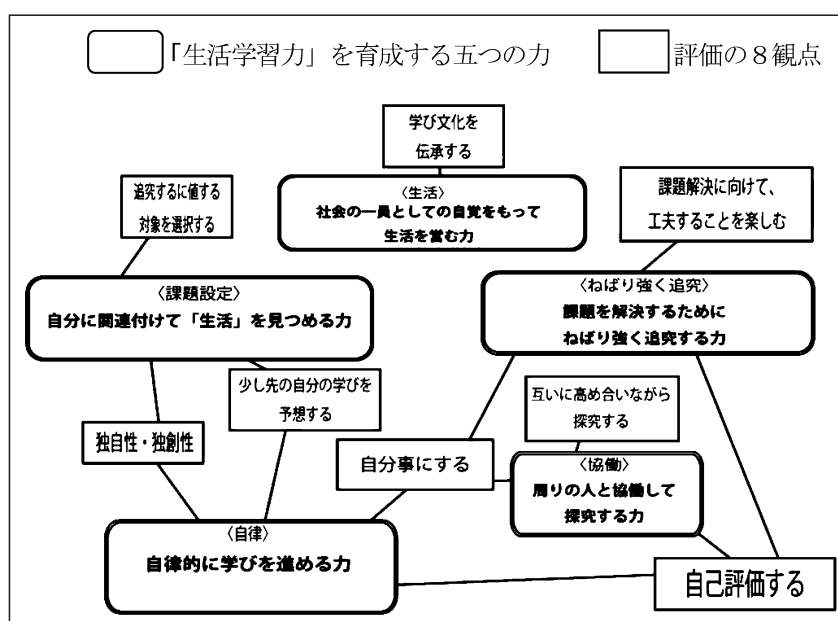
「評価委員会」は小学校教諭 3 名・幼稚園教諭 3 名・大学教員 1 名で構成され、研究 2 年次にあたる平成 28 年度より立ち上がった。本報告では委員会が立ち上がった平成 28 年 4 月から、「評価の観点」の検討が終了した平成 29 年 11 月までを対象期間とし、紙面の都合上、その中でも「評価の観点」の大枠が立ち上がる平成 28 年 8 月の会議までを考察対象とする。

3. 「幼小一貫して育てたい資質・能力」カリキュラム開発の概要

本研究で対象とする文部科学省研究開発学校の指定を受けた研究の概要を以下に抜粋する。

子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小9年間を発達に応じて、初等教育前期（幼3～4歳）－初等教育中期（幼5歳・小1～2年）－初等教育後期（小3～6年）の3期に分ける。②「生活学習力」の育成を目指す「なかよし探究²⁾」の時間を全期に特設する。③この時間は、1) 異年齢活動を積極的に導入し、2) 個と協働の探究を推進する生活経験カリキュラムとして実施する。また実施に当たっては、3) 子ども独自の探究と子ども間相互の探究の双方を可能にする学習の「場」を構成し、4) 「めあて³⁾」と「ふりかえり³⁾」を恒常的に行い、学びの自覚化を促し、自律的な「生活学習力」を育成する。④「生活学習力」について、量的質的变化に着目する評価方法を開発する。

「生活学習力」の「評価の観点」は、教育実践から立ち上げた右図の8観点である。「指導と評価の一体化」を目指し、「生活学習力」の育ちは幼小一貫した「評価の観点表」と、この指標を基にした「評価の観点マップ」で確認する方法を開発した。



(平成30年度研究開発実施報告書¹⁾(要約)より抜粋)

4. 結果と考察

(1) 「生活学習力」における「評価の観点」開発の流れ

評価委員会では月に一度の会議を基本として研究を進めた。ここでは委員会を立ち上げた平成28年4月から「評価の観点」の検討が終了した平成29年11月までの会議内容を示す。

回	実施月	内 容
1	平成28年 4月	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園におけるこれまでの評価の取り組み これまでの研究開発学校で開発した評価 ループリック作成についての議論 本研究開発における評価の在り方について【事例1】
2	5月	<ul style="list-style-type: none"> 日頃の教育実践における評価の観点【事例2】 各教師の日頃の評価の観点の共通性【事例3】 →次回検討課題 子どものみとりや評価について全教員にアンケートを行い、評価の観点を見出す

3	6月	・「生活学習力」アンケート考察
4	7月	・評価の観点（大項目）検討 ・評価の観点をどのように表現するか【事例4】
5	7月	・前回作成した評価の観点分類表の検討【事例5】 ・評価の表現方法検討 ・評価の観点分類表からみえる教育観【事例6】
6	8月	・運営指導委員会の指導を受けて、研究の方向を確認 ・「生活学習力」評価の観点（大項目）の検討【事例7】 ・学習・保育で大切にしていること
7	9月	・評価の観点（大項目）枠組みの整理 ・「生活学習力」アンケート結果の考察
8	11月	・今年度研究の評価及び次年度の研究評価計画について
9	12月	・ループリック試案検討→「ループリック」の表現は不採用
10	平成29年 1月	・評価の観点「学びの源」「着眼点」「独自性・独創性」「学習の見通し」（下位項目）検討
11	2月	・カリキュラムと評価の観点との整合性を検討 ・評価の観点「追究に値する対象を選択する」「独自性・独創性」などの考え方
12	3月	・評価の観点の可視化—子どもの姿での表現を加える ・「学習の見通し」考え方について検討
13	4月	・「自律した学び」（「自分事」「自己評価」他）における評価の観点（下位項目）の検討
14	5月	・「生活学習力」アンケート実施について ・「自律した学び」（「自分事」「自己評価」他）における評価の観点（下位項目）の検討
15	6月	・「自分事」における小学校と幼稚園での捉え方の違い
16	7月	・「協働」（「相互学習」）における評価の観点（下位項目）の検討
17	9月	・「評価の観点表」形式の検討 ・個人の育ちを確認する「評価の観点マップ」の検討 ・カリキュラムと評価の観点との整合性を検討
18	10月	・追跡調査について ・「協働」評価の観点（下位項目）検討
19	11月	・研究会の評価 ・報告書作成について

（2）評価の観点の大枠が立ち上がるまで

①幼稚園での評価と小学校での評価の実際を確認する

【事例1】本研究開発における評価の在り方について（平成28年度第1回評価委員会報告）より抜粋）

- ・この研究で期待されている評価は、「学びを育てる評価」である。
- ・ループリックを単に作成し評価するだけでなく、その結果フィードバックされ、子どもがより育つ評価が期待されている。

Ex.「ふりかえり」によって学びを育てる、教師の抜群のタイミングによる言葉かけ など

今回の研究に必要な評価

A. 「学びを育てる評価」

- ・全教員が、子どもの育てたい姿を共有⇒評価の観点を確認
⇒子どもの発達の中での育ちや評価の観点の変化を確認⇒実際の子どもの姿を示す
 - ☆子どもにどう返していくか、評価の観点を教員で一致させ共有すること
⇒幼小での「生活学習力」についての話し合いを利用する。
 - ・例えば、やればやるほど好きになる「自由研究」における評価は
 - ①「おたずね³⁾」。Ex. 他の子どもが興味をもってくれた、たくさん「おたずね」してくれた。
☆おたずねの深まり、回数などは数値化できるのではないか。
 - ②友達からの評価の声。「面白かった」、「ここが足りなかった」など。
⇒他の子どもの関心につながる。
 - ☆アクティブラーニングであるので、どのように学級を運営していくか、その実践をまとめていくとよい。
 - ⇒どんな評価によって子どもが育っているのか、事例を収集し、まとめるとよいのではないか。
 - ・魚釣り、植物を育てるのと同じ。
 - 常にモニターし見守っている⇒教師がかかわるタイミング及びかかわり方をまとめる。
 - ⇒一つの評価方法となる。
- ### B. ルーブリック作成及びパフォーマンス評価
- ・評価の観点が一致した後、前回の研究ルーブリックをたたき台として作成する。
 - ・エピソード記録を利用する。
 - ・「発想力」など、観点が見えてくるとよい。

「生活学習力」の評価を立ち上げるにあたり、「評価」をどう捉えており、教育の中で何を大切にしているのか、ざっくばらんに話し合った。その中で、幼小どちらも「評価」は結果を点数化するものではなく、「学びを育てる」ものであることが確認された。また、どのように学びを育てているのか、具体的に「おたずね」などの想起しやすい場面での評価について語り合うことで、互いの教育の理解につながった。

また、「事例を収集」「エピソード記録」など、評価を子どもの実際の姿で表現しようとする姿勢が幼小で共有されていることもわかる。

②幼稚園文化と小学校文化の違いを自覚化する

【事例2】日頃の教育実践における評価の観点（「平成28年度第2回評価委員会報告」より抜粋）

A 教諭（小学校）

1. 相互学習の中での子どもによる評価

- ・たくさんのおたずねが出る。
 - ・おたずねとその応答によって、より深くわかったという実感がもてる。
 - ・がんばりを認めてもらえる。
- 着眼の良さ 粘り強い取組の良さ これまでの研究との関連の良さ
プレゼンの分かりやすさ（実物による説明・図表等の使い方・実験や実演など）

B 教諭（幼稚園）

<協働につながる視点>

- ・相手の立場に思いを馳せられている ・相手の状況や心情に気づいて行動している
- ・自分の情動をコントロールしようとしている ・相手を理解したい、理解してもらいたいと思う
- ・共に活動するなかで、役割に気づき、分担しようとする

＜異文化を受容する視点＞

- ・相手との違いを感じ、受け入れる

＜思考・判断・表現の視点＞

→通常保育が大きい為、タイム²⁾も同様に評価

＜安定・自己発揮＞

- ・活動の前提となるため、みとり・援助は重要ではあるが、評価にはあたらぬか？

ここでは、前回話題に上がった具体的な場面において、各々の教師が考える方法で評価のキーワードを抽出した。枠組みを揃えなかったのは、先に観点の枠を決めてしまうことで、教師が意識していない無自覚な評価の観点が落ちてしまうのを避けるためである。

教師は明示されたカリキュラムとは別に、学校文化や教師自身の規範意識などにより無自覚的に子どもを評価していることがある。これらは同じ学校文化の中では文脈が同一なために意識されにくいだが、幼稚園から小学校に就学する際に起こる「小1プロブレム」のように、明示されていないが異なる文化に適応することが難しい子どももいることで起こる問題からもわかるように、各々の学校には明文化されていない文化が存在する。

今回の研究開発では、カリキュラムでは明文化されていない、各々の教師が育てようとしている資質・能力がまさに言語化したい評価なのではないかと考えた。それゆえ、幼稚園文化と小学校文化のように文脈の異なる他者が一方の文化に隠されている評価の観点を読み解いていくことで、無自覚な評価の観点を自覚し言語化していく、つまり、小学校文化の文脈で表現されている評価を幼稚園文化で言語化し意識化することで一般化された言語で表現できるのではないかと考えたのである。

【事例2】では、A教師「たくさんおたずねが出る」ことがどうして評価につながるのか、「着眼の良さ」とは具体的には何で判断しているのか、など、表現された子どもの姿の具体的事例について再度語り合う中で、「生活学習力」の評価キーワードを抽出しようとしている。

【事例3】各教師の日ごろの評価の観点の共通性（「平成28年度第2回評価委員会報告」より抜粋）

○「評価の観点」についての検討

- ・基本的には認める、取り上げることで評価している。
- ・小学校の「めあて」は個か？
 - 当校では個。公立等では学級のめあてが決められていることが多い。
 - 5歳児で協同活動を行う時、「共通のめあて」をもつことが重要となるが、それは相互学習の前段階としては必要なこと。「学習課題」みたいなものか？
 - 小1の最初は「ふりかえり」からはじまる。
 - 「めあて」は、その先の学習の見通し（何をやるのかがわかる）があって、初めてたてられる。
 - 最初は「めあて」がどんどん学習の中で変わっていく。
 - 初等教育前期では融合している。活動しながら振り返り、また新たな「めあて」をもつ。「こうしたい」と言語化していないだけ。

具体的な教育実践を語り合う中で、幼児教育と小学校教育における集団活動における「めあて」の捉えに違いが感じられた。一般的に「めあて」をもつことは重要視されているが、それは具体的にはどのような資質・能力が育つことでもてるようになるのか、何の為に「めあて」をもつことが重要なのか、「めあて」の背景にある資質・能力を教育実践から比較し読み解いていった。

「めあて」という同じ言葉、同じ場面でも、育てたい資質・能力に幼小で違いがあることに、

話している文脈が違うからこそ気づき、何故その違いが生まれるのか、自らの教育実践を振り返り無自覚に評価しているその根拠は何かについて言語化した。そして、この違いは個人によるものなのか、幼稚園文化及び小学校文化として異なるのか、文化は異なっても一貫した評価はありえるのか、などと明らかにするため、全教員にアンケートを取ることで様々な場面について評価の母数を増やし、話し合う中で幼小一貫した評価のキーワードを見出していく可能性を探った。

③幼小一貫して多様な能力や個性的な才能を評価する観点をデザインする

【事例4】評価の観点をどのように表現するか（「平成28年度第4回評価委員会報告」より抜粋）

○表（ループリック風）にすると、到達度評価の勘違いを生むのではないか。

各教師が評価したことの羅列でもよいのではないか。

→これまで、姿勢や態度の評価を行っていない教師にとって、羅列ではわかりにくいこともある。大体の枠組みは示しておく方がよいのではないか。

また、一つの対象に対する子どもの意欲は、例えば「おたずね」を出す子どももいれば、メモを取る姿勢に現れる子どももいる。多様な子どもの姿をどう図に表現するかについては、今後考えていく。

○ループリックとは本来、コンテンツに合わせて内容は変わっていく。

今取り組んでいる「生活学習力」の評価は、どの教科にも通じる態度、興味や関心の評価である。それを幼稚園3歳児から同じ評価の観点で見たいことが、この附属での評価の表現として重要なのではないか。

○年齢や学年で姿を現すべきか。

→附属では、年齢で到達目標があるわけではない。むしろ、同学年の中でもいろいろな子どもがいて、その子どもの光っているところを教師は見つけて評価をしている。だいたいの発達の流れは出てくるが、年齢ありきではないのではないか。

→今後、子どもの姿（エピソード）を集め、分類していくことで見えてくるのではないか。

→当然すぎてこれまで言語化してこなかった部分を、言語化し、表現していくことが必要なのではないか。

○表にし、抽象レベルを上げてしまうと子どもの姿が見えなくなるので、委員会で評価の観点に見られる子どもの姿をどんどん出し合い、レコーダーに録音して記録し、評価している姿をエピソードで埋めていく。

・例えば、興味関心の評価でも、広く興味関心を示す子どももいれば、深く興味関心を示す子ども、具体性、ファンタジー、いろいろある。独創性でも創造性でも、どの方向に行ってもよい、子どもの多様性、個性を認めた上での評価の在り方が示せると良い。

評価のキーワードを見出していく作業と並行して、その評価をどのように表現していくのか、幼小一貫した表現方法を探った。9年間の育ちを紙面で表現するには、どうしても一方向に伸びる図になりがちである。そこを、多様な能力の育成を目指していることが視覚的に現場の先生方に伝わるようにどのように表現するのか、先行研究を参考に検討している。

④評価のキーワードを帰納的に抽出しカテゴリー化する

幼小全教員より、教育実践を振り返り、自由形式で評価の観点を言語化するアンケートを実施し、評価委員会でカテゴリー化した。ここで意識したのは、【事例2】と同様に、言語化された評価だけではなく無自覚に評価を表現している文章からも評価の観点を抽出し、共通部分を探る事であった。

担任している子どもの年齢によって、重点を置いているカテゴリが異なるため、教師ごとに色付けし、子どもの姿も勘案しながらカテゴリ化を図った。すると、言葉は異なっていても評価は同じである項目と、言葉には表れてこないが他の項目を評価するには欠かせない項目、パフォーマンスそのものの評価と資質・能力の評価など、通常多様な子ども達の育ちを支える教育実践の中に存在する複雑に絡み合う教師の評価が見えてきた。これらを、先行研究を参考にし、資質・能力を表現する項目にまとめていった。

【事例5】前回作成した評価の観点分類表の検討（「平成28年度第4回評価委員会報告」より抜粋）

研究 第5回評価委員会 資料
20160726 松田

②課題解決（独自）→「探究」？→学習態度・姿勢の評価
→どのような態度を育成しているか「自律した生活学習力」（仮説5）
Ex. 探る、まとめる、継続する、自立性、主体性、判断・思考・表現

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕

保有する知識・能力・スキル項目	3	2	1
社会参加の意識・生活改善の意識			
生活からの立ち上げ			
生活環境の拡張			
自分事（本質的）			
研究の見通し			
課題の追究対象の絞り込み			
自覚性（自分で発想し行動する意欲）			
好奇心			
独自性			
多様性			
態度			
主体性、元気づけ			

☆ ・「い」学習では、「課題」は学級で同じとなる？
・「めあて」の設定と「課題設定」の能力の違い
・時間的な相違？
・課題は学習に即しており、疑問から生まれるもの、めあては見通しや主体性が中心？
・案での自由選択活動では、「めあて」はもつが、「課題」はもたない。学級で話し合う際には「課題」を設定することもある。

変化の表
縦軸
横軸

②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕

保有する知識・能力・スキル	3	2	1
活動の見通し			
時間の位置づけ			
対象の絞り込み			
具体性			
めあての言語化（学びの自覚化）			
自覚性			
活動の成否や状態の把握			
省察（ふりかえり）			

①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮⑯⑰⑱⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕

⑤言語化した評価と教育実践での感覚との「ずれ」を調整する

【事例6】評価の観点分類表からみえる教育観（「平成28年度第6回評価委員会報告」より抜粋）

- 「自律的生活学習力」における、探究の評価は重なりが多い。
- 子ども同士の評価（子どもが学習を進めるシステムをどのように形作っているか）が重要ではないか。そこを掘り下げられないか。
- 社会参加や公共性にかかわる評価はもう少しあるのではないか。
- 協働的生活学習力が成立する基盤（学級運営？）やシステムがあるのではないか。
→初等教育前期につながる

教育実践において各教師が自覚化している評価の観点をカテゴリ化したものを図で表現することで、自分の教育実践の感覚との「ずれ」が見えてきた。

これは、教育実践においては自覚し言語化しやすい評価の観点と、無自覚に行っており通常は言語化していない評価の観点があることを示している。学校園での「育てたい子どもの姿」のビジョンが一致していることが前提で話を進める中で、複数の教師の言語化した評価のキーワードを持ち寄りカテゴリ化すること、幼稚園文化・小学校文化等異文化をもつ人々で議論し合うこ

とで、自身と他者の間に「育てたい子どもの姿」のイメージの「ずれ」があることに気付く。そしてその「ずれ」を調整しようと他者と対話することにより、「ずれ」の具体を意識化できるようになる。このことによりさらに対話が生まれ、教師の無自覚であった評価の観点が言語化されていく。教師自身も協働し、対話を重ねることで、他者を通して自身を理解していったのである。

⑥評価の観点という研究の一部分を「生活学習力」という全体像から整理する

教育実践から立ち上がってきた多様な「評価の観点」が、「生活学習力」のキーコンピテンシーと整合性がとれているのか、マクロ的な視点に切り替えて整理した。

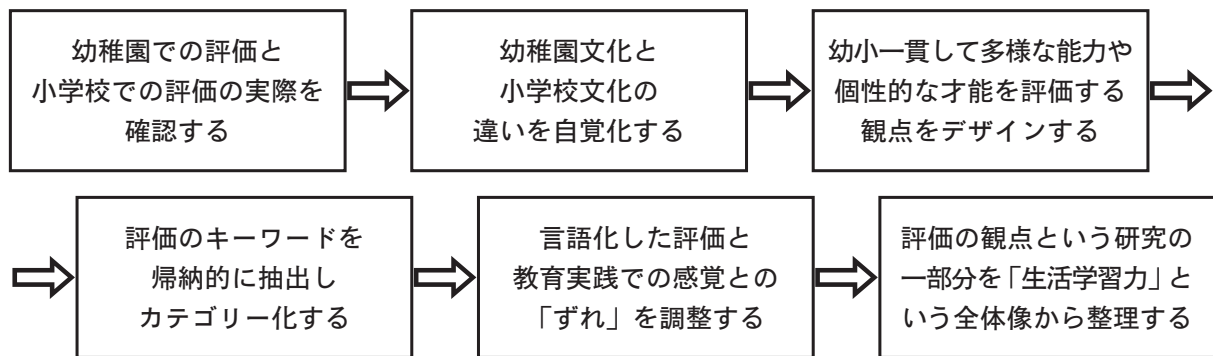
【事例7】「評価の観点」(大項目) 枠組みの整理 (「平成28年度第6回評価委員会報告」より抜粋)
○自覚的に課題を選択する… 「けいこ」でも可。
○着眼点…「何故」という視点 独自性も含む。 これは様々な要素を含み、個々によるものなので、多くのエピソードから語れる。 例えば物事の背景などもここに含まれるのでは。
○研究の見通し→これは自由研究で大きい。汎用性は低い。
○課題の追究対象の絞り込み 「めあて」の具体性につながる。 既習事項との関連など。
○これまでの自分の理解度の把握 力量の自覚 まさに「ふりかえり」にあたるのでは。 ☆「めあて」「ふりかえり」の漠然とした評価ではなく、その中の何を評価するか、を観点として示すと良い。
○生活経験との結びつき 低学年では身近なものに目を向けさせる。 初等教育後期になると、社会事象へのアンテナもはるようになる。 今ならオリンピック、4年生の春は熊本地震から「サバイバル」だった。 「社会の問題を解決したい」という観点は、教科による。
○自分の興味のあること 自らの興味に気づく →「おたずね」にもつながる。
○意欲 主体性 初等教育中期では「意欲」、後期では「課題」。
○持続性 つなぎ
○体験について 「体験の質」というと、イベント的に出かけるだけをイメージさせてしまう。 どのようにこちらの意図する「体験」を表現するかは、今後の宿題として残す。
○調査方法がテーマに合っているか→あってもなくても良い。 →採用せず
○事実と情報の区別→情報をうのみにしない、ということが他の項目でも出るはず。 →採用せず
○行き詰った時の問い直し かなり難しい。 どちらかという、困ったときに人に助けを求められるかどうか、でよい。

→初等教育前期の「生活学習力」または「協働」ではいつてくる。	
○自分の考えをつくる 独自性	→着眼点に含む。
○事実の背景を調べる	→深まっているかどうか、ということ。他の項目へ。

【事例7】では、立ち上がった評価の観点を目の前にし、本当に自分達の教育実践で示したかったのはこの言葉なのか、視点を幾度も切り替えて検討した。しかしこの時点で「評価の観点」を確定してしまうのではなく、ここから再度具体的な子どもの姿を示す「評価の観点」下位項目を作成しながら、一つ一つの「評価の観点」を再検討していった。最終的に8つの「評価の観点」項目が確定されるのは、ここからさらに1年以上かかることとなる。

5. 総合考察

本報告の目的は、幼小一貫して育てたい資質・能力を立ち上げたプロセスを具体的に示し、資質・能力を軸としたカリキュラムへの再編の一つの方法を示すことであった。研究プロセスは以下の図に示す。



この研究プロセスを振り返ることにより、以下の点が明らかになった。

①教育の意図には、自覚して言語化できる意図と無自覚な意図があり、無自覚な教育の意図は他者との対話により言語化することができる

教育には、自らを取り巻く様々な文化や文脈が影響しており、自らの教育実践を振り返るにはその枠組みを自覚する必要があるという前提に立つことが重要である。教育実践で用いる言葉が通じる集団は限定的であるが、用いる一つ一つの言葉が含む意味は多様である。文化や文脈の異なる他者、本報告では特に幼稚園と小学校の教員が対話を繰り返すことにより、無自覚であった自身の教育の意図が自覚化されたり、他者の文脈を通して自分の教育実践を振り返ることで教育実践のもつ意味が再認識されたりすることが大いにあった。

「育てたい資質・能力」とは、何か提示されているものを子どもに当てはめるものではなく、教科横断的に学びを支える力であることをふまえ、自身の教育観を実践から言葉にしていこうと見えてくるのではないだろうか。

②「円滑な幼小接続」

幼児教育と小学校教育は成り立ちからして異なる。当然文化も異なる。その二つの文化を接続するには、単に教育の見える部分だけをつなぎ合わせるだけでは教師も、何より子どもにも負担が大きい。本研究開発学校研究過程では、同じ日本語を用いても、言葉のもつイメージは文化や文脈によって異なることを前提とし、見える子どもの姿や実践から見えない資質・能力を言

語化し、互いの教育実践を尊重しながら相手を理解しようとし、幼小で一貫している資質・能力を見出していったことが、結果的に自らの教育実践をより理解しよりよいものにしていく手立てともなった。

そしてなにより、評価委員会の会議が一回3時間にわたることもめずらしくなかったが、互いの教育を尊重しながら対話を重ね、違いを理解していくことがどれほど面白く楽しい時間であるのか、本報告より感じ取っていただけると幸いである。これは、幼小どちらかの教育方法に合わせようとしていた幼小交流中心時代には考えられないことであった。教師自身がカリキュラム・マネジメントをする主体として、何の為の幼小交流なのか、幼小接続なのか、カリキュラム全体における意味を教師も楽しみながら見出していくことが、「円滑な幼小接続」の先へと導いてくれるのではないか。

本研究開発における評価委員会で議論の中心であったのは、いつも「子ども一人ひとりの学び」であった。研究として求められるのは、有用なデータ、数値で示すエビデンス、そして再現性等である。しかし実際、教育実践において、毎日子どもと向かい合っていると、昨日有効であった手立てが今日も有効とは限らない。子どもは毎日育っていく。Aちゃんに有効だった手立てが同じ場面でBくんにも有効であるとは限らない。

本報告が新しい時代を創る多様な個性豊かな才能をもつ子ども達の資質・能力を育成する教育実践に役立つことを祈念して筆を置きたい。

〔注〕

- 1) 奈良女子大学附属小学校・奈良女子大学附属幼稚園（2019）「文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書（平成30年度第4年次）幼少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だす『生活学習』を育成する教育課程の研究開発」
- 2) 本研究開発においては、異年齢探究活動を設定し、多様な他者との協働的關係を促している。
3歳～5歳「なかよしタイム」 5歳・1年・2年「なかよしひろば」 3年～6年「なかよしラボ」
- 3) 「めあて」「ふりかえり」「おたずね」とは、自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」を支える学習文化の一つである。

参考文献

- ・奈須正裕（2017）『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社。
- ・OECD 教育研究革新センター（2016）『学びのイノベーション』 明石書店。
- ・経済協力開発機構（OECD）編著・ベネッセ教育総合研究所企画・制作（2018）『社会情動的スキル』 明石書店。
- ・中坪史典（2018）『保育を語り合う協働型園内研修のすすめ』中央法規。
- ・三宅なほみ（監訳）、P.グリフィン（編集）、B.マクゴー（編集）、E.ケア（編集）、益川弘如（翻訳）、望月俊男（翻訳）（2014）『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』北大路書房。

「地域志向科目」を受講する学生の地域意識 — 『奈良』女子大学入門「なら学+（プラス）」における調査結果から —

前川 光正（奈良女子大学やまと共創郷育センター）

成瀬 九美（奈良女子大学やまと共創郷育センター、研究院生活環境科学系）

1. はじめに

「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（以下、COC+事業）は、大学が地方公共団体や企業等と協働して、地域人材を養成するために必要な教育カリキュラムを用意し、学生にとって魅力ある就職先を創出する取り組みである。本学は平成 27 年 12 月に COC+事業に採択されたのち、「地域志向科目」の整備に取り組み、平成 31 年度入学生から卒業要件として 1 科目以上を必修化することとなった。

本学は、「奈良女子大学的教養」における問いのひとつとして、「奈良で学ぶことを通じてあなたは世界にどんな貢献ができますか？」を挙げ、「社会的実践に飛び込む」「本物に触れる」「他者と学ぶ、他者から学ぶ、他者を学ぶ」等のアプローチを学生に推奨している。「地域志向科目」を導入するにあたり、これらの問いやアプローチを重視し、地域を知り、地域の課題を発見し、実践に取り組む学習・教育目標を有する科目を全学的に集約して、平成 28、29 年度は 29 科目、平成 30 年度は 32 科目を指定し学生に意識づけた。また、自治体の協力のもと、PBL 型・フィールドワーク型学習の拠点として、県南部の野迫川村、下市町、十津川村にサテライト施設を設置した。

本稿では、「地域志向科目」受講者に実施した地域意識に関するアンケート調査結果を報告する。調査には、大阪市立大学で実施された「地域志向系科目」に関するアンケート調査項目を用いた（平, 2017）。この調査では、学生の地域意識として、「地域が抱える問題の認識」「地域との交流意思」「産学官連携の意思」「地域への興味・関心」「地域への居留意志」の 5 つのカテゴリが見いだされており、「地域志向系科目」の導入後に、1-2 回生を中心に学生の全体的な地域を志向した意識が強まったこと、学生が「産学官連携の意思」「地域への興味・関心」といった直接的な動機から、「地域が抱える問題の認識」と関連する形で「地域志向系科目」を履修していること、「地域への居留意志」は学生の現在の居住地と相関することなどが報告されている。

本調査は、COC+事業の採択後に教養教育科目教養科目群に新規開講した『奈良』女子大学入門と「なら学+（プラス）」の受講生を対象に実施した。『奈良』女子大学入門は、「大学生活入門」¹⁾の講義内容、すなわち、本学の理念や歴史、学生生活に必要な諸情報に、「奈良」に関する内容を加えて平成 30 年度に新規開講した。「キャンパスライフの充実」「奈良で暮らす」「奈良女子大学で学ぶ」「奈良を知る・奈良で就職」の 4 つのテーマから構成し、COC+事業に関連するテーマ「奈良を知る・奈良で就職」では、南都経済研究所から奈良県の経済に関する講義、奈良県庁から雇用政策やまちづくり政策に関する講義、奈良経済同友会会員企業からの講義、県自治体や県企業との共同研究を行う教員からの講義を行った。「なら学+（プラス）」は、「なら学」²⁾に COC+的要素を加えたものである。平成 28 年度に「キャリアデザイン・ゼミナール (C4)」(日本一の奈良を知る)として開講したのち、卒業要件単位に含まれる科目として平成 29

年度に教養科目群として開講した。奈良県の伝統産業や基幹産業を中心に各回のテーマを設定し、県内自治体・企業のゲストスピーカーから奈良の課題や取り組みを学ぶ授業である。今年度は、行政・民間双方からゲストを選出し、異なる立場からの講義を1回の授業に組み込んだ。両科目の今年度の授業内容を資料1にまとめた。

これらの2科目は全回生が受講可能である。本稿では1回生の回答を対象とし、初年次における「地域志向科目」履修が学生の地域意識にもたらす影響を検討することを目的とした。前期『奈良』女子大学入門」受講終了時、後期「なら学+（プラス）」受講開始時、同科目の受講終了時、のそれぞれの時点において、上記の5つのカテゴリのむすびつきを分析し、「奈良」を考える意識の変化を報告する。

2. 方法

(1) 対象科目

『奈良』女子大学入門」(履修登録者 661 名。学部内訳は文学部 213 名、理学部 201 名、生活環境学部 247 名) および「なら学+ (プラス)」(履修登録者 208 名。学部内訳は文学部 94 名、理学部 50 名、生活環境学部 64 名) を調査対象とした。

(2) 調査内容と実施日

平の調査のカテゴリから2項目ずつ、合計10項目を採用して質問紙を作成した。なお、本学で調査を実施するにあたり、地域名を奈良に修正して用いた。表1に質問項目を示した。5件法(当てはまる・どちらかといえば当てはまる・どちらともいえない・どちらかといえば当てはまらない・当てはまらない)で回答を求めた。

授業内に集団調査形式で実施し回収した。回答は無記名とした。『奈良』女子大学入門」では平成30年7月25日(第15回授業)に、「なら学+ (プラス)」では、1回目調査を平成30年10月23日(第4回授業)、2回目調査を平成31年1月22日(第14回授業)に実施した。

(3) 統計処理

回答不備を除いた1回生の回答を対象とした。『奈良』女子大学入門」における調査は278名、「なら学+ (プラス)」における1回目調査は105名、2回目調査は119名を分析対象とした。『奈良』女子大学入門」と「なら学+ (プラス)」の両科目を受講した1回生は117名であった。質問項目ごとに選択肢に対する回答者数割合を求めた。また、質問項目を変数とするクラスター分析(ワード法)を行い、クラスター数を5としてカテゴリの結びつきを確認した。

表1 調査に用いた質問項目

カテゴリと質問項目		略語
I	地域が抱える問題の認識 奈良が現在抱えている問題について理解するようにしている 奈良の将来はどうあるべきかを考えている	現状理解 将来検討
II	地域との交流意思 奈良で行われている地域イベント等に興味をもっている 地域住民と自分自身が交流する機会が重要だと思う	地域情報 交流機会
III	産学連携の意思 奈良の企業との連携を意識した学習・研究を行いたいと思う 奈良の活性化につながるような学習・研究を行いたいと思う	連携意思 活性意思
IV	地域への興味・関心 奈良が好きである 奈良の歴史・伝統や観光地・名所などについて知ろうとしている	地域愛着 知識獲得
V	地域への居住意志 奈良県内で就職・進学する予定である 将来的に奈良に住むつもりである、もしくは住み続ける予定である	就職進学 定住意志

3. 結果

(1) 調査1：『奈良』女子大学入門

第15回授業時に実施した調査結果を図1に示した。5つのカテゴリに対する回答傾向を概観すると、「地域への興味・関心」では、「地域愛着」「知識獲得」の両項目において「当てはまる」または「どちらかといえば当てはまる」と肯定的に回答した学生の割合が70%を超えた。また、「地域が抱える問題の認識」の「現状理解」や、「地域との交流意思」の「地域情報」において、同様に肯定的に回答した学生の割合は60%以上を示した。一方、「地域への居留意志」では、「就職進学」「定留意志」の両項目において、「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」と否定的に回答した学生の割合が50%を超え、また、「どちらともいえない」は約30%を示した。

図2にクラスター構造を示した。「地域が抱える問題の認識」「地域への興味・関心」「地域への居留意志」のカテゴリによって3つのクラスターが作られた。「地域との交流意思」の「地域情報」と「交流機会」は分離した。「地域情報」は独立したクラスターを構成し、「交流機会」は「産学連携の意思」と結びついた。「地域情報」を求める意識と「地域への興味・関心」の意識との近さから、これらは、本学に通い、奈良に暮らし始めた1回生の、生活感に根ざした意識と考えられる。一方、「交流機会」を志向する意識と「産学連携の意思」との近さは、当該授業にお

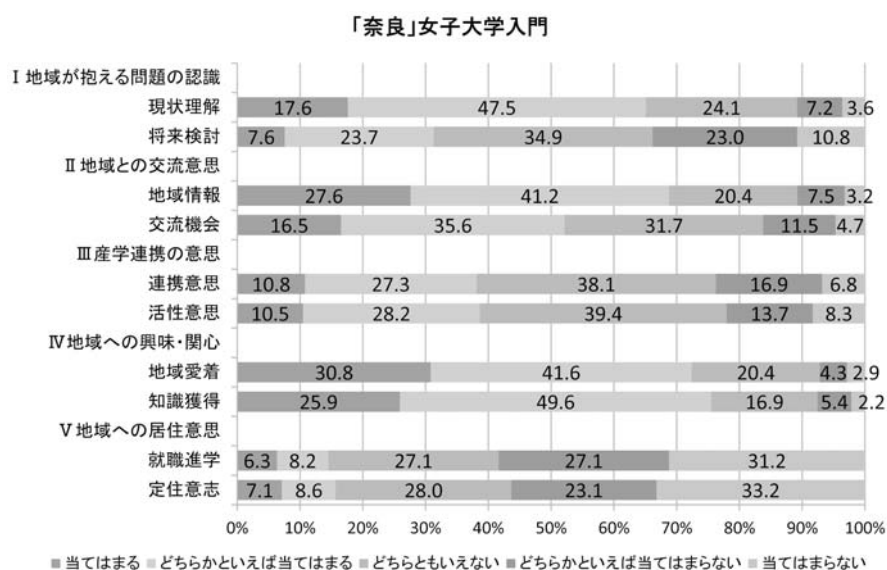


図1 『奈良』女子大学入門（受講終了時）における回答割合

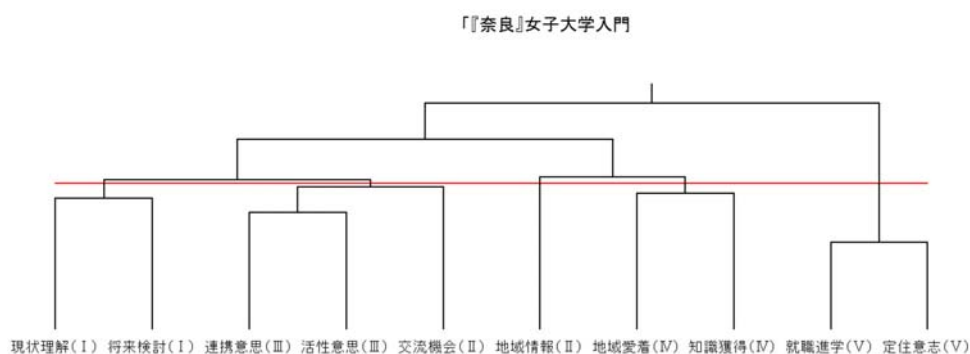


図2 『奈良』女子大学入門（受講終了時）におけるクラスター構造

いて県内からゲストスピーカーを迎え、官民両方の視点から奈良の活性化に関する講義を受けた影響によって形成された、学問や研究を足掛かりとする活性化意識と考えられる。さらに、この意識は、「地域が抱える問題の認識」と結びついており、平の報告と一致する構造を示した。

(2) 調査2：「なら学+（プラス）」

「なら学+（プラス）」における意識調査は受講開始時（第3回）と、受講終了時（第14回）に実施した。両調査の結果を図3に示した。

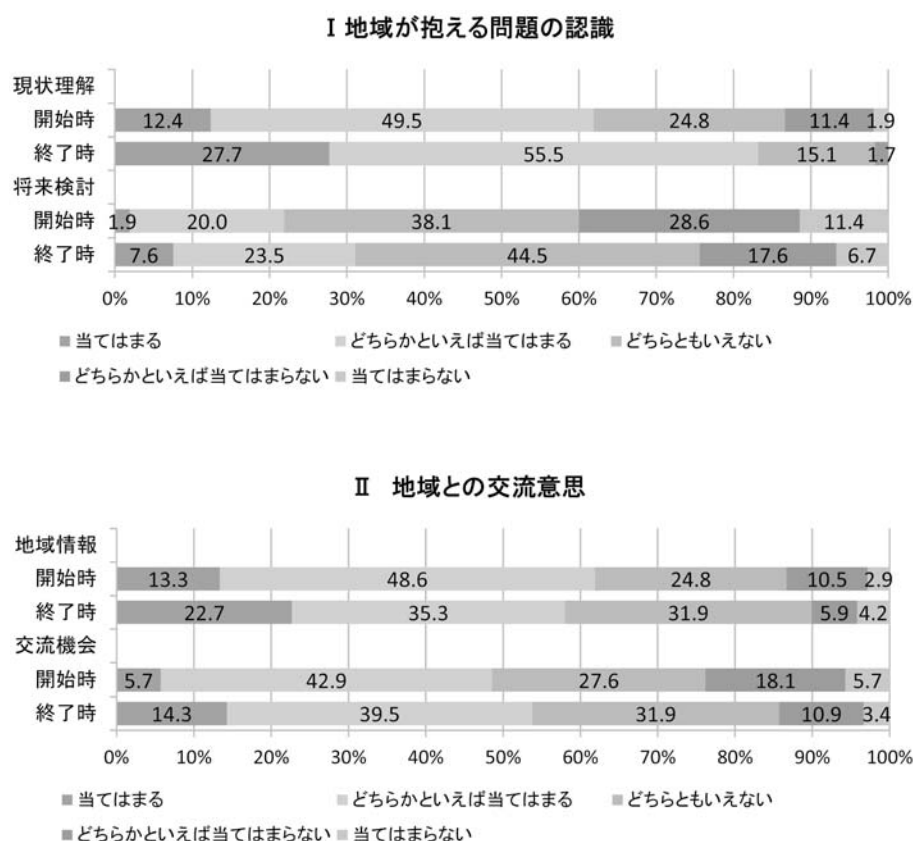
「地域が抱える問題の認識」の「現状理解」に対する肯定的回答は、受講開始時に既に60%と比較的高い割合を示していたが、受講終了後に「当てはまる」が15.3%、「どちらかといえば当てはまる」が6%増加して、肯定的回答は80%を超えた。

「地域との交流意思」に対して、受講終了時に「当てはまる」と回答した学生の割合が10%程度増加したが、回答傾向の顕著な変化は認められなかった。

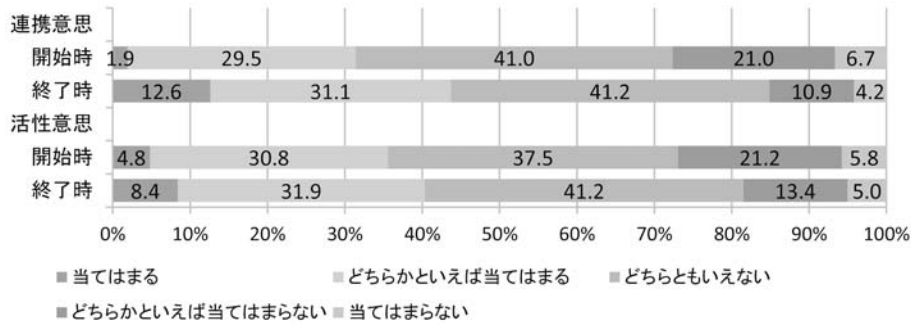
「産学連携の意思」に対して、受講開始時、終了時ともに、約40%が「どちらともいえない」と回答した。

「地域への興味・関心」に対する肯定的回答の割合は、5つのカテゴリのなかで最も高く、70%を占めた。受講終了時に、「当てはまる」と積極的な回答を示した学生の割合が、受講開始時と比較して、「知識獲得」では16.1%、「地域愛着」では10%増加した。

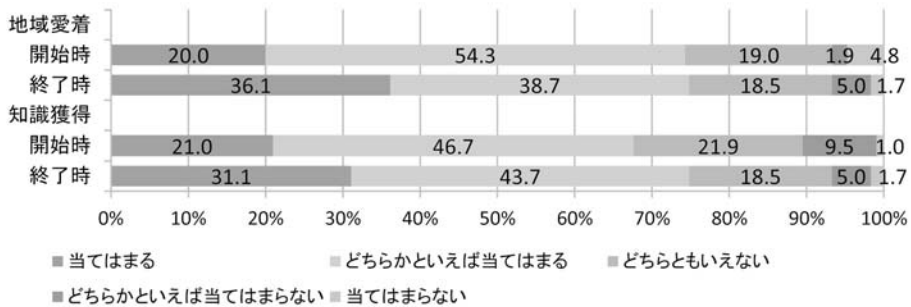
「地域への居留意志」に対して、受講終了時に「定留意志」における「当てはまらない」の回答者の割合が若干減少する傾向を示したが、顕著な変化は認められなかった。



Ⅲ 産学連携の意思



Ⅳ 地域への興味・興味



Ⅴ 地域への居留意志

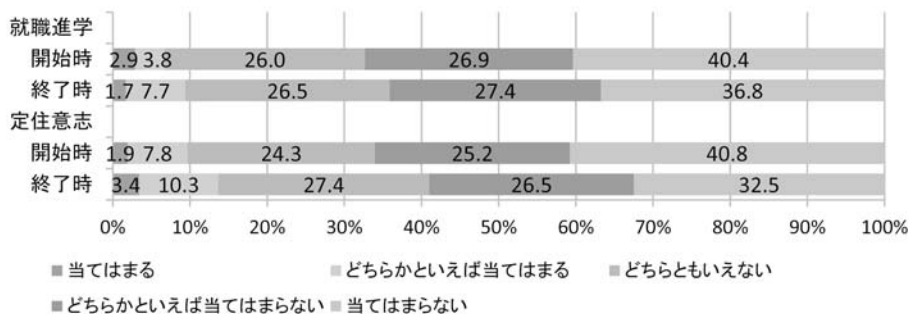


図3 「なら学+（プラス）」における回答割合（受講開始時と終了時の比較）

図4に受講開始時のクラスター構造を示した。「『奈良』女子大学入門」終了時と比較した場合、「地域との交流意思」以外の、「地域が抱える問題の認識」「産学連携の意思」「地域への興味・関心」も分離し、構造が複雑になった。

「将来検討」「活性意思」「連携意思」「交流機会」によって作られた最も大きなクラスターは「地域愛着」の意識と結びつき、「地域情報」と「知識獲得」によって作られたクラスターは「現状理解」と結びついた。本授業の概要や趣旨は後期ガイダンス等を通じて学生に事前に周知されており、また、当該授業受講生の約80%が「『奈良』女子大学入門」を受講していた。このことから、前者は、「奈良が好き」という気持ちをもとに、まだ漠然としているが活性化を志向する意識の集合体であり、後者は、ゲストスピーカーからの講義をより深い地域情報として享受し、「奈良」の現状を詳しく知って理解したいという意識と解釈できるだろう。これらが受講の動機となって、学生たちが、生活拠点となった「奈良」に対して具体的に考え始めたと考えられる。

図5に受講終了時のクラスター構造を示した。「地域への居留意志」のカテゴリは、受講開始

時と同様に独立したクラスターを作った。受講開始時にみられた大きなクラスターは分離し、「産学連携の意思」と、「将来検討」および「交流機会」が、それぞれのクラスターを作った。当該授業において多様なゲストスピーカーから講義を受けたことによって、学外の他者と連携し、直接的交流を持つ意味が整理されたと考えられる。一方、受講開始時に既に形成されていた、「奈良」を知りたいという動機（「地域情報」「知識獲得」）は「地域愛着」とともにひとつのクラスターを作り、「現状理解」のクラスターと結びついた。

以上のように、「なら学+（プラス）」におけるクラスター構造には、「地域が抱える問題の認識」における、「現状理解」と「将来検討」の項目が分かれる特徴がある。

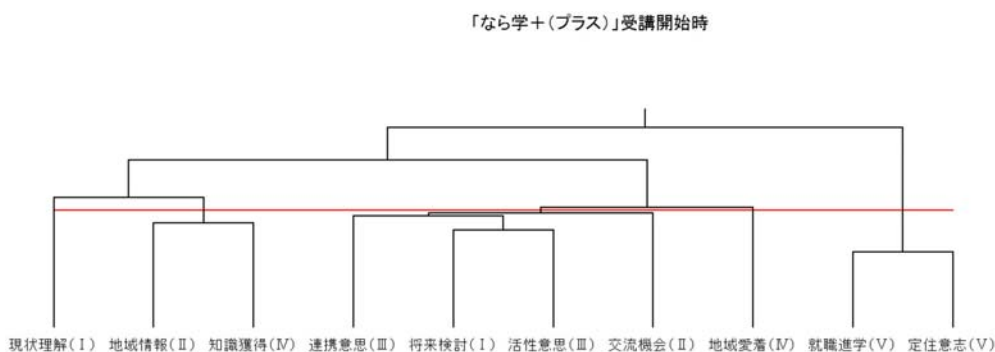


図4 「なら学+（プラス）」におけるクラスター構造（受講開始時）

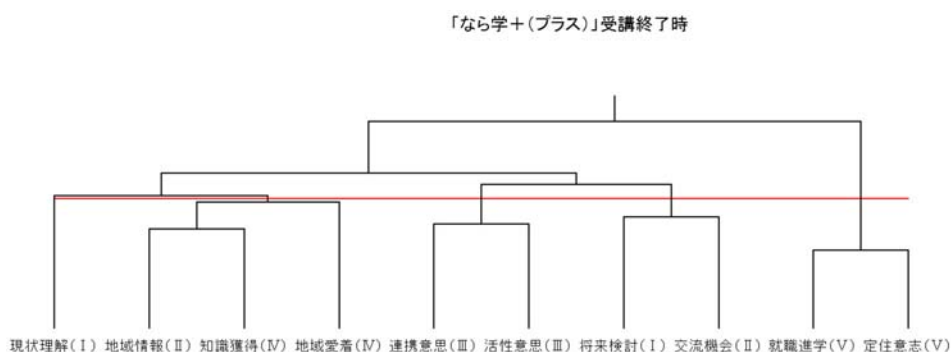


図5 「なら学+（プラス）」におけるクラスター構造（受講終了時）

4. まとめ

本稿では、COC+事業の採択後に教養教育科目教養科目群に新規開講した『奈良』女子大学入門と「なら学+（プラス）」の受講生を対象に実施した調査結果から、初年時における「地域志向科目」履修が学生の地域意識にもたらす影響を分析した。

まず、前期に開講した『奈良』女子大学入門の終了時において、学生の「地域への興味・関心」は高く、同時に、奈良の「現状理解」や、地域イベント等の「地域情報」収集の意識も高い状態となった。本学で学び始めた学生のスタートアップ科目として位置づけてきた「大学生生活入門」に、COC+事業に関連するテーマを加えて新規に開講した効果と考えられる。さらに、伝統（地場）産業や現代産業など、各領域のゲストスピーカーから講義を受けて、そのテーマを深く掘り下げる「なら学+（プラス）」の開講によって、「地域への興味・関心」が一段と高まった。

「なら学+（プラス）」の運営において、単に座学に留めない工夫として、授業者は毎回のテーマに対して、①学生の興味や疑問を事前にゲストスピーカーに伝える、②授業後の感想をゲストスピーカーにフィードバックする、③ゲストスピーカーからのコメントや補足説明を学生に伝える、の手順を踏み、双方向性と連続性のある授業を心がけた。また、最終レポートとして、「奈良への提案」を課し、プランニングを通じて、各自の地域への関与意識の具現化を図った。さらに、最終授業回には、野迫川村、下市町、十津川村に設置したサテライトを拠点として開講しているPBL型科目を受講し、現地住民や自治体職員とともに活動する学生が、自分たちの活動内容を発表する時間を設けた。「なら学+（プラス）」のクラスター構造には、「地域が抱える問題の認識」の「現状理解」と「将来検討」の項目が分かれる点に特徴があった。上述した授業構成によって、自分自身も生活者の一人となった「奈良」への愛着を基盤として、情報や知識を収集して、〈いま〉の問題を考えようとする視点と、大学で学ぶ学生として「奈良」の先人たちとともに学問を通じて、〈これから〉を考えようとする視点があることへの気づきが促され、地域活性化に向けた視点が多面的・多角的になったのではないだろうか。

本学は、「地域志向科目」のカリキュラム整備の方略として、地域を知り、地域の課題を発見し、実践に取り組む学習・教育目標を有する科目を全学的に集約することによって学生の地方創生の意識づけを図った。本調査の結果から、『奈良』女子大学入門」と「なら学+（プラス）」は、「地域志向科目」の核として機能することが確認でき、初年次において、地域を知り、地域に学ぶ「地域志向科目」の体制は整備されたといえる。しかしながら、「産学連携の意思」に対して、「なら学+（プラス）」の受講開始時、終了時ともに、約40%が「どちらともいえない」と回答している。1回生終了時に高まった、地域の現状を理解しようとする意識や興味・関心を、次の学びにどのように展開するかという問題、例えば、学生たちが所属する学部・学科の専門教育に行政・県内企業が協働したプログラムを取り入れることが可能であるか、また、奈良の企業との共同研究を視野に入れた学習のありようについては、引き続き検討することが必要であろう。

また、「地域への居留意志」に対する意識は、他の4つのカテゴリと異なる回答傾向を示した。大阪市立大学の調査では、「地域への居留意志」が、学生の現在の居住地との関連が強い結果を示したことから、「地域志向系科目の導入が、地域への直接的な人材の定着には結びつきにくい」ことが指摘されている。学生の「地域への居留意志」を育むためには異なるアプローチも併用する必要がある。今後、若者の地域への定着を進めるにあたり、「なぜ、若者が奈良に住みたくないのか」、「県内企業、行政をも含めた地域の若者の受け手側にかかる課題とは何か」といった新たな観点を含めて検討することが必要となろう。

〔注〕

- 1) 「大学生活入門」は平成22年度から平成29年度まで教養教育科目教養科目群に開講された。
- 2) 「なら学」は、奈良の文化と社会、奈良の歴史等について様々な角度から学問的に紹介し、講じる授業科目である。COC+事業採択後に文学部専門教育科目から教養教育科目教養科目群に位置づけた。

引用文献

平知宏（2017） 大阪市立大学における「地域志向系科目」導入に伴う、学生意識の在り方. 大阪市立大学『大学教育』, 15(1), 1-9.

資料1 平成30年度『奈良』女子大学入門、「なら学+（プラス）」の授業内容

『奈良』女子大学入門

	4つのテーマ	授業内容	担当教員（ゲスト講師）
1回	全体	ガイダンス	理事・副学長
2回	[テーマ1] キャンパスライフの充実	キャンパスにおけるカルト	大阪大学キャンパスライフ健康支援センター
5回		からだの健康	保健管理センター長
7回		こころの健康	学生相談室カウンセラー
6回	[テーマ2] 奈良で暮らす	奈良女子大学の歴史	理学部教授
10回		生活の安全（防犯、薬物等）	奈良警察署 生活安全課
3回	[テーマ3] 奈良女子大学で学ぶ	奈良女子大学が目指すもの	学長
4回		男女共同参画社会に向けて	男女共同参画推進副機構長
8回		奈良女子大学の学部	文学部長・理学部長・生活環境学部長
9回	[テーマ4] 奈良を知る・奈良で就職	COC+事業について	やまと共創郷育センター
11回		奈良県の経済	南都経済研究所
12回		奈良県の動向	奈良県 雇用政策課・県土マネジメント部
13回		奈良県企業との共同研究	理事（研究・情報担当）
14回		奈良で就職①	学生生活課 就職係
15回		奈良で就職②	奈良経済同友会企業2社

「なら学+（プラス）」

	授業内容	担当教員（ゲスト講師）
1回	ガイダンス	やまと共創郷育センター（成瀬・前川）
2回	奈良でのコンテンツツーリズムを考える	奈良県立大学【COC+参加校】
3回	観光産業への理解を深め、課題を探る	奈良市観光協会&飛鳥観光協会
4回	女性の起業やワーク&ライフプランを考える	奈良県女性活躍推進課 & (株)Table a Cloth
5回	生活福祉（地域で暮らす）を考える	奈良佐保短期大学【COC+協力校】
6回	地域福祉（地域で暮らす）を考える	奈良県社会福祉協議会&（社福）功有会
7回	モノづくりを通じての地方創生	奈良工業高等専門学校【COC+参加校】
8回	伝統産業（林業）の理解と課題を探る	奈良県森林技術センター & (株)イムラ
9回	産学連携と地場産業（靴下）の理解と課題を探る	奈良女子大学 & (株)キタイ
10回	伝統産業（製薬）の理解と課題を探る	奈良県薬事研究センター & 田村薬品工業(株)
11回	地域社会における技術者の役割	奈良工業高等専門学校【COC++参加校】
12回	奈良の現代産業に聞く	(株)ATO UN & DMG森精機(株)
13回	柿（奈良特産）を通じたマーケティングを考える	奈良県農林部 & (株)マックス
14回	地方自治体の役割・課題を探る	奈良県地域振興部 & 下市町
15回	学生による地域活動発表と地方創生にかかる講演	本学学生2グループ & 南都経済研究所

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

取り尽くし法と区分求積法

— リベラルアーツの涵養を目指した高校微分積分の再考 —

川口 慎二（奈良女子大学附属中等教育学校）

宮林 謙吉（奈良女子大学大学院自然科学系）

1. はじめに

現在の高校数学で取り扱う微分積分は、ニュートンやライプニッツによって確立された現代的な概念と記法に基づいたものであり、それを用いて問題を解く能力を生徒に身につけさせることが教育の目標として必須であることは言を俟たない。しかしながら、現代的な微分積分の根幹にある無限小の概念はおろか、デカルトが直交座標系を確立するはるか以前のアルキメデスの時代から微分積分に該当する命題への取り組みは存在し、はさみうちの原理や背理法の高度版である二重帰謬法などを駆使して解決を図っている。現代の微分積分を知っているものからすると、解答に達するまでにかかる手数が相当に多くてまだるっこしい感じがするが、あえてそれをレビューして、現代的な微分積分による解法と比較することにより、学問が進歩するということは、より幅広い問題に対して、より一般的で簡単に解を得ることを可能にする体系が出来上がっていくことである、という観点への気づきを惹起する試みとなすことができる。授業内容に関する詳細な記述は参考文献[1]にあり、これをもとに高大を接続するリベラルアーツの一角をなすものとして検討と評価を行った。

2. アルキメデスの求積法

アルキメデスによる求積法については、参考文献 [2], [3] に詳細な記述がある。アルキメデスの数学を概観する以前に、エウドクソスの業績について触れるべきである。エウドクソスは古代ギリシアにおける数学者かつ医学者かつ天文学者であった。その数学における貢献としては「比例論」と「取り尽くし法」が挙げられ、数とその法則についてのみならず、長さ、面積、体積など連続的に変化する量に注目しているものが特徴的である。

この時代の面積や体積に関する論証には「帰謬法」と「取り尽くし法」が多用されている。ここではそれぞれの図形に特有な技法および表現が使用されているが、それらを現代的な表記で書き直してみると、複数の命題に共通する議論を一般的な形式に統一して比較することが可能になり、論証方法の特質をより明快にできる。「取り尽くし法」はエウドクソス、ユークリッド、アルキメデスと3代にわたり漸次洗練が進んだが、いずれも無限を回避し、有限の立場で論証することを狙っていた。

アルキメデスは、「放物線のすべての切片は、同じ底辺と高さをもつ三角形を3分の1だけ超過する」という命題について、3通りの方法で議論しており、これを題材として用いる。アルキメデスは、図形は密度に関して均質なものとした上で、3つの仮定をしている。①線分はその長さに比例した質量を持つ。②平面図形はその面積に比例した質量を持つ。③立体はその体積に比例した質量を持つ。その上で、図形をある一点で支えると水平に静止した状態で支えることができるとき、その点をその図形の重心と定義する。その上で、第一の方法として、放物線の切片と

三角形の切り口にできる直線を（仮想）天秤で釣り合わせるにより面積を比較する方法を、著書『方法』に記している。第二の方法は、第一の方法と同様に天秤を利用するが、幅がゼロである直線を天秤にかけるのではなく、幅をもつ台形の小切片を天秤にかけ、放物線の切片の面積が三角形の3分の1より大きくもなく、小さくもないことを二重帰謬法（帰謬法を2回用いる論法）により示すもので、『放物線の求積』に記されている。第三の方法では、釣り合いの定理を利用することを廃し、放物線を三角形の和により近似する手法が用いられている。この近似は面積が等比数列になる三角形によるもので、これが「取り尽くし法」とよばれる手法であり、まさに小三角形の面積で「取り尽くし」ていくものである。以上の放物線の切片の面積に関するアルキメデスの論法について、[3] では以下のように整理されている。

【方法1】	『方法』命題1	仮想天秤＋無限小	
【方法2】	『放物線の求積』命題4-17	仮想天秤＋二重帰謬法	無限小を排除
【方法3】	『放物線の求積』命題18-24	級数の和＋二重帰謬法	天秤と無限小を排除

3. 授業の概要（数学科指導案）

■実施概要

テ　　マ	取り尽くし法と区分求積法
日　　時	平成24年11月22日（木）
場　　所	6年C組 普通教室
授　業　者	川口 慎二
学　　級	6年C組数学特論Ⅱ選択者（男子17名、女子8名、合計25名）
本時の目標	積分の学習において扱った区分求積法の考え方をさらに深く理解するために、積分概念が発展していく経過を概観する。特に「取り尽くし法」に焦点を当て、具体的な求積方法を理解することに加えて、概念発展の背景にある無限に対する思想的なスタンスや論法の共通点、相違点について考察、議論する。

■題材観

定積分を学習する際、区分求積法の考え方は求積問題に対する明確なイメージを生徒に与え、生徒は細かく分割された長方形を頭の中でどんどん細かくしていくことにより、積分が曲線で囲まれた部分の面積を表していることを直感的に理解する。この考え方を触発するものになったのはエウドクソスやアルキメデスの「取り尽くし法」であるといわれている。当時の議論は極限操作を避け、二重帰謬法と呼ばれる論法が用いられている。しかし、エウドクソスは、求積問題の対象となる図形や立体をどこまでも細かく分割できるという「可能無限」の概念を数学に持ち込み、これがやがて極限という概念につながっていく。また、アルキメデスは求積問題に重心という力学的視点を取り入れている。このような先人の思考に触れ、積分の概念形成にどのような影響を与えたのかを考えることにより、「面積とは？」、「無限とは？」というように次なる問いを見つけ思索が広がる機会とできないだろうか。本授業のような題材を扱うためには、数学のみならず、歴史、哲学、物理など学問の枠を超えた理解が必要になる。さらに、計算や処理だけではなく、資料を読解し他者の意見を聞き、自ら思考して結論を構成することが求められる。このような過程を経て概念の獲得をする機会を持つことが「リベラルアーツ」の涵養に大きく資するものと考えられる。

■単元の指導計画

全6時間

- (1) 区分求積法について復習し、アルキメデスの求積方法について理解する。…………… 3時間
- (2) アルキメデスや取り尽くし法に関する記述をもとに、区分求積法との共通点や相違点について考察する。…………… 1時間 (本時)
- (3) アルキメデス以後の求積方法の発展について概説する。…………… 2時間

■授業展開

(※：生徒の反応、○教師の発問など、●教師の支援、☆評価の観点、★リベラルアーツの観点)

	学 習 活 動	指導上の留意点	評価の観点
導 入	○前時に紹介した ①『方法』命題1での議論 天秤の発想+無限小 ②『放物線の求積』前半での議論 天秤の発想+二重帰謬法 を振り返る。	●②における「二重帰謬法」について振り返る。 ●厳密な議論を行うよりは、「無限に細かくする」という操作を避けて議論している点に気付かせたい。	
考 察 ①	○「ここまでで紹介した2つの方法について検討してみることにしよう。次の2つの点から考えてみる。 (1) 2つの方法を比較して共通点と相違点を挙げてみよう。 (2) 2つの方法と区分求積法の考え方を比較して、共通点と相違点を挙げてみよう。」 ○「次に、グループで議論してみよう。」 ○「各グループでの議論の様子をみんなに紹介してください。」	●個人で考察を行い、ワークシートにメモさせる。 ●個人の意見を披露しあい、賛同できる部分や納得できない部分について議論を行う。 ●全体で議論の様子を共有する。他のグループの意見として参考になるものについてメモを取るよう指示する。	☆自分の考えを相手に説明し、議論に参加することができる。 (数学的な技能) ★無限に小三角形を埋めていくという「可能無限」の考え方が出現していることを把握する。
考 察 ②	○「このような2つの議論に対して、アルキメデスは証明としての資格を与えていません。なぜでしょうか。」	●アルキメデスの記述から、当時の数学の特性をつかみ、第3の議論へと繋げていく。	
ま と め	○①と②の方法において、考えられる問題点を挙げ、全体で議論をする。 ○問題点を克服しようとした方法③ ③『放物線の求積』後半での議論 数列の和+二重帰謬法 を次回考えることを予告する。	●天秤を用いた力学的発想が幾何学的な証明とは受け取られていなかったことから、面積を計算する行為を再考させたい。	

4. 担当教員による考察

生徒の反応を見ると、「積分がいかに有用かを知った」、「極限をとるということが本質であると知った」、「区分求積法の意味と役に立つことがよくわかった」、「天秤の発想が新鮮だった」、

「極限をとることの定義がうまくできていることが改めて実感できた」など学習した内容を再評価するものと、「公式や計算だけではない」、「哲学みたいな数学だ」、「厳密な証明の難しさを改めて実感した」、「実は無限こそが数学を大きく発展させた」、「数学とは今回のようなものをいうべきだと思う」などという数学観の変容を記述したものがあつた。このような授業を行うことにより、学習した内容の意味付けが行われ、内容の理解の深化はもとより、数学観の変容という効果があることが確認できた。

(川口慎二)

5. 大学教員による考察

受験対策に特化しすぎた学習では、公式や定理を暗記していて、それらを出題された問題に当てはめる方法をいかに速く見つけて解を導くか、という偏ったスキルを磨くことに終始してしまうことがある。答や解き方が確立した課題に取り組むことを求められているうちはそれでも通用するが、未知の問題、未解決の課題に取り組むには、答に近づく筋道を複数模索することが必要になる。そのとき、何が不動の第一原理であり、そこから導き出される公理や定理は何か、ということと同定して、思考のよりどころを選ぶ力が非常に重要になる。選択された課題では、現代的には二次式 $y=ax^2+bx+c$ と一次式 $y=px+q$ を連立させ、判別式によって5つの定数がとり得る領域を制限する関係式を条件とした上で、二つの実数解を積分区間の下限と上限とし、二次式と一次式の差で表される関数を定積分すれば証明できる。あえて、天秤の釣り合いの原理や二重帰謬法、はさみうちの原理と等比級数の収束に基づく証明をレビューして現代的なアプローチと比較することを通して、現在の高校数学で学ぶ微分積分が、より幅広い問題に対して、より一般的で簡単に解を得ることを可能にする体系となっていることに気づかせる取り組みになっていると考えられる。学問の進歩とはそのような様相を呈するものだと認識して、生徒各人がそれぞれ真剣に取り組みたいと思える課題の発見へ進んでもらいたいと願ってやまない。(宮林謙吉)

参考文献

- [1] 川口慎二「数学教育における古典教材の有効性に関する考察ーリベラルアーツの涵養を指してー」, 奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要 第55集(2014) p.82~116
- [2] 伊達文治, 「アルキメデスの数学」, 森北出版
- [3] 林栄治, 斎藤憲, 「天秤の魔術師 アルキメデスの数学」, 共立出版

高等学校生物教育における直接体験型生態学教育の重要性

矢野 幸洋 (元・奈良女子大学附属中等教育学校)

瀬戸 繭美 (奈良女子大学大学院自然科学系)

1. はじめに

本稿は奈良女子大学教員と奈良女子大学附属中等教育学校教員の連携研究推進事業の一環として行った教育研究報告である。ここでは附属中等教育学校で行われた「アオコについて考える」(矢野幸洋教員)の報告を通し、奈良女子大学から瀬戸が、高等学校における直接体験型生態学教育の重要性について述べる。

2. 生態学教育における直接体験の必要性

平成21年の高等学校学習指導要領改訂により、基礎的な科学的素養を幅広く養うための科目として「物理基礎」「化学基礎」「生物基礎」「地学基礎」が開設された。この際、「生物基礎」の柱の一つとして取り上げられたのが生態学教育であり、高校生の大部分が生態学の内容を学ぶこととなった。しかしながら生態学を教科書の上でのみ高校生に理解させることは困難であり、実体験を伴う授業を提供することの重要性が指摘されている(西脇ら、2016)。高校生の生物教科書内容に対する興味度と重要性の認知度について実態調査した研究では、高校生は「生物の体内環境」に関するアレルギーや免疫など自分自身に関連する用語については強い関心を示すが、「生態系とその保全」に関する直接体験が難しい学習内容については興味や重要性の認知度が低いことが示された(冬木ら、2017)。これらの指摘は、高等学校の生態学教育において、高校生が生態学が内包する領域を直接体験することが可能な授業を実施することの必要性を示唆する。そのような授業を実施するための工夫や準備に必要な時間や労力は大きく、実施に前向きな生物担当教員への支援が必須であるが、実現すれば高い学習成果を収めることができるだろう。その成功例として、矢野幸洋教員による「アオコについて考える」の授業例を取り上げ、考察したい。

3. アオコとは

アオコとは、池や沼などの表面に緑の粉をまいたような状態を指し、原核生物の中で唯一酸素発生型の光合成能力を有するシアノバクテリアが大発生することで発生する。シアノバクテリアの増殖に必要な窒素やリンのような栄養塩が池や沼に多量に供給され、富栄養の状態になることが、シアノバクテリアの大発生の原因となる。アオコが発生すると池や沼の表層から底層に多量の有機物を供給することとなり、有機物分解のために湖底の酸素が利用され、無酸素状態が発達し、底生生物相に影響する。また、無酸素状態の発達は重金属や栄養塩の挙動にも影響する。アオコの発生は湖沼環境を劣化し、湖沼生態系サービス著しく低下する。それに加えて、シアノバクテリアはシアノトキシンと呼ばれる毒素を生成するため、飲料用水として利用された際にヒト健康を脅かす可能性がある。このように、アオコを巡る問題には生態学における重要なキーワードがいくつも登場するため、直接体験型生態学教育のテーマとして相応しい。

4. 「アオコについて考える」の授業概要

■授業の概要

テーマ	アオコについて考える（学習指導案）
日時	平成25年7月5日（金）
場所	地学教室（北館3階）
授業者	矢野 幸洋
学級	5年生物選択者（理系）23名
本時の目標	アオコの発生についてその原因を知るとともに、その検証実験を検討する。それら一連の学習過程により、科学的思考力の育成を図る。

■単元の指導計画

(1) 単元の目標

- ・人間活動が自然にさまざまな影響を与え、この影響が、生物どうしの関係に変化を与えていることについて理解させる。
- ・水質汚濁の起こるしくみと、その影響による生物の生息域の変化などの生態系に与える影響について理解させる。
- ・一連の学習過程を通して科学の課題を解決する方法を学び、討論するという過程を通して科学的なものの見方や考え方を学ばせる。

(2) 単元の評価規準

①関心・意欲・態度	②思考・判断・表現	③観察・実験の技能	④知識・理解
生態系のバランスと自然環境の保全について興味関心を抱き、現在の地球上でのさまざまな環境問題について興味関心をいだく。	生態系のバランスと種の多様性の関係を理解できる。地球環境問題を人類の活動との因果関係から捉えることができる。自然環境の保全について人類として何をなすべきかについて考える。	実験方法と留意点を自ら気づき、実験方法を作り上げる。それら一連の流れをレポートにまとめることができる。	生態系が維持されるしくみを理解する。一方で、人類の活動により生態系が破壊され、地球環境問題が発生していることを理解し、自然環境保全のための取組について考える。

■単元の概要

人間活動が自然にさまざまな影響を与え、この影響が、環境を変えてしまったという事実を認識させたい。一方で、「アオコ」という現象は自然界から人間への「富栄養化」のシグナルでもあり、これからの社会は自然との共生がキーワードになることを考えさせたい。

■単元の授業計画

第1次 生態系の成り立ちと生態系内の物質循環（2時間）

第2次 人間活動による生態系への影響

第1時 生態系のバランスと水質汚濁

第2時 アオコについて調査とミニ実験

- 第3時 アオコについて調査発表（本時）
 第4時 実験：猿沢池の環境と生物を探る
 第5時 生態系への影響まとめ

■授業展開

時間	学習活動	指導上の留意点	評価の観点
導入	<ul style="list-style-type: none"> 猿沢池のアオコの発生 の現状を知る。 本時の課題を確認する。 (1) アオコの原因と条件 (2) その原因を調べる方法 (3) アオコを防ぐ方法	<ul style="list-style-type: none"> 4月と6月の比較写真を提示する。 植物プランクトンにより表面が青緑色になる現象を確認させる。 	
展開	<ul style="list-style-type: none"> 班内で各自の調査結果を整理する。 課題1 アオコの原因と発生条件を整理する。 <ul style="list-style-type: none"> 原因は水面近くの植物プランクトンが異常に繁殖することによる。 夏のよく晴れた日に発生する。 異常繁殖の原因について整理し考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> 個人調査の内容を班で集約する。 原因の解明では、できるだけ具体的なものを示すように助言する。 異常繁殖のキーワードは光、温度、富栄養化（栄養塩類・生活排水）、垂直移動、滞留時間等である。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">知識・理解</div> <発表評価> 自分の言葉で、生物用語を用いて表現できる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">思考・判断</div> <発表評価> 生態系を捉えて説明できる。
	課題2 原因を確かめる方法を考察する（グループ内討論） <ul style="list-style-type: none"> 想定される実験例 ①環境の測定（天気・温度・pH・COD等） ②目視による生物観察 ③水を採取し、顕微鏡観察 ④光の強さ・温度を変え繁殖の様子を調べる。 	<ul style="list-style-type: none"> 方法を黒板掲示させる。 異常繁殖の原因を検証する方法を考えさせ、結果も予想させる。 データ収集は複数の器機で行うことに気づかせる。 定量的な方法としてクロロフィル量抽出法があることを学ばせる。 継続観察が必要であることにも気づかせる。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">思考・判断</div> <発表・レポート評価> 科学的に検証することができる。
	課題3 アオコを防ぐ方法を考察し、発表する。 <ul style="list-style-type: none"> 身近な家庭排水にその要因の一つがあることに気づく。 生態系のバランスについて考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 意見を黒板掲示させる。 自然界の水質浄化が働かない原因を生態系のバランスの視点から考えさせる。 DVD映像をヒントに考えさせる。 	思考・判断 <発表評価> 生態系のバランスの視点から考察できる。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> アオコは富栄養化のシグナルであることに気づく。 	<ul style="list-style-type: none"> 自然保護の第一歩は自然を理解することであることに気づかせる。 	

■考察

新課程の生物基礎の柱の一つとして取り上げられている生態分野の中の環境保全を扱った。新指導要領ではその方針の一つに言語活動の充実が掲げられており、それを取り込んだ授業展開を考え、実践を試みた。

予備知識は教科書を中心に学習させ、特に今回は学校の近くにある猿沢池にアオコが大発生していたのでそれを取り上げることにした。猿沢池は通学途上にある池で、何人かの生徒は池が緑に濁っていることに気づいていたようだ。その現象について、こちらから課題を与えて、各自1台ずつ与えられたタブレットで調べさせた。また、その調査結果をもとに話し合いを行わせた。話し合いに際し、その前段階として、自分で調べ、考えを整理する必要がある。そのために、ワークシートに各自の考えをまとめさせた。それをもとに、グループごとに議論させ、ホワイトボード（A3サイズ）にまとめさせ、それをもとに発表させた。

生徒たちは熱心に議論を重ね、ユニークな考えも含めて授業者が考える以上の議論ができたと感じている。

5. 大学教員による考察

「アオコについて考える」では、学生達にとって身近な猿沢池をフィールドとするだけでなく、アクティブラーニング型で指導を行った点が学生の学習意欲の向上に繋がったと考えられる。アオコが発生しているところに学生を連れて行き、それを見るだけでは、ただアオコという現象を認識しただけに過ぎない。しかしながら、アオコの発生メカニズムや防除方法を学生自身に考えさせることは、生態学の深い学びに繋がる。また、直接体験型授業とアクティブラーニングを組み合わせる中で、学生にタブレットを利用させた点も大変効果的であったと考えられる。野外では高張る教科書や参考資料を持ち運ぶのは大変不便であるが、タブレットの利用によってその不便は解消され、インターネット検索を通して未知のキーワードに触れることができ、新たな学びと気づきを得る機会を増やすことができる。

参考文献

- 西脇亜也、平山大輔、畑田綾（2016）生態学教育のネットワークへの期待—パネルディスカッションと参加者アンケートのまとめ—、日本生態学会誌 66: 659-666
- 冬木隆、藤田剛志（2017）高等学校生物の教育内容の精選に関する研究—高校生の興味度と重要性の認知度に関する実態調査に基づいて—、千葉大学教育学部研究紀要 66(1): 87-96

サイエンス・オープンラボを通じた化学（電池の歴史、化学発光）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 —

高島 弘（奈良女子大学大学院自然科学系）

竹内 孝江（奈良女子大学大学院自然科学系）

三方 裕司（奈良女子大学大学院自然科学系）

浦 康之（奈良女子大学大学院自然科学系）

中島 隆行（奈良女子大学大学院自然科学系）

松浦 紀之（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の学部共通科目である「サイエンス・オープンラボ」は、学生能動参加型講義として毎年開講されている。中でも化学コースの「サイエンス・オープンラボ」では、実験・実演の対象を高校生として、受講生（化学コース学生）が高等学校の化学の教科書に記載されているような基礎的事項を基にして、化学の発展的内容の演示実験とその解説を行うことを実践してきている。本年度は、化学コース担当教員と奈良女子大学附属中等教育学校教員の監修のもと、受講生による高校生への演示実験とその解説、さらに質疑応答を行うことにより、高校生の化学への理解を深めることを試みた。

本授業で取り上げたテーマは（1）電池の歴史および（2）化学発光の2つである。本論文では、第二節に授業の概要を、第三節に大学教員（大学院自然科学系・三方裕司、竹内孝江、高島弘、浦康之、中島隆行）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）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　　マ	(1) 電池の歴史 (2) 化学発光
日　　時	平成30年10月20日（土）
場　　所	奈良女子大学 G208-G209 教室
授　業　者	(1) 竹内孝江、浦 康之、(2) 三方 裕司、中島 隆行、司会：高島 弘
学　　級	附属中等教育学校4年4名、5年1名 計5名（男子3名、女子2名）
本時の目標	(1) 電池の歴史や金属のイオン化傾向、酸化と還元について理解する。 (2) 化学発光とその機構について理解する。

■授業概要

まず2つのテーマそれぞれについて、サイエンス・オープンラボ受講生（大学生）；テーマ（1）6名、テーマ（2）5名で担当）による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：「金属のイオン化傾向、酸化と還元、電池の歴史」、「化学発光とその機構」（2時間を予定）

■授業展開

(1) 電池の歴史 (30分)

（導入）はじめに、生徒が知っている電池を挙げてもらい、身の周りでどのように利用されているかを紹介した。化学反応、温度差、光などの作用によって電位差を生じさせる装置を広い意味で電池といい、酸化還元反応のような化学反応によって生じた化学エネルギーを電気エネルギーとして取り出す装置が狭い意味で電池、あるいは化学電池であることを説明した。

（展開）次に、普段使っている電池がどのように生まれたのか、電池の始まりに興味を持たせる質問の後、1780年頃、イタリアのガルバーニが、カエルの解剖実験中に切断用メスと固定用柵の2種類の金属棒をカエルの足に触れると、痙攣を起こしたかのようにピクピクすることを発見した話を紹介し、何故かを予想してもらった。ガルバーニの実験を追試したボルタは、電気が筋肉や神経ではなく、実験に用いた2種類の金属の接触に由来すると考え、ボルタによる最初のガルバーニ電池であるボルタ電池の発明に至ったことを紹介した。

さらに、電池のしくみについて、イオン化傾向の異なる2種類の金属を電解質水溶液（電解液）に浸し、導線でつなぐことによって電流が流れること、種々の金属により固有の電位差を生じること、さらにその電位差の大きさとイオン化列の関係を易しく説明した（図1）。

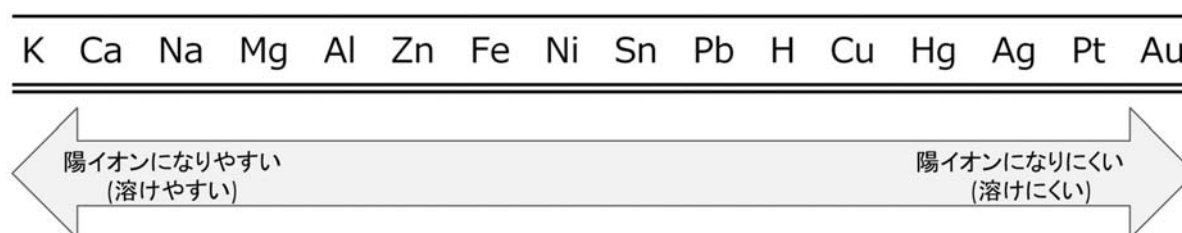


図1 金属のイオン化列

（演示実験1）ボルタ電池

操作1：300mL ビーカーにイオン交換水 180mL を入れ、20mL 濃塩酸を少しずつ加え混ぜ合わせ希塩酸を調製する。

操作2：銅板と亜鉛板を希塩酸が入ったビーカーの中に入れる。テスターの+極を銅板に、-極を亜鉛板にそれぞれ接続し、電位差を測定する。テスターの代わりに豆電球を接続し点灯させ、電極のまわりの様子を観察する*1。しばらくすると点灯しなくなることを確認する。

操作3：点灯しなくなった後、3%過酸化水素水を銅板の周りに入れて変化を観察する。

操作2のビーカーの中でどのようなことが起きているのか予想させ、電池のしくみを考察する。なぜしばらくすると豆電球が点灯しなくなったのか、を実験結果から考えさせる（図2）。



図2 演示実験1の様子

(演示実験2) ダニエル電池

操作1：セロハンを袋状にして端をビニールテープでとめる。

操作2：10%硫酸銅(II)水溶液、10%硫酸亜鉛水溶液をそれぞれ50mL調製する。

操作3：セロハン袋に10%硫酸銅(II)水溶液を入れる。

操作4：10%硫酸銅(II)水溶液を中に入れたセロハン袋の内部に銅板を包み輪ゴムでとめる。100mLビーカーに10%硫酸亜鉛水溶液50mLを入れ、その中に亜鉛板と、セロハンで包んだ銅板を入れる。

操作5：テスターの+極を銅板に、-極を亜鉛板にそれぞれ接続し、電位差を確認する。テスターの代わりに豆電球を接続し点灯させ、電極のまわりの様子を観察させる(図3)*1。

ボルタ電池の正極(Cu)で発生していた水素 H_2 がダニエル電池では発生しなくなった理由を予想させる。セロハン膜で何が起きているか予想させる。

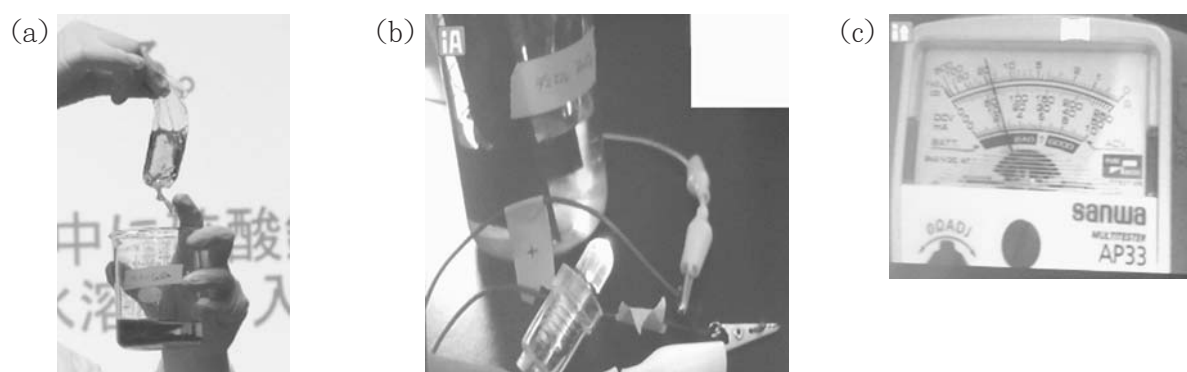


図3 演示実験2 (a) セロハン製筒に入れた硫酸銅(II)水溶液、(b) 豆電球の点灯、(c) テスターで測定した電位差 1.10V

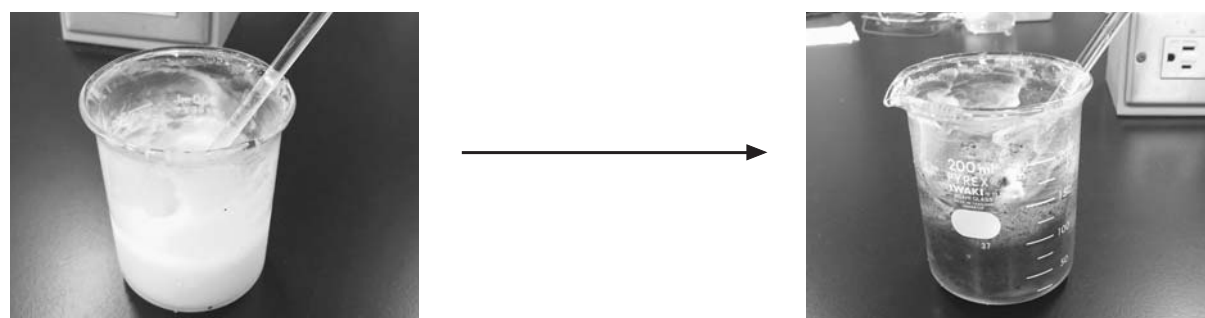
(演示実験3) ル克蘭シェ電池

操作1：10%塩化アンモニウム水溶液100mLを加熱し、コーンスターチを7.5g入れて混ぜる。十分に冷ますと溶液はペースト状になる。(図4(左))

操作2：酸化マンガン(IV)5.0gと黒鉛0.5gを加え混ぜる(図4(右))。このペースト状の混合物をセルロースチューブに入れる。

操作3：そのチューブに炭素棒を差し込む。

操作4：図5のように亜鉛板と炭素棒に豆電球をつなぐ。豆電球の代わりに電圧計を接続し、電位差を測定する(図5)。



操作1の様子

操作2の様子

図4 演示実験3の様子

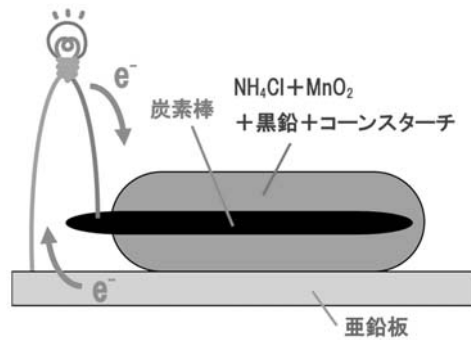


図5 ルクランシェ電池

* 1 豆電球の代わりに発光ダイオードを銅板と亜鉛板に極性を合わせて接続すると、発光をよりはっきりと検出できる。電子オルゴールを使用しても電流が流れていることを確認できる。

(解説) 演示実験1では、次のような反応が起こっていると考えられる。



イオン化列の順でみると $\text{Zn} > \text{H} > \text{Cu}$ であり、亜鉛のほうが陽イオンになりやすいので、この電池では亜鉛の方が陽イオンとなって溶液中に溶け出す (反応①)。水素イオンは塩酸が電離して生じたものである。

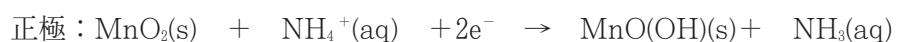
ボルタ電池では次の欠点が考えられる。銅自体はまったく変化していないが、銅板の表面に発生した H_2 が②の反応を阻害する。また、 H_2 の発生によって②の逆反応が起こり、電子 e^- がいわば逆流する。負極 (Zn) 付近で Zn^{2+} の濃度が高くなり、①の反応が阻害される。ボルタ電池ではこれらの原因により分極が起こると考えられる。銅板の周りに加えた3%過酸化水素水は減極剤として働く。すなわち、発生した水素分子 H_2 を水へと酸化し、銅板周りの水素分子濃度を低下させることによって②の反応を促進する。

演示実験2では、次のような反応が起こっていると考えられる。

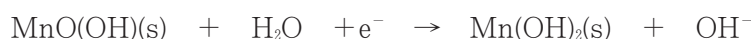


電子 e^- は亜鉛電極から銅電極へ導線を通じて流れているので銅電極が正極で、亜鉛電極が負極になっている。銅電極で Cu が析出する。テスターで測定した直流電圧 (起電力) は 1.10V であった。ダニエル電池の正極では、ボルタ電池の分極の原因であった H_2 は発生しない。セロハン膜はイオンを通すので、硫酸亜鉛水溶液中の Zn^{2+} はセロハン膜を通過して硫酸銅 (II) 水溶液中に移動し、従って亜鉛板の周りの Zn^{2+} 濃度は高くなり過ぎない。つまり、ボルタ電池の負極 (Zn) 付近で Zn^{2+} の濃度が高くなるという分極の原因は解消される。また、硫酸銅 (II) 水溶液中の SO_4^{2-} がセロハン膜を通過して硫酸亜鉛水溶液中に移動することによって、各溶液は電気的中性が保たれる。

演示実験3では、まとめると次のような反応が起こっていると考えられる。



さらに反応が進むと Mn(OH)_2 を生じる。



酸化マンガン (IV) MnO_2 は酸化剤として起電力を上げるが、水素イオン H^+ が還元されて H_2 を発生することも防いでいる。

(まとめ・発展) 電池の歴史や金属のイオン化傾向、酸化と還元について理解させた。イオン化列、電位差と起電力の関係を説明し、化学電池のしくみを理解させた。ボルタ電池、ダニエル電池、およびルクロンシェ電池の演示実験を行い、そこで起こっている化学反応を予想させた。ボルタ電池からダニエル電池、さらにはルクロンシェ電池への改良点とその理由を考えさせた。最後に、インターカレーション型のリチウムイオン電池について考察した。

今回の演示実験のテーマは電池の歴史を中心に置いたので、使用する金属の違いによる電位差の大きさと電池の起電力の大きさの関係に焦点を当てた実験は行わなかったが、これも発展学習として学ばせたい。

(2) 化学発光 (30分)

(導入) はじめに、ケミカルライトが化学反応を利用した発光器具であることを説明し、コンサートや停電などの災害時に用いられるなど身の周りで利用されていることを紹介した。

(展開) 次に、ケミカルライトの発光のメカニズムについて説明した。一般に発光は、基底状態にある蛍光分子がエネルギーを受け取り基底状態から励起状態に遷移した後に、基底状態に戻る際に蛍光として発光するが (直接放出型)、ケミカルライトは化学反応を利用して生成したエネルギーを蛍光分子に与えて励起させて発光している (間接放出型) (図6)。

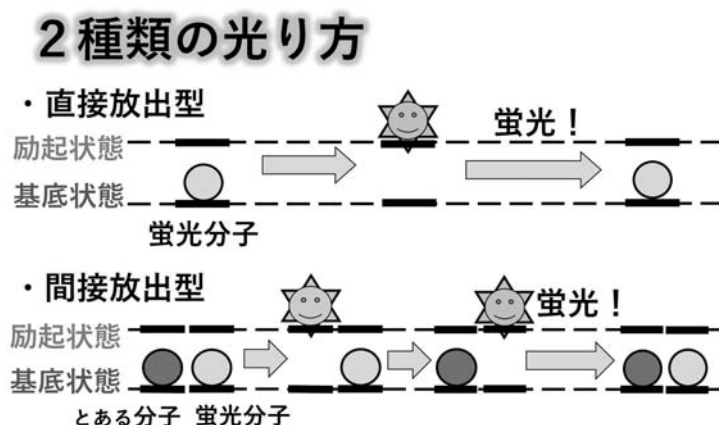


図6 発光メカニズム (直接放出型と間接放出型)

(演示実験1)

操作1: シュウ酸ビス (シュウ酸ビス (2,4,6-トリクロロフェニル)) 45mg をフタル酸ジメチル 20mL に溶かしてこれをA液とする。

操作2: フタル酸ジメチル 16mL と 2-メチル-2-プロパノール 3mL を混ぜ、30%過酸化水素水 1mL とサリチル酸ナトリウムを 8mg 加えて、これをB液とする。

操作3: 4本の試験管に蛍光分子であるナフタセン、ローダミンB、エオシンY、ペリレンをそれぞれ微量入れてA液とB液を 2mL ずつ加える。

それぞれの試験管の発光色について生徒に観察してもらう (図7)。



図7 化学発光実験の様子

(演示実験2)

続いて、A液とB液だけを混ぜた場合（蛍光分子を加えない場合）に発光するかどうかを、クイズ形式で生徒に考えてもらう。その後、発光しない理由を説明した。

(解説)

シュウ酸ビスに過酸化水素水を作用させると2分子のフェノールと1,2-ジオキセタンジオンが生成する。1,2-ジオキセタンジオンは不安定で自発的に2分子の二酸化炭素に分解する。その際に、蛍光分子にエネルギーを与えて励起させる。励起された蛍光分子はエネルギーを光として放出しながら基底状態に戻る（図8）。

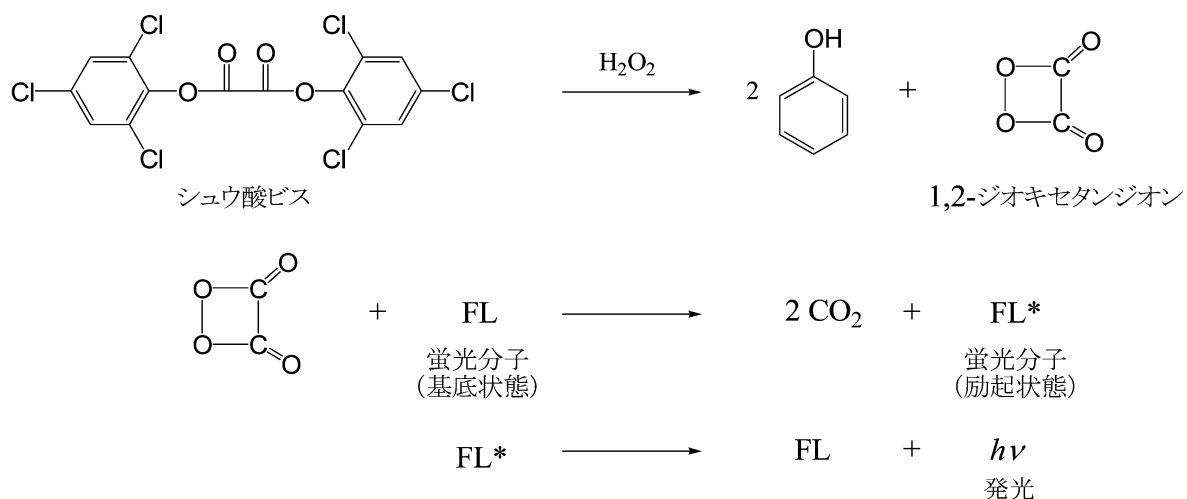


図8 ケミカルライトの化学反応

(まとめ・発展)

市販されているケミカルライトは化学反応を利用した間接放出型の発光であることを説明した。また、発光色は蛍光分子の構造に依存することも解説した（表1、図9）。

表1 蛍光分子と発光波長

試薬	波長(最も強いもの)	色(おおよそ)
ローダミンB	580 nm	オレンジ
エオシンY	544 nm	黄
ナフタセン	450~500 nm	緑
ペリレン	378 nm	紫

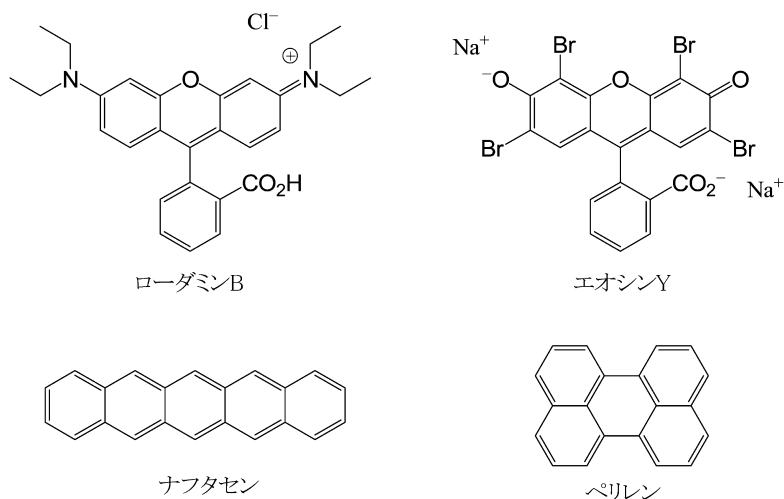


図9 蛍光分子の構造

(3) 質疑応答 (30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、生徒たち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：高島弘、竹内孝江、浦康之、三方裕司、中島隆行)

3. 大学教員による考察

4月から開始したサイエンス・オープンラボ(SOL)授業を通して、受講学生(大学生)たちが自主的にテーマを設定し、実験を計画していたことは評価できる。附属中等教育学校の生徒に対して行った授業を想定し、発表内容を論理的に、限られた時間内に聴衆に伝えるにはどのようにしたらよいかを学んだ。10月20日と同じ形式の模擬授業を11月3日開催の理学部サイエンス・オープンラボでも行ったが、前者の模擬授業で参加した生徒や先生から受けた質問内容を授業後に詳細に検討し、それに基づいて改良された成果が、後者の授業の至る所にみられた。また、化学に取り組む意欲が強化されたように感じられた。SOL終了後も、今まで以上に学問に積極的に取り組んでほしいと希望する。(竹内孝江)

化学コースでは高校生以上を主な対象として実験を交えたプレゼンテーションを行っている。発表テーマについて、高校生程度の知識があれば理解できるように言葉を選びながら内容の説明を行うとともに、核心部分について実験してみせることによって結果を聴衆と共有し、さらにテキストに載っているような既知の実験のみではなく独自の視点からの実験を追加してオリジナリ

ティーを付加して、聴衆からの質問に対しては大学で学んだ知識を活かしてできるだけ詳しくかつわかりやすく答える、というところを目指している。幾つかのテーマを候補として予備実験を進めつつテーマを絞り、独自の実験内容も盛り込もうとするため上手くいかないことも当然多く、時間的制約もあって必ずしも最終的にきれいにまとまったプレゼンテーションに到達できるとは限らない。しかしながら受講生はこのような方向を向いて試行錯誤を重ねたことによって、それぞれの班で発表したテーマについて包括的にかなり理解を深めることが出来たのではないかと思う。授業では附属中等教育学校の教員と生徒から様々な質問や意見をもらい、サイエンス・オープンラボのプレゼンテーションとともにアウトプットの間として貴重な経験になったことと思われる。

(浦 康之)

電池の歴史については、金属のイオン化傾向の基礎など、教科書の内容に沿ったものからより発展的なものへとつながる内容であり、生徒も受け入れやすく理解しやすかったように感じられる。最後のリチウムイオン電池の説明は難しいとは思いますが、できるだけわかりやすく、しかも事実を間違いなく伝えることが必要である。前半の基礎的部分も含めて、全体的に教える側の力量が問われる題材であると感じられた。一方、化学発光については、高等学校での取り扱いは少なく教科書の單元には含まれず、基底状態や励起状態、エネルギー変換の概念など、高校化学では扱われない内容を多く含み、また波長と色の関係など、身近でありながらその説明には高度な知識を必要とする内容を扱うなど、かなりチャレンジングな内容となった。解説する側の大学生もそのことを十分に理解しており、アニメーションを用いたスライドなどによってわかりやすくかみ砕いた説明をしていたのは好印象であった。また、演示実験が非常に効果的であり、赤、黄、緑、青などカラフルな発光が観測されると生徒は大きな興味を示したようであった。以上のように、今年のテーマは、高等学校の学習範囲を超えた高度な内容を多く含んでいたが、高校生と年齢の近い大学生が解説していたことにより、講義を受ける側の高校生にも一生懸命にくらいつく真剣さが見られ、大学生、高校生の双方に大きな教育効果が得られたものと感じられた。このような取り組みは、近い将来、中等教育と高等教育の効果的な連携手段を模索する上でさらに重要性を増してくるものと期待される。

(三方 裕司)

発表では、演示実験の本質を理解し、聴衆に分かりやすく伝えるための方策（アニメーションスライド、ビデオカメラ、複数個所での演示）が随所にみられ効果的であったように思う。少し気になった点を敢えて挙げるとすると、「電池の歴史」、「ケミカルライトの中を見てみないと」の題材を取り上げた理由や背景をもう少し聴衆に説明するスライドがあると、より重要性を理解してもらえたように思う。

(中島 隆行)

大学と附属中等教育学校との連携によって開催される本活動のような授業は、結果として大変有意義であったというのが率直な感想である。テーマ設定の段階において、電池の電極反応を実際に行いながら電流が流れている様子や水素の発生を確認し、暗所で化学発光を視覚的に実感しながらテーマを設定できた点は、高校生向けのテーマとして、大学生にとってもやり易いものとなったのではないかと思われる。今後も継続してこのような取り組みを行うことで、双方の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)

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2つの演示実験テーマは、高校の「化学基礎」（標準単位数2）及び「化学」（標準単位数4）で学習する。高校の化学では、化学の基本的な概念や原理・法則を理解させ、科学的に探究する力を育成し、主体的に探究しようとする態度を身に付けさせることが期待されている。

テーマ（1）の「電池の歴史」について、「化学基礎」では金属のイオン化傾向やダニエル電池の反応等に触れている。また、理系の生徒が履修する「化学」では、電池の仕組みを酸化還元反応と関連付けて理解させている。高校の授業では、日常生活や社会で利用されている代表的な実用電池、例えば、乾電池、鉛蓄電池、リチウムイオン電池、燃料電池等を取り扱っている。今回の大学生による演示実験では、電池の歴史から高校化学で取り扱うダニエル電池、マンガン乾電池と同じ化学反応が起こっているル克蘭シュ電池まで、広い範囲をコンパクトにまとめていることに好感が持てた。ところで、ボルタの電池については、複雑な現象を含み、安定した起電力を保つことも難しい。高校教科書では、以前より参考（枠囲み記事）として扱われている。本演示実験では、導入の一部としてボルタ電池が紹介されていたが、取り扱う際には配慮を要したい。

テーマ（2）の「化学発光」について、「化学」の「化学反応とエネルギー」で取り扱う。ここでは、化学反応と熱や光に関する実験などを行い、化学反応における熱及び光の発生や吸収は、化学反応の前後における物質の化学エネルギーの差から生じることを理解することとされている。本演示実験では、ケミカルライトを用いた発光の実験とメカニズムの解説を行った。発光のメカニズムは高校の学習内容を超えている。しかし、身近な発光材料のケミカルライトを用いることで、色の変化という視覚に訴えることができ、高校生にとっては興味深く取り組めたのではないだろうか。本演示実験は、高校で「化学発光」の次に学習する「反応速度」や「触媒」の導入となる教材と感じた。

演示実験中、大学生は高校生に対する発問のし方に戸惑っている感があった。実験により何に興味を持ってもらいたいのか、何を理解して欲しいのかを発問者がイメージし、高校生に根拠や理由を示しながら考えを述べさせることで、対話的な学びにつなげて欲しい。

平成30年3月の高等学校学習指導要領改訂により、「化学基礎」「化学」では「化学が開く世界」という単元が新設されることになった。ここでは、「学習した事項が日常生活や社会を支えている科学技術と結びついていることを理解すること」が目標となっている。本テーマでは、日常生活や社会で利用されている科学技術に関する具体的事例を取り上げることができた。これにより、高校生は科学技術が人間の生活に豊かで便利にしていることに気づくことができるものと考えられる。

（松浦 紀之）

第 2 部

实 践 报 告

幼小一貫教育における異年齢探究活動「なかよしひろば」がもたらす5歳児の育ち — 資質・能力の観点から —

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）

1. はじめに

平成29年に幼稚園教育要領が改訂され、平成30年より各園において実施されている。「幼稚園教育要領解説¹⁾」では、「幼稚園と小学校がそれぞれ指導方法を工夫し、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続が図られることが大切」と、幼児教育と小学校教育の接続の一層の強化が図られることを期待して「幼児期の終わりまでに育てたい姿」が示された。

「円滑な幼小接続」は古くて新しい課題である。「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）²⁾」においては、スタートカリキュラム編成上の留意点として、幼稚園・保育所・認定こども園と連携協力すること、個々の児童に対応した取組であること、学校全体での取組とすること、保護者への適切な説明を行うこと、授業時間や学習空間などの環境構成、人間関係づくりなどについて工夫することを挙げている。それゆえ各校園においては交流活動などを設定し、5歳児の修了児の姿が幼児教育と小学校教育で共有できるよう工夫しながら進められている³⁾。

本校園においては「探究」と「協働」を目的とし5歳・1年・2年で行う異年齢探究活動「なかよしひろば」を平成21年度より実施し、5歳児の育ちがカリキュラム全体にどのように位置づくのか、結果的に異年齢探究活動によって何が子どもに育ったのかを見とりながら、教師も協働しよりよい異年齢探究活動の検討を続けてきている。本報告では昨年度の実践を振り返ることでカリキュラム・マネジメントを行い、今年度の実践につなげたことで見えてきた5歳児の資質・能力の育ちを明らかにしたい。これによって、小学生との異年齢活動は5歳児にとって大きな育ちを促す一つの環境であることを確認し、次年度のよりよい「なかよしひろば」につなげたい。

2. 異年齢探究活動「なかよしひろば」とは

本附属幼稚園・小学校では、平成27年度～平成30年度の4年間、文部科学省研究開発学校の指定を受け、「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⁾」に取り組んだ。この研究は「子どもの多様な能力や個性的な才能は、生活と学習をつなぎ往還させることで引き出され、高まることに着目し、子どもの発達段階に即して「生活学習力」を育成する、幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する」ものである（「平成30年度研究開発実施報告書」より）。

本校園では、5歳・1年・2年の異年齢で「探究」と「協働」を目的として継続的に行う環境を「なかよしひろば」として構成している。「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年の子どもが活動を通して互いの良さを見つけ、経験を生かしたり友達と協力したりしながら探究することの楽しみを味わう」ことを目標にして取り組んだ。「なかよし探究」カリキュラムにおける「なかよしひろば」で育てたい資質・能力は以下の5点である。

「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
- ・活動を振り返り、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

今年度の「なかよしひろば」には「しぜん」「おと」「ごっこ」「いろイロ」「むかしのおもちゃ」「うごくおもちゃ」の6つの「ひろば」が設定され、週に2時間、5月から11月まで継続的に環境を構成した。本実践報告ではその中の「しぜんひろば」について報告したい。

3. 2017年度実施「いきものひろば」の振り返り

2017年度「なかよしひろば」において、筆者は「いきものひろば」を担当した。生き物好きな子どもが集まり、虫取りをしたり観察や飼育をしたりして生き物と直接関わった後、活動を振り返り、自分の学びをグループで協働しながら表現した。

2017年度の「いきものひろば」における反省として、以下の3点が挙げられる。

①子どもの「協働」を教師が意識しすぎた結果、「個の探究」が深まりにくかった

5歳・1年・2年の異年齢でグループを構成し、異年齢で話し合いながら表現を創っていく見通しであった。しかし、もちろん小学校で獲得する文字文化については大きく異なるものの、教師が想像していたよりも5歳・1年・2年で探究方法や表現スキルはそれほど大きく違わなかった。

「異年齢活動」と言えば教師側の意識にはどうしても「関わり」「人間関係」を意識してしまうことにより互いに向かい合うように援助してしまいがちになったり、年上・年下のイメージで「助け合い」を求めてしまったりするが、年齢も多様性の一つであると捉えることで、より一人ひとりの学びが深まったのではないかと反省した。

②教師の見通しが立ちにくく、結果的に子ども主体で「ひろば」の運営がしにくかった

「なかよしひろば」は、5歳・1年・2年の担任をすることによって経験する。そのため教師が複数年継続して「なかよしひろば」に取り組むことは少ない。加えて研究開発学校の研究途中であるため完成されたカリキュラムはなく、前年度までの報告を参考にしながら運営をしていく必要があった。そのため、子どもの育ちの見通しが立ちにくかった。

また、子どもの3分の2を小学生が占めること、運営していくのが2年生であることを考えると、小学校の学びの文化を中心に進めていく方が子どもは主体的に学習を進めやすいと考えられる。しかし幼稚園教師が目前の子どもから小学校文化を感じ取りながら運営を支えようとする姿勢が必要以上に迷いを生み、子どもに任せすぎてしまう結果となってしまった。

③無自覚に学んでいる5歳児なりの表現方法について、教材や環境の再検討が必要だった

子どもの3分の2を小学生が占めることで、否応なく文字文化による表現が多くを占める。その中で文字や表現スキルで評価をするのではなく、5歳児が5歳児なりに表現し、スキルで差があろうとも5歳児らしく表現できるような教材や環境を構成すべきだった。

4. 2018年度「しぜんひろば」実践

(1) 2017年度の反省を生かした改善

2018年度の「なかよしひろば」では上記の反省をふまえ、これらを『なかよしひろば』で育てたい資質・能力」の観点から具体的に以下の点について援助及び環境構成の改善を心がけた。

・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

→多様は文化における自己発揮

特に小学校という異文化を楽しめるように、5歳児が自己発揮できる環境づくり

・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

→生活からの気づき

どの年齢の子どもにも生活に密接にかかわるしくみが作れる教材

一年中身近にある教材

実際に触ることで自分なりの気づきが得られる教材

・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

→試行錯誤

単に頭で思考するだけでなく、自分の手を用いて目の前にある対象物を操作しながら試行錯誤ができる教材

・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

→表現と受容

探究する面白さを感じ、他者に伝えたい思いが強まるかどうか

友達の思いや考えを「聞く」ために「異年齢」という環境をどう生かしていくか

・活動を振り返り、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

→「ふりかえり」と「めあて」

自律的に学び続けるシステムの一つとしての「ふりかえり」と「めあて」について教師自身が理解し、子ども自身に「なかよしひろば」での評価の軸が見えるようにする

そのために、具体的に振り返ることができる環境と、次のめあてが見えるよう見通しがもてる環境づくり

(2) 2018年度「しぜんひろば」1年の流れ

「しぜんひろば」では、自分の「知っていること」が本当なのか？楽しんで「観察」や「実験」をすることで、「知っていること」に改めて「気づく面白さ」を味わうことを目的に進めた。

6/15 ダンゴムシをさがせ！

幼稚園をフィールドにして、ダンゴ虫がいそうな場所を予測して探す。ダンゴ虫を自分のペットボトルに捕まえ、じっくり観察。



6/29 ダンゴムシはかせになろう！



実験したことをどうやって表現しようか、グループで相談する。紙芝居、クイズ、模型を作るなど、伝えたいことを様々な表現で工夫した。

9/28・10/19・26 じっけんしてみよう！

新たな実験に着手。何が知りたいのか、実験には何が必要か、予想ではどうなるのか？ 友達と意見を交わしながら実験を楽しんだ。

11/9 なかよしひろばフェスティバル

6つの「ひろば」を交流し、互いに探究過程を表現し学び合う「なかよしひろばフェスティバル」を設けた。自分の探究過程を伝えるために、これまでの探究を振り返りながら発表したり、実験そのものを見せることで個々の探究を共有したりしていた。また、他の「ひろば」の探究過程に触れることで興味や表現の幅が広がり、5歳児の園生活に持ち込まれることもあった。

6

6/22 ダンゴムシのじっけんをしよう！

「ダンゴムシはどこまで登れるの？」
「『まるまれ！！』って言ったならまるくなる？」
「オスとメスを結婚させるにはどうしよう」
「ダンゴムシは迷路の出口がわかるかな？」
いろんな素朴な疑問を出し合い、実験してみた。

7

7/6 ダンゴムシ フェスティバル！

(警報発令のため中止)

8

9

9/7・21 なつやすみじっけんをしらせよう

夏休み中に行った実験を共有した。
面白い実験に刺激を受けて、次の実験のアイデアがわいてきた。

10

11

11/2 しぜんフェスティバル

実験で気づいたことやその過程について振り返り、表現した。またその内容を「しぜんひろば」の友達と共有した。



11/16 しぜんひろば 「ふりかえり」

これまでの「しぜんひろば」を自分の「ひろばノート」や「ふりかえり」、写真などで振り返り、この先楽しみたいことについて共有した。

(3)「しぜんひろば」実践の実際

①「ダンゴムシをさがせ！」(6月15日)

— 「なかよしひろば」のスタイルを子どもとの対話でつくる

教師の意図・環境構成



- ・今年度の「なかよしひろば」ではどのような子どもがいるのか、一人ひとりの探究を深めるためにどのような進め方がよいのか、子ども達と関係を作りながら子どもをみとり、「動」と「静」の活動を織り交ぜて進めた。
- ・5歳児も主体的に活動に取り組めるよう、各自捕まえたダンゴムシを入れる容器を準備したり、幼稚園で活動を進めたりして環境を構成した。

子どもの姿

- ・5歳児は自分のフィールドなので、自分からダンゴムシ探しに出かけていき、小学生に話しかけたり教えたりしていた。一方で小学生の中にはダンゴムシを探すことはわかっている、「どうやって見つければよいか」すらわからない子どもがおり、「先生、どこにダンゴムシがい

るんですか」と尋ねに来た。友達に尋ねたり友達の様子を見たりすることで協働の仕方や自分なりに探究しようとする姿勢が身につくように援助した。

- ・「岩の所にいた」「ダンゴムシの大きさによって足の数が違う？」など、実際に捕まえた「自分のダンゴムシ」を各々に楽しそうに観察し、気付いたことについて言葉にしたり絵で表現したりしていた。

振り返り

- ・幼稚園という環境が、5歳児にとっては安心して活動できる環境であり小学生にとっては新鮮な気持ちで取り組める環境でありよかった。
- ・まだ相手を知らない時期には、自分で考えて自分で行動できるように「自分の容器」をもたせたのはよかった。

②「ダンゴムシのじっけんをしよう！」(6月22日)

－教師の予想を超える子どもの素朴な疑問や興味から立ち上げる

教師の意図・環境構成

- ・今や忙しい子ども達は、「どうして?」「何故?」と感じたことを実際に試してみる機会や時間を保障されていない。「しぜんひろば」では、「ダンゴムシは真上に登っていけるか?」「どうやったら丸まるのか」など、素朴な疑問を実際に自分で試せる時間を十分に設け、知っている知識を実際に試すことで自分の学びとしたり、実際に実験することでまた新たな疑問がわいてきたりする探究の面白さを味わえるようにした。
- ・「どうやったら丸まるのか」という疑問に対し、「背中を触る」「大声で『まるまれー!』っていう」など、その子どもらしいアイデアを認め評価し、正解のない事柄について自分なりに考えて実際に行動して試すことを価値づけた。
- ・教師も一緒に探究するため、雑食のダンゴムシは何が好きなのかを調べる実験を行った。



子どもの姿

- ・3学年でグループを組み、同じ机で実験を行うようにすると、自分なりに考えて実験していても、友達のしていることを見たり聞いたりして取り入れる様子が至る所で見られた。
- ・「オスとメスで結婚させたい」と考えた子どもは、これまでの知識や経験を基にオスとメスで分け、そこで自分が捕まえたオスとメスの割合に疑問をもったり、狭い隙間から幾度も逃げ出るダンゴムシを見て「どうして道が分かるのか」と新たな疑問につないだりしていた。
- ・教師の実験に興味をもち、「生肉は?」「ワサビはさすがに食べないだろう」などと自分なりに仮説を立てていた。

振り返り

- ・これまで1度は興味をもって関わったことのあると考えられるダンゴムシという対象とじっくり向き合う時間をとったことで、教師の予想を超える面白い実験をしている子どもが多かった。
- ・昨年度の反省より、探究を個人であることを意識するよう改善した結果、5歳児でも自分で活動に取り組み小学生を刺激している様子が見られた。「一緒に」を教師が意識しすぎることで、特に年下の子どもは他者に合わせようとしてしまいすぎ、自分で思考したり行動したりすることが減ってしまうのだろう。

③「ダンゴムシはかせになろう！」(6月29日)

－自分の得た学びを他者に伝える方法を考える

教師の意図・環境構成

- ・前回自分達が考えた方法で実験し、わかったことを友達に伝えるため、表現する時間を設けた。わかったことを文章で表現するほか、迷路や家を作るダンボールなども用意した。

子どもの姿



- ・小学生は文字で表現する子どもも多かったが、5歳児がダンゴムシを作る様子を見て手伝ったり、迷路の設計図を2年生が作りそれを1年生と5歳児で分担しながら作ったりしていた。
- ・単に知っていることや調べたことを書き写そうとする子どもには、「それって本当にそうだったの？」と振り返り、本当に自分が面白いと実感できることについて教師と一緒にテーマを考えるように援助した。
- ・自分の実験に必要な材料を選ぶ子どももいれば、教師が用意した材料から想起して新たに実験をし出す子どももいた。材料が手近にあることで実験しやすくなるかと多様な材料を用意したことが、結果的に探究を中断させてしまうことになったことは残念であった。

振り返り

- ・小学生は、これまでの自分達の発表のイメージも強く、文字に頼りがちになることに気付いた。そして「発表」となると各々の表現スキルが問われがちになることもわかった(5歳児が2年生と同じようにはさみを使おうとしてもできないが多かった)。
- 活動全体としては個人の探究で進めていけると良いが、活動内容の一つにスキルが問われる活動を意識して組むことによって、互いを意識して助け合うなど人間関係の育ちも促す環境が作れるのではないか。

④「ダンゴムシ フェスティバル」(7月6日)(警報のため中止)

－これまでに得た表現経験を生かして学びを交流する

教師の意図・環境構成

- ・自分の探究過程をどのように表現すれば伝わるのか、子どもと共に考える予定であった。実際に目の前で実験をしながら説明するグループ、自分で学んだことをクイズにしたグループ、紙芝居で表現したグループなど様々な表現方法で発表の準備をしていた。しかしその過程では、どれもスキルの5歳児が活躍しにくい様子が見られた。具体的には、5歳児は文字でなく目に見える表現となると、「制作」になることも多い。しかし制作で一つの物を異年齢の友達と作るとなると、最初のイメージがどれほどずれなく一致しているかで、同じ土台で対等に制作が進んでいくかが変わってくる。自分の考えを具体的に表現するスキルは2年生の方が長けているため、どうしても5歳児が主体的に制作に参加することは難しい様子が見られていた。
- 探究の過程をグループで発表する、ということ自体が異年齢探究活動にそぐわないのではないか。

⑤「なつやすみじっけんをしらせよう」(9月7日・21日)

—自分なりの探究を楽しみ、友達との交流も楽しむ

教師の意図・環境構成

- ・夏休みの間に自分なりに興味をもったことについて調べたり観察したり実験したりしたことを、グループの友達に少人数で近い距離で見せ合うことで、伝わる楽しさや尋ねることで理解していく面白さを味わえるようにした。
- ・友達の面白い実験を知ること、興味を広げたり多様な実験の方法を得たりできるようにした。
- ・自分の生活の中で気になっていることから次の実験が立ち上がるように、一人ひとりに意見を尋ね全員で共有した。



子どもの姿

- ・どの年齢の子どもも、自分の楽しんだ実験について話を楽しそうにしていた。5歳児は小学生に自分から伝えることに恥ずかしさも見られたが、小学生から「これ、すごいな」と認められると嬉しそうにページをめくっていた。
- ・多様な内容の実験に触れることで、次にやってみたい実験のイメージがどんどん湧いてきた。

振り返り

- ・教師が面白い、と思う課題は、図鑑に載っているような生態や特徴よりも、実際はどうなのか、誰もまだ調べていないようなことに気付いて実験するような内容である。情報があふれる時代に、実際に自分で確かめてみることで新たに見えてくる面白さと、まだ知らない世界の多い子どもが実際に実験してみることの面白さは本当は違うのかもしれない。子どもの探究を支えるには、目の前の子どもの見とりが重要である。

⑥「じっけんしてみよう」(9月28日・10月19日・26日)

—自分なりの探究を言葉で伝えたり絵で表現したりして深める

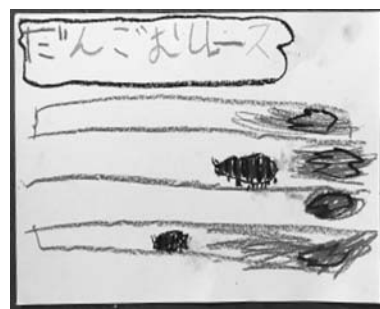


教師の意図・環境構成

- ・前回もった意欲や見通しがすぐに発揮できるよう、視覚的にわかりやすく場や内容を提示しておく。
- ・自分の考えを様々な形で表現し互いに対話できるよう、画用紙やクレパスなど5歳児も使い慣れている教材を準備しておく。

子どもの姿

- ・自分で「こうしたらどうなるか」という実験のイメージを各々でもって取り組んでいた。先に自分の中で見通しがもてていることで、材料の準備や友達との対話がスムーズに進んでいた。
- ・5歳児がスキルの難しい制作でも、自分の考えを小学生に伝えスキルをもつ子どもが対応することで活動が進むなど、異年齢だからこそ互いの良さを生かしながら探究していた。



振り返り

- ・どの子どもも自分事になっている課題であったので、「次にどうしたいか」の見通しも子どもの中で立ちやすく、子ども同士の対話もよく進んでいた。

- ・どうしても自分で取り組みたい課題が他者と共有しにくい場合には一人で取り組む1年生もいた。その際、近くのグループの2年生が声をかけ、実験の内容を尋ねたり知らせたりして交流することで、学びを言葉にしていた。「協働」の資質・能力は「協働」でどのような力を付けたいのかを明確に教師がもつことによって、個の探究を深めることと両立することが明らかになった。

また探究部分では、どの年齢も一人ひとりの考えが活かされ、表現部分では見通しやスキルをもつ2年生が活躍することで、異年齢探究活動における「個」と「協働」の環境構成がしやすくなるのではないかと考えられる。

- ・活動期間が空くと、どうしても揺り戻しがある。いかにその揺り戻しを少なくするか工夫として、5歳児には前回の写真から思い出す時間を設けたり、毎回環境を同じくすることで記憶が戻りやすくなり、たっぷり時間を保障することで毎回の時間内に探究が深まるようにするなどの工夫が必要であった。

⑦「しぜん・なかよしひろばフェスティバル」(11月2日・9日)

－自分とは異なる探究テーマも自分事として興味をもつ

教師の意図・環境構成

- ・「結果の発表」ではなく、目の前にある対象について対話できるようにした。
- ・自分が楽しんだ内容を、他者に伝え聞いてもらいながら「おたずね」によってより学びが深まるように、グループ別に対話できる場を確保した。



子どもの姿

- ・自分の発表を聞いてくれる友達や保護者がいることが原動力となり、嬉々としている子どもが多かった。
- ・「ふりかえり」では、自分が面白いと思った友達の発表について話している子どもも多く、友達の探究に触れて刺激を受けていた。

振り返り

- ・子どもの内面を捉えながらひろばを進めてきたつもりだったが、フェスティバルになると人数が多いと役割が少なく、自分が何をすればいいのかわからない子どもも見られた。人数は3人程度がよく、やはり自分の楽しんだものを他者にも伝えたいという土台のもとに発表という形をとりたい。
- ・探究過程がポートフォリオで残るようなテーマで、できれば教科書の枠に捉われない「ひろば」の可能性を、幼児教育の遊びの中から示していきたい。それには、「なかよしラボ(3年～6年)」の話聞いて遊びに取り入れたりしてヒントを得る必要がある。
- ・保護者にも、発表は探究した結果付随するものであり、発表しながらさらに学んでいき発表も進化するものであるという理解を促す必要を感じた。
- ・「ひろば」同士の交流を行ったことで、5歳児の園生活においても友達の探究への理解が進み、「いろひろば」「うごくおもちゃ」などでの探究が遊びに現れることがあった。また、探究内容そのものが現れなくても、「ふりかえり」や「めあて」、自分達で課題を見つけて集団で話し合う協働の姿勢など学び文化の伝承が、5歳児の園生活10月の後半頃からよく育ちとして見られるようになった。

⑧「しぜんひろば 『ふりかえり』(11月16日)

— 「しぜんひろば」での活動を具体的に振り返り、自分の学びを自覚する

教師の意図・環境構成

- ・一年間の活動を写真で視覚的に示して振り返り、自分なりに何が面白かったのかを自覚し、これからの自分の少し先の学びの見通しが立つようにした。

子どもの姿

- ・「ダンゴムシとアリでは触覚の長さが違うので、歩く速さや迷路での動きが違うことが分かった」など、自分が実験したことを具体的に振り返る子どもが多かった。
- ・5歳児の中には、1年間を振り返ることで、次年度に自分が小学生になった時に何をしたいのか、という先の期待を言葉にする子どももいた。

5. 2018年度「しぜんひろば」振り返り

一年間の「しぜんひろば」を教師の意図と子どもの姿から振り返り、5歳児の通常学級での姿とリンクさせて育ちを捉えると、以下の資質・能力の育ちが明らかになった。

①多様な文化における自己発揮

小学生の学び文化の中において、自分がどのように振舞えばいいのか、当初は緊張も見られた5歳児であったが、最初は幼稚園というフィールドであったことや自分自身で探究したいことが見えたことで自分事として対象が捉えられたことなどから、自分のフィールド以外でも主体的に考え行動し、自己発揮している姿が見られた。

②生活からの気づき

これまでに関わったことのある対象について、どのような距離感で探究していくのか、生活にまつわる対象全てが探究の対象になるのだということに感覚的に気づけた子どももいた。

③試行錯誤

実験にまつわる環境の中で制作を行いながら、「トカゲが逃げない迷路はどうやって作ろうか」「クワガタの舞台を目立たせるには」など、実際の実験部分というよりも制作場面での試行錯誤が多かった。どのように実験をしたいのか、という見通しをもっていたからこそ制作場面でも試行錯誤が可能になったのではないかと。

④表現と受容

子ども一人ひとりの中に「こうしたい」というめあてが見えてくることで、探究が深まっていく。それは5歳児にとっても同じであり、自分はどうしたいのか、をもつことで気づきも多く他者に伝えたい気持ちも強くなる。どうやって伝えればいいのか、というモデルとなる小学生が近くにいることで、学び文化も伝承し、同年齢で過ごす園生活にも生かしていた。

「聞く」ことに関しては、2年生でも相手の思いを汲むことはまだ難しいことが明らかになった。視覚的に理解しやすい環境構成が必要であった。

⑤「ふりかえり」と「めあて」

5歳児でも「面白かった！」など、具体的に言葉にならなくても学びを振り返り、そして「次はこうしたい」という漠然とした「めあて」はもっている。教師は型としての「ふりかえり」と「めあて」よりも、活動中に具体的に何をどう感じ、気付いたのか、過程の中で子どもとともに振り返ったことを言葉にして返したり、先の見通しを具体的にしたりしていくことが重要であった。

また、小学生の具体的な「ふりかえり」と「めあて」という学び文化に触れることで、5歳児も学び方を習得し、園生活で生かしていた。子どもが主体的に学んできたことを園生活の中に柔軟に取り入れていく環境構成を目指したい。

6. おわりに

「そもそも異年齢探究活動は必要なのか。」

今年度の「なかよしひろば」を終えて同僚と逆説的に話し合った。自分達で学びを作っていくことが天才的な子ども達に、「異文化」に触れる「異年齢活動」という環境を構成することは、子どもの資質・能力の大きな育ちにつながっていることは感覚的にわかっている。しかし、子どもだけでなく教師にとっても異文化交流である幼小での活動は、心身共に負担が大きい。本報告をまとめたのは、その大きな負担を負ってでもこの「なかよしひろば」で育つ子どもの資質・能力は他では育たない力なのだとして自分自身で確認するための作業であった。

実際に実践を丁寧に振り返ることで、教師自身の「協働」や「異年齢」の偏った見方や「発表」のイメージの固定化に気付いたり、定型化していける枠組みや教師の環境構成が見えてきたりしたのは、次年度の「なかよしひろば」のカリキュラム編成にあたり有効であった。

5歳児のカリキュラム全体にとっていまや欠かせなくなっている異年齢探究活動「なかよしひろば」。今後もより子どもも教師も協働して探究することが面白くなる「ひろば」を目指して改善を重ねていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省 (2018)『幼稚園教育要領 解説』 フレーベル館.
- 2) 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者会議 (平成 22 年 11 月)「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告)」
- 3) 渡邊恵子 (研究代表者 国立教育制作研究所 教育政策・評価研究部長 (併) 幼児教育研究センター長) (2017)「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>」
- 4) 奈良女子大学附属幼稚園・小学校 (2019)「文部科学省研究開発学校研究開発実施報告書 (平成 30 年度第 4 年次) 幼少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』を育成する教育課程の研究開発」

創造的に発想する子供を支える「造形教育で期待される言語活動」のあり方

服部 真也（奈良女子大学附属小学校）

1. はじめに

学習指導要領では、思考力・判断力・表現力の育成のために、言語活動を充実させることとしている。図画工作科においても同様で、文部科学省は「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力・判断力・表現力の育成に向けて（小学校版）」の第3章「言語活動を充実させる指導と事例」の中で、『表現や鑑賞の活動において、形や色、材料の感じ、表し方の変化、表現の意図や特徴などをとらえながら、感じたことや思ったことを話したり、友人と話し合ったりするなどの学習活動を充実する』と述べている。筆者は、図画工作科における具体的な言語活動として、「見通しを立てること」「活動のめあてやふりかえりをもつこと」「材料の形や色からイメージをふくらませること」といった自己との対話と、「感じたことを聞き合うこと」「表現途中に鑑賞し合うこと」「思いや考えを伝え合うこと」といった他者との対話が重要だと捉えている。本稿では、1つの題材を取り上げ、言語活動を充実させることでどのような表現の深まりが見られたのか、指導とその効果について述べていくこととする。

2. 立体題材「ガラスビンカラハジマル」（6年）で育みたい資質・能力と手立て

本題材「ガラスビンカラハジマル」は、直径17cm、高さ27cmのガラスビンの特徴を生かし、立体に表す題材である。「表面が透明である」、「蓋がついており、密封できる」、「光を通す」といった、ガラスビンの特徴を捉え、ガラスビンの置き方を発想の手がかりとし、中に、あるいは外にどんなことを表してみたいかを十分に考え、表し方を工夫していく。題材目標は次の通りである。

- ・ガラスビンを使った表現に関心を持ち、自分の思いを表すことを楽しむ。
(造形への関心・意欲・態度)
- ・ガラスビンの特徴から表したいことを見付け、構成の美しさを考えながらどのように主題を表すかを考える。
(発想や構想の能力)
- ・ガラスビンに触れながら広がったイメージに合わせて、材料や用具を選択し、表し方を工夫する。
(創造的な技能)
- ・友人がガラスビンの特徴をどのように捉え、生かそうとしたのか、表現のよさや意図を感じ取ろうとする。
(鑑賞の能力)

子供一人一人がガラスビンの特徴から表したい思いを持ち、豊かに発想できるよう、次のような言語活動の指導を試みた。

- ①一人一人がガラスビンに触れ、捉えた特徴を生かした表現をイメージし、主題を生み出すことができるように、導入時に三通りの置き方（正立、横置き、逆立）を試し、そこで広がった子どものイメージを材料の特徴別に構造化し、整理する。

各自がガラスピンを触りながらイメージを広げ、表し方を構想できるように、三通りの置き方を必ず試させるようにする。また、簡単なスケッチで表したイメージを瓶に入れ、それを見ながら考えたり、友人の表現イメージをもとにどのような表し方や材料が適切かを話し合ったりする。

②教室の多くの場所で自然な鑑賞・交流が起こり、材料の選択や表現において創造的に工夫できるように、座席を自由席にしたり、材料置き場を教室の前後など離れた場所に配置したりする。

毎時間、自分の座る場所を考えさせるようにする。一人で没頭したい子はすぐに座席を決め、刺激を受けたい友人がいる子は、隣や近くで活動できるように座席を決める。材料を取りに行く間に友人の表現が自然に目に入るように材料の置き方を設定し、あえて途中鑑賞タイムを設定しなくても自然に鑑賞・交流ができるようにする。また、「使うピンの向き」や「再現的表現と空想的表現」「絵に表す活動と立体に表す活動」といった、目的別や活動別のグループ分けも適宜取り入れる。

③表現方法や材料選択に迷いが生じたとき、活動意欲を低下させることなく、イメージに合った表現方法を見つけられるように、「お悩み相談タイム」で、悩んでいることも学級全体に相談できるよう声をかける。

発言した子供の悩みに対して、「私ならこんな材料で表現するよ。」「ぼくならこうやって接着するな。」などアドバイスし合う。最終的にどのように表現するかは本人によるが、教師は子供の表現の選択肢を広げたり、新たな発想が生まれたりするように見守り、導く。

3. 指導の実際

本題材は、一人一人にガラスピンを渡し、触れることから始まった。「一人一人にこのガラスのピンを渡すよ。今回は、このピンの特徴から発想を広げて、表現してみよう。」と子供たちに提案し、どのような特徴が見つかるか、その特徴を生かすとどのような表現に繋がりそうかを、ピンを触りながら考える時間を設けた。子供たちは、机上のガラスピンを覗いたり、軽く叩いて音を響かせたり、持っている筆記用具を中に入れて外から眺めたりとさまざまに試した。正立・横向き・逆立ての三種類の置き方を必ず試すように伝えたと、横にして転がしてみたり、逆さにして下から覗いたり、上から覗いたり、ガラスピンとの向き合い方も変わっていった。

その後、捉えた特徴を各自が造形ノートに書き、特徴からどのような表現が生まれそうかを構想する時間を設けた。導入後すぐに表現活動に入るのではなく、材料集めのための期間をとった後、表現に取り組んでいった。

子供たちは、次のような資質・能力を働かせていた。

A女

- ・イメージに合わせて、ピンの中に入れるわりばしの表現を変えることができた。
(発想や構想の能力)
- ・ガラスピンの内外の表現がつながるよう上から覗きながら配置を工夫することができた。
(創造的な技能)

B男

- ・自分で決めた主題に合わせて、どの表し方が合うか考えることができた。(発想や構想の能力)
- ・友人の表現のよさに気づき、自分の表現を見つめることができた。(鑑賞の能力)

C女

- ・捉えたガラスビンの特徴から、最後までイメージした表現に向けてこだわることができた。(関心・意欲・態度)
- ・友人の助言をもとに、思いに合う表し方を考えることができた。(発想や構想の能力)

作品としては、以下のような作品が生まれた。



(写真ア：子供たちの完成作品)

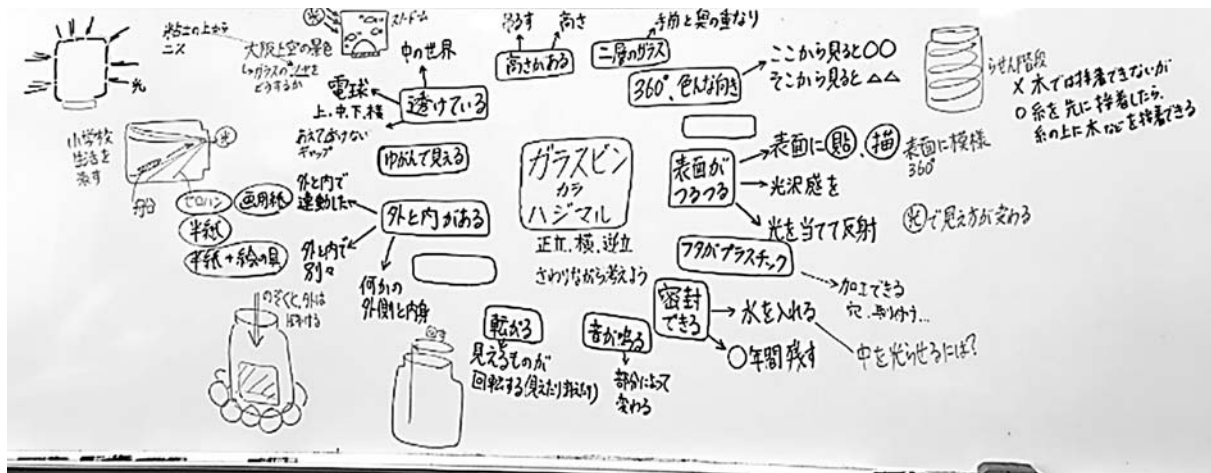
この資質・能力を働かせた背景として、指導の手立てはどうだったのであろう。

(1) 1つ目の手立て

まず、ガラスビンに触れ、感じ取ったことを、発表した(写真イ)。ただ、これはまだ、ガラスビンの特徴を捉えたにすぎず、表現にはつながりにくいだろう。そこで、改めてガラスビンに触れる時間を設けた。今度は、ガラスビンの特徴を生かしてどのように表現できそうか、写真イの板書をもとに考える時間である。写真ウは、子供たちが一人一人、ガラスビンの特徴をどのように生かせるかを表現の方向別に構造化した板書である。方向別に表現を整理したことで、子供たちは、多様な表現を進めることができた。



(写真イ：発言を羅列した板書)



(写真ウ：ガラスビンの特徴を生かしてどのように表現できそうか、発言したことを表現の方向別に構造化した板書)

A女は写真ウの、「外と内がある」「上から覗くと、外側がぼやける」という特徴から、外と内で連動した表現ができると発想を広げた。導入後のイメージの立ち上がりについて、次のように造形ノートに記している。

今日はガラスビンの特徴からどのような表現ができそうか、ホワイトボードを見たり、ビンに触ったりしながらイメージを広げました。私はビンのふたのところからのぞくとビンの中のもののはっきり見えて、外のはぼやけて見えること、から考えてみることにしました。主題ははっきりとは決まっていますが、未来へ向かう自分を表現したいと思いました。ガラスビンの内と外で連動した表現ができるという特徴もうまく使って、目標や夢とする光に向かって、壁（ガラスの部分）にぶつかったり迷いがあったりしても、突き進んでいくようなイメージを持ってつくりにします。(1月18日)

今日は表現の一回目だったので、目標や夢とする光の部分をつくりました。ふたの部分からビンの中を覗いて鑑賞する作品にしたいので、ビンの底の部分からつくるとうまくいくだろうと見通しをたてました。そうすると、いきなりゴールの部分（底の部分）から表現することになるので、イメージをしっかり持たなければなりません。輝く未来の部分をつかつかと光って見えるように表すために、色画用紙で表すか、スズランテープで表すか迷いましたが、透けて

光が当たるスズランテープのほうイメージした光に近づくと感じ、スズランテープを使うことにしました。(1月26日)

A女はビンの内側の空間を自分の内面になぞらえ、迷ったり壁にぶつかったりしながらも、未来に向かって強く突き進んでいく自分を表現することにした。A女にとって、今回の導入は非常に効果が高かったと考えられる。ビンの特徴を生かして友人たちが発想した表現を特徴別に板書したことでどの特徴を生かそうか、またその特徴を生かすとどのようなことができそうかをイメージしやすかったと思われる。また、三種類の置き方を試し、触りながら考える時間を十分にとったことで、蓋の部分から覗く表現が生まれたと考えられる。

また、彼女は初め、内側に接着した割りばしと同じ位置の外側に、割りばしを接着することで、割りばしがガラスビンを通しているように表そうと考えていた。しかし、それではガラスビンの屈折により、上から見るとずれて見えることに気付き、覗きながら位置を調整することにした。最後まで、導入時にイメージした「内側と外側の繋がり」を意識して表現する姿が見られたといえよう。

B男は、題材提案後すぐに、「未来へ進む、成長する」を主題にすることに決めた。ビンが透き通っているという特徴から、「大海原に浮かぶ船」を表すことで主題に迫ろうと考えたのだ。しかし、表現が始まると、頭の中のイメージと実際の表現にずれが生じはじめた。船が大海原に浮かび、静止しているように見えてしまうため、未来へ進み、成長し続けるという主題と合わないと考えたのだ。そこで、もう一度表したい主題に向き合い、どのように表現すれば表すことができるのかを考えることにした。改めてガラスビンを様々な置き方で見直した彼は、写真ウの「透けている」「360度どの角度からも見える」「蓋がプラスチック」という特徴から、ガラスビン自体を電球に見立て、らせん階段上に柱を立て、蓋を加工することに決めた。

彼は導入後のイメージの立ち上がりについて、次のように造形ノートに記している。

ぼくの作品の主題は「未来へ着実に進む」です。はじめ、大海原を進む船として表そうと思いましたが、船で表すと静止しているようにしか見えなかったのもう一度自分の主題と向き合って考えようと思い、「螺旋階段」に変更しました。改めて板書を見ると、主題に合うものがいくつもありました。

1つ目は「360度いろんな向きから見える」ことです。ぼくは、この円に小学校6年間の思い出を込めました。これまでいろいろな輝かしい思い出がありました。その輝いている思い出を、本当に輝くように表そうと思い、黒い紙を円形に切り取り、カッターナイフで切り絵のように表しました。カッターナイフで切り抜くと、そこだけ光が当たっても光を通さないのので暗くなりますが、周りが光るので、切り抜いた部分が際立って見えるとイメージしました。

2つ目は、螺旋階段と光です。船からイメージを変更するときに、道や階段などいろいろな案を考えたのですが、「着実」という言葉にこだわりたくて、階段に決めました。道だと、分かれ道や坂道など、「着実」以外のいろいろなイメージが出てきたので、着実なイメージに合う「螺旋階段」にしました。成長を表すために、階段のところに切った足跡を接着し、上に進むにつれて足跡が大きくなるように表そうと考えています。また、「輝き続けながら成長する」ということを表そうと思い、階段の柱の部分にドリルで穴をあけ、そこに豆電球、電池、銅線で回路をつくったものを入れて光るようにしたいです。柱の上だけでなく、周りも光らせたいので、柱のところどころに小さい穴をあけ、光がもれるようにしたいと考えています。ところ

どころにあける穴の位置や大きさによって、輝き方が変わると思うので、そこをよく考えて表
したいです。(1月26日)

C女は、発想することが得意な子供で、すぐにガラスビンの特徴をいくつも捉えることができた。構想を共有する場では、「外と内がつながった表現ができそう」「360度全て透けて見える」「電球を入れるとガラスビン自体が電球になる」と発言した。彼女の発言は、自身の表現に活かされただけでなく、他の子供たちの発想の手がかりになった。

1つ目の手立ての成果

共有する場を設定すると、「あんなこともできそうだ。」「これもいいかもしれない。」などと、多様な表現イメージをもつことができるといえるだろう。発想に時間がかかる子供にとって、友人の発言を中心に発想したことを交流する場を設けると、情報支援に繋がることがみえてきた。また、板書を方向別に構造化することで、発想や構想の仕方によって、表現が変わることが明確化される。友人の構想が自分の構想に繋がる場になっているといえるだろう。まさに、自分の思いに合ったイメージの醸成への手がかりになったと考えている。

(2) 2つ目の手立て

子供たちは、固定された座席で活動するのではなく、毎回、主体的に座席を選択する。今日は一人で集中したいからとさっと一人で座る子や、前回の活動を見て一緒に座ろうと声をかける子、どの子も「なかよしこよし」で座るのではなく、「自分の表現がよりよくなるための」座席を自分で選択していくのである。

A女は、この題材では、はじめから終わりまで一人で活動した。一人でガラスビンに向き合い、自分の主題とイメージに合う表現を模索していった。

B男は、教室の数か所に配置された材料置き場を何度も行き来しながら様々な材料を試したり、友人の表現の意図や主題を聞き取ったりして、表したいことを見つけていった。「進む、といえど道。いや、道路か。階段も進むイメージに合う。」などと友人たちと吟味を繰り返し、自分の主題を「上に続く螺旋階段」として表現することに決めた。

活動を再開し、ガラスに沿うように螺旋階段を設置しようと、板材を扇形に切り、接着しようとしたが、多用途接着剤を使ってもうまく接着できなかった。薄く塗ると接着できない、厚く塗ると、ガラスに接着剤がべったりとくっついて見た目が悪くなる。爪楊枝を支え棒にすると、爪楊枝が目立ってしまい、イメージに合わなくなってしまう。まさに、ガラスという素材の接着の難しさに直面したのだ。

どのように表したら主題に合った螺旋階段ができるかを考えこむ時間が続いた。しばらくして、「作品を見る人に、自分のどこが成長したかも伝えたい。」「自分の進む道自体が輝くようにしたい。」と思いが深まり、次のように表し方を変えることにした。

ア) ビンに螺旋階段の段を接着するのではなく、ビンの中心に角材を固定し、角材の周りに螺旋階段の段を接着する。

イ) 角材の中心に電動ドリルで単3電池がちょうど入る程度の穴をあけ、さらに周りにもいくつも小さな穴をあける。豆電球の回路をつくり、角材から光が漏れて螺旋階段が光るよう

にする。

ウ) 小学校生活の思い出を切り絵で表し、ビンの周りに貼ることで、角材から漏れた光が切り絵を照らして影絵風ランプシェードのような表現にする。

主題に向き合い、何度も試したことで、こだわりのある表現に仕上がった。彼は題材の途中のお悩み相談タイムで、友人から出た悩みに次のように答えている。

ぼくも悩んだところなのですが、真ん中の柱に沿ってLEDをつなぐと、その柱自体が光るのでイメージした表し方になるのではないかと思います。もし、柱自体も光らせたいのであれば、最近のクリスマスツリーでファイバーツリーが出ていると思うのですが、木ではなくそれを使うとうまくいくと思います。どうですか。

自分が納得いくまで多様に試したことが、友人への助言に繋がったと考えられる。このように学び合う姿が何度も見られた。

C女は、いろんな友人と関わりながら、表現を進めていった。材料を取りに行くときに、友人のところまで立ち止まり、それからその場所で活動することもよくあった。大きな木を表そうとしている友人が困っているときには、友人のもとに駆け付け、表し方を助言する様子も見られた。

子供たちは、それぞれ自分の表現がよりよくなるために、常に座り方も意識して、表現を進めることができたようだ。

2つ目の手立ての成果

自ら座席を選ぶようにすることで、教室の至るところで学び合う機会が生まれ、新たな発想の手がかりになることが見えてきた。また、自分の表現をよりよくしたいという意識に繋がるため、進んで鑑賞をするようになったり、似た表現の子供同士がつながる機会になったりしたといえる。また、材料の置き方を工夫すると、取りに行く際に、自然に鑑賞する姿が増えた。自然に学び合える機会を増やすことになったのではないだろうか。

(3) 3つ目の手立て

子供の思考は、授業の中だけで動いているわけではないだろう。授業と授業の間も、ずっと動いていると捉えている。C女は、朝の会の一人ひとことコーナーで、友人に表現についての悩みを打ち明けた。彼女は、学校の正門を表していたが、その正門の青いフェンスを、どのように表したらよいか迷ったことを学級でおたずねしたのだ。周りの子供たちは、正門を表現する子はいなかったが、次のように自分事にしておたずねにこたえていった。

C女「私は、正門の青いフェンスを、どのように表したらよいか迷っています。どの材料を使えばよいかアドバイスをもらえませんか。」

D男「ぼくは、加工しやすい爪楊枝がいいと思います。」

E女「加工のしやすさは、針金でも変わらないと思うよ。爪楊枝よりは、正門と同じ金属の針金の方が合うと思うな。」

F女「私は、わりばしだと思います。だって、一番本物のフェンスに似ているし、着色しやすいからです。」

G女「私は、紙粘土がいいと思います。」

H男「紙粘土だと、しわができてしまうから、イメージと合いにくいんじゃないかな。」

I男「それに、真っすぐしにくい材料だと思います。」

J女「着色のしやすさだったら、針金も青く塗ったらいいんじゃないかな。」

H男「青い被覆の針金もあるし、いいと思います。」

C女「みなさんありがとう。意見を聞いていると、わりばしが合うように思います。表し方についてはどう考えますか。」

J女「私は、フェンス全部をわりばしで表現して、ボンドかグルーガンで接着するのがいいと思います。みなさんどうですか。」

E女「それなら、フェンスの左隣の斜めのフェンスとうまく接着できないと思います。」

G女「だから、フェンスも紙粘土で表したらうまくいくと思います。」

J女「紙粘土はうまくいく気がします。正門の左隣の斜めのフェンスと正門をつなぐ柱を紙粘土にして、わりばしと針金を紙粘土の中に埋め込んだらいいと思います。」

C女「いい考えだと思います。少し見えてきました。みなさんありがとうございました。」

彼らは、真剣に相談にのることで、自分の表現の幅が広がる、思考が深まることを、経験的に感じているようで、今回も真剣にこたえていた。その後、C女は、わりばしと紙粘土でイメージしたように表現することができた。

3つ目の手立ての成果

思考を表出できる場を設定することで思考が整理され、表現に見通しがもてるようになることが見えてきた。また発言した子供のみならず、友人の考えを聞くことで、表現に幅が生まれ、全員の学びになることがわかってきた。

4. 今後の課題

本実践を通して、今後の言語活動のあり方が少し見えてきたように感じる。

- ①導入時、頭の中だけで考えるのではなく、三種類の置き方を試しながら触りながら発想するように促したことで、ピンならではの特徴が捉えやすくなったと考えられる。また、発想の方向性がわかるように板書を構成したことで、一人ひとりの表現イメージが沸き、表現活動に入っても停滞する子どもが少なかった。しかし、ピンの特徴から自分の思いを見つめ、主題を生み出すためには、表現活動に入る前に丁寧に聞き取りや情報支援をしたり、イメージする時間を確保したりすることが必要なことが分かった。
- ②表現がよりよくなるための座席を自分で決めたことで、多くの場所で自然な交流が生まれた。表し方で困っている子どもにとって、座席を自分で決められることは、思いの深まりと発想の広がりにつながったと考えられる。
- ③学級全体で悩みを解決する場を設けると、表現イメージが明確になり、自信をもって活動に取り組めるようになった。他の子どもにとっても、友人の様々な表現の仕方や捉え方を知る機会につながったといえる。

これまでの積み上げをもとに、自ら主題を設定し、材料と向き合ってきた子どもたち。今後も継続して、豊かな表現を支えるための言語活動の設定と充実の方法について考えたい。

特別活動との往還を意識した中学校道徳の教材・カリキュラム開発に関する実践研究 — 個と集団をつなぐ実践をもとに —

藤井 正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

2019年度より、中学校において「特別の教科 道徳」（以下、教科名として用いる場合には「道徳」と略す）が全面実施される。道徳の「教科化」の指針は、2015年3月の学習指導要領の一部改訂によって明示され、さらに17年3月の新学習指導要領（以下、新指導要領）の公示によって、「道徳」は「主体的・対話的で深い学び」「資質・能力ベースのカリキュラム開発・マネジメントと学習評価」といった新たな学びの文脈の中に位置づけられることとなった。

本稿は、こうした「道徳」をめぐる動向を見据えつつ、中学校道徳における教材・カリキュラム開発のあり方について、筆者が所属する学年において行った実践を通して提起するものである¹⁾。その際、本稿では特に「特別活動」との往還に着目する。本稿で提示する2つの実践は、新指導要領における「道徳」および「特別活動」の相互関連性の高まりという点を見据えつつ、生徒個人および学級・学年集団の特徴と、日々の学校生活の中で起こる（また、起こることが想定される）課題に根ざした「道徳」のあり方を模索する中で行ったものである。いずれの実践においても、特に学校行事との往還を意識しつつ、特に集団活動における「個」と「集団」をつなぐことをねらいとしている。

以下、新指導要領における「道徳」および「特別活動」をめぐる政策、研究動向を整理したうえで、その文脈の中に実践を位置づけてみたい。

2. 学習指導要領改訂に伴う「道徳」「特別活動」の位置づけと相互関連性をめぐって

(1) 新指導要領における「道徳」および「特別活動」の位置づけ

まず、中学校の新指導要領において、「道徳」および「特別活動」がどのように位置づけられているかについて見ておきたい。

新指導要領において、「道徳」の目標は以下の通り示されている²⁾。

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

ここでは、「道徳」の目標、「道徳」の授業が目指すべき方向性について、指導要領改訂のポイントに関する澤田浩一の解説³⁾に沿って整理しておきたい。

澤田は、「道徳」の目標は、他教科等とは異なり、個別の項目を「知識として理解すること自体が目的ではなく、自分なりに理解し、人間としての自己の生き方の理解を深め、道徳性を養う」点にあるとする。澤田によれば、「道徳」の授業で扱われる個別の価値は、「客観的に観念的に理

解することではなく、自分のこととして、自分なりの考え方として理解するものである⁴⁾。ここから、22の内容項目で示される個別の道徳的価値の「習得」ではなく、様々な価値の統合を通して、社会の中での自らの生き方について考えを深めていく過程をより重視する点に、新指導要領のもとでの「道徳」の重点があると言えよう。

一方、「特別活動」の目標は、新指導要領において以下の通り示されている⁵⁾。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

指導要領改訂のポイントについて長田徹は、特別活動の各領域において育むべき資質・能力が明示され、また指導の重点、つまり特別活動において育むべき資質・能力として「人間関係性」「社会参画」「自己実現」の3つの視点が明示されたと解説している⁶⁾。

特別活動の各領域における活動は、多様な価値観のもとで構成される集団の中で行われることを前提とし、多様な他者と協働しながら課題を解決したり、新たな価値・成果を創造したりすることを目標としている。この点は、指導要領の改訂によって、集団活動における経験、およびそこで育まれる資質・能力と、実社会における自己の生き方との関連性がより明確化されたとと言える。

先に見たように、「道徳」の目標が、個別の道徳的価値の「習得」にあるのではなく、様々な価値に基づき、自己の考え方・生き方を育むものとして明確化され、またそれを実現する手立てとして「考え、議論する道徳」への質的転換が提唱されていることをふまえると、「道徳」と「特別活動」の相互関連性は、新指導要領のもとでより高まっていくのではないだろうか。このように考えると、「道徳」と「特別活動」の往還を意識したカリキュラム開発が、今後より求められると言えよう。

(2) 「道徳」および「特別活動」におけるカリキュラム開発をめぐって

道徳の「教科化」の指針発表、および新指導要領の公示をうけて、「道徳」の授業方法、評価、カリキュラム開発・マネジメントなど様々な観点に基づく研究が発表されている。その全体像を整理することは、筆者の力量的にも紙幅的にも限界があるため、ここでは本稿の主題である「道徳」と「特別活動」との往還という点に絞って、近年の研究動向を整理しておきたい。

手塚裕⁷⁾は、これまでの道徳教育が、読み物資料における「心情理解(内面)」に偏重していたことを批判的にとらえ、児童生徒の内面と、対人関係や社会とのつながりといった外面をつなげた「道徳」の学びの必要性を主張する。その上で、「個人志向」化しつつある社会の現状をふ

まえ、多様な価値観を交えながら問題を解決していく、社会性を育む場としての学校の役割に改めて着目し、学校における多様な教育活動、とりわけ対人関係に起因する道徳的判断が求められる特別活動との連携を見据えた「道徳」のカリキュラム編成のあり方について実践をもとに提起している。

橋本雅子⁸⁾も、これまでの「道徳」が内容項目（徳目）の注入に偏重し、生徒が自ら考え、判断する実践力の育成が困難であったことを指摘する。その上で、「(道徳の…藤井) 学習の方法論の改善にとどまらず、『どのような生徒に、いつ、どのような内容（問題）を、考えさせるか』という視点で、『特別活動』と『道徳』との関連を明確にし、それらを横断的に捉えるカリキュラム・マネジメントの必要性について検討していく」⁹⁾ことを主張する。

広石英記¹⁰⁾も、これからの道徳教育における学びの方向性を、新指導要領で示された資質・能力ベースの学び、「主体的・対話的で深い学び」への質的転換の文脈に位置づけ、「道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結びつける指導への転換」¹¹⁾の必要性を主張する。その上で、それを実現する手立てとして、道徳実践の場としての「特別活動」、および「特別活動」における経験・学びを深める場としての「道徳」という、領域横断型のカリキュラム構築と実践の重要性を主張する。

三者の論は、それぞれ視座は異なりつつも、これまでの道徳教育が徳目・心情重視なもので、現実の生活問題・社会問題との接点が希薄であったことを批判的にとらえる点で背景を同じくしている。ただし、いずれも「道徳」における児童生徒の内面（心情）的な涵養を不要としているのではなく、異なる価値観を持つ他者との協働といった、より社会に開かれた学びへの広がり・深まりの必要性を主張している。

こうした学びの質的転換を実現する手立てとして三者は、「特別活動」との連携・往還を見据えたカリキュラム・マネジメントの重要性に着目する。学校教育全体を通じて道徳実践力を育成していくという新指導要領の方向性の中で、「道徳」においても、「何を教えるか」ではなく、「何ができるようになるか」という資質・能力ベースのカリキュラム・デザインが今後ますます求められる。以下の実践も、こうした文脈の中に位置づけてみたい。

3. 実践の記録と考察

(1) 概要

本実践は、2017年5月～6月にかけて中等教育学校2年生（以下、本学年）で行ったものである。本学年は40～41人の3クラスで、全体の約3分の1が附属小学校からの連絡進学者で構成されている。なお、後期課程（高校）からの途中入学者はないため、約120人の学年集団で6年間の学校生活を過ごしていく（クラス替えは毎年行われる）。

学年団は、学年主任と各学級担任を中心に、副担任を加えて構成されている。本学年は、2016・17年度と学年主任・各学級担任の4名が継続して受け持った。筆者は担任として、A教諭（担任）とともに学年のホームルームおよび道徳の活動と計画を担当した。

本学年では、1年次より「共に学ぶ」学習集団づくりに重点を置き、ホームルームや学校行事において生徒の「自主性」の伸長を図る活動を行ってきた。「自分たちで考え、決めていく」という意識付けを様々な活動を通して行う中で、クラスや学年を引っ張るリーダーが育っていった。

本実践は、学校行事やホームルーム活動における一定の「自主性」と「自立性」が生まれ始めた学年集団を対象に、「集団の中における様々な個」を考えさせることを目的として行った。実

践は2つのパートから構成される。本稿の主題である「特別活動」(主に学校行事)とのつながりという点では、第1回が5月に行われる全校レクリエーション(日帰り遠足)に向けた話し合い、第2回が9月に行われる学園祭に向けた準備との往還を意識したものである。

(2) 第1回 「公正・公平」な物事の決め方とは？

本校における全校レクリエーションは、目的や内容、行き先や内容などを生徒自らが話し合い、企画していく。本学年では、「クラスの仲を深める」という大きな目的のもと、校外でのバーベキューとレクリエーション(ミニ運動会)を行うこととなった。運営にあたる有志メンバーは、リーダーシップを持って企画を進める一方で、班編成など実際の活動の場面でどうすれば「公正・公平」な決め方となるかという課題に直面する。

様々な立場や意見、価値観が交錯する中で、学級・学校行事をどのように「公正・公平」に決めていけばよいのか。「自主性」の一步先にある(あるいは前提となる)「公共性」の育成を模索していた折、偶然目を通した新聞記事¹²⁾をもとに教材を作成した。

[指導案]

■内容項目 C(11) 公正、公平、社会正義/C(15) よりよい学校生活、集団生活の充実

■主 題 名 「公正・公平」な物事の決め方とは？

■教 材 名 『『アリ王国』の食料分配を考えよう！～『公正・公平』って何だろう？～』

■ね ら い

- ・様々な立場から物事を考え、自らとは異なる立場・考えにも配慮しながら話し合いを深める方法について学ぶ。
- ・多様な立場・背景を持つ「個」から構成される集団の中で、「公正・公平」に物事を決めるとはどういうことか。また、そのためには何が必要かを班での話し合いを通じて考える。

■主題設定の理由

- ・学校生活も1年が過ぎ、学園祭や音楽会、全レクなど様々な行事やHR企画などを通じ、クラスや学年を引っ張るリーダーは育ちつつある。また、そうしたリーダーを中心に、「自分たちで考え、決めていく」という意識は形成されつつある。
- ・一方で、様々な場面でリーダー的な役割を果たす生徒以外の生徒が「受け身」「客体」となっている場面も散見される。集団活動においては、異なる立場から意見を述べ合い、合意形成を図っていく必要がある。リーダー的役割を果たす生徒にとっては、様々な立場に配慮しながら「公正・公平」に集団活動を企画・運営していく資質が求められる。
- ・また、クラスでの話し合い・決め事の場面で、「意見徴取→多数決」の流れがあまりに拙速であることが散見される。言うまでもなく「民主主義」は、多様な意見を交わし合う「過程」こそが根幹なのであって、「多数決」はその「一手段」にすぎない。「自分たちで決める」とは、様々な立場からの意見が対等な関係性のもとで活発に、かつ慎重に議論されていく労力のいる過程である。こうした意識・習慣は、特に低学年の段階で定着させておく必要がある。
- ・本主題では、様々な立場や考え方の者が集う中で行われる架空の「話し合い」を通じて、「『公正・公平』に物事を決めるとはいかなることか」という視点から、生徒の知的成長を促したい。

■指導計画（全2時間）

- 第1時 シチュエーションの確認、ロールプレイの条件説明、ロールプレイ
→各班で役割を決め、「アリ村」での食料分配方法について話し合い、まとめる
- 第2時 各班から提出された話し合いの記録をもとにグループを変えてシェア
→個人でのふりかえり「『公正・公平』に物事を決めるとはどういうことか？」
「そのためには何が必要か？」

<授業の流れ>

[第1時]

導入（5分）	ワークシート配布。シチュエーション・登場するものの説明
展開①（5分）	シーン①「キリギリス村からの訴え」 【発問】「あなたが女王アリなら何と命じる？」→個人で考える
展開②（35分）	シーン②「アリ村のパンの分配をめぐる話し合い」 ・グループでの話し合いへ（机4つを10人で囲む） ・ロールプレイの説明（話し合いの条件、それぞれの立場） ・議長役（1名）が「中立」の立場で進行 ・記録係が記録用紙（班に1枚）に話し合いをまとめる 【まとめるポイント】 ①話し合いの流れ（主張、論争点）、②決定方法、③決定内容
まとめ（5分）	・記録係…記録用紙をまとめて、提出 ・その他…本時の話し合いを整理しておく

[第2時]

展開（30分）	話し合い過程、決定方法・内容のシェア ※クラスによって展開・活動内容の組み合わせは異なる ・（案①）各班から、自班の話し合いの過程、決定内容を報告させる ・（案②）各班の記録用紙を配布 →他班の話し合い過程・決定内容について検討する ・（案③）グループを組み替え、班の話し合い過程、決定方法・内容をシェア
まとめ（20分）	ふりかえり用紙配布。個人での振り返り ・「公正・公平」に物事を決めるとはどういうことか？」 ・「そのためにはどうすればよいか？」

授業では、シチュエーションと話し合いの条件を説明したのち、クラスを10～11人のグループに分け、ロールプレイを行った。

[シチュエーション]

1匹の女王アリが治める架空の国「アリ王国」。この国には、アリ村とキリギリス村がある。アリ村の多くのアリたちは、食料が不足がちな冬に向けて、春から秋にかけてよく働いている。しかし、村の中には、病気で働けないアリたちや、老いて働くことができないアリたちもいる。一方のキリギリス村は、アリ村に比べ豊かだが、蓄えが少なく、冬に食糧不足になることが多い。ある年、春から夏にかけての長雨で作物がほとんど育たず、キリギリス村は深刻な食糧不足に陥った。事態を重く見た女王アリは、アリ村の住民に対し村の蓄え（パン）を分配するように命じる。命令を受け、アリ村では、パンの分配方法について話し合うことになったが、自分たちの生活だけでなく国全体にも関わる大事なことなので、なるべく「公正・公平」になるように、と頭を悩ます。話し合いではそれぞれの立場から様々な意見が出された…

[ロールプレイ] アリ村で蓄えてきたパンをどのように分配するか話し合って決めよう。

<話し合いの条件>

①話し合いに参加するのは以下の通り。その立場になるかはクジで決める。

アリ村の代表：議長（1人）、働きアリ（5 or 6人）、老人アリ・病気のアリ（2人）

キリギリス村の代表：2人

②自分の立場に沿って発言する。議長は、中立の立場から話し合いを進行する。

③働きアリの中から1人が書記を担当する。グループ全体の話し合いを記録し、授業の最後に提出する。自分の立場から発言することはできる。

<話し合いに参加する者の立場>

働きアリ：日頃から農作業を行い、アリ村の蓄えを作り出している。

老人アリ：かつては村の中心として農作業を行っていたが、今は老いて働けず、働きアリたちの蓄えを分けてもらって生活している。

病気のアリ：かつては働きアリと同様に農作業を行っていたが、病気にかかり、今は働けず、老人アリと同じく、働きアリたちの蓄えを分けてもらって生活している。

キリギリス村代表：自分の村の食料不足をなんとか解決するため、村を代表して、アリ村での話し合いに参加している。

ロールプレイは、異なる立場に身を置く疑似体験を通して、多角的・多面的視点からの考察を可能にするため、「考え、議論する道德」の実践において有効である¹³⁾。実際、各グループではそれぞれの立場になりきって議論を行っていた。この、立場に「なりきる」という点が重要である。その立場に「なりきる」ためには、その立場を「理解し、共感する」ことが前提となる。取り組む課題を前にして、与えられた立場は、自らの価値と異なる場合もあるかもしれない。そのような状況の中で、自らとは異なる価値観に触れ、その立場から物事を考えるという場面を設定し、そこに身を置くという経験は、多角的・多面的な道德性の育成にとって有効であろう。

このロールプレイでは、単純な「多数決」の論理で言えば、多数派である「働きアリ」の意見が通る設定としている。ある意味で「結論」が明白な状況の中で、多様な意見、特に少数派、あるいは「弱者」の意見をどこまですくい上げることができるか、その話し合いの「過程」を重視した。1人1人の立場や考えを尊重しながら、時間をかけて合意形成を図っていくという、学級・学年活動、学校行事をはじめ、社会のあらゆる場面で必要な素養の育成をねらいとした実践である。



(3) 第2回 「公共性」をもった価値判断

本校では、毎年、全校レクリエーションが終了した5月末頃より学園祭の準備が本格化する。2年生は、学級単位の舞台発表（演劇）が慣例であり、学級での話し合いによって、幹部（団体責任者・会計）などを選出したのち、役割分担（キャスト・演出・大道具・小道具・衣装・照明・音響など）、シナリオ選定、キャスト選定、製作・稽古へと準備が進んでいく。教師（担任）が顧問として必要に応じてサポート・指導するが、基本的には学級の「自治」により準備が進んでいく。

このうち、各個人の希望に関わってもっとも困難に直面するのがキャストの選定である。言うまでもなく、キャスト数および役柄は限定的なものであり、すべての希望が満たされることはき

わめて少ない。「個々人の希望」と「集団（学級）全体の発表」の狭間で、どのように折り合いをつけて価値判断・合意形成していくかが重要となる。

こうした特別活動上で起こりうるケースを想定して実施したのが以下の教材である¹⁴⁾。

[指導案]

■内容項目 B (6) 思いやり、感謝／B (9) 相互理解、寛容／C (12) 社会参画、公共の精神

■主 題 名 他者への思いやりと「公共性」をもった価値判断

■教 材 名 バスに乗せるのは…？

■ね ら い

- ・ 困難な状況に陥ったとき、他者の様々な事情を慮る気持ちを持つ。
- ・ すべての人の主張を充足できない状況に陥ったとき、様々な事情や他者への思いやりをふまえながら、「公共性」の視点から価値判断する。その中に「自己」を位置づける。
- ・ 自らの考えと他者の考えを交えながら、よりよい判断をする。

■主題設定の理由

生徒は、学校生活、さらには社会生活を送る中で、相互の価値観や思いが交錯したり、利害関係が衝突したりする場面にたびたび遭遇する。むしろ、それを避けて社会生活を送ることは不可能である。

このような場合、当事者の思いや利害関係を充足するために努力を重ねることが、民主主義の原則からしてまずもって重要である。一方で、すべてを充足することができない環境・条件に遭遇したときには、互いの思いや主張を調整し、ときには他者や全体の状況を慮って、自らの主張を後景に退けたり、他者に譲ったりするという判断が必要となってくる。

「利己的」な主張・判断だけでは解決できない問題に直面したとき、自らの中で「公共性」の視点から価値判断ができるか、また他者と協働しながらよりよい解決策を創造できるかを考えさせる教材として本授業を設定した。

<授業の流れ>

導入 (5分)	シチュエーションの説明
展開① (10分)	<p>■【教材1】を配布 [10人の乗客と運転手…人物紹介のみ]</p> <p>→小型バスに乗せる7人を考える (個人で)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「乗せる／乗せない」の基準 (優先度) ・乗せる人は優先順位をつける
展開② (10分)	<p>■【教材2】を配布 [10人の乗客と運転手が抱える事情]</p> <p>→もう一度バスに乗せる7人を考える (個人で)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「乗せる／乗せない」の基準 (優先度) ・乗せる人の優先順位とその理由
展開③ (15分)	<p>5～6人のグループになり、バスに乗せる乗客を決める</p> <p>※グループ用ワークシート配布 (班に1枚)</p> <p>→各グループから発表</p>
まとめ (10分)	<p>ふりかえり記入</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人で考えたときとグループで考えたときで変わったこと ・授業を通して考えたこと、感じたこと

シチュエーションを説明したのち、【教材 1】を配布し、どのような基準で小型バスに乗る人を決めるか、またその優先順位について個人で考える。次に【教材 2】を配布し、それぞれの乗客・運転手が抱える「事情」を把握したうえで、再度乗せる人の基準と優先順位について考える。その後、5～6人のグループに分かれ、グループとして1つの結論にまとめていく。

「小型バスに乗りたい」という個々人の希望のすべては叶えられない。また、それぞれに異なる背景と事情を抱えている。しかもその中には、自分自身とその親友も含まれている。その中で、一定の価値判断を下す必要があるが、より「公共性」な判断となるためにはどうすればよいのか。【教材 1】から【教材 2】への展開は、個々人の事情をふまえた価値判断へと思考を導くためのステップであり、さらにグループでの考察は、個々人の価値観をすり合わせ（折り合わせ）、集団として一定の価値判断を下していくステップである。

【教材 1】

ある冬の朝、10人の客を乗せたバスが寒い山道で故障し、エンジンが止まってしまいました。運転手がバス会社に電話で連絡すると、1時間ほどで代替りの小型バスが1台やって来ました。しかし、その小型バスはここまで運転してきた運転手のほかに、7人しか乗れません。外はとても寒く凍えそうで、みんな早くバスに乗りたがっています。

小型バスに乗ろうとする人たちは次の通りです。

- ①20代の大学生（女性） ②50代の有力政治家（男性） ③6才の小学生（女子）
- ④60代の僧侶（男性） ⑤70代の女性（優しそう） ⑥40代の男性（健康そう）
- ⑦30代の男性（怖そうな雰囲気） ⑧30代の女性（妊婦服を着ている）
- ⑨自分と同じ学校の親友 ⑩自分（中学生） ⑪最初のバスの運転手

【教材 2】

10人の乗客がかかえる事情は次の通りです。

- ①20代の大学生（女性）…就職の最終面接があるので遅れられない。
- ②50代の有力政治家（男性）…重要な会議があるので遅れられない。後でお礼はいくらでもするから
- ③6才の小学生（女子）…寒いから早く学校に行きたいよ…
- ④60代の僧侶（男性）…葬儀に向かっている。亡くなった人と遺族に申し訳ないので遅れられない
- ⑤70代の女性（優しそうな雰囲気）…50年ぶりに会う友人との約束の時間に遅れてしまう。携帯電話はお互い持っていないので連絡がつかない。
- ⑥40代の男性（健康そう）…家族が事故にあって病院に運ばれた。早く病院に行きたい。
- ⑦30代の男性（怖そうな雰囲気）…先に乗せないと、殴るぞ！
- ⑧30代の女性（妊婦服を着ている）…お腹に子どもがいるので寒い中立っているのがつらい。
- ⑨自分と同じ中学校の友だち…今日はテストがあるから遅れられない。
- ⑩自分（中学生）…今日はテストがあるから遅れられない。今日まで無遅刻無欠席を続けてきた。
- ⑪最初のバスの運転手…自分が早く営業所に戻らないと、バスの運行に支障が出てしまう。

この授業を通して、生徒は何を考え、学んだのか。以下は、生徒のふりかえりからの抜粋である。

- ①人それぞれで考えていることや感じていることが違うんだなと思った。自分だけではなく、他人の状況とかも考えるのは久しぶりだった。みんなの意見を聞いて、自分の分からなかったことを発見できた。

- ②絶対にどんな決め方をしても、他人から不満は出るので、なるべく公平な視点で判断をする。体が不自由な人や、高齢者は優先すべきだと思う。
- ③人によってだれを乗せるべきかという考え方の基準は全く違うと分かった。体調の良くない人や、小さかったり年を取っていたりする人、事情を抱えている人は優先すべきだと思った。自分の乗りたい気持ちを抑えて他者にゆずるようにするのが大切だと分かった。みんなの乗りたい気持ちを考えて、乗せる人を決めるのは難しいと思った。
- ④自分をどこに入れるか迷いました。でも、ここにいたら死んでしまう人は優先されるべきです。「社会に必要とされているかどうか」という考え方もありましたが、一人の人として変わりないので、みんなでゆずりあってみんなの命を守ることが大切だと思います。
- ⑤私は、高齢者や子供を優先して順番を選びました。でも、班の人たちは背後にある理由を重視して選んでいる人が多かったです。自分1人の主観で乗せる人を決めていくことはできないし、早くバスに乗りたいと思うのはみんな同じです。だから、どの答えも最良の答えとは言えないけど、バスに乗せる人をたくさんの視点から考えて、「この人は先に乗せるべきなのか」どうかをちゃんと考えて選ぶことが大切だと思います。
- ⑥私は、この授業で「優先」や「思いやり」などについて考えられたと思います。また、少し遠回しだけど「色々な人が社会にいる」ということも考えられました。このような事は、実際に起きる確率は低いけれど、これに似たことはこれから起きるかもしれません。今回は道徳として生かせる学習だったと思います。

これらに共通するのは、まず、限定された条件の中で、ある一定の基準をもとに価値判断を下すということへの葛藤である。そして、集団の中での多様な価値観の存在への気づきと、自己の価値判断と他者の価値判断のズレへの気づきである。個人レベルでの考察からグループレベルでの考察への展開の中で、集団の中で自己の価値判断を相対化し、より「公共的」な次元へと昇華させようとする思考が生徒の中に醸成されたと言えよう。

また⑤は、議論を積み重ね、相互の価値観をすり合わせながら、よりよい価値観を生み出すことの大切さを指摘している。こうした活動において重要なのは、拙速に「答え（結論）」を出そうとしたり、「結論」を出すこと自体を目的化したりせず、より「公共的」「普遍的」な価値判断に向けて議論を積み重ねることである。

さらに⑥は、本実践で得た知見が、自身の身の回りで起こり得るその他の場面でも活かせる点に言及している。この記述からだけでは、実際に、どのような場面でどのような形で活かせるかと考えているかについては不明だが、「道徳」での学びとそこで獲得した知見を「メタ的」とらえ直す思考が醸成されていることは重要である。

4. まとめと課題

以上、本稿では中学校における「道徳」の全面実施を見据え、「特別活動」との往還を意識した教材・カリキュラム開発の可能性について、実践をもとに検討してきた。資質・能力ベースの学び、また「主体的・対話的で深い学び」に根ざした道徳的実践力の育成を考えると、学校教育全体、特に、多様な価値が存在・交錯する中で問題を解決したり、合意形成を図ったりする場面が多い「特別活動」との連携が有効な手立てとなると言える。

互いの「ちがい（個性）」に気づきつつ、一方でそれが対立・すれ違いことも多い中学生とい

う発達段階において、特に個と個の価値観の違いが顕在化しやすい「特別活動」の場面で、いかに多面的・多角的に問題を解決したり、新たな価値を創造したりする力を育ていけるか。本稿で示した「道徳」の実践は、この点を意識したものであるが、ここで得られた知見は、その後の特別活動の場面や、学校生活、あるいは社会生活の場面でどのように活かされているのだろうか。

この点については、「道徳」と「特別活動」を往還するカリキュラム開発の有効性ととも、さらなる臨床的検証が必要であるが、本実践後のエピソードとして、生徒が自ら企画・運営した1泊2日の宿泊行事の準備過程の一端に触れて論を閉じたい。

本校では2年次に宿泊を伴う行事は予定されていないが、本学年では、夏休み明けよりホームルーム委員会を中心に学年全員での新たな行事の立ち上げに向けて話し合いが始まった。当初の学校計画にない行事である以上、それを企画・実施するに足る意義と、学年全体の合意形成が必要となる。それを話し合う学年集会の場では、様々な「個」の意見が交錯し、企画に向けた合意形成に至るまでにも、企画メンバーが当初想定していたよりも、はるかに多くの時間を費やすこととなった。また、その後の目的や内容、企画の進め方にあたっては、個々の考えがぶつかり、困難に直面する場面も見られた。多様な考え・価値観を持つ「個」から構成される「集団」が1つのものを創りあげようとするとき、多様な他者への理解と共感、価値のすり合わせが不可欠である。様々な困難に直面しつつ、生徒たちは1つ1つの課題について、互いの価値をぶつけ合い、折り合わせながら、約半年をかけて行事を立案・運営していった¹⁵⁾。約半年間にわたるこの活動は、まさしく、道徳的实践力が発揮される場であり、その過程では、本稿で示した「道徳」の実践での学びも一定程度活かされたものと推察される。

本稿で示した実践は、一学年の、また年度内の一時期を対象としたものである。カリキュラム開発・構築という視点で言えば、学校全体における発達段階、および特別活動との連関を見据えた教材開発とプログラム策定が必要である。特に、「自由・自主・自立」の精神のもと、生徒の主体性を骨格とする特別活動が活発である本校においては、その意義を道徳の授業を通して生徒に認識させる教材開発とカリキュラム開発が求められる。

こうした課題については、教材開発と実践を蓄積しながら今後検討していきたい。

〔注〕

- 1) 本文でも記している通り、筆者はA教諭とともに学年の「ホームルーム・道徳担当」として年間の活動および授業計画の策定にあたった。計画および実践にあたっては、学年団（主任・担任）と連携・議論しながら進めた。協働しながら新たな実践を試みることができた当時の学年団に感謝するとともに、道徳の「教科化」をめぐる研究動向や、実践の意味付けなどに関する文責は筆者個人に帰することを断っておく。
- 2) 文部科学省『中学校学習指導要領』（2017年3月告示）。
- 3) 澤田浩一「新学習指導要領における『特別の教科 道徳』のポイント」（『中等教育資料』学事出版、No.978、2017年）。
- 4) 前掲澤田論文10頁。
- 5) 文部科学省『中学校学習指導要領』（2017年3月告示）。

- 6) 長田徹「新学習指導要領における特別活動のポイント」(『中等教育資料』学事出版、No.978、2017年)。
- 7) 手塚裕『『特別の教科 道徳』と特別活動との連携を密にした教育課程の編成—道徳判断を重視した学級づくりの構想と実践—』(『尚美学園大学総合政策論集』第21号、2015年)。
- 8) 橋本雅子「資質・能力を育成するカリキュラム・マネジメント—「特別活動」と「特別な教科道徳」をつなげる—」(『龍谷教職ジャーナル』龍谷大学教職センター、第5号、2018年)。
- 9) 前掲橋本論文83頁。
- 10) 広石英記「特別活動と連関する道徳教育のカリキュラムデザイナー—カリキュラムマネジメントの視点から—」(『東京電機大学総合文化研究』第14号、2016年)。
- 11) 前掲広石論文19頁。
- 12) 「それ、多数決で決めていい?」(朝日新聞、2017年4月28日付)。記事によれば、中学校における「法教育」の教材として、2012年に福井弁護士会の有志メンバーが作成したとのことである。本記事では、福井市立明道中学校3年社会科での実践が紹介されている。
- 13) 早川裕隆編著『実感的に理解を深める! 体験的な学習「役割演技」でつくる道徳授業』(明治図書出版、2017年)。
- 14) 本実践にかかる教材および指導案は、柳沼良太『子どもが考え、議論する 問題解決型の道徳授業事例集 中学校』(図書文化社、2016年)に所収されている。
- 15) この宿泊行事は、2018年3月8・9日に和歌山県紀美野町で実施された。1人1人が集団の中で責任感を持って行動するという学年集団としての目標(「育てよう 責任感の“芽”」というキャッチコピーがつけられた)のもと、中山間地域の町での様々な体験を通して、豊かな自然や伝統・文化に学び、「過疎」地域のPRを考え、提言するという社会的課題の解決に目を向けた内容となった。その様子は、現地の新聞やラジオでも報道された。なお、行事そのものは大きな成果をおさめ、生徒個人・学年集団の成長につながったが、行事を通じて新たな(次なる)課題も見えてきた。この点については、3年次の道徳の主題として取り上げた。その実践については別に論じる予定である。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2017 年度)

1. 学内連携

高大連携特別教育プログラム

本学と附属中等教育学校は、「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成をめざす高大連携特別教育プログラム」を、下記にある目的を達成するために、2009年度の6年から実施している。女性リーダーを育成するために、中等教育段階から高大が連携して教育プログラムを実施するものである。これは、本学では初めての高大接続を目指すものでもある。

1. 目的

奈良女子大学は、基本理念に「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」を掲げ、2004年度の国立大学法人化に際しても、この理念の実現は国立女子大学として目指すべき最も重要な中期目標としてきた。

附属学校園を有し、様々な取り組みを実施してきた本学は、高等学校教育との接続を視野に入れて、その目標である「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」の強化を図るとともに、高大連携・接続の観点を踏まえた入学者選抜方法を検証するために、附属中等教育学校と連携して本プログラムを実施する。

2. 概要

- (1) 大学と附属中等教育学校が連携・協力して、附属中等教育学校の4・5・6年生（女子）を対象に、大学の教育の三本柱である教養教育・専門教育・キャリア教育につながる「教養基礎」「専門基礎」「キャリア基礎」という3つの教育プログラムを実施するとともに、附属中等教育学校（後期課程）から大学の学士課程への7年間を見通した教育システムを研究開発する。
- (2) 高大連携特別教育プログラムの履修生に対する追跡調査を含む同プログラムの研究のため、本プログラムを履修した附属中等教育学校生（女子）を対象とする「高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜」を実施する。

3. 高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜

- (1) 募集人員 7名以内で、すべての学部・学科で募集
文 学 部 文学部として志望し、文学部で2名以内
理 学 部 学科別に志望し、理学部で2名以内
生活環境学部 学科・専攻別に志望し、学科・専攻で1名以内で、生活環境学部で計3名以内
- (2) 出願資格 ① 特別教育プログラムを受講し、修得見込みの者
② 本校後期課程の成績が一定基準以上の者
調査書の教科全体の評定平均値が4.0以上で、かつ、各学部・学科の指定する教科の評定平均値が4.2以上
※生活環境学部については、学部・学科が指定する教科（大学入試センター試験の利用教科・科目）を附属中等教育学校で履修していること
- (3) 出願期間 8月中旬頃
- (4) 選抜方法等 ① 特別教育プログラムの履修状況・履修成績

② 6年アカデミックガイダンス（AG）の成績

※6年のAGは、志望学部・学科の講座を受講しなければならない

③ 調査書の内容

④ 小論文・面接（9月中旬に実施）の成績

以上の①～④を総合的に評価して合否を判定し、9月末に合格を発表する。

なお、大学入試センター試験は課さない。

※ 小論文、面接の実施の有無については、各学部・学科で決定する。

4. 2017年度の総括

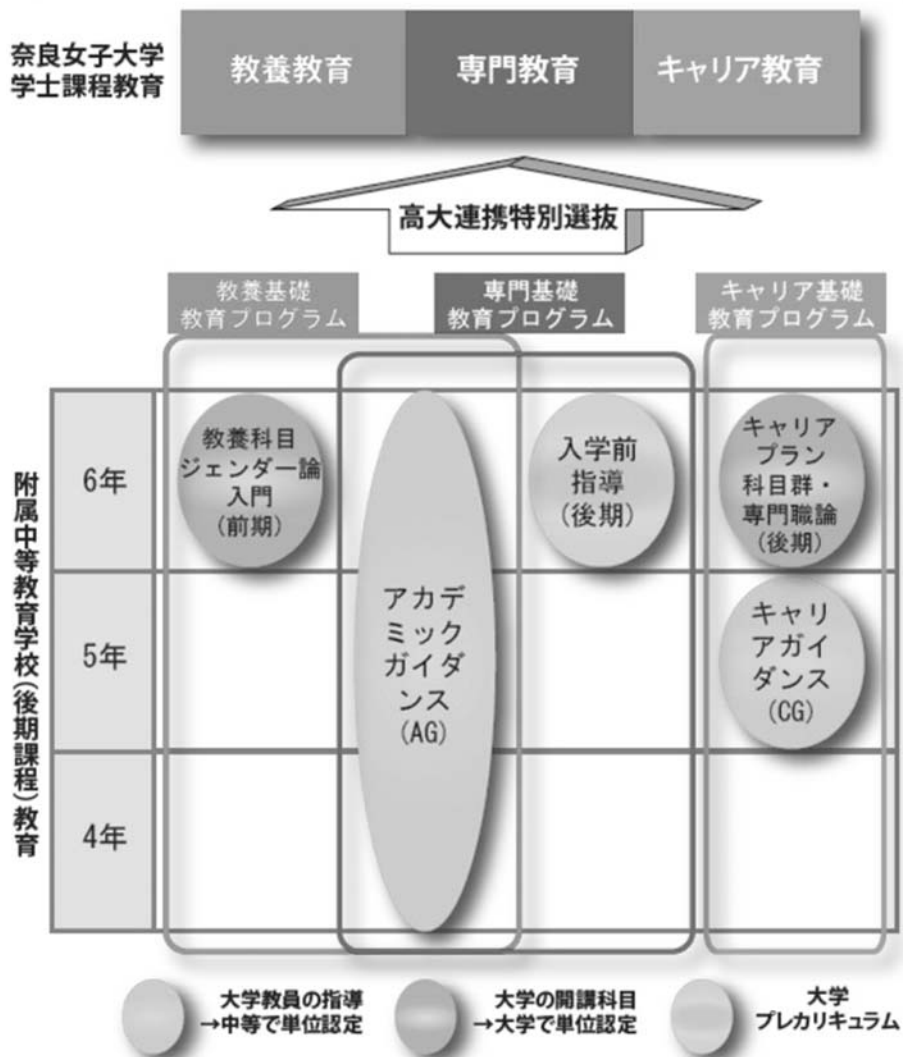
中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者7名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

<高大連携特別教育プログラムの概念図>

奈良女子大学 高大連携特別教育プログラム

■奈良女子大学 目標■

男女共同参画社会をリードする女性人材の育成



2. 学外連携

(1) 2017 年度学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月 日	訪 問 者	人数	訪問目的等
4月13日	奈良教育大学副学長	1	意見交換
5月16日	奈良マラソン事務局	1	奈良マラソンについて
5月18日	国際高等研究所	1	セミナー
6月20日	奈良教育大学教職大学院担当者	1	意見交換
6月22日	関西学院大学理工学部教授	1	高大連携の説明に来校
7月5日	近畿財務局	4	転任挨拶
9月8日	道立伊達高校	1	シチズンシップ育成について
9月12日	奈良県立大学理事	1	
10月12日	小浜市立口名田小学校	17	学校交流
11月8日	公州大学教員・学生	26	学校視察
12月11日	K A I S T 教員	2	理数教育について
2月16日	デラサール大学（フィリピン）教員	5	授業観察
3月2日	財務省大臣官房地方課	2	財政教育プログラム

【附属小学校】

日 付	学 校 名	人数（人）			備 考
		教員	学生院生	その他	
H29.4.24	宇都宮大学	1			参観、史料閲覧
H29.5.16	門真市立東小学校	2			
H29.5.16	帝塚山大学	1	52		
H29.5.18	帝塚山大学	1	48		
H29.5.19	晋州教育大学（韓国）	1	12		
H29.5.19	愛知教育大学	3	22		
H29.5.22	豊中市立野畑小学校	2			
H29.5.22	宇都宮大学	1	2		現職派遣学生
H29.5.29	津市立大三小学校	1			
H29.5.29	寝屋川市立第五小学校	8			
H29.6.26	アメリカ、ベルギー	14		4	教育プログラム IEJ
H29.6.27	門真市立東小学校	2			
H29.6.28	豊中市立野畑小学校	1			
H29.6.28	関西大学		1		
H29.6.29	関西大学		28		
H29.7.4	門真市立東小学校	3			
H29.7.12	宇都宮大学	1			
H29.7.14	田原市立六連小学校	1			

H29.9.4	中京大学	1	18		史料閲覧
H29.9.5	関西学院大学	1	8		
H29.9.5	園田学園女子大学	1	6		
H29.9.15	帝塚山大学	1	2		
H29.9.15	淡路市立志筑小学校	2			
H29.9.15	三田市立あかしあ台小学校	2			
H29.9.19	名古屋市立白鳥小学校	1			20日まで
H29.9.27	宇都宮大学	1			28日まで
H29.9.29	信州大学教職大学院	2	13		
H29.9.29	愛知学泉大学	1	2		
H29.10.6	佛教大学	3			
H29.10.10	東大阪市立岩田西小学校	1			
H29.10.30	大東市立住道南小学校	1			
H29.10.30	神戸大学		1		史料閲覧
H29.11.6	創価大学	3	2		8日まで
H29.11.6	忍野村立忍野小学校	1			10日まで
H29.11.6	相模原市立田名北小学校	1			10日まで
H29.11.7	三田市立あかしあ台小学校	1			
H29.11.13	金沢大学附属小学校	1			
H29.11.13	珠洲市立宝立小中学校	3			
H29.11.13	珠洲市立三崎中学校	1			
H29.11.17	和歌山大学	1	18		
H29.11.17	福岡市立那珂小学校	1			
H29.11.17	信州大学教職大学院		1		
H29.11.24	門真市立東小学校	2			
H29.11.24	浜松市立竜禅寺小学校	2			
H29.11.24	熊本大学附属小学校	1			
H29.11.24	熊本市立春竹小学校	1			
H29.11.29	奈良教育大学		1		史料閲覧
H29.11.29	中京大学		1		史料閲覧
H29.12.4	京都教育大学		1		史料閲覧
H29.12.6	栃木県市貝町教育委員会			1	
H29.12.6	市貝町立小貝小学校	1			
H29.12.6	市貝町立赤羽小学校	1			
H29.12.6	市貝町立市貝小学校	1			
H29.12.6	市貝町立市貝中学校	1			
H29.12.13	宇都宮大学	1			
H29.12.13	日光市立藤原中学校		1		
H29.12.22	札幌市立琴似中央小学校	1			

H30.1.15	お茶の水女子大学	1			
H30.1.18	奈良学園大学	1			
H30.1.26	尾道市立御調中央小学校	2			
H30.2.22	常葉大学	1			史料閲覧
H30.2.23	徳島県高志小学校	1			
H30.2.28~3.9	東海学園大学	1			
H30.3、2.7.8	愛知教育大学学生	4			
H30.3.8	埼玉大学	1			
H30.3.8	東京学芸大学	1	3		史料閲覧

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
6	帝塚山大学	1	
6	大阪市立自然史博物館	1	
9	帝塚山大学	3	
11	畿央大学・フィンランド教育雑誌関係者	4	
2	京都教育大学	1	
2	大阪経済法科大学	2	
3	関西学院大学	1	
3	帝塚山大学	1	
3	金沢大学附属幼稚園	2	
不定期	奈良市立青和こども園	2	
毎月	大阪成蹊大学	1	

(2) 2017 年度公開研究会

【附属中等教育学校】

名 称 奈良女子大学附属中等教育学校 公開研究会&SSH 研究成果発表会ー

テーマ「21世紀における学校の役割をめぐる対話・新しい学びと求められる教師像」

キーワード 学びの深化・協働学習・65分授業

日 時 2018年2月16日(金)～2月17日(土)

主 催 奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学

後 援 奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

2/16 (金) SSH 理数シンポジウム ー 理数教育における新しい学びの可能性 ー	
13:00 ～	受付開始
13:30 ～ 14:20	全体会「Ⅲ期 SSHの取り組みについて」

14:30 ~ 16:00	【報告】教科横断型カリキュラム「サイエンス・イシューズ」の開発 【グループ別討議】・理数融合授業の題材案 / 校内の体制構築 【プレ公開授業】公開授業に向けた経緯説明
16:10 ~ 17:10	【報告】奈良女子大学理系女性教育開発共同機構 新しい物理・数学のテキスト・副読本の提案－アンケート、インタビューの結果を基に－
17:30 ~	情報交換会（本校食堂にて 希望者 参加費 2,000 円）
2/17（土） 公開授業（65分）・ポスター発表・講演会	
8:30 ~	受付開始
9:00 ~ 9:20	全体会
9:30 ~ 10:35	公開授業「国語・社会・SSH（理数）・英語・技術・保健体育」
10:45 ~ 12:15	研究協議、指導助言、意見交流など
12:15 ~ 13:30	昼食・ポスター発表（サイエンス研究会の生徒）
13:30 ~ 15:30	講演会「今求められる学力と授業づくりの方向性」 講師 石井 英真 氏（京都大学准教授）
15:30 ~ 15:40	閉会行事

SSH 理数シンポジウム 13:30 ~ 17:10

<報告・討議>

教科横断型カリキュラム「サイエンス・イシューズ」の開発

本校では、今期 SSH の重要課題として理数融合カリキュラム「サイエンス・イシューズ」を、校内に設置した「理数研究会」において開発してきました。その成果として、2015 年度は生物と数学の融合授業を、2016 年度には物理と数学の融合授業を設計し、授業公開しました。来年度から、これまでに設計した理数融合授業を、理科と数学の年間授業計画のなかに配置し、実施する計画です。今回の成果発表会においては、理数融合授業やそのカリキュラム化の意義や効果、可能性について意見交換を行いたいと考えています。また、2 日目に公開する化学と数学の融合授業に向けて、これまでに行った事前授業を撮影したビデオを用いて、融合授業のねらいや構成を説明する「プレ公開授業」を行います。

<理系女性教育開発共同機構からの報告>

新しい物理・数学のテキスト・副読本の提案 –アンケート、インタビューの結果を基に–
【報告者】吉田 信也（奈良女子大学 全学共通 教授）

奈良女子大学理系女性教育開発共同機構では、中等教育および高等教育において、理工系に進む女性を増やすためのプログラムの研究・実践を行っています。その1つとして、高校生に対してアンケート調査を実施しました。この調査の結果から、キーワードの1つとして「情緒」が浮かび上がったので、それに関するインタビュー調査も実施しました。これらの調査結果とその分析、まとめを報告し、分析に基づいて考えた女子生徒が興味をもつ教材、および指導する教

員の参考となる事項を含んだテキスト・副読本の提案を行います。以上の内容をまとめた研究書
を出版する予定であり、その概要についても紹介します。

各教科の公開授業 & 研究協議 9:30 ~ 12:15

SSH<化学・数学の融合授業 5年 化学>

理数融合授業 "原子の電子構造と空間図形"

【授業者】増井 大二 (化学)・川口 慎二 (数学)

【指導助言者】三方 裕司 氏 (奈良女子大学大学院 教授)

【概要】理数研究会においてこれまでに開発した教材の中で、「分子の結合角に関する幾何的な学習」については、数学で学ぶベクトルや三角比を用いると、化学基礎で学ぶオクテット則（価電子が8個となって安定な分子を形成する）や分子の極性を簡潔に表現でき、生徒の理解が深まることが確認できた。今回はこの教材を発展させて、オクテット則が当てはまらない分子の構造がどのようなかを考える。錯イオンや結晶構造など、原子を扱う化学においては空間図形の理解が重要である。数学的発想力を生かしつつ、化学的背景を理解して、複雑な分子の結合や分子の構造について考察する。

【当日の様子】（研究会参加者 約 200名）



化学・数学の融合授業 1



化学・数学の融合授業 2

SSH<学校設定科目 コロキウム 5年>

コミュニケーションが生み出す新しいものづくり教育

— エネルギー教育モデル校の取り組みと課題 —

【授業者】吉川 裕之 (技術)

【指導助言者】古田 壮宏 氏 (奈良教育大学 准教授)

【概要】コロキウムの講座の一つとして「デザインプロセス・コミュニケーション」を開講している。この講座では3Dプリンターをツールとして、「考える」「語る」ことを求めた。作る技能や制作できた作品はもちろん、創るに至ったプロセスを記録し、考え、語り、お互いを評価し合うことが、チームとしてのものづくりには必要である。3Dプリンターを利用することによって、生徒は検討し、作成したデータを立体として手に取り、ものを手に取りながら再検討できる。グループに与えられた課題は風力発電モデルを製作するというものである。代替エネルギーの必要

性は喫緊のエネルギー問題であり、これらの取り組みを通じて生徒たちはエネルギー問題をはじめとする社会的な課題に、自ら主体的に向き合う深い学びを体験する。エネルギー教育モデル校の取り組みとして、エネルギー変換・機構を題材としながら、コミュニケーションを重視した新しいものづくり授業を展開していきたい。

※「コロキウム」は、SSHのカリキュラム開発として設置している学校設定科目（高2必修科目）です。文理の枠にとらわれず、幅広い視野と深い専門性を有する生徒を育成することを目指し、少人数の討論型（対話型）で行うゼミ形式の授業です。8講座を開講し、最大18名で授業を行っています。

< 国語科 5年 古典講読 >

"主体的・対話的で深い学び" は可能か？…漢文の場合

【授業者】谷本 文男（国語）

【指導助言者】阿辻 哲次 氏（京都大学名誉教授・漢字文化研究所所長）

【概要】生徒を漢文学習に向かわせる "内発的動機付け" は可能か。国語の中に漢文があるというこの一見奇妙な関係は、どう考えるべきか。いくつもの「？」を皆様と一緒に考えたいと思います。私の漢文授業のスタイルは、扱う教材の、返り点送りがなつき原文・白文・書き下し文・現代語訳をプリントとして授業に先立って配布します。更に本年度より、重要と思われる部分について、生徒に復文をさせています。これにはパソコンとプロジェクタを利用しています。さて、その後従来の講義中心型の授業を展開することになります。65分の授業時間の中でバランスよくやりたいと思っています。

< 英語科 3年 Topic Studies I >

主体的な深い学びへ導く英語授業 — 多文化の寓話をめぐって —

【授業者】南 美佐江（英語）

【指導助言者】吉村 雅仁 氏（奈良教育大学教職大学院 教授）

【概要】本校3、4年生英語 Topic Studies は、1、2年生で習得した英語の基礎基本を基に世界を広げ、さまざまなトピックを題材とした theme-based instruction（内容中心教授法）での授業である。真のコミュニケーション力育成のために、饒舌に話す active speakers であるだけでなく、相手の言わんとすることを汲み取って理解しようとする active listeners としての学習者が育つ場づくりを目指す。授業が、深い学びのあるコミュニケーションの場であるために教員のすべきこと（教材・問い・活動の工夫）を、参加者の皆さんと一緒に考えてみたい。本授業では、複言語・複文化主義の観点からさまざまな文化の fables（寓話）を扱い、学習者同士が深く学び合うことのできる「問い」を工夫したい。

< 社会科 2年 社会 >

"主体的・対話的で深い学び" の方法と教師の役割とは何か？

—「奈良の地域学習」づくりを通して考える—

【授業者】藤井 正太（社会）

【指導助言者】石橋 源一郎 氏（奈良県大和郡山市立片桐中学校校長）

【概要】新学習指導要領の中核に位置づけられた「主体的・対話的で深い学び」は、その数年前

から、いわゆる「アクティブ・ラーニング」として各学校、そして各教師によって様々な試み・模索が続けられている。しかし、その解釈は授業者によってまちまちであり、とすれば生徒に「活動」させるだけの「表面的・形式的」なものになる危惧もある。授業が、授業者と生徒の関係性の中で成り立つ以上、時代の中で授業観が大きく変わったとしても、教師には、生徒の学びを引き出す（従来型の教え込みではない）「誘い」が求められることに変わりはない。

本授業では、「江戸時代の奈良」に関する実践を通して、「主体的・対話的で深い学び」の方法と、そこで教師に求められる役割について考えたい。合わせて、奈良の地域に根差した学習づくりの事例紹介としても本授業を位置づけ、地域の先生方と協議したいと考えている。

< 保健体育科 4年 保健 >

21世紀の諸問題を考える - 保健的アプローチ -

【授業者】中川 雅子（保健体育）

【指導助言者】成瀬 九美 氏（奈良女子大学研究院 教授）

【概要】私たちをとりまく社会は急激な社会構造の変化や経済的格差の拡大から、その姿を大きく変えようとしている。本授業では、現代社会が抱える諸問題をテーマに「生徒間の対話」によるワークショップを展開していく。問題を前に、生徒は「身体」、「生活」、「社会」をどう捉え、保健の授業などで獲得してきた知識をどのように活用していだろうか。そして、「生徒間の対話」を通して多様な考えに触れ、自分たちの未来に向けてどのような問題意識や解決の糸口を導き出せるのか期待したい。

講演会 『今求められる学力と授業づくりの方向性』

13:30 ~ 15:30

<講師> 石井 英真 氏（京都大学 教育学研究科 教育科学専攻教育方法学講座 准教授）

【プロフィール】日米のカリキュラム研究、授業研究の蓄積に学びながら、学校で保障すべき学力の中身とその形成の方法論について理論的・実践的に研究している。特に、授業を硬直化させるのではなく、むしろ柔軟で創造的なものにするような、目標の明確化とそれに基づく評価のあり方について考えている。主な著書に『現代アメリカにおける学力形成論の展開』（単著・東信堂）、『〈新しい能力〉は教育を変えるか』（共著・ミネルヴァ書房）『今求められる学力と学びとは - コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影 -』（単著・日本標準）『中教審「答申」を読み解く』（単著・日本標準）などがある。

【附属小学校】

1. 学習研究集会（参加者：440名）

- ・主題 個の学びを支え、つなげる「奈良の学習法」
～主体的・対話的で深い学びをつくる～
- ・期日 平成29年6月10日（土）
- ・内容 公開学習、公開学習の協議会、分科会、講演



2. 学習研究発表会（参加者：901名）

- ・主題 個の学びを支え、つなげる「奈良の学習法」 ～深い学びの授業デザイン～
- ・期日 平成30年2月9日（金）・10日（土）
- ・内容（1日目）公開学習、おたずねタイム分科会、パネルディスカッション
（2日目）独自学習、公開学習、公開学習の協議会、講演

〈1日目〉2月9日（金）

8:20	8:50	9:10	9:25	10:10	10:25	11:10	11:40	12:40	13:55	14:10	15:40
受付	朝の会		公開学習①	公開学習②	夕おたずねタイム	昼食		分科会		パネルディスカッション	

■公開学習①（9：25～10：10）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ（算数）	100までのかずのけいさん	河田慎太郎
1星	けいこ（国語）	たのしくよもう 「たぬきの糸車」	井平 幸子
2月	しごと	生活の中から見つけた はてなを考えよう	阪本 一英
3月	しごと	奈良公園のシカ	薄田 太一
3星	しごと	昔から続いているお菓子の研究	杉澤 学
4月	けいこ（音楽）	合奏をしよう	中村 征司
4星	けいこ（国際）	This is my day.	中垣 州代

■公開学習②（10：25～11：10）

学級	学習区分	学習内容	指導者
2星	しごと	自然を楽しもう	中野 直人
4月	けいこ（国語）	これまでの学びを生かして読もう 「初雪のふる日」	西田 淳
4星	けいこ（理科）	「水」について追究しよう —すがたの変化をとらえて—	長島 雄介
5月	けいこ（算数）	割合を使って	豊田 雅樹
5星	しごと	社会を見つめよう	清水 聖
6月	けいこ（造形）	立体「ガラスピンカラハジマル」	服部 真也
6星	けいこ（体育）	動きを追究しよう	武澤 実穂

■おたずねタイム（11：10～11：40）

公開学習のことや、日々の学習のつくり方など、気兼ねなくおたずねください。

■分科会（12：40～13：55） 各分科会の会場

テーマ 「個の学びの文脈をどうつくるか」

本校教諭がA・B・Cの3つの分科会に分かれて、実践をもとに協議します。

■全体会（14：10～15：40） 体育館

パネルディスカッション 「個の学びを支え、つなげる」

「個の学び」の充実を大切にしながら実践を重ねておられる他校の先生方をお招きして、「個の学び」の重要性や、どのように学びを支えているのか等について本校教諭とともに考えます。

〈2日目〉2月10日（土）

8:20 8:45 9:10 9:40 9:50 10:35 10:50 11:35 11:50 12:35 13:35 14:20 14:35 16:05

受付	朝の会	独自学習	公開学習③	公開学習④	公開学習③ 研究協議会	昼食	公開学習④ 研究協議会	講演
----	-----	------	-------	-------	----------------	----	----------------	----

■独自学習（9：10～9：40）一人ひとりが学びの文脈をつくる様子を公開します。

■公開学習③（9：50～10：35）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ（算数）	100までのかずのけいさん	河田慎太郎
1星	けいこ（国語）	たのしくよもう 「たぬきの糸車」	井平 幸子
2月	けいこ（体育）	2年月組の運動ランドをつくろう	阪本 一英
2星	しごと	自然を楽しもう	中野 直人
3月	しごと	奈良公園のシカ	薄田 太一
3星	けいこ（理科）	音の研究	杉澤 学
4星	けいこ（音楽）	合唱をしよう	中村 征司

■公開学習④（10：50～11：35）

学級	学習区分	学習内容	指導者
3月	けいこ（国際）	This is me.	中垣 州代
4月	けいこ（国語）	これまでの学びを生かして読もう 「初雪のふる日」	西田 淳
4星	けいこ（理科）	「水」について追究しよう —すがたの変化をとらえて—	長島 雄介
5月	けいこ（算数）	割合を使って	豊田 雅樹
5星	しごと	社会を見つめよう	清水 聖
6月	けいこ（造形）	立体「ガラスピンカラハジマル」	服部 真也
6星	けいこ（体育）	動きを追究しよう	武澤 実穂

■公開学習③（9：50～10：35）

学習区分	提案者	会場	学習区分	提案者	会場
けいこ（算数）	河田慎太郎	多目的室	しごと	薄田 太一	3月教室
けいこ（国語）	井平 幸子	集会室	けいこ（理科）	杉澤 学	理科室
けいこ（体育）	阪本 一英	2月教室	けいこ（音楽）	中村 征司	音楽室
しごと	中野 直人	2星教室	保健	辻村 琳	保健室

■公開学習④（10：50～11：35）

学習区分	提案者	会場	学習区分	提案者	会場
けいこ（国語）	西田 淳	集会室	けいこ（造形）	服部 真也	造形A室
けいこ（理科）	長島 雄介	理科室	けいこ（体育）	武澤 実穂	6星教室
けいこ（算数）	豊田 雅樹	多目的室	けいこ（国際）	中垣 州代	第3児文室
しごと	清水 聖	2星教室			

■講演（14：35～16：05） 体育館

演題 「深い学びの授業デザイン」

秋田 喜代美 先生（東京大学 大学院教育学研究科教授）

【附属幼稚園】

2017年度公開研究会報告

○地域貢献事業「次世代自立支援の子ども学」 保育実践フォーラム「奈良らしい保育を創る」

平成29年度地域貢献事業「次世代自立支援の子ども学」

奈良女子大学

Nara Women's University

◆ 保育実践フォーラム ◆

幼児教育 における 学びの デザイン

子ども・子育て支援制度の実施に伴い、幼児期の学校教育と保育を一体的に提供する幼保連携型認定こども園の設置が進んでいます。また、幼稚園教育要領等が改訂され、5歳児の終わりまでに育てたい10の姿が明記されました。幼児教育は新たな時代に入り、幼児期の学びをいかにデザインし、小学校と学びを接続させていくのが、重要な課題に直面しています。そこで、保育実践フォーラムでは公開保育研究会を開催し、子どもの姿にいかに関心があるか、学びに向けていかに環境を構成し援助を行うかを検討し、幼児教育の課題への対応を探ります。

第2回 幼稚園3歳児の遊びと育ち

子どもの姿を丁寧にみとり、それを語りながら子どもの育ちや学びを共に考えていただく研究会です。新教育要領が告示され、社会情動的スキルやかかわりの質が注目される中、子どもの育ちを資質・能力レベルでどのように捉え、日々の保育を子どもと共に生活する中でどのように組み立てていけばいいのかが、他の参加者の方と共に「探究」していきます。

日時 2017年11月16日(木) 9:00~15:00

会場 奈良女子大学附属幼稚園

内容

午前 公開保育 (9:00~10:00) 3歳児クラス

(10:00~11:30) 3, 4, 5歳児全クラス

午後 協議会 (13:00~15:00) 3歳児を中心に 指導・助言 本山 方子 (本学准教授)



お問い合わせ 奈良女子大学地域貢献事業「次世代自立支援の子ども学」事務局

FAX/TEL 0742-20-3957

メール kodomo-gaku@cc.nara-wu.ac.jp

後援 奈良市

○文部科学省研究開発学校公開研究会（幼小合同）

奈良女子大学附属幼稚園・小学校

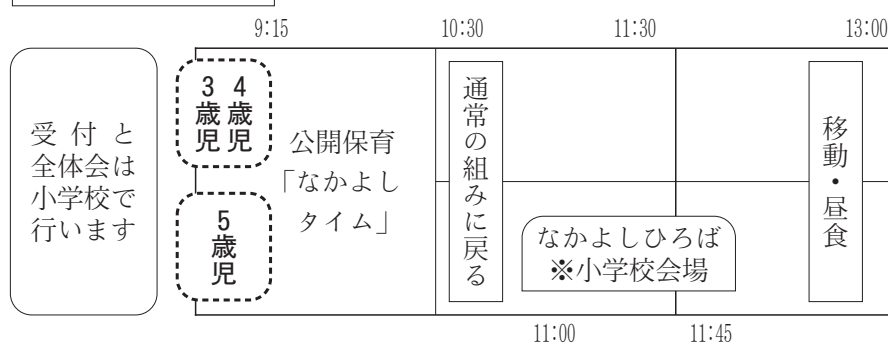
平成 29 年度 文部科学省研究開発学校 公開研究会 〈第三年次〉

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 29 年 11 月 2 日（木）

日程 幼稚園会場



日程 小学校会場

8:30	9:00	9:30	10:00	10:45	11:00	11:45	13:00	14:00	14:15	15:45
受付	全体会		公開学習「なかよしラボ」		公開学習「なかよしひろば」		昼食	分科会 なかよしタイム なかよしひろば なかよしラボ		講演 無藤 隆先生

「なかよしの探究」の時間 3つの活動

<p>「なかよしタイム」 (幼3～5歳)</p> <p>3名の小グループを単位として、共同生活、自由選択活動や全体活動を行い、交流そのものの楽しさや葛藤を通して「生活・活動の共同」を経験する。</p>	<p>「なかよしひろば」 (幼5歳、1～2年)</p> <p>子どもが興味をもつ「あそび」を選択して、グループを組織する。年間を通して「あそび」探究を進め、探究することの楽しさを味わい、他者への理解を深めながら「異年齢の学びの文化」を創る。</p>	<p>「なかよしラボ」 (3～6年)</p> <p>生活の中で見つけた追究課題及び子どもの興味関心にもとづく問いを各個人がもち、それぞれの研究活動を支援し合い、追究－発表－ふりかえりを恒常的に行い「貢献と価値共有の協働」を経験する。</p>
--	--	--

■全体会（9：00～9：30） 〈小学校会場〉 体育館

■「なかよしタイム」(9:15~10:30)【3・4・5歳児】〈幼稚園会場〉

活 動	指 導 者	学 級
「すきな遊びをしよう」 ～異年齢の友だちと遊ぼう～	角田三友紀	か め
	津村 樹理	ら っ こ
	越智 裕子	ぺんぎん
	松島 英恵	か に
	松田 登紀	くじら
	鎌内 菜穂	いるか

■「なかよしラボ」(10:00~10:45)【3~6年生】〈小学校会場〉

活 動	指 導 者	活動教室
ジャパニーズラボ	西田 淳	4年月組
つくるラボ	清水 聖	造形B室
マテマチカラボ	豊田 雅樹	5年月組
郷土ラボ	薄田 太一	3年月組
サイエンスラボ	長島 雄介	理 科 室
衣生活ラボ	中垣 州代	第三児童文化室
音と情報ラボ	中村 征司	音 楽 室
アートラボ	服部 真也	造形A室
スポーツラボ	武澤 実穂	6年星組
けんこうラボ	辻村 琳	集 会 室
フードラボ	太田原みどり	家庭料理
算額(さんがく)ラボ	渡部 亮	書 道 室

■「なかよしひろば」(11:00~11:45)【5歳・1~2年生】〈小学校会場〉

活 動	指 導 者	活動教室
いきものひろば	松田 登紀	2年月組
おはなしひろば	鎌内 菜穂	1年月組
そらとぶおもちゃひろば	河田慎太郎	集 会 室
ことばとおとひろば	井平 幸子	1年星組
ピタゴラスイッチひろば	阪本 一英	ランチルーム
しょくぶつひろば	中野 直人	2年星組

■分科会(13:00~14:00) 〈小学校会場〉

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】	角田、津村、越智、 松島、福西	大阪総合保育大学 大方 美香	奈良女子大学 西村 拓生	多目的室
「なかよしひろば」 【5歳・1~2年生】	松田、鎌内、河田、 井平、阪本、中野	お茶の水女子大学 富士原 紀絵	奈良女子大学 天ヶ瀬正博	集 会 室

「なかよしラボ」 【3～6年生】	西田、清水、豊田、 薄田、長島、中垣、 中村、服部、武澤、 辻村、太田原、渡部	福井大学 遠藤 貴宏	奈良女子大学 本山 方子	体 育 館
---------------------	--	---------------	-----------------	-------

■講演（14：15～15：45） 〈小学校会場〉体育館

演 題「幼小9年間の育ちと学力の形成」

無藤 隆 先生〔白梅学園大学子ども学部 特任教授〕
〔文部科学省中央教育審議会委員〕

●公開研究会

[研究主題]

「探究するこども 協同するこども ―カリキュラム・マネジメントを通して―」

[期日] 平成30年2月10日（土）

[日程]

8:45	9:00		11:30	11:45	12:30	13:30	14:30	15:00	16:30
受付	公開保育	移動	全体会	昼食	分科会	移動	講演 (附属小学校体育館)		

◆全体会・分科会

全体会－研究報告 研究主任 松田 登紀

分科会－本日の保育について 各担任

◆講演 講師 秋田喜代美先生（東京大学大学院教育学研究科教授、
同附属発達保育実践政策学センター センター長）

題目 「深い学びの授業デザイン」

★講演は附属小学校「学習研究会」と合同です

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属中等教育学校】

科 目 名	担当	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
中等国語科教材内容論 A	二田	教職	高中	2	後期	2	火	9・10
中等英語科教材内容論 A	南・秋山	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等英語科教材内容論 B	井上・平田	教職	高中	2	後期	2	月	9・10
地理歴史科教育法	北尾	教職	高	2	後期	2	水	5・6
中等社会科教材内容論（地歴分野）	藤井・落葉	教職	高中	集中 30	前期	2	—	—
中等社会科教材内容論（公民分野）	鮫島	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等教科教育法数学Ⅲ	川口	教職	高中	2	前期	2	水	9・10
中等教科教育法数学Ⅳ	佐藤	教職	中	2	後期	2	水	9・10
中等教科教育法理科Ⅰ	櫻井	教職	高中	2	前期	2	金	9・10
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾	教職	高中	2	前期	2	水	9・10

【附属小学校・幼小合同】

科 目	担 当 者	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
初等教科教育法 国語	西田 淳	教職	小	2	前期	2	水	9・10
初等教科教育法 算数	豊田 雅樹	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 理科	中野 直人	教職	小	2	前期	2	月	7・8
初等教科教育法 社会	薄田 太一	教職	小	2	後期	2	水	9・10
初等教科教育法 生活	清水 聖	教職	小	2	前期	2	月	9・10
初等教科教育法 図画工作	服部 真也	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 体育	阪本 一英	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
小学校英語活動演習	中垣 州代	教職	小	2	前期	2	水	5・6
保育内容指導法（表現 音楽分野）	中村 征司	教職	幼	2	後期	2	水	7・8
初等教育方法論	杉澤 学(小) 松田登紀(幼)	教職	小幼	2	前期	2	月	5・6

【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	鎌内 菜穂
保育内容指導法・生活	飯島 貴子

(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）50 名 3 回生実習（本学学生）55 名

【附属小学校】

教育実習 21 名

給食経営学臨地実習 9 名

【附属幼稚園】

本学学生教育実習 実習Ⅰ 3 名 実習Ⅱ 7 名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

な し

【附属小学校】

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（2 名）

【附属幼稚園】

奈良女子大学大学院就学研修（1 名）

4. 専門教育への連携協力

2017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：

- ・2017年5月18日（木）附属小学校
- ・2017年6月8日（木）附属幼稚園

受講生：2017年度25名

内 容：現場（フィールド）での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、実践の対象とする調査研究法（質的研究法）をとりあげている。附属学校園には、教育実践の調査法の習得に向けて、教育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：

- ・2017年5月18日（木）附属小学校
- ・2017年6月1日（木）附属幼稚園
- ・2017年6月8日（木）附属幼稚園
- ・2017年6月29日（木）附属幼稚園

受講生：2017年度15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、附属学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14号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成31年（2019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 (株)新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 14

CONTENTS

PART I ARTICLES

- Childcare Education as It Corresponds to the Revision of Three Laws:
Methodologies Learned from the “Curriculum and Guidance Plan”
..... Yuko Kishi 1
- A Discourse Analysis of “Narratives” about the “Nara Learning Method” (4)
..... Takuji Suzuki 15
- A Clinical-Pedagogical Study on a Process for Evaluating “Self-government”
Competency in High School Student Guidance: Listening to the Life History
of a Former Pupil Kyoichi Sameshima 37
- Teaching Methods and the Design of Regional Study Materials for a
Junior High School History Class in Japan: A Practical Study Shota Fujii 63
- The Process of Discovering “The Competency Desired to Be Fostered in
an Integrated School System of Kindergarten and Primary School”
:An Attempt of Verbalizing Teacher’s Intention in Teaching Practice
..... Toki Matsuda 77
- The Sense of Community among Students Taking Regional Studies:
A Survey of Students Enrolled in “Introduction to Nara Women’s University”
and “Naraology” Mitsumasa Maekawa, Kumi Naruse 87
- Special Issue Collaboration Project of the University and the Attached Schools
for Improvement of Teacher Training Course of NWU**
- Revisiting the Method of Exhaustion and Sectional Measurement: A Reinterpretation
of Infinitesimal Calculus in High School Mathematics in the Attempt to Cultivate
a Liberal Art Shinji Kawaguchi, Kenkichi Miyabayashi 95
- The Importance of Experience-centered Learning in High School Ecology Classes
..... Sachihiko Yano, Mayumi Seto 99
- Learning Chemistry through the OpenScience Laboratory:
The Research and Development of High School Lessons
..... Hiroshi Takashima, Takae Takeuchi, Yuji Mikata, Yasuyuki Ura,
Takayuki Nakajima, Noriyuki Matsuura 103

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- The Upbringing of Five-Year-Old Children Using Multi-age Inquiry Activities
“NakayoshiHiroba” in an Integrated School System of Kindergarten and
Primary School:An Exploration from the Perspective of Competency
..... Toki Matsuda 113
- Expected Language Activity in Art and Craft to Support Children
to Stimulate Creative Ideas Shinya Hattori 123
- A Practical Study on Moral Education, Focusing on its Relation to Special Activities
..... Shota Fujii 131

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2016 to MARCH 2017

1. Projects at the Center 143
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 145
3. Supports for Students and Researchers by the University’s Attached School 159
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff 161

2018

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