

# 教育システム研究

第 17 号

## 目 次

### 第 1 部 研究論文

- 預かり保育における保育方法についての一考察  
— 幼児教育経験者の預かり保育開始初年度の実践を通して —  
..... (飯島 貴子) 1
- 教育当事者としての小学 4 年生が語る「小学生になること」  
— 幼小移行期を振り返り「小学生になること」をどう意味づけるか —  
..... (松田 登紀) 13
- 幼稚園・小学校における特別活動を通じた言語活動の充実の可能性  
— シュタイナー教育における実践と理論的背景から —  
..... (奥本 陽子) 25
- 戦後保健教科書の出発 (1)  
— 1950 年の準教科書とはどのようなものであったのか —  
..... (功刀 俊雄) 37
- 相互表現行為としての教育の営み  
— 木村素衛「一打の鑿」からの示唆 — ..... (盧 珠妍) 47
- 方法としての臨床教育学に関する覚書 (5)  
— 「問題」解釈のコンテキスト変換へ向けた  
事例研究に基づく方法論的検討 — ..... (鈴木 卓治) 59
- 心身症と不登校を呈した男児への生徒指導の一例  
— 心因性視力障害発症から治癒までの経過に着目して —  
..... (阪本 美江) 75

### 第 2 部 実践報告

- 保育実践を繰り返し「省察」することの意味  
— 「分散登園」による少人数保育の可能性から —  
..... (鎌内 菜穂) 85
- 対象に思考をめぐらせ、自己を理解するツールとしての ICT  
— 幼小異年齢探究活動「なかよしひろば」の実践から —  
..... (松田 登紀) 95
- 多面的に社会事象をとらえる「しごと」学習の実践  
— 奈良にリニア — ..... (清水 聖) 105
- 「教員としての道を拓く」(後編)  
— 10 年後の私に向けての覚え書き — ..... (天野由美香) 117

### 第 3 部 年次活動報告 (2020 年度)

1. 学内連携 ..... 133
2. 学外連携 ..... 135
3. 教育支援 ..... 140

2021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

- 預かり保育における保育方法についての一考察  
— 幼児教育経験者の預かり保育開始初年度の実践を通して —  
..... (飯島 貴子) 1
- 教育当事者としての小学4年生が語る「小学生になること」  
— 幼小移行期を振り返り「小学生になること」をどう意味づけるか —  
..... (松田 登紀) 13
- 幼稚園・小学校における特別活動を通じた言語活動の充実の可能性  
— シュタイナー教育における実践と理論的背景から — ..... (奥本 陽子) 25
- 戦後保健教科書の出発(1)  
— 1950年の準教科書とはどのようなものであったのか — ..... (功刀 俊雄) 37
- 相互表現行為としての教育の営み  
— 木村素衛「一打の鑿」からの示唆 — ..... (盧 珠妍) 47
- 方法としての臨床教育学に関する覚書(5)  
— 「問題」解釈のコンテキスト変換へ向けた  
事例研究に基づく方法論的検討 — ..... (鈴木 卓治) 59
- 心身症と不登校を呈した男児への生徒指導の一例  
— 心因性視力障害発症から治癒までの経過に着目して —  
..... (阪本 美江) 75

## 第2部 実践報告

- 保育実践を繰り返し「省察」することの意味  
— 「分散登園」による少人数保育の可能性から —  
..... (鎌内 菜穂) 85
- 対象に思考をめぐらせ、自己を理解するツールとしてのICT  
— 幼小異年齢探究活動「なかよしひろば」の実践から —  
..... (松田 登紀) 95
- 多面的に社会事象をとらえる「しごと」学習の実践  
— 奈良にリニア — ..... (清水 聖) 105
- 「教員としての道を拓く」(後編)  
— 10年後の私に向けての覚え書き — ..... (天野由美香) 117

### 第3部 年次活動報告（2020年度）

1. 学内連携 .....	133
2. 学外連携 .....	135
3. 教育支援 .....	140

# 第 1 部

## 研 究 論 文

# 預かり保育における保育方法についての一考察

## — 幼児教育経験者の預かり保育開始初年度の実践を通して —

飯島 貴子（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

### はじめに

2021年4月から、奈良女子大学附属幼稚園において預かり保育が始まった。預かり保育とは一般的に使用されている言葉であり、幼稚園教育要領においては「教育課程に係る教育時間終了後等に行う教育活動」<sup>1)</sup>とされているものである。本稿においては、「教育課程に係る教育時間終了後等に行う教育活動」を以下、預かり保育とする。

奈良女子大学附属幼稚園では、クラス懇談会や個人懇談会、スクールカウンセラーへの相談など対話の機会をつくる、園児より年下のきょうだいを預かり、行事に参加しやすい環境をつくる、保育参加や自由参観などを設け、保育理解・子ども理解の機会をつくるなど、家庭教育力向上を主な目的とした子育て支援を行ってきた実績<sup>2)</sup>がある。平成27(2015)年度に子ども・子育て支援制度が実施され、さらに2019年10月より幼児教育の無償化も始まり、公教育を実施する国立大学法人の附属幼稚園においても子育て支援を拡充するのが役目と考え、令和元(2019)年度に保護者に預かり保育実施についてのアンケート調査を行った。その結果、預かり保育を希望する回答が87.3%と預かり保育へのニーズが予想以上に高いことがわかった。預けたい主な理由は仕事(パートを含む)、保護者や家族の病院通院時、きょうだいのPTA行事参加時の利用であったが、一人っ子であるため異年齢で過ごさせたいという理由もあった。以上を踏まえ、一年間の検討および準備期間を経て、今年度実施に着手したところである。

筆者は、奈良女子大学附属幼稚園で2021年3月末まで勤務し、その後、4月から預かり保育の保育担当者となり、9月までは週5回担当、10月より大学の非常勤を週3回、預かり保育を週2回担当している。これまでの幼稚園教育での経験知をもとに手探りで保育が始まったが、1学期の振り返りには以下のように書いてある。

「教育」を考えながら長時間子どもとかかわるのは、とてもしんどく感じた。当幼稚園は「子どもスタートの教育」を謳っているが、預かり保育では、毎日利用する子どもが違うので遊びを予想することが難しく、子どもの興味・関心ではなく、既製遊具を準備して、それで遊ばせることになるので、幼稚園教育とは正反対のことをしているのではないかと思うことが多い。

幼稚園教育は、子どもの興味・関心を捉えることから始まる。しかし、利用者が毎日替わることや随時新規利用者がいるので、環境を変えづらい。また、環境を残すことも難しい。毎回環境がはじめの状態に戻るため、子どもの興味や関心を生かしにくい。どうしても保育者は長時間安全に子どもをいかに遊ばせるかに留意することになってしまい、はたして、それで、子どもが主体的に活動を展開できているのだろうか、と葛藤の連続だった。

幼稚園教育と預かり保育は幼稚園教育の基本を踏まえた同じ教育活動であるが、幼稚園教育要領解説に「必ずしも同じように展開するものではない」<sup>3)</sup>とあるように、幼稚園教育の保育方法

とは異なる預かり保育特有の保育方法があるのだろうか。

本稿では、第1章で奈良女子大学附属幼稚園での預かり保育の運営システム、第2章では預かり保育の基本的な環境構成について、第3章では預かり保育の実践について述べ、第4章で預かり保育の保育方法について考察および提案をしたい。

## 1. 奈良女子大学附属幼稚園での預かり保育の運営システム

まず、はじめに奈良女子大学附属幼稚園の預かり保育の運営について述べたい。

預かり保育の定員は、1日16名である。今年度は、最終学年の5歳児に多く利用してほしいと考えたため、16名定員の内訳を5歳児8名、4歳児4名、3歳児4名としている。

教育課程に係る教育時間中の保育を担当する教師（以下、教師とする。）とは別に、専任の預かり保育担当者（以下、保育者とする。）が2名いる。幼稚園教員免許保持者1名と保育士免許保持者1名である。3歳児の預かりが始まった5月中旬から7月までは、アルバイトを1名増員し3名体制をとっていた。3歳児が幼稚園生活に慣れて弁当が始まる9月からは保育者2名で担当している。

預かり保育専用の保育室（以下、預かり保育室とする。）があり、園内のほぼ中央、どの学年からも来室しやすい位置にある。子どもたちが親しみやすいように、預かり保育のクラスの名称をこあら組としている。

預かり保育の実施は、学期中の平日である。土曜日、日曜日、祝日、長期休暇中は実施していない。

一日の預かり時間は、弁当なしの日は、3・4歳児11:45、5歳児12:00から全学年17:00までの長時間預かり、弁当日は3・4歳児13:45、5歳児14:00から全学年17:00までの短時間預かりとなる。

預かり費用は、一日、長時間預かりが1,300円、短時間預かりが700円である。

予約やキャンセル、利用料決済は、外部のシステムを利用している。毎日の利用者最終確認は、登園時、保護者が預かり保育室に荷物を持参するときに、迎えに来る人と時間を名簿に記載してもらうことで行っている。

保育中の出来事で引き継いだ方がよいと判断したことがあれば、教師から保育者に連絡がある。通常教育時間降園時の保護者への連絡事項は、担任教師がA4サイズ1枚程度にまとめたものを迎えに来た保護者が読めるようにしている。預かり保育中の遊びの様子や担任教師からの個別連絡などについては、保育者が保護者に直接口頭で連絡している。教師と保育者との交流は学期に1回程度、預かり保育の保育や子どもの様子を保育者が報告し、教師から意見をもらっている。個別の援助については随時相談している。

預かり保育の一日のスケジュールは以下の通りである。

長時間預かり（11:45～17:00）	時 間	短時間預かり（13:45～17:00）
幼稚園降園 預かり保育室（こあら組）に移動 健康チェック（検温） 持ち物の始末 身仕度（上着だけ着替える） 用便、手洗い 担任との連絡	11：45～12：30	
昼食（弁当持参）、休息	12：30～	

遊び 午睡*	13:45~14:30	幼稚園降園 預かり保育室（こあら組）に移動 健康チェック（検温） 持ち物の始末 身仕度（上着だけ着替える） 用便、手洗い・消毒 担任との連絡
片付け、手洗い・消毒		
間食（菓子や果物など持参）	14:30~15:00	間食（菓子や果物など持参）
遊び	15:00~16:30	遊び
片付け 預かり降園準備 絵本劇場	16:30~17:00	片付け 預かり降園準備 絵本劇場
降園・保護者への連絡	17:00~17:15	降園・保護者への連絡

※簡易ベッドと大判のバスタオルを用意し、希望する子どもが午睡できるようにしている。

## 2. 預かり保育の基本的な環境構成

幼稚園教育要領解説の第1章総説第7節に、「教育課程に係る教育時間終了後等に行う教育活動を行うに当たっては、教育活動であることから、学校教育法第22条、第23条によって示されている幼稚園教育の目的及び目標を、幼稚園教育要領第1章第1に示す幼稚園教育の基本を踏まえた活動とする必要がある<sup>4)</sup>と明記されている。つまり、教育活動であり、幼稚園教育の基本を踏まえるのであれば、預かり保育も環境を通して行うものである。そして、第3章1に留意事項として、「まず配慮しなければならないのは、幼児の健康と安全についてであり、これらが確保される環境をつくる必要がある」と記載されている。さらには、「心身の負担が少なく、無理なく過ごせるように1日の流れや環境を工夫すること」「家庭生活との連続性を図りながら幼児一人一人の実態に合った居場所づくりを行うこと」「心や体の健康状態、季節などに配慮して、必要に応じて午睡の時間を設けたり、いつでも幼児が休めるようにくつろげる場を設けたりすること<sup>5)</sup>」が大切であると記載されている。教育活動としながらも、保育における養護部分を重要視していることがわかる。

以上を踏まえて、預かり保育室の基本的な環境を以下のように設定した。

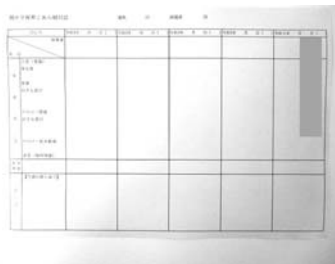
- ・安全確保のために活動場所を上靴のまま移動できる預かり保育室と隣接するプール（夏のプール遊び以外の季節は人工芝を敷き、サッカーなどができる遊び場になっている）、プレイコートの3カ所に限定した。
- ・身仕度や持ち物の始末がしやすく、かつ気持ちの切り換えができるように、入室してすぐの場所に個人用ロッカーを設置した。
- ・保育室中央付近に双方から出し入れできる遊具棚において、マットを敷き大きめのクッションを置いて家庭的な雰囲気でも過ごせるスペースと、食事兼遊びのスペースの大きく二つに区切っている。遊ぶ時間にはもちろん両方のスペースを使用してよい。
- ・遊具は、一人でも友達とでも遊ぶことができる遊具として、ままごと用具、ぬいぐるみ、レール・汽車、ブロック、ゲーム類、ピクチャーパズル、ボール、一輪車（プレイコートに常設）を用意した。その他、絵本（絵本スタンドに12冊程度）や簡易図鑑、折り紙の本を用意したり、ぬり絵や折り紙ができるようにもしたりした。また、3歳児の預かりが始まるときには、操作することで音が鳴る、コロコロと転がるなど感覚的な遊具を加えたり、乾いたら何度でも繰り返し取り組める水で塗るぬり絵を用意したりした。また、積み木や1畳用カーペットを用意して、自分たちで遊びの場を作れるようにしておいた。

### 3. 預かり保育の実践から

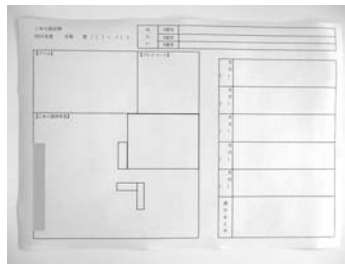
では、実際、子どもが預かり保育の環境にかかわってどのように遊んだのかについて、保育記録を通して振り返ってみたい。

対象の記録は4月12日から12月9日までの実施日のうち、記録できた98日分の保育記録である。記録形式は3回変更している。1学期は、日誌と個人記録を2名で分担記録していた。個人記録では全体の遊びの様子が捉えにくかったため、2学期当初は、環境図に毎日の遊びの様子を書き足していき、右横に一日の振り返りと週の振り返りを書けるA3サイズ1枚の記録形式にした。この形式は1週間の遊びを視覚的にも理解しやすく有効であったが、記録を分担することができず、どちらか一方の保育者に負担がかかってしまったので、さらに変更した。新型コロナウイルスの感染が拡大していた時期であったため、通常教育時間では昼食時・活動時の写真を撮影することになった。預かり保育においても昼食時・間食時・活動時の写真を撮影することにし、さらに遊びごとのメンバーを時間軸で書く形に変更した。感染者が出た場合、全学年に感染が広がる虞があるため遊びのメンバーを記録しておくことが必要と考えたからである。毎日の遊びの様子は写真を印刷した用紙に書き込むようにし、筆者が担当する曜日だけ個人記録を書くことにした。

#### 1 学期



#### 9 月当初



#### 9 月中旬以降



以上の記録を基に、環境として用意した遊具ごとに子どもがどのようにかかわって遊んだか、あるいは、遊具を使用しない遊び（おにごっこやかくれんぼなど）が行われたかがわかるように記載し、1週間ごとの遊びの様子や保育者の援助などをまとめた。1枚に3週間分記載できるので、遊びの関連や継続の様子などが捉えやすくなった。以下、実践事例である。








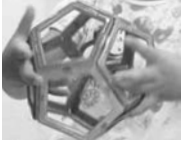





#### 事例1. 磁石ブロックへの取組み（多様なかわり） 5～7月

5月中旬、雨天が1週間続いた週があった。戸外で遊べないのでエネルギーを持って余し間食後騒然としてくることが予想された。また、ちょうど3歳児の預かりが始まり、間食後も落ち着いて遊ぶことができる環境をつくりたいと思い、磁石ブロックを加えた。

磁石ブロックは、文字通り磁石でくっつくので、3歳児にも取り組みやすい遊具である。正三角形、二等辺三角形、四角形、長方形、五角形、六角形、台形、および車輪の部品がある。





日にち	取組みの様子
5/18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 車輪の部品があったので、乗り物をつくる子どもが多かった。(4歳児)</li> <li>• 平面で形を構成した。二等辺三角形がなかったのか、中央に長方形を選んだため、長さを合わせるためにあえて正三角形を選んだのだろうか。思考した跡がうかがえる。</li> </ul>  
6/4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 正三角形を重ねて、一番上にままごとのごちそうをのせてケーキをつくった。(4歳児)</li> <li>• 二等辺三角形を並べていたら、ちょうど円になった。それを見て「ピザができたよ」と見立てた。(3歳児)</li> </ul>  
6/14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 乗り物だけでなく、乗り物を走らせるための道(遊びの場)も作った。(4歳児)</li> </ul> 
6/22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3歳児が互いの積み方を見ながら(模倣)、「4階だてのロケット」と言いながらつくる。(3歳児)</li> <li>• 友達が高くなることに楽しさを感じて積みあげているのを見て、ロケットが壊れてしまった子どもが自ら四角形の片を手渡していた。楽しさを共有できたのか、自然と協力が生まれた。(3歳児) その結果、背の高さと同じくらいにまで高くなり、とても喜んでた。</li> </ul>  
6/23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 五角形をくっつけていき、球体をつくる。(5歳児)</li> </ul> 
6/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4・5歳児がカプラで車を走らせるための道を作っていたが、壊れてしまったため、5歳児が別の場にカプラを持って行き井形に積み上げ始めた。それを見て、3歳児が背の高い車を作り、その中にカプラの片を入れて運ぶことを思いついた。それを見て、4歳児もさらに高い車を作って、より多くのカプラの片を入れて運ぼうとする。3歳児と4歳児が互いに競いながら、よりたくさん運べる高い車を作ろうと工夫していた。</li> </ul> 
6/29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 保育者がときどき、難しいところを手伝っていたが、3歳児が磁石ブロックにいろいろな形があることに気づき、すべての形を使って大型の車を作った。(3歳児)</li> </ul> 
7/1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 釣り竿(広告紙で巻いた棒に磁石をひもでつけたもの)を用意し、機会があればすぐに出せるようにしておいた。磁石ブロックで遊んでいるときに、磁石がつながったのを見て「魚釣りみたい」と言っていたので釣り竿を出してみた。魚の用意ができていなかったのに、急いで青色のポリ袋をつないで作った海の上に磁石ブロックの片を置くと、魚に見立てて魚釣りを楽しんだ。磁石片同士がくっつくと言った「大きな魚や」と言って協力して釣り上げようとしていたり、魚やさんができたりして、魚釣りが大変盛り上がった。</li> </ul> 

7/6	<ul style="list-style-type: none"> <li>車輪を周囲にすべてつけた車を作る。発想がとても自由で柔軟だ。(3歳児)</li> </ul>	
7/7	<ul style="list-style-type: none"> <li>3歳児がピザをつくり始めたときに、それをのせるお盆が2つしかなかった。どんどんピザをつくるので、皿やお盆に使いそうなものはないかと材料を探した。自由画帳のボール紙の台紙がとってあったので出してみるとお盆にして「ピザはいかがですか？」と積み木のおうちのところに宅配する遊びが生まれた。</li> </ul>	
<p>&lt;考察&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>はじめは車をつくって遊ぶことが多かった。そのうちに平面で形を構成したり、ひたすら重ねて高くしたり、ケーキをつくったり、球体をつくったりするなど、自由に構成することを楽しんでいた。個々の子どもの楽しみ方が違うこともわかり、何よりも子どもの発想の柔軟性に驚く。</li> <li>環境として、釣り竿をあらかじめ用意しておいたことと「魚釣りみたい」という言葉を捉え、流れを大切に提供した保育者の援助で、大いに魚釣りが盛り上がった。</li> <li>釣り上げた魚(磁石)同士がくっついて偶然に大きな魚ができると、5歳児がリードして声かけをし、協力して釣り上げた。釣り上げる過程で、魚の大きさや形に合わせてどの位置に磁石をつけたらいいのかを考えたり、釣り竿同士の磁石がくっつき思うようにならないもどかしさを感じたり、息を合わせて釣り上げることの難しさを感じたりした。釣り上げられたときには、「やったー！」と大喜びした。思考したり、多様な感情を体験したりした遊びとなった。</li> <li>翌日、魚釣りを楽しんだメンバーが数名いたので同じように環境を出してみたが、個々に取り組むだけで、前日のように盛り上がりなかった。預かり保育における遊びの環境設定の難しさを痛感した。利用当日の遊びをいかに充実させるかに援助のポイントを絞った方がよいようである。</li> <li>保育者が台紙を提供したことで、ピザを宅配する遊びが生まれた。こあら組にある材料で即座に判断して提供することが必要だ。</li> </ul>		


## 事例2. ぬり絵への取組み (いろいろな遊びへの活用) 4~12月

ぬり絵は通常教育時間では入園・進級当初に安定のためやパスや絵の具の使い方の習得のために期間限定で出る教材である。こあら組では、1・2学期ほぼ常時出している教材となった。

日にち	取組みの様子	
4~6月	<ul style="list-style-type: none"> <li>初来室の子どもには取り組みやすく、何枚も塗ることで安定して過ごすことができた。とくに、水ぬり絵は乾いたらすぐに塗ることができるので使いやすかった。予想外に5歳児も繰り返し水ぬり絵を楽しんだ。</li> <li>4・5歳児は塗りたい色を決めて、丁寧に塗ることを楽しんでた。</li> </ul>	
5月	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味をもつようにくまやバレリーナ、ちょうちょなどを分類して壁面に掲示しておく、「くまさん、(雨に)ぬれないように屋根があったらいいね」と画用紙を三角形に切って貼り、くまのおうちができた。</li> </ul>	
6/7	<ul style="list-style-type: none"> <li>ちょうちょのぬり絵が2種類あり、簡単な塗り分けのちょうちょは羽根の部分が空白なので、ハートや星を描いたり、羽根の形に添う形で何色も塗ったり、昆虫が好きな子どもは黒色の模様をかき、もんしろちょうにするなど、さまざまなちょうちょを作った。</li> </ul>	
6/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>5歳児がバレリーナのぬり絵を塗り、切り取って、広告紙を巻いて作った棒をつけてペープサートを作り、「人形劇したい」と希望した。ほかにも5歳児がいたので、遊びをつくる経験をしてほしいと思い、机を斜めに立てかけて舞台をつかった。</li> <li>バレリーナのおうち、公園(ぶらんこ、すべり台、草や花)、ビルもできて町になった。</li> </ul>	

6/17	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形劇が始まるのだとわかると、フルーツパフェのぬり絵をしていた4歳児がフルーツパフェを机に貼り付け「カフェみのか」をつくった。また、3歳児は遊んでいた新幹線を持ってきて机の端を線路に見立てて走らせ参加。かくれんぼやおにごっこをして遊ぶストーリーで保育者が仲間に入って適宜仲介し、会話のやりとりをしながら人形劇を楽しんだ。</li> <li>降園前、「絵本劇場の代わりに人形劇場をしよう」と言うと、遊びの時には参加していなかった5歳児がもんしろちょう、3歳児もバレリーナで飛び入り参加した。人数が多すぎてストーリーに沿ってのやりとりが難しくなったが、ちょうどお迎えにいらした保護者に見ていただき、預かり保育の遊びの様子を見ていただけたのはよかった。</li> </ul>
6/18	<ul style="list-style-type: none"> <li>昨日、人形劇を始めた5歳児が続けての利用だったので、舞台を出しておく。3歳児二人がバレリーナのペープサートを持って参加。遊びでは、仲よしだが互いの思いを譲らずけんかもよくする二人が、「1・2・3…10。かわって」「いいよ」と上手に交代しながらぶらんこにペープサートのバレリーナをのせていた。</li> </ul>
6/30	<ul style="list-style-type: none"> <li>くまが増えてきて、おうちに入らなくなった。5歳児が「もう1軒おうちがあるといいね」と言う。しかし、道には花が飾ってあって、おうちを作る場所がない。すると、「木に作ったら」とアイデアを出し、お城の形のおうちを作ってツリーハウスにすることになった。宙に浮く感じが出したかったので、巻き芯を利用して掲示した。</li> </ul> 
9~12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>まんだら模様のぬり絵（利用者持ち込み）や11月中旬からクリスマスリースのぬり絵を壁面の木に掲示してクリスマスツリーにした。</li> <li>1学期の経験を思い出し、4歳児や3歳児が自分たちで人形劇をしていた。</li> </ul> 
<p>&lt;考察&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の経験知では、ぬり絵は子どもが園生活に安定し、遊びが選択できるころにはしまっていた教材だった。預かり保育では新規利用者には取り組みやすい教材であるので常時用意していた。すると、切り抜いて棒につけペープサートにしたことがきっかけで、人形劇という楽しい遊びになった。遊びの形が見えてくると、3・4歳児も仲間入りしやすいことがわかった。保育者が子どもの思いを聞き取り、遊びを具現化し、子どもがよく遊んでいる遊びをお話に取り入れることで、どの子も自分の経験を思い出しながらストーリーを共有してやりとりができる。1学期は保育者がリードしながら話を進めていたが、2学期は自分たちでお話を進められるようになってきた。</li> <li>いつもの遊びだったら譲れない3歳児二人が、実に上手に交代できていた。本人たちも「私たちはバレリーナだから交代できるの」と言っていたが、人形劇の役になることで気持ちをコントロールし、ルールを守って遊ぶことができるのは興味深い。</li> <li>ぬり絵の模様は自由度が高いものを用意すると、いろいろな工夫が生まれることがわかった。また、まんだら模様では塗る色の選択に個性が出てくる。塗らない場所をあえてつくる（白で残す）ことも生まれた。とくに3・4歳児は線からはみ出さずに塗る、はさみで切るスキルが上達した。</li> <li>まんだら模様を2枚塗って両面合わせて毛糸で縫い取る遊びを思いつく子どももいた。塗るだけでなく、いろいろな遊びに発展させることができるぬり絵の教材性を発見できた。</li> </ul>	

### 事例3.「プリン買いに行こう」（環境の見立て）

<p>令和3年6月22日</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3歳児二人がテラスにおうちをつくっていた。T児が「プリン買いに行こう」と、TH児を誘ってプールのシャワーのところに買い物に行く。シャワーの壁には虹の模様が描いてある。</li> <li>T児：赤色を押して「私はいちご」 TH児：紺色を押して「私はぶどうゼリープリン」 T児：黄色を押して「うわぁ、すっぱ〜い！レモン味だ！」などと互いに言いながら、ボタンを押す動作をしたり、しゃがんでプリンを取り出す動作をしたりして、おいしそうに食べるふりをしていた。</li> </ul> 
--

<考察>

- ・ボタンを押して、しゃがんで、取り出す動作から、シャワーの壁を自動販売機に見立てていることがわかった。また、虹の色を果物の味に見立てていることがわかった。プリンを買い物するイメージを共有し、楽しく遊んでいた。

#### 事例4. 「はらぺこあおむし劇場」(新しい遊びの誕生)

4歳児二人が、これまでの人形劇や保育者の映画劇場を見たことを取り入れて、新しい遊びを生み出した。

令和3年7月12日

- ・4歳児二人が「人形劇したい」と言ったので、机を斜めに立てかけて舞台をつくった。
- ・これまでの人形劇を見ていて、自分が塗ったぬり絵や帯紙を縦に数本貼って背景を作った。それからパソコンに見立てた空き箱を持って机の内側に入り、キーボードを打つふりをする。「なにが始まるのかな」と保育者は数名の子どもと一緒に見ていたが、二人はパソコンの操作を続けるだけだった。
- ・はらぺこあおむしの水ぬり絵も貼っていたので、「はらぺこあおむしのお話が始まるのかな」と尋ねてみると、「うん。そう。はらぺこあおむしだよ」と答えた。『はらぺこあおむし』のCD<sup>6)</sup>でお話を流し、ときどき、『はらぺこあおむし』の絵本<sup>7)</sup>を見せて、観客の子どもに二人のしたいことがわかるようにした。



<考察>

- ・人形劇から背景をつくる要素を取り入れ、保育者が時々行っている映画劇場から、パソコンを操作するという要素を取り入れて、「はらぺこあおむし劇場」という映画劇場という遊びを生み出した。
- ・二人のしたいことをCDや絵本を使って具現化することで、観客の子どもにもわかり、楽しい遊びとなった。保育者や子どもに「楽しかったね」と言われると、二人は満足気だった。

#### 事例5. 「一緒に食べようよ」(こあら組が子どもにとって生活の場になる)

1学期に顔見知りになって、2学期当初から、異年齢で遊ぶことが多くなってきた。通常教育時間には「なかよしタイムⅡ(異年齢探求活動)<sup>8)</sup>」が始まり、3・4歳児が自分と同じグループの5歳児がこあら組で一緒になるととても喜んでいて、4・5歳児4人組や2人組で一日を共にする姿が見られるようになってきた。仲良くなってきたからこそ、異年齢でのいざこざも起こるようになってきた。

令和3年11月17日

- ・間食時に4歳D児が3歳R児の隣に座りたかったが、3歳R児はすでに3歳H児と隣り合って座っており、「だめだめ」と答えていた。解決にならないので、「だめという言葉は使わないようにしましょう」だけ言って互いに納得するまで待っていようと様子を見ていた。3人以外の子どもは先に食べ始めてもらった。
- ・じゃんけんや背くらべもしたりしていたものの折り合いがつかない。10分ぐらい経ったところに、それまでR児と共にD児の思いを聞こうとしなかったH児が「ここ(D児のいるところ)でいいじゃん」「そしたら、HちゃんやRくんとおしゃべりできるじゃん」と説得し始めたが、D児がR児の隣に座りたいと言い続けており折り合いがつけられそうになかったので、間食の終わりかけに「一緒にごちそうさまだよ」と言うと、D児が二人の見える場所で食べるということで解決した。

<考察>

- ・仲よくなってきたからこそ、主張を譲れず、なかなか折り合いがつけられないことも増えてきた。年齢にかかわらず自分の思いをはっきりと主張できることはいいことである。どの辺りで折り合いがつけられるのか、担任教師と相談しながら援助の方法を探る必要がある。

## 事例6. レール構成（環境を通して行う教育を実感）

令和3年11月11日（雨天）

制作の場所に制作やぬり絵、折り紙をする子どもが多数集まり、場が狭くなった。それぞれの遊びに集中できるように、机と椅子を配置して、ぬり絵と折り紙をする場を別につくった。そのうちの1カ所が積み木のそばであった。



すると、しばらくして、プラレールを取り出してきて、椅子や机を利用し、ブロックで橋桁を作ってレールを支え、起伏のあるレールを構成して電車を走らせる遊びが生まれていた。起伏の付け方により坂を下ったところで電車が止まってしまう。電車が止まらず走るように、橋桁の高さを変えたり位置をずらしたり試行錯誤していた。

<考察>

- 机と椅子を積み木のそばに出しておくだけで、新しい遊び方が生まれた。環境を工夫する余地がたくさんあることに気づかされた。保育は環境を通して行うことを改めて実感した。

## 事例7. 「トンネルがあるんやで！！」（新しい環境の発見）

令和3年11月24日

• 5歳児3人がプラレールの電車をプールの溝蓋の上を走らせて遊んでいた。溝蓋の延長線上にこあら組の雨水を流す溝があり、そこに硬質ポリ塩化ビニル管（以下、塩ビ管とする。）があった。また、それが、プレイコートの溝へとつながっていることを発見した。塩ビ管をトンネルに、溝をレールに見立てて、電車を走らせ始めた。



- 溝の幅が電車2台分ぐらいの幅であり、双方向から走って来た電車が衝突せずすれ違うことができる、とても喜ぶ。
- 落ち葉やプレイコートのゴム粒がある箇所では、電車がドリフト走行することを発見し、さらに落ち葉や粒の量を増やしコースの難易度を上げて、電車を走らせること楽しんだ。スピードの速い電車が障害物を越えられず、スピードの遅い方の電車がドリフト走行をして越えていくことに驚いていた。

<考察>

- 5歳児が塩ビ管でこあら組のテラスとプレイコートがつながっていることを発見し、塩ビ管をトンネルに、溝をレールに見立てて電車を走らせることを楽しんだ。溝が遊びの場になるとは予想もしていなかったのも、保育者にとっても大きな発見だった。
- 自分たちで発見した場所や遊び方だったので、長い時間取り組んでいた。

## 4. 預かり保育の保育方法についての考察と提案

こうして保育記録を通して振り返ってみると、子どものもっている力を信じきれておらず、保育者が空回りしていたのだと反省する。その反省と事例を基に預かり保育の保育方法について考察し、提案する。

事例1のように、魚釣りの遊びで盛り上がった翌日に、連続利用の子どもをきっかけに遊びへの興味の広がりや遊びの継続の可能性を試みて魚釣りの環境を残したが、全く盛り上がりなかった。一方で、事例6のように机や椅子の置き場所一つを変えるだけでも新しい遊び方が生まれることがあった。このことから、毎日利用者が替わる、随時新規利用者がいる預かり保育特有の環境構成の難しさはあるが、利用者が固定していなくても、保育者が環境を工夫する余地がたくさんあると考えられる。

事例3では、3歳児がシャワーの壁を自動販売機に、壁の虹模様の色を果物のプリンの味に見立てて買い物ごっこを楽しむ姿があった。事例7では、こあら組のテラスとプレイコートが塩ビ管でつながっていることを発見し、塩ビ管をトンネルに、溝をレールに見立てて電車を走らせることを楽しんだ。子どもの目線に立つことで、今まで気づけなかった場所が遊びの環境になるこ

とが明らかになった。

子どもは、遊具だけでなく、環境も多様に見立てたり、新しい環境を発見したりして、自分たちの遊びを楽しくしていこうとする力をもっている。限られた遊具だからこそ、限られた環境だからこそ、工夫して遊ぶことが考えられる。環境を十分に整えられないために、子どもが主体的に遊べていないのではないのだろうか、と葛藤していたことは杞憂だった。

毎日構成員が異なる異年齢集団では、同年齢の構成員が変わらない学級集団のように、学級の友達と話し合っただけで時間をかけて、遊びをつくっていくようなことはできない。しかし、たとえば事例2の人形劇のように、5歳児のしたいことを環境として具現化することで、3・4歳児が仲間に入ることができ、どの年齢の子どもも経験したことがあることを内容に選ぶと、異年齢でその日の遊びをつくっていくことができる。子ども自身が取り組み始めた遊びそのものが環境となるように、その場で環境を再構成することで、遊びを展開していったのである。また、事例4のように、預かり保育で体験した遊びの要素を抽出してつなぎ、新しい映画劇場という遊びを生み出すこともあった。

子どもが興味や関心をもったとしても、毎日環境がはじめの状態に戻るために、遊びが切れ切れになる感覚が強かったが、一つ一つの遊びを十分満足するまで取り組み、子どもの心に楽しい経験として蓄積されたものは、子ども自身がつないで遊びとして立ち上げていく力があることがわかった。このことから、利用当日の遊びをいかに充実させるかが重要であると考えられる。

以上のことから、子どもの興味や関心を捉えて環境を構成し、子どもの思いの実現に向けて援助する保育方法は、幼稚園教育の保育方法と特に変わりはない。ただし、毎日構成員が異なる、随時新規利用者がいるという預かり保育の特徴からくる環境構成の仕方の違いや、より個に応じた援助が必要であることが実践して見えてきた。以下、挙げておきたい。

- ①環境構成は、学期や季節を単位として行うとよい。
- ②遊具を豊富に用意できないと思われるので、子どもが多様にかかわることができる、あるいは遊びをつくる・発展させることができる教材を精選して用意する。
- ③利用者によって利用回数が異なるので、利用者に応じて、好きな絵本や遊具を出しておいたり、前回の遊びの続きができるように遊びの場をつくらせておいたりするなど環境を整えたり援助したりして、個人の中の流れを大切にすること。
- ④利用当日に子どもがしたい遊びを満足するまで取り組めるよう援助すること。
- ⑤2～3ヶ月を単位として、遊びや個人の成長を捉えると、変化が見えてくる。
- ⑥子どもの思いを実現させるために、その場で使える材料をいかに探し、工夫するか、環境の再構成をするか、保育者の柔軟性と臨機応変さがより求められる。そのためにも、常々教材研究をしておく。
- ⑦個人の長所を大事にすることで、子どもが互いの違いに気づき、多様性を認め合えるようにすること。

## おわりに

今年度は、子ども理解や援助方法について教師との情報交換の機会をなかなかつくることのできなかったため、来年度は定期的に機会をつくり、保育や個人の援助等について情報交換をしたい。また、今年度の預かり保育の履歴を基に指導計画案を作成し、カリキュラム・マネジメントを行って、質の高い幼児教育の一環として、預かり保育をより充実させていきたい。

## 〔注〕

- 1) 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf)  
(閲覧 2022 年 1 月)
- 2) 全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会 (2011) 「附属幼稚園に求められる子育て支援」(奈良女子大学附属幼稚園) 『国立大学附属幼稚園からの提案 6 附属幼稚園における子育ての支援』 7p
- 3) 文部科学省 (2018) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館 p.138
- 4) 同上 p.138
- 5) 同上 p.262
- 6) 「はらぺこあおむし」(2001) CD『エリック・カール 絵本うた』 コンセル
- 7) 作: エリック・カール 訳: もりひさし 『はらぺこあおむし』(1976) 偕成社
- 8) 「なかよしタイム」とは、奈良女子大学附属幼稚園で実践されている「異年齢探究活動」である。異年齢でグループをつくって共に活動する。「なかよしタイムⅠ」(1 学期 4・5 歳児) と「なかよしタイムⅡ」(2~3 学期 3・4・5 歳児) とがある。

## 参考文献

- 森上史郎・渡辺秀則・大豆生田啓友編著 (2001) 『新・保育講座⑥ 保育方法・指導法の研究』 ミネルヴァ書房
- 椛島香代・岩野芽衣花・小出美緒・安達祐亮 (2016) 「幼稚園における『預かり保育』の実態—事例研究を通して—」 文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.17,p.13
- 恒岡宗司 (2014) 「預かり保育の在り方についての一考察—コーナー保育の方法的特性の視点から—」 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要 No.45
- 恒岡宗司・中田章子 (2015) 「預かり保育の在り方についての一考察—コーナー保育の方法的特性を生かした『実施プログラム』の作成—」 奈良学園大学奈良文化女子短期大学部紀要 No.46

# 教育当事者としての小学4年生が語る「小学生になること」 — 幼小移行期を振り返り「小学生になること」をどう意味づけるか —

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

本研究は、小学4年生が幼児教育施設から小学校へと移行した経験を自らの生活や学びとの関連でどのように捉え、意味づけているかを、小学4年生と幼児教育施設での元担任教師との対話を通して明らかにするものである。

我が国においては、幼児教育と小学校教育の連携接続について約100年前から問われ続けてきた。1992年には「生活科」が導入され、カリキュラムとして幼児期の教育から児童期の教育へのつながりがいかに求められるかが議論された。2000年代には文部科学省研究開発学校指定や自治体から、幼小連携接続は推進するのが望ましい、という前提のもとにトップダウン型の政策が進められてきた。この政策を概観すれば、学校体系の改革を志向するアプローチと、小1プログラムの予防を目指すアプローチがある（福元,2014）。具体的な手立てとしては「スタートカリキュラム」「接続期」など現在に至る鍵概念が提示されていった。このように日本の幼小連携接続の特徴は政策的基盤が築かれた上での研究であり、そこでは幼児教育と小学校の接続を中心としたシステム構築が目指されていた。

一方海外の幼小連携接続研究に目を向けると、OECD（2017）においては Starting Strong Vが刊行され、各国の幼小連携接続についての「移行時期の大きな段差の経験」について言及し、これについての省庁間の整合性や連動性、職員を取り巻く環境の連続性、子どもを取り巻く環境の連続性、子どもの発達連続性などについて報告を行っている。ここで注目すべきは、幼小連携接続について、子どもや保護者の経験としての移行（Transition）と捉え、日本には少ない、経験した者としての当事者の声（Voice）に基づく研究が進んできていることである（一前・秋田・天野,2021）。

これまでの日本での幼小連携接続課題は子どもにとっての必要以上に、学校制度としての都合から生み出された課題であるが、そこで、経験した者としての当事者の声に基づく研究が展開されることに本研究の意味がある。つまり、幼小連携接続の「段差」「適応」というドミナントストーリーに、人生の重要な発達プロセスとしての幼小移行期、という新たな視点を提供するものとなるのである。

またこのオルタナティブな視点は、教師の専門性とは何か、という問いとの深い関係性にも対応している。教師は何者なのか、という問いには、「多くの教師たちが、人材養成以上に、目の前にいる子どもと共に生きること、個々の子どもの人生に何がしかの寄与をすることに価値を置き、生きがいにしている」（田中,2011）ことを踏まえれば、そこには子どもが今生きているということ、にも目を向ける必要がある。特に幼児教育施設から小学校へと移行する経験は、子どもにとって選ぼうのない、必然としての移行経験であることを考えれば、それは単純に「期待」と「不安」というこれまでの大人からの意味づけとは異なる物語りが見えてくるはずである。そ



してそれは多くの教師が目の前の子どもと共に生きるために知る必要のある重要な物語りであるともいえるのではないか。

幼小連携接続について移行期と捉え、子ども自身の声を聴く我が国の研究としては天願・岡花(2020)がある。ここでは移行期の5歳児が小学校という環境をどのように捉えているのかを子ども自身が撮影した写真、子どもの描画、保育者と保護者による聞き取りを組み合わせで検討しており、子どもにとっての「小学生になる」ことの意味を見出そうとしている。しかしここでは、「小学生になる」ということを「さまざまな『子どもの声』を包有した構成的な営みの過程」とするも、実際に子ども自身がどう意味づけているのかは明らかにしておらず、結果として「期待」「不安」という幼小移行期のドミナントストーリーである印象を拭い去れない。また椋田・鈴木(2011)は幼小移行期前後の子どもへのインタビューを実施しているものの、子どもの声を「期待」「不安」「中立」群概念で考察し「幼児期から小学校教育への円滑な移行を支えるため」の提言を行っており、システム上の課題解決の範疇を出ない。

### 意味づけを捉えるナラティブ研究

これまで人間の生の歩みは「乳幼児期」「子ども期」「青年期」「成人期」「老年期」というように、それぞれ固有な特徴と意義をもった年齢相に区分されてきた。その中でも自ら何者であるのか、何者でありたいのかを主張することができる青年や成人、老人に対し、「乳幼児期」「子ども期」はいつも他者にその解釈を委ねてきた。子どもが自己概念を形成し表現する場についても、前もって大人に規定されてきたのである。子どもは歴史的に構成された場の許す幅においてしか生きることができなかつた。子どもはその場の中であたかも「自然」に子どもらしさを獲得してきたと考えられてきた。学校制度はこの構造を強化してきたのである(矢野,1995)。

本研究では、これまで声なき者とされてきた子ども—研究協力者(以下協力者)の声を、経験した者としての当事者の声として聴く一つの研究方法として、ナラティブアプローチを用いる。ここでは次のように定義しておきたい。「ナラティブとは、広義のことばによって語る行為と語られたものである。つまり、広義のことばによって経験を組織化する行為であり、出来事を有機的にむすびつける編集作業、意味づける行為のことである」(Bruner,1990;やまだ,2021)。個人を意味生成の主体と見なし、そこから物語の枠組みを用いて個人が行う意味づけの特徴を捉えていく。

とりわけ「人生の転機」ともいえる現在の幼児教育施設から小学校への移行システムは、どの協力者にも経験はあるものの、それは個別性のものである。同じ移行システムを経験していても、その月齢や性別、居住地域や家族関係が異なれば、語られることばは異なり、その語りはその協力者特有である。その個別の人生において「小学生になる」という経験の意味づけを捉えていくということは、「段差」「適応」などの文脈だけでは表せない教育当事者にとっての意味を明らかにする重要な取り組みであると言えよう。

加えて「小学生になる」とはどういうことかを、小学生を経験している現在から振り返って意味づけるということは、「過去」をそのまま想起して引き出すというよりも、時間的に後からくる「現在」と照合されて再構成された「過去」として物語られていく、ということである(やまだ,2021)。したがって本研究では協力者の語り「事実」であるかどうかは要諦ではなく、「過去」は「現在」の中にあり、逆行したり循環したりしながら協力者の中で再構成され意味づくという、生成するプロセスとしてのもの語ることが要諦なのである。

幼小移行期がもたらす葛藤や心理的困難は、果たして子どもの育ちに必要な経験なのか。学校

システムが当然の経験として強いているだけではないのか。常に適応する側としての子どもの立場を問い直し、子どもの生きる経験としての幼小移行期の意味を見出すには、子どもの声を聴くことが必要なのである。

### 本研究の枠組み

本研究では、いわゆる幼小一貫校に在籍する協力者が、自分の育ちの経験をかつて共有してきた元担任教師との対話の中で、協力者自身が「いま、ここ」（現在）から振り返り、かつて自分は「小学生になること」についてどう考えていたのかの語りについて、ナラティブアプローチを用いた質的分析によりその特徴を明らかにする。

具体的な取り組みとしてはまず、幼小移行期を5歳・1年の一定点の出来事として捉えるのではなく、子どもにとっての人生の一過程とし、協力者が小学生を生きていく文脈の中で「いま、ここ」（現在）から過去の幼小移行期という経験を振り返ることで、どう「小学生になる」ことが意味づくのか、という時間的経過の中で捉えたい。

エリクソン（Erikson,1963）は、①いま経験している現在の前後に過去と未来が存在するという時間概念の発達②そのような時間の流れのなかで、自分自身が身体の大きさや身分、地位などの変化があるにもかかわらず、同一の存在としてずっと一貫性、連続性をもち続けていること、の2つが自己認識の発達上重要であることを指摘している。であれば、協力者たちは「小学生」という体験を、そして自分の今生きている時間と空間を、かつて自分と時間や空間を共有した親しい他者に語ることで、自己の歴史を紡いでいるとも言える。これは自分がつねに自分であるという確信が不安定な時間であったかつての環境移行を、「いま、ここ」とつながった連続した自己から親しい他者に語るにより再構成し、創造していくとも言えるのではないかと（矢野,2000）。

また、記号的意味でいえば「小学生」は「小学校に在学する児童」（広辞苑第六版）であるが、それは小学生になる幼児にとっては「世界をどう位置づけ体制化するのか」、「人々と価値や生活を共有するために」必要な記号的意味である（岡本,1999）。それが幼小移行期を経て実際に「小学生になる」時間的経過の中で自分自身の経験から捉えることによって、「小学生」ということばは存在的意味として自分なりに理解し概念形成されていく。子ども一人一人の生きる経験によって「小学生」が再構成されていくのである。

それ故本研究では、幼小移行期を振り返ることができるある一定期間が必要であること、自己の経験をメタ的に捉えて物語るということが重要であることから、小学4年生を協力者とした。この年齢は、「9、10歳の節」（心理科学研究会,2009）と呼ばれる心理学的な発達研究において従来から概念的思考の質的変化が指摘されている時期にあたり、個人差はあるものの言語面、思考面において「小学生になること」を語る事が可能になると考えられる。

なお本研究では、あらかじめ想定されるカテゴリや分析の観点をを用いるのではなく、個々の具体的な意味づけからその特徴を捉える新たな枠組みを生成し、分析を進めることとする。これは、これまでのドミナントストーリーの中で聴こえなくなっている教育当事者としての子どもの声を浮かび上がらせるには必要なプロセスであり、生きる子どもの経験としての「小学生になること」を捉えることが本研究の第一の課題であると考えられるためである。

## 2. 方法

### (1) 研究協力者

本研究では、奈良県内の A 幼稚園時代にインタビュアーが担任し、一貫校である B 小学校に進学した小学 4 年生 34 名（男児 17 名、女児 17 名）に研究協力を得た。なお、A 幼稚園と B 小学校は、いわゆる「連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安」（文部科学省, 2010）では、「ステップ 4（接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている）」<sup>1)</sup>にあたる幼小一貫校であり、協力者の「円滑な接続」（文部科学省, 2010）に関わる活動の履歴は、以下のとおりである。

○A 幼稚園及び B 小学校が幼小一貫教育を研究課題とした文部科学省研究開発学校指定を受けていた時期に 3 歳期～1 年生期を過ごしており、幼小一貫した教育課程が編成・実施されていた。

○5 歳期・1 年生期・2 年生期の 3 年間、異年齢探究活動「なかよしひろば」<sup>2)</sup>を経験していた。

○5 歳期において 5 年生との交流活動（学校探検・プール交流・給食交流など）を経験していた。

○その他、入園・入学式や運動会などの幼稚園・小学校合同行事も経験していた。

### (2) 調査時期

インタビューは 20XX 年 7～8 月に、協力者が年中期（4 歳期）を過ごした A 幼稚園保育室にて実施した。実施回数は 1 回、実施時間は 40 分～1 時間であった。

### (3) 調査内容と手順

インタビューでは、インタビュアーは協力者の元担任教師とし、協力者自身が自分の育ちを語ることにニーズをもてるようにした。その上で今現在協力者がどのように学校生活を送っているのか、頑張っていることや面白いと感じていること、不安に思ったり困ったりしていることなどを自由に語ってもらった後、小学校での 4 年間は振り返り、具体的なエピソードで語ってもらった。その後幼稚園時代の思い出（「幼稚園の時のことで覚えていることはある？」「今、その時の自分についてどう思う？」）をインタビュアーと共有した。その後、「幼稚園の時、小学生になってどういうことだと考えてた？」「実際に小学生になってみてどうだった？」という質問を投げかけ、実際に小学生になった現在から振り返って「小学生になること」についてどう考え意味づけているのかについて尋ねた。その後、これから迎える中学校への移行期について語ってもらいインタビューを終了した。

### (4) 倫理的配慮

本研究は奈良女子大学倫理審査委員会に申請し承認されている（2021 年 6 月）。協力者及びその保護者には、研究の目的と意義、自由意志による参加であること、いつでも中止できることを書面にて説明した。インタビューに際してはインタビュー内容の I C レコーダーによる音声記録及びビデオカメラによる映像記録とその使用の許可を得た。

## 3. 分析と結果

本分析では、インタビューにおいて協力者自身が現在の自分の生活や学びについて語り意味づけ、「幼稚園時代」の思い出を想起しインタビュアーと共有した後の、「幼稚園の時、小学生にな

るってどういうことだと考えてた?」「実際に小学生になってみてどうだった?」という2つの問いに対する語りを対象とする。

協力者の語りを分析するため、まずインタビューによって得られた語りの音声を逐語記録した。分析にあたり、インタビュー結果のうち「幼稚園の時、小学生になるってどういうことだと考えてた?」という問いに対する協力者自身の語りについて、「実際に小学生になってみてどうだった?」と問い、これに対して「違った」(22名)または「変わらない」(12名)と答えた対象者で分類を行った。

その後逐語記録を内容や語りの特徴に沿ってセグメント化した上で、そこに適宜ラベルを与えコード化した。続いて、それらのラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各々の語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリを生成した。生成されたカテゴリは、再度データに立ち戻って検討し、修正を繰り返した。

### 「小学生になること」の類型化

上記の手続きによって、想起していた「小学生になること」と「違った」と意味づけた子どもの語りを類型化した結果が表1、「変わらない」と意味づけた子どもの語りを類型化した結果が表2である。「違った」と意味づけた語りの類型化が13項目、「変わらない」と意味づけた語りの類型化が10項目であった。

以下、カテゴリごとに特徴を考察する。なお協力者の語りは斜体下線で記載している。

#### (1) 具体的な被体験から形成する成長モデル(両項目)

- ・異年齢探究活動や交流活動において実際に小学生と関わる中で、自分の小学生としての行為のモデルとしての「小学生」を想起している。『なかよしひろば』の時でもいろいろ教えてくれたりしたから次は自分がそんなんになるんやってちょっと緊張しながら思ったという語りは、「学びの文化を交流させる場」としての「なかよしひろば」の意図を超えて具体的な成長モデルを子どもなりに得ていたことを意味する。

#### (2) 具体的な環境の変化(両項目)

- ・友達に関わる語りでは、親しい人としての「友達」と、級友としての「友達」とが含まれていた。「校庭が広がってサッカーとかしたい」と語る子どもは同時に「(学級の人数が)23人だったけど、35人に増える」という語りをし、空間的拡張とともに集団規模の大きさの変化と捉えている。また「たくさん友達も増えて、少し学習とかでたくさん知れる」という語りからは、友達も学習も比例して量的な豊かさで語ることで「小学生」が表現されている。
- ・場が変わるということについて「幼稚園にいたときは毎日いてたけど、小学校になったら毎日小学校に行くから」と、自分の居場所としての空間についてある意味実直に語っている。つまり、幼稚園は「いた」「いてた」、日常の家庭生活と密接に結びついた「場所」になっていたが、小学校は自らが家庭から「行く」場所としての小学校である、ということである。

表1 「小学生になること」の類型化

—想起していた「小学生になること」と「違った」と意味づけた協力者の語り

カテゴリ	内容例
具体的な被体験からの成長モデル	「とりあえずお兄ちゃんになるみたいな。 『なかよしひろば』の時でもいろいろ教えてくれたりしたから次は自分がそんなことになるんやってちょっと緊張しながら思った」
具体的な環境の変化	「友達が違う学校に行く」 「やっぱり幼稚園にいたときは毎日いてたけど、小学校になったら毎日小学校に行くから」
小学校文化を含んだ語り	「きっちり時間が決められてる」 「2時間授業あって、休み時間あって、2時間授業あって、給食と休み時間がある」 「ただ勉強するだけ。国語、算数って代表的なやつ」
幼稚園との比較	「小学生になったら授業とかがあるから、幼稚園と違ってそんなに遊べない」
幼稚園との <二項対立的>比較	「幼稚園やったら楽しいことばかりやったけど、小学生になったら勉強とかしないといけないし」 「幼稚園は遊ぶ時間が多かったけど、小学校は勉強する時間が多いから大変やな」
ポジティブな感情	「楽しそうやなと思ったし、友達もたくさんできそうやなと思った」
ネガティブな感情	「やっぱり幼稚園は楽しかったなあって思ってた」 「大変やな」 「嫌だな」
強制感・ 外的プレッシャー	「賢くならなあかん」 「勉強しないとイケない」 「遊びだけじゃなくて、お勉強もしなくちゃいけないし、宿題もしなくちゃいけないから遊ぶ時間は減るのかもしれないな」
「大人」概念の 下位项目的理解	「一步大人に近づくこと。一步しっかりした人に。お姉ちゃんに近づく。大人になるためにいかなきゃ」 「これから大人になるためにいろいろ学ぶんだな」
変身願望	「新しい自分に生まれ変わるとき」 「少しレベルが上がって、自分がちょっと変わる。性格がちょっと変わりはじめる。性格が変わる」
語ることによる 自伝的記憶の内容や 意味づけの再構成	「勉強っていうのをちゃんとわかってなかった」 「学校で社会に触れると知らなかった」 「今はもう定められてるといって慣れてきて定められているというより幼稚園と同じようになってきている。2年生くらいから」
漠然とした自伝的記憶の内容や意味づけ	「不思議な感じ。小学校っていう感じがあまりちゃんと考えてなかったから、みんなでどんなことしてるかなーって思ってた」 「あんなそこを捉えたことない」
全能感	「なんでもできるようになる」 「賢くなるっていう感じ。いろんなこと知って偉くなる。いろんなこと物知りになる」

表2 「小学生になること」の類型化

—想起していた「小学生になること」と「変わらない」と意味づけた協力者の語り

カテゴリ	内容例
具体的な被体験からの成長モデル	「私がやってみてもらったみたいになっちゃう子たちに優しくしたいな」 「お兄さんみたいに下の子のお世話をする。下の子より上やからリーダー」 「ひとつお姉さんになる感じで、優しくて下の子にも優しい感じ」
具体的な環境の変化	「たくさん友達も増えて」 「遊び時間にサッカーとかできる」 「いつも行った時に校庭広いなって思ってたから」
小学校文化を含んだ語り	「宿題とか勉強とかあるかな」 「テストをする」
幼稚園との比較	「幼稚園はお菓子だけだけど、給食を食べれる」 「校庭が広がってサッカーとかしたいな」
ポジティブな感情	「楽しみなことっていう感じ」 「小学生になれたら嬉しいな」 「自分から行きたいなって思ったりとか、勉強好きだったんで、勉強してみたいなって思って小学生になる時にすっごいワクワクした」
「大人」概念の下位项目的理解	「一段階一段階と、どんどん大人になっていく」 「大人って言うと、賢くていろんな知識を知ってる。みんなに役立てるって感じ」
変身願望	「しっかり線が引かれてるみたいに思って、めっちゃ生活も変わるのかな、と思ってた」 「ちょっとレベルが上がった感じがしてました」 「なんでもクリアした感じがあって」
漠然とした自伝的記憶の内容や意味づけ	「小学校に行くのは当たり前なことかな」
全能感	「賢くなる」
社会構造からの理解	「植物園とか水族館とかでも幼稚園児は無料、でも小学生からなんとか、みたいなのがあるから、小学生になったら特別なんだ～みたいな、その小学生と幼稚園の、一年生と年長って、そんなに変わらないけど、私にとっては名前も変わるしめっちゃ変わるのかな、って」

### (3) 小学校文化を含んだ語り (両項目)

浜田 (2005) は、「結果が物語を彩る」としている。つまり、小学生である<いま>だからこそ知り得た情報がかつてを遡って入り込む時間の逆行的構成の語りである。

- ・「2時間授業あって、休み時間あって、2時間授業あって、給食と休み時間がある」「少し学習とかでたくさん知れる。国語だったら漢字とか。算数だったら計算。体育だったら、どういう動き、音楽だったらピアノ、その楽器の音」など小学校生活の具体から「小学生になること」を意味づける。多くは「勉強」「宿題」ということばで語り、「小学生」の特徴を具体的に表現する。これは協力者にすれば、インタビュアーが現在の「小学生」の時間を共有していないことから「小学生」の具体を語る必要を感じた語りの生成だったのかもしれない。

### (4) 幼稚園との比較 (両項目)

- ・「多分結構成長の具合としてもだいぶかわると思うから、年中から年長になるっていうのも大きいと思うから、それはどうなのかなっていうのはあった。年中から年長は、教室は変わるけ

ど幼稚園としては幼稚園の場所のままっていうのはあってまだ小さいなっていうのはあったけど、1年生になったら小学生扱いだから、やっぱり小学生としては6年生と同じだからすごいおっきくなったなって感じました」という語りからは、1学年進級するという観点から幼小移行期も同様に捉えることで比較を行なっている。「小学生になる」ことを想定する際に、幼稚園期の「年中から年長になる」経験を軸に想定したものの、「小学生」が「6年生と同じ」枠組みであることから、その違いについて意味づけている。

- 特徴的であるのは、想起していた「小学生になること」とは「違った」と意味づけた子どもの語りにも、二項対立的語りが見られたことである。ここには幼稚園と小学校を何らかの上下関係またはネガティブな感情を背景として捉えていると考えられる。
- 「幼稚園の時は宿題も勉強もなんもなくて。ただ自分がしたいことが好きにできたけど、小学校はちょっと定められてきてるから」と、決められたフレームが数多く存在するようになった小学生の「いま」と比較して、振り返れば幼稚園期には「なんもなく」と意味づけており、「小学生」が意味づくことで、幼稚園を語る事が可能になっていることがわかる。他にも幼稚園は「遊ぶ」「楽しい」と語られるがつまり、「小学生になること」の語りが比較対象としての幼稚園を意味づけているのである。これは、幼稚園との比較対象としての「小学生になること」というよりもむしろ、(3)の時間の逆行的構成から、人生の過程としての幼稚園が意味づいていく可能性を示唆している。

#### (5) ポジティブな感情(両項目)・ネガティブな感情(「違った」のみ)

いわゆる幼小移行期におけるドミナントストーリーでは「幼児と児童との合同の活動を行うことで安心感をもつ」(国立教育政策研究所,2005)とされているが、本カテゴリではそれを覆す結果となった。これは、子どもにとってどれだけ合同活動を重ねたところで幼小移行期は両義的感情を孕むのであるということを示している。この意味では、現在の幼稚園と小学校は「移行」するものというよりもむしろ「越境」(香川・青山,2015)するものとしての捉えが有効なのかもしれないが、これについては紙面の都合上稿を改めたい。

加えて、幼小移行期におけるネガティブな感情は「後進的な移行」「適応することは難しくなる」(椋田・鈴木,2011;山本・ワップナー,1992;田邊,2010)とし、就学までに不安を解消することが幼小移行期にとって重要であるとする言説が主流であるが、多様で複雑な感情を併存した協力者の語りからは、ネガティブな感情をもちつつか「小学生とな」っていったのか、そのオルタナティブな物語についての詳細を今後明らかにする必要を感じる。

#### (6) 強制感・外的プレッシャー(「違った」のみ)

- 「賢くならなあかん」「勉強しないといけない」の語りからは、「他者からの強制を感知している状態を表して」おり(岡田・中谷,2006)、強制されている経験や期待に答えないといけないプレッシャーを協力者が感じていることがわかる。協力者がかつて感じ、そして今もお背負っているであろうプレッシャーは、「もっぱらおとなたちから保護される存在として、勉強に専念することを求められ」「学校制度のはしごをより高く登ること」でしか認められない(浜田,2005)という社会構造からくるものであることを示している。現状の学校・社会システムにより「将来のためにいまを準備する」心性に囚われた大人の思いがこのような協力者の強迫的な意識となっているのではないだろうか。

#### (7) 「大人」概念の下位项目的理解（両項目）

- (6) での考察より、「一步大人に近づくこと。一步しっかりした人に。お姉ちゃんに近づく。大人になるために行かなきゃ」という語りは、「いま、ここ」にいるはずの自分が、周囲の強固な未来志向の時間意識を受け、学校・社会システムを渡っていくための制度的な言説に取り込まれていることがわかる。

#### (8) 変身願望（両項目）

- 転機や移行期など大きな環境の変化をこれまで経験したことのない協力者は、身近な生活の範囲でその変化を捉えようとしたとき、「新しい自分に生まれ変わるとき」「少しレベルが上がって」という、今の自分とは何か違うものへの変身として捉えている。これについてどう考察し解釈するのかについては、筆者の力不足により指摘に留めるしかない。単なる変身願望や自己受容との関係であるのか、絵本やゲームなど社会的分脈から生成された語りであるのか、自己認識の連続性とも関わって今後検討したい。

#### (9) 語ることによる自伝的記憶の内容や意味づけの再構成（「違った」のみ）

ここでの特徴は、「想起の状況で内容が変容する」（やまだ, 2021）自伝的記憶の再構成的想起であるという点である。これは、現在の経験は共有していないが協力者が語る必然性のある他者への語りという状況であるからこそ生成された語りであるといえる。

- 記号的意味であった「勉強」が存在的意味となったことを示しているのが「勉強をしたり。勉強っていうのをちゃんと分かってなかったから」という語りである。社会では同じ「勉強」ということばで語られてはいるものの、協力者の中では今では明確な区別がなされることばとなっていることを意味している。
- 「今はもう定められてるというより慣れてきて定められているというより幼稚園と同じようになってきている。2年生くらいから」の語りからは、生きることそのものの不安定な状態が1年生の間続いていたことをメタ的に捉えている。アイデンティティを連続して捉えようとする感覚故の語りであり、幼小移行期について他者に語ることでより自我を統一する「力」となっている（Erikson, 1969; やまだ（訳）, 2021）のではないか。

#### (10) 漠然とした自伝的記憶の内容や意味づけ（両項目）

通常自伝的記憶は、感情が伴い個人のアイデンティティ形成にとって重要な意味をもたらす。逆説的に言えば、このカテゴリの特徴は幼小移行期が協力者の人生にとって今のところ特に大きな意味をもたないことを示している。

#### (11) 全能感（両項目）

- 「なんでもできるようになる」ということばからは、協力者の自分自身への満ち満ちた期待が感じられる。これは幼児期の特徴でもある全能感からくるものだと考えられる。しかし一方で「学力をめぐる『強さ』志向」（田中, 2005）から「小学生になる」ことが意味づいていないとも言いきれない。現在の学校システムが「強さ」志向に陥っている影響が早くも幼小移行期の段階で見られるということなのかもしれない。



## (12) 社会構造からの理解（「変わらない」のみ）

・「小学生になること」が学校外の社会構造から理解されていることが「植物園とか水族館とかでも幼稚園児は無料、でも小学生からなんとか」という語りから明らかである。幼稚園の時は無料であった観覧料が小学生になると必要になるという、社会的存在としての「小学生」の経験が、確かな実感として協力者の語りとなっている。

## 4. おわりに

本研究では、教育当事者としての小学4年生の「小学生になること」の語りから、彼らにとっての幼小移行期を理解することが目的であった。彼らの語りがなぜそのようなかたちで存在しているのか、それは何らかの現象とどのような関係にあるのか、「小学生になること」についての複数の語りが相互にどのような関係にあるのか、そしてどのような現実を創り出しているのかを問うことが目的であった。

結果、これまで幼小移行期という経験について、我々専門家が専門的判断の理論的枠組みによって規定の語りだけを選択的に聴いてしまうことで「語られているのに聴かれない物語」「聴こうとしてこなかった物語」が存在したことを明らかにした。いくら幼小交流を重ねたところでポジティブな感情だけで就学するのではないということ、ネガティブな感情やプレッシャーは未経験な事柄に対する不安、ということだけではなく、「将来のためにいまを準備する」心性に囚われた大人に起因するものの可能性があること、アイデンティティの視点から見れば、幼小移行期について語ることが自伝的記憶の再構成的想起となり、結果的に幼小移行期に不安定になる自己の同一性や連続性を維持することを支える可能性があることなど、これまでのドミナントストーリーを問い直す複雑で多様な視点を得た。

総合的に考察すれば、協力者の「小学生になること」は小学校との交流など過去の具体的な小学校文化に関わる体験だけが意味づいているのではなく、生活の中で触れる社会的構造からの理解や、学校・社会システムの文脈から受ける強制プレッシャー、未来志向の時間意識からの理解も関わっていることが明らかになった。この結果は今後、幼小連携接続においてどのような経験が必要か、という経験内容についての研究とともに、幼小移行期をアイデンティティの同一性や連続性を維持する能力を支える一つの環境として捉えるような初等教育の展望そのものの研究を必要としていることを示しているのではないかと。

### 今後の課題

小学4年生から幼小移行期を振り返る意味について精査したい。今の自分の生き方、小学生としての自分を肯定する物語がどのように幼小移行期の語りとなって現れているのか。その片鱗は「再構成的想起」に現れているものの一部に過ぎない。そのため、「想起していた『小学生』とは違った」と意味づけた協力者の具体的語りを今後さらに分析していく。

またその際、本稿では触れなかったが時間的シーケンスをどの程度重視するのか、について検討し、協力者の逆行的な語りにもどのような意味があるのか、協力者によってそこを区別していることと曖昧にしていることのもつ意味から、経験としての幼小移行期についてさらに明らかにしたい。

そして筆者個人的には、「小学生」を意味づけることで初めて「幼稚園」が意味づく語り興味深かった。幼稚園とは何か、幼児教育とは何か、我々幼児教育に関わる大人が語れない本質的な幼児教育の意味について一番知っているのは当事者の子どもなのかもしれない。子どもが意味

づける幼児教育について、今後明らかにする機会を得たい。

#### 〔注〕

1) 「連携から接続へと発展する過程のおおまかな目安」(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)」(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)

ステップ0 連携の予定・計画がまだ無い。

ステップ1 連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。

ステップ2 年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。

ステップ3 授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。

ステップ4 接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている。

2) 5歳・1年・2年の異年齢で「探究」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、幼小の一貫したカリキュラムの要となる活動である。ここでは、異年齢活動特有の社会性の育ちも視野には入っているが、「関わり」そのものを目的とする交流とは一線を画している。あくまでも本異年齢探究活動の目的は、子ども自身が自分の課題を見出し、他者と目的を共有しながら協働して探究することである。

#### 参考・引用文献

浅井幸子・黒田友紀・杉山二季・玉城久美子・柴田万里子・望月一枝(2016)教師の声を聴くー教師のジェンダー研究からフェミニズム教育学へー.学文社

Bruner,J.S.(1990) Acts of meaning. Harverd University Press. 岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子(訳)(1999)意味の復権ーフォークサイコロジーに向けて.ミネルヴァ書房

Erikson,E.H.(1963) Childhood and society (2nd ed) 仁科弥生(訳)(1980)幼児期と社会(1,2).みすず書房

Erikson,E.H.(1969) Identity and the life cycle. New York/London: W.W.Norton. 西平直・中島由恵(訳)(2011)アイデンティティとライフサイクル.誠信書房

福元真由美(2014)幼小接続カリキュラムの動向と課題ー教育政策における2つのアプローチー.教育学研究.81.396-407

浜田寿美男(2005)子どものリアリティ 学校のバーチャリティ.岩波書店.13-19

一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2021)マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携接続.風間書房.3-15

香川秀太・青山征彦(編)(2015)越境する対話と学びー異質な人・組織・コミュニティをつなぐー.新曜社.

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）幼児期から児童期への教育.ひかりのくに.127-130
- 文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）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）.  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf)
- 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター編著（2018）発達や学びをつなぐスタートカリキュラム. 学事出版
- 棕田善之・鈴木正敏（2011）幼児の期待と不安から見る入学後の学校生活—子どもへのインタビュー調査と絵画から—.乳幼児教育学研究.第 20 号.59-69
- OECD（2017）Starting Strong V:Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.Paris:OECD Publishing
- 岡田涼・中谷素之（2006）動機づけスタイルが課題への興味に及ぼす影響—自己決定理論の枠組みから—.教育心理学研究.第 54 巻 1 号.1-11
- 岡本夏木（1999）「記号的意味」と「存在的意味」—二つの意味の間で—.中島誠・岡本夏木・村井潤一 ことばの認知と発達.東京大学出版会.143-146
- 大谷尚（2019）質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—.名古屋大学出版会
- 心理科学研究会（2009）小学生の生活と心の発達.福村出版.98-110
- 田邊道行（2010）入学初期の子どもが学校生活に適應するための学校体制の工夫—幼稚園・保育所と小学校との円滑な接続を考慮した「安心スタートプラン」の実践を通して—.教育実践研究.20.307-312
- 田中昌弥（2005）「弱さ」の哲学から語る学力 久富善之・田中孝彦（編著）希望をつむぐ学力.明石書店. 248-273
- 田中昌弥（2011）教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性.教育学研究.第 78 巻 4 号.411-421
- 天願順優・岡花祈一郎（2020）5 歳児は「小学生になる」ことをどう捉えているのか—モザイクアプローチを手がかりにして—.子ども学.第 8 号.243-258
- やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也（編）（2013）質的心理学ハンドブック.新曜社
- やまだようこ（2021）ナラティブ研究 語りの共同生成.新曜社
- 山本多喜司・S ワップナー（1992）人生移行の発達心理学.北大路書房.152
- 矢野のり子（2000）自己の歴史性—誕生と死への関心— 岡本夏木・山上雅子（編）意味の形成と発達—障害発達心理学序説—.ミネルヴァ書房.69-89
- 矢野智司（1995）子どもという思想.玉川大学出版部.12-31
- 矢野智司（2000）生成する自己はどのように物語るのか やまだようこ（編）人生を物語る—生成のライフストーリー—.ミネルヴァ書房.251-278

## 付記

本研究は JSPS 科研費 21H03948「教育の当事者としての子供は幼小接続期をどう意味づけているか—児童・生徒の語りから」の助成を受けて行われている。

## 幼稚園・小学校における特別活動を通じた言語活動の充実の可能性

— シュタイナー教育における実践と理論的背景から —

奥本 陽子（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

### はじめに

平成 29 年に改訂された新学習指導要領では、「主体的、対話的で深い学び」がキーワードの 1 つとなっている。教師が知識や情報を一方的に伝達するのではなく、学び手である子どもを中心に据え、教師と子ども、また子ども同士の対話を積極的に取り入れた授業を通して、より深く問いに向き合うことが求められるようになった。正しい答えが必ずしも用意されているわけではない、予測困難な時代を生きていく上で、学ぶ内容だけではなく、どのように学び、考え、自らのものとしていくかという学びの過程を重視することで、柔軟な思考や変化に対応する力を育成する必要があることが一層強調されている。しかしながら、「深い学び」とは実際にどのようなものなのか、「主体的で、対話的である」とはどのような状態を指すかについては、まだ議論の途上にある。「主体的、対話的で深い学び」とは、単に子どもが活発に発言していればもたらされる学びではなく、学び手である子どもたちが、対話的関係を通して互いの考えや目の前の事象に向き合い、新たな自己の形成や変容を促すような経験を伴う学びであることが想定されている。そのような学びに必要な思考力、判断力、表現力や対話的関係の構築の基盤となるのは言語であり、それがどのような言語で、いかに育てることができるかを明らかにすることは、1 つの重要な課題である。

言語活動の充実については、平成 20 年の学習指導要領改訂の際に既に明記され、言語能力の育成は国語教育においてのみではなく、他教科等との連携においてなされる必要があるとされた。しかし、言語活動そのものは、日常的な活動である。教科教育における取組が中心のままであると、知性的な側面への働きかけに留まってしまい、言語が子どもの心や感情、身体といった人間の全体的在り様と結びつかなくなることも多い。子どもが言語について、自己を形づくる大事なものであると感じることができなければ、その子どもの発する言葉は実感を伴わない空虚なものになり、言葉が行為となって表れることもなくなる可能性がある。「主体的、対話的で深い学び」のための言語は、教科教育と教科外教育が連携し、学校生活全体を貫いて育てられ、それによって言語が子どもの心や身体と結びついて、生き生きとしたものとなっている必要がある。なかでも、特別活動は子ども同士の話し合い活動や、自主的、実践的活動を特質としている点で、言語が子どもと深く結びつき、活性化するような取組を行うのにふさわしい時間であると考えられる。

小学校の学習指導要領では、特別活動は道徳、総合的な学習の時間、外国語活動と共に教科外教育（領域）に位置づけられている。これら 4 つの領域が、教科教育と大きく異なる点は、教科書を使わないということであり、それはとりわけ学校行事、クラブ活動、児童会活動、学級活動という 4 つの実践的活動を柱とする特別活動において顕著である。特別活動とは、集団的、実践的活動、つまり子どもが、他の子どもたちとの関わり合いの中で、心と身体を使って実際にやってみることを通して学ぶことを中心に据えた時間なのである。幼稚園教育要領において「特別活動」という言葉は用いられていないが、健康・人間関係・環境・言葉・表現という 5 領域全体が、

幼児の学びにおける心と身体全体を使った集団的、実践的「特別活動」であると言える。特別活動が子どもたちの学びに影響力をもつことは、遠足や修学旅行、運動会、学芸会、合唱コンクール、自由研究といった特別活動が、大人になってからも長く記憶に残っていることが多いことから明らかである。こうした体験が心に残るのは、単に楽しかったからだけではなく、個人の成長や人間関係の形成において何らかの意味ある経験をもたらしているからである。

以上を踏まえ、本稿は、自己実現やよりよい人間関係の形成を目標とする特別活動の時間を活用し、「主体的、対話的で深い学び」の実現に向けて言語活動を充実させるために、子どもの内いかに生き生きとした言語を育成できるかについて考察することを目的とする。その際、言語に関する包括的な理論を有し、教師による「語り聞かせ」を中心とした授業を展開するシュタイナー教育<sup>1)</sup>を取り上げる。まず第1節でシュタイナー教育における言語活動の充実に向けた取り組みを、第2節でその理論的背景を、最後に第3節でシュタイナー学校以外の学校において取り入れることができる実践について検討する。

## 1 シュタイナー教育における言語活動の実践

シュタイナー教育は、シュタイナーによって提唱された独自のカリキュラムを持つ教育である。個々の教師は、それに従って年間計画を立て、どの時期に何に焦点化して授業を組み立てるかを決めていく。そのため、カリキュラムの中に特別活動の時間というものが設定されているわけではない。しかし、シュタイナー教育の日々の実践自体が、特別活動の時間に行われる活動に類似した「活動」と共に成り立っている。まず、シュタイナー学校の1日の流れを概観してみよう。午前中にエポック授業と呼ばれるおよそ100分のレッスンがある。この時間に3～4週間くらいに渡って国語や算数などの1つの教科を集中的に学び、終わると次の教科に移り、再び同等の時間をとって継続的に学ぶという方法をとる。午後は専科と呼ばれる、音楽や外国語、オイリュトミー<sup>2)</sup>といった毎日の繰り返しが必要な教科の時間となる。1つの教科を1日に約100分、3週間かけて学ぶという方法がとられるのは、教科内容が子どもの心と身体と緊密に結びつき、学びが深まることを想定してのことである。

100分の授業は、様々な「活動」で構成されている。それによって、静的な時間と動的な時間、意識を集中させる時間と緩めて拡散させる時間とがリズムカルに組み合わせられ、小学生には長いように思われる授業時間であるが、集中力が途切れることはない。学年や教材内容によって多少異なるが、基本的に初めの約25分はリズム活動や歌、朗唱の時間、次の約60分は授業の核となる教科内容に関する教師の「語り聞かせ」や事象の観察、内容に関する教師と子どものやりとりの時間、教師によって黒板に描かれた絵や文字を大判のノートに描き、書いたものを読み上げる時間、最後の約15分はメルヘンや神話、歴史物語など教科の内容と直接的に結びつかないが、その年齢の子どもにあった物語が語られる時間となり、歌や詩の朗唱で締めくくられる。こうした授業の中で特徴的であるのは、教師の「語り聞かせ」や朗唱（暗唱）など「声」や「音」としての言葉が重視されていること、リズム遊びや身振りを伴う朗唱など身体を使った動きが含まれていること、教室の中で用いられる言葉が具体的、描写的、映像的であることである。以下でより詳しくみていくことにする。

### (1) 「声」や「音」としての言葉

シュタイナー教育では、毎日何らかの形で詩や物語を聞いたり、朗唱したりする時間が設けら

れ、幼稚園から高等部まで形を変えて続けられる。幼稚園において、幼児がもつ模倣の力と想像力に留意し、教師は自らの声や言葉の発し方に細心の注意を払う。指示的な言葉をできるだけ避け、子どもの注意をひく際にも、言葉を歌や韻律、リズムに乗せて発するように工夫する。また、「読み聞かせ」ではなく「語り聞かせ」、つまり教師自身の生の声を通してメルヘンや昔話を語る時間が毎日設けられ、教師が子どもたちに何らかの指示をしたときは、そうした題材に関連させて自らの想像力を膨らませて言葉を発することも多い。「読み聞かせ」よりも「語り聞かせ」が主であるのは、教師が自らの声の発し方、音や言葉のリズムに意識的になることができ、子どもにそれが直接的に伝わるからである。

小学校の1日は、朝の詩と呼ばれる詩を、毎朝朗唱することで始まる。一定の期間、教師が同じ詩を毎朝朗唱することで、子どもたちは自然に暗唱するようになる。朝の詩の朗唱後は、クラスの子どもの1人の詩が読まれる。これも最初は教師が、やがては子どもが読むようになる。この詩は、学年末に教師が子ども一人ひとりの性格や気質を意識しながら作った短い詩であり、翌1年を通して何度も読み、聞くことによって、その詩を与えられた子どもはもちろん、クラス他の子どもも、誰々の詩として暗唱することができるようになることもある。

さらに、エポック授業の時間には、テーマに沿った詩や韻文が準備され、教師によって朗唱されたり、黒板に書かれたりする。3～4週間にわたる授業の間、毎日触れることで子どもたちは詩を自然に覚え、授業のテーマの真髄を感じ取ることになる。また、日本の伝統的な行事や、ヨーロッパに起源をもつシュタイナー教育ならではの行事など、学校としての行事に向けて、それにあった詩が朗唱されることもある。こうした朗唱の際には、詩のもつ静けさや厳粛さが重視されることもあれば、唇や舌の動きを意識して活発に発声することが奨励されることもある。授業の終わりには、教師による「語り聞かせ」がある。1年生はメルヘン、2年生はイソップ童話、3年生は創世記や古事記、4年生は神話、5年生や6年生は歴史物語など、大まかには決まっているが、教師が子どもの状態を見極めながら、何をどのように取り上げるかを決めることになる。

## (2) 身体の動きを伴う言葉

シュタイナー教育を実践する保育園や幼稚園には、ライゲンと呼ばれる、輪になって詩や歌、音楽に合わせて身体を動かすリズム遊戯がある。こうしたリズム遊戯の時にも、教師が指示をして促すのではなく、極力幼児がこの時期特有の模倣する力を発揮して、自然に教師の歌や言葉を真似ることができるように工夫されている。上述の「語り聞かせ」と同様、オーディオ機器を使わず、すべてが教師の生の声と身振り、楽器を通して行われ、子どもたちが音や言葉のリズム、間合い、静けさを感じ取れるようにしているところにシュタイナー教育の独自性があるといえる<sup>3)</sup>。

こうしたリズム遊戯は、小学校に上がった後も続く。とりわけ低学年の間は、幼稚園の頃同様、教師がわらべ歌や短い詩に合わせた動作を実際にやって見せることで、子どもが未だ保持する模倣の力を用いて動くことができるようになっていく。例えば、1年生になったばかりであれば「小さな小人、木を上、のぼって休んでいたら、すとんとおこちた」といった歌を教師と共に歌いながら、しゃがんだ状態から、腕を使って徐々に身体を伸ばしていき、最後の「おこちた」のところ腕を頭の上に高くあげていた状態から、一気に身体を縮めてうずくまる、といった動きをつけるということをする。学年が上がるにつれてこうしたリズム活動は複雑になっていき、お手玉を使ったり、足や手で拍子をとったり、両手を打って鳴らした音を輪になった子ども

たちの間で回したりと、身体のバランス感覚やリズムの正確さ、集中力を必要とするものになる。ゲームの形で行われることも増えるが、勝ち負けがはっきりしたものはなく、どれだけ集中して言葉や音、間合いを聞けたか、またクラスメイトと互いに協力し合えたかが課題となっている。

リズム活動は最初の約25分の前半に行われ、その後朝の詩などの朗唱、教師の縦笛や特定の楽器の響きに耳を澄ませ、消える瞬間まで聞きとるといったことをしながら、子どもの心が静まり、次に始まる教師の「語り聞かせ」に集中できる雰囲気を作っていく。このように、リズム活動を行う中で、授業内のリズム、教科の移り変わりの中でのリズム、集団のリズムなどを子どもたちが身体で感じとることができるようにし、それが言葉や調和のとれた呼吸、手足の動きと結びついていくようにするのである。

### (3) 特徴づけの言葉

上述の『声』や『音』としての言葉や「身体の動きを伴う言葉」に伴う活動が、シュタイナー学校以外の学校であれば朝の会や特別活動の時間に行われるものであるとすれば、「特徴づけの言葉」は教科授業において意識的に用いられているものである。にもかかわらず、ここで取り上げるのは、教科教育との連携を考えてのことであると同時に、「特徴づけの言葉」が、身体や感覚に根差した自分なりのものの見方を表現するための具体的、描写的、映像的な言葉として、これまで見てきた2種類の言葉と補完関係にあるからである。シュタイナーは概念によってのみ語ることを避け、「特徴づけること、現実に存在するものの感じ、感覚を表現しようとするこのほうがよい」(シュタイナー 2010 [1911]:39)と述べる。これはもともと、シュタイナー自身が講演を行う際に気をつけていることとして挙げられており、シュタイナーが大人も含めて人間にとって「特徴づけの言葉」が大事であると考えていたことを表している。その後、教員養成講座における講演においても、シュタイナーは、子どもが詩や読みものから受けた自分の感情や印象を大事にすることができるように、教師は説明したり、定義したりすることを避けると同時に、子どもがより一層自らの感覚や感情を、詩や読みものが含んでいるものに向けられるような言葉を用い、描写していく必要があると述べている<sup>4)</sup>(シュタイナー 2002 [1919]:81)。

より具体的には、シュタイナーは、草花に関する詩を読む前に、子どもたちが森や畑や牧場を散歩した時に観察したり、発見したりするであろうことを描写するとよいと述べる(シュタイナー 2002 [1919]:85-89)。その際、子どもたちが自分たちの体験について話すことがあるかもしれない。そうした時に、自然の移り変わりや自然の中にある美しさはたいていの場合隠されており、時にその美しさを目立たせることがあること、そしてそれは人間の世界においても同じであることなどに子どもたちが気づくようにする。こうした「特徴づけの言葉」を通して、子どもたちは詩が表そうとしているものに、より具体的に関わることができ、また他の子どもたちの気づきを聞くことで、新たな事実や自分の気づきとの違いを感じ取ることができる<sup>5)</sup>。このようにして、事前に子どもたちが感情や感覚を通して自然の在り様に注意を向け、人間との関係性に気づくように心の準備をすることで、詩を聞き、朗唱する時には、詩そのものに集中できるようにするのである。その後で初めて、教師は子どもたちに集団やグループで、詩や韻文の形態に応じた形で朗唱させる。このようにして取り上げられた詩は、国語や植物など自然について学ぶエポック授業の間、毎回授業前に朗唱されることになる。

## 2 シュタイナー教育における言語活動の理論的背景

ここまで見てきたように、シュタイナー教育において言語を、子どもの身体や呼吸、感情や感覚と結ぶ試みはあらゆる場面でみられる。本節では、このように「話す」と「聞く」を重視し、言葉と身体の関係に注目するのはなぜなのかを、シュタイナーによる12感覚論と万物の根源としての言語という観点から見ていく。

### (1) 12 感覚論

人間の感覚は通常5つとされている。しかし、シュタイナー教育では以下の12の感覚に分けられて理解されている。すなわち、身体や意志の力と結びついた触覚、生命感覚、運動感覚、平衡感覚、感情や心の動きと結びついた嗅覚、味覚、視覚、熱感覚、精神や思考と結びついた聴覚、言語感覚、思考感覚、自我感覚である<sup>9)</sup> (シュタイナー 1994 [1919]; ズスマン 2001)。ここでは紙幅の関係上、12の感覚全てについて詳しく述べることはできないため、言語感覚に特化し、関係する3つの感覚である聴覚、概念感覚、運動感覚と共に見ていく。まず、端的に言えば、言語感覚とは、言語を言語として聞き取る時に用いる感覚のことである。言語感覚によって、人間は例え知らない言語であっても、それが単なる音や音楽ではなく、言語であることを認識することができる。これに対して、聴覚は人間が音楽であれ、言語であれ、あらゆる音を聞くことを可能にする感覚であり、概念感覚は音楽や言語ではなく、それらによって何が言われているかという内容の把握を可能にする感覚である。そして、その間にある言語感覚は、言葉そのものを聞きとることを可能にする感覚であることになる。聴覚、言語感覚、概念感覚は共に聞くという行為に基づいている。「聞く」という行為は、人間が自己と距離を置き、事物や事象、他者の中に入り込んで耳を傾けることでもあり (ズスマン 2001:181)、言語感覚は、言語を通して事物や事象、他者の本質を感じ取る感覚であることになる。

こうした特性をもつ言語感覚は、さらに運動感覚、すなわち自分の身体が動いていることを内側から感じ取る力と関係があるとされる (ズスマン 2001:193)。運動感覚とは、空間を移動する自分を感じることであり、水を飲む、服を着るといった身体の動きや、驚きや喜びなどのしぐさに見られる感情の動きに気づくことである。また、動作を通して自分の外側へでていっては内側にもどってくるという拡散と収縮の動きを感じることも関係する。この身体に根差した収縮と拡散、静と動などの動きやリズムが、言語の発声や呼吸のリズムと関わっているとみなされているのである。こうした身体と言語、運動感覚と言語感覚の関係は、シュタイナーが人間を人間たらしめるとした3つの事柄、つまり直立すること、言語を話すこと、思考することとも関係する (シュタイナー 2010 [1911]:17-19)。これら3つの事柄は、幼児の成長過程において順に確立していくのが観察される。人間は直立することで、手足が自由に使えるようになり、頭部が身体の上で静かに落ち着く。幼児が立つことができるようになる以前は、言葉にならない音であったものが、歩けるようになる頃には意味を伴う言葉になり、やがてその言葉が思考する力を育てる。このように身体づくりや手足の運動が、言語や呼吸のリズムと結びついているとみなされている。シュタイナー教育において、言葉を伴った様々なリズム遊戯が行われるのは、こうした感覚に関する考え方に基づいているのである。

### (2) 万物の根源としての言語

さらに、シュタイナーは、言語にはコミュニケーションや相互理解の道具として以上の力があ



るとみなしていた。これは、西洋哲学やキリスト教に根差し、言語の起源とも関わる理解である。シュタイナーはヨハネの福音書に記されている「初めに言葉があった」という文言を重視し、言葉とは万物の根源であるロゴスであるとみなしていた（シュタイナー 1997 [1908]）。つまり、シュタイナーにとって、言語は人間が作り出したものではなく、人間より以前に存在していた根源的な力である。こうした原初の言葉や根源的な力としての言語という考え方は、日本の伝統にもある言霊思想にも通じるものであり、高橋は上述の言語感覚とも関わるものとして理解している（高橋 1990:132-135）。さらに、シュタイナーは、聖書のバベルの塔の逸話に書かれているように、原初の「一なる言語」が、やがて土地や民族ごとに分化し、現在のような種々多様な言語となったと考えた（Steiner 2015 [1913]:93）。民族ごとに異なって発展した言語は、時代を経るにつれ、次第に人間のより複雑になった思考や論理に即したものとなり、物事を説明したり、思考した内容を伝えたりするための道具になった。そのため、近代の言語はロゴスとしての原初の言葉が備えていた創造する力を失ってしまったのである。

こうした言語の理解に基づいて、シュタイナーは、言語が本来もつ根源的、創造的な力を、教育を通して子どもの内に育てる必要があると考えた（シュタイナー 1994 [1919]; 奥本 2020）。このようにシュタイナーが考えたのは、言語と思考の結びつきを意識してのことでもある。言語が元々もっていた根源的な力を失っていったら、言語を基盤とする人間の思考もまた創造性を失ったものになる。確かに論理的で説明的な言語は、人間同士の相互理解に貢献する。しかし、論理的な言語は、人間の主観的感情から独立した客観性を基盤としているため、人間のもつ繊細な感情、場の雰囲気、身体的感覚、つまり人間と人間を取り巻く世界の全体的在り様と結びつくことがない。その結果、言語だけが上滑りし、思考は現実から切り離された抽象的なものになる可能性が高い。シュタイナーは、近代以降の言語がそうした問題を抱えているとみなし、思考の土台となる言語が、身体や心、内的感情や行為と直接的に結びついた生き生きとしたものになるように育てる必要があると考えた。そして、言語の根源的な力とは、音や響き、リズム、抑揚、舌や唇など言語器官の使い方、静けさや間合いといった言語の芸術的側面に表れていると考え、それらが最も色濃く表れている詩や韻文、神話、古典作品を教育に取り入れることにしたのである。こうした芸術的な言語活動は、思春期を迎えた子どもたちの内で発達する論理的思考の確かな土台となるべく、それ以前の身体と心がまだ柔らかな幼児や小学生の子どもたちの教育に必須であると考えられているのである。

### 3 特別活動を通じた言語の育成の可能性——シュタイナー教育の実践と理論から

以上、シュタイナー教育における言語能力の育成の実践例とその理論的背景を見てきた。シュタイナー学校の言語教育は、子どもの言語が、心や身体、呼吸、リズムと結びついた生き生きとしたものとなるように、言語感覚という言語そのものを聞く力、そして言語の根源的、創造的な力を伴って言葉を発する力を育てることを目指し、そのために「『声』や『音』としての言葉」や「身体の動きを伴う言葉」、「特徴づけの言葉」という実践が重視されていたのであった。最後に、こうした実践を通して言語を育てる試みは、シュタイナー学校以外の学校においてどのように取り入れることができるだろうか。実践例に基づいて考えてみたい。

特別活動の時間に言語能力の育成を図ろうとする試みは、全国でも様々な形で行われている。例えば、小笠原・鹿嶋（2018）は、高知市の小学校の事例として、特別活動の時間をういた言語能力育成の取組を紹介している。まず各学級における取組として、朝の授業前などの帯タイムを

使った音読、短い作文作り、詩や文章の複写、読書・ボランティアによる絵本の「読み聞かせ」の時間を設ける。さらに全校あげての取組として、音読集会、掃除の縦割り班を用いた異年齢集団の交流における上級生による「読み聞かせ」、2分の1成人式での将来の夢の発表などを行う。また、薫焼きタタキ体験やバリアフリー教室などの食育や総合的な学習の時間での体験学習の後に、国語科と連携してお礼の手紙や説明文の作り方の学習をする時間を設けるといったことも行っている。小笠原・鹿嶋によれば、こうした取組の中で、ペアやグループでの対話や活動が多く取り入れられ、子ども同士が関わる機会が増えて、互いに学び合いながら学習を深めることができた。また実際に書く力が向上し、それが全国学力調査の結果にも反映されるという形で成果がみられた（小笠原・鹿嶋 2018:103）。この事例における活動は、全校あげての体系的な取組であり、特別活動を通じた言語力の育成に効果があることが示されている。

このような公立の学校とシュタイナー教育における実践を比較した時の大きな違いは、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」という言語の4つの基本的技能の何に特化しているかにある。上述の事例では、その成果にも挙げられているように、主に「読む」と「書く」に特化したものとなっている。音読は行われているものの、その目的は、読む力と書く力の向上に結びつけられている。これに対して、シュタイナー教育において、幼稚園及び小学校の子どもたちに向けた言語教育活動は、「聞く」と「話す」自体に重点がおかれている。しかも、この時の「聞く」、「話す」は、教師や他の子どもの発言を聞いたり、自分の意見を述べたりすることだけではなく、その媒体となっている言葉の音や響き、リズム、また言葉が放たれた空間や言葉の間合いを、言語感覚を通して感じ取り、身体に浸透させることを意味する。これは、既にみたように、シュタイナー教育において、幼稚園、小学校における言語能力の育成は、感情や身体的感覚と結びつけられ、言葉と子ども自身が分離してしまわないように留意されているからであり、それがその後の論理的思考の確固たる土台となることが期待されているからであった。特別活動が、教科外教育の内でもとりわけ、集団的、実践的活動を通して人間形成や人間関係の形成に貢献する時間であることを考えるならば、こうした詩の朗唱に合わせたリズム活動を、ペアで、グループで、クラス全体で集団のまとまりを意識しながら行うのに最適の時間である。

それでは、特別活動を通して「聞く」と「話す」、その中でも言葉の音や響きやリズム、空間や間合いへの感覚を育てるような取組はどのようにすれば、シュタイナー学校以外の学校でも可能になるだろうか。シュタイナー教育の3～4週間にわたるエポック授業の特徴は、授業で取り上げられているテーマが縦軸となり、そのテーマに沿った言語活動、すなわち詩の朗唱、教師の「語り聞かせ」、歌、リズム遊戯などが行われ、静と動、集中と拡散の時間が意識されていることにある。そこから、教科教育と特別活動を結びつける際にもヒントになるような、有機的なつながりを見出すことができる。

まず、国語や理科など教科の授業や特定の行事から中心のテーマを1つ決める。そして、その内容に関連した詩や韻文を1つ選び、その授業や特別活動の前に必ず全員で朗唱するようにする。方法としては、教師が暗唱するのを聞き、子どもが自然に口を動かし、覚えていくという形が最もよい。導入時には少し時間が必要かもしれないが、2回目以降は2、3分ほどあればできることであり、朝の会の時間を使ってもよいかもしれない。場合によっては板書し、詩や韻文が子どもたちの中に浸透し、暗唱することができるようになった頃に消すようにするのでもよいだろう。内容に関する理解が必要な場合は、別の時間に事前に行っておき、朗唱する際には、その詩が持つ韻やリズムだけに意識が向くように配慮する。子どもたちに声の大小や質に意識を向けてほし

い場合には、「ライオンのような太い声で」や「細い糸をだすように息をはきながら」など具体的な「特徴づけの言葉」を用いるようにする。

朝の会や教科授業の時間内に短時間毎回朗唱することで、ある程度暗唱することができるようになれば、特別活動の時間にその詩を用いて様々なアクティビティをすることができる。例えば、取り上げた詩の言葉に応じて、事前に対応する身振りを準備し、特定の音を強調して朗唱したりすることも効果的である。さらに、詩のリズムに合わせて、手拍子やお手玉、バトンなどを使った遊びや、円形を作り、詩のリズムに応じてそれを縮めたり、広げたりといった集団での動きを行ったりすることもできる。こうした取組を、年間2、3の詩を通して行うだけでも、子どもの中に言葉が持つ生き生きとしたリズムが根づく。教師は、子どもたちが詩や韻文の言葉をのびやかに、リズムカルに発声できるようにするような身振りや動きを考え、また言葉の意味内容に対応させて固定してしまわないように気をつける。こうした点に留意するため、シュタイナー教育では、小学生の子どもと行う朗唱は基本的に教師主導であるが、高学年になれば身振りや動きを子どもたちと共に考えてみることもできる。もし朝の会や授業中に朗唱の時間をとることができなくても、こうした身振りや動きを加えれば、特別活動の時間内で子どもたちが楽しみながら身体を動かし、あらかた覚えてしまうということもあるだろう。

さらに、上述の学校のように、全校または学年上げて取り組むならば、各学年の成果を発表する会をもったり、縦割り班で上級生の指導のもとで身振りをいれ、お手玉などを使いながら詩を体験したりすることもできる。また、こうした音やリズムに特化した活動は、学芸会などの劇中における重要なセリフや掛け合いの練習のために使ったり、大道具担当の子どもたちを含めたクラス全員で行うことで、集団としての一体感を高めたりするために用いることも可能である。

シュタイナーは演劇論において、音の性質や身振りの意味、空間をどのようにとらえるかといった事柄に関する様々な助言をしている。その中には、原初の言葉との繋がりを残しているとされる古代ギリシャの5つの競技（競走・走り幅跳び・レスリング・円盤投げ・槍投げ）に注目したものもある。シュタイナーは、5つの競技を言語と結びつけ、競走は大地や重力との結びつきを感じ、走り幅跳びは足の力を感じ、レスリングの動きは自分と物体や相手とのやりとりを意識し、円盤投げは表情の豊かさや身体の重さを感じ、槍投げは声を前方へ飛ばすために使うとよい（Steiner 2002 [1921-1924]:72-73）と述べている。これらの動きはシュタイナー教育の演劇教育や言語活動に取り入れられているだけでなく、高学年が行うオリンピック競技に基づいた、シュタイナー学校における運動会ともいえる行事にも用いられている<sup>7)</sup>。シュタイナー学校以外の学校でも、学芸会にはもちろん、社会の授業でオリンピックについて学ぶ時期に、体育の時間や運動会に取り入れることもできるかもしれない。

ここまで見てきた言語の活性化に向けた実践は、西洋で始まったシュタイナー教育からヒントを得たものであるが、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』において言語文化の充実のために「昔話や神話・伝承などの読み聞かせ」や「長く親しまれている言葉遊び」が推奨されていること（文部科学省 2017b:52-53）と重ねて取り組むこともできる。日本のシュタイナー学校において、低学年では日本の昔話や古事記などの「語り聞かせ」が行われ、中学年のリズム遊びにはお座敷遊びなどが取り入れられたり、高学年では狂言など古典芸能に取り組んだりしている<sup>8)</sup>。こうした実践は国語教育と特別活動の連携によって可能になるものであり、特別活動の時間に狂言師にきてもらうこともできる。言語活動の充実に向けて子どもの言葉を活性化させるという目的からすれば、単発の特別活動の時間に狂言を体験するよりも、それ以前に朝の会

や教科教育、教科外教育の時間などを可能な限り連動させて、音や言葉、リズムに対する感覚を育てた上で、満を持して実際に狂言を体験したり、学芸会などで取り組んだりすると効果的であろう。

## おわりに

以上、簡単にではあるが、シュタイナー教育における言語を生きたものとするための実践を、シュタイナー学校以外の学校の特別活動の時間において活用する方法を述べた。特別活動の「主体的・対話的で深い学び」は「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」という3つの視点を重視することで可能になる（文部科学省 2017a:137）。これら3つの視点の達成には、その基盤となる言語の活性化、すなわち子どもが心と身体を通してしっかりと言語と結びつくことができていることが求められる。また、「姿勢や口形、発声や発音」や「言葉の抑揚や強弱、間の取り方」に注意して話すことなどが明記されていることから（文部科学省 2017b:77）、子ども一人ひとりの言語を十分に活性化させ、論理的思考の土台とするとともに、言語に対する信頼や繊細さを育成し、対話の深まりを助けるために、詩や韻文の朗唱、リズム遊戯といった言語本来の力を感じ取る活動は切実な意味をもっていると言えるだろう<sup>9)</sup>。

コロナ禍という未曾有の出来事の中で、学校教育においても遠隔授業が試みられ、タブレットなどのIT機器の導入が加速化した。教師が必ずしも子どもとタブレットとの付き合い方を把握する暇もなく、操作方法や授業での使い方を学ぶために忙殺されるという現状において、タブレットが子どもの学習にもたらす影響について考えることは難しい状況になっている。確かにタブレットは、子どもを飽きさせることなく、色鮮やかな写真、簡潔な説明、覚えさえすれば単純な動作によって、新しい世界へといざなってくれる。子どもたちは、ただ眼と人差し指を動かすだけで、膨大な知識を操り、まるでその知識について知っているかのように話すこともできるようになる。しかし、実際にはタブレットの中に表されている世界は、子どもたちが生きる身体的世界と直接的な繋がりをもたない。森を見たことのない人が森について語る時と、森のそばに暮らし、森がもたらす恵みと恐ろしさを、身体を通して知る人が森について語る時と、知識内容として同じことを語っていても、その内的な深さは全く異なっている。同様に子どもがタブレットなどのIT機器を通して得た知識を言葉にする場合と、子どもが直接的に心と身体を通して学び、その内容について語る場合とでは、大きな違いが生まれることになる。

教科書やタブレットなどのIT機器による学習の利点を生かしつつ、教師が子どもの学習環境に留意し、言語の内にある様々な音や響き、リズム、抑揚を聞き取ること、言語が自分の身体から発せられ、空間に響いていることを感じ取ること、教師やクラスメイトが発する自分とは異なった音や響き、リズムに耳をすませること、それらと調和させつつ共に朗唱すること、などを経験する機会を提供することは重要であると考えられる。活発な意見表明、意見交換のように見えても、子どもたちが自らの身体、心、精神を十全に働かせて言葉を発しているのか、インターネット上で得た借り物の知識の受け売りや自己と結びつかない抽象的な言葉の羅列になっているのか。言語を通した「主体的で、対話的で深い学び」がどこまで実現できているのか、教師と子どもが共に感じ取りながら、授業や学校生活を作り上げていくことが求められている。本論文において考察した、特別活動を通して言語活動の充実を図り、言語を生き生きと活性化したものにしていく試みが、教科教育と教科外教育を有機的に関連づけながら言語活動を充実させる際の一助になることを願って終わりとしたい。

## 〔注〕

- 1) シュタイナー教育は、20世紀初頭にドイツで始まった教育運動である。創設者ルドルフ・シュタイナー（1861-1925）の思想に基づき、人間の身体、心、精神の有機的な繋がりを重視した独自の教育実践を展開する。現在ヨーロッパ、アジア、中南米、アフリカ、オセアニアなど世界80か国、1000校を超える数のシュタイナー学校があり、その数は増えつつある。モンテッソーリ教育、イエナ・プラン学校、サドベリー・バレー・スクールなどと共に、従来の学校教育にとらわれないもう1つの教育、オルタナティブ教育としても位置づけられる。
- 2) オイリュトミーとは、シュタイナーによって考案された、音楽や言葉にある音を身体で表現する芸術活動である。目に見えないものを、目に見えるようにする芸術とも言われ、人間が身体をいわば楽器のようにし、音そのものになって曲や詩を表し、言語教育とも密接な関わりをもつ。
- 3) 保育園や幼稚園における「語り聞かせ」やライゲンについては、菊池（2002）、下田（2016）、広瀬（2017）に詳しい。
- 4) 「特徴づけの言葉」は、詩や読み物を扱う国語だけではなく、あらゆる教科授業で用いられる。例えば、算数の授業ならば、初日からしばらくは1から9までの数字の性質に関する授業となる。例えば「2」という数字であれば、それが何を現わしているのかについて「お母さんとお父さん」、「太陽と月」などと子どもたちと一緒に挙げていく。前日は「1」について、翌日は「3」について学ぶ。そうすることによって、子どもたちにとって数字が無味乾燥な記号ではなくなり、現実的な内容をもって感じられるようにする。また、教師は数字や文字に物語をつけることもする。算数の森に入り込んだ女の子が魔法使いのだす森の動物と関係した算数の問題を解いていき、最終的に「1」とはどんな数字かを問われて、しばらく考えた後に「私」という答えを導き出す、といった物語を作って語るのである。その後、子どもたちは教師の黒板絵を基に、「1」に関する絵をクレヨンで描く。学年が上がれば、文章も書く。ここまで細かく1つのことに取り組むと、学習時間が足りなくなる可能性もあるが、いくつかの項目にじっくり取り組んだ後は、比較的早い速度で次の段階に進み全体像を見せることもする。
- 5) こうした直接的、描写的、映像的な言葉を使うということは、目の前に事物や事象があること、つまり自らの経験に即して語ることが可能であることを前提とする。そのため、例えば、理科教育で一般的である仮説をたてるということは、シュタイナー教育では行われない（本間 2020:88）。
- 6) シュタイナーの感覚論では、最初から感覚は12に分けられると考えられていたわけではなく、高橋（1990）が述べるように、シュタイナーは「若いときから感覚の問題を考え続けて、やっとな晩年になって、12という数に落ち着いた」のであり、それを「ただ図式的に受け取るのではなく、私たち自身の問題として」考えるべきものである（1990:94）。
- 7) 日本のシュタイナー学校における古代ギリシャのオリンピック競技大会の様子は、学校法人シュタイナー学園（2012）を参照されたい。
- 8) NPO 法人京田辺シュタイナー学校編（2015）には、7年生（中学1年生）で狂言に取り組んだ時の様子が報告されている（2015:85-87）。
- 9) 吉田（2015）はシュタイナー学校における「語り」を中心とした授業を、ブーバーの対話論から考察し、「生きた言葉を語り掛ける対話」によって進められていると述べ、シュタイナー学校の言語活動が対話の深まりに寄与していることを示唆している（2015:21）。

## 〔参考文献〕

- NPO 法人京田辺シュタイナー学校編 2015『親と先生でつくる学校——京田辺シュタイナー学校 12年間の学び』せせらぎ出版
- 小笠原哲司・鹿嶋真弓 2018「特別活動の取組みを活かした児童の言語能力の育成」『高知大学教育実践研究』第32号、99-103頁
- 奥本陽子 2020「シュタイナーにおける言語の構造的理解——『語り』の人間形成的意義を問い直す」『人間社会学研究集録』第15号、29-50頁
- 学校法人シュタイナー学園 2012『シュタイナー学園のエポック授業—12年間の学びの成り立ち』せせらぎ出版
- 菊池誠子 2002「シュタイナー幼稚園における『メルヘンの語り聞かせ』についての一考察」『盛岡大学短期大学部紀要』第12号、119-126頁
- 下田好行 2016「シュタイナーの人間観・世界観と道徳教育——『メルヘン』のホリスティックな解釈を通して」『東洋大学文学部紀要・教育学科編』第42号、23-32頁
- シュタイナー, R. 1997 [1908]『ヨハネ福音書講義』高橋巖訳、春秋社
- シュタイナー, R. 2010 [1911]『個人と人類を導く霊の働き』浅田豊訳涼風書林
- シュタイナー, R. 1994 [1919]『教育の基礎としての一般人間学——ルドルフ・シュタイナー教育講座Ⅰ』高橋巖訳、筑摩書房
- シュタイナー, R. 2002 [1919]『教育芸術Ⅱ 演習とカリキュラム—ルドルフ・シュタイナー教育講座Ⅲ』筑摩書房
- Steiner, R. 2015 [1913] *Die Geheimnisse der Schwelle*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag
- Steiner, R. 2002 [1921-1924] *Sprachgestaltung und Dramatische Kunst*. Dornach, Rudolf Steiner Verlag
- ズスマン, A. 2001『人智学講座 魂の扉・十二感覚』石井秀治訳、耕文舎
- 高橋巖 1990『シュタイナーの治癒教育』角川書店
- 広瀬綾子 2017「シュタイナー幼稚園における身体表現活動—ライゲンを中心に」『子ども未来学研究』第12号、3-16頁
- 本間夏海 2020「シュタイナー学校の理科教育—予想・仮説からではなく、現実そのものから出発する理科教育」『シュタイナー教育 100年—80カ国の人々を魅了する教育の宝庫』広瀬俊雄他編、昭和堂、85-106頁
- 文部科学省 2017a『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編』  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017\\_014.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf) (2021年12月23日入手)
- 文部科学省 2017b『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』  
[https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt\\_kyoiku01-100002607\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_kyoiku01-100002607_002.pdf) (2021年12月23日入手)
- 文部科学省 2017c『幼稚園教育要領』  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf) (2021年12月23日入手)
- 吉田敦彦 2015「ブーバーの対話哲学とシュタイナー学校の教育現実」『理想』第684号、13-29頁

## 戦後保健教科書の出発（1）

— 1950年の準教科書とはどのようなものであったのか —

功刀 俊雄（奈良女子大学）

### はじめに

本稿は戦後日本における保健科教育の成立期に関わる筆者の資料報告の第2報である。前稿<sup>1)</sup>では、13項目の「健康教育の内容」を提示し学習指導要領に準じた機能を果たしていた1949年11月の『中等学校保健計画実施要領（試案）』（以下、『実施要領』）に先立って、同年6月に出された『中等学校保健指導要領（案）』が『実施要領』と同様の機能を果たしていたことを報告した。本稿では『実施要領』に準拠して作成された戦後最初の保健教科書を取りあげる。

中学校および高等学校の保健の検定教科書が使われ始めるのは占領下の1951年度からであった。『実施要領』では学習内容に関して中学校と高等学校の区別がなされていなかったため、中学校と高等学校のいずれの教科書においても性教育に関する「成熟期への到達」（13項目中の第10項目）が含まれていた。このことに関連して性教育史の文献では、「昭和25年4月から中学校、高等学校の生徒は「成熟期への到達」をふくむ保健の検定教科書が準教科書として使用され、昭和26年4月から正式に教科書として使用されるようになった<sup>2)</sup>」といった記述が繰り返されてきた。この引用文に従えば、1950年4月には検定教科書と同じ内容の準教科書が発行されていたことになるが、その検証はこれまでなされないままであった。一方、保健科教育史の文献では、かつて植村が保健教科書の歴史を概説する中で「昭和二十六年以前は占領下にあったため、他の教科書同様占領軍の許可（検閲）を受けていた<sup>3)</sup>」と記していた。占領軍の検閲については他教科の教科書に関する研究<sup>4)</sup>は散見されるが、保健の教科書に関しては具体的な事柄がいさゝか明らかにされないまま今日にいたっている。近年、最初の検定教科書も分析の対象にした保健教科書史研究に進展が見られるが<sup>5)</sup>、そこでも準教科書についても検閲についても言及されていない。

ところで、当時の教科書検定制度では審査は原稿審査、校正刷審査、見本本審査の3段階に分けられていた。原稿審査の申請の際には日本語の原稿とともにその英訳である英文原稿の提出も求められており、原稿審査は日本側の教科用図書検定委員会による審査とそれを通過したもののみを対象とした民間情報教育局（CIE）による英文原稿の審査の2段階に分けられていた<sup>6)</sup>。植村の言う占領軍の検閲とはこのCIEによる英文原稿の審査を指している。今日私たちが見ることができる保健教科書の検定審査用の資料には英文原稿と教科書展示会に出品された見本本の2点がある。残されている英文原稿には合否判定や修正の指示だけでなく原稿審査が終了した日付も記されている。その指示に従って修正された見本本にも校正刷審査が終了し見本本の印刷が許可された日付が記されており、この二つの資料は検定審査の内容だけでなく審査の経緯を知る上でも重要な資料である。

本稿では検定教科書、英文原稿と見本本、並びに1950年の春に出版された準教科書を主な検討対象として、1951年度用の保健教科書の発行に至る経緯を明らかにしてみたい。その1である今回は上記の性教育史文献の記述の検証として1950年春の準教科書とはどのようなものであったのかに焦点を当てる。

なお、1949年度用の検定教科書から適用されていた英文原稿の提出を定めた規定は1950年11月に廃止された<sup>7)</sup>。従って、保健教科書の場合は検定申請時に英文原稿の提出が求められCIEの検閲を受けたのは1951年度用の1年限りであった。本稿が検討の対象を最初の年に限定しているのはこのためである。

### 1. 検定教科書と準教科書の異同

先の性教育史文献の記述を検証するためには言うまでもなくまずは検定教科書と準教科書を比較しその異同を明らかにすることが求められる。1951年度用の検定に合格した教科書<sup>8)</sup>は表1に示したように、中学校用が6社7点、高等学校用が2社2点の計9点であった。現物を確認することができる8点の扉には文部省検定済の日付が「昭和25年8月12日」と記載されている。

表1 1951年度用検定済保健教科書

記号番号	教科書名	発行所	発行年月日
中保700	私たちの健康	実教出版	1951年1月25日
中保701	健康のよろこび	中等教育研究会	未見・不明
中保702	中学保健	大日本雄弁会講談社	1951年2月15日
中保703	どうしたら健康が増進されるか 上	日本教図	1950年9月22日
中保704	どうしたら健康が増進されるか 下	日本教図	1950年9月22日
中保705	りっぱなからだ	中教出版	1951年3月15日
中保706	健康のよろこび	教育図書	1950年12月15日
高保1000	健康と生活	教育図書	1950年12月15日
高保1001	健康の科学	実教出版	1950年12月30日

準教科書も表2<sup>9)</sup>に示したように1950年の3月から6月にかけて検定教科書と同様に中学校用が7点、高等学校用が2点の計9点が出版されている。

表2 1951年度用検定済保健教科書の準教科書

記号番号	書名	発行所	発行年月日
中保700	私たちの健康	実業教科書	1950年5月10日
中保701	健康のよろこび	中等教育研究会	未見(1950年4月)
中保702	中学保健読本	大日本雄弁会講談社	1950年3月20日
中保703	健康な生活 保健教育読本 上	日本教図	1950年3月30日
中保704	健康な生活 保健教育読本 下	日本教図	未見(1950年3月30日)
中保705	りっぱなからだ(保健読本)	中教出版	1950年6月5日
中保706	保健読本 中学校用	教育図書	1950年3月20日
高保1000	高等保健読本	教育図書	1950年4月10日
高保1001	健康の科学	実業教科書	1950年5月10日



以下は検定教科書と準教科書の双方を見ることができない中等教育研究会の『健康のよろこび』を除いた比較結果の概要である。いずれの準教科書も記述内容はおおよそ検定教科書と同様であったといえる。しかし、いずれにも異なる箇所があり全く同じものはない。

第1に目次に違いがあるものがある。これに該当するものとして日本教図の上下本と教育図書の高等学校用のものを挙げるができる。

表3<sup>10)</sup>は日本教図の準教科書と検定教科書のそれぞれの上巻の章(単元)構成を比較したものである。『健康な生活』上巻では『実施要領』の13項目中の第1項目から第6項目までが細分化されたうえで順序を変えずに配列されている。これに対して、『どうしたら健康が増進されるか』の上巻では単元1と単元3に見られるように大単元方式が採用されて、一つの単元に13項目の複数の項目が束ねられている。また、13項目の順番も入れ替えられている。上巻を比較するだけでも、両者の間で上下巻全体の構成が大きく異なっていることが明らかであろう。

表3 日本教図の準教科書と検定教科書の上巻の章(単元)構成

『健康な生活』上巻の章構成	『どうしたら健康が増進されるか』上巻の単元構成
1. 健康とその重要性	単元1 からだはどのようにして健康を保っているか (1. 健康とその重要性、2. 生活体、9. 容姿と健康、11. 救急処置と安全)
2. 生活体	
3. 特殊感覚器官とその衛生	単元2 食物はどんなはたらきをしているか (8. 食物と健康)
4. 骨格とその衛生	
5. 筋肉とその衛生	単元3 人のからだはどんなしくみではたっているか (4. 骨かくとその衛生、5. 筋肉とその衛生、6. 呼吸、循環、内分泌とその衛生の一部) ※ ( ) 内は各単元で扱われている『実施要領』の13項目である。
6. 呼吸器とその衛生	
7. 循環器とその衛生	
8. 排せつ器とその衛生	
9. 内分泌	

表4 教育図書の高等学校用準教科書と検定教科書及びその英文原稿の目次における「精神衛生」

『高等保健読本』	『健康と生活』の英文原稿	『健康と生活』
1. 神経系統のはたらき	1. Functions of the nervous system	1. 神経系統のはたらき
2. 神経系統の病気	2. Diseases of the nervous system	2. 神経系統の病気
3. 神経系統の発達と精神のはたらき	3. Development of the nervous system and mentality	3. 神経系統の発達と精神のはたらき
4. 青年期と精神病	4. Adolescent psychology	4. 青年心理
5. 精神病の予防法	5. Adolescence and mental diseases	5. 文化と精神病
	6. Preventive measures for mental diseases	

日本教図の場合の目次の違いはあくまでも構成上の違いであって本文の記述内容の違いを表しているわけではない。教育図書の高等学校用の場合は目次上の違いが記述内容の違いを表している。そのことを分かりやすくするためにここでは英文原稿もあわせて比較する。表4は、『高等保健読本』と『健康と生活』及びその英文原稿<sup>11)</sup>の目次における単元IV「健全な精神生活に必要な条件はなにか」の第2節「精神衛生」の項目を比較したものである。第1項から第3項まで

については3者の間に違いはないが、第4項以降が異なっている。英文原稿では『高等保健読本』にない「青年心理」が第4項として設けられ、『高等保健読本』の第4項と第5項が第5項、第6項とされている。『健康と生活』では第4項は英文原稿と変わりがないが、第5項には『高等保健読本』にも英文原稿にもない新たな項目「文化と精神病」が置かれている。ここで本文に当たってみると、この「文化と精神病」の記述はおおむね『高等保健読本』の第4項「青年期と精神病」の最初の小見出し「(1) 文化と精神病の関係」の記述と一致する。『健康と生活』の「精神衛生」の本文はこれで終わる。『高等保健読本』には続いて「(2) 精神病のいろいろ」、「(3) 高校生に多い精神病」及び第5項「精神病の予防法」が約4頁(124-128頁)にわたって記載されているが、『健康と生活』にはこの4頁分の記述がない<sup>12)</sup>。

第2に、準教科書には表紙ないしは扉に「この本は、教科書として発行されたものではありませんが、内容は、文部省検定済のものと全く同じであります<sup>13)</sup>」との但し書きが記載されているものがある。実業教科書の2点と中教出版の計3点である。3点のいずれにも本文中に検定教科書と異なる箇所があり、「全く同じ」なわけではない。しかし、異なっているのはおおむね誤字・脱字の類であるから「内容は」「全く同じ」と言ってよいであろう。これに対して、こうした但し書きのない準教科書とこれに対応する検定教科書の間には内容が異なる記述が散見される。

以下に大日本雄弁会講談社(以下、講談社)、教育図書の中学校用、日本教図のそれぞれの場合の記述が異なる事例を一つずつ挙げる。表5は、講談社の準教科書と検定教科書における第3章「からだや心をすこやかに発達させるにはどうすればよいか」の第2節「中学校時代のからだの発達の特徴」中の遺伝に関する記述の異なる部分を比較したものである。左の準教科書『中学保健読本』では優生学・優生思想に基づいて人の優劣に遺伝の影響が大きいことが記されているのに対して、右の検定教科書『中学保健』ではそれを相対化して家庭環境の影響も考慮しなければならぬことが記されており、明らかに記述内容が異なっている。

表5 講談社の準教科書と検定教科書における遺伝に関する記述

『中学保健読本』(114頁)	『中学保健』(108頁)
ゴダードやゴールトンの研究を見ると、優秀なものはますます優秀に、劣等なものはますます劣等になるのではないかと考えられるが、また他の人々の研究によると、躁鬱病は45~48%、精神分裂症は約38%、ヒステリーは45~48%程度遺伝するといわれている。	ゴダードやゴールトンの研究を見ると、優秀なものはますます優秀に、劣等なものはますます劣等になると考えられるが、この研究の結果は、かならずしも完全だとはいえない。それは、この研究の対象となった不徳漢・酒乱・無頼漢たちが、もし、善良な家庭に育っていたとしたら、どうなったかという資料にかけているからである。おそらく、この場合には、その大部分は、そういう悪癖を表わさないで、りっぱな社会人になっていたであろうと思われるのである。

表6は、教育図書の中学校用の準教科書『保健読本 中学校用』と検定教科書『健康のよるこび』における单元VII「私たちの生活を美しく正しくすごすにはどうしたらよいか」の第2節「私たちの純潔」第4項「正しい男女の交際と結婚について考えよう」中の小見出し「結婚と遺伝」の記述における異なる部分を比較したものである。ここでも講談社の場合と同様に検定教科書では遺伝だけでなく環境も考慮すべきことが記されている。

日本教図の場合は準教科書と検定教科書の間で構成が大きく異なっていたのであるが、それだ

けでなく、本文の記述にも異なる点がある。準教科書『健康な生活』上巻の第9章「内分泌」は検定教科書『どうしたら健康が増進されるか』の下巻の単元5「人のからだはどのように生長していくか」の第1節「子どもからおとなへ」第3項「ホルモン」に移動している。表7は、その中で記述が異なっている部分を比較したものである。準教科書にある動物の去勢に関する一文が検定教科書にはない。

表6 教育図書の中学校用準教科書と検定教科書における遺伝に関する記述

『保健読本 中学校用』(189頁)	『健康のよろこび』(210頁)
<p>このように、親の性質が子孫に長く大きな影響をあたえることを考えるとき、私たちはよくしらべ、不用意に結婚したり、子どもを生んだりすることはさげなくてはならないということが、よくわかるであろう。</p>	<p>これらの例にみられるように、優秀な両親の子孫に、すぐれた人人が生まれるということは、優性な知能を遺伝していることはもちろんであるが、また同時に環境が大いに関係していることも考えなければならないであろう。</p> <p>いずれにしても、親の性質が子孫に長く大きな影響をあたえることを考えるとき、私たちは、よくしらべて、不用意に結婚したり、子どもを生んだりすることはさげなくてはならないということが、よくわかるであろう。</p>

表7 日本教図の準教科書と検定教科書におけるホルモンに関する記述

『健康な生活 上』(77頁)	『どうしたら健康が増進されるか 下巻』(54頁)
<p>幼小の時には、性の差別ははっきりしていないが、生殖腺が発育してホルモンの分泌が盛んになる年ごろになると、男女の性別もはっきりしてくる。生殖腺ホルモンのはたらきは、動物を去勢すると、めす、おすの区別がつきにくくなることによってわかるであろう。</p>	<p>幼小の時には、性の差別はさほどはっきりしていないが、生殖腺が発育してホルモンの分泌が盛んになる年ごろになると、男女の性別もはっきりしてくるのである。</p>

以上のように1950年4月までに出版された講談社、日本教図、教育図書の中学校用及び高等学校用の準教科書は、検定教科書との間の差異が記述内容にまで及んでおり、検定教科書と同じ内容と言うことはできない。これに対して、但し書きがあって検定教科書との間の違いが誤字・脱字程度で「内容は」「全く同じ」と言ってよいであろう実業教科書と中教出版の準教科書の発行は5月上旬ないしは6月上旬であった。この発行時期の違いは何を意味しているのか。以下では検定教科書の発行に至る経緯をたどり、そのいかなる段階で準教科書が作成されたのかを探ってみよう。

## 2. 検定教科書の発行に至る経緯

最初の保健の検定教科書の発行に至る経緯はこれまでほとんど知られていなかったと言ってよいであろう。全貌を明らかにできるわけではないが、少し立ち入って経緯を追ってみる。

1951年度用の検定教科書の作成の起点となったのは、1949年8月5日の『官報』で告示された「昭和二十六年以降使用教科用図書検定受理種目」であった<sup>14)</sup>。この時初めて中学校と高等学校の保健が「受理種目」としてとりあげられたのである。そこでは保健は中学校高等学校とも

に他教科と異なって学年の指定がなされておらず、また上限ページが A5 版で 240 ページとされている。続いて 8 月 23 日には『官報』で「昭和二十六年度以降に使用する教科用図書」の「検定申請予定表を、九月三十日までに、文部省管理局教科書検定課あて提出せられたい<sup>15)</sup>」と告示されている。「検定申請予定表」には「図書の名称」や「著作者（分担執筆がある場合は連記）」を記載する欄があり、この告示は同年 11 月の中学校及び高等学校の保健を追加した「教科用図書検定基準の一部改正」の告示や『実施要領』の発行以前にすでに検定教科書作成の準備が始められていたことを示している<sup>16)</sup>。

その後保健教科書の検定申請は 1950 年 2 月ないしは 3 月に行われたものと思われる。申請数は中学校用が 10 点、高等学校用が 3 点であった。2 月から 3 月にかけて原稿審査の第 1 段階、日本側の教科用図書検定委員会による審査が行われ、その結果、中学校用の 3 点と高等学校用の 1 点が不合格となり、中学校用 7 点と高等学校用の 2 点が原稿審査の第 2 段階、CIE による英文原稿の審査に回された<sup>17)</sup>。

表 8 1951 年度用検定済保健教科書の英文原稿

記号番号	Folder Title	Box No./Folder No.	請求記号	修正頁数
中保 700	Our Health	5516/ 34	CIE(D) 02556-02559	M20, S7
中保 701	Joy of Health	5516/ 35	CIE(D) 02560-02562	M41, S3
中保 702	Health	5516/ 36	CIE(D) 02562-02565	M29, S10
中保 703	How to Promote Health	5516/ 7	CIE(D) 02525-02527	M27, S4
中保 704	How to Promote Health	5516/ 8	CIE(D) 02527-02529	M23, S5
中保 705	Health and Physical Training	5517/ 1	CIE(D) 02566-02569	M10, S5
中保 706	Health	5517/ 2	CIE(D) 02569-02573	M32, S4
高保 1000	Health & Life	5536/ 15	CIE(B) 04549-04554	M40, S23
高保 1001	Science of Health	5536/ 16	CIE(B) 04554-04558	M24, S3

表 9 1951 年度用検定済保健教科書の CIE の英文原稿受理から見本本発行までの経緯

記号番号	CIE 原稿受理日	CIE 原稿審査終了日	見本本印刷許可日	見本本発行日
中保 700	3 月 18 日	4 月 13 日		00 月 00 日
中保 701	3 月 18 日	4 月 13 日	5 月 12 日	5 月 18 日
中保 702	3 月 25 日	4 月 13 日		月 日
中保 703	2 月 23 日	4 月 17 日	5 月 15 日	5 月 19 日
中保 704	2 月 23 日	4 月 13 日	5 月 15 日	5 月 19 日
中保 705	3 月 14 日	4 月 13 日	5 月 12 日	5 月 16 日
中保 706	3 月 3 日	4 月 17 日	5 月 19 日	5 月 23 日
高保 1000	3 月 12 日	4 月 13 日	5 月 15 日	5 月 19 日
高保 1001	3 月 30 日	4 月 18 日		月 日

ここで英文原稿と見本本を見てみよう。英文原稿の一覧を示したのが表8<sup>18)</sup>である。9点のいずれの英文原稿もタイプ打ちで作成されているが、その最初のページ、表題紙にはCIEの原稿受理日と修正すべき箇所のあるページが手書きで書き加えられており、審査結果とその日付（審査終了日）はゴム印で表示されている。修正すべき箇所のあるページは、“Mandatory Changes”と“Suggested Changes”に分けて記されている。表8の「修正頁数」の欄にはこの頭文字をつけて修正すべき箇所のあるページの数に記載した。表題紙に記載されている原稿受理日と審査終了日からCIEによる個々の英文原稿の審査は2月下旬から3月下旬にかけて開始され、審査が終了したのはいずれも4月中旬であったことが判明する（表9）。審査結果は9点のいずれも同じで、「NO OBJECTION TO SETTING TYPE AFTER DESIGNATED CHANGES（指摘された修正の後に活字を組むことに異議はない）」という修正合の判定であった。これは修正の後に校正刷の製作に取りかかってよいということを意味している。次に見本本を見ると、奥付に日本語表記の印刷日と発行日の他に英語で文部省が印刷を許可した日付が記されている。9点中の3点は三つの日付が空白であるが、記載のある6点の印刷許可日はいずれも5月中旬であった（表9）。なお、見本本の印刷許可とは校正刷審査を通過したことを意味している。

原稿審査が終了した4月中旬から見本本の印刷許可が出される5月中旬までの間には、文部省の解説<sup>19)</sup>を参照すると、文部大臣の裁決を得たうえで原稿審査の結果と修正点が発行者に通知され、これを受けて発行者は原稿の修正の後に校正刷を完成させて校正刷審査の申請をし、文部省では提出された校正刷を修正の指示の入った原稿と照合調査のうえCIEに提出しその許可をえて、校正刷審査の結果と見本本印刷の許可を発行者に通知するという作業が進行したことになる。

ところで、見本本には印刷許可日と印刷日、発行日の三つの日付が空白になっているものが3点あった。さらに三つの日付が記載されているもののうち教育図書の『健康のよろこび』（中保706）の見本本には、表9では示されていないが、三つの日付が「5月 日」と記されているだけで日にちが空白のものもある<sup>20)</sup>。また、三つの日付が記載されている6点のうち中等教育研究会の『健康のよろこび』（中保702）の見本本を除く5点の見本本は印刷許可日と印刷日が同じ日である。こうした日付の空白や許可日と印刷日が同じ日であること背景には発行者の側で見本本の発行を急がねばならない事情が存在した。というのは、1951年度用の教科書展示会が6月1日から10日まで各都道府県教育委員会の主催で開催されるのであるが<sup>21)</sup>、教科書の発行に関する臨時措置法施行規則第8条では「教科書の見本を出品しようとする者は、教科書展示会開催の日の二週間前までに、都道府県の教育委員会に、見本を届けなければならない<sup>22)</sup>」と規定されていて、4月前半の発行と推測される『昭和26年度使用教科書展示会実施要綱』ではその日付が5月17日とされていたからである<sup>23)</sup>。記載されている発行日が正確であれば、到着期限の前日の5月16日発行の中教出版の『りっばなからだ』見本本（中保705）を含め、印刷の許可を待って印刷したものは許可を待ったが故に見本本到着の期限を守ることができなかったということになる。一方、日付が空白のものは5月17日の期限を念頭に置いて印刷の許可を待たずに印刷・発行したものと考えられる<sup>24)</sup>。

その後、6月上旬の教科書展示会を経て、採択業務が7月20日まで進められ<sup>25)</sup>、8月12日付けで検定が与えられるのであるが、見本本審査の申請がいつでその審査の完了がいつだったのかは定かでない。表1にあるように、検定教科書が発行されたのは9月22日から翌年の3月15日にかけてであった。検定教科書の奥付には見本本と同様に英語で文部省が印刷を許可した日付が記されており、早い順に記すと『中学保健』が9月14日、『どうしたら健康が増進されるか』の

上下巻と『りっぱなからだ』が9月18日、教育図書の『健康のよろこび』と『健康と生活』が9月28日、『私たちの健康』と『健康の科学』が10月5日であった。実質的な見本審査の終了はこの9月中旬から10月上旬にかけての時期だったのではないかと思われる。

### 3. (中間まとめと続報の課題) 二つに大別される準教科書——CIEによる原稿審査の前と後——

準教科書を検定教科書と比較するといずれの準教科書にも検定教科書と異なる点があったが、発行が5月以降の準教科書の場合はその差異が誤字・脱字程度であったのに対して、4月上旬以前の発行のものの差異は記述の内容に及んでおり、準教科書は検定教科書との差異の程度と発行の時期によって二つに大別された。検定教科書の発行に至る経緯に照らし合わせると、CIEによる英文原稿の審査によって9点の原稿のいずれもが少なからぬ修正を命じられたのであるが、この審査の終了は4月中旬であったから、二つに大別される準教科書の違いは審査結果が反映されているか否かの違いであった。5月以降の準教科書はCIEによって指摘された箇所を修正のうえ出版され、「内容は」検定教科書と「全く同じ」であった。これに対して、4月上旬までに出版された準教科書には審査結果が反映されておらず、その後CIEによって指摘された箇所を修正して出版された検定教科書との間に内容上の差異が生じたのである(表4から表7までの検定教科書の記述の事例はいずれもCIEの修正の指示に従ったものであり、表4と表7は削除、表5と表6は付記の指示であった。表5の準教科書の記述の後半は英文原稿にはない)。

以上の結果、本稿の「はじめに」で引用した「昭和25年4月から(中略)保健の検定教科書が準教科書として使用され」という記述は厳密に言えば誤りということになる。

しかし、ここまで述べてきたことにはこのまま終わりにすると重大な虚偽報告になってしまうことがある。『健康の科学』の準教科書(5月発行)には英文原稿の審査で指摘されたとおりに修正されたものと申請原稿のまま出版されたものの二つの版がある。後者の無修正版についてはこれまで言及してこなかったのであるが、これはCIE検閲の無効化の事例と行うことができそうである。その他にも英文原稿の審査で指摘された修正が十分になされずに無修正箇所が散見される見本も存在する。いずれも明らかに検定審査の規定に反する事例である。続報ではこうしたCIEの原稿審査とこれへの対応の事例を紹介し、保健教科書検閲の実態について考察する予定である。

## 注

- 1) 功刀俊雄「1949年6月の『中等学校保健指導要領(案)』とは何か」『人間文化研究科年報』(奈良女子大学大学院人間文化研究科)第32号、2017年3月、177-190頁。
- 2) 文部省社会教育局編・発行『社会教育における純潔教育の概況』1967年、158頁。ほぼ同様の記述が以下の文献で繰り返されている。文部省監修、日本学校保健会編『学校保健百年史』第一法規出版、1973年、333頁、間宮 武「回顧と展望 わが国の性教育はなぜ定着しないのか?—(財)日本性教育協会創立10周年にあたって—」『現代性教育研究』第45号、1981年4月、55頁、黒川義和「性教育の歴史的変遷」『小児医学』第16巻第6号、1983年12月、1047頁、田代美江子「敗戦後日本における性教育の展開とその実践—学校教育における保健教育との関連で—」『「教育とジェンダー」研究』(女子栄養大

- 学教育学研究室紀要) 第 6 号、2005 年 12 月、22 頁、田代美江子「敗戦後日本における「純潔教育」克服の課題—未だなされていない性教育への転換—」『同時代史研究』第 11 号、2018 年 12 月、42 頁。
- 3) 植村肇「戦後保健教科書略史」『体育科教育』第 22 卷第 9 号、1974 年 8 月、42 頁。
- 4) CIE の検閲資料を用いた他教科の教科書研究には、国語科や家庭科などのものがあるが、本稿の史料調査上最も参考になったのは、同じ年の検定の経緯を扱った次の論文である。茨木智志「CIE 史料に残された「世界史」教科書の英語原稿について—1950 年実施の「世界史」教科書検定の経緯に対する検討—」『歴史教育史研究』第 11 号、2013 年 12 月、64—79 頁。
- 5) 反橋一憲「戦後の中学校保健体育科教科書における性に関する項目の変遷」『教科書フォーラム (中研紀要)』第 20 号、2019 年 10 月、42—53 頁、反橋一憲「若者の性の問題化の構造—保健体育科教科書における性感染症の記述を例に」『ジェンダー研究』(お茶の水女子大学ジェンダー研究所年報) 第 24 号、2021 年 7 月、153—170 頁。少し前になるが次のものも同様である。茂木輝順「保健体育教科書における性感染症記述の変遷」『性と健康』第 5 号、2006 年 8 月、42—46 頁、中根允文・三根真理子「精神障害に係る Anti-stigma の研究—教科書に見るメンタルヘルス教育—中学校・高等学校の教科書における記載を通して— (1950—2002 年までの「保健体育」教科書調査から) —」『日本社会精神医学会雑誌』第 22 卷第 4 号、2013 年 11 月、452—473 頁。
- 6) 文部省令第 4 号「教科用図書検定規則」第 4 条、『官報』第 6385 号、1948 年 4 月 30 日、189 頁、及び、文部省『教科書検定に関する新制度の解説』1948 年、3—9 頁。
- 7) 文部省令第 30 号「教科用図書検定規則の一部改正」『官報』第 7165 号、1950 年 11 月 28 日、383 頁。
- 8) 1951 年度用の検定に合格した保健教科書の一覧は、文部省告示第 63 号「昭和二十五年八月十二日に検定を与えた図書の名称、ページ数、目的とする学校、教科の種類、著作者の氏名及び発行者の住所、氏名等」『官報』第 7131 号、1950 年 10 月 17 日、220—231 頁、文部省告示第 16 号「昭和二十六年使用教科書の定価」『官報』第 7281 号、1951 年 4 月 19 日、306—314 頁、及び、教科書研究センター附属教科書図書館の教科書目録情報データベースで確認できる。
- 9) 表 2 には教科書の記号番号を記したが、これは表 1 の検定教科書との対照を示すためで、表 2 の文献に記号番号は記されていない。以下の表でも同様で、記号番号が記されているのは検定教科書と見本本だけである。表 2 で未見と記した中等教育研究会の『健康のよろこび』については、国立国会図書館受入整理部編『全日本出版物総目録 昭和 25 年版』(国立国会図書館管理部、1952 年、393 頁) に 4 月発行と記されている。もう一つの『健康な生活』の下巻については、上巻に挟まれている広告から同時発行と推測した。表中の実業教科書は実教出版への 1950 年 8 月 11 日の改称以前の社名である(創立 50 周年記念誌編修委員会編『実教出版 50 年の足跡』実教出版、1992 年、124 頁)。なお、表 2 の文献のうち、教育図書の『保健読本 中学校用』と『高等保健読本』の広告で準教科書の語が用いられている(『健康教室』第 29 卷第 3 号、1950 年 2 月 20 日付発行、裏表紙の見返し)。また、『日本教育新聞』1950 年 5 月 30 日付に掲載された教科書展示会に向けた中等教育研究会の『健康のよろこび』の広告は、記号番号が付けられており 1951 年度用の検定教科書の広告であるが、これには「二十五年度は準教科書として御採用を乞う」との文言が付記されている。
- 10) 表 3 中の※印の記述について補足する。『どうしたら健康が増進されるか』上下巻は 1953 年度用から 1 冊にまとめられて書名が『健康な生活』に改められる(教科書記号番号は中保 714) ののであるが、その見本本の編集後記(237—238 頁)に各単元と『実施要領』の 13 項目の対応関係を示した解説がある。表 3 の( )内はこれを参考にしつつ『実施要領』の記述に基づいて記載した。
- 11) GHQ/SCAP Records, CIE, Education Division; Textbook and Curriculum Branch, Box No. 5536,

Folder No. 15, Folder Title: Health & Life - Upper Secondary 1st to 3rd Grade. 国立国会図書館の請求記号は、CIE (B)04549-04554 である。以下では CIE 文書は国会図書館の請求記号のみ記す。

- 12) 『高等保健読本』における「精神衛生」の記述の一部が『健康と生活』にはないことは、この二つの文献の教師用指導書である教育文化研究会編『健康教育指導書 高等学校保健体育科用』（教育図書、1950年6月）を見ても明らかである。というのは、この指導書では解説の各所に両文献の記載箇所が記されているのであるが、「精神衛生」に関するところでは途中から『高等保健読本』だけが挙げられているからである（107-108頁）。
- 13) 引用元は『りっぱなからだ（保健読本）』の扉である。『私たちの健康』の但し書きは表紙にあって、読点が「ありませんが」の後の1カ所だけである。『健康の科学』の但し書きには『りっぱなからだ（保健読本）』と同様のものと『私たちの健康』と同様のものの2種類がある。
- 14) 文部省告示第165号「昭和二十六年以降使用教科用図書検定受理種目」『官報』第6768号、1949年8月5日、50-52頁。
- 15) 文部省告示第170号「昭和二十六年以降に使用する教科用図書の検定申請予定表」『官報』第6783号、1949年8月23日、233-234頁。引用は233頁、「検定申請予定表」は234頁。
- 16) 『実施要領』発行以前の準備の際には『中等学校保健指導要領（案）』に準拠して編集作業が進められたものと考えられる。講談社『中学保健』の「まえがき——先生方へ——」では本書の「五つの章と中等学校保健計画実施要領の十三の単元との関係」が表で示されているが、その表中では「成熟期への到達」が13番目の単元とされている。「成熟期への到達」は『中等学校保健指導要領（案）』では13番目の項目であった（功刀、前掲論文、178頁）。
- 17) Weekly Report of Education Division for Week Ending 25 May 1950, CIE(A)00581-00582.
- 18) 表8のFolder Titleの欄では校種・学年の記載を省略した（注11を参照のこと）。
- 19) 前掲『教科書検定に関する新制度の解説』8-9頁。
- 20) 名古屋大学附属図書館所蔵の教育図書の『健康のよろこび』見本本では、奥付で印刷と発行の日付が「昭和25年5月 日」と記されており、印刷許可日は、“MAY 1950”と記されている。
- 21) 1950年に実施された教科書展示会の開催日は、1950年1月10日の文部省令第1号「教科書の発行に関する臨時措置法施行規則の一部改正」（『官報』第6896号、33頁）で6月1日から10日と定められ、『昭和26年度使用教科書展示会実施要綱』（文部省調査普及局刊行課、1950年4月、3頁、国立教育政策研究所教育図書館、戦後教育資料、II-149）においても同様の予定が記されている。なお、実施後の報道（例えば、『朝日新聞』1950年6月15日付の声欄「教科書の採択」）でも6月1日から10日までと確認できる。
- 22) 文部省令第15号「教科書の発行に関する臨時措置法施行規則」『官報』第6474号、1948年8月13日、95-96頁。第8条は95頁。
- 23) 前掲『昭和26年度使用教科書展示会実施要綱』の「昭和25年度用教科書展示会の実施に関する日程表」（7頁）では6月17日と誤記されているが、前後の日程から5月17日で間違いない。
- 24) ただし、当然のことと思われるが、教科書会社の団体である教科書懇話会の『教科書検定申請の手引』（1949年6月、戦後教育資料、II-148）では、「特に注意しなければならないことは、校正刷審査に合格した後でなければ、見本本を作製することが出来ない」（2頁）とされていた。
- 25) 前掲『昭和26年度使用教科書展示会実施要綱』の「昭和25年度用教科書展示会の実施に関する日程表」（7頁）では、都道府県教育委員会が「各学校の教科書需要票および都道府県教育委員会の教科書需要集計票をまとめて発行者および文部省に提出する」期限が7月20日とされている。



# 相互表現行為としての教育の営み

## — 木村素衛「一打の鑿」からの示唆 —

盧 珠妍（奈良女子大学非常勤講師）

### 1. はじめに

教育の理論や実践について語る際、われわれは真っ先に「目標」「内容」「教材」「方法」「実践」「評価」をどうしたらよいかを考えがちである。あるいは、昨今学校教育に取り入れられているP D C Aという品質管理の考え方に従い、「計画（plan）－実行（do）－評価（check）－改善（action）」というサイクルのことを思い描くかもしれない。しかしはたして、それで教育についてすべて語ったと言ってよいのであろうか。

ここにはある重要な契機が欠けている。それは、当事者としての教師と生徒（子ども）、すなわち生身の人間という契機である。教育という営みは、〈いま〉〈ここで〉〈ともに〉生きて働く人間同士の直接的な関わりを抜きには成立し得ない。現在進行形で繰り広げられる人間形成のプロセスをその都度辿っていくことこそ、教育という営みのダイナミズムであろう。

かつて日本に、昭和初期から終戦直後において活躍した木村素衛（1895 - 1946）という教育哲学者がいた。木村はその著書『表現愛』の中で、芸術家の制作行為と教師の教育行為とを重ね合わせて論じている。教育行為とはまさしく表現行為にほかならないのだと。本研究は、木村の「一打の鑿」に一つの示唆を得ながら、教育の営みにおける行為者同士の関わりがいかに豊かでスリリングな、そしてお互いにとって掛け替えのない時間を生み出すことにつながるかについて考察するものである。

### 2. ホモ・エドゥカンドゥスからホモ・ディスケンズへ

#### (1) 「教育」は「教えること」か

筆者は大学での講義の際にしばしば学生につきのような問いを投げ掛ける。「教育とは何でしょうか。それははたして“教えること”でしょうか。まず皮切りに“教育”と聞いて思い浮かべることは何ですか」と尋ねてみる。すると学生は口々に「学校」「先生」「生徒（子ども）」「教室」「授業」などと答える。これらの答えにはほとんどの場合、以下のような図式が前提とされている。

【～が】 【“教育する” (educates)】 【～に】 【～を】  
S                      V                      I O      D O

英語で言えば第4文型に相当するこの図式中、Sには「教師（大人）」、Vには「教える」、I Oには「生徒（子ども）」、D Oには「教えるべきこと」がそれぞれ当てはまる。このように「教育＝教えること」というのが、ほとんどの学生が（決して学生だけではないだろう）「教育」という語に対して抱くイメージなのである。おそらくそのイメージは、これまでの自身の経験、あるいは「教育」という語（教え、育む）から来るものであろう。

ところで、人間を定義した言い方はどのようなものがあるだろうか。思いつく限り挙げてみよう。

ホモ・サピエンス（叡智人） ホモ・エレクトゥス（直立原人） ホモ・ルーデンス（遊戯人）  
ホモ・ファーベル（工作人） ホモ・エコノミクス（経済人） ホモ・ポリティクス（政治人）  
ホモ・ロクエンス（言語人） ホモ・パティエンス（苦惱人） ホモ・シンボリクム（シンボル  
運用人）など。

これらはみな、人間だけが所有する特性・能力という観点から人間を定義したものである。その中に「ホモ・エドゥカンドゥス（homo educandus）」（＝教育を必要とするヒト）というものがある。これは、教育によってのみ人間は人間になることができるということを意味する。このような考え方は古来からあった。いくつか例示してみよう。

プラトン（Platon）

「人間は正しい教育を受け、幸運な資質にめぐまればこの上もなく神的な温順な動物となるが、十分な教育を受けず、美しく育てられなければ地上で最も狂暴な動物となる」（『法律』）。

コメニウス（J.A.Comenius）

「人間は教育によってのみ人間となる」（『大教授学』）。

ルソー（J-J.Rousseau）

「植物は培養によって成長し、人間は教育によって人間となる」（『エミール』）。

カント（I.Kant）

「人間は教育されなければならない唯一の生物である」「人間は教育によってのみ人間となることができる」（『教育学講義』）。

ランゲフェルト（M.J.Langeveld）

「人間とは教育を必要とする生物である」（『教育の人間学的考察』）。

つまり、教育は人間にとって必要不可欠なものであり、人間だけが教育という営みを行っているという考え方は、われわれの通念だけでなく、哲学者・教育学者の中にすでに根強く存在したのである。

前に「教育＝教えること」という思考法に触れたが、当然のことながらこれには修正が必要である。英語の“educate”の語源を繙いてみよう。この語はラテン語の *educare* エドゥカーレ（*e*:～から（*out*）＋*duco*:導く、引き出す）に由来し、ここから *educere* エドゥケーレ（導き出す）や *educare* エドゥカーレ（養い育てる）といった派生語が生まれている。ドイツ語の“erziehen”もまた行為の完遂、獲得、到達を意味する *er-*という接頭辞と *ziehen*（引っ張る、引き抜く、引き上げる）から成る。

この原義より、「教育」とは何かを教える（教え込む）ことではなく、学習者の能力・可能性を「引き出す」ことなのだとされる。これで「教育」についての考察は終わりであろうか。いや、まだその続きがある。

## (2) 自ら学ぶヒト

「教育=引き出す」という概念規定は以下の図式に基づく。

【～が】 【“引き出す” (educates)】 【～を】  
S V O

前節の図式と比べると、Vが「教える」から「引き出す」に、Oが「子どもの能力・可能性」に変わっている。しかし、依然としてSは、「教師（大人）」のままである。つまり、大人が子どもに対して一方的に振舞うという図式は相変わらずだと言ってよい。教育の原義に遡ってもなお、大人が子どもの外部から働き掛けるという原理は残されているのである。

ここでもう一つの間観を取り上げたい。「ホモ・ディスケンス (homo discens)」(=自ら学ぶヒト) という定義である。これは、教師（大人）の側からではなく、学習者（子ども）の側からの規定にはかならない。“discens”とは“discere”(=学ぶ、(聞いて、読んで)知る、理解する、研究する)の派生語で、英語の“discover”と語源を共有する語である。“discover”は「剥ぎ取る」を意味する接頭辞dis-+cover(覆い)、すなわち「覆いを剥ぎ取る」という原義を持つ。要するに「ホモ・ディスケンス」は、これまで生きてきた狭い世界から抜け出して、別の新たな世界を自ら切り開くことを示す人間像なのである。

こうして、「教育」を「引き出すこと」という意味で理解してもなお、予め大人が何らかの目的をもって一方的に子どもに対して外側から働き掛けるという要素は抜き難いと言える。これもまた、「教育=教えること」と同様に、「教える-教わる」という関係の中で子ども自身の内側から湧き上がる「育ち」が隠蔽されてしまうことには変わりがない。教育者が学習する子どもという主体を正確に理解するためには、「ホモ・ディスケンス」を育て、生涯にわたって学び続ける力、常に新たな自己を発見・更新・形成し続ける力を養うための教育が不可欠なのである。

### 3. 『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』に見る主体的な「学び」「育ち」

それでは、子どもの主体的な「学び」と「育ち」はどのように捉えればよいのだろうか。ここでは、幼児教育ならびに乳幼児の保育を手掛かりとして、『幼稚園教育要領』(平成29年3月文部科学省告示)と『保育所保育指針』(平成29年3月厚生労働省告示)においてそれがどのように謳われているかについて見ていきたい。以下、関連する箇所を引用してみよう。

幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくことは、教職員をはじめとする…幼児や幼稚に関わる全ての大人に期待される役割である。

(『幼稚園教育要領』前文、傍点引用者、以下同様)

…教師は、幼児との信頼関係を十分に築き、幼児が身近な環境に主体的に関わり…幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする。

…教師は、幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。…また、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々

な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない。

(以上、同上、第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本)

『保育所保育指針』にも概ね『幼稚園教育要領』と同趣旨の文言が記されている。以下、引用する。

一人一人の子どもの状況や家庭及び地域社会での生活の実態を把握するとともに、子どもが安心感と信頼感をもって活動できるよう、子どもの主体としての思いや願いを受け止めること。

(『保育所保育指針』第1章 総則 1 保育所保育に関する基本原則(3) 保育の方法ア)

子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること。

(同上、ウ)

子どもが自発的・意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。

(同上、オ)

子ども自らが環境に関わり、自発的に活動し…。

(同(4) 保育の環境ア)

…子どもが望ましい方向に向かって自ら活動を展開できるよう…。

(同3 保育の計画及び評価(3) 指導計画の展開イ)

子どもの主体的な活動を促すためには、豊かな体験が得られるよう援助すること。

(同上、ウ)

この中から読み取れるポイントを三点指摘したい。

①教師が、幼児との信頼関係に基づいて、幼児の発達に資する教育環境を創造するよう努めることを重要視している点。

このことに関し、『幼稚園教育要領解説』ではつぎのように述べられている。

幼児一人一人の潜在的な可能性は、日々の生活の中で出会う環境によって開かれ、環境との相互作用を通して具現化されていく。幼児は、環境との相互作用の中で、体験を深め、そのことが幼児の心を揺り動かし、次の活動を引き起こす<sup>1)</sup>。

この場合「環境とは物的な環境だけでなく、教師や友達との関わりを含めた状況全て<sup>2)</sup>」を意味する。もちろん「教師自身も環境の一部<sup>3)</sup>」として位置づけられている。

②「自発的」「主体的」「自ら」「一人一人」という語が多用されている点。

あくまでも活動の主体は幼児（子ども）であり、幼児が潜在的可能性を持つからと言って、それを教師が無理やり外に引き出すのではない。すなわち「教師主導の一方的な保育の展開ではなく、一人一人の幼児が教師の援助の下で主体性を発揮して活動を展開していくことができるような幼児の立場に立った保育の展開」<sup>4)</sup>が求められているのである。

以上の二点についてはまったく異論がない。ここには、前章で検討した「ホモ・ディスケンス」における「学び」「育ち」を最大限に高める発想が見られるからである。しかしもう一つ、ここで重要な三点目を加えなければならない。

③「環境を通して行う教育」が組織的な計画に則って実施される一方で、教師と幼児との関わりは間接的援助に止まるべきと規定されている点。

指導計画について『幼稚園教育要領』には以下のように示されている。

幼稚園教育は…その目標の達成を図るものである。幼稚園においてはこのことを踏まえ…それぞれの幼稚園の教育課程に基づき、調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成し、幼児の活動に沿った柔軟な指導を行わなければならない。

（『幼稚園教育要領』第1章 総則 第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価 1 指導計画の考え方）

指導計画の作成に当たっては…具体的なねらい及び内容を明確に設定し、適切な環境を構成することなどにより活動が選択・展開されるようにするものとする。

（同上、2 指導計画の作成上の基本的事項（2））

一方、解説にはつぎのように記されている。

教師の関わりは、基本的には間接的なものとしつつ…援助していくことが重要である<sup>5)</sup>。

ここでは、「組織的」「具体的」計画性を要請しつつ、教師は幼児の「自発的」「主体的」活動を側面から間接的に見守る存在に徹するように求める。これは大いなる矛盾ではないだろうか。子どもを目標に近づけることとあるがままの姿を容認すること—これは近代の教育観が抱える二律背反にほかならない。それに対し筆者は、子どもに寄り添い、その「自発性」「主体性」、すなわち自由を保証すべきだからと言って、教師が幼児の背後から支援に回るだけでよいとは考えない。教育学者の岡田敬司はつぎのように述べる。「教育者の「役割」あるいは「任務」の視点からは、大人と子供、教育者と被教育者を対等視することは間違いである。それは教育を子供に保証することを不可能にし、人間形成を偶然に委ねてしまう」<sup>6)</sup>。

問題は、教育という営みに子どもも教師も能動的に関わりつつ、しかも双方にとって自発的で主体的となる在り方は可能かということである。そのことについて、次章で考えていこう。

#### 4. 相互表現行為としての教育

##### (1) 木村素衛の「一打の鑿」

教師が子どもの外側に設定した指導計画に基づいて教育活動を営むのでもなく、そうかと言って、子どもの自由を尊重するあまりに教師による働き掛けが間接的な域に止まるものでもない教育の在り方とはどのようなものであろうか。本章では、木村素衛が唱えた「一打の鑿」の考えを手掛かりにそれについて探っていきたい。

表現とは一般的につきのように定義される。「人間の内面にある思想・感情・感覚などを客観化し、表情・身振り・言語・音楽・絵画・造形などの外面的な形として表すこと。また、その表したもの」(『明鏡国語辞典』第二版、大修館書店、2011年)。しかし、木村の表現観はこれとは異なる。木村にとって表現とはまずもって行為を意味し、何かを表し、作る人間の行為そのものである。木村はこれに関し、以下のように述べる。

凡そ何ものかを作り現わすことに於てみずからの存在を具体的に維持して行くような生命のはたらきを、表現として理解している…人間はみずからを形式的に表現しつつそのことを自覚している存在である<sup>7)</sup>。

ここに木村による人間の存在規定、すなわち人間とは自己自身と自己が生まれる世界を常に形成しつつある存在だという人間観が見て取れる。

このことを説明するために木村が用いたメタファーが「一打の鑿」である。彫刻家が素材的物質(石材や木材)に加える鑿の一打とは何を意味しているのであろうか。制作者は、その想念の中で予め完璧に仕上がった構想(アイデア)を素材において現実化するのではない。「アイデア」という語を用いながらも、木村はそれをプラトン流に現実世界を越えた叡智的世界における理想的存在としては捉えず、むしろそれは、鑿の一打ごとに生まれ出で、その都度生成されるのだと見なす。では、この一打はどのような構造の中で為されるのだろうか。木村は言う。

表現的世界と云うのも、主体と環境とのかかる連関に於て初めてその本来の意味に於て成立する。主体はもとより環境ではない。それらは相互に他者である…表現的世界はそれ自身の内に否定の原理を含んだ世界である…否定を媒介して初めて内と外とは互いに表現的に交渉し、これに依って表現的世界は動くのである。それは本来弁証法的世界に他ならない。外を媒介としないで内は内であることができず、またその逆が成立し、ここに表現的世界に於ける内と外との弁証法的自同性が成立する<sup>8)</sup>。

ここで言われる「外」「環境」とは、「内」「主体」(=彫刻家)にとっての素材(質・大きさ・形など)のことであり、それは彫刻家にとって「否定的媒介」、すなわち障碍となる。このような制約がつきなる一打を促す契機となり、「外」からの呼び掛けと「内」からの応答の中で互いに否定的に媒介し合いながら、断絶と飛躍を繰り返しつつ表現行為は進められるのである。ここで両者が「相互に他者である」ということはすなわち、素材からすれば彫刻家の方が「環境」「外」にもなるということの意味する。このように互いが互いを否定的に媒介し合う表現行為のことを木村は、弁証法的関係として捉える。この中で木村は「自同性」というあまり馴染みのない語を用いるが、それは立場を変えると「内」が「外」にもなり、「外」が「内」にもなるとい

う事態のこと、つまりどちらも同じ資格を持つということと言いたかったのだと思われる<sup>9)</sup>。

では、「一打の鑿」のメタファーを教育という文脈の中で捉え直すとうどうなるであろうか。木村は、教師と生徒（子ども）との媒介関係についてつぎのように述べている。

自己発展が他人の助力と相即するところ、かかる矛盾的對立の相即が即ち教育にほかならない。だから教育とはこの点において本来弁證法概念にほかならないといふことができるであらう。本来の意味の教育はこのやうにして主體と主體との上の如き交渉において成立し、單に教へられる者が教へる者から限定されるのではなく、教へる者もまた教へることにおいて教へられるもの〔ママ〕から原理的に常に限定されて新しき自己開發に促進せしめられるのではなくてはならない。さうでなければ、主體と主體との交渉として教育が成立するといふことはなくならざるをえない<sup>10)</sup>。

このように教育とは、教師の意図を一方的に生徒の中で現実化する営みではない。内と外（生徒）、あるいは「我」と「汝」との出遭いを通した、呼び掛けと応答的形式との表現的交渉こそ教育にほかならない<sup>11)</sup>。

以上、「教育＝教えること」を否定的に論じることから開始された本稿の議論は、木村素衛の「一打の鑿」から示唆を得て、教師と生徒（子ども）の表現的媒介作用を通してともに自己変容を遂げていく教育の在り方を導き出した。次節では、木村が必ずしも語っていない、学ぶ側からの視点も加え、本研究なりにこの問題をさらに展開してみたい。

## （2）相互に生成される関係性—即興演奏の場合—

木村による「一打の鑿」のメタファーは、芸術家（彫刻家）を教師に、素材を生徒になぞらえたものである。しかし、教育行為をお互いがお互いを媒介し合う関係と捉える本研究の立場からして、このメタファーにはつぎの2点が言い当てられていないと思われる。第一に、生徒を石材や木材などの素材に喩えている点、生身の人間同士における関わりのメタファーとはなっていない。第二に、このメタファーは芸術家を教師と見なすことにより、この教育行為は〈教える－教わる〉という関係性に止まり、学ぶ側からの働き掛けという発想が欠けている。そこで本節では、生身の人間同士が相互に教え、学び合う教育のモデルを構想してみたい。

本研究が採用するメタファーは、即興演奏である<sup>12)</sup>。ここではごく単純に、2人の演奏家が短いリズムを打楽器（クラベス、カスタネット、タンバリンなど）で互いに打ち鳴らすケースを考えてみよう。いま、演奏者①（仮にこちらを教師と想定しておこう）が任意のリズム a（4分の4拍子、1小節）を演奏者②（こちらは生徒と想定しておこう）に対して打ち鳴らすとする。それに反応した演奏者②は演奏者①のリズムをそっくり反復し、それを何回か繰り返す。以下の図がそのような事態を示している（角括弧は教師、山括弧は生徒を表す）。

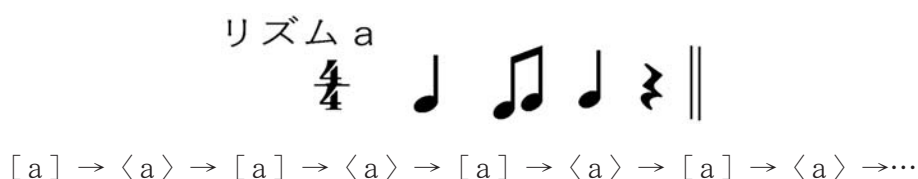



図1 リズムの反復パターン


ここで教師がリズムを打っている間、生徒はそれを聴きながら自分の入りを待っている。逆の場合も同じことが言える。〈打つ - 待つ〉という時間が同時に発生しているのである

このパターンを何度か繰り返した後に、突然教師が a とは異なるリズム b を打ったとしよう。始めこそ生徒はそれを反復したが、2 度目にはそれに触発されて、一部形を変えて模倣してみる（リズム b'）。以下の図はその様子を示したものである。

リズム b



リズム b'




… [a] → 〈a〉 → [b] → 〈b〉 → [b] → 〈b'〉 …

図2 リズムの変奏パターン【その1】


ここで生徒は、教師のいったい何に触発されたのであろうか。これまで第1拍は四分音符のアタックで始まっていたが、今度はそれが四分休符に変わり、第1拍にあった強打のポイントが第2拍に移動、すなわちシンコペーションが生じている。それに反応した生徒は1度目にはそれを模倣し、しかし2度目には四分休符を八分休符に変えてそれを第1拍の表拍のみに置き、強打のポイントを第1拍の裏拍に移しているのである。

さらに、生徒が加えた変化に今度は教師が触発され、新たにリズム c を刻んだところ、それに続いて生徒はリズム c' で応えたとしよう。以下の図を見てほしい。

リズム c



リズム c'



… [b] → 〈b'〉 → [c] → 〈c'〉 …

図3 リズムの変奏パターン【その2】

説明を加えよう。教師が 〈b'〉 のリズムに触発されたのは、第1拍の表拍に八分休符を置いた点である。だがそれに続いて教師は、リズム cのごとく変化を加え、さらに第4拍にこれまでとは異なって四分休符を当てずに別の流れをつくり出している。それに感化された生徒も同様に第4拍の四分休符を止め、しかし教師とは違って第3～4拍のパターン（八分音符の4連続）で応答するのである。

木村は述べる。



鑿の連続が有する弁証法の契機が…在るとすれば、我々はまたここからして冒険性と試図性が制作過程に本質的に属することを洞察し得なければならないであろう<sup>13)</sup>。

相手のリズムに呼応しつつも、反復という制約から一步踏み出したい。どうすればよいのだろうか。そこにはどのような可能性も開かれている。その中でつぎなる一打を刻むためには「冒険性と試図性」の勢いに打って出るしかない。本研究が例示した即興演奏のメタファーでは、彫刻家による「つぎなる一打」はb、b´、c、c´に相当する。いずれも「冒険性と試図性」に基づくものであり、しかも教師と生徒の双方ともこのような飛躍の一打に挑めるのである。

教師と生徒によるリズム即興に基づく〈打つー待つ〉のやり取りは、お互いがお互いを表現的媒介にして進み、〈そのとき〉〈その場で〉生徒のみならず教師の自己も変容、いや、両者の間に発生する磁場全体がその形と質の変化を遂げるとは言えないだろうか。このような事態を図で示せば、以下になるだろう。

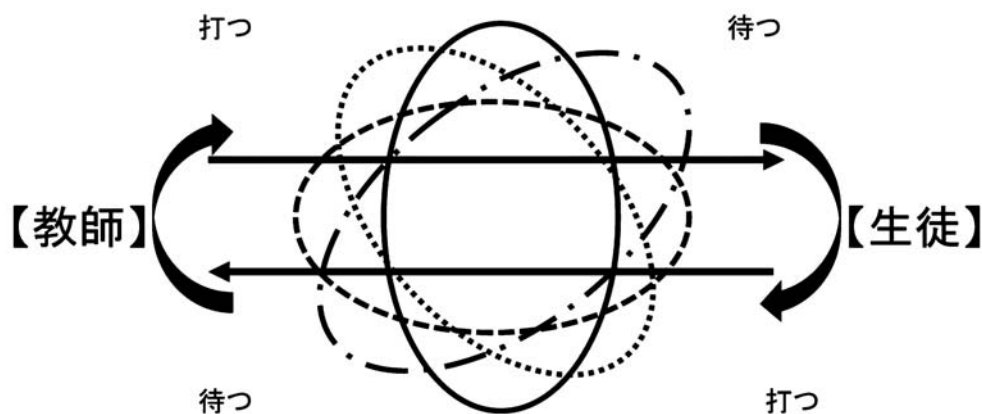


図4 相互表現行為—即興演奏の場合—

教師がリズムを打ち、生徒が待つ。つづいて生徒がリズムを打ち、教師が待つ。一方が打ち始める起点は他方が打ち止める終点と重なり、同様に一方が待つのを開始する時点は他方が待つのを止める時点と相合さる。このような連続の中で変容するのは、教師と生徒の各要素というよりもむしろ、両者が即興演奏を展開している間（あいだ）全体である。双方が共有するこの間全体自身が幅、奥行き、深さ、強さ、密度などの姿形をその都度その都度塗り替えていく。この共有領域を豊かにするも貧しくするも相互の関わり方次第である。もはやどちらかが教え、学ぶのではない。どちらも教え、学ぶ、すなわち互いに教え学び合う教育の営みが繰り広げられるのである。

前に論及した木村の唱える教師と生徒との「弁証法的自己開発」を明らかにするためには、本研究の提示した即興演奏こそ相応しいメタファーと言えるのではないだろうか。

## 5. おわりに

最後に、本稿の議論を振り返ってみよう。まず、「ホモ・エドゥカンドゥス (homo educandus)」(=教育を必要とするヒト) という人間の定義は、〈教える - 教わる〉という枠組みの中で大人が子どもに対して一方的に振舞う在り方を前提としており、それは子どもによる主体的な行為という要素を欠くものと指摘した。そこで、むしろ教育は「ホモ・ディスケンス (homo discens)」

(=自ら学ぶヒト)という人間観に立つべきだと主張することにより、〈教える - 教わる〉という関係性の中で隠蔽された子どもの主体性を浮かび上がらせた。

つぎに、子どもの主体的な「学び」「育ち」が幼児教育においてどのように捉えられているかについて、『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』の文言から詳細に検討した。それにより明らかになったことは、両者とも子どもの「主体性」「自発性」を謳いつつも、子どもが学び、育つ環境に関しては予め指導のねらい・内容を明確に設定しているということであった。つまり、一方で教師の関与を間接的なものに止めながら、他方ではむしろ上から制限を加えているのである。

この矛盾を解消する手立てとして本研究は、木村素衛の「教育=表現」説、とりわけ「一打の鑿」のメタファーを導入した。教師と生徒が互いに否定的に媒介し合いながら「教育=表現」という行為が展開されるという木村の発想に筆者は、教える側が学ぶ側に能動的に関与し、それと同時に学ぶ側もそれに呼応して自己を変容させる営み、すなわち双方にとって自発的で能動的な教育の在り方を見たのだった。

しかし、このような考えを採用してもなお、木村の「一打の鑿」には学ぶ側が教える側に対しても主体的に働き掛けるという発想が希薄なのではないかという指摘は拭えないと断ぜざるを得なかった。そこで本稿は、お互いがお互いを媒介にして教える側と学ぶ側との立場が随時入れ替わる即興演奏のメタファーを用いることを提案した。ここにおいて教師は生徒に教え、また教えることによって生徒から何かを学び、一方生徒は教師から学びながらも、教師に対して作用を及ぼし返すことにより反対に教える側にも回る。教師は教えることによってしか学べないことを学び、生徒は学ぶ立場だからこそ自らが学んだことを教師に投げ掛け、教え返していく。

このようにして、教師も生徒も相互に立場を交替させながら、両者が関わり合う全体の磁場が変容し、その中で、その過程においてともに自己の世界が広がり、深まり、濃密で豊かな時間と場所へと変貌を遂げるのである。教育を相互表現行為として捉える本研究の構想は、従来の教育概念に一つの変更を促すきっかけを与えるだろう。結局のところ、本論文で提起する人間観は「教育を必要とする人間」でも「学ぶ人間」でもなく、「ともに学び合う人間」にはほかならない。今後は、このたび得た教育の在り方に関する一つの視座を、教育事象における文字通りのケースに当てはめて検証してみたいと考えている。

#### 〔註〕

- 1) 文部科学省編『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018年、p.27。
- 2) 同上、p.29。
- 3) 同上、p.32。
- 4) 同上、p.29。
- 5) 同上、p.31。
- 6) 岡田敬司『かかわりの教育学—教育役割くずし試論—』ミネルヴァ書房、1997年、p.5。
- 7) 木村素衛『表現愛』こぶし書房、1997年、p.8。
- 8) 同上、p.23。
- 9) このような事態は何も彫刻家にだけ生じるわけではない。ここで筆者なりに敢えて別の例を挙げてみたい。小説を書いている最中に、登場人物が作者の手を離れて勝手に動き出すという、作家がよく口に

するケースがある。このことを村上春樹はつぎのように述べている。「…小説のキャラクターにとって重要だと僕が考えるのは、「その人物がどれくらい話を前に導いてくれるか」ということです。その登場人物をこしらえたのはもちろん作者ですが、本当の意味で生きた登場人物は、ある時点から作者の手を離れ、自立的に行動し始めます…小説がうまく軌道に乗ってくると、登場人物たちがひとりだけで動きだし、ストーリーが勝手に進行し、その結果、小説家はただ目の前で進行していることをそのまま文章に書き写せばいいという、きわめて幸福な状況が現出します。そしてある場合には、そのキャラクターが小説家の手を取って、彼をあるいは彼女を、前もって予想もしなかったような意外な場所に導くことになります」(村上春樹『職業としての小説家』スイッチ・パブリッシング、2015年、p.232)。この場合、「内」が作者、「外」が登場人物の言動ということになるだろう。作者が小説を執筆するという表現行為の中で二重の主体が生まれ、両者が相互に否定的に媒介し合ってストーリーが展開する事態のことをここで村上氏は言っているわけである。

- 10) 木村素衛『形成的自覚』(『木村素衛著作集』第4巻、学術出版会、2014年、pp.48-49)。「教える者もまた教えることにおいて教えられる者からの限定を受けて新たな自己が生まれる」ことと似たような考えは、「表現」と「教育」との間に共通の構造を見出した吉野秀幸による以下の記述にも見られる。「「教育」とは何よりもまず、人と人とが関わることにほかならず、そこでは教師さえも学習者となって積極的にともに学び合う…それによって教える側も教えられる側ともに認識が進展し人間的な成長を遂げる…。(教師は)教えることによってしか学べないことを獲得し(これは教師の特権!)、学生は教えられることによってしか学べないものを手に入れる(こちらは学生の特権!)のである」(吉野秀幸「「生きる」営みとしての「表現」」『中学の広場』第37巻第3号(164号)、2000年、pp.6-7)。
- 11) 大西正倫「日本の教育哲学—木村素衛の場合—」『大谷學報』第78巻第3号、2000年、p.35参照。「我」と「汝」と聴くと、M・ブーバーの〈われ-なんじ〉を思い起こさずにはおかない。ブーバーは言う。「はじめに関係がある」(マルティン・ブーバー『我と汝・対話』植田重雄訳、岩波文庫、1994年、p.27)。「〈なんじ〉を語るひとは、〈なにかあるもの〉をもたない、否、全然なにものをも、もたない。そうではなくて〈なんじ〉を語るひとは、関係の中に生きるのである」(同上、p.9)。「人間は〈なんじ〉に接して〈われ〉となる」(同上、p.39)。つまり、〈なんじ〉と出遭うことはすなわち〈われ〉と出遭うことであり、それによって〈われ〉もこれまでとは異なる〈われ〉自身となるのである。
- 12) 教育行為に即興演奏のメタファーを用いるアイデアは大阪教育大学准教授の吉野秀幸氏の示唆による。氏に対し、ここに謝意を表したい。
- 13) 木村素衛、1997年、p.134。

## 引用・参考文献

- マルティン・ブーバー『我と汝・対話』植田重雄訳、岩波文庫、1994年。  
原清治ほか監修『教育原論』ミネルヴァ書房、2020年。  
木村素衛『表現愛』こぶし書房、1997年。  
文部科学省編『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2018年。  
村瀬裕也『木村素衛の哲学—美と教養への啓示—』こぶし書房、2001年。  
村上春樹『職業としての小説家』スイッチ・パブリッシング、2015年。  
西村拓生「大西正倫著『表現的生命の教育哲学—木村素衛の教育思想—』」(書評)『教育学研究』第79巻第1号、2012年3月、pp.109-111。

- 西村拓生「木村素衛の教育思想のアクチュアリティ：実践における「アイデア」の形成と「否定」に媒介された肯定性」『奈良女子大学文学部研究教育年報』14号、2017年。
- 岡部美香・小野文生編『教育学のパトス論的転回』東京大学出版会、2021年。
- 岡田敬司『かかわりの教育学—教育役割くずし試論—』ミネルヴァ書房、1997年。
- 大西正倫「日本の教育哲学—木村素衛の場合—」『大谷學報』第78巻第3号、2000年。
- 小田部胤久『木村素衛—「表現愛」の美学—』講談社、2010年。
- 吉野秀幸「「生きる」営みとしての「表現」」『中学の広場』第37巻第3号（164号）、2000年。
- 吉野秀幸「認識の統合としての教科の統合」日本教科教育学会編『新しい教育課程の創造—教科学習と総合的学習の構造化—』教育出版、2001年。

## 方法としての臨床教育学に関する覚書（5）

——「問題」解釈のコンテキスト変換へ向けた事例研究に基づく方法論的検討——

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

今日の深刻化・複雑化しつづける教育問題への施策として、1995年から学校教育の現場に（臨床）心理学などを専門領域とする School Counselor（以下、SC と記す）が配置され、年次進行で拡大される傾向にあって久しい<sup>1)</sup>。SC はその知見をもとに、教師による教育相談や生活指導のとり組みにたいし何らかの手立てを示すコンサルテーション（consultation）を行うことによって、教師が自身の教育実践のあり方を再考し“新たな”問題理解を獲得するのを支援するという「協働」作業が期待されている<sup>2)</sup>。また、学校教育をめぐる問題群への対処法を紹介する実用書の多くが SC や臨床心理士そして精神医学者などの医療系の専門家によって執筆され、教師を対象とする教育研修においても心理学関連の知識やカウンセリング技法を習得することが督励されている。学校現場の動向としては、これらの背景のもと（臨床）心理学そして最近では発達障がい観の観点から児童・生徒（以下、子どもと記す）の問題理解を図る場面が急増しているという実状にある<sup>3)</sup>。

このような学校現場における（臨床）心理学や精神医学の知識そして特別支援教育への関心の高まりにあっては、「専門家主義」化の危険性に留意し、子どもへ日常的にかかわる教師側の主体性をもった教育実践が求められているといえる。そして合わせて、教師自身の学校教師としての専門性（professionalism）の問いなおしが切実に迫られているといえ、今日の教師にはこれら二重の課題を念頭におきつつ日々、自己の教育実践のリフレクション（reflection-on-action）を深めていくことが大切だと考えられる<sup>4)</sup>。実際に子どもとの“教育的な”関係性を結びつつ“教育の生活世界”を形成していく教師にとって、極端な専門分化に走った近代科学（主義）的なアプローチに抗する形で、大仰な「こころの教育」言説や（臨床）心理学領域へ一元的に回収されない教育の“新しい”意味の探究が、今日の教育問題をめぐる考察の中核に位置づけられることが実践課題の重点になっているといえるのである。

小論では上述の現状認識と課題意識のもと、先ず学校現場において実際に発生した子どもの問題について、教師そして SC の双方の語りをもつ一つの事例テキストとしてとり上げる。つぎに解釈学的な臨床教育学の観点から、SC による問題理解の課題を指摘していく。最後に、その課題の克服をうながすより実践的な方法論として物語論（narratology）にもとづくアプローチの有効性を示し、新たなコンテキストによる言説構築へ向けた“物語り創り”の重要性を訴えていくことにする<sup>5)</sup>。

### 2. 学校現場における事例——A 子の問題行動

つぎに示すのは、筆者の関与した事例検討会でとり上げられた事例である。（\*提供者、提供者の所属校、生徒本人とその両親のそれぞれの了解のもと、主旨がそこなわれない範囲で本人とその家族が特定されないよう細部に改変を加えた部分がある。）また本事例については、学会大

会などの他の機会でもとりあげたことがあるが、小論の目的である“コンテキスト変換による新たな教育言説の構築”という観点から再度の解釈つまり“語りなおし”を試みたものである。

### (1) 入学時からカウンセリングを受けるまで

A子(高校2年、18歳)は入学当初から派手な服装と髪型、厚化粧をし、周囲の目をひく生徒だった。普段、友人のなかにいる時は高揚した感情をむき出しにしているようだが、反対に落ちこんでいるような時はまったく別人のようにふさいでいることを常にくり返していた。そして5月に入ってからは、無断の欠席・中抜け・遅刻・級友との(悪口を発端とする)トラブルなどの問題行動が増え、1年生の秋頃には長期欠席の状態となった。最終的には、1年次の修得単位数はゼロになってしまった。学習についてはそれほど意欲が低いわけではないが、継続して学習することは苦手で、思うように学力がついていかない状況だった。このようなA子について、教師の間でも「(これまでの問題を起こすような生徒とは)何か違う」「どう、とらえていけばいいのか分からない」という声があがりはじめた。クラス担任は母親へ連絡をとり家庭での状況をきくなどし、またA子との面談を折にふれてくり返し行うものの(反省はしているようだが)なかなか本心をつかめず“暖簾に腕押し”のような状況がつづいた。「“何か”問題をかかえている」という推測はついても、本人のかかえる問題をどのようにききだし理解すればよいか分からず、いわばA子は「異星人」のような存在であった。

2年次(単位制のため進級が可能)になり、「心を入れかえて頑張る」という気持ちを確認して新学年をスタートさせた。しかし4月早々、休み時間に同じクラスの生徒数人とベランダで喫煙をし生徒指導の対象になってしまった。この段階では集団による問題行動だったので、喫煙という事実にたいする特別指導のみで、A子の問題にもう一步ふみ込むことはしなかった。(もち上がりとなった)クラス担任は継続して母親と連絡をとり合いA子を支えようと努め、その後しばらくはとくに目立った行動はなく一学期を終えた。しかし二学期に入ったばかりの9月上旬に校内で2回目の喫煙が発覚した。昼休み時間に、下級生から「相談がある」と美術室の裏に誘われ、無意識的にかばんから煙草をとり出し火をつけてしまった、という。実は、この喫煙に走ってしまう少し前のクラス担任との面談で煙草をやめる約束を交わしたばかりだったため、A子をどのように理解して指導すればよいか、ますます分からなくなってしまった。生徒指導部の緊急会議では、本来であれば謹慎処分に相当する問題行動であるが、今回の“一貫性のない言動”と入学以来の“何か(問題を起こす生徒とは)違う”という教師の間での共通したうけ止め方をふまえ、「これは特別指導以前の、発達障がいの問題ではないか」「いや、通例の特別指導(学校謹慎5日)が適当ではないか」「そもそも保護者に、A子の本当の姿をしっかりと知ってもらう必要がある」などの意見がだされた。そして最終的には、まずはSC(女性、45歳)にA子のカウンセリングを依頼することになった。

### (2) カウンセリングにもとづく問題理解——「A子についての報告書」から

SCからカウンセリング時のA子の様子をきくと、初めは神妙にしていたが淡々と家庭内のことを語ってくれたという。そして「自分の気持ちがよく分かる検査をしてみない？」とSCが心理検査を勧めると、素直にとり組み「おもしろい」といって検査内容をどんどんこなしたという。つぎに示すのは、クラス担任からの情報と実際に(心理検査を含めた)カウンセリングを行うなかで直接A子からえた事柄を総合して作成された、SCによる「A子についての報告書」の内容

(一部)である。

### ①生活歴および病歴

- ・周産期：異常なし。
- ・小学校：本人は「大変良い子だった」とふり返り、母親も「成績のよい子で問題はなかった」という。
- ・中学校：2年から3年に学年が上がる時くらいに、男友だちの話題が原因で、友人関係に亀裂が入った。無断欠席が続いて自暴自棄になった。全日制の高校に進学したかったが、服飾関係の専門学校へ進学希望先を変更する。なお、3年時に精神科へ通院したことがある。
- ・中学卒業以降：専門学校を「自分には合わない」という理由で1年前期の途中で退学し、その後は「気ままに遊んで」暮らす。
- ・高校入学以降：アルバイト（スーパーのレジ）をしながら、本校へ通う。男友だちとのトラブルにまき込まれることが多い。喫煙や暴力など、抑制がきかないケースがある。

### ②家族構成および現在の状況

- ・父：40歳代。自営業。PTA活動や地域の活動には積極的に参加しているが、大家族を一人で背おう重荷からか、家族の問題に深くかかわろうとせず、家庭の外に逃避する傾向がみられる。
- ・母：40歳代。自営を手伝う。精神科への通院歴があり、穏やかな性格で依存傾向が強い。舅との折り合いが悪い。
- ・姉：20歳。短大生。神経質で、本人とは殴りあいの喧嘩をするほど性格が合わない。結婚問題で家族を悩ませている。
- ・本人：18歳。中学2年の2学期から不登校。専門学校中退。精神科への通院歴あり。曾祖父に可愛がられて育つが、曾祖父の死去後から、精神的な安定が崩れはじめたと考えられる。感情の起伏が激しく、異性への依存傾向が強い。中学時から喫煙を常習。
- ・弟：17歳。高校2年生。活発な性格で、家族のなかで最もA子と仲がよい。
- ・妹：14歳。中学2年生。A子は、自分と同じようになってしまうのではと心配している。
- ・祖父：72歳。無職。嫁を認めることができず、A子の両親と常にトラブルがある。
- ・祖母：71歳。無職。依存傾向が強く、存在感が薄い。
- \* 曾祖父：故人。本人が13歳の時に死去。地域社会の有力者で、家族に多大な影響力をもっていたが、死去により家族のまとまりとA子の拠り所がなくなったと考えられる。

### ③心理アセスメント

(a) ECL (Egogram Check List : エゴグラム・チェック・リスト)

- ・CP=3、NP=7.5、A=4.5、FC=7、AC=5.5
- ・感情がストレートに表出。
- ・思いやりが深く、情に厚い。

#### (b) Y-G 性格検査

- B'型：情緒不安定、外向型。
- 情緒不安定：感情的な所があり、また憂鬱になりやすい。劣等感が強く、問題意識に乏しい。
- 社会的不適応：自分の考えに固執する所がある。心的エネルギーはあるが、人に迎合しやすい。
- 活動性および衝動性：非常に衝動的であり、失敗をくり返す。
- 集団のなかでの位置：愛想よく人に接し、グループのなかで目立つ存在である。

#### (c) SCT (Sentence Completion Test：文章完成法)

- 家族像：安定的で仲よし家族のように見えるが、真の問題因子を本人がつかめていない。両親や姉弟にたいする感情に幼児性がみられ、自分の願望による歪曲処理に陥っているようである。
- 自己認知：自分の性格をかなり正確に把握している。感情が不安定になりやすく、感情の赴くままに行動し、躁状態と鬱状態をくり返す。そのため失うことになった友人やその他の人間関係への悔いに苛まれている。また自己愛や自尊心は強いが、確固とした自尊感情を体験したことがないので、落ちこむと自己抑制がきかず流されていく。愛されたい願望が強く、特に異性を求める傾向が強い。
- 知的側面：知的な能力はかなりもっていると思われる。しかし感情過多のため、論理的思考や機械的記憶が弱く、たびたび自分の思いこみによって表現するので誤解を生みやすい。きちんと学習面をフォローすれば、かなりユニークな能力の伸びが期待されるものの、現実認知ができず理性的に物事を処理できない。

#### ④ 処置法について

上記の項目内容から、躁鬱病の可能性があり、精神科などへの通院加療が必要と考えられる。また長期間のカウンセリングと良識ある同性との交流から確固とした価値観を育て、性の同一性獲得が望まれる。

### (3) その後の A 子について

表面上は安定した様子を見せてはいたが、校外での飲酒・喫煙・外泊をくり返し、約一ヶ月後に、その延長線上で友人間の暴力事件にかかわってしまった。この事件について、学校側としては“毅然たる態度”で対応することになり、A 子へ進路変更をうながす判断を下すことになった。最終的に A 子は退学の手続きをとるにいたったが、その際に保護者へは「学校にこだわるより、まずは精神科などへの通院を最優先にし、今本人にとって何が一番必要なのかを家族で再確認してほしい」旨をお願いした。

## 3. 心理検査の結果についての検討

### (1) 心理検査の結果への反証——A 子の日常生活をもとに

教師たちが A 子に抱いていた“(これまでの問題を起こすような生徒とは)何か違う”という違和感について、SC は前項で示したように、3 種 (ECL、Y-G 性格検査、SCT) の心理検査の



結果を規準にして（臨床）心理学の立場から説明を加えているのであるが、ここでは検査結果のデータおよびデータをもとにした解釈について検討を行っていききたい。

まず1点目は、検査結果の間でつぎの矛盾が指摘できることである。ECLの結果は、私見によればM型の典型例ととらえられ、とくに顕著な問題点は見つけにくいといえる。SCはNPとFCの値が比較的高いことから「感情がストレートに表出し、思いやり深い」としたと考えられる。しかしY-G性格検査の結果から「劣等感が強い」としているが、SCTにおいて「自己愛や自尊心は強い」ものの「自尊感情を体験したことがない」とするのは、明らかに2つの検査結果の間でくい違いを生じさせている。自尊感情（self-esteem）とは「自分自身を好ましく思ったり、有能だと信じたりする程度を反映した自己の評価的側面」と定義されるが<sup>6)</sup>、“強い”自尊心から他者と比較して劣っているという劣等感情がわくことは、私たちの「共通感覚（sensus communis）」をもとに考えても稀であることがほとんどであろう。当然、検査法が異なれば質問事項も異なるわけで、違った角度からの応答になることは予め想定される。しかし複数の心理検査のデータにもとづく1回のみのカウンセリングから「精神科などへの通院加療が必要」と判断することは、A子に決定的な精神疾患があることを宣告するのに等しいといえるだろう。A子とその家族つまり“当事者たち”へ極めて切実な検査結果を下しているという事態をふまえると、もう少し“様子を見る”べく幾つかの段階をへるなどの“教育的な”かかわりが求められる事例だと考えられる。

2点目は、A子の日常的な学校生活のなかで、検査結果とは矛盾する行動が認められる点である。Y-G性格検査では「問題意識に乏しい」とされ、SCTでは「真の問題因子をつかめていない」としている。しかし、クラス担任は

「……例えば、2年に進級した4月の面談の際に“親や姉のような人生は送りたくない、だから真面目にやるんだ”と自分の意気ごみを語ってくれたり、特定の教科ではあるが授業を前向きに受けたりするなど、A子なりに自分の課題を認識し、少しずつではあるが向上心をもって自分を変えようと努力する姿勢が多々見られた。最後に退学となってしまったのは、とても残念だった……」

という趣旨の指導記録を残している。確かにこの記述は担任の主観によるものではあるが、学校生活という日常のなかで表出されたA子の内面および外面の一端は、心理検査による問題理解の一面性を浮きぼりにしているといえる。つまり非日常的なカウンセリング、言い換えれば（臨床）心理学の概念や方法という単一の観点では十全には把握することのできない“A子が生きる固有の生活世界”があることを如実に物語っていると考えられる。事後的なふり返りになるが、A子にたいするかかわりの“日常性”をより重視した指導の工夫がなされたのであれば、（A子によって生きられる）意味の世界へ参入する“手がかり”を見だし、A子をめぐる（教育の）物語りをさらに紡ぎつづけることができたのかもしれない。

## （2）問題理解のコンテキスト

SCは、先に示した報告書をクラス担任そしてA子本人から情報をえて作成したわけだが、その内容が“正しく間違いがない”とする根拠は、検査結果の科学的・客観的なデータにある。A子の不可解な言動の反合理性を、SCが（臨床）心理学の概念でとらえた点に注目すると、医療

(行為)へと方向づけるコンテキストによって問題理解が図られたことが指摘できる。つまり、SCの手もちのカウンセリングにかんする諸概念によって、あたかもA子の生活経験の全てが語りつくされてしまうようにとらえられ、その結果、学校や家庭での日常生活のあり様が捨象されてしまう危険性があるといえる。実際には、A子は自身の生活史をもち固有の意味の世界に生きているのであるが、しかし本人にとって有意味な事柄をも、A子にかかわる人の一方的な“思いこみ”によって看過してしまっている可能性を否定することはできないだろう。このように、学校現場における問題理解についての課題の焦点の一つは、SCがカウンセリングを行うなかで判断の根拠とする諸概念を、問題をかかえる子どもの状況の“どの部分”に符号させるかという病理性の命名行為にあると考えられる。端的に言えば、指標化された基準とは異なる心身の状態とそれを記載する診断的な医療用語の間には、前者の自然現象を後者が科学的に再現し表象するという関係ではなく、その相互関係が専門用語によって媒介されて普及し理解されている点に自覚的でなければならないといえる。このように専門用語によって当該の問題(事象)が実体化される危険性があり、本来ならば「見立て」によって可視化され登場したはずである事象が、あたかも当初からそこにあっただけのようなとらえられ方を無意識のうちに強いてしまう実体化の行為には、十分な留意が必要だといえる。学校現場においては、したがって例えば丁寧な対応が求められる「不登校」や「いじめ」をはじめ、最近では「ADHD」や「自律神経失調症」といった精神医学領域の用語も広く流通しつつある今日、ある事象が教育的な課題としてカテゴリーが成立し社会問題化され注目を集めるようになると、そのカテゴリーが拡大解釈されることにより、その事象が内包する(であろう)固有の意味が捨象されてしまうといった解釈上の構造的な課題が指摘できる<sup>7)</sup>。

以上のことからA子のケースでは、周囲から“異常”と見なされる言動の意味は、“こころの専門家”であるSCのカウンセリングと心理検査の結果にもとづき一元的かつ排他的に囲いこまれることになった事例といえるだろう。この医療的なコンテキストによる(子どもの)問題理解は、事例でも示唆されるように、異常をかかえる子どもを治療の対象として学校内から排斥する方向に機能し(無謬性を内実とする)“学校神話”を強化するとともに、教師の意識と行動を制約し、委縮または自己規制へと誘因する方向へ作用すると考えられる。

#### 4. 学校現場における心理主義化の様相

##### (1) 問題理解の心理主義化

SCの配置と活用がより積極的に推進される今日の学校現場において、心身の病をかかえる子どもが“発見”された場合、学校全体と(クラス担任である)教師個人がその問題をどのようにとらえ、そしてSCのかかわりを含め実際にどのように対応するのかをみると、A子の事例は医療的なコンテキストによる問題理解の典型といえるだろう。もしそうだとすれば、危機管理意識の高まりを背景に(臨床)心理学や精神医学の知見や技法が学校現場へ広く受け入れられることにより、教師の関心が学校や社会のあり方全般から子ども個人の内面へと移行していることが指摘できる。より具体的に言えば、子どもの問題を学校システムや地域社会そして家庭との諸関係あるいは教師と子どもの関係性といった、多様な観点を解釈枠に収めたコンテキストから多元的な理解をえようとするのではなく、個々の性格や特性つまり子どもの心理面に主要因を限局したとらえ方をとする問題理解の「心理主義化」が進行しているといえるのではないだろうか<sup>8)</sup>。

## (2) 心理主義化する問題理解の課題

このような学校現場における心理主義化の傾向について、事例をもとに問題理解の課題をあげるとすれば、つぎの4点を指摘することができるだろう。

まず1点目は、教育の意味や関係性の矮小化である。事例のように医療的なコンテクストに限定された理解は、子ども本人にとって意味のある出来事までも短絡的に“こころ”の問題へと一元化し、「健康/病気」そして「正常/異常」といった二分法的に限局した理解をもたらすことになる。その結果、子どもとの関係性の基調は危機管理意識のもと、安全確保とリスク回避を第一義とする医療的な関係性に変転してしまうといえるだろう。学校現場における問題理解の科学化・客観化・実証化の専制的な追求は、子どもの問題が内包する（であろう）多様性・曖昧性・一回性という特質、つまり教師にとって“教育のリアリティ”を実感する好機を消失させることになり、教育の「意味」の空疎化を招く大きな要因となることを指摘できるだろう。

2点目は、問題要因の歪曲化である。事例では、A子の問題行動を説明する際に、SCはその主な要因を一元的にA子自身の内面的な問題に求めたが、その理解による説明では、問題行動を誘因するような必然性をもたらす生活環境を温存し永続させることになってしまふといえる。その結果、A子個人とA子にかかわる既存の学校や家庭といった生活環境の再編成についての議論が焦点として浮上しないのである。つまり、例えば学校システムや教師と子どもとの関係性のあり方に発生源のある問題について、子ども個人の“こころ”に原因があるとする理解を（その説明がより科学的で客観的であれば一層）説得的に強要し、子どもの内面的な問題に事態の本質的な課題を歪曲化する可能性があるといえるだろう。

3点目は、病理性の強化である。事例において、カウンセリングと心理検査をとおしてA子が自ら“こころ”の病を再び自覚する（させられる）ことは、A子の身体や自己イメージそして次第に身体感覚までもが変容していく可能性を指摘できるだろう。ここで「病気である」ことに「健康である」ことを対置させ「病気である」ことの意味を探ってみると、つぎのことを考察できるだろう。つまり一般的に「健康である」とは、栄養学あるいは予防医学領域の専門知識の枠ぐみに規定される価値基準によって構築された心身観といえる。例えば、自覚症状がないのにもかかわらず科学的・客観的な数値にもとづき「病気である」と診断されると、自己の心身が「病気である」との認識を強要されてしまうことになる。したがって学校現場においては、先に示したように“こころ”の病理性の有無やその病状を判断する権威的な性格をもつSCによって、病気が実体化されてしまうあり様に意識的であることが求められるといえる。さらに「治る（治す）ため」「生徒（患者）のため」といった保護監督的な行為は危機管理意識を一層高めることになり、学校内の教育活動において無自覚のうちに「保護監督者—患者」という特殊な関係性を生じさせるとともに、その病理性を強化する方向に作用するといえるだろう。事例の報告書にあるように、いかにA子の“こころ”を了解的に記述しているかのようにみえても、それは必然的に苦しんでいるA子の生活経験を固定化し、場合によっては助長させてしまうことさえあるといえるだろう。

最後に4点目であるが、障がい児（handicapped child）のふり分けや（生徒指導の対象となつて）教師を困らせる子どもの排斥につながる危険性である。事例では、教師やSCがA子にたいして問題ととらえる起点となつたのは学校生活における言動の異常性であったが、相互行為の秩序を乱しその状況に不適合な行動を異常とみなして精神病の一徴候ととらえることは、社会学者のゴッフマン（Erving Goffman）が指摘するように、（A子のケースは聖性を帯びた学校社

会における状況といえるが) 近代的な市民社会の一つの特徴である<sup>9)</sup>。彼は、行為の状況適合性と不適合性を分ける基準や暗黙の規範とは何かを問うなかで「正常な人々」の状況にかんする仕方やルールを詳細に解明したが、事例にそくして考えると、この行為の不適合性は“いま、ここで”の状況にたいし適切に行動できないことと同一の内容ととらえられるだろう。学校という一つの“社会”において、子どもに要求される状況適合性とは生徒指導の定める行動規範であり、その枠を超えて逸脱するような異常性について専門知識をもとに判断する役わりを担うのは今日、主として(臨床)心理学や精神医学領域の専門家としてのSCである。

そして彼はまた精神科医について、つぎのような興味深い考察を行っている。世界は予定調和(pre-arranged harmony)的に進行しあるいは進行すべきと信じる人たちは“いま、ここで”の状況の予定された調和的な進行を妨害する人を“こころ”の病に冒されているとみなし、その“こころ”を治療することによって混乱させられた“いま、ここで”の状況や場面の「神聖さ」とその状況や場面に参加している人々の人格の「神聖さ」を守ろうとすることを指摘する。そして、当の精神科医はこの逸脱行為者の“こころ”の矯正を試みることによって、その状況やそこに参加している「神聖さ」の保護に寄与していることを解析している。この論究は、必然的に聖性を帯びざるをえない学校現場においてSCが活動することにとまなう負の側面を明らかにし、心理主義化の進行に注意をうながす内容といえる。したがってSCによる科学的・客観的な問題理解と判断(行為)が、対象となる子ども個人へのサポートという名のもとに、弱い立場に置かれる障がいや問題をかかえる子どものふり分けや排斥へと結びつく可能性を完全に否定できないことに留意が求められる<sup>10)</sup>。

心理主義化の傾向にある問題理解の課題に共通して指摘できることは、上述のように、子どもの問題を短絡的に病をかかえる子ども個人の発見やその矯正あるいは処遇の対象として理解し、問題を子ども個人に当てはめていくこと、いわば“問題の個人化”の危険性である。しかし実際には、どのような問題も個別的な状況のなかで発生することから、その出来事の意味の解釈を前提にしており、眼前の“その”子どもにたいする関心や置かれた社会・人間関係の諸条件を考慮に入れる必要がある。つまり問題とは、個別具体的な生活場面のなかでその状況に応じて相関的に構成されており、単純化して被検者である子どもの内面に全てを還元できる性質のものではないのである。したがって事例において、A子の気分や言動の異常性の判断基準となる正常値については、個別的な差があるだけでなく周囲の諸状況によっても多様に変化すると判断する方がより現実にそくした理解であり、異常性とは状況との関数でとらえられることに意識的であることが求められていたといえるだろう。

## 5. 学校教師による対抗言説の創造

### (1) 通念化したコンテキストの変換へ

学校現場において教師がSCとの協働作業を実際に進めていく際に浮上する課題とは、医療的なコンテキストによって覆い隠された意味を発掘し、SCによる医療言説に対抗する教育言説を創造することによって、問題のより全体的な理解を図るとともに子どもとのコミュニケーション回路を拓いていくことだと考えられる。(実際には、問題の状況が悪化し教師の負担が増すのであれば、問題を全てSCに任せ教師のかかわりの圏外へ放出することによって終結させてしまいたいという気持ちに駆られるかもしれない。しかし、このような回避的な自己保全に通底するかかわり方は、前反省的で前合理的な価値観のなかでゆれ動く子どもの生活世界を、その多元的な

多様性において受け入れその理解に努めるといふ、教師にとって不可避の主体的な課題を自己の実践領域から外してしまうことになる。その結果、教師の無能化と教育の専門主義化を一層加速させることになるということに自覚が必要であろう。)つまり、問題発生を“教育の新しい意味出現の一形態”にとらえる解釈学的な臨床教育学の実践原理をもとに、自明化した通念的なコンテキストを変換させることによって、一元化した問題理解を多義性へと解放していく意味探索的な問題へのかかわり方が求められているといえる。

事例で示されるSCの問題理解では、これまで述べてきたように、当初から医療(行為)を志向したコンテキストに関連する事柄のみが選択的に問題理解の枠ぐみのなかにとり入れられていた可能性がある。医療的なコンテキストそして管理指導的なコンテキストでは見いだすことが困難な教育の“新たな”意味を発掘し、医療言説や管理指導言説に対抗する新たな言説を創造的に構築するためには、子どもの経験を多様な人間関係によって織りなされ展開していく一つの物語と見立てる(物語論:narratologyにもとづく)“新しい”物語りの創造が構想される<sup>11)</sup>。新たな言説創造へ向けて必要なことは、事例が示すように“制度化を受け自明化したコンテキストを問題のなかから客観的な所与として探しだすのではない”ということに意識化を図ることであり、端的にいえば子ども自身によって意味づけられ“病むという経験”に着目することが大切だと考えられる。言い換えれば、この“病むという経験”を中心に子どもが自ら物語っていくことをとおして見いだされる意味こそが、それまで基準にしてきた理解の枠ぐみつまり医療的なコンテキストによる理解を相対化させ、欠落していた未発掘のコンテキストを浮上させる契機になると考えられる。次項では、この未発掘のコンテキストを臨床コンテキストと呼称し、その生成へ向けた課題を検討していくことにする。

## (2) 臨床コンテキストの生成および物語との連関構造

自明化した理解の枠ぐみを相対化し多様な解釈へと拓いていくためには、未発掘のコンテキストつまり臨床コンテキストを生成させていく実践が求められる。前項では、臨床コンテキストの生成へ向けた方法論として“新たな”物語り創りの重要性を訴えたが、ここでは物語との関係について検討していくことにする<sup>12)</sup>。

物語りつまり「物・語り」の特性について、野家は「語り」の言語学上の由来とされる「象る」と「騙る」の二つの言葉の考察から論を起している。彼によれば、「物語」とは一般的には時間軸にそって出来事の展開と完結を記述したものを指すが、その要素となる出来事はただ単に機械的に列挙されたものではなく、文化的・社会的な背景をもつ無数の出来事のなかから幾つかの出来事が取捨選択され配列しなおされ、各々が意味をもつように関連づけられて成立しているとす。したがって「語る」とは、時間的な展望をもったコンテキストをもつものとして経験を「象る」ことといえるとしている。そして「物語」とは出来事や経験を結びつけ構成する解釈行為であり、過去を解釈し再構成することで現在の意味の世界を構成し過去を“物語る”現在の言語行為によって、過去が現在の行為に方向性を与えているとしている。また「語る」という言語行為は、言葉を用いて事実を忠実に写しとることでは決してなく、語り手は自らの生活史を背景とした個別的な枠ぐみから、事実をあるコンテキストによって任意に配置しているとする。そのため「語り」には常に幾らかの虚構性が含まれ、過剰な語りには「騙り」が含まれることを明らかにしている<sup>13)</sup>。

また「語り」の成立する基盤が「聞き手の自由な反応と応答の余地を予想し、聞き手との相互

的で平等な水平的関係とその反復ないし捉え返しの可能性」にあるとする坂部の物語論に指摘されているように、物語の成立には語られたものを受けとる他者の存在が前提となっている<sup>14)</sup>。つまり語り手と他者である聞き手の間には、物語を介して相互につながる特有の関係性が生成しているということができ、「物語り」はこのように、本質的に二人以上の人間の関係性において成立し聞き手を織りこみながら生成しそして展開していくものと考えられる。

“物語り創り”にあっては、以上のように点在する出来事や経験をつなぎ、さらに複数の人間の間をつなぐ二重の関係性が大切な要件になっていることがわかる。学校現場での子どもとの対話を物語りという観点でとらえなおすと、教師は（学習指導の場面や生徒指導の場面など）実にさまざまな場面でその場面に応じて語りを変化させつつ、子どもとの“教育的な”関係性を保っているといえるだろう。先に物語りには「騙る」という側面があることを示したが、子どもにはその子ども“らしさ”を演出する前合理的な思考と言動にみられるように、子どもの不可解な物語りには、教師の“固い”理解つまり自明性が支配する固定化した理解に変換をうながす重要な契機が伏在していると考えられる。事例においても、学校内で支配的な医療言説に対抗する形で、クラス担任を中心とする教師たちがA子の語りに耳を傾けて問題理解を深めていけば、医療次元とは異なる“教育”次元でのかかわりが保持されA子との“新たな”物語りがつづられていったのかもしれない<sup>15)</sup>。

### （3）教育の自明性を形成する「発達」物語からの転換

教育についての通念的な物語の典型は、発達という物語といえるだろう。より客観的で実証的な発達図式にもとづく発達物語は、学校現場においては日常的な教育実践をささえる教育全般の基調となっている教育思想である。思考様式としては直線的で連続的で図式的な近代科学にもとづく思考様式であって、教師と子どもの経験は、均質化され規範化されたいわば超越的な視点から観察・点検を受け、標準値からの逸脱は矯正や処罰の対象とみなされるといえる。教師が自身の実践をふり返りそしてつぎなる実践を構想する際に無意識のうちに基準としている参照枠つまり教育（実践）の自明性を形成しているのは、子どもの社会化を目標とする標準化された発達段階論の物語といえるだろう<sup>16)</sup>。

もしそうであるならば、臨床コンテクストの生成を可能にするには、旧来の子どもの意味の世界を規範的な発達物語にもとづく“評価”の次元から理解することを積極的に断念することからはじめる必要があるだろう。つまり、子どもとの生きられた時間と空間の（外部ではなく）内部に視点を移行させ、正と負の双方の力動を“両面的に”とらえていく観点から、固有名をもつ子どもとの呼応的な関係性つまり教育するもの（教師）と教育されるもの（子ども）の関係が互いに変換されるような“相互変容”の物語り創りをとおし、子どもの固有性や個別性の発見をうながすような意味発現の契機を創出する実践が求められるといえる<sup>17)</sup>。言い換えれば“物語り創り”の実践は、生徒指導の分類名や発達障がいなどの病理性へ収れんさせることでは到達できない多様なコンテクストを掘りおこし、例えば“(教師を困らせる) 手のかかる子ども”への対応といった管理指導的なコンテクストでのみ語られる子どもを、それ以外の“自らの言葉で語る”固有の人間としてとらえなおす、その多義的な解釈回路を拓くことを可能にすると考えられる。

### （4）臨床コンテクストの生成と物語りの虚構性

臨床コンテクストの生成へ向けてその端緒になるのは、事例においては医療（行為）を志向す

るコンテクストとの齟齬や軋轢の発生といえるが、子どもとの物語り創りにあっては、先に述べた騙りの側面つまり虚構性が物語りの生成源の一つになると考えられる。一般的には、騙りは意図的に相手をあざむく行為であり、虚構は真実に対置させてとらえられる。しかし野家が指摘するように、「虚構の言述」とは日常言語の二次的で派生的な用法に限定されるものではなく「意味生成の現場における言葉の原初的な輝きを想像力によって取り戻そうとする、すぐれて創造的な言語行為」なのである<sup>18)</sup>。物語りの虚構性にはつまり硬直化した既成の言語規範から逸脱することによって、日常的な言語使用に埋没し惰性化した言語行為を変換し“新しい”とらえ方をうながす機能があるといえる。学校現場にそくして考えると、子どもとの物語り創りの過程で出現する非合理的・反科学的な内容やそのコンテクストに着目することが大切といえるが、しかしそれは単なる子どもの世界のコスモロジーの探索といった甘美なロマン主義に根ざした解釈のことではないことに注意が必要であろう。つまり、あくまでも日常的な教育の現実に定位し、教師自身の手もちの子ども観・教育観が揺さぶられ“新しい”教育の風景が“ほのかに”見えてくるといふ、自明化した教育の世界に“差異”を発見する起点として、臨床コンテクストを生成させる実践を現時点において筆者は構想している。そして、このような子どもとの物語り創りの実践をとおし、“学校教育の教師である”という存在論的（ontological）な教職の専門性の意味を主体的に再発見する実践が、今日の教師にたいし切実に要請されていると考えられる。

## 6. おわりに

子どもの問題は現在、“ふれあう”・“よりそう”・“むきあう”といった子どもの“ところ”との共感性を重視する、いわば情緒的な教育関係論に還元し集約されて語られることが一般的にも多いといえるだろう。そして現在の学校現場においては、子どもの関係する事件化した問題に驚きを示すものの、日常的な子どもとのかかわりについて“新鮮な驚き”をもって子どもの様子や教師自身の実践を語ることが少なくなってきたという実感をもっている<sup>19)</sup>。

今日、学校現場の教師が直面する困難な（子どもの）問題の様相は多元化し複合化するなど、混迷の度を深めているのは事実である。しかし見方を変えると、それは教育と研究が進展するためのエネルギー源であり、教育と研究の再編を仕かけるチャンスであるともいえる。もし深刻で厄介な問題が、内実的には学校システムの制度的な体質や教師の意識と行動を転換させる“スイッチ”の役割を果たすととらえなおすならば、これまで述べてきたように、学校から子どもをめぐる問題が解決し解消すればそれで良い（終結）ということではなく、むしろ子どもにおいて現れている理解困難な“出来事”が内包する未知の「意味」を探りだすことに、教師の関心と活動が向けられることが大切だといえる。厄介な問題にたいし実際に身をもってとり組むことによって、教師は実践的な知見を養い“教師に求められる”技量を身につけていく。そして、教師のこのような実践の積み重ねによる成長が学校システムを内側から変革させ、学校を子どもの教育についての“新しい”意味を発見し発信する拠点として再興させることができるかといえるのかもしれない。また筆者の構想する“新たな”教師像としては、SCの真似事をする教師を目指すのではなく、学校教育の危機的な事態において、子どもに直接かかわる者（教師）であることの意義と役割を存在論的に“再発見”できるつまり“専門性（professionalism）”を有し（教師であるという）アイデンティティを確立する教師教育を企図している。この養成の要件には、子どもや保護者とのトラブル回避を第一義とする危機管理的な実践論ではなく、“失敗をくり返しながらの成長を許容する”実践のとらえ方とその実践の積み重ねによる長期的な展望をもった養成観・成長

観が求められると考えられる<sup>20)</sup>。

以上のように、小論で課題提起した（子どもの問題の）事例解釈を方法とする教師教育のあり方とは、教育にかかわる理論や技術を教えるだけではなく、経験を教材としてテキスト化しその解釈をとおして教育の「意味」を究明していく現職教育である。そしてこの教師教育においては、自己の経験を教育の意味の所在と連関を開示する素材として言語化し“物語る”ことが、教師に“覚醒”をもたらす決定的で主要なとり組みになるといえる。さらにいえば、“物語り創り”における研究者の役割とは、教師が自ら教育の(意味の)世界を超えて“新たな”教育の世界へ入るための“聴き手”として同伴者になることであろう。約言すれば、教師と研究者が協働して教育を物語りそして「意味」を探索し（再）発見する協働作業をとおし、教師が手もちの教育観の“主観的な偏り”に気づき一度否定するプロセスをへて“新たな”教育の（意味の）世界に入ることが期待されるのである。このように、学校現場で発生する子どもの問題についての地道な“物語り創り”（テキスト化とその解釈による語りなおし）の実践は、教師自身の意識と行動をたえず問いかえし、既存の子ども観・教育観の再構成と更新への道筋を拓くその礎になるといえるだろう。

#### 〔注〕

- 1) SC の他に「心の教室相談員」も 1998 年から導入されているが、これら「心の専門家」の配置は「いじめや不登校の問題から一般の教師を免罪し、カウンセラーをスケープ・ゴートにする危険性」と「資格を異にする一般の教師や養護教諭との連携・協力を阻害し、日本の学校の長所となってきたケアリング・システムに亀裂をもちこむ危険性」という代表的な批判の典型が、初期の時点で藤田よってなされている。

藤田英典『教育改革——共生時代の学校づくり』岩波書店 1997 年 pp.170-189.

なお小論の先行研究としては、主につぎの論文があるが、学校現場における問題への実際的なかわりをテキストにした事例解釈をもとに教師教育の課題さらにその課題の克服へ向けて具体的な方法と展望に論じた研究は、管見のかぎりないと思われる。

伊藤茂樹「学校教育における心理主義批判の意義と限界」『社会臨床雑誌』日本社会臨床学会 第 18 巻 第 1 号 2010 年 pp.33-40.

木村祐子「医療化現象としての「発達障害」——教育現場における解釈過程を中心に」『教育社会学研究』日本社会教育学会 第 79 集 2006 年 pp.5-24.

- 2) 学校システムにおける SC の役割と実際的な教師との連携活動について、当初に期待された「協働」作業のあり方は、つぎの文献を参照。

村山正治、他編『心理臨床の実際 学校の心理臨床』金子書房 1999 年.

また日本で SC の配置がスタートする 1990 年代の当初における、SC 事業の先進国であるアメリカの動向については、つぎの文献を参照。

(a) John J.Schmidt.; *Counseling in Schools : Essential Services and Comprehensive Programs*. Allyn and Bacon, 1993. pp.22-27.

(b) Moles,o.c. ; *Guidance programs in American high schools : A descriptive portrait. School Counselor* 38, 1991. pp.163-177.



これらの文献によれば、SCの専門性の不明確さをめぐって「教育現場での役割と位置づけが曖昧であるために、疎外され孤立しやすいこと、資格認定と関連して、訓練された専門家として認知することに対し、カウンセリング専門職自体の中に抵抗があること」などの議論があり、日本においても学校現場にSCの活動を実際に根づかせて有効に機能させるには困難な点が多いと考えられる。

3) 今日のカウンセリングの大衆化現象については、つぎの文献を参照。

林延哉「戦後日本におけるロジャーズ理論——学校教育を中心に」日本社会臨床学会編『カウンセリング・幻想と現実』（上巻）現代書館 2000年 pp.68-123.

林は、日常の多様な人間関係のなかにうずまく苦悩の全てを個人に還元し、その結果、柔らかな「こころの管理」の補完的な役割を担ってしまうことを指摘しているが、カウンセリングの専横的な普及を危惧する批判が、当初からなされているのがわかる。

4) 家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化、地域社会のつながりの希薄化、情報通信技術の進展といった現今の社会・経済の変化にともない、学校のかかえる課題はより複雑化・困難化し、心理（学）領域の他に福祉や法律など「教育」以外の高い専門性が求められてきている。文部科学省としては新たな学校像として「チームとしての学校」づくりを掲げ、スクール・ソーシャル・ワーカー（School Social Worker）やスクール・ロイヤー（School Lawyer）など新しい専門職の参入がはじまっている今日、教師が子どもへの教育の日常性を担っているという（当たり前ともいえるこの貴重な）事実を、教師の専門性を他の専門職との対比において考究していく起点にすえることが、学校教師のアイデンティティ確立へ向けての重要な基盤形成につながると、現時点で考えている。なお教師の専門性について近年の研究をレビューしたものに、つぎの論考がある。

辻野けんま・榊原禎宏「「教員の専門性」論の特徴と課題——2000年以降の文献を中心に」『日本教育経営学会紀要』日本教育経営学会第58号 2016年 pp.164-174

5) 解釈学的な臨床教育学の学理論をもとにした問題理解の有効性と実践的な課題について筆者は、つぎの論文で検討してきた。

鈴木卓治「方法としての臨床教育学に関する覚書（4）——学校現場における教育問題の「意味」発掘へ向けた事例研究に基づく方法論的検討」『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16号 2021年 pp.75-88.

同上「方法としての臨床教育学に関する覚書（2）——教師に求められる“新たな”教育学的思考の基盤形成へ向けて」『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 pp.11-16.

同上「方法としての臨床教育学に関する覚書（1）——なぜ“語り（Narrative）”に注目するのか：学校現場における経験から」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター 第12号 2017年 pp.9-14.

6) Zeigler-Hill, V., Importance of self-esteem, V. Zeigler-Hill., ed, *Self-esteem*, Psychology Press, 2013, pp.1-20. (\* 筆者訳)

学校現場での生徒指導や教育相談の場面における（子どもの）問題の論じ方について、その“語り”において多用される「自尊感情」という心理学用語は、今日の養成目標である「生きる力」言説と親和性が高いため容易に結びつきやすく、同一のコンテクストで用いられる場合、より強力な価値判断の磁場となって教師の意識と行動に影響を与えるといえるだろう。そもそもこの用語自体に批判の余地はなく教育実践の動機づけになる反面、問題をめぐる語りのコンテクストを排他的に支配する言語的な作用をもつ点に留意が必要であろう。なお自尊感情の定義についての議論は、つぎの文献を参照。

遠藤由美「自尊感情を関係性からとらえ直す」『実験社会心理学』第39号 1999年 pp.150-167.

7) ある社会問題のカテゴリーに、より多くの現象をとり込むようになることを「ドメイン (domain) 拡張」と呼ぶ。このドメイン拡張がもたらす解釈上の課題は、それぞれの個別的な諸事象から生ずる問題現象が“脱コンテクスト化”されてしまう点にある。実際のドメイン拡張は「家庭内暴力」や「不登校」など、(下記の文献の発刊当時からさかのぼって) 10~20年の間に社会問題化した青少年の逸脱行動について共通して起こっているとすゝ鮎川の指摘は、A子の事例においても同じ考察の対象となりえるだろう。

鮎川潤『少年非行の社会学』世界思想 1994年。

8) 「心理主義」というタームについて筆者は、科学哲学者ポパー (Karl Raimund Popper) の用語である「心理学主義」を参考にしている。

Popper, K.; *The Open Society and its Enemies* (2nd edition), Routledge, 1966. (内田詔夫、他訳『開かれた社会とその敵・第2部』未来社 1980年 p.88.)

心理学主義 (Psychologism) とは、彼によれば「社会生活の全ての法則は究極的に「人間性」という心理学的法則に還元可能でなければならない」と考える社会科学上の一つの立場である。これはまた社会学領域における「心理 (学的) 還元主義 (Psychological Reductionism)」とほぼ同じ立場でもある。なお、日本においては1990年代以降、子どもの問題を含め社会問題を“こころ”のあり様をベースにして理解を図ろうとする傾向が隆盛化するようになった。この点について警鐘を鳴らす研究者も増加するとともに「心理主義」というタームの定義化がなされてきたが、当初の定義については、つぎの内容が代表的なものといえる。

「心理学や精神医学の知識や技法が多くの人々に受け入れられることによって……社会的現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向、及び「共感」や相手の「きもち」あるいは「自己実現」を重視する傾向」(森真一『自己コントロールの檻——感情マネジメント社会の現実』講談社 2000年 p.9.)

「社会の脱制度化や再帰化が進み、人々を支配していた伝統や価値や規範に代わって、心理学的言説や技術が人々を支配していく社会」(櫻村愛子『「心理主義化する社会」の臨床社会学』世織書房 2003年 p.i.)

9) Goffman, E., *Behavior in Public Places*, Free Press, 1963. p.235. (丸木恵祐、他訳『集まりの構造』誠信書房 1980年 p.252.)

10) ただし、精神医学を含む広義の心理学領域は一つの傾向に集約し単純化できる訳ではなく、自らの言説や実践に伴う権威性に自覚的な論者もいる。とくに外国の研究者や実践家たちのなかには、斯学の知識や言説がもつ社会的な統制効果や権力性を意識し、自らの職業上の営みを倫理的に問いなおす作業をいち早くスタートさせている。欧米の論者については、つぎの文献を参照。

(a) Burman, E. et al., *Psychology Discourse Practice*, Taylor & Francis, 1996.

(b) Foote, C., & A.W. Frank, 'Foucault and Therapy : The Disciplining of Grief' in Chambon, A.S., et al. ed., *Reading Foucault for Social Work*, Columbia University Press, 1999.

(c) Vits, p.C., *Psychology as Religion* (2nd edition), The Paternoster Press, 1994.

11) 物語論にもとづく研究手法については、つぎの文献を参照。

皇紀夫「物語」としての教育——人間形成への物語論的アプローチ」同著者『臨床教育学三十年——その歩みといま』ミネルヴァ書房 2018年 pp.170-178. (初出 香川大学教育学研究室編『教育という「物語り」』世織書房 1999年 pp.28-35.)

やまだようこ「人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学」同著者『ナラティブ研究——語りの共同生成』新曜社 2021年 pp.55-94. (初出 『人生を物語る——生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房 2000年 pp.1-38.)

12) 本項以降における表記について、つぎのように区別する。「物語」は「始めと終わりをもった完結した構造体」の意で、「物語り」は「物語るという行為の遂行的機能を際立たせる」場合にそれぞれ用いることにする。

13) 野家敬一『物語の哲学』岩波書店 1996年 pp.17-90.

14) 坂部恵『かたり』弘文堂 1990年 p.41.

15) 「聞く(聴く)」ことによって語り手を支えることにつながる場合があり、また自己が根底から変容してしまう場合もあることを現象学の立場から論じる鷺田の論考には、(医療的なコンテクストに回収されない)未発掘の意味を探究する際に示唆的な内容が含まれている。

鷺田清一『「聴く」ことの手——臨床哲学試論』TBSブリタニカ 1999年.

16) 矢野智司「教育の語り方をめぐる省察」香川大学教育学研究室編『教育という「物語り」』世織書房 1999年 pp.36-42.

17) 同上「生成と発達の間としての学校」『現代の教育 2 学校像の模索』岩波書店 1998年 pp.100-121.

小論における課題意識との関連で、この「生成」概念は従来の「発達」を志向する教育言説を相対化し、その有用性を追求する物語りから排除または隠蔽されてきた(子どもの出来事の)意味を再発見する言語装置になりえると考えるが、この点については稿を改めて論じたい。なお生成の定義と思想的な射程については、つぎの文献を参照。

同上「生成」『教育思想辞典 [増補改訂版]』2017年 pp.500-501.

18) 野家 前掲書 pp.179-215. また関連して、坂部の「かたり(騙り)」論も参照。

坂部 前掲書 pp.27-54.

19) これまで筆者は、京都府教育委員会および同府長岡京市立教育支援センター(教育相談研究部門)が主催する事例研究会において、スーパーバイザーの立場から指導助言を行ってきた。また関連して2014年度からは、大阪市教育委員会から委嘱を受け、大阪市立桜宮高等学校(体育科およびスポーツ健康科学科)の学校改革にともなうコア学科カリキュラム作成委員会(ヒューマンマインド部会)の担当アドバイザーとして、主に道徳教育領域の授業の構想および実践にかかわってきた。

20) 「大学における養成教育」について小学校および中学校の現職教師に調査を行った山崎は、その結果から「日々の実践につまずき・悩むことが多い若い教師といえども必ずしも実践にすぐに役立つ教育知識や指導技術を養成教育段階に求めているわけではないこと」と「子ども理解を中心に、そのための基盤を形成する幅広い一般教養や人生経験の重要性を認識している」ことを指摘する。(山崎準二「教員養成カリキュラムの課題」『日本教師教育学会年報』第15号 2006年 p.40.) 学校教育をめぐってさまざまな問題が発生し深刻化する度に教師の「実践的指導力」育成が課題視される昨今、この指摘をふまれば、取りわけ養成段階においては個々の具体的な指導方法・技術の熟達よりはむしろ、教師として長期にわたる成長を見通して、それらの方法・技術を“支える”力量の養成に焦点を当てるのが大切だと考える。小論において課題提起したように、子どもとの具体的なかかわりをテキストとして解釈する「事例研究」を基盤とし、例えば実習生として“不確実で不安定な”自己の実践を(その意義や教師としての役割の究明を含め)多角的な視点から分析・省察し、つぎの見通しや手立てを構想していく資質・能力の養成に(現職教育においてはその具現化や実行力の育成に)注力していくべきであろう。

# 心身症と不登校を呈した男児への生徒指導の一例 —— 心因性視力障害発症から治癒までの経過に着目して ——

阪本 美江（大阪芸術大学短期大学部）

## I. 問題・目的

児童・生徒の心身症の一種に、「心因性視力障害」という、いわゆる“眼心身症”がある。同視力障害は昔、「ヒステリー弱視」「ヒステリー盲」と呼ばれ、20代～30代の女性に多く見られるヒステリーの一症状と考えられてきた。しかし現在では、小学生・中学生に多く見られる視力障害の一種となってきている。心因性視力障害は、「心理的ストレスが身体に加わった場合に、精神的葛藤あるいは欲求不満の象徴的表現として、眼の一部に症状を出すものである」と、小口<sup>1)</sup>は定義している。心因性視力障害の原因はおもに家庭や学校にあるといわれ、家庭では「保護者の不仲・離婚」「兄弟姉妹に対する保護者の差別的対応」「保護者からの過干渉・ネグレクト・虐待」などであり、学校では「友達や担任教師への不信・不満・不安」「いじめ」「入学・進学・転校・クラス替え・担任の変更などによる環境の変化」「受験勉強や部活動への不安・不満」などを理由に発症する、と種々の研究でも指摘されている<sup>2)</sup>。頭痛や腹痛、食欲不振、不眠、全身倦怠といった不定愁訴を訴える心身症は一般によく知られているが、心理的ストレスで視力が低下するという心因性視力障害については、屈折の変化（近視・遠視・乱視などによる視力低下）と混同され、広く周知されているとはいえない。

心因性視力障害は一般に予後が良く、「心因」が取り除かれると視力が容易に向上するといわれるが<sup>1)</sup>、症状が長引くと精神科の領域に入るような精神疾患を患い薬物療法が必要になるケースもあることから、早期発見・早期治療が不可欠であるといわれる<sup>3)</sup>。また、このような心因性視力障害を発症する児童・生徒が、近年増加傾向にあることも指摘されている<sup>4)注1)</sup>。

心因性視力障害に関する研究には一定の蓄積があり、その大半は保健・医療系の論文が中心となっているが、とくに本研究で検討するような心因性視力障害発症から治癒までの経過に着目した研究は、次のとおりである。たとえば日高<sup>5)</sup>は、描画テストを利用した治療過程を紹介している。同論文で日高は、女兒が母親の持病のため家庭で十分に依存できなかったことにより心因性視力障害を発症したことや、学校現場で描画テストを応用することにより、カウンセラー、教師、保護者の連携が促され、患児への援助が円滑になったことを述べている。また工藤<sup>6)</sup>も、心因性視力障害を発症した小学校1年生の6歳女兒に着目し、その特徴を明らかにしている。同論文で工藤は、女兒の心因性視力障害が治癒するまでの経過を3期に分けてその特徴を示しているが、女兒は繰り返し実施された面接を経て「見る」力をつけて「世界や彼女自身に対する見え方が変わった」ことや、女兒が「伊達眼鏡依存型」の心因性視力障害であったことを指摘している。しかし、以上は心因性視力障害発症から治癒に至った経過を分析してはいるものの、心因性視力障害における視力そのものの変化については明らかにしていない。一方、保健・医療系の研究においては、心因性視力障害の視力について言及する論文も複数見られるが、本研究で検討するような視力そのものの変化と対象の環境（置かれた状況）を照らし合わせつつ両者の関係を詳細に考察する研究は、管見の限り見つからない。

そこで本研究では、論者が所属する Y 眼科で経験した心因性視力障害の男児（初診時小学校

5年生。11歳)に着目し、視力と環境<sup>注2)</sup>の変化との関係を明らかにすることを旨とする<sup>注3)</sup>。男児に着目するのは、次のような理由からである。まず男児のケースは、環境が変化することで(「いじめ」問題が解決することで)心理的ストレスが解消し、視力の向上が認められた典型的事例であったということである。またその背後には、医療従事者である論者が(医師の許可の下)、母親を介して学校に働きかけをおこなったという経緯もあったからである。一般に心身症の治療は、心理療法や薬物療法など患者本人へのアプローチが第1選択とされる中、本事例は患者の環境への働きかけも治療のために有効であることを示す一事例であったと見られるからである。また男児のさらなる特徴として、発達障害の可能性も認められた。すなわち、男児の事例検証を通じて、心因性視力障害と視力の関係だけではなく、発達障害との関係までも考察することで、学校メンタルヘルスのみならず特別支援教育にも貢献できるのではないかと考えた。

## II. 方法

### 1. 研究対象および調査期間

X年2月、N県Y眼科を初めて受診した心因性視力障害の小学5年生11歳男児を研究対象とした。男児は当時、N県の公立小学校に通っていた。家族構成は母親、2歳年下の弟の3人である(母子家庭)。調査期間は、初診時から男児がN県にある公立の定時制高校1年生となった16歳までである(X+4年11月まで)。

### 2. 研究方法および研究内容

上記期間、Y眼科において定期的な視力検査(視野検査なども含む)と、男児および母親への聴き取りをおこなった。さらに、男児が中学2年のX+2年7月、カウンセリングを目的として紹介したN県にある大学附属のカウンセリングセンターで、心理測定テストがおこなわれた。本研究では、それら検査および聴き取りの結果を基に男児の特徴を分析した。

### 3. 倫理的配慮

男児の保護者である母親に、文書と口頭にて研究に対する理解を求めた。心因性視力障害の治療の発展のために、男児のすべての調査結果(Y眼科およびカウンセリングセンターでの検査結果も含めて)を研究の資料として使用させてもらう可能性があり(研究論文の発表も含めて)、匿名の保証を説明したところ同意のサインを得た。また本研究は、Y眼科院長兼理事長より研究論文として発表することの許可を得たことで、倫理委員会への承認は不要とされた。

## III. 結果

### 1. 男児の心因性視力障害の経過

そもそも心因性視力障害の特徴は、田原<sup>2)</sup>によると、①時と場所によって視力が変動する、②視野・色覚・暗順応・チック・聴力などの異常を伴うことがある、③小学校高学年の女子に多い、④4割程度が原因不明であり、対応の基本は「ストレスの原因を見つけ出し、焦らずに徐々にストレスを取り除いていくこと」であるとされているが、男児の特徴はどのようなものであったのか。男児をカウンセリングセンターに紹介するまで(中学2年のX+2年7月まで)の視力の変化と、それぞれの時期における男児の置かれた状況の変化(「いじめ」問題の変化)を照らし合わせて時系列にまとめたのが以下である。

(1) X年2月：裸眼視力右眼=0.4、左眼=0.5。両眼矯正不能（小学5年。初診）：そもそも男児がY眼科を受診したのは、これまで別の眼科に通ってはいたが視力の向上が見られず、しかも原因がはっきりしないというのが理由であった。元々男児は、左右それぞれ1.0以上の良好な視力であったという（正常視力の基準は1.0以上とされている）。男児は、視力に影響を与えるような屈折異常、すなわち近視・遠視・乱視もほとんど無く（視力に影響するほどではない軽度の遠視がある程度）、その他器質的疾患も無い状況であった。一般に心因性視力障害の視力測定時の特徴は、矯正レンズを装用しても容易に視力の向上が見られないケースが多いが、男児も同様に、いくら矯正レンズを付加しても「全く見えない」をくり返すのみであった。また、視力検査では通常「ランドルト環」という環状のマークを使用し、上下左右の内どの箇所が欠けているのかを答えさせて判定をおこなうが、心因性視力障害の児童・生徒は切れ目と逆の方向を答えるケースが多い（たとえばランドルト環で上向きの切れ目を見せると「下」といい、左向きの切れ目を見せると「右」と答えるなど）。同男児も同様に、「ランドルト環」が示す方向とすべて逆の方向を答えるなど心因性視力障害特有の特徴を示していたため、同視力障害であると確定された。同視力障害の背後にある原因を調べるため、男児や母親に学校や家庭など、男児に関わる状況について質問すると、男児は「学校ではげしいじめにあっている」「学校に行きたくない」と述べ、実際不登校気味であるとのことであった。母親によると、男児が小学校3年生の頃（約2年前）から「いじめ」が始まったとのことで、担任に「いじめ」対策を繰り返し依頼し、担任もその都度何らかの対処をしてくれたそうだが、収まることなく、現在も「いじめ」が続いているとのことであった。

(2) X年7月：裸眼視力右眼=0.6、左眼=0.5。両眼矯正不能（小学6年）：6年生に進級するが、視力の向上がほとんど見られず、「手元も見えにくくなってきた」と訴えていた。そこで近見視力を測定すると左右とも裸眼で0.3であり、「よく眼が疲れ、ぼーっと見える」とのことであった。その後、同月の後半に2回受診するが、視力は0.6~0.9と停滞気味であり、近見視力も左右とも裸眼で0.1とさらに低下していたため、ごく軽度の遠視眼鏡を作成した。男児によると、「いじめ」は変わらず続き、学校に行けない日が多いとのことであった。

(3) X+1年3月：裸眼視力左右とも0.9、矯正視力左右とも1.2（小学6年~中学1年）：前回に比べて視力の向上が見られた。その後中学校に進学した同年7月受診の際にも視力は良好で（矯正視力右眼=1.2、左眼=1.0）、落ち着いたかのように見えた。実際男児自身も「最近、いじめがましになっている」と応えていた。

(4) X+2年7月：裸眼視力左右とも0.5、矯正視力左右とも0.7（中学2年）：中学2年になり、再び視力の低下が見られた。男児の「いじめ」に対し母親は上述のように、学校側に何度も対策をお願いしてきたとのことであるが、全く解消される様子がなく、むしろ担任の見えないところでの「陰のいじめ」がエスカレートしてきたという。男児の学校は地元の公立であり、小学校から中学校へはほぼ持ち上がりであるためメンバーがほとんど変わることはないという。しかも、しだいに主犯格のメンバーだけではなく他の生徒達からも無視、暴言を吐かれる、物を隠される、暴力を振るわれるなどが生じるようになり、休み時間は1人であることが多いとのことであった。母親は、「学校のいじめ対策にはかなり不満がある」と述べ、男児も「先生は本当に助けてくれ

ない」と語っていた。

また男児は、学校においてのみ耳が聴こえにくくなる時があるとのことで（とくに人の声が聴きとりにくい）、しかも最近では、登校しようとする腹痛や下痢が生じるとのことであった。さらに「色もおかしく見える」ようになってきたとのことで、学校で任意の色覚検査を受けたところ異常が見つかったとのことであった。そのような状況を踏まえて、Y眼科においても色覚検査や視野検査を実施したところ、色覚においては先天的な異常とは異なる心因性特有の異常が見られ、視野においても大幅な欠損が見られるなど（図の黒色ないし灰色の部分が視野の異常が認められる部分）、田原も述べるような複数の眼心身症を発症していた（Figure 1）。さらに男児は、難聴や腹痛、下痢などといった他の心身症も生じているところからも、まさに深刻な状況であった。

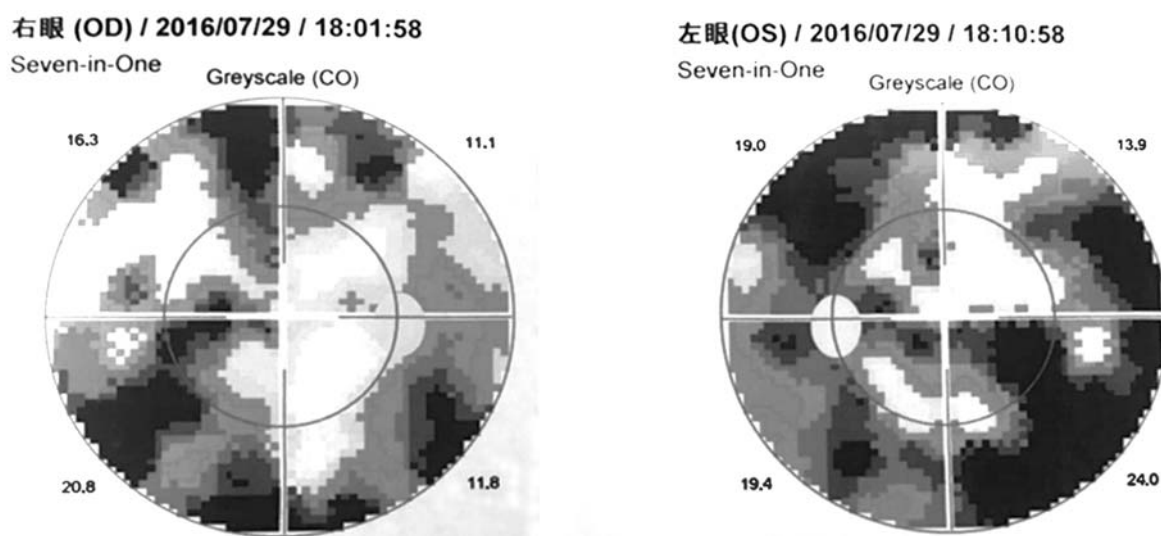


Figure 1. 心因性視力障害発症時の視野

## 2. 大学附属カウンセリングセンターでの検査と発達障害の可能性

心因性視力障害は上述のように、児童・生徒を取り巻く諸環境（学校・家庭など）と密接な関係がある、と先行諸研究においても指摘されているため、発症の原因を明らかにするには男児を取り巻く諸環境の詳細な調査が必要である。しかし男児のケースでは、家庭環境に問題があるとは考えがたく、やはり原因は学校にある（「いじめ」問題にある）と考えられた。というのも、母親にたずねると母子関係は良好で、2歳年下の弟とも仲が良いとのことで、それは男児自身も同様に述べていたからである（男児は、母親や弟とは仲が良く何でも相談できる関係である、と述べていた）。男児の心因性視力障害の原因究明にはさらなる調査が必要ではあるが、男児の場合「いじめ」が怖くて学校に行けないこと、さらに登校時や登校後に種々の心身的不調が生じているところからも、やはり主たる原因は「いじめ」にあると考え、以下のとおり種々の対策をおこなうことにした。

### 1) 大学附属カウンセリングセンターでの検査

まず男児に、スクールカウンセラーのカウンセリングを受けることを提案した。男児によると、これまで数回カウンセリングを受けたことがあるとのことだった。しかし男児の学校では、カウ

ンセラーが来校する日数が少なく、カウンセリングの予約待ちの生徒も多いため、2,3ヶ月に1度のペースでしか予約が取れないとのことであった。(男児は)、「スクールカウンセラーのカウンセリングを受けると気持ちが落ち着く」とのことであった。

以上のような状況を踏まえて、X+2年7月(中学2年)、Y眼科が提携している近隣の大学附属カウンセリングセンターに男児を紹介した。同センターは医療機関ではないが、臨床心理士による心理測定テストやカウンセリングが受けられる施設である。紹介後男児は、同センターにおいて種々の心理測定テストを受けることになったが(同年8月)、内「描画テスト(人物画テスト・バウムテスト)」では次のような特徴が見られた<sup>注4)</sup>。そもそも「描画テスト(人物画テスト・バウムテスト)」とは、描かれた「人物」「樹木」を基に、感受性、成熟性、統合度やパーソナリティーと環境との相互作用に関する情報を得ることができるものであるが、まず「人物画テスト」では、「人とコミュニケーションをとりたい欲求はあり、周りとうまくやろうと努力するものの、なかなか難しいと感じていることが見受けられる」「人目を気にしつつも、どう人に合わせたらいいか戸惑うところがあるのかもしれない」との所見を得た(Figure 2)。次に「バウムテスト」では、男児の描いた樹木は画面の左下に小さいもので、幹も細く、細かく大量に生えている根もむき出しになっており、樹冠も葉で覆い尽くされているという特徴的なものであり、「男児はエネルギーが低下しており、自信が持てなくなっているが、何とか頑張ろうとしている」「他人の要求に応えるために努力している、自分の納得いくようにもしたいという葛藤があると推測される」との所見を得た(Figure 3)。臨床心理士によると、男児の検査結果には、心理的ストレスの大きさが表れているとのことであった。

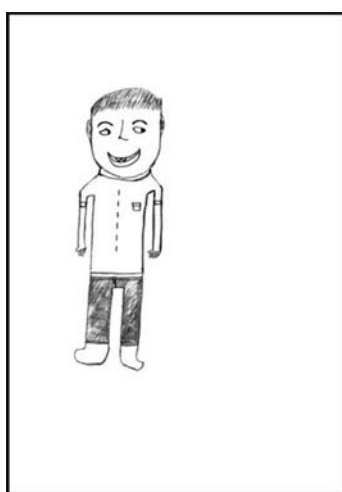


Figure 2. 男児の人物画テストの結果

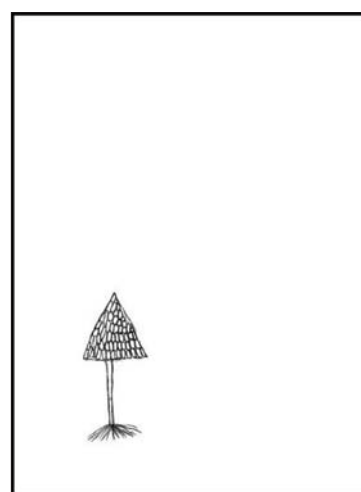
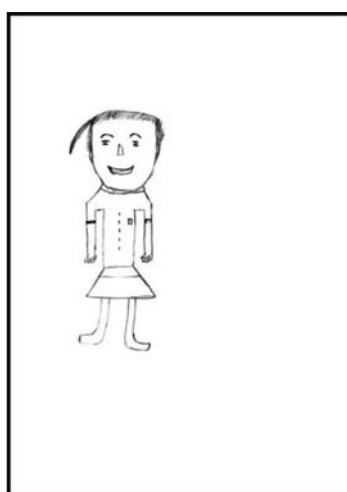


Figure 3. 男児のバウムテストの結果

## 2) 発達障害の可能性

また男児には発達障害の可能性もあることも、臨床心理士より指摘された。上述の大学附属カウンセリングセンターではWISC-IV知能検査も実践されたが、その結果、知的水準は68(信頼区間64-75)と同年齢集団の中では低い位置にあり、「指標得点間の差を見ると、言語理解と知覚統合、言語理解と処理速度、知覚統合と作動記憶の間に差が見られ」、「下位尺度の結果にもばらつきがあり、認知的な能力にアンバランスさが見られる」との所見を得た(Table 1)。



	評価点合計	合成得点	パーセンタイル	信頼区間 (90%)
全検査 (FSIQ)	56	68	2	64-75
言語理解 (VCI)	22	84	14	79-93
知覚推理 (PRI)	12	65	1	62-76
ワーキングメモリー (WMI)	13	79	8	74-88
処理速度 (PSI)	9	70	2	66-82

Table 1. 男児の WISC-IV 知能検査の結果

臨床心理士によると、男児には精神遅滞（知的障害）を中心とした何らかの発達障害が存在する可能性がある、というのである。同センターは医師が在中している医療機関ではないので、正式に病名を下すことができないが、その可能性は高いという。さらに、（男児は）「知っている言葉を用いて積極的にコミュニケーションをとることはできるが、言葉の理解や説明はなんとなく知ってはいるものの、詳しく話すときに他者とズレを感じる場面がある」「人の意図を読み取る時に困ることがある」「同時に何か指示を出されたり、一度にたくさん話されたりするとわからなくなる」「学習の場面においても、画一的な学習では相当やりづらさを感じていることが心配される。その中でストレスをためてしまうと自信を無くし、意欲が低下していくことが心配される」などといった種々の特徴があることも指摘された（X+2年8月の検査結果より）。

以上のように発達に障害がある可能性や、心因性視力障害のみならず複数の心身症も合併している状況を踏まえて、母親に一度心療内科などの医療機関を受診するよう伝えた。というのも、心因性視力障害は、眼科単独のフォローよりも精神的治療を受けた者の方が回復が早い、とのデータも見られるからである<sup>7)</sup>。しかし母親は、「病院を受診すると息子が“障害者”と診断されてしまう」「治る見込みが無いのであれば、息子のためにも受診は避けたい」との理由で拒否した。

### 3. 心因性視力障害の治癒

以上のように男児は、心因性視力障害のみならず複数の心身症を合併し心身共に深刻な状況であったが、その後視力の向上とその他心身症の治癒が認められるようになる。その経過が以下のとおりである。

(5) X+2年12月：裸眼視力左右とも0.2。両眼矯正不能（中学2年）：再度男児は受診するが、左右とも視力がさらに低下し、眼鏡をかけても視力が出づらい状況になっていた。男児は一度、上述の大学附属カウンセリングセンターに検査結果を聞きに行ったとのことであるが、同センターにはそれ以降全く訪れていないとのことであった。継続してカウンセリングを受けるよう勧めたが、同カウンセリングセンターが教育研究機関も兼ねた施設であったため、大学院生の見学やカウンセリングに母親が抵抗を感じたことが理由のようであった。

(6) X+3年5月：裸眼・矯正視力が右眼=1.2、左眼=1.0（中学3年）：前回受診の際（X+2年12月）、母親に次のような提案をした。「いじめ」も改善されず変わらず不登校気味であり、視力のさらなる低下や複数の心身症も合併している深刻な状況であることから、男児の心身の状

況を診断書として作成し学校に提出してみてもどうか、という案である。すると母親は、「診断書ではなく口頭で伝えたいので、正式な病状を教えてください」とのことであった。そこで、男児が心因性視力障害や複数の心身症を発症し、その原因が「いじめ」にある可能性が高いため、同視力障害の改善には「いじめ」対策の徹底が不可欠である旨を伝えた。早速母親が学校に同内容を伝えたところ、学校が男児の深刻な心身の状況を把握し、担任のみならず校長も含めた学校レベルでの「いじめ」対策が始まった、というのである。対策の具体的内容については確認することができなかったが、男児によると、校長が男児と面談をしたり男児の教室を巡回するなどの対応がおこなわれるようになったという。その後、同月末に再度男児は受診するが、劇的な視力の向上が認められた。男児の様子を尋ねたところ「最近、学校が少し落ち着いてきた」（「いじめ」が無くなってきた）と、以前より明るい表情を見せていた。

(7) X+4年11月：裸眼・矯正視力が左右とも1.2（高校1年）：男児は、X+4年3月中学校を卒業し、同年4月よりN県の定時制高校に通うことになる。同高校は、3年以上かけて卒業に必要な単位を修得する学校であり、3部制、すなわち1部＝午前部、2部＝昼間部、3部＝夜間部の形態をとり、この3つの学習時間帯から自分のライフスタイルに合わせて自由に学ぶことができる学校である。同高校には不登校を経験した者や、高校を中途退学して再チャレンジする者、大人になってから学び直しをする者などが多く在籍しているため、男児に合っているのではないかと母親が進学を勧めたようである。男児によると、男児の学年はとくに「いじめ」などが原因で不登校を経験した生徒が多く、そのような環境であるので自分自身のことを理解してくれる仲間が多く「居心地の良い学校」であることを述べていた。同校に進学後の同年11月再度受診するが、視力が左右とも1.2と良好な状態を保ち、現在は人の声が聞こえづらいという聴覚障害や、腹痛、下痢なども全く無くなり、学校もほぼ皆勤に近い状態で通え「勉強も頑張っている」とのことであった。

X+4年11月を最後に、Y眼科への受診が見られない。少なくともX+5年とX+6年の計2回、学校の定期健康診断が実施されたはずである。すなわち、特別な理由がない限り、視力が良好に保たれているということであろうと考えた。

#### IV. 考察

##### 1. 心因性視力障害における視力と環境との関係

本研究では、心因性視力障害の1事例として、同視力障害を有する男児の視力の変化に着目したが、男児の事例からは視力と環境の変化が密接に繋がっていることが確認できた。男児は元々、左右の視力が1.0以上であったが、学校における「いじめ」問題が悪化するにしたがい、視力が低下していった。さらに男児は、視野障害や色覚障害、他の心身症も合併し学校にも行きたがらないなど、心身共に深刻な状況であった。男児の心理的ストレスは、大学附属カウンセリングセンターでの心理測定テストにおける、「エネルギーが低下しており、自信が持たなくなっている」との結果からも明らかであった。そのような状況であるにもかかわらず、カウンセリングを含めた具体的な治療がおこなわれていない現状を踏まえて、論者は学校側に（母親を介してではあるが）、男児の病状を伝えることで、「いじめ」対策への協力を願った。学校側は男児の心身における深刻な状況を把握し、担任のみならず校長も協力の下、その対策が講じられることにな

り、結果的に「いじめ」問題が解消することで視力の向上が見られた。また、母親の勧めで進学した定時制高校も、男児にとって適切な環境であったことから、良好な視力の維持へと繋がった。すなわち本事例は、視力検査という簡便な指標によるメンタルヘルスの意義を示した1例であったと考えられる。

心因性視力障害のような心身症では、一般に、心理療法や薬物療法といった患者本人へのアプローチが中心とされる中、対象の環境への働きかけも、治療上効果的であることが示された事例であったと考える。心因性視力障害が近年増加傾向にあり、長期化すると精神科の領域に移行する児童・生徒も存在するといわれることから、この視力障害が広く周知されることが喫緊の課題であると考えた。

## 2. 発達障害の二次障害の可能性

男児は、紹介したカウンセリングセンターにおいて、知的水準が同年齢集団の中では低い位置にあるということで、発達障害の可能性も指摘された。また、他者とのコミュニケーションにおいても、「ズレを感じる場面」や「人の意図を読み取るときに困ることがある」などの問題があることも指摘された。男児が専門の医療機関で正式な診断を受けておらず、しかも心理測定テストも1度限りであるので確定はできないが、仮に男児にそのような発達障害があったと想定すると、同障害のため他者とのコミュニケーションが困難となり、人間関係に支障が出て、それが「いじめ」の原因に繋がっていたとも考えられる。そしてそれが心理的ストレスの原因となり心因性視力障害を発症させていたということ、すなわち、心因性視力障害が発達障害の二次障害となっていた可能性も考えられる。高橋<sup>8)</sup>も、発達障害児(者)における精神科疾患の有病率は決して少なくなく、発達障害を有する子ども(人)の支援において「不登校、ひきこもり、精神神経的症状、PTSD、いじめ・被虐待、暴力的噴出、非行・行為障害・触法行為」などのさまざまな不適応や二次障害への対応が喫緊に求められている、と述べているように、近年発達障害の二次障害の問題が種々の研究でも指摘されている。一般に、眼と発達障害に関しては、「見る力」(眼の運動機能や視覚情報処理機能)の問題が、さまざまな「つまずき」(読み書きや運動などが苦手となること)を生じさせることから、とくに学習面においては「見る力」を養うことが重要であることが指摘され<sup>9)</sup>、同じ眼に関する問題でも、発達障害と心因性視力障害との関係について論じられることはこれまでほとんどなかった<sup>註5)</sup>。すなわち、心因性視力障害のさらなる検討は、発達障害の二次障害の特徴を明らかにする上でも、重要な手がかりの1つになるのではないかと考えた。

## 3. 今後の課題

男児の心因性視力障害の特徴を確認していくと、視力が環境の変化と密接に繋がっていることや、同視力障害が発達障害の二次障害となっている可能性も考えられたが、本検討は男児の1事例に留まることから、それらをより具体的に立証するにはさらなる事例検証が不可欠であると考えている。また本研究では、心因性視力障害の特徴を視力の変化に着目し検討したが、同視力障害が心身症の一種であるところからも、視力に留まらず対象のその他状態の変化も詳細に調査・検討すべきであると考え(介入前後における対象の人間関係、学校生活、家族力動などの変化についての調査や、将来の目標も含めた多角的な聴き取りも含めて)。今回男児に関しては、「いじめ」問題を抱えて心身ともに衰弱していたため、男児および母親への聴き取りは最低限の内容

に留め、しかも両者から回答を得ることができた項目のみを手がかりとした。今後男児が再診する機会があり了承を得ることができれば、詳細な聴き取りも視野に入れていきたい。また本事例における心因性視力障害と発達障害の関係に関しても、カウンセリングセンターでの心理測定テストの結果のみを手がかりとしているため、両者の関係を具体的に明らかにするには、心療内科などの医療機関との連携の下、検証していくことも必要であると考えている。

以上については、男児以外の事例も視野に入れつつ、改めて検証していきたい。

## 〔文献〕

- 1) 小口 芳久 (2004). 心因性視力障害 近代文芸社.
- 2) 田原 俊司 (2016). 連載 子ども健康相談室「心因性視力障害の子/のぞき・盗撮をくり返す子」心とからだの健康 2016年8月号(学校保健教育会編) 2016/07/15,27-31.
- 3) 小口 芳久 (2011). 学校保健教育論：心因性視力障害 小児科,52(4),462.
- 4) 小口 芳久 (2008). 心因性視力障害 公益社団法人日本眼科医会  
Retrieved from <https://www.ganka-ikai.or.jp/heal-th/32/> (2020年1月7日)
- 5) 日高 なぎさ (2001). スクールカウンセラーによる描画テストの有効性の検討——心因性視力障害児の1事例を通して 学校メンタルヘルス,4,107-114.
- 6) 工藤 生琴 (2016). 「視る—視られる」意識の発生——心因性視力障害という病状の示すもの 島根大学教育学部心理臨床・教育相談室紀要,9,69-78.
- 7) 井出 浩一・原 敬三・樋口 真理子・帆足 悠美子・服部 陵子・上原 伊都子 (2002). 当院における心因性視力障害——特にその心的背景と視力予後について 日本視能訓練士協会誌,31,203-209.
- 8) 高橋 智 (2012). 特集にあたって「不適応・二次障害」と発達支援 SNE ジャーナル(日本特別ニーズ教育学会編集委員会編),18(1),5-7.
- 9) 奥村 智人・若宮 英司編著 (2010). 学習につまずく子どもの見る力 明治図書.

## 〔注〕

- 1) Y眼科には毎月1,500人近くの患者が来院するが、その半数近くが20歳未満の子どもたちである。詳細なデータは残してはいないが、Y眼科開院当初(約20年前)は、月に1,2例しか確認しなかった心因性視力障害が、近年では毎週平均5,6人以上と、明らかに増加している。
- 2) 本研究で述べる「環境」とは、「いじめ」や学校側の対応といった人的な環境だけでなく、定時制高校への進学といった物理的な環境(の変化)も含めた、広い意味合いを持つものとして定義することにした。
- 3) 男児の事例に関しては、2017年、通常学級で特別な配慮の必要な子どもたちについて:視機能の問題に着目して 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、12,99-109において、心因性視力障害の1事例として紹介している。ただ同研究は、男児が治癒する以前の状態に着目するものであり、治癒に至った経緯については明らかにしていない。

- 4) その他同センターでは、母親への「TK 式診断的新親子関係検査（親用）」と「CBCL4-18 子どもの行動チェックリスト（親用）」も実施され、前者では「子どもに対して期待する気持ちが強い反面、欠点に目が向きやすく、禁止・命令が多い傾向にある」ことが指摘され、後者では「内向尺度、外向尺度、そして総得点ともに高得点だった」との結果が出た。そして、母親に対する男児へのサポートとしては、「課題や作業をする際、時間がかかりすぎても責めないこと」「(男児の) 頑張っているところを認め、ほめたり励ましたりすること」「口頭で指示を伝える際は、1 度に 1 つか 2 つ程度にすること」などが指摘された。
- 5) 発達障害と心因性視力障害との関係について言及する論文が、保健・医療系の分野において僅かにではあるが確認することができる。たとえば眼科医である矢野隆他は、2013 年、心因性視力障害から Asper 症候群が発見された 8 歳女児の 1 例 あたらしい眼科、30(9),1335-1338 において、同氏が勤務する眼科で心因性視力障害と診断された 8 歳女児に、高機能自閉症が発見されたこと、さらに同女児の心因性視力障害は発達障害の二次障害である「可能性」があったと指摘する。また、小児科医である大賀由紀他も、2010 年、心因性視力障害を主訴に受診し高機能自閉症と診断した 8 歳女児例 日本小児科学会雑誌、114(9),1475-1476 において、眼科から紹介された同視力障害を有する女児に高機能自閉症（広汎性発達障害をベースとした）があることがわかり、女児は学習面や対人関係において困難を抱えていることが確認できたことを明らかにしている。しかしいずれの研究も、発達障害と心因性視力障害との関係について詳細に論じるものではない。また近年 Y 眼科でも、近隣の療育施設、発達支援センター、児童相談所、子育て支援センターなどから発達に障害を抱える児童・生徒が多数紹介され来院する。しかもそれら諸施設から紹介された児童・生徒の中に、心因性視力障害を有するケースを度々見かける。あるいは、Y 眼科で心因性視力障害と診断された児童・生徒の保護者に問診をとると、(子どもに) 発達障害があることが打ち明けられるケースも度々ある。

## 第 2 部

# 实 践 报 告

# 保育実践を繰り返し「省察」することの意味

## ——「分散登園」による少人数保育の可能性から——

鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）

### 1. はじめに

今日の世界では、新しい知識が急速に発展し、今の知見はあっという間に時代遅れになってしまふといわれている。「VUCA」が急速に進展する世界においては、その時の状況に適応し、その状況から学び、新しい考えを形作っていく必要がある。一つの知識を教えてもらい実践するのでは、この時代の流れの中で、たちまち立ち行かなくなってしまう。

私たち、教育現場もまさにそのような状況だといえる。これまで「あたりまえ」に取り組んできた教育方法や行事などが、実施不可となることが日常となった。その中で、「なぜ、それをするのか」「することにどういう意味があったのか」「どうしてそれをしたいと思うのか」という本質的な問いを立てざるを得なかった。

ここでは、「こちらがよくて、そちらはだめ」という単なる評価や判断にとどまるものではなく、その状況において自分は何のために、どう振舞っていくのか、時には新しい形を見出していく必要もある。その過程をたどっていくのが「省察」だ。

一つの事実に対して、どのように行動し、何を考え、どう感じ、どうしたいと思ったのかを問うていく。そうすることによって無自覚だった自らの行為の意味が見えてくる。

津守真（1989）は「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はなし」とし、「省察」の重要性を位置づけ、「省察」をすることによって、実践の場では気付かれなかった子どもの世界や、自分自身の前提をより明瞭に見ることができるとし、それらのことの本質に近づくことだと考えられている。「省察」をすることは、保育者の専門性の一つだ。

また、保育者を含め実践者は、子どもの発達のプロセスに多大な影響を与える存在だ。そのため、自分自身を改善し続ける必要があるといえる。とはいっても、そう簡単に自らの変容が見えるものでもない。しかし、一つの事実に対する「省察」は、時期を経ることでまた思い感じることに変化が見られることがある。

今年度の「分散登園」の実践における「省察」を通して生まれた、自らに向けられた問いについてさらに「省察」を重ねていくことで、時を経て再度「省察」をする意味について考えたい。

### 2. 「分散登園」の取り組み

新型コロナウイルスが、教育現場に与えた影響は計り知れない。昨年度、コロナ禍における教育の在り方を検討したものの、それがすべて今年度にも適応されるかということもそうということでもない。状況が変わる中で、その都度対応が求められる日々が今年度も続いている。

一方で、コロナ禍によって一つ一つのことを見直し、これまでは検討する必要性を感じてことがなかったことにも目を向けるようになり、多くの気づきを得てきたことも事実だ。

今回は、本園で実施した「分散登園」での実践の省察から、少人数保育の可能性についても検討していきたい。

8月に感染拡大が広がっていることを受けて、本園では2学期の始まりを分散登園にすること

が決定した。学級を A グループと B グループに分けて、二日交替で登園してもらうことになった。少しでも密を避けるためと、園での安全な過ごし方を丁寧に指導していく時間を保証していくためだ。

グループの構成については、これまでの遊びの様子や人間関係に応じて検討した。二週間を分散登園で過ごした後、全員登園に切り替えた。

### 3. 本稿の対象

年齢：3 年保育 5 歳児

人数：23 名（男児 8 名 女児 15 名）

A グループ（男児 4 名 女児 7 名） B グループ（男児 4 名 女児 8 名）

時期：2021 年 8 月～9 月

### 4. 実践と省察

#### 【本学級の 1 学期の様子】

・本学級を今年度より担任することになった。子どものメンバーは昨年度と変わっていない。進級当初は担任の「私」との関係ができていないこともあり学級に居心地の悪さを感じて保育室にいることを嫌がる様子、友達と一緒に遊んでいるはずなのにルールを全く共有していない様子、学級で話をすると「どうでもいい」「やりたい人がやればいい」と意欲を見せない様子など、「遊び」や「活動」として成立しにくいことが多かった。

⇒信頼関係を築いていくことはもちろんのこと、「楽しむ」とはどういうことかを主軸において、自らが動くこと、ルールを守ること、全体の中の役割を意識することなどが、“経験として積んでいけるように”という思いで保育を組み立てていた。

・「しょうてんがい」「ゴーストパーク」といった学級での協同活動に取り組み、学級の一員として活動に取り組むことの「楽しさ」を味わった。“みんなで取り組んでいる”と感じるにはどうするかを考えながら、環境や活動を設定していく中で、子ども達も自分のペースで気持ちを向けながら、活動に取り組むことを「楽しむ」様子が見られるようになってきたと、学級の様子を捉えたところで 1 学期を終えた。

#### (1) 案山子作る 一学級の捉えについて問う

学級で育てている稲も夏休みの間に大きく成長し、稲穂が付き始めていた。その様子を目にして「案山子を作らないと鳥に食べられてしまう」という声が聞こえてきた。

学級を二つのグループに分けているため、それぞれのグループで意見を出しておき、全員登園になってから、全員で制作をするつもりでいた。しかし、グループによってイメージが大きく異なったためにそれぞれのグループで一つずつ案山子を作ることにした。

#### A グループの案山子作り

「どのような案山子を作りたいか？」という私の問いかけに対して、全く意見が出てこない。「どんなんでもいい」「布巻いて、何かたてたらいいねん」とあまり意欲も見えず、話し合いも難航した。一日目では決まらず、「また明日相談するからお家でも考えてみてね」と子どもたちに



伝えた。二日目、再び相談の時間をもった。やはり意見が出てこない。そのような中、R児がふと「がいこつとか」と笑いながら言った。「がいこつ!？」と私も答えた。それを聞いてM児がそそくさと前に出てきて、ホワイトボードにがいこつの絵を描き始めた。そして「こんなん」と笑いながらみんなに見せる。

するとAグループの中で笑いがこぼれた。「こわいから鳥が来ないってこと？」と私が言うと、R児は「そうだね」と返事をする。本当にそれを作りたいわけでもなさそうだと感じたが、「がいこつかかしにするの？」という私の問いかけには、特に反対意見も出ず笑い続ける子ども達の姿があった。

他の意見も出ないことでその方向で進めるより他なかった。

二週目の分散登園の際、制作に取り掛かった。

黒い布の中に藁をつめて形を整えていくこと、がいこつの骨は白いガムテープではりつけていくこと、顔をかくことと三つの手順を示した後、実際に取り組み始めた。



子どもたちは、黙々と作業を続けていく。藁をつめて、ガムテープを貼り始めると少しずつ、がいこつらしくなってきた。その大きさと何とも言えないフォルムに、数名の子ども達の表情が曇り始めた。W児が「少しこわい気がするね」と話した。その思いには共感したようである。いる子どももいた。私もこのまま進めていいものか戸惑いを少し感じたのだが、N児が「ちょっと怖い感じがするからせめて顔はかわいくかこうよ」と言い始めた。そこで初めて、「こんな目にしたい」と考えを友達に伝える姿が見られた。それに対して「いいんちゃう」「それなら怖くないやん」と応答する姿があった。

#### 【その当時の省察】

言語交流では、具体的なイメージがもてなかったようだ。自分がどうしたいのかも見えず、がいこつという具体物が出てきて、それが面白かったと感じたことから、がいこつの案山子を作るようになっていった。しかし、実際に案山子をがいこつにするということがどういうことかが、作る中で理解されていき、自分がどう感じるかをその場で実感して、どうしていきたいかを思考するプロセスに至った。

全員がそろっている時に案山子を作る活動をしていたら、自分でやり始めたことに対して自分がどう感じるか、どうしたいかということを思考する前に、他の友達の見解によって案山子の形が出来上がってしまってしまったらと考えられる。

自分たちしかいないことで、自分たちの言動から生み出されたことがどういうことであり、そこで自分はどう感じ、次にどう行動したいか自分なりの考えをもち、実際の行動に移すことにつながったといえる。

#### Bグループの案山子作り

案山子について相談をしていく時に、どんどん意見が繋がっていった。S児が「案山子なんだからやっぱり“へのへのもへじ”やな」とホワイトボードに顔を書き始めた。すると聞いている子ども達も「そうそう！そんなやつ」と応答をする。それに加えて、H児が「案山子さん暑いから帽子もかぶせてあげようよ」と付け加える。すると「ほし組の案山子やから、私たちと同

じ服を着せてあげよう」「髪の毛もつけてあげないと」「靴下もいるな」とどんどん考えが繋がっていった。子どもの発言を聞きながら、私がホワイトボードに絵で書き記していき、イメージを具現化していった。

「服は真っ白のままでもいい？」と問いかける。すると T 児が「虹にしたら！」と嬉しそうに言う。しかしすぐさま S 児が「なんで虹なん？」と問い返した。少し時間をおいて、T 児も案山子の服の模様に、虹がふさわしくないと感じたようで、「そうか。おかしいな」と言い始めた。その意味が見出せないと感じたようだった。

そこから、H 児が「鳥の模様、かわいいと思うよ」と言うと、I 児が「すずめが仲間がいるって思っつついてくるよ。余計に」と返す。T 児が「あ！番犬にしたらいいよ！」と再度考えを話す。さらに「犬は吠えるからいいでしょ！」と付け加えた。「それなら、もっと大きい動物とかいっぱいにしたら怖いってなって鳥もこないんじゃない？」「ぞうとか」「へびとか」「わにとか」と話し合いが進んでいった。

服の模様をつくる人と、案山子の顔を作る人に分かれて制作にじっくりと取り組んでいった。活動時間いっぱいをつかって、あれこれと意見を交わし取り組んでいた。「いいのができた！」と案山子を眺めてほほ笑む姿が見られた。



#### 【その当時の省察】

言語交流からイメージを共有していき、制作に向かった。何のためにそうしたいのか、意図をも共有していこうとしている。また一人の発話が自分に向けられたものであることがよく分かるために、子ども同士のやりとりの中で次の思考を生んでいることが読み取れる。“思いや考えを共有させて進めていく”過程を経験することで、充実感につながっていったと考えられる。

#### 【時を経ての省察】

A グループと B グループで取り組みの様子が全く違っていた。通常の学級での活動において B グループの子ども達を中心となって、活動を進めていたかというところでもない。しかし分散登園においては、B グループは自分たちでやりとりを重ねながら活動を積み重ねていった。

私は普段、学級をどのように捉えて保育をしていたかというところ A グループの姿に近いものと考えていた。考えが繋がっていかないから、活動が進んでいかないと思っていた。だから、私がある程度することを提示してその中で子どもが選択をしていくという活動の作り方をしてきたのだろうと思う。

実際のものがないとイメージしにくいことで子どもが自ら考えきれなかったり、自分たちでつなげていきたいのに、子どもが考えていく余地を私が残していなかったりしたから、子どもには、活動の進めようがなかったのかもしれない。

学級の子ども達の特性を捉えきれなかったと感じた。

#### (2) お祭りで遊ぶー「保育をする」という感覚を問うー

A グループの登園日に、花火を作って遊ぶ姿があり、作った花火を壁面に飾っておいた。B

グループが登園してきた時にその壁面に目をやり、「なにこれ！」と関心を持ち始めた。

「今日、お祭りみたいにして遊びたいなー」とS児がつぶやく。それを聞いて、H児も「金魚すくいとか作ろうよ」と気持ちを向けてくる。さらにN児が「かきごおりとかもあっていいよね」と話し始める。その思いを受けて、私もあれこれ使えそうな材料を用意し始めた。それを見て、どンドンと子どもたちが作り始めた。



打ち上げ花火に、金魚、かきごおりと最初に出した考えを、材料を見ながら形にしていって。そして、お祭りとして遊んだ。



片付け間際、「祭りやし踊ったらいいやん！」とS児が提案をした。「どんな音楽？」と尋ねると「夏にみんなでしたラッセーラとかいいんちゃう？」と選曲をした。それを聞いて「いいやん！」とN児も集まってくる。私が音楽を準備していると、「輪になって！」「踊るよ！」「祭りだよ」と声をみんなにかけている。さらに、次の活動の準備をしているI児の様子に目をやり、「先生待ってね。Iちゃんがもう少しだから、来たらオッケー」と伝えに来る。みんなで輪になり踊ることを楽しんだ。

#### 【その当時の省察】

環境から遊びを創り出している。そして、一人で完結をせずにつながっていく。それぞれが花火や金魚、かき氷などそこで話しているものを黙々と作っているのだが、周囲の動きや雰囲気を感じている。この先にどうしたいかという思いがあることで、「お祭り」になっていった。

またお祭りという遊びのフレームを感じ、片付けの際に「みんなで踊る」ことが「お祭り」の一貫だということをつかえている。そして「お祭り」での遊びにおいて、イメージを少しずつ広げながら遊ぼうとしていたのだろう。そこで出てきた「踊る」というアイディアは、周囲の子どもにとっては「お祭り」の遊びの一つとして感じられるものとなり、みんなが気持ちを向けようとした。だから、私が子ども同士をつなぐ必要がなかった。

そして「みんなで一緒に踊る」ことに大きな意味を、子ども自身が感じている。「一緒に遊びを進めていた」実感があったのだろう。そのため学級の友達の様子に目を向け、一緒に踊りたいという思いにつながったのではないか。ここでまたみんなで踊ったことで、「一緒にすること」が連鎖していき、そのおもしろさを感じていたと思われる。

私にとっては、「“保育をした”という感じがする」日だった。とても久しぶりの感覚であり、充実感を覚えた。

#### 【時を経ての省察】

私にとっての「保育」は伴走者となることだ。その考えにこれまでとの相違はない。しかしその言葉の持つ意味が少し違ってきたように思う。私が縁の下の力持ちとして動けるような子どもたちの姿があることが、「保育」だと思ってきたのだろう。子どもの姿から立ち上げると言いながら、子どもから立ち上がらないことを子どもの責任とし、子どもの「課題」として捉えてきた。

Bグループのように、子どもが発信したことを実現できるように、環境を整えていくことを「保育」と感じていた。そして私が援助したことが、その時すぐではなくても少しずつ連鎖していき、つながっていく状態になっていくことが「保育」だと感じていたのだと思う。

Aグループのように、一人の考えから自分達で思考をつないでいかない様子は、子どもに「課題」があるからだと思えていた。そのことによって、私自身が「保育をした」という感覚に結び付けていなかったのだ。

6月頃の園内研修などでの無自覚な自らの語りを聞きなおすと、学級の子どもの姿を「課題」として語っていた。「保育」を課題解決の場だと思えていたから私はしんどかったのだと分かった。

どの子どもにも育っていこうとする芽がある。

Aグループの思考が進まなかったのは、相手の意図が見えにくい、具体物がないと何から考えていいかわかりにくいといった、「育ち」の過程にあるからだ。子どもの責任ではない。その「育ち」を支えるためにどうしていくかを考えることが、伴走者となることだ。

私の「保育をしたという感覚」が示すものは、自分のフレームに入ってきた事象だけを捉えて、保育を組み立てようとしていたに過ぎなかったことを明確にした。そこに入ってこない事象は今の「課題」と捉え、日々どう過ごすかを考えていたことに気付いた。

それぞれの子どもが伸びていこうとしているところは違う。だからそれを「育ち」の過程として捉え、どのように支え得るかを考えていくことが伴走者となることだ。子どもの「育ち」をつかんで伴走することが、「保育をする」と感じていく必要がある。

### (3) 少人数の中で関わる—「個別」の意味を問う—

#### 学級の中で言葉を発した Y 児

くわがたを保育室に持ってきて様子を見ていた M 児の周りに、数名が集まってきた。M 児は自分が作った紙飛行機にくわがたをのせたり、手にのせたりして様子を見ている。飼育ケースから出されたくわがたがあちこちと動き回る様子を囲み、「こっち来た!」「えさのところに来るかな」と言いながら眺めている。すると普段、言葉を発することがない Y 児が「私も家でかぶとむし飼ってるんだよ」とぼつりと言った。その瞬間にみな Y 児に目を向け、驚いたような表情を見せた。M 児は「Y ちゃんがしゃべったね」と嬉しそうに言う。その言葉に R 児や W 児も大きく頷いていた。



#### 【その当時の省察】

穏やかでゆったりとした時間だったからこそ、Y 児の緊張がとけ、思わず言葉を発したのだろう。

くわがたを介して場と時間を共有する心地よさを互いに感じていたのだと思われる。そして普段声を発することのめったにない Y 児が話したことを、少人数だからこそ聞き取り、そこに喜びを感じる瞬間が生まれたのだと思う。

#### 自分の心地よさを語る I 児

朝から降っていた雨がようやくあがった。少しずつ乗れるようになった一輪車に早く取り組み

たかったI児は、「一輪車してくるね。先生見に来て！」と私に声をかけた。通常ではそのようにしたい遊びを、はつらつと宣言し、保育者を誘いかけるようなことはなかった。一輪車にずいぶんと乗れるようになっていく姿に「がんばったね。すごく進めるようになったね」と声をかけると、満面の笑みで一輪車を続ける。そして「ねえ、少ない方がいいな」と呟いた。「そうなの。どうして少ない方がいいと思うの？」と尋ねると、少し考え「だって…少ない方がいいの」と答えた。

#### 【その当時の省察】

自分の思いや考えを言葉にするまでとても時間がかかる。そのため、普段の生活においては何か話そうとしても、言葉が見つからず、悩んでいると「なに？」と友達に急かされてしまったり、じっくり考えていられないと自分でも判断してしまったりすることで、「もういい」と伝えること自体をあきらめることも多い。自分の気持ちを向けていくことにも時間がかかるので、集団の動きに合わないことも多く、一緒に活動に参加することが難しいこともある。

分散登園の期間中、学級の中で自分の思いを発言したり、活動においても友達や保育者と一緒に遊びや活動に取り組んだりすることが多かった。自分の思いや考えを最後まで表出すると共に、みんなで一緒に取り組めることの充実感を十分に味わったのだろう。それゆえに人数が少ないことを心地良さとして捉えたのだと思われる。

#### 【時を経ての省察】

学級が全員集まった時には見られないような一人一人の姿が見えた。少人数だから「個別」になるのではなく、少人数だからこそ関係性がよりはっきりと見出せるような気がしている。自分がそこでその人と確かに関わっているということを感じられるのではないだろうか。友達同士はもちろんのこと、保育者との関係もより確かなものになるのだろう。

保育者との1対1の関わりは、通常では「個別」と捉え、何か特別なものと感じていた。しかし、この分散登園を通して、保育者も学級を構成する一員としての「私」であるということを感じるようになったと思う。「個別」の関わりは、“私と子ども”という関係性のことであり、それが学級の中に位置付いているということだ。

「個別」は、特別ではなく、学級に位置付く一つの関係性の在り方として捉える。その関係性が見えることが居心地の良さとなるのではないか。確かにそこに自分の居場所が感じられることが重要なのではないかと思う。

#### (4) 分散登園を経て全員が集まる—「みんな」の意味を問う—

##### 「みんな」という思い

ようやく全員登園の日を迎えた。その日の朝、一番に登園してきたC児は「先生、やっと今日からみんなくるな」と笑顔で話した。いつもは、登園時に私に挨拶を自らすことはない。私が気付くまで様子を伺って、自分だけを見てくれるまで待っている。自分の思うようにいかないとすぐにそっぽを向いてその場から離れていく。そんなC児が「やっとやわ。嬉しいわ」と呟いていた。

### 【その当時の省察】

分散登園があったことによって、「学級が半分だけ」ということがどういうことかが感じられ、それゆえに「全員がそろろう」ということの意味を自分に還すことが可能になったのだろうと思われる。普段は感じることも、感じる必要性もあまりなかったかもしれない「学級」という自分の居場所の意味を、自分なりに感じるきっかけをつくったのが分散登園だったといえる。

#### こんなふうに案山子をつくったよ

保育室から友達が来るのを、かばんを背負ったまま待っている子どもや、友達が保育室に入ってくるなり抱きつく子どもなど、やっと会えた嬉しさを全身で表現していた。分散登園の間に取り組んだ遊びや活動の写真を貼っておいたことで、互いにその時の様子や出来事を伝え合っていた。

D児がAグループの案山子を見て、「なんで案山子がいこつなん？」と尋ねた。R児が「こわくなってん」と笑いながら答える。「でも怖いんもありやな！」とS児が応答する。そしてS児が「こっちはへのへのぼうややで」と紹介する。



### 【その当時の省察】

実際に一緒に活動をできなかったことによって、自分がどのように取り組んだのか、どうなったのかをじっくりと振り返る機会にもなっている。自分がしたことがどういうことだったのか伝えるための言葉をさがし、相手がそれを受け止めることで、また自分のしたことの意味を見出したといえる。伝えたいと感じ、語りたくなる状況を作ることが必要なのだろう。

### 【時を経ての省察】

一緒にいなかったことが、一緒にいることの意味をもたらした。

「みんな」は一体どういう意味なのだろうか。やはり「学級」がそろろうということは特別な思いを私ももつ。「仲間」だからだ。通常は、自分だけが好きにしたいと感じることが多くても、やっぱり必要な存在だと感じてほしいと思っている。

分散登園後、私は「みんな」ということを意識して保育をしようとした。一緒にいる嬉しさや、共にやり切ることの充実感を味わってほしいと思った。

日本の文化的なものなのかもしれない。でも確かに「みんな」の中での心地よさを知ってほしいと願っている私がいる。その意味はまだ問い続けたい。

## 5. 省察を通して意味づける

### 【「分散登園」について】

分散登園における少人数という環境は、子どもにとってそして保育者にとって意味のあるものだと捉えられた。

人数が少ないということは、何より保育者が一人一人にまなざしを向けることが可能になる。だから保育者と子どもとの関係性がしっかりと結ばれる。友達同士でも同じことがいえる。だから自分の居場所が見つかり、ゆったりとした雰囲気の中で過ごすことができる。

また、人数が少ないことで、自分の行為が周囲にどのような結果をもたらしたかが感じやすく

なる。そのことによって自分は どうしたいかを考える機会をつくることにつながると考えられる。また、自分だけでなく相手が どうしているかもより見える。教師が子どもの様子を丁寧に見られることと同じことが、子ども同士の中でも起こっているのだろう。相手がよく見えるということは、相手の意図も感じやすくなるということではないだろうか。相互作用の中でいろいろなことが生み出されていくという実感を得やすいのだろう。そのことが子どもの充実感につながっていくと考えられる。

これらは少人数保育の良さの一部だといえる。だからといって、少人数での保育をどんどん取り入れていきたいということではない。少人数保育をすることだけで意味を成すわけではない。通常保育の中に、少人数保育があることが大きな意味をもたらすのではないかと考えられる。

### 【「分散登園」での「省察」の意味】

通常保育の中で行われた少人数保育だったことが、保育者一私一にとっても、大きな意味をもたらしたと考えている。

分散登園は、私の「保育」へのまなざしを問い直す機会となった。

「保育」の中には「子どもに寄り添う」「共に楽しむ」など、当たり前に使われる言葉がたくさんある。それをこんなものだと自分の中で捉えているつもりになっていて、その本質を問うことはあまりにも少ないのではないだろうか。分散登園を通して感じたことだ。自らの実感を通してしか、その言葉を使うことができないので、感じているものが一体何者かは、自らは問いがなく、語る言葉にもなりにくいものだ。

そして「保育」とは一体何なのか。この問いも同じことが言える。「保育」という営みがどういうものなのか、「保育」の専門性が何かということはなかなか言語化が難しい。それは瞬間的な、その場でしか起こりえない現象に対して、「私」でしかない「私」が身体を通して表現するものが保育の現象だからだ。再現性はほぼないし、同じ瞬間を迎えることは二度とない。自らの実践を通して、「保育」を一体どう捉えているかを問いたくても、「保育」に携わっている日常の中では、「保育」を外から見つめることは難しく、問いに答える言葉を見つけられない。自分にとっての「保育」を語りなおせる場に出会うことは難しいことだ。保育でよく使われる言葉と、自らの振る舞いについてつないでいくことよりもさらに見えにくく捉えにくいものだ。

分散登園によって「保育をする」という感覚を全身で感じた私は、その問いと直面せざるを得なかった。何でもって私は「保育をする」という感覚を得てきたのか。それはまさに身体を通して得られる私の感覚であり、それが私にとっての「保育」であることは疑いようのない事実だった。その問いと向き合うことで、自分の捉えている「保育」の幅の狭さを思い知らされることになった。

分散登園は日常でありながら、非日常を作り出す機会だったといえる。それは比較対象をつくる機会となった。「学級」「保育」として大きなくくりで捉えていたものの中には、それをそのように捉える要素が数多くある。

私の「学級」で、私が「保育」をする。分散登園であってもそれは日常であり、変わることはない事実だ。しかし構成要素の半分の子供もしかいない。そこが非日常だ。だからこそ日常的に今捉えていることが、何によるものか、その要素がはっきりと見えたのだ。見えることによって、自らを問い直す機会となった。

またこれは、子どもにとっても同じことがいえるのではないか。自分が行為することの意味を、

子どもが自ら見出していく機会になっていったといえる。同じ「学級」にしながら、感じ方が違う。自分は今どう感じているのかを捉えざるを得ない状況におかれている。

分散登園による少人数保育は、新たな省察の視点を得ていく機会になったといえる。非日常を作り出すことで、保育に深みをつくっていく可能性があると考えられる。

今回の実践とその「省察」によって、活動そのものの取り組みの様子や、そこでの子どもの経験から少人数保育のよさが見えた。また「省察」を深めていくための状況として、少人数保育が通常保育の中に組み込まれていくことによる可能性が見出せたといえる。一つの環境として少人数というあり方を選択していくことで、保育の在り様の可能性をさらに広げられるのではないだろうか。そのシステムについてこれから検討していく価値があるのではないだろうか。

### 【二重に「省察」をする意味】

その時点にそのように感じた過去の「私」は確かに存在している。どうして、その時の「私」はそのように感じたのか、今の「私」は何を思うのか、また「省察」を重ねた。「省察」を繰り返すことは、自分自身と対話を重ねていくことだ。その過程において、過去には見えなかったものが、新たな「問い」として形を持ち始めた。その「問い」に向かう時にも、過去の実践の中で自らが感じていたことと、今の実践で思うこととの間を往還しながらその意味を探している気がする。過去の自分では選び取らなかった言葉で、その意味を語ろうとし始める自分がある。過去と今の自分でのことに対する捉え方の違いが可視化されていくことを感じる。これは間違いなく自分自身の変容を指すものだ。自分自身の成長を自分で捉えようとしても、自らの成長を自分で支えようとしても、自分の姿が自分では見えないように、何でもって成長と捉えるのかは見えない。だからこそ実践の「省察」が意味を成す。そして自分に向けられた問いに対して繰り返し「省察」することで、漠然としていた捉え方に実践を通した身体感覚を伴った言葉が与えられる。繰り返し「省察」をすることは、自分自身との対話であり、自らの成長過程を可視化させるものだといえる。

様々な実践の「省察」によって、自らの実践知が変容を続けているからだろう。そのため、その時に感じたことを、時間を経て再度意味づけることは、自らの成長の過程を見出すことにもつながるといえる。

### 引用文献・参考文献

- 桑野隆（2021年）生きることとしてのダイアローグ バフチン対話思想のエッセンス 岩波書店  
坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子（2019年）リフレクション入門 学文社  
津守真（1980年）保育の体験と思索—子どもの世界の探究— 東京：大日本図書  
（1989年）保育の一日とその周辺 フレーベル館（pp.76-78）



# 対象に思考をめぐらせ、自己を理解するツールとしてのICT

## — 幼小異年齢探究活動「なかよしひろば」の実践から —

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. 問題と目的

令和3年に中央教育審議会から出された答申における「2020年代を通じて実現すべき『令和の日本型学校教育』の姿（1）子供の学び」<sup>1)</sup>において、ICT活用は以下のように述べられている。

子供がICTを日常的に活用することにより、自ら見通しを立てたり、学習の状況を把握し、新たな学習方法を見いだしたり、自ら学び直しや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待される。

また幼児教育では具体的に「幼児教育の内容・方法の改善・充実」として以下の表記が見られる。

幼児期は直接的・具体的な体験が重要であることを踏まえ、ICT等の特性や使用方法等を考慮した上で、幼児の直接的・具体的な体験を更に豊かにするための工夫をしながら活用するとともに、幼児教育施設における業務のICT化の推進等により、教職員の事務負担の軽減を図ることが重要である。

しかし糟谷（2019）によれば、幼児教育や保育実践におけるICTの活用については非常に限られており、「情報機器を用いた活動について積極的に活用したい園」は4.7%に留まっている現状である<sup>2)</sup>。これにはICT環境整備不足とともに、幼児教育では直接体験を補完するツールとしてのICT活用が前提としてあることで、実践者側に新たな子どもの学びや育ちが見い出しにくくなり、結果として活用を躊躇することにもつながっているのではないだろうか。

そこで本稿では、ICTを活用した5歳児・1年生・2年生の異年齢探究活動における具体的な実践を報告する。これにより、ICTの活用が結果的に子ども達のどのような探究・表現を生み出したのか、そのプロセスと共に明らかにしたい。また、幼児期と小学生で区別しないICT活用枠組みの可能性を探りたい。

### 2. 異年齢探究活動「なかよしひろば<おにわひろば>」実践事例（2019）

—私はどうしてそこが「おにわ」だと思っのか

#### （1）異年齢探究活動「なかよしひろば」とは

本附属幼稚園と小学校では、5歳・1年・2年の異年齢で探究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も考えている。

ここでは、異年齢活動特有の社会性の育ちも視野には入っているが、「関わり」そのものを目的とする交流とは一線を画している。あくまでも本異年齢探究活動の目的は、子ども自身が自分の課題を見出し、他者と目的を共有しながら協働して探究することである。

## (2) 2019年度「なかよしひろば」での探究対象

2018年度「なかよしひろば」では、「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<sup>3)</sup>。

実践を振り返り、子どもの育ちを幼小の教師で対話し言語化していく中で、「ひろば」の設定がコンテンツベースであると、対象との向き合い方や描画や造形表現、文字、言語化の技術の差が年齢で明らかにすること、そのため教師が異年齢を「多様性」と捉えようと思っても、子ども達自身の中で5歳児は1年生に、1年生は2年生に敵わないと感じる部分があり、結果的に2年生が中心となって活動を進めてしまうのではないか、という問いなどが立ち上がった。また、「おと」や「おもちゃ」では、これまでの生活科の教科文化なのか、すでに答えや方向性のあるものに対する予定調和的な探究になっている印象が強いことも否めないことが話題となった。

担当教師の、既存の枠組みではなく子どもと協働して立ち上げていく面白さを味わいたいという意見から、探究対象をコンテンツからコンセプトベースに変更することとし、「なかよしひろば」のテーマそのものを「おちる」「とぶ」「くっつく」「まざる」「おと」「おにわ」とすることとした。また子どもの思考の継続をねらって活動は10月から12月までの間に集中して7回実施することとなった。

## (3) 「おにわひろば」実践における子どもの探究の実際

生活の中で当たり前のように場として存在している「おにわ」。その「おにわ」での過ごし方や経験は人それぞれ異なり、異なる身体異なる経験だからこそ、「おにわ」のもつ意味は子ども一人一人で異なっている。だからこそ

- ・子ども自身が自分の中にある「おにわ」を対象化し、「おにわ」と向き合い、対話をする中で、自分自身を知り自己理解を深めていくこと
- ・異年齢である異質な他者との対話が、答えのない「おにわ」という概念だからこそより探究を面白くしていくこと

を願い、「おにわ」をコンセプトとして設定した。

その際、自己の無意識内にある概念を対象化させること、他者の概念との違いを可視化することにより対話を生み出すこと、年齢によってスキルの差が生まれにくいこと、などを勘案し、iPadを活用することとした。

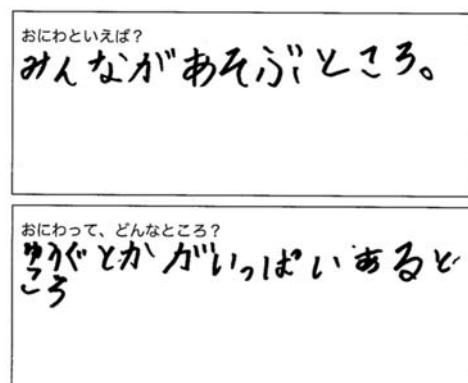


図1 A児の「おにわ」

## 1) 2年生 A児

### ①探究活動開始前

なかよしひろばで「おにわ」との対話を始める前に、「おにわといえよ?」「おにわって、どんなところ?」と子ども一人一人に問い、「おにわ」を対象化することを促した。A児の表現は図1の通りである。

探究活動前に言語化した「おにわ」については教師が回収し、子どもの探究活動による概念再構成を妨げないようにした。



写真1 A児の「おにわ」1

### ②幼稚園での「おにわみつけ」

#### —iPadで「おにわ」を切り取る

A児が幼稚園の園庭を探索し、写真で切り取った「おにわ」が写真1である。iPadで写真を撮影したときには、図1で自分が言語化し、自分が考えていた「おにわ」とは異なる「おにわ」が生まれていた。

A児は写真を見ながら、自分が「おにわ」だと思っていたのは「みんながあそぶところ」だったのに、自分はどのようにしてこの写真を撮ったのだろう、と「おにわ」と向き合った。その後、異年齢で構成されている小グループの友達とも写真を見せ合い、自分はどんなところが「おにわ」だと思ったのか、互いに言語化し物語っていく活動を重ねた。



写真2 A児の「おにわ」2

### ③再構成された「おにわ」



A児は自分なりに「おにわ」や小グループの友達との対話を重ねた後、「おにわ」を以下のように表現した。

「僕は、地味な色のお庭も好きですが、それよりもにぎやかな緑や黄色の葉っぱに注目して撮りました。宝物が歩いていたら出てきたような『おにわ』があればいいなと思って、学校のイチョウの黄色い写真を撮りました（写真2）。横に緑色の葉っぱがありますが、歩いていたらいきなりイチョウが現れたという感じを出すために、緑色を入れました。それがこの絵です。」

実際に庭を探索し、他者と対話をし、自分との対話を重ねる中で、自分なりの「おにわ」をこうして再構成していったのである。

A児の、自分の「おにわ」を探究し再構成する活動は興味深かった。記号的意味としての「おにわ」と、実際に自分がその場で、その空間で全身で感じる「おにわ」との違いを捉え、そ

ここで再度意味を生成していくという、これまでにない学びの姿を目の当たりにした。

## 2) 1年生 B児

### ①探究活動開始前

B児にとって「おにわ」は明確なイメージがあった。しかし、どうして「おにわ」といえば「木がないところ」なのか、どうして「みんなのなかよしでうれしそうなおとこ」が「おにわ」なのか、ということは言語化して説明するのは難しい様子だった。

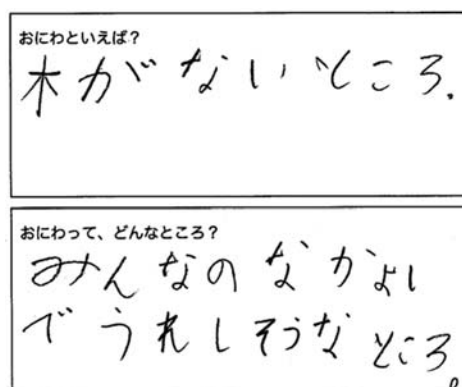


図2 B児の「おにわ」

### ②幼稚園・小学校での「おにわみつけ」

#### —iPadで「おにわ」を切り取る

B児が幼稚園園庭及び小学校校庭で撮影したのは、写真3・写真4が示す通り「木がないところ」であった。他者に語るときにもそう伝えていたが、グループや同級の多くの友達が木々や遊具を切り取っている写真を見たB児は「どうして自分はこれがおにわだと思うのか」ということがうまく言語化できず、悩んでいた。



写真3 B児の「おにわ」—幼稚園



写真4 B児の「おにわ」—小学校

### ③自己理解へとつながる気づき

B児は、グループの友達が切り取った写真をもとに描画や造形表現をしている横で、写真と向き合う時間が長く続いた。教師はB児の幼稚園時代の担任でもあったため、B児が切り取った「おにわ」の写真を見て想起する出来事について尋ねたり、思い出を語り合ったりして対話を重ねた。

そこで気づいたB児の物語は、

「おにわは自ぜんがあって、おにわは、リレーで一番になって、すながすきになったから。」

であった。幼稚園の時、繰り返し繰り返しリレーに取り組んで、友達と泣いたり怒ったり笑った

りした経験がB児の「おにわ」の物語になっていたのだった。

「おにわ」との対話、それを写真という対象がつなぐことでB児が自分自身を振り返って探究する時間となった。B児は、自分自身のことなのに自分でわからない、この問いに向き合っている時、本当に苦しうであった。他の子どもはどんどん表現していく中、彼はひたすら写真や校庭を眺めて、そして友達の話聞いて過ごしていた。だからこそこの「おにわ」の物語が言語化できた時、B児がとても生き生きと、張り切って繰り返し友達や教師に伝えていた姿は印象的であった。

#### ④B児の探究を振り返って

B児のように、子ども自身が経験の中で概念を生成しているということに筆者が気づくまでは、「これはこういう意味だよ。」「それってこういうことかな。」など、筆者の考える正解の概念を暗黙のうちに「教える」という方法で押し付けてきていたのではないかと、これまでの自身の実践を振り返った。B児の探究では、子どもの中にまだ形にならないけれど「おにわ」が確かにあるのだと教師が信じられたからこそ、待てたからこそ、B児自身がことばで語れる「おにわ」を見出し、自己理解につながったのではないかと考える。信じていなければ、「何も表現していない」「不真面目」のような課題的な評価をしていたのかもしれない。

また筆者はB児の探究の過程では、結果的に何かを求める生産的な価値で子どもを見ていたのではないかと振り返った。今思えばもう少し、子ども達が生活する時間として、対象との関係性やその関係性づくりのプロセスに価値を置く環境づくりや援助ができたのではないか。じっくり子ども自身が居場所を見つけ、全身で深く聴くことをもっと環境として構成していったのではないかと考える。

### 3) 5歳児 C児

#### ①探究活動開始前

当時、筆者が学級担任もしていたC児は、「おにわ」といえば「たのしいところ」、おにわってどんなところかといえば、「ひろいばしょ」である、ということと言語化、文字化していた。

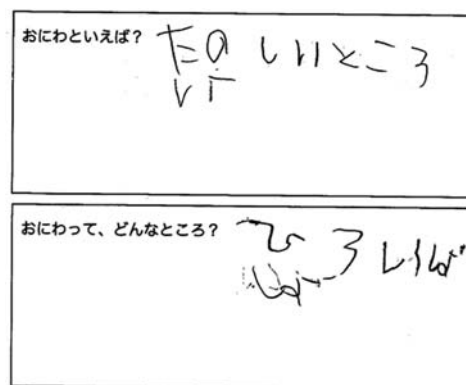


図3 C児の「おにわ」

#### ②幼稚園での「おにわみつけ」

##### —iPadで「おにわ」を切り取る

異年齢小グループの友達と一緒に園庭を探索しながら、C児が最初に撮影したのはこの築山の写真5であった。

しかしC児の様子を見ていると、C児は何度か撮影し写真を見るものの、納得しない様子であり、グループの小学生がいろいろ尋ね、何が納得しない様子なのかを探っていた。

教師が近づき、「Cさんは何か違う、と思うんだね。何が違うんだろうね。」と尋ねると、「Cはね、これが好きなの！」と言って築山の方に駆け出し、頂上から勢い



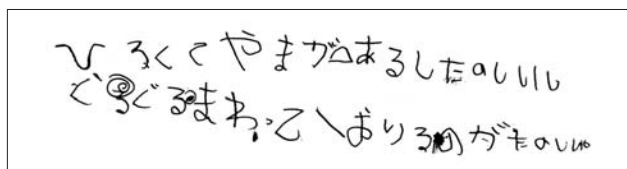
写真5 C児の「おにわ」—C児撮影

よく転がり始めた。それを教師が撮影したのが写真6である。

そこでようやくC児の伝えたい「おにわ」を周囲の小学生や教師も理解することができた。C児は、ただ築山が「おにわ」であるという概念を形成していたのではなく、そこに楽しく転がり落ちる、楽しさのイメージもセットで「おにわ」だったのだ。

### ③ C児の振り返り

当日の振り返りでのC児の表現は



であった。

C児の表現した文字には動きがある。C児の表現する描画にも、動きがある。写真で切り取る、という活動によってC児の思い描く「おにわ」について、言葉にして話すよりもずっと豊かな表現を、C児自身も、そして周囲の小学生や教師も、写真を通した対話によって知り、学ぶ機会を得ることができた。このC児の「おにわ」の探究に立ち会えたことは、教師としての喜びであり、宝でもある。



写真6 C児の「おにわ」—教師撮影

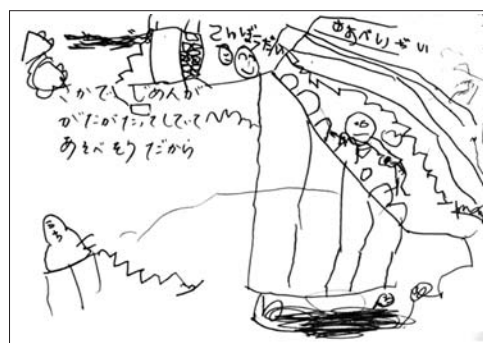


図4 C児 振り返り

### ④C児の表現から振り返って

C児の表現に出会った時、筆者は感動とともに、何か大切なものをこれまで見ていなかったのではないかと感じるようになった。それはこの事例のような、子どもの生み出す価値や文化を、これまで筆者は見ようとしてきたのかどうかという問いになって自分自身に戻ってきた。

幼児は自分の内にある思いやイメージを表現するための「言葉」「描画」「造形」「音楽」などの表現スキルは十分ではないかもしれない。しかし、表現はスキルが問題ではない。今回のC児の表現は写真という表現だからこそ他者に伝えることができ、そこからさらに対話が深まっていった。ICT機器はまさに手段であり、その手段を教師が環境としてどのように活用していくかによって、子どもとともに豊かな価値や文化を生成していけるのではないだろうか。

### (4) 子どもの生み出す価値や文化への気づき

— ICTを活用しない時代には得られなかった子どもの表現を目の当たりにして

本活動を実施する前、ICT活用を決めたのは、学びの確証からではなく教師の実験的な興味からだった。幼小合同で探究活動を実施するには、それなりの枠組みが必要であるからこそ予定調和の活動になってしまいそうになることへの違和感と、どうしても「小学生」が上の立場に立ってしまう教



写真7 D児(5歳児)の「おにわ」

材への抵抗感から、何か既存の枠組みではなく子どもと協働して立ち上げていく面白さを味わいたい、教師も探究したいという思いからの挑戦であった。

これまで、予定調和になる活動の背景には、「幼小合同での活動はこういうもの」という教師の無自覚なイメージや、正解のある世界を前提とした探究、コンテンツベースの学習方法など、いくつかの社会・文化的ディスコースとともに、担当学級以外に1人の担当で35名もの異年齢集団を引き受けなければならないというプレッシャーがあった。一回きりのイベントではなく学び文化を伝承する集団とするためには何が必要なのか、教師も追い込まれていたのかもしれない。

ICT 機器の活用が結果的に何をもたらしたのか、3事例から考察すれば、

- 一人一人の人間にとって「おにわ」は異なるのだという当たり前を子どもも教師も再確認した。集団での学習は「おにわ」という概念について協働して探究する際に、どうしても共通の認識や土台が必要になるように思えるが、写真という教材を取り入れることで視覚的に他者との違いが明らかになる。

これは、自分なりに「おにわ」を感じ表現することや、その価値を自分なりに感じる時間や機会を保障する教師の環境構成の重要性を示すことにもつながり、子どもがどう対象や概念と出会うのか、その探究をどう傍で支えるのかという援助を問い直すことにもつながった。

- 写真から描画へ、写真から言葉へ、写真から歌へ、写真から造形へと、1つの表現手段としての写真の意味づけとなった。写真が子ども自身が選択できる表現手段となっていかどうかは今回の活動だけでは見えにくい。
- 振り返る手段としての写真はかなり有効だった。1週間に一度の活動は子どもの思考の揺り戻しも大きい。特に5歳児が自分の探究としていくためには、前回は何をし、どこまで考えていたのかについて、写真を活動の痕跡として残すことで繋いでいく必要がある。文字文化をもたない5歳児、という意味でも重要なツールであった。
- これまでは教師側が表現方法を「音楽」「造形」「体育」「国語」など教科のコンテンツで捉えていたことに気づいた。子ども自身はそれまで経験してきたことから概念を生成し、これまで経験してきた方法で表現しようとするため、教師側が子どもの表現の枠を狭めていたことで子どもの表現が画一的となっていた。加えて教師側が年



写真8 E児(1年生)の「おにわ」



図5 F児(2年生)の「おにわ」



年齢ごとの系統性や発達に捉われていることで、結果的により年齢的なスキルの差が現れる表現方法を採用してきたのではないか。写真という表現は年齢で優劣がつかないので上下関係が意識されない表現であった。

- 異年齢での活動であることと、写真を活用したことには大きな相互作用があった。つまり、「写真の開放性」<sup>4)</sup>、写真そのものは見る人の考えや経験によって見方が変わるという特性が、学級の文化も土台も異なる異文化の人々との対話であるからこそより生き、そしてそこでの対話が再度「おにわ」や自分と対話をするきっかけになっていった。
- これまでの「なかよしひろば」の活動がいかに「何をするのか」「何を体験させるのか」「何を学ばせたいのか」という問いから立ち上げるコンテンツベースに支配されていたのかに気づいた。子ども自身が新たな意味を生成するには、「おにわは子どもにとって何か」「どのような場であるのか」「何を見出しているのか」「どのように出会ったのか」を大切にする教師の学習観の転換が重要であることに気づいた。
- 上記と関連して、「環境を通した教育」の意味を問い直す必要がある。教師が構成する環境(対象物)によって子どもの学びが変容することへの意識はあったが、概念との出会いの可能性も今後は探っていきたい。

### 3. おわりに



これからの学校教育を支える基盤的なツールとして、ICT 機器はもはや必要不可欠であることは疑いようもない事実である。しかしその変容を機器活用の活用効果側から考察しては見えない子どもの育ちや学びがあることを、今回の事例は教えてくれる。「教育」「子ども」「大人」「社会」など、さまざまな概念が問い直される不安定で不確実な正解のない時代だからこそ、有能な子ども達とともに様々な探究を楽しんでいきたい。

本実践報告は子どもの学びと同じく、結果ではなくプロセスである。今後も異年齢探究活動を様々な角度から問い直し探究していく決意とともに筆を置きたい。

### 引用文献

- 1) 文部科学省中央教育審議会(2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申)  
[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)
- 2) 糟谷咲子(2019) 幼児教育・保育施設における情報化の現状と課題についての一考察.岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要.第51集.41-56
- 3) 松田登紀(2019) 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—.教育システム研究.第14号.113-122
- 4) 松田登紀(2021) 保育者の専門性と写真に関する記号論的考察.日本保育学会第74回大会発表論文集. K-81-82



## 参考文献

- カルラ・リナルディ（2019）レッジョ・エミリアと対話しながら.ミネルヴァ書房
- カンチューミ・ジュンコ・秋田喜代美編著（2018）子どもたちからの贈りもの.萌文書林
- M.R.グレゴリー/J.ヘインズ/K.ムリス編 小玉重夫監修（2020）子どものための哲学教育ハンドブック.  
東京大学出版会
- 国際バカロレア機構（2017）国際バカロレア（IB）の教育とは？  
<https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-2017-jp.pdf>
- 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編（2015）カリキュラム・イノベーション.東京大学出版会
- 廣瀬三枝子・藤村裕一（2021）幼児期の直接的な体験を補完・促進・充実させる ICT 活用教育の在り方.  
日本教育工学会研究報告集.Jset21-2.152-157

## 付記

本実践報告は、令和3年全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会 第67回 長崎大会 研究集会における発表の一部を加筆・修正したものです。

# 多面的に社会事象をとらえる「しごと」学習の実践

—— 奈良にリニア ——

清水 聖（奈良女子大学附属小学校）

## はじめに

「しごと」学習の学習材は身近な社会及び自然である。各学年の発達段階や各学級の実態、子ども達の興味・関心、社会認識の範囲や程度、地域の特徴に合わせ、子ども達に育てたい力を明確にしながら題材を選定する。本稿では、2016年度から3年間持ち上がりで担任していた4～6年生組における「しごと」学習の実践を報告する。

## I 単元について

### 1 題材名 「奈良にリニア」

### 2 題材について

最高時速500kmで疾走する次世代の「夢の超特急」、リニア中央新幹線の建設が始まった。2027年に東京一名古屋間が開業し、大阪までの延伸は、予定されていた2045年から8年前倒しとなる2037年になる見通しとなっている（実践当時）。これが開通すれば、東京一大阪間を1時間強で結ぶことになり、国内における経済活動や生活様式に大きな変革をもたらすことになるだろう。

東京一名古屋間の各駅の建設予定地が次々と決定していく一方で、名古屋一大阪間の中間駅については現在のところ未定となっている。国の整備計画によると、名古屋以西のルートは「奈良市附近」を通るとされているが、中間駅誘致には周辺の府・県・市・町の思惑が入り交じり、決定には至っていない。特に京都府、奈良県がそれぞれ中間駅建設を要望しており、議論が進行中である。奈良県内を見ると、県内での統一が図れていないのが現状である。奈良県の最大都市である奈良市をはじめ、生駒市や大和郡山市も中間駅誘致に乗り出しており、各市内では誘致を広める横断幕がそれぞれ掲げられているように、県内での足並みが揃っていない現状である。

周知のとおり、奈良県は古代から残る歴史的建造物が数多くあり、毎年多くの観光客が訪れている。しかしながら、奈良県には港や空港がなく、新幹線駅もない。京都や大阪と比べると交通アクセス面で不便であることは否めず、観光業では2府に後れを取っていることは事実である。県内の観光業を盛り立て、経済活動を活性化させるためにも、奈良県としては是が非でも県内への中間駅建設を望むところだろう。

中間駅やルートはどこかという問題は、地理的な条件、既存の交通機関との接続、観光面への影響、住民の理解、費用の問題などといった諸条件が絡み合った問題である。「奈良市であってほしい」という願望だけではなく様々な側面から問題をとらえ、時に矛盾に出会って葛藤しながらも自ら判断して考える力を身に付けてほしいと願い、本題材を取り上げることにした。

## II 学習の展開

### 1 題材との出会い

4年生の4月、新しい学級になり、「しごと」学習の題材について少しずつ話し合いを始めた。

朝の会の「元気調べ」で最近気になることを一人ずつ話している中で、奈良市内でときどき見かける「リニア新駅を奈良市に」の横断幕について話す子どもがいた。奈良県内においては、生駒市や大和郡山市もそれぞれ各市内にリニア新駅の誘致を進めている。それぞれにその必要性和妥当性を主張し合っており、県内での統一は図れていない。立場が異なれば主張も異なることを学習するよい機会だと考えた。

また、駅建設にあたって、様々な角度から考察することのできる題材であると考え、リニア中央新幹線を題材として取り上げるようになった。

## 2 リニアモーターカーについて調べる

子ども達は、リニアについて調べ始めた。モーターが電磁石の性質を利用して回転しており、円状にならんだ磁石を直線状に並べることでリニア（Linear）になるということ。線路側と車両側のそれぞれの電磁石の間に生じる反発する力と引っ張る力が交互に働いて進むことを確認した。

また、電車好きのS男が子供向けの科学の本をもってきたことをきっかけに、電磁石による自作リニアをつくることになった。電磁石は5年生の理科の学習の内容だが、理科専科の先生にお願いして、まずは電磁石の学習を少し理科で取り扱っていただくことにした。そして、コイルをまき、電流を流して鉄の棒がクリップなどを引き付けることを確かめた。そして、班ごとにつくり方を調べ、つくり始めた。

自作リニアをつくり、実際に電磁石の力で走る様子に子ども達は感動を覚えた様だった。その子ども達に「この先どうしたいか」と問いかけてみた。すると子ども達は、「もっと長い線路で走らせてみたい。」「地図の上（名古屋ー大阪）を走らせたい。」と言った。社会科で等高線について学習したこともあり、立体地図をつくり、そこにリニアを走らせるということが学習の目標の一つになった。

## 3 それぞれの独自学習

リニア中央新幹線や自作リニアづくりと並行して、独自学習を進めた。その1つを紹介する。

### （T助）「候補地の観点別評価」

各市が誘致に取り組んでいることから、T助は観点別に各候補地を評価付けし、表にまとめることにした（図1）。奈良市、生駒市、大和郡山市、京都市の四市に加え、大きなショッピングモールを有する奈良市高の原も候補に入れて評価した。交通アクセスについてはお父さんに聞いて、各観点で順位付けし、点数の小さいものが最も相応しいと考察した。彼の独自学習は、後の学習の展開にも大きく影響している。

	人口	観光	交通	商業	教育	文化
35 京都	5	5	1	1	5	5
30 高の原	2	1	5	3	2	2
28 奈良	4	3	2	2	2	3
25 生駒	1	2	3	4	1	4
31 郡山	3	4	4	5	2	1

図1 T助の独自学習

## 4 リニアの候補地について考える

それぞれが調べたことを発表し合う中で、JR東海によると、名古屋ー大阪間の中間駅については「奈良市付近に」するということが分かってきた。

中間駅はどこにすればよいのか考え始めた。考察の観点はT助の独自学習がもともとなった。

様々な観点から各候補地を評価していくと、それぞれにメリットやデメリットがあることが分かってきた。

観光客の立場に立てば近鉄奈良駅やJR奈良駅付近が良いが、世界遺産や遺跡が数多く残る奈良では工事が滞るのではないかと。土地のたくさんある生駒市高山地区ならば、工事の影響は少ないがJRや近鉄の電車が今のところなくアクセスに難があるのではないかと。観光客の数や観光先で言えば奈良よりも京都の方が圧倒的に多いので、京都の方がふさわしいのではないかと。京都にするとカーブがきつくなり、リニアの良さである速さが損なわれるのではないかと。大和郡山ならJRの駅も近鉄の駅もほぼ同じ場所にあり、和歌山の方面にも行きやすくなりそうだが、観光するものがあまりないのはいいのだろうか。

このように考えていくと、子ども達はどこにすべきなのか分からなくなってきた。「奈良に欲しい」という気持ちで始まったが、果たして可能なのか、子ども達は疑い始めた。

## 5 立体地図をつくり、どのルートを通すべきか考える

立体地図上にリニアを走らせるため、立体地図をつくり始めた。立体地図の範囲を名古屋から大阪周辺と決め、縮尺を決めた。等高線で高さをくぎり、発泡スチロールを等高線の形に切って重ねていく。

埼玉大学のWeb等高線メーカー (<http://ktgis.net/lab/etc/webcontour/>) を利用して、300mごとの等高線を作成した。それを印刷して高さごとに色分けし、発泡スチロールに張り付けて切る作業に取り掛かった。切り取った発泡スチロールを重ねていき、段差を紙粘土で埋めてなめらかにした。そして、高さごとに色分けをし、立体地図が完成した。その後、名古屋―大阪間の中間駅の場所を決めるのにどのような情報が必要か話し合い、各市町村の人口や候補地のホテルの数、在来の電車や高速道路、空港、観光地、遺跡や世界遺産等の情報が必要と定め、それぞれを調べ、立体地図上に表現した(図2)。

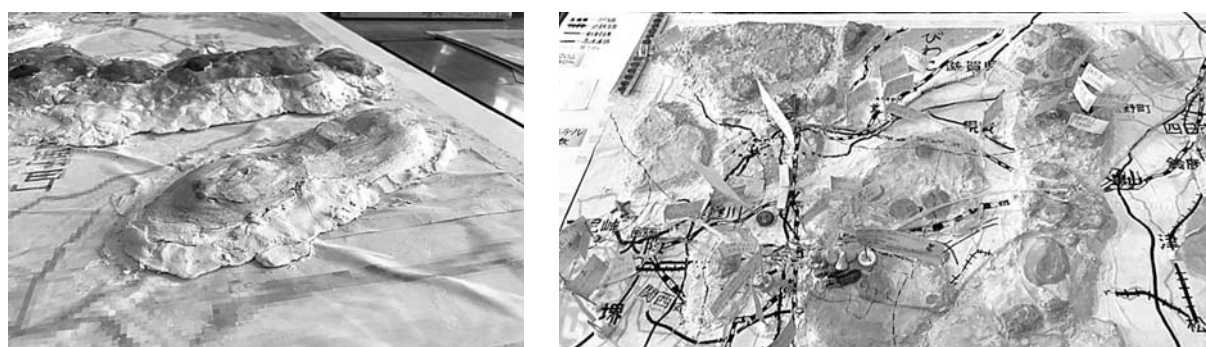


図2 立体地図

電車や高速道路の情報など、全てが正確で十分でもないかもしれないが、視覚的に名古屋―大阪間の土地の様子をとらえることができるようになった。立体地図が完成し、どのルートを通すべきか考え始めた。京都駅ルート、奈良市ルート、生駒市ルート、大和郡山ルートに加え、名古屋―大阪を直線的に結ぶ直線ルートも考慮に加え考察を始めたが、前述の新駅候補地の考察同様、どのルートも一長一短あり、結論を導き出すことはできないままである。

## 6 現地視察

子ども達は、候補地となる現地の視察を望んだ。そこで、奈良市、生駒市、大和郡山市の3市

に電話をかけ、それぞれが考える誘致の詳しい地名や場所、その理由についておたずねしたところ、回答を得た。

奈良市は、① J R奈良駅と近鉄奈良駅（両駅は直接接続しておらず、1 km離れている）の地下40mに駅をつくり、2つの駅と連結する案（中心地型案）、② J R平城山駅に接続する案（郊外型案）。

生駒市は、高山地区という山間部につくる案。

大和郡山市は、J Rと近鉄の線路が交差する場所に新しく駅をつくり、リニアをつなげる案。

3市におたずねして聞いた都合4か所について、実際にバスで出かけて現地を視察してきた。視察の過程で、各地にいる住民や観光客におたずねもした。

高山地区は住民が少ないので駅をつくることはできそうだが、最も近い駅まで車やバスで移動しなければならず、バスの時刻表をみると数時間に1本しかバスがないことを見つけてきた。

大和郡山の誘致場所では、J Rと近鉄の両方があるので利便性は高そうだが、周辺にある住宅の様子や道路の狭さを見て難しいのではという声が多かった。

奈良市の提案する中心地型は大深度地下40mとのことなので、それを確かめることはできない。したがって、この場所についてはJ R奈良駅から近鉄奈良駅の間を歩き、周辺のお店の人や観光客におたずねした。

奈良の郊外型の場所では、現段階ではその駅を通過する電車が多く、乗り降りする人も大変少なかった。周辺には飲食店や商業施設はほとんどなく、閑静な住宅街といった雰囲気だ。時間帯にもよるだろうが、駅周辺を歩いている住民もほとんどおらず、なんとか見つけた数人の住民の意見もやはり様々だった。「静かだからここに住んでいる」という人もいれば、「便利になっている」という人もいる。

この現地視察を通して、大和郡山案や生駒案に賛同する子どもは減ったようだが、奈良の中心地型案についてはやはり遺跡の存在の可能性が気になるようだった。

## 7 先に進むために

ここまでの学習を振り返って、長い間結論が出ず、同じようなところをグルグルまわっているような苦しみを子ども達は認識し始めた。様々な観点から考察し、どの場所も一長一短であるために決めきれないでいる子ども達は、駅の場所やルートを決めるうえで優先する観点は何か考えることにした。

ここまで、観光面、工事の難易度、自然への影響、災害時の影響、直進性、人口、ホテルの有無といった、多観点で候補地を評価してきた。優先する観点を決めるにあたり、「誰にとって」を考えるよう指導した。

自社の利益はもちろん国自体の発展のために建設を進める「J R東海」、国の経済活動の発展のためJ R東海に3兆円融資する「国」、「リニアを利用する人々」の三者にとって優先すべき観点を絞り込んでいくことになり、改めて独自学習に取り組んだ。

そして、上述の三者にとって優先すべき観点は何かについて話し合った。

人口の観点の必要性について独自学習した子どもの発表により、中間駅の場所は人口の多さを考慮にいれないという結論に至った。すでに場所が決まっている東京一名古屋間の中間駅ができる各都道府県の市町村別人口分布図をつくり、中間駅の位置と人口比重の関係を考察したところ、東京・名古屋は別として、中津川駅（岐阜県）、飯田駅（長野県）は県内の人口比重が高いとこ

ろとして選ばれているわけではないことが分かったのだ(図3)。

また、J R東海の当初の計画にある通り、リニアの特徴である速度を最大限に生かすためには直進性が重視されるべきであることが確認された。さらに、リニアをつくるもう一つの意義として、東京―大阪間の移動手段を二重化することで、災害時の国内の人やモノの移動の遮断を防ぐというものがある。これらの視点からも、東海道新幹線とは違うルート、すなわち直線に近いルートにすべきという結論に至った。

国がJ R東海に対して約3兆円の融資を行った事実から、融資の回収のためにはJ R東海の収入は欠くことのできない要素であろうと結論付けられた。

最後に、奈良市近辺への観光客が利用することが想定されるため、中間駅から観光のしやすさも考えるべきとの結論にいった。

このように、「直進性」「J Rのもうけ」「観光」の3つの観点に絞り込み、再度4候補地の検討に入った。

生駒市案と大和郡山市案は、前者は電車とつながりの悪さ、後者は直進性において他と比べて最も劣ることから却下された。

近鉄奈良駅とJ R奈良駅を連結する地下駅については、観光面では最も有力である一方、直進性においては特に問題ないが、名古屋からの直進性を重視すると若草山や世界遺産である東大寺や春日山原始林の地下を通過するのではないかと懸念材料として挙げられた。

J R平城山駅については、同じJ Rグループ同士、リニアをJ R線につなげるべきだとの意見や、高速道路のインターチェンジが近くにある利便性から支持する声が多かったが、観光の中心地までの移動時間がややかかることが懸念材料として挙げられた。

最後まで残ったのは奈良市内の2つの案(近鉄―J R奈良駅地下案とJ R平城山駅案)だった。考察の観点を3つに絞ったもののやはりそれぞれに一長一短あることが分かり、なかなか結論に至らなかった。しかしながら、議論の過程で、東大寺や若草山などの地下を通すことで「奈良らしさ」が失われ、県外から奈良への観光に悪影響がでるのではないかと懸念が学級に広がった。そして、3観点のバランスをとり、J R平城山駅を学級としての候補地として選択するに至った。

もちろん、その時点でその他の候補地にこだわりをもっている子どももいるため、それは大いに認めつつ、学級としての決定はJ R平城山駅案が採用となった。

## 8 移動を体験してみる

子ども達は学級の案として、中間駅を「J R平城山駅」と定めた。今後、奈良市リニア推進課や、できればJ R東海にも自分たちの案を提案するため、平城山駅であるべき根拠をより明確にしていくことになった。

そのために、子ども達は、議論の際に懸念材料とされた平城山駅からのアクセスのチェックをすることに決めた。県外や国外からリニアに乗って平城山に来る観光客が東大寺まで移動するこ

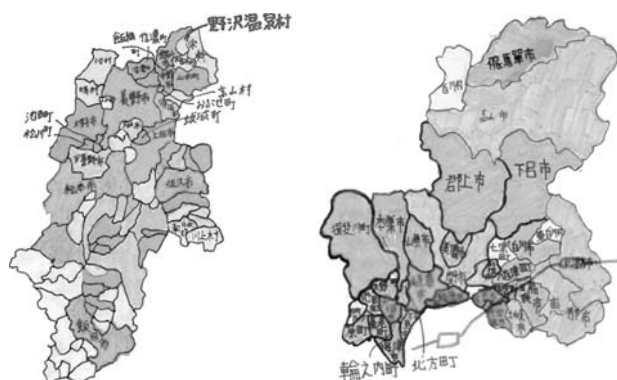


図3 人口比重についての独自学習

とを想定し、どのような方法で、どの程度の手間や時間がかかるかを確かめることにした。なぜ東大寺かというと、奈良を訪れる観光客の多くが奈良公園を目的に訪れること、県を代表する観光地であることがその理由である。

J R平城山駅から奈良公園まで移動する手段を調べると、タクシーによる移動を除いて、主に2つの手段があることが分かった。1つは、J R線とバスを使うルート。もう1つは、バスを乗り継いで行くルートである。2つのチームに分かれ、2つのルートで実際に移動してみた。

電車&バスチームは、目的地の東大寺まで約35分で到着し、乗換は1回だった。

バスのみチームは、近鉄奈良駅行きのバスが停まるバス停まで歩き、1時間に2本の割合で来るバスで近鉄奈良駅まで移動した。その後、近鉄奈良駅で他のバスに乗り換え、東大寺までたどり着いた。所要時間は1時間11分。乗換は1回である。

バスのみで移動した子どもはもちろん、話を聞いたもう片方のチームの子どももバスのみを利用した移動は現実的でないとの感想を抱いたようだった。また、近鉄奈良駅から東大寺に向かうバスは観光客も多く利用するため、かなり混雑しており、大きな荷物をもって移動する観光客にとってはかなり大変であることを感じたようだった。

それぞれの移動の実際や感想を聞きあい、まとめをする段階で、平城山駅に停車する電車の本数は少なく観光客にとっては不便なため、平城山駅に中間駅をつくるべきではないのではないか、他の駅を選択しなおすべきだ、と述べる子どもが現れた。

そこで、今回のフィールドワークを踏まえ、学級として中間駅の候補地に選んだ「J R平城山駅」を候補地から外し、もう一度他の候補地から選びなおすかどうか、考えることとした。一度学級として決定した「J R平城山案」だったが、調べれば調べるほどに、その都度後退するような気がした。

## 9 東大寺までの交通事情をもとに、J R平城山案を再検討する

再検討の前に、幾人かの子ども達が関係各所におたずねをしてきた。

奈良県内の路線バスを運行している「奈良交通バス」と平城山駅の管轄であるJ R西日本に対して、それぞれバスや電車の本数が増やす予定があるか、たずねてきたようだ。以下は話し合いの一部である。

司会 今日のテーマは、「平城山駅のアクセスの結果から、平城山駅を候補から外すべきか」です。

K子 電車やバスの本数が増えたりすることはあるので、アクセスの改善はあると思います。実際に、近鉄けいはんな線の駅ができた後で店ができたりバスの路線が追加されたりしました。前の話し合いでも出てきましたが、近鉄J R奈良案は遺跡が出る可能性があり、工事が遅れる心配もあります。これは誰にとっても大きな問題です。でも平城山案には大きく欠ける弱点はありません。

N女 けいはんな線はそうだったかもしれませんが、それは「かも」ではありませんか。

I男 僕は奈良交通に電話して、リニアの駅が平城山にできたらバスの本数や路線は増やすか聞いてみました。利用客が見込めるなら増やす可能性はあるということでしたが、絶対増えるとは限らないと言われました。

Y男 アクセスだけで考えてはいけないと思います。そもそも3つの視点で考えた結果が平城山案だったと思います。

M女 アクセスが今悪かったとしても、今後よくなる可能性があるのならいいと思います。それにタクシーや車などでも移動できます。

I男 確かに観光客にとっては速く楽に移動できることが大切ですが、そもそもメリットばかりの候補地はなかったです。それよりも、平城山駅がもつメリットを強調すべきだと思います。

M女 やはり、一つのデメリットだけでなく、全体的に見て判断することが大切だと思います。

T助 バスも電車も増えるかもだし、東大寺の下も通るかもだから、どちらも「かも」だから、まず確かめたいと思います。もし東大寺の下を通らないのなら、これがJ R近鉄奈良案の最大の弱点がクリアできることになるので、平城山案は苦しくなると思います。

## 10 奈良市リニア推進課の方に聞く

前回の話し合いにおいて、不確定だった要素について確かめるため、奈良市リニア推進課の方々をお招きして、おたずねをする機会をいただいた。

はじめに、奈良市として提案している2案（近鉄-J R奈良案・J R平城山案）を主張する理由についてお話しいただいた。それぞれのメリットとデメリットについては、子ども達がこれまで考えてきた内容と奈良市の方々のご説明はほとんど同様だった。そのことについて、リニア推進課の方々も驚いておられるようだった。続いて、おたずねをさせていただいた。

Q 平城山案は現時点で観光客にとって不便だと思うがどう考えているか。

A 電車やバスは利用者の数に合わせて考えられている。駅ができれば増便した事例はあるが、現状だけでは判断できない。

Q 近鉄-J R奈良案では、春日山原始林や東大寺の地下を通るように思うがどう考えているか。

A 現時点で観光地が近く、インフラが整備されている。大深度地下（地下40m）を通すことは不可能ではない。一方で奈良市として、歴史や文化は守らねばならないと考えている。

これらのやりとりを通して、子ども達は、「奈良にとっての世界遺産とは?」「奈良のよさとは?」と考えたようだった。

## 11 学級としての結論

これまでの話し合いや活動を通して、「奈良のよさ」や「奈良らしさ」とは何か意識が向き始めたようだった。奈良に住む子ども達が何を「奈良らしい」と感じているのか興味があったので、子ども達に「奈良らしさ」とは何かを問うてみると、やはりはじめは、シカ、大仏、東大寺などが挙げられた。

なるべく早く、学級としての結論を導き出さなくてはならない。それは、かねてより奈良市リニア推進課の方から打診をいただいていた学習発表が目前に迫っているからである。実は、奈良市の主催する「奈良市再発見フェスタ〜リニアが拓く奈良市の未来〜」というイベントの中で、約20分間、我々6年生組がこれまで学習してきた成果を発表してほしいとの依頼をいただいていた。子ども達に相談したところ喜んで引き受けてくれたので出演することになったのである。

ここでの発表に向けて、残る2案「平城山か、奈良か」の決着が急がれた。最後の話し合いを重ね、子ども達は平城山を選んだ。



## 12 奈良市再発見フェスタ ～リニアが拓く奈良市の未来～への参加

そして、2018年6月24日（日）、奈良市西大寺駅に隣接する「ならファミリー」というショッピングモールのロビーにてイベントが開催された。発表原稿とプレゼンは全員で協力して作成し、当日は代表の6名が登壇した。その内容を一部紹介する。当日までに、子ども達が何に迷い、何を大切に考え、平城山に決めたのか、発表内容に込められている。

（一前略一）平城山か、JR・近鉄奈良駅か、このどちらかに決定するため、僕たちは何時間も使って話し合いを続けました。そして、その話し合いの中で、奈良にとっての「歴史」とはどのようなものなのか、奈良の「よさ」、奈良「らしさ」とは何なのかが話題になりました。そして、それらと奈良の「発展」、どちらが大切なのか、また、両立することはできないのか、考えました。

奈良の「よさ」や奈良「らしさ」とは、東大寺をはじめとする歴史的な建造物や、昔のままに残っている雰囲気や自然、現代の人々のくらしと歴史との調和だと思います。これらに魅力を感じて、多くの観光客が訪れるのです。奈良県にとって観光業は大切なものです。観光客が来たいと思う奈良を残し続けることが大切だと考えました。

平城山案では、現時点で発展していないことがデメリットの1つとなっています。しかし、東海道新幹線の駅ができて、周辺が発展していった事例はあります。平城山にはこれから発展していく可能性が残されていると考えます。もちろんこれは、可能性であり、予想なので、確実なことではありません。しかし、奈良の「よさ」や奈良の歴史を未来に受け継ぐことと、駅周辺の発展、奈良市・奈良県全体の発展を考えること。この2つを両立させることが大切であり、それができるのは、「平城山案」だと思います。これが、僕たちの結論です。（一中略一）リニアが平城山にくることで、「奈良のよさや奈良らしさ」と「便利さ」が合わさって、「古くて、新しい奈良」になってほしいと願っています。

「発展」や「未来」を象徴するリニア新幹線と、「文化」と「歴史」を大切にしてきた奈良県。この狭間で子ども達は何時間も話し合いを重ねた。

「奈良らしさとは」と問うた時、はじめはシカや大仏などが挙げられるのみだったが、話し合いを重ねるうち、1300年前のものがそのまま残っているという事実そのものが奈良の「よさ」であり「らしさ」であることに気づくことができた。また、それらを後世に伝えていくことが奈良の「役割」でもあることに気づき始めたようだ。かくして、葛藤に葛藤を重ねて候補地の決定に至り、発信したのである。

## 13 駅ができてからの奈良は

中間駅の場所を「平城山駅」と決め、一段落した感のある子ども達に、「駅ができたあとはどうするの？」と問うた。町は、駅ができれば完成するものではなく、そこから変化していくものであり、交通網の発達による社会の変化や奈良にもたらす影響にも目を向けてほしいと考えたからだ。

これまで子ども達は、いやというほどリニアと観光業のつながりについて考えてきており、先日の研究成果の発表では発展と伝統の両立こそ一番の課題であると結論付けた。無論、奈良らしさが失われることは望んでおらず、歴史資産を生かした観光業の重要性は意識しているようだった。

周知のとおり、奈良県の観光業における最大の課題の一つとして宿泊率の低さが挙げられ、子ども達もそのことは理解している。リニアができて、遠方から奈良への移動時間が短縮されれば、

必然的に宿泊客も減少するだろうと子ども達は見込んでいる。そこで子ども達は、奈良での宿泊客の割合を高めるためにはどのようにすればよいか、という問いを立てて学習を始めた。

英語が得意な子どもが、休日に奈良公園に出掛け外国人観光客にインタビューをしてきた。内容は、「どの国から来たか。どうして奈良に来たか。どうやって奈良に来たか。奈良に欲しいものは何か。どこに泊まるか。なぜ奈良に泊まらないか。」である。

インタビューした内容をまとめると、アジアを中心とした国々から観光客が訪れているが、奈良だけを目的としている客はおらず、その他にも日本各地へ訪れる予定をしている。そのため、次の目的地への移動の利便性を考え、宿泊は京都や大阪など、新幹線の駅や空港の近くなどを選ぶ傾向にあるようだ。外国人観光客が奈良に求めるものは、休憩所や英語表記、母国の料理が食べられる店とのことだった。そして、最も気になる「奈良になぜ泊まらないのか」という質問については、「ワクワクするホテルがない」、「奈良の観光はすぐ終わる」、「一日で終わる」、「見るだけ」という回答を得た。

この結果を子ども達は、「奈良はついで？」ととらえたようだった。さらに「見るだけ」と言われていることについて反論できる者はいなかった。

ここで、教師から徳島県三好市を紹介した。三好市は四国のほぼ中央に位置する。四国四県の市町村の中では最も面積が大きく、大歩危峡や祖谷のかずら橋などが多くの観光客を集めている。人口は約2万4000人で奈良市の36万人と比べると少ない。その三好市は、2007年から2017年の10年間で、外国人宿泊者客数が34倍になっている。交通面で決して恵まれているとは言えない同市がなぜこれほどまでに宿泊者数が増加したのか、「奈良の観光」を考えるうえでヒントになると考え、子ども達に紹介した。子ども達は三好市について独自学習を始めた。

## 14 三好市の魅力は

三好市について調べたことを子ども達とまとめていくと、交通の便が良いとは言えないにも関わらず、海外からも多くの観光客が訪れていることが分かった。

観光については、豊かに残る自然を生かし、「見るだけ」ではない、「体験する」観光を展開していることと、多国的にPRしつつもPRのターゲットを絞っていることも分かってきた。

観光業にとって、交通アクセスが悪いことはデメリットでしかない子ども達は考えていた。三好市も決して交通面で恵まれているとは言えないのに、なぜそれほどまでに外国人宿泊者数が増えたのか、その答えは「体験型観光」にあると子ども達は予想した。

そこで、合宿を行い、現地泊りがけで調査にでかけることにした。

1日目は6年生両学級共に同じ行程で、まず香川県でうどんを食べた。金毘羅山に移動してうどん打ち体験をし、金毘羅山にお参りする階段を登る。1日目は高松市に宿泊した。

2日目は、各学級でそれぞれに行動した。本学級は、高松市からバスで徳島県三好市を目指した。バスで2時間ほどかけて三好市に到着した。

三好市についてすぐ、三好市役所観光課の太田さん、ホテルかずら橋若女将の谷口さん、地元の商店「歩危マート」オーナーの山口さんにお話を伺った。

3人の方へのインタビューを終えた後、インタビュー会場となったレストランから大歩危峡の遊覧船が出ていたので全員で体験した。その後、昼食に名物の祖谷そばを食べ、次の目的地に向かった。

次の目的地は、フォレストアドベンチャー祖谷という野外遊園施設である。環境負荷を最小限

に留めるために極力元の地形を最大限に活用したジップスライドやアスレチックなどを設置しており、高低差 50 メートル、長さ 360 メートルのジップスライドが最大の売りである。自然を残し、それを生かして観光資源とする姿を子ども達に見せたいと考え、合宿のメインプログラムにこの体験活動を位置付けた。

しごと合宿のこれまでの様子を見ると、子ども達はただ遊んでいるだけのような印象を持つかもしれない。食べ、お参りし、遊覧船に乗り、アスレチックで遊ぶ。実はこの後、かずら橋を渡ってお土産を買って帰ってくる。3 日目は藍染め体験もした。教師が意図していたことはまさに、子ども達が一人の観光客となり、思い切り楽しむという経験をさせることだ。「楽しむこと」にかけては、大人は子どもにはかなうはずがない。合宿前に、三好市の観光戦略を学ぶこととともに、観光客目線で「体験型観光」を味わい、その魅力を学んでくることを合宿中の宿題として与えていた。

生憎の雨の中ではあったが、豊かな自然を味わいながらのアスレチック、美しい景色を眺めながらの迫力満点のジップスライドを大いに楽しみ興奮気味だった。

しごと合宿を終えて、3 日間の合宿をふりかえった。ある子どものふりかえりを紹介する。

(M女) 実際に観光客として体験をしてみて、リピーター率が高いという事に納得しました。奈良と比べてみると、日本らしさではなく、「三好らしさ」という所がカギをにぎっていると思います。私がヨーロッパの教会をたくさん見た時、ちがいがよく分からず、「よっぽどのキリスト教(信者)でない限り、子供は楽しめないな」と思いました。そう考えると奈良のお寺は、京都と何がちがうのか分かりにくく、よっぽどの仏教徒や、歴史が分かる子供以外、楽しめなさそうです。世界遺産だから一度行っておくべきだというぐらいだと思いました。それにくらべ三好の観光は、見る目のある人が感じる価値観は別として、子供の「楽しい」が口では表しきれない程あります。私も自然の中で思い切り楽しめて三好市でしか出来ない事が出来たと思いました。その、「三好らしさ」の中の大自然を守りつつ、観光客が気持ちよく過ごせるような場所づくりをしているのが、取り組みだと思います。また、その良さをPRしているのも取り組みの一つで、奈良にはそれが足りないと思いました。東大寺を中心に、近すぎず遠すぎずの場所に、体験型観光を設けることも、子供が大人の財布の紐を緩めることにつながると感じました。そして、お土産は持ち帰ることができるけど、楽しいという気持ちは持ち帰れないから、また行きたくなるんだと思います。

M女は、観光においてお金を出すのは大人で、大人は何にお金を使うか考えた時、子供のためにお金を使うのではないかと考えた。自分が子供目線で三好市の体験型観光を思い切り楽しむことを通して、子供が楽しいと感じるものを奈良に生み出すことができれば奈良の観光が盛り上がるだろうと考えたのだ。

子ども達の合宿のふりかえりを読んでみると、この合宿で子ども達の心に残ったことは、「体験型観光」の重要性、おもてなしの心、人と人とのつながり、弱みを強みに変えること、だったように思う。

## 15 奈良は子供が楽しめるのか？

徳島県三好市でのフィールドワークを通して、子ども達が学んだことは、「体験型観光」が人を惹きつける鍵であること、観光客と場所・モノとの繋がりだけでなく、現地の人とのつながりがリピーターを生むこと、観光という観点から見た弱点も見方によっては強みとなって人を惹き

つけるということである。

このことから、「ついでに奈良」「見るだけの奈良」から脱却することを目的に、改めて奈良県の観光資源の現状を見つめなおすことになった。

しごとと合宿を通して経験した「観光客としての楽しさ」「子どもとしての楽しさ」を視点に据えて奈良県の観光を眺めてみると、子ども達は、奈良県には子供が楽しめるような場所がほとんどないことに気がついた。言うまでもなく、歴史的に価値のある建築物などは数えきれないほどあり、それらを求める観光客には魅力ある街であると言える。しかし、自分たちのような子供にとってはどうかと考えると、三好市で味わったような楽しさを味わうことのできるものを見つめることができなかつた。子ども達は、そもそも奈良の観光は子供向けではないのではないかと考えた。

奈良市観光課の方に、観光戦略についておたずねした。奈良市もアジア諸国を中心に現地でのPR活動を行ったり、SNSを利用した情報発信は行ったりしている。国内旅行者のターゲットを、「奈良ファン」の中心層である「40代以上の都市部居住者」、その予備軍である修学旅行生としているとの回答を得た。

奈良県内を眺めてみると、寺社訪問以外にも、ラフティングなど、体を動かして体験できるものが少ないがある。しかし、そのどれも県の南部に集中しており、子ども達は、あまり知られていない上にアクセスが悪く行きにくいことが問題だと考えた。そして何より、以前から気にしていた、「見るだけ」の観光ではリピーターを集めにくいと子ども達なりに考えたようである。

以上のことを踏まえ、今ある奈良の観光資源を生かし、かつ体験型になる観光地やプランを考えてみた。

互いの案を紹介しあう中で、厳しい意見も飛び交った。染物体験や握り墨づくり体験の紹介に対して、「わざわざ奈良に来てまでやることではない」「どこでもできる」と辛らつな意見が寄せられた。

また、「奈良に来たのなら、絶対に行くシカないツアー」を企画・提案したものについては、「若い人たちに奈良の古風さを押し付けている」「結局神社仏閣めぐりで新しさが感じられない」とされた。

しかし、これらの提案は決して不毛ではなかつた。ふりかえりで、以下のようなことが書かれていた。

(M子) 今日の学習で、観光地選びの新たな観点が出てきたと思いました。1つは、モノのように持って帰れるモノよりもコトのように持って帰れないモノということです。持って帰れず、家にいたら何度も体験できないコトが大切だと思いました。2つ目は奈良らしさと新鮮味です。新鮮味は若い人や子供を呼びます。しかし、奈良らしさを大切にして奈良でシカ味わえないモノで呼ぶというのも大切だと思いました。だから、古風さを生かせる新しいコトをつくれなかなと思いました。

## 16 「奈良にリニア」のふりかえり

3年間に及ぶこの学習はここで一区切りとした。学習のふりかえりを紹介したい。

(M子) リニアと観光をして、私は決めることの難しさや決めるときに大切な考え方ということが分かりました。まず、リニアでは決めるのにとっても苦労しました。リニアの時は考えるべきたくさんの方の観点が出てきて、そしてそのたくさんの方の観点で考えると全ての場所に良いところ

と悪いところがあって決められませんでした。そんな時、それについてみんなで話し合っているうちにグルグルと同じところを回っているようになってしまいました。私はとても困りました。そこで、JR東海、国、国民という三つの立場から一番重視すべき観点を決めるという方法をとりました。すると前に進むことができました。そこから私はみんなで決める時はしっかりと何を重視するかを考えてから決めながらしぼり込むのが大切だと分かりました。

観光でも、観光について考える時、重視する観点によって結論はだいぶ変わってくるのだなと思いました。奈良の観光にはいろいろな人が関わっているから全てに対応出来るものが大切だなと思いました。リニア・観光についての学習で奈良について改めてしっかり考えるきっかけになりました。奈良は宿泊客が少ないです。さらに住民もどんどん減っていています。そんな奈良のために、住民と宿泊客どちらを優先するかというところからも人によって違いました。私が住民として求めていることと宿泊客が求めているところは違います。両者の違いよりも、両者が共通して（求めて）いるところに注目して強化していくのが、奈良には必要ななと思いました。リニアが来る時、私たちの理想となった「古くて新しい奈良」は思っていたよりずっと難しいと思いました。奈良らしさが古さというのははっきりしているから、その古さを守れる新しさを目指したいです。

（K女）リニアでも観光でも、JR東海、国、住民、観光客、それぞれの立場から見て考えるのが難しかった。でも、それぞれの立場の中で全てにメリットのある点を探すことで考えることができた。リニアでも観光でも、「古さを守ること」「新しさ」を取り入れることのバランスがポイントとなった。リニアでは、JR一近鉄奈良駅付近か平城山駅付近かを考えたとき、最終的には「アクセスは変わる、歴史は作り直せない」ということで、東大寺付近の地下をリニアが通ることはダメだろうということになり、クラスとしては、平城山を選んだ。やはり、「二度とつくりえない歴史」はこわしてしまったらどうしようもないし、歴史のあるものが残っていることは奈良ならではの魅力の一つで、住民にとっても観光客にとっても必要なものだから、優先的に守るべきだと思った。それを守った上でつくれる「新しいもの」、それらをいかした「新しいもの」をつくっていったらいいと思う。VRを使ったら、新しい形で奈良の歴史を感じてもらえると思うしー。そういった工夫をして、「古くて新しい奈良」を作っていくべきだと思った。

## おわりに

3年に及ぶリニアをめぐる一連の学習はこれをもって終了した。この学習の過程を振り返ってみると、物事を計画し実行することの難しさを、身をもって体験したよう思う。現実には、すでに着工している工区内で地域住民や行政との対立により工期が遅れているところも出てきている。

名古屋ー大阪間の駅がどこになるか分からない。しかし、子ども達は悩みぬいて結論を出した。そして、奈良に駅ができると仮定して、その後の奈良の観光の在り方についても考えを巡らせることができた。

実際に中間駅の場所が決まった時、この3年間の学習を思い出し、子ども達が自分の考えを再構築してくれたのなら、教師冥利に尽きるというものである。

## 教員としての道を拓く（後編） —— 10年後の私に向けての覚え書き ——

天野 由美香（市立札幌大通高等学校）

### 第1章 学びを問い直す

#### (1) SDGs がつなぐ学び

前例のないことを受け入れる、つまりこれまでの時代にはなかったものだが、これからの時代に必要不可欠で学ばなくてはならないもの、その代表的な例がSDGsだ。

2015年に国連で採択された国際目標であるSDGsはここ数年で一気にその認知度が高まり、学校教育や一般企業でも積極的に用いられるようになってきた。教育の中ではESDという考え方が2002年に持続可能な開発に関する世界首脳会議において日本政府から世界へ提唱されたことを始まりとし、世界各国のユネスコスクールで多様な取り組みがなされてきた。

その一方で、どのように取り組めばいいかわからないといった声も多く聞かれていた。本校もその一つである。SDGsはESDをより具体化する方法の一つとして有効だと考え、本校でも2017年から活用し始めた。新学習指導要領でもESDについて言及されており、今後、ESD、SDGs学習の必要性はますます高まってくるだろう。

現任校に赴任してちょうど10年が経過し、11年目を迎えた2019年4月、初めて外国につながる生徒（以下、「外国ルーツの生徒」と略す。）の支援をする国際クラスの担任となった。前年度まで担任をしていた先生の向かい側の席に座りいつもその仕事ぶりを見ていたし、他の学校にはないことをたくさんやっている学校であるため、おおよそのことはわかっているつもりだった。だが、いざ担当となり、支援内容、支援者、それにまつわる業務等、支援体制の全体像が見えてくると、自分が把握できていないことがまだあったことに愕然とした。

過去の資料を探り、紐解き、開校当初から築き上げられてきた実践の意味を改めて捉え直し、ようやくその価値を理解した。

SDGsは、外国ルーツの子どもたちを学校や社会の力で育てていく模範的制度として、今よりも評価されるべきものであるし、社会の中で弱い立場にある外国ルーツの子どもたちの教育の機会や教育の質の保障への動き（SDGs Goal 4,10）に向けてより多くの人に知ってもらうことに意義があると感じ、発信の場を学校外へ求めた。

2019年11月、北海道・東北ユネスコスクールブロック大会に出場した。外国ルーツの生徒支援体制やその意義、居場所作りとしての部活動や、自尊心・自己有用感を高めるための数々の取り組みについて発表し、ESD実践大賞を受賞した。大きな目標に向けての第一歩は成功した<sup>1)</sup>。

また、ここ数年私が最も注力している異文化理解の授業でも、一人一人が多様性を認め合い受け入れていくこと、社会のあらゆる出来事を注意深く捉え自らの意見をもつことは普遍的な価値があり、それらはこれからの日本社会にとって最も必要なことだと感じた（SDGs Goal 5,10,17）。

そこで私は、ユネスコスクールを統括するACCU（公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター）主催のプロジェクトに参加することにした。教員によるSDGs教材開発チームであり、SDGsをこれから授業に取り入れようとする先生向けの冊子を作成することを目的としていた。

全国から先進的な取り組みをされている様々な校種の先生 16 名、大学教授、海外経験の豊富な ACCU スタッフとともに、オンラインミーティングや 2 日間の東京研修で教材のイメージづくりのためのブレインストーミング、テーマの議論等を行い、その後、各自が担当分野を執筆し、1 冊に実践をまとめた<sup>2)</sup>。

この中で自らの実践として取り上げた「エシカル消費」(SDGs, Goal 12) というテーマは、1 本の映画との出会いに由来する。『ザ・トゥルー・コスト ファストファッション～真の代償～』(ユニテッドピープル配給) という映画だ。

そのときまで、私自身、洋服が大好きだった。でも二度と同じようには服を買えなくなった。洋服が作られる背景には環境問題、人権・労働問題が数多く潜んでおり、これらを知らずにただ買い続けることは「罪」のような気がした。ファストファッションを愛用する若い世代にも伝えなくてはならないと感じ、授業で取り入れるようになった。これを機にアパレルブランドの企業理念、社会問題への配慮等に目が向くようになっていった。

2020 年 2 月、横浜で開催された「サステナブルブランド国際会議」に参加した。企業のブランド戦略に SDGs はもとよりサステナビリティの視点を取り入れている日本や国外の企業が集結し、多くの革新的アイデアを発表・展示、参加者同士や参加者と企業が交流することを目的とした会議であった。

2 日間に渡るプログラムで、ワークショップやプレゼンテーション、パネリストによるセッションが数多く用意されており、自分で興味のあるものをいくつか選択することになっていた。その中に「見えるマテリアル、見えないマテリアルから考えるファッションのサステナビリティ」というセッションを見つけた。ファストファッションの代表格として一目置かれている、ある企業のサステナビリティコーディネーターがパネリストとして登壇するとあって興味が湧いた。

2013 年 4 月、バングラデシュで縫製工場が入るビルが倒壊し、1000 人以上の死者を出すアパレル業界史上最悪の事故が発生した。ヨーロッパの大手ファッションメーカーの生産を請け負う工場がその安全基準を満たさない違法建築のビルに数多く入っており、世界の注目を集めた。

その 2 年後、先述した映画が公開され、アパレルブランドの裏側の実態が世界中に暴かれたことにより、ブランドは人件費を抑えて安く大量に売るこれまでの販売方針を完全に止めざるを得ない状況に追い込まれた。

映画公開から 5 年、ブランドは劇的な変化を遂げていた。もはや安いものを大量に生産し使い捨てるという発想ではなく、いかに環境負荷を減らせるか、一度作られた素材から再び服を作り出せるかという視点に変わっていた。

セッションで登壇していたファストファッションブランドでは、2020 年までにほぼすべての綿製品でオーガニックコットンを使うことを目指している、と具体的な前年度数値を根拠に語っていた。その他にもアパレル業界の大きな課題である「在庫」を抱えない新しい販売方法のシステムを構築したり、生地や素材の無限の可能性を研究し続ける専門の会社があったりと、その発想力と業界の変革のスピード感に度肝を抜かれた。

ここまで述べた SDGs に関する各実践から学び取った二つのことをまとめておこう。

第一に、外国ルーツの子どもたちを支援する本校での取組は、子どもたちの置かれている状況を理解し、言葉を教えることだけでなく、人として日本社会の一員として受け入れ育てる意味がある。人種も国籍も関係なく多文化共生社会を築くためには、さまざまな活動を校内で展開する

だけでなく、校外へ発信していく必要がある。こうした活動には、学校と企業が連携して実践を創ることがある。連携することの意味の一つは、教員も社会の流れに敏感なり知識や情報を刷新し続けていくことができるところにある。

第二に、SDGsが掲げる目標のもとに、あらゆる社会の問題に目を向け、官民間わず、ときには国の違いや文化の違いを越えて、他者と協働していくことである。「環境問題」「人権問題」「労働問題」などの世界的問題は、経済がグローバル化している昨今では、どこかの国だけで解決できるものではない。全世界が協力して取り組まなければ意味がない。SDGsは、そのための連携や協力をつくりだしていく世界の共通言語となる。SDGsの実践は、変化のスピードが速く、先の見通せないこれからの時代を生き抜くうえで大きな鍵となるかもしれない。

## (2)「教えること」と「学ぶこと」の境界線 — 子どもに学ぶ「学びの原点」

子どもの成長を「どのように言語を獲得していくか」「どのように物事の内容を形成していくのか」という視点で観察していると、興味深いものがある。

赤ちゃんに対し、大人は「言葉の覚え方」や「生活における重要単語」などを教えたりしない。赤ちゃんは自分に語りかけられることばや、自分の周りで話される無数のことばのやりとりを聞いて脳に蓄積していき、ある時を境に言葉がどんと溢れ出す。

私自身の子育ての経験を振り返ってみよう。生まれたての赤ちゃんは未熟な視覚で生まれ、はじめは白と黒でしか見えないが、徐々に視覚が発達し、最初に見えるようになる色は「赤」らしい。息子は自分で動けるようになってから選び取るものは赤が多かったので赤が好きなのかと思い、生活の中で目に見えるものを指して、「おはなきれいだね」「このあかいおはながかわいいね」「あかいくるまかっこいいね」などと語りかけていた。

息子が1歳半を過ぎたころである。突然交差点を曲がろうとする赤い車を指差して「(あ)か!」と言った。そこから、赤色が付く色々な車(乗用車、消防車、救急車、パトカー)が近くを通るたび、指を差して「あか!」と言うようになった。さらには、赤色はついていなくとも珍しい働く車を見つけると、「あ!」というので、「これは除雪車だよ」「これはゴミ収集車だよ」と教えていると、最初は「ごみしゅっしゅー」とうまく言えなかったけれど、次第に発音を習得し、「車」という概念の単語を増やしていった。

3歳になり、保育園のお友だちとの関係性が生まれてくると、「みんなにはちがった名前と苗字があるようだ」と気づいて意識し始めたようだった。元々、同じくらいの年の子を見かけると誰にでも話しかけてしまうほど人が大好きなこともあり、30人ほどもいる子どもたちの氏名を全て覚えてしまった。

次第に文字にも興味を示し出した。「これは〇〇くんの『し』」「これは〇〇ちゃんの『こ』」というように見るもの、聞くものからひらがなを理解しはじめた。

読めるようになったので書き方でも教えようかと、ひらがな練習の本を買ってきて、一緒に書こうとしたのだが、それは呆気なく断られた。まだ書くことには興味はなかったようである。

こういうこともあった。休みの日にはお友だちや父親の影響で「仮面ライダー」を観るようになった。そこから「ウルトラマン」や戦隊ヒーローにも没頭していった。玩具メーカーの戦略とも言うべきか、頻りに新たなキャラクターが登場し、それだけでなく、武器の名前、攻撃の名前など膨大に名前が増えていくのに対し、母親の私はお手上げ状態だったが、子どもは見事に全て



覚えていった。

ヒーローものは全て漢字かカタカナ標記されるので、初めのうちは頻繁に「なんてかいてあるの？」と聞いてきたものだが、カタカナの上にひらがなが書いてあるのを見たり、何度もカタカナの文字と音を聞いているうちに、4歳を過ぎた頃、突然「これはウルトラマンの『ウ』、これはウルトラマンの『ラ』！」とテレビのテロップを見て指差しながら言い出した。もっと読めるようになりたいと思ったようで、ふと気がつくと、自分でカタカナ練習の本を本棚から取り出し、ページをめくりながら何やら探していた。

仮面ライダーもなかなか学習に役立つ。仮面ライダー大辞典なるものが息子のお気に入り、いろいろなキャラクターや武器の写真が勢ぞろいしているのだが、昔の仮面ライダーシリーズを動画配信サービスで観ている時、不意に仮面ライダー大辞典を引っ張り出してきて、「あった！」と言いながら、その周りに書いてある解説文を読んでいた。

わからないものがあれば本や辞典で調べるというのは立派な学習である。またアイテムの名前のカタカナの名前は英語から来ているということにも気がついたようで、「この動物は英語でなんて言うの？ この文字（アルファベット）は何て読むの？」と英語とも結びつけて考えるようになった。

5歳になったある日、ポツリと「そろそろ、えいごべんきょうしようかな」とつぶやいた。どのくらい本気でそう言ったのかはわからないが、これには私も驚いた。

このように、日々の生活で子どもを観察していると、繰り返し見たり聞いたりすること、いろんな場面を経験し何度も失敗をすることを通して言語を獲得していた。さらに自分の興味のあるものは能動的に覚えようとし、関連する知識と知識をつなげ、そこに新たな気づき生まれる。「子どもには本来、自ら学ぶ力がある」ということに気づかせてもらった。好きなものを突き詰めていこうとすると、幾度となく壁にぶつかる。それをどのように克服し、どのような気づきを得て問題を解決していけるかが学習を深化させられるかどうかの違いであるが、大人が教えなくても、わからないことは人に聞いたり、本で調べたり、繰り返し見たり聞いたり試行錯誤しながら突き進んでいく様子を、子どものこうした姿から見て取ることができた。

元文部科学省初等中等教育局視学官として新学習指導要領作成に携わった、國學院大学教授・田村学は、「新学習指導要領においては、「知識・技能」が構造化されたり、身体化されたりして高度化し、適正な態度や汎用的な能力となっていくでもどこでも使いこなせるように動いている状態、つまり「駆動」しているような状態となるよう身につけていくことこそが重要なのである」と述べている<sup>3)</sup>。その上で、知識が構造化する過程と型を以下の4つに類型化している。

- ①宣言的な知識がつながるタイプ
- ②手続き的な知識がつながるタイプ
- ③知識が場面とつながるタイプ
- ④知識が目的や価値、手応えとつながるタイプ

個々の説明はここでは割愛するが、前述した日常における子どもの学びは①に相当する。「○は△△である」という事実的で個別的な知識のピースを得て、バラバラに思われた知識のピースが互いに関係し合っていることに気が付き結び付けられるようになる。さらにたくさんの知識

が相互に結びついていくことで質はよりよくなっていく。そして知識の階層があがり「概念化」していき、というものである。

「赤色」という言葉と概念（知識）を構造化した赤ちゃんの頭の中で起こった現象を敢えて言語化すれば、こんなかんじだろうか。

「いつも目に見えるものにはそれぞれ『いろ』というものがあるらしい」

「きょうきているぼくのふく」

「さっき見たおはなというもの」

「おうちのちかくでいつも見かけるうごくもの」

「これらのいろは『あか』というらしい。ではあそこにみえるものはこの前のお花

とおなじように見えるから、このものの持ついろもきっと『あか』だ。…」

保育園のお友だちにはみなそれぞれの「なまえ」があり、なまえを書き記すものを見てひらがな（文字）を覚え、それを何度も見たり聞いたりして、いつでもどこでも使いこなせるようになり、その後、自分で絵本のひらがな（文字）を読む。これは田村の言葉を借りるなら、「知識が駆動する」瞬間である。

今、こうして自分の経験と田村が述べていることを照らし合わせてみたとき、以下のように感じ考える。

発達段階に応じた学び方、学ぶ内容の複雑さに差はあれど、自ら知りたいと思う興味関心、好奇心から知識・技能を構造化させ、やがて深化させる探究心へと繋がっていくという点は、どのような学びにおいても同じなのではないかと思う。

子どもの純粋な学びの姿を見ているうちに、親が子どもに教える「べき」ことは何か、大人が子どもたちに教える「べき」ことは何かと考えるようになった。教える「べき」なのは社会的ルールや異なるものへの寛容性、自分や他人の命をまもる方法など、絶対にこうである必要があるものや生きる力の土台をつくるものではないだろうか。そうであるならば、自ら学びたくなるようなものを周囲に転がしておき、興味を持って学び出す瞬間をそっと後押ししたり、子どもには見えていない世界をほんの少し覗かせてあげれば良いのかもしれない。

本当は大人が子ども教えるべきことがそう多くはないとしたら、教えるべきことと自ら学ばせることの境界線は何なのだろうか。保育園・幼稚園にはじまり大学・大学院まで続く教育段階のどこから「興味関心に基づく自由な学び」は「一定の学問の知識を覚えること」に変化してしまったのだろうか。

### (3) 学校に内在する「学び」を育む

近頃、違和感を覚えることがある。「AI に仕事を奪われる時代が到来する、先の見えない世の中に対応できるような、生き残れる人材を育てよう」というような謳い文句である。

大人が過去に作ってきた社会の行く先に対応できるような、今社会が求めていることに合わせられるような子どもに育てるのだろうか。誰もが未だ知らない未来に大人も子どもも怯え不安が高まっている、だから備えよ、と聞こえるのだ。まるで AI が自由意思を持ち、人間の生活を壊していくかのようにも聞こえる。

詰め込んだだけの知識はすぐに忘れて役に立たないことは経験から自分がよくわかっていた。大量の知識を覚えることは AI に勝てないのだとしたら、人間にしかできないこととは何か、本来学びとは複雑なものであるはずだから、「人間が本来持っている自ら学ぶ力」を見直そうと呼びかけているようにも聞こえる。私は生徒が本来持っている「自ら学ぶ力」を大切にできるよう、実践を創っていくことが大事なことはないだろうか。

「自ら学ばせること」、すなわち、大人や他人が「教えられないこと」と捉えることができる。それは、直接体験から学ぶもの、人と人とのコミュニケーション、辛い経験をうまく対処する方法、自分とは何かという問いに対する答え、などさまざまなことが考えられる。しばしば「学校では教えてくれないこと」「教科書から学べないこと」などと揶揄されてきた部分の中にこそある。こうした種の学びの要素をより多く授業や教育活動へ取り入れたり、今ある取組を捉え直していく——なぜなら、人が人として成長したり、学びを深めるのに欠かせないからだ。また、個性豊かな生徒たちが多数いるならば、何をどう学ぶか学びの場も要素も多様化しなければならない。だから学校は学びの場を学校の外にも広げていかななくてはならないのだ。

本校の生徒を見ていると、これまでの長い学校生活の中で、自由に感じることを、考えることを手放してしまったのではないかと感じることもある。「正解」であること求め、自分より周囲に合わせることを選び、どこかで常に教師の様子を窺っている。

異文化理解の授業で、年度初めの5月頃、一人の生徒に意見を求めたとき、「パス！」と言って意見を言おうとしなかったことがあった。次に聞いた生徒も前の生徒を真似て意見を言おうとしなかった。その時間は仕方なしに、各自考えをプリントにまとめることにした。授業後、生徒の書いたプリントを読むとそれぞれに自分の意見がしっかりと書かれていた。共有できないのもったいないと思い、次の時間の冒頭にこんな風に話してみた。

みんなの感想読みました。知らない人のことも、自分から知ろうとしたり話したりすることで、偏見はなくせるのではないかと、って書いていたね。だから、きっとみんなは相手が話そうとしてくれたら聞こうとするよね？

では、前回のように自分の意見をみんなの前で話すのが嫌なのは何でだろう？ 自分の言うことが間違っているんじゃないかとか、わかってももらえないんじゃないかと思うからかな。

聴く立場だとどんな意見でも聞こうとするのに、話す立場になるとどんな意見も言えなくなってしまう。ということは、聴く側の姿勢を意識しながら、安心して話せる雰囲気をもみんなで作っていくことが大事なんじゃないのかな。

生徒たちは深妙な面持ちで聞いていた。その時間は何人かに意見を聞いてみた。今度はしっかりと自分の意見を話してくれた。

プリントに書かれたその日の感想には、「他の人の意見は自分と違って、そんな考えもあるのだとわかった」「自分と違う意見が聞けて面白かった」などとか書かれていた。

「ほうらね。」そうつぶやきたくなった。自分と違うから面白い。他の人がいるから自分の意見もまた深められる。そこに学びがあるのだ。

現在、本校で行っている「キャリア探究プログラム」に参加する生徒も、外へ出て、知らない大人や他校の生徒と一緒に何かをすることによって、それぞれの学びを得て帰ってくる。学校外で行われるプログラムやボランティア活動を紹介したり、参加を促したり、活動後の報告書を点検するのが私の仕事の一つなのだが、その報告書には失敗や心の葛藤が綴られていてなかなか面白い。数年前の生徒の記録だが今でも記憶に残っているものがある。

2日目途中、トラブルとかやばいことまみれでピンチだった。このトラブルの原因は管理とお仕事スタッフの報告不足で起きたことだったから、よくツイッターとネットで見ると「ほうれんそう」って大事なんだって実感できた。正直、進路で考えた「ホテル」って今までずっとしっくりきてなくて、今更また進路のこと悩んでたけれど、子どもとたくさんふれあって、子どもと関わる仕事がしたいなって思った。3時間やるバイトより、お金もらえないけど9時間動きっぱなしのボランティアの方が楽しいってどういうことなの。

「トラブル」が起こった時、この生徒はなんとか対処しようと自分で考えて必死に動いたに違いない。後に何が失敗の原因であったか自分なりに分析している。誰に言われたわけでもなく、自分で考えて決定して動く、相手のことを思って動く、だから日常化しているアルバイトよりも充実感が得られたのだろう。この日の報告書から、この生徒の成長が感じられた。

#### (4) 学校の存在意義

わざわざ学校へ来る意味は何か。一人でできることと、みんなとでないとできないことは何であるか。一人で試行錯誤することと、他者と意見を交わし議論する中で答えを見つけ出すこと、学びにも様々な形がある。学校は何のための、誰のための教育なのか。子どもが本来持っている好奇心、学ぶ力を伸ばす教育になっているのだろうか。そもそも自らの子どもを育てるように、どんな大人に育てて欲しいかと思いを巡らせ、それを実現できる教育になっているのだろうか。近い将来、教員のあり方にも変化が訪れると感じる。教員は単に教える人（teacher）ではなく、学びを促し導く coach や facilitator、学びをもっと豊かにするための coordinator, designer, creator になり、生徒とともに学ぶ learner であり、自らも探究・研究する researcher であるような、多様なあり方がより一層求められるようになるのではないか。

この実践報告書の草稿を書きながら、学びとは何か、学校とは何かと考えを巡らせていた2020年2月、世界は新型コロナウイルス感染症拡大による恐怖に包まれた。

翌月、感染者数が全国でいち早く増加した北海道では、公立学校の全てがおおよそ3ヶ月に渡る臨時休業に追い込まれた。

最初の数週間は事態がどう変わるのかじっと見守っている状態であったが、その間、IT技術に長けている学習塾や有志団体が子どもたちに学習の場を提供しようといち早くオンラインでの授業配信に着手した。休校となり行き場をなくした子どもたちにできることをしたい、仕事を休めない親に代わって少しでも助けになることをしたい、という動きがあちこちから生まれた。

そうした姿を見るにつれ、本来学びを提供するはずの学校は一体何をしているのだろうかと思いと苛立ちを感じた。同時に、学校もオンライン授業に切り替えていく方法を考えた時に脳裏にまず浮かんだのは、画面の向こう側にいる生徒たちの姿である。

日頃授業をするとき、大まかな授業の流れは考えていても、授業をしながら生徒の表情や雰囲気を見て、時間配分や流れを変えたり、意見を聞いたりする。オンラインではその空気感が感じられないので、すぐに生徒たちのことが心配になった。そもそも勉強があまり好きではない生徒が多く、自主的に何時間もパソコンの前に座り学習に向かうことなど想像できなかった。学校に来ない間、1日中家にいて何をしているのか、元気であるのか、親の仕事が大きな影響を受け生活に困ったりはしていないだろうか、生徒たちの身を案じた。

2020年度も国際クラスの担任となったが、3人の新入生のうち1人は新型コロナウイルスの影響で入国が許可されず、いつ日本へ来られるのか見通しさえ立っていなかった。

4月の入学式とその後1日生徒たちに会っただけで長期休業となった。生徒たちの日本語力がまだ正確に掴めていなかったにもかかわらず、学校からのお知らせ、HPへの掲載情報は全て日本語（漢字）で書かれていた。休校が決まってしばらくは日々、事態が急変し、即時の対応が求められていたため、ルビつき資料を作る時間的猶予も与えられず、メールや電話で（一人は日本語、一人は英語で）確認をして対応した。

1ヶ月が経過した頃、インターネット環境が整っていない生徒へ配慮をして、生徒へ課題を「郵送」ということになった。課題内容を一覧にして送り、週ごとに学習内容と学んだ成果を記載し返送してもらおうという形に決まった。

文字が読めないだけでなく一覧になっているものから自分に必要な情報を見つけ理解し、日本語で報告し返送するという、外国ルーツの生徒たちにとってじつに高度な内容であった。発送日に間に合うよう急いで一覧にルビ付け、かつ「やさしい日本語」に書き換え、メールや電話で課題について確認をしたりした。

Zoomの学校での使用許可が初めて下りるとすぐに顔を見ながら話すことができた。学校に行くことができない間、外にもあまり出ることができずにいた生徒たちが、画面を通じて友達や先生たちと会話をすることができた。生徒の状態を確認できたことでやっと安心することができた。

学校の存在意義とは何か。行政に携わる人、教育に携わる人、学校に子どもを通わせている親、多くの人が学校の役割について考えさせられた3か月であった。困難な状況下に置かれると、社会の中で手を差し伸べなければならないあらゆる人たちの存在に気づかされる。

学校及び社会に対し、教育に携わり子どもたちに最も近い立場として、自分にできることは何か、自分が伝えられることは何か、子どもたちへ伝えたいことは何か、そして子どもたちにどんな大人になって欲しいか、このことをきっかけに常々考えるようになった。

## 第2章 自分の果たすべき役割を見つめ直す

### (1) 「非常事態」の中で

毎年12月になると、気持ちが落ち着かなくなる。次年度の異動の話題が聞こえ始めるからだ。職員室で先生方の動きをよく見ていると、校長室へ呼ばれる人がちらほら出始める。4月から自分が担任になるのかならないのか、どの分掌に所属することになるのか、責任ある役職に就くのか就かないのか、そうした校内人事は、その年の自分の生活を左右すると言っても過言ではないほど影響が大きい。

2021年2月のある日、職員の打ち合わせで異動者が全員に伝えられた。現任校で働き始めて12年である。長く一緒に働いてきた先生方が何人も異動だと告げられた。実際には数日前から

異動が決まったという報告を順々に受けており、精神的痛手を味わっていたところだった。日常に突如として起こる「非常事態」である。

大きな地震やその後の停電が起こった時、一瞬慌てるものの、すぐに事態を把握し今どうすべきかを考える力が強くはたらく。学校生活においても活動中の生徒の大きな怪我、生徒同士の掴み合いの喧嘩など突発的な事故が起こると、一瞬その場に立ち止まり、神経をそこに集中させ、自分はどうか対処すべきか見極める。緊急性が高いほど、咄嗟の冷静な判断がいつも求められてきた。

今年の異動者の発表は、私にとってまさに「非常事態」だった。私の周りに常にいて、外からの攻撃を守ってくれていた壁のような存在が急にいなくなるとわかり、武器も持たない私が突如戦いの最前線に突き出されたような気分だった。不安のあまり冷静さを失いかけたが、「非常事態」に取るべき行動を頭の中に思い描きながら、学校のこれからの姿を考えた。ここまでの13年間で築きあげられてきたものを、今度は私が守る番になったのだと自覚した。それでもまだ落ち着かない心を落ち着かせるように、これから私がなすべきことを考えた。

「守る」ということは、単純に真似をすることとは違う。大事な理念が失われないように、かつそこに自分らしいアプローチを加えながら、続け進化させていくことだと思う。

勤務校である市立札幌大通高校の最大の魅力は、学校のパンフレットの表紙に書かれていて開校から変わらないスローガン、「社会に近い、開かれた学校」であることだ。それを具体化するために、これまで多くの先生方が学校の中だけに留まらない社会とつながる数々の実践を残してきた。体験的で実践的な学びによって生徒が生き生きと元気になっていく姿やその機会を、これからも失ってはいけないと思った。いつかやりたいと考えていたことが頭の中にいくつかあったのだが、「やるなら今だ」と確信した。

## (2) SさんとI先生の生活史に触発されて

体験的で実践的な学びを、私らしいアプローチでどのように創り出そうかと思いを巡らせていたときに浮かんだものは、やはり日本や世界の今日的課題を考える「異文化理解」講座での学びを研究することだった。これを今後の自分の軸としていきたいと考えた。

これまで扱ってきたテーマは多文化共生、偏見と差別、人権、アイヌ民族、エシカル消費、国際協力といったものだが、新年度の授業では新たにジェンダー問題を取り上げてみたいと思っていた。最近ようやくメディアでも取り上げられ耳にするようになってきたテーマであり、高校生という社会に出る前の若い世代にこそ学んでほしいと思っていた。

以前、新聞でインタビュー記事を読み「この人の話を聞きたい！」と瞬間的に感じた、男女共同参画センターのSさんに早速連絡をし、授業での講話を依頼した。Sさんが学生の頃感じていたという「違和感」が私と似ており、すぐに記事の内容に引き込まれた。

大学1年の時。それまで「なぜ父は家事をしないのか」と疑問に思い、「父に何を言われても我慢する母」「彼氏の暴力に耐える友」にはどうして彼女たちはこんなにも生きづらいのだろうと感じていました。授業で初めてジェンダーという言葉を知り、これは彼女たちの問題ではなく、そういう構造を作り出している社会の問題で、根本にあるのはジェンダーの問題なのだと気づきました。(2021.2.13 北海道新聞記事より抜粋)

Sさんによる授業を聞いた後の生徒の感想を紹介しておこう。

いままで確かに親に「男の子だから…」と言われてきたことがある。自分は嫌だったけど、仕方がないと思っていた。今日の授業の内容を家族に話してみようと思う。

日本における「女子力」(細かな気配りができる、家事が得意など)とアメリカにおける「Girl's Power」(知性やたくましさ)から連想するものの違いに驚いた。女の子に生まれてきて得したこともあるが、やりづらさを感じたことはたくさんあった。自分たちの考え方は社会に影響されているものが大きいとわかった。

Sさんは現在、主に女性支援の活動をされているのだが、そうすると「大変なのは女だけではない、男にはなぜ支援しない。それこそ差別ではないのか」という批判を受けることがよくあるのだそうだ。初めはそうした言葉に対し答えに詰まることがあったが、最近はこちら言うようにしていると話してくれた。「あなたが男性に対しても支援が必要だと思うなら、あなたがやってください」と。

すべての人に平等に支援を届けるのは一人の力では難しい。だから自分が必要だと思ったところから自分が始めることが大事である。最後に生徒に対し大事なメッセージを残してくれた。「自分を大切にすることが一番大事です。その上で自分が今幸せだと思えるなら、少しだけそれを他の人に分けてあげてください」と。こうした意識を一人一人が持つことが、人に優しい社会を作っていくのだと思った。

半年後の11月、北海道大学アイヌ・先住民族研究センターのI先生のお話を伺った。

ジェンダーとアイヌ問題、一見すると全く異なるように思えるが、二つの問題を深く掘り下げていくとある共通点があった。それはI先生の生活史の語りにも込められた3つのメッセージである。

#### ①「あいだ」を生きる

「男か女か」「アイヌか和人か」という二分法で物事を判断すると、どちらにも属さないものは一体何なのかとそこに違和感が生じる。「アイヌであり、会津の血を引く和人でもある私」がアイデンティティと語るI先生は、「アイヌを選択しないのなら、和人になれ」と言われた経験があるそうだ。どちらかを選択できるものではない、どちらも含めて私なのだと言っていたことが印象的だった。I先生は差別と同情、好奇心にさらされる気がして中学、高校、大学でも出自を明かさなかった、と教えてくれた。

昨年度も同様にI先生による講話を聞いていたのだが、1年経った今年は、「出自を明かせなかった自分、葛藤していた自分」を乗り越えたかのように、「『あいだ』を生きること」の大切さを生徒に語ってくれた。

#### ②自分の痛みは自分のせいではない

自分の苦しみや悩みは、自分のせいだと思いがちであるが、必ずしもそうではない。歴史によってつくられた差別、社会の無理解による差別、公的支援の欠如、家族など、自分ではないところに原因があることがある。だから自分を責めないであげてほしい、というメッセージである。ア

イヌ民族問題だけではなく、社会の中に埋もれていてようやく最近目を向けられるようになった問題が他にも数えきれないほどある。

お話を聞いた翌週の授業では、日本人として育てられ高校生になってから自分のルーツを知り葛藤し続けてきた韓国女性、高校生でありながら家族（母親や兄弟）の面倒を毎日みなければならぬという「ヤングケアラー」の女子高生、文字が書けないという障害を理解されず練習ばかりさせられ続けた識字障害の大学生、この3人に関わる番組の一部をそれぞれ紹介しながら、「個人の抱える痛み、辛さ」「その人のせいではなく何のせいであるか」ということを考えさせた。

一つ見方を変えてみたら、周囲の理解が少し進んだら、自分を受け入れることができ、とても生きやすくなったと三者三様に語られていた。この事例を元に自分の中にもある「痛み、辛さ、違和感」について最後に考えてみることにした。

### ③自分の痛みが自分自身をつくる

母から出自を伝えられ、その後は戸惑いと葛藤の連続だったと語るI先生。一度は出自を隠して生活していたが、あるとき隠し続けることが辛いと感じ始め、その当時していた仕事を辞め、アイヌ民族の研究を始め、現在に至る。「アイヌであり、会津の血を引く和人でもある私がアイデンティティ」と語れるようになるまでに、どんな苦しみや葛藤があったのか計り知れないが、その経験があったからこそ今の自分がいるというのに間違いはないし、そしてそれを語れるのは自分しかない、だから言葉を探しなさい、そして言葉を磨いていくことによって、それは誰にも奪われないものになる、と語ってくれた。

この実践報告書も然り、自分には自分だけの物語があり、それはだれしも平坦で楽しいものばかりではない。それを全部ひとまとめにして今の自分は作られているのであり、それを言葉にして語ることの意義、語り続けることで磨かれる言葉について気づかせてもらった。

## 第3章 私らしく、社会とつながる学びを創造する教師へ

### (1) 外国にルーツをもつ子どもたちの学びを支える教師へ

本校に入学する海外帰国等生徒はここ数年で多様化してきた。開校からしばらくはロシアや中国につながるのがある生徒が圧倒的に多かったが、その傾向が変化してきており、最近ではネパールやモンゴルなどからの入学生が多い。市内の小学校や中学校でも2019年頃から急激に増加傾向にあり、現場の先生たちは突如としてやってくる外国ルーツの生徒の対応に追われているようである。

幸い、本校は開校から13年間、外国ルーツの生徒を受け入れており、日本語指導などに対する蓄積がある。こうした生徒の支援担当になってから3年目にして、ようやく生徒たちはどのような問題を抱えていて、どのように支援したら良いのか、卒業後を見据えて何を身につけさせたらよいのか、わかるようになってきた。卒業したら大抵の生徒は日本に残り、社会の一員として日本で働くことになる。数年前までは高校を卒業してからさらに海外へ留学し学び続ける生徒がいたが、最近は家庭の事情もやや複雑で、経済的な余裕もなく、また、母国より日本の生活を選んで来日する者が多く、一層、日本社会への順応が求められている。

しかし、自らの意思で日本へ来ることを選んだ者もいるが、多くは親の仕事の都合や親の意向で一方的に日本へ来るのが決められたのだった。当然、母国の方がよかった、日本は合わない、どちらの国にも居場所がない、といった悶々とした気持ちを抱えたまま、毎日、日本語学習に向



かう生徒もいる。それでも、全ての生徒が、自分らしく、前向きに、日本の社会で生きていく力を、最後になるかもしれない学校教育の中で付けさせてあげたいと考えるようになった。

そこで、2021年度は、これまでの本校でのキャリア教育の実践を参考にしながら、外国ルーツの生徒たちに対してのキャリア教育のあり方を考え、いくつか試行してみた。

まずは自分のルーツを語ることである。自分の生まれ育った土地のこと、自分の好きなこと、これまでの人生を振り返り、これからどう生きたいか考えること。なかなかまだ日本語でうまく表現できないので、必要であれば、得意とする言語で書くこともよしとした。

入学当時は、まだ先のことが考えられず、これから何をしたらよいのかもわからない状態だったので、次に、過去の卒業生とオンラインで繋ぎ、質問に答えてもらう形で、高校入学時のこと、日本語学習のこと、高校生活のこと、将来のことについて話してもらった。私が話すより、自分と似た境遇で少し先を生きる先輩の方が断然説得力があったようで、皆真剣に先輩の話聞いていた。

卒業生からは、日本語上達のためや自身の成長のためには、とにかく日本人を含むたくさんの友達をつくること、また色々な活動に参加してみることに、という話を聞くことができた。

それを受けて、翌週は、まずクラスの仲間と親睦を深めるため、ソーシャルスキルトレーニングでも用いられているゲームを取り入れてみた。ゲームを介すると、ルールや勝敗に重きが置かれるので、一旦自分の立場や言語の壁などを忘れることができる。ルールを理解するためにみんなで助け合ったり、ゲームの戦術を話し合うためにペアで話さなければならなかったりする中で、自然と打ち解けていった。

元々は、通級指導教室でコミュニケーションを苦手とする生徒たちのために、学校に用意されていたものだったが、言葉の壁があってコミュニケーションが阻害されている人たちにとってもそれを円滑にするという点で、共通項を見出すことができた。

コミュニケーションが互いに取れるようになったところで、次に部活動に参加を促してみた。外国ルーツの生徒たちの居場所づくりとして本校独自に作った遊語部（ゆうごぶ）という部活動だ。これまで生徒の出身国の文化紹介、国際交流活動、国際協力活動やSDGs達成のための活動等を行ってきた。

今年度はコロナ禍で、活動できない期間もあったため、コットンの種を一つずつ生徒に配り、ある程度の大きさの苗になるまで家で育ててもらうことで部活動のつながりをつくった。コットン栽培には環境問題、児童労働問題等、さまざまな問題が内在している。そのことを学ぶきっかけとするため、みんなで一度オーガニックコットンを育ててみたいと思っていた。コットンは、熱帯、亜熱帯地域で育つ植物のため、ここ札幌のような寒冷地で育てることに難しさはあったが、挑戦してみる価値はあった。

苗になるまで育てたり、植え替え、水やりなど、集まって部活動ができない期間、それぞれの場所でそれぞれが役割を果たしながら活動を進めた。今年の札幌は異例の暑さで30度を超える日が14日以上連続した。まさしく地球温暖化の影響であり憂うべきことであるが、そのおかげで今年のコットンはずつとよく成長してくれた。11月、めでたくコットンの実が弾け、中から白い綿が顔を出した。皆初めての経験に驚き、こうして洋服などの原料となる木綿糸ができるのだと知った。

今後は、収穫した綿を糸にする作業をし、何か製品をつくり販売してみることを計画している。日本語の学習だけでなく、こうした社会とつながる活動を通して、自分にも社会に対して何かで

きることがあると気づくこと、自分も社会の一員であるという認識を持つこともまた、彼らにとっては自己有用感を育む大切なことである。

## (2) 多くの人と協働による学びを組織する教師へ

2015年7月、初めて本校主催の札幌ラウンドテーブルが開催された。1日目、100人強収容できる講義室で職員による大喜利から始まった。ファシリテーターがお題を出す。それに対する答えを画用紙に書き、全体へ向けて掲げる。「好きな食べ物は」「この学校を漢字一文字で表すには」と続き最後のお題は「後期のあなたの仕事は」だった。

そのとき私は妊娠8ヶ月で、あと1ヶ月で産休に入るというタイミングだった。私の書いた答えは「つなぐ」という言葉だった。意味を問われ「仕事を後任へつなぐ、生まれてくる赤ちゃんの命をつなぐ、そして出産という貴重な経験を将来母親になるかもしれない生徒へつなぐ」と説明した。

3年後、今度は報告者という形でラウンドテーブルの分科会で、10年の仕事を振り返り、産休中に抱いていた想い、それを糧にしてどのように実践に生かしたかという話をした。それがきっかけで今、より深く自らの実践を省察するため、この実践報告書を書いている。すべてが「つなぐ」と言ったことば通りに、つながっていった。

そして2021年の今年、学校文化として残されたものを、コロナ禍で中断されたものを、再びつなぐべく札幌ラウンドテーブルの実行委員会の立ち上げメンバーとなった。

私の教職人生における新たなステージである。年齢的にもステージが変わった。自分の実践をどう積み上げていくかということばかりでなく、いかに次世代へと引き継いでいくのかということ、学校文化として創られてきたものを、理念を失わずにいかに引き継いでいくのかということが、これからの自分の課題になっていくだろう。

現在、札幌ラウンドテーブルの企画、実行委員会の運営を行っている真っ只中である。毎回の実行委員会が私の勉強の場であり、ラウンドテーブルをつくりあげていくことこそが私の探究活動になっている。大学の先生から民間企業やNPO法人で働いている方まで、札幌でご活躍されている個性あふれるメンバーに集まっていたいただいた実行委員会は、多様な意見で溢れている。意見が全くまとまらないように思えた場合も、卓越したファシリテーターの技術によって、見事に充実した議論になりグループの意見がまとまったときは感動すら覚えた。

一流のコピーライターと一流のイベントクリエイターの価値観がぶつかり合う瞬間は、なぜか観客のようにそのやり取りに魅了された。人を動かすのは簡単ではない。でも人を動かすのに大事なポイントはある。知識や経験に裏付けされた確かな主張、相手の意見をしっかりと受け止めつつもさらに磨き上げるための説得力ある提案、より良いものを創ろうとする情熱である。

まだまだ見えない世界が私にはある。これを成し得たとき、どんな世界が見えるようになっていくのか、楽しみながら準備を進めていきたい。

## おわりに

私は自分のことをことさら他人に語ることは好きではない。私の教員生活について洗いざらい書き記したのは今回が初めてだ。

3年前、「あなたの教師としての生活史を書いてほしい」と依頼を受けたとき、自分の体験に何の価値があるのかわからなかったが、依頼してくださったことを素直に受け入れ書いてみるこ

とにした。

書きながら、また書いたものを読み返すとなぜかいつも涙が出る。自分の中に眠っていた数々の思い、心の奥深くに押さえ込んでいた気持ちに触れるからだろうか。おかげで多くの思いや実践の中から、長い間変わっていなかった自分の核となるものを見つけ出すことができた気がする。

学びとは、と考えているときに、ふと大学時代の卒論のテーマを思い出した。「学校とは何か ―不登校現象から見る日本の社会」というタイトルだった。改めて実家の本棚から引っ張り出し、読んでみると驚いた。新しい学びの場はこうあってほしいとの願いが綴られていた。

- ①子どもたちの生活やニーズに沿った学びの場であること
- ②子どもが自分らしくいられる場であること
- ③協同的な学びの場であること

17年前から学校に対する想いは変わっていなかった。なぜ教員という道を選んだのか、何を大切にしたいと思っていたのか、この実践報告書を書くことで自分の原点に帰ることができた。「もっと自分らしくありたい」「もっと自由に学びたい」そうずっと願っていたのは幼いころからの自分だった。これからも、子どもたちの声が聴こえなくなならないよう、時々こうして立ち止まり振り返りながら、この先も子どもたちとともにある教員でいたいと思う。

最後に、これからの10年に向けて、教師としての私が大事にしたいことを覚え書きとして、4つ記しておきたい。

- ①常に子どもたちの声を聴くこと
- ②子どもたちの感性を磨く実践をつくること
- ③自分の軸をもち、他者を受容できる想像力をもった人を育てること
- ④自ら学び続ける教師であること

最後にこのような貴重な機会を与えてくださった鮫島先生、この17年間の教員生活を共に歩み、時にたたかい、時に励ましてくれた数々の先生方、陰で支えてくれたすべての人に感謝申し上げます。

#### 〔付記〕

執筆者である天野由美香さんは、市立札幌大通高等学校の英語科教諭である。天野さんは、2018年9月29日（土）・30日（日）に、当時、本学連合教職大学院の拠点校であった同校で開催された「札幌ラウンドテーブル 2018」の分科会B「学校風土を変えるために『戦略』を考える」の第一部で実践報告を行った。そのときの報告内容をもとに、この実践記録は書かれている。同ラウンドテーブルの企画・運営者の一人が、本学連合教職大学院で学んでいた同校の西野功泰教諭である。お二人には、私が研究代表を務める科学研究費補助金事業の基盤研究C「中堅教師のイノベーション能力を高める課題解決型研修モデルの研究開発」（18K02528）に協力してもらっており、本実践記録はその成果の一部である。本稿は、女性教師の教職専門性がどのようなかたちで形成されていくのかについて理解を深めていく当事者研究の資料的

価値はもとより、教師志望の女子学生や現職教師に教師像や学習指導観の見つめ直しを促す力があると考え、掲載させていただいた。(教育システム研究開発センター特任准教授・連合教職大学院准教授・鮫島京一)

〔注〕

- 1) 次は全国大会に挑戦し、広く活動を伝えたい。そして近年日本全国で増加しつつある外国ルーツの子どもが日本の子どもたちと分け隔てなく、のびのびと学習し成長していける教育体制が整えられるよう、まずはここ札幌で現場から声をあげていきたい。
- 2) 天野由美香「エシカルなお買い物～安さの裏側にある真実～」, 所収, 公益財団法人ユネスコ・アジア文化センター発行『変容につながる16のアプローチ SDGsを活かした学校教員の取組』(2020年), 62-65頁
- 3) 田村学『深い学び』(東洋館出版社), 2018年, 37-64頁

# 第 3 部

## 年 次 活 動 報 告

(2020 年度)

## 1. 学内連携－高大接続カリキュラム開発「PICASO コース」

1. 奈良女子大学と附属中等教育学校では、令和元年度から、5・6年が異学年合同で探究活動を行う文理統合探究コース「PICASO」(Program for Integrated Curriculum of Arts and Science Objective)を開設した。これは、大学入試改革や新しい学びなどの教育改革に対して、大学教員と附属中等教員が教育課程・評価基準・授業実践について、共同でカリキュラム開発を行っているものである。

### ■コース設置のねらい

5年・6年生を対象として、大学教員と附属中等教員が協働して開発したカリキュラムに基づき、剥落しない学力を育成する2年間の高大接続コースを設ける。早すぎる文理選択の固定化を緩和し、文理統合的視点の獲得を可能にするカリキュラムによる中等教育と、それを受けた大学における高等教育を通じて、広い視野を持ちつつ高度な専門性を身につけた人材育成プログラムのモデルを全国へ発信することが、本コース設置のねらいである。

あわせて、このコースを選択した女子生徒のなかから奈良女子大学を志す生徒を、本プログラム独自のポートフォリオ入試により選考し、奈良女子大学への「高大接続入学」につなげる。

### ■「文理統合的視点」について

「文理統合的視点」とは、文系と理系それぞれに関する知識やリテラシーの単なる習得ではない。そこには、<文をも理をも俯瞰しうる視座(＝統合的視点)の獲得>を目指すことが含意されている。「俯瞰しうる視座」とは、文と理における科学的精神や方法等において、なにが両者に通底し、どこが異なるのかの批判的把握などによって獲得された視点を指す。このことにより高校・大学において、既存科目を受講する際にもより深い学びが可能となったり、自ら研究をおこなう際にも、より創意に富んだテーマ設定や探究につながることを期待される。

令和2年度の附属中等教育学校6年生がPICASOコース1期生であり、以下のような年間スケジュールを立てていたが、新型コロナウイルス感染症対策により、前年度から引き続き、4、5月が全面休校となったため、実施したのは6/10からが第1回「基盤探究」講義となった。ただし、6年生については、5年次で「基盤探究」をすでに受講していたため、「実践探究」による個別の課題研究を進めていくことになった。

月	基盤探究	5年次			6年次		
		生徒	附中	大学	生徒	附中	大学
4	講義1~2		↕	↕	・講義1~6を5年と合同で受講 ・実践探究(各自の探究)を進める	指導教員が実践探究を指導	アドバイザーによる助言継続
5		講義を受けながら、自身の探究テーマを考え、自主的に活動を進める。	↕	↕	評価③ =ポスター発表・質疑応答(各約10分)	評価③の内容と学業成績等を総合的に考慮し、接続入試受験予定者を決定	評価③実施
6			↕				アドバイザーによる助言は6月頃に終了

7	探究計画書 レポート	探究計画書提出 レポート作成	指導教員決定 進路希望調査 担任・担当教員との面談・相談 レポートの評価	◆「室」から該当学部・学科・コースにアドバイザー選出を依頼	レポート作成	レポートの評価	
9	10	講義3~5 講義を受けながら、自身の探究テーマについて構想を練り、順次活動を始めていく	指導教員による指導	◆該当学部・学科・コースで、アドバイザー決定	・接続入試受験者出願 ・希望者はAG受講可		
				接続入試受験		接続入試実施	
				・接続入試合格者は、接続入試時に提出した論文を英語に翻訳する。 ・各学部・学科・コースから、課題が出された場合は取り組む。	翻訳の指導	・接続入試合格発表(11月初旬) ・合格者に対して、学部学科・コースごとに入学前課題を出すことも可	
11	探究活動	探究活動開始	指導教員による指導 アドバイザーとの面談コーディネート	アドバイザーは生徒の探究活動に助言を適宜行う			
	レポート	・レポート執筆 ・評価①	・レポート評価 ・評価①実施		レポート執筆	・レポート評価 ・評価①実施	
12	1	探究活動	指導教員による指導 アドバイザーとの面談コーディネート				
2							
3				評価② =ポスター発表・質疑応答(各約10分)	評価②の内容と学業成績等を総合的に考慮し、接続入試受験予定者を準決定	評価②実施	

実際の「基盤探究」は次のとおり実施した。

月	日	曜	回	基盤探究
6	10	水	第1回	○ 講義1:野田隆 先生
	17	水	第2回	○ (生活環境学部)
	24	水	第3回	○
7	1	水	第4回	研究テーマ提出日
	8	水	第5回	○ 講義2:山本直彦 先生
	15	水	第6回	○ (生活環境学部)
夏休み課題				レポート課題
9	2	水	第7回	研究相談日
	9	木	第8回	○ 講義3:保田卓 先生
	16	水	第9回	○ (文学部)
	23	水		月曜授業のためなし
	30	水	第10回	研究相談日
10	7	水	第11回	高大接続入試日:5年自習
	14	水	第12回	○ 講義4:三方裕司 先生
	21	水	第13回	○ (理学部)
	28	水	第14回	5年修学旅行:6年自習

11	4	水	第15回	○ 講義5:浅田晴久 先生
	11	水	第16回	○ (文学部) 修学旅行延期時は繰上げ可能
	18	水	第17回	探究活動
	25	水	第18回	探究活動
12	9	水	第19回	探究活動
1	13	水	第20回	探究活動
	27	水	第21回	探究活動
2	3	水	第22回	探究活動
	10	水	第23回	探究活動
	17	水	第24回	探究活動
	24	水	第25回	探究活動
3	未定		第26回	発表

元の計画であれば、5月に予定されていた6年生のポスター発表は、8月に延期となり、5名が「実践探究」において以下の発表を行った。

【「ブラック校則」についての考察】 光安 アスカ アドバイサー：文学部 水垣先生

【和合亮一が「余震」で表したもの】 木原 早百合 アドバイサー：文学部 鈴木先生

【人が長く健康に暮らす方法 ～塩分摂取と運動～】

狩田綾奈アドバイサー：生活環境学部 芝崎先生 8/19（水）11:00～

【部材の固有振動数の測定】 金野柚々子 アドバイサー：生活環境学部 瀧野先生

【筋肉を維持する理想的な住居デザインの提案】

森岡奈美アドバイサー：生活環境学部 室崎先生

令和3年度奈良女子大学高大接続カリキュラム開発プログラムに基づく特別入試によって、上記5名の生徒が奈良女子大学に進学した。

## 2. 学外連携

### (1) 学校訪問・参観者数記録

#### 1. 幼稚園

月 日	訪 問 者	人数	訪問目的等
8月28日	奈良教育大学附属幼稚園	2	園内研修
10月15日	兵庫教育大学	1	観察
11月13日	白梅学園大学	1	研究調査
12月4日	白梅学園大学	1	研究調査

#### 2. 小学校

日 付	学 校 名	人数（人）			備 考
		教員	学生・院生	その他	
8月7日	東京学芸大学	1			資料閲覧
9月2日	寝屋川市立中央小学校	1			
9月8日	奈良女子大学附属中等教育学校		1		
9月9日	門真市立門真小学校	2			
10月2日	岡崎女子大学	1	7		
10月5日	宇都宮大学	1	3		7日まで
10月7日	門真市立門真小学校	2			
10月12日	豊中市立東豊中小学校	1			
10月21日	門真市立門真小学校	2			
10月26日	創価大学教職大学院	2	8		27日まで
10月30日	南あわじ市立北阿万小学校	10			
	鹿児島市立田上小学校	1			
	鹿児島市立山下小学校	1			
11月6日	宇都宮大学	1	2		学生2は現職の内地留学生
11月13日	岡崎女子大学	1			
11月18日	三重大学		1		



11月20日	和歌山大学教職員大学院		1		
11月27日	文教大学	1			
12月1日	奈良大学		1		資料閲覧
12月4日	宇都宮大学	1			
	京都教育大学		1		
12月9日	三重大学教職員大学院	1	9		
12月16日	三重大学教職員大学院	1	5		
12月17日	京都教育大学		1		資料閲覧
1月15日	三重大学教職員大学院		1		
1月22日	岡崎女子大学	1			
1月25日	名古屋市立福田小学校	1			
2月3日	奈良女子大学	1	1		資料閲覧 4日まで
2月9日	三重大学教職員大学院		1		
2月15日	奈良女子大学	1	1		資料閲覧 17日まで
2月16日	三重大学教職員大学院		1		
2月17日	宇都宮大学	1			資料閲覧
2月24日	奈良女子大学	1	1		資料閲覧 25日まで
3月12日	京都教育大学		1		
3月17日	京都教育大学		1		18日まで

## (2) 校種別公開研究会

### 【幼稚園】

#### (1) 学年別公開研究会

感染症拡大にともない、会場に参集する形を避けることにした。研修における自らの学びをまとめ、後日ホームページにてその内容を掲載した。

研究主題 資質・能力を育成するデザイン  
—子どもスタートの教育実践知から読み解く保育の専門性—

#### 〔日時〕

令和2年6月24日（水） 年少研修（3歳児）

令和2年8月28日（金） 年長研修（5歳児）

令和2年9月30日（水） 年中研修（4歳児）

#### 〔概要〕

年少（3歳児）

with コロナでの保育について、一旦立ち止まり、自分は何を大切にして保育をしてきたのか、その時、子ども達は何を学び、どう育っていたのか、子どもの姿から振り返り、言語化することで、自分自身に気付いていく研修となった。

## 年長（5歳児）

「教育デザイン」の実践のコツの一つとして、遊びや活動を展開していくために、「フレーム」を可視化させていくことを重要視している。5歳児の園内研修では、協同活動のプロセスを振り返る中で、保育を「フレーム」という視点で見ることの意義・課題を自らの実践とも重ね合わせながら議論を進めた。また、協力園の先生にもオンラインで参加していただき、共に議論をすることで自分の保育へのまなざしを自覚しうるよい機会となった。

## 年中（4歳児）

事例を通し、子どもとともに遊びのルールや場を共に作っていく中で、教師が何を願い、どう環境を構成し、どう援助したのかを様々な視点から振り返った。研修では、実践を通して考えたことを言語化しようとする中で、「資質・能力」という言葉を使っている、「ごっこ」のようなコンテンツでの切り口に囚われているということに改めて気付くことができた。また、まとめたことを講義形式で行うのではなく、答えの無いものを共に探究していこうという対話形式での研修であったことで、等身大の自分の保育を振り返りつつ学び合えるよい機会となった。

## (2) オンデマンド研究報告会

研究主題 資質・能力を育成するデザイン  
—子どもスタートの教育実践知から読み解く保育の専門性—

〔配信日時〕 令和2年11月20日（金）  
令和2年11月21日（土）

### 〔方法・内容〕

幼稚園・小学校で一貫した資質・能力を育成し、子どもからスタートする教育実践について、教育実践の中で感覚的に積み重ねている実践知を言語化することから「教師の心もち」や「実践をデザインするコツ」という観点でデザインを行った。「子どもスタートの教育」は教師がどのようにデザインしているのか、子どもの一日の生活を追いながら具体的に動画で紹介した。

研究報告の動画は園内の研修動画としても利用していただいた。

（オンデマンド研究報告会申し込み：157件）

（研修利用申し込み：11件 研修利用者：167名）

### 【小学校】

本年度は、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、6月の学習研究集会を中止した。また、2月の学習研究発表会は例年の2日間の開催を1日に短縮し、オンライン学習研究発表会として開催した。この他、本年度より次世代教育授業セミナーを開催することとしたが、これもまたオンラインにて開催している。

(1) 学習研究集会（中止）

(2) On-line 次世代教育授業セミナー（参加者：300名）

- ・主題 「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業づくり
- ・期日 令和2年10月3日（土）
- ・内容 朝の会、公開学習①、公開学習②、シンポジウム、講演  
シンポジウム 奈須正裕（上智大学教授） 嶋野道弘（元文部科学省視学官）  
田村 学（前文部科学省視学官） 渋谷一典（文部科学省教科調査官）  
廣岡正昭（蘭田学園女子大学教授） 小幡 肇（文教大学教授）  
講演 新学習指導要領の実現に向けて 渋谷一典（文部科学省教科調査官）

(3) オンデマンド研究報告会

- ・主題 学習能力を育てる「奈良の学習法」  
～個と共同の学びの文脈で学習能力を育てる～
- ・期日 令和2年2月13日（土）
- ・内容 朝の会、公開学習①、公開学習②、パネルディスカッション  
公開学習① つなげて読もう「初雪のふる日」 けいこ（国語）  
公開学習② みらいへのつばさ ～食料自給率を高めるために～ けいこ（算数）  
パネルディスカッション  
「個と共同の学びの文脈で学習能力を育てる授業づくり」  
司会 阪本 一英 パネリスト 西田 淳 河田 慎太郎  
講評 奈須 正裕 上智大学教授

【中等教育学校】

- (1) テーマ：オンライン活用型学習が拓く新しい学校像－その達成および課題を見つめて－
- (2) 2021（令和3）年2月20日（土） 10：00－14：30

時間	内容	実施形態
10：00－10：20	全体会・諸連絡	オンライン
10：30－11：30	公開授業Ⅰ SSH 「探究基礎（中3）／世界Ⅱ（高1）」 公開授業Ⅱ 国語（中2）	
11：30－13：00	昼食休憩 兼 ・公開授業に対する質問やコメントの募集 ・生徒学習成果報告会 および SSH ポスター発表 視聴	
13：00－14：30 ※終了時刻については分科会によって前後します。	Zone A SSH 研究成果報告 Zone B 教科学習におけるオンライン活用 Zone C 学びと教えのニューノーマルを協働探究する	

- (3) キーワード オンライン活用型学習の可能性 飛躍知 探究的な学び
- (4) 主催：奈良女子大学附属中等教育学校・奈良女子大学
- (5) 共催：奈良女子大学理系女性教育開発共同機構・奈良女子大学教育システム研究開発センター  
（連合教職大学院）
- (6) 後援：奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

2月10日(土) 10:30-11:30 オンラインによる公開授業

I. SSH 探究基礎(中3)/課題研究 世界Ⅱ(高1)「探究活動における入門授業の在り方」

【授業者】 川口 慎二(数学科)・増井 大二(理科)/石賀 勇樹(数学科)・松原 俊二(理科)

【概要】本校では6年一貫の探究活動を学校全体で実践しています。自然科学領域においては2016年度に4年(高1)「課題研究 世界Ⅱ」を開講しました。「世界Ⅱ」では、課題の設定に指導の重点をおき、自身の興味・関心に基づいて設定した課題を検証し、手法を改良しながら研究活動を高めていく姿勢を学ぶことを目的として、2~4名のグループ研究を行わせてきました。そのような方法を踏襲しながら、新たに、探究活動の各段階において、身につけておくべき基礎スキルや態度を焦点化して育成すること、および、4年(高1)以降の探究活動のテーマを時間をかけて練り上げることを目的とした3年(中3)「探究基礎」を開講しています。本公開授業では、両授業の担当者が授業の様子を交えながら、その成果と課題について報告するとともに、課題研究授業におけるオンラインの活用についても触れたいと思います。

II. 国語科(中2)「オンライン授業における『主体的・対話的で深い学び』を目指して」

【授業者】 井浪 真吾(国語科)

【概要】2021年度より中学校では新学習指導要領が実施されます。これに先がけて、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指して様々な取り組みが蓄積されているところでした。しかし、突然の新型コロナウイルス感染症の蔓延により学校をめぐる状況は一変し、授業や学習のあり様も変えざるを得なくなりました。本校ではG Suiteを導入し、生徒の学びを止めないためにオンライン活用型学習の工夫に取り組んできました。公開授業では国語科のオンライン授業を通じて、本校で取り組んできたその工夫の一部をお示します。参加者のみなさまからご意見を頂戴しながら、「主体的・対話的で深い学び」の実現を目指すオンライン活用型学習のあり様をともに探究していければと思います。

2月20日(土) 11:30-13:10 SSHポスター発表・生徒学習成果報告会

学習成果報告会 国際交流や学校行事における学びを中心に報告します。

SSHポスター発表 主にサイエンス研究会に所属する生徒の研究成果について報告します。

Zone A SSH研究成果報告

—「飛躍知」を育むカリキュラム開発とは?—

本校第4期SSHでは、自然科学に関する学識を深めながら、他者との協働や社会との連携により、自由な視点を獲得し、新たな知見や価値、発想の根源となる「飛躍知」の育成を目指します。発達段階に応じて「視点の飛躍」「手法の飛躍」「発想の飛躍」の3つの様相を設定し、6年一貫の共創型探究活動を主軸にした「飛躍知」育成のためのカリキュラムを開発しています。

このZone Aでは、公開授業I:SSH「探究基礎(中3)/課題研究 世界Ⅱ(高1)」の研究行儀や、大学生と高校生による課題研究の協働推進を目的とした、「本校生徒と京都大学理学部学生との協働研究」についての報告を通して、本校の「飛躍知」を育むカリキュラム開発の構想について説明します。

## Zone B 教科学習におけるオンライン活用

### －授業作りの不易流行を探究する－

オンラインを活用した授業は、時間と空間の制約を超えられる点など新しい学びを生み出す一方で、授業設計の窮屈さや内容の未定着といった問題もあるのではないのでしょうか。

この Zone では、例えば「教材理解の深まり」「対話の質的/量的変容」「生徒/教師の満足度」といった観点でオンラインを活用した授業の可能性と課題を丁寧に見つめ、これからオンライン活用型授業をどのように組み立てる（またはつき合う）べきなのかを探究していく時間を持ちたいと考えています。そのことをは翻って、従来の対面型学習の持つメリットを再「発見」し、オンラインを活用する学習との望ましい配合を探究する営みとなるかもしれません。

## Zone C 学びと教えのニューノーマルを協働探究する

### －若者たちと大人たちによる新しい学びの地図のデッサン－

私たちは現在の新型コロナウイルス感染症パンデミックによって生じた教育の危機をのりこえ、未来に向けた個人・社会・世界のウェル・ビーイングを追い求め、実現していく必要があります。この分科会では、「これからどのように学ばばいいのか?」「教師の役割/生徒の役割はどのように変わるのか?」「学校はいかなる学びを提供するのか?」「探究することで社会・世界にどのような貢献ができるのか?」これらの問いをみなで協働探究していきます。なお、本分科会は、本学が一翼を担っている福井大学を基幹校とする連合教職大学院、本学教育システム研究開発センター（令和2年度地域貢献事業）との共催となります。

## 3. 教育支援

### (1) 教職科目担当

#### 【幼稚園】

科 目	担 当 者	区分	免許	週時間	学期	単位	曜日	時間
保育内容指導法 言葉	角田三友紀	教職	幼	2	後期	2	水	5・6
保育内容指導法 人間関係	鎌内 菜穂	教職	幼	2	前期	2	水	5・6
保育内容指導法 生活	飯島 貴子・ 辻岡 美希	教職	幼	2	後期	2	月	5・6
初等教科教育法 環境	松田 登紀	教職	幼	2	後期	2	月	7・8
初等教科教育法 総論	柿元みはる	教職	幼	2	前期	2	月	5・6

#### 【小学校】

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	7・8
初等教科教育法 算数	河田慎太郎	教職	小	集中 30	前期	2	—	—
初等教科教育法 理科	長島 雄介	教職	小	2	前期	2	水	9・10
初等教科教育法 社会	薄田 太一	教職	小	2	前期	2	月	9・10
初等教科教育法 生活	清水 聖	教職	小	2	前期	2	月	7・8
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	武澤 実穂	教職	小	集中 30	前期	2	—	—

音楽	中村 征司	教職	幼	2	後期	2	水	9・10
言葉	西田 淳	教職	幼	2	後期	1	水	7・8

### 【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
総合的な学習の時間の理論と実践	吉川裕之・ 長谷圭城・ 北尾悟	教職	高中	集中 15	前期	1	—	—
中等教科教育法国語Ⅲ	荒木由弥・ 二田貴広・ 金沢節子・ 神徳圭二	教職	高中	2	前期	2	水	9・10
中等教科教育法国語Ⅳ	荒木由弥・ 二田貴広・ 金沢節子・ 神徳圭二	教職	高中	2	後期	2	水	9・10
中等教科教育法英語Ⅲ	秋山啓子・ 平田健治	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等教科教育法英語Ⅳ	山口啓子・ 井上真唯也	教職	高中	2	後期	2	月	9・10
地理歴史科教育法	(特別配置 依頼)	教職	高	2	後期	2	水	1・2
中等教科教育法社会Ⅰ(地歴分野)	藤井正太・ 落葉典雄	教職	高中	集中 30		2	—	—
中等教科教育法社会Ⅲ(地歴分野)	北尾 悟	教職	高中	2	前期	2	水	1・2
中等教科教育法社会Ⅳ(公民分野)	鮫島京一・ 中村博之	教職	高中	2	前期	2	月	9・10
中等教科教育法数学Ⅲ	川口慎二・ 横弥直浩	教職	高中	2	前期	2	水	9・10
中等教科教育法数学Ⅳ	佐藤大典	教職	中	2	後期	2	水	9・10
中等教科教育法理科Ⅰ	松浦紀之	教職	高中	2	前期	2	金	9・10
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾義子	教職	高中	集中 30	前期	2	—	—
教職実践演習(中・高)	北尾 悟	教職	高中	集中	後期	2	—	—

## (2) 教育実習受け入れ

### 【附属幼稚園】

本学学生教育実習 実習Ⅰ 1名 実習Ⅱ 7名 他大学 1名

### 【附属小学校】

3回生・4回生実習 6名 ※6月、10月合わせて10月に実施  
 栄養教育実習 4名  
 養護教諭教育実習 1名  
 給食経営学臨地実習 20名

**【附属中等教育学校】**

4 回生実習（本学学生）59 名 ※11 月に実施

3 回生実習（本学学生）49 名

教育システム研究 第17号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

令和4年(2022年)1月31日 発行

編集・発行者 奈良女子大学教育システム研究開発センター  
代表 功刀俊雄

〒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. 17**

---

## CONTENTS

### **PART I ARTICLES**

- Considering the Educational Method for Extra-Curriculars in Kindergarten:  
Through a First-Year Practice by an Experienced Kindergarten Teacher  
..... Takako Iijima 1
- The Narrative by the Fourth Grade of “Becoming a Primary School Student”:  
Finding the Meaning of Becoming a Primary School Student through a  
Transition Period between Kindergarten and Primary School ..... Toki Matsuda 13
- The Possibility of Enhancing Language Activities through Special Curricular Activities:  
From the Viewpoint of Theory and Practice in Steiner Education ..... Yoko Okumoto 25
- The Departure of Postwar Health Education Textbooks (1):  
What Were the 1950 Quasi-Textbooks? ..... Toshio Kunugi 37
- Educational Activity as Mutual Expressive Actions:  
A Suggestion from KIMURA Motomori’s “A Chiselling” ..... Juyon Ro 47
- Remarks on the Methodology of a Clinical-Pedagogical Study on Education (5):  
Based on a Case Description for Changing the Conventional Context  
in the Interpretation of Educational Problems within the Field ..... Takuji Suzuki 59
- A Case of Student Guidance for a Boy with Psychosomatic Illness and Truancy:  
Focusing on the Process from the Onset of Psychogenic Vision  
Disorder to Its Resolution ..... Yoshie Sakamoto 75

### **PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES**

- Meaning of Repeated Reflections on Early Childhood Educators in Practice:  
Based on the Possibility of Small Group Childcare due to Staggered Attendance  
..... Nao Kamauchi 85
- ICT as a Tool to Think of Objects and Help Understand Oneself:  
From the Practice of “Nakayoshi Hiroba,” the Multi-age Inquiry  
Activities from Kindergarten to Primary School Students ..... Toki Matsuda 95
- A Practice of “Shigoto” Learning in which Children Think Multilaterally  
about Social Matters: SCMAGLEV Runs through Nara ..... Akira Shimizu 105
- Developing My Teacher Career (3) : Note for Myself Ten Years from Now  
..... Yumika Amano 117

### **PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2020 to MARCH 2021**

1. Projects at the Center ..... 133
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers ..... 135
3. Supports for Students and Researchers by the University’s Attached School ..... 140

**2021**

---

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