

教育システム研究

第 18 号

目 次

研究ノート

道徳教育における言葉に関する一考察

—R. シュタイナーの「倫理的個性主義」と「善く語ること」からの視座—

..... 奥本 陽子 1

方法としての臨床教育学に関する覚書（6）

—子どもの“語り”に着目した事例研究の可能性—

..... 鈴木 卓治 13

戦後保健教科書の出発（2）

—CIE の修正指示は厳守されたか—

..... 功刀 俊雄 23

実践報告

「教師一年目」という物語

—“いまここ”を辿ることを通して—

..... 立溝 まい 35

対話するということ

—自らの実践や思考と向き合って—

..... 辻岡 美希 47

自ら気づき考える子どもを育てる国語学習

—探究する子どもの姿や相互学習との関わりから考える—

..... 井平 幸子 61

「奈良」をいかした日本アジア言語文化学コースでの文学の授業の試み

—三島由紀夫『豊饒の海』の作品舞台を訪ねて—

..... 木谷真紀子 69

図書紹介

太田素子他編・解説『幼小接続資料集成』

全 7 巻＋別冊（不二出版、2022 年）

..... 飯島 貴子・堀本三和子 79

2022年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

道徳教育における言葉に関する一考察

— R.シュタイナーの「倫理的個体主義」と「善く語ること」からの視座 —

奥本 陽子（大阪公立大学 客員研究員・非常勤講師、
奈良女子大学 非常勤講師）

はじめに

本稿は、R.シュタイナーの「倫理的個体主義」とそれに根差した「善く語ること」という観点から、道徳的内容について語るためにふさわしい言葉の在り方について考察し、道徳科の授業で用いる言葉に一つの理論的観点を提示することを目的とする。

平成29年改訂の『小学校学習指導要領』及び『中学校学習指導要領』の第3章第2では、「道徳教育の要である道徳科」の内容として、「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の4つの内容が提示され、それぞれの後にはさらに細かい項目とその内容を説明する文章が低学年、中学年、高学年、中学校別に付記されている。

上記の項目や文章について、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』では以下のよう
な注意がついている（同じ文言は『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』にもある）。

これらの内容項目は、児童自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものである。なお、その指導に当たっては、内容を端的に表す言葉そのものを教え込んだり、知的な理解にのみとどまる指導になったりすることがないように十分留意する必要がある。（文科省 2017：19）

このような言葉が盛り込まれている背景には、2014（平成26年）の中央教育審議会による『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』で述べられている次のような反省があるからである。

道徳教育の指導方法をめぐっては、これまでも、例えば、道徳の時間において、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることや、発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例があることなど、多くの課題が指摘されている。

（中央教育審議会 2014：11）

道徳教育が扱うのは、道徳的価値である。道徳的価値の問題を、価値に関係する言葉やその定義を理解させたり、読み物の登場人物の心情や既に聞いたことがあるようなお題目について、わかり切ったことをわかり切った言葉で書かせたりするだけでは、現実の生活に生かすことができないのは、既に教師や大人が経験的に理解していることである。にもかかわらず、そのような方法をとってしまうとすれば、1つにそうでない言葉の用い方がわからないためであると言えるだろう。

これが本稿の問いとなる。すなわち、言葉を心情理解、お題目、定義のために使うことなく、道徳的価値について語るとはどういうことか、そのために教師は自らの言葉をどう形成すればよいのか、また教師として子どもたちの言葉をどのように評価すればよいのか、という問いである。本稿は、その手掛かりを、近年オルタナティブ教育の1つとして知られつつあるシュタイナー教育の創設者であり、ドイツ、スイスを中心に活躍した哲学者ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner 1861-1925）が提唱した「善く語ること Gut-Sprechen」に求めたい。

シュタイナー教育には、教科としての道徳の授業はないが、あらゆる授業実践に通底するものとして道徳教育があり、これに関する研究には豊かな蓄積がある。それらの多くは、教師の語りについても触れている。例えば、現役のシュタイナー教師へのインタビューを含め、シュタイナー学校の道徳の授業を理論と実践の両側面から包括的に描いた井藤（2021）、芸術的なアプローチに注目した広瀬俊雄・広瀬綾子（2020）、道徳的想像力とメルヘンの意義に特化した下田（2016）の研究などである。また、シュタイナー教育思想における「個性」の尊重と「エゴイズム」の克服の両立について探究した河野（2014）や、特定の宗教を想定せずに「超越」的次元を重視するシュタイナー教育の実践から、公教育学校における道徳授業での「超越」的次元の扱いを検討した河野（2013）など、特定のテーマに絞った研究もある。しかしながら、この中で言語、とりわけシュタイナーが提唱した3つの語り方、「美しく語ること」、「正しく語ること」、「善く語ること」について、道徳教育の観点から考察したものはない。そこで、本稿はまず、シュタイナーが提唱したこの3つの語り方について、先行研究を参照しながら確認する。第1節で「美しく語ること」と「正しく語ること」について、第2節で、「善く語ること」について概観し、それを前期シュタイナー思想の中核をなす「倫理的個性主義」と結んで考察する。さらに第3節で「善く語ること」を道徳の授業で実践するにおいて、教師に何が必要であるのかを検討する。最後に、話し合いや議論の場における児童生徒の言葉をどのように取り上げ、評価するかについて3つの語り方の観点から述べ、今後の課題を提示する。

1. 「美しく語ること」と「正しく語ること」

本節では、1921年に行われた雄弁術に関するシュタイナーの講演を分析したKovce（2014）の研究を主な手掛かりとして、「美しく語ること」と「正しく語ること」の内実を明らかにする。Kovceによれば、シュタイナーの雄弁術に関する講演の目的は、弁論に長けた人間の養成にあるのではなく、社会三層化運動¹⁾の促進、さらには彼の思想である「人智学 Anthroposophie」を新しい文化的衝動として広めることにあった（2014：39）。そのため、伝統的レトリックにも、現代的レトリックにも属さない、独自のレトリックを作り上げている。シュタイナーは当時の抽象的な言語の在り方に批判的であったが、マウトナーのように言語による世界認識そのものに否定的ではなかった（柴山 2013）。むしろ言語を通して人間が互いに考えていることをやり取りすることに意義を見出し、言語の役割を拡張することでそれが可能になるようにしようとしていたのである。

シュタイナーは、「美しく語ること」と「正しく語ること」を、時代とともに発展してきたものであると位置づける。「美しく語ること」は、古代オリエン特、主に東洋において発達し、中東、エジプト、ギリシャに受け継がれた。言語はもともと歌から始まり、リズムをつけずに話すことはできなかったほど、当時の言語は音楽的なものであった。人々は、神的世界や自然との強い一体感を持っており、言葉、とりわけ祭祀における言葉には神聖な力があると感じていた。そ

のため、例えば神の名前を言葉として声に出して現すことは冒瀆であると考え、その代わりに身振りで表したりもしたのである（シュタイナー 2017：192-193）。語ることは、人間を超えた神的世界や自然に対する畏敬の念に根差し、神々の声や自然の音を聴きとる力と、それを表現する身振りを含みこんでいたのである。

やがて、ギリシャ・ローマ時代に入る頃に、「正しく語ること」が発達した。プラトンやアリストテレスの生きた時代に、正確に、適切に語ること、つまり論理が重要になり始め、さらにローマ時代に入ると言語の文法体系が整い、人々が判断を下す際の決め手が文章として書かれ、正確に述べられた内容となった。中世を経て、啓蒙の時代に入ると、「正しく語ること」は、学者のような限られた階級の人々だけではなく、一般大衆の間でも広がり、人々は言葉の意味について議論したり、自らの意見や信条を表現したりし始めた。Kovce も指摘するように、人間と言語や語りの関係をみれば、現代においても、この「正しく語ること」が非常に重視されていることは明らかである（2014：41）。

しかしながら、「正しく語ること」が大事になるにつれて、「美しく語ること」、とりわけ言葉そのものに宿る力については次第に忘れ去られることになる。Kovce は、言語論的転回もまたそうした流れの中で起ったことであるとし、「正しく語ること」の問題は、社会の現実と重ねてみるならば、あまりに「硬化しすぎている」ことにあると述べる（2014：41）。その結果、思考もまた言語の中に閉じ込められ、硬化してしまうことになる。

討論をするとき、相手を論破できることは決してないことに気づかねばならなりません。できるのは、相手が自らの言葉もしくは現実と矛盾したことを言っていると指摘することだけです。その人が言ったことに対してのみ、ものを言うことができます。もしそれが原理として展開されるなら、討論や議論にとって有意義なものになるかもしれません。討論において、人々が口にするのが、その人が既に知っていることだけであれば、それはほとんど意味のないことなのです。（Steiner 1984：80）

このように述べて、シュタイナーは、「正しく語ること」または論理的に語ることは、既に私たちが思考の中で辿ったことを繰り返すことを意味すると指摘する。語られる内容は、過去の、既に知られたことの反復になってしまい、新しいものを生み出すことがなくなってしまうのである。

その一方で、シュタイナーは、「正しく語ること」の意義を、論理の妥当性や言語の論理的構造の内に認めていた。1910年にウィーンで行った講演において、シュタイナーは以下のように述べている。

論理的な思考を通して、私たちは一種の「良心 Gewissen」を体験します。論理的な良心というものがあるのです。この良心を育成する人は、真偽に対する責任感が魂の中に生じます。（シュタイナー 2003：223-224）

論理を一つ一つ積み重ねていく過程において、人々は必然的にそこに真理を求めることになる。それは、良心とも関わることでありシュタイナーは考えていた。

以上のように、シュタイナーは時代を経て、人々の語りが変化したことを、「美しく語ること」から「正しく語ること」への移り変わりとして定式化した。「美しく語ること」は、発声や身振

りといった身体に関わることであり、「正しく語ること」は思考、とりわけ論理と密接に関わることであると考えられた。

2. 「善く語ること」と倫理的個体主義

(1) 「善く語ること」

さて、「美しく語ること」と「正しく語ること」の後に、現代を生きる人々に必要な語りとして示されたのが「善く語ること」である。ここまで確認してきたように、シュタイナーは「正しく語ること」について、それが既に考えられたことの繰り返しであり、そのために新しい内容を生み出す可能性が失われる傾向があることを指摘した。その一方で、「正しく語ること」には、「良心」、つまりある種の道徳性、倫理性があることを評価していたのである。

しかし、シュタイナーによれば、「正しく語ること」における「良心」は失われつつあり、その最たるものがプラグマティズムであった (Steiner 1984 : 37)。ここでシュタイナーが例に上げるのは、W. ジェイムズのアメリカ・プラグマティズムやイギリスにおけるプラグマティズムの先駆者 F. C. シラーのヒューマニズムである。こうした思想は、ドイツにおいては H. ファイヒンガーの「かのようにの哲学 Als Ob Philosophie」として広がり、認識に対する懐疑論が蔓延った。「かのようにの哲学」において、「神」や「原子」といった概念や言葉は、役に立つという理由で用いられ、神や原子について実際にどう考えるかについて問題にすることなく、言葉の上だけでいつまでも議論できるようになった。

こうした傾向は、今ではほとんどすべての人間の語りに見られる (Steiner 1984 : 37) とシュタイナーは述べる。言葉を単なる記号や道具として扱うことによって、善や真理を探求し、言語化しようとする真摯な態度が失われたのである。

私がいつも言っているように、ある人が言っていることが論理的、抽象的な意味で正しいかということが重要なのではなく、ある文脈であることが言われた、または言われなかったということが重要なのです。私たちは、あることは単に正しいのではなく、そのコンテキストの中で正当化されているということ——あるコンテキストでは正しく、別のコンテキストでは正しくないということに関する感覚を発展させなければなりません。私たちは語りにおける美を超え、論理を超え、「語りの倫理 Ethik des Sprechen」を学ばなければならないのです。(Steiner 1984 : 38)

あるコンテキストにおいて正しさという点で成り立つ文章は、別のコンテキストにおいては、一見同じような論理をもつ文章のように見えたとしても、倫理的な観点からみると成り立たなくなることがあり、またその逆もあり得る点に留意しなければならない。こう指摘して、シュタイナーは、人間は経験のあらゆる側面、多種多様なコンテキストに注意を向けなければならない時代に入ったと続けている (Steiner 1984 : 40)。

(2) 倫理的個体主義

シュタイナーが述べる「多種多様なコンテキストに注意を向ける」が、「善く語ること」とどのように関わってくるのか、前期シュタイナーが主著『自由の哲学』(2002 [1894]) で提唱した倫理的個体主義から読み解いてみたい。『自由の哲学』は、カントの二元論を E. ハルトマンや

フィヒテ、ヘーゲルらを批判的に論じながら乗り越えようとする試み²⁾であり、その中でシュタイナーは自らの「思考の一元論」を確立している。カントの認識論以来、認識には限界があるという考えが一般的になり、「物自体」または物の本質を認識することはできず、感覚器官によってただその表象（イメージ）を捉えているに過ぎないと考えられるようになった。けれども、シュタイナーはこのような考え方に妥当性があるように思われるのは、無機的な自然の法則を辿る思考が、思考の唯一の在り方であり、全てに適用されるとみなされたからであると考えた（1991：98）。目の前にある対象を私たちが捉えようとするとき、まず感覚を通してその対象に気づき、思考を通してそれを概念として把握する。りんごを「りんご」として捉えることができるのは、そこに赤く丸い物体があることを知覚し、その物体に「りんご」という概念を結びつけるからである。似通いながらも個々に微妙に異なる物体を、概念界に無数にある概念の1つと結びつける力をシュタイナーは直観と呼んだ（2002：113）。事物や事象の因果関係を考察するとき、思考の基盤にあるのは知覚内容であり、この直観の力をさほど用いる必要がないため、自然科学的、論理的な思考だけでも十分である。しかし、道徳的な価値や目的といった理念的内容を対象とする場合には、異なる形の思考が必要となることになる。

このように直観の力をより強く働かせる思考を、シュタイナーは直観的思考と呼んで、論理的思考と区別した（2002：164）。因果関係や論理の正しさは、自然の法則の世界からやってくるのに対して、何が善であるのかに関する正しさは、善の法則の世界、理念的思考の世界からやってくる。個人は、この善の法則が支配する理念の世界にその都度触れることを通して、自らの道徳的判断や行動の源となる内容を得るのであり、それを可能にするのが直観的思考である。価値や道徳に関する内容は、決して眼に見える形、つまり道徳的規範のような形で事前に与えられ得るものではない。たとえそれが、自分よりも高貴であると思われる人や、人間外的な絶対者によって与えられた道徳規範であるとしても、それは特定の場やコンテキストにおける過去のものであり、その人が今この瞬間おかれているコンテキストにふさわしい道徳的な行為となるとは限らない。それ故、個人がその場において何が善であるのかを決めるためには、状況を読み解く論理的思考によって得られる内容と、その内容を踏まえて行う直観的思考によって得られる洞察の両方である必要がある。

シュタイナーに即せば、上述したような一元的な思考を行うとき、人間は自由な存在として、置かれたその場の状況を概念や理念を用いて分析する力と、直観を通して得たその状況にふさわしい道徳的行為を遂行する力を発揮することになる。

人間の直観能力はさまざまである。或る人はあふれんばかりの理念を持ち、他の人は苦勞して一つ一つ手に入れる。人間に行動の舞台を提供する生活状況もさまざまである。人間がどの行動をとるかは、直観能力が特定の状況に際してどう働くかにかかっている。われわれの内部に働く理念の総計、われわれの直観の具体的な内容は、たとえ概念界そのものがどれほど普遍的であろうとも、常にひとりひとりの中で個別的に現れる。直観内容が行動と結びつくとき、それは個人の道徳的内実となる。この内実を十分に生かしきることが最高の道徳衝動なのであり、そして同時に、他の道徳原則がすべて最後にはこの内実に結びつくことを洞察する人にとっては最高の動機でもある。われわれはこのような観点を倫理的個体主義と呼ぶことができる。

（シュタイナー 2002：179）

第1項でみたように、シュタイナーは「善く語る」ためには、「多種多様なコンテキストに注意を向け」、「あるコンテキストでは正しく、別のコンテキストでは正しくないということに関する感覚」を研ぎ澄ます必要があると述べた。その背後には、直観の具体的内容は理念の世界の普遍性に関わらず、個人が経験する個別的状況において現れるのであり、個人はその都度直観的思考を通して思考界に触れ、そこから得た具体的な倫理的、道徳的内容を、ふさわしい言葉を用いて表現する必要があるという考えがある。現実を把握する論理に基づく思考と、善の法則が生きる思考の世界に触れる直観とが一元的な思考として結びついたとき、倫理的個性主義が実現されるように、語りにおいても、論理が体现する良心が、直観によってもたらされる倫理的、道徳的内容と一元的に結びつき、その場の生きた状況にふさわしい形で言語化されたとき、「善く語ること」、すなわち「語りの倫理」が実現できることになる。

3. 教師にとっての「善く語ること」

(1) 「正しく語ること」から「善く語ること」へ

前節で、「善く語ること」は思考を通して道徳的直観を得ることであり、倫理的個性主義と深く関係していることを見てきたが、実際に道徳の授業において教師はどのようにして「善く語ること」を実践できるのだろうか。

これまで見てきたように、「善く語ること」の背後には「正しく語ること」があり、道徳的な内容を扱う際に、教師はまず論理に内在する良心を身につける必要がある。その上で、「善く語る」ためには、論理における良心を、ただ杓子定規に当てはめるのではなく、言葉を放つ場、コンテキストに留意しながら働かせ、ふさわしい言葉を生み出すために用いることが求められる。そのために教師は、論理的思考を身につけることはもちろん、状況を正しく理解するために自らの感情に対する客観的な視点をもつことが必要になる。道徳や価値に関わる多種多様な状況を扱うとき、人間の心の内に過去の経験に由来する道徳的規範が去来する。多くの人々と同じく、教師も過去の経験に根差したこうした道徳的規範に従って、他者、すなわち児童生徒の発言に対して共感や反感といった感情を抱く。シュタイナーは、人間の中心部でおこる共感と反感の出会いが、人間の外的な生活と密接に結びついており、その働きが言葉となってあらわれると述べる(1983: 23)。こうした共感や反感に振り回されないためにも、教師は、自らがもつ道徳的規範についてよく吟味し、それがどのような形で自分の感情として引き起こされるのかについて意識的でなければならないことになる。また、ある児童生徒の特定の発言に対して、他の児童生徒の内にどのような共感や反感の感情が引き起こされるのかについても注意深くある必要があるだろう。

以上の事柄は、第2節の議論を踏まえれば、論理的思考と直観的思考の両方を行うように努めることを意味する。そうすることによって、児童生徒が、彼らなりの特定のコンテキストのもとで言語化する内容に対して、教師が個人的な共感や反感でもって対応するのではなく、決まりきった道徳的規範に従って対応するのではなく、その発言のコンテキストについて言及しながら、発言そのものがもつ意義を取り上げることができるようになる。道徳的内容に対する教師のそのような態度は、児童生徒が互いの意見や言葉に対して、その内容だけではなく、それがどのようなコンテキストのもとで言われたことなのかにも目を向けさせることにもなる。もちろん、いかなるコンテキストであれ、決して言われてはならない暴力的な発言というものは存在し、それに対して、教師が断固とした態度をとり、言葉として表さなければならない場合もあるだろう。そのような状況において、教室というある特定の時間と空間における、教師による善さと正しさに対す

る直観は重要である。その一方で、そのような発言が放たれなければならなかった、その児童生徒の背景を知ろうとすることや教室内で作り上げられていたコンテキストとの相互関係について吟味することも重要な仕事になる。

（２）「美しく語ること」の回復

加えて、もう一つ重要であるのが、「美しく語ること」である。第１節では、「美しく語ること」、「正しく語ること」、「善く語ること」について時代ごとにみてきたが、これらの３つの語りは、Kovce が述べるようにクロノス的ではなく、カイロスの関係をもち、３つの語りの側面のすべてが人間と言語の関係性を形作る（2014：40）。すなわち、これから人間が洗練していく「善く語ること」の内には、「美しく語ること」をも含みこんでいる必要がある。「正しく語ること」の発展は、オング（1991）による研究を踏まえれば、人間の文化が声の文化から文字の文化へと移行したことに密接に関わっている。

書くことによって生ずる〔コンテキストからの〕へだたりから、言語表現におけるある新しい種類の正確さが生まれる。そうした正確さが生まれるのは、口頭での発話の多くにともなう豊かだが混沌とした生活のコンテキストから言語表現が遠ざけられていることによるのである。（オング 1991：215）

語られたことが文字となって、書かれた際のコンテキストを離れて残るようになったことによって、確かに論理に基づいた思考が飛躍的に発展したが、その影響によって、口頭ならではの言語表現の豊かさは失われていった。「美しく語ること」は、祭祀や芸術表現といった特殊な場合を除いて実践されなくなっていくのである。しかしながら、「美しく語ること」は、人間の声、身体、存在、プレゼンスと緊密に結びつき、特定のコンテキストや場に根差した重みや深みを言葉にもたらし、善さを表現するとともに、その源泉ともいえる善の法則の働きの理念界に耳を傾け、直観を通して聴き取ることをも意味する。それ故、日常に取り戻されなければならないことになる。

それでは、現代における「美しく語ること」とはどのようなものになるだろうか。シュタイナーは、「美しく語ること」を現代的に試みることは、抒情詩的な語り、情熱や熱意をもって語ることがを意味すると述べる一方で、過剰に情緒的であったり、人工的に作り出した熱意を利用したりするような語りを戒め、今日においてとりわけ重要であるのは、明瞭に発音すること、伝達したい内容にふさわしい内的な身振りを加えることであるとしている（1984：84）。日常における「美しく語ること」は、現実離れした大げさな儀式的表現である必要はない。その代わりに、教師が、授業で扱っている人間や社会、自然、言語に関する内容はもちろん、目の前にいる児童生徒の人間性や未だ現れ出ていない可能性に対して畏敬の念をもって、彼らの言葉に耳を傾けること、そのような感情が児童生徒の内にも呼び覚まされるように、自らの言葉を生き生きと活性化させることが求められることになる。

こうした言葉の発し方や内的な身振りは、幼児が模倣を通して言語を学ぶ過程と同じく、身体的経験を通して学ぶ必要がある。そのため、シュタイナー教育において、言語造形やオイリュトミーと呼ばれる分野³⁾がある。言語造形は、語るという行為における言葉の働きや言語的空間に意識を向け、身体全体を通して言語を発することを目的とし、短い詩や韻文、特定の音を含む練

習文、抒情詩や叙事詩、物語や劇の一説を朗読することを通して、言葉の明瞭な発音、リズム、呼吸、抑揚、声の大きさ、舌や唇の使い方、聴くこと、静けさ、間合いに注意を払うことを学ぶ (Langman 2014)。オイリュトミーとは、「美しい (eu) リズム (rhythmy)」を意味し、シュタイナーによって考案された、音楽や言葉、または音を発するときの喉などの動きを、身体で表現することを目的とする芸術活動である⁴⁾ (高橋監修 1986)。シュタイナーは、身体を維持し、成長させ、また記憶を蓄積し、イメージや象徴を形成する、眼に見えない人間の身体的部分を「生命体」と呼び、言語はこの「生命体」を育てる (Steiner 1990: 63) と述べる。「美しく語る」ための様々なエクササイズや表現活動は、身体 (生命体)、イメージ、言葉の結びつきを取り戻すためのものなのである⁵⁾。

おわりに

ここまで、道徳教育における言葉について考えるために、シュタイナーが提唱した3つの語り方を取り上げ、それぞれの特徴を明らかにし、前期シュタイナーの思想の中核である「倫理的個性主義」との関係性を考察した。その上で、「善く語ること」の実現は「美しく語ること」と「正しく語ること」という歴史的に培われてきた2つの語りを新たに回復することによって実現されることをみてきた。本節では、道徳の授業における、話し合いや議論の場における児童生徒の意見や言葉をどのように取り上げ、評価するかについて、3つの語り方から得られる示唆と今後の課題について述べて終わりとしたい。

学習指導要領第4章第3節「指導の配慮事項」には、「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習では、道徳的価値を含んだ教材を基に、児童が自分の体験や感じ方、考え方を交えながら話し合いを深める学習活動を行うことが多い (文科省 2017: 93)」と記され、その際、「多様な考え方を生かす言語活動」が求められるとされている。とはいえ、「多様な考え方を生かす」ことは簡単なことではない。高宮が述べるように、必ずしも「あらゆる意見が「同じ重み」をもつというわけではない」のであり、「何でもあり」であってはならないからである (2020: 13-14)。道徳的価値はいずれもが、コンテキスト次第で、肯定的にも否定的にもなり得る側面をもつ。そうした多様な側面に気づくために、教師は様々な問いかけをしながら、児童生徒の言葉を取り上げ、多角的、多面的側面が浮かび上がるようにすることが求められている。

授業において、児童生徒のどの言葉に重みや深みを見出すかということに関して、最も大きな力をもつのは教師である。教師は自らの価値基準をもとに、児童生徒の発言について、普遍性のある哲学的な意見である、またはきらりとした感性が感じられる意見であるなど、児童生徒の言葉に意味を見出す。その判断は、多くの場合「正しく語ること」、論理的な良心が見てとれるか、に基づいている。実際そうした児童生徒の言葉には説得力がある。しかしそれ以外にも、ある言葉がどのような熱意、平静さ、明瞭さを伴って語られたかに注目することもできる。似たような内容を語っていても、「美しく語ること」、その場にある身体やコンテキストに根差した言葉は心に届きやすい。加えて、話し合いや議論の場で、そのコンテキストの中であるからこそ、生まれ、表現されるような意見が児童生徒からだされることもある。その場で既に言われたことと、まだ言われていないことの間で、何か新しいものがその瞬間に生み出されるのである。この内容はその場やコンテキストが生み出したものであり、それが児童生徒の言葉を通して語られることで、「善く語ること」がなされたことになる。また、本稿の第2節で確認したように「ある文脈

であることが言われた、または言われなかったということが重要」とシュタイナーが述べているが、話し合いや議論の場において、ある児童生徒の中で、未だ言葉にならない内容が存在していることもある。たとえその生徒が沈黙していたとしても、その児童生徒の顔つきや身体、態度に現れ、場やコンテキストを作り出し、「善く語ること」が生み出される土壌を作り出す役割を担うこともある。このように「正しく語ること」、「美しく語ること」、「善く語ること」の3つの観点から、児童生徒の意見や言葉を意識的に取り上げ、評価することも可能である。

以上、本稿ではシュタイナーが提唱した3つの語り方とその基盤となる「倫理的個性主義」について明らかにし、その観点から道徳の授業における教師の語りや言葉の在り様、そして教師による児童生徒の語りや言葉の取り上げ方、評価について考察した。最後に、本稿はシュタイナーによるコンテキスト論をもとに3つの語り方の相互関係とその意義を提示したが、シュタイナー以降、言葉を用いて、断片的な出来事をつなぎ、物語化することによって、現実を作り出す「ナラティブ・アプローチ」など、社会構成主義に根差した新しい語り方が生まれている。シュタイナー自身は、プラグマティズムや「かのようにの哲学」に批判的であったように、「ナラティブ・アプローチ」のような人間中心的な語りに賛同することはないと考えられる。しかし、こうした語りが生まれた背景から、シュタイナーの語りを再考することで、道徳や価値といったとすれば全体主義や権威主義に陥りやすい内容について語る際の新たな示唆を得ることができるかもしれない。今後の課題としたい。

〔註〕

- 1) 政治、経済、精神の3つの生活領域を、独立した領域とみなして社会を形成する必要があることを訴えた運動。シュタイナーは、経済生活は生産者と消費者相互の友愛の精神に立脚して営まれ、政治生活では市民の権利に関する平等の観念を実現し、さらに精神生活においては自律した自由の概念に基づき、その人自身もつ能力や資質が存分に発揮できるようにするべきであるとした。教育はこの「精神」の領域で重要な位置を占める。(シュタイナー 1981: 65)
- 2) 今井(2012)によれば、カントの功績は、真理は経験から論理的に引き出すことができるとみなすイギリスの経験論と、真理は日常的な経験を越えた数学的な論理から引き出すことができるとみなす大陸の合理論の統合を試みたところにある。しかし、シュタイナーは「アприオリな総合的判断はいかにして可能になるか」というカントの問いに誤った前提があると考えた。ここには、「認識に到達するためには経験だけでは不十分」であり、「限定づけられた妥当性しかもちえない」という前提、つまり「認識に到達するためには、経験を越えた(アприオリな道)をもつ」必要があるという前提がある(今井 2012: 23)。「経験と経験を越えた世界の二元性」を前提とした上で、両者を再統合しようとしており、そもそも両者は2つに分かれているわけではないという一元論的な考え方は最初から除外されている。このように、シュタイナーにとって「経験と経験を越えた世界」は1つのものであり、それを可能にするのが人間の思考であった。
- 3) 言語造形とオイリュトミーはカリキュラムに組み込まれ、児童生徒は日々の授業における朗読や一定の期間取り組まれる演劇の時間に言語造形を体験し、週に数回のオイリュトミーの時間に音楽や詩にあわせて身体を動かす機会をもつ。同時に、これらは、世界各地で行われる教員養成講座の必修科目でもあり、教科書を用いず、教師の語りを中心として授業を展開するシュタイナー学校の授業を支えている。

- 4) 秦 (2012) は、オイリュトミーの教育的意義は、動きが内面に生み出したイメージを、生徒が動くことで心身において実感し、共に動く他者と一体感を感じて、自らの内と外が呼応する様を経験することにあるとしている。
- 5) ここで述べたような言語と身体の関係を意識した取り組みとして、日本において最も知られているのは、竹内 (1988) による研究と実践である。竹内によれば、「こえとことばに本源的な活動を与えているのは、まさに人間のからだの生命行為そのものである」(1988: 135)。竹内は、語るという言葉には「相手の魂をこちらにかぶれさせる、感染させる」(1988: 294) という意味があるという折口信夫を引用して、私たちは相手を同感させ、引き込むような「語る」力を取り戻す必要があると述べる。これはシュタイナーが、「美しく語ること」について、過剰さを戒めつつ「抒情詩的な語り」という言葉で表現したことと重なるだろう。また、直接的、間接的に学校教育に関わってきた竹内は、その経験を踏まえて教師が取り入れることのできる試みを教科ごとにまとめて記述しているが (1998: 261-293)、そこで挙げられている取り組みは、シュタイナー教育における言語造形の練習と似通っているものも多い。シュタイナーの演劇論は、ロシアの演出家 M. チューホフを通してロシア演劇に引き継がれ (Anderson 2011)、スタニスラフスキーの演技論との類似性も指摘されている (藤川・広瀬・岡野 2017) が、竹内も師岡倉士朗を通して、ロシアの演出家スタニスラフスキーから影響を受けている (1998: 104)。このことから両者の親和性は高いと言えよう。

【参考文献】

- 井藤元 2021 『シュタイナー学校の道德教育』 イザラ書房
- 今井重孝 2012 『“シュタイナー”「自由の哲学」入門』 イザラ書房
- オング, W. J. 1991 『声の文化と文字の文化』 藤原書店
- 河野桃子 2013 「道德教育における「超越」・「超越性」の位置づけをめぐって——シュタイナー教育の実践を手がかりとして」『教職研究』第 6 巻、21-31.
- 河野桃子 2014 「道德教育における「個性」と「エゴイズム」の関係に関する一考察——シュタイナーの教育思想に見る「全体のなかの「個性」」という捉え方から」『信州大学人文社会科学研究』第 8 巻、7-17.
- Kovce, P. 2014, From speaking well to speaking good. Rudolf Steiner's contribution to an "ethics of speaking". *Research on Steiner Education*. Vol. 5, No. 1, 36-47.
- 柴山英樹 2013 「シュタイナーにおける言語の芸術性と世界の認識——身体と言語の新たな布置をめぐって」『言語と教育をめぐる思想史』森田信子編、勁草書房、234-279.
- 下田好行 2016 「シュタイナーの人間観・世界観と道德教育——「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.
- Steiner, R. 1984 [1921] *Anthroposophie, soziale Dreigliederung und Redekunst. Orientierungskurs für die öffentliche Wirksamkeit mit besonderem Hinblick auf die Schweiz.*
- Steiner, R. 1990 [1922-1927]: *Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut-Eurythmie-Kurs.*
- シュタイナー, R. 1981 [1919] 『社会問題の核心』廣嶋準訓訳、人智学出版社
- シュタイナー, R. 1986 [1919] 『教育術』坂野雄二、落合幸子訳、みすず書房
- シュタイナー, R. 1991 [1886] 『ゲーテの世界観の認識論要綱』浅田豊訳、筑摩書房
- シュタイナー, R. 2002 [1894] 『自由の哲学』高橋巖訳、筑摩書房
- シュタイナー, R. 2003 [1910] 『照応する宇宙 シュタイナー・コレクション 3』高橋巖訳、筑摩書房

- シュタイナー, R. 2017 [1919] 『社会問題としての教育問題——自由と平等の矛盾を友愛で解く社会・教育論』 今井重孝訳 イザラ書房
- 竹内敏晴 1988 『ことばが劈（ひら）かれるとき』 筑摩書房
- 高橋巖監修 1986 『オイリュトミー——新しい人間創造のための言語音楽芸術』 日本人智学協会
- 高宮正貴 2020 『価値観を広げる道徳授業づくり——教材の価値分析で発問力を高める』 北大路書房
- 中央教育審議会 2014 『道徳に係る教育課程の改善等について（答申）』
- 秦理絵子 2012 『オイリュトミーが育むところとからだ——動きの教育学』 水声社
- 広瀬俊雄・広瀬綾子 2020 「シュタイナー学校にしみ渡る道徳教育——その考え方と実践」『シュタイナー教育 100 年——80 ヲ国の人々を魅了する教育の宝庫』 広瀬俊雄他編、昭和堂、139-166.
- 藤川信夫・広瀬綾子・岡野亜希子 2017 「演技・くふり」の教育思想史研究の可能性について（コロキウム 2）」『近代教育フォーラム』第 26 号、114-121.
- 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』
- Langman, D. 2014 *The Art of Speech: Body-Soul-Spirit-Word. A Practical and Spiritual Guide*. Essex, London: Temple Lodge Publishing.

〔付記〕

本稿の第 1 節及び第 2 節第 1 項で論じた「美しく語ること」、「正しく語ること」、「善く語ること」については、筆者の学位論文「R.シュタイナー言語論に関する人間形成論的考察 ——アイデンティティ形成における超越的地平をたずねて——」（大阪府立大学、2022 年 3 月）の中で論じたものを手直したものである。

方法としての臨床教育学に関する覚書（6） — 子どもの“語り”に着目した事例研究の可能性 —

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

今日の社会が専門主義化の時代とも呼ばれるように、学校教育においてもさまざまな改革を通じ制度面・内容面での専門化と細分化が広く進行している。その結果、学校教育の意味と機能が変質し、学校の存立する基盤そして教師であること（being a teacher）の意義の問いなおしが鋭く迫られているといえる¹⁾。学校教育の危機が叫ばれてひさしいが、それは制度的なシステムの危機という側面をもちながら、より根本的には教育をめぐる諸事象の理解が通念的な解釈に陥り、学校教育の意味が空疎になっているという“教育の意味の危機”だと考えられる。

学校現場では一方で、児童生徒（以下、子どもと記す）の病理的な教育問題に直面する教師に好評なのは、スクールカウンセラーとの協働促進そして継続するカウンセリングブームが作用し、（臨床）心理学関連の学理論と対応法を身につける研修であることが多い。しかし教育上の病理は、単純化してとらえられる心理現象ではなく、現代日本の文化・社会・個人の生活様式にたいし子どもたちが突きつける、より全体的で根源的な一人の人間の存在にかかわる問題と考えられる。他方、わが国の教育学関連の研究は高度に分化することによって相互の疎通性を欠き、総じて伝統的な教育（学）理論は教育の現実とうまく応えられないでいるといえる。言い換えれば、これまでの教育（学）研究は教育の現実と交差していないところで行われ、教育問題が複雑化し深刻になればなるほど一層、学校現場との“隔たり”が浮きぼりになっているといえるのかもしれない。

このような状況のもと、現今の教育問題により具体的に向きあうために「臨床教育学」という名称の研究領域が誕生し、2011年には全国的な組織をもつ専門学会が発足している²⁾。実際の学校教育にかかわる者の一人として筆者は、臨床教育学を教職教育さらに教師支援のための新たな教育研究法として期待をよせ、斯学の学理論をベースに実践研究を行ってきた³⁾。現在の臨床教育学の研究動向については、専門領域としての「臨床」の概念規定と方法論について討議がつけられており、また先行研究の多くは（臨床）心理学や社会学そして福祉学の専門家によるもので、学校現場の教師と研究者が共同し実際に苦慮した問題を対象とする事例研究の積み重ねが待たれているといえる。もし臨床教育学の研究が、教育上の問題を解決するための技法を諸学から導入し応用をはかる内容に終始するならば、学校現場に先述のような悪しき専門主義を招くことになることが懸念される。

そこで本稿ではあくまでも教育の現実的定位し、テキスト化した子どもの問題の解釈をもとに教師の教育理解の枠組みの再編成を志向する“解釈学的”な臨床教育学の立場から事例研究を行っていくことにしたい。ただし、小論のなかで試みる教育の意味の解明作業が主観的な判断に過ぎず、見出された意味がどのような妥当性をもつかは不明ではないかという批判が想定される。しかし、解釈学的な臨床教育学の立場が「教育を教育諸（科）学によって分解し、そのようにして部分化された教育の現実を実証科学的な手法によって分析しようとするものではない」とし

「教育の意味理解を革新する新しい「筋立て」を、「問題」において出現させよう」とする、いわば“語りなおし”へ向けられた主観的な試みを原理とする点において、先の批判は適切ではないといえる⁴⁾。つまり、旧来の教育（学）研究の依拠する実証科学的な思考スタイルを超え“新しい”パラダイムを切り拓く可能性を、解釈学的な臨床教育学は真摯に模索している、と筆者は考えている。

2. 事例解釈に求められる視点とは一心理主義化した問題解釈のコンテクストの転換―

心理療法医や精神科医が子どもを診察する場合、その目的が治療に集中されるため、子どもの抱えている（かもしれない）症状の類型化をはかり診断をくだすことが焦点となる。その際、治療法として確立された処方明快であればあるほど、患者である子どもとその保護者は医療の専門家にたいし疑念をもつことはほとんどないであろう。しかしここで注意が必要なことは、病因の究明と除去という観点からの治療者の見立てが、子どもの個別的な心身の異常を一般化することにあるならば、他の誰でもない“その”子ども自身の唯一の自分史（人生の物語り、ライフストーリー）が捨象されてしまうという事態である。クラインマン（A.Kleinman）は、病気の経験そのものに注目し、治療者の抱く疾患（disease）と患者やその家族が抱く病（illness）の二つに分けて考え、人間の苦悩そして患うことの意味を探索している⁵⁾。彼は、この医学モデルをもとに解釈された疾患とは区別して、当事者である患者によって解釈され意味づけられた説明モデルつまり病いを支援者が丁寧に聴きとることを重視している。なぜなら、疾患は単一の因果関係を明らかにするために医療の専門家によって外側から構成されるのにたいし、病いは本人や家族といった“当事者”によって内側から構成されるといえるからである。そしてさらには、病いの説明モデルは疾患の説明モデルとは一致しないにせよ、当事者にとっての真実性として尊重されるべきであるからである。この意味において、一人ひとりの子どもは、日常を織りなすさまざまな関係性のなかで生活しており、病いをかかえる子どもには病むに至るまでの固有のストーリーをもっているという問題解釈の視点をもつことが、子どもに向き合う教師にとってとても大切だといえる。教育問題を病理的な観点からとらえるいわば“心理主義化”の傾向が進む今日、確かに学校と医療機関が連携をつよめることは必要である。しかし、子どもの問題を治療者の眼ざしでとらえようとする時に見過ごされてしまう他でもない“その”子どもの語る固有のストーリー、つまり子どもの“物語り”に耳を傾け未だ語られていない事柄を手がかりとして、医療モデルに支配されたコンテクストを転換させ、教職の専門性（professionalism）を問い返しその意義を（再）発見することは、今日の教師にとって極めて重要な取り組みになると考えられる。

3. Aの問題行動

学校現場で実際に発生した問題としてとり上げるのは、筆者がスーパーバイザーとしてかかわった高校3年の事例である。つぎの問題事例は、2学期に突然問題を起こした生徒（男子）とのかわりをテキスト化したものであるが、その記述の仕方は一刻も早く問題の原因を追究し校内からの解消を目ざすという、因果関係にもとづいた医学モデルによる記述ではない。つまり逆に早急な判断を意識的に留保し、教師自身が無意識にとらわれた危機管理のコンテクストとは異なる出来事を中心に記述している。なお、生徒のクラス担任（相談者）の了解のもと、本事例の主旨がそこなわれない範囲で生徒本人が特定されないよう、細部に改変を加えた部分がある。

不定期に行う生活指導で、引っかかるようになった生徒がいる。フード付きのジャンパーを着ている A である。これまであまり目立つ生徒ではなかったが、9 月くらいまでは襟からフードを出しながらも指定の学生服を何とか着ていた。しかし 11 月に入ってから、堂々とジャンパーのままで登校するようになった。案の定「あの生徒はどうなっているんだ」と、遠まわしに私（相談者）に聞いてくる教師が出はじめた。担任としては、少し注意すれば「はぁ〜い」と気のぬけた返事をしてすぐに制服を着るし、それほど反抗的でもなかったのも、これまで大目にみていた。すでに大阪にある服飾関係の専門学校への進学が決まっていた、最新の流行ファッションには誰よりも詳しいことを進路の個別面談で熱く語っていたこともあり、当初はせいぜい自己主張の一部だろうと思っていた。

11 月中旬、昼休みにクラスへ行ってみると、やはりジャンパー姿で談笑していた。和やかな空気を荒立てないよう「A、ちょっと……」と手招きをし、廊下へ一緒に出て「あのなぁ、そのフード、どうにかなんねえのか……」と静かにいうと、目を伏せそして口をきっと結んで黙ったままでいた。放課後に場所を変えて話を聴いてみようとも思ったが、何かいい出しにくいことが胸に一杯つまっているような苦しい顔をした A を前にして、つぎのようなことが頭の中をかけめぐった。“今この場を逃したら、聴くチャンスがなくなるかもしれない、きっと A はジャンパーのことをきちんと聴いてくれるのをまっていたのでは……、いや他の生徒もいるこの場では聴かない方がいいか……”。A の口もとが少し動きだし何かいい出しそうだったが、一向に口を開けようとはしなかった。言おうかいうまいか迷っているような A に迫るように、あえて語気を荒くし「そろそろちゃんとせんと、これで（注意されるのは）何回目や！」といった。すると見るみる顔を紅潮させ「あのぉ……トラウマなんです……」と返ってきた。意表をつくこの返事に、最近のはやり言葉をもちだし、私をからかおうとしているのかと一瞬思った。しかしこわばった面もちには、ふざけた様子など少しもなかった。今聴いた言葉は、身体から切実にしぼり出されたものであることが、肌を突きさすように感じられた。それから私は、A の語りに耳をかたむけた。

A によると、5 人兄弟の長男として幼いころから両親にきびしく育てられ、悪いことをした時には父にひどく殴られたことを「今でもはっきり覚えている」。でもそれは、父の仕事（鉄工所）の後つぎとして期待されていたからと思っていた。いつのころからか、父の視線をいつも意識しながら生活するようになった。中学生くらいから背後に誰かいると、その人にじっと視られているような気がし、どうしても落ちつかないことがよくあるようになった。最近になって後頭部から耳のあたりまでフードで覆うとすごく安心することがわかり、夜、寝るときにもフードをかぶると熟睡できる。それからたまたまスマホでトラウマのサイトに入り、なぜ自分がこうなってしまったのか納得できた。でもいつまでもフードに頼るわけにもいかず、かといってどうしていいかわからず、以前から興味があったリスカ（リストカット）もしてみたが、途中で怖くなってやめた。そして「でも、僕の不安がトラウマってわかったら、絶対、このスタイルじゃだめだと思っんです！」と、左手首の傷あとを私に見せつけるようにぐっとさし出した。

トラウマという言葉をつかって、自分とフードの関係を物語る A のその勢いと、わかってほしいと懇願するような眼ざしの鋭さに圧倒され、私は黙してただ聴くことしかできなかった。しばらく間があった。担任としてその場で適切な指導をしなければと、とにかくあり合せの言葉で「じゃ、指導部の先生に異装とどけを出して、しばらく様子をみようか……」というほかはなかった。この時、私のなかに“トラウマ”と“リストカット”そして関連して“死”という三つの言

葉が刻みこまれてしまったように思う。これらの言葉と A のこわばった表情が、私のからだ全体にのしかかり、A にたいし気軽に声かけができなくなってしまった。それから緊急に職員会議がもたれ、自殺の可能性もあるので A には刺激を与えないようにし、保護者には心療内科へいくことを慎重にすすめることとなった。このように、A の問題には学校全体で組織的にかかわる体制がとられたが、病院での診察は本人が強く拒んだため、それ以上はあれこれいうことはできなかった。

その後、何回か進路のことを口実にして A をよびだしてはみたが、私が服装について口走ると話をすぐにさえぎり、当初の「しばらく様子を見る」という自分に言われた言葉を盾にして、頑として話をつづけようとしなかった。それからの A は、時おりフードを完全に頭からかぶるようになった。12 月の最初の休日明けには、髪を脱色して登校してきた。それとなく理由を聴くと、はじめは「親戚の結婚祝いです」とうそぶいていた。しかし「今、家が大変なんです。婆ちゃんとおかんが大ゲンカしていて、そのストレスを俺たちにぶつけてくるんです。それで、ムシャクシャしてやっちゃったんです！」と、よくぞ聞いてくれたといわんばかりの調子で語った。この受けこたえの妙な明るさにあっ気にとられ、返す言葉が見つからなかった。たち往生している私を楽しんでいるかのような A を見つめながら、このような A とのこう着した関係を動かしていくためにはどうすれば良いのか考えた。いっそのこと校則違反という理由で叱りつけてしまおうかと思ったが、リストカットの前歴をもち、教頭からは「刺激を与えないようにして見守る」ようにいわれているので、やるせない気持ちでさく越しに A を見ていることしかできず、接ぐ言葉がどうしても見つからないままにいた。その間、気づかれぬように左手首を目で探した。傷口がしだいに癒えてきているのを横目で確認することができた。この時、ひょっとすると A の悩みは別のことに変わったのではないかと直感した。黙ったままの私を前にして A は「(他の先生は)何も言わないで目をゴロゴロさせて見ているだけ」で「(自分は)見はなされているのかなぁ……」と淋しそうにいった。金髪としょんぼりした表情の暗さとの落差が印象的だった。翌日には黒くはしてきたが、私の探りをいれるような声かけは、わざと聞きながしているようだった。無機質のような私の言葉は、全て A の手前で空しく落ちてしまっている気がしてならなかった。

4. 問題事例の解釈

スーパーバイザーの活動を通して筆者は、学校内外の教育環境の変動によって教師であることの意義が揺らぐなかで、学校現場では教師として一体何ができるのかが混とんとし“教育する勇気”が次第に失われつつあるという実感をもっている⁶⁾。問題事例にそくしていえば、A の問題を硬直した危機管理の一義的なコンテクストによって問題の早期解消をはかるのではなく、つぎに示すように、多義的なコンテクストによってとらえることができたのであれば、本人そして保護者をめぐる問題の理解が深まることによって、A との関係性に変化がもたらされる可能性があったといえる。この点において、社会通念としての教育問題とは早急に解決・解消が求められる負の事象であるが、問題を「その事象を「問題」とみなすその教育観に抵抗し、その確定性を揺るがせ、その偏りを暴露するとともに、「問題」において開示された、もうひとつ別の、異なる現実、「非」日常を学校の日常に対峙させることによって、教師の手持ちの教育観の「脱中心化」を迫る」ととらえる解釈学的な臨床教育学の発想は、教育の意味の発掘（発見）へ向けて有効な研究手法の一つになると考えられる⁷⁾。つまりこの問題観は、類型化されいわば規格化を強

いる一義的な解釈に揺さぶりを仕かけ、自明化した教育理解の枠組みの変容をうながす解釈実践の土台になるといえる。次項では、この解釈学的な臨床教育学の実践原理をもとに A の問題行動の解釈を行い、通念的な解釈へのとらわれや新たに見出される意味を示していきたい。

（１）問題をとらえるコンテキストの変化とその構造

まず A へのかかわり方を方向づける問題解釈について、学校（管理職である校長や教頭）、教師集団、クラス担任（相談者）という三者の立場で考えると、問題解釈のコンテキストはつぎのように変化していったといえるだろう。当初は、教師集団が制服を着用していないという理由から“ジャンパー＝校則違反”というコンテキストでとらえ、指導の対象として注意するよう担任に要請してきた。つぎに A の語りから生死にかかわる事態が明らかになり、学校としては“トラウマ＝リストカット＝自殺の危険性”という緊急度の高い危機管理のコンテキストによって全てのかかわりが統制されていくことになった。つまり、自殺の未然防止のために学校と家庭に危機管理体制が敷かれ、刺激を与えないためにジャンパーの問題は不問にすることにしたのである。その後のかかわりから担任は“金髪＝明るさ＝問題の変化”という新たなコンテキストでとらえなおし、“未だ明かされていない事柄＝未だ語られていない言葉”を求めてかかわり方を変えようとした。このように担任は A の言動の変化に気づくことによって新しいとらえ方を模索できる関係にあったが、学校全体としては強力な危機管理のコンテキストにもとづく硬直した対応に終始せざるをえなかったといえる。ここでの問題をとらえるコンテキストは“あれか／これか”の二分法的な選択以外はなく、したがって事例における現実は二つの意味（正／反）つまり“安全配慮に過失はないかどうか”でしかとらえられない構造になっていたといえるだろう。

A の事例からは、先に述べたように、問題をとらえるコンテキストが排他的に一元化してしまう課題を指摘することができるが、近藤もまた同じように、教師には教職の経験をつみ重ねることによって教育の現実をとらえる視野が単一的に固定し、教育問題にたいして一義的な解釈に陥ってしまう傾向があることに留意をうながしている⁸⁾。教師のかかえるこの視野狭窄化の課題は、教師自身が“通念としての”教育観に前意識的にとらわれてしまうことに原因の一つがあると考えられる。この通念としての教育観とは、教師（集団）の学校文化や今日の社会全体に流布している“こころの教育”や“生きる力の養成”など、暗黙の価値が付与された教育言説とが混合して構成された教育全般にわたる一般化した見方といえるだろう。現場の教師は、前反省的な通念としての教育観によって、認識や価値判断の自明の枠組みとして実践の基礎づけがなされその安定化がはかれるとともに、同時にまた自らの実践が大きな制約を受けていることに自覚が大切である。つまり、問題へのかかわりから（あるいは、問題がないと思い込んでいるところから問題を発見することによって）自己の教育観を問いなおし、自明化した問題のとらえ方にたいして常に批判的な検討をくわえることが求められる。例えば、今日の大きな教育問題となっている不登校が、どのようにとらえられてきたかという意味づけの変遷を見てみると、その必要性がわかるだろう。佐藤によれば不登校現象は当初、単に家庭環境に原因を求めるという個人病理の課題とされていた時期から、次第に学校そして社会全体を視野に入れた社会病理の問題としてより大きな枠組みによって語られるようになった。そしてまた、（病いという次元ではなく）子ども自身の発達段階の課題というとらえ方もなされるようになり、後追的にコンテキストが変化してきているのがわかる。その具体的な対応についても、初期段階においての“心理的な医療を施す”という治療的なコンテキストから、今日では不登校のもたらす価値的な側面を強調し“豊

かな不登校をさせる”といった人間形成論にもとづくコンテクストによってその意義が語られることから、教育問題の解釈と意味づけには歴史性があるといえる⁹⁾。したがって子どもの問題を考察する際には、通念としての教育観にとらわれた決めつけ（ラベリング）の危険性に留意し、意識的に複数のコンテクストによる語りなおしと新たな意味づけを試みるのが肝要になるといえる。

（２）学校における関係性と場の連関構造

つぎに教師－生徒の関係性に視点を定めると、学校生活における基本的な関係性は、権威的關係、対話的關係、応答的關係という三つの大枠によって分けることができるだろう。まず権威的關係とは“教え、注意する教師”－“教えられ、注意される生徒”という上下関係にある垂直的な関係つまり日常の通念的な関係ということができ、学習指導そして生活指導の場面を構成する関係である。つぎに対話的關係とは、権威性が薄れ教師と生徒の間に上下の差が弱まった水平的な横の関係で、授業以外の休み時間や放課後などで対等に言葉を交わす場面を構成する関係といえる。そして応答的關係とは、生徒の問いかけを契機に結ばれる相談場面を構成する関係である。この応答的關係では、“生徒が語り”－“教師が聴く”という（先に示した）権威関係を反転させた関係にある。教師は生徒への日常的なかかわりにおいて、実際にこれら三つの関係性を相互に浸透させかつ場面に応じて変換させつつ“（教師－生徒の）教育的な関係”を保っているといえるだろう。

事例にそくして A との関係性を見ていくと、当初は服装を注意するという生活指導のコンテクストでとらえ権威的關係によるかかわりが中心になったが、A の語りを聴きはじめた時点では応答的關係が結ばれたといえる。しかし先に述べたように、語りの内容が生死にかかわる事件性をもっており、その結果、学校全体が危機管理の意識を先鋭化させ、かかわりは安全配慮義務が問われる“監護する教師”－“監護される生徒”という“特別な配慮”を要する緊張関係へ急転していったといえる。その後、頭髪を脱色して登校した際、A の語りを聴くことによって問題が質的に変化したと直感し、さらに理解を深めようと対話的關係を軸に応答的關係を結ぼうとしたのであるが、その試みは最終的に、強力な危機管理にもとづく統制的なコンテクストの壁に阻まれてしまったといえるだろう。

問題の未然防止を徹底する危機管理の発想から、権威的關係を基調として学校システムを機能させようとする自己防衛的な性向が強化した場面においては、教師と子どもの関係性の内実を考えると、子どもの語りを聴くという応答的な関係性をもとに子どもの抱える問題から、その意味を探索していく解釈実践に大きな意義があるといえる。しかしまた、応答的關係の根幹をなす聴くという行為は、聴くことによって生じる“負担”を引き受けることによって、子どもの固有の意味世界に分け入ることになるという点に、教師は明確な自覚をもつことが必要であろう。例えば、権威的關係において聴くということは、子どもにたいし一方的に自白を強要する事情聴取であり、教師は負担の最も軽い関係性のなかに身をおいていることになる。他方、応答的關係においては、語りの相手（聴き手）として“選ばれた”教師は、時間をかけて共に悩みそして考えるなどの子どもの問いかけに真剣に応じる責任を受け入れることになる。この場合、教師の権威性は作動せず、一人の人間として教師は応答を迫られるといえる。事例にそくしていえば、A の語りを聴くことによって、“語られた現実＝トラウマとリストカット＝特別な配慮”を容認することとなり、その“現実にもとなう責任＝自殺の未然防止の責任”を負うことになったといえる

だろう。さらに語りを聴くことそのものが A にたいし“校則違反の公認”と受けとられ、いわば語りを通してトラウマという用語が担任の思考回路のなかに入り込み、少しずつ危機管理的な思考を方向づけ自己防衛的な判断を駆動していったといえるかもしれない。つまり、トラウマがリストカットと結びつくことによって“自殺”を連想させる衝撃的な意味を獲得し、事態の深刻化をさらに加速させるとともに、A の問題を“生命の危機”以外のコンテキストによってとらえることを許さない状況をつくり出したといえるだろう。このようにして、A への主要なかかわりは“専門（主義）”的な医療レベルへ引きわたされてしまい、この時点で A は平常通りの生活を送りながらも“病める者”として例外的で特権的な立場におかれることになったのである。

また権威的関係は一面、学校システムを機能させていくために欠かすことのできない基礎的な関係性にとらえられるが、日常的に権威関係が全面的に作動してしまうと、学校は取りしまりの厳しい監獄のような場になってしまうといえるだろう。この関係性のもとの子どもは、常に教師という管理者の監視の眼ざしにさらされる対象となるが、教師の示す権威性にたいし子どもは敏感であることが多い。事例をあげれば、ある中学校の不登校傾向の生徒は、職員室を“恐怖の間”と呼び、教師にとっては自分の居場所として何気ない感覚で使用している空間が、本人にとっては“自分たちを管理・指導する権力が集中した一大拠点”という意味に満ちた場になっていたというケースがある。学校のさまざまな場が、生徒にとってどのような意味をもつ空間なのか、またその場で相手となる人が、生徒にとってどのような意味をもつ人であるのかに着目することは、学校における場と人の関係性をもつ意味の連関を掘り起こし、子ども理解を深化させていく一つの手がかりとなるといえる。さらに事例をあげると、ある高校の保健室や購買室は、一部の生徒からは“サロン”と呼ばれ、学校のなかで最も気が休まる空間となっているケースがある。これらの場では、教師からの管理の眼ざしを意識する必要がなく、生徒としての立場（役割）を一時的に脱し職員と気軽に言葉を交わすことのできる対話的關係が生みだされていると考えられる。とりわけ保健室については、事象的には心身の不調を訴えて来室するものの、その訴えの深層にある“聴いてほしい”という想いに応じてくれる人のいる空間は、応答的關係が結ばれやすい場になっているといえるだろう。

したがって従来、学校組織のなかで周縁的な位置づけがなされてきた例えば保健室や購買室を意味論的な観点から再考する試みは、教師と子どもの間にある意味の落差に気づく契機となり、重要な意味をもつ空間として場のとらえなおしをはかることができるかもしれない。したがって学校教育における場については、単に物理的な空間を設け人員を配置すればことが足りるのではなく、その場にいる人の構えつまり子どもに応じる相手がどのような関係性を結ぼうとしてその場に居合わせるのかが重要となる。このように、場が子どもとの関係性を生みだしそして人が場を成り立たせるという“人をして場が語らせる”という連関構造にあるといえるだろう。つまり、自明化した通念的な指導関係から教育の日常を固定してとらえるのではなく、さまざまな場（面）において関係性を柔軟に転換させながら、子どもの語りを聴くという応答的な志向をもつことが、教師自身の実践の省察（reflection-on-action）の深化を可能にする大切な要件の一つになると考えられる。

5. おわりに

教育の日常において問題の存在を前提とする解釈学的な臨床教育学の立脚点には、学校のなか

にたいする理解が「抽象的観念的な独断的把握に落ちこむ」ことを回避するという「一病息災」的な発想を見てとることができる¹⁰⁾。これまで論述してきたように、現今の学校教育をめぐる言語空間に広く浸透している言説の多くは、子どもの問題がゼロであることを想定するコンテキストによって教育を語っており、端的に言えば“雑菌ゼロの無菌室”のような学校を理想化し年を追うごとに危機管理意識を強化する傾向にあるといえるだろう。もしそうであるならば、通念によって浸食された教育言説の“異化 (Verfremdung, alienation)”つまり教育(現象)についての語りに生氣をとり戻しそのイメージを活性化させる手だてになるのは、問題の全くなかった状態が学校の危機克服であり再生であるという学校神話的なコンテキストによって教育(問題)を語ることを積極的に断念するところに、子どもの問題を再考する出発点をおく思考スタイルだと考えられる。約言すれば、問題の発生を教育の“新しい”意味の出現ととらえ、通念的な解決・解消のイメージや危機管理的なコンテキストを変換させていく解釈実践が、教師のより“実践的な”研修内容として必要になっているといえるのである。

〔注〕

- 1) 学校現場へのカウンセリングや心理・精神医療領域にかかわる知見と技法の専門主義的な波及にたいしては、改めて教師の「専門性 (professionalism)」を存在論 (ontological) 的に問い返していくことが大切であろう。なお教師の専門性について近年の研究論文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.
- 2) 日本臨床教育学会 (Japanese Association of Clinical Research on Human Development and Education) は現在、日本学術会議協力学術研究団体の指定を受けているが、その設立趣意書には、臨床教育学の学問的な性格としてつぎの内容をかかげている。

臨床教育学の開拓の試みは、ここ二〇年ほどの間、日本の教育学の世界で多様に積み重ねられてきました。しかし、臨床教育学という言葉は、まだ、確定した定義があるわけではありません。私たちは、現在のところ、以上に述べたような状況認識と課題意識を踏まえ、臨床教育学を、次の三つの側面を持った、総合的な人間発達援助学であると考えています。

- ①子ども・若者やおとな・老人の生活についての理解を深め、人々の生存と発達を支えるための、総合的な人間理解・子ども理解と発達援助の学問。
- ②福祉・医療・心理臨床・文化・教育などの諸分野で働く発達援助専門職の専門性の問い直しとその養成・教育の学問。
- ③とくに、教師の専門性の問い直しとその養成・教育・研修の改革のための学問。

(<http://crohde.com/concept.html> *2023/01/25 最終確認)

- 3) 小論での考察において方法論とする解釈学的な臨床教育学の発想と思考スタイルは、筆者が学校現場で事例研究をつみ重ねていく際の大きな推進力となった。その経緯と研究過程および問題解釈の有効性と現時点での実践課題については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「実務家教員の育成に求められる“教育の語り方”へのリフレクション」『教育学術新聞』日本私立大学協会 第2875号 2022年.

同著者「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」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第17号 2022年 pp.59-73.

同著者「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』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第16号 2021年 pp.75-88.

同著者「方法としての臨床教育学に関する覚書（３）——「実践」言説の語り直しへ向けて」『教育システム研究』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第15号 2020年 pp.83-90.

同著者「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』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第13号 2018年 pp.11-16.

同著者「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』奈良女子大学附属教育システム研究開発センター 第12号 2017年 pp.9-14.

なお本稿の他に、学校現場で実際に発生した問題の事例解釈をもとにした教師教育分野への課題提起については、つぎの松田（東京学芸大学 教員養成開発連携センター長）との共編著書に収めた拙論を参照されたい。

松田恵示・鈴木卓治『教育の新たな“物語り”の探究』書肆クラルテ 2023年.（刊行予定）

4）皇紀夫「『臨床教育学』とは」和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 pp.35-39.

5）江口重幸、他訳『病いの語り——慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房 1996年 pp.3-37.

（Arthur Kleinman, *THE ILLNESS NARRATIVES : Suffering, Healing and the Human Condition*, 1988.）

6）筆者は、これまでの学校現場（教諭、指導主事）における教育相談・生徒指導活動、そして教育委員会主催の教育研究会での担当講師および事例研究会（ケースカンファレンス）でのスーパーバイザー活動を重ねるにしたがって、“現場の要請に応える”という自身の実践的な志向性に疑問をいだくようになった。つまり、筆者の諸活動に直接的に期待されているのは“効能という経済性”と“操作という技術性”であって、このような対症療法的かつ操作主義的な思考スタイルは、教育政策レベルから到達目標の達成（義務）をかかげる教育委員会をへて学校現場の個々の教室における教師の思考と行動までを貫く、教育界の今日的な通弊の一つに他ならないといえる言い過ぎにあたるであろうか。

7）皇 同上書 p.47.

8）近藤は、教師が年令を重ねるにつれ、常に思春期に生きる子どもとの間に明確な距離が生じ、子どもとの関係に大きな変化が訪れることによる関係のつくり直しの重要性を訴えている。とりわけ子どもとの“新たな”関係を結んでいく際に、つぎの二つの危険性があることを示している。つまり「①子どもからの自然な尊敬に基づく合理的な権威として立つのではなく、権威であることそのものを認めさせようとする、あるいは権威であることそのものに価値を置く「権威至上主義」的なあり方や考え方が生まれる危険、②子どもの抱く戸惑いや模索や楽しさを共有することを可能にする自然な基盤が失われることによって生じた子どもとの関係の隙間に、儀式執行者や権威としての新たな役割関係が全面的に侵入

する危険」である。この指摘は、教師が実際に子どもへのかかわりのなかで察知し、関係性を見直しつつ問題解釈のコンテクストを変換させていくために大切なスタンスといえる。

近藤邦夫『教師と子どもの関係づくり』東京大学出版会 1994年 p.150.

- 9) 佐藤修策『登校拒否ノート』北大路書房 1996年 pp.315-316. また、つぎの論考も参考に資する。鈴木瞬・松崎一葉「不登校の言説と、その実態を巡って」『思春期学』日本思春期学会 第31巻 第1号 2013年 pp.127-131.
- 10) 上田薫『人が人に教えるとは』医学書院 1995年 pp.203-229. ここで教育哲学者である上田の論考を引用する理由は、その研究内容を分析すると教育の現実を語る言説様式が詩的（例えば短歌も含む）そしてレトリック的要素を併せもつと見なされるからである。つまり実践の省察のあり方という教師教育領域の重要な論点において、彼による教育理解の手法には、形式論理に終始するのではなく、教師の生きた教職経験に根差した固有の論理、強調すれば自己変革をうながす独自の認識と論理を獲得する手がかりを有していると現時点で考えられるからである。

戦後保健教科書の出発（２）

— CIE の修正指示は厳守されたか —

功刀 俊雄（奈良女子大学）

はじめに

中学校および高等学校の保健体育科保健の文部省検定済教科書が正式に使われ始めたのは占領下の 1951 年度からであった。本稿はこの戦後最初の保健教科書の発行の経緯に関する資料報告の続報である。前稿¹⁾では、「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」たとする従来の記述の検証として、検定審査中の 1950 年春に出版された準教科書を検討の対象とし、その発行日が検定審査の第 1 段階である原稿審査の終了（4 月中旬）の前か後かによって大きく二分することができることを報告した。原稿審査の終了とは、原稿審査の第 2 段階である民間情報教育局（CIE）による英文原稿の審査（検閲）が終了したことを指すが、その結果はいずれの教科書についても修正合の判定であった。原稿審査終了後の 5 月ないし 6 月発行の準教科書は CIE の指示に従った修正を加えた上で出版されたが、3 月末から 4 月上旬にかけて出版された準教科書には当然のことながら CIE の修正の指示は反映されておらず、後に CIE の指示に従って修正された検定済教科書との間に内容上の差異が生じたのであった。しかし、前稿末で触れたように、この区分に当てはまらない準教科書が存在した。5 月発行の『健康の科学』では、おおむね CIE の指示に従って本文に修正が加えられている版（修正版）と、それとは異なりおおそ申請原稿のままで CIE によって指示された修正が加えられていない版（未修正版）の二つの版が出版されていた。この『健康の科学』の準教科書の二つの版については本稿でも言及するが、そもそも前稿および本稿でいう準教科書とは、正式な検定済教科書が存在しない 1950 年度用に検定審査中の教科書の内容と同じものあるいはほぼ同じものを前倒しして出版し教材として学校現場に提供しようとするものであり、検定審査には直接関わらないものであった。

本稿では、「検閲」および検定審査の実態把握の一端として、当時の教科書検定制度において最終段階の審査対象であった教科書展示会用の見本本および検定合格後に出版された検定済教科書を主な検討対象とし、それらにおいて CIE の審査者による修正の指示が厳守されていたか否かの検討を試みる。ただし、CIE の修正指示は 9 点の英文原稿全体で 300 箇所以上あり、そのうち手書きで書きこまれた修正の指示など判読できない箇所が少なくない。従って本稿では CIE の修正指示のすべてについて検討することはできないのであるが、明らかに指示に従った修正が加えられていない事例に注目することで上記の課題に迫ろうと思う。

本題に入る前に、CIE 教育課の原稿審査担当者が審査をふりかえる会議で保健の教科書原稿について総評を述べているので、そこでどのような指摘がなされたのかを見ておこう。

1. ニューフェルドとオズボーンの総評

CIE 教育課の原稿審査をふりかえる会議は文部省教科書検定課の要請に基づいて開催された。そのうち保健教科書の審査に関わる会議は 1950 年 6 月 7 日の体育・青少年問題係長のニューフェルド（William Neufeld）との会議と 6 月 20 日の中等教育係長のオズボーン（Monta L. Osborne）との会議であった。このことから保健教科書の英文原稿の審査を担当したのはニューフェルドと

オズボーンと考えられるが、その他の CIE 教育課のスタッフが関与していた可能性もあり正確なところは分からない。なお、上記の二つの会議には教科書検定課から課長の鈴木秀三と課員の原田親貞が出席している。

二つの会議の内容を伝える資料にはニューフェルドとオズボーンのそれぞれの会議報告書²⁾の他に原田の記録メモ³⁾がある。会議報告書には報告書のフォーマットに則って開催日・場所・出席者・議題が記された上で議事の要旨が記録されている。一方、原田メモにはニューフェルドとオズボーンの発言の要点だけが記録されていて開催日等の記載はない。

ニューフェルドの報告書によれば彼は主に次の 3 点を指摘した。

- a. 内容が当該の年齢層には高度すぎる傾向があった。
- b. 技術的な点はより注意深い検証が必要であった。
- c. もっと日常生活の状況に関連づける努力がなされるべきである。

原田メモにおけるニューフェルドの発言はもう少し詳しい。

1. 日本側調査員の調査が十分なされたので訂正を命じたものはあったが皆合格した。
2. 好ましくない点
 - (1) あまり学問的技術的科学的で使用する生徒の能力に比較して程度の高いものがあった。
 - (2) 定説でないものを如何にも定説であるかの様に記したものがあつた。
 - (3) 実生活に即し、児童生徒が実際に応用出来るものに重点を置いていないものがある。
 - (4) 女子の保健についてその取扱方が綿密でない。
 - (5) 抽象的理論的でなく、我々の生活を基礎とした保健の研究が十分でない。
3. 「学校保健および保健の教師向け参考書に関する発言であり、省略する：功刀」
4. 全体から見て良い第一歩をふみだしたことは之を認める。

オズボーンは他教科の原稿審査も担当したので、報告書の冒頭では全教科に関わることとして「署名者が行ったコメントはここで記録するには詳細すぎるので主要な点だけを挙げる」とした上で「保健」については次のように記している。

保健の教科書は初めて提出されたことを考慮すると大抵はよくできていたが、いくつかの教科書では、栄養、遺伝と環境の問題、病気の原因に対する科学的なアプローチが欠けていた。こうした教科書には審査を通過させるために CIE の審査者によって多くの修正が加えられねばならなかった。著者および出版社は、事実だと主張する事柄について注意深く検証し証明できるようにすべきである。

原田メモにおける「保健」に関するオズボーン発言は以下のとおりである。

- ・誤は多かったが最初のころみであったから、今年はこの程度でよいと思う。
- ・教科書に書かれたことにつき何も調査せず又その裏付けとなるもの及び根拠を示したものもなく、ある本は 50 箇所も訂正させた。
- ・遺伝について誤が多かった。例えば人間の性格は顔を見れば分かるということなどである。今日の研究によれば先天的に犯罪をおかす性格をもっているものはないことが心理学によって認められている。
- ・提出された原稿は一つも完全なものがなかった。

。解剖学に関するものは良かったが、全体として非科学的なものが多い。(病気・心理・遺伝等を書くときは特に注意すべきである。)

原稿の欠点に関するニューフェルドの指摘が抽象的であるのに対して、オズボーンは具体的な問題点を指摘しており、注目に値すると言えるだろう。ただし、少し補足すると、オズボーンの報告書で指摘されている「栄養」は保健ではなく家庭科の教科書原稿に対する指摘であった可能性がある。原田メモの「保健」には上記のように「栄養」の記載はない。しかし、原田メモでは「保健」の直前の「家庭」の第1項に「栄養の教科書は時代遅れのものが多かった」とある。一方でオズボーンの報告書には家庭科の教科書原稿に関する記載がいっさいない。オズボーンの報告書では家庭科教科書の問題点の指摘が「保健」の中に含まれてしまっていると考えることができそうなのである。

さてニューフェルドとオズボーンの評価をまとめると、保健の教科書原稿には非科学的な誤りや生徒の能力への不適合など問題点が多かったが、初めての試みでありこの程度でよしとしよう、ということになるだろう。「検閲」という言葉の印象からはかなり距離がある。ただし「合」と判定する完全な原稿は一つもなかったからいずれの教科書原稿に対しても少なからぬ修正が命じられたのであった⁴⁾。

2. 見本本における未修正箇所

ここからが本題である。この節では見本本において CIE の英文原稿審査者によって指示された修正が加えられていない事例、未修正の事例をとりあげる。『健康の科学』の見本本にも同様の事例があるが、それは次節で言及する。

事例 1) 『健康と生活』見本本における未修正箇所

『健康と生活』見本本において確認できる未修正箇所は 1 箇所である。表 1 は、英文原稿・見本本・検定済教科書における単元Ⅳ「健全な精神生活に必要な条件はなにか」の第 1 節「特殊感覚器とその衛生」の最後に付けられている「学習活動」の b 項および c 項の記述を比較したものである。英文原稿では c 項の「近視」に取り消し線が引かれて削除が指示されているのに対して、見本本では b 項の「近視」が削除されて c 項は原稿のままである。明らかに単純な修正ミスと考えられる事例で、検定済教科書では英文原稿で指示されたとおりに修正されている。なお、この修正指示事項は英文原稿の表題紙に示されている「必須修正事項 (Mandatory Changes)」の一つである。

表 1 『健康と生活』見本本における未修正箇所

英文原稿 [CIE (B) 04552]	見 本 本	検定済教科書
b. Let us make inquiries into statistics of near-sightedness, trachoma and other eye or ear diseases of schools and health-centers.	b トラホーム・その他の目や耳の病気の統計を学校や保健所などで調べてみよう。	b 近視・トラホーム・その他の目や耳の病気の統計を学校や保健所などで調べてみよう。
c. What should be done to prevent near-sightedness and trachoma? [p. 241]	c 近視・トラホームを予防するにはどうすればよいか。 [141-142 頁]	c トラホームを予防するにはどうすればよいか。 [141-142 頁]

事例 2) 『私たちの健康』見本本における未修正箇所

『私たちの健康』見本本において確認できる未修正箇所も 1 箇所である。表 2 は単元 IX 「安全生活」の第 2 節「事故がおきたときはどうしたらよいか」第 2 項「どのような手当てをするか」における小見出し「きずの手当て」の文中の一部を英文原稿・見本本・検定済教科書の 3 者で比較したものである⁵⁾。英文原稿の括弧内にイタリック体で記しているのが、手書きで書きこまれた差し替えおよび付記の指示で、取り消し線は削除の指示である。見本本では付記の指示は生かされているが、削除の指示部分が未修正である（下線部）。検定済教科書では見本本の未修正箇所が波線を付した文章に替えられている。これは削除指示に従っていないように見えるが、間接止血法に関する文章を削除するという意味では指示に従った修正とみなすことができる⁶⁾。この修正指示事項はなぜか英文原稿の表題紙に記載されていない⁷⁾。なお partion は原稿のままである。

表 2 『私たちの健康』見本本における未修正箇所（下線・波線は功刀）

英文原稿 [CIE (D) 02558]	見 本 本	検定済教科書
A cut in the vein may not cause a serious trouble, but a cut in the artery may become serious. In that (the) case (of a serious bleeding), a partion between the wound and the heart is to be tied tightly , and the wound is pressed hard with a clean gauze or the like. (, before the doctor's treatment) [p. 162]	静脈が切れても大したことはないが、動脈が切れるとたいへんである。ひどく血の出る場合は、 <u>きずついたところより心ぞうに近い部分をしっかりとしぼり</u> 、きれいなガーゼなどできず口の上から強くおさえておいて、医者の手当をうける。 [154-155 頁]	静脈が切れても大したことはないが、動脈が切れるとたいへんである。ひどく血の出る場合は、 <u>動脈が切れたのかもしれないゆえ、ほっておくと危険だから、きれいなガーゼなどできず口の上から強くおさえておいて、</u> 医者の手当をうける。 [154-155 頁]

この二つの事例は検定審査のプロセスにおいて厳格な審査が行われていなかったことを示しているのではなからうか。見本本は検定審査の第 2 段階である校正刷審査を経て作成されるものであった。校正刷に未修正箇所があり、校正刷審査の際にそれが指摘されていれば見本本に未修正箇所は残らなかったであろう。見本本における未修正箇所の存在は申請者側の校正刷り作成時のミスだけではなく、審査をする側の校正刷審査の際にもミスがあったことを示していると考えられる⁸⁾。

さらに上記の第 2 の事例に関しては英文原稿審査時の誤りを指摘することができる。というのは、第 2 の事例で削除の指示がなされている間接止血法は他の全ての教科書で記載されており⁹⁾、この削除指示は審査の一貫性・公平性に欠けるものであった。とりわけ『私たちの健康』の発行元である実業教科書（のちの実教出版）では、同社の高等学校用の『健康の科学』に対しては間接止血法の削除指示が出されておらず、『私たちの健康』に対する削除指示に疑念が生じたものと考えられる。それにもかかわらず『私たちの健康』の検定済教科書において指示どおりに間接止血法の文言が削除されていることには CIE 検閲の強制力が現れているように思われる。

3. 『健康の科学』の修正版と未修正版

『健康の科学』に関する報告に移る。最初に英文原稿に書き込まれた修正の指示について見てみると、修正指示は本文中に 40 箇所あまりあり、そのうちの約半数は英文添削のごとき単語の

修正である。表3は、単語の修正を除いた句以上の修正の指示、あるいは文意が異なることとなる修正の指示についてその一覧を示したものである。表中の20箇所の修正指示はいずれも原稿の表題紙に示されている「必須修正事項」である。表3の右の欄には教科書における修正指示の該当箇所の掲載頁と該当箇所が含まれる節ないし項の見出しを記した。

表3 『健康の科学』英文原稿における主な修正指示

英文原稿 [CIE (B) 04555-04558]			教科書	
ページ	指示語	指示内容	頁	節ないし項
24	Change	細胞に関する記述への但書の挿入	9	人体の構造と作用
41	Change	肺に関する記述中の句の削除	24	肺とその病気
42	Change	身体検査の目的の追記（挿入）	25	同上
45 (1)	Change	結核に関する記述中の句の差し替え	27	同上
45 (2)	Delete	結核に関する記述の1文（3行）削除	27	同上
47 (1)	Change	肺炎に関する記述中の句の削除	29	同上
47 (2)	Delete	肺炎に関する記述の1文（3行）削除	30	同上
97	Delete	近視の原因に関する1文（3行）の削除	67-68	眼の健康
98	Delete	近視の原因に関する1文（5行）の削除	68	眼の病気とその予防
101	—	白内障の原因に関する1文（2行）の削除	70	同上
102	—	眼の衛生に関する1文（2行）の付記	71	同上
157-158	Delete	胃下垂に関する2段落の削除	110	胃腸の健康
179	Change	甲状腺に関する1文（1行）の差し替え	126	ホルモンの作用とその故障
184	Delete	精神病の遺伝に関する1文（3行）の削除	130	健全な精神とは
189	Change	主な死因に関する1文の差し替え	134	災害の起る場合
195	Change	人工呼吸に関する1文（2行）の付記	139	救急処置の仕方
236	Change	職業選択に関する文中の句の差し替え	170	あなたはどんな職業に適するか
285	Change	月経中の衛生に関する1文（1行）の付記	204	性に関する勧告—女子の場合
288	Delete	男女の特性に関する1文（2行）の削除	207	男女の交際について
294	Delete	主な遺伝病の1項目の削除	212	よい子孫をのこすには

次に、英文原稿に書き込まれた修正指示が見本本・準教科書・検定済教科書においてどのように扱われているかを見てみると、「はじめに」で述べた、おおむね英文原稿に記された指示に従って本文に修正が加えられている修正版と、おおよそ申請原稿のままで指示された修正が加えられていない未修正版が準教科書だけでなく検定済教科書にも存在し、修正版のみの見本本と合わせて次の五つの版が出版（ないしは作成）されていたことが判明する¹⁰⁾。

- ① 見本本（実業教科書、昭和25年 月 日発行、赤表紙、修正版）
- ② 準教科書（実業教科書、昭和25年5月10日発行、緑表紙、修正版）
- ③ 準教科書（実業教科書、昭和25年5月10日発行、赤表紙、未修正版）
- ④ 検定済教科書（実教出版、昭和25年12月30日発行、赤表紙、修正版）
- ⑤ 検定済教科書（実教出版、昭和25年12月30日発行、赤表紙、未修正版）

なお、二つの準教科書の奥付は全く同じである。また、二つの検定済教科書の奥付も全く同じである¹¹⁾。二つの準教科書には表紙の著者名・書名・出版社名等の色が緑のものと赤のものがあ

るなど版が異なることを示唆する相違点がある¹²⁾。これに対して二つの検定済教科書では奥付だけでなく表紙や扉も全く同じである。従って二つの検定済教科書に関しては本文を比較しない限り版が異なることは分らない。

以下では英文原稿において修正が指示された箇所¹³⁾の修正・未修正の事例をとりあげるが、上記の三つの修正版の本文は同一であり¹⁴⁾、二つの未修正版の本文も同一であるので、修正版と未修正版の二つの括りで事例を提示する。

表4は表3の最後の二つを事例として修正指示箇所が修正版と未修正版でどのように記載されているのかを示したものである¹⁴⁾。いずれも単元13「幸福な人生を送るには」の記述で、上段は第3節「子孫にのこす健康の遺産」の第3項「よい子孫をのこすには」の中で遺伝病を列挙した箇所である。修正版では削除指示に従って4項目が3項目に減じられているのに対して、未修正版では原稿のままの4項目である。下段は第2節「性についての勧告」の第4項「男女の交際について」の中の記述で、英文原稿への書き込み指示は男性が活動的・外向的で女性は受動的・内向的であるという一文を削除せよであったが、修正版では女性の受動性・内向性に関する記述を削除し、「活動的な人も少なくない」と改めることで対応している（波線部）。一方で未修正版はやはり原稿のままである（下線部）。

表4 『健康の科学』における修正・未修正の事例（下線・波線は功刀）

英文原稿 [CIE (B) 04558]	修正版	未修正版
(a) Mental diseases (schizophrenia, manic-depressive insanity, epilepsy); (b) Feeble-mindedness; (c) Abnormal character ; (d) Bodily diseases (near-sightedness, color-blindness, deaf-mutism, albinism, dactylampsodynia, hare-lip, haemo-philis). [p. 294]	(1) 精神病（精神分裂病・そううつ病・てんかん） (2) 精神薄弱 (3) 身体の病気（近視・色盲・ろうあ（聾啞）・白子・指し異常（指趾異常）・みつ口・血友病） [212 頁]	(ア) 精神病（精神分裂病・そううつ病・てんかん） (イ) 精神薄弱 (ウ) <u>性格異常</u> (エ) 身体の病気（近視・色盲・ろうあ（聾啞）・白子・指し異常（指趾異常）・みつ口・血友病） [212 頁]
Both man and woman have their own merits and demerits. A good life is built up when a man and a woman, who both have their respective merits and demerits, go hand in hand. For instance, man excels in point of bodily strength while woman surpasses man in affectionateness. Man is active and extroversive whereas woman passive and introversive. A long-continued intercourse between man and woman will make it possible for them to understand how best these strong points of the two sexes may be combined. [p. 288]	男と女とは、それぞれ長所と短所をもっている。その長所と短所とをもつ男女がたがいに協力するときにはりっぱな人間の生活ができあがるのである。たとえば、男は体力にひいで、女は愛情に富んでいるが、 <u>女のうちにも活動的な人は少なくない。また、男は活動的で外に向かう心が強い。</u> このような男女の長所をどのように結び合わせるとよいものがつくり出せるかは、男女が交際するあいだに学びとることができる。 [207 頁]	男と女とは、それぞれ長所と短所をもっている。その長所と短所とをもつ男女がたがいに協力するときにはりっぱな人間の生活ができあがるのである。たとえば、男は体力にひいで、女は愛情に富んでいる。 <u>また、男は活動的で外に向かう心が強いが、女は受動的で、内に向かう心が強い。</u> このような男女の長所をどのように結び合わせるとよいものがつくり出せるかは、男女が交際するあいだに学びとることができる。 [207 頁]

表3の上記の2箇所を除いた18箇所のうち、15箇所については上の二つの事例と同様に、修正版では指示に対応した修正が加えられており、未修正版では原稿のままである。しかし、残りの3箇所は修正版と未修正版の記述が同じである。そのうちの1箇所は修正版においても未修正箇所があることを示しており、残りの2箇所は未修正版においても修正箇所があることを示している。

表5は単元5「外界を正しく感覚するには」の第2節「眼の病気とその予防」の中で白内障について述べた最初の部分である。英文原稿には白内障の原因に関する一文を削除せよとの指示が書き込まれているが、修正版においても未修正版と同様に原稿のままである（下線部）。これは見本本において未修正であった部分が準教科書修正版においても検定済教科書修正版においても未修正のままであったことを示している。なお、表中の英文原稿におけるスペルの間違いと思われる箇所、crystalline とすべきところがcrystalline となっているのは原稿のままである。

表5 『健康の科学』修正版における未修正箇所（下線は功刀）

英文原稿 [CIE (D) 04556]	教科書（修正版、ただし未修正版も同じ）
The crystalline lenses of old men blurred with white smear which prevents enough light enter eye and makes the eyesight reduces. This is due to the ultraviolet ray in the sunlight, which degenerate the protein in the crystalline lens precipitating salt of the crystalline lens. It is said cataract. [p. 101]	老人になると水晶体が白濁して、光線を十分に通さないために視力がへることがある。 <u>これは、日光のうちの紫外線が水晶体のたんぱく質を変性させて、それが水晶体の塩類によって沈殿するためである。</u> これを白内障（はくないしょう）という。 [70 頁]

表6は単元8「健全な精神と肉体」の第2節「ホルモンの作用とその故障」において甲状腺について記した冒頭の部分である。英文原稿の元の表記は差し替えのための削除の書き込みで判読できないが、手書きで書きこまれた甲状腺の位置に関する差し替え部分（表中のイタリック体の部分）は判読可能である。この部分が未修正版でも指示に従って修正されている（下線部）。

表6 『健康の科学』未修正版における修正箇所（下線は功刀）

英文原稿 [CIE (D) 04557]	教科書（未修正版、ただし修正版も同じ）
The thyroid gland is located <i>under the Adam's apple and in front of and at side of the windpipe.</i> It is about 10 - 60 grams in weight and it can be felt from outside. [p. 179]	甲状腺は、 <u>のどぼとけ（こうとう）の下、気管の前と横にある</u> 10～60 gのせん（腺）で、外からふれることができる。 [126 頁]

未修正版においても指示通りに修正されているもう一つの箇所は、単元9「安全と救急」の第1節「災害の起る場合」の第2段落で当時のわが国の主な死因について述べた次の文章の下線を付したところである。下線部に関しては英文原稿（p.189, CIE (B) 04557）の元の記述も差し替えのための書き込みも十分に判読できず書き起こすことができないのであるが、書き込みの中に congenital debility, 9th, nephritis, 10th といった記述を読み取ることができ、下線部が指示に従った修正箇所であることが確認できる。

昭和 23 年のわが国の主要死因死者数を見ると、この 1 年間に不慮の傷害で死んだ人々は 39,530 人もあって、わが国の主要死因のうちで第 8 位に当たる。その上の第 7 位は心臓の疾患による死亡であり、また、第 9 位は先天性弱質、第 10 位はじん炎（腎炎）による死亡である。 [教科書、134 頁、下線は功刀]

ちなみに、主要死因の第 9 位に先天性弱質（congenital debility）を記せとのこの修正指示も英文原稿審査者の間違いであった。なぜなら、当時の人口動態統計において先天性弱質の死者数はいわゆる乳児死亡のうち原因が特定できない死亡の総数だったからである¹⁵⁾。

さて、この節で採りあげた『健康の科学』の五つの版のうち検定審査の対象は見本本だけであった。検定済教科書には修正版と未修正版があったが、本文が見本本と同一の修正版が見本本審査を通過した上で作成された本来の（検定制度に則った）検定済教科書とみなすことができるだろう。第 2 節で見た見本本における未修正箇所は検定済教科書では指示に従って修正されていたが、『健康の科学』の場合は見本本における未修正箇所が検定済教科書修正版においても未修正のままであった。表 5 で見た白内障の原因に関する一文削除のわずか 1 箇所ではあるが、CIE の修正指示が厳守されていたとはいえない事例である。

問題は検定済教科書未修正版の存在である。これが学校現場に流通していたとするならば、当時の検定審査とりわけ CIE の検閲をほとんど無効化するような事態が生じていたことになる。この点に関しては次のようなことが推測できる。検定済教科書未修正版は準教科書未修正版と本文が同一であった。1950 年 3 月 28 日付の『日本教育新聞』に実業教科書の『私たちの健康』・『健康の科学』・『一般家庭 住まい』の広告が載っており、そこに「保健科・家庭科の重要性を考え検定出願教科書を急ぎ完成刊行！」の文言が記されている。このことから実業教科書においても英文原稿の審査が終了する以前に申請原稿を元にした準教科書発行の準備（組版）が進められていたのではないかと思われる。原稿審査終了後の 1950 年 5 月に、上記の表 6 以下の二つの事例にみられたように準備されていた版にわずかな修正を加えて出版されたのが準教科書未修正版（赤表紙本）で、修正指示事項のほぼすべてを修正のうえ出版されたのが準教科書修正版（緑表紙本）であった。その後、検定に合格し、1950 年 10 月に検定済教科書の印刷許可が出た後に、準教科書修正版の版を使って作成されたのが検定済教科書修正版で、準教科書未修正版の版を使って作成されたのが検定済教科書未修正版であった。推測できるのはここまでで、準教科書であれ、検定済教科書であれ、なぜ未修正版が出版（ないしは作成）されたのかは分からない¹⁶⁾。さらに、実際に学校現場で用いられたのが検定済教科書の修正版だったのか未修正版だったのか（あるいはいずれの版も用いられたのか）も今のところ確かな証拠が得られておらず分からないままである¹⁷⁾。

おわりに

本稿で示すことができた CIE の修正指示が守られていなかった事例は見本本で 3 箇所、『健康の科学』未修正版を除く検定済教科書で 1 箇所であった。本稿で英文原稿の判読不能とした箇所の判読が進めばこの数が増える可能性が残されている。『健康の科学』に関しては検定済教科書の修正版と未修正版のどちらの版が学校現場で用いられたのかを示す資料の出現を期待したい。もしも未修正版が使用されていたならば占領下の教科書検定制度を覆すような事例となる。また、

本稿で浮かび上がったCIEの修正指示の誤りについては教科書検閲の実態を捉える上で教科を越えて探ってみる価値があるだろう。

戦後最初の保健教科書とCIEの検閲の問題を考える際には本稿とは異なるアプローチも可能である。例えば、検閲制度廃止後の改訂版との比較である。戦後最初の9点の教科書のうち3点が検閲制度廃止の翌年の1951年に改訂されている¹⁸⁾。その一つ、教育図書の『健康と生活（改訂版）』（高保1002、1951年7月23日検定済、1951年12月5日発行）では、優生保護法に関する記述の中で優生手術の解説に続いて改訂前の版にはなかった人工妊娠中絶に関する解説が付け加えられている（199頁）。人工妊娠中絶は日米間で捉え方が大きく異なる事柄であり、検閲の有無によって記述が変わった事例と考えることができるように思われる。

ところで、前稿の冒頭で何の断りもなしに「戦後日本における保健科教育の成立期」という表現を用いたが、現在筆者が考えている「成立期」とは、1949年の保健科の登場から1956年1月の高等学校学習指導要領保健体育科編において保健科の学習指導要領が初めて公表され、同年3月に通達「中学校保健体育科のうち保健の学習指導について」が出されるまでの、おおよそ1950年代前半の時期を指している。この時期の保健教科書の内容は「教科用図書検定基準」によって1949年の中等学校保健計画実施要領第5章「健康教育」に示されている内容（いわゆる13項目）に基づくことと規定されていた。しかしこの期の教科書にあたってみると、「独立」後の1950年代前半の半ばから検定基準から逸脱した13項目を扱わない検定済教科書が散見されるようになる。このような混乱した状態が解消されるまでの時期を筆者は「成立期」と考えている。検定基準から逸脱した検定済教科書とは何だったのか、続報ではこの点について報告する予定である。

注

- 1) 功刀俊雄「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—」『教育システム研究』第17号、2022年1月、37-46頁。なお、本稿では前稿で記した検定済教科書・準教科書・英文原稿・見本本等の書誌事項や検定済教科書の発行に至る経緯については注を省略したので、前稿を参照していただきたい。
- 2) ニューフェルドの1950年6月7日付け会議報告書（Report of Conference）は、GHQ/SCAP Records, Civil Information and Education Section, Administrative Division, Box No. 5146, Folder No. 4., 国立国会図書館のマイクロフィッシュ請求記号CIE（A）00791に収められている。議題（Subject）は“Health Textbook Examination”である。オズボーンの1950年6月20日付け会議報告書は同じボックスのFolder No. 5, 請求記号CIE（A）00796に収められており、議題は“Evaluation of Textbooks”である。
- 3) 公益財団法人教科書研究センター附属教科書図書館、原田親貞文書、分類記号Y-17-2（B5版の文部省用300字詰め縦書原稿用紙を用いた手書き文書で、文書名や日付の記載はないが、ニューフェルドの発言メモには右肩に「Mr. Neufeld. 保健体育」と記されており、オズボーンの発言メモにはやはり右肩に「Mr. Osborne. (中等・高等)」と記されている。
- 4) 9点のそれぞれの英文原稿に対する修正指示の箇所数については、箇所数ではなくて修正箇所のあるページ数であるが、功刀、前掲論文、42頁の表8を参照されたい。なお、オズボーンが「50箇所も訂正させた」という「ある本」とは教育図書の『健康と生活』のことである。

- 5) 『私たちの健康』見本本と本文が同一の準教科書も出版されている(1950年5月10日発行)。この準教科書は国立国会図書館デジタルコレクションの個人送信で閲覧可能である。これには表紙の右肩に「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ものがあります。」との但し書きが付けられている。しかし、表2に見るように後の(1951年1月25日発行の)「文部省検定済のものと全く同じ」ではない。異なる点は他にもあるが、CIEの修正指示とは無関係なのでここでは省略する。
- 6) 『私たちの健康』見本本(および準教科書)には表2で引用した本文の下に間接止血法の図が付けられているが、間接止血法に関する記述を削除した検定済教科書でも同じ図が載せられたままである。出版社側の検定済教科書作成段階でのミスと考えられるが、見本本審査の際のミスとも考えられる。
- 7) 表2で引用した英文原稿162頁への手書きの書き込みはブロック体の文字で判読が容易である。これに対してその他多くの修正指示箇所での書き込みは崩れた筆記体で判読が困難であり、明らかに筆跡が異なっている。異なる筆跡の主は、もし仮に書き込んだのがニューフェルドとオズボーンの二人だとするならば、ブロック体の書き込みがニューフェルドで、筆記体の書き込みがオズボーンではないかと推測している。このことが表題紙における記載の有無とも関係しているように思われる。
- 8) 文部省『教科書検定に関する新制度の解説』(1948年)の「検定事務処理の要領」によれば、校正刷審査を担当したのは、「教科用図書検定委員会の幹事である文部省職員」と「司令部」で、「幹事は、校正刷を原稿と照合調査」し、見本本の「印刷許可」を出すのは「司令部」であった(8-9頁)。「司令部」とはCIE教育課のことであるが、オズボーンの自伝(未公刊)によれば、CIE教育課においてこうした日本語の検定資料の審査にあたったのは「私たちの日本人スタッフ」であった(沖縄県公文書館所蔵、M. L. Osborne, *Life Has Loveliness to Sell: A Sort of Autobiography*, 1984, Chapter Ten: Education for a New Japan, p. 18)。なお、オズボーンの自伝の存在は、小林聡明「M. L. オズボーンの捕虜教育工作と「貫戦史」としての心理戦」(『インテリジェンス』第19号、2019年3月、38-53頁)で知った。
- 9) 間接止血法は、中等教育研究会の『健康のよろこび』185頁(図入り)、『中学保健』137-138頁、『どうしたら健康が増進されるか』上巻、34-35頁(図入り)、『りっぱなからだ』195-196頁(図入り)、教育図書の『健康のよろこび』57-58頁(図入り)、『健康と生活』115頁(図入り)、『健康の科学』141頁で記載されている。中等教育研究会の『健康のよろこび』は1951年度用の検定済教科書を見ることができていないので見本本だけであるが、他の教科書では見本本と検定済教科書の双方で記載を確認した。
- 10) 『健康の科学』の五つの版の所在等について触れておく。2022年12月現在、CiNiiで「健康の科学」と「実業教科書」を検索語として検索すると見本本とそれ以外の二つの文献が示される。見本本はいずれも当時教育課程文庫が置かれていた国立の5大学の図書館に所蔵されている。もう一つの見本本でない方が②の準教科書緑表紙本で所蔵先はお茶の水女子大学と岐阜大学の図書館である。③の準教科書赤表紙本の所蔵先は、CiNiiでは分からないが、国立国会図書館と日本体育大学の図書館である。国会図書館のものはデジタル化されていて、個人送信で見ることができる。日本体育大学のものはCiNiiでは④の検定済教科書修正版と同じものとして扱われているが、国会図書館所蔵本と同じものである。この日本体育大学所蔵本には扉に寄贈者の氏名が付けられており、セカンドハンド・ブックであることが確認できる。CiNiiで「健康の科学」と「実教出版」を検索語として検索すると1950年12月発行本の所蔵館が11示されるが、そのうちの日本体育大学を除いた国立の10大学の図書館に所蔵されているのが検定済教科書修正版である。このうち8大学が教育課程文庫が置かれていた大学である。⑤の検定済教科書未修正版は筆者が古書店で入手したもので、ペンや鉛筆による書き込みがあり、これもセカンドハンド・ブックである。なお、教育課程文庫については、『文部省年報 第79年報(昭和26年度)』(1951

年、20－21 頁）に解説があり、そこに当時教育課程文庫が設置されていた大学名が記されている。

- 11) ただし、上記の注 10) で記した検定済教科書修正版の奥付では、各所蔵館に問い合わせたところ、いずれも奥付の右下にある価格の表記「¥ 53.00」が藍色のインクでマスキングされているとのことであった。これが何を意味しているのか詳細は不明だが、教科書の価格は採択数によって変動するからマスキングの処置は 1951 年度用ではなく、翌年度以降への対応としてなされたものと考えられる。例えば、名古屋大学附属図書館の所蔵本では、奥付のマスキングとともに表紙の左肩に見本本と同様の教科書符号（教科書会社と教科書の記号番号）を記した藍色のスタンプが押されており、これは翌年以降の教科書展示会に用いられたことを示しているものと思われる。以上のことから、注 10) で記した検定済教科書修正版はいずれも教育課程文庫や各都道府県教育委員会の教科書センターといった公的な機関に納められたものとみなしてよいように思われる。見本本表紙の左肩に教科書符号を付けることについては、文部省「昭和二十四年度使用教科用図書展示会実施要綱」（1948 年 4 月）の第 2 節「教科書目録並びに教科書見本」の第 3 項で解説されている（前掲『教科書検定に関する新制度の解説』の附録（二）の 2 頁）。
- 12) 『健康の科学』の二つの準教科書の間本文以外の相違点には、表紙の色の違いの他に、緑表紙本では「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。」の但し書きが扉の著者名と出版社名の間にあるのに対して、赤表紙本では、「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。」という読点の少ない（『私たちの健康』の準教科書と同じ）但し書きが表紙の右肩に付けられているという違いもある。さらに、緑表紙本の表紙では著者名「原島 進」の「進」が「1 点しんしょう」であるのに対して、赤表紙本の表紙では「2 点しんしょう」が用いられているという違いもある。
- 13) 『健康の科学』見本本には誤植が 1 箇所あり全くの同一ではない。他の四つの版では「このうち呼吸作用についていえば、われわれの呼吸作用は十分発達しても、1 分間に 4,000cc 以上の酸素をとりいれることができない」（93－94 頁、下線は功刀）とされているところの下線部が、見本本では「01 分間に 4cc, 00 以上」となっている。
- 14) 表 4 では上段と下段の順序が教科書の記載順と逆転している。これは上段の方が修正・未修正の違いが単純で明解だということにもよるが、筆者が検定済教科書未修正版を手元に置きながら英文原稿にあたった際に最初に未修正箇所の存在に気付いたのが上段の 4 項目であり、本稿で行った未修正箇所の探索を開始するきっかけとなった箇所である。だからと言ってそれを先に挙げる理由にはならないかもしれないが。
- 15) 厚生省大臣官房統計調査部『昭和 23 年 人口動態統計（第 2 分冊）第 20 表 男女別、年齢階級別、死因（小分類）別死亡者数（全国）』（1950 年 1 月）の 64 頁に先天性弱質に関する記載がある。死亡者数は 38,204 人で、そのすべてが 1 歳未満の乳児死亡である。そしてこの先天性弱質の項には括弧書きで「原因の記載なきもの」と注記されている。なお、『健康の科学』のいずれの版でも 19 頁に「わが国の主要死因死亡率（人口 10 万につき）」の上位 10 位までの表があり、そこでは第 9 位が「じん炎」、第 10 位は気管支炎となっている。この表には出典が「昭和 23 年、人口動態統計概要より」と記されているので、厚生大臣官房統計調査部『人口動態統計概要：Outline of Recent Vital Statistics for 1948 (revised edition)』（1949 年 5 月）にあたってみると、『健康の科学』の表の出典とみなすことができる第 6 表「主要死因別死亡数及び死亡率（人口 10 万対）」（15 頁）がある。この第 6 表では 35 の死因が挙げられているが、その中に先天性弱質は含まれていない。死亡数は腎炎が 36,561 で 9 番目に多く、気管支炎は 34,923 で第 10 位である。なお、第 7 表「主要死因別乳児死亡数及び乳児死亡率（出生 1000 対）」（17 頁）では先天性弱質の死亡数が 38,323 と記載されている。腎炎より多く、これが修正指示の根拠となっ

たのではないかとと思われる。この表に先天性弱質に関する「原因の記載なきもの」との注記はない。

- 16) この点に関しては、想像の域を出ないのであるが、まずは出版社のミスと考えることができるだろう。実業教科書は1949年から1950年にかけて「創業以来最大の危機に陥り」1950年8月には「社員の約30%を整理せざるをえない状況に立ち至った」とされている（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、21頁）。こうした経営危機と人員整理等によって生じた社内の混乱の影響で誤って未修正版を出版してしまったということが考えられる。しかし、CIEの検閲以前の申請原稿のままの完全未修正版ならミス説が成り立ちやすいが、修正の指示を知った上での一部修正の出版は理解しがたく単なるミスではないようにも思われる。単なるミスではないとしたらどのようなことが影響したのであろうか。一つはCIEの修正指示への著者の不同意である。1953年8月20日改訂の検定済教科書『新編 健康の科学』（高保1007、実教出版、1954年6月25日発行）では表4の下段の下線部が「また、男は活動的で外に向かう心が強いが、女は、一般に内向性の傾向がみられる」（206頁）と申請原稿に近い文章に改められている。これは著者の原島進にとってCIEの修正指示が受け入れがたいものだったことを示しているように思われる。もう一つはCIEの教科書検閲廃止と関わることである。1950年8月1日に文部省教科書検定課長から教科書会社の団体、教科書懇話会に「検定教科書原稿に対するCIE検閲廃止について」と題された書簡が届く（水谷三郎『教科書懇話会の歴史—戦後の教科書事情—』教科書懇話会清算人、1961年、46-47頁）。当時、この会の幹事長は水谷実業教科書社長が務めており（同上書、21頁）、実業教科書はいち早く検閲廃止を知る立場にあった。国会図書館に納本された準教科書は緑表紙の修正版ではなく赤表紙の未修正版であり、その納本日は1950年9月6日であった。この赤表紙本の納本は検閲廃止の情報を得たことと関係があり、そのことがさらに検定済教科書未修正版の作成に繋がったのではないかと考えることもできるように思われる。なお、検閲廃止が決まったのはオズボーンによれば7月1日で（Osborne, op. cit., chap. 10, p. 19）、文部省には7月中旬までに伝えられていた。というのは、教科書・カリキュラム係長のハークネス（Kenneth M. Harkness）が作成した7月21日の会議報告書（議題は“CIE discontinuance of textbook approval”）では会議開催の趣旨として検閲廃止をめぐって文部省内で疑義が生じていたことが挙げられているからである（注2の会議報告書と同じボックスのFolder No. 7, 請求記号CIE (A) 00804）。さらに興味深いことに、6月25日に朝鮮戦争が始まると、オズボーンはハークネスと共に北朝鮮捕虜に対する教育と娯楽の「特別プロジェクト」立案の任務に就くことになる（小林、前掲論文、44頁）。朝鮮戦争の開戦と検閲廃止が連動していたようにも考えられるのである。ちなみに、オズボーンは1945年7月から1946年4月まで中国で日本人兵士に対する心理戦や日本人抑留者に対する再教育プログラムに従事し、後者ではその立案から実施に至る総責任者を務めていたとされている（同上論文、41-43頁）。
- 17) 古書店（あるいは近年ではネット上のオークション）で入手した教科書にはしばしばかつての所有者であった生徒の学校名・学年・クラス・氏名などが書かれているが、本稿で調べることができた『健康の科学』検定済教科書ではいずれもこうした学校現場で用いられていたことを示す証拠は見られない。
- 18) 1951年改訂の保健教科書には、『健康と生活（改訂版）』の他に『健康のよろこび（改訂版）』（中保709、教育図書、1951年12月5日発行）と『改訂 中学保健』（中保710、大日本雄弁会講談社、1952年1月30日発行）がある。いずれも検定済の日付は1951年7月23日である。

「教師一年目」という物語

— “いまここ” を辿ることを通して —

立溝 まい（奈良女子大学附属幼稚園）

はじめに

近年、「専門職としての教師」という認識が強まってきている。その中でも「省察」は、D.ショーンの「省察（反省）的实践家」¹⁾ という概念が普及して以来、教師の専門性を語る上での鍵概念としてよく用いられる。省察には、日々実践との循環の中で行われるものもあれば、教師人生を振り返り、現時点において当時の営みの意味を再考するものもある。後者において、まず取り上げられるのは一年目。「今になって思えば、一年目はとにかく必死だった」という語り口はお決まりである。一方で、当時何を思い考えて、どのような日々を過ごしていたのかが不明瞭であることも多い。

本稿では、「教師一年目」という時を今まさに過ごしている「私」が、その機における在り様を綴る。「大変だった」と後々語られる「教師一年目」という時が、如何なるものなのかを、当事者である私自身がありありと物語ることで、「教師」という専門職における歩み出しの在り方を明らかにできるのではないか。これは、保育者養成課程にも一石を投じることになるのではないか。また、これからもその物語を歩んでいく「私」という教師の覚書にもなるだろう。とはいえ、本稿を綴っている現在、「教師」になって10か月が経った。10か月とはいえ、「教師」としてスタートラインに立ったあの瞬間のことを、鮮やかに呼び起こせる自信はない。そこで今回は、私が毎日綴っている日記『『私』のふりかえり』を要所で用いる。“いまここ”で感じ考えていたことをありのままに綴るがゆえに、構成としては混沌としたものになるが、あえて整理しないことで、それぞれの“いまここ”における心境を描き出すことを試みたい。

第1章 「教師」という道を歩み始めるまで

（1）「一教師になっても日本の教育は変えられない」—教師になることへの嫌悪—

「陸の孤島」と呼ばれるような僻地で生まれた私にとって、職業の選択肢は教師か公務員であった。小学生の頃の将来の夢は音楽の先生。その選択肢しか知らないから、そしてそう話していると親戚一同が喜ぶから。そんな理由で決意した。

外発的動機から始まった教師への思いも、何年も思い続ければおのずと私の歩むべき道のように思えてくる。大学進学を控えた私にも「教育を学びたい」という思いが強くあった。しかし、「教育学部」に進学することにはどこか抵抗感を抱いていた。疲弊している先生方、背負いきれないほどの悩みを抱え、自傷する子どもたちの姿を見ると、今の日本の教育が「適切なもの」だとは思えなかった。「教師になりたいか」自問した時の答えは否。一教師になったとしても、日本の教育は変わらない、子どもたちや教師を救えないと感じたからだ。一方で、教育をどうにかしたいという大志もあった。教師になるための勉強だけをするのではなく、教育を取り巻く事象を幅広く見たい、そして少しでも日本の教育に貢献できたら——。そんな思いを抱いた。ちょうどその頃、高校で倫理を学び始めた。言葉で表現することが好きだった私にとって、ソクラテ

スなどの哲学者の思想や語られた言葉は非常に魅力的であった。それゆえに、元々興味があった音楽教育と、関心を抱き始めた教育哲学が学べる奈良女子大学文学部への進学を志したのであった。

（２）教育哲学への関心と「教育」への無力感

奈良女子大学進学後は、「教育」という名のつく授業を手当たり次第に受講した。最も魅力を感じたのは、教育哲学の授業である。担当されていた西村拓生教授（現立命館大学文学部教授）から語られる京都学派教育人間学、臨床教育学の思想に、「人間を人間たるものにする『教育』とは如何なるものか」と深く考える契機をいただいた。特に心に残っているのは、木村素衛の「エロス」の愛と「アガペ」の愛の弁証法である。「エロス」というのはアイデア（成就していない美に向けて人間を駆り立てる愛）を求める「価値志向的なパトス」であるが、到達しえないアイデアを求め続ける中で自己の限界を自覚し、絶望の淵に陥る。その極限において「エロス」を「包越」するのが、「絶対的肯定性」の原理である「アガペ」だ。教師の仕事に準えて言うと、教師は「エロス」の愛から子どもそれぞれの内に生成されるアイデアを実現できるよう支えるが、「アガペ」の愛によって価値の優劣を超えて無条件に肯定、受容することで、子どもはアイデアに向けて努力することができる²⁾。「できるようになる」を促すことが教育だと思っていた当時の私にとって、「他ならぬあなたという存在を愛している」という「アガペ」の愛は新鮮で、しかし教育の根底にあるものだと感動を覚えた。

進学当初の私は、教育はどの糸口から「改善」できるのか、そんなことばかり考えながら過ごしていた。しかし、教育を取り巻く現状を知るにつれて、教育の「改善」などできないのではないかと、という思いに駆られるようになった。そんな当時の夢は「教育現場を客観的な立場からみたい」。「一教師になっても教育を救えない」という思いは、教育学を学ぶにつれて一層強まり、私がどう足掻いても日本の教育を変えられない、それなら見ることにしかできないのでは、という無力感に苛まれていった。

（３）「豊かな人間性の基礎を培う」幼児教育への目覚め

元々子どもと関わることは得意ではなかった。ただ、「教師になる」という過程を知るためには自らも教職課程を経た方がよいのでは、という半ば消極的な判断で、幼稚園と小学校の教職科目を受講していた。幼稚園教諭養成課程では、２年次から附属幼稚園に行き、園で実際に保育をされている先生方から指導法の授業を受けることになっていた。講義が始まった時、先生がこうおっしゃった。「幼児教育は豊かな人間性の基礎を培うことをねらいとしています」。教育人間学に魅了されてきた私は、豊かな人間性を培う教育とは如何に実現しうるのか、という疑問を抱いていた。その基礎を培うのは幼児教育であるというのは、大きな発見であった。その後も講義を受ける中で、附属幼稚園において資質・能力という視点で子どもの育ちを「みとる」こと、そしてその姿から次の日の保育を考え、環境を構成していくことを非常に大切にされていることを知り、幼児教育がいかに丁寧に創られているのかを痛感した。

私にとって大きな転機となったのは教育実習である。目の前に子どもがいて私が教育をする、という状況は初めてである。実習初日は、じっと虫をみつめている子どもを目の前にして「どのように声をかけるのが『教育的』であるのか」とその場で硬直した。しかし、そんな私にも子どもたちは心を開き、共に遊びに浸った。子どもと応答的にかかわることの楽しさ、一人ひとりの

もつ個性に出会う面白さ、自分が「教育的に」関わったことによって前を向いて歩み始める姿の輝きに触れ、教師としての幸せを味わった。また、最初は頭を悩ませた記録については、重ねていくことによって、実践し省察する、そして次の保育や自分自身の在り方を考えるという循環の重要さと面白さを感じるようになってきた。今振り返っても、毎日多くの記録を積み重ねたことは、実践―省察のサイクルを確立した契機であった。そんな教育実習を通して私は「幼稚園の先生になりたい」という願望を抱くようになった。

（４）「研究」か「実践」か―「研究できる保育者」という選択肢―

とはいえ、「一教師になっても何もできない」という考えは頭から離れずにいた。元々言葉を綴ることも、教育書・哲学書を読み漁ることも好きだった私には、教育の研究をすることで何か貢献できるのでは、という思いが芽生えていた。そんな時、附属幼稚園の研究主任から「今は研究できる保育者が少ない」という言葉を聞いた。「研究できる保育者」。私の理想の姿に出会ったように思えた。

また、「子どもをみとる」ということを学んでから、「子ども理解」といわれるものの大半は、大人が「この子はこんな子」と理解した気になっているだけで、大人には眼差せない子どもの生活世界があるのではという考えが湧き、現象学的教育学者であるマックス・ヴァン＝マーステンについて研究していた。「教育〈pedagogy〉は、抽象的な政治哲学や教育価値論の構築の帰結として生じてくるものではなく、赤ちゃんが生まれて初めて母親に抱かれて見つめているなどのような生きた世界の中にこそ見いだされなければならない。（中略）子どもとの〈教育的〉な営みは、子どもと語り合う日常の具体的な状況において、子どもと一緒にいると存在のあり方において立ち現れてくる何ものである」³⁾。彼のこの言葉から、子どもと生きたかかわりをする、すなわち子どもと共に生きることによって本当の意味での「教育」を知ることができるのではと考えるようになった。「教師」を選択した私は、研究への関心を生かして如何に子どもの世界と対峙していこうか、と夢を膨らませていた。

（５）保育者に求められているもの―「とりあえず実践できればいい？」―

「研究できる保育者」になるためには、まず保育者にならなければならない。附属幼稚園という研究と実践を往還できる場で働けたら、と思っていたが、常勤教諭の人数を考えるとその可能性ははるかに低い。とりあえず自治体の採用試験を受けることにした。面接では、いかに「研究できる保育者」の存在が重要であるか、そして私自身が研究という強みを生かして如何に保育をしていきたいと思っているのかを語った。その時、ある試験官がこうおっしゃった。「理論はたくさん学ばれてきたのですね。実習には２週間しか行かれていないのですね。その他にも子どもと関わった経験はありますか」。昨今の保育士不足も踏まえて、その時に思ったのは「研究できる保育者」は求められていないということ。そして、すぐにでも即戦力になるような「実践できる保育者」が求められているのだということ。幼稚園教諭としての私はいない、さらに言えば、日本の幼児教育はただ実践しっぱなしでいいと言われているようで、喪心したことをよく覚えている。

そんな時、縁があり奈良女子大学附属幼稚園への就職が決まった。職務は、学級担任。「私なんかで大丈夫だろうか」と思ったが、私が幼児教育に目覚めた原点であり、研究と実践の往還ができるこの園で教師生活を送れることの喜ばしさを感じ、奈良女子大学附属幼稚園で教師生活を

送ることに決めた。とはいえ、実際に教師として勤務するまでの期間、私の心は宙づりであった。担任として子どもたちの前に立つためには確かな実践力が必要である。しかし、何がどれだけ必要だなんて誰にもわからない。とりあえず手遊びや歌、体操などの実践の引き出しを増やすことに徹し、子どもの発達や遊びなど保育に関する理論を片っ端から詰め込んだ。

第2章 「私の子どもたち」との出会い―「何もかもわからない」世界へ―

(1) 「初めての園生活」の3歳児と「初めての担任」である私との出会い

初任で担任することになったのは3歳児。入園したての子どもたちにとって、担任は第一の安全基地となる。担任と安心して過ごしていく中で安定して遊べるようになり、園での生活の流れを知っていく。22歳の私が3歳児の子どもたちの親代わりになれるのか、遊びを支えられるのか、生活の流れをきちんと伝えられるのか……。覚悟は決めたはずだが、いざ子どもの名簿を見るとそんな不安に襲われた。

入園式の翌日から6人ずつでの分散登園が始まった。6人の子どもを目の前に初めて担任として保育をする。たった6人、されど6人。6人の保育をするに際しても、私の体は思うように動かなかった。どのタイミングで何を始めるか、そしてどんな情報をどういった形で伝えるか。その場で頭をフル回転させて、今できることを精一杯表出した。全員登園になると、私は混乱状態になった。こんな私を彼らはどのように思っているのだろうか。「先生」だと認識してくれているのか、「先生」だと思っても「安全基地」ではないように思える――。「こんな担任でごめんね」「何もできなくてごめんね」その言葉を常に胸に押し込んで子どもたちと関わっていた。

当時私が綴った言葉が以下である。

自分が何をしているのかわからない。子どもとのコミュニケーションが指示ばかり。笑っていない。子どもは聞いていない。先生の話聞いて動くこともない。「私」はどうしたらいいの？ 建て直すことはできないの？ 子どもに聞いてほしいのは何で？ どんどん進んで取り組む子どもが「育てたい子どもの姿」だから？ 楽したいから？ 「私」がしんどいと子どももきっとしんどいしわからない。「私」だけで進めようとするとうまくいかないのも当たり前。子どもを見ないと。子どもが楽しい、「私」も楽しいと思えるような場づくりをしないと。大丈夫、子どもは育つ。

「2022年5月10日（火）『私』のふりかえり」より

今思えば、この時の私は「あるべき教師像」をもって「正しい教育がある」と暗黙のうちに抱いていたのかもしれない。だからこそ、「できない」私で「ごめんね」となるし、「失敗した」と思う。いつまでも「保育ができない」という感覚に囚われて私は苦しかった。学級への絶対的な責任感を抱き、「私がどうにかしないと」という思いに苛まれていた。

(2) 子どもを「みとる」ということ

「保育できない」ということ以上に苦しかったのは、「子どもをわかっていない」という感覚だった。子どもの生活世界への理解を研究テーマにしていた私にとって、子ども理解は唯一の武器であった。しかし、実際に子どもたちと関わっていると全体の活動を進めることに精一杯で、子どもからの発信にじっくり向き合うことができない。トラブルが起こると対応するが、逆にト

ラブルが起っていない子どもたちを見れていない。初めての保育参観日。保護者の方がおっしゃったのは「先生が存在が薄い」「先生が、手のかかる子への関わりに追われてて、その場で先生の言うとおりにしている子どもたちが手持無沙汰になっている」。まさにその通りだと思った。

しんどい。わからない。A先生（副担任）ごめんなさい。保護者の方々ごめんなさい。何よりもAくみの子どもたちごめんなさいって気持ち。保育の場に投げこまれたとたん、焦るし「みえていない」感覚におそわれるし、「私」が先生でごめんねって気持ちになる。（中略）B先生（隣の学級の担任／学年主任）の「今子どもが何を楽しんでいるのかをみるしかない」という言葉。ああ、今「私」は子どもをみているようなふりをして「今」をみれていないんだ、心のゆらぎを捉えたり一緒に感じたりできていないんだ、先回りして「できる」「到達する」を目指して引っ張っていたんだって気づかされた。

「2022年5月23日（月）『私』のふりかえり」より

「私」は今日子どもたちの顔をきちんとみれていないな。焦って、必死で、追われて…子どもとの生きた瞬間を味わえなかった。「やめなさい」そうって手をつかんでばかりだった。もっと笑いたい。もっと通じあいたい。もっともっと子どもたちと「私」だけの「生きる」瞬間を味わいたい。「まとめる」んじゃなくて、個とつながらないと。

「2022年6月3日（金）『私』のふりかえり」より

「子どもたちの今をみないと」「個とつながらないと」と思ってもなかなか体现できないのが保育である。一人ひとりと顔を見合わせて話す機会を持つことは意識しながらも、私の中の課題としては「関係性」が一番に挙げられた。

とはいえ、言葉で「あなたを大切に想っている」と伝えても彼らの心には響かない。ある日、年長児と年少児との関わりの機があり、年長児とその担任が私の学級を訪れた。その時、一人の子どもが保育室内を走り回っていた。私はいつも彼に「走るとお友達にぶつかるから危ないよ」と声をかけながらも止まらない彼にどう関わればよいのか途方に暮れていた。その年長担任は、走る彼を抱きかかえ「走るの好きなの？」と聞いた。彼は年長担任の膝に抱かれ、その時間を過ごした。抱きしめる、頭を撫でる、手を握る……。今まではそのような関わりは、教育的な関わりと言えるのだろうかという疑念を抱き、積極的でなかった。年長担任の行為も、第一には彼の「走る」という行為を止めるためになされたのだろう。しかし彼は、抱きしめられることで「走る」という行為で表していた感情を満たすことができた。言葉で正しさを伝えるだけでなく、身体的な関わりを通して彼らの心をケアし、関係を育むことが必要不可欠なのだと、そしてその「ケアし、関係を育む」ことが「教育」の大前提であり、かつ「教育」の本質が備わっているのだと思い知らされた。

（3）「遊びになった」を実感する

初めは何もかも混沌としていて、ただ必死に子どもたちと向き合っていたが、日々保育を重ねていると、保育を構成するパーツの一つひとつが焦点化されて見えてくる。「これはどうしたらいいのだろう」「上手いかない」と、そのパーツについて自分なりに思い悩む。先生方に自分の思いを吐き出し、新たな視点をいただく。「そういうことか」と捉え直し、それを踏まえて保

育を組んでみる。そうして実践と省察を重ねていると別のパーツが気になってくる。ひたすらそのサイクルを繰り返していた。

最初に焦点化されたパーツは遊び。入園前、B先生は「遊びになっていくってこういうことだっていうのを感じる一年にできたら」とおっしゃっていた。3歳児の初めは家庭にもある遊具で安定して遊ぶことがねらいとされていたが、ただ遊びを見守っていたらよいというわけではない。子どもたちが今何に興味を抱いているのか、遊ぶ中で何を思っているのか、ということを理解し、次の遊びの環境を考える。しかし、当時の私にはそれを「理解する」ことができなかった。最も、その「次の遊びの環境を考える」引き出しが渴していた。とりあえずB先生に「明日はどんな遊びをするのですか？」と尋ね、真似ていた。とはいえ、私の子どもたちの姿に沿った遊びの環境をつくるのが教師としての定めである。引き出しをどうやって増やすか、だけでなく、子どもの遊ぶ姿をみとる眼をいかに磨くか、そしてその根底にはどのような子どもを育てたいと思い、保育に挑むのかという難題がつきまどっていたように思える。

私が悩んでいても子どもは毎日登園する。レザー積み木を初めて出した時、積み重ねたり並べたりする子どもがいる一方で、積み木を投げる子どもがいた。投げ始めたのでは止めるしかない。そう思った矢先、たまたまお部屋に来ていたC先生（副園長）が子どもたちと一緒に積み木を並べ始め「電車になったね」と言った。続々と子どもたちが「電車」に乗っていく。「電車とかバスとかの曲かけれる？」言われたままに「♪バスにのって」を流した。一曲が終わると「もう一回！」という子どもたちの声。「どこに行く？」と尋ねると「遊園地！」などと言い、音楽が止まると「目的地」に移動し、過ごした。この遊びは何日もの間繰り返されたが、この姿を目にした時「これが『遊びになっていく』を感じるということか」とはっとさせられた。

しかし、同じ遊びをひたすら続けるのが「教育」ではない。遊びが展開されるように、子どもたちの育ちや興味に沿って遊びの環境を変えていく。新聞紙をたくさん用意し「ちぎってお風呂にしよう」と提案しても全く取り組まなかったが、スズランテープで作ったポンポンを出すと「お風呂だ！」と喜んで入る。「百の遊びのタネを蒔いても一しか芽を咲かせない」。指導法の授業で聞いた言葉がやっと腑に落ちた。

（４）「できない」「どうしたらいいかわからない」私を支えたもの

「できない」「どうしたらいいかわからない」と嘆き、もがく私であったが、それでも絶対に保育することから逃げないと心に決めていた。「私の子どもたち」になった彼らは、唯一無二の存在である。「この子たちはこう」と学級の姿を相対化して話すことはできなかったが、ただただ特別な存在であった。彼らを教育する責任が私にはある、彼らを幸せにしたい、豊かに育ちを支えたいという気持ちを固持していた。ヒーローになりきって遊ぶのを楽しんでいた時に「♪しゅりけんにんじゃ」の体操に取り組み、「おばけはあっちだ！」と私が言うと子どもたちも必死になって私が指さした方向へ手裏剣を飛ばす仕草をする。CDデッキが突然止まり「おばけの仕業だ！」と言うと、CDデッキが止まるごとに「おばけの仕業！」とワクワクした表情で言う。子どもたちが「面白い！」「もっとやりたい！」と輝いた瞬間、教師として彼らと共に歩むことに自信が湧いた。

「担任」という立場の重みは決して負荷ではなかった。私は子どもたちの安全基地になれているのだろうか、という不安はつきまどっていたものの、嬉しいこと、悲しいことなど心動いた瞬間に、彼らは必ず私の名前を呼んだ。泣きながら私に抱っこをせがんで一日抱っこで過ごしたり、

ほとんど話さない子どもが私の声には反応して話したり……。実習生の時には担任が子どもたちの心を占め、実習生である私は担任の代理、もしくはお姉さんのような役割であったが、担任として対峙し始めると、彼らにとって私は唯一無二の「先生」なのだと痛感するようになった。それによって責任の重さは強まるものの、彼らにとっても私は特別な存在なのだと感じさせられた。

第3章 一学期の「私」を客観的にみる―「変わりたい」に駆られる―

(1) 子どもへの眼差しを問い直す

怒涛の1学期を終え、夏休みに入った。夏休みには個人ファイル⁴⁾や制作/学級全体活動の記録⁵⁾など、1学期の子どもたちの歩みを整理するような書き物が多かった。それは、一人ひとりがどのように1学期を過ごしてきたのかをじっくりと振り返るとともに、私自身がどのように彼らと関わってきたのかを眺める機会でもあった。

特に個人ファイルを書いていると、一人ひとりへの自分自身の見方が炙り出されるように明るみになった。「教師の指示を聞いて適切に動くことができる」「教師の指示を聞かず自分のやりたいことを優先させる」。そのように記述している際にふと気づいた。私は「言うことを聞いてくれる子ども」を望ましい姿だと感じ、それ以外の子どもを「聞かない」と跳ねのけていないだろうか。私が聞かせようとしていないだけで、伝え方次第で「聞ける」のみとりになるのではないか――。子どもへの眼差しが、学級を運営する上での都合のよさに集約されていたことに気づき、情けない気持ちでいっぱいになった。

(2) 「私」を捉え直す―「私」の強みは何か、「組織」の中での「私」の役割は何か―

子どもと物理的に距離を置いて、先生方と語る機会をいただいたのもこの夏休みであった。夏休みの間、様々な園内研修が行われた。学級の子どもの姿について語る場、今までの保育の履歴について語る場、園における実践・研究の歩みについて語る場、先生方それぞれが「教師に至るまで」を語る場……。何をどう捉えているのかが混沌としてわからなくなるまで、とにかく語り、聴いた。その日語ったことや聴いたことを内省する中で、次の日はまた別の思考をもっている、という日も多々あった。

先生方と語っている中で、今までは「失敗した」「できなかった」「どうしたらいいかわからなかった」と思っていた保育も、子どもたちの中には何らかの形で意味づいているのでは、また、他ならぬ「私」だからこそできたこと、子どもの育ちを支えられたこともあるのではないかと思えるようになってきた。「私でいい」そう思えると、少し体が軽くなった気がした。と同時に「私」のもっている強みは何か、ということも考えるようになった。教師になる前、私が強みだと思っていたのは、言葉で表現することだった。しかし、教師になった今、子どもたちの姿を語ること、自分の実践を語ること、会議の中で自分の意見を話すことなど、様々な「言葉で表現すること」から逃げていた。「私の考えは正しいのだろうか」「こんな私の言うことは何のためになるのか」自己否定しながら考えを押し込めていた。「変わりたい」そんな思いが湧き上がった。その瞬間、真っ先に思ったのは「表現できるほどの知識をインプットしなければ」。今まで詰め込んできた理論は細々ながら生きており、私が言葉で表現する際にはその理論が現れていたように思うが、新しいものを入れないからか半ば眠ったものもあった。今まで学んできた理論を振り返ることに加えて、保育という営みを語りうる学問の可能性を模索し、書物の山に埋もれた。

第4章 学級と個の相互性—如何に個とつながり、如何に学級を築いていくか—

(1) 育った子どもたちとの再会—個とのつながりの深化—

夏休みの間に、私は教師として一步成長したような心持ちであった。しかし、育ったのは私だけではなかった。夏休み明けの子どもたちの姿を初めて目の当たりにした時、驚愕した。その時の『『私』のふりかえり』にはこう綴られている。

「絵本見えない!」「せまい!」を「遠くに座ったらみえるようになる」とか自分で解決していたり、「何味のゼリーかな?」と(小さな声でつぶやくと)小さな問いに次々と答えたり、ひとこえで動き始めたり…知らない間の育ちの大きさを感じた。もっと子どもたちと濃い時間を紡ぎたい。

「2022年8月31日(水)『私』のふりかえり」より

今までは、子どもたちは私の声を聞いていないし、私のことを見ていないと思っていた。「どうしたら声を届かせることができるのか」「どのように伝えたらよいのか」「どのように振る舞えば目を引くことができるのか」と考えていたが、子どもたちは「受け取っているよ」というメッセージを発さなかなただけで、よく見聞きしていたのだと気づかされた。また、子どもたちから「先生の小さい頃はどんなだったの?」「えー、先生違うよ、こうしたらいいんじゃない?」「先生、水筒持ってこないと!」というような言葉を聞くことが多くなった。そんな言葉を聞くごとに、私は彼らの「仲間」になれているのだということ、彼らは私と共に生活や遊びを紡ごうとしているのだということを感じさせられ、彼らにとって「一緒に過ごすのが楽しい」「もっと自分を表現したい」と思えるような存在になりたいという思いが一層強まった。

ちょうどこの時期、恩師である西村先生が園にご来訪くださった。その際には、「エロス」の愛の視点から見るとまだまだ未熟だったとしても、一瞬一瞬の子どもとの関係が「アガペ」の愛の視点からはかけがえのないものである、という言葉をいただいた。「エロス」の愛を磨き、子どもたちに捧げられるように努めながらも、私が今注げる「アガペ」の愛で子どもたちを十二分に満たそうと心に決めたのだった。

(2) 「学級にしないといけない」という呪縛と個別の援助の必要性

1学期の子どもたちはまどろみの中にいるようで、自分の思いが言葉になることも少なく、私の声に反応して体を動かすこともままならなかった。しかし、2学期になると意気揚々としたことや楽しかったこと、悲しかったことなどを語るようになり、私の言葉を聞くと大半が反応し、動くようになった。それができるようになってきたがゆえに、理屈で説明しようとしてしまうことも増えてきた。今思えば、育ったとはいえ3年ないし4年の月日を生きてきた子どもには、押し付けられた理屈に従うよりも、それを聞かぬふりをして友達との関わりを楽しむ方がよっぽど意味ある活動だと感じられるだろう。それでも、前に立って「いただきます」の挨拶をすることを喜んだり、みんなの前でその日楽しかったことを話したり、学級みんなでゲームなどをしたりする姿から、「学級になってきた」と思わされるようになってきた。

「学級になってきた」その内に入ることを喜ぶ子どもが多くいる一方で、入ることに抵抗する子どももいる。一人が保育室から外に出ると、それにつられていつものメンバーが外に出ていくことが毎日続き、ある日は3人の子どもが登園時から保育室に入っては出る、を繰り返し、遊戯

室やプレイコートで1日中遊んでいることもあった。担任をしている以上、保育室にいる子どもたちを放って追うことは憚られる。一方で、「保育室から出る」という行為をしている理由の一つに、私との関係が上手く築けていないことが挙げられる。如何に保育室が安心できる場所であり私と一緒にいたいと思える存在だと感じられるようにするか、ということに悩み、精を注いだ。

どうしたらいいんだろう。私は子どもとじっくり関わっていない、漏れていつている子どもたちを戻そうと必死、目の前にいる子どもを大切にできていない、どう身をふるまえば、どうすれば、子どもたちと、それぞれの個と向き合い、通ずることができるのか、大きな声で名前を呼ぶのはやめよう、楽しくあろう。

「2022年10月17日（月）『私』のふりかえり」より

本当に「一人ずつ」だなんて思う。今はAちゃんとBちゃんとじっくりかかわれたらと思う。でも私は21人の教育的責任を負っている。

「2022年11月24日（木）『私』のふりかえり」より

無論、発達心理学的な視点から見ると、いわゆる「気になる子」には関係機関との連携も考慮しなければならない。しかし特性に関わらず、私との関係を築くことは大前提で、個に合った援助を見出せばそのラベルは不要になる。それぞれとの関係の築き方、援助の方向性を探る日々であったが、止めるという関わりになることも多く、保育後はいつも「もっと余裕をもって関われたら」と後悔の念に押しつぶされた。

第5章 「何もかもわからない」の日々を越えて見えてきた光と闇

（1）「教師」としての自我の芽生え—「実践理論」の形成へ—

とはいえ、この時期の『『私』のふりかえり』を見返していると「面白かったな」「すてきな時間だったな」という子どもと自分の営みを肯定的に受け止める記述がみられるようになった。必死の日々は続く一方で、どこか少しゆとりをもって子どもたちや自分の保育を俯瞰することができるようになったのかもしれない。とりわけ「遊ぶ」ことについては、子どもと遊びに浸りながら、どのように遊ぶ子どもを育てたいのか、遊びをどう捉えるのか、を考えて形成しつつあったように思える。

遊びはばらばらだったけど、遊びの拠点が増えて、それがつながり合っていて面白かったな（様々な場におうちを作り、そこでごちそうを作ったり、各おうちを段ボール片で作った乗り物で行き来したりする子どもの姿を見た日）。

「2022年10月28日（金）『私』のふりかえり」より

また、1学期にはわからなかった学級のカラーも、A先生やB先生の語り、そして自分自身が見てきた姿から、感じるようになってきた。ヒーローや動物などになりきるのが好きで、一度気に入った遊び方は何度も繰り返す、促されてすぐに動くことは苦手だが、毎日取り組む中で型が染み付く、初めてのことに緊張感を抱くが、経験を重ねることで深く意味づく……。いつしか、担任としてみとってきた彼らの姿を暗黙の土台にして、保育を考えていくようになっていた。

この時期からは隣の学級と取り組んでいることが違っても、「でも彼らにはこんなスキルを、遊びの方法を得てほしい」という気持ちが強く出るようになっていた。「実践理論」とまでは言えないが、どこか「教師」としての自我のようなものが芽生え始めたことが窺える。

（２）他者の保育観と「教師」としての自我の犇めき合い

11月中旬、私にとっては初めての公開保育研修会が行われた。それまでの遊びの過程を振り返り、その日はこんな遊びが見られるのでは、と想定し、準備を固めて挑んだ。大勢の人が集まる中、子どもたちが遊歩場へ遊びに出る。しかし、その遊び方はいつもとはまるで違った。いつもパラソルの下で繰り広げられる「おうちごっこ」は築山の上に移動し、そのメンバーの数名は固定遊具で遊ぶ。いつのまにか「だるまさんがころんだ」が始まる……。「想定外」だらけで私は「遊びにならなかった」と感じた。全体活動では、十分に関わってきた葉っぱを用いて、自分自身の心の揺らぎを感じられるように、自分が集めた葉っぱの中から「好き」と思う葉っぱを選び、ボンドを用いて段ボール片に貼るという活動を行った。たくさんの葉っぱの中から「これ！」と一枚の葉っぱを選び、丁寧に貼り、誇らしげに私や友達に見せる姿から、彼らが自分の心の揺らぎと向き合ったことを感じ、感動させられた。

協議会の場。カバンをその場に置いてドングリ虫探しに夢中になっていたB先生の学級の子どもの姿が多く語られ、私が心揺らいだ場面は何一つ語られなかった。また「みんなで話をする場面では身を寄せ合って話した方が、意味を共有しやすいのではないか」「先生が無駄な動きをしていることが多かった」というご指導もいただいた。そして、「遊びにならなかった」と私が語ると、「先生が思う『遊び』にはならなかっただけで、それぞれがしっかり遊んでいた」という話になった。その時、私は如何に「みられる」ことを意識していたのかを思い知らされた。「初任だと思われたくない」「『公開保育研修会』としている以上、よい保育を見せたい」という思いを暗黙のうちに抱いていた私は、動けなかった自分自身を守るかのように「遊びにならなかった」という言い訳をした。B先生の保育が対話の中心となり、私の保育がアドバイスの対象になることが悔しくてたまらなかった。「今まで彼らと一緒に生きてきたのは私なのに」ご助言いただく際にはそんな思いも渦巻いた。「みられる」という契機に、芽生え始めていた「教師」としての自我が潰れ、先の見えない暗闇の中に入り込んだ。

どうにもできていない、人様からすればどうしようもない保育なんだろう、何を願ってどう保育を創っていったらいいのかわからない。

「2022年11月30日（水）『私』のふりかえり」より

しかし、私のそんな様子をみて同僚の先生方が励ましてくださった。「ああ、あなたはそう思うのね、私はこう思ってるけどって思うのも大事だよ」「『みられる』耐性をつけるのも大切」。それらの言葉によって前を向くことができた。さらに、芽生え始めていた「教師」としての自我は一度潰れても確かに存在しており、微力ではあるが私の支えになっていた。これを機に実践理論を問い直すことが重要ではあるが、今まで大切にしてきたことを振り返り、やはり大事だと感じることも必要だと悟った。

（３）他ならぬ「私」と「私の子どもたち」との紡ぎ

２学期を終えて間もなく、３学期に入った。短い冬休みの間に、また彼らは成長を遂げていた。２学期に「脱走」していた子どもたちも、私との関係性や活動への興味によって、学級の活動に入るようになってきた。他の子どもたちの、彼らに対する意識も変化してきた。「走りたくなるときもあるよな」と共感したり、「今はお片付けの時間だから片付けようね」と優しく促していたりするなど、学級の友達として受容する姿がみられるようになってきた。子どもたちの優しい関わりに何度も感動させられ、私も彼らのように穏やかに関わりたいと思うと同時に、私がどうかしようとするだけでなく、学級の仲間同士で支え合えるように促したいと思うようになった。

学級での活動についても彼らに尋ねる機会を多く設けるようにした。学級という小さな社会において、一人ひとりがそれを構成する一員だと意識し、参画できるようになってほしい——。そんな思いからである。３歳児は、与えられたものをこなし、形になって初めて「ああそうなんだ」と実感していく時期だといわれている。私も初めは子どもが活動してきた跡をそれらしくなるように形にすることに徹していた。しかし、「運動遊び参観」（おうちの人と一緒に運動遊びを楽しむ日）には、「このダンスしてみる？」などある程度のフレームは持ちながらも子どもたちに尋ねる機会をもった。元々身体に意味が落ちていくのがゆっくりな彼らは、徐々に行事の内容を意識していった。その提案から１週間ほど経った頃に「Ａくみうんどうかいっていう名前がいい」「招待状渡す時はこうやって隠して行く！」などと子どもから考えが飛び出した。４か月ほど経った今でも「Ａくみうんどうかい楽しかったね」「ヒーローのダンスしたよね」という話が出るほど、彼らにとって大きな意味をもつ活動になった。３学期が明けてすぐ、「子ども会」という行事が待っていた。今の育ちの姿、そして「Ａくみうんどうかい」での彼らの姿から、「子どもたちが主体的に参画して創っていきたい」という思いがあった。「子ども会」までの過程においては、３歳児の育ち、またコミュニティの発達、という観点から、非常に豊かな営みが見られたため、別稿に託したいと考えているが、主体的に参画した子ども会を経た子どもは、なんだか一皮むけたようであった。彼らが年中になっていくことを感じさせられ、まどろみの中で始まった私と彼らの紡ぎは、所々にほつれはあるが繊細な糸で丁寧に織られた、何ものにも代え難い美しい織物になっていたことに気づかされた。

おわりに

本稿を綴っている１月下旬現在、私の学級は学級閉鎖となっている。猛威をふるう感染症に翻弄され、子どもたちと会えない状況にある。子どもたちの健康を守る責任を改めて痛感するとともに、１日でも早く子どもたちに会いたい、１日でも長く彼らと共に遊びや生活を紡ぎたい、そんな思いでいっぱいである。私が彼らの担任でよかったのか——そんな思いもたくさん抱いてきたが、今は、次に彼らに会ったら他ならぬ私の「アガペ」の愛で彼らを包み込みたい、という思いに駆られている。私は彼らに、育ちを支える責任とその喜びを授かり、「教師」にならしめているのだ。「遊び」とは何か、「教師」とは如何なる存在か、「育ち」とは何か……。私は常に問いを立て、悩みながら保育をしている。「保育の現象を問い続けている」今の状況が保育研究をしているということなのかもしれない。しかし、それは私だけではない。同僚の先生方の語りを聴いていると、何十年保育をしても毎日悩み、もがき、それでも歩んでいる。自分の実践理論を「正しさ」とするのではなく、常に問い直しながら子どもと共に歩もうと努める。時に光が見えるがすぐに暗闇へと落とされ、それでも歩を進める。そこに「学び続ける教師」としての本

質があるのではないか。

「教師一年目」という物語はもうすぐ終焉を迎える。「教師二年目」という物語が幕を開ける、というよりも、「教師」としての物語の一途にある扉が一つ開かれるような感覚である。「これができるようになりたい」そんな願いは絶えないし、「教育」という人間を人間たるものにする営みに携わる以上、悩みは尽きないだろう。しかし、“いまここ”でしか紡げない私と子どもたちの物語を存分に味わっていこうと思う。

〔注記・参考文献〕

- 1) 「省察（反省）的实践家」については、D.A.ショーン、柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年を参照されたい。
- 2) 木村素衛、小林恭編『表現愛—戦後日本思想の原点—』こぶし文庫、1997年。なお、木村自身は専ら「表現論」として語っており、「教育思想」としては言及していない。筆者は西村の、木村の思想を教育的に解釈する試みに大きな影響を受けている。本稿において中心的に扱った西村の解釈については、西村拓生「第Ⅰ部 教育思想史からのアプローチ 第7章 木村素衛の教育思想の臨床性—『プラクシス』を語る言葉」、橋本美保・田中智志編著『大正新教育の実践—交響する自由へ—』東信堂、2021年を参照されたい。
- 3) Max van Manen, "Phenomenological Pedagogy", curriculum in quiry, Vol.12, No.3 1982, pp.285 (伊藤暢彦・岡本哲雄訳「第三章 現象学的教育学」、和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年、107頁参照の上、著者が翻訳した。)
- 4) 個人ファイルについては、奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会編『研究紀要第32集—Ⅱ 指導計画』新踏社、2020年、136-137頁を参照されたい。
- 5) 制作の記録及び学級全体活動の記録については、同上書、139頁を参照されたい。

対話すること — 自らの実践や思考と向き合って —

辻岡 美希（奈良女子大学附属幼稚園）

はじめに

ここ数年、本園が目指す教育の在り方として、子どもを一人の人として尊重し、教師と子どもが向き合って保育を創る「子どもスタートの教育」を目指してきた。その中で、同僚同士も役割や勤務形態に関わらず対等な立場で保育に関与していくために、日々の保育でそれぞれが考え判断していることを対話するDD¹⁾を昨年度から実施している。対話を重ねることで、それぞれが考えていることから新たな気づきを得たり、自分自身の保育について問われることで言語化する機会をもつことで自分の考え方を見直すきっかけを得たりした。その面白さや奥深さを感じ、教職大学院に入学し対話による学びを深めてきた。

対話を通して私の中で大きく意識が変わったと感じる部分がいくつかある。まず一つ目は、自分自身の思考の傾向をこれまでの自分の背景から捉えることができるようになったこと、二つ目は本園が取り組んできた「子どもスタートの教育」について自分の実践を見つめなおすことで自分の中で再構成しようとしたこと、三つ目は「対話」の在り方についての捉えが変化したこと、である。この1年間の自分の意識の変化について追いながら、自らの学びについて考えていきたい。

1. 自分のこれまでの生き方と思考の傾向

園内研修や教職大学院での対話の中で、自分自身の思考の特徴について見つめなおす機会が多くあった。私が一番印象に残っているのは、「手段や方法ではなく、概念的な問いを持つ」ということだった。他の人が実践について話している時、私はつい「それはどうすればいいのか」という質問をしてしまうことが多い。すると「それは手段や方法に対する問いで、概念的な問いではない」と言われる。方法を問えば答えは限定され、対話が続かなくなる。一方概念的な問いを投げかけると、それぞれが思考を働かせることができ、それぞれの学びにつながる。そう言われたものの、その時の私には概念的な問いとは何かが分からず、問いを立てることに怖さを感じていた。これまで、どうすればうまくいくかという考え方しかしてこなかった。「概念的」とはどういうことだろう。なぜ手段や方法を問うことがよくないのだろう。疑問を感じながらも、意識し続けることで何かが分かるかもしれないと思い、対話場面で自分の問いが手段の追究になっていないかどうかを意識するようになった。

教職大学院で修了生の長期実践報告書を読み、自分自身の保育や仕事の仕方と共通する部分を見つけて共感した。「共に」ということが「一緒に同じ活動をする」と考えていた自分。同僚や仲間を信頼しきれず「助けて」と言えない自分。それなのに周りが「同化」してくれないことにいら立つ自分。目的よりも手段をまず整えて進めようとしてしまう自分。そういった自分の人との関係のもち方や思考の癖に気づくきっかけになった。それとともに、それぞれの良さを生かした役割を見つけて任せることが、共通の目的に対して責任を果たすということだと言われ

た時、自分が遠慮して「助けて」と言えず一人で仕事を抱え込んでいたことは、責任を果たしていたとは言えなかったのだと痛感した。

さらに園内研修で「自分はどのようにして教師になったのか」という話題から、本園に就職した頃からの会議の雰囲気や先輩教師との関係性や、今の自分が作られてきたのはどういう経緯からだったのか、対話の中で話すことになった。学生時代は、先頭に立って進めるタイプではなかったものの、自分の考えたことを仲間の中で話すことはできていた気がする。奈良女子大学附属幼稚園に勤務することになり、それが大学時代お世話になった実習園であり、一緒に働く先生方が大学時代に授業を受けた講師であったこともあり、入職時から上下関係は明らかだった。同じ立場の同僚もいなかった。伝統的に研究園だった本園は、当時先進的と言われる教育を行っていると自負していて、それが今の幼児教育の正解であると教えられた。入ったばかりの新任教師が疑問を挟む余地はなかった。その中に流れる理論を十分に理解しないまま、先輩の先生方の実践を真似て何とか自分のものにしようと努力してきた。そういった過去の状況を話した時、他の方から「それはしんどかったなあ」と言われたが、私自身はこれまでそれほどしんどさを感じることはなかった。なぜなのかと考えた時、職場が仕事だけではなく、公私ともに支えようとする師弟関係だったからだと思い当たった。実践について手取り足取り教えてもらうことはなかったが、いろいろな先生と組んで保育をする中で、じっくり時間をかけて気づきを待ち、育ててもらった。保育が向かう方向性は決まっていたから、それに向けてどうすればスムーズにうまくいくかを考えながら実践していた。一方で、保育以外でも社会での身の処し方を教わり、同窓会の運営など組織を運営するための心得や配慮を学んだ。仕事や家庭でしんどいことがあった時は、先輩がケアをする体制は整っていた。そうやって仕事を通して社会人として育てられた自分の役割は、求められたことを遂行するためにどういう方法を選択すればうまくいくかを考え、実施することだった。それが自分の価値であり、正解だと思っていたから、しんどさも矛盾も感じていなかったのだろう。

過去の自分を振り返って初めて、私の思考の傾向に気づいた。自分が今までいかに問いを持ってこなかったか。自分が物事の本質について考えず、うまくいくかどうかにはばかり視点を当てていたか。人に求められることに疑問をもたずに行うことが正しさだと思い、いかに自分の理念や考えをもってこなかったか。新たな視点を自ら取り入れようとせず、いかに伝統という名のもとに変化を受け入れてこなかったか。自分で最終決定しないことで責任を回避しようとし、無意識的に、感覚的に物事を考えていたかを突き付けられた。と同時に、自分ができていないと思っていた思考の傾向が、過去の自分の在り方から来ていることが分かって納得した。

ただ、子ども達に「社会のために自分ができることを見つけて参画する」力を育てたいと思っているなら、私自身も変わらないといけない。自分自身が大事だと思えることについて信念をもって伝えることや、自分の実践や当たり前だと考えてきたことに問いをもつこと、自分が使う言葉の意味を丁寧に捉えることで自分の発言に責任をもつことが、今の私には足りていないように感じている。これまでの思考の特徴を変えることは簡単ではないが、自分がしていることの意味や、これまで当たり前にしてきたことの意味などに徐々に関心を向けるようになってきている自分がいる。そして、自分の思考の背景が分かったからこそ、変えていく必要性を以前よりも強く感じるようになった。

2. 「子どもスタートの教育」の実践を見直す

(1) 「子どもスタートの教育」とは

私たちの園では、VUCA の時代を生きぬくのに必要な「自ら判断し、行動する」ことや「対話の中から意味を生成する」ことを大事にする教育を目指していて、教員が子どもたちの伴走者として共に学びを作っていく「子どもスタートの教育」²⁾を行っている。私自身は、数年前に現場復帰したため、この研究の経過がよく理解できないまま、他の先生方の取り組み方を見ながら試行錯誤してきた。これまで保育に取り組む中で、この活動をすればこういう学びがある、といったコンテンツ中心の考え方で保育を進めてきた。また、子ども達に平等に機会を与えることは、同じ経験内容を子どもに与えることだと考えていた時期もあった。そういう私にとって、コンピテンシーベースで活動を考えることは、目の前の子どもに合わせた内容で活動を進めていかななくてはならないというしんどさがあった。隣の組のやり方やこれまでやってきたやり方と同じようには進められないからである。この時期育つはずの資質能力が教育課程にあって、その内容が目の前の子どもによって変わるというのは、これまでのように「この時期にはこの活動」と決められていた教育課程と比べて、私自身の子どもの捉えや活動の進め方により大きな責任が生じる。不安を感じながらも、2, 3年ほどそれを続けているうちに、なんとなく子どもの状況に合わせて活動を考えることが自然な保育である、という考え方に徐々に変わってきて、活動の進め方が私と子ども達に任されていることの面白さを感じるようになってきていた。

子どもと関わる中で大事だと考えてきたことは、「子どもを尊重する」ということだった。子どもに対してこちらから一方的に正解を与えることはできるだけせず、子どもたちが考えたこと、表現したことをどう取り入れ、共に考え、形にしていけるかが教師の役割だと考えていた。

この「子どもスタートの教育」について、なんとなく頭では分かったような気持ちになりながら、少しずつ感覚をつかめてきていると感じていたが、改めて子どもスタートの教育とは？と問われると、自分の言葉で表せない自分がいる。子どもと教師が対話し意味を生成するということはどういうことなのか、自分の実践にどう反映されているのかが分からなくなってきた。そこで、自分の保育を改めて見直す中で、子どもスタートの教育を捉えなおしてみようと考えた。その中で印象に残った実践について考えたい。

(2) 自らの実践から自分の思考や保育の姿勢を捉えなおす

①学級で見えないものを共有することの難しさ ―みんなのお店、どうしたい？―

11月末に子ども作品展がある。例年は教師が提案した制作活動の中で様々な素材や表現方法を経験し、その中から自分で見てもらいたいものを選んで展示し、その作品について子ども達の言葉を聞き取ったものを作品と合わせて展示していた。それぞれの子どものが見てもらいたいと思った表現や意味づけを展示することが目的であり、保護者に対してもいかに見栄えよく見せるかを意識して作品を選んできた。しかし今年は、それぞれの子どものが作品と向き合い、自分なりに意味を見出していく過程を大事にすることを目的として、学年に応じたねらいを設定して作品展を行ってみることにした。

私が担当する4歳児の子ども達は、それぞれに思いをもってじっくりと素材に向き合ったり、面白いアイデアをもっていたりするが、なかなか集団で一緒に遊びを作っていこうとする姿が出てこなかった。もう少し他の友達遊びにも関心をもって、自分が作ったものが全体の一部になることで素敵なものができる面白さを感じてほしいという思いから、作品展に向けてあるテーマ

の中でそれぞれが作品を作り、それが学級としての展示になればよいと考えていた。そしてこの経験が今後の遊びの展開に役立つのではないかと期待していた。

普段の遊びの中で、お寿司屋さん、お弁当屋さん、流しそうめん屋さんなど、お店ごっこが時々出てきていたので、お店に関する絵本を読んだ機会に「どんなお店を作りたい？」と問いかけてみると、それぞれが好きなお店を言い始めた。私がホワイトボードに出てきたお店の絵を描いていると、「自分もお店の絵を描きたい」「自分のお店を作りたい」ということになり、翌日から作品展に向けて『協同活動』が始まった。

これまで長年取り組んできた協同活動の進め方としては、大きなテーマ（例えばお店屋さん）が決まると、子ども達と何が作りたいかを話し合い、たくさん出てきた候補の中から、教師がある程度取り組み方が予測できそうなものを選ぶ。それを教師の援助可能なグループ数になるように調整し、取り組むもの（例えばレストラン、おもちゃ屋さんなど）を決めていくのが通例だった。子どもの思いを取り上げてはいたものの、まだまだ子ども達だけでは活動は進められないし、ある程度子ども達の力でできそうなもの、教師が援助できる範囲のものを選別して、その範囲で進めようとしていたのかもしれない。だから今回の活動も、私の中では大きな商店街の中にいくつかのお店があって、それぞれに関心のある子ども達数人が集まって一緒に作るイメージだった。話し合いの中で、「24 階建てのお店を作ろうよ」と言う子どもに、私は「なんで 24 階建てなの？」と聞いてみると、「だって、この組には 24 人いるでしょう？」と言った。それを聞いて他の子どもも「それいいね！」となり、子ども達はそれぞれお店を作ることとなった。なるほど、作品展として展示するには、お店の商品の一部として他の友達の作品と混じって展示されるよりも、一人一つのお店を作った方が個々の表現が生きるかもしれないと考えた。ただ一人ずつ作るとなると、商店街の全体像は見えにくいだろう。同じようなお店が並ぶ可能性もある。いろいろなお店があることに気づけるように、子ども達から作りたいお店を聞いてみたものの、友達の意見を聞いて「私もそれが作りたい！」という子どもが増え、いくつものアイスクリーム屋さんやおもちゃ屋さんが並ぶことになってしまった。ただ、同じ種類のお店でも表現の違いが出ると面白い。そこで、それぞれが材料や作り方を考えて作ることにした。

子ども達はそれぞれこだわりをもってお店を作り始めた。必要な材料を自分で探し、数日間かけて自分のお店をコツコツと作っていった。それぞれが表現したいことを支えるのは教師の立場としては大変なことだが、子ども達は生き生きと取り組み、自分のお店を納得するまで作り上げたのである。作品展の目的として「それぞれの子どもが自分の表現を追究する」という意味では、意味のある活動になったと言える。

しかし、私がもう一つ目標としていた「みんなで作ることで素敵なものができる面白さを感じる」というねらいについては、十分に感じられているとは言えなかった。

ある程度個々のお店が出来上がってきた頃、学級で「みんなのお店を集めてどういうものになりたい？」という問いを投げかけた。すると子ども達は「もう少し商品を増やしたい」「お店を飾りたい」などと自分のお店のことについて話すものの、全体としてどういうまとまりにするかというイメージは持ちにくいようだった。子ども達にとって、自分のお店を見てもらいたいという思いはあるものの、それが「みんなのお店」という集合体である必要はなかったのである。

私自身この学級の課題として、目に見えないものを共有することが難しいクラスだと感じていた。抽象的なことを話してもきっとわからないだろうから、お店というイメージしやすいテーマなら取り組みやすいだろうと、作品展のテーマを選択した。話し合いの中でも、できるだけ具体

をイメージできるように話すことを心掛けていた。そこで、お店の集合体を意識できるように子ども達の作品を展示場所に配置し、実際に目に見える形にしたのである。

②「大事なことはどれ？」 ―お店の名前を決める―

遊戯室に並んだ自分たちの作品を見て、子ども達は嬉々とした。これまで目にしていたけれど関心がなかった他の友達の作品にも関心を向け、ようやく店の集合体として意識できるようになったようだ。改めて「ここに足りないものはない？」と問いかけると「看板がある」「入り口を作ろう」と声が上がる。看板を作るためには、名前を考えなくてはいけない。相談すると、たくさん候補が挙がる。「みんなのおみせ」「たのしい町」などいくつかの単語が組み合わされた名前が並ぶが、決まりそうにない。

9月に生活グループの名前を決めたことがあり、その時にはそれぞれ出した案を全部つなげた名前になった。私としては、この時期の子どもにはまだ自分の思いを調整するのは難しいし、つなげることでそれぞれの子どもの意見が反映されると考えていた。同じように提案してみると、「そんなのいやや。長ければいいわけじゃない」という。結局その日は決まらず、翌週に持ち越すことになった。

どうしたら名前が決まるだろうと悩みながら、子ども達が挙げた名前の単語を一つずつ紙に書いてホワイトボードに貼ってみる。「みんなの」「たのしい」「おみせ」「まち」「ひゃっかてん」などの言葉が並ぶ。子ども達は「名前を付ける」ということをどう考えているのだろう。「まち」や「ひゃっかてん」をどのように捉えているのだろう。子ども達にとって大事にしたい言葉はどれだろう。自分の中では、そういう抽象的な話し合いはこの子ども達には難しいのではと思っていた。けれども単語に分けて見える形にしたらわかりやすいかもしれないと考え、学級で投げかけてみることにした。

「これはこの間出ていた言葉だけど、この中でみんなのお店に大事だと思う言葉はどれ？」

「『まち』がいい」

「まちって、どういうものだろうね」

「まちだったら、警察署とか消防署とか遊園地とか、お店と違うものもあるから、まちは違う気がする」

「そうやな…」

「じゃあ、『ひゃっかてん』がいい」

「百貨店って、服屋さんとかお弁当屋さんとかあるやん。でもここのお店にはないで。」

「そうやな。じゃあ、百貨店じゃないか…」などと話が進む。いつもなら自分の意見を引かない子どもも黙り込む。その雰囲気、それまで意見を言わなかった子ども達から「『みんなの』は絶対いるな」「クラスの名前もあった方がいい」「お店屋さんだから『おみせ』も」と次々に意見が出る。そこで私が「じゃあ、この言葉が大事ってことね。」と確認し、最終的にみんなの総意で名前が決定した。そのことについて、だれも反対する子どもはいなかった。その後子ども達は、看板と入口作りを自分たちで分担して始めたのである。

私はクラスの子ども達が自分たちで活動を進めたり、意見をまとめたりすることができると思っていなかった。これまでなら子ども達がいつの間にか育っていたのだと納得して済ませてきたが、本当にそれだけなのか、これまでの自分の実践に原因があったのではという思いが私の中に浮かんできた。私は子ども達の思いを受け止めて構成しなおすことが「子どもの思いを実現すること」だ

と思っていた。子どものいうことをそのまま取り入れることが子どもの思いを尊重することであり、それが形にできれば子どもは満足なのだと思っていた。これまで私がしていたことは、子どもの意見を並べ替えて再構成し、見栄えよく形にすることだった。もちろん「これでどう？」と子ども達に聞いてはいたが、結局は私のやりやすい方法を提示していただけだったのだ。子ども達の思いやイメージについて十分に対話しなかったから子ども達は理解できず、「この子ども達は見えないもの、すなわち私が作ったイメージを理解できない」という捉えにつながっていたのだ。「大事な言葉」という問いに子ども達なりの考えがあることを知り、これまで私が子ども達のもつ力を信用してこなかったことに気づかされた。そして、これまで子ども達に問うてきたことが、それぞれの好みに左右されるものだったことに気づいた。好みならば自分の意見を引っ込めようがないし、一つにまとめようとすれば誰かが我慢するしかない。これまで年中組のこの時期に大事にしてきた「自分の気持ちを調整する力」は、結局は自分の中で落としどころを見つけて妥協するということだったのだ。しかし今回のことがあって、子どもは単に妥協するわけではなく、自分の中で気づくことで意見を変えることができるのだということを実感した。そのためには本質的な問いが必要であり、子どもであってもその問いに向き合う力を身につけることができるということを学んだのである。

それ以降、私の中の「子どもスタートの教育」は、「子どもと共に創る教育」というイメージに変わった。これまでいかに言葉だけで理解しようとしてきたかを思い知り、実践の中でその意味を捉えなおすことがどれだけ大事かということを感じた。そしてまた自分がこれまでいかに感覚的に、前例や教育課程に囚われて実践してきたかを思い知ったのである。自分のしていることの意味を突き詰めて考えることで、新たな気づきがある。また、子どもを人として尊重するということが、単に表面的に受け入れることではないこともわかってきた。自分の思考の特徴を見つめなおしたからこそ、こういったことに気づけたのかもしれない。そして自分の実践を見つめなおすきっかけになったのは、同僚が対話の中で「なぜ大事なことを聞こうと思ったのか？」「何がこれまでと違うと感じたのか？」と実践の意味を問い、私が子どもとの関係性が保育に影響を与えていることを意識してこなかったことを指摘してくれたからである。対話を通して新たな視点に気づける面白さと大切さを感じた機会だった。

3. 「対話」の在り方とは？

(1) 対話から見てきたこれまでの自分

私が在籍している福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職大学院では、「実践し省察するコミュニティの中で対話を通して学び続ける」ことを大事にしている。その土台には自分の考えを受け入れてもらえる「心理的安全性」があり、それぞれを尊重し一つの正解を求めない姿勢がそれぞれの学びにつながると捉えている。

自らの思考の傾向に気づくまで、この対話の時間は私にとって苦痛だった。自分の考えに向き合い、適切な言葉を選んで発することをこれまで丁寧にしてこなかったこともあり、「それってどういうこと？」と問われることが私にとっては否定されているように聞こえた。自分の考え方は間違っているのだろうか、考えが浅いと思われるのだろうかと自分を卑下し、どんどん自信を無くしていった。今思うと、他者からの評価ばかりを気にして、なんとなく万人受けしそうな薄っぺらい答えを述べることを繰り返してきたことで、自分の本当の考え方に向き合うことをしてこなかったかもしれない。

それでも対話を繰り返す中で、自分が発した言葉に共感してもらえることが出てきた。ありのままの自分でよいと言われたことも安心感につながった。また問われたことに答えるうちに、自分が意識していなかった考えが言葉になって浮かび上がってくることもあった。さらに自分の考えを違う視点から話してもらうことで、自分の考えを再構成できることもでてきた。これまで意識して考えていなかったことでも、実は無意識で意図して行動してきたと感じられるようになり、自分の行動を意味づけるということがどういうことかがなんとなくわかり始めてきたことで、ようやく対話の面白さを感じられるようになり、多くの人にこの面白さを感じてほしいと思った。

私が教職大学院で学びたいと思ったきっかけは、自分の教員としてのキャリアと自分の育児が必ずしもうまく両立できたとは言えないジレンマからだった。自分自身が出産後も仕事を続けていくと決めた中で、職場で行ってきた幼児教育と、仕事を続けるために妥協して預けた園の方針にギャップを感じていた。勤務園で、子どもたちが主体的にやりたいことを選択し、自ら考えて行動する力を身に付けることを大事にしてきたのに、我が子は勤務条件に合わせて、自分が理想としている方針の教育を受けさせることができなかった。さらに我が子と向き合う時間が足りなくて、自分の育児に自信がなくなり、一旦は教育現場から離れることになった。育児を大事にするためには、やりたかった仕事をあきらめなければならない状況を経験し、働く保護者の苦悩を痛感した。社会的にも 2000 年頃から女性の社会進出が当たり前になり、保育の質よりも量を満たすことが急務となり、長時間保育やお稽古事、毎日の給食など、求められるまま保護者にとって便利なサービスを行う園が増えたことに危機感を感じていた。勤務園では伝統的に保護者の保育参加を求めることが多く、保育時間も短かったので、働く保護者には利用しにくい園だった。そのため、急激な少子化も伴って、入園希望の園児が減少してきた。預かり保育や行事の見直しなど、働く保護者を支える方法の検討が必要となった。

一方で、ある程度保育の「量」が確保されてきたここ数年、保育の質の向上が求められるようになり、幼児教育が教育の基盤であることの意味が再認識されている。幼児教育は、保護者が働きやすくするためにあるのではない。この時期に大事にすべき教育を保障しながら、生活スタイルの多様化や育児の孤立化が進む中でますます必要とされる保護者支援をどう実施していけるのか、自分自身が感じてきたジレンマを感じる人が少しでも減るように、勤務園の在り方を考えていきたいと思っていた。

昨年からは本園でも預かり保育を実施することになり、その立ち上げに関わった。子どもにとって過ごしやすい環境にするにはどのくらいの規模にすればよいか、保護者にとって使いやすく預かる園にとっても負担の少ない形にするにはどのようなやり方があるのか、実際にやりながら検討を重ねた。またコロナ禍で懇談会など大勢が集まることができない状況の中で、オンラインやオンデマンドでの懇談会や毎月の教育説明会など、働く保護者も参加しやすい仕組みを作ってきた。それでも、弁当日や参観機会の増加など、保護者からの要求は尽きなかった。長時間保育や保育の動画配信などをサービスとして実施する園が社会的に増えていく中で、本園でも前向きに検討していくことが入園希望者を増やす方法なのではないかと考えるようになった。

しかし自分自身の思考の傾向を知るうちに、これまで私が課題だと考えてきたものは子育て支援のための条件であり、保護者の私事的な要求を満たすためのものであったことに気づいた。女性の社会進出を支えるためには、そういった環境や条件を整えることも必要だが、これまで私達が行ってきた研究を生かして保護者支援をするためには、もっと別の方法があるのではないかと考えるようになった。それが対話であり、「子どもスタートの教育」で子どもと共に対話しなが

ら保育を作っていくのと同じように、保護者とも対等な立場で対話し、共に子どもを支えていくことができないかと考えるようになった。

（２）保護者との向き合い方

これからの社会を生きていく子どもを育てるために、教師と子どもが共に意味を生成しながら保育を作っていく意味を家庭にも知らせ、私たちが目指している保育を理解してもらえるように懇談会や教育内容説明の動画などで発信してきた。その理念を保護者と共有することで園と家庭が共に子どもを支えることができると信じていた。その中で保護者との関係がうまくいかなくなることが起きた。

M児は３歳の４月に入園した当初、大人に対してはとても人懐こく、よく話す子だったが、保育室に子どもが集まると落ち着かなくなり、室内を走り回ったり、近くにいる子を叩いたりする行動が続いた。教師はその度に叩かないように注意したり、行動を止めたりしていたが、自分の行動を止められることでパニックになることがあった。母親にその様子を話すと、家庭では全く見られない姿に驚いたようで、母親がM児に家に帰ってから話を聞くと、「先生が話を聞いてくれなかったからだ」と話しているという。母親の口調からは、教師がM児のことを丁寧に見てくれないからそうなのではないかという思いが感じられた。家庭ではこれまでコロナ禍もあって同年代の子どもと遊ぶ経験がなく、一人っ子で常にM児のペースに合わせて過ごしてきたという。私としては、母親が早く集団でのM児のしんどさにも気づくと思っていた。担任としてまずは他の子どもたちに危害を加えないように止めなければと思いながら、M児自身が落ち着いて過ごせる場所や方法を見つけられるように、補助の教師とも相談し対応してきた。保護者にも教師の考えや園での対応を伝え、発達に問題があるのかと不安に思う母親に、私は「気になるようでしたら、検査などを受けてみていいかもしれませんね」と答えた。検査を受けることでその子どもに合った援助ができると考えたからだが、それ以降保護者からあまり様子を尋ねられることはなくなった。

M児は２学期に入り、少しずつ集団で過ごすことに慣れ、友達と仲良く遊ぶ姿も増えてきたが、自分の思い通りにならないと腹を立てることも多かった。そのたびにM児が落ち着くまで待ち、話を聞くように心掛けていた。すると徐々に「今はしばらくここにいたい。帰りの用意はそのあとする。」などと自分で落ち着く方法を見つけられるようになってきて、私は嬉しく思っていた。M児は楽しかったことよりも嫌だったことを家庭で話す傾向があり、私に注意されたことや園でのトラブルについて、園では説明できなかったことも、家では落ち着いて説明できたようだ。私も保護者に楽しく遊んでいたことや成長したことを話してはいたが、保護者は怒られた話やトラブルの話を聞いて気になっていてもなかなか私に確かめることができず、私がM児の思いを十分に聞かないまま対処していると感じていたかもしれない。

12月の個人懇談直前に、母親が副園長との面談を希望していると耳にした。面談後副園長からは、園で聞く姿と家庭での姿が違いすぎて、M児の発達について不安を感じているとともに、担任がM児のことを隔離し、本人の思いを十分に聞かず叱っているように感じて、担任がM児をどう捉えているのか不安に思っていたようだと言われた。副園長は、担任がM児を周りから隔離しているのではなく、M児自身が落ち着ける場を一緒に探していることを伝えたようで、少しは不安感が和らいだようだが、その後も母親とのコミュニケーションがとりにくくなっていた。思えば、困った行動が多かった時にはよく話をしていたが、少し落ち着いてきてからはあまりゆっ

くりと保護者と向き合ってこなかった。本人が「先生が話を聞いてくれない」と感じているのは、パニックになっている時には話を聞こうとしていても、落ち着いて話せる頃には私の方がゆっくりと話を聞く余裕がなかったからかもしれない。それ以降は、できるだけM児の優しい言葉や、楽しく遊べたこと、M児の育ちなどをなるべくこまめに伝えるように心がけた。

今考えると、当時の私は保護者に家庭での様子や対応の仕方を聞いて対話しているかのような姿勢を見せながら、担任としてのM児の発達の捉え方が正しくて、保護者が本来のM児のしんどさに気づいていないという考えが伝わっていたのではないか。また気になる症状について検査することに抵抗があることを軽く考え、特性を理解できた方が子どものためになるという持論を押し付けてしまっていたのではないか。私と保護者との関係は「教師—保護者」の上下関係にあり、決して対等ではなかったし、M児に対しても、トラブルを解決する時話を聞く前に行動を止めるという「正解」を押し付けられているとM児が感じていたのだろう。

年中組になり、再び私がM児を担当することになった。M児は困った時には私に思いを伝えるようになり、私も落ち着いてM児の思いを聞き一緒につきあった。M児は私に対して信頼感をもつようになり、パニックになりそうな時は自分で落ち着く場所を見つけて一人になり、周りに当たることが少なくなった。保護者に対しても、どういう時にM児が不安や困り感を感じているか、思い通りにならなくてもすぐに腹を立てず、困った時には担任に助けを求められるようになったことをM児の成長として伝えてきた。保護者も成長を感じつつ、家庭での変化も話してくれるようになった。

6月にグループ参観があり、保護者が見ている時に、M児がうまく友達の遊びに入れない場面があった。M児は一人目に涙を溜めながら自分の落ち着く場所でじっとしていた。その傍に別の子が気づかずに遊びの場を作ろうとし、「ここに来ないで」と少しもめていたが、その子たちの遊びに面白さを感じて気持ちを切り換えM児も一緒に参加するようになった。参観後一緒に参加した保護者と懇談をした際、M児の母はM児が仲間に入れなかったことに注目するのではなく、自分で安定場所を見つけて気持ちを切り換えようとしていたことを成長と捉えていた。同じ場面を見ていた他の保護者も、M児が怒っていた行動が自分で気持ちを切り換えるためだったことが分かり、自分で気持ちをコントロールしようとしていることや、周りの友達の関わり方に、子どもたちの成長を感じたようだ。

年中組になってからM児や保護者との関係が変わったのはなぜか。以前は目に見えている行動への対処法をM児や保護者と話すことが多かった。具体的に話した方がすべきことが分かりやすく、家庭の協力も得やすいと考えていたからだ。しかし方法について話すと、どうしても教師の言ったことが正解になってしまいがちになる。M児も保護者も、もやもやしなながらもその正解に近づこうと努力していたに違いない。しかし、今はM児に対して意識的に「どうしたい？」と本人の思いを聞くようにし、そのための方法を一緒に考えるようにしていた。保護者に対しても「M児が困った時に、言葉で誰かに話せば助けてもらえるという信頼感を大事にしたい」と話すことで、保護者も自分なりの対処方法を考えることにつながったのだろう。

どうしたら対等な立場で共に子どもを支えられるのか、私自身の保護者との向き合い方を意識する一方で、専門職としての自分が保護者とどう向き合うべきかも考えていかなければならない。その土台となる関係性を作るためのケアを、スクールカウンセラーや特別支援教育コーディネーター、副園長など様々な人の力を借りながら行っていけるよう、連携を深めていく必要がある。

（３）保護者が対話する面白さを感じるために

今年度、園として保護者との向き合い方を考えるにあたり、保護者と対等に向き合い、保護者と教師がともに意味を生成できる面白さを経験できるには、どうすればよいか話し合った。その中で、これまでも例年実施しているグループ参観・懇談のやり方を工夫してみてもどうかということになった。グループ参観・懇談は、保護者が数回に分かれて登園から降園まで参観し、その後一緒に参観した保護者とともに懇談を行うという行事である。これまでグループ参観・懇談を行ってきたのは、できるだけ普段の姿に近い様子を見てもらうためには、参観者の人数を少なくし、子どもから離れて観察に徹してもらうことで子どもの遊びへの影響を減らしたいということと、懇談で話しやすい環境にするためには少人数の方が良いと考えていたからだった。しかし自分の子どもの気になるところばかりを追ってしまうことになり、懇談は個人の悩みを参加者に聞いてもらう場となっていた。グループで懇談を行っている意味を考えると、それぞれの保護者にとって意味がある会にするためには、何か工夫が必要だと考えた。

そこで、今回は参観や懇談に参加する際の心持ちを事前に伝えることにした。まず参観については、「子どもの遊びの場にお邪魔するという意識でその場に身を置いてその世界を楽しむ」こと、そのためには、子どもの遊びを誘導したり否定したりせず、一緒に楽しさを感じることや、我が子だけではなく周りの子どもたちとも関わってよいことを知らせた。またグループ懇談については、子どもたちの様子を見て、育ちと感じたことをテーマに話し合うことを知らせた。懇談については、実際の子どもの様子を話題にし、なぜそこが気になったのか、他の保護者の視点を聞いて自分自身はどう考えるかといった、保護者自身にとっての気付きになるような対話を進めるように担任間で共有しておいた。これらの方針は、動画で子どもの見方や懇談の参加の心持ちを知らせるとともに、手紙でもグループ参観のねらいと子どもとの関わり方について周知した。

グループ懇談をする中で、こんなやり取りがあった。

その日の降園前、なかなか降園準備に気持ちが向かない子どもが多く、間に合わないと考えた私は、子ども達が急いで準備することを見越して6割程度の子どものみが揃った時点で絵本の読み聞かせを始めた。それまで走り回ってなかなか準備しようとしなかった子ども達も、絵本が始まったことで慌てて準備をしながら、絵本に注意を向けている。絵本を読み終わる頃には、みんなが静かに座って聞いていた。

その様子を見たある母親が「全体が静かになっていないのに、絵本を読み始めるのはどうなのか。この時期にきちんと聞く体制がついていないと、小学校で困るのではないか」と言った。それについて私が返事をしようとするより先に、別の母親が「でも、子ども達は準備をしながら、よく先生の声に耳を傾けていましたね。どんな体勢でも気持ちを向けられるようになっていて、成長を感じました」と言った。私はどの答えが正解かという議論にならないように、「同じ場面を見ていても、その捉え方はいろいろあるのが面白いですね。私としても、今は見た目にきちんとできているかよりも、子ども達が全体での話題にどう関心を向けるかを大事にしようとしているのですが、将来的にはふさわしいふるまい方を身につけていきたいと考えています。」と話した。これまで私はまず自分の保育の意図を説明しがちだった。それは言い訳にしか聞こえないだろうと思いつつも、説明することで理解してもらえんと思っていた。しかし、何も言わずともこちらの意図を感じてくれている保護者もいて、それが保護者同士でやり取りされることで、「同じ場面を見ても違った捉え方をする保護者がいて、気づきになった」という振り返りにつながったのである。

保護者にとっては対話をする、自分の考えをその場で出すということに対する抵抗感も多少あったようだが、初めは私が取り上げた視点について声が上がりなくとも、誰かが話し始めて、それについて意見をつなげて話そうとする様子がみられるようになってきた。また記述式アンケートを例年実施しているが、これまではその日見たこと、子どもの心配なことなどを書いてあるだけだったのが、保護者自身の気づきや考えたことを書き記す人が増え、熱量が感じられるようになった。我が子のことだけでなく、自分自身のことを見直すことで、自分の考えが変化するしんどさもあるだろうが、面白さも感じたのだと考えられる。

一方で、30分間1回だけの実施ではなかなか自分を開示できず、もやもやしたまま終わった保護者もいただろう。回数を重ねることで対話しながら自分の考え方に気づいたり、いろいろな考えがあることに刺激を受けたりする面白さを感じられればよい。そのことで幼稚園が大切にしている教育の意味を考えるきっかけになり、園としても保護者の考えを聞きながら再構築していくきっかけになるのではないかと思われる。私事化が強くなっている昨今、公共性を子どもだけではなく保護者も持てるようにするために、「我が子を守る」という観点だけではなく、「皆の育ちが我が子の育ちにつながる」ための支援に意識が向くとよいと考えている。

（４）対話の在り方とは

対話についての考え方は、バフチンの対話思想やウェンガーの「コミュニティ・オブ・プラクティス」などいくつかの文献を読む中で自分なりに捉えてきた。「コミュニティ・オブ・プラクティス」では、実践コミュニティとは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（P.33）であるとされている。実践コミュニティには、メンバーに共通の基盤を作り、一体感を生み出す「領域」と、互いを尊重し信頼することで活発な相互交流を生み出す「コミュニティ」、ある特定の領域で物事を行うための、社会的に定義された一連の方法である「実践」の３要素が必要で、それぞれが主体的に関与できる関係性であることが大切である。実践コミュニティの中で自分の存在意義を見つけようとするならば、メンバー間で共通の基盤を作れるような本質的な問いをもち、自分の考えに丁寧に向き合って言葉にしようとする思考習慣をつけることと、周りの人を信頼しその存在を尊重できるような関係性をもとうとする姿勢をもつことが土台となる。これまでいろいろな対話の機会をもって、あるいは対話の土台がないコミュニティでの対話を経験して、機会を設ければ対話が成立するわけではないことが分かってきた。実際私自身が感じていたしんどさは、コミュニティに対する信頼感のなさや本質的な問いをもち自分の思考を丁寧に言語化する思考習慣のなさ由来している。対話が有効に機能するための土台を作るには、安心して対話に参加できる環境を作り対話できる体をもつ人を少しずつでも増やしていくことが大事であり、初めから対話が成立することを求めすぎず、まずは継続して場をもってみることから始めてみるとよいかもしれない。また学び続けるためには、自分の経験や知識から正解を決めつけて自己完結するのではなく、常に広い視野をもち、様々なことに関心を向けるしなやかさが求められる。教師の専門性をもって実践することは大切だが、保護者に対してそれを正解として振りかざすことは相手を尊重することにはならない。対話を通して教師自らも学び続ける姿勢を保護者に示すことで、保護者自身も学び続ける主体者となることを感じてほしい。本園で求められている保護者支援の在り方について、考え続ける必要があるだろう。

4. おわりに 一本園で求められる保護者支援に向けて―

私たちが目指している教育は、子どもたちや保護者、その思想に共感する人々とともに対話的に創っていく教育である。それを実現するために、「対等に」「共に意味を生成する」ことをめざし、幼稚園と卒園児の保護者が共に対話する「おしゃべり広場」や、他学年のクラスへの保育参加など、新たな対話の機会をもとうと動き始めている。ただ、対話のための環境を整え継続していくことそのものが目的化してはいけない。本来の目的は、「子どもが自分自身や社会の幸せのために問題意識を持ち、向き合い考え続ける力を身につけること」であり、教師と保護者が子どもの育ちを共に支える伴走者となるための方法として対話という形式を取り入れたのである。目的を常に意識しながら、そのための手段を子どもや保護者、社会の変化に合わせて変えることを恐れずに取り組んでいくことが求められる。

一方で、伝統が続いてきた意味を考えることも意識するようになってきた。長く続いてきたことを今の時代に合わないからと切り捨てることは簡単だが、変えてみて初めてその伝統の意味に気づくことがある。今年度は園内で行事の意味について考え改革してきたが、時代を経ても変わらない大事なことを見極め残していくこともまた、自分たちの核をどう持っていくかを考えることにつながっている。

これまで保護者と共に子どもを育てていくために、園としての信念を保護者に伝え理解してもらおうとするとともに、様々な価値観を持つ保護者の考えを尊重しようと努めてきた。しかしその時に大切なのは、相手が「どうしてほしいか」を尋ねることではなく、「どうありたいか」を尋ねることであるということだ。「どういう子どもに育ててほしいか」「そのためにどういう教育が必要か」「大切にしたいものは何か」ということを話し合っ、違った価値観と向き合いながら意味を見出していくことが、子どもを共に支えていくことになるのではないか。

自分が考える価値をきちんと言語化し、相手の意見も聞く姿勢をもつためには、まずは教師と保護者が互いの考えを言い合える関係性を作ることと、相手に対する要求ではなくそれぞれが大事にしたいことを話し合える体制を作ることから始めてみたい。保護者への問いかけの在り方を見直し、対話につなげていけるような取り組みを考えていければと思う。そのために自分には何ができるのか、今後も実践と向き合い意味を考え続ける日々は続く。

〔註〕

- 1) Daily Dialog 2021 年度より本園で実施している、保育後のカンファレンス。担当学年に関わる担任と短時間勤務教諭が集まり、毎日 15 分間その日の保育や、それぞれが判断して行動したことの意味などについて話し合う。担任から補助である短時間勤務教諭に方針を伝えるということではなく、立場に関わらずそれぞれが思いや考えをもって保育することを大切に、互いの考えや行動の意味を話し合うことで自らの保育や考えを見直す機会となることを目指している。時に、異学年でグループを組んでテーマをもって話し合うこともある。
- 2) 子どもスタートの教育については、本園研究紀要 第 32 集―Ⅰ『教育課程「育ちの履歴」から編成する資質・能力を育成するカリキュラム』（令和 2 年 2 月、奈良女子大学附属幼稚園 幼年教育研究会）を参照されたい。このカリキュラムの特徴は、軸をコンテンツベースからコンピテンシーベースにし、子

どもの姿を中心に「どのような資質能力を育てたいか」という教育目標に基づいて履歴を基にしてカリキュラム・マネジメントを行っていくことである。

参考・引用文献

黒津彰紀（2022）『あなたと「共に」紡ぐ ―10年の節目にあわせて―』

学校改革実践研究報告 福井大学大学院 福井大学・奈良女子大学・岐阜聖徳学園大学連合教職開発研究科 連合教職大学院

桑野 隆（2021）『生きることとしてのダイアログ バフチン対話思想のエッセンス』岩波書店

エティエンヌ・ウエンガー他 野村恭彦（監修）櫻井祐子（訳）（2002）

『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社

自ら気づき考える子どもを育てる国語学習

— 探究する子どもの姿や相互学習との関わりから考える —

井平 幸子（奈良女子大学附属小学校）

1. はじめに

国語学習では、一人ひとりが言葉の力をつけ、言葉がもつよさを認識して生活を豊かに創造していくことを目指している。そのために、日々の学習では自ら言葉に立ち止まり、その面白さに気づいたり、意味を考えたりする子を育てたい。また、思考過程において、他者との関わりを求め、楽しみながらよりよい自分の納得を引き出せる子を育てたい。これらの願いをもって独自学習と相互学習を往還させ、個の探究を支える学習を目指している。

附属小学校において大正期から脈々と受け継がれている「奈良の学習法」では、常に個の探究が求められている。それが、相互学習によって問い直され、深められていくことは自明の理であるが、国語学習では、その姿はどのように表れているのだろうか。また、探究を支える教師の役割や、相互学習によって新たな自分を生み出す子どもたちに共通するものは何であろうか。本稿では、特に文学的文章教材に焦点を当てて、その探究の意味を解き明かしながら学習の実際や相互学習との関わりについて論考したい。

2. 文学的文章教材における「探究」とは

物語文の学習では、どの子もしっかりと声に出して読めるよう音読の練習から取り組んでいる。同時に、難解な語句や時代背景等については教師の解説も加えながら理解できるようにし、物語の大体がつかめるように進めていく。すると、次第に子どもたちは、「ここがいいなあ」「ふしぎだなあ」など、感性に訴えてくるものをとらえ、心の働きを盛んにしていくように思う。このときの子どもたちの自然な思い方や感じ方を、まずは大事にしたいと考えている。

その上で、教師としては、作品の読みどころや考えどころで立ち止まり、自ら探究していく子どもに育つことを願う。それは、作品の中心に目を向けながら、自分なりの意味づくりができる子どもを育てたいという思いでもある。そのためには、どの表現に注目し、どのような視点をもって追究していくと、より作品の中心に迫ることができるのか子どもたちが学べるよう、教師の働きを考え続けなければならない。

これまで、教師の方から作品に応じた課題を示し、それについて皆で考えてみる時間を大切にしてきた。学級全体で、ある課題について互いの考えを聞き合う相互学習の時間は、子どもたちにとって、友だちの考えを聞ける楽しい時間でもあり、自らの頑張りどころを表出する時間でもある。この相互学習によって、子どもたちは、「このような視点で考えてみるといいのだな」「ここがこの作品の大事な部分だな」と多様な視点のもち方や作品の中心の捉え方を学ぶ。また、教師や友だちの力を借りて、自ら追究してきた独自学習を問い直す作業を行う。この学習経験の積み重ねが、やがて教材が変わっても作品の中核に迫っていくことのできる力になると考えている。

3. 3年「モチモチの木」(光村図書・3年下)の実践から

(1) 題名の意味を考える学習

平成29年度告示の学習指導要領国語編では、第3学年及び第4学年「読むこと」の内容に「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結び付けて具体的に想像すること」と示されている。本学習「モチモチの木」では、主人公「豆太」について一人ひとりが考えを深めることを学習の柱として、場面ごとに丁寧に読みながらこの内容に迫れるよう進めていった。

その結果、真冬の寒さや霜が足にかみつく痛さ、夜の怖さの中、大好きな「じさま」のために医者様を呼びにいく「豆太」の強さや優しさ、勇気ある姿は確かに子どもたちの心に残ったが、一方で、この物語を支える「モチモチの木」についての印象は薄いままであった。そこで、「自分たちの心に残るのは『豆太』の強さとか勇気なのに、なぜ題名は『モチモチの木』なのだろう」という子どもの声を取り上げ、題名「モチモチの木」について考えるという学習を試みた。まず、本実践から、個の探究を支える際の手立てや子どもたちの思考の進め方について考察する。

指導経過(総時数 11 時間)

第1次 物語と出会う(2時間)

第2次 主人公「豆太」について独自学習と相互学習で考えを深める(5時間)

題名「モチモチの木」について考える(2時間)…本時

第3次 物語の感想を書く(2時間)

(2) 個の探究を支える手立て

この時、受け持っていた子どもたちと物語の題名について考える学習は初めてであった。題名を考える際、真っ先に思い浮かぶのは、先に紹介した子どものように「なぜこの題名なのか」という問いだろう。しかし、この問いは正解探しになりがちで、思考の広がりや深まりが狭められるように感じる。また、これまでの経験から、この問いだけでは「難しいなあ」、「書きにくいなあ」と思う子どもが多いことも予想できた。

そこで、3年生の子どもたちが「自分はこれなら考えられそうだ」、「これで書いてみたい」と心を動かす視点は他にないだろうかと考えてみた。そして、今回は各自が自由に選べるように視点を複数提示してみることにした。

(ア) なぜこの題名なのか考えてみよう

(イ) 豆太とモチモチの木のつながりを考えてみよう

(ウ) この題名のいいところ(良さ・魅力)を考えよう

(エ) この題名から作者のメッセージを受け止めてみよう

これらの視点は、どれも題名の意味を考えることと同じであると捉えている。

(3) D児の探究から

D児は、(ア)の視点を選び、独自学習に取り掛かった。

私は、なぜ、「モチモチの木」という題名になったのか考えました。多分、「おくびょう豆太」とかだと、途中で「豆太」はおくびょうじゃなくなったときがあったからその題名ではないんだと思いました。

D児は、まず、「豆太」の姿を題名にすることは、物語中の「豆太」のある一面だけを切り取って表してしまうことに気が付いた。そこで、「豆太」が一体どんな姿を見せているのか、題名となっている「モチモチの木」と結びつけながら物語全体を順に思い起こしていく。これは、(イ)の視点につながっているとも言えよう。

では、「モチモチの木」だったら、一場面での「豆太」は、「モチモチの木」を怖がっているけど、四場面での前半では気にもしていません。でも、四場面の後半では、「モチモチの木」に灯がついたところを見られました。また、二場面では、「豆太」は木の下に立って片足で足踏みして、威張って催促しています。

場面ごとに「モチモチの木」の前で見せる「豆太」の姿に違いがあることを確かめたD児は、それらを再度、整理しながら考えを進めていく。

「豆太」は、一場面と二場面の夜のことを言う部分、そして、三場面、五場面では、「モチモチの木」を怖がっているけど、二場面の昼を言う部分では、「モチモチの木」の下に立ち、威張っていて、四場面の前半ではモチモチの木なんて気にもしていないし、四場面の後半では、「モチモチの木」はきれいだなと思っています。だから、これは(エ)にもつながりますが、作者は、「モチモチの木」と共にする「豆太」を伝えたくて「モチモチの木」という題名にしたのかなと思いました。また、「豆太」の成長なども伝えたくてこの題名にしたのかなとも少し思いました。

このように、D児は「モチモチの木」の前で様々な姿を見せる「豆太」それ自体が作者の伝えたいことだという考えに辿り着く。最後に付け加えられた「成長」という言葉は、物語の山場の「豆太」の姿だと言える。

その後、相互学習で発言したD児に、教師から「共にする」とはどういうことか、もう少し詳しく話すよう促してみた。すると、D児は、『豆太』が、『モチモチの木』に対する思いを、何回も、場面ごとに変わっているけど、だけど家の前にある『モチモチの木』と一緒にいるところって感じ。」と付け加えた。「モチモチの木」と「豆太」の関係性が、この物語を紡いでいるということに気づき始めたようであった。

そして、相互学習の「ふりかえり」では、この物語の中で「モチモチの木」がどんな存在なのかということを考えたU児の視点に注目していた。

Uさんの「モチモチの木」は主役という考えは、私も思っていました。そこで、「モチモチの木」は、「豆太」にとっても大きな成長を与えてくれる存在だったから、作者の斎藤隆介さんは、「豆太」の成長を見守る「モチモチの木」や、「モチモチの木」にも注目して欲しいと思ったのかなと思いました。

U児の発言から、「モチモチの木」と「豆太」の関係や、そこに込められた作者の思いをさらに具体的に想像している姿が見られた。

このように、D児は、「なぜこの題名なのか」という視点から題名に向かい始めることで、(イ)の視点「モチモチの木と豆太のつながり」や、(エ)の視点「題名に込められた作者のメッセージ」を取り入れながら、自らの考えを深めていったと考えられる。

D児も含め、子どもたちの多くは、「題名の意味を考える」という課題について、最初は戸惑いを感じているように見えた。しかし、教師から視点が複数示されると、「これならできそうだ」「ここから考えてみたい」と心を動かし、それぞれが独自学習に取り組み出した。D児のように、独自学習が進むに連れ、選んだ視点にとらわれずに題名についてあれこれと考えを巡らせている子どもも見られ、その柔軟な思考過程に驚かされた。

(4) 相互学習で期待する深まり

独自学習の様子から、相互学習では、「モチモチの木」を通して「豆太」の人物像が見えてくる(イ)の視点に重きを置いてみようと考えた。それは、(ア)や(ウ)、(エ)の視点ともつながって意味付けされていく展開になるだろうと予想できたからである。そこで、学習の後半で次のように問いかけた。

- | | |
|----|---|
| T | さっきから話が出ているように、昼と夜で「豆太」が見る「モチモチの木」っていうのは、全然違うのよね。そこへ、Fさんが言っていたようにあの四場面の出来事のときに、もう一つ「豆太」の中で「モチモチ木」に対する違う印象が加わった。でも、Aさんは、昨日の独自学習で、五場面では、やっぱり「豆太」は元に戻るんだとも言っていたね。じゃあ、「豆太」は、この先「モチモチの木」のことをどう思いながら成長していくと、みなさんは思いますか。そのところで何かお話しができる人に聞いてみたいですね。 |
| M児 | そのまま過ごすと思う。 |
| T | そのまま変わらず。 |
| E児 | 私は、この後に「豆太」は確かに、また結局五場面で「じさま」を起こしてトイレに行ったから、怖い気持ちは残っていると思います。でも、三場面のときに、「それも、勇気のある子どもだけだ」と「じさま」が言っています。「豆太」は、その言葉で、その言葉と「じさま」が最後五場面で「夜道を医者様よびに行けるほど、勇気のある子どもだったんだからな」と言ってくれて、勇気を出して行って、その帰って来たときに「モチモチの木」の灯がついたところを見れたから、ちょっとした思い出として一緒にこのまま居ると思いました。 |
| O児 | ぼくは、その後に、やっぱり「モチモチの木」は灯が灯っているのも見たし、「じさま」がそのことを話していたから、その後も、やっぱり「モチモチの木」のことが気になりながら生活していたのかなと思いました。 |
| N児 | ぼくは、「豆太」は、この先は、なんか「モチモチの木」になんか愛情みたいな感じで、なんか愛情をもって「モチモチの木」をどんどん見たく感じるようになっていて、その「モチモチの木」は、大きくて怖いと思っていたけど、その怖いって思っていたのが、「モチモチの木」は、逆にきれいみたいな、大きくて、すごいなあっていう感じに思って過ごしたのかと思いました。 |
| T | 今すぐには無理かもしれないけどね。あの最後の「豆太」の様子を見ると。 |

M児	大人になったら「じさま」みたいに見習って、なんかきもすけになる。
Y児	私は、この先大人になったら、昔からの思い出がしっかり詰まっていると思うから、それをなんか大切に育てる、「モチモチの木」をきれいにしたり、水をやりたりして大切に育てると思います。

教師は、この先の「モチモチの木」と「豆太」の関係を問いかけることで、子どもたちに二つの面での思考の深まりを期待していた。一つは、四場面で起こった出来事（「豆太」が一人で医者様を呼びに行った帰り道に「モチモチの木」に灯がついたこと）が「豆太」にとってどのような意味をもつのかを問い直すことである。そして、もう一つは、この先の「豆太」の成長を、「モチモチの木」と共に山で生きてきた「じさま」や「おとう」の生き方とつなげて想像してみることである。教師の働きかけによって、子どもたちが、題名「モチモチの木」の意味をさらに広めたり深めたりできるのではないかと考えた。

授業記録を見直すと、E児、O児、N児、Y児は、それぞれ、四場面の出来事がきっかけとなり、「豆太」の心が「モチモチの木」により近づいていくと考えていることが分かる。「豆太」は、これまでとは違って、「モチモチの木」に対して愛しさや偉大さを感じ始めると捉えたところが新しい。二つ目のねらいに関係した発言はM児だけではあったが、T児が、「この後の『豆太』は、たぶん、『モチモチの木』を見て、あのときの自分は少し心細かったなあ、あのときはすごくきれいだったなあ、子どもに『じさま』が言ってくれたことを教えてあげようなどを思う」と学習を振り返っていた。

この教師の問いかけによって、子どもたちは、いずれ臆病な自分を乗り越え、「じさま」や「おとう」のように逞しく山で生きて行く「豆太」と、その傍で力強く「豆太」を見守る「モチモチの木」に思いを馳せることができたのではないだろうか。物語に流れる時間の幅を一回り大きく捉え、題名の意味を考えられたように思う。

本実践では、教師から複数の視点を示したことで、独自学習において子どもたちは自ら心を動かし、題名の意味について探究していくことができた。また、相互学習では、自分とは違った視点から考えた友だちの意見に刺激を受け、新たな思いを生み出している児童が多く見られた。

子どもたちには、今後出会う多くの作品の中で題名に着目してその意味を考える際、一つの視点に縛られず、様々な視点から捉え、試行錯誤する姿を期待している。

4. 探究をつなぐ子どもの姿

次に、どのように子どもたちはそれぞれの探究をつないでいるのか、一人ひとりが相互学習を通して自らの探究をつなぎ、考えを深める姿と、一人ひとりの探究をつなげて創り上げる相互学習それ自体に分けて、具体例を交えながら考える。

(1) 自ら求めて考え続ける子どもたち

①「モチモチの木」の学習から

○J児のふりかえり

私は、YさんやSくんにつけたしで、「豆太」や「じさま」から見ると、「モチモチの木」はずっと小屋に住む先祖のようなものだと思います。「じさま」も「モチモチの木」を見たから、ずっと見守っている木という感じかなあと思いました。

J児は、独自学習で「モチモチの木は山の神様のやどる所で、豆太とじさまを見守っている木」と、「モチモチの木」の視点から、「豆太」や「じさま」との関係を考えていた。一方、Y児やS児は、それぞれ「豆太が大人になったら、昔からの思い出がしっかり詰まっているからモチモチの木を大切に育てるのだと思う」、「豆太とモチモチの木はお互いちょっと憎み合ったりしている感じで、友だちみたいだ」と、「豆太」の視点に立って「モチモチの木」との関係を考え、相互学習の中で発言していた。J児は、この二人の視点を受け止めて自らの追究につなげることで、「モチモチの木」と「豆太」の関係を双方向から考え、深めることができたと言える。

○G児のふりかえり

私は、「モチモチの木」は「豆太」を引き立てると言いましたが、それは、「豆太」のことをもっと主役のように見せ、「豆太」のことを大きくするようなことだとなつなげて考えました。

G児は、相互学習の中で、「Nさんにつけたしで、昼と夜では、（豆太にとって）モチモチの木の存在は全然違うというところから、モチモチの木は、豆太について引き立てているような感じがする」と発言した。そこで、教師から「引き立てる」ということについてもう少し詳しく説明するよう促すと、G児は「モチモチの木は、豆太を大きくしているような感じ」と付け加えた。また、発言するきっかけとなったN児は「モチモチの木は話したりはしないけれど、豆太は怖いモチモチの木がいることによって成り立つ物語だ」と考えていた。G児は、「モチモチの木は豆太を引き立てる」という自らの考えを教師や友だちの力を借りて問い直していたことが「つなげて考えました」に表れている。

②「まいごのかぎ」（光村図書・3年上）の学習から

N児は、相互学習の際に、本文中の「にぎっていたはずのかぎは、いつのまにか、かげも形もなくなっていました。」という叙述に着目し、めあてで次のような発言をしている。

「かげも形も」というところで、何か「かぎ」の一部分が残っていたら、「りいこ」は悲しくなります。何もなくなっていたら、悲しいのは悲しいけど、ぱっと消えた方が何もなくなつて、そんなに悲しくないような気がしました。だから、「かぎ」はひみつのヒーローか何かなのかなあと考えました

N児は、「かぎ」が主人公「りいこ」を勇気づけるよう導いた後、跡形も無く消えてしまう様子から、その存在はひみつのヒーローと言えるのではないかと考え、相互学習に入った。

N児のふりかえり

「かぎ」は「うさぎ」だったという考えがよいと思いました。もしそうだとしたら、「うさぎ」は「りいこ」に消されたのに、「りいこ」を元気づけるようにしてくれて優しいです。「かぎ」は「かぎ」だったとしても、やっぱり「かぎ」はひみつの（かくれた）ヒーローだったのだと思います。「かぎ」のおかげで、「りいこ」は自信などがもてるようになったのだと思います。

相互学習では、『かぎ』は、実は『うさぎ』であり、『りいこ』を元気づけようとしていたのではないかとすることが大きな話題となっていた。そこからN児は、「かぎ」が跡形も無く消えるまでの過程にも再度注目し、『かぎ』は秘密のヒーローだった」という自分の考えをより確

かなものにすることが「やっぱり」という表現にも表れている。N児は、友だちの考えを聞きながら自らの探究を支える根拠を増やしていたと言えるだろう。

ここまで、相互学習を通して自らの探究をつないだ三名の具体例を挙げたが、この子どもたちに共通するものは何だろうか。J児は、独自学習で自分が考えるための立ち位置をはっきりとさせていたからこそ新たな気づきを得ることができた。G児やN児については、独自学習で自らの考えやその根拠に曖昧さを自覚していたことが、相互学習中に友だちや教師の発言を聞きながら考え続ける原動力になっていたように思う。子どもたちにとって、言葉に向き合い、自分の心を働かせる独自学習は、「こんなにも考えられた」「こんな新しい気づきがあった」と満足感、充実感がある一方で、「これでいいのだろうか」「ほかにも考えられないだろうか」と孤独感や不安感も付きまとうものである。子どもたちは、楽しくも厳しい一人の探究時間を過ごすことによって、切実に「友だちの考えを聞きたい」と思うようになってくるのではないだろうか。この意欲に満ち、新しい気づきを得たいという前向きな心構えが、深い学びを生み出すように思う。N児の文からは、友だちの発言を自分の考えとつなげながら聞く楽しさや喜びが感じられる。

（２）つながり合って考えを深める子どもたち

「一つの花」（光村図書・４年上）の学習では、再び、題名の意味について考えた。その相互学習で、お父さんは「一つだけのお花」と言ってゆみ子にわたしたが、題名は「一つの花」になっていることから考えたことが話題となった。以下は、その授業記録の抜粋である。

M児 私は、作者からのメッセージについて考えました。「一つの花」の「花」は、コスモスのことだと思います。だから、コスモスのように、たくましく、どんな困難にも生き抜いて、あきらめずに生きてほしいという思いが、「花」のところには込められていると思いました。

（中略）

I児 ぼくは、なぜ、コスモスのことが「一つの花」となったのか考えてみました。75ページで「わすれられたようにさいていた」というのは、一つだけしかなかったものだったと思います。そのときに、ゆみ子はよろこんだということで、コスモスの花をもらってよろこんでいました。それは、たぶん、ゆみ子のよろこびということだと思います。そのときに、75ページまでは戦争のお話で、三場面になると、十年の年月が経っていて、ゆみ子の家は、コスモスの花でいっぱいに包まれていることがわかります。そこで、お父さんは忘れてしまったけど、ゆみ子のよろこびもたくさんあるってということで、その、「一つの花」という題名にしたんじゃないのかなと思いました。

K児 私は、Mさんの言ったことにつけたします。「お父さん」は「ゆみ子」に、Mさんが言っていたように、たくましく、困難でも生き抜いてほしいと思っています。でも、この題名で「一つだけ」を入れなかったのは、たぶん、「だけ」は例えば「この掃除だけをしてください。」と「この掃除をしてください。」で、「だけ」をつけてしまうと決めつけてしまう感じがします。たくましく、もっともっとなってほしいのに、決めつけてしまうともっと上にいかない感じだから「だけ」をつけなかったんだと思います。

- | | |
|----|---|
| U児 | 私は、Kさんにつけたしで、この三場面のところ、77ページは、たくさんコスモスの花が咲いています。そして、この三場面には、「一つだけ」という言葉が一つもありません。なので、作者の今西さんは、三場面は、絶対に、「一つの花」という「一つ」を入れたくなかったからという気持ちで、たくさん花を咲かせたんだと思います。 |
| T児 | ぼくは、Kさんの考えは少し違うと思いました。なぜなら、「一つだけ」の「だけ」というものは、別に制限ではなく、「数」を表しているものだと思います。だから、あまり、その「ゆみ子」が育つことを制限したりするようなことがあると思うから付けなかったということは違うと思いました。 |
| O児 | 私は、Kさんにつけたしです。最初に「お父さん」にもらったのは、一輪の花だったから、そこは「一つだけのお花」になっています。でも、最後の三場面77ページと76ページを見ると、77ページの絵だったら、コスモスの花がたくさん咲いていて、そして、76ページだったら、4行目の「でも、今、ゆみ子のとんとんぶきの小さな家は、コスモスの花でいっぱいに包まれています。」の「いっぱいに包まれている」だから、「一つだけのお花」だと、一つだけしかまだ咲いてない花みたいになってしまうから、お父さんにもらった一つの大切な花ということになったんだと思います。 |
| E児 | ぼくも、一つだけの花だったら、「だけ」がついていて、いつでも、よく使っていそうな言葉です。「一つの花」という言葉を読んでいて気づいたけど、なんか孤独というか、小さな感じがしました。お父さんは、コスモスの花に幸せになってねみたい、幸せな願いをこめたと考えているので、「一つの花」は小さいということだけど、願い事みたいな感じで、意味は大きいと考えました。 |

K児は、この日、言葉から受ける感じと登場人物の思いをつないだ独自学習に手応えを感じて相互学習に臨んでいた。先に発言したM児につないで、慎重に言葉を選びながら話しており、自分の思いを伝えようとする強い意思が感じられた。U児やO児は、ここまでの友だちの発言を受けて、前日までの独自学習には無かった新たな気づきを付け加え、発言している。また、T児については、K児の発言を尊重しながらも、自分はまた別の視点を持ち合わせており、それをはっきりと主張していた。発言した子どもたちは皆、自分の考えと比べながらそれまでの発言を聞いていることがわかる。こうして友だちとつながり合って表現したり、「自分の言ったことはどうだったのだろうか」と吟味したりしながら、自らの考えを深めていったように思われる。真摯に向き合った自分なりの探究が発言を後押しし、独自学習と相互学習の良好なサイクルを生み出していくのであろう。

5. おわりに

個の探究についても、それをつなぐ相互学習でも、子どもたちが自ら求めることが肝要である。また、そこには、子どもたちの課題や教材に応じた教師の関わりが欠かせない。今後も、子どもたちが前向きに心を働かせる国語学習を創っていききたい。

「奈良」をいかした日本アジア言語文化学コースでの文学の授業の試み — 三島由紀夫『豊饒の海』の作品舞台を訪ねて —

木谷真紀子（東京医科歯科大学教養部）

要 旨

筆者は2020年度から二年度にわたり、日本アジア言語文化学コースで、「近代国文学特殊研究Ⅰ」「近代国文学特殊研究A」「近代現代国文学特論A」の講義を担当した。

初年度の受講生の「奈良で文学を学びたい」という意欲に触れ、月に1度、土曜日に4コマ連続という講義形態や「奈良」という地をいかした文学の授業を行うという目標を立て、2021年度は、「三島由紀夫と奈良」をテーマに、実地見学を交えた内容にした。

履修生からは、講義の目的を十分に理解した感想や意見が得られ、文学作品の理解も深化したと考えられる。そこで本稿では、当該授業の内容、具体的な実施形態、また履修生の感想や意見を含めて紹介し、授業の成果について報告する。

キーワード：三島由紀夫、豊饒の海、奈良、文学、実地見学

はじめに

筆者は日本アジア言語文化学コースで、「近代国文学特殊研究Ⅰ」「近代国文学特殊研究A」「近代現代国文学特論A」を担当する機会を与えられた。着任予定の2020年度開始直前に本務校が京都から東京に変わったため、同コースの先生方のご厚意で、月に1度、土曜日に4コマ連続という形態で講義を行うこととなった。奈良での秋の行楽日和の週末に、同講義形態が成立するのか危惧したが、履修生たちは非常に熱心に、また積極的に授業に臨んでくれた。また、奈良女子大学に入学した理由などを聞く中で、「奈良で文学を学びたい」という意欲が非常に高いことが分かった。

そこで2021年度は、「奈良」を全面に打ち出した授業とし、さらに集中講義であることをいかし、実地見学を交えた内容にすることとした。筆者の専門である三島由紀夫作品の中から『豊饒の海』を選び、「三島由紀夫と奈良」をテーマに、授業をした。

まず、三島由紀夫の『豊饒の海』について簡単に述べたい。同作は、『(一) 春の雪』が1965年9月から67年1月（初刊発行、69年1月、新潮社）まで、『(二) 奔馬』が67年2月から68年8月（同、69年2月、新潮社）、『(三) 暁の寺』が68年9月から70年4月（同、70年7月、新潮社）、『(四) 天人五衰』が70年7月から71年1月（同、71年2月、新潮社）と、『暁の寺』から『天人五衰』までの2ヶ月を除いた5年半、「新潮」に連載され続けた。三島自身が『豊饒の海』は『浜松中納言物語』を典拠とした夢と転生の物語である（『豊饒の海（一）春の雪』69年1月、新潮社）と、とるように、「夢と転生」（「同」）によって作品が展開するため、時空間を自在に越え、作品には多くの土地が描かれた。『春の雪』では東京と鎌倉と奈良、『奔馬』は大阪、奈良、熊本、山梨、東京。『暁の寺』はタイ、インド、東京、御殿場、『天人五衰』は清水、東京、奈良などである。中でも、『春の雪』の綾倉聡子は奈良の月修寺で出家、松枝清顕はその

奈良の聡子を訪問したことが原因で死亡する。『奔馬』で、本多繁邦が清顕の転生である飯沼勲を発見したのは奈良の大神神社であり、飯沼茂之と19年ぶりの再会を果たし、鬼頭槇子と出逢ったのも奈良の率川神社、さらに『天人五衰』は、本多が見た月修寺の庭の描写で終わる。この『豊饒の海』の末尾となる原稿が、三島自決の日に机上に置かれていたことはよく知られており、要するに三島は、「奈良」を描いて人生を終えたといえる。このように、『豊饒の海』という作品において、「奈良」は重要な土地と考えられるが、『豊饒の海』と奈良についての分析は、先行研究でも進んでいるとはいいがたい状況にある¹⁾。しかしだからこそ、学生たちは自らの視点で、作品における奈良への考察を深めることも可能だと考えた。

月修寺のモデルとなった円照寺は非公開であるため、大神神社と率川神社を参拝することにした。この参拝も、現時点から振り返ると、奇跡的とも言えるタイミングで可能になっている。

2021年度に本授業を履修し、最終的にレポート提出に至ったのは、言語文化専攻博士課程前期2年生1名、1年生7名、言語文化学科4年生4名、3年生6名、2年生11名、人間科学科4年生1名、3年生1名、2年生3名、人文社会学科2年生1名の合計35名であった。複数の学科、また院生から学部生までにわたり、幅広い履修生だったと言える。

以下、授業内容や受講者のアンケートに基づき、報告する。

1.1 授業の目的

本授業の目的は、大きく3つある。

まず、奈良で文学を学ぶことの意味や意義を体感することである。先述のように、2020年度の受講者にはその意志が強い学生が多かったが、同年度の前半はオンラインでの授業だった。さらにコロナ禍ということで、奈良に伝わる伝統行事もほとんどが実施を見送られていたので、学生が「奈良で文学を学んでいる」と実感し、喜びを感じることができれば、と考えたのである。

次に、実際を知って制作の過程を考える、という読みの方法の体得である。文学作品を読んで理解に努めたとしても、作家が作品にするまでの過程を知ろうとすることや、学ぶ機会は少ないのではないか。作家が作品にする前、つまり現地の実際の様子を知ること、何を描き、何を描かなかったのか、また実際との相違点を知ることができる。三島由紀夫は綿密な取材を行う作家であり、さらにその取材ノートも公開されているため、取材時の体験、取材内容を知ること、文学作品の理解に、これまでにはない視点を与えたと考えた。

最後に、実際を知ること、作家の筆力、文学の力を実感することである。実地見学で、自分が見たこの風景を、日本を代表する文豪、三島由紀夫はどのように描いたのか。文学への昇華の過程を知ること、文学や作家の力を感じられると思った。

この3つの目的を達成するために、三島由紀夫が描いた奈良を、授業内で訪れることにした。休暇中の課題として、各自訪問、提出することもできるが、同じ作品を読み、講義を受け、感想を共有した履修生とともに見学することで、事後もあわせ、多くの学びが得られると思ったからである。さらに本授業は集中講義という形態であるため、本来では難しい遠方の見学も可能である。

先述のように『豊饒の海』で、重要な場所として描かれる「奈良」は、聡子が出家した月修寺のモデルの円照寺、本多が清顕の転生である勲に出逢い転生の印を発見した大神神社、本多が飯沼茂之に再会し、鬼頭槇子と出逢った率川神社の主に3カ所と言える。円照寺は非公開であるため、見学先を大神神社と率川神社に決めた。さらに、神社の欄干に、神社の歴史や文学との関わ

り、また三島の取材の様子などを伺いたい、と考えた。それは三島が、当時の宮司からさまざまな資料を譲り受け、実際に3泊、大神神社に参籠し、取材しているからである。

先方をお願いしたところ、快くお引き受けくださったため、このたびの授業が実現した。

1.2 シラバス

シラバスには以下のように発表した。

【授業概要】奈良は、多くの文学作品を育んできた土地である。本講義は、日本の戦後を代表する作家、三島由紀夫の作品に描かれた「奈良」を、実際の見学を交えながら読み解いていく。

【学習到達目標】

- 1) 文学作品を「土地」という視点から精読する。
- 2) 作品を自由に理解し、自らの言葉で表現する。
- 3) 文学作品と、その派生作品を比較分析する。
- 4) 日本の近代を文学から考える。

当初は、講義での説明後に現地見学をする予定にしていたが、新型コロナウイルスの感染状況によっては、見学はもちろん、対面での授業もできなくなる可能性がある。実際、2020年度は、最後の1月の授業がオンラインに切り替わっていた。そこで実現が可能な時期を逃さないよう、履修生に了承を得、シラバスで事前告知したものとは変更し、15回の授業を以下のように実施した。

【授業内容】

- 1～4回（10月）三島由紀夫と『豊饒の海』について。『春の雪』解説、『暁の寺』とタイ
- 5～8回（11月）大神神社参拝、三輪山登拝
- 9～12回（12月）『春の雪』の作品舞台、『春の雪』映画鑑賞、『奔馬』と奈良
- 13～15回（1月）率川神社参拝、『豊饒の海』の神と仏、三島由紀夫が描いた奈良

『暁の寺』とタイについては、筆者が現地踏査をふまえ、分析考察していることから、作品と土地の関係を最も明確に説明できると考え、最初の授業に選んだ。タイの写真をふんだんに使って実際の作品内での描写と比較、当時の日本とタイの関係などの分析に、履修生たちも、作家が如何に意識をして作品舞台を選んでいるか、また実際に現地を訪れる意味を理解してくれたのではないと思う。

1.3 初回授業でのアンケート

初回授業では、筆者が全ての講義で配布するアンケートを行った。質問は

- ①自己紹介
- ②受講理由
- ③この講義で何を学びたいか
- ④履修生に縁の深い土地が描かれた作品と、その作品を推薦する理由
- ⑤授業へのリクエスト

の5問で、全て記述式、提出は36人であった。

まず「受講理由」として最も多いのは「三島由紀夫作品を読みたい」というもので53%、「近代文学の授業を受講したい」が31%、「奈良と文学について学びたい」や「三島と奈良について知りたい」など奈良を挙げているのは、14%である。学年がさまざまであるため、近代文学の授業をあまり受講していないこともあろうが、予想より「三島由紀夫」について学びたいというものが多かった。一方で、意外にも実地見学を挙げた履修生はいなかった。「文豪」たる「三島由紀夫」の訴求力は、なかなか高いようである。

次に「学びたいこと」は、やはり「三島由紀夫」が53%で1位、「奈良と三島」、「豊饒の海」とあわせると75%にのぼった。その中で、「実地見学を通して三島文学を学びたい」など、実地見学に言及した内容は14%あった。三島文学を学びたい理由としては、卒業論文で『豊饒の海』を扱うという学生もいたが、「三島をほとんど読んだことがないので、これを機に学びたい」という回答も少なくなかった。「奈良と文学」「三島と奈良」など「奈良」を挙げているのは22%で、これは想像より少数である。受講動機として、決して「奈良」の占める割合は高くなかったと言える。「文学と土地」は14%で、「文学を『土地』という視点から読んだことがない」という理由だった。

最後の「授業へのリクエスト」は、ほぼ空欄で、記入した履修生は6名、実地見学を楽しみにする内容が2名、映画や演劇などのアダプテーションの鑑賞やその説明のリクエストが3名、その他が1名であった。

初回の授業は、三島由紀夫と『豊饒の海』についての説明を1、2限に行い、午後は『春の雪』の解説、途中で次回の大神神社参拝の班分けをし、作品についてのディスカッションを行った。学年、学科が多岐にわたるクラスではあったが、班分けし、会話をしたうえで現地見学ができるというのではないかと考えたからである。

また、文学作品を土地から読むという視点を得るために、4限は『暁の寺』に描かれたタイについて確認、次回の大神神社への登拝に向け、『春の雪』の読破と、『奔馬』の大神神社の部分までを読み終えること、コメントシートを課題にした。敢えて、「奈良」や「土地」に関する設問は入れず、以下を尋ねた。

- ①「春の雪」は舞台、テレビドラマ、映画、ミュージカル（宝塚）と様々なジャンルの作品を生んでいます。それは何故だと思いますか？
- ②私は『春の雪』を「完全無欠のラブストーリー」と説明しました。ラブストーリーとしての『春の雪』を五満点で採点し、その点数にした理由をお願いします。
- ③聡子はどのような女性だと思いますか？
- ④清頭にとっての「優雅」とはどのような存在でしょうか？
- ⑤清頭と聡子以外で、みなさんが最も注目した登場人物とその理由をお答えください。
- ⑥この作品には、たくさんの「美しい」人、ものが出てきます。みなさんが最も心を惹かれた「美しさ」と、その理由をお願い致します。

2.1 2回目授業での大神神社参拝、三輪山登拝

『奔馬』において、大神神社は以下のように説明されている。

官幣大社大神神社は、俗に三輪明神と呼ばれ、三輪山自体をご神体としてゐる。三輪山は又

単に「お山」と称する。海拔四六七メートル、周囲約四里、全山に生ひ茂る杉、檜、赤松、椎などの、一木たりとも生木は伐られず、不浄は一切入るを許されない。この大和国一の宮は、日本最古の神社であり、最古の信仰の形を伝えてゐると考えられ、古神道に思いを致す者が一度は必ず詣でなければならぬお社である。(『奔馬』)

三輪山がご神体であることが最初に述べられ、三島が大神神社の中でも「お山」の描写に注力したであろうことが読者にも印象づけられる。ご神体、三輪山への入山は、1953年から一般にも許されるようになった。『奔馬』は単行本発行こそ1969年であるが、作品内時間は昭和7年、すなわち1932年であることから、本多が登拝を薦められる場面でも、「もちろん、一般人は入ることができませんし、ふだんはよほどの古い崇敬者に限って入山をお許ししてゐる」と記された。その状態が続いていると考えた読者が多かったのか、『奔馬』発表後も登拝希望者が多数訪れるようなことはなかった。が、後にテレビ番組で紹介されたことで、希望者が殺到するようになったそうだ。

筆者は下見を兼ね、授業で見学する前に2021年8月、10月と2回参拝したが、その2回とも、新型コロナウイルス感染拡大によってお山は閉じられており、登拝は叶わなかった。そこで学生には、

①登拝が可能になった場合＝希望者は登拝する。大学に戻り、4限目は授業。

②登拝が不可能だった場合＝参拝して大学に戻り、3限目に映画『春の雪』鑑賞、4限目に説明と話し合いなど。

と予告した。

幸いなことに、授業内見学の10日ほど前、突如として三輪山が開かれ、登拝が可能になった。①の形態で、希望する履修生は登拝、体力や体調に自信がない履修生は神社内を自由に参拝するか、大学に戻って課題に取り組むこととした。作中では、副主人公の本多繁邦がお山の中の滝で、清顕の転生の印を勲に発見する。その本多はもちろん、調査に訪れた三島由紀夫自身も登っており、作中での大神神社の部分は、ほぼ三輪山の描写と言っても過言ではないため、登拝しなければ実質的な「現地見学」にならないほどの意義や価値があった。直前に登拝ができると知った時には僥倖に感謝したが、2022年1月から再び閉山となり、2023年1月現在もその状況が続いている。コロナ禍の数年の中で、僅かに開かれた1ヶ月程度の間に履修生とともに授業内で登拝できたことは、もはや奇跡なのではないかと感じている。

見学に備え、大神神社に『奔馬』に関する以下の質問をお送りしていた。

①6月16日の剣道の奉納試合について

- ・このような試合は開催されていたか（三枝祭にあわせた奉納試合として描かれている）。
- ・開催されていた場合、開催時のスケジュールなどはどのようなものだったのか。
- ・参加した剣士はどのような方々か（作中では、大学生を中心に関東と関西の剣士たちが対戦）。
- ・翌日、率川神社の三枝祭に、試合に出場した剣士たちが百合を奉納するのは事実か。
- ・剣道の試合が行われていなかった場合、三枝祭の前日に、貴社で「行事」はあったのか。
- ・献茶、献華、奉納舞台（能など）などほかの奉納はあったのか。

②率川神社の三枝祭について

- ・貴社がどのように関わっておられるか（百合の奉納のほか）。

③三輪山の登拝について

- ・一般にも許されるようになったのはいつからか。
- ・許されるようになった理由や契機などがあったのか。

④能「三輪」との関連

- ・奉納舞台などをされることはあるか。

⑤三島由紀夫の取材について

- ・三島由紀夫の取材について、貴社ではどのような記録を残されているか。

授業での見学当日は、まず大神神社の禰宜で主任研究員の山田浩之氏から、『万葉集』、謡曲「三輪」など大神神社と文学との関連について解説があった。その後は三島由紀夫の碑²⁾までご案内いただき、その近くで三島の取材についての説明を聞いた。上記、事前にお送りした質問事項に沿ってのお話で、三島の取材についての資料も配布されたため、授業に即しており、履修生にもより分かりやすかったと思われる。

現在は登拝希望者が多く、狹井神社で入山料を納めたあと、各自が御幣でお祓いをし、「三輪山参拝証」の繯を首にかけて登るようになっている。しかし我々は文学の授業であることや事前にご連絡し、当日もご案内をいただいていたからか、禰宜にお祓いいただけた。その後、「三輪山参拝証」のたすきをかけ、いざ登拝した。お山の中は私語も写真撮影も禁止という、現在の日常生活では経験しないような状況で、厳かな雰囲気にも包まれていた。

2.5で後述するように作品の描写と実際との確認というより、山を登った本多の感情との一致を伝える学生が多くいた。中でも、「自分の足が踏みしめてゐるこの御山自体が、神、あるひは神の御座だと感じることは、それほど納得しやすい感情ではなかった」（『奔馬』）という気持ちを多くの学生が味わったようだ。

登下山には予定より長い時間を要し、学生の疲労も激しく、さらに大学に戻っても終了時間に達することとなったため、予定を変更しそのまま帰ることにした。奈良駅までの電車内でも学生たちと『豊饒の海』について話し合うなど、有意義な時間をもった。

2.2 3回目授業

3回目の授業では、『春の雪』を解説した。『春の雪』のアダプテーション作品は、映画、ドラマ、ミュージカル、バレエなど多岐にわたっており、三島作品の中でも群を抜いて多いことなどを説明。理由について考え、『春の雪』が「ラブストーリー」として高く評価されていることを指摘した。華族令によって綾倉家と松枝家を、また、清顕と「優雅」などいくつかのポイントから授業を行った。名作とされる「ラブストーリー」の特徴やそれらの特徴を『春の雪』が全て有していることを話し、ディスカッションを行った後、行定勲監督による映画『春の雪』（2005年）を鑑賞した。

映画は、月修寺のモデルとなった円照寺で撮影されている。繰り返すが、この円照寺は非公開で、履修生との見学はできなかったため、映画を通して説明することにした。幸い、筆者は京ことは指導として映画『春の雪』に関わり、実際の円照寺での撮影現場にもいたので、円照寺について、また作品に出てくる「月修寺」と撮影を行った円照寺がどのように異なるかを話した。さらに、原作と映画の違いについて、行定監督はじめスタッフの方々にインタビューも行っている。

他では知り得ない情報であることから、学生たちは興味深そうに聞いていた。

その後、班分けをし、原作と映画との違いの中で最も印象に残ったことなどについて、ディスカッションを行った。自分の班で出た意見やディスカッションの結論を各班が発表。筆者がそれらの意見にコメントし、文学と映画という芸術ジャンルの違いやアダプテーション作品を文学作品の理解にどのようにいかすか、などについてまとめた。その話し合いをふまえて、鑑賞メモを課題とした。以下がその内容である。

- ①作品を5点満点で評価し、その点数にした理由を述べてください。
- ②照明や衣装など芸術、音楽など含め、総合的な観点から意見をお願い致します。
- ③原作と映画の違いで最も印象に残った点とその理由をお願い致します。
- ④最も印象に残った登場人物と、その理由をお願い致します。
- 原作（前回書いた人物 ） 映画（ ） 理由
- ⑤聡子はどうするべきだったと思いますか。聡子の人生の選択について意見をお願い致します。
- ⑥班で話し合ったことまとめて書いてください。

原作と映画との違いについては、非常に詳細にまで読み込んだことが分かる指摘をしている履修生が少なくなかった。それらをディスカッション開始前に全員に共有するなどして、履修生の優れた視点をいかすような導入ができなかったかと反省している。

2.3 4回目授業

最終回の1月は、奈良駅からほど近い率川神社に集合し、禰宜の方のご説明を受け、お祓いもしていただき参拝した。新年ということもあり、クラスでの初詣という雰囲気だった。その後、大学に戻り、授業を開始した。

11月に大神神社、1月に率川神社と参拝したので、作品内での描写や、『豊饒の海』における「神」の世界について分析を行った。『豊饒の海』は「夢と転生の物語」（『春の雪』後註）であり、その根本に阿頼耶識がある。しかし仏教的な思想のみを反映した作品ではないことが、特に『奔馬』において顕著である。今回実地見学で訪問した大神神社や率川神社はもちろん、勲が愛読する『神風連史話』でも新開皇大神宮が、東京の場面でも勲の学び舎の國學院大學のお社、白山神社など、「神」の世界で作品が展開する³⁾。筆者は、熊本や東京の『奔馬』に描かれた場所も訪れているため、写真を多数使ったPPTで説明した。履修生が驚いたのは、鬼頭槇子と勲の別れの接吻の場となった白山神社である。作品内時間は1932年と、現在から90年の前のことであるにも関わらず、大都会の東京で、作中の描写そのままに、神輿の倉庫などが建ち並んでいる。本多が通勤に利用していた大阪の市電や職場の控訴院は既になく、東京の勲の自宅や軍人宿の北崎、治典王殿下の邸宅などは想像するしかない。しかし、三島は、消えゆく、変化していく場所の中に、90年後の読者が確認できる場も作品舞台にしているのである。変わっていないのは神社という、「神」の領域だからこそ、であるだろう。

次に改めて、『豊饒の海』とタイを視点に説明。三島が作品内に描写した仏像の模様を筆者が撮影した写真で確認し、三島の描写が非常に精緻であること、また筆者が実際に訪れて分かったことから、三島の取舍選択、つまり書いたことと書かなかったことについても説明した。タイの場面でも、三島は宮殿など王室関連の施設や寺院などを作品舞台としている。三島は意識的に「変わらない場所」を選択したと言える⁴⁾。

2.4 期末レポート

以上のようにまとめたうえで、期末レポートは、

- | | | |
|------------------------------|-----|-----|
| ①三島由紀夫と奈良 | 3名 | 9% |
| ②『豊饒の海』に描かれた奈良 | 8名 | 23% |
| ③『春の雪』における奈良と『奔馬』における奈良の比較分析 | 2名 | 6% |
| ④清顕と聡子の奈良 | 19名 | 54% |
| ⑤清顕と聡子の恋 | 0名 | |
| ⑥勲と槇子の恋 | 3名 | 9% |

からテーマを一つ選び、論じることを課題とした。35名が提出した中、左の数字が同テーマを選んだ履修生の数、右の数字が全履修生の中でのパーセンテージである。テーマの中に『奔馬』における奈良を入れなかったのは、筆者がかなり詳細に説明したからであるが、実地見学を行ったのは『奔馬』に登場する奈良であったため、実地見学を含め、分析を深められるようなテーマを入れるべきだったと考える。半数以上が「④清顕と聡子の奈良」を選んだのは、映画やディスカッションなど、授業内で考察する時間が多く、筆者も、『春の雪』の奈良についてはほぼ説明しなかったからだと考える。

2.5 授業後アンケート

最後に15問のアンケートを行った。受講生には、本講義についての実践報告など、担当者が活字にする目的で受講生の意見を聞きたいこと、成績には関係なく、提出は任意であることなどを伝え、〆切もレポート提出からかなり後に設定した。しかし、35名中、22人が提出した。質問は以下である。

- ①受講理由で、「文学における奈良」を学ぶというのはどれぐらいの割合でしたか？
A 100% B 80% C 60% D 40% E 20% F 0%
- ②受講理由で、作品舞台を実際に訪ねるといことはどれぐらいの割合でしたか？
A 100% B 80% C 60% D 40% E 20% F 0%
- ③大神神社や率川神社を参拝されたことはありましたか？ はい いいえ
- ④「はい」の方、今回は『豊饒の海』を読んでいましたか？ はい いいえ
- ⑤前回と今回で何か違いはありましたか？
- ⑥「ない」の方、訪問されていかがでしたか？
- ⑦実際に訪問されて、作品の読みに影響はありましたか？
- ⑧実際に訪問されて、三島由紀夫との距離に変化はありましたか？ はい いいえ
- ⑨⑧で「あった」もしくは「なかった」と答えた理由を教えてください。
- ⑩『奔馬』の大神神社と、実際に訪問されての大神神社を比較され、どのように感じられましたか？
- ⑪『奔馬』の率川神社と、実際に訪問されての率川神社を比較され、どのように感じられましたか？（三枝祭の日ではありませんでしたが…）
- ⑫今回、レポートを通して、みなさんはどれぐらい「みなさんの学びの地（＋生活の地の方もおられると思いますが）である「文学における奈良」をどれぐらい真剣に考えられましたか？
A 100% B 80% C 60% D 40% E 20% F 0%

⑬レポートに取り組み、「奈良」に対して真剣に考える中で、「奈良」に対する印象は変わりましたか？

⑭「奈良で文学を学ぶ」ことについてのみなさんの想いを教えてください。

⑮大神神社にお礼に伺いたいと思います。山田先生へのメッセージをお願い致します。

パーセンテージを選ぶ質問の答えの平均を出すと、①は59.1%、②は69.6%であった。初回のアンケートの記述式ではそのように記入した学生は少なかったが、選択式にすると、かなり高い割合となった。また、大神神社、率川神社を参拝した経験がある学生は2名のみで、三島由紀夫とは関係なく、奈良の名所ということで参拝、コロナ前に三輪山にも登拝したとのことだった。率川神社は大学から徒歩圏内であるが、想像以上に少なかった。二度目の参拝となった履修生は、「今回は『奔馬』を読んでからであったこと、またコロナ禍を経てということで、一度目よりも感動が大きかった」と記入していた。参拝した学生は1名以外の全員が、三島由紀夫との距離感が近くなったと答えた。とのことである。

おわりに

最後に、当初の3つの目的、「奈良で文学を学ぶことの意味や意義を体感できること」、「実際に知って制作の過程を考える読みの方法の体得」、「実際に知ることで、作家の筆力、文学の力を実感すること」が達成されたかを、学生のアンケートから確認したい。

実地見学の作品理解への効果、⑥の見学の感想については、『奔馬』の本文を引用し、本多の感想を自らの実感として重ねる履修生がいた。⑦「作品の読みに影響はあったか」についても同様で、「作品世界がリアルに感じられた」というものだけではなく、「小説を読むだけでは味わえない神聖な気持ちになった。そのような経験をふまえてもう一度読むと、本多が滝の下で鮎が清顕の生まれかわりと知る衝撃がより克明に伝わった」など、登場人物の体験と感情を理解したことが伝わる内容があった。⑩「作品と実際の大神神社の違い」については、三光の滝が想像以上に小規模であったことに驚いた履修生が少なくなかった。作中でも、3人で滝に打たれていた鮎が本多に場所を譲ることから、決して大きな滝ではないと分かるが、三島の描写が、雄大な印象を与えたのだろう。また

繊細に描写されたお山、滝や自然の景色の美しさがあまりにも印象的だったため、実際に訪れて見た時は少し物足りなさを感じたが、お山に登った時の身体感覚を含めた五感で得られる感動があり、三島は視覚的な感動だけを伝えようとしていたのではないと感じた。

という意見は、正に実地見学を通してしか生まれない「感動」を味わったのが分かる。

⑬「奈良」に対する印象の変化、⑭の「奈良で文学を学ぶ」ことへの想いとして書かれたいくつかには、胸打たれるものがあった。

奈良という土地における自然の美しさや空気の清らかさなどは、住んでいるうちはあまり意識することがなかったのですが、『春の雪』の中で描かれた景色など、文学を読むことを通して、再認識しました。ある人にとっては癒し、希望、ある人にとっては絶望にもなるというような両面を持つ景色、場所という独自の奈良に対する印象を抱くようになりました。この感想は、まさに、『豊饒の海』全四巻における奈良をそのまま言い表していると言える。⑭「奈良で文学を学ぶ」ことについては、それぞれの学科や卒論のテーマなど専門とあわせて書いている履修生が少なくないため、引用は避けたいが、最後に⑦への答えを紹介したい。

奈良が歴史のある場所だということは、小学校の頃からなんども授業で習ってきたことは

ずなのに、実際に参拝して、全身で体験することで、初めてそれを本当の意味で理解出来た感じがした。地味だとか影が薄いとか言われがちな奈良の本気を見た気がする。

大学生活の学びの場として、また住まいする地として選んだ学生が「奈良の本気」という語を使っているのは、文学の読解、また実際の見学を通して初めて知った「奈良」があったからだろう。

アンケートを任意の提出にしたため、今回の授業にある程度前向きな感情を抱いている熱心な履修生だけが提出した可能性がある。もう少し方法を考えるべきだった。ほかにも、大神神社への参拝は授業での説明の前になってしまったことも残念である。

とはいえ、レポートでのテーマ選択、内容、上記の履修生の感想からは、3つの目的について、一定の達成があったと言える。奈良女子大学の非常勤講師としての授業担当は終わったが、文学における土地、土地自体が持つ文学の記憶を授業にいかすことの重要性を改めて実感することができた。今後も、実際の体験を通して作品を読むという形態の授業を続けたい。

注記

本実践報告の一部を、「日本アジア言語文化学会報」第13号、通算66号に「奈良の浄化」と題してまとめている。また本文に引用した三島由紀夫の文章は、『決定版 三島由紀夫全集 全42巻 補巻別巻（2000年11月25日～2006年3月25日、新潮社）』を底本にした。

謝辞

今回の講義が成立したのは、講義の趣旨をご理解くださった日本アジア言語文化学コースの先生方にはじめ関係各位のご尽力の賜物である。大神神社のみなさま、特に山田浩之禰宜は、履修生への意義のある講義の実現のため真摯にご対応くださった。記して深謝する。

〔注〕

- 1) 拙稿「三島由紀夫『奔馬』の神々―転生発見の舞台としての奈良を中心に」（「叙説」50号、2023年3月）では、『豊饒の海』における奈良についてまとめたため、『豊饒の海』の梗概や同作の奈良の説明の一部が一致している。
- 2) 大神神社には、三島が『奔馬』執筆のための取材の際、神社に送った色紙から揮毫した記念碑がある。
- 3) 注1)の拙稿でも同様の指摘をしている。
- 4) 拙稿「三島由紀夫『豊饒の海』における〈タイ〉―王族・留学生・バンコクでの現地調査から―」（「三島由紀夫研究」20号、2020年5月）で、三島由紀夫が描いたタイについて分析、考察している。

図書紹介

幼児教育資料アーカイブ3

『幼小接続資料集成』

2022年1月25日 初版第1刷発行 発行所 不二出版

編集・解説 太田素子・小玉亮子・福元真由美・浅井幸子・大西公恵

飯島 貴子（教育システム研究開発センター）

堀本三和子（教育システム研究開発センター）

『幼小接続資料集成』全7巻・別冊1は、全国各地の幼小接続への試みのうち、とくに附属学校園と私立大学における実践記録、報告書を中心として資料が選択され、集成、復刻されている。各校園の報告はさまざまな年代に及ぶため、本集成には終戦時より2010年代に及ぶ幅広い資料が収録されている。また、幼児教育と初等教育を架橋するひとつの可能性として「幼年教育」に関する資料が6・7巻に収録されている。

第1巻 お茶の水女子大学	／	第2巻 奈良女子大学
第3巻 神戸大学	／	第4巻 東京学芸大学
第5巻 成城学園・玉川学園・和光学園	／	第6・7巻 幼年教育
別冊 解説		

目次 I. 旧師範学校の学校園における幼小接続

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. お茶の水女子大学……小玉亮子 | 2. 奈良女子大学……大西公恵 |
| 3. 神戸大学……太田素子 | 4. 東京学芸大学……福元真由美 |

II. 私立学校園の幼小接続……太田素子

III. 幼小接続と幼年教育……浅井幸子

幼小接続をめぐる実践とその可能性をひらく

————— 刊行にあたって —————

編者代表の太田素子氏は、「変化の激しい時代において、自らの生き方を選択し、新しい世界を生み出すことのできる次世代を育てることが課題とされるいま、乳幼児期の保育・教育と、初等教育の連携・接続に、教育関係者の関心が寄せられている。」と、幼小接続問題への関心の高まりを述べている。学校教育との関係については、「幼児教育を時代の要求にふさわしく展開するためには、学校教育との差異と関連をみつめなおし、学校教育の基礎にすえる取り組みが必要であろう。」と、学校教育体系の一環としての幼児教育を考える必要性に言及している。

また、「幼児期の教育を小学校低学年の教育にまで連続させる内容・方法を生み出そうと努めた旧師範学校の附属学校園の新教育がどう推移していったのか、その実践と研究の軌跡をまとめておきたいと考えたのである。」と、太田氏による刊行の意図がそこに記されている。そして、本集成の活用への願いを込めて、「この集成によって、接続をめぐる実践とその可能性がひらかれ、今後の研究をファシリテートする方々や学生のツールのひとつとなることを願っている。」と結ばれている。

I. 旧師範学校の学校園における幼小接続

① お茶の水女子大学

お茶の水女子大学附属学校園では、幼稚園と小学校とのあいだの段差を意味あるものとして捉えつつ、幼小を接続することの可能性について実践の現場から構想しようとした「協働研究」を、1980年代からはじめている。この接続期研究について、小玉亮子氏は以下のように解説している。

特徴は、実践とそれに関するさまざまな対話のなかから深化してきた点にある。この対話は一貫して対等な対話として続けられてきた。対話のなかから「共通の理念」が確認され、そのうえでなお存在する違いを認識する。「なめらかな接続」をめざしつつも、それを越えた先にある「適度な段差」の意義を重視する。対話こそ、異質な他者との「協働」を可能にし、自身の変容と新しい教育を生み出すということが、本学校園の実践からあらためて明らかになったといえるだろう。この研究は行政や学校園の管理職、研究者の提案や海外の理論によるものではなく、現場の日々の実践とそこから生まれる対話から積み上げられたものであることは、あらためて強調されなければならない。

ここに収録された14編の報告書（1987～2016年）からは、幼小の教員が互いの教育実践を観察することを通して共通点と相違点を認識し、相互理解を深めていることが読み取れる。お茶の水女子大学附属学校園の接続期研究においては、「なめらかな接続」をめざしつつも、それを越えた先にある「適切な段差」の意義を重視していることが興味深い。

② 奈良女子大学

研究開発学校実施報告書や研究紀要などの11編の資料が、3期に分けて収録されている。

第1期 2006-08（平成18-20）年度：「事物認識」

第2期 2009-11（平成21-23）年度：「読解・表現」

第3期 2015-18（平成27-30）年度：「生活学習力」

大西公恵氏は、その研究について次のように解説している。

奈良女子大学附属幼稚園・小学校では、幼小を「接続」するのではなく、「幼小一貫」という発想で教育研究を行っている。そのために小学校・幼稚園という学校種の枠組みをいったん解体し、9年間を見通した年齢区分を行ったうえで、初等教育前期（3・4歳）／中期（5歳・小1・小2）／後期（小3～6）という3つの時期を設定した。第1期における事物認識や、第2期における論理的構成力といった認知的側面から子どもの姿を観察・調査し、研究を続けた結果、5歳児を小学校低学年と同じ段階に位置付けた教育課程を構成した。しかし、第3期には、実践計画や教師の指導法について論じる際には、5歳児を初等教育前期と中期の両方に位置付け直している。5歳児を過渡期的存在としてどう位置づけるかという点で、模索が続いている。

第1期から第3期までの、奈良女子大学附属学校園における幼小一貫教育研究では、「子どもの学びが育つ評価」が重要な論点となっている。日々の学校園での生活における子どもの様子を教師が「みとり」、子どもの姿をもとにつくられた9年間を見通した教育課程の評価や指導のあり方について検討されている。また、子ども自身が、自らの学びを振り返り育むことができるよう、教師の「みとり」を子どもにフィードバックしている。このような、「評価と指導の一体化」へ向けた取り組みが、ていねいな子ども研究および実践分析を通して行われていることも、特徴として指摘することができよう。

筆者自身が研究に携わってきた一人として、「交流」から「接続」へ、さらに「幼小一貫」が当たり前に至るには、実践をもとにした多くの対話や検討がなされてきたと実感している。そのなかで伝統的な「奈良の学習法」を見つめ直したり、子どもが主体となる教育課程を模索したりできたことは、幼小の教育研究にとって大きな意義があったのではないだろうか。

③ 神戸大学

1948～2016年の研究報告書や研究紀要等、資料8編が収録されている。

附属明石学校園は、及川平次思想を受け継いで、戦後も一貫して生活教育の実践と幼小一体の運営を志向してきた。1990年代前半の研究では、幼・小・中12年間を前期教育（小学校3年生まで）と後期教育（小学校4年生から中学校3年生まで）に分けた。前期教育では「総合的な遊びから総合学習へ」、後期教育は「総合学習から探究学習へ」というテーマを立て、その転換点は9歳、10歳にあるとした。

2000年からの共同研究では「3歳から14歳の学びの一覧表」という教育内容の系統表をつくりあげた。それを活かして2012年には、幼小中12年間を見通した子どもの学びをみとる共通カリキュラム（10視点カリキュラム＝①自分の生き方、②人とのつながり、③健全なからだ、④感情の表現、⑤自然との共生、⑥文字とことば、⑦ものと現象、⑧数とカタチ、⑨豊かなくらし、⑩世の中のしくみ）を編成し、幼稚園教育と小学校教育とのつながりや構造を分析した。また、子どもの発達に即した「接続期」を明らかにし、接続期の指導方法と教材開発に取り組んだ。

2016年には、「学びの一覧表」を基礎としながら、9年間を一体としてとらえた「初等教育要領」の開発をめざした。「10の視点」を構造化し修正も加えながら、「社会的資質・能力」「固有的資質・能力」「汎用的資質・能力」という3つの「資質・能力」としてまとめた。また、3歳から11歳までの発達の節目を、7歳の前半および9歳の中頃とし、3歳から7歳を「初等初期」、7歳、8歳を「初等中期」、9歳から11歳を「初等後期」とした。

太田素子氏は、神戸附属明石学校園の研究の軌跡と、「幼稚園教育要領」（2018年）に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」がこの研究を採用するかたちで形成されたことに関心を寄せたという。解説において太田氏は、今後の検討課題として次の点を挙げている。

1つは、詳細な発達水準の系列を創り出して教育目標としたことについて。ここで幼小の接続は教育目標の連続性として構想されている。保育は子どもが日常生活のなかで出会った興味や関心を深め、充実した学びや経験に発展させていく営みで、ねらいや計画はその実践の指標となることが求められる。詳細な目標はかえって実践の計画を総花的にし、また評価の眼差しで、目標から現状を測ってしまう可能性も懸念される。

次に「社会的資質・能力」「固有的資質・能力」「汎用的資質・能力」の関係について。これらの相互浸透性こそが幼児教育の特質であること、その相互関係が幼児教育と学校教育のあいだで大きく変化すること、その特質と違いこそが接続を考えるうえで重要であることがもっと議論されてよいのではないか。

幼児教育と小学校教育の9年間を一体とした「初等教育要領」の構想にあたり、子どもの学びの連続性を保障できるようにと考えたことに共感する。幼小の教師が同じ視点で子どもを見つめ育むことでそれが可能になると考える。収録資料のような綿密に練り上げられた教育課程や評価規準は、膨大な実践データの集積と分析によって成り立つものであろう。

④ 東京学芸大学

附属幼稚園竹早園舎・附属竹早小学校の幼小接続に関する実践と研究にもとづき、1990～2010年代前半の幼小一貫から幼小中連携への移行に関する8編の資料が収録されている。資料は大きくふたつの時期に分けられている。前半は1990年代を中心に、幼稚園4、5歳と小学校第1、第2学年に焦点をあてた、幼小一貫のカリキュラム開発と「総合活動」の研究の時期である。後半は、2000年代初頭から10年代までで、附属幼稚園竹早園舎、竹早小学校、竹早中学校の共同により、幼小中連携カリキュラムの研究に取り組んだ時期である。

幼小一貫のカリキュラム開発では、「小学校1、2年生の従来の教科の枠、時間枠をはずし、総合活動の教育課程を編成する研究」が行われた。小学校教育に「幼稚園の保育に当たる保育活動」を取り入れ、教育課程に「遊び」を位置づけるという発想で、2種類の活動が設定された。A活動は、環境からの刺激により子どもが「自己課題を持ち、自己活動を繰り広げる」、B活動は、教師の意図としての共通のねらい（目的）をもって子どもにさせたい活動」で、そのなかに教科の「知識・理解、技能、考え方」の要素が含まれると考えられた。

幼小中連携のカリキュラム開発の研究では、「主体性が育まれた姿から見るこどもたちの変容のステップとステージ」として、4歳児から中学校第3学年の期間を4つの「ステージ」と11の「ステップ」で表すことが提案され、後に検討されていった。幼稚園から小学校第1学年の教科の枠にとらわれない「幼小連携カリキュラム」と、教科的色合いの濃い「小中連携カリキュラム」の接続と連続性をはかり編成されたのが、「竹早地区 連携カリキュラム」である。これは幼小中連携の研究における一つの集大成といえるが、カリキュラム評価の課題も指摘された。

福元真由美氏は、解説のなかで本研究の特徴を次のように述べている。

竹早地区の幼小中連携の研究は現在も継続され、「連携カリキュラム」による教育のさらなる精緻化が試みられている。竹早幼・小の幼小一貫教育も文部科学省受託研究として取り組まれた。複数の研究を組み合わせる幼小接続の研究を進める点に研究の特徴があると思われる。

この研究では「子どもが主体性を発揮する姿」の検討を通して広い視点で教育内容を捉え、子どもをカリキュラムの中心に位置づけたことによって、「連携カリキュラム」の一貫性が保たれていると考えられる。幼小中の連携研究では、幼小・小中それぞれの間に段差があるため、それをいかになめらかにつなげたり、乗り越えさせたりできるかが鍵となるだろう。

Ⅱ. 私立学校園の幼小接続

⑤ 成城学園

建学の祖澤柳政太郎（1865-1927）の教育姿勢である自由な「自学主義」と実験的な実践を積み重ねて生まれたのが成城学園の「低学年教育」である。太田素子氏によると、学校教育以前の子どもが生活の中で習得してきた学習への敬意とともれる子ども理解が存在し、それが教師たちのあいだでの「共通理解」となっており、教師たちは、目の前の子どもたちを観察するなかから、自由遊びや散歩を正規の授業としてカリキュラムに位置づける「自前の接続教育」を生み出していたという。それら、低学年教育の多数の実験的な実践が雑誌『教育改造』に収録されている。また、1980年以降は幼稚園・初等教育の接続だけでなく、中学、高校、大学の一貫教育を目指した取り組みがなされ、それらの研究成果が雑誌『成城教育』に収録されている。

⑥ 玉川学園

成城小学校の主事であった小原國芳（1887-1977）が自らの理想とする「全人教育」を理念とし、「労作教育」を方法原理とする玉川学園を開設した。太田素子氏は成城学園の教育を以下のように解説している。

成城学園の伝統を引き継ぎながらも、玉川学園の場合は生活教育、生活単元学習と重なる「総合学習」の伝統をつくりあげてきていた。低学年の子どもたちの、活動と未分化な認識の深まりを教材と授業方法に具体化する企画力は、伝統に裏打ちされた大胆で実験的な、自由と創意に満ちた実践力を生み出している。一方、「玉川ビジョン 2020」で追求されたのは、現代のニーズに応える「質の高い教育」で、その重要な一翼は言語活用能力を中心とする思考能力を育てる教育であった。その課題を、学校種を超えた一貫教育の強みと、子どもの発達に応じた「思考ツール」の導入で実現しようとする方向性が窺われる。

⑦ 和光学園

和光学園は、1933（昭和 8）年の「成城騒動」を機に、成城学園を退学した児童の保護者たちが設立した私立学校である。和光学園の幼稚園・小学校の接続教育について、太田素子氏は以下のように解説している。

和光小学校低学年の「生活べんきょう」においては、具体的な教材選択は柔軟であり、学校生活や自然と社会に対する身近な事実や出来事のなかに関心をもった研究の題材をみつけ、子ども主体の学習を展開していた。それに対して和光幼稚園の総合活動は、発達研究を踏まえて、小学校教科へとつながる活動を重視していた。この食い違いは、1990 年代に入って見直されるようになる。この見直しは、子どもを学び（遊び）の主体として意識し直すことだった。それにより、小学校と幼稚園の子ども観、教育観が近づいていき、2011（平成 23）年に幼小の一体的運営が始まり、共同研究が行われるようになった。

建学理念が明確であること、目の前の子どもから出発（子どもが学びの主体）して実践研究をしていること、私学だからこそできる公立学校とは異なる大胆な建学理念を実践化する方法を探究していること、が 3 学園の共通事項としてあげられるように思う。太田素子氏が、2011～2013 年に和光小学校校長・和光幼稚園園長をつとめた鎌倉博氏から聞いた言葉として「接続とは学校園両者で『重なり』をもつことだと感じている。有効な重なり方ができるためにも、カリキュラムの柔軟性とゆとりが大切」と書いているように、各学園の特色あふれる試みが掲載されている。それぞれ先進的な取り組みであり、今日の「資質・能力」を軸に据えた教育に通ずるものと言えるのではないだろうか。

なお、この全 7 巻及び別冊 1 冊は、本学では、教育システム研究開発センターに配置されています。

教育システム研究 第18号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

2023年3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 天ヶ瀬正博

〒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. 18

CONTENTS

RESEARCH NOTES

- A Study on Language in Moral Education: From a Perspective of
R. Steiner's "Ethical Individualism" and "Speaking Good"
..... Yoko Okumoto 1
- Remarks on the Methodology of a Clinical-Pedagogical Study
on Education (6): The Potential of Narrative Inquiry
as a Methodology for Japanese Educational Research
..... Takuji Suzuki 13
- The Departure of Postwar Health Education Textbooks (2):
Were the CIE's Modification Orders Strictly Enforced?
..... Toshio Kunugi 23

REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- A Narrative as "New Teacher":
Through Tracing "Here and Now"
..... Nao Kamauchi 35
- The Meaning of Having a Dialogue:
Reflection on My Own Practices and Ways of Being
..... Miki Tsujioka 47
- Japanese Language Learning to Raise Children Who Realize and
Think for Themselves: Thinking from the Perspective of Children
Exploring and Their Relationship with Mutual Learning
..... Sachiko Ihira 61
- Practice for Japanese and Asian Literature Course Student Class
Utilizing the Home-court Advantage of Nara: Visiting the Place
Where is Written in Yukio Mishima's "The Sea of Fertility"
..... Makiko Kitani 69

BOOK REVIEW

- Motoko Ota and others (eds), *Kindergarten and Elementary School
Connections Resource Compilation*, 7 vols and commentary volume,
Fuji Publishing, 2022 (in Japanese)
..... Takako Iijima and Miwako Horimoto 79

2022

Nara Women's University
Center for Research and Development of Education Systems