

教育システム研究

第 19 号

目 次

論文

- ヘッドスタート計画とモンテッソーリ・メソッドの展開
— アメリカにおける第2次モンテッソーリ教育運動の中で —
..... 米津 美香 1
- 偶発的事象に対する小中学生と大学生の科学的・非科学的説明
— 「どのように」質問と「なぜ」質問への回答の検討 —
..... 呉屋 夏帆 13

研究ノート

- 方法としての臨床教育学に関する覚書（7）
— 子どもの問題事例をめぐる「厚い記述」を求めて —
..... 鈴木 卓治 23
- 1953 年の中学校保健学習内容案とは何か
— 教科書および指導書からのアプローチ —
..... 功刀 俊雄 33

実践報告

- 3 歳児と「ともにつくる」保育実践の様相とその可能性
..... 立溝 まい 45
- 学生と教師がともに学ぶ教育実習のあり方
— 学生の学びから研修をデザインする —
..... 穴戸佳央理 61

2023年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

ヘッドスタート計画とモンテッソーリ・メソッドの展開 — アメリカにおける第2次モンテッソーリ教育運動の中で —

米津 美香（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

はじめに

近年、乳幼児期の子どもの教育とケア（Early Childhood Education and Care, ECEC）に対する政策的な関心が高まりを見せている。2000年にノーベル経済学賞を受賞したジェームズ・ジョゼフ・ヘックマン（Heckman, J. J.）が40年以上にわたる追跡調査を基に著した『子ども達に公平なチャンス』（*Giving Kids a Fair Chance*, 2013）の中で、「早期に介入を試みることで、恵まれない家庭の子ども達に積極的かつ持続的な効果をもたらすことが、実験的研究結果によって示されている」[Heckman 2013: 5]と主張し、幼少期の介入の質の重要性と、ECECがもたらす恩恵に関する議論が耳目を集めたことは記憶に新しい。ヘックマンは、「子ども達に公平なチャンスを与える」という課題に対して、次のように結論付けた。「家族の優先性を尊重し、文化的感受性を発揮し、アメリカの社会的多様性を認識しながら、子育ての質と恵まれない子ども達の幼少期の環境の質を高めることによって成果が導かれる。つまり、効果的な戦略とは、親が選択可能な質の高いプログラムのメニューを提供することなのである」[Heckman 2013: 41]。

また、ECECに関する国際的議論に目を向けるならば、“Starting Strong”（人生の始まりこそ力強く）の名のもと報告されてきたOECD（経済協力開発機構）による一連の国際調査は、ECECが幅広い恩恵、つまり生涯学習の基礎となる子どものウェルビーイングと学習成果の向上、より公平な子どもの成長と貧困の軽減、世代間の社会的流動性の促進、労働市場への女性の参加と出生率の向上、社会全体における社会的経済的発展をもたらすことを強調し、次のように述べている。「乳幼児期の子どもの教育とケアは、子どもや保護者、社会全体に幅広い恩恵をもたらすが、その恩恵の程度は「質」によって左右される」[OECD 2012: 9]。ECECに関する研究においても、政策手段においても、その質の重要性が認識され、ECECの質の向上に向けた議論が進められているといえよう。さらに、ECECへの投資効果に関する議論に目を向けるならば、アフリカ系アメリカ人の子どもを対象として開始されたペリー就学前研究、アメリカのノースカロライナ州における初学教育介入プログラム、スウェーデンの子ども達を対象にしたアンダーソン研究、アメリカにおけるアーリー・ヘッドスタート全国評価¹⁾等が明らかにしてきた、質の高いECEC制度と子どもの認知能力・社会性の間の正の相関関係とその社会的・経済的効果は、乳幼児期サービスへの政府の投資を後押ししており、ECECへの関心は世界的に高まる一方である。

それでは、このECECの質とはいかなるものなのか。そしてECECの質の向上に関して、これまでどのような政策的・福祉的・教育的試みが展開されてきたのだろうか。本論文では、1965年に開始され、形を変えつつ現在まで「経済的・文化的に恵まれない環境におかれた子ども達」を対象とし、就学の援助を行ってきたアメリカにおけるヘッドスタート計画（Head Start Program）²⁾について、計画が実施された社会的背景、当時導入されたプログラムと評価研究に着目し、第2次世界大戦後、アメリカがどのようにECECと向き合い、国家政策・教育政策を展開してきたのかを明らかにする。上記の検討において一つの重要な参照点となるのは、イタリアの教育思想家・教育実践家であるマリア・モンテッソーリ（Montessori, M.）の教育方法を

アメリカの社会・文化・教育に適用した、アメリカ式のモンテッソーリ・プログラムである。ヘインストック（1978）が述べるように、1960年代、ジョンソン大統領の時代にいわゆる「経済的・文化的に恵まれない環境におかれた子ども達」をどうするかという問題が大きく取り上げられるようになり、「個別教授」「早期教育」「行動修正」を可能にするものとしてモンテッソーリ・メソッドが恵まれない子ども達への有効な手段の一つとして期待され、ヘッドスタートのモデル・プログラムに取り入れられた [Hainstock 1978: 27]。そして注目すべきことに、このアメリカ式のモンテッソーリ・プログラムの展開は、アメリカにおける第2次モンテッソーリ教育運動、モンテッソーリ・リバイバル³⁾の興隆と密接な関係にある。

恵まれない環境におかれた子ども達への支援が大々的に行われた1960年代は、ナンシー・マコーミック・ランブッシュ (Rambusch, N. M.) によって先鞭がつけられ、1950年代後半から始まったモンテッソーリ教育への再注目が、大きな教育運動として本格的に興隆した時期でもあった (第2次モンテッソーリ教育運動)⁴⁾。現代のアメリカのECECの土台の一部を形成しているモンテッソーリ・メソッドのアメリカへの適用とモンテッソーリ・リバイバルは、これまでの研究で明らかにされてきたように、スプートニク・ショック⁵⁾を発端とした既存の教育制度への懸念と、心理学・教育学の新たな動向によって [cf. Lillard 1972; Hainstock 1978]、そして本研究で注目する、恵まれない環境におかれた子ども達への支援の促進等によってもたらされた⁶⁾。それでは、モンテッソーリ・メソッドはどのような問題意識の下、ヘッドスタートに適用され、ここではどのような試みが行われたのか。そして1960年代以降のモンテッソーリ・リバイバルはどのように興隆し、アメリカに何をもたらしたのか。ヘッドスタートの展開とモンテッソーリ・リバイバルの交わることを明らかにする本研究は、当時のアメリカが抱えていた社会的・教育的課題への対応と、就学の援助のための学習プログラムの展開の諸相を描き出す試みでもある。

1. アメリカにおけるモンテッソーリ・リバイバルの諸相

1910年代における第1次モンテッソーリ教育運動の興隆を経て、しばらくの間アメリカにおけるモンテッソーリ教育への注目は下火であったが、1950年代後半、ランブッシュの活動とそれに牽引された中産階級のカトリック教徒の親達の草の根運動が一つのきっかけとなり、スプートニク・ショックにより早急に科学技術教育の充実を図る必要性があった政府による早期教育・就学前教育重視の傾向とも重なり合いながら、1960年代より、本格的に第2次モンテッソーリ教育運動が興隆した。さらに、発達心理学者のジョゼフ・マクヴィカー・ハント (Hunt, J. M.)、ジェローム・シーモア・ブルーナー (Bruner, J. S.)、教育心理学者のベンジャミン・サミュエル・ブルーム (Bloom, B. S.)、教育学者のジークフリート・エンゲルマン (Engelmann, S.) らの台頭によってもたらされた心理学・教育学の新たな動向の中で、モンテッソーリ・メソッドは再評価され、アメリカにおいて復活を遂げることとなる。ハントは、1964年にリバイバル版⁷⁾として刊行された『モンテッソーリ・メソッド』(*The Montessori Method*)の序文の中で、モンテッソーリが子どもの発達を考える上で「環境」を重視しており、モンテッソーリ教育における教具が「一致の問題」に示唆を与える、学習の動機付けの条件を備えていることなどを明らかにしつつ、「モンテッソーリの教育学はおそらく新しい時代精神になりうるものと一致しているように思われる」[Hunt 1964: xxxi]とその現代性を指摘した。さらに、ハントは、後に大々的に政府によって試みられる、貧困・文化剥奪との戦いへの一つの解決策として、モンテッソーリが示唆を与えうると次のように述べている。

テクノロジーの発達により、言語的および数学的な観点から問題を解決する能力が新たに重視されている。このスキルを欠いた人々は、生計を立てることができる場合においても、文化に参加する機会がますます失われている。さらに、こうした家庭に生まれた子ども達は、貧困やスラムという環境に伴う文化剥奪に苦しみ、公立学校で成功するために必要な基礎的な能力を得ることが遅れている状況にある。引用された研究から、就学前の経験を充実させることが、そのような文化剥奪に対する有効な防御手段となることが分かるだろう。ローマのサン・ロレンツォ地区のモンテッソーリの「子どもの家」は、これらを始めるのにふさわしいモデルとなる。子どもの発達に関するこうした信念の変化と、テクノロジーがますます重要な役割を担う文化において、文化剥奪に立ち向かうという問題は、モンテッソーリの子どもの教育へのアプローチを再検討するための十分な理由となるだろう。 [Ibid.]

ハントが示した〈文化剥奪に立ち向かうためのモンテッソーリ教育〉という方向性は、ジョンソン大統領による「貧困との戦い」の一政策であるヘッドスタートの開始とともに、アメリカ各地の経済的・文化的に恵まれない環境におかれた子ども達に大々的に実施されることとなる。また、ヘッドスタート計画が有する「貧しい子ども達の知的能力及び学業成績の改善」という目的と呼応して、子どもの知的発達に係る研究プロジェクトが実施されるとともに、多様な評価研究が試みられた。第3章において詳述するが、道徳性発達理論の提唱者としても知られるシカゴ大学の心理学者ローレンス・コールバーグ (Kohlberg, L.) は、アンコーナ・モンテッソーリ・スクール (Ancona Montessori School) で行われたヘッドスタートにおける夏季プログラムと、その後継続して行われた1年間のモンテッソーリ・プログラムにおける研究結果を踏まえ、自身の論文「文化的に恵まれない環境におかれた子ども達とモンテッソーリ—認知・発達の解釈と研究結果—」 (Montessori with the Culturally Disadvantaged: A Cognitive-Developmental Interpretation and Some Research Findings, 1966) の中で、モンテッソーリの教育理論の現代性と文化的に恵まれない環境におかれた子ども達へのモンテッソーリ・プログラムの有効性を指摘した [cf. Kohlberg 1966]。

また、経済的・文化的に恵まれない環境におかれた子ども達へのプログラムを始めとして、第2次モンテッソーリ教育運動以降、モンテッソーリ・メソッドは多様な形に応用して適用され (例えば、様々な人種の・文化的あるいは経済的背景を持つ子ども達や障害を持つ子ども達のためのプログラム等 [cf. Hainstock 1978: 40])、アメリカ独自のモンテッソーリ・プログラムが生み出されていく。そしてそこでは、モンテッソーリ・メソッドは多様な学習ニーズやアメリカが抱える社会的問題への一つの処方箋としての役割を期待されたのであった。それでは、この第2次モンテッソーリ教育運動を理解する上でも重要な意味を持つ、ヘッドスタートとはいかなるものであったのだろうか。

2. ヘッドスタート計画とモンテッソーリ・メソッドへの注目

まず、1960年代のアメリカにおける政治的・社会的状況を確認しておくならば、1964年に経済機会法 (The Economic Opportunity) が成立するとともに、ジョンソン大統領による貧困対策の一環として、経済機会局 (Office of Economic Opportunity) が設立された。翌年1965年から、「貧困との戦い」の一施策として、「円滑な滑り出し」を意味し、経済的・文化的に恵まれ

ない環境におかれた子ども達を就学に向けて支援する、ヘッドスタート計画が開始され、50 万人以上の子ども達の夏季幼児プログラムに資金が提供された [Vinovskis 2008: 3]。経済機会局の局長であり、ジョンソン大統領の総務長官でもあったロバート・サージェント・シュライバー (Shriver, R. S.) は、ヘッドスタートの構想にあたり、「貧しい子ども達の知的能力及び学業成績を改善すること」を目指し、さらに児童心理学者でありケネディ財団科学アドバイザーであるロバート・クック (Cooke, R.) の「健康」に関する要素を取り入れるべきという助言を踏まえ、単なる教育プログラムに留まらない総合的なプログラムが開始されることとなった [Zigler & Muenchow 1992: 4-8]。また、このプログラムは、ヘッドスタートの立ち上げに大きな貢献を果たしたイェール大学の発達心理学者エドワード・ジグラー (Zigler, E.) らによってもたらされた、「動機付け」への着目を背景としている [Zigler & Muenchow 1992: 14-15]。さらにヘッドスタート企画委員会の一員として選抜されたコーネル大学の発達心理学者、ユリー・ブロンフェンブレナー (Bronfenbrenner, U.) の主張により、「親を子どものプログラムに関与させる」という特色を有し、これは環境剥奪の救済法として〈親子の分離〉が勧められていた従来の方法に新たな風を吹き込むものでもあったという [Zigler & Muenchow 1992: 15-16]⁸⁾。

また、ヴィノフスキス (2008) が指摘するように、ヘッドスタートが開始された時期は、子どもの知的発達に対する専門家の認識に大きな変化が見られた時期でもあった [Vinovskis 2008: 145-146]。ハントやブルームらの研究によって、子どもの IQ が生物学的にのみ既定されるわけではないとの見方が普及し、こうした認識の変化によって、機会があれば全ての子どもが学習可能であるという見方が広まり、恵まれない環境におかれた子ども達のための就学前プログラムを開発する取り組みが加速した [Vinovskis 2008: 145-146]。また、初期の段階における子どもの IQ の向上には適切な環境が大きな役割を果たすことが指摘されたことなどを背景とし、「整えられた環境」を媒介とし、子どもの発達を援助するモンテッソーリ・メソッドは当時のアメリカの社会的・教育的課題を解決するものとして期待がかけられ、様々な地域の恵まれない環境におかれた子ども達への支援、ヘッドスタート・プログラムに導入された。また、モンテッソーリ教育は、イタリアのサン・ロレンツォという当時スラム化していた地域において子どもを保護し・教育する、教育的・福祉的役割を担うものとして出発したという背景を有しており、(実際は両者の目的は異なるものであるが)、アメリカの恵まれない環境におかれた子ども達への支援との適合性が期待されたことも、モンテッソーリ・プログラム導入を後押しした一つの要因と考えられる⁹⁾。つまり、ヘッドスタートにおけるモンテッソーリ・メソッドへの注目は、(モンテッソーリ自身はそれを教育の主たる目的としては措定していないのであるが) モンテッソーリ教育を実施することによってもたらされる一つの結果——子どもの知能の向上——という側面と、(当時のアメリカの状況や目的とは異なるものであるのだが) サン・ロレンツォの「子どもの家」創設当初の身体的・道徳的配慮を欠いた子ども達の保護・教育といった側面への着目と期待等によってもたらされたといえる。

3. 恵まれない環境におかれた子ども達とモンテッソーリ・プログラム

経済的・文化的に恵まれない環境におかれた子ども達とモンテッソーリ・メソッドをクロスさせる試みは、ヘッドスタート計画以前より試みられており、ヘッドスタート開始以降、政府の資金援助を受けた教育計画が各地で実施され、モンテッソーリ・メソッドの有効性に関する評価研究を伴いつつ様々なプログラム/プロジェクトが展開されていった。

まず、ヘッドスタートに先駆けて「貧困との戦い」のためにモンテッソーリ・メソッドを導入した例として、ミシシッピ州、ブルックヘブンの子ども達に適用された「ブルックヘブン・プロジェクト」(Brookhaven Project)が挙げられる。このプロジェクトの詳細は、モンテッソーリ研究者でもあるリナ・L・ギッター (Gitter, L. L.) が著した『貧困との戦いへの戦略—ブルックヘブン・プロジェクトに適用されたモンテッソーリ・メソッド—』(*A Strategy for Fighting the War on Poverty (The Montessori Method as applied to the Brookhaven Project)*, 1968)に収められている¹⁰⁾。このプロジェクトの基本的な目標は、「子どもたち一人ひとりの可能性を最大限に伸ばす」ことであり、またここでのプログラムは、「教育の価値と子どもの教育に対する親の責任について、親の意識と理解を高める」ことを目指すものでもあった [Gitter 1968: 1]。ブルックヘブン市では、上記の目標を達成するために、地域社会のあらゆる資源、サービス、施設を総動員することが試みられた。ギッターは、このプロジェクトの「重要な文脈」について、次のように述べている。「私たちのプログラムを開花させるために必要なのは、(表面的な技術だけで教師を訓練することではなく) 日々の活動の一つひとつが適切な役割を担い、子どもの成長に貢献するような重要な文脈である」[Ibid. () は引用者による]。そしてこの重要な文脈を有するものとしてモンテッソーリの仕事を次のように紹介し、プログラムに適用している。

モンテッソーリは、特定の「文化的に望ましい」目標を設定したり、標準的な学力テストやIQテストを用いたりすることから始めたのではなく、子どもの生物学的・心理学的発達を観察し、子どもの成長過程の様々な時期に現れる、学習に対する天賦の才能を土台にすることから始めている。モンテッソーリはこれを「敏感期」と呼び、この時期に発達への援助を行うことで教師は子どもの中にある知と美への渴望を呼び覚まし、幼少期に目覚ましい成果をもたらすことができるのである。 [Gitter 1968: 2]

さらに、このプログラムにおいては、「子ども達に最善の就学前経験をもたらす」ために、モンテッソーリ・メソッドのテクニックだけではなく、モンテッソーリ教育の根底にある「哲学」についても教師が理解する必要性が指摘され、モンテッソーリの仕事の基礎——「子どもの「自己概念」(self-concept)を前向きで人生を豊かにするものに発展させる」——が貧しい子ども達の支援の鍵となるとされている点が特徴的である [cf. Ibid.]。この、「肯定的な自己概念があれば、子どもは自由に学習できる」[Ibid.] というコンセプトは、当該プロジェクトの核となっており、「カリキュラムの目標」やプロジェクトで実施された具体的な工夫にも反映されている。まず「カリキュラムの目標」に着目すると、次のように示されている。

- ・子ども達一人ひとりが前向きな自己イメージを持てるようにし、それぞれの子どもに自立した思考と行動の基礎を身につけさせるようにすること。
- ・子ども達一人ひとりに、自分の置かれている環境に対する認識と理解を育むこと。
- ・コミュニケーション能力、知覚能力、運動調整能力を向上させ、学業達成や地域活動への参加のための準備態勢を整えること。
- ・子ども達一人ひとりに、数量的に考える能力、つまり数体系の構造と算術的な論理を理解する能力を養うこと。
- ・芸術や音楽の体験を通して美的価値を育むこと。

そして、各子どもが前向きな自己イメージを育み、自分自身を一人の人間として見ることができるよう、いくつかの工夫がなされた。例えば、「仕事、遊び、家庭、学校、礼拝等、様々な活動をしている子ども達、家族グループ、コミュニティ・グループ等、様々なエスニック・グループの姿を表現した絵の展示」、「子ども達が後で対一の関係で自分自身を描くことができるような等身大の自分イメージ」等が挙げられている [Gitter 1968: 23]。後者の「等身大の自分イメージ」作成にあたっては、まず子どもより1フィートほど長い紙を用意し、その上に子どもを寝かせ、マーカーで体の輪郭を描き、子どもの能力に合わせてハサミで輪郭を切り取るか、それを子ども自身に行わせる。そして子どもは自分自身のイメージを見た時にその細部に色を塗ることができる。またこの「自画像」(self-portraits)は廊下の壁などに貼り付けることができるようになっていた [Ibid.]。その他、体育・児童文学・科学・芸術と音楽・ゲーム・旅行・モンテッソーリ教具等によって「子ども達一人ひとりの可能性を最大限に伸ばす」ことを目的としたプログラムが実施された。

次に、モンテッソーリ・メソッドを採用したヘッドスタートの例として、ウィスコンシン州のウォークシャーで行われた「モンティニ・モンテッソーリ式ヘッドスタート計画」(Montini Montessori Project Head Start)が挙げられる。このプロジェクトは政府の資金によって運営された、貧困家庭における就学前の子ども達のための教育計画であり、モンテッソーリ・メソッドが「経済的に恵まれない子どもに関連するもの」として採用された [Orem 1971: 162]。生徒は政府の貧困ガイドラインの枠に入る者に限られ、基本的に年齢層は3〜5歳であり、ウォークシャー地方全域にわたる125名の子ども達が在籍した。1969年10月には、1〜3歳の子ども達を支援する乳幼児センターが開設された [Ibid.]。職員は、常勤職員と非常勤職員を合わせて37名であり、教室内では子ども5名に対して大人1名の割合が保たれた [Ibid.]。また職員の多くが貧困家庭層出身であったため、広範な現職研修と学問を基礎としたキャリア開発プログラムが設けられていたことが特徴的である。

さらに、第2次モンテッソーリ教育運動が興隆した時期には、モンテッソーリ・メソッドが子どもに与える影響を他の教育法と比較し、評価する長期の追跡調査が行われもした。シンシナティにおける「モンテッソーリ研究プロジェクト」(Montessori Research Project)は、オハイオ州シンシナティの親達のグループが、シンシナティ大学心理学科のトーマス・J・バンタ (Banta, T. J.) の指揮の下、1965年からスタートした研究である [cf. Lillard 1972: 155]。まず初めに3年間の調査研究が行われたが、このプロジェクトを始めた当初、既存の測定方法(幼児の知能測定に用いられるスタンフォード・ビネー方式やピーボディ絵画語彙テスト)は技術的に不十分であるか、モンテッソーリ教育(または自発的な活動、自己指導、整えられた教育的環境を重視する他の教育方法)の目標とは無関係であることが明らかになり、この問題を解決するため、「シンシナティ・オートノミー・テスト・バッテリー」(Cincinnati Autonomy Test Battery, CATB)として知られるテストが新たに開発され、研究に用いられることとなった [Banta 1970: 1]¹¹⁾。CATBにおいては、好奇心、革新的行動、衝動のコントロール、分析的思考、自主性、粘り強さ等が評価の対象となった [Ibid.]。

1967年からはカーネギー財団からの資金提供やシンシナティの西端(黒人地区)にあるサンズ・スクールの校長、サンダースの協力等を得て、「サンズ・スクール・プロジェクト」(Sands

School Project) が開始された [Banta 1968: 1]。初年度は経済的に中流以下の家庭の 5〜6 歳の黒人の子ども 72 名を対象とし、就学前段階においてモンテッソーリの教育を受けていた子どもに引き続きモンテッソーリ・メソッドを適用した場合の効果に関する調査が試みられた [Banta 1968: 2]。調査にあたっては縦割り編成の初等教室における 2 つの実験クラス（モンテッソーリ式ヘッドスタートを受けたことのある子どものクラスと、ヘッドスタートを受けたことがある子どものクラス）と、学年別に分けられた従来型の初等教室における 2 つの対照グループ（通常の公立学校として実施されている幼稚園のクラスから選ばれた、ヘッドスタートの経験がある子どものクラスと、正式な就学前教育の恩恵を受けていない子どものクラス）が編成され、モンテッソーリ・クラスでは、1965 年の研究開始時から調査の対象となっていた市内数か所のモンテッソーリ式ヘッドスタート・クラスを出た子ども達が引き続きモンテッソーリ・メソッドによる初等教育を受けることとなった [cf. Banta 1968:1; Lillard 1972: 156]。バンタは、1 年目（1967-1968）の研究結果に関して、「就学前教育経験有り（モンテッソーリ教育かどうかは問わない）と縦割り編成の初等教育を組み合わせたものが総合的に最も良い結果を示した」と報告している [Banta 1968: 2]。

2 年目（1968-1969）の調査にあたっては、東アフリカのマケレレ大学でサバティカル中のバンタに代わって、シンシナティ大学医学部のルース・B・グロス（Gross, R. B.）がプロジェクトを指揮し、CATB にいくつかの他の尺度が追加され、好奇心や自己主張、創造性、革新的な行動、衝動運動のコントロール、注意力、反射能力、場独立、従来の知能のいくつかの側面が評価されたが、モンテッソーリ・クラスの子ども達は、すべてのテストで最高か、それに次ぐ順位を得たという [Gross et al. 1970: 1-2; Banta 1970: 1]。

調査の最終年度（1969-1970）には、少人数の母集団をより詳細に研究するという研究戦略に基づき、シンシナティ・モンテッソーリ協会の研究委員会と協力して子ども・保護者・教師にインタビュー調査が行われた [Banta 1970: 3; Gross et al. 1970: 3]。ここではモンテッソーリ・クラスの子ども達が他のグループの子ども達に比べて優れたコミュニケーション能力・言語化能力を示したこと、モンテッソーリ・クラスの保護者が他のグループの保護者よりも言葉を多く話し、教育の目標について知識が豊富であること、他の教師が個人の可能性を伸ばすことに不安を抱えている一方で、モンテッソーリ・クラスの教師は学習の個性化についてより多くの経験と洗練された知識を有していることが報告された [Gross et al. 1970: 5-35]。モンテッソーリ・クラスの子ども達とその保護者が「よく話す」という結果に関してバンタは、その理由の一つは「モンテッソーリ・クラスの教師が親と直接協力し、モンテッソーリ教育における子どもの目標や願望を言語化できるよう、より配慮していることにあるのかもしれない」 [Banta 1970: 3] と分析している。また彼は、1970 年の報告書の中で、CATB が教育学研究の分野において大きな関心を集めており、多くの他の研究組織にも採用されていることについて言及し、次のように述べている。「モンテッソーリが強調した目標——好奇心、革新的行動、衝動の抑制、分析的思考、自主性、粘り強さ——は CATB で表現されている。多くの研究者がそのような目標やテストに対して興味を抱いている」 [Banta 1970: 1]。そして、最終年度における質問項目とその回答を分析し、「研究者、教師、親、子どもの間の共有されたコミュニケーションの必要性が明らかとなった」と述べ、教育は子どもの中だけで行われるのではなく「我々はそれを共に行わなければならない」と結論付けた [Banta 1970: 3]。

最後に検討するのは、経済機会局の資金提供を受け、コールバーグが携わった「モンテッソー

りの就学前プログラムが、扶養児童への支援（Aid to Dependent Children, ADC）カテゴリーに属する黒人の家庭の子ども達の認知発達に及ぼす影響を評価する、小規模な研究プロジェクト」および「アンコーナ・モンテッソーリ・プログラム」（Ancona Montessori Program）についてである [cf. Kohlberg 1966]。まず 1965 年、アンコーナ・モンテッソーリ・スクールにおいて夏の 2 か月間、夏季プログラムの一環として 3 つのヘッドスタート・クラスが開かれた。3 つのクラスの内、2 つのクラスは統合クラス（半分がヘッドスタートの対象の子ども達、残りの半分の中産階級の子ども達）、1 つのクラスは非統合クラス（ヘッドスタートの対象の子ども達のみ）とし、統合クラスの 1 つは〈モンテッソーリ・クラス〉として、もう 1 つは〈公立学校への準備態勢を強調する小学校教師によって運営〉され、そして非統合クラスは〈以前、寛容な子どもの発達を重視する保育園で働き、そのやり方を信奉していた教師によって運営〉された [Ibid. : 105]。プログラム開始時と終了時にスタンフォード・ビネー式知能テストが行われ、全体的な IQ の変化はほとんどみられなかったが、クラスによっていくつかのパターンが見られたという。2 つの統合クラスの IQ は平均 2〜3 ポイント増にとどまったが、非統合クラスの子ども達の IQ は 5 ポイントの大幅な低下がみられた。また、寛容な教室（非統合クラス）では、注意散漫さを計るテストの評価が 9 点満点で平均 3 点の上昇がみられたという。コールバーグはこの結果を踏まえ、IQ の低下は注意散漫度の増加と相関しているとしている [Kohlberg 1966: 105-106]。

この研究プロジェクトは夏季プログラム後も継続され、統合クラスにおいて 1 年間のモンテッソーリ・プログラムが実施された。コールバーグによると、ADC の黒人の子ども 10 人が 10 月から 1 月の間に IQ が平均 17 ポイント上昇し、同じクラスの中産階級の子ども達の比較グループはこの期間に平均 10 ポイントの上昇がみられたという [Kohlberg 1966: 106]。ここでは IQ の向上と注意力の増加の間に相関関係が見られることが報告されている。大きな変化がなかった 2 か月の夏季プログラムに比べ、冬季プログラムにおいては 4 か月でこれらの IQ の向上と注意力の増加が見られたことに関して、コールバーグはこの差が生じた要因として、夏季プログラムの期間が短かったこと、はじめての夏のヘッドスタートにおける混乱（夏には校長が様々な助言や事務的な雑用でクラスを離れることが多い）を挙げ、質の高い 1 年間のプログラムが IQ の向上に貢献しうることを示唆している [Kohlberg 1966: 106-107]。

以上見てきたように、1960 年代には、「ブルックヘブン・プロジェクトに適用されたモンテッソーリ・メソッド」「モンティニ・モンテッソーリ式ヘッドスタート計画」「シンシナティ・モンテッソーリ研究プロジェクト」「サンズ・スクール・プロジェクト」「アンコーナ・モンテッソーリ・プログラム」といった表現が象徴しているように、モンテッソーリ・メソッドを適用することによって貧困等に係る問題を解決するための〈計画〉が各地で展開され、評価を伴う研究プロジェクトによってモンテッソーリ・メソッド、各プログラムの有効性が検証されもした。また、コールバーグらによって報告された、モンテッソーリ・メソッドは子どもの認知能力の発達を促進しうるという研究結果は、モンテッソーリ教育と知的教育・早期教育とを結びつける、アメリカにおける幼児教育の方向性を推し進めることにも繋がった。

おわりに

1910 年代アメリカにおける第 1 次モンテッソーリ教育運動が、幼児の教育における〈新しいメソッド〉としての紹介から始まり、モンテッソーリの教育方法をアメリカの既存の幼児教育に接合・適用しようとした試みであったのに対して [cf. 米津 2022]、第 2 次モンテッソーリ教育

運動の時期においては、さらに「貧困との戦い」というアメリカが抱えていた社会問題や早期教育・知的発達を重視する動向等と絡み合いながら、〈モンテッソーリ教育とは何か〉ではなく、モンテッソーリ・メソッドが子どもの知的発達にもたらしうる〈効果〉に強く焦点が当てられ、モンテッソーリ・メソッドを適用した様々なプログラム/プロジェクトが登場した。これは、モンテッソーリ・リバイバルの嚆矢となったランブッシュが、〈モンテッソーリ教育をアメリカで実践する〉ことではなく〈モンテッソーリ・メソッドをアメリカの文化・社会・教育に適応させること〉を志向していたこととも関連していると考えられる¹²⁾。

モンテッソーリの現代性とアメリカの子ども達への教育効果を検証しようとする試みは、モンテッソーリ自身によっても明らかにされていなかった種々のモンテッソーリ教育の応用可能性を探求する試みでもあり、アメリカの恵まれない環境におかれた子ども達に一定の効果を発揮し、1960年代以降のモンテッソーリ・リバイバルを確かなものにした。しかし、〈効果〉を殊更に強調するそれらの計画の一部は、本来一体であったはずのモンテッソーリの〈教育の理念〉と〈教育方法〉を分かつことに繋がりはしなかったであろうか。モンテッソーリの「子どもの家」での実践は、サン・ロレンツォの子ども達の知能や学業成績を向上させることを目的として開始されたのではなく、身体的道徳的配慮を欠いた子ども達の保護・ケア、子ども一人ひとりの「生命の援助」から始まっており、結果として彼女も想定していなかった大きな成果（例えば集中現象の発見や驚くべき子どもの知的・精神的発達）を挙げ、世界中から注目されたという経緯があり、その教育方法も目の前の子どもを観察することから導かれたものであった。それゆえ、一つの結果として生じた子どもの知能の向上を主たる目的とし、そのためにモンテッソーリ・メソッドを適用しようとする試みは、モンテッソーリが本来目指していた教育とは方向性がずれてしまうように思われるのである¹³⁾。モンテッソーリは、彼女がインドに滞在していた時期に出版された『新しい世界のための教育』(*Education For a New World*, 1946)の中で、自身の教育方法は目の前の「子ども」から見出されたものであると次のように述べている。

教育が改革されるのであれば、それは、子ども達に基づいてなされなければならない。[…]
さらに私は、今世紀の偉大な教育者と称賛されることに異議を申し立てたい。なぜなら、私がしたことは子どもを研究し、子どもが私に与えてくれたものを受け取り、表現したに過ぎないからであり、そしてそれが、今日モンテッソーリの教育法と呼ばれるものなのである。
私は、せいぜい子どもの通訳にすぎない。 [Montessori 1946: 5]

モンテッソーリにとって「教育」とは常に「子ども」とともにあり、特定の方向に子どもを引き上げるための〈計画〉とは異なり、本来一人ひとりの生命を援助する営みであった。他方で、第1次モンテッソーリ教育運動における〈メソッド〉への注目を経て、第2次モンテッソーリ教育運動の時期には、モンテッソーリ・メソッドは社会問題解決のための一つの処方箋としてアメリカの子ども達に適用され、モンテッソーリ教育を応用した形でのアメリカ独自のモンテッソーリ・プログラムが誕生していった。その後、アメリカ社会・教育の中で、モンテッソーリ・メソッドはどのような変化を遂げていくのか。第2次モンテッソーリ教育運動を経た後のアメリカにおけるモンテッソーリ教育の展開についての検討を、今後の発展的課題としたい。

〔注〕

- 1) 1994年に開始されたアーリー・ヘッドスタートは、1965年に開始されたヘッドスタート計画の範囲を広げたプログラムであり、低所得世帯の妊娠中の女性と3歳未満の子どもを持つ家族への支援が行われている。2003年に公表されたアーリー・ヘッドスタート全国評価では、アーリー・ヘッドスタートに参加したことによって、子どもの学校での成績、家族の自立、子どもの発達に関する親の支援についてプラスの効果をもたらし、子どもの認知発達と言語発達に効果があることが報告されている。また、アーリー・ヘッドスタートに参加した子どもは親と積極的に交流していること、そしてアーリー・ヘッドスタートへの参加は親が子どもの教育に関わり職業訓練に参加する機会を増やすことから、親の自立をも助ける側面があることが示されている [cf. OECD 2006: 292]。
- 2) 以下、適宜ヘッドスタートと略す。
- 3) モンテッソーリ教育の再評価・復活を意味する。アメリカにおける第1次モンテッソーリ教育運動は、1910年代に興隆した。
- 4) 第2次モンテッソーリ教育運動興隆までの歴史的経緯、1960年代の本格的なモンテッソーリ・リバイバルの土壌を準備したランブッシュの初期の活動とその展開については、[米津 2023] を参照されたい。
- 5) 1957年10月のソビエト連邦による世界初の人工衛星「スプートニク1号」の打ち上げ成功を受けて、アメリカではいわゆる「スプートニク・ショック」が起こった。
- 6) ヘッドスタートとモンテッソーリ・メソッドの接点を明らかにしてきた先行研究の成果 [cf. Hainstock 1978; 阿部 1983] を踏まえ、本研究ではさらに、恵まれない環境におかれた子ども達/ヘッドスタートに適用されたモンテッソーリ・プログラムの内実とその展開について総合的に検討を行う。検討に当たっては、各プログラム/プロジェクトを精査しつつ、恵まれない環境におかれた子ども達に適用されたモンテッソーリ・メソッドの諸相とその展開を当時のアメリカの社会状況と関連づけながら、思想的に描き出すことを試みる。
- 7) 1912年刊行の英語版 *The Montessori Method* (tr. by George, A. E., Frederick A. Stokes Company) のリバイバル版は、ハントの序文を掲載して1964年に Schocken Books から刊行された。
- 8) ヘッドスタートはアメリカにおける大規模かつ広範な政府プログラムとなった一方で、そのプログラムには賛否両論の議論が展開されてもきた。例えば、その補償的な就学前プログラムには、プログラムの質のばらつき、短期的効果に比した際の長期的効果の不確実性等、懐疑的な意見も提出され、またそれに応答する形で質の改善へ向けた議論やヘッドスタートの長期的効果を示す追跡調査等が提示されてきた [cf. Zigler & Muenchow 1992]。
- 9) 例えば、第2次モンテッソーリ教育運動の先導者であったランブッシュは、「私達は、一周してきました。マリア・モンテッソーリが始めたスラムの子ども達に戻ってきたのです」と述べ、ローマのサン・ロレンツォの子ども達の保護・救済から始まったモンテッソーリ教育とアメリカが取り掛かろうとしている就学前教育の取り組みとを重ね合わせている [cf. Time 1964: 53]。またハントも同様に、アメリカの経済的・文化的に恵まれない子ども達へのモンテッソーリ・メソッドの適合性を主張している [cf. Hunt 1964: xi]。しかし、アメリカにおけるこの試みはサン・ロレンツォにおける「子どもの家」の設立背景や「学校を家の中に置く」という特徴とは異なるものであることに注意を向けておく必要があるだろう [cf. 米津 2018]。
- 10) 最初にギッターによって書かれたのは1965年であり、改訂版が1968年に The Homer Fagan Press から刊行された。
- 11) このように新たなテストが開発されたことは、モンテッソーリ教育が知能を測定するための既存の測

定方法を超え出る側面を有していることを示唆している。

- 12) ランブッシュは、1950年代後半より、自身の著作やコネチカット州グリニッジに開校した「ウィットビー・スクール」での実践等において、モンテッソーリ教育をアメリカに位置づけ直す試みを展開しており、1960年には〈文化的な配慮とアメリカへの適応性を重視し、モンテッソーリ・メソッドの普及を図る〉アメリカ・モンテッソーリ協会（American Montessori Society, AMS）を設立した。ランブッシュによるモンテッソーリ教育の〈アメリカ化〉の詳細については〔米津 2023〕を参照されたい。
- 13) 付言するならば、一見重なるように見えるモンテッソーリのサン・ロレンツォでの実践とヘッドスタートにおける恵まれない環境におかれた子ども達へのプログラムは、「身体的・道徳的配慮を欠いた子ども達の保護・教育」（モンテッソーリ）と「文化剥奪を防ぐための、就学に向けた援助」（ヘッドスタート）を目的とする点で異なるものでもある。

〔文献一覧〕

- 阿部真美子 1983: 「アメリカにおけるモンテッソーリの教育理論」 岡田正章・川野辺敏監修『世界の幼児教育 8 アメリカ』、日本らいぶらり、168-187 頁。
- Banta, T. J. 1968: *The Sands School Project: First-Year Results*.
- Banta, T. J. 1970: *Montessori Research Project. Progress Report*.
- Gitter, L. L. 1968: *A Strategy for Fighting the War on Poverty (The Montessori Method as Applied to the Brookhaven Project)*, The Homer Fagan Press.
- Gross, R. B. et al. 1970: *The Sands School Project: Third Year Results*.
- Hainstock, E. G. 1978: *The Essential Montessori: An Introduction to the Woman, the Writings, the Method, and the Movement*, New American Library.
- Hunt, J. M. 1964: Introduction, in: Montessori, M., [translated from the Italian by George, A. E.] *The Montessori Method*, Schocken Books, pp.xxviii-xxix.
- Kohlberg, L. 1966: Montessori with the Culturally Disadvantaged: A Cognitive-Developmental Interpretation and Some Research Findings, in: Hess, R. D. & Bear, R. M. (eds.) *Early Formal Education: Current Theory, Research, and Practice*, Routledge, pp.105-118.
- Lillard, P. P. 1972: *Montessori: A Modern Approach*, Schocken Books.
- Montessori, M. 1946: *Education for a New World*, Kalakshetra Publications.
- OECD 2006: *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- OECD 2012: *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing.
- Orem, R. C. 1971: *Montessori Today*, G. P. Putnam's Sons.
- Time 1964: Teaching: Montessori in the Slums, in: *Time: The Weekly Newsmagazine*, July 10, pp.52-53.
- Vinovskis, M. A. 2008: *The Birth of Head Start: Preschool Education Policies in the Kennedy and Johnson Administrations*, The University of Chicago Press.
- 米津美香 2018: 「モンテッソーリの実践・思想の根源にあるもの—交差する保護と教育—」『奈良女子大学文学部研究教育年報』第 18 号、2018 年、67-76 頁。

米津美香 2022: 「1910 年代アメリカにおけるモンテッソーリ教育受容—英語版『モンテッソーリ・メソッド』の誕生とその影響—」『神戸女学院大学論集』第 69 巻 第 1 号、93-110 頁。

米津美香 2023: 「アメリカにおけるモンテッソーリ・リバイバルの嚆矢—いかにしてモンテッソーリ・メソッドは再び興隆しえたのか—」『モンテッソーリ教育』第 55 号、(印刷中)。

Zigler, E. & Muenchow, S. 1992: *Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment*, BasicBooks.

偶発的事象に対する小中学生と大学生の科学的・非科学的説明

—「どのように」質問と「なぜ」質問への回答の検討—

呉屋 夏帆（奈良女子大学大学院 人間文化総合科学研究科）

問題

人は偶然起こった出来事をどのように解釈し、説明するだろうか。重大な出来事であっても、偶然起こったことだと片づけてしまうのだろうか。あるいは、何らかの意味を含んだもっともらしい説明をするのだろうか。

偶発的事象に何らかの意味や因果関係を見出して説明することは非科学的な行為だが、日常の多くの場面でみられる。外山みどり（2017）によれば、人は偶然による説明を好まず、何らかの意味を含んだ「もっともらしく」、「面白い」説明を好む傾向があるのである。また、Pepitone & Saffioti（1997）では、多くの大人が、偶然起こったように見える出来事に対して運命、神、運、正義など様々な非科学的要因に言及する説明を行っている。このように、偶然起こった出来事に対して何らかの意味を見出して説明するという本来非合理的で非科学的な行為が、認知能力の高い大人においてもしばしばみられることが明らかにされている。

共存モデルに基づく発達観

従来の発達観では、子どもの未熟で非科学的な理解が、発達に伴って成熟した科学的な理解に置き換わるとされてきた。このような発達観は「置き換え（displacement）モデル」と呼ばれる（e.g., Subbotsky, 1992; 外山, 2015）。しかしながら、大人も非科学的で非論理的な行動をとることが明らかにされており（Risen, 2016）、近年では生涯を通じて科学と非科学が個人内で共存するという「共存（co-existence）モデル」を支持する知見が蓄積されている。Legare, Evans, Rosenberg, & Harris（2012）は説明の共存が起りやすい領域として①人間の起源、②病気、③死を挙げている。また、Banerjee & Bloom（2014）では、人生において重要なライフイベントについての説明を求めたところ、調査参加者の大人の49%が少なくとも1つの非科学的（超自然的）要因と、科学的（自然的）要因の両方に同時に言及して説明を行ったことを明らかにしている。このように、先行研究では特に重要性の高い領域や出来事において説明の共存が認められていると考えられる。一方で、より日常的な出来事の説明において科学と非科学の共存がみられるかどうか検討した研究は数が限られている。Banerjee & Bloom（2015）は5～7歳児、8～10歳児、大人を対象に目的論的説明（ある出来事がより深い目的や機能を果たすために起こったとする説明。例えば「モニカがぬいぐるみをなくしたのは、自分の持ち物に注意することをモニカに学ばせるためだ」等）という非科学的説明について検討している。ここでは、「モニカがぬいぐるみをなくした」といったより日常的な出来事についての説明を扱っているが、Banerjee & Bloom（2015）によると目的論的説明への同意傾向は年齢の上昇に伴い減少することが明らかにされている。このように、日常的な出来事を取り扱ったBanerjee & Bloom（2015）は「共存モデル」よりも「置き換えモデル」を支持している。では、Pepitone & Saffioti（1997）のような偶発性を含み、かつ重要性の高い出来事であれば、より日常的な出来事であっても「共存モデル」を支持するだろうか。この点について検証するために、本研究では偶発性と感情価の高

いポジティブ・ネガティブな出来事の自発的説明に焦点を当て、発達的に検討を行う。

質問方法による効果

これまでの科学的・非科学的説明についての研究では、その関連要因として出来事の内容に付随する要素に焦点を当てている。具体的には、出来事の重要性 (Banerjee & Bloom, 2014, 2015)、感情価 (e.g., Woolley, Cornelius & Lacy, 2011)、期待に違反する程度 (Woolley & Cornelius, 2017) などと科学的・非科学的説明との関連について検討されている。他方で、Cornelius & Woolley (2015) や外山 (2015) は説明を引き出す質問方法が科学的・非科学的説明に影響を与える可能性を指摘している。これらの先行研究 (Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015) によると、出来事が「どのようにして起こったのか」を尋ねる問いに対しては物理的な因果関係に関わる説明 (i.e., 科学的説明) を行うのに対し、出来事が「なぜ起こったのか」を尋ねる問いに対しては究極的な (ultimate) 説明 (i.e., 非科学的説明) を行う傾向があるという。また、Pepitone & Saffioti (1997) では偶然起こったように見えるような出来事に対して多くの大人が非科学的説明を行うことが明らかにされたが、このことについて Cornelius & Woolley (2015) は調査参加者が「どのように」ではなく「なぜ」その出来事が起こったのかを説明するよう求められていることに着目すべきだと指摘している。つまり、この質問の言い回しによって調査参加者は意味に関わる究極的な説明を求められているのだと解釈した可能性があると述べている。したがって、「どのように」と「なぜ」といった質問方法の差異と科学的・非科学的説明との関連についての実証的な検討を行うことが求められるといえる。さらに、道徳的正義、神、運といった非科学的説明についての発達の検討を行った Woolley et al. (2011) では年齢の上昇に伴い非科学的説明の産出が増加することを明らかにしているが、この結果について Cornelius & Woolley (2015) は、年齢の低い子どもは「なぜそうなったのか」の問いを「どのようにしてそうなったのか」と解釈し物理的な原因の説明 (i.e., 科学的説明) を行った可能性があるとは指摘している。以上のことから、質問方法の差異と年齢の要因をあわせた検討が必要であるといえる。よって、本研究では偶発的事象を小学生、中学生、大学生に呈示し「どのように」と「なぜ」の2種類の質問を行い、それに対する自発的な原因説明の様相について明らかにする。

本研究の目的

本研究では、偶発的な出来事についての自発的な原因説明が発達に伴いどのように変化するか明らかにすることを目的とする。加えて、出来事が「どのようにして起こったのか (以下、how 質問)」を尋ねる場合と、出来事が「なぜ他の誰でもなくその人に起こったのか (以下、why 質問)」を尋ねる場合とで、それに対する自発的な原因説明が変容するかどうか検討する。

これまでの研究は、ほとんどがリッカート法で信念の強さを測定しており、自発的な原因説明を扱った研究は少ない。数少ない自発的な説明を扱った Woolley & Cornelius (2017) や Woolley et al. (2011)、Legare & Gelman (2008) においても、自発的説明はコード化され量的な分析が行われており質的研究は行われていない。そこで、本研究では小学生、中学生、大学生の偶発的事象に対する自発的説明に焦点を当て、質的に分析することで、より解像度の高い自発的説明の様相を捉えることを目指す。

また、学校教育において科学的思考を育むということは、現代の重要な課題であるといえる。年齢の上昇に伴い、科学的思考やそれを育む教育が求められるようになることから、本研究にお

いて小中学生の科学的・非科学的信念の様相を明らかにすることは教育領域にも重要な示唆を与えるだろう。

方法

調査対象

関西圏の大学附属小学校に在籍する3年生の児童62名（男子30名、女子32名）、5年生の児童65名（男子32名、女子33名）、大学附属中等教育学校に在籍する3年生の生徒110名（男子55名、女子53名、回答なし2名）と女子大学に在籍する大学生および大学院生（以下、大学生とする）71名（女子70名、回答なし1名、平均年齢19.9歳、年齢範囲18～43歳）を対象とした。分析を行うにあたり、研究協力者2名（A・B）が独立して回答を確認し、明らかに意図的に回答を歪めていると両者が判断した男子中学生4名のデータを分析対象から除外した。また、年齢、性別以外の回答が全くなかった女子大学生1名のデータを除外した。以上、計303名のデータを分析対象とした。

調査時期

調査は2022年7月下旬から9月中旬に実施した。

手続き

小中学生を対象とした調査では、集団調査法による質問紙調査を実施した。小学生を対象とした調査では、研究実施者が各クラスに赴き質問紙の説明を読み上げ、児童が一斉に回答する形式をとった。中学生を対象とした調査では、各クラスの担任が生徒に質問紙を配布し、調査に関する質問がある場合のみ研究実施者が対応するという形式をとった。大学生を対象とした調査ではGoogle フォームによるオンライン調査を実施した。

調査内容

予備調査で得られたポジティブまたはネガティブな偶発的事象についてのストーリーをカラーのイラストとともにそれぞれ3つ呈示し、以下の各質問に対する自発的説明を求めた。小学生については、ストーリーの呈示順序はクラスごとにカウンターバランスをとった。中学生、大学生についても同様にカウンターバランスをとった。

(1) how 質問

呈示した出来事はどのようにして（どうすれば、どうなれば）起こるのか、出来事が起こるのはどのようなときか、出来事が起こるのはどのような人かを尋ね、説明するよう求めた。

(2) why 質問

一定の条件を満たせば誰にでも出来事が起こる可能性があったにもかかわらず、なぜ他の誰でもなくその人に出来事が起こったのか尋ね、説明するよう求めた。

分析方法

調査で得られた自発的説明は、研究実施者と研究目的を知らない研究協力者（C）がKJ法（川喜多, 1986）によって学年ごとに小カテゴリに分類した。その後、類似するカテゴリをまとめて中カテゴリ、大カテゴリを作成した。また、感情価（ポジティブ・ネガティブ）および質問

方法（how 質問・why 質問）ごとの各カテゴリ内の自発的説明数をカウントした。

倫理的配慮

調査は無記名で行い、回答は直ちに統計的に処理するため、個人が特定されることはないことを教示した。また、回答は任意であり、質問に答えたくないときは途中で回答を中断可能であることを説明した。特に、本研究ではネガティブなストーリーを含んでいるため、悲しい気持ちになったときは回答を中断可能であることを強調して説明した。また、「委員会決めでなりたくない委員に選ばれる（N）」というストーリーではなくじで委員会を決めているが、このような決め方は対象とした小学校の学級運営にそぐわないものであったため、調査終了後には学級運営に適した委員会の決め方について改めて説明した。

小学校での調査実施に当たり、研究目的と質問紙の内容について副校長に紙面・口頭で説明を行い、実施の了承を得た。中学校での調査実施にあたっても同様に、研究目的と質問紙の内容について研究部主任の教諭に紙面・口頭で説明を行い、実施の了承を得た。

結果と考察

調査で得られた自発的説明（第一回答）は全部で 3537 であった。これらの自発的説明を全学年まとめて KJ 法（川喜多, 1986）によって分類し、その後学年ごとにカテゴリ数を算出したところ、小学 3 年生では 33 の、小学 5 年生では 30 の、中学 3 年生では 35 の、大学生では 33 の小カテゴリに分類された。さらに、第 2 段階として、その各年齢の小カテゴリは、9 の中カテゴリに分類された。最後に、第 3 段階として、その各年齢の 9 の中カテゴリは、4 の大カテゴリに分類された。以下では、大カテゴリと中カテゴリに着目して検討する。大・中カテゴリの名称とそのカテゴリ内に含まれる自発的説明の数と割合を Table 1 に示した

Table 1 大・中カテゴリの名称とカテゴリに含まれる自発的説明の数と割合（％）

大カテゴリ	中カテゴリ	回答数（％）			
		小3	小5	中3	大学生
偶然	偶然	118(16.6)	167(21.5)	224(17.9)	219(27.4)
運	運	154(21.7)	189(24.4)	251(20.1)	169(21.2)
顕在的要因	実際	129(18.1)	165(21.3)	349(27.9)	194(24.3)
	能力・特性	50(7.0)	51(6.6)	94(7.5)	29(3.6)
	落ち度	131(18.4)	107(13.8)	207(16.5)	136(17.0)
	非科学的要因	116(16.3)	77(9.9)	43(3.4)	39(4.9)
	意図	7(1.0)	10(1.3)	58(4.6)	7(0.9)
その他	発想の転換	2(0.3)	5(0.6)	21(1.7)	1(0.1)
	その他	4(0.6)	5(0.6)	4(0.3)	5(0.6)
合計		711(100.0)	776(100.0)	1251(100.0)	799(100.0)

分析 1：カテゴリ全体の年齢比較

大カテゴリ

Table 1 に示す通り、大カテゴリの種類はすべての年齢で同じであった（「偶然」、「運」、「顕在的要因」、「その他」）。一方で、各大カテゴリに含まれる自発的説明の数の割合には、年齢による差異がみられた。具体的には、「偶然」と「運」に着目すると、小学 3 年生、5 年生、中学 3

年生は「偶然」に比べて「運」の割合が多く、大学生は「運」に比べて「偶然」の割合が高かった。これは年齢の上昇に伴い偶発的事象に原因を見出すのではなく単なる偶然として片づける傾向が強くなることを示している可能性がある。あるいは、本研究に用いられた偶発的事象は大学生を対象とした予備調査において、偶然性が高いと判断された事象であるため、小中学生よりも大学生において「偶然」に含まれる自発的な原因説明の割合が高かった可能性も考えられる。また、小学3年生と中学3年生は大学生に比べて「顕在的要因」の割合が高く、小学5年生は大学生に比べて「顕在的要因」の割合がやや高かった。「顕在的要因」とは、偶発的事象自体に関する要因や呈示したストーリーの登場人物に関する要因、非科学的要因などに関する説明のカテゴリである。小学3年生、5年生、中学3年生は偶発的事象を偶然起こったものとして捉えるよりは具体的な原因を見出して説明を行っていると考えられる。

中カテゴリ

Table 1 に示す通り、中カテゴリの種類はすべての年齢で同じであった（「偶然」、「運」、「実際」、「能力・特性」、「落ち度」、「非科学的要因」、「意図」、「発想の転換」、「その他」）。一方で、各中カテゴリに含まれる説明の数の割合には、年齢による差異がみられた。具体的には、「非科学的要因」の割合が小学3年生から中学3年生、大学生にかけて減少することが明らかになった。これは Banerjee & Bloom (2015) や Woolley & Cornelius (2017) と同様に「置き換えモデル」を支持する結果であるといえるだろう。「置き換えモデル」を支持する結果になった理由としては、本研究で用いたストーリーが、偶発性の高い出来事ではあったものの Banerjee & Bloom (2015) や Woolley & Cornelius (2017) と同様に日常的な出来事を呈示したためであると考えられる。したがって、「人類の起源」、「病気」、「死」などについては本研究とは異なる結果が得られる可能性に留意する必要がある。しかしながら、Banerjee & Bloom (2015) では5～7歳、8～10歳、大人を、Woolley & Cornelius (2017) では5、6、7、8、9歳児、大人を対象としていたが、小学3年生（9歳児）、5年生（11歳児）、中学3年生（15歳児）、大人を対象とした本研究でも「置き換えモデル」が再現されたので、先行研究の知見を拡張できたといえるだろう。

小カテゴリ

小カテゴリの種類は全年齢群で共通するものと共通しないものがあった。具体的には、全年齢で共通する小カテゴリは「偶然」、「運」、「事実」、「タイミング」、「状況」、「他者との相違」、「強さ」、「特性」、「性格」、「相手の特性」、「注意力」、「違反」、「浮かれた気分」、「相手の落ち度」、「願い」、「友情」、「普段の行い」、「神」、「故意」、「発想の転換」、「その他」であった。

分析2：感情価と質問方法による自発的説明の割合の差異についての年齢比較

Table 2 に各年齢における感情価および質問方法ごとの自発的説明の割合について示した。分析2については中カテゴリに含まれる自発的説明の割合に着目した。

全体的には以下の3つの傾向があることが明らかになった。第一に、why 質問に対して「偶然」の説明が多いという傾向がみられた。これは、先行研究 (Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015) で指摘されていた、why 質問に対しては非科学的説明が多く行われるという結果と矛盾している。この違いが生じた理由としては、先行研究 (Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015) が扱った出来事と本研究が扱った出来事が異なっていたことが挙げられるだろう。先行研

究 (Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015) では、「重い病気にかかる」や「雹が降って飛行機が遅れ祖父の葬儀に間に合わなかった」のように、きわめてネガティブで重大な出来事が扱われていたが、本研究では偶然性と感情価が高く、小学生でも説明しやすい日常的な出来事を扱った。本研究では感情価の高い出来事を採用することで、先行研究と同様に重大性を担保できると考えたが、本研究で用いた出来事は偶然性が高く日常的な出来事であった。そのため、先行研究 (Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015) の出来事に比べると重大ではないと捉えられ、全体的に「偶然」の説明が多くなったのだと考えられる。

Table 2 各学年における条件別の自発的説明の割合 (%)

小3	P/how	P/why	N/how	N/why	小5	P/how	P/why	N/how	N/why
偶然	14.4	37.3	12.7	35.6	偶然	12.0	37.7	9.0	41.3
運	35.7	24.0	18.8	21.4	運	31.2	25.9	18.0	24.9
実際	19.4	20.9	25.6	34.1	実際	33.3	18.2	30.3	18.2
能力・特性	44.0	48.0	6.0	2.0	能力・特性	47.1	33.3	11.8	7.8
落ち度	10.7	3.1	58.0	28.2	落ち度	6.5	1.9	66.4	25.2
非科学的要因	36.2	32.8	18.1	12.9	非科学的要因	32.5	37.7	15.6	14.3
意図	42.9	14.3	0.0	42.9	意図	10.0	20.0	30.0	40.0
発想の転換	0.0	50.0	0.0	50.0	発想の転換	40.0	40.0	20.0	0.0
その他	25.0	25.0	25.0	25.0	その他	0.0	0.0	60.0	40.0
中3	P/how	P/why	N/how	N/why	大学生	P/how	P/why	N/how	N/why
偶然	8.0	43.8	3.6	44.6	偶然	15.1	42.5	9.1	33.3
運	26.3	31.5	17.1	25.1	運	27.2	24.9	18.3	29.6
実際	41.5	15.8	32.1	10.6	実際	38.1	13.4	34.0	17.5
能力・特性	36.2	39.4	12.8	11.7	能力・特性	37.9	41.4	6.9	13.8
落ち度	8.2	3.9	58.0	30.0	落ち度	14.7	9.6	56.6	19.1
非科学的要因	14.0	34.9	16.3	34.9	非科学的要因	30.8	23.1	20.5	25.6
意図	37.9	27.6	5.2	29.3	意図	57.1	42.9	0.0	0.0
発想の転換	19.0	23.8	19.0	38.1	発想の転換	0.0	0.0	100.0	0.0
その他	0.0	0.0	50.0	50.0	その他	40.0	0.0	40.0	20.0

注：P…ポジティブ条件，N…ネガティブ条件，how…how条件，why…why条件

第二に、「能力・特性」の説明はポジティブ条件で多いという傾向がみられた。このような結果がみられた理由としては、自己効力感の維持が考えられる。伊藤 (1996) によると、成功の能力帰属は自己効力感が伴いやすい。このことから、本研究においてもポジティブ条件において「能力・特性」の説明がみられやすかったのだと考えられる。

第三に、「落ち度」の説明はネガティブ/how条件で多いという傾向がみられた。「落ち度」の説明は個人の行動や意識など統制可能な原因についての説明である。そして、ネガティブな出来事がどのようにして起こったのかを尋ねられた場合は統制不能な原因（偶然、運、能力・特性など）よりも統制可能な原因に帰属する傾向にあると考えられる。

他方で、年齢による差異として以下の3つの傾向があることが明らかになった。第一に、小学3年生から中学3年生にかけて「実際」の説明の割合がhow条件で高くなる傾向になっていくことが明らかになった。これは、年齢の上昇に伴いhow条件の「どのようにして」という質問に対して、ストーリーの具体的な事実に基づいて説明が行えるようになることを示している。すなわち、年齢が上がるにつれて「どのようにして」という問いに対する科学的説明が行えるよう

になってくることを意味していると考えられる。

第二に、小学3年生、5年生では、「非科学的要因」の説明はポジティブ条件で70%程度であり、中学3年生、大学生では、「非科学的説明」の説明はポジティブ条件で50%程度であった。Woolley et al. (2011) では、年齢によらずポジティブ条件で非科学的説明が産出されやすいという結果であり、本研究の結果とは一部一致しなかった。本研究の結果を考慮すると、年齢の上昇に伴い非科学的説明をネガティブな出来事にも使うようになる可能性がある。外山紀子 (2017) や Legare & Gelman (2008) では、どのような説明を行うかは文脈に依存することが指摘されており、非科学的説明が産出されるかどうかは出来事の重要度や感情価などの変数と年齢の要素が絡み合いながら決まると考えられる。すなわち、日常的でポジティブな出来事 (e.g., Banerjee & Bloom, 2015; Woolley & Cornelius, 2017) については子どものほうが非科学的説明を行いやすいが、重大でネガティブな出来事 (e.g., Legare & Gelman, 2008) については大人のほうが非科学的説明を行いやすい可能性がある。したがって、U字型の発達曲線における子どもの非科学的説明の産出傾向の高さと、大人の非科学的説明の産出傾向の高さは質的に異なる可能性がある。

第三に、中学3年生では「非科学的要因」の説明は why 質問で多いという傾向がみられた。Cornelius & Woolley (2015) や外山 (2015) は出来事が「なぜ起こったか」という問いに対しては究極的な (ultimate)、すなわち非科学的な説明を行う傾向があると指摘していたが、本研究では中学3年生のみが先行研究の結果を支持した。他の年齢では先行研究の結果を支持しなかった理由としては、本研究で用いた出来事が日常的であったこと、および、個別面接ではなく質問紙法によって回答を得たことが可能性として挙げられるだろう。

総合考察

本研究では、偶発的な出来事についての自発的な原因説明が発達に伴いどのように変化するか明らかにすることを目的とした。加えて、出来事が「どのようにして起こったのか」を尋ねる場合と、出来事が「なぜ他の誰でもなくその人に起こったのか」を尋ねる場合とで、それに対する自発的な原因説明が変容するかどうか検討した。分析1の結果、大カテゴリおよび中カテゴリの種類は年齢によらず一致しており、小カテゴリも21のカテゴリが一致していた。このことから、偶発的事象についての自発的説明は年齢によらずおおむね同じような種類に分類されると考えられる。また、小学3年生、5年生、中学3年生は偶発的事象を偶然起こったものとして捉えるよりも、具体的な原因を見出して説明を行っている可能性が示唆された。他方で大学生は偶発的事象に意味を見出すよりも、偶然起こったこととみなしていることが明らかになった。

分析2では、感情価および質問方法の差異によって中カテゴリに属する自発的説明の割合がどのように変化するか検討した。これまで、「置き換えモデル」や「共存モデル」のように科学的・非科学的説明についての研究において、一貫した知見が得られていなかった。そのことに対して、本研究によって、重要な示唆が得られたといえるだろう。例えば、Banerjee & Bloom (2015) では、「モニカはお気に入りのぬいぐるみを失くした」といった日常的な出来事や、「サンディは入学初日に新しく仲の良い友達ができた」といったポジティブな出来事に対しては子どものほうが非科学的説明を行い、年齢の上昇に伴いその頻度は減少していくことが示されていた。本研究においても同様に、比較的日常的であった本研究の偶発的事象に対する非科学的説明は年齢の上昇に伴い減少していた。

さらに、本研究では小学3年生と5年生はポジティブな出来事に対して非科学的説明を行う傾向にあったが、中学3年生と大学生は小学生に比べてネガティブな出来事に対して非科学的説明を行うことが多かった。先行研究（e.g., Legare & Gelman, 2008）において、病気や死といったネガティブな出来事に対する非科学的説明の頻度にU字型の発達の変容がみられることが明らかにされていた。これは、本研究から年齢が上昇するにつれネガティブな出来事に対して非科学的説明を行うことが増えるためだと考えられる。したがって、U字型の発達曲線には2種類の変化、すなわち、①認知発達の結果、子どもが（特に、日常的でポジティブな出来事に対して）非科学的な説明をする傾向が減少していくことと、②大人がネガティブな出来事に対して非科学的な説明をする傾向が増加していくことによって生じている可能性がある。このように、人間が行う説明は感情価や重要度、質問方法など様々な文脈の要因から影響を受けて多様な内容に変化すると考えられる。そして、時と場合によって科学的になったり非科学的になったりし、それらは生涯を通じて共存し続けると考えられる。

本研究の意義と課題

本研究は学童期から大学生までの科学的・非科学的説明について調査した国内で数少ない研究である。そして、子どもと大人の科学的・非科学的説明を質的に取り扱った点で意義があるといえる。先行研究（e.g., Woolley & Cornelius, 2017）では、自発的説明課題を設けていた場合でも量的に検討しており、実際の語りを分析することはなされていない。本研究ではKJ法によって自発的説明を分類することにより、自発的説明の様相をより豊かに示すことができたといえる。

また、本研究では質問方法の差異による科学的・非科学的説明の産出傾向の変化を検討した点に意義がある。先行研究（Cornelius & Woolley, 2015; 外山, 2015）では「どのように」という問いに対しては科学的説明が、「なぜ」という問いに対しては非科学的説明が生じると考えられていた。しかし、本研究で実証的な検討を行ったところ、その仮説を支持しなかった。「how」と「why」の説明の使い分けはより限られた文脈で生じる可能性が示唆され、説明における文脈の重要性がさらに顕著になったといえる。

最後に本研究の課題として以下の二点を挙げる。第一に、本研究で用いたストーリーは大学生の評定を基準に選定したことである。すなわち、本研究で使用したストーリーが小中学生にとっても同様に偶発的で感情価の高いものであったかどうかは不明である。本研究で使用したストーリーの偶発性や感情価の評定に学年による差異があるのであれば、それがストーリーに対する自発的説明や呈示した説明への同意傾向にも影響を与える可能性があるため、この点には留意する必要がある。今後は予備調査において全ての年齢を対象に同様の基準でストーリーを選定する必要があるといえるだろう。

第二に、本研究で用いた質問紙実験では日常生活における科学的・非科学的説明の産出傾向については検討できないことが挙げられる。具体的には、質問紙形式で回答を求められることにより、学校のテストの答案のようにより真実に近いものを選択して回答していた可能性が考えられる。本研究では非科学的説明の産出傾向は全体的に低かったが、実際の子どもと大人の非科学的説明への産出傾向はそれよりも高い可能性がある。今後は面接法など他の方法も用いながら、より現実に迫った研究を進めていくことが必要であるといえるだろう。

謝辞

本論文の執筆にあたり、調査への回答にご協力いただきました児童・生徒の皆様、大学生の皆様、調査実施にご協力いただきました小中学校の先生方に厚く御礼申し上げます。

文献

- Banerjee, K. & Bloom, P. (2014). Why did this happen to me? Religious believers' and non-believers' teleological reasoning about life events. *Cognition*, 133, 277-303.
- Banerjee, K. & Bloom, P. (2015). "Everything happens for a reason": Children's beliefs about purpose in life events. *Child Development*, 86, 503-518.
- Cornelius, C., & Woolley, J. D. (2015). Development of the use of agents as explanations for events. In S. Robson & S. Flannery Quinn (Eds.), *Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. Abingdon: Routledge. pp. 75-86.
- 伊藤崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感、原因帰属、学習方略の関係、教育心理学研究, 44, 340-349.
- 川喜多二郎 (1986). KJ 法：渾沌をして語らしめる. 東京：中央公論社.
- Legare, C. H., Evans, E. M., Rosengren, K. S., & Harris, P. L. (2012). The coexistence of natural and supernatural explanations across cultures and development. *Child Development*, 83, 779-793.
- Legare, C. H., & Gelman, S. A. (2008). Bewitchment, biology, or both: The co-existence of natural and supernatural explanatory frameworks across development. *Cognitive Science*, 32, 607-642.
- Pepitone, A. & Saffiotti, L. (1997). The selectivity of nonmaterial beliefs in interpreting life events. *European Journal of Social Psychology*, 27, 23-35.
- Risen, J. L. (2016). Believing what we do not believe: Acquiescence to superstitious beliefs and other powerful intuitions. *Psychological Review*, 123, 182-207.
- Subbotsky, E. V. (1992). *Foundations of the Mind: Children's Understanding of Reality*. Harvester Wheatsheaf.
- 外山みどり (2017). 「説明」の心理的機能を巡る諸問題. 対人社会心理学研究, 17, 103-110.
- 外山紀子 (2015). 病気の理解における科学的・非科学的信念の共存. 心理学評論, 58, 204-219.
- 外山紀子 (2017). 科学と非科学のあいだ——質的研究への期待. 質的心理学フォーラム, 9, 70-78.
- Woolley J. D. & Cornelius C. A. (2017). Wondering how: Children's and adults' explanations for mundane, improbable, and extraordinary events. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24, 1586-1596.
- Woolley J. D., Cornelius C. A. & Lacy W. (2011). Developmental Changes in the use of supernatural explanations for unusual events. *Journal of Cognition and Culture*, 11, 311-337.

方法としての臨床教育学に関する覚書（7） — 子どもの問題事例をめぐる「厚い記述」を求めて —

鈴木 卓治（帝塚山大学全学教育開発センター）

はじめに

科学技術の先端的な諸成果が人間の心身発達研究や医学・医療領域へ多大な貢献をもたらす今日、素朴に日常的な“語り”を取り上げその可能性を問うことには、未聞の人にとって少し反時代的な響きがあるかもしれない。しかし、とりわけ医療や看護をはじめ心理・ケアの場面へ“語り”すなわち「ナラティブ（Narrative）」を重視する動きが活発になって久しく、学術研究的にも大きな思潮を形成している¹⁾。たとえば、Narrative-Based Medicine（NBM）に関連する論文や著作の発表やその応用として教育プログラムの開発などが活発に行われることを筆頭に、人間・社会科学へも広く波及し、現在では「ナラティブ・アプローチ」として多くの学問分野に採り入れられている²⁾。このようにナラティブを方法とする諸研究の進展に呼応する形で“当事者”研究が興隆しつつあり、さらには教育学分野へも波及し、例えば日本教育学会の学会誌では2011年に特集「教育学における新たな研究方法論の構築と創造」が組まれ、ナラティブに着目した方法論がその一つとして紹介されている³⁾。これらの動向を要約すれば、計測・再現可能なデータからなる実証科学や、「大きな物語り（grand récit）」と呼ばれるグランドセオリーから意識して離れ、対象の個性や経験の意味を探究することに改めて注意が向けられるようになったといえるだろう⁴⁾。

1. 学校現場における経験から一子どもの問題の捉え直しへ

この領域に筆者が関心をもつようになったのは、学校現場（公立学校、教諭職）において、クラス担任そして生徒指導や教育相談の担当として生徒のさまざまな問題に直面した諸経験に起因する。具体的には、家庭やクラス内の人間関係、いじめや不登校、心身の不調といった生徒の問題に同苦し直接かかわる場面で、“生きにくさ”や“苦悩”が深く浸透した固有のライフ・ストーリー（生活史/物語）が生徒自身の口から語り出されるということを何度も経験したのである。それは初めはとても当惑する出来事であったが、次第に、その語るという行為は自身のこれまでの人生や抱える苦しみの意味を誰かに伝えようとする切迫した試みであり、その曖昧かつ不合理で不可解な内容は本人の経験そのものであると実感する経験をくり返しもったのである。その後、指導的な立場（指導主事）で活動するなかで、生徒の多様な問題を生徒指導上の分類名や病理性に一元的に収束させていく捉え方に、徐々に違和感を覚えるようになった。さらに校内外の事例研究会において、危機管理や医療のコンテクストを用いた排他的な問題の語り方に疑念が高まることを多く経験したことも、大きな要因となった⁵⁾。

これらの諸経験から、前意識的な“あたり前”ともいえる“生徒が語り—教師が聴く”ことについて反省的に捉えなおすようになっていった。教師は日常的に児童生徒（以下、子どもと記す）の声を傾聴するように努める。しかし実際には、聴き取ることのできる可聴域は限られ、極端に言えば管理指導的なプロットに沿った語りのみを選択的に聴き取っていたのではないかと振り返ることが多くなり、“教育のアクチュアリティ”をどのように捉えていけばよいかという課題意

識を深めていった。その後（1995 年）学校現場を一旦離れ、大学院で臨床教育学（Clinical Pedagogy）の学理論をリフレクション（省察）の方法として学ぶなかで出会い⁶⁾、それ以降関心を寄せてきた医療人類学（医療領域に人類学的な視点を採り入れ、医療と人間科学を架橋しようとする研究領域：medical anthropology）の領域も 1970 年代以降、まさにこのテーマと重なる「物語論的転回（narrative turn）」と呼ばれるパラダイム転換を迎えていて、学校現場で意味論的に子どもの問題をめぐる事例研究の大きな支えになったのである⁷⁾。

2. 子どもの意味の世界へ「物語」モードによる“語り”の再生

教師の日常的な活動にあって“子どもの語りを聴く”ということは、ごくあたり前の行為であるが、とりわけ生徒指導や教育相談の場面ではカウンセリング的な面談つまり“子どもが語り—教師が聴く”ことが重視されている。また精神療法領域においても、たとえば土居の「見立て」や「患者の話を、あたかもストーリーを読む」ように展開させる面接技法には物語論的な視点が導入され、常識のように見なされている⁸⁾。しかし近年（本書の第 11 章で紹介するように）、疾患をめぐる名称とりわけ広汎性発達障害（pervasive developmental disorder）などの障害の分類名が広く浸透しつつある学校現場では、心身に悩みを抱える子どもの問題をめぐって「疾患」を中心にその理解を図ろうとする事例解釈が確実に多くなっている。だからこそ、子ども本人やその家族がその事態をどのように受けとめ、いかなる意味を与えているのかを考慮に入れることが、子ども（の問題）理解を深めていくための重要なポイントになるといえる。解説的にいえば、医療レベルでの問題の捉え方は、子どもの語りの背後にある病理性を識別し、より適切な治療やケアに結びつけようとして、早急な診断と早期の介入を行おうとする。それは大切な行為であるが、しかしこの場面で耳を傾けて構成した現実とは、既に聴き手（教師/医療者）の独特なバイアスが入った“人為的な加工と恣意的な抽象化”がなされた現実であるということに留意が必要であろう。したがって物語論的な観点から強調すれば、問題を介しての面談においては、「語り—聴く」という相互行為のなかで、可塑性を保持させたストーリー（物語）を“その都度”そして“新たに”構成されるものとして重視することが求められるといえる。逆に、医療次元に専制的に傾斜した問題の捉え方は、子どもの“安全配慮”への義務違反として早期に医療機関と連携しなかったことへの非難を回避するために、学校側での危機管理意識をさらに高じさせるという負のスパイラルに陥いらせってしまうといえるだろう。

子ども（の問題）理解の深化へ向けては“語りを聴く”ということが基本となるが、この方法（論）は、医療者中心の視点から、患者やその家族など“当事者”の視点を中心とする医療への転換という、精神科医であり人類学者でもあったクラインマン（Kleinman, A.）が当時（1970 年代）の医療全般へ向けて放った大きな課題提起の一つである。つまり、一般に病気（sickness）という総称で括られるものを、患者やその家族が実際に経験する「病い（illness）」と、医療者がそれを専門的な枠ぐみにしたがって再構成する「疾患（disease）」とに区別して考えるべきだというものである⁹⁾。この方法論そして認識論の展開の背景には、人類学者であるギアーツ（Geertz, C.）が提唱した「厚い記述（thick description）」に代表される人類学的な思考が影響を与えている¹⁰⁾。それは要約すれば、人間の行為が複雑な意味の網の目に織り込まれていて、それらを理解するためには表層のみの「薄い記述」ではなく、観察者も含めて複雑に織り込まれた全体として、つまり多様な解釈への余地を残した「厚い記述」として取り出されなければならないという主張である。

そして、医療人類学者のグッド（Good, B.）はさらに解釈学的な研究を進展させ、「人間の病いは基本的に意味論的（semantic）な、つまり意味をもつ（meaningful）ものであり、そしてすべての臨床的な実践は本来、解釈をとまなう（interpretative）“解釈学的（hermeneutic）”なものである」と結論づけ、医療場面における「意味を中心とした（meaning-centered）」アプローチを提示している¹¹⁾。また文化心理学者のブルナー（Bruner, J.）も、クラインマンの示した病いと疾患の二分法に通じる「二つの思考様式」を峻別することを提唱したが、この思考様式とは、「科学的推論（scientific reasoning）」をもとにした「科学—論理的思考様式（paradigmatic mode of thinking）」と、「物語的推論（narrative reasoning）」をもとにした「物語的思考様式（narrative mode of thinking）」の二つである¹²⁾。特に、後者の物語的な想像力を働かせることの重要性を説いており、この二分法は心理学をはじめとするこの時期（1980年代）の人間科学諸領域に大きな影響を与えることになった。さらに同年代には、精神分析学の領域でも同様の物語的な思考法が生起してくるが、リクール（Ricoeur, P.）¹³⁾ やシェイファー（Schafer, R.）¹⁴⁾ が、解釈学的そして物語的な思考法を斯学を導入しようとしたことはよく知られている。

以上に示したパラダイムの転換ともいえる背後には、明らかに共通の方法論的な視点が認められる。つまりそれは、人間は言語または言語を媒介にして相互交渉を行い、語ることによって社会的リアリティを構成するという社会構成主義的な視点である。そして行為の記述には、生のデータ取得や客観的な記述とされる過程において、すでに参与者の解釈が入り込んでしまうという解釈人類学的な視点である。このような「解釈学的転回（hermeneutic turn）」そして「物語論的転回（narrative turn）」を背景とし、病いと疾患との二分法を推し進め、当時の医療観に対する批判的な方法論を模索した医療人類学が1980年代以降に必然的にたどり着いた一つの重要な視点が、「語り」への着目だといえるだろう¹⁵⁾。

3. 子どもの問題をめぐる「厚い記述」を求めて

子どもの問題をケース（事例記録）として記述する場合、先に述べた観点からは、つぎのような過程を経ることが明らかになるだろう。つまりそれは厳密にみると、実際に子どもに直接かわる場面では、教師は一方で私という単位で問題の場面に参与し具体的に応答するという行為者の役割と、他方では場面全体を第三者として観察し記述するという役割を果たすといった、二つの分裂した役割を引き受けていることになる。しかしその場面は、事例記録においては、つぎのように再現される。つまり、子どもの言動の記録には参与者と観察者という二つの役割の分裂は埋められ、参与者である一人称の私はほとんど現れずに子どもの様子が述べられる。教師は行為者として場面の内部に居ながら、そこでの出来事を場面の外部にいるもう一人の仮設的な私に報告し、事態を後日再現されうるように記述する、という構図が明らかになる。

ここで課題となるのは、教師の前反省的に使う教育用語そして最近では疾患名のラベリング行為が挙げられるが、ここでは、終始一人の私がいいたかのように事態が描き出されることに注目したい。つまり、行為者と記述者（観察者）の分裂は無かったかのように、私の二重性は等閑に付され記述がなされるという点である。具体的にいえば、もともとは行為者である私や周囲の子どもたちとの関係のなかで現れた問題について、その場面に当てはめられる言葉（教育用語、生徒指導・発達障害の分類名称）が記述という行為をとおして、当の子どもに内在する気質（ケースによっては疾患名）となり、客観的な事実として括りだされるという点である。

確かに子どもの問題を記録することは、その場面を具体的に捉えるという過程をとおり、今後のかかわりの見通しや手立てをもつために不可欠である。しかし他方では、記述される子どもの側からみる時、この事態はどのように体験されるのであろうか。重要な点は、一つの出来事を客観的な事実として括りだし、特定の場面で生じた記述内容の妥当性を、その真偽という問題にシフトさせてしまうことにあるといえる。つまり、行為者と記述者の裂け目が隠されてしまう結果、言語行為論者のオースティン (Austin, J. L.) の言語研究を参照すれば、「事態を私は……と思っている」という「行為遂行的 (performative)」な発言が後方に退き、「……は……である」といった「事実確認的 (constative)」な発言が事例記録として残されることになるということである¹⁶⁾。

子どもの教育観や問題観そして病像も時代とともに流動し、さらに地域社会や家庭環境の変化も著しいなか、(子どもの) 問題の記述とその解釈は、いつ、どこで、だれが、どのような事態に対し行ったものなのかというコンテクストを抜きに論じることはいできない。このような社会文化的な背景をも含めたなかで、はじめて問題の意味とその解釈の妥当性は明らかになるといえる。したがって場面に応じて変化する行為としての(子ども自身の) 語りに着目し、複数のコンテクストを掘り起こしていく記述と解釈の作法が求められるのである。つまり「厚い記述」は、従来の生活指導上の分類名や病理性へ収束させることでは見出せない異相のストーリーライン (storyline) を浮上させ、“問題のある子ども” という管理指導の(ケースによれば矯正的な) コンテクストによってのみ語られがちな子どもを、それ以上の“自らの言葉” で語る固有な一人の“人間” として語りなおす、その回路を拓くことにつながるといえるだろう¹⁷⁾。

4. 「臨床教育学」の来歴とその学術的な課題

先に述べたように、筆者が学校現場へ身を置いて子どもの問題に直接かかわった経験の「省察」を深めていく上で、解釈学的な臨床教育学は大きな手助けとなったわけだが、この教育学分野の一領域である臨床教育学について、学問的な出自と来歴そしてその可能性と課題を素描しておきたい。

日本の高等教育において「臨床教育学」の名称を冠する教育・研究の出発点は、1988年の京都大学教育学部に独立大学院専攻として同名の講座が創設されたことに求められる。以降、臨床教育学の言葉を掲げる著作の刊行が始まるとともに、教育系大学の学部・大学院を中心に教育臨床や学校臨床などと称する科目やコース、附属機関としてセンターを新設する動きが急速に広がっていった。そして、日本で「臨床教育学」をタイトルまたはサブタイトルとする著作には、つぎの図書を示すことができる。まず、臨床心理学の立場から河合隼雄による『臨床教育学入門』(岩波書店、1995年)を嚆矢とし、つづいて教育社会学の立場から新堀通也による『教育病理への挑戦——臨床教育学入門』(教育開発研究所、1996年)、教育哲学・教育人間学の立場から和田修二と皇紀夫による『臨床教育学』(アカデミア出版会、1996年)が挙げられる。また新堀は、この当時、教育系の大学・学部の存続のための方策として、臨床教育や教育臨床を名称とする科目やコース等の新設が積極的に進められたとする重要な指摘を行うとともに、複数の研究分野・領域から取りくまれる臨床教育学と称する教育・研究について、その志向性や方法論をもとに草創期における臨床教育学を分類し体系化を試みている¹⁸⁾。具体的には、心理学系、教育学系、福祉・医療系の三つに大別しているわけだが、この分類をベースにさらに細分化し当今の学術的な動向を踏まえると、大枠としてつぎのように類型化することができるだろう。

①臨床心理学系

教育問題の解決を主目的とし、臨床心理学の手法を学校現場に直接的に応用する立場。

②学際系

学校教育学・（臨床）心理学・福祉学の三領域を柱とする学際的な手法を採り、教育問題をそれらの諸学に関連づけて分析し体系化を図るとともに、その対策・支援のシステム化を図る立場。

③質的研究系

教育社会学や教育心理学などの領域において取りくまれ、フィールドワークやエスノグラフィーそしてアクションリサーチなどの手法をもとに、ナラティブ分析やディスコース分析によって教育問題の発生要因の分析やその対策法の提示を目指す立場。

④解釈学系

教育問題の解決や予防を主目的とするのではなく、問題のテキスト化を図りその解釈をとおして教育の意味を（再）発見しまたその手法を開発・工夫し、既存の教育言説の批判、教育（問題）を理解する新たな視点の獲得と教師の再教育に主眼をおく立場。

本稿は④の解釈学的な立場からの論述であるが、これら4つの分類について特徴の一つを大まかに示すならば、④と比較して①から③は問題の解決志向が強く、教師教育領域への関心とその研究蓄積がやや少ないことが挙げられるだろう。

また教育学系の主要学会の一つである日本教育学会では、1996年の年次大会において、「教育研究の反省と新しい試み」を共通テーマとするシンポジウムの一つとして「臨床教育学に何を期待するか」が行われるとともに、同学会内で1998年から2001年の3年間に課題名として「臨床教育学の動向と課題」をかかげる研究委員会が組織され、概念・領域・方法論について集中的に検討がなされている¹⁹⁾。

さらに2000年代に入ると武庫川臨床教育学会を皮きりに、都留臨床教育学会や北海道臨床教育学会が各地で発足し、2011年には全国組織として日本臨床教育学会（Japanese Association of Clinical Research on Human Development and Education）が設立されている。当学会は現在、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20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>, retrieved February 11, 2024.)

この趣意書のなかで学問的な性格を述べた部分からは、当学会が子どもから老人までの世代を対象とし、また学際性を重視するとともに、教師教育領域の喫緊の課題に挙げられる専門性の検討と再構築が明確に示されているのがわかる。そして、今日の学校を含む社会生活のなかで生起している具体的な課題に直面する人たちにかかわる専門職に就いている人々へ届く言葉が模索され、その課題の解決に貢献する教育・研究という課題解決型の志向性が当学会設立の主要な動機になっているといえるだろう。さらに付言すれば、一般的に言えば学会を設立することは、現代では学術にかんする研究発表の場を設定し、論文掲載のための学会誌（学術誌）を刊行することと同義であり、いわゆる“学問の制度化”を被ることになる。とくに学会誌に採択・掲載される論文については、先の趣意書にあるように広く専門職のある人々が名宛人であるにもかかわらず、現実には同じ分野・領域の専門性をともにする研究者が中心となりがちである。（先に述べた日本学術会議協力学術研究団体の指定を受ける要件のなかに“構成員（個人会員）が100名以上であり、かつ研究者の割合が半数以上であること”とある。また当学会の入会には、既会員の推薦が必要である。）これはピアレビューの根拠でもあるわけだが、この点は研究レベルの維持と向上に必要な専門知の品質保証システムであると同時に、知識生産にかんして“排他性をともなう専門家主義”を維持する仕組みであること、つまり臨床教育学における“（臨床）知の制度化”への批判的な視座が必要だといえないだろうか。

このように臨床教育学が新たな領域として誕生し、教育学研究そして教育・福祉・医療の“現場”へ急速に波及してきた要因の一つには、“いじめ”や“不登校”に代表される教育病理といわれる問題が多発しさらに深刻化するなかで、教育学分野により実効性のある対応法が強く期待されていたという、当時の社会的な背景をあげることができる。具体的には、子どもの教育をめぐる問題群への対応に当たるため文部科学省は、学校におけるカウンセリングなどの教育相談の機能を充実させることを目的として、1995年に「スクール・カウンセラー活用調査研究委託事業」を開始した。この事業を端緒としてスクール・カウンセラーが誕生したわけだが、本来、スクール・カウンセラーという資格があるのではなく、多くが臨床心理士の有資格者である。先に挙げた河合は当時、中央教育審議会委員、日本心理臨床学会理事長、日本臨床心理士会会長の要職にあり、『臨床教育学』をはじめとする著作発表や講演など一連の諸活動は臨床心理学の応用とする臨床教育学のイメージ強化の役割を果たし、学校現場へ子ども（の問題）理解の心理主義化を推し進めることになったといえるだろう。その結果、たとえば問題をめぐる語りのなかへ“ふれあう”、“よりそう”、“むきあう”というフレーズを駆使する等、教師の共感力の必要性を喚起して情緒的な教育関係論へと一義化して語る「こころの教育」言説を量産することにより、実際に言説空間の排他的な占有化をもたらした点は否定できないと考える。

以上のように臨床教育学は約10年ごとのスパンで、教育・研究の始動、日本教育学会でのシンポジウム開催と課題研究の積み重ね、全国組織の学会設立という展開をみせてきた。鳥瞰すれば臨床教育学は一方で学問としての外延を大きく広げ、他方では分岐と拡散をつづけてきたといっていよう。しかしこのことは同時に、臨床教育学そのものの教育学分野の教育・研究における存在意義を改めて問いかえす理由にもなるといえる。たとえば臨床教育学を自身の専攻領域とする研究者が“いじめ”や“不登校”を臨床研究と称して知見を蓄積してきたのであれば、それを敢えて臨床教育学の名のもとで一つに領域化することにどのような意味があるのか。あるいは、学際性之名のもとで他の学問分野・領域の応用による自学問の延命といった、陳腐化した教育学批判の言いかえとは異なる役割はどこに求められるのか。端的に言えば、私たちが臨床教育学と

いう領域の内側になおも踏みとどまる積極的な理由はどこにあるのか。教育・研究に対し社会貢献度が強く要請される今日、実効性という功利主義なメンタリティーへの傾斜に抗し、敢えて未解決性や不完全性を持ちこたえるなかで（子どもの）問題に内在する（であろう）意味を追究する志向性にこそ、（臨床教育学の）「臨床」と称する理由があるのでないか。臨床教育学が「臨床」を名のる以上、これらの問いを避けてとおることは到底できないと考えられるが、この課題については稿を改めて論究することにした。

おわりに

子どもの問題事例から多義性を探究することについては、これまでみてきたように、学校という場を支配する言葉の問題と、その言葉が再現する他者の問題の検討へと進み、現実を解釈し再構成している私たち自身の問題へと回帰してきた。そして問題を記述することには、他者が語ることに耳を傾けそれを書き留める行為によって成立しているかのようでありながら、しかし実際には、逆に子どもという他者を他者として描くことが難しく、先入見を前意識的に書き込んでしまうという、テキスト化にあたっての重要な課題があることを示した。このことから問題を語る際に、通念的なコンテキストを唯一の尺度と見なし、そのなかへさまざまな出来事を押し込む試みは、ことごとく問題を捉えそこなってしまうことになる。したがって複数のコンテキストの併用を意識化し、出来事とそれらの尺度との間の“差異”を見出すことによって、教師の先入見が破れ、未発掘の意味を掘り起こす可能性を手にすることができるといえる。子どもの問題を解釈するということはつまり、問題を尺度に、あるいはその逆に一致させるための行為ではなく、双方の“ずれ”を省察する格好の機会だと言いかえることができるかもしれない。この点での共通理解を欠いた事例研究会（ケース・カンファレンス）は、解決が困難な問題についての情報収集や問題解消のための対応策を練ることに終始する、単なる作戦会議に転落するといえる。なぜなら筆者は、問題事例として（描き出され）語られる子どもは、共通感覚的に正常な子どものあり方からの“引き算”としてしか規定できないケースが目立つ印象を何度も強く受けてきたからである。問題を解釈するということは、逆説的ないい方になるが、いつも事態の様相を捉えそこなうことによって“差異”を生じさせ、多様な理解へつながるからこそ有意義なのではないだろうか。このように、今日の学校現場に広く普及する問題の通念化そして因習化した捉え方を超え、あるいはそれらを通してながらも一自明化した子ども理解が一つの問題へのかかわりによって揺さぶられるという経験を重視することが、極めて大切になってくる。約言すれば、子どもの厄介な問題へかかわるといえば受苦（パトス：pathos）的な経験の積み重ねをもとに、手もちの教育観に浸透している偏見や欺瞞を（教育の）多様な意味の連関のなかに引き出しその相対化を図るという「解釈学」的な思考法が、学校教育の教師に対し“当事者”として大切になっているといえるのである。

〔注〕

- 1) 一例として、つぎの著作を参照。

Greenhalgh, T. and Hurwits, B. (eds), *Narrative Based Medicine: Dialogue and discourse in clinical practice*, BNJ Books, 1998. (斎藤清二・山本和利・岸本寛史監訳『ナラティブ・ベイスト・メディスン—

臨床における物語りと対話―』金剛出版 2001 年.)

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

なお「Narrative」の日本語表記については一義的に対応する日本語を見つけることは難しく、本来は「語る」という言語行為であるが、本稿では「語られた」ものだけでなく「書かれた」ものも含んだものとして「語り」をあてることにする。また片仮名表記については、(引用文献以外は)筆者の論述のなかでは「ナラティブ」に統一することにする。

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

なお、「ナラティブ・アプローチ」の基幹となる「ナラティブ」概念の整理、このアプローチ(研究法)の多様な展開の可能性と課題については、つぎの論考を参照。野口裕二「ナラティブ・アプローチの展開」『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 2009 年 pp.1-25.

- 3) 文部科学省は現在、新たな学校像の一つとして学校外の人的資源を活用する「チームとしての学校」づくりを標榜し、職務内容の分業化と代行化を推進している。次の当事者研究からは、学校教職員のメンタルヘルス問題を視野に入れ、長年の懸案である教師とスクール・カウンセラーの有機的な協働の限界を指摘しており、これからの学校や教師のあり方について示唆的である。河野哲也「学校のこころの問題——心理職の課題とあるべき姿」石原孝二・河野哲也・向谷地育良編『精神医学と当事者』東京大学出版会 2016 年 pp.81-105.

また教育学分野では、次の論文を参照。田中昌弥「教育学研究の方法論としてのナラティブ的探究の可能性」『教育学研究』日本教育学会 第 78 巻 第 4 号 2011 年 pp.77-87. なお田中は次の論考において、臨床教育学の立場から研究課題を教師の“専門性”に定め、ナラティブを方法論として確立しようとする方向性を示している。同著者「臨床教育学の課題とナラティブ的探究」日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』群青社 創刊特別号 2011 年 pp.44-57.

- 4) Lyotard, J. F., *La condition postmoderne*. Minuit, Paris, 1979. (小林康夫訳『ポスト・モダンの条件―知・社会・言語ゲーム―』水声社 1989 年.)

- 5) 付言すれば、これまでの学校現場における主に生徒指導・教育相談を中心とする諸活動、そして教育委員会主催の事例研究会(ケースカンファレンス)でのスーパーバイザー活動などを重ねるにしたがって、“現場の要請に応える”という自身の実践スタイルに疑問をもつようになった。つまり、自身のとり組みに直接的に期待されているのは子どもの問題の早期解消という“効能性”であって、こうした対症療法的な実利主義志向は、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過ぎになるであろうか。

- 6) 臨床教育学領域での物語論に着目したアプローチ法について筆者は、自身の教育・研究の基礎として、皇によるつぎの解釈学に基づく学理論にその多くを負ってきた。皇紀夫「教育学における臨床知の所在と役割」『臨床教育学三十年―その歩みといま』ミネルヴァ書房 2018 年 pp.151-170. (初出 教育思想史学会『近代教育フォーラム』第 10 号 2001 年 pp.115-127.) 同著者「『物語』としての教育―人間形成への物語論的アプローチ」『臨床教育学三十年―その歩みといま』ミネルヴァ書房 2018 年 pp.170-178. (初出 香川大学教育学研究室編『教育という「物語り」』世織書房 1999 年 pp.28-35.)

- 7) 医療人類学領域について筆者は、日本で主導的な役割を果たしてきた江口の諸論考から多くを学んで

きた。具体的には、斯学のアプローチ法は、学校現場において子どもへのかかわり方を工夫し、よく観察し、新しい事象に気づいていくことの重要性、そして問題の記述（語り）をつみ重ねていくによってそのコンテクストを少しずつ変容させ、一義化・惰性化した問題理解を多義性・多様性へと開放していく試みの土台となった。つぎの論集は物語論が興隆を見せてきた 1980 年代後半から近年までの主な論考をまとめたもので、参考としてあげておきたい。江口重幸『病いは物語である—文化精神医学という問い』金剛出版 2019 年。

- 8) 土居健郎『選集 5 人間理解の方法』岩波書店 (1992 年) 2000 年 p.123., p.133.
- 9) Kleinman, A., *The Illness Narratives : Suffering, Healing and the Human Condition*. Basic Books, New York, 1988. (江口重幸・五木田紳・上野豪志訳『病いの語り——慢性の病いをめぐる臨床人類学』誠信書房 1966 年.)
- 10) Geertz, C., Thick Description: Toward an interpretive theory of culture, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, pp.3-30, 1973. (吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳『文化の解釈学 I』岩波書店 1987 年 pp.3-56.)
- 11) Good, B., *Medicine, Rationality, and Experience : An Anthropological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994. (江口重幸・五木田紳・下地朋友・大月康義・三脇康生訳『医療・合理性・経験——バイロン・グッドの医療人類学講義』誠信書房 2001 年.)
- 12) Bruner, J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, 1986. (田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房 1998 年.)
- 13) Ricoeur, P., *Soi-meme comme un autre*, Seuil, 1979. (久米博訳『他者のような自己自身』法政大学出版局 1996 年.)
- 14) Schafer, R., *Narration in the psychoanalytic dialogue*, On Narrative, Mitchell WJT (ed), pp.25-50, The University of Chicago Press, 1981. (海老根宏・原田大介・新妻昭彦・野崎次郎・林完枝・虎岩直子訳「精神分析の対話における語り」ミッチェル編『物語について』平凡社 1987 年 pp.51-87.)
- 15) 本節の論述の詳細は、江口の論考を参照。江口重幸「病いは物語である—「臨床民族誌」の考え方」および「文化精神医学が問うもの—医療人類学の視点から」『病いは物語である—文化精神医学という問い』金剛出版 2019 年 pp.19-47.
- 16) Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, The William James Lectures Delivered in Harvard University in 1955, edited by J. O. Urmson, Oxford: Clarendon Press, 1962. (飯野勝己訳『言語と行為——いかにして言葉でものごとを行うか』講談社 2019 年 p.226.) なお本書については、坂本百大による先行訳(『言語と行為』大修館書店 1978 年.)があるが、その後第二版(Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, The William James Lectures Delivered in Harvard University in 1955, 2nd edition, edited by J. O. Urmson and Marina Sbisa, Oxford: Clarendon Press, 1975.)が刊行されている。本稿では、第二版をも参照してより精確な訳出を期した飯野訳から引用することにした。
- 17) 子どもの問題のテキスト化については、試論レベルではあるが形式知化を試みている。鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する臨床教育学的考察—教育の「意味論」的再生へ向けた事例記述の作法をめぐって—」『臨床教育学的・エスノグラフィー的・物語論的教育研究の展開—学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み—』平成 16 年度～平成 18 年度科学研究費補助金(基盤研究 C)研究成果報告書 2007 年 pp.153-160.
- 18) 新堀通也「臨床教育学の概念—わが国における展開と系譜」『武庫川女子大学教育研究所研究レポート』第 25 号 2001 年 pp.1-76. 同著者編『臨床教育学の体系と展開』多賀出版 2002 年 pp.34-77. なお、草

創期の時点における臨床教育学の各方法論への批判的（再）検討については、つぎの論考を参照。今井康雄「教育学の暗き側面？—教育実践の不透明性について」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科教育学研究室 第27号 2001年 pp.1-13. 酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性—「新しい教育学の創造」と「問題の対処」をいかにして同時達成するか」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第3号 2002年 pp.2-12.

19) 日本教育学会大会のシンポジウムについては、つぎの大会報告を参照。

「日本教育学会第55回大会報告 シンポジウム〈臨床教育学に何を期待するか〉」『教育学研究』日本教育学会 第64巻 第1号 1997年 pp.20-34.

また同学会の課題研究については、つぎの各年次の大会報告を参照。

「日本教育学会第58回大会報告 課題研究〈臨床教育学の動向と課題〉」『教育学研究』日本教育学会 第67巻 第1号 2000年 pp.84-91.

「日本教育学会第59回大会報告 課題研究〈臨床教育学の理論的課題〉」『教育学研究』日本教育学会 第68巻 第1号 2001年 pp.84-92.

「日本教育学会第60回大会報告 課題研究〈教師のアイデンティティ構築と臨床教育学〉」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第1号 2002年 pp.72-79.

なお、この課題研究（期間：1998年9月～2001年10月）は共同研究として計11回の研究会がもたれ、その報告と討論の内容は、資料集『「臨床教育学」の試みⅠ』、『「臨床教育学」の試みⅡ』、『「臨床教育学」の試みⅢ』として冊子体にまとめられている。これらの資料には、他分野・領域の臨床学である精神医学や心理学等から方法論を借用するのではなく、教育学の“内側”から（教育学の今日的な展開として）「臨床教育学」を立ちあげようとする意志と試みが記録されており、草創期における臨床教育学の諸構想の原点と核心を知ることができる。

* 本稿は、鈴木卓治・松田恵示編著『教育の新たな“物語り”の探究—現代教育学のフロンティア—』書肆クラルテ 2024年、所収の拙稿「教育という物語り—方法としての「臨床教育学」に関する覚書—」を改稿したものである。

1953 年の中学校保健学習内容案とは何か

— 教科書および指導書からのアプローチ —

功刀 俊雄（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

はじめに

本稿では、1950 年代の保健教科書に関する調査研究を進めてきた立場から、1953 年に文部省保健課が作成した中学校保健学習内容案をとりあげ、この案がいかなるものであったのかの解明を試みる。

これまでの戦後日本保健科教育史研究では、保健科教育（保健学習）の内容は学習指導要領またはこれに準ずるものに規定されていたと見るのが通説であった。すなわち、1950 年代の中学校に限定すればその学習内容は表 1 に示したように、1) 1949 年 11 月発行の『中等学校保健計画実施要領（試案）』（以下、『実施要領』）の第 5 章「健康教育」の 13 項目、2) 1956 年 3 月発出の通達「中学校保健体育科のうち保健の学習の指導について」の別紙「中学校保健体育科のうち保健の学習の目標および内容」（以下、「通達」）の 8 項目、3) 1958 年 10 月告示の「中学校学習指導要領」（以下、「指導要領」）の 7 項目¹⁾、と変遷してきたと見るのが通例であった。

表 1 『実施要領』、「通達」および「指導要領」の学習内容の項目

『実施要領』（1949 年）	「通達」（1956 年）	「指導要領」（1958 年）
1. 健康とその重要性 2. 生活体 3. 特殊感覚器とその衛生 4. 骨かくとその衛生 5. 筋肉とその衛生 6. 呼吸、循環、内分泌とその衛生 7. 神経系統と精神衛生 8. 食物と健康 9. 容姿と健康 10. 成熟期への到達 11. 救急処置と安全 12. 健康と社会 13. 健康と職業	1. 中学校生徒の生活と健康 2. 中学校生徒の保健活動 3. 心身の発達 4. 安全な生活 5. 病気とその予防 6. 健康と学習や仕事 7. 健康な身体や精神と生活 8. 国民の健康	1. 傷害の防止 2. 環境の衛生 3. 心身の発達と栄養 4. 疲労と作業の能率 （以上、第 2 学年） 1. 病気の予防 2. 精神衛生 3. 国民の健康 （以上、第 3 学年）

これまでの保健教科書史研究においても同様で、教科書は学習指導要領またはこれに準ずるものに基づいて作成されるものとみなされてきた。しかし、先入観を取り払って 1950 年代前半の教科書を眺めるならば、1950 年代前半のなかばから明らかに『実施要領』の 13 項目とは異なる内容のものが散見されるようになる。こうした教科書の作成の際に参照されたものの一つが 1953 年の中学校保健学習内容案である。

管見の限りでは保健科教育史研究の文献で 1953 年の中学校保健学習内容案に言及しているのは 1978 年の藤田論文だけである。少し長くなるが本稿に関わる部分を引用する。

文部省も『実施要領』発行の当初から、いずれ保健科の学習指導要領を作成しなければならないと考えていたようである。当時の文部省・保健課長の新井は、『中等学校保健計画実施要領』の発行に際しての趣旨説明で、「文部省としても健康教育学習指導要領の編さんしなければならぬであろう」と述べている。その後文部省では、「中等学校保健計画実施要領改訂委員会健康教育班^②」なるものを設けて、その改訂作業にとりかかっている。そして五三年十一月には「高等学校保健学習内容案」と「中学校保健学習内容案」としてまとめられ、文部省保健課から公表されている*。

* この二つの内容案が公表されたことは事実のようである。のちに教材等調査研究会（各教科毎に設けられた初中局長の諮問機関）が学習指導要領の原案作成にあたって、それらを「一応の基準として^③」検討している。したがって、それは『実施要領』と学習指導要領をつなぐ位置にあるだけに重要な資料であるが、その内容は未だ不明である²⁾。

引用中の注の②と③の出典は文部省保健課による1956年1月発行の高等学校学習指導要領保健体育科編保健の作成過程等に関する解説である³⁾。したがって、中学校の「通達」の作成過程について述べたものではないが、『実施要領』が中学校と高等学校を区別することなく内容を示していたので、その「改訂」作業はほぼ同時に進行したものと考えられる。その意味で上記の藤田の記述は「通達」の作成過程に関するものとも読むことができ、中学校保健学習内容案は『実施要領』と「通達」をつなぐ位置にある重要な資料であったということになる。

中学校保健学習内容案の現物は藤田と同様筆者も未見であるが、それを転載したものは大阪書籍の『中学保健』（中保733、1955年検定）の指導書⁴⁾の付録として掲載されている。その表題は「昭和二十八年十一月文部省内示一中学校保健学習内容（案）一」である。以下、本稿ではこの転載された内容案を検討の対象とし、教科書⁵⁾および指導書における内容案に関する記述に基づいて中学校保健学習内容案とはどのようなものであったのかを検討していく。

1. 内容案に準拠して作成された教科書

最初に1953年の中学校の内容案は上述のように教科書作成の際の準拠資料として利用されていたことについて述べる。次頁の表2は内容案とこれに準拠したと思われる教科書の単元構成を示したものである。三つの教科書の単元名の表記には内容案の表記と若干異なる点があるが、単元構成は内容案とまったく同じと言ってよい。表2にあげた教科書以外にも単元構成が内容案と同じものに学校図書の『中学校保健（新版）』（中保732、1955年検定）もある。その単元構成は以下のとおりである。

1. 健康な中学生になるにはどうしたらよいか
2. からだや心を発達させるために、中学生はどうしたらよいか
3. 健康な生活をするために、環境をどのように利用し改善したらよいか
4. 事故や災害を防ぐにはどうしたらよいか
5. 健康な主体のはたらきを利用して健康な生活するにはどうしたらよいか
6. 病気を防ぐにはどうしたらよいか
7. 精神を健康にするにはどうしたらよいか
8. 仕事の能率をあげるにはどうしたらよいか

9. わたしたちの寿命をのばすにはどのような生活をすればよいか

表2 1953年の中学校保健学習内容案とこれに準拠したと思われる教科書の単元構成

1953年の中学校保健学習内容案	中保728：健康：開隆堂（1954年検定）
(1) 中学生の健康 (2) 心身の発達と健康 (3) 環境と保健活動 (4) 安全な生活を送るにはどうすればよいか (5) 健康な主体と健康な生活 (6) 健康障害の内容とその予防 (7) 精神の健康 (8) 仕事と健康 (9) 国民の健康	1. 中学生と健康 2. 心身の健全な発達 3. 環境と保健活動 4. 安全な生活 5. 健全な人間と健全な生活 6. 健康障害とその予防 7. 精神の健康 8. 仕事と健康 9. 国民の健康
中保731：新版 保健：教育図書（1954年検定）	中保733：中学保健：大阪書籍（1955年検定）
1. 中学生の健康 2. 心身の発達と健康 3. 環境と保健活動 4. 安全な生活を送るにはどうすればよいか 5. 健康な生活と主体 6. 健康障害の予防とその内容 7. 精神の健康 8. 仕事と健康 9. 国民の健康	1. 中学生の健康 2. 心身の発達と健康 3. 環境と保健活動 4. 安全な生活と救急処置 5. 人間の機能と健全な生活 6. 健康障害とその予防 7. 心の健康 8. 仕事と健康 9. 日本人の健康

表3は内容案と表2にある教育図書の『新版 保健』の第5単元の節構成を比較したものである。単元より下位の節のレベルでも内容案に準拠して教科書が作成されていることが分かる事例の一つである。

表3 1953年の中学校保健学習内容案と教育図書の『新版 保健』における単元5の節構成の比較

1953年の中学校保健学習内容案	中保731：新版 保健：教育図書
単元5 健康な主体と健康な生活	単元5 健康な生活と主体
1. 健康における主体とそのはたらき 2. 健康の主体のはたらきは保健上どのように利用されているか 3. 成熟期の身体の変化に対してどうすればよいか 4. 健康な家庭を作るにはどのような条件が必要か	1. 健康な主体とそのはたらき 2. 健康な主体とはたらきは保健上どのように利用されているか 3. 年齢によって、身体はどのように変化するか 4. 健康な家庭をつくるのに必要な条件を考えてみよう

他にまえがきなどで内容案に言及している教科書もある。たとえば講談社の『四訂 中学保健』（中保735、1955年検定）の「4訂版のはじめに——先生がたへ——」では次のように記されて

いる。ただしこの教科書は引用の最後にあるように内容案とは異なる単元構成をとっている⁶⁾。

今回の改訂を行なうにあたっては、諸先生の助言はもちろんのこと、最近における健康教育の傾向に照らし、新たに文部省で示した「中学校保健学習内容」(案)にもとづき、以前の教科書全般にわたって検討を加え、いっそうの改善をほどこした。〔中略〕改訂にあたって感じたことは、文部省の示した9単元の内容は、ほとんど本書の7単元の中に適切に位置づけられていたことである。(頁未記載)

『実施要領』は確かに「試案」であった。文部省が学習指導要領の基準性(法的拘束性)を主張するのは1955年以降のことである⁷⁾。とはいえ1950年代前半の教科書検定基準では『実施要領』の第5章「健康教育」に「おおむね基づいている」と規定されていた⁸⁾。にもかかわらず、中学校保健学習内容案は上記のように教科書作成の際にあたかも『実施要領』にかわるものであるかのように利用されていたのである。

2. 1953年の「中学校健康教育教材解説(案)」とは何か、それはいつ作成されたのか

しかし、表2であげた三つの教科書のうち開隆堂の『健康』と教育図書の『新版 保健』は1953年11月の中学校保健学習内容案に準拠して作成されたとみなすことはできないように思われる。なぜなら、この二つの教科書は1954年度に検定を受けており、そのためには1954年4月までに原稿と共に申請手続き(届け出)を済ませねばならず⁹⁾、1953年11月の内容案を参考にして原稿を作成することは時間的に不可能であったと考えられるからである。

では何に基づいて作成されたのか、そのヒントは表2のもう一つの教科書、大阪書籍の『中学保健』に記されている。「はしがき―先生や父兄の方々に―」には、「この教科書は、現行の「中等学校保健計画実施要領」の指導目標に準拠し、これに文部省保健課の「中学校健康教育教材解説(案)」に盛られた新しい傾向と内容とを加えて、健康教育の新段階に即応できるようにつくったものであります」とある(頁未記載)。また、本稿の「はじめに」の最後でふれた「昭和二十八年十一月文部省内示―中学校保健学習内容(案)―」を付録として掲載しているこの教科書の指導書では、「新しい保健学習と本書の立場」の中でもう少し詳しく次のように記している。

特に本教科書は、「中等学校保健計画実施要領、昭和24年度」と「学習指導要領一般篇、昭和26年度」の指導目標に準拠し、これに近く正式な学習指導要領として発表されるものの骨子とみられている「中学校健康教育教材解説(案)昭和28年度」の目標や内容を十分に加味して、新しい保健学習の方向を十分に取り入れ、その内容を中正妥当なものにしてある¹⁰⁾。

では「中学校健康教育教材解説(案)昭和28年度」とは何か、それはいつ作成されたのか。第1に『文部省第81年報 昭和28年度』の「著作物の編集刊行状況¹¹⁾」に次の記載がある。

類 別	題 名	判型	ページ数	発行年月	発行者	価格
指導手引書	中学校健康教育教材解説書	B5	134	28. 3.	文部省	非売

「中学校健康教育教材解説（案）」とはこの『中学校健康教育教材解説書』を指しているのではなかろうか。ただし発行年月が「昭和 27 年度」の 1953 年 3 月となっており、記載が正確でない可能性がある。「昭和 28 年度」が間違いないとすれば、数字の形から 5 月か 8 月かあるいは 9 月かもしれない。残念ながら現存していれば間違いなく貴重な資料であるこの『中学校健康教育教材解説書』も筆者未見である¹²⁾。

第 2 は開隆堂の教科書および指導書に「中学校健康教育教材解説」が登場する。表 2 の開隆堂の『健康』では著者紹介の欄に詳しい肩書きが記されているのだが、そのうち東福寺篤、室田昴、黒田芳夫の肩書き中に「文部省中学校健康教育教材解説編集委員会」とあり、東福寺が委員長、室田が副委員長、黒田が委員とされている。この教科書は上記のように 1954 年検定で 1953 年 11 月の内容案に基づいて作成することは不可能とした教科書である。さらに「解説（案）」ないしは『解説書』の編集委員であったと思われるこの 3 人は開隆堂の『新しい保健』（中保 741、1956 年検定）の指導書に掲載されている座談会「新しい保健学習の内容について」にも登場している。この中で編集部の「健康教育教材解説」に関する質問に答えて東福寺は次のように述べている。

これは要するに保健学習で中学生にどんなことを学習させたらよいかということですね。その構成は、今黒田先生のお話のような健康観に基づいた諸問題を総論において、あとは単元の形で（1）から（9）まで、たとえば単元（1）は中学生の健康、単元（9）は国民の健康、このような保健学習の内容を解説したもので、これは中等教育資料にも掲載されています¹³⁾。

東福寺の発言によれば、「健康教育教材解説」における保健学習の内容の単元数および単元 1 と単元 9 の単元名が 1953 年 11 月の内容案と一致する。また「中等教育資料にも掲載」とあるが、これは 1955 年の『中等教育資料』に掲載された荷見秋次郎の「中学校における健康教育について¹⁴⁾」を指している。この荷見執筆記事の「2. 中学校の健康教育の内容」に記載の 9 単元の内容は 1953 年 11 月の内容案と同じである（若干の字句および句読点の有無の違いはある）。荷見執筆記事には 1953 年 11 月の内容案にはない「1. 中学校の健康教育の目標」もあるから、荷見は 1953 年 11 月の内容案ではなく「解説（案）」ないしは『解説書』に基づいて記事を執筆したように思われる。荷見は文部省保健課の職員であった。手元には『解説書』があったはずである。

以上をまとめると、1953 年 11 月の中学校保健学習内容案よりも前にこれと同じ内容案が作成され、「中学校健康教育教材解説（案）」ないしは『中学校健康教育教材解説書』として公表されていたと推測される。しかし、その作成・公表の時期は 1953 年度の 11 月以前と考えられるが時期を特定することはできないということになるだろう。

この推測を補う意味でさらに以下の 2 点について触れておきたい。

第 1 は、藤田が②と③と注記して引用した元の文章に関することである。二つの引用は次の一つの文章からとられている。この一文は、高等学校学習指導要領保健体育編保健の作成にあたった教材等調査研究会保健体育小委員会保健分科会において「研究討議の一応の基本線」の第 2 点として定められたものである。

2 「保健」の内容については、一応「中等学校保健計画実施要領改訂委員会健康教育班」

で検討された「高等学校保健学習の内容（案）」（昭和 28 年 11 月 18 日）を一応の基準として研究すること¹⁵⁾。

第 2 は、藤田が引用した上記の「中等学校保健計画実施要領改訂委員会」に関することである。前述の開隆堂の『健康』の翌年に検定を受けた同社の『改訂 高等保健 青年期の保健問題』（高保 1018、1955 年検定）における著者紹介では東福寺と黒田の肩書き中に「文部省中等学校保健計画実施要領改訂編纂委員」との記載がある。この「中等学校保健計画実施要領改訂編纂委員会」とは「中等学校保健計画実施要領改訂委員会」と同じものであろう。開隆堂の 1954 年に検定を受けた教科書と 1955 年に検定を受けた教科書における肩書きを並べてみれば、「中等学校保健計画実施要領改訂編纂委員会」に先立って「中学校健康教育教材解説編集委員会」が文部省保健課のもとに設けられていたことが分かるだろう。

藤田論文では「中等学校保健計画実施要領改訂委員会」によって 1953 年 11 月に高等学校と中学校の内容案が同時にまとめられたとされていた。しかし、最初に「中学校健康教育教材解説編集委員会」によって中学校の内容案を含む「解説（案）」ないし『解説書』が作成され、この内容案をふまえて「中等学校保健計画実施要領改訂委員会」によって高等学校の内容案が作成され、この両案が同時に内示されたのが 1953 年 11 月 18 日の教材等調査研究会保健体育小委員会保健分科会の会議だったのではないかと思われる。

3. 青柳兵司による「指導要領」作成のための「第一次中間報告」としての位置づけ

1953 年度の「中学校健康教育教材解説案」に言及しているもう一つの資料に大阪書籍の『中学保健 要点と指導』がある（発行年未記載、「昭和 32 年度用」とある¹⁶⁾）。これは 1956 年 3 月の「通達」発出後に前述の大阪書籍の指導書を補うために作成されたもので、全 10 頁のうち 7 頁以降に「通達」の別紙全文が載せられている。ここで節を改めてこの資料をとりあげたのは、この資料中の「中学保健学習の改訂」（4-5 頁）において、「中学校健康教育教材解説案」が「指導要領」作成のための「調査研究の結果の第一次中間報告とも見なされるものであり、将来制定されるはずの指導要領の内容と動向との大綱を示すものであった」と、「指導要領」作成過程の起点として位置づけられているからである。さらに「通達」を「第二次中間報告ともいふべき性格のもの」として、1953 年の「解説案」と後の「指導要領」の中間に位置づけていることも興味深い。史料的な価値の高いものとみなし、以下に「中学保健学習の改訂」の全文をあげておく。

中学校保健学習改訂案（文部省通達 昭 30. 3. 30）

これまでの中学保健の指導目標と指導内容とは、法的には「中等学校保健計画実施要領 昭和 24 年度」と「学習指導要領一般編 昭和 26 年度」とに準拠すべきものとされていた。しかし、これらに示された中学保健の内容は、新制高等学校の保健学習と共通のものであり、さらに旧制中学理科の「生理衛生」と大同小異のものであって、中学保健の主体性を明確に打ち出したものではなかった。

このような点を是正するために、文部省では中学保健学習研究会を設け、将来制定を予想されている中学保健科の新指導要領についての調査研究を進めて来た。昭和 28 年度に文部省から公表された「中学校健康教育教材解説案」は、この調査研究の結果の第一次中間報告とも見なされ

るものであり、将来制定されるはずの指導要領の内容と動向との大綱を示すものであった。今般、昭和 31 年 3 月 30 日付で公表された「中学保健学習の改訂案」と銘打たれたものは、高等学校保健科の新指導要領が正式に制定されたのを機会に、さきに文部省が発表し、また機にふれてその趣旨の徹底化につとめてきた昭和 28 年度の健康教育教材解説案のアイデアを再確認したものであって、いわば中学保健学習研究会の第二次中間報告ともいべき性格のものである。この点は、日本教育新聞（4 月 10 日版）の新保健学習改訂案の報道記事のなかに、「……なお、同省では目下研究中の中学校学習指導要領が完成した場合には、こんどの保健学習内容にもさらに改められる点があるかもしれないとしている。……」との説明がある点からも、推測には難くないことである。なお、この報道記事のなかに「文部省では、こんどの改訂は従来のものを大巾に改めており、特に本質的な点に改訂がおよんでいることから、この線に従っての教育実践はもとより評価もこの基準によって行ってほしいと、強く要望している。」という解説がある。しかし、ここで本質的に大巾に改められたといわれている「従来のもの」とは、「中等学校保健計画実施要領 昭和 24 年度版」の第 5 章「健康教育」の内容を指すのであって、このような大巾の改訂の大綱は既に昭和 28 年度に公表された「中学校健康教育教材解説案」で十分に明らかにされたものである。

既に制定を見た高校保健科の新指導要領を貫ぬくアイデアと、保健学習そのものの本質論からしても、今後はこの教材解説案のねらい——そしてこんどの改訂案のねらいが、さらに強化拡充されていって、最終的な中学保健の新指導要領にまで持ち込まれていくものと思われる。

「中学校健康教育教材解説案」と今次文部省通達

上述のように、「中学校健康教育教材解説案」（昭和 28 年度）と今般発表された新保健学習との間には、そのアイデアというまでもなく、その具体的な指導内容についても、根本的な相異点は全く見られないようである。ただ、どちらかという、新改訂案のほうが内容的にはまとめられしぼられている感じがつよい。「環境衛生」にしても今回は独立の単元として採り上げられないで、具体的に必要な項目のなかに分散挿入されている。また「精神病や職業病」などのことはいずれも「疾病論」として一つの単元にまとめられているし、「身体機能と精神機能」とが全一体的な主体の機能として総合され、心理学的な要素を強く打ち出そうとした解説案の「精神の健康」の単元の主体性がよほど弱められている点などは、新改訂案の新しい趣向としてあげられる諸点である。

中学校健康教育教材解説案 昭和 28 年度	新 改 訂 案
I 中学生の健康	1. 中学生の生活と健康
II 心身の発達と健康	2. 中学生の保健活動
III 環境と保健活動	3. 中学生の生活と発達
IV 安全な生活を送るにはどう すればよいか	4. 安全な生活
V 健康な主体と健康な生活	5. 病気とその予防と処置
VI 健康障害の内容とその予防	6. 学習や仕事と健康
VII 精神の健康	7. 健康な身体や精神と生活
VIII 仕事と健康	8. 国民の保健
IX 国民の保健	

この「中学保健学習の改訂」は1950年代の保健科教育史、「指導要領」成立史を刷新する史料と言えるだろう。しかし、いくつか補足説明あるいは修正を施さねばならない点がある。

まずはその前提となることであるが、この『中学保健 要点と指導』（以下、『要点と指導』）の作成・発行の時期についてふれておく。『要点と指導』は『中学保健 指導書』を補うものであった。『中学保健 指導書』の発行は1956年5月20日付けで、これには「通達」への言及はないから、「通達」をふまえて急遽作成・発行されたのが『要点と指導』であったと考えられる。なぜ急遽と言えるのかというと、当時の指導書一般と同様に『要点と指導』も教科書の採択数を上げるための宣伝用資料といってもよいものであり、そのためには教科書展示会の開催に間に合わせて作成する必要があったからである。1956年の、すなわち「昭和32年度用」の教科書展示会の開催は「七月十一日から七月二十日までの間¹⁷⁾」とされているから、『要点と指導』はおおよそ1956年6月に発行されたものと思われる。

修正を施さねばならない第1点は最後に付けられている「移行図」に関することである。「移行図」は1953年から1956年を経て1958年の「指導要領」に至る過程で学習内容がどのように変遷したのかを知る上で重要な史料となりうるものであり、さらにそのための方法を示唆している点でも貴重である。しかし、既に気づいた読者もいると思われるが、右の「新改定案」に記されている8項目中5項目¹⁸⁾で「通達」とは異なる表記が用いられている。あるいはまた、本文からは右の欄の上部には「通達（昭和31年）」などと記されるはずなのに、そうではなくてなぜ「新改定案」なのか。これはもはや本稿の課題ではなくて「通達」成立過程研究の課題となるが、筆者の推測では1953年の内容案と「通達」の間に「通達」とは異なる「新改定案」が存在していて、「通達」発出以前に1953年の内容案と「新改定案」を基にして作成されたのがこの「移行図」であったと思われる。『要点と指導』を急遽作成しなければならなかったので、「通達」以前に作成した「移行図」を載せることになってしまったのであろう。

第2は引用中の「中学保健学習研究会」についてである。2回出てくるが、最初の「中学保健学習研究会」は前節で言及した「中学校健康教育教材解説編集委員会」のことである。2回目の「中学保健学習研究会」は開隆堂の教科書における著者紹介欄の肩書き記載にしたがえば「中学校保健学習研究会」である。1956年と1957年に検定を受けた5種類の教科書で、先の東福寺、室田、黒田の肩書きに「中学校保健学習研究会委員」とある¹⁹⁾。これも本稿の課題を越えることになるが、東福寺、室田、黒田の3人は1953年の内容案だけでなく、「通達」の作成にも携わったということになる。

第3はこの「中学保健学習の改訂」の執筆者についてである。これは青柳兵司と推測される。青柳は大阪書籍の『中学保健』の執筆者の一人である。1953年10月以降1956年1月の高等学校学習指導要領保健体育科編の発行まで期間、その作成委員²⁰⁾であったから、論文には高等学校関係のものが多く、中学校に関するものに「新しい中学校の保健学習について」がある。これは彼の持論である教科構造論の観点から「通達」について論じたものである。この中で「通達」の成立過程について戦前の「生理衛生」と1949年の『実施要領』を批判した後で次のように述べた箇所がある（引用中の「一九五一年」は誤植か誤記であろう）。

しかし、その後「中学校の保健学習」に教科目としての主体性を確立しようとする機運が漸く動き初めるようになり、これが一九五一年に文部省初等中等教育局保健課の「中学校健康教育教材解説（案）」となって現われ、さらに一九五六年には（後略）²¹⁾

「中学保健学習の改訂」には「中学保健の主体性」という文言があった。この「主体性」とは青柳が教科あるいは科目としての保健の独自性と存在意義を示すときに用いた言葉である。この言葉は1954年3月の『学校保健』で公に使われ始めているので、それを以下に引用する。これは青柳が中心になって作成した²²⁾「東京都高等学校保健科改正教育課程」の「改正教育課程の要旨」の引用である。

この改正教育課程は、生物学、医学、薬学、栄養学、心理学、社会学などの広範な基礎科学を背景にして高等学校における健康教育に関する教科諸項目を総合的に体系的に取纏めて、保健科に教科としての主体性を与え得るように配慮してつくられたものである。従ってその内容は従来の保健科のそれのように、旧制博物科の生理、衛生を横すべりさせたようなものではなくて、更に一段と次元の高いものとなっている²³⁾。

ちなみに、『学校保健』の同じ号のこの記事の前には「健康教育の新しい指標をさぐる 教育課程審議会の動向をきく 高校保健科は独立教科とするのが理想である」と題された対談が載っており、名は明記されていないが質問に答えているのが青柳と推定される²⁴⁾。

青柳は教材等調査研究会保健体育小委員会保健分科会の委員であったから「中学校健康教育教材解説案」だけでなく1953年11月18日に内示された内容案も入手しており、それを大阪書籍の編集部に提供したのであろう。

おわりに

本稿は以上でいったん終了する。1953年の内容案とはいかなるものであったのかという課題を設定したのにもかかわらず、本稿は内容案に関する周辺的な事柄の検討にとどまっていて、内容案の内容そのものの検討を行っていない。内容の検討は今後の課題となるが、その際には青柳による「指導要領」作成のための「第一次中間報告」という位置づけを参照して、「第二次中間報告」である「通達」と「指導要領」との3者の比較を通じて1953年の内容案の特徴を浮かび上がらせることが求められるであろう。ただしその際に青柳の議論に追随していると、「移行図」で示されたように3者間の連続面に注目しがちになる。しかし、1953年の内容案の特徴を明らかにするためには連続面だけでなく1953年の内容案にあってその後消えていく項目にも注目する必要がある。その一例として挙げるができるものに性教育に関する項目がある。1953年の内容案では表3で挙げた第5単元の第3節と第4節で『実施要領』の性教育単元である「成熟期への到達」の内容に該当する事柄が挙げられている。しかし、「通達」に関する文部省保健課の解説では、「今回の通達では、性教育らしいまとまった学習内容の項目は見出されないであろう²⁵⁾」とされていて、性教育単元は消滅する。これを教科書で確認すると、例えば1953年の内容案に準拠して作成された表3の教育図書の『新版 保健』では第3節の「男女の成熟」において男女の性器図とともに月経について解説されている(102-103頁)が、「通達」および新たな検定基準²⁶⁾に基づいて作成された同じ教育図書の『中学保健』(中保749、1958年検定)では性器図も月経という言葉も出てこない。青柳は1953年の内容案と「通達」の間に「根本的な相異点は全く見られないようである」と述べているが、以上のように性教育に関しては内容案と「通達」の間に断絶があり、1953年の内容案は『実施要領』を継承しているのである。

なお、本稿は内容の検討という点で多くの課題を残したままであるが、1950年代の保健科教

育に関する研究方法としての教科書研究の必要性和重要性を示すことはできたのではないと思われる。

注

- 1) 『実施要領』と「指導要領」は Web 上の国立教育政策研究所の教育情報研究データベースの「学習指導要領の一覧」で見ることができる。「通達」は『中等教育資料』第 5 巻第 5 号（1956 年 5 月、8－11 頁）等で掲載されている。なお、「通達」は奈良女子大学学術情報センターのリポジトリに「1950 年代前半の保健教科書研究のための参考資料⑥」として載せてある。
- 2) 藤田和也「保健科学習指導要領体制 連載「保健科・学習指導要領の研究」(5)」『体育科教育』第 26 巻第 9 号、1978 年 8 月、60－63 頁。引用は 60 頁。
- 3) 「高等学校学習指導要領（昭和 31 年度改訂版）について 保健体育科」『中等教育資料』第 5 巻第 4 号（1956 年 4 月）、17－22 頁（「保健」は 19－22 頁）。
- 4) 今村荒男・岡部平太（代表）『中学保健 指導書』大阪書籍、1956 年 5 月（中保 733 用）、付録の「昭和二十八年十一月文部省内示一中学校保健学習内容（案）一」は 131－138 頁。この内容案は上記のリポジトリに「1950 年代前半の保健教科書研究のための参考資料④」の「1953 年の中学校保健学習内容（案）」として全文掲載してあるので参照していただきたい。
- 5) 本稿で採りあげている教科書については、上記のリポジトリに「1950 年代前半の保健教科書研究のための参考資料①」として「1950 年代の中学校・高等学校保健体育科教科書一覧」を載せてある。この「一覧」では教科書の記号番号、教科書名、出版社、検定年の他に使用年度とページ数も記載している。
- 6) 講談社の『標準 中学保健』（中保 739、1956 年検定）もほぼ同様に、「標準中学保健のはじめに——先生がたへ——」において、「この「標準中学保健」は、文部省の示した「中学校保健学習内容（案）」に従い、7 単元の構成をとっている」と記している（頁未掲載）。
- 7) 文部省は 1955 年 10 月 26 日の全国都道府県教育委員会指導部課長会議において学習指導要領の基準性に関する見解を明らかにした。「改訂高校教育課程を説明 指導部課長会議で 明年度実施を表明 法的问题に本省の見解」『文部広報』第 130 号、1955 年 11 月 3 日、2 頁。これが学習指導要領の法的拘束性の主張の出発点だと思われる。
- 8) 「中学校・高等学校保健の検定基準」は 1949 年の「教科用図書検定基準の一部改正」（『官報』第 6852 号、1949 年 11 月 14 日、122 頁）で新設された（功刀俊雄「1949 年 6 月の『中等学校保健指導要領（案）』とは何か」『人間文化研究科年報』第 32 号、2017 年 3 月、182 頁、188 頁）。
- 9) 1954 年 2 月 24 日改正の「教科書の発行に関する臨時措置法施行規則」によれば、検定の申請（届け出）は原則「毎年二月中に行うもの」とされていた（第 2 条）が、第 32 条の特例の第 1 項によって 1954 年に検定を受ける教科書の届け出は、「五月一日から十四日までの間」と定められている。文部省『教科用図書関係法令集』1954 年 3 月、4 頁および 8 頁。
- 10) 前掲『中学保健 指導書』7 頁。
- 11) 文部省『文部省第 81 年報 昭和 28 年度』文部省調査局統計課、1956 年、103 頁。
- 12) 『中学校健康教育教材解説書』については国立教育政策研究所教育図書館に問い合わせたところ詳細な調査をしてくださったのだが、所在不明とのことであった（2020 年 8 月 7 日）。
- 13) 新しい保健編著者編『中学校 新しい保健 学習指導書』（中保 741 用）開隆堂、1956 年 9 月、6 頁。
この東福寺発言の直前には小見出し「(2)「中等学校保健計画実施要領」から「健康教育教材解説」まで」

が付けられている。ただしこの小見出しにふさわしい事柄は記されていない。なお、東福寺は真和中学校が埼玉県川口市の青木中学校にかわって 1953 年度から 3 年間学校保健の実験学校として指定を受けた際の校長であった（東京都豊島区立真和中学校編『健康を中心とした教育計画—実験学校における生活学習の実践報告—』開隆堂、1956 年、2 頁）。また東福寺は「指導要領」の作成の任にあたった教材等調査研究会保健体育小委員会の委員でもあった（「昭和 31 年度教材等調査研究会中学校・高等学校各科委員会委員名」『中等教育資料』第 5 巻第 8 号、1956 年 7 月、26—27 頁）。

- 14) 荷見秋次郎「中学校における健康教育について」『中等教育資料』第 4 巻第 1 号、1955 年 1 月、16—21 頁。この荷見執筆記事も上記のリポトリの「1953 年の中学校保健学習内容（案）」に載せてある。
- 15) 前掲「高等学校学習指導要領（昭和 31 年度改訂版）について 保健体育科」19 頁。保健課のこの解説には本文で引用した「高等学校保健学習の内容（案）」は出てくるが、「中学校保健学習内容案」という文言は出てこない。藤田論文で挙げられている文献では村上賢三の「新しい健康教育に就て（三）」（『健康教室』第 40 集、1954 年 3 月 1 日、20—21 頁）が「案」のない「中学校保健学習内容」に言及している。その一文を引用する。「最近私は文部省に於て新に、『中学校保健学習内容』並に『高等学校保健学習内容』の研討を行い、これを全国に示さる運びになつていようにきいているので、一日も早くこれ迄の『保健計画実施要領』の不備を補つて我国の健康教育が一段と進歩発達するように祈念してやまぬ次第である」（21 頁）。藤田論文における「中学校保健学習内容案」の記載はこの村上の記述に基いているものと推測される。
- 16) 『中学保健 要点と指導』には発行年の記載はなく、見返しの右上に「昭和 32 年度用」と記されている。そのために CiNii では発行年が「1957」と推測されている。
- 17) 教科書展示会は「教科書の発行に関する臨時措置法施行規則」第 5 条で原則「五月中にこれを行うもの」とされていた（前掲『教科用図書関係法令集』4 頁）が、1956 年に関しては同規則第 32 条の特例の第 2 項の改正で「昭和三十一年七月十一日から七月二十日までの間に、各都道府県教育委員会が必要と認める期間にこれを行うものとする」と改められた（1956 年 4 月 4 日の「教科書の発行に関する臨時措置法施行規則の一部を改正する省令」現代日本教育制度史料編集委員会編『現代日本教育制度史料』第 9 巻、東京法令出版、1985 年、347—348 頁）。
- 18) 移行図の「新改訂案」の 8 項目中「通達」の項目名と異なっているのは、「1. 中学生の生活と健康」、「2. 中学生の保健活動」、「3. 中学生の生活と発達」、「5. 病気とその予防と処置」、「6. 学習や仕事と健康」の 5 項目である。『中学保健 要点と指導』の 7 頁から 10 頁にかけて掲載されている「通達」の別紙では「通達」と同じ項目名が記載されている。ついでながら、「中学保健学習の改訂」の引用文中で引用されている『日本教育新聞』1956 年 4 月 10 日付でも第 1 面に「通達」の別紙が全文掲載されている。
- 19) 「中学校保健学習研究会委員」という肩書きが記されている開隆堂の 5 種類の教科書とは『新しい保健』（中保 741）、『中学保健』（中保 742）、『健康 改訂版』（中保 743）、『改訂 中学保健』（中保 744）、『新訂 新しい保健』（中保 745）で、『健康 改訂版』までが 1956 年検定で、残りの二つの教科書は 1957 年の検定である。『改訂 中学保健』の執筆者には東福寺の名は記されていない。
- 20) 教材等調査研究会保健体育小委員会の委員一覧は次の三つの記事に載っている。1) 「教材等調査研究会中学校・高等学校教科別小委員会委員名一覧」『中等教育資料』第 3 巻第 1 号、1954 年 1 月、32—33 頁、2) 「時の話題 高校保健科教材等調査研究会の発足——指導要領改訂委員会の活動——」『学校体育』第 30 巻第 2 号、1955 年 2 月、22—23 頁、3) 前掲「高等学校学習指導要領（昭和 31 年度改訂版）について 保健体育科」22 頁。青柳の名はこの三つの委員一覧に記されている。

- 21) 青柳兵司「新しい中学校の保健学習について」『体育科教育』第6巻第6号、1958年5月、58-63頁、引用は59頁。
- 22) 青柳が中心になって作成したというのは、青柳兵司「新らしい高校保健教科の動向について」（『学校体育』第29巻第11号、1954年11月、18-23頁）に掲載されている図の「I 高校保健科の教科構造試案1（筆者原図）」の注記に「なお、本試案は過日発表された東京都の保健体育改訂教育課程に採択されたものである」（21頁）とあるからである。
- 23) 『学校保健（日本学校保健会報）』第2号、1954年3月1日、3頁。
- 24) 同上誌、第2号、2-3頁。対談の本文中の小見出しは「教科課程審議会の中心問題は何か」、「体育教科と保健教科の質的主体性」、「保健科を大学入試必須課目にせよ」である。青柳は教材等調査研究会保健体育小委員会の委員であっただけでなく、「教科課程審議会の専門委員」でもあった（青柳前掲論文「新らしい高校保健教科の動向について」18頁）。なお、この対談が行われたのは1954年2月4日と記されているが、対談が『学校保健』に掲載された背景および対談の内容を理解するには、1953年11月12日の教育課程審議会中等教育課程分科審議会の「高等学校教育課程改善について」第二次中間報告における保健に関する「仮決定」を見ておく必要がある。第1に教科名は「保健体育（仮称）」とされた。第2に保健に関しては次のように特記された。「保健学習は重要であるから、その効果があがるように研究する。／（注）保健学習のうち、おもに体育に関係の深い内容は、体育に合わせて一つの教科とする。／保健学習を科目とするかどうか、および現行の「保健体育」の名称をどうするかについては、今後研究する。／また、他の教科でも、それぞれの立場から、保健学習がおろそかにされないように研究する。」この第二次中間報告は11月20日の『時事通信内外教育版』に掲載され（「人間形成の完成教育を確認——中等教育課程分科審議会第二次中間報告全文——」第481号、1337-1338頁）、さらに『中等教育資料』の1954年1月号の巻頭に載せられた（教育課程審議会中等教育課程分科審議会「高等学校教育課程改善について 第二次中間報告（1953. 11. 12）」第2巻第12号、1-2頁）。この第二次中間報告の保健に関する「仮決定」の報道によって、「高等学校では、健康学習の教科がなくなるというのはほんとうか。そうだと、中学校も健康教育は消えるだろうが」といった風評が生じたようである（Z記「どうなるか？ 高等学校における保健学習科目——保健科抹殺説の正体を探る」『健康教室』第5巻第2号、第39集、1954年2月、60-62頁、引用は60頁）。なお、その後の経緯については、今村嘉雄「保健体育科の諸問題——教科名称決定をめぐる——」（『学校体育』第30巻第1号、1955年1月、8-15頁）が詳しい。教材等調査研究会保健体育小委員会では第二次中間報告の「保健学習のうち、おもに体育に関係の深い内容は、体育に合わせて一つの教科とする」という線に沿って教科名を「体育」とする答申案（科目は「体育運動」と「保健」）を提出したが、文部省保健課が無断で教科名を「保健体育」にしてしまい、委員会内で紛糾したという。
- 25) 初等中等教育局保健課「解説 中学の保健学習の指導について」『教育委員会月報』第8巻第3号（1956年6月号）、3-13頁、引用は8頁。9頁から13頁にかけて「通達」の全文が付けられている。
- 26) 「中学校保健体育科保健の検定基準」は1956年10月22日付の「教育用図書検定基準の一部改正」で改正（新設）され、1956年11月15日発行の文部省『教科用図書検定基準』で公表された（321-330頁）。『官報』では遅れて1957年1月30日の第9027号掲載の「文部省告示第8号」（433-444頁）で告示された（中学校保健の検定基準は441-442頁）。この検定基準で示されている中学校保健の目標および内容は「通達」と同じである。

3 歳児と「ともにつくる」保育実践の様相とその可能性

立溝 まい（奈良女子大学附属幼稚園）

はじめに

学習指導要領にて「主体的、対話的で深い学び」が挙げられて以降、主体性の在り方が幾重にも論じられており、教育現場では主体性という言葉が引っ張りだこである。そして近年は、保育においても「共に創る」「共主体」などという言葉がよく語られるようになってきた。その背景には、こども家庭庁設置により「権利主体」としての子どもの声を聴くことの必要性や重要性が謳われるようになったり、OECD のラーニング・コンパスにおいて中核概念とされている「エージェンシー」（変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力）¹⁾ が取り上げられるようになったり、というように、子どもが教授や保護の対象ではなく、子どもの存在をまず尊重し、育ちを信じ、ともに生きていく、というスタンスが社会的に見出されつつあることが関係している。幼児教育施設では従来の「教師が如何に子どもを豊かに育て上げるか」といった考えから子どもと「ともにつくる」とは如何なる営みなのか、という考え方への転換の必要性が謳われつつある。一方、そこで挙げられる事例に 3 歳児以下のものはほとんど見られない。そこには保育における「ともにつくる」という考えや発達段階説に即した子どもへの固定概念が潜んでいるように思える。

著者は 3 歳児の担任を 2 年間務め、3 歳児の子どもたちと関わる中で彼らが自分を学級という社会の中での主体であると認識し、主体感をもって活動に取り組んでいく姿を間近で見てきた。その中で 3 歳児学級において「ともにつくる」が不可能であるという認識は似つかないと感じてきた。だからこそ本来は発達段階によらず「ともにつくる」という言葉を 3 歳児の事例を用いて語りたいところである。しかし、実情として、4・5 歳児と同じようには語られない以上、完全に一にはできない。あえて「3 歳児」と期を限定することで、他の学年との共通性も差異も見えてくるのではないか。

本稿では、3 歳児における「ともにつくる」という営みの可能性を模索したい。そのために、「ともにつくる」という概念を検討するとともに、3 歳児という期の特徴を吟味する。そして、3 歳児学級における保育実践と「ともにつくる」当事者として位置付けていた著者自身が思い考えたことを綴ることで、3 歳児が主体感をもって参画するとは如何なることなのかを示したい。それによって、現代の保育における「ともにつくる」という概念を捉え直すとともに、3 歳児への稚拙な捉えを揺るがすことを望んでいる。

1. 「ともにつくる」とは一臨床教育学の視座から—

1-1. 臨床教育学の視座から「ともにつくる」に眼差しを向ける

「ともにつくる」という概念と同質的に扱われる言葉としては「主体性」「共主体」「子どもの権利」などが挙げられる。ここでは、それらの概念を用いない。というのも、それらの理論は教育における一方法論にすぎず、従来の教育に上乘せするような形で位置付けているように思えるからである。「ともにつくる」には保育という営みの根源にある人間と人間の人格的な交わりが

通じているという点でそれらとは一線を画する。本稿では、保育において人間学的な視座で子どもとの営みに眼差しを向けた中核的人物である津守真（1926-2018）と矢野智司（1954-）の思想を見ていきたい。

1-2. 津守真による「ともに」歩む大人のスタンス

津守は、子どもの傍らに在る大人の在り方に焦点を当てる。津守によると、子どもと関わる大人は「子どもの世界に参与する」というスタンスにある。その大人は「自分の考えを捨てて子どもの考えに従う」のではなく、「自分の考えを何らかの仕方子どもに表現しながら、子どもの世界に耳を傾ける」のであり、「自分の考えや感情に固執しはじめたら、参与する関係は崩壊する」という²⁾。

「自分の考えを何らかの仕方子どもに表現しながら、子どもの世界に耳を傾ける」とは如何なることか。子どもと一緒に歩むその「時」は子どもとその子どもと関わる大人の両者によって体験されており、大人のそのときの体験は、子どもの世界に触れた体験であり、子どもにとっても然りである³⁾。また、大人が子どもと応答するというのは、それぞれの人にとっての私が子どもと応答することであり、子どもにも特定の個人の私的な私があるが、どの子どもにも主体としての私がある⁴⁾。つまり、子どもとその子どもと関わる大人は、時間を共有し、「私」という存在を交わし合うことで、互いの世界に触れ合うのだ。「子どもの世界の表現である現在の行為をよく見て、その現在に応答することにより、子どもと大人の合力による新たな現在が形成される」のが保育である、とも表現していることから⁵⁾、津守にとって子どもと「ともに」歩むということとは、子どもの世界の傍らで彼らの世界の表現としての行為をまなざし、応答するということであり、それこそが「保育」であると考えていたことが分かる。

また、その子どもの世界を「理解可能である」ということは、大人としての「私」の世界に、子どもの世界に共通なものがあることを意味している、と述べる。津守によると、理解可能なところに到達するのには「何度も私に変化し、自らの世界をひろげられること」が要されており、そうした幾重もの転換を通し、時間をかけて、大人との世界の根底に子どもと大人との世界を理解する共通の世界が用意される。その転換を促すのは、実践における理解と、省察における理解であるが、その中では「私の主観が参与している」ことと、「子どもの生活に参与すること」が重要である、という。前者に関しては主体の人間体験の背景がなければ人間の理解は不可能なこと、後者に関しては、他者の体験の内奥の真実に関心を寄せる私が、他者の体験を理解するに至るのは、他者との共同の生活においてであることを挙げている⁶⁾。要するに、子どもと「ともに」生きるということは、他ならぬ「私」としてその子どもとの生活に参与し、一緒に体験を重ね、互いに共通の地平をもとうと努める、ということだ。そこでは、大人が子どもとの実践と省察とを重ね、大人自身の変容しようと試みるという努力が必要であり、そうすることで、子どもと「ともに」歩む世界へと開かれていくのだ。

1-3. 矢野智司の「発達としての教育」と「生成としての教育」

矢野は、教育という事象は「発達としての教育」と「生成としての教育」の二つの次元に分けることができる、という。矢野によれば、前者の教育は未熟な者を共同体の一人前の構成員となるように、意識的無意識的に形成することを意味しており、労働をモデルとして、さまざまな問題（否定）を克服して自己を再構築していく経験が発達のための手段として理解される。一方で、

前者で起こる世界との断片化や世界との十全な交流の妨害による生きる力の喪失と対抗しており、遊びにおいて自己と世界との境界が溶解する体験によって引き起こされる変容を「生成」と名づける。どちらも別々に存在しているわけではなく、教育という事象における異なった次元である、という⁷⁾。前者が従来の教育のモデルであるのに対し、後者がそれと対に位置付くことは想像できよう。

両者では他者という存在への捉え方も異なる。前者は、他者は自分と共通性をもった同じ存在として他者を位置づけ、その同じ尺度上における差異として他者の差異を捉える。他者は私を否定するものとして存在するが、その否定を契機にして、より高次の段階へと発達するという、「私の経験」として弁証法的に回収される。後者において他者は、言葉によっては名状しがたい力によって、その場を離れることができない磁場を作り出すものである。その他者と私とは、共約可能な同じ平面に生きてはいないため、他者は私が「私の経験」として語るようなかたちで、自分の発達の契機として回収することができず、反対に私の世界観や自己観といった解釈図式を打ち砕いてしまい、この私を共同体の外部へと連れだしてしまう。しかし、これは自己と世界との境界が溶解し、世界との連続性を取りもどすことを意味しており、自己の方が世界へと開かれる⁸⁾。

矢野の「発達としての教育」と「生成としての教育」をめぐる理論から、子どもと「ともにつくる」を吟味すると、人間として成熟した大人へと成長するという「発達としての教育」の在り方では、大人が自身の経験を辿ってよりできるように支えようとする。一方、教育には、自分とは異なる他者として子どもをみなし、子どもという他者との世界に身を置き、ともに生きる中で大人が自分の世界との境界と溶解する、またそれは子どもも同様、大人とともに生きる中で自己と世界との境界を溶解すること、両者が互いによって世界を開かれることで「生成」される、といった意味もある。津守の思想も振り返ると、この自己と世界との溶解に至る過程が「実践における理解」や「省察における理解」であり、そしてこの過程こそ「ともにつくる」の礎であるのではないか。

2. 幼児教育における「3 歳児」という期の特質

2-1. 「3 歳児」という期を「生成としての教育」において捉える

以上の議論を踏まえて「3 歳児」という期を捉えたい。矢野の言葉を借りると「発達としての教育」における3 歳児の特徴については多く語られている。排泄の自立、平行遊びなどはその代表的な特徴であろう。しかし、ここではあえて「生成としての教育」という地平で3 歳児に眼差しを向けたい。というのも、幼児教育において3 歳児は幼稚園というコミュニティへの新規参入やそもそも「コミュニティ」という小集団との出会い、新たなモノとの出会いなど、「新たな」「出会い」に溢れた期であり、発達段階説では語り得ない特質が多く存在しているからである。そして、「ともにつくる」ことを考える上で、その特質が大きな影響を及ぼしているからである。一つ確認しておきたいのは、ここでは「3 歳児の特徴」を網羅するようなことはしない。3 歳児とともに歩んできた著者自身が身体感覚でもって捉えてきた、3 歳児の「生成」という側面から見た姿を示すことに唯一無二性があると考えているからである。

2-2. 「幼稚園に行く」という慣習の形成

最も大きな特徴としては、「幼稚園に行く」という新たな慣習が入ることである。家で過ごす

生活から、「幼稚園」という場所に毎日登園すること。初日は「なんだか行ってみて楽しかったな」とテーマパークに行ったような特別感があるかもしれない。しかし、通ううちにそこは特別な場所ではなく「毎日行く場所」という認識へと変わっていく。そのためには毎日同じ時間に起きたり、仕度をしたり、また帰ってきてても早く寝なければならなかったり、というように、毎日のリズムが義務的につくられる。幼稚園が安定する場所になるまでには1学期間は要するが、家以外にも自分が毎日身を置く場所ができる、という意味は大きい。幼稚園に入る前に保育園や認定こども園などの保育施設に通っていた子どもも増えてきているが、「保育園」「幼稚園」などという場への認識が変わることを余儀なくされる。通園するときの景色が違う。保育室に入った時の景色も匂いも異なる。そんな身体にまとわりつくような違和感が伴うのだ。

2-3. 「幼稚園」「〇〇組のお部屋」との出会い

初めて身を置く「幼稚園」という場所。まず認識するのは「自分の保育室」、すなわち「〇〇組のお部屋」である。自分の保育室で過ごすことによって、幼稚園を安心できる場所だと認識し、外へとベクトルを広げていく。生きものの飼育小屋、園庭などに「行ってみて楽しい」という経験を重ねる。最初は新たな場所を訪れることに緊張感を抱いたり、妙にワクワクしたりするが、その場所で過ごす経験を重ねる中で、その場所も自分たちの一つの身の置き場所となることを感じていく。

2-4. 「先生」という存在との出会い

「幼稚園で過ごす」ということの象徴として挙げられるのは「おうちの人と離れて過ごす」ということである。3歳児の4~6月は毎日登園時に泣き声が響き渡る。「幼稚園行きたくない」の最大の理由は「ママと離れたくない」である。おうちの人の不安も相まっておうちの人にしがみついてなかなか離れない。そんなときに「先生」という存在に自分の思いを受け止めてもらう。保護者の代わりに自分を抱きしめて、そばにいてくれる存在がいることを感じる。自分のことだけを見てくれるわけではないことには戸惑いを感じるが、呼びかけて応答してくれる存在がいること、自分のことを見てくれる人がいるということに少しばかりの安心感を抱いていく。担任の先生やその学級の先生が「わたしのせんせい」になり、先生の存在が一つの安全基地となってさまざまな経験を重ねていこうと思える。3歳児の1年間を通して担任の先生に対しては特別な思いを抱いており、4歳児以降も3歳児の時に担任だった教師には甘えなくなったり、「こんなにおっきくなったよ」と知らせたくなったりする。おうちの人から離れて不安な時に拠り所になった「先生」という存在が非常に大きな意味をもっているのだろう。

2-5. モノとの出会い・遊びとの出会い

幼稚園にあるモノや遊びも家とは異なる。最初は家庭にもある遊具で遊ぶことで安定していくが、「砂場で遊びたい」「遊歩場で走りたい」などと場の広がりによって自分のしたいことを見出していく。教師と一緒に遊び、友達と平行して遊ぶ中で「ただ走る」のではなく、教師を追いかける遊びになり、トンネルの中に入ると「おばけだー!」「きゃー!」などと、新たな遊び方を知っていく。また、その遊びを深めるアイテムを制作したり、ござなどの用具を運んだりする。入園当初の3歳児にとって、幼稚園で取り組むことの多くが「初めて」である。その中でもモノとの出会いは大きい。例えば、はさみやセロハンテープの使い方を知ることによって、最初はそ

れそのもので遊ぶことを楽しむが、徐々に遊びに必要なアイテムを作る手段として使うようになる。そこでの作り方も、色紙を巻いたらステッキのようになる、色紙を折って切ると花のような形になる、などというような方法を教師とともに試す中で、またそばにいる友達の方法を見て、学んでいく。3歳児は「遊びの引き出しを増やす」という言葉が似合う時期である。

2-6. 同質性の高い「他者」の存在を感じる

一つの学級で過ごすとなると、いわゆる「友達」と呼ばれる存在と出会う。最初は自分の持っているものが取られる、自分のテリトリーを侵される存在や、自分と同じように泣きながら登園する、自分と同じ気持ちをもっている存在としてみなされる。特に前者の意味は強く、家庭ではあまり経験のない「取られた」「これ使いたいのに」といった自分の思い通りにならない原因の一つになる。それでも教師を介して同じ場で過ごす中で、少しずつ「あの子」という呼び方で意識するようになる。あるいは数人の友達が拠り所となって安定して過ごすようになる。2学期ごろになると友達の名前を覚え、名前を呼んで相手を意識する。「(仮)友達」という関係が少しずつ「友達」へと移行していく。そこでは会話が交わされなくても、相手の作っているものを見て自分も同じようなものを作ろうとしたり、友達の言葉を聞いてまねたりする。不思議なことにテレパシーを伝えあっているかのように、顔を見合わせて微笑み合ったり、突然一緒に走り始めたりする瞬間があるが、この「友達」への言葉のない関わりも特有のものであろう。

2-7. 「みんな」という枠組み

最初は「みんな」と彼らと呼んでも誰も振り向かない。自分が「みんな」の一員としてあるという実感がないからである。それでも同質性の高い「他者」の存在を感じる中で、相手が反応してくれる存在だと気づく。「友達」という存在の面白さを感じる一つとして「共振」が挙げられる。一人が足をバタバタし始めると伝染するかのように足をバタバタし始める、一人が大きな声を出すとみんなが叫びだす、といったように、同じ言動をすることを喜ぶ。最初は秩序などないが、そこに「せーの！」という教師の一声があるだけで声が揃ってより響き合う。みんなで思いっきりジャンプをする、動物になりきって動く、「よーいドン」で走る…。一つの枠組みが生まれることで、「もう一回あれやりたい！」と繰り返すことを喜ぶ。幼稚園ならではの「みんな」という存在がいるからこそ、楽しめるその遊びを繰り返し楽しむ。最初は「集まる」ことを呼びかけても来ないが、「何か楽しいことが始まった」という雰囲気を感じて、結果的に集まることになる。

2-8. 学級でのルールがあるということ

「みんな」がいるからこそ守らなければならないルールもある。部屋の中で走ると友達とぶつかる、勝手に外に出て行ったらいけない…。そんなルールも最初は厳格に守ろうとするものの、自分の思いを発揮できるようになると、友達を誘いかけて、あるいは友達と一緒にになって取り組むことに喜びを覚え、逸脱的な行為も友達と一緒に取り組むようになる。また、「みんな」で過ごす時間に一人で違う行動をしていてもいけない。順番抜かしをすると他の友達が困るという世界である。ある意味自分の思いを調整して過ごさなければならない異空間であるが、そうして取り組む中で、みんなで気持ちよく過ごせるということを感じていく。

3. 保育実践

3-1. 子どもと「ともにつくる」他ならぬ私が語ること

以下では、実際に「ともにつくる」を表すと思える保育実践を挙げることで、3歳児と「ともにつくる」とは如何なる営みなのか、検討していきたい。ここでは、ただ単に「事実」を語るだけではなく、子どもと「ともに」世界を共有し「つくる」過程を歩んできた著者自身の願いや思い、反省なども表現していきたい。というのも、津守のいうように、「実践における理解」と「省察における理解」を繰り返す中で、子どもとともにつুってきた世界が彼らにとって如何なる意味をもっていたのか、理解しようと努めてきたからである。ここで挙げる保育実践は、いわゆる実践報告での「模倣事例」「真似ぶべき事例」ではない。「ともにつくる」当事者としての教師の感じ考えたことをありのままに綴ることで、津守や矢野が表現したような子どもとともに歩み、その傍らで彼らの世界に開かれようと努める大人としての教師の在り様が見えてくることを願う。

「たなばたパーティー」(3歳児7月)

(1) 背景

入園して3か月。幼稚園での生活の仕方を知り、過ごし方に慣れてきた頃である。この時期は、自分の思いを表現することを非常に楽しむようになり、自分がしたいと思える遊びを見出して繰り返し取り組む姿が見られた。学級の教師への親しみが深まり、教師の名前をしきりに呼んだり、抱きしめられることや教師に自分の話をして受け止めてもらうことを非常に喜んだりする。友達にも関心をもつようになり、友達の名前を呼んだり、そばで過ごすことを求めたりする。それゆえか、学級で過ごすことも今まで以上に喜び、遊びの時間にも群れて同じ場や遊び方を共有することが増えた。

この時期には「七夕」がある。七夕飾りを作ることは園の文化として恒例となっており、七夕の由来に準えて、スキルの獲得・上達を願い、多種多様な飾りを作る中で、あらゆるスキルを経験できるような飾りを考えていた。

七夕が近づいてきた日。学年主任に「『七夕』という行事とどう出会わせるか、そもそも出会わせる必要はあるのか」という問いをいただいた。昨年度3歳児を担当した際には七夕の由来を知らせ、「どうすればお願い事が叶うのか」と尋ね、子どもたちから出た「ロケットに乗っていく」というアイデアを組み込んだ短冊を作った。その先生に問いかけられることがなければ、今年も同じ方法で七夕を経験しようとしただろう。問われることによって、彼らに七夕の由来と願い事の文脈の交わりをどう伝えるのか、スキルはどのように組み込んでいくのか、そもそも出会う必要はあるのか、と考えることになったのだ。

(2) 活動の起点

散々悩んだ挙句、伝統文化に触れるという意味で行事と出会う価値はある、そして3歳児という園文化1年目だからこそ経験されうる特別なことがある、そして何よりも、彼らに私の葛藤を共有し、委ねてみたいという思いから、七夕に触れることにした。

とはいえ、七夕にまつわる絵本や紙芝居は登場人物が多く、状況も展開も複雑で認知能力的に3歳児には難解である。そこで、織姫と彦星、牛、機織り、そして天の川のペープサートを用いて七夕の由来を伝えた。機織りをする織姫と、牛を飼育する彦星がいて仲良くなった、しかし仲

が良すぎて仕事をしなくなり、引き離されてしまう。一年に一度だけ遭える、その日が七夕だと伝える。ペープサートには見入っていた。

伝えた後の第一声は「神様悪い人だね」「お星さまにお願いごとしようよ」。そこからどうすればお願い事は叶うのか、問うてみた。「羽があったらいい」「飛行機に乗っていく」「プテラノドンになる」「歩いていきたい」「羽があるプリキュアもいるよ」。さまざまな思いが出てくる。「プリキュアになったらお星さまに届くかな」という声があり、プリキュアやヒーローなどになってお願い事を届けに行くことを担任が提案すると非常に喜んだ。

翌日、彼らから表現された「お星さま」を作る活動をすることにした。「お星さまにお願いごとが届くように」という話をしたことを振り返ると「お星さま作ったらい」と言う。星を作ることを提案すると喜び、星型の画用紙の下にカラーホイルテープを付けた星を見せられると「キラキラだ!」「きれい!」「作りたい!」「パーティーみたい」「ハロウィンパーティーしようよ」と言う。「たなばたパーティーはどう?」とH児が提案すると「やりたい!」という声が溢れる。

その時には「たなばたパーティー」という一つのイベントが立ち上がったことが嬉しかったが、後々振り返ると言葉だけが独り歩きし、「七夕」とは離れていくようにも思えた。また、言葉の空中戦で進んでいて理解できていない人もるように思えて心苦しくなった。

その翌日、子どもたちから出たことをイラストで描き、図に示した。図を見せたとき彼らの表情が非常に輝いた。今まで言葉の空中戦で置いて行かれていたように思えた子どもたちも、「これしたい!」と目を輝かせたことが忘れられない。

(3) 活動の様子

・「ひこうき、ロケットをつくろう」

「たなばたパーティー」のことを話題に挙げ、まだ作っていないものを確認すると「飛行機」「ロケット」という声が続々と挙がる。飛行機・ロケット型の画用紙とパスを見せ、作ることを知らされると非常に喜んだ。描き始めてすぐ、「できた!」と持ってくる人もいたが、何を描いたのか尋ねる前に「ここに私（窓の部分）がいるの」「立溝先生とI先生（副担任）がいる」などと言葉に出てきた。イメージをもって描いていたことを感じさせられた。

それぞれなりに「たなばたパーティー」のためのアイテムとしての飛行機やロケットを作る、ということを念頭に置いて作ることを楽しんでいたように思える。顔のパーツや形を捉えることが得意な人が多い学級であることも関係しているのかもしれないが、それぞれが思いをもって取り組んでいたことを感じさせられる作品となった。

学級全体で集まってお茶を飲む時間に「たなばたパーティーで何がしたいか」という話を出した。「お母さんたちに見てほしい」「虹の歌を歌いたい」「お山までお星さまを見に行く」などという案が出て、それらの声を組み込んで当日の内容を考えた。内容や流れを子どもたちに提示すると、「早くやりたい!」と意気込んでいた。

・「はねをつくろう」

「たなばたパーティー」の文脈が立ち上がってからずっと楽しみにしていた羽づくり。羽を作るとなると「やったー!」と非常に喜んでいて。私が作った羽を見せると「虹色みたいだね」などと興味津々で見ている。

型をとった画用紙の羽を渡されると非常に喜び、すぐに身につける人も。パスの使い方（蓋をどこに置か、使ったペンはどこにしまうか、描き終えたらパスはどのようにしまうか）を確認し、色を塗り始めた。私が見せたものとそっくりのものがたくさん出来上がった。A3ほどの大きさのキャンパスに自分の描きたいものを描くのはなかなか難しいのだと感じた。「描く」というよりも色塗りを楽しむ機会になったように思う。とはいえ、かたちあるものを描くことを得意とする彼らにとっては、そんな在り方もあってよいと感じるし、この機会に思う存分パスで描けたことは、経験としては大切である。できた羽を背負い、保育室中を舞う。とても誇らしげである。「先生見て！」と何度も見せる。H児・Su児・Sh児は天井にあるきらきら星に跳んで触れようとする。「届かない…けどちょっと届きそう」羽をつけた自分は少し大きくなったような感覚なのだろう。羽が出来上がった人から、保育室周辺を跳び回る。カメの池に着いて「カメさんに見せよう」と話すと「カメさん見てみて」と背中を見せる。「(カメさんは) かっていいね、かわいいねって言ってる」と話す。羽をつけた自分の姿はいつもの自分とは違うようだ。

「羽を作る」という活動は、一見「七夕」というテーマからはかけ離れているのかもしれない。それでも、作ったものを身に付ける、なりきるためのものを作る経験は、作ることもなりきることも好きな彼らには、遊びの引き出しとして重要な経験だったのではないか。

●「たなばたパーティー」

- 内容 ①遊歩場と園庭の山に登り、お願い事が叶うように祈る
②おうちの人をお誘いする
③「たなばたさま」「にじ」を歌う

朝から「たなばたパーティー楽しみ！」と張り切って登園する子どもも多かった。制作の中でも前日あたりから「たなばたパーティーのためのチケット」などとたなばたパーティーのためのものを作る姿も見られた。星を付けたブレスレットや冠を作り「たなばたパーティーでつける」と話す子どもの姿が。彼らの中で非常に意味づいていたことを感じさせられた。

帰りの仕度をした後、衣装を配る。着ると誇らしげに見せた。飛んだり跳ねたり…いつもよりも少し大きくなったような姿であった。まずは遊歩場へ。「A組七夕電車にしよう」という声から、「たなばたさま」を歌いながら築山へ。空を見上げて星があるか聞いてみると「見えない」「雲で隠れてる」「夜しか見えないんじゃない」とのこと。手を合わせて「お願い事が叶いますように」とお願いする。次に園庭へ。担任に付いて園庭のすべり台まで来た。その道中で保護者の方を見かけたり、山の上で保護者の方に向かって叫んだりした。ここでもお願い事が届くようにお願いする。

部屋に戻るともう限界であった。衣装を脱ぎ、部屋にも入らず、椅子にも座らずの人が多数いた。おうちの人をお誘いしに行くことは諦めて担任が呼びに行く。保護者の方々が入ってくざると、駆け寄る子どももいたが、体が動かない子どももいた。おうちの人とじっくり作った飾りを見る。いい時間であったように思う。その後「たなばたさま」と「にじ」を歌う。非常に楽しげに歌っていたのが印象的であった。それぞれ楽しみ方や過ごし方は異なったが、それぞれなりの「楽しかった」につながっていたら、と思う。

夏の暑い日である。彼らの体力を考えずに内容や方法を考えていたことを思い知らされた。また、なぜ羽を作ったのか、なぜ衣装も用意したのか、その意味をきちんと辿って改めて確認する



ことで、衣装を脱ぐことなく最後まで取り組めたのではないかと後悔した。ただ、羽を付けた彼らは非常に誇らしげであった。彼らの中で湧きあがったイメージが実現できた喜びが大きかったのではと感じさせられた。

（４）活動を経た彼らの育ち

「たなばたパーティー」は一人ひとりに非常に意味づいていたが、それぞれが感じる「面白さ」は異なっていたように思える。言葉で活動を立ち上げていくことが面白い人、個々の活動自体が楽しい人、個々の活動が経験となって吸収されていて人…。その中でも「行事に向けて」取り組むという志向と、意味が共有されて膨らんでいくことが、「たなばたパーティー」を楽しむにさせる要素であったように思う。7月7日が近づくにつれて、制作で「招待状」「飛行機」「プレスレット」など「たなばたパーティー」を意識して作る子どもの姿が増えてきた。そこには、友達の姿を見て自分の作るものを考えるからこそ連動しているように思えるだけ、という場合もあるが、彼らの声から「たなばたパーティー」が楽しみなものとして、自分たちの活動として受け止められているように思えた。彼ら自身が「主体」だと感じて学級で活動を立ち上げた経験の1ページ目でもあった。

遊びの時間にH児が「チョウチョになりたいの」と言う。H児にとってのチョウチョはたなばたパーティーの際に作った羽を身につけること。担任が羽型に画用紙を切ると「あのリュックみたいにしたらいいよ」と言う。以前作った羽は担任がスズランテープを羽に付けて背負う状態にしていた。今度はH児が羽にスズランテープを貼る。それを見て数人が押し寄せて「羽作りたい」「チョウチョになりたい」「プテラノドンになりたい」と羽を切ってもらおうと催促する。羽をつけた彼らは遊歩場を走り回る。また、星形の画用紙を見て、同じように星を作る子どももいる。子どもたちは、自分たちで経験してきたことを自分なりに再現しようとしていた。そして、経験したことを引き出しにして「したい」と思える遊びを見出していた。

また、「たなばたパーティー」を乗り越えて彼らは一皮むけたような雰囲気だ。周りの友達の様子がよく見えるようになり、友達の動きを見て自分の身の置き方を考えている。彼らから「こうしたらいい」と表現されることも非常に増えた。学級のみんなで取り組んだことによる意味の共有性や自分たちで立ち上げたことが実行できたという有能感が彼らの姿の背景にあるのではないか。

「Bくみおふろでんしゃこどもかい」（3歳児1月）

（１）背景

1か月近くに及ぶ冬休みを経て、3学期を迎えた。この1年間で、幼稚園での生活に慣れ、自分の「したい」と思えることを見出して遊び込み、教師や友達と一緒に過ごす中で様々な遊びを経験してきた。元々新しい場や活動に躊躇していた彼らであったが、一日の流れが不規則になってもそこに楽しんで参加するようになった。また、大人に伝えられたことに絶対的な信頼があり、その反面自分から何かを生み出したり自分で考えて表現しようとしたりすることが少なかったが、「これはどうする？」と考えていると自分なりに考えたりそれを表現しようとしたりするようになってきた。

「友達と」「みんなと」という要素も今まで以上に楽しむようになってきた。今までは身体的に触れ合う、同じ動きをすることが彼らなりの友達との関わり方であったが、意味を共有して同

じ文脈で遊んでみたり、友達との会話のキャッチボールを楽しんだり、というように、言葉でつながっていくような姿が見られるようになってきた。それゆえに、自分の思いが強く出る子どもは言葉でわかってもらえないと手を出し、友達とのトラブルになったり、その場でしていることに意味が見いだせないとの動きをしている友達につられたりすることが増えた。それでも、それぞれが「友達」という存在として受け止めようとしていた。これが「学級」が末に向かっていく一途であると感じていた。

3学期になると「子ども会」という行事がある。いわゆる生活発表会のような、保護者の方々に一年間の育ちを見ていただくような機会である。今までは、まさに「発表会」「見世物」のように観ていただくことに主軸があるような組み方をしていた。しかし、そのスタンスでは、「ちゃんと立ってられない」などの集団の流れにそぐわない子どもへの冷ややかなまなざしが注がれる他、「上手く発表する」ということが主眼となり、「そのための練習」に時間を割かなければならない。子どもたちにとってその取り組みにどのような意味があるのか、と教員間で考えた際に、「おうちの人と一緒に過ごす」ということに重点を置くべきではないか、という話になった。その方向性から、3歳児では、おうちの人との過ごすという特別な日に、おうちの人に今までの遊びの形跡と一緒に味わってもらえるような形にできれば、と考えた。とはいえ、3歳児の子どもたちが今まで取り組んだ遊びについて、年表を描くように思い起こすことはできようか。担任が、子どもの育ちを支える中で、子どもたちに深く意味づいた遊びをコンテンツとし、活動を組んでいくことの方がよっぽど容易である。しかし、私は彼らが3歳児といえども、「作ったものでなんとなく『行事』ができる」「なんとなく乗せられて『行事』ができる」という形にはしたくなかった。担任である私が、彼らの遊びの軌跡を重んじてそこから流れを思索しながらも、彼らがこの行事を自分事だと捉えて、主体感をもって参画する、それが私の子ども会に向けてのスタンスだった。

（２）活動の起点

彼らにとって初めての「子ども会」という行事。「おうちの人に来てくれる日があつてね、何をしたい？」彼らに尋ねると表情が固まった。「マリオカートしたい」「ゲームしたい」彼らの答えだった。彼らの答えを聞いて、経験のないことを一から築いていくことは難しいのだと悟った。気を取り直して、子どもたちに問うてみる。「みんなお風呂入るの楽しかったでしょ？ おうちの人と一緒に風呂に入るのはどう？」。一瞬固まるが、R児が「やりたい！」といい、「やりたい！」という声が続く。ちょうど最近、氷を作るためにたらいに水を張り、「寒くなったからお風呂に入ろう！」ということで、新聞紙をちぎってお風呂を作る、そのお風呂で遊ぶ、という活動に取り組み、非常に楽しんだ。「ネコとネズミ（わらべ歌）みんなでする？」と尋ねると「それはやりたくない」とT児が言い、頷く子どもたち。誘導尋問なようで結局は私のルールに彼らに乗せているような感覚が否めなかった。

その翌日。私が出して彼らが頷いた遊びを基に「お風呂に入ってごちそうを食べて音楽会をする」という流れを考えて図示してみた。その時の彼らの表情が忘れられない。「かき氷を食べたら寒くなっちゃった！」と言うと「お布団に入ったらいい！」「お風呂は森にある！」「うちにはおふとんもいる！」「『始めます』の練習しないと」など、たくさんの意見があちらこちらから



出てきた。「B くみこどもかい」に向けて、自分なりに何をしたらよいのか、何が必要か、考える、そういう意識になっていることに感動させられた。やっと彼らが主体の行事であることを感じつつあるようだった。「お布団」「動物」は彼らの遊びの経験から湧き上がってきたのか。絵本「もりのおふとん」のストーリーに沿って表現遊びをした経験や、動物になりきって表現遊びをした経験が、私には想起された。「練習しないと」は「B くみうんどうかい」の経験ゆえか。10月に取り組んだ「運動遊び参観」という行事の際に、始まる前に挨拶をすることを提案されると初めは「恥ずかしい」と言っていた子どももいたが、一度練習すると、みんなで声を合わせることを喜び、何度もその練習を繰り返した。彼らの今までの経験が彼らに強く意味づき、それが「こうしよう」という自分から提案することにつながっていることを感じさせられた。

～彼らとともに考えた「B くみこどもかい」の内容～

① 電車に乗って遊戯室に入る

①「おうちのひとをよぶえき」でおうちの人を呼び、自分の電車に乗せる

②「おうちえき」でかき氷などを食べる

③寒くなったので森にある「おふろえき」に行き、お風呂に入る

④お風呂に入ると眠たくなったので「おふとんえき」に行く

⑤おうちの人にすてきな音楽を聴かせるために「B くみおんがくかい」をする

（３）活動の様子

・「いしょうをつくろう」

「まずは形から」B組の子どもたちの様子から、「衣装を作る」こと＝特別な日として捉え、楽しみだと感じられるように、と思い、衣装づくりに挑んだ。衣装を作ること、またカラーホイールテープを用いるからこそ「キラキラ衣装を着る」ということに期待感をもって、目を輝かせながら取り組んでいた。これは私の釣り餌であるようにも思えたが、しかし、彼らにとって「自分の輝く姿を見てもらう」ということに際して非常に重要な営みであり、アイテムだったのではないか。

・「でんしゃをつくろう」

2学期に輪切りの段ボールに入り、電車ごっこをすることを楽しんだ。子ども会において「遊びの形跡を再現する」ということを意識するにあたり、「電車」というコンテンツは彼らにとって重要な意味を持っているように思えた。その際にも丸型画用紙を貼ったりしていたが、今回、大きめの画用紙片と向き合うことで、自分なりにこだわってデザインしていく姿が見られた。電車作りに取り組む中で、「線路を作る」という次の展開が彼らから発せられた。彼らは経験したことを引き出しに「自分たちから起こしていく」ということを楽しむ。そして形にすることで実感していく。電車を作ったことは、「B くみこどもかい」への期待感を加速させたように思える。

・「かきごおりをつくろう」

緩衝材を氷に、花紙をシロップに見立てて、カップを用いて制作を行った。「作ったものを持って帰る」ということが彼らのお決まりであったが、今回一人残らずその行為をしなかった。「子ども会でおうちの人と一緒に食べる」ということが子どもたちの中に意識されているからこそこの姿であるように思えた。それぞれが「こんなかき氷にしたい」という思いをもって、作ることを

楽しんだが、これまでさまざまなごちそうを作る遊びを楽しんできた彼らが活着ているように思える。

この翌日から、登園後部屋に入ってくるなり子ども会の図面を眺めていた。「まだお布団作ってないね」「線路もまだだよ」「海も作りたい」など一人ひとりが呟く姿が見られた。呟く彼らのそばで「今日はお布団作ろうかなあ」「どんな海がいいかなあ」などと私も呟いていた。今思えば、その時間―彼らと私で呟きを共有する時間―が、一人ひとりとじっくりと対峙し、声を聴き合う大切な瞬間であった。

・「ゆうぎしつへでんしゃにのっていこう」

彼らにとって遊戯室は「走り回る場」であった。その場の意味が急に変化することになったが、電車に乗って歩く、ということで、それぞれが落ち着いた雰囲気です遊戯室に入った。「B くみおふろでんしゃこどもかいがいい」という案がR 児から出たのはR 児にとっての子ども会の意味ゆえであろうが、子どもたちの遊びの軌跡に欠かせない「お風呂」と「電車」をその日までに遊戯室にセッティングしておいたために、遊戯室に広がっており、印象づけられたのだと感じた。

・「B くみこどもかいにはどんなどうぶつがいるかな？」

画用紙にパスで描いた。動物のぬりえを出そうと思っていたところで学年主任に「(自分で動物を) 描いてみたら？」と提案いただき、描くことにした。内心どこまで描けるのか半信半疑であったが、それぞれが「この動物が好き」「こんなのがあったらいい」という思いをもっているからこそ、3 枚の紙に躊躇なく描いていったのだと考える。

・「もり・うみ・きをつくろう」

模造紙にタンポを用いて色を塗った。その模造紙を用いて木を作り、海の形にした。子どもたちに見せると「こんなんになったの!？」と感動していた。最終形が見えない活動であったが、その引き出しが今後活動を起こしていく際に使われるとよい。タンポの経験は、もう少し早く、9 月の絵の具と出会う頃にしてもよいかもしれないが、子ども会において必要なものを作る際に絵の具を経験することも、「出会い直し」という意味でよかったと思えた。

こうした活動に取り組んでいく中で、子どもたちの「子ども会」への期待感が高揚してきた。遊びの時間にも、子ども会でうちの人と食べるごちそうを作ったり、電車を修理したりするなど、自己選択活動と学級全体活動の境目がなくなってきた。

自己選択活動後や降園前にみんなで集まって「話し合い」をした。私にとっても彼らにとってもかなり負荷がかかっていたように思う。私の流れに乗せようとしてしまったところが多く、反省である。しかし、彼らは「B くみうんどうかい」や今までの遊びの経験を引き出しながら、自分なりに考えを深めていた。文脈についていけない人はいないか、常に気を巡らせる日々ではあったが、彼らの遊びの姿、作品からは、それぞれの中に「子ども会」という文脈が意味づいていることを感じさせられた。

・『「B くみおふろでんしゃこどもかい」のしょうたいじょうをかこう』

子ども会の前週はひたすら「子ども会」に必要なものを形にしていく日々で、子どもたちにもかなり負荷をかけたように思う。しかし、作っていく彼らの姿は非常に生き生きとしていた。彼らの絵からは、「B くみおふろでんしゃこどもかい」がそれぞれに如何に意味づいているかを感じさせられた。話し合いを聞いていないようで、負荷をかけているようで、彼らにとっては「自分たちの遊びの形跡を見せる」楽しいイベントになっていたのだ。子どもたちの中でも、「こどもかい」という言葉だけでなく、その活動一つひとつが体に落ちているのだと感じさせられた。私の心が大きく動いた。

○子どもたちが描いた「B くみおふろでんしゃこどもかい」招待状（一部抜粋）



「このまんなかでなおふろはって、でんしゃのんねん」



「M ちゃんはもりがたのしみ、かえるがいる」(森にいる動物として以前かえるを描いた)



「おふろとな、きとな、ぶるーはわいのかきごおりとな、じゅーすもつくった」



「おとうさんとN! おとうさんがねてて、これはおとうさんがくるまにのってる」

●「B くみおふろでんしゃこどもかい」

子ども会の予行練習では、遊戯室のあちらこちらを探索する子どもも、走り回る子どもも、部屋から脱走する子どもも、そして後半になると椅子を伝って歩いている子どももいる、という状況だった。本当にどうなることか、子どもたちの育ちを見ていただきたい場で、課題ばかり見せてしまうかもしれない、と不安で仕方なかった。

登園した子どもたちの身体からは「子ども会が楽しみ」という気持ちがありありと伝わってきた。電車に乗って遊戯室に入る時、彼らはやや緊張していた。しかし、全員で舞台に立ち、おうちの人に向かって堂々と挨拶をし、おうちの人とお風呂やお布団で過ごすことを非常に穏やかに楽しみ、おうちの人にごちそうも振る舞った。彼らの「いつも」を知らないおうちの人に、「私たちはこんな遊びをしているんだよ」と見せるかのように、主役になっておうちの人を先導し、過ごしていた。彼らの表情は誇らしげであった。今思い返すと、彼らの表情は皮むけたように晴れやかだった。おうちの人に見せることで、いつもの彼らの姿が失われてしまうのではと思っていたが、いつもの、幼稚園にいる自分を見せることができた。また、彼らが主体感をもって参画してきたからこそ、おうちの人の子どもの世界にお邪魔するというスタンスであったからこそ、彼らの中に経験がしっかりと落ちて、その意味が落ちて、おうちの人に自分の世界を誇らしげに開示できたように思う。「1年間の育ちを見せる日」にはとてもふさわしい姿であった。ともにつくろうと努めて、彼らと必死に過ごしてきて、本当によかったと思える日だった。



(4) 活動を経た彼らの育ち

プログラムの絵、そして当日の彼らの姿から、「B くみおふろでんしゃこどもかい」がそれぞ

れに意味づいていることを感じたため、どのように経験として落ちているのか表現してほしい、その経験が丁寧に紡げたら、と思い、制作でお風呂を作り、一緒に入りたい人を描く活動、キラキラ衣装を着た自分を描く活動をした。何が楽しかったか尋ねられて真っ先に答えていた「お風呂駅」。「ママと入ってる！」「まい先生とみんながいる」「ライオンがいる」など子ども会での状況をなぞらえて大切な人とお風呂に入っていた。キラキラ衣装を着た自分を描く際には、衣装の装飾にこだわっていた。「恐竜の服着てる！」「ハートも描いとく」などそれぞれが好きだと思われるものを身につけさせていた。

引き続き、彼らにとっての意味づきを理解しようとしていた最中、未曾有の感染症に侵され、Bくみは1週間の学級閉鎖となった。しかし、子ども会から1週間経っても、彼らにとっての子ども会の経験の大きさは強く根付いていると感じさせられる日々であった。鬼の冠と豆を作り、園庭まで鬼退治に出た際に、年中組の「おにさん」(ビニール袋に新聞紙を詰めた人形)と年中組のお兄さん・お姉さんたちが一緒に遊んでくれたことから「一緒に遊んでくれたからプレゼント作りたい」と言い、「くるまがいい」「おにくるまにしよう」「でんしゃのほうがかうれしいかもしれない」「チョコレートあげたら？」「もののほうがいいと思う」と子どもたち同士で話していた。全体活動で「おにさん」が乗れる車や電車（おにくるま・Bくみおにでんしゃ）を作り、ごちそうもたくさん作った。自己選択活動の時間にもプレゼントのためのごちそうを作るほどであった。作ったものを年中組に届けた際には、照れくさそうであるが、非常に誇らしげに車や電車の説明をしていた。またある日、間違えてレジャーシートを持ってきて、使えないことが分かって大号泣したY児の姿から、「またシートでご飯食べようよ」という話が起こり、「それなら大きい組さんもいっしょにたべたい」と卒園間近の年長児を誘うことになった。「招待状作らないと」という声が挙がり、招待状を作り、「招待するときなんていう？」「『大きい組さん一緒にお弁当食べよう』って言おう」と話し、「せーの」という一人の掛け声で練習する姿が見られた。コンテンツやつくっていく過程はもちろん、自分たちが主体であり、自分たちが感じ考えたことを伝えることで活動の歯車が回り始めることを、とても嬉しく感じているようであった。友達との関係の中で、活動を立ち上げていくこと、それを実際に行為に落とし込んで自分から取り組んでいくこと、その面白さを感じるきっかけになったのかもしれない。

3-2. 考察

以上に挙げた事例は、それぞれ時期も学級も異なる。その時期ごとに子どもの育ちの姿が違えば、それぞれの構成員の特質も異なり、学級文化も異なる。しかし、それぞれの時期、それぞれの学級の「いまここ」における「ともにつくる」の姿なのではないかと考えている。綴られた保育実践を見ると子どもの声が非常に多いことは明らかである。しかし、声を上げること＝「ともにつくる」ではない。また、子どもの表現を鵜呑みにすること、さらに子どもの「思い通りに進めること」が「ともにつくる」でもない。彼らのまなざし、立ち居振る舞い、雰囲気…。彼らから読み取れるものすべてに精神を注ぎ、「みようとすること」、そして他ならぬ教師が解釈したものから彼らの育ちにとって意味があると思える活動を組んでいくこと、そしてその活動の中で彼らとともにその世界の深みを探究すること、それが「ともにつくる」の一片としてあるように思える。

とはいえ、「ともにつくる」という過程において一番の手がかりになるのは言葉である。言葉以外の子どもたちからの発されるものを「みようとすること」「解釈」することも容易ではな

い。子どもと歩み続ける中で「あの時のみとりは誤っていた」と思えるような事態にも度々遭遇する。また、認知能力的に理解できる言葉とできない言葉が多くある3歳児にとって、言葉ですべてが決まっていくことは苦痛であるようにも思えた。言葉以外の「ともにつくる」の手段を如何に見出し、巧みに用いることができるのか、に教師の腕がかかっているように思える。また、体力や集中力も考慮しながら進める必要もあることは事実である。3歳児と「ともにつくる」を考える上では懸念すべき点が多い、という意味で、「ともにつくる」で挙げられる3歳児の事例の少なさにも納得ができる。

また、以上の保育実践では「生成」の部分を大切にする一方で、スキルの体得や新たな場・人・モノとの出会いなどの「発達としての教育」の一面が大いに組み込まれている。何もかも「初めて」の彼らにとって、その経験を保障することの重要性は否めない。しかし、自分が社会の主体であるという感覚やその活動を「やりたい」という思いがその原動力となり、「初めて」を乗り越えていった。その点で「ともにつくる」は「発達としての教育」と対立するようなものではなくむしろその原動力として重要な役割を果たし得るといえる。

おわりに

本稿では、「3歳児」という期に在る子どもたちにおいて「ともにつくる」という営みが如何なるものなのかを、著者自身の保育実践を挙げて探究した。「3歳児」という出会いに満ちた子どもたちにとって「つくる」という営みは簡単なものではない。前提として教師との関係性の構築や場への安定感、友達という存在が「自分を侵す存在ではない」という認識など、まずは安定という土台が必須である。また、新たな社会に身を置くということは新たな枠組みを知る、その場での生活の仕方を知る、ということになる。だからこそ「ともにつくる」を目指すにはまだ早いと捉えられるのかもしれない。しかし、そんな土台を創っていく期だからこそ、教師とともに遊びや生活を創っていく中で、主体感を抱くことで、学級で安定して過ごせるようになったり、友達の思いを聴いたり、というように、3歳児特有の揺らぎから解放され、育ちを培っていくのだ。彼らは幼児教育における「未熟者」ではない。小さいながらも豊かに自分を表現し、教師や友達とそれを共有し響き合うことを楽しむ、学級という社会における主体であるのだ。その可能性は幼児期初期にあるからこそその輝きをもっているといえよう。

〔注記・参考文献〕

- 1) OECD, Student Agency for 2030, 2019, <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/>（最終閲覧日：2024年1月14日）訳は白井俊『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』、ミネルヴァ書房、2020年、79頁を参照。
- 2) 津守真『子どもの世界をどうみるか 行為とその意味』、日本放送出版協会、1987年、133頁。
- 3) 同上、187頁。
- 4) 同上、191頁。
- 5) 同上、168頁。
- 6) 同上、192頁。

- 7) 矢野智司『幼児教育知の探究 13 幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』、萌文書林、2014 年、259 頁。
- 8) 同上、260 頁。

学生と教師がともに学ぶ教育実習のあり方

— 学生の学びから研修をデザインする —

宍戸佳央理（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

保育や幼児教育現場では、業務の多様化や多忙化、処遇による離職率の高さ、養成校や志望学生の減少など様々な課題が挙げられおり、教員養成を支えるシステムの再構築は喫緊の課題である。教育実習は、幼児教育の実際を理解し、自ら思考し、実践する循環を得る機会であり、教員養成の根幹を担っている。しかし教育実習のもち方は各園に一任されており、指導のあり方を共有する機会はあまりない。また、指導を支える現場の教師への研修も不十分である。そのため、学生の学びの質を保障することが難しい現状がある。

また「令和の日本型教育」では、学びの転換を図る「新たな学びの姿」として、探究し自律的に学ぶ専門性の向上が示されている。養成段階から学生の自律的な学びを支えることが求められるが、教育実習指導においては、教師と学生が上意下達の関係にあり、学生の自律的な学びの形成を支えるに至っていないことも多い。「新たな学びの姿」の実現のためには、教師が学生へ享受する関係性から脱却し、学生と教師がともに学びを創造していくオルタナティブな教育実習モデルの構築が求められる。

また現在、保育や幼児教育現場を支える研修は、教育的技術や方法を得るための場や教育的課題への対応力を身につける場として実施されることが多い。そういった学びの場も必要である。しかし一方で、学生と教師が主体として参画する実践の中で生まれる探究的学びがある。それぞれが自らの実践を見つめ、意味を問い、省察する姿勢が自律的に学び続ける力を高めていくのではないかと考える。筆者の所属園では、研修をいわゆる課題を解決するための教育的技術や方法を学ぶための場ではなく、教師や保護者、他園や異校種のあらゆる実践者が学び手となり、新たな意味や価値を生成していく場と捉え、そのあり方を探究している。学び手の一人である学生も、そこから切り離されるべきではないと考え、教育実習における学生と教師がともに学ぶ場としての研修デザインを模索してきた。

これまでの教育実習の方向性を明らかにし、学生の学びから研修を立ち上げてきたプロセス、そこから見出された学生と教師の学びについて筆者の所属園の事例から振り返りたい。

2. 教育実習の vision の共有

教育実習期間中、学生への指導は教師によって異なっていた。それゆえ「何を」「どこまで」「どのように」指導すればよいかを迷うこともあった。しかし、大切なのは指導方法を共有することだけではない。筆者の所属園では、学生のどのような育ちを支えていきたいのかを改めて検討することにした。学生の実態や教師の教育観によって指導のあり方は異なっている、学びの軸を支える方向性が園内で共有されていれば、教育実習の質が保障され、指導への迷いも軽減するのではないか、そう考え対話の機会をもったのが2022年度である。これまでの歴史も含めて振り返り、「教育実習における学生の学びとは何か」「私たちは教育実習で何を大切にしてい

か」など資質・能力について語り、教育実習の方向性を捉え、共有した。以下が対話を通して見出された教育実習において大切にしたい資質・能力である。これらを軸に 2022 年度より教育実習のシステム及び内容について検討してきた。

- ①実践、記録、省察する思考のプロセスを体感し、自己を振り返り、学びに向かう姿勢を培うこと。(正解、正しさを見出すのではなく、自己に問い直しながら保育を省察する姿勢をもつこと)
- ②子どもを実態として捉え、多面的に子どもを捉える視点をもつこと。
- ③保育実践とその周辺にあるものを知り、ともに保育を協働する教師の一員であることを自覚すること。
- ④社会人としての振る舞い、倫理、安全面の配慮など教育実習における基本的事項を理解すること。

(2022 年度教育実習オリエンテーション資料より)

3. 学生と教師が学び合う場としての研修デザイン

筆者の所属園の教育実習は 5 月と 9 月に実施しており、期間は各 10 日間である。幼稚園免許のみを取得する学生は 3 年生で幼稚園教育実習Ⅱ（5 月）、4 年生で幼稚園教育実習Ⅰ（9 月）を履修する。しかし他校種の免許を合わせて取得する学生は、主に 4 年生で他校種の教育実習を履修することが多く、幼稚園教育実習を履修する学生の学年や人数は時期によって異なっている。そのため時期によって異なる学生の学びの質を捉えた研修デザインが求められた。また 10 日間という短い教育実習期間の中でも、学生の学びは多面的に変容し、一人一人の学びの質も異なっている。そこで教育実習期間中、時期や学生によって異なる学びを捉えるために園内で対話し、その後の保育実践につながる研修デザインを模索していった。

ここでは、主に教育実習 5 日目に実施した研修を取り上げたい。この時期の学生は配属学級で保育実践を重ね、理解や思考が深まっていく一方で、新たな迷いや分からなさを抱く時期でもある。教師にとっても園で実践している D.D.¹⁾を含めた保育の振り返りから、学生の学びを捉えてはいるが、自分の配属学級以外の学生と関わる機会はほとんどない。そこで、教育実習前半が終了する時期に学生と教師がともに学び合う場としての研修をデザインすることとした。学生と教師が多様な見方・考え方に触れる機会を保障し、各々の学びとアイデンティティ構築を支え、ともに学びを創る研修のあり方を見つめていきたい。

尚、本実践報告は、研修参加者に対し、研修の位置付け及び研究について説明を行い、了解を得ている。

【身体性を伴って「ともに遊ぶ」研修をデザインする】

(1) 身体性を伴って「ともに遊ぶ」研修を立ち上げる。

教育実習Ⅱ（5 月）に参加した学生は 3 年生 3 名だった。教育実習中も 3 名は同じ場に集い、保育記録を書いたり、協力して日直の仕事を担ったりするなど、積極的に学生同士でコミュニケーションを図っている様子が見ええた。研修をデザインする当初は、対話を通して迷いや悩みを分かち合い、互いをケアすることをねらいとして検討したが、不安全感の共有、緊張の緩和は十分なされていると捉え、ケアリングではない視点で研修の場をもつことにした。

学生は、自らの思いや考えを言語化することに長けていた。一方で、悩みながら教育実習に取り組む中で、保育実践に対して正しさを探したり、子どもを対象として捉え、俯瞰で観察したり、関わったりする姿も見られるようになっていた。そういった学びの実態を捉え、学生自身がその「場」に身をおき、心と身体を解放しながら保育実践を捉えられるような研修を思案した。そこで、身体性を伴った遊びに焦点をあて、砂場に身をおき、自らの体で「遊ぶこと」を体感し、教えるべき対象、存在ではない子どもと「ともに遊ぶ」とはどのようなことかを捉えていく機会となるように研修をデザインした。

設計の軸となったのは、筆者の所属園で取り入れている対話、そして省察である。対話は、単に向き合って話すことではなく、人はみんな違うことを前提とし、他者とともに自分が変わっていく感覚をもつことを大切にしている。また省察は、実践の中で感じ考えたことから自分の価値観や信念の根拠について考えていくことと捉えている。研修では学生と教師、互いの省察的態度、構えを支えていくことも意識した。

研修のねらいは以下のとおりである。

- ①教育実習前半での思いや考え、迷いや戸惑いを含めて語り、自分の保育を捉える視点や思考の変容を見つめ、自己理解を深める。
- ②遊びの場に身を置き、自分自身の心が動く瞬間を捉え、感じ考えることを言語化しながら「遊ぶこと」の体感を得るとともに、「ともに遊ぶこと」について対話を通して捉えていく。

（２）研修の概要

当日は３名の学生（Ａ、Ｂ、Ｃともに３年生）、２名の教師（Ｄ、Ｅ）が研修に参加した。学生の心理的安全性を保障するため、学生に対して教師の参加人数が多くならないよう考慮した。研修は①趣旨説明（教育実習主任）②教育実習前半を終えて、今考えることや感じることを語り合う③身体性を伴う遊びを通して、「遊ぶこと」は何かを体感する④「遊ぶこと」について対話するという流れで実施した。

①趣旨説明

教育実習主任を担う筆者より、研修の趣旨と概要について伝えた。

②教育実習前半を終えて、今考えることや感じることを語り合う

学生自身が、どのように保育実践を捉えているかを自覚する時間となるように、教育実習前半で抱いた思いや考え、迷いや戸惑いを含めて語り合う時間を１０分程度設けた。学生からは、子どもの姿を捉えることへの迷いや戸惑い、実践へのねらいのもち方や援助などについて語られた。

③身体性を伴う遊びを通して、「遊ぶこと」は何かを体感する

研修では、学生３名が自由に遊び、教師がそれを援助する役割を担って進めた。以下が当日の様子を２０２３年度教育実習研修記録より一部抜粋したものである。

「自由に遊びましょう。学級の子どもの姿を思い浮かべながら遊んでもいいですし、自分自身として遊んでもいいですよ」教師Ｅのそんな言葉から砂遊びが始まった（図１）。教師が裸足になると、学生Ａと学生Ｂも裸足になり、砂の感触に触れていった。学生Ａは指先で砂と水の境界に触れ、その感触を楽しんでいた（図２）。また泥を丸く団子にできるかを試行錯誤していた。学生Ｂも泥団子を作り始めた。教師Ｄ、教師Ｅは遊びの様子を見ながら援助していった。学生Ａに泥団子を置くトレーを差し出したり（図３）、泥団子を「投げ

られるのかな」と考える学生 B の近くに板を立てかける環境を構成して一緒に投げを試みたりするなど、遊びをともにした。

しばらくすると学生 C は砂山を富士山に見立て、その山を起点に、地理的にどこに何があるのかを捉え、砂で表現していった(図 4)。それを見た教師 D は援助に戸惑った。はじめは一人で遊んでいた学生 C だが、途中から学生 B も加わり、「奈良公園」「A の家」「D 先生の家」などイメージしたものを砂で表現していった。(一部抜粋)



(図 1)



(図 2)



(図 3)



(図 4)

(2023 年度教育実習研修記録 (2023.5.12) より)

④「遊ぶこと」について対話する

20 分程度の身体性を伴う遊びを受け、参加した学生と教師は「遊ぶとは何か」という一つの問いに向き合った。教師が学生に正しさや正解を教え、伝える場ではなく、対話的關係の中で互いに思いや考えを語り合い、自らの実践を問い直していく時間となるように対話の場を設けた。

(3) 身体性を伴って「ともに遊ぶ」研修における学生の学び

研修から見出された学生の学びについて、学生の語りから検討していきたい。以下は、当日の対話で表現された学生の語りを 2023 年度教育実習研修記録より一部抜粋したものである。

【学生 A の語り】

「途中で止められたくないなあって。もう終わりだよと言われても、今からさら砂かける予定だったし、と思ったり。止められると。(中略) 砂場って無限に遊べる良さがある。きれいにしようと思ったらいくらでも泥団子がきれいにできる。際限なくこだわられるからこそ、ぱっと諦めがつかなくて。私はわりとぼんぼん遊びを変えちゃうタイプだと遊んでて思った。C はずっと全集中型だったけど、それを横目にやりたいことをやって。(一部抜粋)」

(2023 年度教育実習研修記録 (2023.5.12) より)

【学生 C の語り】

「(保育実践の時の) 自分は援助しちゃうから、話しかけちゃうことが多いんだけど、(今の) 自分は最初ずっと一人で富士山を作ってたかった。ずっと一人でやってたいんだ自分は(と思った)。集中したいんだ自分はって感じ。なんやかんや最終的には一緒にやって。一人の子でも一人で遊びたいときとみんなで遊びたいときがあるんだろうな。自分がそうやったから。(一部抜粋)」

(2023 年度教育実習研修記録 (2023.5.12) より)

学生 A の「途中で止められたくないなあって。」という語りや学生 C の「自分は援助しちゃうから、話しかけちゃうことが多いんだけど、自分は最初ずっと一人で富士山を作ってたかった。」という語りからは、遊ぶことを通して教育実習中の保育実践を想起し、「教師として」の視点と「子どもにとって」の視点を行き来しながら、その場の意味を捉え直していることがうかがえる。保育実践の場に身を置いていた「教師として」の自分は、こう思っていた。一方で「子どもにとって」はどうだったのか。その場の意味、遊びについて自分なりに言語化し、実感をもって保育実践を捉え直していた。自分の体を使って遊ぶことを通して「教師として」の立場と、「子どもにとって」の立場を行き来しながら、メタ的に遊びを捉える機会になった。

また学生 C は「自分がそうやったから。」と語った。学生自身が「私（自分自身）として」遊ぶことを通して、「教師として」の遊びではなく、「私（自分自身）にとって」の遊びの意味を捉えていた。保育実践の場は、それまでの自分が今、ここにある実践を創っている。自分自身のもつ心地よさ、価値観は、暗黙のうちに実践に大きく影響するが、意識して目を向ける機会がなければ捉えにくいものである。「私（自分自身）として」遊び、心動いたことを言語化し、他者と対話することによって、学生は、自分のもつ価値観に気づき、改めて教育実習中の保育実践を見つめていた。また研修によって、配属学級での保育実践が閉じられたものにならず、学生同士がお互いの省察的思考に触れる場となっていた。

その後は「ともに遊ぶこと」について対話した。学生からは、「相手に合わせて遊ぶのではなく、私も楽しむことも大事だって思った。でも楽しむだけでいいのだろうか。」「大人が横に座ることは、ともに遊ぶことなのだろうか。」など、自らの保育実践について省察し、新たな問いを生み出していった。その姿こそが、自律的な学びのプロセスなのではないか。同時に教師も学生とともに問いを見つめていった。学生と教師がともに協働探究する時間となった。

研修について、もう少し広い視野で捉えていきたい。本研修は教育実習 5 日目に実施した。学生は、教育実習全体を振り返り、この研修をどのように意味づけていたのか、改めて教育実習終了後の学生の振り返りから検討したい。

【学生 A の振り返り】

実際に自分たちで遊んでみることで、子どもたちの気持ちになって楽しく遊びを捉えることができて面白かった。話し合うだけでは感じられない楽しさや感触があったと思う。先生たちも一緒に遊んでくれたことでより話しやすくなってよかった。

(2023 年度教育実習振り返りアンケートより)

【学生 B の振り返り】

今回の教育実習は顔見知りの二人と一緒にだったので活動内容や感想を聴き合ってはいたが、知らなかった気持ち、考えを知ることができました。捉え方は人それぞれですが、それを知ってから新たな見方を加えて見られるように自分の中に落としこみたいと考えました。子どもの目線から考えることも。砂場で遊ぶことで実践者としての思考が占めていたことに気づき、後半子どもの気持ちに寄り添うことができたように感じます。(一部抜粋)

(2023 年度教育実習振り返りアンケートより)

【学生 C の振り返り】

実際に遊びを行ってみることで、園児たちが遊んでいるときに何を考えているのか、全てではないと思うが、理解できただろう。一人で遊びたい気持ちや複数人で遊ぶとより楽しいこと、つくった物を誰かに見せたいという気持ちを感じ、それ以降の保育では、つくったものやつかまえたものを見せてくれた園児に、より嬉しいという気持ちを共有しようと心がける等、より園児の気持ちに寄り添おうと工夫した。(一部抜粋)

(2023 年度教育実習振り返りアンケートより)

学生は、「砂場で遊ぶことで実践者としての思考が占めていたことに気付き、後半子どもの気持ちに寄り添うことができたように感じます。」「より嬉しいという気持ちを共有しようと心がける等、園児の気持ちに寄り添おうと工夫した。」と振り返っていた。研修を通して自らの身体感覚を通して捉えたものをその場限りのものにするのではなく、教育実習後半の保育実践への姿勢にも生かそうとしていた。

(4) 身体性を伴って「ともに遊ぶ」研修における教師の学び

一方で、教師にとっての学びはいかなるものだったのか。教師の語りと振り返りから検討していきたい。以下は、当日の対話で表現された教師の語りと振り返りを 2023 年度教育実習研修記録及び 2023 年度保育記録より一部抜粋したものである。

【教師 D の語り】

「どうやって自分は援助しているんだろう、いつもって思った。だからすごいあせる。(中略) やっぱり見えるところに、見えるところから解釈しなければいけないから、どうしてもそこに頼って、その状況をどうとるか(考える)。あとで無自覚に自分の中にフレームがあるんだなってやりながらも感じて…。だから正解はない。(通常保育では) 子どもは嫌だとか言わないから、こういうところだと(学生が)話してくれるから、そう感じるところもやっぱりあるよなってところは、すごい改めて気付киだった。」

(2023 年度教育実習研修記録(2023.5.12)より)

【教師 E の振り返り】

学生の一人が、他の学生や教師が素手や裸足で砂の感触に触れる中、裸足にはならず、道具を使って遊んでいた。その後の対話で「なんか砂に触らないことが感触を楽しんでないことなのかってという主張があって。スコップ越しにも感触を楽しんでいたと思うんだけど。」と語った。その語りを聞いたときに、幼児教育は、「～の姿」として浮かべる子どもの姿があるのではないかと感じた。「協働的な姿」として、一つの目的に向かって、役割分担をしながら実現に向かう子どもの姿を想像し、「試行錯誤する姿」として、様々な素材や作り方を工夫しながらイメージを表現する子どもの姿を想像し、「砂や水の感触を味わう姿」として、手や足で伸び伸びと砂と触れ合う子どもの姿を想像する。それらは決して間違いではない。しかし、無意識に私自身がその枠組みをもっていることを自覚する。経験として引き出しは増えている一方で、保育を「こういうもの」と捉えてしまうことによって、目には見え

ない意味を捉えにくくなっていくのかもしれない。「道具を通して、砂を感じている」という学生の言葉を聞いたときに、実践の意味を本当にそうだろうかと問い直す姿勢を改めてもちたいと感じた。

(2023 年度保育記録 (2023.5.12) より)

教師 D は「無自覚に自分の中にフレームがあるんだなってやりながらも感じて。」と語った。想定していなかった学生の遊びの姿に戸惑ったことを自覚し、これまでどのように遊びを捉え、援助していたのかを省察し、無意識にもつ保育実践を捉える枠組みがあることに気付かされていた。さらに教師 D は「(通常保育では) 子どもは嫌だとか言わないから、こういうところだと(学生が) 話してくれるから、そう感じるところもやっぱりあるよな。」と語っていた。通常保育では子どもは思いのすべてを言葉にしない。しかし学生は、遊びや教師の援助に対して「途中で止められたくないなあって。」「ずっと一人でやってたいんだ自分は。」と援助される側の思いを言葉にした。学生のその言葉が、教師の援助のあり方を問い直すきっかけを作っていた。

また教師 E は、研修後「保育を「こういうもの」と捉えてしまうことによって、目には見えない意味を捉えにくくなっていくのかもしれない。」と振り返っていた。学生の語りから、教師が無自覚にもつ前提や価値観が揺さぶられ、普段の保育実践を想起し、その意味を問い直していた。そして「実践の意味を本当にそうだろうかと問い直す姿勢を改めてもちたい」と記していた。学生からの問い直しは、改めて教師が保育実践を見つめる姿勢を支えていた。

【学び合う関係性を土台に、互いの差異から意味や価値を生成する研修をデザインする (9 月)】

(1) 学び合う関係性を土台に、互いの差異から意味や価値を生成する研修を立ち上げる。

9 月に実施された教育実習に参加した学生は、4 名である。教育実習 I として昨年に引き続き幼稚園教育実習を履修する 4 年生が 1 名、教育実習 II として初めて幼稚園教育実習を履修する 3 年生が 3 名だった。全員が初めての教育実習だった 5 月とは異なり、実践経験や学年が異なる学生で構成される教育実習であった。

学生同士は、不全感の共有、緊張の緩和はそれなりになされていたが、保育実践や周辺に関わる事柄について、どの程度やり取りがなされているかは不明瞭だった。また教育実習主任を担っていた筆者の学級に配属する学生はいなかったため、学生の学びもこれまでのように把握しにくい状況があった。そのため園内の対話や学生の保育記録から、学生の学びを探っていった。

5 月の教育実習では、身体性を伴う研修を通して「遊ぶこと」を体感し、参加学生は教育実習中の保育実践と自分自身のもつ価値観とのつながりを捉えていた。また遊ぶことによって心動いた瞬間の思いを言語化し、対話、省察することにより、自らの身体感覚を通して保育実践への理解を深めていた。9 月の教育実習も同様の研修デザインを検討したが、3 年生と 4 年生の学びの質が異なっていることや、保育実践への迷いから自分の思いや考えをもちにくい学生の実態もあったため学びが深まらない可能性があった。そのため、3 年生、4 年生と異なる学年で構成されていた教育実習の利点を生かしながら、ともに学び合う関係性を土台に、互いの差異から意味や価値が生成される研修を模索した。学年が異なる学生の学びの質を考慮し、研修を二つの Session で行うこととした。

〈Session 1〉身体性を伴った教材研究

Session 1 では身体性を伴った教材研究を行った。4 年生は次の週に研究保育を予定しており、他の教師や学生から保育実践を見られることへ大きな不安と緊張感を抱いていた。実態を踏まえ、心理的安全性を保障しながら、教育実習に関わる学生や教師がともに実践を創る仲間であると感じられる研修をデザインすることにした。具体的には、保育実践の評価につながらないものであること、学生と教師がともに学び合う関係性を捉えられるものであることを意識し、教材研究を軸とした表現の場を設けた。用いる教材は、汎用性のある道具として縄を選択した。

研修デザインのプロセスでは模擬保育も案としてあがっていた。しかし、保育実践への思いが明確でないまま模擬保育をすることは、学生により大きな負荷がかかる可能性があった。また研究保育直前に新たな研修時間を設け、参加学生や教師に負担を増やすことも避けたかった。遊びの環境として身近にある縄で何ができるのかを学生と教師が対等な立場で考えることで、互いの多様性、差異に触れるとともに、新たな表現から見出されるものがあるのではないかと考え、身体性を伴った教材研究を実施するに至った。

〈Session 2〉保育記録を通した対話

Session 2 では、保育記録を通した対話を行った。筆者が学生に教育実習前半に感じた難しさについて問うと、3 年生の一人が「子どもの捉えと保育記録」について言葉にした。そこで毎日書き記している保育記録から、エピソード記録を通した対話の場を設けた。迷いや戸惑いも含めて語り合い、それぞれの考えや価値観に触れることにより、その後の実践につながる省察的思考を捉える機会となるのではないかと考えた。また前年度の教育実習経験をもつ 4 年生とともに学ぶことができる利点を生かし、互いの保育記録から、実践を捉える多様な視点や思考に触れる機会となることを期待した。

研修のねらいは、以下のとおりである。

- ①学生と教師が、ともに一つの教材について検討することを通して、立場やキャリアを超えた考えの多様性、差異があることの面白さを知るとともに、実践をともに創る仲間としての関係性を感じ、教育実習後半に臨む姿勢を見出していこうとする。
- ②保育記録を通して実践を語り、互いの保育を捉える視点や思考、価値観に触れることにより、その後の実践における省察的思考を捉える。迷いや戸惑いを含めて語り、自分がどのように保育を捉えているかを見つめ、自己理解を深める。
- ③教育実習前半一週間での変容、教育実習Ⅱとの差異を語り、自分の保育を捉える視点や思考の変容を見つめる。(教育実習Ⅰ)

(2) 研修の概要

当日は 2 名の学生 (3 年生 F、4 年生 G)、2 名の教師 (H、I) が研修に参加した。研修は①趣旨説明 (教育実習主任) ②〈Session 1〉身体性を伴った教材研究、③〈Session 2〉保育記録を通した対話、④研修の振り返りという流れで実施した。

①趣旨説明

教育実習主任を担う筆者より、研修の趣旨と概要について伝えた。

②〈Session 1〉身体性を伴った教材研究

学生と教師が互いの多様性や差異に触れながら、ともに学び合う関係性を捉える機会として

「縄と遊ぼう」をテーマとした教材研究を30分程度行った。

③〈Session 2〉保育記録を通した対話

保育を捉える多様な視点や思考、価値観に触れられるように、学生のエピソード記録を通した対話を30分程度行った。

④研修の振り返り

研修全体を通して、学生が感じ考えたことを振り返る時間を5分程度設けた。5月の教育実習では教育実習全体を終えた後に振り返ったが、教育実習後半を含めた変容を振り返る学生が多かった。研修直後に思いや考えを言語化することで、研修の中で何が意味づいたのかを学生自身が自覚するとともに、教師にとっても、学生のフィードバックから研修デザインについて振り返る機会とした。

（3）〈Session 1〉身体性を伴った教材研究における学生と教師の学び

研修から見出された学生と教師の学びについて、当日の研修の様子や学生の語りから検討していきたい。以下は、当日の研修で「縄と遊ぼう」をテーマに表現されたものの一例である。

【教材研究：縄と遊ぼう（一例）】



「私の軌跡」(図5)



「仲間を感じる遊び」(図6)



「じゃんけんどん」(図7)

(2023年度教育実習研修記録(2023.9.8)より)

学生Fは「私の軌跡」として、縄を使って概念を表現した(図5)。また学生Gは「仲間を感じる遊び」として、二人組の一人が縄を好きな形に置き、もう一人が縄の形を崩さないで入ることができるのかという遊びを提案した(図6)。教師Hは、普段の学級で親しんでいる「じゃんけんどん」を、縄を使って遊ぶ環境として設定した(図7)。また教師Iは、小さく丸めた縄を上投げて、両手でつかむことができるのかという巧緻性を育む動きを披露した。それぞれの表現が紹介されるたびに、自分の発想にはない表現に歓声があがった。

それぞれが縄と遊び、考えた表現を共有した後は実際に遊んだ。学生と教師は「これは、子ども同士がお互いにやり取りをしながら遊ぶのかな。」と遊びから抱く思いや考えを交わしていた。それぞれが試し、考えながら遊ぶことで「縄は縦で投げるとうまくキャッチできるみたい。」と気づきを言葉にしたり、「ルールはどうする?」「この縄に二人で入れるかな。」と新たな遊びが生み出されたりするなど、立場を超えたやり取りから、



(図8)

新しい意味が生まれていった。

身体性を伴った表現は、心と身体の解放を促し、少しずつ学生の表情が柔らかくなり、笑い声が響いていった。互いの発想力や創造性から生まれた表現は、教師だから、学生だからというものではない。正解のない表現でそれぞれが探究する姿を感じ合うことができた。いわゆる「遊び方」「使い方」を体得するような教材研究ではなく、互いを理解し、自分を知る、実践の本質を捉える面白さがあった。

研修後の振り返りの中で、学生 F は以下のように語っていた。

【学生 F の語り】

「先生との距離が近づいた。（これまでは）先生から得られるものを吸収しようとするスタンスで指導教員は高いところにいる存在だった。聞きにいかないと、でも忙しそうと思い、タイミングを終えてしまっていた。（研修では）体を動かしながら緊張もほぐれ、ちょっとずつ距離を近づけてからの対話だったので、より前向きになれた。（Session 1 と Session 2 が）前後逆だったら（対話を）マイナスに捉えていたかも…こうしたらいいんだ（という思い）をもてた。」

（2023 年度教育実習研修記録（2023.9.8）より）

研修をデザインした当初は Session 1 と Session 2 の順序は前後しており、はじめに対話を行うことを予定していた。しかし、ともにデザインを検討する教師の「身体感覚を通して何かを捉えた上で、保育記録を通した対話を見つめた方が、自分の経験を通った言葉になるのではないか」という言葉から、筆者はデザインを再度検討し、当日の研修の流れに至った。学生の振り返りにもあるように、身体性を伴う教材研究を行ったことは、学生として、教師としての構えが変容し、対話的な関係で Session 2 の対話に臨む姿勢を支えていたのではないかと考える。

（４）〈Session 2〉保育記録を通した対話における学生と教師の学び

毎日書き記している保育記録の中で、エピソード記録を通した対話を行った。教育実習主任を担う筆者が、学生が書いた数日間のエピソード記録から、一人一事例を選択した。それぞれが保育実践で何を大切にしているのか、その意味や価値が見出される機会となるように、選択する事例は、子どもと学生が切り離されたものではなく、学生自身が実践の場に身を置いて感じ、考えたことや子どもへの援助が表現されている事例を用いることとした。以下は学生 F の事例を読み合った後の対話の様子を 2023 年度教育実習研修記録より一部抜粋したものである。

学生 G 「言葉にしなくても、伝わる楽しさがあった」とあるけれど、（中略）一緒に遊びに入って感じた楽しさだったり、子どもってこんなことを楽しんでいるんだっていうことだったり、一緒にやってみて感じる楽しさがある。その感覚的なところで何か分かることがある。（中略）言葉にするって、4 歳と 5 歳でまた違うと思うんですけど、（中略）「今日何が楽しかった？」って聞くと、一言、二言話してくれる。たぶんもっといろんなことをしていると思うけど、それって思いそのままでもいいのかなくて。すべて言葉にしているわけではない。それがすべてではないと感じたの

で、子どもにとっての言葉ってどんなものなんだろうなって思っていました。」

学生F「さっきの振り返りでも、自分の中でやり取りや言葉にけっこう意識がいきがちな
と思ったけど、ここにも出ているなって。」

教師H「年長だから、ある程度言葉は話せるようになっていっていると思うんだけど、それだけじゃ
ない共有の感覚、共感っていくつになっても、大人になっても大事なんじゃないか。」

教師I「一言、二言がすべてではない。でも子どもの本当の言葉ってどうやったら分かるん
だろう。正解はその子にしか分からない。」

学生F「人との人間関係も要素として出てくる。この人なら言えるもあると思うし。先生と
子どもの関係性で、信頼関係、愛着関係ができていたらいいのかな。」

教師H「周りの子と一緒に話をしている、言葉が変わっていくのは、その子の本当の言葉じゃ
ないのかな。(中略)それはそれで、その子が考えていたり、イメージしていたり
することもあるんじゃないか。」

学生G「(学級の子どもたちは) 自前の言葉より、パターン化されているものを知って、み
んなの前で少しずつ話せるようになった時期なのかな。」

(2023 年度教育実習研修記録 (2023.9.8) より)

学生 F の事例に記されていた「目が合って笑いがおきたこの瞬間に、私はなんだか嬉しい気
持ちになっていた。言葉にしなくても目と目が合うだけで、伝わる楽しさがあったのかなと振り
返る。」という表現から「言葉」についての対話が展開した。対話から「子どもにとって言葉と
はどんなものなのか」「私たちは、子どもの言葉をどのように捉えているのか」など新たな問い
が生まれていった。

学生は、教師の問いかけや他の学生の語りから再度思考し、改めて語ることを通して、保育実
践や子どもの姿から「言葉」について捉えていた。学生 G のように学級の子どもの姿を想起し、
「4 歳と 5 歳で」と発達として捉える姿もあれば、学生 F のように「先生と子どもの関係性で」
と関係性の中で語る姿もあった。どちらが正しさであるかではなく、対話を通して、なぜそこが
気になったのか、どうして自分はそう捉えるのかと問い直していくことで、自身の保育実践や教
育観の省察へとつながっていった。また学生 F が「自分の中でやり取りや言葉にけっこう意識が
いきがちなと思ったけど、ここにも出ているなって。」と語っているように、対話は、自分自
身の保育実践の捉えや思考のくせに気付きを促す役割も担っていた。

研修後の振り返りの中で、学生 G は以下のように語っていた。

【学生 G の語り】

素直に言葉にしてもいいのかな。話しながら気付く気持ちがあると思った。事例からいろい
ろな見方ができることも分かった。自分はどこか自分の保育を認めてもらうような気持ちで
考えていた。(中略) 人と違うという捉えではなく、そこから考えられる。寛容になれる気
がした。

(2023 年度教育実習研修記録 (2023.9.8) より)

自分の思いや考えを言語化することに苦手意識をもっていた学生が、まとまらない言葉もその
ままに、相手と対話することで実践を見つめようとする姿勢を抱いていた。短い時間ではあるが、

実践、記録、省察する思考を学生と教師がともに体感することにより、自己を振り返り、教育実習後半の学びに向かう姿勢を培うことの一助となったのではないか。一方で短時間の実施だったためより教師には、学生に考える余白をもたせていく対話の構えも求められる。互いに考え激む時間も大切にしていきたい。

4. おわりに

ここまで、対話を通して教育実習の方向性を明らかにし、学生の学びから研修を立ち上げてきたプロセス、そこから見出された学生と教師の学びについて筆者の所属園の事例から振り返ってきた。学生と教師が学び合う場としてデザインした二つの研修から何が見出されてきたのかについて、全体を通して改めて振り返りたい。

(1) 身体化される学び

どちらの教育実習研修においても身体性を伴う学びの場をデザインした。机上の研修ではなく、身体性を伴ったものにすることによって教師と学生の距離が近づき、緊張が緩和され、互いの構えが変容した。

また5月の教育実習では、身体性を伴って「ともに遊ぶ」研修をデザインした。「教師として」という自覚が強くなってきた学生が、自らの身体感覚を通して多様な立場から遊びの意味を捉え直し、気付きを得ていた。保育実践は、立場によってその捉えが異なることがある。だからこそ、多様な立場を行き来しながら保育実践を重層的に捉え直すことに意味があり、実践を見つめる省察の循環を支えていく。身体感覚を通して捉えた思いや考えから改めて保育実践を見つめ、省察する姿勢は、教育実習後半へ臨む姿勢の変容を促していた。

教育実習中の学生は思いや考えが明確になっていく一方で、実際の保育実践に身体化されるまでには時間がかかることも多い。この研修を実施したのは、教育実習5日目である。学生は、少しずつ「教師として」の自分を自覚し、教師としてという立場、役割を意識するあまり、この援助は合っているのか、教育的意図は何か、様々なことを考え、体が動かなくなってきたと言葉にする学生も多い。こういった身体性を伴った研修から実践を捉え、言語化することは、教育実習の保育実践で言葉が身体化される感覚を得る一助となるのではないかと考える。

(2) 互いの差異から生成される意味

どちらの教育実習研修においても対話を取り入れた。異なる学年の学生と教師、立場やキャリアを超えて、多様な背景や価値観をもった人が出会うからこそ生まれる問いがあり、学びがあった。9月の教育実習では、保育記録を通して対話する研修をデザインした。学生は「私はどう感じ、考えているのか」「なぜそう感じているのか」揺らぎを言語化し、他者と対話することによって、自分のもつ価値観に気づき、改めて教育実習中の保育実践を見つめていた。対話を終えた学生は、「人と違うという捉えではなく、そこから考えられることがある」と語り、互いの差異に対して否定的感情ではなく価値を見出していた。参加者それぞれが互いの差異を尊重し、対話することは、保育実践を多面的に捉え、省察的思考を促す時間となっていた。

対話を支えていたのは、互いを理解し、本質を見つめていこうとする構えだった。学生は教育実習の中で悩み、保育実践に対する分からなさを抱いている。その中で教師に「何のために」と実践の意味を問われることは学生への負荷となり、否定的感情を抱かせる可能性もある。互いに

問うことは、否定ではなく学びを生み出していく姿勢であるという前提が共有される必要がある。学生も教師もつねに変わりうる可能性を秘めていることを自覚し、対話的關係を構築する構えを大切にしていきたい。

対話的關係を土台としながらも、安全面や倫理的な配慮、教材性、教育的技術など教育実習における指導的要素が否定されるわけではない。教育の前提として変わらずに求められていくものがあることも忘れてはならない。

（３）学生から教師への問い直し

学生とともに、教師も学ぶことができた。主な学びは学生の語りや振る舞いから、教師のもつ保育実践の捉えを問い直されたことである。

一つ目は、無意識、無自覚にもつ保育実践を捉える枠組みや前提への問い直しである。教師のもつ保育実践の「当たり前」は、本当に「当たり前」なのか、学生と教師が立場を超えて学び合う場だからこそ、揺さぶられ、問い直された。学生との研修を通して、教師は自らの実践知や暗黙知を自覚する機会となった。二つ目は、援助のあり方への問い直しである。５月に実施した研修では、教師が学生を援助する役割を担っていた。通常保育では教師の援助に対して、子どもは違和感や戸惑いをもったとしても、すべてを言語化しない。しかし学生は、その違和感をも言語化する。教師の援助をどのように感じたのか、学生が経験を通して感じ考えたことを一人の人として言葉にしていくことで、教師に新たな気づきを促した。これは、「学生とともに」だからこそ生まれる学びなのかもしれない。

また研修は、一見教材としての砂や縄といった対象に向いているようだが、砂や水の特性を知る、縄遊びについて考えるといった対象を理解するものではなかった。対象との関わりを通して、学生と教師が互いを知り、また自分のもつ思いや考え、価値観に気付く機会になっていた。これからの未来への予測が困難な時代、何が正しさで何が間違っているのかその価値観もあいまいになってきている。だからこそ自分自身が何を大切にしたいのか、どうありたいのか、その前提をもつことが求められる。学生を含めて、それぞれの感じるウェルビーイングがある。この研修では、学生と教師が、お互いの省察的思考に触れ、感じ考えたことを表現する場、自分自身の声をもつことを保障する場としての意味も担っていた。

これまで教師から学生への一方向的な関係ではなく、双方が問い合う対話的關係の中で、学生と教師がともに学ぶ場としての研修について検討してきた。10日間という短い教育実習期間の中で、教師は学生のために何ができるのか、教師は学生から何を学んでいるのか、筆者も何度も立ち止まり、問いながら教育実習指導に臨んできた。各園に教育実習のもち方が一任されていることが多い現状において、幼稚園現場における教師が、学生とともに学ぶあり方を模索することに大きな意義をもつと考える。今後も、教育実習の可能性を模索しながら、学生と教師が互いに学びを生成していくあり方をどのように描いていくことができるのかを探究していきたい。

〔注〕

- 1) Daily Dialogue 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。教育実習期間中は、学生も参加している。

〔参考文献〕

- エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー著、櫻井祐子訳
(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社
- 矢野智司 (2006)『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房
- ドナルド・A・ショーン著、柳沢晶一・三輪建二監訳(2007)『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
- 桑野隆 (2021)『生きることとしてのダイアローグ—バフチン対話思想のエッセンス』岩波書店
- 三輪建二 (2023)『わかりやすい省察的实践—実践・学び・研究をつなぐために』医学書院
- 文部科学省中央教育審議会 (2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
- 辻岡美希 (2023)「対話するということ—自らの実践や思考と向き合って—」『教育システム研究』18:47-

『教育システム研究』では昨年度より「論文」に査読制を採用しています。

「論文」以外の「研究ノート」・「実践報告」等には査読制度を適用していません。

教育システム研究 第19号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

2024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. 19

CONTENTS

ARTICLES

- How the Montessori Method Developed in Relation to the Head Start Program:
With the Rise of the Second Montessori Movement in the United States
..... Mika Yonezu 1
- School Age Development of Scientific and Non-Scientific Explanations for
Accidental Events: The Answers to the “How” and the “Why” Questions
..... Kaho Kreyas 13

RESEARCH NOTES

- A Memorandum on Clinical Pedagogy as a Method (7):
In Searching of “Thick Descriptions” around Children’s Problem Cases
..... Takuji Suzuki 23
- A Study on the Draft Contents of Junior High School Health Education in 1953:
Approaches from Textbooks and Teacher’ Instruction Manuals
..... Toshio Kunugi 33

REPORTS ON EDUCATIONAL PRACTICE

- Aspects and Possibilities of Childcare Practices “Created Together” with
3-Year-Old Children
..... Mai Tatemizo 45
- Students and Teachers Collaborate Educational Practicum for Students and
Teachers to Learn: Designing Training from the Student’s Learning
..... Kaori Shishido 61

2023

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