

教育システム研究

第 20 号

目 次

論文

- 幼小連携・接続および幼小移行に関する国内外の研究動向の現状と日本の課題
..... 松田 登紀 1

研究ノート

- 方法としての臨床教育学に関する覚書（8）
—学校教師の“専門性”開発へ向けた“リフレクション”—
..... 鈴木 卓治 21
- 教科書に見る中学校保健の 1956 年通達成立過程
..... 功刀 俊雄 31

実践報告

- 低学年期に必要な資質・能力とは
—体育の授業を例にして—
..... 武澤 実穂 43
- 高校生による自主的な「探究的な学び」の実践と可能性
—阪神・淡路大震災から現在までの
新聞記事から探る「創造的復興」の学びを通して—
..... 二田 貴広・井上 眞那・海岡 瑞季・
スティーブンソン 舞那・上田 眞衣・
大西 恋羽・近藤 姫愛・油谷 麻央依 51

2024年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

幼小連携・接続および幼小移行に関する国内外の研究動向の現状と日本の課題

松田 登紀（奈良女子大学大学院 人間文化総合科学研究科・
奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

日本における幼稚園・保育所・認定こども園と小学校（以下、幼小）の連携・接続は、いかにつながりかが長年問われ続けている。明治時代に導入された幼稚園の教育システムは、海外から学びながら整備されたが、その当初から幼小の連携・接続問題は存在していた（湯川, 2010）。明治後期には、東京高等師範学校の佐々木吉三郎が「幼稚園と小学校との課業上の聯絡」（佐々木, 1911）を寄稿し、日本の小学校初学年の取り扱いを欧米の「媒介学校」に近づける「（幼小の）間の調和」を主張するなど、現代につながる幼小連携・接続の課題が具体的に示されていた。しかし、100年以上経過した現在においても、「幼児教育と小学校教育との接続の一層の強化を図る必要がある」（中央教育審議会, 2021:34）とされ、国の教育政策として「架け橋プログラム」の推進が求められている（中央教育審議会, 2023）。日本の幼小に関する課題は、幼稚園という教育機関が誕生して以来、繰り返し議論され、教育システムや教育内容に関して時代を超えて提案され続けてきた。それでもなお有効な解決策が容易に見出せないという事実は、幼小の課題がいかに困難であるかを示している。

なぜ日本において幼小の教育システムはこれほど課題とされているのか。本稿では、まず日本における幼小連携・接続政策および関連する先行研究の現状を概観する。次に、海外における幼小移行の制度および先行研究を紹介し、それらとの比較を通して、現在の日本における幼小移行研究の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 日本における幼小連携・接続政策

（1）日本の幼児教育・保育および義務教育の目的

日本における教育の目的は、「人格の形成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」（教育基本法第一条）である。法令上において幼稚園は長らく各学校種の最後に記されていたが、平成 18（2006）年に教育基本法が改正されたことによって学校種の最初に置かれ、幼稚園が学校教育のはじまりであることが明記された（学校教育法第一条）。法律上、幼児教育は「義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」として、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長すること」（学校教育法第二十二条）が目的とされている。一方、義務教育の目的は「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」（教育基本法第五条）とされている。このように、幼児教育と義務教育の目的はそれぞれの発達段階に応じて区別して定められている。

日本の幼児教育制度の特徴として、幼児教育・保育を担う施設は幼稚園・保育所・認定こども園の 3 類型が存在する。先述の幼児教育の目的は文部科学省管轄である幼稚園に適用される。他方、こども家庭庁管轄である保育所については、「保育を必要とする乳児・幼児を日々保護者の

下から通わせて保育を行うこと」(児童福祉法第三十九条)が目的とされている。認定こども園の目的は、「義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとしての満三歳以上の子どもに対する教育並びに保育を必要とする子どもに対する保育を一体的に行い、これらの子どもの健やかな成長が図られるよう適当な環境を与えて、その心身の発達を助長するとともに、保護者に対する子育ての支援を行うこと」(就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律第二条)とされている。

(2) 幼稚園と小学校教育の「連携」「接続」政策—2つのアプローチ

日本においてかつて幼小連携・接続とは、文部科学省管轄である幼稚園と小学校教育の連携・接続を意味していた。幼小接続は「幼児教育と小学校教育を滑らかにつなぐ」(横井, 2007)ことであり、幼小の円滑な接続のために必要な手段として連携や交流が重視される(文部科学省・厚生労働省, 2009)。また幼小接続は、カリキュラムを中心とした教育内容や教育システムの設計や変更というシステムの在り方を指しても用いられる(秋田, 2010a)。

この幼小連携・接続の政策動向について福元(2014)は、学校改革を志向するアプローチと小1プロブレムを予防するアプローチの2つが存在したとしている。前者のアプローチは、そもそも日本の幼児教育は戦後の学制改革では周辺領域であり、普通教育に位置づけることが大きな課題であったことを背景としている。この流れの中で、平成元(1989)年の学習指導要領等の改訂において小学校低学年に「生活科」が導入され、部分的ではあるが幼小接続を保障する意味をもった。そして1990年代半ばの「生きる力」の育成を図る教育政策により、幼児教育の意義が「学習の基盤」の形成に積極的に見出され(中央教育審議会, 1996)、小学校への接続を意識したカリキュラムが幼児教育の前提となっていく。後者である小1プロブレムを予防するアプローチの背景は複雑である。当初は学級崩壊の低年齢化とみなされたが、やがて幼児教育の「自由保育」が要因であるという言及がなされた(尾木, 1999)。これに反応した幼児教育関係者の多くは、幼小のシステム間で拡大した「段差」と、教員間の連携不足の問題に言及するようになる。「段差」の大きさが小1プロブレムの要因であるとみなす議論は、秋田(2002)や無藤(2004)をはじめ多くの研究者、実践者により広がり、固定化されていった。平成13(2001)年の幼児教育の振興に関する中間報告では、小1プロブレムを未然に防ぐ方法として「教員間、幼児・児童間、保護者間の交流の推進」が挙げられた(文部科学省, 2001)。これが幼小連携の実践化として交流を中心とした幼小接続カリキュラムを推し進めていったのである。

その後、平成20(2008)年の中央教育審議会答申では、小1プロブレムの要因を子ども¹⁾の小学校生活への「適応」の問題ととらえ、「スタートカリキュラム」という名の小学校入学当初のカリキュラムが改善策として提案された。これにより、前述の2つのアプローチは輻輳的に展開していくことになる。平成20(2008)年に告示された幼稚園教育要領(文部科学省, 2008)では、特に留意する事項として「小学校との連携」という項目が設けられた。具体的な方法として、幼児と児童の交流や小学校の教師との合同研究の機会が挙げられ、ナショナルカリキュラムとして幼小の「連続性」「一貫性」が重視される考え方や体制づくりが志向されていった(文部科学省, 2010)。

(3) 保育所及び認定こども園を含む乳幼児教育施設と小学校教育の「連携」「接続」「架け橋」政策

保育所においても、「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のためには、国公立や幼稚園・保育所を問わず、幼児期の教育を担う施設と小学校が連携していくことが重要」（文部科学省・厚生労働省，2009）とされた。これを受け、平成 20（2008）年の保育所保育指針改訂より「小学校教育との連携」が推進されるようになった（厚生労働省，2008）。また、幼保連携型認定こども園制度の創設に伴い、平成 26（2014）年には幼保連携型認定こども園教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2014）が公示され、就学前の子どもの教育・保育を一体的に提供する政策においても、幼稚園と同様に小学校教育との「連携」「接続」が推進されていくこととなった。

続く平成 30（2018）年に告示された幼稚園教育要領（文部科学省，2018）では、幼稚園・保育所・認定こども園（以下、乳幼児教育施設）を横断的にとらえ、省庁の管轄を超えた整合性が図られた。加えて本改訂では、幼児教育から高等学校卒業までを貫く「育みたい資質・能力」が示され、縦断的にも連携を意識した内容となった。その中で幼児教育・保育と「小学校教育との円滑な接続」は基本方針として取り上げられ、子どもの育ちとして目指す姿（「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」）が明示された。これを小学校教師と共有するなどの方法によって「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続」（文部科学省，2018: 4）が目指され、現在に至っている。

加えて令和 3（2021）年、文部科学省が全 5 歳児の生活・学習基盤を保障することを目的として「幼児教育スタートプラン」（文部科学省，2021）を策定した。その一環として現在も推進されているのが「幼保小の架け橋プログラム」である。このプログラムは、乳幼児教育施設類型を問わず、また家庭や地域の状況にかかわらず、全ての子どもが格差なく質の高い学びへと接続できるよう、幼児期の教育から小学校教育への教育の充実を図ることを目的としている。具体的には、義務教育開始前後の 5 歳児から小学校 1 年生までの 2 年間を「架け橋期」と称し、中央教育審議会初等中等教育分科会に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置された（中央教育審議会，2023）。

（４）「こどもまんなか社会」と「架け橋プログラム」

令和 5（2023）年、こども家庭庁が設置され、こども基本法が施行された。こども家庭庁は、子どもの貧困や虐待、保育・教育環境の質のばらつきなど、日本における子どもに関する問題が多岐にわたることから、これらに包括的に取り組み、「こどもまんなか社会」の実現を使命とした総合的な機関として設置された。こども基本法は、心身の発達の過程にある全ての子どもの権利を保障し、子どもの健全な成長と幸福を守るための基本的な枠組みを示した、日本で初めての法律である。本庁では保育所および認定こども園の乳幼児教育施設を管轄することになり、全ての子どもが質の高い教育・保育を受けられる環境を整備し、地域ごとの格差が縮小されることを目指すべく、認定こども園制度をさらに推進している。

この動きとも連動し、令和 5（2023）の「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について一幼保小の協働による架け橋期の教育の充実―」（中央教育審議会，2023）が提言されている。現在は乳幼児教育施設、小学校、家庭、地域、幼保小の関係団体、地方自治体の教育委員会・保育担当部局など、子どもにかかわる全ての関係者が立場を越えて連携・協働することが必要であるとされ、そのような連携・協働を通じて、幼児教育・保育や小学校教育の充実を図ることを目的に、幼小連携・接続は自治体のモデル地域によりカリキュラム開発が実施されているところである。

（５）日本の幼小にかかわる政策にまつわる諸概念―「連携」「接続」

これまでみてきたように、日本における幼小政策の目指す方向は「連携」「接続」の概念を中心に進められてきた。この概念を支えてきた背景の１つとして、幼児教育は普通教育を志向し、学校教育との「連続性」「一貫性」を確保することを目指していたこと、２つとして小１プロブレムを予防するための教員や子ども同士の連携実践が推進されてきたこと、３つとして現在では、各教育施設を横断的にも縦断的にも連携・接続することが推進されていること、が挙げられる。このように学校制度の歴史的な背景も含み、日本では幼小の「連携」「接続」が重視され続けてきたのである。

現在「架け橋プログラム」として推進される幼小連携・接続では、「幼児教育と小学校教育には、他の学校段階等間の接続に比して、子供の発達の段階に起因する、教育課程の構成原理や指導方法等の様々な違いが存在している」（中央教育審議会，2023: 6）（下線部筆者）とし、幼小の不連続性の理由を子どもの「発達の段階」に求めている。また、「この時期につまずいてしまうことは、その後の学校生活や成長に大きな負の影響を与えかねない。そして、ひいては不登校の要因にもなりかねず、低学年の不登校の子供への支援の観点からも、幼児教育と小学校教育の円滑な接続が重要」（中央教育審議会，2023: 6）と述べ、子どもへの「大きな負の影響」や「不登校」予防のためには幼児教育と小学校教育の「円滑な接続」を推し進める必要がある、と強調している。つまり現在の幼小連携・接続の前提には、子どもの「発達の段階」に起因する幼小の不連続性があり、その解決を目指して幼小の「円滑な接続」を推進するという文脈が採用されているのである。そして具体的に、小学校の教科別に幼児期の「遊びを通した学び」を繋ぐ視点を示すことで、幼児教育と小学校教育の「学びの連続性」（中央教育審議会，2023）のあり方を提示している（文部科学省，2024）。

3. 日本における幼小連携・接続研究の動向

（１）政策に枠づけされた研究動向

日本における近年の幼小にかかわる研究について岩立（2012）は、幼小連携・接続を主なテーマとして行われた研究は、そのほとんどが実践的な事例の分析、あるいは実践から問題を立ち上げ、実践のあり方に関して論じた問題を扱っているとする。年代的には2000年代になって研究数が増加していることから、岩立（2012）は2002年から2011年の論文を中心に分析し、幼小連携の諸問題と今後の方向性について考察をしている。研究内容の分類は、およそ20%が幼小連携・接続の背景や意義・課題に関する研究、15%が学び・目標やカリキュラムにかかわる研究、続いて10%が特別支援にかかわる研究、そのほか特定地域の取り組みに関する研究、及び小１プロブレムの認識や対応に関する研究、教師・保育者・保護者の意識に関する研究、の順に多く取り組まれていたとしている。岩立（2012）はこの研究動向について、幼小という異なる学校種で協働して実践を行う際には教育の意義や目的、目標などが問い直されることから、幼小連携・接続の背景や意義・課題に関する研究が全体の20%を占めたのではないかと考察している。

その後2012年以降についても、実践的な事例の分析が多くを占めるという同様の傾向は続く（渡邊，2017）。岩立（2012）の研究動向分類における上位領域についてはそれぞれ、幼小連携・接続の地域ネットワークとしての意義（佐々木，2016）、接続カリキュラムの動向と課題（福元，2014）、特別支援や保護者支援における幼小接続の課題（佐藤，2013）、保育者養成における幼小連携・接続の取り扱い（堀越他，2016）などの研究が取り組まれた。平成30（2018）年以降は、

幼稚園教育要領および小学校学習指導要領において、幼小の円滑な接続を推進させるために「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明記されたことにより、子どもの発達と学びを幼小で共通理解するための研修デザインにかかわる研究（小松，2020）が取り組まれるようになった。このほか、地方自治体における幼小連携・接続を円滑に進めるための体制の形成（一前，2016）や、異なる自治体でのアプローチカリキュラム・スタートカリキュラムがどのように進められているのかを比較検討する研究（松壽・無藤，2013）など、自治体レベルでの幼小連携・接続体制にかかわる研究が進められてきている。

実際の具体的な幼小接続カリキュラム開発研究については、平成 10（1998）年公示の幼稚園教育要領に「小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることを配慮すること」（文部科学省，1998a）、小学校学習指導要領には「幼稚園との連携や交流を図ること」（文部科学省，1998b）と明記されたことを受け、2000 年代以降、文部科学省が指定する研究開発指定校を中心にトップダウン方式で進められてきた（一前他，2021）。現在では、「架け橋プログラム」の推進により、地域の学校・園がモデル事業において接続カリキュラムを開発し、これを自治体のカリキュラムとして編成することで、各園において実施する方法をとっている。

以上、2000 年代以降の幼小連携・接続研究を概観すると、日本の幼小連携・接続研究では実践的な事例の分析が多くを占めることにより、国の教育政策である幼小の連続性を重視する連携・接続を前提とした枠組みで進められてきた。この現状について藤井（2006）は、「わが国の幼小連携論の場合、よかれ悪しかれ、文教政策により研究動向が枠づけられる傾向が見られる」とし、「なめらかな連携」論の背景には心理学の成果があり、発達論の蓄積に基づきながら文部科学省の研究開発指定校の成果をもとにカリキュラム論に軸足が移動しているとみるとできると指摘している。また特に幼小連携・接続課題については、制度や行政の政策が実践現場や保育団体、研究者に伝播され、また実践現場、保育団体、研究者から制度や行政も影響を受けるという相互作用があり、これによって日本の幼児教育システムが作り出されていることも指摘されている（齋藤・無藤，2022）。

これら幼小連携・接続の諸課題を「問題」とする構造について酒井・横井（2011）は、幼小連携の意義や目指すべき目標、幼小連携の名の下に何ができるか、何をしなければならないかなどの点について、「原理」と「実践」の 2 つの柱から検討している。原理的な検討では、幼児教育と小学校教育の間の差異を「＝段差」として整理し、この段差はそれぞれの校種がそれぞれの理想の子ども像に向けて組織的に社会化することに原因を求める（酒井，2010）。しかし、2010 年の「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議」（文部科学省，2010）において、子どもに身につけさせるべき力が議論されたように、この幼小の構造的課題はややもすると子ども個人の問題として解釈されてしまう傾向にあること、その結果、子ども個人の資質上の問題を補うための施策が打ち出されていることを指摘している。酒井・横井（2011）はこのような教育に存在するさまざまな定形化された教育言説を批判的に見据え、問題を構造的に理解する必要について言及している。この視点に立てば、近年の日本の幼小連携・接続研究の多くは、教育言説を批判的に見据えることなく、国の教育政策をいかに実践化していくのか、にとらわれており、その傾向は今もなお引き継がれているといえる。

（２）心理学領域における幼小にかかわる研究—幼小間の「段差」メタファーと小学校への「適応」

藤井（2006）の言及した、「なめらかな連携」論の背景にあるとされる心理学の成果をみると、幼小にかかわる研究が増加し始める以前である 1990 年代には、5 歳から 7 歳までの子どもの成長とその教育について全体的にとらえようとした試みに岡本（1995）、学校環境に着目した幼稚園・保育所から学校文化への移行について、環境移行のありようをとらえようとした山本・Wapner（1992）、などがある。2000 年代以降になると、小学校への適応にかかわる研究が増加していく。具体的には、小学校教室ディスコースへの適応研究（清水・内田，2001）、幼保小指導者における不適応像についての基礎データ収集研究（小林，2003）、幼小移行期の学校適応を縦断的に調査した結果、基本的生活習慣が身についていない子どもや自己コントロールが低い子どもは学校適応が困難であるとする研究（盛・尾崎，2008）、「段差に伴う困難の低減」への一助とするため子どもの適応に関する文化との関係について「学校発達のニッチ」概念を用いて具体的に分析した研究（菊池，2008）、就学後の児童を対象にインタビューを行い子どもが感じている段差をとらえ、段差から生まれる不安などが変化するさまを明らかにした研究（棕田・佐藤，2012）、担任教諭による SDQ（Strength and Difficulties Questionnaire: 子どもの強さと困難さアンケート）評定を用い、校種間の移行によって子どもたちの適応状態は部分的に低下することを示した研究（川島他，2023）などがある。

これらの研究の前提に存在するのは、先述の小 1 プロブレムを予防するアプローチ内で議論された幼小の「段差」メタファーであり、幼児が「段差」を乗り越えいかに小学校に「適応」するか、という問いのもとに研究がデザインされていることがわかる。この「段差」メタファーについては、Piaget の認知発達段階の理論を背景として、子どもは未来に向けて成長していく存在であり、発達の方向としては一般的には価値的上昇と考えられていること（浜田，1993）、そのため幼児教育・保育よりも小学校が上位にあると示す「段差」メタファーが形成されているといえる。実際に幼小の教育政策において取り入れられた「接続期」概念を生成した文部科学省研究開発指定校の研究課題にかかわる研究において、小学校教育が上であり幼児教育が下にある図と、この 2 つを繋ぐ「接続期」概念が「段差」メタファーにより右肩上がりの矢印で表現されている（横井，2007）。また「適応」については、小学校教育への制度上の移行について、入学する子ども側が一方的に小学校のシステムや文化に合わせていく必要を迫るという意味での「適応」概念が用いられ、心理学領域の研究では子どもの個人内能力によって学校適応がなされることを求める前提に立っていることを示している。これら発達論の蓄積は、生活科において低学年では小学校生活への「適応」が重要視される（中央教育審議会，2008）背景となっている。子どもが小学校に「適応」することに価値が置かれ、子どもの「適応」について他者が評価をし、「適応」できない原因は子どもに求められることになり、さらに子どもが「適応」するための研究が繰り返されていくのである。

しかしこの「適応」概念について南（2012）は、「重要なのは『不適応』という子どもの側の行動特性に帰属するのではなく、人間—環境系の双方向のトランザクションとしてこの現象を見ていく点である」とし、これまでの日本の幼小連携・接続研究において子ども側だけの変容を求める問いの立て方そのものを社会文化的な視点から批判する。また伊藤（2018）は、「適応」概念について、「誰にとっての適応か」という主体問題があることを指摘する。そもそも生物学の概念であった「適応」が心理学領域で用いられることにより、「外的環境へ主体が合わせていくこと」に重きが置かれているが、通常不適応とみなされる不登校も学校に行かないことの方が主体としての子どもの側からみればある意味適応なのではないかと疑問を呈し、すでにある「適応」

フレームを問い直すことを提言している。

4. 国際的な議論としての乳幼児教育から児童期教育への移行制度の概観

国際的にはここ数十年の間、乳幼児教育・保育（以下、幼児教育）の普及と質の向上が経済格差を縮小すること、教育機会を平等に提供することが注目され、政府主導での投資やカリキュラム改革などの政策努力が世界的になされてきた。これに関連して、幼児教育から児童期教育への移行（以下、幼小移行）についても注目されるようになり、2006年と2017年のOECDによる報告書"Starting Strong"において"A strong and equal partnership with the education system"（2006/2011）、"Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education"（2017）としてテーマ化されている。この意味で、幼児教育と児童期教育との間の緊張関係は、現在は単に日本だけの課題ではなく、国際的な議論であることがわかる。

"Starting Strong V"（OECD, 2017）は、幼小移行に焦点を当て、各国の教育政策や実践における課題とその解決策を検討したものである。本報告書では、子どもたちの幼児教育と児童期教育における学習の連続性を高めることが、子どもたちの学習成果を長期的に強化することを強調しており、連続性を志向する傾向は世界的なものであることがわかる。また、幼小移行期のスムーズな経験は、子どもの社会的・感情的な安定を促進し、学習意欲や学業成績に良好な影響を与えているとしている。

ここではまず、世界の幼小移行制度について"Starting Strong V"（OECD, 2017）を概観し、その上で海外の幼小移行研究を検討する。

（1）"Starting Strong V : Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education"（OECD, 2017）の概要

"Starting Strong V"（OECD, 2017）は、幼小移行段階での経験がうまくいくかどうか、子どもたちの潜在能力を十分に伸ばすことや将来の移行経験に対処する能力に影響を与える可能性が高いとして、幼小移行に関する調査研究をまとめている。乳幼児期の教育は、社会的・感情的・知的な発達の基盤を形成し、その後の学習の土台になるとされている。しかし、幼児教育と児童期教育のカリキュラムや教育方法には大きな違いがあり、特に幼小移行期において子どもたちが経験する変化は、学習への適応を妨げる可能性があると考えられる。本報告書では、幼小移行期の重要性から政策レベルでの支援が不可欠であるとし、OECDとパートナー諸国30カ国を対象とした政治的・社会的関心に基づいた調査をもとに、「移行ガバナンス」「専門職の連続性」「カリキュラムと教育学の連続性」「発達の連続性」の点について、各国がどのような状況にあるのかを報告している。

（2）世界各国の教育政策における幼児教育の位置づけと「学校化」の傾向

OECD加盟国において、幼児教育は各国の教育政策で重要な位置を占めているが、その内容は国によってかなり異なっている。これは各国の幼児教育政策が政治的・社会的背景や社会的価値観に大きく影響を受けて形成されていることによる。世界的には大別すると、就学準備を重視し、早期からの学業成績を向上させることを目的とする英米のカリキュラムの伝統と、子どもの発達により総合的なアプローチをとり、ケアと知識を織り交ぜることを目指すヨーロッパ大陸のビルドアップの伝統が挙げられる（Lillejord et al., 2017）。

前者は特に英語圏の国（オーストラリア、日本、英国、アメリカ、カザフスタンなど）においてみられ、幼小移行の目的は就学準備の方針に基づいているとされる。例えば日本では小1プロブレム後の2007年の学校教育法改正により、幼児教育は「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」（学校教育法第二十二条）とされた。またアメリカでは、「全米教育目標」において「アメリカの全ての子どもは、学ぶ準備ができた状態で学校に通い始める」（National Education Goals Panel, 1998）とされたことから就学準備に注目するようになった。これらの国では、幼児教育の質が地域や社会経済的格差によって大きく異なることが指摘されている。そのため、政府の介入が限定的であり、幼児教育は主に私立や地域の判断に委ねられている。

一方北欧諸国では、後者の伝統が強いとされる。子どもに適した教育方法であればあるほど、子どもの社会的・認知的発達に大きな効果があることを研究によって明らかにし、この前提により子どものニーズから幼児教育と児童期教育を設計している。このことは子どもが学校に行く準備をするのではなく、学校が子どものために準備をする必要を意味しているとされる。幼児教育は「教育を受ける権利」として位置づけられており、国家レベルでの財政支援やカリキュラム策定が進められている。そして、幼小の強力かつ対等なパートナーシップを想定し、一方の伝統が他方を支配することを避け、子どもたち自身の連続性を高めることを志向する議論もなされている。

また、ルクセンブルクやスイスなど義務教育年齢の開始時期が早い国（4歳）では、学校教育の開始年齢を引き下げることなく、幼児教育への子どもの参加を確保することを目的として、義務教育年齢の開始を早めている。これにより乳幼児教育施設の「学校化」の懸念に対処しているとする。北欧諸国とスロベニアでは、乳幼児教育施設が統合されており、その管轄は学校教育と同様、教育省に置かれている。幼小の責任を同じ省庁に置くことで、その一貫性を強化している。

このように、国の教育改革における幼児教育の位置づけにより、幼小移行政策のあり方も大きく影響を受け、国による差異が存在することがわかる。OECD はこれまでの4つの幼児教育に関する報告書（Starting Strong I, 2001/2022; II, 2006/2011; III, 2012/2019; IV, 2015）において、移行形態の中でも「就学準備」を重視する政策傾向に度々言及していた。"Starting Strong V"（OECD, 2017）では、この傾向の帰結として、聞くことが多く、遊ぶことが少なくなるなどの象徴的で伝統的な学校活動が乳幼児教育施設に導入されることを意味する「学校化」が進んだことを挙げている。この政策の意図しない結果の要因として、新しい環境での異なる教育学的要求を満たすためには、子どもは学校へ行く準備ができていなければならないとする「就学準備」を重視することにより、幼小移行と「準備」の概念がさらに密接に結びつき（Arnold et al., 2007）、結果的に幼児教育の価値が評価されなくなる可能性を指摘している（Petriwskyj et al., 2005）。この観点からいえば、就学の準備については子どもに課題があるか否かを評価するという点で、幼小移行は子どもの責任と解釈されている（Wilders, 2016）。他方、総合的アプローチを重視する政策では、子どものニーズに基づいた学校側の準備の重要性を提言している。そして中には、幼小の実践やカリキュラムが統合されすぎることにより「学校化」の危険が増すことを認識し、幼小の境界を明確に保つ必要があるとする提言もなされている（Moss, 2013）。

（3）幼小移行クラス（transition class）の設置

幼小移行クラスは、幼小の移行を円滑にするための重要な1つの手段であるとされる。幼小移行の環境に関して、幼児教育の最終学年や学校教育入学の前年に、別のクラスやグループを編成

している国や地域は、調査参加国の 56.1%存在していた。このうち 47.8%のクラスは義務教育となっている。

スウェーデンやフィンランド、オランダでは、子どもたちは 7 歳で義務教育である小学校に入学するが、6 歳児を対象としたプレスクールのクラスが別に設けられている。幼児教育の最後の 1 年間を過ごすクラスやグループは、幼小をそれほど明確に分けずに運営している。このクラスやグループは乳幼児教育施設に置かれることもあれば、学校施設に置かれることもある。カナダの 10 の州では児童期教育の前年には任意で「幼稚園 (Kindergarten)」に入園することが可能であり、3 つの州ではこれは義務教育に含まれている。スロベニアでは幼小に明確な区別はみられない。例えば乳幼児教育施設に通う子どもの 4 分の 1 は学校内にある乳幼児教育施設に通っている。またスロベニアでは初等教育と中等教育も統合されていることから、異なるレベルの教育が同じ場所で提供されており、子どもの移行経験は少ないとされている。

他方、調査参加国の 36.6%の国及び州では、幼小は明確に区別されている。特にアジアやアフリカの一部の国々では幼児教育の普及自体が進んでいない。このような国々では、移行期の支援が不十分であるため、子どもたちは児童期教育において学習の遅れや適応困難に直面することが多いと報告されている。

5. 海外における幼小移行研究の動向

幼小移行にかかわる研究は、近年になり乳幼児期の経験がそれ以降の成長を支えるものであるとして、先述した OECD (2006/2011;2017) のほか、UNESCO (2007;2021) などの国際機関が各国における幼児教育についてその状況を調査し報告していることも影響し、活発化している。秋田 (2010b) は、諸外国の幼小移行の研究動向について、前提として「移行を滑らかにすることと各学校種での教育の独自性を保つこと」という「矛盾の了解」が存在するとしている。また、カリキュラムの接続という議論ではなく、移行主体である子どもや保護者が新たな環境へと移行 (ある教育の様相から別の様相に移るにあたっての環境や関係性の変容過程) することをどのようにサポートし得るのかという観点から語っていることが欧米の近年の動向であること、小学校以上の教育に対して有効に機能しうる幼児教育とはどのような質をもった教育プログラムであり、それはいつまでなぜ効果をもち得るのかという議論が実証的になされており、この課題は 8 歳 (小学校低学年) までを射程に入れていること、の 2 点も特徴として挙げている。

ここではその具体について、レビュー論文を概観することにより確認する。

(1) 海外レビュー論文にみる幼小移行研究の概観

Peters (2010) は、2004 年から 2009 年にかけてニュージーランドを中心とした英米諸国の国際的な研究論文を分析し、幼小の移行に関するエビデンスを体系的に検討している。その結果、「移行 (transition)」概念はダイナミックで多面的で複雑であること (Ghaye & Pascal, 1988)、幼小移行の何をもって「成功」とするのかは、そのプロセスに関わる複数の当事者の見解を考慮し、ローカルな文脈で検討される必要があることが示された。従来の移行へのアプローチは、子どもに必要なスキルに焦点を当てていたが、近年の研究では、移行は子どもが置かれた社会文化的状況に左右されることが浮き彫りになっている。つまり、周囲の状況や環境によって子どもの経験の意味は異なり (Bronfenbrenner, 1979/1996)、移行期は単なるイベントではなくプロセスであることが示されている (Petriwskyj et al., 2005)。また、移行の「成功」には、移行最初

の時期のスキルや調整に注目するだけでなく、長期的な学習の軌跡を考慮し、時間をかけてみるのが最も有益であると指摘されている（Peters, 2004）。さらに、先行研究のレビューを通じて導かれた幼小移行研究の課題として、乳幼児教育施設での教育的アプローチと児童期教育の授業との違いを子ども自身がどのように経験しているのかについての調査研究が不足していること、またマイノリティの子どもや特別なニーズをもつ子ども、社会経済的地位の低い家庭の子どもに関する研究の必要性が指摘されている。

Dockett & Perry（2013）は、オーストラリアをはじめとする諸外国の文献を対象として、就学に関する先行研究をレビューしている。2005年から2012年にかけての国際的な教育論議では、子どもの就学準備について考察した研究論文が60%以上を占めており、就学への移行についての研究は対象論文の22%であったとする。子どもの就学準備態勢を評価することに焦点化した研究では、様々な指標が開発され、特に社会から疎外されているとされる子どもの就学準備に注意が向けられている。他方で、移行期における子どもの視点からの研究では、就学移行に最も直接的にかかわった人たちの視点が重要であることが認識されており（Jackson & Cartmel, 2010）、その視点が移行期の実践に変化をもたらす例も報告されている。また幼小移行の連続性については、多くの移行政策で重視されているが、1つの方法としてカリキュラムを共通化する試みについては、幼小の両機関より強い反発を受ける可能性について指摘されている（Petriwskyj et al., 2005）。そのため、幼小の違いを尊重した上で、子ども・保護者・教育者といった全ての当事者に対する適切な支援が重要であるとする（Peters, 2010）。さらに、連続性を重視するあまり不連続性による変化を取り除いてしまわないよう、別の問いとして「子どもたちが学校に通い始めるときに、連続と変化の両方を促進するにはどうすれば良いか」（Dockett & Perry, 2013:11）という視点が提起されている。そして先行研究における効果的な就学移行体験から得られた証拠は、最善のモデルが1つではないことを示しており、幼小移行期を一連の実践や行動に還元して単純化することへの懸念が示されている。

Lillejord et al.（2017）は、2010年から2014年の間に英語・ノルウェー語・スウェーデン語・デンマーク語で査読付き学術誌に発表された幼小移行研究のシステマティックレビューを行っている。その中には、質的研究、量的研究、混合法の研究が含まれていた。分類すると、当事者の視点、幼小移行にまつわる緊張や非対称な関係、教育実践、就学準備教育の4つの主要テーマがみられたとする。まず、幼小移行当事者である子ども・保護者・幼稚園教諭・学校教諭の経験を問う研究では、子どもが学校を幼児教育の続きとして経験することが重要であり、そのためには学校が子どもの入学までに学んだことを考慮する必要があること、連続性を確保するには施設間の協力と、入学前の子どもの情報交換が不可欠であることが指摘されている。これらは、各国で教育制度や伝統が異なるにもかかわらず研究結果が驚くほど類似していたとされる。また、就学準備教育については、個々の子どもが就学準備を整えるだけの問題ではなく、学校が子どもたちのために準備できているかどうかの重要性が指摘されている。今後の研究課題として、幼小移行期に問題を経験した子どもや幼小移行を成功させる子どもの数についてほとんど情報がないこと、子どもや親など幼小移行当事者が遭遇する可能性のある問題の種類についても明らかになっていないこと、子どもがこれまでと異なる環境をどのように経験しているのかなど主要な幼小移行当事者の視点からの研究がさらに必要であることを挙げている。

OECD（2017）の幼小移行を改善するための文献レビューによれば、幼い子どもであっても、自分たちに影響を及ぼす様々な問題を理解し、意見を述べることのできる能動的な社会的学習者

であるという考えが広がっており (Vogler et al., 2008)、幼小移行当事者の経験を明らかにする研究が増加していることが指摘されている。例えば、幼小移行という文脈自体が子どもの発達に影響することが示されており、移行実践の開発が子どもの視点、興味、動機、疑問に基づいて行われることで、当事者である子どもや保護者がより幼小移行実践において連続性を感じやすくなるとする研究を取り上げる (Ackesjö, 2013)。しかし依然として、移行に関する研究に子どもが積極的に参加することは少なく、その結果、子どもが幼小移行に対して抱いている感情や実際の経験については十分に解明されていないことが指摘されている。

最後に Balduzzi et al. (2019) は、EU 加盟国では単行本や国内科学雑誌に掲載された研究から得られた知見が研究普及の最も典型的な形態であるにもかかわらず、上記 Peters (2010) 及び Dockett & Perry (2013) では出版物の知見が反映されていないことを指摘し、EU 加盟国に典型的な政策的文脈や教育制度、教育学的伝統を踏まえた幼小移行実践の根底にある複数のアプローチを調査している。その結果、研究の焦点の多くは移行プロセスの当事者の視点を探ることであり、対象とした文献の 4 分の 1 が政策にも焦点を当てていることが指摘されている。政策研究の多くは、就学準備教育が子どもや家族に否定的な影響を及ぼすとして異議を唱えている (Brooks & Murray, 2018; Van Laere & Vandenbroeck, 2017)。幼小連携や家庭との連携についてのツールや戦略についての研究が対象研究論文の 5 分の 1 を占めているものの、子どもの認知機能や非認知能力の評価を研究の焦点としている研究はたった 5 本であった。この意味で EU 加盟国における幼小移行研究は専門家や保護者、主体としての子どもの経験を探ることに主眼が置かれており、就学準備にかかわる研究が半数以上を占めたとする Dockett & Perry (2013) とは対照的な結果となっている。

これらのレビュー論文から、海外における幼小移行研究では幼小移行当事者である子どもや保護者、教師の経験から幼小移行実践について多くの視点が得られるということが明らかになってきていること、幼小移行経験というのは子どものスキルではなく社会文化的な文脈におけるプロセスであり、1 つではなく多様であること、特に子どもの視点から移行経験をとらえるには時間をかけてみることなど、多岐にわたる視点から議論されていることがわかる。特に幼小移行当事者の経験については様々なアプローチがなされ、幼小移行経験の複雑さや多層性が明らかになってきている。

(2) 海外における幼小移行研究の前提となる「移行 (transition)」概念の議論

幼小移行期について、かつては時間的に「一点」の出来事として概念化する傾向にあったが、1990 年代後半以降には、多くの研究が複数の経験の連続性と不連続性 (以下、(不) 連続性) を含む、多層的で複数年にわたるプロセスとしてとらえるようになってきていること (Petriwskyj et al., 2005)、しかし近代的な教育機関の移行に焦点を当て続けている研究も少なくないことから、社会文化的文脈と子どもの学校移行経験を切り離さずに明らかにする必要性が指摘されている (Dockett et al., 2014)。

これら幼小移行期に含まれる移行概念について、海外ではそもそも「移行 (transition)」とは何か、という議論がなされている。移行概念についてはこれまで、生態学的モデル (Bronfenbrenner, 1979/1996)、制度の儀式、文化的・社会的資本の移転 (Wacquant & Bourdieu, 1992/2007)、文化的理解と足場作り (Bruner, 1997/2004)、通過儀礼 (Van Gennep, 1909/1995) など、いくつかの理論による研究の積み重ねがなされてきている (Fabian, 2007)。

このほか、「越境 (border-crossing)」(Clark, 2000; Seung Lam & Pollard, 2006)、役割やアイデンティティの転換 (Brooker, 2008; Niesel & Griebel, 2005)、変化のプロセス (Fabian & Dunlop, 2002) など、さまざまな概念でとらえられてきている。

さらに、移行概念には垂直的移行と水平的移行があるとされる (Kagan & Neuman, 1998)。Vogler et al. (2008) によると、前者の多くは学校教育の文脈における上昇シフトに関係しており、近年では人類学者によって非西洋社会のライフコースにおける重要な通過儀礼 (Van Genneep, 1909/1995) の概念からも検討されるようになってきている。他方後者は、生態学的モデル (Bronfenbrenner, 1979/1996) に依拠し、日常的に起こる生活のさまざまな領域間の移動 (家庭と学校など) に着目し、子どもたちの動的な構造について研究されてきている。垂直的次元ではスキルや知識の水準がより低次の段階からより高次の段階へと上昇していく熟達過程としてとらえられるため、幼小移行実践では準備教育や適応概念との親和性が高いことも指摘されている (Seung Lam & Pollard, 2006; Vogler et al., 2008)。しかしこの垂直的移行と水平的移行を二元論的にとらえる議論について Kousholt (2019) は、時間や文脈を超えた社会的実践のプロセスとして移行実践を探究するときには、垂直的移行は日常的に行われている水平的移行に必然的に組み込まれていることを強調する。例えば幼稚園から小学校へと垂直型移行をするときには家庭と教育施設の日常的な移行もまた変容するというのである。

また幼小移行研究において、(不) 連続性という概念は頻繁に用いられている。Wilder & Lillvist (2018) は、一見すると「連続性＝継続するもの」という極めて単純に理解されている恐れもあるが、移行において何が連続性であるのかは多様であり、子どもにとっての連続性もまた多様であることを指摘している。世界的に幼小の連続性を一義的に価値づける傾向については、幼小移行当事者としての子どもの視点からの研究においても議論となっている。Odgaard (2023) はデンマークの幼小制度は歴史的にも現在においても矛盾を内在しているにもかかわらず、曖昧な連続性概念により幼小移行政策が進められていることに疑問を呈し、異なる制度設定を移行する子どもたちの経験、学習や発達のプロセスの問題としての連続性を、社会文化的に検討する必要性を指摘している。子どもの経験、学習や発達のプロセスにおいて、変化や不連続性は単純に問題視される現象ではなく、むしろ評価される可能性も示すのである。この幼小の (不) 連続性について Fabian (2012) は、幼小の間にはそもそも物理的・社会的・哲学的な3つの不連続性が存在するとし、連続性の認識と3つの不連続性の組み合わせに注目することにより、幼小移行当事者の移行実践をより全体的にとらえることができると強調している。

そのほか、Walther et al. (2022) は、移行は動的にとらえる対象であるとして "Doing Transitions" とし、移行概念の伝統的なとらえ方を再考している。移行はそこに単純に存在しているのではなく、実践によって、あるいは「実践の束 (bundles of practices)」によって構成されており、個人のプロセスではなく社会的関係のなかで、またはそれを通じて構成されているとして、ライフコースにおける様々な形態の移行を形成する実践を探究している。ライフコース理論 (Elder, 1998) では異なるシステムや文脈、そしてその中にいる人が相互作用することで、変化という発達可能性をとらえようとする。この視点からみれば、幼小移行経験はそれぞれの子どもの経験の重なり合いであり、幾つもの文脈が交差することにより、それぞれの経験は一様ではないこと、移行のプロセスの変化程度や方向性などは事前に予測することが困難であることが予想される (Dockett et al., 2014)。またライフコース全体において移行概念は累計的に形成されていき、初期の移行経験である幼小移行経験は、その後の移行の経験や結果に影響を与えると

され (Elder & Shanahan, 2007)、これは「移行資本 (transitions capital)」(Dunlop, 2014)と呼ばれている。

これら移行概念の議論で重要なのは、移行とは主体の実践であるということである。また移行当事者として子ども自身が移行における協議に参加する際には、子どもも一市民であることが認知されており、子どもの人権が尊重される地平に立つこととつながるとされている (Fabian, 2007)。

6. 日本における幼小にかかわる研究の特徴と課題

これまで見てきたように、日本において幼小「連携」「接続」が重視される背景には、幼児教育の普通教育化への志向、現場の課題への対応、そして縦断的・横断的に一貫したナショナルカリキュラム再編に向けた国の教育政策がある。本研究では、幼小に関する研究がこれらの政策に枠づけられる傾向にあることが明らかになった。また日本の発達論を背景とする研究では、幼小間の「段差」メタファーが採用され、幼児教育と小学校教育は非対称にとらえられる傾向があった。子どもの小学校への一方向的な「適応」を強調することで、幼小移行当事者である子ども自身に成果の原因を求める構図となっている傾向も示された。一方海外では、幼小それぞれの独自性を尊重しつつ、連続性も保障しようとする研究の傾向がみられる。準備教育の観点や幼小移行当事者の視点など多様なアプローチで研究が進められており、特に幼小移行当事者の視点からの研究では、移行を一時的なイベントではなく、プロセスとして検討している。さらに、幼小移行を学校制度の課題として閉じず、ライフコースの一部としてとらえ、移行実践を広範な視点から検討する研究も展開されている。そのため、連続性に一義的に価値をおかず、不連続性の意義にも目を向けた議論が展開されており、日本の研究との差異が明確に示された。

現在の日本において、幼小連携・接続の意義やカリキュラムに関する研究が中心となっている背景には、秋田 (2010b) が指摘するように、諸外国に見られる幼小の「移行を滑らかにすることと各学校種での教育の独自性を保つこと」という「矛盾の了解」が、日本には存在していないことが影響していると考えられる。ここで指摘されている「矛盾の了解」は、幼小を垂直的次元からとらえる「移行を滑らかにすること」と、水平的次元でとらえる「各学校種での教育の独自性を保つこと」の両立であると言い換えてもいいだろう。日本では、準備教育や適応概念との親和性が高い垂直的次元から、幼小の差異を直感的にとらえ概念化した「段差」メタファーが広まり、子どもがこの「段差」を乗り越えるための「円滑な接続」が推進されてきた。しかし、小学校との連続性を一義的に重視する政策は、現場の実践においては連続性を意識すればするほど、乳幼児教育の独自性を際立たせることとなる。その結果、「矛盾の了解」が存在しない日本では、小学校との「学びの連続性」として、小学校の教科学習と乳幼児教育の「遊びを通した学び」が垂直的次元の連続性の視点として強化されることとなった。このことが、乳幼児教育の独自性を確立していくことと、普通教育としての地位を確立することの両立を困難にし、ひいては日本の幼小に関する研究が制度やカリキュラムに焦点を当てざるを得ない状況を生み出していると考えられる。さらに、乳幼児教育施設は現在、少子化という社会的課題に起因する政治的背景とも相まって、「子育て支援」という大人を主体とした社会的役割も担うようになっている。この認識は社会において決して小さなものではない。このように、乳幼児教育が独自の価値をもつ教育として自明視されず、さらに乳幼児教育施設の目的も子どもが主体として実践する場として十分に保障されていない状況が、現在の幼小課題を問題とする構造の1つであることが示唆される。

加えて、海外と比較することで示された日本の幼小連携・接続政策および研究の特徴の1つとして、幼小移行当事者の視点が十分に取り入れられていないということが挙げられよう。一前他(2021)は、これまで日本の幼小連携・接続は国のナショナルカリキュラムの改訂や文部科学省の研究開発指定校によって進められてきたことを指摘する。主に国立大学附属学校園やパイロット校などをモデル校とし、モデル校で編成されたカリキュラムや活動を公立学校でも実施していくことを推奨するトップダウン方式で幼小連携・接続は進められてきたのである。また現在進められている「幼保小の架け橋プログラム」においても、文部科学省が手引きを作成し、各モデル地域の先進事例の実践を通して全国に普及していくことを想定している(文部科学省, 2023)。このような、優秀なモデルの型を伝達することにより国の教育政策を推進していくトップダウンの構造において、幼小移行当事者、特に子どもの視点は十分に考慮されてこなかった。また、幼小を非対称的にとらえ、「未熟」で「未来に備える」という近代的な子ども像を前提とする研究においては、たとえ子どもを対象としてインタビューを実施していたとしても、研究者側に既存の仮説や前提があることで、子どもの発言は研究の枠組みの中で分類・解釈され、説明に終始する傾向が見られる。子どもの経験を「子どもの声」としてきくということは、子どもの視点による新たな世界の知見が示されることである。この意味で日本において幼小移行当事者である「子どもの声」をきく研究は僅少であった。しかし海外では、「移行 (transition)」という用語が多く用いられ、幼小移行実践において当事者の視点が重視されている。特に、子どもの経験を基にした研究では、子どもが自らの経験を語る能力をもち、有能な語り手であるという子ども観が選択されている。幼小移行の適切な実践には、幼小移行当事者の視点が不可欠であるという認識もされている(Peters, 2010; Dockett & Perry, 2013; Lillejord et al., 2017)。OECD (2017)における準備教育の議論においても、子どものニーズに基づいた学校側の準備の重要性や、幼小移行政策および実践への子どもの意見の反映が求められている。ここでの子どもの意見とは、単なる情報ではなく、一市民としての子ども自身の視点に基づいた洞察と位置づけられる。研究対象としての「子ども」ではなく、市民としての子どもとともに研究を行うことで、研究プロセスへの子どもの参加が前景化し、子どもの社会参加としての意味をもつようになるのである(Christensen & James, 2017)。ここには、どのような制度であれ、今ここで幼小を移行する主体としての子どもが存在するということが前提とされる。彼らは未来時間に大人となるだけではなく、今すでに子どもというライフステージを生きており、その社会的実践の主体でありきかれるべき声をもつ存在として認識されているのである。

7. おわりに

日本においてもこども基本法(2023)の制定により、子どもの権利への関心は高まりつつある。従来の「大人/子ども」の二元論を前提とした「保護する/される」「教える/教えられる」構造を踏襲するのではなく、幼小を移行する主体としての「子どもの声」をきく研究への取り組みは喫緊の課題であると言える。日本においても、5歳児が「小学生になる」ことをどのようにとらえているのかを扱った研究(天願・岡花, 2020)や、5歳児が初めての交流活動で「小学校」をどのように意味づけたのかを分析した研究(松田, 2024)など、実際に幼小移行を実践している主体の経験を問う研究がなされ始めている。この視点から幼小移行実践を見直せば、従来の単線的な幼小連携・接続の物語に埋もれていた、幼小移行当事者それぞれの多様で豊かな幼小移行のプロセスが浮かび上がる。今後さらに、幼小移行当事者である子どもとともに進める研究の発展

が期待される。ただし先述のように、これら子どもの視点に基づく研究では、「幼小」という学校制度における実践という営みを見無自覚に切り取った途端、主体としての子どもを管理する文脈や垂直的な関係を強化してしまう可能性がある。子どもの処遇の制度である学校教育を前提としながら、幼小移行実践の主体としての子どもの経験を問うとき、子どもの視点の一部を捉えつつも、一部を研究者自らの前提としてしまう危険性を意識した上で研究に取り組む必要がある。

現代社会では、人生のライフコースが多様化し、流動的になっている。こうした状況の中で、幼小移行実践を単なる学校制度の課題として切り離さず、ライフコースの一部である移行実践として位置づける視点は重要である。幼小移行を主体の実践としてとらえることで、教育制度上の一時点の課題にとどまらず、ライフコースにおける水平的な移行の一環としても理解することが可能となる。日本においても、子どもの幼小移行経験を社会文化的文脈から切り離さずにとらえ、幼小移行当事者の視点に基づいた新たな洞察を得る研究が求められると考える。その洞察を踏まえ、幼小移行について議論を重ねていくことが重要である。

〔注〕

- 1) 本論では「子ども」の表記を基本とするが、引用文や資料においては原文の表記（「子供」「こども」）をそのまま記載する。

参考・引用文献

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International journal of early childhood*, 45, 387-410.
- 秋田喜代美 (2002). 幼稚園教育 幼稚園と小学校の連携—ともに豊かに育つために—. 初等教育資料 (749), 78-84.
- 秋田喜代美 (2010a). 幼稚園, 保育所と小学校との円滑な接続の意義. 初等教育資料(856), 6-11.
- 秋田喜代美 (2010b). 保幼小の円滑な接続のあり方のために諸外国における幼小移行の動向. 文部科学省 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (第3回) 配付資料【資料1】秋田委員発表資料. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294834.htm (情報取得 2024/4/12)
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, reflections and moving forward. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147441> (情報取得 2024/8/31)
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI. http://start.pei.si/wp-content/uploads/sites/11/2017/01/01_LITERATURE-REVIEW.pdf (情報取得 2023/7/7)
- Bronfenbrenner, U. (1996). 人間発達の生態学 (エコロジー) —発達心理学への挑戦— (磯貝芳郎・福富護, 訳). 川島書店. (Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments*

- by *Nature and Design*. Harvard University Press.)
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Brooks, E. & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: School readiness and children's voices in English early childhood settings. *Education 3-13*, 46 (2), 143-156.
- Bruner, J. (2004). 教育という文化 (岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子, 訳). 岩波書店.
(Bruner, J. (1997). *The culture of education*. Harvard university press.)
- Christensen, P. M. & James, A. (2017). *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge.
- 中央教育審議会 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (情報取得 2024/6/20)
- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (情報取得 2024/4/7)
- 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 (情報取得 2024/6/27)
- 中央教育審議会 (2023). 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について—幼保小の協働による架け橋期の教育の充実—. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm (情報取得 2024/4/6)
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations*, 53(6), 747-770.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.), *Transitions to school-international research, policy and practice*. Springer. 1-20.
- Dunlop, A.W. (2014). Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time. In Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.), *Transitions to school-international research, policy and practice*. Springer. 31-46.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child development*, 69(1), 1-12.
- Elder, G. H., Jr. & Shanahan, M. J. (2007). The life course and human development. In William, D., Richard, M. L. (Eds.), *Handbook of child psychology*, 1. John Wiley & Sons. 665-715.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In Dunlop, A.W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years*. McGraw-Hill Education. 3-17.
- Fabian, H. (2012). *Children starting school: A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. David Fulton Publishers.
- Fabian, H. & Dunlop, A.W. (2002). *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education*. Routledge.
- 藤井穂高 (2006). 幼小連携論の動向と課題. 教育制度学研究, 2006 (13), 192-195.
- 福元真由美 (2014). 幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における2つのアプローチ—. 教育学研究, 81 (4), 396-407.

- Ghaye, A. & Pascal, C. (1988). Four-year-old Children in Reception Classrooms: participant perceptions and practice. *Educational Studies*, 14(2), 187-208.
- 浜田寿美男 (1993). 発達心理学 再考のための序説. ミネルヴァ書房.
- 堀越紀香・松崎洋子・吉永安里・佐久間路子・福田洋子・横山真貴子 (2016). 保育者養成校における「幼小接続」に関する授業の実態—保育者養成課程の関連科目や生活科のシラバス分析から—. 保育教諭養成課程研究, 2, 3-16.
- 一前春子 (2016). 保幼小連携研究の動向—取り組みの効果と移行期に育つ力の認識—. 紀要/共立女子短期大学文科, 59, 15-25.
- 一前春子・秋田喜代美・天野美和子 (2021). マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携接続. 風間書房.
- 伊藤哲司 (2018). 世界に向けた研究対話の展望—「適応」概念の越境を通して考える—. 発達心理学研究, 29 (4), 189-198.
- 岩立京子 (2012). 1. 展望 幼保小連携の課題と今後の方向性. 保育学研究, 50 (1), 76-84.
- Jackson, A. & Cartmel, J. (2010). Listening to children's experience of starting school in an area of socio-economic disadvantage. *International Journal of Transitions in Childhood*, 4, 13-25.
- Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- 川島亜紀子・泉紗恵・野田多佳子・古屋あゆみ・吉岡良介・荻原ひろみ・澤野琢郎・細野貴寛・村田祐樹・入月安奈 (2023). 幼小接続期における心理的適応—担当保育者・担当教師による SDQ 評価を用いた移行前後の変化—. 教育実践学研究/山梨大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 28, 131-143.
- 菊池知美 (2008). 幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析—移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査—. 発達心理学研究, 19 (1), 25-35.
- 小林小夜子 (2003). 幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえ方に対する指導者間比較. 保育学研究, 41 (2), 192-199.
- 小松和佳 (2020). 子どもの発達と学びの連続性を共通理解するために—保幼小合同研修プログラムについての一考察—. 広島大学大学院人間社会科学部研究科紀要 教育学研究, 1, 305-313.
- Kousholt, D. (2019). Children's everyday transitions: children's engagements across life contexts. In Hedegaard, M. & Fler, M. (Eds.), *Children's transitions in everyday life and institutions*. Bloomsbury Publishing. 145-165.
- 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2017). *Transition from kindergarten to school: A systematic review*. Knowledge Center for Education, Oslo. https://www.researchgate.net/profile/Solvi-Lillejord/publication/319183905_27Tiltak_med_positiv_innvirkning_pa_barns_overgang_fra_barnehage_til_skole_-_En_systematisk_kunnskapsoversikt%27Measures_with_Positive_Impact_on_Transition_from_Kindergarten_to_School_-_A_Systematic_Rev/links/59a53d90aca272a6461f7c29/Tiltak-med-positiv-innvirkning-pa-barns-overgang-fra-barnehage-til-skole-En-systematisk-kunnskapsoversikt-Measures-with-Positive-Impact-on-Transition-from-Kindergarten-to-School-A-Systematic-Review.pdf (情報取得 2024/6/9)
- 松田登紀 (2024). 5 歳児のはじめての交流活動で小学校はいかに意味づいたのか—社会文化的な場としての小学校に関するナラティブ分析から—. 子ども学, 12, 189-210. 萌文書林.

- 松崎洋子・無藤隆（2013）. 小学校生活科と幼児教育とのつながり―接続期カリキュラムの検討をとおして. 白梅学園大学・短期大学教育・福祉研究センター研究年報, 18, 39-46.
- 南博文（2012）. 環境移行とライフサイクル. 日本発達心理学会（編）. 社会・文化に生きる人間. 新曜社. 135-147.
- 文部科学省（1998a）. 幼稚園教育要領解説.
- 文部科学省（1998b）. 小学校学習指導要領.
- 文部科学省（2001）. 幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合幼児教育の充実に向けて ―幼児教育振興プログラム（仮称）の策定に向けて―（報告）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/toushin/010204.htm（情報取得 2024/4/7）
- 文部科学省（2008）. 幼稚園教育要領解説.
- 文部科学省（2010）. 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf（情報取得 2024/6/7）
- 文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説.
- 文部科学省（2021）. 幼児教育スタートプランのイメージ. 中央教育審議会第 125 回教育課程部会配布資料【参考資料 2-1】 幼児教育スタートプランのイメージ. https://www.mext.go.jp/content/20210716-mxt_kyoiku01-000016739_s2-1.pdf（情報取得 2024/6/7）
- 文部科学省（2023）. 初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）. https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf（情報取得 2024/6/20）
- 文部科学省（2024）. 幼児教育と小学校教育がつながるってどういうこと？（幼児教育及び小学校教育関係者向けの参考資料）. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/mext_02697.html（情報取得 2024/10/11）
- 文部科学省・厚生労働省（2009）. 保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集. <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0319-1a.pdf>（情報取得 2024/6/4）
- 盛真由美・尾崎康子（2008）. 幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究. 富山大学人間発達科学部紀要, 2（2）, 175-182.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. In Moss, P. (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. Routledge. 2-49.
- 棕田善之・佐藤真（2012）. 小学校 1 年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究―修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて―. 教育実践学論集, 13, 15-24.
- 無藤隆（2004）. 幼小連携について考えておくべきこと. 幼年教育研究年報, 26, 1-9.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省（2014）. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
- National Education Goals Panel (1998). Ready Schools, National Education Goals Panel. Washington. <https://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>（情報取得 2024/6/22）
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1(8), 4-11.
- Odgaard, A. B. (2023). Questioning continuity: On children's transition from day-care to kindergarten class in Denmark. *Journal of Pedagogy*, 14(1), 103-116.

- OECD (2011). OECD 保育白書 人生の始まりこそ強く一乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較―（星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子，訳）. 明石書店. (OECD (2006). *Starting Strong II : Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.)
- OECD (2015). *Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing.
- OECD (2019). OECD 保育の質向上白書―人生の始まりこそ力強く ECEC のツールボックス―（秋田喜代美・阿部真美子・一見真理子・門田理世・北村友人・鈴木正敏・星三和子，訳）. 明石書店. (OECD (2012). *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.)
- OECD (2022). OECD スターティングストロング白書―乳幼児期の教育とケア（ECEC）政策形成の原点―（一見真理子・星三和子，訳）. 明石書店. (OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.)
- 尾木直樹（1999）.「学級崩壊」をどうみるか. 日本放送出版協会.
- 岡本夏木（1995）. 小学生になる前後―5～7歳を育てる―. 岩波書店.
- Peters, S. (2004). *"Crossing the border": An interpretive study of children making the transition to school*. The University of Waikato. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstreams/f01795d1-8313-4dfe-9aac-010e042d2954/download>（情報取得 2024/6/21）
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education*. New Zealand. https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf（情報取得 2024/10/8）
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- 齊藤多江子・無藤隆（2022）. 日本の幼児教育における「知識」の産出とその伝播―幼小連携・接続のアイディアの結晶化の過程―. 保育学研究, 60(1), 57-68.
- 酒井朗（2010）. 移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学―「なめらかな接続」再考―（〈特集〉学校間接続をめぐる問題と今後の課題）. 教育学研究, 77（2）, 132-143.
- 酒井朗・横井紘子（2011）. 保幼小連携の原理と実践. ミネルヴァ書房.
- 佐々木晃（2016）. 小学校との連携・接続. 日本保育学会（編）. 保育学講座 5 保育を支えるネットワーク ― 支援と連携―. 東京大学出版会. 195-216.
- 佐々木吉三郎（1911）. 幼稚園と小学校との課業上の聯絡. 婦人と子ども, 11（7）, 10-14.
- 佐藤智恵（2013）. 特別な支援が必要な子どもの保育所から小学校への移行に関する研究―子ども，保護者，保育者・小学校教諭の3者の語りの質的分析より―. 保育学研究, 51（3）, 393-403.
- Seung Lam, M. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26（2）, 123-141.
- 清水由紀・内田伸子（2001）. 子どもは教育のディスコースにどのように適応するか―小学1年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析より―. 教育心理学研究, 49（3）, 314-325.
- 天願順優・岡花祈一郎（2020）. 5歳児は「小学生になる」ことをどう捉えているのか―モザイクアプローチを手がかりにして―. 子ども学, 8, 243-258. 萌文書林.
- UNESCO (2007). 揺るぎない基盤―乳幼児のケアおよび教育―（EFA グローバルモニタリングレポート）.

- N (UNESCO (2007). Strong foundations: early childhood care and education;EFA global monitoring report.) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147785_jpn (情報取得 2023/10/7)
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381> (情報取得 2023/10/7)
- Van Gennep, A. (1995). 通過儀礼 (綾部恒雄・綾部裕子, 訳). 弘文堂. (Van Gennep, A. (1909). *LES RITES DE PASSAGE*. Émile Nourry.)
- Van Laere, K. & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. In Murray, J. & Gray, C. (Eds.), *Perspectives from Young Children on the Margins*. Routledge. 71-85.
- Vogler, P., Gina, C. & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
<https://www.younglives.org.uk/sites/default/files/migrated/BvLF-ECD-WP48-Vogler-Early-Childhood-Transitions.pdf> (情報取得 2024/6/20)
- Wacquant, L. J. D. & Bourdieu, P. (2007). リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待. (水島和則, 訳). 藤原書店. (Wacquant, L. J. D. & Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Cambridge.)
- Walther, A., Stauber, B. & Settersten, Jr. R. A. (2022). "Doing Transitions": A New Research Perspective. In Stauber, B., Walther, A. & Settersten, Jr. R. A. (Eds.), *Doing transitions in the life course: Processes and practices*. Springer International Publishing Cham. 3-18.
- 渡邊恵子 (代表) (2017). 国立教育政策研究所 平成 27～28 年度プロジェクト研究「幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究」報告書 (National Institute for Educational Policy Research).
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf (情報取得 2024/10/14)
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2018). Learning journey: A conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (5), 688-700.
- Wilders, C. (2016). "I thought it was going to be really cool but actually it was a bit boring": Children's perceptions of the transition from Foundation Stage (Maternelle) to Year 1 in an International School. University of Sheffield. <https://etheses.whiterose.ac.uk/16830/> (情報取得 2023/10/2)
- 山本多喜司・Wapner, S. (1992). 人生移行の発達心理学. 北大路書房.
- 横井紘子 (2007). 幼小連携における『接続期』の創造と展開. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 4, 45-52.
- 湯川嘉津美 (2010). 幼稚園と小学校の連携・接続をめぐる歴史的考察. 文部科学省幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (第 4 回) 配布資料【資料 2】湯川委員発表資料. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2010/07/14/1294436_2.pdf (情報取得 2024/11/20)

付記

本論文は一部、奈良女子大学に博士論文として提出予定である。

方法としての臨床教育学に関する覚書（８）

— 学校教師の“専門性” 開発へ向けた“リフレクション” —

鈴木 卓治（帝塚山大学全学教育開発センター）

はじめに

今日の学校教育を取りまく環境の変化が、加速度的に進んでいる。子育てのより所となる家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化、コミュニティの衰退による関係性の希薄化、ICT 分野の急速な進展などが、具体的に挙げられるだろう。そして、これら社会・経済・文化の変化に相関し、学校のかかえる課題は複雑化しより困難化の一途をたどっている。文部科学省はその対応策として「チームとしての学校」づくりを掲げ、スクール・ソーシャル・ワーカー（SSW：School Social Worker）やスクール・ロイヤー（SL：School Lawyer）の配置を推進している。新しい専門職が参入することによって教師の実質的な負担軽減になるのであれば、一つの歓迎すべき学校改革の方策といえるかもしれない。しかし、学校教育のカバーするフィールドという観点からは、既存のスクール・カウンセラーのような臨床心理（学）領域の他に社会福祉や法律の職域へ拡張していることの証左といえないだろうか。言い換えれば、児童生徒（以下、子ども）の問題にかかわる場面にあっては生半可ではない“高度な”知識と判断が求められており、SSW や SL の職能との対比において教師の“専門性”が厳しく問われてきているのである。

実際に学校教育の現場では、学力問題のみならず今日的な文化と社会様式の諸状況に相即して病理的な問題も多発し、いじめや不登校をはじめ教育上の課題はもはやどの子どもにも起こりえる事象ととらえられて久しい状況にある。このような実情にあって、今日的な学校改革の方向性の一つとして、教師の専門的な力量をさらに高めることが目指されている。この専門的な力量の主要な中身は、学校内外での研修内容からは「確かな学力」養成へ向けた授業の実践力であり、“こころの教育”を行うための臨床心理学の基礎的な知識にもとづくカウンセリング・マインド関連の技能であることが多い。筆者の学校現場（公立学校・教諭職、指導主事）における担任教師として学級経営や生徒指導・教育相談などの諸活動、そして研究者（専門分野：臨床教育学）として各教育委員会が主催する研修講座の講師や事例研究会のスーパーバイザー活動からは、これまでの教育観や子ども観では理解や対応がかなり難しいケースが急増し、教職年数の多いベテランといわれる教師ほど当惑し苦悩は深いという実感をもっている¹⁾。したがって教師自身には、経験をつみ重ねることによって培った“豊かさ”がもたらす教育理解の偏りと狭さ、つまりその熟練性がもたらす固定化と自明化による信念的な“固さ”からの開放が切実に求められているといえるだろう。そして教師の直面する問題の語り方に注目すると、因果関係を主軸にして主にいじめ、不登校、暴力、非行などに分類した上で生徒指導の文脈、最近では発達障がいに関連する疾患名を用いた医療対応の文脈で語られる点が特徴としてあげられる。いわばこの“危機管理”のベクトルに大きく傾斜した語り方については、つぎのような疑念をもたざるをえない。つまり、問題を単線的な因果律によって一義化し単一の文脈にそって排他的に語ることは、“分かりやすさ”つまり“対処法の見つけやすさ”という実利性との引きかえに問題の多様な解釈をうながす発見的な思考を切りすて、手持ちの理解の枠ぐみ（frame）を再考し教師として自身のかかわりや学校教育のあり方を問いなおす省察的な思考の起動を封じることにならないだろうか。より具

体的に言えば、直截に理解可能なストーリーラインによって問題を語ることは、そのライン（筋立て）に破綻がないよう説明可能な生徒指導や医療対応の文脈に適合する事柄のみが選択され、その結果、周縁的な事柄を捨象することによって個別性を切りつめ、一人の人間としての“経験の意味”を平板化してしまうことにならないだろうか。昨今の“こころの教育”論議の動向からは、例えば子どものかかわる犯罪と学校教育が短絡的に“こころ”を接点に結ばれ、継起する事件への防衛策として危機管理のあり方のみが厳しく問われているとすれば、先に指摘した問題理解の一元化と教育の意味の平準化が広く進行しているといえる。また他方では危機管理の発想から、情緒的な“ふれあい”や“よりそい”を重視する“こころの教育”を専制的に強調する語りを増産しているともいえるだろう。このように学校現場では、教育を語るための新たな言葉や言説の生成力や造形力を衰弱化させ、その結果、学校教育をめぐる語りはその可変性を徐々に消耗し、問題についての実際の語りは“言説的な病”に陥っているといえないだろうか。端的に言えばこの言説状況こそが、まさしく“教育の意味の危機”を如実に物語っており、“教師であること（being a teacher）”の存立の基盤が大きく揺らいでいるといえる²⁾。したがって、今日求められる教師の専門性にかんする視点として、問題発生を“新たな”「意味」出現の一形態ととらえ、問題への対症療法的な解決・解消志向を教育の意味を（再）発見するイメージに転換させる解釈学的な臨床教育学の発想が改めて重視される。つまり、制度化を被った教育言説の変換を可能にする方法論の構築こそが、教職教育・教師教育領域におけるより実践的な喫緊の要務になっていると考えられるのである³⁾。

本稿では、学校現場でのフィールド研究において芽生えた着想と継続的に焦点化を図ってきた課題意識から、ある教師の記した事例をテキストにして、子どもをめぐるその意味世界を探っていききたい。そして、事例研究のあり方の意味論的な再生へ向け、その基礎となる経験のテキスト化について方法論上の課題を示していくことにする。

1. 教師の語り—母と子どもをめぐる物語り—

ここでは、テキストの意味を記述者の心理や記述過程などに還元して解釈するのではなく、言葉によって創り出された世界つまり模倣して再現された“物語り世界”を解釈するという方法原理をもとに、この立場から事例が内包する意味を探索していききたい。主眼は、子どもをめぐる生起するさまざまな出来事が手がかりに、学校や家庭において教育という営みが行われている“現代という世界”の一側面を切りだし、その断面において教育の意味を（再）発見することにある。つきに取りあげる事例は、担任である教師が受けもつ子ども（小学1年生）へのかかわりを記述したものである。紙幅の関係で主な子どもの言動そして教師の内言を抜粋して示すことにする。なお、場面ごとのタイトルは、記述者である教師がつけたものである⁴⁾。

《事例》

〔注目する子と私〕

山中伸司（仮名）は一般からの入学者であった。3月26日の新1年生保護者会で、「夢について」話すことで自己紹介とした。その場で、伸司の母親は次のように語った。「母一人、子一人で暮らしている。実家は三代続いている商家だった。その跡を継ぎたい気持ちが強かったけれど、兄に跡を取られてしまった。絵を描くのが好きで、現在は得意を生かせる仕事をしている。」初対面同様の人々の前だから、当たり障りのない話をすることもできる。しかし、そうしなかった

母親の態度に、私は我が子の教育にかけると並々ならぬ意気込みを感じ取ったのだった。＜この人は、全てをなげうって子育てをするに違いない。その覚悟で、この学校を選んでいる。私は託されているのだ。応えたい。＞ と思った。

〔伸司の背伸びに見える言動〕

4月29日、小運動会があった。伸司はおしゃべりをしないで、静かに演技に見入っている。応援をしている子、足で砂遊びをする子に混じると、大人びて見える。(中略) 落ち着いているように見える。このような態度の子は、他に女の子で1名いただけだった。＜落ち着きすぎている。＞ と思えないこともない。

*ここに伸司が初めて書いた日記(5月11日)を示した後で、つぎのように記す。(*筆者註)

まだひらがなをけいこしているのに、「かんじの学校ってかんじをおぼえ」たというのだ。新鮮な気持ちで、自分の能力を伸ばそうとしている。けれど、その後すぐに続いて「デカレンジャーごっこをしたのが(た)のしかった」とある。私はここに、何とはなしにアンバランスを感じる。

5月25日(火)「月と太ようのこと」

せんせい、あのね。きょうのよる月をみてたら月が二じゅうに、なったた。なんでかなとおもった。そうだ。たしか、太ようが月にかくれるとまわりのとこだけがあおくみえるだった〔ママ〕。

ここでも背伸びをする伸司が見えるような気がする。

〔直接体験に子どもらしく反応する伸司〕

4月14日の帰りの会のことだった。

T : 今日とはどんなことが楽しかったのですか。伸司君。

伸司：挙手していないのに指名されて、困ったように首を回し、帽子で顔を隠す。「いっぱい。」

突然の指名にとまどったのだろうか。「いっぱい。」と答えるのが精一杯のようにみえた。この瞬間に伸司であれば、様々な楽しかった場面が脳裏をよぎったはずだ。しかし、その整理がつかず、「いっぱい。」でおおまかにくくらざるを得なかったのだろうか。この子には、もう少しゆったりとした時間が必要なかもしれない。伸司は特別な子ではなかった。指名したのは期待感の表れだったのだが、空振りに終わった。

*ここに、6年生がうさぎを連れてきてくれたこと(5月11日)に対する伸司の発言を示した後で、つぎのように記す。(*筆者註)

おたずねの質は外見的な発見に止まり、刮目するようなものではない。とはいえ、こうした伸司への期待やうがった見方は、彼にとって酷なのかもしれない。(後略)

〔周りの人を気遣う伸司〕

5月6日、太一が「忍者屋敷の写真」を発表した。裕子がたどたどしく質問しようとしたが、意が伝わらない。伸司は、「忍者屋敷の中のどこで撮ったのですか、って言いたいやろ。」と、分かりやすく伝え直したのだった。5月13日の音楽では、こんなことがあった。太一とひかりが、歌の本をめぐって取り合いのけんかをしている。その様子をよく見ていて、「あっ。(机の引き出しの中に) あるよ。」と助ける。続いて、詩織が弾き終えたピアノのふたを閉じようと苦労していると、いつの間にか前に出て行き、手伝って一緒にふたを閉める。自分のことだけで精一杯の子が多い中で、とびきりの気遣いを見せる。その素早さ、自然さに驚いた。教師に誘導されての言動ではない。伸司は、内側の何かに動かされてそのようにならざるを得ないでいるように見える。いったい何が伸司に「気遣い」を迫るのだろうか。

〔伸司と母の愛〕

私には、どうしても3月26日の母の姿が伸司の背景に焼き付いて離れないのである。伸司について、<なぜか><どうしてか>と自問するとき、常にあの母の姿が思い浮かぶ。伸司にとって世界の全てだった母親。その母親は、伸司に全てを賭けるようにして生きている。その二人の強固なつながりが、伸司をここまで知的に育て、気遣いを可能にしているのではないか。

*ここに、母親とバドミントンをし「(前略)そしておかあさんが『すごくできるやん。』と、ほめてくれたんだ。そのときぼくは、ここにやったあと、おもった。あきらめないで、よかった。おかあさんまたしよう。」と記した日記(5月22日)を示す。(※筆者註)

完全休養日のあり得ない大黒柱と束の間の愛を漏らさず受け止めようとする子と。勤労への信頼感や不撓不屈の精神の素子のようなものが、<そいつを身に付けさせてやろう> 等と意図しない慈愛の沃野で芽吹くように見える。そこには母の十全な愛があるかわりに、裏切れない厳しさがある。伸司は、母の生きる姿を肌で感じ取り、自分の能力の全てを母との生活に傾け、学んで賢くなることに母と共に賭けているのではないか。(後略)

2. 意味論からの事例解釈の試み―“母子物語り”の典型という見立て―

事例では入学時から5月末までの約2ヶ月間のなかで、教師の「注目する」子どもである伸司の様子が語られているわけだが、その形式および内容にかんする特徴は、さまざまな出来事を時系列にそって示し、その内容を要約する形でそれぞれにタイトルをつけており、いわば再構成と編集という一種の“加工”の手をくわえ、解釈の中心軸に親子関係をおくという意味づけが既になされている点にあるだろう。つまり、伸司の生育基盤として重要な役わりを果たす(と思われる)母親の様子を、事例の冒頭で象徴的に描写しているように、伸司と母親の母子関係にたいする教師の初期段階での理解がその後の教師の思考と行動を終始方向づけているように考えられる。以下、教師による語りのコンテクストを追うことによって、この事例における子ども理解の特性をみていきたい。

新1年保護者会場で「初対面同様の人々の前」にもかかわらず「母一人、子一人で暮らしている」などと話す母親の態度に「並々ならぬ意気込みを感じ取った」と、その印象を述懐しているように、教師は「全てをなげうって子育てをするに違いない」母親の願いに「応え」るべく、

伸司に視線を注ぐことになる。そして、一方で「大人びて見える」、「背伸びをする」言動に気をとめるとともに、他方では期待していた質問や応答の内容が「刮目するようなものではない」ことから、教師は「伸司への期待やうがった見方」を一時反省する場面を語っている。しかし、「自分のことだけで精一杯の子が多い中で、とびきりの気遣いを見せる」伸司の振るまいにたいし、何がその「気遣いを迫るのだろうか」と不審に思いつつも、最終的には当初抱いた親子の関係性にその主要因を一元化させた語りを進行させている。このように、「大人びて見える」、「落ち着きすぎている」、「アンバランスを感じる」、「背伸びをする伸司が見える」、「内側の何かに動かされてそのようにならざるを得ないでいる」といった一連の伸司の言動と教師のそれらにたいする印象群を、母子関係に集約させるコンテキストによって語られているといえる。つまり教師は、わが子に「全てを賭けるようにして生きている」母親と、「世界の全て」として母親を受け入れ「自分の能力の全てを母との生活に傾け、学んで賢くなることに母と共に賭けている」伸司との関係性を表象する出来事を事例のなかに説得的に配列することによって、母子間の愛情に強く関連づけた一種の“典型的な母と子”の物語りに仕立てているといえるだろう。しかし、ほぼ同じ条件の下におかれた子どもたちに想いを馳せれば、母親の子育てにたいする態度に事例のコンテキストが短絡的に結びつく必然性は、当然ないだろう。したがって、特殊な生育環境にその要因が求められる事例なのではなく、むしろ家庭外での生活つまり学校内外での友人関係やさまざまな場面で見せる表情や身ぶりなどの個別的で多様な側面から、他のコンテキストによる語りの可能性を探ることが求められる事例記述といえるだろう。

3. 新たな「意味」の発見へ向けた課題とは

また思考を反転させ、事例を“敢えて”母子物語りと見立てるならば、親子関係におけるその密着性について留意が必要であろう。人間関係における密着性とは、単に物理的または心理的次元での“近さ”を意味するだけではなく、密着とは一定の志向性をともなう関係のあり方であって、丁度離れるに離れられない“囚われ”の関係性にあるといえる。親子の密着関係についての（教育をめぐる）問題の意味とは、密着が悪くて逆に分離がよいあるいは子どもの成長の発達段階に応じて密着から分離へと親子関係を次第に転換すればよいという形式選択の問題ではなく、親子関係において現象している人間のあり方を問うこと、問題を（人間の）生の意味の連関において解釈していくことが必要だと考えられる。親子関係の特質が、事例において教師が「母の十全な愛があるかわりに、裏切れない厳しさがある」と見なすように、“愛情”を基盤とする限りその愛がいかに豊かなものであっても、自己本位的な性格を免れることはできないだろう。とり分け、社会的な諸機能の分化が急速に進む今日、家庭内での人間関係は自閉化そして孤立化へと傾斜し、（たとえば虐待などの）深刻な養育そして教育の問題を発生させている点を否定することはできないだろう。事例における親子関係は、母親の立場からは自分の思いのままに操作できる恣意的な関係にあるということができ、いわば（密着という）自他未分の関係性にあるが、しかしこの関係は、閉鎖的で排他的な親子中心の独自の世界を容易につくり出すことにつながるといえる。そして、親子の密着関係がごく自然的なその所与性に由来するとすれば、密着という関係性を新しい意味の連関のなかへ再生させる課題を見出すことができるだろう。事例に即すると、伸司の課題を通念的な成長課題に矮小化させるのではなく、人間形成過程のもつ今日的な課題として止揚して克服されるべき密着性の前反省的な意味をとりだし、まさに個別事例的に解明することが求められるといえる。つまり、親子関係が一方で必然的に保持している生育基盤としての

関係性を、他方では親と子の双方が発展的に自ら解消させることが課せられた、いわば人間形成へ向けた教育上の“両義”的な克服課題を見出すことができるだろう。言いかえれば、子どもが親子関係において庇護されてあることとその庇護から離脱することとは、家庭教育におけるより実践的で根本的な課題であり、広義の教育課題に連結する事柄といえる。この“両価”的な二つの働きは対立的かつ一体的な関係で結ばれていて、両者の相即不離的な緊張関係こそが力動的な教育の場を創出させると考えられる。すなわち、教育の実際的な場とは、常に両義的で矛盾対立的で錯綜した意味の連関の構造に支持された上で、“教育の日常”が維持されそして進行するという仕組み（構造）をもつといえる。事例はしたがって、子どもが育つことの意味を子どもとの教育関係の個別的な場面において多義的に発見し、また逆にその意味の劣化と矮小化にかんし“身をもって”気づいていくという意味探索的な実践力の養成が、学校教師の今日的な一つの専門性として強く求められていることを、示唆的に物語っているといえるかもしれない。

4. “語りなおし”へ向けた事例記述の作法

（１）事例の語りを規定する言葉とコンテキストの変換

事例は、先に述べたように、平均的でありふれた母子物語りに回収されやすい構図にあるが、出来事の解釈や意味づけについては、親子関係以外のさまざまなコンテキストへ開放されることが求められる。つまり、事例を一義的に語りきらないということ、多様で相互に矛盾するコンテキストを用いて語るということ、未決定の状況に出来事を“浮遊”させ意味を早計に特定しないということが、事例に埋没する多義性の掘りおこしを可能にする意味の探索的そして産出的な解釈作業の要点になるといえる。すなわち、異質のコンテキストを顕在化させる作業として、私はつぎの二つの工夫があると現時点で考えている。その一つは、教師によって語られる側の子どもの立場を転換させ、自ら語る者としてその語りをコンテキストのなかに織り込むことである。事例では、伸司には自己を語る手もちの言葉が未だ少なく、今後の成長過程において、自己の言動を自らの言葉でそして特有のコンテクスを用いて語るその語りのなかから“伸司自身にとって”の意味を問うことが可能性として残されているといえる。つまり、“当事者”である伸司が内側から経験する内容と記述者である教師が外側から再構成する出来事とは決定的に異なることを意識化し、現行の母子物語りの“語りなおし”を試みるのである。

二つ目は、教師の語りの仕くみを再考する方法であるが、以下では教師による物語りの作法について述べていきたい。教師が事例を記述する際に、子どもの言動を再現するために用いる言葉とコンテキストに着目するならば、つぎのことが指摘できるだろう。つまり、教師が語ろうとする子どもの問題や出来事が言葉に変換される時に、慣習的に用いられる語句とその用語法（レトリック）が、その意味を変えている可能性があるという点である。たとえば、医療現場において医者診断場面では、患者の語りを医学用語に置きかえる際に起きる事態に類似しているが、この言語変換による意味の変質は、その専門性に比例して不可避であろう⁵⁾。本章で示した事例記述においても、このような現実認識とその意味の変容が少なからず起きており、場合によっては固有の意味を通念的な解釈によって隠蔽し排除している可能性があることは否定できないだろう。事例において「伸司への期待やうがった見方は、彼にとって酷なのかもしれない」とする先行理解を振りかえる場面が、一部語られている。しかし「自分の能力の全てを母との生活に賭け、学んで賢くなることに母と賭けている」とする見立てが教師の思考と行動を制約的に規定していたとするならば、たとえば「おしゃべりをしないで、静かに演技に見入っている」伸司の様子を

「大人びて見える」「落ち着きすぎている」と見なす場面では、例えば「無気力」や「放心」そして「目は虚ろ」等の“読みの可能性”に気づくことは困難であったといえるかもしれない。

これまで述べてきたように、事例は、個々の出来事や行動がどのように結びつけられ“母子物語り”のコンテキストが出来ていくのかを端的に示しているわけであるが、いわば学校現場における事例作成の手の内を見せた、記述についての典型的な実際例ともいえる。言いかえれば、子どもも教師も“上手く”表現しそして語りにくい出来事を例えば“性急に”不登校と見立て、不登校に関連する言葉とそのコンテキストを用いた語りによって、当の出来事の意味を牽強附会的に不登校として封印する学校現場の言説空間の内情を、逆照射的に物語っていると考えられる。事例として記述するということは、すなわち一つの真実を語るのではなく、さまざまな出来事を結びあわせる語りのコンテキスト創りの側面をもち、出来事についての“差し当たって”の一つの仮構的な物語りの創作作業に他ならないといえるかもしれない。したがって、出来事にたいして通念に囚われた言葉と因果律をもって説明しつくそうとする場合、その語りの明快性に比例して、別様のコンテキストによる“語りなおし”の必要性が増すことに自覚的であることが求められるのである。

（２）事例記述に求められる工夫

事例に開かれる子どもの意味世界を“物語りの現実”とすれば、教師にとって懸案となる“物語りの現実”そのものと“媒介する言葉”と、さらに記述者である教師が“読みとった出来事”、そして読み手が“読みとる出来事”の各項は、それぞれ次元を異にすると考えられる。つまり、事例として記述されたテキストは“現実”そのものではなく、したがって言語化される時に“現実”は教育の場から切りとられ変質を被ることになるが、しかしその変質の内実は、言葉の限界としてのみ語られるといえる。“現実”とは、実にさまざま物事が同時かつ平行して起きるのであり、決して直線的な時間の流れのなかで発生するわけではない。事例では、伸司をめぐる多様な人間関係が輻輳的に全て同時進行で生起し、この複数の過程が言語化される時に時間軸のなかで直線化され、一つの物語りの現実“として”語られえるのである。事例作成において記述する際には、したがって早計に特定の原因を追求し、また単線的な因果論から論理的かつ実証的に導かれる理解にもとづき科学的に説明したい心性に、自覚的に抗する態度が求められるといえるだろう。

おわりに

本稿で取りあげた“母子物語り”という単一のコード化を被った教師の語りは、先に示した事例記述における工夫の観点が確保されるならば、複数のコンテキストによる語りなおしに開かれていくと考えられる。そしてその語りなおしは、子どもとの語りあいにもとづく“新たな”物語り創りとして教師自身の諸活動を省察する契機になるといえる。さらに（語りなおしは）学校教育全体を支えている私たちの教育観や子ども観、つまり自明化した教育言説を差異化（Verfremdung, alienation）し、それらが覆いかくす教育の多義的な性格に気づくチャンスにもなりえるだろう。このように問題を介しての経験のテキスト化をとおし、子ども理解の通念を支えるコンテキストにたいして意味論的な差異化を仕かける解釈の試みは、教師自身の自明化した子ども観に浸透している偏りや囚われ（さらには教育にたいする幻想）をさまざまな教育の意味の連関のなかへに引きだしその相対化をうながし、“教師である”ことの意味の主體的な獲得

につながる、その基盤になっていくと考えられる。現今の学校改革の方向性は、先に述べたように学習指導にかんする“新たな方法の習得”と生徒指導にかんする“危機管理マニュアルの習熟”に急傾斜し、端的に言えば教職にたいする使命感と指導技術の研修ばかりが求められる実情にあるといえる⁶⁾。それゆえに一層、それらの知識・技法が“健全”に機能するためにも、教師一人ひとりが経験の省察を深化させ、自らの手によって“教師であること”の意義の内実を獲得することが求められるのである。

最後に、教師教育について課題を挙げていきたい。これからの教師の育成に求められることは、先に述べたように問題をマイナスの事象として一義化し、その解決のための理論と技法の会得や対応マニュアルの習熟ではないだろう。むしろ問題発生場面では、固有な存在としての子どもが何らかの意味を表現しているという理解に立つことが大切だといえる。したがって問題を介して子どもの固有性に際会する過程は、直線的でも劇的な変化でもなく“早急に問題を解消させたい”という自己保身的な誘惑に抗しながらの葛藤的な過程となるだろう。つまり、子どもへのかかわり方を工夫し、目配りをきかせ、新しい事象に気づいていく経験の積み重ねによって子ども（の問題）を語る文脈を複数化し、問題の発現させる意味の多義性を少しずつ見出していく漸進的な過程といえる。教員の“専門性”開発にかかわる視座としては、問題発生を“新たな”意味出現の一形態にとらえ、対症療法的な解決志向を教育の意味を発見するイメージへ転換させる発想と「意味探索」型のベクトルをもつ思考スタイルの養成が必須の要件になると考える。意味論をベースにした教師教育のあり方を構想するにあたっては、安易に体験至上主義や技法習得主義に陥らないためにも、教師が自身の経験をどのように語っているかに着目することが大切になる。語りが自身の実践についての省察を構成する言語的な媒体であると位置づけるならば、その一人称の語りをテキストにすることは語り手である教師の経験を有機的に組織化して筋立て、自己の経験を意味づける行為といえる。つまり自身の経験を言語化したテキストには、学校現場でのさまざまな活動のなかからどのような出来事にいかなる意味を見出すかという、教師（語り手）自身の教育理解の観点が表徴されているととらえるのである。したがって教育理解の深化や実践の進展は、自己の経験の“語りなおし”の過程と相即的だと見なすことができる。このように自明化した教育理解の文脈を差異化し伏在する意味を掘り起こすためには、経験を言語化しその解釈作業によってリフレクション（reflection-on-action）を深めていくことがきわめて重要な取り組みになるといえる。

今日の学校現場においては教師の役割の限定化や責任範囲の明確化、そして学校内での分業化が広く検討されて久しい。学校教育の全般へ批判的な眼ざしが注がれる時代状況にあるからこそ、教師と子どもの日常性に定位した“教育問題の語り方”へのリフレクション（の深化）を、“教師であること”の存在論的（ontological）な意義の獲得へ向けて、教師の“専門性”開発への道筋を開く基盤形成につなげていくことが極めて重要な課題となっているのである。

〔注〕

- 1) これまで筆者は、各教育委員会主催の研修や教師との事例研究会などにおいて子どもの問題に直接かわった経験をテキストにした解釈研究をつみ重ねてきた。そして事例テキストの解釈をとおして得ら

れた諸知見をもとに、教育学関連学会や論文発表で行ってきた課題提起の主な内容は、問題を語るそのコンテキストの変換を可能にする言語手法の開発に焦点化されてきている。なお、教育実習における体験の省察をテーマとしたフィールド研究については、つぎの拙論を参照。鈴木卓治「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（４）—『語り直し』の契機をどこに求めれば良いのか？—」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター研究紀要，第 7 号，2012 年，pp.5-20.

- 2) たとえば国際比較（OECD 調査：Teaching and Learning International Survey）からみた現代日本の教師（小学校・中学校）の主な特徴の一つは、他国と比べ自己効力感が低いという“教職の生きがい”の喪失傾向が認められる点にある。

OECD 2018, *Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework*.

(OECD, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/799337c2-en.pdf?expires=1707724406&id=id&accname=guest&checksum=5967EAE91C3FDC37AC5DB6C756F4092B>, retrieved January 10, 2025.)

OECD 2013, *Teaching and Learning International Survey 2013 Conceptual Framework*.

(OECD, <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:a9d6a63d-0e4d-44a0-83b8-4b1c26b290f1/talis-2013-conceptual-framework.pdf>, retrieved January 10, 2025.)

この調査でさらに注目すべき結果は、日本の教師の多忙化と献身性の実態の裏側で進行している“専門性”の危機であり、専門家としての仕事の空洞化といえるだろう。今日的な教師の専門性をめぐる語り（議論）のコンテキストおよびその諸課題については、つぎの論考を参照。

今津孝次郎「教師専門職化の再検討—教職専門性に関する諸概念—」同著者『新版 変動社会の教師改革』名古屋大学出版会，2017 年，pp.46-77.

岩田康之「教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題」久富善之編著『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』勁草書房，2008 年，pp.31-48.

なお、教育実践における「省察」概念の批判的な再検討については、つぎの論考を参照。

Carol Rogers, "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking," *Teachers College Record*, vol.104, no.4, June 2002, pp.842-866.

- 3) 教師の手による子どもの問題についての記述つまり問題事例のテキスト化について、試論レベルの方法論化については、つぎの拙論を参照。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.

- 4) 事例の全文については、つぎの教育実践記録集を参照。奈良女子大学文学部附属小学校内学習研究会編『学習研究』第 412 号，2004 年，pp.36-41.

本記録を敢えてとり上げる主な理由は、（プライバシーへの配慮とともに）当時の記録が示す母子関係のあり様を、今日においてどのような解釈が可能かということを試みる点にある。事例をテキストとしていかに読みその意味を解釈するかは、読み手の関心や時代状況に応じ変化するものであるが、教師の親子関係をめぐる教育観が教育の多様な意味を限定し排除していないか、その（解釈の）語りが病んでいないかなど、読み手である私たち自身の教育観の省察をうながすという複数の目的をもって、この事例の解釈作業を進めていきたい。なお筆者はこれまで、奈良女子大学教育システム研究開発センターの研究協力員として、研究プロジェクト（名称：教育実習における教員志望者の成長過程に関する臨床教育学的研究—教員養成システムの高度化対応へ向けて—）にとり組み、調査および分析の任にあたってきた。

5) たとえば、裁判関係の法律用語を操るレトリックは、出来事の意味を日常的な曖昧さを排して一義的に限定してとらえることを特性にしていると考えられる。教育を語るレトリックの仕くみと語り方（語りのスタイル）を考究する上で、つぎの解釈法社会学の立場による論考は示唆的である。

和田仁孝「法廷における法言説と日常的言説の交錯—医療過誤をめぐる言説の構造とアレゴリー—」同著者『法の権力とナラティブ』北大路書房, 2020 年, pp.159-181.

6) 今日の教育論議の一つの基調となっている「主体的・対話的で深い学び」をめぐる諸言説には、子どもたちへ“(学びへの意志の) 強さ”を求める志向性が高く、教育の豊かさを一面化・皮相化する面があることに留意したい。逆に、“(強さの欠如態ではない) 弱さ”に着目し、その特質とみなされる不完全性・繊細性・曖昧性などから得られる事柄を意識化し、さらに単に(制度的には不利な評価を受ける) 否定・排除すべき克服の対象ではない価値のあるものとして、“弱さ”を有機的に「生きる力」へとつなげていく視点を確保することが求められるといえる。この“弱さ”を哲学的な知の課題として検討した(「臨床知」の提唱者である) 中村は、近代の文化、社会、人間を支配し「自分たちの生(生命、生活)の基礎をなす生態系(環境)を汚染し、破壊し続けてきた」のは「強さの思想」だと指摘し、近代合理主義の知としての“強さ”志向の知に“弱さ”を対置させ、その“弱さ”から得られる知の重要性を早くから主張してきた。(中村雄二郎・金子郁容『弱さ—21 世紀へのキーワード—』岩波書店, 1999 年, p. 17.) また本稿の研究手法である解釈学の立場からは、日本文化のもつ“弱さ”の知の伝統に着目して近代合理主義を批判するミケーレ (Marra, Michele) の論考は、欧米の先進国で行われる教育モデルを規範としがちな日本の教育風土にたいし、学校現場における日常的な教育の営みのなかから、教師が自らの手による(学習指導要領などからのキーワードの追認ではない)「臨床知 (clinical wisdom)」の獲得と新たな教育言説の創造へ向けた可能性を示唆している。ミケーレ・マルラ『弱き思惟—解釈学の未来を見ながら—』国際日本文化研究センター 1997 年.

教科書に見る中学校保健の 1956 年通達成立過程

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

本稿は、1956 年の通達「中学校保健体育科のうち保健の学習の指導について」（以下、「通達」）の成立過程を教科書の記載内容の変遷から明らかにしようとする試みである。

この試みは前稿¹⁾の続編にあたる。前稿では、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採りあげ、この内容案が学習指導要領の作成に向けた「第一次中間報告」であり、「通達」はこの内容案を改訂した「第二次中間報告ともいうべき性格のもの」であるとする資料²⁾を紹介した。表 1 は 1953 年内容案、「通達」、1958 年学習指導要領の内容項目を示したものである³⁾。上記の資料の「移行図」によれば「通達」の第 1 項目と第 2 項目は 1953 年内容案の第 1 項目が二つに分割されたものとされていた。また、1958 年学習指導要領では「通達」の第 1 項目と第 2 項目が消滅している。このように前後の内容項目と比べると、「通達」の特徴は第 1 項目と第 2 項目にあるということができよう。従って、本稿ではまずはこの 2 項目に絞って「通達」の成立過程を検討する。

表 1 1953 年内容案、「通達」、1958 年学習指導要領の内容項目

1953 年内容案	1956 年「通達」	1958 年学習指導要領
1. 中学生の健康	1. 中学校生徒の生活と健康	1. 傷害の防止
2. 心身の発達と健康	2. 中学校生徒の保健活動	2. 環境の衛生
3. 環境と保健活動	3. 心身の発達	3. 心身の発達と栄養
4. 安全な生活を送るにはどうすればよいか	4. 安全な生活	4. 疲労と作業の能率
5. 健康な主体と健康な生活	5. 病気とその予防	(以上、第 2 学年)
6. 健康障害の内容とその予防	6. 健康と学習や仕事	1. 病気の予防
7. 精神の健康	7. 健康な身体や精神と生活	2. 精神衛生
8. 仕事と健康	8. 国民の健康	3. 国民の健康
9. 国民の健康		(以上、第 3 学年)

本題に入る前に「通達」の第 1 項目と第 2 項目とはどのようなものなのかを見ておこう。また、この 2 項目の成立過程を知るためには 1953 年内容案の第 1 項目との比較は欠かせない。表 2 は 1953 年内容案の第 1 項目と「通達」の第 1 項目及び第 2 項目の内容を比較したものである。

1953 年内容案の第 1 項目の分割に伴って、「通達」の項目名のキーワードが中学生の「健康」から「生活と健康」と「保健活動」に変えられていることは言うまでもないことであるが、1953 年内容案では 2 回しか用いられていない「生活」が「通達」では頻出しており、「通達」の「生活保健」的特徴がよく表れている。次に 1953 年内容案の第 1 項目はどのように分割されたのかを簡単に見ておこう。「通達」の第 2 項目では「健康の自覚と反省」や「身体検査・健康相談」といった言葉が用いられている。1953 年内容案でこれに該当するのは第 2 項「健康の自覚と判

断」と第3項「身体検査と健康相談」であるから、「通達」の第2項目は1953年内容案の第4項だけでなく第2項から第4項までが移行したと見ることができる。だとすると、1953年内容案の第1項「健康とは何か」が「生活」と結びつけて豊富化されたのが「通達」の第1項目ということになる。

表2 1953年内容案の第1項目と1956年「通達」の第1・第2項目の内容比較

1953年内容案の第1項目	1956年「通達」の第1・第2項目
I. 中学生の健康 1 健康とは何か (1) 健康学習のめあて (2) 私たちの健康は、どのようにして守られてきたか (3) 健康な状態とは何か (4) 健康とは何か（この表現は保留として考慮すること） (5) 健康はどのような条件によって成立するか 2 健康の自覚と判断 (1) 健康の自覚と判断の必要 (2) 健康の自覚と判断の方法（身体検査、健康相談、健康観察） (3) 健康観察とは何か 3 身体検査と健康相談 (1) 身体検査とは何か (2) 身体検査はどのようにして行われるか (3) 身体検査時に普通にみられる疾病異常には、どのようなものがあるか (4) 健康相談とは何か (5) 健康相談はどのようにして行われるか 4 ホーム・ルームと保健 (1) 健康な学校生活をするのに、ホーム・ルームが重要視されるのはなぜか (2) ホーム・ルームは、どのように保健活動を展開したらよいか (3) 生徒会活動を、保健の立場から考えてみよう (4) 学校保健委員会とは何か (5) 健康的な中学生生活はどのようにしたらよいか	(1) 中学校生徒の生活と健康 ア 健康から見た生活 健康と過去・現在・将来の生活との関係、健康と学校生活・家庭生活・社会生活との関係、健康と心身・環境・行動との関係、健康のために自分ですることと、他のひとにしてもらうこととの関係、健康と生活に必要な力を費すことと、つくることとの関係などを取り扱う。 イ 健康の重要性と健康についての科学的な考え方 健康の重要性の認識、生命と健康との関係、健康と仕事の能率・気分などとの関係を取り扱う。 ウ 健康と計画的な生活 健康的な生活設計の必要、一日の健康的な生活のしかた、健康的な長期休暇の過ごし方などを取り扱う。 内容の説明 健康の重要性や、健康はどのようにして守られているかについて理解させ、これからの自己の生活を健康的にする態度を養うためのものである。 (2) 中学校生徒の保健活動 ア 保健活動の意義と種類 保健活動の意義・種類などを取り扱う。 イ 学校生活における保健活動 身体検査・健康相談・予防接種などに関連する保健活動を取り扱う。 ウ 家庭生活・社会生活における保健活動 自己の健康の自覚と反省、家族や友人の健康とその観察、家庭や地域社会における安全と美化、保健活動の記録とその活用などを取り扱う。 内容の説明 自己や他人の健康状態を理解させ、これに基いて適切な保健活動を行う習慣・態度・能力を養うためのものである。

本稿では最初に第1節で「通達」の第2項目の成立過程を検討し、その後第2節で第1項目の成立過程を検討する。なぜなら教科書における中学生の保健活動に関する記述が比較的早く始まり、その数も多いのに対して、「通達」でいうところの「生活と健康」に関する記述の登場は遅く、その数も少ないからである。第1節と第2節での検討の結果、1956年の検定を通過した教

科書の中に、記述内容が「通達」とほぼ同じで「通達」を先取りしたのではないかとと思われる教科書があることが確認される。第3節では、対象を1956年検定教科書に絞り、「通達」との異同の検討を通じて、「通達」の8項目が成立する以前におおよそ2種類の7項目案と8項目案が存在していたのではないかと推論を提示する。なお検討の対象には必要な限りで高等学校の保健教科書も含まれる。

1. 中学生の保健活動の登場と独立単元化

1950年検定から1956年検定までの「通達」発出以前に作成された中学校保健教科書は43点にのぼる⁴⁾。そのうち目次に中学生の保健活動に関する記載のあるものは21点ある。それを取り出したのが表3である。検定年ごとに教科書の総数と記載のあるものの点数を示すと、1950年検定6分の0、1951年検定も5分の0、1952年検定が8分の2、1953年検定は4分の3、1954年検定8分の5、1955年検定4分の4、1956年検定8分の7である。1952年検定では少数派であったが、1953年検定以降では合計で24分の19であり、1950年代前半の半ば以降大半の教科書が中学生の保健活動について記述していたのである。表3の全ての教科書についてコメントすることはできないが、以下では中学生の保健活動の登場と独立単元化の2点について見ていく。

中学生の保健活動を初めて記載したのは1952年検定の教育図書の『輝く健康日本』と開隆堂の『輝く健康』である。『輝く健康日本』の第1単元第3節「みんなの力で健康を守ろう」は、(1)健康を守るには、ホーム・ルームの活動をどうしたらよいだろうか、(2)生徒会活動は保健を考えないでよいだろうか、(3)明かるい健康日本を建設するために、みんなで努力しよう、の3項で構成されており、この第3項で学校保健委員会の重要性について記している。『輝く健康』の第1単元第2節「中学生と保健活動」は、1. ホームルームでの保健自治活動、2. 身体検査、3. 生徒保健委員会の活動、の3項で構成されており、第1項と第3項で学校保健委員会に言及している。表3には記さなかったが、『輝く健康』は、第7単元「健康な社会をつくることに協力しよう」の第1節「健康な中学校の建設」において、学校保健計画とその運営と関わらせながら生徒の保健自治活動や学校保健委員会について詳述している。学校保健委員会の委員には教師及び学校医・学校歯科医の他に生徒代表と保護者及び地域社会の代表も含まれている。

ここではこの二つの教科書がなぜ他の教科書に先駆けて中学生の保健活動を記載したのかを探るために著者に注目してみよう。『輝く健康日本』は教育文化研究会保健編集委員著と記されているが、その委員の中に川口市立青木中学校の押田勤校長と保健主事の千田恒二郎が含まれている。青木中学校は文部省の学校保健計画に関する研究指定校として知られていて、その報告書の中で『輝く健康日本』は青木中学校の研究の成果物であるとされている⁵⁾。『輝く健康』の著者の一人に東福寺篤がいる。東福寺は豊島区立真和中学校の校長で、真和中学校は青木中学校と入れ替えに学校保健計画に関する研究指定校となった学校である⁶⁾。両校の研究の指導にあたったのが『学校保健計画読本』で知られる文部省保健課の湯浅謹而であった。『輝く健康日本』の指導書には湯浅の指導の下でこの指導書が作成されたことが記されており⁷⁾、『輝く健康』の指導書には湯浅の「新しい健康観と健康な子ども」が掲載されている⁸⁾。教科書における中学生の保健活動の登場の背後には湯浅の存在があったと見て間違いないであろう。

表3 中学生の保健活動に関する記述のある教科書

記号番号	教科書名	出版社	検定年	目次中の見出し	備考
中保 712	輝く健康日本	教育図書	1952 年	I -3. みんなの力で健康を守ろう	HSG
中保 718	輝く健康	開隆堂	1952 年	I -2. 中学生と保健活動	HSG
中保 720	中学生の健康	二葉	1953 年	I -1-3. わたしたちの保健活動	S
中保 721	健康への道	中教出版	1953 年	I -4-1. 学校保健委員会の活動	SG
中保 722	新しい健康教育	東京書籍	1953 年	I -2-2. 生徒保健自治活動	HSG
中保 725	三訂 中学保健	講談社	1954 年	I -4. 学校の保健組織	HSG
中保 726	改訂 中学生の健康	二葉	1954 年	I -1-3. わたしたちの保健活動	S
中保 727	健康生活	教育出版	1954 年	I -3-5. ホームルームの保健活動	HSG
中保 728	健康	開隆堂	1954 年	I -3. 健康に到達するための活動	HSG
中保 731	新版 保健 中学生の健康	教育図書	1954 年	I -2. 健康な中学生生活をおくる…	HSGKR
中保 732	新版 中学校保健	学校図書	1955 年	I -3. わたしたちの保健活動	HSKR
中保 733	中学保健	大阪書籍	1955 年	I -3. 健康を守るための活動	HSG
中保 734	新版 中学生の健康	二葉	1955 年	II. 学校生活と保健活動	HSG
中保 735	四訂 中学保健	講談社	1955 年	I -4. 学校の保健組織	HSG
中保 736	改訂 中学校保健	学校図書	1956 年	I -3. わたしたちの保健活動	HSKR
中保 737	新編 新しい健康教育	東京書籍	1956 年	I -3. わたしたちの保健活動	HSGKR
中保 739	標準中学保健	講談社	1956 年	I -4. 健康な生活と保健活動	HSGKR
中保 740	新中学保健	大修館書店	1956 年	I -4. 学校生活を楽しくおくる…	HSGK
中保 741	新しい保健	開隆堂	1956 年	II. 中学生の保健活動	HSGKR
中保 742	中学保健	開隆堂	1956 年	II. 中学生の保健活動	HSGKR
中保 743	健康 改訂版	開隆堂	1956 年	III. 中学生と保健活動	HSG

注：目次中の見出し欄のローマ数字は単元を指し、その右の数字は節および項を示している。備考欄の H はホームルーム、S は生徒保健委員会ないしは生徒会、G は学校保健委員会に関する記載があり、K は家庭における保健活動、R は地域社会における保健活動に関する記述があることを示している。

次に中学生の保健活動の独立単元化について述べる。表3にあるようにその最初の教科書は二葉の『新版 中学生の健康』（1955年検定）である。第2単元「学校生活と保健活動」は第1節「ホームルームの保健活動」と第2節「保健委員会と保健活動」の2節構成で、第2節の保健委員会は生徒保健委員会と学校保健委員会の双方を指している。その第1項では生徒保健委員会は「健康に関する研究調査や発表をする」という項目があって、学校環境の水質・危険箇所などの調査、食生活調査など保健に関する研究をしたり、研究発表をしたりする（28頁）、とあって興味深い。第2項「学校保健委員会と保健活動」では学校保健委員会の役割として「生徒の健康をまもる保健活動のほかに、先生方や地域社会の健康をまもるための保健活動がある」（29頁）としている点も興味深い。ただし、具体的な活動内容としては「家庭および地域社会の保健活動との協調」（31頁）と言い換えられている。中学生の保健活動を独立単元としたことと同時に「通達」の第2項目のウ項「家庭生活・社会生活における保健活動」に繋がる記述と見ることができるだろう。とはいえ、身体検査や健康相談に関する記述は第1単元「健康生活への出発」の第2

節「からだの健康と身体検査」でなされており、「通達」の第2項目とは異なっている。

次に「中学生の保健活動」を独立の単元としているのは1956年検定の開隆堂の『新しい保健』と『中学保健』である。この二つの教科書の第2単元の記載事項はほぼ同じなので、ここでは『新しい保健』だけを採りあげる。『新しい保健』の第2単元「中学生の保健活動」の構成は次のとおりである。概ね「通達」と同じと見ていいだろう。

1. 保健活動とその種類

- 1) 保健活動のいろいろ、2) 保健活動の組織

2. 学校生活と保健活動

- 1) ホーム・ルームの保健活動、2) 生徒保健委員会の活動、3) 生徒会や教科の学習と保健活動、4) 身体検査、5) 健康指導、6) 健康相談、7) 予防接種、8) 学校保健委員会の活動

3. 家庭や地域社会の生活と保健活動

- 1) 健康の自己判断、2) 家族の健康、3) 地域社会での保健活動

もう一つの開隆堂の『健康 改訂版』(1956年検定)の第3単元「中学生と保健活動」は、一見すると中学生の保健活動を独立単元化したもののように見えるが、改訂前の『健康』(1954年検定)の第1単元第3節の「健康に到達するための活動」の名称を「保健活動とその種類」に変えて第3単元の第1節に持っていき、その上で第3単元の単元名を元の「環境と保健活動」から「中学生と保健活動」に変えたものである。元の「環境と保健活動」は自然的環境や社会的・文化的環境とその改造などについて記したもので中学生の保健活動とは言えない。「通達」に向かう動向を踏まえつつ小手先の修正を加えたものと言わざるを得ない。

2. 「新しい健康観」の登場とその拡充

「通達」の第1項目「中学校生徒の生活と健康」の「ア 健康から見た生活」の中に出てくる「心身・環境・行動」は、湯浅が唱えた「健康構成の3条件⁹⁾」を指している。湯浅はこの3者が統一したものを「生活的統一¹⁰⁾」とも表現している。こうした「生活と健康」の見方・考え方を湯浅自身もその周囲の人々も「新しい健康観」と呼んだ。また、「通達」の第1項目の「イ 健康の重要性と健康についての科学的な考え方」の中にある生命・能率・気分は「健康の本質」(ないしは「健康の内容」)として語られた事柄であった¹¹⁾。「新しい健康観」と「健康の本質」論は1956年の高等学校学習指導要領保健体育科編保健の最終項目「健康の本質」として結実することになるが、阿部によれば「多分に哲学的抽象的」で批判を浴びることになったという¹²⁾。こうしたことが関係していたのであろう、1956年以前の教科書で「新しい健康観」や「健康の本質」に詳しく言及したものは高等学校のものに限られ、中学校の教科書でこれに言及するものはわずかであった。なお、本節では、議論が煩雑になることを避けて、「通達」の「ア 健康から見た生活」に限定して見ていくことにする。

中学校の保健教科書で最初に「健康構成の3条件」を採りあげたのは、開隆堂の『健康』(1954年検定)であった。この教科書では第1単元「中学生の健康」の第2節の名称が「健康の条件」とされ、1. からだの問題、2. 心の問題、3. 環境の問題、4. 行いの問題、の4項が立てられている。次に、「健康構成の3条件」を採りあげているのは、大阪書籍の『中学保健』(1955年検

定)である。第1単元「中学生の健康」の第2節「健康はどのような条件でできるか」が、1. 昔の人の考えていた健康、2. 素質と健康、3. からだと健康、4. 心と健康、5. 環境と健康、6. 生活活動と健康、7. 国の政治・科学と健康、の7項で構成されている。この二つの教科書は1953年内容案に準拠して作成されたものである。両者の第1単元第2節は1953年内容案の第1項目第1項「健康とは何か」の「(5) 健康はどのような条件によって成立するか」を具体化させたものである。1956年検定の教科書では、東京書籍の『新編 新しい健康教育』が、第1単元「中学生生活と健康」第1節「健康から見た生活」の第2項「健康をささえているもの」中の小見出し「健康をささえる条件」の中で、「生活を健康的に改めようとする場合、つねに心身の状態、身のまわりの条件、それにふさわしいおこないの3つを、考え合わせることにたいせつである」(10-11頁)と記している。これも「健康構成の3条件」をやさしく表現したものと考えられるだろう。

「通達」の「ア 健康から見た生活」では「健康構成の3条件」だけでなく、「健康と過去・現在・将来の生活との関係」から始まって、「健康と生活に必要な力を費すことと、つくることとの関係」まで5点にわたって健康と生活の関係が挙げられていた。このことを本節では「新しい健康観」の拡充と言っている。この「新しい健康観」の拡充という点でも「通達」と同じ内容を記載しているのが、開隆堂の『新しい保健』と『中学保健』である。両者の表記には若干の違いがあるが、内容は同じであり、ここでも『新しい保健』だけを採りあげる。『新しい保健』は、第1単元の第2節「健康になるにはどんな考え方がたいせつか」を、1) からだ・心・環境・行いのつながりと健康、2) 自分ですること・人にしてもらうことの組み合わせと健康、3) 生活の調和と健康、の3項で構成している。しかし、「生活の調和と健康」の中の小見出しは、「学校・家庭・社会にわたる生活」、「過去・現在・将来の生活のつながり」、「生きていく力を使うこと・補うことのつりあい」、「調和のとれた生活」となっており、『新しい保健』第1単元第2節は「通達」の「ア 健康から見た生活」で記されていることと全く同じ内容になっている。

こうして中学校の保健教科書では「通達」発出の直前になって「新しい健康観」の拡充と言える事柄が記載されるようになるのであるが、高等学校の教科書では既に1953年検定の教科書の中にほぼ同様のことを記載したものがあった。ここでは1956年の高等学校学習指導要領保健体育科編保健作成のためのたたき台になったのではないと思われる、教育図書の『健康の探究』を採りあげる。『健康の探究』は6単元からなり第6単元(即ち指導要領と同じ最終単元)が「健康の本質」である。第2節「正しい健康の認識」の第2項「健康を構成するもの」において、「(1) 身体、精神(主体)内部、(2) 物・事・人など(環境)外部、(3) 労働・運動など(主体活動である生活過程)そのもの、という三つの条件」が記載されている。第3節「保健活動への出発点」は、1. 健康の自律性と他律性、2. 健康の一時性と持続性、3. 生活統一と主体統一の3項で構成されている。1が「通達」の「健康のために自分ですることと、他のひとにしてもらうこととの関係」に該当する。2では「エネルギーの消費と再生産」に言及しているので、「通達」の「健康と生活に必要な力を費すことと、つくることとの関係」に該当する。3の生活統一に関する記述の中では、「過去・現在・将来」という「生活の時間的統一」と家庭や学校、職場といった「空間的統一」に言及しており、「通達」の「健康と過去・現在・将来の生活との関係」と「健康と学校生活・家庭生活・社会生活との関係」に該当する。このように見てみると、「通達」の「ア 健康から見た生活」で記されている5点はこの『健康の探究』から採られたのではないかと考えることができるように思われる。

3. 「通達」成立以前の1956年検定教科書に見る7項目案と8項目案

この節では、1956年検定教科書を検討することによって、「通達」の8項目が成立する以前におおよそ2種類の「通達」案が存在していたのではないかと推論を提示する。

その前に1956年検定教科書の概要について述べておく。1956年検定教科書には、表3に挙げられている7点の教科書の他に学校図書の『三訂 中学保健』（中保738）があり、合計で8点の教科書がある。8点の教科書の扉には文部省検定済の日付が「昭和31年4月30日」と記されていて、「通達」の発出が同年3月30日であるから、1956年検定教科書が「通達」の発出以前に作成されたものであることが確認できる。次に8点の教科書と「通達」との距離について簡単に触れておく。なぜなら、そうすることによって「通達」の成立過程の全体像の概要が浮かび上がってくるからである。8点のうち3点が改訂版で5点が新編ものである。改訂版の一つ、上記の『三訂 中学保健』は1951年検定の『中学保健』の2回目の改訂版であって、その内容は1949年の『中等学校保健計画実施要領（試案）』（以下、『実施要領』）の13項目によっている。必ずしもだからということではないが、この教科書には中学生の保健活動も「健康構成の3条件」も記載されていない。8点の教科書の中で「通達」とは最も距離がある。改訂版の残りの2点、学校図書の『改訂 中学校保健』と開隆堂の『健康 改訂版』は、1953年内容案に準拠して作成された『中学校保健』と『健康』の改訂版であり、いずれにも中学生の保健活動が記載されていた。ただし、「健康構成の3条件」の記載の有無という点では、『健康 改訂版』にはそれがあるのに対して『改訂 中学校保健』にはないから、『改訂 中学校保健』は「通達」との距離が2番目に遠いということになる。新編もののうち、東京書籍の『新編 新しい健康教育』は中学生の保健活動も「健康構成の3条件」も記載していたが、単元構成を見ると、中学生の保健活動が独立単元になっていないことに加えて、「スポーツと健康」の単元があること、学習と職業の単元が別建てになっていること、発達に関する単元がないことの4点で「通達」とは異なっている¹³⁾。以下では新編ものの残りの4点の「通達」との距離を測るが、ここからが本節の本題である。

表4は新編ものの残りの4教科書の単元構成を示したものである。

表4 1956年検定教科書中の新編ものの4点の単元構成

中保739：標準中学保健	中保740：新中学保健	中保741：新しい保健	中保742：中学保健
1. わたしたちの健康生活	1. 健康な生活	1. 中学生の生活と健康	1. 中学生の生活と健康
2. 中学生の生活と発達	2. 心身の発達と中学生生活	2. 中学生の保健活動	2. 中学生の保健活動
3. 健康なからだと病気	3. 安全な生活	3. 中学生の生活と発達	3. 中学生の生活と発達
4. 健康と安全生活	4. 健康なからだと病気	4. 安全な生活	4. 安全な生活
5. 学習や仕事と健康	5. 学習や仕事と環境	5. 健康なからだと病気	5. いろいろの病気
6. 健康な心と生活	6. 心の健康と生活	6. 学習や仕事と健康	6. 学習や仕事と健康
7. 国民の健康と生活	7. 明るい社会と健康	7. 健康な心と生活	7. 健康な心と生活
		8. 国民の健康	8. 国民の健康

四つの教科書の単元構成を比べると、第1節で見たように、『新しい保健』と『中学保健』には「中学生の保健活動」の単元があるのに対して『標準中学保健』と『新中学保健』にはこれがないことが大きな違いである。一方で、その他の単元は4教科書ともほぼ同じである。4教科書

に共通する単元の中には内容が「通達」と異なっている単元もあるが、「通達」と同じ単元も少なくない。これらのことを総合すると、「通達」の8項目が成立する以前に、「中学生の保健活動」の独立単元化以前の7項目案が存在していて、「中学生の保健活動」が独立した後も「通達」の8項目とは異なる8項目案が存在していたのではないかと考えられる。以下、具体的に見ていこう。

1) 「通達」との相違点

まずは4教科書にはいずれも「通達」と異なっている箇所があることを確認する。開隆堂は「通達」発出後に『新しい保健』を再編した『新版 新しい保健』(1957年検定)を発行している。表5は「通達」を中に挟んで『新しい保健』と『新版 新しい保健』の第5単元と第7単元を比較したものである。『新しい保健』の第5単元「健康なからだと病気」が『新版 新しい保健』では「通達」に準拠して「病気の予防と生活」に変更されている。また、『新しい保健』の第5単元第1節の「からだの正常なはたらき」が『新版 新しい保健』では「通達」の第7項目第1項「身体の正常なはたらき」に合わせて第7単元の第1節に移されている。ただし『新版 新しい保健』の第7単元の名称に変更はない。

表5 『新しい保健』・「通達」・『新版 新しい保健』の第5・第7単元(項目)の比較

『新しい保健』(1956年検定)	「通達」(1956年3月)	『新版 新しい保健』(1957年検定)
第5単元「健康なからだと病気」 1. からだの正常なはたらき	第5項目「病気とその予防」	第5単元「病気の予防と生活」
第7単元「健康な心と生活」	第7項目「健康な身体や精神と生活」 ア 身体の正常なはたらき	第7単元「健康な心と生活」 1. からだの正常なはたらき

『標準中学保健』、『新中学保健』、『中学保健』の3教科書も『新しい保健』と同様に「通達」と異なっている。『標準中学保健』の第3単元「健康なからだと病気」の第1節は「健康なからだ」であり、『新中学保健』の第4単元「健康なからだと病気」の第1節は「からだの働きと調節」である。『中学保健』の第5単元は単元名が「いろいろな病気」であるが、その第1節は「正常なからだとそのはたらき」である。これらのことはこの三つの教科書の終わりから2番目の単元「健康な心と生活」ないしは「心の健康と生活」の第1節に『新しい保健』と同様に「通達」の第7項目第1項に該当する節がないことも意味している。4教科書が終わりから2番目の単元名で「精神」ではなく「心」を用いていることも4教科書に共通した「通達」との違いである。

2) 「通達」との一致点

次に4教科書の単元の内容が「通達」と同じ内容となっていることについて見てみよう。ここでは最初にその一例として「通達」の第6項目「健康と学習や仕事」を採りあげる。なぜなら、1953年内容案では「仕事と健康」であったものに「学習」が加わっている点に「通達」の特徴があるように思われるからである。「通達」の第6項目の内容は以下の3項である。

ア 学習や仕事と環境

学習や仕事と学習室・作業室の位置、机・いす・作業台・照明・採光・美化・整頓などとの関係を取り扱う。

イ 学習や仕事の能率と心身の状態

学習や仕事と運動・姿勢・栄養・気分などとの関係、学習や仕事の時間と休養との関係などを取り扱う。

ウ 学習や仕事の能率と生活の調和

生徒・家庭人・職業人の1日の生活の時間的組立て、学習や仕事の能率と生活の説計、余暇時間の利用などを取り扱う。

『標準中学保健』から『中学保健』までの四つの教科書では単元名は「通達」と語順が違っていずれも「学習や仕事と健康」であるが、その節構成を示したのが表6である。

表6 四つの教科書における「学習や仕事と健康」の節構成

『標準中学保健』	『新中学保健』	『新しい保健』	『中学保健』
1. 学習と心身の状態 2. 学習と環境 3. 学習の能率と生活の調和 4. 仕事と健康	1. 住居と仕事場 2. 勉強や仕事と能率 3. 疲労と休養 4. 1日の生活時間をどのように設計したらよいだろうか	1. 学習や仕事と環境 2. 学習や仕事と心やからだ 3. 学習や仕事と現在の生活 4. 卒業後の生活と健康	1. 学習や仕事と環境 2. 学習や仕事と心やからだ 3. 学習や仕事と生活

『標準中学保健』では学習と仕事が分けられていてその点では「通達」と異なるが、「環境」、「心身の状態」、「能率」、「生活の調和」といった「通達」のキーワードが含まれている。『新中学保健』は第1節と第2節で「環境」、「能率」、「心身の状態」に関する諸項目を採りあげ、第3節では特に疲労回復と休養のとり方について、第4節では生活設計について記載しており、「通達」の内容を先取りしていると言えることができる。『新しい保健』と『中学保健』も「通達」と同様に「環境」、「心やからだ」、「生活」で節を構成している。

さらに「通達」の第3項目「心身の発達」及び第4項目「安全な生活」に関しても同様のことが指摘できる。「通達」の「心身の発達」には1953年内容案にはなかった「ウ 心身の発達の測定」が新たに設けられている。4教科書はいずれも発達に関する単元の第3節を心身の発達の測定にあてている。「通達」では、1953年内容案の安全な生活に関する項目ではなく第6項目の「健康障害の内容とその予防」にあった「救急処置」が「安全な生活」の最後の項に移動されている。4教科書ではいずれも安全な生活に関する単元の最終節が「救急処置」に関する節である。

前稿で紹介した資料によれば、1953年内容案も「通達」も文部省保健課の下に設けられた中学校保健学習研究会の研究に基づいて作成されたものであった。開隆堂の『新しい保健』と『中学保健』の著者にはこの研究会の委員が含まれていた¹⁴⁾。このことと本節での検討を踏まえると、『新しい保健』と『中学保健』の8単元は、「通達」の8項目が完成する以前の、研究会内で検討中であった8項目案を採り入れたものと考えられるだろう。『標準中学保健』と『新中

学保健』の著者は主に東京教育大学の教員たちであったが¹⁵⁾、著者の中に上記の研究会のメンバーが含まれていたかどうかは確認できない。筆者の想像では含まれていなかったと思われる。もし含まれていれば開隆堂と同様の中学生の保健活動を独立させた8単元教科書を作成したであろう。にもかかわらず、四つの教科書には単元構成や単元名においても具体的な記述内容においても共通する事柄が多く、しかも「通達」の内容を先取りしている点まで共通している箇所があることを考えると、上記の研究会の内部で中学生の保健活動を独立項目とする前に7項目案が検討されていて、『標準中学保健』と『新中学保健』の著者たちはこの7項目案を何らかの方法で入手し、これに基づいて教科書を作成したのではないかと考えられるのではなかろうか。

おわりに

筆者は、日本保健科教育学会第8回研究大会（2023年12月）において、「1950年代前半の保健教科書に表れた学習指導要領成立過程－性教育関連項目の分割記載と消滅を手がかりに－」と題した講演を行った。本稿も前稿もこの時の報告内容の一部に新たな情報を加えて作成したものである。本稿でも前稿でも上記の副題に関することは言及しなかったので少し補足しておきたい。1950年代前半（1950年検定から1956年検定まで）の保健教科書は、教科用図書検定基準によって1949年の『実施要領』の第5章「健康教育」に示されている13項目に基づくこととされていた。その第10項目「成熟期への到達」が性教育関連項目で、13項目に従った1950年代前半の教科書は「成熟期への到達」の中で、性科学に関する第2次性徴による身体の変化、月経ならびに受精、性道德関連の「正しい男女交際」、遺伝と結婚に関わる「優生」、不健全な性的関係に関わる事柄としての「性病」の4点をまとめて一つの単元の中で記載していた。しかし、1953年の検定以降この4点を分割して複数の単元で記載する教科書が登場し、1956年検定教科書ではこの4点がほぼ消滅する教科書も出現する。副題は、「通達」では性教育関連項目がなくなるので、分割記載と消滅を手がかりにして「通達」の成立過程の解明を試みるということを表していた。上記の学会報告で消滅教科書として挙げたのは本稿で繰り返し採りあげられた開隆堂の『新しい保健』である¹⁶⁾。『新しい保健』はこの意味でも「通達」先取り教科書であった。

なぜこの副題が付けられたのかというと、筆者の保健教科書への最初の関心が優生学・優生思想の記載とその変遷にあったからである。次回は初心に帰って「教科書に見る優生」について報告する予定である。

注

- 1) 功刀俊雄「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」『教育システム研究』第19号、2024年3月、33－44頁。
- 2) 前稿で紹介した資料とは、大阪書籍の『中学保健 要点と指導』（1956年）に掲載されている解説「中学保健学習の改訂」（4－5頁）のことである。
- 3) 1953年内容案と「通達」に関しては、奈良女子大学学術情報センターのリポジトリに掲載した「1950年代前半の保健教科書研究のための参考資料」（以下、参考資料）の④と⑥に全文載せてあるので参照していただきたい。
- 4) 参考資料①の1950年代保健教科書一覧を参照していただきたい。

- 5) 川口市青木中学校編『学校保健・健康教育の研究―実験学校における実践報告―』七星閣、1952年、5頁。この報告書に基づいて、友定は1950年代前半の保健の授業を「学校保健実践に組み込まれた「保健の学習」と特徴づけている。友定保博「保健授業のあゆみからみた今日的課題」森昭三・和唐正勝編著『保健の授業づくり入門』大修館書店、1987年、17-30頁、及び、友定保博「わが国の保健科教育の歩み」森昭三・和唐正勝編著『新版 保健の授業づくり入門』大修館書店、2002年、19-31頁。
- 6) 東福寺篤「研究の出発」（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、1-3頁）を参照のこと。ここでは湯浅との出会いについても言及されている。
- 7) 『輝く健康日本教授用指導書』（教育図書、1953年）の表紙には、「指導 文部省初等中等教育局保健課 医学博士 湯浅謹而 執筆 教育文化研究会保健編集委員」とある。
- 8) 湯浅謹而「新しい健康観と健康な子ども」輝く健康編集委員編『輝く健康学習指導書』開隆堂、1953年、2-10頁。
- 9) 「健康構成の3条件」という表記は、同上書、6頁。
- 10) 湯浅謹而『学校保健計画読本―健康教育の基本問題』七星閣、1950年、28頁。
- 11) 高等学校の保健教科書、講談社の『高等保健』（1951年検定）は、基本単元「健康は幸福な生活とどのような関係を持っているか」の第1節「健康とは何か」において、健康の内容として寿命・能率・情緒の3点を挙げている。また、第7単元「健康な社会を作るには、どのようなことに注意すればよいか」の第1節「健康な学校生活をするにはどうすればよいか」の中で、生徒の保健自治活動や学校保健委員会に言及している。「通達」及び高等学校の学習指導要領の成立過程における起点として重要な教科書である。著者は重田定正・永田義夫・鈴木慎次郎・森川久雄の4名で、このうち永田と森川は1956年の高等学校学習指導要領保健体育科編保健の作成委員である。
- 12) 阿部三亥・森昭三『学校保健学』逍遙書院、1964年、121頁。
- 13) 以上の改訂版3点と新編もの1点の単元構成については参考資料②を参照していただきたい。
- 14) 功刀、前掲論文、40頁。
- 15) 『標準中学保健』の編纂委員は今村嘉雄・阿部三亥・江尻容・鈴木清（以上、東京教育大学）・長谷川三郎（附属中学校）・猪飼道夫（東京大学）で、『新中学保健』は杉本良一（東京慈恵会医科大学）・本間茂雄・大塚正八郎・松田岩男・小川新吉（以上、東京教育大学）の共編である。
- 16) 本文では開隆堂の『新しい保健』と『中学保健』の記載内容はほぼ同じだと述べたが、『新しい保健』だけを性教育関連項目消滅教科書としたのは次のような事情による。表7は日本保健科教育学会の大会予稿集に載せたものである。ただし注記には若干の説明を書き加えた。『新しい保健』（中保741）と『中学保健』（中保742）の間には性教育関連項目に関して次のような異同がある。第2次性徴と関わって「月経」に関する記載がないこと、「性病」に関しては「梅毒」と「性病」という言葉は出てくるが何らの説明もないこと、「優生」に関しては「悪質の遺伝性精神病をなくすために設けられた法律が優生保護法である」（『新しい保健』171-172頁）との一文だけがあること、この3点については『中学保健』も『新しい保健』と同じである。しかし、『中学保健』の発達に関する第3単元には「男女の正しい交際」に関する記述があるのに対して、『新しい保健』にはこれがない。以上を総合して『新しい保健』だけを消滅教科書としたのである。

表 7 1953 年～1956 年検定の中学校保健教科書における性教育関連項目の分割記載状況

記号番号	出版社	月経	生殖器図	男女交際	性病	家系図	優生
1953 年検定							
中保 722	東京書籍	5 : 13	—	5 : 35	9 : 12	—	9 : 33
1954 年検定							
中保 725	講談社	6 : 19	—	6 : 47	7 : 8	6 : 1	6 : 107
中保 727	教育出版	1 : 1	—	1 : 11	5 : 1	2 : 1	7 : 37
中保 728	開隆堂	5 : 18	—	5 : 3	5 : 写真	7 : 1	7 : 15
中保 731	教育図書	5 : 4	5 : 男女	5 : 15	5 : 9	—	9 : 14
1955 年検定							
中保 732	学校図書	5 : 10	5 : 男女	5 : 11	5 : 18	5 : 1	9 : 9
中保 733	大阪書籍	5 : 24	5 : 男女	5 : 21	9 : 1	7 : 1	7 : 3
中保 734	二葉	11 : 5	—	12 : 20	14 : 19	—	12 : 3
1956 年検定							
中保 737	東京書籍	—	—	6 : 4	5 : 1	6 : 1	8 : 1
中保 739	講談社	2 : 17	—	2 : 52	7 : 7	—	—
中保 740	大修館書店	2 : 12	—	2 : 16	4-6 : ★	6 : 2	6 : 2
中保 741	開隆堂	—	—	—	5-8 : ★	7 : 1	7 : 2
中保 742	開隆堂	—	—	3 : 12	5-8 : ★	7 : 1	7 : 1

注：各欄のコロンの左の数字は何番目の単元かを示している。「生殖器図」と「家系図」以外の各欄の右の数字は記載の行数を示しており、「家系図」の右の数字は図の数を示している。また、★印は第 4 単元と第 6 単元にあるいは第 5 単元と第 8 単元に「梅毒」あるいは「性病」といった単語だけが記されていることを示している。

低学年期に必要な資質・能力とは — 体育の授業を例にして —

武澤 実穂（奈良女子大学附属小学校）

1. はじめに

令和5年度から初めて低学年（1～2年生）の担任（2年生担当）となった。しばらくは低学年での実践が中心となることが予想される。そこで、筆者の研究科目である体育の授業に着目し、低学年期の子どもにはどんな資質・能力が必要なのかを検討したいと考えた（ここでの資質・能力とは、文部科学省によって提示された、子どもたちに「何ができるようになったか」を表すものである。資質・能力には、「知識および技能」「思考力判断力表現力」「学びに向かう人間性等」の3本柱がある）。2年生の子どもと行った2つの授業実践から、どんな資質・能力が子どもたちの中に育ったと言えるのか。子どもの様子を中心に分析し、低学年期の子どもにどんな資質・能力が必要なのかをまとめていくこととする。

2. 運動遊び実践の様子

まず、「運動遊び」の学習に取り組んだ実践について紹介する。

令和5年度担任になった2年生組の子どもたちは、活発でエネルギーに満ち溢れている子が多い印象である。休み時間は外遊びに夢中になることが多く、教室が空になることも少なくない。そんな子どもたちと、令和5年5月から6月にかけて多様な動きをつくる「運動遊び」の内の、「用具を使った運動遊び」に取り組んだ。1年生のときに縄跳びを多く使って運動していたと聞いていたため、しばらくは縄跳びを使った運動遊びを行うことにした。縄跳びを使った運動遊びでは、子どもたちに「オリジナル跳び」と「チャレンジ跳び」という2種類の跳び方に挑戦させた。オリジナル跳びは、子どもたちが独自で跳び方を考え、その面白さや難しさを自らの体をもって感じていくものである。一方チャレンジ跳びは、難易度の高い跳び方に挑んだり回数を多く跳ぶことに挑戦したりするものである。子どもたちは、自分のやりたい跳び方を探しながら「どんな跳び方に、どのように挑戦しようか」と考え、縄跳びに取り組んでいた。それぞれが個人で学習に取り組む中、「これ、どう？」や、「これ面白いでしょ！」「前よりできるようになった」といった瞬間が訪れた子は、「先生、見て！」や「〇〇ちゃん、見ててな」と自分の成果を周りにいる人たちに積極的に広めようとしていた。低学年らしい、生き生きと運動を楽しむ姿が見られた。次に、縄跳びの実践で見られた子どもの姿をもとに、多様な感覚をつくる運動遊びの実践を計画した。

中学年（3～4年生）以降の「体づくり運動」につなげることを狙って、ボール・フラフープといった用具を操作する運動遊びに取り組んだ。この単位における子どもたちの主な学習内容は、ボール（ドッジボール・4号球）とフラフープ（直径72センチメートル）を使って、どんな動きができるのかを考え、どんどん試していくものである。何か決まった動きができるように練習するのではなく、子どもたちは用具を操作し自分にどんな動きができそうか、どんな面白い動きを見つけられそうか、遊びながら体を動かしていく。はじめは、フラフープでは腰を使ってフープを回し、どれだけ維持できるのかを競ったり、ボールではまりつきや真上に投げてボールをキャッ

チしたりする動きが見られた。休み時間や幼稚園の頃にやっていたことをもとにして、ボールやフラフープを使って動き出した子どもたち。縄跳びの実践同様、夢中になって運動に取り組む姿が見られた。子どもたちが楽しんで運動するのは良いものの、ここで終わってしまっては、子どもの学習が前に進んでいかないと考えた。そこで、ただ楽しく運動遊びをするだけでなく、自分が見つけたことを友だちの前で発表したり、ふりかえりとしてノートに書いたりすることを取り入れることとした。学習の中で発表する機会を設けるにあたり、子どもたちに次のような課題を出した。「自分の動きで工夫しているところやコツ、友だちの動きを見てすごいと思ったところを考えながら運動しよう」というものである。子どもたちは、ただ体を動かしたり友だちの動きを漠然と見たりしていた状態から、自分の動きに注目し、考えたことをどのように言語化しようかと頭を悩ませ始める。はじめは、教師から「その動きのコツは何？」と尋ねても、首を傾げたり「分からない」と答えたりする子どもが大半であった。ふりかえりを見ても「楽しかった」「頑張った」というような、形式的にその日の授業の感想を書いているに留まったものばかりだった。2年生の子どもたちは、動きを言語化したり相手に自分の考えを表現したりする経験がまだ少なく、コツコツと練習していくことが必要だと感じていた。

本校では、朝の会や自由研究発表というような、友だちの前で発表する機会が数多くある。ある日の朝の会で元気調べ（どんなことについてでも良いので、一人ずつ何かについて短く発表する場面）を行っていた際、一人の児童がコマ回しのことについて次のように発表した。

ぼくは今、コマ回しにはまっています。しかも、ただ回すだけでなく、地面で回っているコマを自分の手に移すという技を練習しています。一度やってみます（実演する）。こんな技です。おたずねはありますか。

コマを地面で回し、それを自らの手に移すという難しい技を友だちの前で発表したYM児。YM児の発表を見て、こんな質問があがった。

YMくんにおたずねします。その技は、一体どうやってやっているのですか。

難易度の高い技を目の前で見て感心したのだろう。「私もやってみたい」という気持ちが伝わるような、素朴なおたずねが出た。この質問に対してもYM児は落ち着いた様子で答えた。

地面にコマを回すまでは普通にやります。この後、下敷きを使ってコマを止めないように移動させます。そのとき、左手を素早く、こんなふうに板みたいに真っ直ぐにして準備しておきます。下敷きから慎重にコマを動かすと成功します。

YM児は、特に困った様子もなく自らのコマ回しの技について説明していた。どのような流れで技ができていいのか、成功させるためのコツは何か。体育の学習とは全く関係のない、朝の会でのワンシーンであったが、運動遊びにおいて自らの動きを言語化し友だちに伝えることも、まさにこのようなことであると感じる出来事であった。すかさずYM児の発表と体育の学習をつなぎ合わせ、「体育でも、こんなふうに自分の動きを説明できるとよいですね」と学級全体に声をかけた。

YM児の説明の巧みさを価値づけてから、子どもたちも目指すべき方向が見えたのだろう、自分がどんな動きをしているのか、コツは何か、どこに難しさを感じているのか等、積極的に話すようになっていった。授業内で設けた時間では、次のような子どもたちの発表を見ることができた。

私が考えたフラフープでの動きは、『ぐしゃぐしゃ回し』です。どうしてぐしゃぐしゃ回しかというと、指を使って、指がどこにいったか分からなくなるからです。難しいところは、途中で手首にいっちゃうことがあるから、そこをいかないようにするところです（E S）。

私が見つけたのは、『上下なわとび』です。難しいところは、途中で後ろや前に変えるところです（F K）。

二人とも、動きに加えて見つけた動きを言葉にして説明することができていた。また、日記には次のように書いた子どもがいた。

今日の4時間目の体いくで、フラフープをしました。フラフープをなげてもどってくるのをやりました。まえまではできませんでしたが、今日、HOくんにコツをおしえてもらいました。①なげるときに、上にすこしあげること②なげるときにすこしひくこと③もちかた（絵をかくて説明していた）金曜日体いくがあるので、フラフープとボールをやりたいです（T F）。

授業内で発表した子どもたちは、ただやるだけではなく、動きに名前をつけ（動きの名前にも子どもたちの工夫が込められていることが多い。じっくりと発表する時間がないときは、動きの名前を聞き合うだけでも効果的だと感じた）動きの難しさやコツを友だちに伝えられていた。動きとその説明をセットで見せることにより、他の子どもたちも「なるほど」といった様子で発表を聞くことができていた。T F児の日記を見ると、友だちから教えてもらったアドバイスを分かりやすく言葉にしてまとめられている。自分がどんな動きに取り組んでいるのか、そしてそれをもっと上手くするためにはどんなことが必要なのか。友だちのアドバイスを試した手応えが、T F児の中にどんどん蓄積されていくのだろう。

ボールを使った動きに関しても、子どもたちは次のように記述していた。

ボールでは、ボールを上になげてパチパチを八かいできたので、すごくうれしかったです。あしたは、九かいできるようにがんばりたいです（K S）。

こんかいは、あたらしいうごきを見つけました。ぼくはボールを上にとばして、前とうしろをたたいて、キャッチするうごきをしました。前とうしろをこうそくでたたくので、けっこうつかれました（K A）。

それぞれに多様な動きを見つけ、その難しさやもっと動きを高めるにはどうすればよいのかを考えられていた。

3. 運動遊び実践からの考察

なわとびやフラフープ、ボールを使って思い切り体を動かしている子どもが多かった。用具を操作する運動遊びを、楽しみながら実施することができていた。授業時間ぎりぎりまで体を動かしていたため、運動量の確保につながることができたと感じている。

自分に取り組んでいる動きを言葉にして説明したり、その日の学習でどんなことを考えたのかをじっくりと日記やふりかえりに書いたりする子どもが増えてきた。体育の時間だけでなく、朝の会や自由研究の時間も有効に使いながら、言葉で表現する練習をこれからも継続していきたい。これを習慣化することで、学びがより自分事となり子どもたちの中に蓄積していく。子どもたちが自らの学びをつくっていくのに、非常に重要な役割を担うと考えている。

4. 器械・器具を使った運動遊び実践の様子

令和5年6月から9月にかけて、器械・器具を使った運動遊びに取り組んだ。2年生初めの実践では、用具を使った運動遊びとして、縄跳び・ボール・フラフープを使って学習を進めた。用具を使って自分オリジナルの動きを考えながら、そのコツや難しさを発表し合い、交流することができた。同じ運動遊びではあるが、今回は3年生以降の器械運動領域のことを意識し、単元の内容を検討した。

器械運動は、克服型の単元であり子どもの「できる・できない」がはっきり分かれてしまうものである。できる子は楽しく、どんどん発展技に挑戦していくが、できない子はずっと「できない自分」と向き合い続けることになる。器械運動で育むべき力は、腕や手で自分の体重を支えたりバランスを取ったりする力や、非日常的な動き（逆さ感覚や回転など）を経験したり自分の身体の操作性を高めたりすることだと考える。決して、特定の技を身につけることが目的ではなく、その技や動きを身につける過程で前記のような力を身に付けたり学んだりすることが重要だと考えている。低学年で「器械を使った運動遊び」に取り組むことにより、夢中で体を動かし自らの学びを創る経験をすることができると考えている。この経験により、中学年以降の器械運動への抵抗感が減り、自信をもって自分なりの動きに向き合えるのではないだろうか。

まず、子どもたちに一人1枚、正方形のマット（1m×1m）を渡した。そして、「そのマットの上でどんな動きができるかな？」と投げかけてみた。初めは戸惑い、動きが全く止まってしまったものの、教師が「例えばこんな動きは…」と提案しながら一緒に動くと、少しずつ子どもたちも動き始めた。マットの上でブリッジをしたり上体をそらせたり、舞台の段差を使って倒立の姿勢になったり…（図1・2）。同じブリッジの動きでも、ブリッジをしながらつま先立ちになり、独自の工夫をする子どもも出てきた（図3）。

一人用マットで動いているとき、子どもたちはどんなことを考えていたのだろうか。

きょうの2じかんめのたいいくの学しゅうで、マットでうごきみつけをしました。一ばんたのしかったのは、ブリッジをしてクモのよう



図1. 上体をそらせる動き



図2. 倒立のような動き



図3. オリジナルブリッジ

にあることです。わたしのいつかやってみたいことは、ブリッジしてから立つことです。
(E S)

今日も一人用マットでうごきみつけをしました。ぜん回は、そくてんができたので、ちがうのをしてみようと思いました。さかだちを、かた手かた足はずしてできたので、よかったです。(MN)

「この動きをしましょう」と決められたものではなく、自分で考えた動きを、思いのままにやろうとしていたことが伝わってくる。また、それぞれが独自の動きを見つけ出そうとすることで、お互いに刺激あっている様子も見受けられた。

今日、たいいくで立ちブリッジができるようにやってみました。立ちブリッジは、からだをやわらかくしないとできません。今日RTさんができていたから、いいなと思いました。つぎのとき、できるようにしたいです。(RT)

友だちの動きに憧れをもち、自分もできるように練習しようとしているのが伝わってくる。別々の動きに取り組んでいるものの、子どもたちはお互いのことをよく観察している。「いいな」と思うものは目で盗み、積極的に挑戦してくのだ。

一人用マットで動きがたくさん出てきたタイミングで、体育館に様々な大きさのマットや平均台を設置し、子どもが活動できる場を広げた。実際に設置した器械は、次の通りである(図4)。

- ① 長いマット二枚
- ② ロイター板を使って傾斜をつけたマット2枚
- ③ 平均台1台
- ④ 「ひ」の文字のように設置した細マット5枚
- ⑤ 肋木

この5カ所を使って、子どもの多様な動きの広がりや、追究の幅が大きくなることを期待した。まず、一人用マット同様、色んな場所でどんな動きができるのか、「動きみつけ」が始まった。



図4. 子どもの活動の場

今日の体いくでは、前とはちがってマットをつないでいろんなオリジナルのことをしました。ぼくは、へいきんだいにのぼって、大マットにパーポーズでとびこむオリジナルわざをはっぴょうしました。(YM)

わたしはころがるうごきを二つを見つけました。かたほうのうごきは、足をまげるうごきで、これはマットにぶつかってすすむことはできませんでした。もう一つは、前まわりで足をあげるうごきです。これはすこしまわりにくいです。つぎは、まわりいがいのうごきを見つきたいです。(RK)

一人用マットのときにはできなかった、高さを使った動きや飛び込み、更には連続して回る動きのようなものも出てきている。ねらい通り、活動場所を広げたことで、子どもたちの動きも多様化していることが分かった。

次に、「追究」という視点で子どもたちの様子を分析してみたい。肋木を使って、壁倒立のような動きを練習する子どもがいた。

かべをつかって、さか立ちのれんしゅうをしました。さか立ちのコツは、手に力を入れるということが自分でわかりました。ほかにはどんなコツがいるのか、しらべてみたいです。さか立ちができる子は少ないので、がんばってできるようになりたいです。さか立ちをつかってそんなうごきができるのかも、さがしてみたいです。(TF)

自分で練習しながら上手くするためのコツを見つけることができた、嬉しそうな様子が伝わってくる。また、逆立ちの動きを使って他にどんな動きができるのか、先のことまで考えようとしている。「逆立ち」というキーワードをもとに、動きをどんどん広げていくのだろう。

きょうのたいいくで、マットをつかってブリッジであるけるようになりました。コツは、いっこずつ手、足、手、足とゆっくりするとできるようになりました。できるようになってうれしいけれど、まだ2ミリしかあるけていないから、つぎは1センチを目ざしたいです。(NO)

この子どもは、ただブリッジの動きをするだけでなく、ブリッジの状態から歩いて進むことを自らの課題（目指したい動き）にしているようである。進むためのコツは、手足を一つずつ動かすことであると気づいたことも、しっかりと伝わってくる。長い距離を進もうとしたときに、このコツが変わらず使えるのかどうか、また考えていくのだろう。

ただ動きをやるだけではなく、「上手くやるためのコツは何か」という視点を持って取り組んでいたことが伝わってくる。一人用マットのときとは違い、子どもたちの目的が「動きをみつけること」から「見つけた動きややりたい動きを、どのように安定して行えばよいのか」と変わってきたのだろう。目指す目的が変わったことで、子どもたちは自分の動きを客観的に捉え、どうすれば足りないところを補えるのか、上手くやるためのコツは何なのか…と思考しようとするようになってきた。2年生の初めに行った、用具をつかった運動遊びでは見ることのできなかった、子どもたちの大きな変容である。

5. 器械・器具を使った運動遊び実践からの考察

「こうしなければならない」や「全員同じの、一つの動きにしか取り組めない」と縛られることなく、子どもたちは自由な発想をもとに、色んな場を使って運動することができていた。自分独自の動きを見つけられたことに喜び、他にどんな動きを見つけられるのか…と挑戦し、とにかく楽しんで学習に向かうことができたと思う。

一人用マットから、活動場所を広げたことが契機となり、子どもたちが「動きのコツは何なのか」ということに、目を向けられるようになった。また、自分の見つけたコツを言語化し、発表したりふりかえりに書いたりするようになってきた。「ただ動いて楽しい」状態から少しずつ「どうすれば上手いくのか」という、自らの動きを客観的に捉え思考する段階に移行してきたのだと考えられる。この調子で、自らの動きを言葉でも表現する練習を積み重ねていきたい。

それぞれが全く違う動きをしていたとしても、近くで自分と同じく楽しんで取り組む友だちの

存在に、子どもたちは刺激を受け、支え合っていたように感じる。友だちの挑戦を応援したり、友だちの動きからヒントをもらったり…。決して友だちの学びを馬鹿にすることなく、学習に取り組んでいたように感じる。

6. 低学年に必要資質・能力とは何か

前述した2つの実践から、低学年に必要だと考える資質・能力についてまとめてみたい。

運動に楽しみながら取り組む資質・能力

低学年の時期に大切なのは、多様な運動経験をたくさん積むことだと考えている。様々な領域の運動を経験しながら、「体を動かすのって楽しい」「もっとやってみたい」「新しいことに挑戦するのがわくわくする」という経験をたくさん積んでいく。そうすることで、特に「運動に主体的に親しもうとする資質」を伸ばしていけると考えている。運動することに親しみが持てると、どんどん自分から多様な動きに挑戦し、新しい動きをすることへの抵抗感が少なくなる。子ども一人ひとりの運動量が増え、それが結果的に、子どもの体力や身体能力の向上に繋がると捉えている。また、様々な運動の感覚づくりをしておく、仮に学年が上がって「こういう技をしたい！」と子どもが願ったときに、動きの感覚を掴みやすくなることにも繋がる。

自らの考えや身体能力を言語化し、それを表現し伝える資質・能力

ただ運動して終わりではなく、自分の動きや友だちの動きの工夫や難しさ、コツなどに目が向くようにしたい。動きと共に言語による交流を行うことで、子どもがより意識したり考えたりしながら運動するようになると考えているからである（子どもの思考が働く仕組みとしての言語化）。運動と言語化が組み合わさることで、より子どもが取り組む運動を見つめ、自らの学びを創造していくことにつながっていくのである。このとき注意したいのは、ただ単に動きができる・できないだけに着目させないことだと考えている。動きの正解、不正解ではなく、動きの巧みさや面白さ、自分や友だち独自の工夫に目が向くように、運動を見る目も育てたい。単一方向の学びではなく、お互いの様々な価値を見つけ多様な運動や学びが広がる学習を目指したいものである。

友だちと学ぶ良さに気づき、共に高め合える雰囲気をつくる資質・能力

運動したり考えたりすることは、基本的に子どもが個人で行う場面が多い。自分がどんな動きに取り組むのかを決め、実際に運動してどんな気持ちや工夫を見つけることができたのかは、友だちとおしゃべりする中ではなかなか成立しないからである。しかし、黙々と取り組む自分の周りには、同じように黙々と取り組む友だちがたくさんいる。子どもたちは、自ずと近くにいる友だちの動きに刺激を受けたり、自分の動きへのヒントをもらったりしているのである。交流の時間や黙々と自分の動きに取り組む時間もあわせて、子どもたちには友だちと一緒に学ぶことの良さを意識づけたいと思う。自分の良さと友だちの良さ、その両方を認め合うことで、子どもの学びに広がり生まれ、「よし、自分もやってみよう。がんばるぞ」と学びに向かう力を高めることへとつながっていくからである。

7. おわりに

2年生で取り組んだ2つの実践から、低学年に必要資質・能力について分析を行った。低

学年に上記のような資質・能力を育むことができれば、中学年期以降「できない。面白くない。体育なんて嫌いだ」と子どもが思うことなく、自分なりの着眼や接点をもって色々な運動に挑戦していくことができるのではないだろうか。

今回の2実践において、特に印象的だったのが器械・器具を使った運動遊びの実践である。様々な器械を使って色々な動きを見つけ、自分独自の工夫をする子どもたちの姿を多く見られたからである。それだけでなく、「自らの動きのコツは何なのか」「もっと上手くやるにはどうしたらよいのか」という視点で、動きを見つめられるようになっていた。子どもの探究的な学習（自ら問いを立て、それに答えていく学習）のはじまりだと言えるだろう。今後、子どもたちに育まれる資質・能力は、実践の中でどう変化し蓄積されていくのか、これからも分析を続けていきたい。

高校生による自主的な「探究的な学び」の実践と可能性

— 阪神・淡路大震災から現在までの新聞記事から探る「創造的復興」の学びを通して —

二田 貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）

井上 眞那（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

海岡 瑞季（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

スティーブソン舞那（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

上田 眞衣（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

大西 恋羽（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

近藤 姫愛（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

油谷麻央依（奈良女子大学附属中等教育学校 5 年生）

本実践報告が明らかにするもの

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更されただけでなく、「古典探究」、「地理探究」、「日本史探究」、「世界史探究」、「理数探究基礎」および「理数探究」といった科目が新設された。高等学校の教育課程上の学びにおいて、探究的な学びが必須になっている。

一方で、上記学習指導要領で涵養が目指されている「学びに向かう力・人間性等」の説明には、「学びを人生や社会に生かそうとする」という文言が添えられている¹⁾通り、教育課程外で生徒が主体的に学んでいくこともまた重視されている。卒業後に進学した大学等や社会において、主体的に学び続けていく態度の涵養が目指されているからであろう。そこで本実践報告では、教育課程外での生徒の探究的な学びの姿を取り上げる。具体的には、有志生徒の団体「ならふく」の高校 2 年生が自主的におこなった探究的な学びの成果と生徒の姿とを取り上げる。

また、上記学習指導要領では、「総合的な探究の時間」で目指されている生徒の姿について、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく」と図示されている²⁾。また、そのような生徒の姿を実現するにあたっては、「質の高い探究」が求められるとし、以下のようにまとめている³⁾。

一つは、探究の過程が高度化することである。高度化とは、①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）、②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）、③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）、④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）などの姿で捉えることができる。

もう一つは、探究が自律的に行われるということである。具体的には、①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿で捉えることができる。

そこで本実践報告では、「ならふく」の高校 2 年生が自主的におこなった探究的な学びの成果や生徒へのアンケートの結果から、上記の「質の高い探究」が、どのように実現されたのか、また課題は何なのかを明らかにし、課外活動における自主的な探究活動の教育的意義や、生徒がそ

うした活動に取り組む動機などを明らかにする。そのため、以下に取り上げる「創造的復興」についての課題意識やそれに基づく調査、分析結果は高校2年生が取り組んだものである。こうした事情から、本実践報告では調査、分析に取り組んだ生徒たちを研究協力者に位置付けた。

1. 探究活動の概要

本実践報告で取り上げる探究活動に取り組んだ有志生徒の団体「ならふく」とは、東日本大震災の復興支援活動を軸に、様々な復興支援活動や防災等に取り組む生徒有志団体だ。東日本大震災発災直後から同団体の前身の団体が生徒より組織され現在に至る。「ならふく」とは「奈良と福島をつなぐ」という意味だ。中学2年生から高校3年生まで所属しており学校公認の団体である。

探究活動に取り組んだ生徒たちは、下記の課題を自分たちが取り組むべきものと位置づけた。

「創造的復興」とは災害の発生後の復興段階において、次の災害発生に備えて、より災害に対して強靱な地域づくりを行うという考え方であり、1995年阪神・淡路大震災に際して兵庫県が提唱し、その後、東日本大震災や熊本地震でも提唱されている⁴⁾。「ならふく」が震災や大規模災害への支援をおこなう復興支援団体であるならば、「創造的復興」という言葉について理解を深めておくことで、被災地への支援がより有効に働く可能性が高まるのではないか。

そこで、生徒たちは、阪神・淡路大震災から現在までの「創造的復興」に関する記事を、能登半島地震被災県の地方紙「北國新聞」と、全国紙から抽出し、その内容を分析整理することで「創造的復興」についての理解を深めることとした。新聞記事を調査対象としたのは以下の理由による。この理由は、本調査の支援をおこなった教員によるアドバイスを参考にしたものである。

理由① 2024年に発生した「能登半島地震」で現地の方々にインタビュー調査などを行うことは迷惑ではないかと考えたため

理由② 「創造的復興」についての情報はインターネット上にもあふれていたが、現地での取材をもとにした情報に基づき、社会的な課題を取り上げる意識が高く、情報発信の責任も強く意識しているのは新聞であろうと考えたため

2. 探究の内容と成果

2-1 調査対象とした新聞と期間、記事のまとめ

調査対象とした新聞は北國新聞と朝日新聞である。どちらもデータベースを利用した。北國新聞は石川県の地方紙であるため、朝日新聞は全国紙での掲載内容を確認するために選んだ。

調査対象期間は1995年1月17日～2024年12月1日とした。1995年1月17日が阪神・淡路大震災のおこった日であるからだ。なお、「創造的復興」をキーワードにデータベースでヒットする記事の数は、北國新聞データベースで315件、朝日新聞データベース「朝日けんさくくん」で490件であり、2024年11月～12月の調査期間内ですべてを見ることができなかった。調査期間内で記事内容まで確認できたもののみを抽出して一覧にしてまとめた（表1～3）。記事については主見出し等を記した。

表1 阪神・淡路

年/月/日	北 國 新 聞	朝 日 新 聞
1995/01/18	定番／社説、直下地震対策待ったなし、忘れぬうちに襲った兵庫県南部	
1995/01/19	景気の後退懸念、兵庫県南部地震、物価監視態勢を強化、経企庁、被災自治体らと協力	
1995/01/20	兵庫県南部地震、被害総額は3－6兆円、自然災害の2－4年分、復興特需で成長率上昇か、民間調査機関推計、金額で戦後最悪	
1995/01/21	定番／社説、「災害対策見直し」に望む、分散型国土づくりの視点に立て、兵庫県南部地震	
1995/01/21	兵庫県南部地震の被災地域、借地借家人の権利保護へ、政府、戦災の臨時法適用検討	
1995/01/24	神戸市「復興本部」設置へ、兵庫、31万人が避難生活、阪神大震災、鹿島町出身の2人も死亡	
1995/01/24	阪神大震災の被災地、激甚災害に指定、早期復興へ超法規的措置、公共事業など12項目、政府、あす施行、〔適用項目〕	
1995/01/26	「復興庁」設置を検討、自治体と連携、村山首相、機構整備し対応、防災基本計画大幅見直し	
1995/02/12	定番／表層深層、戦災以来の都市復興計画、資金繰りや権利調整、難問山積み、建築制限に住民不満、阪神大震災	
1995/04/17	阪神大震災から3カ月、避難所に依然5万人、ライフラインはほぼ復旧	
1995/07/11		命守り育む街へ 兵庫県の「阪神・淡路震災復興計画案」
1995/07/17	阪神大震災から半年、復旧から復興へ、避難者まだ1万7000人、〔被災者の思いさまざま〕	
1996/01/16		貝原俊民・兵庫県知事（震災今何が問われているのか）
1996/09/03		転校・組替え、弾力的に 生きる力育む懇談会 いじめで提言
1997/07/18		阪神大震災3周年向け 記念事業 県、参加募る
2000/01/16	「復興」実感は4割、家失った200世帯調査、あす、阪神大震災から丸5年、神戸市、行政との溝浮き彫り、被災者、現在も富山県内に	
2005/01/17	人口戻ったが、増える孤独死 阪神大震災から10年、「復興」の陰に課題 支援策も一区切り	
2020/02/17		復興の教訓生かすには

表2 東日本大震災 記事一覧

年/月/日	北 國 新 聞	朝 日 新 聞
2011/04/04	東日本大震災 復興財源「当面は国債」	
2011/04/14	東日本大震災や福島第1原発事故 農林漁業の復興へ 自民党が2次提言案	

2011/05/12		小規模自治体、復興に壁
2011/06/20	東日本大震災 復興基本法、今夕成立	
2011/06/21	東日本大震災 復興基本法成立 与野党に依然隔たり 具体化は見通せず	
2011/06/29	東日本大震災 菅首相、作業加速を指示 復興対策本部が初会合	
2011/06/29	東日本大震災 水産庁が復興方針発表	
2011/08/17	東日本大震災 10 年間で宮城復興 宮城県本部が計画案決定 高台移転、多重防御、津波被害最小限に	
2011/09/09	東日本大震災 震災で県税 400 億円減 東北被災 3 県 さらに悪化の可能性 復旧・復興に悪影響	
2011/12/07	東日本大震災 復興特区法が成立 年度内に運用スタートへ	
2012/08/20	東日本大震災福島県双葉町民が復興会議	
2014/03/06	東日本大震災 3 年復興「一定の手応え」被災 3 県知事	
2016/02/02		水産復興、担い手どこに
2016/03/11	表層深層 東日本大震災 5 年 2020 年までに復興仕上げできるのか 新味に乏しい政策 格差の解消見えず	
2016/03/12		震災から 5 年「創造的復興」が問うこと
2019/03/08	東日本大震災から 8 年 復興庁後継の設置を明記基本方針見直し決定 内閣府移管を軸に検討 原発事故対応、国が責任	

表 3 能登半島地震 記事一覧

年/月/日	北 国 新 聞	朝 日 新 聞
2007/04/03	能登半島地震交付税前倒しや復興住宅政府が支援策	
2007/04/06	能登半島地震 観光復興対策室を設置 北陸信越運輸局	
2007/05/25	能登半島地震から 2 カ月県復興本部に 2 チーム「まちづくり」と「地域再生」部局横断で支援策を検討	
2007/06/06	能登半島地震の復旧・復興関連で 196 億円県 6 月補正予算案、きょう議会内示復興プランに 1000 万円	
2009/07/19	金大生らが支援、復興の「灯」に 能登半島地震の体験継承へ 住民と交流、課題探る	
2012/03/27	基金で交流人口増を能登半島地震県が復旧・復興本部会議	
2017/03/25	能登半島地震から 10 年輪島市、街並みが復興自助、共助の輪広がる	
2024/01/29	社説 【世界農業遺産】 誇れる価値を復興の糧に	

2024/02/02	< 1.1 大震災>「ブランド力高め復興」 県本部初会合で知事	
2024/02/22		能登でも創造的復興を
2024/03/28	< 1.1 大震災・88 日目> 祭り用具の修復を支援 県の復興プラン骨子案が判明	
2024/04/11	農水復旧「年内めどを」 県庁で復興プラン有識者会合	
2024/04/24		「縮小復興」上から押し付けないで
2024/05/04	社説 【「みどりの日」に】里山里海の再生が欠かせぬ	
2024/05/21	13 分野で創造的復興プラン「震災遺構」を観光活用 県が計画最終案	
2024/07/01	<震災から半年> 能登半島地震～発生から 6 カ月 SOS は届いたか 「見せる復興」に知恵集めよ 「減災・縮災」第一人者 河田恵昭氏に聞く、関西大特別任命教授	
2024/08/06	< 1.1 大震災～日本海側からの SOS> (204) 219 日目 第 14 章・文化の復興を考える 芸術祭は応援団づくり創造的復興のヒントが見える	
2024/09/05	<フォーカス～県 9 月補正予算案> (中) 能登観光復活へ種まき 本格受け入れは数年先も 被災者「まだ考えられない」	
2024/10/21	< 1.1 大震災～日本海側からの SOS> (277) 295 日目 第 17 章・二重被災 「三反百姓（さんたん・びゃくしょう）」も大事な存在 里山の保全を担う人たち	
2024/11/30	<石破首相・所信表明演説全文> 日本の活力取り戻す	

以下、阪神・淡路大震災、東日本大震災、能登半島地震の記事が「創造的復興」としてどんな内容を上げているのか概観するために、表 1～3 にあげた記事について記事で取り上げている内容にしたがって以下の 5 タイプに整理した。記事の内容によっては複数タイプに重複して分類した記事がある。

- タイプ 1：震災で被災した地域と関連付けられているもの
- タイプ 2：震災で犠牲になった人と関連付けられているもの
- タイプ 3：「創造的復興」の内容についての違和感や疑念を述べたもの
- タイプ 4：「創造的復興」の内容についての意義を述べたもの
- タイプ 5：上記のタイプ以外で「創造的復興」と関連付けられているもの

タイプ 1：震災で被災した地域と関連付けられているもの（29 記事）

- ・定番／社説、直下地震対策待ったなし、忘れぬうちに襲った兵庫県南部（表 1 北國新聞 1995/1/18）
- ・景気の後退懸念、兵庫県南部地震、物価監視態勢を強化、経企庁、被災自治体らと協力（表 1 北國新聞 1995/1/19）

- ・阪神大震災の被災地、激甚災害に指定、早期復興へ超法規的措置、公共事業など12項目、政府、あす施行（表1 北國新聞 1995/1/24）
- ・定番／表層深層、戦災以来の都市復興計画、資金繰りや権利調整、難問山積み、建築制限に住民不満、阪神大震災（表1 北國新聞 1995/2/12）
- ・阪神大震災から3カ月、避難所に依然5万人、ライフラインはほぼ復旧（表1 北國新聞 1995/4/17）
- ・阪神大震災から半年、復旧から復興へ、避難者まだ1万7000人、〔被災者の思いさまざま〕（表1 北國新聞 1995/7/17）
- ・阪神大震災3周年向け 記念事業 県、参加募る（表1 朝日新聞 1997/7/18）
- ・「復興」実感は4割、家失った200世帯調査、あす、阪神大震災から丸5年、神戸市、行政との溝浮き彫り、被災者、現在も富山県内に（表1 北國新聞 2000/1/16）
- ・人口戻ったが、増える孤独死 阪神大震災から10年、“復興”の陰に課題 支援策も一区切り（表1 北國新聞 2005/1/17）
- ・能登半島地震から2カ月 県復興本部に2チーム 「まちづくり」と「地域再生」 部局横断で支援策を検討（表3 北國新聞 2007/5/25）
- ・能登半島地震の復旧・復興関連で196億円 県6月補正予算案、きょう議会内示 復興プランに1000万円（表3 北國新聞 2007/6/6）
- ・小規模自治体、復興に壁（表2 朝日新聞 2011/5/12）
- ・東日本大震災 菅首相、作業加速を指示 復興対策本部が初会合（表2 北國新聞 2011/6/29）
- ・東日本大震災 震災で県税400億円減東北被災3県 さらに悪化の可能性 復旧・復興に悪影響（表2 北國新聞 2011/9/9）
- ・基金で交流人口増を 能登半島地震 県が復旧・復興本部会議（表3 北國新聞 2012/3/27）
- ・東日本大震災 福島県双葉町民が復興会議（表2 北國新聞 2012/8/20）
- ・水産復興、担い手どこに（表2 朝日新聞 2016/2/2）
- ・能登半島地震から10年 輪島市、街並みが復興 自助、共助の輪広がる（表3 北國新聞 2017/3/25）
- ・社説【世界農業遺産】 誇れる価値を復興の糧に（表3 北國新聞 2024/1/29）
- ・＜1.1大震災＞「ブランド力高め復興」 県本部初会合で知事（表3 北國新聞 2024/2/2）
- ・能登でも創造的復興を（表3 朝日新聞 2024/2/22）
- ・＜1.1大震災・88日目＞ 祭り用具の修復を支援 県の復興プラン骨子案が判明（表3 北國新聞 2024/3/28）
- ・農水復旧「年内めどを」 県庁で復興プラン有識者会合（表3 北國新聞 2024/4/11）
- ・「縮小復興」上から押し付けないで（表3 朝日新聞 2024/4/24）
- ・社説【「みどりの日」に】 里山里海の再生が欠かせぬ（表3 北國新聞 2024/5/4）
- ・13分野で創造的復興プラン 「震災遺構」を観光活用 県が計画最終案（表3 北國新聞 2024/5/21）
- ・＜震災から半年＞ 能登半島地震～発生から6カ月 SOSは届いたか 「見せる復興」に知恵集めよ 「減災・縮災」第一人者 河田恵昭氏に聞く、関西大特別任命教授（表3 北國新聞 2024/7/1）
- ・＜1.1大震災～日本海側からのSOS＞（204） 219日目 第14章・文化の復興を考える 芸術祭は応援団づくり 創造的復興のヒントが見える（表3 北國新聞 2024/8/6）
- ・＜1.1大震災～日本海側からのSOS＞（277） 295日目 第17章・二重被災 「三反百姓（さんたん・びゃくしょう）」も大事な存在 里山の保全を担う人たち（表3 北國新聞 2024/10/21）

タイプ2：震災で犠牲になった人と関連付けられているもの（12記事）

- ・神戸市「復興本部」設置へ、兵庫、31万人が避難生活、阪神大震災、鹿島町出身の2人も死亡（表1 北國新聞 1995/1/24）
- ・阪神大震災の被災地、激甚災害に指定、早期復興へ超法規的措置、公共事業など12項目、政府、あす施行（表1 北國新聞 1995/1/24）
- ・「復興庁」設置を検討、自治体と連携、村山首相、機構整備し対応、防災基本計画大幅見直し（表1 北國新聞 1995/1/26）
- ・阪神大震災から半年、復旧から復興へ、避難者まだ1万7000人、〔被災者の思いさまざま〕（表1 北國新聞 1995/7/17）
- ・転校・組替え、弾力的に 生きる力育む懇談会 いじめで提言（表1 朝日新聞 1996/9/3）
- ・「復興」実感は4割、家失った200世帯調査、あす、阪神大震災から丸5年、神戸市、行政との溝浮き彫り、被災者、現在も富山県内に（表1 北國新聞 2000/1/16）
- ・人口戻ったが、増える孤独死 阪神大震災から10年、“復興”の陰に課題 支援策も一区切り（表1 北國新聞 2005/1/17）

- ・能登半島地震から2カ月 県復興本部に2チーム 「まちづくり」と「地域再生」 部局横断で支援策を検討（表3 北國新聞 2007/5/25）
- ・能登半島地震の復旧・復興関連で196億円 県6月補正予算案、きょう議会内示 復興プランに1000万円（表3 北國新聞 2007/6/6）
- ・金大生らが支援、復興の「灯」に 能登半島地震の体験継承へ 住民と交流、課題探る（表3 北國新聞 2009/7/19）
- ・小規模自治体、復興に壁（表2 朝日新聞 2011/5/12）
- ・「縮小復興」上から押し付けないで（表3 朝日新聞 2024/4/24）

タイプ3：「創造的復興」の内容についての違和感や疑念を述べたもの（10記事）

- ・阪神大震災の被災地、激甚災害に指定、早期復興へ超法規的措置、公共事業など12項目、政府、あす施行（表1 北國新聞 1995/1/24）
- ・貝原俊民・兵庫県知事（震災 今何が問われているのか）（表1 朝日新聞 1996/1/16）
- ・「復興」実感は4割、家失った200世帯調査、あす、阪神大震災から丸5年、神戸市、行政との溝浮き彫り、被災者、現在も富山県内に（表1 北國新聞 2000/1/16）
- ・人口戻ったが、増える孤独死 阪神大震災から10年、“復興”の陰に課題 支援策も一区切り（表1 北國新聞 2005/1/17）
- ・東日本大震災3年 復興「一定の手応え」 被災3県知事（表2 北國新聞 2014/3/6）
- ・水産復興、担い手どこに（表2 朝日新聞 2016/2/2）
- ・表層深層 東日本大震災5年 2020年までに復興仕上げできるのか 新味に乏しい政策 格差の解消見えず（表2 北國新聞 2016/3/11）
- ・震災から5年「創造的復興」が問うこと（表2 朝日新聞 2016/3/12）
- ・復興の教訓生かすには（表1 朝日新聞 2020/2/17）
- ・＜フォーカス～県9月補正予算案＞（中） 能登観光復活へ種まき 本格受け入れは数年先も被災者「まだ考えられない」（表3 北國新聞 2024/9/5）

タイプ4：「創造的復興」の内容についての意義を述べたもの（13記事）

- ・「復興庁」設置を検討、自治体と連携、村山首相、機構整備し対応、防災基本計画大幅見直し（表1 北國新聞 1995/1/26）
- ・命守り育む街へ 兵庫県の「阪神・淡路震災復興計画案」（表1 朝日新聞 1995/7/11）
- ・貝原俊民・兵庫県知事（震災 今何が問われているのか）（表1 朝日新聞 1996/1/16）
- ・阪神大震災3周年向け 記念事業 県、参加募る（表1 朝日新聞 1997/7/18）
- ・小規模自治体、復興に壁（表2 朝日新聞 2011/5/12）
- ・東日本大震災 復興基本法成立 与野党に依然隔たり 具体化は見通せず（表2 北國新聞 2011/6/21）
- ・東日本大震災 菅首相、作業加速を指示 復興対策本部が初会合（表2 北國新聞 2011/6/29）
- ・東日本大震災 10年間で宮城復興 宮城県本部が計画案決定 高台移転、多重防御、津波被害最小限に（表2 北國新聞 2011/8/17）
- ・東日本大震災 復興特区法が成立 年度内に運用スタートへ（表2 北國新聞 2011/12/7）
- ・水産復興、担い手どこに（表2 朝日新聞 2016/2/2）
- ・東日本大震災から8年 復興庁後継の設置を明記 基本方針見直し決定 内閣府移管を軸に検討 原発事故対応、国が責任（表2 北國新聞 2019/3/8）
- ・能登でも創造的復興を（表3 朝日新聞 2024/2/22）
- ・「縮小復興」上から押し付けないで（表3 朝日新聞 2024/4/24）

タイプ5：上記のタイプ以外で「創造的復興」と関連付けられているもの（11記事）

- ・兵庫県南部地震、被害総額は3－6兆円、自然災害の2－4年分、復興特需で成長率上昇か、民間調査機関推計、金額で戦後最悪（表1 北國新聞 1995/1/20）
- ・定番／社説、「災害対策見直し」に望む、分散型国土づくりの視点に立て、兵庫県南部地震（表1 北國新聞 1995/1/21）
- ・兵庫県南部地震の被災地域、借地借家人の権利保護へ、政府、戦災の臨時法適用検討（表1 北國新聞 1995/1/21）
- ・能登半島地震 交付税前倒しや復興住宅 政府が支援策（表3 北國新聞 2007/4/3）
- ・能登半島地震 観光復興対策室を設置北陸信越運輸局（表3 北國新聞 2007/4/6）
- ・東日本大震災 復興財源「当面は国債」（表2 北國新聞 2011/4/4）
- ・東日本大震災や福島第1原発事故 農林漁業の復興へ 自民党が2次提言案（表2 北國新聞 2011/4/14）
- ・東日本大震災 復興基本法、今夕成立（表2 北國新聞 2011/6/20）

- ・東日本大震災 水産庁が復興方針発表（表2 北國新聞 2011/6/29）
- ・能登半島地震から10年 輪島市、街並みが復興 自助、共助の輪広がる（表3 北國新聞 2017/3/25）
- ・＜石破首相・所信表明演説全文＞ 日本の活力取り戻す（表3 北國新聞 2024/11/30）

2-2 創造的復興とは

以上のタイプ分けから、阪神・淡路大震災、東日本大震災、能登半島地震の記事には、被災した地域や犠牲になった人と関連付けられているものや、震災から「創造的復興」の意義を取り上げられたものが多いことが見て取れる。また、地方では復興の遅れに多くの不満の声が上がっているということもわかる。

調査した記事から、「創造的復興」において大切にされている視点がいくつか見えてきた。一つ目は、住民の意見を尊重した復興である。2024年の能登半島地震では、能登半島の立地の問題や円安による建築資材の高騰などが原因となって、復興が遅く、多くの被災者から不満の声が上がっている。馳知事は、被災者の声を聞き、寄り添った対応を行うことで不満を解消する、と述べている。このことは、2007年の能登半島地震の際にも重視されていたことであった。二つ目は、町のモットーを考慮した復興など、地域の歴史や伝統や文化、環境などの価値を維持し、可能ならば新たな価値を見出そうとする復興である。東日本大震災の際、宮城県女川町では「全ての家から海が見えるまちづくりを目指そう」と「防潮堤のないまちづくり」を進めた。それだけではなく、住宅の高台移転や津波からの避難道路を作ることで多重防御と「海が見える」という住民の願いを同時に達成した。このように、町のモットーを考慮した復興は住民たちの不満も少なく、かつ今までよりも安全なまちづくりが可能になる、と考えられる。

本調査より、「創造的復興」について、次の3点にまとめた。

- ・周囲の環境が地域ごとに異なるため、その地に応じた復興を考えること
- ・住民の意見を尊重した復興を考え「納得解」を導くこと
- ・元のマイナス面をプラスに変える等、新たな価値を見出す機会とすること

一方で、過疎化や高齢化の進む地域で高齢者と若者のどちらの意見を重要視するのか、どのように調整するのかといった課題があることもわかった。そうした地域では、もとに戻す「復興」と地域の人たちが安全に住みやすい新たな環境を創る「創造的復興」のどちらが良いのか一概には言えないこともわかった。

3. 生徒の姿 -アンケート調査から-

以上紹介してきた探究に取り組んできた生徒たちに下記のアンケート調査を行った。調査は記名式で行い Google フォームで7名の生徒から回答を得た。

- Q1、論文づくりに取り組んで、課題「創造的復興とは何か」への認識が変わりましたか
- Q2、論文づくりに取り組んで、課題「創造的復興とは何か」についてより深く考えましたか
- Q3、論文づくりに取り組んで、課題「創造的復興とは何か」への理解が進みましたか
- Q4、今回は新聞記事から課題について考えました。新聞を使ったことについて、どんな意味や意義があったと考えますか。新聞記事を使うことのデメリットもあったら教えてください

- Q5、論文づくりに取り組んで、自分で調査やそのまとめを工夫しましたか
- Q6、論文づくりに取り組んで、面白いと感じたことはありましたか
- Q7、Q6で「面白い」と感じた方に質問です、どんなことや時にそう思いましたか
- Q8、こうした自主的な探究活動に取り組もうと思った理由やきっかけを教えてください
- Q9、今回取り組んだ課題は自分とどんな関係があると思いますか
- Q10、今回の取り組みは、今後どんなことに生かしていけると考えますか

Q1は5名が「変化した」と回答した。Q2とQ3は取り組んだ全員が「深く考えた」「理解が進んだ」と答えた。Q5については6名が「工夫した」と回答した。Q6についても6名が「面白いと感じた」と回答した。生徒たちが「面白いと感じた」のは下記のことである（似た回答は割愛）。

- ・自分がまだ知らないことを調べて、復興の具体的な流れを知り、自分にはまだまだ知らない情報があるとわかった時。
- ・自分の欲しい内容の記事を見つけた時。
- ・似た記事でも触れられている内容や扱われている情報に違いがあることで全体として少し違う意味を持っていることがあるとき。
- ・新聞記事を探す際、あまりに膨大な量になるので検索のかけ方に少々工夫をした。その工夫を仲間と考えること、また、論理の進め方を仲間と議論することが1番面白かった。

Q4およびQ8～10の回答は下記の通りである（似た回答は割愛）。

- Q4、今回は新聞記事から課題について考えました。新聞を使ったことについて、どんな意味や意義があったと考えますか。新聞記事を使うことのデメリットもあったら教えて下さい
- ・被害や復興計画の内容の他に、そこに住む人に寄り添った内容が書いてあることで、数字などだけではわからないところまで知ることができた。創造的復興は住民と行政が一緒になって進めることが重要だから、理解する上で新聞はとてもよかった。
 - ・人の意見や現地の声が載せられていることも多いので、生の声を知ることが出来るのがメリット。デメリットは1社だけを取り上げた場合、意見に偏りがある可能性があること。
 - ・知りたい情報とその年代の当時の社会的な背景や考え方に同時に触れることができ、自分や仲間とは異なる考え方を取り入れることができる点において、新聞を使う意味があったように感じた。逆にデメリットとしては、具体的な数字などの情報が世論や誰かの話に埋もれ、探しにくい点が挙げられる。

Q8、こうした自主的な探究活動に取り組もうと思った理由やきっかけを教えてください。

- ・色々なことをやって、将来の選択の幅を広げるため。
- ・同じ部活の先輩や友達が活動に参加していて、自分も活動内容に興味を持ち、新しいことに挑戦して成長できるかもしれないと思ったから。校外でも活動したいと思ったから。
- ・友達からの誘いでならふくの活動に参加し、災害関連のことに興味を持った。
- ・自主的な探究活動に興味があり、参加してみたいと思ったから。
- ・きっかけは友人からの誘いだったが、元々災害に関する興味があったこと、何か大きいことをやってみたかったことなどが参加する決定打になった。

Q9、今回取り組んだ課題は自分とどんな関係があると思いますか

- ・医療系を志しているので、災害時の医療などにつながると思う。
- ・被災した母や祖父母から語り継がれるきっかけになった。自分が経験したことがない災害について知り、もしこのような災害が起きて自分が動くときに役立つ。
- ・課題の内容と自分との間には直接的な関係はないと思う。しかし、課題を進めるにあたって得た知見は自分を取り巻く社会と強くつながっており、社会の新しい1面を知る大きなきっかけになったと思う。
- ・災害がおこった際に自分がこれから住んでいく町をどれだけ復興させて快適に住めるようにできるか。

Q10、今回の取り組みは、今後どんなことに生かしていけると考えますか

- ・色々なことに取り組んでみるという気もちが生まれ、何かをやるということのハードルが下がったと思う。
- ・今回学んだ調べ方のコツや仲間と議論することの楽しさや難しさは授業の探究や日常生活で生かすことができると考える。特に、調べ方のコツや1つの情報源に頼りきらないという意識は情報に溢れたこの社会で惑わされないために活用できると考えられる。
- ・今までの復興へのプロセスや発生した問題点を知ること、これからのもし起こった場合によりよい復興のあり方について考えられる。

4. 本探究活動の成果と課題 ―「質の高い探究」が実現できたのか―

本探究活動では、『『ならふく』が震災や大規模災害への支援をおこなう復興支援団体であるならば、『創造的復興』という言葉について理解を深めておくことで、被災地への支援がより有効に働く可能性が高まるのではないか』という課題の解決のために、生徒たちは阪神・淡路大震災から現在までの「創造的復興」に関する記事を北國新聞と朝日新聞から抽出し、その内容を分析整理することで「創造的復興」についての理解を深めることとした。新聞を活用した理由は「1 探究活動の概要」に述べた通りである。

生徒たちは、北國新聞と朝日新聞の記事をデータベースを用いて調査し、「創造的復興」の記事を一覧化するとともに、類型化や記事内容の分析をした。調査において工夫した生徒も複数いる。

したがって、「探究の過程が高度化」のうち、「①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）」、「②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）」、「③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）」の姿が見て取れる。一方で、データベースでの検索を方法としたために、「④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）」の姿は見られなかったものの、Q4の回答を見ると新聞のデメリットへの言及があることから、他の情報源も視野に入れることの重要性に自ら気づいた生徒はいる。

また、「探究が自律的に行われる」ことについては、Q9～Q10の回答から次の姿が見て取れる。

「医療系を志しているので、災害時の医療などにつながる」、「このような災害が起きて自分が動くときに役立つ」、「今回学んだ調べ方のコツや仲間と議論することの楽しさや難しさは授業の探究や日常生活で生かすことができる」、「災害がおこった際に（中略）これから住んでいく町をどれだけ復興させて快適に住めるようにできるか」など、「①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）」姿が見られた。この姿には、下記の「社会参画」の姿も含まれるだろう。

「課題を進めるにあたって得た知見は自分を取り巻く社会と強くつながっており、社会の新しい一面を知る大きなきっかけになった」、「色々なことに取り組んでみるという気持ちが生まれ、何かをやるということのハードルが下がった」、「これからもし起こった場合によりよい復興のあり方について考えられる」といったコメントからは、「③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）」姿も見られた。

なお、本探究はそのほとんどを生徒が自主活動でおこなった。教員の関わりや援助は限定的であり、「探究の課程で課題について各自がどう考えているかふり返りつつ言語化する」ことや、新聞を使うことへのアドバイス、表現についての添削やアドバイス程度であった。したがって、「②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）」の姿も見られたと言ってよい。

上記から、文部科学省が定義する「質の高い探究」がなされたと結論づける。

また Q8 の回答からは、友人や先輩の活動の姿に触発された様子や、友人からの誘いが活動参加のきっかけとなったこと、自主的な活動への関心などが見て取れる。学校という場にこうした活動があることや活動をしている身近な存在がいること、誘いがあること等が、自主的な探究活動に生徒たちが自ら取り組んでいく要因であると言えるだろう。

一方で課題は、生徒の自主的な探究に教員がどの程度関わるかということだ。例えば新聞記事の調査は不十分であるがその点をどう指摘するとよいのかということである。これは発表機会の提供といった探究のアウトプットの間を設けることで解消できるかもしれない。しかし、教員による不備や不足の指摘は生徒の活動を止める可能性もある。今回の探究では、教員が生徒の発想や取り組みに「驚き」や「喜び」、「感動」を覚えたことも多々あった。そうした自ら学ぶ者へのリスペクトを持ってサポートすることで、よりよい関係性が築けるのではないかと考える。

〔注〕

- 1) 「令和元年度地方協議会等説明資料新高等学校学習指導要領と学習評価の改善について」、p.15、文部科学省初等中等教育局教育課程課、https://www.mext.go.jp/content/20202012-mxt_kyoiku01-100002605_2.pdf（最終閲覧 2025 年 12 月 13 日）
- 2) 『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総合的な探究の時間編』、p.9、2018 年 7 月、文部科学省
- 3) 同上
- 4) 「情報・知識&オピニオン imidas」、<https://imidas.jp/genre/detail/F-118-0073.html>（最終閲覧 2024 年 12 月 6 日）

『教育システム研究』では「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20号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

2025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. 20

CONTENTS

ARTICLES

- Current Status of Domestic and International Research on Early Childhood
Education and Care and Primary Education Linkage, Articulation, and Transition:
Challenges in Japan
..... Toki Matsuda 1

RESEARCH NOTES

- A Memorandum on Clinical Pedagogy as a Method (8):
“Reflection” for Professional Development of School Teachers
..... Takuji Suzuki 21
- The Process of Establishing the 1956 Notification on Junior High School
Health Education as Seen in Textbooks
..... Toshio Kunugi 31

REPORTS ON EDUCATIONAL PRACTICE

- The Study about the Competencies Needed in Lower School Grades:
Data from Physical Education Class in Elementary School
..... Miho Takezawa 43
- High School Students’ Independent Practice and Potential of ‘Inquiry-Based
Learning’: Exploring ‘Creative Reconstruction’ Through Newspaper Articles
from the Great Hanshin-Awaji Earthquake to the Present”
..... Takahiro Futada, Mana Inoue, Mizuki Kaioka, 51
Mauna Stephenson, Mai Ueda, Kohane Onishi, Hina Kondo, Aoi Yutani

2024

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