

教育システム研究

第 21 号

目 次

論文

- 島田正蔵の新教育思想の受容と展開
—1927～28年における欧米視察を中心に— …… 塩田 美美 1
- 「歴史を描く」実践を軸とする高等学校「日本史探究」の
カリキュラム・デザインとその検証
—「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成をねらいとして—
…………… 藤井 正太 21
- 言語能力育成のための国語科と英語科の教科連携
—英訳『伊勢物語』を教材とした高等学校「言語文化」の授業をもとに—
…………… 那須 充英 33
- 批判的思考力の育成を目指した教科横断型授業の開発と実践
—中学国語教材「クマゼミ増加の原因を探る」を
糸口とした3教科での授業展開—
…………… 松原 俊二・西 美春・石賀 勇樹 45

研究ノート

- 保育実践を表現する手法としての「生きられた経験の記述」に関する一考察
…………… 立溝 まい 59
- ニュージーランドの教育実践を支えるナラティブの探究
—ナラティブ・セラピー的視座から日本の
幼小接続議論を捉え直す— …… 松田 登紀 69
- 方法としての臨床教育学に関する覚書（9）
—“解釈学的な省察（hermeneutical reflection）”の意義と可能性—
…………… 鈴木 卓治 81
- こども園における2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けた保育者の援助
—分園型こども園における2歳児クラス3学期の予備調査を通して—
…………… 松原 未季 89

実践報告

- 乳幼児教育施設における「共創」と「ケア」の多層的实践
—保護者の市民としての「主体」が立ち現れる場の構築—
…………… 松田 登紀・辻岡 美希 101
- 物理と数学の融合授業
—教科横断型の課題に対する多様な考察— …… 河合 士郎 113

書評

- 「教養幻想」の破壊という試み …… 藤村 達也 123

2025年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

島田正蔵の新教育思想の受容と展開

— 1927～28年における欧米視察を中心に —

塩田 芙美 (奈良女子大学大学院 人間文化総合科学研究科
博士後期課程 人文科学専攻)

はじめに

本研究は、雑誌『教護』を発刊するなど、戦後の教護教育界で中心的な活動を展開した島田正蔵（1895－1960）の新教育思想の受容と展開に焦点を当て、その思想的基盤となる彼の教育観を明らかにすることを目的とする。

島田は、成城小学校での新教育実践を経て、戦前・戦中・戦後を通じて矯正院や少年教護院の教育に携わり、新教育の理念を社会的実践へと拡張していった教育者である。その思想の基盤には、欧米視察を通じて形成された、教育を社会生活の中に位置づけようとする視点があり、学校の枠を越えて教育の社会的意義を模索した点に独自性が見いだされるのではないかと考える。

そこで、本研究は、この仮説に基づき、1927～1928年の欧米視察を通じて島田正蔵が新教育思想をいかに受容したのか、またそれを社会事業の領域へと展開している視座をどのように形成したのかを検討する。

島田については、教育史研究や体育史研究では新教育の紹介者・実践者として位置づけられてきた。たとえば、体育史研究では、成城小学校訓導であった島田について、学校体育における「遊戯による教育」を出発点とし、それを児童中心主義に基づく「合科的な生活学習論」に発展させた点が指摘されている¹⁾。また、木原は、島田の児童観が、デューイ（John Dewey, 1859-1952）の影響を受け、学校体育改革へ展開したと論じている²⁾。教育史研究では、橋本や太田の研究がある。橋本は、島田が低学年教育に適用されたドクロリー教育の翻訳・実践を通して、日本における同教育の普及に寄与した点を評価している³⁾。さらに、太田は、島田が「新教育」を「新しい理想と基準に基づき教育を再編し、実現可能な方法を創り出す学校」と定義していた点に注目している⁴⁾。

しかし、これらは島田の成城小学校赴任中の活動に分析の範囲が限定されており、欧米視察を通して彼がいかなる思想的・実践的知見を得たのか、またそれが後年の教育・社会事業にどのように影響したのか、欧米視察の具体的性格や思想形成上の意味についてはほとんど検討してこなかった。

児童中心主義を主軸とする「新教育」の思想と実践は、19世紀から20世紀初頭にかけて国際的な教育改革運動として展開した。欧米では、産業化と都市化の進展により、旧来の知識注入的・権威主義的な学校教育に対する反省が高まり、デューイら進歩主義教育者により、児童の生活・経験・作業を基礎とした教育が提唱された⁵⁾。日本においても児童の個性を尊重し、自発的、創造的な活動を重視するユニークな教育が模索され、教育学の研究でも私立学校や附属学校、あるいは公立学校等に焦点をあてながら多くの研究が蓄積されてきた⁶⁾。

しかしながら、教育学研究・教育史研究は広く人間形成に関わる研究分野でありながら、しばしば文部行政下の学校を主たる対象とすることが多い。そのため、新教育についても、少年院（旧矯正院）や児童自立支援施設（旧感化院、少年教護院、教護院）といった、司法行政や児童

福祉行政のもとに置かれた施設における教育実践は、学校教育とは異なる領域として位置づけられ、十分に検討されてこなかった。教育史研究において、成城小学校訓導として島田が注目されながらも、矯正院や少年教護院に勤務する島田の思想や実践について注目されてこなかったのは、このような研究動向を示すものである。

一方、矯正教育史研究では瀬戸少年院で、「最も力量を發揮した実務家」として、教護教育史研究では「教護界の第一人者」として戦前から戦後にかけての島田の実践が評価されてきた⁷⁾。また、島田の成城小学校の新教育の思想と実践と教護教育におけるそれとの連続性に関心を寄せる研究も存在する⁸⁾。この点で、島田は、新教育と矯正教育、教護教育をつなぐ存在として注目されてきた。しかし、既往の研究では、島田が欧米視察を通じていかなる新教育思想を受容し、それが矯正教育や教護教育へといかに繋がったのかという連続性については、検討されてこなかった。

つまり、先行研究は島田の業績を教育史・矯正教育史・教護教育史といったそれぞれの分野の枠組みの中で捉える傾向が強く、欧米視察を契機とする思想的転回や、その後の社会事業・教護教育への接続については、十分に整理されたとは言えない。

そこで本稿では、島田の欧米視察に焦点を当て、その成果をまとめた著作『現代革新教育の進展』⁹⁾を手がかりに、島田の新教育思想の受容と展開を検討する。第1章では、島田正蔵の欧米視察以前における教育思想の形成過程について、生活に根ざした教育実践と、教育における社会再建という思想的基盤に着目して整理する。第2章では、1927～28年の欧米視察において島田が新教育の諸実践をどのように理解し、理念的発見と批判的意識を深めていったのかを検討する。第3章では、欧米視察で形成された新教育理解が、帰国後に学校から社会へとという教育観の転回をもたらし、社会事業・教護教育へと接続していった過程を明らかにする。

第1章 島田正蔵の教育思想の形成過程

本章では、長田新(1887-1961)、澤柳政太郎、ハロルド・W・フォート(Harold W. Foght, 1869-1954)との出会いに焦点をあてつつ、島田正蔵の教育思想の形成過程を概観する。特に、島田が教育を児童の生活に根ざした営みとして捉えていた点に注目し、後続章で検討する欧米視察における島田の新教育理解を支えた思想的基盤を明らかにする。

1節 熊本准訓導時代における生活に根ざした教育実践

島田正蔵は1895年熊本県玉名郡に生まれ、1911年、16歳で玉名郡坂下尋常小学校の准訓導となった。当時、同校には約200名の児童が在籍し、教員は校長・老教師・島田以外すべて准訓導心得であった。島田は3年生を担当し、「十代の新教育は僕の思いつきであり、僕の創作であった」¹⁰⁾と回想している。彼は日課の授業に加えて、児童のトラホーム¹¹⁾治療のために洗眼・点眼を指導し、放課後は子どもと山に登り遊戯を通して自然観察や研究を行った。子どもたちが自発的にノートへ記録した成果は、郡視学の合同視察で高く評価されたという¹²⁾。さらに、家庭の事情で放課後に働く児童には同行し、田植えや桑摘みを手伝い、欠席児童には自宅で読み書きを教えるなど、学校外の生活に深く関わる実践を行っていた¹³⁾。

島田は、1914年に熊本県第二師範学校に入学し、1918年の卒業後は同校附属訓導兼熊本県飽託郡出水尋常小学校訓導¹⁴⁾として勤務した。師範学校時代の同級生である松本浩記は、島田が師範入学以前から「子どもと生活を共にする新教育の軌道に乗っていた」¹⁵⁾と述懐しており、彼の

教育観の萌芽がこの時期にすでに形成されていたと捉えている。すなわち、島田の新教育の基盤には、当時の教科別の正課授業の枠組みにとらわれず、子どもの生活そのものを教育の出発点とする、生活に根ざした実践があったといえる。

2節 長田新との出会いによる転機

島田は熊本県第二師範学校附属小学校訓導となり、そこで3年勤めた後、1921年に広島高等師範学校教育科へ進学した¹⁶⁾。この広島高師在籍中に彼の教育観に決定的な影響を与えたのが、教育学者であり、広島高師の教授であった長田新¹⁷⁾である。長田は在学中に山岡鉄舟の無刀流兵法の指南を受け、1909年に正式な伝承免許である目録を授与された¹⁸⁾。一方、島田も同校在学中に剣道部に所属し、剣道部誌卒業生名簿には、その名とともに「三段」と記されている¹⁹⁾。こうした「剣の道」を共有する先輩後輩としての関係は、両者の精神的な親近性を深め、島田の後の教育観にも通じるものがあったと考えられる。

長田は京都帝国大学哲学科で教育学者、小西重直（1875-1948）に師事し、その紹介で澤柳政太郎の秘書となった。1915年の上京以来、新知識を収集し澤柳に伝える役割を担い、「先生（澤柳）は真に国本を培うものが小学校教育であるという強い信念を懐いていた²⁰⁾と述懐している。長田にとって澤柳は、教育を政治や学問の抽象的議論から切り離し、人間形成そのものとして捉える人格教育の師であった。澤柳が1917年に創設した成城小学校は、この理念を具現化する実験的教育の場であり、長田もその創設に関わった。彼は「小学校教育の本質如何の問題を解く手がかりを捉える為にペスタロッチーに行かざるを得なかった」と述べるように、知識や技術の伝達は上級学校の任とする一方で「魂の教育」は幼少期においてこそ企図されねばならないという信念を持ち、ペスタロッチの教育思想にその源を求めた²¹⁾。この初等教育を人間形成の出発点とする教育観は、澤柳の信念を背景に、長田を介して島田にも受け継がれたと考えられる。

島田は1923年に広島高師卒業後、同校で体操の講師を務めながら研究科に進み、1925年3月、卒業後体育の助教授に任命された。しかし、広島高師の生徒が体操に真剣に向き合わない現状に辟易し、形式的な技術指導では「懸命になって人間を作る仕事²²⁾が実感できないとの思いを深めていった。児童の生活に寄り添う初等教育こそ自らの教育理念を実現できる場であると確信した島田は、小学校教師になりたいと長田に相談し、その紹介によって同年6月、成城小学校に赴任する。島田は当時の心境を、「長田先生の『教育欲を満足しようというのだな』という言葉が心に染み、自らの基本的欲求となった²³⁾と回想しており、この決断は、教育を知識伝達の技術ではなく、自己と他者がともに形成し合う場として捉える島田の思想を実践へと導く契機となった。

3節 成城小学校における「未分化学習」の展開 — 澤柳政太郎の理念との接点

成城小学校は、澤柳政太郎が大正期の教育改造運動の中で1917年に創設した実験学校である²⁴⁾。澤柳は、画一的な教育制度を打破し²⁵⁾、児童の生活と個性に根ざした教育を実践する場を求めていた。成城小学校はその理念の具体化であり、公立学校の規制から離れ、児童中心主義に基づく新教育の理想を探るための教育実験の場として位置づけられていた。

1923年、澤柳は小西重直・長田新らと欧米視察を行い、ベルギーの教育学者オヴィド・ドクロリー（Ovide Decroly, 1871-1932）の教育実践に注目した。帰国後、現地で入手した *"The Decroly Class"*²⁶⁾ を島田正蔵に託している。島田はこの出会いを通して、「デクロリークラス！

私は電気に引かれた様に引きつけられた」²⁷⁾ 記し、自らが模索していた生活と学習の統一をめざす実践へ踏み出した。

島田はドクローリー教育の理念を成城小学校で展開し、低学年「クスノキクラス」を担当し、児童の発達過程を丹念に観察しながら教育実験を行った。この実践を「未分化学習」と称し、遊戯・自然観察・図工・音楽などを一体的に構成した²⁸⁾。

島田がいう「未分化」とは、教科が未分科であるという制度上の意味ではなく、低学年児童の生活経験がまだ遊戯・観察・労作・表現の区別をもたない全一的な「未分化」状態にあるとの発達観を指す。彼は教科に分科された教材を後から結びつける合科学習を「教材統合説」として皮相的と批判し、児童の生活そのものを出発点とする第二義の合科＝「未分化学習」を重視した²⁹⁾。

授業は一斉指導を避け、個性と個人差に応じた個別学習を基本とし、学習内容を児童自身の生活経験や興味に即して柔軟に構成した。また、遊戯を教育の起点として児童が自ら遊びやルールを創造する過程を通じて協働と社会性を育てる点に特色があった。

こうした教育は、澤柳が唱えた教育の事実 に即した「実際的教育学」³⁰⁾ の理念を若き教師として具現化したものであり、その成果は、1927年の著書『低学年の新教育』³¹⁾ にまとめられている。

当時の成城小学校は、児童中心主義を掲げながらも、次第に実験学校としての特質を失いつつあった³²⁾。島田はこうした風潮の中で、海外の教育プランを形式的に模倣する動きを批判し、「少なくともプラン、メソッドを取り入れるには、それを作った人と同様な煩悶を経てはじめて許される」³³⁾ と述べている。新教育は輸入された方法ではなく、教育者が現場の経験と実践を通して形成されるべきものだという信念が、彼の思想の核心をなしていたのである。

第2章 欧米視察にみる新教育の理想とその理解

1927年、島田は成城小学校訓導として欧米視察に派遣される³⁴⁾。

本章では、島田の著書『現代革新教育の進展』を主要な手がかりとして、1927～28年の欧米視察で彼が何を見て何を学び、新教育の理念をどのように理解していったのかを明らかにする。特に、学校を社会生活の場として捉える島田の理解に注目する。第1章で示した生活に根ざした教育観を前提として、本章では、欧米視察において島田が新教育実践をどのように理解し、理念的発見と批判的認識を深めていったのかを検討する。島田が『現代革新教育の進展』で用いた「学校の社会化」とは、デューイのいう「社会の縮図としての学校」の理念に学びつつ、学校が社会の実情に即して再組織されるべきだとする立場を指す。島田は「生活を統一し得る学校は立派にこの社会に生きていける」³⁵⁾ と述べ、児童の生活と社会の連続性を重視し、教育を社会生活の中に位置づけようとする視点を示している³⁶⁾。

1節 フォートとの出会いと教育 — 社会再建の理念

島田正蔵の欧米視察は、澤柳政太郎を通してフォートへと紹介されたことにより実現したものであった。フォートは、アメリカの農村教育を通じて教育と地域社会の再建を結びつけ、デンマークの国民高等学校に理想を見出した教育家であり、教育による社会再建を国際的に構想していた人物である³⁷⁾。

フォートは、1923年7月、サンフランシスコで開催されたパン＝パシフィック・ユニオン(Pan-Pacific Union)³⁸⁾ 主催の教育部会の登壇者の一人であり、日本代表としてこの会議の議長を務める澤柳政太郎に出会った。この会議を通じて両者の交流が始まり、教育と社会改良を結び

つける理念を共有する思想的共鳴が形成されたと考えられる。こうした国際的教育思想の連関は、1924年のフォート夫妻の来日と講演活動を通じて、日本においても広く共有されていった³⁹⁾。

このような教育による社会再建をめぐる国際的潮流の延長線上に、1927年の島田の渡米が位置づけられる。島田は当初はサウス・ダコタ州アバーディーンAbdyeenの師範大学への入学を予定していたが、同大学学長であったフォートがカンザス州ウィチタ大学に転任した⁴⁰⁾ことから、ウィチタ大学に留学することとなった⁴¹⁾。すなわち、島田の渡米は、澤柳一フォートという思想的ネットワークの中に位置づけられていた。

1927年8月19日、島田はシアトル港に入港し、汽車でウィチタへ向かった。イギリス・サウサンプトン・セントラル・ライブラリー所蔵の "List or Manifest of Alien Passengers for the United States, 1927" には、同日付で 'Shozo Shimada / Teacher' との記載があり、島田がシアトル経由でアメリカへ入国したことを確認することができる⁴²⁾。島田はシアトルから三夜を汽車の中で過ごしウィチタへ到着した。

島田は駅で初対面のフォートと8才の息子に迎えられ、渡米当初は大学構内のフォート邸に約20日間滞在した。室内には、日本の工芸品や掛軸が飾られており、島田はその様子を「日本の西洋建の家にいる様⁴³⁾」と記している。島田はフォート夫妻との関係を「お父様」「お母様」と表現するほど親密なものとして記しており、教会や講演、散歩や活動写真の鑑賞など、日常のあらゆる場面でフォートに伴われ、三度の食事の際にも学習や生活の様子を丁寧に見守られた。

当時のウィチタ大学は創設間もない小規模な大学であり、フォートは毎週日本を主題とする講話を行い、学生たちも島田に親しく接していた。島田はまた、社会学・心理学などの教授たちとともに教育会や子どもや青年の集いへ同行し、「多くの知見を持つことが出来た」と記している⁴⁴⁾。これらの経験から、島田が大学の講義にとどまらず、生活の全体を通して教育的刺激を受けていたことがうかがえる。

フォートは、農村教育を基盤とする社会再建の構想を推し進め、日本滞在中にも農村教育の調査を行っていた。その成果は島田の在米中に刊行された著書 "*Unfathomed Japan*"⁴⁵⁾ にまとめられている。島田はこのフォートの理念を現地で直接受け止め、「教育学者として、学校経営者として、或は又教育行政家として、否人格者として博士を知らなければなりません⁴⁶⁾」と記すなど、深い尊敬の念をもってフォートを描いている。

1928年6月5日、島田はウィチタ大学教育学部を修了する。卒業式名簿によると、教育学部 (*College of Education*) のなかの卒業生11名の中に "Shozo Shimada" の名が記載されている⁴⁷⁾。また、同校所蔵の "*The Parnassus (1928)*"⁴⁸⁾ には、国際親善クラブ (*Cosmopolitan Club*) の一員として島田の名と写真が掲載されており、フォートが顧問である国際親善クラブの一員としても活動していたことが分かる。同クラブは、国際親善団体 (*Corda Fratres*) に加盟し、世界各地の大学における学生の友愛を通じて国際的善意を育てることを目的としており⁴⁹⁾、その理念はフォートが掲げた *World Mindedness*⁵⁰⁾ と通じていた。島田はこれを「世界的心意」と訳し、教育によって相互理解を実現することの重要性を学んでいた。

このフォートとの出会いと留学生活は、島田にとって単なる留学経験にとどまらず、教育を社会生活と結びつけて捉える視座を形成する重要な経験となり、後の新教育理解と実践へと繋がっていくこととなる⁵¹⁾。

2節 アメリカ視察における学びと関心

(1) 個人差と測定への注目 — ウィネットカ・プラン (Winnetka Plan)

島田正蔵が1928年の渡米において注目した実践の一つが、イリノイ州ウィネットカで教育長を務めていたカールトン・ウォッシュバーン (Carleton W. Washburne, 1889-1968) によるウィネットカ・プランであった。ウォッシュバーンは、画一的な一斉指導が児童を受動的存在にとどめていると批判し、児童の個人差に応じた教育組織の改革を進めた。

島田は、この教育原理を①日常生活に必須の知識技能の確実な習得、②児童の個性を生かす創造的活動の保障、③児童を社会的成員として承認し、その実現を工夫すること、の3点に整理している⁵²⁾。ここには、基礎学力と個性尊重をいかに統合するかという新教育運動の核心的課題が示されていた。

とくに島田が注目したのは、理念を支える個別化学習の仕組みである。学力を測定する検査テスト、学習過程を自己点検できる「自己指導教材」(割当冊子、補足資料、自己訂正用解答など)、習得の進度を記録するコード表といった仕組みによって、児童は自らの能力に応じて学び、教師は一斉授業の枠を超えた学級運営を可能にした。島田自身も教育測定の実験を行い、「10歳の児童の心的能力には、6歳児から成人相当までの広範な分布がある」と示し、日本の教師は個人差を認識しながらも、それを教育組織や教材構成レベルまで制度化する努力が不足していると批判した。ウィネットカ・プランは、個人差を「知識として理解する」段階から、「制度として構築する」段階への転換点として捉えられていたのである。

他方で、島田は「教育の機械化」を最も警戒すべきものとして批判した。測定が唯一の「羅針盤」となれば、数量化できる成果のみが重視され、創造性や人間性を育む教育が形骸化する危険があるとした。島田は、同時期に日本で紹介されていた人格形成中心の理解⁵³⁾とは異なり、現地視察を通して制度・教材・測定による教育の再構成に注目した。

(2) 学校の社会化と都市の連携 — プラトゥーン・プラン (Platoon Plan)

大正期の日本で、ゲーリー・プラン(後にプラトゥーン・プランと呼称)が過密学級や施設不足といった行政課題の効率的解決策と紹介されたが、その際「学校の社会化」や「全人教育」といった理念的側面は周縁化されていたとされる⁵⁴⁾。これに対し、島田は1928年の現地視察で、プラトゥーン・プランを「学校の社会化」と「都市社会との連携」の観点から理解した。彼のいう「学校の社会化」とは、学校生活と社会生活を連続的にとらえ、教育を児童の社会的経験の中に統合することを意味する⁵⁵⁾。すなわち、学校を社会生活に参与する児童の生活の場として再構成し、教育を生活的実践として捉え直す視点である。

ゲーリー市では、公園や図書館などの都市インフラを教育資源として活用し、学校を地域に開かれた公共機関として位置づけていた。島田はプラトゥーン・プランを、学校を社会生活と一致させる理念の具現と捉え「社会化的理想」⁵⁶⁾をもつ制度と評している。とりわけ、音楽・演劇・映像・討論など多様な表現活動が展開される「講堂教育」⁵⁷⁾に注目し、これを学校生活の中に社会生活と同質の場を創り出す仕組みとして捉え、「社会化的教育」⁵⁸⁾、「大衆教育の世界を開く装置」⁵⁹⁾として評価した。また、1928年2月にボストンで開催された全国国民教育大会では、プラトゥーン・プランが全米48州中37州、136市で実施されているとの統計が報告され、島田はその全国的展開を直接把握していた⁶⁰⁾。

しかし、島田はこの制度を無条件に肯定したわけではない。彼は、「教師によって決められた

時間の中で児童が動く」構造を批判し、それが「真の生活とはなり得ない」と述べる⁶¹⁾。さらに「未熟な教師でも容易に運用できる」便利さは、教育理念を空洞化させる危険を孕むと警告した。制度は理念を理解しない教師にも運用可能であるが、その分だけ教育の本質が形骸化する可能性を含んでいたのである。

それでもなお、島田は「講堂教育」に象徴される「社会化的教育」に、学校と実社会の連続性を見出した。効率性のみを強調した日本での受容と異なり、彼は制度の利便性と理念の空洞化の両面を見極めながら、教育の本質を制度ではなく、それを理解し実践する教師に置こうとする視点を示している。

3節 イギリス・ベルギー・ドイツにおける教育実践の理解

(1) ビデールズ校 — 生活と労作の統合にみる田園家塾の理念

アメリカでの留学を終えた島田は、1928年8月31日、S.S. *Leviathan*号でニューヨークを出国し、英国サウサンプトン港に到着した。サウサンプトン Central Library 所蔵の "Alien Passenger List" には、'Shōzo Shimada / Teacher / 32 / Japan / Class do (3rd class)' と記載があり、この名簿から島田の渡航経路を確認することができる⁶²⁾。島田はその後、ピータスフィールド近郊のビデールズ校 (Bedales School) を訪問し、創設者ジョン・ヘイデン・バドレー (John Haden Badley, 1865-1967) から直接説明を受けた。同校を後に訪れるオーデンヴァルト学校と並ぶ「田園教育塾」と位置づけ、自然豊かな環境に寄宿舎を備え、児童の全生活を導く教育組織として注目している⁶³⁾。

島田のいう「全生活の教育」とは、学習・遊戯・労作などを分離せず、児童の生活全体を教育の営みとして捉える理念であり、食事や睡眠を含む日常生活そのものを教育の場におく考え方である⁶⁴⁾。彼は「食事も睡眠もすべて教育のうちにおかねばならぬ」と述べ、寄宿舎と学校を一体化した生活共同体の中に教育理想の実現を見いだした。

ビデールズ校は英国パブリック・スクールに代わる革新的教育の実験校として知られ、懲罰や形式的規律を排し、家庭的な雰囲気の中で生活と学習を統合しようとした学校である。バドレーは初等段階で生活に必要な基礎知識・技能を学ばせ、中等教育では熟練労働に不可欠な能力を育成し、最終的に「内面生活の充実」と「市民としてふさわしい社会的訓練」を学校の使命とした⁶⁵⁾。

島田は、この学校を生活と学習とを切り離さず、自然と労作を教育の基盤とする田園家塾の典型と捉え、とくに労作教育に注目した。労作は単なる健康維持や職業準備ではなく、「自然に親しみ、汗の尊さや労働の価値を体験させる」営みとして位置づけられ、「汗の尊さが寮生の食膳に上る味となってあらわれる」と描かれるように、生活と不可分の教育実践として高く評価した⁶⁶⁾。

さらに、ビデールズ校は地域に開かれた学校共同体としても特色をもち、山崎洋子によれば、こうした学校共同体は個人と社会の関係が流動的に組み替わる場として捉えられている⁶⁷⁾。校舎の建築には Steep 村の職人や素材が用いられ、改築された納屋では地元のパン職人が生徒に技を教えるなど、教育が地域の生産生活と結びついていた⁶⁸⁾。現地の歴史家によれば、現在も毎夏、校内シアターでの演劇に地域住民を無料招待する慣習が続き、創設以来の文化的開放の伝統が保たれている⁶⁹⁾。

このように、ビデールズ校は自然・生産・生活が一体化した教育環境を備え、生活と学習を分

けずに児童の生活全体を一つの流れとして捉える「生活一元」⁷⁰⁾の理念を体現していた。こうした学校生活と地域生活が連続し、児童の生活そのものが学習の基盤となる構造は、島田が学校と社会の生活が「一元として創られる」と述べた視点と深く響き合う。

一方、島田は同校の教育制度に内在する矛盾も見逃さなかった。すなわち、「主要学科が重んぜられ、図書・音楽・木工・金工・裁縫・体操の如き技能科は軽んぜられている傾向」があり、理念上は生活・労作・芸術の統合を掲げながら、制度的には依然として知識教科が優位にある現実を批判している。また、乗馬や遠足、競技など「大仕掛けにやっている」と記し、日本の公立学校の視点からは過剰とも映る規模の大きさに驚きを示している⁷¹⁾。

このように、島田がビデールズ校から受け取った知見は、生活・労作・自然を基盤とする田園教育の理念とその制度的制約との緊張関係であった。彼は理念を積極的に評価しつつ、制度的には知識偏重の現実を批判的に認識しており、ここに単なる理想礼賛にとどまらない現実的洞察がうかがえる。

(2) ドクロリー教育 — 科学的児童中心主義の理想とその限界

1928年9月、島田はブリュッセルに滞在し、ドクロリーの学校と関連施設を訪問した。ドクロリーが医師・心理学者として「低能児」⁷²⁾教育から出発し、やがて「普通児」を対象とするエルミタージュ校⁷³⁾へ実践を拡張したことはよく知られている⁷⁴⁾。

島田は渡欧前に『低学年の新教育』⁷⁵⁾でそのシステムを紹介していたが、現地で繰り返し学校を訪ね、ドクロリー本人の案内を受け、自身の理解が大きくは誤っていなかったことを「衷心嬉しく思った」⁷⁶⁾と述懐している。島田はドクロリー教育を、子どもの生活経験を基礎に「観察—連合—表現」という三段階を経て学習が組織される「未分化学習」の実践とみなし、そこから科学的体系へと高める過程に注目した。具体的に週1回の定期テストや知能検査の実施など、学習成果を科学的に測定する姿勢に、欧州教育が精神科学的心理学を基盤とすることの一つの証拠を見ている。アメリカ新教育の制度的・効率的傾向に批判的であった島田にとって、ドクロリー教育は科学的根拠に裏付けられた児童中心主義として映ったのである。島田はドクロリー教育が低学年にとどまらない包括的体系であることを現地で確認し、『現代革新教育の進展』でその認識を修正した。

しかし、島田は単なる賛美にとどまらなかった。第1に、学習題材を「食物」「衣服と住居」「防御」「仕事」の4つの中心興味に集約することが「人間生活を生物学的段階に還元しすぎている」と批判し、道徳・芸術・宗教など文化的価値が軽視される危険を指摘した。第2に、「観察—連合—表現」という三形式が観察可能な経験に偏り、「記録し得ざる体験的なもの」を排除する可能性がある」と指摘し、芸術的営みや未知の世界が切り捨てられることを懸念した⁷⁷⁾。

橋本によれば、日本におけるドクロリー教育の紹介は1923年以降の教育雑誌を通じて広がり、入澤宗寿・野口援太郎・北澤種一・吉良信之らがその普及に関わった。彼らがドクロリー教育を賛美的に受容していたのに対し、島田は現地視察を通じて理念を批判的に再構成しようとした点に特徴がある⁷⁸⁾。象徴的な事例として、1931年にドクロリーの60歳とドクロリー学校創立25周年を記念して刊行された“*Hommage au Dr. Decroly*”⁷⁹⁾がある。同書には新教育協会⁸⁰⁾の上沼久之丞が同協会内の研究者とともに日本語で寄稿しており⁸¹⁾、ドクロリー教育が国際的ネットワークのなかで日本を一つの拠点として位置づけていたことがうかがえる。しかし、そのなかに島田の名は見られない。ドクロリー教育の研究は野口援太郎らを中心に進んでおり、島田はその主流

的な動きとは別の位置にあったと考えられる。島田は欧米視察を通じて得た知見を、日本の教育と社会の実情に応じて活かそうとした点に独自性が認められる。こうした立場の差異は、島田が帰国後に社会教育・教護院の実践へと新教育理念を広げていく上で、一つの基盤となったと考えられる。

(3) オーデンヴァルト学校 — 学校共同体の理想と現実

1928年9月、島田正蔵はドイツ・ヘッセン州に所在するオーデンヴァルト学校(Odenwaldschule)を訪問し、「一週間あまり家塾生活を共にした」⁸²⁾と『現代革新教育の進展』に記している。ゲストブック⁸³⁾には同年9月27日付で彼の署名が残され、オーデンヴァルト学校が国内外から視察者を頻繁に受け入れる国際的な教育実験の拠点であったことがうかがえる。

①学校共同体の理念と勤労作業教育

オーデンヴァルト学校は1910年、教育家パウル・ゲヘーブ(Paul Geheeb,1870-1961)によって創設された。1934年に一家がスイスへ移住するまでに1,358名が在籍し、その約5分の1はユダヤ系上層・中層家庭に属していた⁸⁴⁾。ゲヘーブは生徒と教師が共同して生活・活動を営む「学校共同体(Schulgemeinde)」⁸⁵⁾を構想し、男女共学、年齢混合の寄宿舎制、園芸や労作を重視した共同生活が営まれ、「社会の縮図」⁸⁶⁾としての学校共同体を形成した。

渡邊隆信が指摘するように、ゲヘーブのいう「自由な学校共同体」とは、国家など学校外部からの解放ではなく、学校内部の教師の権威主義からの自由を意味し⁸⁷⁾、そこで教師と生徒は共同責任を担うパートナー的關係として生活を営むことが重視されていた。

島田は、この学校を「全生活の教育」を体現する学校として理解し、授業と寄宿舎生活が分離せず、食事や睡眠に至るまで教育に組み込まれている点を高く評価した。彼は「春夏秋冬の概して気候のよい時には、すべて農園に出て、農園の生活一土に親しむ生活をやっている」⁸⁸⁾と記し、作業を通じた児童と教師の人格的交流こそが「真の労働、生産、生活の教育」⁸⁹⁾になると述べている。こうした実践は、島田が見た生活と労作の統合が理念上だけでなく制度的にも具体化されていたことを示していた。もっとも、オーデンヴァルト学校は主として大衆教育の直接的モデルとはなり得なかった。しかし、島田は、家庭と学校を統合した学校共同体の理念を現実に体感し、教育の場を生活の全体として再構想する契機を得ていた。

②自治への沈黙と家庭教育への視線

オーデンヴァルト学校では、教師・生徒全員に投票権があり、学校共同体の会議を通じて寮生活や学習科目の運営が討議され、校長の決定すら覆すことができるという強力な自治制度が存在していた⁹⁰⁾。しかし、島田はこの自治の仕組みにほとんど触れていない。これは決して無関心を意味するのではなく、むしろ日本における自治教育の困難さを十分に理解していたからこそその沈黙であったと考えられる。

島田が熊本県第二師範学校時代に薫陶を受けたといわれる⁹¹⁾志垣寛(1889-1965)は、1926年に「児童の村小学校」の経験から、児童自治がしばしば「教師の顔色をうかがって議論し、暗々裡に操られている糸に従って決議する」⁹²⁾と批判していた。島田もまた、自治の理念そのものを軽視したのではなく、生活と労作の統合の中に教育の本質を見出そうとしており、ここに現実的な洞察があった。

③寄宿舎教育と「模擬家庭」批判

島田は、寄宿舎制度を「児童の学校生活を家庭化する」⁹³⁾仕組みとして肯定的に捉えた一方で、

「寮舎は愛情深くとも模擬の家庭であり、不自然さを免れない」とも記している。寄宿舎での生活を共にした彼は、毎週の家族からの手紙に涙する児童の姿を「自然を慕い、不自然を恨む人間性のあらわれ」と描き、理想としての「全生活の教育」と、現実としての家庭喪失の緊張を見抜いていた⁹⁴⁾。

同時代の視察者である小川正行もまた、寄宿舎を「スパルタ的」「外部的拘束の強さを示す自己矛盾」⁹⁵⁾と批判しており、島田の見解と共鳴する。

一方で、近年の研究によれば、オーデンヴァルト学校は地域社会からは隔離していたものの、保護者の往来や外国からの教員招聘などを通じて、国際的に開かれていた側面も有していたことが指摘されている⁹⁶⁾。その点において、島田の描写はやや一面的であり、実際には多様な出自をもつ生徒と教員が共生する、より複層的な教育環境でもあった可能性もある。

それでも、島田は家庭から子どもを引き離す寄宿舎教育に不自然さを見抜きつつ、寄宿舎生活を通じて学校内部に共同体が形成され、教育が生活全体として営まれている点については肯定的に評価していた。ここに、島田が欧州新教育の実践から見出した「全生活の教育」が、家庭や地域社会との関係においては限界を孕みつつも、学校内部においては一定の可能性を有していたという二重の理解が示されている。

このように、島田は1928年の欧州視察で訪れたビデールズ校、ドクロリー教育、オーデンヴァルト学校を、生活と教育とを切り離さず、人間形成を共同体的実践として捉えようとする試みとして理解していた。しかし、制度や理念の内実には差異があり、権威主義的傾向や制度的制約を抱える実践も少なくなかった⁹⁷⁾。島田はこれらを一様に理想化するのではなく、生活と労作の統合が現実の教育制度の中でいかに可能かという観点から批判的に理解を深めていった。

第3章 学校から社会へ — 欧米新教育受容の帰結と社会事業への展開

欧州新教育は、19世紀末から20世紀初頭にかけて、教授法や学校制度の刷新にとどまらず、労作や共同体を通じて、家庭的支援を必要とする子どもを包摂しようとする社会福祉的性格を帯びて展開された⁹⁸⁾。新教育連盟(New Education Fellowship)に集った教育者たちも、教育を社会的課題と結びつけ、学校をより広い社会的営みの一部として構想していた⁹⁹⁾。島田正蔵は欧米視察を通じて、こうした新教育の性格に直接触れ、教育を学校から社会へと拡張して捉える視点を形成していった。島田は欧米視察を通じて、こうした新教育の性格に直接ふれ、教育を学校から社会へと拡張して捉える視点を形成していった。

本章では、島田正蔵が欧米視察を通じて形成した新教育理解が、帰国後に教育観の転回をもたらし、社会事業・教護教育へと展開していく過程を検討する。本章で扱う社会とは、学校制度の外部に広がる社会事業や教護教育の領域を指し、島田が教育の場を学校から社会へと拡張していった過程を意味する。

1節 帰国後の教育的模索と学校との「離別」

1928年末、島田は約1年に及ぶアメリカ留学と欧州視察を終えて帰国した。島田自身はこの1年を、「日本時間で五年も過ごしたように感じられた」¹⁰⁰⁾と回想しており、生活資金を使い切るほどに、欧米の新教育実践を集中的に見て回った経験であった。アメリカでも欧州でも新教育は活況を呈しており、島田は1校につき1週間から2週間滞在して参観を重ね、「見れば見るほど自分もやりたい衝動に駆られた」¹⁰¹⁾と述べている。

しかし、帰国後の日本社会は、島田の期待とは大きく異なっていた。1927年に成城小学校校長であった澤柳が逝去し、成城学園として再編が進められる。3月に渡辺銀行の経営破綻に言及した片岡直温大蔵大臣の発言を機に金融恐慌が広がり、日本は就職難の時代に入っていた。そのような状況下で島田に与えられたのは、成城学園夜間中学校の経営であった¹⁰²⁾。これは、貧困のため昼間に学ぶ時間をもたない青年に教育の機会を保障しようとする試みであったが、100人以上の生徒を集めなければ経営が成り立たず、生徒確保や教員体制をめぐる対立が生じた。島田は強い批判や同盟罷業に直面し、最終的にこの事業を断念することとなる¹⁰³⁾。

その後、1929年、島田は熊本第二師範学校時代の恩師であり、新教育としての自由教育の経験をもつ豊田潔臣が校長を務める鎌倉師範学校附属尋常小学校に転じた¹⁰⁴⁾。しかし、ここでも島田は2年で辞職することとなる。島田はこの時期を振り返り、「僕は新教育に決別することには、悲涙をのんだのであるが、学校と離別することには、むしろ快哉を叫んだ」と述べており、学校教育の場では「久しき因習の強さ」に抗しきれなかったと回想している¹⁰⁵⁾。

こうした経験を経て、島田は学校教育の枠内での実践に限界を感じ、アメリカ留学中から関心を寄せていた児童問題の研究を進めるため、1931年に東京府社会課嘱託として社会事業へ活動の場を移していく。ここに島田の教育実践は、学校を中心とする教育から、社会の中での人間形成を担う実践へと大きく方向転換することとなり、その後の少年院、少年教護院（のち教護院）における実践へと連なっていく。

この転回の背景には、島田が重視したのが、制度や権威に依拠する教育ではなく、生活の再建を通じて人間形成を実現しようとする実践であったという理解がある。彼は欧州新教育の諸実践を通じて、教育を社会生活の中で機能する営みとして捉えるようになり、こうした理解は、帰国後の論考「社会事業に於ける教育性」¹⁰⁶⁾において、教育を制度や知識伝授の枠を超え、社会生活と結びついた実践として位置づける視点へと接続していくこととなる。この転回は、欧米視察を通じて形成された教育理念と深く結びついており、とりわけ「作業」をめぐる理解の変容があった。

2節 島田正蔵の「作業」観の変容

渡航前、島田にとって「作業」は児童の生活を支える一活動にすぎず、教育の補助手段として理解されていた。彼は「旧教育では教師の活動振りを以て上手下手を判ずるが、新教育では児童を如何に意味深く生活せしむるかが分かれ目になる」と述べ、教授技術よりも「児童生活から生まれた教育方法」を重視していた¹⁰⁷⁾。

しかし、1928年の欧州視察を通して、島田の作業観は大きく変化した。彼は「勤労学校」「劳作学校」「作業学校」をいずれも *Arbeitsschule* の訳語とし、これを「生活学校の意義をもつ」と定義した¹⁰⁸⁾。その源流をペスタロッチの「生活が陶冶す」¹⁰⁹⁾に見出し、デューイやケルシェンシュタイナー (Georg Kerschensteiner, 1854-1932)¹¹⁰⁾ の作業学校論を踏まえ、作業を「干渉主義的教育、準備教育、静聴的学習主義」を革新する原理と捉えた¹¹¹⁾。

島田が重視したのは、作業を通して生じる「行動」と「自己活動」であった。すなわち、知識伝達ではなく、児童が自ら考え、判断し、取り組む能動的経験を教育の中心に据え、その過程には「自発—自評—自省」という循環が生まれ、そこから「自発性・自由性・創造性・社会性」といった諸要素が必然的に育まれると考えた¹¹²⁾。こうして、作業は単なる制度的工夫や経験の補助手段ではなく、学校と社会を媒介する実践的理念として再定義された。

この理念を裏づけたのが、ビデールズ校やオーデンヴァルト学校に見られる生活と労作の統合的実践であった。農園や家事・木工・裁縫といった生活作業を通じて、児童が徳性と責任を学ぶ教育の在り方に、島田は「旧教育を革新しうる力」¹¹³⁾を見出した。

一方、同時期の日本では小原國芳が玉川学園において、「作業＝創作」を全人教育の理念と結び付け¹¹⁴⁾、学校生活の全体に組み込む実践を展開していた。これに対し島田は、作業を児童の自己活動を通じた内面的形成の契機として理解し、制度改革や共同体形成よりも個人の能動的成長に重点を置いた点に独自性がある。

3節 理念の実現を阻んだ現実 — 学校教育における模索と限界

島田正蔵は欧米視察で「生活・作業・学習の一体化」という新教育理念に深く共鳴したが、その理想を日本の学校制度にそのまま適用できるとは考えていなかった。理念と制度、そして教師の現実との間に横たわる隔たりを痛感していたからである。とりわけドイツ・ハンブルクの実験学校（ゲマインシャフトシューレ）視察は、彼に大きな衝撃を与えた。

この学校は「一切の強制を去れ」「すべては児童から出発せよ」という自由教育の理念に基づき、行政・市民・教師が協働して運営されていた¹¹⁵⁾。児童は年齢や能力を超えて混在し、協働作業を通じて社会性を学ぶ仕組みが整えられていた。島田はこれを「社会の縮図」と呼び、学校を生活共同体として高く評価している。

しかし彼が最も深く心を動かされたのは、視学官との対話であった。島田が「なぜ新教育の実験学校が増えないのか」と問うと、視学官は「教育改革を支えるのは制度ではなく教師である。二十人の教師を擁するなら、その全員がゲマインシャフトの教師でなければならない。教師その人を得なければ児童の心霊を損なう」と答えた¹¹⁶⁾。この一言によって、島田は教育の根本が制度ではなく「教師その人」にあることを痛感したのである。

この経験を契機に、彼の教育観は児童中心主義から教師の内面的成長を前提とする教育へと深化した。すなわち、「児童に自己活動を求めるなら、まず教師自身が自己活動を体験すべきである」という思想への転回である¹¹⁷⁾。この転換は、島田教育思想史における重要な分岐点である。

帰国後、1928年、島田は鎌倉師範学校附小で欧米の知見を導入しようと試みたが、教員間の温度差に阻まれ「施す術をなくしてしまった」と回想している¹¹⁸⁾。理想の実現を妨げたのは制度ではなく、理念を体现できる教師を育成する環境の欠如であった。この限界の自覚こそが、彼を学校制度の外である社会事業・矯正教育・教護教育の領域へと導いていく契機となったのである。

4節 社会事業との接続

日本の新教育が主として学校制度の内部刷新を志向し、中産階級以上の児童を対象としていたのに対し、島田は欧米視察で得た知見を、学校制度内では実現困難であった生活・労作・学習の統合という理念として捉え、これを周縁化された子どもたちの教育実践へと展開していった¹¹⁹⁾。

こうした動きの背景には、①生活・労作・学習の統合、②学校と社会の接続、③共に生活する教育的意義という欧米視察で得た知見が当時の学校制度内では容易に実現しえないという認識があった。島田はその限界を見据え、教育の理念を社会事業領域に展開する方向へ転じた。

この思想転回を最も明確に示すのが、1931年の論稿「社会事業に於ける教育性」¹²⁰⁾である。彼はここで「私は教育を以て社会事業の中心概念とし、社会事業の特質を形成するものである」と述べ、社会事業を単なる救済ではなく教育的営みとして再定義した。また、ダルトン・プラン、

ウィネットカ・プラン、プラトゥーン・プラン、ドクロリー・システム、ゲマインシャフト学校、田園家塾など、欧米で視察した実践を「教育の社会化」の代表例として挙げ、社会事業を教育的実践として正当化する理論的基盤を築いた。

島田が、ペスタロッチを「社会事業の先駆」と称し、「共に生活する体験こそ教育の具体概念」であると述べた背景は、彼自身の欧州新教育理解だけでなく、日本におけるペスタロッチ受容の系譜とも響きあう。武田清子は、石井十次の岡山孤児院や留岡幸助の家庭学校の実践を、人間形成をめぐる「ペスタロッチの教育理念継承の一つの姿」と位置づけている¹²¹⁾。島田の理解は、この日本の文脈を踏まえつつ、欧州新教育を日本の社会事業の領域にまで拡張しようとする視座を示している。

1932年の「共同社会的学級の設立」¹²²⁾では、こうした理念を学校教育に接続しようとした。学級を学校教育において児童の生活単位とみなし、その学級を社会化することが「学校教育の社会化」への第一歩と位置づけた。島田にとって本質は、方法論（プロジェクト・メソッドなど）ではなく、児童が表現し相互理解される過程で社会意識が形成されることにあった。彼はこの社会意識の育成を「共同社会（ゲマインシャフト）的観点」に立つ学級生活によって実現しようとした。つまり、ハンブルクで得た理念を「学級」という最小単位に翻訳し、学校制度内での現実的实践として構想した。

さらに1933年の「校外教育に就て」¹²³⁾では、関心は学校の外部へと拡張する。島田は「学校内だけの教育万能時代はすぎた」と述べ、学校や家庭とは異なる次元に存在する「児童の生活社会」に着目している。「児童の生活を知らずして教材研究や学級経営に生气なし」と警鐘を鳴らし、教育を制度の内部に閉じず、社会の生活現実に関わりつけようとした姿勢がうかがえる。これは、彼の思想が学校から社会へと向かう転換点を示すものであり、ここで「学校に余力がない」と軽視されがちだった校外教育を隣保事業に委ねるべきだとする主張が現れ、社会教育的構想の萌芽が見てとれる。

その集大成が「スクールセンター」¹²⁴⁾構想である。そこでは、保育・職業紹介・健康診断・成人教育などを包含する地域拠点を設け、「共同社会的精神を涵養し、生活共同体としての地区を形成する」ことが目指された。これは、子どもと地域を包摂する新たな教育の場を構想する試みであり、当時は理念的提唱にとどまったが、のちの地域教育運動を先取りする視点を有していた。

島田は、発表媒体によって語り方を使い分けていた。『社会福利』¹²⁵⁾では社会事業関係者に向けて「社会事業の特質は教育である」と訴え、『修身教育』¹²⁶⁾では教師に対し「学級を社会化せよ」「校外の生活社会に目を向けよ」と呼びかけている。島田は欧米新教育の理念を、学校教育と社会事業の双方に架橋し、同一の理念を異なる実践層に届けようとしたのである。この二重の発信は、教育を学校制度に閉じ込めず、社会へ拡張しようとする島田の実践的志向を鮮明に示している。

おわりに

以上、本稿では、島田正蔵が1927～28年の欧米視察を通じて、新教育の理念をどのように受容し、それを学校教育の枠を越えて社会事業へと展開していったのかを検討してきた。先行研究では、成城小学校期の実践に焦点が当てられ、欧米視察とその後の社会事業・教護教育との連関は十分に論じられてこなかったが、本稿では、欧米視察を島田の思想形成における転換点として位置づけ、その意味を明らかにした点に特徴がある。

島田の思想形成の基盤には、長田や澤柳の教育観に加え、フォートとの出会いがあった。フォートが示した「教育による社会再建」の理念は、島田に教育を社会生活の営みの中で捉え直す視座をもたらし、欧米視察における彼の理解の基調となった。欧米視察において島田が受容した新教育は、特定の教授法や制度モデルではなく、生活・作業・学習を分離せずに人間形成を捉える教育理解であった。アメリカでは、ウィネトカ・プランやプラトゥーン・プランを制度的効率化としてではなく、児童が社会的な生活に参加しながら学ぶ実践の場として理解した。欧州では、ドクロリー学校において、生活に根ざした単元学習の実際を確認し、さらにビデールズ校およびオーデンヴァルト学校では、自然環境と労作を基軸とし、寄宿舎生活を通して人格形成を図る「全生活の教育」、「生活一元」の教育を体感した。これらの諸実践は、いずれも生活を基盤とする教育の在り方を異なる形で示しており、島田はそれらを理想化することなく、矛盾も含めて批判的に理解していた。

とりわけ、ドイツのハンブルクにおける公立実験学校の視察では、新教育の学校を増やすこと以上に、理念を理解し実践できる教師を育てることの困難と重要性が指摘された。島田はこの指摘を通じて、教育を生活の中に成立させるためには、その理念を体現しうる教師の存在が不可欠であるとの認識を新たにした。

こうした欧米視察の経験を踏まえ、島田は教育の本質を学校制度の整備や方法に求めるのではなく、児童の生活と社会の相互作用の中に見出すようになる。帰国後の論考「社会事業に於ける教育性」¹²⁷⁾に示された、教育を生活の再建と社会形成に結びつけて捉える視座は、欧米視察を通じて形成された教育思想の根幹をなすものであった。

本稿で明らかになったことは、島田が欧米視察を通じて、教育の本質を学校制度や方法の問題としてではなく、生活・作業・学習が結びつく人間形成の過程として捉える理解に到達した点である。すなわち、島田は、教育の本質を学校制度の内部にとどめるのではなく、生活そのものの営みの中に根づくものであるという理解に至った。この認識は、帰国後、教育の場を学校教育に限定せず、学校教育から社会事業の領域へと視野を広げ、社会事業を単なる救済ではなく教育的営みとして捉える視座を形成することにつながった。

とりわけ、ビデールズ校やオーデンヴァルト学校のような田園教育塾は、一般には富裕層の子弟を対象とする学校として理解され、大衆教育や社会事業が対象とする子どもたちとは距離のある領域に位置づけられてきた。しかし島田は、欧米で体感した「全生活の教育」が、対象の違いを超えて同じ人格形成の原理を持ちうることに着目し、そこに学校から社会事業へと歩みを移す思想的契機を見出していた。こうした視点は、島田が『現代革新教育の進展』¹²⁸⁾で示した「学校の社会化」という考え方とも通じており、学校を閉じた制度としてではなく、生活共同体としての捉え直す教育観が、学校外の実践へと開かれていく思想的基盤となったといえる。

こうした教育観の形成過程において、島田は教育の理想と現実の乖離にも直面していた。オーデンヴァルト学校における寄宿舎教育の矛盾に対する島田の違和感は、生活と教育をいかに統合しうるかという問題意識をいっそう深め、日本における生活困難を抱える子どもの現実に即した教育の在り方を模索する方向へと彼を導いたと考えられる。

なお、本稿では、島田が欧米視察を通じて形成したこの教育観が、戦前から戦後にかけて瀬戸少年院や萩山実務学校といった「全生活の教育」の実践の場において、どのように具体化されていたのかに迫ることはできなかった。この点については今後の研究課題とする。

〔註〕

- 1) 岸野雄三、竹之下休蔵（1959）『近代日本学校体育史』東洋館出版 p.128。入江克巳（1993）『大正自由体育の研究』不昧堂 p.83。
- 2) 木原成一郎（1997）「1920年代後半の成城小学校における島田正蔵の『遊戯による教育』に対する一考察」『体育史研究』（14）p.37。
- 3) 橋本美保（2017）「近代日本におけるドクロリー教育情報の普及」『東京学芸大学紀要』（68）pp.13-15。
- 4) 太田素子（2024）「実践を科学する教師達の登場:澤柳政太郎と『実験学校』成城小学校」『和光大学現代人間学部紀要』（17）pp.59-60。
- 5) 長尾十三二編（1988）『新教育運動の歴史的考察』明治図書 p.42。
- 6) 中野光（1968）『大正自由教育の研究』黎明書房は大正自由教育運動がどのような社会的背景の中で生まれ如何に評価されるべきか論究している。橋本美保、田中智志（2024）『大正新教育の思想』東信堂は、新教育推進者達の教育思想史研究を明らかにしている。
- 7) 重松一義（1951）『少年懲戒教育史』第一法規出版 p.822。長沼友兄（2000）「萩山実務学校・子どもと歩んだ100年」萩山実務学校創立百周年記念実行委員会『萩山』東京都立萩山実務学校 pp.15-43。藤井常文（2025）『かつて、東京に、こんな戦争孤児施設があった:戦後社会的養護の源流をたどる』都政新報社 p.144-199。
- 8) 竹原幸太は、学校教育と感化教育の人事交流に着目し、新教育と感化院との連関を示唆している。1919年創設の国立感化院・武蔵野学院では、前山口県師範学校長の菊池俊諦が初代院長に就任し、開院式には澤柳政太郎が祝辞を寄せた。竹原幸太（2015）「武蔵野学院職員の感化教育・少年教護実践史研究」『教育学研究』（82）p.402-404。なお、澤柳政太郎は文部省書記官・普通学務局長・次官等を歴任し、広島高等師範学校創設時には校長事務取扱を務めた人物である。成城学園澤柳政太郎全集刊行会編（1980）『澤柳政太郎全集第10巻』国土社 p.511-516。
- 9) 島田正蔵（1931a）『現代革新教育の進展』中文館書店。
- 10) 島田正蔵（1956）「新教育の生涯」松本浩記編『自伝的教師像』人の教育社 p.48。
- 11) トラホームは、日清戦争以後、約10年間全国的に大流行した。1919年トラホーム予防法が結核予防法とともに公布された。児童・生徒のトラホームの罹患率は1912年の統計で全国平均15.05%であった。清水勝嘉（1976）「昭和初期の『公衆衛生』について」『民衆衛生』（42）pp.88-89。
- 12) 島田正蔵（1956）p.47。
- 13) 島田正蔵（1937）「教育の直接性を追う」『修身教育』8月号 p.67。
- 14) 熊本県教育会（1975）『熊本県教育史』臨川書店 p.927。
- 15) 松本浩記（1961）「教護教育の開拓者—故島田正蔵を悼んで—」『教護』（113）p.33。
- 16) 「島田正蔵ヲ広島高等師範学校助教授ニ任用シ初任判任官俸給制限外支給ノ件」『公文雑纂・大正十四年・第十九巻』（1932年3月25日）国立公文書館所蔵（纂0172310）。
- 17) 1920年、長田新は広島高等師範学校教授に任命された。「長田新外六名任免ノ件内閣関係第五類任免裁可書」『大正九年・任免卷二十二』（1920年）国立公文書館所蔵（任B00931100）。
- 18) 沖原豊（1961）「長田新博士の生涯と業績」『教育学研究』（28）p.153。
- 19) 広島文理科大学広島高等師範学校學友会剣道部（1935）『嘯雲 広島文理科大学広島高等師範学校學友会剣道部誌』（3）p.95。
- 20) 長田新（1936）『教育活動の本質』同文書院 p.537。
- 21) 長田新（1936）pp.547-548。

- 22) 島田正蔵 (1937) p.71。
- 23) 島田正蔵 (1956) p.51。
- 24) 中野光 (2011)『大正自由教育研究の軌跡』学文社 p.29。
- 25) 中野 (1968) p.128。
- 26) Amelie Hamaide (1922) *La Methode Decroly*. Neuchatel / Paris: Editions Delachaux & Niestle S. A.
- 27) 島田正蔵 (1927)『低学年の新教育』文化書房 p.2。
- 28) 荻窪にある児童の別荘を拠点に野原・森・田畑・川などの自然観察・実験を行い、また童話・図画工作・音楽を含む「何でも科」では児童が日々の興味に応じて活動を選び、学びの主導権を子どもに委ねていた。島田正蔵 (1956) p.52。
- 29) 島田正蔵 (1927) p.19-21。
- 30) 澤柳政太郎 (1909)『実際的教育学』同文館 p.14。
- 31) 島田正蔵 (1927) pp.1-19、94-119。
- 32) 北村和夫 (1977)『大正期成城小学校における学校改造の理念と実践』成城学園沢柳研究会、三揚社 p.122。
- 33) 島田正蔵 (1926)「カリキュラム研究の序説」『教育問題研究』(70) p.19。
- 34) 島田正蔵 (1956) p.53。本視察に関する成城小学校側の正式な派遣記録は、現存する資料からは確認できていない。
- 35) 島田正蔵 (1931a) p.142。
- 36) 島田は「学校が社会の実情に応じないでその組織をなす時は、徒らに現代社会の生活や産業的生活の目が複雑になっていく」と述べ、学校と社会の乖離を批判している。島田正蔵 (1931a) p.142。
- 37) フォート (1924)「農業の国丁抹」『斯民』(19) 中央報徳会 pp.39-41。
- 38) Pan-Pacific Union. *Pan-Pacific Union Bulletin*, New Series, No.46. Honolulu: Pan-Pacific Union, August 1923, p.2.
- 39) 1924年9月28日から12月21日まで、澤柳が会長を務める国民教育奨励会の招聘により、フォート夫妻は来日した。澤柳は『農村問題講演』の「感謝の辞」で、フォートを「農村教育、特に丁抹研究の世界的権威」と称え、講演会の企画から滞在支援に至るまで深く関与した。澤柳政太郎 (1925)「感謝の辞」ハロルド・ダブリュー・フォート『農村問題講演：附・日本の農村及教育に対する所感』民友社 p.3。
- 40) フォートは1927年7月5日付で University of Wichita (現：Wichita State University) 学長就任、1933年9月1日付で辞任、1954年4月30日付で死去の記事を収録。Tihen, George A., *The Tihen Notes - Harold W. Foght*, Wichita State University Libraries, Department of Special Collections.
- 41) 島田正蔵 (1928)「フォート博士」『教育問題研究』(94) p.111。
- 42) 'List Manifest of Alien Passengers for the United' (1928) (Southampton Central Library 所蔵)。
- 43) 島田正蔵 (1928) pp.111-112。
- 44) 島田正蔵 (1928) pp.111-112。
- 45) Harold and Alice Foght (1928) *Unfathomed Japan: A Travel Tale in the Highways and Byways of Japan and Formosa*, New York: The Macmillan Company. 著書のなかで、澤柳を 'our special adviser and friend - who had preceded us' (特別相談役にして知己なる澤柳博士) と言及している。フォート (1929)『底知れざる日本』工藤六三郎訳 丸山舎書店 p.51。

- 46) 島田正蔵 (1928) p.111。
- 47) University of Wichita (1928) *Second Annual Commencement*, University of Wichita, Wichita, Kansas, p.3.
- 48) University of Wichita (1928) *The Parnassus: The 1928 Yearbook*, Wichita, Kansas: University of Wichita, p.128.
- 49) Institute of International Education (1920) *Bulletin*, New York, N.Y.: The Institute, p.2. 'Corda Fratres Association of Cosmopolitan Clubs' に関する記述あり。
- 50) 島田は教育を通じて世界を導く人間を形成する理念として受け取っている。島田正蔵 (1928) p.113。
- 51) 1926年の「農村と教育」特集では、文部大臣岡田良平が「農村振興の根本は小学校教育にあり」と述べ、澤柳政太郎も「デンマークの農村の繁栄は教育の普及と農民の自覚による」と論じている。両者の発言は、農村の生活と地域の再建を教育と結びつける点で響き合っており、フォートの理念が日本の教育思想や政策と接続していたことを示している。
- 岡田良平 (1926)「農業教育」東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編『教育研究』(305) p.3。
 澤柳政太郎 (1926)「デンマークの農村と我国の教育」東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編『教育研究』(305) p.6。
- 52) 島田正蔵 (1931a) pp.109-118。
- 53) 宮野尚・橋本美保 (2018)「近代日本におけるウィネットカ・プラン情報の普及：国際新教育運動における情報交流の一断面」『東京学芸大学紀要』(69) pp.15-31。
- 54) 塚原健太・角谷亮太郎 (2017)「大正新教育におけるゲーリー・プラン情報の普及」『帝京大学理工学部研究年報』(23) p.74。
- 55) 島田正蔵 (1931a) pp.144-162。
- 56) 島田正蔵 (1931a) p.147。
- 57) 島田正蔵 (1931a) p.158-159。
- 58) 島田正蔵 (1931a) p.157。
- 59) 島田正蔵 (1931a) p.166。
- 60) 島田正蔵 (1931a) pp.136-137。
- 61) 島田正蔵 (1931a) pp.166-168。
- 62) "NAMES AND DESCRIPTIONS OF ALIEN PASSENGERS," S.S. Leviathan, Port of Arrival: Southampton, Date of Arrival: 31 August 1928, Southampton Central Library, Local Studies Collection.
- 63) 島田正蔵 (1931a) p.278。
- 64) 島田正蔵 (1931a) p.303。
- 65) J.H. バドレー (1984)「ビデールズ校の教育—その成立と発展—」末藤美津子訳『新学校の理想』明治図書, pp. 26-46。
- 66) 島田正蔵 (1931a) p.280。
- 67) 山崎洋子 (2003)「イギリス新教育運動における『共同体』形成論の背景と多義性」『近代研究フォーラム』(10) pp.198-200。
- 68) 同校の建築は、地域の職人や素材を用いた "Arts and Crafts" 様式の共同創造によって成り立っており教育の場そのものが地域生活の延長として設計されていた。Langlands, Alastair (2021) *The Buildings of Bedales and the Genius of Gimson, Bedales School*, pp. 4-6.

- 69) Fran Box (ビデールズ学校元教師・Steep History Group 代表) への聞き取り (2025年8月、イギリス・スティーブ)。
- 70) 島田正蔵 (1931a) pp.162-163。
- 71) 島田正蔵 (1931a) pp.289-290。
- 72) 島田正蔵 (1931a) p.191。
- 73) 森に囲まれた校舎は「学校らしくない家」と形容され、人家と間違えられるほどの外観をもち、145名の児童が主として女性教師に囲まれて生活と学習を送っていた。島田正蔵 (1931a) p.192。
- 74) 橋本美保 (2017) p.10。
- 75) 島田正蔵 (1927) pp.1-19、94-119。
- 76) 島田正蔵 (1931a) p.193。
- 77) 島田正蔵 (1931a) p.220。
- 78) 橋本美保 (2017) p.11-14。
- 79) Comité organisateur de la manifestation Decroly (1933) *Hommage au Dr. Decroly, Les usines reunies Scheerders-Van Kerchove*, pp.117-125.
- 80) 上沼が野口援太郎に新教育協会設立を提議し 1930年に同会は設立された。福原充 (2021) 「大正新教育における『新教育』・『新学校』の特徴とその位置づけに関する考察: 上沼久之丞と小原国芳の視点を中心に」『立教大学 教育学科研究年報』(64) pp.337-341。
- 81) 野口援太郎 (会長)、入澤宗壽 (副会長)、越川弥栄、川崎秀次郎が寄稿。上沼は「最初の視察者である北澤種一が故人で寄稿できないことは遺憾である」と記している。この寄稿は、ドクロリー教育がすでに世界各地に広がっているという実感をドクロリー自身に持たせるため、あえて母国語で執筆するよう依頼されたものである。Comité organisateur de la manifestation Decroly (1933) pp.122-125.
- 82) 島田正蔵 (1931a) p.305。
- 83) *Gastebuch der Odenwaldschule. April 1925 bis Oktober 1930. Hessisches Staatsarchiv Darmstadt (HStAD), N 25, Nr. 12429.*
- 84) Naf, Martin (2006) *Paul und Edith Geheeb-Cassirer: Grunder der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910-1961*, Weinheim / Basel: Beltz.
- 85) Kaufmann, Margarita und Priebe, Alexander (Hg.) (2010): *100 Jahre Odenwaldschule. Der wechselvolle Weg einer Reformschule*. Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg, S. 371-374.
- 86) 島田正蔵 (1931a) p.259。
- 87) 渡邊隆信 (2016) 『ドイツ自由学校共同体の研究ーオーデンヴァルト学校の日常生活史ー』風間書房 p.51-56。
- 88) 島田正蔵 (1931a) p.289。
- 89) 島田正蔵 (1931a) p.301。
- 90) 渡邊隆信 (2016) pp.160-161。
- 91) 富田義雄は熊本出身の志垣寛、島田正蔵、松本浩記を「肥後モッコス」と総称している。富田義雄 (1984) 「無軌道・島田正蔵」永福同学の会編『膚に刻んだ教育五十年史: 文検学徒が歩いたいばらの道』蒼丘書林 p.20。
- 92) 志垣寛 (1926) 「ハウス・システム」『私たちの学校と其研究』教育問題研究臨時増刊 p.110。
- 93) 島田正蔵 (1931a) p.303。

- 94) 島田正蔵 (1931a) pp.303-305。
- 95) 小川正行 (1928) 『獨逸に於ける新教育』 目黒書店 p.102。
- 96) 渡邊隆信 (2016) p.184。Alexander Priebe 氏 (マールブルク大学教授・旧オーデンヴァルト学校教員・同校史研究者) への聞き取り (2025 年 8 月、ドイツ・ヘッペンハイム)。同氏は、同校では創設期から教員については国外出身者を含む短期・長期の多様な滞在形態が存在していたこと、また保護者の頻繁な訪問に加え、世界各地から視察者が絶えず訪れていたことを指摘している。Dzwonnek, Anja / Priebe, Alexander (2010) *100 Jahre Odenwaldschule. Eine Ausstellung im Stadtmuseum Heppenheim und in der Odenwaldschule*, Odenwaldschule / Stadtmuseum Heppenheim, Heppenheim, S. 1-30.
- 97) リーツは、インセンブルク校 (1898 年)、ハウビンタ校 (1901 年)、ビーバーシュタイン校 (1904 年) を設立し、ドイツ国内で田園教育舎を普及させ、学年段階別による三分割運営を実現していた。山名淳 (2000) 『ドイツ田園教育舎研究』 風間書房 pp. 356-359。
- 98) ヘルマン・ノール (1987) 『ドイツの新教育運動』 平野正久、大久保智、山本雅弘訳 明治図書 p.160。
- 99) Kevin J. Brehony (2004) "A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938," *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(5), p.742.
- 100) 島田正蔵 (1937) p.75。
- 101) 島田正蔵 (1937) p.75。
- 102) 富田義雄 (1984) pp.28-32。
- 103) 島田正蔵 (1937) p.75。
- 104) 島田正蔵 (1956) p.54。長沼友兄 (2000) p.22。富田義雄 (1984) p.30。
- 105) 島田正蔵 (1956) p.54。
- 106) 島田正蔵 (1931b) pp.15-25。
- 107) 島田正蔵 (1931a) p.10。
- 108) 島田正蔵 (1931a) p.183。
- 109) 島田正蔵 (1931a) p.181。
- 110) ケルシェンシュタイナーの作業学校論は、ドイツ国内のみならず日本の教育界にも大きな影響を与えており、梅根悟は 1933 年、彼を「真に日本の教育界を動かし、長く感化を与えた者」の一人として位置づけている。梅根悟 (1977) 「附録 日本におけるケルシェンシュタイナー輸入史」『梅根悟教育著作選集 第 1 巻 (労作教育新論・現代訓育論)』 明治図書 p.129。
- 111) 島田正蔵 (1931a) p.185。
- 112) 島田正蔵 (1931a) pp.184-185。
- 113) 島田正蔵 (1931a) pp.304-306。
- 114) 山名淳 (2023) 「小原國芳における『全人教育』の空間と思想：学園と田園都市の『新しい生活』」『玉川大学教育学部全人教育研究センター年報』(9) p.16。
- 115) 小林万里子 (1998) 「20 世紀初頭ハンブルクにおける公立実験学校の特質--リヒトヴァルク校を例として」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』(44) p.28。
- 116) 島田正蔵 (1931a) p.248。
- 117) 島田正蔵 (1931a) p.186。
- 118) 島田正蔵 (1931a) p.186。
- 119) 小原國芳は全国の「新学校」を公立学校・私立学校・特殊学校に分類し特殊学校部門に感化院・少年

院・肢体不自由児施設などを「新学校」として併記している。しかし、社会的弱者を対象とする施設を新教育の範疇に含めようとしたこの視点は新教育運動全体では例外的である。小原國芳（1930）『日本の新学校』玉川学園。

- 120) 島田正蔵（1931b）「社会事業における教育性」『社会福利』15（10）東京府社会事業協会 pp.15-25。
- 121) 武田清子（1962）「ペスタロッチの受容方法と問題」『国際基督教大学教育研究』（9） p.3。
- 122) 島田正蔵（1932）「共同社会的学級の設立」『修身教育』5月号 pp.2-10。
- 123) 島田正蔵（1933）「校外教育に就て」『修身教育』1月号 pp.63-67。
- 124) 島田正蔵（1933） p.67。
- 125) 『社会福利』は東京府慈善協会が機関誌として1927年に創刊した『東京府慈善協会報』を源流とする社会事業専門誌である。その後、誌名を『東京府社会事業協会報』と改め、1929年より『社会福利』の誌名で刊行された。1940年には『厚生事業』と改題している。龍溪書舎編（1981）『東京府社会事業協会報』復刻版。
- 126) 『修身教育』は、松本浩記により1932年に創刊された教育雑誌であり、主として教師を読者層としていた。松本は島田正蔵の熊本県第二師範学校時代からの親友であり、両者は成城小学校を離れた後も同誌を通じて教育論を展開していた。松本浩記編（1932）『修身教育』4月創刊。内田庄次（1934）「松本浩記論」『修身教育』9月号 p.39。
- 127) 島田正蔵（1931b） p.21。
- 128) 島田正蔵（1931a） p.142。

付記

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2115 の支援を受けたものです。

「歴史を描く」実践を軸とする高等学校「日本史探究」の
カリキュラム・デザインとその検証
—「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成をねらいとして—

藤井 正太（奈良女子大学附属中等教育学校）

はじめに—本稿の目的と位置づけ—

現行学習指導要領の実施に伴う「歴史総合」の新設、および従来の「日本史 B」「世界史 B」の「日本史探究」「世界史探究」への再編により、高等学校歴史教育は現在、転換期を迎えている。そして重要なのは、この転換が、OECD が示す「エージェンシー（生徒エージェンシー）」¹⁾ や現行学習指導要領における「見方・考え方」を重視した資質・能力ベースの学び（文部科学省 2018a）といった、学びのあり方そのものの大きな質的転換、すなわち、学習者主体の探究的な学びへの転換という文脈に位置づいているということである。

この間、中学校を含む中等歴史教育をめぐるのは、こうした学びの方向性を学校の現場でどのように実現していくかについて、カリキュラム論、教材内容論、授業方法論、学習評価論など様々な視点から理論的・実践的な議論が行われている（石井・高木 2023、前川・梨子田・皆川 2025、星・渡部 2025 など）。また、学校現場、および授業者レベルでは、この大きな転換が目指す「理念」と、年間計画や大学入試、教員そのものの「多忙化」など様々な「現実」との狭間での「葛藤」と「苦悩」を抱えながら、試行錯誤が続けられている（藤井 2024）。

筆者自身も日々、試行錯誤する授業者の 1 人であり、また、これからの学びのあり方・方向性をふまえ、生徒の主体的な学びと思考力を育む歴史学習をどのようにデザインし、実践していくかという点に関心を持つ 1 人である。本稿では、学びのあり方をめぐる動向と筆者自身の問題関心を重ね合わせる形で、高等学校「日本史探究」を対象に、特に「見方・考え方」に焦点を当て、その獲得・育成につながるカリキュラムを自らの実践をもとにデザインし、その効果を検証する。

本稿の目的は次の 2 点である。

第 1 に、高等学校「日本史探究」における「見方・考え方」を働かせた学習のねらい、およびそれを育成する課題設定を軸としたカリキュラムをデザインすることである。ここでは、これからの学びのあり方をめぐる方向性や、それとも連動する形で行われてきた高校歴史教育をめぐる近年の議論を整理した上で、筆者自身の歴史教育観や、それをもとに取り組んできた歴史教育実践をこれらの文脈に位置付ける。その際、本稿では、高校日本史学習において育むべき「見方・考え方」を「主体的・構造的社會認識・歴史認識」と定義した上で、それを育む 1 つの方法として、生徒が自ら「歴史を描く」実践に着目し、それらの実践を軸とした「日本史探究」のカリキュラム・デザインを提示する。

第 2 に、「歴史を描く」という実践が、生徒の「見方・考え方」、すなわち本稿が定義するところの「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成にどのように作用するかについて検証することである。ここでは、筆者がこれまでに取り組んできた、「古代社会」から「中世社会」への転換・移行を、既習事項を用いながらポスター（ないしスライド）にまとめるという実践を例に、この実践を通して生徒がどのように時代・社会の特質を理解し、認識を深めたかについて、生徒の振り返り記述をもとに検証する。

以上を通じて、筆者がこれまで行ってきた実践を、高校歴史教育実践のねらいと方法として意味づけ、より汎用的なカリキュラム、および実践モデルとして提示することを目指す。

1. 高校歴史教育実践のねらいと方法をめぐる論点整理

本章ではまず、本稿が定義・着目する高校歴史教育実践のねらいと方法に関わって、改めて学習指導要領が示す方向性、およびそれとも連動してこの間進められてきた教科教育・高校歴史教育をめぐる議論を整理し、自らのねらいと方法を意味づけたい。

(1) 「主体的・構造的社會認識・歴史認識」というねらいをめぐって

現行の高等学校学習指導要領および同解説において、歴史系科目が育むべき「見方・考え方」は、「社会的事象を時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり事象同士を因果関係などで関連づけたり」する資質・能力と位置付けられている。また特に、本稿が対象とする「日本史探究」については、「歴史の解釈、説明、論述」を通じた知識・概念の深い理解と、思考力・判断力・表現力を育む学習の重視、という方向性が示されている（以上、文部科学省 2018b・2018c）。こうした方向性は、「主体的・対話的で深い学び」や「概念（中核的な概念等）」を軸とした探究的な学び、といった現行学習指導要領全体、さらには現在改訂に向けた議論が進められている次期学習指導要領の方向性とも軌を一にするものである（文部科学省 2018a・文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会 2025）。

こうした中等教育、とりわけ教科教育をめぐる大きな転換をふまえるもの、あるいは牽引するものとして、教科の本質に根差した学習者主体の探究的な学びが提起されている。例えば近年の教育改革、カリキュラム論を牽引する1人である石井英真は、学力を「知っている・できる」「わかる」「使える」の三層でとらえた上で、教科の「本質的な問い」に根差した学習者の主体的・探究的な学びを軸とする「真正の学び」（「教科する」授業）を理論的・実践的に提起している（石井 2022）。また、リンダ・S・レヴィスティック、キース・C・バートンは、歴史を学ぶことを通して歴史社会の一員としての生き方あり方を考え得る営みとしての『歴史する』授業（Doing history）を提起している（レヴィスティック・バートン 2021）。

いずれにも共通するのは、教科（歴史）の本質に根差した探究過程を通じて、歴史的な見方・考え方を獲得し、それを社会の中で活かす（発揮する）学びであり、それは本稿冒頭で触れた「生徒エージェンシー」と通底している²⁾。

一方、歴史学の世界から歴史教育の世界に入った筆者は、「歴史学」の成果に根差した実践を通じて生徒の主体的・探究的な学びを育むこと、また学習を通じて生涯にわたり「歴史を（歴史に）学び続ける」資質・能力を育むことを目指して、日々の実践を積み重ねてきた。

この間の筆者の関心は、この両者、すなわち、これからの高校（中等）歴史教育において育成が目指されている「見方・考え方」の方向性と、様々な実践を通じて自身が形成してきた歴史教育観とをどのように接合し、統合的にとらえるかということにあった。そしてそこから、高校日本史学習において獲得・育成すべき「見方・考え方」および資質・能力を、「主体的・構造的社會認識・歴史認識」として定義した（藤井 2022）。それは以下のように整理される。

- ・歴史事象を主体的に読み解く力、すなわち過去の社会とそこに生きた人々の営みやそこで
の葛藤、課題に対して、想像力を働かせて理解し、認識しようとする力

- ・史資料の主体的読解を通じて歴史社会を構造的に理解する力、すなわち史資料に基づいて個別の歴史事象だけでなく、各時代の社会の特質やその転換・移行などについて、多面的・構造的に思考し、認識しようとする力

次なる課題は、「主体的・構造的社會認識・歴史認識」を授業・学習の場面において、どのような方法をもって育てていくかということである。その際、本稿において着目するのが、生徒が自ら「歴史を描く」という実践である。続いてこの点について、近年の議論を整理したい。

(2)「歴史を描く」という方法をめぐって

本稿冒頭でも述べた通り、近年、「歴史総合」の新設をはじめとする高校歴史教育の再編・転換に関して、カリキュラム論、教育方法論、学習評価論など、様々な視点から理論的・実践的議論が活発に行われている。その特徴の1つとして、現在の歴史教育改革に対する、歴史学界ないし歴史学者からの積極的な発言、および歴史教育者との積極的な対話が挙げられる。なかでも、本稿の主題である高校歴史教育実践の方法という点において、歴史学者の井野瀬久美恵・成田龍一と歴史教育者の小川幸司による鼎談が注目される（井野瀬・小川・成田 2023）。

この鼎談において三者は、戦後日本の歴史教育、特に教科書叙述の扱いについて、本来 "one of histories"、あるいは "a history" であるはずの教科書叙述が、学習者である子どもたちにとって、"the history"、すなわち固定化された唯一の歴史像として教え込まれていなかったか、と指摘した上で、これからの歴史教育においては、"the history" を相対化していく学び、すなわち、生徒が自ら歴史像 ("a history") を構築していく営みが重要ではないかと問題提起を行っている。

また、このなかの1人である小川は、高校歴史教育において生徒が自ら "a history" を構築していく過程として、「歴史実践の六層構造」を提起している（小川 2021・2023）。その概要を筆者なりに整理したものが【資料1】である。

【資料1】「歴史実践の六層構造」とその整理

- 【歴史実証】問題設定に基づく諸史料の検討（批判・照合・解釈）、事実の探究（確認・復元・推測）
- 【歴史解釈】事実の因果関係やつながり（連関性・構造的性）、類似性・相違性、仮説の構築
- 【歴史批評】より長い時間軸や広い空間軸からみた意義や、現代世界に対する意義の探究
- 【歴史叙述】歴史解釈や歴史批評を論理的・効果的に表現
- 【歴史対話】事実立脚性や論理整合性に基づく以上の営みについての検証、他者との協働を通じた考察
- 【歴史創造】歴史を参照しながら、自分の生きている位置を見定め、進むべき道を選択し、自らが歴史主体として生きる



- i) 史資料をもとに対話も交えながら実証・解釈・批評を重ね、「a history」を構築する過程
- ii) 互いが構築した「a history」をめぐって対話し、それを通して自らが構築した「a history」を省察し、変容・再構築していく過程
- iii) 「a history」を構築する経験、あるいはその過程で身につけた資質・能力をもとに、歴史主体としての自己の生き方・あり方を創造していく過程

(小川 2021・2023) をもとに筆者作成

ここでみてきた高校歴史教育実践のあり方、およびその方法に関する提起は、前項で筆者が定義した「主体的・構造的社會認識・歴史認識」を育む方法として、多くの示唆を含んでいる。すなわち、筆者は「主体的・構造的社會認識・歴史認識」を育む1つの方法として、諸史資料をもとに時代・社会の特質や転換・移行について、生徒が自ら思考し、表現する営みが有効であると考えているが、先述の提起に引き付けるならば、それは生徒が自ら「歴史を描く」営み、換言すれば生徒が自ら「a history」を構築する過程の一端として位置付けることができる。

以上、本章では、教科教育や歴史教育実践のあり方をめぐる近年の議論と、筆者自身の歴史教育観とを重ね合わせながら、高校歴史教育における「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の育成というねらいと、生徒が自ら「歴史を描く」という方法について意味づけた。以下、このねらいと方法により、どのような実践が可能であるか、またその有効性について、筆者がこれまで行ってきた実践をもとに構想・検証したい。

2. 「歴史を描く」実践を軸とする高等学校「日本史探究」のカリキュラム・デザインとその検証

先述の通り、筆者は「歴史学」の成果に根差した実践を通じた生徒の主体的・探究的な学びを育むことをねらいとして、いくつかの実践を行ってきた。それぞれの実践は、その時点における筆者の問題意識やねらい、背景のもとに行ってきたが、本稿では、前章で整理した「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の育成というねらいと、生徒が自ら「歴史を描く」という方法にそれらを位置づけ、「日本史探究」のカリキュラム・デザインとして提示する。あわせて、「歴史を描く」という営みが、生徒の「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成にどのように作用するかについて、事例をもとに検証する。

(1) 「歴史を描く」実践を軸とした「日本史探究」のカリキュラム・デザイン

【資料2】は、これまで筆者が「日本史B」および「日本史探究」における各時代の学習単元で行ってきた実践・課題のうち、それぞれの時代・社会の特徴や転換・移行について生徒が自ら「描く」という本稿の文脈に位置づくものを、現行の「日本史探究」学習指導要領の大項目ごとに整理したものである。また【資料3】は、それぞれの実践の位置づけ（ねらい）と内容（課題）を、本稿の文脈や年間計画を念頭に置きながら再構成したものである。

【資料2】「歴史を描く」実践を軸とする「日本史探究」のカリキュラム・デザイン（試案）

学習指導要領（大項目）	「歴史を描く」実践（課題）	実践（課題）の形態
A 原始・古代の日本と東アジア	・東アジアの中のヤマト政権（倭国）を「〇〇」の視点からまとめよう	ポスター or スライド

B 中世の日本と世界	・「古代社会」から「中世社会」への転換・移行をまとめよう	ポスター or スライド
C 近世の日本と世界	・「新聞記者」として江戸時代の政治・社会を報道しよう	ポスター（「新聞」）
D 近現代の地域・日本と世界	・「〇〇」からみた明治維新 ・日本史教科書のつづきを書こう	・ポスター ・レポート（「教科書」）

【資料3】「歴史を描く」各実践のねらいと内容

「歴史を描く」実践（課題）	ねらい	内 容
東アジアの中のヤマト政権（倭国）を「〇〇」の視点からまとめよう	時代・社会の特徴を「視点」を定めてまとめる。 ※「歴史を描く」最初の試み	3世紀半ばから7世紀にかけてのヤマト政権（倭国）による国家形成の過程を、東アジアとの関係をふまえてポスターにまとめる。※「〇〇」には視点を入れる
「古代社会」から「中世社会」への転換・移行をまとめよう	時代の「転換・移行」に着目してまとめる。 ※「時代を通観する問い」	「古代社会」から「中世社会」への転換・移行について、学習内容をふまえてポスター（・スライド）にまとめる。
「新聞記者」として江戸時代の政治・社会を報道しよう	時代、社会の特徴を多面的・構造的に理解し、表現する。	以下から1つテーマを選び、「新聞記者」として現代の新聞に見立てた「政治面」ないし「社会面」を作成する。 ①「鎖国体制」 ②幕政改革 ③江戸の都市社会
「〇〇」からみた明治維新	ある「立場」から時代・社会の特徴を読み解き、意味づける。	幕末以降の政治・経済・社会の変化、「維新変革」の内容について、設定した立場から整理し、その立場からみた明治維新の意味についてポスターにまとめる。 ※「〇〇」には立場を入れる
日本史教科書のつづきを書こう	時代（「同時代」）を「歴史」として叙述する。 ※「歴史を描く」集大成	現在の日本史教科書のつづき（2010年代～20年代前半）となる1～2ページ分を叙述する。

上記の各実践は、基本的には単元のまとめ課題として設定する。単元の冒頭で、「単元を貫く問い」を提示し、その後、単元内容について、教科書や資料集、準備した教材等を用いながら学習を展開する。各時では、「単元を貫く問い」を分節化した主題と問いを設定し、それらをもとに協働的・探究的な学びの要素を交えながら授業を展開する。そして、単元の最後に改めて「単元を貫く問い」に立ち返り、既習事項を活用しながら課題に取り組む。

以上について、ここでは「古代社会」から「中世社会」への転換・移行を扱う単元を例に、その構成と展開を示す（【資料4】）。

【資料4】 単元『古代社会』から『中世社会』への転換・移行の構成・展開（例）

[単元]	「古代社会」から「中世社会」への転換・移行（全9時）	
[単元を貫く問い]	律令制を核とする古代社会のしくみは、9～12世紀にかけて、どのような政治的・経済的・社会的状況の中で転換・移行していったのか？	
[単元構成]		
第1時	主題	地方社会の現実—律令制の動揺と崩壊—
	本時の問い	9～10世紀にかけて、地方社会はどのような課題に直面したのか？
第2時	主題	なぜ荘園は全国的に拡大したのか？ —地方統治システムの転換—
	本時の問い	10～11世紀にかけて、律令制に基づくしくみはどのように変容していったのか？ それにより、地方社会はどのように変化したのか？
第3時	主題	「武士」の登場—「侍ふ者」から「支配者」へ—
	本時の問い	律令制の崩壊・地方統治システムの転換の中で、「武士」と呼ばれる存在はどのようにして歴史の舞台に登場してきたのか？
第4時	主題	院政の始まり —荘園公領制の成立—
	本時の問い	上皇はどのように権力を掌握したのか？
第5時	主題	平氏政権の成立と源平合戦—「武士」が政治を動かす時代へ—
	本時の問い	平氏政権はどのような特徴をもっていたのか？
第6時	主題	武家政権の成立
	本時の問い	源頼朝が築いた武家政権は、どのような特徴をもっていたのか？
第7～9時	まとめ課題	「古代社会」から「中世社会」への転換・移行をまとめよう

（藤井 2022）をもとに、一部修正を加えた

以上、高等学校「日本史探究」において、「主体的・構造的社會認識・歴史認識」を、生徒が自ら「歴史を描く」という営みを通じて育むにあたってのカリキュラム・デザインを具体的に提示した。前提として、ここで提示したのは、筆者がこれまでに行った既存の実践のうち、本稿の主題に沿って位置づけ、および意味づけが可能なものを整理・再構成したものであり、実践そのものの改善や、新たな実践の開発、およびそれに基づく再構成の余地が残されている。

一方で、これまで授業者自身の問題意識のもと、「個別的に」行ってきた実践を、これからの学びのあり方や高校歴史教育実践をめぐる諸論点をふまえて設定した「ねらい」と「方法」を軸に再構成することにより、おおむね学習指導要領各大項目（各時代区分）をカバーするカリキュラム・デザインとして見通すことが可能となった。また、それぞれの「歴史を描く」という実践のねらいと内容、およびその実践を軸とする具体的な単元構成を提示することで、より汎用的なカリキュラム・デザインとしても提示することが可能となった。

それでは、こうした「歴史を描く」という営みは、生徒の「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成にどのようにつながるのだろうか。次節では、「歴史を描く」課題に取り組んだ生徒の振り返りをもとに検証したい。

（2）「歴史を描く」実践がもたらす効果検証

ここでは、前節でも例示した、古代から中世への転換・移行をまとめる実践（以下、本実践）を取り上げたい。すでに筆者は、本実践を最初に行った際に、生徒が作成した課題（ポスター）

の分析から、本実践を通じて生徒が、時代・社会の特質とその転換・移行について主体的に認識を獲得していくという見通しを得ている（藤井 2022）。この見通しをふまえて、その後も本実践を行ってきたが、本稿では、本実践、すなわち自ら「歴史を描く」実践を通じて、生徒が時代・社会に対する理解と認識をどのように獲得し、深めていくかについて、改めて検証したい。

2025年度、本実践を終えた後、振り返りとして、次の2点について生徒に記述してもらった。

[項目1] 今回の課題を作成する際にどのようなことを意識しましたか？

[項目2] 今回の課題は、この時代・社会に対する理解にどのようにつながりましたか？

各項目の意図、あるいは記述から読み取りが可能なことは次の通りである。すなわち、[項目1]からは、生徒が時代・社会（古代・中世）の特徴とその転換・移行を「どのように描こうとしたか」を読み取ることが可能である。また [項目2]からは、本実践を通じて、時代・社会の特徴とその転換・移行を「どのように理解したか」、あるいは「どのように認識を深めたか」を読み取ることが可能である。以下、生徒の振り返り記述からこれらの点を分析する。

まず [項目1] の記述について見ていく。【資料5-1】からは、本実践において生徒は、主に次の4点に着目して「歴史を描こうとした」ことが読み取れる。

第1に、歴史事象の因果関係への着目である (①②)。すなわち、「時代の流れに沿って」事象の因果関係からその特徴と変化を理解しようとしたことが読み取れる。

第2に、本実践が対象とする時代の相違点と共通点への着目である (②)。すなわち、時代を比較することによって、それぞれの時代・社会の特徴と変化を理解しようとしたことが読み取れる。

第3に、上記2点とも関連するが、時代の変化と移行への着目である (③④)。本実践に限らず、筆者は歴史学習の様々な場面で、人々の生活様式や意識など社会の構造は、スイッチを切り替えるようにある瞬間に転換するのではなく、様々な要因が複雑に絡まり合いながら変化・移行していくものであることを伝えてきた。特に本実践にあたっては、「『この瞬間・出来事をもって中世が始まる』ということはない」ことを強調していたため、この点を意識したものと見える。

第4に、現代の国家・社会との比較である (⑤)。2025年度の実践では、「3つの視点」を軸にまとめるという課題として設定した。現代の国家・社会と、過去のそれとを比較する「軸」を設定することにより、対象の時代・社会の特徴を照射しようとしたことが読み取れる。

以上の4点は、いずれも歴史学習、すなわち過去の時代・社会について学ぶ際に重要な点である。本実践を通じて、生徒は自らそれらの点に着目し、「歴史を描こうとした」ことが読み取れる。

【資料5-1】生徒の振り返り記述 [項目1]

- | |
|---|
| <p>①すべてに理由と結果があるので、時代の流れに沿ってその理由と結果をわかりやすく表すことを意識した。</p> <p>②違いが生じるきっかけがなんだったのか、因果関係に注目して取り組んだ。違いだけでなく、共通点もあるはず。そこを分けなくて、なぜ同じなのか、なぜ変える必要があったのかを考えながらまとめた。</p> <p>③明らかな時代の変化をまず確認した。武士の登場とか、想像しやすいものを比較対象として</p> |
|---|

置いた。また、権力という面では変わっていくために、その点を知ることが必要だと考えたので、権力を中心に置いて考えた。

④平安時代から鎌倉時代に移行するのにも急激に変わったわけではないから、そのつなぎ目を詳しく書いてなめらかに移行できるように意識した。

⑤政治権力、土地支配、人々の暮らしの変化という、今でも国家の基盤となっている3つの視点を取り上げて、古代から中世の国家・社会の転換・移行について、教科書を参考にしてまとめた。

続いて、[項目2]の記述について見ていく。ここからは、次の2点を読み取ることができる。

第1に、対象とする時代・社会（古代社会・中世社会）に対する理解・認識の深まりである。

【資料5-2】からは、本実践を通して生徒が、例えば武士の出現とその後の政権確立、およびそれに伴う国家体制や社会の変化といった、この時代の本質に関わる部分について理解を深めた様子が読み取れる。また、時代の特徴や変化について、多角的に理解を深めた様子も読み取れる。

第2に、自ら「歴史を描く」という営みを通じた、時代・社会のとらえ方そのものに対する認識の深まりである。【資料5-3】からは、「歴史を描く」という営み、すなわち対象となる時代・社会に関する既習事項を自らの言葉で再構築するプロセスを通して、個別の歴史事象はもちろん、時代のつながりやその変化、およびその背景について理解を深めていった様子が読み取れる。また、その過程で個別の歴史事象を「点」でとらえるのではなく、時代の流れや変化の中で多角的にとらえるという視点を獲得していったことが読み取れる。これは、「社会」そのものにとらえ方という、より汎用的な視点と認識の獲得としても位置づけることができるだろう。

【資料5-2】生徒の振り返り記述 [項目2] ①

- やはり、古代と中世では天皇中心の国家から武士中心の国家に変わったことが一番大きい出来事で何を調べるにしてもそれが出てきたので、武士中心の国家になったことが世の中を変える出来事だと理解が深まった。
- 古代から中世は、権力や国家体制など時代を区切る大きな変化が色々あったことが分かった。また貴族支配から武士中心の支配へと変わり、その変化をもとに体制も変わっていったと分かった。
- 武士の出現が、どのように進んでいったのかを整理することができ、武士がどのように政治を担うようになったかという流れを理解することができた。仏教という視点で考えたとき、仏教に頼りすぎて政治が乱れたり、その後は貴族が現世利益を望んで信仰するようになったりと、各時代における仏教の立ち位置が違ってくるが見えてきて、社会における信仰も変化していたのだとわかった。また農民と経済という視点でみると、政治をする立場でない人たちがどのように社会に関わってきたのかを理解することができた。律令制がどれだけ農民の負担だったのか、などを考えることができた。

【資料5-3】生徒の振り返り記述 [項目2] ②

- いつも、歴史を習うときはその時代ごとの単語や流れは分かるものの、時代としての繋がりや流れはあまり理解できていないことが多かったが、今回は「時代」として比較して、ある

視点からみた歴史的事実の流れなど、改めて時代としての繋がりやそれによる政権の変化、人々の生活の変化など繋がっていくことが多かった。今まで習った知識が、すべて関係し合っていることに気づいた。

- 社会の制度や人々の暮らしについて、授業でも習ったが、それを自分の言葉にすることでよりスムーズに理解できるようになった。
- その時代について理解するためには、時代の流れと変化がポイントになってくると思います。だからこの課題を通して、どこが何によって変化したのかを自分なりに理解してわかりやすくまとめると、その時代の変化、流れについて詳しくなれたと思います。
- ただ時代がこう変わって制度がこう変わったというだけでなく、何があってどうして変わったか、それがどんな影響を持ったかなどまで深く理解して、点ではなく流れで時代、社会を理解（するように）深まったと思う。

(注) 生徒の記述内容・趣旨を改変しない範囲で、誤字・脱字等の修正、および補足を行った。

以上、本実践における生徒の振り返り記述からは、自ら「歴史を描く」という主体的な営みを通じて、対象となる時代・社会の特徴とその変化（転換・移行）を多角的・多面的に理解し、「時代像」として構築していったことが見えてきた。またそのプロセスを通じて、因果関係や比較、様々な立場からの考察といった多角的視点から社会のありようをとらえようとする、より普遍的な姿勢・認識を獲得していったことも見えてきた。すなわち、ここからは、本稿が定義する「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成における、「歴史を描く」という手立て・方法の有効性を一定程度明らかにすることができた。

おわりに

本稿では、高等学校「日本史探究」における「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成の方法として、生徒が自ら「歴史を描く」実践に着目し、それらの実践を軸とするカリキュラム・デザインを提示するとともに、その実践の有効性について検証した。本稿で提示し、明らかにした点は、次の2点に整理できる。

第1に、生徒が自ら「歴史を描く」という実践が、高校日本史学習において持つ意義である。本稿で示したように、自ら「歴史を描く」という主体的な学習・探究を通じて、生徒が時代・社会の特徴について理解を深めるとともに、その転換・移行の「画期」や因果関係などへの着目により、時代・社会を多面的・多角的に認識していく過程を読み取ることができた。ここに示した理解・認識は、本稿が定義する「主体的・構造的社會認識・歴史認識」と通底するものであり、その獲得・育成にあたっての「歴史を描く」という方法の有効性を示すものといえる。

第2に、生徒が自ら「歴史を描く」という実践が持つ現代的意義である。自ら「歴史を描く」という営みを通じて、生徒は過去の時代・社会に対する理解・認識を深めるとともに、「社会」そのもののとらえ方や視点、あるいは現代社会に対する認識を獲得していったことを読み取ることができた。この点は、歴史（日本史）学習を通じてどのような資質・能力を育んでいくか、さらには現代社会において歴史教育がどのような役割を果たしていくべきかという、小川幸司の「六層構造」に引き付けるならば、歴史実践を通じた「歴史対話」、さらには「歴史創造」のあり方・方向性を考えていく際の1つの実践例として位置づけることができるのではないだろうか。

今後の検討課題は、主に以下の3点である。

第1に、「歴史を描く」実践のさらなる開発と既存の実践の改良、およびそれらの実践が生徒の「主体的・構造的社會認識・歴史認識」の獲得・育成にもたらす効果のさらなる検証である。特に「歴史を描く」方法のちがいにより、生徒の理解・認識にちがいがあるのかなど、実践間の比較検証を今後行っていきたい。

第2に、生徒が「描いた」歴史像("a history")の評価方法のさらなる検討である。本稿で示した実践例については、評価ルーブリックを作成しているが(藤井2022)、生徒が描く多面的・多角的な歴史像をどのように評価するか、パフォーマンス評価の視点もふまえさらに検討したい。

第3に、各自が「描いた」歴史像("a history")からどのように認識を広げ、深めていくか、すなわち、小川の「六層構造」が示す「歴史対話」、さらには「歴史創造」へとどのようにつなげていくかという点である。本稿で示した実践例は、「歴史叙述」を中心にしたものであり、互いが「描いた」歴史像("a history")を用いて「対話」する場面は断片的なものにとどまった。この背景には、「歴史叙述」には一定の時間を要すること、また、限られた時間数の中で、大学入試を見据えた学習とどのように両立するかなど、学校現場を取り巻く「現実」も存在する。この点は、「逆向き設計論」などをふまえ、カリキュラム全体のデザインとあわせて今後も検討を続けたい。

以上に示した課題については、実践を重ねながら検討・検証を行い、これからの社会に求められる高等学校「日本史探究」のカリキュラム・モデルとして引き続き発信していきたい。

〔註〕

- 1) OECDが示す「エージェンシー(生徒エージェンシー)」については(白井2025)を参照した。
- 2) 一方で、渡部竜也は、歴史学の成果や手法をそのまま歴史教育の場に持ち込むこと(実証主義ないし構成主義)に対しては、歴史実践としての課題もあると指摘している(渡部2019)。本稿ではこの点については立ち入らず、今後の検討課題としたい。

文献

- 石井英真(2022)『高等学校 真正の学び、授業の深み』(学事出版)
- 石井英真・高木優(2023)『ヤマ場をおさえる単元設計と評価課題・評価問題 中学校社会』(図書文化社)
- 井野瀬久美恵・小川幸司・成田龍一(2023)「〈討議〉転換期の歴史教育／歴史教育の転換」(岩波書店『思想』1188号、8-31頁)
- 小川幸司(2021)「〈私たち〉の世界史へ」(『岩波講座世界歴史1』岩波書店、3-79頁)
- 小川幸司(2023)『世界史とは何か「歴史実践」のために』(岩波書店)
- 白井俊(2025)『世界の教育はどこへ向かうか 能力・探究・ウェルビーイング』(中央公論新社)
- 藤井正太(2022)「主体的・構造的社會認識を育む高等学校日本史の探究型授業デザインと実践」(奈良女子大学附属中等教育学校『研究紀要』第60集、6-13頁)
- 藤井正太(2024)「一教員からみた『歴史総合』と中等歴史教育—その『理想』と『現実』の狭間で—」(大阪歴史科学協議会『歴史科学』258号、11-16頁)
- 星瑞希・渡部竜也(2025)『現代につなぐ歴史授業デザイン』(明治図書出版)

前川修一・梨子田喬・皆川雅樹（2025）『歴史教育「シン」入門 歴史総合から世界史探究・日本史探究へ』（清水書院）

文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編』

文部科学省（2018b）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）地理歴史編』

文部科学省（2018c）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編』

文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会（2025）「論点整理」（9月25日）

https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf（最終閲覧：2026年3月28日）

リンダ・S・レヴィスティック，キース・C・バートン [松澤剛・武内流加・吉田新一郎訳]（2021）『歴史をする 生徒をいかす教え方・学び方とその評価』（新評論）

渡部竜也（2019）『Doing History 歴史で私たちは何ができるか？』（清水書院）

言語能力育成のための国語科と英語科の教科連携

— 英訳『伊勢物語』を教材とした高等学校「言語文化」の授業をもとに —

那須 充英（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. 研究の背景

現行学習指導要領（以下、指導要領）総則において、「言語能力」は「情報活用能力」「問題発見・解決能力」とともに、育成すべき「学習の基盤となる資質・能力」のひとつとして位置づけられている。そして、これらの資質・能力の育成のために主体的・対話的で深い学び、各教科・科目等の特質を生かした「教科等横断的な学び」の充実が求められている。

高等学校国語科の「第3款 各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い」では「言語能力の向上を図る観点から、外国語科など他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高めるようにすること」とあり、特に「言語文化」では「読むこと」の言語活動で「和歌や俳句などを読み、書き換えたり外国語に訳したりすることなどを通して互いの解釈の違いについて話し合ったり、テーマを立ててまとめたりする活動」が示された。これにより「言語文化」の教科書の一部には、英訳された俳句・短歌を紹介するコラムなどが掲載されるようになった。

本研究は、このような「教科等横断的な学び」の視点から、国語科と英語科との教科連携（以下、「連携」）が生徒たちの言語能力の育成にどのように資するか実践事例を基に考察する。

2. 育成される資質・能力として目指すもの

柁木（2023）は「連携」の目的について、これまでの「連携」に関わる提言・実践を踏まえ、

- （1）生徒の言語能力向上
- （2）生徒の意識変化
- （3）教員の意識変化

の3つの目的を提案している。この提案から「生徒の言語能力向上」、「生徒の意識変化」の2つに焦点を当てて検討する。

まず、「生徒の言語の能力の向上」について、多くの先行研究で「連携」の目標として挙げられるのが「メタ言語能力」の育成である。「連携」の構想の初期に、その目標の明確化において、大津（1989）がメタ言語能力という概念を提示した。大津（1989）は国語教育と英語教育の連携において「メタ言語能力の発達という点こそが両者の連携の中核をなすべきものである」（大津 1989:31-32）とし、「メタ言語能力（meta-linguistic abilities）」を「脳に内蔵している文法という知識をいわば客体化して利用することができる」能力（大津 1989:27）として示した。後にメタ言語能力を「ことばへの気づき」と言い換え、「産出や理解などの言語運用の際に、通常、無意識的に使われる内部言語の性質（構造と機能）に対する気づき」（大津 2009:21）と定義づけた。これは「"noticing" "consciousness" "awareness"などの用語で捉えようとしてきた概念」を「包括的に含むもの」（大津 2009:22）だとしている。

そもそも、「メタ言語能力」は英語圏での読解能力の研究に基づく概念だが、この概念自体が複数の側面から成り立つ概念である。Ando & Ito（2024）によれば、1970年代以降、読解能力を構成する下位能力として Metalinguistic Skill が設定され、その構成要素として Metalinguistic

Knowledge、Metalinguistic Ability、Metalinguistic Awareness が研究対象になったという。中でも Metalinguistic Awareness については、Tunmer & Bowey (1984) が読解能力の発達と Metalinguistic Awareness の発達順序を関連付け、Metalinguistic Awareness が読解能力の発達の前提となる条件だと位置づけた。このことが、読解能力研究における Metalinguistic Awareness の議論の始まりとなった。また、森内 (2016) は Metalinguistic Knowledge、Metalinguistic Ability、Metalinguistic Awareness を「メタ言語知識」「メタ言語能力」「メタ言語意識」と訳し、「メタ言語知識」を「言語や言語の機能についての抽象的な知識」、「メタ言語能力」を「その知識を個人が言語データを処理するために使用する能力」、「メタ言語意識」を「ある言語データに注意を向け、そのデータと関連する知識を呼び起こす能力」(森内 2016:2-3) だと説明する。このように Metalinguistic Awareness は議論されてきたが、Ando & Ito (2024) は Tunmer & Bowey (1984) から始まる Metalinguistic Awareness の議論の課題として、awareness の程度が明確にされていない可能性、その内包すべき側面について同意がなされていない可能性の二つを指摘している。そして、これまでの研究をまとめ、程度は Understanding (理解)、内包すべき側面とスコープを Morphological Awareness (形態素)、Syntactic Awareness (文法・統語構造)、Orthographic Awareness (書記と音の一致) の三側面にまとめ、Metalinguistic Awareness を「読解能力を構成する形態・統語・書記的特徴を、理解としての気づきをもとに、意識的に認識し、分析や比較を行うことである」(Ando & Ito 2024:122) と定義した。

以上を踏まえて、指導要領に目を向けてみよう。高等学校「言語文化」は、その目標を「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」を育成することとしている。この「言葉による見方・考え方を働かせ」ることについて、高等学校学習指導要領解説国語編 (以下、解説) では「生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること」としている。「言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したり」することは Ando & Ito (2024) の指摘する、Syntactic Awareness (文法・統語構造) と共通する視点である。このように「メタ言語能力」を育成する視点は指導要領においても示されている。また、「言葉による見方・考え方」には意味論的・語用論的な特徴への意識についても示されており、Ando & Ito (2024) の示す Metalinguistic Awareness の三側面に加え、意味論的・語用論的な特徴への意識も生徒の言語能力の育成に必要な要素として捉えていく。

次に「生徒の意識変化」である。柘木 (2023) はこれを「日本語・英語という言語、及び国語・英語という教科に対する、生徒の見方や考え方の変化」(柘木 2023:195-196) と定義している。そして「生徒の見方や考え方の変化」の一つとして「学習意欲の向上や苦手意識の緩和」について触れている。解説「国語科改訂の趣旨及び要点」に示されるように「古典に対する学習意欲が低いこと」が課題とされている中で、古典に対する苦手意識の緩和、ひいては主体的に古典を読む態度の育成が求められる。主体的に作品に関わり、「我が国の言語文化に対する理解を深め」、「古典に親しむ」態度の育成が英訳古典を用いた学びにおけるもうひとつの目的として挙げられる。

3. 教材としての『伊勢物語』について

現在、高等学校「言語文化」の教科書は9社17種類が発行されており『伊勢物語』は全ての教科書で採録されている。その中でも6段「芥川」、9段「東下り」、23段「筒井筒」の採録が多い。

章 段	6段「芥川」	9段「東下り」	23段「筒井筒」	24段「梓弓」	83段「小野の雪」
採録状況	9社・15冊	9社・13冊	9社・16冊	6社・7冊	1社・1冊

『伊勢物語』の採録率の高さは、旧課程の「国語総合」から大きな変化はない。必修科目の『言語文化』でなぜ『伊勢物語』が取り上げられるのかについては、後の文学作品や美術作品への影響なども含めて様々な理由が挙げられるだろう。中でも「芥川」について、西・鎌倉（2018）は周知の章段であることの他に「本文の分量が比較的少ない点」、「悲劇的な結末を迎えるという物語の展開」が「古典に対する興味・関心を喚起するために有効であるとの判断がなされている」という点を指摘している。（西・鎌倉 2018:43）また、古文教材としての『伊勢物語』が、古文学習を始めただけの生徒に本当にふさわしいものであるかという問題も指摘されている。それは「言語文化」で多く採録されている他の作品と違って『伊勢物語』の理解には和歌の解釈が大きく関わるといえる点である。西（2006）はこの点について『伊勢物語』が他の物語や随筆などの「既習教材と異なり、和歌の解釈が作品理解に重要な位置を占めている」こと、「和歌の修辞に対する学習では高度な言語運用に対する理解が求められる」こと、「物語の内容と和歌が緊密な関係をなす」ことを示し、「単元構成は修辞に対する配慮が十分になされていない状況にある」（西 2006:121）とその問題点を指摘した。『伊勢物語』が持つ教材としての可能性が評価される一方で、生徒が作品を読み解くためには和歌への理解と、適切な解釈が必要とされる。那須（2016）は『百人一首』の持統天皇歌と英訳とを比較する授業実践を行い、「英訳との比較が生徒たちの作品理解を深化させていったこと」（那須 2016:50）を確認した。和歌の解釈が重要となる『伊勢物語』の読解においても、英訳との比較が和歌の解釈、作品理解への助けとなることが期待される。そこで、後述する実践において「比較による作品解釈の深化」を、先に示した目的に加えることとする。

4. 英訳『伊勢物語』の教材化について

4-1. 教材化にあたって

今回の実践では、6段「芥川」と9段「東下り」について、作中の和歌を対象に英訳との比較を行った。比較のための教材には、主として Macmillan（2016）の英訳を用いた。Macmillan 訳を用いた理由としては次の点が挙げられる。

- ①近年の出版のため入手が比較的容易なこと
- ②訳者は『百人一首』『万葉集』など和歌の翻訳を多く手掛けており、和歌の修辞を再現した翻訳がされていること
- ③複数の「言語文化」の教科書にコラムとして Macmillan 訳の作品が紹介されていること

9段「東下り」は三河国八橋の場面で詠まれた「から衣～」の歌を教材としたが、ここでは Harris（1972）の訳を比較対象として取り上げた。これは Macmillan 訳、Harris 訳ともに折句を英訳に反映しており、それぞれが和歌の修辞をどのように英訳しているのかを比較するためである。

4-2. 6段「芥川」の英訳

6段「芥川」は次のような物語である。

「男」が長年求婚していた身分の高い女性を盗み出し、芥川という川までやってきた。女は草の上の露を見て、「あれは何」と男に問いかけたのだった。夜も更け、雷雨も激しかったため、男は鬼がいるところとも知らず女を小屋にかくまってしまった。翌朝、男が様子を見ると女は鬼に食われてしまっていた。そして、女を失った悲しみを男は「白玉か何ぞと人の問ひし時露とこたへて消えなましものを」と詠むのだった。

教材に用いる英訳はこの男の歌を訳したものである。以下に英訳と筆者による日本語訳を示す。(以下、日本語訳は筆者によるものである)

【元の歌】 白玉か何ぞと人の問ひし時露とこたへて消えなましものを	
【英訳】 'Are those pearls,' you asked, 'or what might they be?' I wish I had replied, 'Drops of dew,' and vanished as quickly as they do. (MacMillan2016:9)	【日本語訳】 あなたは尋ねた「あれは真珠、 それとも他の何かでしょうか？」 「露のしずくだよ」と答えて そのまま露のようにすぐに 消え去ってしまえたら良かったのに

この英訳では「消えなましものを」(消えてしまえばよかったのに)という反実仮想について "I wish I had～" の仮定法過去完了を用いて翻訳している。仮定法と反実仮想の比較によって、反実仮想の文法事項への理解が深まることが期待される。また「露」と「消え」の縁語を "as quickly as they do" (露のようにすぐに消える) と訳すことで表現している。これは儂いものの象徴としての「露」のイメージや、「露」と「消え」の縁語の関係の理解につながるだろう。他にも "Are those pearls" と「露」が複数形になっていることから英語と日本語における単数・複数の捉え方の違いを考えたり、"I wish I had～" からこの歌の主語をどのように捉えるのかということを考えたりするきっかけとなるだろう。また、五行詩の形にすることで、五七五七七の短歌形式を再現しようとしている点など、様々な工夫が見られる英訳である。

4-3. 9段「東下り」の英訳

9段「東下り」は、我が身を「要なきもの」と思った男が京を離れ、東国へと下っていく旅の物語である。本文は八橋、駿河、墨田川と京から東へと向かっていく三つの場面で構成されている。教材としては、三河の国八橋の場面の歌を取り上げる。八橋の場面は次のような物語である。

男は京から東へと住むべき国を求め、友を連れて旅立った。三河の国の八橋というところまでやってくると、そこにはかきつばたが美しく咲いていた。それを見て、ある人が「かきつばた」という五文字を各句の頭に置いて旅の心を詠めと言うと、男は「から衣着つつなれにしつましあればはるばるきぬる旅をしぞ思ふ」という歌を詠んだ。その歌を聞いた皆は乾飯の上に涙を落とし、乾飯はその涙でふやけてしまった。

この歌は物語に示されたように各句の頭に「かきつばた」の各文字が配置された折句が用いられている。他にも「から衣」が「着る」を導く枕詞。「から衣着つつなれにし」が「つま」を導く序詞。掛詞として「なれ」(「馴れ」と「褻れ」)、「つま」(「妻」と衣の「棲」)、「はる」(「遙」「張る」)、「き」(「来」「着」)。また、「着」「なれ」「つま」「はるばる」が「衣」の縁語である。

Macmillan は、歌の前の「ある人」の言葉を 'Compose a poem on the topic "journey", using the letters I-R-I-S, one for the beginning of each line of the poem.' (旅をテーマとした詩を IRIS (アヤメ科の花の意) という文字を詩の各行の冒頭に 1 文字ずつ使って詠め) と訳し、歌を次のように訳している。

【元の歌】 から衣着つつなれにしつましあればはるばるきぬる旅をしぞ思ふ	
【英訳】 In these familiar lovely robes I'm Reminded of the beloved wife I have left behind, stretching far- Sadness, the hem of journeys. (MacMillan2016:13)	【日本語訳】 この着慣れた、愛おしい衣をまとっている と私は愛する妻を思い出す 遠くまで離れ、伸ばしてきた— 悲しみという旅の裾を。

各行の頭に "IRIS" と詠み込むことで「かきつばた」の折句を見事に再現している。掛詞についても「なれ」「つま」の掛詞を "lovely robes" "beloved wife" と表現し、「はる」の掛詞については "stretching far" で表し、"the hem" を入れることで「き (着)」の掛詞を表現している。多様に用いられた修辞の中から折句と掛詞を翻訳に生かし、「から衣～」の歌の重層性を再現しようとしている。また、元の歌には無い男の心情を "Sadness" と表現する。この歌については、Harris 訳も折句を再現している。実践では Macmillan 訳と Harris 訳の比較を取り入れた。折句などの言葉遊びも含め、いくつもの技法を凝らした「から衣～」の歌について、全ての修辞を取り込んで英訳を作ることは容易ではない。訳者が何を活かし、何を捨てたのかを考える活動が、元の歌を理解する助けとなると考えたからである。Harris 訳を以下に示す。

【英訳】 <i>Foreign raiments mine Lackluster by this time now As wife and master Gone so long along this road: Such is the heart of travel.</i> (Harris1972:45)	【日本語訳】 私の異国の衣は 今やくすんでしまっている さながら妻と主人のように この道をこんなにも長く行ったのだな 旅の心とはこのようなものだ。
---	--

Harris は歌の前の「ある人」の言葉を "Using the five letters of "flags," make an acrostic poem about the spirit of travel." ("flags" という 5 文字を使って、この旅の心を折句の詩 (acrostic poem) にしなさい) と訳している。この訳では折句を "FLAGS" (葉が剣状の植物、ショウブやアヤメなどを指す) を用いて再現している。また、枕詞の「から衣」については "Foreign raiments" と訳すことで、「から衣 (唐衣)」という言葉のニュアンスを残している。

英訳同士の比較は、訳者がどのような訳語を選択したのかについての意識を促しやすいと考えられる。例えば「衣」を "robes" と訳すのか "raiments" と訳すのか。「旅」を "journeys" と訳すのか "travel" と訳すのかといったことである。訳者の語の選択の違いから、それぞれの言葉によるニュアンスの違いを理解し、さらには元の歌の中での言葉のイメージを捉え直すことにつながる。これが、言葉の意味や働きについて問い直すことにつながっていくと考えられる。

以上のように、それぞれの英訳との比較によって得られる学習効果を想定し、授業実践に取り組んだ。

5. 実践概要

6段「芥川」、9段「東下り」の英訳を用いた授業実践の概要は次の通りである。

○実践時期：2025年10月～11月

○対象：奈良女子大学附属中等教育学校4年（後期課程1年）

○科目：言語文化

○単元の目標：

- ①英訳との比較を通じて言語能力を向上させること
- ②主体的に作品の解釈を行い、古典へ親しむ態度を育成すること
- ③英訳との比較を通じて『伊勢物語』の和歌、作品理解を深めること

○「芥川」授業展開：

英訳との比較は、通釈や本文の内容に関する授業を行ったあと、「白玉の～」の歌の解釈に絡めて実施した。英訳との比較にはワークシートを用いた。内容と指導事項は次のとおりである。

●英訳の日本語訳（G）

- ・英和辞書を用いて英訳を日本語訳する。
- ・各グループの訳を発表し、訳出のポイントについて話し合う。
- ・授業者、英語科教員による日本語訳を見せて訳のポイントを示し、生徒の訳の明らかな間違いを修正する。

●「消えなましものを」の文法的解釈（G）

- ・古典文法の参考書などを用いて、助動詞「まし」（反実仮想）、助詞「ものを」の意味について確認させる。
- ・英訳の假定法から、反実仮想の意味について比較しながら理解を促す。

●縁語について

- ・授業者による解説を行い、修辞法としての縁語について確認をする。

●翻訳者の工夫について考える（G）

- ・翻訳者が言葉をどのように選び、なぜこのように翻訳したのかを考察することで、知的関心を引き起こす活動。

●「白玉の～」の歌に表れた男の心情を考える（G）

- ・比較を通じて、元の歌の理解を深める。

●英訳と元の歌を比較して気づいたこと、疑問に思ったこと、考えたこと（単元のふりかえり）

※（G）についてはグループワークを行った。

※英訳との比較授業は65分×2コマで実施した。

○「東下り」授業展開：

英訳との比較は、通釈や本文の内容に関する授業を行ったあと、三河の国八橋の場面のまとめとして、「から衣～」の歌の解釈に絡めて実施した。英訳との比較にはワークシートを用いた。内容と指導事項は次のとおりである。

●「から衣」歌の修辞について

- ・授業者による解説で、「から衣」歌で使われている修辞（折句・枕詞・序詞・掛詞・縁語）について確認を行う。

●「折句」以外の修辞についてどのように翻訳されているか（G）

- ・Macmillan 訳、Harris 訳の翻訳の工夫について考える。(日本語訳についてはワークシートに示し、日本語訳をする活動は取り入れていない)
- ・何を活かし、何を捨てて翻訳しているのかを意識することで、訳者が翻訳の際に重要視している点について考える。
- 二つの英訳の比較 (G)
- ・訳語の選択などから、英語の語彙について、その意味や用法の違いに気づかせる。
- 英訳との比較から「から衣」の歌について考える (G)
- ・比較を通じて、元の歌の理解を深める。

実践は国語科の教員が単独で行い、英語科教員とのチームティーチングは行っていない。ただし、日本語訳や文法上の注意点、英語での既習事項の確認など、事前に英語科の教員と相談を行った上で実践に臨んでいる。

6. 学習の記録と振り返りから

本研究では英訳『伊勢物語』を教材として用いることで、次のような学習効果を得ることを目指した。

- ①生徒の言語能力の向上 (メタ言語能力の育成、言葉による見方・考え方を働かせること)
- ②生徒の意識変化 (苦手意識の緩和、主体的に作品解釈に向かうこと、古典に親しむこと)
- ③『伊勢物語』の和歌、作品への理解を深めること

ここでは、生徒の学習の記録 (授業時に使用したワークシート) と、2学期末に実施した学習の振り返り (アンケート) から、上記の学習効果について分析する。

【①生徒の言語能力の向上】

①については、Ando & Ito (2024) の定義する Metalinguistic Awareness (メタ言語意識) の三つの側面 (形態・統語・書記的特徴への意識) が見られたか、また指導要領における「言葉による見方・考え方」を踏まえ、意味・語用的特徴への意識が見られたかという点も評価している。

I. 芥川ワーク「翻訳者の工夫について考える」より

I wish → hope じゃないところに現実じゃかなわなそうっていう雰囲気が出せる。

複数の生徒が仮定法の "wish" について記述している。生徒たちは本実践の前に、英語の授業で仮定法について学んでいた。そこから "wish" を用いた仮定法の不確実性への理解から、現実には起こりえなかった事象を仮定する日本語の反実仮想との共通性に気づき、助動詞「まし」の理解を深める助けとなったと考えられる。このように、反実仮想の理解には統語的特徴への意識が、"hope" と "wish" の違いの理解には意味的な特徴への意識が見られた。

また、元の歌にはない "as quickly as" については次のような記述がみられた。

「as quickly as」で露がすぐに消えてしまう儚さをあらわしている。

「露」という言葉のイメージを深めるとともに、「露」と「消え」の縁語がどのような関わりを持つのかについて、英訳との比較を通じて理解されたことが分かる。縁語の比喩的なイメージについて語用的特徴への意識が見られる。

II. 芥川ワーク「英訳と元の歌を比較」より

なぜ真珠 (pearls) が複数形なのか

真珠や露について、英訳では "pearls" "drops" と複数形になっていることへの言及が複数見られた。葉の上に置かれた露が、単数・複数のどちらなのか、情景を具体的にイメージするきっかけになっているのと同時に、日本語における単数・複数の表現という形態的特徴への意識へとつながっていくものである。

vanish って disappear じゃない

「消ゆ」について、なぜ訳者が "vanish" を選択したのか。同じ「消える」と日本語訳される語とのニュアンスの違いという意味的特徴について考えるきっかけとなっているだけでなく、元の歌における「消ゆ」という語の持つ意味の捉え直しにつながっている。

III. 東下りワーク「二つの英訳の比較」より

二つの英訳の比較を通じたことによって、先の「芥川」のワークよりも、翻訳者の訳語選択について言及する生徒が多く見られた。

旅を上の方の英訳では travel (娯楽目的・期間を重視) と訳しているが、下の方は journeys (苦しみを伴うことを暗示・旅路を重視) と訳している。同じ意味でもニュアンスが違う。

Lackluster はくすんだ、familiar は慣れたという意味、そのため下の詩はプラスイメージをもち、さみしさの中でも旅への希望を感じるが、上の詩はマイナスイメージをもち、さみしく、大変な旅だと印象づく。

これも同じ日本語に訳される語から意味的な特徴への意識が見られた例である。そして、どちらの方が元の歌の翻訳として適しているのか、と考えることが、元の和歌に対する主体的な解釈へとつながっていくことも示された。

また、同音異義語について次のような記述が見られた。

同じ音でも、違う意味の漢字がたくさんあるから、たくさんの技法ができる

これは、元の歌の掛詞についてどのように英訳しているのかを比較する中で、日本語の特徴の一つである音数の少なさ (同音異義語の多さ) が意識されたものである。掛詞や同音異義語への意識は、日本語の書記的特徴への意識であると同時に、コンテキストによる書き分けという語用的な特徴にも関わる意識である。

【②生徒の意識変化】

I. 芥川ワーク「英訳と元の歌を比較して気づいたこと、疑問に思ったこと、考えたこと」より

英語とちがって日本語だと、1つの言葉や文字にいくつもの意味があるから、そういったところを汲みとりながら英語にすると原文には無い表現等を入れねばならないんだなって感じた。また逆に英語だと言葉をつくさないといけないけれど、日本語だとこの歌をたった三十一文字で表せるのはとてもすごいことだと感じた。

日本語の歌は五・七・五・七・七におさめないといけないから曖昧な表現が多いと感じた。でも、逆にいうと、この字数でたくさんの描写ができるのはすごいと思った。

和歌の表現に関して、このような記述が複数見られた。那須 (2016) の、英訳『百人一首』との比較の際にも見られた記述の内容である。限られた音数の中で、多様な修辞を用いることで重層的な表現を可能にしている点に着目している。

II. 2学期の振り返り「英訳との比較全般についての感想」より

英訳されたものをまた和訳するのは不思議な体験だったけれど、その作業をすることによって難しいと感じていた昔の言葉が最終的には自然と現代の言葉に訳されていてわかりやすかった。

英訳されたものをまた和訳するのは不思議な体験だったけれど、その作業をすることによって難しいと感じていた昔の言葉が最終的には自然と現代の言葉に訳されていてわかりやすかった。

英訳を取り入れることで、日本語独特の表現の違いを感じる事が出来たので楽しかった。

自分たちが普段から使っているわけではない古語と英語を使うことで、より自然に頭の中でイメージを作りやすくなり、解釈に役立ったし、友達とその言葉の解釈をしていく時間はとても楽しかったです。

英訳との比較という言語活動そのものへが楽しかったという記述もあったものの、英訳との比較によって古文が難しいという意識の緩和がなされたという回答も得ることができた。

現代語と古語に加えて英語という別の言語も加えて和歌の意味について考えることで、それぞれの表現の違いや言語としての違いも感じる事ができて面白かった。

日本の詩のほうが、英訳の詩よりも深い意味があるように感じた。英語1つ1つの単語や文法についての理解も深めると、もっと英語の詩も面白くなるのかなと思った。

また、これらの回答からは、この言語活動が国語と英語を同じ「言語」という意識を与えたこと、国語だけでなく英語の学習への意欲を与えたことが示唆される。

【③『伊勢物語』の和歌、作品への理解を深めること】

I. 芥川ワーク「英訳と元の歌を比較」より

元の歌だけを見たとき、消えなましものをが女か男か分からなかったけど、英訳はすぐに男のことだと分かる文章だった。

「消えなましものを」の主語について、英訳では明確に "I" と示されている。比較によって元の歌の解釈が深まったものであると同時に、統語的特徴への意識が見られる点でもある。

英語は日本語に比べて主語が分かりやすいため、詩の意味を理解しやすい。ただ、その分捉え方が固定されてしまうため、想像する面白みがなくなってしまう。

英訳では主語が明確にされてしまうことによって解釈の広がりやなくなってしまうという記述だが、一方で主語が明確にされていないことによる解釈の自由度についての言及でもある。鈴木(2013)が「露」と「消え」の縁語について「暗闇のなかにきらめく露のはかない輝きのなかに、若い女の生命のはかなさを惜しみ悲しむ心情がとりこめられている」(鈴木 2013:27)としているように、「消えなましものを」という男の言葉のなかには、消えてしまった「女」の儂さを同時に読みとることもできるのである。

II. 東下りワーク「二つの英訳の比較」より

今まで着つつなれのなれの意味が分からなかったが、くすんだ衣という意味と愛しいみたいな2つの意味が込められた表現だと理解できた。

「から衣～」の歌の掛詞が英訳との比較によって理解できたとする記述である。他にも、比較によって、現代語訳だけではイメージしきれなかった言葉の意味を理解することができたという記述が見られた。

英語では表しきれないほど技法がつまみで、その場で詠んだとしては完成度が高すぎるなと思った

さみしい割には遊戯的な詩を詠んでいて思ったより余裕があったと思った

英訳との比較によって元の歌の修辞の効果について気づいた記述である。鈴木日出男（2013）は「から衣」の歌について、「一面に言葉遊びのような機知をとりこんだこの歌は、そのように旅の途中で季節の花の美しさを見出す心の余裕や、時節の情趣を言い表すのに、いかにもふさわしい表現である」（鈴木 2013:38）と評している。歌の遊戯性と、そこから読み取れる心の余裕についての理解は、まさに「東下り」の中における「から衣」の歌の位相を的確にとらえたものだろう。

Ⅲ. 2学期の振り返り「英訳との比較全般についての感想」より

英訳と比較することで、本文の伝えたい内容に対する理解がさらに深まった。また掛詞などの英語では難しい表現があるが、ふたつの英訳を比べることでどちらの意味も理解することが出来る、英訳にすると少し本文と違う印象を感じるが、それと同時に本文の印象をより明確に汲み取ることが出来るのでよかった

古文は英訳をすると表現がよりシンプルでわかりやすくなって、もとの古文の理解が深まると感じた。また、ちょっとした表現の違いや使う単語の違いでニュアンスが少し変わってくるのが面白かった。

英訳との比較が本文の理解につながったとする回答が複数見られた。また、英訳による本文理解だけでなく、言葉の選択によるニュアンスの変化という、言葉と言葉との関係や使い方に着目している様子が分かる。

以上のように、生徒の学習の記録や振り返りからは、英訳『伊勢物語』を教材として扱うことによる効果を見て取ることができた。一方で芥川のワーク「英訳と元の歌を比較して気づいたこと、疑問に思ったこと、考えたこと」からは次のような記述が見られた。

日本語は表現が少なかったりあいまいだったりしても、意味を組み取ってもらえるが、英語ははっきりと表現する言語だと思うから、日本語・古文を英訳するのはとても難しいと感じた。英訳をさらに日本語訳したらシンプルな文になった。

日本語は言っていないこと（言葉の裏）まで推測して相手が何を言いたいのか理解する言語で、特に短歌は決められた少ない文字数で情景を表さないといけないから、書き手側が読み手の想像に頼る部分が多い。対して英語は自分の伝えたいことをストレートに言葉にするから、あまり空白にある意味まで考えることはないのと思う。

日本語と英語の特徴についての記述であるが、ここでは「日本語は～」「英語は～」といった過度な一般化が見られる。他にも英訳に際して、元の歌にない表現を付け加えていることに対し、「日本人は説明がなくても分かる」表現を英語話者に対して理解できるように翻訳しているといった記述が見られた。このような記述を書いた生徒の認識では、お互いに修辞や文化を共有しているこそ、少ない言葉でも理解しあうことができるのだという前提が抜けている。こうした過度な一般化は英訳との比較における弊害の一つであるように見える。しかし、これらは普段の国語・英語学習の中において蓄積されたものが、比較によって顕在化したものではないだろうか。むしろ、比較という学習を通じて顕在化した問題に対して、授業者自身が意識するきっかけともなった。

7. おわりに

本論では英訳『伊勢物語』を用いた実践について論じてきたが、国語科において「連携」の授業を実践するためには次のような方法が考えられる。

【「連携」の形態】

- ①国語科の授業と英語科の授業の両方で同じ教材を扱う
- ②国語科の授業に英語科の教員が参加して授業を行う
- ③国語科の教員が単独で行う

①・②の形態が理想的ではあるが、授業進度や授業時間割の調整などを伴うため、この形態での実施は難しいと思われる。そのため本実践は③の形態を取った。この際に注意すべき点は授業前後の英語科の教員との連携である。英語での既習事項の確認、取り扱う教材から生徒たちが文法や意味についてどのような気づきや理解を得られるかをともに想定する。また、授業後の生徒の振り返りなどから、誤った気づきや理解について共有することで、「連携」の授業を後の学習につなげていくことが重要である。

【教材について】

教材については短歌・俳句などの短い韻文が用いやすい。短い音数で多くの情報を伝える短歌や俳句は英訳の際に訳者の様々な解釈が加わることになる。この訳者の解釈が英訳を通じての作品理解の深まりを生むことになる。また、小説や評論などを用いる場合は、一部分だけを用いる。日本語訳を付して用いるなどの対応が必要になるだろう。

【今後の課題】

本研究において、『伊勢物語』とその英語訳を教材とした「言語文化」の授業実践での言語能力育成について、生徒の学習成果物や振り返りなどから分析を行ってきた。その分析を行う中で、複数の課題が見えてきた。一つは、実践の分析についての課題である。生徒の意識変化については、振り返りやアンケートのなどから成果を見ることができたが、言語能力の向上については限定的な分析しかできなかった。授業前後の変化、awarenessの程度と、どの側面への意識が見られるのかなど、本研究での実践を含めて、複数の実践を元に、より詳細に分析することが必要である。それによって、「連携」の効果と、どのような教材が「連携」において有効なのかを、より明確にしていくことができるだろう。

もう一つは、生徒の記述の中に Understanding（理解）に至らない Noticing（気づき）のまま書かれたものが多かったことである。英訳との比較は、言葉に対する様々な気づきを引き起こすことができるが、比較によって得られた気づきを、気づきのままに終わらせるのではなく、その後の授業の中で理解を促し、理解に基づく分析へと昇華させていく必要がある。この「連携」の実践とその後の授業とのつながりについても、併せて今後の課題としていきたい。

引用文献

Ando, C. & Ito, A. (2024). 読解能力研究における Metalinguistic Awareness の定義の厳密化—Awareness の程度とスコープへの同意に関する考察— JACET Journal (大学英語教育学会紀要), 68, 109-125

- Harris, H. Jay (1972). *The TALES of ISE*. Vermont: Charles E. Tuttle Company.
- Macmillan, P. J. (2016). *The Tales of Ise*. London: Penguin Books.
- 柁木貴之 (2023). 国語教育と英語教育をつなぐ——「連携」の歴史、方法、実践—— 東京大学出版会
- 森内悠佳子 (2016). 外国語学習者のメタ言語能力についての考察フランス語フランス文化研究, 22, 1-9
- 那須充英 (2016). ことばへの気づきを育てる『百人一首』の指導——英訳百人一首との比較を通じて——
横浜国大國語研究, 34, 48-59
- 西一夫 (2006). 『伊勢物語』教材研究——第9段「東下り」の和歌解釈を中心にして—— 人文科教育研究,
33, 121-136
- 西一夫・鎌倉大和 (2018). 教材として「伊勢物語」を読む——「芥川」(第6段)の表現分析—— 人文科教育
研究, 44, 43-58
- 大津由紀雄 (1989). メタ言語能力の発達と言語教育——言語心理学から見たことばの教育—— 言語, 18
(10), 26-34
- 大津由紀雄 (2009). 国語教育と英語教育——言語教育の実現に向けて—— 森山卓郎 (編著) 国語からはじ
める外国語活動 (pp.11-29) 慶応義塾大学出版会
- 鈴木日出男 (2013). 伊勢物語評解筑摩書房
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition. In W. E.
Tunmer, C. Pratt, & M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children* (pp.144-168).
Berlin: Springer-Verlag.

付記

※本稿は第149回全国大学国語教育学会での自由研究発表をもとにしたものです。

謝辞

本研究はJSPS科研費JP25H00054の助成を受けたものです。

批判的思考力の育成を目指した教科横断型授業の開発と実践

— 中学国語教材「クマゼミ増加の原因を探る」を糸口とした3教科での授業展開 —

松原 俊二（奈良女子大学附属中等教育学校）

西 美春（奈良女子大学附属中等教育学校）

石賀 勇樹（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

急速な技術進展により目まぐるしく変化し続ける現代社会においては、従来の文系・理系といった枠にとらわれず、様々な情報を活用しながらそれらを統合して課題の発見・解決や社会的な価値の創造に結びつけていく資質・能力の育成が重要であり、その育成のためには、教科等横断的な学習の充実が求められる（文部科学省 2024）。

また、近年の日本の教育現場では、育成すべき資質・能力の1つとして「批判的思考（critical thinking）」が注目を集めており、各教科（例えば理科教育）における批判的思考力育成に関する研究は多数行われている（中山ら 2024）。しかしながら、教科横断的な学びを通じた批判的思考力の育成に関する研究はごく僅かであり（石橋 2021）、批判的思考力を教科横断的に育成するための学習活動の開発と実践が積極的に行われる必要がある。

以上のことから本研究では、これまで「国語」と「数学」の授業で個別に行われていた学習活動を、批判的思考力育成の視点で捉え直すとともに、「理科」で繋ぐことで、「国語・数学・理科」の3教科横断型の授業を開発することを第1の目的とした。さらに、新しく開発した授業を実践して教科等横断的な学びの可能性を検証し、各活動において育成された資質・能力を分析することで批判的思考力育成の有効性を検証することを第2の目的とした。

なお、批判的思考は、広範な思考を含む概念であり、様々な定義がある（楠見 2018）。本研究では、楠見（2018）による批判的思考の定義に基づき、批判的思考力を、「客観的で合理的に問題解決や意思決定を行う能力であり、証拠に基づいて論理的かつ多面的なものごとをとらえる思考や、自己の思考を意識的に省察して別の思考方法を熟考する態度」と定義した。

2. 研究の方法

本校では、中学2年の国語・数学の授業で表1のような学習内容を、個別に従前から実施していた¹⁾。指導者にとっては、国語では「図表を用いて相手に伝わりやすい文書を作成する」ための教材探しが困難であり、数学では「身近なものを用いた標本調査」の実践が課題であった。

表1 従前から実施していた国語と数学の学習内容とそのねらい

	学習内容	ねらい
国語	①教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」	・図表を用いて情報をわかりやすく伝える方法を学ぶ。 ・図表を用いて相手に伝わりやすい文書を作成できる。
数学	②標本調査 標本調査と母集団	・標本調査と母集団の意味を理解し、利用できる。 ・標本調査を行い、母集団の傾向を捉え説明できる。

また、本校の探究カリキュラムでは、中学2年で「新しい視点の獲得」や「共創力²⁾」といった資質・能力の育成を目指していたが、その具体的かつ効果的な方法については模索段階であった。そこでまず、表1の国語と数学の学習活動を理科でつなぐ教科横断型授業の開発に取り組んだ。図1に示すように、中学2年の国語教科書『国語2』（光村図書）に掲載されている教材「クマゼミ増加の原因を探る³⁾」を軸として、3教科の内容が連携するような授業を考案し、実施した。次に、その開発した教科横断型授業が批判的思考力の育成に有効であることを、授業に参加した生徒の成果物や事後調査を分析することによって検証した。



図1 本研究における教科横断型授業の概要

2-1. 教科横断型授業の開発と実践

(1) 教科横断型授業の開発

本研究で開発した3教科横断型授業の各教科における学習内容とそのねらいを表2に示す。

表2 開発した3教科横断型授業の各教科における学習内容とそのねらい

	学習内容	ねらい
国語	①教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」 ②調査レポートの作成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 図表を用いて情報をわかりやすく伝える方法を学ぶ。 ・ 図表を用いて相手に伝わりやすい文書を作成できる。 ・ Wordなどの文書作成ソフトのスキル習得を目指す。
数学	③標本調査 標本調査と母集団 ④調査結果の検証	<ul style="list-style-type: none"> ・ 標本調査と母集団の意味を理解し、利用できる。 ・ 標本調査を行い、母集団の傾向を捉え説明できる。
理科	⑤教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」 ⑥キウイフルーツの種子数調査【独自教材】	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身のまわりの様々な事物に対して疑問を持つことができる。 ・ 標本調査の知識を活用し、適切な調査方法の考案・実施ができる。

今回開発した教科横断型授業では、次の2つの活動を柱とし、国語・数学・理科の活動内容に連携をもたせることで、各教科で育みたい知識や技能を相乗的に育むことを目指す。

【活動1】国語の授業で「クマゼミ増加の原因を探る」の文章の構成や作者の考えを正しく読み取らせる活動を行った後、理科の授業で同じ文章を批判的に読み直させることで、生徒の批判的思考力の育成を目指す。

【活動2】「標本調査」の単元で学習した内容を、理科の授業で実施する。身近な食材であるキウイフルーツ（以下、キウイとする）を材料として、1個の果実に含まれる種子の数を「標本調査」で調べる方法について班で検討し、調査させる。その後、国語の授業で「クマゼミ増加の原因を探る」を参考にしながら、調査レポートにまとめさせる。

(2) 授業の実践情報と指導計画

開発した教科横断型授業を指導計画（表3）に従って実施した。

- ①日時：2025年1月～2月 計8時間（1コマ65分）
- ②対象：中学2年生119名
- ③場所：奈良女子大学附属中等教育学校 HR教室、生物教室、PC教室
- ④授業者：石賀 勇樹（数学科教諭）、西 美春（国語科教諭）、松原 俊二（理科教諭）

表3 授業の指導計画

	教科	授業テーマ	内 容
第1時	数学	標本調査の基本的な説明	教科書の内容を中心に説明
第2時	数学	辞書を用いた標本調査の実施	標本調査で辞書の語彙数を数える
第3時	国語	「クマゼミ増加の原因を探る」①	説明文を論理的に読む
第4時	理科	キウイを用いた標本調査①	キウイの種子数を数える方法の検討
第5時	理科	キウイを用いた標本調査②	標本調査でキウイの種子数を数える
第6時	理科	「クマゼミ増加の原因を探る」②	説明文を批判的に読む
第7時	国語	キウイの調査レポート作成①	レポートに載せる内容の吟味
第8時	国語	キウイの調査レポート作成②	文章やレイアウトの最終確認

2-2. 授業評価と批判的思考力の変容分析

(1) 授業評価について

事後アンケートとして、Google Formsを用いたオンラインでの質問紙調査（以下、授業評価アンケートとよぶ）を実施した。授業評価アンケートでは、「学習内容の理解度」「授業への取り組み易さ」「授業への取り組み方」「学習に対するモチベーション」「また参加したいか」の5項目について三件法による質問を行った。

また、「授業の良いところ」「授業の改善点」「授業で身についたこと」「授業の感想」の4項目について、自由記述で回答する質問も用意した。質問紙に記入された本授業に対する生徒の意見や感想を分析し、本教科横断型授業の有用性について評価した。

(2) 批判的思考力の変容分析

批判的思考の構成要素の1つである批判的思考態度は「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」という4つの因子構造をもつことが確認されている（平山・楠見2004）。後藤（2017）が作成した批判的思考態度の変容を調査するアンケートを参考に、28項目（表4）からなるアンケートを用意し（以下、CT態度変容調査アンケートとよぶ）、授業実施後に本授業を受けたことでどの態度が向上したのかを自己評価させた。調査は四件法で行い、とても向上した（4点）、やや向上した（3点）、変わらない（2点）、低下した（1点）の配点で項目ごとに平均値を求め、その値をポイントとして集計した。

表4 批判的思考態度を構成する4因子と関係する28項目の質問

理論的思考への自覚	客観性
(2) どんな問題にも自分なりの考えをもつことができる。	(5) 自分の考えが正しいかいつも振り返ることができる。
(4) 難しい問題に対しても取り組み続けることができる。	(6) 1つ2つの立場ではなく、できるだけ多くの立場から考えようとする。
(7) 自分の考えを理由を明らかにして文章で説明することができる。	(9) 自分とは意見の違う人の話や考え方も理解しようと思う。
(11) 友達の考えをよりよくするためのアイデアを考えることができる。	(12) 友達の考えを取り入れて自分の考えを見直すことができる。
(15) 自分の考えの間違いを指摘されることを嫌がらない。	(14) 自分とは意見の違う人の話や考え方も受け入れて聞くことができる。
(16) 自分の考えを理由を明らかにして口頭で説明することができる。	(17) 自分の間違いを認めることができる。
(18) 間違いを指摘されたとしても、自分の考えに意見をもらえるとうれしい。	(21) 友達と意見が違う時に自分の考えを言うことができる。
(19) 友達の考えをよりよくするためのアイデアを伝えることができる。	(24) みんなで話し合っって物事を決めることはいいことだと思う。
(20) 間違っった考え方をしている人には、それを指摘することができる。	
探究心	証拠の重視
(1) 新しいものにチャレンジするのが好きだ。	(22) できるだけ多くの事実をもとに判断している。
(3) わからないことがあると質問したくなる。	(25) 情報を、少しも疑わずに信じ込んだりしない。
(8) 自分とは違う考えの人に興味を持つ。	(27) 判断をくだすときには、できるだけ多くの事実や証拠を調べる。
(10) 色々な友達の考えを聞くと自分の考えが深まると思う。	
(13) 自分とはちがう考えの人と話し合うのを楽しめる。	
(23) 友達と話し合うと自分の考えが深まると感じる。	
(26) 色々な人と接して多くのことを学びたい。	
(28) 様々な文化について学びたいと思う。	

注：28項目の質問をランダムに並び替え、質問紙を作成した。()内の数字は生徒に質問した順番を表している

このCT態度変容調査アンケート結果とあわせて、第6時に配布した授業プリント（プリントの内容はp51図6参照）の記述や調査レポートの分析を行い、生徒の批判的思考力や批判的思考態度の変容を捉えることで、本授業が批判的思考力の育成に有効であるかを検証した。特に、授業プリントの記述分析においては、生徒の回答から批判的思考に関する記述を読み取り、筆者らの視点で分類することで、批判的思考力が伸長した生徒の割合を調査した。

3. 教科横断型授業の開発と実践の結果

3-1. 教科横断型授業の実践

(1) 各授業の様子

第1、2時：標本調査の説明と簡単な調査の実施（授業者：石賀）

本単元では、標本調査の基本的な考え方を理解し、実際の調査活動を通してその特徴や課題を考察することを目的とした。図2に示す授業プリントを使用して、以下の流れで実施した。

まず、事前準備として、冬休み前に『アクティブ10マスと！「標本調査」』（NHK for School）を視聴したのち、標本調査の目的や手順などの基本的な考え方を示した。それを受けて、各生徒に関心のある事柄を題材として標本調査の計画を立てるように指示し、内容の理解をはかった。

第1時では、冬休み前の学習内容を講義形式で確認した後、標本誤差とは何かを理解し、その誤差を小さくする方法について考察した。英和辞書の単語数を標本調査するために、標本のとり方や大きさが結果に与える影響を検討し、より適切な調査方法を考えた（図3①）。

第2時では、前時に検討した方法を用いて、班ごとに実際の標本調査を実施した。得られたデータを比較し、各方法のメリット・デメリットを検討することで、標本調査の特徴や留意点について理解を深めた（図3②）。また、実際に調査を行う中で生じた課題や改善点を共有し、より信頼性の高い調査方法の設計について考えた（図3③）。

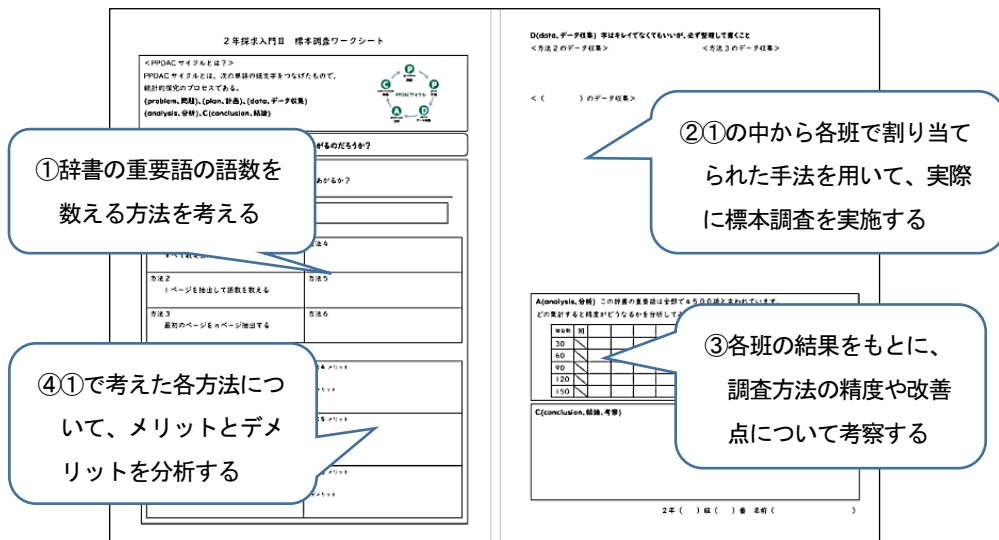


図2 第1、2時で使用したプリント（標本調査とその精度について）

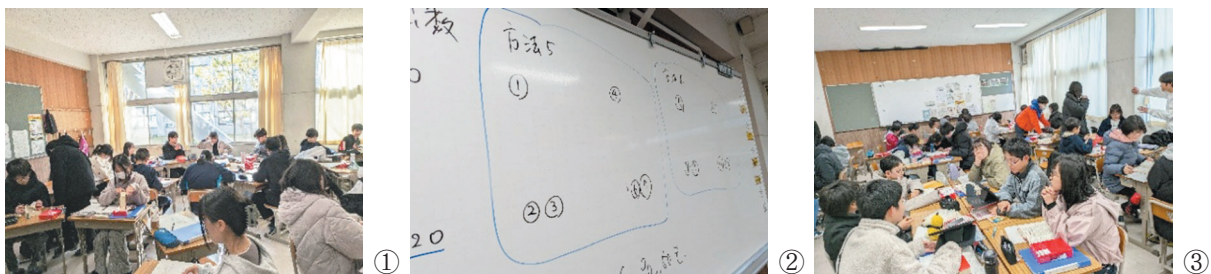


図3 数学の授業風景 ①調査方法の検討, ②各班の集計の板書, ③課題や改善点の共有

第3時：国語の授業で読む「クマゼミ増加の原因を探る」（授業者：西）

教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」を全体で一読し、文章展開について考える授業を実施した。まず、本文を「研究のきっかけ・前提知識・仮説・結論」と四段落に分け、それぞれの段落でどのように文章が展開されているか細かく確認した。例えば「研究のきっかけ」の段落であれば、「日常での気づき・裏づけ・問題提起・大きな仮説とその理由」のように細分化し、他の段落も同様のことを行った。こうした分析は、文章の展開を一般化することで、その文章展開を参考にして生徒自身が文章を書く際に役立てるために行ったものである。生徒にこの分析を活用して理科の調査レポートを書く計画も示した。

また、本文に含まれる図と表は、実験結果をまとめたもので、文章の理解を助ける役割を果たしている。生徒たちはグループで図や表の役割や効果についても考察し、調査レポートを書く際にどのように図や表を使用するかを考えるきっかけとした。

第4、5時：キウイを用いた標本調査（授業者：松原）

「キウイの大きさと種子の数にはどのような関係があるのか」を調査する探究的な活動を実施した。4人1班とし、各班にキウイを1個ずつ配布した。実の大きさの測定方法はクラス内で出た意見から一つを選び、クラスで統一した。2クラスは果実の重さを電子天秤で測定、残りの1クラスは水を満たした容器にキウイを入れ、あふれた水の体積を測定することでキウイの大きさとした（図4①）。1個の果実内の種子の数の数え方については各班で考えた方法でそれぞれ行った。まず、「果実全体について数えずに果実1個に含まれる種子の数を推測する方法はないかな？」

と問いかけることで、生徒は数学で学習した標本調査の手法を利用して数えられることに気づき、自分達が思いついた方法について班の中で議論していた（図4②）。その際、キウイを大型モニターに映し、実際にカットしながらどのように種子が配置されているのかを生徒と確認した。ある程度班で方法が決まった時点で、思考を深める契機として、「もっと楽に、もっと正確に数える方法はないかな？」と声をかけた。生徒は標本調査の精度を上げる方法について検討し、キウイの種子数調査を実施した（図4③）。標本調査を終えたのち、残りの時間で果実中の種子の全数調査を行い、自分たちの標本調査の精度を確認した。表5は各班の調査方法やその精度をまとめたものである。調査の結果をもとに、各班の調査方法の信頼性や改善点について考えた。



図4 キウイの種子数調査の様子 ①果実の大きさの測定、②調査方法についての議論、③種子数の調査

表5 キウイの種子数調査方法の数え方ごとの調査結果

数え方のアイデア	選択班数	標本調査	全数調査	精度	誤差
n 等分して1切片のみ数える	17	690.06	655.19	1.09	0.16
n 等分して複数の切片を数える	6	542.67	501.17	1.08	0.25
スライスして複数枚数える	3	469.67	521.67	0.98	0.22
縦と横の数を数えてかける	2	649.60	454.00	1.19	0.47
種全体の重さ÷種1個の重さ	1	1526.00	630.00	2.42	1.42
8等分、16等分、32等分で比較	1	512.00	555.00	0.92	0.08

注：複数班ある場合は、調査結果をそれぞれ平均値で示している。

精度と誤差については次のように算出した。精度＝標本調査値／全数調査値、誤差＝[精度－1]

第6時：理科の授業で読む「クマゼミ増加の原因を探る」（授業者：松原）

本授業では国語の教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」の文章を、批判的な視点で読み直す活動を行った。まず、第3時に国語の授業で読み取った内容を、近くの生徒同士で共有した。

次に授業者から文章を批判的に読む方法の説明を行い、「クマゼミ増加の原因を探る」を読み直した（図5①）。批判的に読み直すことで、国語の授業では気にならなかった点にも新たな疑問が生じ、出てきた多くの疑問を授業プ



図5 理科の授業で「クマゼミ増加の原因を探る」を読む活動の様子 ①批判的に読み直しをする、②自分が気づいたことを班員と共有する

ント（図6）に記録した。さらに、その内容を班員やクラスで共有することで、さまざまな視点や考え方があることを確認した（図5②）。授業の後半は、授業者からセミの生態や地球温暖化などの理科学的な内容を取り上げて説明した。また、クマゼミ増加の原因について国語の教科書の記述とは異なる仮説を提唱する研究者を動画で紹介した。動画を見た生徒たちは、教科書に載っている仮説がすべてではないこと知り、驚きの声をあげていた。最後に、授業の感想を書きながら、授業のまとめを行った。

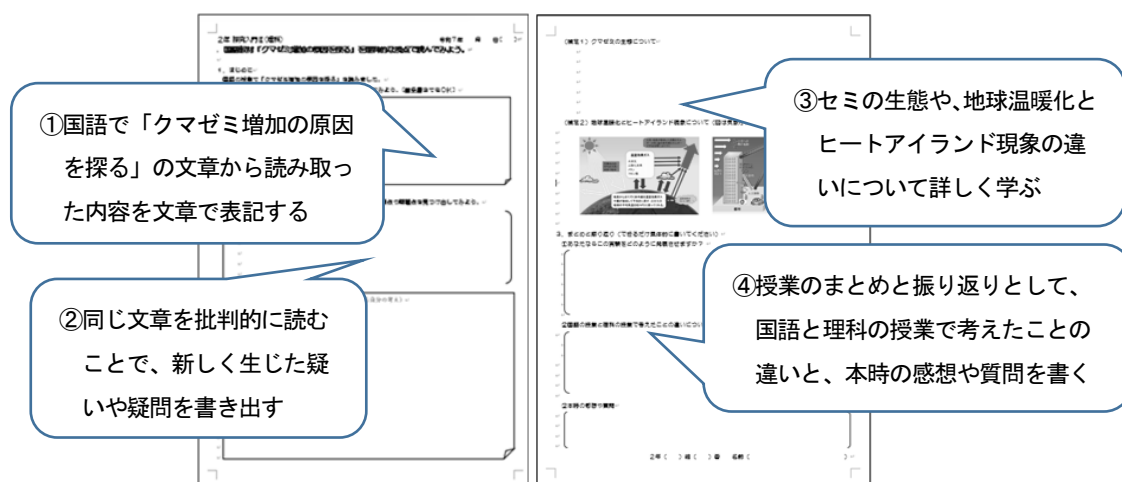


図6 第6時で使用したプリント（理科の授業で読む「クマゼミ増加の原因を探る」）

第7、8時：キウイの種子数調査のレポート作成（授業者：西）

国語教科書教材「クマゼミ増加の原因を探る」を参考にしながら、理科の授業で行った「キウイの大きさと種子の数にはどのような関係があるのか」の調査に関するレポートを書く活動を実施した（図7）。自身の行った調査内容を他者にわかりやすく伝えるようにまとめることはもちろん、文章作成にWordを使用することと、必ず一つ以上の図または表を挿入することを条件とすることで、Wordを使用した文書作成スキルの向上も目指した。図8は、ある生徒が作成した調査レポートである。



図7 国語の授業で「クマゼミ増加の原因を探る」を参考にキウイフルーツの種子数調査のレポートを作成する様子

作成されたどのレポートも、今回自身が行った理科の探究活動に関して、「どのような順序でどのようなことをしたか」について、教科書教材を参考にきちんとまとめられていた。そのなかには、「なぜその仮説を立て、その調査方法を選択したのか」という、自身の思考の過程まで含めて整理し、まとめることができていたものも多く見られた。しかし、教科書教材の文章展開を一般化し、自身の行った調査に対応させて文章化することに困難を覚え「仮説」、「実験方法」、「実験結果」を箇条書きにしてまとめたと思われるレポートも少数見受けられた。

理科2報告書

【1】 実験目的

授業で標本調査をすることになったため、この実験をした。

キウイフルーツの実の大きさと、実の中にある種の数を調べ、それらの関係を探る。

【2】 仮説

実が大きければ大きいほど、種の数は多い。

品種が一緒であれば、種の密度はすべて一緒だと思う。



▲今回の実験で利用したのと同じ品種のキウイフルーツ

【3】 実験材料

キウイフルーツ(今回は韓国産のものを使った)、カミソリ、シャーレ、紙

【4】 実験方法

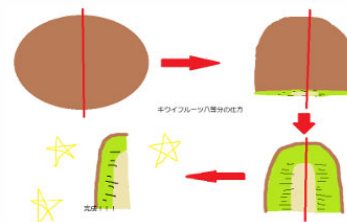
キウイフルーツの実の大きさと、実1個あたりの種の量を標本調査し、その後全数調査もする。

① キウイフルーツの実の大きさを調べる方法

重さを量る。

② 実1個あたりの種の数を数える方法

全10班、それぞれ別の方法で1班につき1つのキウイフルーツの種の数を数えた。私の班では、キウイフルーツの実を8等分したものを、班の4人で1人1つずつ数える方法をとった。最終的に、4人で数えた種の数の合計を2倍した。また、種の数を数えるキウイフルーツのかけらを選ぶ際には、無作為に抽出するため、目を閉じて選んでもらった。他の班の実験方法については、結果とともに載せておく。



▲キウイフルーツの八等分の仕方

【5】 結果

班番号	実験方法	重さ(g)	1個あたりの種の数(個)	
			予想	実際
A-1	両端と真ん中を輪切りにしたときの種の数の平均と縦に割ったときの数の半分の数	89.20	155.2	216
A-2	1/8に切って8倍する	88.85	846	853
A-3	1/4に切って4倍する	81.50	588	629
A-4	縦を8等分、横を4等分(32等分)して、1種類のかけらごとに1個取り出して数える	90.40	590	640
A-5	1/4に切って4倍する	85.75	808	834
A-6	1/8に切って8倍する	83.20	864	740
A-7	1/4に切って4倍する	86.60	568	377
A-8	キウイフルーツの1/16を1人1つ数えてあわせて1/4にして最後に4倍する	86.75	964	663
A-9	1/8の大きさに切って、4切れ数えて2倍する	82.30	278	196
A-10	1/8に切って8倍する	-	-	812

下に実験結果をグラフにもまとめておいた。私の班はA-2班だった。また、実験結果の表やグラフの「予想」は、標本調査の結果、「実際」は全数調査をした結果である。なお、A-10班の実験結果に関しては、重さと種の数の予想(=標本調査の結果)がわかっていないので、グラフは作っていない。



▲実験結果をまとめたグラフ

【6】 考察

上のグラフより、キウイフルーツの重さにはほとんど個体差がないことがわかる。一番軽かった個体はA-3班の個体で81.50g、一番重かったのはA-4班で90.40gでその差はわずか8.9gである。

それに対し、種の量の個体差は大きかった。一番種が少なかった個体はA-9の個体で196個、最も多かった個体はA-2の個体で、853個であり、その差は657個。

以上より、キウイフルーツの重さと種の数に関連性はないと考えられる。

また、今回の調査では、標本調査の結果の精度は高かったと思う。標本調査の結果と全数調査の結果の差が最も大きかったのはA-8の個体で301個、最も小さかったのはA-2班で7個の差である。

【7】 振り返り

今回の実験を通して、標本調査についての理解が深まったと感じている。自分が思っていた以上に標本調査の精度は高かったため、精度を重視して全数調査ばかり用いるのではなく、時間がかからない標本調査を使うことも考えようと思った。

また、予想の欄でも述べた通り、私はキウイフルーツの種の密度に個体差はないと思っていたので、実験結果に驚いた。まさか、種の数にそれほど差があるとは思わなかった。これからは、キウイフルーツを食べるときは、今回の実験を思い出して、種の数について考えながら食べようと思う。



図8 生徒が作成した調査レポートの例

3-2. 授業評価と批判的思考力の変容分析

(1) 授業評価について

授業評価アンケートの結果を図9に示す。授業に参加した生徒112名のうち、95名(85%)が授業内容についての理解度の高まりを感じている一方で、授業への取り組みやすさや取り組み方、学習のモチベーションについては、肯定的な回答は60~70%程度に留まった(図9、Q1~Q4)。

同様に、「今後またこのような授業に参加してみたいか」を調査したところ、112名中93名(83%)が「はい」と回答した(図9、Q5)。「わからない」と回答した18名にその理由を尋ねると「具体的な内容が示されないと参加したいかどうか判断できない」といった回答が多く、否定的な意見を抱いている生徒は少なかった。また、「いいえ」と回答した生徒1名にその理由を尋ねると、「楽しいけど、文章を書いたり発表するのが苦手だから」という回答が得られ、授業形式自体を否定するものではないことがわかった。

次に、授業評価アンケートの自由記述欄の、授業内容に関する3つの質問に対する生徒の自由回答を筆者らの視点で分類し、分析した。いずれの質問についても112名全員から回答が得られたが、1つの回答に筆者らの視点の2つ以上に該当すると思われる意見が含まれる場合があったため、生徒の意見数は延べ数として()内または文章内に表記する。

「Q6 この授業の良いと感じる所はどんなところですか?」については、「多角的な視点の活用または獲得」(40)、「知識の活用と理解度の高さ」(35)、「学習意欲の向上」(15)に該当するものが大半を占めた。

「Q7 この授業の改善して欲しい所はどんなところですか?」については、「特になし」という回答が最も多く(47)、次いで、「時間に関する要望」(20)、「授業内容・形式に関する要望」(13)、「教科の横断・連携に関する要望」(4)が確認された。レポート作成の時間が足りない、レポートの書き方を丁寧に説明してほしいといった意見が複数あり、授業期間が1月初旬から2月末までと長いと最初の方の内容を忘れてしまう、内容の横断的なつながりをもっとわかりやすくしてほしいという意見もあった。

「Q8 この授業でどのようなことが身につきましたか?」については、「多角的視点の獲得」に該当するものが最多で46あり、「分野の垣根を超えて様々な視点で見ること」「物事を違う視点から見て考えを深める力」などの回答が得られた。次いで、「協調性とコミュニケーション力」に関するものが24となった。「意見の食い違いがあってもお互いを理解し合うことができるようになった」や「みんなで方法や考えを共有したり考えたりすることで新たな発想が生まれることに気づきました」といった回答からは、お互いの意見を共有することの大切さや、他者との協働により自分の考えが深まることへの気づきを感じられた。

「Q9 この授業を受けた感想を教えてください」については、「レポート作成の難しさを指摘

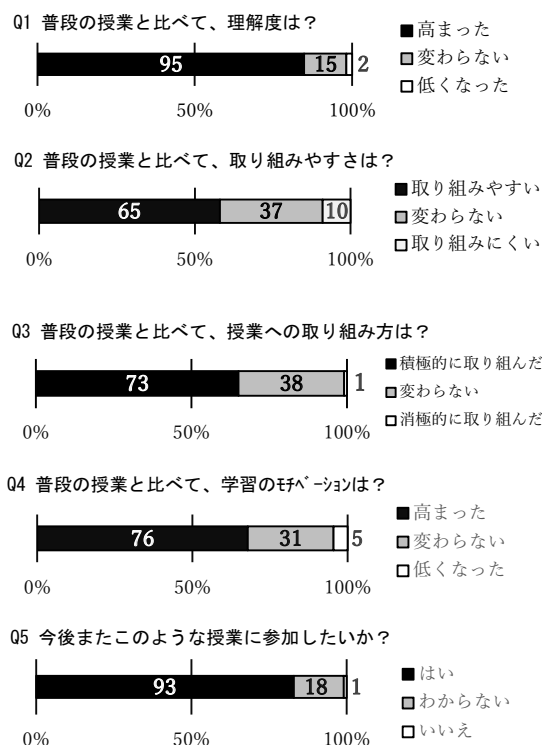


図9 授業評価に関するアンケート結果

注：グラフ内の数字は回答した人数

する意見」もあったが(7)、「面白かった」「楽しかった」「またこのような授業を受けたい」といった「授業への肯定的感想」と捉えられるもの(59)と、「幾何や国語と繋げて考えられることによって、より学びが深まると思った」「勉強が自分のためになると肌で感じた授業だった」などの「学びの深まり」に関するもの(40)が大半を占めていた。

理解度とモチベーションの関連性を調べるために、Q1とQ4の回答について表6のクロス集計表を作成し、フィッシャーの正確確率検定を実施した。その結果、 $p=0.023$ となり、統計的に有意な差が認められた($p<0.05$)。このことから、理解度の向上がモチベーションの向上と関連していることが示唆された。

以上のアンケート分析により、本授業の活動を通して、多くの生徒が新しい視点を獲得した

と感じていることがわかった。また、各教科の授業内容が繋がることや、学んだことを実践(調査やレポート作成)に活かす機会があることで、単独の授業よりも理解が深まり、学習のモチベーション向上へとつながったことが明らかとなった。

(2) 批判的思考力の変容の分析

① 授業プリントの分析

第6時で配布した授業プリントへの生徒の記述を分析し、批判的思考力の変容を調査した。具体的には、授業プリント内の「国語と理科の授業で考えたことの違い」と「本時の感想」の項目に生徒が記述した内容から、批判的思考に関する記述を読み取った。その結果、授業に参加した生徒112名のうち、100名のプリントから批判的思考力向上を示すと思われる記述が読み取れた。

さらに、それらの記述について、筆者らの視点で分類したところ、「新たな視点の獲得」「思い込みの気づき」「教科のつながり」「多角的な視点の重要性」の4つに分けることができた(図10)。

「国語のときには見えなかったものが見えた」「新たな視点から客観的に考えることができ、思考の幅が広がった」など「新たな視点の獲得」に関するものが56、「国語ではこれが正解としか思っていなかったけど、理科の授業を聞くと違ったりおかしい場所も多くあって面白かった」といった自身の「思い込みの気づき」が32、「批判的な視点を常に持ち、1つの視点だけでみないようにすることが日常生活においても大切だとわかった」のような「多角的な視点の重要性」が27、「教科のつながり」は8であった。

② CT 態度変容調査アンケートの分析

CT 態度変容調査アンケートの結果を図11に示す。

「(13) 色々な友達のことを聞くと自分の考えが深まると思う」、「(19) 1つ2つの立場からで

表6 Q1とQ4についてのクロス集計表

	Q4.モチベーション (3上がった)	Q4.モチベーション (2変わらない)	Q4.モチベーション (1低くなった)	合計
Q1.理解度 (3上がった)	68	23	4	95
Q1.理解度 (2変わらない)	7	8	0	15
Q1.理解度 (1低くなった)	1	0	1	2
合計	76	31	5	112

注：数値は授業参加生徒112名のうち回答した人数

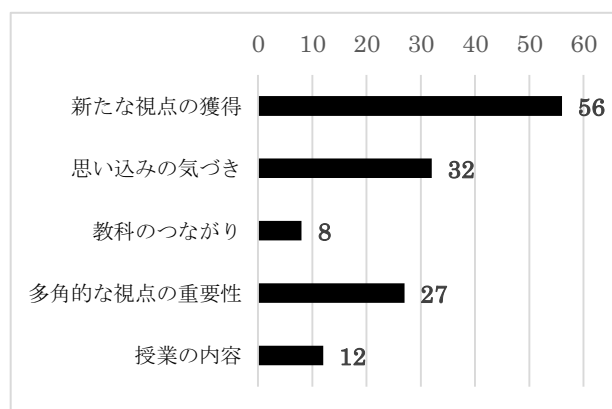


図10 授業プリントへの生徒の記述の分析結果

注：数値は授業参加生徒112名のうち各観点を読み取れた件数

はなく、できるだけ多くの立場から考えようとする」「(25) みんなで話し合って物事を決めることはいいことだと思う」「(28) 判断をくだすときには、できるだけ多くの事実や証拠を調べる」の項目が高い値を示したが、「(9) 間違っただけ考え方をしている人には、それを指摘することができる」「(11) わからないことがあると質問したくなる」の項目が低い値となった。(11)の項目のポイントが低かったことに関しては、筆者らが感じている生徒指導の課題と合致することから、どのようにしてこの項目を伸長させていくのかを今後検討していきたい。

また、本アンケート項目を批判的思考態度を構成する4つの因子「論理的思考への自覚」「探究心」「客観性」「証拠の重視」に分類し、因子ごとのポイントの平均値を求めると、「論理的思考への自覚」は3.06、「探究心」は2.85、「客観性」は3.11、「証拠の重視」は3.13となり、「探究心」が他の3因子と比較して低い値となった。全体的な傾向として、本授業での活動との関連が高い項目のポイントが高く、関連が薄い項目のポイントが低くなっていた。このことから、本授業が批判的思考態度の育成に有効であるといえる。

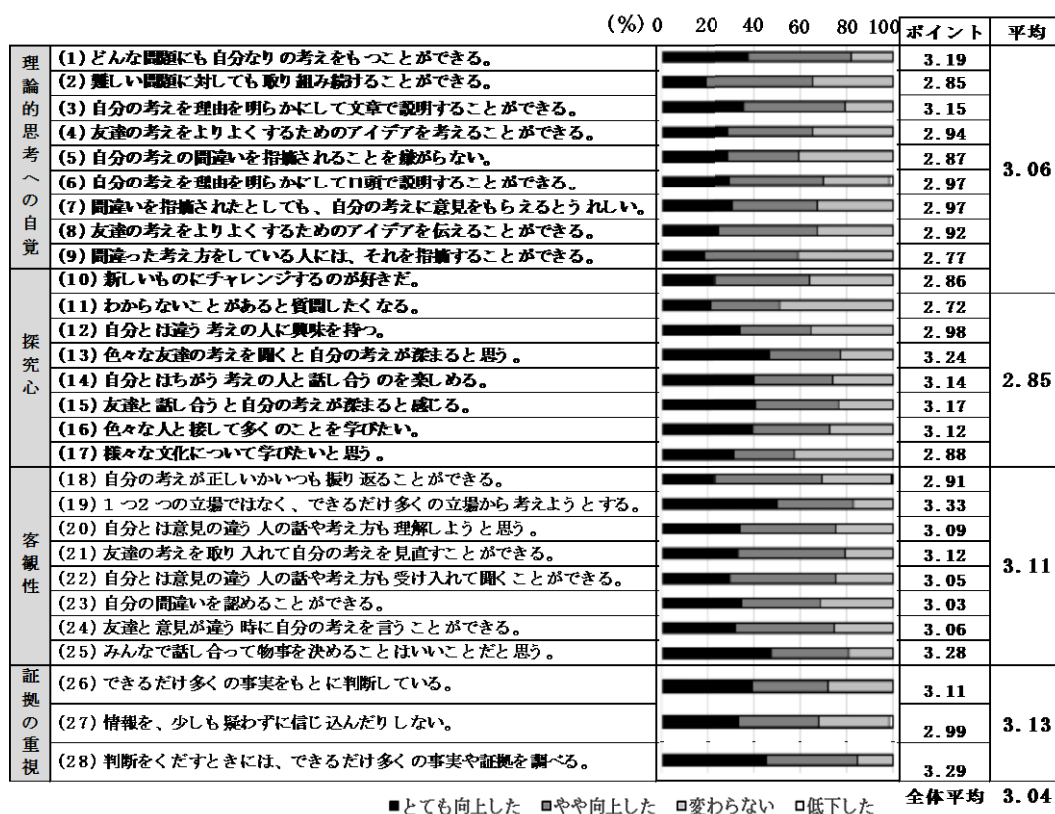


図 11 生徒の批判的思考態度変容調査アンケートの結果

4. まとめと課題

冒頭で述べたように、批判的思考力は合理的な意思決定や問題解決に役立つスキルであり、これからの時代を生き抜くために必要な力として注目されているが、それを育むための教科横断的な学習活動の研究は十分にされてきたとは言えない。

本研究の目的は、中学2年生を対象に批判的思考力の育成を目的とした教科横断型授業を開発し、その有効性を確認することであった。その結果、生徒が国語・数学・理科の3教科の学習内容を連携させて、文章の批判的読解、標本調査、調査レポート作成などに取り組む教科横断型授業の開発に成功した。また、本授業により生徒の批判的思考力が向上することが明らかとなった。

楠見（2018）は、批判的思考態度育成のための学習活動として、論文・テキストなどの批判的読解、討論、レポートや論文の作成、グループ活動、の4つを挙げている。表7に示すように、本授業は、これら4つの活動をすべて内包している。我々は、これらの学習活動を教科横断的に実践し、批判的思考力の向上に有効であることを確認した。したがって、本研究成果の教育的意義は大きいと考える。

表7 楠見（2018）の挙げた批判的思考態度育成のための学習活動と本実践における学習活動の関係

批判的思考態度育成のための学習活動	本実践における学習活動
論文・テキストなどの批判的読解	国語教材の批判的読解（国語、理科）
討論	班での調査方法や結果に対する議論（数学、理科）
レポートや論文の作成	調査レポートの作成（国語、理科）
グループ活動	標本調査に関する方法の検討と実施（数学、理科）

最後に、本研究の課題について述べる。本研究は、批判的思考力の変容分析において、授業プリント、授業評価アンケートおよびCT態度変容調査アンケートを対象としたが、本来であれば最終成果物である調査レポートも分析の対象とすべきであり、改善の余地がある。研究当初は、調査レポートからも批判的思考力の向上を読み取ることを計画していた。しかし、実際に提出されたレポートは似通ったものが多く、比較や分析には不向きであった。原因としては、生徒は実験や調査のレポートを作成した経験が不足していた上に、Wordの操作に不慣れであったことや、時間が不足していたことが考えられる。理科でレポートの書き方などをレクチャーしてから、国語の授業（調査レポートの作成）につなげるべきであった。併せて、本研究では、CT態度変容調査アンケートを事後にしか実施できておらず、事後調査による生徒の自己評価をもとに効果を探索的に検討した。今後は、事前と事後の両方に同アンケートを実施し、両結果を比較・分析することで、批判的思考力の変容をより正確に分析する必要がある。

〔註〕

- 1) 標本調査は学習指導要領では中学3年の内容だが、本校では中等教育学校の特例により中学2年で扱っている。
- 2) 本校が独自で定義している力であり、異なる専門性や価値観を持つ人々が対話し、互いの違いを尊重しながら、共に課題を解決したり、新しい価値を創造したりする力のこと。
- 3) 著者は昆虫学者の沼田英治氏。都市部でクマゼミが増加した原因について、抜け殻調査や各種実験の結果を図表で示し、科学的に検証する「報告文」の形式で書かれている。

参考・引用文献

石橋 一昂（2021）「批判的思考を育む教科横断的な学びを実現する学習活動の開発－0（れい）と0（ゼロ）との違いを題材として」日本教科教育学会誌 Vol.44, No.2, 51-66. https://doi.org/10.18993/jcrdajp.44.2_51（情報取得 2025/9/13）

- 楠見 孝 (2018) 「批判的思考への認知科学からのアプローチ」 認知科学 Vol.25, No.4, 461-474.
<https://doi.org/10.11225/jcss.25.461> (情報取得 2025/9/14)
- 後藤 勝洋 (2017) 「クリティカル・シンキング能力を育成するための効果的な授業法の開発: 理科における実験結果を相互評価する活動を通して」 東京学芸大学教職大学院年報 Vol.5, 37-45.
<http://hdl.handle.net/2309/148151> (情報取得 2025/2/19)
- 中山 貴司ら (2024) 「日本の初等中等理科教育における批判的思考力育成に関する研究動向」 理科教育学研究 Vol.65, No.2, 263-277. <https://doi.org/10.11639/sjst.24023> (情報取得 2025/2/19)
- 平山 るみ・楠見 孝 (2004) 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響—論拠評価と結論生成課題を用いての検討」 教育心理学研究 Vol.52, No.2, 186-198.
https://doi.org/10.5926/jjep1953.52.2_186 (情報取得 2025/2/19)
- 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編」
https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002608_1.pdf (情報取得 2025/9/1)
- 文部科学省 (2024) 「STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について」
https://www.mext.go.jp/content/20240401-mxt_kyouiku01-000016477.pdf (情報取得 2025/9/1)

保育実践を表現する手法としての「生きられた経験の記述」に関する一考察

立溝 まい（奈良女子大学附属幼稚園）

はじめに

保育者にとって保育記録は「書かなければならない」ものである。その様式は各自治体や各園で異なるが、そこで用いられる保育実践ジャーゴンの特有さや、書くために割く時間の膨大さなどから、保育者は精神的負担を強いられている。そもそも、保育記録は何のために書くのだろうか。河邊・田代（2016）は、保育記録を書く理由として、①子ども理解を深め、次の保育の構想の根拠となる、②子どもとの関係を省察し、保育者の資質の向上を図ることができる、③保育者間で子ども理解を共有するためのツールになる、④保護者と園が共に子どもの育ちを支えるための情報になるとともに、園の保育を理解してもらうために役立つ、と示した¹⁾。特に近年の保育実践研究では、子どもの学びや育ちをありありと表現することが重視される傾向にあり、ドキュメンテーションや学びの物語など子どもの姿を鮮やかに描き出すことを目的とした保育記録の方法がさまざまに取り入れられている。

本稿では、新たな保育記録の形として「生きられた経験の記述」を検討したい。「生きられた経験の記述」は、現象学的教育学者であるマックス・ヴァン＝マーネン（Max van Manen, 1942-）が提唱した記述の在り方であり、経験を生きられているように記述することを目的としたものである。ヴァン＝マーネンについては、「教育的タクト」という概念が彼と親交のある村井尚子氏を先駆者として世に広まりつつあるものの、「生きられた経験の記述」については未開である。また、彼の思想を保育実践及び教育実践の中で活用したような研究は見られない。ヴァン＝マーネンの思想を辿り「生きられた経験の記述」とは如何なる方法かを探究すること、そして筆者自身の保育実践を「生きられた経験の記述」を用いて表現する中でその有効性や困難さを模索することで、保育者が「書きたい」と思える新たな記録の形としての「生きられた経験の記述」の可能性を示したい。

1. 「生きられた経験の記述」とは

1.1 人間科学研究の方法としての「生きられた経験の記述」

「生きられた経験の記述」は、ヴァン＝マーネンにおける「生きられた経験」と「記述」すなわち「書く」ことの特徴によって構成されている。そのために「生きられた経験」と「書く」ことそれぞれの性質を示す中で「生きられた経験の記述」の全体像が浮かび上がるように表現していく。

ヴァン＝マーネンが人間科学研究の方法として挙げるのは解釈学的現象学である。解釈学とは「なんらかの『テキスト』あるいはシンボル形式を通しての経験の解釈²⁾」であり、現象学とは「生きられた経験の生き抜かれているという質を記述すること」であると同時に、「生きられた経験が表現されているそのものの意味を記述すること」である³⁾、と述べている。ここから、「生きられた経験」をなんらかの形で「記述」することが人間科学研究の方法であると捉えていたことがわかる。

1.2 過去の追想によって捉えられる「生きられた経験 (lived experience)」

そもそも「生きられた経験 (lived experience)」とはなにか。生きられた経験の最も大きな特徴として挙げているのは、「時間構造 (temporal structure)」である⁴⁾。というのも、生きられた経験は、「過去に存在したものとして反省的に捉えることによるのみそれが可能となる」ものであり、過ぎ去った生きられた経験にのみ、意味を割り当てるからである⁵⁾。彼が living ではなく "lived" を用いて表現したことからも明らかであるが、彼の著書では、recall や bring back といった、過去の追想や想起、反省を意味する表現が多用される。

それはもとより、彼にとっての「教育」は、親や教師が想起するという意味において、「償ったり (redeem) 取り戻したり (retrieve)、回復したり (regain)、呼び起こしたり (recapture) し続けなければならないもの⁶⁾」であると同時に、その経験の本質的側面や意味構造を、それが生きられたような、それが呼び起こすような、それがそうであったようなやりかたで、想起しなければならない⁷⁾ものであるからであろう。

また生きられた経験とは、「意味を呼吸すること」であり、例えば子どもへの希望とか、希望の対象としての子どもといったように「内と外の恒常的なうねり」が起こる、という。その中には「一定の現実性の認識」が存在しており、このように生きられた経験は、追想において我々が認識するある種の本質、「質」をもっている、とする⁸⁾。「生きられた経験」とは、過去の出来事に関する追想の中で、それぞれの意識や認識を踏まえて反省的に意味を付与される、「本質」及び「ある種の『質』」をもったものである、といえる。

1.3 「本質」及び「ある種の『質』」とは

ここで言う「本質」及び「ある種の『質』」とはなにか。「本質」という語は、「言語により構成されるもの、現象の記述と理解される」ものであり、優れた記述は「あるものの本質を構成」し、それゆえ「生きられた経験の構造が我々に対して姿を現す」。それによって、今や我々は「その経験の本質と意義を捉えることができる」⁹⁾。また、「記述」の中で引き起こされる追想において重要なこととして、生きられた経験の「ありうる解釈」として認識し、「ある人間の経験の本性についてのありうる解釈を構成すること」を挙げている¹⁰⁾。「ある人間の経験の本性」というものが、我々にとっての「本質」という捉えに近いように思える。一方で、「ありうる解釈 (a possible interpretation)」と表現している点に注目したい。「ありうる解釈」ということは、他の可能性も秘めている中でのある一つの解釈、という意味である。すなわち、「本質」は不変の真理ではなく、ある「生きられた経験」から想起された、ある意味多様な解釈可能性を秘めたものであるといえる。実際に彼は、生きられた経験の記述は「独自のものの理論化の一種の形式」を教師に付与するという¹¹⁾。「独自のものの理論」が彼にとっての「本質」及び「生きられた経験」を明らかにする手がかりになるのではないか。

1.4 「独自のものの理論 (theory of the unique)」とは

ここでは彼にとっての「独自のものの理論」が如何なるものか、明らかにしていきたい。彼曰く、教育的な理論は、独自のものの理論、特定の事例のそれであらねばならず、「独自のものの理論」¹²⁾は、常に独自のものである「〈教育〉的状况に、この学校に、あの子どもに、若者たちからなるこのクラスに対処するのに極めてふさわしい理論である」¹³⁾。そして、特定の事例のものでなければならず¹⁴⁾、「回顧的な仕方ですべて特定の事例を割り当てる」という特質をもつ¹⁵⁾。

注目すべきは、「独自のものの理論は、単一の事例に伴って、または単一の事例から始め、普遍的な質を探究し、そして単一の事例へと戻る」¹⁶⁾ ことである。彼は、ある人の経験は他の人にもありうる経験であり、またその逆もいえるため、常にありうる人間の経験として、あらゆる経験に向けられているという意味において、現象学的記述は普遍的（間主観的）性格をもつ、という¹⁷⁾。ここからヴァン＝マーネンは、生きられた経験を追想する中で、「普遍的な質」を必然的に探究する、そしてその探究が「生きられた経験」へと還る、と考えていることが窺える。

すなわち、生きられた経験を追想することは普遍的な質を探究することにつながり、と同時に「独自のものの理論」を生成する。その「独自のものの理論」が生きられた経験へと還っていく、ということであろう。それは生きられた経験が、特定の事例として意味を割り当てられたり解釈されたりする中で、「本質」及び「ある種の『質』」を見出し、「理論化」するものである、と同時にそのような営みを生むものであることを意味する。

1.5 ヴァン＝マーネンにとっての「記述」とは

生きられた経験について、彼は経験は現象学の出発点であり到達点であり、その現象学の目的は、「生きられた経験を翻訳し、その本質をテキストに表現することにある」という¹⁸⁾。本質を追究するだけでなく「テキストに表現する」こと、それを含んでこそ「現象学的方法」として機能するのだろう。

この「記述」という方法は、「ある生の現象を、全体論かつ分析的な、換気的かつ綿密な、独自のかつ普遍的な、力強くかつ敏感な言語による記述で何とか捉えようという、創造的な試みのようなもの」であるために芸術的努力と似ている¹⁹⁾、と述べられている。「全体論かつ分析的な、換気的かつ綿密な、独自のかつ普遍的な、力強くかつ敏感な言語による」と表現している「記述」の特徴を明示したい。

彼は、「記述」すなわち書くことの特徴として、①書くことは反省と行為を媒介する、②書くことは思慮深さを測ることである、③書くことは見る能力を訓練する、④書くことは何かを見せることである、⑤書くことは書き直すことである、の五つを挙げる。順に示していく。

①書くことは反省と行為を媒介する²⁰⁾

書くことは思考を紙の上に固定させるといった意味で、内的なものを外在化させる、すなわち我々の世界の事物との直接的な生きられた関わりから、我々を引き離す。紙を見つめるとき、そして自分が書いているものを見つめるとき、対象化された我々の思考が今度は我々を見つめ返す、といった意味で、書くことは反省的な知的スタンスを創り出す。

②書くことは思慮深さを測ることである²¹⁾

書くことは我々が知っていることから我々を引き離すが、我々を自分が知っていることにより親密に結びつけることもする。書くことで我々は生活世界から距離をとることになるが、また書くことで我々は生活世界により近いところへ引き寄せられる。実践から思考を脱文脈化させるが、また書くことで思考は再帰性へと戻される。書くことは我々の世界経験を抽象化するが、我々の世界理解を具体化させる。

③書くことは見る能力を訓練する²²⁾

書くことは我々の見るための能力を経験的に論証する。書くことは、我々が今何かを見ることができていることを示し、且つ同時に、それは我々の見えの限界と境界を示す。実践としての私の書くことによって、私は生活世界における洞察に富んだプラクシスの準備を整える。そして我々は、我々が見る（知る、感じる、理解する）ことができるものであるがゆえに、見ることはすでにプラクシスの一形式なのである。

④書くことは何かを見せることである²³⁾

人間科学における書くための言語は、現象学的な知がどのように保たれているのか、ものごとを教育的に知るとはどのようなことなのかを反省的に明るみに出す（我々に「見せる」）。言い換えれば、教育的に書くことは、応答的に読むことを必要とする。

⑤書くことは書き直すことである²⁴⁾

現象学の方法が要求するのは、さまざまなレベルでの問いの中で、弁証法的に行きつ戻りつすることである。生活世界の経験の十全さと曖昧さを公平に評価できるためには、書くことは書き直す（再考する、反省する、再確認する）という複雑なプロセスへと向かうことになる。むしろ、書くことと書き直すことというプロセスは、芸術的な対象を創り出す芸術活動を偲ばせるものである。それは繰り返し部分と全体との間を行きつ戻りつするアプローチがなされなければならない、そしてようやく、作者の個人的な「署名」にふさわしい、素晴らしく仕上げられた作品へと到達する。

上記からは、我々が普段書く目的として位置づけることの多い、子どもや保育実践への評価や記憶保持のため、といった記録が残されることの意味を越えて、書くという行為そのものの意味や他者との応答を促すといった営みそのものの意味が見出されていることが明らかである。

1.6 特徴とその方法

ここまで、「生きられた経験」と「記述」それぞれがどういった意味をもつものなのか見てきた。では「生きられた経験の記述」としてはどのような特徴をもっているのか、眼差しを向けたい。

彼は「生きられた経験の記述」の特徴として以下の六つを挙げる²⁵⁾。

- ①経験を、あなたがそれを生きている（た）ように記述する必要がある。因果論的な説明や一般化、抽象的な解釈はできる限りしないようにしなさい。
- ②経験を内側から記述しなさい。いわば、それがほとんど心の状態のようなもの、たとえば感情、気分、情動など。
- ③経験の対象の中で、特定の例や出来事に焦点を当てなさい。特別な出来事や冒険、ハプニング、格別な経験を記述しなさい。
- ④経験の中で、その鮮明さが際だっている例、最初の経験であった例に焦点を絞るよう試みなさい。
- ⑤身体がどのように感じたか、どんな匂いがする（した）か、どんな音がする（した）かなどに

注意を払いなさい。

⑥自分の話を、空想的なフレーズや華やかな用語で美化しようとするのを避けなさい。

上記の六つのあとには、話の事実的な正確さに関心があるのではなく、その話が我々の生きていく感覚に真に迫っているかに関心がある、と述べている²⁶⁾。

とはいえ、それらの特徴は抽象的でなかなか掴みがたい。ここでは実際にヴァン＝マーネン自身が描いた生きられた経験の記述を示すことで、彼の述べていることが一体どういったことなのか、明らかにしたい。以下はヴァン＝マーネン自身が教師としての生活から回想した記述を示す。

先日、私はまたジョナサンのことを考えた。ジョナサンは目立たない子どもだと思われていたようだ。少なくとも、多くの教師はジョナサンの指導要録にそのようなコメントを残していた。五年生の教室で一番前に座っていてもほとんど注目されないような、彼はそんな子どもだった。(中略)しかし、彼が私的な考え方とことばに超人的な感覚をもっていることに、私は感動していた。学校での強化の成績がどれも凡庸な子どもがこんなにも素晴らしい、注意深く巧みに仕上げられた詩を書くなんて、なんて不思議なことか！実際、ジョナサンの小学校の他の教師は、彼らの仲間内ではとくに好かれていなかったジョナサンの隠れた才能について聞いた時、驚いていた。

しかし五年生は、ジョナサンにとっては想像しなかったほど生産的な年になった。彼はとても特別だと感じていた！少し励まして指導することで、ジョナサンは彼の若い生命のさまざまな意味深い出来事について詩を書いた。地域の文学雑誌にそれを発表することまでであった。(中略)私が偶然彼に再会したのは、ジョナサンが九年生の時だった。私は一日、彼の学校を訪れていたのだ。「やあ、ジョナサン」私は彼に語りかけた。「また会えてうれしいよ。私の詩人はどうしているのかと思っていたんだ」。ジョナサンは恥ずかしそうに、この四年間詩を書くことをしていないと話した。もう何も言うことはない！彼は肩をすくめてすまなさそうに笑った。「とっても忙しくて。ご存じのように」。そのうえ、詩を書くことは本当に彼の長所ではもうなくなっていたのだ。私は思いをめぐらすように彼を見、そして握手をして別れたように思う。しかし一週間後、一通の封筒が郵送されてきた。「ジョナサンからだ！」。中には三篇の詩がつづられていた。それらの詩は期待通りのものだった。あまりオリジナリティのあるタイトルではないが、本当にそうなのだ。「ある教師への抒情詩」。してやられた。「詩人なのだ。結局は」そう思った²⁷⁾。

ここでの生きられた経験のテーマとして挙がるのはなにか。教師と生徒という関係にあったからこそ、凡庸と思えるジョナサンの詩の才能に気づいた、という教育的関係性の特質や、その才能が生かされなくなったことへの消失から、才能の存在を確かに感じたことへの喜び、という生徒の特異な才能を活かしたいと思う教師の心境といったテーマを思い浮かべた。ヴァン＝マーネンはこのテーマについて「子どもたちが教師の生活に心を惹かれることがある」ということと、「子どもが成長し学ぶために、彼あるいは彼女が自分の教師に向けて『特別な』何事かを言っているのを子どもが自覚していることは教育的に重要だ」ということ、そして「教師であるという経験は、子どものことを気かけ、その子がどうなっていくのかに思いを寄せることにおいて自らを明らかにさせる」ということを挙げている²⁸⁾。生きられた経験の記述は、教育的な関係にある大人によって描かれる。それゆえに、エピソードを選ぶのも、テーマを見つけるのもそこから

本質を見出すのも、その大人に委ねられているのではないか。そういった意味で、生きられた経験の記述はタクト豊かで思慮深い教師となりゆくために機能する。

2. 保育実践を表現する手法としての「生きられた経験の記述」

2.1 方法

保育記録を描く方法として「生きられた経験の記述」を用いるにあたっては、筆者自身の保育実践を素材とする。そうすることで、筆者という保育者自身の心の揺らぎを丁寧に捉えると同時に、その子どもたちの状況を詳しく表現することができるだろう。園児の個人情報保護については、入園時に保護者より承諾を得た個人情報保護承諾書に基づく。また、個人が特定されぬよう個人名には仮名処理を行った。

2.2 「生きられた経験の記述」への試み

以下では筆者のエピソード記述を再構成し「生きられた経験の記述」を二つ示す。

「鏡を通して自分をみる—カメの池で—」

3月初旬、まだ寒さは続くが、昼間は暖かい日差しが柔らかく降り注ぐ。この日は身体測定が予定されていた。遊歩場で彼らと遊びに浸っていた私は、隣のクラスの子どもたちが「まだ遊びたい」と言いながらも渋々靴を履き替える様子を見て、身体測定があることに気づかされる。「おっきくなったかなってしにいくよ！身体測定っていうんだよ」そういえば彼らに「身体測定」という言葉を今まで使ってこなかった。その瞬間彼らに「身体測定」という言葉を使ったことに違和感を抱きつつ、今の彼らにはわかるだろうし知ってほしいと思った気持ちが先んでたことを感じさせられる。

身体測定を終えた子どもには「カメさん見に行っていていいよ！」と伝える。3学期以降、カメは冬眠中であることから、カメの池を訪れてもカメを見つけることができなかった。今日も必死に探す。「どこかなあ」「冬眠してるからいないのかなあ」「この石の下に隠れてるかなあ」数十人で池を囲い、じっとみつめる。「いないねえ」私も夢中になって探す。「あ！先生、白いところには入っちゃいけないよ」夢中になるあまり子どもに注意された。なんだかそれも彼らの育ちが感じられて、一緒に歩んできたことが感じられて心地よい。ゆったりとカメの池を見つめる。

そうしていると、T児が勢いよく話し始める。「先生！僕が映ってるよ。先生も映ってるよ」。私は瞬時に池に目を落とした。水面を鏡として私が映っている。一瞬にして、彼のその気づきに心を揺るがされた。「あっ」と思わず声をもらした。「ほんとだ、先生もTくんもMちゃんもNちゃんもRくんもみーんなも映ってるね」と言うと、彼らも池に目を落とす。「おーい！」私が手を振ると、面白い発見をしたかのように、ニヤッと子どもたちが「おーい！」と池に手を振る。「先生ー！」と池に映った私に話しかけたり、体を揺らしたりする。池に映った自分をしばらく見つめていた。

私にはこの出来事が、その瞬間の光景が忘れられない。今までは、カメの池は「カメを探す場所」であった。カメが対象物であり、目的であった。カメを見つけると安心した1学期、そこらじゅうの葉っぱを池に投げては「ダメだよ」と友達と言いつつ自己発揮の2学期、そして3学期。カメは対象物であることに変わりはない。しかし、池でカメを探す、池に映っ

た「自分」にふと気づいた。対象物としたカメを探す中で、その水面に映った「自分」が対象物となった。カメの池に「慣れた」子どもたちにとっての新たな意味の見出し方、楽しみ方であり、新たな世界へ開かれたことを意味するように思える。これは、1年間の育ちを通じた、その先として感じられた。

また、現象学における知覚の問いを想起させられた。「鏡に映った自分をみる」という行為の意味は古くから問われてきたように思える。「見える―見られる」という関係において、自分は見る身体を有つとともに、見られる身体でもある。水面を通して「見られる自分」と目が合った(ここで私はメルロ＝ポンティをふと思い浮かべた。彼の著書をもう一度読み返すと何かしら気付きがあるように思う)水面にいる自分に見られる、という経験は心動くものであったのではないか。私はそう思うのだが、彼ら自身はどう捉えているのか。子どもが捉え、構成する、子どもの生活世界独特のものもあるのではと思える。言葉にしがたいが、言葉にしたい、しかし言葉にすることで失われるものもあるのでは、ともやもやしている。

上記は、3歳児3月初旬の身体測定での出来事である。ここでの「普遍的な質」は「園生活の中で場所の意味が変わる」ことと「鏡に映った自分をみる、とは如何なることか」ということであるように思える。私自身の感じ考えたこととして「現象学における知覚の問い」を挙げたが、教師の学びや価値観の背景を感じられるのも生きられた経験の記述の特徴であろう。

もう一つの事例は、4歳児12月初旬の、学級全体で作った作品を巡る出来事である。

「本気で怒ること―許すこと」

2学期を終えようとしている。少し寒さが強く感じられるようになり、外で遊んでいた子どもたちも「はー、さむかった」と顔を真っ赤にして部屋に入ってくる。片付けを終え、そんな顔を真っ赤にした子どもたちが続々と部屋の中に入ってくる。その中で、R児とK児はおうちごっこが延長していてなかなか忙しそうにものを出したり作ったりしている。何やらベッドになるものを探している様子。R児の「あ！ベッドこれにしよ！」という一声で、K児がぱっと表情を明るくしにこっと笑う。「ベッド気持ちいいね〜」二人で楽しげに寝ころんでいる。その様子をぱっと見たS児が棘のあるような口調でR児とK児に伝える。「なんでそんなことするの!」。それはというもの、R児とK児がベッドにしていたのは、学級全体で、色紙を折って作った宝石が飾られた段ボール板だったのだ。S児の怒り声を聞いたH児がやってきて、口をあんぐりあける。立ち尽くしている、という表現が似合う。H児に続いて、片付けから帰ってきた人たちは続々と「立ち尽くしている」状況になった。A児は私に向かって険しい表情を浮かべながらこう伝える。「みんなで作った大切なものなのに、そんなことされたらお弁当食わずに家に帰りたくなる」と話した。R児は立ち上がり、立ち尽くしている友達の顔をぐるりと一周眺めた。そして次第に涙を溜め「わーん!」と大号泣。K児は誰が見てもわかるようなひきつった表情を浮かべ、申し訳なさそうに体を縮めながら、寝ころんだことで剥がれてしまった宝石を一つひとつ集め始めた。立ち尽くしていた人たちも「手伝うよ」と言いながらせかせか宝石を集め始める。セロハンテープのカッター台もいつのまにか用意され、集める人と貼る人に役割が分担されている。

私はR児と一緒に外に出た。少しでも気持ちを落ち着けられたら、そしてR児のどのような行為が友達の気持ちに触発してしまったのか、一緒に考えるためである。「Rちゃんの

ベッドにしたかった気持ちはわかるよ、でもなんでみんな怒ってると思う？」そう問いかけても、涙はあふれるばかり。宝石を貼っている子どもたちも気になるのか、顔をのぞかせている。大号泣しているR児のそばにD児が来て頭をなでる。そして私に一言。「みんなRちゃんのこと怒るけどRちゃんにも気持ちがあるよ」。はっとさせられた。そして「はっとさせられた」のは私だけではなかった。今まであんなに強い口調で怒っていたS児は小さな優しい声で一言。「Rちゃんにも気持ちがあるから悲しくなっちゃうよね」。H児は「なんか許そうかな、Hはなんでも許しちゃうんだよね」。

しかし、私はどうも納得がいかない。もちろんR児にも気持ちがあり、みんなに鬼の形相で怒られると気持ちが崩れるのはわかる。とはいえ、大切に作った宝石を壊された怒りや悲しみを隠さなくてもよい、すなわちなんでも許す方向にいかなくてもよいのではないかと。私はもう一言付け加えた。「本気で怒ってもいいんだよ」。彼らの目が非常に揺らぎ、静寂に包まれた。静寂の中、片付けを終えたM児とE児は私に「どうしたの？」と聞いた。只物ではないと思ったのだろう。状況を伝えると「どっちもやな」「選べへんな」と話した。事態が少し落ち着いた頃、N児は一人で私のそばに来た。いつも誰かの後ろをついて行動するN児にしては珍しい、と思っていたとき、小さな声で話した。「先生、Nはすごい悲しかったから許せない気持ち」と言いに来た。最近同調圧力的なものもある。その中で確実に彼らが自分の価値観と向き合い、揺らぎ、表現しようとしていたことを感じさせられた。

ここでの「普遍的な質」は「怒ることと許すことの倫理的判断」と「多様な価値観によって揺れて迷うこと」である、とその場にいた、そして記述した私は考える。子どもたちはもちろん、私もその「普遍的な質」と深く向き合う契機となった。

2.3 考察

「生きられた経験の記述」を実際に保育記録として構成することで気付いた点を挙げる。まず、保育者自身の感じ考えたことも率直に書くことができるため、自身の行為やその行為を裏付ける価値観を客観的に眺めることができる。それにより、自身の思考を客体化することができる。また、子どもの姿をより「それが生きられていたかのように」書くことも可能になる。他の保育記録の中では、子ども同士のやりとりや子どもの声を必要最低限に書く。それよりも、どのような育ちがあったのか、そこに絞って書く。しかし、生きられた経験の記述では、子どものありようを生きられていたかのようにありありと書くことが許されている。子どもの生活世界を垣間見ているようにリアルに表現することが可能となる。

一方、保育記録として「生きられた経験の記述」を用いることの困難さもある。ヴァン＝マーネンが要求した「焦点を絞る」を表現するのは難しい。なぜなら、子どもの学びや育ちは「点」のように突如生じたものではなく、場面や時間、状況などさまざまな要因が複雑に絡みあったものである。保育者の覚書であれば、そのような前提を省略し書くことにも意味があるのかもしれないが、保育記録が他者に読まれるという性質をもっていることを鑑みると、「焦点に絞る」ことはなかなか難しい。

また、保育記録の一番の目的は子どもの学びや育ちを表現することである。一方、生きられた経験の記述は、子どもの姿に眼差しを向ける中で保育者自身が感じたことを表す。それゆえに教師の省察としては有効であるものの、子どもの学びや育ちを表す記録、としては、子どもの学び

や育ちを価値づけるような内容（例えば「〇〇できるようになった」といった右肩上がり子ども育ちを表すような内容）が少ない、ともいえるかもしれない。他方で、保育者自身の感じ考えたことは、子どもへの願いや思い、日頃の子どもの姿から生じたものである。といった意味で、生きられた経験の記述から学びや育ちを捉えられる、ともいえる。それをヴァン＝マーネン自身が望んでいたかと聞かれると、彼自身は子どもの生活世界のありのままのありようを理解しようと努めていたことから、「学び」や「育ち」といった未来へと方向づけられた内容を好んでいた、とは言い切れないところがある。

とはいえ、生きられた経験の記述の特徴を取り入れて保育記録として構成することは、書く過程の中で保育者自身の教育観や価値観、背景を見つめると同時に、子どもの姿をありのままに描き出す、といった点で有効であると考えられる。何よりも記述している時間には、「書きたい」「書くのが楽しい」と思えた。子どもと関係をもつ保育者自身の省察や問い直し、そして子どもの姿への捉えが深まる、というよさをもつ生きられた経験の記述は、次の日の保育者のよりその子どもに合ったよりよい行為として表現されることで、子どもの学びや育ちに還っていくだろう。

おわりに

今回は、ヴァン＝マーネンの「生きられた経験の記述」という思想を踏まえて、保育記録に如何に生かすことが可能か、考察した。「生きられた経験の記述」はいわゆる「方法」ではない。「生きられた経験」、すなわち人間のあらゆる生活経験の一つ、を如何に「書く」などの手段によって「追想」するのか、という一種の思想であるように思う。そのために、ドキュメンテーション、マップ型記録、といったように、「形式」としては取り入れがたいものである。一方で、「生きられた経験の記述」において大切にされていることを要素として取り入れた保育記録を構成していくことは可能である。今後、生きられた経験の記述を実際に描き続ける中で、保育者として如何に変容し、また子ども自身の育ちや学びに如何に還っていくのか、ということを実証していきたい。

〔注〕

- 1) 河邊貴子・田代幸代『目指せ、保育記録の達人!』、フレーベル館、2016年、6-30頁。
- 2) Max van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 2nd ed, Routledge, 2016, p.25. (マックス・ヴァン＝マーネン著、村井尚子訳『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界—』、ゆみる出版、2011年、52頁を参照。)
- 3) *Ibid.*, p.25. 同上、51頁。
- 4) *Ibid.*, p.36. 同上、66頁。
- 5) *Ibid.*, p.36. 同上、66頁。
- 6) *Ibid.*, p.149. 同上、233頁。
- 7) *Ibid.*, p.41. 同上、75頁。
- 8) *Ibid.*, p.36. 同上、67-68頁。
- 9) *Ibid.*, p.39. 同上、72頁。
- 10) *Ibid.*, p.41. 同上、75頁。
- 11) *Ibid.*, p.154. 同上、240頁。

- 12) 原文では *theory of the unique* と斜体字で書かれているが (*Ibid.*, p.155.)、本稿では村井 (2011) の訳に倣って独自のものの理論とした。(同上、241 頁。)
- 13) *Ibid.*, p.155. 同上、241 頁。
- 14) *Ibid.*, p.150. 同上、241 頁。
- 15) *Ibid.*, p.156. 同上、243 頁。
- 16) *Ibid.*, p.150. 同上、234 頁。
- 17) *Ibid.*, p.57-58. 同上、96 頁。
- 18) *Ibid.*, p.36. 同上、67 頁。
- 19) *Ibid.*, p.39. 同上、72 頁。
- 20) *Ibid.*, p.124 - 127. 同上、197 - 201 頁。
- 21) *Ibid.*, p.127 - 129. 同上、201 - 204 頁。
- 22) *Ibid.*, p.129 - 130. 同上、205 - 206 頁。
- 23) *Ibid.*, p.130 - 131. 同上、206-207 頁。
- 24) *Ibid.*, p.131 - 133. 同上、208-210 頁。
- 25) *Ibid.*, p.64-65. 同上、106 - 107 頁。
- 26) *Ibid.*, p.65. 同上、106-107 頁。
- 27) *Ibid.*, p.56-57. 同上、94-95 頁。
- 28) *Ibid.*, p.56-57. 同上、94-95 頁。

ニュージーランドの教育実践を支えるナラティブの探究

— ナラティブ・セラピー的視座から日本の幼小接続議論を捉え直す —

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

日本において乳幼児教育と小学校教育（以下、幼小）の接続は重要な教育課題と位置づけられている。現在進められている中央教育審議会教育課程部会の議論においても、「架け橋期（5歳児から1年生の2年間）のカリキュラムの作成やスタートカリキュラムの充実等の取組も含め、円滑な接続を一層推進する方向性で検討すべき」（文部科学省, 2025）ことが明示されている。このような幼小接続への取組は今に始まったことではなく、長年制度的にも整備され続けてきた。しかし実践現場における幼小接続は、未だ課題視され続けている。

このような幼小間の緊張関係や就学移行についての課題意識は日本だけのものではない。国際的にもここ数十年の間、乳幼児教育の普及と質の向上が経済格差を縮小し、教育機会を平等に提供することが注目され、政府主導での乳幼児教育への投資や乳幼児教育から児童期教育への移行カリキュラム改革などの政策努力がなされてきた。

その中で国際的に高い評価を受けてきたのがニュージーランド（以下、NZ）である。特に、1990年代の幼児教育指針「テ・ファリキ（Te Whāriki）」の策定以降、キーコンピテンシーを基に義務教育とも接続し、包括的アプローチをとる。また、子どもの学びを物語形式で記録し評価する「ラーニング・ストーリー（learning stories）」の手法は、日本の保育現場や幼小接続の議論に多大な影響を与えてきた（飯野, 2010; 大宮, 2010）。

しかし、こうした制度設計や評価手法が日本で紹介され、部分的に方法として導入されてはいるものの、幼小実践の変容につながっているとは言い難い。その理由として、ワイトンギ条約に基づくバイカルチャリズム（二文化併用主義）や、教育委員会制度の廃止と学校理事会（Board of Trustees, 以下BOT）による分権的な自律的学校経営など、NZでは日本とは大きく異なる背景を有している（柿原, 2021）こと、それ故に両国の幼小がそれぞれにもつ教育文化や子ども観、実践者がもつ「物語（narrative：ナラティブ）」の違いが存在すると考えられる。制度や方法は、それを支える価値観やナラティブと分かち難く結びついている。しかし、その互いのナラティブが十分に検討されないまま、NZの制度や方法だけが注目されているのである。現場の実践者の社会文化的実践の変容に寄与するには、表層的な方法の導入だけではなく、その方法が構築されてきた文化的・歴史的な文脈にあるナラティブを理解するとともに、自らの社会文化的実践を省察することが必要なのではないか。

そこで本稿では、NZの制度設計や評価手法はどのようなナラティブのもとで実質化されているのかを明らかにするため、筆者自身がNZの教育現場に身を置き、小学校の実践を直接観察し、関係者との対話を通して得た知見をもとに再解釈を試みたい。その際、理論的枠組みとしてナラティブ・セラピー（Narrative Therapy, 以下NT）の視座を援用する。NTとは、人の経験を固定的な特性や能力としてではなく、関係性や文脈の中で語り直され続けるナラティブとして捉える理論であり、問題の外在化や再著述（Re-authoring）といった実践を特徴とする。本稿の

独自性は、NT 理論を単なる臨床技法としてではなく、学校という組織において共同構築されているナラティブを捉える枠組みとすることにある。NT の視座は、組織や教育実践においても、支配的な物語（ドミナント・ストーリー）に対する省察や再著述を可能にする理論的基盤となる。日本の実践者である筆者が実際に NZ に身を置き、身体を通して感じ、捉えた教育環境や子どもの姿、実践者の語りを分析することにより、NZ の制度や評価手法が構築された背景にはどのようなナラティブが埋め込まれているのか、その一端を描き出すことを試みる。これらを通じ、日本の実践者である我々はどのようなドミナント・ストーリーに基づき実践を構築しているのか、日本の幼小接続議論を捉え直す手立てとしたい。

2. NZ の基本情報

国土面積は 26.8 万 km² で日本の約 70% である。人口は約 530 万人であり、欧州系（約 70%）、マオリ（約 17%）、アジア系（約 17%）、パシフィカ（約 8%）と多様な民族が共生する多文化社会である（外務省, 2025）。先住民族マオリと英国王権との間で締結された「ワイタング条約」（1840）は国家の出発点と位置づけられており、現代の教育、医療、法制度における「パートナーシップ」の理念を規定している（内藤, 2008）。

3. NZ に身を置き、ナラティブ・セラピー（NT）を学ぶ

個人の背景や経験の多様性が重視される時代にあって、学校という制度的場においても、子どもたち一人ひとりの声が尊重される教育のあり方が問われている。そこで筆者は、NT が生まれた国に身を置くことにより、身体を通して感じ考えることを目的に、NPACC NZ Limited が主催する「ニュージーランドで感じ、学ぶナラティブ・セラピー・ワークショップ」に参加した。NT とは、マイケル・ホワイト（Michael White）らによって創始された心理療法の体系であるが、その本質は個人の内面治療に留まらず、社会構成主義やポスト構造主義に基づき、人と社会、あるいは人と組織の関係性を問い直す思想的実践である。

本研修は 2025 年 8 月 4 日から 8 日にかけて、ニュージーランド・ハミルトン市にて実施された。期間中、NT をカウンセラー教育課程の中心に据えているワイカト大学の講師陣らによって、NT の思想的背景である社会構成主義やポスト構造主義の理解、および実践的技法等の講義が行われた。さらに現地の小学校視察を通じ、バイカルチャリズムが浸透した教育現場における NT の応用や、組織のドミナント・ストーリーを揺らがす実践を「理解を深めるための振り返り」において身体的に体験した。理論の深掘りと自らの実践の語り、そしてバイカルチャリズムを感じる実践現場との往還により、教育における NT の可能性を多角的に探究する機会となった。

NT の研修では、単なる技法としてではなく、「構え」や「関係性のあり方」としてのナラティブの重要性が繰り返し語られた。例えば、「質問」とは情報を引き出すための手段ではなく、相手の語りを尊重し、その人自身の文脈を生き直す手がかりとなることなど、哲学的かつ実践的な理解は、教育現場における子どもとの関係性においても深い影響を与えると考える。

本章では NT の思想的背景である社会構成主義及びポスト構造主義の視点に立ち、本稿の考察を支える理論的枠組みを、研修内容より以下の三点に焦点化し整理する。具体的には、我々の認識を規定する「言説 (discourse)」、学校という空間に働く「権力と知識 (power/knowledge)」、そして対立を関係性の修復へと転換する「修復的実践 (restorative practices)」の諸概念である。

3.1 「言説」という「窓ガラス」を不透明化する

研修講師であるエルマリーとアンジェラ (Dr. Elmarie Kotze & Angela Barr) は、「言説 (discourse)」について "Discourse/s consist of a series of deeply embedded and taken-for-granted assumptions. (深く埋め込まれ、当然のことと見なされている一連の前提から構成される)" (以下、英語原文の訳はすべて筆者による) と定義した (Kotze & Barr, 2025)。そして Davies, B. の "Shards of glass" より "It is not until the glass fractures or breaks ... that we focus differently (ガラスが割れたり砕けたりするまでは…私たちは違った視点で物事を見ない)" (Davies, 1993) を引用し、"We then see the glass or window/the crack and outside the glass (both/and) (そうして私たちはガラスや窓とともに/あるいは、ガラスのひび割れやガラスの外側も見ようになる)" として、「言説」を「窓ガラス (Shards of glass)」に例えた。

また、NT における「脱構築 (deconstruction)」とは哲学者ジャック・デリダ (Jacques Derrida) によって提唱された概念であり、テキストや言説の中にある対立構造を揺さぶり、見えない前提を解体する営みである。脱構築によりこの透明な言説をあえて「不透明化」し、その背後にある権力や偏りを問い直すことにより、オルタナティブなナラティブをひらくことが可能になるとする。エルマリーとアンジェラは、"Both/and", "either/or", "neither/nor" の視点を用いること、"being-being" "(In) conclusion" のように紙の上に可視化しながら消去して両方が見えるように横に置くことにより、一見対立するよう見える概念を重ね合わせる論理へと展開していくことを促した。そしてこれらを踏まえ、具体的な実践の中でクライアントが再著述し、物語を再構成していくプロセスを提示した。

3.2 フーコーの権力論と規範的視線

本研修では「ナラティブ・セラピーを取り巻く理論」の一環として、ジェニー (Jenny Snowden) の講義を受けた。ジェニーが取り上げたミシェル・フーコー (Michel Foucault) の権力論は、学校組織における「正しさ」がいかんにして構築されるのかを理解し問い直す視点を提供するものであった。加えて近代教育制度は、子どもを「正常/異常」「適応/不適応」などの二項対立によって分類する規範的視線 (gaze) を内包しているが、この権力メカニズムは誰の利益となっているのかという問いから、権力について探索した。

ジェニーは、権力関係は複雑なものであり、単純に誰かが所有し、上から下へ行使するものではなく、毛細血管的に社会のネットワーク全体に染み渡っていることを示し、諸制度を通じて個人の身体や行動を望ましい形へと調律していく物質化について分析した。

また我々が「真実」であるとして受け入れている知識や常識も、歴史的・政治的に構築されたものであり、権力によって「正当化」されているドミナント・ストーリーである。フーコーは「これらのものが作られた以上、その作り方を理解している限り、それらを解体することもできる」(Foucault, 1982) としている。このことを NT では「希望」のポイントとしていることが語られた。加えて、「権力関係が存在すれば、抵抗の可能性も存在する」(Foucault, 1982) という視点は、NT において重要であること、特に「正常/異常」の境界線そのものを問い直し、自己のナラティブを再構築していく重要性が示された。

3.3 「外在化」と「修復的实践」：関係性の回復へ

NT において「外在化する会話 (Externalising conversations)」により問題を描写することは、実践において中心的な理論的位置を占めている。特に研修でポール (Dr. Paul G Flanagan) は "The problem is the problem." というフレーズを繰り返し用いた。セラピー実践において個

人や家族は問題なのではなく、個人や家族とその関係性を問題から分離することにより、問題は外部からやってきた対象として対話可能となる。これは、問題を個人の内部にある属性ではなく、社会文化的文脈の中で構築された外部の存在として位置づけており、これを「外在化」という。

この外在化の目的は、セラピー実践においてクライアントと問題を切り離し、自らのナラティブを語り直す余地をつくることにある。例えば日本で「学校に行きたくない」と子どもが発すれば、多くの場合「なぜ学校に行きたくないのか」と問い、「不登校」という言葉がよぎる。しかし NT の実践における外在化では、「学校にこようとするのに、どんなことがあるのか」「学校とあなたの関係はどういうものか」など、外在化する言葉を使用するのである。これにより、問題が人々の生活と人間関係に与える影響や、人々の影響とその関係性が問題の中心に与える影響など、問題の影響を可視化していく (Flanagan, 2025)。そして重要なのは、この問題の影響を "unpack" し、問題の言語と意味を解きほぐすことで、中立的ではない言葉の価値、文脈や歴史、影響を理解していくことであることが示された。

研修 4 日目にはドナルド (Dr. Donald McMenamin) より、「修復的实践 (restorative practices)」について具体例も踏まえながら講義を受けた。この修復的实践は NZ の教育現場でも広く取り入れられており、従来の「誰が悪いのか」を問う司法的なアプローチから、「何が起きたのか、そして関係をどう修復するのか」を問うアプローチへとシフトしている (Drewery, 2016)。修復的实践の目的は、単なる問題解決ではなく、損なわれた「マナ (Mana, 尊厳・威信)」の回復、悪化した関係性の修復、そして未来へのビジョンを取り戻すことにある (McMenamin, 2025)。特にマオリの価値観を背景とした「マナ」の概念は、単なる個人の自尊心を超え、集団の中でのその人の存在の承認を意味する。組織間の対立が生じた際、一方を「正しくない」と断じることは相手の「マナ」を損なう行為であり、さらなる分断を招くことになる。この修復的实践は、対立する双方が互いに「マナ」を尊重し合える状態を再構築することを目指しているのである。

印象的であったのは、外在化及び修復的实践について学ぶ際、講師は積極的にホワイトボードを用い、多くの可視化が行われたことである。ドナルドによれば、修復的实践には組織を対象とすることもあるため、参加者で方向性を見通しをもつために "The problem is the problem." と明確に文字で示しておくことが有効だという。また組織での修復的实践においては、イメージを多用する可視化により、"feel" という身体性を含む実践として重視すること、"playful" であることを意識していることが語られた。

4. ハミルトンイースト小学校に見る「身体化されたナラティブ」

筆者は研修 2 日目にハミルトンイースト小学校 (Hamilton East School: Te Kura o Kirikiriroa ki te Rāwhiti) を訪問した。当校は 1872 年に創立された、ハミルトン市内で最も長い歴史をもつ小学校である。同校のビジョン "Stand tall, reach high (堂々と立ち、高みを目指せ)" は、100 年以上前から敷地を見守るレッドウッドの大木 (図 1) に象徴されている。教育の核には "Tū Tangata! Tū Māia! (堂々と立ち、勇敢であれ)" というマオリ語の格言を据え、個としての尊厳と自信を育むことを重視している。2.25 ヘクタールの広大な緑豊かな敷地において、マオリの伝統を尊重し、多文化な児童一人ひとりのアイデンティティを大切に学習コミュニティである。

本章では、筆者が実際に小学校を訪問し、身を置くことで感じ捉えた教育環境や子どもの姿、

実践者の語りは、どのようなナラティブの実質化であるのか、NTの視座を援用し解釈を試みたい。

4.1 実質化されるマオリの世界観

(1) ひらかれた点在型教室

小学校の入り口の門をくぐると、そこでは低学年と思われる児童が大型遊具やボールで遊んでいた。右手にはいくつかの平屋の建物があり、それがいわゆる「教室」だった。広場からはいくつかの細い道に抜けることが可能であり、坂道(図2)や森、地形を生かした滑り台や砂場などが迷路のように配置されていた。

この構造についてBrown & Thomson(2000)は、NZのカリキュラム・フレームワークは社会構成主義の概念を反映しており、社会的協働が可能な空間を設置することが重要視されていることを指摘する。現にNZの教育省が発行する"Designing Schools in Aotearoa New Zealand"(Ministry of Education, 2025)では、学習者とコミュニティの環境を優先した設計を政策として義務化している。具体的には「学習者がさまざまな学習モードや学習スタイルを選択できるように設計すること」「教科横断的学習と協働的指導への障壁を最小化すること」などを要件としており、多様な学習者を前提とした制度であることがわかる。

日本の多くの小学校は、一つの校舎に全児童の教室を配置し、廊下で繋ぎ、管理する構造である。これに対し本校の教室配置は敷地内に点在し、各教室から直接戸外と繋がりが可能となっていた。これは前者が、小学校は教師が児童を管理する場所であるとしていることを示し、後者は児童を中心として個別の学習と協働エリアを備えた学習コミュニティを創出し、多様な協働的活動を可能にしようとしていることを示唆している。

加えてレッドウッドの大木が象徴となるように、NZでは人は自然を支配するのではなく、自然から恩恵を受ける代わりにそれを守る責任があるというナラティブが存在する。人間は自然の一部であり、「土地との繋がり(Whakapapa:ファカパパ)」の中に生きていくとするマオリの世界観が教育制度設計の段階から存在するのである。例えばNT研修でポールは、「マオリの伝統では、大地、水、そして先祖に関わって自己紹介をする」と話し、自分のルーツを語った。これは他の講師陣も同様であり、「個人的な繋がりを想起すること」「私たちの価値観は大地と繋がっていること」を重視し、私たち参加者にも「出身地」について川や丘、湖や海を通じて想起することを求めた。このようなマオリの伝統がNZにおける学校建築にも影響しているであろうことは想像に難くない。

(2) 寝転ぶ身体

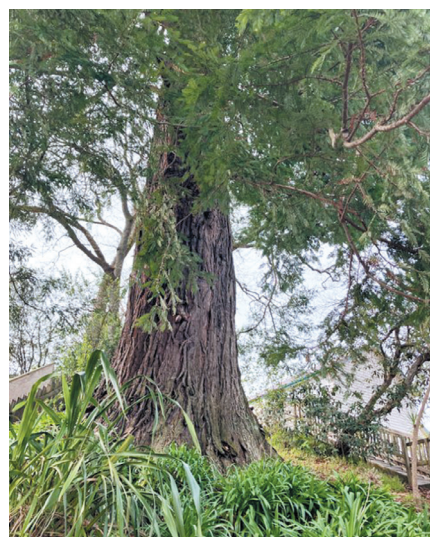


図1 レッドウッドの大木(筆者撮影)



図2 広場を繋ぐ敷地内の坂道(筆者撮影)

フーコーの論じた近代教育における身体の規律化は、座り方や発言の仕方にまで至る。しかし当校において、どの教室においても、児童がカーペットに寝転びながら授業を受ける姿は、日本の「正しい姿勢で着席すること」を子どもに求める言説を裏切るものであった。この、子どもが「そこに在る」ということが許容されている事実は、身体の在り方を一つに規定しようとする権力的な視線を無効化した。研修参加者の中には違和感を口にする者も見受けられたが、筆者の身体にとっては違和感なく、乳幼児教育と価値を同じくする、子どもの在り方を尊重する場として心地よくさえ感じた。



図3 高学年授業風景（筆者撮影画像を線画に起こしたもの）

また、筆者が訪問したNZの季節は「冬」であったが、ダウンジャケットを羽織る子どももいれば、半袖、短パン、サンダルや裸足で過ごす子どももいた。これは街中であっても同様の景色であった。NZのあらゆる場で「冬の格好」は規定されておらず、各々の身体の心地よさに合わせて服装が選択されていることを示唆する。

砂場前には多くの靴下が洗濯バサミで留め置かれていた。校長曰く忘れ物なのだという。日本のように「外側」「内側」を明確な境界とし、清潔や安全という名目のもとに身体を保護・管理しようとするドミナント・ストーリーとは異なり、子どもの土で汚れた身体や衣服こそ自由や創造性の高い表現であるとするNZである（Burke & Duncan, 2014/2017）。大地との直接的な繋がりを心地よく感じる身体的実践がそこにあった。

(3) 所有と共有

松田（2025）は、日本の小学1年生へのインタビューにおいて、彼らが「小学生になるということ」について「教科書とかノート」など個人の所有物が増加し、自覚的な物の管理を求められること、個人机により空間が分割され空間をも所有できること、を意味づけていることを明らかにした。これは、近代の市民的主体である「自己所有」、つまり所有の主体であることで一個の市民的主体となるという、主体における「自立」を「自己所有」に見出す過程でもあった（鷲田, 2024）。

一方、NZの小学校では「靴箱」や「個人のロッカー」など、個人の所有権と責任の所在を明確にする空間は多く見られなかった。脱いだ靴は一つのボックスに集められ、ランチボックスは共用棚に置かれていた。机は複数人で使い、場所は決められていなかった。この背景には、マオリの文化では「ファーナウ（Whānau：拡張された家族）」という概念が重視されており、幼児教育指針である「テ・ファリキ（Te Whāriki）」（Ministry of Education, 2017）においても、子どもが「ファーナウ」の一員として育ち、文化的アイデンティティを保持することが教育の原理とされている。NZではこのような精神が空間化され、他者と



図4 靴箱（筆者撮影）

の繋がりやナラティブが支える「共有」空間に、物や身を置く場として学校も存在しているのであろう。

4.2 アイデンティティを承認する「可視化」

当校には、マオリ文化を可視化した環境が随所に見られた。例えば、教室や廊下にはマオリ語の標語や歌詞、自画像などが掲示されており、児童が自分のルーツや文化に誇りをもつことを促し、「見えることは存在を承認する」という文化を体現している。マオリの歌を朝会で歌う、マオリ語の挨拶が日常的に使われる、自画像の制作活動においてマオリの価値観を反映するなど、多文化を「取り入れる」のではなく「ともにある」姿勢を可視化させていた。



図5 自画像（筆者撮影）

視察後の懇談において、校長であるピッパ（Philippa Wright）は、難民やニューロダイバーシティの子ども、英語を母語としない児童が多く在籍する当校で、「すべての子どもが同じことをしなくてもよい」「必要なことを必要な子がする」という教育理念を貫こうとする強い信念について語った。学びの進め方も教師が一方的に指導するのではなく、自分で学びたいことを最初に伝えることで個別に学習を設計するスタイルが採用されている。これは、子どもが自らの学習に対してオーナーシップをもつことを可能にしていた。ランチプログラムなどの福祉支援も、必要な児童が必要なタイミングで活用できるように設計されており、ラベル化されることのない自然な包摂を実現しようとしていた。

また欧米をルーツとする別の教師は、自らの手に彫った刺青について「これを見るたびに私はマオリについて考える。そのためにこの刺青はある」と話した。日本のように、「可視化」は相手に情報を伝える手段ではなく、存在を尊重し内在を促していく在り様であった。

4.3 教師のナラティブの「再著述」

日本の学校組織において、私たち「教師」と呼ばれる実践者は、しばしば「教育者」という固定的で権威的な役割を無意識のうちに身体化しており、人間としての「私」の存在は周縁に追いやられがちである（松田,2024）。こうした構造の中では、自己の脆弱さや感情を表現することは難しく、制度的な役割が個人のナラティブを隠してしまう。

一方、ハミルトンイースト小学校では、キッチンやソファが設置された開放感あるスタッフルームに、学校の歴史や行事に関わる掲示物に加え、仲間への個人的なメッセージや案内、マオリ語を並列した日常語のマグネットなどが置かれていた。さらに、全教職員の写真が掲示されており、組織としての一体感や信頼関係の重視がうかがえた。またトイレという極めてプライベートな空間には校長から仲間をさりげなくエンパワメントするメッセージが置かれており、教職員も不完全さや脆弱性をもつ一人の人間として在ることを奨励されていた。

NZでは教育委員会が廃止され、学校ごとにBOTが設置され、予算や人事も校長を中心に各

学校で管理されている。こうした自律性の高い運営体制のもと、ピッパ校長は「当校は社会正義のために戦う学校であり、それはマオリから始めるということに他ならない。スタッフは、校長である私からそのように励まされている」と語っていた。また、NZの学期は4期制であり、6週間授業と2週間休暇のサイクルで構成されている。校長はこのサイクルについて「子どもも教職員も無理のないリズムで過ごせる」と述べ、スタッフケアの視点から語っていたのが印象的であった。

「私はここにもよいのだ」と感じるのは子どもだけではない。組織のスタッフもまた、自らの存在が肯定されることで、自己のナラティブを再構築し始めることができる。学校という制度空間の中で、ナラティブの再著述が促されることは、自己効力感の向上や、実践への意味づけの変容をもたらす。ピッパ校長はその土壌を丁寧に整えていた。

制度的観点からも、NZでは就学の開始時期や通学する小学校の選択において、一律の枠組みではなく、子どもと保護者、そして教育機関で相談して決定する権利が保障されている（飯野, 2019）。これは、「教育を受ける主体」が制度の中で当事者性をもつことを前提とした設計であり、「多様性と包摂性」を実質化する制度的な余白の存在を示している。このような制度と文化の重なりによって、学校システムの中で個人が存在を承認され、当事者としてナラティブを紡ぎ直すことが可能になる。NZの幼児教育における「ラーニング・ストーリー」という評価手法が可能なのは、こうした当事者のナラティブを尊重する制度の一環にあるのだということが腑に落ちた。

5. 考察

5.1 NTが実践として根づく背景一言説へのまなざしと役割の再構築

筆者が実際にNZに身を置き、NTが単なる技法や手段ではなく、実践として根づいている背景として実感したのは、主に以下の二点である。第一に、教育実践において「言説＝窓ガラス」を見つめる視点が日常的に耕されている点が挙げられる。現在、NZのバイカルチャーリズムは、かつての「パケハ（西欧系白人）」とマオリの二文化ではなく、マオリを中心に据えつつそれ以外の多文化が共生する社会へと移行している。この社会的土壌の中で、NZの教育カリキュラムの基礎理論として用いられている社会文化的理論（Cole, 1996/2002; Rogoff, 2006/2009）及び生態学的アプローチ（Bronfenbrenner, 1979/1996）は、いずれも脱自民族中心主義を根底に据えている（岡花, 2015）。この理論的基盤により、教育実践では自らの文化価値を絶対化するのではなく、常に相対化しつつ他者の価値を尊重する姿勢が求められる。異質な他者との協働を前提とする学校文化では、言説を「当たり前」として内面化するのではなく、むしろそれを疑い、批判的に見つめ直すための「構え」が耕されているのではないか。

第二にNZでは、日本のように子どもや教師が無意識に内面化してきた、伝統的でステレオタイプな「学校観」がすでに揺さぶられおり、学校スタッフも社会的役割よりも一人の人間としての教師であることを奨励されているという点がある。NTにおいては、支配的な物語であるドミナント・ストーリーを問い直し、個人や集団が当事者として語り直すプロセスが重視されるが、NZではこのように学校という場が、構成員一人ひとりに対して「再著述」を促す文化の醸成を日常的に支えていると言える。

以上の二点から見えてくるのは、日本における幼小接続議論の再構築の可能性である。現在の日本では、「制度的にどう接続するのか」「カリキュラムの連続性をどう担保するか」といった枠組みが主軸となっている。しかしNTの観点から見れば、その前提となる我々実践者自身の

「言説」に対して批判的に気づくこと、すなわち私たちがどのような枠組みの中で「当たり前」を語っているのかという「窓ガラス」に目を向けることが、何より先に問われるべきであろう。

また、「私たちはどのような市民でありたいのか」という問いを、乳幼児教育・小学校教育といった制度的区分を超えて共有し、共同でナラティブを構築していくプロセスの中に、新たな意味での「接続」が生成されるのではないか。幼小の組織同士の取組においても、組織文化そのものに染み込んだドミナント・ストーリーを自覚し、相対化しつつ相手のナラティブの価値を尊重すること、「遊び/学び」「適応/不適応」「連続/不連続」などいくつもの二項対立的な枠組みを解体することで、幼小の教育実践そのものを「再著述」していく可能性がひらかれていくのではないか。

5.2 当事者として承認される環境としての「可視化」

筆者が視察し身を置いたハミルトンイースト小学校では、マオリ文化や児童の自画像が意図をもって空間の中に取り込まれ「可視化」された環境であった。それは日本のように、訪問者への情報共有や啓発のための「可視化」ではなく、「見えることは存在を承認すること」「存在が可視化によって保障される」という哲学に基づいた環境としての「可視化」であり、これらは子どもたちの自己認識の形成に寄与していた。

NTにおいても、「可視化」は身体性を伴う実践において重要な位置を占める。NTにおける外在化とは、個人の内面に沈着し、目に見えなくなっていたドミナント・ストーリーを、言語化することによって外側に出す（＝可視化する）プロセスに他ならない。このプロセスは、問題を個人と切り離し、対象化して「可視化」することによって初めて、私たちはその言葉がもつ歴史や偏りに気づき、それとの関係性を再構築することが可能になるのである。

これらに共通するのは、ともに他者あるいは環境という「鏡」を通じた身体的な実践だということである。学校空間における掲示物は、単なる装飾ではなく、そこにいる子どもたちのアイデンティティを日々肯定し続ける「鏡」として機能している。このように環境によって自己の存在が肯定的に「可視化」される経験と、対話によって問題を外在化し自己から切り離すプロセスは表裏一体である。

これらを踏まえると、筆者が日本の幼小接続議論で用いられる「課題」という言葉を見るたびに重い気持ちになっていたのは、実践者として幼小接続にいくら尽力しても「課題」であると言われ続けることについて、個人の「マナ（尊厳・威信）」が損なわれていたということなのかもしれない。「問題」「課題」という言説によって損なわれていた個人の「マナ」は、他者との関係性や環境との相互浸透の中で、「自分はこれでいいのだ」という新たなナラティブとして「可視化」されることにより、回復していく。加えて日本の乳幼児教育では、環境を通じた教育が中心であることから考えれば、多くの実践者は「可視化」の身体性について感覚的に理解するだろう。だとすれば、自らの幼小接続実践においても組織の新たなナラティブを共同構築する方法の一つとして、「可視化」という環境構成の機能を拡張することによって、互いを肯定し共創する道具や場を構築することが可能となるのではないか。

6. おわりに

本稿では、NZのハミルトンイースト小学校の視察事例を、NTの理論的枠組みを用いて分析してきた。ここでの試みは、NTの視座からNZの教育実践を読み解くことで、私たちの認識を

規定している透明な「言説＝窓ガラス」を不透明化し、幼小接続議論をナラティブの再著述という文脈で捉え直すことにあった。

NZで見られた「実質化されるマオリの世界観」「アイデンティティを承認する可視化」「教師のナラティブの再著述」といった教育実践は、いずれも近代教育が内包する権力への静かな抵抗であり、そこに生きるすべての人々の「マナ」を回復しようとする営みであった。こうした、当事者が自らのナラティブの主導権を握る Agency であるという在り様は、制度やカリキュラムの連続性という「構造」の議論に終始しがちな日本の幼小接続議論においても重要な示唆を与える。日本における子どもの小学校への「適応」を求めるドミナント・ストーリーや教師の不全感における問題を「外在化」し、子どもと子どもを取り巻く市民がともに「どのような市民でありたいのか」を語り合う「構え」は、日本においても十分に可能であり、かつ求められている実践であるとする。日本の現状の幼小接続議論には、互いの組織や子ども自身のナラティブを尊重し、言説を揺らがす対話の積み重ねが不可欠である。

NZでは現在、政権交代に伴うバイカルチャリズムの軽視やワイタング条約の解釈変更を巡る議論など、本稿で論じたナラティブの基盤が揺るがされかねない難しい局面にある。視察時にも新たな政権は学校の図書室廃止やオープン教室の新設を中止する検討がなされていることが話題になっていた。ドミナント・ストーリーは常に権力と結びつき、オルタナティブなナラティブを周辺化しようとする。こうした政治的な動向は、私たちが当たり前だと思っているナラティブがいかにか脆いかを再認識させる。

教育実践におけるナラティブとは常に動的であり、再著述のプロセスでもある。今後もNZの動向を注視しつつ、日本の教育実践において一人ひとりの存在、今ここに在ることが保障されるナラティブをいかに共同構築できるか、探究し続けたい。

文献

- 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.)
- Brown, D. & Thomson, S. (2000). *Cooperative learning in New Zealand schools*. Palmerston North: Dunmore Press Limited.
- Burke, R. S. & Duncan, J. (2017). 文化を映し出す子どもの身体（七木田敦・中坪史典, 監訳）. 福村出版. (Burke, R. S. & Duncan, J. (2014). *Bodies as sites of cultural reflection in early childhood education*. Routledge.)
- Cole, M. (2002). 文化心理学—発達・認知・活動への文化-歴史的アプローチ—（天野清, 訳）. 新曜社. (Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.)
- Davies, B. (1993). *Shards of glass*. Allen & Unwin. 153.
- Drewery, W. (2016). Restorative practice in New Zealand schools: Social development through relational justice. *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), 191-203.
- Flanagan, P. (2025). Narrative therapy: Introducing externalising conversations. (ナラティブ・セラピー・ワークショップ研修配布資料)

- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8 (4). 777-795.
- 外務省 (2025). ニュージーランド基礎データ. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/nz/data.html> (情報取得 2025/12/29)
- 飯野祐樹 (2010). ニュージーランドのナショナルカリキュラム "Te Whāriki" に基づいた保育評価に関する研究—Learning Story と Kei Tua o te Pae に注目して—. *教育学研究ジャーナル*, 6, 21-30.
- 飯野祐樹 (2019). ニュージーランドの就学システムに関する研究—個別就学から集団就学への移行過程に着目して—. *兵庫教育大学研究紀要: 人間発達教育専攻 特別支援教育専攻 教育内容・方法開発専攻 教育実践高度化専攻 附属学校園*, 54, 27-36.
- 柿原豪 (2021). 日本における外国につながる児童生徒の教育と社会的包摂に関する比較教育社会学的研究: 日本とニュージーランドの比較にもとづく学校教育の制度イノベーション. 成城大学博士論文. <https://seijo.repo.nii.ac.jp/records/5972> (情報取得 2025/12/29)
- Kotze, E. & Barr, A. (2025). NPACC. (ナラティブ・セラピー・ワークショップ配布資料)
- 松田登紀 (2024). 「保育」の境界が揺らぐことの価値 —保護者行事「保育参加」を事例として—. *保育学フロンティア*, 1, 10-29.
- 松田登紀 (2025). 園児・児童は幼小移行経験をどのように意味づけるのか—当事者の「小学生」になるという語りの分析—. 奈良女子大学大学院 博士論文.
- McMenamin, D. (2025). FURTHER RESTORATIVE PRACTICES. (ナラティブ・セラピー・ワークショップ研修配布資料)
- Ministry of Education (2017). *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa/. Early Childhood Curriculum*. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz> (情報取得 2025/12/29)
- Ministry of Education (2025). *Designing schools in Aotearoa New Zealand: School Property Design Standards*. https://web-assets.education.govt.nz/s3fs-public/2025-12/Designing%20Schools%20in%20Aoteroa%20NZ_2025.pdf?VersionId=YbMXPxMIbp79ZRuXAN08MJVFinMw7dWJ&utm_source=chatgpt.com (情報取得 2025/12/29)
- 文部科学省 中央教育審議会 (2025). 教育課程企画特別部会 論点整理. 97. https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_04.pdf (情報取得 2025/12/29)
- 内藤暁子 (2008). <土地の人>と<条約の人>: ニュージーランド「国民」形成におけるワイタング条約の意義 (<特集>先住民と<国民の歴史>). *文化人類学*, 73(3), 380-399.
- 岡花祈一郎 (2015). ニュージーランドの保育と発展を支える理論—文化と発達をめぐるストラテジー—. 「子育て先進国」ニュージーランドの保育. 七木田敦・ジュディス・ダンカン (編著). 福村出版. 26-47.
- 大宮勇雄 (2010). 学びの物語の保育実践. ひとなる書房.
- Rogoff, B. (2006). 文化的営みとしての発達—個人, 世代, コミュニティー (當眞千賀子, 訳). 新曜社. (Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.)
- 鷺田清一 (2024). 所有論. 講談社.

方法としての臨床教育学に関する覚書（9）

— “解釈学的な省察（hermeneutical reflection）” の意義と可能性 —

鈴木 卓治（帝塚山大学文学部）

はじめに

さまざまな課題が深刻化の一途をたどる今日の学校教育において、教師教育については、教育改革論の高まりのなかで、その一層の充実が期待されている。とり分け近年、オルタナティブ教育研究が知識構造の変革や社会運動として捉え直され始めているなかで、将来的な学校像や教師のあり方が鋭く問い直しを迫られているところに、現今の学校教育論議の特徴があるといえる¹⁾。筆者がこれまで検討してきた「教師の“専門性”の再構築」にかかわる考究課題をより大きな歴史的観点から捉えるならば、近代社会の発展とともにその機能を拡大・拡充させてきた学校にたいし、ポスト・モダン論の台頭や脱工業化・高度情報化社会の進展のなかで、学校の意義と役割を批判的に再生することが強く求められているといえる²⁾。いい換えれば、“新たな”文化論的・人間形成論的な地平において学校教育の「意味」を再発見し、その営みをより広い意味の連関において解釈することが、教育関連の諸学に要請されていると考えられる。したがって、学校教育のあり方にたいする今日の問いかけの中心は、制度論的なハードの側面のみならず、むしろ本質的には、学校教育制度に内在するソフトの基底部に向けられているといえるだろう。具体的にいえば、“実践知（practical knowledge）”あるいは小論で着目する解釈学的な省察（hermeneutical reflection）の所産である“臨床知（clinical knowledge）”と表現されるように、教育の“ここと今”つまり“現場”や“関係”の問題として、教師と子どもの“日常性”が改めて注目されているのである。今日の学校教育への学問的な関心は、このように学校教育の営みとその所産とを既成の学校論や教育論の枠ぐみではなく、より全体的な教育の意味の連関において解釈しようとする点に、一つの傾向を認めることができるといえる。小論では上記の現状認識と課題意識をもとに、教師教育における解釈学的な省察の意義と可能性を試論的に検討・提示していくことにする。

1. “意味”の探求にもとづく教師教育研究の再興

高度情報化社会の出現による社会文化的な環境の変動と高齢化社会におけるライフスタイルの変化にともなって、知識基盤社会の到来が現実のものとなって久しい。教育という営みはもはや、単に子どもと大人の世代間関係における固有の事象ではなくなり、教育の場（機会）と課題そして教育そのものの意味は、生涯をとおしたライフサイクルの視点に立ったより全体的な人間形成の文脈において探求されることが必要になってきているといえる。教育をめぐる課題の多様化と多元化そしてその要因の複合化によって教育そのもののスタイルの変化を求める声は一層大きくなるなかで、これまで教育活動の中核を担ってきた学校教育の役割は必然的に相対化されることになる。しかし、この相対化とは学校の役割を無用化（deschooling）していくことではなく、むしろその役割を再発見し学校のあり方を教育の意味の連関のなかに改めて位置づけ直すことが重要だといえる。つまり、意味論（semantics）的な見地から学校教育の批判的な再生を図るといふとり組みが、今日の教育関連の諸学にたいし切実に要請されていると考えられるのである。

知識基盤社会にふさわしい説得力のある教育構想がまだ見えてこない現在、学校で発生する問題事象への的確な対応に欠ける教師への批判の高まりは、学校の存在意義の問い直しを強く迫るものであるが、より端的に言えば、学校そして教師のあり方が、それを支えている教育の意味もろとも鋭く問われているといえないだろうか。この状況をふまえれば、かつて経験しなかった困難な問題群にとり組むなかで教師は、教育における“新しい”意味を自ら発見していく以外に、学校の存在を正当化・正常化する道はないと考えられる。長時間労働の課題を含めまさに教師受難の時代ともいえる今日、教師は子どもをめぐる諸問題にまき込まれ厳しい現状と批判に対峙しつつ、自らの実践を真摯に省察し手もちの教育にたいする捉え方（教育観・教職観）を更新・深化させることによってはじめて、学校教育に“新しい”意味を見いだすことができるといえる。

“高度専門職業人の養成”の今日的な要請について筆者は、教育の意味を探求する省察モデルを通じて応えることを構想している³⁾。いい換えれば、解釈学的な臨床教育学の手法をもとにするこの教師教育論のねらいは、教師教育の課題を、養成教育段階を中心とする考え方から現職教育の段階へ展開することにより、これまで中心的な課題として追求されてきた教職の“専門性”の差異化を図ろうとするところにある。つまり後述するように、教師自身の日常の経験をテキストとしてその解釈作業をとおり、学校を場とする教育の意味を“現場”から探索・発見し、当事者である教師が「教師であること（being a teacher）」の意義を自ら獲得していくその“伴走者”として積極的にかかわろうとする試みなのである。

2. 教職の“専門性（professionalism）”を問い直す

教師養成とは基本的には、教育のスタイル・内容・方法といった教育活動に求められる技法の習得という機能的な実際面にかかわる教科教育領域と、子どもについての理解やコミュニケーション能力などのいわば教師としての資質能力の育成にかかわる教職教養領域との二領域から構成されているといえる。そして理念上は、これまで教科教育と教職教養の“統合”として教職の専門性が想定されてきた。しかし、教職の専門性（professionalism）が実際に論議される際は、その多くが前者の領域つまり教科の理念にもとづく教育方法の実践的な指導能力が対象とされ、教職教養としての専門性は教育実践の後景に退いているといえる⁴⁾。実践的な指導能力が主となり教育にかかわる教養が従になることは、理念的に両者の調和の必然がどのように説かれても、教師養成が“専門職”の教育であるかぎり不可避であろう。もっとも両者の調和をどのようなイメージで捉えるかによって見方は異なってくるものの、筆者は専門性をメタファー的に一つの“風景”として見立てることができると考えている。具体的に言えば、教職における実践的な指導能力つまり学習指導や生徒指導（生活指導）などが実用的な性格をもっていることから、その部分が教育の前景で活動するのにたいし、教職教養は学校現場での経験をもとにして涵養されてくる未・分節（Gliederung, Articulation）的な全体であり、教育活動を教育活動として佇まいあるものにしていく“背景”の役割を担っていると見なすことができる。前景と背景とはもとより一体であって不可分の関係にあるものの、前景の強調がともするとより広い生活世界（Lebenswelt, Life-world）へと通じる背景や地平の存在を見えにくくし、教育の世界をそれとしてあらしめている背景を見失わせることになってしまう。教育（の世界）という風景の構成に根本的にかかわるのが教師の教育観だといえるが、教育にたいする見方の内実は単なる主観でもなければ客観でもない、独自の「意味」付与の関係にあると考えられる。解釈学にもとづく臨床教育学の立場からは、教育の世界とは生活世界がそうであるように、未・分節的な場での子どもと大人の関係に

において成立しており、多義的に解釈することが可能な（意味の）世界と捉えられる。そして教職の専門性とは、このような意味の連関の一つの分節であり、教職の専門性それ自体が単独で実体的に存在するわけではないといえるのである。

今日の知識基盤社会にあっては、学校教育にたいする知識の高度化と効率的で的確な学習指導法開発の要請は一層強くなり、今後も教職の専門化はこの要請に応えるために教師教育の重要な課題であり続けると予想される。しかし、教師の専門性を強調する論点には同時に、専門化がもたらすマイナスの事象への視点、つまり教育の世界がもつ多義性を単純化して一元的に理解する（専門化するとはこのことを意味するのであろうが）危険性に自覚的であることが不可欠であろう。教職の専門性についての考察は、したがって専門性に内在するこの両義的な特性を常に意識化することを通じてのみ、先に述べた“新たな”意味の連関において理解することが可能になると考えられる。そして教師教育における専門主義化の強化については、学校現場につきのような事態を招くことに留意が必要と考えられる。つまり、“教師とは科学的で客観的な情報や知見の媒介・伝達者である”と自ら規定することにより、本来、多義的で多元的な役割の担い手である教師の役割は一元化され、この種の専門主義的な教職観が、今日の学校教育への過大要求とそれゆえの教育不信がもたらす教師受難の状況から目をそらさせてしまうのである。いい換えれば、直面するさまざまな課題を自身の課題領域から意識的に外してしまい、退却的な専門性へとおとしめてしまうことになるのである。このような教職の役割の自己限定化は結果的に、多面的で相対的な価値観のなかでゆれ動く子どもの生きられる世界を、その多元性と多様性において受け容れるという、教師にとって不可避の主体的な課題を放棄することになってしまうといえる。さらにいえば、受験レースに勝利するという当面の“実利的”な課題にのみ応じることによって辛うじて自己のアイデンティティを保つという、受験分野の“専門的”な教師を養成することにつながるものが危惧されるのである。しかし皮肉なことに、教師の一面的に矮小化された専門性は、教育のもう一方の当事者である子どもによって厳しく批判されている。つまり、学校と子どもの生活世界に生起するさまざまな病理的な事象は今日、もはや例外的なものではなく誰にでも起こりえる問題と見なされているが、しかし教師もまた同時に当事者であることから、この問題場面においても教職の専門性がまさに問われているといってよい。学校現場における問題事象は、このように教師の専門性のあり方を鋭く問うものであり、単純に解決・解消の対象と限定的にみなされるのではなく、むしろ思考のベクトルを反転させ教師の教育観自体が逆に問い返される“有”意味な出来事として、つまり教育の意味の連関の“新たな”分節を可能にする一つの手がかりとして位置づけることが重要だといえるのである。筆者のコンサルテーション（スーパーバイズ）活動の経験をもとにしていえば、不登校やいじめなどの問題にとり組むなかで、従来の子どもの理解の枠ぐみではもはや理解不能で対応がかなり難しいと実感する教師が非常に多くなってきており、ベテランといわれる教師ほど苦悩が深いという実情にある⁵⁾。子どもの問題をめぐって切実な状況におかれる教師には、したがって子ども理解のための“新しい”視点と方法、そしてこれまでの生徒指導や教育相談が必要としたものとは“異質”のエネルギーが求められていると考えられる。今日の教師教育において最も大切なことは、以上のように、教育の課題を個々の教師の態度や技能の問題に還元して対処療法的な意味で専門主義化することを積極的に断念するところから、教職の“専門性”についての問い直しをスタートさせることだといえる⁶⁾。

3. 解釈学的な臨床教育学にもとづく省察モデル

大学において教師を養成する教職教育とは、教師になるための第一次の基礎的な条件を習得する教育であり、いわば教育の世界に“入る”ための準備教育といえる。この教育は全ての職業教育と同じく専門家教育であり、一般的な意味での教養教育とは異なる内容と構造をもち、先に述べたような専門主義化のマイナスのベクトルを内包しつつ学校という場での教育活動に必要な技法と知見を教える教育といえる。教師になるための条件が何であるかを小論では論じないが、この養成段階の教育において教師の完成品を求めることはできないし、また求めるべきでないと考えられる。昨今、実習を長期化して教育経験を豊富化することが教師養成の充実に結びつくかのような議論が高まっているが、この思考法の根底には専門主義的な教職観、あるいは経験を重ねれば教師になれるという安易な体験主義がひそんではいないだろうかと再考する必要があるだろう。いずれにしても学校教育の今日的な課題を教師養成の課題として短絡化し、養成段階での教育内容をさらに肥大化することには慎重でなければならない。また、教師教育の課題は養成段階での充実もさることながら、むしろ直截に言えばそれ以降における継続教育のあり方にあると考えられる。つまり、教師養成をそれ自体で完結した教育システムとして捉えるのではなく、現職教育という継続的でより開放的な教育研修の系において検討を進めることが必要であり、そのような新しい教師教育のシステム構築が目指されなければならないと考えられる。

一般的に現職教育とは、学校現場におけるすべての教育研修や研究活動を指しており、より実践的で効力のあるスキル習得から教育理論の学修・構築にいたるまで極めて多様な内容をもつ、継続教育としての教師教育の中核をなすものといっていよいだろう。現職教育の現とは、その字義が“見える”の意味があることから、学校現場とは教育の実際が見えるところであり“教育という風景”のあるところといえる。そして教師は、その風景を見る者であるだけでなく同時に、教育という風景を構成する者でもある。教師はつまり、教育の現われの観察者であるとともに教育を現わす当事者でもあるという“二重”の役割を担う点においてこそ、教職固有の特性を認めることができるだろう。この二重の役割の交流によって涵養される教育観は、教師の手もちの知見にもとづき教育の風景を解釈することを可能にし、自身の教育実践を意味づける働きをなすとともに、その実践における判断と行動を的確なものにする礎となりえるといえる。いい換えれば、学校現場での身をもっての経験から涵養される教育観は、教師が活動するための概括的な見とり図の役割を担い、「苦労して獲得された長大な経験連鎖を、いわば短絡させることによって負担免除する」機能をもつのである⁷⁾。意識しようとしまいと学校現場に身をおく教師は自身の教育観を既に身につけていて、この“見えざる骨格”ともいえる教育観こそが教師の活動を安定したものと熟成させ、ある状況に“教育”としての意味を与えているといえる。教職の専門性の高度化へ向けては、このような学校文化・教師文化的な観点にもとづく継続教育が不可欠であり、現職教育の充実と系統的な展開が今後のメイン・テーマの一つになると考えられる。しかし他方では（教育）人間学が指摘するように、この負担軽減の原理にもとづく安定した教育観によって教育の現実を見るがゆえに、必然的に教師は教育の現実が発現している“意味の多元性”を見いだすことが妨げられ、身につけた教育観の視界に入りきらない事象は“無”意味な事象と見なしってしまう点に留意が必要である。つまり、教育の世界における意味の連関のネットワークの精緻化が教育の現実を一面化し、その多様な位相を見えにくくするのである。このように、経験をつみ重ねることによって培った“豊かさ（熟練性）”がもたらす偏りと狭さ、さらには固定化と自明化による意味の隠ぺいという事態を注視し、経験のもたらす理解の“固さ”から開放する試み

が、解釈学的な臨床教育学にもとづく教師教育の主要な研究課題となり、この「意味」探索的な手法・観点において、旧来の教師教育研究との課題意識の相違があるといえるだろう。

おわりに―「専門性」の高度化へ向けた解釈学的な手法―

小論において試論的に示してきた教師教育とは、これまで述べてきたように、養成教育の延長や現職教育の補完を意味するのではなく、これらの教育の方向とは逆に、教育の世界から一旦放れるための教育を明確に意識しテーマ化している点がその特徴といえる。比喩的にいえば、“教育の世界から出て、再び教育の世界に入る”ための教育ともいえるだろう。つまり、教育の世界をそれとして意味づける手もちの教育観から教師が一旦放たれることによって、教育の世界とそこで形成された教育観をより広い人間形成の地平において捉え直し、学校教育や教職の意味を新しい連関において発見しようとするのである。具体的にいえば、経験のテキスト化によって自身の教育観に距離を設定し、その教育観に浸透している“偏見”や“幻想”そして“欺瞞”を排除するのではなく、逆にそれらを多様な教育の意味の連関の中に引き出し批判を加えることによって相対化を図り、教職の意味を“主体的”に再生させる試みなのである。したがってこの段階ではじめて、解釈学領域にかかわる教職教養が教師教育の中心的な課題として浮上してくるといえる。

解釈学的な教職教養とは、教育活動にかんする知見の獲得へ向けた養成段階の、いわば教育の世界に入るための教養のことではなく、逆にそれは経験をつんだ教師に求められる教養といえる。つまり既に身につけている（因習化した）教育観を破り、教育の既存の世界から出て既存の教育観を刷新・深化させるために必要な教養なのである。具体的にいえば、現時点での教師の立場や見方から一度、意識して放れ出て、そして再び教育の世界へ入るといふ、自己否定を経ての自己受容といった“非連続的な覚醒”の経過をたどることができ、まさにこの過程のあり方がこれからの教師教育研究において重要なテーマになると考えられる。したがって、教育の意味が子どもの人間形成の過程において分節してくる（現）場を子どもと“分かち合う”ことが可能になるのは、教師が教師でありながらしかも同時に教師の立場や役割から解き放たれているという、自己を客体視できる自由の体現者である場合だといえるかもしれない。教師は教師としての役割の遂行者である時に、専門家であるだけでなくその役割にたいして自由な態度をとることができるという意味においても、すぐれて教育的な存在ということができ、教育の意味の発見を可能にする要件としては、教師のこのような“開かれた”態度を挙げることができるだろう。そして今日的に要請される教職教養の内実とは、解釈学的な臨床教育学が試みているように、学校現場における子どもの問題事象を教育の意味を発見するためのテキストとして位置づけ解釈するという、個別事象の人間学的な解釈の手法によってもたらされると考えられるのである⁸⁾。

以上のように小論において課題提起した教師教育のあり方とは、教育にかかわる技術や知識そして理論を教える教育ではなく、経験を教材としてテキスト化しその解釈をとおして教育の意味を探索・究明していく現職教育である。そしてこの現職教育においては、自己の経験を、教育の意味の所在と連関を開示する素材として言語化し“物語る”ことが、教師に“覚醒”をもたらす決定的な課題になるといえる。さらに、ここでの（教師教育にかかわる）研究者の役割とは、教師が自ら教育の世界を超えて“新たな”教育の世界へ入るための“聴き手”として同伴者になることだといえるだろう。教師と研究者が協働して教育を“物語り”そして意味をともに探索する作業をとおして、教師が自己の教育観の“主観的な偏り”に気づき、一度否定する過程をくぐり抜け“新たな”教育の世界に入ることが期待されるのである。このように、学校現場における

子どもの個別的な問題状況についての地道な（物）語りの工夫つまり経験のテキスト化とその解釈作業は、教師の意識と行為をたえず問い直しその教育観にたいする再構成への端緒を開くことになり、さらには近年とくに脚光を浴びている研究テーマ「理論と実践の往還（interaction of theory and practice）」にたいする学問的な基礎づけに寄与することにつながると構想されるのである⁹⁾。

〔注〕

- 1) 教員養成をめぐる現今の改革論議については、「確かな学力」の養成に特化した教科指導面での有用性と即効性を重視する観点を相対化し、その脱中心化を図ることが必要だと考える。実際に大学教育において教師教育改革にとり組む岩田は、「近年の日本における学部段階での教員養成教育のカリキュラム改革は相当に「実践」重視の方向で進んできているものの、同時に「4年間」で教育しうることの限界をも露呈しつつ」とし、「<体験-省察>の往還をカリキュラムの中に豊富に取り入れよう」とすると、どうしても専門科学の学修が減少し、科学性を欠いた情緒的（あるいは精神主義的）なく省察に傾いてしまう」ことを指摘する。そして、「単に定式的な技術に習熟するだけでなく、その時々々の教育現実を自ら捉え、自ら課題を見いだして、自ら判断して対応できる教員を養成することを企図する際、今一度「大学における養成」の持っている二つの意味—最先端の研究に裏打ちされた教育と、幅広いリベラル・アーツをもって教員を養成すること—は今後さらに重要性を増してこよう」との課題を提起している。（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—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.）このように、今後の改革の方向性には広い意味での理論面に重心を移動させ、「教育の理念」の再確認や再生につながる教育学的思考の“新たな”あり方やその養成をテーマ化することが重要になってくるといえる。小論で着目する“解釈学的な省察”との関連では、養成段階における（教育実習を中心とする）現場体験の振り返り（リフレクション）の深化に資する点も、合わせて今後の考究課題にしていきたい。
- 2) 当該テーマにたいする筆者の基本的なスタンスおよび研究成果については、つぎの拙論（共著・筆頭）を参照。

鈴木卓治・松田恵示「現職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（9）——「実践的指導力」の概念検討を基にした教師教育の今日的な課題——」『東京学芸大学紀要』第73集 2021年 pp.261-267.

同上「現職教育における「専門職性」の再構築に関する臨床教育学的考察（8）——教師教育者の専門性の高度化へ向けた手がかりを求めて——」『東京学芸大学紀要』第72集 2020年 pp.135-142.

- 3) 小論での課題意識に関連させて、教育実践の省察（reflection）をめぐる海外の研究を一瞥すれば、ホリー（Holly, M. L. H.）とマクラレン（Mcloughlin, C. S.）そしてスミス（Smyth, J.）の論究が参考になるだろう。これらの論考においては、前者では研究者の示す「公的理論（public theories）」にたいし、実践者である教師が経験をもとに理論化する「私的理論（private theories）」をより重視して「理論—実践」関係へ検討を加えている。そして後者では、「生きられた経験（lived experience）」の省察にもとづく実践の理論化（前者の論考と関連づければ「私的理論」の獲得）によって教師の成長を図ろうとしている。

Holly, M. L. H. & Mcloughlin, C. S., Professional Development and Journal Writing, in Holly, M. L. H. & Mcloughlin, C.S., eds., *Perspectives on Teacher Professional Development*, The Falmer

Press, 1989, pp.259-283.

Smyth, J., *Teachers as Collaborative Learners*, Open University Press, 1991, pp.83-88.

なお筆者は、学校現場（公立学校・教諭職）に身をおき、実際に直接かかわった生徒の問題事例の解釈を中心に、教師教育における省察のあり方について研究を蓄積してきた。小論において提起した課題内容の起点には、現職教員の立場から自己の経験を省察した、つぎの解釈学にもとづく事例研究がある。

鈴木卓治「教育問題の「語り」の変換と「意味」の復興—教育現場における問題事例を基にした「臨床教育学」的考察—」『関西教育学会研究紀要』関西教育学会 第1号 2001年 pp.30-43.

4) 「専門性 (professionalism)」について、このタームは社会学分野のプロフェッション論において「専門職性 (professionalism)」の一要件として捉えられてきた。石井によれば、当該の職業が基盤とする知識・技術が学問的に体系化され、その学問の履修を前提とした資格が成立することが専門職化 (professionalization) の重要な指標となっている。(石井美和「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策—専門職論の視点からの一考察—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57巻 第1号 2008年 pp.133-151.) この指標は、養成段階における資質・能力の養成課題そして学校教師のアイデンティティを考究する際の参照すべき基本的な観点といえるだろう。なお professionalism および professionalism の相違と使い分けについては、現時点では論者により異なっており、米英圏においても議論がつけられている。

5) 筆者はこれまで、京都府および京都府長岡京市教育委員会から教育支援センターにおけるスーパーバイザー（教育相談研究部門）の委嘱をうけ、小学校・中学校の学校現場をフィールドとして問題事例の解釈を中心とするフィールド研究を進めてきた。事例研究会で発表された問題事例の解釈のあり方を検討した研究については、つぎの拙論を参照。

鈴木卓治「子どもの問題事例とその物語的解釈—臨床教育学における研究視角から—」『教育支援センター所報』京都府教育支援センター研究紀要 第21号 2010年 pp.1-7.

同上「教育臨床の「語り」と「聴き取り」に関する臨床教育学的考察—子ども理解における医療化・心理主義化からの「意味」論的転換を目指して—」『教育支援センター 所報』京都府教育支援センター研究紀要 第20号 2009年 pp.1-6.

6) さらに付言すれば、問い直しの第一歩としては、現今の学校現場において専制的な教育言説である危機管理的な文脈の差異化を図る“対抗言説”を組成させることが重要だと考えている。言語的・社会的構成の観点にもとづく批判的言説分析 (critical discourse analysis) については、代表的論者の一人であるフェアクラフ (Norman Fairclough) による、つぎの論考を参照。

Fairclough, N., *Analysing Discourse : Textual analysis for Social Research*, 2003. (日本メディア英語学会メディア英語談話分析研究分科会[訳]『ディスコースを分析する—社会研究のためのテキスト分析—』くろしお出版 2012年.)

また当該領域の日本における研究では、つぎの論考を参照。

野口裕二「ナラティブ・アプローチの展開」同編著『ナラティブ・アプローチ』勁草書房 2009年 pp.1-25.

7) Gehlen, A., *Anthropologische Forschung*, 1961. (亀井裕・滝浦静雄[訳]『人間学の探求』紀伊國屋書店 1970年 p.120.)

8) テキスト化へ向けた問題事例の記述方法に関する検討は、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る—」『(平成16年度～平成18年度 日本学術振興会 科学研究費補助金 基盤研

究C 研究成果報告書 課題番号 16530506) 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—』2007年 pp.153-160.

- 9) 理論と実践の関係性をテーマとする研究は、日本の戦後の教育学において長年とり組まれてきたが、2012年に発表された中央教育審議会(答申)においてこのワードが用いられ始めた。「理論と実践の往還」を論究する際に念頭におくべき原理的な観点については、つぎの論考を参照。

渡辺貴裕 「理論と実践の往還」を問う—シンポジウム指定討論者の立場より— 『日本教科教育学会誌』 第44号 第4号 2022年 pp.87-91.

こども園における2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けた保育者の援助 — 分園型こども園における2歳児クラス3学期の予備調査を通して —

松原 未季 (大阪信愛学院大学)

I. 問題と目的

本稿の目的は、分園型こども園において、2歳児クラスから3歳児クラスの移行に向けて、保育者が2歳児クラス後半においてどのような支援をするのかを明らかにすることである。

人は、一生涯のうちに様々な環境移行を経験する(福田, 1992)。子どもが経験する環境移行としては、昨今では、とりわけ幼小移行に主眼が置かれており、幼小の教育をいかに繋ぐのかということについて、様々な実践や研究によって問い続けられている(片岡・松井, 2025)。それらの幼小接続に向けた取り組みとしては、「幼小交流活動」が多く実施されており、「幼小交流活動」が量的に広がり、質的に深まることで、幼小連携が全面的に促進されることが報告されている(住野, 2006)。また、小学校体験や行事の参加・見学等の交流活動は、移行期の当事者である保育者・小学校教諭にとって効果的であったことが指摘されている(一前他, 2017)。このように、これまでの幼保小連携接続の文脈では、「小学校」の活動の経験や理解が負担を軽減し期待を高めていくという前提に立ち、交流活動や連携接続カリキュラムの編成が推進されてきた(文科省, 2018)。

子どもが経験する環境移行としては、近年では「幼小移行」に着眼される傾向にある。だが、子どもは就学以前の保育の場において、「入園」「進級」「クラス替え」等の様々な環境移行を経験しており、それらの経験は小学校への就学も含めて、その後の人生で経験する種々の環境移行を自ら乗り越える力を身につける上で重要な経験であると示唆される。その中でも、保育の場における環境移行の研究は、幼稚園をフィールドとして実施されたものが中心である。それらの研究においては、幼稚園3歳児クラスへの「入園」や、幼稚園における3歳児クラスから4歳児クラスへの移行期における「進級」や「クラス替え」への保育者の援助に主眼が置かれている。

幼稚園3歳児クラスが家庭から離れて園に「入園」する際には、保育者は、園生活を安心して過ごせるように環境を構成し、子どもの「居場所の確保」に重きが置かれていたり、個々の園児と信頼関係を築いたりする援助が積極的になされている(横山他, 2011)。

幼稚園における幼稚園3歳児から4歳児クラスの移行期における「クラス替え」や「進級」に対する保育者の援助では、保育者と個々の子どもの信頼関係を築くことよりも、子ども同士を繋ぐ援助に重きが置かれていることが明らかとされている。例えば、松原(2022)は、大規模園において、保育者がいかに支えるのかということについて明らかにしている。その結果、保育者は、コーナー活動を取り入れて、「物」を介して、子ども同士を繋いだり、揺らぐ園児を適応力が高い園児と繋いだりすることで、意識的に、子ども同士を繋いでいたことが示されている。横山他(2012)は、4歳児の新入園児と進級児混合クラスにおいて、進級して間もなくは、保育者が「子ども」と繋がりながら、「居場所」を確保したり、遊びの契機をつくったり、場を設定する環境構成が目指されており、保育者が「子ども」と繋がりながら、子ども同士を繋いでいたと報告されている。その際には、新入児に対しては「もの」(道具・場)との繋がりを保証する等、「居

場所の確保」に重きが置かれていたのに対して、進級児には、もともと同じクラスであった仲間との関係を基盤とし、新たに入園した園児との関係を拡張するような支援が成されていたと報告している。

以上より、保育の場における「環境移行」の研究は、3歳児クラス「入園」や、4歳児クラス「進級」に射程が及んでいる。だが、現実的には、近年は、共働き世帯の増加や女性の社会進出の影響により、こども園や保育園などで乳児期（0歳児～2歳児）から園で生活する子どもも急増している。よって、子どもが「進級」や「クラス替え」を経験する場合は幼稚園とは限らない。

こども園や保育園では、乳児クラスに所属している段階から、子どもは、0歳児クラスから1歳児クラス、1歳児クラスから2歳児クラス、2歳児クラスから3歳児クラスに移行するにあたって、担任保育者や保育室、配属されるクラス、クラス成員が変化するという経験をする。

こども園や保育園で子どもが経験する環境移行のうち、とりわけ2歳児クラスから3歳児クラスの移行期は、環境の変化の洪水が訪れる。近年ではこの移行期がもたらす変化への子どもや保育者への影響が問題視されており、2歳児から3歳児移行に関する改善策を求める声が上がりがつつある。2歳児クラスから3歳児クラスへの接続期にもたらされる変化を以下に挙げる。

一つには、保育士1人あたりが担当する子どもの人数の変化が挙げられる。保育所に配置する保育士の数は児童福祉最低基準（第33条）において「満1歳以上3歳未満では子ども6人につき保育士1人」、「満3歳以上4歳未満では子ども20人につき保育士1人」と定められており、多くの園では、本基準に倣い、各クラスの担当保育士の数が決められている。その結果、2歳児クラスから3歳児クラスの移行期には、保育士1人あたりが受け持つ子どもの数が大きく変わる（平沼，2011）。二つには、3歳児クラスに移行すると、「排泄」や「食事」等の面において、3歳児クラスの生活がそれまでの生活とは大きく変化するため、その生活に慣れることに課題があると報告されている（大方他，2024）。三つには、こども園における2歳児クラスから3歳児クラスへの移行の特色としては、2歳児クラスから3歳児クラスに移行する園児と、満3歳まで家庭で過ごし、その後入園する園児など、それまでの生活や経験が異なっている園児が同じクラスに混在する状況が年度初めに唐突に生じることが挙げられる（安田，2019）。

以上に挙げたように、3歳児クラスへの移行に伴い、子どもは多様な変化に直面するが故に、3歳児クラス前半には、子ども同士の対人葛藤が増加したり、保育士のストレスが高まったりする等の「問題」が起こるなど、子どもと保育者の双方にとって大きな壁が立ち上がる（平沼，2005）。

故に、2-3歳児の接続期の問題については、喫緊の課題であると示唆される。とりわけ、3歳児クラスにおける保育士1人あたりが受け持つ子どもの数の配置基準が問題視されており、各園で手が打たれている。例えば、平沼（2011）は、3歳児クラスを担当する保育士の数について、クラス規模・雇用・勤務形態別の平均人数については、「最低基準」に定められた保育士1人あたりの子ども数（=20人）の約半分に該当することを報告している。故に、3歳児クラスの保育を進める上で、「最低基準」の倍にあたる「子ども10人に1人の保育士」で対応している実態が明らかとなった（平沼，2011）。さらに、神長（2024他）の園長職への質問紙調査の結果、園長は、2歳児クラスから3歳児クラスの接続期に関しては、2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に伴う段差を埋めるために、正職員以外のアルバイトやパート職員の配置等の工夫も試みられていると報告している。これらのように、現状では、3歳児クラスに進級後には、「最低基準」に定められた人数より多くの保育者で子どもに対応したり、正職員以外のアルバイトやパート職

員の配置等をしたりすることで、2-3歳児接続期の問題に対応しているが、抜本的には、教職員の配置基準の再検討が緊急的な課題として取り上げられている。日本における保育士一人あたりの子どもの人数については長らく大きな改正はなされていなかったが、2023年12月に政府より、「こども未来戦略」に基づき、76年ぶりの見直しが打ち出され、2024年度からは3歳児では「20人に1人」から「15人に1人」、4・5歳児クラスでは「30人に1人」から「25人に1人」へと見直されることになった（保育人材バンク、2023）。制度上の改善は始まったものの、依然として、OECD諸国と比較すると、保育者一人あたりの子どもの数は、乳児クラスでは十分ではなく、子どもの安全や発達保障、保育者の労働環境の改善には多くの課題があるとされている（秋田・箕輪・高櫻、2008）。

次に、2歳児クラスから3歳児クラスへのこの苦難に満ちた移行期を保育者が具体的にどのように支えているのかについて示したい。大方他（2024）によれば、3歳児クラスの進級に向けて、3歳児クラスでの生活を意識して自分でできることを増やす、3歳児クラスの保育室を訪問する、及び、子どもや保育の状況について職員間で共通理解を持つ等、園ごと多種多様な方策が取られていることを報告している。3歳児クラスに移行後には、大きな課題の一つとして食事が挙げられているが、1号認定児と2号認定児を問わず、共に食事をとるという園が殆どである。その一方で、預かる時間帯に関しては、1号認定児と必ずしも共にしないということが報告されている。さらに、家庭的保育や小規模保育から、3歳児クラスに入園する子どもたちに対する園への対応も多種多様であることが示されている。具体的には、それらの子どもたちに対しては、入園前の保護者面談の実施や園の見学機会の提供、慣らし保育の期間設定などが成されている。ただし、その実施内容については、各々異なり、その子に応じた個別対応が成されていると論じられている。神長他（2024）は、認定こども園の園長や3歳児クラス担当教諭を対象とした質問紙調査の結果、園長は、この大きな環境の変化がもたらされる移行期に、「子どもにとってどのようにすることがよいか」を職員間で議論しそれを共通理解した上で子どもに関わる重要性を提起している。

以上より、2-3歳児接続期への対応の改善は保育現場において緊要な課題であり、各園で対策が講じられつつある。しかしながら、2-3歳児への移行期を扱った研究は、幼小連携や幼稚園における入園、進級、クラス替えによる環境移行に着眼した研究と比較するときわめて少数であるというのが現状である。また、その少数の研究も、保育者へのこの時期の移行への捉えや対応に関するインタビューや自由回答記述に基づいて調査したものが殆どである。これらの調査においては、園で実際にこの時期の移行に対して、子どもに対してどのような援助がなされているのかという内実は捉えきれないとは言えない。よって、フィールド観察に基づいて、2-3歳児クラスへの移行に対する保育者への援助の詳細を明らかにする必要がある。

さらに、幼児期の移行期に関する研究においては、移行後の保育者の援助に焦点が当てられる傾向がある。だが、2-3歳児クラスへの移行においては、子どもが低年齢であり、大きな環境の変化がもたらされるため、移行前の2歳児クラス後半の段階より、3歳児クラスに向けて徐々に段差をなくしていけるような援助が求められよう。2-3歳児の移行を扱った先行研究においても、2歳児後半から、3歳児進級に向けて援助する必要性が提起されている。例えば、3歳児保育教諭を対象とした2-3歳児の接続期の捉えに関する質問紙調査においても、8割程度が、2歳児から3歳児に亘って配慮を行っているという回答が得られ、2歳児から3歳児クラスの接続期の援助については、3歳児クラスに進級してからではなく、2歳児後半の時点からの援助が必

要であると報告されている（神長他，2024）。また、2歳児後半から3歳児以上の園児との交流機会を設けながら、園児一人一人が安心感や期待感を持って、3歳児クラスへの移行にとって望ましいと指摘されている。さらに、2歳児クラスからの園児が安心して過ごせることが、新入園児の安定にも通じるため、受け入れる場や人の連続、保育教諭等の連携など、2歳児の学級から移行する園児が安定して過ごせるように配慮することが望ましいと指摘されている（平成28年10月幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会，2017）。

先行研究では、保育者への質問紙調査によって、2歳児後半から、3歳児クラス移行に向けた配慮の必要性が示唆されている（神長他，2024）。しかし、保育現場におけるこの時期の移行に向けた保育者の支援の内実をフィールド観察によって詳細に追った研究は菅見の限り、見当たらない。

そこで、本研究では、フィールド調査に基づいて、2歳児クラス後半において、保育者は、2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けてどのような援助を行うのかということ明らかにすることを目的とする。とりわけ、本研究で調査対象とするフィールドは、乳児棟と幼児棟が物理的に離れた「分園型」のこども園である。このような物的環境の大きな変化を伴う移行において、保育者がいかにして「段差」を緩やかにするのかを検討することが、今後の2歳児から3歳児の移行期の保育実践を検討する上で重要な知見となり得ると示唆される。

II. 方法

1. 調査協力者

関西圏の公立こども園の2歳児クラスA組に在籍する園児11名、及び、担任保育者1名、フリーの保育者1名を調査協力者とした。調査園は、幼稚園と保育園が合併した分園型のこども園である。0歳児～2歳児が生活する乳児棟と、3歳児～5歳児が生活する幼児棟に分かれている。

2. 調査方法

①フィールド観察

202X年1月から3月（2歳児クラス冬休み明けから修了）まで2週間に1回程度6回フィールド観察を行った。主に、登園後の自由遊び時間から給食までの午前の保育場面を、2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けた子どもの活動や、保育者の援助に焦点を当てて参観を行った。

②担任保育者へのインタビュー

年度末に担任保育者1名にインタビューを行った。インタビューでは、「2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けて、子どもにどのような援助を意識して行ったのか」について質問した。

③分析

分析資料としては、観察直後に作成した2歳児と保育者の行動、発話、表情について詳細な文字記録を作成した。事例の解釈的分析を行った。事例の解釈の妥当性を担保するために、担任保育者のインタビューの談話を参照した。

④倫理的配慮

本研究の遂行にあたり、事前に調査協力園の管理職である園長・副園長と担任保育者に調査目的を説明し、調査実施とその結果の公表への許可を得て行った。保護者にも文書にて調査目的を説明した上で、調査を実施した。なお、個人情報保護のため、本論文に登場する園児や保育者な

どの関係者の氏名は全て仮名とする。

Ⅲ. 結果と考察

保育者は、こども園における2歳児クラスから3歳児クラスへの移行に向けて、安心感を持って移行できるような援助及び、進級への期待感を持てるような援助を行っていた。

1. 安心感を持って移行できる援助

第一に、2歳児クラス後半における保育者の安心感を持てる援助とはどのようなものであったのかについて示したい。具体的には、保育者は3歳児進級に向けて、2歳児に対して、幼児棟での生活環境の変化に対して見通しを持たせるような援助を行ったり、幼児クラス（3、4、5歳児クラス）の園児と交流する機会を提供したりして、2歳児が、3歳児クラスに進級してからの生活に見通しをもたせて安心感を持てるような援助が行われていた。

(1) 生活環境の変化への移行への援助としての幼児棟の訪問

まず、保育者は、2歳児クラスの園児に安心感を持って、3歳児クラスからの新たな生活に馴染めるように、2歳児クラス3学期に何度か次年度から生活する幼児棟を訪問する援助を行っていた。2歳児は、次年度4月に3歳児クラスに進級すると、これまで3年間生活してきた乳児棟を離れて、不慣れな幼児棟で生活を営むようになる。1・2歳児クラスに進級時にも、子どもは進級によって、担任保育者の変更や保育室の変更といった変化に直面する。だが、2歳児クラスから3歳児クラス進級時には、担任保育者や保育室の変更だけではなく、調査園では、生活する棟が変更する。新たに生活する幼児棟は、乳児棟とは隣接しておらず、少し距離があり、これまで目にしたことも足を運んだこともない幼児棟への物的環境の変化は、2歳児にとって大きな影響をもたらすと示唆される。よって、3歳児クラスへの進級を目前とした2歳児クラス3学期に、2歳児クラスの園児が年長児と共に、幼児棟を訪問していた（事例1）。その後、年長組の5歳児クラスの園児が2歳児クラスの園児とペアになって手を繋いで、幼児棟から乳児棟まで送った（事例2）。

事例1 「幼児棟でお兄ちゃんお姉ちゃんに会いに行きます！」

保育者：（保育室で2歳児クラス全員に向かって）今日は幼児棟で、（幼児クラスの）お兄ちゃん、お姉ちゃんに会いに行きます。だから、おしゃべりはせず、パクパク食べてね。

ミオ：（保育者に向かって、ワクワクした表情で）（幼児クラスの）お兄ちゃん、お姉ちゃんが手つないでくれるん？

保育者：（ミオに向かって）ミオちゃんを迎えに来てくれるよ！

ミオ：（保育者に向かって）やった！

保育者：（幼児クラスのお兄ちゃん・お姉ちゃんが）手つないでくれる

ミオ：（保育者に向かって、嬉しそうに）やったー！

保育者は、2歳児クラスの園児に向かって、おやつ時間に、4月に3歳児クラスに進級すると新たに生活する幼児棟への訪問を予告している。年長児の園児が乳児棟に迎えに来て、手を繋いで、幼児棟に連れて行ってくれることも伝えると、ミオは幼児棟への訪問に期待感を高めている。

事例2 「お兄ちゃん、お姉ちゃん、ゆっくり歩いてくれるね」

(2歳児クラスの園児は、幼児棟での幼児クラスとの園児との交流が終わると、5歳児クラスの園児とペアになって手を繋いで、乳児棟に帰る)

保育者：(5歳児と手をつないで乳児棟に帰っている2歳児クラスの園児に向かって) 面白かったね、幼児棟！面白い物がいっぱいあったね。4月から楽しみだね。(5歳児の) お兄ちゃん、お姉ちゃんゆっくり歩いてくれるね！

2歳児クラスの園児は、幼児棟における幼児クラスの園児の交流が終わると、幼児クラスの園児棟の交流や、幼児棟の遊具で遊んだ楽しさの余韻にひたりながら、安心感を持ちながら、年長児である5歳児と手を繋ぎ、安心感を持ちながら、乳児棟へと歩みを進める。

上記の2つの事例で見たように、新たな生活を営む幼児棟に訪問してその場に身を置くという経験は、2歳児にとって4月からの新たな棟での生活に見通しを持てたのではないか。これまで目にしたことも足を踏み入れたこともない幼児棟に年長児に手を繋いで送迎してもらうという経験は2歳児にとって安心感を得られたと考えられる。

保育者は、この時期の移行について「生活する場所ががらっと変わるっていうのとー保育者もー変わるのでー、新しい場所とか人に慣れるのに時間がかかるなと思ってるのでー、3学期に入ってからになるんですけどー、幼児棟に遊びに行かせてもらったりー、園庭に遊びに行かせてもらったりー。この前はー、3歳児さんとちょっと交流みたいな感じで、好きな遊びをした後でー部屋にーちょっと入れてもらって、部屋がどんな感じか見つつ、体操を1曲一緒にしてー、その来年の3歳、4歳になるのでー、そこの関わりができたらいいなっていうのもあって、ちょっと体操したりとか、ちょっとでも新しい場所を知ったりとかー、『あ、こんなとこで過ごすんやな』っていうのを安心して進級できるかなと思って、そういう計画を立てています。」と語っている。この語りからも分かるように、2歳児クラスから3歳児クラスへの移行では、保育者などの人的環境の変化も子どもたちに影響を与えられるが、調査園は、分園型のこども園であり、乳児棟と幼児棟が分かれているため、2歳児クラス後半から「幼児棟」という4月から新たな環境に慣れて安心感を持つことが、段差を緩やかにして移行するために重要であることが示唆された。

(2) 幼児棟の幼児クラスの園児との交流による人的環境の接続

保育者は、2歳児クラスの園児を幼児棟に訪問させる機会を提供するだけでなく、幼児棟で生活を営む幼児クラス(3、4、5歳児クラス)の園児と交流する機会を設けていた。2歳児は、3歳児クラスに進級すると、生活する拠点が乳児棟から幼児棟へと変化し、物的環境の変化を経験するだけでなく、これまで接したことがない幼児クラスの園児と関わるようになり、人的環境の変化にも直面する。故に、保育者は、2歳児クラスに在籍している段階から、幼児クラスの園児(3歳児から5歳児)と交流して楽しむ機会を設けることで、2歳児クラスと幼児クラスの園児を繋ぎ、人的環境の変化に段階的に慣らすような援助を行っていた(事例3、4)。

事例3 「ユキエちゃんのしたいこと見せてあげて」

ユキエ：(5歳児が幼児棟にある背もたれのないブランコに乗っているのを見て、隣の空いているブランコに乗ろうとする)

保育者：(5歳児の園児に向かって) ユキエちゃんのしたいこと見せてあげて。

5歳児：(ブランコに乗って、ブランコをこいで、ブランコの乗り方をユキエに示す)

ユキエ：(ブランコに座って乗ろうとするが、上手く乗れない)

5歳児：(ユキエがブランコに上手く乗れないことに気づき、後ろからゆっくりとブランコを押す)

保育者：(5歳児のブランコの押し方の勢いが強すぎることに気付いて) ゆっくりやってあげて。

5歳児：(ユキエのブランコを後ろからゆっくりと押す)

ユキエ：(5歳児にブランコをゆっくりと押ししてもらって、嬉しそうにブランコをこぐ)

アカリ：(ユキエが楽しそうに幼児棟のブランコに乗っているのに気づいて、ユキエの近くに寄ってきて)(ブランコを)かーわって！

5歳児：(ブランコに乗っているユキエの手を優しく取って、ブランコから降りてもらおう)

アカリ：(ユキエが乗っていたブランコに乗って、こごうとするが上手くいかない)

5歳児：(アカリがブランコをするのをそっと後ろから押す)

アカリ：(5歳児に支えられながらブランコに乗る)

保育者：(アカリに向かって、笑顔を向けて) 楽しいね！

ユキエが乳児棟にはない背もたれのないブランコを見つけて、興味深そうに寄ってくるが、乗り方が分からない。すると、保育者は、自分自身が手助けせずに、傍にいる5歳児に「ユキエちゃんのしたいことを見せてあげて」と言って、ユキエと5歳児をあえて繋ぐ援助を行っている。すると、5歳児は背もたれがないブランコの乗り方をユキエに実演して示したり、ブランコを後ろからゆっくり押ししたりして、ブランコに乗る手助けをしていた。5歳児のブランコの押し方が早くても、保育者は自分が手を差し伸べず、5歳児にゆっくり押すように諭して、ユキエと5歳児との関わりが深まるようにしていた。ユキエが5歳児の手を借りながら、幼児棟のブランコに乗ることに興じていると、アカリも関心を示して、ユキエに交代を促すが上手くこげずに苦戦する。保育者はこの場面でも声を掛けずに見守り、5歳児にユキエへの援助を委ねる。すると、5歳児はユキエがブランコに乗ることに苦戦していることに気付いて、ブランコをそっと後ろから押しして手助けをする。5歳児に支えられながら、ブランコに乗るアカリの姿を見て、保育者は「楽しいね」と声を掛けて見守り続ける。このように、保育者は、普段の保育では、2歳児クラスの園児に積極的に関わるが、乳児棟にはない背もたれがないブランコに挑戦する2歳児をあえて見守って、年長児の5歳児クラスの園児と繋いで、積極的に関わられるように援助している。

事例4 「サクラちゃんがケーキ下さいって」

(サクラ・アカリは、4歳児クラスの園児が遊んでいる幼児棟の砂場にやってくる)

アカリ：(砂場で魚の型を見つけて、砂場の土に魚の型を押し付けて、型を取って、型をとった魚をサクラに見せる)

サクラ：(アカリが見せた魚を見て) たい焼きですか？ 何円ですか？ 何円でしょう？

アカリ：(サクラに向かって) 500円！

保育者：(アカリに向かって、たい焼きの値段を聞いて、笑いながら) 高いね。

サクラ：(再度アカリに向かって)(たい焼きの値段は) いくらですか？

アカリ：(サクラに向かって) 30円！

サクラ：(砂場の土を丸く固めて、たこやきを作り、砂場の隅に並べて、観察者に向かって、

自分が作ったたこ焼きを見せて、嬉しそうに) できた!

観察者:(サクラに向かって、サクラが作ってくれたたこ焼きを食べるふりをして) モグモグ!

サクラ:(たこ焼きに、砂場に咲いている黄色い花をつけて、観察者に) これで可愛くなったね。

観察者:(サクラがたこ焼きに花をつけているのを見て、笑顔を向ける)

サクラ:(4歳児が砂場の土を固めてケーキを作って、いくつか並べているのを羨ましそうに見る)

保育者:(サクラに向かって)(4歳児の) お姉ちゃんにケーキ下さいって。

サクラ:(ケーキを作っている4歳児の方を向くが、恥ずかしそうにして話しかけない)

保育者:(4歳児に、サクラの代わりに) サクラちゃんがケーキ下さいって

4歳児:(保育者に向かって、頷いて、並べているケーキの一つをサクラに近づける)

サクラ:(4歳児が自分に渡してくれたケーキを見て、近くに咲いている花を嬉しそうにトッピングして、近くに自分が作ったたこ焼きを並べて、保育者に向かってたこ焼きを食べる振りをする)

保育者:(サクラが作ったたこ焼きを食べるそぶりをして) おいしい! モグモグモグ!

サクラ:(嬉しそうに笑った後、お花をトッピングしたケーキを見せる)

保育者:(サクラに向かって、微笑みを浮かべながら) いっつもかわいいじゃん。

イサム:(砂場に遊びに来て、4歳児がペットボトルに砂を入れる遊びに興味深そうにじっと見る)

保育者:(イサムに向かって)(ペットボトルの中には) 何が入っているの?

イサム:(保育者の質問には答えず、夢中になってペットボトルを覗き込む)

アカリとサクラは、幼児棟を訪れると、4歳児の園児が遊んでいる砂場にやってきて、遊び始める。アカリは、幼児棟の砂場にある魚の型を見つけると、型をとり、型を取った魚をサクラに見せる。サクラは、アカリが見せてくれた魚を「たい焼き」に見立てて、「たい焼きですか? 何円ですか?」と言ってお客さん役となって、値段を尋ねる。アカリは、サクラに、たい焼きの値段を「500円」、「30円」と提示する。その後、サクラは砂場の土を丸く固めてたこ焼きを作り並べて、そのうちの一つを観察者に食べさせたたこ焼き屋さんごっこを楽しむ。アカリやサクラはごっこ遊びが好きな園児で、2歳児クラスの保育室でもごっこ遊びを楽しんでいたが、幼児棟に訪問したこの日も二人でごっこ遊びで盛り上がっていた。だが、保育者は、サクラに、「お姉ちゃんに『ケーキください』って言って」と言って、幼児棟の砂場で土を固めてケーキを作っていた4歳児に、声を掛けるように促す。すると、4歳児が自分が作っていたケーキの一つをサクラに近づけて渡す。サクラは、喜んだ様子で、ケーキを受け取り、その横に自分が作ったたこ焼きとお花を並べる。

さらに、イサムも4歳児クラスの園児や、アカリ・サクラが幼児棟の砂場で遊んでいるのを見て、引き寄せられるかのようにやってくる。4歳児の園児がペットボトルに砂を入れる遊びに興味深そうに見つめる。保育者は、イサムが4歳児の園児が遊ぶ姿に関心を持っている姿を見逃さず、「(ペットボトルの中には) 何が入っているの?」と声を掛ける。

事例に登場した園児たちは、ごっこ遊びが好きな園児であり、2歳児同士でもごっこ遊びなど

で盛り上がるが、この日は、幼児棟の訪問であったため、通常とは異なる環境において、次年度幼児クラスに進級したら関わる4歳児クラスと積極的に繋ぐような援助を行っていた。

2. 幼児棟での生活に期待感を抱けるような援助

保育者は、2歳児クラスの園児に、幼児棟における新たな生活に安心感を抱かせるような援助だけでなく、幼児クラスにおける生活に期待感を持てるような援助も行っていた。

幼児棟の園庭には、ジャングルジムや背もたれのないブランコなどの乳児棟には存在しない環境があり、2歳児はそれらの環境で遊ぶことによって、幼児棟という「未知な場所」での生活に新鮮味や期待感を感じることができると示唆される（事例5、6）。

事例5 「面白いね、幼児棟！」

イサム・アカリ：（幼児棟の背もたれのないブランコを幼児クラスの4歳児に押ししてもらいながら、乗って遊ぶ。最初はぎこちない様子であったが、徐々に笑顔が見られるようになる）

保育者：（イサム・アカリに向かって）面白いね、幼児棟！面白いものがいっぱいあるね。4月からが楽しみだね。（幼児クラスのお兄ちゃん・お姉ちゃんは）ゆっくり押ししてくれているね。

事例5では、2歳児クラスのイサム・アカリが幼児棟に赴いて、幼児クラスの4歳児に手を差し伸べてもらいながら、ブランコで遊んでいる。2歳児がこれまで生活を営んできた乳児棟の園庭には、乳児クラス向けの園児向けに、安全面での配慮のために、背もたれがついたブランコが置かれている。一方、幼児クラスに訪問すると、これまで遊んだことがない幼児クラス向けの背もたれのないブランコで遊ぶ経験をして、2歳児は興奮をして刺激を受けたようである。

事例6 「おっきーい」

（2歳児クラスの園児が幼児棟に遊びに来て、乳児棟にはないジャングルジムに近づく）

4歳児クラスの園児：（ジャングルジムの頂点までスイスイ駆け上がる）

コウキ：（4歳児の園児がジャングルジムを駆け上ったのを見て、一段だけそっと上る）

マドカ：（ジャングルジムを見上げて、驚いた様子で）高いから怖い…。

サクラ：（ジャングルジムを下から上まで見上げて、驚いたように）おっきーい！

サクラ：（2歳児クラスの保育者に向かって、興奮した様子で）ジャングルジム！ ジャングルジム！

4歳児クラスの園児：（ジャングルジムをスイスイ駆け上る）

サクラ：（4歳児クラスの園児がジャングルジムをスイスイ駆け上がるのを唖然として見上げる）

保育者：（サクラの身体を持ち上げて、ジャングルジムに上る手伝いをする）

サクラ：（保育者に支えられつつ、4歳児に続いてジャングルジムにそっと足を掛けて上ってみる）

2歳児クラスの園児は、幼児棟に訪問し、乳児棟にはないジャングルジムを発見すると、引き込まれてその周りに集まってくるが、その高さに圧倒されて思わず声をあげたり、上り方が分か

らずに困惑した様子であったりした。2歳児は初めて目にして、上り方が分からないジャングルジムの頂点まで悠々と駆け上がる4歳児クラスの園児の姿を見て、圧巻されて、懂れる様子であった。2歳児クラスの園児は一人では、ジャングルジムを登れないため、頂点まで上った4歳児の姿を目指したり、保育者に身体を支えられながら足をかけて、ゆっくりと上ったりしていく。

IV. 総括

本稿では、2歳児クラスの園児が4月に3歳児クラスへ移行するにあたり、前年度後半（2歳児クラス3学期）にどのような援助が行われているかということについて検討を行った。その結果、別棟である幼児棟を年長児と共に訪問し、幼児クラスの園児と交流する機会を設けることで、4月から新たに過ごす「場」や「人」に慣れさせ、見通しを持って移行できるように援助が成されていることが明らかとなった。さらに、保育者は、幼児棟にしかない環境で遊ぶ経験を通じて、幼児クラスでの生活に対する期待感を高めるような働きかけも行っていることが明らかとされた。

保育の場における環境移行に関する先行研究では、移行直後の保育者の援助に着目したものが多かった。しかし、本研究の結果、移行がなされた後だけではなく、進級やクラス替えが行われる前年度の後半において、子どもが新たな環境に慣れ、生活への期待を持てるようあらかじめ援助することの肝要さが示された。2歳児から3歳児への移行期には、保育室や棟などの物的環境、保育者やクラス成員といった人的環境、さらには生活習慣の変化など、多大な変化の波が押し寄せることが予測され、子どもの不安や混乱も大きい。それ故、唐突に幼児クラスでの生活を開始させるのではなく、本研究で明らかにしたように、2歳児クラス後半から段階的に新たな環境に慣れさせ、移行の「段差」を緩やかにしながら3歳児クラスへと繋げていくことが要であろう。

今後の課題として、以下の3点を挙げる。第一に、2歳児が3歳児クラス進級後に直面する多岐にわたる変化の中で、具体的にどの要因に対して「揺らぎ」を感じやすいのかを特定することである。本稿では移行前の姿と援助を記述するに留まったため、今後は、3歳児クラスに移行後の子どもの適応過程や、及びそれに対する保育者の援助の様相を詳細に明らかにしたい。第二に、園の環境や方針に応じた柔軟な援助の在り方を検討することである。本研究の協力園のような「分園型（乳児棟と幼児棟が物理的に分離している形態）」もあれば、全学年が同一棟に位置する園もあり、物理的環境によって移行の障壁や対応は異なると考えられる。また、新たに生活する保育室への訪問や異年齢児との交流活動によって移行への援助を行う園もある一方で、3歳児クラスの生活リズムへ切り替える「慣らし保育」を本格的に始める園も存在する。今後は、保育環境や方針が異なる園においても調査を行い、各々の保育環境や方針の文脈における援助の在り方を明らかにしたい。第三に、各発達段階における移行の特異性を比較検討することである。1歳児から5歳児までの各移行期において、子どものクラス替えや進級などの移行に対する捉えや対処、および保育者の援助がいかに異なるのかについても、今後包括的な検討を行いたい。

文献

- 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子 2008 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学部 研究科紀要. 47. pp. 289-pp. 305.
- 福田廣 1992 家から幼稚園への移行. In: 山本多喜司・ワップナー, S 編著, 人生移行の発達心理学. 北大路書房, pp. 137-151.

- 平沼博将 2005 三歳児の保育を楽しむために『現代と保育』, 61. pp. 53-66. ひとなる書房.
- 平沼博将 2011 「保育所における2歳児クラスから3歳児クラスへの接続問題」, 日本応用心理学会第77回大会抄録集.
- 保育人材バンク 2023 「2024年に行われた保育士配置基準」
(https://hoiku.jinzaibank.com/column/95?utm_source=chatgpt.com2025/12/03 閲覧)
- 一前春子・天野美和子・秋田喜代美 2017 保幼小連携の効果に対する保育者・小学校教諭の認識・施設種・免許資格・自治体の観点から. 国際幼児教育学研究, 24.pp. 45-58.
- 片岡京子・松井剛太 2025 幼小交流活動における「自発的な交流」の可能性:子どもの親密性に着目して. 保育学研究, 63 (3). pp. 59-70.
- 大方美香・中田範子・石丸るみ・神長美津子 2024 「認定こども園の2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラムの調査報告(1)―園長を対象として―」, 日本乳幼児教育学会大会抄録集.
- 住野好久 2006 幼小連携における「交流活動」の意義と実践課題. 岡山大学教育実践センター紀要, 6. pp. 101-110.
- 神長美津子・大方美香・石丸るみ・中田範子 (2024) 「認定こども園の2歳児から3歳児の移行:接続期に伴う課題:『2歳児から3歳児の育ちと学びを支えるカリキュラム』の調査より」, 大阪総合保育大学児童保育論集, 4. pp. 15-27.
- 松原未季 2022 幼稚園4歳児クラスにおけるクラス替えに伴う環境移行への対処とそれに対する保育者の援助. 日本保育学会第75回大会抄録集.
- 文部科学省 2018 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. pp. 92-pp. 93.
- 安田伸 2019 「新幼保連携型認定こども園教育・保育要領」, 特定非営利活動法人全国認定こども園協会会報, 31. pp. 1.
- 幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会 2017 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する審議のまとめ(案)」
(https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/3_13.pdf2026/01/06 閲覧)
- 横山真貴子・竹内範子・上野由利子・掘越紀香 2011 新たな幼児教育の創出に向けて. 幼稚園教育の成果を問う試み:幼稚園の3歳児保育の内容に着目して. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 19. pp. 327-pp. 335.
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子 2012 幼稚園の4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方:新入児と進級時の環境移行に着目して. 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 21. pp. 45-pp. 54.

付記

本研究は、日本乳幼児教育学会第35回大会で発表した内容を再分析したものです。本研究は、「第3回 大阪信愛学院大学研究助成」を受けて行いました。本調査にお忙しい中協力してくださった協力園の先生方と、素敵な姿を見せてくださった子どもたちに心からの謝意を表します。

乳幼児教育施設における「共創」と「ケア」の多層的实践

— 保護者の市民としての「主体」が立ち現れる場の構築 —

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

辻岡 美希（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

1.1 乳幼児教育施設における「子育て支援」の拡大とその課題

近年、少子化や核家族化、地域コミュニティの希薄化などを背景に、家庭における子育ての孤立感や不安感が増大している。こうした状況下において、幼稚園・保育所・認定こども園（以下、乳幼児教育施設）に求められる役割は、単なる乳幼児の保育・教育にとどまらず、保護者の休息や負担軽減を目的とした多機能な「子育て支援」が強く求められるようになった。実際に、2017（平成 29）年告示の幼稚園教育要領や保育所保育指針においても、「子育て支援」は施設の重要な機能として明記されており、園は地域における家庭教育支援の最前線としての役割を担うようになった。

実際に保護者が施設を選択する際には、教育方針そのものよりも、「預かり保育時間の長さ」や「給食の有無」といった、日常の育児負担を軽減する利便性が重視される傾向が指摘されている。この状況は、現代日本社会において「子育て」が市民生活における一つのオプションであり、個々の家庭、とりわけ核家族やひとり親家庭が担う際、誰かがネガティブな「負担」として引き受ける必要があること、その結果、保護者の負担を最小化するために、乳幼児教育施設を「支援を提供してくれるサービス」として利用せざるを得ない状況にあることを如実に示している。

しかし、こうした「負担軽減」に特化した支援の拡大は、保育を一種の「対価を伴うサービス」と見なす社会的な風潮を助長する側面も持ち合わせている。その結果、施設側は「サービスを提供する専門家」、保護者は「サービスを楽しむ消費者」という非対称な関係性が構築されやすくなる。この「支援する／される」という固定化された役割関係の中に留まる限り、保護者は受動的な立場に置かれ続ける。この時、保護者は子どもとともに生きる中での課題に自ら向き合い、「他者に応答する主体」（Biesta, 2011/2014）として学ぶ機会を奪われてはいないだろうか。

「支援する／される」という固定化された役割関係の課題について島津（2014；2016）は、「保護者と保育者による協同的な学び」が支援の枠組みを変える可能性を示唆している。「被支援者」と「支援者」とされている保護者と保育者を、主体と主体、あるいはともにコミュニティを形成する者として捉え直すことにより、保護者、保育者の双方が子どもへの理解を深めながら、子どもをともに育てるという認識を醸成していることを明らかにしている。しかし研究の枠組みとしては、あくまでも社会的役割である「保護者」と「保育者」であり、社会的役割を超える市民としての学びは見出されていない。

1.2 「保護者」という役割を超えた市民としての学び

本研究が対象とする「保護者」とは、いったい誰を指すのだろうか。この問いは自明である様に見えて、実は十分に検討されてきたとは言い難い。日本の乳幼児教育施設において「保護者」は長らく「親」という役割を担う存在として位置づけられてきた。これは例えば、乳幼児教育施

設に足を踏み入れた瞬間から当たり前のように「〇〇ちゃんのパパ」「〇〇ちゃんのママ」という呼称で呼ばれることからわかる。日本社会全体を見渡しても、子育て中の親は「家庭で子どもを養育する責任者」としての側面が強調されるが故に、一人の人間、あるいは一人の市民として学び、成長する権利が見過ごされがちである。

本来、民主的な大人の学び（成人教育・社会教育）は、職業能力の開発だけでなく、自己の生き方を問い直し、他者とともに社会的な価値を創造する営みを含むはずである。しかし、現在の日本社会において、子育て中の親が役割を留保し、他者と対等な立場で語り合い、社会的な課題についてともに学ぶ場は極めて限定的である。保護者が「親」という役割に埋没することなく、一人の「市民」としての感覚を取り戻し、「他者に応答する主体」となることは、結果として広い視野で子どもや教育を捉えることにつながり、より豊かな家庭教育・地域社会の形成に寄与すると考えられる。

1.3 本研究の目的

以上の背景を踏まえ、本実践研究では、乳幼児教育施設を単なる「子どものための場所」だけではなく、保護者も社会的役割を超えて集い、ケアし合いながら民主的な市民として学び合う「大人のための社会教育の拠点」としての可能性を検討する。具体的には、本園で実施した「おしゃべりひろば」（園主催）および「教養講座」（PTA 主催）の実践を通して、参加した保護者の意識にどのような「他者に応答する主体」化が見られたかについて、事後アンケートの分析により検証する。保護者が乳幼児教育施設において、「支援されるもの」から、自律的に考え行動する市民としての主体性を発揮する兆しを明らかにすることは、これからの時代の乳幼児教育施設が担うべき新たな機能モデルの提案となるはずである。

2. 実践の概要

2.1 実践フィールドとしての奈良女子大学附属幼稚園の特性

(1) 実践研究園としての地平の再定位：「正解」を示すモデルから「意味と価値の生成」へ

本研究の実践フィールドである奈良女子大学附属幼稚園は、110年以上の歴史をもつ国立大学附属園である。本園は現在、複雑で予測困難な VUCA 時代の社会における民主的な教育実践モデルの構築を目指している。特筆すべきは、近年の園内改革において、従来の「よりよい保育の『正解』を示すモデル」という方向性から、「市民としての私たち（子ども・大人）はどうありたいのか」という問いを軸に、対話と省察を通して「意味と価値を生成」する方向へと大きく舵を切った点である（松田ら, 2024）。これは、子どもは「未熟」な段階にあるのではなく、大人とは異なるライフステージを今ここで経験している、大人と同じ一市民であること、社会の変革に「参加（participation）」する権利を有する主体である、という子ども観をもつ。そして地球規模で危機とされる時代に、我々は市民としての子どもの「声」をきくことにより、これまでの文化を継承するだけでなく、未来を再想像することが可能になると考えることによる。この地平は子どもとの保育実践にとどまらず、実践者の専門性についても、課題があるから研修を行うという「欠如モデル」からの脱却も意味する。本園は、ともにあろうとする他者とは「教える／教えられる」という固定的な関係性を超え、子どもも保護者も実践者も、等しく一人の市民として well-being を追求する「学び合う共同体」としての機能を、持続可能な形で緩やかに耕そうと試みている。

(2) 教育理念：「ともにあるということ」と境界を揺らがすひらかれた土壌

こうした改革の根底にある教育理念が、「ともにあるということ」である。これは単なるスローガンではなく、実践者が自らの専門性の境界をあえて揺るがし、他者とともに学び変容しようとする覚悟を示している。松田（2024）において指摘されているように、かつて本園において実践者は「専門家」としての境界を堅守し、保護者を「保育の外側にいる支援対象」と見なす傾向にあった。しかし本園では、コロナ禍等の社会変化を契機にその境界を問い直し、行事「保育参加」の再構築など保護者を「ともに実践を創る主体」として招き入れる実践を重ねてきた。すなわち、本園における実践フィールドとしての特性は、「保育」という営みの境界が揺らぐことを許容し、その揺らぎの中にこそ新たな価値が生まれると捉える、ひらかれた土壌にある。

(3) 本実践の位置づけ

このような土壌の上で展開されたのが、本稿で論じる「おしゃべりひろば」および「教養講座」である。これらは単なる子育て支援サービスではない。保護者が「親」という役割や「園利用者」という立場を横に置き、市民として実践者や専門家とともに本質的な問いを探究するための、具体的な「再想像」と「共創」の装置として位置づけられる。

2.2 実践Ⅰ：「おしゃべりひろば」（園主催）

(1) 実践者と保護者、異校種の保護者が対等な立場で話せる場の構築

子育てをする中で、保護者は様々な不安や葛藤を抱えている。解決するための方法を見つけるために、ネットなどからあふれる情報を得ようとするが、何が正解なのかわからず、困惑している様子が見られている。また、普段よく関わる園の保護者同士ではすでに関係性ができているため、その場の考えに同調したり、違和感を覚えていても発することができなかつたりすることもあり、新たな考えが生まれにくいことがある。そこで筆者は、①保護者が自分の考えを言葉にしたり、受け止められたりすることで、不安がケアされたり、自分自身を見つめ直したりする場を作りたい、②差異がある他者との対話によって、より自分の在り方を問い直すきっかけになる、と考え、普段の保護者同士の関係を超えた異質な人との対等な立場での対話の機会として「おしゃべりひろば」を設けることを園職員に提案した。

「おしゃべりひろば」は、異学年や異校種の保護者という、普段とは異なる関係の人や、担任ではない実践者と話す中で、互いに考えていることを心理的安全性が保障される話しやすい雰囲気の中で対話し、自分のことを見つめ直す場となることをねらって、2022年度より園主催で実施している。年3～4回、各回1時間程度で、参加希望者を募って実施した。

進め方としては、対話は1グループ4～5名程度で幼稚園の保護者、中等教育学校の保護者、実践者で構成している。本園における「研修デザイン」（図1）をもとに、心理的安全性のもとで話ができるように、参加可能な幼稚園実践者がファシリテーターとなって進めることにし、互いの考えていることを話しやすくするために、誰かの考えが唯一の「正解」にならないように心がけ、多様な考え方を受け入れることを大事にするようにした。

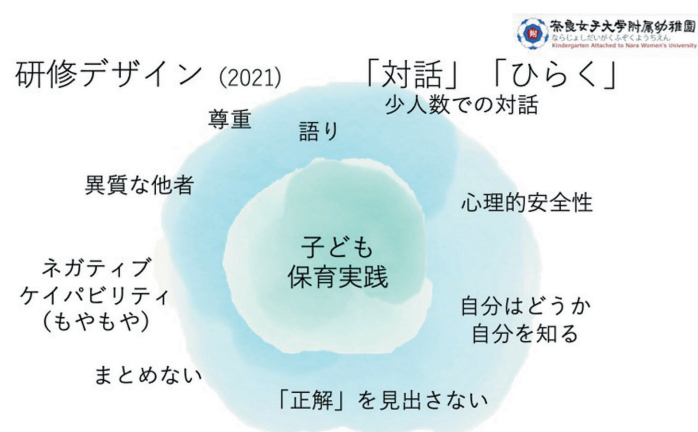


図1 研修デザイン（松田ら，2021）

単に悩み相談の場としてではなく、参加者が一人の人として省察できるように、これまで「尊重するとはどういうことか?」「男の子らしさ、女の子らしさとは?」など、時代の変化によって大人自身も捉え直さなくてはならないテーマを設定し対話してきた。2025年度のテーマは(表1)の通りである。その中で、新たな考えに刺激を受け、先の見通しをもてたことで希望を感じたり、子どものことだけではなく自分のことについて考える機会になったりしたことが、参加者の事後アンケートから見てとれた。受動的に情報を得るだけではなく、自分とは異なる価値観や考えを聞いたり、異質な他者に問われることで自分の考えを言葉にしたりすることで、主体的に自分の考えを見つめ直す機会になっているようだ。そしてその前提として、他者に自分の考えを聞いてもらえた喜びや、受け止められた安心感があり、不安を抱える保護者のケアの場にもなっていると考えられる。

表1 2025年度「おしゃべりひろば」テーマ一覧

回	実施日	テーマ
1	6月23日(月)	大人も子どもも上げたい!自己肯定感
2	9月22日(月)	子どもの性教育、どう考える?(分析対象)
3	11月11日(火)	他者と心地よさが違うとき、どうしてる?
4	1月21日(水)	親育ち—自分も育っていると感じる
5	2月19日(木)	多様性を認めるってどういうこと?

マを設定し対話してきた。2025年度のテーマは(表1)の通りである。その中で、新たな考えに刺激を受け、先の見通しをもてたことで希望を感じたり、子どものことだけではなく自分のことについて考える機会になったりしたことが、参加者の事後アンケートから見てとれた。受動的に情報を得るだけではなく、自分とは異なる価値観や考えを聞いたり、異質な他者に問われることで自分の考えを言葉にしたりすることで、主体的に自分の考えを見つめ直す機会になっているようだ。そしてその前提として、他者に自分の考えを聞いてもらえた喜びや、受け止められた安心感があり、不安を抱える保護者のケアの場にもなっていると考えられる。

(2) 新たな知識をもとに対話する：2025年度第2回「おしゃべりひろば」から

毎回のテーマについては、園が保護者と一緒に考えたいものや、実施後のアンケートで保護者からの希望があったものを取り上げている。その中に、本稿において分析対象とした「幼児期からの性教育」についての希望があった。

性教育の考え方は、家庭や学校における教育環境によっても大きく異なる。保護者としても必要性は感じているが、どう取り上げるべきなのか戸惑っている人が多いと思われた。筆者としては、単に方法を知らせるということではなく、今の時代の性教育の在り方を前提として知ってもらった上で、それぞれの家庭で性教育にどう向き合うかを考える機会にしたかった。そこで、公立中学校で養護教諭を経験し、性教育についても実践されてきた木原彩子氏(大阪公立大学大学院博士後期課程)に来園いただき、実践についての報告や、「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」(UNESCO, 2018/2020)などをもとに、子どもや若者の健康と権利を保障する包括的な性教育の考え方について話題にしたうえで、それぞれの参加者の考えを対話することにした。

これまでの「おしゃべりひろば」での対話は、それぞれの参加者の異なる視点を共有し、刺激を受け合うことに意味があった。今回は考え方の土台を共有した上でそれぞれの考えを話し合うという点で、知識から省察への学びとして、テーマについてより広い視野をもち、自らに問うことにつながると考えられる。

2.3 実践Ⅱ：「教養講座」(PTA 主催)

(1) 保護者による新たな企画デザインへの転換

本園における「教養講座」は、保護者会組織であるPTAが主催し、その内容と企画デザインを決定する行事である。例年は外部から講師を招き、講話を聴く「講演会形式」が通例であった。しかし今年度の担当者は、園内の教員を講師として招く形式を選択した。この変化の要因は、先述の園の実践改革による実践者と保護者の境界の揺らぎによるものであると考えている。具体的には、保護者から園内の実践者の教育観や実践研究を具体的に聞いてみたいという声が上がってきたのである。加えて、担当者である保護者らが「せっかくやるなら意味のある講座にしたい」という動機をもち協働したことも、今年度の教養講座のデザインに大きく影響している。

(2)「私自身の声」をきくためのデザイン：2025年度第2回「教養講座」から

企画にあたり PTA 担当者と園側担当者は対話を重ね、単なる知識の伝達ではなく、参加者が「父」、「母」や「妻」という社会的役割を一時的に置き、「私自身の声」を聞くための仕掛けをワークショップとして意図的に組み込んだ。

第1回目（2025年9月12日）は防災ワークショップと講話を実施した。東日本大震災を現地で経験した園内教員を講師とし、単なる防災知識の習得に留まらず、防災を「自分ごと」として捉え、災害時に自分や子どもを守るために必要な備えについて具体的に考え、日常の中で意識を高めるきっかけとするワークショップを実施した。

本稿で取り上げる実践は、第2回目（2025年11月17日）に実施し、筆者（松田）が講師を務めた教養講座「『今ここ』に生きる子どもの『声』をきく一当事者が語る『小学生』になるということ一」である。講座では冒頭にドングリと向き合うワークショップを配置した。参加者は、「親」として遊びを経験するのではなく、「私」としてドングリと出会い向き合う体験と、他者との対話を通して、感覚をひらき、「親」としての構えを解き、一人の人としての「声」をとらえる時間を共有した。

特筆すべきは、まずワークショップで「私」という一人の人間としての感覚を捉え、その上で専門的な講話を聞くという二段構えのデザインである。PTA 担当者である保護者は、まず自分自身の「内なる声」に耳を傾けるプロセスを経ることで、その後に講師から語られる「子どもの声」が、知識としてではなく、切実なリアリティをもって響くようになると考えた。今年度の教養講座は、この「体験から省察へ」という学びの動線について幾度も担当する保護者と講演する園内教員と話し合い丁寧にデザインした点において、従来の教養講座企画という実践とは一線を画すものであった。

3. 結果と分析

Biesta (2010/2016) は、学習の本質を知識や技能の獲得に還元するのではなく、「主体として立ち現れること (subjectification)」として捉えている。Biesta が論じる「主体化」とは、自らが何に、どのように応答しているのか、自らの声で応答する存在として立ち現れる出来事的なプロセスを自覚すること、すなわち自己理解への不断の志向を伴う。また、この自己へのまなざしは、自らの立ち位置が相対化されるプロセスとして視点の転換や拡張へと接続していく。ただし、主体が立ち上がるためには「正しさ」で評価されず、未整理な意見も排除されないという民主的な場としての前提である「心理的安堵」が重要となる。

そこで本章では、本園で実施した「おしゃべりひろば」および「教養講座」の事後アンケート（記述回答）をもとに、保護者の意識にどのような「主体化」が見られたかを分析する。分析にあたっては、民主的な場の前提条件である「心理的安堵」と、主体化のプロセスである「自己理解及び視点の再構築」の2つの側面から保護者の語りを整理することとした。

なお倫理的配慮として、保護者には口頭および書面にて研究に関わる承諾を得ている。

3.1 心理的な安堵：関係的存在への気づき

アンケート記述からは、テーマに対する知識の習得とともに、場のデザインや他者との対話プロセスそのものがもたらす心理的な効果が語られた。

- ・人はお互いに何気なく影響し合っているから、その場にいるというただそれだけで意味のあることなのだと感じる事ができました。

- ・過度に話さない内容にして誰もが嫌な思いをしない配慮がある話し方が、とても自分ごととして考えられる機会になりました。穏やかな空気感の方が私には合っていたし少人数で話が聞けたのがよかったです。

多くの保護者は、家庭内での養育上の悩みを「個人的な問題」として抱え込む傾向にある。しかし、少人数での対話の場に参加することで、他者との関係的存在に気づき、安堵する様子が確認された。

また、乳幼児教育施設では保護者同士が集い話す場は日常的に存在すると思われがちだが、世間話は可能であっても、それぞれの価値観に触れる内容については話したくても思いのほか場がないことも語られた。

- ・こういった話をお迎え待ちの時間にすることはできず、また話したくない人もいると思うと外で話しにくかった。話したいことがたくさんあった。

保護者は支援をされたい、答えを得たいだけでなく、社会的課題について他者と語りたいと感じているということ、その点で「大人のための社会教育の拠点」としてこのような少人数での対話の場がデザインされることの意義も明らかになった。

加えて以下のように、通常は「子どもの担任」と「保護者」という立場が固定している意味ある他者が、立場をずらすことによる効果も見られた。

- ・日頃から子どもたちを支えてくださっている先生方のお話ということもあり、より親しみやすく、内容も張らず自然に受け止めることができました。外部の専門家による講座も大変学びの多いものですが、今回の内部講師による講座も、園ならではの視点が活かされた非常に有意義な時間であったと感じています。

自分のこれまでの経験から構築されてきた関係性があるからこそ、「子どもの担任」と「保護者」とは異なる関係性が生成する新たな学びの可能性が現れているとも考えられる。

3.2 プロセスとしての自己理解及び視点の再構築

(1) 自己へのまなざし

アンケート結果からは保護者が「父母」や「妻」という役割を留保し、「一人の人間（私）」として没頭する経験を通して、自己への気づきが確認された。

- ・母という立場ではなく自分に戻って、ドングリと向き合う感覚、なんとなく作っているだけなのにどんどん想像が膨らんで時間が足りなくらいでした。
- ・母や妻などのカテゴリからもテーマからも縛られずにドングリと触れたことも楽しく、ドングリをひとすくいた時にドングリってこんなに軽かったんだなと子どもの時の記憶とのギャップを感じました。

水平的次元の学びは「教える／教えられる」「専門家／非専門家」といった上下関係や評価軸が一時的に留保された場で促される。ここでは、その場に身を置き、他者や世界の「声」に触れ、自分が何者か、何を感じ考えているのか、を引き受ける意識が垣間見える。これにより過去の自分という他者も含め、差異の共存が可能となり、応答から意味が生成されている。

- ・うまく言葉で説明できないですが、ハッとしました。子どもではなく一人の人として接していたつもりだったんだと。
- ・こんなものを作りたいと思っていたけど、他の方が話に熱中していてやめてしまった。周りに合わせてしまっていて、こういうところだよなと思った。

中には、無意識に行っていた他者との相互行為について意味が生成された参加者や、日常的な実

践においては無自覚な自己の実践の癖について、他者との関係性の中で主体が立ち上がってくることにより気づく参加者も見られた。

参加者は場に身を置き、対象や自らと向き合い、自己に気づいていくそのプロセスを、事後に振り返り、アンケートという他者に向けた言語化により可視化することで、再度自己が立ち上がるプロセスを経験していた。日々の実践を振り返り言語化し可視化することは少ない参加者にとって、このような機会は自己を回復する重要な時間としても機能していた。

また、「大人」という役割について、言葉や文字というツールを獲得し、多くの情報に触れることは可能になったが、自らの身体を媒介として「遊ぶ」という行為がどのような経験であるのか、その難しさを感じつつ現在の自分として引き受けていることも言語化されていた。

- ・ワークショップでの遊ぶという行為は、いざ向き合ってみると意外と難しいもので、大人になった自分を改めて実感する場面もありました。自由に手を動かし、感じたままに表現することの難しさを感じつつも、その気づき自体がとても大切な時間だったように思います。
- ・「ドングリと向き合う」正直最初の5分は何をしていいかわかりませんでした。でも何か作らないかと思い、ドングリと枝を使って絵を表現しました。別にこれが不正解ではないですが、すごく無難な選択をしたように自分では感じてしまいました。たぶん私は他の人が見てもわかるものを作らないといけないとどこかで思っているんだろうなということに気づきました。(中略)自分の発想が意外と固くなっていることに気づきました。

自己に気づくことは、常に肯定的な経験ばかりではない。Biesta (2010/2016) は、他者や世界にさらされ、コントロールできない存在であることを感じるものが主体化であり、リスクを伴うものであるとする。記述からはまさに、参加者がこれらネガティブな感情から主体化し、自らの「声」として引き受けていることがわかる。

(2) 価値観の揺さぶり

他者の「声」により自らの位置が相対化され、これまでの自分の当たり前や価値観を揺さぶるきっかけとなっていた参加者も見られた。自らが当然視してきた価値観や実践を揺さぶられる経験は、自らのこれまでを否定する感覚でもあり、なかなか引き受けられることではない。しかしこのような揺らぎこそが学びであるという前提を共有する場において他者の「声」をきき、自らの経験を対象化し違和感を言語化することで、参加者の主体が立ち現れている。

- ・世界から見た日本の教育という視点が今までは全くなく、自分の価値観は偏っているのかと改めて感じる事が出来ました。
- ・つい大人の側が先回りして推測し、物事を判断してしまいがちですが、子どもにも確かな意志があり、本当にそう感じているかどうかは大人が思う以上に幅があるのだと気づかされました。
- ・大きくなることを素敵なことだといってしまうが、小さいこと、変化が見えないことの価値についてもこれから考えていきたいです。
- ・幼稚園→小学校という流れが当たり前で素敵なことだと思って子どもに話していたな、と思いました。子どもが自分で決めた道ではないので色々思うところが出てくるのは当たり前だよな、と考えさせられました。

(3) 関係性の脱構築による他者（子ども）への再想像という民主的な実践の現れ

特に教養講座後のアンケートでは、我が子の小学校への適応という個人的な関心を超え、人

間の発達や多様性に対する社会的な存在としての「子ども」への普遍的な理解へと認識を広げる記述が複数見られた。

- ・子どもの見ている世界は、大人の常識には、当てはめることはできず、だからこそ、子どもの話に耳を傾ける必要があるんだなと感じました。
- ・うちの子はさっぱり考えていることが伝わってこない「宇宙人」だと決めつけてしまっていたかもしれません。今しかない時間、しっかり向き合いたいです。
- ・大人の目線ではなく、子どもの見ている世界を一緒に見ることの大切さを思い出しました。娘自身が、自分のペースで小学校への準備を初めているかもしれない！その内的な準備を尊重することが大事だと心に響きました。
- ・ワークショップで自分の遊びに没頭することで満足感を得ることができ、このような気持ちを子どもも感じているのではないかと気づいた。(中略) 子どもを親の物差しで測らずに受容してあげたらと抱負を抱いた。
- ・(幼小では実践の) 価値が変わるということについてハッとさせられました。(中略) 問題をクリアしたから小学校生活がうまくいくのではなく、いろんなところに子どもそれぞれのとまどいがあることを、感じることができました。

自らが体験し学ぶことによって、「親の物差し」を問い直し、「子ども」という他者も割り切れない多面性をもつ一人の人間として再想像、再発見している。これは、「子育て支援」という「支援する/される」という固定的な関係性の中では相似的に強化されてしまう「親」と「子ども」という関係性を脱構築し、対等で異質な他者である「子ども」として、その経験を再想像することにより理解しようとする民主的な実践が立ち現れているといえる。

4. 考察

4.1 他者との関係性の中で揺らぎ立ち上がる「主体」としての保護者との「共創」と「ケア」

保護者は、「子ども」に対して「保護者」と呼ばれる二項的な立場として、「子ども」との関係は中心的にならざるを得ず、決して周縁的な関係にはなり得ない。このことから「保護者」と「子ども」の関係性は硬直化しがちである。しかしこの関係性を、乳幼児教育施設という子どもの実践場に移すことにより、「子ども」と「保護者」以外に「保育実践者」を含む多様な人々が第三者として関与し、その立ち位置を揺さぶることにより、保護者が民主的な市民として「主体化」する可能性が見出せた。

具体的には、例えば「子ども」は園における保育実践においては、家庭とは異なり、園での実践を構築していく主体として存在している。本実践ではそれと同様に保護者も、家庭とは異なる立ち位置や役割をもつ存在となり、「子ども」との距離を揺さぶり動かすことにより、「子ども」について家庭とは異なる景色を見る「主体」となったのである。社会文化的実践の変容は、自らの実践の前提や慣行の枠組みを問い直す省察的過程を通して再構成されることが示されている(Schön,1983/2007)。保護者もこれまでの経験について省察し、「子どもの見ている世界は、大人の常識には、当てはめることはでき」ないなど、新たな景色を見ることにより、「子ども」とはこういう存在である、というこれまでの言説が揺さぶられた。この揺らぎが「保護者」という社会的役割を超えた「他者に応答する主体」を立ち上がらせ、結果的に家庭での「保護者」と「子ども」の関係性や実践も変容していくことが示唆された。

また、主体化した保護者との関係性が変容したのは子どもだけではない。本稿をまとめる中で、

筆者は繰り返し保護者のアンケートに現れた「声」にエンパワメントされた。保護者が主体化し教育実践を共創する仲間として感じられることで、実践者である筆者がケアされた感覚を味わったのである。この意味でも本稿は決して保護者が主体化していくという一方向の成長物語ではない。今ここでそれぞれが主体として生きる「声」が相互浸透することにより、筆者を含む保育実践者のケアにもなっていたことを記しておきたい。

他方この視点から、従来の「支援する／される」を中心とした「子育て支援」の課題も浮き彫りになった。例え「子ども」と「保護者」以外に「保育実践者」を含む第三者が関与したとしても、「子育て支援」として「支援する／される」という固定化された役割関係に置かれることにより、「子ども」を支援する「保護者」をさらに支援する「保育実践者」という構図となる。この構造では「保育実践者」にもケアをする対象が必要となるが、現状ではその「保育実践者」を支援するシステムは構築されていない（藤原,2025）。その結果、今後も保育実践者のバーンアウト傾向や離職が進むことは論を俟たない。保育実践者のケアシステムという意味でも、「支援する／される」という役割関係に固定化しない「子育て支援」の実践を早急に構築していく必要がある。

4.2 身体的関わりによる「主体化」

少人数での対話において「その場にいるというただそれだけ」に意味を感じた参加者や、特に自己への気づきにおいてドングリを媒介とした意味の生成が多く見られたことに共通しているのは、どちらも身体感覚について言語化しているということであった。自分自身の身体感覚を捉える経験は、自身の身体と世界の物質とが根本的なレベルで繋がっているということを実感させる。そして身体とドングリとの出会いが「自由に手を動かし、感じたままに表現することの難しさ」や「何をしたいかわからない」というままならなさを生成することで「主体」を立ち上げていた。こうしたドングリの「軽さ」や音、触感という身体的実践が、今ここで自らが「主体」として世界と関わり応答する存在であることを呼び覚ましていたのである。

これまで乳幼児教育は人間関係の学びに価値が置かれ、保護者としては我が子が友達とうまくやっているかが第一の関心となりがちであった。この背景には保護者自身も対象物との具体的な身体的関係構築による学びの経験がさほど多くなかった可能性も考えられる。保護者も市民として乳幼児教育の価値を共創していく実践においては、保護者自身が身体的経験として対象と出会い直し関係を再構築していく実践が意味をもつことも示唆される。

5. おわりに

Moss (2007) は、新自由主義下で保護者が「消費者」化していることを指摘し、乳幼児教育施設が民主主義的な「市民」の育成の場となる必要性を説いている。これまで見てきた Biesta (2011/2014 ; 2010/2016) の「主体化」の議論と重ねれば、本実践における保護者の変容は、まさにこれらの理論が示唆する「消費者から市民へ」「役割から主体へ」という転換を実証するものであった。

しかし園が「主体化」や「学び」のみを強調すれば、今まさに育児に疲弊している保護者は排除されかねない。逆に「子育て支援されるもの」のみに終始すれば、保護者の「主体化」は阻害されるとともに、保育実践者の疲弊も広がっていく。本実践に挙げたような、主催主体も立ち上がりも異なる場が、それぞれ別の文脈で運営され共存する現状は、園が多様な保護者の在り方を肯定する「包摂的なプラットフォーム」として機能する上では重要である。

最後に、本実践の参加者の多くを占めていた「母」という存在について言及しておきたい。元橋（2025）は、女性が母親になる/であることをめぐり、自身の視点や主観性に基づいて言葉を紡ぐことができる社会的条件について、多くの課題が残されていることを指摘している。その上で、ケアの私事化に対抗するためには、「母」であること自体をひらいていき、その経験を公的価値として再構築することにあるのではないかとする。日本では「女性の活躍」という言葉は、しばしば労働力としての経済活動への貢献という文脈で語られがちである。しかし、本実践で見られた保護者は、それとは異なる形で社会に関与し、意味を生成する「活躍」のあり方を提示していると言える。一方で本実践は、「母」である前に市民であることを実感するためには、他者から承認される場や支える仲間、そして「声」を発することのできる身体の回復がいかにかに不可欠であるかをも同時に示している。日本において乳幼児教育施設に身を置く機会が多いのは、「母」という社会的役割を担っている市民であることを考慮すれば、すでに「声」をもつものが「声」を上げる場を保障することに加え、脆弱性や依存性を抱える存在が自らの「声」に気づくこと、それらを支える場の構築が求められる。そのような場としての乳幼児教育施設の可能性を、今後さらに再想像していきたい。

文献

- Biesta, G. J. J. (2014). 民主主義を学習する—教育・生涯学習・シティズンシップ—（上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二，訳）. 勁草書房. (Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers.)
- Biesta, G. J. J. (2016). よい教育とはなにか — 倫理・政治・民主主義—（藤井啓之・玉木博章，訳）. 白澤社. (Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.)
- 藤原朝洋（2025）. 心理職は保育所で何を担うのか？—実践事例から考えるケアのニーズ—. 質的心理学フォーラム, 17, 35-42.
- 松田登紀（2024）. 「保育」の境界が揺らぐことの価値 —保護者行事「保育参加」を事例として—. 保育学フロンティア, 1, 10-29.
- 松田登紀・鎌内菜穂・宍戸佳央理・辻岡美希・立溝まい・角田三友紀・柿元みはる（2021）. 幼児教育におけるカリキュラム・マネジメント —学び続ける専門家コミュニティを構築する—. 奈良女子大学附属幼稚園研究報告.
http://www.nara-wu.ac.jp/kindergarten/_research/2021kenkyugaiyou.pdf (情報取得2025/12/21)
- 松田登紀・鎌内菜穂・宍戸佳央理・辻岡美希・柿元みはる（2024）. ともにあるということ（1）— <対話>と<省察>により意味と価値を生成する実践—. 日本保育学会第77回大会発表論文集, K-C-4-04.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.
- 元橋利恵（2025）. 日本におけるポスト母性的状況—オルタナティブな「母」フェミニズムの可能性を考える—. 質的心理学フォーラム, 17, 17-24.

- Schon, D. A. (2007). 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考— (柳澤昌一・三輪健二, 監訳). 鳳書房. (Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.)
- 島津礼子 (2014). 幼稚園の「保育参加」における学びの生成について. 保育学研究, 52 (3), 344-354.
- 島津礼子 (2016). 保護者と保育者の協同的な学び—認定こども園における保護者会の事例から—. 保育学研究, 54 (3), 32-42.
- UNESCO (2020). 国際セクシュアリティ教育ガイダンス【改訂版】—科学的根拠に基づいたアプローチ— (浅井春夫・長香織・田代美江子・福田和子・渡辺大輔, 訳).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374167> (情報取得 2025/12/23)

付記

本研究は、公益財団法人前川財団の助成を受けたものです。

物理と数学の融合授業

— 教科横断型の課題に対する多様な考察 —

河合 士郎（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. はじめに

本校は、SSH（スーパー・サイエンス・ハイスクール）の第1期指定を2005年度・第2期指定を2010年度、引き続き第3期指定を2015年度・第4期指定を2020年度に受けた。

この20年間の実績を礎にして、2025年度は新たに「先導的改革第1期（文理融合基礎枠）」指定を受け、その1年目を迎えた。今回のSSHでは、「『総合知』につながる資質・能力を有した科学技術イノベーター育成カリキュラムの深化と普及』をテーマに、多分野融合研究において、自ら課題やプロジェクトを設定し、新たな研究領域を切り開いていく能力を持ったリーダーの育成を目指している。第3期から継続して取り組んでいるカリキュラム開発の主題である「サイエンス・イシューズ」では、理科と数学が教科横断型の共通課題で行う授業を積極的に設定し、生徒が協働して課題の解決を図る探究活動を行っている。このことにより、科学的知識と数学的知識が融合的に学習でき、それぞれの概念をより一層深く理解できるとともに、現実の諸課題を科学的視点から捉えて考察することが可能になると考えた。この取り組みは、2022年度より新学習指導要領にて設定された「理数探究」に向けて先んじた開発として行ってきた。

本校数学科と理科の教員は協働して2015年度から、公開研究会にて毎年授業公開（理数シンポジウム）を行ったり、日常の授業においてトピックごとに実践をしたりしてきた。その詳細については以下に報告されている。

『フェルマーの原理を扱う有効性についての考察－数学科を通じた科学概念の獲得－』（物理と数学、2016年度公開授業、『奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要』第57集、2019年）

『原子の電子構造と立体図形－化学と数学の融合授業の試み－』（化学と数学、2017年度公開授業、『同』第58集、2019年）

『理数融合授業（サイエンス・イシューズ）の実践－新学習指導要領「理数探究」への提案－』（生物と数学・物理と数学、2015年度公開授業ほか、『同』第58集、2019年）

『化学と生物の融合授業の実践－「窒素の循環」をめぐって－』（化学と生物、2018年度公開授業、『同』第58集、2019年）

『物理と数学の協働授業－流体中の物体の運動と終端速度の考察－』（物理と数学、『同』第59集、2020年）

『SSH公開授業－「平衡」現象を扱う有効性についての考察－』（物理と数学、2019年度公開授業、『同』第60集、2021年）

筆者は上記拙稿『理数融合授業の実践』および『物理と数学の協働授業』において、理科教員と一緒に携わったいくつかの授業展開例を紹介したが、本稿では本年度に試みた融合授業の一例を取り上げ、実践を行うなかで生徒が課題を探究していった様子を参考にして、このような授業を設定した意義・効果がどのように顕在化できるか、他教科と数学の融合授業の有効性とあり方をさらに模索する試みと位置づけて、今後の方向性を探っていくこととする。

2. 物理と数学の融合授業

2-1 研究の背景

2015年度から始めた理科と数学の一連の「協働」授業において、特に意識してきたこととしては、理科と数学の教員が交互に現れたり、同時に出てTTを行ったりといった方法をとったことがある。そのことで、自然現象の解析には本来さまざまな分野からのアプローチ・協働が必要であることが生徒にも実感されるであろうと考えた。一つのテーマについて、実験もして数学的解釈も加え掘り下げていくため、単元の通常の授業よりもかなり時間を使って展開していくことになる。

4年生の「物理基礎」の通常講座に私が合同で携わった『空気中の物体の運動の数学的解析』の授業では、理科と数学の教員がTTを行う方法をとったが、自然現象を説明するツールとして数学を用いるという立場から、この方法は妥当であったように考えられる。中学年(3,4年生)の実践においては、定量的な測定と関数によるモデル化など、主に理科の課題解決における数学的な視点からの解釈の育成を目指した。実際、事後の生徒アンケートにおいて、その回答の主な結果から仮説の有効性が示され、理科・数学の知識を往還させることで双方からの現象理解が一層深まったことが期待できた。このような融合授業案を今後もさらにいろいろな分野で複数実践していきたいと考えたが、一方、高等学校で扱われる学習内容は限定されており、所定時間の枠内で従来の授業展開をしていくだけでもかなり窮屈なところに、このような探究授業を計画してカリキュラム化することはなかなか困難である。種々のテーマについてこういった授業の展開方法を開発していくのは、科学的態度の本質であるし望ましいが、全体の授業時間数は明らかに不足してしまう。自然に通常授業に取り込むのが理想であるが、どう時間を作っていくかが課題となる。

そこで今後は「協働」授業の形式に拘らず、ベースを数学の通常の講座に置き、そこに物理の学習内容や実験を取り込んでいく方法をとることにより、単独で内容的に「融合」授業を展開できないかと考えた。物理学の数学的理解を深めるというよりは、数学に具体的な現実の材料が与えられるという方向からのアプローチである。

2-2 音波を解析しよう -三角関数の合成を体験する-

2-1 本年度の「三角関数」の授業内容から

数学Ⅱ「三角関数」の章において「三角関数の合成」については、2時間程度が配当されている。5年生(高校2年生)の9月、この節の実践に当たり、関数グラフ作成ソフト **GRAPES** (**GRA**ph **P**resentation & **E**xperiment **S**ystem 大阪教育大学附属高等学校池田校舎友田勝久教諭開発)を用いて、音波との関連から三角関数の合成を視覚と聴覚に訴えることで「体験する」授業を考えた。その流れは次の通りである。

- (1) 周期の等しい三角関数の合成について、理論的に学習する。
- (2) 合成を扱う際に関数ソフト "Grapes" を用いて探究する。
- (3) 音波についての知識を扱う。
- (4) 周期の異なる三角関数の合成について考えさせる。
- (5) "Grapes" で描いたグラフから、うなりについて考える。うなりの周期について考える。
- (6) "Grapes" のスクリプト機能を用いて、音波を表す関数を入力し、音程・合成・うなりなどの体験をする。

(7) 周期の異なる三角関数の合成について、理論的に学習する。

「三角関数の合成」を、数学Ⅱでは「周期の等しい」関数についてしか扱わないことになっている。しかし、「周期が異なる」関数の場合にどうなるか考えるのは自然な探究の流れであり、「Grapes」を用いて続けて扱っていくのがよいと考えた。この際にテーマとして「音波」を取り上げることで、現実の物理現象との関連も体験でき、理論的な習得に効果が大いと思われる。

「Grapes」では、音声を録音したり視覚化したりすることはできないが、三角関数の式を与えてサインカーブを描かせ、その音を聞くことは可能である。これは各自のタブレットで扱いが平易なソフトであり、その機能を活かして実践を行った。

2-Ⅱ 授業プリントの概要

まずは、音波についての知識を扱う。

音(波)を解析する

<音の高さ>

- 音の高低は空気の振動の () に関係している
- 振動の速さは、1秒間に何回振動するかを示す () によって表され、Hz () という単位を用いる

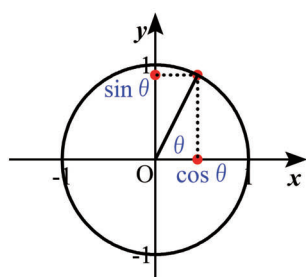
(例) 周波数 20Hz の音 = 1秒間に 20回振動する音

- 低い音は周波数が () く、高い音は周波数が () い
- 音の高さの感覚 () と呼ぶ) と周波数の関係は、非常にきれいな対数関係をなし、音の高さがオクターブ上がるごとに、周波数は倍々になる

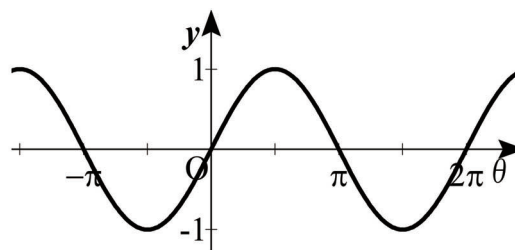
(例) 弦楽器のチューニングに用いる A 音(ラ)の周波数は 440 Hz

1オクターブ上の A 音は 880Hz, 2オクターブ上の A 音は 1760Hz,

1オクターブ下の A 音は 220Hz



$\sin \theta$, $\cos \theta$ の定義



$y = \sin \theta$ のグラフ

- 上図の点 P が、単位円周上を一定の速度で 1秒間に f 周すると考えるとき、f を周波数といい、単位は Hz を用いる
- このとき、P は 1秒間に角度として () ラジアン回転する
- また、点 P が円周上を 1周するのにかかる時間は $\frac{1}{f}$ であり、これを () $T = \frac{1}{f}$ という
- 点 P が時刻 0 に点 A から出発すると、時刻 t では角度 () だけ回っている
- 時刻 t に対し、点 P の y 座標を対応させる関数 $y = \sin 2\pi ft$ を考えると、これは周期 $T = \frac{1}{f}$ を持つ () 関数である

(例) 弦楽器のチューニングに用いる A 音 (ラ) を表す関数は $y = \sin 880 \pi t$

周期の異なる三角関数の合成

周期の等しい三角関数どうしは、加法定理の逆を用いて一つの三角関数に合成できた。

周期 (周波数) の異なる三角関数を合成すると、どうなるのだろうか。

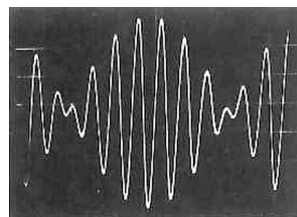
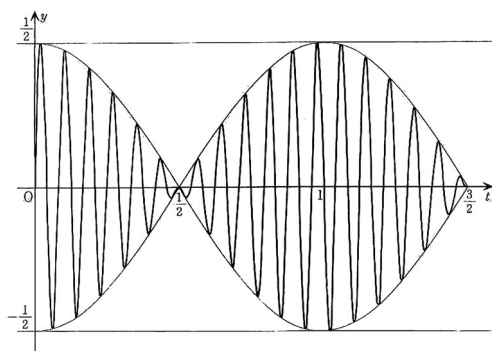
例 $y_1 = \frac{1}{4} \sin 25 \pi t$, $y_2 = \frac{1}{4} \sin 23 \pi t$ を合成すると、(hint : $25 = 24 + 1$, $23 = 24 - 1$)

このグラフの概形をイメージしよう。

$$A = \frac{1}{2} \cos \pi t \quad \cdots \textcircled{1} \quad \text{とおくと、} y_1 + y_2 = A \sin 24 \pi t \quad \cdots \textcircled{2}$$

②の振幅 A は、①によって時間 t の関数だから、 t にともなって変動する。

- ・音の大きさは空気の振動の () に関係している
- ・大きな音は振幅が () く、小さな音は振幅が () い



- ・この現象を、「うなり」という。うなりの数を利用して、ピアノなどの調律が行われる。

合成の課題 1 GRAPES を用いて、実験を行う。

1. $y_1 = \sin x$, $y_2 = \cos x$ のグラフを描こう。次に、同じ画面に $y = y_1 + y_2$ のグラフを描け。

1つのサインカーブになることを確認せよ。

2. 次の場合、 $y = y_1 + y_2$ のグラフはどうなるか。実験し、スケッチせよ。

(1) $y_1 = \sin 3x$, $y_2 = \cos 3x$

(2) $y_1 = \sin x$, $y_2 = \sin 2x$

(3) $y_1 = \sin 2x$, $y_2 = \cos 3x$

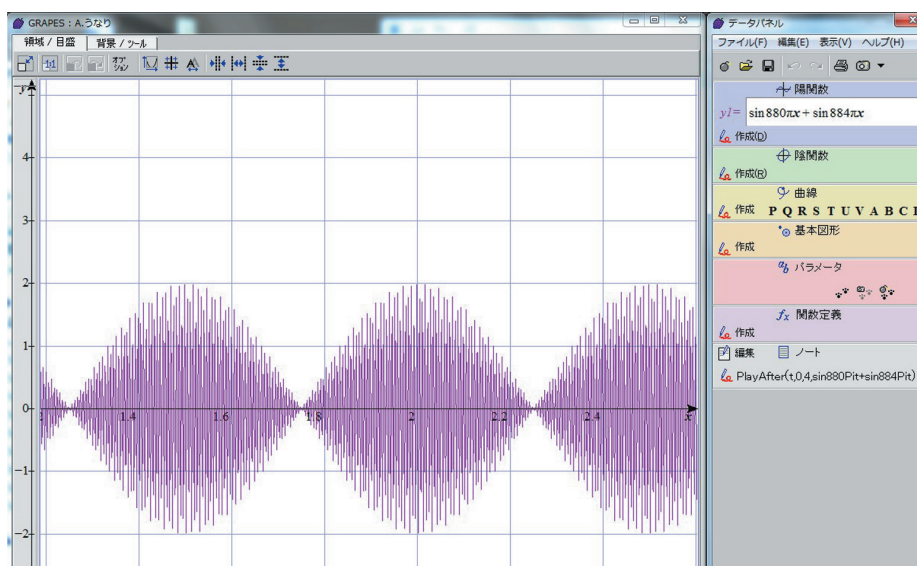
合成の課題2 GRAPES を用いて、実験を行う。

スクリプト機能を使って、音を聴く。

```
<例> PlayAfter (t, 0, 2, sin880Pit) ← y = sin880 πt  
      PlayAfter (t, 0, 2, sin440Pit)  
      Play
```

440Hz の正弦波を 2 秒間、220Hz の正弦波を 2 秒間、出力します。

1. A (ラ) の音を何種類か出力してみよう。規則性をまとめよ。
2. いろいろな高さの音を出力してみよう。D, G, C などの音は何 Hz か。
3. 440Hz と 442Hz の正弦波を合成し、うなりを確認しなさい。



うなりの周期

振幅の等しい 2 つの正弦波

$y_1 = a \sin 2v_1 \pi t$, $y_2 = a \sin 2v_2 \pi t$ を合成すると、

$$y_1 = a \sin \{ (v_1 + v_2) \pi t + (v_1 - v_2) \pi t \}$$

$$y_2 = a \sin \{ (v_1 + v_2) \pi t - (v_1 - v_2) \pi t \}$$

と書き換えられることから、加法定理を使ってそれぞれ展開し、辺々加えると、

$$y_1 + y_2 =$$

この振動は、振幅が $2a \cos (v_1 - v_2) \pi t$ と変化すると考えて、この振動数は、()
グラフからもわかるように、うなりの数は振幅 $2a \cos (v_1 - v_2) \pi t$ の 1 周期の中に 2 つずつあるから、
 $2v$ である。すなわち、うなりの数は () である。

2-III 生徒の活動

三角関数の合成は、周期の等しい関数でも式変形をしてからでないとグラフが描きにくいし、まして周期の異なる関数の合成関数は、簡単に描くことが難しい。こういうときには関数グラフ作成ソフトがたいへん役に立つ。生徒たちは、"Grapes" で自在にグラフを描きながら、グラフを合成したときにどんな性質が見られるかについて、様々な発見をしていた。

今回は5年生の生徒全員に対して授業を行ったが、音波についての基礎知識は物理選択者しか解っていないので、簡単に周波数の説明・紹介をしてから、音波についての実験・考察を行った。周期の異なる三角関数の合成は、三角関数の和の形を積の形に変形することで、周期の短いほうの三角関数の包絡線が、周期の長いほうの三角関数になっているようなグラフになる。

大きな音は振幅が大きく、小さな音は振幅が小さいことから、グラフの節のような部分になっているところで音量が減衰し、うなりを生じる。"Grapes" で描いたグラフからはうなりの周期も読み取れるし、実際に音を聴くことで実体験も可能になる。"Grapes" ではグラフの描図と並べて、音波を表す関数をスクリプト機能に入力することで、合成のようすと音程・うなりが、視覚と聴覚の両方で確かめられるのがたいへん納得しやすかったようである。

また、音程と周波数が対数関係をなしており、「音の高さがオクターブ上がるごとに、周波数は倍々になる」ということも関数の式を入力して聴くことで確かめられるので、Aの音程を基準としてD, G, Cなど他の音程を表す式を探って（計算して）入力し、試行錯誤する生徒たちも多くみられた。

2-3 「平衡」現象を解析しよう -現象をモデル化し漸化式を立てる-

3-I 本年度の「数列」の授業内容から

数学B「数列」の章において「漸化式と帰納的定義」については、8時間程度が配当されている。5年生の2学期末、この節の実践に当たり、自然界における種々の「平衡」に関連する現象について漸化式で表し、変化を数式でモデル化する仮説を立て、実験と理論値の両方からExcelで数値の変化を表とグラフに「表現する」授業を考えた。その流れは次の通りである。

- (1) 項どうしの関係から漸化式を立て、数列を帰納的に定義する方法について学ぶ。
- (2) 漸化式の解き方について学習する。
- (3) 数学的帰納法による種々の証明方法について探究する。
- (4) 物理現象を漸化式で説明できないかを考え、解いた式の特徴を考察する。
- (5) 実際の現象（温度変化）について実験を行い、計測したデータをExcel上に記録する。記録した数値の表は、グラフに自動表示できるようにする。漸化式でモデル化した理論値とこれらと比較し、漸化式中の係数を調節して実験値とフィッティングする。

「漸化式と帰納的定義」で実験を取り入れる授業としては、「直線による平面の分割」や「ハノイの塔」などがある。これらも扱ったが、いずれにしても「漸化式を立てる」プロセスが理論的思考の重要なところで、立ててしまえばこれを解くのは技術的なことになる。また、解いた式をグラフで表現して項の変化の様子を視覚化することは、これまであまりしてこなかった。今回の実践では物理現象（温度変化）を漸化式でモデル化し、数値の時間的な変化をExcelの表とグラフに表すことにより、漸化式の解と実際の現象との関連が発見できたことから、物理と数学の融合授業として適切な題材になったと思われる。実験は理科室で4名1組のグループによって行

漸化式で考える。 $a = \frac{v_{n+1} - v_n}{\Delta t}$ として、運動方程式を式変形しよう。すると、 v_n についての漸化式が得られる。この漸化式をとき、 v_n を n の式で表そう。 $v_0 = 0$ とする。

時間が経過したとき、 v_f (終端速度) はこの式からどのように導かれるか、考察しよう。

次は、「熱平衡」について扱う。このテーマには物理的な基礎知識が特に必要なく、また実験が比較的易しく誤差も少ないことから、融合授業の題材として適していた。

ニュートンの冷却法則

[実験] お湯は、放っておくと冷えていく。その冷え方を探ってみよう。

ビーカーに熱湯を用意し、その中に温度センサーを入れる。はじめに現在の気温と熱湯の温度を記録し、その後 10 秒おきに温度を測って表に記録する。

[記録]

表計算ソフトに実験データを入力して、水温と時間の関係をグラフで表そう。

また、水温と時間の関係について「図的モデル」を作成しよう。

[検証]

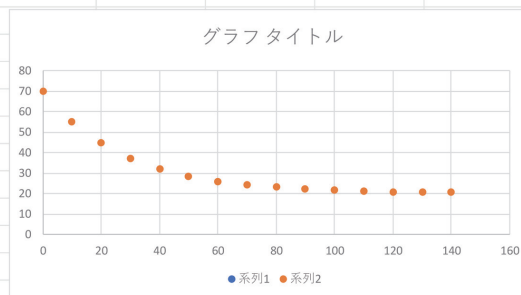
この現象を、漸化式で表現するアイディアはないか。

気温 T_0 (°C)	27.37
時間 t (秒)	温度 T (°C)
0	82.667
10	81.875
20	81.375
30	80.412
40	79.688
50	78.941
60	
70	
...	

実際のデータとこのアイディアを比較してみよう。

漸化式を解くとどうなるか。

方法 実際の実験データと比較する	
この式を以下のように変形する	
これを、微小区間は変化率一定として、近似すると、 $T_{n+1} = T_n - k(T_n - T_s) \cdot dt$ となることがわかってる	
dt	10 例えば、10秒ごとの場合
T0	70
Ts	20
kの値	0.03 ←実験値と一致するまで自分で決める
時間[s]	お湯の温度 (y)
0	70
10	55
20	44.5
30	37.15
40	32.005
50	28.4035
60	25.88245
70	24.117715
80	22.8824005
90	22.01768035
100	21.41237625
110	20.98866337
120	20.69206436
130	20.48444505
140	20.33911154



3-III 生徒の活動

前半の落下運動の思考実験に関する漸化式では、加速度の減少率を一定 (c) とし、運動方程式 $ma = mg - f$ (f は抵抗力) から、 f が増加していく要因を各時刻における速度 v と仮定し、 $ma = mg - cv$ という数式モデルを立てさせた。時間ごとの速度をプロットすることで $v-t$ グラフを描くことができるが、定数が異なると、グラフのカーブの形も変化する。今回は実験を行っていないので、グラフのイメージは実際の実験結果を使って描いたものを与えた。数式モデルを、 $m(v_{n+1} - v_n)/\Delta t = mg - cv_n$ と書き換えると、より数学的な考察を深めることができる。式変形すると、 $v_{n+1} = (1 - c\Delta t/m)v_n + g\Delta t$ となり、 $a_{n+1} = pa_n + q$ (隣接2項間一次漸化式) の形になるからである。この漸化式を解いて v_n を n の式で表し、時間を横軸に速度を縦軸にとれば、漸化式に伴う速度の変化がグラフで表現できることがわかった。

以前にこのテーマでは、4年生に対して「物理との協働授業」の形式で取り組んだことがある(『研究紀要』第59集、2020年)が、その際には「物理基礎」の授業内に数学の教員がTTで参加し、実験も行って4コマの授業を使った。対象が4年生であり、高校数学の知識・技能が追いつかない段階であったことから、「融合授業」としては理科の授業に寄った内容にならざるを得なかった。今回は実験を省略して結果のグラフを与えるかわりに、学年が上がったため漸化式を導いてそれを解くことができたので、同じ題材でも数学単独の授業内で、より数学に寄った展開が可能になった。

後半の水温変化に関する漸化式では、はじめの1時間でまず実験をさせる。4人1グループの1班ごとに200mLのビーカー・攪拌機・タイマー・温度センサーを配り、お湯を分ける。室温をメモさせておき、ある時刻から10秒ごとに水温を測定しタブレット上の表計算ソフトに記録させる。次の授業では班員各自でデータを解析するので、記録者が取った実験結果の表は、班員がネットワークから取り出せるように共有させる。時間の後半に、水温変化の様子を漸化式で表現できないか、アイデアを考えさせた。温度の下がり方が徐々に緩やかになるようだが、これ

は落下運動で速度の上がり方がだんだん鈍くなったこと、いずれも最終的に平衡状態（一定の速度になる、一定の温度になる）に至ることからヒントが得られないか。しかし漸化式の立式は難しかったようで、なかなか出てこなかった。けれども、ニュートンの冷却法則の漸化式は、例えば 10n 秒後の水温を T_n とすると、 $T_{n+1} - T_n = -k(T_n - T_s)$ であり (T_s は室温である)、文字も少なくまだ考えやすかったと思われる。次の時間は、これを $T_{n+1} = T_n - k(T_n - T_s) dt$ (dt は時間間隔の定数で今回は 10) の形にして Excel の表（理論値）を作り、自動で変化の様子をグラフ化できるようにもした。そして、実際の実験値に基づく表・グラフにフィットするよう定数（特に k の値）の調節をする。初期値は T_0 とした（前頁に掲載した表参照）。

実験では予想に反して温度の下がり方が遅く、30 分以上かけても室温まではほど遠く、収束しなかった。そのためグラフのフィッティングは中途半端になり精度が低くなってしまい、誤差が少ない実験と聞いていたので、残念であった。 k の値はかなり小さく、小数第 3 位の数字になったが、初期値（初めの水温）を低くから始めるか、時間間隔を長くとりか、次回の実践では工夫したい。一方、この漸化式も隣接 2 項間一次漸化式であり、式もシンプルなことから、数学的に解くこと自体は生徒たちにとって難しいことではなかった。

3. 成果と課題

SSH 第 3 期から継続して取り組んでいる「サイエンス・イシューズ」では、科学的知識と数学的知識が融合的に学習でき、現実の諸課題を多様に捉えて考察することが可能になると考えてきた。理科・数学科の教員ともに融合授業を通して新しい教材の開発ができ、今までもすでに扱っていた教材に対する新しい視点が得られたし、目指してきた共創力の育成に一定の効果があつた。ただ、課題として、従来のどちらかの教科の授業時間で行う場合、実験をはじめとして 1 つのテーマに多面的に深く取り組むため、かなりの時間数を必要とすること、また、連続的に TT で同じ時間に学習指導を続けるためには時間割調整を行わなければならないこと、などがあつた。そこで、今期からの実践では「協働授業」という形をとらず、授業は単独で行い、実験データの取得から数学的な解釈までの流れをよりコンパクトにし、数学では思考実験にとどめることもありながら、理科の教員が数学的なことに踏み込んだり逆に数学の教員が理科の内容を取り上げたりすることで、融合授業の良いところは継続的に取り入れながら教材開発していくことを志して進めてきた。単独で授業を進めるにしても、事前の相談は周到に行う必要がある。

従来は、理科・数学間の単元の進み方の差が、理数融合の授業を開発する上での障壁となっていたことがあつた。生徒の理解が進まない理由に進度の差が影響していた（数学的に解釈できない）。しかし、その後カリキュラム（シラバス）の組み直しや、どの学年で教材を展開するかを工夫することによって、より良い実践ができるようになった。理解に必要な単元を数学で先に学習した後に理科で扱うという流れがとれて、内容の理解を深められていると実感している。

参考文献

- 「物理と数学の協働授業－流体中の物体の運動と終端速度の考察－」（河合士郎・藤野智美『奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要』第 59 集、2020 年）
- 「SSH 公開授業－「平衡」現象を扱う有効性についての考察－」（吉岡睦美・守本寛治『同』第 60 集、2021 年）

【書評】

「教養幻想」の破壊という試み

藤村 達也 (奈良女子大学)

書評対象書：松井健人著『大正教養主義の成立と末路——近代日本の教養幻想』

(晃洋書房、2025年)

1. 本書の目的

一般に教養主義とは、大正時代に成立し旧制高等学校を中心に知識層に普及した思想・文化であり、「文化の享受を通しての人格の完成」(筒井 1995)、あるいは「哲学・歴史・文学など人文書の読書を中心にした人格の完成を目指す態度」(竹内 2003)などを意味するとされてきた。「文化の享受、とりわけ人文書の読書」という手段と、「人格の完成・形成」という目的の組み合わせにより成立する規範を中心とする思想・文化、およびその派生形、と整理することもできるだろう。「教養主義」と呼ばれる思想や文化はその後の時代にも存在するとされるが、大正教養主義こそがその源流として位置づけられ、ときに理想視され、ときに批判の対象となってきた。

まずは本書の問題意識について整理しよう。著者は先行研究の課題として、第一に、大正期に成立した時点での教養主義、すなわち大正教養主義自体が対象とされてこなかったことをあげている。第二に、先行研究が教養の意味内容ではなく、「マスの読書文化・社会文化活動」(p.9)として教養主義を捉え、分析枠組として用いてきた点をあげている。これにより「近代日本のある時点のある対象、ある雑誌、ある集団の読書行為を扱うこと」(p.9)を教養主義とその派生として位置づけることが可能になっており、「教養主義」をめぐる論点が拡散しているという。

もう少し整理するならば、これらの記述は「思想としての教養主義」と「文化としての教養主義」という区別をし、それぞれの研究課題を述べているのだということが出来る。すなわち、前者については、教養論を中心とした思想的側面に着目する研究であり、主に文学研究や思想史研究の領域でなされてきた(助川 1984など)。しかし、著者によればそこでは大正教養主義の「実態」が十分に明らかにされていないという。この「実態」という表現はやや曖昧だが、後述する本書の分析対象や、「歴史の実態としての大正教養主義というものが結局どのようなものなのか、あるいは大正教養主義を主導した人物らが実際に何を記していたのか」(p.7)が明らかにされていないという記述から、中心人物の思想や主張が解明されていないことへの問題意識だと思われる。他方で、後者の「文化としての教養主義」に関する研究は社会学やメディア研究の領域で行われており、主に読書をめぐる規範や実践に着目するものである。そこでの「教養主義」は対象であると同時に研究枠組としての側面を有している。すなわち、必ずしも「教養」を直接的に語ってなくても、あるいは人文書等の読書を手段とせず、人格形成を目的としていなくても、読書や知識、あるいは文化をめぐる規範や実践を見出すことができればそれを「教養主義」として名指し、分析の俎上に載せるものである¹⁾。その対象は多岐にわたる(稲垣 2007; 福間 2017; 藤村 2019など)。ただし、著者も「読書文化としての大正教養主義と、その大正教養主義成立にかかわった大正期教養派は語句としては区別する」としつつも、本書の分析では「実質的に大正教養主義と大正期教養派の意味内容は重なることになる」(p.10)としているように、

思想と文化の側面は必ずしも明確に区別できるものではない。

こうした問題意識の背景には、「日本語圏の教養（教養主義）に関する言説・研究において、（中略）教養そのものの無意味・無意義性を主張する研究はほとんど存在しない」（p.180）という認識がある。また著者は別の場において、「実態・歴史としての大正教養主義を学ぶことによって『なぜそもそも教養を重視してしまっているのか』という、紛れもなく現在の私たちがもつ暗黙裡に常識化された問題設定・先入観が、思想史的検討を通して、逆照射される形で浮かび上がってくるのではないだろうか」（松井 2022: 88）と述べている。したがって、本書の究極目的は日本社会における「教養幻想」の破壊だといって差し支えないだろう。

2. 本書の内容

本書は「思想としての大正教養主義」を中心に扱う姿勢を取っている。とりわけ、ラファエル・フォン・ケーベルや阿部次郎、安倍能成といった、大正教養主義を牽引した旧制第一高等学校の関係者を対象としている。具体的な分析としては以下のとおりである。

まず第Ⅰ部「大正教養主義の生成」では、大正教養主義の成立背景として、第一高等学校における教師や教育の在り方を検討している。とりわけその中心となるのは、大正教養主義の起源とされるラファエル・フォン・ケーベルである。第1章「大正教養主義の起源——ラファエル・フォン・ケーベルの教養論」では、ケーベルによる教養論の特徴が検討されている。続く第2章「教養の閉鎖領域——ケーベルと学生たち」では、明治から大正期にかけての東京帝国大学におけるケーベルの活動および東京帝国大学学生との関係を考察している。第3章「暗記・暗記・暗記——旧制第一高等学校のドイツ語教育」においては、旧制第一高等学校におけるドイツ語教育の実態を、教育課程と教授方法に着目して分析している。また補章「「教養」（Bildung）の語史——明治～昭和前期の独和・和独辞典の検討」では、明治期から昭和前期における独和辞典・和独辞典を調査し、「教養」という語句がどのような位置づけにあったのかを確認している。

第Ⅱ部「大正教養主義の成立」では、大正教養主義を代表する作品である『三太郎の日記』とその著者である阿部次郎の思想およびその受容を検討している。第4章「働きたくない——教養小説『三太郎の日記』における読書の意義」では、教養小説『三太郎の日記』において読書の意義がどのように語られたのかを論じている。第5章「人格と怨念——大正3年・『三太郎の日記』発売と同時代書評」では、『三太郎の日記』に対する書評を対象として、同書がどのように受容され、位置づけられたのかを検討している。第6章「読書をかさねて差別する——阿部次郎の読書論と教養論」においては、阿部次郎による教養論と読書論の内容が検討され、そこに植民地主義的志向が潜在していたことが指摘される。

第Ⅲ部「大正教養主義の末路」では、大正教養主義の代表的人物である阿部次郎および安倍能成による戦中戦後期における言論活動を検討している。第7章「教養の戦争協力——旧制第一高等学校長期の安倍能成における教養・教育論」では、安倍能成の旧制第一高等学校長期の著作の検討を通じて、その教養論・教育論の内容を分析している。第8章「教養を忘れて——戦後日本における安倍能成の教育論」では前章に引き続き、戦後期における安倍能成の教育論を検討している。第9章「大正教養主義の末路——阿部次郎の戦中戦後」においては、阿部次郎の戦中戦後における言論活動を分析している。

以上のように本書の各部は大正教養主義の「生成」、「成立」、「末路」となっているが、再構成してみるならば、大正期教養派であるケーベル、阿部次郎、安倍能成の教養論・読書論を扱った

章（第1章、第4章、第6章、第7章）が中核であり、それと関連して安倍能成の教育論や阿部次郎の戦中戦後の言論活動（第8章、第9章）が検討され、またケーベルと『三太郎の日記』をめぐる教養派の受容（第2章、第5章）、教養主義を支えたカリキュラムや翻訳（第3章、補章）に関する分析が配置されている構成になっているといえる。

こうした分析を踏まえ、終章「大正教養主義という幻像」では、「これまで大正教養主義をめぐる言説・研究で喧伝されてきたケーベルの高潔な人格しかり、ケーベルと学生の清き密な交流しかり、『三太郎の日記』の人格の真摯さしかり、大正教養主義は「幻像」であった」（p.179）とされる。

3. 本書の評価

本書の最大の意義は、「思想としての大正教養主義」という教養主義の中核的部分を構成する人物、ラファエル・フォン・ケーベルや阿部次郎、安倍能成らの教養論・読書論を検討したことにあると考えられる。これらは大正教養主義を代表する人物であるとされながら、彼らが教養や読書をどのように語っていたのかは正面から検討されてこなかった。また学生文化・読書文化としての教養主義もまた、教養派知識人の思想や主張の影響を強く受けていることを考えれば、「文化としての教養主義」を捉えるうえでもこうした分析は必要である。さらに分析方法として「教養主義」を捉える場合であっても、その際には分析者が有する「教養」観がしばしば分析に影響しており、したがって「教養とは何か」をめぐる言説・思想から自由であることはできない。こうしたことを踏まえれば、日本の教養主義の源流に正面からアプローチした本研究の意義は大きい。

もちろん、本書の各章において示されているように、先にあげた人物らの思想に関する先行研究が存在しないわけではない。それらと比較して本書の意義をとくに述べるならば、大正教養主義が持つ「暗部」を描き出した点をあげるべきであろう。大正教養主義やその舞台となった旧制高校はノスタルジックにロマン化されることもあった。それに対し、本書ではケーベルと学生の歪な関係（第2章）や、阿部次郎の「人格」面における問題（第5章）、教養論と植民地主義との接合（第6章）などが各個に暴き出され、相対化されていく。こうした点は既存の研究では十分に論じられてこなかった側面である。こうした知見は、大正教養主義の安易な美化を戒める意味を有している。

他方で、評者は以上のような「思想としての教養主義」に関する本書の学術的意義を認めつつも、高らかに掲げられた目的や貢献と実際の分析の水準の間には乖離があるとも考える。それは第一に「思想としての教養主義」に関する研究としての問題であり、第二に「文化としての教養主義」に関する批判的議論をめぐる問題である。これらの点について検討するにあたっての補助線として、本書の帯に掲載された惹句を以下に引用しよう。一般的に書籍の帯文は必ずしも著者による内容とは限らないが、本書については松井氏本人が考案したものだという（松井氏からの私信より）。

たくさん読み、
たくさん考え、
差別する

教養を積んで差別を行う。
日本の教養はどう始まったのか。
原典を読解、新史料を発見し、
大正教養主義の成立からその末路までを解明。
教養主義のリハビリテーション不可能なありさまを描き切った、
教養主義の死亡診断書、発行！

まず「思想としての教養主義」に関する研究としての位置づけをめぐって、本書の目的あるいは意義が「大正教養主義の成立からその末路」の解明にあるとされている。これに関する第一の問題として、本書の分析が個別的かつ散発的であり、「成立から末路」という動態的かつ一体的なストーリーは提示されていないことがあげられる。各章における分析の観点は多様であり、また中核であるケイブル、阿部次郎、安倍能成の教養論・読書論の間の関係や差異なども検討されておらず各論的であり、静態的な印象を受ける。すべての章に初出論文があり、個別に先行研究が示されていることから、全体として共通の問いに答えるものというよりも、大正教養主義に関連する各論を集積した論集のように読める。

もちろん、各章の分析は網羅的に先行研究を検討し、資料的な制約もあるなかで十分かつ誠実な分析を行っていると思われる。また個別研究を集めた論集の価値を否定するわけではなく、「教養派」として括られてはいても、断片的にしか語られなかった教養思想の連続性や関係性を捉えることが困難であることも容易に想像できる。その意味で、評者にはこれらの個別的分析の価値を否定する意図は全くない。

それでもこのことを指摘しなければならないのは、この問題は本書の中核的意義とされる内容とも大きく関わっているからである。それは「大正教養主義は『幻像』であった」という結論部における指摘、あるいは「大正時代の教養主義に焦点化し、その虚偽性を解体した」という本書の意義である。そもそも本書には明確に結論にあたる内容が上記の「幻像」以外には示されていない。そのため、本書の意義は大正教養主義が「何であったか」という新たなストーリーの提示ではなく、「何でなかったか」という既存のストーリーの相対化、すなわち大正教養主義の理想化に対する対抗言説の提示にあるといえる。というよりも、先述のように各論の集積であるという限界を踏まえれば、積極的かつ一体的なストーリーの提示は困難であることも明らかである。

だとすれば、本研究の全体的な評価は、そうした既存研究の相対化に成功しているのにかに懸かっているわけだが、各論的な「暗部」の提示によって「虚偽性」を暴き出せるとしたら、よほど教養論や教養主義研究において大正教養主義が理想化ないし美化されている場合であろう。しかし、序章において「思想としての教養主義」に関する研究とその到達点が十分に示されているわけではないので、読者にはそうした理想化がどの程度生じているのかは判断できない。そもそも唐木順三（1949 [2013]）による「教養主義」をめぐる最初期の議論からして大正教養主義に対する批判であり、また竹内洋（2003）も学生文化・読書文化としての教養主義が持った象徴闘争や文化戦略としての側面を描いていることなどを踏まえれば、既存の議論においてそこまでの理想化がなされているとは評者には思えない。こうした意味で本書の貢献はあくまで（現代からみた）大正教養主義の負の側面を先行研究とは異なる観点から論じたことあるのではないだろうか。

続いて、第二に「文化としての教養主義」に関する規範的・実践的議論に対する示唆に関する問題として、本書における「思想としての大正教養主義」の分析によって、はたして「文化とし

ての教養主義」の意義を否定することが達成できているのかを検討する。本書は「教養主義のリハビリテーション不可能なありさまを描き切った」としている。この「リハビリテーション」という表現は大澤聡『教養主義のリハビリテーション』に由来していると考えられ、同書は本書においても「人文系研究を専門とし、人文系学部に所属あるいは人文系科目を教授する大学教員が自己生産する教養論」(p.7)の代表例として提示されている。同書は、教養主義が衰退しつつあり「知の下方修正」が生じている現代において、「知」あるいは読書の在り方としての「教養主義」をあえて積極的に擁護し、ビジネス的教養でもなく、旧来の保守的な教養でもない形で新たな「教養」の在り方を模索するものである。ここで重要なのは、同書が「思想としての教養主義」に歴史的な文脈に言及しつつも、「文化としての教養主義」の現代的な在り方を考えるものであることである。著者の論理は「思想としての大正教養主義」の問題性が指摘されたことで、「文化としての教養主義」の問題性＝リハビリテーション不可能性が顕になったというものである。ここには、特定の知識人による思想と広く普及した(読書)文化という対象上の懸隔、そして大正期と現代という時間的懸隔がある。この飛躍は妥当だろうか。

まず教養論の特徴として、「教養」という語が非常に多義的であり、そこに込められる意味も多種多様であることがあげられる。じじつ、著者自身も「論者ごとによる対象領域の半ば無限の拡張」(p.9)を許していることを述べている。『教養主義のリハビリテーション』における教養論も、人格主義的な含意などはほとんど有していない。そのような状況において、果たして「思想としての大正教養主義」に瑕疵があることが、現代における多様な文化としての教養主義・教養論の問題性を導けるだろうか。本書が暴いた大正教養主義の非倫理性はあくまで個々の論者における思想や行動に関わる問題であり、「教養」を追い求めること、読書を是とすること、人格を形成しようとする自体に内在的な問題ではない。そのような意味で本書が「教養を原理的な水準で批判的に捉え返す」(p.180)ことができているわけではない以上、起源たる「思想としての大正教養主義」が倫理的問題性を有していることと、現代において「文化としての教養主義」の積極的／消極的な意義を語ることは両立しうるのではないだろうか。

著者も「教養主義の原像たる大正教養主義のご覧のありさまが明らかになったにせよ、依然、教養幻想の逃走線は残存している」(p.180)と述べているように、このことを認識しているとも思われる。しかしこれに続けて「ゆえに今後の研究は、戦後日本の教養主義の実態を実証的に解明するものとなる」(p.180)というが、著者がこれまで行ってきた戦後日本の教養主義に関する研究も各論的なものであることを考えると、単純にそれらの研究を集積しただけでは上述の問題が繰り返されるだけなのではないだろうか。こうした問題を著者がどう乗り越えるのか、今後の研究に期待している。

〔注〕

- 1) 「文化としての教養主義」を分析枠組として捉えるメディア研究の展開については、永田・近藤(2025)も言及している。

参考文献

- 藤村達也, 2019, 「伊藤和夫の『受験英語』教育における『教養主義』——『構文主義』との関係から」『日本英語教育史研究』34: 131-148.
- 福間良明, 2017, 『「働く青年」と教養の戦後史——「人生雑誌」と読者のゆくえ』筑摩書房.
- 稲垣恭子, 2007, 『女学校と女学生——教養・たしなみ・モダン文化』中央公論新社.
- 唐木順三, [1949] 2013, 「現代史への試み」『唐木順三ライブラリー I 現代史への試み 喪失の時代』中央公論新社.
- 松井健人, 2022, 「教養主義」山口輝臣・福家崇洋『思想史講義【大正篇】』筑摩書房, 75-89.
- 永田大輔・近藤和都, 2025, 「雑誌利用から現代文化を捉え返す——利用の観点を中心に」永田大輔・近藤和都編『雑誌利用のメディア社会学——文化を可能にする「工夫」』ナカニシヤ出版, 1-15.
- 大澤聡, 2018, 『教養主義のリハビリテーション』筑摩書房.
- 助川徳是, 1984, 『野上彌生子と大正期教養派』桜楓社.
- 竹内洋, 2003, 『教養主義の没落——変わりゆくエリート学生文化』中央公論新社.
- 筒井清忠, 1995, 『日本型「教養」の運命——歴史社会学的考察』岩波書店.

『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21号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

2026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. 21

CONTENTS

ARTICLES

- The Reception and Development of Shozo Shimada's New Educational Thought:
Focusing on His 1927-1928 Observation in Europe and the United States
..... Fumi Shiota 1
- Curriculum Design and Evaluation of High School "Advanced Japanese History"
Centered on the Practice of "Narrating History": Aiming to Foster Students'
Active and Comprehensive Understanding of Society and History
..... Shota Fujii 21
- A Cross-Curricular Approach between Japanese and English to Improve Linguistic
Ability: Using an English Translations of *The Tales of Ise* in a Highschool
Language Culture Classes
..... Mitsuhide Nasu 33
- Development and Implementation of Cross-Curricular Lessons Aimed at
Fostering Critical Thinking Skills
..... Shunji Matsubara, Miharu Nishi, Yuki Ishiga 45

RESEARCH NOTES

- A Consideration on 'Descriptions of Lived Experiences' as a Method for
Expressing Childcare Practice
..... Mai Tatemizo 59
- Narratives in New Zealand Educational Practice: Rethinking Problematized
Early Childhood-Primary Transitions in Japan through a Narrative Therapy Lens
..... Toki Matsuda 69
- A Memorandum on Clinical Pedagogy as a Method (9): Significance and
Expected Possibilities of the "Hermeneutical Reflection" in Teacher Education
..... Takuji Suzuki 81
- Support by Caregivers for the Transition from the 2-Year-Old Class to the
3-Year-Old Class in Childcare Centers: Through a Preliminary Survey of the
Third Term of the 2-Year-Old Class in a Branch-Type Childcare Center
..... Miki Matsubara 89

REPORTS ON EDUCATIONAL PRACTICE

- Multi-layered Practices of Co-creation and Care in Early Childhood Education Settings:
Creating Spaces Where Parents' Subjectivity as Citizens Emerges
..... Toki Matsuda, Miki Tsujioka 101
- An Interdisciplinary Lesson Integrating Physics and Mathematics:
Multiple Perspectives on Cross-Curricular Tasks
..... Shiro Kawai 113

BOOKREVIEW

- Undoing the Self-Cultivationism Illusion?: A Critical Review Essay
..... Tatsuya Fujimura 123

2025

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