

# 教育システム研究

第 3 号

## 目 次

目 次	1
第 1 部 研究論文	3
物語り論から教育研究へ	
—「臨床教育学」的授業研究の試み(2)— (西村 拓生)	5
小学校体育科における「知識」領域の指導	
—教材「星野君の二塁打」の検討(一)— (功刀 俊雄)	18
授業参加における「目立つ」ことの文脈依存とその意味	
—中学2年生「数学」授業の談話より— (荒木 ユミ・横 弥直浩)	27
第 2 部 実践報告	39
4 歳児における協同的な活動を探る —「3 組の街づくり」— (松田 登紀)	41
「しごと」で育つ自律的学習力 ～大和は国のまほろば～ (谷岡 義高)	54
自律を育てる算数的学習法への埋み火 (太田 誠)	66
高校生に文学的表現をさせることの意義	
～「ことばの力」とは何なのか～ (二田 貴広)	76
音声言語指導を導入とした日本語表現力育成指導過程の実践的研究	
(吉田 隆)	89
第 3 部 シンポジウム・講演会等記録	103
第 4 回大学—附属連携フォーラム	
「子どもたちの公共性を育む授業づくり・学校づくり」	105
第 4 部 年次活動報告	107
1. 学内連携	109
幼小連携活動報告—交流活動のあり方の再考①— (松田 登紀)	109
小中等連携WGの取り組み (日和佐 尚)	115
「幼・小・中等15年間にわたり事物認識とその表現形成の徹底化を通して 独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の研究開発」の概要 (荒木 ユミ)	120
2006年度の「リベラル・エデュケーション」プロジェクトについて (鮫島 京一)	125
「『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している 諸要因の探究」 (天ヶ瀬正博)	128
2. 学外連携	132
(1) 学校訪問・参観者記録	132
(2) 公開研究会報告	133
3. 教育支援	142
(1) 教職科目担当	142
(2) 教育実習受け入れ	142
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ	143
4. 専門教育への連携協力	143

2007年

奈良女子大学  
教育システム研究開発センター

# 目 次

目 次 .....	1
第1部 研究論文 .....	3
物語り論から教育研究へ	
―「臨床教育学」的授業研究の試み(2)― (西村 拓生) …	5
小学校体育科における「知識」領域の指導	
―教材「星野君の二塁打」の検討(一)― (功刀 俊雄) …	18
授業参加における「目立つ」ことの文脈依存とその意味	
―中学2年生「数学」授業の談話より― (荒木 ユミ・横 弥直浩) …	27
第2部 実践報告 .....	39
4歳児における協同的な活動を探る―「3組の街づくり」 (松田 登紀) …	41
「しごと」で育つ自律的学習力 ～大和は国のまほろば～ (谷岡 義高) …	54
自律を育てる算数的学習法への埋み火 (太田 誠) …	66
高校生に文学的表現をさせることの意義	
～「ことばの力」とは何なのか～ (二田 貴広) …	76
音声言語指導を導入とした日本語表現力育成指導過程の実践的研究 (吉田 隆) …	89
第3部 シンポジウム・講演会等記録 .....	103
第4回 大学―附属連携フォーラム	
「子どもたちの公共性を育む授業づくり・学校づくり」 .....	105
第4部 年次活動報告 .....	107
1. 学内連携 .....	109
幼小連携活動報告―交流活動のあり方の再考① (松田 登紀) …	109
小中等連携WGの取り組み (日和佐 尚) …	115
「幼・小・中等15年間にわたり事物認識とその表現形成の徹底化を通して 独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の研究開発」の概要 (荒木 ユミ) …	120
2006年度の「リベラル・エデュケーション」プロジェクトについて (鮫島 京一) …	125
『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している諸要因の探究 (天ヶ瀬正博) …	128
2. 学外連携 .....	132
(1) 学校訪問・参観者記録 .....	132
(2) 公開研究会報告 .....	133
3. 教育支援 .....	142
(1) 教職科目担当 .....	142
(2) 教育実習受け入れ .....	142
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ .....	143
4. 専門教育への連携協力 .....	143

# 第 1 部

## 研 究 論 文

物語り論から教育研究へ  
— 「臨床教育学」的授業研究の試み（2） —

西村 拓生（奈良女子大学文学部）

1. ある授業研究での問い

教育を研究する、と言った時、もっとも一般にイメージしやすいものの一つが授業研究であろう。では、それは何のために、何を目指して行われるのだろうか。

もちろんそれは教師がよりよい授業を行えるようになるためである、という答えがすぐに返って来そうである。——この答えには、最初にいくつかの留保が可能かもしれない。まず、「授業」や「学校」というのを様々な人間形成のあり方の一つの様式に過ぎないものとして相対化し、その枠組み自体を問い直す、というスタンスもあり得る。社会史研究や脱学校論などが、そのような問いをもたらすだろう。その際には、よりよい授業を志向する、という前提自体がもはや自明のものではあり得ない。もう一つ、授業というのを人間が行うコミュニケーションの多様な場の一つとして捉え、そこで起こっている事象を価値中立的に記述する、というスタンスもあり得るだろう。その際には授業は、たとえばビジネスの交渉や宗教の礼拝や酒場での交歓などと並置される、コミュニケーションの一つの典型的事例に過ぎないことになる。——このような留保は可能なものの、しかし、多くの教師や教育学者が行っている授業研究というのが「よりよい授業」を目指していることは間違いなさそうである。

私自身、時々、様々な学校の研究会に招かれることがある。他の教師の方々と一緒に授業を参観し、その後、授業検討会が持たれる。研究者である私は「指導助言者」といった立場でコメントしなければならない。授業を見るという体験が、私は嫌いではない。どんな授業でも、そこで子どもたちと教師の姿は実に様々なことを考えさせてくれる。そしてそれについて語ることも、私は好きである。しかし、そのような機会に恵まれる度に、一方で私は、あらためて考え込んでしまう。いったい私のしていることは何なのだろう、と。——この問いを、もう少し具体的に語ってみよう。以下は、自らが所属する大学の附属学校の教師との協働の場面で私が経験した出来事である。ただし、それは最初のコンテクストから切り離され、幾重にも語り直されて、もはや事例の記述というよりは「たとえ話」になっていることをお断りしておく。

附属小学校での「自由研究」の発表場面。担任はA先生。日頃おとなしく、自己表現が苦手なタイプに見えるB君の発表。発表内容はテーマに対して未だ表面的で、心もとなく感じられた。級友から質問が飛ぶ。（質問すること、それをこの学校では「おたずね」と称してフレームアップし、子どもたちのコミュニケーションをつなげて展開させるための有効な装置としている。）B君はしかし、絶句して立ち往生している。A先生は教室の後ろで、険しい表情で腕組みしたまま動かない。ひんやりとした（と、私には感じられた）沈黙。級友から助け船も出ない。それもできないような雰囲気教室を支配している。ようやくB君は、ボソボソと小さな声で、内容的には応答になっていない発言をした。A先生は表情を変えず、「よし」とだけ言って、B君を席に戻らせた。——私には、この場面が「ひっかかった」。

その授業観察は、私が企画した、附属学校（幼稚園、小学校、中高一貫の中等教育学校がある）と大学の教員の——よくある授業研究とはいささか狙いを異にする——共同研究の一環であった。各附属校と大学からの研究メンバーが相互に授業を公開し、その後、話し合いの場（カンファレンス）を持つ。その際、授業者と観察者はそれぞれ、その授業で「見たこと」をA4版1枚程度で「テキスト化」して持ち寄り、それを基に議論を行う、というやり方である。（そのような方法の根拠については後述する。）

その日、私はB君の発表について書いた。ただし、かなり屈折した仕方だ。率直に言うならば、その場面を見て私が抱いたのは疑問と反感であった。A先生の反応は、B君に対しても学級全体に対しても、単に冷たく配慮を欠いたものを感じられた。しかもそれは、A先生の実践に対して日頃、私が感じていた違和感を象徴的にあらわす場面のように思われた。しかし私は、それをそのまま表現せず、逆に概ね以下のように書いた。——あそこで、あの緊張した雰囲気にもかかわらず、B君の発言をじっと待ったのはさすがである。私が授業者だったら、とても待てずに助け船を出していたと思う。それでは、自己表現が苦手なB君を甘やかすことになってしまったらうし、子どもたちが自ら授業をつくるという本校のモットーにもそぐわないことになる、と。

そのように書いたのには、A先生に対する遠慮だけでなく、もっといやらしい意図があった。私があの場面を取り上げて敢えて肯定的に語れば、それに対する反論が出されるのではないか、という期待である。案の定、話し合いの場で、附属小の実践に対して批判的な中等教育学校の教師から、私が内心、考えていたのと同じ疑問が提起された。同じ一つの場面に対する、正反対の二つの「見立て」。当のA先生にとっては、それは取り立てて語られるべきでもない出来事だったようである。私のコメントに対しては反応が無かったが、それに対する反論には、憮然として、中高の先生は小学校のことを理解していない、といった発言をされた。これはマズイと感じた私は、深追いせずに別のエピソードに話題を転じた。

B君の立ち往生という、同じ一つの場面に対する二つの見立てが授業研究の場で語られた。一方は「試練と克服」という見立て。他方は「冷たい突き放し」という見立て。どちらの語り方が「正しい」のだろうか。あるいは、問われるべきは「正しさ」ではなく妥当性や適切性とでも言うべきだろうか。はたまた、そもそも「正しさ」を問うこと自体が正しくないのだろうか。

「そこで実際に起こっていたこと」に照らして、それぞれの語り方の正しさを吟味するという考え方があるかもしれない。たとえばそれが、B君が沈黙していたのは1分間か3分間か、という問いであれば検証も可能であろう。しかし、二つの見立ての正しさは、その出来事の意味づけや解釈を離れて考えることはできないと思われる。

「良い授業」や「良い教育」という理念やイメージ（それは常に意識化され明示可能なわけではないだろうが）に参照して、それを判断する、とも考えられるかもしれない。たとえば「子どもたちが自発的に作り上げて行くのが良い授業である」「子どもを甘やかさないのが良い教育である」とか、「子どもの心を理解して、暖かく支えるのが良い教育である」というような「理念」。

授業者（A先生）の意図が重要である、と考える立場もあるだろう。また、その出来事が子どもたち（B君とクラスの子どもたち）にどのように経験されていたか、それこそが決定的である、という主張も考えられる。あるいは、出来事にはその時、その場での当事者には意識できない意味というのがあって、それはより豊富な分析枠組みをもった第三者にこそ見えるのだ、と考えることも可能かもしれない。

実はこの附属学校の教師との共同研究は、教育研究の場における「語り (narrative)」の可能性をめぐる上述のような問いを、実践の中で確かめてみたい、という狙いで構想したものだった。授業について語ること、語り合うこと、語り直すことは、いったいどのような意味があるのか。その時、何が起きているのか。それによって何がもたらされるのか。——ここで「語り」という契機に焦点化することには、私なりのメタ理論的な理由があった。(それについては、あらためて次節で論じる。)と同時に、とりわけ研究者としての私の営みに関して抱いてきた以下のような疑問が、その背景にあった。

学外の研究会に招かれてコメントする際には、私はたいてい、観察した授業に見いだした「良さ」を語っている。その時(あるいは何か注文をつける場合でも)、それは私自身が抱いている「良い授業」や「良い教育」の理念やイメージに参照して語られている。そしてそれは、「指導助言者」という権威(?)の故に、授業者や研究会に参加する他の教師の実践を方向づけることになる。実際はそれほど影響力はないかもしれないが、少なくとも研究者を招く側は、それを期待している。(あるいは、そのような建前である。)しかし、研究者である私の語る「良さ」が、なぜ他の教師の実践を方向づけることができるのか。大学の教師としての私自身の実践が、私の抱く「良さ」の理念やイメージに方向づけられることは、さしあたり是認され得るとしても、それが他者の実践を方向づけることは、本当に認められることなのか。——そんな疑問を私は抱えていた。

それに対して、この附属学校の教師たちとの協働では、私は研究を推進するファシリテーターではあったものの、基本的に授業研究の場に、研究者としてではなく、たまたま所属が大学であるだけの一人の教師として参加した(残念ながら、自分の授業を公開する前に研究は、いったん停止してしまっているのだが)。幸い、それぞれ教師として自他ともに認める力量を持ち、他校の研究会に講師として招かれる機会も多い附属学校の教師たちに対しては、私の言葉が無用な権威を持つ恐れも少なかった。また、この試みを構想した当時の大学と附属学校の置かれた困難な状況の中で、研究メンバーの附属の教師と私の間には同僚性に近い連帯感も形成されていた。そのような条件の下、授業を語り合い、語り直す場に自らを置きながら、教育研究における「語り」の可能性を見極めてみたい、というのが私の目論見だった。(当時の状況の中で、従来、必ずしも良好ではなかった附属学校間の関係を再構築するための契機にしたい、というのも、この試みの大きな狙いの一つであったが、それは今の文脈とはまた別の話になる。)

## 2. 解釈学と物語り論

### (1) 「臨床教育学」的授業研究の試み

上述の授業研究の試みには、教育研究の場における「語り (narrative)」の可能性をめぐる問いを実践の中で確かめたい、という意図があった、と書いた。そのような研究を構想した直接的な契機は、近年、教育学の中で新しく確立されてきた「臨床教育学」という分科であった。ただし、この名称には、いささか注釈が必要である。

日本で臨床教育学という講座を最初に開設したのは1988年、京都大学教育学部で、主導したのは臨床心理学の河合隼雄と教育哲学の和田修二であった。次いで1994年、教育社会学の新堀通也が中心となって武庫川女子大に研究科が設置された。この三者の構想は、単に草創期に方向づけを行ったという意味にとどまらず、「臨床教育学」という同一の名称の下での根本的に異な

る志向を端的に示すものとして、今でもしばしば引き合いに出される。

いずれの構想も、高度成長期以後の子どもと教育をめぐる危機的状況に教育学が有効な対応をなし得なかったことへの反省を契機とする点では共通していた。そのような状況に対して、河合は、従来の教育および教育研究における客観的・普遍的な「理論」と一回的・個別的な「実践」との乖離を、臨床心理学的な技法や態度によって埋めようとする。同様の問題状況を新堀は「教育病理」と名づけ、医療における基礎医学に相当すると考えられる教育学、心理学、福祉学といった諸学問の成果を総動員して実践的なニーズに応えようとする。

和田の場合、河合と同様に教育活動の個別性や一回性を重視しつつ、心理臨床や医療をモデルとした構想においては位置づけられにくい、当面の不応行動の解消や現状復帰以上の、より向上的で積極的な意味や価値への志向を強調する。和田の構想は、その後、教師やカウンセラーの既成の教育観の自己批判と再構築に力点を置いた、皇紀夫の解釈学的な臨床教育学に受け継がれている。

これらの諸構想をプロトタイプとして持ちつつ、じっさいには苦境に直面する教育現場からの期待に否応なしに回答する形で、理論的には未だ混沌とした状況のままに、臨床教育学は隆盛を見つつある。

さて、私が手がかりとしたのは、最後に挙げた皇紀夫の「臨床教育学」構想であった。それはどのようなものか。さしあたり、そのアウトラインを短く紹介するならば、以下のようなになるだろう。

皇は、たとえばいじめや不登校といった教育問題に対して、それらが「問題」であることを前提として「解決」や「治療」を求めるのではなく、むしろそれらの出来事を「問題」たらしめているコンテクスト——そもそも教育とは何か、また問題とは何か、についての日常的な理解——を問い直す契機として受けとめる。求められるのは、「問題」に直面した教師や親が、問題と見なされる出来事を異なった「筋立て」で「語り直す」ことである。そのようにして「教育的日常を支えている教育に関する通常の「物語」を異化し、それに新しい「筋立て」を造り出す」こと、「陳腐化して退屈な教育の「物語」に新しい局面を開く」ことを、皇の臨床教育学は目指している。

このような皇の臨床教育学に対しては、しばしば、方法論的論議の大仰さに比して具体的成果に乏しい、現場の実践にどのように役立つのかがわからない、といった批判がされる。(そのような批判に対しては、皇の前提は、むしろ実践との関係において理論的行為の「成果」とは何か、それが問題への対処に「役立つ」とはどういうことか、ということ自体を問い直すものであったことを、まず確認すべきだろう。)しかし私にとって、現代の人文・社会科学の基礎理論の状況に鑑みて、もっとも説得力があり、アクチュアルであると考えられたのは、この皇の構想であった。次節以下、その基礎理論の状況をラフスケッチしてみよう。

ただし、その前に一つ、確認すべきことがある。それは、私が試みている授業研究は、必ずしも皇の臨床教育学の応用ではない、ということである。以下に示すように、原理的にはそれに負うところが大きいのが、皇のそれがカウンセリング場面にフィールドを限定しているのに対して、私はそれを日常の授業研究の場にまで拡張してしまっている。(皇は、教師の生徒に対する「カウンセリング」と、そこで「問題」に直面した教師に対する「コンサルティング」を厳密に区別しているのだが、ここでは両者は広義の「カウンセリング」に包括可能であるとして話を進めたい。)このフィールドの相違がどのように顧慮されねばならないのかは、あらためて周到に検討

されるべき問題である。カウンセリングと教育との相違は、たとえば「相互性」と「非対称性」といった概念を用いて、しばしば論じられる。では、教師のカウンセリング（ないしコンサルティング）と授業研究では、どうだろうか。おそらく後述のような「価値志向」や「公共性」といった概念が鍵となると思われる。さらに、臨床教育学を論じるにあたって、皇は敢えていっさい事例を語らない。しかし、私はここで「たとえ話」としてではあれ、それを語っている。その是非も、あらためて問われるべきだろう。

## （２）解釈学と教育学

皇が自らの臨床教育学を基礎づける際に主に依拠しているのは、フランスの哲学者ポール・リクールの理論である。リクールは現代の「解釈学的哲学」（丸山、1997）を代表すると同時に、近年の人文・社会科学の諸領域において大きく注目されている「物語り論」を基礎づけたとして、常に引き合いに出される思想家である。解釈学と物語り論。両者は別物ではない。前者の今日的な展開が後者である、という見方も可能である。リクールの主著の一つ『時間と物語』（1983-85）は「解釈学的哲学の物語り論的転回を遂行した」（鹿島、2003）と言われている。まず、前者と教育学の関係について一瞥しておきたい。それが、物語り論と教育研究の関係を論じる、いわば前史にあたる。

解釈学と教育学の関係は、教育学とはどのような学問・科学かを考える教育学のメタ理論において、つねに中心的な主題の一つであった。では、解釈学とは何か。古来、西欧においては古典古代の文献やキリスト教の聖書、あるいは法律をどのように解釈すべきかについての技法論が発展していたが、19世紀前半、シュライエルマッハーによって、解釈や理解ということ自体を研究の主題とする「一般解釈学」が構想された。それを受けて20世紀の初頭にディルタイが、当時、支配的になっていた実証的・自然科学的思考に対し、人間の生を解明するための「精神科学」の方法論として解釈学を位置づけた。ディルタイに至って解釈学は、単なる文献解釈の理論から、人間の生の自己理解に関する哲学理論として確立された。

次いで、ハイデガーの『存在と時間』において解釈学はさらに新たな意義を獲得する。それは「存在の意味への問い」という、哲学の根本問題への通路であるとされる。存在とは何か、を問うことのできる「存在者」は人間だけである。人間は、存在しているということ、たとえ漠然としたかたちではあれ、何らかの仕方理解しつつ生きている。そのあらかじめの存在理解を分節化し、言葉にもたらずことが「解釈」である。その意味で、解釈学は「基礎的存在論」である、というのである。

ハイデガーに学んだガダマーは、過去の偉大なテキストとの出会いを主題化することにより、ハイデガーにおいて先鋭化された解釈学の射程を、あらためて「人間の世界経験と生活実践の全体」にかかわる「現実的经验の理論」として拡大した、と言われる（丸山、1997）。ガダマーによれば、我々はずねにすでに或る文化・伝統の中に、換言すれば、言語に媒介され、歴史的に形成された「意味の地平」（ガダマーはそれを「先入見」とも言う）の中に「投げ込まれている」。いかなる知識や規範も「先入見」を基盤として成立している。しかし、過去のテキスト・伝承と出会い、その「真理要求」を現在の自らの状況に「適用」することにより、自らの「先入見」が自覚され、修正される。それは、過去の地平と現在の地平との「融合」である。このような「地平の融合」による、過去のテキスト・伝承と現在の実践とが一体となった「理解」こそが、近代科学の「方法」によらない「真理」——ただし、常に歴史的に相対化され、乗り越えられる——



獲得の過程である、というのである。

ガダマーにおいて過去のテキスト・伝承との出会いが強調されるのは、人間の経験が、つねにすでに言語に媒介されている（「世界経験の言語性」）という洞察の故である。この洞察は現代哲学における「言語論的転回」の原動力の一つとなり、論争相手のハーバーマスの批判理論や、ローティのネオ・プラグマティズムなどにも大きな影響を及ぼしている。

このように、主要な思想家だけを見ても、そこでの「解釈学」の意味は大きく異なっている。それを「理解」や「解釈」を中心主題や主要な方法とする哲学、と考えるならば、「解釈学」は上述のハーバーマスやローティ、あるいはヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論やクーンのパラダイム論なども含んだ、きわめて幅広い、今日の思想にもっとも大きな影響力をもつ潮流と見なすことができる。

さて、そのような解釈学と教育学の関係は、諸学の中でもとりわけ歴史的に密接な関係があった、とすることができるかもしれない。ディルタイに直接師事した——哲学者としても高名な——ノールやシュプランガー等に代表される「精神科学的教育学」は、ワイマール期からナチス期をはさんで第二次大戦後まで、ドイツの教育学の主流であった。一方では、特定の間人観や世界観を教育に応用しようとする古いタイプの哲学的教育学に対して、他方、実証科学を範として没価値的に教育を研究する経験的教育学に対して、「教育現実」の分析から出発することを主張する精神科学的教育学は、新カント派と実証主義の双方を批判して「生の解釈学」を主張したディルタイの姿勢と、そのまま重なる。

ディルタイの系譜を受け継ぐ「精神科学的教育学」という歴史的枠組みに限定されず、その方法論に着目する時には、それは「解釈学的教育学」と称される。ここでは岡本英明の総括に依拠して、その核心を素描しておく。——解釈学的教育学は、規範や論理からではなく、まさに教育現実の分析から出発する。換言すれば、人間はあらかじめ理解され解釈された世界に生きている、という事実から出発する。あらゆる理論の以前に、つねにすでに教育現実ないし実践が存在している。しかも、この教育現実の中には意味付与と目標設定とがつねに含まれている。教育理論は、この教育現実ないし実践を「解き明かす」ものである。教育理論は、教育現実というテキストを解釈する「教育現実の解釈学」（ノール）である、と（岡本、2000年）。

解釈学的教育学は、ドイツのみならず日本においても、教育学のメタ理論（研究方法）が論じられる際に、つねにその一翼を占めてきたが、それに対しては経験科学的立場やイデオロギー批判の立場から、次のような問題が指摘されている。まず、その方法は既存の文献の解釈という前提に立つため、教育現実の中で多種多様なかたちで生起する問題を解釈する能力に欠けるのではないか、という問題。また、解釈学的方法による研究の結論に対しては、解釈学自体がその正当性を検証する確実な手続きや保障をもち合わせていないのではないか、という問題である（小笠原、2003）。このような批判をめぐるメタ理論的な考察にここで立ち入ることはできないが、後述するリクールの解釈学と、それに立脚した物語り論的教育研究は、これらの批判に対する一定の応答ともなっているように思われるのである。

### （3）物語り論から教育研究へ

先の皇の臨床教育学のアウトラインの紹介においても、また既に私自身の授業研究の経験を叙

述する際にも、「語り」「物語」「筋立て」「語り直し」といった言葉が頻繁に、独自の意味あいでも用いられていた。その背景にあるのが「物語り論」である。

『物語の哲学——柳田國男と歴史の発見』（1996）他の著作で我が国での「物語り論」研究の基礎づけに大きな役割を果たしている哲学者の野家啓一によれば、「物語り論は社会構成（構築）主義ともゆるやかな連携を保ちつつ、文学理論や歴史哲学のみならず、臨床心理学、社会学、看護学、医学、教育学などの諸領域において、人間科学の方法論ないし文化の基礎理論として多様な展開を見せている」（野家、2003）。「物語り論」＝「ナラトロジー」という用語は、最初は文学理論において、フィクションを対象として、その構造や機能を分析する研究を意味していた。それが文学理論の枠組みを越えてゆくきっかけとなったのは歴史哲学の分野であった。科学と歴史との関係について、それぞれが用いる「組織化の図式」の種類を問題として、「歴史は物語を語るのだ」と表明したA. ダントーの『物語としての歴史』（1965）や、歴史叙述の「語り口」に着目して、その修辞学的分析を行ったH. ホワイトの『メタヒストリー』（1973）等がその嚆矢と見なされている。リクールも野家も、いずれもダントーとホワイトを大きく参照しつつ議論を展開している。では、「物語り」とは何か。

多くの創造的・触発的な概念がそうであるように、「物語り」という言葉は論者によってきわめて多様に用いられており、未だ統一した定義が存在しないのが現状であるという（野家、2003）。ここでは、さしあたり野家による「複数の出来事を時間的に組織する言語行為」という定義を掲げておこう。もう少しくだけて言うならば、それは「ある出来事を、その始まりから終わりに至る時間の流れに沿って筋立てつつ意味づけていく行為のことである」（齋野、2003）。このような意味での「物語り」を人間の根本的な存在様態を示すものとして研究の根底に位置づけるのが、今日の「物語り論」的な諸科学である。人間というのは、自分が生きていることの意味を求め、それを理解せずには生きられない存在である。生の無意味さの主張すら、すでに一つの意味づけであることを免れない。そしてその意味づけは、自らの生を一連の「筋立て」で「語る」ことによって初めて可能になる。生きるということは、何らかの「物語」を生きることには他ならない。私たちは「物語」そのものの外に出ることはできないのである。——このように人間を「語る存在」として捉えるならば、研究の対象は、狭義の文学的テキストから、「およそ世界における出来事が絶えざる解釈へと開かれるべく意味的に織り合わされたもの」（齋野、2003）としての多種多様なテキストへと拡大して行くのは必然的である。教育という営みにおける「物語り」も例外ではない（たとえば香川大学教育学部編、1999。および矢野・齋野編、2003 他）。私自身の授業研究の試みも、その一環である。

#### （4）リクールの物語り論

上述の意味での広義の「テキスト」と人間の生との関係について、もっとも包括的に考察を加え、今日の「物語り論」的諸科学に理論的基礎づけを与えているのが、先にも言及したリクールの『時間と物語』である。ここでは、この著作全体の理論の「縮小モデル」が示されている第Ⅰ部第3章の「三重のミメーシス」論を概観することを通じて、「物語り」行為の人間存在論的意義に関するリクールの議論を素描しておきたい。

『時間と物語』というタイトルに明らかなように、リクールは人間存在の基礎的な契機を「時間性」と「物語性」に見ている。『時間と物語』では、まず第1章でアウグスティヌスの『告白』における時間論に即して前者が、第2章ではアリストテレスの『詩学』におけるミメーシス論に

即して後者が検討された後、両者の「相互規定的」関係を示すのが第3章である。その際リクールは、前章で検討された「ミメーシス」概念を、アリストテレスの文脈から「拡張」する必要がある、という。

アリストテレスの『詩学』が考察しているのは悲劇の創作である。アリストテレスは、それは人間の行為のミメーシスによって可能になる、と論じている。ミメーシスは通常、「模倣」あるいは「再現」と訳されるが、リクールは「行為のミメーシスはミュトス（筋立て）に他ならない」というアリストテレスの言葉を敷衍して、ミメーシスには、「プラトンにおけるように、現前をそのままに複写する」だけでなく、ある出来事を「筋立て」で語るという能動的な契機、「制作（ポイエーシス）」の契機が内包されている、と解釈する。行為はミメーシス的活動による被構成物である、とされるのである。さらにリクールは、「行為（プラクシス）という語が、倫理学が引き受ける現実の領域と、詩学が引き受ける想像の領域との両方に属する」ことに注意を促す。すなわち、ミメーシス活動の対象は、単に詩的想像の領域（悲劇の登場人物の行為）にとどまらず、「現実の領域」でもある、というのである。ミメーシス概念は「模倣・再現」から行為の能動的「構成」へ、そして「現実の」実践的行為にまで「拡張」される。そのことによって、我々が通常、素朴に前提している現実とフィクションとの境界が踏み越えられ、両者の「相互規定的」関係が明らかにされる。それを説明するのが「三重のミメーシス」論である。

拡張されたミメーシス概念は三つの過程に分節化される。リクールはそれを「実践的領域における先形象化」（ミメーシスⅠ）、「テキストの統合形象化」（ミメーシスⅡ）、「作品受容における再形象化」（ミメーシスⅢ）と呼ぶ。

本来の、狭義の詩的創作にかかわるのはミメーシスⅡである。そこではミメーシス＝模倣・再現されるべき行為や出来事が、語り手の視点から統合され、一つの全体へと統合される。それはあるがままの再現ではなく、要素は選択され、省略され、あるいは強調されて、理解可能な意味連関へと「筋立て」られる。この「統合形象化」の過程の前後に、我々が通常「現実」と理解している領域にかかわる過程が接続することにより、ミメーシス活動における現実とフィクションの「相互規定的」関係が示されるのである。

リクールは、ミメーシスⅡにおいて制作される「筋だて」（ミュトス）は、「行動の世界の先行理解の中に根づいて」いる、という意味でこそ「行動の模倣である」と述べる。つまり、「筋だて」は常に既にそれに先立つ実践的領域における形象化（先形象化）を前提している、というのである。（このような「先行理解」の概念をリクールはハイデガーやガダマーから受け継いでいる。）行為や出来事は、言語によって明示的に理解される以前に、常に既に「構造的、象徴的、時間的」に分節化され、行為者と受容者によって了解されている。それがミメーシスⅠの「先形象化」の意味である。

また、ミメーシスⅡにおいて筋立てられ、語られた行為や出来事（「テキスト世界」）は、「実際の行動が展開」する「読者の世界」と「交叉」し、その読書行為の中で再度、筋立てられ、形象化される。テキストはそれ自身の世界に閉じているのではなく、読者の世界に作用し、それを変化させ、その意味で日常的世界に「現実化」する。読者の側から言うならば、それは自らの日常的世界を規定する「筋立ての図式化のパラダイム」を変容させる。ミメーシスⅢの「再形象化」は、そこまでの射程をもつ。

さらに、この「再形象化」によって革新された読者の世界の「筋立ての図式化のパラダイム」は読者の「行動の世界の先行理解」を規定するが故に、ミメーシスⅢは再度、ミメーシスⅠと連

接し、一連の過程は「循環」として捉えられることになる。すなわち、我々人間の日常実践での行為や出来事は、常に既に「語られた」世界——テキスト世界——によってあらかじめ分節化され、前言語的に了解されている（ミメーシスⅢ→Ⅰ）。そのように先形象化された行為や出来事は、物語られ、筋立てられることによってテキストとなる（ミメーシスⅠ→Ⅱ）。テキスト化された行為や出来事は、読者の世界の「筋立て」のパラダイムを変容させ、その日常的世界を再措定し、行為が方向づけ直される（ミメーシスⅡ→Ⅲ）、というわけである。

### 3. 「物語り論」的教育研究の可能性

#### (1) 「語り」に着目した授業研究は、何をもたらすのか？

以上の理論的概観を踏まえて、最初の「たとえ話」に戻ってみよう。まず、このような授業研究の試みの大前提には、物語り論に基づいた、「語り」の本質的意義への着目があった。前節で概観した解釈学から物語り論への思潮を受け入れるならば、教育について語るということは、まさに「教育現実」を構成し、教育行為を方向づけるが故に、教育と呼ばれる営みにとって本質的な契機である、ということになる。「B君の立ち往生」という「現実」は、それについて「語る」営みと相即不可分である、と考えるのが、その立場である。「試練と克服」という物語りも「冷たい突き放し」という物語りも、たしかにA先生の授業という「現実」の（リクールの意味での）ミメーシスである——その限りで「現実」に根拠をもつ——と同時に、その「現実」は「語り」に先立って独立して成立しているわけではない。ガダマーの言うように、言葉によって媒介された世界経験の外には出られない私たちにとって、与えられているのは最初から「テキスト世界」以外にはあり得ない、と考えるのである。

さて、そうすると、「試練と克服」の物語りと「冷たい突き放し」の物語りの、いずれがA先生の「授業の現実」や「実際の授業」に照らして「正しい」のか、という問いは無意味であり、どちらが「正しい」ということはあり得ない、ということになる。複数の（この場合、二つの）「語り」は、その限り等価である、ということになる。しかし、だとすると、「あれもよし、これもよし」であって、このような授業研究をすること自体が無意味、ということにならないだろうか。いわば「解釈の相対主義」ないしは「解釈のニヒリズム」の問題である。

おそらくここに、教師のカウンセリングというフィールドを越えて日常的な授業研究の場に解釈学的な臨床教育学の方法論を適用することの困難の一端があるように思われる。カウンセリングの場合、そこに臨む教師は既に、従来の物語りの筋立てに変容を迫る「問題」に直面している。そこでは差し当たり、「語り直し」が何らかの変化をもたらすこと自体が重要である。もちろん、その変化はネガティブなものでもあり得るが、その場合でも、それは再度に「語り直し」に開かれればよい。肝心なのは、新たな「筋立て」に開かれることであり、その「語り直し」を促す「仕掛け」である。（皇は、リクールの「隠喩の革新」をめぐる議論を参照しつつ、その「仕掛け」についても考察を展開しているのだが、その問題はいずれあらためて検討したい。）「語り直し」の方向性については、差し当たり問われない。あるいは、敢えて問わない。

それに対して、日常的な授業研究の場では、どうだろうか。A先生にとっては、その授業の中で何らかの「問題」が顕在化しているわけではなかった。そのA先生が授業研究の場で「語り直し」を「仕掛け」られる、というのは、スイスイ泳いでいた人が、泳ぎ方の説明を求められ、考えだしたら溺れてしまった、という類の、大きなお世話ではないだろうか。

私が試みた授業研究は、一面では、新しい方法論の試行という意味をもっていった。その意味で

は、不純なものである。それは概ね、以下のような仮説を確かめるためのものであった。——教師の日常的な実践は、(語られる以前に) 前言語的に分節化され、了解されている。そのあらかじめの了解(先行理解)を規定しているのは、教師がそれまでに会ってきたテキスト(もっとも広い意味での、教育にかかわる言説)であろう。授業研究において自らの行為とそれがかわる出来事とを「語る」(言語化する、テキスト化する)ことにより、教師は自らの実践をテキスト世界としてミメシス的に構成する。その時、教師は自らの先行理解と、それを規定する語り口とを自覚し、それらから距離をとることが可能になる。(この点に関してはリクルの言う「疎隔」概念の検討があらためて必要になるが、それは後日の課題としたい。)と同時に、授業研究において教師は、他の教師や研究者の、同じ授業や実践に対する異なる筋立て、異なる語り口、異なる物語りに出会う。それは教師に、自らは気づかなかった豊かな意味世界を自身の実践に発見(あるいは発現)させることになるかもしれない。また、自らの地平(先行理解や語り口)の限界を自覚し、それを批判的に相対化することを可能にするかもしれない。いずれにしても、それは教師に自らの実践の「語り直し」を促す。それは教師の日常的な行為(の先行理解)を規定する筋立てのパラダイムを変容させ、その「教育的日常」を再措定し、教育行為が方向づけ直されるはずである。そしてそれは、授業者のみならず、授業研究に参加する他の教師にとっても同様であることが期待される。

私の所属する大学の附属学校は、その試行のために格好の場であるように思われた。国立大学の附属学校という性格上、教師たちは単に実践するだけでなく、つねに実践について語ることを求められている。その「語り口」が、幼稚園、小学校、中等教育学校と、それぞれにきわめて個性的なのである。とりわけ小学校は、大正自由教育以来の児童中心主義的な総合学習の伝統を今日まで維持発展させている希有な学校である。たとえば総合学習は「しごと」、教科学習は「けいこ」、特別活動は「なかよし」と称される。質問することは「おたずね」。この「おたずね」を核に、子どもたちが授業をつくるためのコミュニケーションの型が確立されている。これらの呼称に代表されるユニークな語り口は、たしかに単に実践を記述しているのではなく、附属小学校の教育を強く方向づけている。その強烈な言葉の力の故に、きわめて独自の教育のあり方が今日まで保たれて来られたように、私には思われた。しかし他方で、その個性的な「語り口」は、しばしば桎梏にもなっているように思われた。たとえば、上述のような型ないしメソッドは、大正時代以来「奈良の学習法」と称される。この名称は、主体は子どもたちである、というマニフェストである。じっさいには教師の意図や指導性が潜在的／顕在的に働いていても、そのことはあまり語られない。私自身が附属小学校で魅力を感じた授業は、むしろ教師の指導性が強く働いて、それが——逆説的に——子どもたちの活動を触発しているものであるように思われたが、そのような見方、語り方は、附属小学校では好まれない。

幼稚園と中等教育学校も、小学校ほど強烈ではないものの、やはり強い個性をもっている。日本の幼児教育の歴史を先導してきた歴史とプライドをもつ幼稚園は、幼児教育に特有のジャーゴンやレトリックと発達心理学的な用語で一人ひとりの子どもの活動をカルテに詳細に記録するのが特色。幼稚園教育要領の語り口に生真面目に忠実である。中高一貫教育のカリキュラム開発を全国的に主導し、「スーパー・サイエンス・ハイスクール」の指定も受けている中等教育学校は、学習指導要領に沿った教科教育の語彙やレトリックに加え、研究志向の教員も多いためか、学問的な語り口が強い。附属小学校に対しては、真の学力を育てていないのではないかと批判する。三つの学校それぞれの実践を教師が語る、その語り口には大きな齟齬があった。各学校からの教

師が参加する授業研究の場で、この語り口の齟齬を、カウンセリングにおける「問題」と同様の「語り直し」の契機にできないだろうか、というのが私の発想であった。

参加した教師から多く聞かれた感想は、「なるほど、違う」というものであった。同じ授業を見ているはずなのに、その中で着目する対象や出来事も、その筋立ても、意味づけも見事に違う。また、それを表現する言葉も、語り口も、やはり違う。それはいわば、言語ゲームを共有しない他者とのコミュニケーションの経験であった。もちろん個々の教師の違いもあったが、それ以上に学校ごとの違いがあることは、参加者みんなに実感されたようである。「簡単に言葉が通じない」経験は、断絶ではなく、むしろ「通じない」ことを前提として、理解しようという構えをつくり出したように思われる。附属学校間の関係を再構築したい、という狙いに関しては、ひとまず成功であった。

しかし、「語り直し」が「教育的日常」を再措定し、教育行為を方向づけ直すのではないか、という期待については、残念ながら現在までの限られた試行だけでは、何も確実なことは言えない。冒頭の「たとえ話」は中でも失敗した事例だが、逆に、異なる「語り」との出会いが、授業者に、その実践の新たな意味を開いた、と感じられた場合も、たしかにあった。しかし、それではこの授業研究の試みに参加してくれた教師の実践が変わったのか、というと、それを判断する材料は未だ、きわめて乏しい。（おそらくここでも、その「成果」を実証することは可能なのか、それもまた「語り」と不可分なのではないか、という問いに直面することになるが、現状は、それを考える以前である。）

## （２）何が「語り直し」を促すのか？

今後、この授業研究の試みを継続して、その「成果」を問うことと並行して、考えねばならない本質的な問題がいくつかある。最後にそれを整理しておきたい。

先にも書いた通り、この授業研究には、私は一人のメンバーとして参加し、私自身の視点から、私自身が抱いている「良い授業」や「良い教育」の理念やイメージに照らして、当該授業の「良さ」について——冒頭の事例のような屈折した表現も含めて——積極的に語った。そのことの是非である。一緒に方法論を検討してくれた大学院生からは、研究者は黒子として場の設定に徹すべきではなかったか、という批判もあった。これは、まずは教育研究における研究者の役割をめぐらる問題である。と同時に、教育研究において「良さ」を語ることは如何に可能か、という、より一般的な問題でもある。さらには、先に言及した「解釈の相対主義」「解釈のニヒリズム」を如何に克服できるのか、という問いともつながる問題である。

先に引用した岡本英明は教育学の役割について、以下のように述べている。——文献学者が没主観的な没頭においてテキストを解釈しようと試み、その際に思いがけずもそのテキストを越えて、最後には「原著者を、彼が自己自身を理解したよりもいっそうよりよく理解する」（ボルノウ）のと丁度同じように、理論的教育学もまた、直接的な教育行為から距離を保って教育現実というテキストを解釈することによって、教育現実をよりよく理解することができる、と（岡本、2000）。この説に従うならば、研究にとって肝要なのは「直接的な教育行為から距離」を保った「解釈」である。たしかにそれは、授業研究の場で可能となる。しかし、それは授業者にとっても参観者にとっても、（程度の差はあれ）事情は同じである。研究者だけが、その解釈において特権的な位置にあるわけではない。しばしば研究者のコメントに何か特別な権威が付されがちなのは、単に「距離」の問題ではなく、そもそも実践の「外」にある何か——実践を方向づける

「理念」という意味での「理論」——がナイーブに期待されているからのように思われる。しかし、解釈学的な前提に立つ限り、解釈ないし理解の運動の外部に超絶している「理念」というものはあり得ない。実践の「良さ」を語る根拠は、外部には存在しない、ということになる。

しかし、私たちは「よりよい授業」「よりよい教育」という価値志向を否定することはできないように思われる。教育が意図的・目的的な営みである限り、私たちはそこで何らかの「良さ」を目指している。それ故、私たちは「解釈の相対性」に甘んじることはできない。だとすれば、「良さ」の根拠は解釈の運動の内部に求められるしかない。比較的新しい解釈学の中には、その契機を「外部からの新しいものの侵入」(ボルノウ)や「隠喩の革新」(リクール)等を探る動向がある。あらためてそれらの理論を検討する必要がある。とはいえ、生成した「新しい」ものが「よりよい」ものである保証は、どこにあるのだろうか。答えは簡単ではない。先に言及した「臨床教育学」の三つ目のプロトタイプにおいて密接な継承関係にありながら、それが「規範的実践的」であることを強調する和田修二に対して、皇は規範性を語るのにきわめて慎重であることは、この文脈であらためて周到に検討される必要があると思われる。

さらに、私たちの試みた授業研究では、この解釈の運動は複数の教師(と研究者)の共同・協働の中にある。そのことの意味も、あらためて問われねばならない。学校教育の営みがかつてのような基盤を失っている状況において、それを新たな「教育的公共性」に基礎づけようという動向が教育学の中にある。それは、学校教育における「良さ」についての共通の理解を公共的なコミュニケーションによって形成して行こうとする試み、と受けとめることができるだろう。その際、授業研究のような教師の協働が中核的な役割を果たすことは、容易に想定できる。その意味でも、そこでの解釈学的な機制を明らかにすることは重要である。

そこで、もう一度、最初の「たとえ話」に戻るならば、「B君の立ち往生」に対する「試練と克服」という物語りと「冷たい突き放し」という物語りの間で、それぞれの「筋立て」の背後にある教育理解に遡って十分な討議が行われれば、二つの地平が融合し、共通の「良さ」の理解が得られるかもしれない。しかし、それでも残る問いがある。それは、その出来事が当のB君やクラスの子どもたちにとって、どのように経験されていたのか、どのような意味を持ったのか、という問いである。もちろん、いずれの解釈も、それを斟酌しようとしているだろう。けれども、その意味は、やはり再び、子どもたち自身の「語り」と不可分である。子どもたちにとっても、その出来事が語られる以前の「意味」などというものは無いのである。(私たちの試みの中で、子どもたちにも当該授業について「テキスト化」をしてもらい、それを参照する、という方法も検討されたが、試行には至っていない。)

たとえば附属中等教育学校でのカリキュラム研究開発に際しては、生徒も、また授業を参観した親も、アンケート等を通じて授業評価に参加している。このような試みは近年、珍しくはない。学校教育をめぐる公共的なコミュニケーションに生徒自身や親も加わるべきであることは、教師の専門性との際どい関係をはらみながらも、原理的には当然とも言える。しかし、中等教育段階の生徒には可能でも、また親にとっては可能でも、小学校の3年生には可能だろうか。望ましいだろうか。——教育の「良さ」をめぐる解釈の運動にとって、ある段階までの子どもは、どうしても「他者」にとどまらざるを得ないのではないだろうか。

現在までのところ私は、授業研究において、自らの「語り」をつねに相対化し、「語り直す」構えを失わない努力をしながら、それを前提として、あえて自分の信じる「良さ」を語っている。では、その「語り直し」を促すのは何だろうか。私の出会う他者の地平だろうか。何らかの理念

だろうか。あるいは、語るという営み自体に、その契機が内在しているのだろうか。はたまた、それは子どもの絶対的な他者性だろうか。——今後、さらに解釈学的、物語り論的な授業研究の試みを続ける中で、あらためて確かめられるべき根本的な問いである。

#### 〔文献〕

- 小笠原道雄『教育の哲学』放送大学教育振興会、2003年。
- 岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために』玉川大学出版部、1996年。
- 岡本英明『解釈学的教育学の研究』九州大学出版会、2000年。
- 香川大学教育学研究室編『教育という「物語」』世織書房、1999年。
- ガダマー『真理と方法Ⅰ』嚮田収他訳、法政大学出版局、1986年。
- 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店、1995年。
- キュンメル『現代解釈学入門——理解と前理解・文化人間学』松田高志訳、玉川大学出版部、1985年。
- 新堀通也編『臨床教育学の体系と展開』多賀出版、2002年。
- 塚本正明『現代の解釈学的哲学——ディルタイおよびそれ以後の新展開』世界思想社、1995年。
- 野家啓一『物語の哲学——柳田國男と歴史の発見』岩波書店、1996年。
- 丸山高司『ガダマー——地平の融合』講談社、1997年。
- 矢野智司・齋野克己編『物語の臨界——「物語ること」の教育学』世織書房、2003年。
- リクール『時間と物語Ⅰ』久米博訳、新曜社、1987年。
- 和田修二『教育的人間学』放送大学教育振興会、1994年。
- 和田修二・皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会、1996年。
- 渡邊二郎『構造と解釈』ちくま学芸文庫、1994年。
- 『思想』No.954（特集 物語り論の拡張に向けて）、岩波書店、2003年。



## 小学校体育科における「知識」領域の指導 — 教材「星野君の二塁打」の検討 (一) —

功刀 俊雄 (奈良女子大学文学部)

### はじめに

現在、文部科学省の中央教育審議会において学習指導要領の改訂作業が大詰めを迎えている。体育科の学習指導要領改訂の任に当たっている「健やかな体を育む教育の在り方」専門部会における審議の動向を報告した高橋<sup>1)</sup>によれば、議論の中心となったのは「体育の学力とは何か」であり、「これまで体育科においては、運動学習に関わる知識がなぜか内容から削除されてきた歴史があるが、確かな体育の学力を育成するという観点から、知識は欠くことはできない内容であると判断され」、「体育学習のベースとして知識重視の方針が打ち出されている」という。高橋はこの報告の中で「運動学習に関わる知識の具体的内容」を例示している。そこでは、運動学習に直結する体力や運動技術に関する知識の他に、「運動学習に直接的な効果はもたらさないが、生涯スポーツを設計したり、スポーツを観戦したり、支えたりするうえで必要なスポーツリテラシーがある」として、「教室で学習することになる」スポーツの概念史や技術史、ルール史、あるいはスポーツの文化的価値についても言及されている。これらの知識内容は「義務教育終了段階で習得すべきミニマムとして考えられている」ものであり、また、高橋報告は「専門部会で審議されてきたことがらに、私見を交えて」なされたものでもあるから、改訂される小学校体育科の学習指導要領にこれらの知識がどのように盛り込まれるかは未定である。大学においてスポーツ文化論の教育・研究に携わり、小学校教員の養成のための専門科目においてスポーツ文化論的学習の必要性と可能性についても講義してきた立場からは、小学校体育科の学習指導要領においても「知識」領域が設定され、その中でスポーツ文化論の学習が明確に位置づけられることを期待したい。

一方、小学校の現場においては、出原らの著書『教室でする体育——「体育理論」の授業づくり——小学校編<sup>2)</sup>』に見られるように、実技単元では学習しえないスポーツ文化論に関する「教室でする体育」の試行的授業実践が積み重ねられてきた。こうした実践の中でしばしば取り上げられる教材の一つに「星野君の二塁打」がある<sup>3)</sup>。出原らの著書にも実践プラン「星野君の二塁打」が掲載されている。これらは、小学校5年生用の道徳副読本に掲載されている「星野君の二塁打」を体育科に転用し、スポーツ文化論の学習のための教材とする試みである。そこでは、いわゆる「野球」と「ベースボール」の比較(日米スポーツ文化比較)を通じて、「日本的スポーツ観」の特徴を教授・学習することが試みられている。こうした試みは、小学校段階においてもスポーツ文化論の学習が可能であることを示したことにとどまらず、例えば、子どもたちの日常的なスポーツ実践における指導者への絶対服従を「日本的」として相対化させる思考を育もうとする点で、言わば「生活体育」的な意義を有していると評価してもよいであろう。

ところで、これらの実践においては「星野君の二塁打」が「日本的スポーツ観」を示すものと前提視されており、そこにはある意味で坂上<sup>4)</sup>が従来の近代スポーツの日本的受容論に関して指摘したのと同様の「単純な傾向」が存在していたように思われる。本稿では、「星野君の二塁打」

を体育科の教材とする際の基礎的な研究の一つとして、この作品の来歴を追跡しながら、この作品が単純に「日本的スポーツ観」を示すものとは言えないことを明らかにしてみたい。その一としての今回は、この作品の成立事情に焦点をあて作品のモチーフにアメリカの児童文学作品（少年小説）の影響があったことを述べることにする。なお、本稿では引用等に際して漢字の旧字は新字体で表記する。また、論文題目等の表記や引用の際に引用符中の鍵括弧はそのまま記載する。

## 1. 「星野君の二塁打」の初出

吉田甲子太郎（1894年－1957年）の「星野君の二塁打」には、その初出版から今日の道徳副読本の教材版までいくつかの異なるテキストが存在する<sup>5)</sup>。これらに共通するストーリー展開の骨子は概ね以下のように要約することができるであろう。ある野球大会への出場を決する予選の最終試合、同点で迎えたラスト・イニング裏の攻撃において、最初の打者がヒットで出塁し、ノーアウト、ランナー一塁の場面で打順がピッチャーの星野君に回ってくる。星野君は、監督からバントを命じられるが、ヒッティングに出て二塁打を放つ。さらに、次打者の犠牲フライで星野チームはこの試合に勝利し、大会への出場を確定する。こうして星野君はこの試合の英雄になるのであるが、翌日、監督は、バントの命令に背いた星野君に対して、共同の精神や犠牲の精神の分からない人間は社会に役立つことはできないと論しつつ、大会への出場を禁じる処分を下したのであった。

ところで、「星野君の二塁打」の初出については、情報が混乱するなど長い間不明な状態が続いていたのであるが<sup>6)</sup>、今日ではそれは1947年8月1日付発行の雑誌『少年』とみなしうる<sup>7)</sup>。

この1947年版テキストとその後改作される諸テキストの間には、上述のストーリー展開の骨子に変わりはないものの、場面設定や登場人物の設定等に関しては若干の相違がある。星野君の二塁打によって勝利し彼のチームの出場が確定した大会の名称は、改作版テキスト<sup>8)</sup>では「郡内少年野球選手権大会」であるが、1947年版では「全国中等優勝野球大会」であった。即ち、星野君が出場を禁じられた大会とは夏の甲子園大会だったのである。チームのエース・ピッチャー星野君は、1947年版では三番打者でもあり、攻守共にチームの柱となる存在であった（改作版では八番打者である）。星野君の大会出場禁止処分は、1947年版においては改作版以上に監督にとっても苦渋の選択であったということになるであろう。1947年版においては、監督が、上述の犠牲の精神について述べた箇所が続いて、「それに実際問題としても、あのとき星野君の打った球のおかげで、ダブル・プレイでも食ったとしたら、どうなったと思う。ワンヒット・ワンランのチャンスもないのに、あの場あいヒッティングに出るなんて、危険きわまるプレイといわねばなるまい」と、犠牲バント作戦の妥当性に関する説明を加えているが、改作版ではこの部分は全面的に削除されている。その他にも、監督が教師で、話しながらタバコを吸っていることなど異なる点は多々あるが、ここではこれ以上その詳細に触れる必要はないであろう。

戦後、プロ野球や大学野球の復活に続いて、全国中等学校優勝野球大会が再開されるのは1946年のことであった。しかし、この時には甲子園球場は占領軍に接収されていたので大会の会場は西宮球場であった。1947年になると、この接収が一部解除されて甲子園球場で全国中等学校優勝野球大会（8月13日－19日）が開催されることとなる<sup>9)</sup>。甲子太郎の「星野君の二塁打」執筆の背景には、明らかにこうした野球及び夏の甲子園大会の復活という事情が存在していた。また、1947年1月には、佐藤紅緑の野球を題材に取り入れた少年立志小説の傑作『あゝ玉杯に花うけて』が尚文館から復刻されている<sup>10)</sup>。さらに同年4月には同じく尚文館から雑誌『野球少年』

が創刊され、やはり旧制中学を舞台とした山岡荘八の野球小説「桜光と共に」が掲載される<sup>11)</sup>など、戦後の少年野球小説ブーム<sup>12)</sup>が始まっている。こうした動向が「星野君の二塁打」の執筆に刺激を与えたと言うこともできるかもしれない。これらの背景を無視することはできないのであるが、甲子太郎は1946年から1947年の前半にかけて野球やスポーツを題材とした作品を執筆する中で「星野君の二塁打」の執筆構想を膨らませていったように思われる。以下では「星野君の二塁打」の原型となったと思われる二つの作品を取り上げてみよう。

## 2. 「兄弟いとこものがたり」におけるヤスオの犠牲バント

最初に取り上げるのは甲子太郎の長編小説の代表作「兄弟いとこものがたり<sup>13)</sup>」である。まずはこの作品から野球の試合の場面を引用してみよう。

いとこ・チームとクラス・チームとは3対3で六回戦をおわった。第七回、ラスト・イニングである。

いとこ・チームの先攻だ。ヒロシが安打で一塁へでた。つぎの打者はヤスオだ。主将のコロクが、ヤスオをわきへ引っぱっていった。

「ヤスオ君、バントでヒロシ君を二塁へ送ってくれ。どうしても、ここで一点とらなきゃ勝てないんだから。」

だが、ヤスオは不平そうな顔をした。

「ぼく、打ちたいんだ。打てるよ、あんな球。」

「試合は、きみひとりですしているんじゃないぜ。九人でしているんだ。きみが打ちたくても自分の思うとおりにはいかないよ。ダブル・プレイをくったらおしまいじゃないか。」

いくら、ひとりむすこでわがままなヤスオでも、野球の試合では主将の命令にそむくことができないくらいのは知っていた。で、これが最後だから、二塁打か三塁打をと思っていたのも、あきらめた。そして、一塁がわに、ゆるいゴロをバントしてヒロシを二塁に送りこんだ。

あとの一番打者が、第一球をねらい打ちしたのが三塁打になりヒロシはホーム・イン、つづいて安打が一本出て、また一点獲得。さいわい、敵を三点のままでくいとめることができたので、いとこ・チームはけっきょく二点の差で勝利をおさめたのだった。

「勝ったのは、ヤスオ君のバントのおかげだよ。」

そういわれると、さっき、バントしろとコロクにいつけられたときの不平などわすれて、ヤスオもいい気持ちだった。

「兄弟いとこものがたり」の主人公は国民学校5年生のヤマネ・ヒロシと彼の兄弟、いとこたちである。この作品はそれぞれにタイトルが付けられた12話からなり、引用は第3話「ネコの巣<sup>14)</sup>」からの一場面である。引用文中に登場するヤスオはヒロシの同い年のいとこ、コロクもヒロシやヤスオのいとこで1年上の6年生である。ヤスオは、自分の学校のクラスで、自分にはいとこが大勢いるのでいとこ・チームをつくりクラスのチームと野球の試合をしようと約束をする。試合当日、ヤスオはヒロシに子猫を見せようとするが、子猫が行方不明で見つからない。試合時間が迫って、ヒロシがみんなとの約束を破ることになると忠告してもヤスオは子猫を探し続けるのであった。ヒロシのきつい口調の忠告でやっと試合会場の学校に行く。試合開始時間にはなんとか間に合ったが、皆に心配させてしまった。その後の野球の試合場面の描写が先の引用文で

ある。ちなみにヤスオは第5話の「約束<sup>15)</sup>」ではヒロシとヒロシの兄との約束を破ってしまい、ヒロシの兄はヤスオの父と相談の上ヤスオに制裁（ビンタ）を加える。ヤスオの父はヤスオに「もっと、意志のしっかりした、りっぱな人間にならなきゃだめだぞ」という。「さいごに、おとうさんがいった、えぐるような声は、ヤスオの耳のそこに、いつまでも残った」のであった。

さて、「星野君の二塁打」とヤスオの犠牲バントのシーンを比較してみよう。星野君がバントを命じられたのは、ヤスオの場合と同様、同点で迎えたラスト・イニングであり、ノー・アウト、ランナー一塁という設定も同じである。星野君が「打たしてください。こんどは打てそうな気がしているんです」と言い、ヤスオが「ぼく、打ちたいんだ。打てるよ、あんな球」と言ったのも、ある意味で同様の状況が設定されていると言ってよいだろう。星野チームもヤスオ・チームもこの二人のプレイをきっかけとして共に勝利を収める点も同じである。一方、星野君が監督との「約束をやぶり」二塁打を打ってしまうのに対して、ヤスオが主将の命令どおりにバントをするのは大きく異なる点である。しかしながら、この違いは作者が描こうとしている子ども像を際立たせるための逆説的な装置に過ぎない。星野君は「明かるい、すなおな少年」である。これに対して、ヤスオは「ひとりむすこでわがままな」少年であった。星野君は監督の出場禁止処分に対して「異存ありません」とはっきりとこたえた。ヤスオは「いい気持ち」で試合を終えたがために、後に約束破りの試練を与えられることとなる。子どもを描く上で犠牲バントが巧みに利用されているという点ではやはり共通していると言えるであろう。

「兄弟いとこものがたり」は雑誌『少年クラブ』に1947年1月から12回にわたって連載された作品であるが、その内「ネコの巣」が掲載されたのは3月、「約束」は5月であった。一方、「星野君の二塁打」が公表されるのは同年の8月であった。こうした作品発表の前後関係も考慮すると、「星野君の二塁打」は、「ネコの巣」と「約束」における題材（犠牲バントと約束破りの試練）を元にして、かつ主題を変えて創作したものと推測できるのではなかろうか。その意味で「兄弟いとこものがたり」が「星野君の二塁打」の原型となったと言ってよいように思われる。

甲子太郎は作品の中で野球を描く際に犠牲バントを重視した。彼にとって犠牲バントとは、「打ちたい」という子どもの即時的な欲求にそぐわないものの典型であったのかもしれない。だからこそそこには人間が現れる。人間の成長にとって大切なものが現れる。しかしながら、甲子太郎がこうしたスポーツにおける犠牲の精神を描いたのはこれが最初ではなかった。次節では「星野君の二塁打」の原型となったと思われるもう一つの作品を見てみよう。

### 3. 「一マイル競走」におけるエルトンの犠牲の精神

ここで取り上げるのはやはり雑誌『少年クラブ』の1946年6月号に掲載された甲子太郎の「一マイル競走<sup>16)</sup>」である。

主人公のエルトンは、ある選手権大会（対校競技会とも読める）の優勝を決する一マイル競走に自分の学校を代表して出場する予定であった。そのために長い間練習を続けてきたエルトンは一着になる自信があった。しかし、競技の数日前に彼は監督からチーム・メイトのデンティを一着にさせるために犠牲になって敵の選手をひきずる役を命じられる。勝つことを目的に練習してきたエルトンは勝とうとしてはいけないとの監督の命令に悶々とする。しかし、学校の勝利のために「おまへが、みごとに負けるのを見にいけます」との父の手紙を受け取ったエルトンは、監督の命令どおりに犠牲となることを決心して競技に臨む。競技当日、エルトンは作戦どおりに敵の選手二人を引っ張って疲れさせることに成功する。しかし、最後の一周というときに、後を振

り向いたエルトンには敵の選手二人は目に入ったが、ついてきているはずのデンティの姿が見えない。エルトンはもはや疲れ切っている。「敵は、ぐんぐん、せまってくる。」エルトンは、疲れて意識が朦朧とする中、最後の力を振り絞って走りぬき決勝のテープを切る。その直後に二着でゴールした人を見てエルトンは自分の目を疑った。落伍したかと思われたデンティだったのである。こうしてエルトンのチームは完全な勝利を収め、彼はこの日の英雄となったのである。

以上が作品のあらすじである。リアリティーがあるかどうかは別にして、なかなか面白い作品である。鳥越はこの作品を次のように解説している。「この物語には、どんでん返しが二度も用意されている。まず、主人公のエルトンは、監督の命令で敵の選手を疲労させるおとりの役を命ぜられる。彼は不満ではあるが、チームのため、学校のためにその作戦を忠実に実行する。ところが、本命の選手のデンティが、いつのまにか落伍していることに気づく。ここが第一段のどんでん返しである。／さてそこで、エルトンは疲れた体にむちうって、何とかゴールまでがんばり通す。意識もたえだえに決勝のテープを切ったとき、意外にも二着に入ったのはデンティであった。これが第二段のどんでん返しである。／このように二段がまえの意外性が用意されていて、短編でありながら重量感のあるみごとな作品に構成されているが、その過程に、チームのため学校のために縁の下の力持ち的なぎせいに甘んじる気持ち、監督の作戦に自己の不満を押さえて規律を守る気持ち、本命の選手が倒れたとわかって最後まで力をふりしぼるがんばりと勇気、といったような主題が一本強いしんを通して<sup>17)</sup>」

「兄弟いとこものがたり」及び「星野君の二塁打」と比べると、この作品には約束破りとそれに対して与えられる試練は存在しない。ハッピーエンドのこの作品はその点で前二者の作品と大きく異なっている。しかし、打ちたい、勝ちたいという子ども・青年の即自的欲求を抑えてチームのために自己を犠牲にする作戦、監督（ないしは主将）の命令がストーリー展開の軸に置かれているという点で、三つの作品には共通性がある。この意味で、「一マイル競走」は、「兄弟いとこものがたり」及び「星野君の二塁打」の原型となったと言ってもよいのではなかろうか。後二者は、前者の題材を日本の子どもたちに最も馴染み深い野球に置き換えて創作し直したものと言えるかもしれない。さらに「星野君の二塁打」との比較で言えば、星野君もエルトンもそれぞれの試合で英雄となることも一致する点である。

ところで、『少年クラブ』に掲載された「一マイル競走」の末尾には、「(レスリー・エム・カーク作「一マイル競走」による。）」と付記されている。また、後にこの作品を収めた甲子太郎訳著の『空に浮かぶ騎士——海外少年小説選——<sup>18)</sup>』の「一マイル競走」にも最後に「(アメリカ、レスリー・M・カーク作「一マイル競走」による。）」と付記されている。こうした原作と甲子太郎の作品の関係及び「訳著」の意味について解説した西本<sup>19)</sup>によれば、甲子太郎の作品は「原作の忠実な訳ではなくて」、「翻案、再話」あるいは「原作に素材を借りた創作」を意味し、甲子太郎自身はこれを「わたしは原作をそのまま翻訳せず、かなり自由な気持ちで日本文に書きあらためた」と説明しているという。カーク及び彼の「一マイル競走」については今のところ何一つ情報が得られていない。カークの「一マイル競走」と甲子太郎のそれとを比較し得ない現状にあっては確かなことは言えないのであるが、甲子太郎の「一マイル競走」はアメリカの児童文学作品（少年小説）を訳出し、そこから「素材を借りて創作」したことはほぼ間違いなく、そこで描かれているチームのための自己犠牲的な作戦、監督の命令、これを忠実に実行しようとするエルトンの犠牲の精神もアメリカの作品から借用したものと思われる。

カークの原作であれ、甲子太郎の創作であれ、「一マイル競走」が直接、あるいは「兄弟いと

こものがたり」を介して間接的に「星野君の二塁打」の執筆にヒントを与えたとするならば、「星野君の二塁打」にはアメリカの作品の影響があったと言ってよいであろう。

## おわりに

本稿では、「星野君の二塁打」が執筆される直前の甲子太郎の作品中にスポーツにおける犠牲の精神を取り上げたものがあることに着目し、これらの作品、「兄弟いとこものがたり」及び「一マイル競走」と「星野君の二塁打」を比較しながら、「星野君の二塁打」の執筆にアメリカの児童文学作品の影響があったことを明らかにした。しかしながら、この結論はあくまでも推測であって、これをより確かなものとするためには、「一マイル競走」の原作（カークの作品）の発見と、それと甲子太郎の「一マイル競走」との比較という作業が必要であることは言うまでもないことである。この点に関しては、「一マイル競走」を再録した『空に浮かぶ騎士』の「まえがき」で甲子太郎が、本書に収めたものには「戦後にアメリカの民間教育情報部から提供されたというような新しい作品もあります<sup>20)</sup>」と述べていることに注目すべきであろう。というのは、もし「一マイル競走」がこうした作品の一つであるならば、この作品の訳出と紹介は占領下の教育政策の一環ということになる可能性が大きいからである。

さらに、「星野君の二塁打」へのアメリカの影響という点では次のことにも言及しておくべきであろう。ヒット・エンド・ランやスクイズ、カット・オフ・プレイなどの新戦法をあみだし後に「近代野球の開拓者<sup>21)</sup>」と称せられたニューヨーク・ジャイアンツのジョン・マグロー監督が、1905年のある試合で自分が出した犠牲バントの指示を無視してホームランを放ち試合を勝利に導いたサミー・ストラングに対して25ドルの罰金を科した、という逸話がある<sup>22)</sup>。この逸話は遅くとも1920年代半ばには我が国でも知られていたようである<sup>23)</sup>。甲子太郎がもしこの逸話を知っていたならば、「星野君の二塁打」の監督のモデルはマグローであったという可能性も否定できないし、「約束破り」に対する制裁もアメリカ起源であったのかもしれないのである。

「一マイル競走」と占領政策、あるいはマグローと甲子太郎の接点、これらの解明は現在の筆者には具体的な展望のない今後の課題である。続編では、「星野君の二塁打」のテキストの変遷を追跡しながら、この作品に関する甲子太郎自身の解説を読むことにする。「星野君の二塁打」が最初に公表されたのは、日本国憲法と教育基本法の施行（前者が1947年5月、後者は1947年3月）の直後のことであった。甲子太郎は、こうした戦後の出発にあたって、次代を担う日本の子どもたちに何を伝えようとしたのであろうか。

## 〔注〕

- 1) 高橋健夫「体育授業で問題になる知識とは何か」『体育科教育』第55巻、第2号（2007年2月）、10-13頁。
- 2) 出原泰明編『教室でする体育——「体育理論」の授業づくり——小学校編』創文企画、2000年。「星野君の二塁打」の実践プランは、152-156頁。
- 3) 「星野君の二塁打」を教材とした小学校体育科の実践について報告したものに、中瀬古哲「子どもの権利条約」と体育授業の課題（2）——「星野君の二塁打」を扱った体育理論の授業実践を手がかりとして——」『教育学研究紀要（中国四国教育学会）』第40巻、第2部（1994年）、383-388頁）がある。

また、「星野君の二塁打」を「日本的スポーツ観」と結びつけて論じたものに、中瀬古哲「『子どもの権利条約』と体育授業の課題——道徳の教科書における「スポーツ観」の分析を手がかりとして——」〔『教育学研究紀要（中国四国教育学会）』第39巻、第2部（1993年）、336-341頁〕がある。なお、前者で報告されている実践は後者を参考にして行われたのではないかと推察される。その後の実践報告に次のものがある。鳴海正也・等々力賢治「ベースボールと野球の比較——ヒットを打った星野君は、協同の精神に欠けているのか？——」〔『体育科教育』第44巻、第11号（1996年9月）、64-68頁〕。ちなみに、この実践で用いられているのは、1971年版の『5年国語教科書』（日本書籍）に掲載された「星野くんの二塁打」である。

4) 坂上康博『にっぽん野球の系譜学』青弓社、2001年。直接「単純な傾向」という語句を記述しているのは19-20頁であるが、本書全体がこれへの反論となっている。

5) この詳細な比較は本稿の続編で行う予定である。

6) 「星野君の二塁打」の初出に関する情報の混乱とは以下のことを指している。例えば、鳥越信は、1967年に出版された吉田甲子太郎『秋空晴れて』（大日本図書、「星野くんの二塁打」所収）の解説（75-77頁）において、この作品の初出を1956年発行の山本有三編『新篇・日本少国民文庫 第11巻 日本文学選』（新潮社）としている〔鳥越は、沢田慶輔との共編の『文学の本だな 愛と勇気・真実と平和の物語 中学編 第1』（国土社、1963年、「星野君の二塁打」所収）の解説では、この作品の出典を『日本文学選』としつつ、「おそらくこの本のために書き下したものと思われる」（223頁）と推量で記していた〕。しかし、小川未明他編『日本児童文学全集 第11巻 少年少女小説篇1』（河出書房、1956年）には1954年1月5日の日付のある滑川道夫の「かいせつ」（333-344頁）があり、ここで既に「星野の二塁打」が甲子太郎の「親しく愛読された作品」の一つとして挙げられていた。滑川はその後詳細な「吉田甲子太郎年譜」（滑川道夫編集代表『日本児童文学大系 第24巻 吉田甲子太郎 椋鳩十 林芙美子 田畑修一郎 集』ほるぷ出版、1978年、438-448頁、及び、滑川道夫『日本児童文学の軌跡』理論社、1988年、271-287頁）を書いているが、「星野君の二塁打」については、1956年の『日本文学選』に「収録」と記すのみで、その初出には言及していない。日本児童文学史研究を代表する二人にも「星野君の二塁打」の初出は分からない状態が続いていたように思われる。一方、教育学の分野では、宇佐美寛が1974年の『「道徳」授業批判』（明治図書）で「星野君の二塁打」に一章をあてて詳述しているが、作品の初出には言及していなかった。教育学者でこの作品の初出に言及しているのは、井ノ口淳三の「『道徳資料『星野君の二塁打』』の検討」（『追手門学院大学教職課程年報』第4号、1996年3月、1-6頁）である（この論文はその後、井ノ口淳三『命の教育、心の教育は何をめざすか——心のノートへ至る道徳教育——』（晃洋書房、2005年）にも収められている〔120-134頁〕）。そこでは、「この『星野君の二塁打』も、最初は山本の編集していた国語の教科書に採用されたものである」と記されており、その根拠となった文献として古川哲史監修の『「道徳」指導の手引き（小学校篇）』（大阪教育図書、1958年）が挙げられている。本書の巻末の「六年生年間指導計画表」には、「星野君の二塁打」の出典として「山本国語」六年」とある。確かに、1950年代に山本有三が編集し日本書籍から発行された国語教科書（6年用）には「星野君の二塁打」が掲載されている（詳しくは本稿の続編で言及する）。しかし、この作品の初出が国語教科書でないことは、既に次に紹介する埜下報告によって示唆されていた。埜下昌広は、1989年の体育・スポーツ若手研究者の会第8回ゼミナールにおいて、「国語の教材に見るスポーツ」と題して報告し、その中で「星野君の二塁打」を取り上げた。その際の発表資料中に日本書籍の『小学国語学習指導書 5年用』（1965年版）のコピーがあり、そこには「星野君の二塁打」の初出に関わって、「原作『少年朝日』より」と記載されていた（この資料は筆者の手元にもあるが、これを指摘してくれた

のは前述の坂上氏である)。『少年朝日』は朝日新聞社発行の雑誌で、この誌名で刊行されたのは1949年4月から1951年1月までである(前継誌は『こども朝日』で、その刊行時期は1946年10月から1949年3月までである)。筆者は上記の情報に基づいて2005年に大阪府立国際児童文学館において『少年朝日』(及び『こども朝日』)の全号の全頁をめくってみたが、「星野君の二塁打」は掲載されていなかった。なお、本注記中における「星野君の二塁打」の表題の揺れは、それぞれの文献における表記をそのまま示したものである。

- 7) 吉田甲子太郎「星野君の二塁打」『少年』第2巻、第8・9号(1947年8月)、26-29頁。これがこの作品の初出と思われる。筆者の場合、この情報は、プランゲ文庫コレクションをデータベース化した、「占領期新聞・雑誌記事情報データベース(占領期メディアデータベース化プロジェクト委員会〔代表:山本武利〕)」の検索によって得られた(それは筆者が久々に検索を試みた2006年夏のことであった)。その後、光文社文庫編『「少年」傑作集 小説・絵物語篇』(光文社文庫、1990年)所収の「「少年」読物(小説・絵物語・実話ほか)全リスト(昭和21年11月号~昭和42年3月号)」(726-753頁)にこの作品が挙げられていることを知った。
- 8) ここではとりあえず、前掲の『日本文学選』におけるテキスト(100-111頁)を比較対象としている。
- 9) 以上については、大和球士『真説日本野球史 昭和篇その五』(ベースボール・マガジン社、1979年、109-119頁)を参照した。なお、夏の甲子園大会は学制改革に伴って翌年から全国高等学校野球選手権大会となる。
- 10) 佐藤紅緑『あゝ玉杯に花うけて』尚文館、1947年(1月15日付発行)。初出は、『少年倶楽部』の1927年5月号から1928年4月号までである。
- 11) 『野球少年』の創刊号には、山岡の「桜光と共に」(40-48頁)の他に、富田常雄の「虹を射る少年」(26-33頁)も掲載されている。この作品も旧制中学野球部を舞台とした野球小説である。この作品は、1948年4月まで11回にわたって連載され、同年の12月に尚文館から同名のタイトルで単行本として出版されている。
- 12) ここで言う少年野球小説とは、野球を題材に取り入れた少年向けの小説を指し、少年野球を題材とした小説一般を意味するのではない。まだ十分に調べがつかないため確かなことは言えないが、大正期の少年雑誌、例えば『日本少年』や『少年』、『中学世界』等には多くの少年野球小説が書かれていたようである。戦後は1960年頃まで単行本だけでも相当数の少年野球小説が出版されており、ブームと呼んでもよいであろう。なお、雑誌や単行本で作品のジャンル名として「少年野球小説」という語句が用いられるのは、今の所1948年以降のことと思われる。雑誌では『ジュニア・ベースボール』第1巻、第3号(1948年3月)の飛田穂洲「最後の一投」(13-15頁)と鷺田成男「雲晴れて」(34-36頁)の本文表題にこのジャンル名が付されており、単行本ではサトー・ハチロー『九人物語』(まひる書房、1948年10月)の表紙及び背表紙にこれが記されている。ちなみに、飛田の「最後の一投」の初出は『日本少年』第19巻、第2号(1924年2月)、152-157頁で、その際のジャンル名及び作品名は「野球小説 無言の復讐」であった。
- 13) この作品は雑誌『少年クラブ』に1947年1月から12月まで連載された12話からなる。翌年には新潮社から単行本として出版され、さらに前掲の『日本児童文学大系 第24巻』及び紀田順一郎編『少年小説大系 第11巻 戦後少年小説集』(三一書房、1991年)にも全文が掲載されている。前掲の『日本児童文学全集 第11巻』及び坪田譲治監修の『少年少女日本文学全集 第14巻 竹山道雄 住井すえ 吉田甲子太郎』(講談社、1977年)にもこの作品の一部(前者には2話、後者には9話)が載せられているが、本稿で取り上げる第3話「ネコの巣」と第5話「約束」は掲載されていない。



- 14) 吉田甲子太郎「ネコの巣——兄弟いとこものがたり（第三回）——」『少年クラブ』第34巻、第3号（1947年3月）、42-48頁。引用は46-47頁。
- 15) 吉田甲子太郎「約束——兄弟いとこものがたり（第五回）——」『少年クラブ』第34巻、第5号（1947年5月）、10-15頁。引用は15頁。
- 16) 吉田甲子太郎「一マイル競走」『少年クラブ』第33巻、第6号（1946年6月）、1-8頁。
- 17) 沢田・鳥越、前掲書、221-222頁。本書では、「一マイル競走」（21-26頁）に続いて「星野君の二塁打」（27-32頁）が掲載されている。
- 18) 吉田甲子太郎訳著『空に浮かぶ騎士——海外少年小説選——』新潮社、1956年。「一マイル競走」は、185-194頁。
- 19) 西本鶏介「解説」吉田甲子太郎訳著『空に浮かぶ騎士』学習研究社、1979年、280-283頁。「一マイル競走」は187-196頁。なお、「一マイル競走」は現在次の文献でも読むことができる。木暮正夫・岡信子（選）『10分で読めるお話 六年生』学習研究社、2005年、59-70頁。
- 20) 前掲の新潮社版『空に浮かぶ騎士』、1頁。
- 21) ジョゼフ・ダーソー著（宮川毅訳）『近代野球の開拓者 ジョン・マグロー伝』ベースボール・マガジン社、1974年。
- 22) この逸話はマグロー自身が下記の自伝で語ったものである。犠牲バントの指示が出される場面は、ノーアウト、ランナー一・二塁であったとされているが、イニングは分からない。John J. McGraw, *My Thirty Years in Baseball*, New York: Boni and Liveright, 1923, pp. 11-12.
- 23) 本稿で利用したマグローの自伝（同上書）は北海道大学附属図書館の蔵書であるが、これには1924年1月26日の受け入れ日が記載されている。このマグローの自伝を出典として明示しているものに橋戸信『緑蔭球話』（宝文館、1928年）がある。ただしこれには例の逸話は載せられていない。ちなみに、マグローに多くの紙数を当てている鈴木惣太郎『米国の野球』（三彩社、1929年）もこの逸話に触れていないが、これには、「スツラングが専門のピンチヒッターの元祖であり、マグローが其の最初の発案者である」とあり、それは1905年のことであったとされている（176頁）。マグロー自伝の逸話でもスツラングはピンチヒッターであった。なお、筆者がこの逸話に最初に接したのは沢田謙『世界の野球王 ベーブ・ルース』（偕成社、1954年）で、該当の箇所（105-107頁）には「本塁打をうって罰金」の小見出しが付けられている。沢田には1949年の『野球王 ベーブ・ルース』（偕成社）もあるが、これは筆者未見である。

付記：本稿は、学校体育研究同志会の会内報『同志会情報』の第43号（2002年12月）から第53号（2003年11月）にかけて連載した「星野君の二塁打」研究事始めの内、主として第1回と第2回を基にして、その後入手した情報を加えて大幅に書き改めたものである。

## 授業参加における「目立つ」ことの文脈依存とその意味

— 中学2年生「数学」授業の談話より —

荒木 ユミ (奈良女子大学附属中等教育学校)

横 弥直浩 (奈良女子大学附属中等教育学校)

### 問題と目的

中田基昭は「教育とは『授業者と子どもが共に新しい他の世界へ移行すること』(1996)と述べ、さらにそれは、「授業者が子どもと出会うこと」で生じ、子どもと真に出会うためには、徹底した教材研究と授業計画が必要であると説く(1993)。さらに中田は、「授業が多くの場合、一人の教師と多数の子どもたちによって営まれているとしても、彼らはそれぞれ主体性をもった一人の人間としてその授業を生きている。子どもたち一人ひとは、それぞれ自分の実存にもとづいて、教材を理解したり教師や他の子どもたちとかかわりあっている。しかし、一人の子どもが教師の問いに答えたとしても授業は先に進まないように、個々の子どもの思いがどうであれ、授業はすべての子どもによって生きられている(1996)。」と述べる。

授業の中で、授業者にとって「目立つ生徒」という存在がある。「目立つ生徒」とは、私語が多い、対話を拒むなど、授業に積極的に参加しない生徒、あるいは、授業に関わっているとはいえ、発言許可を得るなどのフォーマルな参入手続きを経ずに発話したり、授業者に対して、雑談をふくめて頻繁に話しかける生徒などがあげられる。これらの生徒は、全体に期待されている状態を半ば逸脱しているという点において「目立つ」生徒であり、授業者にとっては対応に苦慮する存在である。「目立つ生徒」のその「目立つ」目的を推測するに、考えられることとして、授業における「居場所探し」があげられる。集団の中における自分の居場所を確認するために、授業の主たる推進役である授業者の注目を得ようとして「目立つ」のである。ある場合は、それが授業者への話しかけであったり、ある場合は私語であったり、ある場合は対話を拒むという行動になったりもする。授業者には、これら、「目立つ」生徒の行動は、授業の進行を阻害しがちなものとして、「不適切な行動」として扱われ、指導は、その生徒個人の問題に対する個人指導のレベルに帰せられがちである。しかし、その指導は一過性の効果はあったとしても、対応がうまくいかなければ、同じことの繰り返しを生んでしまい、「目立つ生徒」の「目立つ行動」はますます不適切にエスカレートしてしまいがちになる。

そもそも「目立つ生徒」の存在は学級の関係性や授業の展開において全く無意味で「不適切」なのであろうか。中田は「授業に飽きている子どもやいわゆる授業についていけないとみなされている子どもにとっても、授業は、例えば「つまらないもの」とか「意味のないもの」としていきられている(1996)。」とも述べている。本研究では「目立つ」生徒の談話をてがかりに、「目立つ行動」はどのように生成されるのか、その行動に「適切性」を見だし、「つまらないもの」とか「意味のないもの」として授業を生きている子どもたちの生き方を変容させていくことはできないのかということについて、周囲や授業者の対応に着目しながら「目立つ」ことの意味と可能性について検討し、「不適切な行動」とされがちな「目立つ」行動に新たな視点を考える端緒

としたい。

## 方法

対象：中等教育学校2年生のあるクラスにおける 数学「代数」3時限分（授業者：男性 教歴23年）を分析対象授業とした。また、別授業者による「幾何」3時限分を補助資料とした。

分析対象授業内容：単元「連立方程式」

授業1：前時に扱った連立方程式の解法・加減法の練習問題の解答。解法・代入法の説明。

授業2：前時に扱った連立方程式の解法・代入法の練習問題の解答。連立方程式の単元導入で用いた最初の文章問題に戻り、あらためて解法の確認。

授業3：連立方程式を用いて解答する文章問題を、自分で作る演習。

いずれの授業も授業者が説明し、演習をするスタイル。問題に取り組む間、授業者は板書にて解答する生徒を指名し、その生徒が解答を板書するまで、適宜机間巡視を繰り返しながら、クラスの生徒の取り組み具合を確認していた。板書完了後、授業者が生徒とやりとりをしながら解答を板書を確認する形で示していた。

調査：参与観察。教室の後方にデジタルビデオカメラを固定で設置し撮影した。撮影した観察授業のデジタルビデオ映像から逐語記録を作成し、資料とした。補助資料としてフィールドノーツの作成。また、授業者へのインタビューも行った。

観察期間：5月16日～6月4日

新学年になって新しいクラスに徐々になれ始めている時期であるが、まだクラスとしてのまとまりが形成されているとはいいがたい様子であった。

対象生徒：山田（仮名）男子生徒。

## 結果と考察

### 1. 発話にみられる「目立つ」ということについて

対象生徒の山田の授業中の発話においては次にのべる4点により、山田を他生徒より「目立つ」とする

#### (1) 発話数が多いこと

発話数が多いことについては、以下の表より、授業1・2・3を通して、生徒全体の発話の多くの部分を山田がひとりで占めていることが読みとれる。

Table 1 発話の割合

	総発話数 (回)	授業者 (回)	生徒全体 (回)	山田 (回)	生徒全体の山田の比率 (%)
授業1	281	168	113	55	48.7
授業2	183	119	64	30	46.7
授業3	231	153	81	24	29.6

\* 発話の数え方について…同じ発話者でも発話が長い場合、内容の切れ目などで分割している。

## (2) 授業における占有時間が長いこと

上記表より、発話回数が多い分、占有時間も長くなっていく。(事例1も参照)

## (3) 参入の仕方が自発的であること

「自発的」な参入とは、授業者の発言許可を得ずに発言を開始することをさす。以下の事例1で示す。

### 事例1 授業1 最初の場面

- 1 生徒 A 気をつけ。礼
- 2 生徒全 お願いしま〜す
- 3 授業者 \*\*\*
- 4 山 田 宿題なかったっけ。
- 5 授業者 なんやて？
- 6 山 田 宿題なかった？
- 7 授業者 宿題？ あったんやけど。はい。前に書いて。
- 8 授業者 え〜っと…えっと。全員いてる？ はい。
- 9 授業者 はい、それでは、ページは5ページ。5ページ、5ページの…えっ？
- 10 山 田 おわりました。
- 11 授業者 終わりました？
- 12 山 田 まだ、学校はおわってないけど。
- 13 授業者 小田君もおわりました？
- 14 小 田 おわったよ。
- 15 山 田 おわった？
- 16 授業者 3つめもおわった？ 答え合わせ。
- 17 授業者 うん
- 18 山 田 三つ目おわってない。答え合わせ。
- 19 授業者 そうやな
- 20 生徒 B \*\*\*おわってるよ
- 21 授業者 あの三つ目は一番ややこしかったですから\*\*\*
- 22 授業者 してない？
- 23 授業者 一個、二個はやったけど…な。そうです。はい、そしたら、え〜っと、やってきてるとおもうので、(なあ、)山田。
- 24 山 田 うえっ？
- 25 授業者 宿題じゃないけど、やってきてんな。みつつめ。いや、さっきのとおり。宿題あったか？ って宿題はない。やってんな。ちょっとなあ。前にやってもらおか。
- 26 山 田 先生、おれにやらして。
- 27 授業者 したい？
- 28 山 田 したい。
- 29 授業者 よっしゃあ。やり。

事例1は授業のまさに始まりの場面である。授業者が出欠を確認し、その日の授業の最初の予定であったと思われる前時に扱いきれなかった練習問題の解答にかかろうとする場面で、山田は#4のようにいきなり参入している。発言許可を求めないいきなりの参入は、授業者が言葉を継ごうとしているところをしばしば寸断することになり、結果的に「目立つ」こととなる。

ここで、扱われようとしている練習問題は、後の展開により、前時の授業中に扱われた問題で、その授業中に取り組みきれなかったものは、「宿題」とは明言されていなかったが、自宅で取り組んでくることが前提とされていたことがわかる。山田はこの課題において、いきなり、#4「宿題なかったっけ？」と参入し、授業展開に混乱をもたらそうとしているかのようである。が、結果的には、扱おうとしている課題が、前述の如く的位置づけであったことが確認され、板書による解答場面へと展開していく。この点において山田の発言は「目立つ」一見、「困った」発言ではあったが、授業文脈から逸脱しているものではなく、むしろ後の展開を引き出す役割を果たす結果となっている。この部分に山田の「目立つ」発言の特徴が見いだせる。

#### (4) 授業者の言葉尻をとらえること

「言葉尻をとらえる」とは、前項事例1の#12のような発話である。基本は授業者の発言の後半の一部を繰り返すことであるが、#12もそうであるように、内容を少しゆがめて展開させようとする。このことが、ちょっとしたストレスを起し、「目立つ」発話となる。

やりとりそのものは「同じ言葉の繰り返し」がリズムを生み、授業にある種のテンポ感を生み出す効果ももたらされている。

## 2. 「目立つこと」の文脈依存…山田の「目立つ」発言の特徴として

山田における「目立つ」発話の特徴を以下に示す。

### (1) 授業展開への適切性

発話自体はフォーマルな参入手続きを経ていないが、内容は授業の文脈に沿ったものであり、授業展開において適切性をもっている。

## 事例2 (授業1の後半場面)

代入法による連立方程式の問題演習 ( $y=2x+1$  (1),  $3x+2y=16$  (2))。他生徒の板書解答を確認した後、解答の確かめについての問いをクラス全体に授業者が伝える場面から。

<p>板書</p> $y=2x+1 \cdots (1)$ $3x+2y=16 \cdots (2)$ $3x+2(2x+1)=16 \cdots (3)$ $x=2$ <p><math>x=2</math>を(1)に代入する</p> $y=2 \cdot 2+1 \cdots (4)$ $y=5$
--

- 240 授業者 これ、そやけど正しいかどうかは、どないしてわかるの。x=2、y=5。  
ってどないしてわかるの。チェックはどうする。
- 241 山田 も一回式に当てはめて考える。
- 242 授業者 あてはめる。どっち？ ひとつでいいか。
- 243 山田 だから、そこで、さっきは今やったら(4)に代入したからこんどは、(2)に代入して
- 244 授業者 これは、(1)に代入してるのといっしょやぞ、これはな。まあ、(1)に代入してxが  
2で、4の…こうなります。(2)にも代入しとかなあかん。両方成り立たなあかん。  
チェック方法はxとyに関する式、両方成り立たなあかん。これで確かです。

#241の山田の発言は、発言許可を求める手続きを経ず、いきなりの参入である。

授業の流れの中には完全に乘っており、授業者もこの発言をきっかけに、連立方程式の解のたしかめという、その場の展開をさらに深めている。

## (2) 応答性

上記事例2より、山田の発話は一過性の突発的、単発的な発話ではなく、たいていの場合、授業者の応答を引き出すものであり、コミュニケーションの成立を成功させていることがわかる。

## 3. 山田の発話行動に対する授業者の対応

### (1) 授業における文脈に依存した上での応答と指導

山田が授業者の応答を引き出そうとする発話に対しては基本的につきあって応答している。たいていは山田の発話に全面的に対応してから授業の本線に戻ることが多いが、過度の時間占有などに対しては、授業進行に影響を及ぼすものとして指導を行うこともある。指導する場面もあくまでも授業の文脈に乗せようとしていることに特徴が見られる。

## 事例3 山田による連立方程式の板書解答(授業1)

### ■ 場面の説明

事例1の直後の場面。板書解答を指名された山田は他の問題の解答を指名された他生徒2名とともに板書を始める。授業者はその間、机間巡視を行いクラスの生徒達の課題の状況を確認している。山田はひとり言を時に述べながら、指定された板書スペースを大幅にはみ出して板書している。授業者はそのことに気がつき、山田をたしなめながら、机間巡視をつづけている。クラスの状況を確認し終えた頃、山田とともにあたった他生徒1名は板書を終了しているが、山田と他の1名は終了していない。時間の関係もあり、2名の板書が続いている横で、授業者による解答が始まる。1名分が終了したところで、山田と他生徒の板書も終了し、山田の分の解答がはじまる。

### ■ 問題

$$x/3 + y/2 = -2$$

$$x/5 + y/4 - 1 = 0$$

- 128 授業者 よっしゃ、やろう。はい、前見て。時間かかったけど、じぶんでしっかり考えるのが大事な。な。で、あの、出来ひん人は、まず、前見ながら。あのねえ、参考はねえ、いろんな参考があるんよ。いい参考があるはなあ。発想の参考。書き方のまずい参考。な。いろいろあるんや。人のものはいろいろ自分のものとして吸収する。はい。
- 129 授業者 山田、ちょっと説明してみい。これ。
- 130 山田 矢印が一個ぬけているんです。
- 131 授業者 はじまりはどこや。えっと番号つけました。これに。
- 132 山田 やじるしが…
- 133 授業者 てらしあわせやすいように、式に番号つけたな。テキストでもそうやな。カッコ1とカッコ2とつけました。ええな。しゃぁない。ここへ。はい。これではじまり。どうしたって。考え方をいうてみい。
- 134 山田 まず、分数をなおしたかったから…
- 135 授業者 なおしたかった。
- 136 授業者 分数を解消したいんやな。
- 137 山田 (与式)に6かけた。
- 138 授業者 両辺に何したって？
- 139 山田 6かけた
- 140 授業者 両辺に6をかけた。かけたら $2x+3y=-12$ になった。そうやな。
- 141 山田 ん
- 142 授業者 ちょっと消します。書き直したから。な。頭の中整理しよう。で、つぎはどうなったて？
- 143 山田 そこの黄色い矢印をたどって行って一番はしの、ずつとずつとそこに筆算みたいな\*\*  
\*みたいなどこある。そこで $4x+6y=-24$ \*\* (矢継ぎ早に式を言う。)
- 144 授業者 ちょっとまで！ これは、こうなって、これは…これや。これはどうなったん、
- 145 山田 これは真ん中のところに…
- 146 他生徒 え〜っ、おまえの式わかんないよ〜  
(複数)
- 147 授業者 だけどー君の矢印は〜こっからここにしかきてないから。
- 148 山田 ちがう。黄色から白に変換すんねん。
- 149 他生徒 え〜  
(複数)
- 150 授業者 だから…
- 151 他生徒 A 山田ワールドにはいりました。
- 152 授業者 つらい〜
- 153 山田 だからこういって…
- 154 他生徒 色かえんかい！
- 155 授業者 わかった！
- 156 山田 わかりました？
- 157 授業者 ということは、これは、これは、(2)のダッシュにしとこか。な。(2)のダッシュ。ダッシュあんまりつかわへん？ なんでもいい？ (3)な。はい。

- 158 授業者 はいそれで、ここいく前に。(2)。いま、ちょっとまちがえたかなあ。まあいい。(2)をちょっと見よ。はい。(2)。(2)をみまーす。
- 159 授業者 な。そしたら、えーっと。これで。カッコをはずします。こうね。はずします。えーっ  
なりました。えっとなったな。えっと、そっからどうしたかな。文字をついてるのを  
先に移項した。ん。移項した。マイナス8で、えっと、残ったのは20。んで、これ  
を整理したらえーっと  $4x-5y=20$  こうなったか。よっしゃ。ここまでわかった。
- 160 山田 はい。\*\*\*
- 161 授業者 ほんで、それが、ここにきたんやな。
- 162 山田 ここにもきてるけど、もうひとつ、矢印があって、
- 163 授業者 ほお、どこにきたんや。
- 164 山田 えっとそこになんかこう、いちばん上の式あるやんかあ。そのやじるしが向かってい  
て、(式をまくしたてている)
- 165 授業者 (うちきって)それはなんなん。
- 166 山田 へ?
- 167 授業者 それは何をやったん?
- 168 山田 (もぞもぞ…)あ~それは、もう…それから、筆算の方にいったら…
- 169 授業者 あーっ どや、参考になったか。どんな参考になった? はい。えっ。奥野、奥野。  
どんな参考になった?
- 170 奥野 絶句
- 171 授業者 ん? 江町、江町、なんや。
- 172 江町 式はぐちゃぐちゃにしちゃいけない。
- 173 授業者 こんだけ、ぐちゃぐちゃにされるとようわからん。
- 174 他生徒 それって参考なん? 教訓やで、
- 175 授業者 教訓。
- 176 授業者 もう、わからんのは消そ。けすで、わからん。わからんけどなあ。ここまでは、わ  
かる。えー。ここまではいいかな。よいしょ。今。せつめいしたのは、ここまで、こ  
こまでいい。いいか。はい。
- 177 授業者 これ=で、この式2番な。というので、これが4。な。それで、
- 178 授業者 それで、さっきやったな。それで、
- 179 山田 それで、(式をまくしたてる)
- 180 授業者 結局、何をしたいんや! えっ?
- 181 山田 yをだしたいから。
- 182 授業者 yをだしたい。ということは、xをけしたい。
- 183 山田 そう。
- 184 授業者 xを消去。はい。なら、
- 185 授業者  $4x+6y=-24$
- 186 授業者  $***=-24$
- 187 山田 えっ?
- 188 授業者 ここは(3)をつかいました。
- 189 授業者  $4x-5y=20$  これは、4番。



- 190 山田 それで、よこに線ひくねん。
- 191 授業者 こうか。えーこれで、 $x$ が消えた。 $11y = -44$  はい。
- 192 山田  $y = -4$
- 193 授業者  $y = -4$ 、はい。
- 194 授業者 では、そっから、
- 195 山田 うん
- 196 授業者  $y = -4$ をどしたん。
- 197 山田  $y = -4$ でしたら
- 198 授業者 うん
- 199 山田 もう、あとは、 $2x + 3y = -12$  やったっけ。なんでもいいけど、 $4x + ****$
- 200 授業者 どれにいれたん？ どれでもいいっていったな。その通りや。だけど、どれに入れたん。
- 201 山田 えーっと…
- 202 授業者 どこにいれる？ (3)にでもいれよか。今いったん3やし
- 203 授業者 (3)に代入。代入。(3)に代入。はい、ほんなら、 $2x \dots$  (計算)
- 204 授業者 答えは、 $x = 0$ 。はい、これ答え。
- 205 授業者 できたー
- 206 授業者 ここでみえる？ よめるー？ よめるようになった〜？
- 207 授業者 になりました。
- 208 授業者 あの、思うんやけど、山田くんのひごろのしゃべっている内容はいつも君の解答です。何をいってるかわからんけれど、なんか、言ってる。いいたいことは、なんかある。でもなにをいってるかわからん。整理する。整理するとなにいうてるかわかる。わかった〜？
- 209 山田 ノートでは整理できてんねんけど、
- 210 授業者 ほんなら、それを写せ。
- 211 山田 黒板で書くと、矢印とかなんねん。
- 212 生徒達 (笑い)
- 213 授業者 (言い訳は相手にせず) 次、いきます。

この事例は、山田の発言の、「目立つ」性質が全開しているものである。板書解答が当たった山田は板書中も極端に冗長な板書、ひとり言などですでに授業者の注目をひくことに成功している。その注目は必ずしもプラスの注目として山田や周囲に伝われているわけではない。そのことは#128の授業者の発話「いろんな参考があるんよ。書き方のまずい参考」にも現れている。他生徒の反応は、#146. 149. 154. 170. 172 どうかかえる。ただ、課題自体は分数を含むものでありまた、解答に0がでてくるあたり、連立方程式の初学者にとっては高度な問題である。山田は、板書において、矢印や色チョークを用いる等、整理した形で書かずに、授業に混乱を与えている。後に、山田が自分のノートにおいては整理した形で書いていたことがわかり、このことから、山田はやはりクラスで注目されることをもくろみ、冗長な板書をなしたと考えられなくもない。そのもくろみがおえば、授業者はともすれば、叱責指導することもありえるような場面でもあった。しかし、ここで、授業者は、山田の板書に「つらい〜」(#152)と言いつつも丁寧に

つきあい、生かす部分は生かし、無駄な部分ははっきりと整理する（#176）中で、解答への道筋、それを示すところの整理した書き方等を山田とのやりとりをしながら結果的に、他生徒へと伝えている。他生徒は、時に山田の「目立つ」ふるまいに不快感も示しながらも山田と授業者のやりとりに巻き込まれていく様子もうかがえる。最終的には#208にも現れているような形で、山田の解答が位置づけられ、また、そのことは山田に対する抑制を促すことにもなっているのであるが、全体としては山田の発言と「目立つ」板書は排除されることなく授業文脈に位置づけられていったことが読み取れる。

## （2）山田に対応するに当たっての授業者側の意図

山田の「目立つ」発話は、基本的に授業の文脈にのっている。授業者としては山田の発話を応答の中で、より、積極的に授業の文脈に取り込むことによって、授業自体の推進力として転化させることを期待している面がみられる。

### 事例4 授業3の場面。連立方程式の問題演習。

#### 問題

50円切手と80円切手があわせて20枚あります。支払ったのは1210円です。  
さて、50円切手と80円切手はそれぞれ何枚買ったのでしょうか。

他生徒が、連立方程式を立てて解答し、板書したものを授業者が確認した後、山田が自主的に参入する。

- 208 山田 先生、あのさ、連立つかわへん。普通の方程式でといた
- 209 授業者 普通ってどういう意味。
- 210 授業者 えっとねえ、まず、これはいいねえ。xとyの方法。おいたら、連立方程式になって、文字がふたつでね。式がふたつできる。うん、いま、山田がいうのは、普通にといたら…ふつうってどんなん。
- 211 山田 50円切手をxまい80円切手をyとして、 $50x + 80(20 - x) = 1210$
- 212 授業者 そやな。これ、これ考えた人は、これ実は、これ、連立方程式の代入法やってんのと、いっしょやねんな。いいか。こう考えた人は文字いっこだけやろ。この部分がyやねんなそっちでいうたらな。なんでかいうたら、これ、y=にしたら、 $y = 20 - x$ したら、あのー、80円切手は20枚から50円切手の枚数を引いたわけやから $20 - x$ をここにいれんねん。ここに。だから、解き方としてはな。代入法で解いてるって言う感じ。わかった。
- 213 山田 でも、これも、テストやったら…
- 214 授業者 テストやったら…あのー50円切手をx、80円切手をy枚としましよっていったらこれでは意味は通じない。
- 215 山田 えっ。
- 216 授業者 つうじへんやろ。yがない。ない。設定が、こういうな設定をするんやったら、連立方程式を式をたてよっていうことや。
- 217 山田 しましよってなってなかったら…

- 218 他生徒 やまだ\*\*\*
- 219 授業者 なっとくした？ ま、言ってることはな。頭のなかで、いちおう、ぬけてるっていうか、省略した形で考えてるって言うこと。ここは、このあたりが、じぶんのなかで、 $20-x$  ってわかってるからな。
- 220 他生徒 一次方程式と連立方程式は仲間？
- 221 授業者 なんて、もっかいうて。一次方程式と連立方程式は仲間。
- 222 他生徒 連立方程式の代入法は解き方が…
- 223 授業者 うん、実際そうなるとる。
- 224 授業者 いいか、いっこでいいな。解き方。

#208 で、山田が、自主的に参入する。授業の流れとしては、一通りの解答がすんだところであり、次の問題の解答に移ろうとしていた場面なので、参入としては、ぎりぎりの文脈依存である。ここで、山田が用いた「普通」の解き方という言葉にひっかかって (#209)、授業者は「連立方程式」のひとつの本質へと近づいていくやり取りを成立させていく。

山田は「普通の解き方」として、 $50x+80(20-x)=1210$  の式を立てたことを示す (#211)。授業者は一連の授業において、連立方程式の課題を仕掛けながらも、問題の解法としては多様な方法があることを絶えず示していた。山田は、この一時前の授業では授業者が連立方程式を使わせたい課題でも「つるかめ算」に拘泥し、授業に混乱を与えようとした場面も見られていた。今回についても、「連立方程式」の課題でありながら、わざわざ1次方程式を立ててきたのは、授業者を攪乱させようという意図がなかったとはいいがたい。だが、授業者はこの「普通」という言葉をきっかけに、連立方程式と一次方程式の関係、そして、連立方程式の本質…変数がふたつで式が二つあること（で、特定の解が定まる）…への気づきにクラスを導いていくことを試みている。（#214. 216. 220. 221）

この場面には、山田の一見場違いな参入に対し、授業者がその発言に対して、授業文脈に依存させていく対応をすることにより、クラス全体に授業内容の深まりと活性化がもたらされていることが伺える。

## 5. 総合考察…山田における「目立つ」ことの意味

山田の「目立つ」発話行為は、結果的には授業者の注目を引き出し、クラスの注目も引き出すことによって、授業における自分自身の立ち位置を探索する行為とも読み取れる。事例3において、冗長な板書をし、授業者に一部たしなめられた山田が、自分のノートでは実は整理した形でまとめていたことから予想できる。山田のこの「注目されよう」として「目立つ」行動は、観察時期がクラス替え直後の年度はじめてであり、また、当該授業者が山田を初めて担当したということからも伺える。

ここでは、山田にとって居場所探しである「目立つ」発話は、山田個人に帰される態度の問題として扱われてはいない。授業者は自らの対応を山田個人への指導という枠におさめることはほとんどない。山田の発話は、授業者によってさらに授業文脈に取り入れられることで、授業の進行における推進力としての「適切な」役割が付与される。山田の「目立つ」発話は、授業者の対応次第で、クラスの授業自体が活性化されるという積極的な相互作用に貢献している点に意味が見いだせる。

山田の「目立つ」発話は、結果的に授業における占有時間が長くなるということにおいて、他生徒からの注目も受けざるを得ない。この時点では、その注目のされ方は好意的なものと、そうでないものが混交している。その点では、山田のクラスでの「居場所」確認は、クラス生徒との関係においてはまだ不安定な状態にある。しかし、山田の発話がクラスの授業展開の推進力としての役割であることが全体で了解されれば、山田のクラスでの位置取りもかなり安定したものになるのではないかと予想できる。ただし、このことを可能にするのは授業者の対応にかかっていると見えよう。これには授業者の高い授業力に立脚した生徒の「目立つ」行動と授業文脈との関係に対する意識化が必要であると思われる。

## 6. 課題

本研究で分析対象とした山田の「目立ち方」は、授業者に対して発言許可を得ずに頻繁に話しかけるタイプを中心としていた。山田は、学力も高く、理解力もある様子で、目立つ発話も授業者の意識化がしっかりしていれば、文脈にのせようとするのもどちらかと言えば見えやすい性質のものであったかと思われる。授業者に対するインタビューにおいても授業者の日頃のスタンスとして、子どもの発話に対して、どのようなことに対しても頭ごなしに注意、叱責を与えるのではなく、子どものことばに注意深く耳を傾けようとする姿勢が吐露された。この日頃の姿勢が山田の発言を授業文脈にとりこむことを、より可能にせしめていると考えられた。

ただ、授業中に「目立つ」やり方は、山田のようなタイプだけではない。先にも述べた通り、「私語をする」「対話自体を拒む」というかたちで、「目立とう」とする子どもが存在する授業もある。背景には学力、理解力の不足による「勇気のくじかれ」が存在すると思われる子どもたちである。これらの子どもたちの「目立つ」姿勢の「適切性」に言及することは本研究ではなし得なかった。同じ「目立つ」にしても山田とはある意味対局にあるこれらの子どもたちに対して、授業者はどのように授業に取り込むことができるのか、また、その可能性はどこにあるのか、以上の点について、次の段階では研究を深化拡張していく必要があるだろう。

### 〔引用文献〕

- 中田基昭 1993 『授業の現象学』 東京大学出版会  
中田基昭 1996 『教育の現象学』 川島書店

### 〔参考文献〕

- 野田俊作・萩昌子 1989 『クラスはよみがえる－学校教育に生かすアドラー心理学』 創元社

\* 本研究をまとめるにあたって、国立大学法人奈良女子大学文学部の本山方子先生に多くのご示唆とご教示をいただきました。深く感謝いたします。また、観察を受け入れてくださった奈良女子大学附属中等教育学校の皆様、大西俊弘先生、2年生 A 組、B 組の生徒のみなさんに感謝いたします。ありがとうございました。

## 第 2 部

# 實 踐 報 告

## 4歳児における協同的な活動を探る－「3組の街づくり」

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

### 1. はじめに

近年、幼児期から児童期への教育の連続性が重要視されている。中教審では幼児教育に焦点が当てられ、「幼児の生活の連続性および発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」が提唱され、小学校との教育の連続性や幼児期の学びが小学校以降の教育への基盤になっていることが掲げられている。



幼児期から児童期への発達は、自我や人間関係の育ち、すなわち自己発揮から自己抑制へと進む育ちが基底にある。様々な場面で自己を十分に発揮することによって、協同の活動の中で自己を抑制することを獲得し、次第に教科学習のような対象に即した学びの中でも自己を発揮することが可能になるのである。

この意味で「協同的な学び」は、小学校における学びの基礎に該当するものとして幼稚園教育の中で重要視されている。特に5歳児後半においては、「一つの目的を共有し、それを実現しようと、協同して遊びや作業を進められるようになる。」として、幼稚園教育課程にプロジェクト活動を導入する園も多くなり、その実践事例は様々な場所で報告されている。

その前段階である3歳児、4歳児でも、場を共有したり気分や感情を共有したりすることで、協同性の芽を育てている。様々な感情を共有し、様々なことを体感することによって自ら行動するようになるなど、人とつながる喜びや共にいることの喜びなどを感じたりすることによって自発性を育てている。言葉や身体やものを介して自分の思いや考えを相手に伝えることで、自分の世界を相手と共有できる喜びを感じ、相手に賛同したり折り合っていたりすることを学んでいるのである。

本稿ではその事例として、4歳児における「3組の街づくり」活動の実践を報告し、4歳児における協同的な活動について考察したい。

### 2. 活動までの子どもの姿と活動でねらいたい姿

対象クラスは、3年保育4歳児クラス、運動会を終えて1ヶ月が経つ11月の実践である。

子どもの姿としては、当然個人差はあるものの

- ・ごっこ遊びでは互いのイメージを「身体」や「もの」を介し、また共通経験を言語化することで共有し、役割分担をして遊ぼうとしている。自分の思いを気の合う友達に気軽に言葉で伝えられるようになってきていると共に、友達の言っていることも聞いて受け入れようとしていたり譲ったりするようになってきている

- ・「しっぽとり」など簡単なルールのある遊びを教師や友達と一緒に楽しむことが増えてきている
- ・製作では、自分のイメージがあり、それに合う身近な材料を素材の性質を感じながら自分で選ぶようになる。ホッチキスやパンチなども使って自分なりに試行錯誤して遊びに使うものを作っている

という様子が見られる時期である。

これらの子どもの姿を捉えて教師は、

- ・友達と一緒に共通のイメージをもって関われる活動
- ・自分一人ではなく、友達もいたからできた、「みんな」という集団の意識が感じられる活動
- ・友達と関わって遊ぶことで、自分の思いを言葉や身体やもので表現すると共に、相手の思いや考えも聞いたり知ったりしながら遊びを進めていける活動（相手の思いや考えを受け入れるまではまだ難しいが、いざこざや葛藤が経験できる活動）
- ・自分達で遊びのルールを作り出しながら、より面白くなるように工夫したり変化させたりする活動

をねらい、日々の環境を構成し、教材を準備していた。

### 3. 活動の実際

#### (1) 活動のきっかけ



秋も深まり、保育室にはさまざまな実りが持ち込まれていた。子ども達が持ち込んだどんぐりなどの木の実は、子ども達が実際に触れやすいように、また遊びに生かせるように特設コーナーを身近に設けて置いていた。また学級全体活動などの機会を捉え、これらについての子どもたちの興味を広げたり深めたりするような話をしたり、本を読んだりしていた。

表1 「3組の街づくり」の概要

日時	活動形態	活動内容
11.13 (月) 晴	登園準備～ 自由選択活動 (9:00-10:30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・E子が木の実を持ってきたことで、子どもたちのイメージが広がる。</li> <li>・「3組の街」を作ることになる。新聞紙をつなぎ合わせ、街の土台を作る。</li> <li>・子ども達がガムテープで「道」を自由に作り始める。教師が「川」をすずらんテープで作出すと、子ども達は「魚」や「くじら」、「船」、「車」などを思い思いに作る。絵本や映画で見る「街」のイメージのようだ。</li> </ul>
	全体での話 (10:50-11:00)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保育室には「街」が広がっているの、保育室が見える廊下で間食をとる。</li> <li>・参加した子どもも、参加していない子どももいる、「街」が見える場所で、「3組の街」についての話をし、活動についての共通理解をはかる。どんなものが「街」に作られているのか、どんなものを作りたいか、どんなに楽しいかなどを話題にする。</li> </ul>
11.14 (火) 晴	自由選択活動 (10:20-12:00)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の好きな場所や思い出の場所を作る子ども、しばらくして実際に自分達の生活に関わりの深いものを作るようになる子どもがいる。</li> <li>・友達の作っているものが何なのかを理解し、街の中で魚や車になりきって遊ぶなど、「街」をごっここの場所として遊ぶ子どもがいる。</li> <li>・ほぼ全員の子が自由選択活動時間内に入れ替わり立ち替わり参加する。</li> </ul>

	全体での話 (11:50-12:00)	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日はどんなものが街に増えたか、どんな遊びを他の友達はしていたのか、を共通理解のために話題にする。</li> </ul>
11.15 (水) 晴	自由選択活動 (9:00-10:30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>できあがってきた「街」を見て、「すごいなぁ！」と自分達で話をしながら、現実にはない「空飛ぶバス」や「怪獣」などを自分の思いつきで作ったり、「街」の中の人やものになりきったりして遊んでいる。作るよりもごっここの場として「街」で遊んでいる子どもが増え、自分の作った「カメラ」で「街」を写して楽しんだりする子どももいる。</li> </ul>
	全体での話 (10:50-11:10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>翌日に「親子で作ろう」の行事があることを知らせると、自分たちの作った「街」を保護者に見せようという話になる。</li> <li>保護者が見てもわかるように、表示や地図を作る。</li> </ul>
11.16 (木) 曇	園行事 「親子で作ろう」	<ul style="list-style-type: none"> <li>活動の合間や昼食時、子ども達は保護者を保育室に案内し、自分達の作った「街」の説明をする。</li> </ul>
11.17 (金) 曇	自由選択活動 (9:00-10:30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>「幼稚園」に「砂場」を作ったり、自分達が活動した「大玉ころがし」を作ったり、具体的に自分の経験を細かく表現していく子どもがいる一方で、ようやく「街」作りが自分の場所として慣れてきて、製作に参加し始める子どもがいる。</li> <li>他の活動（戸外での集団ゲーム遊び）も盛んになる。</li> </ul>
11.20 (月) 雨	自由選択活動 (9:00-10:30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>「スーパー」や「コンビニ」など、自分達の生活に密接したものを思いつき、作る子どもが数人いる。雨のためか、「街」で遊ぶ子どもは多い。一方で、保育室では他のごっこ遊びなどができない不便さを訴える子どもも出てくる。</li> </ul>
11.21 (火) 晴	自由選択活動 (9:00-10:30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>年長児の作った「のりものランド（年長児による協同活動）」に誘ってもらう。</li> <li>街で遊ぶ子どもはほとんどいなくなり、木工遊びや影ふみなどの鬼ごっこ、マラソンごっこなど遊びが拡散し始める。</li> </ul>
	全体での話 (13:15-13:45)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちの作った街をどうするのか、話し合う時間を設ける。そのまま残しておきたい気持ちをもつ子どもも多かったが、自分達の手で片付けることになる。</li> </ul>

### 11月13日（月）登園時

「今の子どもは、キウイが木になっているところはみたことがないでしょう」というN子の祖母のはからいで、N子が木に実がなっている状態の柿とキウイを保育室に持ち込む。教師は、そのせっかくの祖母のはからいを生かすため、早速N子や周辺の子も達と一緒に、積み木を木の軸にしなが、キウイと柿を本物の木になっているように飾り始める。教師はこのような環境構成が、クラスの他の子ども達の「木になる実」への興味関心をさらに引き出すと考えた。

教師が、子ども達と共に大きな木を製作している状況を見た他の子ども達は、興味をもって近寄り、「何してるの？」と問いかける。B子は「先生、森みたいやなぁ」と言い出し、K男やR男はその木を見て、「ジャングルみたい!!」「ここにもっといっぱい葉っぱとかつけて、『3組ジャングル』にしたらいいねん!」「トラとかライオンとかもいるようにして…」と、さまざまなアイデアを思い思いに教師に伝える。「木に実がなっている環境」を構成する教師の姿そのものが「環境」となり、「実のなる木」への好奇心から「ジャングル」へ、そして「ジャングル」に住む「動物」へとイメージは膨らみ、それらを自分達も作ってみたいという意欲へとつながっていく。その意欲は、何かみんなで作りたい、大きなものを作りたい、という子ども達の思いへと発展したように感じた。





そこへG男が「前の絵本の『3組の街』を作って、ジャングルにしたらいいやん！」と話す。「くろくんとふしぎなともだち」の絵本を読んだとき、「3組の街も作りたいなあ」とクラスで話していたことを思い出したらしい。教師は「前に絵本読んだときに話してた『街』のこと？ いいねえ！」と共感する。すると周りにいた子ども達も「それ、いいね！」「やるやる！」「そしたら、ここを入り口にして街にしたらいいんちゃう？」「街やったら、道とかも作ったらいいやん！」と、とても嬉しそうに教師や友達と顔を見合わせながらはしゃぎだす。それまで様々なイメージをもっていた子ども達のイメージが一つになったようであった。

その楽しそうにはしゃいでいる友達の様子を見た保育室にいる他の子ども達も集まってきて、子ども達の意欲が大きな一つのエネルギーとなっていく。大きな広がりや深まりを見せる活動の最初にはこんな瞬間が必ずあり、教師と子ども達はその瞬間をつかんで次へと活動を進めていった。

## (2) 活動のはじまり

11月13日(月) 自由選択活動時間

教師は子ども達の「大きな街を作りたい」という思いを感じ、「どんな大きさの街にする？ これくらい？ それともこれくらい？」と、新聞紙や模造紙を用意して見せながらその思いを言葉にして問いかける。子ども達は身体で「こーんなくらい！」「幼稚園くらい大きいの！」と表現する。



教師が新聞紙のある場所を知らせると、子ども達は我先にと走って自分達で取りに行く。両手で抱えきれない量の新聞紙を保育室に持ってきて、あちこちで広げ始める子ども達。教師は大判セロテープでその新聞紙を次々に繋ぎ、「街」の土台を作り始める。それを見たA子、B男、G男達も一緒に新聞紙をつなげていく。一方では待ちきれないJ男やB子、A男、G子達がカラーガムテープやカラービニールテープで新聞紙の上に「道」をどんどん作り始める。

「道」は何か規則的なわけではなく、友達と相談しているわけでもなく、ただそれぞれの子も達が自由に、曲がりくねった「道」や交差する「道」を作る。同じ場所で同じ目的をもった友達がいて、「一緒に」作っている、子ども達はそのことを楽しんでいる。「こっちは道ちゃうで！」など、時折もめそうな声も聞こえるが、当人同士でうまく調整している。



「川」と「海」

しばらく、ただひたすら「道」ばかりが増えてきている様子を見た教師は、次へのきっかけとしてすずらんテープで「川」を作り始める。すると、「道」とは少し違うことに気づいたJ男は「先生、これ何？」と尋ねる。教師が「川」であることを伝えると、J男は箱を取りに行き、その「川」の上に渡している。どうやら「橋」を作り出したようだ。反対側を見ると、教師の作った「川」の先に、青のカラーポリ袋を広げているA男。「海」を表現しているようだ。

そうして「道」以外のものが次々にできると、その様子を見たA子やE男、C子、P子、G男、C男達は折り紙や空き箱で「船」や「くじら」、「車」や「線路」、「鉄橋」などを次々に作り始める。自分達が思いついたものを「そや、船作る！」「線路がいるやん」と声に出して作る

子どももいれば、無言で作り、設置し満足そうな子どももいる。ほとんどの子どもは自分が思い  
ついたものを1人で作っている。



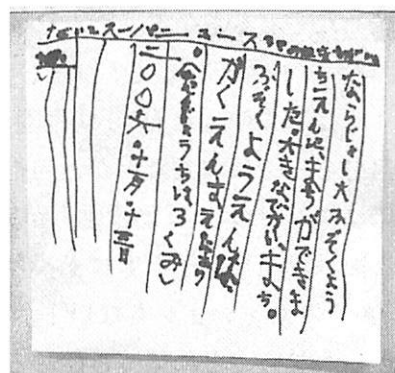
教師が粘土を用意すると、B男やI子が木の枝を集めてきて粘土と組み合わせて「森」を作り始める。大小の粘土の塊に枝を挿し、「街」の一角には「森」ができあがる。どんぐりや落ち葉を拾ってきたF子やN子はそこに飾り始める。

少しずつ何かが出来上がってくるのが、友達同士の会話やつぶやき、教師の言葉を聞いて、見て、わかり、子ども達はどんどん「街」に引き込まれていく。一人ひとりの子どもの中に蓄積されたイメージが形となって、そこで組み合わせられ、さらにいろいろなものを思い浮かべる想像力となり、それがまた新しいものを作り出す力へとつながっていく。空き箱や色画用紙、粘土などいろいろな素材を自分なりに見立て、自分なりに表現することによって、これらが創造的な活動の源泉となっていくのである。教師はそれらの子どもの心の動きを受け止め、固定概念に縛られない柔軟な姿勢で、一人ひとりに関わりながら教師自身も豊かな発想をもって応じている。

### (3) 活動の展開

#### 11月13日(月) 全体での話

片付けの時間になり、その後、間食の時間であったが、保育室は「街」でいっぱいであったため、全員で保育室の見える廊下に移動する。子ども達が全員座ったところで教師はいつものように「今日はどんなことをして遊んだの?」と子ども達に問いかける。子ども達の活動の広がりや深まりをもたせたり、興味関心を高めたり、また、自らの経験を知らせたいという意欲を満たし、知らせ方や話し方を学ばせたりするためでもある。そこでは「街」についての話題が多く出る。「街」作りにかかわっていない子ども達も何か保育室にできていることは知っていたが、見た目に「街」ができているとは一見わからないため、どんな風にして「街」ができきたのか、今「街」には何があるのかななどを教師が楽しそうに話を整理して子ども達に知らせる。その続きで明日も引き続き「街」を作る活動をするかどうかを尋ねると、ほとんどの子どもは「やりたい!」「幼稚園がないやん」「小学校も作ろう」などと意欲的であったため、そのまま保育室に「街」を残して置くように子ども達に共通認識させて降園準備を促す。



降園準備が整った頃、F男が「新聞で一す!」と紙を持ってくる。「街」作りには、様々なアイデアを出しこすすれ、実際には製作にかかわっていなかった子どもであるが、そこには以下のような文章が書かれていた。

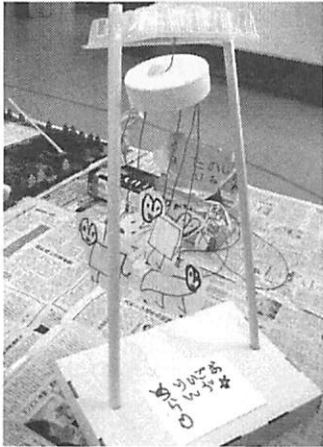
「ならじょし大ふぞくようちえんに、まちができました。大きなでかい、まち。ふぞくようえんは、がくえんまえにあり。(たんじょうちは3くみ) (ママ)  
二〇〇六・十一月・十三日」

#### 11月14日(火) 自由選択活動時間

登園後すぐから、「後、何がないかなあ」と言いながら、「街」を眺めているA子、B子、C子。クレパスをもったM男は新聞紙に「線路」を描き、「学園前駅」「あやめ池駅」を作る。L男は空



「がくえんまえ」の駅



「メリーゴーランド」

きカップとストロー、牛乳パックを用いて「信号」を作り、A男は「汽車」や「電車」を作る。A子は「森」や「若草山」を見て思いついた「ロープウェイ」を作り、B子は「東京タワー」を作り、C子は「メリーゴーランド」を作り、P子は「ユニバーサル」を作る。自分達の好きな場所や思い出の場所などを形にしているようだ。「ここは公園にしよう！」とB子はA子やC子に声をかけて「公園」の

場所を作る。そこには「ブランコ」や「すべりだい」「シーソー」などもできあがる。

教師は、それぞれの子ども達のイメージを実現したい気持ちに沿い、何で作るのか、どうしたいのかなどを言葉



「けいさつ」

葉で引き出ししながら、素材を提案したり作り方を援助したりしていく。他の友達が作っているのが何なのかがわかるよう、友達同士で共有すれば広がっていくであろうアイデアなどは、周りの子ども達にも聞こえるような声で抑揚をつけて認めたり、子どもの発言を

繰り返したりする。

「街」の中に入り、自分で「かに」の冠を作ってかぶって「海」や「川」でなりきって遊ぶE男、I男、J男、ぬいぐるみを「街」の住人にして遊ぶK男、L男、G男、「道」に自分の作った「車」や遊具のミニカーを走らせて遊ぶP男やO男など、友達の作ったものが何なのかを共通理解し、その中で遊ぶことを楽しみ始めた子どももいる。そんな子ども達は遊びながら、「あ、時刻表がないわ」、「ロケット台もいるで」など、さらに思いつき、作り足していく。

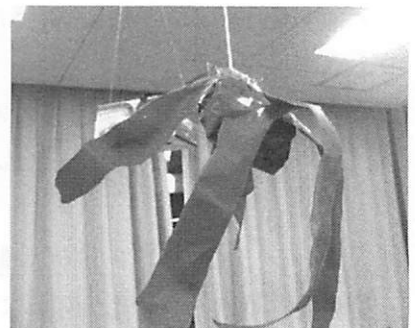
しばらく作った後、「幼稚園、ないなあ。」とF子がぼそっと言いに来る。自分も一緒に作りたいが、自信がない様子だったので教師も援助しながら一緒に作り始める。「幼稚園」が完成に近づき、「幼稚園がもうすぐできるよ！」と教師が周りの子どもにも投げかけると、「あ、小学校作るのわすれてた！」「A子のマンションもない！」と、実際に自分達の生活の中で関わりの深いものがないことに気づき始める。



「東京タワー」

### 11月15日(水) 自由選択活動時間

3日目にもなると、教師がその場になくても、自分達で作りたいものを作っては「街」に設置する子ども達。その大きさや「街」にある様々なものを見ては「すごいなあ！」と感動する子どももいる。何日もかけて自分達の力で作りあげてきた喜びや充実感を味わっているようだ。自分だけのイメージから、友達のイメージやアイデアも目にし、受け入れ、一つにしていく楽しさを味わったようである。



「太陽」



「太陽」や「飛行機」、「UFO」などを天井に飾っていると、「先生、これ、空飛ぶバスやねん。」とB子が見せに来る。教師は、「いいアイデアやね！これに乗ったら街の端から端まで回れるね。誰が乗ってるの？」と、現実にはないものも作り出して楽しむ様子を認め、天井に飾ることにする。

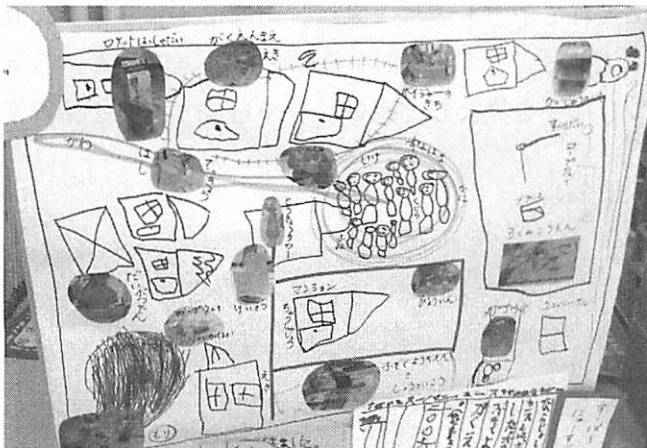
男児達は、箱を組み合わせて「ボイジャー」を製作し、街の中で戦い始めた。街の一角には「ボイジャーの基地」や「怪獣のおうち」ができる。また、A男は、自分で「カメラ」を製作し、「街」や製作の様子を「カメラ」で写して楽しんでいる。

こうして「街」そのものがある程度完成してくると、それを用いて「ごっこ」の世界、想像の世界も合わせて楽しむようになっていく。

### 11月15日（水）全体の話

翌日に保護者と一緒に木工やペンキなどを用いて製作を行う「親子で作ろう」の行事があることを子どもたちに知らせる。自分たちの作った「街」を子どもたちは保護者に見せたいであろうし、見てもらうことでさらにこの活動への思いも深まるであろうと考えた教師は、「どうする？明日お母さん達に見せてあげる？」と子ども達に尋ねる。子ども達は嬉々として「見せる！」「見せてあげたい！」と口々に応える。

しかし、子どもが作った「街」の現状では、何がどうなっているのかは見ただけではわかりにくく、子ども達の思いや考え、イメージを保護者も共有できるとは考えにくかった。また保護者に理解してもらえないことで、せっかく子ども達が楽しんだ思いや「すごいでしょ！」という誇らしげな気持ちが萎えてしまうことも避けたかった。



「街の地図」

そこで教師は子ども達に、「このままお母さん達が『街』を見て、迷子になったりしないかな。どこが幼稚園で、どこから電車に乗るのか、わかるかな」と問いかけ、保護者に見せ、わかってもらうためには何が必要なかが考えられるようにする。するとG子らが「名前かいたらいいねん」と口々に言い出し、F男は「地図作って貼っといたらわかると思います」などと提案する。それらの提案を受け、「街」の地図とそれぞれの表示を作ることにする。

このようにして、一人ひとりの心の中に、豊かに蓄積された絵本や物語から得たイメージ、生活経験からのイメージ、想像の世界からのイメージが組み合わされ、いろいろなものを思い浮かべる想像力になり、新しいものを作り出す力となった。このような子ども達の活動を「表現」と一口に言い表すことがあるが、この年齢の「表現」とは、言葉、身体、造形など様々な方法で行われており、未分化なものであることが事例からもわかる。この未分化な「表現」は、分化させずに、子ども達が何を表現しようとしているのかを教師が看とり受け止め、子どもに安心して表

現する喜びを繰り返し十分に味わわせることが重要である。子どもはこれを基盤として、様々な場面で自由に表現するようになり、やがてその方法は分化していくこととなるだろう。

また子ども達は、できあがってきた「街」の中で自分が他のものになって自分達なりのイメージを表現することで、内面に膨らんだ様々な事象や情景を思い浮かべ、それらを新しく組み立てながら想像の世界（ごっこの世界）を楽しんでいる。その世界で自分の気持ちや考えを表すことを楽しんだり、表したりすることで、友達や周囲の事物との関係が新たに生まれることを楽しんでいるのである。

#### （４）活動の結び

##### 11月17日（金） 自由選択活動時間

「幼稚園」に本当の砂を入れて、いつも自分達が遊んでいる「砂場」を作ったり、自分達が活動した「大玉ころがし」を作ったり、「若草山」のふもとに「大仏」「大仏殿」を作ったりするなど、具体的に自分の経験を本物どおりに作ることを目的として細かく表現していく子どもや、ようやく活動に意識が向くようになり取り組み始める子どもがいる一方で、平行して行っていた戸外での集団ゲーム遊びも盛んになってくる。教師も「街づくり」の活動にも目を配りながら、他の活動の援助に重点をシフトさせていく。



「大仏」 「大仏殿」

##### 11月17日（金） 全体での話

子ども達の「街づくり」活動への興味関心や意欲はピークを過ぎたように感じた教師は、金曜ということもあり、当日片付けることも視野に入れて子ども達に「来週、街はどうする？」と問いかける。すると、子ども達のほとんどは「まだ遊ぶ!」「まだ街を作りたい」と応える。教師としては、意外な反応ではあったものもう少し様子を見ようと思い、その日は「街」を保育室に残すことにする。

##### 11月20日（月） 自由選択活動時間

朝から雨が降っていることもあり、「街」で遊ぶ子どもも多い。「イオン」や「コンビニ」など、先日に続き、自分達の生活に密接したものを本物のように作ろうとする子どもが数人いる。例えば「イオン」では、「イオンは大きいから、ダンボールもらってくる。」と、他の「マンション」や「家」と比較して大きな箱を選んだり、店の中には野菜の絵を描いて陳列している様子を表現したりしていた。



「幼稚園」と「おたまころがし」

一方で、保育室では「ダンスショー」や「お姫様ごっこ」など、他のごっこ遊びをしたくても場所が狭くてできない不便さを訴える子どもも出てきた。子ども達にとっては、「街」は大切で残しておきたいけれど、自分達のしたい活動ができないということを身にしみて実感し、その葛藤を得た1日であった。

11月21日（火） 自由選択活動時間

年長児の作った「のりものランド（年長児による協同活動）」に誘ってもらったこともあり、天気がいいこともあって、「街」で遊ぶ子どもはほとんどいなくなる。年長児の「のりものランド」で遊んだ後も保育室には戻らず、木工遊びや影ふみなどの鬼ごっこ、マラソングっこなど戸外での活動を楽しむ子どもも多く、活動が拡散し始める。

11月21日（火） 全体での話

教師は、自分達の作った大切な「街」をそのままどこかに残しておきたいが、保育室で遊べない不便さも感じている子ども達がどのように考えるのか、一つ的话题を4歳児31人の集団でどのように話し合うのか、ということ意識して、自分達で作り楽しんだ「街」を今後どうするのか、子ども達と話し合う時間をもつ。以下はその話し合いの様子を抜粋したものである。

活動の様子	教師の援助
<p>G男「違う新聞（土台）に作ったやつをのせる」                      C男「あんな、新聞をさ、1回お外に置いて、それ                      でな……1回残しといて…遊ぶときはもう1回もっ                      てくる」                      C男が話し終わると一斉に他の子どもが「はい！は                      い！」と手を挙げたり、自分の意見を話し出した                      りする。</p>	<p>→ 担任「別の新聞に移して、それをどうするの？」                      ←</p>
<p>C男は「雨降ったら、お部屋にする」と答える。                      C男はにやにやと笑い、周りにいた子ども達も笑                      う。                      2、3人は「えー!!」と声をあげる。</p>	<p>→ 担任「ちょっと待ってね。」と全体に声をかける。                      「そしたら、お外に置くっていうことは、雨が降っ                      たら濡れちゃうっていうこと？」とC男に尋ねる。</p>
<p>G子は「じゃあ、どうやって食べるの？」と大きな                      声で担任に問いかける。                      一瞬ざわっとなる中でG男は大きな声で、「あそこ                      にテント（自分達が他の活動中に作ったもの）を立                      てたらいいやん」と提案する。                      するとP男が「先生！」と、担任に話を聞いて欲し                      いので声をかけ、他の子ども達も一斉に話します。</p>	<p>→ 担任「雨が降ったら、お部屋にもって入るっていう                      ことは、雨の日にみんながお弁当を食べようと思っ                      たら、みんなが傘をさしてお外で食べるっていうこ                      と？」と、子ども達にその状況が想像しやすいよう                      に話を具体的にしながら問い返す。</p> <p>→ 担任はG男の方を向いて「じゃあ、みんながお外に                      行くっていうこと？」と確認する。</p>
<p>G男は立ち上がって担任の側まで来て、「じゃあさ、                      遊戯室の…遊戯室に…あさ、お部屋でお弁当を食                      べるときにはさ、遊戯室に置いといてさ、遊びたい                      ときにはさ、また先生たちにさ、3組のお部屋にもっ                      てきてもらったらいやん」と話す。</p>	<p>↓</p> <p>→ 担任は「ちょっとまって。G男くんが続きを話すか                      ら」と言って子ども達が落ち着くのを待つ。</p>
<p>子ども達は少し考えて小さい声で口々に「ない」                      「ないかなあ」と話す。</p> <p>するとP男が「いいこと考えた！あんな、お弁当と                      か食べるときは（街を）外に出して、食べへんとき                      はまた、中に入れて、また、お弁当食べるときは外                      に出して。」と話す。</p>	<p>→ 担任は、全体に向かって「でもさ、今は年長さんが                      『のりものランド』を作ってるでしょ？あそこにみ                      んなの街、置く場所あったかな？」と問いかける。</p>
<p>するとP男は「ほんなら、（指をさして）あそこ                      （屋根のある廊下）へ置いといたらいいやん」と言                      う。</p>	<p>→ 担任は再度「お外が雨、降ってたら？」と問い直す。</p> <p>→ 担任は「屋根のどこに？」と確認する。</p>

するとP男は頷く。  
P男が言い終わって座ると、ちらほらと手を挙げる子どもがいる。  
子ども同士でこそこそと話をしている姿も見られるが、この話題について相談しているようだ。

街を中心になって作っていたA子が手をあげたので「どうぞ」と担任が言うと、座ったまま、小さな、担任やその周辺にだけ聞こえるような声で、担任の方を向いて「あんな、街を二つに分けてな、小さくして片付ける」と話す。

A子は「2つに分けたら、いっことは3組に置いといて、いっことは4組（同学年隣のクラス）に置いたらいい」と話す。

A子は困った顔をして黙る。

D子は「あんな、半分をもっと半分にする」と話す。意見を出したい子どもが他にも増え、「はい！はい！」という声の合唱になる。  
G男が「まだ！まだ先生が話してる！」と、手を挙げている子ども達に知らせようとする。



担任は「A子ちゃんがね、街を2つに分けて小さくしたらどう？って話してくれたよ」と全体に知らせる。

担任は少し笑いながら「半分は3組に置いといて、半分は4組に置くの？でも、4組さんは自分達が作った街じゃないから、遊ばないかもしれないよ」と話す。

担任はずっと手を挙げていたD子に「どうぞ」と声をかけ、促す。

D子の意見が聞こえにくかったので、担任が繰り返して全体に知らせようとする。

このように、学級全員が「街」の活動について何かしらの経験をもっていることで、共通のイメージを基に話し合いが成立していた。子ども達は基本的には教師に向かって話しているが、周りにいる子ども達もそれを聞こうとしていて、それに関わる考えを話すこともあった。ただし、同じ話題を進めるためには、担任が子どもの発言を所々補う必要があったり、全体に理解しやすいように表現を変えたりする必要がある。「聞いている友達がわかりやすいように」、など話の脈絡を意識するのは4歳児では難しい。

結局子ども達は、片付けたくない、大切な「街」を残しておきたい、という気持ちがあったものの、教師がどう片付けるのかを決めてしまうのではなく自分達でじっくり考えて話をすすめる中で、次第に片付けることに納得して自分で気持ちの整理をつけることができたようだ。その後、街を写真に収めて作ったものを持ち帰ることで、気持ちよく活動を終わることができた。

#### 4. 考察

##### (1) この活動で子ども達が学んだこと

「3組の街」を作る活動は、突如として始まり、教師の想像以上に大掛かりな活動となった。活動期間も1週間を超えるものであったが、この「街を作る」という活動は前もって教師が「計画」していたわけではない。教師はそれまでの一人ひとりの子ども達の経験や発達を看とり、これまでどのような経験を積んできたか、これからどのような経験が必要であるのかを想定し、いつその活動のきっかけが生まれても対応できるように、必要になるかもしれない道具や用具を用意し、環境を整えていたのである。そして、活動が始まってからは、教師が子ども達の生活経験を考慮しながら様々な方法で対話を通して子ども達と一緒に実践を作り出していく、その結果、「3組の街づくり」活動は充実した豊かな総合的な経験の得られる活動となった。図1は、その総合的な経験の広がりや深まりを、幼稚園教育要領5領域を視点として表したものである。

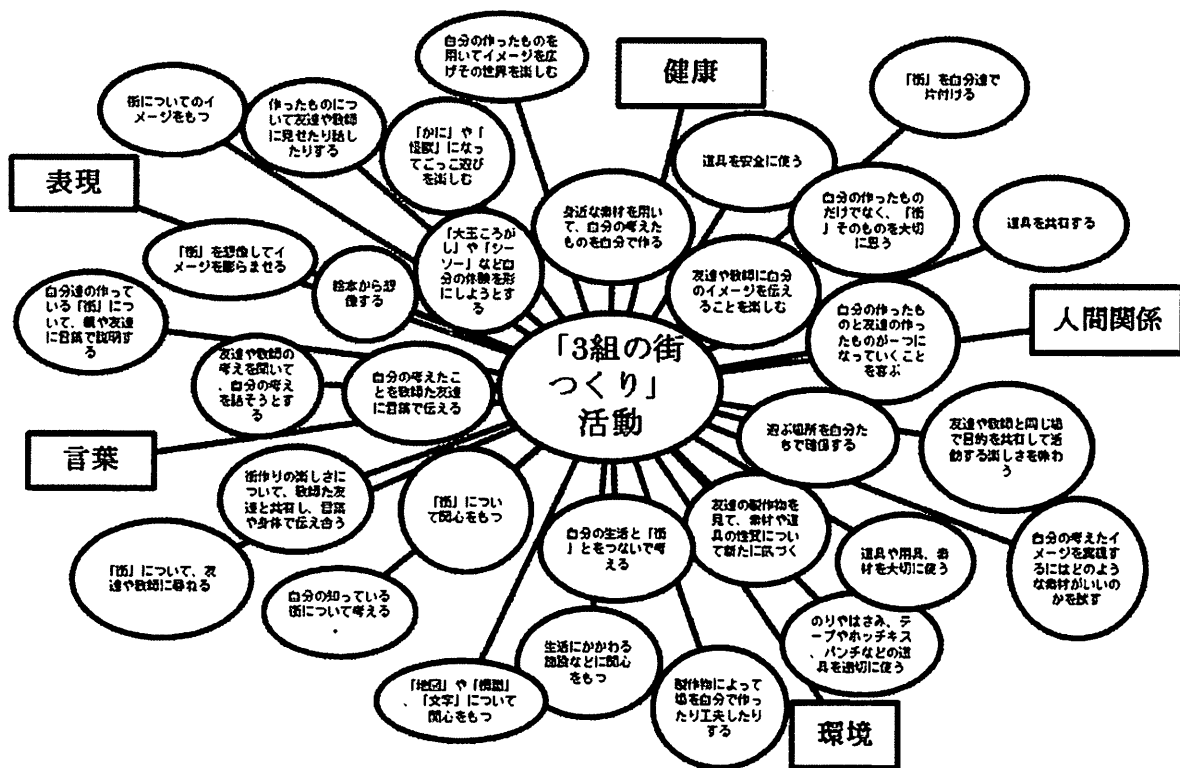


図1 「3組の街づくり」活動での経験の広がり

このように、子ども達は「街」を作り、「街」で遊ぶことによって、図のような経験を得た。この経験は、子ども達が自発的に遊ぶことによってもたらされたものであり、これが4歳児の学びの姿であるといえよう。

## (2) 4歳児における協同的な活動の特徴

4歳児後半になると、遊びの目的を同じくする「気の合う友達」と呼ばれるような2～4人の集団が形成されている。関係は固定的になり、その友達との世界の中で遊ぶようになる。同じめあてをもって活動を繰り返すことにより、その活動がより面白くなるように互いに刺激し工夫しあっていく。このような経験を何度も得ることにより、他の集団の遊びも視野に入るようになり、世界が広がっていく。

それらを踏まえて今回の事例を考察すると、以下のような点が4歳児における協同的な活動の特徴とそれに伴う教師の援助として挙げられる。

- 造形的な活動については、実際には個人で行っている。しかし、周辺にいる友達も大きな「街」という枠組みの中で活動しているため、共通の話題で話したりするなど集団の意識が芽生えており、結果として「みんなで作った」意識となった。
- 自分のイメージや考えを相手にわかるように言葉で友達や教師に伝えることは難しいため、適当な素材やイメージしやすい素材、道具などを用意したり、教師が仲立ちすることによって子ども同士の活動を言語化して伝えたりしていた。
- 自分のイメージや本物にこだわって作るというよりも、作ることそのものを楽しんでいる。しかしその子ども達の思いを大切に、一見何かわからないような作品を周りの友達も理解できるような環境づくりや援助があると、さらにそこからその子どものイメージは広がっていく。



- ・遊びに使うものを作ることが楽しい時期である。子ども達が作っては壊し、さらに工夫して作っては壊すことを視野に入れて環境を整えていく必要がある。
- ・目の前にあるものだと、クラス全体で話題にしやすい。共通の経験や共通のイメージがもてるようにし、友達や教師との様々なやりとりがしやすいようにしておく。
- ・4歳児の子ども達が自主的に活動に取り組めるようにするには、時間や空間の枠を取り払った自由選択活動において活動を保証することが重要である。それを教師は、全体の話の中や活動をしなが、一人ひとりの子どもの興味・関心の方向をつなぎ合わせ、一つの大きな活動へと導いていく。そこでは、子ども達自身が遊びを作っているという意識を失わせないような援助が不可欠である。
- ・一つの題材に対し、様々な関わり方ができる題材を選ぶことが最重要課題である。作ることを楽しむ子ども、その「街」についての話をするのが楽しい子ども、友達の話聞くのが楽しい子ども、本物の「街」にこだわって楽しむ子ども、自分の「街」を想像して楽しむ子ども、「街」の住人になって楽しむ子ども、「街」を眺めて楽しむ子どもなど、一人ひとりの子どもなりに「街」で楽しんでいる様子を認める。つまり、活動の中でそれぞれの子どもが自己発揮できるような題材を、子どもにあわせて選ぶ必要がある。

以上のように、4歳児の姿を大切にしながら教師が環境を構成し援助することによって、「3組の街づくり」活動はみんなで何かをやり遂げる楽しさ、集団という意識、を感じる活動となった。このような経験を積み重ねて、子ども達は徐々に学級全体で共通の目的をもち、見通しをもって、友達と思いや考えを出し合いながら活動に取り組めるようになっていくと思われる。

## 5. おわりに

この活動の中では、子ども一人ひとりの充実した活動が、さらに互いを刺激し合い、またさらに個々を充実させていた。自分のアイデアが実現する喜びと、受け入れられることの心地よさ、そしてそれらが一体となっていく面白さを感じることで、さらに一つの目的に向かって協同的な活動を行う喜びが得られたように感じた活動であった。

製作物そのものは、個々に製作したものを寄せ集めただけの活動かもしれない。本物にはそれほどこだわらない4歳児の製作物は、子どもに尋ねないと何かわからないものもあった。しかしその製作過程では、他者と同じ場に身を置き、自分の作ったものを介して他者と関わり、他者のイメージをものや言葉を介して共有し、時には共有せず、しかし自分と他者の作ったものが合体して一つの「街」になっていく、またその自分達が作った「街」の中で様々なものになりきって遊べる、そんな喜びが経験できたことは大きな収穫であったに違いない。

まだまだ言葉では自分のイメージや考えを十分に他者に伝えられず、またそれを伝えられても的確に受け取れない4歳児であるので、子ども同士の相談や複数人での共同製作には無理がある。しかしこの事例のように「もの」や「身体」など、目に見えるものやその雰囲気から他者を感じる力がついてきており、共通の経験や教師の援助があれば一つのテーマで話し合いを進めていくことも楽しんでいた。

本稿において実践を振り返り、活動の意味を問い直してきた。この活動が「本当の意味で遊びとして展開されていたか」「経験を通して子どもの学びが実現されるような援助をしてきていたか」、反省も大いにある。しかし今はそれ以上に、日々成長し、この活動を経て現在年長となった逞しい子ども達が今後作り出す活動に大いに期待したい。

〔引用・参考文献〕

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会『2・3年保育の教育課程－指導計画－』研究紀要第23集 平成13年

文部省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 平成11年

国立教育政策研究所 教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに 平成17年

全国幼児教育研究協会『学びと発達の連続性 幼小接続の課題と展望』チャイルド本社 2006年

無藤隆『協同するからだことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房 1997年

河邊貴子『遊びを中心とした保育 保育記録から読み解く「援助」と「展開」』萌文書林 2005年

佐伯胖『「わかり方」の探究 思索と行動の原点』小学館 2004年

# 「しごと」で育つ自律的学習力 ～大和は国のまほろば～

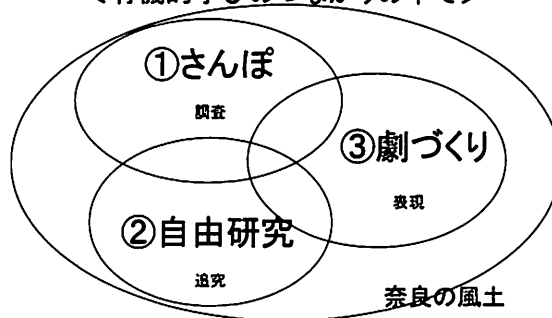
谷岡 義高（奈良女子大学附属小学校）

## 1. はじめに

奈良女子大学とお茶の水女子大学の大学及び附属学校園は、年1回、相互の学校を会場にして研究交流をしています。今年は、その4回目に当たり、お茶の水女子大学で交流会が開催されました。今回のテーマは、「学びの公共性」として、お茶の水女子大学附属小、奈良女子大学附属小、そして東京学芸大学附属竹早小、筑波大学附属小から、それぞれ実践を持ち寄り報告しました。私は、奈良女子大を代表して発表する機会を与えられましたので、6年間かけて取り組んだしごと学習「大和は国のまほろば」の実践を報告しました。

本実践は、平成11年の4月に入学して、平成17年3月に卒業した子ども達の記録です。「さんぽ」「自由研究」「劇づくり」の三つの活動を軸にして、それらの活動の関連の中で培われる自律的な学習力について考察して報告しました。

### しごと学習「大和は国のまほろば」 ＜有機的学びのつながりの中で＞



## 2. さんぽで育つ力

最初は、「さんぽ」の実践について低学年から振り返ってみようと思います。「さんぽ」についてはこれまで学習研究誌でも何度かに分けて報告してきていますが、今回、ここに6年間の印象的な「さんぽ」を書き出して、その経過と子どもの育ちを考察していきたいと思います。ここでいう「さんぽ」とは、学校のすぐ近くを学級の子も達と歩く散歩、電車で出かける学級遠足、学年（2クラス一緒）の遠足、学年の合宿など、いろいろなお出かけを含んでいます。初期の基本的なイメージは、手をつないで一緒に歩き、たまたま出合った自然や文化を楽しむというようなことを意識して始めました。自分の住んでいる町の文化や風土を、知らず知らず体験していくことを意図しています。

### ①低学年のさんぽ

1年生 学校周辺の自然さんぽ（毎週60分間さんぽを一年間続ける）

天王寺動物園・海遊館さんぽ（春・秋の遠足）

元興寺さんぽ（お庭で虫取り）

2年生 東大寺（大仏・南大門・二月堂・鐘楼）さんぽ

奈良町（奈良町資料館・藤岡家・格子の家）さんぽ

興福寺・春日大社さんぽ

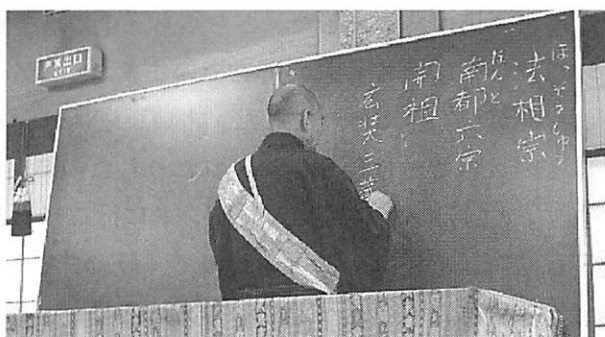
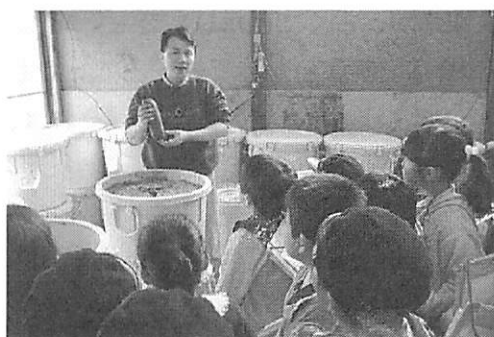
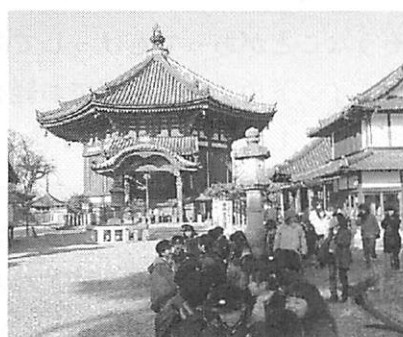
若草山・芋ほり・いちご狩りさんぽ（遠足）

3年生 春日山原始林・赤目の滝さんぽ（遠足）

平城京・薬師寺・法隆寺・山の辺の道さんぽ

赤膚焼き・三輪素麺・奈良漬・柿の葉ずしさんぽ

田植え稲刈り・栗拾い・みかん・ぶどう狩りさんぽ



低学年のさんぽは、調べる、まとめることを特にねらいとしないで出かけました。さんぽに出かけて、帰ってきて劇を作るというのが主な学習のリズムでした。まとめを書く、深く調べ直すとなると、次々とお出かけができなくなります。まずたくさん行くこと、そして、自然の中に、歴史的・空間の中に身を置くこと自体をさんぽの目的としました。子ども達は、身の回りの自然、歴史的遺産（お寺、神社）がとても好きになりました。また、電車に乗ったり、奈良公園を歩いたり、有名なお寺を訪ねたりと、地理的感覚を身に付けたと思います。

<子どもの日記より> 長谷川玖美

奈良さんぽに行きました。はじめにグループで商店街調べをして、そこから歩いて奈良漬屋さんに行って、そこから柿の葉ずし屋さんに行きました。そして、最後に松村君の知り合いの方の文化教室で奈良を見せてもらいました。そこでは、東向き商店街の上の屋根と興福寺の五重塔と南円堂などが見える風景を見ました。奈良漬屋さんでは、種類や作り方を教えてもらいました。種類は、守口大根、ウリ、キュウリ、スイカ、一口ナス、モモの実、しょうが、ごぼうなどです。ウリは3年漬けて、キュウリは5年漬けて、なんとスイカは6年も漬けます。6年くらい漬けたスイカを見せてもらいました。酒かすがまっくろになって、近づくとチョコレートのにおいがしました。柿の葉ずし屋さんでは、柿の葉ずしを実際に作りました。はじめから喋っていたおばさ

んが4月生まれの人と言って、私と信田さんがする事になりました。私はやったと思いました。私がむずかしかった事は、ごはんを柿の葉でキャラメルのようにまく時でした。お姉さんにそれはどうするんですかということ、売るよと言っていました。私は本当に売れるのかなと思いました。

<子どもの日記より> 北浦 郁奈 「薬師寺さんぼ」

薬師寺は、1300年前に作られたそうです。法相宗で南都六宗の寺です。法相宗の開祖が、玄奘三蔵法師です。昔、インドからお経がばらばらにつたわっていたそうなので、長安にいた玄奘三蔵法師がゴビさばくをこえてインドまできちんとしたお経を学びに行きました。玄奘三蔵法師が、インドから持ち帰った教えは、唯識というそうです。長安から、ゴビさばく、天山山脈、タクラマガンさばく、ヒマラヤ山脈をこえて旅をするのは、とても大変で3年もかかったそうです。玄奘三蔵院の正面に、「不東」と書いてありますが、それは、このたびが、とても大変で、死にそんなことがあってもけっしてあきらめないで、がんばり続けるという意味です。玄奘三蔵法師は、インドのナーランダでお経を学んで、1万巻持って帰りました。インドの言葉から中国語にほんやくしたお経は、1335巻です。村上さんのお話の後に、平山郁夫さんがかいた玄奘三蔵法師のたびのへきがを見ました。その絵はとても大きくて、本物のようにきれいな絵でした。薬師寺で、一番いんしょうにのこったのは、三重の塔でした。三重の塔は、やねが、6つありました。何で、6重の塔じゃないのかなと思いました。大きい屋根と小さい屋根があって、その小さい屋根はかざり屋根で装階（もこし）というそうです。だから、大きい屋根しか数えません。金堂をはさんで東塔と西塔がありました。どちらも三重の塔です。東塔が、古くて西塔は、新しいです。新しい西塔は、最初にたてられた形をそのままふくげんしたそうです。色が赤と緑、白でとてもきれいで、まどがたくさんありました。古い東塔には、まどがあまりありませんでした。それは、せんそうなどの火事でやけたり、こわれたりしたので、まどをうめたそうです。だから、少し形がちがいます。村上さんのお話で、「インドに行こうとして死んだ人もいる」とおっしゃっていて、玄奘三蔵法師は、インドに行けたので、最後まであきらめないですごいなぁと思いました。三重の塔は、まどがたくさんついている方の西塔が、最初に作られた形と一緒にわかったので、よかったです。

▼低学年（1～3年）のさんぼで育つ力をまとめてみました。

- ①奈良の自然と文化の感覚を身に付けた。
- ②奈良の地理感覚を身に付けた。
- ③おばうさまのお話、歴史的建物から、奈良の歴史を感じた。
- ④おたずね力、メモを取る力がついた。

## ②高学年のさんぼ

3年生から4年生になるとき、学級編成替えがあり、4年生から6年生の卒業までの3年間は、同じメンバーで上がっていきます。子ども達が持ち込んでくる自由研究のテーマ、そして、その自由研究から見えてくる学級の「しごと」学習のテーマと関連しながら、低学年の時のさんぼとは違って、少しこだわりのある行き先になっていきます。本来なら、調査研究という言葉を使ってもいいのですが、わがクラスは低学年からのさんぼのイメージを踏襲します。

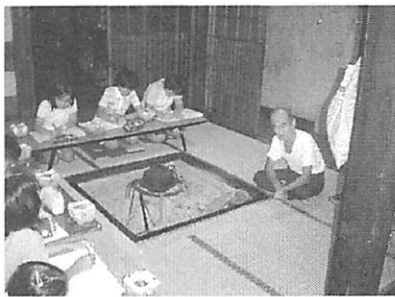
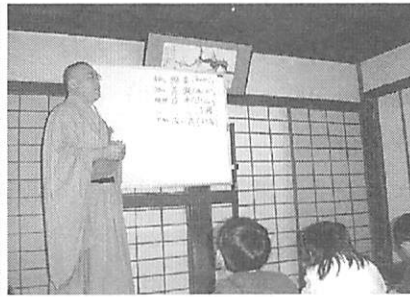
4年生 吉野金峰山寺蔵王堂さんぼ（遠足）

奈良班別研究さんぼ

薬師寺・東大寺・興福寺・平城京・西大寺、黒塚古墳・春日大社・筆墨作り



～しごと合宿「滋賀研究」～  
【比叡山延暦寺で千日回峰について阿闍梨様にお話を聞く】



奈良国立文化財研究所飛鳥資料館さんぽ

橿原考古学研究所附属博物館さんぽ

○滋賀県しごと合宿（両クラス合同）

延暦寺千日回峰行・琵琶湖博物館・歴史街道

5年生 みさき公園磯観察さんぽ、大阪歴史博物館さんぽ（遠足）

春日山原始林植物観察さんぽ

奈良女子大学博物館教室さんぽ

京都さんぽ

京都女子大（奈良仏教と平安仏教の講義）、三十三間堂・清水寺

元興寺さんぽ（飛鳥仏教と奈良仏教の講義）

○白川郷しごと合宿（両クラス合同）

白川郷五箇山の民俗学・白峰層地質学

## 6年生 飛鳥歴史さんぽ（遠足）

飛鳥寺、石舞台、橘寺

元興寺文化財研究所保存科学センターさんぽ

二上山さんぽ（火山岩、花崗岩、火砕流堆積物、溶結凝灰岩、屯鶴峯）

大阪市立美術館さんぽ（「熊野古道祈りの道展」熊野本宮、新宮、那智大社）

長居自然史博物館さんぽ（大阪・和泉層群の化石）

京都大学総合博物館さんぽ（生物の進化）

東寺さんぽ（空海、立体曼荼羅研究）

関西電力火力発電所・ATRロボット研究室さんぽ

高野山さんぽ（空海研究、奥の院、精進料理）

### ○東京しごと合宿（両クラス合同）

東大遺伝子研究室、ユニセフ、電通、共同通信、都庁、江戸東京博物館、

科学未来館、国会議事堂、国会資料館

高学年のさんぽは、低学年のときと同じように、自然科学の学習と仏教を中心とした歴史学習の二つの行き先がありました。仏教を中心になっていったのは、低学年の頃から東大寺大仏殿や薬師寺や元興寺に度々行かせていただいていたおかげで、子ども達の自由研究もお寺調べが多かったということと、やはり奈良には、平城京、斑鳩、飛鳥、吉野があり、また、近くに京都があるという地の利で、お寺がとても身近であることが理由です。

さらに、学級に世界遺産に指定されている元興寺の娘さん（辻村淋さん）がおられて、そのお父様（ご住職様）に無理をお願いして、各地のお寺見学に際しお手伝いをしていただけたことも大きな原動力となっています。低学年の頃、世界遺産である元興寺の禅室に座り机を並べていただき、そこで朝の会や学習をさせていただけたことは、この子ども達の仏教を学ぶ原点になっていると思います。

高学年でお寺見学に向うときは、事前に独自学習をしてから行きます。全てがすごい所なのですが、特に思い出深いのは、比叡山で千日回峯行を達成されている阿闍梨藤波様や、高野山奥の院の日野西様や、薬師寺のお坊様（当校元育友会会長）、京都女子大学の仏教学者などの方々にお話を伺えたことです。歴史の舞台の中で、奈良、京都の仏教や歴史を学ばせていただいております。子ども達は、二度とできない貴重な体験をたくさんしました。

また、科学の分野でも、奈良の小学生がなかなか経験できない多くのお出かけをしました。4年生から取り組みましたしごと合宿という泊りがけの調査旅行で、いろいろなところへ行くことが出来ています。琵琶湖博物館で二日間ずっと調べ学習をした経験、岐阜県の白峰層での化石発掘、京都大学総合博物館、東京お台場の科学未来館、そして小学生が初めて入ったという東京大学（石浦教授の研究室）訪問では、学生の使う実験室で講義を受けました。

社会学的な分野でも、滋賀県の街道と城研究、白川郷・五箇山の合掌造りの住居での宿泊、電通・共同通信の見学、国会議事堂、東京都庁、江戸東京博物館、ユニセフの見学と、しごと合宿を利用して、たくさん出かけることができています。

▼高学年（4～6年）のさんぽで育つ力をまとめてみました。

- ①飛鳥、斑鳩、奈良、京都、大阪、滋賀へと歴史の舞台の広がり歩いて歴史的時間を実感し、歴史の展開と仏教が深く関連していることを学んだ。
- ②たくさんのお坊様、仏教研究者に出会い、感性の世界の広がりを知った。

③「しごと合宿」を通して、奈良と他の地域との比較をしながら日本全体に学びを広げた。

④おたずね力、まとめ力、発表力、相互の追究力、さらなる自由研究の追及と、学び集団、団体研究集団の育成へ、育てることができた。

高学年のさんぽは、奈良研究から始めて、大阪、京都へと日帰りの学びさんぽとして行動範囲を広げました。さらに、しごと合宿では、滋賀県の自然・歴史・仏教、岐阜県白川郷での民俗学・自然学、東京での教育・産業・政治など各分野で日本の最先端に学ぶ取り組みもできました。

これらの学びから、奈良に住んでいながら殆ど何も知らなかった仏教について、飛鳥伝来仏教、密教、奈良仏教、そして空海、最澄から広がる平安、鎌倉仏教を学びました。さらに、卒業前には、世界遺産になった熊野三山の神道と仏教との関係や、インド、中国の仏教にも調べ学習が広がりました。1年生のとき、幼い子ども達と手をつなぎながら、虫や花を見ながら歩いていたさんぽでしたが、この6年間で、子ども達も私も、かけがえのない学びをさせていただきました。

### 3. 自由研究で育つ力

自由研究についても、これまでに学習研究に詳しくまとめましたが、ここでも今一度、取り組みの要約を示すことにより、子ども達の学びの足跡を振り返りたいと思います。

低学年の子ども達の自由研究は、花や虫の研究、家族旅行の報告記などから、始まりました。

以下が、1年生の夏休みに子ども達が取り組んできたテーマです。低学年の間は、テーマを全く決めないで、自分の調べたいことを中心に、いろいろなことを調べてきては発表をしていました。

#### ▼1年生の子どもたちのテーマ

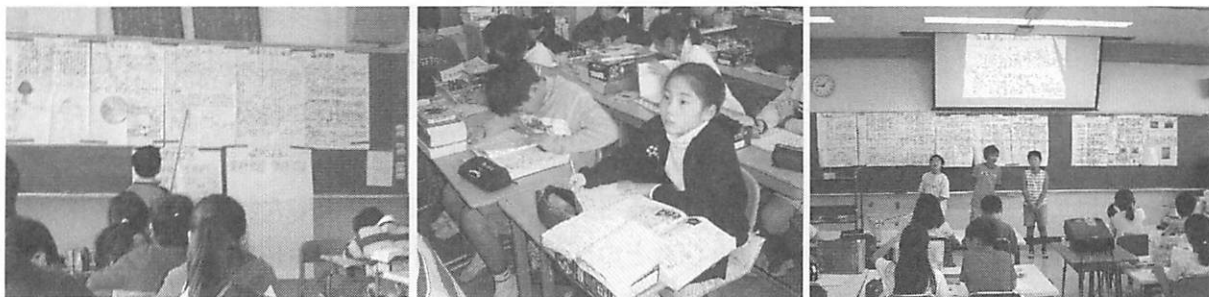
ツバメのポップ、吉野の虫と魚のけんきゅう、ぼくの町、たくさんの本を読んだ、しまなみ海道、風車、影の動きの研究、鳴門ののうず、夏休みに調べた虫、僕が見つけた生き物、カブトムシの研究、カボチャ、ミニひまわりの観察、九州旅行、いろいろな標識、石の動物園、昆虫の森、太陽熱の研究、貝・虫の標本、テングサから寒天作り、しまなみ海道、恐竜について、ぼくの地蔵探検、アブラゼミの羽化、セミの研究、百合について、ビー玉転がし工作、クロール人形、ハスの研究、加賀ゆうぜん、シンガポール見学、アブラゼミの羽化、私の住んでいる町、北海道について、たけうま作り、大和民族公園、昆虫さいしゅう、わんわんニュースタイム、バター作り、花火の絵、イルカのトレーナー、アイヌの人々、粘土のうぎぎの鉛筆立て、海にもぐったよ、水の循環、西宮貝類館、ざっそうの押し花、セミの羽化、おいしいしょうゆ物語、私が見つけた草花

4年生からは、自由テーマで取り組んでいる研究と、「しごと学習」のテーマにそって、研究が重ならないように休み前に調節したテーマ研究の両面があります。今回ここでは、しごと学習関連の仏教のつながりについて調べてきたテーマを見ていこうと思います。テーマ研究と言って





も、4年生は身近な奈良の歴史、5年生は大阪、京都まで広げた歴史的なことで、広がっていきましました。自分の興味のあるテーマでいいので、かなりの自由度の中で、テーマ研究を進めています。



#### ▼4年生2学期のテーマ

サヌカイトと石器文化、唐古遺跡、飛鳥、天皇、黒塚古墳、法隆寺、飛鳥の宮、役行者、行基、唐招提寺、薬師寺、平城京、春日大社、元興寺、興福寺、東大寺、大仏、良弁、正倉院、二月堂のお水取り、運慶、西大寺、今井町、柳生、秋篠寺、新薬師寺、街道、高山茶せん、お茶、天理教、赤膚焼き、墨、筆、奈良の一刀彫、郡山の金魚、柿の葉ずし

#### ▼5年生1学期のテーマ

森の宮遺跡、百舌鳥古墳群、難波の宮、四天王寺、東寺、高野山、曼荼羅、平安京、京都御所、宇治平等院、五条大橋、源義経、鞍馬山、清水寺、竜安寺、金閣寺、銀閣寺、広隆寺、南禅寺、知恩院、足利義満、東山文化、北山文化、応仁の乱、安土城、大阪城、本能寺、関が原、二条城、船場と運河、適塾、寺田屋、西陣織、錦市場、京友禅、平安京の交通事情、中世の堺、京都の市電

#### ▼5年生2学期のテーマ

ゾロアスター教の思想、三国志、シルクロード、古墳、後期難波宮、秦河勝、長岡京、平安文化、平清盛、頼朝と東大寺、弁慶と義経のその後、東寺の立体曼荼羅、高野山奥の院の歴史、浄土宗とお寺、一休禅師の一生と一休寺、日蓮上人の一生、金閣寺の内部、禅の始まり、能面と狂言、水墨画雪舟について、信貴山の朝護孫子寺、法然上人の一生、多門城の歴史と人物、織田信長の一生、大阪城、豊臣家最後の戦い、山崎の合戦、江戸時代の文化、菱垣廻船、緒方洪庵と適塾、坂本竜馬の生活、旅籠、明治天皇、堺の包丁、茶道の歴史、京の道、大阪の市電

#### ▼5年生 仏教のテーマ研究（しごとの相互学習）

- ①インド、中国、タイ…釈迦、三蔵法師、タイ仏教
- ②藤原京時代…聖徳太子、行基、役行者、
- ③奈良時代…光明皇后、聖武天皇、鑑真、南都六宗
- ④平安時代…空海、最澄
- ⑤平安、鎌倉、室町…道元、栄西、親鸞、日蓮、法然

以上、3回のしごと学習におけるテーマ研究の取り組みの一覧を示しました。5年生の2学期から3学期にかけては、お寺ごとというよりも、人物（お坊様）を調べなおすようにして、インドから中国、奈良、平安、鎌倉へとつながる流れを追いかけてきました。それ以前のテーマ研究の発表で多くの知識があるので、人物研究の時には、大河の流れのように仏教の歴史が繋がっていることが見えてきました。

#### ▼奈良の子どもの自由研究の取り組みの可能性について

- ①飛鳥、奈良、京都、大阪が近いので、古代より中世までの歴史の舞台に実際に出かけて学べる。
- ②地域の自然、産業、歴史、仏教が、混沌状況から少し構造化されてくる。
- ③家庭、地域の方々、お坊様を巻き込み、地域、生活から学びを創ることが出来る。
- ④現在にも続く仏教と民衆のあり方について、原点の学びが出来る。
- ⑤子どもの自律した追究力・学び合い・聴き合う力が6年間を通して育つ。

1年生の夏休みから始めた自由研究は、個人の興味関心を高め、家庭を育てる原動力となりました。おたずねをする、答えるという、自分達で作る学習の基本も、この自由研究発表の中で培われてきていると思います。さらに、高学年では、しごと学習の大きなテーマに沿って、仏教、お寺、歴史のかなり難しい内容に取り組みました。これも、低学年の奈良さんぽが基本となり、さんぽで出かけたところを高学年で詳しく調べなおすという身近な奈良のお寺、産業調べから始めました。奈良は本当に歴史の中に今もあることが、この研究を進めていく中で感じられました。歴史との共存、それは仏教を中心とした文化の中に息づいているように思われます。

#### 4. 劇で育つ力

低学年集会の発表は、3週間に1回あるので、その発表を劇で取り組もうとすると、脚本、背景、動きの練習と、かなり時間の使い方を工夫しないと、やり続けることが出来ません。教室はまるで演劇小屋のような様相をしている時期もありました。2年生では、集会劇と、その縮小版としての学級でのグループ劇（4人劇）にも取り組みました。テーマを書き出してみると次のようになります。

#### ▼低学年集会・高学年集会

（低）週1回、1～3年生が集まり、毎回2学級が発表。

3週間に1度発表が当たり、年5～6回発表。

1回の発表は約20分間。

（高）週1回、4～6年生が集まり、学級発表は年2回。

#### ▼1年生の集会劇

こぎつね自然さんぽ（春・夏・秋・冬）

#### ▼2年生の主な集会劇

①奈良公園さんぽ ②東大寺さんぽ ③猿沢池の采女姫

④奈良町さんぽ ⑤興福寺さんぽ

#### ▼2年生の「こぎつね劇場」（4人で劇を作る）

①奈良町資料館 ②若草山 ③猿沢池 ④元興寺 ⑤奈良公園

⑥木津川 ⑦イチゴ狩り ⑧藤岡家 ⑨興福寺 ⑩東大寺

2年生のこぎつね劇場では、4人グループを作り、子ども達だけで脚本、背景、音楽に取り組みました。集会劇の場合は、人数が学級全体として多いので、教師の指導がないと難しいのですが、4人ぐらいで5分ぐらいの劇だと、自分達で見通しをもって進めることができました。祖父母を招待して、見ていただきました。10個のテーマは、さんぽで出かけたところばかりです。さんぽの学びを自分達で解釈して、それを絵、歌、動き、台詞で表現します。低学年の子ども達にとっては、模造紙にまとめて発表するよりも、このみんなで学びを共有する劇発表はとても楽



しいものでした。

高学年の集会発表は、年に2回です。例えば5年生後期の劇は次のように、脚本から場面作りまで、子ども達で取り組みました。しごとと学習で進めている仏教のつながりを劇で表現してみました。

▼5年 後期 劇作り

「仏教のつながり」

脚本 藤原直哉

ストーリー

- |      |                         |
|------|-------------------------|
| 古代   | 役の行者と行基の時代<br>二上山と葛城山周辺 |
| 奈良時代 | 大仏開眼の天平の都<br>遣唐使の空海と最澄  |
| 平安時代 | 延暦寺から育つ鎌倉仏教の僧達          |



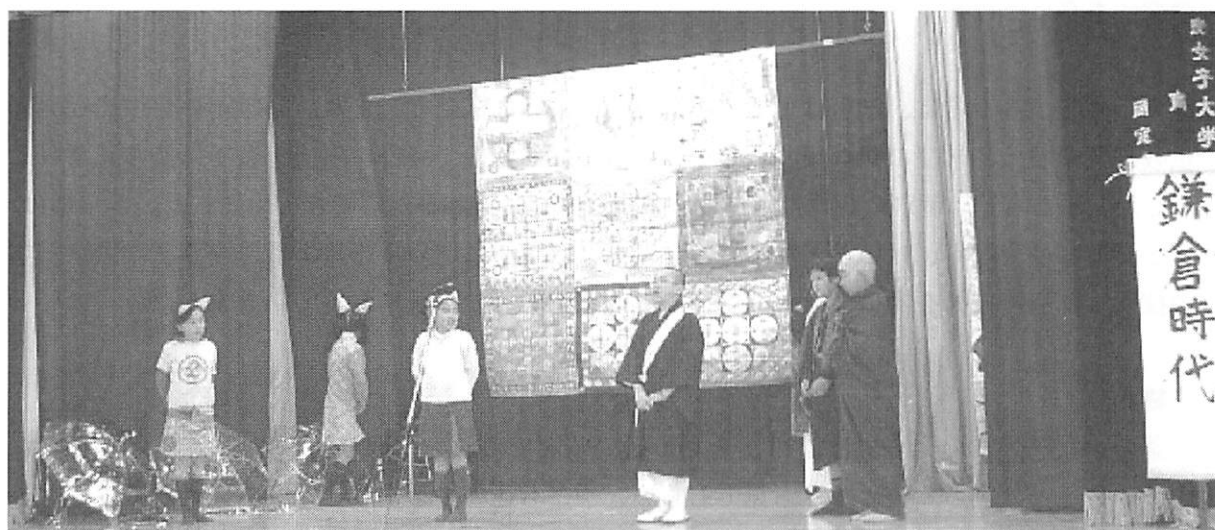
<子どもの日記より> かわばた ゆか

毎日げきのれんしゅうをしていたが、今日、本番がやってきました。朝からもれんしゅうをしていました。大きな声をだして、大きなうごきをしたと思いました。みんな、毎日れんしゅうしてきたので、だから、ぜったいにいいげきにしたいと思いました。5時間目のしゅうかいがはじまって、どきどきもしていたけど、たのしみでもありました。お母さんも見に来てビデオをとってくれているので、かンぱりたいとおもいました。じぶんたちで作ったさんぽのうたを、みんなにきかせることができたし、一年星組の一年間のまとめのげきになったように思いました。とてもいいげきになりました。(母：いつ見ても、一年生とは思えないほど上手なげきを見せてもら

います。練習も、一年とは思えないほどみんなよく聞いていて、一年星組は、びっくりすることが多いクラスだと思っていました。マイクもないのに大きな声が体育館の後ろまで聞こえています。いい劇を見せてもらって、星組さんありがとう。)

<子どもの日記より> つじむら りん

五時間目になかよししゅうかいで、一年星組のはっぴょうでした。とてもきんちょうしました。いま、お母さんが、「あの絵じょうずだわ」と言っていました。絵をかいているとき、私はトナカイとツバキをかきました。お母さんに、「琳、大きな口をあけてたね」と言われました。私は、春夏秋冬がよかったです。くふうしたところは、へびのうごきを、ほんとうのようにすることです。とうじょうするとき、ねころんで足でうごかさずに、おなかだけでうごかしました。れんしゅうしたのでうまくできました。(母：琳へびが床をはって出てきたのでびっくりしました。によるよると、うまかったよ。四月に一年生になった子ぎつねたちが、夏、秋、冬とどんどん成長してゆきました。もうすぐ、二年生になるものね。)



#### ▼劇学習で育つ子どもの姿

- ①自分の地域で文化を学び、子ども文化として再構成する表現力が育つ。
- ②音楽、演出、背景、脚本、小道具、大道具を創る中で、互いの能力を認め合い、そして、生かし合う、優しさのつながりが育つ。
- ③個別の学びを、仲間集団で表現する、協同する楽しさを感じる。
- ④文字でない言葉で表現を創り、保護者、異学年の仲間に学びを分かりやすく伝える社会性が育つ。

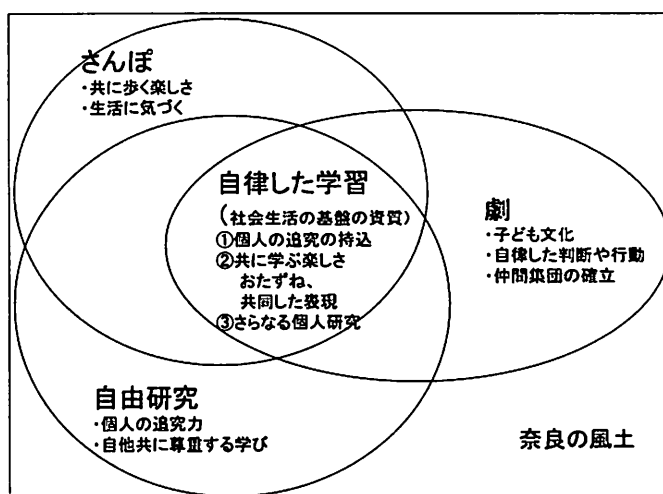
劇は、総合的な表現です。台詞、背景、音楽、衣装、発声、表情など、多面的な感性が必要とされ、模造紙などを書いて発表する自由研究とはまた違った芸術的で文化的な表現活動でした。さんぽで情報や資料を得て、自由研究で個別の追究を進めて、その自由研究で調べた専門性を生かして劇に関わりを持ち、劇の創造をしました。言葉だけでない表現は、保護者や他学年にも分かりやすく、印象的に伝えることが出来たと思います。

#### 5. 「しごと」を通して奈良の子どもを育てる

奈良の「さんぽ」「自由研究」「劇」の活動を通して、しごと学習を6年間続けて来て、子ども達は、立派な古漬けの「奈良漬」になったのではないかと感じます。今回の取り組みでは、次の

4点が育ったのではないのでしょうか。

- ①奈良の文化を子どもが多面的に自律して学習し、子ども文化として協同して表現することにより、学ぶ楽しさを感じることができた。
- ②生活の中にたくさんあるお寺を、仏教の伝来とその発展として、歴史の舞台の中で捉えることが出来、歴史の町、そして奈良人としての資質を獲得することができた。
- ③私達の奈良を、歴史的文化的に大切に思う気持ちが育った。
- ④自ら学び、共に追究し、認め合い、さらなる個人研究へとつながる、自律的学習法を身につけた。



低学年の劇が続く頃は、学級はまるで演劇集団のような様相で、また、高学年の自由研究発表や仏教研究の頃は、学びのプロ集団として、いろんな参考書、辞書、事典が教室に持ち込まれてきました。子ども達の個別の専門性も進み、多様な学びに誰かが対応できていました。さらには、しごと学習だけでなく、けいこ・なかよし学習も、自律的に進められるようになり、学級が、学びの技術、創造の技術を身につけた「学びの専門家工房」のように育っていきました。

## 6. 終わりに

お茶の水女子大学の発表では、15分という短い時間でこれらの取り組みの概略を話しました。途中、3分ほどの劇のビデオなども見てもらい、子ども達の生き生きした姿も伝えることもできました。内容が多いので、早口になってしまったことが後悔しているところです。

お茶の水女子大学での集まりのテーマである「学びの公共性」は、本実践では、子ども達が自分の地域に出かけて、町を成立させてきた歴史や文化をきちんと自分達で理解していく取り組みの中で育つ力ではないかと考えています。自分の町を自分達が歩き、自分達の町が好きになる取り組みであると考えます。この仏教学習の高学年の追究は、それぞれ自由研究における独自学習と、協同して追及する相互学習の繰り返しにより進められました。奈良仏教の専門家、空海の専門家、最澄、法然、親鸞、道元の専門家などが育ち、相互学習では、それぞれ自分の調べたところからの視点で、深い討論が進みました。

谷岡学級の「学びの工房」は、私の専門研究教科である理科学習でも生かされて、特に6年生で取り組んだ環境学習の追究にも、深くそして広がりのある協同的な追究がなされました。

## 〔引用参考文献〕

以下全て谷岡義高が書く。

- 学習研究 382号 pp.58～63 『さんぽで見つけた生き物 -むしむしどうぶつランドを開こう-』
- 学習研究 383号 pp.46～51 『さんぽから広がる新たな世界 -1年コンピュータで絵本を作ろう-』
- 学習研究 386号 pp.50～55 『こぎつね奈良さんぽ(二年) -アメリカの友達に奈良を紹介しよう-』
- 学習研究 387号 pp.24～25 『子どもと作るさんぽの歌』
- 学習研究 391号 pp.38～43 『二年 奈良「さんぽとその表現」』
- 学習研究 397号 pp.16～21 『総合と教科学習の関連の持たせ方 -3年昔の道具調べ-』
- 学習研究 398号 pp.54～55 『地学巡検とさんぽ学習』
- 学習研究 400号 pp.12～17 『しごと合宿 -4年滋賀県「比叡山・琵琶湖・城」研究-』
- 学習研究 405号 pp.42～47 『奈良研究から京都大阪研究へ -しごと学習の低学年から高学年への広がり-』
- 学習研究 409号 pp.10～15 『「仏教の学習」の探求(しごと) -奈良の子どもの可能性-』
- 学習研究 411号 pp.36～41 『「東京しごと合宿」紀行 -奈良の子ども学習場の可能性-』
- 学習研究 413号 pp.36～41 『「さんぽ」で育った子ども達 -6年間のしごと学習には、まずさんぽがあった-』
- 学習研究 422号 pp.30～35 『「しごと」で育つ自律的学習力 -大和は国のまほろば-』

# 自律を育てる算数的学習法への埋み火

太田 誠 (奈良女子大学附属小学校)

## 1. 「しごと」の精神を「けいこ」に生かす

### 1.1 子どもの声を聞ける姿勢

私が教師になった1年目は、教師の質が盛んに問われはじめた時代であった。そのために、初任者研修試行と称して、次々と課題研修を課せられ、研究授業も毎月行っていた。学生から社会人になったばかりで、日々の生活に慣れるだけでも精一杯であったのに、毎月指導案を書き、研究授業を提案するのは並大抵のことではなかった。しかし、お蔭様で、指導案の書き方を学ぶことができたし、人に授業を見られる抵抗感も無くなっていった。ただ、その当時の授業記録を読み返すと、失敗の連続であった。しかも、教師の気合が入っていれば入っているほど、授業が空回りしていたことが窺い知れる。ところが、普段の授業の中では、徐々に手ごたえを感じ取れる場面が増えていった。そして、この感じなら、次の研究授業はきっと上手くいくぞと思うのだけれど、また失敗をしてしまうのである。「この前の授業は、結構上手く流れたんですけどね」と、つまらない弁解までしていた覚えがある。このギャップ、この不思議さを、教師1年目でありながら、肌で感じることはできたのは、大きな収穫であった。

そして、教師の思い入れ、気合が入り過ぎると、子どもの声を聞く余裕がなくなってしまう、という境地に辿り着き、授業での教師側のめあてを欲張らないようになった。

### 1.2 如何に上手に教えるか

授業での教師側のめあてを欲張らないようになったが、それから何年間かは、「如何に上手に教えるか」ということに没頭していた。言葉を置き換えれば、教科の内容を、如何に能率よく、わかりやすく教えるかということに専念していたのである。加えて、プリント学習も毎日のように課し、反復練習を徹底していった。そして、この指導方針は、実際に平均点を上げるなどの効果を現した。

しかし、その後、中学校卒業を間近に控えた女の子から、「先生は、問題を解くコツはいつも上手に教えてくれたけど、どうしてそうなるのかということとは、ほとんど教えてくれませんでしたよね。」

と、今でも忘れられない衝撃的な言葉を言われたことがある。教科の算数・数学で言えば、知識・理解、技能面ばかりを重視し、数学的な考え方を相談し合うようなことはめったになかった。授業では、いきなり方法を教え、能率よく、教師側のイメージするように進めていった。自分の中に、子どもの声を聞く姿勢はあったのだが、結局は技能面についての声を聞くばかりであった。

そして、ふと振り返ってみると、今まで自分がしてきた授業というのは、テストの点数をとらせることばかりが念頭にあって、算数・数学が本来持っている面白さや考える楽しさには、ほとんど目を向けていなかったことに気づいた。実際、指導している自分自身に、楽しさがあまり感じられなかったのであるから、授業を受け身で受けている子どもたちには、尚更そう感じていたのかもしれない。

### 1.3 ビルドダウンしていく教科学習

公立学校に勤務していた頃、小学校、中学校（数学）の両方を経験でき、その中で痛切に感じていたのは、教科学習がビルドダウンしていくことであった。どういうことかということ、学年を追うごとに、子どもたちの純粋な学習意欲が低下していくのである。学校という舞台で勉強できることが楽しみだと、希望に胸を膨らませて小学校に入学してきた6歳児が、何時しか、学ぶことを苦痛に感じ、できることなら避けて通りたいと思うようになる。毎年、学年が上がった4月当初は、その思いも一旦持ち直すのであるが、結局ずるずると下降線を辿るのである。ただ、中学校では、2年生より3年生で持ち直す傾向が強いが、それは高校受験を意識しているからに過ぎない。

もう一度、新鮮な気持ちで教科学習を見つめ直すと、本来、学年が上がれば上がるほど、知識や理解、できることが増え、視野が広がっていき、その分、昨年まではできなかったようなことが、今年ならできるという喜びを感じるができるはずなのである。

### 1.4 授業の質的変換

ビルドダウンしていく教科学習の現状を、逆に何とかビルドアップしていけないものかと、それからしばらく苦悩が続いた。そして、この命題を打ち破るには、授業の質的変換が必要だと感じるようになったのである。

次々と新しいカリキュラムの内容を教師側から与えられ、何とかついていこうとする子どもの姿から、子ども自身がその内容を学ぶ必要感を感じ、自分のために学んでいくのだという子どもの姿へ。そうした質的変換が可能だと感じるようになったのは、今や下火になりつつある総合的な学習の影響であった。総合的な学習と言っても、学校独自にカリキュラムを組んで、それをこなしていく総合的な学習もあるが、心惹かれたのは、「子どもありき」の総合的な学習の方である。

もう9年も前のことになるが、当時勤務していた公立の小学校が、総合的な学習の先駆けとして、「子どもありき」の実践を研究テーマにしていた。用意されたカリキュラムはなく、子どもの中から研究テーマを掘り起こし、子ども自身の力で学習を進めていく。基本ベースは個々で行いながら、時にはみんなで相互学習を行い、納得できるところまで行う。教師にも先が読めない、教師自身も勉強になる、そんなところが魅力であった。このタイプの総合的な学習は、今までに学んだことを生かして、次々と新しいことに挑戦していける。まさに、ビルドアップな学習法であった。そして、この総合的な学習の精神を、何とか教科学習にも生かしていけないものかと考えるようになったのである。

その後、縁あって、本校（奈良女子大学附属小学校）に勤務させていただくことになった。そして、改めて奈良の学習法に内側から触れて驚いた。自分が長年目指したかったこと、その源流が、90年以上も前からこの学校で展開されていたからである。

## 2. 心をつなげるレイテントカリキュラム

### 2.1 学び続ける回転力

学習は、与えられるものではなく、必要感をもち連続して行われていくことで、その意義が高まっていく。そのためには、如何に“学びを見通す力と振り返る力”を子どもたち自身が育てて



いけるかということが鍵になってくる。その2つの力が確かで力強いものとなれば、自ら学び続ける回転力が生まれてくるからである。そこで、その2つの力をつけていくためのレイテントカリキュラムを探っていくことにする。

## 2.2 見通す力を育てるために

### (1) 学級通信を発信源に

クラス替えをしたばかりの4年生時の学級通信は、担任からのメッセージを中心に、毎週末発行していた。構成としては、担任の所感、デジカメ写真(奈良界限の草花)、来週の時間割の予定、その補足、お知らせ(お家の方へ)などである。あくまでも、子どもを第一の対象に考えて作成していったが、当然その先には保護者の姿も念頭に置いていた。

そして次年度(5年生時)は、担任の所感の代わりに保護者(子どもの誕生日順)からのメッセージを載せ、写真も幼少の頃の懐かしいスナップ写真を提供してもらった。保護者からのメッセージは、担任とは違う味わいで、絶妙な教育効果を醸し出していた。スナップ写真の効果もあったとは言え、毎週社会人講師のバックアップを頂いていたようなものである。いい題材ばかりであった。

そして、6年生では、子どもたちが誕生日順に学級通信の巻頭言を担当していった。担任、保護者からのメッセージを受けて、どんな思いを綴ってくれるのか、毎週の学級通信がわくわくするほど楽しみであった。

### (2) 1週間を見通す子ども

時間割の基本原則は当然あるが、毎週のように何かしらの行事が入ったり、交換授業(担任同士の)、専科の先生の予定などがあり、それらを考慮して週予定を組み直すのが担任の役目になっている。特に、子どもたちの中から生まれてきた学びに対して、どれだけの時間数を確保していくのかという難題は、担任にしか推し量れないところがある。

週末に学級通信を配ってもらおうと、いよいよおたずねである。「体育で雨が降ったら、体育館は使えるのですか?」「パソコンで季節日記が終わっているので、朝の発表用にインターネットで調べ学習をしてもいいですか?」「朝の発表はまだ予約できますか?」「なかよしは3回とも集会発表の練習をするんですか?」…子どもたちは、自分が疑問に思っていることを次々とおたずねしていき、来週1週間の見通し(イメージ)を掴むのである。そして、最後にいつも担任から、「これで来週も、自分たちだけで学校生活が進めていけますね」と締めくくった。

### (3) 明日を見通す子ども

給食後、日直は教室環境を整えると同時に、明日の学習予定を連絡黒板に記入していく。日直としてわかる範囲内で、持ち物なども付け足していく。それだけでは連絡内容が不十分な場合は、各係(音楽係、理科係など)が別の小黒板(マグネット式)に詳しく記入してくれる。そして、帰りの会でおたずねがあれば出し合い、明日の学習の見通しをもつのである。

常に明日を見通すことができるようになった子どもは、必ず明日の学習に対して、心の準備をしていくようになる。自分で考えて持ち物を工夫したり、算数の問題にあたってみたり、意味調べ、本読みなどなど。そして、何より大切なのは心を持ち込んでくることだと思っている。「今度こそ、音楽の合奏では絶対にテンポを合わせたいな」とか「算数の教科書にのっていた線分図

の意味がわからなかったから、がんばっておたずねするぞ」という具合に。そんな子どもたちに対して、当日突然授業変更などは迂闊にできない。

#### (4) その1時間を見通す子ども

1週間先を見通し、明日を見通すことができる子どもたちは、次いで、1時間1時間の授業を見通せるようになってくる。通常、めあてと言われるものがもてるようになってくるのである。

ただ、ここで気をつけたいのは、めあてが形だけのものにならないようにすることである。心の吹き込まれためあてでなくてはならない。そのためには、人のめあてでよしとするのではなく、自分でめあてを立てることである。係りの子や他の子と同じようなめあてになっても構わないが、自分の言葉で表現することが大切である。

別の言葉で言い直せば、何をするのかという共通テーマは皆で合わせながらも、各自が立てるめあては、皆違っていいわけである。否、寧ろ違っていることが、その子自身を伸ばすことにつながっていくとさえ思っている。

#### (5) 見通す力で学びを点から線へ

そして、これらの見通し(1週間→明日→その1時間)を意図的に育てていくと、単元全体を見通す力、教科そのものを見通す力、この1年間全体を見通す力、延いては将来に亘って見通す力(それは、その子が描いた夢の実現かもしれない)までもが育ってきていることに気づかされたのである。即ち、子どもたちが見通す力をつけていくと、学びが点で終わらずに線になっていくのである。さらに、その個々の見通す力を学級全体の風土として共有できれば、ただの線に終わらず、太く力強い線になっていくことを実感するようになった。

### 2.3 振り返る力を育てるために

#### (1) 振り返りを習慣化させる

先のことを見通し、めあてをもって主体的に学んでいける子どもは素晴らしいと思う。しかし、何事もやりっ放しはいけない。次への連続性が途切れてしまうからである。連続性が途切れてしまうと、その度に教師が再スタートのきっかけをしなければならない。そこで、自律的な学習法を促すためには、振り返りが大事になってくる。例えば、その1時間の授業の振り返り、途中途中での振り返り、単元を終えたときの振り返り、1ヵ月ごとの振り返り、半年ごとの振り返り、1年を終えての振り返り、…ケースに応じて、事あるごとに振り返りの場を設ける。子ども自身が自己評価することで、次へつながるからである。要は、振り返る習慣をつけることである。

#### (2) めあてに沿った振り返り

その元となる毎時の授業で言えば、めあてがもてたら、そのめあてに沿って授業が進められる。授業の進め方は、各教科によって違うが、同じ教科でも徐々に進化してきている。月日を重ねるごとに進化できるのは、子どもたちが主体となって進めているからに他ならない。

さらに、この子どもたちが進める授業を充実させていく原動力となっているのが、めあてに沿った振り返りである。授業の最後に、「今日の授業はどうでしたか？」と呼びかけて、子どもの声を聞く授業は他校でもよく見かけるようになったが、ここで強調したいのは、めあてに沿った振り返りである。まずは、自分が立てためあてはどうだったのか、そのことについて振り返る。そ

の上で、気づいたことがあれば付け足して振り返っていくようにしている。

### (3) 算数日記の振り返りより

振り返り方には、心の中で振り返る、言葉に出して振り返る、文にして振り返るなどの方策が考えられるが、算数については、通常の日記とは別に、算数専用の算数日記で振り返りをしている。その事例を紹介することにする。

- 今日は前回の続きをしました。私のめあては、「対角線をひくと、どんな形になるか考えよう」でした。わかったことは、五角形には対角線が5本あるということです。私は、前まで、中心点を通らないと対角線とは言えないと思っていましたが、違うことがわかってよかったです。

\*その後、五角形と対角線の関係図を書く。(鳥居)

この鳥居のように、自分のめあては何だったかを確認した後、そのめあてに沿って、どんな発見があったかを書き記していく例は多い。このような子たちは、学びの連続性が出来上がっているので、教師側が催促しなくても、次時の学習へ新たなめあてをもって臨むことができている。

- \*授業で出た意見、考え方を4ページ分まとめた後、

たくさんの方が、いろいろな意見を言ってくれたのですが、「わからないので、もう一度くわしく言ってくれる人はいませんか」というおたずねを出してくれた人がいて、そしたら違う人が説明してくれたので、すごいなと思いました。私も、その気になっているのですが、そのような人たちは、「わかろう、わかろう」としているのだろうなと思いました。私も、毎回毎回、その気持ちを忘れずに、一生懸命算数の授業に取り組んでいきたいなあと思います。また、新しい目標ができたのでよかったです。(永戸)

この永戸は、算数日記を書き始めた4年生の頃は、比較的シンプルな書きっぷりであった。それでも、1時間の授業の振り返りとしては十分なものであったが、他の子の算数日記の影響もあり、授業で出た意見や考え方を、思い出しながらどんどん書き出していきまとめ方を編み出した。その上で、学び方のよさについて振り返っているのである。こうした学び方のよさは、すぐさま朝の会などで子どもたちにフィードバックし、学級の風土となるように根づかせている。

- \*めあて、授業で出た意見などを5ページ分まとめた後、

私は、①や②の問題に関して、2つの条件を比べ、その差から、答えを求めることができよかったです。自分で線分図を書いて、「線分図は違いがよくわかるから見やすいなあ」と思っていました。中谷君の方法は、「線分図を書かなくても見やすい」と思いました。また、問題の答えを求めるやり方は1つしかないけど、啓太君の発表で、確かめのやり方が2種類あることがわかりました。先生が問題を出してくださいましたが、あの問題について5つものやり方が出たのにはおどろきました。特に、硯さんが出してくれたかごの値だんをりんごの値だんに代えるやり方は、私は思いつきませんでした。でも、今までの私なら、習った方法でしか問題が解けなかったのですが、先生の問題のところで、「計算のきまりを使って」で習ったことを生かして私の解き方を考えられたのでよかったです。(中村)

この中村は、低学年の頃から、自分で目標設定をして、それに向かって努力をしていくという心がけをしている。その分年季が入っていて、級友のよさを見つけられるだけでなく、ずっと以前の地点から、線の状態で学びを振り返ることができている。

- 今日めあては、「長方形の紙を折って、折った回数と長方形の数の関係やきまりをみつけられるようにしよう」でした。

私が気づいたことは、長方形の数は、折った回数が1増えるごとに2増えていくということと、(折った回数×2が長方形の数になる) = (長方形の数÷2は折った回数)であることがわかりました。私の疑問は、なぜ長方形の紙を折ると、折った回数×2=長方形の数なのか?ということと、正方形の紙でも同じ結果になるのか?という疑問です。前者の答えは、聞かなくても、金森さんが黒板に書いてくれました。「2つ折り」というのに目をつけます。2つずつ折っていくのだから、1度折るたびに折る前の回数の2倍になります。

西口さんが、「長方形の数は、等差数列だと思います」と発言したけれど、中谷君が、「2、4、8、16、…で、その差が、2、4、6、…と増えているから、等差数列ではない」と。すると、大和君が、「階差数列だと思います」といって、図を書いて説明してくれたけど、それは違うことがわかりました。その後、中谷君が、「それは等比数列だと思います」といったとき、私は「??」でした。何のことかわからなかったからです。等比数列とは、2倍ならずって2倍になっていくそうです。ということは、長方形の数は、等比数列であるということがわかりました。松村君は、「フィボナッチ数列ではないんですか?」といったけれど、フィボナッチ数列は、前の2つの数をたしていくから、違うことがわかりました。

また、永田君のつけたしで、もし折る紙の幅が1cmあったら、折っていくことによってどんどん幅が太くなるということ。そして、中村さんの発言で、厚みがあったとしたら、折っていくうちに少しずつ折る回数とか、いろんなことが変わってくるということがわかりました。また、杉本さんのすごい発見で、折り目の数の差が倍になっていることもわかりました。それならと、また他の人が、折り目の数は、前の数×2+1になっていることを発表してくれました。40分では足りないぐらい、今日もとてもたくさんさんのすごい発見と発言、そしてとてもよい話し合いができたので、よかったです。(石原)

「算数日記は1行でいいですからね」といつも口癖のように言っている。しかし、この石原のように、「自分がそうしたいから」と思って取り組んでいる子たちは、どこまでもぐんぐんと伸びていく。算数の授業でありながら、国語の力も多につけ、また、人としての深みや幅も同時につけている。

レイテントカリキュラムのレイテントには、「潜在的な」という意味が込められている。というのも、子どもたちが主役となる奈良の学習法の裏側には、その子どもたちを陰で支え伸ばしている秘密が一杯潜んでいて、その上で学びが成り立っているからである。その中でも、学びを見通し、学びを振り返る力の育成は、レイテントカリキュラムの重要な柱となりうるであろう。

### 3. 子どもたちとともに培ってきた授業の文化

#### 3.1 参観の先生から

遠方から参観に見えた先生方が、授業(6年の算数「分数」)後、次のようなおたずねをされた。

「最初に板書していた3人の第1発表者が、ものの見事に、みんな違う考え方を出していたのですが、どうしてそうなったのでしょうか。先生が指名されたわけでもないのに、…」

そのおたずねに対して、

「そうですね。おそらく、2人目の子は1人目の子を、3人目の子は1人目と2人目の子の書き出しを意識して、敢えて違う見方・考え方を提案したのだと思います。」

と答えた。そう自分で答えておきながら、子どもたちはいつの間にか、そんなこともできるようになっていたのだと、また1つ気づかされたのである。今までにも、そういったことが度々あった。子どもたちが伸びて行く姿を、自分で気づくこともあれば、子どもたちとともに気づくこともあるが、第3者の参観の先生方から気づかされるのがとても多かった。そうした声を子どもたちに投げ返すと、子どもたちは、それをもまた噛み砕いて、自分たちの文化にしてしまうのである。それは芝蘭の交わりのもようでもあり、子どもたちの伸びようとする力はどこまでも無限なのだ、目の前の子どもたちを見ていて実感してきた。

そこで、算数の授業を中心に、子どもたちが常日頃どんなことを意識し、授業の文化を培ってきたのか、子どもたちの声とともに整理してみた。

### 3.2 自分たちの授業の文化として意識していること

#### ●独自学習

(安田) 私は授業が始まるまでには独自学習をしておき、めあてをもって授業にのぞめるように努力しています。

(和田) もとから、みんなが自分なりにおたずねやつけたしを考えておいて、そして、授業の時に生かしていけばいいと思います。

(山崎せ) おたずねやつけたしをするためには、事前に独自学習が必要です。独自学習で、できるだけ様々なやり方を考え出し、授業で発表します。でも、発表しないと、宝の持ちぐされになってしまいます。

#### ●めあて

(大鳥) 私が意識していることは、自分一人であてめあてを書くことです。そして、そのめあてにそって独自学習をし、わからないところをおたずねとして書いておきます。

(巽) めあては、一人一人が違うめあてをもっていて、ほとんどの人が手を挙げて、そのめあてを発表しようとしています。

(関田) めあては、その日の授業でがんばろうと思ったことを、簡単に書けばいいと思います。

#### ●第一発表者

(松本) 僕は、最初の3人の第1発表者が大切だと思います。もし黒板発表する人がいなかったら、おたずねや意見を出せないからです。黒板発表から、次々といいおたずねやいい意見が出て、他に方法はないのかと見つけていくことが、人との関わりも増やしていくからです。

#### ●おたずね

(山崎さ) 私は、おたずねでみんなの発表がふしぎに思ったら、恥ずかしがらずに手をあげていけばいいと思います。

(中橋) めあてや独自学習も、授業に関わるためには大切なことだけど、授業に関わろうとしなかったらむだになってしまいます。みんながおたずねや意見、考え方を出し合い、この授業に関わるのが大事です。

(小池) 第1発表者の後、誰も手を上げなかったら、わかっている人はいいけど、わかっている人はそのまま授業を続け練習問題になります。練習問題ができると「もう完璧や」とできたように思っていますが、もしも何かで、その問題が少しひねった問題、つまり応用問題になると、本当にはわかっているから、そこで止まってしまいます。恥ずかしいから

とっておたずねをしなかったら、ずっとその問題はできません。ですが、その人じゃなくても、誰かがおたずねをすると、他の人がそれについての説明やつけたしを言ってくれます。

(松村) おたずねは、自分が完璧にわかろうとする仕草だと、僕は思います。それともう1つ意味があり、それは、自分はわかるけど、みんなのためにおたずねをするということもあると思います。

(鳥居) 突然わからないことが出てきたら、すぐに手を挙げ、発言したらいいと思います。すると、優しく他の人が質問に答えてくれると思います。そして、1つずつ確認してもらいながら、説明を聞きます。すると、わからなかったことがわかるようになり、完璧に説明ができるようになると思います。そんなことを毎回続けると、わからないことがなくなっていきます。

(勝見) 授業の中でおたずねは最も必要です。これがないと、わからない問題などは、わからないまま終わってしまうからです。授業の流れは、めあてからスタートし、そのめあてにそった独自学習から、意見、考え方、おたずねがついてきます。めあても大切だけど、おたずねから授業が深くなっていくと考えています。おたずねは自分も勉強になるし、他の人がわからなかったこともわかります。考える場面がないといい授業にはならないので、考える場面を出すためにもおたずねが必要だと思います。

(永戸) 授業の途中で、発展的な説明になることがよくあります。しかし、私には全くわからないことがよくあります。そこで、大切になってくるのがおたずねです。「その説明の意味がわからなかったの、誰か説明してくれる人はいませんか」と投げかければ、わかっている人たちが手を挙げます。それで理解できれば、説明してくれた人との関係も深まります。おたずねすることは、けっしてはずかしいことではなく、反対に素晴らしいことだと思います。

#### ●つけたし

(上田) 僕は、授業の内容をもっとふくらませるためには、つけたしが必要だと思います。なぜなら、ただ単に意見だけを言うのは意味がないからです。人の考えをもっと大きくふくらませるために、そして、もっといい考えにするために、僕はつけたしをします。

#### ●多様な考え方

(石原) 1つの方法だけでなく、「他にもこんな求め方ができる」とつけたししてくれると、1つの問題を様々な視点で見ることができます。難しいように思えて、実は結構楽しいです。

(竹岡) 1つの問題を解いた時に、その解き方以外での表現の仕方はないかと考えてみると、別の式や関係図、線分図などを使った多様な考え方がある、それを出し合います。

(岡田や) 僕たちがしている授業は、一人一人が自分なりのめあてを持って授業にのぞみ、自分の独自学習から、考え方やポイントを見つけて発表し、他の人が意見やおたずね、つけたしなどで、第1発表者の考えをどんどんふくらませていきます。中には、「意見を言いたいけど、間違えるとはずかしい」と思う人もいます。僕も、前まではそうでした。だけど、今ではなるべく自分の意見を言えるようにながらんでいます。意見を言うと、はずかしいどころか、後から気持ちがすっきりします。いつかは、35人全員が一人一人違う意見をもてるようになったらすごいと思います。このクラスなら実現できると思うので、がんばりましょう。

## ●コミュニケーション

(木枕) いつも私はめあてで手を挙げています。めあては自信を持って言えます。でも、授業の話し合いに入っていくと、手が挙げられません。でも、これからはしっかり手を挙げていきたいです。算数の授業で本当に大切なのは、コミュニケーションだと思っているからです。

(西口) 私たちの授業は、司会がいないと成り立たないし、それから、独自学習からのおたずね、考え方、意見、ポイントなどで力がついていくのだと思います。でも、一番大切なのは、やはりコミュニケーションです。普段から、心がけて慣れていく必要があると思います。

(西向) まずは、めあてを出し合ってテーマを作ります。そして、第1発表者の意見を黒板に書いて、いよいよコミュニケーションのスタートです。コミュニケーションでは、おたずねを出し合って話題を作ります。

## ●係による司会と板書

(杉本け) 僕たちのクラスは、授業を先生が進めていくのではなくて、子どもたちで進めています。

(阪本) 司会の人やってくれている板書がいいと思います。

(鎌田) 算数係さんの板書は、写している人にとってわかりやすく、わからなかったことがよくわかります。それを見て、またわからないことが出てきたら、おたずねができるし、発表したいことができ、どんどん授業に関わっていきます。

## ●ポイントの整理

(筒田) 僕は、黒板発表した人の考えや他の人の意見を、初めの頃は何気なく聞いていましたが、実はそこからが大切で、聞くだけでなく、その人が言った時や書いた時に、ポイントをノートにまとめていくと、もっといい自分のノートになると思います。

(東) ポイントにして自分のわかったことなどをまとめていくと、国語力・文章力にもつながっていきます。それは、ポイントを書くことによって、短い文章、あるいはまとめて書く習慣が付き、算数の授業なのに、国語の授業のようでもあるのです。

(田中) 皆の意見、おたずね、係の板書などが、自分の独自学習にとっての新しい発見だったら、すかさずノートに記録します。こうして、めあてにそっての学習を進めていくのです。ノートに写しながら、ポイントとしてもまとめていきます。後で迷ったときに、このポイントが助けてくれるからです。ノートにたくさん書き込んでいても、モヤモヤしていても、ポイントとしてまとめてあれば、頭の中もスッキリするのです。そして、そのポイントをもとに、たくさんの人たちの方法、考え方を理解していきます。

## ●問題作り

(永田) 後半の練習問題では、それまでの授業の確かめをして、時間に余裕があれば問題作りもします。問題は、教科書とは少し変えて、基礎的なもの、応用的なもの、発展的なもの、いろいろなパターンを考えていきます。

## ●振り返り (算数日記)

(中村) 最後に「振り返り」をすることや「算数日記」を書くことは、次の授業をさらによくするために必要です。私たちが授業をよくしようと心がけていれば、授業は限りなく広がり、限りなく深まると思います。

こうして子どもたちの率直な声を聞いていくと、次のようなキーワードが浮かび上がってくる。

- 独自学習 ●めあて ●第一発表者 ●おたずね
- つけたし ●多様な考え方 ●コミュニケーション
- 係による司会と板書 ●ポイントの整理 ●問題作り ●振り返り（算数日記）

これらのキーワードに対して、どの子もほぼ同じような認識をもっているところが、学級の文化として根づいている証しであろう。時折、参観の問い合わせがあるたびに、

「算数の授業だけでなく、時間が取れば、朝の会から帰りの会まで参観していただいても結構ですよ。」

と言えるのは、子どもたちの学び方に全幅の信頼を置いているからである。

ここでもう一度、冒頭（はじめに）の件に戻ってみたい。

参観された方に同じようなおたずねをされたら、次のように答えるであろう。

「事前に、子どもたちは自分なりの独自学習をしています。そこからつかんだめあてをもって、授業にのぞんでいるのです。めあては、一人一人のものを尊重していますので、学級全体としては、めあてに幅があります。その上で、算数係の子が、第1発表者を3人決めるのです。指名された子は、少しでも多様な方法を提案しようとしていますので、他の子の書き出しを見て、違う考え方をしようとしているのだと思います。そこで生まれるズレが、後のコミュニケーションをしやすいからです。」

何と複合的でわかりにくい説明だろう。やはり、子どもたちの赤裸々な生の姿を見てもらった方がよさそうである。

### 3.3 終わりに

子どもを教え込む対象と見ている限り、小学校の低から中、高学年、そして、中学校、高校へと進むにつれて、ビルドダウンしていくことは避けられない。逆に、その子が今立っている足場を見据え、その子自身の主体性を伸ばすという立場に立つと、序破急の如く、学年を追うごとにビルドアップしていく。特に、序破急の序にあたる2年生の当時は、低学年ながら、自分たちの授業作りを目指して、子どもたちがよく模索してくれた。その後、クラス替えはあったが、その当時の文化は脈々と受け継がれ、ビルドアップしてきた。だからこそ言えることだが、授業の土台として大切にしたいことは、教師として、気張らず、肩の力を抜き、子どもたちを尊重していくことなのではないだろうか。

そして、算数・数学で「学習法」と言える授業が確立できれば、他の教科でも同じように生かすことができる。結局のところ、教育活動全般でこの精神を生かすことができるのである。そう言い切れる力を与えてくれたのは、まさしく奈良の子どもたちである。

#### 〔参考文献〕

- 太田 誠 2003.8 「しごとの精神をけいこに生かす」 『学習研究』誌（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第404号
- 太田 誠 2005.4 「心をつなげるレイテントカリキュラム」 『学習研究』誌（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第414号
- 太田 誠 2005.8 「子どもたちとともに培ってきた授業の文化」 『学習研究』誌（奈良女子大学附属小学校学習研究会）第416号



## 高校生に文学的表現をさせることの意義 ～「ことばの力」とは何なのか～

ふただ たかひろ  
二田 貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）

### 1. はじめに

「ことばの力」とは、ある「ことば」には、その文字的な意味だけではなく二重三重の意味が歴史的・文化的・社会的な背景によって存在しており、それが表現者の表現意図や読解者の知識・体験によって関連付けられて、効果的に表現に用いられたり感銘を引き起こしたりすることをいう。国語教育、とりわけ「文学」を教材とする授業では、生徒にこの「ことばの力」に気付かせ、理解させ、用いさせなければならない。それがなくして「読解」も「表現」もできないからだ。しかし、このような「ことばの力」の授業は、理解偏重に傾くと頓挫し「国語嫌い」を量産することとなる。

以前、卒業後就職する生徒が大多数を占める高校に3年間ほど勤務していたことがある。その時、英数の若い教師が、「なんでそんなもん勉強しなきゃならんのか。」と生徒につめよられて往生していたということがあった。高校に入学して通学しているからにはカリキュラムに即した授業を受けるのは当たり前のことではあるのだが、そのような建前論よりも、もっと本質的な問いが、その生徒たちから発せられているように思えてならなかった。

中学・高校で生徒を目の前にしていると生徒から有形無形の問いを受け続ける。中でも学習活動を成り立たせるという観点からの重要な問いは、真に生徒のことを考えて授業をしているのかという問いである。中学・高校の現状としては、生徒に、文学を学ぶことが自分の将来の人生にとって意義があると実感させられなければいけないし、大学受験にも対応できる「学力」もつけないといけない。「文学」の魅力や本質やその歴史、文化的背景、文化への影響なども理解させたい。しかも、授業には「おもしろく」「楽しい」エンターティメント性、あるいは生徒が興味・関心を持って聞いたり学習に取り組んだりできるような「しかけ」が求められる。

換言すれば、目の前の生徒の実態を把握し生徒の将来を見通した上で、どのような学習内容が必要であるのか構想し、その学習内容を習得させるために効果的な学習活動を計画し実行できる能力を求められているということだ。もちろん学習活動中や終了後に生徒の評価を行うだけでなく、自己の授業への評価も行って、授業を改善したり別の方法や新たな学習活動を構想できる態度と能力も求められる。

本稿では、以上に述べたような学校での教育活動の中に、「ことばの力」の教育を位置づけるとしたら、どのような学習活動が必要であるのかということ、高校1年生と2年生での短歌創作の学習を例に取り述べる。この学習は文学や表現の「型」の習得が、生徒の表現力育成に有効であるという仮説のもとに構想したものだ。取り上げる表現の「型」は、五七五七七を用いた表現と色彩や明暗のイメージや連想を用いた表現方法である。

また、本稿で取り上げる学習活動は、表現の「型」の習得にメディア分析を用いて、「文学」や「教室」と日常とをつなげようという試みでもある。すなわち、教室外で生徒が日常的に享受しているテレビを介した映像的な表現について、その表現に明示的ではなく含有されている意味

やコンテキストを読み取っていかうとする態度を生徒に身につけさせるというメディア・リテラシーの一手法を表現のスキルの習得に援用した。

なぜテレビ（映像）を用いなければならないのかということ、色彩のイメージを「読み取る」「表現する」という意識は、明らかに色彩を「見る」という身体感覚を伴うからだ。そして「見」ている対象が象徴している意味や、連続性からコンテキストを把握していく。文字言語だけを用いた表現では、実際に「見る」ことはないが、「見」て「読み取」った経験から、その文字言語による色彩表現の意味やコンテキストを「見」て「読み取」るはずだ。実際に「見」た経験の蓄積や、その文字言語の意味やイメージの知識としての獲得によって、われわれは文字言語の意味やコンテキストを把握している。だから、実際に「見る」という身体行為から、色彩や明暗のイメージや連想を用いた表現の読解や自己の表現への利用をさせた方が、生徒に自己の認識のありようや、文字言語による表現とその読み取りのメカニズムに気付かせるためにもよいと判断した。

以上に述べた学習活動は、生徒が、日常的に触れる「表現」に含有されている意味を分析しようとする態度を持ち、さらにその分析が教室での「読解」や「表現」に役立てられるという体験を持てるようなしなかけを施したということでもある。生徒が「教室」と「教室外」とを行き来しながら、無意識的・意識的に関わらず、「教室」での学習内容を広げたり、深めたり、発展したりするような活動を生じさせたということだ。

このように本稿で取り上げる学習活動の中核には、複数の物事や活動を「関連」させるという発想がある。本稿で述べる関連付けは多層にわたる。第一に、色彩や明暗のイメージを表現内容と関連付けて表現する、読解すること、それは身体感覚と意識とを関連付ける言語活動であること。第二に、「教室」と「日常」という異なる「場」の連関を生じさせて活動を深めたり広げたり発展させたりし得る活動であること。第三に、テレビを介したメディアの表現の分析や、自己の表現への利用にとどまらず、他のメディア、例えば小説などの読解にも関連付けて応用できる態度や能力を育む活動であること。第四に、色彩や明暗のイメージを用いた表現やその表現の読解は、「ことば」の意味が文字としての意味だけにとどまらず、その「ことば」に関連した様々な意味やコンテキストを含むことを知り活用する活動であり、それは「ことばの力」の一部分を実感させ理解させ生徒自身のものとさせる活動であること。第五に、第四のことは、じつは古文や和歌に用いられている、文化的・歴史的な背景による多層的な「意味」を含有する「ことば」へ接近していく端緒となること。以上の5つの層をなし、それぞれの層は重なり合い関連しあって存在する。

## 2. 一般的な短歌の授業<sup>註1</sup>

以下に従来行われてきた短歌の授業の例や実践報告などを抜粋し、いわゆる短歌の授業とはどのようなものとされているのか概観して問題点や課題を明らかにしたい。

### 「探究現代文」（2004年2月1日桐原書店） 単元「短歌と俳句」

単元のねらい：「本単元は、近現代短歌、近現代俳句に生徒が親しむとともに、主題や表現方法の特色を把握して鑑賞できるように、『短歌と俳句』を設定したものである。」

指導の過程：①鑑賞態度を身につけさせる。②表現の特質を理解させる。③作者の文学観、主張、個性を理解させる。④自然や人間を見る目を養い、感性や想像力を豊

かにして、内面生活を充実させる。

「展開国語総合」(2003年2月1日桐原書店) 単元「短歌と俳句」

単元のねらい：「日本固有の文学の近・現代作品を読むことによって、短歌そのもの、俳句そのものがどのような文学でどのような魅力を持っているか、それらを学習者に知ってもらうことが、この単元の第一のねらいである。」

指導の過程：①短歌の歴史、伝統、形式を確認し、理解する。②音読によるリズムの大切さを理解する。③明治の短歌革新運動を理解する。④与謝野晶子、長塚節、石川啄木、北原白秋、若山牧水、斎藤茂吉の歌を理解鑑賞する。⑤春日井健、寺山修司、小野茂樹の新しい感覚と、歌壇に与えた衝撃とを理解する。⑥阿木津英、俵万智、吉川宏志のそれぞれの感性のみずみずしさを感受し、理解を深める。

このように見てくると、短歌の授業は「知識・理解」のための授業として構想、設定されていることが、明らかにわかる。右記以外の教科書には、短歌を詠む活動も入れられているものもあるが、詠むことによってどんな力や態度を身につけられるのかについてはほとんど触れられていないし、詠めるようにする方策にいたっては全く記載が無い。

先行実践としての短歌の授業実践も同じような傾向にある<sup>22</sup>。これらの先行研究・実践から見えてくる最も大きな問題は、「短歌を創作させるべきなのか」ということである。この問題は、次の4つの問題に分節化される。

- ①短歌を創作させる意義は何か。
- ②短歌の読解・鑑賞と創作とはどちらを先に行うのが効果的なのか。
- ③短歌を創作させる際に、どのような指導を行うのか。
- ④生徒の創作した短歌をどのように「評価」するべきなのか。

①については、次のような意義があると考えている。本稿で取り上げる授業も同様である。

- 1 ことば単体やことばの組み合わせによる意味を表現意図に即して的確に自己の表現に用いることができるようになる。
- 3 自己の思いや感じ方をことばで表現できるようになる。また表現する喜びを得られる。
- 4 他者の思いや感じ方を知り、自己のそれと照らし合わせて自他を相対化したり、新たなものの見方や感じ方を発見することができる。
- 5 ことばの意味を分析的、あるいは鑑賞的な態度で読み取ろうとする態度や、読み取る能力を育むことができる。
- 6 短歌や和歌の読解・鑑賞の際に、読解・鑑賞の観点をすでに自分自身の中に持っておこなうことができる。

それでは以下に、短歌を詠むことに関わる実践のなかでも、対照的な2つの実践を抜粋・紹介して、上記の②③④の3つの問題について整理して述べる。

### 3. 短歌の授業実践例

『月刊国語教育』(2005年10月、東京法令出版)

『『短歌作って遊ぼう』という生徒の声にどう応えるのか』(高校生対象、荒木美智雄)

短歌「創作」は毎年「短歌・俳句」という単元で取り扱い、解釈・鑑賞を行った<sup>77</sup>後、短歌「創作」という時間を設け、二十年以上実施している。(中略)

一 創作は楽しいだけでいいのか

短歌「創作」の前に「短歌」の読解授業をしていると、生徒は「先生、こんな授業より早く短歌を作ろう」と呼びかけてくる。私は授業を通じて短歌に興味を持ってくれたのだと、喜んだのだが、生徒の真意は違った。私のつまらない授業より、短歌「創作」で楽しく「遊ぼう」としていることを知りガッカリした。(中略)

二 短歌「創作」はどう位置づけるのか

私は単元「短歌・俳句」の授業で、一般的な解釈を行い、作者の心境や製作背景を考えさせ、最後に何字以内の鑑賞文という形で授業を終える。ここでさらに、短歌「創作」となると、時間が費やされ、丁寧な創作指導は難しい。(中略)ほとんどが句の中に言葉を当てはめただけの、三十一文字短文、つまり説明短歌を提出する。

(中略)

このような二つの短歌でも、生徒は短期間で楽しく創作したのだから、ある一定の「評価」をすべきと、ある研究者から提言を受け論争となった。せつかく創作させるのだから、ある一定の鑑賞に堪えうるだけの作品「価値」を求めるべきという私の考えに対して、その研究者に「授業実践では、歌人(専門家)を育てる教育ではなく、素直な高校生短歌でいいのではないかと研究会で指摘を受け「創作」のあり方やその位置づけが問われ、まだ解決していない。この問題も創作を「短歌」読解・鑑賞のあと行うべきか、また「国語表現」(科目)で創作を重点に行うべきかということに収斂されていくであろう。私は後者(国語表現)で扱うことが基本的には望ましいと考えるが、あえて前者で取り扱い実践している。それは「短歌」読解・鑑賞のあと、一定の時間を「創作」の時間として、短歌の「テーマ」「修辞」「短歌創作」「自己解説文」(作文表現)という内容を網羅したプリントを作成し、「総合」的な短歌指導の実践教育を試み、模索しているからである。

ここで最も大切なことは、読解・鑑賞の授業が短詩型文学の「客観性」理解の学習形態であるのに対して、短歌「創作」は遊び・余裕・皮肉・比喩を含む「主観性」理解(思考)がその中に内在していることである。「読解・鑑賞」から「創作」への移行、そこには連続性より少なからず断続性が横たわっている。さらに創作は得手・不得手や好き嫌いという嗜好の問題が常に立ちはだかりながらも、その中に楽しさという興味関心を引き起こすというプラス面が同時に存在し、「読解・鑑賞」などの授業形態からすぐ「創作」と移行した場合、楽しさだけの「遊び」中心になる可能性があるので、注意が必要となるだろう。

以上のことから、読解・鑑賞から「創作」と流れる場合、「遊び」に陥らず、短歌で学んだいくつかの修辞法(「体言止め」「連体止め」「句切れ」など)を実際創作の中で駆使しながら再確認するということが大変効果的である。

『月刊国語教育』(1998年10月号、東京法令出版)

「創作から鑑賞へ」(中学3年生対象、岡本明人)

1 一時間目の授業

「名詞を一つ書きなさい」と指示を出し、小さな紙を配る。名詞であればなんでもいい。生徒が名詞を書いた紙を集め、よくかきまぜる。適当に二つずつ選び、「○ハ△ダ」とい

う形の比喩にして読む。

「時計は海だ」「エンピツは車だ」「運動場は魚だ」「ファミコンはりんどだ」

言葉と言葉の出会いが新しい世界を創造する。比喩の面白さである。結び付きが遠くて意外であればあるほど、どっと笑いが起きる。

比喩は、新しい世界の発見でもある。詩歌は新しい世界の発見、感動、心の動きが前提にあることを感じてもらう実践である。

次に言葉のプロ（創造者）はどんな世界の発見をどのように表現しているかを体験してもらう。

## 2 二時間目の授業

二時間目は各グループに創作させた。（中略）

ある女子生徒だけのグループは、大笑いしながら、次のような短歌を創っていた。

ときめいた初夏のある日にファーストラブいとしいあなたは妻子あり

聞いているとこの歌は、「妻子あり」の部分が初めは「上級生」とあった。そこにある生徒が「妻子あり」と入れたとたん、がらりと世界が変わり、中三の女子たちは「キャー」と声を上げて笑っていた。言葉の創造の場面である。

これなのだ。言葉の創造の面白さ、楽しさがあるからこそ、たとえレベルの低い歌でも自分たちが創った体験が大事なのだ。（中略）

おそらく私のような指導には次のような反論があるだろう

短歌・俳句の文学の意義を教えることをまずするべきだ。

生徒に言葉あそびをさせることは、文学を愚弄するものだ。

もっと深い世界を鑑賞させるべきだ。

生徒の創作には反対だ。

私は鑑賞の授業を否定しているのではない。大事なことは、創作（体験）→鑑賞という順序なのだ。言葉の創造が恣意的な言葉の結び付きではなく、さまざまな技術に支えられた世界の切り取りにあることは、体験をした者にこそよく分かると思うのである。

短歌の授業といえば、荒木氏のような授業がオーソドックスであろう。前述した4つの問題点のうち2つ、「②短歌の読解・鑑賞と創作とはどちらを先に行うのが効果的なのか。③短歌を創作させる際に、どのような指導を行うのか。」について先行実践を見ても、短歌の創作指導は、伝統的に短歌というものの概説的な理解から一句一句の鑑賞、そして創作へという進め方でなされてきたことがわかる<sup>23</sup>。

この進め方は、前述した各教科書出版社作成の指導資料にも踏襲されている。短歌に造詣が深く、実作までしている教師ならばともかく、大学で短歌研究を専攻した訳でもなく、ごく普通に教科書を教材として授業を進めようとする教師や、指導資料を参考に授業を進める教師が大多数を占めるはずなのだから、現在、教室でおこなわれている授業も同様であると考えられる。

つまり、理解から鑑賞そして（もし教師にやる気があれば）創作へという授業の方法が、短歌指導の定番である。それはそれで否定するわけではない。だが、完璧でもない。

### 【問題点】

- 1 文学史や短歌の表現形式の理解に意義があるのか。
- 2 数首、多くても二十首程度の短歌についての個別な理解・鑑賞は、生徒にどんな読解

力や表現力を身につけられるのか。

### 3 理解・鑑賞によって創作ができるようになる指導とはどんな指導であるのか。

以上の問題は、「文学の価値」という観念によって指導の意義や指導の内容が説明されがちである。例えば、1については千年以上の伝統を持つ古典の流れを汲むものであるから学ばねばならぬという論法で、2については短歌に用いられている修辞法やことばが、厳選・洗練された言語活動の結果であり日本語の表現の特質を学ぶ上で良い題材であるという論法で、また短歌の「世界」を読み取るということは、歌人の精神世界を読み取ることであり、それはすぐれたものの見方や感じ方をすぐれた言語表現を通して読み取ることであるからよいのだという論法で、3については読む者に感銘や新たな発見、共感を生じさせる表現を理解・鑑賞すると、それらの表現に触発されて自己表現が起こると期待できるという論法で、それぞれ説明され、実際に学習指導が行われている。

このような指導方法については、不満と不安を抱いている。

ほんの数首から多くても二十首の短歌、それも時代も表現方法も異なる短歌を個別に読解・鑑賞させる。また、表現方法や内容を比較して差異を見出し、表現方法や内容をより明確化したり、文学史上の「乗り越え」を浮き彫りにしたりする。それはそれでよいのだが、他のたくさんの短歌の読解・鑑賞や自己の創作、さらには短歌以外の文学作品や文学ではない表現の読解・鑑賞、そして自己表現に関連づけていくことができるとは思えない。そもそもそのような関連づけを明確に意識した授業が行われていない。それでは、結局、教室の教科書のあるいはプリントの中だけでの限定的な学習から脱け出せない。

3は、「文学の価値」の力に頼っている部分が多いのではないか。「価値」のあるものを読解・鑑賞したのだから、「価値」のある作品を創作できるのだという考え方である。このような認識の下に生徒に創作をさせると当然生徒の作品の「文学的価値」を評価することになる。ここで、上述の問題④が浮上する。

### 4. 生徒の創作した短歌をどのように「評価」するべきなのか。

『月刊国語教育』（1996年1月、東京法令出版）

#### Q9 短歌指導の評価をどうするか（大林明彦）

この問いは、短歌をどのように指導し、どのようにその到達度をはかり、どのように評価するか、というぐあいに捉えてみたい。生徒発表、教師のレクチャー、定期試験、点数評価—これがオーソドックス・スタイルで安定感はあるが、新鮮味は全くない。（中略）

評価の観点としては、リアリティがあるか、感動点があるか、などを総評として、さらに（1）写実性はあるか、（2）浪漫性はあるか、（3）社会性はあるか、など食い込んだ評を設定する。評価の基準は五段階。作者自身も自己評価する欄を当然ながら設ける。

10年前に書かれた評価方法であり、現行では基準という言葉を使わなくなっているが、評価のあり方はほとんど変わっていない。とりわけ後者の、生徒の作品への評価の方法は、授業内容によって評価の観点や文言に多少の変動はあるにしても、作品の「文学的価値」を評価する点において現在も変わらない。つまり「よい歌」を詠めということに他ならない。

国語の教師が「よい歌」といった時、その歌の「文学」的価値判断をすることになることが多い。では、その際の判断規準、すなわち評価規準はどこにあるのかというと、その教師の文学へ

の造詣の深さや実作の経験にある。ならば、文学に造詣が深く、かつ実作をしたことのある教師だけが、文学教材を扱った単元の評価ができるということになり、そうでない教師は評価ができないということになる。

たとえ「文学」的価値判断ができる教師がいたとしても、その価値判断はその教師個人のものであり、その教師を超えるものではない。そのような価値判断を生徒の作品に対して行うのは、ある特定の価値規準に生徒の価値判断を固定化することに他ならない。それでは文学を授業の材料として多様なものの考え方や感じ方に気付かせたり理解させたりすることや、それらに基づくゆたかな表現の可能性を、国語の教師が封じてしまうことになりかねない。

ならば、国語の教師は、生徒の作品に対して「文学」的価値判断をしないうほうがよい。そのような価値判断は、じつは、他の生徒が「受容」という態度や讃嘆のうめきなどで、無意識にしてくれるものであって（あるいは得票数という形で示されるものであって）それだけよい。

「よい表現・文学的で他者を感動させ得る表現・他者をインスパイアさせる表現がある」という表現への価値評価は、国語の教師ならばほぼすべての者が持っているだろう。私はそのことを批判しているのではない。そのような表現が、「訓練」なしに、「自然な」真情の吐露によってなされるのだという「思い込み」に対して批判的なのだけである。日本文学史をふりかえってみれば、そこに厳然としてあるのは、すでに存在する形式の踏襲と十分な知識化、そして踏襲した後での「乗り越え」であって、突然変異的、自然発生的な「新しい文学」の誕生ではない。

ここに述べたことは先に述べたことと矛盾しているようだが、そうではない。短歌という表現形式と言語活動とについて、十分な知識と体験が必要だということだ。近代から現代までの短歌を広く浅く、そして修辞法などの表現方法もバラバラなままに学習しても、その表現形式や方法（表現のスキル）の理解や読解、それらを応用した創作にはつながりにくいということである。焦点化が必要だということだ。

それでは、短歌の授業、とりわけ短歌の創作など国語の授業でできないのかといえば、そうではない。生徒に短歌を読ませ、詠ませるのは、どのような態度や力を付けるためのかをはっきりとさせ、それらの力や態度をつけるための学習活動を設定すればよいのだ。そうすることによってはじめて評価が可能になる。このことは同時に、生徒に対して、なんのためにこのような学習活動を行うのかという説明もできるということでもある。

## 5. 2004年度におこなった授業

これまで述べてきたことについては、最初からそのような発想や構想のもとに学習を計画し実践してきたわけではない。2004年度におこなった短歌創作の授業の失敗と反省によって明確化されたのである。次に授業の概要を載せる。

- ① 女性しか出てこない洗剤のCMを見てジェンダー的な視点から分析したり、宮崎駿のアニメを見て映像に表象されている文化的な意味を読み取らせたりする。
- ② ①の学習をたとえば「山月記」の「残月の光を頼りに林中の草地を歩いていったとき、はたして一匹の猛虎が草むらの中から躍り出た。」について、この情景のもつ「コード（意味を伝達するメッセージを成立させ、解釈させる規則）」を分析させる。
- ③ 与謝野晶子の「なにとなく君に待たるここちして出でし花野の夕月夜かな」と正岡子規の「瓶にさす藤のはなぶさみじかければたたみの上にとどかざりけり」を比較鑑賞させて（教育

出版『国語総合』所収) 心内語のない心情表現を読み取らせる。

④ 明示的な心情の説明や心内語を用いずに、情景描写のみを用いて心情表現をさせる。

(短歌を詠む)

生徒(高校1年生)の詠んだ短歌 ※抜粋

嘘ついてひとり抜けでた夏期講習まぶしく光る塾の看板	崔庭敏
寝苦しい真夏の夜にただ一瞬「ほら今ここを風が通った」	沖永紗織
自転車で逃げる電車を追いかけて気付けば落ちる汗とため息	赤井佑輔
昨日とは違う自分を見つけると夕立の中僕は旅立つ	肥後達也
炎天下いっきに飲み干すコココーラ彼女の前で自慢げな顔	今西健
暑い陽に描かれた影は短くてひまわりでさえ届かぬ想い	後藤祐香
水平線をひざを抱えて眺めおり自分のことがわからなくなる	竹崎雅浩
庭土の草の中より鈴虫の声澄みとおりに赤き満月	松岡美耶子
風鈴の面に住める金魚たち風の波うけくるくる泳ぐ	中馬彩那
夕立に突然降られ軒下へふたり見上げたでこぼこの空	山本翔
あの女余韻を残し風連れて日に焼けた腕ふりかざしながら	真柴智世
息づまる青の命のはげしさのざわわのひびき身をつきぬける	岸本康太
水面に流れ伝わる二次関数青の座標に白の線描	南田謙一
海の中ゆがんだ光に抱かれる水面向こうの冷たい太陽	清岡唯
アスファルトミミズの死骸セミの声気の遠くなる影なき道行き	吉田彩香

①②③はうまくいったのだが、④は失敗だった。このなかには全国的な短歌賞にて大賞と優秀賞をいただき、生徒のモチベーションを大いにあげてくれたものもある。しかし、そのことと授業の目的の達成とは別である。

「明示的な説明や心内語を用いない、情景描写のみによる心情の表現」を達成できたのは、傍線を付した短歌以外のものだけである。傍線部を付した短歌は学習目標に到達していない短歌である。評価の結果、評価Cの生徒が過半数を超えた。そんな授業は失敗だ。失敗の原因は単純である。「明示的な説明や心内語を用いない、情景描写のみによる心情の表現」という表現をするための同様の短歌の読解・鑑賞の量が少なすぎ(8首ほど)た結果、学習目的が達成できるような表現のスキルを身につけさせられなかったからである。

しかし、この授業から気付かされたことがいくつかあった。一つは、反省点でも書いたように、学習目標が達成できるような表現のスキルを身につけさせる手立てが必要であり、それは教科書所収の短歌や教科書外の短歌をいくつかもってきて読解・鑑賞をおこなってもうまくいかないこと。二つは、メディア・リテラシーの手法を用いて分析・読解をおこなった後、その手法を援用して小説教材を読解させることはうまくいったこと。三つは、生徒の短歌で二重傍線を付した部分のように、色彩や明暗を用いて、なんらかのイメージや「世界」を表現した短歌が詠めていること。四つは□で囲んだ「道行き」のように、古典へとつながる表現があること。以上の4点である。そこで、これらの4点をもとに、改めて短歌の創作の授業を構想し、次の年度で同じ生徒たちを対象に授業をおこなった。



## 6. 2005年度におこなった授業

私は、表現に関わる学習活動を次のような活動だと考えている<sup>注4</sup>。

- ① 生徒に、ある表現の方法を紹介し（気付かせ）て、その効果を分析させる（説明する）。
- ② ①の表現の方法を用いて生徒に自己表現をさせることによって、それを表現のスキルとして獲得させる。

この考えに基づき、前年度の反省を踏まえて授業を構想・計画した。次に授業の概要を載せる。

- ① 生徒に自分自身が持つ、色彩や明暗のイメージや連想を書き出させる。
- ② TVCMや映画、マンガの、色彩や明暗のイメージや連想を利用した表現を分析させる。
- ③ ②を小説の情景描写の読解に応用させる。
- ④ 生徒に色彩や明暗のイメージや連想を利用して短歌を詠ませる。

例えば、TVCMで、情景（日の出）、登場人物の服装、アニメーションなどが全体的に「橙色・黄色」を基調とした映像でキャッチフレーズが「新しい力」、商品がシャンプーとリンスというものがある。生徒たちに、「新しい力」は自分たちの「日の出」や「橙色・黄色」からのイメージや連想の中にあり、CM製作者は、そのようなイメージや連想を利用して印象付けようとしていることを理解させ、同様の表現の手法が用いられた小説での表現や情景描写の読解に応用させた。小説を一部分抜粋する。

そのころには、エミは白いものしか食べなくなっていて、お弁当も少しのごはんと何もつけないおとうふとか、牛乳だけとかバナラアイスクリームだけとかになっていた。

「私は緑の猫になりたいな。生まれかわったら。」

紫の眼をした緑の猫、と言って、エミはゆめみるように微笑んだ。病院のベッドで、そのことばかり考えていたのだそうだ。

「その猫は生まれたときから身寄りがないの。どこかの熱帯雨林に住んでいて、死ぬまで他の生き物に出会わないの。」（「緑の猫」江國香織著『いじめの時間』新潮文庫所収）

この授業の意義は、つぎのようにまとめられる。

生徒に自分自身の知識や体験として持っている色彩と明暗のイメージを書き出させる。この学習活動により、ことばに二重三重の意味や連想があることを、他の表現の読解による理解ではなく、すでに自己認識の中にあつたこととして確認させることができる。

↓

それが日常目にする表現にどのように利用されているかを体験的に知らせる。また、生徒個人に帰宅後、同様の表現を分析させ提出、あるいは説明させる。この学習活動により、生徒は読解力が上がったと実感できるし、TVという表現世界の仕事に近づくきっかけも得られる。

↓

小説における同様の表現を同じように読解させる。生徒は小説の表現や情景描写の読解の観点を自分自身が持っていることに気が付き、読解ができる。また、ふだん見慣れたTVでの表現が、教室での勉強に役立つことを知る。

↓

ここまでくり返し分析・読解をおこなってきた、色彩と明暗のイメージや連想を用いた表現が用いられている短歌を読解・鑑賞させる（ワークシートの一部を以下に別掲した）。ここでは、色彩や明暗のイメージを用いて心情（あるいは雰囲気）を表現することに特化させた指導に移行し、生徒の短歌創作に役立たせる。

↓

色彩や明暗のイメージや連想を用いて、短歌での情景描写、心情描写に応用させた。これにより、短歌でなんらかの「世界」を表現すると同時に、色彩や明暗のイメージや連想を用いた表現方法をスキルとして習得させることができる。

## ワークシート

### 色彩を効果的に用いた短歌

【名作と呼ばれる短歌の色彩】（ ）の中に色彩を入れてみよう。※（ ）内は授業では空欄

草わかば色鉛筆の（ 赤 ）き粉のちるがいとしく寝て削るなり	北原白秋
さ（ みどり ）の葉をはがしゆくはつなつのキャベツのしんのしんまでひとり	俵 万智
ぶらんこにうす（ 青 ）き風見ておりぬ風と呼ばねば見えぬ何かを	俵 万智
（ 白 ）鳥は哀しからずや空の（ あを ）海の（ あを ）にも染まずただよふ	若山牧水
雪のうへに空がうつりてうす（ 青 ）しわが悲しみはしづかにぞ燃ゆ	前田夕暮

【添削】（ ）の中に、効果的と思われる色彩を入れてみよう。

「愛して」というわがままな落書きの下が僕らの待ち合わせ場所

「愛して」という（ 真っ青 ）な落書きの下が僕らの待ち合わせ場所

【添削2】最初の（ ）の中に、効果的と思われる色彩を入れてみよう。

次の（ ）には時間を表す言葉を入れてみよう。

最後の（ ）には、擬音を入れてみよう。

誰が墓ぞとても小さな風車さびしくひとりまわってる

誰が墓ぞ（ 赤い ）小さな風車（ タベ ）の風に（ カラカラ ）まわる

（『考える短歌』俵万智、新潮新書より）

この授業で生徒たちが詠んだ短歌は次のようなものであった。

生徒（高校2年生）の詠んだ短歌 ※抜粋

今はもう伝えられないこの言葉あおい記憶におきざりにして	沖永沙織
白い画面短く告げるエラー音来ないメールで眠れない夜	上田理恵
ムカツクと透明の声で泣き叫ぶ誰にも分からぬ私の心	中井那緒子
オレンジの風に揺られる金色の稲穂知らせる秋の訪れ	赤井慎太
太陽が緑の隙間突き抜けて僕らの夏を青く染めゆく	後藤祐香
睡蓮が黄色い日差しに包まれて風鈴の音にこくりこくりと	吉川奈々
青かったずっと誰かを待っていた午後の三時に見上げた空は	大西愛
心臓を暗闇の中にさしだして夜風に乗ろう世界の果てまで	中島聖
目をそらした白い私を気にもせず過ぎ去る彼の背中の辺り	澤井美里
雨風と水彩色に舞うつばめ亡き子の姿かさねて見やる	山本翔
外見ればぶわりと飛んで赤い傘夜闇にひとつ台風の夜	藤井利衣
とうめいな春風の中落ちてゆくその感覚を感じていたい	松岡美那子
暗い闇ずっとぼくらを追ってくる逃げるその道青き学校	奥山雄貴
この街の香りをかけば思い出す君に忘れた黄色のことは	栗田麻理亜
灰色のもやをはらって行こうとも心に残る黒い残雪	赤井佑輔

この授業では、「短歌」という表現形式と「色彩」という表現方法とをすべての生徒に共通に用いさせた。それは、これらの表現のスキルを習得させるためであるが、それだけではない。同じ表現形式と方法とを用いれば、個人個人の生徒にはほかの生徒の作品と共有できる部分を与えられるからでもある。

短歌という「型」、色彩・明暗のイメージや連想という「型」を用いることは、生徒の表現を束縛することにはなる。しかし短歌とすることで、ある「世界」を短く表現できるのだし、色彩や明暗のイメージには、全ての生徒が共有する部分があるので、受容しやすく鑑賞しやすい、しかも、自分と他者との差異もわかりやすく、他者の表現の個性、つまり自分とは発想の異なる表現があることを容易に知ることができる。

個々の生徒が作品を通じてつながる場を持ち、その共有する場においてお互いの作品を受容しあって自己の表現や考え方や感じ方を相対化し、より幅の広いものへと育てていく。そのような学習の場を生み出そうとした活動に他ならない。

このような場では、教師が自分の予想をよい意味で裏切られるような表現が生まれたり、生徒の表現に教師が新鮮な発見をしたり、自己の感じ方や考え方をゆさぶられるという体験もできる。生徒同士にも、生徒と教師の間にもそのようなことが起こっている場、ひどく豊かな言語活動をしている場を生み出すことができるのだ。

## 6. さいごに

歌枕とは次のようなものであるという。

ある特定の場所に特定の思いを抱いているというのは、よくあることである。（中略）右のような、場所とそれに付随するイメージを、各自が個別の体験に基づいて持つのではなく、

固定化されたものとして共有すること、それが和歌の表現手段として昇華されたのが歌枕である。たとえば飛鳥川といえば、それは無常のシンボルなのである。(中略)

なぜ、場所についてのイメージを共有することが歌人にとって必要なのだろうか。古典和歌というのは、まずみんなが一定の美意識を共有するところからはじまり、それに自身を投じることで自己確認できる世界であったのである。各人がある場所に対して一定のイメージを共通してもった上で、そこから多様にイメージを膨らませていくことで、一体感と個性をともに表出できる装置のようなものとして、〈地名〉も機能しているのである。

(『【うた】をよむ三十一字の詩学』小林幸夫、品田悦一、鈴木健一、高田祐彦、錦仁、渡部泰明編著、1997年11月、三省堂)

「青」や「暗闇」などのことばによって色彩や明暗のイメージを用いて表現をさせることは、和歌の学習と関連付けると、掛詞、歌枕、本歌取りの学習につなげることができる。また、短歌の創作への関連付けとしては題詠や「写生」的な短歌の表現につなげることができよう。例えば「夏」や「海」といった題詠は、それらの語がイメージさせたり連想させたりする物事や情景、心情を短歌に詠みこむことを要求する。その要求にきちんと応えられるようになるはずである。

くり返しになるが、本稿でいう「ことばの力」とは、ある「ことば」には、その文字的な意味だけではなく二重三重の意味が、歴史的・文化的・社会的な背景によって存在しており、それが表現者の表現意図や、読解者の知識・体験によって関連付けられて、効果的に表現に用いられたり、感銘を引き起こしたりすることを指す。

その「ことばの力」は、上記のように歌枕や掛詞としてすでに用いられているものでありつつ、現代でも小説や詩歌に、そして視聴覚的なメディアでの表現に用いられている「力」である。その「力」の存在は、知識として知ることでもできるが、体験して体得したほうがよい。なぜなら、この「ことばの力」は、前述のように「関連付ける」ことによってはじめて発動するからである。そのような「関連付ける力」、すなわち「関連力」は、自分自身で外界の事物やできごとの本質にあるものを探り取ろうとしたり、自分自身がすでに知識や観念として持っているもの同士や、あるいはそれらと外界とを、結びつけて考えたり、表現したりすることによって育成される。

現在・過去・未来を、教室と日常を、文学と非文学を、読解と表現を、関連付けて学習活動を構想し計画し、実行する。そして評価によってその意義を検証、反省、改善、あるいは新たな方法を見出していく。そのような授業の中で、文学作品の学習を構想することにより、「文学」を学ぶ意義を生徒の実感させ、かつ、実際に生徒たちが生きていく上で必要な、人生をより豊かにするような、「ことばの力」に気付かせ、身につけさせられる学習活動ができるはずである。

## 〔引用参考文献〕

注1、各教科書出版社の指導資料 単元のねらいは抜粋引用、①～の番号を付したものは適宜まとめてある。

この他、「国語総合」(2004年3月20日教育出版)、「高等学校国語総合」(2004年3月30日三省堂)、「高等学校国語総合」(2006年2月10日第一学習社)などもほぼ同様の内容である。なお、「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」の各教科書については、短歌の学習を見つけられなかった。

注2、『国語教材研究シリーズ5 短歌・俳句編』(1980年2月10日、中西昇・前登志夫著、桜楓社)

『月刊国語教育』(1994年10月号、東京法令出版)「短歌教材の指導—『短歌・その心』(光村・中二)」(規工川佑輔)

『月刊国語教育』(1996年1月号、東京法令出版)「短歌指導Q & A」

『月刊国語教育』(1997年1月号、東京法令出版)「短歌の創作から表現への意欲を高める」(中学2年生対象、石井英樹)

『月刊国語教育』(2002年9月号、東京法令出版)「短歌創作の指導実践について②」(高校3年生対象、菊池陽子)

注3、『短歌の作り方』(木俣修、1965年1月、ポプラ社)、『NHK短歌入門佐佐木幸綱短歌に親しむ』(1988年11月、NHK出版)、『短歌をよむ』(俵万智著、1993年10月、岩波書店)、『短歌の世界』(岡井隆著、1995年11月、岩波書店)、『詩歌教材指導改善ハンドブック』(『月刊国語教育』1998年5月号別冊、東京法令出版)、『短歌を楽しむ』(栗木京子、1999年12月、岩波書店)など、教師生徒ともに手に入れやすいと思われる短歌の入門書も同様である。

注4、この考え方は、たとえば高等学校国語の学習指導要領で、次の文言と対応する。

国語表現Ⅰ：目的や場に応じて、言葉遣いや文体など表現を工夫して話したり書いたりすること。

様々な表現についてその効果を吟味し、自分の表現や推敲(こう)に役立てること。

国語総合：優れた表現に接してその条件を考え、自分の表現に役立てること。

# 音声言語指導を導入とした日本語表現力育成指導過程の実践的研究

吉田 隆（奈良女子大学附属中等教育学校）

## 1. はじめに

本実践研究は、日本語表現力を育成する指導過程に音声言語指導を導入し、音声表現と文章表現の融合を図る学習指導をカリキュラムに位置づけ、生徒の思考の深化を図りながら表現力を育成しようと企図したものである。

文章表現指導の評価活動にピア・レビューの手法を取り入れ、生徒の文章批評力を育成し、生徒間の相互批評によって表現力を高めていくことを目指している。そのためには、他者の多様な価値観の中で自己が開かれていく意識を醸成することが不可欠である。

本稿は、2006年度科学研究費（奨励研究）の補助を受けて実践した成果を公表するものである。

## 2. 音声言語指導の実際（全11時間）

なぜ、音声言語指導を表現力育成の導入とするのか。

「書くこと」によって自分の考えが明確になり、混沌としていたイメージが言葉となってはじめて他者に伝えるべき思想となる。<sup>1</sup>

しかし、私たちの日常生活は、「書くこと」よりも「話すこと」が中心であり、学校生活や社会生活の大部分は「話すこと」でしめられている。自分の考えを相手に伝える方法は、「書くこと」と「話すこと」の両方によって行われる。

「話すこと」の指導を表現力育成の指導過程に位置づけ、「書くこと」で思考の深化を図りながら、「話すこと」でダイレクトに自己の考えを相手に述べることで、さらなる思考の深化につなげていくことを目指している。

そのためには、初等・中等・高等教育のあらゆる機会を通じて「話すこと」の指導を展開しなければならない。指導展開されるある段階で、「話すこと」のメカニズムについて知的に理解する過程を設けることが必要なのではないかと考えた。それは、話すときの姿勢や声の大きさなどを自己評価や相互評価に組み込むことが多いが、それらの項目を評価する根拠や評価の基準を明確にしておかないと恣意性の高いものとなり、具体的な改善のポイントや工夫の仕方が理解できないと考えるからである。

次の評価用紙は、スピーチの自己評価と相互評価に使っているものである。

スピーチ自己評価表		
題目	はい	いいえ
あなたは聞いている人にわかりやすいスピーチにするために工夫しましたか。		
エピソードや自分の体験などをスピーチ内容に入れましたか。		
本番では聞いている人の顔を見てスピーチすることができましたか。		
スピーチを通して、聞いている人に内容を正確に伝えることができましたか。		

\*以下省略

スピーチ相互評価表			
話し手			
題目			
評価	良い	普通	良くない
1 内容：内容はよくわかった	A	B	C
2 時間：決められた時間内でおさまったか	A	B	C
3 声の大きさ：声の大きさは適当だったか	A	B	C
4 姿勢・態度：前を向いて話せたか	A	B	C
ひとこと			

このような評価用紙を使って、自己評価や相互評価を行ってきたが、声の大きさや姿勢・態度という項目の必要性をどの程度実効性のあるものとして事後指導で展開できたかという、たいへん心許ない状況である。

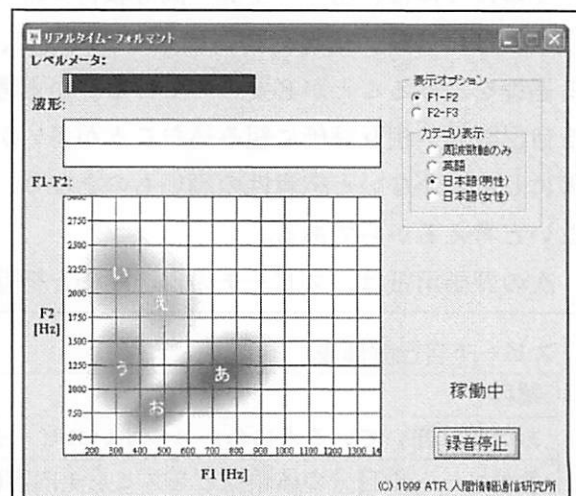
これらの評価を有効に利用するには、発声のメカニズムや音声の特質、ポーズの意味などを、科学的な分析に基づく知見によって、深く理解しておくことが自己評価や相互評価を、ある一定のレベルに引き上げていくことになると思う。

さて、実際の音声言語指導を導入とする実践は、次のような手順で行った。

- I 1分間スピーチの原稿を作る（課題：あまり知られていない私を紹介する）
- II 時間を計りながら練習する
- III 原稿を見ずにスピーチする
- IV 評価する
- V 原稿の字数から1分間の文字数を割り出す（1分間=300文字程度）
- VI 声を見てみよう<sup>ii</sup>
- VII プロの朗読から学ぶ<sup>iii</sup>
- VIII 朗読劇に挑戦！

右の映像は、「VI 声を見てみよう」の実践に使ったものである。「あいうえお」の発声が、うっむき加減の姿勢と真っ直ぐに正面を向いた姿勢とでは違いがあることがわかる。適正なカテゴリ内でそれぞれの音を出すには、正しい姿勢でなくてはならないことが理解できる。

「VII プロの朗読から学ぶ」では、「声の曼荼羅」を使って、話し手にとっての「間」（ポーズ）と聞き手にとっての「間」を理解させた。



ATR 人間情報通信研究所が開発されたリアルタイム・フォルマントの映像

プロの朗読時間：109 秒
小学生の朗読時間：84 秒

プロの朗読時間：55 秒	ポーズの時間：54 秒
小学生の朗読時間：67 秒	ポーズの時間：17 秒

プロの朗読と小学生の朗読を聞き比べてみると、プロの朗読が小学生の朗読よりゆっくり聞こえるにもかかわらず、小学生の発話時間の方が長い。この表のデータから聞き手にとっての「間」は話者からの情報を記憶したり、話者の音声情報から情景を思い描いたり、心情を味わうための時間であることがわかる。

さらに、ラジオニュースの文字起こしを行い、ニュース原稿を作ることで、1分間300文字の文字数を数えるとき、ひらがなではなく、漢字仮名交じりの文字数であることや、ニュース原稿を読む場合に、意味のまとまりで「間」をおくことなどが理解できる。

「Ⅷ 朗読劇に挑戦！」は、読み手として「間」を意識させることと「声を届ける」ことを意識させることに重点を置きつつ、一つの台本<sup>8</sup>をグループで朗読する中で、音声表現の授業で学習したことのまとめを実践してみる授業と位置づけた。すなわち、「声の強弱」「アクセント」「高低」「声の大きさと方向」「読む速さ」「ポーズ」など、登場人物の心情を考えながら読み方を工夫するというものである。



朗読している様子

ここまでの表現力育成の指導過程の導入部で行った音声言語指導の実践である。

### 3. 文章表現指導の実践（全10時間）

2006年7月に「実用文の書き方ワークショップ」を実施した。このワークショップは、早稲田大学人間科学部助教の向後千春氏<sup>9</sup>を招いて実施したものである。

このワークショップは3年生以上を対象に約6時間で完結となる。「実用文とはなにか」にはじまって、「読者とテーマ」を決め、「構想マップ」作りを通してイメージを広げ、書けないという心理的圧迫感を避けるために「ノンストップ・ライティング」という話すように書くという手法を用いて書いていくものである。

今回、向後氏を招いて実際に指導を仰いだのだが、2002年度に「表現」という科目をおいた当初より基本的な指導手順は、向後氏のワークショップ形式を授業に取り入れることを許可してもらって実践してきた。

文章表現指導の実践に進む前に、なぜ実用文の書き方を問題にするのかということの説明しておく、中・高校生には生活作文ではなく、理科の実験レポートや学園祭の企画書、新聞のコラムなどに対する意見文など、直面する課題に即応した文章表現作法を身につけさせることが必要と考えるからである。中・高6年一貫教育を行う奈良女子大附属中等教育学校では、3・4年という中学年で、ある程度まとまった文章が書けるようになっておくことが、次へのステップにつながる。すなわち、内容のある文章を書くためには、知識の集積がなければならないが、それは



5・6年も含めて他教科との連携で養成できる。中学年では、文章の書き方をマスターしておくこと（単に型を覚えることではなく、書くべき内容は自分の内側にあり、それを言語化することが書く作業であることを体験しておくこと）が重要である。

さて、実際の授業展開は、次のように実践した。

- I 「学園祭」「クラブ活動」「授業」「自由課題」の中から一つ選んで構想マップを作る
- II 構想マップを参照しながら「ノンストップ・ライティング」の手法で書く
- III 「ノンストップ・ライティング」を「パラグラフ」に変換する
- IV 実用文の基本形式として「5段落で構成する」
- V 「ピア・レビュー」

IからVまでの指導過程で難しいのは、IIIの「パラグラフ」に変換する段階である。実践の結果、1パラグラフに1トピックということを定着させるのが難しかった。これを定着させるためには、いくつかの例をみんなで検討する段階が必要となる。そのためには、自分の書いた文章が組上りのことを受容できる人間関係がなければならない。さらに、指導過程で重要なのは、Vの「ピア・レビュー」である。次にピア・レビューの実際を紹介する。

タイトル：チームワークを大切に

この文は学園祭の発表団体「劇団花鳥風月」のキャストたちがあまりやる気がないので、そのことについて何をしてほしいのか、何をすれば向上できるかについての自分の意見である。これを読めば、チームワーク向上につながるし、今年の学園祭で賞を取れる可能性を少しでも上げることができると思う。だから、劇をよりよいものにするためにキャストと演出者に読んでもらいたい。

私はキャストに演劇部式の練習をしてもらいおうとしているのだが、そのやり方で本当に良いのかを言ってほしい。なぜなら、文句を言って真面目にしない人がいるからだ。だから、私なりに理由を考えてみたのだが、演劇部式の練習の仕方は大変だし、少し恥ずかしいからだと思う。しかし、このやり方は、結構、力がつくし、のども痛めない上に、大きな声が出せるようになる良い方法だと思う。これに対して今までやっていた練習の方法は、皆がやっているやり方だから、あまり恥ずかしくないと思う。しかし、のどを痛めてしまう、あまりすすめることのできない方法だ。だから、私は演劇部式の練習を皆にすすめている。でも、このやり方に嫌なところがあれば、何でもいいから言ってほしい。何も言わずにしないというのは、チームワークも、技術も悪い方向へ行ってしまうと思うからだ。

次にやってほしいことは、ライバルチームのやり方で良い所は盗むことである。技術を向上させるためである。だから、ライバルチームを観察する、もしくは使えそうな所を聞き出してほしい。そして、ライバルチームの人が教えてくれた御礼に自分たちがやっている良い練習方法や演技の仕方を教えてしまおう。なぜなら、ライバルチームが向上すれば、自分たちも向上できるし、自分たちが向上すれば、ライバルチームも向上できるという、良い循環がおこると思うからだ。そうすれば、どんどん自分たちとライバルチームは、レベルが上がっていくので、敵団体はライバルチーム一つに絞られると思う。ちなみに私はライバルは一番近くにおり、観察しやすく、教え合いしやすい同学年のチーム「志瞬期」が良いと思う。後は「志瞬期」に勝つだけになる。

私は今年こそ劇で賞を取りたい。昨年、新人賞がとれなくてとてもくやしい思いをしたからだ。賞を取るためには「集中力」「気力」「体力」そして最も重要な「チームワーク」が必要である。だから、キャストをまとめるためのリーダー、つまり演出者がとても重要だ。しかし、演出者はやる

気があるのに、忙しいし、何よりもキャストのやる気がないので、まとめにくそうだ。だから、演出者はなるべくキャストをまとめることに専念してほしい。そして、キャストは演出者についていけるよう頑張してほしい。

まとめると、キャストにたくさん意見を言ってほしいし、「志瞬間」とやり方で良い所があればどんどん互いに教え合ってもらいたい。そして、今年こそ賞を取りたいということだ。そして、私が言いたかったのは、演劇にはチームワークが大切だということ。皆がバラバラであれば、良い劇はできないのだ。

上記の文章に対するピア・レビューは、以下のとおりである。

- こんなに劇のことを考えてくれているとは…(^\_^;) 副賞として喜ばしい限りです。その一途さが人を動かすと思います。それが文章に表れています。賞という高い目標があってこそ書ける文章だと思いました。あなたの心意気に Good job!!
- 大変そうですね。でも、その気持ちがあればなんとかなると思いますよ。グッドラックです。
- しっかりした根拠とともに意見が述べられていて内容が明確でよかったです。意気込みが伝わりました☆ がんばって下さい…きっといい劇団になると思います。
- チームワークはとても大切だと思います。後、ライバルは邪魔だなんて少し思っていたところがありますが、本当ですね。ライバルはこういうふうに使えば良いのかぁ、なんて感心してしまいました。(笑)

このレビューは、どれも書き手に対する共感的な理解を示しているが、文章そのものへの評価がない。ピア・レビューでは、添削を行ってもらう必要はないが、「読める文章かどうか」あるいは「分かりやすく書けているかどうか」というポイントで読んでもらう必要がある。

評価の観点は、「一貫性」、「主張の成立」、「明瞭さ」に重点を置いた。ただ、ピア・レビューを実施してみた経験則から、「内容への共感」も観点の一つに入れておきたい。次のような評価の観点で実施した。

#### 【主張の一貫性】

- ・ 言いたいことが首尾一貫している
- ・ 書き手の立場が明確である
- ・ 主張が明確に書かれている

#### 【主張の成立】

- ・ 主張の根拠が書かれている
- ・ データや事実が書かれている
- ・ 一方的な主張でなく、反対意見にふれている

#### 【明瞭さ】

- ・ 一文では一つのことしか書かない
- ・ 主語と述語が対応した文章になっている
- ・ 主語は短く書かれている
- ・ 副詞は動詞の前に、形容詞は名詞の前に置いて書かれている
- ・ 無駄な修飾語は使っていない

#### 【構成】

- ・ 5段落で構成されている（序論、本論、結論という構成を守っている）



公開研究会での「ピア・レビュー」の様子

- ・ これから何を書くのか予告している
- ・ 何のために、あるいは誰のために書いたのか動機が明瞭である
- ・ 読むことの効用や魅力が書いてある
- ・ 結論には本論を一言でまとめる文章が書かれている
- ・ 結論に新たな内容が盛り込まれていない
- ・ 結論が力強く締めくくられている
- ・ 1パラグラフに1トピックを守っている
- ・ パラグラフの先頭に主張となる文章がある
- ・ パラグラフのつながりが論理的である（接続詞が適切である）

#### 【内容】

- ・ 自分の意見とは別に書き手に共感できる
- ・ 借り物の主張ではなく、自分の主張が表現できている
- ・ 書かれている対象への理解が十分に感じ取れる

※これらの観点をすべて網羅する形のピア・レビューを実施するのではなく、観点を示しておくが、評価者がこれらの観点の中から5つ選んで評価させた。

#### 4. 音声表現と文章表現の融合（全8時間）

本研究の目標の一つは、音声表現と文章表現の融合を図る指導過程の確立にある。

音声表現力と文章表現力の両面を鍛える指導場面を指導過程に組み込む必要がある。ここでは、実用文の書き方の指導過程をなぞりながら、「学校紹介」のプレゼンテーションをすることに取り組ませた。この指導過程をおくことで、音声表現力と文章表現力の両方が密接に絡み合っていることが経験知として理解できると考えた。

- I 「学校紹介」を2分間で行うという設定で、パワーポイントのスライドを5枚程度作成する
- II 「学校紹介」のシチュエーションを考え、スライドに合わせた発表原稿を書く
- III リハーサルをする
- IV 評価の観点を理解する
- V 2分間のプレゼンテーションを行う
- VI ピア・レビューを行う
- VII 振り返り

※ どのような場面と状況で学校紹介するのかを考えさせ、場や状況に応じた話し言葉の原稿を書くことがポイントとなる。

※ パワーポイントを使ってプレゼンテーションを行うのは、初めての生徒が多く、パワーポイントの作成に力点をおかないように指導した。

上記IからVIIの指導過程を経ることで、音声表現指導と文章表現指導の融合する場を作ることができる。

「IV 評価の観点を理解する」では、音声表現力と文章表現力の融合を生徒に意識させるために、次のような観点を示した。

## □ プレゼンテーションの評価

以下の4つの観点でプレゼンテーションが評価されることを意識させた。

評価は、点数制で5点が最高点となる。

### ① 計 時

1分45秒～2分15秒以内＝＋1

1分30秒～1分45秒＝－1

2分15秒～2分30秒＝－1

これ以外＝－2

### ② 音声表現（音量・スピード・間・視線）

聞き手を意識している＝＋1

聞き手を意識しているとは思えない＝－1

### ③ 構 成

全体から部分へ順序よく＝＋1

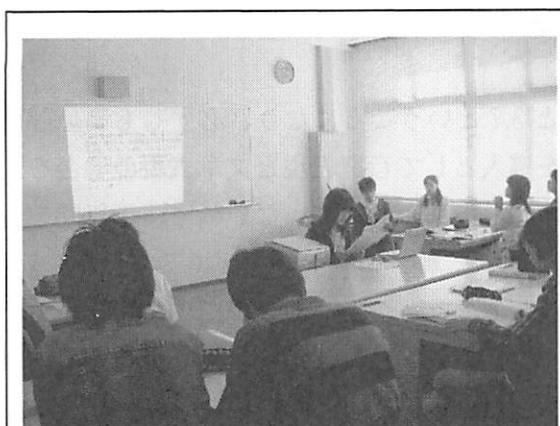
聞き手をひきつける工夫＝＋1

まとまりがない＝－1

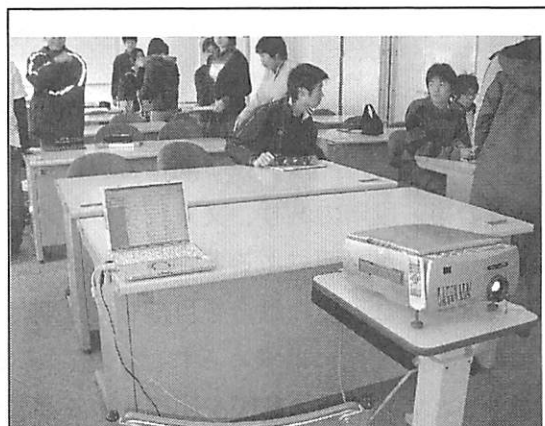
### ④ 総 合

聞き手へのアピール度が高い＝＋1

発表の意欲が感じられない＝－1



「学校紹介」のプレゼンテーションをしている様子



科研費で購入したプロジェクタとノートパソコン。

## 5. 成果と課題

生徒による授業評価から、本実践の成果と課題を明らかにしたい。

生徒による授業評価は、1期が終わった段階でデータを取り、学年末で総合的な評価をさせた。

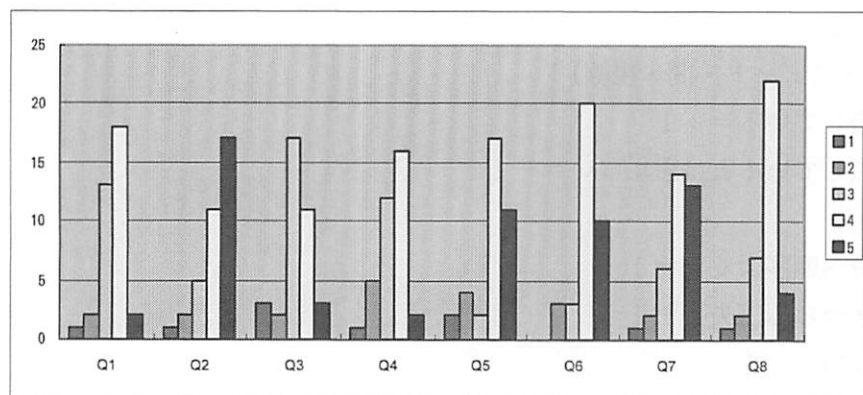
1回目の授業評価の質問項目は、次の通りである。

- <質問項目>
- Q 1 授業には積極的に取り組めた
  - Q 2 毎時間授業の記録をファイルすることができた
  - Q 3 音声表現を科学的に分析する力がついた
  - Q 4 音声の授業を通して発表する力がついた
  - Q 5 授業は楽しく受けることができた
  - Q 6 授業での説明などはわかりやすかった

Q 7 教え方などに工夫が感じられた授業だった

Q 8 総合的に評価すると……

Q 9 授業について「今後改善してほしいこと」「意見や感想」を自由に記述する生徒には、それぞれの項目について5段階で評価させた。5が「とてもそう思う」、4が「そう思う」、3が「少しそう思う」、2が「あまりそう思わない」、1が「まったくそう思わない」という選択肢から選ばせた。3クラスの内から1クラスを抽出して評価させた結果は、次の通りである。



「音声表現を科学的に分析する力がついた」の項目についての評価が一番低い。これは実習の時間を削ったことが関係していると思われる。一人一人が音声分析できる時間を取れば解決する問題ではあるが、2006年度は音声と文章表現の融合に力点をおいた関係で、科学的な分析の視点が弱くなってしまった。

「総合的に評価する」の項目の結果を平均すると3.7ということになり、必ずしも高い評価が得られているとは言えない。1期は音声言語指導を導入として音声表現と文章表現の融合を図る指導過程の第一段階であり、文章表現のための具体的な指導を行っていないので、1年間を通した総合的な評価が必要であると判断した。

音声表現と文章表現の融合を目指して1期は実践してきたが、二つの表現指導を融合していくさらなる工夫が2期には求められた。「書くこと」と「話すこと」を体験させて、両方の学習が必要であるという授業の意図を明確化する必要があった。

学年末の授業評価は、3年「表現」受講者全員（110名）からデータを取った。その質問項目は次の通りである。

<質問項目>

質問1：音声表現の授業で印象に残っているのは？（複数回答可）

ア：母音の発音

イ：子音の発音

ウ：1分間300字

エ：早口言葉

オ：呼吸と間

カ：声の大きさと方向

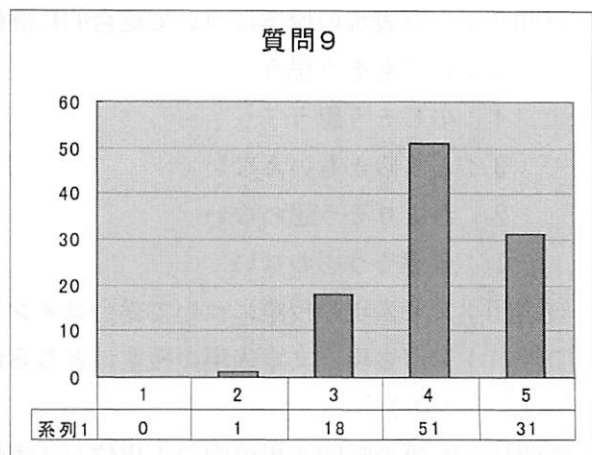
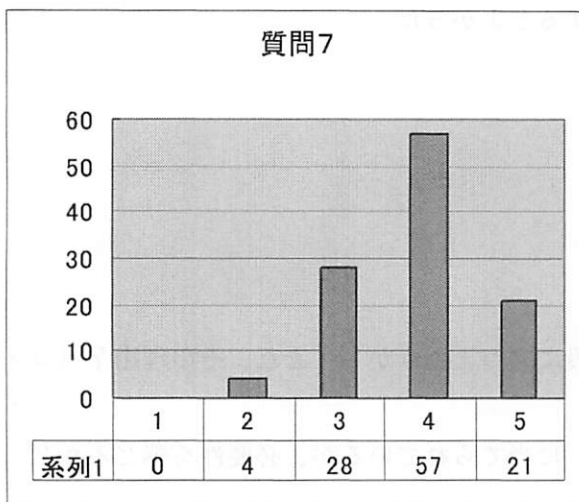
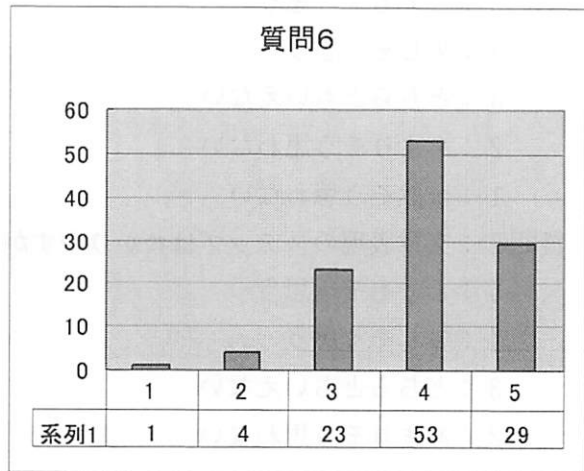
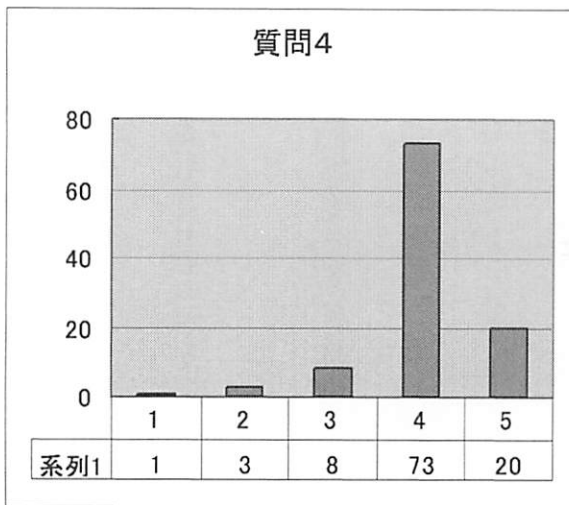
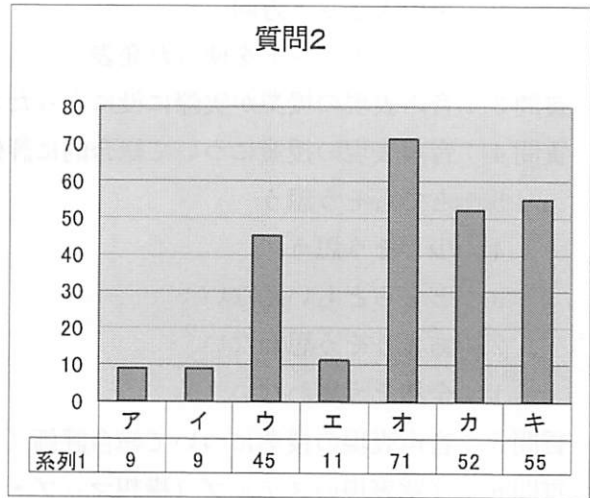
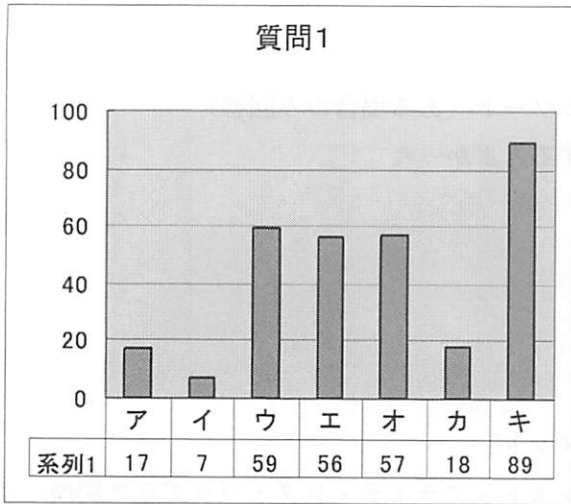
キ：パワーポイントを使った発表

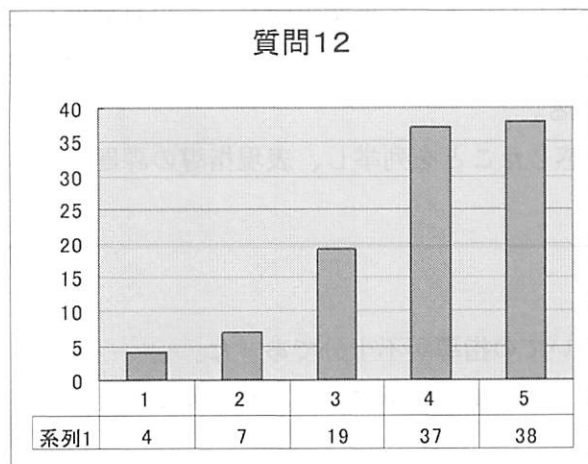
質問2：音声表現の授業内容で役に立っているのは？（複数回答可）

ア：母音の発音

- イ：子音の発音
  - ウ：1分間300字
  - エ：早口言葉
  - オ：呼吸と間
  - カ：声の大きさと方向
  - キ：パワーポイントを使った発表
- 質問3：音声表現の授業が実際に役に立ったエピソード（ある場合のみ回答）
- 質問4：音声表現の授業について総合的に評価するとよかった
- 5：とてもそう思う
  - 4：少しそう思う
  - 3：どちらともいえない
  - 2：あまりそう思わない
  - 1：全然そう思わない
- 質問5：音声表現の授業について総合評価（コメント）
- 質問6：文章表現のステップ（構想マップ・ノンストップライティング・パラグラフ変換）は役に立つか？
- 5：とてもそう思う
  - 4：少しそう思う
  - 3：どちらともいえない
  - 2：あまりそう思わない
  - 1：全然そう思わない
- 質問7：文章表現のステップはわかりやすかった
- 5：とてもそう思う
  - 4：少しそう思う
  - 3：どちらともいえない
  - 2：あまりそう思わない
  - 1：全然そう思わない
- 質問8：文章表現のステップを踏んで作成した文章とそうでない文章を比べたとき、できればどうだと予想できるか？（コメント）
- 質問9：文章表現の授業について総合的に評価するとよかった
- 5：とてもそう思う
  - 4：少しそう思う
  - 3：どちらともいえない
  - 2：あまりそう思わない
  - 1：全然そう思わない
- 質問10：文章表現の授業について総合コメント
- 質問11：音声表現と文章表現の授業はどちらが役に立つと思うか？ また、その理由？（コメント）
- 質問12：国語の時間4単位中の1単位が「表現」に当てられているが、必要性を感じるか？
- 5：とてもそう思う

- 4 : 少しそう思う
- 3 : どちらともいえない
- 2 : あまりそう思わない
- 1 : 全然そう思わない





一年間の総合評価から以上のような数値結果を得た。質問4の「音声表現の授業についての総合評価」および質問9の「文章表現の授業についての総合評価」の平均は、いずれも3.8となり、1期より0.1ポイント上昇しているが、決して高い評価ではない。これらの数値についての詳細な分析は、読解指導の授業評価などと比較する形で行う予定である。現段階ではそのデータがないので、今後、比較できるデータを揃えて分析していきたい。

本研究の目指しているのは、日本語表現力育成指導過程を提起するところにある。それゆえ、質問1および質問2の項目における生徒の授業評価を参考にして、次のように指導過程の組み替えを行った。

**【日本語表現力育成指導過程】**

- I 1分間スピーチに挑戦しよう
- II 1分間に話している文字数を数えてみよう
- III 音声のしくみを知ろう
  - 小学生の読みとプロの読み
  - ポーズこの不思議なもの
  - 内容がわかる読み
  - 早口言葉とちるわけ
- IV 朗読劇に挑戦しよう
- V 実用文とは何か
- VI 実用文を書いてみよう
  - 読者とテーマ
  - 構想マップ
  - ノンストップライティング
  - パラグラフライティング
  - ピアレビュー
- VII プレゼンテーションの基本を知ろう
- VIII 学校紹介しよう（プレゼンテーション）



2007年度は、この指導過程に基づく『表現テキスト』によって授業実践し、その有効性を検証していくことになる。その検証においては、数値による分析はもちろんであるが、生徒の記述回答を質的に分析することが重要であると考えている。

最後に、2006年度の実践で授業者が課題として感じたことを列挙し、表現指導の課題を明らかにしておく。

#### 【表現指導の課題】

- 1分間300字を理解させるためには、拍についての指導が不十分であった。
- 舌の位置や口形、口の開き方、息づかいなど、具体的な実験によって経験知を多く持たせる時間的余裕が必要であった。
- 音声言語指導と文章表現指導の融合に、学校紹介プレゼンが最適な取り組みであったかどうかの検証が必要である。そのためには、他の取り組みとの比較がぜひとも必要であった。今考えられる、他の取り組みの一つとして、ビデオ制作が考えられる。
- 音声学の専門的な知識や素養を持つ事が必要となってくる。日本人の話下手はどこからくるのか。教育の使命として鍛錬するべきことはどこにあるのか。なぜ、これまであまり省みられてこなかったのか。その理由の分析が必要である。推測としては、国語教育の中で、「聞くこと・話すこと」が領域として柱立てされたが、まだ国語教育の中では、十分に音声学の必要性が理解されていない。国語教師自身が音声の授業を受けた経験がなく、その必要性への理解が希薄であること。国語教師の目指すべき方向が読解や文章の内容理解に向かいがちで、そのことは必ずしも悪いことではないが、個々人が分断化されている現代にあっては、以心伝心では通用しない。意思の疎通を図る手立てとして、音声と文字による適切な言語表現能力を養成することは喫緊の課題である。
- 声を鍛える体験が不足している。母語話者同士なら必ず相手にこちらの気持ちや意向が伝達できると考えがちであるが、身近なところに意外な落とし穴があることを知的にも感覚的にも知っているかどうかは、生涯学習の観点からも疎かにできないはずである。
- 音声にしても文章にしても、自己を表現するというのは、自分のことだから一番簡単そう、一番難しいことなのかもしれない。言うべきことや書くべきこと（必要がなければ言わなければよいし、書かなければよい）は、どこかから探してくるものではなく、自分自身の中にあるということを理解することから始めなければならない。
- 人前で話すことへの抵抗感をなくしていくためには場数を踏むことが大切である。
- 文章を書くことへの抵抗感も、場数を踏むことである程度解決できる。向後氏の実践の優れた点は、文章を書くことへの抵抗感を減らすために、ノンストップ・ライティングを用いているところにある。話すように書き、構成を検討していき、まとまりと根拠のしっかりした文章作成を目指していくことが重要である。
- 表現指導の指導過程については、先人の実践や論文が多数あるので、それらの実践や論文を詳細に検討し、本実践で提起している指導過程との差異を明確にしておくことが必要である。

## 6. おわりに

表現力育成指導過程では、評価活動（特に最終段階のできあがりを経験するのではなく、制作途中の過程で、生徒同士が指摘しあう「ピア・レビュー」）を適時活用することが必要である。というより表現指導を継続的に実践するためには、生徒相互の自己学習力を高めていく以外に長続きの道はない。

生徒の自己学習力を高めていく指導には、個々の生徒への適切な助言と学習集団への具体的な表現指導がなくてはならない。本実践でも実用文の書き方を指導段階で、パラグラフ変換の仕方やトピック文とサポート文の関係を明示するなど、教員の力量が問われる場面がしばしばあった。表現指導の課題にも挙げている音声学の知見は、音声言語指導を行う際にはぜひとも教員がもっていなければならない。

教職に就く者の専門性が話題になっている現在、音声表現指導と文章表現指導の実践力が、国語教育（日本語教育）に携わる者にはなくてはならないものである。さらには、それらを融合し結びつける力量をも養成していくことが、教員養成系の大学には求められている。

### 〔参考文献等〕

奥水実『表現学序説－作文教育の改造』（1969年明治図書）

奈良県国語教育実践研究会編『課題条件法による作文指導』（1990年明治図書）

i 内田伸子氏『「生きる力」としてのことばをはぐくむ』（『日本語学』1999. 7月号）

「何か表現したいこと、しかし、ある表現に行き着いたときに、自分でもはっきりせず、混沌としているものが、ほぐされ、秩序が与えられ、削り取られたり、変形したりして次第に形がはっきりとして筋が見えてくるのである。考えはことばに転化され、表現されることによってはっきりしてくるだけでなく、書く以前には考えてもみなかった表象（イメージ）や考えが新たにわいてくるのである。（中略）思想と表現とは互いに作り作られるダイナミックな活動なのである。」

ii 山田恒夫・足立隆弘・人間情報通信研究所『英語リスニング科学的上達法』（1998年3月20日発行ブルーバックス）

山田恒夫・足立隆弘・人間情報通信研究所『英語スピーキング科学的上達法』（1999年8月20日発行ブルーバックス）

iii 杉藤美代子『声にだして読もう！－朗読を科学する－新装改訂版』（2003年5月20日発行 明治書院）  
杉藤美代子監修「call 副教材シリーズ 日本語 声の曼荼羅 語りとコミュニケーション」（文部科学省大学共同利用機関 メディア教育開発センター 制作・著作）

iv 「湖の鳥居」（大澤 華子作）『戯曲春秋』（佐佐木武観追悼号 2001年1月号戯曲春秋社 編）を台本とした。

v 向後千春氏のワークショップの概要

実用文というのは、事実や意見やアイデアを実質的に伝えることを目的とした文章です。企画書や報告書、レポートや卒業論文、説明書やマニュアルも実用文です。PTAの会報やサークルの案内に載せる文章も実用文です。メールの多くも実用文です。実用文の目的は、誰かに読んでもらい、理解してもらい、なんらかの行動を起こしてもらうことです。このワークショップでは、人を動かす力をもった文章を書くための技能を、実習しながら身につけます。（<http://kogolab.jp/cgi/yukiwiki/wiki.cgi?JitsuyobunWorkshop> より抜粋）

## 第 3 部

### シンポジウム・講演会等記録

公開フォーラム記録  
第4回 大学－附属連携フォーラム  
「子どもたちの公共性を育む授業づくり・学校づくり」

2006年6月24日(土)14:00～17:00、お茶の水女子大学において、奈良女子大学教育システム研究開発センター・附属学校部とお茶の水女子大学子ども発達教育研究センター・附属学校部の主催、お茶の水女子大学21世紀COEプログラム「誕生から死までの人間発達科学」の共催で、第4回 大学－附属連携フォーラムが開催されました。今回の主題は「子どもたちの公共性を育む授業づくり・学校づくり」で、プログラムは以下の通りでした。

1. 開会あいさつ：郷 通子（お茶の水女子大学学長）
2. 基調講演：宮本 みち子（放送大学）  
「青少年・若者の社会参画を進める取り組み～EUを例にして～」
3. 話題提供：  
谷本 直美（東京学芸大学附属竹早小学校）  
谷岡 義高（奈良女子大学附属小学校）  
長谷川康夫（筑波大学附属小学校）  
岡田 泰孝（お茶の水女子大学附属小学校）
4. コメンテーターから：  
村野 光則（お茶の水女子大学附属高校）  
本田 由紀（東京大学社会科学研究所）  
足立 文諸（経済産業省）
5. 質 疑
6. 総 括：小玉 重夫（お茶の水女子大学）  
「新しいシティズンシップ教育へ向けての課題」
7. 閉会あいさつ：酒井 朗（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター長）

司会：浅川 陽子（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

フォーラムでは、基調講演やコメンテーターの発言から、今日、社会のつながりが分断され、公共性の再構築が課題となる状況のなかで学校教育への社会的期待がいっそう大きくなり、また質的に変化もしつつあることが明らかになった一方、子どもの社会認識やコミュニケーション能力を育むという、従来から学校教育が担ってきた役割を着実にはたそうとする意欲的な実践事例が報告されました。本学からは附属小学校の谷岡教諭が、奈良の歴史や文化に根ざした「しごと」学習の長年にわたる蓄積を披露しました（この報告の詳細については、本号の「実践報告」編の谷岡教諭の論稿をご覧ください）。公共性を育むという——古くて新しい——社会的要請と、それを受けとめる学校側の実践とが、いまだ必ずしも充分にかみ合っていない状況もうかがわれ、両者をつなぐ実践的・理論的な媒介の必要性があらためて感じられたフォーラムでした。

## 第 4 部

# 年 次 活 動 報 告

## 1. 学内連携

### 幼小連携活動報告－交流活動のあり方の再考①

松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

#### 1. はじめに

当附属幼稚園と小学校では、以前から幼小連携活動の一つとして交流活動を位置づけ進めてきた。それらの交流活動においては、子ども達同士の関わりそのものを重視する「なかよし」交流が中心であり、多くは単発的な交流活動であった。

今年度は、文部科学省の研究開発指定を受けたこともあり、その交流活動の目的を

① 生活を異にする他校種異学年の子ども同士が、自他の生活圏で〈モノ〉や〈コト〉を介した学びあい教えあいの交流を行うことにより、別の視点から物事の可能性を再発見し、事物認識を深め、新たな表現を形成することを促す。

② 幼稚園と小学校の連携活動の一つとしての交流活動のあり方を検証する。

として、交流活動のもつ「なかよし」活動としての意味以上の可能性を模索してきた。

ここでは、今年度実施した園児と小学校3年生の交流活動「秋の虫を探そう」を事例として、交流活動のあり方を再考した過程を報告する。

#### 2. 交流活動実施までの幼小教師間交流経緯

2006年5月12日

前年度以前には、幼稚園年長児と小学校1年生や2年生と一緒に遠足に出かけたり発表活動を行ったりする活動は行っている。子ども同士がかかわりあうことを目的とした活動もいいが、幼稚園や小学校という「環境」を活かした交流活動を進めることについて互いに確認する。

2006年6月21日

幼稚園と小学校の交流活動についての「イメージ」をもちよる。

そこで、3年児童が幼稚園という「環境」で学習として「虫探し」をすることが決定する。幼稚園ではその時間は「好きな遊び（自由選択活動）」であり、全園児がそれぞれに活動に取り組んでいることが予想される。従って、それぞれの場所で、様々な子ども同士の自然なかかわりや学びなどが予想されることについて話し合う。

2006年7月25日

幼稚園より、全教員で検討した活動の指導演が提案される。

幼稚園が作成した活動の指導演には、3歳・4歳・5歳それぞれの活動のねらいと環境構成及び指導の留意点、当日の活動の流れを中心とした交流活動の指導演が記されていた。

この指導演を参考にしながら、当日の「イメージ」を話し合う。時間の流れを中心に検討した結果、以下のことが決定する。

◎幼稚園では、「虫」を一つのキーワードとして、「虫とり」という活動を中心に、各年齢に合わせた大きな活動（虫かごや虫のおうち、捕まえるあみや虫そのものなどの製作、虫の絵本や図鑑を見るなど）の一つとして「お兄さんやお姉さんと一緒に虫とりをする」という活動

を位置づける。

◎小学校では、1,2時限続きのけいこ「理科」の中で、幼稚園という環境を活かして授業を行う。

2006年9月6日

各校園より、以下のような指導案が持ち寄られる。

幼稚園：活動のねらい、環境構成及び指導のポイント、予想される活動の流れ、本時のねらいや指導上の留意点などを記した指導案

小学校：20日の交流活動も含めた活動の教師側の目的や指導計画、分析方針などが記された指導案

また、雨天の場合も交流活動は実施することとし、内容を検討した。

### 3. 交流活動の実際－「秋の虫を探そう」(2006年9月13日 雨)

交流活動参加者：幼稚園年長児 56名 小学校3年生児童 35名  
 幼稚園教諭 年長担任2名、非常勤講師 1名、教育実習生 7名  
 小学校教諭 理科専科教諭 1名

○年長児の活動 □児童の活動 ■小学校教師の動き

時間	活動の内容や教師の援助	子ども達の様子
9:30	<p>■□幼稚園に到着する。</p> <p>○一旦クラスに集合し、その後スモックを着て遊戯室に移動する。</p>	
9:40	<p>□グループごとに集まり、理科系の進行で「学習のめあて」を決める。</p> <p>○児童の後ろに座り、様子を見たりしている。</p> <p>■小学校教師が「幼稚園の皆さん、こんにちは」という挨拶や自己紹介をする。</p> <p>■今日の学習は「秋の虫」を知るということを目的として、絵を描く活動であることを知らせる。</p> <p>□教師の話と共に学習に入っていく。</p> <p>■□「虫の絵を描く」ことについて、教師が「注意して描くところ」を問いかけ、児童に確認する。</p>	<p>○突然「学習」が始まり、興味をもって様子を見ている子ども、手を挙げる子どももいれば、自分達の話をしている子どももいる。</p> <p>○教師の挨拶を受けて、自分達も参加する意識が向いたのか、20人くらいは元気に挨拶している。</p> <p>○小学校児童と教師のやりとりを聞きながら、知っている言葉に反応したりする子どももいる。自分達が何をすればいいのかわからない様子の子ども、寝転んでいる子どももいる。</p> <p>○「何が始まるのかな」という様子である。</p>
9:55	<p>□教師の指示を受けて、児童は紙やマジック、画板を取りに行き、持ってきた虫を観察したり、図鑑を見たりして、それぞれの学習を始める。</p> <p>○児童のグループでの学習が始まった中に、自分の画板とクレパスをもって参加する。幼稚園教師は、戸惑いを見せたり不安になっていた園児に、児童と一緒に活動ができるように援助する。</p>	<p>○友達の見つけ、自分から児童に声をかけ、虫を見せてもらう子どもがいる一方で、学習をすでに始めている児童にはなかなか声をかけて入っていかない園児が多い。また場所も限られているため、幼稚園教師が手分けして児童とかわれる場所を確保する。</p> <p>○児童にうまく自分からかわれなくてじっとしている子どもには、教師が児童にも声をかけて一緒に活動ができるようにすることで、安心して活動に取り組めるようになる子どももいる。児童とのかかわりを避け、園児同士で固まっているグループも見られる。</p>



10:20

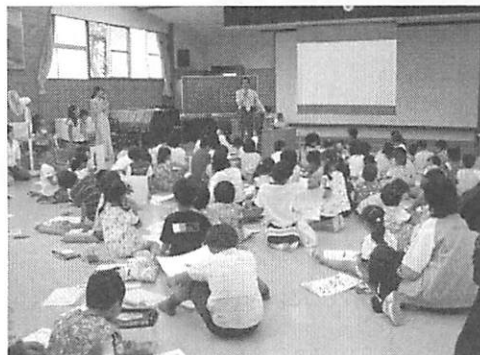
■絵を描く時間が終わったことを知らせ、絵をもって前のほうに集まるように知らせる。

□理科係を司会として、学習の発表をする。

■児童の発表が3名ほど終わった後、「幼稚園の人で発表したい人はいませんか？」と問いかけ、園児Aをさす



■「とっても上手でしたね。今の幼稚園の人に続いて、もう一人幼稚園の人をお願いしようかな？」



○自分の場所が確保できた園児は、  
・自分から児童にかかわって虫を見せてもらいながら絵を描く。

・児童の絵を静かによく見ながら、同じように描こうとする。画用紙の向きを児童が変えると、園児も変える。

・児童による虫の説明を聞きながら絵を描く。

・自分の知っている虫を想像して描く。

などの姿が見られる。

○自分達も絵を描くのをやめようかどうか迷う様子ではあったが、自分の描きたいところまで描いている子どもが多い。

○児童が移動している様子を見て、絵を持ってうろうろしている子どももいる。

□女児が発表する。「わたしはオオカマキリの絵を描きました。オオカマキリの顔は三角になっていて、お尻の部分が黄色いものが出ていることに気がきました。おたずねはありませんか？」…(児童のやりとり)

○発表している児童の方を向いて、興味をもって様子を見ている園児が多い。場に参加していいのかわからない様子で、きょろきょろしている。参加できない様子を見て、次第に友達と話し始める。

○十数人ほどが、「待ってました!」とばかりに手を挙げる。

○園児Aは前に出てきて、  
A「ぼくは、雑木林にいるカブトムシやいっぱいシロスジカマキリを描きました。」

(教諭の言葉を繰り返して)

A「『おたずね』ありますか？」

園児Z「あのさ、あの赤いの、なんなん？」と尋ねる。

Aは「テントウムシ」と答える。

次に児童Y「その、、、Aくんはどこを上手に描こうと思いましたか？」と尋ねる。

A「ひきかえる」と答える。

児童「ありがとう」

A「ほかに『おたずね』ありますか？」

園児「テントウムシの工夫はありましたか？」

A「足の、足」

「ありがとう」

(教師の言葉を繰り返して)

「これで発表を終わります」

○先程とは打って変わって、多くの園児が「はーい!」「はーい!」と手を挙げる。自分たちも参加していい雰囲気を感じ取ったようだ。

B「これは、、、わたしは、、、バツタを、、、バツタをおさんぼをしているとこです。」

■「これは、バツタが？」

B「おさんぼ」

■「おさんぼをしているところだそうです」

(園児と園児、児童のやりとり)

○園児が発表しているとあって、ほとんどの園児が手を挙げて「おたずね」をしようとする。

□園児が発表をしている言葉がわかりにくいせいか、学習にならないせいか、手を挙げなくなり、次第に騒がしくなったので、教師が注意する。

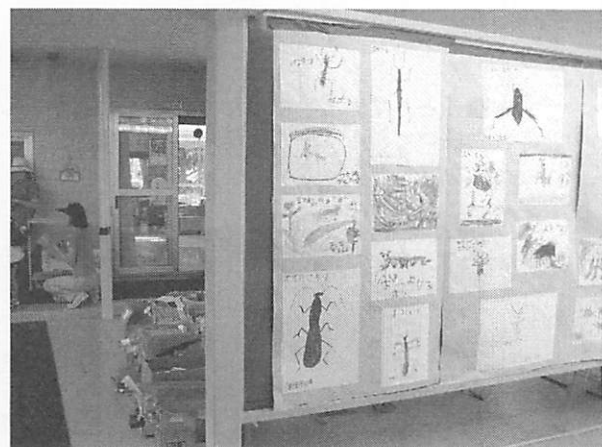
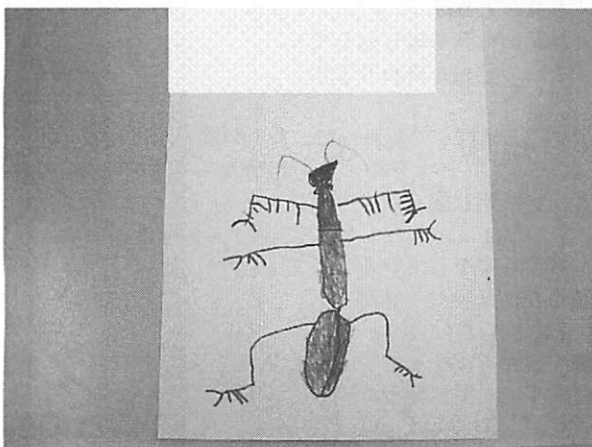
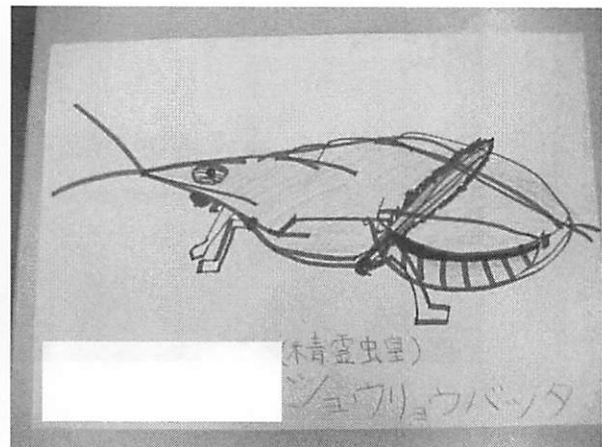


<p>10:40</p>	<p>□理科係を司会として、学習の振り返りを行う。</p> <p>■児童が2名、振り返りの感想を発表した後、園児にもわかるように「今、今日と一緒に活動をしたことの感想を言っています。次は幼稚園の子にも一人、どんな感想をもっているかな、というのを聞きたいと思います。よくお姉ちゃんの感想を聞いておいてね」と話す。</p> <p>■「幼稚園の人で感想を言える人、いますか？」園児を指す。</p> <p>■拍手を促す。</p> <p>□理科係の振り返りをする。</p> <p>■教師の感想を話す。「とっても絵が上手になったなと思いました。」自分の絵を見るように促し、「触角」「羽」「口」「足」「眼」(複眼と単眼)などの確認をしながら、児童が自分の学習を振り返ることができるようにする。</p>	<p>□再び、児童の発表が続く。</p> <p>○自分達も「学習」に参加できたことで嬉しくなり、緊張も解けてきたと同時に集中も切れてきたこともあり、少し騒がしくなる子どももいる。</p> <p>○自分たちも再度参加できると聞き、少し静かになる。</p> <p>○B 堂々と大きな声で「よかったです！」</p>
<p>10:50</p>	<p>■次回の交流が楽しみにできるように話し、活動を終えることを知らせる。</p> <p>■□小学校に戻る。</p> <p>○使っていたものを片付けて、間食の準備をする。</p>	

園児の絵



児童の絵



★その後、園児と児童の描いた絵は、幼稚園と小学校に掲示した。(幼稚園 遊戯室前)

#### 4. 事例交流活動についての反省

今回の交流活動を検討するに当たり、園児達が交流活動を経験し、どのように感じたのか、どのような「言葉」や「表情」、「身振り手振り」で身近な人に「報告」するのかを知るため、活動当日の降園後の園児の様子を保護者に質問紙で尋ねた。また小学校では、学習後に「振り返り」を行った。

その結果を分析し、各校園で以下のようにまとめた。

##### 幼稚園

雨で活動が変更になったことについて、「晴れてたら虫とりできたのに…」「虫とり、雨でできなかったのが悲しい」「朝、起きる時に雨の音に気づいて、とても残念がっていました」などの感想が多く見られた。活動の流れとしても、当時に向かって活動を組んでいたこともあり、子ども達の残念だった気持ちは教師も同様であった。

そんな中でも、「お兄さんがツチイナゴを持ってきてくれて、よく見たらツチバッタの仲間みたいだなと思った」「『ナナフシは秋によく出てくる虫で、枝みたいな形やねん。足は4本、口のところにも2本あって、触角は頭の上にあった』と触角を指で作って頭についているジェスチャーをした」「虫の目や足、触角について説明をしてくれた。『触角はこんなふう…』と手で実際に教えてくれた」「細かいところまで教えてもらったみたいで、もう一度家でも絵を描いて見せてくれた」など、普段、園児同士で関わりあう中では話題に上らないような、自分達にはない「触角」に興味をもったり、虫の分類についての視点をもったり、家庭で再度自らの認識を再確認したりするなどの様子が見られている。「細かいところまで教えてもらったみたいで」という表現からもわかるように、3年生と共に絵を描くといった活動の中でこれまでの自分達では気づかなかったような虫に対する視点も学んでいる。自分がこれまで知らなかったことに気づき、それを認識して自ら新たに表現している姿は、小学校につながる学習の基盤とも言える態度であろう。

それ以外にも当然ながら、小学校児童への親しみをもって、虫のことだけではなく、自分の興味ある様々な事象について「教えて欲しい」という期待をもつ園児が多く、自分達の活動に様々な刺激を与えてくれる年長者との関わりが実り多きものであったことが伺え、「なかよし」の観点からも意味ある活動であったといえよう。

##### 小学校

幼稚園の子どもについて、3年生は、「すごく言葉をいうのが上手」、「みんなの前で一生懸命言っていた」、「幼稚園なのに上手に描いている」、「幼稚園の子どもたちも僕たちのように、きついむずかしいおたずねをしてくるのだなあ」、「幼稚園の子が発表をしている」など、自分達の学習活動の様子を考え合わせて、かなり積極的な様子を感じ取っていた。また、もっと幼いと思っていたのに意外とよくできる様子に、驚きをもっているようでもある。

さらに、「『学校ではこんな勉強をするのかなあ』と言ったので、『早く学校においでね。』とやってあげました。」とか、「私は発表するゆう気がなかったけどその女の子は「へただけど、発表やりたいな」というゆう気があったのですごいなあと思った。」というように、幼稚園児を赤ちゃん扱いするのではなく、対等のような関係で、話をしたり、気持ちを通わせたりしている様子が読み取れる。小学校の学びの中に幼稚園児が積極的に関わろうとしている姿を、きっちりと評価できているのが、さすがに小学生とも言える。

以上のようなそれぞれの校種での反省を経て、この活動において当初の目的が達成されている

かどうかを検討した。結果、「個々の子ども達の姿を見れば、それぞれに学びは見られる。」「年少者（園児）にとっては新たな視点を得る良い機会であった。」という意見があったものの、「児童と園児との交流活動において互恵性のある、「学習」としてのねらいをもつような交流活動は難しい。幼稚園と小学校で交流活動を行う時間枠は「なかよし」しかない。しかし、「なかよし」の時間枠を増やして学習の時間を削ってまで交流活動が必要なのかどうか。」「実際に小学校の中でも異年齢交流はほとんどしていない」「園児も、見通しをもって取り組める子どもにはよかったが、いきなり小学校の学習形態に入れ込むとなると、援助の方法を考えるべきであった」「今後は取り組みたい子どもが取り組めるようにしてはどうか」「3年生の学習を園児が受ける必要があるのか」「「なかよし」としての交流活動はこれまでと同じようにカリキュラムとして実施していくほうが良い。」という意見も聞かれた。

#### 5. 交流活動のあり方の再考—幼小の文化の差異を踏まえた交流活動に向けて—

今年度の交流活動において、子ども達同士の関わり以外の目的を設定したことで、単なる子どもの年齢の違いによるだけではない「幼小の差異」がいくつも明らかになった。それは、教育方法や評価法など異なった文化をもつ幼稚園と小学校が実際に交流活動を実施することで見えた差異であった。

これまで、単なる「違和感」であった「差異」は、同じ活動を共有した上で、互いの立場から意見を言い合うことで受け入れ、理解できるようになった。例えば、教師間交流の中で出た「環境を活かした交流」「様々な子ども同士の自然なかかわりや学び」という幼稚園から出た考え方について、当初、小学校の教師には戸惑いが見られ、そしてそれは当日にまで及んだ。当時の進め方について、互いに「イメージ」は同じ場を共有して話し合っているものの、互いに自分の文化で話をしているために、その「イメージ」の差異に気づかず交流活動を迎えたのである。しかし実際に活動を終え、活動の中で感じた違和感を言語化し、互いに話し合うことで、これまで疑問でしかなかった互いの教育について理解を深めることとなったのである。

子ども達が交流活動によって得るものは確かにある。それをより確かなものとするために教師間交流は不可欠であり、難しいことではあるが互いの文化の差異を理解した上で新たな視点を持ちながら交流活動を計画していくことこそが重要であると思われた。

次年度はこれらを踏まえ、さらに取り組みを見直していきたい。

## 小中等連携 WG の取り組み

日和佐 尚（奈良女子大学附属小学校）

### はじめに

奈良女子大学附属幼稚園・小学校・中等教育学校は、平成 18 年度、文部科学省から教育研究開発学校の指定を受けた。

研究開発の課題は、「幼・小・中等 15 年間にわたり、事物認識とその表現形式の徹底化を通して、独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の開発（『18 年度教育研究開発実施計画書』より引用）」である。「幼児期から青年期前期の発達に応じて、学びの根幹をなす独創的でねばり強い思考能力を育成するために、眼前の〈モノ〉についての自主的な探索と表現に始まり、時間的空間的広がりや構造のある〈コト〉についての学習習慣の獲得へ至る 15 年間の教育課程を開発する（同実施計画書より引用）。

この研究では、新領域カリキュラムの編成、学びの協同性育成のための取り組み、教育課程開発を支援する取り組みを計画している。

### 1. 「かがくのひろば」（「はてな？の広場」）を実施する。

本実践では、「学びの協同性育成のための取り組み」の中の校種間連携活動「はてな？の広場」の具体を、小一中等連携WGで計画した「かがくのひろば」について紹介したい。

#### ① 校種間連携活動「はてな？の広場」とは

「幼一小、小一中等、幼一中等の校種間連携活動として「はてな？の広場」を設置する。生活を異にする異学年他校種の子ども同士が自他の生活圏で〈モノ〉や〈コト〉を介した学びあい教えあいの交流を行うことにより、別の視点から事物の可能性を再発見し、事物認識を深め、新たな表現を形成することを促す（同実施計画書より引用）。」

日常の学習でも、発表内容が相手にうまく伝えられないことや聞き手からのおたずねに的確に答えられないことが多々あるが、異学年他校種の子ども同士であるだけに「はてな？どうしてかな」と感じる人が多いと思われる。そうした自分や相手の再発見が日常の事物探究学習に勢いをもって、学びを深化させるであろう。

#### ② 「かがくのひろば」を実施する。

##### 【目的】

- ・校種間連携活動「はてな？の広場」として、「かがくのひろば」の授業を子どもたちが行う。
- ・お兄さん・お姉さんたちは、「すごいな！」という思いを小学生の子どもが感じられるようにする。
- ・〈モノ〉への興味や関心を持ち、認識を深めたりこだわったりして、さらに研究していこうとする。
- ・中等の「サイエンス研究会」のメンバーによる授業を小学校で行い、中等の生徒は教えることが難しいなという思いを感じ、さらなるプレゼンに生かすようにする。

## 〈小学校会場〉

【日時】平成18年7月13日（木） 13：40～15：30

【内容】第1部（13：40～14：30）、第2部（14：40～15：30）月・星組は、交替する。

小学校6年生が参加する。

- ・「ラジコン・ロボット・ゲーム」於；集会室
- ・「線香花火を作ろう」於；理科室

### 【進め方】

- 1) 6年生の子どもの司会が「あいさつ」をして、中等のサイエンス研究会の方が自己紹介をする。
- 2) 「ラジコン・ロボット・ゲーム」「線香花火を作ろう」の実物を見せる。
- 3) 特に工夫したところや考えたことを発表してくれる。
- 4) 「おたずね」して詳しく知ろうとする。
- 5) 子どもの司会が「ふりかえり」を促し、最後に「お礼の言葉」を言う。
- 6) 「振り返りの作文」を書く。

### 【子どもの動き】

第1部（13：40～14：30）

月組－「ラジコン・ロボット・ゲーム」於；集会室（筆箱、「振り返りの作文」持参）

※「振り返りの作文」を集会室で書く。

星組－「線香花火を作ろう」於；理科室（筆箱、「振り返りの作文」持参）

※「振り返りの作文」を集会室に移動してから（14：40）書く。

第2部（14：40～15：30）

月組－「線香花火を作ろう」於；理科室（筆箱、「振り返りの作文」持参）

※「振り返りの作文」を理科室で書く。－担任が回収、日和佐に渡す。

星組－「ラジコン・ロボット・ゲーム」於；集会室（筆箱、「振り返りの作文」持参）

※「振り返りの作文」を集会室で書く。－担任が回収、日和佐に渡す。

### 【考察】

小学校の子どもたちは、皆一様にびっくりしていた。そして、おもしろく思い、楽しんでいった。物理班のロボット・CCDラジコン・ゲームや化学班の線香花火に興味を持って参加していた。

子どもたちの興味・関心は、やはり事物のおもしろさである。ロボットの動きのおもしろさ、CCDラジコンカーの動きや無線画像での見え方などは、その事物の持つ特性のおもしろさであろう。「いろんなボタンを押すと、倒れた所から立ち上がったり、何とイナバウアーもします。」と日記に書いてあることから相当びっくりしたに違いない。このことは、幼稚園、小学校低学年から引き続く「もの好き」「もの発見」の域であろう。はじめて目にする事物への大いなる関心事である。その点で、今回の「かがくのひろば」は、まず事物のおもしろさを体験することができた取り組みといえる。

次に、子どもたちのさらなる興味・関心は、事物の中に潜むカラクリへの気づき、本質を見極めようとする思いに触れることができたことである。CCDラジコンでは、「あれは赤外線画像を送っています。画像もいわば暗号です。」、ロボットでは、「コンピュータから導線を通して胸のあたりにある半導体（電子プログラム）に伝わり、そこで「ここを動かせ」「ここ

を曲げろ」と命令するのです。」「ロボットは、人間のようになめらかに動いていました。パーツがたくさんあり、工夫がたくさんしてありました。ロボットの奥深い所までよくわかりました。」というような〈モノ〉の本質を探ろうとしている。そして、「パソコンゲームの所は、色を変えたり、敵の数を変えたりするので、今度機会があったら速度も変えてみたいなあと思いました。」と、自分の問題・課題としてとらえる子も現れてきている。6年生の子どもたちは、総じてロジカルな考えを好むようである。

また、少数ではあるが、〈モノ〉事象と〈コト〉事象の融合活動に取り組もうとしている姿が見られた。「ラジコンは、遊ぶだけではなく、救助の時などに役に立つことがわかりました。」という意見は、ラジコンという事物を対象にしつつも、その事物から離れて救助の場面を想定して、それが役立つ世界を想像している証拠であろう。6年生の今は、少数であるが、次第に〈コト〉への進展が見られるものと思う。今は、「もの」ロジーの世界を大事にしていくのがよいであろう。

指導者であるサイエンス研究会のメンバーも「かがくのひろば」を通じて、プレゼンの難しさを経験したようである。幼稚園児はもとより、小学生への言葉選びの難しさを実感したようである。鋭い質問（おたずね）への即座の返答には困りながらもしっかり答えていたが、彼らの思いは一樣に「もっとプレゼンの準備をしておきたかった。」という反省が多かった。「総じて、実りのある一日であったと思う。」という思いは、次回でのプレゼンに向けての勢いを大いに感じさせられるものである。

学びの協同性育成のための取り組みとしても「お姉ちゃんたち、すごいな。」「小学生は真剣だね。」という思いを持てたので、よかったと思う。

#### 〈幼稚園会場〉

【日時】平成18年7月13日（木） 10:00～11:30

【内容】「スーパーボールをつくろう」3歳（32名）・4歳（64名）・5歳（62名）の幼児を対象にする。

1) 司会（加藤先生）が趣旨を述べて、子どもの「あいさつ」で始め、中等のサイエンス研究会の方を紹介する。

2) スーパーボールの実物を見る。（作り方等は、資料1を参照）

〈遊戯室で全員に〉

※しばらくの間、各教室で幼児はケーキを食べている。（20分間、準備する）

3) 「ボールで遊ぶコーナー（遊戯室）」と「色付けしてカラフルボールを作るコーナー（遊戯室の一面をテーブルで区画して）」と「スーパーボールを作るコーナー（絵本の部屋前広場）」を設置し、子どもの願いに応じて楽しめるようにする。

※年齢によって分けるのではなく、普段の遊びの延長として、好きなコーナーに自由に行って遊ぶ。全く別の遊びをしてもかまわない。ただし、5歳児は、各コーナーで楽しむものと予想している。

4) 司会により、11:20に遊戯室（年長）で幼児が、感想とお礼を言う。

（竹内・飯島先生の指導による）

【開発の教師のかかわり】

・ビデオ（学生アルバイト4名）－抽出児4人＋数名〈幼稚園で決めておく〉

- ・「もの好き」にかかわる幼児の思いを分析する。〈幼稚園で分析する－資料提示〉

#### 【考察】

- ・ほとんどの子どもが、初めての体験にとっても興味を持ち、喜んで取り組んだ。ゴムが固まっ  
ていく様子やつぶす感触を不思議がったりおもしろがったりし、また、イレギュラーにはね  
るボールを必死で追いかけて、予想のつかない動きに苦戦しながらもそれを楽しんだりしてい  
た。作ったボールは大事にかばんに入れ持って帰り、保護者にいろいろな話をしたようであ  
る。これらからも、「かがくのひろば」の取り組みが、園児にとって不思議で面白かった体  
験のひとつとなったことがわかる。
- ・興味の持ち方については、年齢差が顕著に出たように思う。目の前に「モノ」がないととた  
んに興味が薄れてしまう3歳児に比べ、年長児は前日からの期待感が持続し、こんなスーパ  
ーボールにしたい、という自分なりのめあてをもって取り組む子どもも多かった。また、4・  
5歳児は、参加した子どもはほぼ全員が自分のボールを作っていた。単にスーパーボールが  
もらえるより、「自分で作れる」ことに魅力を感じたのであろう。
- ・作るコーナーではその感触をこわごわ体験したり、おもしろがったり、まさに指先を使って  
初めての「もの」の感触を味わっていた。年長児はそれを「ぶによぶによ」と表現し、自分  
の中の今までの体験と照らし合わせ味わった感触から命名する、という姿もあった。
- ・色のぬり方は、年齢差というより個人差を感じた。「白いところがなくなるように」、「サッ  
カーボールの模様に」、「いろんな色で」などと自分なりのこだわりを持っている子どももい  
れば、早く遊びたくて色ぬりはそこそこに、という子どももいた。
- ・遊び方は、意外とはねさせるというより上に投げるという遊び方をする子どもが多かった。  
「スーパーボール」としての面白さ、特徴（よくはねる）は、おそらく体験したことがある  
と思われるが目の前の自分の作ったものがまさにそれだ、とは結びついていなかったのでは  
ないだろうか。しかし、教師が「跳んだ?」「どれくらい跳んだ?」などと声をかけた子ども  
は、どこで跳ねさせるとよく跳ぶのか、どこから投げるとよく跳ぶのか（高さ）、投げ方  
などを試行錯誤して場所を探したりしていた。よりゴムの性質やスーパーボールの面白さに  
触れさせるためには、「遊ぶ」環境を整える必要を感じた。また、家に帰ってから「大きい  
のは、あまりはねない」と保護者に説明した子どももいた。時間や機会があれば、より「は  
ねるボール」「より丸いボール」を追究する子どももいるだろう。
- ・サイエンス研究会のメンバーもていねいに優しくかかわっていた。言葉の使い方、聞き取り  
方について難しさを感じながらも、園児の素直な反応や人見知りせずかかわってくる様子  
を楽しんだようである。ただ、作るときの人数が多いために対応が忙しく、一人ひとりに「か  
かわる」「名のある関係」にはなりえなかった。

## 2. 「プレゼン総合学習「奈良」(仮称)」を実施する。

校種間連携活動「はてな?の広場」として、「プレゼン総合学習「奈良」」の授業を実施した。  
中等2年生は、1年生の時、9月に5日間集中的に午前中に「見る」、12月に同様に「聞く」と  
いう活動を経験している。それをもとにして2年生で「(9月)奈良と京都のフィールドワーク」  
活動を行った。

例：東大寺と二条城との比較、食べ物の相違、京都の特質、など多面的な研究である。

前日(18日)に分科会を行い、投票で各分科会から当日のプレゼンが選ばれた。

**【目標】**

- ・学びの協同性を育てる。
- ・「もの」から「こと」への変容の有様を分析する。〈準目的〉

**【会場】** 中等教育学校。

**【日時】** 平成 18 年 12 月 19 日（火）

**【参加者】** 中等 2 年生約 120 名、小学校 5 年生約 80 名

※方法は：中等 2 年生の選ばれた 4 グループが発表者（プレゼン・パワーポイントで、1 グループの人数は 6 人）、中等 2 年生と小学校 5 年生が「おたずね」をして深める。

－教師は、「ものロジー」から「デキゴトロジー」への移行とその様相を研究する。

**【日程】**

8：30 近鉄奈良駅に集合（小学校 5 年生）～歩いて中等教育学校に行く～中等教育学校多目的ホール入場 9：15 〈トイレを済ませておく〉・・・中等 2 年生の代表者から「あいさつ」「授業の進め方」を聞く

9：30 プレゼン① 〈プレゼン 10 分間＋（おたずね＋小学生の感想）【10 分間】〉

9：50 プレゼン② 〈プレゼン 10 分間＋（おたずね＋小学生の感想）【10 分間】〉

10：10～10：20 休憩・トイレ

10：20 プレゼン③ 〈プレゼン 10 分間＋（おたずね＋小学生の感想）【10 分間】〉

10：40 プレゼン④ 〈プレゼン 10 分間＋（おたずね＋小学生の感想）【10 分間】〉

11：00 小学校代表「お礼のことば（月・星 1 名）」

**【開発の教師のかかわり】**

- ・研究的には、授業での全体的な子どもの姿や発言を記録し、その後、抽出児生徒に対して個別にインタビューを行うようにして記録を取った。
- ・「ものロジー」から「デキゴトロジー」への移行とその様相を研究する。
- ・15 年間における認識の発達を追尾して、「もの」「こと」への発達の有り様や変遷を研究するために、幼稚園での「子どもの姿」「どんな遊びが好きだったか」、小学校での「自由研究」等の関心の資料を、基にして考察する。
- ・小学校における「自由研究」等の題材から、子どもの発達を研究することができる。学年をたてに見ると、子どもの認識の変容が見える、横に見ると、関心の傾向が見えるのである。

**3. 接続児童・生徒における年度当初の「能力に現れる研究成果の評価」や「長期達成過程他項目評価」を実施する。**

- ・「能力に現れる研究成果の評価」については、「学習スタイル」をアンケートにより分析した。中等 1 年生の連絡進学者と一般進学者の比較を行った。基礎データとして、集計・グラフ化を当面行い、必要に応じて分析を試みた。
- ・「長期達成過程他項目評価」については、ポートフォリオを基にして適宜視点を決めて行うようにする。

**4. 中等の学園祭（9 月 16・17（土・日））に参加することによって、自由研究の可能性を実感し、その感想をもとにして「もの」「こと」の観点からカリキュラムを検討した。**



## 平成18・19・20年度指定 文部科学省研究開発学校

### 課題「幼・小・中等15年間にわたり事物認識とその表現形成の徹底化を通して 独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の研究開発」の概要

荒木 ユミ（奈良女子大学附属中等教育学校）

本学附属幼稚園・小学校・中等教育学校は、3校園の合同で「幼・小・中等15年間にわたり事物認識とその徹底化を通して、独創的で『ねばり強い』思考能力を育成する教育課程の研究開発」の課題で、平成18.19.20年度文部科学省研究開発学校指定を受け、研究を進めている。

#### I 研究のねらいと仮説

本研究のねらいは、子どもたちの、「独創的で『ねばり強い』思考能力」を育むべく、幼稚園3歳児から中等教育6年生までの15年間を通して事物認識とその表現の発達を促すため、〈モノ〉と〈コト〉の質感や構造の探究に向けたコアとなる活動を新たなカリキュラムとして編成することにある。

本研究における仮説として次の4点をあげる。

- ①独創的でねばり強い思考能力は、言語など表現媒体の運用能力だけでなく、探索能力、観察能力、そして表現能力に基づく。
- ②これらの能力は、周囲の世界と徹底的に関わり合う、「探る－観る－表す」というひとまとまりの活動において相互連関的に育成される。
- ③これらの能力は、眼の前の〈モノ〉に対する活動から、時間的空間的広がりや構造を有する〈コト〉に対する活動へと向かう発達の拡張によって高められる。
- ④独創性は、環境に対する子どもなりの能動的で徹底的な探究活動から豊かな個別経験を得ることと、その経験を他者と共有しあうことによって育成される。

本研究開発では以上の仮説に基づき、事物認識発達段階仮説に基づいた「新領域カリキュラムの編成」、独創性を育む支援となる「学びの協同性育成の取り組み」また、「教育課程開発を支援する取り組み」として、指導法の開発、評価法の開発などにも取り組んでいくことを目標としている。研究の全体像としては図2を参照されたい。

#### II 研究内容

##### (1) 新領域カリキュラムの編成（図1参照）

活動のキーワードとして、「探る－観る－表す」を掲げ、幼稚園3歳児から中等6年生までの15年間のうち、前半期は、「もの好き」（現前の事物への好奇心と感性的体験の育成）と、「もの発見」（事物の探究対象化と事物間の関連づけ）活動を導入する。「もの好き」と「もの発見」のどちらとも、「ものたんけん」「ものがたり」「ものづくり」の三つの下位領域から成り、「探る－観る－表す」の連続性を重視して実施する。また、「もの好き」から「もの発見」へは子どもの育ちに合った緩やかで柔軟な移行を試みる。後半期については、「もの好き」「もの発見」の深化発展活動である「もの探究」（「もの探検」「もの語り」「もの作り」）に柔軟に移行し、さらに「デ

キゴト論究」(「デキゴト(現象)探索」「デキゴト(現象)観察」「デキゴト(現象)報告」)を  
 導入してく。現前の出来事や日常的な出来事に対する「探る－観る－表す」活動から、自然現象  
 や歴史的事象など時間的空間的広がり構造を有する出来事や現象に対する「探る－観る－表す」  
 活動へと拡張し、深化させてく。また、「もの探究」と「デキゴト論究」のいずれにも集約され  
 ない〈モノ〉と〈コト〉の融合活動についても取り組んでいく。

また、「独創的で『ねばり強い』思考能力」のベースは子どもの「主体的な活動」に存すると  
 考え、幼・小・中等15年間をつらぬくキーコンセプトとして「子どもの自由選択活動」を設定  
 し、これに基づいたかたちでのカリキュラム編成を目指している。

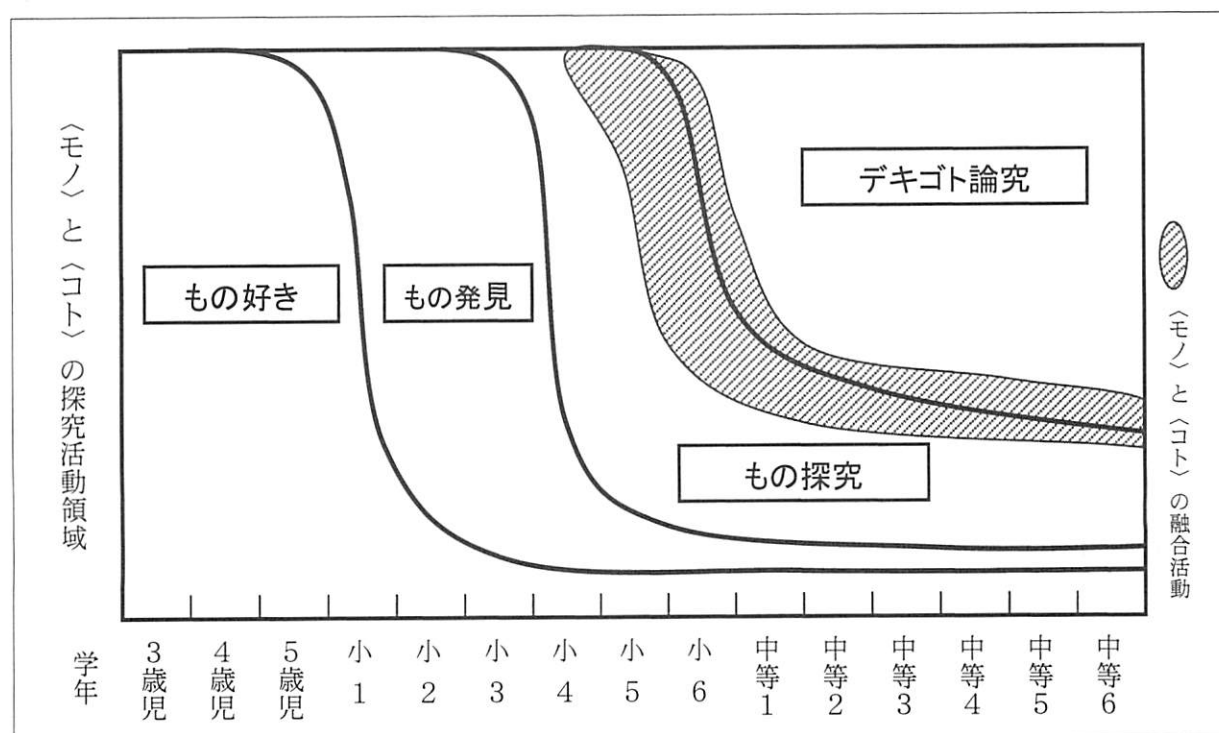


図1 〈モノ〉と〈コト〉の探究活動領域の15年間の展開

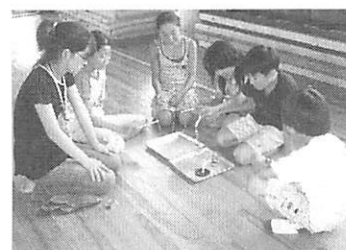
## (2) 学びの協同性育成のための取り組み

事物探究活動は、子どもなりの自主的な取り組みを尊重しながらも、学びの転化と深化に向かうには、協同的な活動を必要とする。そこで本研究では、通常の活動に加え、他者との相互作用を種々の機会ややり方で試みる活動を導入していく。

具体的には、幼－小、小－中等、幼－中等の校種間連携活動としての「はてな?の広場」を設置し、生活を異にする他校種異学年の子ども同士が、自他の生活圏で〈モノ〉や〈コト〉を介した学びあい教えあいの交流を行うことにより、別の視点から事物の可能性を再発見し、事物認識を深め、新たな表現を形成することを促すことをめざす。

### ◎かがくのひろば

「かがくのひろば」は中等教育学校サイエンス研究会のメンバーが幼稚園児や小学校の生徒に対して、かがくの面白さや不思議さを紹介し、体験に導く活動である。昨年度は幼稚園では「スーパーボールをつくろう」小学校では「花火の仕組みと制作」また、サイエン



研究会の開発したロボットやコンピュータゲームなどを紹介した。いずれも子ども達は興味深く活動に取り組み、異校種・異年齢交流ならではのおどろきとあこがれを引き出した。



### ◎おたずねひろば

「おたずね広場」は中等教育学校2年生の総合学習発表会に小学生が参加し、議論にも加わる取り組みである。小学校生徒は中等教育学校生徒の研究の深まりや発表技術の多彩さに、中等教育学校の生徒は小学生のてらいのない素朴な疑問とその発露、追究の姿勢にと、お互い大いに刺激をうける取り組みとなっている。

以上の他、幼稚園と小学校は隣接している地の利を生かした交流活動を機会をとらえて行っている。去年は「秋の虫の観察」「小学校ってどんなところ?」、今年は「しょうがっこうたんけん」、「さんぽでみつけたよ」の交流に取り組んだ。

また、上記の校種間連携活動に加え、同校種内異学年・異年齢活動も行っている。幼稚園では「なかよしクラブ」・「なかよしひろば」、小学校では「低学年集会」・「高学年集会」を実施している。異年齢・異学年合同にすることにより、発表や討論など集団でのコミュニケーション能力を高め、事物認識の深まりと共に、学び方を学ぶことを目指していく。

集団での言語的コミュニケーションの形成を目指すことに関して、附属小学校では、就学移行期より、聞き手としての「おたずね」という反応表現を促進する指導を行っている。「おたずね」は、発表を媒介に集団で対話を形成し、その対話から学びを深化させる糸口を形成していくことをめざす。

### (3) 教育課程開発を支援する取り組み

教育課程開発を支援する取り組みとして、学びの素材や学習材、子どもの自主的で独創的な活動を引き出すための指導法、子どもの事物探究活動について、子どもの短期的-長期的発達の観点と、学びや経験の質の評価を中心とした評価法の開発に取り組んでいる。

昨年度は、子どもの長期的発達の観点の評価として、「15年間の育ちを見通す」と題して、附属幼稚園から附属小学校を経て中等教育学校に現在在学している子ども達の、幼稚園時代の遊びや興味の記録、小学校時代に取り組んだ自由研究のテーマを分析し、現在の様子についてインタビューを行う取り組みを行った。また、事物認識発達の評価として、「空気鉄砲」を共通素材とする〈モノ〉に対する関わり方の研究を、観察、インタビュー、言語報告などの分析で行った。小学校では「朝の会」における事物報告が学年進行につれてどのように変化していくかを記録ビデオの分析を中心に検討した。中等教育学校では、本センターの大学スタッフの支援のもと、「学習スタイルアンケート」を開発し実施した。附属小学校出身の子どもが他小出身の子どもに比べて、物事に対する取り組みの「ねばり強さ」を有しているとの結果を得、本研究開発の積極的な方向性を見出すことができた。



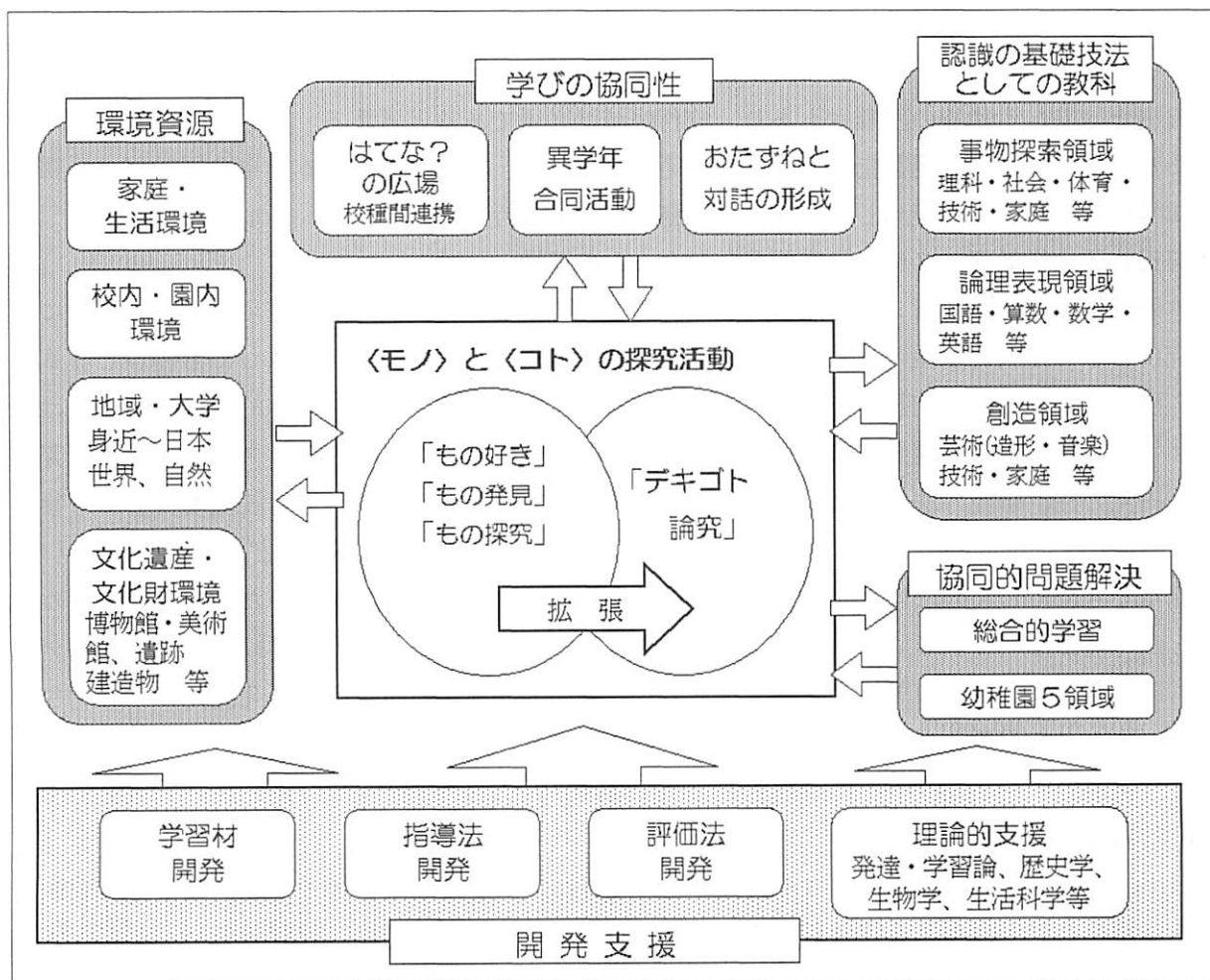


図2 事物認識とその表現形成に関わる教育課程開発の全体図

### Ⅲ 研究運営…図3参照

#### (1) 研究組織

本研究開発は3校園の合同研究という点に特徴をもつ。その研究組織の中心に「研究開発統括委員会」をおき、下部組織として「カリキュラムデザイン」と「校種間連携」のふたつのワーキンググループをおく。

研究運営は、研究開発統括委員会で全体の流れを作り、それに基づく形で、各ワーキンググループ（以下WGと略記）で具体案を練り、さらにその流れを各校園で具体化するというのが基本である。もちろんその間、お互いのやりとりやフィードバックが行われる。統括委員会、各WGの会合は月に1回を定例にすることを原則とし、場合に応じて臨時のミーティングを行った。当然ながら、各校園とも研究と並行として日常の教育活動があるため、ミーティングの回数は最小限とし、できるだけ各校園の日常業務等に支障が出ないように配慮した。日常の連絡事項はメーリングリストを立ち上げ、それを活用する形で共有した。

#### (2) 研究運営の特徴

##### ①研究運営の実務について

研究運営は、統括委員会が中心であり、大学教員である委員長が統括し、管理職が全体責任を負うが、実務の担当は中等教育学校所属の研究主任が中心になって行った。

実務担当の中等教育学校の研究主任は、本務校の校務を大幅に軽減され、3校園合同の研究開発のコーディネートに専念できる状況が得られた。複数校の合同研究においての実務は、単独校での実施とは異なる独特の困難さもあり、校務軽減は必須であると考える。

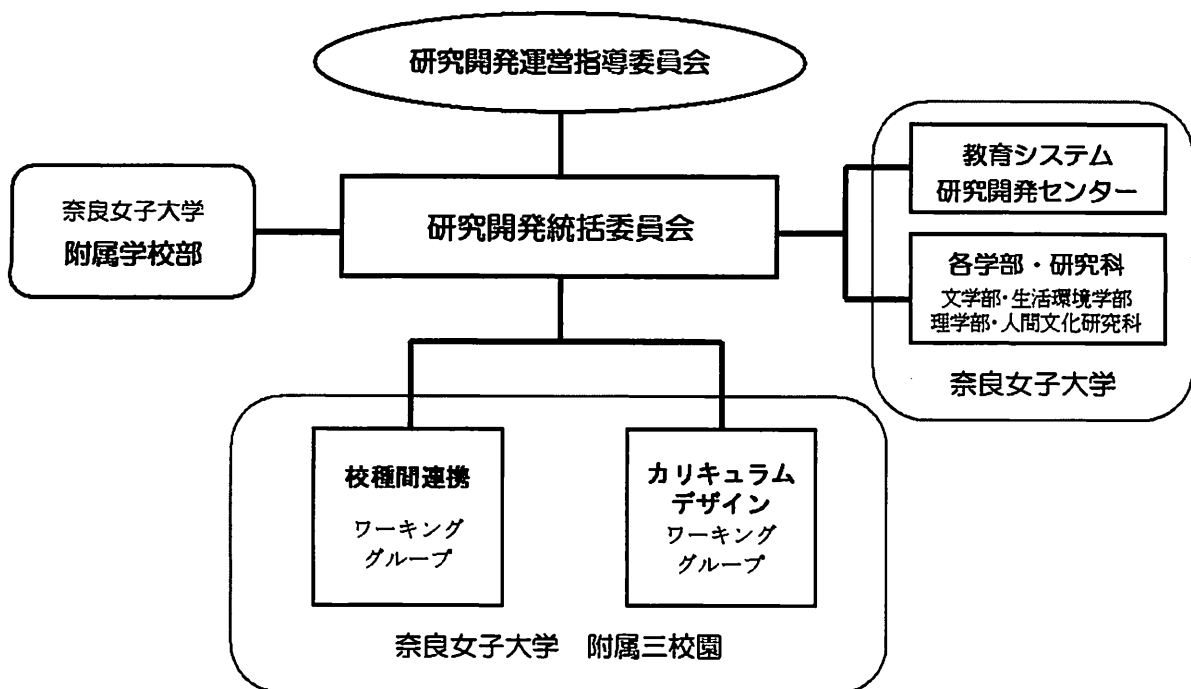
また、文部科学省や運営指導委員との連絡、会計処理、実際の事務は本学事務局総務企画課の附属学校部事務係長が担当し、効率よく事務手続きが進行した。

### ②奈良女子大学教育システム研究開発センターとの連携

本研究開発は、本教育システム研究開発センターのバックアップ態勢で支えている。一つには研究における理論的基盤の支えである。教育現場で行う研究において、どうしても弱点となるのが、研究における理論的基盤である。現場の教員は実践が主体であり、基本的には研究者ではないからである。本研究開発において、教育システム研究開発センターの大学スタッフが、研究仮説、研究の柱、研究方法などについて助言し、研究をスタートさせてからも統括委員会にも参加し、継続して理論的基盤を支えている。現場の教員が感覚的にもっていた子どもの育ちの節目や、手探りで考えだした方法に対する助言や裏付けを得ることで、地に足がついた形で研究を進めることが可能になっている。また、実務担当の中等教育学校研究主任は附属学校所属の本教育システム研究開発センターの専任スタッフでもある。専任スタッフの研究を本研究開発にシフトさせることでの人的支援にも本センターの貢献が現れている。

### (3) おわりに

以上、本研究開発の運営における特徴を述べてきた。大学と附属校園との連携など、本学独自が持つ強みと受け取られる部分もあろうかと思われるが、公立学校の研究開発をバックアップする教育委員会の支援のあり方、また、地域の教員養成系大学などの高等教育機関との連携の可能性も含めての提案とするべく、組織、運営方法についても研究を進めていきたい。



## 2006年度の「リベラル・エデュケーション」プロジェクトについて

鮫島 京一（附属中等教育学校）

私たちは、メディアリテラシー（以下、「ML」と略記）という言葉キーワードに、現代における「教養」教育（リベラル・エデュケーション）のあり方を追究する共同研究を進めている。センター員の西村・鮫島を中心に、附属中等教育学校の二田・吉田隆・長谷教諭の協力を得ながら、研究活動をすすめている。今年度は、大きく三つのことに取り組んだ。以下、その報告である。

第一に、「ML」という観点から各人の教育実践を検証する作業である。それぞれの専門分野あるいは問題関心を最大限に生かしながら、共同研究のキーワードである「ML」について、多義性を最大限に生かしながら、その意義を明確にしていく作業である。詳細は割愛するが、二田、吉田隆、鮫島の3名は、こうした視点に基づいた研究を行い、各人が所属する学会にて研究報告を行った。

私たちの共同研究は、学会報告以外にも、中等教育学校における教育・研究活動の場で広がりを見せた。たとえば、吉田隆は、「情報モラルの育成」をテーマとする教員研修会を行った。この教員研修は、これまでの研修方法を2点において大幅に見直したものであった。一つは、単発的な研修ではなく、年間を通じた系統的な研修会としたことである。もう一つは、外部講師の招聘ではなく、教員間の議論を通じて、教案を作成、実施、検証という形をとったことである。教員が互いに教えあうことを重視した、いわゆる「同僚性」の構築をめざした研修の具体化である。

また、鮫島は、10月20日（金）・21日（土）の両日、中等教育学校で開催された全国附属学校高等学校部会全国大会（以下、「全国大会」と略記）にて、6年生「倫理」の授業を公開した（21日）。「情報化社会における言葉の役割」をテーマとする公開授業は、西村と鮫島の共同作業である。授業の構想・実施は鮫島が、また、この授業の今日的意義について西村が位置づけるというものであった。特筆すべきは、研究協議において、「ML」が切り開く地平を学校教育が抱え込んでいる問題点と結びつける基本的視座を西村が示したことである。今後の本プロジェクトの研究方針ならびに課題をつまびらかにしたと考えられる。

さらに、二田は、個人研究として、「ML」の育成という視点に基づいた国語科カリキュラムを構想している。それは、6年一貫教育という本校の特徴を生かした、中等教育における国語科カリキュラムの新機軸を打ち出そうとするものである。また、立命館大学より学生インターンシップを受け入れ、「ML」の視点に基づく授業を実践的に学ぶ機会を、教員志望の学生に提供したことも加えておく必要があるだろう。

第二に、公開対談の開催である。「『心の教育』を問い直す」をテーマとする公開対談を、西村・鮫島で企画し、10月21日の中等教育学校公開研究会（「全国大会」と同時開催）にて開催した。対談者は、中島浩壽氏（法政大学講師）、春日井敏之氏（立命館大学文学部教授）、鮫島の3名、司会を西村がつとめた。参加者は約200名であった。ここでは、「ML」ということよりもむしろ、教員に必要とされる基層的リテラシーのあり方を問いかけることに焦点をしばった。問題状況を多声的に語るべく対談形式を採用することによって、参加者各人の実践に資するよう努めた。

こうした工夫が実り、参加者から好意的に評価されることとなった。本研究プロジェクトの社会的還元の間をつくることができたと考える。

第三に、中等教育学校5年生選択科目（社会科公民分野）「文化と社会」における、よみうりテレビとの連携に基づいたカリキュラムづくり、およびその実践である。この研究をすすめていくために、本プロジェクトにかかわる中等教育学校の4名は、夏季休業期間を利用し、同社にて研修を受けた。その経験をもとに鮫島と長谷は、10月から、同社と協力し、映像ドキュメンタリー作品をつくるカリキュラムを実施した。具体的には6回の出張講義の実施である。それは、機材提供からはじまり、撮影技術、現場における判断の仕方など、きわめて実践的な講義であった。講義の場面では、生徒の作業について批評を加える場面をつくっていただいた。そのこともあって、回を重ねるごとに、生徒の学習意欲が大きく高まっていった。なお、出張講義の様子は、同社の番組「あなたとよみうりテレビ」で、3回にわたり放送された。外部連携に基づく授業実践のあり方を具体的に確かむことができたと考える。

付言するならば、この同社との連携に基づく授業は、毎日新聞にて2回取り上げられた。一回目は、出張講義についての記事である（11月17日）。2回目は、社会問題となったテレビ番組の捏造事件についての特集記事（3回シリーズ）の一つとしてであった（2007年2月18日）。内容は、受講者へのインタビューを中心とした、「ML」教育の必要性を伝えるものであった。

よみうりテレビと連携した「文化と社会」の授業について、生徒の評価は高かった。その多くは、プロの指導を受けられたことが授業の質の向上につながったとするもの、また、「総合学習」などで見られる一方的な講義ではなく、対話を重視したものであったことへの評価、さらに、授業と日常生活をつなぐ学習内容であったことを評価するものであった。こうした評価をさらに検討する中で、新しい授業実践・教育のあり方が見えてくるように思われる。

以下は、年度末に実施した「文化と社会」の授業評価アンケートにおける「1年間の学習活動を10段階で評価し、その理由を具体的に述べてください」という項目について、ある生徒が記述したものである（一部抜粋）。

この1年間で格段に進歩したのは日常を見る目です。日常を見つめ、その中にある1点を拾い上げて、圧縮し、小説などとして加工する作業は難しかったです。ある小さなことや主張を見つける練習を「小説づくり」を通してすることで、何事にも関心を持って接することができるようになりました。日常の出来事を主観から客観的視点へ移して分析したり、皮肉ったりすることは、想像力を持つ人間の知的な遊びです。この知的な遊びを1年間行った中で、「遊ぶ」ためにはいかに人と会話することが大事か、いかに自分で熟考することが大事かを知りました。人と会話する、とは、相手の考えや気持ちの流れを読んで、それに対してきちんとこちらも言葉を発信することで。時には発言することを止めて黙って相手の話を聞くことも、発信の一つの方法であることも学びました。

ここには、日常の「発見」（というよりも「創造」）、自分の基準をつくること（critics）、他者とのかかわりの中で学ぶことなど、現代の教育が取り組むべき課題が記述されている。こうした課題を、教員と生徒が、教育活動の具体的な場面で、いま、（データ主義に陥らず）確実なものとして、どのようにつかみなおすかということが問われているのではないか。そして、そのための方法は、「私たちは理念や原理を問い続けたいけれど、それは結局は、こうした具体的な人間

と人間の出会いと、そこで紡ぎ出されるこうした豊かな物語においてこそ生成するのだ」(西村)という、生成論的視座から導きだされていくように思われる。「ML」はそのような作業に形を与えるための触媒の一つなのであろう。

教育活動が市場経済に鯨飲されつつある現在、生成論的視座で教育を見つめなおし、創造していくこと——本プロジェクトが掲げる「教養」教育の今日的意義ないし現実的基盤が、生徒の言葉の中に、確実に埋め込まれているようである。



## 平成 17・18 年度大学－附属校園間連携研究報告

『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している諸要因の探究

文部科学省科学研究費助成特定領域研究「新世紀型理数科系教育の展開研究」

課題番号：17011048

天ヶ瀬正博（奈良女子大学文学部）

平成 17 度と 18 年度の 2 年間にわたって、麻生武教授（奈良女子大学大学院人間文化研究科）を代表者として、文部科学省科学研究費助成特定領域研究「新世紀型理数科系教育の展開研究」に参加した。この特定領域研究が初等教育から中等教育での理数科系教育に焦点を当てているため、本研究は大学と附属校園との連携によって行われた。

文部科学省科学研究費助成特定領域研究「新世紀型理数科系教育の展開研究」は平成 14 年度から 18 年度の 5 年間にわたって行われた。これは 30 年程度を目途として文部科学省と理数科系教育研究者によって行われる理数科系教育の評価と更新のための大規模な研究プロジェクトである。今回は、いわゆる「理数科離れ」についての問題意識を背景として、IT 技術の進歩と OECD による国際学力到達度調査（PISA）結果への対応を大きな課題として、以下の 5 つの課題が設けられた（末尾の丸括弧内は平成 17・18 年度において採択された件数である）。

- A 0 1 教育内容と学習の適時性に関する研究（含む国際比較、実態調査）（8 件）
- A 0 2 論理的思考力や創造性、独創性を育むための教育内容や指導方法、教材等の研究（33 件）
- A 0 3 IT を活用した新たなカリキュラムの研究（8 件）
- A 0 4 IT を利用した先進的で実効性の高い、教授・学習システムの研究（23 件）
- A 0 5 情報化など、社会や学校の変化が児童生徒の心身の発達や理数科教育への学習意欲等に及ぼす影響及び対応に関する研究（6 件）

この特定領域研究に対して、本学では麻生武教授が研究代表となっており、平成 15 年度から課題 A 05 に継続的に参加した。平成 15・16 年度の 2 年間にわたり、研究課題を「自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と理数科系学問への関心との関連を調べる」（課題番号：15020239）として、大学と附属校園の連携のもと、研究が行われた（平成 15・16 年度の研究の概要については『教育システム研究』第 1 巻 77－81 頁を見ていただきたい）。引き続き、本研究では『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している諸要因の探究」（課題番号：17011048）を課題として、大学と附属校園の連携のもと、研究を行った。

平成 17・18 年度における研究組織は下記のとおりである。

### 【研究課題】

『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している諸要因の探究

### 【研究組織】

研究代表者：麻生 武（奈良女子大学大学院人間文化研究科教授）

研究分担者：天ヶ瀬正博（奈良女子大学文学部准教授・センター員）  
 研究分担者：本山 方子（奈良女子大学文学部准教授・センター員）  
 研究分担者：上江洲達也（奈良女子大学大学院人間文化研究科教授）  
 研究協力者：吉田 信也（奈良女子大学附属中等教育学校副校長）  
 研究協力者：谷岡 義高（奈良女子大学附属小学校教諭）  
 研究協力者：杉澤 学（奈良女子大学附属小学校教諭）  
 研究協力者：守山紗弥加（奈良女子大学大学院人間文化研究科在学）  
 研究協力者：有友 博美（奈良女子大学大学院人間文化研究科在学）

### 【研究協力者】

愛媛県大洲市立長浜中学校  
 愛媛県大洲市立大洲北中学校  
 奈良女子大学附属中等教育学校  
 奈良女子大学附属小学校  
 奈良女子大学附属幼稚園

### 【研究経費】

各年度における配分額は下記の表1のとおりである。

表1 文部科学省科学研究費補助金交付決定額（配分額）

（金額単位：千円）

	直接経費	間接経費	合計
平成17年度	4,200	0	4,200
平成18年度	3,300	0	3,300
計	7,500	0	7,500

### 【成果発表】

研究成果の報告は、各年次における研究集会において2回、日本科学教育学会2006年度大会において行った。報告書は下記のとおりである。

天ヶ瀬正博・麻生 武 2006 「自然に対する意識における理系教員と文系教員の差及び世代による変容」 『日本科学教育学会年会論文集』第30巻 p. 301-304  
 天ヶ瀬正博・麻生 武・本山方子 2008 「自然に対する驚きと感性から理科へ」 無藤 隆（編）『理科大すき！の子どもを育てる』 北大路書房 Pp.35-57  
 麻生 武（編） 2007 「『科学への興味』『科学への学習意欲』『科学への信頼』に作用している諸要因の研究」 平成17年度～平成18年度科学研究費補助金 特定領域研究「新世紀型理数科系教育の展開研究」 研究項目A05班 研究成果報告書

## 研究の目的と経緯

平成15・16年度において行った研究「自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と理数科系学問への関心との関連を探る」では、理数科研究者及び教師の生活史（理数科系への進学の際の経緯）、環境内の事物に対する興味や関心、自然現象に対するセンス・オブ・ワンダー（不思議への驚き）、科学観、そして、それらと理数科系進学との関係が調べられた。その結果、それらの間に認められたのは弱い相関であった（天ヶ瀬・麻生，2005；天ヶ瀬・麻生・有友，2005）。それゆえ、科学への興味、学習意欲、信頼に影響する、さらなる要因の探索が課題として残った。

この課題に関して平成15・16年度の研究で興味深いことが明らかになった。すなわち、理数科系研究者と教師の生活史調査では、年齢によって、自然体験と自然に対する感性が質的に変容していることが明らかになった。おおよそ1950年以前生まれの世代の少年期において、自然は余暇や遊びにおいてではなく、日常的な生活において生死にかかわって体験されていた。しかも、生活地域を取り囲むもしくはそれに隣接する豊かな自然環境があった。そのような自然体験から生じた自然に対する感性の中心にあったのは「恐ろしい自然」という思いであった。このような自然体験や自然に対する感性が1950年以後の世代から語られることはなかった。人工環境と情報環境に対する体験は、現役の研究者と教師を含む諸世代、すなわち、1940年代から1970年代前半生まれの諸世代の青少年期においては、緩やかな量的変化であった。人工環境と情報環境に対する体験が質的に大きく変容を示したのは比較的近年のことである。いわゆる「理数科離れ」はそれ以前から進行していたと考えられる。

それゆえ、平成17・18年度の研究では、自然体験と自然に対する感性の世代による変容について明らかにし、それらがどのように科学への態度に関係しているかを調べることにした。これに加えて、地球や社会や自身の未来についての予想が科学への態度に関係しているかについても調べた。平成15・16年度の理数科系研究者及び教師の生活史調査において、科学技術の戦争利用や公害など、科学技術の進展に伴う危惧、すなわち、未来文明への危惧が科学への態度の影響要因として新たに考え出されたからである。

実施されたのは、理数科系と文系の研究者及び教師を対象とした自然に対する感性の調査、中高生を対象とした自然に対する感性の調査、中高生を対象とした科学観と未来イメージの調査、そして、小学校初年次における生活や学級づくりを基盤にした理科分野の学習についてのフィールド観察研究である。研究者及び教師を対象とした自然に対する感性の調査では、世代によるその変容についても分析された。これらの調査と観察は奈良女子大学と附属校園の連携によって実施された。詳細な結果報告は研究成果報告書を見られたい。

## 研究成果の概要と提言

4年間の研究を総合した報告とそれに基づく提言は、上述の天ヶ瀬・麻生・本山（2008）において公刊されている。以下に、それに基づいて、4年間の研究をとおして最終的になされた結果報告と提言をまとめておく。

研究者と教師を対象とした調査では、理数系と文系の間、また、世代間で、自然に対する感性が異なっていることが明らかになった。自然に対する感性には、「自然への畏怖」「自然への親和感情」「自然への保全意識」「自然への無力感」の4つの因子があることと解釈された。このうち、親和感情と保全意識は理数系研究者・教師のほうが文系研究者・教師よりも高く、無力感は文系研究者・教師のほうが理数系研究者・教師よりも高かった。理数科系と文系を合わせて、出生年

代による違いを見ると、自然に対する畏怖、親和感情、保全意識は出生年代が下るほどに低くなり、無力感だけが高くなっていった。自然に対する感性における理数系—文系間差と出生年代差から考えられることは、出生年代が下るに従って、自然に対する感性がより文系的になっているということである。

現在の中高生では自然に対する感性がまだ発展途上にあり分化していないことが明らかになった。これらのことから、自然に対する感性の発達に先立つ小中高生期における環境体験への興味や自然現象に対するセンス・オブ・ワンダーを、自然に対する感性の発達を介して、科学への態度いかにしてつなげるかが課題となった。

小学生の環境体験への興味を調べた調査結果からは、環境体験への興味は日常的な活動に根ざしており、必ずしも、理数科の科目における観点によって影響されているわけではないことが明らかになった。例えば、磁石には、物理学的観点からよりも、生物への興味と共通するような観点で興味が持たれていた。また、自然現象に対するセンス・オブ・ワンダーの調査結果では、小学生において、自然現象の存在それ自体への驚き、その誕生・経緯・巡り合わせについての驚きが認められた。これらのような自然体験への興味と自然現象に対するセンス・オブ・ワンダーは、学年が上がって中高生になるにつれて、理科の各科目や機械論的原理の観点から分れるように変化していった。この傾向は特に男子において明らかであった。

これらの調査結果を受けた提言は、小学生から中高生への理数科系教育において、子どもたちが独自に感じている環境体験への興味と自然現象に対するセンス・オブ・ワンダーを、自然に対する感性の発達へとつなげることであった。すなわち、子どもたちの日常的な活動に根ざす興味、自然現象の存在それ自体への驚き、その誕生・経緯・巡り合わせについての驚きをすくい上げ、それらを維持しつつ、自然に対する畏怖、親和感情、保全意識を強め、自然に対する無力感を弱めるようにつなげることであった。また、この提言は、即席で簡単に理解できる学習方法（暗記学習）や機械論的な科学と技術ではなく、日常的・実体験的・関係的な学習、生命論的な科学と技術、そして、周辺制御的な科学と技術（蔵本，2003）に向けた理数科系教育の可能性を述べたものである。

## 文献

- 天ヶ瀬正博・麻生 武・本山方子 2008 「自然に対する驚きと感性から理科へ」 無藤 隆  
（編）『理科大すき！の子どもを育てる』 北大路書房 Pp.35-57  
蔵本由紀 2003 新しい自然学 岩波書店

## 2. 学外連携

### (1) 学校訪問・参観者記録

#### 【附属中等教育学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	奈良教育大学・奈良市立一条高校	2	高大連携プログラム
5	筑波大学附属駒場中・高校	2	生徒交流
6	神戸大学	3	中等教育学校6年一貫カリキュラム
9	筑波大学附属駒場中・高校	3	学園祭の見学と懇談会
9	立命館大学・学校インターンシップの受け入れ	5	2年・総合学習フィールドワークの補助
9	東京都立九段中等教育学校	1	中等教育学校の創設
10	奈良県教育委員会	3	授業参観
11	神戸大学	3	中等教育学校6年一貫カリキュラム
11	岡山県教育委員会	1	中等教育学校の創設
12	奈良県教育委員会・ユネスコ	3	韓国教員の学校訪問についての打合せ
1	アフガニスタン女性教員	20	アフガニスタン女子教育支援プログラム
2	韓国ユネスコ協同学校加盟教員	32	本校の概要説明および授業参観
2	枚方高校	2	シンガポール修学旅行
2	立命館大学教員養成 GP 科目担当者および受講者	14	人文・社会科学系科目の授業見学と懇談
3	滋賀県虎姫高校	2	中高一貫教育
3	宇和島南中等教育学校	1	中高一貫カリキュラム
3	和歌山県立古座高校	2	総合学習
3	東京学芸大学附属世田谷中学	1	学校評価
3	神奈川県立平塚江南高校	2	進路指導
	合計	102	

#### 【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
4	創価大学	4	
5	勝山市・同志社小・兵庫県	8	
6	奈良市・大阪市・東大阪市・富山大学	22	
7	東大阪市・勝山市・舞鶴市・上越教育大学	12	
9	福島大学・宍粟市	11	
10	天童市・芦屋市・池田市・相模原市・山口市・堺市教頭会・筑波中・富山大学・大阪大谷大学	94	1週間(1名)、2日間(1名)
11	相模原市・天童市・小天部市・勝山市・和泉市・島田市校長会・モンゴル教育視察	28	1週間(2名)、2日間(1名)
12	清水市・静岡市・富山大学	38	
1	堺市・北九州市・お茶の水大学・アフガン研修	16	
1	調布市・刈谷市・静岡市・千葉市・広島市・堺市・名古屋市	18	
2	呉市・南淡路市・佐賀県鹿島市	50	
	合計	49	

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
3	千代田区	1	参観
5	レスター大学	3	観察、調査（3日間）
6	西宮市立子育て総合センター	2	参観と懇談
	レスター大学	3	観察、調査
	佐保山保育園	3	参観と懇談
7	勝山市幼保小連携推進委員、他	6	参観と懇談
9	奈良佐保短期大学学生、指導教師	143	参観と懇談
10	日吉幼稚園（高槻市）	1	参観（2日間）
11	埼玉大学	2	参観と懇談
	同志社大学、ノースキャロライナ大学、他	4	参観と懇談
12	勝山市	10	参観と懇談
	合計	178	

(2) 公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. 主題 「新しい中等教育の創造をめざして」
2. 期日 2006（平成18）年10月20日（金）～21日（土）
3. 内容

=====■ 10月20日（金）■=====

8:45	9:15	9:30	9:45	12:00	13:00	16:30	16:50	17:00	17:30	17:50	19:30
受付	全体会	移動	分科会	昼食	分科会	準備会	移動	総会	移動	懇親会	

【開催分科会】理科、家庭科、保健体育科、教育課程、生活指導、附属のあり方

【準備会】生活指導、附属のあり方

<分科会報告一覧>（報告順ではありません）

理 科			
1	濱本 悟志	筑大附駒場高	本校SSHの現状と教員対象実験研修会の報告 ～物理を中心に～
2	本弓 康之	筑大附坂戸高	「生徒の好奇心を喚起する物理実験室づくり」
3	前田 香織、田邊 康夫 小松 寛	東大附中等	学びの共同体による理科の実践
4	岩藤 英司	東学大附高	大学・研究所・企業との連携による高校化学教育の実践
5	田中 義洋	東学大附高	大泉校舎との人事交流
6	金城 啓一	東学大附高	高校物理教育について
7	森本 裕子	東学大附高大泉	化学におけるイメージの試み
8	村井 利行	お茶大附高	エントロピーを導入する試み
9	森中 敏行	大教大附高天王寺	学校設定科目 "生命論" －高等学校における解剖実習のあり方－
10	岡本 義雄	大教大附高天王寺	粉体を用いた地学実験

11	越野 省三、末谷 健志 野上 朋子、屋鋪 増弘 矢野 幸洋	奈女大附中等	科学的リテラシーを育成する 1～4年(中学1年～高校1年)の理科カリキュラムの 検討
12	丸本 浩	広大附福山高	科学的思考力の育成を図るサイエンスプログラム ー化学分野からのアプローチー
13	平松 敦史	広 大 附 高	粒子概念に関する一考察
<b>家 庭 科</b>			
1	小清水貴子	筑大附坂戸高	高大連携アフガニスタン招聘プログラムをいかした家庭科
2	井上 享子、楢府 暢子	東大附中等	「家庭一般」から「家庭基礎」へ移行して ～選択科目や他教科と連携して～
3	酒井 やよい	東学大附高	介助体験実習の指導
4	田中 京子	お茶大附高	自立をめざした食教育 ー小・中・高の連携研究に基づく調理実習ー
5	分校 淑子	金大附高	『食から見える社会』の授業展開
6	高橋 美与子	広大附福山高	コミュニケーション能力を高める保育の授業
7	西 祐貴子	筑大附高	家庭経済領域の授業実践案 ー小中高大連携研究の結果を踏まえてー
8	皆川 勝子	愛大附農業高	郷土料理の教材化と交流学習の試み
9	一ノ瀬 孝恵	広 大 附 高	めん食文化・粉食文化を中心に据えた家庭科の教材開発
<b>教 育 課 程</b>			
1	坂井 英夫、松本 至巨 高崎 朋彦	東学大附高	学習旅行に連動した総合的学習の時間の活用実践
2	森棟 隆一	東学大附高	「学校紹介CM作成」がもたらした生徒の変化
3	遠藤 信一	東工大附科技高	I C Tを活用した世界史学習教材の開発と実践 ～個別対応型教材の開発～
4	堀 一人	大教大附高天王寺	学校設定科目 "環境" のとりくみ
5	山下 雅文	広大附福山高	中学校・高等学校を通して ー科学的思考力の育成を図る教育課程の研究開発ー
<b>保 健 体 育 科</b>			
1	中西健一郎	筑大附駒場高	T中・高校生徒の体育授業のあり方について ー過去40年間における体格及び体力テストのデータからー
2	平田 佳弘	筑大附坂戸高	「剣道の授業についての一考察」
3	福島 昌子	東大附中等	学びの共同体と保健の授業づくり
4	瀧澤 政彦、福元 康貴	東学大附高	スポレコを使った実技指導
5	和田 栄一	京教大附高	スポーツ・サイエンスー科学的に観る・考える・調べるー
6	川井 悦子	大教大附高天王寺	ゲストティーチャーを招いた授業について
7	三宅 理子	広大附福山高	グループマットの授業実践報告
8	宮崎 明世	筑大附高	「12ヶ年一貫」をふまえた小中高合同研究会の取り組み
9	大辻 明	広 大 附 高	太極拳の20年
<b>生 活 指 導</b>			
1	市川 道和、八宮 孝夫	筑大附駒場高	本校中学生が自治活動に取り組む意識について ー役員選挙や予算審議をめぐる議論からー
2	福元 康貴、根本 賢一	東学大附高	本校のクラブ活動の実態報告
3	三小田博昭	名大附高	変形労働時間における部活動指導のあり方
4	井上 広文	大教大附高天王寺	学校内の問題行動と生徒の意識
5	吉田 隆	奈女大附中等	生徒の自主活動を支援する取り組み
6	馬場 幸雄	筑大附高	高校生の実態調査について報告
<b>附 属 の あ り 方</b>			
1	草川 剛人、三橋 俊夫	東大附中等	法人化のもとでの大学との連携について
2	坂井 英夫、根本 賢一	東学大附高	あらゆる教科で実践される無線 LAN 端末の活用
3	小澤 一郎、植野 美穂	東学大附高大泉	国際中等教育学校(仮称)の次年度開校をめざして
4	斉藤 真子	名大附高	大学との連携の取組みについて

5	稲垣 安彦	愛教大附高	連携－高大連携授業の取り組みを中心に－
6	勝山 元照	奈女大附中等	法人化と制度改革
7	小田 清隆	愛大附農業高	本校の将来構想について
8	奥村 芳和	大教大附属高池田	学校危機管理のあり方－アスベスト災害に遭遇して－
9	伊井直比呂	大教大附属高池田	ユネスコ協同学校交流の影響
10	原野 泉、荻原万紀子	お茶大附高	高大連携と「学力向上」

=====■ 10月21日(土) ■=====

8:45～9:30 受付

9:30～ 公開授業・研究協議

時刻	9:30～10:20	10:30～11:20	11:30～12:20
時限	1 限	2 限	3 限
国語	<b>公開授業</b> ■ 4年国語総合 授業者：谷本文男「漢詩の平仄」 (4年C組教室)	<b>研究協議</b> (4年B組教室)	
社会	<b>公開授業</b> ■ 6年倫理 授業者：鮫島京一「新旧ドラえもん比較、あるいは情報化社会における言葉の役割」(社会科教室)		<b>研究協議</b> (社会科教室) 〈指導助言者〉 西村拓生 (奈良女子大学文学部助教授)
数学	<b>公開授業</b> ■ 1年基礎数学Ⅰ 授業者：大西俊弘 「いつも心に数学を！」(PC1教室) ■ 2年探求数学Ⅱ 授業者：山上成美 「4枚のカード」(ゼミ2教室)	<b>公開授業</b> ■ 5年総合数学Ⅰ 授業者：横弥直浩 「生活の中で数学しよう！」 (PC1教室)	<b>研究協議</b> (PC1教室) 〈指導助言者〉 重松敬一 (奈良教育大学副学長) 吉田明史 (奈良教育大学客員教授)
理科	<b>公開授業</b> ■ 4年総合理科Ⅱ 授業者：越野省三 「化学史を題材とした主体的な学習活動の育成」(化学教室)	<b>研究協議</b> (物理教室) 〈指導助言者〉 塚原敬一 (奈良女子大学理学部教授)	
英語	<b>公開授業</b> ■ 4年IE 授業者：南美佐江 「Relationship」(大教室)	<b>研究協議</b> (大教室) 〈指導助言者〉 湯川笑子 (立命館大学文学部教授)	
創作(家庭)	<b>公開授業</b> ■ 5年健康 授業者：永曾義子 「沖縄から健康を学ぶ」(被服教室)	<b>研究協議</b> (被服教室) 〈指導助言者〉 森本恵子 (奈良女子大学生活環境学部教授)	



保 体	<b>公開授業</b> <b>■ 5年体育</b> 授業者：宮本和徳 「自主的活動による選択制バレーボール」(新体育館)	<b>研究協議</b> (2年C組教室) <指導助言者> 佐久間春夫(奈良女子大学文学部教授)
	<b>■ 2年体育</b> 授業者：中川雅子 「ハンドゲーム」(大体育館)	

12:20~13:30 昼 食

13:30~16:30 公開対談

テーマ 「心の教育」を問い直す

対談者 春日井敏之(立命館大学文学部教授：臨床教育学)

中島 浩籌(YMCA オープンスペース LIBY 運営委員：臨床心理学論)

鮫島 京一(奈良女子大学附属中等教育学校教諭)

司 会 西村 拓生(奈良女子大学文学部助教授：教育哲学)

### 【附属小学校】

学習研究集会

◆主題 確かな力を培う学習法 ―学習力を育てるすじ道―

◆期日 平成18年6月9日(金)

◆日程

8:15 8:45 9:15 9:30 10:15 10:30 11:15 11:30 12:30 13:30 14:30 14:45 16:00

受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	公開学習① の協議会	昼食	公開学習② の協議会	分科会
----	-----	-------	-------	---------------	----	---------------	-----

◆公開学習・学年別分科会

■第1限 公開学習① (9:30~10:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	がっこうをたんけんしよう ～きゅうしょくしつ～	堀本 三和子 太田原みどり
2月	しごと	2月の田んぼ・池ものがたり	杉澤 学
3月	けいこ(体育)	豆忍者修業でござる―細道忍法の巻一	岩井 邦夫
3星	けいこ(算数)	かくれた数を見つけよう(思考法)	日和佐 尚
4星	けいこ(音楽)	音楽を身体で感じよう	山上眞佐枝
5星	けいこ(国語)	「千年の釘をさぐる」	梶田萬理子
6月	しごと	平城京の研究	廣岡 正昭

■第2限 公開学習② (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	けいこ(算数)	あわせていくつ ふえるといくつ	太田 誠
2星	けいこ(国語)	お話を楽しもう「スイミー」	大野 智子
3星	けいこ(理科)	いろいろな生物の体のつくりと成長	谷岡 義高
4月	しごと	「気になる木」の「はっぱ」をふやそう ～金魚を育てる・奈良、大研究～	小幡 肇
5月	けいこ(造形)	ふしぎな凸凹画をつくろう	都留 進
6星	けいこ(体育)	6年星組の器械運動ランドをつくろう	阪本 一英

■公開学習①の研究協議会 (11:30~12:30)

学習区分	学習内容	指導者
しごと	食教育の可能性を考える	堀本三和子 太田原みどり
しごと	低学年の知的好奇心の持続を考える	杉澤 学
けいこ(音楽)	子どもが自ら学習をつくるための指導はどうあれば よいか	日和佐 尚
けいこ(算数)	音楽を身体で感じる子どもをどう育てるか	山上眞佐枝
しごと	歴史を味わい楽しむ学習のあり方を考える	廣岡 正昭
けいこ(体育)	忍者体育で子どもの学びをどう育てるか	岩井 邦夫

■公開学習①②の研究協議会 (11:30~14:30)

学習区分	学習内容	指導者
けいこ(国語)	ひとりで読み進める力をどうつけたらよいか	梶田萬理子 大野 智子

■公開学習②の研究協議会 (13:30~14:30)

学習区分	学習内容	指導者
しごと	問いにかかわる力・問いを受け止める力を育てる	小幡 肇
けいこ(理科)	子どもが楽しく取り組む生物学習の進め方を考える	谷岡 義高
けいこ(算数)	学習の基盤とともに育つ算数的学習法とは	太田 誠
けいこ(造形)	子どもの感性を育てる	都留 進
けいこ(体育)	子どもの学びのすじ道を生かした体育学習はどうあ ればよいか	阪本 一英

■学年別分科会 (14:45~16:00)

	領域	研究テーマ	メンバー
A	言語的	学び合う子どもを育てるすじ道	梶田萬理子・大野 智子
B	社会的	社会的事象の意味にせまるすじ道	廣岡 正昭・小幡 肇
C	数理的	短いスパンでも育つ数理の学習力	日和佐 尚・太田 誠
D	科学的	生物領域の学習力を育てるすじ道	谷岡 義高・杉澤 学
E	芸術的	子どもの創造力と表現力	都留 進・嶋守 哲夫 山上眞佐枝

F	体 育 的	体育領域における学習力を育てるすじ道	岩井 邦夫 阪本 一英・水原 睦
G	家庭生活的	家庭科的能力を育てるすじ道	堀本三和子 太田原みどり

【附属小学校・附属幼稚園】

学習研究発表会 一文部科学省研究開発学校指定 第1年次研究発表会

◆主題 「確かな学び 確かな力」

幼稚園 一主体的に生活する中で「ねばり強い力」を育てる一

小学校 一確かな力を培う学習法一

◆期日 平成19年2月15日(木)・16日(金) \*幼稚園は15日のみ

◆日程

《第1日目》2月15日(木)

一幼稚園一

8:15	9:00	11:20	11:30	12:15	13:15	14:30	14:45	16:15
受付	公開保育	全体会	昼食	分科会	講演			

一小学校一

8:15	8:45	9:15	9:30	10:15	10:30	11:15	11:30	12:30	13:30	14:30	14:45	16:15
受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	公開学習① の協議会	昼食	公開学習② の協議会	シンポジウム					

《第2日目》

一小学校一

8:15	8:45	9:15	9:30	10:15	10:30	11:15	12:30	14:00	14:15	15:30
受付	朝の会	公開学習③	公開学習④	低学年集会	昼食	分科会	講演			

11:30

◆内容

《第1日目》

一幼稚園一

■公開保育(9:00~11:20)

学年	保育内容	保育者
3歳児	好きな遊びをしよう ～いろいろなこと やってみたいな～	柿元みはる・八田 智美・加藤 菜穂
4歳児	好きな遊びをしよう ～作ったもので遊ぼう～	辻岡 美希・松田 登紀・中村真由子

5 歳児	好きな遊びをしよう ～劇場ごっこをしよう～	竹内 愛・飯島 貴子
------	--------------------------	------------

■全体会 (11:30～12:15)

学長挨拶 久米 健次 (奈良女子大学学長)

研究発表 松田 登紀 (附属幼稚園教諭)

園長挨拶 浜田寿美男 (奈良女子大学教授・附属幼稚園園長)

■分科会 (13:15～14:30)

	研究テーマ	指導助言者	提案者	司会
A	幼稚園での学びを考 える	上越教育大学助教授 松本 健義先生	(幼稚園) 辻岡 美希 八田 智美 (小学校) 阪本 一英	奈良女子大学助教授 本山 方子
B	学習を支えるコミュ ニケーション力を考 える	三重大学教授 森脇 健夫先生	(幼稚園) 飯島 貴子 加藤 菜穂 (小学校) 谷岡 義高 (中等教育学校) 荒木 ユミ	奈良女子大学助教授 西村 拓生
C	異校種間連携を考 える	上智大学教授 奈須 正裕先生	(幼稚園) 柿元みはる 竹内 愛 (小学校) 日和佐 尚 (中等教育学校) 野上 朋子	奈良女子大学教授 浜田寿美男
D	幼稚園から小学校へ の育ちを考える (個人追跡)	元京都女子大学教授 岡本 夏木先生 奈良女子大学教授 麻生 武先生	(幼稚園) 松田 登紀 (小学校) 堀本三和子	奈良女子大学助教授 天ヶ瀬正博

■講演 (14:45～16:15)

演題 「遊びの中での学び」

講師 神長美津子先生 (東京成徳大学助教授・元国立教育政策研究所教育課程調査官)

—附属小学校—

■公開学習① (9:30～10:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	こんなことできるよ～いえのしごと～	堀本三和子
2月	しごと	うごく!光る!鳴る! おもちゃのけんきゅう	杉澤 学
2星	けいこ(国語)	お話を楽しもう「スーホの白い馬」	大野 智子
3星	けいこ(算数)	算数研究を楽しもうーカレンダートリックー	日和佐 尚
4星	けいこ(音楽)	身体で音楽を感じよう	山上眞佐枝
5月	けいこ(造形)	心の風景を作ろう	都留 進
6星	けいこ(体育)	六年星組 卒業記念器械運動	阪本 一英

■公開学習② (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	けいこ(算数)	おかいものごっこ	太田 誠
3星	けいこ(理科)	太陽のあたたかさたくらし	谷岡 義高
3月	けいこ(体育)	豆忍者修業でござる(Ⅱ)~忍術村の巻~	岩井 邦夫
4月	しごと	「気になる木」の「はっぱ」をふやそう ~「木を育てる・木を使う」大研究⑱~	小幡 肇
5月	けいこ(家庭)	かんたんな調理をしてみよう	太田原みどり
5星	けいこ(国語)	物語を読もう「大造じいさんとガン」	梶田萬理子
6月	しごと	わたしたちと日本の未来を考えよう	廣岡 正昭

■公開学習①の研究協議会 (11:30~12:30)

学習区分	研究問題	提案者
しごと	生活を見つめる眼をどう育てるか	堀本三和子
しごと	「問いが生まれる」学習指導を考える	杉澤 学
けいこ(国語)	言葉に着目し読みを深める力をどうつけたらよいか	大野 智子
けいこ(算数)	算数研究の進め方を考える	日和佐 尚
けいこ(理科)	省エネルギーの学び方はどうあればよいか (公開学習②の協議会)	谷岡 義高
けいこ(音楽)	音楽を身体で感じる子にどう育てるか	山上真佐枝
けいこ(造形)	子どもの感性をどう育てるか	都留 進
けいこ(体育)	児童中心の体育学習でどんな力が育つかを考える	阪本 一英
学校保健 ※協議会のみ	子どもの健康への関心を考える	水原 睦

■公開学習②の研究協議会 (13:30~14:30)

学習区分	研究問題	提案者
けいこ(算数)	皆が皆で違うその力を借りると伸びていく学びとは	太田 誠
けいこ(体育)	忍者体育で子どもの学びをどう育てるか	岩井 邦夫
しごと	「子どもがつながる」学習指導	小幡 肇
けいこ(国語)	物語を読む力をどう高めるか	梶田萬理子
けいこ(家庭)	生活に結びつく食教育を考える	太田原みどり
しごと	「子どもが考えをつくる学習指導」はどうあればよいか	廣岡 正昭

■シンポジウム (14:45~16:15) 附属小学校体育館

テーマ 「PISA 型学力と奈良の学習法」	
シンポジスト	渡辺 邦彦 (三田市立広野小学校元校長) 小西 豊文 (芦屋大学助教授) 中垣 真紀 (ベネッセ教育研究開発センター研究員) 中谷内政之 (奈良女子大学附属小学校副校長)
司会	杉澤 学 (奈良女子大学附属小学校教諭)

《第2日目》

—小学校—

■公開学習③ (9:30~10:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	なかよし	友だちのはっぴょうを きこう	堀本三和子
1星	けいこ(算数)	10こ つかって	太田 誠
2月	けいこ(情報)	ミニコンピューター(クリケット)をつかって	杉澤 学
2星	けいこ(国語)	お話を楽しもう「スーホの白い馬」	大野 智子
3月	しごと	ふしぎ発見・奈良研究(Ⅱ)	岩井 邦夫
3星	けいこ(算数)	(もっと) かけ算の筆算のしかたを考えよう～自分たちで進める教科書算数～	日和佐 尚
5星	けいこ(理科)	表やグラフから考察しよう	谷岡 義高

■公開学習④ (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
4月	しごと	「気になる木」の「はっば」をふやそう～「木を育てる・木を使う」大研究⑯～	小幡 肇
4星	けいこ(理科)	表現を楽しもう	山上眞佐枝
5月	しごと	エネルギーと環境問題を考えよう	都留 進
5星	けいこ(国語)	物語を読もう「大造じいさんとガン」	梶田萬理子
6月	しごと	わたしたちと日本の未来を考えよう	廣岡 正昭
6星	しごと	日本の国の問題を考えよう	阪本 一英
低学年 5歳児1組	なかよし	低学年なかよし集会(10:30~11:30) ・集会の歌・学級の発表・先生の話	低学年教諭 幼稚園教諭

■分科会 (12:30~14:00)

	領域	研究テーマ	提案者
A	言語的	読み深める力を育てるすじ道	梶田萬理子 大野 智子
B	社会的	授業づくりの問題点と改善点	廣岡 正昭 小幡 肇
C	数理的	「わかる」「使える」算数学習のすじ道	日和佐 尚 太田 誠
D	科学的	理科における表現力と読解力	谷岡 義高 杉澤 学
E	芸術的	子どもの創造力と表現力	都留 進 山上眞佐枝
F	体育的	子どもの学びを育てる教師の働き	岩井 邦夫 阪本 一英 水原 睦
G	家庭生活的	生活を拓く力を育てるすじ道	堀本三和子 太田原みどり

■講演 (14:15~15:30)

演 題 「今、奈良の学習法は」  
 中谷内 政之 (奈良女子大学附属小学校副校長)

### 3. 教育支援

#### (1) 教職科目担当

##### 【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
中等教育授業論	大西俊弘 ほか
中等教科教育法社会 (地歴分野)	勝山 元照、落葉 典雄
中等教科教育法数学 I	大西 俊弘
中等教科教育法数学 II	大西 俊弘
中等教科教育法理科 I	矢野 幸洋
情報科教育法 I	大西 俊弘
情報科教育法 II	大西 俊弘
中等教科教育法家庭 I	永曾 義子
中等教科教育法家庭 II	永曾 義子
中等教科教育法保健体育 I	奈良 重幸
中等教科教育法保健体育 II	奈良 重幸

##### 【附属小学校】

科 目	担 当 者
初等教科教育法国語	梶田萬理子
初等教科教育法社会	廣岡 正昭
初等教科教育法算数	太田 誠
初等教科教育法理科	谷岡 義高
初等教科教育法生活	小幡 肇
初等教科教育法図画工作	都留 進
初等教科教育法体育	阪本 一英
初等教科教育法家庭	堀本三和子
文学部専門科目理科	杉澤 学

##### 【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容指導法・環境	飯島 貴子
保育内容指導法・言葉	辻岡 美希
保育内容指導法・人間関係	柿元みはる

#### (2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】 基礎実習 (本学学生) 105 名  
 本実習 (本学学生) 41 名 (他大学学生) 14 名

- ②2006年11月30日(木) 午前8時50分～10時40分(朝の会～2時間目)  
5年星組(担任:梶田萬理子教諭)、2年月組(担任:杉澤 学教諭)  
1年星組(担任:太田 誠教諭)
- ③2006年12月7日(木) 午前10時00分～11時40分(2時間目～3時間目)  
6年月組(担任:廣岡正昭教諭)、3年星組(担任:日和佐尚教諭)



【附属小学校】 実習Ⅰ 3名 実習Ⅱ 22名 栄養教育実習 3名

【附属幼稚園】 前期 14名 後期 17名 トータル 20名

(3) 長期研修（1週間以上）受け入れ

【附属中等教育学校】 なし

【附属小学校】 2名

【附属幼稚園】 なし

#### 4. 専門教育への連携協力

2006年度については、次の科目授業の実施に当たり、附属学校園の協力を得た。

1-(1). 「人間関係行動学実験実習 AⅠ」(文学部人間関係行動学専攻科目：前期)

日時：2006年5月14日・21日・28日、いずれも水曜日、午前9時～正午

対象：附属幼稚園年長児及び年中児

1-(2). 「人間関係行動学実験実習 AⅡ」(文学部人間関係行動学専攻科目：後期)

日時：2006年11月15日(水) 午前9時～正午

対象：附属幼稚園年少児

(以下、両科目共通)

受講生：文学部人間関係行動学専攻2回生以上30名

内容：人間の行動を広く科学的に研究するための基本的な方法を習得するという科目の目的に沿って、附属幼稚園で「観察」と「検査実習」を行った。検査実習では、園児一人一人に学生が対面で検査計画にそってインタビューし、葛藤場面でどのような解決をするのか、など子どもたちに尋ねた。実習の目標は、以下の3点にまとめることができる。①子どもたちを観察する方法について学ぶ。②子どもにインタビューし課題を与えて回答を得る技術を学ぶ。③観察や検査結果の分析を通じて子どもの生態を理解する。

担当者：麻生 武(人間文化研究科)

2-(1). 「人間関係行動学実験実習 BⅠ」(文学部人間関係行動学専攻科目：前期)

日時：2006年6月15日(木) 午前8時50分～10時40分(朝の会～2時間目)

対象：附属小学校1年生組(担任：太田 誠教諭)、4年生組(担任：山上真佐枝教諭)、5年月組(担任：都留 進教諭)

2-(2). 「人間関係行動学実験実習 BⅡ」(文学部人間関係行動学専攻科目：後期)

日時及び対象(いずれも附属小学校)：

①2006年11月16日(木) 午前8時50分～10時40分(朝の会～2時間目)

3年月組(担任：岩井邦夫教諭)、4年生組(担任：山上真佐枝教諭)、

5年月組(担任：都留 進教諭)

教育システム研究 第3号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成19年(2007年)4月 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 内田 聖二

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

<http://www.crades.nara-wu.ac.jp/>

印刷 ㈱新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

# *Journal of Research and Development of Education Systems*

**Vol. 3**

---

## CONTENTS

### PART I ARTICLES

Reconsidering Educational Research from the Perspective of Narrative Theory:

A Clinical-pedagogical Study of Education (2) ..... Takuo Nishimura 5

Knowledge Instruction in Elementary School Physical Education: "Hoshino's Two-Base Hit" Reconsidered (1) ..... Toshio Kunugi 18

Context Sensitiveness and Significance of Self-assertiveness in Class: A Discourse Analysis of the 8th Grade Math Class ..... Yumi Araki and Yasuhiro Yoko 27

### PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

On Cooperative Activities in 4 Year Old Children ..... Toki Matsuda 41

Autonomous Learning Ability through "Shigoto" Learning of the History and Geography of Nara ..... Yoshitaka Tanioka 54

An Arithmetic Method to Foster Student Learning Autonomy ..... Makoto Ota 66

The Significance of Literary Expression in High Schools: What is "The Force of Words"? ..... Takahiro Futada 76

A Study of Effective Teaching Methods of Developing Communication Skills in the Japanese Language by Focusing on Oral Communication ..... Takashi Yoshida 89

### PART III RECORDS ON SYMPOSIUMS AND LECTURES ..... 105

### PART IV ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2006 to MARCH 2007

1. Projects at the Center ..... 109

2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers ..... 132

3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached Schools ..... 142

4. Academic Subjects Provided by the University's Attached School Staff ..... 143

---

**2007**

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