

教育システム研究

第 4 号

目 次

目 次	1
第1部 研究論文	3
「教養」と「教職」と「臨床」 —二つの研究プロジェクトについて— (西村 拓生)	5
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討 (1) (鈴木 卓治・西村 拓生)	12
小学校体育科教育法の臨床教育学的検討 —教育実習生に授業を如何に「語る」か— (功刀 俊雄・阪本 一英・西村 拓生)	24
主体的な生活世界へのかかわりと地図 —生活科学習における地図の役割について— (鈴木 康史)	44
小学校体育科における「知識」領域の指導 —教材「星野君の二墨打」の検討(二)— (功刀 俊雄)	54
木下竹次の学習理論に基づく音楽学習の方法原理 —生活と学習の一体化に着目して— (西條 友香)	62
学校危機後の学習支援と進路指導 (野坂 祐子)	70
聴覚障害児と健聴児のリズムパターン反応の形成 —原初的音楽経験形成のための教育方法の基礎研究— (松本佳久子)	77
第2部 実践報告	93
異学年交流活動によって育つ力 —幼稚園教育要領領域「人間関係」視点から— (柿元みはる)	95
想像力と制作意欲を喚起する描画指導について (大野木位行)	104
2年「きせつをかんじよう」低学年における合科学習を通して ～「生活即学習」で伸びる子どもの学習力～ (畔柳 英徳)	114
奈良女子大学附属中等教育学校・高校社会科「文化と社会」の公開授業の記録 ～「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の実践報告～ (鮫島 京一)	122
メディア・リテラシーを援用して、文学的表現の読解力を育成する授業 ～中学1、2年生での実践～ (二田 貴広)	164
第3部 シンポジウム・講演会等記録	181
読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育実践 ～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～	183
第4部 年次活動報告	197
1. 学内連携	199
研究開発学校公開研究会講演会記録 独創的で『ねばり強い』思考能力と確かな学力 (奈須 正裕)	199
平成18・19・20年度指定 文部科学省研究開発学校 「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」 第2年次 活動報告 (荒木 ユミ)	212
本学附属小学校における英語教育の展開について (内田 聖二)	229
2. 学外連携	233
(1) 学校訪問・参観者記録	233
(2) 公開研究会報告	234
3. 教育支援	242
(1) 教職科目担当	242
(2) 教育実習受け入れ	243
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ	243
4. 専門教育への連携協力	243

2008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
「教養」と「教職」と「臨床」 —二つの研究プロジェクトについて— (西村 拓生) …	5
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(1)(鈴木 卓治・西村 拓生) …	12
小学校体育科教育法の臨床教育学的検討 —教育実習生に授業を如何に「語る」か— (功刀 俊雄・阪本 一英・西村 拓生) …	24
主体的な生活世界へのかかわりと地図 —生活科学習における地図の役割について— (鈴木 康史) …	44
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(二)— (功刀 俊雄) …	54
木下竹次の学習理論に基づく音楽学習の方法原理 —生活と学習の一体化に着目して— (西條 友香) …	62
学校危機後の学習支援と進路指導 (野坂 祐子) …	70
聴覚障害児と健聴児のリズムパターン反応の形成 —原初的音楽経験形成のための教育方法の基礎研究— (松本佳久子) …	77
第2部 実践報告	93
異学年交流活動によって育つ力 —幼稚園教育要領領域「人間関係」視点から— (柿元みはる) …	95
想像力と制作意欲を喚起する描画指導について (大野木位行) …	104
2年「きせつをかんじよう」低学年における合科学習を通して ～「生活即学習」で伸びる子どもの学習力～ (畔柳 英徳) …	114
奈良女子大学附属中等教育学校・高校社会科「文化と社会」の公開授業の記録 ～「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の実践報告～ (鮫島 京一) …	122
メディア・リテラシーを援用して、文学的表現の読解力を育成する授業 ～中学1、2年生での実践～ (二田 貴広) …	164
第3部 シンポジウム・講演会等記録	181
読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育実践 ～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～	183
第4部 年次活動報告	197
1. 学内連携	199
研究開発学校公開研究会講演会記録 独創的で『ねばり強い』思考能力と確かな学力 (奈須 正裕) …	199
平成18・19・20年度指定 文部科学省研究開発学校 「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」 第2年次 活動報告 (荒木 ユミ) …	212

本学附属小学校における英語教育の展開について	(内田 聖二) … 229
2. 学外連携	233
(1) 学校訪問・参観者記録	233
(2) 公開研究会報告	234
3. 教育支援	242
(1) 教職科目担当	242
(2) 教育実習受け入れ	243
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ	243
4. 専門教育への連携協力	243

第 1 部

研 究 論 文

「教養」と「教職」と「臨床」 — 二つの研究プロジェクトについて —

西村 拓生（奈良女子大学文学部）

1. 奈良女子大学における教養教育と教職教育の不幸

2007年度、教育システム研究開発センターでは、幼小一貫教育を目指した附属校園の試み（文部科学省の研究開発学校）への協力と並行して、二つの研究プロジェクトを行った。一つは、センターと中等教育学校が連携した「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」であり、もう一つが、「教育実習における教員志望者の成長過程に関する臨床教育学的研究」である。私たちがこれら二つのプロジェクトを構想した背景について、最初に簡潔に論じておきたい。

日本の大学は今、きわめて困難な状況に置かれている。大学の「外」からの要求に応えられなければ、その存在意義を否定され、退場宣告されてしまう、という状況。苦しいのは仕方ないとしても、そこで他人のニーズに応じて右往左往するのではなく、せめて自前の理念をもって「生き残り」を図りたい。では、奈良女子大学は何をすべきなのか、と思案したとき、教育学および附属校園との連携の担当者として、重要と思われたのが教養教育と教職教育であった。

この二つ、本学における現在のプライオリティーは、実際のところ低いと言わざるを得ない。それには、それぞれ歴史的な理由がある。前者に関して言うならば、1992年の大学設置基準「大綱化」を契機に、日本の大学における教養教育は崩壊したと言われている。奈良女子大学もまた、その例外ではなかった、ということである。ようやく近年、あちこちで教養教育再構築の主張を聞くようにはなっているが、本学では未だそのような問題意識は希薄である。あるいはむしろ、半ば無意識のうちに忌避されている可能性もある。というのは、ユニヴァーサル化の段階を迎えた日本の高等教育機関は、「研究」か「教養」か「実学」か、という「種別化」が不可避であると言われ、実際に大学審議会や中教審においてそれを推進する議論が行われている。女性研究者の育成を掲げて、あくまで「研究大学」として生き残りを図ろうとしている奈良女子大学にとって、そのような状況のなかで教養教育に力を入れることは、不本意に「教養大学」にカテゴライズされてしまう危険がある、と考える向きがあっても不思議ではないからである。（この「種別化」の波のなかでの奈良女の「女子大」としての生き残り戦略の問題性については、筆者は以下の報告のなかで、もう少し詳しく論じている。シンポジウム「日本の高等教育に占める女子大学の位置」における報告「「女」と「教養」——リベラルアーツ論の視点から」¹⁾。）

後者もまた、この「女子大」としての生き残り戦略と無縁ではない。話はもう少し遡る。第二次大戦後の教育改革で新制大学が発足する際に、奈良県においては、本学の前身の奈良女子高等師範学校と県の師範学校（今の奈良教育大学の前身）を統合して奈良学芸大学とするのが当初の文部省の方針であった。しかしこれは、当時、女子の最高学府を自認していた本学にとっては受け入れ難いことだったようである。佐保会を中心に強い反対運動があり、結局、この規模の県としては異例の、女子大と学芸大の2校併置となった。しかし、この分離の趣旨からして教員養成機能は学芸大に譲ったものと考えられ、それでは女子大には附属校園は不要だろう、ということになる。すると今度は、附属校園の同窓会が存続運動を展開し、最終的に附属も存続ということ

になった。ただし、そうなると大学に教育研究に携わるセクションが無いと具合が悪い。そこであらためて文学部に教育学科が作られたわけである。その後、奈良女子大学は戦後の「開放制」——かつての師範教育が学校教育の過度の国家統制と癒着していたことへの反省から、教員養成を教育大学・教育学部に限定しない、という原則——の教員養成システムにおいて多くの女性教員を輩出して、大きな実績を残してきたことは確かである。しかし、現在の奈良女子大学における教員養成の体制の手薄さを見るならば、本学がそれをどれだけ自覚的に担ってきたのか、については疑問が残る。少なくとも新制大学発足時に本学は、「女子教育」を堅持するために「師範学校」すなわち教育養成の伝統を切り捨てざるを得なかったという歴史的経緯をもっているのである。

2. 教養教育を構想する困難

以上のような歴史的経緯を考えるならば、よりもよって今の本学において教養教育と教職教育の再構築を志向するなど、無謀なことにも思われる。だが、この二つの課題について、奈良女子大学は本当に今のままで良いのだろうか。

前者の課題について再考するために、高等教育史の常識を少々おさらいしてみたい。かつて世界中の近代的な大学が模範としたのは、19世紀初頭にフンボルトが創設したベルリン大学であった。そこでは高度な学問研究と人間形成——ドイツ語で *Bildung* すなわち「陶冶・教養」——とが不可分とされていたのだが、これはけっしてナイーブな理想主義ではなかった。当時、中世以来の古い大学システムが新しい近代的な諸科学の発展を包摂できず、細分化された知識の伝達の場に墮していた状況に対する、野心的な大学再構築の試みだった。要するに、フンボルト的な大学の理念からすると、「研究」だけで「教養」を欠いたシステムは「大学」とは呼べないのである。

フンボルトの試みは成功したものの、その後の高等教育史は、このフンボルト的理念が後退して行く過程だった、と見ることもできる。一方で、諸科学のさらなる高度化に伴う細分化は「陶冶・教養」との相即を困難にして、いわゆる「魂なき専門人」が大量生産されることになる。他方、産業化・資本主義化が進むと、社会に対するサービスが大学に要求されるようになる。学生は「消費者」として情報や技能や資格の取得を大学に期待する。国家や企業は経済戦略に沿った人材供給や研究成果を大学に求める。皮肉なことに「教養」までも、そのための手段としてあらためて要請されているのが、昨今の状況である。

そのような状況のなかでフンボルト的な大学の理念は、マス化・ユニヴァーサル化への不適合のみならず、その階級性やジェンダー・バイアスまで、既に批判し尽くされている観もある。しかし、筆者は敢えて、私たちは本当にフンボルト的理念を最終的に葬送してしまっているのか、問いたいと考えている。(事実上も理論的にも「教養」総崩れの状況のなかで、今や「教養論」というのは大変に論じにくい主題なのだが) 敢えて私なりに、フンボルトが大学に不可欠と考えた「陶冶・教養」を言い換えるならば、それは、自らの「正しさ」さえも疑うことのできる、やわらかな批判精神を培うこと、である。「教養」とは幅広い知識である、というような通念は、フンボルト的な大学の理念からしたら噴飯ものの誤解である。そのようなやわらかな批判精神を培う場は、別に大学である必要はない。しかし、現在の社会を見渡したところ、他にそれを担うシステムも存在しない現状では、やはり大学はそれを放棄すべきではないと考える。

とはいえ、かつての新制大学の教養部や教養課程を復活させるような方策は、もはや役に立た

ないだろう。それが如何に形骸化したシステムだったかは、1980年代までに学生生活を送った方々なら、論証以前に思い当たる節があるだろう。さらに、新制大学の教養教育とその前身の旧制高等学校の教育に通底する「教養主義」が、実は「象徴的権力闘争の文化戦略」に過ぎなかったという社会学的な喝破（たとえば、竹内洋『教養主義の没落』2003年）によって、それはすっかり引導を渡されてしまったようにも見える。しかし、これは逆に好機かもしれない。というのは、旧制高等学校を受け継いだ、大学教育の導入段階（1、2回生）での教養教育という位置づけが、上述のような「幅広い知識」や「専門教育の準備」という根強い誤解と結びついていたようにも思われるからである。そのような歴史的経緯のしがらみから自由になって、あらためてその本旨に立ち戻って新たに教養教育のあり方を構想するならば、それが大学1、2回生に限定される必然性はまったくない。たとえば大学以前、中等教育段階での教養教育が構想されてもよい。あるいは、むしろ大学院段階こそ、教養教育が必要かもしれない。——そのように考えていたときに、まさに中等教育学校で、それに呼応するような試みが行われていた。それがメディア・リテラシーをキーワードとする一連のプロジェクトだったのである。

付言しておけば、筆者自身は上述のようなフンボルト的な大学の理念を放棄すべきではないと考えるが故に、「陶冶・教養」という言葉にもこだわりがある。しかし、それには、かつての新制大学の形骸化した教養課程や、竹内洋の批判するような日本的「教養主義」を想起させるマイナスイメージもつきまとっている。そこで、センターのプロジェクトの名称としては英語の「リベラル・エデュケーション」を用いることとした。（なお、教育学における「陶冶・教養」概念の再考については、拙論「教養・陶冶の「語り直し」をめぐる²⁾」を参照されたい。）

3. 中等教育学校におけるメディア・リテラシー教育の試み

マシュー・アーノルドによる有名な「教養」の定義は、“Criticism of life”であった。上述の筆者の「やわらかな批判精神」というのも、要するにその言い換えである。この立場からすると、メディア・リテラシー教育が「リベラル・エデュケーション」にとって恰好の契機である、という議論は、わかりやすい。「メディア・リテラシー」にかんする一般的な理解は、メディアによって作られた「物語」を鵜呑みにして踊らされることのないように、自ら考えつつ主体的・批判的にそれを「読み解く」能力、ということであろうか。それが上述の意味での「教養」に不可欠であることに、ひとまず異論はない。私たちのプロジェクトも、まずはそこから出発している。

本号に実践報告および講演記録が掲載されている鮫島京一教諭と長谷圭城教諭による「文化と社会」という新科目は、読売テレビと連携して生徒自らが映像ドキュメンタリーを制作する、というものであり、さしあたりメディア・リテラシー教育の王道を行く本格的な実践であると言える。しかし、それが目指しているものは、メディア・リテラシー教育の通念とは、いささか異なる。あるいは、それを越えたところにある。鮫島教諭が実践報告のなかで書いているように、生徒たちは「メディアはウソをつく」ということを、この授業以前に既に意識している。その限りでのステレオタイプ化した「批判」意識は、既にもっている。だが、彼らはそこから先には踏み込まない。一方でウソと知りつつ、他方、とりあえず何かとつながっていることの安心感を求めて、メディアに対して自己完結的でシニカルな付き合い方をしているのである。考えてみれば、それは生徒たちに限ったことではない。「情報化」社会に生きる私たち一般の姿かもしれない。それに対して、「自己形成の手段としてメディアと付き合う方法」、「社会や他者と関わっていく方法」を生徒たちが身につけること——それが「文化と社会」の目指すところである。

従って、「文化と社会」の授業におけるメディアテキスト分析は、単にメディアの技法的特徴について学ぶことだけではない。鮫島教諭によれば、それは同時に、「メディアテキストを受容している（あるいはそれをつくる）自己や社会（他者）を客観化する作業」なのである。「批判」は、メディアがつくった「現実」に向かうだけでなく、同時に生徒一人ひとりの「私」自身にも向かう。いわば「自らがどのようにつくりあげられているのか」が客観化される。それこそが、先に筆者が述べたような、自らの「正しさ」——メディアに対するステレオタイプな「批判」とどまる私たちのあり方——さえも疑うことのできる「やわらかな批判精神」としての「教養」に他ならないのではないだろうか。

「文化と社会」の授業を通じて生徒たちが身につけて行ったのは、社会にかかわり、他者とつながろうとする構えであり、そのための表現の技法であった。その過程を、筆者もたしかに目撃することができたのである。このことは、そもそもリベラル・エデュケーションがなぜ必要なのか、その根本をあらためて考えさせてくれる。「教養」も「批判」も、それ自体が目的ではない。きわめてナイーブな言い方になることを恐れずに敢えて言うならば、それは「私たちが共に、よりよく生きる」ためにこそ必要なのである。「メディアはウソをつく」という皮相な「批判」意識が、共に表現するポジティブで具体的な構えに変容して行く過程は、その意味で、まさに「教養教育」の本旨にかなったものである。それは、もはやメディア・リテラシー教育の通念を越え、新たなリベラル・エデュケーションとして私たちが何を、どのように構想すべきなのか、その一つのモデルを示してくれているように、筆者には思われた。

同じことは、国語科の二田貴広教諭と吉田隆教諭による取り組みについても言うことができるように思われる（二田教諭の実践は『教育システム研究』の本号と前号において、また吉田教諭の実践は前号において、報告されている）。「文化と社会」が既存の教科の枠組みを敢えて越えようとする試みであるのに対して、両教諭の試みはメディア・リテラシー教育を「援用」しつつ、既存の教科の枠組みを活用しようとするものである。しかし、たとえば二田教諭の実践において、テレビCMにおける「色彩と明暗」の分析を通じて培われた読解力・表現力は、「物事を関連づけて考えようとしたり、自ら観点をもって分析をしようとしたり、表現しようとしたりする」構えに着実に結びついている。生徒たちが詠んだ短歌作品が、何よりもそれを雄弁に物語っている。あくまで「国語の授業でなければ育成できないような能力や態度」の育成にこだわりながら、そこで育った能力や態度は、「文化と社会」において構想されているようなリベラル・エデュケーションの、たしかな基礎となっているのである。

さらに、これらの取り組みと、「スーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）」——本学の中等教育学校は文部科学省の指定を受け、SSHとしての研究開発に取り組んでいる——との関係に関する鮫島教諭の指摘も、新たなリベラル・エデュケーションの構想にとってきわめて示唆的である。SSHのようなプロジェクトが、巨額の富を産む先端自然科学における競争力を高める、という国家と産業界の要請に基づいていることは否定できないだろう。このような自然科学への実利的関心は、社会的に問題をはらむのみならず、当の科学そのものの発展も阻害している。本学附属のSSHプロジェクトは、そのような潮流に棹さしつつ、他方で敢えてそれに「挑戦している部分が認められる」という。「先端自然科学がいま、こうした状況にあることを見抜く知性、ときにはこうした流れに抗する知性が、学力であり、そのような力を大事に育てたい」というのは、単に「文化と社会」の立場であるのみならず、本学の中等教育学校における新たなカリキュラム開発全体の理念でもあるだろう。そしてその理念が、大学における研究・教育——フ

ンボルトにおいてこの二つが不可分とされたことを、再度想起したい——に尚更、該当するであろうことは、あらためて論じるまでもない。

4. 教育実習からの教職教育の再構築に向けて

さて、もう一つの教職教育について。その再構築を構想する際に教育実習に着目したのは二つの理由がある。一つは、本学ならではの特色ある教員養成ということがあるとしたら、それは何か、ということ。そしてもう一つは、近年の教員養成のあり方に対する疑問である。

先に、新制奈良女子大学は「女子教育」のために「師範学校」の伝統を切ろうとしたにもかかわらず、戦後の教員養成においても大きな実績を残してきた、と述べた。それが可能だった要因のおそらく大半は、かつての女子の最高学府というブランド力と、その結果である本学学生の高学力にあったと思われる。これは教職教育以前の要因である。しかし、もう一つ考えられるのが、本学の附属校園の存在である。本学附属の幼稚園、小学校、中等教育学校は、いずれもそれぞれの学校階梯においてわが国の教育を主導してきた伝統をもち、現在でも個性的で高いレベルの教育実践を行っている。そこでの教育実習体験は、他大学では得られない本学学生のアドバンテージなのである。ただし、これまで大学の教職教育では、附属学校の歴史や教育原理について学ぶことはあっても、教育実習そのものは附属校園に任せて、それ以上の関与が試みられることは（少なくとも筆者の知る限りは）なかった。それでは、せっかく本学がもっている利点を十分に活かし切れていないのではないか、附属校園と大学とが教育実習の指導に関してさらに有機的な連携を行うことで、本学ならではの特色ある教員養成のあり方を実現できないだろうか——それが、教育実習に関する研究プロジェクトの根底にあった発想の一つである。

これは、もう一つの、さらに一般的な問題意識ともつながっている。現在、学校教育現場が直面している様々な困難に対応するために、教師の「専門性」を高めねばならない、という主張が盛んにされ、教員養成カリキュラムも、その方向に沿った改編がなされている。教師という職業に専門的の力量が必要であることは言うまでもない。しかし、このような風潮において、教師の専門的の力量ということの意味されているのは、要するに「学力向上」のために教科を「教える」能力であり、「こころの教育」のための臨床心理学的な態度や技能である。それらの要求が「教育問題」へのやむにやまれぬ対応として出てきていることを否定はしないが、果たして教師の「専門性」というのがそれらに尽きるのかどうか、そもそもそれらが本当に教育現場の困難に通用するのか、単なる対症療法に終わるのではないか、筆者はおおいに疑問を感じている。

このような「専門性」指向の風潮のなかで、教員養成においては、狭い意味での実践的・実際の・実技的なカリキュラムの比重が高まっている一方、放課後サポートやスクール・インターンシップといった位置づけで、教育実習以外にも学生に現場体験を豊富にさせよう、という傾向が強まっている。その傾向に対しても、それが安易な体験至上主義に陥りがちなのではないか、という危惧をいだいている。大切なのは体験の量ではなく質——当人にとってのその体験の意味——であろう。そのためには、ただ体験しっぱなしではなく、それを振り返り、反省する過程が不可欠である。現在の現場体験指向が、その点にどれだけ配慮したものであるのかは疑問である。この疑問は、そのまま従来の本学の教員養成にも向けられる。たしかに学生は恵まれた環境で教育実習を行っているとしても、その振り返りや反省に対する配慮や指導が欠けているとしたら、その体験が本当に「充実した」ものである、と言えるだろうか。

本学のもつアドバンテージを活かした教職教育のあり方を構想するためにも、また、より一般

的に教員養成システムについて反省し、有意義な提案をするためにも、まずは教育実習における学生の体験を、あらためて丁寧に、ミクロなレベルで質的に検討する必要があるだろう。教育実習に関する研究プロジェクトは、そのための基礎作業である。そして、そのために有効であると考えたのが、解釈学的な臨床教育学の方法論なのである。

5. 臨床教育学という方法

「臨床教育学」については、本号に掲載された論文のなかでも共著者の鈴木が論じており、また、筆者のいくつかの論考をご参照いただきたいが³⁾、あらためて簡潔に紹介するならば、それは以下のようなものである。

たとえば、或る授業について教師や観察者が語る、という事態を、私たちは普通、授業という「現実」を言葉によって様々に「うつす（写す・映す）」という構図で理解していると思われる。そのとき、いわば「授業そのもの」が、それを語る言葉に先立って実在していることは疑われていない。言葉はそれを、後から「うつす」ものとして考えられている。しかし、この構図は疑う余地のないものだろうか。むしろ、授業という「現実」は「語られる」ことによって初めて立ち現れてくる——あらかじめ「授業そのもの」などというものは存在しない——のではないか。

このような、私たちの「現実」は私たちの「語り」による、言葉による「構成」の所産である、という理解は、哲学や言語学の領域では決して奇矯なものではない。そして、この視点を教育学に取り入れた方法論が、解釈学的な臨床教育学である。（「臨床教育学」にはいくつかの流儀があり、筆者たちが依拠する立場を明らかにするために、特に「解釈学的」という形容詞をつけている。この点は、本号掲載の論文で論じられている。）これは、たとえばいじめや不登校といった教育問題に対し、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キスト——そもそも教育とは、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ようとするものである。そこで求められるのは「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。しばしば行われるように問題を分析して対策を立てたり、処方箋を求めたりはしない。そのため、この方法論には、その実践的有効性について疑問が唱えられることも少なくない。しかし、出来事が新たなコンテキストで「語り直される」とき、それは言葉の相だけにとどまらず、教育の「現実」そのものを変容させる。何となれば、私たちの「現実」は私たちの「語り」によって初めて「構成」されているものなのだから。

教育システム研究開発センターの立ち上げ前後の、附属学校間および附属—大学間の連携プロジェクトのなかで、この臨床教育学の発想を、教育「問題」から教育の日常へと展開できないだろうか、と考えたのが最初のきっかけであった。その試みについては、既に本紀要の前号や科学研究費補助金の報告書において報告・考察しているので、それらをご参照いただければ幸いである。そして今回、教育実習を対象とした研究に際しても、上述のように実習生の体験の、いわば「生きられた意味」を検討するために、それを「語る」言葉に着目するこの方法論が有効ではないか、と考えたわけである。

さらに、この方法論には、既成の、陳腐化・硬直化した教育観に「語り直し」を「仕掛け」、新たな、多義的な「意味の生成」を促そう、という指向性がある。そこで重要なのが「テキスト化」による「疎隔」作用——敢えて平易に言うならば、「書くこと」による自己客観化の作用——である。単に体験するだけでなく「書くこと」により、実習生は自らの既成の教育観を、更に

は実習によって培われた教育観をも、よい意味で批判的に対象化・相対化することが可能になるのではないかと考えられるのである。これは換言すれば、教師志望者が、先に教養論で述べたような「やわらかな批判精神」を身につけることに他ならない。この点で、二つの研究プロジェクトの主題——「教養」と「教職」——は、最終的に結びつくのではないかと、という見通しを筆者はもっている。

本号に掲載された5編の論文、実践報告、講演記録は、以上のような問題意識に基づき、奈良女子大学における教育および教育研究の再構築に寄与すべく構想された二つの研究プロジェクトの、最初の試みの記録である。

〔注〕

- 1) 西村拓生「『女』と『教養』——リベラルアーツ論の視点から——」『シンポジウム「日本の高等教育に占める女子大学の位置」報告書』（プロジェクト「日本女子高等教育の研究」代表 小路田泰直）2007年。
- 2) 西村拓生「『教養・陶冶』の語り直しをめぐる」『近代教育フォーラム』教育思想史学会紀要、第15号、2006年。
- 3) 西村拓生「『臨床教育学』的授業研究の試み（1）——大学と附属学校園の協働のために——」『「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」報告書』（平成15年度 奈良女子大学教育改善推進費 代表 西村拓生）2004年。

西村拓生「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）——」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター紀要、第3号、2007年。

西村拓生・金津琢哉・岩城裕之・飯島貴子・杉澤学・本山方子・吉田信也「『臨床教育学』的授業研究の試行的実践の記録」『臨床教育学的・エスノグラフィ的・物語論的教育研究の展開——学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み——』（平成16～18年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書 研究代表者 本山方子）2007年。

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（1）

鈴木 卓治（大阪成蹊大学芸術学部）

西村 拓生（奈良女子大学文学部）

I. 研究の狙いと概要（西村）

現在、大学教育は様々な「改革」要求に直面している。教員養成機能もその埒外ではない。学校現場の「危機的状況」の指摘は既に常態化した観があるが、それに対応するために教師の専門的な力量を高めるべき、という主張がなされ、教職教育カリキュラムも、その方向での改編がなされつつある。その際、専門的力量ということで意味されているのは、「学力向上」のために教科を「教える」能力であり、また「こころの教育」のための「カウンセリング・マインド」や臨床心理学的な技能である。これらの技術的力量が不要であるとは言わないが、また、それらが公教育をめぐる権力関係の中で利用され、負の作用をおよぼす危険については、ここでは論じないが、しかし、教師の「専門性」というのが果たしてそれらに尽きるのかどうか、今日の教育現場が確かに抱えている困難に、それらが本当に通用するのか、単なる対症療法に終りはしないのか——それはあらためて問われるべきであろう。教職課程を担当する大学人が、単に文部科学省が打ち出す場当たりの「対策」に唯々諾々と従うだけでは、それこそ大学人の「専門性」が疑われる。

ところで、筆者の所属する奈良女子大学は、周知の通り奈良女子高等師範学校を前身として、戦後、女子大学になってからも多くの女性教員を送り出し、「開放制」教員養成システムの中で大きな役割を果たしてきた。しかし、昨今の状況は本学での教員養成を次第に困難なものにしている。教員に求められる専門的力量が、上述のような教授技術やカウンセリング技能であるならば、それらのトレーニングを中核に据えることが——その是非は別にして——可能である教員養成系の大学・学部の方が確かに「有利」である。けれども、それができない本学のような一般大学における教員養成にはもはや意味は無い、あるいはせいぜい補完的な役割を果たすに過ぎない、という議論には筆者は与しない。むしろ、狭い意味での専門的・技術的なトレーニングに特化することを敢えてしない、一般大学における教員養成にこそ、逆説的に大きな可能性があると考えている。（その理由を論じるのは別の機会に譲らざるを得ないが、要言するならば、それは、教員養成に求められているのは本当の意味での教養教育である、と考えるからである。）

とはいえ、それでは本学における教職教育の現状が、その可能性を実現し得るものであるか、といえば、残念ながらそうではない。少なくとも筆者が赴任後に知る限りでの本学の教員養成の体制は、女子高等師範学校の伝統という一般的なイメージに反して、きわめてお寒いものである、と自己批判せざるを得ない。大学全体の中での教職教育の位置づけは、せいぜい非・実学的な領域における学生の就職対策・出口対策に過ぎない。にもかかわらず本学が多くの女性教員を輩出し得てきたのには、二つの要因があったと考える。一つは、本学の学生の総体的な学力の高さである。これは、いわば教職教育以前の要因である。もう一つが、附属校園における教育実習である。本学附属の幼稚園、小学校、中等教育学校は、いずれもそれぞれの学校階梯においてわが国の教育を主導してきた伝統をもち、現在でも個性的で高いレベルの教育実践を行っている。そこ

での教育実習体験が、他大学では得られない本学学生のアドバンテージであることは、学生と接するなかで強く感じている。それ故、本学の教員養成のあり方を改善・充実させるためには、先に触れたような教員養成と教養教育という視点と共に、附属校園における教育実習と大学における教職教育との有機的な連携を志向すべきである、と考えたわけである。

この課題を遂行することは、単に本学における教職教育の改善・充実につながるだけでなく、わが国の教員養成のあり方全般に対しても資するはずである。上述のような教職の「専門性」指向の風潮のなかで、放課後サポートやスクール・インターンシップといった位置づけで、教育実習以外にも学生に現場体験を豊富にさせよう、という傾向が強まっている。教員志望者が子どもと接する体験を豊かにもっていることは望ましいことではあるが、これもまた、ともすれば安易な体験至上主義に陥らないとは言えない。大切なのは本人にとっての、その体験の意味である。それを左右するのは体験の量ではなく質であり、それを如何に振り返り、反省するか、であろう。現在の現場体験指向が、その点にどれほど配慮したものであるのかは疑問である。この疑問は、そのまま本学の教員養成にも向けられる。確かに学生は附属校園において充実した体験をしている。しかし、その振り返りや反省に対する配慮や指導を、大学ではほとんどできていないのが現状である。

それでは、私たち大学教員は何をしたらよいのか。それを考えるためには、まず、教育実習における学生の体験を、あらためて丁寧に検討する必要があるだろう。本研究は、そのための基礎研究である。そして、そのために有効であると考えるのが、解釈学的な臨床教育学の発想なのである^{*)}。なぜ解釈学的臨床教育学なのか。それについては続く第Ⅱ節で詳しく論じられるが、端的に言うならば、二つのポイントがある。第一にそれは、教育「現実」の实在を素朴に前提するのではなく、それが教育をめぐる言説によって「構成」されている、と捉える発想にたち、広い意味での言説の分析を通じて、子どもや教師などの当事者にとって生きられた「意味」を問い直そうとするものである。それ故、教育実習生の体験をマイクロレベルで質的に検討するのにふさわしい方法論であると考えられるのである。さらにこの方法論には、既成の、硬直化・陳腐化した教育観に「語り直し」を「仕掛け」、新たな、多義的な「意味の生成」を促そう、という指向がある。この点が、先に触れたような教員養成における「教養」の意味に結びつくであろう、という見通しを筆者はもっている。それが第二のポイントである。

本年度は、この研究プロジェクトのための最初の試行を行った。その概要は以下のようなものであった。

研究は前期、2007年6月18日（月）から29日（金）までの、附属中等教育学校における本学4回生の教育実習期間と、後期、10月16日（火）から31日（火）までの、附属小学校における本学3、4回生の教育実習期間に、それぞれ1名の実習生とその指導教員に協力していただき、実施した。

中等教育学校では、文学部4回生のAさんが、社会科の鮫島京一教諭の指導のもとで行う6年生（高校3年生）文系の倫理の授業を対象とした。授業の主題は生命倫理。実習は4回にわたって行われ、そのうち最初を除く3回を西村が、後の2回を鈴木も参観し、その後の合評会にもオブザーバーとして同席した。合評会の談話は録音してテープ起こしをした。また、実習後に、実習ノートの中から期間中の実習日誌と実習全体の振り返りの部分をコピーさせてもらい分析対象とした。さらに、毎回の授業の最後に、生徒にも「授業の振り返り」——「今日の授業で何を学んだのか？」と「授業を受けて考えたこと・疑問に思ったこと（授業の感想）」——を書いても

らい、必要に応じて資料とすることを想定した（じっさいには今回は分析対象とはしなかったが）。同様に、授業者のAさんおよび、同時に鮫島教諭の指導を受けていたもう一人の実習生にも「授業の振り返り」——「今日の授業でよかったと思うところ」「課題として残ったと思うところ」「次の授業の課題」——を書いてもらったが、これも今回は直接の分析対象とはしなかった。記録の分析は鈴木と西村がそれぞれ行い、コメントは西村のみが執筆した（本報告第Ⅲ節の3）。

小学校では、文学部3回生のBさんが、国語科・3年生組学級担任の大野智子教諭のもとで行う3年生組の国語の授業を対象とした。教材は、大豆が様々な食品に姿を変えることを主題とした論説文。授業は8回にわたって行われ、そのうち4回目、6回目、8回目を西村が、6回目と8回目を鈴木が参観し、それぞれの授業後の指導（最後の8回目は研究授業の合評会）にも同席した。それぞれの談話は録音してテープ起こしをした。実習後に、実習ノートの中から期間中の実習日誌と実習全体の振り返りの部分をコピーさせてもらい、テープ起こしと共に分析対象とした。記録の分析は鈴木と西村がそれぞれ行い、コメントを執筆した（本報告第Ⅲ節の2と4）。

以下では、まず資料の分析に先立ち鈴木が、なぜ解釈学的臨床教育学の方法論を採るのかについて論じ（第Ⅱ節）、次いで、主として実習日誌を資料とした分析を、鈴木と西村がそれぞれ示し（第Ⅲ節）、最後にひとまずの総括と今後の課題について西村が論じる（第Ⅳ節）。

Ⅱ. なぜ解釈学的臨床教育学なのか（鈴木）

1. 教師の専門職性と臨床教育学

現今の学校教育改革の一環として、分かる授業を行ない確かな学力を育成させるために効率的な授業・学習法開発が求められ、この要請に応えるために教職の専門職性の高度化を図ることが教師教育領域における一つの重要課題となっている¹⁾。しかし実際の学校現場では、学力問題のみならず現代社会の文化状況に相即する形態での病的な問題も発生し、問題はもはや誰にでも起こり得る事象と捉えられるようになってきている。筆者（鈴木）の教育相談活動における経験からは、実際に不登校やいじめ等の諸問題に対応しながら、従来の教育観では理解が困難な問題に苦しむ教師が多くなっており、教職年数の多いベテランといわれる教師ほど悩みは深いというのが実感である²⁾。教師は、しかしこれらの厄介な問題に直接かかわる当事者としてその任に当たる訳であり、正にこの場面において教師としての専門職性が鋭く問われるといえるのである。

学校教師の専門職性について、臨床教育学における方法論上の三つの動向を関連づけると、後述する「意味」出現のプロセスを問う解釈学的な臨床教育学の立場が、その学問的貢献の面での可能性が高いと現時点で考えられる。今後さらなる研究の蓄積を要するが、他の二者との比較を簡略に行なえば、次のことが指摘できると思う。先ず、社会病理学と福祉学の知見を導入しその有機的な連携を可能にするシステムを用いて教育病理の予防を目的とする立場は、システムチックな制度論に終始し、当初から教師の在り方についてはその構想自体に組み込まれてはいない³⁾。次に、臨床心理学の手法を直接応用する実用的な立場は、功利的な要求に対し早急に応え得るものとして、折からのカウンセリングブームも手伝って学校現場では人気が高く、臨床教育学領域の主流になっているといっただろう⁴⁾。しかしこの立場には、子どもの問題を矯正や治療の対象として捉える等、問題の病理性を強調する余り教師自身のかかわりを抑制し、逆に教師の力量の不能化を招く危険性があるといえる。さらにその派生として、“気になる”子どもの調査や監視そして事前の予防的な指導を強いる状況を学校現場に誘発し、危機意識を一層募らせてしまうと思う。危機管理策としての目配りを実際に強化することは、子どもとの人間関係における信

頼性や有機性を失わせ、当の子どもが発信するシグナルの感知を益々困難にしていくと考えられるのである。

これら二者の立場は、既成の学理論の応用を目指して理論から現場へ向かう志向性をもつ点で同類であり、また共通して教師教育を再考する視角を欠いているといえる。特に臨床心理学の立場については、問題事象の発生要因を個々人の性格特性に全て還元して捉えようとする（問題理解の）心理主義化を招くとする批判があるものの、学校現場では教師の教育研修においてもカウンセリングの理論と技法の習得が督励されているという実情にある⁵⁾。しかし、子どもとの関係性の在り様に注目すると、カウンセリングの場においては相互的な関係性が重視される一方、教師と子どもの教育関係においては「本質的に非対称性が含まれる」ことに留意が必要である⁶⁾。この非対称性を前提に置くなれば、カウンセラーと教師はそれぞれの諸活動において子どもとの関係を築く立脚点異なる訳であり、教師がカウンセリング理論に準拠することはそもそも誤りである。カウンセリング理論を借用せずに具体的な実践や個人的な関係の中から反省を立ち上げるとすれば、その手掛かりを実践者の「言葉」に求める方法が導き出される。したがって教師の語る「言葉」に着目し、その語られる経験のテキスト化を方法原理に据える解釈学的臨床教育学こそが、現時点で三つに類型化できる臨床教育学の中であって、教師の依拠する立場を直接反省し得る方法論を唯一確保した学理論であると考えられるのである⁷⁾。（*以下の論述における臨床教育学の表記は、解釈学的臨床教育学の謂として使用する。）

2. 今求められる臨床教育学の発想と実践

教師が問題を語るその語り方に考察の視点を定めると、既存の制度化された分類用語（不登校、いじめ／いじめられ、暴力等）や最近では疾患概念や発達障害概念（自律神経失調症、神経症、広汎性発達障害等）を使い、“教育病理”の枠組みに集約する筋立てを用いて問題を語る傾向が依然として根強い⁸⁾。今日的な主潮である医療モデル化した語りの常態化は、一方で、問題理解の一元化と教育の「意味」の一義的な平準化が学校現場に広く進行している実情を示している。また他方では副作用的に、危機管理的な発想から、情緒的な“ふれ合い”を重視する“こころの教育”をスローガンのように強調する語りを増産している。学校現場（公立高等学校・教諭職）に身を置き子ども（の問題）に直接かかわってきた筆者（鈴木）にとっては、学校教育に向けて“教育の危機”が叫ばれるだけ一層、教師の日常的な思考と行動を畏縮させ、教育にかける実践エネルギーを削いでいると思われてならない⁹⁾。

実際にそうであるならば、教師にとって今最も大切なことは、先に述べたように、問題を負の事象として一義化しその解消のための理論と技法の習得や対応マニュアルの習熟（事態の性格と緊急性に応じその必要性を認めるものの、当初から第一義とするものではないとする臨床教育学の立場をここで強調しておきたい）等ではない。むしろ、子どもが引き起こす一見非教育的な、場合によると反教育的でもある問題を、固有な存在としての子どもの何らかの「意味」を表現しているという問題理解に立つことである。代替不可能な存在としての子どもの個別性に遭遇する過程は、直線的でも劇的な変化でもなく、“早急に事態を収束させたい”という誘惑に抵抗しながらの漸進的そして螺旋的な過程であるように思う。つまり、子どもへのかかわり方を工夫し、よく観察し、新しい事象に気づいていく経験の積み重ねによって、子ども（の問題）を語る筋立てが変化し、問題が発現させる多義的な「意味」を少しずつ見出していく発見的な過程だといえる。すなわち、学校現場に今求められるのは、問題の即刻排除的な解決志向を積極的に断念し、

問題発生を教育の“新たな”「意味」出現の一形態と捉える臨床教育学的発想だと考えられるのである¹⁰⁾。

以上の論述から、今日的な教育問題は従来の教育観において解決されるべき問題ではなく、むしろその教育観自体が逆に問い返される有意味な“出来事”として、教師の日常的な教育活動の中に正当に位置づけられることが必要だといえる。したがって、教育の「意味」を掘り起こす解釈作業を通じ、通念化しそして惰性化した問題理解の枠組みを見直し手持ちの教育観の変換を図る臨床教育学的実践が、学校教師というその専門職性の内実の獲得につながるものと、現在筆者(鈴木)は考えている¹¹⁾。

Ⅲ. テクストとしての実習日誌

1. 臨床教育学から考える授業(鈴木)

授業は、目的に従って計画的に設定された学習の過程として、意図的そして組織的に営まれており、教育的に意味づけられたシステムによって展開されているといえる。授業のシステムを支えているのは、記号論的に表現すれば、教育の実践が蓄積してきた教育に関するコード化された通念としての教育観と呼ぶことができる。この教育観が、教師の意図や行動はもとより身振り、表情、そして子ども理解の視点に至るまで、授業場面全体を意味づけそして秩序を与えており、教育の世界において予め共有され日常化されている教育なるものの見方と言い換えることもできるだろう。授業場面での個々の活動は、この教育観の下で意味づけられ、理解され、そして評価される。授業が筋書き通りに進み、子ども達が期待通りに活動してくれた時、全体の流れを取り仕切った演出家めいた満足感を教師は味わうことができるといえる。教材研究等の事前準備を入念にしておけば一層その充実感も深くなる訳であるが、ここで語られる活動とは、授業という枠組みの中での筋書きにおいて現れてきた明示的な出来事を活動として意味づけたものであるということに、意識的であることが大切だと思う。つまり、臨床教育学的な観点として、授業活動を多義的な「意味」を発現する事象として解釈するためには、その内容やあり方といった実態としての活動に注目するのではなく、活動を見ている視点を確認し、その視点の角度やレベルの変容こそが、授業に関する可能的な認識と多義性への解放を実現するという思考方法が求められるのである。

2. 「できる/できない」の意味について(鈴木)

本研究では、実習生が自身の経験を記述した実習日誌をテキストにして解釈作業を進めていく訳であるが、教育実習とは、教師になるための第一次的な基礎条件を体験的に習得する準備教育といえる。教師になるための基礎条件とは、学校現場での教育活動に必要な知見と技法が身に付いていることといえるが、この養成段階の教育において教師の完成品を求めることは当然できない。教育実習を長期化して経験を豊富にすることが教師養成の充実に結びつくかのように主張される場合があるが、その発想の根底には安易な専門主義的な教職観または経験を積みば(自然と)教師になれるという楽観的な体験主義が潜んでいるといえないだろうか。学校教育における今日的な諸課題を教師養成の課題として直線的に連結させ、養成段階での教育内容をさらに肥大化させることには慎重に考える必要がある、ということをお先ず指摘しておきたい。

実習日誌および日録には、その日に経験した事柄の中から最も印象に残った事や自分の課題等が内省的に記されている。一般的な視点から日誌を読めば、主に実習生自身の予想や期待を(い

とも簡単に) 打ち破る場面が反省と共に新鮮な驚きをもって記されているといえる。頻出する言葉としては、「メリハリ」や「けじめ」のつけ方、どれだけ子どもに介入すべきかの「見極め」方、そして「個と全体のバランス」のとり方等があり、常套句を用いて現職の教師にも共通する実践課題が列挙されている。

臨床教育学的な観点から特に関心を引いたのが、30箇所にわたって「…できる」または「…できない」を多用して事象を語っている点である。例示すれば、自分自身に対しては「声かけをすることができませんでした」や「子どもの反応にすぐ対応できるように」等々、また子ども達については「しっかりできる」や「しゃんと出来ていない子」と語っている。これら一連の「できる／できない」という語り口は、今回の研究フィールドである奈良女子大学附属小学校特有の教育用語ではなく、ほとんど全ての教師が教育活動の多方面にわたって活用する当たり前の表現である。しかし、この「できる」という言葉を解釈すれば、教育の常套句として、私たち大人が子どもについて語る際に、その語りの筋立てを確実に支配するように働く鍵語になっているといえないだろうか。「できる」は、学習指導要領から教師の具体的な実践活動に至るまで、教育を語る場面において生産的な役割を果たしてきた用語である。しかしこの生産性は同時に、子どもにおける「できない」世界を作り出し、その否定的な意味づけによって、教育行為を二分法的かつ短絡的にその成果を評価する役割を果たしてきたといえるだろう。

授業を含む学校教育の日常的な営みが、予めの意図から因果律に従って十分説明できる訳ではなく、むしろ子どもにどのような所産をもたらすかを予見することは、教師にとって極めて困難な課題である。にもかかわらず教師は、この課題に取り組まざるを得ない。「できる／できない」に焦点を当てる理由は、ともすれば見栄えのする即効的效果を期待して、教師が自らの活動の所産の「意味」をその事前と事後において一義的に規定または評価しようとすることは、教育の営みの「意味」を解釈する機会を減少させ子どもの成長の可能性を限定(抑圧)することになる、ということに注意を喚起したいからである。例えば、子ども達との言語・非言語を問わずそのコミュニケーションが、教師の当初意図していた「意味」づけを越えて、思いがけない時に当の子ども達に対し教育の所産として甦生する事例がある。しかし、このような教育の所産を予測することは非常に困難であり、それが持つ「意味」を目に見える一時的な事象に局限し一義的に規定する事は逆に不自然であり、むしろ不可能である。このような経験は、教育の世界における行為と出来事がもつ「意味」とは決して確定したものではなく、むしろ本来は多様な「意味」連関の中で絶えず不確定的に揺れ動く性格を持つものであることを、如実に物語っていると捉えられるのである。

教育に、上述のような所産をもたらす営みが内包されているとすれば、教育の世界を理解する際には、より柔軟で多様なしかも遠くを展望する教育(解釈)観が必要である。その場合最も重要な課題は、教師の経験則や権威主義的なイデオロギーによって固定化された「できる／できない」とする"予断"を、一人ひとりの子ども(の問題)との実際的なかわりにおいて批判修正し、その出遭いの中での経験を新しい「意味」発見のための好機とし、教師自身が自明としてきた教育観の解体と再生を果敢に試みていくことだと考えられる。

3. 「教える」授業と「考えさせる」授業(西村)

「生徒に何か考えさせようとするのがこんなにも難しいことだとは思ってもみなかった。明

日、思うような授業はできるのだろうか。…結局は私が高校生の時に受けたような授業をなぞってしまうのだろうか。」(6月20日、Aさんの実習日誌)

「生徒を先生にして、教えてもらいながら授業をしても良いということを担任の先生から言われた時には、心がすっと軽くなった。…こわがらなくてもいいと思ったら、授業を考えるのが急に楽しくなってきた。」(6月21日、Aさんの実習日誌)

「問いの下には、先生も生徒も平等である。それがなければ、価値に関する議論はできない。これが前提ではないですか？」(6月21日、Aさんに対する鮫島教諭のコメント)

「まとまりをつくるためには、全体がよくわかっていないとできない。部分は全体を構成しない。全体がみえて、はじめて分節化することができる。…戦略があるのだ。」(6月25日、Aさんに対する鮫島教諭のコメント)

「私は生徒に質問して答えてもらうことの意味を理解していなかった。生徒に誘導的な質問をして、次の展開につながるような答えが得られたらそれで良いと思っていた。しかし、それでは形だけ生徒の授業参加を促しているように見えても、その実、生徒にとっては考えたことにならず、授業に参加したことにはならない。…

研究授業ではそれなりに形になったまとまりのある授業ができたのだが、まだまだ私に足りない点はたくさんある。その一つが問いの立て方である。…その問いに至るまでのコンテキストの作り方が非常に甘い上に、問いを形づくる言葉の吟味ができていない。だから、生徒に投げかけた時に生徒が何をどう答えたらよいか困ってしまう。それでも何とか私の言わんとする意味を汲み取って答えを返してくれた生徒に私は救われた。」(Aさんの実習後の振り返り)

中等教育学校におけるAさんの実習日誌は、大半が授業実習をめぐる記述になっていた。そのなかで目についたのは、まず、自分が高校時代に受けたような授業ではなく、生徒に考えさせる授業にしたい、という言い方がされていることと、生徒をこわがる、という表現が繰り返し出てくることである。「生徒が考える」ということは、実習終了に至るまで一貫して目標とされている。この目標がどこから出てきたのかは、実習ノートだけでは不明である。それは本学附属中等教育学校の伝統的なスタイルでもあり、6年生の倫理という教科の特質もあるだろう。それがとりわけ鮫島教諭の指導方針であることは、実習日誌や反省会でのコメントに窺われる。興味深いのは、それが自分の受けてきた授業スタイルへのアンチテーゼとして表現されている点である。いわば「教える」授業と「考えさせる」授業という対比が、Aさんにはある。「生徒がこわい」という感じ方は、Aさんが後者を志向しながら、身についた前者のスタイルで考えることからなかなか脱却できないあらわれ、と見ることもできるかもしれない。「教える」授業なら、教師は生徒に対して絶対的に上にいなければならない。けれども、生命倫理のような、原理的に一つの答えなどない主題をめぐることは、それは不可能である。「教える」ことができないから、引け目を感じて「こわい」。

それに対して鮫島教諭は、問いの前には先生も生徒も平等、生徒に教えてもらいながら授業をすればよい、とアドヴァイスしている。このあたりを契機に、実習後半になってくると、相変わ

らず「こわい」という表現は出てくるものの、「生徒の意見を聴けた」「楽しく授業ができた」という感想も出てくる。しかし、授業はなかなか思惑通りにはできない。生徒から意見が出ずに「自分がしゃべり過ぎて」しまう。思うように反応が得られないから、「授業にまとまりがない」。それに対して6月25日の鮫島教諭のコメントは、授業で扱う主題の全体を理解することの大切さを指摘している。Aさんはそれを、「扱う問題における課題を認識し、自分でしっかりと考えておかななくてはならない。教材研究というものが重要なのだ」と受けとめる。――筆者が参観した研究授業は、まだまだ空回りは見られたものの、難しい教材を扱いながら、「生徒の意見を聴き」「生徒が考える」という目標に、Aさんなりにだいぶ近づいた授業になった。最終的にAさんの実習体験の振り返りは、「生徒が考える」ためには教師の「問いの立て方」が本質的に重要である、ということに収斂していた。

4. 教師主体のレトリックと「学び合い」(西村)

「教師が意図を持って授業をしたり、行動しなければいけないということを強く感じました。最後の振り返りの時に私の意図がはっきりしておらず、子どもを戸惑わせてしまったからです。」(10月24日、Bさんの実習日誌)

「まず授業で伝えたいことを教師がしっかり持たねばならない。授業のキーワードは何かを考え、それを通して子どもの発言を聞けるようになりたい。」(10月29日、Bさんの実習日誌)

「前時の学習から押さえないことは明確に持ち、資料も準備しましたが「教える」という形になってしまいました。資料もやはり子どもの学びを生み出すものにしていきたいですね。」(10月29日、Bさんに対する大野教諭のコメント)

「反省点としては、私の介入の仕方と板書があげられる。前者は、あまり私が介入しすぎてしまうと、納豆・みそ・しょうゆのときのように先生対子どもの発表になってしまうのではないかと不安から、逆に何度も入るべきタイミングで入れなかったことである。」(10月31日、Bさんの実習日誌、研究授業の反省)

「押さえないことを、教師は言う、という発言が(実習生から)ありましたね。それは逆だと思えます。押さえないところは、子どもが見つかるべきだと。だから教師はそれをサポートしてやる。子どもから出た言葉を使ってサポートしてあげるのが一番じゃないかと思っています。」(研究授業の合評会でのC教諭のコメント)

「何か子どもが発言したら、「あ、チャンス」と思って教師が出ては、子ども同士の学び合いと生まれてこないな、と思っています。待つことの難しさ。…ただ待つで通過して行くのではなく、「どこのポイントで、どうしようか。あの子の発言をどう採り上げて行こうかな」というためには、聞く耳を育てないといけないと、日々思いながらやっています。」(研究授業の合評会での大野教諭のコメント)

Bさんの場合、実習日誌には、広く学校生活全般の子どもの姿に関する記述が多い。これは小学校という校種の故も、またとりわけ子どもの生活から学習を立ち上げて行こうとする本学附属小学校のスタイルの反映でもあるかもしれない。そのなかで授業実習をめぐる記述に注目すると、まず「教師の意図」「授業で伝えたいこと」という言い方が、ほぼ毎回出てくる。これは、実習後の振り返りに至るまで、実は変わっていない。「子どもの意見」「子どもの反応」ということも、もちろん出てくるのだが、それは「引き出す」ものであり、あくまで「反応」という位置づけである。実習日誌の記述には個々の子どもの名前がしばしば登場して、子どもをよく見て、子どもに寄り添おうという構えはBさんに充分あることが窺われるのだが、こと授業に関しては、いわばあくまで教師主体のレトリックが目立つ。

これは実のところ、附属小学校のスタイルあるいは教育原理と相容れない。大野教諭はそれを性急に指摘しようとはしていないが、10月29日のコメント——「「教える」という形になってしまった」、「子どもの学びを生み出すものにしたい」——は、この傾向に軌道修正を促しているようにも読める。このコメントをBさんは、「先生対子どもの発表」という形になってしまっただけとはいけなく、というアドヴァイスとして受けとめたようである。そしてそこから、子ども同士のコミュニケーション、学び合いに、教師がどこで、どのように「介入」したらよいか、という問題意識が形成されてきた。

この問題意識をBさんは、最後の研究授業の合評会でも、実習の振り返りのなかでも「入るタイミング」という言い方で表現していた。それは、多くの実習生が感じていた困難に響いたようで、「介入」というのが合評会におけるキーワードの一つとなった。先に、教師主体のレトリックが目立つ、と書いたが、それは必ずしもBさんが「教える」授業観にとらわれていたことを意味しないのかもしれない。というのは、附属小学校では「子どもたちが自ら授業をつくる」というような言い方がモットーになっており、3年生ともなれば、そのような構えや関係が既に子どもたちにかかなり育ちつつある。合評会でのC教諭のコメント——「押さえたいところは、子どもが見つかるべきだ」——も、それを示している。それがあらかじめ自明の前提となっていたが故に、逆に教師としての自分が何をしたらよいか、というのがBさんの意識のなかでは前景化されたのかもしれない。

最後の教諭のコメントが示しているように、あくまで子ども同士の「学び合い」にゆだねて「待ち」ながら、如何に的確に「介入」して方向づけを行うのか、というのが、附属小学校の教育スタイルの勘所であり、また、教授・学習論一般の根本問題と言ってもよい。Bさんの実習体験を貫く一つの筋立ては、この根本的な課題への気づきの過程にあった、と読むことができるように思われる。

IV. 総括と課題（西村）

今回の試みは、冒頭に示したような研究構想の最初の試行であった。試行してみて、研究方法について改善すべき点もあった。

最大の問題は、どのような資料を分析対象とすべきか、ということであった。この問題には、テクニカルな側面と原理的な側面がある。テクニカルには、実習体験を通じての学生の「変化」を見ようとするのであれば、実習前に学生がもっていた教育観を分析することのできる資料が必要であった。これは今後、協力してもらった実習生に事前に何かテキストを書いておいてもらうことで解決できるだろう。また、忙しい実習期間中に毎日つける実習日誌だけでは、必ずしも分析

対象のテキストとして充分ではなかったかもしれない。しかし、実習生と指導教員の負担を考えると、それに加えて特別に振り返りやコメントを書いてもらうのは、事実上不可能である。今回、分析を試みて、限定されたものとはいえ一連の実習日誌のテキストから、それぞれの実習生の体験が、一定の輪郭をもって浮かび上がってきたようには思われた。

その限定を補う、というつもりがあって、反省会や合評会での談話を録音してテープ起こしをした。この資料をどのように扱うのが、原理的な問題である。研究構想の基になった解釈学的な臨床教育学の方法論には、鈴木が論じているように「経験のテキスト化」——「書く」ことによる「疎隔」作用への着目——が本質的な契機として組み込まれていた。ところが反省会や合評会の談話には、この「テキスト化」の契機が抜け落ちている。「問題」に直面した教師に対するコンサルティング、という解釈学的臨床教育学の当初のフィールドから教育実習研究というフィールドに方法論を応用する際に、この「テキスト化」の契機をどのように考えるのか、それにこだわるべきか否かは、今後、あらためて十分に検討しなければならない。

この問題と関連して、当初、中等教育学校での研究構想では、授業を受けた生徒にも振り返りを書いてもらい、実習生や指導教員のテキストと併せて分析対象として、それらの言説の輻輳性のなかで、実習生にとっての授業の「現実」がどのように構成されて行くのかを検討したい、という目論見もあった。これは実際には、分析者の能力不足と、分析対象にできるだけ量のテキストを生徒に書いてもらうのが困難だった、というテクニカルな理由で、今回はできなかった。しかし今後、あらためてそれを試みることは可能ではある。その際、生徒に振り返りを書いてもらう、ということは、いわば生徒の側に「テキスト化」による「疎隔」作用をもたらすことになる。そのことの是非も検討されねばならない。(むしろ日常的に日記や作文を書いている附属小学校の方が、生徒・児童のテキストを資料として得やすいかもしれない。)

今回の試行の二例からだけでは、教育実習研究として何か結論めいたことを言うことはできない。今後は方法論を改善しながら資料を蓄積してゆく必要がある。しかし、今回のケースから、教育実習生の体験について若干の原理的な考察ができないわけではない。

教育実習の目的は、単に学校現場を体験して実際的なスキルの一端を習得することだけではないはずである。実習体験は、学生が自分はどのような教師になりたいか、なるべきか、その基盤となる教育観を形成する重要な——ことによると最大の——契機であろう。その際、学生は白紙の状態の実習に赴くわけではない。自分の被教育体験や教職課程の授業を通して、あらかじめ何らかの教育観を持っている。AさんやBさんのケースからは、とりわけ自分が受けた学校教育の体験によって培われた教育観や授業観——鈴木の指摘している「できる／できない」という二分法や「教える」授業観、教師主体のレトリックなど——は、理論的な学習によって相対化されたとしても、依然としてかなり強固に学生の実践に影響力を持っていることが窺われる。実習における教育現実との直面は、たしかにそれらの、あらかじめの、自明の教育観を異化し、組み換える契機になる。しかし、この教育「現実」そのものが、実は指導教員のコメントや、その背景にある各々の学校において支配的なスタイルの教育言説によって「構成」されたものなのである。本学の附属校園の場合、それぞれかなり確立された個性的な教育観とそれを語るスタイルをもっており、また、二人の指導教員の方々もそれを的確に実習生に伝える力量をもっておられただけに、このことがかなり明瞭に確認できたと考える。要するに、体験が直ちに何らかの学びをもたらすわけではない。実習生の認識の「深まり」や実践の「進歩」は、各人における教育の「語り直し」の過程と相即的なのである。

実習体験を通じて学生は、自らの既成の教育観を批判的に組み換え、語り直しつつ、教師としての自らの拠り所となる教育観を確立する。今回の二人の場合、そしておそらく本学の附属校園での実習生の大半において、その教育観は、それぞれの附属の教育スタイルや教育原理に沿ったものになるだろう。大学教員として、附属校園と連携した実習指導を考える際に、このことをどのように考えるべきだろうか。筆者（西村）は基本的に、本学の附属学校の教育観や教育スタイルを肯定する立場である。学生たちが現在の日本の学校教育のメインストリームのなかで培ってきた既成の教育観が「語り直される」ことを、好ましいと考えている。その限りでは、たとえば実習の事前・事後指導においては、その「語り直し」を確認・強化する、という方針が当然、考えられる。おそらく、妥当な方針であろう。

しかし、その附属校園での実習で組み換えられ、確立された教育観がそのものが硬直化・陳腐化して、それぞれの学生が教師として現場に出たとき、そこでの柔軟な実践的構えを阻害するものになってしまう恐れも否定できない。これもまた、原理的には「語り直し」に開かれていなければならないはずである。あるいは、一般的に考えて、実習生が実習先で出会う教育のあり方と教育言説とが全て「望ましい」——この表現の意味は、今は問わないが——ものであるわけではない。（中学・高校の免許については、本学でも半分以上の学生は附属校ではなく母校で実習を行っている。）それらが、まさに陳腐で硬直したものである可能性は低くない。だとすると、その際の「語り直し」の契機をいったいどこに見出すことができるのかは、あらためて真剣に問われねばならないはずである。

実際問題として、大学における教員養成で可能なのは、既成の教育観を批判的に相対化して、「望ましい」教育観を再確立するところまでかもしれない。さらにその先の「語り直し」は、むしろ教師再教育の課題かもしれない。しかし、その可能性をあらかじめ仕組んでおく、ということとはまったく不可能だろうか。そのように考えるとき、先に触れた「テキスト化」による「疎隔」の契機が、あらためて注目に値する。その契機を組み込んだ解釈学的な臨床教育学の方法論が教育実習研究というフィールドに——あるいはむしろ、教育実習指導にとって——ふさわしいものであるのか否か、それを考えることが、今後、この研究を継続する際の、原理的な課題である。

〔注〕

※) 解釈学的な臨床教育学に関する原理的検討と、授業研究へのその「応用」の試みについては、以下の拙論を参照されたい。西村拓生「『臨床教育学』的授業研究の試み（1）——大学と附属学校の協働のために——」『大学・附属間 教育研究連携プロジェクト』報告書』（平成15年度 奈良女子大学教育改善推進費 代表 西村拓生）2004年。西村拓生「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）——」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター紀要、第3号、2007年。西村拓生・金津琢哉・岩城裕之・飯島貴子・杉澤学・本山方子・吉田信也「『臨床教育学』的授業研究の試行的実践の記録」『臨床教育学的・エスノグラフィ的・物語論的教育研究の展開——学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み——』（平成16～18年度 科学研究費補助金（基盤研究（C））研究成果報告書 研究代表者 本山方子）2007年。

1) 『教師教育の再編動向と教育学の課題』研究収録〈2〉』日本教育学会特別課題研究委員会 2006年。特に、第1章「学校現場からみた教師の困難と教師教育の課題」（pp.1-52.）の中で報告されている事例

研究を参照。

- 2) 現在筆者（鈴木）は、京都府長岡京市教育委員会および同市立教育センター：教育相談研究部門が主催する教育相談事例研究会において指導助言を行うと共に、同市の「問題を抱える子ども等の自立支援事業運営協議会」（文部科学省による委託事業）の委員として教育行政改革にも携わっている。
- 3) 新堀通也『教育病理への挑戦－臨床教育学入門－』教育開発研究所 1996年。
- 4) 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店 1995年。
- 5) カウンセリングの（学校現場での傾向を含めた）大衆化現象は、結果的に“こころの管理”の補完的な役割を担っていると批判的に指摘する、次の研究がある。林延哉「戦後日本におけるロジャーズ理論－学校教育を中心に－」日本社会臨床学会編『カウンセリング・幻想と現実（上巻）』現代書館 2000年 pp.68-123。
- 6) 田中每実「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」日本教育学会『教育学研究』第67巻第4号 2000年 p.38。なお、学校現場における問題理解の心理主義化を事例にした筆者（鈴木）の解釈研究については、次の拙論を参照。「問題事例の解釈に関する『臨床教育学』的考察－School Counselorによる問題解釈の検討とその課題克服へ向けた方法論の提示－」『東北教育学会研究紀要』東北教育学会 第5号 2001年 pp.15-28。
- 7) 学理論面における三者の原理的な比較検討については、次の研究を参照。西村拓生『『臨床教育学』的授業研究の試み（1）』『「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」報告書』奈良女子大学 2004年 pp.7-20。
- 8) 「筋立て」に着目する理由は、問題を“新たな”筋立てによって語り直す作業を通じ、一義化した教育理解を相対化することで隠蔽されていた「意味」の掘り起こしを試みるという、臨床教育学の実践原理にある。つまり、問題についての語り方を主題化することは、問題とその語り手である教師との関係を主題にすることであり、この関係を成立させているのが「言葉」の働きによるものと先ず位置づける。そして、陳腐化した語りの筋立てを変換させることによって既成の「意味」変換を促すと共に、同時にまた教師の自明化した教育観に対してその更新を仕掛けるのである。
- 9) 学校現場における筆者（鈴木）の事例解釈研究については、次の拙論を参照。「教育問題からの『意味』発掘に関する一考察－『臨床教育学』の発想を基にした事例研究－」『東北教育学会研究紀要』東北教育学会 第4号 2001年 pp.69-82。「教育問題の『語り』の変換と『意味』の復興－教育現場における問題事例を基にした『臨床教育学』的考察－」『関西教育学会研究紀要』関西教育学会 第1号 2001年 pp.30-43。「学校教育の〈問題〉言説に関する『臨床教育学』的考察－〈問題〉解釈のコンテキスト変換へ向けた事例解釈研究－」『大阪成蹊大学芸術学部紀要』第1号 2005年 pp.83-90。
- 10) 皇紀夫『『臨床教育学』とは』和田修二・皇紀夫『臨床教育学』アカデミア出版会 1996年 pp.33-80。先に述べた“個別性”をめぐる語りもまた、他の教育言説と同様にいずれ一義化を被る可能性がある。したがって、臨床教育学の立場からは、教育を語る言説空間は常に新たな語り直しに開かれていることに意識的であり、特に語りの筋立てとその言葉に対して自己省察的であることが求められるといえる。
- 11) 臨床教育学の実践面においてテキスト化の方法が課題に挙げられるが、試論レベルでの記述スタイルのあり方については、次の拙論を参照。「問題事例のテキスト化に関する『臨床教育学』的考察－教育の『意味』論的再生へ向けた事例記述の作法をめぐる－」『（平成16～18年度 科学研究費補助金 基盤研究（C）研究成果報告書）臨床教育学的・エスノグラフィ的・物語論的教育研究の展開－学校における言説空間の輻輳性に着目した授業研究の試み－』2007年 pp.153-160。

小学校体育科教育法の臨床教育学的検討 — 教育実習生に授業を如何に「語る」か —

功刀 俊雄 (奈良女子大学文学部)

阪本 一英 (奈良女子大学附属小学校)

西村 拓生 (奈良女子大学文学部)

1. 研究の趣旨と方法 (西村)

表記の論文タイトルに示されているように、本研究には三つの焦点がある。「体育科教育」と「教職教育」、そして「臨床教育学」である。

研究メンバーの阪本一英が勤務する奈良女子大学附属小学校は、大正自由教育の時代以来、子どもの自主的・自発的な学びを中心にした教育のあり方、いわゆる「奈良の学習法」を今日に至るまで継承・発展させてきている学校である。体育科教育についても、そのなかで独自のあり方が創出され、歴代の教員によって継承されつつ、さらに個性的な発展を見せている。体育科を専門とする阪本は現在、その中核を担う立場にある。本研究の趣旨の一つは、その奈良女子大学附属小学校における体育科教育の特質と意義を、「奈良の学習法」の現在に即して検討することにある。

本研究の二つ目の焦点は教育実習である。奈良女子大学は、奈良女子高等師範学校の伝統を受け継ぎ、戦後の「開放制」教員養成システムにおいて主導的な役割を果たしてきた。その本学における教職教育にとって、附属小学校での教育実習が、とりわけ重要な意味をもっていることは言を俟たない。日本の学校教育のメインストリームとは相当に異なる本学附属小学校の教育と身をもって出会うことを通じて、実習生たちは、単に「お試し」的に学校現場を体験し実際的なスキルの一端を習得するにとどまらず、教育をめぐる、より本質的な問いへと導かれている。その経験を分析したい、というのが本研究の第二の趣旨である。

また、付け加えるならば、教員の立場からすると教育実習生の指導は、自らの実践について対自的に語る機会である。それ故、一般的に言って、教育実践研究に際して、その実践をめぐる言説に着目した分析を行おうとするならば、教育実習というのはそのために恰好の機会でもある。(もっとも本学附属小学校の場合、公開研究会や学外での講師として、そのような機会は一般の教員に比べて格段に多いのではあるが。)それが、本研究の第一の趣旨と第二の趣旨を重ね合わせた理由である。そして、第三の焦点は、この「語り」への着目にある。

本研究は、教育学の領域において近年、注目されている「臨床教育学」の発想を実践研究に展開する一つの試みでもある。この方法論については研究メンバーの西村拓生(教育哲学)が既にいくつかの論考において明らかにしている¹⁾が、あらためてきわめて簡潔に言うならば、それは、教育「現実」の实在を素朴に前提とするのではなく、それが教育をめぐる言説によって「構成」されている、と捉える発想にたち、広い意味での言説の分析を通じて、子どもや教師などの当事者にとって生きられた「意味」を問い直そうとするものである。附属小学校の実践もまた、あらかじめ自明なものとして实在して、その意味が実習生に対して一様に受け渡される、というようなものではない。それは授業を「語る」教師の言葉によって構成され、意味づけられ、実習生も

また、その言葉によって授業の意味を理解して行く。——そのような視点から教育実習生の授業経験を分析し、本学における教職教育を大学と附属校園がより有機的に連携したものに改善して行くための基礎資料としたい、というのが本研究の第三の趣旨である。

このような三つの趣旨に基づく研究の初年度の試行として、2007年度は以下のような試みを行った。

2007年10月16日（火）から31日（火）までの、附属小学校における本学3、4回生の教育実習期間中に二回、10月24日（水）の3時限と25日（木）の3時限に、阪本の担任する1年月組の体育の授業を研究メンバーの功刀俊雄（体育学・スポーツ文化史）と西村が参観し、25日の午後に行われた実習生の反省会にも両名が参加した。これらの授業は、実習生に対して阪本が模範を示す意図をもったものであり、反省会ではその授業について阪本が解説し、実習生と質疑を行った。反省会の談話は実習生3名の了解を得て録音し、テープ起こしをするとともに、授業の様子はビデオ撮影して後の分析の参考資料とした。テープ起こした談話は、阪本が加筆・修正した後、功刀が体育科教育学の視点から、西村が臨床教育学の視点から、それぞれ分析した。

2回の授業内容の概略は以下の通りである。24日は、それぞれの子どもが自由に考え出したマット運動のポーズを、「なかよし集会」（1～3年生の全クラスが集まる特別活動）で発表する、その準備という位置づけの授業であった。25日は、各自が1個ずつボールを持って、基本的なボール操作から始まり、パンチバックにボールを当てるというゲーム的な要素に徐々に展開して行く、という授業であった。

以下では、中心的な研究資料となる反省会での談話のテープを提示した上で、功刀と西村によるコメントを示す。

2. 反省会での談話

※括弧内は文意を明確にするために後日補った部分である。なお、反省会には阪本、3名の実習生（A、B、C）、功刀、西村の他、附属小学校で研修中だった公立小学校教師のD教諭が参加した。

阪本 昨日と今日の体育の授業で僕が思っていたところ（を話して）、足りない分は実習生の鋭いおたずねを聞いて、それに答える時、「そうそう、こういうところが大事や」と思い出す、という段取りで進めるので、よろしくをお願いします。

昨日の授業、1年生の体育の領域としては基本の運動領域、ゲーム領域（があって）、それが、学年が上がっていくにつれて器械運動が独立していったり、表現運動が独立していったり、水泳もどうかな、と（展開します）。5、6年になると球技とかに分かれていきます。低学年の間は基本の運動とゲームの領域です。基本の運動領域は平たくいえば、動きづくりをしていく。子どもたちが将来的に動きをどんどん広げていけるように、1年生からいろんな動きができるようにやっつけていこうということが一番の狙いです。

1年生は入学した頃は学校のこともよくわからない。体育の学習も、わからへん段階やから、最初の頃は、「はい、ここに集まりましょう」ということがちゃんとできるかな、というところから学習に入っていく。運動場に出て、桜の花びらが散ってきたら「ふぁっあ、花びら散ってきた、花びらになろうか」と声をかけると、子どもたちはワーッと走る。走り回ったら、「風きつくなってきた」と声をかける。すると子どもたちは風がきつくなってきた動

きをする。「あれ、グルグル回っている」、花びらとグルグル回るといふのをしながら、だんだん身体を慣らして、「はい、集合ですよ。先生のところに集まりましょう」と、集合や整列のしかたも学ばせておく。

そんな段階から、いざ動きづくりをしようとして進めていきます。体育館に行って3人組で並びますよ。最初はゴキブリになってみたり。そんな中で子どもが、いろんな動きを楽しむようになってきたのかなと思っています。その時には、こっちの頭の中には「こんな動きが出てきているし、こんな動きをさせたいな」と思っていることがあるけれども、「はい、これをしなさい」というよりも「何をしたらいい？」と子どもに考えさせます。子どもたちはイメージ的に虫とか動物が好きだったりするから、虫とか動物をやらせながら、いろんなことをしていく。その中で、ちょっと変わったことをしているのがいて、それが、こっちが「将来的にこういう動きにつながるな」と思うものを選んでさせることで子どもたちにも、「ああ、こんな動き面白いな」と思えるようになってきた。

それが今日の前半のところでもあって、同時に将来的なことを考えると、体育の学習の中で、子どもたちが順序よく準備ができたり、片付けができたりする力を育てていかないといけない。まずは一人マットの準備の仕方を「どんなふう準備したらいい？」と言いつながら、「こう持ったらいい」ということとか、準備の仕方、どんなふう並べたらいいかを意識しながら、やっています。教師は一人やから、一番見てやりたいところについているんだけど、片付け終わったら子どもたちが、どうして待っているか、なかなか目が届かないなというところは、担任として悩みがあるんですが、そんなふうにしてやってきました。

もう一つは、体育の学習の中だけでは子どもたちの動きは広がっていかないから、集いにひっかけて「集会で発表せんらんから、僕、家でも練習してきた」ということを育てるといふ（ことがあります）。動きづくりで特に大事なと思うのは、両腕で身体を支える動き、頭よりもお尻が高くなる、逆さ感覚の動きとかが、将来に必要なようになってくるから、そういうものをたくさんやりたいなと思っています。1学期の半ばくらいから水泳になるんですが、水泳の時も、ちょっとした時間を使って、月組と星組で体育館に集まって体操する。月組は先に来て「星組はまだや」とかという時間に、「はい、ブリッジやってみよう」と笛を10秒間吹いたらブリッジをする。中には勝手に足を上げている子とか、手を上げている子とかいたら、「ウワッ、変わったブリッジしている子、いるわ」という形で、いろんな動きを育てていく。続けていくことも大事やなと。子どもたちを見ていると、1年生にしたら、いろんな動きをするようになっていくなと思う。昨日やっていた学習は1年生で一番多くやってきた動きです。

今日のは、基本の運動になるんだけど、基本運動領域の中で用具を使うものは初めてやりました。ボールを使った動き、ボールを使う時、低学年の時は全員一つずつボールを渡したいですね。グループに一個、二人に一つというのもあるんだけど、最初は一人ひとりがボールを扱う時間を、できるだけ確保しておいてあげたいなと思います。体育館のボールもペコペコになったりするので、一応40人分あるように前日に揃えておいて、どんな順番でボールを取りに行かせたらスムーズにいかを頭の中でシミュレーションしておく。片付けの時も、ちゃんと次に使えるように並べておくこともやるようにしています。

一人一個ずつボールを操作して、1年生は同じことを長くやっていると飽きるのだから、短いスパンで、子どもたちの目先を変えるわけではないけど、「次、これしようか」と、どんど

ん変えていきながらやった方が集中力が持ちます。高学年になったら長い時間、追究する時間をとって、低学年は、どんどん切り換えていきながら取り組ませます。一回ですぐにできるようになる動きもあるが、一回ではできないこともある。そういうことを何回もやっているうちに、だんだんできることを教えていく。ボールに限らず、ブリッジも、最初はブリッジはできない。何人かの子どもに「こうやで」と教えたり、でもその日に全員はできないし、繰り返してやっているうちにだんだんできる子が増えていく。そんなことをずっと繰り返しやっていくうちに、いつのまにかだんだんできてくる。側転にしても、まだまだこうやりながら「この手をつけて、どうやって側転するねん」という子どももいる。でも、できてへんから「違うでしょう」ということではなく、それらしいことをやっていくうちに、だんだんできていく。繰り返してやる良さかなと思う。ボールを扱う操作でも「これ、下手やからこの練習しようか」ということではなく、いろんな動きをやっている中で、だんだんできてきて「先生、できた」というのでいいのではないかなと思う。

後半は今日、やるかどうか迷ったんだけど、一応、ボールの操作を経験することで、それがゲーム領域につながっていく。ゲーム領域で大事なものは、どうやったら上手にできるか。皆が楽しめるようにできるか。ルールを決めようとしたら、皆で「こんなルールにしたらい」と話し合うことも大事ではないか。最初は、とりあえずストレス解消パンチバックを並べておいたら、ボールを扱っていたら当てる子どもが出てくる。並べだしたら早速当てるから「シメシメ出てきたわ」と思いながらパッとみたら、E君がドンとこける。「あ、やっぱり起こってしまったな」と。そういう何か「こうなったら、こけてしまった」ということは出てくると、そういうことも含めて、どうしてやったらちゃんとできるかということは、これからも体育の中で学習していきたいことかなと思っています。「今日もその大事な場面やったかな」と思いながら「今日は最後までいこう」ということで、そこでじっくり時間はとれへんかったけど、時には場合によれば、どうしたらいいかという話し合いに切り換えてもいいと思いながら、今日は一回試しにやってみて「ああ、面白かった、次はどうしよう」という期待を持てるようにして終わらせたかったので、時間もちょっと押してたんですけど、強行してやってしまいました。

最初からリレー形式のようにしようか、3人が同時に行って当てたりする状態もやってみようかと。そういう状態でやったら、多分、E君のようなことが、多分起こるやろな。ぐちゃぐちゃにやって（問題が）起こったらどうしようか、と持っていく手もあるんだけど、それが先に起こっていたので、一人ずつやってみよう。大体、こんなことは思っていたけど、実際やってみると、どう動くは、わからへんという。大体、2日間は、そんな感じです。

では誰から（質問を）行きましょうか。

実習生A 今日、気づいたこととしては、昨日（と同じく）並んでいるところから一人ひとりマットを取りに行く。いつも同じやり方をしてはるんですか。こっち側から。それが昨日、（最初は）できなかったと、やり直しをさせられて、今日も同じ動きがあったので、その時に子ども同士、声をかけあっていたので、「昨日のことを意識しているな」というのがわかったんです。昨日、今日と連続だったので、記憶に残っているのかもしれないけど、昨日、言われたことを覚えている子もいるから、今日、1回で、できたし。子ども同士で声かけあっている姿が「学んでいるな」という感じでした。

阪本 いやあ、ありがたいな。そういうところを見てもらえると、うれしいな。

A (授業を) やっていたら、見えないですよ。

阪本 僕もね、意識できたのは、最初、「3人組で並びましょう」と並ぶ時に、「今日はF君が姿勢いいな」と言った瞬間に間隔を直している。昨日、「マットの間隔、大事やな」という話をしてたんが、パッと直したから、「これはええな」と思って。一応みんなにも「F君はパッと動いたよ」と言ったんやけど、「さあ、どれだけ子どもらに伝わったかな」という言い方にはなりました。たとえば今日、見てくれたのは、僕が聞いても「ああ、そんな動きができてたんや、うれしいわ」と。そういうことを何かチャンスがあったら、(実習生からも)「今日、先生、気がついてん、すごいな」というような言い方をして子どもに伝えてくれはると、子どもたちはもっと意識する。でも今日は、学級で時間がとれてなかったの。またチャンスがあったら言ってあげてください。

実習生B 昨日、マットの準備が遅くて、先生から指示があったんですが、この間、初めて体育を見た時に比べたら、マットの位置、ここだったかな、というのは一人ひとり少しずつ覚えているような感じで、前はこんなに間隔が空いていたのが、ちょっとずつ縮まっていて「あ、やっぱり記憶のどこかにあって、意識しているんだな」という感じでした。たとえば一回言われて急にできたりするものじゃないですよ。だからこういう感じで、できるようになっていくのかなと思いました。

阪本 1学期に「3人組でマットの準備をしましょう」ということをはじめてから、ずいぶん早く準備できるようになったと思ってます。最初の時間に「マットの準備の仕方をやろうね」とやったら、(準備するだけで時間がかかって)「ワー、時間ないわ、片づける時間や」という感じです。すぐ片づけさせると可哀相やから、一回だけやってとか、2、3分だけやって、それで片づけましょう。「エーッ」って。それがだんだん動きが早くなって行って…。ところが水泳が始まって全然なくなり、2学期に入ったら運動会の練習。運動会が終わって久しぶりに「3人組で、並びましょう」「3人って何?」。それからマットの出し方とか、「ああそうやった」と思い出して、でもマットの間隔はできへん。そんなことを繰り返していく。うちの学校では、ああいうことを基本にしながら、そこをベースにして、いろんな道具を出してくるようになるんやなと感じてます。高学年になったらすごい量の道具を出すんだけど、準備に10分、40分授業となると、それをいかに速くできるかということは大事にせんとあかんなということがあります。一人マットがまず基本。その準備ができるようになってきたら、他の準備の時も、わりとスムーズにいく。忘れても、繰り返して、出してきて、ということ意識しています。

A マットの準備とかで、他の団体での動きにもつながっているのかなと思いました。

阪本 今日ボールをとりに行く準備もしたよね。初めてボールを出すから、どうなるやろと。

A はじっこから順に。

阪本 「はよ、ボールとっといで」とやったら、それこそ、ぐちゃぐちゃになる。高学年やったら「はよ、とっといで」とやってしまうかもしれんけども、高学年でも準備する時は、こっちから行けば、もっと速くできるし、でもつつい「はい、次はボール使うで」という授業もありますね。

実習生C 内容のことなんですけど、昨日、ポーズを20秒とか、秒数を指定しておられたと思いますが、列ごとにやっている時は10秒ずつとか、時間の関係もあるのかと思いますが、学年によって、そういう時間は変わってくるんですか。無理のないように。

阪本 適当。時間はね。ただ1年生で初めてブリッジとか動きをしだして、「ブリッジ、みんなやってみようか」という時は、いきなり長い時間はせえへん。子どもの様子を見ながら、これくらいの時間かなと。最初は20秒、次は10秒にしたのは、「どれくらいできるかな」というのと、昨日の後半の方は本人たちが長くやることより、どんなことをやっているか、他の子どもにも見せたかったから。それなら20秒もいらんやろと。全員でやる時は、長い時間でやっても一生懸命一人ひとりやっているから。中には最初の10秒間はじっと周りを見ながら「何をしよう、何をしよう」という子もいるから。後半はみんなにいろんな子どもを見てほしいし、その中で何か見つけてほしいから、それなら、10秒でええかなと。ただいつもそうしているかと言われると、決まりはなくて、その場、その場でやってる、という感じです。

C 二人ずつ、いいところを言っていくことをされていましたが、こっちから見ていて「すごいな」と思う子がいるじゃないですか。その子に言ってもらいたいなと思ったんですけど、でも言われなかったら、どうしようかと（心配しました）。でも子どもたちはちゃんと見ていて、「この子はすごい」と。子どもたちは見る目があるなと思いました。ちゃんと見てるなと。

阪本 全員、言わせてあげたい気持ちはあるねんね。で、言ってもらえた子は、すごく喜ぶし、それで勢いもつくし。朝の会の時にも、子どもたちはいろんなものを持ち込んで（話をしたがる）、それをみんなに話をさせてやりたい。でも多かったら時間がなくなるから。発表できたらうれしいけど、自分が発表できなから「しょうもないから、やらへん」ということになっては困る。自分は発表できへんかったけども、溜め込んでいく子になってほしい。朝の会の時、そういうのを自分のノートに溜めといて、溜まってきたことを喜べるようになったら、そういう研究は続くかな、ということと同じで、体育の場合も、その場で見せられへんこともあるけど、また集会で見せるとか、「次また見せる機会があるのとちゃうやろか」という部分も大事なと。

C 集会で、一人ずつ見せられたんで、いい機会だったと思います。

阪本 集会というのは僕にとっては体育関係のことで子どもたちに気づかせるすごく大事な場。他の先生にも集会の意味はすごく大きいと思ってるけどね。いろんなものを溜め込んでいってくれると思うし、見せられへんかって、何かね、「昼の給食の時に友だちに言ってもらって、それでうれしかった」という子もいるし、子ども同士で「すごかったな」と言ってくれるとか、そういう意味では先生の力がないとは言わへんけど、子どもがやる気になっていくこと（にとって）、友だちとの関係も大事なんやな、と思います。

D教諭 今のことに関連するんですが、「互いに見合う」という人とのかわりが大事で、どうかかわらせるかということが問題になっていて、1年生として、そのことにあれだけかかわれているのはすごいことなんです。ありえないんです。自分が動きたい、自分がしたい、自分を「見てみて」というのは、誰に見てほしいか。先生なんですね。「見てみて」というのを互いに見合って「ここ、よかったね」ということは実はすごく重要です。あの子どもたちの姿というのは卓越しています。そこをこの学校は、どうやったらかかわれるか、相手のことを思いやれるかということ、ずっと朝の会から帰るまで、どの授業でも、必ずかかわるような仕組みがされていて、昨日の体育の時も互いに見合う。必死になって10秒の間にパッと見について「ここがよかった」と、阪本先生が二人を当てて、この二人が「ぜひ私の

ここを見つけてもらいたい」というのを、うまく逆手にとって、見る方も必死に見ている、言われた方はうれしいし、発表できなかった人は昼の時間とかに「私はこんなん、見てよ」ということで、それが、いい影響になっているの。そういう、人とかかわっている姿に一番、感動しています。その根幹にあるのが、阪本先生の「言葉かけ」。どんなのがいい動きなのか、「ああ、すごいな、すごいな」ではなく、「指先がいいな」とか「爪先が上がっている」というような言葉かけを子どもたちは聞いて、「あ、そういうのが、いいのか」と、どんどん広がっていったという意味で、同じ動きをしても、同じようにやっても、伸ばしたい方向にしている子を先生がどう見てやるかというのが、すごく瞬時にやっておられるので、今日はすごいなと思って見させていただきました。

阪本 体育に限らず、朝の会で子どもが発表している時に「ヘッ、なんで、どこで見つけたん」とその子を褒めてやることもあるけど、他の子どもに聞かせたい。体育の時も「アッ、爪先」というのは、その子に言っているのではなく、「あれ、どこに目を付けてるか」ということが、もちろんあって。ただ身体的にすごいところだけ取り上げていくのと違って、「工夫したな、あっ、考えたな」、運動能力の高い、低いに関係なく「すごく頑張って、こう考えたな」ということも大事にしてやりたいなと。そうでないと、運動できる子だけがよくて、できへん子は「僕ら、できへんし」となるといけない。いろんな部分で褒めながら、それをやっていったらみんなが伸びていくような。体育を専門にやっている先生は「いかにいい動きをさせていくか」とやっていて、スモールステップの数をつくって、それがクリアできたら「この子はここまでできた」という授業をやっていく（ことが多い）。そうすると、そのステップの最初のところで止まっている子は、「もういや」となる。そういうふうにはしたくない。

D教諭 特に体育系はできる、できないがはっきりしているので、克服して、それが面白い子にとってはどんどん伸びていくけど、最初に躓いて「どうせできないもん」と思ったら、そこで終わってしまう、というのが永遠の課題なんです。今日、2年生で跳び箱を見てたら、構造的にどう見ても、そこを突っ張ったら跳べない、「こんなふうに練習したらできるようになるんだけどな」と思うんだけど、それを言っているのかなと思いついて見ました。今日は教生の先生がやっていたので、うまく採り上げられなかったんだけど、初めて跳べた子はどんなことをやったか、どんなふうにしたかを採り上げてあげたらいいと思うし、最初からできる人は、何も思わなくても跳べるんです。「どんなところに気をつけたか」とたずねても、「一生懸命、跳ぼうと思って跳びました」と（いう答えが返ってくる）。それは真実だと思う。（それに対して、たとえば）「今日はね、押しました。強く押したら跳べました」というところで、「ああ、どんなふうに押したというのだったら、跳べない子にヒントになったかな」と思うので、子どもが大事な言葉を言った時、それを見つけて「どういうこと？」とか「わかる？」という先生が言葉かけをできたらいいのかなと。「まず肩を前に出さなきゃとか跳べないんだよ」と言っても、子どもの言葉じゃないとわからない。そういうのを大事にできたらいいなと。

阪本 跳び箱の開脚跳びができへん子は、手をついた時に肩が前に出てきても、恐くなくなれば跳べるんだと。

D教諭 肩が前にないと理論上、無理なんです。

阪本 勢いよく走ってきても、手をついて、前に行くのが怖い子は前に行けへんから突っ張る。

当然、座る。なんぼ一生懸命ダーッと走ってきても、突っ張る。それをどう超えるようにしてやるかという方法も、いろいろ考えて跳ばせるようにする方法を見つけていかないといけない。ここの学校に来てから気がついたことがあります。子どもたちは怖いから跳べない。そこを「自分はやりたい」という思いをずっと持ちながら、いろんな違う技に取り組みながら「自分の技や」、と工夫しているうちに、何となく怖さが消えてくる。次またその技をやってみたら「できた」というのが、ものすごく多いんです。体育教師って「どうやったら跳べるのか考えて、そこを練習するんや」という迫りの方が多。でも、何か違うんですね。できへんことを子どもたちに考えさせ、勉強させて一生懸命やらせようとする、もっともっとできへんようになる。そういうことが、今までにも何度もありました。できないことに立ち止まってしまったら、さらに動けなくなってきて、結果的に難しくなってしまう。ところがそんなこと気にせんと「できることをどんどん生かしてやろう」とやっていたら、うまくいくこともある。そういう良さもあります。

D教諭 1年生の時、ウサギ跳びは大事な動きで、手で支えて前にいく、ウサギ跳びができれば、必ずこの動きになっているんですよ。だから跳び箱する前の準備運動としては「ウサギになってヒョップンと行こう」とか、もっとできる人は手をついて「手よりも足を前にできるかな」とやってやると、実は跳び箱の動きはできている。知らず知らずのうちに実はできているというような準備運動も考えられるかなと。

阪本 ゴキブリとかやっているのも、きっとそれは出てくるだろうと。

D教諭 身体を支持する、とても大事な動きを、遊びながらさせているなど。

阪本 今日、象徴的やった場面が、低学年の子どもは、先生と一対一というやつね。「はい、先生にボール一個ちょうだい。」(と言ったら、何人もの子どもが一斉にボールを投げた)。あれは自分で言って笑いました。みんな、自分が言われたと思っている。

C マンガみたいでした。面白かった。

阪本 それが1年生で、そういう部分が1年生なんですね。確かに「僕が、僕が」という段階から、「私が(投げたら)他の友だちにぶつけてしまう」というのも出てきているのかな。

D教諭 それはすごいですよ。人のことは関係ないですもの、普通。自分ができるといことしかな。

阪本 そういうことを褒めてもらったら、今度、子どもらに言うことも変わってきます。

D教諭 求めていることは、すごく高いですよ。

阪本 今は、子どもたちはそれがあたりまえの姿で、それを昇らせていきたいと思っているから、ついつい言葉がきつくなるけど、もっと褒めてやっていいのかもしれない。

D教諭ほんとにそうです。だから「教えあう、見合う」ということをやらせるんだけど、高学年になって子どもたちが見合う視点がしっかりしていないと、友だちに褒めてもらっても、うれしくないんです。「先生見て」ということだから。「僕の、どうだった?」。見られるのは先生だけで、子ども同士の見合いを仕組むんだけど、「どうやった?」、「うん、うまかった」だけでは満足しない。「どこを見て」という、「ここがよかった」と言える子に育てないと、子ども同士見合うのは成立しないんです。4年生で同じように見合って教えあって、楽しくマット運動をして、仕組んで両方でペアを組んで「僕はどうするから見ていてね」とやったんだけど、「先生見て、先生見て」、「できてる?」。それではあかん。(それに対して、阪本先生のクラスでは)その素地が、もうできている。

阪本 教え合うというのは、こっちが仕組みで「教え合いなさい」と言ってもできない。

D教諭 できない。

阪本 実演してもらえたら、教え合いする。あまり授業の中で「教え合いしなさい」という時間も、あえて仕組みない。仕組みないのに勝手に、「そこ、何してるんねん」と言ったら、「教え合いしてた」ということが、よくありますね。

D教諭 「どうやったらできるん」と言ったら、かかわりができてくるし、「さあ、見るんですよ」と言っても、「俺は跳びたいのに、なんで人を見るのか」となりますね。

阪本 今、子どもたちが一番やりたいことをやらせてやるのが、大事なかなと。今日のボールは「まだやりたいやろ」と思ってるだろうと思いつつ「はい、次、はい、次」と、次のことを目の前に出してきて、これやりたい。いいのかなと思いつつ、「ボールを持たせたらワーッとやるやろな。楽しい活動となるとワーッとやって、聞かへんようになるやろな」と見ているところはあるけど。今日、4時間目、わりとテンションが上がってたのは、ボール運動でテンションを上げすぎたかなと思いつつ。今日、僕が意識したのは、結構、子どもら、競いたいところがある。先生のタンバリンの合図でいかに速くちゃんと座れるかということを経験したら、わりと速く静かになるかなと。でもちゃんとせんのも、おるやろなと思ったら、大体わかるでしょ。ちゃんとやらんと、いつまでもボール転がしている奴とか、思いつく通りの子どもがやっています。G君やな、H君やなと。

A 褒めるようなこと言う時には、誰を褒めるかは意識しているんですか。たとえば「うるさくて、よく注意される子どもを褒めるようにしよう」とかも考えて。

阪本 余り厳密に「最近、あの子、褒めてへんから」と思ってるわけではなくて、今日の場合は、パッとF君が目についた。F君は普段、ああいうところで褒められる子ではない。「おー、F君、すごい」と言うと、他の周りの子どもは、すぐへんなことをするという部分も出てきているから、そういうのは、ちょっと今日は意識した。でも「意識して褒めんとあかん」ということでやっているわけではなく、たまたま今日は見たから。

C そうやって褒められると、ヤンチャな子でも。

阪本 I君なんかは「今、ちょっと先生、行けへんけどな、先行ってな、みんな教室、静かにさせたって」と頼むと、すごい張り切って。それ、言わへんかったら、一番騒いでる(笑)。今のところ「お前の声が大きいから頼むわ」と言うと、すごい乗ってくる。そんなことは意識することはあります。「はい、集合」って集めて「この間に入ってくるように集まるんだよ」と言っているのに、そのへんいたり、もっと向こうの方にいる子が、必ずおる。「コラッ」といわんと「もう一回やろう」といって、今度はその子の近くへ行って「はい、集合。おう、一番に来たな」。あたりまえや。この子どものそばに行っている。それでその子が動き始めたりするということもある。そういう子どもを上手に使うのも大事かもしれない。

C F君に関しては、最初「いい姿勢だね」と褒められたのは女の子だったと思うんです。その時、すごくいい姿勢してたんで、どういう心境の変化があったのか、わかりませんが、もしかしたら、学んでいるのかなと、いいように受け取っています。

阪本 彼はね、その刹那、刹那を生きてはるから(笑い)。その瞬間気になったことに、ワッと夢中になるんですよ。だからその時に、先生とパッと目が合うと「ああ、いい姿勢や」と思った時、ピシッとなるけど、次の瞬間、そこに心が違うものを見つけてしまったら、そんなこと頭に残ってへん子どもやから。

C 身体能力が高そうなイメージなので体育で活躍してほしいなと思いました。

A 身体機能はすばらしい。足も速いし。

阪本 F君のお母さんが言うには、学校で思い切り身体を動かさないで帰ってきた日は家でうるさくてたまらんそうです。親が覗きにくることを条件に1年生には南運動場の放課後遊びをさせていただけますか。十分遊ばしておいたら家に帰って落ちつく。そんなこともしてくれてはります。そういうタイプの子どもですね。

D教諭 小学生って「情」なんです。感情が大切ですから、やりたいこととうまく合うと、すぐ乗ってくるし、それをブツ、ブツと切ると欲求不満がたまる。「英語になりました。はい、英語です」と切り換えても、なかなか一回発散してワーッとなったものをスッとするのは4時間目はやりにくかったと思いますよ。同じように計画したのに、この前はあんなに乗ったのにとか。ナマものですから。2時間目だったら、全然違ったりして。

阪本 申し訳なかった。でもええ経験やったと思います。

A そうです。

D教諭 同じクラスで同じふうにしても、その時、その時によって全然、反応が違います。

C 時間割も考えて組むんですか。

D教諭 月曜日1時間目をどうしようかと結構悩みますね。

C テンション低いから。

D教諭 休み明けはボーッとしているか、眠いか。よしと、エネルギー満タンで来る人は少ないです。疲れていて。

阪本 特に低学年は顕著やね。高学年でもそうやけど。3連休明けの授業はどうやって始めようかと。

D教諭 授業にはならないなと。算数は入れられないなと。

阪本 入学して来たころは月曜日もしんどいけど金曜日も。水曜日くらいが、一番調子がいい。それを過ぎると疲れてくる。

B それは先週も感じました。水曜日に来て木、金と、だんだんこうなっているなと。今週始まって、昨日、今日くらいがいいかなと。

阪本 僕も同じやから。

D教諭 リズムがある。授業時数を確保してというけど、授業時数だけじゃないんです。心で動くから。夏休みとか暑い時に、やる気するんかなと。

B クーラーないですよ。

D教諭 ないです。

B 入る予定もないんですか。

D教諭 ないです。

C 意図は？

D教諭 お金がない。空港付近は二重サッシの冷暖房つきだけど。

A 怪我した子が3人いて、J君がボールを上げて空中で蹴ろうとして顔面から落ちて、最初、ニコッと笑ったんですけど、痛いみたいな顔をして、活動していたんで、どうしようと思って。押さえていたから。「保健室に行く？」と言うと「行かへん」と。「阪本先生に言う？」と聞くと「我慢する」と。どうしたらいいかなと。彼はやりたかったみたいで、いつのまにか復帰したんですけど。Kちゃんは気づかなかったのですが、突き指で。「休む」ということ

でD先生のところに行って相談させてもらって保健室に行くことになって。L君、泣き止んでいたのが、こっちに来て泣きはじめて。顔が崩れて。「先生に言おうね」と保健室に行く
と安心するようなどころがあるんですか。

阪本 怪我については1年生始まって最初に、Mちゃん。ちょっとあると「ヒューッ、痛い」。
彼女は構えば構うほど、泣くんです。1年生やから自分で痛かったら休憩してもいいし。大
体、たいしたことはない。自分でできるようになるまで「頑張れるか。できないなら言うて
おいでや」とほっておくのが、一番早く彼女は復帰する。N君も、そう。彼は入学した頃
はお父さんがいなくなるとよく泣くことがあったんです。彼もすぐ泣く。Oちゃんはボールゲ
ームすると突き指とか運動場で擦り傷とかあたりまえやし、そんな怪我は起こるねん。大人が
ボールゲームをしても起こる。体育の時には血が出た時に拭くものとか、絆創膏とか持っ
ておいて、擦り傷とかあったら、それをペッと貼って「大丈夫」と切り換えていくのも大事。
ポケットに必ず入れておくように。ティッシュとか。鼻血を出す時、「はい、ティッシュ」。
それで済むやろと。体育の時にはポケットにティッシュとばんそうこうを入れておきなさい
と。Jちゃんの突き指も、そんなにたいしたことない。でも心理的な部分やから、1年生全
体に多いから。1年生を久しぶりに担任して、「ああそうやったわ」と。あまり「どうした
ん？」と言うと、もっと泣くから。あえて突き放し目にしている。J君が頭をボンと打っ
たのは僕の目の前やったんだけど、「大丈夫、大丈夫」と。

D教諭 痛いところは問題なしと。

阪本 あれくらいのことは起きますよね。

D教諭 その子がどんな子どもかにもよるけど、痛いのは痛いんだけど、痛いから休む子と、痛
いけど、やる子どもと。同じ症状でも違う。血を流しながら「大丈夫」とやる人もいるし。
保健室に行くのも保健の先生の構えにもよるけど、「どうした？ はい、大丈夫」と送りだ
してくれる人と、「こんなもんで来たら困ります。この程度で保健室に来てもらったら困り
ます」とか。行くだけで安心することが多いですね。子どもは怪我するもんです。だけど大き
な怪我にならんように配慮だけはしておいて。

阪本 先生方、どうですか？

功刀 教育実習の学生は僕の授業をとりましたか？

A 私はとりました。

功刀 その授業をやっている時にね、小学校の現場、子どもたちのことは知らないから「小学校
の授業の紹介も一切できないんだよ」と言いながら、やっている中身は今日、お二人の先生
がおっしゃった跳び箱の問題とか、抽出するような形で授業をやっているんですけど、その
自分の知らなさを、話を聞いて、つくづく如何に知らないかをわかったような気がしました。
実習生の皆さんにはとても難しいことだと思うけど、お二人の先生の発言の中に出てきたこ
とが、それぞれの教材の中身とピシッとあって、たとえば跳び箱、側転とかつながっていく
んですけど、そういうものが他の教材にもあって、それを順序立てて「こういうふうに学習
しないといけないんだ」とやらないで、やっているんだけど、方法として持っていて、それ
が内容なんですね、体育の。それがとても大変ですよ、理解するのは。あらゆる教材で、
あるわけだから。僕の立場からすると教材研究になって、今日の話はもっと授業研究、授業
よりもっと広いところまで、実際の子どもと接触する中で教育現場でのあり方の話が出て
きたと思います。

そういう整理と、对学生の立場で、昨日と今日と見させていただいて、今日、話題にならなかったことかな。話題になりかけたんですけども。「さまざまな動きを工夫する」というのは特徴があって、一人ひとりの子どもが工夫しているのを、工夫を促すような形で先生が言ってみたり、言わずに、行為ですばらしいところを示したり、そういう促しのシステムが授業の中にあったんですが、それは今まで出てきた話です。出てきていない話は、実は僕も体育教師だけど、昨日の発言の中に2、3出てきたもので、難しいのは、こういうところで、その中に身体の動かし方の難しさと同時に身体の内部に着目した発言があったんです。これが、とても難しい。「腕はまっすぐ伸ばします」。これはわかりやすい。ところが「ここにうんと力を入れます」。外から見えないから難しいんだけど、そういう発言が、いくつか出てきていて、それが指導要領で言うと、たとえば「身体気づき」。体操というと身体を鍛えるというだけではなく、「自分の身体を知る」ということが、冒頭に出てくるんですね。難しいんですけど。そういうものが含まれていたというのが、昨日、見ていて、すごいなと。基本の運動の体操の中の器械運動につながっていくところと、体操の身体気づきというものが、全部含まれている「ポーズ」（という課題）。そのへんがすごいなと思いました。先生は意識しているのか、子どもたちがすごいのか、ちょっとわかりませんでしたけど。

阪本 身体気づきは意識していませんね。あのへん、あまり「意識せんとあかん」とは思ってへんのですね。「普通にやったら気づいていくもんやろ」と。

功刀 今日の話は全体として僕にとってはそんなふうにとまとめられるんだけど、大学の人間はそうやって見るわけですね。この中には、こんなすごいところがあると。「そんなことを考えなくてもいい」というのが阪本先生の方で。それが僕なんかすると、現場で一生懸命やっている先生方の強みだなと。理屈の上では、とても重要なことが含まれていたと思います。1年生の時にそういうことができるというのはびっくりで、それを6年までやっていく中では、想像できないくらいのことをやっているんだな、ということ。今（反省会の前の時間に）見た授業は、5年生だとばかり思っていたら、3年生だった。うちの子どもと比べたら上級生のような感じの学習スタイルを持っているので。体育の授業だけではない、実習生の方は、よくわかると思いますが、学習のスタイル、型が先程の「こうしたらいいよ、こうしたらすごいよ」ということだけではなく、身体の中にまで言葉になるようなものを引き出しているというように思いました。

西村 僕は体育のことについてはわからないですけど、この学校での学習は、外から来た人間が見ている以上に、相当、実は先生方が指導性を発揮しておられる。それに加えて、子どもたちから出てきたものを大切に、上手にピックアップしている。そのせめぎあいの部分が面白い。しかもそれをどうやってピックアップできるか、せめぎ合いが行われるのか、については、それぞれの先生が独自のスタイルを持っていて、そのところは共通するものがないと言ってもいいくらいで。ただ（共通するのは）子どもたちから出てくるものを大切にしながら、でも、こっちも指導性をちゃんと持っているんだというところの、そのせめぎ合いで、まさに学習がつくられているところが面白い。

今回、体育だけ、これだけ続けて見せていただくのは初めてだったんですが、阪本先生は体育をやっておられても、広い意味での学習をつくっておられるんだなと改めて感じました。子どもたちから出てくるものをピックアップする、そのときの阪本先生のスタイルに、ある種の快いリズム感があって、体育だから当然あったんでしょうが、普段の阪本先生の指導に

通じる部分があって、これが阪本先生のスタイルなんだなと、改めて、とても感じ入りました。面白かったです。ありがとうございました。

阪本 今日、これくらいでよろしいですか。

西村 ありがとうございました。

3. 体育科教育学の視点からのコメント（功刀）

ここで私に課せられている課題は、上記の反省会における「語り」を体育科教育学の視点から分析・検討せよ、ということである。

早速分析に入るべきかもしれないが、その前に言及しておくべきことがあるように思われる。それは、第1に、私が「客観的」な分析者ではなく問題の当事者だということである。そのことを端的に示しているのは、反省会における功刀の最初の一言「僕の授業をとりましたか？」であろう。功刀はこの3年間本学における小学校教職課程の教科専門科目「体育」を担当してきた。それ故、本研究の第3の趣旨である教職教育に関する大学と附属小学校の連携とその改善という課題は私自身の課題でもあるのである。さらに言えば、当該の授業参観及び反省会が行われたのはこの「体育」において正にマット運動の教材研究に関する授業を実施している最中であったし、実習生は全員ではないが前年度にこの科目を履修してほぼ同様の内容の授業を受講していた。従って、私にとって反省会における実習生の「語り」は「体育」の成果が検証される場でもあったのである（これは本研究の第2の趣旨に関わることでもある）。言及しておくべき第2点は、教師と児童の実態、実際の授業を知らないまま大学で教科専門科目を担当しているという立場と関わるが、授業を見る際にも「語り」を分析する際にも相対的に方法よりも内容に重点を置きがちだということである。教育内容に重点を置いて阪本教諭の授業と「語り」を分析するということは、ある意味で「奈良の学習法」を無視し、さらにこれに即して検討するという本研究の第1の趣旨をも無視した行為と言わざるをえないのかもしれない。しかしながら、この方法は、確かに正面から課題に取り組むものではないが、言わば裏から見ることによって阪本教諭の授業の特質をよりよく照射しうるようにも思えるのである。

さらに付言しておけば、10月24日の授業参観を終えた功刀が阪本教諭に語った第一声は「もうみんな側転ができるんですねえ」であり、これに対して阪本教諭が語ったのは「それはまた今度、おいおい」という言葉であった（と記憶している）。翌日の反省会における阪本教諭の実習生への「語り」はこの功刀発言への応答でもあったように思われる。24日に初めて授業を見せていただいた功刀は授業参観メモの最後の部分に阪本教諭の授業の特徴を自分なりにまとめる言葉として「観察と工夫を促す体育授業」と記していた。これらのことを付記しておくこともあながち無意味なことではないであろう。

さて、本題の分析に入ろう。最初に、冒頭の2頁余りにわたる阪本教諭の「語り」に注目してみたい。冒頭の発言は、「昨日の」で始まる第2段落から「1年生では一番多くやってきた動きです」で終わる第6段落までと、「今日のは」で始まる第7段落以降とに大きく二分することができる。前半は24日の授業について、後半は25日の授業について語った部分である。ここで私が最初に注目したのは、前半で「将来」という言葉が4回（第2段落の下から2行目、第4段落の下から2行目、第5段落の1行目、第6段落の4行目）使われていることである。次に注目したのは「一番」という言葉がやはり前半で3回（第2段落の最後の行、第5段落の5行目、そして上でも引用している第6段落の最後の行）使われていることである。これに対して後半では

「将来」という言葉も「一番」という言葉も一度も使われていない（ただし「将来」とほぼ同義と言える「高学年になったら」は一度使われている）。この前半と後半の対比も興味深いのはあるが、ここではこれらの言葉が前半のいかなる文脈で用いられているのか、もう少し立ち入って検討してみよう。四つの「将来」の内、3番目（第5段落1行目）は体育学習における準備や後片付けに関する力の「未来」について語ったものであり、残りの三つの「将来」は、阪本教諭の言う「動きづくり」の「未来」について語ったものである。今私の手元にある『“奈良の学習法”各種能力の指導系統表（平成6年度作成）』（奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会発行）における「体育的能力」の区分に従えば、前者は「態度的能力」、後者は「技術的能力」に分類される。もう一つの三つの「一番」の内、2番目（第5段落5行目）は教師の見てやりたいところ、立ち位置について語ったものであるが、残りの二つの「一番」は（「将来」の後者の三つと同様に）やはり「動きづくり」について語る中で用いられている。1番目の「一番」（第2段落の最後）は、「将来」の「技術的能力」の発達を見通しつついろいろな「動きづくり」を行うことが1年生の「一番の狙い」であるという文脈で使われている。これは「基本の運動」（学習指導要領用語）一般について語っていると読んでよいであろう。3番目の「一番」（第6段落）も、「将来」の「技術的能力」の発達を見通しつつその必要性から（「将来に必要なになってくるから」）1年生で「一番多くやってきた動き」について説明する中で用いられている。しかしながら、この第6段落で語られている「動き」とは、抽象的一般的な事柄ではなく、具体的に1年生で「一番多くやってきた」「両腕で身体を支える」「逆さ感覚の動き」を指している。この「動き」は、正に「将来」の器械運動（マット運動・跳び箱運動・鉄棒運動）にとって共通の基礎となる基本的技能とみなされているものであり、阪本教諭はこれを「特に大事なな」とも表現している。

このように阪本教諭は、冒頭の発言の中で、体育科の中核的な学習内容である「技術的能力」＝「技能」と関わって、その6年間の発達を見通しつつ、これを前提とした1年生の最重要課題（学習内容）について明確に語っていたのである。阪本教諭の語るところによれば、10月25日の授業がボールを使った「基本の運動」の最初の授業であったのに対して、24日の授業は、入学後の半年間に最も時間をかけてきた「両腕で身体を支える」「逆さ感覚の動き」づくりを集大成する授業であった。しかもこの「動き」は「将来」の「技術的能力」の発達の土台となるものであった。その後の談話では、阪本教諭とD教諭が繰り返しこの「動き」に言及しているのに対して、実習生の発言でこの「動き」そのものに言及しているのは皆無と言ってよい。従って、実習生にあってはこの「動き」の現在・過去・未来（発達の見通し）に関する質問も皆無である。このことは何を物語っているのであろうか。

上記の大学における「体育」では、実技をまじえながら「両腕で身体を支える」「逆さ感覚の動き」から側転などの「転回系（スプリング系）」の技への系統とその技術内容及び技術分析の視点と方法について取り上げてきた。従って実習生にあってはこの「動き」の重要性とその発達の見通しは既知のことであり、それ故言及・質問の必要がなかったということもありえないことではない。しかしながら、既知の知識を豊かにしてくれる児童の実態に接し、かつそのことに関心があったなら、何らかの発言があってしかるべきなのではなかろうか。確かなことは分からないのであるが、実習中の体育の授業内容とこれについての阪本教諭の「語り」、さらに事前の「体育」の内容が一致しているにもかかわらず、このことについて語らないということは実習生の関心がこれに向かっていないということを示しているように思われる。

もし仮にここに教材の理解不足、教材研究の不足があったとして、功刀の場合は、「教材研究

が不足しているからもっと教材研究をしなさい」とストレート・パンチを繰り出すことになる(実際にその旨の発言をしている)。これに対して、阪本教諭の授業の進め方、あるいはその「語り」の文法に従うならば、「教材研究が不足している」とも言わないし、「教材研究をしなさい」とも言わないで、当事者の問題関心とその探究を励まし、それを「どんどん」推進させる中で「だんだん」と教材研究にも関心が向かうようになるというストラテジーが取られることになる。しかもその場合に、未だ教師ではない教師が教師へと「発達」する見通しを持ち、この方向に向かって当事者の探究の何を励ますべきかが明確になっていることがこのストラテジーの前提となる。阪本教諭の実習生への「語り」はこうしたストラテジーの具体的実践なのかもしれない。今回の阪本教諭の体育授業と私の「体育」は、内容の上では連携が取れているように思われるのであるが、こうしたストラテジーは共有されていなかった。このあたりに教職教育における附属小学校と大学の連携とその改善のための課題(の一つ)があるように思われる。

以上、阪本教諭の「語り」の分析から附属と大学の連携の課題について述べてきた。しかし私の目論みはそれと同時に(裏から見ること)阪本教諭の体育授業の特質を浮かびあがらせることにもあった。この点ではまだ多くのことを述べねばならないように思われるが、ここでは一つだけ次のことに触れておきたい。阪本教諭の「語り」の分析の際にもう一つ注目したのは、否定の文章が繰り返し使われていることである。もはやくどい分析は行わないが、例えば、「こっちが仕組みで「教え合いなさい」と言ってもできない…授業の中で「教え合いしなさい」という時間も、あえて仕組みない」であったり、スモールステップに触れた箇所では、「ステップの最初のところで止まっている子は、「もういや」となる。そういうふうにはしたくない」などである。阪本教諭は過去の自分については多くを語ってはいない。しかし、「この学校に来てから気がついたんは(、子どもたちは怖いから跳べない)」と自己の変容について語った箇所もある。独断的なことを言わせてもらうならば、これらの否定文は先行する教材研究・授業研究(例えばスモールステップ研究や到達度評価の体育授業、あるいは教えあいの体育授業)に対する批判であると同時に、(おそらくはそれらを試みてみた)過去の自分の授業に対する反省をも意味しているのではなかろうか。逆説的な言い方をすれば、当たり前のことではあるが、現在の阪本教諭の体育授業は、過去の(他者及び自己の)教材研究・授業研究に裏打ちされていることができるであろう。阪本教諭の体育授業の特質はそれらを乗り越える方法の探究にこそその源泉がある。体育授業の方法研究には、しばしば方法と内容が切り離された方法の一人歩きが見られるが、阪本教諭の方法には教材研究で得られた内容が不可分な形で結びついている。方法の中に内容が組み込まれていると言った方がよいのかもしれない。このことが阪本教諭の授業を理解する上で大切な点の一つであろう。さらに、この方法の探究を牽引しているのは、彼の体育科教育の目標設定にあるのではなかろうか。やはり否定の形で、「運動できる子だけがよくて、できへん子は「僕ら、できへんし」となるといけない」と語っている。これは裏を返せば、「僕の授業では、どの子も伸びる、みんなができるようになるということを大切にしているんですよ」ということを語っているのではあるまいか。「みんなができるようになる」という目標は、「(できる)の内容」を含意しているだけでなく、「みんなが」という人間観・子ども観をも示している。そしてその実現のためには徹底した方法の探究が必要となる。「みんなができるようになる」という目標は心ある教師なら誰もが一度は心に描くものである。しかし、その追求は困難であるが故に中途半端なものに終わらざるを得ない場合が少なくない。その意味で阪本教諭の体育授業は体育科教育の王道を歩んでいると言ってよいように思われる。

そして、それを支え可能としているのは附属小学校全体で取り組んでいる「奈良の学習法」なのであろう。この点の検討についてはこの後の西村にバトン・タッチすることとしたい。

〔付記〕2008年3月28日に公示された新学習指導要領（小学校体育）ではとりわけ低学年（1・2年）に関して大幅な改訂が加えられている。現行の指導要領における「基本の運動」という用語とその枠組みが撤廃され、種々の「運動遊び」について「できるように」すべき「動き」が具体的に列挙されている。阪本教諭が「特に大事」と言う「両腕で身体を支える」「逆さ感覚の動き」も、「器械・器具を使つての運動遊び」の中の「マットを使った運動遊び」において「手で支えての体の保持」として明記されることとなった。現行の指導要領にはこうした具体的な内容（ここでは「動き」や「技」）がほとんど記載されていなかったため、その意味では今回の改訂は改善と言えるかもしれない。しかしながら、多くの「できるように」すべき「動き」や「技」が列挙されることで、「特に大事」な「動き」や「技」にじっくりと取り組むことを困難にしてみよう嫌いが無くもない。

4. 臨床教育学の視点からのコメント（西村）

教育実習生の体験は二種類に大別できるだろう。一つは、指導教員や他の実習生の授業をはじめとした学校現場の実践や子どもたちの観察の体験。もう一つは、自ら授業を行う体験。本研究が対象としたのは前者にかんする談話である。実習体験という後者ばかり注目されるきらいがあるが、観察実習がそれに劣らず重要であることは言うまでもない。しかし、漠然と見ただけでは学ぶことは少ない。実習生は、観察したことを記録し、授業の反省会などで指導教員の解説を聞き、他の実習生の意見を聞く。また、自らの意見を発表し、それに対する反応を聞く。そのとき、何が起きているのだろうか。最初に観察してその記録を書く際に、既にその視点は、学生がその時点でもっている教育観——学校とは、授業とは、子どもとは、教師とは、どのようなものか、という理解——に規定されているはずである。もちろん、その前理解に収まらず、それを変える可能性をはらんだ出来事との遭遇はあり得るが、その変化とて、やはりあらかじめもっていた理解の枠組みに規定されるであろう。極端な言い方をすれば、実習生は最初、自分の視点から見られることだけを、見る。観察実習を通して実習生が何かを学ぶとしたら、それは観察の後、観察対象をめぐる上述のような様々な言葉のやりとりを通じて、初めて可能になる。

具体的に本学の附属小学校での実習生の場合、どうだろうか。冒頭で触れたように本学附属小学校の教育は、現在の日本の学校教育のメインストリームとはかなり異なったものである。そこでの経験そのものが実習生の既成の教育観を揺さぶるものとなる可能性は高い。ただし、学生は実習に来て初めて附属小に出会うわけではない。既に教職課程の授業や事前指導において、その実践のユニークさや、その根底にある考え方について一定の知識は得ている。実習を通じて、それらの知識が身をもって確認される。多くの学生は附属小学校の教育に大きな魅力を感じ、そこに教育の理想像を見るようになる。その後、自分がそのような教師になれるか、「一般の」学校においてそのような教育が可能であるか、悩む学生もいる。少数ながら、実習を経て逆に附属小学校の教育に疑問や反発をいだく学生もいる。とはいえ、それも附属小学校が強烈な個性をもつが故の反応ではある。——総体的に言って、実習体験を通じて学生たちの既成の教育観は、附属小学校のいわば教育原理と出会い、組み換えられて行く。その変容の過程を、実習生が経験を語る言葉や、指導教員が自らの実践を語る言葉に着目して分析したい、というのが本研究の一つ

の狙いであった。

以上のような問題意識を前提に、阪本教諭の授業をめぐる反省会の言説を検討してみよう。

冒頭の、足りない部分は実習生のおたずねに答えながら補足しよう、という発言は、一般にもよくある謙虚な言い方かもしれないが、附属小学校の文脈では特別な意味をもつ。附属小学校では、子どもたちの積極的な発言を促し、子どもたち同士のコミュニケーションを展開させるための装置として、発表に対して質問することを「おたずね」という言葉でフレームアップしている。冒頭の発言は、その言い方に則ったものであり、この反省会も附属小学校に固有の学習スタイルで行いましょう、というメッセージとなっている（阪本教諭が特に意識してそのように言ったとは思われないが）。

最初の解説では、まず体育科の諸領域が学年進行でどのように展開して行くのか、その過程で最初に位置する1年生の課題が何か、が簡潔に示される。最初の段階は、花びらや風や虫や動物のイメージで子どもたちが自由に動くことからスタートする。その多様な「動き」のなかに将来の体育科の課題につながる要素が自然にあらわれてくる。教師はそれに対して、「こんな動きもおもしろいな」と、さりげなく注意を促す、ということが語られる。ブリッジの「逆さ感覚」や、ゲーム領域のルールにつながるボール操作の秩序などにかんする、子どもたちの具体的な動きをイメージ豊かに示す語り口そのものに、子どもに寄り添い、その自発的な活動から学習を立ち上げて行こうという構えが如実に表現されている。と同時に、子どもたちの学習の展開に対する教師の透徹した、しかも長期的な見通しが、そこには常に介在していなければならないことも、さりげなく表明されている。「大体、こんなこととは思っていたけれど、実際やってみると、どう動くかは、わからへん」という最後の言葉に、この二つの契機の微妙な兼ね合いがあらわれている。

また、練習して上手になろう、というのではなく、いろいろな動きをやっているなかで結果として「できた」というのがいい、という言い方にも、附属小学校の「学習法」と阪本教諭の実践の特徴がよく表現されている。（この視点は後でD教諭によって取り上げられ、確認されている。）さらに、マットやボールの準備と片付けについても、それが体育の学習の展開にとって重要な布石であり、その力を育てることが課題であることや、子どもが転んだり怪我をしたりという、体育の授業中に起こりがちなトラブルへの対処についても、話の流れのなかで自然に触れられている。

以上の解説に対して、まず実習生Aさんから、昨日と今日の子どもたちの準備の仕方を比べて、子どもたちが「学んでいた」という気づきが語られた。それに対して阪本教諭は、子どもたちの良さに気づいて褒めることの大切さを確認している。（同じストラテジーが、実習生の気づきに対しても「そういうところを見てもらえると、うれしいな」という発言で、自然に使われている。）続いて同じく準備にかんして、実習生Bさんから、マットの間隔を子どもたちが徐々に覚えているのではないかと、という観察が語られた。阪本教諭は、あらためて一人マットの準備が基本で、その基本を1年生の1学期から徐々に、忘れても繰り返し、積み重ねており、やがてそれが高学年になって、大量の道具を素早く準備・片付けする力につながってくる、という見通しを述べている。

実習生Cさんは、ブリッジの時間について質問した。それに関連して阪本教諭は、子どもたちが互いに見合って、良いところを見つけることの大切さを語っている。また、Cさんは、子どもたちがちゃんと互いの良さを見つけていた、という観察を述べた。それに対して阪本教諭は、今

回は「なかよし集会」でそれぞれの良さを見てもらえて、それは体育にとっても大切な機会であること、しかし、体育に限らず、常に全ての子どもが自分を表現する機会をもてるとは限らないものの、そのことを「溜め込んで」蓄積して行かれる子になってほしい、という願いを述べている。

ここでD教諭が、1年生でこれだけ「互いに見合う」かわりができるのは希有なことであること、それを育てる仕組みが、この学校では学校生活全般にわたってあること、また、阪本先生の言葉かけが、漠然と褒めるのではなく、きわめて具体的なものであることを確認した。それに対して阪本教諭は、褒めるのは他の子どもに目のつけどころを教えたいという意図もあり、その際、身体能力の高いことを褒めるのではなく、むしろ、それぞれの子どもが工夫したところ、頑張ったところを褒めるようにしている、と語る。課題の階梯をつくって、それを上ること、「できる」ようになることを褒めると、低い段階で止まっている子どもの意欲を削いでしまう。いろんな部分を褒めていると、みんながのびていく、と。

それを受けてD教諭は、それが、とりわけ「できる、できない」がはっきり見えてしまう体育科において、教師が必ず直面する困難であることを確認した上で、別の実習生の授業で見た跳び箱指導の例をあげて、子どもの気づきの言葉を取り上げることの大切さを指摘した。すると、ここでも阪本教諭は、跳び箱指導の技術論にはあまり立ち入らず、むしろ「できへんことを子どもたちに考えさせ、勉強させて一生懸命やろうとすると、もっともっとできへんようになる」、「できることをどんどん生かしてやろう、とやっていたら、うまくいく」という印象的な語り口で、「できる」への拘泥から自由になることの大切さを語っている。

その後、阪本教諭が、ボールを渡してほしいと頼んだら何人もの子どもが一斉に投げてよこしたエピソードに言及することで、談話の流れが転換している。1年生のコミュニケーションの基本は未だ、先生と一対一であることを典型的に示すエピソードである。それに続く談話のテーマは引き続き「教え合い」「見合い」であり、褒めることについてであるが、それ以前と違うのは、子どもの名前が次々に出てきて、その子どもたちの具体的な姿に即して語られている点である。この転換も、阪本教諭が特に意識して行ったものではなさそうであるが、抽象的な理念や理論ではなく、常に子どもたちの生活から学習を立ち上げて行く、という附属小学校の「学習法」の核心が、期せずしてあらわれたもののように思われる。

その話の流れで、実習生Aさんが、怪我をした三人の子どもへの対応について質問し、それに対し阪本教諭とD教諭から、心理的な切り換えの大切さが指摘された。最後に、参観した功刀と西村がひと言ずつコメントして、反省会は終わった。

さて、以上のように見てきて、阪本教諭は如何に自らの実践を語っていたらうか。

語られた内容にかんしては、次の三点に注目したい。第一に、「できる」こと、「上手」になることへのこだわりから自由であることが繰り返し、しかしさりげなく、強調されている。この点は、D教諭も指摘しているように、体育において（あるいは音楽や図工といった実技が目立つ教科においても）教師が陥りがちな弊——延いては、現在の学校教育のメインストリームを支配している原理——に対するアンチテーゼであり、附属小学校の教育全般を貫く原理の一つでもある。それと関連して第二に、あくまで子どもたちの具体的で自発的な姿や活動や生活から学びを立ち上げて行くことの大切さが語られている。このことは、子どもたちの自然で多様な活動の中に「良さ」を見つけて褒めることが話題の中心になっていることにも、また、常に具体的な子

どもたちの姿に即して授業を語ろうとする構えにも、表現されている。談話が技術論や抽象的な発達論に流れそうになる度に、具体的な子どものイメージがそれを押しとどめている。これもまた、附属小学校の教育の重要な原理の一つであると言える。第三に、この「良さ」を褒める際には、じつは子どもの育ちに対する教師の透徹した長期的な見通しが必要であることが、これもさりげなく示されている。一見きわめて「子ども中心」主義的な附属小学校の教育であるが、子どもたちのどのような「良さ」に注目を促し、褒めるのか、そこに教師の指導や方向づけが確実に働いている、というわけである。

阪本教諭の談話は、体育の授業を語りながら（そしてもちろん、第三点は体育科における発達課題や学習目標に対する確かな識見があればこそ可能であることは言うまでもないが）、じつはこれらの、いわば附属小学校の教育原理をこそ、雄弁に語っているもののように思われた。またその語り口そのものも、それを体現しているものであった。けっして大上段に「あるべき」を語らず、常に具体的な子どもの姿に即した、飄々として肩の力の抜けた語り口は、授業の際に子どもたちの多様な活動を受けとめる構えと、まったく共通している。自然体であるが故に、どんな打ち込みも受けとめることができる武道の達人のごとき構え、とでも言ったらよいだろうか。

そこで問題は、このような阪本教諭の談話が実習生にどのように受けとめられたのか、ということである。残念ながらこの点については、今回の反省会の言説資料だけでは確実なことは言えない。今後、同様の研究を、今度は実習生のテキストを視野に入れて行うことが必要であろう。しかし、ここでいくらかの原理的な考察を行うことは可能である。

上述のような阪本教諭の談話は、具体的な実践——子どもたちと教師の姿——に裏付けられて、実習生たちに対してきわめて強い説得力をもつと思われる。実習生たちは、附属小学校の教育に、学校教育の一つの理想型を見るようになる。これは、これまでの実習生の事後指導の経験から、筆者が感じていることである。教育実習の目的が、単なる現場体験や実際的なスキルの習得にとどまらず、教師として自分がどのようにありたいか、その基盤を固めることであるならば、附属小学校での実習体験は、まさにそれにふさわしい。今回の阪本教諭の談話の検討からは、それが如何に可能になっているのか、その所以の一端を窺うことができた。

それと同時に、先にも触れたように、実習生たちは白紙の状態で附属小学校と出会うわけではない。多くの学生は現在の学校教育のメインストリームの中で培われた教育観——そこでは、習得すべき知識や技能の階梯が定められており、子どもはそれが「できる」ようになることを強迫され、達成度を評価される——を、既に自明のものとして身につけている。附属小学校での実習は、そのような既成の教育観を異化し、それを組み換える契機になるだろう。その過程は、たとえば今回、阪本教諭の談話に見られたような語彙と語り口で教育を「語り直す」営みに他ならない。——解釈学的な臨床教育学が指向するのは、硬直した既成の教育観に「語り直し」を仕掛け、新たな意味生成を促すことである。附属小学校での実習は、まさにそのような「語り直し」の契機ともなるのである。

ただし、そのことは直ちに次の課題をも生み出す。すなわち、今度は、附属小学校で培われた教育観そのものが硬直化・陳腐化して、それぞれの実習生が現場に出たとき、そこでの柔軟な実践的構えを阻害するものとなってしまふ恐れである。おそらくどんな理想的な教育観も、この弊から逃れることはできない。端的に言うならば、附属小学校の教育原理もまた、やがて「語り直し」に開かれねばならないだろう、ということである。とはいえ、それを教育実習の時点で直ちに学生に求めることも、またその契機まで教育実習に組み込むことを実習指導の教員に求めるこ

とも、明らかに過大な要求であり、原理的にもふさわしくないことであろう。それはむしろ、大学において実習の事後指導を担当する教員の課題であり、延いては教員養成課程の全体を通じて取り組まれるべき課題である。(おそらくそこで、教職教育における「教養」や「批判」といった契機の意味が問い直されることになるだろう。)

解釈学的な臨床教育学の視点から、今回の試みを通じて明確になってきたのは、教師を志望する学生が実習体験を通じて、自らの既成の教育観を批判的に組み換え、語り直しつつ、教師としての自らの拠り所となる教育観を確立し、さらにそれを将来にわたる「語り直し」に開く、という、教職教育における三重の課題なのである。

〔注〕

- 1) 西村拓生「『臨床教育学』的授業研究の試み(1)——大学と附属学校園の協働のために——」『「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」報告書』(平成15年度 奈良女子大学教育改善推進費 代表西村拓生)2004年。

西村拓生「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)——」『教育システム研究』奈良女子大学教育システム研究開発センター紀要、第3号、2007年。

主体的な生活世界へのかかわりと地図 — 生活科学習における地図の役割について —

鈴木 康史 (奈良女子大学文学部)

はじめに

われわれの生活にとって地図とはいったいどのような意味を持つのであろうか。本論文の出発点はここにある。

われわれは地図を「見る」「読む」という訓練を受けてきた。例えば多くの人にとって、小学校で習う地図とは、まずは地図記号を覚えることであり、記号と現物の一対一対応であった。しかしながら、覚えているに越したことはないが、極論すれば、地図記号は地図を買えば必ず凡例として片隅に記載されている。いざとなればそれを見ればよいのであって、地図記号は地図の本質ではない。

例えば地図を持ってどこか見知らぬ街に出かける、というような経験がある人がどのぐらいいるだろうか？ いや、自分の街の地図を持っている人すら、案外少ないのではないだろうか。だが、われわれが生きているのはこの地域でありこの空間である。それを一枚の紙の上に表現した「地図」が、われわれの地域を知るために役に立たないはずはないだろう。

本論文では、生活空間と地図の関係について社会科や地歴科とは異なった視点、すなわち「地図」を移動のツールととらえることを通して、われわれが空間をどのように認識しているのかについて考察し、われわれが地図を使用する際の3つの視点を提示する。さらにそうした視点から、地図を作るといことがいかなる意味を持つのかについて言及し、地図作成が持つ生活科や総合的な学習における教育的意義についてもふれる予定である。

地図を見ること、読むことから地図を使って移動することへ、さらには地図を自分で作ることへ。「地域を体験する」過程においてこのような形で地図にふれてゆくことは、まさにわれわれ自身がわれわれの生活空間を認識し、そこで生活してゆくうえで欠かせない能力を育成するものなのである。

第1節 生活における「地図」とは？

われわれの生活において「地図」とはどのような位置を占めているのだろうか。こう問われて、自信を持って、毎日地図と意識して向かいっている、と答えられる人はあまり多くないに違いない。後述するように、地図を見る機会であれば、たとえばガイドブックを見ながら目的のお店を探したり、駅前に備え付けられた案内図を見たり、時にはテレビのニュースを見ながら、地図帳を引っ張り出したりというようなことが考えられる。だが、われわれは必ずしも、地図をうまく使いこなせているといえないし、さらにわれわれはどのような関係を地図と取り結んでいるのかという問いが教育現場において意識されていることも少ないように見受けられる。本節では、こうした考察の手がかりとして、まずは学校教育における教材としての地図について思い起こしてみることにしよう。

小学校教育における地図学習といえば、多くの人が思い出すのが、地図記号の暗記ではないだ

ろうか。また、高学年になってくれば、白地図に色を塗ったり、都市の位置を記入したり、という作業を覚えているかもしれない。さらに、中学校、高等学校においては、社会、地理の時間に地図帳を持参し、さまざまな地域の地勢、地誌、特産物などを覚えたということも記憶に新しいかもしれない。

しかし、こうした学校教育において主流であった地図との接触は、われわれが日常に生活する中での地図との付き合い方と比較してみると、一般的なものとは言えない。もちろん、先の例のように、テレビである地域が話題になり、地図帳を引っ張り出してその位置や人口や産業を確かめる、というような作業は一つの地図との付き合い方ではある。しかし、われわれは日常生活において、もっと数多くの地図と接触し、地図に恩恵をこうむり、地図と触れ合っているのである。上記のような自然／人文地理学的な接触は、重要ではあるが、生活と地図というテーマからすれば、ほんの一部を占めるに過ぎない。

では、われわれは日常生活において、どのようなシチュエーションで地図と接しているのか。例えば、われわれが電車に乗る時に必ずお世話になるのが路線図である。ある駅からある駅にたどり着くためには、どの路線に乗り、どこで乗り換えるのか。それを事前に調べておく人もいるだろうし、もしかしたら、切符を買う直前に、切符売り場に掲げられている、料金入りの路線図で確認する人もいるだろう。この料金入りの路線図を、われわれは案外地図と認識していないかもしれない。なぜならそれは、鉄道の料金を第一義的には表示するためのものであり、地図としてはあまりに不正確であるという見方もできるからである。類似のものには、駅構内にある所要時間を示した路線図や、特急、急行などがどの駅に止まるのかを示した路線図などがある。これらは料金図よりも一層デフォルメされていることも多く、ますます地図的ではない。

だがしかし、やはりあのような一群の図は「地図」以外のなにものでもない。なぜならわれわれがそこから、単純化され、デフォルメされてはいるが、線路によって連結された各駅の空間的な関係性を引き出すことができるからであり、そこから得られた情報は、われわれを間違いなく、その場所へと連れて行ってくれるからである。上記の図において、決して路線の分岐点は間違っていて描かれていないだろうし、どの駅の隣がどの駅かということも決して間違っていて描かれはしないのだ。すなわち、これらは、路線における駅同士の空間的、料金体系的関係性を表示するための主題図として位置づけることができよう。

もう一つ、われわれが日常でよく目にする地図についてもここで考察をしておこう。例えば、われわれがあまりよく知らないある街に出かける時、しばしば参照するのがガイドブックである。さまざまな観光名所や飲食店、店舗などが紹介されたそうした書籍には、必ず各名所、各店舗の地図が記載されている。本格的なものであれば、さまざまな名所、観光スポット、店舗がプロットされた大判の地図が挟み込まれていたりするが、店舗の紹介などの場合は非常に簡略化された小さな地図が掲載されていることも多い。われわれがあのような簡略化された地図を見る場合、決してそこに、余分な情報を求めはしない。駅から店まで、どのような経路を通るのか、最小限にまで切り詰められた地図は、最小限の情報で、駅と店の位置関係を表示するものなのだ。

すなわち、地図とは、われわれの生活世界の諸空間の位置関係を明らかにし、それによってわれわれの空間移動を可能にするツールだといえる。われわれは地図を見ることによって、普段移動している際には意識できない諸空間の総体としての関係性を一望のもとに把握することが可能となるのであり、それはわれわれが見知らぬ場所へと移動する際に決定的重要な情報となるのである。

では、その空間移動とはいかなるメカニズムによって行われるのであろうか。実はこの行為は、次節にて述べるように、非常に高度な認知能力を要求されるものであり、さらにいえば、単なる地図使用の一方法というものではなく、より根源的な、空間／地図とわれわれの関係を明らかにしてくれるものなのである。

第2節 空間移動と地図を見る視点

空間移動とは何か？ それは、空間に対する自己の関係を常に変容させることにほかならない。ある建物のある側から別の側にわれわれは移動できる。それは、空間とわれわれの位置関係の変容なのだ。そして、地図が空間の表象であるとすれば、空間移動の際には、地図に対するわれわれの関係も常に変容し続けている。すなわち空間移動は、空間／地図に対して変容し続ける個人の位置を捕捉し続けることによって可能になるといえるのである。

結論を急ぐ前に、具体的に考えてみよう。われわれが空間を移動するとき、われわれはまずは、目的地を視野に入れ、そちらに向かって移動する。最も原初的な空間移動とはこのようなものであろう。とするならば、目的地が常に目に見えるのであれば、われわれには地図はおそらく不要である。目で見える方向に進みさえすればよいのだ。景色は過ぎ去ってゆくが、目指すその場所が常に視線の先にある。それが左右に過ぎ去らないように歩けば、われわれはその場所にたどり着く。われわれは自らの経験の範囲内で移動をするのである。

だが、そのようなケースは限定的である。われわれが行こうするところが自分の目では見ることのできない場所であることはしばしばだ。これは、われわれが空間を移動する際の最大の難問であらう。われわれは自分の目で見ることのできない場所にどうやってたどり着くことができるのだろうか。

まさに、そのときに必要なツールこそが、空間の関係性を一望のもとにおさめてくれる「地図」なのである。われわれには見えない目的地までの経路を、二次元情報としてではあるが、目に見せてくれるもの、それが地図なのだ。

では、地図を見てわれわれはいかにして、目的地に到達するのだろうか。

「今見えているこの道をまっすぐ進む」（今、われわれの眼には「この道」の風景しか見えていない。しかし地図を見てみよう。すると、）

「ガソリンスタンドが見えるはずなのでそれを左」（地図によって見えない先のことがわかる。実際に移動してみて、思ったものが出てきた。また地図を見る。）

「曲がると大きな塔が見えるはず」（更に先へ）

「そこを右に行くと五差路が見えるはずなので、その一番左の道へ入る」

と、順に情報を入手しながら、われわれは目的地へと至ることになる。

このような作業を順序良く遂行し、われわれはある場所からある場所へと移動してゆく。上記のガソリンスタンドや塔や五差路といった情報こそ、われわれが地図に期待する情報であり、そうした情報を拾い上げ、空間を分節し、われわれは空間をあたかも「目に見える」かのごとくに認識し、それらを現在地から目的地までの全経路の中で順序良く配置しながら、移動してゆくのである。

ここにおいて地図は、現実にはわれわれの目には見えないものを、二次元的かつ記号的な情報としてわれわれに与えてくれるものと言えるだろう。地図を手にするとき、われわれは、われわれ自身が肉眼では見ることのできない空間のトータルな情報を手にとることとなるのである。

村越真¹⁾は、これについて「高い山の上に登ると、街を一望できる。飛行機に乗るとその視野はさらに広がる。地域全体の位置関係がはっきりわかる。地図が可能にしてくれるのも、それと同じ視点だ。」と語る。われわれの空間移動においては、こうした視点は必須であり（これを「俯瞰的視点」と今後は呼ぶこととしよう。更に詳細な定義は議論の中で行うこととする）、これは地図の偉大な効用なのだ。

しかしながら、村越はそれを「神の幻想」と呼び、注意を喚起することも忘れない。「地図を手にするので、あなたはあたかも創造主のように、地上の広範囲の様子を一目で見渡せるようになる。だが、その便利さは同時に危険なことでもある。」「地図という便利な道具は、あたかも自分自身が神となり、地上の全貌をはるかかなたの上空から一望のもとに把握していると言う幻想を利用者にあたえてしまう。」

われわれはあくまでここにある自らの身体にしばられた存在である²⁾。われわれは自らの、地表に足をつけた実際の視野でしか空間を認識できない。われわれには「主観的風景の視点」しか与えられていないのだ。移動する際に目の前に見える風景は一定の速度で過ぎ去ってゆくが、われわれは、自らの視点からのみでは、それらの風景になんら空間的な意味づけ³⁾をすることはできないのである。それができるためには、地図からの情報が必要不可欠となってくる。地図による経路の全貌の把握と分節によりはじめて、われわれは今この部分を通っていて、それは経路全体の中ではこのあたりであるという意味を、過ぎ去り行く風景に与えることが可能なのである。

このように、われわれが空間を移動するとき、われわれは、われわれ自身が見ている風景（「主観的風景の視点」）と、地図によって与えられる視点から見える世界、すなわち「俯瞰的視点」を、行き来せねばならない。自分の視点からは風景はこのように見えるが、それは、全体の構図から見ればここにあたるのだ、このように二つの視点を往復しながら、われわれは空間を移動する。

言葉で書くと難しいが、こういうことである。「今自分はここにいる（と地図の一点を指し）、そして行くべきところはあっちだから…（と風景を見て、出てくるだろうものを探しながら進む）」という作業、それは、端的にいえば、自分が今どこにいるのかを、地図の中から見出し⁴⁾、逆に地図から得られる、行くべき方角とその先のランドマークを風景の中に見出すために移動するという作業である。このように、自分自身が見ている「主観的風景」からいったん離れ、自分自身があたかも地図という空間の中に存在し、それを空から眺めているかのような視点で見つめなおすこと、「俯瞰的視点」とはこのように定義できよう。そしてまた、そこで得られた情報をもとに「主観的風景」の中に戻り、その風景を意味づけることが次に続く。ここに見られるのは、「俯瞰的視点」「主観的風景の視点」という異なった視点を常に行き来するわれわれの能力なのだ。

空間移動するとき、常にわれわれの位置は、空間に対して変容することとなる。だが、それを現実空間の中で捕捉することは困難である場合が多い⁵⁾。雑多に過ぎ去ってゆく風景は、多くの場合われわれに何の情報も与えてくれないのである。われわれはそのとき、そうした「主観的風景の視点」を離れ、地図を見ることで「俯瞰的視点」を一時的に獲得する。その視点から空間を意味ある単位で分節し、過ぎ去り行く風景をその中で関係付けること、こうすることによって、われわれは、常に変容し続ける、空間に対する自分自身の位置関係を捕捉し続けることが可能となるのである。

第3節 主観的風景、俯瞰的視点、客観的視点

さて、前節では、地図による空間移動をモデルに、二つの視点について述べた。では、こうした視点は、第1節で触れた自然／人文地理学的な地図への視点どのように異なるのであろうか。自然地理学はもちろん、人文地理学において、その学問の対象となるのは、地図とその背後にある現実の自然や地域である。そして、学問が科学的であろうとすれば、地図も、対象とされる自然・地域も、なるべく客観的に把握されねばならない。これは学問の方法論的な要請である。

日本の学校教育（特に社会科や地歴科）における地図教育とは、こうした要請を受けて構成されているようだ。それは、すべてを見渡すことのできる神の視点からのものであり、地図は各地域を分析し、客観的な認識へと至る、そのための教材として取り扱われていると言ってよいだろう。そこに必要なのは、主観的な世界の見方ではなく、世界全体の客観的認識であり、その客観的認識を空間的にいかに正確に配置してゆくかという能力なのである。

ところで、こうした視点は、先に述べた「俯瞰的視点」と共通するものがある。すなわち、どちらも、地図の外側に立ち、空間を一望のもとに全体的に把握しようとするからであり、俯瞰的視点はその点からはであれば客観的視点であるといっても良い。

しかし、俯瞰的視点において、われわれは自分自身があたかも地図の中にいるかのごとき思考を行う。これは、社会科や地歴科などにおいてはあまり重視されてこなかった視点だろう。「客観的視点」は、あくまで外側から地図を眺めるだけであり、極論すれば、その地図空間に自分の身体の居場所はないし、その中で自分が動くというようなことは意識されることもない⁶⁾。だが、「俯瞰的視点」においてわれわれは常に地図空間の中で自分がどこにいるのかを意識し、自分の居場所を常に地図の中と、そしてその地図を媒介としながら現実空間の中に、プロットし続けることとなる。自分は現地にいながら、その自分を地図空間の中に確認し外側から眺める、そうした二重の視点がそこには存在するのだ。

ここにおいてわれわれは「客観的視点」と「俯瞰的視点」を区別しながら使用することができそうである。すなわち前者がこれまでの地図教育において多くの場合行われてきた、完全な外側から地図を眺める視点であるとすれば、後者は外側から眺めつつも、地図空間～現実空間の中に自分が存在しているという二重の視点を伴うものなのである。その二重の視点があってはじめて、われわれは、目の前に見える風景を、目の前に見える風景としてだけでなく、全体の空間の中に位置づけることが可能となるのである。

ところで、こうした視点についてはすでにいくつかの研究が見られる。いわゆる「メンタルマップ」「認知地図」についての研究がそれである。距離、方角などが数値的に正しい地図とは別の形で、われわれは自らの頭の中で、自らの経験空間を認識している。それは当然個人によって千差万別であり、個人の身体、行動、生活を直接に反映したものであるといえるだろう。もちろんそこに、一般的な意味での客観性はない。100人いれば100とおりのメンタルマップがあるだろう。だが、メンタルマップ研究においては、それは否定されるべきものではない。むしろそれこそが、メンタルマップを興味深いものにする最大の点となってくるからだ。

では、こうしたメンタルマップとはどのような特性を持ったものなのか？ もちろんそれが「主観的」であるとは誰もが思いつくことである。だが、本論文の視点からいえば、主観性、すなわち、われわれがある空間を移動しながら見ている「主観的風景」が、頭の中で「俯瞰的視点」からの「地図」に構成されてゆく、そのプロセスの存在こそが重要なのだ。そこでは常に自分がその地図が表象する空間に入り込んで、動き回っており、しかも動き回っている自分を、外側か

ら眺めていこうとする。すでに先に、俯瞰的視点のエッセンスとでもいうべき二重の視点に関して述べたが、メンタルマップとはまさに、こうした二重の視点、すなわち主観的であり俯瞰的でもある視点から構成された、地図の一形態といっても良いであろう。

これは、見知らぬ土地に住み、時が経つにつれその土地をよく知るようになるという過程についての以下のような知見からも了解可能であろう⁷⁾。新しい土地で例えば学校に通い始めるという場合、まずは住居と学校をつなぐ「ルートマップ」が作り上げられる。いわばこれは、空間移動のための最小限のメンタルマップといえよう。次第にその土地に慣れ、アルバイト先や、よく行く友人の家などがルートマップとして連結されてゆくと同時に、そうした諸点が二次的に連結され、土地の認識は線から面へと発展する。これが「サーヴェイマップ」といわれる段階であり、このときには、われわれは、その土地を鳥瞰的に（つまりは神の視点から）眺める視点を徐々に獲得してゆくというのである。

ここで言う「ルートマップ」の初期段階において、おそらくわれわれはまだ、「俯瞰的視点」は獲得していない。われわれは「見える」範囲の風景を次々と記憶してつなぎながらある場所からある場所へと移動するのみであり、知っているところしか動けないという状態である。だがそれが「サーヴェイマップ」へと発展しようとする中で、われわれは「俯瞰的視点」を徐々に獲得してゆくのではないか。いつも通うルートの距離感、遠くに見える景色、などが見慣れてくるにつれ、「ルートマップ」そのものが、先に書いた「見える」ものをつなぎ合わせるものから、次第に全体が把握された構造的なものへと変容するだろう⁸⁾。それはすなわち、「主観的な風景」を全体的な空間認識の中で再配置し、「主観」と「俯瞰」を行き来する視点を獲得したという事態にほかならない。

このようにわれわれは、生きてゆく中で、地図の学習とは別の局面で、常に自分の頭のなかの「メンタルマップ」と向き合っている。メンタルマップとは決して特殊なものではなく、われわれの生活の実感そのものともいえるのかもしれない。これまでの地図学習が「客観的視点」からのものであったと述べた。それに対してわれわれの生活においては、「主観的風景の視点」から地域、生活空間が認識され、さらにそうした経験された風景が俯瞰的な視点から意味づけられ構造化される。これこそわれわれが暮らす空間についてのわれわれの認識のあり方なのである。われわれが地域に対して体験的に、主体的に関わってゆくこと、そのための最も重要な能力としてこうした認識能力があるということはいうまでもないことであろう。

生活世界とはおそらくは、自らの視線と、それを俯瞰する視線、この両者によってバランスよく眺められた世界なのである。われわれはわれわれの生活する空間を不断に移動し、変化し続けている。それは、空間と外部から客観的に眺めて分析し、評価する立場ではない。われわれはそこにおいて、常に自ら見た主観的な風景を持つ。そうした風景は常に増え、更新されてゆく。そしてわれわれはそれらを不断に空間全体の中に位置づけてゆくことで、自らの経験を中心としながらも、それを俯瞰的にも眺め、構造化し、自分自身の居場所を確立して生活しているのだ。

第4節 地図の正しさの多元性

前節において「主観的な風景」を「俯瞰的な視点」から眺めなおすこと、そうすることによって、自らが見ている風景という主観的な視点以外に、自らを空間の中に存在するものとして眺める視線が生まれ、われわれはこうした視点の往復によって生活を営んでいるということを論じた。こうした視点は、自らの住む空間を完全に外側に立って客観的に眺めるという視点とは異なった

視点といえよう。そこにはわれわれの体験があり、しかもそれが世界の中で外側から捉えかえされ、全体の中で構造化され、位置づけられる契機が含まれているからである。

だが、ここで注意が必要である。われわれの個人的な体験（本論文でいえば「主観的な風景」にあたる）が全体の中に位置づけられるとはどのような事態を指しているのだろうか。それは例えば、いわゆる「正確」な地図（例えば国土地理院の2万5000分の一の地形図のような）のように、頭の中が整理されることなのか。そして、メンタルマップとは一義的にそのように進化してゆくべきものなのだろうか。

いや、そうではないだろう。そもそも、一般的に「正確」な地図、といわれる地図自体が、決して現実の空間をそのまま写し取ったものではなく、そこには地図が地図であるために避けて通れないデフォルメが刻印されているのである。

すでに第1節でも述べたように、われわれが日常接する地図には、デフォルメはつきものだ。駅の路線料金表のように、ある一つの伝えたいことに特化する際に、他のものをすべて省略し、距離や方向といった情報まで変形してしまうことは、決して地図の世界では珍しいことではない。だが、そうした、主題が明らかに一つに絞られた地図における明らかなデフォルメではなく、われわれが日ごろ「正確」と考えている地図にも、実際にはデフォルメは施されているのである。

まず何より、地図とは、われわれが一望できない空間の情報を一目で見るためのものである。その際そこには現実空間を「縮小」する必要性が生じる。「たとえば2.5メートルの幅員の道路は25,000分の1の地形図上では0.1ミリメートルの幅になるが、実際には0.4ミリメートルで描かれている。そうでなければ、小さくて読み取りにくくなってしまふからである。」⁹⁾ 現実空間を数学的に正確に縮小すると、地図として読み取りにくいものが出来上がるということ、そのために「誇張」をすることで、地図を読み取りやすくしていることがここから確認できる。

「だが、このことは、記号が実際よりも大きな面積を地図上に占めることを意味する。その結果として、すべてを記号化して地図に載せることはできない。ある程度以下の道や集落の中にある小さな田んぼは、地図上では省略されたり、一くりにされたりする。記号化と同時に、こうした省略や大きくくり化が行われているのだ。」¹⁰⁾

「誇張」、「省略」、「大きくくり化」。おそらく地図が地図であるためには、このデフォルメは避けて通れない。いや、考えてみれば、よほど大きな日本地図であっても、自分がいつも徒歩で通っている細い道がすべて書かれているという事態は想像し難いだろう。もしもそのような地図が可能だとしても、そのあまりの情報の多さに、それはかえって使えない地図であるに違いない。このように、すべての地図は、「誇張」や「省略」といったさまざまなデフォルメの技法をとまなつて、はじめて地図として成立する。「記号化は地図を成立させるために必要な操作だが、その潜在的な規則に慣れていない人にとってみれば、嘘にも等しい。なぜなら、記号化によって、地図は「記載された通り」でない部分ができてしまうからである。」¹¹⁾

では、こうしたデフォルメは誰が、どのような意図で行うのだろうか。先の駅の料金表の例で言えば、その意図は明らかだ。ある情報を特化して伝達するために、その情報のみを誇張し、それ以外の情報を省略するのである。もちろんそれを行うのは地図の製作者である。だが、これは、こうした特殊な主題図のみに当てはまるものなのだろうか。すでにすべての地図に誇張や省略があると述べた。とするならば、これは、実はあらゆる地図に当てはまることではないのか。すなわち、地図とは常に、何を強調するのか、そのために何を省略するのか、そもそもそうすることでその地図で何を伝えたいのか、という問いにさらされているのだ。

あらゆる地図は、実は、こうした地図作成者の意図、その地図によって何を伝えようとするのか、という主観的な意図を常にその中に含み持っている。例えばわれわれが一般に「正確」とみなしている地図は、「距離」「方向」「高さ」といった情報を数学的な正確性によって表現しようとする意図によって描き出された主題図と見ることができるだろう。それは決して一意的に「正しい」のではなく、そのような意図に沿って使用するときにはじめてその正しさを顕にする。逆に言えば、そうした地図に例えば「花見の名所の一覧図」を期待しても無駄であるし、それは極端に言えば花見客にとっては使いづらい／正しくない地図ということになるのである。

この時、われわれは必然的に以下のような結論にたどりつく。地図が現実空間の縮小された表象である以上、その空間の表象は一通りではないだろう。何を省略し、何を記載するのは原理的には地図の主題によってそれぞれに選択されるべき問題であり、その選択は主題の数だけあり得る。しかも、そこではどのような主題も採用され得るし、どのような主題図も、原理的には等価で優劣はない。すなわち、われわれの空間は、多様な主題によって幾様にも切り取られ得るのであり、その主題の数だけ地図は描き出せるのである。

この時、われわれが前節で検討したメンタルマップ、すなわち自分の生活空間の風景を構造化すること、は、決してその主観性ゆえに切り捨てられるべきものではないことが理解できるだろう。むしろその主観性とは、われわれが生活空間において主に何を見、何をし、何を考えて行動しているのかによって構成されるそれぞれの個別的な空間表象であり、それは各自によって経験された主題図とも考え得るからである。そうした多様な地図が多様に存在しても良いのだという認識こそ、ここで強調したい事柄である。

われわれはわれわれの住む空間を見、何かを認識し、そしてその生活世界の中から何を切り出し、何かを伝えようとする。それはそれぞれわれわれの主観的な経験から顕れ出るものにほかならない。それらの経験を空間的に把握し、「俯瞰的」な視点から地図に配置してゆくこと。そこには主題の数だけ地図ができるだろう。これこそ多元的な地域の把握である。そこには唯一正しい地図はなく、そこには唯一正しい地域表象はない。そこには人の数だけ、そしてそれぞれの主題の数だけの地域の像があるのである。

おわりに 地図を作るということ ～主観的経験の俯瞰的表現としての地図

以上、われわれは「主観的風景」と、それを「俯瞰的」に構造化したものとしての地図について考察してきた。

本節では、以上の知見を援用しながら、生活科において地図をその教育の大きな柱にすえ、特に地図作成を重視するということについて私見を述べ、本論のまとめとしたい。

まず何よりも、地図を作成する、ということのはたす生活科における教育的意義は、強調してもし過ぎることはないだろう。前節において述べたように、すべての地図は何らかの主観的な地域表象を表現したものである。子どもたちの地域への主観的なかかわりは、そういう意味からすれば、それぞれ個性的な地図として表現できる可能性を持つ。

すでに述べたように、それらはいわゆる「正しい」地図である必要はない。各自が各自の表現したいものをその目的にとって適切な形で表現してゆけばよい¹²⁾。それを単一の正しさに押し込めることは、個人の経験のある一つの型に押し込めることにつながりかねない。各自の経験をうまく空間的に配置し、表現し、他者に伝えてゆくこと、そのために必要な、自己の経験の客観化過程としての俯瞰的視点の獲得。ここで重要なのは、表現された内容であると同時に、こうした

プロセスなのである。

実際、小学校学習指導要領解説生活編では「具体的な活動や体験（中略）の楽しさやそこで気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などによって表現する学習活動¹³⁾」が重視されている。地図とは言葉、絵という二つの要素が高度に組み合わさった記号体系であることはいうまでもないだろうし、さらには学年が上がるにしたがって、立体化するための工作や、写真と組み合わせること、ガイドブックのような形式で小冊子を作ることなど、合科的学習や総合的な学習へと容易に発展可能な非常に優れた表現形式であるといえよう。

例えばある地域を指定し、そこについて各自で地図を作らせ、発表させる。あらゆる個別の経験が、個別の地図となって登場するとき、彼らは自分とは異なった視点から認識され、表現された他者の空間表象を見ることとなる。自らの体験は、自分を俯瞰的視点から眺めるだけでなく、さらにこのような他者との比較の中でも相対化されるのである。

生活科の教科目標である「自分と身近な人びと、社会及び自然とのかかわりに関心をも」つことは具体的には「児童の生活圏としての学校、家庭、地域を学習の対象や場とし、そこでの児童の生活学習を出発させ、学習したことは、学校、家庭、地域での児童の生活に生きていくようにする。」¹⁴⁾として構成されているが、ここで目指されているのは単に個人的な経験をするのではなく、それが地域でどのような意味を持つのかについての反省的な視点を持つことであろう。上記のような地図作成と他者の地図との比較という学習は、こうした経験とそれに対する反省的視点を養うために非常に重要な契機となるのである。

子どもたちによって描き出される地図の中心にあるのは身体を持った自己である。彼らは自ら動き、自らの足で歩き、空間を移動し、さまざまな風景に出会いながら自らの生活を拡大してゆく。もちろんそこには主体の感情や興味があるだろう。興味を持ったものを街中に探し当ててゆくことで、彼らは地域を独自に認識してゆくことだろう。われわれはそのつど、それを地図化することを子どもたちに求めると良い。同じ地域を表現した多様な主題図が出来上がるはずだ。それは子どもたちの主観的な経験が、主観に留まらずに、俯瞰的に構造化されたことを意味する。それを表現し、さらに相互比較することで、彼らは自らの経験を相対化し、生活世界を内側からも、外側からも眺める視点を獲得するのである。このようにして彼らは自己という主体を、地域という空間に存在し生活するひとりの人間としてアイデンティファイすると同時に、それを他の視点から眺める他者の存在をも見出すこととなる。そこで獲得されるのは、この生活世界の空間の中には私も、そして他の人々も、みなが暮らしているのだ、という実感に基づいた認識なのである。

自らが生き、動き、経験した風景から地図を立ち上げてゆくこと、そこから始まるのは以上のような生活世界への開かれたアプローチである。これからの生活科の地域教育における重要な一つの柱として実践が積み重ねられてゆくことを期待したい。

〔注〕

1) 村越真『地図が読めればもう迷わない』岩波書店、2004、pp.10-12。

2) この点について、千田稔は「日常生活者の視点は、どのような姿勢であろうと身体の目の位置以外にはありえない。近代地理学者は近代地図学を伴侶として以来、その視点は人間の目の外、はるか無限大

- の彼方に置いてしまった。」と述べ、それぞれを「主観的」/「客観的」な視点と捕らえる。(千田稔『風景の構図』地人書房、1992、p 249) 本稿の問題意識と共通するものはあるが、しかし、本稿では、それらの間に「俯瞰的視点」という概念を導入するのである。なお、「客観的」視点については次節で述べる。
- 3) ここで言う意味づけとは、今見えているこの風景は、経路全体の中ではどこに位置するのか、空間全体の中ではどの部分に位置するのか、というような意味づけである。
 - 4) たとえば、カーナビゲーションという特殊なデジタルマップは、現在地点が常に表示されているという点で画期的なのである。このカーナビの技術により、われわれは高度な認知的能力や想像力なしに「俯瞰的視点」を獲得したということが可能だろう。
 - 5) 例えば見通しのいい場所で遠くに山が一つだけ見える、大きな建物が常に見える、たとえば神戸のように、山と海に挟まれた狭い地域で傾斜をみればおおよその方向がわかる、などの場合、われわれはそうしたランドマークなどとの位置関係を見ながら進むことは可能である。が、このようなことは現実的に稀なケースであろうし、しかもおおざっぱな位置把握しかできないことがほとんどである。
 - 6) それゆえに、厳密に言えば、それらを身体的な表現である「視点」という言葉で語れるのかも問題とせねばならないのかもしれない。
 - 7) 以下は寺本潔、大西宏治著『子どもの初航海~遊び空間と探検行動の地理学』古今書院、2004 の第2章を参照した。
 - 8) 例えば、この過程は、このような経験からよく理解されるのではないだろうか。いつもと少し違った道をたどって家に帰ろうとするような時、初めての道を歩いていると、いつもの見慣れた風景に出くわすことがあるだろう。一瞬どこに出たのかわからないが「ああ、ここか」と合点する瞬間、この瞬間こそ、われわれのいう「俯瞰的視点」が獲得されようとする瞬間であり、メンタルマップが進化する瞬間でもある。
 - 9) 村越前掲書 p 5
 - 10) 村越前掲書 p 5
 - 11) 村越前掲書 pp.2-7 参照。引用は pp.6-7
 - 12) もしかすると、もはやそれは、空間的な関係性すら無視をした、「表」のようなものになる可能性もある。しかし、それも、われわれの生活世界の表象のひとつとしては尊重されるべきであろう。もちろんそれを「地図」という範疇に収めさせることで見えてくるものもあるだろうが、そのときわれわれは「地図」とは何かという議論に踏み込まねばならない。とりあえず、今回の議論はそこまでは踏み込まないことにする。
 - 13) 『小学校学習指導要領解説生活編』文部省、平成 11 年 5 月
 - 14) 以上は前掲指導要領解説 pp.9-10

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（二） —

功刀 俊雄（奈良女子大学文学部）

はじめに

小学校現場では、体育科の「知識」領域の指導、とりわけ実技単元では扱うことができないスポーツ文化論の指導に関して「教室でする体育」の授業実践が積み重ねられてきた。こうした実践の一つとして、「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おり、そこではしばしば、道徳の副読本に掲載されている吉田甲子太郎（1894年－1957年）の「星野君の二塁打」が「日本的スポーツ観」を示す事例（教材）として利用されてきた。しかし、この作品は単純に「日本的スポーツ観」を示すものとは言い難く、これまでの研究や実践ではこの作品（教材）に関する基礎的な検討が不足していたように思われる。

本稿は「星野君の二塁打」に関する基礎的な検討の第二稿である。前稿¹⁾ではこの作品の成立事情を検討し、甲子太郎がこの作品を執筆する際にアメリカの児童文学の影響を受けていたことを述べた。そこでも触れたように、「星野君の二塁打」には1947年8月の初出版から今日の小学校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している。こうしたテキストの改訂には原作者の甲子太郎自身の手によるものと彼の没後別の人によってなされたものがある。本稿では、最初に、「星野君の二塁打」のテキストの変遷を概観しながら甲子太郎自身による二度目の改訂版がこの作品の定本となったことについて述べる。定本版「星野君の二塁打」は甲子太郎が編集に携わった小学校国語教科書に載ったものであるが、この教科書には解説書（教師用指導書）があり、そこには甲子太郎が執筆したものと推測されるこの作品に関する解説がある。本稿では最後にこの解説を取り上げ、甲子太郎がこの作品を通じて子どもたちに何を伝えようとしたのかを探ってみることとする。

1. 「星野君の二塁打」掲載文献

「星野君の二塁打」のテキストの変遷を見る前にこの作品を掲載した文献について述べておこう。雑誌『少年』（光文社発行）の1947年8・9月号に掲載されて以降、この作品を掲載した文献は、表1、表2、表3に示したように、小学校国語教科書、小学校道徳副読本、及び、その他の児童文学書等に大別することができるであろう。

以下、各表について若干の補足説明をしておく。

表1²⁾の国語教科書の内（以下、個々の教科書を取り上げる場合には教科書記号及び番号で示す）、国語：5030と国語：5046の編集者は山本有三と石井庄司である。従って、「星野君の二塁打」を掲載した国語教科書はすべて山本が編集したものである。しかし、小国：682と小国：686の「編集執筆者」欄では山本に続いて二番目に甲子太郎の名が記載されており、さらに前者の小国：682の奥付では「著作者」欄に「財団法人青少年文化の会 代表者 理事長 吉田甲子太郎」とある。これらは、「星野君の二塁打」を掲載した国語教科書の内、小国：682

と小国：686 は甲子太郎自身がその編集の中心を担っていたことを示していると言ってよいように思われる³⁾。ちなみに、小国：682 と小国：686 の「星野君の二塁打」には作者名が記されていない（表4も参照のこと）が、自作の作品には作者名を記さなかったものと思われる。

表1 「星野君の二塁打」掲載小学校国語教科書

教科書名	教科書記号：番号	検定年月日	使用年度	掲載頁
山本有三編集 国語 6年の1	小国：682	1951年7月28日	1952年度	102-119頁
山本有三編集 国語 6年の1	小国：686	1952年12月26日	1953～1960年度	100-118頁
小学国語 5-2	国語：5030	1964年4月20日	1965～1967年度	6-17頁
小学国語 5-2	国語：5046	1967年4月10日	1968～1970年度	6-17頁

※表1の教科書の発行元はいずれも日本書籍である。

表2には国語教科書と道徳副読本以外の文献を挙げた。これらの内、文部省の道徳資料集と宇佐美の道徳の授業に関する著書以外は児童文学書と言ってよいものである。ただし、沢田・鳥越編集本には、巻末に「中学校・道徳内容一覧表」と「作品別徳目索引」が付され、また、掲載されている各作品には道徳の授業で教材として利用する際の「手引き」も付けられており、これも道徳資料集の性格を持っている。

表1の国語教科書では作品の表題はいずれも「星野君の二塁打」であったが、表2の文献では、山本編集本及び沢田・鳥越編集本が「星野君の二塁打」であるのに対して、文部省編集資料集が「星野君の二塁打」と「星野君の二るい打」を併用し、これを資料とした宇佐美の著書では「星野君の二るい打」が用いられている。また、大日本図書の二文献は表題を「星野くんの二塁打」としている。

表2 「星野君の二塁打」掲載文献（小学校国語教科書・道徳副読本を除く）

編著者	文献名	出版社等	発行年	掲載頁
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	1956年	100-111頁
沢田慶輔・鳥越信編	文学の本だな 愛と勇気・真実と平和の物語 中学編 第1巻	国土社	1963年	27-32頁
文部省編	小学校 道徳の指導資料 第1集（第5学年）	文部省	1964年	125-131頁
吉田甲子太郎	秋空晴れて	大日本図書	1967年	63-74頁
宇佐美寛	「道徳」授業批判	明治図書	1974年	105-112頁
吉田甲子太郎	新版 星野くんの二塁打	大日本図書	1988年	101-117頁

表3⁴⁾には筆者自身がこの作品の掲載を確認しえた（本文テキストを読むことができた）道徳副読本のみを挙げた（同一の出版社発行で使用年度が異なるものの、副読本名及び本文テキストに変わりがないものについては、使用年度が古いもののみを挙げている）。他の出版社の小学校道徳副読本、あるいは中学校道徳副読本にもこの作品が掲載されているようである⁵⁾が、その全貌は不明である。管見の限りでは、小学校の道徳副読本はいずれも「星野君の二るい打」を表題として用いている。

表3 「星野君の二塁打」掲載小学校道徳副読本

副読本名	出版社	監修者・編集代表者	使用年度	掲載頁
新しい生活 5	東京書籍	海後宗臣	1971年度	65-70頁
道徳 5 希望を持って	東京書籍	石川侑男	1992年度	89-93頁
道徳 5 希望を持って	東京書籍	石川侑男	1999年度	59-63頁
道徳 きみがいちばんひかるとき 5年	光村図書出版	今道友信・河合隼雄	1989年度	34-38頁
新訂 小学校 道徳 6	学校図書	宇留田敬一・辰野千壽	1992年度	41-45頁
小学どうとく のびゆくところ 5年	日本書籍	佐藤俊夫・古畑和孝	1992年度	58-61頁
小学どうとく 生きる力 5年	大阪書籍	小寺正一・藤永芳純	2007年度	85-89頁

表1、表2、表3の文献の内、甲子太郎の存命中に出版されたのは、1952年度使用及び1953年度以降使用の二つの国語教科書（小国：682と小国：686）と1956年発行の『日本文学選』の三点のみである。

2. テキストの変遷と定本

では次に「星野君の二塁打」のテキストの変遷を見てみよう。表4は、まず初めに雑誌『少年』掲載の初出版と前節で見た諸文献におけるテキストを発行年・使用年度の年代順に並べて比較し、その内、テキストがそれ以前のものと同じ⁶⁾のものは除外して、即ちテキストが新たに改訂されたもののみを残して、主要登場人物等の設定（比較項目第6項以降）、バントの指示を受けた星野君が二塁打を打ってしまう場面（第11項以降）、及び、その試合の翌日に監督が選手を集めて話をする場面（第20項以降）の記述（記載事項）の異同を表にしたものである。ただし、道徳副読本については、いずれも大幅な削除がなされているのであるが、その内、記述量の最も多い光村図書出版と最も長期にわたってこの作品を掲載し続けている東京書籍⁷⁾の最新版の二点のみを取り上げた。

表4に従えば、テキストの変遷の内、最も大きな改訂は第一回の改訂、即ち小国：682においてなされたということになるであろう。なぜなら、前稿でも述べたように初出版は夏の甲子園出場をかけた予選決勝のお話で、今風に言えば高校野球物語であったのに対して、小国：682では、小学校の教科書に掲載するにあたって、ラスト・イニングを少年野球のルールに合わせて7回に変更し（さらに、この日の星野君の打撃数や打撃成績といった細部まで念入りに改められている）、主人公が小学生の少年野球物語に改訂されているからであり、そしてこの設定はその後の改訂版においても一貫して変わらないからである。

しかしながら、「星野君の二塁打」のテキストの変遷における最も重要な変更は、表4で見ると比較項目第26項の「星野君の最後の言葉」が二つの道徳副読本から削除されていることである。「星野君の最後の言葉」とは、前日の試合で監督のバントの指示にもかかわらず二塁打を打ってしまった星野君に監督が次の大会への出場禁止・謹慎処分を言いわし、「星野君、異存があったら、言ってくれたまえ」と問うたのに対して、星野君がはっきりと「異存ありません」と答えたこの言葉である。表4の二つの道徳副読本に限らず、管見の限りでは小学校道徳副読本はいずれもこの星野君の言葉を削除してしまっている。この言葉は星野君像を端的に示すと同時に作品の最大の山場を構成するものであり、これを削除してしまうことは作品の主題を無視した悪しき改竄と言わざるをえない。それ故、道徳副読本の「星野君の二塁打」を用いた道徳の授

表4 「星野君の二塁打」各版比較表

1	出典	『少年』	小国：682	小国：686	国語：5030	道徳5年	道徳5年
2	出版社	光文社	日本書籍	日本書籍	日本書籍	光村図書出版	東京書籍
3	発行年（使用年度）	1947年	1951年（1952年度）	1952年（1953年度）	1964年（1965年度）	（1989年度）	（1999年度）
4	表題	星野君の二塁打	星野君の二塁打	星野君の二塁打	星野君の二塁打	星野君の二塁打	星野君の二塁打
5	作者名	吉田甲子太郎	〔未記載〕	〔未記載〕	吉田甲子太郎	吉田甲子太郎	吉田甲子太郎
6	星野君の名前	三郎	仁一	仁一	公一	〔未記載〕	〔未記載〕
7	星野君のチーム	R中学野球部	少年野球団Rクラブ	少年野球団Rクラブ	少年野球団Nクラブ	Rクラブ	R町少年野球チーム
8	監督	今井先生	今井・大学生	別府・大学生	別府・大学生	別府	別府
9	監督依頼人	校長	町長	町長	町長	〔未記載〕	先生
10	キャプテン	大川	大川	喜多	北村	喜多	〔未記載〕
11	イニング	9回裏	7回裏	7回裏	7回裏	7回裏	7回裏
12	一塁ランナー	山本	本田	岩田	岩田	岩田	岩田
13	星野君の打順	3番	8番	8番	5番	8番	〔未記載〕
14	星野君の打席数	第4打席	第3打席	第3打席	第3打席	〔未記載〕	〔未記載〕
15	星野君の打撃成績	死球1、三振2	投手ゴロ1、三振1	投手ゴロ1、三振1	投手ゴロ1、三振1	〔未記載〕	〔未記載〕
16	監督の指示・説明	正攻法	正攻法	正攻法	確実な方法	正攻法	〔未記載〕
17	星野君のスタンス	左足を後に	左足を前に	左足を前に	左足を前に	〔未記載〕	〔未記載〕
18	星野君が打った球	第二球	第一球	第一球	第一球	第一球	第一球
19	星野君の次打者	杉本	氏原	氏原	中原	氏原	氏原
20	出場確定大会	全国中等優勝野球大会	郡内野球選手権大会	郡内野球選手権大会	県内野球選手権大会	選手権大会	郡内野球選手権大会
21	監督の言葉1	服従	服従	絶対に服従	ぜったいにしたがう	絶対に服従	ぜったいにしたがう
22	監督の言葉2	チームの統制	チームの統制	チームの統制	チームの統制	チームの統制	チームの規則
23	監督の言葉3	共同の精神	共同の精神	協同の精神	協同の精神	協同の精神	チームワークの心※
24	監督の言葉4	ギセイの精神	ぎせいの精神	ぎせいの精神	ぎせいの精神	ぎせいの精神	〔未記載〕
25	星野君の気持ち	世の中に甘えていた	みんなにあまっていた	〔未記載〕	〔未記載〕	〔未記載〕	〔未記載〕
26	星野君の最後の言葉	異存ありません	異存ありません	異存ありません	いいえ、ありません	〔未記載〕	〔未記載〕

※印を付した「チームワークの心」は、東京書籍の1971年度及び1992年度使用のものでは、「協同の精神」である。

業では、しばしば星野君は約束や規則を破った悪いお手本とされてしまうのである⁹⁾。

さて本題に戻って「星野君の二塁打」の定本について確認しておこう。初出版に大幅な修正を加えた小国：682の「星野君の二塁打」は教材として一年間使われただけで、翌年には新たな改訂を受けている。表4は、表2と併せて見るならば、この二度目の改訂版である小国：686の「星野君の二塁打」のテキストと、1964年以前に出版された表2の二文献（山本編集本、沢田・鳥越編集本）のテキストとの間に違いがないことを示している。さらに表では表しえていないが、表2の残りの四文献のテキストも小国：686のそれと同じである。以上のことから「星野君の二塁打」のテキストは1952年に検定を受けた小国：686において定まったと言ってよい。甲子太郎はこの教科書の編集の中心を担っていた。定本版への改訂も甲子太郎自身の手によるものと見なしてよいであろう。国語：5030における「星野君の二塁打」は甲子太郎の没後山本らの手によって表現を一部現代風に改められたものと思われる⁹⁾。

3. 「民主主義」＝「スポーツマンシップ」、そして「男らしさ」

既述のように小国：686には教師用の解説書がある。『山本有三編集 国語 6年の1用 学習指導書¹⁰⁾』（以下、『指導書』）である。これには、「星野君の二塁打」に関して7頁にわたって、「教材の趣意」、「教材の解説」、「指導の例」が記載されている。中でも3頁分の紙数が当てられている「教材の解説」は、教科書（小国：686）の頁や行を示しながら作品の最初から最後まで詳細に解説を加えており、解説者の作品解釈を如実に示したものと言える。しかもこの解説者は甲子太郎自身であったと推測されるから、この解説は甲子太郎の「星野君の二塁打」執筆の意図を示しているとも言えるのである¹¹⁾。

その意図を如実に示していると思われる箇所を引用してみよう。いずれも試合翌日に別府監督が選手たちを座らせて話をする場面のものである。なお、引用中の下線は功刀による。

第一は、作品の本文で、別府監督が「(ぼくが、監督に就任する) そのとき、君たちは、喜んで、ぼくをむかえてくれると言った。そこで、ぼくは、君たちと相談して、チームの規則をきめたのだ。いったん、きめた以上は、それを守るのが当然だと思う。また、試合のときなどに、チームの作戦としてきめたことには、絶対に服従してもらわなければならない、という話もした。君たちは、これにも快く賛成してくれた」(小国：686：113頁)と語った部分についての解説である。

別府さんは、就任当時の自分のはっきりした態度や、それを認めてクラブを民主的に運営してきたことについて、選手たちの確認を求めながら話しこんでいく。このところは、別府さんの信念にみちた、民主主義的な態度を読みとらせるのに大切なところである(『指導書』98頁)。

第二は、本文で、別府監督の「回りくどい言い方はよそう。ぼくは、きのうの星野君の二塁打が気に入らないのだ。バントで岩田君を二塁へ送る。これがあとき、チームできめた作戦だった。星野君は不服らしかったが、とにかく、それを承知したのだ。いったん、承知しておきながら、かってに打撃に出た。小さくいえば、ぼくとの約束を破り、大きくいえば、チームの統制をみだしたことになる」との発言に対して、岩田が「だけど、二塁打を打って、Rクラブを救ったんですから」と助け舟を出し、これに対して別府監督が、「いや、いくら結果がよかったから

と言って、統制を破ったことに変わりはないのだ。…いいか、みんな、野球は、ただ、勝てばいいのじゃないんだよ。健康なからだをつくと同時に、団体競技として、協同の精神を養うためのものなのだ。ぎせいの精神のわからない人間は、社会へ出たって、社会を益することはできない」(小国：686：114-116頁)と述べた部分についてのものである。

岩田のことはに対して反ばくを加えた別府さんのことは、集団の統制、スポーツの精神を明確に表わしたのとしてじゅうぶんに吟味させなければならないものである。別府さんの確固たる信念、この子どもたちに真のスポーツマンシップを注ぎ入れねばという熱情に燃えて、かれのほほは赤く、口調は熱してくる(『指導書』99頁)。

第三は、既述の別府監督が星野君に大会出場禁止処分を言わたした後の部分、作品の最後の部分(小国：686：117頁)についての解説である。この解説は二項目にわたって記されている。

一同は一言も口がきけない。星野は、じっと涙をこらえている。その涙はなんの涙であろう。悲しみの涙か、くやし涙か…。いや、それは、かれの深い深い反省の涙であった。

涙をのんで処分を言わたした別府さんの胸中、冷然とおちついてはいるが、クラブの前途を思い、選手の人格を重んじるあたたかい思いをこめたことば、「星野君、異存があったら、言ってくれたまえ」に対して、すぐ、涙に光る目をあげ、決然として強く、「異存ありません。」と答えた星野の男々しく、けなげな態度、その悲壮な心のうちが、この短い四行の中にこん然ととけあっている(『指導書』99頁)。

引用した第一の解説によれば、監督が選手たちと相談しながらチームの規則を決めたこと、これがクラブの民主的運営にあたり、それを確認しながら話を進めていることが監督の民主主義的な態度を示していることになる。そして、監督のこうした民主主義的信念を子ども読者に読み取らせることが大切であるとされている。第二の解説では、約束や集団の統制を守ること、協同の精神や犠牲の精神、これらがスポーツの精神であり、真のスポーツマンシップであるという。そしてここでもこれらを子ども読者に十分に吟味させねばならないとされている。甲子太郎にとって「星野君の二塁打」は、子どもたちに民主主義とスポーツマンシップを「注ぎ入れ」るための物語(「教材」)だったのである。さらに甲子太郎にとって民主主義とスポーツマンシップは別々のものではなくある意味で一体のものでもあった。それを端的に示しているのは「星野君の二塁打」解説冒頭の「教材の趣意」である。

この期に達すると、児童は、自己の属する集団に対する愛情や責任感がますます強固になるが、まだまだ、功名心や利己心や支配欲が強く、ことに統制に服従するとか、全体のために自己を空しくするとかの民主主義的な訓練は身につけていない。競争や競技などの際に、勝敗にとらわれて、規則を尊重しないかたむきも多く見られるところである(『指導書』96頁)。

以上の文章に続いて、「教材の趣意」は「この教材は、そういう問題への反省を内容として」

いる（『指導書』97頁）とこの作品の主題を明記している。作品中でこの主題を表現している星野君の「異存ありません」との反省の弁は、第三の解説によれば、「けなげ」で「悲壮」でもあったが、「決然として強く」「男々しい」ものでもあった。甲子太郎にとって星野君の「男らしさ」は「民主主義」＝「スポーツマンシップ」を構成する重要な柱でもあったように思われる。

おわりに

「星野君の二塁打」は、甲子太郎にとって、戦後日本の出発にあたって子どもたちに民主主義とスポーツマンシップを教諭しようとするものであった。作中でこれを最もよく体現しているのは定本版で言えば別府監督であり、彼は甲子太郎の分身であった。しかしながら、「星野君の二塁打」が「日本的スポーツ観」を示していると解釈する人々にとって、別府監督は、選手たち、子どもたちに対して自己の命令への絶対服従を強いる「監督絶対主義¹²⁾」者なのであって、決して民主主義的な人物ではない。「星野君の二塁打」の作者と読者の間のこうした対極的ともいえるギャップは如何にして生じたのであろうか。この疑問に全面的に答えることは容易なことではない。ここでは引き続き「星野君の二塁打」を検討していく際の課題と関わって次のことを指摘しておきたい。

前稿の「おわりに」において、アメリカのニューヨーク・ジャイアンツのマグロー監督の逸話を紹介し、「星野君の二塁打」の監督のモデルはマグローであり、「約束破り」に対する制裁もアメリカ起源であった可能性も否定できないと述べた。その後、この逸話が1929年に我が国で紹介されていることを確認することができた¹³⁾。従って上記の可能性は高まったと言えよう。しかし、ここでこの話を再度持ち出したのは「星野君の二塁打」へのアメリカの影響を強調したいからではない。そうではなくて、前稿においても本稿においてもこれまでは戦後日本の作品ということ的前提にして「星野君の二塁打」を検討してきたのであるが、本稿において甲子太郎の民主主義とスポーツマンシップの捉え方に接した今これからは、この作品に流れている戦前・戦中からの連続面も検討すべきと思われるからである。上記の1929年にマグロー逸話を紹介した橋戸頑鐵は、「野球精神」と題した同じ講演の中で「犠牲的精神」、「協力一致の精神」、「監督の命令には絶対に服従的精神」をその「三大精神」としている¹⁴⁾。これは甲子太郎のスポーツマンシップ理解と全く一致している。問題は、これと一部重複するところの甲子太郎の民主主義観である。戦後甲子太郎のいう民主主義とは何であり、そしてそれはいかにして形成されたのであろうか。今後はこのことを戦前・戦中との連続面を意識しつつ「男らしさ」とも関連付けながら究明してみたいと思っている。ただしその方法は未だ模索中なのであるが。

〔注〕

- 1) 功刀俊雄「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）——」『教育システム研究』（奈良女子大学教育システム研究開発センター）第3号、2007年4月、18-26頁。
- 2) 表1は東京書籍の東書文庫での調査に基づいて作成したものである。ただし表中の使用年度は教科書研究センター附属教科書図書館の「教科書目録データベース」によっている。東書文庫に残されている小国：682は、検定年月日が空欄となっており、検定用見本と思われるが、発行日は「昭和26年6月5日」と記載されている。同じく東書文庫所蔵の小国：686は「昭和30年度用」のもので、発行日は「昭

和 29 年 12 月 5 日」であるが、これには検定年月日として「昭和 26 年 7 月 28 日」とあり、さらに「昭和 27 年 12 月 26 日修正」と記載されている。後者の日付が小国：682 を修正した小国：686 の検定年月日で、前者の日付は小国：682 の検定年月日と思われる。国語：5046 には、これと同様に「昭和 39 年 4 月 20 日」の検定年月日とその修正版の検定年月日「昭和 42 年 4 月 10 日」が記載されており、前者が国語：5030 の検定年月日である。

- 3) 滑川は、甲子太郎が「一九五〇（昭和 25）年から一九五四（昭和 29）年までは、日本書籍の国語教科書編集を、山本有三の下で主任格で推進していく」と述べている。滑川道夫『日本児童文学の軌跡』理論社、1988 年、276 頁。
- 4) 表 3 に挙げた副読本の内、1992 年度使用のものは中瀬古哲氏に見せていただいた。いずれも広島県版である。2007 年度使用の大阪書籍のものは奈良県版である。その他のものは東書文庫に所蔵されているものである。道徳副読本には発行年月日が記載されておらず、表 3 では確認しえた使用年度を記載した。
- 5) 井ノ口淳三「道徳資料『星野君の二るい打』の検討」『追手門学院大学教職課程年報』第 4 号、1996 年 3 月、6 頁。これによれば、1993 年の時点で青葉出版、教育同人の副読本にもこの作品が掲載されている。中学校道徳副読本では、Web 情報によれば、現在（2007 年 2 月）、創育の『私たちの生き方 3』に掲載されている。
- 6) 同一と言っても、ここでは句読点の有無や漢字かな表記の違いなどは無視している。
- 7) 筆者自身は 2007 年度現在の東京書籍の副読本を確認していないが、文溪堂の「道徳資料データベース」によれば、これには現在も「星野君の二るい打」が掲載されている。
- 8) ここでは個々の小学校あるいは実践者の名を挙げることは控えるが、「星野君の二るい打」を検索語として Web 検索すると、星野君を悪いお手本とした授業案あるいは実践報告を見ることができる。
- 9) ちなみに、坂上康博『にっぽん野球の系譜学』（青弓社、2001 年、228 頁）に作品の最後の部分が転載されている「星野君の二塁打」は、星野君の名前が「公一」で、彼の最後の言葉が「いいえ、ありません」であるから、この現代風改作版である。
- 10) 青少年文化の会（会長 山本有三）編『山本有三編集 国語 6 年の 1 用 学習指導書』日本書籍、1952 年（東書文庫所蔵）。「星野君の二塁打」の解説は、96-102 頁。
- 11) 以下では解説の執筆者を甲子太郎自身と想定して議論を進めているが、これはあくまでも推測である。
- 12) 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、384 頁。
- 13) 橋戸頑鐵「野球精神」出口林次郎編『スポーツ精神』（奨健文庫 第五篇）奨健会、1929 年、38-47 頁。マグローの逸話を紹介した部分は次の通りである。「或る試合に於て某選手はバントを打つやう信号されたに拘らず、ホームランを打つたことがあります。其打者は定めし監督から賞められるであらうと思つて、ベンチに帰つた所が監督は命令に従はぬといふので二十五ドルの罰金を課したといふ事があります」（44 頁）。
- 14) 同上書、42-44 頁。

木下竹次の学習理論に基づく音楽学習の方法原理 — 生活と学習の一体化に着目して —

西條 友香（奈良女子大学附属小学校）

I. 研究の目的と方法

奈良女子大学附属小学校では、伝統的に木下竹次が打ち出した学習理論をもとにした教育がなされているといわれている¹⁾。昨年、筆者はそこで音楽専科を担当していた。日々子どもたちと音楽の学習を重ねながら、木下は音楽学習についてどのように考えていたのか、木下の学習理論を音楽科で実践するにはどのように学習を構成すればよいのかという問題意識をもっていった。

木下は、学習について「学習は生活の為に自ら生活することによって自己の生活の発展を図って行くことである」²⁾と述べ、子どもの生活と学習は一体であると捉えている。生活と学習が一体であるというものの、学校教育の「学習」という場において、生活と学習が一体となった音楽学習というのはどのようなものか。また、具体的にはどのような学習展開が考えられるのだろうか。

これまでの木下と音楽学習を扱った先行研究には、当時の音楽授業実践についての歴史的な研究³⁾、および木下の生活と学習の関連の視点から総合的な学習の展開を論じた研究がある⁴⁾。

本研究では、生活と学習の一体化という切り口より、木下の理論に基づく音楽学習の方法原理とはどのようなものかを明らかにすることを目的とする。管見では、木下のいう生活と学習の一体化から音楽学習の方法原理を導く研究はこれまで為されていない。

研究の方法として、まずは、木下の著書『学習各論（上）』⁵⁾より生活と学習についての考え方を調べ、木下のいう「生活と学習の一体化」の原理を明らかにする。つぎに『学習各論（下）』⁶⁾の木下の音楽学習観より、「生活と学習の一体化」の原理を音楽学習に適用した場合の音楽学習の方法原理を導き出す。

II. 木下竹次の理論における生活と学習の一体化

上述したように、木下は生活と学習は一体であるという。生活と学習が一体とはどういうことなのだろうか。木下が、生活と学習のつながりをどこにおいていたのか考える。

1. 生活

まず、木下が生活をどのように捉えていたのかについてである。

木下は、生の意義について「生は人間各自の環境に依拠して其の心身を活動せしめ人らしく欲望充足を行うこと」「人間の本質如何を究明し、社会的歴史的精神的に発展した今日の文化を探究し、各自が実現し得る目標を定めて文化の発展を図り之によって不断に自己の発展を図って倦むことなく息むことのないのが人間の生命又は生活そのもの」と述べている⁷⁾。つまり、生きることは欲望充足であり、目標を定めて文化の発展、自己の発展を図ることである。人間が生きることすなわち生活の本質に欲望充足を置いているといえる。

欲望には、根本欲（食欲と生殖欲）と派生欲（名聞欲、利益欲、権勢欲、発展欲、自由欲、

社会欲等)があり、人は根本欲望を充足するが為に種々の生活をしなければならないという⁸⁾。さらに「実に欲望は人生現象の根本動力である」⁹⁾とし、欲望充足は強烈な要求であるため、欲望充足の方法を工夫し創作せねばいられないようになるという¹⁰⁾。ここでいう「創作」とは何を意味するのだろうか。「創作は、発明、発見、案出、立説の全体を総称する。」¹¹⁾「創作は元来は文芸上の新しい作品を指すものであるが、教育上では創造の意味にとってあらゆる独創的作用を包含させることにしたい。すなわち発明とか発見とか新説を立てるとか新作品を出すとか何でも自ら工夫して新しく考え出し作り出すことを包括させる。」¹²⁾木下は、何か物を創り出すことだけを創作と捉えているのではない。自ら工夫して新しく考え、創り出すことを「創作」と考えている。つまり、欲望充足のための創作とは、欲望充足の方法を工夫して新しく考え創り出すということである。

では、自己の発展すなわち生活の発展とはどういうことだろうか。木下は、人生の形相として社会的、道徳的、科学的、経済的、芸術的、宗教的の六相をあげている。これらは渾一的全一生活の実現した形相であり、人間生活の六つの性質である。そして、この六相は分けることができず、生活ではこの六相を具備させるのが当然であるという¹³⁾。よって、この人生の六相を切り離すことなく発展させることが、生活を発展させることと考えられる。

これらのことから、生活についての木下の考えはつぎのようにいえるだろう。

生活は欲望充足であり、人は欲望充足の方法を創作する。その欲望充足は強烈な要求であり、欲望は人生現象の根本動力となる。また、生活することは自己の発展を図ることであり、それは人生の六相を発展させることでもある。

2. 学習

つぎに、木下が学習をどのように捉えていたのかについて考える。

学習については、「自己は自然にも発展するけれども計画的に自己発展に努力する所に学習の道が開ける」「学習は生活の為に自ら生活することによって自己の生活の発展を図って行くことである」そして、生活の発展は生活に六相を具備させる上での伸展であり、その伸展が学習の目的である。よって、六相をできるだけ調和的に発展させなければいけない、としている¹⁴⁾。

つまり、学習は生活のために自ら生活することによって計画的に自己発展に努力することであり、学習の目的は人生の六相の伸展であるといえる。そして、自ら自己改造を行う学習においては、学習態度は発動的で創作的であることを要求するという¹⁵⁾。木下は、生活の発展を図る過程を学習とするのである。

そのことについて、さらに木下は述べている。「学習の目的は到達点を示すものではなくて目的を生活の過程におくものである」という。生活は身体と知情意の精神作用との渾一的活動であり各自の本能が根本動力となるが、これは生活だけでなく、全ての学問も学習の研究もここから始まるとしている¹⁶⁾。本能があれば必ず求める所があり、その求める心が人生発展の根源となる。求めるには方法を要するが、この方法は他から与えられてはいけない。自律的、創作的に生活改善の具体案を立てて実現する学習法では、自我の発達を図り社会進歩にも貢献する。そして、強烈な興味を伴い学習動機も発展するという。「求める心を無くしては人生発展の原動力を無くすることになる」「求める心を弱くするのは教育の根本を失ふものである」¹⁷⁾つまり、学習は生活発展の過程であり、求める心が原動力となって人生発展へと導くとしている。

これらのことから学習についての木下の考えはつぎのようにいえるだろう。

学習は、生活発展の過程であり、計画的に自己発展に努力することである。それは、強烈な興味に伴い求める心が原動力となっているため、学習は発動的で創作的である。

以上より、木下は、生活の発展を図る過程を学習とし、生活と学習のつながりを以下の2点においていたと考える。

1点目は、生活も学習も欲望充足であること。生活は欲望充足であり、学習は生活の発展を図る過程であることから、欲望充足の中に学習があると考えられる。欲望は学習を進める原動力となる。

2点目は、生活も学習も創作的であること。生活では欲望充足のために創作的に活動している。その過程に学習があるから、当然学習も創作的な活動である。

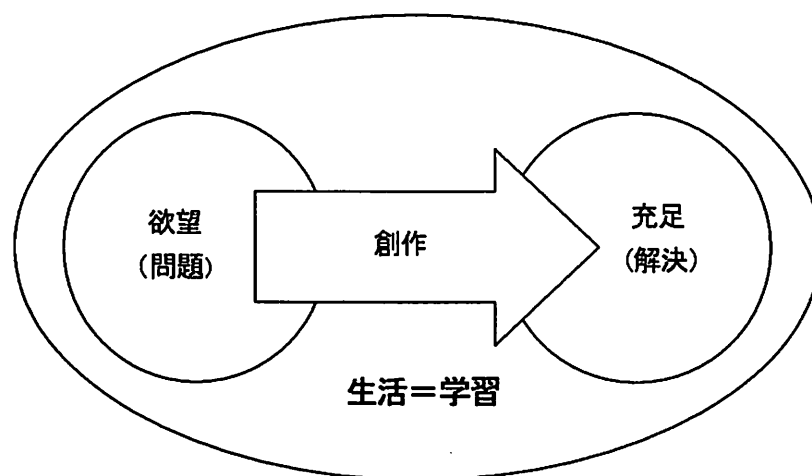
3. 生活と一体化した学習

人は生活の中でどのように学習しているのだろうか。そこに、学習の本質があると考えられる。

「学習生活の方法は学習者自ら生活して其の間に問題を発見し次に工夫して之を解決して行くことである。問題とは研究の対象となった疑問である」と木下はいう¹⁸⁾。学習は種々の生活を為して種々に行き詰まるのが第一歩であり、その行き詰まるところに人生の疑問が起こる。人は疑問ができると必ず解決を求め、解決の目標となった疑問が問題であり、その解決の要求は他から命ぜられて起こすのではなく内心具有のものである¹⁹⁾。また、学習は疑と解との反復進行を方法とする²⁰⁾。これは、生活の中から学習が生まれる原点をさしている。さらに、「自ら生活し自ら其の葛藤を解決せうとすると如何にしても工夫し創作し努力する所が無くてはならぬ。茲に創造的生活が発現する」²¹⁾

つまり、生活の中で問題が起こったときが学習の始まりであり、人は創作しながらこの問題を解決していこうとするということである。これが、生活の中での学習である。生活と一体化した学習は問題解決の過程をたどるといえる。

この原理は、図1のように示すことができる。



【図1：生活と一体化した学習】

Ⅲ. 木下の音楽教育観

1. 音楽活動の総合性

一方、音楽教育についてはどのように考えていたのだろうか。

木下は、当時の音楽教育に対して、生活と学習の一体化がまったくなされていないものと捉えていた。「小学校の唱歌が児童の生活に織込まれて日常生活と密接不離の関係を保持することなく唱歌が他教科の学習と交渉する様なことは殆ど無い」「勿論其の唱歌が学校卒業後の社会生活に参する様なことも無い」²²⁾木下は、音楽教育の現状をこのように述べ、音楽教育が、子どもの日常生活や人生と結びつかないものになっていることを問題としている。そして、生活と学習の一体化を実現するために、まずは、生活の中で音楽活動が位置づいている文脈を取り戻すことを主張する。

それは、一つは他教科との関連を考慮することである。木下は音楽と他教科との関連を自己表現という観点より見いだす。音楽は自己表現の教科であることから、国語や図画工作といった自己表現の教科と結びつくという²³⁾。たとえば、木下は音楽と国語はどちらも一種の言語であり、歌詞と楽譜は綴方、之に伴う読詩と読譜は読方である。また、唱歌と奏楽は話方の一種であるという²⁴⁾。さらに、音楽と図画とは形式は異なって居ても気分を表現することは同一である²⁵⁾と図画工作との関連もあげている。

もう一つは、音楽活動を細分化しないということである。音楽には作曲、唱謡、奏楽、味聴の四分科（現在でいう創作、歌唱、器楽、鑑賞）がある。当時、規定にあるからという理由で、四分科の内の各々を切り離して学習させているという現状であった。木下は、音楽生活ではこれらの四分科が統一し渾然一体となって心身の活動に実現されているとみており、学校でも四分科を統合して扱うべきとする²⁶⁾。

2. 発展主義

では、音楽学習が生活との一体化を実現するために、教育方法に関してはどのような立場をとったらよいのだろうか。木下は従来の音楽教育を「完結主義」として批判し、「発展主義」の教育をすすめている。

「完結主義」とは、先にどのように謡わせるかがあり、それをめざして教師が子どもに教授していくという考え方である。そこでは、子どもが完全に見本のように歌うことができるように教師が教え込むことになる。

完結主義に反対するものとして、木下が主張するのが「発展主義」である。「児童の出来る所又好む所から出発して音楽生活を為さしめ、始は不完全でも漸次に指導の下に創作的に発展させて児童相応に最善最美を尽す様にすれば宜しいのである」²⁷⁾これが「発展主義」である。つまり、子ども自身の出来る所や好む所から学習を始め、学習を通して自らの音楽生活を発展させていくということである。

木下は、「音楽の各分科的作用の萌芽は何等音楽教育の無い幼児の家庭生活中に発見することが出来る」と、子どもはもともと教えられなくても音楽活動の萌芽を家庭生活で提示しているとみる。「生活発展の学習法から云ふと家庭生活と学校生活とは根本に於て其の形式原理を異にするものではない。学校教育でも何も教込むことには限って居ない筈である」²⁸⁾とあることから、学校でも生活の中の学習と同じように音楽学習を捉えることができると考えていたことがわかる。

IV. 生活と一体化した音楽学習

そこで、つぎには木下の説より、生活と一体化した音楽学習の原理を導き出す。

これまでに、生活と一体化した学習について以下の2点が明らかになっている。1点目は、生活も学習も欲望充足であり、欲望や興味を伴う求める心が生活や学習の原動力となっていること、2点目は、生活も学習も創作的であること、である。

この2点について、音楽学習ではどう捉えられるのかを明らかにする。そのために、「Ⅲ生活と一体化した学習」において【図1：生活と一体化した学習】で示した原理を音楽の場合に当てはめて考察する。

1. 音楽における欲望

「一種の万国語である音楽は如何に分科は沢山あっても結局は自己の音楽的表現である。換言すれば自分の思想感情を音楽的に綴って音楽的に表現するので国語と同様に綴ることを本質とするものである」²⁹⁾

自分の思想感情を音楽的に綴ることが音楽である。子どもを見ていても、遠足に出かける前日は嬉しくて思わず「明日は遠足、明日は遠足」とリズムやふしをつけて口ずさんでいることがある。これは、「嬉しい」「楽しみ」というその子どもの感情が歌になっているのである。つまり、自然と歌いたくなくなってしまうような、押さえきれない感情から音楽が生まれていると考えられる。また、唱歌においても「自分が其の歌曲になりきって唱ふことが自分の純粹感情を唱ふことにならなければ真の唱歌と云うことは出来ない」³⁰⁾とし、感情を唱うことが唱歌であるとしている。唱う生活は他人の与えた音楽的形式即歌詞歌譜によって自分の思想感情の構成表現を行う活動であり、自己の主観を之に一致させることだという³¹⁾。

つまり、自分の感情と歌曲を重ね合わせて唱うことが真の唱歌であり、歌曲に自分の感情が伴えばそこに欲望が生まれ、真の唱歌が始まる、としている。さらに、木下は、感情は活動の原因(Efficient Cause)であるとしている³²⁾ことから、音楽では、この「感情」が「欲望」であり、原動力であるといえる。

2. 音楽における創作

幼児はレコードやラジオなどの社会的音楽から意味なく唱歌を記憶し、無意義に唱うことを楽しむ。さらに、徐々に意味をつけて唱い歌詞や歌曲を創作する。そして、それが模倣であるにしても自ら経験を新たにしていける所に創作味があるという³³⁾。

音楽学習で創作といえば作曲のようなものを考えるが、木下のいう「創作」とはそのようなことだけをさしているのではない。自ら音楽の経験を新たにすることが創作である。これを、生活における創作と重ねて考えると、音楽における創作とは、音楽について自ら発見したり気づいたりして音楽経験を新たにし、自分の音楽の世界を創り出すことであるといえる。

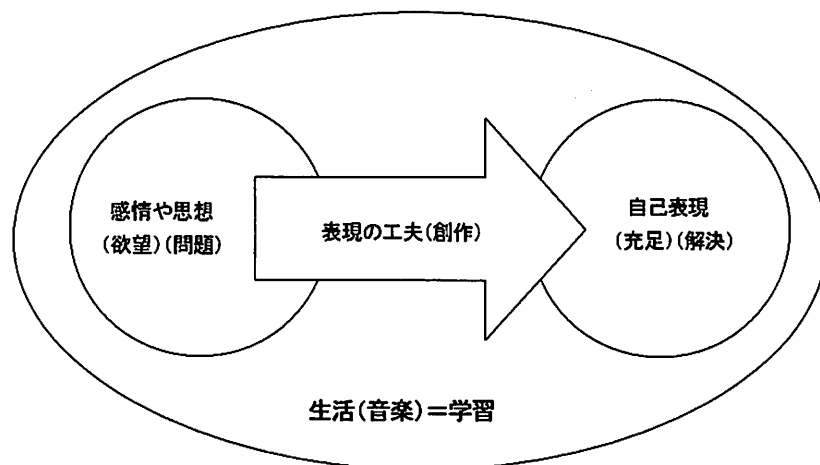
3. 生活と一体化した音楽学習

以上のことから、生活と一体化した音楽学習の原理について考える。

生活と一体化した学習の原理は、欲望(問題)が創作によって充足(解決)していくということであった。よって、音楽学習においても、この欲望→創作→充足という同じ原理をふまえると考える。

音楽学習では、欲望は自分の感情である。その感情を表現しようとしたときに、どのように表現しようかと考え工夫し、自分の音楽の世界を創り出す。そして、自分の感情を音楽で表現できたときに欲望が充足するのである。これが、生活と一体化した音楽学習の原理である。

この原理は、図2のように示すことができる。



【図2：生活と一体化した音楽学習】

V. 音楽学習の方法原理

以上の考察より、木下の理論に基づく生活と一体化した音楽学習の方法原理を導き出す。

生活と一体化した学習では、問題解決の過程をたどるという学習方法であった。よって、生活と一体化した音楽学習においても、学習方法は問題解決の学習だと考える。

まずは、木下の考える問題解決の学習とはどういうものかを整理したい。

「環境を整理し学習者は自ら進んで種々の生活をする。生活の進行上種々に行詰る。茲に疑問の発生がある。従って疑問は学習者から提出することが本体である」³⁴⁾さらに、問題を起こす場合として、木下はつぎの3点を挙げている。「(1)教科書、参考書、図表、統計表を読んで居る場合(2)実事実物を直感して居る場合(3)種々の実験、実習、享楽を為して居る場合」³⁵⁾そして、「疑問が起きれば之を解きたいが人情だ」「先づ特殊の生活目標が定まったら次には其の方法を立てる。次に其の方法を実行して其の結果を自ら批判する」³⁶⁾さらに、これらの動力は情意であるとしている³⁷⁾。つまり、木下のいう問題解決の学習とは、まず子ども自身が問題を持ち、その問題を解決する方法を考えて実行し、その結果を自ら批判するということである。そして、その活動の支えとなるのが「問題を解決したい」という情意である。

最後に、このような問題解決の学習を音楽学習に当てはめ、音楽学習の方法原理を導き出した

- ①自己の感情の表現として学習活動が始まり、表現として展開される。まずは、子ども自身が自分の感情を音楽で表現したい、と欲望をもつことである。この欲望が情意となって後の活動を支えていく。
- ②表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する。子どもは、自分の感情をどのように表現するかを考えて音楽活動を為す。実際に音楽を聴いたり歌ったり楽譜を見たりするなどの音楽活動を為し、自己の感情を表現しようと試みる。先に歌を歌ったり楽器を演奏したりするなどの音楽活動があるのではない。感情の表現として歌唱や合奏があると考えべきである。

③自分の表現したものを客観的に批評できる場面を設定する。感情の表現を工夫したり、この表現でよいのかとさらに考えたりする。このようにして、常に自分の音楽表現を自ら批判する。つまり、活動が深まるにつれて自分の問題がつくり変えられることを重視する。

④自分の満足した作品ができたときはクラスで発表させ、共有させる。

以上が、木下の考える生活と一体化した音楽学習の方法原理であると考えている。

いまだ多くの音楽学習では、歌唱、器楽、創作、鑑賞といった分科された音楽活動そのものが目的となった学習が展開されている。しかし、木下の考えでは子ども自身の感情から学習が始まり、その感情をどう表現するかは子どもに任されている。ここに音楽活動に対する大きな捉え方の違いがある。歌唱、器楽などの活動は、あくまでも自己の感情を表現するためのものである。ただ歌ったり演奏したりすることが音楽の学習ではない。このような音楽活動に対する捉え方を変えなければ、木下の考える音楽学習は展開できないだろう。

本研究で、生活と一体化した音楽学習の問題解決としての方法原理が明らかになった。つぎは、この方法原理をどのように具体化し、実践するかである。問題解決の音楽学習ではどのような活動の展開が考えられるのだろうか。今後、この方法原理による具体的な音楽学習の実践を行い、検証することが課題である。

〔注〕

- 1) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会編（初版 1998／7 版 2002）『奈良の学習法 総合的な学習の提案』明治図書
- 2) 木下竹次（1926）『学習各論（上）』復刻版（1972）玉川大学出版部 p.21
- 3) 三村真弓（1999）「奈良女子高等師範学校附属小学校合科担任教師鶴井滋一による音楽授業実践－進歩主義と本質主義との接点の探求」『日本教科教育学会誌』日本教科教育学会紀要第 22 巻 2 号、pp.55-65
- 4) 小島律子（1997）「音楽科をめぐる教科間の相互関連－第Ⅱ報 生活を基礎とした総合的な学習における音楽－」大阪教育大学紀要第Ⅴ部門教科教育第 46 巻第 1 号、pp.89-101
- 5) 木下竹次（1926）『学習各論（上）』復刻版（1972）玉川大学出版部
- 6) 木下竹次（1929）『学習各論（下）』復刻版（1972）玉川大学出版部
- 7) 木下（1926）p.2
- 8) 木下（1926）p.2
- 9) 木下（1926）p.3
- 10) 木下（1926）pp.4-5
- 11) 木下（1926）p.22
- 12) 木下竹次著 中野光編（1972）『世界教育学選集学習原論』明治図書 p.60
- 13) 木下（1926）p.10
- 14) 木下（1926）p.21
- 15) 木下（1926）p.22
- 16) 木下（1926）p.29-30
- 17) 木下（1926）p.34

- 18) 木下 (1926) p.44
- 19) 木下 (1926) p.114-115
- 20) 木下 (1926) p.116
- 21) 木下 (1926) p.122
- 22) 木下 (1926) p.188
- 23) 木下 (1926) p.199
- 24) 木下 (1926) p.202
- 25) 木下 (1926) p.203
- 26) 木下 (1926) p.195
- 27) 木下 (1926) p.196
- 28) 木下 (1926) p.196
- 29) 木下 (1926) p.222
- 30) 木下 (1926) p.192
- 31) 木下 (1926) p.207
- 32) 木下 (1926) p.199
- 33) 木下 (1926) p.186
- 34) 木下 (1926) p.118
- 35) 木下 (1926) p.119
- 36) 木下 (1926) p.121
- 37) 木下 (1926) p.121

学校危機後の学習支援と進路指導

野坂 祐子（大阪教育大学

学校危機メンタルサポートセンター）

1. 学校教育相談における進路指導と教師の役割

学校における進路指導は、子どもの進路決定を中心とした多面的な支援活動である。『中学校高等学校進路指導の手引き』（文部省，1983）では、進路指導を構成する活動として、自己理解・進路情報・啓発的経験・進路相談・進路選択援助・追指導の6つが挙げられており、進路指導において子どもの自己理解を促進することが重要な課題のひとつとされている。子どもが進路を選択する際、社会の現実を考慮することに関しては、多様な進路情報資料の提供を通じて、学校や教師が具体的に援助できる部分が大い。しかしながら、子どもの興味関心や価値観については、教師が直接的に「教える」ことはできない。教師の役割は、子どもの「なりたい自分」探しを側面から援助することである（篁，2007）。教師は進路指導を通して、子どもの自己受容やアイデンティティ確立のための支援、自立援助を行うことが期待されている。

アメリカでは、州や学区によって状況は微妙に異なるものの、子どもの学業面での児童生徒の学業面でのフォローや進路指導は、教師以外の専門職であるスクールカウンセラーによって重点的に行われることが多いが（岡林，1997）、日本においては、児童生徒の悩みや適応上の問題、学業・進路指導等に関わるカウンセリングは、学校教育相談の活動なかの一つに含まれる（大野，1995）。つまり、学業支援や進路指導は、教育相談活動として教師が担うものであり、日頃の教育実践とともに、広く子どもの発達支援や教育支援として取り組むべきものといえる。

進路指導は、学校での学習支援とも深く関わる。飯田（2004）は、学校での授業を教師による直接的な援助サービスのひとつと捉え、授業の充実が、子どもたちの学習面、心理・社会面、進路面において肯定的な変化を起こすものと述べている。授業で自己効力感が高まることによって、子どもが自ら進路選択に必要な情報を集めたり、周囲の大人に職業についてたずねたり、自分から積極的に進路選択という課題に取り組むことができる。学習における成功体験は、子どもの自己効力感を高め、進路に対する関心・意欲を高めることにつながる。学習支援は進路指導の基盤として位置づけることができよう。

学習支援や進路指導は、個々の子どもの能力や状況に合わせて行うべきものであることは言うまでもない。しかしながら、学校危機や事件事故により心的外傷を受けた子どもは、学習や学校生活に困難さを抱えることが多い。学校が安全で安心できる教育の場を提供することは、子どもの精神健康の回復にとっても重要である（金，2006）。本稿では、外傷体験を負った子どもにみられる学習面の問題を取り上げ、学習支援と進路指導における留意点について述べる。

2. 学校危機後の学習面への影響

学校危機などにより心的外傷を受けた子どもには、いわゆる心のケアと呼ばれる心理的支援が必要であることが周知されつつある。学校危機とは、学校での事件や事故、登下校中や家庭内の被害体験により、学校での対応が必要になる事態を指す。学校危機の概念では、学校において危

機は避けがたいものという前提を持つ (Schonfeld et al., 2002)。大規模な危機としては、学校内での刃物や銃器による殺人、登下校中の殺人や傷害、複数の子どもが巻き込まれる交通事故などが挙げられる。また、子どもや教職員の自殺や突然死も危機となる。性被害や家庭内での虐待、ドメスティック・バイオレンスの目撃なども、潜在化しやすい学校危機事例である。これらのうち、生命や身体の統合性が脅かされるような出来事を経験し、そのときにはげしい恐れ、無力感、戦慄のいずれかを感じた場合に心的外傷 (トラウマ) となることがある (APA, 2000)。

こうした外傷体験による心身への影響を理解し、子どもや保護者へ適切な心理教育を行うとともに、子どもの状態を考慮した対応をとることは、回復のために重要なことである。ところが、外傷体験が学習面に及ぼす影響や、学習や進路に関する支援のあり方について言及されることは少ない。危機後の支援においては、まず身体の安全確保と精神健康の回復が優先されるため、学習面への考慮は中長期的支援の課題となることも一因であろう。しかし、学校は子どもが一日の大半の時間を過ごす場であるとともに、規則的な日常生活を送ることによって子どもの回復を促す場としての機能をもつ。そのため、学習支援は生活支援としても大きな意義を有していると考えられる。

学校危機には、事前予防のリスク・マネジメントと事後対応のクライシス・マネジメントの2つの介入アプローチがあるが (瀧野, 2005)、危機後の学習支援はクライシス・マネジメントに含まれる。クライシス・マネジメントの初期対応においては、子どもや保護者、教職員への心理的ケアと、学級運営の平常化という2つの柱による活動計画が立てられる。心理的ケアでは、初期介入、アセスメントと心身への影響についての心理教育と情報提供、具体的な対応が行われる (Stephen ら, 2001/2005; 藤森, 2005)。学級運営においては、時間割の変更と子どもへの説明、保護者への連絡、登下校の対応、休校措置の確認、教職員の役割分担と配置、保護者会の開催、マスコミへの取材自粛要請などが検討される (野坂, 2007)。通常、学習支援については、学校再開後に行われる。

危機後の子どものストレス反応は個人差や年齢による違いが大きいが、多くの子どもが未来に対する恐怖感を持つようになり、学習への復帰が難しく、行動が変化し、悪夢や夜間恐怖などの睡眠障害をもつ (Poland et al., 1999)。大人の反応と比べると、子どもの場合はストレス反応が身体症状として出ることが多い。また、過度の罪悪感や無力感を持ちやすく、著しい退行現象を起こしやすいという特徴をもつ (金, 2006)。

こうした症状は危機後の一時的な反応であり、身近な大人との関わりのなかで安心感を得られれば自然と軽減することが多い。しかし、体験した出来事の内容やサポートの有無、個人的要因によって外傷後ストレス障害 (PTSD: Posttraumatic Stress Disorder: APA, 2000) となる場合もある。外傷後ストレス障害とは、死の脅威を感じるような出来事によって、持続的な再体験症状、回避行動や反応性の麻痺、覚醒亢進症状が1ヶ月以上続き、心身や社会生活に困難をきたしている状態をいう。子どもの場合、悪夢を見たり、外傷的な出来事を遊びのなかで繰り返すことが多く、しばしば胃痛や頭痛などの身体症状を伴う。まとまりのない興奮した行動として現れることもある (APA, 2000)。

危機後にみられる心身の反応や行動の変化として、おもに就学から高校までの年齢の子どもにみられるものを表1に示す (Pitcher & Poland, 1992 より)。

表1. 危機後にみられる子どものおもな反応 (Pitcher & Poland, 1992 より一部抜粋)

児童前期 (5歳～11歳)			
<ul style="list-style-type: none"> ・興奮しやすい ・めそめそ泣く ・まとわりつく 	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭や学校での攻撃的な行動 ・親の気を引く行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・夜驚、悪夢、暗がりや怖がる ・登校しぶり 	<ul style="list-style-type: none"> ・引っ込み思案 ・興味の減退や学校での集中力低下
思春期 (11歳～14歳)			
<ul style="list-style-type: none"> ・睡眠困難 ・食欲の増進や減退 ・家庭内での反抗 	<ul style="list-style-type: none"> ・雑用や手伝いを嫌がる ・学校での問題 (例: 喧嘩、もめごと、興味の減退、周囲の気を引こうとする行動) 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的問題 (例: 頭痛、鈍痛や鋭い痛み、発疹、心身症) 	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちとの社会活動への関心の低下
青年期 (14歳～18歳)			
<ul style="list-style-type: none"> ・心身症的な症状 (例: 吹き出物、便秘、頭痛、喘息) ・食欲の問題や睡眠困難 	<ul style="list-style-type: none"> ・心気症 ・活動水準の激高や低下 ・無月経や月経困難症 	<ul style="list-style-type: none"> ・無気力 ・無責任や怠慢な行動 	<ul style="list-style-type: none"> ・親からの自立への意欲低下 ・集中力低下

表1にあるように、就学年齢の子どもの反応には、どの発達段階においても登校しぶりや集中力低下がみられ、身体的不調や心理面での不安定さから家庭や学校でのさまざまな活動や人間関係が困難になることが多い。岩切ら (2005 a) は、危機後の子どもの集中力低下や過度な緊張から、学校場面において授業中にぼんやりしていたり、忘れ物が目立ったりすることがあると報告している。Brock, S. E. ら (2001/2006) もまた、児童期から青年期の子どもにみられる反応として、身体面での訴え、抑うつ、混乱、集中力の喪失、成績の低下、引きこもりと孤立、攻撃的な行動などを挙げている。家族から離れることの不安から不登校が起こることもある。子どもにとって学校は活動、指導、指示、日課に基づいた行動の主要な基点となるため、登校への支援は非常に重要である (Brock, S. E. ら, 2001/今田監訳, 2006)

また、学校危機は事件・事故の被害だけではなく、身近な人や愛着対象の突然の死別による喪失体験も含まれる。Van Eerdewegh ら (1982) は、正常な知能を持っている子どもでも、親の死後には学習が困難になったり、学業の上達を維持することができなくなったりする傾向があることを示している。しばしば、トラウマと喪失は重複して体験されるものであり、その場合はトラウマ反応と悲嘆反応の両方を考慮することが求められる。

3. 学校危機後の学習支援

危機を体験した子どもが心身の不調を訴えたり、集中力や記憶力が低下したりすることは、自然な反応である。一般に子どもの場合、危機後の反応は行動の変化として現れる。集中力の低下によって、これまで落ち着いて聞くことができていた授業を聞けなくなったり、授業の途中で席を離れてしまったり、落ち着かない様子を見せたりすることがある。また、感情の統制が悪くなると、それまで安定した友だち関係を持っていた子どもであっても、すぐにけんかをしやすくなったり、他者をいじめたり、親や教師に反抗的な行動をとることが増えたりする。恐怖感が強いときには、外に出たがらず、不登校になったり家に引きこもったりすることも少なくない。トラウマの記憶がフラッシュバックし、突然、泣きだしたり放心したり、情緒的に不安定になることも

多い。Yule (2002/2007) は、危機後の子どもたちに認知の変化がみられ、多くは集中力の困難、とくに学業での集中困難を経験し、新しい教材の習熟や楽譜の読み取りのような古いスキルを思い出す記憶に問題があることを報告している。

一方で、こうした心身の反応や変化は、本人には自覚されにくく、とりわけ子どもの場合は、自分の能力が急に落ちたことに自責感を抱いたり、自信を失ったりしてしまうことが多い。そのため、子どもへの支援においては、子どもの症状について説明し、危機後には当然の反応であることを理解させ、症状や問題に対する対処方法を考えていく心理教育が効果的である。例えば、Knoff (2004) は、子どもの身近にいる大人が、子どもの表情やチック症状、話すパターンの変化、発汗、青ざめる、黙り込んだり引きこもる、不平を言ったり、苛立つ、恐怖、回避行動をとるといったパニック前のトリガー（引き金）に気づいたときは、子どもを安心させて、サポートを与え、できる限り配慮するべきであると述べている。大人は子どもを安全な場所へ促し、子どもを落ち着かせ、恐怖の引き金になったことや状況について子どもと話をすることが有効である。こうした子どもの反応全般への介入は、学校においては担任や養護教諭が中心となって行うことになるだろう。

危機後の子どもに対する学習支援は、子どもの状態を考慮して、個々に合わせた工夫や調整が必要となる。基本的には、子どもの安心感と安全感を高め、自己コントロール感を持てるような学習環境や学習内容を検討していく。学習支援の際のポイントとなることを表2にまとめた。

表2 学校危機後の学習支援のポイント

学習環境の整備：安心できる学校・学級づくり、座席位置など
トリガー排除：恐怖反応やパニックのトリガーの排除、事前説明と段階的な使用
回避への対応：学習活動の場所や使用する教材や文具の検討
学習教材の工夫：短くわかりやすい内容、トリガーや回避対象の有無の確認
プログラム・カリキュラム：時間割編成、リフレッシュやリラクゼーション活動
個別指導・支援：補習、課題の細分化（段階化）、体力や集中力に応じた活動内容

まず、子どもが安心して通える学校や学級づくりが学習の基盤となる。学校で危機が起きた場合には、学校そのものが子どもにとって恐怖や不安を喚起する場となるため、再登校が可能になるように段階的な取り組みをしたり、学校内にリラックスできる場を設けるなどして、子どもが安心感を持てるようにする。学校は、積極的に再発防止の取り組みや安全教育に対する計画を家庭に示していくべきである。また、担任教諭が中心となり、子どもが過ごしやすい学級づくりを進めていく。さまざまな体調や問題を抱えた子どもが過ごしやすい学級風土の形成は、子ども一人ひとりのエンパワメントにつながる。より具体的には、不調を訴える子どもの座席配置を、教師が関わりやすく、また本人が安心していられる位置にするなどの工夫も行うことができる。

また、トラウマと直接的あるいは間接的に関連する場所や物などが、子どもにとって恐怖反応やパニックのトリガーとなり、子どもがそれらを回避していることがある。例えば、事件が起きた場所に行けなくなったり、包丁を用いた殺傷事件の目撃によって包丁が使えなくなったりする。回避はトラウマ症状の一つであり、本人の意思や努力の問題ではないことを理解し、危機後しばらくはトリガーの排除や回避を認めつつ、時間をかけて段階的に接近していくようにする。急激な接近や無理強い、子どもの恐怖感を一層、高めてしまい、症状を悪化させることがある

ので注意が必要である。小学校内での殺傷事件後の介入支援（野坂，2007）では、学校行事や授業で使用される道具・教材について、事件を思い出して不安定になる内容がないかをチェックし、教員とカウンセラーで具体的な対策を検討するなど、学用品や学習内容に関する調整が行われたことが報告されている。

学習教材や授業の内容については、基本的には、子どもの集中力や体力に合わせて調整する。授業の時間を短くするなどして集中力を保ちやすくしたり、思考や集中力を要する授業のあとには実技などの動きを取り入れた授業を入れたりして、教科の割り振りや時間割の構成を工夫することができる（岩切ら，2005 a）。使用する教材についても、危機直後は事件・事故を思い起させるような内容に注意する必要がある。例えば、死亡事故のあとには、出来事と深く関連するような教材や死生観を問うような内容は、かなり慎重な扱い方が求められる。また、危機後は集中力や暗記力の低下がみられるほか、総合的・抽象的な思考が困難になることも多いため、課題設定の際にはより具体性をもたせたほうがよい。課題は段階を細分化（スモールステップ）すれば、肯定的フィードバックの機会を増やすことになり、過度に注意力を持続させる必要性を避けることができる（Yule, 2002/2007）。

出来事から時間が経過するにつれ、子どもは激しい身体症状を示すなど際立ったものが見られなくなる。そのため、周囲には、子どもの集中力のなさや体調不良は、単なるやる気のなさやわがままに思えたり、本人の性格のせいだととらえたりしがちになることに注意が必要である。また、本人が症状に対して自分なりの対処方法を身につけていくため、現存する症状が周囲に気づかれにくいこともある。例えば、包丁による殺傷場面を見た子どもが、その後、包丁を使えないという恐怖症状や回避症状が続いていたとしても、家庭科の授業の際には包丁を使わないですむ役割を選んでうまく立ち回ることがある。こうした行動は現実適応力という観点からみれば必ずしも問題行動と捉える必要はないが、教師が、この子どもが家庭科の授業に参加できたということのみに注目すると、包丁を使えないという症状が見過ごされてしまうことに注意が必要である（岩切ら，2005 b）

こうした学校危機後の学習支援においては、特別支援教育のあり方が参考になる。通常の学級内においても、教科学習や集団生活において、子どもを十分に理解し、学習上でつまずきやすい点に応じたきめ細かな配慮や援助が行われれば、本人も集団に適応し、学習への取組みもそれまで以上にしやすいこととなる（吉田ら，2003）。

子どもの反応やそれによる困難さは、必ずしも授業中だけに生じるものではない。学校生活の中で、何かの折に事件・事故のことが話題になったり、作文や絵、工作などの作品に事件・事故の影響が出たりすることがある。その場合は、個別に時間をとって子どもの話を十分に聞き、子どもの思いを受け止めるようにする（岩切ら，2005 a）。学習支援とは、学校生活全般にわたる包括的な支援の一つであるとの観点を持つことが重要である。

4. 進路指導上の留意点

危機を体験した子どもにとって、進路決定は容易ではないことが多い。まず、危機による反応として、未来に対する恐怖感を持ったり（Poland et al., 1999）、この先、自分は長く生きられないと感じるような将来展望に関する認知の変化が生じたりするために（APA, 2000）、進路や就職など将来的な活動について考えることが難しい場合がある。また、睡眠障害や集中力の低下などによる一時的あるいは長期的な学力低下により、その子どもに合った学力水準の客観的な判

定がしにくいことも挙げられる。なにより、進路決定において重要となる子ども自身の選択や自己決定という行為が、自己肯定感を喪失した子どもにとっては難しい課題となる。

学校危機後の進路指導のあり方についての明確な方針や方向性は、まだ十分に議論されていないが、危機後の子どもの心身の状態や認知の特徴について理解したうえで指導を行うことが重要である。また、保護者の意向を確認することはもちろん、必要に応じて子どもの主治医やカウンセラーなどの支援者の意見を確認しながら、子どもの進路選択の過程を支援していくことも大切である。危機を体験した子どもにとって、現在の自分の状態を把握し、将来について少しずつでも目を向けていく経験は、回復の過程とも重なるものである。

〔引用文献〕

- American Psychiatric Association 2000 *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV-R* : [4th ed.]. Washington, D. C.: Author. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸（訳） 2002/2004 精神疾患の診断統計マニュアル 新訂版 医学書院. Pp.446-454.
- Brock, S.E., Sandoval, J and Lewis, S *Preparing for Crises in the Schools: A Manual for Building School Crisis Response teams*, Second Edition. (今田里佳監訳・吉田由夏訳. 2006. 学校心理学による問題対応マニュアル. p 292-293.)
- 藤森和美 2005 学校危機と心理的緊急支援 藤森和美（編） 学校トラウマと子どもの心のケア 実践編— 学校教員・養護教諭・スクールカウンセラーのために— 誠信書房. Pp.1-26.
- 岡林春雄 1997 心理教育 金子書房. Pp.166-167.
- 大野精一 1995 学校教育相談 真仁田昭ほか編 学校カウンセリング辞典 金子書房.
- Pitcher, G.D.,& Poland, S. 1992 *Crisis Intervention in the schools*. New York : Guilford. Pp.194-196.
- Poland, S.and McCormick, J, S. 1999 *Coping with Crisis: Lessons Learned A resource for schools, Parents, and Communities*. Colorado : Sopris West. Pp.230.
- 飯田順子 2004 援助サービスとしての授業 「学校心理士」認定運営機構企画・監修 学校心理士による心理教育的援助サービス 北大路書房. Pp.194.
- 岩切昌宏・野坂祐子・瀧野揚三 2005 a 事件・事故のあと—教師が子どもたちに配慮しなければならないこと（3）トラウマ反応への基本的対応 月刊学校教育相談 第19巻 第7号 ほんのもり出版. Pp.50-54.
- 岩切昌宏・野坂祐子・瀧野揚三 2005 b 事件・事故のあと—教師が子どもたちに配慮しなければならないこと（6）事件・事故後の中・長期的対応 月刊学校教育相談 第19巻 第11号 ほんのもり出版. Pp.56-60.
- 岩切昌宏・野坂祐子・瀧野揚三 2005 c 事件・事故のあと—教師が子どもたちに配慮しなければならないこと（9）学校としての対応（2）初期の事後対応 その2 事件・事故後の中・長期的対応 月刊学校教育相談 第19巻 第14号 ほんのもり出版. Pp. 54-58.
- 金吉晴 2006 心的トラウマの理解とケア（第2版） じほう. Pp.183-210.
- Knoff, H, M, 2004. *Crisis: Helping Children with Special Needs*. Ed. Canter, A, S., Paige, L, Z., Roth, M, D., Romero I., Carroll, S, A., Helping Children at Home and School II. National Association of School Psychologists.

- 文部省 1983 中学校高等学校の進路指導の手引き 日本進路指導協会.
- 野坂祐子 2007 学校危機とソーシャルサポート 水野治久・谷口弘一・福岡欣治・古宮昇編 カウンセリングとソーシャルサポート：つながり支えあう心理学 ナカニシヤ出版. Pp.75-86.
- 篁倫子 2007 児童・生徒のアセスメント（3）進路指導・自己理解のアセスメント～「なりたい自分」を見つける～ 伊藤亜矢子編 学校臨床心理学～学校という場を生かした支援～ 北樹出版. p.84
- 瀧野揚三 2005 4. 災害時・危機管理におけるストレスとその促進・緩和要因 上里一郎（監修）・竹中晃二（編） ストレスマネジメントー「これまで」と「これから」 ゆまに書房. Pp.132-150.
- Schonfeld, D. J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., and Speese-Linehan, D. 2002 *How to prepare for and respond to a crisis* (2nd ed.). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development. 元村直靖（監訳）2004 学校危機への準備と対応 誠信書房.
- Stephen E. Brock, Jonathan Sandoval and Sharon Lewis. 2001 *Preparing for Crisis in the Schools : A Manual for Building School Crisis Response Teams*. [2nd Ed.]. 今田里佳・吉田由夏（訳）2006 学校心理学による問題対応マニュアルー学校で起きる事件・事故・災害にチームで備え、対処する 誠信書房.
- Van Eerdewegh, M. M., Bieri, M.D., Parrilla, R. H. & Clayton, P. J. (1982) The bereaved child. *British Journal of Psychiatry*, 140, 23-29.
- 吉田昌義・河村久・吉川光子・柘植雅義 2003 通常の学級におけるLD・ADHD・高機能自閉症の指導 つまずきのある子の学習支援と学級経営 東洋館出版社.
- Yule, W., 2002. *Post-Traumatic Stress Disorders*. Ed. Rutter, M., Taylor, E., Child and Adolescent Psychiatry, Fourth Edition. 長尾圭造・宮本信也監訳 2007 児童青年精神医学 Pp.605-615.

聴覚障害児と健聴児のリズムパターン反応の形成 — 原初的音楽経験形成のための教育方法の基礎研究 —

松本佳久子（奈良市社会福祉協議会
音楽療法推進室）

問題

メロディーやハーモニーの無い音楽は存在するが、リズム無くして音楽はありえないほど、リズムは音楽の根源的な要素である。それは時間芸術と言われる音楽において、最も時間的側面を持つ要素であるからだと考えられる。リズムには、tempo, beat, pulse, meter, pattern などの要素が含まれる (Cooper & Meyer, 1960/1968)¹⁾ という観点は、西欧の拍節概念に基づいたものであり、近年は拍子とその周期性を前提としないリズムが、20 世紀における現代音楽や古今東西の民族の音楽の中に幾つも存在することが見直されるようになった。すなわちリズムとは「音の長短の組みあわせ」という相当広い範囲のものが含まれ、音楽の領域内にとどまらず、生物の体内からそれを取りまく環境に至るまで、様々なものの中に存在している。例えば、脈拍など生体維持に働く調節機構や、歩く・走る等の身体運動、また言語活動をはじめとする様々な環境音の中などにも存在している。このようにリズムは音楽の基底をなすものであると同時に、我々の身近に存在しているのである。したがってリズム反応能力の発達、日常生活において人が接している言語をはじめとする環境音、不随意あるいは随意運動のリズムなどが複雑に絡み合い影響を与えていると考える。では、われわれの音楽のリズムに対する反応は何を基礎にしているのだろうか。ランディン (1967) は、リズム反応における本能的・生理学的・運動的・学習など 4 つの基礎的な理論のうち、知覚的反応と随意的な運動的反応の両方を含む学習された反応であるとしている²⁾。

音楽教育においてリズムを重視し、身体運動と結び付けて展開されてきたものには、作曲家であり音楽教育家でもあるダルクローズ (1865-1950) によって創られたリトミックをはじめ、わが国ではわらべうたによる音楽教育と結びついている作曲家コダーイ (1882-1967) のメソッド、そして作曲家オルフ (1895-1982) により、音楽を踊りや母国語を基盤とした言語やその他の芸術との融合させたオルフシュールベルク³⁾ のモデルなどが挙げられる。これらダルクローズ・コダーイ・オルフらの音楽教育の理念と方法に共通するのは、母国語や身体運動のリズムなどを基盤とした総合的なアプローチにより、誰もが音楽による自由な表現を可能にすることを目的としている点であり、わが国でも音楽教育の現場のみならず、特別支援教育の現場や福祉、医療の場の音楽療法においても活用されている。

現行の学習指導要領 (平成 11 年施行、平成 15 年改訂) の初等教育においては、音楽に対する興味や関心をもち、音楽活動を楽しむ経験を生活場面でも活かすことを目標としている。音楽表現については、低学年のリズムから始まり、中学年にはメロディー、さらに高学年になるとハーモニーといったように音楽の基本的要素を段階的に学習する目標が設けられている。教育基本法の改正 (平成 18 年) に伴う学習指導要領の改訂 (平成 20 年 3 月 28 日告示、平成 21 年施行) 後は、「生きる力」の育成という理念をさらに追求し、学習内容の習熟度や児童の興味・関心等に

応じた課題学習など柔軟かつ総合的な学習を進めるべく小中学校一貫した学習目標が設定された。この中で音楽教育は、表現力、すなわちコミュニケーション能力を養うことが国語と並び重要な役割を担っていると考えられる。しかし、国立教育政策研究所が行った音楽等質問紙調査の小・中学校の児童生徒を対象とした意識調査（2007）⁴⁾においては、音楽の授業内容に対して高い意欲を示すものの、それらは歌唱や器楽に限られており、音楽の創作表現に対する関心は低い傾向にある。また、コンサートへ行くなど日常生活において積極的に音楽に触れている一方で、それらの音楽と学校教育における教材との乖離が見られ、特に唱歌やわらべうた、民謡など日本の歌に対する関心が薄い傾向が小・中学校共に見られた。

このような子どもの現状をふまえ、総合学習が推進される学校教育の動向における今後の音楽科教育の研究としては、前述の音楽教育法に見られるような統合的な活動形態の組み合わせ自体を模索するよりも、カンディンスキー（1967）がひとつの点について行ったような詳しい研究を複写して行うことが必要であり、新しい方向に進むには、芸術の一番基本的なかたちの研究に立ち戻る必要がある（Schafer, 1975/1980）⁵⁾。すなわち、ダンスなどの芸術にも共通した音楽の根源的要素であるリズムへの知覚反応を解明していくことが必要である。そこで、言語や運動並びに生体リズムに深く関連した音楽の根源的要素であるリズムへの反応の一側面を明らかにするために、本論文では音環境の異なる聴覚障害児と健聴児のリズム反応を比較検討していく。

聴覚障害児の音環境について

「聴覚障害」と「難聴」は、医学的には同義に扱われているため、本論文においても同様に扱う。難聴は、種類・型・程度をはじめ、音の聞こえ方に個人差がある。難聴の中でも、音が小さく聞こえる伝音難聴と比べて、特定の周波数の音の著しい増幅や持続音の断絶など、音の複雑な歪みが見られる感音難聴の場合は、補聴器により完全に調整することは難しい。今回対象とする難聴児は、先天的あるいは生まれて間もない頃に感音難聴となったため、音に関して得られる情報は、健聴者とは大きく異なっている。音声言語は、日常においてコミュニケーションや思考・記憶などに用いられるという点で必要不可欠なものであり、健聴者にとって、音環境の大部分を占めていると言っても良い。一方、難聴者は聴覚活用に伴い、手話や読話法を用いるなど、視覚でその大部分を補っている。このことから、難聴者の音環境は健聴者とは大きく異なっていると考えられる。

1920年（大正9年）の日本聾啞学校誕生以来、発音や初語指導のために太鼓を利用したリズム訓練が行われており、聴覚障害児にとって周囲の環境音や音楽との関わりはリズムが中心となっていると考えられる。また、残存聴力に加え、視覚をはじめ腹部や胸部・頭部の皮膚振動感覚など他の器官もフルに利用することによって、文字通り音を身体全体で感じていると言える。このことから考えると、聴覚障害者は、私たちとは異なった音環境にありながらも、独自に音楽を理解する能力を持っているということが言えるだろう。一方、音楽に関する情報があふれ、受容の形態や趣味もますます多様化の傾向にある現代において、われわれは一見恵まれた環境にいるようだが、そのわりに音楽を耳だけでなく身体全体で感じる機会はそれほど多くはない。音楽的観点における聴覚障害児のリズム反応に関する研究は、対象を聴覚障害児のみにしぼった発達の研究が中心となっているが、（大橋 1979、西野 1977）健聴児との比較が行われている例は少ない。そこで、小学校の音楽教育を終えた聴覚障害児と健聴児のリズム反応を比較することにより、音楽の根源的要素であるリズム反応について検討する。本論では、リズム行動の評価として①聴覚

的に提示された刺激間の弁別を反映する行動、②拍にあわせたり、聴覚的に提示されたリズム・パターンを再現する能力を表示する動きの行動、③視覚的なリズム記号を聴覚的に提示されたリズム・パターンと結びつける能力を現す行動における3つの基本的タイプ (Radocy & Boyle, 1979/1985)⁵⁾ から、①と②の弁別と再現 (再生) テストを行い、どのようなリズムパターンが知覚され易いのか、また、そのような難易は何に起因しているのかという点について探る。

方法

1. 対象児について

- ・聴覚障害児群 兵庫県内の K 聾学校に在籍する感音難聴の中学2・3年生10名 (男6名 女4名)。
 - ・健聴児群 兵庫県内の中学校に在籍し、両耳とも平均聴力レベルが正常範囲内にある中学2・3年生11名 (男5名 女6名)
- 聴覚障害児の聴力・補聴閾値をそれぞれ表1、2に示す。

表1 聴覚障害児の聴力レベル (dB-HL)

対象児	良聴耳平均		125	250	500	1000	2000	4000 (Hz)
1	84	R	65	75	80	95	100	105
		L	50	70	80	90	95	115
2	112	R	90 ↑	110 ↑	125 ↑	130 ↑	130 ↑	130 ↑
		L	90 ↑	110	110	115	120	120
3	105	R	90	90	100	115	115	115
		L	90	100	100	115	115	120
4	61	R	35	55	55	75	75	70
		L	40	50	50	80	90	110
5	102	R	85	95	100	105	110	115
		L	90	100	100	110	115	120
6	85	R	55	70	85	100	100	90
		L	70	75	95	95	90	80
7	94	R	65	80	95	110	110	100
		L	70	85	105	115	110	105
8	120	R	85	105	125	130 ↑	130 ↑	130 ↑
		L	85	110	125	130 ↑	130 ↑	130 ↑
9	122	R	90 ↑	110	120	130 ↑	130 ↑	130 ↑
		L	90 ↑	110 ↑	125	130 ↑	130 ↑	130 ↑
10	92	R	85	95	100	110	105	110
		L	60	75	90	105	105	105

測定値 (純音による) は K 聾学校で測定されたものである。

↑はスケールアウト値

平均聴力レベルはスケールアウト値に5dB加えて計算し、小数点以下は切り下げた。

対象児	装用	良聴耳平均	125	250	500	1000	2000	4000 (Hz)
1	RL	66	80	66	56	54	51	86
2	RL	80	85	81	71	74	81	86
3	RL	67	85	66	61	59	61	—
4	L	66	95	56	56	54	61	71
5	RL	80	85	91	71	69	81	—
6	L	64	80	61	61	59	61	61
7	RL	67	80	61	66	59	61	71
8	RL	67	70	61	61	64	61	81
9	RL	89	80	86	101	—	—	—
10	RL*	69	75	71	71	69	56	71

測定値 (純音による) は K 聾学校で測定されたものである。

*測定値は右耳のみ

2. リズムパターン刺激について

a. 音素材

- 高度難聴児にとって聞き取りやすい音素材は、これまでに何度も接したことのある音である。中でも楽器音は、環境音の中でも比較的聞き取りが容易であるとされている（矢持、1991）⁶⁾。そこで、K聾学校の難聴児にとり、音楽の授業においてドラム演奏の経験があることから、MIDI音源（MT-32, Roland）によるディープドラム音（周波数のピークは176 Hz）を使用した。
- 使用した音素材の音響特性分析については、サウンド・スペクトログラフ（DSP SONAGRAPH MODEL 5500, KAY）を用いた。

b. リズムパターン

- 使用したリズムパターンは下記の通りである。リズムパターンは、小学校の学習指導要領の音楽科で定められている記号の範囲内であり、一般の小学校ならびにK聾学校で使用されている音楽教材からリズムパターンを抽出し、作成した。また、異同弁別テストにおける標準刺激に対する比較刺激を作成するにあたり、神原（1988）や大橋（1979）で使用されているものを参考にした。なお、リズムパターン内における音圧レベルは一定にした。

<異同弁別テスト>

<再生テスト>

①	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	①	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
②	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	②	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
③	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	③	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
④	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	④	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑤	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑤	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑥	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑥	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑦	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑦	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑧	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑧	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑨	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑨	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪
⑩	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪	⑩	♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪

c. 提示方法

- リズムパターン刺激の再生はオーディオテープレコーダー CFD-DW 83（SONY）を使用し、スピーカーの位置を対象児から1メートル離れた。

- 出力音圧は、あらかじめ 75 dB-SPL にしておき、聞き取れない場合は音圧レベルを上げて最適と思われるレベルを各々の対象児が調整した。また、このときの音圧レベルを騒音計 (SOUND LEVEL METER OCTAVE BAND ANALYSER NA-29, RION) により計測し、聴力レベルを測定する周波数のいずれかが対象児の補聴閾値内にあることを確認した。
- 速さは M.M. ♩ = 108 で一定にした。各リズムパターン 1 つあたりの所要時間は 3.33~4.44 秒である。
- 問題ごとに 2 回提示した。再生問題においては、完全に忘れて一音も再生できない状態の時のみ、更に 2 回提示した。
- 提示時間は各問題の感覚を 4 秒、1 回目と 2 回目の提示の感覚を 2 秒とした。
- 1 から 10 までのリズムパターンは、同じ要素を持つものがまとめて並べられているため、知覚の難易において順序による影響を受けないように、ランダムに提示した。
- 提示時間は各問題の間隔を 4 秒、1 回目と 2 回目の提示の間隔を 2 秒とした。

3. 調査方法

a. 調査 1 異同弁別テスト

- ◆聴覚的に提示された標準刺激と比較刺激の異同を○×で答える。
- ◆各問題に対して感じた難易について難しい・普通・簡単な 3 つの中からあてはまるものを一つ選び、丸で囲む。
 - 1) 時期 X年 11 月
 - 2) 場所 聴覚障害児群：K 豊学校内の検査室 (防音室)
健聴児群：神戸大学内の音楽教室 (防音室)
 - 3) 手続き ①補聴器が ON になっているかどうかを確認する。
②方法を簡単に説明し、試行問題を 2 題行う。その際に音量を調節する。
③対象児が問題の要領を理解できたと調査者が判断した場合は本調査に入る。
(所要時間一人約 10 分)

b. 調査 2 再生テスト

- ◆提示された聴覚的リズム刺激と同じリズムを、スネアドラムにより再生する。
 - 1) 時期 X年 11 月
 - 2) 場所 調査 1 と同じ。
 - 3) 手続き 調査 1 と同じ (所要時間一人約 10 分)。

4. 記録と評価

- 弁別の様子は VTR により記録した (CCD-TR 1000, SONY)。また再生の様子は、VTR に加え、予備としてデジタルテープレコーダー (TCD-D 7, SONY) にも収録した。
- 被験児のリズム反応については、VTR 記録による映像をもとに、以下の観点から評価を行った。

<観点>

- A…再生されたリズムが、リズム刺激と同じ数の長音・短音・休符を持ち、しかもそれらの順序が同じである。

B…再生リズムの長音・短音・休符の数は同じであるが、順序が異なる。

C…再生リズムに音・休符の付加や欠落が見られる。

・評価は、筆者を含む音楽教育専攻の大学院生6名で行った。リズムパターンに便宜上設けた小節線に基づいて、各小節ごとに上記A～Cの中からあてはまるものどれか一つを選び評価した。各観点における得点は、観点A＝2点・B＝1点、C＝0点、あてはまらないものを0点とした。

結果

1. 調査1（異同弁別テスト）の結果

聴覚障害児群の各対象児における弁別率は、最大値が90%、最小値が40%、標準偏差が16.6であり、個々によりかなりばらつきがあった。また、各リズムパターンの正答率は、最大が90%、最小が40%、標準偏差が14.7であり、リズムパターンによって、かなり差が見られた。

一方、健聴児群においては、最大が100%であり、しかも対象児全体の60%がこれにあたる。また最小は70%で、標準偏差が8.81であり、比較的個人差は小さい。各リズムパターンにおける健聴児全体の平均正答率を見ても、聴覚障害児ほどの差はみられず、最大が100%、最小が82%、標準偏差が7.03であった。

(1) 各リズムパターンにみられる傾向

各リズムパターンにおける両群の平均を比較したものを表3に示す。

全体的に健聴児群が聴覚障害児群を上回っているが、中でも有意な差が見られたのはリズムパターンの①・⑩ ($p < 0.01$)をはじめ、③・⑤・⑧・⑨ ($p < 0.05$)である。②・④・⑥・⑦については、両群の間に有意な差は認められなかった。一方、②については聴覚障害児群が健聴児群より高い正答率となった。

表3 各リズムパターンにおける弁別率及び標準偏差

対象児群	リズムパターン	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
健聴児群 (N=11)	Mean (%)	100.0	82.0	91.0	100.0	100.0	82.0	91.0	100.0	91.0	100.0
	SD	0.00	38.60	28.75	0.00	0.00	38.60	28.75	0.00	28.75	0.00
聴覚 障害児群 (N=10)	Mean (%)	50.0	90.0	50.0	70.0	60.0	70.0	80.0	60.0	50.0	40.0
	SD	50.00	30.00	50.00	45.83	48.99	45.83	40.00	48.99	50.00	48.99
	t-value	3.15	-0.50	2.22	2.07	2.58	0.62	0.69	2.58	2.22	3.86
	df	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	p	**	NS	*	NS	*	NS	NS	*	*	**

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

これらの結果から得られたリズムパターンの難易の順位を表4に示す。

表4 各群におけるリズムパターンの難易

聴覚障害児群		健聴児群	
リズムパターン	正答率 (%)	リズムパターン	正答率 (%)
②	90		
④・⑦	80	①・④・⑤・⑧・⑩	100
⑤・⑥	70		
①・③・⑧	60	③・⑦・⑨	91
⑨	50		
⑩	40	②・⑥	82

(2) リズムパターンの構造別傾向

リズムの知覚の要因としては、「刺激間の時間間隔」、「刺激の数」、「刺激の組織化」の3点が挙げられ (Fraisse, 1957)¹⁾、これらの要素がさまざまな形で絡み合い、知覚に影響を及ぼしていると考えられる。本調査における各リズムパターンの提示速度は♩=108と一定に保っていることから、刺激の数と組織化について、a. リズムパターンの長さや数、b. リズムパターンを構成している音の組み合わせ、c. リズム刺激の前半部分の構成音という3つの観点から分類されるそれぞれの系列ごとに平均値の比較を行った。

a. リズムパターンの長さや数

本調査で使用したリズムパターンは、♩を1拍とした場合、6拍からなるものと7拍からなるものとに分けられる。このうち、同じ数の拍からなるリズムパターンの中でも、リズムパターンを構成している音の数によりさらに分け、平均値を比較した (表5)

表5 a. リズムパターンの構造別弁別率

拍数×音数	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
6×4	1	50.0	50.0	100.0	0.0
6×7	1	90.0	30.0	81.8	38.6
6×8	1	70.0	45.8	100.0	0.0
6×10	1	80.0	40.0	90.9	28.7
TOTAL	4	72.5	26.1	93.2	11.1
7×7	1	40.0	49.0	100.0	0.0
7×9	2	55.0	41.5	95.5	14.4
7×10	1	60.0	49.0	100.0	0.0
7×11	2	60.0	30.0	86.4	22.3
TOTAL	6	54.9	25.9	93.9	10.7

表5においては、拍の数 (リズムパターン全体の長さ) や音の数の小さいものから大きなものへと順番に並べた。6拍からなるものと7拍からなるものとの間の平均値の間の有意差を調べるためにt検定を行ったところ、有意差は見られなかった。長さや音の数と弁別に相関はなく、たとえリズムパターンが長くても、知覚され、記憶しやすいものがあることが分かる。また、6拍のリズムパターンは3拍子、7拍のものは2または4拍子にとらえ易いと考えられるが、このことから3拍子あるいは4拍子系いずれのリズムであっても、リズムの知覚の難易にそれほど影響

しないことが分かる。

b. リズムパターンを構成している音の組み合わせ

リズムパターンは♪と♪との組み合わせからなるもの、♪と休符をからなるもの、♪♪(シンコペーション)を含んでいるもの、♪(付点音符)を含むものの4つに分けられる。その結果を表6に示す。

表6 b. リズムパターンの構造別弁別率

音の組み合わせ	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
♪と♪	6	70.0	19.4	90.9	10.9
♪と休符	1	50.0	50.0	100.0	0.0
♪と♪♪	1	60.0	49.0	100.0	0.0
♪と付点	2	45.0	35.0	95.5	14.4

これら4つの項目について各々t検定を行ったところ、聴覚障害児群では特に有意差は見られなかった。また、健聴児群においては、♪と♪との組み合わせと休符を間にはさんだリズム ($p < 0.05$)、♪と♪との組み合わせと♪♪(シンコペーション)のリズム ($p < 0.05$)との間に、それぞれ有意差が見られた。

C. リズムパターンの前半部分の構造による分類

リズムパターンは、前半部分の構造別に、♪から始まるもの、♪♪から始まるもの、♪(付点)からなるもの、♪♪(シンコペーション)からなるものの4つに分類できる(表7)。

表7 c. リズムパターンの構造別弁別率

拍数×音数	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
♪×4	1	40.0	46.7	100.0	0.0
♪×2	2	70.0	31.6	86.4	30.8
♪×1	3	60.0	27.7	100.0	0.0
TOTAL	6	60.0	22.7	95.5	10.3
♪♪×2	1	80.0	38.1	90.9	28.7
♪♪×1	1	70.0	45.7	90.9	19.3
TOTAL	1	75.0	23.8	90.9	19.3
付点	1	50.0	47.7	90.9	28.7
♪♪	1	60.0	46.7	100.0	0.0

これらの各項目についてそれぞれt検定を行ったところ、両群とも、どの項目の間にも有意差は見られなかった。

(3) 聴力と弁別

次に、聴力との相関を調べたところ、平均聴力レベルと正答率では $r = -0.633$ 、補聴閾値正答率では $r = -0.597$ と、それぞれ負の相関がかなり見られることから、聴力レベルや補聴閾値が高いほど、正答率が低くなる傾向があると言える。

2. 調査2（再生テストの結果）

（1）各リズムパターンの再生における傾向

聴覚障害児群の再生率は、最大が57.1%、最小が0%、標準偏差が21.2であり、個人差が大きかった。また、各リズムパターンにおいては最大が34.6%、最小が5.4%、標準偏差が8.3であった。

健聴児群においては、最大が100%最小が45%標準偏差が18.4と、かなりの個人差がある。また各リズムパターンでは最大が93.2%、最小が54.5%標準偏差が12.3であった。各リズムパターンごとに比較すると、全体に健聴時群の再生率が聴覚障害児群のものを上回っており、各リズムパターンごとに比較し t 検定を行ったところ、リズムパターン①・④・⑦・⑧・⑨・⑩ (p<0.001)、②・⑤ (p<0.01)、③・④ (p<0.05) と、全てのパターンにおいて両群間に有意な差がみられた (表8)。

表8 各リズムパターンにおける再生率及び標準偏差

対象児群	リズムパターン	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
健聴児群 (N=11)	Mean (%)	82.6	77.7	65.5	54.5	75.4	91.3	93.2	62.5	80.3	89.0
	SD	28.97	31.89	40.52	43.97	34.56	18.50	15.41	37.10	33.62	21.63
聴覚 障害児群 (N=10)	Mean (%)	24.6	27.1	20.0	12.1	20.0	34.6	26.7	5.4	12.1	25.4
	SD	27.29	37.70	29.63	19.04	33.37	44.02	39.41	9.87	18.39	27.29
	t-value	4.48	3.16	2.77	2.68	3.55	3.72	4.93	4.49	5.41	5.65
	df	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
	p	***	**	*	*	**	**	***	***	***	***

* p<0.05

** p<0.01

*** p<0.001

再生率から見たリズムパターンの難易を表9に示す。

表9 各群におけるリズムパターンの難易

聴覚障害児群		健聴児群	
リズムパターン	正答率 (%)	リズムパターン	正答率 (%)
⑥	34.6	⑦	93.2
②	27.1	⑥	91.3
⑦	26.7	⑩	89.0
⑩	25.4	①	82.6
①	24.6	⑨	80.3
③・⑤	20.0	②	77.7
		⑤	75.4
④・⑨	12.1	③	65.5
		⑧	62.5
⑧	5.4	④	54.5

リズムパターンの④・⑧において両群とも正常再生率は低く、逆に高いものは②・⑥と、各リズムパターン再生における難易は、両群に似た傾向が見られることが分かる。その一方で、①の

リズムにみられるように健聴児群においては非常に高い正常再生率を出しているが、聴覚障害児群においてはそれほど高くないものもある。また、⑦・⑨のリズムパターンについても同様である。

A～Cの観点のうち音や休符の数はあっているが順序の入れ替わりが起きている観点Bが、聴覚障害児においては①・⑨・⑩に、健聴児においては③・④・⑩に比較的多く見られた。

(2) リズムパターンの構造と再生

異同弁別の結果同様、リズムパターンの構造別に両群における再生の傾向を見ていく。なお、リズムの構造における要因を分析するにあたり、再生率が5%以下の対象児については、リズムパターンの構造による変化とは別の要因が働いているものと思われるため、除外した。

a. リズムパターンの長さと言の数

リズムパターンの長さと言の数の順に結果を並べると表10のようになる。これらの結果から、長さと言の数が増えることによる平均値の変化は見られなかった。また、6拍系と7拍系のものとの間にも、両群とも有意差は見られなかった。

表10 a. リズムパターンの構造別再生率

拍数×音数	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
6×4	1	41.0	23.9	82.6	29.0
6×7	1	45.2	39.4	77.7	31.9
6×8	1	20.2	21.0	54.5	44.0
6×10	1	43.1	43.7	93.2	15.4
TOTAL	4	37.3	24.2	77.0	21.1
7×7	1	38.2	27.5	89.0	21.6
7×9	2	32.0	22.9	70.5	31.1
7×10	1	9.0	11.4	62.5	37.1
7×11	2	38.2	30.4	85.8	21.5
TOTAL	6	29.4	14.3	76.9	19.3

b. リズムパターンを構成している音の組み合わせ

リズムパターンの構成音の種類による分類の結果を表11に示す。この中で聴覚障害児においては、♪と♪の組み合わせと♪♪ (シンコペーション) との間 ($p < 0.05$)、♪と休符と♪♪ (シンコペーション) との間 ($p < 0.05$) にそれぞれ有意差が見られた。健聴児群においては、どの組み合わせの間にも有意差は見られなかった。

表11 b. リズムパターンの構造別再生率

音の組み合わせ	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
♪と♪	6	38.1	24.1	76.3	22.2
♪と休符	1	41.0	23.9	82.6	29.0
♪と♪♪	1	9.0	11.4	62.5	37.1
♪と付点	2	28.5	21.1	84.7	18.0

c. リズム刺激の前半部分の構成音

前半の音の種類と組み合わせによる平均の差は、表 12 の通りである。これらのうち、聴覚障害児においては、♪で始まるものと♪♪(シンコペーション)との間 ($p < 0.05$)、♪で始まるものと♪♪(シンコペーション)の間 ($p < 0.05$) にそれぞれ有意差が見られた。

また健聴児においては、♪で始まるものと♪♪(シンコペーション)との間 ($p < 0.05$) に有意差が見られた。

表 12 c. リズムパターンの構造別再生率

拍数×音数	N	聴覚障害児群		健聴児群	
		Mean (%)	SD	Mean (%)	SD
♪×4	1	38.2	27.5	89.0	21.6
♪×2	2	37.9	27.0	71.6	28.0
♪×1	3	31.5	16.9	70.8	25.3
TOTAL	6	35.9	18.8	77.2	18.8
♪♪×2	1	43.1	43.7	93.2	15.4
♪♪×1	1	57.7	43.6	91.3	18.5
TOTAL	1	50.4	42.0	92.2	12.9
付点	1	18.8	21.1	80.3	33.6
♪♪♪	1	9.0	11.4	62.5	37.1

(3) 聴力と再生

再生率と聴力との相関は弁別と同様、再生率と平均聴力レベルにおいては $r = -0.691$ 、補聴閾値との間では $r = -0.658$ とどちらも負の相関がみられた。

考察

1. 補聴閾値

前述した聴覚障害児におけるリズム反応の傾向において、Cのグループに含まれる2・5・9の対象児の聴力レベルは100 dB以上、補聴閾値は80 dB以上と他のグループが60 dB台であるのに比べ非常に高い。弁別率はいずれも50%以下であり、再生率も0~0.5%とかなり低い数値となっている。また、再生されたリズムは提示されたリズムパターンへの対応がみられず、独自のリズムで長い間再生し続けるという傾向がみられた。このことから、補聴閾値が80 dB以上となると、補聴閾値上の音であってもかろうじて聞き取れる程度であり、リズムパターンの弁別は困難であったと考えられる。

一方、補聴閾値が60 dB台の対象児を見ると、弁別率が90~40%、再生率が57.1~0.8%と弁別再生両面において、かなり個人差が著しい。この中で補聴閾値が67 dBと等しい3・7・10の対象児を比較すると、平均聴力レベルは順に94 dB・92 dB・105 dBであり、いずれも90 dB以上という重度聴力障害児である。しかし、弁別率を見ると60%・70%・40%と、かなり個人差があることが分かる。同じ補聴閾値であってもこれだけの差が生じるのは、聴覚活用に原因があると考えられる。

補聴器によって音が増幅され、内耳に届いても、音を識別できなければそれらの音は意味を持つものとして知覚されない。このような聴覚からの情報を識別し、理解する能力は聴覚障害児の

場合、訓練を通じて学習していかなければならない。このため、同じ補聴閾値であっても訓練をはじめた時期や期間・内容などから個人差が生じてくるものと考えられる。

音の識別能力のうち、語音の識別についてエルバー（1974）⁸⁾は、聴力レベルが52～127 dBの感音難聴児72名に対して音声による単語の聞き取りを調べ、その識別率と聴力レベルとの関係を報告している。この中で、平均聴力レベルが90～100 dBの高度・重度難聴児の識別率は個人差が著しく0～95%にまで及んでいると述べている。音声言語の場合、リズムパターンの他にイントネーションやアクセント、子音や母音など様々な要素を含んでいるため、リズムパターンの弁別よりもはるかに微妙な音の識別が必要である。

これらの識別率の傾向と同様に、リズムパターンの弁別においても、聴力レベルが90～100 dBの高度・重度難聴児における弁別率にも著しい個人差がみられた。このことから、日常生活におけるコミュニケーションの手段として、語音の識別や発音など音声言語を通じた聴覚活用がどの程度なされているかが、リズム知覚能力にも影響してくるのではないかと考えられる。

2. リズムパターン刺激の構造

両群において対照的であったのは、①のリズムパターンに対する反応である。異同弁別・再生両面からみても、聴覚障害児群の正答率は他のリズムパターンと比べて非常に低かった。しかも後半部分において休符と音符とが入れ替わる傾向がみられた。健聴児にとって最も易しい部類に入るリズムが、聴覚障害児にとって難しかったようである。このことから、休符という、音の無い間の長さをとらえることは、運動を抑制し聴覚のみによって休符の長さをとらえる空間能力が必要であり、聴覚障害児にとって困難であったのではないかと考える。

また、⑧の♪♪（シンコペーション）のリズムパターンは健聴児と聴覚障害児の両群において音の置換が見られるなど再生されにくいものであった。これは実生活において自然に獲得されるものではなく、音楽学習によって得られるものだからと考えられる。

これに対して、⑨の♪（付点）のリズムパターンは、スキップなどの身体運動を通して得られるリズムであるが、両群を通じて♪を♪と再生するという逆再生の例が多くみられた。順序の知覚は、継起の組織の自発的組織化において与えられるが（Fraisie, 1957）⁹⁾、このように再生されたリズムは、自発的組織化の結果、すなわち再生した本人にとって最も自然に感じる構造の現れだと言える。

3. そのほかに考えられる要因について

（1）楽器に対する親和性

再生には、使用した楽器に対する親和性（習熟度）が深く関わっていると考えられる。特別に指示は与えなかったにも関わらず、聴覚障害児は全員両手を交互に使って再生していたが、健聴児においては、片手打ちや、右右左左というように、片手を連続して使うなどの打ち方が多かった。

K聾学校の音楽教育において、打楽器が用いられることが非常に多い。これは打楽器が身体運動など様々な感覚により、聴覚障害児にとって音をとらえ易く、聴覚障害児の持つ音楽能力を養う上で適切な特性を持つ楽器であるからではないかと考えられる。このため、ドラムは聴覚障害児にとって親和性の高い楽器の一つとなっている。

(2) 運動的要素について

再生は、リズムを組織化してとらえるだけでなく、さらにそれを運動に置き換えて再現しなければならない。このことから、これらの楽器に対する親和性に加えて、運動感覚能力もかなり影響していると考えられる。健聴児群においては音が出る瞬間のみに注意が向けられ、その打点の前後における音のつながりやダイナミクス、長さなどを調節するための空間の利用がほとんどなされていない例が多かった。このため、再生される音が非常に弱く、対象児が感じている拍節感は音として現れにくかった。

これに対して、聴覚障害児はほとんどが空間をうまく使っており、再生された音も楽器本来の音として鳴っていたようである。調査者からみて全体的にリズムの表現力の豊かさを感じさせる者が多かった。

トーマス & ムーン (1976)¹⁰⁾ は、知覚-再生リズムとパフォーマンス・リズムの2タイプは、運動行動に関連すると述べているが、聴覚障害児の場合、聴覚的フィードバック機構が阻害されているため、これを補うために運動によりフィードバックが重要な位置を占めてきたことの一つの現われであるといえるだろう。

(3) リズム知覚の発達

トーマス & ムーン (1976) は、リズム刺激を知覚しパターンを再生する前者から、時間と空間の調整を行う後者へ、発達とともにレベルアップする階層性を持つと考えている。若林・調枝 (1985) はこの考えに基づき、固有リズム、同期、組織化、再組織化に分類し、実証を試みている。このことから、提示されたリズム刺激の構造や長さとは関係なく独自のリズムを打ち続けた聴覚障害児の例は、再組織化という発達段階にまで達していなかったことから起こったものと考えられる。

(4) リズムの知覚と記憶

リズムの知覚において、短期記憶が深く関わっていると考えられる。聴覚的現在において音の流れを意味あるものとして切り取り組織化できなければ、リズムパターンを記憶できないだろう。この記憶の容量を増やし、豊かなものとするには、聴覚的なものを視覚的・空間的に抽象化する事が必要である。おもに音楽学習経験者は、聴覚的に提示されたリズムパターンを音符という視覚的なものに頭の中で置き換え、拍子や小節など意味のあるいくつかのグループの集まりとして認識している。

異同弁別ができなかったいくつかのリズムパターンに対して正常再生率の高かった聴覚障害児の場合も、やはり音楽経験者と同じような認識をし、聞き取れなかった部分はこれまで学習し蓄積されたリズムパターンから解釈して補っていたものと考えられる。

今回対象とした感音難聴児のように、先天的かあるいは生まれて間もない頃から障害が生じた場合は、知覚の発達段階からその影響を受けていると考えられる。したがって、健聴者とは全く異なる音環境におかれているといえる。しかし、リズムパターン知覚の個人差において、聴力の制約を受けながらも健聴児といくつかの共通点が見られた。このことから、リズムの知覚の発達段階において聴覚だけでなく、視覚的・運動的な要素もかなり重要な役割を担っていると考えられる。ドラムを打つ動きについては、空間をうまく利用していた例が、聴覚障害児の方に非常に多くみられたことから、特に聴覚障害児の場合は、聴覚を補うために聴覚以外の視覚・筋肉の運

動・皮膚の振動感覚などが養われていると考えられる。

その一方で、休符の位置や長さをとらえることは聴覚障害児にとって難しいという結果から、時間を空間的に処理する能力は、やはり聴覚的フィードバックによって発達するのではないかと考えられる。

結論

今回の調査で以下の点が明らかになった。

1. 聴覚障害児群と健聴児群におけるリズムパターン弁別の難易の比較

- ・リズムパターン④の弁別率が高かったが、これは両者において共通した難易の傾向であるといえる。また、両群の弁別率にほとんど差がないリズムが多くみられた。
- ・健聴児にとり、最も容易なリズムパターンが、聴覚障害児には最も難しいものであるというまったく異なる点も見られた。
- ・聴力と弁別の間には、負の相関が見られ、聴覚の制約が大きいほど、正答率は低くなるという結果が得られた。

2. 聴覚障害児群と健聴児群におけるリズムパターン再生の傾向

- ・付点のリズムを逆に再生するなど、両群において共通した傾向が見られ、各リズムパターンにおける何はほぼ共通していた。
- ・聴覚障害児にとり、他のリズムパターン構造と比べてシンクペーションの再生が困難であった。
- ・聴覚障害児群のうち、最も特徴的であったのは、どのリズムに対しても同じようなリズムパターンを、提示されたリズムパターンに比べてはるかに長く打ち続ける者が何人か見られたことである。
- ・聴覚的制約が大きいほど、再生率は低くなることが明らかになった。

今後の課題

弁別・再生テストに用いたリズムパターンは、学校の音楽教材から抽出したリズムをもとに作成したが、まだ不十分な点があるため、構造を分析し、体系的に作成することが必要である。

今回の音素材の提示については、聴覚障害児群の対象児にあわせて音圧レベルを調整したが、音の持続する長さや音色など、聴覚障害児に適した音刺激の精査が必要である。また、生体リズムや個人の快適なリズムにあわせるなど様々な速度の提示を試みることにより、休符を含むリズムパターンの弁別率などに変化が見られるのではないかと考えられる。このように、周波数特性としては音圧レベルだけでなく、十分に適しているかどうかを判断するために様々な要素から分析し、より適した音素材を選択する必要がある。各々障害の程度や聞こえ方の異なる難聴児にとって、最も適した音素材を模索することは、調査の妥当性を高める上では重要な要素の一つである。たとえば減衰音と持続音というような時間的特性や、最適な音圧レベル、提示方法などを改良する必要がある。

リズム反応を調べるために、本調査では異同弁別と再生という方法をとったが、特に再生は、一度記憶したリズムパターンを再構成するという、リズム反応能力において高度な能力が必要とされる。小学校における音楽の課程を修了した中学生の生徒であれば、リズムの基本的能力の発

達はほぼ完成されているものと考えられるが、聴覚障害児のように、聴知覚をはじめとする知覚の発達段階において全く異なる音環境におかれている場合、必ずしも健聴児の基準があてはまるとは限らない。発達段階上からみても、調査の中で要求されている課題がその能力を上回り、リズムの知覚能力を十分に発揮しきれなかった対象児もいたのではないかと考えられる。今後は、リズムの同期など、対象児の発達段階を考慮した調査方法やなどについて、より一層精査する必要がある。

〔文献〕

- 1) Cooper, G. W., Meyer, L.B. 1960 The Rhythmic Structure of Music (クーパー & マイヤー、徳丸吉彦訳 1968 音楽のリズム構造、pp.9-23)
- 2) Radocy, R. E., Boyle, J. D. 1979 Psychological Foundations of Musical Behavior (ラドシー & ボイル、徳丸吉彦・藤田美美子・北川純子共訳 1985 音楽行動の心理学 音楽之友社、p.76)
- 3) Orff, C., 1950-1954 Orff-Schulwerk Musik fuer Kinder Vol 1-5
- 4) 国立教育政策研究所 2007 音楽等質問紙調査 <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/ongakutou/>
- 5) Schafer, R. M., 1975 The rhinoceros in the classroom (マリー・シェイファー、高橋悠治訳 1980 教室の犀 全音楽譜出版社、p.41)
- 6) 矢持九州王 1991 聴覚障害児の聴き取り能力に関する研究—環境音による聴覚活用評価法の試み—兵庫教育大学修士論文
- 7) Fraisse, P. 1957 Psychologie du temps (フレイス、原吉雄・佐藤幸治訳 1960 時間の心理学—その生物学・生理学— 創元社、p.96)
- 8) Erber, N. P., 1974 Pure-tone threshold and word recognition abilities of hearing-impaired children. JSHR, 17, pp.194-202
- 9) 前掲書 1957, p.82
- 10) Thomas & Moon, 1976 Measuring Motor Rhythmic Ability in Children, Research Quarterly 47, pp.20-32
- 11) 大橋鉄雄 1979 聴覚障害児の音楽的リズム認知に関する一考察 季刊音楽教育研究 No.18, pp.97-103
- 12) 西野裕子 1977 聴覚障害児のリズムパターン認知に関する実証的研究 福岡教育大学卒業論文
- 13) 若林文子・調枝孝治 1985 リズム形成のダイナミクスⅢ 広島体育学研究 11, pp.47-58
- 14) Kandinsky, W., 1967 Punkt und Linie zu Fläche (カンディンスキー、西田秀穂訳 1967 点・線・面：抽象芸術の基礎 美術出版社)

第 2 部

實 踐 報 告

異学年交流活動によって育つ力

— 幼稚園教育要領領域「人間関係」の視点から —

柿元みはる（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

奈良女子大学附属幼稚園と附属小学校は、現在、初等教育学校設立に向けて動き出している。この構想の中のポイントになっているのが、様々な年齢差の集団による活動である。核家族化、少子化、安全な遊び場の減少等の原因で、子育てが難しくなってきたと言われて久しい。国は子育て支援のいろいろな方策を打ち出してはいるが、その効果はいまだはっきりと現れない。私が19年度に担任した5歳児も、卒園時点で一人っ子が32人中8人であった。同年齢集団だけでなく、3歳から11歳という幅広い異年齢集団の中で様々な立場に立つことを、教育の場で経験することで、子どもが得るものは大きいと思われる。

また、少年の犯罪や自殺といった悲しいニュースが後を絶たない。このような事件の背景には必ず人間関係の希薄化がある。幼稚園の教育要領の「人間関係」の領域では「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う」とある。社会生活の第1歩となる幼稚園で、このような力を育てることがこれからの社会を逞しく生きるためには何より必要になってくるだろう。異年齢集団の場で様々な人と関わることを通して、どのような力が育ったのか、この1年間の5歳児の小学生との交流活動を通して考えたい。

2. 1年間の主な交流活動

時 期 (一緒に活動した学年)	内 容
7月(2年生)	「小学校たんけん」 5, 6人のグループに分かれて、小学校のいろいろな場所を案内してもらう。そこで見つけたものを、見たものをみんなで知らせあう。
11月(4年生)	「さんぽでみつけたよ」 近くの公園に一緒に行き、いろいろな自然物を見つける。見つけたもの集めたものを使って製作したり、それについて調べたりしたことを、後日発表しあう。その後作品を展示するために来園した4年生と一緒に弁当を食べたり、遊んだりする。
11月(1年生)	「どんぐり遠足」 幼稚園の4, 5歳児と1年生が一緒に、近くの公園に一緒に行き、どんぐり拾いや落ち葉集めなどをして遊ぶ。
11月(3年生)	「『イネのまわりに来る生き物』の紹介」 5歳児が育てたお米を使っておにぎり作りをした。その時に、学校で田んぼ作りを経験し、「イネのまわりに来る生き物」の研究をしたグループが、その研究の発表をする。
11月(5年生)	「給食体験」 小学校の給食を体験する。5年生に手伝ってもらいながら、自分の給食を用意し、一緒に食べる。

1月（2年生）	<p>「もちつき会」 幼稚園でのもちつき会に2年生が参加する。2、3人のペアになり、そのペアでもちつきをし、その後一緒に幼稚園で遊ぶ。招待のお礼にプレゼントを持ってきてくれた。</p>
---------	---



3. 活動の実際

以上の活動の中から、「さんぽでみつけたよ」の活動を取り上げ、子どもの育ちを考察する。

「さんぽでみつけたよ」

○活動の内容

- ・幼稚園2組（5歳児32名）と小学校4年生月組（38名）が、歩いて30分程の大淵池公園まで散歩する。公園では一緒に木の実や木の葉、虫などいろいろな自然物を見つける。後日、そこで見つけたものについて発表したり、そのことについておたずねしたりする。4年生と一緒に散歩（野外観察）をして見つけた秋の自然について、季節の移り変わりに関係付けて、散歩して気づいたこと、自分で調べたことを発表する。年長児は秋の自然を感じながら散歩して、「自分が見つけたもの、みんなに見せたいもの」として発表する。見つけるものは、木の葉木の実、石などの自然物である。発表する時は、そのものを見せたり、絵に描いたり、自然物を使って製作したものなど、その子どもなりの方法で発表する。

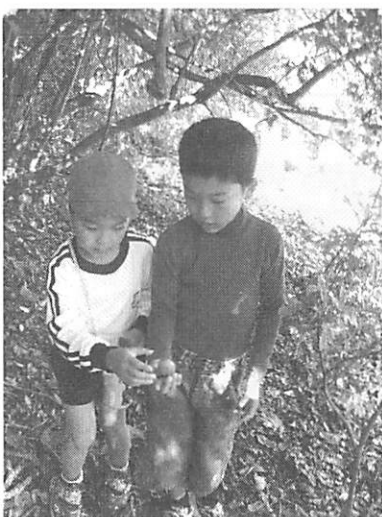
○活動のねらい

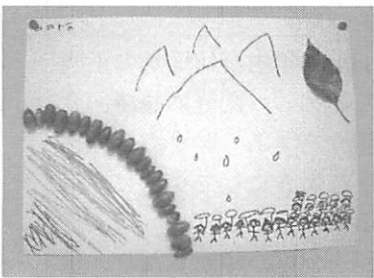

- （幼）・いろいろな場所で秋の自然に触れながら、自分の「知らせたいもの」を見つける。
- ・小学校の先生やお兄さんお姉さんに親しみやあこがれの気持ちをもって、一緒にすごすことを喜ぶ。
- （小）・散歩（野外観察）をして見つけた秋の自然について、季節の移り変わりを感ずる。
- ・幼稚園の子どもに思いやりの気持ちをもって接し、相手の思いを汲んで行動する。


○活動の経過と様子

11月8日（木） 大淵池公園へ散歩

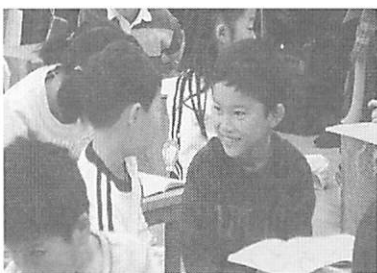
子どもの様子	学びや育ちの姿
<ul style="list-style-type: none"> • 前日から楽しみにしていた5歳児は、4年生が幼稚園の正門を入ってくる姿を見て、わくわくし始める。園庭に並び、2人または3人組のペアになり自己紹介をする。恥ずかしそうにしているが、4年生が顔を覗き込むようにしてやさしく話しかけてくれるので嬉しそうである。 • 手をつなぎ、出発する。途中、道路を何度か横断したり、歩道が狭く車がすぐ横を通っていく場面もある。4年生は、いつも5歳児が安全のように車と反対側に手をつなぎ変えてくれる。歩きながらおしゃべりが始まり、緊張もどんどんとけてきたようである。手をつないでもらっていることで、列を乱すこともなく、4年生が周りの状況から判断して小走りになると、同じように小走りについていく。 • 「兄弟いる?」「いるよ、妹がいる。お姉ちゃんは妹いる?」「ううん、私が下なの。」「ふーん、赤ちゃんいる?」「(笑いながら) だから、私が一番下なの」「小学校にはね、たくさん先生がいるよ」「女の先生もいる?」「いるよ」など、家族の話、友達の話、学校や幼稚園の話など楽しそうにおしゃべりしている。 • 公園では、すぐにドングリやきれいに色づいた落ち葉を見つけて、集め始める。4年生は常に5歳児のほうをちらちらみながら、ちゃんとしてきているか確かめている。5歳児が崖によじ登ろうとし高くて登れないでいると、4年生が下から押し上げてくれる。崖に上ると、満足そうに下を見下ろす。幼虫を探そうと土手を降りていく時、4年生はこわがっている5歳児の手をつないでくれる。慎重派の5歳児の男児が、必死についていっている。 • 自分が見つけたものを、いつもなら教師に見せに来るが、今日は、すぐそばにいるお兄さんお姉さんに見てもらっている。高い枝にある柿の実を見つけて驚いていると、4年生が枝を引き寄せ手が届くようにしてくれる。柿が取れると大喜びで自然に「ありがとう」の言葉が出ている。 	<ul style="list-style-type: none"> • 4年生との初めての出会いに期待や喜びの気持ちをもつ。 • 並んで歩くことを意識し、車に気をつける。 • 4年生を手本にしながら歩く。 • はじめて出会う4年生に、親しみの気持ちをもつ。 • 相手の話を聞き、受け答えする。 • ことばのやりとりを楽しむ。 • 秋の自然に興味をもち、積極的に発見しようとする。 • お兄さんお姉さんを頼りにし、真似をしたりついて行こうとしたりする。 • 難しそうなことにも挑戦する。 • 自分の発見を、お兄さんお姉さんに知らせ、受け止めてもらうことを喜ぶ。 • 4年生の優しさに、喜びや感謝の気持ちをもつ。



子どもの様子	学びや育ちの姿
<ul style="list-style-type: none"> • 明日、小学校に行って公園で見つけたものを見せ合うことを伝え、お兄さんお姉さんに見せたいものを決めたり、作ったりする。 • 「お姉さんは、何を作るのかなあ?」「学校へ行く時は上靴もっていくんでしょ」と明日のことを具体的にイメージし、製作にも力が入る。木の葉をライオンのたてがみに見立てて画用紙に貼り、ライオンの顔を作る子ども、ドングリをていねいに並べて貼り、「お姉さんたちと並んで公園に行っているところ」と話す子どもなどがある。「もっと作っていい?」「どれ見せてあげようかなあ、全部見せたいなあ」と、明日会えることを楽しみにしながら作る。降園の時間が近づき、片付けようかと誘いかけても「もう少し」「これ貼ってから」と、まだまだ作ってたそうであった。 	<ul style="list-style-type: none"> • 自分のお兄さんお姉さんに、みてもらうことを期待しながら意欲的に製作に取り組む。 • 自分の見つけたもの集めたものから、いろいろなものをイメージする。  <ul style="list-style-type: none"> • 根気よく製作に取り組む。 • 見てもらうことに期待をもち、自分の作品を大切にする。

子どもの様子	学びや育ちの姿
<ul style="list-style-type: none"> • 5歳児は製作したものを持って小学校へ行く。わくわくしながら、自分の作品が壊れないようにとても気をつけて持っている。教室に入ると4年生が手を振って合図をし、迎えに来てくれる。自分のお兄さんお姉さんの姿を見つけると、緊張していた表情がとたんに笑顔になり、嬉しそうに隣に座る。これからどのような活動が始まるのか緊張も大きいようだが、お兄さんお姉さんといふことで安定している。 • お互いの作ったもの研究したことを発表し合う。5歳児にとって4年生の話は難しいことも多かったが、自分のお兄さんお姉さんの発表なので、静かに聞こうとしている。 • 「おたずねはありませんか」と問いかけられて、自ら手を挙げて「落葉樹って何ですか?」「ドングリはどうしていろいろな形があるの?」と、聞きなれない言葉の意味や疑問に思ったことを尋ねる場面もあった。小学校教師に「自分の作品を発表したい人?」と尋ねられると多くの子どもが元気に手を挙げた。製作を楽しむだけでなく、自分の作品を多くの 	<ul style="list-style-type: none"> • お兄さんお姉さんに、また会えることを楽しみにする。 • 初めての場に、緊張しながらも落ち着いて過ごす。 <ul style="list-style-type: none"> • 先生の話や4年生の話を静かに聞く。 • 聞いた話の中から、自分のわからないことをみつけてたずねる。 • 場の雰囲気慣れて、自分の作品を紹介することに意欲をもつ。 • みんなにわかるように自分の作品について話す。

に見てもらいたい、知らせたいという、表現意欲の高まりが感じられる。4年生の発表の仕方を真似て自分の作ったものを知らせたり、ペアの4年生に助けられながら発表したりした。



- 自分の作品が幼稚園以外の人に注目されることを喜ぶ。
- おたずねの仕方、発表の仕方を見て学ぶ。

11月16日（金） 一緒にお弁当・幼稚園で遊ぶ

子どもの様子	学びや育ちの姿
<ul style="list-style-type: none"> • 4年生の作品を幼稚園に展示するため、4年生が幼稚園に来る。遊戯室の前で待っていると、小学校から歩いてくる4年生の姿が見える。「来た！」「こんにちはー！」と嬉しそうな声で自ら挨拶をし、手を振る。4年生も手を振り返しお互い笑顔が広がる。 • 4年生の作品を教師が受け取り、掲示板に張っておくことを話す。子どもたちはそわそわとしながら早く一緒にお弁当を食べたそうにしている。遊戯室と年長組の二部屋を使ってお弁当を一緒に食べる。遊戯室ではちょうど動物園を製作しているところだったので、その動物の周りで食べる子どもが多い。5歳児は、自分の作った動物のそばに4年生を案内している。 • 昼食後は一緒に遊ぶ。「遊ぶ時間なくなるから、早く食べるよ。」と言うことばに、5歳児もうなずきながら急いで食べている。 • 昼食が終わった子どもから、サッカー、フラフープ、一輪車、砂場などで遊ぶ。4年生のダイナミックな動きに5歳児も思わず引き込まれるようで、隣について離れようとしなない。 • サッカーでは、4年生が段取りよく2チームに分かれると、自分のペアを同じチームに呼ぶ。いつもなら仲よし同士で、あるいは上手な子どもと同じチームになりたくてもめている5歳児だが、この時はすんなりと指示に従っている。 	<ul style="list-style-type: none"> • お互いの存在を認め、また、会えることを楽しみにする。 • 一緒にお弁当を食べることを喜ぶ。 • 自分の製作した動物をお兄さんお姉さんに見てもらうことを喜ぶ。 • お兄さんの言葉を受け入れ、がんばろうとする。 • 4年生に憧れや親しみをもって、一緒に遊ぶこと、一緒に行動することを喜ぶ。 • お兄さんの考えを素直に受け入れられる。



○活動を通しての子どもの学びや育ち

この活動を通して見られた子どもの学びの姿育ちの姿をまとめる。

- 初めての出会いや一緒に活動できることに、期待や喜びの気持ちをもつ。
- お兄さんお姉さんを手本にする。
- お兄さんお姉さんの優しさを感じ、感謝の気持ちをもつ。
- お兄さんお姉さんの言葉を聞いて、素直に受け入れたりがんぼろうとしたりする。
- 初めての体験に対する不安や緊張を乗り越え、自己発揮する。
- 秋の自然への興味を深め、積極的に関わろうとする。

- ・自分の作品を大切にする。
- ・ことばのやりとりを楽しむ。
- ・大勢の人の中で、話を静かに聞こうとする。
- ・大勢の人の中での、発表やおたずねの仕方を見て学ぶ。
- ・お兄さんお姉さんに見てもらふことを楽しみにし、意欲的に製作に取り組む。
- ・幼稚園以外の人に自分を認めてもらうことを喜び、表現意欲を高める。

○教育要領領域「人間関係」との照らし合わせ

幼稚園教育要領では、幼児に育つことが期待される心情、意欲、態度などを「ねらい」として示してある。そして、人とかかわりに関する領域「人間関係」のねらいは以下の3つである。

- (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
- (2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

当園では、この3つのねらいを、どのような心情、態度、意欲、能力が育つことを期待しているのかを理解しやすいように、より具体的にそれぞれ3項目に分けている。(奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会 研究紀要第25集参照)

人間関係…他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人とかかわる力を養う。

<p>(1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。</p> <p>イ) 居場所がある。</p> <p>ロ) 場の中で自分を発揮できる。</p> <p>ハ) 成長することに喜びを感じる</p>
<p>(2) 進んで身近な人とかかわり、愛情や信頼感をもつ。</p> <p>イ) 仲間や先生と共感する。</p> <p>ロ) 一緒に行動することの喜びがわかる。</p> <p>ハ) お互いの思いや気持ちを認める。</p>
<p>(3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。</p> <p>イ) 幼稚園(社会)のきまりの大切さを理解する。</p> <p>ロ) 自分をコントロールできるようになる。</p> <p>ハ) いろいろな人たちに親しみをもつ。</p>

「さんぽでみつけたよ」の学びや育ちを上記9項目と照らし合わせてみる。

- ・初めての出会いや一緒に活動できることに、期待や喜びの気持ちをもつ。(1) イ (2) イロ
- ・お兄さんお姉さんを手本にする。(3) イロ
- ・お兄さんお姉さんの優しさを感じ、感謝の気持ちをもつ。(2) イロ (3) ハ
- ・お兄さんお姉さんの言葉を聞いて、素直に受け入れたりがんばろうとしたりする。
- ・初めての体験に対する不安や緊張を乗り越え、自己発揮する。(1) イロハ
- ・秋の自然への興味を深め、積極的に関わろうとする。(1) ロ
- ・自分の作品を大切にする。(1) イロ
- ・ことばのやりとりを楽しむ。(2) イロ

- ・大勢の人の中で、話を静かに聞こうとする。(3) イロ
- ・大勢の人の中での、発表やおたずねの仕方を見て学ぶ。(1) ハ (3) イ
- ・お兄さんお姉さんに見てもらおうこと期待し、意欲的に製作に取り組む。(1) イロ
- ・幼稚園以外の人に自分を認めてもらうことを喜び、表現意欲を高める。(3) ハ

このように、異学年交流活動「さんぽでみつけたよ」によって、こどもの育ちや学びは領域「人間関係」に大きく関与してくることがわかる。もちろん、園内だけでの人間関係でも育つ力は大きい。しかし、幼稚園の最高学年である5歳児にとって、自分より大きい人である小学生との活動は、憧れや手本にしようとする気持ちが自然と湧き出てくる。そのことが、人間関係における、より深い学びや育ち、そして、人間関係だけではなく「環境」「表現」などの他の領域にも関わる学びがあったことがわかる。

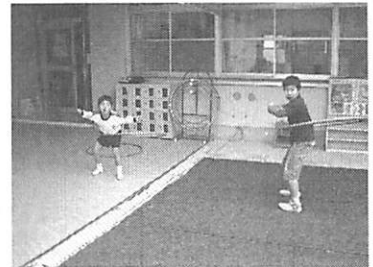
この活動後、交流によって育っていく思いやりや憧れがどのような成果をもたらしたかを、4年生のお兄さんとフープをしたM男の事例を通して考察したい。

4. M男のエピソード

－11月16日－

お弁当を食べた後、M男(5歳児)とA男(4年生)がフラフープを始める。今までもM男は時々取り組んでいたが、まだ、上手には回せない。A男は、その横でくるくるとリズムよく連続して回している。M男はそれをちらちら見ながら、何度も練習している。

週明け、M男は熱心にフラフープを練習するようになった。教師が「上手になってきたねえ」と声をかけると「うん、前、お兄ちゃんとした」と答える。A男のフラフープから刺激を受けたようである。



－11月16日－

園行事「親子で作ろう」の日であった。母親が来園し一緒に信楽焼きの作品を作る。その後、M男は、「お母さん見て」とフラフープを見せ始めた。教師が母親に「じょうずになったでしょ」と声をかけると、『今日は、フラフープ見てね』と朝から言っていたんです。』と教えてくれる。4年生のA男の話をする。「家では自分がお兄ちゃんなので、自分のお兄さんができたようであらうかな」と話す。

－12月10日－

登園後、「フープしてこよう」と言うM男に、「じょうずになったものねえ。他のお友達も、このごろよく練習してるし」と話すと、「うん、僕のライバルはI男君やで」と答える。その後、登園してきたI男に、「M男君がね、フープの練習に行ったんだけど、ライバルはI男君って言ってたよ。」と知らせると、I男はにやっと笑って「そうやで」と答え、急いで身仕度をすませると、フラフープの練習に取り組んだ。

その後、M男とI男のフラフープの練習は、毎日のように続いた。3学期には劇や合奏、運動などを保護者に見てもらおう「子ども会」もあった。M男は「ぼくは、絶対フープを見せたい」と

言って、ますます練習にも熱が入る。そして、5分でも10分でも続けて回せるようになり、2本回しにも挑戦した。子ども会では同じクラスのお母さんみんなに見てもらって、大満足の様子であった。二人だけでなく、他の子どもたちもフープの練習に積極的に取り組むようになり、「100回できた」「2本回しもできるよ」「スピードを変えられるんだ」「首でも回せるよ」と、フープ名人が次々と増えた。

—M男のエピソードから—

穏やかでどちらかというと友達の意見を受け入れて行動することの多かったM男である。あまり自分の意欲を表立って表すことはなかった。家では妹がいて優しいお兄さんであったらしい。大淵池公園に行った時は、A男の木に登るなどの大胆な行動に圧倒されていたが、M男なりに自分のお兄さんとして憧れの気持ちがあったのだろう。

フープの練習に熱心に取り組むようになり、同じクラスのI男とはお互い「ライバル」という関係を作り、「ぼくはフープ名人」と大きな自信をもって卒園した。

4年生のA男とフラフープをしたことが、めあてをはっきりとモチ意欲的に練習に取り組む大きなきっかけになったことがわかる。そして、誰にも負けない得意なことを身に付け自信をもつことができた。

5. 考察

小学生との交流活動が、5歳児にとっていろいろな学びのきっかけを作っていることがわかる。小学生を手本にすること、小学生が自分の存在を受け止めてくれること、優しく関わってくれることから、社会のマナー、ことばのやりとり、自然物に対する興味、自己発揮、表現意欲、少し困難なことへの挑戦などの経験が得られた。いつもとは違う立場に立ち、少し広がった人間関係の中での経験が、その後の5歳児の活動や育ちに与えた影響は大きい。

異校種間での交流活動は日程的に難しいこともあるが、教育課程や指導計画を考える上で、憧れや手本の対称となる小学生との交流活動を取り入れる意義は十分にある。

ただし、小学生との交流活動は相手が幼稚園児の思いを汲んでくれることが多く、意見や考えの違いでぶつかることや葛藤を味わうことは少ない。これらは同年齢の友達の中で多く経験することなのであろう。また、自分より年下の子どもと関わる場合、また違った学びや育ちがあるだろう。

教育基本法の改正を受け、新しい指導要領も告示された。学校教育の最初に規定された幼稚園で、同年齢の友達と十分関わり様々な感情体験をすることと共に、異学年交流活動によって様々な立場に立つ経験は、「生きる力」の基礎として欠かせないのではないだろうか。

6. おわりに

今回は小学生との交流活動を取り上げたが、幼稚園での異学年交流の活動や日常生活では自分より年下の人とのかかわりがある。それらの活動では小学生との交流活動とはまた違った学びや育ちがあるだろう。5歳児は4年生と散歩に出かけた時、道路を渡るたびに手をつなぎ変えてもらい安全に歩けるようにしてもらった。その1週間後、4歳児とどんぐり遠足に行った。出発前に教師は、「車側に大きい組さんが来るように手をつないであげてね」と一言だけ知らせた。すると、5歳児は、行き帰りとも道路を渡るたびにすばやく手をつなぎ変えることを最後まで忘

れなかった。自分が受けた思いやりの行動を、今度は自分がしてあげる立場に自ら立つことができた。当園では、異学年でのかかわり合いを重視した活動を「なかよしひろば」として定期的の実施している。自分より年下の人と関わることで人間関係の深まりや、それによってもたらされる育ちや学びについても、捉えていきたいと考えている。

〔引用参考文献〕

文部省 幼稚園教育要領解説

奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会 研究紀要第25集 「遊びの中で子どもが学ぶこと・育つこと」

想像力と制作意欲を喚起する描画指導について

大野木 位行（奈良女子大学附属小学校）

I. 既知のイメージにとらわれる子ども

幼児期の子どもたちにとって絵を描くことは、楽しかった生活経験を紙の上に再現することであろう。幼児期の描画指導も生活経験の再現的な描画を促すものが多いし、人には、思い出を何かに留めたいという欲求が強いのだろう、と推測される事例は数々ある。

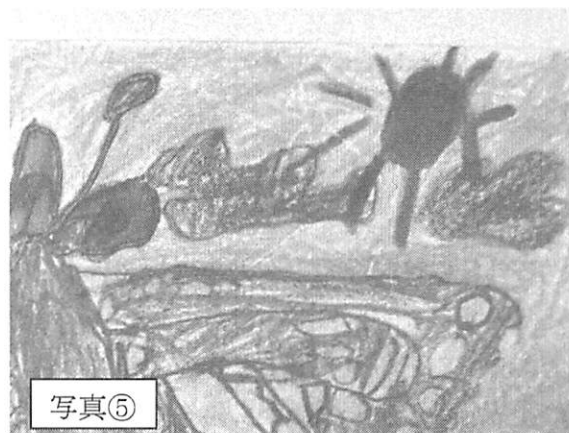
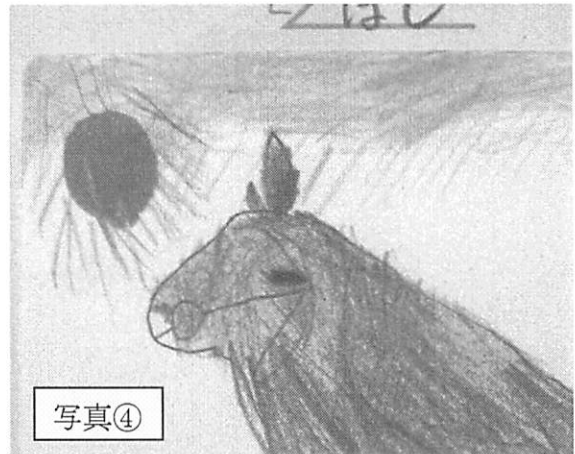
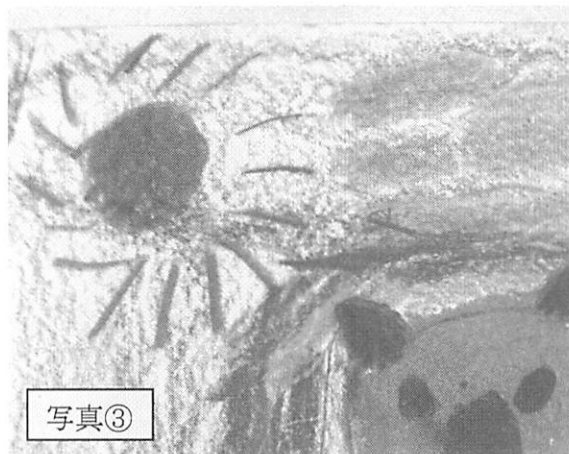
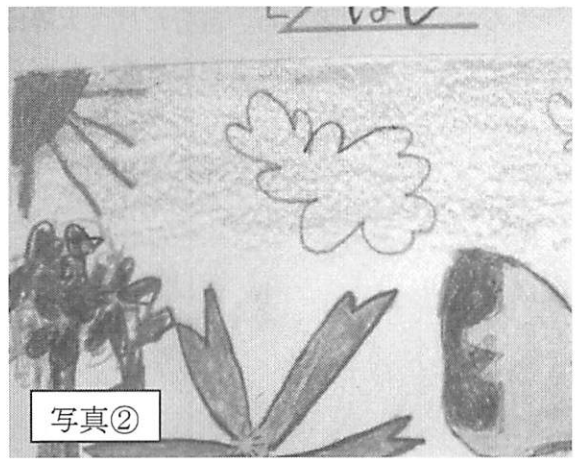
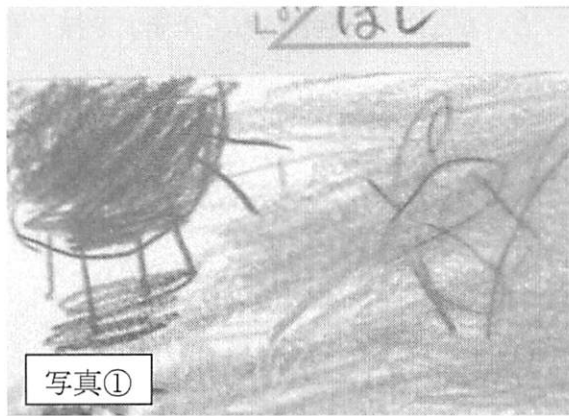
だからだろうか、子どもたちの描いたものを見ると、親しんだ絵本や図鑑（写真）のイメージや、楽しんだであろう体験の模様（幼稚園であれば苺狩りや芋ほり、または、植物や虫に親しんだ様子など）が再現されていることがほとんどである。そして、そのような子どもが好きに絵を描くと、やはり今まで描いたイメージや体験したことの中で記憶に残っている事物のイメージがくり返し再現されるようだ。イメージが変容していく場合も意図的な操作ではなく、自然と記憶があいまいになっていく中で無自覚に変わっていく帰結のように見受けられる。

つまり、子どもたちの絵に見られるイメージは、既知のイメージの再現、言い換えれば、既知のイメージにとらわれていると言えるのではないだろうか。子どもの描画で想像力が豊かに見える場面をつぶさに観察しても、想像の元になった何かがあると推測できることが多々ある。多くは絵本に想像の源を求めることができるが、イメージが羅列されていたり、空間表現が不確かであることが見る者に夢のあるイメージとして映るのではないかと思われる。しかし、実は、描いた子ども自身にとっては、極めて常識的な絵を描いたに過ぎないのである。

さて、図画工作科での描画指導の際に注意すべきことだが、テーマが何であれイメージを好きに描く活動は、上のような子どもの描画特性を踏まえずに行った場合、自由に描かせてあげているという油断の内に子どもたちが描くことに飽きてしまうのである。

幼児期の子どもは、既知のイメージを再現することに飽きることなく楽しんで描き続ける。それだけ生活の場が新鮮であり続けているのだ。しかし、小学生となった子どもは、知的な発達に伴って、未知のことがらも少なくなり、また、未知のことも自分なりの解釈で一応の理解をするようになる。すると、生活の場は必ずしも新鮮で興味の沸く場ではなくなってくるのだ。既知のイメージを再現するしか描画の手立てがない小学生の子どもにとっては、すでに描き慣れたものを描くしかなく、しかし、そのようなイメージには飽きてしまっていて、描くことが楽しくなくなってしまうようになる。小学校での描画指導は、子どもたちに新たなイメージの表現方法や新たなイメージそのものを伝えることによって、描画を再び新鮮なものにしていかなくてはならないだろう。

そこで、子どもの描くイメージが、どれだけ既知のものにとらわれているのかを見てみたい。
(写真①～⑤)



題材名：「生き物を見て描こう」

2007年7月

対象：1年生

内容：生き物の姿を実物や写真を基に描く

用具：鉛筆・色鉛筆

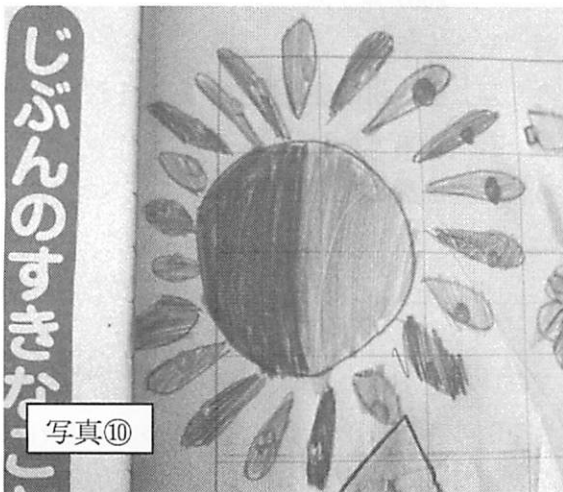
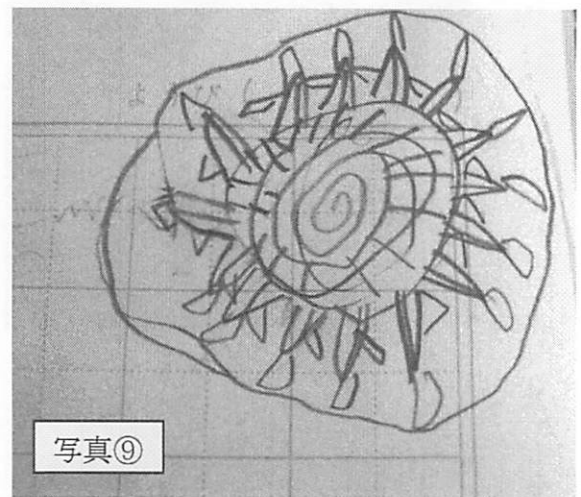
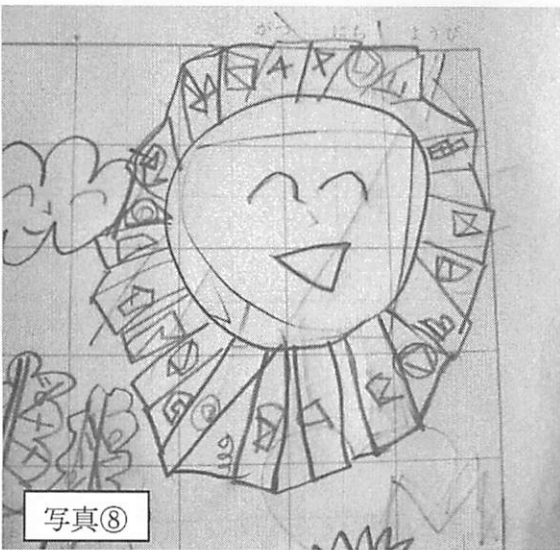
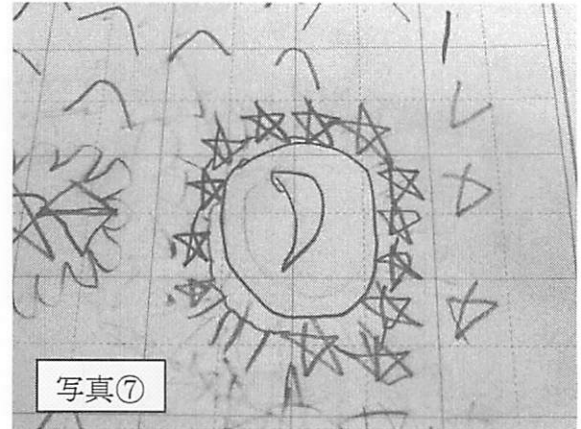
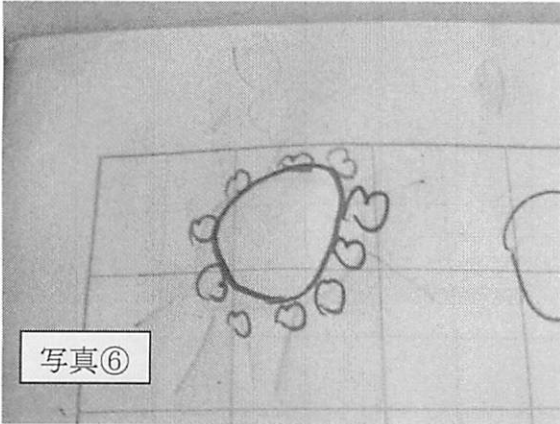
材料：はがき大の画用紙

1年生の子どもが自然の事物を描くとき、ほとんどといってよいほど「太陽」を描く。「太陽」は、子どもたちにとって空気に満たされた日常の生活空間の存在を暗示する記号なのかもしれない。子ども心に、描いたものがあたかも実在するかのような表現を為そうとするときに必要な要素なのではないだろうか。だからなのかもしれないが、どの子どもの「太陽」も全く同じ描き方で同じイメージとなっている。たしかに、空間を暗示する記号としては、誰にとっても同じ「太陽」であることが都合よいのであるが、このくり返しの中では、自分の「太陽」に飽きるときがくるだろう。

そこで、特別な手立てを用いることなく、子どもたちに簡単な声かけをしてみた。

「みんな、同じ太陽だね。自分だけの太陽はできないものかな。」

そうして、一人ひとりにも声かけをしながら、見守っていると次々と個性的な「太陽」を描く子どもが見られるようになってきた。(写真⑥～⑩)



これらの絵は図画工作科の題材として描いたものではなく、日々の日記に表されたものである。日記を書くという課題は毎日のことになっているが、その中に絵を描くことも含まれている。

形を少し変えるだけで、自分だけの絵が描けることを示唆しただけで、子どもたちは、はっとしたように描き方を変え、個性的な太陽のイメージを表現するようになり、描く様も楽しげだった。しかし、決して「太陽」か何か分からないものではなく、やはり「太陽」であることが誰にでも分かる。

II. 新しいイメージ、表現と出会うための手立て

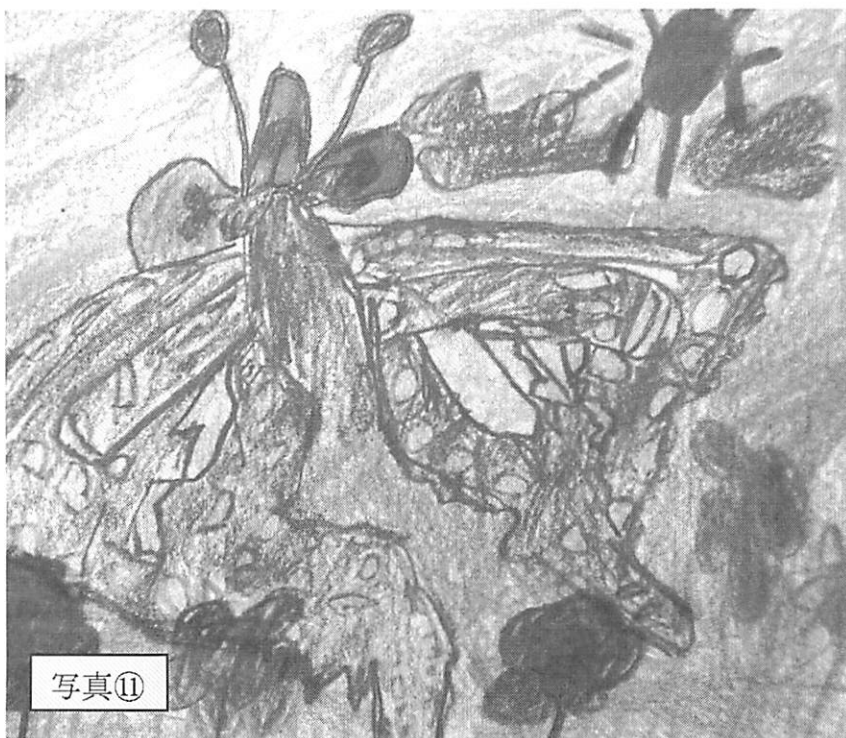
既知のイメージを描く子どもは、それを気に入っているうちはよいのだが、いずれ飽きてしまう。一見お気に入りのイメージを描いているように見えても、実は新しいイメージを表現する方法がなくて、仕方なく同じものをくり返し描いていることも多い。

このような子どもは、頭の中にあるイメージを紙の上に再現していることによって、再現のくり返しから抜けられないと考えられる。これは、記憶を頼りに描くということが根底にあるため、記憶に頼って描くという方法に依らずに、違った方法を用いることで子どもの絵は変わってくる。

1. 事物をつぶさに観察して描く

子どもは事物を見て描く場合、ただ漫然と描いているときには対象を十分に観察していない。やはり、何度か対象の事物を見たという経験を基に、記憶を頼りに描いているのである。だから、輪郭線がそれなりに描けていても細部は全く描けておらず、事物を眼前にしながらか何も見ていないといったよいのだ。

それを、よくよく観察して描くように指示し、また、子どもたちの絵を見ながら、描けていない細部について指摘することによって、子どもは見えていなかった形に気がつき、新たな形を発見することができるようになる。そうする中で、これまで表現しなかったイメージを表現することができるようになっていく。(写真⑪～⑭)



これは、あげは蝶を描いたものだが、羽の模様の細かい形は、このような形があることを指摘して初めて気がつく。気がついた子どもは、丹念に形を見るようになり、抽象的な形を模様としてさまざまに知る。



1年生の子どもにとって、形の全体的なバランスは、まだ十分にとれない。しかし、細部をよく観察して描くことによって、この「クワガタ虫」の角や脚のトゲを表現豊かに描くことができた。この3枚の絵は、いずれも同様である。(写真⑫～⑭)

題材名：「生き物を見て描こう」

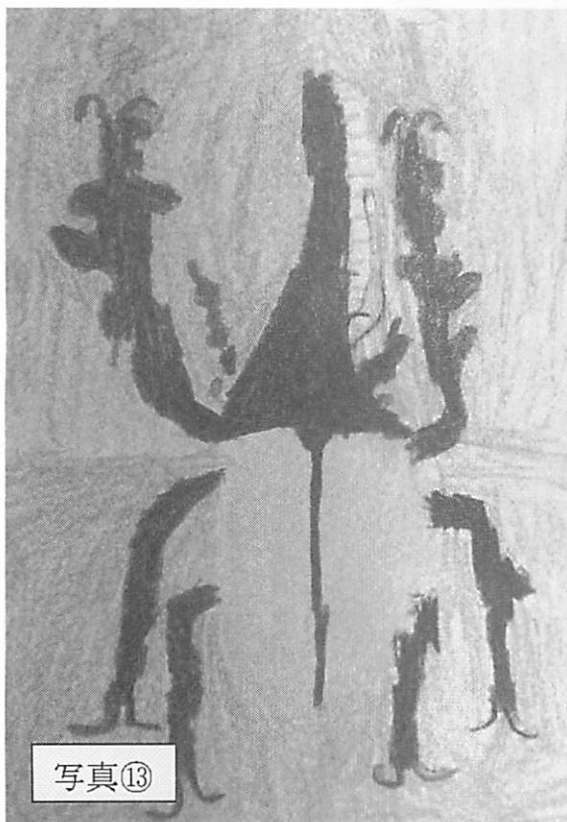
2007年7月

対象：1年生

内容：生き物の姿を実物や写真を基に描く

用具：鉛筆・色鉛筆

材料：はがき大の画用紙



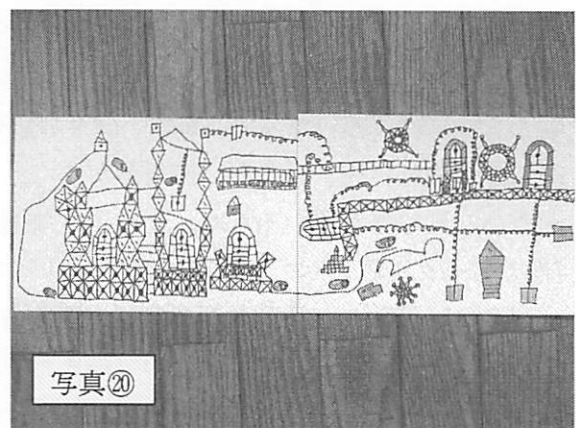
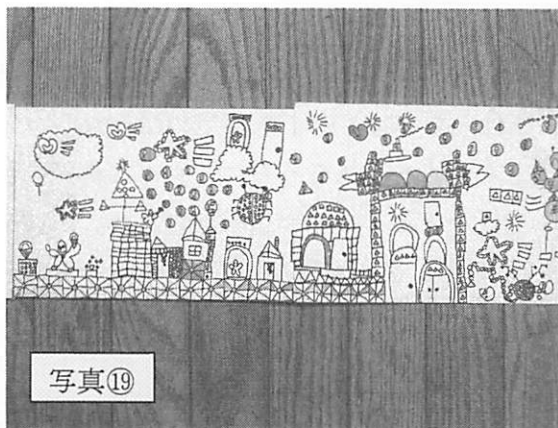
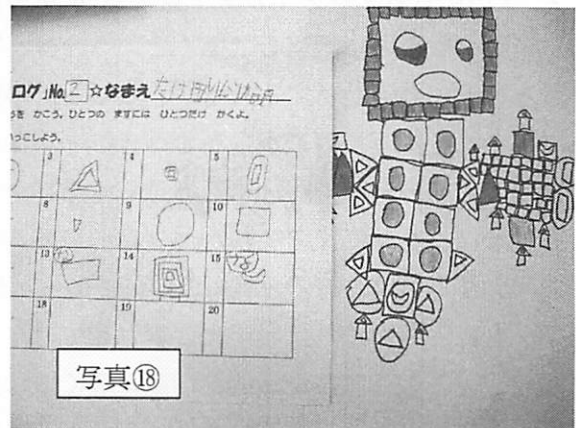
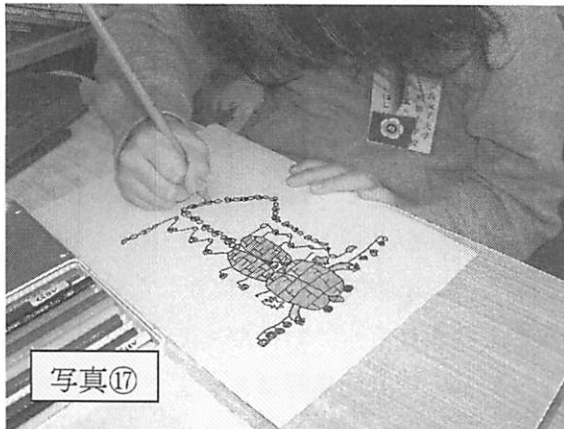
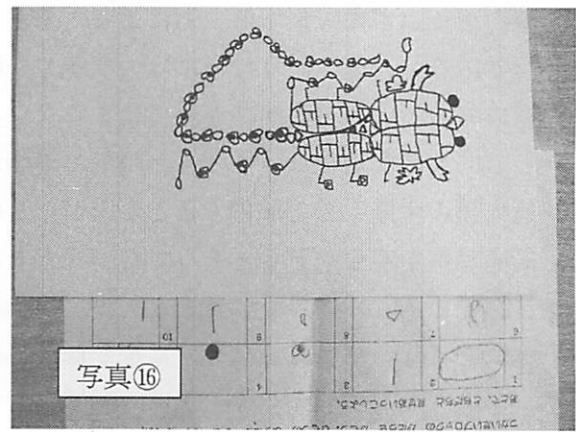
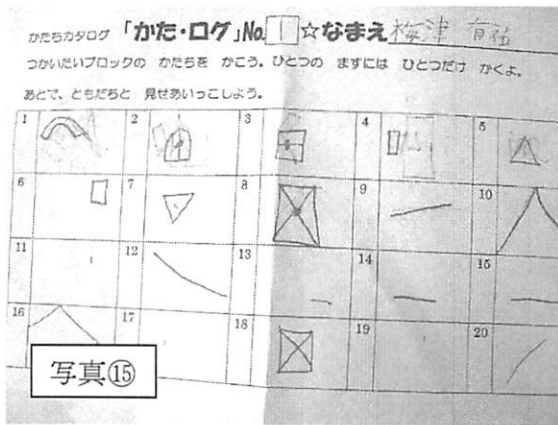
事物をつぶさに観察することによって子どもに見えてくるものは、模様や部分としての抽象的な形であるが、そのような形には大変多くの種類があり、もちろん、そのような形は、子どもの記憶にあるイメージの何にも当てはまらない。事物をよく観察して描くという方法の、図画工作科として大切な意味は、子どもが眼前の事物が豊かな形・イメージの世界に出会うことができ、記憶に頼らず描くことができるところだ。この意味を踏まえずに事物を見て描く活動をして、単に描写が上手な子どもとそうでない子どもがいる、と分かるだけの実践に堕してしまうので注意が必要である。指導の要点としては、事物の小さな部分を描くことに重点をおき、全体の形が十分にとれなくても、気にせず描かせてあげることである。

2. 『かたちカタログ「カタ・ログ」』による描画

事物をつぶさに観察して描くというのは、物の形の世界が子どもの想像を遙かに超えて豊かであることに気づかせてくれるが、しかし、事実として現前する事物を前にしては、子どもにとってはそれを描写するほかに為すべきことがない。現実の事物は、ただ形を持って存在するだけでなく、存在の意味を伴って形と意味の結びつきが強くイメージされる。たとえば、カブト虫の角を見れば、ただ二又の突起がついた形であるだけでなく、それがカブト虫にとって生きていくために必要不可欠な誇示と戦いの道具であると分かり、角はその用途を離れては存在しないために、子どもにとってそれは勝手に変容させてはならないものと映るだろう。したがって、事物の描写から、子どもを直接的な活動に導くのは難しいといえる。事物の描写はあくまで形の世界の豊かさに子どもの目を開いてあげることが目的であって、創造的な活動に導くには、また別の手立てが必要なのだ。そこで、形のことだけを考え、見つめられる題材を考案した。

算数でも円や四角形について学習しており、抽象的な図形から身近なものを想像するという活動をすでに行っていたので、まず、様々な形を集め、それらを変形させて遊ぶ活動に取り組んだ。既知の形では、円、三角形、四角形がすぐ見つかった。それらを眺めるうちに、すぐに楕円や台形やひし形などが思い出され、そのような連想によって次々と多くの形が生み出された。それを『かたちカタログ「カタ・ログ」』というワークシートに記録し、造形活動としては、その「カタ・ログ」に記録された図形のみを用いて絵を描くこととした。(写真⑮～⑳)

この活動の利点は、まず頭の中で描きたいものがイメージし辛い子どもにとって、紙の上に想像の手がかりとなる形があることで、そこから描けるものを想像できることが挙げられる。また、一つの形がイメージできれば、それを回転させたり、変形させたりするという操作が誘発され、どんどんイメージを広げていくことができる。そうして生み出された形を並べたり、つなげたりしていくうちに何らかの具体物のイメージが想像され、絵となっていくのである。



題材名：『かたちカタログ「カタ・ログ」』で絵を描こう

対象：1年生

内容：好きな形を集めて記録する。集める形は算数科のような基本図形だけでなく、好きに組み合わせたり、変形させたものであってもよい。そして、それらを基に絵を描いていく。イメージの広がりに合わせて、画用紙をつぎ足していき、想像の行く手をさえぎらないように配慮する。また、友だちと図形の交換も認め、それによって交流の機会も得る。

用具：鉛筆、黒のインクペン、色鉛筆

材料：画用紙、粘着テープ

この題材も子どもが頭の中のイメージを頼りに絵を構想するのではなく、紙の上の記号的な形から発想するので、既知のイメージの束縛から逃れやすい。描いてみた形は、それが新たな形の出現を誘うので、必ずしも自覚される記憶のイメージとは一致せず、意外性が感じられ子どもは描画に飽きない。現に作品は、子どもの日常の発想とは異なるイメージで描かれ、誰一人として同じ物を描くことはなかった。このような題材の実践によって、子どもは既知のイメージとは違うイメージ表現に開眼し、豊かな表現の世界に眼が開かれていくのである。

3. 宇宙人になったつもりで、絵文字を描く活動

子どもは、既知のイメージに縛られやすい。誰しもそうなのかもしれないが、たとえば、「想像上の、夢のような馬を描きましょう。」

と指示されて、

「変わった馬を描いてやろう。」

と考える子どもは少ない。そして、おぼろげな記憶を頼りにあいまいなイメージの馬を描いて終わるのだ。

「夢のような馬」と言われても、実在する草食動物としての馬としてのイメージは強固で、そうしたものから自由なところで描く活動が為されなければ、様々な形を探したり、描いてみようという欲求も誘発されず、形への感性も高められない。そこで、既知のイメージにとらわれにくいテーマで絵を描く題材を続けて実践した。それは、絵文字を作る活動である。絵文字である以上、絵そのものとは性質が異なる。また、既存の古代象形文字は、元となったイメージを抽象化し、装飾性も加わり、見え姿が元のものとは大きく異なる。したがって、子どもが絵文字を作ろうとすれば、自ずと新しい形について想像をめぐらさなければならず、独自のイメージを生み出すことになるだろう。

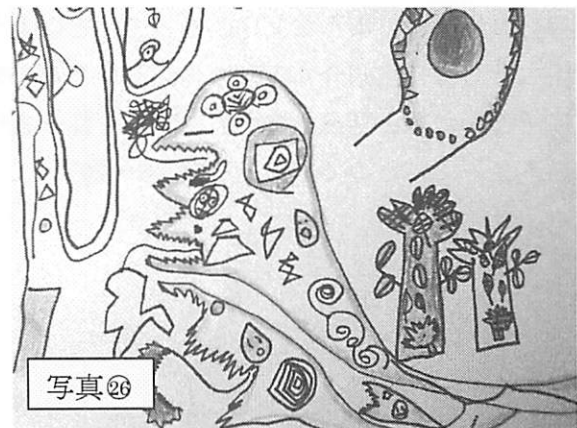
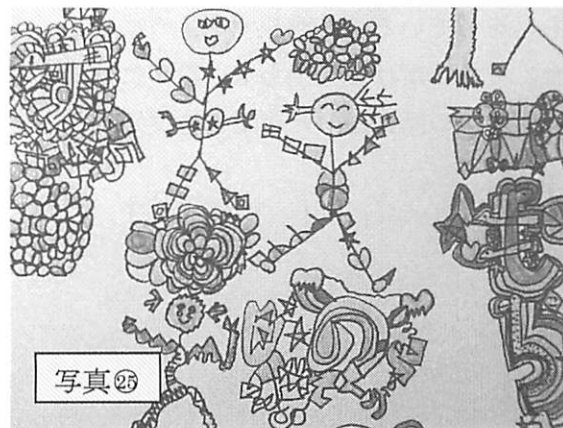
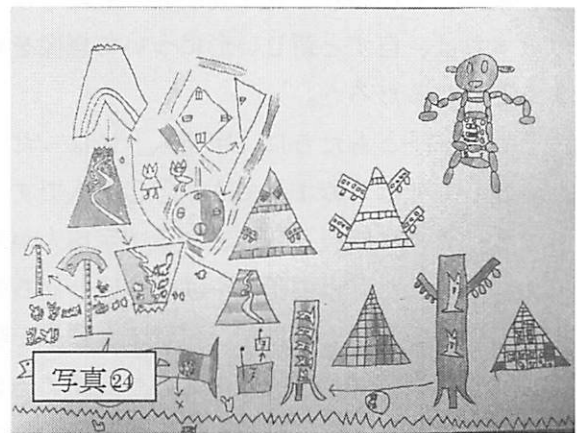
そこで、子どもたちに「宇宙人」になったつもりで、異星人の言語を創造させてみることにした。題して「はじめまして！ ○○星人です！」である。

まずはじめに資料として、まるで宇宙人か未知の世界の住人が作ったような、古代象形文字をいくつか見せた。自由研究や漢字の成り立ちの学習で、子どもたちの中には異文化への関心が高まっていたので、そこに結び付けて、想像を喚起したのだ。(写真⑳～㉒)

古代象形文字は、古代人のもへのイメージが今を生きる教室の子どもたちのイメージとかなり違っていることを、子どもたちに十分印象づけたようだった。そして、自分が宇宙人だったら、自分の星にどのような文化があって、どのような暮らしをしているのか想像するように促し、宇宙人として自己紹介するための話を作ることを始めた。できるだけ突拍子もない設定になるように子どもたちと話をしながら、想像を膨らませ、その想像上の話に沿った手紙を絵文字で作っていくことにしたのである。(写真㉓～㉕)



古代中国の甲骨文字は、子どもたちが描いたことのない形を見せていた。しかしながら、形がシンプルであるため、造形学習の上では、より絵として見られるものにしていった。



『かたちカタログ「カタ・ログ」』で身についた形を生み出す技能とも相まって、子どもたちは身近な文字とはイメージを異にする絵文字を想像豊かに作ることができたようだ。当然のことながら、子どもたちが親しんでいる形も随所に見られるが、これまでの表し方と違う所は、既知のイメージに変形や回転を施したり、様々な形をつぎ足し、組み合わせることによって、新たなイメージとして表現しているところだ。こうすることで、線描の作業量も増え、学習としての密度も上がり、充実した画面を作っていくことにもつながっている。

4. まとめ

以上のような題材によって、子どもたちの絵が形の表現バリエーションを豊かにする上でも、新たなイメージを想像する上でも大切な学習活動を積んできたが、子どもが既知のイメージにとらわれずに、新しいイメージを次々と生み出す楽しみを覚え、絵を描くことに積極的になれるようにする要点は次のことである。

- ① 実在の事物は、形の豊かさを知るための手立てとして見るようにし、描画の初期の段階では、記憶を頼りに事物を描くことがないようにする。
- ② 事物を形の集合としてとらえ返すことができるようになる題材設定で、形そのものへの意識が高まり、図形の操作が誘発され、既知のイメージに縛られない自由でのびのびとした描画ができる。

この2点に留意しながら題材を考案することで、子どもの絵は個性的になり、複雑で充実した画面になっていく。そのために、はじめはゆっくりとした筆運びで描くように促すが、形に対して十分に感性が育ってきたならば、速い躍動感のある線描に変えていくことで、生き生きとした線での絵画制作ができるようになるのではないだろうか。

2年 「きせつをかんじよう」低学年における合科学習を通して ～「生活即学習」で伸びる子どもの学習力～

畔柳 英徳（奈良女子大学附属小学校）

1. はじめに

4月より本校に赴任し、2年生を担当することになった。今までの教師主導型の学習を見直し、「奈良プラン」で学習を進めることにした。子どもたちが主体となって学習を進めるようになること、自ら課題をもち、学習に取り組めるようになること。これは自分の目指す子ども像でもある。

本校の教育目標は右の3点にある。これを2年生の子どもの活動に置き換えて考えた時、私は次のようにとらえた。

本校の教育目標

- 1、開拓創造の精神を育てる。
- 2、真実追求の態度を強める。
- 3、友愛、協同の実践を進める。

1、学習の枠にとらわれず、自ら新しい分野を切り開く子ども。

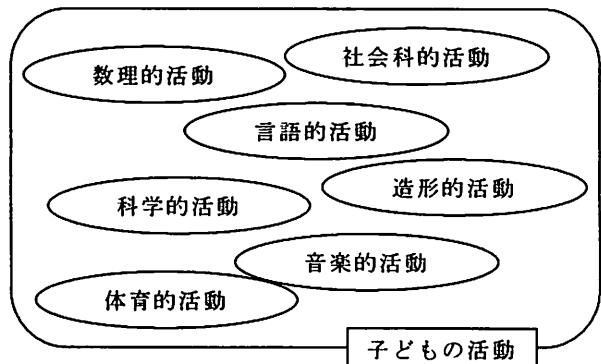
2、わかった！と感ずることができるとまで、自ら追究しようとする子ども。

3、友だちと力を合わせて追究する中で、思いやりの心を持つことのできる子ども。

このような子どもを目指して、本校の木下竹次が掲げた「生活発展主義」「合科主義」「自立的学習」を通して学習を設定し、学習を進めていこうと考えた。

2. 低学年における合科学習

低学年の子どもたちは、自分の得意分野がまだ明確に見つからないことから、将来、どのような分野でも活躍できる、無限の可能性が秘められていると感ずることがある。子ども自身が「この分野は得意だ。」「この分野は苦手だ。」と、まだ、自分の専門分野というものがない。どの分野に伸びていくかは、環境で左右されることもあるかもしれないが、それは子ども自身が見つけることである。人は自分自身で「自分」を作るものであり、また、作ることができるようにさせたい。

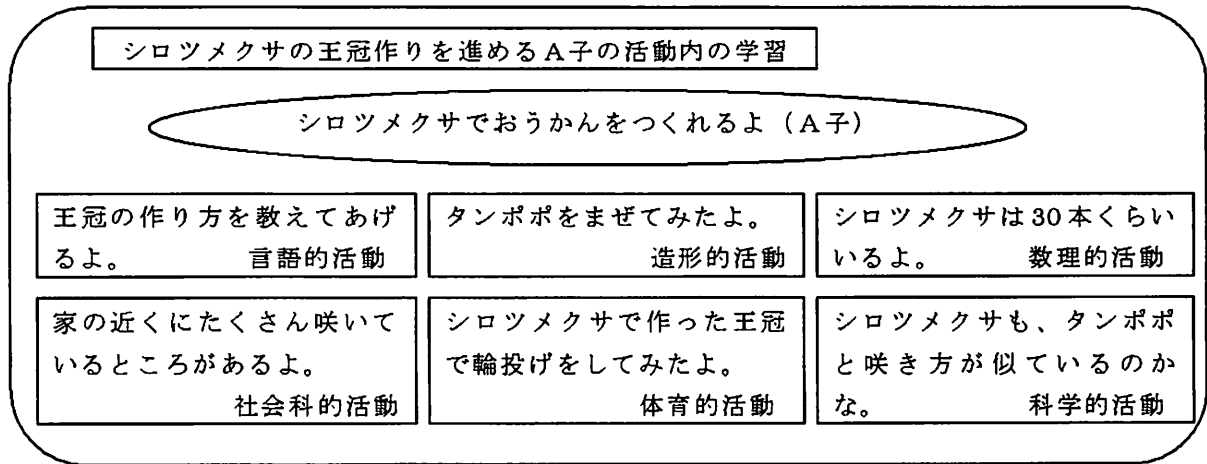


低学年の子が運動場で遊ぶ姿を観察すると、遊びの中にいろいろな分野の学習が含まれていることに気づく。たとえば、「シロツメクサ」を使ってあそぶとき、その活動の中には王冠を作るような「造形的活動」の面があったり、その作り方を友だちと教えあう「言語的活動」の面もあったりする。王冠を作るために必要な数を数えたり、あといくつ必要かを考えればそこに「数理的活動」も生まれる。作った王冠を輪投げのようにして遊べば、そこに「体育的な活動」も含まれることになる。シロツメクサの花の様子を観察すれば、「科学的活動」も含まれる。

このように、低学年の子どもの活動には余分なものは一切なく、すべて学習につながっている。

学年が上がり、学習内容が専門科していくにつれ、学習は分化していくのが、木下が掲げる「生活即学習」は低学年の子どもの活動中にあたりまえのように存在している。

子どもたちの将来はまだ決まっていない。分化されない学習の中で、自分を見つめることができるようにしたいと考え、実践を進めることにした。



3. 2年生における合科学習の実践

3-1 テーマ設定の場面 (4月)

4月の初め、クラスの子どもたちは朝の会の「元気調べ」では、運動場で見つけた「ダンゴ虫」や、「タンポポ」など、虫や草花の発表がたくさんあった。毎日同じ虫や花の発表があるのだが、例えば「ダンゴ虫」をあげても、「裏山にもいました。」「体育館の前にいました。」「南運動場の倉庫のそばに、大きいダンゴ虫を見つけました。」と、毎日内容が少しずつ違うことが分かった。虫の苦手な子も、花に興味なかった子も、友だちの発表を聞いて同じように探し出すようになった。

4月の終わりのころ、B男が「カラスノエンドウ」の実をたくさん教室に持ってきて、笛を作って鳴らして遊んでいた。これがクラスの中で流行っていき、金曜日の5時間目に行われる「なかよし集会」のクラス発表の中で、この「カラスノエンドウ」を含めて、見つけた春の虫や草花を発表した。発表の後、C男は、次のような日記を書いた。

「なかよししゅう会のはっぴょう」
 ぼくは、なかよししゅうかいでタンポポのはっぴょうをしました。あまりドキドキしませんでした。ほかのクラスの友だちが、しっかりきいてくれてうれしかったです。また、むしや花についてはっぴょうしたいです。もっとたんぽぽについてしらべようとおもいます。タンポポの花がなくなったら、つぎはどんな花がさくのかな。

このことをきっかけに、しごと学習は、きせつの虫や草花を見つめながら、移り変わる季節を感じる学習を進めることになった。

テーマ「きせつをさがそう」はこのように子どもが決めた。

3-2 春を探しに行こう「地蔵山」探検 (6月)

テーマが決まった後、学校中の虫や草花を調べた。しかし、学校の中にある虫や草花には種類に限度がある。そこで、「地蔵山でクワガタを見つけたよ。」と、教えてくれた子がいたのをき

かけに、地蔵山と呼ばれる小さな公園へ、校外学習に出かけることにした。

①算数の授業で学習したcm、mmの単位を用いる子ども

地蔵山につくと、子どもたちは学校にはない虫や花などに興味を持って探し始めた。見つけた虫や草花の名前を調べ始める子、「この木にクワガタがよくくっついてるのだよ。」と情報交換をする子どもたちなど、先生が教えなくても、子どもたちだけで知識を増やし行く姿が見られた。

数理的な学習の面の子どもの伸びは、定規を使って物の長さを調べ、友だちに紹介する子どもが増えたことである。これまで、朝の会の「元気調べ」では、発表の中に長さは「〇〇くらい」といった比喩的な表現であったものが、けいこの学習で学んだ知識であるcm、mmの単位を使い、具体的に表現するようになったことである。

けいこ（算数）の学習だけでは、これほど定規を使う楽しさ、便利さを感じることはできなかったであろう。観察後にまとめた記録の中には、大きさをcm、mmを使ってあらわす子がたくさんいた。また、この後、cm、mmを使って大きさを表した友だちのよさに気づいた子が、トマトの観察などの他の活動においても、すすんで定規を使うようになった。

コメツキムシ

こめつき虫は、元気でとんだり ジャンプもします。かれはを食べます。しょっかくは めちゃくちゃ ながいです。からだは かおより ほそいです。2cm です。オスです。あしがちょっとながいです。しょっかくの ながさは5mmです。しょっかくは ぎざぎざです。はねにさきがいっぱいあります。ポンとなります。

トビズムカデ

11cmくらいのトビズムカデと、17cmくらいのトビズムカデと3cmくらいのカマキリのたまごを見つけました。トビズむかでは体が黒であたまとおしりが黒かった。

②言語的学習、音楽的学習を進める子ども

みつけたスモモを観察記録にとる時、右のように、スモモの早口言葉を書く子がいた。箇条書きにして、すももについて後から分かりやすく作文にしてまとめた。このようにして文章を書くよさに気づいた。思い出した早口言葉は、帰りにみんなで歌いながら歩いた。早口言葉には、「米」「柿」など、身近な植物が入っているものが多いことに気づいた。

また、「松ぼっくりがあったとさ…」と歌いながら帰る子がいた。見つけた松笠から、知っている歌を思い出して、楽しく歌っていた。

音楽も中には学年が上がるにつれ、音楽嫌いになる子もいるようだが、このように子どもの中から湧きあがってくる時は、音楽の楽しさ、素晴らしさを無理なく感じるできるのであろう。

すもも

- ながさ 13cm
- すもものはやくちことば
すももももももものうち です
- すももの色 おれんじ色のうすいろ
- さわりごごち ふわふわ
- におい もものにおい
- ちょっとよごれている
- ちょっとだけやわらかい
- 形 まるのかたち

3-3 夏を探しに行こう「アジサイ寺」訪問（7月）

6月の梅雨の季節にアジサイ寺と呼ばれる、矢田寺に出かけた。「元気調べ」の中で、「家のそばにアジサイが咲いていました。」と、発表があったので、アジサイの花の色は土によってかわるということを話した。子どもは大変興味を持ったので教室でアジサイの観察をした。もっと見たいということで、矢田寺まで見に行こうということになり見学に出かけた。



① 1万までの数

奈良県大和郡山市にある矢田寺は、アジサイがおよそ八千本、六十種類ほど植えられていて、それで、地元では「アジサイ寺」とも呼ばれている。

たくさんあるアジサイを、はじめ全部数えようとする子もいたが、途中でその多さに挫折していた。その後、けいこ算数で1万までの数をしたが、8000という数が大きな数であることを実感する時に役立った。

また、お寺まで、階段の数を数えて登った。ひとりひとりが数を数えて登るのだが、リズムが変わったときに数を間違えるため、登った時には数えた階段の数に違いが出た。帰りは正確に数えようと子どもは再び数を数えるのだが、その中に10ずつ数える工夫をした子がいた。その子は正確な数を求めたのだが、下り終わったとき、まわりの友だちが10ずつまとめるよさに実感することができた。

② 和尚さんの話から

「…和尚さんのお話を聞いて、アジサイだけでなく色々なことが分かりました。」

「和尚さんのお話はとても分かりやすく、楽しかったです。矢田寺がとても好きになりました。」

矢田寺では、アジサイの観察をすると共に、和尚さんからお話をいただいた。見学に行く前は、お寺に行くより、遊園地や公園で遊ぶほうが好きな子が多いのが現状だった。お寺に家族で出かける子もいるのですが、出かけても退屈でしかたないと感じるような子が多いと保護者の方から聞いていた。しかし、和尚さんのお話にとっても興味を持ち、耳を澄まして話を聞く姿が見られた。

アジサイについて数や種類はもちろん、だれがどれだけの人数でどのように育てているのか、二年生の子に分かりやすい言葉を選んで説明していただいた。アジサイだけでなく、その他の草花、生き物についても、詳しく教えていただいた。

あじさい

あじさいは、青、赤、みどりのいろんな色がありました。はなびらがいっぱいあって、とてもきれいでした。おしょうさんにきくとあじさいのしゅるいは数万しゅるいあると聞いていたので、びっくりしました。

矢田寺について

矢田きゅうりょうの 矢田山の中心にある つうしょう矢田寺です。ほんとうの名まえは、金ごうさん寺です。じぞうしんこうの 中心地としてきました。

あじさい園には六十しゅるい 八千かぶのあじさいが さきみだれています。やまぜんたいが お寺です。あじさい園はとてもひろく アップダウンがありました。

かたつむりが五ひきくらいいました。 矢田寺には かたつむりがいっぱいいるのだなあ と思いました。

とりわけアジサイを植えるきっかけについては、歴史をさかのぼってお話をしていただき、子どもにとっては、歴史の楽しさという、新しい視野を知ることができた。

和尚さんに、30分というお尋ねの時間では不足、その後も次から次へと子どもたちはお尋ねをした。矢田寺に興味を持ち、奈良の歴史に興味を持つ子ができた。「お地藏さんのお寺」ということを知り、奈良県にある他のお寺はどんな特徴があるのだろうと興味を持つことができた。和尚さんの出会いは、新しい自分を見つけるきっかけとなった。

人との出会いは、このように新しい学習分野にめざめるきっかけとなる。友達だけでなく、専門家から直接お話を頂くことは、子どもに与える影響力が大きい。子どもが興味を持ったら、その分野の専門家に出会える環境を作ってあげることが教師の重要な役割ではないかと感じた。

子どもはこのような環境を通して、自己発見を続けていく。新たな自分を発見し、それを伸ばしていこうとすることが、子どもにとって大切な成長となる。

③俳句作り

「祇園精舎の鐘の声 諸行無常の響きあり 沙羅双樹の花の色 盛者必衰の理をあらわす」といった平家物語の冒頭がある。矢田寺にはしゃらの花があり、この一文がその木の横に書いてあった。見学の時はちょうど咲いているしゃらの花を見ることができた。

こんな昔の言葉を知ると共に、矢田寺の思い出を俳句にしてみることにした。俳句作りは初めての子もいるが、今までの生活の中で俳句については全員が知っていた。作る時にできなくて困る子がいないだろうか心配をしていたが、矢田寺の中で感動したことがたくさんあり、子どもたちは短時間の間に、いくつも俳句を作ることができた。

言葉は感動から自然にわきあがってくる。普段文章を書くことが苦手な子も、苦勞なく俳句を作ることができた。

「おじそうさん その眼にうつる かたつむり」

「やたてらは いろんないろが あふれてる」

どの子も作った俳句を知らせに集まってきた。自分の周りはいつも報告に来る子供たちでいっぱいであった。自分で作った文章は、誰かに聞いてもらいたい、誰かに伝えたいというものとなり、そこで認められることによって、さらに良い文章を作り出そうとする姿が見られた。矢田寺での発見を、自分の今までの生活の中で得た言葉をすべて出し切って、俳句を作ろうとすることができた。

「あじさい」

わたしは、やたてらの あじさいばたけを見に行ったとき、あじさいが とてもおもしろかったので、一ぶを ずかんで しらべてみました。しらべたことをしょうかいします。

みじかに見られる あじさいは、その名のとおり 紫陽花（あじさい）といいます。それと、大きな花の中にてんてんがついているあじさいを、「がくあじさい」といいます。

あじさいと がくあじさいの色は ピンクだったら 薄いピンク～あかむらさきまであって、青だったら うすい青～むらさきみたいな青があります。

色はなぜかわるかということ、土にふくまれる、さんせいとアルカリせいで色が変わります。青がアルカリせいでピンクがさんせいです。

3-4 秋を探しに行こう「奈良公園」探索（11月）

学校にドングリや、イチョウ、モミジの葉を持ってくる子が増え始め、「秋がはじまったね」と、子どもたちは季節の移り変わりを感じた。

1年生の時に、ドングリについて学習したクラスがあり、ドングリについてもう一度調べようと、奈良公園に出かけることになった。



①ドングリのかたち調べ

奈良公園には、ドングリのなる木がいろいろ植えてある。「スダジイ」「コナラ」「マテバシイ」「クヌギ」と、公園内を歩き回るとたくさん見つけることができる。

子どもたちは見学に行く前に行う独自学習によって、その見分け方を知っている子もいた。「この丸いのがクヌギ」「細長いのは帽子で分かるよ。全部包んでいるのがスダジイ、丸い帽子がナラだよ。」と、説明をした。周りの子はその形を目安に、ドングリを種類分けしていった。



どんぐりから「形」の学習も子どもたちは進めていたのである。

「丸い」「四角い」「三角」など、形を理解するにはその形を見て、言葉で表現する機会が増えれば深まる。ノートにまとめた見つけたことの中から「イチョウの葉っぱは、三角がふたつくっついていてみたいでした。」「ナンキンハゼの葉は、まるい形でした。」など、自然を観察する中で、「形」の特徴に気づいていく姿が見られた。

②紅葉する木、紅葉しない木

公園の中を歩くと紅葉している木と、そうでない木があるのに気づく子がいた。黄色から赤色になりかけているナンキンハゼの葉を拾って、「先生、どうしてナンキンハゼの葉は赤くなるの。」と、お尋ねをされた。「先生も詳しく分からないから、調べて教えてよ。」と、答えると、その子は笑顔でうなずいた。

「ドングリってどこから芽が出てくるの。」「イチョウは外国にもあるの。」「奈良公園にはなぜドングリがあまり落ちていないの。」奈良公園を歩くだけで、子どもからたくさんお尋ねをされた。子どもの中の「はてな」と感じる疑問は多種多彩で、時々こちらが答えられないものもある。合科的に進めるにあたって、子どもの学習から2年生らしさがなくなり、大人顔負けの学習になることがある。

科学的学習においても子どもが知りたい、わかりたいというところまで、自ら学習しようと進めることができた。また、このような考えを持つ子がクラスに何人かいることによって、周りの子もそれに刺激され、「どうしてだろうね。」「なぜだろうね。」と自分の「はてな」と考えるきっかけともなっていくことができた。

③紅葉の時期が遅かったことから

この年は暑い日が長く続き、紅葉し始めるのが遅れた年であった。紅葉はきれいに紅葉していないものも多く、赤黒く乾いたような葉っぱになっているものが多かった。

これを見て、「モミジがきれいじゃないのは地球温暖化のせいだ。」と言った子がいた。この子の学習後の感想からは「モミジがきれいに紅葉していませんでした。これも地球温暖化が原因だと思います。できるだけ二酸化炭素を出さないようにしたいです。」と書いた。

このような視点を持つ子がいたことに驚いた。以前からクラスの中で「温暖化」について話が出ていた。しかし、「移り変わる季節」を感じることができるようになればよいと考えていた。しかし、子どもの考えは地球環境の学習にまでつながっていった。

奈良公園は、矢田寺のように「アジサイを見に行く」といった目的がないまま、ただ「秋を感じに行こうか」という感覚で出かけたが、子どもたちはいろいろな面で疑問を持ち、それを調べる楽しさを知り、分かる充実感を持つことができた。

3-5 1月からの「きせつをかんじよう」

5月に保護者の方に、このように「しごと学習」を進めていくことを伝えたところ、いろいろな季節の見どころを教えていただいた。しかし、冬については虫や草花があまりないと聞き、尚且つ奈良は雪が少なく、寒さを感じるだけの感じ方に終わってしまうかもしれないとのことだった。

さらに12月のはじめになると、朝の会の「元気調べ」の中で、今までよく話題とした虫や草花の話が出なくなった。それよりも、冬の学校行事である「歩走練習」や家族の行事である「クリスマス」「お正月」の話題が増えていった。

そこで、虫や草花の追究ではなく、冬の行事の追究をすることにした。1月より始めたしごと学習は、歩走練習で3kmを走ることから、長さ調べをすることになった。

駅までの距離を測ろう

「体育館前から、校門まで150mだから、何回往復すれば3kmになるかな。」

まず、子どもたちは学校の中の長さを測った。長さはメジャーであったり、1mものさしであったりした。長い距離を測るには、1mものさしより、メジャーのほうが便利だ。メジャーは10mだと後で計算がしやすい。」など、測った中で気づいたことをもとにして、「5mのひもをメジャー代わりにして測る。」「駅までの距離をいろいろな道のりで測る」ということをした。



学校から駅までの長さを調べた後、何歩で学校まで帰れるか歩いた歩数を数えて帰った。大腿での1歩が約1mであることから、距離の概算ができるからだ。

この学習で、子どもたちはたくさん長さをものさしで測った。調べたいことに熱中して、時間があればあらゆる長さを測る姿が見られた。

4. 実践の考察

学習单元「きせつをさがそう」は、主に科学的学習を主軸とする学習であるが、子どもの考えを中心にすることによって、言語的になったり、数理的になったり社会的になっていくことができた。子どもによって気になる問題の視点が違う時もある。しかし、それを相互学習の中で報告し合う中で、新しい自分を作り上げることもあった。

虫を触るのが苦手だった女の子が、3月にはダンゴ虫を平気でつかめるようになっていた。花に興味がなかった男の子が、ピーピー草を「カラスノエンドウ」。くつつき虫を「オナモミ」と正式な名称で話すようになった。これはすべて友だちの影響で、新しい自分を作り上げた結果である。

子どもひとりひとりによって学習が違う。その学習があつまって、子どもの学習が深まる。自分の学習をみんなの前で発表し、友達に認めてもらい、ときには発展させてもらうことは、自分で課題を見つけ、レポートにしてゼミで練り上げ、論文にしてまとめるという大学の学習スタイルと似ている点がある。このような学習を進めていけば、大学で研究課題が見つからないといった生徒は出ないであろう。

合科的に学習を進めることによって、子どもたちの学習は、学年に応じた学習到達目標を超え、大きく成長できた。また、「なぜだろう」と課題をもち、自ら学習する姿、友だちとかわり合いながら新しい自分を作る出す姿が見られた

5. これからの課題

合科学習の欠点は、各学年に必要な学習内容に漏れが生じることである。とりわけ算数においては系統的な面があるため、しごと学習で落とした学習内容をみつけ、しっかりとそれぞれの学年で押さえていかねばならない。算数の分野では、教科書を利用して、けいこ（算数）として学習を進めた。

しかし、その学習内容のおおよそは、しごと学習の中で行われた。低学年の学習は、子どもの生活と密着していることが理由に挙げられる。低学年の子どもの学習は分化していき、一体化しているのではないか。お風呂の中で10まで数えて浴槽から出るという活動も、「数詞を唱える」といった数量的活動から、「リズムをとる」「音読する」といった学習が一体しているように、学習は徐々に分化していくことが自然ではないだろうか。

高学年になり、学習内容が生活から離れ、抽象化されていく中で、学習は徐々に分化していくものであると思う。そこで、合科学習も子どもの成長に合わせて変化していかねばならない。どのように子どもの学習がかわっていくかを発見していくことを、これからの課題としたい。

6. おわりに

この学習を通して、自分も子どもと一緒に新しい自分を作ることができた。算数、理科が自分は好きなのだと思っていたが、季節を探す中で、「アジサイの矢田寺、コスモスの般若寺、ボタンの長谷寺」など、お寺を巡っているうちに、奈良の歴史や、地理に興味を持つようになった。子どもたちの想像力と学習力は大人よりも高く、伸びようとする勢いはかなわない。しかし、大人になっても伸びるように、これからも学習研究に取り組んでいきたい。

07年度・奈良女子大学附属中等教育学校・高校社会科「文化と社会」の公開授業の記録 ～「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の実践報告～

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

はじめに

この実践報告は、教育システム研究開発センターと中等教育学校の連携研究プロジェクトである、「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の研究成果である。このプロジェクトは、メディアリテラシーという概念に着想をえた教育実践を試みである。中等教育学校の「文化と社会」という科目は、いわばその「実験場」なのである。ここで記述される公開授業は、その一端を示すものである。

「文化と社会」という科目は、通常の教科教育を枠組みを越えたものである。それゆえ、この科目については、多くの説明を要することになる。本稿では、煩雑さをさけるために、はじめに簡単な見取り図を示しておきたい。記述は以下のような順番でなされている。

1. 公開授業のあらましについて
2. 社会科カリキュラムにおける「文化と社会」の位置づけ
3. 「文化と社会」という科目について
4. 「文化と社会」を開講した理由
5. 中等教育学校 SSH 研究プロジェクトと「文化と社会」との関係
6. 教育システム研究開発センターの研究プロジェクトとしての「文化と社会」
7. 07年度の「文化と社会」カリキュラムについて
8. 07年度の単元7「映像ドキュメンタリーづくりに挑戦」（9月26日～1月31日、33時間）について
9. 公開授業の記録
10. 資料集
 - 資料1・07年度I期・単元3（「連載小説づくりに挑戦」）「自己評価表」
 - 資料2・05年度・年間自己評価表
 - 資料3・07年度・単元5・「なぜ、ものごとを考えることが苦手なのか？」
 - 資料4・07年度・I期授業アンケート結果（生徒による授業評価）
 - 資料5・07年度・読売テレビ連携授業がもたらした教育的効果についての生徒の考え
 - 資料6・05年度・学生ボランティアによる授業評価

1. 公開授業のあらましについて

- (1) 日 時：2007年11月23日（金・祝） 9：00～10：20
- (2) 場 所：奈良女子大学附属中等教育学校・美術教室
- (3) 科目名：「文化と社会」
- (4) 授業者：鮫島京一（社会科）・長谷圭城（美術科）・西田文彦（読売テレビ）

* 公開授業は、読売テレビの西田文彦氏を特別講師として招聘して行う。したがって、授業は西田氏と生徒たちのやりとりが中心である。

(5) 受講者：5年生（高校2年）の選択者19名（男子8名、女子11名）

(6) 授業タイトル：「映像編集をめぐる対話～読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育の実践～」

(7) 公開授業の概要：07年度の「文化と社会」では、07年10月から08年1月まで、読売テレビとの連携に基づいて、映像ドキュメンタリー制作に取り組んだ。この公開授業では、生徒たちが編集を行った「作品」を発表し、それに西田文彦氏（読売テレビ）が批評を加えることを通じて、映像編集で直面する問題を取り上げている。メディア現場のプロと生徒たちの対話が公開授業の内容である。

(8) 生徒観：授業に挑む基本的な事柄については、しっかりとできている。しかしながら、07年度の実績は、例年に比べると、成績がふるわない生徒が多い。ここでいう成績とは、定期テストのことである。上位、中位、下位の三段階で見れば、例年は各層のバランスがとれているのであるが、今年度は、受講者の3分の2以上が下位層となっている。したがって、例年よりも丁寧な個別指導が必要となっている。こうしたことはあるものの、授業には真剣に取り組んでおり、それがゆえに、勉強することの面白さをいかに伝えるかが指導上でもっとも留意していることである。

2. 社会科カリキュラムにおける「文化と社会」の位置づけ

以下の表は、今年度の社会科カリキュラムである（SSHとの関係で6年に「理系倫理」を開講）。

学年	地歴分野	公民分野	備考
1年	地理（3時間）	なし	なし
2年	歴史（3時間）		
3年	現代史Ⅰ（2時間）		
4年	現代社会Ⅰ（2時間）	現代社会Ⅱ（2時間）	
5年	日本史（3時間）	文化と社会（3時間）	* 進路に応じて1～2科目を選択
	世界史（3時間）		
	地理（3時間）		
6年	日本史（3時間）	政治経済（3時間） 文系倫理（3時間） 理系倫理（2時間）	* 進路に応じて1～2科目を選択 * 「特講」は文系の生徒が選択
	世界史（3時間）		
	地理（3時間）		
	日本史特講Ⅰ（1時間）		
	日本史特講Ⅱ（2時間）		
	世界史特講Ⅱ（2時間）		

カリキュラムの詳細については、本校『研究開発報告書・これからの中等教育のさまざまな課題に対応できる6年一貫教育課程の実践・評価に関する研究開発、および大学との連携を重視し

た教育のあり方の研究開発』(平成14年～16年度)を参照していただくとして、ここでは「文化と社会」について以下の2点を確認するにとどめる。

- (1)「文化と社会」は5年生の公民分野の選択科目である(ただし、美術科との融合科目である)
- (2)「文化と社会」を選択している生徒は、文系の生徒である。

3. 「文化と社会」という科目について

「文化と社会」は、本校の「特色あるカリキュラム」を象徴する科目の一つである。開講されてから今年で4年目であり、高校社会科公民科の文化・思想領域と美術科の融合科目(3単位)である。受講者は5年生(高2)の選択者である。

「文化と社会」の目標は、メディアリテラシーの育成にある。私たちはこの概念を、「広い意味での「ことば」についての知識に基づいた合理的な判断力」と考えている。すなわち、詩や小説などの言葉にとどまらず、音楽や身体、そして映像を含んだ「ことば」の世界に目を向け、想像力、表現力を豊かにすること、そのようにして得られた想像力や表現力を活かして、ものごとを注意深く読み解き、多面的に考え、仲間と協力して、よりよい方法で表現していく態度・技量を身につけることが、私たちの考えるメディアリテラシーの育成であり、「文化と社会」の目標である。端的に言うならば、「書くこと」からはじまり、「撮ること」へといたる系統的なカリキュラムの中で、メディアリテラシーを育成していくのである。したがって、学習活動の中心は、表現活動(作品制作)にある。

授業の進め方であるが、各単元、以下のようにしてすすめている。基本的な事項を確認する授業→個人作業→グループ作業(作品制作および批評)→全体批評→個人作業(各単元で学んだことを記述する=「自己評価表」の作成)ということである。

評価方法については次のように考えている。「文化と社会」では、学力を英語でいうところのscholarshipでとらえている。すなわち、論理的思考力や言語能力の基礎、そして学ぶ意欲である。これらを獲得することが学力形成であると考えている。したがって、評価については、各単元のおわりに課す「自己評価表」を重視している(資料1参照)。そこでは、その単元で何をどのように学び取ったかを記述させること、そしてそのことをふまえ、A～Dの4段階で自己評価をさせ、そう判断する理由を具体的に述べさせている(このことは、各学期末にも行っている。資料2参照)。

もちろん、作品制作が各単元に組み込まれているので、作品の評価も行う(生徒たちによる批評と担当者による批評を組み合わせている)。しかし、この点が評価に占める割合はさほど高くない(30%程度)である。理由は、作品制作は学力形成の手段であって、目的ではないからである。また、学習活動を数値化し評価することは行っていない。もちろん、そうしたことは魅力的な事柄ではあるが、私たちは、各単元で示される課題に対して、生徒(たち)がどのように挑んだのか、あるいは「たたかったのか」を、彼ら記述から読みとっていくことを重視している。

4. 「文化と社会」を開講した理由

「文化と社会」の開講については複数の物語がある。ここでは、3点にしぼって紹介しておきたい。

- (1)新しい公民科教育の模索

現代社会のありようをとらえるにあたって、本校、公民科は、権力論的な視点を重視している。現代社会では、政治的・経済的対立のように、明白な社会的対立のかたちをとって優越性を争うような関係には見えないが、文化的な権威を担うように見えるもの、文化を体現するとされるものが、いつのまにか支配的な力を行使するようになってきているところに特徴がある。したがって、法制度、政治制度、経済制度のしくみについて学ぶこともさることながら、それを支えている文化や思想的な領域を重視する必要がある。しかしながら、従来の公民科教育では、制度論的な学習活動に力点を置くあまり、文化や思想的領域が手薄になってしまっている。それゆえ、こうした領域を中心にすえた公民科教育を構想する必要があると考えている。

(2) 生徒の自己形成とメディアとの関係をいかに客観化しうるのか？

メディアは生徒の自己形成に大きな影響を与えている。しかしながら、彼ら（生徒に限ったことではないのだが）のメディアとの付き合い方をみれば、次のようなことに気付かされる。すなわち、考える力や批判力を養うためのメディアとのつきあいを、日常生活のなかで失いつつあることである。およそ一般新聞は読まない、本も読まないのだ。ものを考えながら文章を書き進める、というような訓練をほとんど受けておらず、自発的にそのような習慣をもっていない。彼らにとってのメディアとは、関心があることがらについてのカタログ的な情報や、ゲーム、音楽、ビデオ、映画、テレビなどの娯楽を手に入れる手段であり、内輪の仲間のあいだでの交信方法であるに過ぎないのである。

そのわりに、メディアへの興味・関心はじつに高い。これだけマスコミがさまざまな問題を起こし、それらをマスコミが紙面や番組で取り上げるようになると、彼らもその議論に加わろうとする。しかし、自分の主体的な表現活動の必然性からものを考え、判断する経験を積んでいないため、彼らの批判は容易にステレオタイプに墮してしまう。「マスコミはウソをつく」である。だから、メディアに対して自己完結した態度をとるようになる。「私はウソとわかっていて楽しんでいる」である。このため、自己形成をはかる手段としてメディアと付き合うということを理解することが難しくなる。さらに追い討ちをかけるように、彼らは人間関係に不安を感じている。一方で、他者とわかりあいたい、他方で、他者を信頼することが難しい（メディアへの不信感も含む）という、矛盾した感覚構造を生きている。こうした文脈で言えば、ただ何かとつながっているという安心感だけが、メディアとの付き合い方を支えているように思われてならないのだ。

こうした彼らのメディアとの付き合い方を客観化させるためにはどうすればよいのか。自己形成の手段としてメディアと付き合う方法、メディアを通じて、あるいは表現することを通じて、社会や他者と関わっていく方法をどのようにつかまさせるのか。自己完結した態度を離れ、価値に関わる議論に正面から取り組むことができるようになるにはどうすればよいだろうか。このような問題意識が「文化と社会」の構想へと向かわせたのである。

(3) 教育方法の模索、あるいはメディアリテラシー教育の着想をどのように活用するのか。

私たちは「文化と社会」の授業を構想するなかで、メディアリテラシー教育に注目するようになった。理由は3つある。

第一に、学習活動と日常性との接点を明確にしやすいということである。メディアリテ

ラシーの授業は、生徒の日常と関わっている漫画、音楽、映画、広告といったメディアテキスト（メディアを通じて表現されるものの総称）を取り上げる。扱うことができる教材が魅力的なのである。授業に「遊び」の要素を組み込むことができるという魅力でもある。

第二に、授業形態である。メディアリテラシーの授業は対話によって授業がすすむ。いわゆる「参加型」授業とよばれるものである。私たちは、「参加型」という言葉を用いることには抵抗がある。なぜならば、たとえ教員が一方的に話す授業であっても、生徒が参加しない授業などありえないと考えるからだ。教員が生徒の言葉を奪っているとはいえ、「無言」の生徒は思考をめぐらしていると考えからである。それゆえ、対話という言葉を用いるのである。いずれにせよ、メディアリテラシーの授業は、主体的な学習活動がなくては成立しないところが大事なところである。

第三に、メディアリテラシーの授業は、自らをつくりあげているものを客観化することができる可能性が高いということである。自己の客観化といってもよいだろう。メディアリテラシーの授業では、メディアテキストをとりあげ、そこから読み解くことができる事柄について、対話することになる。その場合、多元的な価値観が前提となる。しかし、そのことの確認にとどまることなく、対象を客観化し、共通理解へとすすまなければならない。こうした学習過程において、自分の価値観が他者とのかかわりで客観化される。つまり、メディアリテラシーの授業におけるメディアテキスト分析は、技法的特徴について学ぶことのみを意味しない。メディアテキストを受容している（あるいはそれをつくる）自己や社会（他者）を客観化する作業も含まれるのである。

5. 中等教育学校 SSH 研究プロジェクトと「文化と社会」との関係

本校は、文部科学省より「スーパー・サイエンス・ハイスクール (SSH)」の指定を受け、全校をあげて研究開発に取り組んでいる。そこで SSH と「文化と社会」との関係について述べておこう。それにあたって、言葉を整理しておく。「SSH」と記述しているのは、本校の SSH 研究プロジェクトのことであり、括弧をつけずに SSH と記述しているのは、一般的な意味での SSH である。

端的に言うならば、「文化と社会」は、SSH における学力観に批判的な立場である。理由は、社会の要請でころころ変わるようなものを学力と呼んでよいものか、疑問を持つからである。もちろん、このことについては本校「SSH」にも共有されていると考える。しかしながら、一般的にみて、SSH が求める学力とは、自然科学分野、それも先端科学分野に集中する傾向がじつに強い。とくに応用物理や遺伝子工学や情報工学などである。こうした分野は、巨額の富を産む技術と直結しており、国家間の競争も激しい（PISA への関心が高い理由の1つもここにあるだろう）。さらに、社会的に見れば、学問に効率や成果が求められる結果、研究者たちは論文の捏造も辞さないようである（自然科学者の倫理観が欠けているのではない。むしろ、そうした状況に追い込まれている構図が問題である）。加えて、自然科学分野の多くは、産業の要請と結びつくために、1つの分野がはてしなく細分化しており、個々の研究者たちはもはや全体を見渡すことにすら不可能となっている（もちろん、自然科学者の中にはこうした傾向に批判を加えている人もいるし、本校「SSH」プロジェクトの問題意識にはこのことに挑戦している部分が認められる）。先端自然科学がいま、こうした状況にあることを見抜く知性、ときにはこうした流れに

8 抗する知性が、学力であり、そのような力を大事に育てたいというのが、「文化と社会」の立場である。

簡単に言えば、プラトンの『パイドロス』で描かれている世界である。エジプトの神テウトは、算術と計算、幾何学と天文学、将棋と双六、そして文字を発明した神である。テウトは自分の発明をエジプト人のあいだに広めたいと思って、至高神タモスにこれらの技術を披露した。するとタモスはテウトにこう言った。「たぐいなき技術の主テウトよ、技術上の事柄を生み出す力を持った人と、生み出された技術がそれを使う人々にどのような害を与え、どのような益をもたらすかを判別する力を持った人とは、別の者なのだ」。

私たちには「判別する力を持った人」が必要なのであり、その育成を試みているのが、「文化と社会」ということになる。そして、「判別する力」は、メディアリテラシーと結びついている。

6. 教育システム研究開発センターの研究プロジェクトとしての「文化と社会」

「文化と社会」は、奈良女子大学教育システム研究開発センター（センター）の研究プロジェクト、「リベラル・エデュケーション」プロジェクトの具体例の一つである。それは、センターと中等教育学校との連携研究である。本校は、このプロジェクトに、「文化と社会」だけでなく、国語科の二田・吉田隆教諭もそれぞれの教育実践の文脈を生かしながら、協力している。前者は、既存の教科教育の枠組みに批判的な立場からの教育実践研究であり、後者は既存の教科教育の枠組みを活用するという立場からの教育実践研究である。こうした二つの異なる立場から研究を進めているところに、本プロジェクトの特徴があるといえよう。また、この二つの立場をつなぐキーワードが「メディアリテラシー」である。この言葉をキーワードとして、それぞれの立場から、今日的な教育課題に挑んでいくことが、「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の目標なのである。「文化と社会」の文脈でいえば、学力観をめぐる問題、学力形成と学習集団形成を一体化した教育実践およびカリキュラムの構築、評価方法ならびに地域社会との連携に基づく教育実践の在り方など、今日的な教育課題に積極的かつ具体的に取り組んでいく臨床研究の場、ということになる。このような教育実践研究を通じて、21世紀の「教養教育（リベラル・エデュケーション）」の在り方を構想していこうとしているのである。

7. 07年度の「文化と社会」カリキュラムについて

学期	単元	テ ー マ	学習時間	期 間
I 期	1	よい読み手とよい作り手の関係とは？	4 時間	4 月 12 日～19 日
	2	イメージを言葉で表現する	10 時間	4 月 25 日～5 月 17 日
	3	連載小説づくりに挑戦	10 時間	5 月 23 日～6 月 20 日
	4	小説づくりに挑戦	7 時間	6 月 21 日～7 月 5 日
	5	なぜ、ものごとを考えることが苦手なのか？	2 時間	9 月 12 日
	6	写真、あるいは構図をつかむ	2 時間	9 月 13 日・20 日
II 期	7	映像ドキュメンタリーづくりに挑戦 (読売テレビとの連携授業)	33 時間	9 月 26 日～1 月 31 日
	8	表現をめぐるたたかい	12 時間	2 月 6 日～2 月 28 日

(1) 授業は、週3時間であり、水曜日の6・7時間目(2コマ連続)と木曜日の5時間目に

組まれている。

- (2) 単元内容・構成、そして授業内容は、生徒が抱えている課題によって変更される（流動性が高い）。
- (3) 単元1～5が、「書くこと」が中心であり、単元6・7が「撮ること」となる。単元8は未定である。
- (4) II期は10月10日から始まるが、下の表はそれに対応していない（進度との関係）。
- (5) 公開授業は、単元7「映像ドキュメンタリーづくりに挑戦」である（詳細は後述）。
- (6) 単元1～6までの概要

□単元1「よい作り手とよい読み手の関係」（4月12日～19日、4時間）

年間カリキュラムの説明、授業における約束事の確認からはじまり、「読む」と「読み解く」の違い、「読み解く」と作品制作との関連性について考える。昨年度の生徒が制作した作品を見せることも含まれる。年間の学習活動のイメージと流れをつかんでもらった。

□単元2「イメージを言葉で表現する」（4月25日～5月17日、10時間）

4人一組の班となり、言葉を用いずに、協力して一枚の絵を描く。相手の意図を読み取るだけでなく、自分の意図を伝え、一枚の絵を描く作業である。完成したら、その絵から浮かんだイメージを200字で表現する（「詩」に近いものとなる）。添削を施し、言葉の使い方、句読点の打ち方などについて学ぶ。「文学の言葉」をつかませることが学習目標である。

□単元3「連載小説づくりに挑戦」（5月23日～6月20日、10時間）

200字の連載小説づくりを行う。授業者の書き出しを受け、班ごとに第2話を考え、発表。投票で第2話を決定し、第3話をつくっていく。以下、同じ手順で完成させていった。本文ができたなら、その作品につける題名を班で考える。候補を挙げ、批評を加えて、題名を決めていった。文体、物語の展開のさせ方、題名のつけ方、小説の構造を理解することを学習課題とした。

□単元4「小説づくりに挑戦」（6月21日～7月5日、7時間）

800字の小説をつくる。登場人物、場面設定を共通にして、個人で小説をつくる。できた作品を、各班に振り分けて審査を行う。作品制作もさることながら、批評の作法、その面白さ・楽しさをつかむことが課題となる。自分たちの班員の作品を審査しないように、配布の仕方を工夫した。その上で、各班を出版社に見立てた、優秀作品選考会を実施する。選考会では、「自社」が候補に選んだ作品の魅力を最大限に引き出す発表となるように指示した。

□単元5「なぜ、ものごとを考えることが苦手なのか？」（9月12日、2時間+夏休み＝資料3参照）

今年度の受講者の特徴は、ものごとを深く考えることが苦手であるということにつきる。授業には熱心に取り組んでいるにもかかわらず（この点は高く評価している）、作品や批評の質が低いのである。考えることから逃げてしまうのである。そこで、どうしてそうになってしまうのか、自分でよく考え、800字の小論文として提出するように

求めた。提出された作品を相互に読む。共通の問題として浮かび上がってきたのは、自分の考えたことを分かってもらえるのかという不安が先立つあまり、自己抑制が過度に働くということであった。そこで、勇気をもつことを求めた。誰もが不安を抱えているのであるから、そういったときは思い切って飛び出す勇気を、つきなみなものに流されそうになるときは踏みとどまる勇気を、である。

□単元6「写真、あるいは構図をつかむ」(9月13・20日、2時間)

映像ドキュメンタリー作成に入る前に、構図について学んでおく必要があると判断し、実施した。「日常で不思議に思うこと」というテーマで、写真を一枚撮らせ、批評を行った。テーマと構図との関係、テーマの絞込み方、情報量の過不足などを重視しながら、批評を加えていった。

□単元7「映像ドキュメンタリーづくりに挑戦」(9月26日～1月31日、33時間)

→読売テレビとの連携授業。8.にて概要を述べている

□単元8「表現をめぐるたたかい、あるいは1年間のまとめ」(2月6日～2月28日、11時間)

8. 07年度の単元7「映像ドキュメンタリーづくりに挑戦」(9月26日～1月31日、33時間)について

(1) 単元7の授業予定表

- ①読売テレビと連携して授業を進める(出張講義6回、まとめの講評1回の合計7回)。内容は、同社の「番組づくり体験講座」(後述)とほぼ同様のものである。
- ②出張講義は、各テーマの導入および基礎的な見取り図を示すことを重視。ただし、カメラワークと編集については、生徒の作品の批評を組み込む(通常の「番組作り体験講座」との違い)
- ③ビデオカメラ・三脚を読売テレビから借用している。

月	日(曜日)	コマ数	テ ー マ	内 容
9	26(水)	2	ドキュメンタリー制作の基礎(5時間)	テーマの絞込み
	27(木)	1		ストーリー・ボードの作成
10	5(金)	2	映像の文法(12時間)	読売テレビ出張講義1「ドキュメンタリー制作の基礎」
	10(水)	2		読売テレビ出張講義2「撮影の基礎」
	11(木)	1		撮影実習(1)
	17(水)	2		読売テレビ出張講義3「撮影した映像の批評」
	18(木)	1		撮影実習(2)
	24(水)	2		撮影実習(3)
	25(木)	1		撮影実習(4)
11	6(火)	1	撮影実習(5)	
	7(水)	2	撮影実習(6)	
	14(水)	2	読売テレビ出張講義4「映像編集の基礎」	

11	23 (金・祝日)	2	編集とポスト・プロダクションの文法 (13時間)	読売テレビ出張講義5「映像編集をめぐる対話」
	28 (水)	2		読売テレビ出張講義6「BGM・音響効果の基礎」
	29 (木)	1		編集、ポスト・プロダクション実習(1)
1	9 (水)	2		編集、ポスト・プロダクション実習(2)
	10 (木)	1		編集、ポスト・プロダクション実習(3)
	16 (水)	2		編集、ポスト・プロダクション実習(4)
	17 (木)	1		編集、ポスト・プロダクション実習(5)
	30 (水)	2		上映会
31 (木)	1	単元7のまとめ		自己評価表の作成

□読売テレビ「番組作り体験講座」とは

読売テレビでは、2000年より、大阪放送教育研究協議会などとともに、メディアリテラシー向上のための活動として、「番組づくり体験講座」を実施している。番組づくりに携わっているプロが、教員や生徒にテレビ番組の作り方を教え、実際に番組をつくっていく体験の中から、テレビのメディアとしての特性や読み解き方を身につけてもらおうという取り組みである。

□「文化と社会」における、読売テレビとの連携について

「文化と社会」では、連携する前から映像制作の授業を行っていた。しかし、カメラワークや編集に関する基礎的知識をどのように生徒につかませるか、という点について課題を抱えていた。こうした課題への対応が迫られていた中、同社の「番組作り体験講座」を知ることとなった。協力をお願いし、快諾していただき、昨年度より、連携授業がはじまった。今年で2年目である。

(2) 授業の内容について

□「ドキュメンタリー制作の基礎」(5時間)

①撮影テーマを決めよう(9月26・27日、3時間)

本校を題材に3分間の映像ドキュメンタリーを作成することを指示。4~5名の班をつくり、話し合いを行い、撮影テーマおよびストーリー展開を決める。漠然としたテーマは決まるものの、それを深めること、具体化することがむずかしいようで、放課後、指導を行うことが多かった。各班のテーマは以下のとおり。

1班：数学の成績はどうやって決まるのか 2班：奈良のあったかパン屋さん
3班：「おはよう」 4班：他人任せの安全

②読売テレビ出張講義1「ドキュメンタリー制作の基礎」(10月5日、2時間)

講師は新谷弘氏。ドキュメンタリー制作をすすめるためには、どのようなことを考えなければならないか、映像テキストを構成する要素、作業はどのような手順で進んでいくのかなど、ドキュメンタリー制作の概要を示していただいた。同社が制作した3分間のドキュメンタリー番組(『京の都』)を視聴した。例題としてテーマと素材を示し、自分だったらどのように構成するか、という問いに基づいて意見を求めたりする場面もあった。

□「映像の文法」(12時間)

①読売テレビ出張講義2「撮影の基礎」(10月10日、2時間)

講師は森本泰輔氏。カメラの仕組みから始まり、カメラ撮影の基本についての講義。「10月10日、私は、奈良女子大学附属中等教育学校の教室で、私は『撮影の基礎』という授業を受けています」というテーマで、絵コンテを作成する。この課題を通じて、カメラワークや構図の選び方、話の展開方法について学んだ。テレビ局で使用されているカメラを手にする場面もあった。講義の様子を同社の番組「声ーあなたとよみうりテレビ」に取材していただいた。「撮ること」と「撮られること」を同時に学ぶことができた。

②撮影実習(1)(10月11日、1時間)

実際に撮影してみることが学習活動である。ここでは、カメラの使い方および構図のとり方など、基本的技能の確認を主たる目的とした。班ごとに撮影をすすめた。各班のテーマに応じて、10分程度の撮影を行う。

③読売テレビ出張講義3「撮影した映像の批評」(10月17日、2時間)

講師はふたたび森本泰輔氏。各班が撮影した映像の批評。カメラワークの確認もさることながら、撮影対象の絞り込み方に力点が置かれた。撮影テーマの掘り下げ方に難をかかえていたため、たしかに何かは撮影はされているものの、その意味付けが甘く、意図が判明ではなかった。この問題に対処する方法として、撮影前に、何を撮ろうとしているのかを文章におこし(シーンの明確化)、分節化すること(カットを割り)を指導することになった。

④撮影実習(2)~(6)(10月18日~11月7日、7時間)

各班、テーマに即して撮影を進める。授業時間は7時間であるが、早朝、昼休み、放課後はもちろん、休日にも撮影を行っていた。インタビューの撮り方など、随所に工夫が見られるようになる。話合いも活発化する。相談も増える。ラッシュ(取材テープ)を30分以内にとどめるように指示したものの、そういうわけにはいかず、60分をこえることになる(とくにインタビューを行った班)。これは仕方のないことである。取材を通して、人間存在の複雑さを垣間見、そのことが大きな財産となるように思われた。こうした人間的なふれあいが、学習活動を活性化させるのである。

□「編集とポスト・プロダクションの文法」(11月14日~1月10日、10時間)

①読売テレビ出張講義4「映像編集の基礎」(11月14日、2時間)

講師は西田文彦氏。編集の考え方、つなぎ方の約束事などを中心に、具体例を示しながら講義を行ってもらった。モンタージュの技法をはじめ、具体例を多く用意していただくとともに、君たちであればどうつなぐか、というように判断を求めながら進めていく講義に、生徒たちは、自ずと引き込まれていった。講義後、各班がつくったラッシュを持ち帰っていただいた。第5回出張講義(本時)で、生徒が3分に編集したものを批評する際に、利用するためである。

②読売テレビ出張講義5「映像編集をめぐる対話」(11月23日、2時間)=公開授業

講師はふたたび西田文彦氏。公開授業である。生徒たちが編集を行った「作品」

を発表し、それに西田文彦氏（読売テレビ）が批評を加えることを通じて、映像編集で直面する問題を取り上げる。メディア現場のプロと生徒たちの対話で授業をすすめていきたい。私たちは、この講義が連携授業の「華」と考えている。

学校行事の都合上、編集作業の時間を授業時間内に確保することができなかった。生徒たちは、放課後および土日を利用して、必至に編集作業にあたった。厳しい日程となった。

③読売テレビ出張講義6「BGM、音響効果の基礎」（11月28日、2時間）

講師は小野木晋。ナレーション、BGMなど音響効果についての講義。編集を終えたものに命を吹き込む作業である。ポスト・プロダクションの過程である。講義では、映像のみ、音響効果が加わった場合、ナレーションを加えた場合というように、同じ映像が生き生きと変わっていくさまを具体的に示していただいた。

④編集、ポスト・プロダクション実習（1）～（3）（11月29日～1月17日、7時間）

今年度は、編集作業の時間が短いため、この期間まで編集作業が続いた。本来は、編集作業を終えた後に、BGMなどのポスト・プロダクション作業に入るのであるが、今年度は、同時並行ですすめざるをえなかった。

上映会（1月30日、2時間）

【付記】を参照。

まとめ（1月31日、1時間）

9. 公開授業の記録

（1）公開授業の流れ

【導入】 今日の授業の概要説明および講師紹介（5分程度）

【展開1】 各班の作品の発表と批評（60分程度）

各班の作品を視聴し、批評を加えていく。手順は以下のとおりである。

①作品の視聴（3分）

②生徒による作品の説明、編集作業で苦労したことなどの発表（3分）

③西田氏による作品の批評および質疑など（10分程度）

上記、①～③をくりかえしていく（各班15分程度×4班＝60分程度）

【まとめ】 各班の作品から浮かび上がる課題とは何か、あるいは、編集作業ではどのような力が求められるかなどについて、講師とやりとりを行う（20分程度）。

（2）各班の作品概要

1班：「評価の仕方」

学習指導要領には、成績評価を行う観点として「関心・意欲・態度」という項目が定められている。この学校のシラバスにも、同様の項目が示されており、テストの結果とあわせて評価するとされている。テストの結果はともかく、「関心・意欲・態度」をどのように評価するのだろうか。生徒から言えば、この項目について、不信感をもたざるをえない。評価する側はどうなのであろうか。そこで、数

学の佐藤先生に、成績をどのようにつけているのかインタビューを行い、「関心・意欲・態度」を評価する際に、どのような問題があるのかを描き出してみたい。

2班：「奈良のあったかパン屋さん」

学校でパンを販売しているミナミさん。お世話になっている生徒は多い。しかし、そのパンを誰がどのようにして作っているのか、知る人は少ない。この作品では、ミナミのパン職人をとりあげる。どのような苦労があるのか、パンへの思い、職への情熱などを描いてみたい。

3班：「おはよう」

毎朝、校門に立ち、「おはよう」と声をかけてくれる守衛さん。私たちが挨拶を返さないときであっても、常に「おはよう」といつてくれる。守衛さんにとって、この「おはよう」という挨拶は、どのような意味をもつのであろうか。どのような気持ちで声をかけてくれているのであろうか。このことを描くことによって、私たちの「おはよう」のもつ意味を考えてみたい。

4班：「他人任せの安全」

学校の安全管理が話題となっている。監視カメラや守衛さんの存在など、いわば外から安全を脅かすものへの対応がなされるようになってきている。学校の内側はどうだろう。自分たちで安全を脅かすようなことをしてはいないだろうか。たとえば、学園祭後の釘の片づけをしない、ガラスを校庭の片隅に放置しているなどである。それを片付けている人は、用務員の甲斐さんである。見たことはあっても、どのような仕事をしているか、具体的に知る人はいない。まして、どのようなことに困っているかを知ることはほとんどない。作品は、甲斐さんにカメラを向ける。彼の仕事を描くことで、自分たちが安全を脅かしていることに気付いてもらうきっかけになればとおもう。

(3) 公開授業の様子（授業記録）

西田：読売テレビにおりまして番組の宣伝、会社のPRなどの窓口のセクションで現在、仕事をしています。

入局した時は、報道局の編集部で、カメラマンが撮影したものを編集する作業を通じてドキュメンタリーをつくったり、ニュースをつくったりする仕事から始めました。その後、報道系の番組をつくったり、情報系の番組をつくったりして、この仕事をずっとしてきました。今回、読売テレビのメディアリテラシー教育活動の取り組みを通して、生徒さんたちと一緒に編集することが、どういう意味を持っているかということを考えてみようと思ったわけです。今日は番組の取材クルー、そして毎日新聞の取材も入ってしまして部外者が、やたらといまして、ものものしいですが、申し訳ありません。

先週、生徒さんたちに「そもそも編集は、どういうものか」ということをお話しさせていただきました。読売テレビが、メディアリテラシー教育活動を行っているのは、単に生徒さんたちに上手に番組をつくる方法を教えるためではありません。そうではなく、情報というものが皆さんに届く時、メディアがいろんなフィルターを

かけて伝えているんだということを知っていただくためです。テレビの番組は、撮影、編集、構成という作業を経て、できあがっています。今回の授業の趣旨は、その作業過程の中でも特に編集という作業に焦点を絞っています。編集作業を通じて、つまり、こんなカラクリで、こんな形で情報の取捨選択が行われて放送が伝わっていくのだということを感じていただければいいなと考えています。



編集については、前回、講義を行いました。編集はどのようなものかというイメージをつかんでもらったわけです。ここに、生徒さんたち自身が設定したテーマで取材してきて、編集してもらったものがあります。今日はそれを見てもらって、皆で批評するということになります。

1班からいきましょうか。まず1班の人、テーマを話してください。何をどういう趣旨で、どんな取材をして、どういうことを言いたかったかを話してもらえますか？

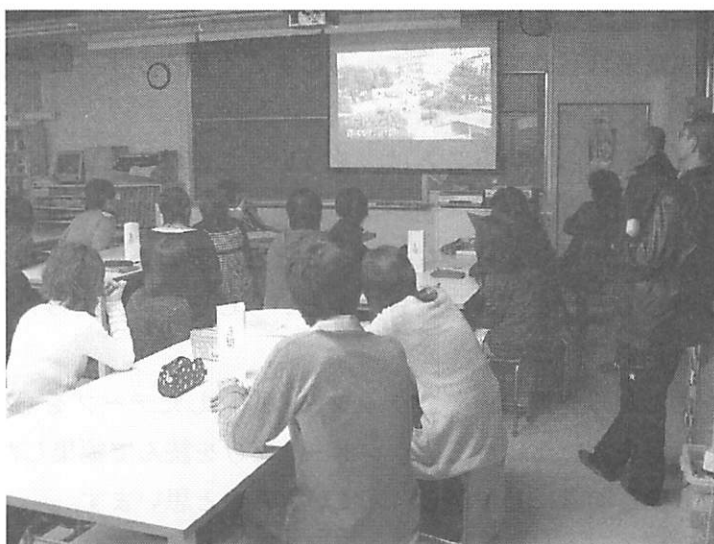
生徒：タイトルは「評価について」です。私たちは学校生活の中で評価されています。しかし、評価されている側の私たちは、それが、どのようになされているかわかりません。そこで、我々にとって一番身近な疑問である成績表について調べることになりました。シラバスの中には評価方法について述べられています。それを読むと、私たちの成績評価が、テストの点数だけではなく、「関心・意欲・態度」という項目も、評価対象になっていることがわかります。しかし、「関心・意欲・態度」というのは、そもそも一体何であり、それを評価することができるのか、点数で表せるのかということについて、我々は不信感を抱きました。そこで、実際に先生にインタビューして、そこから先生自身が、その「関心・意欲・態度」という項目について、どのようにして評価しているのか、実際につけてみてどうなのかを聞くことによって、評価の実態に迫ろうとしました。評価される側だけではなく、評価する側からも、評価という問題を見ることによって、現状の教育制度などの具体的な問題点を浮き彫りにすることが、私たちのテーマです。

撮影のときは、時間もかけましたし、カット数もじゅうぶん撮っていたので、快調に作業がすすむだろうと思っていたのですが、編集を試みれば、思った以上にカット数が少なく、手直しが必要な部分があったり、もっと入れたいと思うカッ

トがなかったと思いました。

西田：じゃ、行ってみましょう。

(1班が編集した「作品」の視聴。3分間の映像。他班も同じ長さの「作品」である。)



西田：はい。そこまでね。編集をし始めて「何かが足りないと思った」と言ったけど、何が足りないと思った？

生徒：全体がイメージカットの寄せ集めになってしまっているようでした。学校が出て、急に教室になって、成績表になってというふうな流れになっていて、その間をつなぐようなイメージカットはあるのですが、先生の話のしっかりしたカットがないことに気付きました。あとは、教室が似たようなシーンとばかりであるとか。

西田：あのね、ものすごく、よくできていると思う。そもそもテーマの立て方が、何を知りたいか、何を伝えたいかということが、ものすごく明確なんだよね。「何を言いたいんだ、このロールで」というのは、ものすごくよくわかる。だけど、今、言ったように、じゃ、それをどういう形で表現したらいいのかということになるね。そこで、ほしいなと思ったのは、あなたたち自身は評価についてどう思っているの、ということなんだ。最初に「私たちは評価について不信感があります」と言ったけれども、そのあたりの生徒の意見はインタビューではなかったなと。「そんなんで、評価されたくないわ」とか「でもテストだけで評価されるより私は真面目だから得するよ」とか、いろんな意見があると思うんだけど、評価に対して君たちの周りの声が、どうしてもほしいかなと思ったのが一つ。

でもね、先生から何を聞きだしたいかは、自分たちが聞きたいことは非常によく聞けていると思う。インタビューも、ちゃんとやっているし、そのあたりで何を言いたいかということは、よくわかりました。先週、皆さんに「映像を撮るのは文章を書くのと変わらないんだよ」という話をしたと思います。自分の言いたいことを、どういうシーンで表すのかというのは、映像で表すことも大切です。たとえば、先生たちが会議室に入っていきカットがあったね、あそこで評点が決まるわけですね。そうすると、先生が書類を持っているのをわざとアップで撮る。「この書類の中に私たちの成績を決める、ものすごいものが入っているんだよ」という意味を映像に語

らせるんだよ。「アップを抜いてこい」という言い方をするんだよね。カメラマンに対して「ここでアップを撮ってないと評価の重みが違う。そうでないと、ここで行われるんだということが、わらんだろう」という言い方をする。子どもたちが成績を見ている時、どんなことを思いながら見ているのかなと表現したいなと思うなら、子どもたちが成績表を見ているアップを撮ったり、成績表の手元のアップを撮って「成績表は私たちにとって、ものすごく重みがあるんだ」ということをちゃんと絵で表現してほしいなと思う。

絵で表現するという事は、そういうことなんだよね。きつとね。この話の流れはよく整理できていて「何が言いたいか」ということはしっかりしている。一つは生徒の意見がほしかったなということと、そのことを表現するには、どういうシーンをつくるとうまく表現できるかということを考えてみたら、もっとよくなるという気がしました。

皆さんから先週の段階でラッシュ、取材したテープをもらって、何の予備知識もなく、何を言いたいかというレポートだけを読んで編集したものがここにあります。それも少し参考にしながら考えていきたいと思います。

先生にインタビューする時、根掘り葉掘りいろんなことを聞いていたじゃないの。1時間くらいのラッシュで。インタビューというのは、基本は会話なんだよね。何を聞きたいか。どう振ったら、どんな答えが返ってくるか。いろいろ探りながら会話をしていく。それが大事なんだ。こんなことを言わすためには、どこから聞いていこうか、どういう方向から問い掛けたら、どんな答えが返ってくるかを探りながら話をしていくのは、なかなか大切なことというより、すごく面白いことなんだと思います。私だったらどう編集するか、ちょっと見てください。

(1班の取材テープ(「ラッシュ」)を西田さんが編集した「作品」を視聴)

西田：1班が編集したものと同じような構成で、同じような流し方をしていますね。言いたいことがはっきりしているので、同じような構成になるんだろうと思うんだけど、ちょっと気をつけたいのは、絵に表せないものを扱っているわけだから、どうしても先生の話が基本になるんだよね。あまりだらだら先生の話長くつないじゃうと飽きてくるんで。そのあたり、ちょっといろんな変化をつけていくことでしょう。まだナレーションが全然入ってないんで、わかりにくいかなと思うんだけど、構成の中で若干考えて、こういう形にするとか。「私はこういうふうにしてみました」と。見たように、あまり違いがないとおもうくらいに、1班の編集はよくできていると思います。では次、2班、説明から行こう。

生徒：テーマは普段、私たちが食べているパンについてです。私たちの学校の前には「みなみ」というパン屋さんがあります。それをとりあげました。学校にお昼販売にも来ていただいています。生徒はパンをつくっている職人さんを直接、見ることはありませんので、そのことをとりあげました。パン職人である「みなみ」の息子さんにインタビューしました。パン職人であることへの思い、パンづくりの魅力、今

後、どのようなパンをつくっていききたいかなど話を聞きました。

作品は次のように展開します。導入部分で、パンが私たちに親しみがあるということを表しています。その後、生徒は「みなみ」のパンを、普段どういう感じで食べているのかを聞いて、「みなみ」の紹介をして、最後に息子さんのインタビューをいれました。編集してみたら、考えていたような映像が撮れていなかったり、カット数とか動きがないような、急かされるような映像になってしまっていることに気付きました。

西田：「考えていたような絵が、見てみたらなかった」というのは、どんな絵がなかったのかな、ちょっと説明してしてみて。

生徒：構成にかかわるような絵と絵をつなぐものがあまりなかったということです。

西田：シーンとシーンをつなぐ絵がなかったということね。どんな絵なの、イメージすると。「こんな絵を撮っておけばよかったな」とか。そういうことに注意しながら見てみようか。

(2班の「作品」の視聴)

西田：見て思ったのは「パン屋さんの何を伝えたかったのかな」ということです。息子さんのことを伝えたいということなら、息子さんがパン屋で働いている絵がもっとほしいなと思うんだよね。そもそも最初にパン屋さんの何を伝えたかったのか。息子さんならもっとその人を撮ってあげたいなと。「息子さんがこんなに一生懸命働いているんだよ」というところの絵が、根本にないんだと思うのね。さっき「シーンとシーンをつなぐ絵がなかった」というのはどういうイメージをしているのか、わからないんだけど、たとえば見たVTRにナレーションを書いていく。その時に訴えたいことが息子さんだということになった時、どんなナレーションがつくのかなと、ちょっと心配はしている。

何が難しかった？ 取材をしていて。「こんな絵が撮れたのにな」と感じたことはあった？ 「こうだったらもっとやりやすかったな」とか。そんなことを考えながら、私が編集したのを見てみよう。

(2班のラッシュを西田さんが編集した「作品」を視聴)

西田：こんな形になるんだけど、何の前提もなくラッシュ見た時に「何を伝えたいのかな」と実は迷ったんだ。そんななか、「パンにはまったのは30歳過ぎてからやな」という息子さんの言葉があったので、息子さんの生きざまのような話でつないでみました。息子さんの思いを伝えたいということ、まさしくさっき、説明の中で言ってくれたよね。それと同じかな。ラッシュをみながら、「あ、そうか、こういうテーマだったんだ」と思ったの。押さえているところは押さえていたんだよね。ものすごくね。ただパーツが足らなかったのは、物語の構成の仕方をよく考えなおしてみるということじゃなか。もう少し考えたら、もっとよくなるよねという感じかな。わかりますか？ 言っていること。じゃあ、次、3班、行きましょうか。

生徒：私たちの班のタイトルは「おはよう」です。何気なく「おはよう」と挨拶を交わしていますが、この言葉にどんな意味合いがあるのか。私たちなりに意味をたどってみて「あなたたちにとってのおはよう」というのを問いかけるドキュメンタリーにしたいと思いました。そこで、いつも登校くる私たちに、私たちが挨拶をしないでも挨拶をされる守衛さんを取りあげました。守衛さんにとって「挨拶とは何なのか」を考えてみました。使いたい絵が、思ったほど撮れてなかったということがあります。

西田：「使いたい絵って、どんな絵が足らなかったな」と思う？ 今になって。「おはよう」というテーマを考えたきっかけは何だったの？

生徒：「おはよう」という朝の挨拶に興味をわいたのです。そこで、いつも挨拶をしてくれている「守衛さん」を取りあげようということになったのです。こっちがしてもしなくても声をかけてもらっていて、何がそうさせるんだろう、そして私たちにとっての「おはよう」とはどんな意味を持つのだろうかって考えたのです。

西田：見てみましょう。

(3班の「作品」の視聴)

西田：私が用意してきたものを、見てみましょう。「おはよう」の意味を意識してみました。

(3班のラッシュを西田さんが編集した「作品」の視聴)

西田：こんな感じになったんですけど。私が編集してみて、しんどいなと思ったの、実は。同じところを撮っている。インタビューが、すべてなんだよ。「おはようというのは、心と心のキャッチボールなんだ」という話と「皆がおはようと言うと元気をもらえる」。最初からそういうことを多分、言いたいんだけど、それを言うために、どういう方法でそこにたどりつくかという切り口がまだ見つかってなかったんだろうな、という気がするの。だから同じ絵ばかりだし、同じ展開しかないの。そこで、どんなシーンをつくろうかと思ったら、難しいんだね。「おはよう」というのも形の無いものだから、難しいの。たとえば町の中でいきなり「おはよう」と言ってみたら全然知らない人から返ってくるか、返ってこないかを実証してみるシーンなんか、どうなのかなと思ってみたり。言いたいことをどういうふうな方法で表現するかという切り口を探す作業が、もう少しあったらなと思いました。

取材をするということは、私が思うに「観察することと、想像すること」、しっかり観察して、他方でいろんなことを想像して、観察力と想像力を研ぎ澄まして、その中で取材の切り口を見つけて取材を始める。そういう作業が大事ということがあると思う。いろんなことを想像してみて「私はこんなことをしたいんだけど、それを表現するためにはどこを取材したらいいの。どういう形で、どんなものを集めていったら、こういうことが表現できるのか」ということを探す作業は、ものすごく面白いことで、びっくりするような発見があったりすると、ほんとに楽しい作業だと思うんですね。それは3分間のドキュメンタリーをつくるだけではなく、いろん

な人生の局面においても大切であったり、面白い作業です。

「おはよう」という言葉の中に何があるかと考えた意図はわかるんだけど、さらにその奥にあるものを探す。奥の意味を、もう少し探させたらなあ、とは思いました。君たちも、途中まではこれでいいんだけど、もうこれ以上の言葉はいらないよな。同じ言葉の繰り返しだなという印象を感じたかもしれませんね。私も編集しながら、もう一歩何か、違う切り口が見つかったら、さらに補強ができたかなと思います。じゃ、4班に行きましょう。

生徒：私たちははじめ「安全」ということをテーマにして考えたんです。でも、安全というのは範囲が広いテーマだと思ったので、学校管理について、そこから自分たちを守っている内側はどうだろうと考えてみました。そのなかで、自分たちの学校生活を、よりよくしている人たちが、自分たちの内側を守っている人たちだと考えました。その人の仕事によって、学校生活で安全を守られている。学校の安全を支える人たちが、その人は用務員さんとなるのですが、困っていることがたくさんある。ごみでうまっていることや、草刈り機がビニールで絡まったりとか、針金が芝刈りに絡まったりということなどです。私たち自身が、じつは、学校の安全を脅かしているのではないかと思いました。生徒たちがごみを投げるとか、モラルのなさとかです。編集をしながらの反省点としてこのテーマにつなぐための絵が少なかった。内容的に言えば生徒自体の声を一つも聞いてないこととかもありました。

西田：作業してみて、内側の問題、「内側から安全を守ってくれている」という事柄に関してじっくりいっている、今？

生徒：じっくりいっています。

西田：そうか。この班のラッシュもあまりよくわからないなと思ったんですけど、「安全」という言葉と、ごみの関係がどうしてもわからなかったの、俺。整理して言われてみるとわかるんだけど、外側の物理的な話と、それに応える自分たちの内側から「何とかしようよ」ということなんだろうけど、この関係がどうなっているんだろう、どう表現しているんだろうということが、ラッシュをみて、もう一つわからないの。そうなんだろうけども、それがね、テーマの立て方がね、何かじっくりこないよな、と思ってた。「どうしてなのかな」と思ったら「ひょっとしたら発想の方法が逆なのかな」とちょっと思ったんだけど。机の上で考えるとき、外側と内側の対比があってさ、実にうまく撮れているんだけど、実際、どうしてそのテーマが出てきたのかわからない。そもそも何がきっかけになって、このテーマを考えたの？

生徒：「安全」について考えたのは、学校が荒れていたりというのを見て。

生徒：私たち、学校に来れば安全という、学校が危険な場所であるという考えを持たなくて、何の疑問もなく学校が安全だとおもっていました。しかし、その安全というのは守衛さんや用務員さんたちが私たちを守ってくれているという実感があるなというところで、撮影を始めたんです。「本当に学校って安全なの？」ということ問いかけようと思って。じゃ、私たちの周りにはいる人たちが、ごみとか草とか石とかを学校全体できれいに、安全を守っているのは用務員の甲斐さんであって、でも私たちは甲斐さんという用務員さんのことを知らないで、「学校は安全だ」と過ごしてい

るのはどうなのかなと。

西田：わかる。わかる。わかるけれども、そうやな。頭の中で考えると、そのことがつながってよくわかるんだよ。ただ、そのことがね、とった絵として表現できてるだろうか、ということなの。考えてることと絵との関係なんだ。いろんなことを、もう少し整理できてなかったのかな。そんな気がするけど、私が編集したものをちょっと見てみましょうか。

(4班の「作品」の視聴)

(視聴しながら、西田さんが解説をしていく)

用務員(「作品」の中での言葉、以下、用務員については同様)：「テニスコートの下側ね」。

西田(映像を見ながら解説、以下、同様)：説明しているわけね、これは。

用務員：「ごみの量は。ごみを、ほうらないようにしてほしいですね」。

西田：今は、今で、よくできているよ。ちょっとこれ、見てみて。

西田：甲斐さん(用務員)が言ったように私たちの安全というのは守衛さんがいたり、カメラがあったりして、外から守られているという。これは一方ではこんなにごみがある。

用務員：「ごみほうらないようにしてほしいですね」。

西田：心の問題だと。この人は学校の作業をやってくれて、きれいにしてくれている。

用務員：「石、ブロックとかあるところがあるし。学園祭の後なんか、針金とか出てきたからね」。

生徒(「作品」の中でのインタビュー)：「私たちが注意しないといけないはずなんです、自主的にごみを拾っているのを見かけることはありますか？」。

用務員：「正直に言って悪いけど、月に1、2回は見かけるくらいかな。見つけたら拾ってほしいね」。

生徒(「作品」の中でのインタビュー)：「これからこの学校はきれいになっていくと思いますか？」。

用務員：「なってほしいですね。きれいになって環境がよくなれば皆さんが快適に学校生活を送ってくれたらいい。それが目標といえば目標だね」。

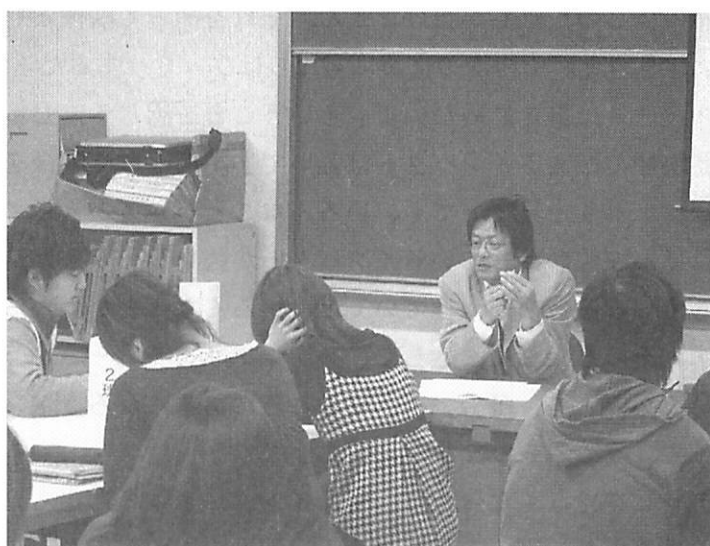
(4班の「作品」の視聴がおわる)

西田：こんな感じになっていますが、「安全」というのは、ひょっとしたらいらなかったのかもしれないんだと思う。ストレートに学校がきたない、きたない学校を用務員の方がきれいにしてしてくれているんだけど、それに甘えちゃいけないぞ、という話に絞りこんでいった方がきっとストレートにつながったのだろうと思うし、「安全」というキーワードをどう整理するかをしておいたらよかったのだろうかなと思う。

一般的に言えることだけど、「問題意識はどこから生まれるか」と言うと、何かがあるから問題意識が生まれて、それについて「どうしよう、何をしたいか」ということになるんだろうと思うんだ。でも、君たちのを見たら、机の上で考えた発想方

法が、逆なのかな、と思うことが、いくつかあるんですね。わかる？ そのへん。

「編集って一体何なのか」という話を先週しましたが、皆、よくできていると思います。おかしなものはできあがってないし、それこそうまく絵をつなぐということは皆さん、自然にできているんだなと思います。テレビをよく見ているんだな、映像が周りに一杯あって慣れているから絵に対する抵抗はなくて、絵をつなぐことは、いとも簡単に自然にできるんだな、と改めて感じます。編集していくことによって頭の中がだんだん整理されていった、皆さんの中で、と思うんですね。それぞれのはよくできているし、頑張っている。ただ実際、頭の中で考えていることを絵にして表現することは、その過程の中でいろいろ考えないといけないことがたくさんあって、最初に思っていたこととずいぶん違う、ということを感じたんだと思うんですけど。どうですか。3分間のものを考えることで、どんなことが一番難しかったですか、作業やってみて。



- 1 班の生徒：情報があればあるほど伝わりやすくなるけど、根っこが大切になるということです。インタビューの中からどれが本当にとっていくべきものかを見つけるのが難しい。
- 2 班の生徒：インタビューで言ってくださっていることが、パンの魅力であったり、お父さんとの関係であったり、いろんな話をしてくれたので、逆にどれをカットを使ったらいいのか悩みました。
- 3 班の生徒：あくまでも私たちのつくったものがドキュメンタリーっぽいのが多かったし、あまりにも言葉に頼りすぎて、ナレーションでも言葉で対応してしまったなど。
- 4 班の生徒：「安全」ということをどう表現するか、よく考えずにとっていたような気がします。
- 西田：先週、「編集というのはいくら捨てるか、いくら削ぎ落とすか」、そこにポイントがあるという話をしたと思います。いろんな情報が飛び交っている中で、こうやってみると「ほんの少しのことしか伝わっていかないのだ」ということが、ちょっとわかったと思うんですね。ほんの少しのことしか伝わっていかないということは、逆に言うと「これを伝えたい」と思った時には「いろんなことを削ぎ落として伝えないと伝わっていかないのかな」ということをわかってくれるのかなという気がし

ます。ほんの少しのことを伝えるためには何をすべきか。見つめることですよね。量としてほんの少しのことしか伝わらないのであるならば、その情報の密度をもっともっと高めて、ほんの少しでもいろんなことがわかるようなことを方法として伝えないといけない。「いろんなことを考えて、いろんなことを削ぎ落としながらエッセンスをつかみとることが必要なんだ」ということが、何となくわかってくれたらいいなと思うんですよね。

もう一つ、3班が言ってくれたけど、「あまりにも言葉に頼りすぎ」という言い方をしてくれましたが、こういう形で映像を使って、ものを表現しようとした時、映像はものすごく雄弁なんですよ、きっと。あなたたちはこれからナレーションをつける作業をしないとけない。実際につくったシーンにナレーションをつけるんですが、びっくりするほど、少ししか書けません。10秒、20秒のシーンにナレーションを書こうと思うと、ほんとに少ししか書けないの。10秒で実際に書いてみると、ほんの少しのことしか書けません。それを補って映像というのは伝えてくれるんですよ、きっと。その次の作業に君たちはびっくりするだろうと思います。「これだけのスペースに書き込めないよ」ということを感じるんじゃないかと思います。それほど映像の伝えるインパクトは強いです。何となく映像を見ていても、入ってくる情報はボヤッと見えても、いろんなことがきっと入ってくるんだと思うんです。どれほど映像の持っているインパクトが強いかと考えた時、やっぱりいろんなことを考えてみる習慣をつけていくと、いろんなことがわかってくるんだろうなと思います。そのあたりにまさしく、メディアリテラシーという形で授業の中に採り入れていく必要って、多分、そんなところにあるんだろうな、と、私もこの作業をしていて、改めてそのことを思いました。

テレビを見なくなったり、皆、インターネットに走ったりとか、いろんな流れがあるんですが、別の方向で言うと、映像でもものが伝わってくることは、ものすごく伝わるんだなと、このことを改めて感じるころです。そういう意味で、こんなことをやっている意味があるのかなという気がいたしました。ひとまずこんなところで今日は終わりますが、もっと言いたいこと、質問があれば。何かありませんか？

長谷：これから先、編集し直すと思うんだけど、聞いておくことってない？

1班の生徒：先生へのインタビューなんですけど、最初、大半の人は生徒側の見方、つまり評価される側の見方を持っていると思ったので、そのことを映像で表さなくてもいい、だから、教師側の立場を中心につくったのですが、果たして視聴者が両方の見方をするのかどうか？

西田：「生徒は評価に対して不信感を持っている」と最初、説明したじゃない。皆、不信感持っているんだろうか。「テストだけで評価されるより、毎日授業で真面目そうな顔しているから、テストの点数が悪いけど、これで上げしてくれたらうれしいわ」と思っている人はいないのか、いるかもしれない。そんなところは聞いてみたいなと思いますよね。

よくこういう言い方をされますが、街頭インタビューをやった時、「テレビは皆、誰が何を言っても自分の言いたいことばかりを使ってやってるんじゃないの」と言われるんだけど、でもね、意識してなくても平等になる。「どんな意見なのかな」

と、何となくね。単純に「生徒たちが皆、どんなことを考えているか、聞きたいよね」と、初見で思いましたけどね。何か言うておくことはありませんか？

鮫島：また作業が待ってるぞ。いまのうちに聞いておかないともったいないよ。

2 班の生徒：パン屋さんは家族でやっているのですが、家族でやっているという感じを入れると、ぐちゃぐちゃになるんですけど。

西田：お父さんが息子さんに影響を与えているところがたくさんある。彼も言ってるよね。息子さんの生きざまが、お父さんのことを語っているわけで、お父さんのことを語っている息子さんを表現できるわけじゃない。お父さんと息子さんの関係を通じて、息子さんを表現することは可能になるんだと思わない？

2 班の生徒：その時にお父さんの説明とか、入れなくていいんですか？ お父さんの影響を受けているということだけで。

2 班の生徒：それをしようと思ったら、お父さんの説明を入れて、息子さんがお父さんの影響を受けているということが、よくわかるのではないかなと。

西田：君たちのテーマでいくと、それはいらないんじゃないかな。

鮫島：家族経営でやっている。そういうのはちょっとあってもええけど、関係を描きたかったら「息子さんはどういう人か」という文脈の中で家族はちょっと入るくらいはいいけど。それをやりだしたらテーマが全然違う方向に行かないか？ テーマにしたがって、どういう構成にするかということだから、部分だけ見ちゃうと、こだわりたいのはわかるけど、こっちに行ったのがあっちにいつっちゃうことになる。部分と全体の関係、テーマは何か。それにしたがって物語をしっかりさせないと「材木屋」になっちゃう。(木) 気が多い。そこをちょっと考えて。

西田：別に見にくいとも思わなかったんですけど。あと、テクニックの話になるんですけど、インタビューとインタビューをつないでいる間のカットをどう扱うかという時、あのカットの中で文章でフォローできるほどのスペースはないんですよ、きっと。あとナレーションで何をフォローしていかないといけないか。ナレーションで、どんなことを言いたいかを整理しないと、あのスペースでは書き込めないと思うんだよね。最初からナレーションを使わず、映像だけで表現しようという方法もあるし、それはそれでOK なんだよね。何を必要最低限、どんなことを伝えたいかと考えた時、どれくらい分量のナレーションを用意して、どこにはめこんでいくかをやっていかないと、編集上がりにナレーションを書き込んで、言いたいことを伝えようとする時、ちょっと苦労するんじゃないかなという気がする。だからどれくらいが見やすいか、見にくいかではなく、これで十分見やすいし、心地よいカットだと思うけど。さあ、ナレーションをどうやってつけるかなというのが楽しみ。

3 班の生徒：最初の「おはよう」は、ゆとりがあったんですけど、最後になるとなんかゆとりがなくなってきてしまうような感じになってしまったんですけど。

西田：自分が見て「気持ち悪いな」と思うと、皆、「気持ち悪いな」と思うわ、それ。よく「何秒くらいのカットが適切ですか？」と質問されるけど、あまり決まってないんだよね。ものすごく短いカットでも長く感じることもあるし、長いカット使っても「なんだ、短いな、もっと見たいな」と思うこともあるだろうし。それは一概に、どれくらい使えるかというのは違うだろうと思う。自分が「気持ち悪いな」と思った

ら皆、気持ち悪いんだから。

鮫島：他にない？ 完成するまでまだ時間はある。これから先も作業が進んでいくんだけど、授業時間がない中で、土日放課後も、朝も、よく頑張ったと思う。まだまだ道は長いけど、最初の頃から考えてみると、この作業をして、よく話しただろう、互いに。編集作業で一杯話して、喧嘩して、それでいいものをつくっていくんだということ、質の高い話し合いができるようになりつつあると思う。作業するところを見ていて、それはうれしかった。よく話し合っ、よく考えた。判断して。ブレたりするんだけど、それはそれでいい。そこまでできるんだから、もっともっと話しあって、もっともっとよくなるんじゃないか。楽しみしている。もっともっとできる。入り口まで来た。ちょっと入っているから、引き返すな。もっと遠くに行こう。

西田：スケジュールは、よくわからんけども、もう一回カメラを回してみると、もうちょっとよくわかると思う。「こんなシーン、撮ってなかった」とかね。気がついたところがあると思うので、スケジュールが許せば、もう一回撮り直して、取り出して、編集し直して、くっつけてみるのもいいのかなという気がします。どうなるか楽しみだね。

長谷：時間が来ましたので、西田さん、どうもありがとうございました。

西田：ありがとうございました。



(授業後、取材を受ける生徒たち)

【付記】

この授業の最も魅力的な部分は、生徒たちが編集したものと、西田さんが編集したものを比較される場面にあるとおもう。それぞれが編集したものを視聴した後に、やりとりがなされればもっとよいのに、と思われる向きもあるだろう。その通りである。授業では、西田さんからそのような試みが幾度となく繰り返されたのであるが、生徒は、圧倒されてしまったためだろうか、なかなか乗ってくれなかったのが実情である。もう少し丁寧というならば、この生徒たちは、そのようなやりとりをするのが苦手な学年なのである。ここに学習集団としての課題がある。そうした中で、西田さんが生徒から言葉を引き出そうとされたことは、授業を見ている側としても、大い

に学ぶとことが大きかったとおもう。最後のやりとりで、各班から質問がでたのも、西田さんの語りかけに生徒たちもこたえようということの現れではなかろうか。

その後、生徒たちは、再編集作業を行うことになった。足りない絵を撮影したり、テーマそれ自体の深め方を再検討したり、構成そのものを吟味しなおす作業に、各班、熱心に取り組んでいった。話し合いの質もあがり、これまでなかなかうまくできなかった協同作業がうまくすすむようになったことを自他ともに感じながら作業をすすめていった。1月30日には、本校・美術教室で上映会を開催し、読売テレビの新谷弘さん・森本泰輔さんに批評していただいた。上映会には、「文化と社会」を受講した先輩、本校の教員、学校訪問にいらしていた他校の教員、取材に協力していただいた、甲斐さん（用務員）、辻さん（守衛さん）、「みなみ」さんにもお越しいただいた。読売テレビと毎日放送の取材クルーが入ったことも述べておこう。多くの方々の協力で自分たちの作品ができていったことを、生徒たちは改めて感じていたのではないかとおもう。

なお、公開授業およびその後開催したシンポジウム（読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育実践～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～）については読売テレビの番組『声～あなたと読売テレビ』（2008年1月12日）、完成した生徒たちの作品は同番組（2008年2月11日）で放送された。

10. 資料集

<資料1> 07年度・I期・単元3（連載小説づくりに挑戦） 「自己評価表」

1. 単元3の授業内容について

月・日	授業の内容	月・日	授業の内容
5月23日	新聞記事の文体	6月21日	個人で小説をつくる
24日	文体練習	27日	作品の批評1
30日	作品の構成(唯川憲を読む)	28日	作品の批評2
6月13日	連載小説に挑戦1	7月4日	コンテストの準備
14日	連載小説に挑戦2	5日	コンテスト
20日	題名のつけ方	17日	単元3のまとめ

2. この単元であなたは何を学びましたか？

この単元で学んだことは多い。作文の書き方、なんでもとはちがう「自分を表現する」として「読み手を楽しめる」文章をつくることに初めて触れたことがあった。特にその中で先生のなかで「大きなこと」は、「文字が表現する」ということだ。すなわち「当たり前の」(基本的なこと)だが「文の表現の広さ」にも意識した。しかし、その一文一文が「読む」ことで「その」が「どこまで表現」が、また「どこか」いたらないのか、そこを(その文の表現力を)理解すること「か」に「な」むす「か」しく、そして人と「比べ」合っていること「は」似ている部分「が」私を「楽し」ませた。本当に「言葉」で「女の」だ「女」と「完成」したのだ。「作」っている「時」だ「け」で「な」く、理解「し」まら「した」場面「も」同じで、作品に「作者」の「影」が「ち」か「ん」に「残」り「し」て「い」る。その「人」が「必」ず「こ」ん「た」命「が」い「ろ」う「な」姿「に」成「長」して「い」る。そう「い」う「作」品「に」比「べ」合「え」た「こ」と「で」す「こ」く「胸」が「一杯」にな「った」。私の「言葉」は「自」分の「若」輩「な」部「分」を「た」く「さ」ん「映」し「出」して「い」た。「文章」の「表現」は「自」分「を」素「裸」に「し」て「言葉」に「か」り「着」ん「で」い「く」。だから、少し「恐」ろしい。

3. 単元3の学習活動を振り返り、あなたはどのような力をつける必要があると考えますか？

特に致命的に足りないと思ったのは、言葉に「こ」ろ「か」つて「吟」味「す」る「力」だ。「文」を「書」いて「い」ると「主」に「こ」ろ「か」ぐ「と」主「は」満「足」な「も」の「か」ら「い」く。でも「い」つ「も」その「こ」ろ「か」主「に」ま「か」せ「て」文「章」を「書」いて「い」る「分」、思「い」つ「か」な「い」け「れ」ど「満」得「い」か「な」い「部」分「が」あ「る」と「主」に「新」しい「言葉」を「取」り「だ」して「と」り「か」え「る」こ「と」が「あ」る「と」な「ら」ず、その「文」自「体」を「改」造「す」る「こ」と「が」あ「る」た「ら」う。それは、私の「集」中「の」問「題」も「あ」る「か」ら「い」ない。この「改」造「す」る「こ」と「が」今「ま」で「私」が「し」て「ま」た「表現」方「法」に「は」な「い」選「択」肢「で」、今「一」番「身」に「つ」け「た」い「わ」た「ら」う。その「差」の「せ」い「で」、他「の」人「の」作「品」に「は」私「に」は「な」い「言葉」の「深」さ「重」さ「を」感「じ」た。他「の」人「の」作「品」を「読」む「こ」と「で」、自「分」に「な」い「も」の「を」は「ま」じ「り」と「見」せ「つ」け「ら」れ「る」。そこから「学」ん「で」見「つ」け「た」こ「の」差「を」、早「急」に「埋」め「た」く「て」し「ら」う「か」ら「い」ない。

4. 単元3におけるあなたの学習活動をA~Dの四段階(A>D)で自己評価し、その理由を具体的に述べてください。

自己評価 = (B)

理由・・・今回私はすごく悔しかった。まだ私はこんなものじゃないと思いきり、納得のいかない部分は、より詳しい背景を調べた。でも、締切という時間の中で出来たものは、結局こんなものでしかなかった。もっと言いたいことを表現したい、他にも伝えたい...そんな思いはたぶん多くの人が持っている。100%には出来なかったけど、それでも、出版社に推してもらえたということは、最初の作品のとき「読み手」に愛を感じませんか」というコメントから一歩逆転できた。これはいいかと自負している。自分の作品を推薦してくれた人たちのプレゼン。先生がくれた一言のうれしいコメントは、私がこの作品に出会えたことを本当に良かったと思わせた。だから、今回の自分の評価はBです。

年間の自己評価表

5年()組()番氏名()

1. II期の学習活動について、以下の観点について、A~Dで記入してください。(A>D)

授業への取り組み	評価の観点	A~Dで記入
	①意欲的に出席したか	A
	②内容が理解できたか	A
	③自主的に学習できたか	B
	④学習した内容を覚えているか	A
	⑤課題(作品づくり)に意欲的に取り組んだか	A
	⑥文化に関する興味が増したか	A
	⑦学ばなければならない自己の課題が見つかったか	B
	⑧班員と協力できたか	A

2. 「文化と社会」の授業を受ける前と後で、あなたはどのように変わりましたか？ 以下の(1)~(12)の項目について、A~Dで答えてください。

(A: たいへんそう思う B: そう思う C: 変わらない D: そう思わなくなった)

- (1) 文化的作品(文学、音楽、映画など)にふれる機会が増えた。
- (2) 文化的作品がつくられる社会的背景に関心を持つようになった。
- (8) 表現力(表現方法を含む)が伸びた。
- (4) 実験する力が伸びた。
- (5) ものごとを多面的にとらえる力が伸びた。
- (6) ものごとの関係性(つながり)をつかむ力が伸びた。
- (7) ものごとを深く考える力が伸びた。
- (8) 協同作業の大切さを感じるようになった。
- (9) 協同作業をすすめる力が伸びた。
- (10) 協同作業の中で、自分のよいところを活かすことができるようになった。
- (11) 自らの課題を見つけ、それに挑むことができるようになった。
- (12) 学ぶことは、苦勞がいるけれども、楽しいことだと思うようになった。

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
A~Dで記入	A	A	B	A	B	A	A	A	A	C	B	A

3. 1年間の授業を通じて、あなたが学んだことを3つ挙げてください (具体的に説明すること)。

- (1) 言葉がアツいことがある。それは自分の頭の中にしかないものに形を与えること。それによって人に想いを伝えたり、忘れたまゝのことが記録に残すことができる。そして、それは人と人をつないでいく。また言葉がアツいことがある。だから人間は音楽や写真を楽しむことができるし、想像することをやめないのだと思う。
- (2) 1人で作品を作ると王、ヒリア正形などでまたそれを客観的に捉える必要がある。自己満足や他人ばかりで終わってしまわないように。大勢で作る時も一着だった。作品の一部でもある自分を客観的に、冷静に見つめなおす。自分には何かアツいのか、何をモッていて何が足りないのか。それを見極めた上で作品作りには挑まなければ「自分の役割がわからぬ」と思った。
- (3) ある作品を見たとき、読んだとき、聞いたとき 知らない人間は「何か」を感じる。時にそれは喜び、感動だとか呼ばれたものだったりする。それはその「何か」が作り手のまじりの作品なのだと思う。人間は表現をするということに強い欲求を持っている。その作り手の意欲がまじりの強い思いが読者の心の中に「何か」を作りあげていくのだと思う。そして、それが読者の心に永く残るから作り手の力量がわかるのだと思う。

4. 1年間の学習活動を10段階で自己評価し、その理由を具体的に述べてください。

- 10段階評価=(9)
- 理由... 私は正直自分に自信がないうえ、嫌いとまではいらないけれどそれは好きというわけでもない。だから自己評価が苦手だった。主観ばかりで自分の島自などとしかみからなくて、思うと、いつも無理無理しほり出していたように思う。「文化と社会」ではたかこ人文筆を喜んだ。夜中に1人で書くと集中できて自分なことを考えたりすることがあった。そのうちに、二人にならざる自分という人にならなくなった。自分の書いたものを真剣に読んで評価してくれようという人から挑戦しつづけることができた。やるしかないから逃げなかった。そんな自分も少しずつ評価できるようになっていった。ユニットワの映像作品がクリイは、まじりに自分のアツいことを少ないために班の中での役割がわからなかった。だから話し合いたけでもと思。意見を、まじり言うようにした。1年のうちに難しい課題もしんどい作業もあった。でもその途中や終わ。最後に楽しさを見出たことができていた自分もいた。もちろんその中にはアツい、という満足感を含まれていくけれどそれだけじゃなかった。満足感だけじゃなかった自分も評価したい。

6. 「文化と社会」のカリキュラム（授業内容・進め方）を10段階で評価し、その理由を具体的に述べてください。

10段階評価…(0)
理由… ことなによりがりのある授業は他にはないと思う。自分が考へて書いたものをみんなに評価してもらおう機会というのは学校でよく行われていたが今はなかなかない。だからこそ試験の結果や通知表を見た時よりがやぶる気がする。テスト前の課題はとて大変で先生からプリントをもらって後みんな「無理…。絶対できん」と言、てくせにほぼ全員が期限内に仕上げた。当然前日だけと「遅いことだ」。頭の中がぐちゃぐちゃで普通たっくら来たことをやめそうなのは「文化と社会」のみならずかもしれない。自分が必死でやればよかったまわりの人を先生と念じてくわる。7人7人の負担は確かに伊・教科より大きいところもある。けれども自分もその作品を作ることで自分自身を見つめ直し成長するところができたと思う。

○ 「なせ、おのいせを考へることが苦手なのか」というテーマで800字で小論文を書く。

「なせ、ものごとを考へるに苦手な」とか苦手なの
 が、私ば、すぐに他人に問ひがける癖がある
 る。「なんぞ」「どうして」とする質問は
 けた相手は、素直にすぐ答へてくれる。私は
 そんな環境の中で育つてしまつた。問ひは必
 ず答へるから、てくる世界に慣れてしまつた
 のかもしれない。
 しかし、文化と社会の振舞ひは違う。世の中
 にか、開いてモヒラトはかえつてくるが、核
 をついた答へるものは絶対にかえつて来な
 い。おしるつぎがえされるばかりだ。世から
 いくつ甘せがされた環境の中、育つてモ、ニ
 の文化と社会の世界では通用しない。世の中
 う他に何の原因があるの世の中か。
 いつても、私が他人に答へを求めると至
 るとき、なんぞ求めようとするの世の中か。
 自分の中にも一応は考へてあることがあるは
 ず。でも世の中して素直にそのまま吐き出そう
 という氣にからないの世の中か。
 「自分の答へに自信がない」と他人の目

(反応)「気分になる」イコール「自分を心の
 底から大切にしたいな」の「で」は「はい」世
 にか。自分も考えるけど、どうせ他の人の考
 えが良いに決まってる。自分も考えるけど、
 他の人の評価が怖い。このようなとニ3に考
 える力が育ち、勝負でニ3で考える力は輝き
 を失って、いくの世と勘う。きちくと最後まで
 考えないとせに、あきらめて、叩いてしま
 う。ニんたニをいつも繰り返してしま
 う。そして、底に自尊心(プライド)があるの
 がモシれない。自意識過剰という言葉でもあ
 る。つまり、他人の目から気になるというニ
 は、自分が良いと思ってるものを販された
 くない、傷付けたら、誤った
 自分の保護をして、いるの世。自分自身を大切
 にする方法を間違えてしまってるの世。
 私はず、自分自身を大切に
 する世と感じた。そして、私は何処かの
 偉い芸術家でも何でもない、傷付けたら、初
 めて輝ける、そんな気持ちを持ち続けたい。

氏名（ 鮫島・長谷 ）

「文化と社会」（5 年） 授業アンケート結果報告

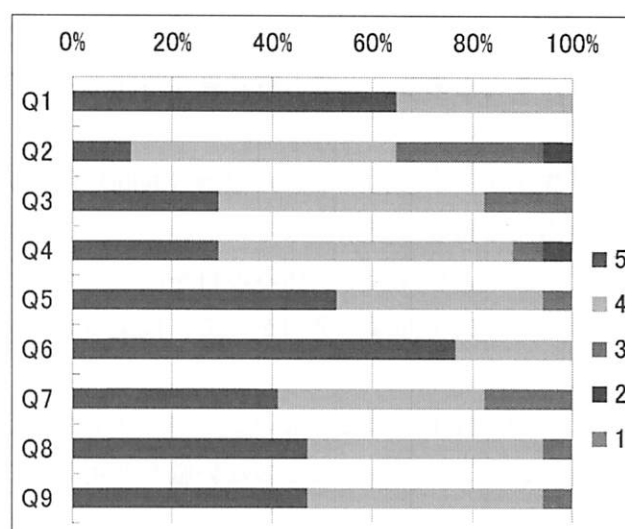
実施日：11 月 6 日

対象：17 人（総数 19 人）

- 〈質問項目〉
- Q 1 授業に積極的に取り組むことができた。
 - Q 2 与えられた課題をこなすことができた。
 - Q 3 授業の内容を自分なりに理解することができた。
 - Q 4 授業の進度は適当であった。
 - Q 5 授業での説明は分かりやすかった。
 - Q 6 教え方や教材などに工夫が感じられる授業であった。
 - Q 7 表現力が伸びた。
 - Q 8 ものごとを考える力が伸びた。
 - Q 9 協同作業をすすめる力が伸びた。
 - Q 10 授業に対する意見・感想を自由に記述してください。

1 表・グラフ

	5	4	3	2	1
Q 1	11	6	0	0	0
Q 2	2	9	5	1	0
Q 3	5	9	3	0	0
Q 4	5	10	1	1	0
Q 5	9	7	1	0	0
Q 6	13	4	0	0	0
Q 7	7	7	3	0	0
Q 8	8	8	1	0	0
Q 9	8	8	1	0	0



（5 = 「強くそう思う」、4 = 「やや強くそう思う」、3 = 「そう思う」、2 = 「あまりそう思わない」、1 = 「そう思わない」）

2. 「Q 10. 授業に対する意見・感想を自由に記述してください」における記述（15 名分、3 名未記入）

- (1) 授業のひとつひとつをよく考えて自分の考えをもってゆくには、やはり授業進度は速いと思うが、そればかりはダラダラやっても仕方ないし、そもそも考えなど時間を限ろうとそうでなかろうと深まりきることなどなく、日常的にいかに考えを持ってゆくのが重要だと思う。
- (2) この授業は一時間中ずっと考え続けて集中し続けなければならないから、疲れるけど、すごく自身のためになっていると思う。協同作業が多いため、周りの友達に迷惑をかけないように、もっとしっかり考えて意見を言おうという意識も上がったように感じる。提出期

限は短くて厳しいけれど、それにより、ものすごく集中して行動し作り上げることができているので、バランスの取れた授業だと思う。たまに悩んで悪戦苦闘することもあるけれど、この授業では必ず答えが導き出せるし、他の人との意見交換する場が多いので、自分の思考を深めることができるので良い。

- (3) この授業を受けて、自分の考え方は以前と比べて明らかに変わってきている。日々書く文章などにもそれが現れている。また、文自体はすっきりとしていないが、自分の目に見えるほどだ。その分、今までの自分について多く学べられるし、その後、自分がどうなっていくのか、またはどうすべきかを考えていくことができる。
- (4) 写真をとって表現したり、ビデオを使って自分の言いたいことを表現することは難しいし、集中力もものすごく使うけれど、思い通りの写真やビデオが撮れたときと、自分の言いたいことが伝わったときはとても嬉しいです。逆に、思い通りにいかなかったり、伝えられなかったときはどうすればいいのか、そうすれば伝わるのかを考えさせられます。
- (5) 文社の授業を受けて、少しは自ら物事を考えたり、ことばをさがしたりするようになったと思う。先生からもらうヒントがきっかけで、こんがらがっていたひもが、ほどけていったこともあり、とても有意義な時間だと思う。
- (6) 先生が前から言っていた協働（共同）作業がいかに大切であるか、またそれがものごとを考える重要な要素になるのか、ということが分かってきました。授業は3時間しかありませんが、放課後や、休みの日を使っても進める意欲の出る課題や授業です。今後はさらに考える力を伸ばす努力をして、授業のレベルをより高度に高めてゆきたいと思います。
- (7) 普通の授業ではできないことができておもしろい。友人と協力しあい、自ら考えてするので、今まで使ったことのない脳を使用している感じで、新しい自分を発見できた。
- (8) 以前の自分と比較してだが、「考える」面でや、「見る」「読む」面での力というか、姿勢が大きく変化した。というのも、「もの」の成り立ちも、構成要素も、何なんだろうかと思いはじめることができた。また、他人の意見と自分の意見の相違について、違いを発見するのではなく、原因・根拠を探し出そうと考えるようになったと思っている。
- (9) 文章を推敲する力がついたと思います。楽しい時と、めんどうに感じる時がありますが、終わった時に達成感やその他、沢山のことを得られそうなので、受講はやめないでおうと思います。
- (10) 授業の中で、一番、生活上の力がつく科目だと思う。生活上というか…。ものごとの見方とか、日常内での視点が変わる。裏にまわりこむ感じ。文社をとっている人達内で、友達とかと違う、「文社」っていう仲間意識ができたと思う。その中で通じるものが何かあると思う。すごい取って良かった。

- (11) 授業が楽しい。→他の科目、授業で教わらないようなものがたくさん学べるから面白い。考えることの楽しさが少しずつ理解できてきた。自分で学ぶことで、文章や映像に遊びや楽しみが生まれた。もっと技術や言葉を増やしたらどんな作品が作れるのかワクワクしてきた。日常の中で一番集中している授業だと思います。
- (12) 何故か毎回背筋が伸びる思いで授業を受けている。これからもそんな態度でひとつひとつ課題に取り組みたい。
- (13) 今までの課題もこれからの課題も、自分に後悔しないようにがんばります。文化と社会の授業は、今まで見たことも考えたこともないような世界にふれることができるとても楽しいです。
- (14) 授業の内容はおもしろい。考えることのできる幅がとても広く、自由に表現できる。が、その一方で、自分の考えに苦しみ、いらだつことも多く、課題とされるとあせる。提出期限が早い時もあるため、負担になることもある。教員にヒント（手口）を聞きに行ったら、色々な新しい見方とかも教えてくださるので、自分の考えのプラスになる。
- (15) 授業の始まりから終わりまで常に集中して授業に取り組むことができる。「文化と社会」をとっていなければできないことがあるので、刺激的である。

<資料5> 07年度・読売テレビ連携授業がもたらした教育効果についての生徒の考え

- (1) 学校という狭い施設の中で有限の考えしか持てないわたしたち。「よみうりテレビ」の方達は、第三者として、その考えを広げてくれた。カメラワーク、カット割り、音声など、そのような細かい技術から、構成などまで教えてもらい、少なかった可能性がどんどん広がってゆく。第三者、しかもメディアの人の批評を受けることによって、思考が広がり、よりわかりやすいものが作れたと思う。また、このような情報、メディアと関わる人々と連携したことによって、少々だが、理解できる職種が増えた。自分が今まで知り得なかった、テレビ局というものを知識の一つとすることができたし、そのことによって、テレビ報道を見る目も変わった。作り手の苦労や喜びなどは今までは考えたこともなかったが、少しは理解できるようになった。また知識が一つ増えたことにより、将来へともつながるのではないかと思う。よみうりテレビの方の話の聞いたり、批評してもらうのはとても面白かったし、興味もある。将来、自分がこのような仕事につきたいと思うこともあるかもしれない。
- (2) 僕たちだけでは伝わりやすいとか見やすいとかばかり考えて専門的なカメラワーク、音声、編集作業のことを「よみうりテレビ」の人たちが教えてくださったり、批評して下さって、見る人にこんなに専門的に批評されたことがなかったので新鮮で、それも相手がプロであったので、指摘されたことを素直に受け入れられたし、それを考慮して徐々に作品が

よくなっていったと思います。プロに見てもらったからあそこまで出来上がったと思うし、みんなと楽しく出来たんだと思います。楽しんで協力してよい作品ができたので教育的効果はあったと思います。その中で興味深かったのは、僕たちの班の作品に入っている、風によって空き缶が転がるシーンのことを、上映会のときに取り上げてもらい、議論したことです。実際に風で空き缶が転がったのを見て、置きなおして風を待って撮ったことに対して、現実起こったことを撮るために風を待たずに手で転がして撮ることは許されるかどうか、ということについて議論をしました。このことはプロでも判断が分かれるところであり、「できるからやる」と「できるけどやらない」という中で判断をするしかないのですが、その基準をしっかりと自分で持つことの重要性について考えることが出来ました。

- (3) 映像を流すこと責任とか、見る人に情報を伝えることを伝えなかったんじゃないかと思っています。映像は見る人に何かを伝えるために流すものだと思うので、いかにわかりやすく伝えるか、ウソの情報を流さないとか、そのような責任の重さを伝えてもらったような気がします。あと、伝えたいものが全部視聴者に伝わっているわけではないということは身に染みてわかりました。自分たちで編集していて、泣く泣くカットしたものもあったので、きっとプロの方でも、そういうことは日常茶飯事だと思うので、撮った映像の最も伝えたいものを厳選することとか教えてもらった気がします。このようなプロの現場で行われていることを、少し劣っているけれど体験して、上記のようなことを感じることで教育効果だと思います。
- (4) ドキュメンタリーとはどのようなものか。テーマに基づいた映像だろうか、としか思っていなかった自分にとって、よみうりテレビによる講義はドキュメンタリーについて考えるきっかけとなった。また、いかにわかりやすく、そして一番伝えたいことをどうもってくれば良いか。これは編集をしていて浮かび上がる疑問であった。これは自分たちが編集した物と、よみうりテレビ側で編集した物を順に見比べることによって、解決したわけではないが、編集する上で参考になった。それに自分たちの作品を見てもらい、プロの批評を受けることは作品を客観的に見たらどのようなものなのかを知ることが出来るし、何が足りないかを具体的にしてくれるので、自分たちの作品を客観的に、初めて見る人のように見ることが出来て非常に良かったと思う。よみうりテレビが連携してくれたことで作品のよしあしは問われないものとしても、メッセージ性は大きくなっていったのではないだろうか。
- (5) 自分たちの無力さを実感しました。高校生になると大学、行きたい進路を決めるために色々な専門家の人や職業の方に話を聞きます。話を聞いて興味は持ちますが、現実味があまりなく、自分にむいているのかなどわかりません。確かにまだ高校生などでそこまで職業というものにこだわらなくてもいいですが、今回のように実際に自分たちでやってみて、批判を受けることにより、その仕事の大変さやおもしろさなどがわかりやすくなりました。そして自分の力が世間と比べて弱いということを実感してあらためて今の自分を知ることが出来ました。また、私たちが日常的に目にする「よみうりテレビ」と連携することに「じゃあ、あの番組はどんなふうにつくられているんだろう」「どうしてあんなキャスティ

ングなんだろう」と疑問を持ちやすくなりました。そしてそれを実際に来てくださった方々に質問できたので社会について知ることが出来ました。

- (6) 専門的な知識を直接学ぶことができ、各々が作業を始めるまでの「土台」をきっちりと築くことができ、また、第三者の目線からの的確な批判、評論を受けることもできたので、満足できるような作品を創ろうというやる気を起こすきっかけを与えられた。自分たちが直接「現場」の人間となることで、普段映像を観る時点での意識が変わった。映像を「観る」時にその裏側を読もうと努力する、という意識の向上である。よみうりテレビとともに作品をつくるという意識があったので、一層取り組むことができ、また、自分たちの腕がどれだけ成長するのか、という期待を持ちながら作業をすすめることができ、挑戦しようという意識も生まれました。
- (7) 作品というものは作り手以外の人に見てもらうことではじめて作品として成立する。しかし、学校の授業という枠の中だと、なかなかその段階まで行くことはできない。今回、自分たちの作った映像をプロに見てもらい、しも評価・批評してもらえたということは、作り手として幸福なことだと思う。よみうりテレビとの連携授業だったことで「授業の課題」ではなく、自分たちの作ったドキュメンタリー作品だ、と胸を張ることができるようになった。また、外部の人に見てもらうのを意識することで、より一般的な視点からのドキュメンタリー作りを心がけることができたし、カメラワーク、音声、ナレーションなどの技術的な話から、作り手の意識、テレビ局の本音といったなかなか聞くことの出来ない興味深い話もたくさん聞くことができた。これからも長くつきあっていくであろうテレビというメディアについて、よく知り、深く考えることができ有意義だった。
- (8) 考えられるものの中で、一番目立つものは「絶対的な締め切り」の存在である。自分たちは期日までに映像をつくりあげなければならない。普段の授業では、締め切りまでに出すのは当たり前だが、仮に紛失したり、どうしても分からない所があったりとなれば、相談することにより期日が延びる場合がある。しかし、相手は先生ではなく、テレビ局という大きな組織である。テレビ局は大衆のために在るもので、一個人の理由などから期日を延すことはできない。そういったところを考えると、テープの巻き込みやパソコンの不調、先生に対しては十分に通用するであろう理由も、向こうにはそううまく事は進まないだろう。同時に機材の扱いなども慎重になった。さらに、批評されるとき、カメラワークや編集など、さまざまな知識を多く得ることができた。それに、ディレクターはこの場でどう判断するか、など自分たちが作った映像から話が広がっていったりと、自分たちの行動がもつ「力」というものを実感できることもあった。テレビ局の批評には、自分たちの気付かなかったところも指摘されることがあり、しかもそれは本気の自分たちに対して、真剣な批評をしてくれたり、そういった実感が多くない自分にとって、思考の穴をふさいだり、範囲を広げられる機会となった。
- (9) ただ先生に言われて作る時よりも、ずっと真剣に（というよりもむしろ恐怖に近いものを感じて）できたように思う。実際のテレビ番組を作っている人たちの話や説明を受け、

自分たちから遠く感じていた画面の向こう側の世界と美術教室という身近な部屋を結びつけることにより、「学生だからこれだけであれば十分」といった軽い考えを捨てさせることができる。また、本職の人に見られるという恐怖に近いものを持たせ、焦らせ、自分たちの力を100%以上発揮しなければと思わせることができた。教育的効果という面では「よみうりテレビ」の実際にやっている番組を見たり、特には何もしなかったけれど、各テレビ局の持つ傾向などがあることを感じられた。また、本職の人に評価してもらい、厳しい言葉をかけてもらえるというそのことのありがたさを感じた。一人一人の世界観を多少なりとも変えたのではないだろうか。

- (10) 「プロ」と呼ばれる人たちが撮った映像と私たちのものを比較することができ、高レベルな批評をしてもらえる。だから本格的な知識を得ることができる。さらに、よみうりテレビの人に話を聞いたことによって、普段テレビを見る時ただ呆然と見つめるだけでなく、自然と「本当に言いたいこと、伝えたいことは何なのか？」ということを読み解こうとする力がつく。ドキュメンタリー番組に限らず、CMなどでもカット数を見たり、映像や音の効果を考えたりと、興味を持たせた。テレビという存在を近くで感じることによって、自然に「見抜く・解く」という力が養われた。そして専門家に話を聞いたりカメラワークを学んで実際にカメラを回したりすることで「仕事」という意味で、意識する事ができた。将来につながるかは人それぞれだけど、いつもならあまり見る事が出来ない世界が垣間見れて、自分の職業を考えていく上で大いに参考になった。ただ単にドキュメンタリーを作るだけでは未熟な作品になるけれども、テレビ局が入ることで私たちの動機も上がるし、普通なら身につけることのできないことを吸収できる。そして作り手側だけでなく読み手の両方とも力が養われる。
- (11) 多少の刺激にはなったのかもしれない。批評などは上映会で参考になったし、よい助けになった。だが、やはり「よみうりテレビ」側の策略の内というか、私たちには比較的影響はなかったのかもしれない。結局は私たちは視聴者だったのかもしれない。技術面は勉強になったが、メディアリテラシーに最後で無理やり刷り込まれたような気がする。よみうりテレビとの連携で得たものは、よく考えてみれば普段の生活の中で疑問に思い、自らが理解すべきことだった。つまり、現在の視聴者である私たちがどれほど受身なのかかわかる。そのことが最大の教育効果であったとおもう。
- (12) いつも映像の技術を駆使しているプロの方に指導してもらえたのはとても使いやすい実践的なことで、実際に映像をつくるために役立った。その上、批評ももらったので本当に自分たちが技術の面で教化すべきところがよく理解できた。また、一部の作品だけ放送してもらえるということで、常に人にこの作品が見られるということ意識できた。長期間の作業では意識しないと消えてしまう読み手の視線を保つのは難しいと思っていたが「一部」という他の班との競争意識と「放送される」という特別な舞台が用意されているという緊張が、常に読み手の視線を意識させてくれていた。このように「差をありありと見せつける」という教育は、今まで受けてきたそれとは違い、やる気や向上心が常にわきでていた。私たち生徒は「差を見せつけられる」ことに飢えているのかもしれない。社会に出された

ような感じを受けながら直接的に「差を見せつけられる」ことは、自主性にたいへんつながっていた。それはよみうりテレビという厳しい第三者と連携することで実現したのではないだろうか。

- (13) 音の効果をより深く学ぶことができたのはよみうりテレビとの連携のおかげだとおもう。また、連携することによって、他者からの、また専門の方からの批評を得ることが出来た。批評される、ということは、自分で気付かないだめなところ、またよいところにも気付くことができる。また、人それぞれの捉え方の違いにも気付くことができる。自分が考えていたように、全ての人が捉えてくれる訳ではないのだから、ということをとっても実感した。あともう一つは、普段私たちが何気なく見ているテレビの裏側を知れたことだ。これは、将来を考えるにあたって少し参考になった。作り手の気持ちを考えられるようになったのもよみうりテレビとの連携のおかげだと思う。
- (14) ただ素人の人が技術だけを教えてくれるのではなく、プロや本物の機材と触れ合うことで、その仕事やその仕事に実際についている人との交流ができ、自分の将来を考える場にもなったのではないか。教えてもらったことには、ただ技術だけでなく、その仕事に対しての意気込み、その人の人生観にすら関わるものがあったと思う。班で作業するときも、やはり本職の人に見てもらえる機会はまずないことだ。そうでない時は手を抜いているというわけではないが、やはり意気込みが違ったと思う。そして何より自分たちの作品が「よみうりテレビ」を通じて、自分たちだけでなく、多くの人々の目にふれるということによって「作り手」としてのしっかりとした自覚をもたせることにつながったのではないか。TVではその作品を後から補足することはできない。そういった意味での甘さを棄ててとりくむことができたと思う。
- (15) 言うまでもなく「よみうりテレビ」の人は映像を作るプロである。それにひきかえ私たちはそれに関しては素人である。素人が作った作品をプロに批評してもらうのは申し訳ない気もするが、個人的にはすごく嬉しい。プロからすれば見るに耐えない作品であったかもしれないが、製作者側からすれば、約半年間、頑張ってきた作品なのだから、とことん批評してもらいたい。指摘された部分を改良してもっとよい作品にしたいと思えるし、褒められると素直に嬉しい。そして一番作り手として嬉しいのは、放送してもらえること。これは「よみうりテレビ」との連携がなければ、絶対にありえない。世間の目に触れて、作品はもっと完成していくと思う。「よみうりテレビ」との連携は、作品の完成度を高め、動機を増加という点で大きな意味があったと思う。
- (16) 教育的効果としてはやはり自分たち自身で編集する、製作者側に立ち、経験することで、その気持ちや考え方を理解したこと。特に今回はテレビということで、自分たちに一番近いメディアだった。完成したものは関係者の皆さんの意思や頑張りがすごく含まれているもので、つまり「見せたい」ものをいかに届けられるかの成果である。つまり、「見せたい」「届けたい」ものを、そう見せるために編集しているのだ。ゆえに、ニュースなどにしても、その情報をそのまま受動的に見ているだけでは、その製作者の意志がそのまま

「自分の意志」だという錯覚に陥ってしまう可能性がある。よみうりテレビの番組でも、編集によって、人がとてもマヌケに見えたり。実際にこういう仕事をしている人に話を聞いたり、自分でしたこと、メディアの情報をもとに、その「事実」から自分で論理展開し「結論」を自分で導き出すことが大切だと感じた。つまり、メディアを受動的に見ないこと。あと、個人的にはテレビ局は楽しそうに仕事をしているというイメージがあったが、やはり仕事にも、上下関係にも厳しい。社会に出て仕事をするには、責任も大きく、中途半端な気持ちでは全く通用しないんだということが身につまされた。

- (17) いま放映されているテレビ番組の特にドキュメンタリーという分野において映像制作の裏側を知ることができた。まず、ドキュメンタリーという分野は、アニメやドラマとは違い、最初から全て設定や脚本があるものではなく既にそこに在るものを題材とし、どんなものなのか、そうになっているのか、とこのようなことを映像や音として映し出すものであった。その真実というものも、人によってはさまざまな捉え方がある。つまり、ありのままのものをそのまま放映して見せたとしても、こちら側の意図が相手側に必ず伝わるとは限らない。製作者側の意図をできるだけ確実に視聴者側に伝えるには何らかのウソではない誘導が必要である。それはやはりテレビでしか行うことができないものであると思う。誘導というのは決してウソであってはならないので、インタビューや映像も見当違いなことを唱えてはならず「そのようなこともある」というところまでが真実であり、使うことができるものである。編集作業により、さらに自分たちに、悪く言えば都合よく話を進められ、音声や音楽によってさらに演出される。その為、インタビューを受けた側と放送されたものが持つ意見が必ず一致しなくなる可能性を秘めている。製作者側からドキュメンタリーを見ることができたことにより、ある程度の判断を自分で下せるような、疑いの目をもつことができるようになったと思う。
- (18) プロの方々がつくった作品と比較することで、理想が高く設定できたと思う。公開授業のとき、「よみうりテレビ」の方々が、私たちと同じ素材を使って作品をつくって下さった。他の班の作品ではなく、同じ素材、同じテーマで作られた、プロの作品と自分の作品を比較した。それによって、自分の作品の非をはっきりと見つけることができた。そして何といても、最終的な作品の理想像を少なくともそれまで考えていたものよりは、はるかに高いところへ設定できたのは、とても有益なことだ。良い刺激を受けることができた。

<資料6> 05年度・学生ボランティアによる授業評価

*05年度については、立命館大学産業社会学部から2名、学生ボランティアを受け入れた。
受け入れ期間は、Ⅱ期である（10月～2月末）。彼らによる授業評価である。

「文化と社会」に参加して感じたこと考えたこと

立命館大学産業社会学部産業社会学科
情報メディア学系4回生 川本真由子

授業に参加して、第一に新鮮さを感じた。「文化と社会」は、社会、国語、芸術、総合的な学習の時間など、あらゆる教科の領域で成り立ちうる可能性を含んでいる。強いて言うならば、人生科とでも言うべきであろうか。とにかく、私が過ごした学生生活の中で、これ程までに教科を横断した授業を受けたことがなかったので、強烈な刺激を受けた。

第二に、まさに「授業は生きもの」であるということを感じた。これは、何の教科に対しても言えることだが、「文化と社会」は特にその傾向が強いように感じた。教師が用意した課題に対して、生徒が考え出し作り上げてくるものは、ある程度の予想はつくにしても未知数であり無限大である。例えば、私が大変印象的だったのが、フランス語の歌を聴いてどのような場面が想像できるかという課題を与えたときのことである。サビの「パローレパローレ」と続く部分に対し、「パローレ」を男性の名前であると設定した一人の男子生徒の想像力には感服した。このように生徒の持つ力を最大限に引き出しながら、生徒と共に作り上げていくことで成り立っている授業だと思う。そして生徒の出方次第で、授業の方向性や進度はどんどん変わっていく。その度に授業の修正や改良を加え、生きものの成長のごとく次の授業が生まれてくるのではないだろうか。

また、私は「人間の声の可能性」と題して、実際に教壇に立ち90分間の授業をさせて頂いた。その時感じたことは、こちらが設定した課題に対して、生徒たちがどこまで上がってきてくれるかを見極めるのが難しいということである。まだ高校生ゆえの爪の甘さがある。課題の難度が高すぎても低すぎてもいけない。しかし、発想が豊かであり純粋に柔軟に考えることもできる。私がそう感じたのは、私の何気なく発した言葉が予想以上に生徒の心に響いていたからである。授業後に書かせた「今日の授業で学んだこと」を読み、私の「"生きた言葉"を使って欲しい」というメッセージは、確かに生徒に届いていたと感じた。それは、生徒自身がその言葉を純粋に受けとめ、自分なりに一生懸命考える力を持っているからである。それらの良さを生かしながら、生徒が主体的に考えられるような課題の設定をする必要があると思う。

次に、「文化と社会」で生徒が学んでいると考えられることは大きく2点ある。1点目は、物事の考え方である。「文化と社会」は、知識を詰め込むものではない。与えられた課題について「考える」そして「表現する」という作業の繰り返しである。そのため、「考える」ことをやめてしまうと「文化と社会」にはついていけないだろう。そもそも「考える」ことは人間が社会の中で生きていく上で、必要不可欠なことである。生徒たちは、「文化と社会」を通じて「考える」訓練ができていると思う。また、「考える」過程で、自らの知識不足に気付き、もっと知りたいという欲求につながることもあるかもしれない。「表現する」過程で、表現方法がたくさんあることを知り、時と場合に応じた効果的な表現方法を模索することもできる。

2点目は、コミュニケーション能力の育成である。「文化と社会」では、ほとんどがグループ作業である。生徒はグループ作業を通じて、集団行動の仕方や人間同士が社会の中でどのように

関係を作っていくことが望ましいかを学んでいると思う。グループ作業では、意見が食い違ったりまとまらなかったり、当然うまくいかないこともある。しかし様々な困難にぶつかる経験により、さらに成長することができる。そして、協力して何か一つの物を作り上げることが大事であり、そこから生徒は達成感を得られるのだと思う。

最後に、私自身「文化と社会」に参加して、数多くのことを学ぶことができました。貴重な経験をさせて下さった貴校及び先生方に変感謝しています。ありがとうございました。

「文化と社会」の授業に参加して考えたこと、 またこの授業で生徒が何を学んでいると思われるか

立命館大学産業社会学部人間福祉学科

4回生 松浦 雄典

この「文化と社会」という授業は私が今まで学校で受けてきた授業には無かった新しい授業であると最初に感じた。授業内容も「よい読み手・作り手」から始まり、「言葉の表現」「小説づくり」「映像と音楽」など、現代の社会を捉える文化的なキーワードが授業内容であり、そしてそれらの内容を生徒が捉えていくために様々なメディアを駆使している。文章による活字メディアだけでなく、映像や音楽といった音声・映像メディアも取り入れていくことで、現代の子どもの実生活にあった授業内容であるだろう。特に、歌、映画、音楽、写真に関しては現代の社会に生きている生徒たちにとって毎日、「目にする・耳にする」ものなので興味を持ちやすいのではないかと。「文化と社会」は選択授業ということもあり、5年生の各クラスから生徒が参加している。授業の学習形態では個人作業もあるが、どちらかといえばグループ作業が多い。これは価値観が違う者同士が集まり、どのようにしたらお互いの価値観を上手く伝え合うことができ、その上で互いに納得できる価値観を作り上げていくのかを考えさせるためには必要なことであるだろう。

やはり、この授業において最も必要なことは、生徒が積極的に授業に参加することだろう。「文化と社会」では作業が多いため、授業の終わりに書くレポートや課題が多く、自らが授業に主体的に参画していく意欲が求められる。生徒が授業に参画していく意欲の有無によって生徒が身につける力が異なってくると考えられる。

次に、この授業で生徒が何を学んでいるか考えてみたい。私がボランティアで体験した限り2点あると思う。第1に「自分の身の回りにあるが、あまり意識しない道具を使うことで社会を捉えなおす」ことだ。生徒たちは歌、映画、音楽、写真、そして文字という道具を普段の生活から「目にする・耳にする」機会が多い。だが、その道具と普段から接していることでその道具から社会を捉えなおそうとする意識があまりない。だからこそ、その道具を使って自分たちの生きている社会を捉えなおさせる。例えば、写真の構図から「若者はなぜ、『後ろ向き』なのか」に関して考えさせたり、映画に使われている音楽からその映画に対する影響を考えてみたりである。つまり、「身の回りにあるものから社会を捉えなおすことができる」という視点を獲得することができているのだろう。

第2に「実際に自分たちで体験する」ことだ。単に教師が生徒に社会の見方について教えるだけでなく、例えば文章を書いたり、写真や映像を撮ってみたりなど理論だけに陥らず、生徒に実

践させて社会の見方を感じ取らせる。自分たちが実践してみることで、生徒たちが見たり、聞いたりする映画や写真などをその裏で作っている人の努力や工夫を体験することができる。つまり、それらを作っている人が社会に向けてどのようなメッセージを発しているのか、発したメッセージに気付いてもらうためにはどういう点に注意しているのかも考えることができる。要は体験から社会について学ぶのだ。

以上、「文化と社会」の授業に参加して考えたこと、またこの授業で生徒が何を学んでいるかについて私なりに考えてみた。社会科と美術科の融合教科ということもあって、授業に参加してみても非常に新鮮さを感じた。そして、この授業は教師同士が「生徒に社会をどのように捉えさせるか」を目的に社会科・美術科の両方の視点から教師の力を存分に生かせることができる選択授業だからなしえた授業であるのではないだろうか。

批判点としては、「授業時間数以上に作業時間が必要である」ことだ。互いの価値観を伝え合い、納得できる価値観を作り上げていくにはどうしても時間がかかる。作品作りにおいて、生徒たちが話し合う時間というのは作品作りの最初だけでなく、作品作りの過程でも、仕上げの段階でも必要になってくる。だからこそ、多くの時間が必要となり、授業時間数以上の時間が必要とってくる。特に、グループによっては放課後だけでなく、休日にまで何度も作業時間が及んでくるところもあると思うので、生徒への負担という面では非常に大きいのではないか。しかし、そこまで時間をかけて作り上げることでこそ、生徒たちにとって真の学びになるのかのかもしれない。

メディア・リテラシーを援用して、文学的表現の読解力を育成する授業 ～ 中学1、2年生での実践 ～

二田 貴広（奈良女子大学附属中等教育学校）

1. 本研究発表で取り上げる授業実践・提案の特徴

①授業として使いやすい

メディアでの視覚的表現としての色彩、明暗の利用のされ方の分析が、「そのまま・すぐに・簡単に」文学的文章の読解の手助けになる。

②一挙両得な学習効果が期待できる

メディアを用いた学習と文学的文章の読解の学習とが直接的に関連付けられるため、メディア・リテラシーの向上と「読解力」の向上とが同時に期待できる。

③国語的・メディア的な表現能力が育成できる

生徒が自他のものの感じ方やとらえ方、考え方について知る機会を得、それらを映像や文字を用いて表現する、表現のスキルの一部を簡単に習得できる。

④発展的な学習への道筋がつけられる

ステレオタイプな表現や、考え方、捉え方などに気付いていく学習へと発展していくための、基礎的な学習に位置づけられる。

【付記】生徒の発達段階や今後の学習活動の展開、メディア・リテラシーや「読解力」の基礎的な力の育成といった観点により、「メディアの文法」と「物語の文法」などのような全体的な学習をおこなわない。また、モニタージュなどの映像メディアに特徴的な編集方法などを扱わない。その方が、中学1、2年の生徒には、メディア、文学的表現の双方の「読解力」が向上したと実感させられる。

【強調したいこと】

国語の授業時間を使って、メディア・リテラシーを育成するのではない。「読解力」「表現力」「関連力^{***}」といった国語の力を育成するために、メディアの表現（とくにテレビを介した表現）の分析や考察を行い、そこで得られた知識や技能を国語の学習に関連付けて用いる（援用する）。

2. 先行研究との関連

本研究での仮説を簡略にまとめると次の4点となる。

①いわゆる文学教材の読解の前に、メディア・リテラシー的な手法を取り入れた学習をおこなうほうが、「読解力」を育てやすい。

- ②生徒が文学的な表現を用いて、なんらかの表現活動をするときに、メディア・リテラシー的な手法を取り入れたほうが、「表現のスキル」を習得させやすい。
- ③①と②は相互に補いながらそれぞれの「力」を育てていく。
- ④メディア・リテラシー的な手法を国語の授業に取り入れると、生徒の「日常」と「学習の場」とが接続され、より学習を効果的に進めていくことが期待できる。

以上の4点と「1 本研究発表で取り上げる授業実践・提案の特徴」に関わる先行研究には、国語の授業の方法としてのものは管見では見当たらない。ただし、国語とメディア・リテラシー教育とをつなごうとする研究・実践はたくさんある。

佐藤洋一氏は、メディア・リテラシー教育実践（提案）の混乱と問題点を指摘して、メディア・リテラシー教育の基礎・基本は、国語科の「学び方＝リテラシー」であると述べ、物語・小説の言語技術教育が、ドラマや映画・アニメーション等のメディア戦略を理解する基礎だと述べる^{注1}。また、国語の授業時間内にメディア・リテラシーを育成しようとする提案や実践も数多くある^{注2}し、静岡県は全県規模でメディア・リテラシー教育に取り組んできた^{注3}。

本研究発表で述べる提案・実践は、国語の時間を使って国語の授業でしか涵養・育成できない態度や能力を身につけさせようというものだ。メディア・リテラシーの手法は、それをやりやすくするために「ちょっと借りる」だけである。しかし、「ちょっと借りる」だけで読解力や鑑賞力、そして物事を関連付けて考える力「関連力」が育成できる。もちろん、メディア・リテラシーの一部も育てられる。後述するが、教室での活動と教室外での体験とをつなぎ、広めたり深めたりすることも期待できる。その点で先行研究・実践とは異なる。

メディア・リテラシーと「物語」の学習をつなげる構想を持つ研究としては、松山雅子氏の『自己認識としてのメディア・リテラシー』（2005.5 教育出版）があげられる。松山氏は「物語」についてつぎのように述べている。

英雄譚も家族物語も悲喜劇も、社会的文化的約束事に則って初めて、心ふるわせられもし、商品に夢を追い求めもするのである。

（中略）

子どもの日常的言語環境という意味で、音声言語メディア・活字メディア・映像メディア（静止画ならびに動画）・マルチメディアなど、子どもに向かって「語りだされたもの」としてメディアを包括的に取り上げる。そうすることで、日常的メディア環境において、ある物語を快く受けとめ、ある物語を受け付けられない自分のありようを、子どもたちに、個人的な嗜好の枠を越えて、きわめて社会文化的な営みとしてとらえ直させることができないか。

異論はないし、学ぶところの多い書籍である。実際に授業でも活用しようとする提案や資料もある。誤解を恐れずに言えば、松山氏は、私が言うような「読解」よりもより高次の分析や「物語」の分析を通じた自他への「認識」を構想されているのだろう。

しかし、たとえば「つまらない授業よりも青い空を眺めているあなたが好き」を「読解」「鑑賞」できるようにするには直接的にはならない。すなわち、文字言語の意味とその意味から喚起されるイメージ、文字言語の連なりから表現される文脈（コンテクスト）を、文字言語そのものの意味および文字言語の連なりによる意味を根拠として読み取る能力を直接的には育成できない。

3. 授業実践

例えば、つぎのような文学的表現の読解・鑑賞を生徒にさせたいと考えたとき、どのような授業を構想しなければならないだろうか。

「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無いの。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)

つまらない授業よりも青い空をながめているあなたが好き

(第5回若山牧水青春短歌大賞優秀賞、中学1年生の作品)

これらの表現について、なんの学習活動もしないままに中学1年生に読解・鑑賞をさせると、つぎようになる(平成18年5月に調査実施。対象は奈良女子大学附属中等教育学校の前期課程1年生)。

【緑の猫の分析】※同意のものは割愛した。回答数132。

熱帯雨林の中で緑の姿をしているとみつけにくいから。男子
熱帯雨林に住んでいるのだから、猫は動物だけど自分の周りの植物といっしょに、地球にやさしくなりたいというイメージを持っていたから。女子
緑色は人をいやすから、他の人をいやしたいから。女子
めずらしいたった一匹しかいない種類の猫として今までにない一人っきりの猫を想像したから。女子
エミは病院のベッドにいるまま、草や木などの自然を見ていないと思うので、自然というイメージの緑色をした猫になりたかったのだと思う。女子
森林、自然という緑のイメージがある。「死ぬまで他の生き物に出会わない」という言葉から、エミは一人になりたいと思っていることがわかる。緑の猫になることで、自然にとけこんで他の生き物と一切かかわりたくないのだと思う。女子

【短歌の色彩補充の分析】※同意のものは割愛した。回答数132。

空は青いときがきれいで、青い空を眺めているあなたはとても楽しそうだから。女子
つまらない授業というのは暗いふんい気(暗い色)がして、それと対照に青い(青空)というのは晴れていて気持ちがいいというイメージがあるから。女子
空は青いし、空を見たいと思う時は、雲がひとつもない青い空を見たいと思うから。女子
赤色は体も心も温かくしていき、やさしさで体も心も満たす。そんな色で、その気持ちよさを感じるから。女子
青春を思わせるこの詩には青色がピッタリだと思うから。男子

<p>からりと晴れた雲ひとつない空を未来に例え、さえぎる物のないひろいひろい空へ飛び立とうということを表現するため。女子</p>
<p>ただただ夕焼け空をぼーっと見ている彼がなぜか切なく見えた。男子</p>
<p>青い空を見ている人がいると、あの人はいったい何を考えているんだろう？と自分も考えてしまい、つまらない授業より楽しいから。男子</p>
<p>「好き」なのは愛情で、愛情の色は赤やオレンジなどだから夕焼けを想像してオレンジ色にした。女子</p>
<p>青は開放的だし、何よりも自由のイメージがあるから。青い空は未来が見えるから。女子</p>
<p>短歌なので、5 7 5 7 7とわけたときに青のほうがうまくリズムが取れるから。女子</p>
<p>夕日のオレンジ色が目に当たり、目がきらきらと輝く様子は、明日に向かっていこうとする気持ちが表れて、きれいだと思います。女子</p>
<p>好きな人を見る＝心が晴れる＝青空になるとつながるから。女子</p>
<p>青い空ということは雲が一つもなく澄みわたったイメージだから、あなたの心も澄みわたっているという暗示じゃないかと思った。男子</p>

「緑の猫」は、シカトを主としたいじめにあってエミを、語り手の私がみつめてゆくという書き方がなされている。人物の設定は高校生なのだが、いじめという題材、平易な文体、そして色彩や明暗を用いた象徴的な表現の多用という特徴から、中学生のはやい段階での教材としてふさわしいと考え教材化した。上記は、タイトルでもある「緑の猫」についてエミが語る場面である。なぜ、猫は緑でなければならないのだろうか。論理的な必然性があるのだろうか。あるとしたらどのようなものなのか。それらのことをエミの置かれている状況と関連付けて読解・鑑賞をしなければならない。

すなわち、以下のような作業をするのが読解・鑑賞である。

- ① 緑 + 猫 という語句の連なりによる意味を考える
- ② 緑の猫 とはどのような特徴を持つ存在であるのかという小説中の設定を読み取る
- ③ ①②とエミの置かれている状況との関連付けをおこなう

もう一つは、他校の中学1年生が学校での一コマを詠んだ短歌である。この短歌では「つまらない授業」と「青い空を眺めているあなた」が対比されている。したがって、「授業」と「あなた」で対比されている内容はなんなのかを分析しなければ読解・鑑賞はできない。その際には、「あなた」が「青い空」を眺めていることの意味を考えなければならない。

すなわち、以下のような作業をするのが読解・鑑賞である。

- ① 青い空 + 眺めている + あなた という語句の連なりによる意味を考える
- ② ①により「つまらない授業」とはどんな授業であるのか対比的に意味づけをする。
- ③ ①②により、「好き」の具体的な内容を意味づけする。

以上のような過程を経て、それぞれの文学的な表現についての読解・鑑賞ができるようになる。しかし、ここで課題として残るのは、どんな授業をするのかということだ。上記のようなやり方を教授するのか。生徒の読みを誘導してゆくのか。それとも、そんな働きかけは一切せずに、生徒の自由な読み取りをまずはさせて、そのあと生徒個人個人の読み取りを生徒全体で共有して、よりよい「読み」を再構築させてゆくのか。

わたしは、いずれの方法にも懐疑的である。なぜなら、その作品についての読解・鑑賞が「理解」できたり、「読解」できたりするようにはなるだろうが、他の作品の読解・鑑賞に応用する態度や能力を育成することは難しい方法であるからだ。また、同様の表現方法を複数集めて学習を行わせなければ、なんらかの表現のスキルを獲得させることも難しいだろう。

つまり、学習の目標と学習活動とをあらかじめ入念に計画しない限り、ある単元、ある作品での読解・鑑賞はできても、他の学習活動をはじめ生活の場面への応用（関連づけ）がきかないような学習活動となるということだ。

ただし、上記の3つ目の方法では、「学び合い」の態度²⁴を涵養できるので、それを他の学習活動や学校生活の場面で発揮できるようになることが期待できる。しかし、その態度を身につけさせるのは別に国語の学習の場面でなくともよい（もちろん国語で取り組んでもよい）。中等教育学校で国語教育に取り組んでいる立場としては、他の教科でもできるようなことではなく、国語の授業でなければ育成できないような能力や態度をどう育成するのか、なぜ育成しなければならないのかといった点に焦点化したいのだ。

そこで、次のような授業を構想し実践を行った。

本授業実践の学習指導構想（※中学1、2年次分のみ掲載。本発表に関連する学習のみを抜粋。）

学年	学習の目標	教材・教具	指導上の工夫・留意点	生徒の学習活動	国語の学習との関連
1 年	<ul style="list-style-type: none"> 文字言語で表現された物語をイメージ化して視覚的に表現できるようにする。 他者の表現を受容する態度を涵養する。 故事成語を物語として理解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> カラーの4コマ漫画。 「矛盾」「画竜点睛」「五十歩百歩」「背水の陣」「漁夫の利」ほか25種 	<ul style="list-style-type: none"> 故事成語の物語を4コマ漫画にするように指示する。 文字言語のみの物語と視覚的表現による物語を提示して、その差異と共通点、生徒から見てどちらがわかりやすい表現であるのかを聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> 文字言語によって表現された既存の物語について知識を得る。 既存の物語を4コマ漫画として視覚的に表現して、文字言語との表現の差異や共通点、効果の違いなどについて考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 故事成語についての学習。 【発展】物語の話型や説明的文章の論理構成を捉え、その効果や意義、歴史的文脈を探る学習。
	<ul style="list-style-type: none"> テレビCMの表現のうち、色彩の持つ意味と表現効果とを分析して、CM製作者の戦略を捉えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 色彩にメッセージ性をもたせたCM2本 	<ul style="list-style-type: none"> 色彩のイメージについて生徒にワークシートを配布し、自他の感じ方について確認させておく。 CMされている商品や、その商品について強調しようとしていることと関連付けて色彩の持つ意味と表現効果とを捉えるように促す。 テレビCMとして、シャンプーとリンスのCMで、色彩が「水色」、キャッチフレーズが「うるおい」というものの、色彩が「橙色」、キャッチフレーズが「新しい力」であるものの2本を視聴させて、色彩のイメージと伝えたい内容との関連付けを実感させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 青、赤、黄の三原色から、どのようなイメージや連想をするのか記入する。 他者のイメージや感じ方を知って、多様なものの感じ方を知る。 CMを見て、CMの商品やCMで強調しようとしていることや印象付けようとしていることと、色彩との関連を読み取り、色彩の持つ表現効果について分析する。 	<ul style="list-style-type: none"> 多様なものの感じ方、考え方、捉え方について述べられた随筆や説明的文章の読解指導。 文学的文章の情景描写の読解学習指導。

	<ul style="list-style-type: none"> ・色彩の意味や表現効果と表現したい内容とが効果的に連関したCMを製作して、色彩のもつ意味や表現効果のみずから使うことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・CM製作 ・PC ・デジタルムービーカメラ (Sanyo Xacti) 	<ul style="list-style-type: none"> ・限られた時間内で表現したい内容を印象的に表現することを考えて工夫させるために15秒～30秒のCMを製作することにする。 ・4コマ漫画でのコマの構成の学習を生かして、表現しようとする内容をごく簡単に絵コンテ化させる。 ・CMの冒頭に「青」「黄」「赤」のどの色彩のイメージを用いたのか明示させ、後での分析に役立たせる。 ・動画 ・静止画をどうつかってもよいこととするが、インターネットからのダウンロードには著作権を尊重するよう指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・CMしようとする商品と対象とする人物(消費者)の設定とを行う。 ・4コマ漫画でのコマの構成での学習を振り返って、CMで表現しようとする内容を絵コンテにする。 ・SDカード等の記憶メディアを用いたデジタルムービーカメラでCMを製作し発表する。 ・他者の製作したCMについて、表現したい内容が印象的に伝わるCMであるか、色彩などの視覚的表現が効果的になされているかについて相互に評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・説明的文章を書く学習指導。 ・文学的文章の情景描写の読解学習指導。
<p>1 年</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの学習内容を援用して、文学的表現の読解、鑑賞ができるようにする。具体的には、色彩や明暗のイメージを登場人物の心情描写に用いたり、象徴的に用いたりしている表現の読解、鑑賞ができるようにする。 <p>※この学習活動は、ひとまとまりとして行うのではなく、各教材の学習時に適宜なされる活動である。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教科書教材 物語「麦わら帽子」 ・教科書以外の教材小説「緑の猫」(江國香織著) 短歌(中学1年生のもの) 	<p>以下のような、色彩や明暗のイメージを用いた表現をピックアップして、前時の学習活動と関連付けながら読解・鑑賞を行わせる。(以下は一部)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あんちゃんたちは、ひと夏じゅう、マキも麦わら帽子もカモメも、まぶしくて見るのができなかった。 以上「麦わら帽子」 ・エミは白いものしか食べなくなっていて ・私は緑の猫になりたいな。以上「緑の猫」 ・つまらない授業よりも青い空をながめているあなたが好き 以上中学1年生の短歌 <p>◎前時の学習内容と関連付けて読解・鑑賞が行えるように援助する。</p> <p>◎援助なしで関連付けられている生徒がいたら、他の生徒にそのことを示す。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習内容をふりかえり、色彩や明暗のイメージを用いて表現がなされることを確認する。 ・「まぶしい」という明暗を用いた表現があらわす登場人物の心情について、物語の文脈を手がかりに考える。 ・「白い」「緑」などの色彩を用いた表現が表す登場人物の心情や象徴する意味について物語の文脈を手がかりに考える。 ・「青い空」が象徴する意味の分析を中心として短歌を読解・鑑賞する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・左記の通り。

学年	学習の目標	教材・教具	指導上の工夫・留意点	生徒の学習活動	国語の学習との関連
	<ul style="list-style-type: none"> 色彩の意味や表現効果と表現したい内容とが効果的に連関したCMを製作して、色彩のもつ意味や表現効果を見ずから使うことができるようにする。 「音」の表現効果を実感的に理解して、自分のCMの製作に役立たせることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> CM製作 PC 素材集CDR 	<ul style="list-style-type: none"> 1年次で製作したCMについて、色彩のイメージをより先鋭化して用いることが出来るように、自分の作品を客観的に分析させる。 同じひとつのCMで、音のあるものとなないものを視聴させて、「音」の表現効果を実感的に理解させる。 「音」の表現効果を用いたCMを製作させて、表現のスキルを身に付けさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> 1年次に製作したCMを客観的に分析して、色彩のイメージをよりよく表現に用いることが出来るように作り直す。 同じひとつのCMで、「音」のあるものとなないものを視聴して、「音」の表現効果を実感する。 「音」の表現効果をCM製作に利用する。 他者の製作したCMについて、表現したい内容が印象的に伝わるか、視覚的表現が効果的になされているかについて相互に評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> 説明的文章を書く学習指導。 色彩を象徴的に用いた短歌の創作学習。 文学的文章の情景描写の読解学習指導。
2 年	<ul style="list-style-type: none"> 前時までの学習内容を援用して、文学的表現の読解・鑑賞ができるようにする。具体的には、色彩や明暗のイメージを登場人物の心情描写に用いたり、象徴的に用いたりしている表現の読解・鑑賞ができるようにする。 また、色彩や明暗だけでなく「えびフライ」という言葉が含意する意味についても文脈を手がかりに読解できるようにする。 ※この学習活動は、ひとまとまりとして行うのではなく、各教材の学習時に適宜なされる活動である。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書教材 物語「雨の日と青い鳥」「盆土産」短歌（中学1年生のもの） 	<p>以下のような、色彩や明暗のイメージを用いた表現をピックアップして、前時の学習活動と関連付けながら読解、鑑賞を行わせる。（以下は一部）</p> <ul style="list-style-type: none"> みんな白い雨の中に煙っていた。 雨はさすがに小やみになっていた。※末尾に付された挿絵についても分析させる。 「雨の日と青い鳥」では、タイトルの象徴分析も行った。その学習内容を援用して、「盆土産」のタイトル分析、および作中に繰り返される「えびフライ」の記述が含意する意味について、文脈を手がかりとして読解させる。 	<ul style="list-style-type: none"> 「雨」のイメージを考えて発表する。 複数の生徒から列挙された「雨」のイメージを整理した板書を見て、「共有感覚」としての「雨」のイメージを明確化する。 「雨」に関わる表現を見つけ出し、なぜ「雨」でなければならぬのか考える。 「雨」がやんでいく場面について、なぜ「雨」がやんでいくのか分析する。 末尾の挿絵ともあわせて、文脈と「雨」「雨がやむ」「青い鳥」の意味について分析する。 「雨の日」が育海の兄への嫌悪感を「青い鳥」が育海の兄への理解をすすめるアイテムであったことを振り返り、「盆土産」が含意する意味について分析する。 「えびフライ」が象徴する意味について文脈を手がかりに分析する。 	<ul style="list-style-type: none"> 左記の通り。

2	<ul style="list-style-type: none"> 色彩の意味や表現効果と表現したい内容とが効果的に連関した短歌を創作して、色彩のもつ意味や表現効果のみずから使うことができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書教材「草わかば赤鉛筆の…」(北原白秋) 教科書外教材「白鳥は哀しからずや…」(若山牧水)ほか色彩を用いた短歌 短歌創作のためのワークシート 	<ul style="list-style-type: none"> 色彩や明暗を用いた短歌を複数提示して、それぞれがどのような表現の効果をねらっているのか分析させ、読解・鑑賞の観点を明確化させる。それによって、他の色彩や明暗を表現に用いている短歌やその他の表現の読解、鑑賞についてもある程度の読解、鑑賞の観点をもって臨むことができるようになる。 先輩(高校2年生)が色彩や明暗のイメージを用いて詠んだ短歌を示し、どのような短歌を作ればよいのか指針を与える。 	<ul style="list-style-type: none"> 短歌の色彩を()にしたワークシートを用いてどんな色彩がふさわしいのか考え記入する。 自他の記入した色彩について、そのような色彩を補充した理由を考える。 若山牧水の短歌では「白」「青」の対照美だけではなく、「白」と「青」のイメージがあるからこそ付与される短歌の意味についても分析する。 以下の条件で短歌を詠む。 <ul style="list-style-type: none"> ①色彩や明暗の対照美を用いる ②色彩で時間を表す ③色彩で心情を表す ※①～③は複数用いてもよい。 	<ul style="list-style-type: none"> 左記の通り。なお、下記のように、「絶句」の読解にも援用する。
年	<ul style="list-style-type: none"> 前時までの学習内容を援用して、杜甫の「絶句」の第一句、第二句に描き出された情景、すなわち色彩の対象美についての読解、鑑賞ができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 教科書教材「絶句」(杜甫) 	<ul style="list-style-type: none"> 前時の学習のうち、色彩の対照美についての部分をふりかえらせて、学習内容の関連づけをする。 ※または、前時の学習にまったく触れずに読解、鑑賞を行い、学習内容の関連づけができるのか確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> 「江碧鳥愈白」「山青花欲然」の部分について読解、鑑賞をおこなう。 色彩の対照美を用いていることを前時の学習内容と関連付けて理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 左記の通り。
	<ul style="list-style-type: none"> 文字言語のみの表現と写真 絵 色彩を用いた新聞広告とを比較して、写真 絵 色彩のもつ意味と表現効果とを捉えられるようにする。 視覚的表現としての文字言語の特徴を捉えられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 新聞広告 <ul style="list-style-type: none"> ①カラーで絵、写真入のもの ②文字のもの(謝罪広告など) 	<ul style="list-style-type: none"> ①と②の広告主は販売を目的とする企業とし、どちらの広告も最終的には企業利益の追求が目的であるとする。 「見た目」の心理的効果について自己分析させた後、お互いに発表させて、他者の分析も踏まえて統合的に分析をさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①と②の広告を比較して、「見た目」の違いを列挙する。 広告制作者のどのようなねらいが、その違いを生み出しているのか考える。 「見た目」がどのような心理的な効果を与えるのか、とくに文字のみの広告について考えて、発表する。 他者の発表を聞き、自己の考えと組み合わせたり、他者の考えを批評したりして、表現の効果について統合的に分析する。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語(小説)の情景描写 人物描写についての読解指導。 「話すこと」「聞くこと」の学習。 色彩の効果について述べられた随筆や説明的文章の読解指導。

2 年	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までに学習した、写真・絵・色彩・キャッチコピーのもつ意味と表現効果を用いつつ、何を表現し何を捨象すべきか戦略を立てて、自分の伝えたい内容をわかりやすく、印象的に伝えようとする態度と能力とを育成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・Microsoft Power Point 	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーションのページは4枚とし、4コマ漫画でのコマの構成を振り返りさせてページを作成させる。 ・前時までの学習内容を利用してプレゼンテーションをするように促す。 ・「音」の表現効果を用いるように促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・4コマ漫画でのコマの構成や、前時までの学習内容を利用して、4ページのプレゼンテーションの絵コンテを作る。 ・自分の伝えたい内容がよりよく、印象的に伝わるように、写真・絵・色彩・キャッチコピーを用いる。 ・プレゼンテーションを行う。また、他の生徒のプレゼンテーションを見て、伝えようとしている内容読み取り、それが効果的に表現されているか批評する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「話すこと」「聞くこと」の学習。 ・説明的文章の構成を捉える学習指導。
	<p>この学習活動は、12月の総合的な学習の時間「奈良」における、プレゼンテーションに援用する。なお、総合学習「奈良」では、9月にフィールドワークを中心とした京都と奈良との比較研究を行っている。</p>				

上記の学習構想のうち、今回の研究発表では、平成17・18年度に実施した授業実践とその検証の中から、テレビや映画といった視聴覚的表現が複合されて構成されるメディアの視聴覚的表現のうち、「色彩と明暗」の意味やイメージの分析を文学教材の「読解」に結びつけた実践について取り上げる。具体的にいうと、テレビCMでどのように色彩や明暗の意味やイメージが利用されているか分析させた後、文学的文章の色彩や明暗が用いられた情景描写を同様の方法で分析させた。

時間と紙数の関係上、2年間にわたる学習のうち、今回取り上げるものは以下の通りである。

- 中学1年生（平成17年度） CMの色彩分析、「緑の猫」の読解、短歌の読解・鑑賞
- 中学2年生（平成18年度） 「雨の日と青い鳥」の読解、短歌の創作

この授業実践の目的は次の4つである（①～④は重要度をしめず順位ではない）。

- ①視聴覚的なメディアの表現について、視覚的表現としての色彩と明暗のコンテクストへの利用のされ方を分析の観点として、コンテクストを読み取れるようにすること。
- ②①を小説の情景描写の読解に援用して、語句の意味を連結して生み出されるコンテクストの読解や、語句の意味やイメージを根拠にコンテクストの中にそれらの「意味」を置いておこなう分析や鑑賞、創作ができるようにすること。
- ③色彩を効果的に用いた映像を作成して、メディアでなされる意図的な情報の編集を体験させること。
- ④文字言語の意味がイメージさせる意味内容を自覚的に読み取ったり、自己の表現に役立てたりする態度や能力を育成すること。

4. なにができるようになったのか

前述の学習活動を経た後、「2 授業実践」で取り上げた文学的な表現について次のような問いを生徒に提示すると、以下ようになる（平成 18 年 2 月に調査実施。対象は奈良女子大学附属中等教育学校の前期課程 1 年生※現 2 年生）。

「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無いの。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」

問一、傍線部「緑の猫」とあるが、なぜ猫は緑でなければならないのか、傍線部のあとの部分を参考にして答えなさい。

問二、次の短歌の（ ）内に色彩を表すことばをいれて短歌を完成させなさい。また、なぜその色彩がよいのかを説明しなさい。

つまらない授業よりも（ ）空をながめているあなたが好き

【緑の猫の分析】※同意のものは割愛した。回答数 123。

古島隆章

たぶんこの文のエミという子は、病院のベッドで寝たきりで他の子どもたちのように遊べていないのだと思う。そしてその子たちを憎み、人との関わりを消したいと思い、一人になりたかった。熱帯雨林は木が生い茂っていて緑色で、緑色ならば誰からも気付かれずにゆったりと生活できるから。

平井洋行

熱帯雨林の中で緑の猫として生まれかわりたいのは、熱帯雨林の森林の色「緑」を利用して、熱帯雨林にとけこみ、自由気ままに生きたいからである。緑の中に緑の猫がかくれることにより、誰にも見つからない。それはすなわち、ほかの生物に会わないということになり、誰にもしぼられずに自由に生きることを望んでいるのだと思う。

松井花

エミは病院で友だちに会えず孤独なのだろう。だからエミは、生まれたときから楽しい時を知らなければ、孤独を悲しいなどと感じないと考え、ただでさえうっそうとして他の生き物に出会いにくい熱帯雨林に、また保護色の緑色で気配、存在感を消そうと思ったのだろう。だから猫は緑色でなければならない。

安村百合香

熱帯雨林は周りが緑色だから、緑色の猫は熱帯雨林にまぎれて姿が見えなくなります。エミはきっと、誰にも見つからず、何にもとがめられずに、自分一人で自由に生きたいと思っていたのです。だから、誰にも見つからない緑色ではなくてはならなかったのです。

岩本なつき

緑のジャングル、熱帯雨林に住んでいるにもかかわらず、からだの色が緑では、保護色となってしまう、猫の姿を見つけるのは難しい。だから猫は誰にも出会わない。

緑の猫はエミの夢が空想の世界で形となったものだ。そして、この猫の人生は、孤独に違いない。ということは、エミが願っているものは孤独なのだ。だから、熱帯雨林のなかで猫が孤独に生きるための身体の色は、緑でなければならない。

【短歌の色彩補充の分析】※同意のものは割愛した。回答数 123。

古島隆章

青い空は澄み切った、心をおだやかにしてくれるような色で、この短歌の「あなた」は、授業というしばられた空間を抜け出し、自分の広々とした空間で自分の時間を楽しんでいるというイメージがあるから。

芝あゆみ

だいたい色の空、つまり夕焼けは今日という日が終わり、雲や霧が消え去った美しい空の明日が来る合図です。なので、「だいたい色の」を入れると、つまらない授業のことではなく、美しい明日のことを考えているあなたが好きというように表現できます。

津田竜一（黒い）

つまらない授業は将来就職して普通に働くためにやっていて、人生におもしろさがないイメージだ。そんなつまらない授業を聞いているよりも、黒い空の中にひかり続けている自分の夢のような星を眺めているほうが、楽しく、希望にあふれたいいイメージだから。

岡崎玲奈

「赤い空」とは夕焼けのこと。夕焼けは明日へと続く空なので、「赤い空をながめているあなた」は、明日に向かい、希望を持って生きているようでとてもたくましいから。

尾西美咲

青という色は、きれいですきとおっているイメージがある。青い空はすきとおっているイメージに加えて、どこまでも限りなく広がっていくイメージがある。それが、どこまでも続く未来のような感じがするので、つまらない授業よりも青い空をながめ、未来をみすえているような「あなた」が好きなのである。

西口真悠子

太陽の光の色を表している黄色には、希望の力などの意味がこめられており、将来のことを考えながら、黄色い光に満ちた空を見て、これからもがんばろうという気持ちを持ち、はればれとした顔をしているあなたの方が、どんな授業よりも、がんばろうという気持ちにもなれるし、だるい気持ちを持つよりも、好きだということから黄色がよいと考えた。

玉置渚

赤い空というのは夕焼けのことです。夕焼けを見ていると、もう「今日」という日が終わっていくんだなぁと思います。また、夕焼けは「温かい」という感じがします。この二つのイメージから、つまらない授業を理解するのではなく、「今日」という一日の大切さを考え心が温かくなっているあなたが好きと表現できます。

葺石育美

「青」というのは、澄みきった感じ、清潔感がある。そのことから、「青空」は高く澄みきっていて遠くということが読み取れる。「あなた」という人は、その「青空」をながめているので、遠く、先にある自分の未来をながめているように見え、そんな「あなた」が好きなのだと打ち明けている。

「読解」とは、文字言語の意味とその意味から喚起されるイメージ、文字言語の連なりから表現される文脈（コンテキスト）を、文字言語そのものの意味および文字言語の連なりによる意味を根拠として読み取るということだ。もちろん、語句やコンテキストの「意味」には、歴史的・文化的な事情から付与された意味^{注5}も含まれる。

読解・鑑賞とは、そのような「意味」をとらえていくことにほかならない。それができれば読解・解釈ができるということになる。したがって読解・鑑賞を学習活動として設定し、しかも読解・鑑賞が「できるようにする」ためには、語句の意味とコンテキストの意味とを捉えられるようにする学習活動が必要となる。

前掲の生徒の分析のうち、まったく読解・鑑賞を「できるようにする」ための学習活動を経ていない生徒の回答を見ると、コンテキストを読み取れていない生徒が多いことがわかる。ひとつひとつの語句の意味はわかっているのだろうけれど、それらが連結してコンテキストを作り出したときに読み取りが不十分になる。そこが、まず読解・鑑賞の指導のポイントとなる。さらに、なぜ「緑」の猫なのか、なぜ「青い」空でなければならないのか、語句の意味やイメージを根拠にコンテキストの中にそれらの「意味」を置いておこなう分析が不十分である。読解・鑑賞、そして創作へもつなげることのできる指導の2つ目のポイントである。提示した問いについて、語句の意味やコンテキストを整理すると以下のようになる。

【緑の猫】

エミは生まれかわったら「緑の猫」になりたい



「緑の猫」に付与されている性質や特徴はエミが自分はどうありたいと考える自己の姿

- ・身寄りがない(天涯孤独) + だれにも会わない
- ・猫は緑で熱帯雨林に住む = だれからもみつからない

緑 + 猫 + 紫 + 眼 = 現実には存在しえない猫



エミの願いは決して現実化しない。しかし、バーチャルでは「緑の猫=エミは」生きているが、それも「生まれかわったら」なりたいたいものであって、今なれるものではないという判断もうかがえる。

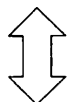
【短歌】

「青い空を眺めているあなた」が「好き」



あなたのことを好きな理由は、「青い空を眺めている」から

- ・「青い空」が象徴する意味やイメージ = さわやか、きもちがいい、どこまでも続く、上を見上げる



- ・「つまらない授業」の意味は「青い空」の対照 = どんより、閉鎖的、限定的、可能性を感じさせない

以上のような「読み取り」ができなければ、読解・鑑賞ができるようにはならない。「個人の自由な解釈」と称して、テキスト中の語句やコンテキストにない「物語」を作り上げるのは、読解・鑑賞ではまったくない。この点をはっきりとさせておかなければ、生徒の自由な意見の発表は混乱だけを生み出す結果になるだろう。しかし、この点をはっきりとさせて授業を行えば、従来から根強くある、「国語には答えがない」「作者に聞かなきゃわからない」「なんでわたしの答えがだめなのか」といった国語教育への不信感を解消できるはずだ。

5. なぜメディア・リテラシーの手法を援用するのか

テキスト中の語句とコンテキストの意味とを根拠に読解・鑑賞を行う授業は、メディア・リテラシーの手法を用いなくとも可能だ。つまり、前ページのような「読解」を紙とエンピツと黒板と声でおこなうことは可能だ。

しかし欠点がある。それは読解・鑑賞・創作の観点、つまり他の文学的表現やその他の表現の読解・鑑賞への応用、あるいは表現のスキルの獲得へと結びつけてゆくのが難しいということだ。帰納法的なのである。帰納法で一般的な法則を発見し、他の表現の読解・鑑賞に生かせるような能力や態度を育てることができず、個別限定的な読解・鑑賞で終わりということが少なくない。

メディア・リテラシーの手法を取り入れると、その欠点が解消される。

テレビ（映像）は、完全に視聴覚的な表現で構成されている。その表現の中では文字言語でさえ、「視覚的」に意味づけがなされている。色彩や明暗、音、シンボルなどのイメージがきわめて慎重に緻密にそして戦略的に用いられている。そこに用いられているイメージは、多くの視聴者が共有するものであったり、文化的社会的な事情から付与されている意味が用いられていたりする。また、従来のイメージを踏まえつつ（明示的暗示的否定的に関わらず）も新しい表現を試みているものもある。そして、それらの意味やイメージは、必ずある商品のアピールやメッセージ内容の強調に結びつけられている。すなわち映像の場面場面を結びつけて構成されるコンテキストの一部として用いられている。

だから、語句の意味を連結して生み出されるコンテキストの読解や、語句の意味やイメージを根拠にコンテキストの中にそれらの「意味」を置いておこなう分析や創作の授業に、そのまま用いることができるのだ。しかも、テレビ（映像）は、生徒が幼少の頃から最も多く受容してきた表現であり、生徒たちは、映像と音の組み合わせからコンテキストを読み取ることに慣れている。

映像と音の組み合わせからコンテキストを読み取る際には、それらの情報以外の「物語」を自分なりに付与することはほとんどない。視聴覚的表現を視聴覚的に受容するのだから、表現の効果を実感しやすい。すくなくとも文字言語からいったん頭の中でイメージして、という段階を踏むよりは直接的でわかりやすい。

映像の分析から、色彩や明暗のイメージの表現内容への利用という表現の方法を発見し、その方法をもって文学的表現の読解・鑑賞や創作に援用していく。このような過程を経ることにより、色彩や明暗のイメージを用いた表現の方法を帰納法的に法則化し、演繹法的に分析に生かしていくことが、短時間で可能になる。しかも、テレビCMの分析の方法の一つを生徒に習得させておくと、生徒は勝手にテレビを視聴しているときに分析をするようになる（すくなくともそう期待できるし、実際にそのようなことをするようになったという生徒も多数いる）。

色彩や明暗のイメージを分析しつつ、コンテキストを読み取っていくという営みは、じつは結構高度なのだが、同様の映像をはじめに分析することによって、はじめから文字言語を相手にするよりも、簡単に読めるようになる。そして、読めるようになったことを生徒は実感しやすいし、楽しみやすい。さらに、遊びのようなテレビCMの勉強が、文学作品の読解・鑑賞に役立つことを知ったとき、生徒の驚きは大きいし、興味・関心を引くことが可能になる。そのようにして、生徒はすんなりと文学的表現の読解・鑑賞へとはいっていきける。それは、繰り返しになるが、すでに読解・鑑賞の観点を持っているからだ。この一連の学習活動は、教室での教科書を使った学習活動の内容と教室外での生徒の日常経験とをつなぐ結果にもなる。生徒は教室の外で勝手に分析をしだす。そして、教室でも同様の読解・鑑賞の観点をもって学習に取り組むことができるよ

うになる。教室と教室外とを自由に行き来しつつ、学習を深めていくことができるのだ。また、学習と学習とを関連付ける能力や関連を見出そうとする態度も育つ。このことは、1年生でこの学習活動を行った生徒が2年生で取り組んだ学習活動においてははっきりとした。

6. 関連づける力を育成する

本校の中学2年生が最初に学習する物語は、「雨の日と青い鳥」（国語2、光村図書所収）である。この短い物語には、次のような表現がある。

朝から雨が降っていた。春の雨は土のにおいがする。アスファルトで固められた道を歩いても、春の雨は黒い土のにおいがした。花の球根や野菜の種を優しく包んでいる土のにおいだ。育海はスカートのすそに泥はねが付く雨の日は好きではない。けれども、黒い土のにおいをかぐのは好きだった。

雨の中で黒い土のにおいをかぎながら、あんな兄ちゃんなんて大きらいだと、育海はふくれっつらだった。雨はやまない。学校から帰って、本町の栄光堂書店に育海が行こうとしたときも、細くて白い雨は降っていた。道路も車も港も船も、そして魚市場も、みんな白い雨の中に煙っていた。

港では雨の中で、並んだ漁船がしょんぼりしていた。自分のテストの申し込みだけをした育海は、MDに録音した好きな音楽を聴きながら歩いた。港の雨は魚のにおいがした。新鮮な魚のにおいがした。魚市場は荷を揚げる船もなく閑散としていた。受験料なしに、どうやって申し込みをしろというのだろう。育海は兄ちゃんにそう言ってやろうと思っていた。雨のために空と海の区別がつかない。港の入り口の赤灯台、白灯台がお互いそっぽを向くように立っていた。海は広々していた。

雨はさすがに小やみになっていた。夜の海がゆっくりとうねる海岸通りを豊海と育海は急いだ。鳥を冷たい風に当てないように、かご全体をバスタオルでくるんで豊海が抱えていた。

この物語をまずは範読した。そして、「これからどんな観点でこの物語を読んでいくと思う？」と問いを投げかけるとすぐに、雨の情景描写と育海の兄への心情描写とがすりあわされていることへの指摘が生徒からなされた。「雨の日と青い鳥」という題から「青」のイメージと「雨の日」との対比というような答えも返ってきた。生徒たちは、前時の学習内容をこの物語の学習に関連付けて考えることができるようになっていた。

読解では、「雨」の情景描写を切り口として、たとえば「なぜ雨が降っているのか」「雨の情景描写は育海のどんな心情を表すのか」といった内容でコンテキストの読解を進めた。

また、兄について描いている場面なのに、なぜ「雨の日」ではないのかといったことも分析を行った。すると、時間が過去であるということ、そして、「雨は小やみになって」いくのは、育海が兄を見直したからであることなど、コンテキストに基づいて分析することができた。このように、読解・鑑賞の観点を身につけ、それを他の文学的表現の読解に役立てることができるようになったのである。

また、色彩と明暗のイメージを用いた表現のスキルを習得させるために、短歌を創作させた。創作させる際には以下のような条件を付け、かつ前時までの学習内容を振り返らせてから創作を

させた。生徒が詠んだ短歌は以下の通りである（平成18年9月に実施。対象は本校前期課程2年生。紙数の都合により抜粋）。

【条件】 ①～③は複数用いてもよい。

① 2つ以上の色彩を用いて、コントラストのはっきりとした情景を入れる。

② 色彩で時間を表す。

③ 色彩で心情を表す。

秋色に染まった銀杏の並木道憂う気持ち染めぬいてくれ 2年 中西徳子	太陽が燃え落ちたのはいつ頃か闇夜を照らす金色の影 2年 紺谷勇斗	夢の中渡り廊下を爆破した私は赤く照らし出される 2年 前田真里花	雨の後ひかり輝く太陽が黒から白へ心を変える 2年 井出涼子	暗い空いつもより遠い道今日はテストが返ってくる日 2年 古株拓弥	晴れわたる青空見上げ思い出すオレンジ色のあいつの笑顔 2年 山崎汐理	透明の声で言ってもわからない色をつけてや口から出してや 2年 安田朱音	青空を見ている君のまなざしがよどんだ川のさかなのようだ 2年 神谷直希
--------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	--	--

立ち止まり見上げた空はただ青く急ぐことないと大地を揺らす 2年 筋原佑紀子	青い空グランドかける選手たち白き軌道に飛びついてゆけ 2年 武田健一	笑ってる白く乾いた笑い声ほんとの気持ち影にかくして 2年 安村百合香	遠ざかる取り残された白い僕どんなに君に手をのばしても 2年 尾崎真央	雨の中あおいツクサ一っだけ私も今より強くなれるよ 2年 川波あゆ	思い切りおさえた想い解き放つ瞳に映る快晴の空 2年 栗田幸奈	言葉にはできないけれどこの想い真っ白な空へ打ち上げられたら 2年 井上美和	雨空に白銀の輪に飛び乗って学校へ行くびしよぬれの僕 2年 谷田海登
--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------------------

左記は抜粋であるが、2年生すべての生徒が、①②③の条件のどれか、あるいは複数の条件を組み合わせた短歌を作ることができた。なぜ短歌を用いたのかは紙数の都合上割愛する^{注6}。視聴覚的な表現の読解から文学的表現の読解・鑑賞ができただけでない。それらを通して理解した、色彩や明暗のイメージを用いた表現のスキルを生徒たちに使わせ、習得させたということだ。

これら一連の学習活動は学年をまたがって関連し合う。さらに、教室外と教室とを、非文学と文学とを、映像と文字とを、読解と表現とを関連づけてある。そのような学習活動をすることによって、生徒は物事を関連づけて考えようとしたり、自ら観点を持って分析をしようとしたり、表現をしようとしたりするようになるのだ。

〔引用参考文献〕

注1 『実践・国語科から展開するメディア・リテラシー教育』佐藤洋一編著、明治図書出版、2002.9

注2 『月刊国語教育』1999年5月号、東京法令出版、1999.5

『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』井上尚美・中村敦雄編、明治図書出版、2001.11

『月刊国語教育』2002年1月号、東京法令出版、2002.1

『実践国語教育』3月別冊『文学の「読解力」を高めるー文学を読む・文学を語るー』全国国語教育実践研究会、明治図書出版、2006.3

注3 『メディア・リテラシー教育の展開について』静岡県教育委員会、2004.3

『メディア・リテラシー教育研究委員会報告書』静岡県教育委員会、2006.3

注4 佐藤学氏の提唱する「学びの共同体」。2006年2月、東京大学附属中等教育学校にて同理念による教育実践を拝見した。

注5 この中には、作歌事情や作者の置かれている社会的状況なども含まれる。また、同質の文化・社会から、自己のものの見方や感じ方、捉え方に影響を受けている人間集団が共有する共感覚・イメージも含む。

注6 拙稿「メディア・リテラシーを援用して『読解力』『表現力』を育成する指導 『読解力』『表現力』の育成を図る② ー生徒の「表現力」をどう評価するのかー」『月刊国語教育』2006年10月号、東京法令出版、2006.10

第 3 部

シンポジウム・講演会等記録

読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育実践 ～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～

日 時：2007年11月23日（金・祝） 11：00～12：30

場 所：奈良女子大学附属中等教育学校・美術教室

報告者：新谷 弘氏（読売テレビ）

コメント：西田 文彦（読売テレビ）

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校・教育システム研究開発センター員）

司 会：長谷 圭城（奈良女子大学附属中等教育学校）

参加者：約80名

長谷：「読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育実践～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～」ということで考えてみたいとおもいます。近年、放送局が社会貢献活動の一環としてメディアリテラシー教育に取り組むようになってきています。その一つの事例として、このシンポジウム前に、読売テレビとの連携に基づく「文化と社会」の授業をご覧いただきました。読売テレビでは、このような教育現場との連携を強く意識したメディアリテラシー教育活動を進めてこられました。いわば、「メディア現場と教育現場をつなぐ試み」ということが同社のメディアリテラシー活動を特徴だとおもいます。そこで、このシンポジウムでは、読売テレビの新谷さんをお願いをしまして、同社のメディアリテラシー活動のたどってきた道、そして今後の課題についてお話しいただき、そのうえで、こうした「試み」が広がっていくための課題を描き出せば、と考えています。それでは新谷さん、よろしくおねがいします。

新谷：読売テレビでは10年前からメディアリテラシー活動を始めました。一つは「子ども番組審議会」の活動です。もう一つは今日、授業を見ていただきましたが、「番組づくり体験講座」という活動です。なぜこんなことを始めたかと言いますと、10年前、神戸の少年連続児童殺傷事件、酒鬼薔薇聖斗という名前で有名な事件がありました。あの事件があって青少年とメディアの関係について議論が起きました。うちも地元の放送局として、どういうふうを受け止めようかと担当者で議論していましたが、その頃、メディアリテラシーが言われてきた時代でした。「青少年のメディアリテラシーの向上に何かテレビ局として、手助けができることがないか」という議論があり、そこから、この二つの活動が始まりました。

まず「子ども番組審議会」について説明しましょう。各テレビ局には放送向上のために番組審議会の設置が義務づけられています。学識経験者10人くらいで構成し、番組を見ていただいて、番組が適正なものであるかどうかを審議していただくものです。その子ども版をやろうということではじまりました。第1回が1999年ですので、今年、9回目を11月11日（日）に開催しました。年1回ですが、エリア内の小学校5年生～中学3年生までの子どもたち40人くらいにスタジオに集まってもらって、報道制作とか各現場の中

堅社員と、子どもたちが日頃思っている疑問とか話し合ったりします。

とくに今年度は、昨年、関西テレビの「あるある大事典」問題とか TBS の不二家捏造報道問題とかありましたので、その問題を避けては通れないだろうと思いました。そこで、ラーメン屋さんにテレビ局が取材に行くという選定で、そこでラーメンにドライアイスを立ててみたり、外国人のお客さんがいてインタビューして、しゃべっているのを撮ってきて、帰ってきたから「おいしかった」と訳を入れるとか、いくつかのシチュエーションをつくって、それを吉本新喜劇のスタッフにやってもらって、「そういうことが許されるかどうか」をメインに子どもたちと議論をするということをしました。それが「子ども番組審議会」の活動です。

もう一つの「番組づくり講座」。これは名前の通りでして、テレビ番組を実際につくってもらうことでテレビの文法、考え方を体験してもらいます。メディアリテラシーの向上につながるのではないかという考え方でスタートいたしました。これが始まったのは 2000 年です。その時に中学校と小学校の 2 校に行って実際に番組をつくってもらったんですが、うまくいかなかったようです。なぜかという、あたりまえのことですが、こちらが指導するとはいえ、毎日行くわけでも、毎週行くわけでもありません。そうすると日頃のところは担任の先生にお願いしないといけない。担任の先生がテレビの文法や考え方について、ある程度わかってないとむりだということに気づいたわけです。そこで、翌年から、夏休みに先生たちを集めて「番組づくり体験講座」を始めることにしました。8 月第 1 週を設定して 7 日間使って、参加したい先生に来ていただき、番組づくりを体験してもらいます。この 10 数年、毎年来ていただき、同じプログラムですめています。

2 年前からは、受講された先生の学校から選んで、秋から子どもたちに教えに行くこともやります。先生は夏休みに、ある程度わかっているという前提で、その担任の先生のところへ行くということにしました。そうすると僕らがいない時、担任の先生に指導してもらえると考えたわけです。ずっと主に大阪市内の近くの学校を中心に続けてきました。昨年、奈良女子大学附属中等教育学校が、学校としてメディアリテラシーの教育に取り組んでいると聞きまして「一緒にやってみましょうか」ということで、初めて、こちらで授業をやりました。今年はその 2 年目になります。ですから、先程見ていただいた授業は、去年もやっていますので 2 回目となります。この学校でも、先生に夏の講座受講していただき、そのうえで生徒に番組作りを体験してもらう方法をとっています。

番組づくりということで、何をつくるのか。テレビ番組というのはドラマもあれば、アニメもあれば、バラエティもあれば、野球中継もあります。いろんな番組があるわけで、ドラマをつくってもらっても大層になります。講座では「VTR もの」と言っている VTR で撮影して編集して、ある長さにまとめたものです。具体的にはニュース番組などで流れてくる映像は、この VTR 構成です。バラエティで「ハイ、VTR どうぞ」と言って出てくるのもそうです。テレビ番組をつくる中で多用される手法です。ナマのもの以外はそういう作り方をされているものです。しかもいろんな問題が起きてくるのは、実はそこに多いんですね。「あるある大事典」の問題も「納豆がダイエットに効きますよ」と言ってアメリカに取材に行ってつくった部分の VTR の部分に問題があったわけです。TBS の不二家のチョコレートを再利用しているというのも、もともと勤めていた人へのインタビューと不二家の工場の外観を組み合わせた VTR の部分に問題があったし、古くは NHK のブー

タンの大ヤラセ問題があって、ブータンに行ってドキュメンタリーをつくったものも「VTR もの」と言われるものです。現場に行って撮影して編集をする、再構成する過程を経ていくものですから、そこに演出が行われます。その演出が、ある一線を超えてしまうと捏造だったり、ヤラセだったりということになるわけです。

しかし、「VTR もの」は映像の文法を考えていく上で、いい素材です。番組づくり講座は実際にカメラで撮影して、編集して、ある長さにつくりあげてもらう授業です。カリキュラムとして、先生方に夏休みやってもらうのは7日間に凝縮しています。この期間で仕上げってもらう。学校でやる時には、経験からいうと半年くらいかけて仕上げてもらっています。

一体、何をつくっているのか。イメージが湧いてこないと思いますので、去年の先生方につくってもらったものを1本、この学校で生徒たちにつくってもらったものを1本、どんなものをつくっているかをごらんいただきたいと思います。

(映像の視聴)

新谷：これが、去年の夏休みに、中学校の先生、小学校の先生方に集まっていたいてつくったものです。今度はこの学校の生徒さんたちが、昨年つくったものをこれから見てもらいます。

(映像の視聴)

新谷：以上2本です。見ていただくとわかる通り、一本目は「OBP でテーマを見つけてつくってください」というテーマであり、二本目は、学校の中でテーマを見つけてつくったものです。長さはともに3分程度です。この長さは結構、意味があります。ニュースで、事故とか火事で1分くらいの映像が流れることがあると思いますが、一つのシーン、交通事故の現場のワンシーンで映像を組み立てていくとできあがるんです。一筆描きのようなものです。映像の論理は、そこに入っただけではいるんですが、1分くらいの長さだと、ストーリーにならなくても、つくれるんです。ところが3分というのは、そこに論理、ストーリーがないと成り立たなくなる時間です。30分のドキュメンタリーをつくらうとすると相当、基礎訓練が必要で、1年かけないとむりだと思います。3分のものをつくることを経験的にやってきましたけど、大人で1週間、子どもたちで半年の時間がかかります。これより長いものを試みると大変なことになると思います。七転八倒になると思います。ストーリーが必要な、最小限の流れを探ると、3分くらいに落ちつきます。だから3分という長さでつくってもらうわけです。

どこからはじめるのか。企画からはじめてもらいます。何をやるのか。テーマを大きい括りしか渡しません。いろいろ考えて企画・立案するところからスタートして、実際に撮影をする過程を経て、編集という過程があります。ここが日常的には見えない部分ですね。こういうことをしたことがない方にとっては、見えない部分だろうと思います。撮影は1時間くらいの長さになります。そこから、いいところを摘んできて上手に組み立てないとつukれないわけです。それが編集という作業です。時間もかかります。ナレーションを入

れたり、スーパーの文字を入れたり、音楽も入れて完成する。こうした一連の過程を経験してもらっています。

このような「番組づくり」をすすめるなかで、テレビの分法、考え方を、相当わかってもらえるのではないかと考えています。テレビの文法といいますのは、文字で文章を書いて、ものごとを表現していくことと根元は同じ——大脳で言語処理、情報処理してというのは同じなんだと思いますが、テレビはテレビの特性があります。たとえば、NHKの吉田直哉さんというドキュメンタリストが「テレビは個別を描くことは得意であるが、普遍を描くことは不得意である」と言っていますが、「番組づくり」を体験しますと、そういうことがわかってきます。ある特定の人を取り上げることはできる。際立たせる。しかし普遍なもの、愛であるとか、人類、平和とか、普遍的なことを表現することは不得意なメディアであるということがわかってきます。

最も大事なことは、これはメディア論の大基本であり、メディアリテラシーの教科書で第1行目に書かれていること、すなわち「メディアは編集されている」ということです。テレビの番組表をつくるのも同じです。朝、こんな番組をやって、昼、これをやって、夕方これをやる。どんな番組をやるか。これが編成ということですが、番組プログラムの順番を決めるのも編集です。さらに、一つの番組の中で、どういうことを扱うか、どういう順で扱うかも編集です。一つのコーナーのVTRの中で、どういうふう構成していくかも編集で、無限にある情報の中から選択されている。ですから、編集されていることがメディアの一番の特性だと思います。このことを番組づくり体験講座、VTRをつくっていくことで、凝縮して学んでほしいというのが我々の気持ちなのです。

多分、つくっていく間に、いろんなことに悩みます。たくさん撮影をしても、3分の制約があるので全部使うわけにいかない。「ここをどうしよう、どれを使うか」と悩んでいく。その過程で、整理を理解してもらおうということです。メディアリテラシーというと、メディアの間違いとか、間違いを見つけるという短絡的なとり方がされることも多いですが、こうした狭い意味で言っても、番組づくり体験講座は役に立ちます。

たとえば「あるある大事典」の捏造は、その後、委員会ができて原因を調査しましたが、簡単に言うと、締め切りに追われて、はじめから取材がうまくいかなかった、放送時間が決まっているので「エイッ」という感じで作ったというのが一番大きな原因です。これも授業でやっても仕上げる時が決まっていますから、思っていた通りにいかなかったら「エイッ」という感じでやっちゃうかもしれない。テレビが孕む危険が、なぜ起きるとかということも、別にそのことを勉強してほしいわけじゃないですが、そういうことも学ぶことになる可能性があります。役に立つとはそういうことです。

我々のメディアリテラシー教育活動のあらまは、これまでお話したことになります。このような活動をやってみて、この方法は、テレビを理解してもらうのに役立つ、有意性のある、いい手段だと考えています。正直、そう思っています。不満足な点があるかもしれませんが、それはそうなのかもしれません。ただ、我々としては、このやり方が最終的に完成されたものかどうかわかりませんが、このやり方がベストとは言いませんが、それに近いのではないかと考えているのです。放送局ができるメディアリテラシー活動としては。

実際のところ、夏の教員向けの番組づくり体験講座をみても、手間がかかるんですね。先生を相手に1週間実施する時も、我々は1週間まるまるつきあうことになりますので。

では、やり方を効率化・簡素化しようということで、「こうするんですよ」とやり方を教科書的に教えたらできあがるかといいうと、そうではないんですね。やはり、べったりついてないとできない。一つ一つの過程で問題がでてきてそこで悩みますから、それに対して適切にフォローしていかないとできない。こっち側も1週間、べったりとつきあう。

子どもたちにやる場合も同じです。この学校には6度くらい来ました。総論のメディアの話をして、カメラマンが来て撮影を教え、次に編集のことを教え、音のことを教え、仕上げを教える。その間に「文化と社会」の授業の担当者である、鮫島先生と長谷先生が、べたっと、生徒にくっついているわけで、僕らが6回来たら、できあがるものではないんです。それなりの形になったものにするにはフォローがいる、結構、エネルギーがいるんです。

我々のメディアリテラシー活動を今年、民放連賞にエントリーしまして、プレゼンをしに行きました。そこで審査員に言われたことは「それでどれくらいの人に浸透したの?」ということでした。過去8年間で、8校の学校で実施しました。1校で20名程度の生徒たち、150人くらいの生徒さんと8年間でおつきあいしました。夏の講座に来ていただいた先生は延べ100人くらいです。そのことを審査員に言いましたら、フッと笑われて「あなた、何の仕事をしているの。テレビ局でしょう。放送でどれくらいの人を相手にしています?」と言われました。近畿エリアで1%の視聴率であれば12万人が視聴していることになります。通常、番組では20%くらいの視聴率を目指しますが、それであれば120万人くらい見てもらうわけです。「そういうスケールで仕事をしているのに、この数は一体何をしていますか?」と言われたわけです。挙げ句の末には「子どもをダシに、いいカッコしているだけでしょう」と言われて、ムカッとしたんですが、それでも、「浸透しているか?」と言われると辛い部分は確かに、あるんですね。悪いことをしているつもりはありません。いいことをしていると誇りには思っていますが、今くらいの数なんですね。それ以上、浸透させろと言われても、この活動を商売にしているわけではないので、仮にそういう部署でもつくって専任でするとしても、年間、20校も行けたらいいかなという気がします。

機材の問題もあるんですね。機材は貸し出しています。撮影に使っているホームビデオ、編集に使うのはパソコンです。その程度の機材でも大阪市立の中学には全くありません。教師一人に1台のパソコンもない。専用に使えるパソコンは1台もありません。ホームビデオは学校に備え付けはありません。貸し出しています。カメラ6台、パソコン4台。授業の時、持って行って貸し出す。夏もその機材を使って先生方にやっているわけです。もっと浸透させるとなると、機材だってもっといということになりますよね。

そのへんが一番のネックですね。ここをどう乗り越えていくかということを考えています。来年以降どうするか。結論は出ていませんが、この形で毎年、やっていったとしても10年後、この数字が倍になる程度、1%で12万人を対象にする仕事をしていながら毎年浸透していくのは20人という具合で「そこに本当に意味があるか?」と問われてしまうと立ち止まらざるをえない。そこを何とか乗り越えたい。どうしたらいいのかと思っているところです。

考えられることはいろいろあると思います。たとえばこの学校で言うと、去年と今年、2年間やりました。鮫島先生と長谷先生には2年間、おつきあいいただきました。たとえ

ば来年、僕らが手を引いても、お二人だけで、この授業は成立するのではないかと思っています。パソコンも機材もありますから。この学校では来年以降も残っていくかもしれません。そういう学校が順番にできていくとすれば、1年に20人ではなく、200人とか倍になっていくということもあるかもしれない。いずれにせよ、このようなメディアリテラシー教育活動をどのように広げていくか、浸透させていくかという問題をどのような手段で乗り越えるか、ここに強い関心をもっているのです。ですから、今日、ここにお集まり方は、少なからずメディアリテラシー教育に関心をお持ちの方々ですので、出会うことができ、うれしく思いますし、一緒にやっていけることがあればな、と思っています。

テレビは今や、完全に家庭に浸透してしまっていて、浸透度調査とか新聞がやりますが、その調査の意味がないほどに浸透しています。私の部屋で視聴者相談センターがあって、皆さん方からの電話を受けるセクションですが、まるきり仲間ですね、電話をかける時の調子が。よそへかけているというより、友だちにかけているみたいな。それほどにテレビは浸透しているのだと思います。

教育の中でも大事だと言っています。文部科学省も。小学校の社会科は「テレビニュースをつくりましょう」と大手3社の教科書会社の大手2社を見たら、そう書いてある。「テレビニュースをよく見て自分たちでもつくりましょう」と。しかし、どうやってつくるんでしょう。どうやって指導しておられるか。これだけ苦勞して半年かけてつくっているのに、教科書に「さあ、つくってみよう」と。どうやって指導しているのか、不思議でしょうがないですね。機材もないはずなのに。大阪市立はないんです。カメラもパソコンもないのに「自分たちの番組をつくってみましょう」。どうやってるんでしょうね。一応、文部科学省は、そういうことを大事だと思い、学習指導要領に書いてあるから教科書に載っているのだと思いますが、実際に教える手だては何も持っていないわけです。

さらにいえば、2011年にはデジタル放送に変わって、アナログのテレビは見られないことになっています。皆さんの学校にテレビが2011年に全部デジタルに切り替わるんでしょうか。その予算は、もうついているんでしょうか。そんなことすらないですよ。保障が。予算措置がついていないなら、テレビは箱になってしまいます。テレビを見ることすら学校でできない。大阪市立は、そうなるみたいです。何も予算は考えてないそうですから。「一応、今、学校に何台かテレビはありますけど、デジタルに全部は切り換ええないと思います。1台くらいかな」と現場の先生は言っていました。

インターネットが普及し、テレビの力はどんどん落ちていくと言われているものの、地上波のテレビの影響力が、これから5年、10年、20年で落ちていくとは考えられない。商売を守るために言っているのではなく、社会全体から見て、そうだろうと思います。影響力も変わりはないでしょう。そのことに教育は関わらざるをえないと思います。たとえメディアリテラシーと大きく振りかざさなくても、全く無視はできないはずなんです。しかし、その学校現場はデジタル放送でテレビを見ることすらできない。加えて、先ほど申しましたように、テレビについて「教えましょう」といいながら機材もない。ノウハウもない。こういうことで、いいのかなという気がします。テレビ局側が言うべき話ではないのかもしれませんが。冷たく言えば教育現場の話です。意地悪く言えば、テレビ局側は楽しんで見ていればいいという話になるんですけど。しかしながら、我々は、ちょっとそのことに気づいて、10年ほどやってみたのです。何ができてきたのかといえば、教育現

場では、メディアリテラシーが大事とか、テレビの見方も考えていかないと言いながら、何の手だてもないということでした。このことを知り、愕然とした思いがあります。こうした教育現場のありようを前に、我々のメディアリテラシー教育活動も、次のステップをどう持っていくのかと模索している。悩んでいる現状でございます。

長谷：率直なお話、ありがとうございました。次に今日、授業をしてくださった西田さんから、コメントをお願いいたします。

西田：読売テレビとしては、新谷が申しましたように、ジレンマを抱えながらやっているわけですが、ここでは実際に授業を行った者の立場から話をしてみたいと思います。

私がこうやって生徒さんと向かい合った時、メディア側の立場として、どういうふうに接したらいいのかと、結構、考えたんです。メディアリテラシー、メディアを読み解くということが言われますが、「メディアはウソをつく。結構いい加減なことをやっている」という文脈の中でメディアリテラシーが語られることが多いという現実ですが、それを受けて放送局側が何かできるのかと考えた時、実は非常に困ってしまったんです。テレビのつくり方を教えて、その中で何かをつかみとってもらおう。何をつかみとってもらおうかと思った時に「考え方、表現の仕方」、そういうものをつかみとってもらうことはできないかなと思ったんです。

私たちの仕事というのは、編集の作業をとっても、いろんなものを組み上げてつくりあげていく作業です。これをそのまま生徒さんたちに示しても何の意味もない。「上手なテレビ番組をつくってください」と言っても、その方法を教えても、何の意味もない。どうしようかと思った時、逆に目の前にあるものをバラしていく作業を示すことによって、テレビの番組、「3分間のドキュメンタリーはこういうふうになり立っているんだ」ということをつかんでもらう。一旦、バラしてしまうことによって何かをつかんでもらって、もう一回、それを組み上げてもらおうということではいけないんだろうなと思っています。

先程の授業における話も、私が編集者としてディクターやカメラマンと話をしてきた過去の経験から言うと「こういうふうにつなぐべきだから、こんな絵がいるだろう」「こういうふうに表示するためには、こうつながないといいいなだろう」という話からモノができあがっていくんですが、明らかに子どもさんと対する時は違うんですよ。そのあたりの難しさは感じています。

実は去年も同じことをやりましたか、今年は時間の関係で1段階、やれてないことがあります。去年は一度編集して、撮影してきたものを、一回、その場で私が見る。「この絵が足りない、このシーンを描くにはこんなものがあるだろう」という道筋を話をして、ディスカッションをして「もう一回撮ってこいよ」と返して、その後、組み上げさせた。今年は、そのステップが時間的な余裕でとれていませんで、去年と若干、「もう一押しがいったんだろうな」という気がしています。ただ明らかに1段階を抜くことによって去年の生徒さんが組みあげてきているものと、今年、できあがってきているものに明らかに差があるということで、そこに私が何からの関与をすることによって、少し、ものの考え方、ものの見方、表現の方法とか、何らかの働きかけで気づくんだということが、今日、改めてわかりました。そうすると、放送局がやることはどういうことか、うちの社としてどうかという議論は別として、「映像という一つのツールを使って、文章教育の如く、考え方を

整理して、ものを組み上げていく」というような訓練は結構、役に立つんだ、実は、と思ったんです。

子どもの周りは映像が溢れていまして、子どももメディアが大好きですから食いつきやすいですし、抵抗なく映像をいじっているのだらうと思います。その意味では、メディアリテラシー教育ということだけではなく、表現の一つ方法をなぞっていく学習過程と広くとらえなおしてみれば、結構、「この方法はありなのかな」と思っています。

長谷：授業を一緒にやっていて感じたことということで、鮫島さんからコメントしてもらいましょう。

鮫島：「番組づくり体験講座」を学校で実施するにあたって、学校でどういうことが必要になるかということについて、いくつかお話ししたいと思います。それぞれの学校は、それぞれの条件があります。本校とは違う条件、先生方の構成も違うと思います。どこかの学校がこういうプログラムを組み込んでいくとすれば、どういうことを考えないといけないかということで、私どもが経験して言えることをお話ししたいと思います。大きく言えば3つあります。

まず一つは夏休みに実際に教員が自分でつくることが大切なんです。つくってみる。読売テレビさんにお世話になってわかったんですが、理屈はわかるんです。ワンカットとるとか。しかし実際に撮ってみると全然撮れてないことがわかってくる。そうすると「おそらくこういうところで生徒は躓くんだな」と思う。研修を受けることで先にわかる。その意味でも夏の番組づくり体験講座は面白いんです。もちろん、クラブの指導など忙しいこともあるんですが、このプログラムを生徒相手に実施する場合、欠かすことができません。それをやると、たとえば生徒に撮らせますよね。「こいつ、俺よりうまいじゃん」「同じところで躓いてくれたな、うれしいな」と話もできます。何が課題になってくるかを先に経験しますから、絶対、研修は必要でしょう。

2番目としては、同僚の理解が僕らを一番支えているなと思うんです。もちろん学校全体もそうですし、社会科の授業で「文化と社会」の授業をやるために社会科の教員にも負担をかけています。2コマを6、7時限に連続でやります。他の社会の教員は世界史、日本史とか6、7と二つになるんです。連動して動いているものだから。それについては快く受け入れていただいています。教室についても視聴覚の機器が揃ったところを占有することになりますし、時間も後ろになったりするので、同僚の支えがあることが、僕らを成り立たせているなと思います。同僚の支えは他にもあります。たとえば、国語科では、メディアリテラシーを組み込むことを試みています。国語教育の枠組みを維持しながら、メディアリテラシー教育を国語教育に組み込むことができないか。そういった視点で研究している人もいます。僕らの「文化と社会」とは違うスタンスですが——「文化と社会」は既存の教科枠組みへの批判と、現状のメディアリテラシー教育への批判から成り立っているので——、そういう研究をしている仲間がいるのは、うれしいです。僕らが読売テレビさんと付き合うようになったのは、国語の教員を介してでした。そういう意味も含めて仲間を学校の中で増やすということだと思っています。学校で仲間をつくることは大切なことだと思っています。これが2番目です。

3番目は、学校で何でもやろうとしないことだと思っています。メディアについてやる、たとえばメディアリテラシーの授業でよくあるように、コマーシャルを見て分析していくこ

ともできると思うんです。こうしたことは比較的やりやすい。今持っている技量の延長線上で理解しやすいことですから。しかしながら、実際に、映像をつくる学習活動を行う場合、はたと困ってしまうのです。これは延長線上というわけにはいかないのです。そういうことを学ぶ時間があればいいのですが、そんな余裕はない。しかし、メディアリテラシーの育成は、学校教育の問題だけでなく、広く社会的な問題だということをよく理解するほうが大切ではないでしょうか。それゆえに、読売テレビの活動はもちろん、民放連もそう、新聞社だってNIE（ニュース・イン・エデュケーション）もやるようになってきている。メディアの現場で働く人たちが「メディアリテラシーが大事なんだ」ということで取り組みだしていますよね。その人たちと一緒にやること、力を貸してもらうことが一番いいと思うんです。読売テレビのようなことを、どの社もやっているということはないと思うんだけど。ようするに、全部、学校でやるのではなく、連携するということです。地域にはマスメディアがあります、ミニコミだってある。そういう人たちと一緒にやっていくことは大切なことだと思います。学校だけでやろうとしない。じつは、そういった学校外にある教育活動やそういうことに関心をもっている人たちと連携する方法を学んでいくことが大事なこともかもしれません。

今後のことですが、今年も読売テレビと一緒にできるとは思っていなかったんです。僕ら自身もやりたいですよ、やらないのはもったいないと思うんですよ。こんなに生徒たちも変わっていく。今年の「文化と社会」を受講者はどういう生徒かということ、成績からいうと下位です。でもその生徒たちが「面白い」と真剣に取り組むようになっていく姿を見ると非常にうれしい。そういう成績がふるわない生徒たちにとって、メディアリテラシー教育は非常にいいアプローチの仕方だと言えます。学ぶ意欲をかき立たせ、論理的思考力、基礎的な言語能力、いわゆる「学力」形成に大きな力を発揮する。それも、プロから話が聞けるだけでなく、丁寧に批評してもらうこと、こうしたことは大きな教育力をもっていると考えます。ですから、自分たちのところだけでやるのはもったいない。ぜひ、どこかで取り組んでいただければ、とおもうのです。生徒たちは変わりますよ、楽しいです。できればそういうことが広がっていく中で、それぞれの学校でつくったドキュメンタリーを互いに交換して、批評したり、共通のテーマで何かつくってみることができるかもしれない。小学校でも中学でも高校でも海外でもいいんです。そういう形ができるんじゃないか。そういうのが増えていくと、読売テレビにお願いして、「高校生のドキュメンタリー・コンテスト」を開催しましょうよ、という話になってくるかもしれない。現場でつながりをつくっていくことだと思います。

いろんな活動があります。東京の方では水越伸さんたちがやっている「メルプロジェクト」というのがあります。ネットワークをどんどん広げていかれようとしています。そういう意味で、条件は前に比べたら、はるかにやりやすくなっています。僕らもお手伝いできることがあれば喜んでやりますし、どこかの学校とやっていきたいなと思います。

長谷：ありがとうございました。2年目をやらせていただいて、去年は「なぜテレビは無料なのか」というテーマで生徒に向けて新谷さんに講演していただき、産業としてのテレビはどういうものかもやりました。僕らも参加させていただき、よくわかりました。ディレクターさん、カメラさん、音声さんは完璧に分業体制になっていまして、カメラマンが撮った映像は別の方が編集すると、聴いて、よくわかりました。いろんな側面で勉強させていただ

きました。

ここからは質疑に入りたいとおもいます。ご意見等ありましたらおねがいします。

質問：「文化と社会」は3単位ですね。この学校でやっていることをそのままやるのはむりかと思いますが、このカリキュラムの一部分を切り取って1単位という組み方はできると思われませんか？

鮫島：映像をつくるということで1単位ですか？

質問：どの部分ということではなく、こういう部分だけで1単位でもできるということとは？

鮫島：できないことはないと思うんですよ。ただ目標をどこに置くかによって変わってきますよね。1単位でやる時に、どういう学力形成をしたいか。書く力をつけたいとか。読み取る力をつけたいという事で変わってくると思います。この授業は出たところ勝負なんですよ。生徒の課題で出てきたものを見ながら次の授業を考えていくということなので、それが1単位になったとしても、その方法は変わらないと思います。何を扱うかによって変わってくると思います。映像を扱うとなると、かなりの時間はいると思います。いきなりつくれと言ってもむりなので、その前に書く力がないとだめですし、話し合うことがないといけないと思います。こうした基礎的な力をほかの授業、例えば国語などでつけてくれていたら、いきなり映像から入ることもできるでしょうし、1単位でもできるかもしれません。僕らもいきなり映像をやりたいわけですよ。しかし、そうもいかない。映像を作るために必要な力を分節化してカリキュラムを組んでいます。ご質問への応えは、できると思います。ただ、どういうやり方をするかは課題の設定によって変わってくるということになります。

質問：映像を編集するという授業が、すでにできているんだなということで非常に驚きました。本校では文化祭で、3年生がビデオ制作ということで、1時間もののビデオを編集することを20年前からやっています。たとえば、地元の高田馬場の地元の商店街が大手のスーパーに客を奪われている。一人ひとり八百屋さんはどんな思いでやっているかを自分たちで考えて映像にするということです。生徒会の予算でカメラは2年前に1台買いました。練習ということで2年生の時に3分間の演劇の宣伝ビデオをつくることをやっています。担任は何も指導していません。生徒のレベルが下がってくると、テーマがよくわからないものもできてくるのですが。編集は生徒の自宅でやったり、学校のパソコンを使って「明日、7時に来てね」とワイワイ言いながら編集しています。「7時だと嫌だな、7時半ならいい」とか。可能ならば、生徒に伝統があるので、テレビ局の方にご援助いただければ、生徒の力がもっと伸びるのではないかと思います。

新谷：テレビ朝日さんが熱心なんですよ。声をかけてみられたら。

質問：ありがとうございます。

質問：名古屋大学附属中学の者です。「文化と社会」が選択の授業だということで、物理的に全員の生徒は難しいだろうなと。先生方の負担、機材の問題もありますので。選択ということで、どういう生徒たちが選ばれているのか。どの科目との選択で選んでいるのか、体育と、これで選ぶのか、英語や数学と比べて、こちらを選んだ生徒さんたちなのか。「進路に応じて1、2科目を選択」とありますので「進路に応じて」ということで、生徒たちはこういう進路を希望しているのか。授業の中身に反映させているのかを教えてくださいたいと思います。

鮫島：簡単にいえば、「文化と社会」は社会科の選択です。高2で日本史、世界史、地理、文化と社会から選択します。進路に応じて、というのは受験ということなんです。「文化と社会」の受験科目があったら、うちが一番になると思いますが、それはありませんよね。「文化と社会をとりたいけども、京大に行くので」と。受験が大きな支障です。大体、とるのは文系の生徒です。

長谷：文系しかとれない。

鮫島：今年一人、理系の生徒がとっています。

長谷：実質的には文章トレーニング、考え方のトレーニングが多いので、AO入試、推薦入試で、わりと積極的に参加するメンバーが多くなっています。

鮫島：今年の授業で、西田さんが「この科目をなんでとったの？」と生徒に聞いたら、「表現する力を伸ばしたい」「思考力をつけたい」と答えた生徒ばかりでした。受講者の進路から行くと、まだ4年目なのではっきりしたことは言えませんが、「文化と社会」をとった生徒のほとんどは、6年（高3）の社会科公民科の選択は「倫理」となっています。このような選択で進んだ生徒の「倫理」のセンター試験の結果は、平均は8割を超えますね。とくに特別に補習をしているわけではない。おそらく言葉の成り立ちがわかったということだと思います。言葉はどういう形で成り立っているか。本を読んでいますね。概念をつかめるのではないか。それを使えるようになる。大体、半分以上がAO入試とか指定校推薦で決まっちゃいます。何を学びたいのか、そしてそれはなぜなのか、という学習の動機づけを自分ですることができるし、言葉としてしっかりと表現することができる。だから合格するということでしょう。合格後の余った時間は、「先生のビデオを貸して」というように、自分たちで作品をつくっています。

長谷：「文化と社会」ではテストを行っておりません。授業時間以外の作業やレポート課題が多いこともあり、「文化と社会」が簡単だからと選んでくる生徒はほとんどいない状況です。選択に当たっては、先輩から「こういう感じで面白かった」ということを聞いて選んでくるようです。

質問：生徒たちがこれだけ映像を使って言語化できるようになったわけですから、素晴らしいことだと思います。読売テレビでは、活動の影響についてどのようにとらえていらっしゃるのか、お伺いしたいのですが。

新谷：教育的効果は大きいし、そのことをうれしくおもっています。しかし、こうした活動が全然広がっていかないところが問題で、どうして広がっていくかということなんですね。大阪市内の学校に1校行きますね。盛り上がります。でも翌年、しないんです。それで終わりなんです。機材もないので、うちが貸さないともできない現状で、そうすると1年間しか、かかわれない。そういう虚しさが、こちら側にはあるんですね。せめて2度くらいはやりたい。この学校のようなところであれば、先生の熱意もあり、いろんないい条件があるところですし、僕らの活動が残るかもしれない。10校で毎年やっているとすれば、相当な数になるでしょうが、この授業は人間が行ってやらないとだめなんです。いろいろアイディアは考えているんですが、まだ「これだ」ということには至っていません。模索中です。

質問：こういうことは可能性としてはどうなのか。鮫島先生が「学校で抱え込まないで、プロと一緒に」と言われましたが、学校の立場としては、そうです。放送局としても学校側で広

がっていないといけない。NPO 的な組織と組んで、学校全体で、どれくらいの規模でやれるか。年間のカリキュラムがしっかり決まっている中で、ある放送局のようにショートプログラムで組めば大学生がファシリテーターを務めたりすることができる。学校と放送団体と市民団体というふうに第三項をどうつくっていくかが、大きな役割なんだろうなと。私の勤務する大学にそういうものをつくっているのも、そういうことです。うちのグループでは附属学校を6校抱えているので、そういう中等・高等教育との連携の中で、こういう教育を連続したプロセスの中でやれないかなということ、何となく考えています。

新谷：高校の授業では制約がありますね。でも、大学の授業では意外と可能性があるかもしれない。かりに、この授業を大学で実施すれば、もちろんその内容はもっと高度なものとなるでしょうし、批評の内容は厳しくなりますが、いずれにしても、大学の授業であれば、社会人が来たり、いろんな人を取り込める可能性もあります。もちろん、地域性もありますが。

鮫島：教員養成課程はカギになると思います。実際の教育現場においては、メディアリテラシー教育そのものをやるのもいいし、その発想を、僕らみたいに使っていく立場でもいいし、「知ってるけど、やらないよ」というのもいい。いろいろあっていいと思います。これがメディアリテラシー教育だ！ というようなものは、あまり生産的ではないかもしれません。何がやれるかは、学校によって違いますから。そこはリアルにとらえておく必要がある。しかし、そうはいっても、どんな形のメディアリテラシー教育であれ、メディアリテラシーについて知らなければならないでしょう。いまや、メディアリテラシーは、教員として仕事をする上で欠かすことのできない素養の一つではないでしょうか。私たちの学校では、21世紀のシティズンシップ、市民的素養の一つとして、メディアリテラシーを位置づけています。社会的な課題だと考えているのです。

社会科学系の学部では、とくにメディア系の専攻では、メディアリテラシーの講座が増えつつあります。こうしたところで学んだ学生が教育現場に来ることもある。しかし、問題は教育学部や教員養成課程のカリキュラムです。教育学を学んだ学生がメディアリテラシーの素養を形成することなく教員にならざるをえないということです。教育学者はずるいですよ。一方でメディアリテラシー教育は重要と言いながら、他方でそのことを教員志望の学生が学ぶ機会を用意しない。さらに悪いことに、教育学者のメディアリテラシーの研究は、私から見れば、思い切っていないですが、良質のものがあまりにも少ないのです。つまり、参考にならない。端的に言えば、「メディアはウソをつく」、これだけです。こんなことを教員になる人間に教えても、創造的なメディアリテラシー教育をやろうという人間は出てこないだろうし、せっかくメディアの現場が素敵な活動をしていても、「ウソつき」だからといって、手を組むことにしり込みさせてしまう。教育養成課程におけるメディアリテラシー教育の位置づけは周縁であり、その内容は貧困という現状がある。「文化と社会」の授業を見に来ても、評価方法であるとか、教科教育における位置づけとか、そういったことばかり聞かれる。もちろん、そうしたことは重要ですが、それであれば、この授業を見に来る必要はない。そういったことについて、私たちよりもはるかに創造的に取り組んでいる授業はあるでしょう。それよりも、もっと「文化と社会」で学んでいる生徒たちを見てほしいとおもいます。彼らが何を学んでいるのか。そこがおもしろいところではないでしょうか。この授業は基本的には全面公開なので、誰が来ていただいても構

わないんです。でも、生徒と一緒に作業してもらいますけど。一緒にやると面白いですよ。そういうのもつながりの一つでしょう。生徒と一緒にやってみるとわかることが多いですよ。

こういったこともあって、「文化と社会」は教育学的なメディアリテラシー研究とは折り合いが悪いんです。僕は、メディア研究者のメディアリテラシー研究、たとえば、メディア表現を重視している水越さんたちの「メル・プラッツ」の潮流には親近感を覚えます。ただし、そこにも問題があって、単発のプログラムとしてはいいのですが、年間カリキュラムをどうつくるのか、評価をどうするのか、という問題があります。近いんですが問題もある。でも、この潮流から多くのことを学ぶことができると考えています。

僕ら現場の教員はどうするか。大学が変わるのを待っても仕方ないですよ。だから、自分たちでやる。いろいろと試行錯誤して、その試行錯誤をつなげていくしかない。実践の断片を積み重ねるしかない。断片だから、いろんなつながりを持っていくことが大事だと思うんです。そういった文脈で、力を貸していただいたのが、読売テレビさんだったわけです。いわば、メディアリテラシー教育の「第三の道」を、同社との連携しながら、いろいろと考えているということになります。

折角、読売テレビのプログラムがあるので、うちだけではなく、もし、学校の条件が許すのであれば、ぜひ試みてほしいなどおもいます。やってみて、困難な時に「どうするの?」ということだったら、僕ら喜んで手伝えると思います。そういうものがもっと増えてきたらもっと楽しくなると思います。本当にそう思っています。読売テレビの講師の方々をはじめに熱心で、授業も上手なんですね。ああ、そうやって話せばいいのか、なるほど、そう展開すればこうなるのか、という具合に、教員にとってもよい研修になりますよ。そういった意味での楽しみもある。

質問：過激なバラエティ番組を芸人さんにやらせている。それを現実にやってみるということになった場合、局の方としてはどういうふうに？

新谷：僕は、その担当者ではないので何とも言えませんが、何とかそこを、という思いもあって、このような活動をしています。これからメディアリテラシーという意味でも、そういうことを目指していきたいのですが、「お金儲け」に走ってしまうところもありますし、テレビをとりまく社会的な環境も大きく変化してきていますので、なかなか難しい問題なのですが、そのような効果を意図して作っているわけではないということは言えます。ただ、そうは言っても、そのような現象が起こっているということについては、よく考えなくてはならないと思います。今のテレビが「子供にやさしくなくなっている」ということは事実だとおもいます。

この活動を、これからどうしているか本気で悩んでいるところなんです。同じ形で来年もやればいいとは思ってないので「何かこんなことができますか?」ということもあるかもしれないし、いろんなアイディアは持っているんですが、どれにするかということで、本気で思っていますので、今後ともよろしくお願いします。

長谷：時間になりましたのでここで終わらせていただきます。遠くから皆様ありがとうございました。

第 4 部

年 次 活 動 報 告

1. 学内連携

研究開発学校公開研究会講演会記録（2007年11月10日）

独創的で『ねばり強い』思考能力と確かな学力

奈須 正裕（上智大学総合人間科学部教授）

■はじめに

みなさんこんにちは。わたしが研究開発に関わっている学校はここをいれて、10校目でして、そのうち実は4校が幼小連携です。校種間連携は日頃あまりお互い考えてなかったことを考えることなので確かにむずかしいですね。でも、教育の原理は変わらないかと思うんです。校種間で違っていくのがいわれますし、もちろん意味のある違いはありますけれども、それ以上に原理においては変わらないんじゃないかというところもあり、今回も今日の姿でそういうことがいっぱい見えてきたのではないかと思います。

今日は2つお話ししようと思います。1つは校種間連携、私も幼小連携をいっぱいやってきたので、そこでのお話。そしてもうひとつは、今日、お題でもいただいている「独創的でねばり強い学力・思考」ということについて考えてみようと思います。

■校種間における「逆段差」について

私も、もともと小学校畑の人間で、幼稚園にあまり詳しくないのです。なぜ、幼小連携に4校もかかわってきたかということ、大学や、教育委員会の要請があり、私は小学校のカリキュラムに責任ももっていたので、幼稚園に出かけていって一緒にやるということになったというわけです。

幼稚園に行く中で、最初はびっくりしました。4歳児の色水あそび。ビニールの袋に水を入れて、絵の具などをたらし、色をつけて、…太陽にかざしてきらきらひかって。あれは透明な透き通った状態のきれいな色水にするというのがいいんですね。小学校の生活科でもやりました。朝顔をすりつぶして色をつけたりあそんだり。同じようにビニール袋で色つけたりするんです。小学校の子どもでも、つい色をいろいろいれて、きたなくなっちゃうんですよ。ところが幼稚園の4歳の男の子の例ですが、4歳の男の子がね、筆先にほんのちょっと絵の具をつけて色をつけると、するとあま〜くまずオレンジ色がでるんですよ。ほんのちょっと濃くしてこう、もう一度筆に絵の具をつけていくんですよ。するとふわっと広がる。ちょうど朝日があたって、ひろがってキラキラとかがやいて、きれいな色のところで止めるんです。止めるというのが意外ですね。びっくりしましたね。1年生あたりでもついつけすぎて、ぐちゃぐちゃにしてしまう。そういう調整がきかないですね。どういう色にしたいかという思いがあって、それを具体的に調整しながら実現していくということはなかなか難しい。ぼくらは1年生はまあ、その程度で汚くっちゃうものだと思っていた。粗雑なんだと思っていた。ところが幼稚園でできるんですね。ただ、できるというと、できるのではないんですよ。幼稚園では、「環境」を整えるんですね。そういう子どもの遊びを単なる遊びではなくて、価値的な遊びに導いていく。この「奈良の学習法」でいけば「遊びの善導」という言葉。遊びを善に導くという言葉がありますが、単に遊びではなくて、善導というのは価値的な方向、教師が価値的だと思う方向、子どもはそこまで行けば初めて価値的だと思う方向、ただほっとくとそれが価値的だとは気づかない。先生が導いてその状態が

実現すれば、子どももそれがいい、これからもそれをやっていこうという方向ですが、それに向かって善導していくんですよね。それ向かって、環境を整えたり、声かけをしたりするんですよね。

また幼稚園でびっくりしたのが、砂場に前日にはなかったバケツと、スコップ3本があったことです。なんでここにバケツとスコップがあるんですかときいたら、「昨日おとといとその3人がこういう遊びをしていた。砂だけではそろそろ行き詰まってきたので今日は天気もいいし、気温も上がりそうなのでそろそろ水かなと思ってバケツと、水と混ざった砂につかうのに適したスコップをおいてあるんです。」とのご説明。幼稚園の先生にとっては当たり前なんですよね。子どもの姿を看とってそこに願いをかけて、環境を整えるというのがね。小学校の僕らにとってはなるほどいわれればわかるけど、あそこまで一人一人の学びの筋道を看とって価値的な願いをかけて整備しておられるとは、と、はっとした経験でしたね。

そういうことをして、子ども達がやっていくんですよね。だからたぶん絵の具のコントロールにしてもそれに適した絵筆をおき、絵の具の溶き方の声かけをしていくんですよね。そういうささやかな出来事が価値を実現していき、それをよいとおもって、またやってみよう、また違う場面でもやってみよう。というふうにひろがっていくんですよね。

つまり、僕は小学校1年生はそんな程度だと、思っていたんだけど、違うんですよね。子どもの底力というものは。なるほどなあと。ある種の逆転現象かもしれませんよね。幼稚園でもお祭りのときにおみこしづくりやっていますけど、おみこし作りの造形の質において、小学校でもよくやりますが、あきらかに幼稚園のほうが凌駕しているっていうことも良くあることです。まあ、幼稚園は時間をたっぷりかけるっていうことがありますけど、ただ時間かけるだけでないだろうと思うわけです。幼稚園で、カレーを…少し集団的な活動をするんですけど、カレーを作るんですよね。そこで火の番を、おさえを5歳児がやってるんですよね。もちろん安全管理は必要だし、最初のところは先生がやるんですけどね。段階的にやっていくんですけど。5歳児が5人くらいで火の番をしているんですよね。ちょっとびっくりしましたね。生活科あたりでも最近こわがって包丁を使わせないとか、火なんかもってのほかとか言う人ふえてますね。ぼくなんか、1年生で子どもがやりたいって言って、てんぷらやらせて指導主事にしかられたってことがありますけど。子どもは自分が意味がわかって本気でやっていたら、絶対にケガしないですね。これは昔、重松先生が「学習研究」に書いておられましたけど、子どもが意味がわかって本気でやっているときには絶対にケガをしないものなんですよね。そうやって見ていますと、時として、幼稚園でやっている活動の質と小学校の低学年でやっている活動や学びの質が逆転してるっていうことがままあるんですよね。絵画の活動、造形的な活動、絵をかく活動は幼稚園のほうが丁寧にするから画材の選択も含めて洗練されているってことは時としてあることですが、そういったこともひょっとしたらあるのかなあ、ということも思いましたね。で、いま、幼小の連携は、滑らかな接続、つまり幼小間にはギャップがあるからギャップを埋めなくてはいけないという話なんですけど、今のようにむしろ逆段差のようなことが現実の実践や子どもの姿の中にはありえるんですね。ふしぎなことだなあと。ぼくら小学校が、他の人間が、思い描いていた普通こうじゃないかとか、子どもはこんなものだろうとか、1年生の授業はこのあたりまで行けばいいんだということが、ほんとに事実じゃないと。僕らが子どもをみくびっていた、ということがあるいはあるんじゃないかなあと、僕らの要求水準が低すぎたということがあるんじゃないかなあと、いうことを最初は思ったりしました。いったい幼小の、学校間の段差ってなんだろうと、なめらかなつな

がりってなんだろうと、いうことを、そこから考え始めたわけです。

■なぜ「逆段差」がおこるのか…子どもへの「まなざし」

なぜそういうことがおこるか、ひとつは子どもに対する「まなざし」なんじゃないかなあと、思うわけなんですよね。小学校の先生方にとっては、1年生というのは、どうしてもちっちゃく幼く何もできない存在にみえるわけです。それは、1年生しか見ていないわけではないからです。いつも1年生から6年生をみえていますから。6歳から12歳を相手にしていますから。6歳っていうと幼いっていうのですね。4年生に比べて幼いです。6年生に比べれば赤ちゃんみたいなものですね。そういういつも付き合っている子どもたちのゾーンのなかでの相対的な位置から、過剰に下の学年をおさなく、上の学年を大人びてみる、ということがあるわけですね。これは小中間でもありえるわけですね。小学校6年生っていったら、特にここでは行事の活動も全部仕切っている、司会も全部仕切っているんですよ。でも、多くの公立学校では、中学校に行けばいきなり1年生は1年生坊主、なにもわからないんだから、3年生のお兄さんお姉さんに教えてもらいなさいなんてね。この間まで学校のことを全部仕切っていたのに。別に小学校と中学校で行事の質が圧倒的に変わるわけではないのに。でも、中学校1年生ではなくて、1年生坊主だから3年生のお兄さんお姉さんについていきなさい、といわれて、そんなことはありません。ぼくたちはできますから、といえる子どももなかなかいるもんじゃないですよ。ああそうですか。じゃあそうしましょう。強制的赤ちゃん返りをさせられるわけですね。そうしているうちにそうしているほうが楽なもんだから、本当にそうっちゃう。去年できてたことが今年できなくなっちゃう。こういうことが、校種間を乗り越えていくときにあるんじゃないかな。幼稚園から小学校もそうですよね。幼稚園の卒園のときってすごいですからね。幼稚園で、あなたたちはもうこれまででできるようになったんだから、もうだいじょうぶだから。といわれて出されるんだけど、小学校に入ってきたとたんに最初はいきなりトイレの使い方からですから。げたばことトイレの使い方。給食はおにいちゃんおねえちゃんがやってくれるし、赤ちゃん扱いですからね。ああなるからきつと子どもたちも調子を落としちゃうんですよね。小学校行ったらがんばるぞっと思っているのに、来てみたら、いいからいいからのんびりやりましょうだし、おかあさんもよしがんばろって、あなたたち今日から小学校だから今日から勉強だっ、と思っているのに、なんか10時半くらいに帰ってきて、おかあさんたちもあらあらってね。保育園行ってた子どもなんか、夕方までひとりでのんびりしていますから、子どもたちだけで。夕方まで自分たちで遊びの文化、暮らしの文化をつくって下の子どもの、1歳児、2歳児の、小さい子達の面倒を見ていたんですから。それが、いきなり10時半くらいに帰されちゃってね。今日学校でなにやってきたのってきいたら、下駄箱の使い方ってね…へんですよ。絶対変！でもそんなことをしているんですよ。そういうことが逆段差としての子どもの育ちをつくっている。ということがあるんじゃないかと僕は思うんですよ。つまりそれはどこからくるかという、それは子どもの事実ではなくて、僕らが子どもをどうまなざしているか、子どもたちをどういうものだと考え、どう育てようとしているかなんですよね。ところが、多くの、これは小学校畑で生活科の教科書なんか作っているときに教科書の会議をしているときに…小学校の先生にね、もっとハードル上げちゃったらいいんですよ。ハードルあげて、抵抗あげて、そこにがんとぶつかることで育つんだから。という、いやいや今の1年生の子どもたちは何もできないんですよ。小学校は大変なんですよ。ハードルはさげましょうという話なんですよ。1年生の夏休みまでは入学期なんだから。学校に適應することで精一杯

なんだから。というような議論がすぐ出るんですよ。そんなところで私があげましょってがんばるもんだから。私のつくった教科書の採択率はどんどんあがっちゃった。ほんとに困っちゃうんですけど、私がそういうことという、先生、子どもの現実をみてください、事実をみてくださいっていうんですけど、その現実や事実というのは、真空状態で生まれてくるんじゃないくて、僕ら、大人が子どもたちをどう扱うかで生まれてくるんですよ。心理学の言葉で言うと、「自己充足予言」、「ピグマリオン効果」、という言葉を書いたことがありますか。まわりの人たちが期待する像に対してその像にあっていっちゃうことなんですね。普通ピグマリオン効果っていうと、もっとできるんだと期待をかけられるとどんだのびていくことなんですけど、逆ピグマリオン効果ですか、君はこの程度だから、そこまでがんばらなくてもいいからといわれると、もっともっとできるはずなのに、去年までできていたことなのにできなくなってその程度におさまってしまう、そういうことが校種間の中にまあるんじゃないかと思います。

幼稚園でもそういうことあるでしょ。3歳児から5歳児を見ると、5歳児がとても大人にみえるでしょ。3歳児は幼く見えますね。それはぼくらが過剰に反応しているかもしれないね。小学校であれば、5・6年に対して、過剰に…「過剰」はいいんですよ。子どもがそれを乗り越えることにおいては、力をつけますからね。でも、下のほうは問題ですよ。下のほうは、ことさらに未熟なようにことさらにもっとできないようにことさらにその程度でいいやと、おさえこんでいるようなことが、まあるんじゃないかな。押さえ込んでいないとどうなるかということこの小学校の1年生なんかそうですよね。押さえこまずに、もっとできるもっとやれっていられています。するとあんなことができる。朝の会を1年生。2年生が、黒板の板書も自分たちでやって、学習の司会も自分たちでやってすすめていくでしょ。参観に見えられる方が「わっすごい、やっぱり附属はちがうわね」っておっしゃいます。でもそうじゃないんですよ。そういうまなざしで、ねがいをかけて、そういう欲目を持って子どもを育てあげるからですよ。もちろん細かい事実や、基本や、技量のシステムなんかはありますけど。だけどぼくらがそういうまなざしを持つていうのが大事なんですよ。子どもの事実、子どもの現実って言うことをよく言いますが、その現実には僕らの想像、イメージーションです。子どもってこうじゃないか、1年生ってそうじゃないかという僕らのイメージーション、想像することが、現実の姿をクリエイトするんですよ。僕らが1年生の姿、5歳児の姿、あるいは、中1の姿とよんでいるものは本当に現実の姿なのか、僕らのある教育的な働きかけ、僕らがそういうまなざしや扱いをするからそういう姿になってしまっているのではないか、そこをもう一度見直したいと。こういう校種間連携の研究をすると、そういう受け渡しの部分を議論しますから、本当の5歳児や6歳児の姿はどういうものか、5歳児や6歳児はどういう底力をもっているのか、そういうことが議論されていき、そういうところで、お互いが気づいていくことがあるんじゃないかと思うわけです。通常の学校連携でよくあるのは、まなざしが今のようなある種の抑制を持っていて、それがあつ場合には育ちのある種の逆転現象をすら生むことがあるんじゃないかなあと、いうわけです。それは、小学校の先生に力がないとか、幼稚園の先生に力がある、そういうことではなくて、自分の校種の枠でものをみているかぎりにおいては、そんなことがあるんですよ。だから、幼稚園の先生は、どんなまなざしで子どもを育てているのか、小学校の先生はどんなまなざしで子どもをみつめているのか、中学高校の先生はどんなまなざしで子どもをみているのか、子どもに対するまなざしの交流というのがとても大事な、それによって、本当の子ども底力とか、本当の子ども事実とかを僕らが子どもを育てていく学校のカリキュラムを作る際のよりどころとして相互確認していく、

再構成していくことがまさに大事かと思います。ここの学校は、研究していることでやっておられるだろうし、もっと自覚的にやってくさるといいなあと、思うわけです。

■校種間における「形式的段差」について

段差ということばを考えたときに、次に思う浮かぶことは、幼稚園、小学校、小学校から中学校、形式的な段差といえますか、システムの段差、制度的な段差、というのはいふんありますよね。幼稚園の遊び、という制限のない学びの環境から、教室、教科書、45分という時間、というようなものが幼稚園に比べれば、いくらもある。中学に行けばそういうことがいろいろと、教担制になるというのは大きいですけど…いろんな制限が、ありますね。この形式的方法的段差は、いきなりっていうわけではないですね。ある種の必然性がありますよね。どんどん分化していかざるを得ない。幼稚園のようなやり方で中学や高校を組んでみるというのはそれはできないですね。どこかでそういう段差をつけざるを得ないということはあることですし。子どももある意味では楽しみにしていますよね。竹の節のようなもので幼稚園から小学校にあがる、小学校から中学校に上がるというときに子どもはある種の緊張感や不安を感じながらもその節をぐんとぬいてもう一皮むけて、次の段階に進める、質的にもひとつ上にいけるということを楽しみにさえしているんですね。それを越えたときに自分に自信をもって誇りをもってもっと先に進もう、成長しようという意気込みをみせるんですね。幼稚園から小学校もそうですよね。そして親もそうでしょう。親や地域もそこを1つの楽しみに。昔はある種の社会的な通過儀礼もあったんじゃないか、と思うわけですね。

ただ、よくない面もありますね。そういう形式的な段差を児童にとって抑圧的にとっている場合ですね。小学校の1年生の例でお話ししましょう。引き算の授業ですね。教科書の問題です。折り紙が12枚あります。9枚使いました、残りは何枚でしょう。この問題をノートにするんですね。ある子どもが、ちょっと難しい子どもさんで、授業中奇声を発したり、立ち歩いたりする子どもさんなんですけどね。その子が、授業中、ごそごそ机の中をさぐって、折り紙を出しているんですね。そして先生に向かって、「先生、折り紙、折り紙、10枚、折り紙、10枚…10枚あるよ」って出すんですね。どうします？ その先生は目が三角になりましたね。「あなた、今は折り紙を出す時じゃないでしょ。何をしているの！ちゃんと問題を考えなさい。その間、先生が、その折り紙は預かっておきます！」…「えっ?!」と思いましたね。私は。幼稚園の先生はぎょっとするでしょ。だから小学校はダメなんだと思うでしょ。その通りなんです。幼稚園の先生ならどうします？「えっ折り紙、それ、折り紙だよ。折り紙10枚あるの？じゃあ、先生が2枚貸してあげましょう。これで12枚。9枚使うの？じゃあ、使いましょう。」9枚、かぶと折ったり、鶴折ったり、飛行機を折ったり、つかわなきゃ。9枚使って、あと、何枚残ってますか？って、その子が出してきて、その子の12枚の折り紙の9枚の折り紙を実際に使って、みんなまで遊んで、そして、何枚残ったかな。って、小学校の先生は「えっ？」と思うでしょ。そんなことしてたら授業がおわらないと思うでしょ。でも、その子は珍しく、折り紙で授業に関わろうとしているんだから。折り紙ということで、ぐっときているんだから。ここをとらないでどうするのって幼稚園の先生は思うでしょ。小学校の教師は、伝統的な人たちは、この12枚の折り紙は単なる符号や抽象記号にすぎなくて、実生活における折り紙とは別なものなんです。

こういうのが、ある種の小学校の伝統的な形式ですけど、これは必然性があるよい子どもを育てる形式的な段差ではなくむしろ子どもをダメにする形式的段差なんです。形式的な段差という

のもよいものとよくないものと、両方あると思うんです。それを丁寧に見ていかないといけないと思うわけです。形式的な段差も、必然性のあるものは必要だと思うんですよね。そう考えると、段差じゃないものの方がいいという話ではないんですよね。

■校種間の「段差」とは…本当にあるの？

わたしが、幼小連携の研究をやったときに、内容で段差のあるものを調べてみようということになったんですね。内容とは、幼稚園教育要領とか、学習指導要領、つまり、段差があるというのは、幼稚園教育要領と小学校の学習指導要領に、どかんと段差があるものじゃないかと何となく思ったんですね。でもこれって、比べられないんですよ。幼稚園は5領域で小学校は教科だから。でも、内容は要素に分割されていて、これでできないかなって。幼稚園教育要領と学習指導要領を拡大コピーして、短冊に切っていったんですね。それを幼稚園と小学校で似ているものを模造紙に貼っていくという作業をしました。おもしろかったです。例えば、幼稚園教育要領の「環境」に「日常生活の中で、数量や図形などに関心を持つ」という項目があります。小学校ではもちろん、算数ですね。数、量、形、ですから。でも「関心をもつ」というところは、小学校とのギャップがあるかも知れませんね。ただ関心を持つだけだと小学校での概念獲得とか、実際に計算するとかいうこともギャップがあると思うでしょ。でも幼稚園の先生とお話ししたり、実際に保育記録をとって子どもの育ち具合を丁寧に見ると、実際にはやっていますよね。例えばですよ。実際にやっている記録を出したり、子どもの育ちを記述をみたり、実際小学校の先生のやっている行為を観察して、こういう幼稚園でもやっていますよね、っていったら、そういわれればやりましたって、わりと無自覚で。無自覚な点に幼稚園の問題があるんですけど、無自覚のうちに育っている。例えば、それで内容項目を小学校的に書き直してみると、現に育っていること、現にやっていること、たとえば、「生活の中で数の必要性や便利さに気づき身近なものの数を数えたり、比べたり、分けたりする。」ぐらいのことはやっていますね。5歳児ではそういうことは概念形成の直前までいってますね。段差はないじゃないかと思えますね。あるいは、小学校の指導要領には「身近なものの量を比べたりはかたりする中で量や感覚を豊かにする」ということが書いてますけど、幼稚園でもそういう活動をやったり、先生が意図的に声かけしたり、指導したりしてますよね。そうやって丁寧に教育要領にかかれている内容を想像することは、子どもの育ちや、先生たちの活動のレベル、支援活動のレベル、でみていくと、今ぐらいのレベル、特に教育要領より少し高いレベル、より知性的に、概念形成とか、知識構成とか気づきとかの方向で。感覚的にとか、実感的にとか、暮らしの延長でも概念形成の芽などはかなりやっているんですよ。知識のもののかたちくらいは。それを小学校で、もう少し、フォーマットしていく、もう少し、整備して系統的にしていくということかな。と考えていくと、それぞれの学校の教育、まなざしといいますか、つまり、小学校は小学校の流儀、方法で子どもを見ている。幼稚園とは育て方が違います。つまり幼稚園のやり方で育ててきたものを受け取れないでいる。バトンをうけわたさないで、落としているんじゃないかと。たとえば、幼稚園では数・量・形を明示的には教えませんが、明示的に教える直前の豊かな経験や概念形成の原点になるものが十分育っているし、育てようとしている。問題はあんまり自覚化していないことと、言語化して小学校におくってくれないということですね。小学校は小学校の育て方、教科書できちんきちんとやろうとする育て方、でいるから、そうやってみると、小学校から見ると、幼稚園でやっていることはただただ遊んでいるようにしか見えない。これは小学校の教師が、幼稚園で、授業をみようとする

「ただ遊んでいるだけじゃん」とみたいなね。学生を連れて行っても「先生、これのどこが…」なんてね。「遊んでいるように見えて、遊びの中でそだっている数・量・形とかことばとかあるでしょ、科学認識みたいな面もあるでしょ」って言っても「科学認識ですか?! 幼稚園で…」とか言われるんですよ。幼稚園で「比べる」とか、「ためしてみる」とかそういうことやっていますよねえ、系統的というか、毎日観察とか、変化を感じ取るとかやっていますよねえ。そういう目がないんです。小学校とか、あるいは、中等学校にはね。ストライクゾーンが狭くなってきましたよね。小から中高とかけてね。幼稚園はひろいですけど、小学校でせまくなって、中学校では針の穴を通すみたいなね。先生がかまえて、ここに、ここにいれろみたいなね。ここにはいないと、全部ボール。小学校はまだ取りに行ってくれますよね。幼稚園は先生がころがってでもとってくれますよね。小学校は届くところはみんなストライク。中学校は真ん中だけですから、ストライクはつづかない、いやなりますよねえ。小学校でストライク付近のあたりで経験してきたことが中学校あたりで使えないか、という目で見れば実はまだいっぱいあるんですよ。ところが、そうみないから。でも、やっていることは、内容的には連続していることなんですけど、幼稚園でそうやって経験しているということが見えないんですよ。そういうまなざし方をしていないから。小学校の方法の中でまなざすから。幼稚園の遊びの中で、というのはみえないから。中学校の先生も自分の教科という枠に引きつけてみているから見えない。子どもの方は、これに関係するようなこと、幼稚園でもやったような気がするんだけどなあ、長さとか、分けたり比べたりとかしたと思うんだけどなあ…でも小学校は幼稚園とは違うからね。とかいわれるから子どもは幼稚園での経験をそこで出していけなくなるんですよ。それがことさらに段差をうみだしたりしているのかなと思うわけです。子どもの育ちとしては考えるほど段差はないんじゃないか。だけど、それらをまなざす僕らに段差がある。それが子どものしんどさを生み出しているのではないかと、すごく思うわけです。

そう考えていけば、つまるところ、子どもの底力とは何なのか、本当の姿とはなんなのか、それをぼくらはどうまなざしてどう願いをもってどう育てられるのかということなのかな。そこから初めてカリキュラムとか、子どもとのかかわりとか、授業づくりということが出てくるのかなと切に思うわけです。

■独創的で「ねばり強い」思考能力について

…Mさんの6年間の「ペンギン」自由研究に寄せて

そういう意味で、子どもの姿ということから、「独創的でねばり強い思考能力」というものをどうみていくか、というお話をします。

今日は小学校は自由研究発表でした。今日の自由研究発表の中で、端的に子どもの「ねばり強い思考」ということがお示し頂けたのではないかと思います。主題に対する公開としては的を射たものであったと思います。高学年の中からは、堀本先生のクラスのMさんの発表が「独創的でねばり強い思考能力」と言うことについてのいい事例だなあと思います。今日の発表は、「ペンギンたちの平和」という、とてもおおきいタイトルですが、どうしてその発表に至ったかというのを見てびっくりしましたね。1年生の時からやっているんですね。1年の時はペンギンカレンダーっていうのをやっていて、なんで、ペンギンかって、きっとペンギンさんがかわいかったんでしょうね。水族館かどこかで見てね。最初はきっとそうじゃないかなあと思いますね。じゃあペンギンカレンダー、いろんなペンギンの1年間、こんなふうの子育てをします。かわいいもん

です。2年になったらペンギンの巣。ペンギンの巣作りがどうやってされるのか、寒いところでどうやってするのか、これはペンギンの子育ての話に2年は関心があったんですね。3年の時にペンギンのいろいろな種類についてしらべていて、3年らしい、くわしく、1つのことを調べるという季節なのかなあ。4年になると、「南極や北極の極地で体温を保つしくみ」。ペンギンとホッキョクグマのことを調べていますね。1年生の時はペンギンそのもの、ペンギンの育ち環境、巣と言うことがありましたからね。そこから、自然への適応、自然に適応する非常な巧みさ、自然のもつすぐれたすばらしさ、厳しい極地でたくましく生きるペンギンの姿、そこに思いをよせて、共感しているMさんを感じました。そこから5年になったら「ペンギンの環境問題」。トレジャー号の沈没事故から出た重油にペンギンがまみれて死んでいくというそういうのがありましたね。そのことが心にひびいたんでしょうね。あんなに一生懸命がんばって、極地に生きるペンギンなのに、それをすべてぶちこわしてしまう人間のしわざ…それにひっかかったのかな。「自分事」としてひきつけられたのかな。6年になったら「ペンギンにとっての平和」。完全に視点がペンギンになってますね。ペンギンにとっての平和をMさんが語る、私、ペンギンさんの側。いいなあと思いましたね。ペンギンさんの側に立つから、温暖化とか、環境破壊とか、食物連鎖とか、地域環境がペンギンにとってどううつるか、ペンギンをどうかえてしまっているか、中学年の時に見た極地の厳しい環境の中で、巧みなしくみで生きているペンギンの世界を人間の仕業がぶちこわして、それをペンギンの側にたって厳しいまなざしで見つめている。と同時に、また自分も人間の一人としてそれを引き受けている。そういうMさんだなあと、今日は拝見しました。その中身の詳しさとか、何を聞かれても全部答えられるすごさにも今日は感心しましたが、それよりもそのMさんの感じた追求のありよう、揺るがない視座、明確さに感銘を受けました。

子どもはね、いいことをしたいんですよ。つまらないこともしたがりますが、いいことをしたがりますよね。そのいいことを僕らが善導するわけです。善導する、僕らがより価値的な方向に子どもをもちたて導いていくのが、僕らの仕事で、やりたいことをなんでもやらせるということではもちろんないですよ。Mさんも、ただ「ペンギンがかわいい」、「ペンギンが好き」から、先生が6年間善導してくださって、彼女の思い、こだわりがここにあるということ、磨いて引き上げてくださった、結果が今日の姿なのでしょう。それにしても、6年間にわたって一貫した志しというものがひとりの子どもの中にある。興味関心はとても深く、その子のありように根ざしていくのだなああと、今日は強く思いました。子どもの興味子どもの実感をたよりに教育をしていくのは間違いはないと、Mさんの姿に感じました。と同時にそれを突き通していくのは容易ではないことも感じております。子どもの「個性」というのはその子ならではのかけがえのなさだということは、重松先生がよくおっしゃったことです。そのときそのときにそれをおもしろがっている、表面的な部分ではなくて、その子だからこそゆるがない、たじろがない、その子ならではのもののみかた、考え方、処し方、こだわりかたなどですね。それを「個性」という。独創的というのは、まさにそういうものですね。その子どもの「志」のようなもの、その子ならではのかけがえのなさというものを、表面的に現れている、いろんな動きからとって、この子はこういう子なんだな、ということいろんな場面でもり立てていく、そして、それを教師から見ても価値的な方向に導いていく、ということかなあと思いました。大事なことは、ペンギンについていろんなことを知るということではないですね。ペンギンについて、関わり方が変わるということなのかと、わたしなりに思います。つまり、ペンギンというモノやコトは追求していかねばならないということではない。ペンギンというモノはそこにあたりまえのようにいる。ひとごとで

すからね。あってもなくてもどうっていうことはない、それに対しても何も感じない。トレジャー号のニュースにしても、かわいそうだなあ、とはいうけど、次の話ですといえば、もう忘れてしまう。でも、独創的でねばり強い思考が起こってくるということはどういうことかということ、つまり、その子にとってペンギンのことはあたりまえのことではない、ただごとではない存在に変わっていく、そういうペンギンとのかかわり、わたしとのかかわりをつくっていくこと、Mさんの6年間はそうだったんじゃないかなあ。ペンギンさんのことが自分事である。いま、わたしがここにあるということと抜き差しならない関係であるということ。なにか、ことがあるごとに、ペンギンさんのことがあたまをよぎるということ、ペンギンのことばかりにこだわってどうするのといわれそうですが、では、何かにこだわらない人生でどうするの、という気もしますね。ペンギンのことなんかつまらないといわれそうですが、ペンギンのことだけを研究して、一生涯をかける生物学者もいるわけで、それが、大学の先生だとよくて、小学生だと、なにやってるの、もっとやることあるでしょ、といっちゃうということが、大間違いで、ではその学者はどこから生まれたかということ、Mさんのような姿の先にしか、ありえないわけですから。そういう動きが小学生の姿の中に1つあるということが、とても大事なことなんじゃないかなあと思います。なんでもいいんです。極端に言えば、反社会的要素でなければ、なんでもいいです。何かしら、いつもわたしにとって、こだわりのある、なんらかの対象をもつということ、思いをよせている対象にこだわり続けると言うことがとても大事のように思います。そういうような関係を変えるという学びということをはくらは目指していくのかなあと思うわけです。関わりが、6年間で深く、長く、自分事になっていく、同時にひろがりをもいくということ、ただ、単に独りよがりな事象ではなく、より、客観的な事実に基づく、科学的で多面的な見方を伴ったものになるんですね。自分がこだわりを持てば持つほど、世の中はどうなっているんだろう、私以外の人は、どう思うんだろう、私が考えている以外の事実はないんだろうか、という問いが出てくるわけなんです。つまり、こだわりをもてば持つほど、いろんなことを勉強しなければならない、もっといろんな人の意見を聞かなければならないということになるんですね。こだわりを持つということは自分を閉ざすことではない、自分世界を広げていく方向、またそうなるように先生方の関わりが必要、ということですね。いろんなことをただ知っている、ひとごとみたいに、知っている、そのことが終わればぱっと忘れてしまう、関係ない、では弱いんじゃないかと思えます。

■「自分事」になっているか

総合学習について、いろんな誤解もあるわけなんですけど、総合的な学習で大切なことは、自分事になっている。自分がそれを引き受けているって言うことではないのかなあと思うわけです。例えば、何年前か、神戸の方の学校のお話ですが、学校で環境の勉強をしている。森林伐採のことを調べているわけなんですけど、すごく丁寧に調べている。正確な情報を調べている。統計情報なども調べて、これ以上、森林を伐採してはいけないって熱っぽく語っている。それは知識としては正確で論理としても明晰でしたけれども、ふと、窓の外を見ると、その学校の建っているところ、その子どものたっているところは、六甲山を切り開いた造成地で、きっとその造成地ができる前、その子の学校ができる前は、たぬきやきつねがいて、ぶなの林があったんですね。べつにその子が造成したわけではないし、その子に責任があるわけではないんですけど、それを引き受けていない、眼中にすらない、森林伐採はいけないと書きながら、外を眺めることができない、関連づける力がない、これが弱いところなんです。机上でやっているのは、抽象記号の操作で本

の中の世界やテレビの中の世界や、単なる抽象の世界なんです。それがわたしのいまここで生きているということ、わたしがこの町で暮らしているということ、私の志、と関係がない、ひとごとなんです。その勉強が終われば忘れてしまう、ここが弱いんです。このことは、本校園がおっしゃっている独創的でねばり強い思考ではないんです。ねばり強いと言うことは、対象との関わりが抜き差しならないものになっている。自分事になっている。いつもどこか頭にひっかかっている。ねばり強いと言うことは、単に長い時間かかっている、たくさんの情報がある、ということではなくて、わたしと対象との関わりが変わる、ということなんじゃないかなと思うわけです。SSH の子ども達だって、(SSH 生徒研究発表会で全国の) 一等賞とったのは、たくさんの情報をもっているからではないですよ。私とのかかわりが抜き差しならないものになるまで追求した。そうしようとすると、正確な情報、多様なものの見方をせざるを得なくなって、それが鋭い強い客観的な多面的な研究になっていくのだらうと思います。そういう学びの姿というものを M さんの姿に感じました。つまり学ぶということは、世の中のあらゆるモノやコトが自分に関わり合っているんだという気づきをもたらすということなんです。そして、そのかかわりを自分でより納得いくようにしていくことなんじゃないかな。納得しようとすると、科学的な、物質的な、分子的なという、学校教育で教えてきた筋道を必要とするわけですね。より納得いく自分になっていくということは、より納得いく生き方。あしたの奈良の町での暮らしが変わっていくということです。そう考えると、本校が大正時代から取り組んでこられた「生活即学習学習即生活」ということ、学ぶことはよく生きることとまったく同じなんですね。つまりねばり強く独創的にやるということは、特にあたらしいことではなくて、大事なことです、生きるということと、学ぶということが、同一になるということなのかなあということです。よく暮らすということはのんびりだらりと今日昨日明日を同じように暮らすということではないですね。昨日より今日、今日より明日、納得いくように生活者として、探求者として生きようということです。

ぼんやり暮らさない教育をしたい。独創的でねばり強い学びということ、今日、この時間をぼんやり暮らさない、気を確かに持って生きるということです。そういう子にしたい。気を確かにもつて生きるということは、気を確かにもつて学ぶということ、自分に引きつけて、自分事として、自分で納得できるものとの関わりをもとめて行かなければならない、となると、もっと知らなきゃならない、もっと考えなければならぬ、もっと人の意見を聞かなければならない、それを調査するには、その方法も身につけなければならぬ、それが学ぶということでしょう。木下竹次先生がおっしゃった生活することと学ぶことは同じことだということを、わたしは引きつけて、おはなししていますけど。そう考えると、暮らすことと学ぶことは同一だということの中に独創的でねばり強い思考というものがある。独創的ということ、その子の志、個性のようなもの、自分の生き方としてやっていくということです。ねばり強いと言うことは、小学校6年間ではないです。中等学校6年間でもないです。ここを卒業してからもずっと、一生涯、いろんなこととかかわりを深めて、自分に引き寄せて、そこでの関わりを深めていくことが私自身生き方を私自身納得いくものにしていくということじゃないですか、そういうことを求めたいのではないですか。そうすると、かかわりを深める動き、対象との関わりを深めて初めて、わたしが納得できる、そういうことを求めていこう、そういうことを支えていこうということではないでしょうか、今日の自由研究でもその一端が見えたように思います。

■教師の支援のあり方…「自分事」にする。「願い」をかける。

もちろんそれはほっといてできるものではなくて、先生方のかかわり、支援があるからできるわけです。例えば今日の授業の中で、子どもが自由研究の中で、子どもが関心を持ち、対象と抜き差しならない関係をもって、自分をかけて、取り組んでいることは先生にとってもヒトゴトではないですよ。担任の先生方がそのこの追求に対してヒトゴトではないです。あたりまえではないです。あってもなくてもどうでもいいことではないです。その子どもならではのかけがえのなさで、その子どもが何を求め、どんな納得を求めて生きているかに重大な関心を寄せ、それを私ごととして、引き寄せ、私も一緒に納得しようと先生方がまずしておられました。Mさんのペンギンの発表について、堀本先生は、ペンギンオイルということについて、先生も気になったから先生も調べてみた。今はもうないときいて、先生もほっとした。と、Mさんの発表を自分事に引きつけてかかわっておられてそれを伝える。その姿が、この子どもたちにとって、また教材になると思うんですよね。梶田先生のクラスもそうで、バイオエネルギーについての発表で、先生も関心を持って調べておられました。三頭の牛の糞で家一軒の電力がまかなえる。そのことについて、単なる情報ではなくて、梶田先生自身がそのことについて、「へえ～」と驚いた。それを具体的にすることができた。

攻めの展開は岩井先生の授業でした。ただ、関心を持っているだけではなくて、子どもの風力発電についての発表で、岩井先生は新聞の天声人語の記事をおもちになって、年賀はがきが話題になっている分で、年賀はがきの55円の分の5円は環境保全、今日の発表の風力発電の分にもつかわれるのだというお話しでした。ただ、感想として出ただけではなくて、暮らしの色々な中に今調べていることの関わりがあるということを示されました。発表がどちらかという、収束的な方向に向かっているものだったので、その目を少しひろげてやろうというご配慮だったように思います。その子どもの追求のよさを認めながらさらに願いをかけて、もっとのびてほしいという願いです。この角度からもっとのびてほしいという教師の願いです。この願いをかけて子どもとかかわる、それが、善導だと思います。その中で調べ直しなどが起こり、子どもだけでは気づかなかった気づきが起こる、そういうことをやっていたらいいと思います。ただ寄り添うだけではなく、子どもにないものを示して、子どももそれを知れば、納得して受け入れ成長していく方向を示す。すごく大切なことだと思います。

■「時間」を切り詰めないこと。授業を收拾しないこと

また、ああいうふうに丁寧にやれば時間が足りないんじゃないかということもあるかと思いますが、時間ではないです。時間は気にしない。私たちは時間がないないといってきりつめているけど、そのきりつめることによって大事なものを落としているのではないかと、いう気づきがあります。ほんのちょっとでもゆっくりときちんとやることでとりこぼさない。ほんのちょっとをとりこぼすことで、もともともなくしてしまうことがあることがあります。岩井先生は今日もひとりひとりの子どもの顔を見て、目を見て相手をされていました。ひとりひとりに「よく来たね」「先生は君のことが好きだよ」というメッセージを送っておられました。これは大事ですよ。ぜひ、中学でも高校でもやってほしいですね。ほんの3秒ですから。富山で、小学校の先生に授業の秘訣は何ですかときいたときに、そんなの簡単です。まず、教壇に立ったときに、クラスの子どもの顔を「好きだよ～っ」と念じながら一通り眺めて、そのあとで、さあ、はじめましょうって始めるんですよ。うそみたいですが、でもそうかもしれないですよ。かけがえの

ないあなたとかけがえのない時間を一緒に過ごすことの幸せをうれしくおもう。それを自覚するという。言葉はいらないんですが伝えるということです。すごくたいせつなことです。朝の会もしつこいぐらいにやっていますが、そういうことなんです。5・6年になるとちょっとだらだらしますが、こっちはだらだらしてはいけませんね。一人一人と目をあわしつづけるということ、やり続けると言うこと、それが大切なんです。形からはじめる。根気よくつづける、それが大切なんです。堀本先生のクラスは「元気調べ」の時間が足りなくなって、途中で終わりましたが、先生は「中断します。2時間目のはじめに続きをやります」とおっしゃいました。びっくりしましたねえ。だって朝の会の一環だから、時間がなくなったら、「今日のごめんね。ここでおわり。続きはあしたね。」って、言いそうなのに、だめなんです。全部やらなきゃ。大事なことなんです。そこで、5分がもったいなくて、はしょってしまったら、その日に当たらなかった子どもは、ああ、僕はべつにいいんだってということになるんですね。だから、ちゃんとやる。時間に限りはあるんだけど、そこをけずってだめにしてはいけません。時間が足りない、忙しいと言うことが危険なんですよ。

大事なことは、收拾しないということです。小学校は45分、中等は50分の枠で動きます。枠はあるんですが、だからといって45分の授業を收拾しようとはしません。あれがまちがいで、あれが諸悪の根源。あれは子どものねばり強い思考能力や独創性を蹴散らしているんですね。授業分析をすると、前半はよく訊くんですよ。とまるんですよ。それ、おもしろいねえって、でも、後半はとまらない。ラスト7分なんか、ほとんどとまりません。ラスト7分くらいで、子どもがおもしろいこと言い出したら、うんおもしろいんだけど、時間が…また今度ねっていいながら、「今度」は二度とないですね。子どもにうそをついてますよね。今度とかいいながら、要は先生の都合に合わせてやりたいようにしているってことです。そうじゃなくて、今日の堀本先生みたいに、ここで中断するけど、続きは2時間目にやりますっていうのが大切なんです。授業も一緒。收拾しないでいいです。ぐちゃっとなってもそこで勇気をもっておわりましょう。先生もわからなくなったから、次どうしたらいいか、先生も考えてくるから、みんなも考えてきてっていうと、次の時間は子どもからやっぱりここからやりなっておそうっていう話になるんですよ。そして、子どもが授業をすすめられるようになるんです。先生が收拾しようとする先生が授業しなくちゃいけないんです。45分で無理に切るから、授業もぼきぼききれてしまうし、子どもも思考がぼきぼき切れてしまうんです。ねばり強い思考力のためには45分で收拾しない。子どもが興味を持ってばどこまでもいくんだということで、切るんです。勇気を持って切るんです。そこで切れれば、そこから始められる。いちいち手品みたいな導入をしなくていいんですよ。

■おわりに…教師の背中

最後は、教師の背中なんだろうなあと思いました。堀本先生は、朝の会の最後で歌を歌うんですが、周りのクラスはもう自由研究に入っているということを配慮して、みんなに「周りのクラスはもう発表に入っているから、音は控えめでお願いします。」とおっしゃった。キーボードの音量も下げて歌うんです。朝の会は堀本先生のクラスが早く終わったけど、自由研究発表は、となりの梶田先生のクラスが早くおわっているんですね。次の時間のために移動するんだけど、堀本先生のクラスが終わっていない。子ども達は堀本先生のクラスの前を通らないで、遠回りだけ階段をくだって下から移動していました。先生方が「学び」ということをそれほど大切にしているという姿が子どもにつたわって子どもの暮らしに生きているんだなあ、教師の

ゆるがないありようがいつのまにか子どものものになっているんだなと、強く思いました。

独創的でねばり強いということは、ただ、単に時間が長いとか、よく知っているとかそういうものではないのではないかと思いました。対象との関わりをぬきさしならないものにしていく。モノやコトとの関わりを抜き差しならないものにしていくことを通して、自分の生き方、あり方というものをまた考えていくということ。またそういうことを支えていく先生のやり方があるんじゃないか、なによりも先生方が自分自身納得のいく暮らし、納得のいく自分になろうと日々実践され、学ぼうと背中で見せ、子どもとの真剣勝負でやっておられるから子どもにも M さんのような姿が現れるんじゃないかなと思ったわけです。もちろんまだいろいろやることもあると思いますが、もう一度子どもの姿に目を向けながら、開発研究をして頂きたいと思います。それではこれで、終わります。

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」

第 2 年次 活動報告

荒木 ユミ（奈良女子大学附属中等教育学校）

I 本年度の研究の経過と研究を行った教育課程の内容

■研究の経過

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、以下の仮説に基づき、研究を進めている。本年度は昨年度の取り組みの継続発展と共に、カリキュラムの本格編成に向けての枠組み構築の試行と実践事例の蓄積を行った。

(仮説)

- ①創造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。

■研究の内容

(1) 新領域カリキュラムの編成に当たり、幼稚園、小学校、中等教育学校を通しての共通コンセプトを「自由選択」と設定し、以下の活動を行った。

例 幼稚園 …「自由選択活動」「みかなへのおしらせ」

小学校 …全学年における「自由研究」指導

言語交流活動としての「朝の会」の実施

中等教育学校…各学年実施の「総合学習」の本カリキュラムの側面からの検討

(2) 仮説④に関わる実践として、校種間連携活動・異学年合同活動を行った。

◎「かがくのひろば」(幼—中等、小—中等交流)

「かがくのひろば」では、中等教育学校のサイエンス研究会の生徒が、幼稚園、小学校でそれぞれ「ひろば」を開き「かがく」の不思議さ、面白さを伝える取り組みを行った。

・幼稚園(4・5歳児)…「折って切ってみよう」

・小学校(6年生対象)…「DNAに触れよう」

「壺の中」…階乗でもたらされる「大きな数」の世界

◎「さんぼでみつけたよ」(幼—小交流)

小学校4年生と年長児が協力して、近隣の里山を散策し、探索活動を行った。その後、発見したことをまとめ、発表会で交流した。

◎「総合学習発表会『おたずね広場』」(小一中等交流)

中等教育学校での、中等2年生の「総合学習『奈良』」の発表会に小学校5年生が参加した。中等2年生の発表の後、発表についての「おたずね」を小学校の生徒が積極的に行った。

(3) 仮説検証、カリキュラム評価方法として、以下の評価システムを開発した。

◎学習スタイルアンケート

中等教育学校の1年生と、奈良県内公立中学校3校の1年生に実施。質問紙による調査。中等教育学校1年生の附属小学校出身者の現時点で有する学習スタイルの特徴を、中等教育学校の他小学校出身者、他中学の1年生との比較より検討した。

◎事物認識調査「ことばさがし」

昨年度実施した「空気鉄砲」による事物認識調査の後継としての取り組み。子どもの〈モノ〉〈コト〉の認識におけるの発達段階を、獲得語彙、使用語彙の範囲からの調査として試みた。年長児、小学校2年生、小学校4年生、中学1年生で実施。

◎「エピソード記録」

小学校、幼稚園において、数名ずつ抽出し、担任による「エピソード記録」を蓄積した。小学校における抽出児は幼稚園からの接続児と小学校からの入学児童となるように配慮した。記録項目、記録紙などについての研究を行った。

◎中等3年生「抽出生徒」の記録による事物認識における子どもの育ちの考察

現在中等教育学校3年生に在籍している生徒で、附属幼稚園をへて附属小学校の出身生徒について、昨年度の調査の継続として、本年度は現時点での担任、クラブ顧問、総合学習担当に当該生徒についての聞き取り調査を行った。

◎5歳児の認識調査

小学校教師が主導し、社会的、言語的、科学的、自然的、数理的各生活側面からの幼稚園5歳児における認識調査を試行した。

II 本年度の研究活動の評価 —公開研究会—

研究開発指定2年次の本年は、附属3校園合同の公開研究会を開催し、外部への研究成果の公開を行ない評価を求めた。また、運営指導委員、並びに本センターが研究協力で連携しているお茶の水女子大学子ども発達教育研究センター、お茶の水女子大学附属校園の教員より、文書の提出による公開研究会に対する評価を受けた。

第一節 実施概要

研究課題	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 ——幼・小・中等15年間にわたる教育課程の研究開発—— (第2年次)
日時	2007年11月10日(土) 9:00~15:50
会場	奈良女子大学附属小学校・奈良女子大学附属幼稚園

■日程

				8:30	9:00	9:20	10:00		11:40	12:40	14:20	14:30	15:50		
受 付	朝 の 会 （ 小 学 校 ）	公 開 学 習 （ 小 学 校 ） 「 自 由 研 究 発 表 」	公 開 保 育（ 幼 稚 園 ） 3. 4. 5 歳 児 「 も の 好 き 」 活 動					移 動	校 種 間① （ 幼 ・ 小 ）	移 動	校 種 間③ （ 小 ・ 中 ）	昼 食	全 体 会	休 憩	講 演 会
			校 種 間②. 1 （ 小 ・ 中 ）	校 種 間②-2 （ 小 ・ 中 ）											
				8:30	9:00	9:20	10:00	10:10	10:50	11:00	11:40	12:40	14:20	14:30	15:50

■校種間連携活動

① 「さんぽでみつけたよ」（幼稚園 5歳児と小学 4年生）

② 「おたずね広場 その 1」

中 2 による総合学習の発表：小 5 とともにやり取りを通して学習を深める

中 2 総合学習『探求』

統一テーマ「新しい奈良」「これからの奈良」を考えよう！

発表テーマ「奈良の観光案内」「奈良と鹿」「奈良の人寄せ大作戦」

「大型店舗の進出が周辺に与える影響」

③ 「おたずね広場 その 2」

小 6 による自由研究の発表：中 2 とともにやり取りを通して学習を深める

発表テーマ「関ヶ原の戦い」

■全体会

フォーラム「15年間の育ちを生かしたカリキュラム開発」

パネリスト 松田 登紀（附属幼稚園） 谷岡 義高・阪本 一英（附属小学校）

荒木 ユミ（附属中等教育学校）

司 会 天ヶ瀬正博（奈良女子大学教育システム研究開発センター）

全体講評 無藤 隆 先生（白梅学園大学教授）

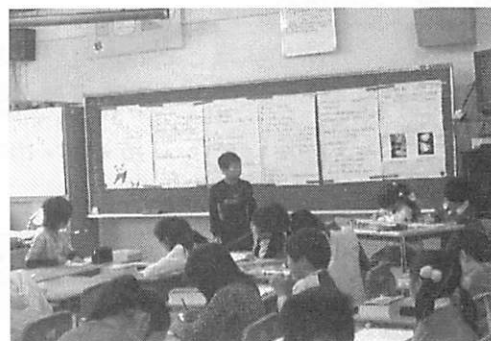
■講演会

「独創的で『ねばり強い』思考能力と確かな学力」

奈須 正裕 先生（上智大学人間科学部教授）

第二節 当日の様子

当日は、北海道から沖縄まで全国から約 180 名の参加者を得ての開催となった。午前中の小学校会場の「朝の会」と「自由研究発表」の公開は、本研究開発における、カリキュラム編成のキーコンセプトである「自由選択」の典型的な取り組みとしての学習公開となった。子どもが自ら見出して研究を深めたテーマの発表に学級で耳を傾け、その後に展開される質疑応答…「おたずね」…の



活発なやりとり、また、そこから学習がより深まっていく様子は参会者からも高い評価を得た。幼稚園会場での公開保育は、本研究開発における事物認識発達仮説の「もの好き」ステージに沿った提案として、季節感のある「落ち葉」「どんぐり」を素材に用いた活動などを行った。子ども達の普段と変わらない生き生きとした姿が印象的であった。「校種間連携活動ーおたずね広場」において、5年生と中等2年生の交流では、中等2年生の工夫を凝らした発表に普段はあまり体験できないリラックスした学習の深まりを小学生が体験し、6年生の自由研究発表に参加した中等生は、その深められた研究にはじき返されたりと、異校種間ならではの学習の様子を公開することができた。また、幼稚園5歳児と小学校4年生の交流では、小学生のあたたかいまなざしのもと、5歳児の小学生へのあこがれが引き出されることを公開できた。

午後からの全体会フォーラムでは「15年間の育ちを生かしたカリキュラム開発」と題し、子どもの「独創的でねばり強い思考能力」を育成するのに、どのように幼小中等の15年間が繋がっていくのかについて、当日の公開学習の意味づけを中心に公開議論を行った。議論は各校園で育つ子ども達の様々な場面に及んだが、全体講評の無藤隆先生に、「幼稚園では総合的な体験、小学校では物事の記述、中等教育段階では、物事の背景にある構造へと思考は進んでいく。」とのまとめをいただき、今後の研究を進めていく上での大きな指針となった。



全体会の後、奈須正裕先生に「独創的で『ねばり強い』思考能力と確かな学力」と題して講演をいただいた。「幼小連携」については、幼小のなめらかな連携は「異質なものをやわらかく接続する」ことであり、ここにかかわる大人の「まなざし」のあり方の重要性を、また、「ねばり強い思考能力」については、「対象と自分とのかかわり」の重要性、「他人事」ではなく「自分事」になることによって、思考が深まっていくことが示唆された。

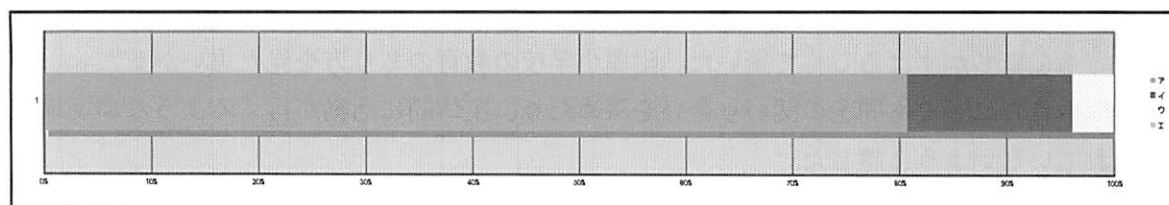
第三節 当日の評価

■参会者からの評価…当日のアンケートより

1 「朝の会」(小学校)について

1-1 一人ひとりの子どもが、独自の視点や考えを話していましたか。

ア よく話していた イ まあ話していた ウ どちらとも言えない エ 話していない



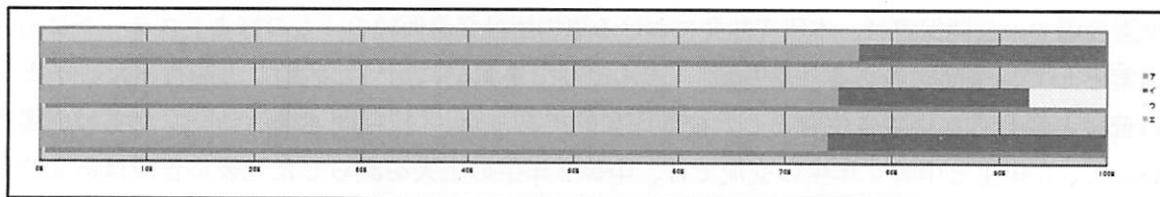
2 公開学習「自由研究」(小学校)について

2-1 研究テーマに子どもの独創性や個性が見られましたか。

2-2 調べ学習や発表の準備について、根気強く取り組んでいましたか。

2-3 おたずねの受け答えなどを、きちんと考えようとしている姿勢が見られましたか。

ア よくみられた イ まあ見られた ウ どちらとも言えない エ みられない

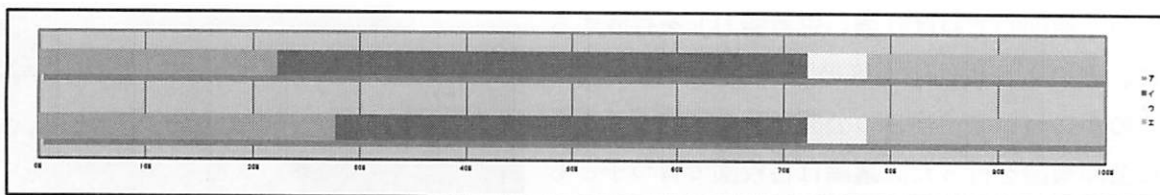


3 公開保育（幼稚園）について

3-1 それぞれの子どもが自分の興味関心によって主体的に遊んでいるように見えましたか。

3-2 多くの子どもが、一つの遊びや活動に時間をかけて工夫して取り組んでいましたか。

ア とてもそう思う イ まあそう思う ウ どちらとも言えない エ そう思わない



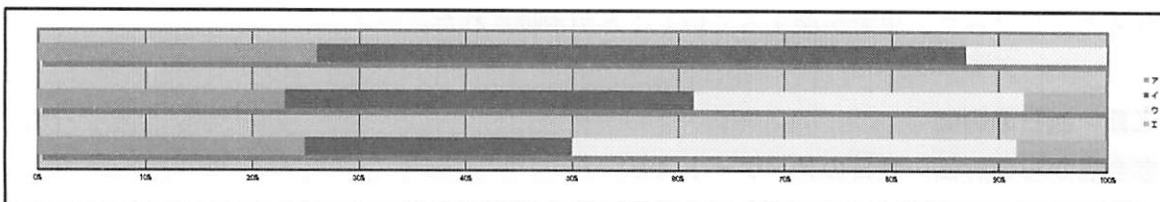
4 校種間連携活動について

4-1 「さんぽでみつけたよ」（5歳児と4年生）について、活動の展開や子どもたちの様子に、幼小連携の効果が認められると思われましたか。

4-2 「おたずね広場（中2の発表に小5）」について、子どもたちの様子に、小中等連携の効果が認められると思われましたか。

4-3 「おたずね広場（小6の発表に中2）」について、子どもたちの様子に、小中等連携の効果が認められると思われましたか。

ア とてもそう思う イ まあそう思う ウ どちらとも言えない エ そう思わない



5 自由記述

○学習公開、保育公開について

- ・子どもの育ちがすばらしくて驚いた。附属小学校の教育のあり方を見た思いがした。
- ・公開保育では子ども同士の関わり合いを深めたり、主体的に活動が行えるような環境構成がされていないように感じた。
- ・中等生の発表が小学生にわかるように工夫されているように思った。

○全体会について

- ・校種間、教師間の連携に力を入れていることがわかった。
- ・校種間の違いをわかりやすく説明していただいた。
- ・小学校中心の話でわかりにくかった。
- ・社会背景をもう少し具体的に話してほしい。

○講演会について

- ・とてもわかりやすく、具体的な話であった。
- ・「朝の会」で40人が話をする意義や良さを知った。
- ・「ぼんやり暮らさない教育」が印象に残った。
- ・幼小中等の連携について、「教師のまなざしの違い」であるというのが印象的であった。

○その他

- ・大人の役割が子どもを善導するならば、しっかりとした大人にならなければいけないと感じた。
- ・今日学んだことを今後に生かしたい。

コメント

小学校の公開については、伝統のある「朝の会」「自由研究」で、カリキュラム編成のキーコンセプトに直接関連した取り組みでもあり、高い評価と賛同が得ることができた。幼稚園の保育、校種間連携活動については、研究をさらに工夫深化させる必要性が指摘された。

■運営指導委員による評価

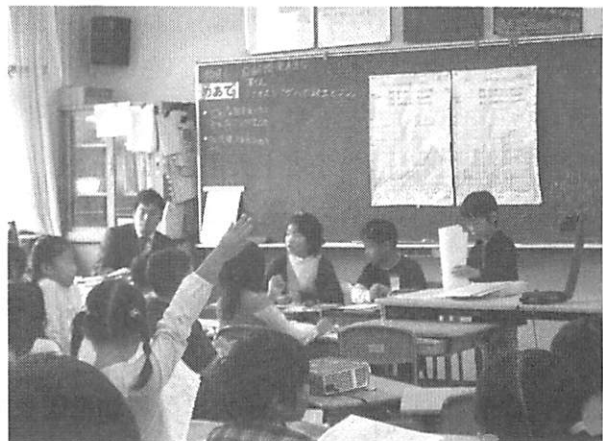
無藤 隆 委員（白梅学園大学教授）

1 活動公開について

「自由研究発表」などの成果は見事である。子どもたちが徹底的に追究し、自分の課題を自らのものとしており、多様な調べ方でまとめている。まさに、今後の公立学校における「探究」活動のモデルとなりうるものである。「おたずね」による相互の問い掛けやそれに触発されてのより深い調べ学習の長い期間にわたる成果が特に小学校高学年や中等学校において見られる。

他方で、校種間連携についてはまだ物足りなさが残る。単に相手を呼んで交流することを超

えて、どこまで実質的なカリキュラムと育ち・学びの連続性・一貫性が作られているかが見えにくい。まだ抽象論に留まっているように思える。教師間の交流もさらに望まれる。



2 全体会「フォーラム」について

「もの好き」、「もの発見」、「もの探究」、「デキゴト論究」という発展の流れの意味がうまく示され、カリキュラムの全体像を作りつつある。

そのことからさらに、具体的な授業のあり方とのつながりが抽象的に留まっているので、その具体の授業例に則しての検討が望まれる。また、校種間の一貫性に踏み込めるとよかっただろう。

蔵田 準子 委員（大和郡山市教育委員会指導主事）

1 活動公開についてのコメント

全校生徒による「まっかな秋」で始まった授業。その後、各クラスでの“元気調べ”では、一人一人の児童が自分の思いや考え、感想を発表していました。

学習への導入である“元気調べ”は、身体や脳へ刺激を与え、柔軟な心身で学習を始めるというねらいが読み取れ、とても共感もてたとともに、自己発揮の時間だと感じました。

また、朝の会では、“自分の伝えたいことをまとめる”“聞いている人にわかるように発表する”“友達の発表を聴き尋ねることを考える”などの活動にも、様々な学びが織り込まれていることも見て取ることができました。

教師先行の授業ではなく、子どもたちが中心となって進める学習は、より意欲を高め、追究していくという営みが繰り返されていました。そのことが、更に個々を高め、お互いを刺激し合うことで、更に学習への広がりや深まりを育成していくことに繋がっているのではないかと感じました。

各クラスでの自由研究の発表や5歳児と4年生、5年生と中学2年生が交流している授業では、年齢差があるにも係わらず意見交流が活発にされている姿に、今日までの積み重ねを感じました。このような一貫した取組が子どもたちのみならず、学校全体を高めていく上で必要なことだと思います。

2 全体会「フォーラム」へのコメント

発表の中にもありましたように、幼・小・中等を繋げていこうとすれば、研究主題に掲げてありますように、途中で挫折しない「ねばり強さ」がなくては、連続はないものだと思います。

様々なものやことへの興味や関心をどのように広げたり深めたりしながら繋げていくか、日々の教育の積み重ねとともに、子どもたちの学習意欲が、継続を可能にしていると思いました。また、各自の実践が他の子どもたちに評価され、更に意欲をもって追究していく、この繰り返しこそが思考能力を育成していく上で非常に重要なことだとも感じました。

■お茶の水女子大学附属校園教員・お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター員による評価

佐藤 寛子 氏（お茶の水女子大学附属幼稚園教諭）

1 活動公開枠1

朝の会・公開学習『自由研究発表』（学年組：1年月組）

内容評価（寺 4 ~~3~~—2—1）

運営評価（寺 4 ~~3~~—2—1）

○朝の会・自由研究発表の概要

クラスで歌（教師のギター伴奏）・放送に合わせて歌・友だちのピアノ伴奏で歌
上級生から今日一日の過ごし方・時程について話（1年生よりおたずねあり）

元気調べ

「僕の私が見せたいもの、話したいこと」の発表

○朝の会・自由研究についてのコメント

* クラスにたくさんの歌詞を書いた模造紙があったことや、子どもたちが教師のギターに合わせて、リズムにのってからだを揺らしながら、実に楽しそうに歌っている姿をみて、朝の時間に歌をうたうことが生活のひとつになっているのだろうと感じた。

子どもたちは、友だちや教師の声に耳を澄ませ、呼吸を感じて声を出すことの気持ちよさを、からだ全部で楽しんでいた。幼稚園からのつながりを考えても、一日の始まりということを考えても、素敵な実践であると思う。

* 時程について知らせに訪れた上級生の子どもたちが、1年生ひとり一人の名前をきちんと覚えて呼んでいることに驚いた。自分の名前を知ってもらうことは、自分の存在をしっかり受け止めてもらえたという安心感につながるであろう。

・ 元気調べについては、「ひとり」と「クラスみんな」とのかけあいが楽しそうで、生き生きとした子どもたちの表情が見られた。一定の形式があることで、みんなが楽しめる時間になることを感じたが、子どもたちひとり一人のリズムを捉え、教師もともに楽しんで関わるのが大切であることを痛感した。教師の関わり方、働きかけ方によっては、形式がはっきりしているだけに、形式に頼り、形だけのものになってしまう危険性もあるのでは…? と感じる部分もあった。

* 実物投影機で、テレビに映して発表させる形式を、どの学年、クラスでも行っていたが、年齢の低い子どもほど、自分の手に持って、指さしたりなどしながら話す方が、話しやすいのではないだろうか。画面が気になり、伝えたい相手への意識が薄まってしまう様子が少し見られ、残念だった。

2 活動公開枠2 (以下ご覧いただいたものに○をおつけください)

() 幼稚園公開保育

(○) 校種間連携活動1 (幼小連携「さんぼでみつけたよ」)

() 校種間連携活動2-1 (小中等連携「おたずね広場」)

内容評価 (~~5~~—~~4~~—~~3~~ 2 1)

運営評価 (~~5~~—~~4~~—~~3~~ 2 1)

○上記活動の概要

小学校集会室での幼稚園5歳児と4年生との交流授業

～5歳児と4年生とで一緒に散歩をし、みつけた秋の自然について発表・おたずね～

○上記活動についてのコメント

* 5歳児が小学校教師の名前を親しみを込めて呼んだり、4年生が5歳児にもわかるように言葉をかけたりなど、幼小の交流活動が、一回切りのイベントにならないように、継続して取り組んでいることが窺えた。ペアの子どもたち同士の自然な柔らかな関わりがところどころで見られたのも、体験の積み重ねがあるからなのではないだろうか。

- * 本日の活動に関しては、4年生の学習形式に5歳児があわせる形であった点が残念であった。
 - ・実際に指名されると言葉が出なくなってしまうものの、挙手することで、今ここにいることを伝えようとしていた5歳児の表現を、小学校の教師はどのように受け止めたのだろうか？ 発表の仕方、5歳児と4年生では違ってくるのではないかと思われる。
 - ・ペアの子ども同士の関わりがより深まるような工夫ももう少しできたのではないだろうか。お兄さん・お姉さんの作品に刺激を受けたり、自分たちの作品を見せたり、「発表」「おたずね」という形にこだわったために、生まれにくくなってしまった関わりがあったような気がして、もったいないと感じた。
 - ・幼小の連携は、お互いの子どもの発達を教師がしっかりと把握することが大切であると感じる。自分たちの実践をふり返り、改めて考える必要があることを実感した。
- * 40分という長時間にもかかわらず、5歳児がよく集中して取り組んでいたことが印象的であったが、座ったままと言葉がスムーズに出るのに、おたずねの時には立つように指示されると口をつぐんでしまう姿や、自分のみつけたものは、どんぐりの帽子ではなく鳥の巣だと言い張る姿、後半疲れて寝ころんでしまった姿、発表もおたずねもできなかったとがっかりしている姿…など、どれも、幼児期ならではのありのままの子どもたちの姿であった。子どもたちからのサインをきちんと受け止め、小学生にとっても園児にとっても、学びのある時間にするために、私達教師は何をしたらよいのか？ 交流した後の省察がやはり大切であることを感じる。

3 活動公開枠3（以下ご覧いただいたものに○をおつけください）

- (○) 幼稚園公開保育
- () 校種間連携活動2-2（小中等連携「おたずね広場」中等の発表に小5）
- () 校種間連携活動3（小中等連携「おたずね広場」小6の発表に中等）

内容評価 (寺 4 ~~3~~ ~~2~~ ~~1~~)

運営評価 (寺 4 ~~3~~ ~~2~~ ~~1~~)

○上記活動の概要

小学生との交流活動から幼稚園に戻り、手洗い、おやつ（せんべい・お茶）を食べ、身支度をして降園

○上記活動についてのコメント

- ・40分の交流活動で集中していただけない、戻ってから降園まではさすがに落ち着かない様子があったが、教師が慌てずゆっくり接し、いつもの生活を取り戻して無事に帰っていった。自分たちの生活のリズムがしっかり位置付いていることで、特別なことがあった場合にも、対処できるようになるのだなと実感。5歳児の子どもたちの生活は、3～4歳児の生活の積み重ねの上にあるのだということを考えると、小学校との連携と同時に、幼児教育の充実も丁寧を考えていくことが必要だと感じた。
- ・子どもたちの発達に即し、ひとり一人の主体性を大事にしている幼稚園での暮らしを、どの

ように小学校以上に伝えていったらよいか、どこの園でも抱える課題であるが、しっかり伝えていく必要があると改めて思う。

岡田 博元 氏（お茶の水女子大学附属小学校教諭）

1 活動公開枠 1

朝の会・公開学習『自由研究発表』（学年組：5 年月組）

内容評価（5 4 ③ 2 1）

運営評価（5 ④ 3 2 1）

○朝の会・自由研究発表の概要

〔朝の会〕

- ・朝読書
- ・全校の歌（放送）
- ・学級の歌 2 曲 児童の指揮・伴奏
- ・元気調べ 全員発言
- ・先生の話

〔自由研究発表〕

- ・児童の資料をもとにした発表
- ・指定された子どものおたずね
- ・自分たちからのおたずね・感想
- ・発表した児童の 3 回の発表を受けて、自分の学びを作文に書く

○朝の会・自由研究についてのコメント

- ・フォーラムで力説されていた朝の会、子どもの一人一言は元気調べだけで残念だった。正規の担任の先生が海外出張中とのこと。担任がいなくても子どもたち同士で動けるシステムが出来上がっており、その積み上げが素晴らしいと感じた。
- ・自由研究の資料検討という設定。資料検討なので、発表者は資料の丸読みだったが子どもたちはそれを見聞きしながら自分なりにノートにまとめ、自分の「おたずね」を作っていた。教師は発言のポイントを板書して整理していたが、多くの子どもが思考を言語に置き換えることができている姿に驚いた。
- ・子ども同士のやりとりの中で、「おたずね」をしたことで自分はどうなったのか、何がわかったのかを口にできる子どもに、コミュニケーションの基盤作りを考えていらっしゃる先生方の姿を感じた。
- ・原稿用紙を配ったあと、鉛筆の音だけが聞こえる教室空間。内容は気になった「おたずね」についての羅列であったが、構成や認識を高める素地が育っていることを感じた。

2 活動公開枠 2（以下ご覧いただいたものに○をおつけください）

（ ） 幼稚園公開保育

(○) 校種間連携活動 1 (幼小連携「さんぼでみつけたよ」)

() 校種間連携活動 2-1 (小中等連携「おたずね広場」)

内容評価 (5 4 ③ 2 1)

運営評価 (5 4 ③ 2 1)

○上記活動の概要

- ・ 幼と小の出会い。
- ・ 4年生が自分の調べたことを発表 (代表)
- ・ 幼がわからないことを質問 (おたずね)
- ・ 幼が自分の作品について発表
- ・ 4年は幼の意欲をサポート

○上記活動についてのコメント

- ・ 同じ時間・空間を題材にするのはおもしろい。
- ・ 個々の自主研究は形式にそって良くまとめられ、4年生もしっかり話していた。
- ・ それぞれの発表の関連性が少ないなかで幼と小を絡ませるのが難しいと感じた。
- ・ 場が固定されていた中で、幼稚園の子どもに40分は難しかったか。実物投影機は作品の全体像を把握するために効果的だが、年齢が低いほど実際のものを介して伝え合うことに意味があると思う。
- ・ 4年生は通常の聞く・書く・話す・深める・お世話まであり、忙しそう。5歳を前にしてお兄さん、お姉さんとしての意識が高まっていたので、「想いを代弁する」「発想を認め合う」などを中心にできるのでは? と考えた。
- ・ 幼稚園の子どもが整理された場で、立って全体に向かって話すのは抵抗が大きいことを再確認した。接続への視点となる子どもの姿だった。

3 活動公開枠 3 (以下ご覧いただいたものに○をおつけください)

() 幼稚園公開保育

() 校種間連携活動 2-2 (小中等連携「おたずね広場」中等の発表に小5)

(○) 校種間連携活動 3 (小中等連携「おたずね広場」小6の発表に中等)

内容評価 (5 4 ③ 2 1)

運営評価 (5 4 3 ② 1)

○上記活動の概要

- ・ 6年生の発表「関ヶ原の戦い」
- ・ 近い課題をもった友だちのおたずね
- ・ 中学生からのおたずね
- ・ 教師のまとめ

○上記活動についてのコメント

- ・6年生一人の発表で1単位時間を終えられるような一人学びをしてきた彼と、それを育てていらっしやった先生方に敬意を表したい。一つのテーマについていろいろな角度から問いをもって調べ、あれだけの資料にまとめたこと自体すばらしいことである。できれば、調べたことの階層構造を自分の中で意識かできるとよいと感じたが、6年生の自主研究としては充分すぎる内容であった。
- ・その知識をどのように整理してまとめたり、表したりしていくかというところが中学生の出版だったかと思うが、あれだけ詳しい内容だと中学生も簡単には太刀打ちできないだろう。
- ・自主研究の発表もそうだが、一人の研究に1時間以上使うという時間配分で教育課程は大丈夫なのか？ 教育課程についてのご説明が午後にもなかったので疑問が残った。
- ・あのような形式での中学生との異学年交流は日常的に行われているのだろうか。行われているのだとしたら、今日の発表者はなぜあの子だったのか。中学で大事にされている「表現」の方法についてなど、段階の違った視点からの関わり方を見て見たかった。

4 全体会「フォーラム」へのコメント

- ・それぞれのお立場から率直にものを語っていて、生々しい話がでてくるところがよかった。
- ・幼小中連携の中核がはっきりしていて非常にわかりやすい。
- ・はっきりしているからこそその統一見解を期待して聞かせていただいた。先生方の中で柱はありながらも考え方が様々なのは常である。そのズレを本当にぶつかり合いながら研究を進めていらっしやるということがわかり、共感した。自分たちの経験からでしか言えないが、そのズレをどうすり合わせるかという中で教師が子どもの見方・学び方を学んでいくのだと思う。フォーラムの中でもその様子が見られてよかった。
- ・小学校の自主研究の事例として1年生のテントウムシの分類を出されたのは驚いた。個人的なことだと思うが、あの1年の姿から研究や子どもを語るのは難しい。
- ・小学校を中心に見せていただいたので、小学校の学びの積み上げのすばらしさを感じた。幼稚園生をどのようにそのステージに乗せていくのか、中学生にそのステージをどうやって用意するのか、講演でもあったようにその接続のさせ方を今後の研究で見せていただきたい。
- ・無藤先生のお話の時間が短くなってしまい、少々残念…だった参会者の方がいらしたのではないか

5 講演へのコメント

- ・「校種間で教育の原理は変わらない」とおっしゃったことの意味を連携に取り組んでいると深く考える。本校でもどうしてこうも違うのか、と思いながら取り組んでいる。そこまで実践を振り返っていなかったことに気付かされた。
- ・他人事を自分事にするためには「ねばり強く思考すること」が必要だというお話しはすっと落ちた。それを実現させる場の形、貴校でお示しいただいたものの他の形を実践者として検証していきたい。
- ・「あとちょっとの時間」をどう使うか、毎日の学習が頭に浮かび、胸が痛かった。子どもの思考をつなげる。育てる教師の役割を考えさせられた。

6 その他ご感想など

自分のような若輩者に過分なご対応をしていただき感謝しております。

初めて目にする奈良女子大附属の子どもたち、学び方を身につけている子どもたちの姿に感動しました。

3本の学習の様子を見せていただきましたが、どの学習も子どもが主役の活動でした。その分、先生方がどんなことをお考えになってこの学習を構想したのか、また、研究のどのような位置づけで提案されているのかなど、話し合いの時間をもつことができたらさらに学びの多い一日になったと思います。

教科的な学習も機会があれば見せていただきたいと思います。ありがとうございました。

浅川 陽子 氏（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター員）

1 活動公開枠1

朝の会・公開学習『自由研究発表』（学年組：6年生組）

内容評価（⑤ 4 3 2 1）

運営評価（5 ④ 3 2 1）

○朝の会・自由研究発表の概要

- ・みんなで歌う「まっかな秋」
- ・健康観察（2人欠席）、ここから先は日直が司会進行
- ・委員会より（帽子をかぶって、マナーを大切にしてお下校しましょう、そして本日の時程の確認）
- ・日記の紹介「協力して」「本物の6年生」と、それに対する感想
- ・友達の話（9班が発表し10班が感想。日直が要点を板書）
- ・自由研究発表「エネルギーについて」
- ・おたずね（8人が挙手）
- ・あらかじめ指名されていた1人が感想を述べる
- ・先生から補足のお話、さらに発表者から「つけたし」

○朝の会・自由研究についてのコメント

日直が朝の会の司会進行をし、友達の話の要点の板書をすることや、クラス内での発表と感想の順番が決まっていて、どの子にもチャンスがあり、心の準備ができることなど、ルーティンワークの流儀が明確である。そのことによって、教室に「日常」という安心感が漂っている。

梶田先生がさりげなく挟む一言「いいね、自分の考えが織り込まれて」「昨日、気持ちよく動いてくれてありがたかったなと思います」「Sさん、しっかりした字で板書してくれました」などに、教育的メッセージ～自分の思考の表現が大切、協働や丁寧さへ誘うこと～が隠れて包み込まれている。「…と言っていたので」とある子どもが発言した時に「…言っていたそうです」と先生が静かな声で、すかさず言い直させていた場面が印象的だった。毎日の朝の会で、子ども達の発言や状況に即して、自立協働の精神、敬語の使用、お互いの表現を尊重する姿勢を育てている。小さな指導（子どもの体験）の積み重ねが大切であるということがよく伝わってきた。

次に、自由研究発表になると、発表者の子どもの独自性が際立つ。おたずねにも個性とこだわりがよく見える。印象的だったのは、「一往復半のコミュニケーション」である。発表→おたずね→お応え→わかったことは…というスタイルで、応答が締めくくられる。おたずねした子が、「尋ねてみて、自分なりにわかったこと」を、とっさに言語化するのである。コミュニケーションによって「協働の知」が生まれていることを実感する瞬間であった。「一往復」以上に「一往復半」に価値がある。運営面で一点、司会の子どもの役割・立場がやや不明確であった。

2 活動公開枠 2（以下ご覧いただいたものに○をおつけください）

- () 幼稚園公開保育
- () 校種間連携活動 1（幼小連携「さんぼでみつけたよ」）
- () 校種間連携活動 2-1（小中等連携「おたずね広場」）

内容評価（5 4 ③ 2 1）

運営評価（5 4 ③ 2 1）

○上記活動の概要

- ・中2生徒4人による劇、「奈良に観光に来た外国人にわかるような案内について」調査と対策
- ・小5からのおたずね、「看板の大きさ」など
- ・中2の発表「奈良の鹿」、クイズを多用し、鹿が住みやすい奈良、ゴミ問題にも言及
- ・小5からのおたずね、「なぜ鹿が増えたか」「鹿を守るのにかかる費用」「鹿せんべいをつくる機械のこと」など

○上記活動についてのコメント

中2による総合学習「探求」の発表を、小5が聞き、おたずねとやりとりを通して連携の学びあいを実現しようとする活動であった。

中2の発表は、「探求」の名にふさわしいものであり、問いの立て方、調査内容の紹介、そこからの自分たちの考察が、パフォーマンスの工夫も加わり、うまく表現されていた。小5のおたずねは、「スタンプラリーはいいけど看板を増やすとお金がかかるのではないかな？ 誰が出すのか？」「戦争前、鹿は何頭いたか？」「鹿せんべいの機械はいくらするのか？」など素直で具体的である。中2生は、「データがなかったので、わかりません」と答える場面もあったが、小5のおたずねに、余裕ある態度で楽しそうに回答していた。先生は体育館舞台下でカメラ（大写しするための作業）の操作を主に行っておられたようで、授業の進行はすべて生徒が行った。

以上を参観し、また発表要項を併せ読んで、気づいたことを問いのかたちで整理すると、

①なぜ「中2と小5」なのだろうか。互恵が生まれやすい学年差であるなら、その具体的なエピソード（子どもの学び・成長の姿の記録）があると説得力が増すのではないかな。「中1と小6」の場合との比較でもよい。「校種間連携活動にふさわしい相手」とは、互いに「独創的で粘り強い思考力を喚起できる間柄」であり、そこには同年齢よりも発達差がある相手との交流が有効である、という（奈良女3附属の）主張だろうか。

②校種間連携活動（本時の授業）における、小学校教師と中学校教師（それぞれの担任）のチー

ムワークの在り方が明示されると、これから連携を行う他校の参考になるのではないか。

- ③校種間連携活動における、小学校側のねらい、中等学校側のねらいが、学習指導案（という形式はないようだが）学習デザインとしてある程度明確に表示されると、双方に意味ある活動として想定されていることが、伝わるのではないだろうか。

3 活動公開枠 3（以下ご覧いただいたものに○をおつけください）

- () 幼稚園公開保育
() 校種間連携活動 2-2（小中等連携「おたずね広場」中等の発表に小5）
(○) 校種間連携活動 3（小中等連携「おたずね広場」小6の発表に中等）

内容評価（5 4 ③ 2 1）

運営評価（5 4 3 ② 1）

○上記活動の概要

- ・小6児童の関ヶ原の戦いについての研究発表、前半、約30分
- ・おたずね「石田光成のみしるしの意味は？」「東軍の苦戦、家康は撤退を考えなかったのか？」などが小6から出る。発表者が物知りで、よどみなく答える。
- ・「中等の人からおたずねはありませんか」という教師の声かけに応じて中等の生徒から「柳川勢が入ったことの、どのへんに注目しているのですか」など、おたずねがでる。
- ・授業開始時に指名されていたTさんが「きょうのふりかえり」を述べる。（もともと西軍だった小早川隊が東軍と手を結び勝利したという裏話がわかってよかったです、という内容）
- ・教師がまとめの講評を述べる。（きょうは中等の人が10人いっしょに学んでくれた。Kさん（発表者）は言いたいことがいっぱいだったが、よくまとめた。Kくんらしくてよかった、先生からの裏話として関東風・関西風のおだしは関ヶ原が境目らしいという話）

○上記活動についてのコメント

おたずねで深める、という学びあいの瞬間が、私には残念ながら見えなかった。発表者が発表した→聞き手がたずねた→答えが返ってきた、というやりとりはあるが、一往復ずつの単発で終わった。疑問が疑問を呼びさますつながりにならなかった。その理由は何だろう、と考えてみた。

小6の研究内容の知識量に、中等生が素直に圧倒されつつも繰り出した「歴史観を問う質問…着目の理由をたずねたこと」は、りっぱだったし、学びの質を変える可能性を秘めていたと思われる。授業ではさらりと流れてしまったところだが、重要な分岐点だったのではないか。歴史上の事象に対して、なぜ、自分はそこにこだわって調査したのか、発表者も自分をふりかえって考えるし、聞き手も自分に引きつけて問い直すことができたかもしれない。

おたずねを、一往復半の学びのコミュニケーションに育てるには、教師の適切な介入（この場合は、中2のおたずねの真意を酌み取り、小6にわかりやすい問いに翻訳すること）が必要な場合もある、と考えられる。

異校種連携活動においては、子どもの実態をよく知っている小学校、中学校の教師がそれぞれ、子どもの発言を（同年齢集団のとき以上に）機に応じて援助する配慮が大切なのではないか。

4 全体会「フォーラム」へのコメント

研究概要の説明（荒木先生）はコンパクトにわかりやすくまとめられていた。キーコンセプトが自由選択活動であり、幼「もの好き」小「自由研究、朝の会（もの発見・もの探究）」中「総合的な学習（デキゴト論究）」に、今回、開発する教育活動の柱を貫く方針だ、ということを理解することができた。

さらに松田先生の幼稚園実践に裏付けられた話、谷岡先生・阪本先生の子どもの実態から出発して独創的で粘り強い思考力をどうとらえ、いかに育てるかの話、中等にそれをどのようにつないでいくかの困難も含めて、私自身、お茶大附属での連携研究の経験と重ね合わせて共感的に聞くことができた。

ただ、ここに3つの疑念が生まれた。15年にわたる教育課程ということを見ると、自由選択活動の光と影をどう考えるか、という問題点がありはしないだろうか。自由選択は子どもの関心や意欲、研究する意識や知識を確かに育てるであろうことは、本日の公開でたしかめることができた。しかし（課題が見つけれられない子、発見や探究のみちすじに入りにくい子）との格差が広がるリスクも負っている。多様な発達課題を抱える子ども達全体に益する教育課程として、いかに保障していくか、実践的な方法上の工夫も含めて検討課題であろうと思われる。

2つ目の疑念は、「事物認識とその表現形成の徹底化」という開発テーマに迫ろうとするとき、本日の公開に見られたような性質の校種間連携活動（例えばおたずね広場）が、子どもの表現を磨くにふさわしいかどうか。これから吟味する必要があるのではないだろうか。

「同年齢集団で行う活動より、異年齢交流の方がよりよい」と実証的に説得力を持っていえるかどうか。

3つ目の疑念は、フォーラム最後に天ヶ瀬先生が「どのようにつなげていくか」と問われたこととも関連するが、「幼・小・中等で、保育や授業についての話し合い（実践研究）をどのように行っていくか」である。校種を超えて学びあうのは、子どもだけでなく教師も同様である。連携するカリキュラム研究の基盤となる「教師の学びあい」を、授業の事実に基づいて、どのように組織化していくか、今後の課題ではないだろうか。

5 講演へのコメント

奈須先生の「子どもの事実・現実を、どのような願いをかけてまなざすか」「環境を、価値的な願いをかけて創り出す」というフレーズが心に残った。校種間連携では、子どもへのまなざし、どのような流儀で子どもをみているかが異なる、段差がある、というご指摘は、お茶大附属での連携研究のプロセスでの発見に通じるものがあった。

段差のなかの発展、いっぺん壊れても成長するということへの信頼、子どもひとりひとりの「変わらない何かを支えていく」というまなざしの共有が、異校種連携研究の極意なのであろう。奈須先生の講演に勇気をいただいた思いである。ありがとうございました。

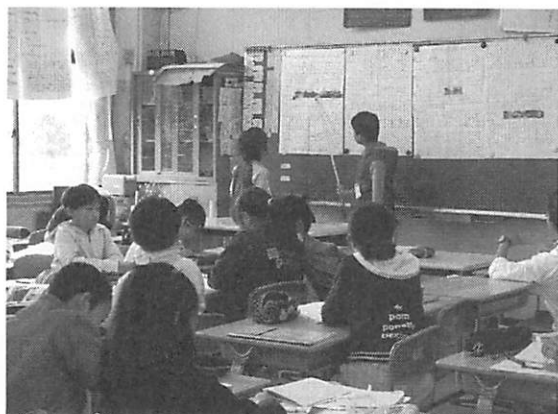
6 その他ご感想など

文科省の研究開発を受け、それを異校種で進めていくという仕事上で発生する多くの困難、しばしばぶちあたる壁があること、似た道を歩んだ仲間として、理解しています。それは私たちお茶附の場合、主として教師の側の課題でした。

きょうの公開で拝見した子どもさん達、生徒さん達に、「独創的で粘り強い」力が育っている

ことは確かに実感されました。

今後ますますのご発展を心よりお祈り申し上げます。



本学附属小学校における英語教育の展開について

内田 聖二 (奈良女子大学文学部)

1. これまでの附属小学校における英語教育

平成 20 年 3 月、新学習指導要領が公示され、小学校の 5 年と 6 年に外国語を導入することが明示された。それに伴い年間の授業時間が 5 年と 6 年に「外国語活動」として 35 時間新たに設けられた。小学校全体の授業時間としては年間 75 時間増えるのであるが、この 75 時間は、「総合的な学習の時間」が 110 時間から 70 時間になったことから生じた 40 時間、プラス純増 35 時間からなる。見かけ上は、総合学習の時間が減った分がほぼそのまま「外国語活動」に回されたという構図になる。この「外国語活動」は実質的には英語教育と言い換えても過言でなく、従来以上に小学校における英語教育が話題になることは間違いない。

本学の附属小学校における英語教育は平成 10 年度に「けいこ学習」としてはじめて導入された。ということはいわゆる「総合的な学習の時間」のなかでの「国際理解」の学習活動が可能となる前から先駆的に取り入れられてきたことになる。当初 5、6 年生の高学年に週 1 時間配当されていたが、以後順次学年が下がり、現在では 2 年生から導入されている。また、平成 16 年度からはネイティブ・スピーカーによる授業も 5、6 年生を中心に行われている。日本人の講師は当初から英語経験の豊かな非常勤講師が担当している。

たまたま私が小学校長を併任時に、「附属学校園から大学への英語教育の研究と実践」の研究テーマで平成 14 年度と 15 年度に学長裁量経費の交付（計 175 万円）を受け、その結果、(1) 小学校英語に関するシンポジウム、フォーラム、研究会への出席や授業参観、(2) 英語学習に特化した備品、図書整備、(3) 大学と附属学校園の英語関係教員によるミーティング、(4) 中等教育学校教員や大学教員による小学校での「授業」、などが実現した。

このように学長裁量経費の交付を受けて種々の実践を行ってきたが、経費の裏付けがなくなると、小学校に英語の専任がいないこともあり、幼稚園から大学を見据えた英語教育という構図が発展したかという点と必ずしもそうとは言えないのが実情である。『教育システム研究』創刊号の「附属小学校における英語教育について」と題した報告で、残された課題として、(1) 小学校での英語専任教諭の実現、(2) 中学校英語の先取りではない小学校英語のカリキュラムの策定、(3) 高校までの英語と大学での英語教育とのスムーズな「接続」、を挙げたが、現時点ではどれも実現していない。以下では、これらの課題を念頭におきながら、これからの附属学校園における英語教育について、主に小学校を核に据えた視点から思うところを述べてみたい。

2. 単独の「外国語活動」から他教科とのコラボレーションへ

現行の学習指導要領では、「外国語活動」は「国際理解」という枠組みのなかでとらえられているが、「国際理解」というのは非常に漠然としている。もう少しことばにかかわる言い方として、広く「異文化間コミュニケーション」というのがあがあるが、それはそれぞれの文化の違いを正しく認識してコミュニケーションの際に誤解を生じさせないようにすることが眼目であると思われる。これも、もちろん、認識しておかねばならない側面であるが、そこだけに英語教育、英語活動のポイントを置くべきではないと思う。より広範な視座から「外国語活動」をみる必要と必

然性があり、ものの見方、考え方が言語のいろいろな側面に反映されており、そこに「違い」があること、また、その違いがあって当然であるということから出発すべきであろうと思う。このことには、あとでも触れるが、足もとの日本語の見直しも含み、言語教育の根幹にかかわることである。

この「違いがあって当然」というテーゼは社会生活一般にも密接に関連し、ひとりひとりの個性を尊重し、出自から人種の違いを超える幅広い人権教育につながっていくものである。つまり、英語活動は、従来の人権教育に対し、外側からそれを支える大きな柱として機能する可能性をもっていると考えられるのである。

人権教育としての英語教育という観点は今までになかったと思われるが、このように考えると英語教育は独立した「活動」ではなく、他の教科とのコラボレーションが可能であり、むしろ小学校の段階では積極的に提携することによってより大きな教育効果および存在価値が出てくるのではないかと思うのである。

では、それを具体化するにはどうすればよいのであろうか。私の従来からの持論を言わせてもらえば、たとえば母語教育を取り込んだ、「言語教育」「コミュニケーション教育」の一環としての英語教育の実践ということになる。「英語教育」の背景には国語をはじめいろいろな教科が控えているはずである。つまり、よく「英会話」というが、'English Conversation' というフレーズは英語では同じ意味で使われることはまずなく、language school (語学学校) はあっても、「英会話学校」なるものは存在しない。少し考えると「英会話」を「学ぶ」ということはおかしいということに気づくはずである。学んでいるのは、会話によく出てくるフレーズであり、どのような言い方のパターンにはどのように返答するのかといったパターン・プラクティスの変形が中心なのである。せいぜい英会話の外枠程度のものである。

英語で会話を円滑に進めるためには、そのような決まり文句だけでは対処できず、自分もっている知識、常識を表現する能力に依拠することになるのである。すなわち、英語で表現する能力の前に幅広い教養がなければウィットに富む会話にはならないし、ましてや話が発展すべくもないのである。日常のやりとり、おしゃべりにしても、話し上手な人、話をしていておもしろい人は、いろいろな知識を有し、それを話しの中にちりばめることのできる人である。その種の知識は幅広く言えば教養とも言い換えることができ、小学校というステージに限定すれば、すべての教科で学ぶ知識が背景化されていくはずなのである。

もうひとつ重要なことは、「違いがあって当然」という視点と言語教育としての英語教育が直接関連するのは、日本語と英語それぞれの言語表現の違いである。そこには「青」と「緑」と blue、green との交差という認知にかかわる側面から、「兄・弟」と brother の差に見られる文化的な側面、「来る／行く」と come/go といった言語本来の違い、など多様な側面があるが、小学生にも無理なく導入可能なトピックがたくさんある。つまり、英語を通して日本語を再認識させるというフィードバックである。このフィードバックが正常に機能してはじめて英語と国語が有機的かつ有効に結びつくのである。

3. 「絵本」と英語教育

では、実験校としての附属学校はどのような対処をすべきであろうか。私は上で書いた「英語学習に特化した備品、図書整備」のなかに英語の「絵本」をかなり購入したが、この絵本をキーワードにして英語活動を広げられないかと考えている。その考えのポイントを、(1) 読み聞かせ、(2) 他教科との融合、(3) 英語文化への触れあい、(4) 日本文化の発信、(5) 中学校英

語教育との兼ね合い、の5点に絞り、簡単に述べてみたい。

(1) 読み聞かせ

幼稚園ではもちろん日本の絵本の読み聞かせがあるし、絵本には外国語からの翻訳版のものもある。このなかに英語のネイティブ・スピーカーによる読み聞かせを入れてみるのである。やさしい外国文化圏のものもよし、あるいは日本のよく知られているものを英訳したものもよいであろう。ひとつひとつ訳さずとも、紙芝居的に絵を見ながら読み聞かせると子ども達の理解度が深まるはずである。小学校では、さらにそれを発展させるとともに(2)で述べる他の教科との融合をはかる。

(2) 他教科との融合

もっとも近接する教科は国語であろう。「読み」のなかでもとりわけ「音読」の指導にかかわってくる。解釈を実際の読み方に反映させる、oral interpretationという分野があるが、内容に即した音読とともに聞く側の解釈の側面の重要さにも注目すべきであろう。いわば紙芝居的な要素であるが、特に低学年には興味深い試みと思われる。また、すでに「大きなかぶ」のように外国語の絵本の内容が国語の教科書に載っている事例もあり、逆のプロセスであるが、英語の読み聞かせでは、「大きなかぶ」にかかわる指導例を参考にすることができよう。

ある段階では日本語による絵本の創作を導入してもおもしろい。そうなると、絵などによる表現という関係から国語のみならず造形も密接にかかわってくる。描くことのみならず大道具、小道具化して劇に発展することも可能かもしれない。劇の発表には「なかよし」活動を利用することもできよう。

中学校の上級以上になると英語での創作を実践することが可能となる。「絵本の文法」はあまり顧みられていない研究分野であるが、生徒にとって学校文法とは異なるいろいろな発見があるはずである。

(3) 英語文化への触れあい

私たちがそれぞれ日本人としての経験を振り返るまでもなく、古来のおとぎ話のみならず、絵本から得られる様々な情報は子どもの頃から血となり肉となっており、日本人としての素養の一部となっていることは言うまでもない。もちろん同じことが他の文化でも当てはまり、その言語、文化を理解するためには、おそらくその言語構成員の誰でも知っていると思われる「絵本情報」にアクセスすることもひとつのやり方である。小さい頃に英語の歌を導入する理由のひとつは、その歌詞を最初は意味がわからずとも、メロディーとともに記憶に残るということにある。「絵本情報」にもそのような意義があり、早期導入は十分意味のあることなのである。

なかでもマザーグース (Mother Goose) は映画のタイトル、新聞の見出し、小説の一節などいろいろなところにその一端が見られるほど英米人に染みこんでいる童謡集で、そのリズム感是非ネイティブ・スピーカーから直接耳を通して体験させたいものである。このマザーグースだけをとっても幼稚園から高校レベルまで幅広い応用が考えられ、多様な角度からの切り口で英語教育に組み込むことが可能である。

(4) 日本文化の発信

英語文化の受容と理解に対して、逆に「発信」という観点から絵本をみることもできる。我々が小さい頃から親しんでいるおとぎ話などを英語で表現する実践である。幼稚園、小学校レベルでは難しいが、そのレベルですでに日本のおとぎ話を英語で導入していれば、中学校レベルでその種の要素を入れていくのは難しいことではない。当初は紙芝居程度の口語英語で行い、上級に

なると文字量の多い絵本を英語に翻訳することに発展させることができよう。

(5) 中学校英語教育との兼ね合い

中教審の答申では「小学校と中学校とが緊密に連携を図ることが重要である」とし、中学校の新学習指導要領（外国語）では、小学校での外国語活動を背景に、「指導内容の改善を図る」とある。これだけでは中学校英語教育との整合性については明らかでないが、大幅な指導要領の改訂が必要となる、中学校の英語の一部を小学校におろしてくるというようなことは、時間的にも予算的にも、はたまた人員的にも可能性は少ないと思われる。答申には統一テキストの必要性に言及があるが、仮に完成してもどれだけ消化できるか未知数である。おおかたは従来の「外国語活動」に準ずるものになると予想され、ゲームや歌が主体となるであろうが、4年生以下にも英語を課しているところでは、課題が残る。

これまで本学附属小学校では子どもの日常生活に直結する生活用語、身体用語や動物名の幼児語などを積極的に取り入れてきた。そのような語彙はネイティブ・スピーカーであるなら誰でもよく知っているものであるが、我々外国人にはなじみの薄いものも多い。そのような語彙は必修語彙のなかに入っていない場合が多いが、その種の語彙は絵本などにも頻出するであろうし、音読することから自然と耳から入ってくると予想される。この点では、特に中学英語の先取りとかカリキュラムに矛盾する心配はないが、そのような点を考慮した上で小学校独自のカリキュラムを考える必要がある。

4. 実現に向けての課題

以上のような提案を具体化するにはいろいろな関門がある。まず、大学側の教員の関心が少ないことや指導力不足も大きな問題点であるが、附属学校側側の事情もある。このような校種間の連携には核となる教員が必要であるが、それが不在であることである。特に、小学校に英語の専任教員の配置が望ましいのであるが、長年要求してきた英語教員の一名増は実現していない。今回の学習指導要領の改訂を受けて、何らかの措置が講じられるであろうが、実験校としての附属小学校には全国に先駆けての配置が望まれる。

ほかのところで（「小学校英語教育に思う」奈良女子大学教育システム研究開発センター Newsletter 6）、英語教育を小学校に導入する際の現場の不安材料として、ほとんどの小学校教員は英語の教育の専門家ではないということと、評価の問題を挙げておいた。このうち後者の点は、「教科」として取り扱われることはなさそうであることと、本学の附属小学校では評価という項目がないので、特に英語嫌いを小学校から助長するという点にはならないのではないかとと思う。ただ、前者の点は、担任がどのようにかわるのかということと相俟ってコンセンサスが必要である。

小学校が主たる改革の場となるのであるが、小学校教員の意識変革も大きな要素となる。附属小学校の教員はひとりひとりが研究テーマをもって教育を行い、実践の報告、発表等に携わっているが、実践・研究テーマはその性格上、個人が中心となっている。このような複数の教科を横断するプロジェクトには他の教員、あるいは他の教科との連携が欠かせない。つまり、「校内」連携への視点が是非必要となるのであるが、英語の担当教員が現在、非常勤であることでその中心に位置づけるのは難しい。そこで、附属学校側、大学を見通した観点から、大学、中等教育学校の英語担当教員の協力をえて、ワーキング・グループのような研究組織を立ち上げるのも一つの方向性であると思われる。

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	文部科学省・JST	4	SSH
5	JST	1	SSH（特許関係）
6	大阪学芸大中等教育学校	2	6年一貫教育課程・シラバス
6	日本電子計算（株）	2	数理科学
6	韓国ユネスコ関係	3	ユネスコ
7	洛北高校	2	SSH
7	沖縄開邦高校	2	SSH・授業参観
8	奈良県教育委員会（教職員課）	1	人事交流
9	小石川中等教育学校	3	SSH・カリキュラム
10	奈良県教育委員会・ユネスコ	2	中高一貫教育（養護・美術）
11	北海道鹿追町 議会関係者	9	中高一貫教育
11	ヨルダン教員・JST	10	SSH・科学技術教育
11	文部科学省・ユネスコ関係者	3	ESD など
1	佐賀大学附属中学・佐賀県公立中学	3	カリキュラム
2	千葉県立中学設置準備委員会	2	中高一貫教育
2	北海道明日中等教育学校	2	中高一貫教育
3	文部科学省	1	教員免許状更新講習
3	和歌山県向陽中・高等学校	2	SSH
3	広島大学附属中・高校	1	SSH
3	神奈川総合産業高校	2	SSH

【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
4	勝山市	2	
5	芦屋市・勝山市・猪名川町・東大阪市	7	
6	京都市・東大阪市・勝山市・埼玉県・芦屋市・守口市	31	
7	三郷町	4	
9	大和郡山市・芦屋市・九州大学・三重大学	8	4日間（1名）
10	大阪市・明石市・京丹後市・三重大学・琉球大学附属・長崎県・横浜市・大阪成蹊大学・小矢部市	20	3ヶ月（1名）、 2日間（2名）
11	静岡県・相模原市・船橋市・天童市・勝山市・周南市・京都大学学生・和泉市・岸和田市・姫路工業大学・浜松市	41	6日間（1名）、5日間（4名）、 3日間（1名）、2日間（3名）
12	静岡市・三重大学	2	
1	青森県・静岡県	5	
2	清水市・瑞浪市・裾野市・八千代市・小矢部市・琉球大学・京都市・池田市・山形県・宗像市・唐津市・尾道市・福山市	26	2日間（1名）
3	兵庫県立大学・勝山市・堺市・久留米市	21	
	合計	167	

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
11	大分市	2	内地留学
1	四日市市	2	参観・懇談
2	岡崎女子短期大学附属嫩幼稚園	1	内地留学

(2) 公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. 主題 「SSH（スーパー・サイエンス・ハイスクール）カリキュラムの実践と成果
～広い視野と素養を備えた生徒の育成をめざして～」
2. 期日 2007（平成19）年11月22日（木）～23日（金・祝）
3. 会場 奈良女子大学附属中等教育学校
4. 内容

=====■ 11月22日（木）■=====

9:30	10:00	10:50	11:00	12:00	13:30	16:00	16:30	19:00
受付 (新館1F)	【全体会】 (多目的ホール)	休 憩	【生徒発表】 (多目的ホール)	【昼食とポスターセッション】 (ポスターセッションはMM教室)	【講演会】 (多目的ホール)	移 動	【懇親会】 (生協食堂)	

【全体会】 本校 SSH 概要と各公開授業の位置づけについて説明します。

【生徒発表】 「SSH で育つ生徒たち」をテーマに、SSH をとおして生徒がどのようなことを学んでいるかを考えてみます。第一部では、平成19年度全国 SSH 生徒研究発表会にて文部科学大臣奨励賞（最優秀賞）を受賞した研究発表を、第二部では、SSH を契機につくられたサイエンス研究会に所属する生徒と本校教員による公開対談を行います。

【講演会】 講演テーマ：「広い視野と素養を備えた生徒とは－SSH でできること－」

講師：上野健爾氏（京都大学教授・本校 SSH 運営指導委員）

趣旨：我々が輝いて生きていくには、広い視野と素養を備え、それを基に的確に判断する力が必要である。そのためには、文系・理系にかかわらず、科学的な視点や真理を追究する態度が重要である。このとき、科学的とは単に自然科学的という意味ではなく、Science は本来「学問」の意味であることを忘れてはならない。中等教育の目的は、人間として確立していく生徒たちを手助けしていくことである。そのためのカリキュラムはどうあるべきか、SSH の取り組みはどうあるべきかについて考えていきたい。

	数学的リテラシー	科学的リテラシー	生活科学リテラシー		人文・社会科学リテラシー	
	数 学	理 科	「科学と技術」	「生活科学」	国 語	社 会
8:30~50	受 付 (新館 1F)					
9:00	【研究概要説明】 (多目的ホール)		【授業概要説明】 (MM 教室)	【公開授業】 「生活科学」 (5年) 中川雅子 (新体育館)	【公開授業】 国語 (3年) 二田貴広 (3年B組)	【公開授業】 「文化と社会」 (5年) 鮫島京一 長谷圭城 西田文彦 (YTV) (美術教室)
9:10						
9:20						
9:30						
9:40						
9:50	休 憩					
10:00	【公開授業】 「数理科学」 (6年) 吉田信也 (PC1)	【公開授業】 「生命科学」 (4年) 矢野幸洋 (生物教室)	【公開授業】 「サイエンス カフェ」 (4年) 吉川裕之 吉田隆 〈ゲスト〉 篠原真毅 (京都大学 准教授) (生協食堂)	【研究協議】 〈指導助言者〉 植野洋志 (奈良女子 大学教授) (MM 教室)	【研究協議】 〈指導助言者〉 松山雅子 (大阪教育 大学教授) (3年C組)	【研究協議】 (美術教室)
10:10						
10:20						
10:30						
10:40						
10:50						
11:00						
11:10						
11:20						
11:30						
11:40	休 憩					
11:50	【研究協議】 〈指導助言者〉 重松敬一 (奈良教育 大学副学長) 小林 毅 (奈良女子 大学教授) (PC1)	【研究協議】 〈指導助言者〉 森本弘一 (奈良教育 大学教授) (地学教室)				【シンポジウム】 「読売テレビの メディアリテラシー 教育活動との対話 ～メディア現場と 教育現場を つなぐ試み～」 (美術教室)
12:00						
12:10						
12:20						
12:30						

5. 公開授業の概要

(1) 数学的リテラシー：「数理科学」(6年選択者) 授業者：吉田信也

授業タイトル：「波を解析する～フーリエ解析とテクノロジーを活用して～」

概要：「数理科学」では、自然現象や社会現象など、身近な現象を数学的に解析する力を育成することを目標としている。公開授業では、独自に作成したテキストの中から、波をテーマにした単元を取り扱う。フーリエ解析とテクノロジーを活用しながら生徒が自ら実験し、その結果から考察するなどの数学的活動を行う。数学的リテラシーにおける「熟考クラスター」の育成をテーマとしている。

(2) 科学的リテラシー：「生命科学」(4年B組) 授業者：矢野幸洋

授業タイトル：課題研究入門「DNA抽出」

概要：科学的リテラシーの育成をめざして、4年に「生命科学（2単位）」を設置した。遺伝子の内容を柱にすえたもので、その内容を理解することは社会人としての素養として必要であると考えたからである。また、3、4年では課題研究入門も設けた。それは課題となるテーマを教師から与え、その解決の方法を学び、その成果を発表するものであり、その過程を通して科学的なものの見方・考え方を習得させるのである。今回の授業では、「DNAの抽出」を題材にその一場面を見ていただく。

(3)生活科学リテラシー

①「科学と技術」（4年生選択者） 授業者：吉川裕之・吉田隆

授業タイトル：「サイエンスカフェ～21世紀のエネルギー問題～」

概要：本校食堂を会場に、「最先端の研究者」をゲストとして迎え、研究者と本校生徒、そして参加者が、コーヒーカップ片手に、気軽に最先端の科学と技術を語り合う、新しい授業スタイル（「サイエンスカフェ」）を実施する。テーマは、21世紀のエネルギーとして宇宙太陽光発電の研究である。

②「生活科学」（5年生選択者） 授業者：中川雅子

授業タイトル：「RPE（主観的運動強度）の信頼性を問う～

「しんどい」を科学的にとらえる～」

概要：「生活科学」では、科学的知識や技能をもち、日常生活において有効に活用する力、すなわち「生活科学リテラシー」の育成をめざしている。こうした力を育成することが、「よりうまく生きること」につながると考えるからだ。公開授業では、生徒が運動時によく口にする「しんどい」という言葉を入り口とし、身体への運動負荷を測定する指標の一つであるRPEをとりあげる。科学的知識としてRPEを学ぶことよりも、RPE自体の信頼性を問い直すところに、授業の重点をおきたい。

(4)人文・社会科学リテラシー

①国語（3年B組） 授業者：二田貴広

授業タイトル：「見えない書き手と対話する生徒たち

～国語・NIE・メディアリテラシー～」

概要：この授業では、新聞という膨大な取材情報を編集して成立するメディアの表現を取り上げる。生徒は、記事に載せられていない取材情報とは何か考えることによって、記者（見えない書き手）が何を伝えたかったのかを明らかにしていくという思考のプロセスをたどる。学習活動の目的は、「テキストから考える力」や「情報を分析的に判断する力」を向上させることにある。また、毎日新聞社の記者の方に授業の内容と関連づけて「編集」について語っていただく。

* 公開授業は、平成19年度科学研究費補助金（奨励研究）課題番号19906037の成果の一部である。

②「生活科学」(5年選択者) 授業者: 鮫島京一・長谷圭城・西田文彦(読売テレビ)

授業テーマ: 「映像編集をめぐる対話」

～読売テレビとの連携に基づくメディアリテラシー教育の実践～

概要: この授業では、10月より読売テレビと連携して、映像ドキュメンタリー制作に取り組んでいる。

公開授業では、生徒たちが編集を行った「テキスト」を発表し、それに西田文彦氏(読売テレビ)が批評を加えることを通じて、映像編集で直面する問題を取り上げる。メディア現場のプロと生徒たちの対話で授業をすすめていきたい。

* 公開授業は、平成19年度科学研究費補助金(奨励研究)課題番号19906036の成果の一部であるとともに、近畿地区国立大学附属学校連盟社会科中高部会をかねている。

6. 公開シンポジウム

テーマ: 「読売テレビのメディアリテラシー教育活動との対話」

～メディア現場と教育現場をつなぐ試み～

問題提起者: 新谷 弘氏(読売テレビ・コンプライアンス推進室)

コメント: 西田文彦(読売テレビ)・鮫島京一(中等教育学校)

司会: 長谷圭城(中等教育学校)

趣旨: メディアリテラシーの育成が社会的教育課題となり、学校現場のみならず、メディアの現場がメディアリテラシー教育活動に取り組むようになってきている。シンポジウムでは、読売テレビのメディアリテラシー教育活動を取りあげる。活動をはじめた背景、これまでの活動内容、そして活動を進める中で直面している問題を紹介していただき、メディアの現場と学校現場が連携したメディアリテラシー教育を広げていく上で、どのような問題を解決する必要があるのか、参加者の力を借りながら検討してみたい。

【附属小学校】

学習研究集会

◆主題 「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道

◆期日 平成19年6月8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 16:15

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	分科会
----	-----	-------	-------	---------------	----	---------------	-----

◆公開学習・協議会・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	なかよし	ともだちの いろんなところを見つけよう	阪本 一英
1星	けいこ造形	じぶんのえをしょうかいしよう!	大野木位行

2月	しごと	町たんけん	廣岡 正昭
2星	けいこ算数	1000までの数	畔柳 英徳
3月	けいこ理科	こん虫のくらしと育ち	杉澤 学
3星	けいこ国語	本と友だちになろう「三年とうげ」	大野 智子
5星	けいこ音楽	身体で音楽を感じよう	山上眞佐枝
6月	けいこ家庭	おすすめのランチメニュー	堀本三和子

■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
2月	けいこ(食)	牛にゅうのよさをみつけよう	太田原みどり
3月	けいこ音楽	わらべうた	西條 友香
4月	けいこ算数	何倍になるのかな(思考法)	日和佐 尚
4星	けいこ体育	ゲームのルールをつくろう(陣とり型ゲーム)	西下 旬也
5月	しごと	「気になる木」の「はっぱ」をふやそう ～製品を作る・製品を使う、大研究(茶の 研究所)	小幡 肇
6月	けいこ理科	生活の中の酸・アルカリ	谷岡 義高
6星	けいこ国語	読書の世界を深めよう「森へ」	梶田萬理子

■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
なかよし	一年生の学習生活をどう育てればよいか	阪本 一英
けいこ造形	子どもが描きたいものを描くための支援はどうあればよいか	大野木位行
しごと	子どもの気付きをどう発展させればよいか	廣岡 正昭
けいこ算数	数を相対的にみることを育てる指導を考える	畔柳 英徳
けいこ理科	生物の多様性や環境依存性を盛り込んだ理科学習を考える	杉澤 学
けいこ国語	読み深める力をどう高めるか	大野 智子
けいこ音楽	身体で音楽を感じる子どもにどう育てるか	山上眞佐枝
けいこ家庭	生活を科学する学習づくりを考える	堀本三和子

■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
けいこ(食)	食べ物への興味をどう高めればよいか	太田原みどり
けいこ音楽	子どもの生活の中にある歌を発展させる音楽学習の 進め方考える	西條 友香
けいこ算数	思考法の学習における基礎操作のよさを考える(線 分図、関係図)	日和佐 尚
けいこ体育	子どもの考えをどうルール作りに反映させるか	西下 旬也
しごと	子どもが繋がる学習指導はどうあればよいか	小幡 肇
けいこ理科	「けいこ」における独自学習の価値を考える	谷岡 義高
けいこ理科	自分の考えをもてる子どもをどう育てるか	梶田萬理子

■分科会 (14:45~16:15)

	研究テーマ	メンバー
A	子どもの発想が生きる学習づくり	廣岡 正昭・山上眞佐枝 阪本 一英・太田原みどり
B	学習法を身に付ける第一歩	梶田萬理子・杉澤 学 大野木位行・水原 睦
C	子ども中心の授業づくり～悩みと克服～	小幡 肇・堀本三和子 大野 智子・畔柳 英徳
D	子どもが学びをつくる相互学習	日和佐 尚・谷岡 義高 西條 友香・西下 旬也

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 「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道

◆期日 平成20年2月14日(木)・15日(金)

◆日程

《第1日目》2月14日(木)

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》2月15日(金)

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

受付	朝の会	公開学習③	公開学習④	昼食	分科会	講演
			高学年集会			

11:30

◆公開学習・協議会・分科会・鼎談

《1日目》

■公開学習① (9:30~10:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ(体育)	ぼくの うんどう わたしの うんどう	阪本 一英
3月	けいこ(理科)	電気の研究Ⅰ～電気で光るものを探そう、調べよう、つくろう～	杉澤 学
3星	けいこ(国語)	「モチモチの木」を読もう	大野 智子
4月	けいこ(算数)	もとの数はいくつ(思考法)	日和佐 尚
4星	しごと	「気になる木の『はっぱ』をふやそう～電気を送る・電気を使う、大研究⑩ 奥吉野揚水式水力発電所～	小幡 肇
5月	けいこ(音楽)	身体で音楽を感じよう	山上眞佐枝
6星	けいこ(家庭)	つながりを深めよう	堀本三和子

■公開学習② (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	なかよし	みんなでつくる ふしぎのせかい	大野木位行
2月	しごと	お世話になっている人びと	廣岡 正昭
2星	けいこ(算数)	ちがいをみて(思考法)	畔柳 英徳
3月	けいこ(音楽)	音の重なりを感じてわらべ歌を歌おう	西條 友香
4月	けいこ(理科)	一年間の季節日記を読もう	谷岡 義高
4星	けいこ(体育)	4星 器械運動ランドをつくろう	西下 旬也
6星	けいこ(国語)	わたしたちと日本の未来を考えよう	梶田萬理子

■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
けいこ(理科)	理科学習を生活に活かす子どもをどう育てるか	杉澤 学
けいこ(国語)	考え続ける子どもをどう育てるか	大野 智子
けいこ(算数)	考える力を伸ばす算数学習へのかかわり方を考える	日和佐 尚
しごと	「子どもがつながる」学習指導と「心が動く」こと	小幡 肇
けいこ(音楽)	身体で音楽を感じ表現する子にどう育てるか	山上眞佐枝
けいこ(家庭)	生活を高めようとする子どもをどう育てるか	堀本三和子
学校保健 (協議会のみ)	子どもの生活からはじめる保健を考える	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
なかよし	創造的活動を通じて話すこと、聴き合うことの楽しさを味わうには	大野木位行
しごと	子どもの気付きをどう発展させていけばよいか	廣岡 正昭
けいこ(算数)	子どもの数感覚をどう育てるか	畔柳 英徳
けいこ(音楽)	子どもの生活の中にある歌を発展させる音楽学習を考える	西條 友香
けいこ(理科)	季節日記の書かせ方や読み方を考える	谷岡 義高
けいこ(国語)	読む力を高める「学び合い」をどう進めるか	梶田萬理子
けいこ(食)	子どもとつくる食の学習を考える	太田原みどり

■公開学習①②の研究協議会 (11:30~14:30) ※昼食休憩を含む

けいこ(体育)	6年間を通した器械運動の学びをどう育てるか	阪本 一英 西下 旬也
---------	-----------------------	----------------

■講演 (14:45~16:15) 附属小学校体育館

演題 「子どもをまなざす教育」 奈須 正裕 先生(上智大学総合人間科学部教育学科教授)
--

《第2日目》

■公開学習③ (9:30~10:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	こんなもの みつけたよ	阪本 一英
2星	けいこ(音楽)	高い音・低い音を感じてわらべ歌を歌おう	西條 友香
3星	けいこ(食)	野菜を育てて食べよう	太田原みどり 谷岡 義高
4月	けいこ(算数)	マヤのピラミッド	日和佐 尚
4星	しごと		西下 旬也
5月	しごと	「気になる木の『はっぱ』をふやそう ～電気を送る・電気を使う、大研究⑯ 奥 吉野揚水式水力発電所～	小幡 肇
5星	なかよし	友だちに学ぼう・知識を増やそう	山上眞佐枝
6月	しごと	つながりを深めよう	堀本三和子
6星	けいこ(国語)	「海の命」を読もう	梶田萬理子

■公開学習④ (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1星	なかよし	みんなで作る ふしぎのせかい	大野木位行
2月	しごと	お世話になっている人びと	廣岡 正昭
2星	けいこ(算数)	冬をさがそう～生活の中の算数～	畔柳 英徳
3月	しごと	今のくらし研究②～私たちが出すゴミについて考えよう～	杉澤 学
3星	けいこ(国語)	「モチモチの木」を読もう	大野 智子
高学年	なかよし	高学年なかよし集会 ・集会の歌、学級発表、グループ発表先生の話	高学年教諭 専科教諭

※高学年なかよし集会 10:30~11:30

■分科会 (12:30~14:00)

	研究テーマ	提案者
A	子どもの学びを支える教師の働き	廣岡 正昭・山上眞佐枝 阪本 一英・太田原みどり
B	表現力を高める「奈良の学習法」	梶田萬理子・杉澤 学 大野木位行・水原 睦
C	子ども中心の授業づくり ～取り組みの過程と子どもの育ち～	小幡 肇・堀本三和子 大野 智子・畔柳 英徳
D	子どもが学びをつくる独自-相互-独自の学習	日和佐 尚・谷岡 義高 西條 友香・西下 旬也

■鼎談 (14:15~15:45)

題目「学習法の今日的意義を問う」

廣岡 正昭(研究分野:社会、生活、総合)

梶田萬理子（研究分野：国語）

日和佐 尚（研究分野：算数）

【附属幼稚園】

※ 今年度、附属幼稚園の公開研究会は研究開発学校の公開研究会として実施されました。この記録は本紀要の 213 頁に掲載されています。

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	谷本 文男 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	横 弥直浩
中等教科教育法数学Ⅱ	横 弥直浩
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Ⅱ	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	日和佐 尚
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
初等教科教育法音楽	山上眞佐枝
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

【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	辻本みはる

(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）	124名	
	本実習（本学学生）	35名	（他大学学生）8名
【附属小学校】	実習Ⅰ	7名	実習Ⅱ 31名
	栄養教育実習	11名	給食経営管理実習 24名
【附属幼稚園】	実習Ⅰ	5名	実習Ⅱ 5名
		（本学学生 9名	他大学学生 1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】	1名
【附属幼稚園】	1名

4. 専門教育への連携協力

2007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：2007年5月30日（水）・6月7日（木）・14日（木）、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：2007年10月24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26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：2007年7月5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年月組（担任：阪本 一英教諭）、5年星組（担任：山上真佐枝教諭）、6年月組（担任：堀本三和子教諭）

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：2007年11月15日・22日・29日、いずれも木曜日、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：大野木位行教諭)、2年生組(担任：畔柳英徳教諭)、
4年生組(担任：西下旬也教諭)

(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26名

内 容：本科目は、心理学領域の研究に関わる方法について、実践的、臨床的な方法や技法を学ぶことを目的としている。小学校観察実習の目的は、①教育実践の共感的理解(小学校における活動の展開について共感的に理解する)、②研究倫理の理解(授業観察に必要なマナーと責任、態度を体験的に理解する)、③研究技法の習得(観察技法、即時的及び詳細な記録の作成、分析、考察の技術を向上させる)の3点にある。小学校において朝の会から2時間目までを中心に、学級での活動の様子について基礎的なフィールド観察を行った。各活動について受講生は詳細な文字記録を作成し、活動の特徴の分析を行った。特に、人間関係行動学実験実習 BIIにおいては、3回の観察を通して見えてくる子どもなりの授業参加や、受講生自身の見方の変化などについても省察した。両科目とも、以上をレポートとし、授業者に還元した。

担当者：本山方子(文学部)

3. 「基礎演習 I」(文学部共通科目：前期)

日 時：2007年5月29日(火)及び5月30日(水)

対 象：附属幼稚園全園児

受講生：文学部1回生16名

内 容：本科目は、少人数のゼミ形式で、大学で学ぶための一般的なスキルを身につけることを目的としている。特にこのクラスでは、「“学の基礎”としての観察」について扱い、その一環で、子どもの行動を「観察」とはどういうことか、体験学習を行った。

担当者：麻生 武(人間文化研究科)

教育システム研究 第4号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成20年(2008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 森本恵子

〒630-8506 奈良市北魚屋東町

TEL 0742 (20) 3352

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

印刷 (株)新踏社

〒630-8264 奈良市鍋屋町19-1

Journal of Research and Development of Education Systems

Vol. 4

CONTENTS

PART I ARTICLES

- Liberal Education, Teacher Education, Clinical Pedagogy: On the Two Research Projects
of the Center Takuo Nishimura 5
- A Clinical-pedagogical Investigation of Reflection on the Experience of Teaching
Practice (1) Takuji Suzuki and Takuo Nishimura 12
- A Clinical-pedagogical Investigation of Teaching Methods of Elementary School
Physical Education: How to "Narrate" Educational Practice to Teacher Trainees?
..... Toshio Kunugi, Ichiei Sakamoto and Takuo Nishimura 24
- Independent Involvement in Our Living Space and Maps: On the Roles of Maps in Life
Environment Studies Koshi Suzuki 44
- Knowledge Instruction in Elementary School Physical Education: "Hoshino's Two Base
Hit" Reconsidered (2) Toshio Kunugi 54
- Method of Music Education Based on Learning Theory of Takeji Kinoshita: Focusing on
the Unity of Living and Learning Yuka Saijo 62
- The Curricular Support and Educational Guidance after Traumatized Experience from
School Crisis Sachiko Nosaka 70
- The Perception of Rhythmic Patterns in Deaf and Hearing Children: A Study in
Educational Method by Using Primordial Music Experience Kakuko Matsumoto 77

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Abilities Brought Up through Interchanging Activities between Different Aged
Children: From the Viewpoint of "Human Relationship" in "Guideline for
Kindergarten Education" Miharu Kakimoto 95
- Teaching Drawing Method of Stimulating Imagination and Motivation ... Takayuki Onogi 104
- A Subjects-integrated Learning in the Lower Grades, "Feel the Season!": Learning
Ability Brought Up through the "Unity of Living and Learning"
..... Hudenori Kuroyanagi 114
- The Liberal Education Project in Attached Secondary School in 2007: Focusing on the
Collaboration between Yomiuri Television and "Culture and Society"
..... Kyoichi Samejima 122

- Developing Student's Reading Comprehension of Literary Works through Integration of
Japanese Language Education and Media Literacy Education Takahiro Futada 164

PART III RECORDS ON SYMPOSIUM AND LECTURES 181

PART IV ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2007 to MARCH 2008

1. Projects at the Center 199
2. Contributions of Attached Schools to Other Organization and Researchers 233
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School 242
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff 243

2008