

教育システム研究

第 5 号

目 次

目 次	1
第1部 研究論文	
国民学校期における井上武士の音楽教育論	(藤井康之) 5
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(2)	
—授業の「物語り」は支えか桎梏か?—	(鈴木卓治・西村拓生) 21
大学と附属学校の連携に基づく教育研究の新たな展開	
—教員免許状更新講習における社会科講座の開発を事例として—	
.....	(鮫島京一・天ヶ瀬正博) 29
第2部 実践報告	
附属小学校における「国際」のあり方についての考察	
～授業実践を通して～	(秋山啓子・塩川 史) 63
総合教科「生活科学」の立ち上げと実践の記録	(大内淳也・中川雅子) 79
第3部 年次活動報告	
1. 学内連携	
高大連携特別教育プログラム	(吉田信也) 105
「幼・小・中等教育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3年次活動報告	(荒木ユミ) 107
2. 学外連携	132
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	145
(1) 教職科目担当	
(2) 教育実習受け入れ	
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ	

2009年

奈良女子大学
教育システム研究開発センター

目 次

第1部 研究論文

国民学校期における井上武士の音楽教育論 …………… (藤井康之) 5

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(2)

—授業の「物語り」は支えか桎梏か?— …………… (鈴木卓治・西村拓生) 21

大学と附属学校の連携に基づく教育研究の新たな展開

—教員免許状更新講習における社会科講座の開発を事例として—

…………… (鮫島京一・天ヶ瀬正博) 29

第2部 実践報告

附属小学校における「国際」のあり方についての考察

～授業実践を通して～ …………… (秋山啓子・塩川 史) 63

総合教科「生活科学」の立ち上げと実践の記録 …………… (大内淳也・中川雅子) 79

第3部 年次活動報告

1. 学内連携

高大連携特別教育プログラム …………… (吉田信也) 105

「幼・小・中等教育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3年次活動報告

…………… (荒木ユミ) 107

2. 学外連携 …………… 132

(1) 学校訪問・参観者記録

(2) 公開研究会報告

3. 教育支援 …………… 145

(1) 教職科目担当

(2) 教育実習受け入れ

(3) 長期研修(1週間以上)

第 1 部

研 究 論 文

国民学校期における井上武士の音楽教育論

藤井 康之 (奈良女子大学文学部)

はじめに

明治期からはじまる音楽教育の歴史において国民学校期は、第一に教科名「唱歌科」から「芸能科音楽」へと名称を変更することによって、明治期から音楽授業の中心をなしてきた「歌唱」活動だけではなく、「鑑賞」「器楽」「楽典」などの活動を包括した「音楽」が制度上に誕生し、第二にその制度的な支えを受けて、はじめての国定音楽教科書『ウタノホン』『初等科音楽』が編まれ、そして第三に「芸能科音楽」の「目的」に、「国民的情操ヲ醇化スル」ことが明記されることによって、明治期以来謳われてきた「情操」教育としての「音楽」教育が、制度的にはじめて位置づけられるなど、今日の「音楽」教育のあり方を基礎づける大きな転換点をもたらした時期であった。このことについて、山本文茂が「芸能科音楽教材の特質—教科書・教師用指導書の分析を通して—」(1999年)において、「戦後日本音楽教育史の重大な画期は、戦後学習指導要領〈試案期〉から始まるのではなく、1941(昭和16)年の芸能科音楽にその本質的機転を求めるべき¹」と述べているように、小学校音楽のあり方は戦後期ではなく、国民学校期にその源泉が求められる重要な時期として捉えられよう。

この重大な転換点に、国民学校期の音楽教育のあり方を、理念と実践の双方から唱導した音楽教師の一人に井上武士(1894~1974)がいる。井上は、1941(昭和16)年4月に「国民学校令」が施行される半年前に著した『国民学校芸能科音楽精義』(1940年)の「自序」の中で、「文部省編纂の音楽教科書等によつて、他日芸能科音楽実践の具体的資料が提供された暁にこそ、我等はこの道標に則り更に更に勇壯邁進して自己の天職を全うしなければならないと思ふ²」との決意を表明している。本論は、「我等はこの道標に則り更に更に勇壯邁進して自己の天職を全う」することを使命と課した、井上の国民学校期における音楽教育思想と実践を描出することを主題としている。

井上は作曲家と音楽教師の二つの顔を併せもつ人物で、作曲活動としては、今日まで歌い継がれている《チューリップ》《うみ》などを生み出している。他方、音楽教育活動としては、1914(大正3)年に群馬師範学校本科第一部、1918(大正7)年に東京音楽学校甲種師範科を卒業した後、台湾総督府国語学校附属女学校、長野師範学校附属小学校音楽訓導、横浜市唱歌科指導員等を経て、1931(昭和6)年から1953(昭和28)年まで、東京高等師範学校附属小学校に勤務し、同校で主任音楽訓導を務めた。1940(昭和15)年には芸能科音楽教科書編纂委員に任命され、『ウタノホン』『初等科音楽』の作成にかかわった。戦後は東京芸術大学、洗足学園音楽短期大学、東洋音楽大学(現東京音楽大学)で教鞭をとるなど、我が国の音楽教育界の第一人者として活躍した。先行研究に関しては、井上の教育・音楽業績を体系的にまとめた塚本靖彦らの一連の労作や、国民学校期以前の東京高等師範学校附属小学校における井上の音楽教育活動を扱った本多佐保美らの研究があるものの³、当該期の彼の音楽教育論の像を描き出すにはいたっていない。

本論で井上を研究対象として取り扱う理由は、第一に、井上は昭和初期から戦後にかけて東京高等師範学校附属小学校に音楽訓導として勤務したが、同校は明治期から全国の小学校の中心的

な立場にあり、音楽教育においても模範的かつ実験的な理論と実践を啓発し続けてきたこと、第二に、国民学校芸能科音楽の音楽教科書編纂委員の一人として、国民学校期の音楽教育のあり方を提唱していたことにある。この二つの立場から、井上は国民学校期の音楽教育のあり方を、国家に近い立場から水路づけた中心人物の一人として考えられる。井上の音楽教育論を読み解くとき、彼のキャリアが常に国家に近い立場にあったことは重要である。

本論で中心的な史料として用いる井上の『国民学校芸能科音楽精義』（1940年）、『国民学校芸能科音楽問答』（1943年）の著書、および東京高等師範学校附属小学校発行の『国民学校の基礎的研究』（1940年）、同校機関誌『教育研究』に載せられた当該期の論文は、いずれも「国民学校令」に基づいて、全国の音楽教師たちを啓発することを意図したものである。

この時期の井上の音楽教育論の特徴は、第一に国家の政策に準ずるため、「美的情操」を優位に置く「音楽」による「国民的情操の醇化」を手段として用いることによって、「国民学校令」の最高目的「国民の基礎的錬成」を成し遂げようとしたこと、第二に「音楽専門教育」としての音楽教育ではなく、「普通教育」としての音楽教育に意味を見出し、音楽理論と実践を打ち出したこと、第三に「正シク歌唱」するために、とりわけ日本語の美しさに重きを置いた発声と発音の徹底した指導に専心したこと、第四に音楽における「基礎練習」を重視しつつ、「歌唱」と「鑑賞」を中心とした音楽実践を行ったことにある。本論では、これら四つの特徴について論じるとともに、井上の音楽教育論から、現在の小学校音楽のあり方を考える際の手がかりを得ることにしたい。

1. 音楽教育思想

(1) 「芸能科音楽」の位置づけと役割—「美的情操」による「国民の基礎的錬成」—

井上の国民学校についての音楽教育論は、「国民学校令」が施行される以前からすでに展開されている。「皇民錬成への音楽教育」（1939年）においてまず彼は、「教育は国家が次々の時代に国家を背負って行く国民を造る為の国家的な行事である。我々教育者はこの国家の意思を負ってこの国家的な公事を行ふ責任者である」と述べ、教育の目的を「先づ第一に『良い日本人の教育』、即ち『皇民の錬成』といふことを目標とし、之を実現する為に役立つことを主眼とした教育の研究でなくてはならない」と、「皇民錬成」のための教育観を呈している⁴。ここで井上のいう「皇民」とは、「長期建設と音楽教育」（1939年）において、「次々の時代に国家を背負って行く国民」と述べているように、「かゞやかしい運命を持つ日本帝国を守る地位に立つものは実に現在の児童」のことをさし、「現在の児童を心身共に人間として社会人として、又国民として、完全無欠に教育すること」⁵が「錬成」へと通じるものであると捉えていた。

井上によれば、教育は「国家的な行事」であり、教師もまた「国家的な公事」を担う存在であるため、音楽教育においても「先づそれ自体が、個人の趣味や、個人的な研究」となることは認められず、あくまでも「常に国家が期待する、『皇民の錬成』の為に重大な任務を果たすといふことを本体」とする音楽教育像が求められ、「我々教育者は音楽の分野を担当して、『皇民の錬成』へ貢献することを専念しなければならない」ことが強調されるのである⁶。この主張は、翌年に著された井上の戦前期の代表的著作『国民学校芸能科音楽精義』にも引き継がれている。「昭和十五年五月、文部省主催『師範学校教員講習』に際し発表された『国民学校令』」⁷の「目的」第一條に示された「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ本旨トス」⁸に基づき、彼は「教育は国家の公事である。教育者はこの国家の公事を行ずる使途で

あらねばならない。教育の実践は個人の主義主張の満足であつたり、個人の趣味の満足であつたりしてはならない。我国家は今国民学校といふ新体制の下に真に皇国の道を行じ得る『国民の基礎的錬成』を教育者の個々に課して居るのである。芸能科音楽の地位は単なる一科目としての存在ではない。常に皇国の道を行ずることの出来る『国民の基礎的錬成』といふ国家的大使命を負担するところの重要な地位にあつことを忘れてはならないのである⁹と強調している。

では、井上は「国家的大使命」である「国民の基礎的錬成」を達成するために、「芸能科音楽」にどのような位置づけと意味を与えたのだろうか。彼は、まず「音楽」が包摂される教科「芸能科」の「目的」である「芸能科ハ国民ニ必須ナル芸術技能ヲ修練セシメ情操ヲ醇化シ国民生活ノ充実ニ資セシムルヲ以テ要旨トス」（国民学校令施行規則第十三條）を受けて、「芸能科は芸術的教養を通して情操を醇化し、国民生活を充実させるといふことをその目的とするが、この『芸術技能』『情操の醇化』『国民生活の充実』といふ芸能科としての特質に立脚して『国民の基礎的錬成』といふ国民学校の大目的に参与し、その教科としての使命を全うしなければならないのである¹⁰」と説明し、次に「芸能科音楽」の「目的」である「芸能科音楽ハ歌曲ヲ正シク歌唱シ音楽ヲ鑑賞スルノ能ヲ養ヒ国民的情操ノ醇化スルモノトス」（国民学校令施行規則第十四條）に対し、「音楽的情操の陶冶といふことが、音楽教育の大眼目であり、且つそれが我国家の要求する大国民の要請に重要な役目を果す所以であること、即ち『皇民の錬成』への一方途であることを忘れてはならない¹¹」、「芸能科音楽の科目としての目的は、『歌曲の歌唱』『音楽鑑賞能力の養成』『国民的情操の醇化』である¹²と解釈している。すなわち、井上においては「芸能科音楽は『歌曲の歌唱』『鑑賞能力の養成』『国民的情操の醇化』といふ科目としての特色に立脚して、『芸術技能の修練』『情操の醇化』『国民生活の充実』といふ芸能科の使命を達成し、同時にそれが『国民の基礎的錬成』といふ国民学校教育の大目的に対する使命を達成する¹³という「国民学校令」から導き出される三層構造によって把握されることによって、「芸能科音楽」は「国民の基礎的錬成」を遂行するために、「歌曲の歌唱」「鑑賞能力の養成」といった「芸術技能の修練」を通して、「音楽的情操の醇化」「情操の醇化」「国民的情操の醇化」に寄与するものとして位置づけられたのである。この三層構造は、戦中期に著された『国民学校芸能科音楽問答』（1943年）においても、「最高目標……国民学校教育の目的」として「皇国民の基礎的錬成」、「中間目標……芸能修練に依る情操の醇化」、「直接目標……芸能科音楽教育の目的」として「音楽技能に依る国民的情操の醇化¹⁴と、引き継がれている。

井上のいう「国民的情操」とは、なにを意味しているのだろうか。『国民学校芸能科音楽精義』によれば、「情操」は「論理的情操」「道徳的情操」「宗教的情操」「美的情操」の四つに分けることができ¹⁵、中でも「美的情操」については、「美的情操は初等美的感情の複雑に発達したもので、その内容は純粋な美的概念即ち全く利害関係を離れて成立する美的快感である¹⁶として、「美的情操」を優位に置いている。彼にとって「美的情操」を中核とする「情操」は、「国民的」なものでなければならず、「国民的情操」が意味するものとは、「日本国民的である。日本人が伝統的に持つて居るところの、そして日本人が持続しなければならないところ¹⁷であると説明される。興味深いことに、井上の想定する「日本国民的」「日本人」としての音楽教育においては、「詩吟でなければ満足出来ないとか、浪花節以外の音楽は味ふことが出来ない¹⁸といった音楽素材の偏狭さは忌避され、「東亜の大陸に進出し、世界の檜舞台に立つて活躍する大日本国民としての音楽的情操を陶冶する」ことが目指された。このことを果すために彼は、「たとへ洋楽を基礎とする材料を取扱ふとしても、之によつて真に音楽美の体験を蓄積して行くなれば将来純日本的な

音楽に向かつても門戸を閉す様な偏狭な音楽的情操にならないと信ずるものである」¹⁹との信念のもと、子どもたちの「真に音楽美の体験」を実現しようとした。

この「日本的な音楽」のあり方は、すでに「音楽教育に於ける日本精神の確立」(1933年)においても見られ、「私は音楽教育に於ける日本精神の確立といふのは音楽教育に日本的な内容を充実させることであると信じて居る。音楽教育に日本的な内容を充実するといふことを、ピアノや琴や三味線にかへるとか或は長旋法、短旋法の歌曲を陽旋法や陰旋法の歌曲にかへることであるかの如く考へるならば、之は極めて軽率といはなければならない。『日本精神に還る』とか『日本精神を確立する』とかいふことは洋服をぬいで袴を着ることでではない。『洋服を着る精神』の中に日本精神を確立することであり、『洋服を着てする仕事』の内容に日本精神を確立することではなくてはならないと思ふ」²⁰と明言されている。

「日本的な音楽」と「洋楽」という一見対立するかのようと思われる音楽の併存を井上が許容した理由として第一に、「小学校中等学校等の教材は更に歌詞も曲譜も一層芸術的に且つ教育的であるといふことを望む」教材観を有していた彼にとって、芸術としての音楽によって「音楽美の体験」をなさしめるためには、「吾国で若し第一、第二学年あたりで吾国固有の童謡とか地方にある比較的高尚な俚謡の様なものを取り扱つたとしても、第三学年以上に授ける教材が之と連絡しない」という危惧があった。第二に、「長音階、短音階の如き西洋音楽の音階は今日吾々が洋服を吾々日本人の衣服として着こなして居ると同様に日本精神によつて消化されつゝある音階であつて生育した日本文化の内容の一要素であると思ふ。私は徒に日本古来の音階などに拘泥せず進んで長音階、短音階等を正しく、確実に消化させる様な音楽教育を行ふことこそ日本的な内容を充実させる上に有効であると思ふ」と述べているように、すでに西洋音階による音楽が「日本精神」「日本文化」として融合されていることにあつた²¹。そして井上は、「日本古来の旋法と日本精神といふことを直接連結して音楽教育の要件に考へることは世界文化の揺籃の中に成長をとげた日本文化に対する恥辱でなければならないと思ふ」²²と強く主張し、「世界文化」を担うまでに「成長をとげた」当時の日本において、「日本古来の音階」のみに固執する姿勢を批判するのである。事実、戦中期に井上が提示した「鑑賞音盤配列の私案」を見ると、「大東亜戦争勃発前に選ばれた敵性国に属する作曲家」²³による敵性音楽は省かれているものの、《君が代行進曲》《愛馬行進曲》《越天楽》《さくらさくら》《千鳥の曲》《海行かば》などをはじめ、《ラモアのガボット》《スッペの軽騎兵》《ビゼーのメヌエット》《シュトラウスのダニエーブ河の漣》《ベートーヴェンの月光の曲》など²⁴のバラエティに富んだ音楽で構成されている。

(2) 「普通教育」としての音楽教育—子どもの「音楽的天性」と「音楽的生活」の重視—

「芸能科音楽」はそれまでの「唱歌科」とは異なり、活動領域が従来の「歌唱」から、「鑑賞」「器楽」「楽典」「聴音」などを含む広範囲なものとなった点に特徴がある。井上は『国民学校芸能科音楽精義』では、「文字の表はす意味からいへば『唱歌科』に於ては、『唱歌』を教育の材料とし、『唱歌』の指導をその方法として音楽教育を実践したのであるが、『芸能科音楽』に於ては教材を広く『声乐』と『器楽』との分野から採り、しかも、その方法は単に『唱歌』ばかりではなく『声乐』及『器楽』の広い分野にもとめるといふことが出来るのである」²⁵と解説するにとどまっているが、同時期に発表された「音楽教育の新体制」(1940年)を見ると、「国民学校芸能科音楽に於ける『鑑賞』とか、『楽典』の教授、『基礎練習』等は、之が単なる音楽教育上の意見として要求されて居るのではない。いはゞ国家がその実行を要求して居るのである」と論調が一変し、

「国民学校に於ては必ず之を實行しなければならない。それは国家の要求として明かに教則の上に示されて居るのである」²⁶と、「国家の要求」に沿うべく多様な活動領域を實踐していくことを強く説いている。彼は、「芸能科音楽」において幅広い音楽活動が有機的に連関されることによって、「国家の要求」すなわち「国民の基礎的錬成」にいつそう応じることを求めている。

しかしながらこの論調とは裏腹に、実際には井上の音楽教育の中心的活動は「歌唱」と「鑑賞」にあった²⁷。この「歌唱」と「鑑賞」の活動を重視する考えはこの時期に顕著なものではない。「国民学校令」実施まで法的拘束力をもった「小学校令改正」(1907年)の「教則第九条」に、「唱歌ハ平易ナル歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ兼テ美感ヲ養ヒ徳性ノ涵養ニ資スルヲ以テ要旨トス」と規定されているように、「歌曲ヲ唱フコトヲ得シメ」るだけの活動を中心とするものとは異なり、井上は「唱歌教授は、平易雅正な歌曲を巧妙に歌ひ、且つ鑑賞する能力を得させて、美的情操の陶冶に資し、兼ねて聴覚及び発声器官の発達を図ることを要旨とする」²⁸との独自の見解を呈していたことから、昭和10年頃にはこの考えが現出していた。ここで注目したいことは、前述した「国民学校令」の最高目的である「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スルヲ以テ本旨トス」の文言中にある「普通教育」という言葉である。「唱歌科指導過程の再検討—視唱法教授に於ける指導過程の再検討—」(1936年)において、井上は「小学校の音楽教育に於ては、技能の修練が決して第一義的なものではない。(略)小学校に於ては技能の修練により、美的情操を陶冶して、普通教育の眼目であるところの円満なる人格と、優良なる国民となる素質を養成することを本義としなければならない」²⁹と述べており、また『国民学校芸能科音楽精義』においても、「『普通教育』とは『皇国の道』を国民教育上の上を実施する手段・方法である。それは決して『専門教育』では無い。あく迄も『普通教育ヲ施シ』である」³⁰と主張している。

この考えの背景には、「技巧と精神の問題」がある。このことについて井上は、すでに「技術第一主義を排撃する—音楽教育への再検討—」(1938年)³¹において言及しているが、ここでは「国民学校令」実施直前に書かれた『国民学校芸能科音楽精義』に基づいて述べてみたい。井上は「音楽専門教育の直接の目的は音楽の技巧であるといふことはいふ迄も無い。音楽学校の生徒や、又音楽の専門家は如何に情操が醇化されて居ても、音楽そのもの、技巧を持つて居なければ問題にならないのである。ところが普通教育の場合は、之と全く反対で、技巧が目的ではなくて、音楽に依る精神的教養を高めるといふことがその重要な目的である」³²、「ベートーヴェンも、モーツァルトも、器楽や作曲を中心にして音楽を学び、そして音楽の大業をなした。しかし之等は何れも個人を中心とする教育であり、或は専門家を目標とした教育であつて、音楽的教養によつて『国民ノ基礎的錬成』に役立たせやうとするところの普通教育の場合であり、学級といふ集団を本体とする国民学校の教育に於ける場合と同様に見ることは出来ない」³³と、「音楽専門教育」の目的とは異なり、「普通教育」の目的が「国民ノ基礎的錬成」にあることを唱えている。ここで彼の言及する「普通教育」という言葉は、「音楽専門教育」との対比において使用されている。というのも、井上は「専門教育など、比べると、この技巧的修練を積むのに都合の悪い事情がある」とし、「普通教育」では「教授の時間数」「児童の素質」「設備」「教師の実力」などの「悪い事情」があり、「普通教育の場合でも、若しすべての事情が許すならば、技巧的修練をより高く積みせるといふことが大切であることはいふ迄も無い」と述べているからである³⁴。

井上が「国民ノ基礎的錬成」を遂行するために、「普通教育」「学級といふ集団を本体とする国民学校の教育」における音楽教育を考慮する際に、とりわけ留意したこととはなんだろうか。

彼は、「先づ『芸能科音楽』に於ける教育の中心を決定する根拠は何であらうかといふことについて考へてみななければならない」³⁵と提起する。井上は「何を中心とするか？—国民学校芸能科音楽に関する問題—」（1940年）において、「国民学校芸能科音楽の中心となるものは何であらうか？」との問いを自らに投げかけたとき、「児童の精神と肉体とに即することである」と即答している。「児童の精神と肉体とに即すること」とは、すなわち「児童の音楽的天性と、音楽的生活とに即するといふこと」を意味している。では、「児童の音楽的天性」「音楽的生活」とはなんだろうか。井上は、「この『音楽を聴くことを喜び』『歌を歌ふことを喜び』といふことこそ、児童の音楽的天性であり、児童の音楽的生活であつて、国民学校芸能科音楽の中心でなければならない」と断じている³⁶。この見解は『国民学校芸能科音楽精義』においても見られ、「児童は『音楽を聴くことを喜び』といふこと、、『歌を歌ふといふことを喜び』といふ音楽的天性を持つてこの世に生まれて来て居るのである。この二つは実に人間の共通的な天性であつて、この天性こそは我々人間の世界に『音楽』といふ芸術が発生し、そして今日のように発達して来た理由である」とし、この「『喜んで音楽を聴く』といふこと、、『喜んで歌を歌ふ』といふ生活は、児童の音楽的天性に立脚した児童の音楽的生活である」ため、「芸能科音楽の教育に於ける中心は、この児童の音楽的天性と音楽的生活とでなければならない。即ち『鑑賞』と『歌唱』こそ児童の天性と生活とに深い根拠を持つ、芸能科音楽実践への中心である」とする論を展開している³⁷。まさに人間と音楽の本来的・根源的なあり方に意味を見出した点に、井上が「普通教育」としての音楽教育において、「歌唱」と「鑑賞」を中心とした音楽活動を主張した根拠がある。なお、国民学校期においてはじめて「器楽ノ指導ヲ為スコトヲ得」と明記された「器楽」については、「器楽指導は出来ればやるといふ程度に考へて居ります」³⁸というように、消極的であつた。

国民学校期において、井上はこれまで述べてきた音楽教育思想のもとで、「国民学校の実践こそ我々現代日本に生を享けた教育者に課せられた重大な使命であり、そして最大の榮譽といはなければならない」³⁹との決意を抱きつつ、音楽教育活動を繰り広げていく。

2. 音楽実践

(1) 基本的理念

これまで述べてきたように、井上の音楽教育の中心的活動は「歌唱」と「鑑賞」にあつたが、実際には「音楽教育本来の使命であるところの、声を美しくするとか、本譜を指導するとか、或ひは鑑賞指導をするといふ様な方面に一層その効果をあげることが出来れば、まことに理想的であるといふことが出来る」⁴⁰と述べているように、「歌唱」と「鑑賞」の音楽活動をより実りあるものとするための「基礎」にも重要な意味を見出していた。このことは、「非合理の合理—唱歌科成績考査の再検討—」（1938年）に示されている「成績考査」をする際の「学習態度」「歌ひ方」「聴音の力」「本譜視唱の実力」「鑑賞の態度」「筆記帳」という観点にすでに表れているが⁴¹、「国民学校令」の「芸能科音楽」の文言の中に、「歌唱ニ即シテ適宜楽曲ノ初歩ヲ授クベシ」「発音及聴音ノ練習ヲ重ンジ自然ノ発声ニ依ル正シキ発音ヲ為サシメ且音ノ高低強弱音色律動和音等ニ対シ鋭敏ナル聴覚ノ育成ニカムベシ」（国民学校令施行規則第十四條）と明記されたことが、「基礎」を重視した決定的な要因となつた。

井上は『国民学校芸能科音楽精義』の中で、前者について、「こゝには『歌唱に即して』とあるけれども、実際上は『鑑賞指導』の場合にも、又若し器楽指導をすれば、その『器楽指導』に関連しても当然『楽典』に関する部分が出て来るのであつて、『楽典』は『歌唱』『鑑賞』『器楽』

の各々の指導の基礎となる部分がある」とし、後者については「基礎練習は『歌唱』及『器楽』の指導にそれぞれの技術の基礎となるものであつて、『歌唱』には歌唱の為の基礎練習があり、『器楽』の指導には、器楽の為の基礎練習がある。『歌唱』及『器楽』の指導の為の基礎練習はいろいろな部門があるけれども、教則の中には特に『発音』と『聴音』の練習を重んずべきことを要求して居るのである」⁴²と、「楽典」と「基礎練習」の必要性を説いている。

さらに井上の「基礎練習」の重視は、上述の二つの文言によるだけではなく、「芸能科音楽」の「目的」にある「芸能科音楽ハ歌曲ヲ正シク歌唱シ」という文言にも裏づけられている。彼の国民学校期の音楽教育論のあり方を鮮明に表現するこの「歌曲ヲ正シク歌唱シ」という文言について井上は、『国民学校の基礎的研究』（1940年）において、「『正シク歌唱』するといへば当然『音楽的に正しく』といふことであるが『音楽的に正しく』といふことは、『音程を正しく、リズムを正しく、拍子を正しく、発想を正しく』といふこと、更に『発音を正しく』といふ様なこともふくまれて居ると思ふ」⁴³と説明し、さらに「音程の下る理由とその対策」（1940年）では、「『国民的情操ヲ醇化スル』といつても、或程度迄歌曲を正しく歌唱することが出来なければ、その目的を達成することはむづかしい。歌を歌はせると音程がどんどん下つたり、リズムがあやしかつたり、又発声が大へんきたないといふ様な場合、どうして『国民的情操ヲ醇化スル』といふ目的を達成することが出来ようか」⁴⁴と、「歌唱」における「基礎練習」の徹底が「国民的情操ヲ醇化スル」ことにつながることを主張している。

ここで注目したいことは、「歌曲ヲ正シク歌唱」することは、同時に「正シク」鑑賞することも意味していることである。井上の「歌を歌ふといふことを喜ぶ」ということと、「音楽を聴くことを喜ぶ」という、人間と音楽との本来的・根源的なあり方を再び想起したい。「愛児の音楽教育」（1940年）において、井上は「『喜んで歌ふ』といふこと」と「『楽しく聴かせる』といふこと」を「基礎」としつつも、「音楽教育の理想を実現する為には、当然『喜んで歌ふ』といふことを『正しく歌ふ』といふことに引上げて行かなければならない。又『喜んで聴く』といふことを『正しく聴く』といふことに導いて行かなくてはならない」との見解を示し、「『正しく歌ふ』ことを指導する為には、『正しい発声、発音』を指導しなければならない。そして音程練習をし聴音練習をし、リズム練習をし、拍子練習をし、更に読譜の指導をしなければならない」⁴⁵と、「歌を歌ふといふことを喜ぶ」「音楽を聴くことを喜ぶ」という段階から、「正しく歌ふ」「正しく聴く」という段階へと「引上げ」「導いて行く」ことを最終的に目指そうとしている。その際に、重要な音楽活動となるのが音程、聴音、リズム、拍子、読譜などの「基礎練習」である。そしてひいては、「国民学校で正しく音楽を味はひ、正しく理解する力を養つて置けば将来必ず、これが素地となつて国民音楽創造の機運を生み出す」ことにつながっていくと、彼は「解釈して居」たのである⁴⁶。

(2) 授業の実際

ここでは、「発音及聴音ノ練習ヲ重ンジ自然ノ発声ニ依ル正シキ発音ヲ為サシメ且音ノ高低強弱音色律動和音等ニ対シ鋭敏ナル聴覚ノ育成ニカムベシ」に明記された「発音」と「聴音」に関する井上の特徴的な「歌唱」指導に限定し、『国民学校芸能科音楽問答』に基づいて述べることにしたい。

まず「発声」についてであるが、彼はこのことについて、国民学校期以前から強い関心を寄せていた。先に引用した「音楽教育に於ける日本精神の確立」において井上は、「音楽教育に日本

的な内容を充実する」ために、「とにかく『正しい日本語の発音に準拠した発声』が十分に研究されなくてはならないと思ふ」⁴⁷と強調していた。そして「発声と発音とは分離することの出来ない同体のものであり、発音は国語によつて各々独自性のあるものであるから日本人の発声は日本人の発音に立脚して特異なものでなくてはならない」⁴⁸と言及し、「歌唱」における「日本人」「日本語」の「発声」と「発音」練習の重要性を訴えていた。では、井上の「発声」と「発音」練習はどのように行われたのだろうか。

井上によれば、「発声練習は声の出し方や、声域の拡張、声の美しさを増すこと、声の上手な使い方等所謂声の技巧そのものを練るのを目的とする練習」で、「発音練習といふのは、『ア』なら『ア』、『サ』なら『サ』といふ音が、正しい口形で、正しく、美しくきこえるやうにする練習」のことをさしている。「発声」と「発音」の関係は、上に引用した「音楽教育に於ける日本精神の確立」において「同体のもの」と言及されていたように、「発声と発音とは一体の両面でありまして、発声のない発音といふものはなく、また発音の伴はない発声といふものもあり得ないのです。一面からいふと如何に発声を練らうとしても発音のことを無視しては出来ませんし、また発音を練らうとしても発声のことを無視することは出来ません。見方によつては、発声と発音とはお互ひに関係しあひながら練られるものです」⁴⁹と不即不離の関係にあることが、この時期においてもいわれている。事実、彼の発声指導の要点を見ると、「一、美しい声をねらふこと。児童の声が果して美しいかどうかについて反省する。若しわからない場合には他の学級や他の学校の児童の声と比べてみる」「二、自由な声をねらふこと。歌つて居るうちに音程が下つたり、または正しい音高にあがらなかつたり、拍子や律動が学年相当に正しく表現出来ないのは不自由な声です。これらの点に対して自由な働らきをするかどうかについて反省し、不十分なところは特に注意して指導する」「三、発音の明瞭さをねらふこと。発音が正しいかどうか、明瞭であるかどうか、美しいかどうかといふことについて常に反省しながら指導すること」⁵⁰と、「発声」と「発音」が相互に関連づけられながら指導がなされている。

さてここで、「正シキ発音」の指導の一例をあげてみたい。上で述べたように、井上は「発音は国語によつて各々独自性のあるものである」という考えをもっていたことから、「国語と特に密接な関連をとつて指導することが大切」⁵¹であると認識していた。たとえば、「ガ行音」の指導では、「ガ行音が一言で言葉となる場合または或る言葉の一番始めに出て来た場合と、擬声法は濁音です。(例義のギ、蛾のガ、学校のガ、軍艦のグ、元気のゲ、グルグルのグ、ガラガラのガ)ガ行音が或る言葉の一番始めでなく、二番目とか三番目に出て来た場合(例鶯のグ、あがる、さがるのガ、うごくのゴ)また『何々が』の『ガ』及び、『何々の如く』の『ゴ』は何れも鼻濁音です」や、「無声擦音」の指導では、「『うごきます』の『ス』、(ウタノホン上、十六、デンシヤゴツコ)『あしたてんきになあれ』の『シ』(同 三、ユフヤケコヤケ)『かささして』の『シ』(同 十四、オ人ギヤウ)などの『ス』『シ』は日常会話の際は声にならない摩擦音ですが、唱歌の場合は有声化することは止むを得ないと思ひます」など⁵²の「日本語」の特質を考慮した「正シキ発音」の指導を試みていた。

また井上は、山田耕柝の「私は日本語の歌を唱ふためには、日本語に準拠する発声によらなければならぬといふことを明言するものであります」との意見に、「全く同感」の意を表していた⁵³。山田は大正期から、「日本語のアクセント、日本語の詩そのものの形式を如何に、作曲すべきかについて、空しく懊悩し」、「私は平素から歌謡曲の作曲については、ある人々からは偏狭といはれるほど、その詩のもつ語調とか、アクセントとかに、細かい注意を払つてをります」⁵⁴と

述べ、戦後においても、「声楽の場合では声を出すということは言葉を吐くということになる。つまり発声と発音が全く同義語であることに気づかないのだ」⁵⁵とし、「詩と音楽が不可離不可分の関係におかれた芸術的な融合体」⁵⁶としての日本歌曲を一貫して追求していた。こうした山田の影響を受けた井上は、「正しい日本語の発音に準拠した発声」への「基礎」をなすために、たとえば「促音」の指導において次のような注意を与えている。三つ例があげられているうちの二つめを見てみよう。「二、促音が独立した一個の音譜につけられて居るが、その前の音と同じ音高である場合」として、自らが作曲した「例『ウタノホン上』七、ウミ」が取り上げられており、「歌詞第三節『イツテミタイナ』の『イツ』のところは、『ツ』といふ促音が独立した四分音符につけられて居り、その前の『イ』と同じ音高である。この場合には、促音を前の音に付けてしまつて、次の音の前にやはり休符を置く心持で歌ふ。即ち『ツ』は前の『イ』につけてしまひ、『テ』の前に休符を置く心持で歌ふのである」という指導がなされている⁵⁷。井上の「促音」に代表される「日本語の発音」に準じた「正シキ発音」によって、日本語のもつ美しさを子どもたちに気づかせ陶冶しようとする音楽のあり方へのこだわりは、彼の作曲家としての側面からくるものであろう⁵⁸。

<譜例 1>



では、このような「正シキ発音」による「歌唱」は、どのような「発声」で歌うことが目指されたのだろうか。「芸能科音楽」の文言には「自然ノ発声ニ依ル正シキ発音」と記されており、「自然ノ発声ニ依ル」声の出し方が求められている。井上によれば、「自然ノ発声」とは、「児童が無理をしないで話して居る声、極めて自然な状態で本を読んで居る声、これ等の声をそのまま唱歌の声に導いたものが『自然ノ声』でせう」と説明している。さらに「児童が興奮したり、特に大勢の人に聞えるやうにと話して居る声は『無理をして居る』声で、『自然な声』ではありません。また特別に気取つたり、自分の持つて居る声量を無理して大声を出して朗読する場合の声も同様です。どこまでも児童の気持や、発声器官に無理のないやうな声をそのまま唱歌の声に育てたものが『自然ノ発声』だと思ひます。従つて声楽専門家の使ふ技巧的な発声も国民学校の児童に要求すべき発声でないことは勿論です」⁵⁹と、「専門教育」ではなく、「普通教育」としての「発声」による「歌唱」のあり方を提起している。

次に、井上から音楽指導を受けた当時の児童に、「井上先生は（中略）音感教育に力を入れ」⁶⁰ていたと記憶されている「聴音」を述べてみたい。井上は、「国民学校芸能科音楽の本旨・実際・音感教育一講演筆記一」（1941年）において、「国民学校の音楽教育では、歌曲を正しく歌ふこと、音楽による国民的情操の陶冶を目的とする外、時代の影響は、精神のみを目的とせず肉体への影響を重んずるやうになりました。即ち感覚、特に聴覚の陶冶がそれであります。国民学校の音楽教育が特に音感的といはれる所以もこゝにあります」⁶¹と語っているように、この時期にはとり

わけ「時代」の要請によって「聴音」を重視していたことがわかる。井上が国民学校期に、それ以前よりいっそう聴音を重視するようになった背景には、国民学校令の実施と同じ1941年4月に設置された「聴覚訓練準備調査会」のメンバーとなったことも大きくかかわっていると考えられる⁶²。

では、井上はどのような「聴音」指導を行ったのだろうか。井上は、先に引用した「長期建設と音楽教育」において、「声音の陶冶が、声音の陶冶それ自体として独立し、又は本譜指導の為のみの本譜指導となり、更に聴音が単なる聴音に終始して、この音楽を体験することに関係なしに遂行されるならば之はまことに価値の無い営みといはなければならない」⁶³と、個々の活動が有機的に関連することを主張している。しかし、「聴音」に関しては、「ところが和音訓練だけは或る時期になるまで歌唱教材と別個に独立して体系的に訓練して行かなければならないやうになつて居ます。それではなぜ和音訓練も歌唱教材と直接連絡をとつて進むやうにしなかつたかといふ疑問も当然起ることですが、それはいろいろな事情からさう出来なかつたのです」⁶⁴と、特別の理由から「或る時期になるまで別個に独立して」指導がなされることを述べている。では「或る時期」とはいつまでをさしているのだろうか。彼は、「これだけ（筆者注：和音訓練）を一年からぬき出して訓練して行かなければならないといふことになります。そして初等科三年の三部合唱曲なつて始めて一年からやつた和音訓練と連絡がつくといふことになります」⁶⁵と説明している。

一年から三年までの「連絡」は、井上によれば、「大体の体系を申し上げますと、初等科一年、二年及び三年の間に『イロハニホヘト』といふ幹音の音高記憶を目標として、ハ長調の各度上の三和音と属七の和音を取扱ひます。一年と二年の間は主として個々の和音について、聴音、書取、分散和音唱、単音抽出唱及び和音合唱⁶⁶をいたしますが、三年になると個々の和音の結合をする練習、即ち終止形合唱に進み、その発展として三年の第三学期に『十六、軍旗』『二十、三勇士』といふハ長調の三部合唱曲に進みます」⁶⁷といった系統立てられたものであり、これは国民学校教科書に示されている「初等科各学年指導体系表」⁶⁸に即したものである⁶⁹。たとえば四年においては、三年までに学習したハ長調からさらにヘ長調、ト長調へと範囲が広げられ、「『変口』と『嬰へ』といふ二つの派生音の取扱」に進むようになっていく。「聴音」の内容も、一年から三年までに学習した「聴音、書取、分散和音唱、単音抽出唱及び和音合唱」によってなされる。そしてこれらの「聴音」を学習しながら、ヘ長調に関係する唱歌として、5月に《若葉》《機械》、9月に《青い空》《ひよどり越》、1月に《きたへる足》、2月に《広瀬中佐》を、ト長調に関係する唱歌として、7月に《水泳の歌》、12月に《入営》、2月に《少年戦車兵》をそれぞれ学習する仕組みになっている。

この「聴音」で留意したいことは、「聴覚の陶冶」が「歌唱」をはじめとするさまざまな音楽活動の「基礎」として機能するだけでなく、「職業又は国防等の観点から鋭敏なる聴覚の育成といふことが、現在及将来に於ける国民教育に於て重要な意義を有」⁷⁰つものとして、「聴音」が意味づけられていることである。国民学校期に制度的に取り入れられた「聴音」は、敵機のプロペラ音や潜水艦の音を聞き分ける手段としても、その役割を期待された経緯をもっており⁷¹、井上の「聴音」に対する「国防」の「観点」からの「重要な意義」の主張は、一面では国策の推進化に寄与していた。そして井上は、「歌唱」に関わる「歌曲ヲ正シク歌唱シ」に対し、「『正シク歌唱シ』といふことは『錬成』の意味が充分にふくまれて居ることと信ずるのである」⁷²との見解を示しており、「基礎練習」を基盤とする「歌唱」をはじめ、「鑑賞」「器楽」の音楽活動は、「皇

国の道」に通ずる「国民の基礎的錬成」へと収斂されるものとなった。

おわりに

本論は、国民学校期を中心に、井上の音楽教育思想と実践を描出してきた。井上の音楽教育論を一言で言い表すならば、「皇民」を「錬成」するための音楽教育、すなわち天皇制国家に寄与するための「国民の基礎的錬成」を主柱とした音楽教育であったといえよう。井上の「芸能科音楽」としての教科の位置づけや意味づけも、「普通教育」としての小学校学校音楽のあり方も、「日本国民的な音楽」の創出も、「歌唱」「鑑賞」と「基礎」の活動を有機的に関連づけた音楽授業のあり方も、「国民学校令」に忠実に倣い、そこから立ち上げられたものであった。このような井上の音楽教育論の特質は、昭和初期から戦後期にいたるまで、全国の小学校音楽教師を先導する東京高等師範学校附属小学校・国民学校の音楽教師であったこと、国民学校期以前には、音楽教科書『尋常小学唱歌』『新訂尋常小学唱歌』の教授細目や解説を著したこと、国民学校期には、音楽教科書『ウタノホン』『初等科音楽』の編纂者の一人であったことなど、井上のキャリアが常に国家に近い立場にあったことが大きくかかわっており、それゆえ国家のあり方に、彼の音楽教育論が大きく左右されたのだと思われる。戦後、井上は引き続き東京高等師範学校附属小学校の音楽教師として、戦前と同じく、多くの小学校音楽教師たちを啓発するが、戦後は平和国家に寄与するための音楽教育のあり方を水路づけていく。事実、戦後の井上の音楽教育論は、天皇制国家から平和国家へと国家のあり方が大きく転換したことに即しており、「音楽教育よ、本道に還れ」（1946年）において、平和国家建設のための音楽教育の意義を、次のように標榜している。

今やわが国は敗戦国として世界に於けるその地位が全く没落したとはいへ、とにかく終戦によつて教育の方向は是正される運命に到達した。今こそわれわれ音楽教育者の上をおほふ暗雲は打ち払はれて堂々とその本道に立還るべき時機が到来したのである。平和日本を建設するために、国家は平和を愛好する国際的文化人の育成をわれらに要求する。あらゆる芸術分野の教養、特に音楽的な教養を高めることは今後の国民教育上極めて重要なこと、いはなければならない。音楽教育よ、本道に還れと絶叫する所以である。⁷³

最後に、国民学校期における井上の音楽教育論について、現在の小学校音楽とのかかわりから、二つのことを考えてみたい。まず、音楽指導のあり方についてである。井上の音楽実践は「専門音楽教育」ではなく、「普通教育」としての音楽教育を志向することによって、子どもが本来的に持っている「歌を歌ふといふことを喜ぶ」「音楽を聴くことを喜ぶ」ことを音楽教育の出発点とし、音楽指導によって「正しく歌ふ」「正しく聴く」という段階へと「引上げ」「導いて行く」ことを最終的に目指そうとしていることを、1-(2) および2-(1) で述べた。井上の音楽実践を顕著に特徴づける、日本語の美しさに重きを置いた発声と発音に固執した指導も、「正しく歌ふ」ということにかかわって強調されていた。

井上に見られる音楽指導は、戦後も一貫して、小学校音楽において広く実践されてきており、小学校音楽のあり方の主流をなすものといえる。この音楽指導のあり方には、子どもたちの音楽活動が「正しく歌ふ」「正しく聴く」ということに最終的な目的が置かれてよいのか、という音楽指導の重要な問いが在している。子どもたちを「正しく歌ふ」「正しく聴く」ことに導くために、「基礎」の徹底化が図られることによって、子どもたちの「歌を歌ふといふことを喜ぶ」「音楽を

聴くことを喜ぶ」という、彼の音楽教育の出発点に位置づけた子どもたちの「音楽的天性」と「音楽的生活」が失われることはないのだろうか。さらにいえば、このことは子どもたちの音楽をする喜びと基礎とのあり方をどう捉えるのかという、子どもたちにとっての音楽の意味を問うことにもつながるだろう。

次に、小学校音楽のあり方についてである。井上は、本論1-(1)で述べた三層構造に表れているように、「芸能科音楽」を、「国家的大使命」である「国民の基礎的錬成」を遂行するための手段として、音楽教育を位置づけていた。大正期以降、音楽教育界において指導的役割を果たしてきた音楽教師たちは、音楽がある目的のための手段として扱われることに強い嫌悪と反発を表明し続け、音楽独自の価値として、概念や思想に左右されない「美」的価値を謳ってきた。すなわち、音楽を価値づける「美」が、音楽の原理や原則など、音楽それ自身の中にあり、表現するものも音楽外的なものではないとする「自律的音楽」の立場である。その代表的な音楽教師の一人に、井上とも交流があった、神戸市東須磨国民学校の北村久雄がいた。北村は「音楽『唱歌』教育の狙ひ処」(1933年)において、「浅薄な音楽の知識や技能を伝達することを以て音楽教育であると勘考したり、或は音楽の力を利用して美育や徳育の目的を達成するのが音楽教育の使命であるかの如く考へ」⁷⁴る、従来の音楽教育のあり方を痛烈に批判している。井上も、本論1-(1)で述べたように、「美的情操は初等美的感情の複雑に発達したもので、その内容は純粋な美的概念即ち全く利害関係を離れて成立する美的快感である」との見解を示し、北村と同じく「自律的音楽」の考えを持っていたことがわかる。しかし井上は、一方で音楽を特徴づける「美的情操」を「純粋な美的概念即ち全く利害関係を離れて成立する美的快感」と意味づけながらも、他方で「美的情操」の持つ力を「国民の基礎的錬成」に役立つものとして、「皇民」化の手段として扱っていた。井上の中では、おそらく矛盾として認められていないであろうこれら二つの考え方の併存には、一方で「美」を支柱とする芸術音楽としての音楽の意味づけと、他方で「国家」のための人間形成としての教育の意味づけとの間で揺れ動く、音楽教育の矛盾が鮮明に表現されている。

小学校音楽は戦後から現在にいたるまで、「美的情操」による「豊かな人間性の育成」を標榜してきている⁷⁵。これからの小学校音楽のあり方を考えるとき、「美的情操」と「人間性の育成」をめぐる問題は決して看過できないことからである。すなわち、音楽の価値と独自性を「美的情操」に置き、小学校音楽の目的を、「美的情操」を通した「人間性の育成」としうるのか、という根本的な問いである。この問いを考えるとき、制度として、「美的情操」を通した人格形成が明確に打ち出されたとともに、現在の小学校音楽のあり方の基底をなしている、国民学校期の音楽教育にまで遡る必要があると思われる。本論で述べてきた井上の音楽教育論は、この問いに、貴重な歴史の手がかりとして大きな意味を持つのではないだろうか。

〔注〕

¹ 山本文茂「芸能科音楽教材の特質—教科書・教師用指導書の分析を通して—」浜野政雄監修『音楽教育の研究—理論と実践の統一をめざして—』音楽之友社、1999年9月、290頁。

² 井上武士「自序」『国民学校芸能科音楽精義』教育科学社、1940年10月、1頁。本論では、河口道朗監修『音楽教育史文献・資料叢書第十八巻 国民学校芸能科音楽精義』(大空社、1992年6月)を使用した。

³ 塚本靖彦「井上武士の履歴書と生涯—歴史的資料に基づく一考察—」、塚本靖彦／斉藤博「井上武士の生涯研究」(『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』第26巻、1990年12月)、塚本靖彦「井上武士の全業績と目録作成」(同上書、第29巻、1994年3月)、塚本靖彦「井上武士の全業績の補遺

- 小評伝と井上作曲の校歌—（同上書、第30巻、1995年3月）。本多佐保美／藤井康之／佐藤香織「昭和10年代の東京高等師範学校附属小学校の音楽授業構成—井上武士・小林つやえの授業実践から見る—」【千葉大学教育学部研究紀要】第55巻、2007年2月。
- ⁴ 井上武士「皇民錬成への音楽教育」【教育研究】第505号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1939年10月、169頁。
- ⁵ 井上武士「長期建設と音楽教育」【教育研究】第492号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1939年1月、228頁。
- ⁶ 前掲書、井上「皇民錬成への音楽教育」169頁。
- ⁷ 前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】15頁。
- ⁸ なお、この文言は「国民学校令」では、「国民学校ハ皇国の道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ、国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」となった。下線部は筆者による。
- ⁹ 前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】44-45頁。
- ¹⁰ 同上書、40頁。
- ¹¹ 前掲書、井上「皇民錬成への音楽教育」170頁。
- ¹² 前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】42頁。
- ¹³ 同上書、43頁。
- ¹⁴ 井上武士【国民学校芸能科音楽問答】藤井書店、1943年12月、2-3頁。
- ¹⁵ 「論理的情操」とは「複雑な施行作用に伴つて判断の際に於ける一致・不一致・明・不明等に従ひ快又は不快を感ずる情操」、「道徳的情操」とは「利害・愛憎の關係を離れて自他の行為に対し善惡の価値判断をなす際起る情操」、「宗教的情操」とは「自分以上に完全円満な超人的な力を持つものを崇信帰依する情操」と定義づけられている（前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】73頁）。
- ¹⁶ 同上書、73-74頁。
- ¹⁷ 同上書、72頁。
- ¹⁸ 前掲書、井上「皇民錬成への音楽教育」170頁。
- ¹⁹ 前掲書、井上「長期建設と音楽教育」231頁。
- ²⁰ 井上武士「音楽教育に於ける日本精神の確立」【教育研究 臨時増刊号 音楽教育の新機構】第412号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1933年12月、458頁。
- ²¹ 同上書、460-461頁。
- ²² 同上書、462頁。
- ²³ 前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】174頁。
- ²⁴ 同上書、177-179頁。
- ²⁵ 同上書、48頁。
- ²⁶ 井上武士「音楽教育の新体制」【教育研究】第521号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1940年11月、73-74頁。
- ²⁷ 井上が「歌唱」と「鑑賞」を中心とする音楽教育を提唱した背景には、教則（国民学校令施行規則）と世界の音楽教育のあり方が影響を与えている。前者は「教則にも【芸能科音楽ハ歌曲ヲ正シク歌唱シ音楽ヲ鑑賞スルノ能ヲ養ヒ】と示して居るのである」（傍点は原文のまま）とし、後者は「初等教育に於て、音楽教育を採用する場合、この【歌唱】と【鑑賞】とを中心とするといふことは、世界各国共通のことであり、又いつの時代に於ても動かない鉄則である」と説明している（前掲書、井上【国民学校芸能科音楽精義】86頁）

- ²⁸ 東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会編『小学唱歌教授細目』培風館、1936年4月、1頁。
- ²⁹ 井上武士「唱歌科指導過程の再検討—視唱法教授に於ける指導過程の再検討—」『教育研究』第447号、東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会、1936年4月、158頁。
- ³⁰ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽精義』38頁。
- ³¹ 井上武士「技術第一主義を排撃する—音楽教育への再検討—」『教育研究』第476号、東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会、1938年1月、270—273頁。
- ³² 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽精義』58頁。
- ³³ 同上書、88頁。
- ³⁴ 同上書、63—65頁。
- ³⁵ 同上書、83頁。
- ³⁶ 井上武士「何を中心とするか？—国民学校芸能科音楽に関する問題—」『教育研究』第517号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1940年8月、80頁。
- ³⁷ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽精義』84—85頁。
- ³⁸ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』7—8頁。
- ³⁹ 井上武士「芸能科音楽実践上の諸問題」『教育研究』第525号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1941年2月、80頁。
- ⁴⁰ 前掲書、井上「長期建設と音楽教育」229頁。
- ⁴¹ 井上武士「非合理の合理—唱歌科成績考査の再検討—」『教育研究』第477号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1938年2月、92頁。
- ⁴² 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽精義』92—93頁。
- ⁴³ 東京高等師範学校附属国民学校内初等教育研究会編『国民学校の基礎的研究』大日本図書、1940年9月、386頁。
- ⁴⁴ 井上武士「音程の下る理由とその対策」『教育研究』第518号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1940年9月、81頁。
- ⁴⁵ 井上武士「愛児の音楽教育」『両親と教師の相談雑誌 愛児』第9巻第3号、刀江書院、1940年3月、29—30頁。
- ⁴⁶ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』6頁。
- ⁴⁷ 前掲書、井上「音楽教育に於ける日本精神の確立」460頁。
- ⁴⁸ 同上書、459頁。
- ⁴⁹ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』70頁。
- ⁵⁰ 同上書、54頁。
- ⁵¹ 同上書、22頁。
- ⁵² 同上書、20—22頁。
- ⁵³ 前掲書、井上「音楽教育に於ける日本精神の確立」460頁。
- ⁵⁴ 山田耕柝「歌謡曲作曲上より見たる詩のアクセント」『詩と音楽』第2巻第2号、1923年2月初出（後藤暢子／國伊玖磨／遠山一行編『山田耕柝著作全集1』岩波書店、2001年4月、136—137頁）。
- ⁵⁵ 山田耕柝「日本歌曲に就て」『放送文化』第8巻第1号、1953年1月初出（同上書、『山田耕柝著作全集1』306頁）。
- ⁵⁶ 同上書「日本歌曲に就て」（『山田耕柝著作全集1』309頁）。
- ⁵⁷ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』23—24頁。

- ⁵⁸ 先行研究の塚本「井上武士の全業績の補遺—小評伝と井上作曲の校歌—」によれば、生涯における井上の作曲業績は、「童謡・唱歌=228曲、歌曲=30曲、合唱曲=13曲（編曲も含む）、器楽曲=12曲、計=238曲。作曲集=55冊（内容の重複あり）。校歌=140曲」におよぶ（12頁）。
- ⁵⁹ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』53頁。
- ⁶⁰ 本間長世「人生の基礎」『附属百年の思い出』東京教育大学附属小学校創立百年記念事業委員会、1973年1月、116頁。
- ⁶¹ 井上武士「国民学校芸能科音楽の本旨・実際・音感教育—講演筆記—」『幼児の教育』第41巻第11号、日本幼稚園協会、1941年11月、6頁。
- ⁶² 木村信之「橋本清司」『音楽教育の証言者たち 上 戦前を中心に』音楽之友社、1986年8月、238頁。文部省が主導した「聴覚訓練準備調査会」の目的は、我が国で使用するのにふさわしい音名（国民学校ではそれ以前のドレミからイロハの音名となった）を選定することであり、メンバーは井上のほかに、藤田敏彦（主査）、田辺尚雄（副主査）、城多又兵衛、小松耕輔、小出浩平、颯田琴次、下総 一、橋本国彦、橋本清司、松島つねが参加した。
- ⁶³ 前掲書、井上「長期建設と音楽教育」230頁。
- ⁶⁴ 前掲書、井上『国民学校芸能科音楽問答』61頁。
- ⁶⁵ 同上書、62頁。
- ⁶⁶ 「和音聴音」は「三つの和音を耳で区別して聴分ける訓練」、「和音の書取」は「和音と五線譜との関係をよくわらせ、黒板に書いた和音がすぐ音名で答へられるやうにすると同時に耳で聴いた和音が音名で答へられ、且つ五線譜の上にかけるやうにする訓練」、「分散和音唱」は「和音を構成して居る単音を音名で音高をつけて歌ふ訓練」、「単音抽出唱」は「一つの和音を聴き、その中の単音を歌ふ訓練」、「和音合唱」は「児童を三組に分け、それぞれの組が一つづつ和音を構成する単音を歌つて三部合唱する訓練」である（同上書、85—86頁）。
- ⁶⁷ 同上書、78頁。
- ⁶⁸ 詳しくは、同上書、217—229頁を参照されたい。
- ⁶⁹ なお、この「初等科指導体系表」に示されている内容はあくまでも理想とするものであり、実際の学校現場では、たとえば「私は昨年度迄初等科六年の担任でありましたが、本年度は急に初等科四年の担任を命ぜられました。ところがこの学級は三学年まであまり音楽の堪能でない先生が受持つて居られたため殆ど視唱や和音訓練の実力がありません」という現実があり、実情はさまざまであったようである（同上書、111—112頁）。
- ⁷⁰ 前掲書、『国民学校の基礎的研究』394頁。
- ⁷¹ 木村によれば、「和音感教育で聴覚を鋭敏にし、絶対音高の記憶にでも導けば、飛来する敵機の発見や機種判別の判別、また潜水艦の発見などにも役立つと短絡的に考えた郡部が、絶対音感記憶のために、音名唱の採用を強く文部省に要求したからだといわれる」と述べている（前掲書、木村「橋本清司」236頁）
- ⁷² 前掲書、『国民学校の基礎的研究』386頁。
- ⁷³ 井上武士「音楽教育よ、本道に還れ」『教育研究』復刊第1号、東京高等師範学校附属小学校内初等教育研究会、1946年7月、37頁。
- ⁷⁴ 北村久雄「音楽『唱歌』教育の狙ひ処」田村虎蔵先生記念刊行会編纂『音楽教育の思潮と研究』目黒書店、1933年8月、19—20頁。本論では、河口道朗監修『音楽教育史文献・資料叢書第十五巻 音楽教育の思潮と研究』（大空社、1992年6月）を使用した。
- ⁷⁵ 『小学校学習指導要領解説 音楽編』では、「美的情操」と「豊かな人間性の育成」について、「情操とは、

美しいものや優れたものに接して感動する、情感豊かな心をいい、情緒などに比べて更に複雑な感情を指すものとされている。音楽によって養われる情操は、直接的には美的情操が最も深くかかわっている。美的情操とは、例えば音楽を聴いてこれを美しいと感じ、更に美しさを求めようとする柔らかな感性によって育てられる豊かな心のことである。このような美しさを受容し求める心は、美だけに限らずより善なるものや崇高なるものに対する心、すなわち、他の価値に対しても通じるものである。したがって、教科の目標では美的情操を養うことを中心にはするものの、学校教育の目標が、豊かな人間性の育成を目指すものであるところから、ここでは、豊かな情操を養うことを示しているのである」と述べられている（文部科学省『小学校学習指導要領解説 音楽編』2008年6月、12頁）。

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（2）

—授業の「物語り」は支えか桎梏か？—

鈴木 卓治（大阪成蹊大学芸術学部・奈良女子大学
教育システム研究開発センター研究協力員）

西村 拓生（奈良女子大学文学部・奈良女子大学教
育システム研究開発センター研究協力員）

1. はじめに（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、組織的そして意図的に営まれており、教育的に意味づけられた一つのシステムにおいて展開されている。このシステムを支え、授業に一定の秩序を与え意味づけを可能にしているのは、これまでの学校教育の営みの中で蓄積されてきた授業についてのコード化された見方である。私たちは、この予め共有され日常化されている前反省的な教育通念をもとにして、教育活動としての授業の意味を共有し合い、そして語るができる。言い換えれば、語りの筋立て（テキスト解釈に当たってはそのコンテキスト）において現れてきた明示的な出来事を、授業に関する語彙と教育理解の文法によって意味づけ、そして語っているといえるのである。

小論は、上述した語りの仕組みに着目し、実習生とその指導教員の語りをテキストにして、授業という教育活動の意味を、従来の授業研究の枠組みではなく解釈学的な臨床教育学の立場から（再）発見しようとする試みである。本稿での論述は、授業の中の客観化可能な事象にかかわる提言を意図するものではない。常套的に語られる授業理解をより多様な意味連関へと解き放そうとする方向に、筆者の関心は向けられている。⁽¹⁾ 語りが授業についての省察を構成する言語的な媒体であるならば、その一人称の語りをテキストにすることは、語り手（記述者）の経験を有機的に組織化して筋立て、そして意味づける行為といえる。したがってテキストには、様々な活動の中からのどのような出来事にいかなる意味を見出すかという、語り手自身の教育理解の観点が表徴されていると捉えることができる。それが本考察におけるテキスト解釈の方法論的前提である。⁽²⁾

2. 授業についてのテキスト —教育実習の日記と事前・事後レポートから—

対象とするテキストは、実習生のTさん（奈良女子大学文学部3回生）によって記述された教育実習（実習期間：2008年10月22日～11月5日）の日記と、その事前と事後のレポートである。Tさんは、同大学附属小学校を実習校として、第1学年のクラスと国語および算数の教科指導等を直接担当し、合計8日間の教育実習を体験した。前項で述べた考察の視点から取り上げられる授業についての主な記述内容（抜粋）は、以下の通りである。（Tさんのテキストは、時系列に沿って示す①～⑪である。また、指導教員のテキストも同様にA～Cである。）

<「事前レポート」から>

「あなたが実習を行う本学の附属小学校の教育は、どのような特徴を持っていると認識していますか。」の項目について、

- ①「基本的に教授法ではなく、児童の意見・考え・疑問をもとに展開されていく授業であると認識しています。それは、授業中に限らず日常の学校生活（トラブルがあったときなど）でも同様で、教師の役割は頃合いを見計らって合の手を入れたりするなど適切で最低限の関わりによって、子供の力を引き出すものであると感じました。興味を持ったり知らないことを自分の力で調べ身につけていくことが重要で、発表なども多いと思います。」

<「実習日誌」から>

- ②「短い言葉で、簡潔に、隅々までそれぞれの発表者や発表の良い所をまとめ、スムーズに流れを作っていた先生に一步でも近付きたいと思った。」（10月23日：参観した「しごと」の授業について）
- ③「上手く引き出すことができず、せっかくの自由な発想を埋もれさせたのではと落ち込んだ。伝えたと思ったことが、伝わっていなかったことが多々あった。（中略）きちんとまず声かけするべきだった。（中略）できる子だけで授業を進めないようにする大切さに気付いた。（中略）板書の仕方自体も考え直して工夫したい。」（10月23日：初めて担当した「国語」の授業について）
- ④「思っていたより、声が出せていましたよ。落ち着いて、板書できましたね。（中略）一時間経験する毎に、慣れていくから、大丈夫ですよ！」（10月23日：指導教員からのコメント）
- ④「板書をわかり易く簡潔にすることが大切だとわかったし、質問が多かったので、板書を補う口頭の説明を詳しくすることが必要だとわかった。（中略）巻き物は、興味を持ってもらって、『わぁ』と驚いたり、喜ぶ顔が見たいと思ったので、実際に作ってみた。」（10月24日：担当した「算数」の授業について）
- ⑤「想像しやすかったり、すっと入っていきやすい言い方があるとわかったので、気を付けたい。」（10月24日：担当した「国語」の授業について）
- ⑥「一年生の指導では、特に、心が動く言葉・板書の仕方・教具の工夫が求められますね。想像することの楽しさをどんどん経験させ、自分の生活の豊かさにつないでいってほしいと願っています。そのためにも、国語学習における問いかけには、吟味を重ねるといいですね。」（10月24日：指導教員からのコメント）
- ⑥「少しの声かけで、木の枝の形や芝生の色に気付き、色を足していったり等、一步進んだ『はっ』とさせるようなアドバイスが大事だなと思った。」（10月29日：「写生会」について）
- ⑦「ただ、その発言をそのまま言葉で書き写すのではなく、記号等で簡潔に示すのがいいと指摘してもらってわかったし、前に出てもらって説明してもらうのも、良かったのだなと思った。」（10月30日：担当した「算数」の授業について）

- ⑧「発言者が答えるという形が多かったので、皆で考えるような、もっと広げてもらうような発問が必要だったと思った。」(10月30日：担当した「国語」の授業について)
- ⑨「説明するのが苦手な子が、想定しているように上手くできなかったとしても、じっと我慢して、その子の言葉で言わせてあげることが必要だなと思ったが、これは見ている立場だから思うことで、自分が教師だったら、円滑に進めることしか考えないから上手くいかないだろうと思った。」(11月5日：他の実習生による研究授業について。なお、Tさん自身は研究授業を行っていない。)
- ⑩「授業では、子供たちの顔がパッと輝く瞬間と、そうではない瞬間とがよくわかった。パッと輝く瞬間の顔を見たとき、心から嬉しくなった。と同時に、それを引き出す工夫や発問の重要性、難しさを痛感した。簡潔でありながらも、心を動かすような言葉選びが必要だと感じた(中略)。その導入の際に、心を動かすような発問をしなければなあと思った。」(「実習を終えるに当たって」の記述内容)
- ㉠「この実習を通して、子どもたちの顔がぱっと輝く瞬間とそうでない時を目のあたりに実感したことは、これからの進む道で貴重な糧になりますね。あの輝きをどのようにつくってイけるのか、その課題に出合ったのですから。」(㉠「実習を終えるに当たって」に対する指導教員からのコメント)

<「事後レポート」から>

「実習を終えて、教師になるために自分がさらに学んだり身につけたりしなければならないと感じていることは何ですか。」の項目について、

- ⑪「子供への発問の仕方、声かけの仕方をさらに身につけなければならないと感じた。特に一年生では、想像力を存分に働かせたり、ずっと想像の世界に入っていくといったことが大切だと感じたし、自分の声かけの仕方はそれを引き出すようなものではなく、力不足を感じたからだ。そのため、言葉かけの仕方には工夫が必要だし、授業観察をする中で先生の言葉かけひとつで子供の表情がぱっと明るくなったり、ぐっとその世界に引き込まれたりしていたのを目の当たりにしたのと、『こう言ったら子供がぐっと引き込まれたり、書きたいと思うようになりますよ』と発問の仕方を先生に具体的にアドバイスしてもらいもっと工夫が必要だと感じたため、もっと身につけなければならないと強く思った。」(*全文を掲載)

3. 授業についての語り —その語りをもたらすコンテクストは何か— (鈴木)

Tさんの実習校である奈良女子大学附属小学校においては、「『自ら求めることに徹せよ』『自ら求めるところに学習が始まる』」を根本理念として、「長年、子どもたちの社会的自己の確立を目指して学習法の実践に取り組んでいる」が、この「人間の本質が伸びていくことができるもと」を養う教育のあり方を「奈良の学習法」と呼んでいる。⁽³⁾ 国語科の「学習」では、特に「想像力を高め、考えをつくらせる手立て」として、次の観点を重視している。つまり、「低学年のうちから、子どもの気づきや問いを引き出しながら、想像することの楽しさを味わえるように、学習を進め」という指針の下、「何を想像するのか、どういうことを大事にしていくのか、教師がその視点を示す」ことに指導の重点を置いている。⁽⁴⁾ 「奈良の学習法」という伝統的な実践理

念とその方法については、事前レポートに、児童の意見・考え・疑問をもとに展開されていく授業、「子供の力を引き出す」、「自分の力で調べ身につけていくことが重要」(①)とあることから、Tさんは教育実習の前に、思想史上の意義も含め、(ある程度)それを理解して実習に臨んでいるといえるだろう。

そして実習の初期では、「スムーズに流れを作っていた」(②)、「上手く引き出すことができない」、「きちんとまず声かけする」、「できる子だけで授業を進めないようにする」、「板書の仕方自体も考え直して工夫したい」(③)、「板書をわかり易く簡潔にする」(④)、「想像しやすかったり、すっと入っていきやすい言い方があるとわかった」(⑤)等とあるように、授業を進めていく際の全般的な運営課題に言及が集中している。これ等の実情に対し指導教員は、実習の第1週目が終了した時点(10月24日)で、「心が動く言葉、板書の仕方、教具の工夫が求められますね」(⑥)と3つの要点を総括的に助言し、第2週目へ向けた実習目標を示している。指導教員のコメントには、最初から最後まで一度も「奈良の学習法」という鍵的用語は出てこないが、その理由は、実習校で行われている特徴的な授業法よりも、むしろオーソドックスな授業法の実習に目標が定められているからと考えられる。

実習が後半期(10月29日～11月5日)に入ると、「記号等で簡潔に示すのがいい(中略)前に出てもらって説明してもらおうのも、良かった」(⑦)、「皆で考えるような、もっと広げてもらうような発問が必要だった」(⑧)、「じっと我慢して、その子の言葉で言わせてあげることが必要だ」(⑨)、「導入の際に、心を動かすような発問をしなければ」(⑩)等の反省がなされてくる。前半期では“授業進行者”としてのTさん自身に視点が据えられているのに対し、次第に個々の子どもと遣り取りする具体的な場面に視界が開かれ、より実際的な指導のあり方へと授業を観る眼差しが変換していることを指摘できる。そして実習終了後の事後レポートに、教師になるための課題について、「子供への発問の仕方、声かけの仕方」(⑪)の習得に一元化して語っているように、教育実習における授業についてのテキストからは、Tさんの語りが最終的に言語を方法とした授業手法の課題へと収斂していく一連の過程を読み取ることができる。

通常の授業論からは、Tさんが振り返りの中で挙げた言語技法に関する課題は、多くの実習生にとっての一般的な共通課題であり、またこの言語指導スキルが学習の成立とその展開に欠かせない技芸的な要件であること等が主にいえるだろう。しかし、語りの仕組みに着目する臨床教育学の立場からは、授業進行に必要なテクニカルな指導面を中心とする、いわば「技術主義的」な観点の充溢したコンテキストによって語られていく実際的なあり様の一部を、上述のように浮き彫りにできる。そしてまた、指導教員によって(Tさんを励ます意図と思われるものの)経験の重要性を強調するかのように語られる、「一時間経験する毎に、慣れていくから、大丈夫ですよ!」(⑫)との予定調和的なコメントは、旧来の「体験主義的」なコンテキストに沿った耳慣れた語りの典型例と解釈することもできる。本稿で提示したケースにおいては、以上のように、体験主義的なコンテキストそして技術主義的なコンテキストといった二つの筋立てによって授業が語られていく、ことばの機能の形態的な特性の一部を解明できるといえるだろう。

4. 意味探索による実体的思考からの解放(鈴木)

教育実習という機会に実習生が授業を行う上で、その目標地点を、指導プラン通りに進めることが可能な段階に置くのであれば、Tさんの目指す授業とは、実習の初期に自身で記した③の反省事項に対し、その改善がなされた授業といえるだろう。具体的にいえば、“板書の仕方を工夫し、

できる子だけで授業を進めることのないように、そして自由な発想を埋もれさせないように、子どもの考えを上手く引き出し、伝えたいことを伝えることができている”授業となるだろう。理想型に掲げるこの授業はまた、指導教員からの、「一年生の指導では、特に心が動く言葉、板書の仕方、教具の工夫が求められますね」(⑧)とのコメントからも確認できる方法内容である。それでは、この目標が達成されていると判断する手掛かりは、一体何であろうか。その一つは、Tさんの語りによれば、「言葉かけひとつで子供の表情がぱっと明るくなったり、ぐっとその世界に引き込まれたり」(⑩)する授業といえるだろう。実習終了時に指導教員が、このことを裏付けるように、「子どもたちの顔がぱっと輝く瞬間(中略)あの輝きをどのようにつくっていいのか」(⑨)とのコメントがなされていることから、「心を動かすような発問」(⑩)を通じて「子供の表情がぱっと明るくなったり、ぐっとその世界に引き込まれ」(⑪)る場面が授業の中で生まれるかどうか、子どもの学習の成果的な指標の一つとして重視されているとあってよいだろう。

しかし、「『わぁ』と驚いたり、喜ぶ顔」(④)、「『はっ』とさせるようなアドバイス」(⑥)、「顔がぱっと輝く瞬間」(⑨)等といった子どもの学習風景は、「教育を言語活動が産出する所産」と“見立て”る臨床教育学の立場からは、語りの筋立てにおいて意味づけられて出現した一つの物語り的な世界と捉えられる。⁽⁵⁾つまり、Tさんや指導教員が語るこれ等の子どもの様子や、さらには教育用語としてよく口にされる「いきいき、のびのびとした活動」等の標語的な言説群は、現実を模倣しことばによってそれを再生した、「事実」とは似て非なる一つのフィクションの教育物語りに他ならないと考えるのである。言語臨床的なこの立場はまた、例えば私たちはそれとは意識せずに教育を語りそして子どもについて語り合うが、しかしこの教育理解における言説編成的な語りの機能形態、つまり「教育」という筋立てでことばを媒介にして構成された意味世界によって現実を理解しているということについて、その意識化を図る一つの方法といえる。臨床教育学が提起するこの方法論は、授業を始めとする教師の活動や子どもの問題の意味論的な研究領域をさらに切り拓く方法論として、重要な思考法の一つだと現在筆者は考えている。⁽⁶⁾

また逆に、授業という教師の活動を意味論的に基礎づけようとする努力を欠いた授業研究は実体的思考法に陥り、瑣末な技術依存的で形式主義的な語りや独善的な体験主義的な語りを増幅させることになり、結果的にそのイデオロギー的な偏見の強化につながるといえるだろう。Tさんの語りに即するならば、授業の中で子どもの表情が感覚的にいかに印象深いものであったとしても、その子どものことばや仕種が暗示的に投げかける意味世界に教科指導の目が向かない限り、その教師の熱心さは自己陶醉に陥りかねず、子どもが当人の自己満足的なパフォーマンスの犠牲になっていたということにもなりかねない。他に端的な事例を挙げれば、授業の中で子どもが予想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の感触を、教師は味わうというケースを考えてみよう。ここで言及されている活動とは、先述のように授業という枠組みの中において現れてきた明示的な出来事を、このコンテキスト(筋立て)において活動として意味づけたのであり、授業を語る際にはこのことばの仕組みに意識的であることが求められるといえる。つまり、子どもの様子がどれ程「いきいき、のびのび、ゆたかに」あるいは「自発的に、主体的に、創造的に」等と賑やかに言い立てられても、既成の授業論の枠内での教育理解を内閉的に反復しているに過ぎず、最終的に授業の意味を一義化して従来授業言説に回収してしまっているのである。学習指導要領が示す教育活動としての授業の重要性は本稿での基調であるが、広く制度化しそしてまた定型化した語りを変容させるには、そのコンテキストの変換を可能にする新たな語りのスタイルの構想と実際の言語モデルの開発が、教師(再)教育上のより実際の

な課題になるといえるだろう。

5. もう一つの「物語り」(西村)

本研究は解釈学的な臨床教育学の方法論で教育実習体験を検討する共同研究2年目の試みであった。研究方法について初年度から大きく変わった点の一つが、鈴木は実習生の授業や反省会を直接見ることなく、書かれたテキストのみを対象として分析するのに対して、この節の筆者(西村)は授業観察を踏まえて同じテキストの分析を試みる、というように、各々の解釈にとっての前理解の違いを取って際立たせてみたことである。この前理解の違いは、今回の実習生の授業観察の有無にとどまらない。筆者は日頃この学校の実践に触れる機会が多く、梶田教諭自身の授業も何度も観察している一方、Tさんは自らの講座の学生であり、日常的に大学の授業で接する機会も多い学生であった。

その地平からして、筆者は当該のテキストに、単なる「技術主義」「体験主義」とは若干異なった筋立てを見ていた。筆者の印象ではTさんは、人前に出ると激しく緊張して、表情が固くなり、大きな声が出なくなる、というタイプの学生であり、教育実習をやり抜けるかどうか、いささか心配ですらあった。梶田教諭は既に国語科教育法の授業でTさんと出会っていたので、やはり同様の心配を抱いて、実習校で最もベテランの自分が指導をかってでた、という経緯があったことも筆者は承知していた。

Tさんの実習ノートには、たしかに鈴木が分析しているように、かなり具体的な授業のスキルをめぐる記述が多い。また、後半になると子どもたちの言葉をめぐる記述が増えているのも鈴木が指摘の通りである。その意味で、「Tさんの語りが最終的に言語を方法とした授業手法の課題へと収斂していく」という見立ては納得できるものである。しかし、筆者にはその過程が「技術主義」であるとは感じられなかった。梶田教諭は、取って授業のスキルに関する具体的な目標をわかりやすく示して、危うさを内包していたTさんの実習過程を支えていたのではないか、それはかなり意識的な梶田教諭の「戦略」だったのではないかと、というのが筆者の見立てである。

と同時に、実習後半の記述が子どもたちの言葉の問題に収斂して行ったことは、梶田教諭の日頃の実践スタイルの、まさに反映であったように筆者には思われる。⑧のコメントにもあるように、教師自身も子どもたちも、一つひとつの言葉を大切にすること、「吟味」された美しい言葉を語ることが、梶田教諭の授業においては徹底されている。その徹底ぶりが半端ではないが故に、梶田教諭のとりわけ国語の授業には定評があり、公開授業には全国からファンが詰めかける。一般論として、このようなカリスマ的な教師が、陳腐化や独善の陥穽に近い、ということはある。しかし、少なくとも今回のテキストに筆者が見たのは、そのようなネガティブなものではない。むしろそれは、他ならぬ梶田教諭のスタイルの痕跡であり、そこで起こりかけていたのが単なるスキルの教授ではなく、いわば生きた「技」の継承であったことを示す、表徴であったように感じられた。

同様に、実習終了の際の⑨のコメントも、たしかに着目に値するものである。字面からは典型的な「子ども尊重」「子ども中心」の「物語り」であり、この学校の実践(「奈良の学習法」と称される)の特徴を端的に示すものではある。このような「子ども中心主義」が今日、最もよく見られる陳腐な「教育物語り」であることは鈴木が指摘の通りである。この学校の実践についての言説も、しばしばそのようなステレオタイプとして消費されており、当の教師自身がその陥穽に陥っている例も見ないわけではない。さらにこの種の体験主義的・主情主義的な「子ども中心

主義」は、一見「技術主義」とは相容れないように見えて、実は密かに共犯関係を結んで、裏側からそれを強化していることもあり得る。しかし他方で、このような「子ども中心」の物語りは、教師の実践の一貫性（鈴木が例に挙げている「全体の流れを取り仕切った演出家めいた満足」）に亀裂を入れ、そこにある種の「開け」をもたらす契機ともなり得る。我々の方法論に即して言えば、「体験談的に類型化した教師や実習生の予断」を「批判的に修正し相対化を図っていく」契機ともなる、ということである。それは両義的である。これまでこの学校の実践を見てきた筆者は、この意味でポジティブ・ネガティブ、両方のケースに遭遇してきたと感じている。

テキストの字面だけを見る限り、コメント◎は、「技術主義」と体験主義的な「子ども中心主義」との共犯関係のアーチを完成するものと読むことも、逆に、取えてスキルに重点をおいた実習過程の最後に、技術主義に陥らない「開け」をもたらすものと解釈することも、いずれも可能であると考える。筆者は、おそらくTさんの大学での教師としての立場の故に、また梶田教諭の日頃の実践への共感の故に、後者であるように「感じた」。しかし、これら二つの解釈は、さしあたり等価である。肝心なのは、これらの見立てが、或る場で、或る当事者にとって、「未だ切り開かれていない固有の意味世界の発見」をもたらす生産的なものとなり得るか否かであろう。

教員養成の趨勢がひたすら「技術主義的」「体験主義的」に傾きつつある現状に対する批判として、鈴木の見立てはきわめて有効であると考ええる。また、奈良女子大学附属小学校をめぐる言説が、下手をすると（当事者の意図に反して？）そのような傾向を強化する「教育物語り」として読まれがちなこと確かである。それに対する批判も必要であろう。しかし他方で、この研究のフィールドである教育実習において、そのような見立てを直ちに持ち込むことに対しては、筆者は躊躇を覚えた。それは、上述のような筆者自身の当事者性の故だけではなく、教職志望の学生にとっては、たとえ一般的には陳腐なものであったとしても、まずは或る物語りの拠り所が必要なのではないかと考えるからである。この問題は既に前年度の研究報告で一度論じたので、ここで詳しくは繰り返さないが、Tさんのケースは、そのことを筆者にあらためて考えさせるものであった。既にキャリアを積んだ教師の研修や再教育とは異なる、教員養成の過程での解釈学的臨床教育学の導入は、この方法論そのものの、より有効で生産的な遂行のためには何に対する配慮が必要なのかを指し示しているようにも思われるのである。

6. おわりに（鈴木）

テキスト解釈を基にしたこれまでの論究からは、授業における“実体”としての活動、つまり教科指導のテクニク的な力量形成やカリキュラム、教材、といった媒体を含む内容と方法にかかわる領域と並び、またそれ以上（前）に、授業を考えるその理解の特質およびことばの機能特質を自覚化させ意味探索的に教育現象を捉え直していく課題が浮上してきたといえる。方法論的にいえば、体験（談）的に類型化した教師や実習生の予断を、授業の中で遭遇する個別的な事象との出会いを通じ、批判的に修正し相対化を図っていく解釈が求められる。またこの作業は、教科教育の論理に基づく授業（教授と学習）によっては実現困難な、しかし子どもの人間形成を支援するために学校教育にとって不可欠な、“未だ切り開かれていない固有の意味世界”の発見をもたらすと同時に、授業についての因習的な語りにつ着する幻想と欺瞞とを振り払う重要な契機になるといえる。

授業という計画的にそして場面的に構成された教師の活動において、当の授業を言語的に組立てている語りの差異化を図るためには、先述のように、予めコード化されている教育のカテゴリー

系列に隠蔽されかつまた排除された意味世界を（再）発見する解釈作業を伴わなければならない。現在この課題に対して筆者は、認知言語学領域の研究成果に注目し、取り分け概念に構造を与え、あるいはまたカテゴリーの異なる対象を結び付け、ものの見方やイメージ性を創造的に開拓する比喩（特に、概念メタファー：conceptual metaphor）の修辭的效果とその機能を事例解釈に援用する方法を構想している。⁽⁷⁾ 今後さらに事例研究を蓄積し、臨床教育学的な研究手法に関するその有効性の検証作業を進めていきたい。

[注]

- (1) 小論は、次に挙げる諸研究の関心を継続させて行った臨床教育学的研究の報告である。

鈴木卓治「問題事例のテキスト化に関する『臨床教育学』的考察－教育の『意味』論的再生へ向けた事例記述の作法をめぐる－」『(平成16年度～平成18年度 科学研究費補助金 基盤研究C 研究成果報告書 課題番号 16530506) 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.

鈴木卓治・西村拓生「教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（1）」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第4号2008年 pp.12-23.

- (2) 「語り」に着目した授業研究の理論的検討については、次の研究を参照。

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 研究紀要 第3号2007年 pp.5-17.

- (3) 梶田萬理子「独自学習ができる子どもを育てる」奈良女子大学附属小学校学習研究会編『学習研究』第437号 2009年 p.4.

- (4) 同上書 p.8.

- (5) 皇紀夫「『物語』としての教育－人間形成への物語論的アプローチ－」香川大学教育学研究室編『教育という「物語」』世織書房1999年 p.30.

- (6) 物語論的な研究手法を子どもの問題のテキスト解釈に導入した事例研究については、次の拙論を参照。
鈴木卓治「教育問題の『語り』の変換と『意味』の復興－教育現場における問題事例を基にした『臨床教育学』的考察－」『関西教育学会研究紀要』関西教育学会 第1号 2001年 pp.30-43.

また現在筆者は、京都府長岡京市の同市教育委員会や同市立教育支援センターを始めとする学校教育諸機関と連携し、臨床教育学の学理論および方法論に基づいた子どもの問題についての事例解釈研究を進めている。特に、学校教育の場で流通する教育言説に対し、そのコンテクスト転換の重要性を主張した最近の研究については、次の論文を参照。

鈴木卓治「臨床教育学から見た教師教育の実践課題」『平成19年度 長岡京市教育支援センター 所報』長岡京市教育支援センター 第19号2008年pp.1-5.

鈴木卓治「教育臨床の『語り』と聴き取り」に関する臨床教育学的考察－子ども理解における医療化・心理主義化からの意味論的転換を目指して－」『平成20年度 長岡京市教育支援センター 所報』長岡京市教育支援センター 第20号2009年pp.1-6.

- (7) 具体的なメタファー、メトニミー、アイロニー等の分析を通じ、字義的言語および比喩的言語の生成と理解の過程を対照的に解明した次の認知科学研究は、学校現場で進行する教育の意味とイメージの実体化（現象）を押し止め、そしてまた制度化を被ったことばの活性化を可能にする方法論的な手掛かりを与えてくれ、示唆的である。Gibbs, Raymond W., Jr., *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*, Cambridge University Press, Cambridge/New York, 1994. (辻幸夫・井上逸兵監訳『比喩と認知』研究社 2008年.)

大学と附属学校の連携に基づく教育研究の新たな展開
—教員免許状更新講習における社会科講座の開発を事例として—

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校社会科
・教育システム研究開発センター）

天ヶ瀬正博（奈良女子大学文学部・教育システム
研究開発センター）

1. 新たな展開が求められている国立大学と附属学校の連携の在り方

附属学校を有する国立大学に対して、第二期中期目標・中期計画において附属学校の新たな「活用方策」を明確にし、それを実行することが求められている。平成21年3月、「国立大学附属学校の新たな活用方策等について」と題する報告が文部科学省から提示された。この報告では、平成13年11月に文部科学省から提示された、いわゆる「在り方懇」（国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会）報告（「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」）よりも踏み込んだ「活用方策」が示されている。

そもそも国立大学附属学校の設置は大学による教育研究への協力と教育実習の実施が目的である（国立学校設置法施行規則第27条）。ここで注意すべきは、附属学校において大学が教育を行うこと自体が目的ではないということである。それゆえ、現状においては、例えば、附属学校で行われている理科の授業をその大学の理工系学部の教員が知る機会はそう多くないであろう。これは、附属学校の設置目的自体が、結果として、附属学校にかかわる大学教員を教育研究や教職課程にたずさわる者だけにしているからなのではないだろうか。このように、設置目的自体が、以下に検討する附属学校の「在り方」もしくは「活用方策」の実現をそもそも困難にしている疑いがある。

しかし、平成13年と平成21年の2つの報告ともにこの設置目的自体を検討することはせず、むしろそれに従って国立大学附属学校の「在り方」または「活用方策」を提言している。それゆえ、大学による教育研究への協力と教育実習の実施が国立大学附属学校の「在り方」と「活用方策」の大きな柱となっている。いずれの報告も、これら2点について現状を分析したうえで、それぞれ提言を行っている。

1-1. 文部科学省報告にみる国立大学とその附属学校の現状

平成13年の報告では、当時の現状分析として、まず、大学と附属学校の関係が希薄だとの指摘があることを紹介している。そして、関係があるにしてもほとんどが個々の大学教員と附属学校教員の共同研究にとどまっていると述べている。すなわち、「附属学校の児童、生徒、幼児が大学・学部の教員の研究に協力する形で十分活用されているとは言えない状況にある」と当時の現状を見ている。このことからわかるとおり、一部の大学教員と附属学校教員による共同研究は大学による教育研究とは言えない。それは個人研究という位置づけになる。さらにまた、附属学校が行っている研究開発も大学による教育研究ではない。もちろん、附属学校は公開研究会などを通して自らの研究開発の成果を公表し、モデル校としての一定の評価を得ている。しかし、研

究開発が大学の関与しない附属学校独自の方針によって取り組まれているとすれば、それは附属学校としてあまり適切な在り方ではないというのである。

このような当時の状況の原因として、大学の教員が附属学校を必要とするような研究にそれほど取り組んでいないことが指摘されている。また、附属学校の側も、多数の教育実習生を抱え、同時に研究開発も行っている。そのうえさらに大学の研究に協力すれば、教育に支障を来すという懸念が附属学校の側にあると考えられている。

平成21年の報告では「組織運営」と「業務運営」の2つの観点において現状を分析している。まず、組織運営について、国立大学の法人化後にもかかわらず、学長のリーダーシップによるマネジメント機能が附属学校に対して十分に発揮されていないと指摘されている。例えば、附属学校の学校長は、多くの場合大学の教授をもって充てられており、大学での自身の研究と教育に比重を置いたままでの一時的な兼担者である。そのため、リーダーシップを発揮できず、大学と一体となった附属学校運営がなされていない。さらに、大学のほとんどの教員が附属学校の教育活動についての認識と理解を十分にしておらず、日常的に附属学校の教育活動に関わることがない。これらの組織運営上の問題が、業務運営の問題、すなわち、大学による教育研究への協力や教育実習の実施における問題につながるとしている。

上記の組織運営における問題によって、結局のところ、附属学校は独自の立場で教育に関する研究に取り組んでおり、その研究が大学における教育に関する研究への協力となっていない。しかも、附属学校が独自に行っている研究は、附属学校の充実した人材や施設・設備などを十分に活用した研究となっていない。それゆえ、国立大学附属学校としての存在意義が不明確になっている。そのようなことから、附属学校の特性を活かした先導的・実験的な学校教育への取り組みを通じて、附属学校が国の教育政策に寄与するという役割を発揮することは現状では難しいと平成21年報告は指摘している。

以上のように、平成21年報告は、大学と附属学校の現状分析において既に平成13年報告よりも踏み込んだ内容となっており、「活用方策」の基本的枠組みを明確にしている。すなわち、平成13年報告においては、一部の大学教員と附属学校教員との共同研究、そして、附属学校が独自に行っている研究開発だけでは、「在り方」としては不十分であるというだけであった。それが、平成21年報告ではより踏み込んで、学長のリーダーシップによって教育研究に関わる大学教員の組織運営がなされなければならないとしている。これは、端的に言えば、附属学校を有する大学は中期目標・中期計画において附属学校を活用して行う教育研究について明確な課題設定をしたうえで達成目標と行動計画を盛り込まなければならないということであろう。

1-2. 文部科学省報告にみる国立大学附属学校の在り方

平成21年報告では、現状分析において既に、附属学校の在り方の基本的枠組みの一つが示唆されている。それによると、国立大学がその附属学校を活用して行うべき教育研究とは、国の教育政策に寄与するような「先導的・実験的な学校教育の実践への取り組み」だということである。すなわち、個々の指導方法や教材の開発だけでなく、新たな教育課程や教育内容についての先導的な研究を実験的に行うことが求められている。そうすると、それらは各学術領域において先端的研究を担っている大学教員の関与によって実施されなければならない。

新たな教育課程の研究開発には現在の教育課題、社会における教育文化、そして、心身の発達に対する教育適時性の検討が必要になる。それゆえ、教育課程の研究には、まず、教育課程の研

究者を中心として教育学の多分野の研究者が共同で参入する必要がある。そして、発達心理学や認知心理学や体育学などの関連領域の研究者が加わっている必要がある。新しい教育内容の導入についての研究には、現在から将来の社会における課題、そして、学術・産業・社会における理念的達成及び技術的達成を見通す必要がある。すなわち、教育内容の研究には、従来のような指導法や教材やクラス運営の教育研究者よりもむしろ、各教科に関わる学術領域の研究者が組織的に参加し附属学校の多数の教員が教科単位で共同して研究することが望まれる。附属学校を有する国立大学はその責務において国の教育政策に寄与するような「先導的・実験的な学校教育の実践への取り組み」として教育研究を行わなければならない。そうであれば、その実施においては、教育研究を専門とする大学教員だけでなく個々の学術領域で専門的な研究を行っている大学教員をも含む、全学的な組織化の下で業務運営がなされなければならないのである。

平成13年報告においても、現状の分析と見直しを論じた後に、「在り方」として同様の指摘がなされている。すなわち、国立の非教員養成大学の附属学校は、教員養成大学の附属学校とは別に、先導的・実験的な教育課題への対応策等に取り組む必要があるとしている。ただし、平成13年報告では、そのような在り方は国立の非教員養成大学の附属学校に対して限定的に強調されている。それは、おそらく、教員養成大学附属学校には教育実習の実施という存在意義が確保されているからだと考えられる。あるいは、附属学校を有する非教員養成大学が、教員養成大学よりも、各学術領域での先端的研究に業務運営の比重を置いているからなのかもしれない。すなわち、平成13年報告は、各学術領域で先端的研究を行っている大学教員が将来を見越して先導的な教育課題についてのアイデアを示し、それに基づいて大学が附属学校を活用して教育研究を行うことを示唆していると言えるであろう。

平成21年報告では、さらに、業務運営における改善の方向性として附属学校の具体的な在り方を示し、その上で、新たな活用方策の具体例として明確な研究テーマが複数挙げられている。まず、業務運営の改善の方向性として示されている附属学校の在り方は、(1) 国の拠点校、(2) 地域のモデル校、(3) 全国規模での普及・啓発のための連携オーガナイザー校である。これらの在り方または役割は必ずしも排他的ではない。とりわけ、(3) については(1)と(2)のどちらかと兼ねることができよう。ただし、実際には、個々の大学及びその附属学校が利用可能な人材、施設・設備、連携機関などの資源の制約から、一つの附属学校が複数の在り方を兼ねることは困難である。特に、(1)と(2)については兼ねることが難しい。また、(2)で言う「地域」を都道府県単位にするとすれば、ほとんどの国立大学附属学校が(2)の役割を担わざるを得ない。逆に、より広域を単位として、その「地域」内に複数の国立大学附属学校がある場合は、(1)と(2)のいずれかに特化して棲み分けを行う必要が出てくるであろう。同一地域内で複数ある国立大学附属学校が学校種において異なっているならば、(2)の役割を連携もしくは共同して担うことが必要となる。

(1) から (3) の方向性（在り方）の詳細は次のとおりである。

(1) 国の拠点校としての附属学校の在り方

国の拠点校としての附属学校の在り方は、具体的に、(i) 文部科学省の「研究開発学校制度」「教育課程特例校制度」等の活用、(ii) 文部科学省や国立教育政策研究所等の省庁や国立機関との連携、(iii) 全国の機関や研究者による共同利用化、(iv) 設立が検討されている国立「理数教育支援センター」（仮称）との連携が挙げられている。これらを通して、文

部科学省との緊密な連絡の下、附属を有する大学の研究者さらには全国の教育関係者や研究者が参画する先導的・実験的な教育研究が附属学校を活用して行われる。そして、その研究成果を全国に広く発信し、国の教育政策へ反映させることを目指すとともに、全国の教育関係者を対象とした現職研修を行う。

(2) 地域のモデル校としての附属学校の在り方

地域のモデル校としての附属学校の在り方は、具体的に、(i) 地域の教育委員会との連携、(ii) 現職教員の研修カリキュラムの開発、(iii) 教員免許状更新講習における実習場所の提供が挙げられている。これらを通して、まず、地域の教育委員会や教員研修センター等と連携し、また、地元の様々な学校種の教員と交流する。そうすることで、学校現場を取り巻く地域の状況や地域の教育課題を把握する。そして、それらに応じた調査研究を行うとともに、その研究成果を現職教員研修や教員免許状更新講習に活かすことで地域に還元する。

(3) 全国規模での普及・啓発のための連携オーガナイザー校としての附属学校の在り方

全国規模での普及・啓発のための連携オーガナイザー校としての附属学校の在り方には、教育研究の成果発表会（「研究協議会」）を、附属を有する複数の大学が共同して開催することが具体例として挙げられている。すなわち、国立教育政策研究所の協力の下で大学が研究協議会を共同して開催する。そして、その研究協議会にそれぞれの附属学校が学校種にかかわらず参加する。さらには公立学校や私立学校が参加する。

上記のうち、(1) から (3) のどの方向性（在り方）を探るのか。そして、それに応じて、附属学校をどのように活用するのか。これらのことを第二期中期目標・中期計画において明確にすることが、平成21年の文部科学省報告（「国立大学附属学校の新たな活用方策等について」）において求められているのである。

1-3. 国の拠点校としての国立大学附属学校の新たな活用方策の具体例

平成21年の報告では附属学校の活用方策が具体的に例示されている。ただし、例示されている活用方策は上記の方向性（1）の国の拠点校としての活用方策だけである。これは方向性（2）の地域のモデル校としての附属学校の活用方策は、学校現場を取り巻く地域の状況や地域の教育課題に応じて、各地域独自に策定されなければならないからである。それゆえ、方向性（2）の在り方をとる場合、まず地域の教育委員会との連携を確立する必要がある。そして、全国的に比較可能な地域の教育統計資料や地域社会の諸特性を検討したうえで、大学の研究者と附属学校教員が直接様々な学校現場に赴いて、その地域の教育課題を確定する。このようにして、方向性（2）の地域のモデル校としての附属学校の活用方策が策定されることになるであろう。方向性（3）の全国的な連携オーガナイザー校としての附属学校の活用方策は、全国的な教育課題に取り組むのであれば、方向性（1）の活用方策に準じるであろう。それに対して、共同する大学間あるいは地域間において共通の教育課題に取り組むのであれば、具体的な活用方策は方向性（2）と同様に、個別に確定していかなければならない。

平成21年の報告では附属学校の新たな活用方策が6つ挙げられている。

- ① 外国人子弟等の積極的受け入れによる教育の在り方の調査研究
外国人子弟への英語等を用いた教育課程の編成、あるいは、定住外国人子弟や帰国児童生徒への日本語指導や教科指導に関する調査研究
- ② 優先的な教育課題に応じた先導的な指導方法等の開発
優先的な教育課題としては、理数教育、外国語活動、国際理解教育、ICT能力育成、飛び級、学校・学級規模と教育効果の関係などが挙げられている。
- ③ 学校の組織マネジメント・人材育成の調査研究
これには、例えば、スクールカウンセラーや苦情対応者や学校事務処理担当などのサポートスタッフの人材育成の在り方、あるいは、学校事務の外部委託の在り方などの調査研究が挙げられている。
- ④ 異学校種間の接続教育、一貫教育の調査研究
- ⑤ 特別支援教育への寄与
教員養成大学に附属する特別支援学校の活用策として、発達障害のある児童生徒への対応・指導方法等についての調査研究、そして、社会での人間関係の構築の仕方や職業観等を涵養する学習活動に関する調査研究を行う。また、特別支援教育の理解と実践を深める場として、他の学校種の児童生徒たちとの交流活動や教員研修を実施する。附属小・中・高等学校等での日常的な教育活動で、特別支援教育の視点を重視した取り組みを推進する。
- ⑥ 児童生徒の勤労間、職業観を育てるためのキャリア教育の推進

これら以外にも、附属学校の活用策をいくつも考えることができる。例えば、情報技術を利用した個別指導、児童生徒の多様性を確保し育成する指導法と多角的評価法、インターネット等に応じたメディアリテラシーや裁判員制度等に応じたリーガルマインドを形成するシティズンシップ教育、モノづくりやソフトウェア開発の基礎を形成する教育、システム論（システム思考）のための教育課程の研究開発なども考えられる。

国の拠点校としての在り方をとるならば、これらのような国レベルでの教育課題を積極的に提言する必要がある。既成の問題や課題の先を見越して、新たな課題を発見する必要がある。そのためには、学校内だけでなく、学校外における子どもたちの活動や体験を視野に入れておかなければならない。子どもたちの学校外の活動や体験はかつてとは違ってきている。塾通いが一般化し、コンピュータ・ゲームなどの新たな遊びが登場した。そのため、屋外での集団遊び、自然体験、工作や飼育などの活動、そして、家業・家事手伝いなどが減少している。例えば、かつて子どもの頃に遊びや趣味として飽きることなく取り組み続けた工作や自然体験が、その後のモノづくりや自然科学での研究活動につながっていた可能性がある（天ヶ瀬・麻生、2006）。かつて子どもたちが生活体験あるいは生活実践として行っていたことを今や学校教育が補償する必要があるかもしれない。また、科学全般においてシステム論が浸透し基礎科学となっている。さらに、モノづくりではソフトウェアを含めてシステム開発の必要性がますます生じてくるであろう。システ

ム論やシステム思考に関わる教育内容や教育課程が研究開発される必要がある。このように現状分析と未来予測によって教育の課題を発見し提言すること自体が附属学校の役割であろう。

以上のような新たな教育課題を提言するためには、教育研究者にかかわらず、さまざまな研究領域の大学教員や研究者が初等・中等教育の更新に参加する必要がある。大学教員と現場の教員すなわち附属学校教員が共同して、新たな教育課題について確認し、その課題を解決する方策をつくり上げていく必要がある。

1-4. 附属学校の在り方の基本的枠組み（設置目的）自体の再検討

新たな活用方策の設定と実施にさまざまな研究領域の教員が参加するのであれば、附属学校の設置目的から一歩踏み出さなければならない。附属学校の設置目的は、本論の冒頭でふれたとおり、大学による教育研究への協力と教育実習の実施である（国立学校設置法施行規則第27条）。これが結果として、附属学校の活用に関わる大学教員を一部の教育研究者や教育実習担当者に限定し、大学の全学的なマネジメントによる附属学校の活用にならない状況を生んでいる。

これに対して、設置目的を超えて、附属学校において大学が教育を行うことが試みられてよいであろう。必ずしも大学教員が附属学校で授業を担当する必要はない。附属学校での教育教育責任の一端を担うということである。それは、附属学校での教材、教育内容、教育課程について、それぞれの学術領域における専門家として大学教員がモニターし附属学校教員と意見交換し示唆を与えることでも可能であろう。また、逆に、大学としても、大学教育のマスプロ化に伴う入学者の「学力不足」あるいは高校と大学の接続問題への対応として、附属学校と大学が連携して教育を行っていくことがますます必要となっていくであろう。さまざまな研究領域の大学教員が附属学校での教育に何らかの関与を行うことで、専門的見地から教育課題が明らかになりその解決策が模索されるようになるであろう。

附属学校を有する複数の大学がそれぞれ、その附属学校と共同して、新たな教育課題に対応する教育内容や教育課程の更新に取り組むことに意義がある。そのような作業はこれまで国の審議会などによって中央で一元的に行われてきた。しかし、今後、インターネットによるグローバル化にあたかもウイルス感染のパンデミックのように、情勢が急激に変化する国際社会が出現することが予測される。そうであるならば、国の教育政策が一元的であることはリスクが大きい。附属学校を有するさまざまな大学が、附属学校を活用して、特色ある多様な教育内容や教育課程を研究開発することは、そのようなりスクを回避することになるであろう。

2. 教員免許更新制度が拓いた大学と附属学校の連携の可能性

平成20年度の子備講習を経て平成21年度実施された教員免許更新制度によって、大学は初等教育から高等教育までの教育全体への責任を再確認することになった。この制度は現職教員を中心として教員免許状を有する者に対して、必修（「教育の最新事情」）12時間と選択必修（教科の指導法など）18時間の合計30時間の教員免許状更新講習（以下「更新講習」）を受講し試験などによって教員免許状の更新の認定を受けることを課している。講習は当然教員免許状の更新でできる内容でなければならない。そして、実際その受講後の試験によって更新認定がなされる。そのため、教員養成を担う教育機関として大学が主体となって更新講習を行わなければならない。

もちろん、大学によって更新講習への参加の様態は異なる。しかし、現場に立ち日常的に教育実践を積んできた現職教員に対して、その免許状の更新のために、大学が何を提供できるのか。そして、そのような現職教員の免許状の更新を認定する資格が大学にあるのか。これらは更新講習を実施した大学が共通して問われることである。そうであるならば、更新講習の実施のためには、大学は日常的なFDのように単にその大学における教職課程を点検するだけでは済まされない。初等・中等教育の教育課題から、教育内容、教育課程そして指導法や教材の現状を確認しなければならない。そのうえで、現在の学術的進展や技術的発展そして教育現場における教員と児童・生徒の現状・実情に対応しなければならないのである。

2-1. 大学による全学的な教育研究の契機となった教員免許更新制度

教員免許更新制度は、教育研究を専門としない大学教員にも、このような初等・中等教育の現状の確認とそれへの対応を促した。更新講習のうち必修12時間は、大学における教職課程の教職に関する科目（指導法を除く）にほぼ対応する。教科の指導法は更新講習の選択必修18時間にあてられるが、選択必修にはそれ以外にさまざまな内容を盛り込むことが可能である。例えば、中学高校の理科教員向けの講習に、生命科学の進展などの最新の学術的知見を内容として盛り込むことができるであろう。そして、その講習担当に生命科学分野で先端的な研究を行っている大学教員をあてることも可能である。このような更新講習を非教員養成大学が開催すると、教育研究を専門としない大学教員が講習を担当する機会が多くなると考えられる。

また、そもそも、国立大学のほとんどの大学教員が教員免許更新制度への協力義務を潜在的に負っていると言える。教員養成大学でなくとも、ほとんどの国立大学が各学部・学科において中学・高校教諭の免許のための教職課程を有しているであろう。また、少数だとしても毎年度教職に就く卒業生を輩出しているであろう。それゆえ、原理原則的に言えば、そのような大学は教育者責任として教員免許更新制度へ何らかの協力を行う義務がある。さらに言えば、教員免許更新制度へ協力義務は、教育研究を専門とする大学教員だけでなく、教職に就く卒業生を輩出している学部や学科に所属する大学教員に等しくある。すなわち、国立大学のほとんどの大学教員が、教育者責任として、教員免許更新制度に協力する義務を負っているのである。

教育研究を専門としない大学教員が更新講習を担当するとしても、大学の専門科目の授業で最新の学術的知見を示すようにはいかない。まず、初等から中等教育における各教科の現行の教育内容や教育課程に配慮しなければならない。次に、今後の学術的あるいは技術的な進展、そして、社会的要請を検討しなければならない。それらのうえで、どのテーマについてどの範囲でどの程度の最新の学術的知見が教員免許状の更新に必要なかを明確にする必要がある。もちろん、最新の学術的知見ではなく、教材開発や教材利用について大学教員が専門的見地から講習することも可

能であろう。しかし、いずれにしても、教科に関する更新講習を担当する大学教員はその教科の教育内容や教育課程を最低限確認しておかなければならないのである。

以上からわかるように、更新講習の実施はその大学全体による教育研究への取り組みのきっかけとなるのである。もちろん、それがそのまま何らかの統一的テーマをもった大学全体による教育研究にはならない。しかし、個別的であっても、各教科について関連する専門学術分野の大学教員が何らかの検討を行うことは、その教科の現行の教育内容と教育課程それら自体についてさまざまな見解を生じるであろう。そして、それらの積み重ねが先導的な教育課題を形成し、大学全体による教育研究へとつながる可能性がある。それはまた、附属学校の活用方策の前提となる大学全体による教育研究の組織化を行いやすくすることにもなるであろう。しかも、附属学校を有する大学においては、大学の教員と附属学校の教員が学部・学科と教科担当という単位で組織的に連携して更新講習の実施に携わることができる。この場合、それだけで既に附属学校を活用した大学による教育研究に一步踏み出していると言えるであろう。

奈良女子大学では、更新講習の実施において、学部・学科と教科担当という単位での大学教員と附属学校教員との連携が複数行われた。以下に、その連携の事例として、奈良女子大学附属中等教育学校社会科が同大学文学部人文社会学科による更新講習（中高社会科教諭向け、選択必修）に連携協力した取り組みを報告する。その事例を通して、附属学校の新たな活用方策として示された大学と附属学校の組織的な連携による教育研究の可能性を示すことにする。

（以上、1から2-1まで、文責、天ヶ瀬）

2-2. 奈良女子大学による教員免許状更新講習実施の経緯

奈良県では、昨年度（平成20年度）、県内6大学・短期大学で、教員免許状更新講習の予備講習がなされており、本学においても、昨年度、奈良教育大学からの協力要請を受け、理学部で中高理科教員を対象とする講習が実施された。奈良女子大学は、非教員養成系の大学ではあるが、教員免許状を取得することのできる大学であり、かつ、これまで多くの教員を輩出してきた大学である。そのため、本学においても、理学部のみならず全学的な取り組みとして、すなわち大学各学部と附属学校園との連携に基づく独自の教員免許状更新講習が構想され、平成21年度より、下記の一覧にある講座が実施されることになった（補注1）。

表1-1～1-3の講座のうち、中等教育学校社会科が構想・作成に関与したのは、「地域を読む/社会を読む」「地域史と交流史の立体交差」「伝統文化と生活を教材化する」の三つの講座である。本報告は、この三つの講座の構想・作成に社会科がどのように関与していったのかについて述べたものである。結論を先走るならば、奈良女子大学文学部人文社会学科と社会科との連携に基づく協同作業の中で、この三つの講座が具体化されたわけだが、その過程は、たんに講座の内容にとどまらず、附属学校を活用した教員免許状更新講習の事例として、少なからず資料的価値があると思われる。以下、教員免許状更新講習に関与するにあたっての中等教育学校の基本的な考え方、文学部人文社会学科と社会科との連携過程および両者のやりとりについて述べていきたい。

表1-1 平成21年度奈良女子大学教員免許状更新講習（必修）

【必修】			
講座名	主な対象	定員	開講日
教育の最新事情	全教員	150人	8月6日(木)～7日(金)
		150人	8月22日(土)～23日(日)

表1-2 平成21年度奈良女子大学教員免許状更新講習（選択必修：幼稚園小学校教諭向け）

【選択（幼稚園教諭）】			
講座名	主な対象	定員	開講日
幼小連携の意識と課題	幼・小，教諭	20人	8月10日(月)
【選択（小学校教諭）】			
講座名	主な対象	定員	開講日
総合学習のカリキュラムの開発と指導方法	小・中，教諭	40人	8月8日(土)
幼小連携の意識と課題	小・中，教諭	20人	8月10日(月)
子どもの「不思議感」と「体感」を活かした小学校理科の指導方法	小，教諭	20人	8月11日(火)
子どもが自ら学ぶ学習法	小，教諭	30人	22年2月6日(土)

表1-3a 奈良女子大学の実施した教員免許状更新講習（選択必修：中学校・高等学校教諭向け）

【選択（中学校・高等学校文科系）】				
	講座名	主な対象	定員	開講日
教科別	国語ギライにどう教える？	中・高，国語科教諭	40人	8月10日(月)
	「万葉集」をどう教えるのか？		40人	8月11日(火)
	英語学の潮流と英語圏の言語，文化，文学	中・高，英語科教諭	40人	8月10日(月)
	奈良女子大学および附属中等教育学校における英語授業の紹介と実践		25人	8月11日(火)
	地域を読む/社会を読む	中，社会科教諭 高，地歴科，公民科教諭	25人	8月19日(水)
	地域史と交流史の立体交差		20人	8月21日(金)
共通	伝統文化と生活を教材化する	中・高，教諭	50人	8月20日(木)
	心身の健康を育む生徒指導論		50人	8月5日(水)
	総合学習のカリキュラム開発と指導法	小・中，教諭	40人	8月8日(土)

表1-3b 奈良女子大学の実施した教員免許状更新講習（選択必修：中学校・高等学校教諭向け）

【選択（中学校・高等学校数学科，高等学校理科・情報化）】				
	講座名	主な対象	定員	開講日
教科別	教科書から最先端の数学へ	中・高，数学科教諭	50人	8月20日(木)
	数学の基礎と応用		50人	8月21日(金)
	高校理科・物理	高，理科教諭	50人	8月19日(水)
	高校理科・化学		50人	8月20日(木)
	高校理科・生物		50人	8月21日(金)
	情報関連教員コース(1)	高，情報科	50人	8月18日(火)
	情報関連教員コース(2)		50人	8月19日(水)
共通	情報関連教員共通コース	高，理科教諭	50人	8月17日(月)
	共通科目—環境，資源・エネルギー	高，理科教諭	50人	8月24日(月)
	心身の健康を育む生徒指導論	中・高，教諭	50人	8月5日(水)
【選択（中学校・高等学校家庭科，保健体育科）】				
	講座名	主な対象	定員	開講日
教科別	家庭科講習1	中，高，家庭科教諭	40人	8月10日(月)
	家庭科講習2		40人	8月11日(火)
	「自分とからだのつきあい方」を考える	中・高，保健体育科教諭	30人	8月10日(月)
共通	伝統文化と生活を教材化する	中・高，教諭	50人	8月20日(木)
	心身の健康を育む生徒指導論		50人	8月5日(水)
	総合学習のカリキュラム開発と指導法	小・中，教諭	40人	8月8日(土)

2-3. 教員免許状更新講習に関与するにあたっての附属中等教育学校の基本的な考え方

教員免許状更新講習への社会科の関与は、単独ではじめられたものではない。中等教育学校が附属学校として大学と連携するという合意形成がなされた上で、社会科領域について担当していったのである。つまり、社会科の取り組みは、教員免許状更新講習についての中等教育学校の基本的な考え方に即してすすめられたものである。その考え方は、吉田副校長より会議提案され、合意形成がすすめられていった。そこには二度の会議提案があった。一度目は総務委員会における提案であり、中等教育学校として大学で行う免許状更新講習に関与していくという方針についての提案である。二度目は、総務委員会における決定を受けた後の職員会議における提案である。そこでは、協力にあたっての本校の基本的な考え方が説明され、協議の上、合意された。社会科は、職員会議における合意をふまえて、教科としての関与方針を教科会議の場でつくっていった。

(1) 平成20年6月13日の総務委員会提案

中等教育学校として奈良女子大学の教員免許状更新講習に關与していく方針が決定されたのは平成20年6月13日の総務委員会である。そこに至る経緯を簡単に述べると以下のようになる。5月23日、教育システム研究開発センター員から吉田副校長への報告がなされた。5月26日、吉田副校長から中島附属学校部長への報告がなされた。翌27日、附属学校運営委員会における附属小学校からの教員免許状更新講習についての話題提供がなされた。この過程において、平成20年度の予備講習の実施状況についての情報収集がなされるとともに、平成21年度から本学単独で教員免許状更新講習を実施することができるかどうか、吉田副校長を中心に検討された（吉田副校長と上古殿学務課長との懇談が大きな役割をはたした）。こうして、中等教育学校として教員免許状更新講習に關与していく方針が吉田私案としてまとめられ、6月13日、中等教育学校の総務委員会に提案された。吉田私案の骨子は大きく以下の4点であった。

- 1) 中島附属学校部長と相談して、附属学校部として具体化をすすめていく。
- 2) 中島附属学校部長が、井上副学長・森本教育システム研究開発センター長と相談しながら、本学における教員免許状更新講習の具体化をすすめる。
- 3) 教育システム研究開発センターの中に、教員免許所更新講習の具体化に向けたワーキンググループを設置する。
- 4) 附属学校園は、教員免許状更新講習について、継続的な連携・協力体制をとるべきである。

上記、4つの骨子に基づく吉田私案は、総務委員会で了承され、6月19日の職員会議において、協力にあたっての本校の基本的な考え方が吉田副校長によって示されることになった。

(2) 平成20年6月19日の職員会議における提案

6月19日の職員会議では、吉田副校長より、附属学校園として免許状更新講習に協力していく方針の説明およびその実現に向けて附属学校部長を通じて大学のしかるべき部署にその考えを伝えていくことが提案された。この提案は、6月13日総務委員会の吉田私案を基に、附属学校園副校長連絡会にて検討され、合意されたものであった。吉田提案の内容は以下の四点であった。

- 1) 免許状更新講習について附属学校園として継続的に大学と連携・協力する。
- 2) 奈良女子大学の開講講座をはじめとする、奈良県大学連合（補：前述した、平成20年度に県内の6大学・短期大学で実施された予備講習の母体）の大学開講講座に、附属学校園の教員が講師として協力する。
- 3) 附属中等教育学校の施設を免許状更新講習の実施場所として提供する。
- 4) 免許状更新講習についてのワーキンググループを、教育システム研究開発センター内に

設置することを検討してほしい。

提案内容は、本学を取り巻く教員免許状更新講習についての附属学校園副校長による状況判断に基づいていた。そこには大きく四つの状況判断があった。

- ①教員免許状更新講習には、本学も奈良県大学連合のメンバーとして取り組むであろう。その際、大学と附属学校園の連携強化の意味からも、附属学校園は積極的に協力すべきである。また、この連携・協力は、地域との連携、地域への貢献でもあり、大学・附属学校園の地域連携・貢献への評価も高くなるであろう。
- ②教員免許状更新講習のプログラム内容を、大学教員の講義や実験等と、附属学校園教員の講義・ワークショップ等で構成することにより、理論面と実践面の両方を含み、受講する教員の満足度が高まるユニークな講義とすることができる。教員免許状更新講習に附属学校園が積極的に関わることの重要性は、平成20年6月7日の日本教育大学協会附属学校連絡協議会における、堀清一郎氏(文部科学省高等教育局専門教育課教員養成企画室長)、宮内健二氏(文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室長)の講演でも明確に述べられていた。また、附属学校園の教員が協力することにより、大学教員の負担軽減を図ることもできる。さらに教員免許状更新講習プログラムの講師となれば、その教員は講習の受講を免除されるという「特典」もある。
- ③奈良県における教員免許状更新講習の受講者は、1年間で1300名程度と予想されている。これだけの人数をさばくには、講習会場の確保が重要課題となるが、奈良教育大学でもその点に関しては苦慮している。そこで、奈良教育大学に近い附属中等教育学校が施設を提供して協力し、奈良県大学連合を通じて地域に貢献するべきである。
- ④教員免許状更新講習を担当する組織が必要であるが、学内の既存の組織の目的や附属学校部との関係を考えて、教育システム研究開発センターが担当するのが妥当であると思われる。また、この事業の推進の成果は、教育システム研究開発センターの業績にもなるであろう。しかし、様々な面で厳しい状況もあるので、そのあたりを勘案しながらワーキンググループの設置を検討して頂きたい。

このような状況判断に基づいた提案には、さらに、附属学校園が協力して開講できる講座の素案も合わせて示されていた。素案は吉田副校長によるものであり、各附属学校および各教科が、講座内容について検討を進める上での、いわば「たたき台」であった。

表2 附属中等教育学校が独自に準備検討した教員免許状更新講習案

No.	講座名	受講対象者	時間数	概要 ☆大学 ★附属(担当校園)
1	中高理科の指導極意	中高理科教員	6時間	☆最新の研究成果の一端を含む専門知識の講義, 実験指導 ★講義内容を基に, それらを教材化するワークショップと実践例の紹介(中等)
2	中高国語科の指導極意	中高国語科教員	6時間	☆言語力育成のための指導法 ★講義内容を基に, それらを教材化するワークショップと実践例の紹介(中等)
3	中高社会科の指導極意	中高社会・地歴教員	6時間	☆歴史分野における, 最新の研究成果の一端を含む専門知識の講義 ★講義内容を基に, それらを教材化するワークショップと実践例の紹介(中等)
4	数学における「わかる授業」	中高数学科教員	6時間	☆数学科教育における「わかる授業」と, その指導法 ★「わかる授業」の教材作成ワークショップと実践例の紹介(中等)
5	スポーツ科学を生かした保健体育	中高保健体育科教員	6時間	☆最新の研究成果の一端を含む専門知識の講義, 実験指導 ★講義内容を基に, それらを教材化するワークショップと実践例の紹介(中等)
6	子どもが自ら学ぶ学習法	小学校教員	6時間	☆「奈良の学習法」の歴史と今日的意義 ★「独自学習-相互学習-独自学習」による指導法とワークショップ(小学校)
7	小学校理科の指導極意	小学校教員	6時間	☆最新の研究成果の一端を含む専門知識の講義, 実験指導 ★講義内容を基に, それらを教材化するワークショップと実践例の紹介(小学校)
8	総合学習の内容と指導法	全教員	6時間	☆総合学習と教科学習の関係 ★児童・生徒の発達段階と, 総合学習のカリキュラム・実践例(小学校・中等)
9	小学校英語の指導	小学校教員	6時間	☆小学校における英語指導の内容と指導法 ★小学校英語の教材と指導法のワークショップ(中等)
10	「子ども臨床学」と幼児教育	幼稚園教員	6時間	☆「子ども学」, 「子ども臨床学」の視点からの幼児教育 ★講義内容を基に, 指導法のワークショップと実践例の紹介(幼稚園)

6月19日の職員会議の提案は、協議の上、了承された。中等教育学校では、この決定を受け、各教科でどのような関与ないし協力が可能なのか、検討をすすめていくことになった。

(3) 教員免許状講習についての社会科としての関与方針

会議決定を受け、社会科は、6月23日に教科会議を行い、以下の三点からなる社会科としての関与方針を定めていった。

第一に、社会科が関与することになる教員免許状更新講習の実施母体が、本学単独となるのか、それとも奈良県大学連合となるかが未確定であるものの、社会科としては、いずれの母体となるにせよ、免許状更新講習における社会科領域の講座に何らかの形で積極的に関与をしていくべきであり、したがって、講座内容の具体化をはかる作業をすすめていくことには変わりがない。

第二に、講座の具体化にあたっては、先述の提案背景にある状況判断・(とくに前段)で示された方向に沿って、大学との連携を進める。つまり、文学部のもつ知的資源を大事にしながら、それらを中等教育の現場でどのように活用することができるのか、また、そうした活用方法を受講者に実践的に伝えるための方法はどうあるべきなのか、である。文学部の知的資源を活用しながら、座学的な講座内容にとどまらず、受講者が主体的に、創造的に参加できる講座内容の追求である。

第三としては、社会科が教員免許状更新講習に関与する意味の明確化である。講師を担当すれば教員免許状更新講習の受講を免除されるという「特典」を確保するという意味よりもむしろ、本校社会科教員の力量形成に資する研修の場として、また、これまで蓄積してきた研究成果を社会的に還元する場として、教員免許状更新講習を位置づけることである。

上記、三つの関与方針を定めたうえで、講座内容の具体化をすすめる作業に入っていった。月4回の教科会議のうちの1回をこの課題にあて、11月まで合計4回、検討をすすめていった。教科会議における議論の中心は、講座内容や講習の在り方であった。論点は大きく二つあった。現場の教員の力量形成に資する講座内容とはいかなるものか、また、そのような講座内容となるために、奈良女子大学の知的資源をいかに活用するのか、という二点である。こうした点に問題関心が向くには大きく四つの理由がある。

第一に、社会科の教員は、この間、大学連携の仕事、たとえば教育システム研究開発センター員、アカデミックガイダンス委員、総合学習のコーディネーターを継続的につとめているため、文学部の教員の研究内容について、一知半解ではあるとはいえ、他の教科の教員よりも、相対的によく理解していることがある。

第二としては、社会科の教員は、本校の運営上の組織において中核的な役割を務めていることである。たとえば、研究部主任、教務主任などといった分掌の長、また、教育課程委員、総務委員などの各種委員会において主要な役割を担っている。したがって、学校運営方針についても、他の教科の教員よりも精通しているということがある(社会科においては本校と大学との連携は、よくも悪くも自明のものとなっている)。

第三に、社会科の教員は、奈良女子大学にとどまらず、大学の教職科目を担当した経験が豊富であるとともに、社会科教育の各種学会などで研究報告、シンポジスト、コーディネーターをつとめることが多いため、大学と中等教育との接続、すなわち、「大学の研究成果を中等教育にどのように活用するのか」「あるいは社会科教育の課題とはなにか」「社会科の教員養成課程あるいはキャリア形成はどうあるべきか」など、今日の社会科教育および社会科教員の在り方について、

日常的に意識しているということがある。

第四としては、やはり教科の特性であろう。本校社会科は、歴史認識（歴史教育）、空間認識（地理教育）、社会認識（公民教育）の三つから社会科教育が構成されると考えている。したがって、どのようなテーマ、教材、知識であれ、この三つの認識領域に分節化してとらえなおす傾向が強いということである。したがって、大学の教員の研究活動について、自然科学領域の中等教育の教員と比較した場合、相対的に理解しやすいといえるだろう。

こうした四つの理由があるため、上記に述べたように、社会科では、教員免許状更新講習の講座内容や在り方に自ずと関心が向いていったと考えられる。

2-4. 文学部人文学科と附属中等教育学校社会科との連携過程および両者のやりとりについて

社会科領域についての講座内容の具体化が本格化するのには、12月初旬であった。文学部の窓口は人文社会科学長の栗岡幹英教授、社会科の窓口は主任の鮫島がつとめていた。両者の橋渡しは、吉田副校長によってなされたが、12月以降は、社会科領域における免許状更新講習については、吉田副校長の関与はなく（ときおり進捗状況を鮫島が報告を行う程度）、栗岡教授と鮫島の間で講習内容の話し合いがすすめられていった。以下、栗岡教授と鮫島とのやりとりのなかで、社会科領域の講座内容が具体化されていった過程を時系列に即して述べていく。

(1) 12月3日 11:04

栗岡教授より鮫島宛に、講座内容について打ち合わせをしたいというメールが入った。その内容は、打ち合わせの日時の決定にとどまらず、文学部としての考え方を伝えるものでもあった。以下がそのメールである（一部抜粋）。

吉田先生からお聞き及びかもしれませんが、本学科では中学高校社会・地歴・公民免許の更新講習を行うことといたしました。

昨年度の試行（注：予備講習）では、奈良教育大学が実施した中学高校社会・地歴・公民講習でも、本学理学部が行った中学高校理科の講習についても、現場の先生方から、現場のニーズに即していないなどの感想が寄せられています。残念ながら、この点について、私たちにはほとんど現実についての知識がないため、単独では現場の先生方の期待にお答えできない可能性が高いでしょう。

そこで、実際に中学高校段階で教鞭を執っておられる附属中等学校の先生方にご協力をいただければ、と考えております。

実際にはこの更新講習をどう考えるか、という点から意見をすりあわせるなどの作業も必要でしょうし、学習指導要領については現場の先生方にご解説いただければ、私たちの理解も多少進むのではないかと思います。最終的に中高生徒にどのような学習をしてもらえばよいのか、という観点を保ちながら更新講習を実施するために、ご支援いただければ幸いです。

栗岡教授の依頼は、社会科が定めた関与方針と重なる部分が多かった。端的に言えば、大学教員の研究成果と現場の教員の需要とをいかにして結びつけるのか、という問題である。社会科としては、講座内容を構想・具体化するにあたって、欠かせない視点はここにあると考えていた。栗岡教授は、予備講習受講者の感想から問題点を把握した上で方向性を探っていた。この部分に社会科は大いに共感したといえる。学習指導要領の理解もさることながら、現場の具体的な状況なり課題に根差した形で、プログラムを構想していくという方向性、また、受講が中高生の学習活動支援につながるべきであるという認識は、まさに社会科が望んでいたことであった。

栗岡教授への共感には別の文脈もあった。それは、平成17年度より社会科と国語科の教員が参加してきた教育システム研究開発センターの「リベラルエデュケーション」プロジェクトとの接点である。メディアリテラシー教育に着想を得た教育実践の展開が同プロジェクトの特徴の一つであるが、教育実践を分析する際の焦点は、栗岡教授と同じく、授業実践者の言説分析よりも学習者の言説分析に絞られていた。つまり、生徒が何を学びとっているのか、そこに彼らの存在状況や学習課題を読み取っていき、そこから教育実践の在り方を追求していくという研究である。したがって、栗岡教授が分析した受講者の感想は、同プロジェクトでいえば学習者の学びとったことに「翻訳」することが可能であり、すでに社会科がすすめている研究プロジェクトの研究方法を適用することが可能であったからである。

こうした共感がある一方、他方で、現場の教員の需要に直接的に応えることがよい講座内容といえるかどうか、という懐疑も社会科は併せ持っていた。講座の大事な部分は、教員のもついわゆる「現場主義」（大学教員は中等教育の現場を理解することができないという前仮説に基づいた知識への「不信」）に内省的なまなごしを向けるように、いざなうことができるかどうか——これである。現場の経験は大事ではあるが、それを客観化することなしに、生徒の学習支援を深化させることはできない。その客観化をはかるときに（具体的には、たとえば授業者自身の授業実践の知的基盤を見つめなおすということ）、学問的な知見が必要となる。そこに大学教員と連携する意味がある。しかしながら、こうした問題は、教科教育法や教授法のレベルにとどまる問題ではない。したがって、この部分に学問的な知見を投入できるところに、非教員養成大学である奈良女子大学の強みがあるのではないか。「現場主義」の客観化—このことも講座内容に必要であると社会科は考えていた。

このような若干の懐疑がありながらも、共感する部分が多かったため、人文学科と社会科との間に共通基盤がすでに形成されていると受け止め、創造的な講座づくりが可能ではないかと考えた。そこで、依頼された12月5日（金）に栗岡教授と本校にて、打ち合わせを行うことになった。

(2) 12月9日（金） 9:00 本校（社会科準備室）における栗岡教授との打ち合わせ

栗岡教授との打ち合わせは主任の鮫島が対応した。両者の問題意識が共通していたために、講座内容について踏み込んだ話の合いがなされた。話し合いでは、講座内容を具体化するにあたっての基本的な方向性が確認された。以下、打ち合わせ直後に鮫島が作成した合意点の覚書である。

1) 実施時期や受講者規模などについて

①夏休み期間に実施する

- ②来年度の奈良県における受講対象者は38名程度である
- ③本校社会科からは、少なくとも2名は、講座の講師あるいはコーディネーターとして派遣することができるであろう。
- ④講座内容の具体化については、今後、鮫島が社会科で、栗岡教授が文学部でそれぞれ合意形成をはかり、そのうえで両者の間で調整を行う。なお、本格的な打ち合わせは、講師が決まった上で、来年の6月あたりに集中的に担当者間で行う。
- ⑤文学部と社会科との連携については、本件にとどまらず、別の文脈でも積極的に進めていく。

2) 講座内容を具体化するにあたっての基本的な方向性

- ①教授法よりもむしろ、人文社会学的知識なり知見を学びなおすことを積極的に打ち出してはどうだろうか。

教授法については、受講者には現場経験がある。それゆえ、取り扱う対象についての知識なり知見を学ぶことを重視する。ただし、そこに留まることなく、学んだことに基づいた学習活動案を作成することを講座内容に加える。こうすることにより、非教員養成大学である奈良女子大学における教員免許状更新講習の特徴を出すことが可能ではないか。おそらく、教授法に関心がある教員は奈良教育大学へ、専門領域について学問的関心を持つ教員は奈良女子大学での受講を選択すると思われる。したがって、奈良教育大学を選択するのは中学社会を担当する教員、奈良女子大学を選択するのは、より専門性が求められる高校地歴科・公民科の担当教員ではないだろうか。

- ②地歴・公民といった枠組みにこだわらずに、テーマ別、たとえば、「奈良をどう学ぶのか」といったような横断的な講座内容を検討してはどうだろうか。

奈良女子大学文学部教員の長所は、それぞれの学問領域における高い専門性にある。その専門性は、社会科教育の土台の部分を作っている。このことを積極的に打ち出してはどうだろうか。また、横断的なテーマに基づく講座内容であれば、これまで社会科が蓄積してきた総合学習についての研究成果、中学社会と高校社会の接続という問題意識の基づいたカリキュラム研究、大学教育と高校教育との接続を意識した学校設定科目「文化と社会」の研究成果を活用することが可能である。

- ③新学習指導要領と講座内容との関連性については、受講者が、自ら接合するという考え方ですすめてはどうだろうか。

講座内容は新学習指導要領を意識しながらも、その枠組みに留まらない内容であってもよいのではないか。応用的な領域に踏み込んでいくための力量形成をはかるということである。大学教員も本校の社会科教員も、新学習指導要領との接点を意識しすぎれば、長所を打ち出すことが難しい。前者は純粋に学問的な関心から研究を進めているし、後者は将来の学習指導要領を意識しながら研究開発をすすめているからである。また、受

講者は、各学校および教育委員会の研修会において、新学習指導要領について理解を深めていると想定されるので、同じような内容の研修となる可能性がある。したがって、講座では、応用領域（発展的学習活動）を意識した内容が現職教員の需要に応えうるとおもわれる。具体的には、たとえば、メディアリテラシーの育成をテーマとする講座であれば、新学習指導要領で重視されている「言語力」「表現力」「道徳」などとの接点はでてくるのではないだろうか。

- ④フィールドワークや教案作りなど、実践的な講座内容とするために、本学が蓄積している知的資源の活用を積極的に進めてはどうだろうか。

現在、奈良女子大学文学部がすすめている研究プログラム、地域支援プログラム、教育支援プログラムなどとの関連性、また、奈良町セミナーハウスの利用などを積極的に組み込むことによって、座学的な内容にとどまらず、より実践的な講座をつくることが可能であろう。社会科としては、講習会場の提供のみならず、蓄積している知的資源（教材開発や教案など）を社会的に還元することができる。本学が蓄積している知的資源を積極的に活用すれば、受講者は自らの実践を整理、刷新、再構築することが可能になるだろう。このように考えるならば、受講修了認定の方法として、試験もさることながら、講座を踏まえた学習指導案の作成や模擬授業の実施など、より実践的な認定方法を検討することも一案であろう。さらにいえば、こうした実践的な内容であれば、社会科教育の文脈だけでなく、他の文脈（総合学習や特別活動など）学習支援活動についても資する可能性が高まるのではないだろうか。

以上が、栗岡教授との打ち合わせの内容である。2)-②について補足すれば、社会科がこうした提案をする理由を、社会科が本校において総合学習を継続的に担ってきたことのみで還元することはできない。もう一つの側面があり、それは、先述の教育システム研究開発センターの「リベラルエデュケーション」プロジェクトとかかわっている。同プロジェクトの問題意識には21世紀型の教養教育の在り方を追求することがある。そこでは、既存の教科枠組みを批判的に見直していくという作業が含まれている。本校の公民科の高校2年の選択科目「文化と社会」はそのいわば「実験場」である。「文化と社会」の問題構成の一つには、既存の教科枠組みそのものを批判的に再検討し、授業で扱う対象を領域ではなく地平でとらえた教育実践を展開している。他方で、既存の教科枠組みを大事にしながらも、その学習内容について大胆に見直していく方向で、附属中等教育学校の地歴科は研究を進めている。そこにおいては、大学教育と中等教育の接続という問題意識があり、こうした文脈で、21世紀の「リベラルエデュケーション」の在り方を追求している。比喩的に言うならば、公民科は横への広がり的大事にし、地歴科は縦の広がり的大事にしているということである。縦か横かの違いはあれ、このような社会科の問題意識が「横断的なプログラム」という提案の背景にはある。

さらにいえば、講習内容を既存の中等教育の教科枠組みで考えるならば、大学の人文社会科学の教員の講義内容は、少なからず限定されるのではないだろうか。なぜならば、人文・社会科学的な知を土台として、社会科教育が成り立っているのであり、その逆ではないからである。教科枠組みを意識すれば、小さな容器に大きなものを押し込むことになりかねないからである。とするならば、一番望ましいのは社会科教育の土台をしっかりと補強することであろう。このことを非

教員養成大学における講習の特徴とすることができるのではないだろうか。教授法は経験知がつくる側面があるが、土台となる学問的知は経験によってはなかなか形成できないと思われる。人文社会科学の教員による講習の長所は、学問的知を正面からとりあげることができるというところにある——私たち社会科はこう考えたのである。

(3) 12月7日 02:06

覚書に沿うような形で、双方で意見調整を進めていった。社会科においては、異論はなく、人文社会科学が作成する原案を待つということになった。同日午前2時に、栗岡教授から鮫島宛に、原案がメールにて示され、意見を求められることになった。同メールは、文学部人文科学科の教員にも送信されていた(12月6日11:24に栗岡教授から人文社会科学教員に送信)。その内容は以下のとおりである。

【人文社会科学開設講座内容案】

1) 選択領域講習名 (中・高社会科・地歴科・公民科)

2) 主な受講者 (学校種：中学校・高等学校、職種：教諭)

3) 講習内容

奈良地域の資源を活用して、歴史・文化・社会への視点をリフレッシュする中学校社会科および高校地歴科・公民科は、学習する生徒に、この国の文化的伝統を継承・発展させること、および一構成員として社会形成に参加することへの動機付けとなることが期待される。そのためには、幅広い教養的知識を身につけるばかりでなく、文化的伝統や社会的動向をとらえる新しい視点を養うことが必要になる。本講習では、奈良地域の歴史的・文化的資源を活用しながら、歴史と社会、文化への新しい視点を提供するとともに、生徒の学びの展開過程を把握するための調査方法を実践的に身に付ける。

4) 講習実施案 *1コマ=80分

<第1日：古都奈良に日本文化史のルーツを探る>

講義内容：1コマ～3コマ 奈良の寺社と祭りに見る文化的伝統(見学・鑑賞と講義)
4コマ 日本文化史と東西交流(講義と討論)

修了試験の方法：(指導案レポート)

担当講師：古代文化学・歴史学コース所属教員、附属中等学校教員

<第2日：伝統的町並みと文化を生かした観光と生活の両立>

講義内容：1コマ～3コマ 旧奈良市街地における伝統保存と活性化(見学と講義)
4コマ 隠れた文化資源の発見と活用(餅飯殿の町並みおよびセミナーハウスの解説と討議)

修了試験の方法：(指導案レポート)

担当講師：地域環境学・文化メディア学コース学所属教員、附属中等学校教員

<第3日：生徒の関心と学習過程を把握する調査分析法>

講義内容：1コマ～4コマ アンケート調査の作り方と分析法の基礎実習

修了試験の方法：(模擬アンケートの分析レポート)

担当講師：社会情報学コース所属教員、附属中等学校教員

上記の栗岡原案について、覚書に即したものであるために、社会科に異論はなかった。ただ一つ気になったことは、奈良に特化しすぎではないかということであった。この点については、受講対象者を強く意識したものであるともいえるし、本校の総合学習では、「奈良」を対象に、探究方法や発表方法を学ぶ総合学習を中学1・2年で展開していることもあり、懸念というレベルではなく、漠然としたものであったといえる。

栗岡原案について、人文科学科内でメールで意見が交わされた。そのいくつかを紹介すれば、以下の四点となる。

- 1) プログラムの展開について、1・2日目の内容と3日目の内容の関連性がいまひとつかみ合っていないのではないだろうか。
- 2) 「奈良地域の資源」に特化しすぎではないか。たとえば、高校の地理で扱われる「奈良」地域の量と、日本史で扱う「奈良」地域の量は圧倒的に違うこともあり、ともすれば、学校現場で扱われている「奈良」の内容との違いが大きくなるのではなかろうか。
- 3) 「奈良」に特化することによって、社会科教育というよりもむしろ、総合学習や地域連携といった校務的関心をもつ受講者が集まってしまうのではないだろうか。
- 4) 実践的な内容を考えるのはよいが、見学や鑑賞の占める割合が多いのではないだろうか。うがった見方をすれば、本学のGPや新設コースの宣伝ではないかと受け止められかねない。もっと学問的な知見に踏む込んだものであった方がよいのではないか。

上記の意見には、社会科が感じていたものも含まれている。それは「奈良」地域をどの程度扱えばよいのか、あるいは「奈良」を扱う方法に関するものである。とはいえ、社会科としては、人文社会学科で交わされている意見にふれながら、教育現場に資する方向で議論されていること、また、大学教員の専門性を活用した講座内容にしていこうとする方向で議論が進んでいることを確認していた。しかし、別の見方をすれば、こうした意見が交わされる背景には、大学教員の置かれている多忙化があり、そのことと内容の充実をどのように両立させるかという視点も含まれていたと思われる。たとえば、「奈良」地域に特化することは避けるべきだという考えには、一部の大学教員が講師を務めるのではなく、担当可能者を広く求められるようにするというこ

あるといえる。こうしたことを読み取りながらも、講座担当者がさまざまな試みができるように、また、生徒たちのところまで新しい生きた知識が伝わるような講習を目指すということが共通理解となっていること受け止めていた。

こうした人文社会学科内のやり取りの中で、佐原康夫教授から以下のような案が示された（12月7日14:02）。

一日目：歴史的交流と地域性 ― シルクロード、東アジア、そして奈良

二日目：地域社会を知るために ― さまざまなデータを読む

三日目：教材としての文化財 ― 「見る」ことを学ぶ

この提案は、具体的な内容に踏み込んだものではなかったが、魅力的な提案であると社会科は考えた。その理由を端的に言うならば、「奈良」の扱い方である。つまり、「奈良」そのものを学ぶというよりも、「奈良」を素材として学ぶ、あるいは「奈良」を諸関係においてとらえる内容であるということである。こうした「奈良」の扱いは、本校の総合学習における「奈良」の扱いと親和性があった。それゆえ、この提案を理解するための基礎的条件が社会科にはあった。社会科としては、「奈良」をいわば「教材」として扱いながら、学問的な知見を学んでいくという方法は、現場の教員にとっては取り組みやすいものであるし、受講者が講座内容から学びとることに幅をもたせることにつながると考えた。加えて、佐原教授の提案は、総合学習のカリキュラムの再検討を進めている附属中等教育学校にとって、「奈良」の扱い方をより拡張したもの、あるいは刷新をすすめるにあたって、大いに参考になるとおもわれた。

ともあれ、社会科としては、人文社会学科内のやりとりを静観しながら、実務的作業を進めていった。それは、三日間の講座にどのように社会科教員を配置するかである。次年度の人事がまだ確定していないこともあり、暫定的なものとならざるを得なかったが、歴史分野には北尾悟教諭、地理領域には落葉典雄教諭、そして公民領域には鮫島を配置することで合意した。

(4) 12月8日 13:46

栗岡教授から鮫島宛に、添付ファイルにて、講座の計画案が送信され、意見を求められた。

○選択領域講習名（中・高社会科・地歴科・公民科）

○主な受講対象者（学校種：中学校、高等学校、職種：教諭）

○講習内容（100～200字）

中学校社会科および高校地歴科・公民科は、学習する生徒に、この国の文化的伝統の継承発展と社会形成への参加への動機付けとなることが期待される。そのためには、幅広い教養的知識を身に付けるばかりでなく、文化的伝統や社会の動向をとらえる新しい視点を養うことが必要になる。本講習では、この新しい視点から、奈良地域の社会・文化・環境等の特性を素材に、基本的知識を再解釈する過程を追体験し、歴史・文化・社会の知識と教授法のリフレッシュを図る。

○講習実施案 * 1コマ=80分、各6時間、3日間

【第1日 地域の歴史的特性の知識化をめざしてー東西交流史を例に】

	講義内容	担当講師	講師所属
1コマ	東西交流と社会・文化の形成（講義）	未定	人文社会学科（古代文化学・歴史学・地域環境学各コース）および附属中等教育学校
2コマ	史跡に見る交流の足跡（現地見学と解説）		
3コマ			
4コマ	歴史を教材化する視点（教案作成と討議）		

修了試験の方法（筆記試験：指導案作成）

【第2日 データを活用して地域社会を読む】

	講義内容	担当講師	講師所属
1コマ	地域環境のデータを読む（講義）	未定	人文社会学科（社会情報学・地域環境学各コース）および附属中等教育学校
2コマ	データで地域社会の動向を検証する（講義）		
3コマ	地域・社会データの収集・解釈と提示の方法（実習と討議）		
4コマ			

修了試験の方法（筆記試験：指導案作成）

【第3日 文化的伝統と生活の教材化】

	講義内容	担当講師	講師所属
1コマ	地域の生活と文化を見直す（フィールドワークあるいは／およびAV教材視聴）	未定	人文社会学科（文化メディア学・歴史学各コース）および附属中等教育学校
2コマ			
3コマ	なら学の試み（講義）		
4コマ	地域特性を活用した社会科教育法（討議）		

修了試験の方法（筆記試験：指導案作成）

※ 担当講師および所属

各コースにつき、奈良女子大学文学部人文社会学科教員2ないし3名および奈良女子大学附属中等教育学校社会科教員1名程度

社会科としては、佐原教授の提案が活かされる形でさらに深化していることが確認できたために、とくに意見を伝えることはなかった。また、講習内容と本校社会科の配置についても、調整の必要はないと判断したため、次年度の細部の調整ではほぼ問題ないと考えた。

(5) 平成21年1月7日 17:46

栗岡教授から鮫島宛にメールがあった。以下の三点について連絡、意見を求められた。

1) 講習の三日目について

井上裕正副学長（免許状更新講習準備室長）より、三日目の講座（「文化的伝統と生活の

教材化」)について、社会科、地歴科、公民科教員のみならず一般にも開放してほしいとの要請を受け、その方向で進めている。

2) 各日の講師について

人文社会学科内で比較的若手の教員を中心に講師依頼している。依頼した教員は、各講座において中心的な役割を担ってもらう方向であり、具体的には以下のような見込みである。

【第一日目 地域の歴史的特性の知識化をめざして－東西交流史を例に】

加須屋誠教授（東洋古代史）宮路淳子准教授（考古学）

【第二日目 データを活用して地域社会を読む】

石崎研二准教授（都市地理学）、林拓也准教授（計量社会学）

【第三日目 文化的伝統と生活の教材化】

内田忠賢教授（文化地理学）、寺岡伸悟准教授（地域メディア学）、武藤康弘准教授（民族考古学、民俗学文化）、小川伸彦准教授（文化社会学）

3) 社会科教育の現場についての質問

- ①どのような教科書・教材・資料・器具・設備を用いながら、どのように授業を行っているのか。
- ②教員が抱えている問題はどのようなものなのか。
- ③生徒たちはどのようにこれら教材を見て、そこから何を引き出しているのか。
- ④彼らは暮らしている地域や社会とどう向き合っているのか。

4) 三日間の各講座に協力することのできる教員を15日までに教えてほしい

(6) 1月9日 11:56

鮫島から栗岡教授に返信する。上記1月7日の栗岡メールの1)と2)については了承したということ、また、2)については、今後、附属中等教育学校の当該分野の教員と活発に意見交換をしながら、その過程でも相互に啓発しあうという状況を作ることができるのではないかと、という見通しをいただいたことについて謝意を伝えた。3)については、講座が実施される中で、受講者の問題関心に触れ合う問題であるため、少し時間がほしいという旨の返答を行った。4)については、すでに準備ができていたため、本校社会科の仲介窓口を鮫島とし、一日目については北尾教諭が、二日目については落葉教諭が、そして三日目については鮫島が協力することを伝えた。ただし、次年度の校内人事配置が発表されていないため、変更する可能性があるものの、かりにそうなった場合、代替者をおくことを伝えた。

(7) 1月9日 14:47

栗岡教授より再度、鮫島宛にメールがある。本校から各日に協力する教員の名前を知らせたことについてのお礼とともに、12月8日づけ栗岡メールに添付されていた講座の計画案を北尾、落葉両教諭に送信するとの報告があった。加えて、大学側の担当者が確定した段階で、本校の担当教員と対面して打ち合わせをする時間を確保したいが、それは難しいであろうという見通しが告げられた。何か意見がある場合は、16日までに教員免許状更新講習についての書類一式を統括部署に提出しなければならないため、メールで意見を交換する程度となることを了承してほしいとのことであった。さらに、栗岡教授の学科長としての任期が3月までであり、大学側の仲介役が交代となる見込みだが、何か協力が必要な場合、連絡しても構わないとのことに加えられていた。今回のメールで、鮫島が返信を要したのは、先の返信メールで保留していた件であった。それは、以下の栗岡メールの問い合わせであった（一部を抜粋）。

こちらでご協力いただく教員からは、中高等学校で実際にどのような教科書・教材・その他教育用具等を用いてどのように授業が展開されているのかを知りたいとの声があります。この機会に必要な資料をある程度そろえていただけるよう、こちらの事務方の責任者には依頼しましたが、生きた情報は現職の先生方からお聞きするしかないでしょう。16日の計画書提出期限にはとても間に合いませんが、なにか参考になるご意見があればお伝えください。また、お忙しいこととは思いますが、5、6月頃にも対面してご相談する機会を作ることができれば、と思います。

人文社会学科の講座担当教員からの積極的な問い合わせであるため、私見を返信することになった。受講者に資するような講座にしようとする人文社会学科の教員の姿勢が文面から読み取れ、心強く感じたことはいうまでもない。

(8) 1月9日 15:30

鮫島から栗岡教授に、今後の見通しと、上記の問い合わせの件について返信した。

前者については、栗岡教授と人文社会学科の教員の尽力により、本学文学部の長所や特徴が明確に打ち出されている講座内容である。したがって、あとは各講座の担当者を決定していただき、それらに協力する附属中等教育学校の社会科教員との間で実務を含めた意見交換を行い、実施に備えることになるであろう。こちらとしても、意見交換の時期は、栗岡教授の見通しと同じく5月ないし6月に集中的に行うことを考えている。講座の基本枠組みがしっかりしているので、事務的な話が打ち合わせの内容となるのではないかと考えている。

問い合わせの件については、以下のような文面で送信した。

教材などにつきましては、本校の社会科の場合、教科書はある意味、参考書として扱うことが多いのです。自主教材がほとんどです。このことは各講座において、有利に働くかもしれません。つまり、講義やフィールドワークでえた知識を踏まえて、扱うテーマに即してどのような教材を用いればよいだろうか、という問いが用意できるからです。この問いは、各講座の最後に設けられています教案作りにかかわってくることとなるでしょう。ある意味、教材研究ないし教材開発の文脈も用意できるのではないかと考えています。こう考えるな

らば、仲介役をつとめる私どもにとりましても、じつに刺激的な講座内容となることは確実でしょう。

人文社会学科の担当教員の問い合わせは、的を射抜いていたといえる。現場の教員は、生徒が抱え得ている課題や、彼らの世界観をとらえるところから、授業を構想するからである。しかし、この作業については、教員の個人作業となる場合が多く、なかなか言語化されてこなかったといえる。講座内容が教員としての高度な力量形成ないし力量の深化をめざすのであれば、こうした点に踏み込む必要がある。栗岡教授からの問い合わせは、この点にかかわっていた。

では、教員が個人ですすめている作業をどのように言語化するかということになるのだが、まさにこの部分を講習内容の中心においてはどうかというのが私の考えであった。なぜならば、教材なり、教案というのは、その教員の伝えたいこと、考えてほしいことと、生徒たちの世界観や彼らが抱えている課題との間を媒介するものだからである。このことをふまえるならば、各講座は次のように展開することができる。受講者は、講義を受け、「最新」の、応用領域の、あるいは原理原則となっている知識や知見を学ぶ。そこから、その知識なり知見を生徒に伝えるためには、どのような方法なり教材が必要となるのか、という問いに進む。これがフィールドワークや教材開発である。本校の社会科の教員はここにおいて、これまで蓄積してきた研究成果を活用しながら、受講者に協力するという役割を果たす。かくして、受講者は、それぞれが触れ合っている生徒のことを意識しながら、また、これまで蓄積した経験知（ここには生徒の世界観の把握の仕方、教科書の扱い方などが含まれる）を活用しながら、グループないし各人で授業案を作成し、模擬授業ないし教案の検討会を行う。同じ知識なり知見を伝える授業であっても、各教員が触れ合っている生徒の状況によって、何を教材とするのか、どのような方法で授業を進めるのかは差異がある。したがって、同じ知識なり知見を扱う授業でも、教案は異なってくる。まさにこの差異が重要であり、こうした差異を模擬授業ないし検討会を通じて自らのものとしていく。自らの判断なり技量が客観化されるということである。本校の社会科教員もこの点では受講者と同じ課題におかれる。講座の協力者も受講者となる。そして各講座の最後に、再度、自ら教案を作成し、修了認定を受ける。これが私の講座展開のイメージであった。

(9) 1月9日 16:42

上記のメールを栗岡教授に返信したところ、問い合わせに応えた部分について、人文社会学科の教員に紹介したいとの返信があった（9日15:46）。先のメールは、少々、説明不足の部分があると思われたため、加筆し、以下のような返信を送った。

教材などにつきまして、お尋ねの件、私見を述べさせていただきます。

まずは、大学の先生方のご配慮、たいへんありがたくおもいます。本校の社会科の場合、教科書はある意味、参考書として扱っています。つまり、自主教材を用いた授業となっています。その理由は、本校の「使命」が研究開発にあるからです。ですから、一般の公立学校の授業の進め方とは違う部分（教科書中心ではないという意味で）があります。しかしながら、ご懸念いただいている点は、見方を変えれば、各講座において、むしろ有利に働くように思われます。つまり、講義やフィールドワークでえた知識を踏まえて、扱うテーマに即してどのような教材を用いればよいだろうか、という問いが用意できるからです。

この問いは、各講座の最後に設けられています「指導案作成」にかかわってくることでよいでしょう。すなわち、教材研究ないし教材開発の文脈も各講座の最後にしっかりと組み込まれているといえるのではないのでしょうか。得た知識をもとに、どのような教材を用い、どのように授業を組み立てるのか、ということは、現場の教員が日々苦心していることです。したがって、この部分は受講者の授業づくりの力量（「翻訳」能力）が問われるということになります。また、おそらく、受講者の中には、独自教材をすでに開発されている先生もいらっしゃいますので、そういった先生の意見を各講座で組み込むことも可能となるようにもおもわれます。こう考えるならば、各講座で協力させていただきます私どもにとりましても、じつに刺激的な講座内容となるように私にはおもわれます。

これ以後、この件についての問い合わせはなかった。しかしながら、くりかえすように、人文社会学科の講座担当者からの問い合わせは、講座展開において最も重要な部分であることにはかわりがなく、今後、各講座の担当者と協力者をつとめる本校の社会科教員との間で、詳細についてさらにつめていくことになるであろう。

(9) 1月15日～16日

栗岡教授より、附属中等教育学校の社会科の講座協力者である北尾、落葉、鮫島宛に、各講座の担当者が決定したこと、各講座の大学担当者が作成した講座内容が、添付ファイルで送信された。栗岡メールの内容をまとめると以下の五点となる。

- 1) 各講座の書類作成のため、中等の協力者3名の専門と連絡先を栗岡教授まで教えてほしい（これについては、鮫島が一括して対応した）。
- 2) 各講座の計画をURLにあげておくので、各講座で加筆修正が必要な場合、16日までに修正してほしい。
- 3) 二つの講座名について変更できるかどうか統括部署に問い合わせている。一つは、二日目の「データを活用して地域社会を読む」を「地域を読む/社会を読む」に変更可能かどうか、もう一つは、三日目の「文化的伝統と生活の教材化」を「伝統文化と生活の教材化」に修正したが、それでよいかを問い合わせている
- 4) 附属の協力者から見て、各講座について何か意見なり要望がある場合、連絡してほしい。
- 5) 添付した書類の提出が16日ということもあり、各講座における附属協力者との詳細な打ち合わせは5月ないし6月に行う。

社会科として異論はなかった。5月ないし6月の打ち合わせで対応できると考えていたからである3)のような進捗状況の説明、4)のように附属の協力者に、締切直前まで意見を求めていることは、社会科の士気を高めたといえよう。示されたURLに修正が加えられ、各講座は以下のようなになった。

【講習名 地域史と交流史の立体交差】

○おもな受講対象者（中学校社会科・高等地歴科・同公民科）

○講習内容（100～200字）

「地域」と「交流」は学習指導要領における歴史教育の重要なキーワードです。この講習では、地域史と交流史をクロスさせることによる歴史教育の教材開発について考えていきたいと思います。はるかシルクロードにつながる奈良という地域の特性を活用し、教室での講義に加えて近隣の博物館の実地見学、それを踏まえての受講者による討論を予定しています。

○受講受け入れ可能人数（20人）

○各講義の内容または題目、講習形態

	講義の内容または題目	講習形態	担当講師
1コマ目	シルクロードと東アジア	講義	佐原康夫
2コマ目	奈良の歴史と美術	講義	加須屋誠
3コマ目	見学（奈良国立博物館）	見学	加須屋誠ほか
4コマ目	講義と見学を踏まえての討論	演習	佐原，加須屋ほか

○試験の方法（以下の選択肢のいずれかに○印）

筆記試験（○） 実技考査（ ） 口頭試験（ ） その他（ ）

○担当講師

氏名	所属・職階（または職歴）	専門分野と業績
佐原 康夫	奈良女子大学文学部・教授	東洋古代史
加須屋 誠	奈良女子大学文学部・教授	日本美術史
出田 和久	奈良女子大学文学部・教授	歴史地理学
館野 和己	奈良女子大学文学部・教授	日本古代史
宮路 淳子	奈良女子大学文学部・准教授	考古学
北尾 悟	奈良女子大学附属中等学校・教諭（社会科・地歴科）	日本史

【講習名 地域を読む／社会を読む】

○おもな受講対象者（学校種：中学校・高等学校、職種：教諭）

○講習内容（100～200字）

中学校社会科および高校地歴科・公民科は、変動する現代社会に関わるさまざまな情報を学習する生徒に提供することが期待される。そのためには、多様な情報や新しい現象をどのように捉え考えるかの力を養うことが必要になる。本講習では、地域や社会の事象を捉える視点、および情報・データを読み取る方法を紹介した上で、それらをもとに教育の現場でどのように応用するかの実習もあわせて行い、教育実践面での強化を図る。

○受講受け入れ可能人数（25人）

○各講義の内容または題目、講習形態

	講義の内容または題目	講習形態	担当講師
1コマ目	都市空間にジェンダーを読む	講義	吉田容子
2コマ目	社会調査のデータを読む	講義	林拓也
3コマ目	地域と社会を読み解くための情報	実習と討議	石崎研二
4コマ目	収集とその活用		

○試験の方法（以下の選択肢のいずれかに○印）

筆記試験（ ） 実技考査（ ） 口頭試験（ ） その他（○レポート提出）

○担当講師

氏名	所属・職階（または職歴）	専門分野と業績
栗岡 幹英	奈良女子大学文学部人文社会学科・教授	逸脱行動論・医療社会学
高田 将志	奈良女子大学文学部人文社会学科・教授	自然地理学
吉田 容子	奈良女子大学文学部人文社会学科・准教授	都市・社会地理学
林 拓也	奈良女子大学文学部人文社会学科・准教授	計量社会学
石崎 研二	奈良女子大学文学部人文社会学科・准教授	都市地理学
落葉 典雄	奈良女子大学附属中等学校・教諭（社会科・地歴科）	教育学

【講習名 伝統文化と生活の教材化】

○おもな受講対象者（中学校・高等学校教諭）

○講習内容（100～200字）

国内外の伝統文化・生活を素材として、その実態、歴史的変遷、現代的意義について考えます。同時に、伝統文化・生活を捉える際の視点や方法、また、伝統が創られる過程についても話しする予定です。授業は、講師の作成したものを含む映像資料等を活用します。とりわけ、社会科・地歴科・公民科に限らず、身近な伝統文化を素材として授業を組み立てる場合を想定し、受講者とともに情報交換および討議検討を行います。

○受講受け入れ可能人数（50人）

○各講義の内容または題目、講習形態

	講義の内容または題目	講習形態	担当講師
1コマ目	概論（伝統文化の創出ほか）	講義	内田忠賢
2コマ目	非・伝統文化としての「国技」	講義	木梨雅子
3コマ目	祭礼・芸能	講義	武藤康弘
4コマ目	レポートおよび講評	演習	鮫島京一ほか3名

○試験の方法（以下の選択肢のいずれかに○印）

筆記試験（ ） 実技考査（ ） 口頭試験（ ） その他（○、レポート）

○担当講師

氏名	所属・職階（または職歴）	専門分野と業績
内田 忠賢	奈良女子大学大学院人間文化研究科・教授	文化地理学
木梨 雅子	奈良女子大学大学院人間文化研究科・助教	スポーツ科学
武藤 康弘	奈良女子大学文学部・准教授	民族考古学・民俗学
寺岡 伸悟	奈良女子大学文学部・准教授	地域メディア学
小川 伸彦	奈良女子大学文学部・准教授	文化社会学
鮫島 京一	奈良女子大学附属中等学校・教諭（社会科・公民科）	社会学

以上のような経過をへて、奈良女子大学における教員免許状更新講習の社会科の講習プログラムが作られていった。講座「伝統文化と生活を教材化する」については、記述したように、中学社会科、高校地歴科、高校公民科の教員を対象とする講座ではなく、中学・高校の教員を対象とする「共通科目」として公開されることになった。

2-5. おわりにかえて、あるいは附属学校の存在意義についての覚書

附属中等教育学校の社会科と文学部人文社会学科との連携を深めていった背景には、講座内容の深化という問題関心だけでなく、附属学校の存在意義を示す絶好の機会であるという認識もあった。最後に、このことについて述べておきたい。

社会科にとって教員免許状更新講習の講座内容に関与することは、非教員養成大学である奈良女子大学における附属学校の役割を表現することでもあった。社会科からみれば、社会科領域の講座内容は、附属学校の存在証明という側面をもつものである。社会科がこうした方向ですすむことができたのには二つの理由がある。

第一は、附属中等教育学校において組織的な取り組みがなされたということである。どのように関与していくのかという基本方針をふまえ、各教科担当が構想力を発揮するような体制がつけられたのである。これは吉田副校長のイニシアティブによるところが大きい。大学教員との個人的な連携は比較的容易である。実際に、附属中等教育学校の社会科教員は、奈良女子大学にとどまらず、他大学の教員とも個人的なつながりを持っている。しかし、それが教科の次元につながるかという点とむずかしい。教科と学科ないし学部との連携は、ようやくその端緒についたところであるといえよう。法人として組織的連携が求められる中で、個人的連携を基礎にしながら、組織的連携へと至る道は、想像以上に険しいというのが正直なところである。それでもすすめるしかないのだが、そうなるためには、組織的な連携のグランドデザインなり、方針をしっかりと定めることが必要であると思われる。その意味でも、教員免許状更新講習の講習内容づくりは、たいへんよい機会を用意したと考えられる。

第二は、やはり栗岡教授をはじめとする人文社会学科の教員の尽力である。教員免許状更新講習について、社会科と人文社会学科との考え方に共通点が多かったことはある。しかし、実際の講座内容については、やはり人文社会学科の教員のイニシアティブが大きかったといえる。社会

科が貢献したとするならば、それはやはり講座の展開方法や評価にかかわる部分、いわば「教授法」のレベルであったといえる。また、この報告では述べることができなかつたが、大学内部での組織的取り組み、たとえば、教育システム研究開発センターのように、私たち附属中等教育学校の社会科と大学の人文社会学科との連携の背景で多くの尽力があったと思われる。

上記の二つの理由が、社会科と人文社会学科との連携がうまくすすんだ背景にあると考えられる。こうした条件があったために、教員免許状更新講習の講座内容づくりに関与する中で、社会科が考えるようになったのは、大学と附属学校が連携をすすめるにあたって、附属学校はどのような役割を果たすべきなのか、ということであった。まだ未分化であるが、現時点での考えの骨子を記しておきたい。

大学教員は、自らの学問的問題関心に基づき大いに研究活動をすすめ、その成果を講義などの教育実践に活かしていく。「研究か、教育か」ではない。研究と教育は結びついている。そして大学はやはり学問の場でなくてはならない。附属学校の教員は、学問的知見を教育現場で活用し、生徒たちが直面している課題の解決に資するように、教材開発や研究開発など、さまざまな「試み」を行う。学問的知見に基づく「試み」すなわち臨床の場が附属学校といえる。附属学校の教員にはその「試み」(成果)の蓄積が求められる。こうした蓄積を増やしていくことが附属学校のなすべきことである。

また、附属学校の教員には、媒介者としての役割が求められる。大学教員と現場の教員との間を媒介する役割である。附属学校の教員が、公立学校の教員と大学の教員との媒介役をつとめることによって、学問と現場との距離が近づくのではないだろうか。こうした媒介役を組織的に担うことができるところに、附属学校の存在意義がある。奈良女子大学附属学校の教員は、大学教員の研究成果の社会的還元を手助けするエージェントでなくてはならないのである。こうした関係を築くためにも、そして媒介者としての役割を果たすためにも、附属学校は、大学との連携ないし協力の芽を大事に育てていかななくてはならないのではなかろうか。

(以上、2-2から2-5、文責、鮫島)

(補注1) 奈良女子大学による教員免許状更新講習実施までの経緯の補足説明

文部科学省から平成21年度教員免許状更新講習開設の募集があり、奈良女子大学の部局長会議において更新講習実施の意義について審議・確認がなされた。それを受けて、教育担当副学長から大学の各学科に対して更新講習実施についての意向調査が文書によって行われた。意向調査では更新講習開設の意向がその学科にあるか否かの調査であり、他大学との共同実施などの開設の様態などについては一切言及されていなかった。ここでまず、更新講習実施において他大学とは異なる奈良女子大学の特徴を確認しておく必要がある。すなわち、当初から全学的な取り組みとして行われる 枠組みが形成された一方で、他方において個々の講習実施の様態及びその内容の起案は各学科が行ったことである。

部局長会議で審議・確認された更新講習実施の意義については、意向調査に際して各学部長が学部教授会において口頭で説明を行った。それは、まず、教職課程を有し毎年度教職に就く卒業生を少なくとも輩出している大学として、教員免許状更新講習を実施する責任の一端があるということであった。また、社会貢献または地域貢献としての意義があること、さらには、教員養成大学だけではなくその他の大学も更新講習を実施して最新の学術成果を伝えることで教員の高度化と多様化に寄与できることなどが説明された。

意向調査の結果、全学科から更新講習開設の意向があるとの回答があった。意向調査において特に焦点となったのは、必修となっている更新講習「教育の最新事情」12時間が開設できるかどうかであった。これについては文学部人間科学科から開設が可能であるとの回答があった。これによって、教員免許状更新講習の必修と選択必修の合計30時間をすべて奈良女子大学単独で提供することが確定された。この意向調査の結果を受けて、教員免許状更新講習実施準備室（以下、実施準備室とのみ記す）が教育担当副学長を室長として設置された。室員は、教育担当副学長以下、奈良女子大学附属学校部長、奈良女子大学教育システム研究開発センター長、研究協力課長（地域連携）、学務課長、そして、財務課長から構成されていた。実施準備室開設に先立って、教員免許状更新講習への協力要請が教育担当副学長から附属学校部と教育システム研究開発センターにあり、それらの協力体制が確立していた。

実施準備室から各学科宛てに、教員免許状更新講習の講習対象（講習対象教員の学校種や教科など）、講習内容、時間数、そして、担当者についての計画案の作成が文書で依頼された。計画案の作成依頼に際して、講習を計画している教科の学習指導要領の確認と附属学校教員との連絡・連携が促された。この計画案作成では、文部科学省への教員免許状更新講習開設申請に必要な情報よりも具体的かつ詳細な計画説明が求められた。講習内容と担当者についてより詳細な情報を得て、それらが教育現場の実情や更新講習の実施に対応できるかどうかを実施準備室で確認し必要に応じて助言するためであった。各学科から回答があった講習内容の確認は、実施準備室から依頼を受けて教育システム研究開発センター員である大学教員と附属学校教員が行った。講習内容の確認作業ではさらにセンター員以外の大学教員や附属学校教員から助言を得た。

どの学科の講習計画案も適切な内容であり、なかには、この論文で報告する文学部人文社会科学科と附属中等教育学校社会科との連携による計画案のように、非常に優れた計画案が複数あった。附属学校教員との連絡や連携なしに作成された学科独自の計画案も複数あった。いくつかの計画案については、教育システム研究開発センターから追加事項の提案を実施準備室に上げ、実施準備室からそれを当該の学科に検討を依頼した。

追加事項の提案は、学科から計画案として提出された講習内容のなかでの力点の置き方について

での提案が主であった。例えば、高校の各教科・科目あるいはそれらの個々の内容が大学での各専門研究領域にどのように関連するかを十分に伝える工夫などであった。その他、講習時間数、講習の組み合わせ方、そして、講習担当者の複数化などの提案であった。講習の形式（講義、演習、ワークショップなど）と更新認定の仕方（試験など）は多様な可能性が提案されたが、最終的には教科に合わせて行うこととして各学科に一任された。開講時期は、附属学校教員の意見を参考に、現職教員が受講しやすい時期として夏期休業中となった。

講習計画案に対する実施準備室からのコメントを受けて、各学科は再度講習計画を検討し、その後、文部科学省への申請書類の作成を行った。実施準備室では各学科からの要望を基に更新講習の開講日時と時間割の調整と確定を行った。申請書類の取りまとめ、文部科学省への申請手続き、広報、受講者の募集・受付・更新認定証送付等の業務は、地域連携を担当する研究協力課が行うこととなった。

更新講習開設が文部科学省から認可されたことを受けて、平成21年度になって教員免許状更新講習実施準備室は同実施計画室に改称された。実施計画室は講習1ヶ月前に準備のための事前説明会を行った。説明会は更新講習を担当する大学教員と附属学校教員の全員に向けて、教員免許更新制度の概要、平成20年度の他大学による予備講習の結果、受講者への事前アンケートの結果（受講者の年齢構成、職場地域、要望、個々の教育課題など）の説明が行われた。この事前アンケートには文部科学省から示された項目に加えて、個々の教員が自らの日常的な教育実践を振り返り課題を更新講習前に明確化することを促す独自質問項目が設けられていた。

奈良女子大学の教員免許状更新講習は1講座を除いて夏期休業中の8月に実施された。更新認定証の送付は講習の2ヶ月後に行われた。送付に際して、附属学校の公開研究会の案内を同封し参加を促した。また、更新講習以外での大学主催の公開講座や講習会への参加の可能性や要望についてのアンケート調査も同封し、返信用封筒（切手貼り付け）での回答を求めた。講習直後の受講者による評価と更新認定証送付時のアンケート結果は、今後の教員免許状更新講習あるいはそれに代わる教育領域での大学の社会貢献、そして、大学による教育研究に活用される。

（以上、補注、文責、天ヶ瀬）

引用文献

天ヶ瀬正博・麻生武 2006 科学における問いと探求心はいかにして育つのか？ —理数系大学教員インタビューから理数科系教育への示唆— 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2号、Pp. 5-39

文部科学省高等教育局専門教育課 2001 今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について
—国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会—（平成13年11月）

文部科学省初等中等教育局教職員課 2009 国立大学附属学校の新たな活用方策等について（平成21年3月）

第 2 部

實 踐 報 告

附属小学校における「国際」のあり方についての考察

～ 授業実践を通して～

秋山 啓子（奈良女子大学附属中等教育学校）

塩川 史（奈良女子大学附属中等教育学校）

1 小学校英語を取りまく状況

2008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。教育史上初めて、小学校に「外国語活動」が導入されたことになる。ここに至るまでの経緯をまず簡単に述べることにする。

戦後の日本の外国語教育、いわゆる英語教育は中学校から行われるものとされ、指導内容や指導方法は、文法や訳読中心が多く、これにより、「英語が話せない」「英語が聞き取れない」などの課題が長年取り上げられてきた。そこで、1986年4月、臨時教育審議会の答申の一部「外国語教育の見直し」において「今後、各学校段階における英語教育の目的の明確化を図り、学習者の多様な能力・進路に適應するよう教育内容等を見直すとともに、英語教育の開始時期についても検討を進める。」とされ、以後、英語教育の開始時期の見直しについて検討が始まった。しかし一朝一夕に改善へと向かったわけではない。

平成に入って、高等学校の学習指導要領に「オーラル・コミュニケーション」に関する科目が登場し、「話すこと」「聞くこと」などの実践的コミュニケーション能力を向上させようという機運が高まった。1992年には、小学校においても、指定された研究開発学校において「国際理解教育の一環としての英語教育」の研究が開始される。これらの成果をもって、1998年には、小学校学習指導要領が告示され、2002年度から、「総合的な学習の時間」において、国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うことが可能となった。

しかし、すでに各地で行われ始めていた英語活動が、「英会話」の授業であったり、中学校の前倒しであったりと、スキル中心の授業となっており、そうした傾向に対する警鐘が鳴らされた。この時点で、小学校で行う英語教育は、英語を習得させる以前に、国際感覚を磨いたり、他の文化を受け入れるような素地を身につけさせたりすることであるとされ、この考えは、今回の学習指導要領の考え方にも合致している。

一方、2007年には、文部科学省が、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」という方針を打ち出した。この「戦略構想」は、国民すべてに、学校教育のそれぞれの段階で一定の数値基準の達成を求め、それによって国民全体の英語力水準を高め、もって国力の増強を図る、といった考えに支えられている。2008年、「教育再生懇談会」の報告には「小・中・高・大の各段階の到達目標を立て、国語教育と矛盾しない形で、すべての段階で英語教育を強化する。」と記されている。これらの方針の是非をめぐって、それぞれの立場から激しく議論されることとなった。が、その詳細についてはここではふれない。

2008年1月、さまざまな審議会、研究指定学校の研究等を経て、中央教育審議会において、ついに長年の懸案事項であった小学校段階の外国語活動が必修化されるべきとの具体的指針が示された。「小学校段階にふさわしい国際理解やコミュニケーションなどの活動を通じて、コミュニケーションへの積極的な態度を育成するとともに、言葉への自覚を促し、幅広い言語に関する

能力や国際感覚の基盤を培うことを目的とする外国語活動については、現在、各学校における取り組みに相当ばらつきがあるため、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要である。その場合、目標や内容を各学校で定める総合的な学習の時間とは趣旨・性格が異なることから、総合的な学習の時間とは別に高学年において一定の授業時間数（年間35単位時間、週1コマ相当）を確保することが適当である。」これを受け、同年3月には、学習指導要領が改訂され、小学校の教育課程に外国語が導入され、必修化が現実のものとなったのである。

以上が、小学校における「外国語活動」が必修化されるまでの経緯である。これまでのプロセスをふまえたうえで、「新学習指導要領」の目標や内容を正しく理解することが必要であろう。

2 附属小学校での英語教育

附属小学校では、総合的な学習の時間の中で「国際理解」としての英語学習の実施が全国的に可能になる以前の1999年度より、けいこ学習の中で5,6年に週1時間、英語教育が取り入れられてきた。4年生から6年生をメンバーとするグループなかよしの一つとして英会話グループが編成されたのは、さらに遡って1996年であったことも合わせると、英語教育に取り組んだ歴史がある。

2003年には4年生に、2006年には2,3年生にも導入されたほか、2004年からは5,6年生でNETによる授業も行われていた。取り組みの開始時期のみならず、規模においても進んだ取り組みがなされていたことがわかる。

2002年、2003年に「附属学校園から大学への英語教育の研究と実践」をテーマに、学長裁量経費が交付され、当時附属小学校長を併任されていた文学部の内田聖二教授を中心に大学と附属学校園の教員によるミーティング、中等教育学校、大学教員による小学校での授業などを通じて、研究、備品整備が前進した。

しかし、その後は内田教授が教育システム研究Ⅳ「本学附属小学校における英語教育の展開について」で指摘されているとおり、大学までの英語教育の中に位置づけた小学校英語カリキュラムの策定には至っていなかった。

そのような経緯を経て、2008年度より中等教育学校教員が小学校の国際の授業の一部を担当することになった。

3 ねらい

中等教育学校より2名の教員が計4時間、国際の授業を担当することになったが、どの学年を担当するかについては、小学校と中等教育学校のあいだでディスカッションが続いた。

2008年3月の新学習指導要領の公示によれば、2011年より小学校5,6年に「外国語活動」が導入されることになっていること、また、中等教育学校での英語学習との接続を研究する上でも、5,6年に中等教育学校の教師が入り、3,4年にNETを配置することを希望したが、英語のみでの指示が通りやすく低年齢の子どもには難しいのではないかとの懸念が小学校から示され、中等教育学校教員は、3,4年を担当、NETは従来どおり5,6年を担当することで落ち着いた。

また、同時に中等教育学校から提案した少人数制授業については「大賛成」として、前年度から非常勤として国際を担当されていた、奈良女子大学研究科ダフィ・美佐先生とクラスを2分割して共通の教材で同時に授業を進める少人数授業が実現する運びとなった。

2008年度小学校の国際授業は以下のような枠組みで行われた。

学年	2	3	4	5	6
担当者	JTE1	JTE1	JTE1	NET	NET
		JTE2	JTE3		

JTE1：ダフィ美佐、JTE2：中等教育学校の秋山啓子、JTE3：塩川史

参考：2008年度までの枠組み

学年	2	3	4	5	6
担当者	JTE	JTE	JTE	NET	NET

授業を始めるにあたり、限られた時間ではあったができるだけだけの準備をしようと、内田教授の指導を受けながら、英語科として研修を進めた。

内田教授、ダフィ先生と、担当する中等教育学校の2名で今年度までの授業実践を共有し、大切な視点として、中等教育学校での英語教育の前倒しにならないようにすること、「生活に根ざす」ことを大切にし、そのために多少難解であっても authentic な単語を使っていくことを確認した。また絵本を指導に使っていったらどうかというアドバイスを得た。

中等教育学校では、担当者以外の英語科教員も小学校英語教育に関する書籍を読み、教科として準備に取り組んだ。多様なあり方が可能であるが、コンセプトをはっきりさせ一応のシラバスを作成してスタートしようとした。その上で、実践を重ねながら、ねらいやシラバスを検証し、今後のベースとなるものを作り上げていこうとしたのである。

小学校での英語教育のコンセプトを以下のようにまとめた。

前提：附属学校園という特性を最大限に活かし、小学校から中等教育学校に至る12年間を見通した全体構想の中で位置づけていくことが肝要である。

1) ことばの学習として

言語教育の一環として、英語教育と母語教育との有機的な連関の中に位置づける。その中で、ことばに対する意識を高め、感性を育てることが大切である。ことばに多感な児童期に英語に触れ、それを媒介とすることで母語に対する意識を高めることにもなるだろう。外国語であれ母語であれ、将来豊かなことばの使い手となるために、ことばの力を育成したい。

2) コミュニケーション教育として

他者と向き合い、他者との共生を図りながら、他者とのかかわりの中で言語を運用する力を育成する。他者とのつながりをつけるための道具として、たくましくしなやかなコミュニケーション能力を育てたい。他者とのコミュニケーションのためには、定型表現を知っていればよいというものではなく、粘り強く他者を理解し、自らの意図を伝えようとする態度を育てることが大切である。

3) 異文化リタラシーの育成

文化の一部である言語を学ぶことで、言語が担っている文化的背景を知る。多文化共生社会を築くためには、異質な他者にも心を開き、地球レベルの視野を持つことが必要である。外国

語を学習することにより、自己の社会的・文化的背景が意識化・相対化されることでより深い自文化の理解、発信につながる。

4) 附属小学校の教育の中に位置づける

知識・技能だけではなく、豊かな人間性、社会性をはぐくむことが重要である。小学校のすべての教育活動を活かすこと、他教科との連携を図ることが大切である。指導者個人、指導技術に依拠するのではなく、小学校のカリキュラムとして蓄積・継承されるべきである。

4 実践

以下に、3年、4年におけるそれぞれの授業実践例を紹介する。

<3年の授業実践>

(1) 日常の中から「ことば」をすくいあげる

始めに、自己紹介とあいさつの表現をジェスチャーの違いを交えて学習した。日本語と英語に続いて「世界のあいさつ」をとりあげると、「知っている」「聞いたことがある」または旅行したときに「使ったことがある」という反応が返ってきた。次の時間には実際に家族で使ったガイドブックを持ってきてマレー語を紹介した児童がいた。続いてアルファベットの学習をしたとき、身の回りにあるアルファベットをさがす活動を行った。児童が身につけている衣類、文房具などから続々とアルファベットが見つかり、各自の持ち物がどこの国製のものかで話がもちきりになった。その後、自分が好きなロゴマークなどを画用紙に描いてお互いに発表しあった。このように、「外国語」はすでに私たちの回りにたくさんあって、実際に児童が読めるものも多い。取りたてて教えこむのではなく、既知のことばを意識化して確認することで、自然に親しむことができたのではないかと思う。また、児童が「国際」とよぶこの学習が、英語あるいは英米文化に偏った内容に陥らないよう、心がけた。

(2) 耳から口へ 身体をつかって学習する

音声教材の1つとして、『リズムトレーニング 口ぐせ絵本』（地球人村発行）を利用した。「口ぐせカルタ」は特に児童が好んだ活動で、英語らしい音声を聞いて、リピートすると同時にカルタの絵札を取るゲームである。最後に大きなジェスチャーをつけながら音声の復習を行ったとき、児童たちはまさに身体で音とリズム、意味を感じていたと思う。また、指導者としては読み聞かせのつもりで絵本を読み始めたところ、リズム感のある短い文だったため、児童が自発的にリピートをして最後まで通したこともあった。まず耳から口へ、そしてどのようにしたら英語らしい音がでるのか、口や舌の動きにも敏感に反応した。

(3) 児童の興味・関心にそって導く

児童たちは総じて絵を描いたり色をぬったりすることが好きである。connecting letters（線つなぎ）はアルファベットを順につないでいくと絵が浮きでてくるゲームであるが、絵が完成するとすぐさま好きな色を塗って見せあった。また、名探偵コナンやかいけつゾロリのトランプを用いると、それだけで親しみを感じてペアワークに熱中した。色と形を学んでMy flagを作成した際には、工作に集中するあまり授業が終われないという場面もあった。最後のプロジェクトでは

『はらぺこあおむし』の発表のために、いつしか見事な小道具を作成しており担当者を驚かせた。あとで聞いたことだが、造形の時間にリクエストをして作成したのだという。内田教授の指摘にもあるように、国語や造形あるいは「なかよし」活動など他教科との融合の可能性も探れるはずである。

また、季節や行事に応じて、HalloweenやChristmasにまつわる歴史や文化も扱った。児童の中に、近く教会のクリスマス会で羊飼いを演じるという男子がいたことから、キリスト降誕のストーリーを詳しく紹介することになったが、これまでクリスマスはサンタクロースの日だと思っていた児童たちは、少なからずカルチャーショックをうけたようだ。その後、年が明けて日本のお正月を英語で紹介することを試みた。雑煮が地域によって違うという話題になったとき、以前に自由研究で調べたことのある児童がいることがわかり話が広がった。

こうして児童の興味・関心にそって導く、あるいは誘いかける授業を行って来て、担当者すら予期せぬ展開をみるのがままあり、附属小学校ならではの教育のあり方を垣間見ることができたと思う。中でも彼らの興味・関心をもっとも捉えたのが絵本であったのではないか。トピックに合わせて多くの絵本を用いてきたが、前期の終わりにアンケートを実施したところ、読み聞かせを行った絵本『はらぺこあおむし』を「読んでみたい」、「劇がしたい」という希望が多かったので、最後のプロジェクトとしてあえて挑戦してみることにした。以下、「北京オリンピック」と「はらぺこあおむし」2つの実践例を紹介する。

Teaching Plan for Year 3

- Date: Sep.10th & 17th
- Topic: Colors and Shapes
 - 1) The Olympic Games in Beijing
 - 2) Flags in some countries
 - 3) Colors and shapes
 - 4) My flag
- Goal: 北京オリンピックの選手についての話から始めて、国旗を通して「色と形」について学習する。
- 言語材料: many colors and shapes
- Teaching aids: picture boards (オリンピック選手と国旗の写真)
絵本” My Very First Book of Shapes” (by Eric Carle)
色鉛筆、画用紙、ハンドアウト
- Procedure:
 - Greetings
 - Introduction
 - 1) Small Talk 写真を見せながら北京オリンピックのメダリストについて話す。
Who is he? / He is Kitajima Kousuke. / He is from Japan.
 - 2) Picture card を貼りながら 選手と国名、国旗をマッチングさせる。
 - Practice
 - 3) 国旗の形状を colors and shapes の単語を用いて表現する。
 - 4) 絵本 “My Very First Book of Shapes” (by Eric Carle) の読み聞かせ。
circle, semicircle, square, squiggle, triangle, dome, almond, diamond, rectangle, crescent

5) Shapes の発音練習と絵本を用いたクイズ

6) 次回は My flag を作ることを予告する。

Activity (2時間目)

7) Color the drawing game 形を理解して色をぬるゲームをする (ハンドアウト)

8) My Flag を作成する。Colors and Shapes を意識してオリジナル作品を作る。

Consolidation ふり返り

Greetings

<参考図書>

北京オリンピック総集編(週刊朝日増刊号)

Word Study workbook 1(LEARNERS Publishing)

辞書びきえほん「国旗」(影山英男監修 ひかりのくに)

この時、取り上げたオリンピック選手は5人、競泳の北島康介(日本)、マイケル・フェルプス(アメリカ)、陸上棒高跳びのエレーナ・イシンバエワ(ロシア)、陸上短距離ウサイン・ボルト(ジャマイカ)、マラソンのサムエル・ワンジル(ケニア)であった。最初に見せた大判のカラー写真は迫力があり、児童たちは、選手の名前と競技種目、そして出身国についてすべて答え、続いて国旗とマッチングすることもできた。このように、タイムリーな話題で、すでに児童たちが知っている、あるいは興味があることについては、簡単な英語で授業を進めてもそれは意思疎通における障害にならなかった。英語の意味がわからなくても、伝達される内容がおおよそ推測できるのであれば、児童たちは興味をもって耳を傾け、応答した。もちろん、視覚に訴える教具が効を奏したことは言うまでもない。

(4) プロジェクト

3年最後の4時間を用いて、絵本“THE VERY HUNGRY CATERPILLAR”(『はらぺこあおむし』)の音読を各班で発表するというプロジェクトを行った。

- | | |
|------|--|
| 1時間目 | ・DVD作品(エリック・カールコレクション)を視聴
・作品の鑑賞 どんなお話だったか意見をのべあう。 |
| 2時間目 | ・ビッグブックを用いて読み聞かせ
・5つのパートのうち自分が読みたい部分を決めて、グループ編成をする。
・各班でどのような発表にしたいかを話し合う。
・全体でコーラスリーディング |
| 3時間目 | ・コーラスリーディングのあと個別に指導
・各班で発表の準備 |
| 4時間目 | ・40人のクラスで発表会 |

当初は、限られた時間で3年生が果たしてどこまでのことができるか不安であった。しかし、児童たちはそれぞれに工夫を重ねて、小道具を作り、発表の仕方を考え、みんなで協力して発表

までこぎつけた。第一に『はらぺこあおむし』というこの作品が、ほとんどの児童がすでに親しみ、幼い頃に読んでもらった懐かしい思い出を伴うものであったことが大きいと思う。

またビックブックやポップアップ絵本という児童をひきつける絵本を用いたことも効果があった。

第二に、このプロジェクトに取り組む前に、色や数、食べ物や曜日といった単語をインプットしてきたので、児童にとっては学習してきたことを生かして物語を語るという流れにあったことがあげられる。「これまでに覚えたことばがこんなに役に立つとは！」という児童の感想に学習する喜びが感じられた。実際の発表会では、ペープサートの手法を用いたり、大きな布にマジックテープで食べ物をくっつけていたり、ジェスチャーを交えて劇に仕立てたり、複数で声を合わせて音読をしたりと、さまざまな創意工夫が見られて、発表者も見る者も共に楽しむことができた。すっかり覚えて上手に発表した児童もいれば、音読自体がまだ難しかった児童もいたが、「できない」という意識をもたせないよう、担当者が適宜サポートしながら、グループとして協力させることを心がけた。

最後に、この物語の鑑賞を行った際、「小さな青虫がいっぱい食べて大きくなっていく成長のお話。さなぎになって最後はきれいな蝶になるお話。」などと児童が話したあとで、ある男の子がこう言った。「ぼくたちもさなぎになるの？」このひと言は、深い意味を持つと思った。内田教授の以下の示唆に通じるものを感じるからである。「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。」(教育システム研究Ⅳ P.230) また、後述の児童たちの「ふりかえり」の作文を参照されたい。

< 4年の授業実践 >

(1) 歌、絵本を用いた形容詞の指導

身の回りのものの大きさ・色・形や、自分や人の気持ちを表す形容詞の学習は、英語を使って表現する課題に適しており日本語との対比が容易でもある。

“Who’s Afraid of Big Black Spiders?” という歌に出てくる **big black spiders** を利用し、ほかにどんなクモが考えられるか、またクモ以外で怖そうなものを作ってみる、というところで子どもたちは英語を使った。続いて、“The Black Cat Song” というチャンツで色の名前を学習する。さまざまな形容詞が出たところで、Eric Carl の絵本 “Opposites” を読み、物を描写する4時間の授業は終わる。さらに1時間で、人の気持ちをあらわす表現をすごろく遊びの中で使って学ぶ。

以下に、形容詞学習第2時間目の授業の流れを紹介する。

Year 4 17th class Nov.21

Topic：ものの様子

表現：a big black spider

Teaching aids：ハンドアウト

CD (歌) “Who’s afraid of big black spiders?”

Procedure:

Small talk

Review “Who’s afraid of big black spiders?” を歌う

big black spiders の意味を確認

どんなクモが怖い？ a big spider / a red spider など

どんなクモが怖くないか？ a little spider / a pink spider は？

1～9の絵を描写してみよう。答えは例（いろいろ考えてみよう）。

1 a black bat 2 a little spider 3 a white ghost 4 a good monster

5. a gentle mouse 6. a big spider 7. a giant monster 8. a wild dog

9. a short snake

New material 物の性質をあらわすことば

Practice ハンドアウト

(1) 英語を書こう

(2) 線をなぞって

(3) 怖いものを作ろう

形	色	もの（複数形で）
大きな big	みどりの green	おばけ ghosts
太った fat	赤い red	へび snakes
小さな little	白い white	クモ spiders
長い long	黒い black	イヌ dogs
やせた thin	ピンクの pink	鳥 birds

・ I’m afraid of をつけて言ってみる。

・ ペアで自分の作った怖いものを言い合い、より怖そうなものを選ぶ。

・ もう1組のペアの中でより怖そうなものを選ぶ。

・ クラスで投票。

・ big black spiders をクラスで最も怖いものに変えて1番を歌ってみる。

(4) 怖くないものを作ろう（上と同様に）

・ I’m not afraid of をつけて言ってみる。

・ 怖くないものに変えて2番を歌ってみる。

Writing/Consolidation ノートに書く。線で結んでできた語句を3つ選んで書いてみる。

(2) プロジェクト

1年の授業の最後の5時間を用いて英語を使って班で発表するプロジェクトを行った。

1 時間目 ・ 全員でどんなものが考えられるか、ブレインストーミング。

・ グループの決め方を話し合う。

・ グループごとにアイデアを出し合う。

2 時間目 ・ 計画用紙を用いて、やりたいことの具体的なイメージをシェアする。

・ 発表に必要なものを考える。

・ 準備の作業予定をたてる。

・ 準備にかかる。

3、4 時間目 準備

5 時間目 40人のクラスで発表 国際係り2名が英語で司会をつとめた。

プロジェクトの1例を紹介する。

「本物オバマとにせオバマ」

ちょうどこの時期、アメリカ大統領に就任したオバマ大統領のおなじみのせりふを使い、コントに仕立てた。本物のオバマに扮した児童が英語で質問するが、次々に出てくる偽オバマの答えは、“Yes, we can!” 頓珍漢な答えに、本物のオバマが“Change!”と言って交代させることの繰り返し。最後には、本物のオバマが実際のスピーチの一部を披露して終わった。スローガンは有名になりすべての子どもに理解できるものであったため、わかりやすいコントに仕上がった。教師は、実際の選挙戦でのスピーチのうち、この2つが多く出てくるスピーチをダウンロードし、スクリプトを見せながら聞かせた。スクリプトは難解だが、2つのスローガンを拾いながら聞き、何度も繰り返されるフレーズや、聴衆のダイレクトな反応を楽しみながら聞いた。写真は、発表会での様子である。

中等教育学校でも英語や世界学の授業でプロジェクト型の学習をすることがあるが、小学校での取り組みは、それらとはずいぶん違っているという印象を持った。

一つには、子どもたちの思考が常に具体的であり、多くの場合行動を伴うことである。中等教育段階では、アイデアをどう広げ、具体的な形にするか、が課題であることが多い。したがって計画用紙の果たす役割もそれなりにあり、そのおかげで話し合いが進むこともあるのだが、小学校の場合は、計画用紙には「一応」書くものの、具体的なアイデアがあふれるごとく湧いてきて、計画を超え、アイデアはすぐに実行された。アイデアを引き出す工夫は不要で、むしろそれらをどう収束させることが課題であった。



もう一つは、中等教育段階では、生徒は「やらねばならないこと」「期待されていること」を少なからず意識するが、子どもたちは常に「やりたいこと」で動いていたことである。したがって、計画用紙は彼らの中に常にあるのだが、まずいことに常に形も変わっていくのであった。ただ、子どもたちの動きは常に生き生きとしており、課題が内在化されていることを実感した。

さらに、上述の二つの結果として、子どもたちは自立的に課題に取り組もうとしており、中等の生徒ほど教師の指導を必要としていなかった。英語に直す段階では確かに教員の力を必要としたが、それすら小難しい辞書に首っ引きでなんとか自分たちで解決しようとしていたのには驚いた。これまでの附属小学校の教育の成果を実感した。

中等教育段階になると課題の全体像を把握し、タイムテーブルも組むのであるが、子どもたちは目の前のひとつひとつの積み上げで課題を完成させるのであった。したがって、アイデアが壮大すぎて、不幸にも完成に至らなかったケースもいくつかあった。

結果は別として、この5時間を子どもたちが生き生きとすごしたことは間違いがなく、その場を共有できたことは貴重な体験であった。

5 小学校英語授業へのヒント

1年の実践を通して、小学校で英語教育を行っていく上で、具体的に役に立つであろう授業運営上のtipsをまとめておきたい。

1) Attention span が短いことへの対応

低年齢の子どもであればあるほど、注意の持続が難しい。ペースや、注意の焦点を変えることで興味の持続を図ることが必要である。また、授業のトーンを active と quiet で使い分けたり、活動形態を、個人・ペア・グループ・クラス全体と変えるなど、「変化」が必要である。

2) 具体的な指示

どんな状態を望むかではなく、何をするか指示する必要がある。“Be quiet!” よりも “Look at ~” で何かに集中させ、“Stop writing.” ではなく “Put your pencil down.” なのである。

3) Routine 化

週に1時間ではあるが、毎時間といってよいほど、扱う内容や方法が変わる授業である。そのことが不安になる子どもがいることを考えて、greetings → warm-up → new material → activity → quieter/individual activity という授業パターンのある程度の routine 化で安心感を与えることが必要である。

4) ポートフォリオの活用

子どもは集中して取り組むのだが、それを記憶にとどめておくのは困難だ。週1時間の授業になるとなおさらであり、定期的なふりかえりが必要となってくる。子どもたちが2年生のときから持っているファイルをポートフォリオとして活用することが必要である。

6 中等教育学校の教育への示唆

中等教育学校の教員が小学校で授業を担当することは、全くの「異文化」体験であった。それはストレスを伴いもしたのだが、非日常の体験から学んだことから、中等教育学校にフィードバックできることは二つある。

一つは、子どもの発達に関することで、中等教育学校に入学する以前の子どもの様子を知ったことから、新たな生徒理解につながったことである。たとえば、非常に幼い一面を持つ中等の生徒も、成長を待てばよいのだなと腑に落ちたりもしたが、ここでは詳述しない。

次に、中等教育学校の英語教育に対して示唆が多かった。小学校の子どもたちの学びは中等の生徒よりもゆっくりと進むうえ、学びの過程で何が起きているのか容易に見て取れる。中等教育学校で英語授業のあり方にとって、また、slow learners の指導にとっても有益であると思われる点は、以下のとおりである。

1) 「使う」ことによって学ぶ

たとえば、文法用語を用いて説明するというような簡単な理屈も通る中等教育学校の英語とは違い、さまざまな活動を工夫して英語を使う場面を設定すると、全く新しい概念であっても、「実技」として子どもたちは英語を学んでいく。中等の英語の授業には、英語を使う活動が既に多く仕込まれているが、理屈よりも実際に使ってみるものの効果を知り、その必要をいっそう感じた。

2) 魅力的な教材

子どもたちは素直である。興味があることにぐいぐい引き込まれていき、その様子が良くわかる。中等教育学校の生徒の、テストがあるからとか、将来必要だから、などという打算のない小学校生の授業への関心は、興味のあるなしで決まる。授業の基本を再確認した。魅力的な教材—妙に

易しくなく、authenticなもの、時間的空間的に生徒の感覚にマッチするような教材の作成で生徒の興味を引かせることが重要である。

3) 意味のあるコミュニケーション

器械的な置換練習は英語の定着には必要なのだが、子どもたちにとってはそれが本当であるのかどうかが重要になる。うそは言えないのである。本来のことばの役割を考えると、形式的な思考も可能な中等教育学校段階であっても、できる限り本当のことを伝えて受け取る、意味のあるコミュニケーションの場を英語の授業に仕組む必要がある。

4) 音声が大切

文字が入っていない小学校の子どもたちにとって、「聞こえたとおり」が英語として入る。

中等レベルでは、スペリングの指導が入り、生徒の関心もそちらに向きがちなことから、本来の音が定着しないことがあり、改めて音声の重要性を認識した。

子どもたちは新しい英語が言いたくて仕方がなく、大きな声で唱和したりもするのだが、正しい発音にならないことがよくあった。「言う前によく聞いて、聞こえたとおり言ってみよう。口のどの辺りを使っているかよく見てみよう」という指示で英語はずいぶんよくなった。話すことを大切にするためには、聞くことを大切にする必要がある。

5) 周到的な授業計画

言うまでもないことだが、周到的な授業の準備が必要である。前述したように注意のスパンが短い子どもたちではなおさらである。年齢は上だが、注意が散漫になる生徒も中等には見かけられることから多様な活動をバランスよく配置する計画をもって授業にのぞむ必要がある。

6) クラスコントロール

活動に参加させるためには、明確な指示を出すことも必要であるが、しっかり聞かせることが大切である。小学校の子どもたちの場合、注意が他にあると、全く何をやってよいのか理解していないことがあった。講義形式ではなく活動を重視する授業が多いだけに指示の理解は重要である。中等の場合は、「わかったふり」方もうまくなるのかもしれないが、強い教師のコントロールが必要である。

7) 「楽しさ」の分析

アンケートでは子どもたちの感想に「楽しかった」が目立ったが、学年末のふりかえりの作文を読んでみると主として、新しい発見があったこと、できなかったことができるようになったこと、が「楽しさ」につながっていることがわかる。中等教育段階では、テストの点が上がること、などにすりかえられてしまうこともあり、初心に返り「楽しさ」を大事にする英語授業を作りたいと思った。なお、間違いが許される学習集団であること、クラスメートとのやりとりの中で授業が進むことなども楽しさを支えていることは言うまでもない。

8) 小学校における英語学習履歴

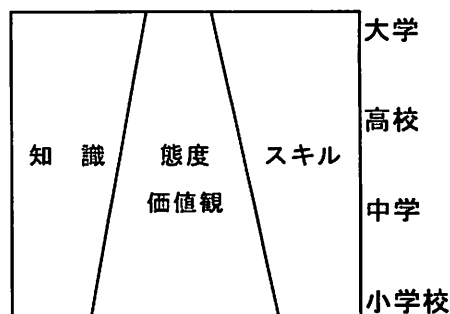
小学校での英語教育が始まるにあたり、各小学校とも試行錯誤で、さまざまな取り組み方があるだろうと予想される。したがって中等教育学校入学時には、多様な英語学習履歴を持っていることになり、そのコントロールが課題になると思われる。

7 附属小学校での英語教育のあり方

附属小学校での英語教育を考える際には、小・中等・大学という教育全体—縦軸—と、小学校の教育全体—横軸—の両方からあり方を考える必要がある。

金森（2001）は、各発達段階での評価の割合として、右の図を示している。高学年になるほど、知識、スキルが重視され低学年では、態度・価値観が重視されるとしている。

評価の対象はつまるところ目標である。小学校段階では、表現の能力、理解の能力といったスキルや知識獲得よりも、コミュニケーションへの関心・意欲・態度の育成を目標とするべきであろう。



ところで、コミュニケーションに対する関心や意欲・態度といったものは、小学校の他の教育活動では、どこで、どのように育まれているのであろうか。また、そこで培われる力と、英語教育の中で培われる力の相違はどうであるのだろうか。

中学校ではスキル獲得をより重視するが、小学校で中学校の英語教育を前倒しして行い、学習を早くから始めることで効率よくスキル獲得を狙っていると、英語は「学ぶ」対象として子どもの中に位置づけられて、楽しめなくなってしまう。英語嫌いの子どもを作る時期を早めてはいけない。I期終了時に実施したアンケートの回答で、「英語を全く習いたくない」といった子どもの多くは、小学校以外で英語を学んでいたということには考えさせられた。また、「先進」的に英語教育を導入している私立小学校では、早くもついていけない子どもが出てきて、選択制にすることを考えるという皮肉なことになったところもあると聞く。

スキルを重視しないとはいえ、音声に関しては、非常に敏感な小学校段階できちんとした指導をする責任がある。QueenのBicycle Raceを歌いたい子どもが、教師に訴え、作文にも書いたのは「バイセコ」であった。スペリングを意識し、ローマ字読みで時には意識的に間違った発音をしてしまうこともある中等教育段階の生徒とは違い、聞こえたとおりに、なのである。素読、音読、歌を覚えながら、音とリズム（と語彙）を正しく身につけさせる必要がある。

英語を「ことばの学習」としてとらえ、「英語」運用能力に限定せず、広く「言語」に対する態度を育成し、言語能力を高めることも重要である。小学校から大学まで、ことばの力をどうつけていくかを考えることが今後の課題になる。

たとえば、日本語では何も考えずに言えることが英語ではどう言うのかと考えるとき、子どもたちは言語を相対化し、異なる言語の存在に気づくことになる。こういった気づきを仕組む中で、言語に対するメタ的な認知を開発することができる。母語の基礎が固まったところに、はじめてメタ的な言語認知が可能で、小学校中学年ころが適当だろうと思われる。3年生の実践の中で、英語に限らず多言語も紹介しているのは、この意図からである。このような観点から、メタ言語意識を高める教材の工夫が必要である。また、言語に対する感性が、大学にいたるまでの間、どのように研ぎ澄まされ高まるのか、私たちは観察する機会を与えられている。

ことばの学習としての英語学習により、子どもたちの日本語の力は、何か影響を受けたのだろうか。たとえば、「国際」の時間には、音声を大切にすることで、「言いたい」子どもたちに、まずよく「聴く」ことを求めたことは前述のとおりであるが、観察力を高め、注意深く聴く訓練は、言語能力に寄与するものであろう。小学校の他の学習場面においても「聴く」力が増したのだとすれば、小学校の教育全体の中に英語の学習が場所を獲得したことになる。可能性と成果から、

小学校の学習活動全体の中に、国際の取り組みをしっかりと位置づけていくことが大切である。

さて、授業は「楽しい」ことを大切に組み立てていくべきである。前述したように、「楽しい」状況を作るにはいろいろな条件があるが、一時的で娯楽的な楽しさではなく、連続性と interesting なものである必要がある。そのためには、内容の吟味が必要で、学ぶための教材としてとってつけた不自然なものではなく、文脈を重視し、生活に近いところにある題材を選ぶ必要がある。北京オリンピックの直後にスポーツを題材に授業を組んだのはそのようなねらいがあった。文脈重視のためには、どうしても担任の視点が必要である。さしあたっては、担任からテーマを提案してもらうことから考えてはどうかと思う。

小学校での英語教育のあり方については、実用なのか教養なのか、文法なのかコミュニケーションなのか、などと対立する価値がディスカッションの対象となってきた。英語教育そのものについてもかねてよりなされてきたディスカッションが、小学校の英語教育をめぐっても繰り返されていることになる。文部科学省が日本の英語教育政策は「英語が使える日本人の育成のための戦略構想と行動計画」を発表し、ネイティブ並みの英語力を目指して実用英語に傾斜している。小学校での「英語活動」導入もその流れの中にある。実用・スキル重視を求めるのは、子どもたちやその保護者もそうであることはアンケートや作文にも見え隠れすることから推測できる。しかし、小学校は語学学校ではない。ひとことで社会のニーズ、学習者のニーズといってもさまざま、各学校における教育全体を見渡した場合課題は多様である。学習指導要領で規定を受けながらも、中学高校での英語も、それぞれの実情の中で運用してきたわけである。

義務教育として、最低限の内容は遵守しながら、実践を積み重ねる中で、附属小学校でのあるべき英語教育のあり方を模索していくことが必要である。

8 児童のアンケートから見えるもの

1) 3年生の「ふりかえり」の作文より

楽しみながら学習すること

- ・ 英語のいい所というのは「楽しみながら学べる」という事だと思うんです。みんなはゲームや音楽を楽しみながらおぼえています。おぼえているのではなく、ゲームや音楽としておぼえているんです。いつの間にか英語をおぼえていたんです。
- ・ 『はらぺこあおむし』をさいしょからさいごまでえいごでよめたら、かっこいいなあと自分で思いました。えいごというものはこんなにたのしいとかんじとれて私はいいと思いました。
- ・ あのげきがたのしくって、今でもセリフをおぼえています。このごろは、夜になったらいつでもあのセリフをおもいだします。
- ・ ほくはそうけいが大すきなので、色をぬったり、線つなぎをしたりするのがすごく楽しかったです。これらはすごくやくにたって英語が楽しくなりました。
- ・ 英語を使って何かをするということはむずかしいことです。けれど楽しくなればかんたんです。国際はとても楽しかったです。また英語を使ったゆかいで楽しいお話やげきをしたいです。英語は日本語とはつおんのしかたがちがうのでおもしろいです。英語は読めなくても言えたらいいです。
- ・ 私は、みんなで歌を歌いながらおどったのが面白かったです。早くなったりおそくなったりしてむずかしかったけど、みんなでおどって、身体の部分がたくさんおぼえられて、私は、「国

際ってなんて楽しい学習なんだろう。」と思いました。

- ・先生の口の形をみて、音を聞きながら発音していくと、英語がしっかり頭の中に入っていました。英語が発音できたときはとってもうれしくて、英語が楽しく大好きになりました。

文化の多様性

- ・あいさつのことをべんきょうしたとき、中国、かん国などの近い国のあいさつをおぼえたことがいまでもいんしょうにのこっています。一つの国の英語ではなくて世界中のいろいろな国のことばをおぼえたいです。
- ・心にのこったのは世界のあいさつです。わけの分からない発音や、少しきかない発音などがあって、すごく外国の言葉がふしぎになってきて好きになりました。
- ・私は最初におしえてもらった「世界のあいさつ」をおぼえています。そして私は、ネパールの「ナマステ」が気に入って好きです。お家でも時々言って家族で笑っています。

小さな発見

- ・体の部分を学んだとき、歯1つと歯全部がちがっていたのをおぼえています。そして足も1本と2本ではよび方がまったくちがっていました。
- ・食べ物のときに「ケーキ」を「ケイク」というのに「へえ～」と思いました。私もそう言ったら先生が「OK!」と言ってくれたのでうれしかったです。「ケ」を大きく言って「イ」を小さくするともっと発音がよくなりました。
- ・べろを口のどこにおいてどんなふうにはつ音すればいいかを、先生が前で見本を見せてくれたのでどうするかすぐわかりました。
- ・発音のしかたでとくにおぼえているのは、Pのくちびるをしっかりとじておき、いきおいよくピーを発音したことです。
- ・国はその国を意味して作られていたのでへえ～と思いました。私はこのことを初めて知りました。
- ・曜日の学習をして、発音はちがうけど、日本語を英語のきょう通点があるとわかりました。このとき、英語はおく深いなと思いました。
- ・「カレンダー」の発音が日本語と英語で強くするところがちがっていました。英語のよさと日本語のよさを4年生になったら比べてみたいです。

絵本の力

- ・上手だなあと思う発音をまねて、私の発表で生かしました。はらぺこあおむしがキレイなちようになるところがいんしょうにのこっています。
- ・私が一番心にのこったのが、はらぺこあおむしです。私はチームワークを大切にできました。
- ・はらぺこあおむしがおわってからも、私はずっと自分のセリフを言っています。たった五行ほどのセリフを言えたことがとてもほこらしいからです。そして、「ちょうせん」する大切さを学べたからです。はらぺこあおむし、ありがとう。私は、英語ってとっても楽しいとわかりました。
- ・ほくは、一番面白かったのは、かんぺきに、はらぺこあおむしです。ほくは、このげきをして、えい語のお話の世界へと一歩ふみ出せたように思いました。もっと英語になれあって、ふだんもつかえるようにしたいです。

2) 4年生の「ふりかえり」の作文より

授業の中で小さな発見の喜びあり

- ・ 私の中で、一番心に残っているのは、天気です。とくに印象的だったのは、天気の最後に y とつけたらことばになるとわかりました。だから y は大切な天気の英語だと思います。とくにとくにサニーが一番好きです。理由・・・ポカポカあたたかくて、ずっとえがおでいれるし、ないでうときもおこってるときも、ずーっとみまもってくれているようなかんじがするからです。
- ・ 私が心に残っているのは天気の英語です。天気の絵もかき、わかりやすく説明してくださいました。私はそこで、雨の rainy は雨の悲しい感じで、曇りの cloudy は曇りの暗い感じがしました。なので私はそれぞれの言葉・発音で天気のイメージが変わるとわかりました。なので、また母などに「天気の晴れの英語は？」などと質問したりして、また思い出したりしたいです。
- ・ おどろいたことは、家の住所を言うとき、日本語は大きいところからだんだん小さいところへと行きますが、英語では、反対に小さいところから大きいところへと名前を言っていくところでした。これには驚きました。

努力

- ・ 相手に話す時に伝わらないと困るので何とか覚えることができました。歌を歌うことによって、リズムにのって英語が話せるようになったのですごく頭に入りやすくてよかったです。他にも、絵などを見ながら、照らし合わせることで字でも読めるようになりました。
- ・ なんにもわからないまま次へと行っていましたが、聞いているうちにわかるようになってきました。それはがんばって聞こうとする耳をつけたからわかってきたのかなと思いました。
- ・ がんばったことは、先生の発音をしっかり聞いて、まねできるようになりました。特に気をつけたのは、言い方です。下くちびるをかんで行ったりしました。
- ・ 歌のときは、ちょっと私には、レベルが高かったけれど、みんなが歌っている間に、おぼえてみんなと歌えるようになりました。歌が歌えられるようになったら、お母さんに「これ何？」とわからないところを聞いてみて、歌の意味などがよくわかりました。

少人数

- ・ 少人数だったので、一人一人集中的に教えてくれたので、順に単語を言う時間もまわってくる回数が多かったので、こたえらえる回数が沢山あり、集中して少ない時間でも覚えることができました。

[参考・引用文献]

【授業研究21】No. 629 (明治図書)

【「英語」が使える日本人】は育つのか?】(岩波ブックレットNo. 748)

〈4年授業 年間シラバス〉

学期	月	日	Topic	Goals	Daily targets	言語材料	Activities			
前期	4月	4/11	Getting to know each other!	人と人とのふれあいの基本 ことばと言葉以外のものを大切に	自己紹介	My name is ~ I live in ~. I like ~.	name card 作り	"Hello,hello!"		
		名前								
		4/25			ゲストスピーカーを迎えて	Do you like ~? Yes, I do. / No, I don't.	動物カード	"Clementine"		
	5月	5/9	Personal information	相手の言うことをよく聞こう	好きなもの	I like ~very much/ a little.	Birds of a feather		"The Wheels on the Bus"	
		5/16			住んでいるところ	Do you live in~?	住所カードを使って			
		5/23	Transportation	何を聞きたいか、何を伝えたいかはっきりさせよう 相手の聞きたいことにちゃんと答えよう	交通手段	Where do you live?	キャラクターになって			
		5/30				Where do you go?	場所カードを使って			
	6月	6/6	Weather	最近話題に上る台風、梅雨など天気を現す方法を学ぶ	天候	How is the weather? sunny/cloudy/rainy/ snowy/windy/stormy cold/cool/warm/hot 形容詞の組み合わせ windy and coldなど	天候カードを使って	"Rain rain go away"		
		6/13							寒暖	
		6/20			Numbers	考えなくても英語で数がでてくるようにする	数(1~20)	one-twenty		Let's count up!
		6/27					計算	Two plus three is five. Seven minus four is three.	トランプを使って	
	7月	7/11	Sports	オリンピック 日本語との相違に気づく	スポーツ名	スポーツの名前	スポーツビンゴ			
		9/19			スポーツについて話す	Do you like~? Do you play~?				
	後期	10月	10/3,10	ふり返り	前期に学習したことを思い出して使ってみよう	いろいろな表現	すべての表現		歌	
10/17			アンケート			リクエスト				
10/24,31			Halloween	Halloweenの意味を知る		Let's go. Come on. I'm scared.				
11月		11/21	ゆたかな表現	物や人の気持ちを表す表現を学ぶ	ものの様子	形容詞 大きさ、色、形、その他	こわいものを作ろう	"Who's Afraid of Big Black Spiders?"		
		11/28				形容詞(色)反意語	Eric Carl's Opposites	Black Cat		
		12/5				形容詞	Action Game	Big Little		
12月		12/12	クリスマス		感情表現	形容詞(感情) Are you ~? Yes, I am. /No, I'm not.	すごろく			
		12/21			クリスマス	クリスマスに関する表現	Let's make a Christmas tree. Face building game	"We wish a Merry Christmas"		
1月		1/16	年の初めに		お正月 月の名前	月の名前	お正月チャンツ アルファベットつなぎ	"Twelve Months"		
		1/23	プロジェクト	英語を楽しんで使ってみよう	グループで英語で行うプレゼンテーションの準備	プロジェクトに必要な英語 Classroom English	グループで活動	"Carnival"		
1/30										
2月	2/6									
	2/27									
3月	3/6			プレゼンテーション		40人で発表会				

〈3年授業 年間シラバス〉

学期	月	日	Topic	Goals	Daily targets	言語材料	Activities または教具	
前期	4月	4/16	Greetings	基本のあいさつ ジェスチャー (目線・握手・笑顔etc.)	自己紹介	Hello. My name is~. Nice to meet you. Good morning / afternoon / evening / night . Good bye. Thank you.	name card	"Good morning!"
		4/23			あいさつ(1)		pair work	
	5月	5/7			あいさつ(2)	Hi, how are you? I'm fine, thank you. OK / so-so / tired /sleepy / not bad 世界のあいさ つ	世界のあいさつ	Internetより
		5/14	Alphabet	英語らしい音 アルファベットに親しむ	口ぐせカルタ	身の回りの単語	口ぐせカルタ	"ABC songs" ANIMAL Flash Cards (Eric Carl)
		5/21			アルファベット	アルファベットの形と音	カードゲーム	
	5/28				アルファベットの順番	connecting letters		
	6月	6/4			ロゴマーク	JR/ANA/NHK/IBM/am pm/puma/addidas etc.	調べて発表	
		6/11	Picture Book	絵本のよみきかせ	英語のリズム	アルファベット / リズ ム / 押韻	"Dr. Seuss"s ABC" "HOP ON HOP"	"The Very Hungry Caterpillar"
		6/18			なじみのお話 を英語で	Foods / Numbers		
		7月	6/25	Numbers	1~20の数を用いて 年齢をきこう	数(1~10)	絵本に出てくる数を数え	かいけつゾロリ トランプカード
	7/2		数(11~20)			How old are you? / I'm ~years old.		
		7/9	Colors	好きな色を伝えよう	色	Colors This is ~. I like ~.	服の色	Rainbow game
	9月	9/10	Colors and Shapes	北京オリンピック 選手の国と旗について	色と形を使っ て工作しよう	Who is (s)he? (S)he is ~(S)he is from ~.	ピクチャーボード	Eric Carl 絵本 (Colors/Shapes)
		9/17				Colors and Shapes	Drawing game	My flagを製作
	後期	10月	10/1,8	ふり返り	いろいろな表現の復習	すべての表現	アンケート	
10/15			Foods	リズムトレーニング 英語らしい発音	日本語と英語 の違い	口ぐせ絵本より	フラッシュカード	Foods ピクチャーカー ド
10/22								
11月		11/5	Halloweenの 意味を知る	Halloweenのシンボルを 知ろう	Halloween Chant(色と 形)	Halloweenのシンボル	"The Best Halloween Hunt Ever "	Halloween 小物雑貨
		11/12			Halloween キャラクターを 英語で	Make the witch's house を製作(色ぬりと工作)		
		11/19	4seasons Foods Sports	四季/寒暖/天気 の表現(samll Talk) 音のペンマンシップ	季節や天候を 表す語 好きですか? の応答	4seasons etc. I like(play)~. Do you like(play) ~? Yes, I do. So,so. No, I don't.	フラッシュカード Sportsピクチャー カード	"The Maffin Man" BINGOゲーム
		11/26						
12月		12/3	Christmasの 意味を知る	Christmasのシンボル を英語で	Christmas Chant(色と形)	Christmasのシンボル	"We Wish You a Merry Christmas"	Christmas 小物雑貨
1月		1/14	New Year's Day	日本のお正月を英語で 説明しよう	福笑いから face,bodyへ	New Year's cards/gift/Eve/soup/ dream etc.	Body ピクチャーカード	"Head,Shoulder s, Knees and Toes"
		1/21	Body	身体の部分 を英語で言 おう	FaceとBody を表す語	FaceとBody を表す語	"Simon Says"	
		1/28						
2月		2/4	Days of the week	曜日 を英語で言 おう	曜日を表す語	曜日を表す語	曜日 ピクチャーカード	曜日の歌
		2/18	"The Very Hungry Caterpillar" presentation	英語の絵本を音読して 英語の音を楽しもう	DVD視聴	作品中の英語(Foods, Numbers, Colors, Shapes etc.)	発表の工夫 小道具の製作	Big Book Pop-up Book
2/25		グループ活動						
3月		3/4						
	3/11		発表会					

総合教科「生活科学」の立ち上げと実践の記録

大内 淳也（奈良女子大学附属中等教育学校）

中川 雅子（奈良女子大学附属中等教育学校）

1 生活科学構想

ここでは2007年度から総合学習の枠組みの中で実施している「生活科学」について報告する。

「生活科学」が本校の構想に登場するのは2005年5月に教育課程委員会から出された「生活サイエンス」設置提案だといえる。これは、それまで設置していた「生活学」（主に家庭科領域）を廃止し、文系からでも生活科学系の学部へ進学できるような「生活サイエンス」という新科目を6年に設置するという提案である。この時期は理科3科目履修の問題が議論されており、SSH指定とも絡み話が進んでいった。

その後、2005年6月になると総合学習の議論の中に「生活科学」（5年次に2単位で実施）設置が提案された。その際の具体案は以下のとおりであった。

- ・ 現行の「健康」1単位を発展させて、2単位とする
- ・ 現行の「生活学」は廃止し、その内容の科学的な部分を取り込んだ形とする
- ・ 主として、保健体育科、創作科、理科の教員で担当する
- ・ 将来的には教科を再編し、「生活環境科」の創設を目指す
- ・ 附属小学校、生活環境学部との連携を視野に入れる

この中で注目すべきは「生活環境科」構想であろう。この時期は「食育基本法」の制定の動きもあり、保健・家庭領域は内容深化とともにその関係性を強めるべきとの認識である。結局この流れは加速しなかったが、構想としては現在も消えていない。

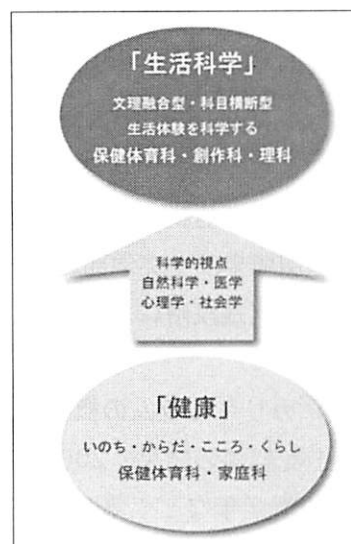
「生活科学」についてはその後、数回の会議で議論され、2006年度には、家庭科の時間減、保健体育科主導の総合教科「健康」を発展させるという形で2007年度から2単位で実施することが決まった。「生活科学」は本校が2005年から指定を受け取り組んでいたスーパーサイエンスハイスクール（以下SSH）の基本理念に付加させる形で、以下のような基本理念が設定された。

1. サイエンスの原点に戻り、ヒトの身の周りの問題に目を向けさせる
2. 生活に関わる現象を、科学という目を通して見つめさせる
3. 生活に関わる現象を、科学的に説明できる

この観点は、本校で「生活科学リテラシー」として設定され、その後の生活科学のねらいの柱と考えられているものである。これは一般的な「自然科学リテラシー」と比較し、サイエンスをより生活に密着した観点からとらえ、生活体験を科学することをねらいとしたものとなっている。

この「生活科学リテラシー」の育成を通じて、以下のような効果があると予想できる。

1. 生活に密着した現象の中に、興味をもたせることができる
2. 理数科に包括される学問は、生活にまつわる現象の理解から誕生したので、原点に戻って現象を理解したいという意欲を沸きたてさせることができる



3. 生活にまつわる現象は「生活科学」として表現できるが、これは文理融合型であり、科目横断型であるので、生徒の幅広い興味を駆り立てることができる

これらの効果は、自然科学リテラシーの育成にも、大きな後押しとなると考えられ、「生活科学」は本校SSHの枠組みの中で「特別枠」として位置づけられ、カリキュラム開発が進められていくこととなった。

(1) 実施計画作成

実際の実施計画作成に当たっては、「生活科学」に深く関係する「保健体育科」「創作科（家庭）」「理科」の3教科の教員と教育課程委員が、下記の論点で協議を重ねた。

- ① 教科間の連携と総合学習
- ② 設置形態（担当教員数・クラス編成・授業時間の配置など）
- ③ 大学との連携

まず、どのように上記3教科が連携していくかが最も大きな課題となった。数度にわたる議論の結果、内容の融合よりも各教科の教員の専門性を生かすという観点で、「出店授業」を基本にすることにした。「出店授業」とは、担当教員が独自の授業を行い、生徒が順にまわってすべての授業を受けるという方式である。本校の総合学習「環境学」「世界学」「健康」において取り入れている方法で、それぞれにおいて成果を上げているものである。

本校における6年間の総合学習の考え方は低学年の「体験重視」から高学年に進むにつれて、教科に近い方法と内容が望ましいとされている。それに従って、5年に設置する「生活科学」は教員の講義を中心とすることとした。

次に設置形態についてであるが、学年120人を4分割して30人ずつ4人の教員が担当する少人数授業にすることにした。これは、講義中心とはいえ、実験や実習、また生徒の自主的活動も取り入れた授業をすることもできるように余裕を持たせたものである。なお、実習などをする場合のことを考え、2時間連続授業とすることにした。また、120人が同じ時間帯に設定するため、大学教員の講演などの場合は学年全体で聞くことも容易だからである。

大学との連携については、本学生活環境学部や文学部スポーツ科学専攻との連携を計画した。生活環境学部や文学部スポーツ科学専攻の教員による講演会を、年間数度実施することを予定し、さらに実践段階においては、大学院生とのTAなども検討した。

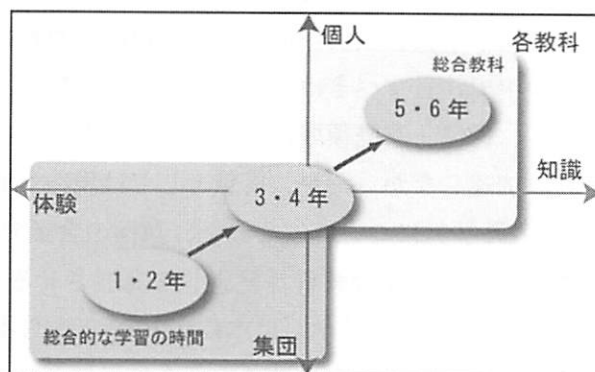
(2) カリキュラムの概要

上記経緯の結果、2007年度から下記のように「生活科学」を実施することを決定した。

- 設置学年など：第5学年「総合的な学習の時間」2単位
- 目標：日常生活における諸現象を科学的な視点で見て、判断する力を育成する。
- 担当教科：保健体育科2名・創作科（家庭）2名

2008年度以降、保健体育科2名・創作科（家庭）1名・理科1名で授業を担当する

発達段階における総合学習



● 授業形態など

- ① 4 講座編成で担当教員が 2 時間連続で講義・実習など
- ② 学年全体で講演会（本学教員など外部講師）

● 評価：授業内容に応じて評価を行う。

他の総合学習と同様に、学期ごとに A B C D の 4 段階評定を出す。
ただし、初年度は、学期ごとに出すかどうかは留保する。

● 内容：各教員の専門分野による出店授業など

出店授業テーマ案「健康管理と食生活」「スポーツマネジメント」など

2 実践の概要（2007年度）

実施初年度は、保健体育科教員 2 名と家庭科教員 2 名の計 4 名で担当することとなり、担当教師が順番に授業する「出店授業」と、本学および他の研究機関をも含めた外部講師による「特別講義」及び「講演会」という構成とした（下表参照）。

「出店授業」では、担当の教師 4 人がそれぞれ 30 名の講座を担当し、90 分の講義を 4 回連続で担当する。「特別講義」は前半 2 回分の出店授業が終了したところで、3 人の講師による講義（各 90 分）を組み入れた。年度末の 2 月には 120 名全体を対象に「講演会」を計画した。講義概要等を以下に示す。

生活科学年間計画表（2007年度）

回数	日時	い	ろ	は	に
1	4月16日	オリエンテーション			
2	4月23日	特別講義(講師:植野前校長)			
3	5月7日	講義 (大内)	講義 (中川)	講義 (永曾)	講義 (原田)
4	5月14日				
5	5月21日				
6	5月28日				
7	6月11日	講義 (原田)	講義 (大内)	講義 (中川)	講義 (永曾)
8	6月18日				
9	6月25日				
10	7月2日				
11	9月10日	特別講義① (クラス単位)	特別講義② (クラス単位)	特別講義③ (クラス単位)	
12	9月19日	特別講義③ (クラス単位)	特別講義① (クラス単位)	特別講義② (クラス単位)	
13	10月22日	特別講義② (クラス単位)	特別講義③ (クラス単位)	特別講義① (クラス単位)	
14	11月5日	講義 (永曾)	講義 (原田)	講義 (大内)	講義 (中川)
15	11月12日				
16	11月19日				
17	11月26日				
18	12月3日	講演会①			
19	12月17日	講演会②			
20	1月21日	講義 (中川)	講義 (永曾)	講義 (原田)	講義 (大内)
21	1月28日				
22	2月4日				
23	2月18日				
24	2月25日	講演会③			
25	3月3日	評価			

(1) 活動内容

1) 担当教師による出店授業

■「衣生活と住生活」(原田美知子)

衣生活と住生活について、実験・測定・調査などを実施して科学的に考察し、生活との関連や課題を発見する。さらに、今後の生活に応用できる力を養う。

①被服材料について調べよう

繊維の鑑別法や性能について実験し、実験結果と資料から、布について、分析・考察する。

②住生活について考えよう

校内の住環境についてテーマごとに調査・測定・実験などを行い、考察する。さらに、それらを生かして「理想の家」(主にLDK)について提案する。または「奈良町の民家」を見学して、考察する。

■「食と健康」(永曾義子)

日常生活の中には、食と健康に関連する情報や健康食品とうたわれた様々な商品が氾濫している。それらを信用し情報を鵜呑みにしてしまうのか、疑問を持つのかは個人の判断にゆだねられる。一方、とり過ぎることによって健康を害する食品や、問題ある食生活を送る人たちも多く、近年メタボリックシンドロームがクローズアップされている。高校生は市場の新製品に左右されがちであるため、彼らをターゲットにした商品も多く登場する。このような中で、正しい知識を持ち、将来にわたって健康的な食生活を送り、自己の能力が最大限に発揮されるような食についての認識を持つことはよりよく生きていくために重要である。そこで、身近な食品の成分分析・糖度計による測定実験、栄養素の代謝や栄養バランスについて学び、現代食生活の課題や食を取り巻く環境への課題について考察する。

■「適度な運動を科学する一心拍数と主観的運動強度から」(中川雅子)

健康ブームの今、さまざまな健康グッズの販売や適度に運動しようという声は絶えない。けれども、ここでの疑問は「健康グッズで本当に健康になるのか?」。さらには「『適度な運動』とはどんな運動なのか?」ということ。ここでは、自分にとっての「適度な運動」をテーマにとりあげる。「適度」という身体への強度は個人が感じるしんどさや実際の生体反応から得ることができる。

ここでは、自分にとっての「適度」な運動をテーマにとりあげる。「適度」という身体への強度は個人が感じるしんどさや実際の生体反応から得ることができる。自分にとっての「適度」な運動を学び、自分の身体に目を向け、多くの情報に惑わされることなく自分にフィットした、かつ効果的な健康維持方法について考えていきたい。

■ [スポーツマネジメント] (大内淳也) * 1回目

スポーツ・ビジネス・マネジメントをキーワードとし、普段何気なくプレイしたり観戦しているスポーツも、その背景にはさまざまなマネジメントが存在し、われわれの生活に様々なかわりを持っているということを確認する。またそれは、プロスポーツのように組織化されたものから、日常の何気ないスポーツ活動、生涯スポーツまでさまざまであり、スポーツマネジメント・スポーツの「産業学」は多くの学問領域にまたがった総合領域であるということを考える。

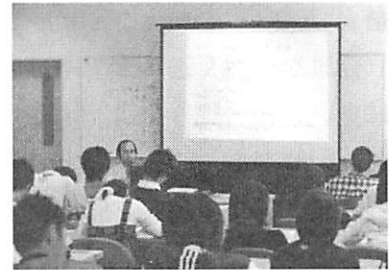
■「日常生活の疑問から～社会科学系アプローチ」(大内淳也) *3,4回目

私たちは毎日たくさんの情報に囲まれて生活している。そのような情報は自分にとって有益な情報から有害な情報まで様々である。ここでは日常生活の中で接しているテレビや新聞などから、普段何気なく触れている情報の意味や意図、そこに使われているデータの信頼性などについて考える。また、科学技術の進歩とそれに伴うコミュニケーションの変化について学び、現実の自分の行動の仕方や今後の課題について考える機会を提供する。

2) 特別講義

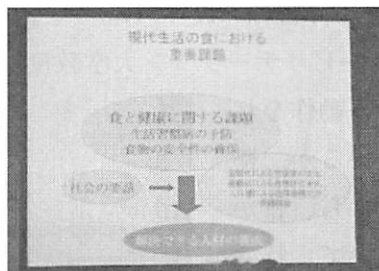
■特別講義【1】「最近の被服材料」(米田守宏氏・奈良女子大学生生活環境学部)

繊維の分類を説明する。またその用途について、生活関連と産業用途に大別して考察する。衣服の性能としてどのようなものが求められているかを考え、最近の被服材料について学ぶ。衣服の快適性の基本的な考え方として衣服内気候と測定法について理解し、実験を行った。最近開発され、実用化されているスポーツウエアの快適性素材(透湿防水性素材・吸汗速乾性素材)や保温性素材(発熱保温素材・温度調節素材)・UVカット性素材等について考察した。



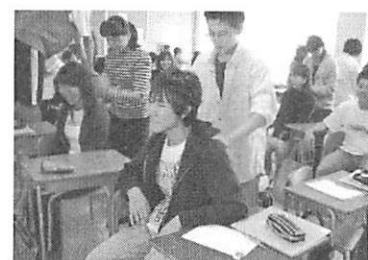
■特別講義【2-1】「スポーツと栄養」(松本範子氏・天理大学体育学部講師〈管理栄養士〉)

「スポーツをする上で必要な食事とは何か」というテーマに焦点をあてる。体をつくるために必要な栄養素の種類や働きなど、栄養学の基本的なことから、スポーツをする上で重要な栄養素や摂取方法(何をどれくらいどのタイミングで摂取すべきか)、パフォーマンスと食事との関係を現役スポーツ選手の食事から学ぶ。



■特別講義【2-2】「介護の実践」(酒井茉帆氏・奈良女子大学大学院生)

半身麻痺が生じた場合、これまで苦労なくできたことがどれくらい困難になるのか。また、実際に自分のまわりに麻痺の方がいたときに、どのように介護すればよいのか。今回は、衣類の着脱、椅子から椅子への移動という2つの動作について、介護される側、介護する側を実際に体験する。体験活動を通して、介護の実践における相互のコミュニケーションや自立を支援するという立場の重要性を学ぶ。



■特別講義【3】「自分の“心”の動きに気づく」

(良原恵子氏・臨床心理士〈本校スクールカウンセラー〉)

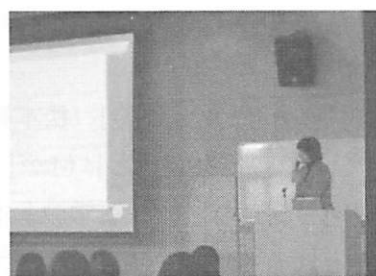
「肩もみのワーク」と「ブラインドワーク」を通して、コミュニケーションのとり方や信頼関係、心の状態がどうなっていくか

などを体験する。肩もみワークは、90秒間黙って肩もみをする場合としゃべりながらする場合との比較、ブラインドワークは、目隠しした人と介助する人とのどちらも体験し、一切しゃべらないで学校の中を歩いて回る。人と人とのコミュニケーションには、バーバルコミュニケーション（言葉を介する場合）とノンバーバルコミュニケーション（非言語）とがあり、ノンバーバルにおいても、コミュニケーションをとることはできる。生徒たちはこれらの実体験を通して感じたことを出し合いながら、心や気持ちを伝える方法、人間の心理状態や心の構造について、さらに心の持ち方として自分の持ち味を知っておくことなどを学ぶ。

3) 講演会

■ 講演会① 「睡眠と健康」(久保博子氏・奈良女子大学生生活環境学部)

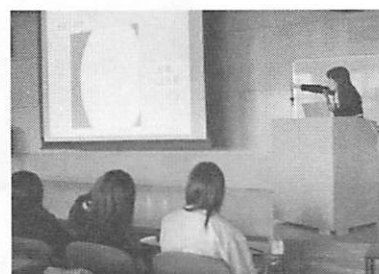
健康な生活を送る上で不可欠な睡眠。睡眠と健康の関わりとはいかなるものか。睡眠は何故体に良いのか、眠りをよくするにはどうすればよいのか、また、何故よく眠ることができる時と眠れない時があるのか、など日常の身近な問題を科学的に解説していく。睡眠実験の実施方法や実験結果を基に、睡眠と時間、環境、体温、疾病、そして学習効果との関わりまで幅広い内容となる。



■ 講演会② 「食べる・飲み込む」を科学する —嚥下障害のメカニズム—

(矢守麻奈氏・大阪河崎リハビリテーション大学教授)

毎日当たり前のように「食べる・飲み込む」という動作をしているが、その動作はどのような仕組みで行われているか、豊富な資料とともに解説する。言語聴覚士という仕事から、首から上に生じる障害に対するリハビリテーションについて、特に「食べる（摂食）・飲み込む（嚥下）」というテーマに焦点をあてた内容となる。摂食嚥下機能の働きから障害、その原因および予防対策等を、レントゲン映像等を用いた実践事例をもとに考えていく。



4) 評価

- ・ポートフォリオを作成。

各授業で配布されたプリントはすべて整理してファイルする。

各授業で出された課題はすべてファイルする。

- ・学年末に課題レポートを作成する。
- ・評価は学年末にA B C Dの4段階で行う。授業態度、課題の達成度、ファイルの完成度、主体的・論理的な思考力、問題への適切な対応力などを総合して評価する。

3 実践の記録（2007年度公開研究会「生活科学」より）

ここでは2007年度公開研究会において、実施した授業について紹介する。これは中川が担当した出店授業の実践である。

(1) 授業の目的

この單元では、運動強度の指標として心拍数（HR）と主観的運動強度（RPE）に着目し、これらの科学的知見と実際にパルスメータを用いた運動時のHR計測、RPEの計測という体験から自分にとっての「適度な運動」を学ぶことを目標とする。そして、自分の身体に目を向け、多くの情報に惑わされることなく自分にフィットした、かつ効果的な健康維持方法について考えていくこととした。

(2) 主観的運動強度（RPE）および心拍数（HR）と「適度な運動」について

1) 主観的運動強度 Rating of Perceived Exertion：RPEとは

主観的に感じる運動の強さを、下記の表におけるBorg係数で表したものをRPEという。多くの運動処方場面や運動生理学、運動心理学分野の研究において、運動強度の指標として用いられている。また、運動強度の増加に伴い、RPEは増加し、HRと比例関係がみられると言われている。

Borg係数	主観的強度	その他の感覚
6		
7	非常に楽である	ものたりない
8		
9	かなり楽である	汗が出るか出ないかぐらい
10		
11	楽である	いつまでも続けられる、汗が出る
12		
13	ややきつい	続か不安、汗びっしょり、緊張
14		
15	きつい	続かない、やめたい、のどが渇く
16		
17	かなりきつい	無理と思う、息がつまる
18		
19	非常にきつい	全体がきつい
20		

2) 「適度な運動」とは

一般的に生活習慣病予防対策や健康増進を目的に、代謝機能や持久力を向上させるのに適しているといわれる「適度な運動」とは、RPEおよびHRの両方から目安として数値化されている。RPEであれば、11～13、つまり「楽」から「ややきつい」といった段階であり、一方HRは最大心拍数HRmax（220－年齢）の約50～80%のHR値が示す範囲である。この出店授業においても、一般的に「適度な運動」を語る際に、これらの値を用いている。

(3) 授業計画

○ 第1回（導入）

健康ブームを背景に重要視される「適度な運動」とは何なのかを問う。「適度」を捉える上で必要となる運動の強度について、二つの指標から理解を図る。ここでは運動の強度を示す指標として、①身体の生体反応としての心拍数、②個人が感じる「しんどさ」を反映する主観的運動強度という尺度を用いて説明する。

○ 第2回（実験実習）

個人の心拍数を「心拍計測モニター」を実際に装着して計測してみる。約10分の運動（有酸素運動：ウォーキング、ランニング、エアロバイク）を実施し、その間の心拍数を計測する。同時にその運動の「しんどさ」を主観的運動強度を用いて数値化し記録する。記録したデータから運動時の心拍数や主観的運動強度がどのように変動するのかを知る。



心拍計測モニター・パルスメータ

○ 第3回（本実験：公開授業）

運動強度の1つとして用いた「主観的運動強度：RPE」について、この指標の信頼性を自分たちの心拍数データから仮説を立てて検証する。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、授業の重点をおいている。

○ 第4回（まとめ）

これまでの授業、特に第3回の本実験の振り返りを中心に、各生徒のデータを共有し、まとめを行う。一般的に生活習慣病予防対策や健康促進を目的に数値化されている「適度な運動」の強度を示し、各自のデータを基にもう一度自分の身体反応や主観的な応答を見つめなおす。その上で、自分なりの「適度な運動」とはどんなものなのか、そして健康ブームを背景に自分自身がどのように健康を維持していくべきかを考える。

(4) 2007年度公開研究会 生活科学指導案

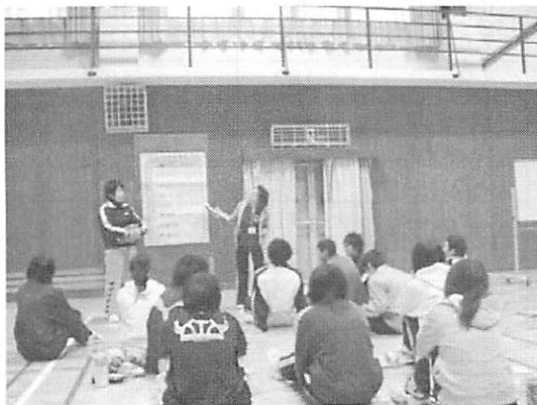
■授業者 中川雅子	■科目名 生活科学	■学年クラス 5年生 23名
■テーマ・タイトル RPE（主観的運動強度）の信頼性を問う～「しんどい」を科学的にとらえる～		
本時（8時間中5・6時間目） 学習のねらい 自分にとっての「適度な運動」を学んでいく際に、運動強度の指標の1つとして用いている主観的運動強度（RPE）について、その信頼性を自分たちの心拍数（HR）データから仮説を立て検証する。 場所： 新体育館 準備物：パルスメータ、エルゴメータ2台、記録用紙、筆記具、PC、プロジェクタ、エアロビDVD、DVDプレーヤー、コーン6個、ストップウォッチ1個、RPE表（掲示用・計測者用）		

	学習活動	指導およびその注意点																																				
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○ 集合・あいさつ・出欠確認・体調確認 ○ 学習のねらいの確認（5分間） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の学習のねらいは、主観的運動強度（RPE）の信頼性について、実験を通して検証することである。生徒が考えた仮説に対し、どのような結果・考察が得られるのかを問いかける。 																																				
展開	<p>【問い】</p> <p>運動強度を示す指標として、心拍数（HR）や主観的運動強度（RPE）が用いられるが、HRは生体反応であるのに対し、RPEはあくまで主観的なものである。RPEは運動強度の指標として信頼性の高いものだろうか？また、この2つにはどのような関係があるのか？</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 生徒の仮説発表（10分） <ul style="list-style-type: none"> ・ ワークシートが配布される。 ○ 実験準備（5分） <ul style="list-style-type: none"> ・ ペアをつくり、各ペアに記録用紙（データ記録用紙×3枚）とRPE表が配布される。 ・ ペアの一人が被験者、一人が計測者となる。 ・ 被験者は心拍数計測機「パルスメータ」を装着する。 ○ 実験開始（約20分） <ul style="list-style-type: none"> ・ 被験者は3つのグループ（ウォーキング&ランニング、エアロバイク、エアロビ）に分かれ運動を行う。（図1） ・ 運動はそれぞれ指示された条件下で約20分間行う。（表1） ・ 計測者は2分毎に被験者のHRおよびRPEを聴取し、記録用紙へ記入する。 ・ 計測者は、8分毎に記録シートをデータ入力者へ届ける。 <div data-bbox="247 1614 776 1916" data-label="Diagram"> </div> <p>図1. 各運動場所の配置</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ どういった根拠で仮説を立てているのかに着目する。 ・ 生徒が出した仮説を共通理解させた上で、実験へ移る。 ・ 計測者へ記録用紙に被験者名、体調を記入するよう指示する。 ・ 計測者へ運動時に被験者のパルスメータの異常、体調などに問題がないか、常に確認するよう指示する。 ・ 被験者へは、運動前後に必ず水分補給するよう指示する。 <p><運動条件></p> <p>年齢による最大心拍数（HRmax）に対して、50~85%の運動強度を設定し、以下のようにHRを制御して運動を行う。</p> <div data-bbox="812 1492 1356 1968" data-label="Table"> <p>表1. 運動強度設定条件</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>時間（分）</th> <th>HR値（bpm）</th> <th>HRmaxに対する強度</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0.0-2.0</td><td>~82</td><td>~40%</td></tr> <tr><td>2.0-4.0</td><td>~92</td><td>~45%</td></tr> <tr><td>4.0-6.0</td><td>~102</td><td>~50%</td></tr> <tr><td>6.0-8.0</td><td>~112</td><td>~55%</td></tr> <tr><td>8.0-10.0</td><td>~122</td><td>~60%</td></tr> <tr><td>10.0-12.0</td><td>~133</td><td>~65%</td></tr> <tr><td>12.0-14.0</td><td>~143</td><td>~70%</td></tr> <tr><td>14.0-16.0</td><td>~153</td><td>~75%</td></tr> <tr><td>16.0-18.0</td><td>~163</td><td>~80%</td></tr> <tr><td>18.0-20.0</td><td>~173</td><td>~85%</td></tr> <tr><td>20.0-22.0</td><td></td><td>クールダウン</td></tr> </tbody> </table> </div>	時間（分）	HR値（bpm）	HRmaxに対する強度	0.0-2.0	~82	~40%	2.0-4.0	~92	~45%	4.0-6.0	~102	~50%	6.0-8.0	~112	~55%	8.0-10.0	~122	~60%	10.0-12.0	~133	~65%	12.0-14.0	~143	~70%	14.0-16.0	~153	~75%	16.0-18.0	~163	~80%	18.0-20.0	~173	~85%	20.0-22.0		クールダウン
時間（分）	HR値（bpm）	HRmaxに対する強度																																				
0.0-2.0	~82	~40%																																				
2.0-4.0	~92	~45%																																				
4.0-6.0	~102	~50%																																				
6.0-8.0	~112	~55%																																				
8.0-10.0	~122	~60%																																				
10.0-12.0	~133	~65%																																				
12.0-14.0	~143	~70%																																				
14.0-16.0	~153	~75%																																				
16.0-18.0	~163	~80%																																				
18.0-20.0	~173	~85%																																				
20.0-22.0		クールダウン																																				

	<p>○ 実験終了</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 被験者はパルスメータを外し、しばらく休息する。 ・ 計測者は、最終記録シートを書き次第、データ入力者へ届ける。 <p>○ 実験データ結果発表（10分）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 集合し、スクリーン前に座る。 ・ 本実験で計測したデータがグラフ表示でフィードバックされる。 ・ グラフの読み方について説明をうける。 ・ グラフが示すことについて意見を出し合い、まとめる。 <p>○ データ結果の考察（10分）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 結果から何が言えるかを考察する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 体調の悪い生徒がいないか呼びかける。 ・ 生徒の休息時に、データ入力を完成させる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ プロジェクタにPCに取り込んだデータで作成したグラフを表示する。 ・ グラフの読み方を理解しているか確認。 ・ 数名の生徒にグラフについて気付いた点を述べさせる。
<p>生徒たちにとって、RPEの信頼性はいかなるものか？仮説を検証！！</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 仮説検証について議論する。 ・ 一般的なRPEとHRの関係性、RPEの研究などについての説明をうける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ RPEとHRとの相関関係やアスリートの場合の話など、知識を提供する。
<p>まとめ</p>	<p>○ まとめ（5分間）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 仮説検証結果の振返りを行う。 ・ ワークシートへ考えや感想を記入する。 <p>○ あいさつ・片付け</p> <p>○ 解散</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ RPE表、パルスメータなどを回収する。

(5) 公開授業の実際

1) 授業風景



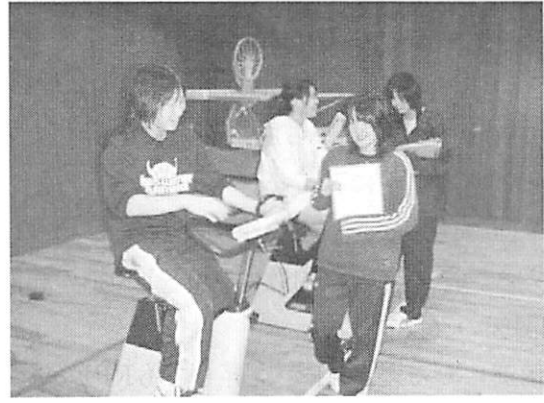
実験前の様子（仮説の確認）



HR および RPE 記録用紙



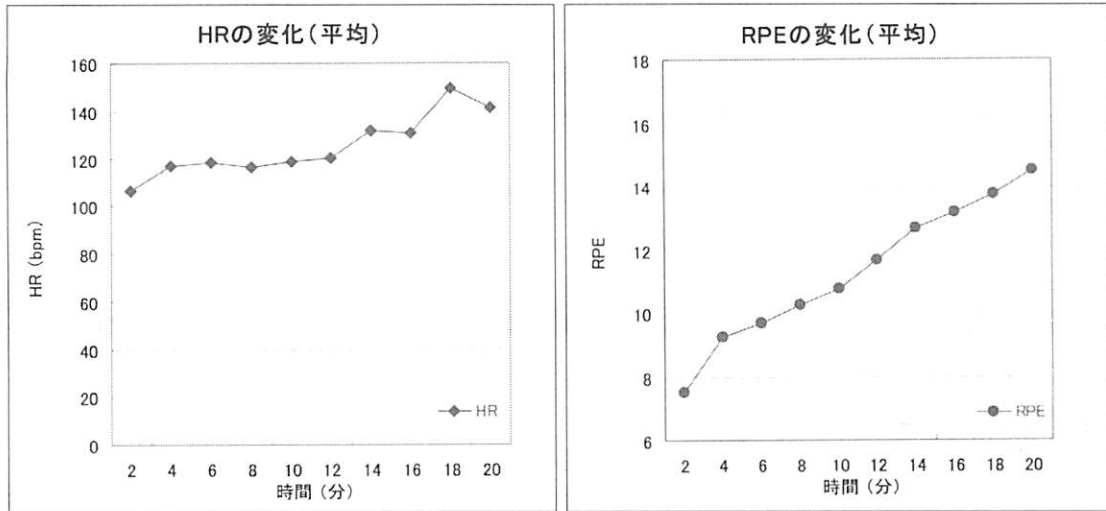
実験の様子 (エアロビ)



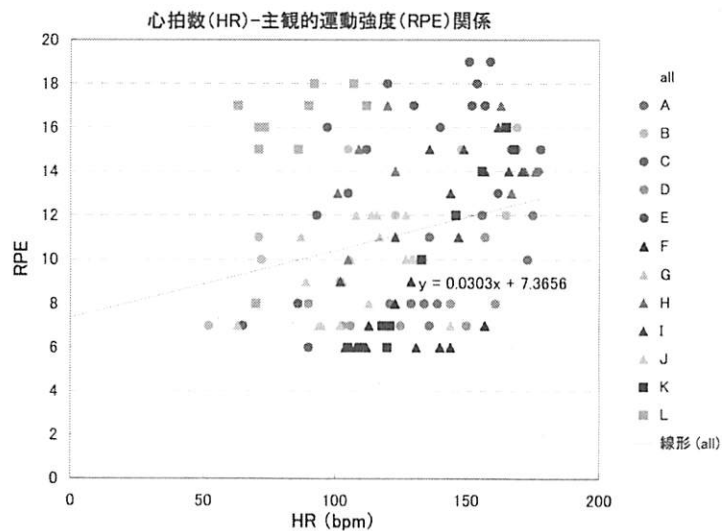
実験の様子 (エアロバイク)

2) 実験結果

以下に示すグラフは、公開授業時において、生徒にフィードバックした結果である。まず、実験時における運動強度の増加に伴う心拍数 (HR) および主観的運動強度 (RPE) の変化を見るために、被験者となった生徒12人の平均値を時系列に示した。



次に、HRとRPEの関係性を見るために、被験者一人一人のHRとRPEの相関図を示した。ここでは、1つのグラフに被験者12名全員のデータをまとめた。



グラフから読み取れる現象について、生徒から次のような意見や疑問が得られた。

■ 時系列のグラフより

- ・ 平均値でみると、運動の強度の増加に伴いRPEは右上がりに上昇している。HRは少し遅れて10分を越えてから右上がりに上昇している。全体的には、両方ともおおよそ同じ動きをしているようにみえる。
- ・ 今回の運動は、RPEを平均でみると「かなり楽」から「きつい」の手前くらいの強度だといえる。その時の心拍数は100～160拍の範囲で変動している。

■ 相関図のグラフより

- ・ 個別にみると、HRが上昇してもRPEが全く変化しない人やその逆の人もいるなど、個人差がありそう。なぜ、しんどかったのに、HRが全然上昇しないのか。しんどくないのに、どんどんHRが上昇するのはなぜか。(被験者より)
- ・ 同じ運動(エアロバイク)をしていてもHRとRPEの関係が異なる可能性がある。
- ・ エアロビをした被験者のデータにばらつきが多い気がする。
- ・ 人によってHRやRPEが変動するレベルが異なる。

これらの結果をもとに、生徒たちが立てた仮説について検証を行うことになった。実験前に生徒たちによって立てられた仮説は以下の通りである。

① 信頼性は高い

- ・ HRの上昇に伴いRPEも同じように上昇しており、比例関係がありそう。

② だいたいの目安になる程の信頼性はある

- ・ おおよそHRとRPEは同じ動きをしているので、2つの指標に関係はありそう。
- ・ しかし、RPEは個人の心理状態や体調、何を楽と感じるか、根性の有無によっても影響を受けると考えられる。

③ 信頼性は低い

- ・ HRの少しの上昇に対し、RPEが急上昇する人もおり、関係性には個人差があるのではないか。
- ・ RPEは運動を続け、強度が増すと上昇すると考えられるが、あくまで主観であるため、精神状態や体調などにより影響を受けやすいと考えられる。特に細かい数値は信頼できない。

④ その他「HRとRPEの関係性について」

- ・ HRおよびRPEは強度と共に上昇するが、HRの上昇とRPEの上昇には時間差があるのではないか。HRが先に上昇し、RPEが後に上昇する。その逆もあるのでは。
- ・ 運動を続けていくと、HRとRPEに関係性が生まれる??

3) 考察 <仮説の検証>

結果をもとに、それぞれの生徒が立てた仮説について考察した。結論として多くの支持を得たRPEの信頼性に関する仮説は②と③であった。その理由としては、全体を見ると、HRとRPEはおおよそ連動して動いていることから、RPEは運動強度を示す目安になる程の信頼性があると言えそうだが、やはり相関図においてHRとRPEの関係をみると「個人差」がありすぎるのが問題ということだった。

仮説の④に示すHRとRPEの関係性については、次のような考察がなされた。時系列の平均のグラフが示すように、運動強度が上がるにしがたって、先にRPEが上昇し、続いてHRが増

加するという結果より、運動開始時の運動強度の低い状態ではHRとRPEは無相関であるが、時間に伴い運動強度が高くなるにつれ、RPEとHRに比例関係がみられてくるのではないかと考えられた。

今回の実験ではRPEに着目し、その信頼性を問うてきたが、いくら運動強度を上げて、しんどいレベルが上がってもHRが上昇しないという結果から、果たしてHRの信頼性はどうか、HR値は純粹に運動だけの影響を受けているのかという新たな疑問が生徒たちの間で生じた。そこで、「なぜ、HRおよびRPEの結果にこのように個人差が出てしまうのだろうか」という問いを投げかけた。その問いに対する意見を一部であるが以下に示す。

- ・「しんどい」と思うレベルは人それぞれです。体力があるかないかや、「やってやるぞ」というやる気、気力の問題も大きく関わってくると思います。また、「しんどい」という言葉の基準も人それぞれだと思います。「もうこれ以上無理だ」という限界値を「しんどい」と感じる人もいれば、「疲れてきたかな」、「もう面倒くさいな」という値を「しんどい」と感じる人もいます。これも人によって「しんどい」つまりRPEに違いが生じる要因の一つだと思います。
- ・HRが人によって違いがあるのは、その日の体調、普段運動をしているのか、あと心臓の大きさなどが関係しているからだと思う。
- ・自分のHRは絶対に精神的な緊張に影響を受けている。運動強度も上がらず、全くしんどいと感じない状態で、HRだけが上昇していったからだ。
- ・人によってRPEに違いがあるのは、普段動かない人は慣れないことをしてすぐにしんどいと感じ、よく運動している人は体力的に向上しているから、しんどいと感じにくいのだと思う。だから、身体面、精神面の両方が関わっている。

生徒から得られた意見はおおむね同じ傾向を示した。このように、HRやRPEには運動経験の有無による体力の差や緊張による精神的な状態、その日の実験に対するモチベーション、「根気強さ」や「強がり」など被験者の性格の相違が影響を与えた可能性が示唆された。また、結果に個人差が生じた原因に、実験方法自体が関与しているのではとの指摘もあった。今回は、3つの運動に分けて実験を行ったが、運動形態の違いがデータに影響を与えている可能性についても議論がなされた。

(6) 研究協議

公開授業後に実施した研究協議では以下のような意見や指摘が得られ、今後の課題として多くの示唆を得た。

1) 実験結果の表示について

- ・運動を三つ（エアロバイク・ウォーキング&ランニング・エアロビ）に分けたので、データグラフも三種類に分けた方がよいのではないかと。
- ・個人のデータの表示があると、よりわかりやすい。

2) 実験条件について

- ・運動を一種類にしたほうが良かったのではないかと。
- ・一人の人が三種類の運動をした方がよいのではないかと。
- ・外で歩く場合や体育館の場合とでは異なるので、いろいろな方法を事前に考えさせておく方がよいのではないかと。

- ・実験の信頼性に生徒から疑問が出ていたので、信頼性を上げるためにどのようにすればよいかを生徒に考えさせたらよかったのではないかな。

3) 授業全体について

- ・(生活科学の設置にあたり)大学の教育と高校の教育にギャップがあると考え、「教科の壁をつぶすことが必要である」と思った。一人の人間がいろいろと興味を持っているので、教える側の利便性によって強化があるので、それを崩していくことが必要である。現在の抱えている問題から考えてみると、生活習慣病、物価高、地球温暖化、少子化など生活面においてさまざまな問題が考えられる。家庭科、保健体育科の教師が中心となり生活の課題を見つけ、考えさせる方向に導いて欲しい。
- ・衣食住が与える運動への影響も考えられる。何かを摂取した時、あるいは特定のものを着たときの運動時における生体反応や、血圧や酸素濃度などより医療的な項目を挙げて、運動との関係を考えることも可能だろう。
- ・体育と家庭、運動と食事との関係、健康な生活など非常に大切なテーマ。消費者の判断力が低いので、将来の消費者を育てることとSSHのスーパーを育てることの両方が重要である。
- ・今の生徒は意志が弱い。もっと意志力を高めるためには、自分を知り、自ら考えさせることが大切である。

(8) 授業のまとめ ～公開授業および研究協議をうけて～

1) 公開授業の振り返り

公開授業での反省や研究協議での指摘を受け、その後の授業では公開授業で不明瞭だった実験結果を整理し直し、詳細な考察を試みた。

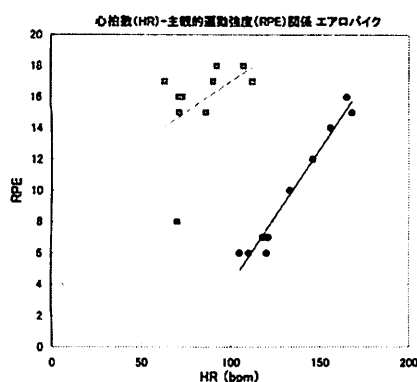
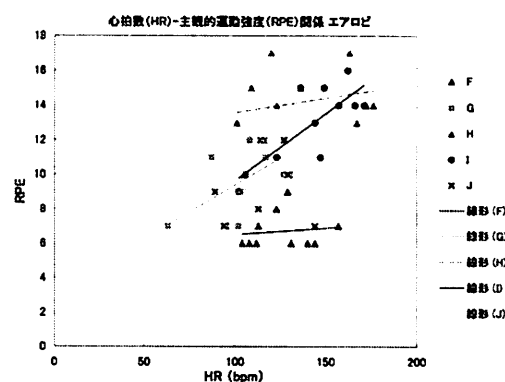
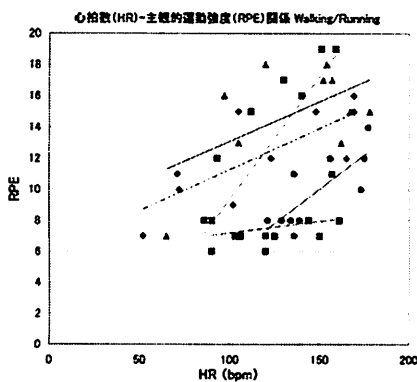


表1. 個人の基礎データおよび相関係数

運動種類	名前	安静時HR	体調	相関係数
Walking & Running	A	76	良い	0.79
	B	67	良い	0.78
	C	70	特になし	0.58
	D	85	寒い	0.30
	E	75		0.74
エアロビ	F	64	寒い	0.12
	G	71	普通	0.60
	H	84		0.24
	I	80		0.75
エアロバイク	J	70	良い	0.26
	K	77	元気	0.98
	L	66	良い	0.45

表2. 個人で相関係数を見た場合の分布

	強い相関	かなり相関	ちょっと相関	ほとんどない
walking & running	3人	1人	1人	
エアロビ	1人	1人	3人	
エアロバイク	1人			1人

ここでは、グラフに示すように運動種目別にHRおよびRPEの相関図を分けた。また、個人毎の相関係数を算出し、正の相関関係が見られた人数について運動種目別にまとめて表示した。

これらの結果から、生徒たちは、HRおよびRPEに「個人差」が生まれた原因をそれぞれに考え始めた。性別、安静時のHR値、体調、運動の種類、運動負荷のかけ方など、様々な視点からグラフやデータを眺めた。その結果、「個人差」を生じさせた1つの原因には、やはり運動種目の相違が関係しているのではという考えが導き出された。そして、運動の種目ではエアロビよりもウォーキングやランニングが最も今回の実験に適していた可能性が示された。その理由は、エアロビに用いたプログラムでは運動強度の調節がやや困難であったのに対し、ウォーキングやランニングは自分のスピードで強度を簡単に調節できたと考えられたからである。改めて一人一人のデータを表示することで、被験者の特性や身体状態からRPEの信頼性や計測されたHR値そのものを多様な視点で捉えていこうという姿勢が見られ、生徒たちの考察がより深まったと考える。さらに、今回の実験についてRPEの信頼性をより精度高く検証しようとする場合、どのような点を改善すればよいかという問いに対しては、次のような考えが得られた。

- ・ 普段運動をしている人としていない人を分けて実験する。
- ・ 何度も実験することによって緊張をなくしておく。
- ・ 日によって主観的判断が異なる可能性があるため、同じ被験者で何度か同じ実験を行う。
- ・ 一週間規則正しく生活した100人で同じ時間、同じ日に同じ運動をしてもらう。
- ・ 被験者のHRの上がり方など特性を理解しておく。
- ・ RPEの判断項目が曖昧であるため、さらに明確にする。
- ・ 実験数値が正確かつ継続的に見ていられる環境にする。
- ・ 見栄を張るような人やすぐにしんどいと言う人を実験に参加させない。
- ・ 被験者間の実験条件をそろえる（生活習慣、体調、やる気、運動種類、運動時間、運動負荷など）

このように、生徒たちは実験の在り方や得られたデータから、一体何が問題でどう改善すべきかを自ら観察、分析し、考察することができている。

授業の最後に、一般的に「適度な運動」といわれる運動強度をHRやRPEで数値化したものを示し、この運動強度はこれまでの授業において全ての生徒がすでに体験していることを明かした。その上で、各自がこれまでの自分の計測データや実験データを見つめ直し、自分にとっての「適度な運動」とはどんなものかについて考える時間を設けた。ここでは、生徒同士で議論することはしなかったが、生徒が感想で示した、いわゆる「適度な運動」への意見を一部紹介したい。当たり前ではあるが、生徒によって「適度な運動」への感じ方や考え方は異なっていた。

- ・ 適度な運動とはごく平均的に作られたもので、いちいち被験者のことは考えていないだろう。当然人々はそれを見て運動をするのだが、気持ちのことも考えるべきだろう。いやなときは無理にしなくてもいい、みたいな言葉がほしくなった。それはともかく、体のしんどさの方だが、昔とは全く違っていた…。すぐにしんどいと感じた。

・私が思う「適度な運動」は30～50分くらいのウォーキング、15分くらいのランニングでした。しかし、この授業を通し、もっと厳密にもっと数学的に、その「適度さ」を見直すことができました。私はやる前から「あ、無理」と思う性格なので、はじき出された「適度」な数字に少しとまどいました。しかし、いざその運動をやってみると思っていたより案外、疲れることもなく、心地いいくらいの運動量でした。その数値を超えると若干しんどくなるし、それを下回ると物足りなく感じる。今まで「適度」加減など考えもせず、ひたすら「運動すりゃあいい」と思っていたので、この大きな差には驚かされました。「適度」と称される値をキープするのは、思ったより苦痛ではなく、さほどしんどくもならないので長く続けることができました。家で運動するときには、なかなか実験のように明確な数値を見ながら・・・とはいう運動はできませんが、自分なりの「適度」を意識できるようになりたいです。

・「適度な運動」をしているときは、ほどよく汗をかいて、まだ笑って運動する余裕があって、でも「運動した」という充実感がある良い感じだった。HRは最大値の60%ほどしか上がらなかったが。この運動なら継続的にできるという気分だった。私の場合、しんどいと思ってもHRがあまり上がらないため、「適度な運動」をするときは、運動強度はHRではなく主観的にRPEから判断したいと思う。

(8) 授業を終えて

今回は「RPE」や「HR」といった科学的知識を用いて「適度な運動」を学び、自分にフィットした形で日常生活において有効に活用することを目標とした。生徒の考察でも述べたように、「RPE」だけでなく「HR」自体も様々な要因に影響を受ける生理指標であることから、このテーマは非常に難しいものであった。試行錯誤しながらも目標に近づくために2つのことに重点を置いた。1つは、まず「自分の身体を知ること」である。自己の健康を語る上で、運動時の生体反応、あるいは主観的なしんどさの程度など自分の体や心、性格特性について正しく理解しておくことは不可欠だと考えたからだ。そして、もう1つは「身のまわりの情報や事象に対し、問いを立て、検証していくというプロセスを学ぶこと」である。例えば、健康のために運動の必要に駆られたとき「心拍数が150拍になるような適度な運動をきなさい」といった一般的な情報が与えられたとする。これをどう扱うのか。情報をそのまま受け入れるだけでは、全く自分にフィットしない場合もある。自分の身体のことだからこそ、客観的にその情報や事象を構成する要因を分析し、自分には何が必要で何を信じるべきかを考えなくてはならない。

授業では、この2つを経験するために、生徒たちがよく口にする「しんどい」という感覚を切り口に、「RPE」をただ科学的知識として学ぶだけでなく、それ自体の信頼性を「HR」という生体反応から検証した。結論が明確にでたわけではなく、消化不良の印象を受けた生徒もいたはずである。しかし、授業者の意図としては、決して仮説の断定的な結論を導くためにやったわけではない。そこには、生徒が自ら計測したデータを客観視し、それぞれの仮説について考え、一般的に使用されている「RPE」にも限界があり、信頼性は100%ではないことを知り、さらにはこの検証や実験の新たな課題に気付く良い機会になれば、という思いもあった。この点については、データの見方や仮説の立て方、結果の読み取り、考察において生徒たちは非常によく議論し、意見を共有できたのではないだろうか。また、「RPE」だけでなく「HR」の信頼性や

この検証や実験自体についても疑問の目を持ち、いくつもの改善方法を的確な視点で検討したことは画期的であった。

最後に生徒の感想の一部を以下に紹介しておきたい。

生物や化学の授業でも、知識をひたすら学習し、頭に詰め込むだけではなく、時折、実験というものをやる。それは、原理や事実や公式を、証明・再確認する目的のものが多いが、自分で仮説を立てて、方法を考える実験もあっていいと思った。世の中に普及していて、当たり前となっているものに「疑いの目」を向けてみることは非常に大切なことだと実感した。また、約30人という大人数で、さまざまな視点から1つの物事を見ることができたことは、私にとっても、みんなにとっても、プラスになったことだと思う。

今回は、目標にしていた「適度な運動」とは何かを深く考え、自分にフィットした、かつ効果的な健康維持方法について考えるまでは至らなかった。しかし、生徒の感想にあるように、この授業では日常生活における「しんどい」や「適度な運動」という事象について様々な視点から問いかけ、見直したことで、自らが考える力が深まり、さらには、日常生活のその他の事象についても自らが考えていく「きっかけ」として少しなりとも機能したのではないかと考える。これらの経験が、生徒たちの今後をよりうまく生き抜くための力として活かされることを期待したい。

4 実践の舞台裏

ここでは、実施初年度に出店授業を担当した私（著者：大内）のケースを例として、授業を構想し、実践していく過程を生徒の反応とともに示す。

実施初年度に構想された「出店授業」の内容は、衣服と食という家庭科的領域および運動生理学的なアプローチとなっている。そこで私は、自身の専門である「スポーツマネジメント」を生かす形で、社会科学的な授業を構想した。これには「生活科学」が理数に特化しないで自然科学リテラシーを育成するSSHカリキュラムの研究という枠組みの中のSSH特別枠としてカリキュラム開発されてきたという背景がある。

このような思いもあり、初年度の授業は1993年のJリーグ発足の立ち上がり戦略について「経営学的な視点」から考察を加えようという構想を立てた。この授業を展開するまでには教材研究を重ね、パワーポイントを作成したり、配布資料を工夫したりとかなりの労力を費やした。しかし、結論から言うと、この講義は失敗に終わる。

生徒の感想を見ると、次のようになる。

普段生活している中で（テレビなどの特集はあるが）、こういうスポーツの世界の裏側をのぞくことはほとんどないので、今日この講義を聴けてとてもよかったし、興味深かった。最後の先生の話聞いて、私たちが暮らしている社会では知らないところで、いろんな契約や取引などがされていて、しかも莫大な資金が動いているなんてすごいなあと思った。ビデオを見ているよりも先生の話聞いての方が面白いし、興味深いので、これからは先生がいっぱいしゃべってください。

サッカーも野球も本当に全然知らないもので、少し面白くない内容だった。しかし、マーケティングには興味があり、わかりやすく説明され、社会の仕組みが少しわかった。サッカー選手などのスポーツ選手が、なぜそんなに儲けているのかよくわかっていなかったけど、大きな企業がバックについていたからだった。私はスポーツを楽しもうというみんなの気持ちが市場となったことを少し残念に思う。

このコースはサッカーについて興味がある人には面白いと思うけど、スポーツ、サッカーになじみがない人にはキツイと思った。マーケティングや経営などについて知れてよかった。何かを実行する際には目標と現状とするべきことを書いて考えるやり方は、何に対してもできることだと思った。

サッカーのマネジメントは、やっぱりわかりにくくて少し興味をそそりませんでした。でも、どんなでもマネジメントはからんでくるし、仕組みがわかって面白かったです。ただ単にスポーツするだけじゃなくて、陰にそんな人たちを支える人たちがいることを改めて再確認できた気がします。だから、他のどんなことにも陰ながら支える人がいて、それが成り立つのだと学べたので、興味を持ちました。スポーツとかじゃなくて音楽とかあらゆることも知りたいと思いました。

このように、マネジメントには興味を示し、前向きに授業をとらえようと努力してくれた姿勢もうかがえるが、サッカーに焦点化した授業に戸惑っている感がみてとれる。教える側が準備を丁寧に行ったため、内容を評価する声は多かったのであるが、設定したテーマについては批判が多かった。つまり、彼らの立場からみると「学ぶべき内容」が適切かどうかという問いであろう。この点については後述する。

彼らの評価を受けて、次の出店授業では内容の修正を行った。実践した講義は「プロジェクト・マネジメント」についてである。スポーツとの関連は持たせながら、プロ野球やJリーグに特化せずに、「日常生活」のなかで適切に「目標設定」を行い、「計画立案」「組織化」をしっかりと行い、「実践」することが大切であり、「評価」をしっかりと行ったうえで目標の再設定を行うというマネジメントサイクルについて解説した。つまり、「教員の専門性」へのこだわりを緩め、座標軸を生徒の日常生活へ近づけることで、問題意識を持たせようとしたのである。加えて、組織におけるリーダーシップの類型および発揮の方法などについても講義した。そのうえで、実践例として「学校生活を評価し、改善ポイントを考える」という課題を提示した。これは、現在の学校生活を10段階で得点化し、その得点を「1ポイント」上げるための方策を考えていくというものである。生徒たちからは様々なアイデアが示された。残念ながら時間数の関係から、それらのプランを実践・試行することはできなかった。この部分がこの授業の限界でもあった。身近な問題点であればあるほど、疑問や課題を抽出し、改善ポイントを考察した次は実際に行動（フィールドワーク）に移したいところである。しかし残念ながら、今回の授業の枠組みの中ではそれは物理的に不可能であった。この部分も後述したい。生徒の評価を見ると次のようになる。

マネジメントという言葉はよく聞いたことはあったけど、あんまり意味はわかっていなかった。けれども、仕組みや方法がよくわかった。今までは単に目標を立ててそれに向かってがんばるという感じだったけど、マネジメントの方法を知ったことによって、その目標により早く近づけるかも！と感じた。今の自分の姿や目標の姿を比較することで、どうすればよいかということも考えやすいと思う。スポーツと絡んでいるところを使って授業することによってわかりやすかったと思う。

リーダーシップはとるのが難しいので、それについて聞いてよかった。また、サッカーについても普段自分から知ろうとはしないので、授業でいろいろ聞いてよかった。マネジメントを教わるのに経済などと結び付けられると寝てしまうが、スポーツと結び付けてくれると興味深くて、しかもマネジメントもよくわかってとても面白かったと思う。また、学校の評価をするのも楽しかった。あの意見も今後の学校運営に役立ててほしいと思う。

内容が偏りすぎていて… 興味を持つ人にはいいけど。 もっと話を一般的にしてほしい。

1回目の授業に比べると、相対的に「興味深かった」と答える生徒が増えた。しかし「興味が持ちにくい」と答える生徒も見られた。この部分はこのような形で行う「出店授業」の限界といえるかもしれない。けれども、授業者がこの授業で一番感じた不満は、生徒の感想から読み取れる「獲得した知識・思考」が教員の予想した範囲内という感が否めず、内容に幅を持たせきれなかったことであり、教員の力不足を感じた部分であった。つまり、教員から与えた課題は生徒たちが考える材料としてまだまだ不十分であったのではないかということである。

3回目の出店授業を迎えるにあたって、三度授業の構成を変えることにした。次に試みた授業はいわば「社会学入門」。「社会現象の測定」を試みたり、日常生活の中にあふれている「情報」をめぐり、その信頼性や妥当性の検証を行ったり、情報発信者の「意図」や「事情」を考察するというものである。さらには、科学技術の発展とコミュニケーションスキルの問題を考えたりすることを試みた。テレビショッピングのCMやバラエティー番組、新聞広告やニュース番組といった題材を用意し、生徒たちが興味を持って取り組めるように配慮したことに加え、授業中の発言に関する約束事を設定することと、様々な問題について他人の意見も聞きながら「考える」時間を与えることなどに留意した。

この授業ではこれまでの授業とは全く異なる感想を得た。

はじめてこの講義を受けて、目からうろこが落ちるような気がしました。練習問題は、他の子の意見に、なるほどと思うこともあり、自分で考えることもあり、一回読んだだけではすんわりとは理解できないものばかりでした。日頃どれだけ本当かうそかわからない情報があふれ、それらを用いながらしているかということを感じました。頭では分かっているけど、巧い文章によって本当のところを読み取れず、思うままに情報に動かされているのかもしれない。

初回から興味深い内容で、納得することばかりでした。何事も与えられた情報をすべて受け取らずに、自分の頭を使う必要が大いにあると感じました。やっぱりせっかく様々なことを学んでいるのだから、与えられるままではなく、自分で考え、見抜く目を持っていたい。気付かぬうちに過剰な経済活動に手を貸しているかもしれない。また、これらで学んだことは、自分自身が調査するときにも気をつけるべきであると思います。結論ありきで動いてしまいがちなので、ありのままのデータから考察していきたいです。

3回とも興味深い内容で、授業に積極的に取り組むことができた。社会のことについてなので、自分に身近で考えやすかった。問題を与えられることで考える機会が多くて頭をよく働かすことができた。

授業を受けるごとに、どんなに私たちの周りには信用できない情報があふれているかを再確認できました。何故メディアがそのようにウソ情報を提供するかたちに（結果として）なってしまうのか。原因は私たちにあるのかもしれませんが、だます人がいるのは、だまされる人がいるからです。ウソ情報が流れる一方、私たちに届くべきはずの情報が届いていないということも気がかかります。イラク戦争で何が起きているのかを私たちは何も知りません。また、青少年保護法は国民に何も知らされないままひっそりと法案化を進められてきました。授業で示されたアンケートは後からそれを認めさせようという悪意のようなものを感じてしまいます。受け止める側がしっかりとしないといけないのでしょう。

情報はこの世界に満ち満ちている。そしてそれを処理しきれないために、私たちはメディアを利用する。そのメディアに寄りかかりすぎたときに、それを気づかせてくれた事件として「あるある大辞典」の件が起こったのは大変ラッキーだったと思う。また、この授業を受けられ、改めて情報のうのみに対して考えさせられ幸運だった。いかに情報というものが編集されたものであるかということも確認できた。私たちに与えられた情報を常にそれをまとめて表現した仲介者がいるということ忘れてはならない。メディアのほかに、情報を伝える技術がどんどん進んでいることには驚いたが、正直それを進歩とっていいかはわからない。脳を機械とつなぐことが示すもの。人間と機械は違うもののはずなのに、ひとつになってはいけないもの同士がひとつになるとはどういうことか。倫理という難しい言葉で言えばそうかもしれないが、これはもっと簡単どころの問題だと思う。科学技術によるコミュニケーション技術にかこつけて、自らを情報とするところに、価値を見出すことはできない。とにかく、それほどまでに情報に固執する現代人。その社会の中で生きていくためにはどうすればよいのか考えていきたいと思っている。

この4回の授業のことは、これからの時代で重要になることは前々から感じていたけど、この授業を受けたことで、さらにその気持ちが強くなった。また、授業では自分の頭で考えることが多かったのも、体育のあとではきつかったけど、眠くならなかったし、考えるのが楽しく思えた。それに、考えると今まで気がつかなかった新たな問題点が発見できたとし、それを生かすことができるかもと考えてみることもできた。楽しかったです。

これらの感想は当然ごく一部であるのだが、概ねの傾向を示している。つまり、彼らは授業の中で新しい「発見」をしているのである。また、その「発見」は自分の日常生活の中で多少なりとも疑問に感じている事柄であったと考えられる。「情報」「メディア」「社会」「信頼性」「科学技術」などのキーワードを彼らなりに解釈し、彼らなりに「考え」、彼らなりの「考え方」を披露している。授業の中ではそれぞれの考えを発表しあうことで、他人の意見を聞き、さらに自分の考えを形作っていく作業が行われた。この授業の枠の中では、彼らの「考え」を丁寧にフィードバックし、問題意識を深めていく作業までは到達できなかった。この部分がこの授業の限界かもしれない。しかし、総合的な学習の時間という枠の中で扱われる内容としては一定の評価ができるのではないかと考えている。

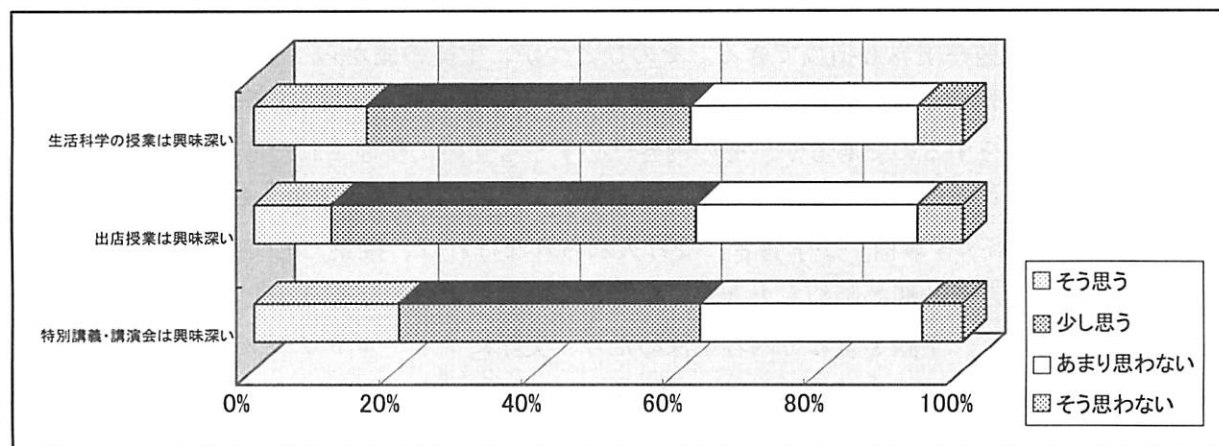
一年目の出店授業では、4回の授業中3回も授業の構成を変えることとなった。そのたびごとの生徒の反応や感想などから様々なことを学ぶことができた。当たり前のことであるが生徒一人一人の興味・関心は様々であり、そのすべてに対応することは不可能である。しかし、より多くの生徒が興味を持ち、彼らの知的好奇心を刺激し、思考力や表現力を育てていくことができるような教材の開発を目指すという試みは授業者にとっても興味深いものであった。

5 成果と課題と限界

「生活科学リテラシー」の育成を目指し、文理融合型・科目横断型の総合教科として創設された「生活科学」であるが、その成果と課題について考えてみたい。

実施に向けた準備として、2006年度より本格的にワーキンググループが立ち上がり、授業の構成（実施形態）や活動内容についての議論を重ねてきた。その際に議論のポイントとなったことは、5年生に対する総合学習であるため、彼らの知的好奇心をいかにして刺激することができるかということであった。そのための方策として、本学生活環境学部や理学部、文学部スポーツ科学講座との連携や、他大学・他機関との連携を深め、専門家による専門的な講義を多く開設するという方向性が確認された。それに加えて、本校担当教師による出店授業を組み込み、これまでの教科の枠組みでは扱うことが難しかったテーマ・題材などについても柔軟にとりあげることができるよう計画した。

こうして、2007年4月からのスタートを迎えたわけであるが、初回オリエンテーションにおいて実施したアンケートによると、生徒たちの「生活科学」の授業に対する興味については以下の通りであった。



新しく始まる5年時の総合学習ということで期待する生徒がいる一方であまり興味を持っていない生徒もいることが分かる。しかしながら、同時に質問した「日常生活の中の疑問点で具体的に調べてみたいこと」については興味深いテーマがいくつもみられた。以下はその一部である。

焦げているものを食べるとガンになるの？ 不快な音、心地よい音について（植物に音楽を聞かせることについて） 髪の毛のキューティクルを取り戻す方法 薬についていろいろ調べたい 坂道を登るときに楽な方法（自転車は？歩き方は？） 食べ物を「揚げる」という現象について調べてみたい 雨の中を傘を差さずに進むとき、歩くのと走るのではどちらがたくさんぬれる？ シャンプーの成分（何が汚れを落とすのか） アルカリイオン水とか還元水とかの効用 サプリメントで生活できるか 色の人に与える影響 睡眠不足が人の思考力に与える影響 白髪が生えてくる理由 暗闇の中で生活できるか（体内時計の正確さ測定） マイナスイオンの正体 健康食品の効用 食べ物を食べる順番と消化吸収の関係について 走力の違いを決める要因

実施初年度は、上記のようなテーマを活かしながら授業することはできず、各教員が計画・準備した内容で授業を進めていくことになったが、2008年度にはこのような生徒の疑問・興味・関心を生かした形での授業展開や講演会の実施も実現した部分があった。

ここで再度確認したい。「生活科学」とは何だろう。1年の初めに実施するオリエンテーションでは、「生活科学は『総合的な学習の時間』の講座です。この講座では日常のあらゆる現象・事柄などを科学的な視点から捉えて考察していこうとするものです。（中略）それぞれの活動から自分なりの考えをまとめ、自分の視野を広げることに挑戦してほしいと思っています。」と説明した。生徒に配布しているシラバスでは、その目標を「日常生活における諸現象を科学的な視点でとらえ、判断する力を育成すること」としている。果たして、実践している内容はこのねらいを満足させるものになっているのであろうか。考えてみると、その講義は家庭科の「食」の分野であったり、「衣」の分野であったり、化学の実験であったりするるのであるが、各講演会や特別講義も含めて、様々な分野の講義が「生活科学」という枠の中で、緩やかに連関している部分がこの講座の特徴といえるのではないかと考えられる。時間的制限（出店授業は90分4コマ）や「学ぶべき内容」の設定など、制限や工夫が必要となる部分も多いのであるが、そのような多様な取り組みの中から、生徒自らが「考え」、各自の「課題」を発見・設定し、それぞれ探求していくことが求められるということになるものと考えられる。その意味では、2年間実施してきた「生活科学」はある意味で評価できるものであるといえるだろう。

しかしながら課題や限界も指摘できる。そのひとつが、生徒の側から「生活科学」をみると、その「学ぶべき事柄」が場合によっては不明瞭だということである。「出店授業」として教員がかわるがわる講義をするのであるが、その内容は必ずしも互いに整理されたものではなく、その意味付けは生徒自らが行わなくてはならない場面が多い。「日常生活の現象を科学的にとらえる」といっても、「学ぶべき事柄」が学習者に受け入れられなければ、授業として成立することは難しいといえる。また、時間的制約も大きかった。扱う内容によってはもう少し時間をかけて生徒の考えを整理したり、議論を重ねて内容を深めたり、実際にフィールドワークを行ったりという場面が求められるが、今回の「生活科学」の方式では不可能であった。この部分は課題というよりは限界というべきであると考えられる。

2006年度からカリキュラム開発を進め、2007年度から実践がスタートした「生活科学」であ

るが、SSH特別枠指定（2006年度～2007年度）も終わり、あと数年の実践をもって廃止の方向が確認されている。これは新指導要領の施行に向けて、本校カリキュラムも改定の必要が生じ、総合学習全体が整理されていく過程で決定したことであり、その方向性は現在もまだ不透明である。様々な情勢や研究政策との絡みで形作られた部分もあるが担当として関わった者としては紆余曲折、試行錯誤の連続であった感は否めない。しかしながらそのような状況の中で多くの教員と議論し、協力しながら実践を進めてきたという経験はこの取り組みの成果の一つといえるであろう。「生活科学」の授業を受けた生徒たちにとって少しでも意味深い活動にしていきたいと再確認し、残る数年の「生活科学」を実践していきたいと考えている。

【引用・参考文献】

- ・奈良女子大学附属中等教育学校 「研究開発実施報告書」（平成16年度 第3年次）
- ・奈良女子大学附属中等教育学校 「スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書」（平成18年度 第2年次）
- ・奈良女子大学附属中等教育学校 「スーパーサイエンスハイスクール研究開発実施報告書」（平成19年度 第3年次）
- ・『運動生理学20講』勝田茂編著、朝倉書店、2000.3
- ・『循環 運動時の酸素運搬システム調節』斉藤満・加賀谷淳子著、ナッブ、1999.9

第 3 部

年 次 活 動 報 告

1. 学内連携

高大連携特別教育プログラム

吉田 信也（奈良女子大学附属中等教育学校）

本学と附属中等教育学校は、「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成を目指す高大連携特別教育プログラム」を、下記にある目的を達成するために、平成20年度より実施しはじめた。女性リーダーを育成するために、中等教育段階から高大が連携して教育プログラムを実施するものである。これは、本学では初めての高大接続を目指すものでもある。

1. 目的

奈良女子大学は、基本理念に「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」を掲げ、平成16年度の国立大学法人化に際しても、この理念の実現は国立女子大学として目指すべき最も重要な中期目標としてきた。

附属学校園を有し、様々な取り組みを実施してきた本学は、高等学校教育との接続を視野に入れて、その目標である「男女共同参画社会をリードする女性人材の育成」の強化を図るとともに、高大連携・接続の観点を踏まえた入学者選抜方法を検証するために、附属中等教育学校と連携して本プログラムを実施する。

2. 概要

- (1) 大学と附属中等教育学校が連携・協力して、附属中等教育学校の4・5・6年生（女子）を対象に、大学の教育の三本柱である教養教育・専門教育・キャリア教育につながる「教養基礎」「専門基礎」「キャリア基礎」という3つの教育プログラムを実施するとともに、附属中等教育学校（後期課程）から大学の学士課程への7年間を見通した教育システムを研究開発する。
- (2) 高大連携特別教育プログラムの履修生に対する追跡調査を含む同プログラムの研究のため、本プログラムを履修した附属中等教育学校生（女子）を対象とする「高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜」を実施する。

3. 高大連携特別教育プログラムに基づく特別選抜

(1) 募集人員

6名以内（各学部2名以内）で、すべての学部・学科で募集

(2) 出願資格

- ① 特別教育プログラムを受講し、修得見込みの者
- ② 本校後期課程の成績が一定基準以上の者

「調査書の教科全体の評定平均値が40以上で、かつ、各学部・学科の指定する教科・科目の評定平均が42以上」

(3) 出願期間

8月中旬頃

(4) 選抜方法等

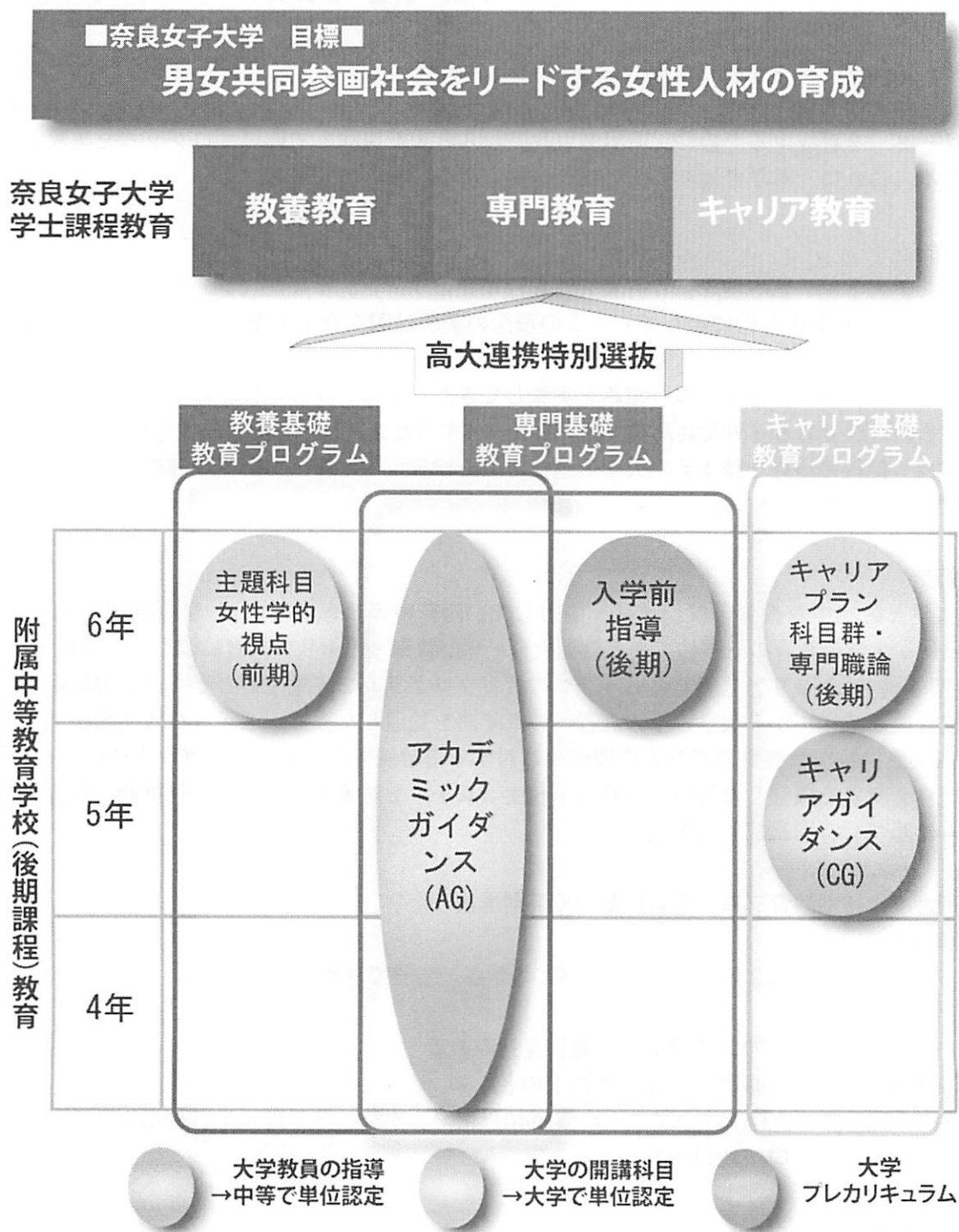
- ① 特別教育プログラムの履修状況・履修成績
- ② 調査書
- ③ 9月中旬に実施する小論文、面接の成績

以上の①、②、③を総合的に評価して合格を判定し、9月末に合格発表する。なお、大学入試センター試験は課さない。

※ 小論文、面接の実施の有無については、各学部・学科で決定する

4. 高大連携特別教育プログラムの概念図

概念図



5. 今後の予定

平成21年度に、高大連携プログラム履修者が大学合格し、本プログラムは本格的にスタートする予定である。今後は、入学後の生徒たちのフォローアップやサポートなど、高校と大学が連携したシステムをどう構築していくかが課題となるだろう。

平成18・19・20年度指定 文部科学省研究開発学校

課題「幼・小・中等教育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3年次活動報告

荒木 ユミ（奈良女子大学大学附属中等教育学校・
教育システム研究開発センター）

1. 研究の概要

幼児期から青年期前期の発達に応じて、学びの根幹をなす独創的でねばり強い思考能力を育成するために、眼前の〈モノ〉についての自主的な探索と表現に始まり、時間的空間的広がりや構造のある〈コト〉についての学習習慣の獲得へ至る15年間の教育課程を開発する。具体的には①幼稚園から小学校低学年に〈モノ〉を追究する「もの好き」「もの発見」活動を導入し、②小学校高学年から中等に「もの探究」に加え〈コト〉を追究する「デキゴト論究」を導入する。③生活を異にする他者からの学びあいを積極的に活用するために、異学年合同活動に加え校種間連携として「はてな?の広場」活動を導入する。④いずれの活動においても、15年間一貫して「探る－観る－表す」の有機的結合を柱とし、好奇心、集中力、持続力、協同性の総合的養成を図り、幼・小・中等のカリキュラム連携を実現する。⑤長期達成過程多項目評価の導入を図り、適時性を考慮した評価を実施する。

（なお、文章中、事物の総称としては〈モノ〉と〈コト〉と表記し、活動や科目等の名称としては「もの」や「デキゴト」など子どもの目線や発達に応じた表現を用いている。）

2. 研究の目的と仮説等

(1) 研究仮説

- 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関連的に育成される。
- ③ これらの能力は、眼の前の〈モノ〉に対する活動から、時間的空間的広がりや構造を有する〈コト〉に対する活動へと向かう、発達の拡張によって高められる。
- ④ 独創性は、環境に対する子どもなりの能動的で徹底的な探究活動から豊かな個別経験を得心すること、その経験を他者と共有しあうことによって育成される。

(2) 教育課程の特例

- ① 小学校における「新設活動の時間」（「もの好き」「もの発見」「もの探究」「デキゴト論究」、校種間連携活動「はてな?の広場」）の新設
- ② 中等教育学校における「創作科」（中学の技術・家庭科、美術科、音楽科、高校の家庭科、芸術科の統合教科）の設置

3. 研究内容

(1) 教育課程の内容

A. 独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程の開発

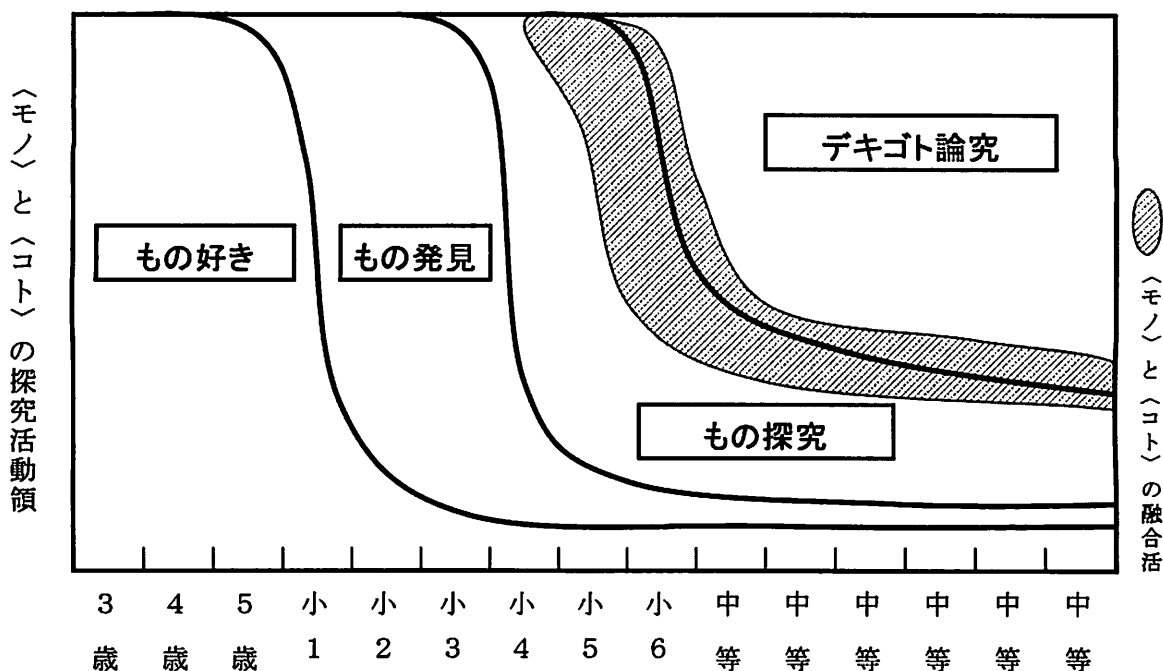
1) 新領域カリキュラムの編成——「事物認識発達位相」をふまえたカリキュラム

本研究では、事物認識発達位相を仮説としてもち、これに基づいた幼小中等15年間を通した活動をカリキュラムとして編成することを試みた。具体的には15年間を通した基本コンセプトを「自由選択」「体験」とし、幼稚園期を中心とした「自由選択活動」、小学校期を中心とした「自由研究」を、中等教育学校期では「総合学習」を中心に受け継ぎ、その活動のコアの部分は教科の枠組みとの往還にも反映した。

基本コンセプト「自由選択」については、子どもが自らの関心に応じて、自らかかわろうとする〈モノ〉や〈コト〉を選択し、自らの課題として試行錯誤を伴いつつ取り組み、探究を深めることを目指すことから設定した。また、「体験」は、「観る」「探る」を中心とする、興味の開発のリソースやその後の問題解決の方法であり、言語表現を支える子ども自身にとっての事実の形成である。事物に対する子どもなりの発想や着想の形成や、探究の徹底は、子ども自身による選択と、子ども自身が感知する事実の表現と、その表現の交流を通した子どもなりの反省に基づくと考えた。

本カリキュラムで重点をおくのは、①「探索—観察—表現」という一連の活動のつながりであり、②「自律性」と「徹底性」と「独創性」の育成であり、③発達に基づく〈モノ〉から〈コト〉への時間的空間的拡張である。③においては、仮説をふまえ、特にその発達の拡張については、幼小接続期、小学校中学年期、小中等接続期の三つの移行期に着目した。②については、その発現を支援する「自由選択」「体験」を基本コンセプトにかかげ、①については、特に「表現」における活動を充実させた。

図1 15年間の事物認識発達位相の展開



2) 新領域活動の内容

① **もの好き** 活動 (幼稚園期—幼小接続期)

目の前にある〈モノ〉への好奇心と感性的体験の育成を目的とし、子ども自身が〈モノ〉への主体的な探索と持続的な関わりをもち、徹底的に〈モノ〉に触り観てかかわる習慣を形成し、子ども自身の直接的な「体験」に基づく表現活動を促す。

【コアになる活動】・・・「自由選択活動」「みんなへのおしらせ」

② **もの発見** 活動 (幼小接続期—小学校中学年)

事物の探究対象と事物間を関連づける活動である。〈モノ〉についての報告と表現活動において、教師の問いかけへの応答的活動から自主的活動への転換を促し、さらに〈モノ〉を介して他児とやりとりを形成し協同的に〈モノ〉に関わるようにする。

【コアになる活動】・・・「自由研究」(「朝の会」「日記」・・・「自由研究」を支える活動として)

③ **もの探究** 活動 (小学校中学年—)

〈モノ〉の探究活動から、時間的にも空間的にも広がりや構造のある〈コト〉に対する知的な活動へと至るまでの過程である。現前の出来事や現象に対する「探る—観る—表す」活動から、自然現象や歴史的現象など時間的・空間的広がりや構造を有する出来事や現象に対する活動へと拡張し、深化させる。

【コアになる活動】・・・「自由研究」「総合学習」「特別活動」

④ **デキゴト論究** 活動 (小中等接続期—)

幼児期、児童期に行われてきた〈モノ〉にかかわる活動から、自然現象や社会的現象、歴史的現象など、時間的・空間的広がりや構造を有する出来事や現象に対する「探る—観る—表す」活動へと拡張、深化した活動である。活動対象となる「デキゴト」は、その抽象度において、眼前の〈モノ〉を扱っていた時期より高まっていくが、その活動のベースにはそれまでに培った〈モノ〉に対する「ねばり強い」取り組みの姿勢と能力が存しており、その発達の拡張、深化の能力の育成として「デキゴト論究」活動を捉える。

【コアになる活動】・・・「自由研究」「総合学習」「特別活動」

3) 幼小中等15年間にわたる「事物認識発達位相」をふまえた新領域カリキュラムの実際
「もの好き」「もの発見」「もの探究」「デキゴト論究」の各活動領域の実践とその移行期の実践、
及び、小学校時代における「自由研究」の追跡事例の蓄積をもとに、カリキュラム開発を進めた。

① 活動領域ごとの事例（報告書掲載分）

※FWは「フィールドワーク」をさす。

活動領域	事例 No	年齢・学 年	分類	活動名・テーマ名
「もの好き」	①	幼3歳児	自由選択活動	水遊び楽しいね
	②	幼3歳児	みんなへのおしらせ	こんなもの作ったよ
	③	幼4歳児	自由選択活動	どんぐりをころがして一緒にゲームをしよう
	④	幼4歳児	みんなへのおしらせ	自分たちの作った街をどうするか?
	⑤	幼5歳児	自由選択活動	みんなで大きな迷路を作ろう
「もの好き」から 「もの発見」移行期	⑥	幼5歳児	みんなへのおしらせ	菜の花だったよ!
	⑦	小1年	自由研究	光る十円玉を作る
「もの発見」	⑧	小2年	自由研究	金平糖
「もの発見」から 「もの探究」移行期	⑨	小3年	自由研究	野菜
「もの探究」	⑩	小5年	自由研究	座禅
	⑪	中等3年	総合学習「環境学」 FW	川の水質調査
	⑫	中等6年	新設教科「数理科学」	数学と理科の知見を融合した新設教科の紹介
「もの探究」から 「デキゴト論究」 移行期	⑬	小6年	自由研究	広島への祈り
	⑭	中等2年	総合学習「探求」	テーマ「新しい奈良」「これからの奈良を考えよう」FW
	⑮	中等3年	総合学習「環境学」 FW	リサイクルの現在
	⑯	中等1年 ～3年	既設教科との往還 「国語」	奈良の文学ゆかりの地を探访する 「まほろば計画」
	⑰	中等4年	新設教科 「生活デザイン」	住居モデルの製作
「デキゴト論究」	⑱	中等6年	地歴科「日本史」	「ウォーナー伝説」は真実か?

② 個人追跡事例——小学校「自由研究」の追跡より

子ども	分類	概要
Mさん	6年間、単一テーマを追究継続した例	「ペンギン」について、1年のときは、ただ、ペンギンが好きで調べていた段階から、6年ではペンギンを通して、世界へ目を向ける視点を獲得した。
Kくん	6年間で、ある時期、集中的に一つのテーマを深く追究した例	低学年では、興味をもった生き物や身近なものについて、連続した追究がみられた。高学年になるとしだいに視野が広がり、4年では地球環境やエネルギー、5年では古生代の恐竜の進化を調べた。6年になると興味は歴史へと移り、合戦や戦国武将などを集中的に研究した。
Fくん	6年間で、テーマが多岐広範に拡大していった例	発達段階に応じて、体験をもとにしたテーマを追究した。低学年では、生き物や食べ物などの身近なテーマ、高学年では産業・エネルギー・歴史などの社会事象を取り上げたものへと広がっていった。

4) 異年齢活動

異年齢活動としては、従来から各校園で実施されてきた異学年合同活動(幼稚園「なかよしクラブ」、小学校「低学年集会・高学年集会」、中等教育学校「学園祭」他)に加え、本研究開発を機に校種間連携活動を企画、実施した。とりわけ、本研究を実施したこの3年間、校種間連携活動については、「はてな?の広場」を総称とし、隣接校種のみならず、幼-中等を含めて、様々な実践に取り組んできた。実施にあたっては、園児・児童・生徒の自主的交流を軸に、それぞれの活動に特徴的な意義が見出せるように配慮した。そのため、子ども同士の交流以外に、異校種の教員がかかわる活動を広義の連携活動と捉え、「独創的で『ねばり強い』思考能力の育成」に向けて、子どもたちの対話の促進や、異校種の教師による子ども理解の深化を目指した。

<三年間の主な取り組み>

① なかよしひろば(幼-小連携活動)

18年度	9月	秋の虫を探そう	幼5歳児—小3年
	9月	小学校探検・給食体験	幼5歳児—小5年
	2月	発表会をしよう	幼5歳児—小1年
19年度	7月	小学校探検	幼5歳児—小2年・小学校廣岡教諭
	7月	ことば探し	幼5歳児—小学校大野教諭
	11月	給食体験	幼5歳児—小5年
	11月	しぜん探し「さんぼでみつけたよ」	幼5歳児—小4年
	11月	田んぼの虫のしょうかい	幼5歳児—小3年
	2月	かず探し	幼5歳児—小学校日和佐教諭
20年度	9月	拍を体で感じよう	幼5歳児—小学校山上教諭
	10月	葉を集めてくらべてみよう	幼5歳児—小学校谷岡教諭
	11月	私の大好きな石をふたつしょうかいしよう	幼5歳児—小3年

② かがくのひろば（幼—中等連携活動）（小—中等連携活動）

18年度	7月	スーパーボールをつくろう	幼3・4・5歳児—中等サイエンス研究会化学班
	7月	線香花火をつくろう	小6年—中等サイエンス研究会化学班
	7月	車載カメラ搭載ラジコンカー・ロボット・コンピュータゲームプログラミングの紹介	小6年—中等サイエンス研究会物理班
19年度	10月	折って切ってみよう	幼4・5歳児—中等サイエンス研究会数学班
	10月	壺のなか—階乗でもたらされる大きな数の世界	小6年—中等サイエンス研究会数学班
	10月	DNAに触れよう	小6年—中等サイエンス研究会生物班
20年度	11月	ならべて何ができるかな	幼5歳児—中等サイエンス研究会数学班
	11月	化学実験—酵素の不思議	小6年—中等サイエンス研究会化学班

③ おたずね広場（小—中等連携活動）

18年度	12月	中等2年総合学習「探求」発表会に小5年が参加	会場：中等教育学校
19年度	11月	中等2年総合学習「探求」発表会に小5年が参加	会場：小学校
	11月	小6年自由研究発表「関が原の戦い」に中等2年が参加	会場：小学校
20年度	11月	小5年自由研究発表会に中等2年が参加	会場：中等教育学校

5) 評価システムの研究

本研究で開発したカリキュラムにおける子どもの評価方法について、これまで独自に進めてきた、各校園の「評価法」「評価観」を見直し、本カリキュラムにおける評価法として、基本方針と観点をまとめた。カリキュラムについては15年を通してのものであるが、子どもはそれぞれの校園において評価されるので、今回は校園ごとに評価法を示すこととした。

< 「評価」における各校園の基本方針 >

幼稚園	教師が子どもの成長や現状を看とることが評価の中心となる。複数の教師が短期・長期に看とった内容を記録し、交流し合う。総合的に子どもの成長を援助するための評価である。
小学校	教師からの評価・「おたずね」による子ども同士の評価・「めあてと振り返り」による自己評価が中心である。それぞれの観点で評価するのではなく、良さを認め褒め、伸ばすことを中心として、子どもの人間性を育成しようとする評価である。
中等教育学校	教師は、生徒が社会とのつながりの中で自己を客観視できる成長段階にあることを考慮した評価を企画する。教師と生徒はレポート、発表などを材料に、自己評価・相互評価・教師による評価を総合し、生徒が現状で身につけている力についての認識を共有する。生徒がさらに力を伸ばしていけるよう支援する評価である。

B. 子どもの発達を見通すための基礎研究

本研究開発では、子どもの発達を見通すための基礎研究の開発に取り組んできた。以下の基礎研究は、本カリキュラムにおける子どもの評価であると同時に、カリキュラムの評価方法の提案でもある。

(1) 研究の内容

	テーマ	概要	内容
長期的発達に関して	15年の育ちを見通す —抽出児童・生徒の 記録より 【1～3 年次】	幼稚園—小学校—中等教育 学校へと接続進学した5名 を抽出し、継続的に調査、観 察を行った。	幼稚園、小学校時代の活動記録の分析。 本人へのインタビュー。担任教師に対す る聞き取りなど。
	中等6年「日本史」 の事例検討 【3年 次】	15年間の出口にあたる中等6 年において、討論の企画と参 加の実態を検討する。	中等6年11月における日本史授業で生 徒同士の討論を多く取り入れる授業の 実践を行ない、生徒の発言、事後感想文 を分析。
事物認識の質を 汲み取るため に	「空気鉄砲」を共通 素材としての認識調 査 【1・3年次】	「空気鉄砲」を共通素材に、 学年による、事物への関わり 方の違いを明らかにする。	幼3・4・5歳児、小2・4年・中等1年を 対象。 3年次に小3年の調査を追加。
	「ことばさがし」を 媒介としての認識調 査【2・3年次】	「ことばさがし」を媒介とし て事物への関わりの違いを 明らかにする調査。	幼5歳児・小2年・4年・中等1年を対 象。 3年次に小3年の調査を追加。
	5歳児の認識調査 【2・3年次】	小学校教師による幼5歳児 に対する認識調査。校種間連 携活動としての側面も併せ 持つ。3年次には5歳児に加 えて小1年も対象とし、縦断 調査とした。	2年次：社会的生活・言語的生活・自然 的生活・科学的生活・数理的生活の分野 で調査 3年次：幼5歳児に体育的生活・音楽的 生活・造形的生活の分野で認識調査。小 1年(前年度5歳児)入学当初に言語的生 活・自然的生活・言語的生活の分野で調 査。
教育の 成果	学習スタイルアンケ ート 【1～3年次】	附属小学校における教育の 成果を「ねばり強さ」の観点 から評価する質問紙調査。中 等1年生における接続生、非 接続生、外部中学生の比較を 行った。	1年次…小6年から中等2年までを対 象。 2・3年次…附属中等教育学校の1年生、 一般公立中学校の1年生。

(2) 研究の経過

	実施内容等
第1年次	<p>「独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程」として、事物認識発達位相の仮説に基づいた「新領域カリキュラム」の開発試行と学びの協同性育成のための取り組みとしての「校種間連携活動」を実施する。</p> <p>(1) 新領域カリキュラムの試行的編成</p> <p>(2) 学びの協同性育成のための取り組み「はてな?のひろば」の実施</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「かがくのひろば」：幼ー中等、小ー中等 ・幼小交流「なかよしひろば」：幼ー小 ・総合学習発表会「おたずね広場」：小ー中等 <p>(3) 基礎的研究と評価法の開発と実践の試行</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「15年の育ちを見通す」「学習スタイルについてのアンケート」 ・「空気鉄砲」を素材とした事物認識発達に関わる調査 ・「朝の会」「みんなへのおしらせ」を素材とした表現方法および言語報告の事例分析
第2年次	<p>「独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程」の開発において、基本コンセプト「自由選択」を設定し、カリキュラム編成のための実践を、以下の諸活動を軸に蓄積する。</p> <p>(1) 新領域カリキュラムの編成</p> <p>幼稚園：「自由選択活動」「みんなへのおしらせ」</p> <p>小学校：「朝の会」「自由研究」</p> <p>中等教育学校：総合学習「探求」「環境学」「世界学」、SSHサイエンス研究会の活動</p> <p>(2) 学びの協同性育成のための取り組み「はてな?のひろば」の継続的实践</p> <p>(3) 基礎的研究と評価法の開発と実践の継続</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「15年の育ちを見通す」「学習スタイルについてのアンケート」 ・事物に関わる認識調査「ことばさがし」を媒介として ・「5歳児の認識調査」
第3年次	<p>「独創的で「ねばり強い」思考能力を育成する教育課程」として、基本コンセプトを「自由選択」「体験」とし、前年度までの「新領域カリキュラム」と「校種間連携活動」を連結融合する。同時に本カリキュラムにおける子どもの評価方法についても開発し、基本方針と観点を付加する。</p> <p>(1) 新領域カリキュラムの編成</p> <p>事物認識発達位相に基づき、基本コンセプト「自由選択」「体験」を設定し、前年度までの実践をカリキュラム化する。</p> <p>(2) 学びの協同性育成のための取り組み「はてな?の広場」の継続的实践</p> <p>(3) 本カリキュラムにおける子どもの評価方法の開発</p> <p>(4) 基礎的研究と評価法の開発と実践の継続</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「15年の育ちを見通す」「学習スタイルについてのアンケート」 ・事物に関わる認識調査「ことばさがし」「空気鉄砲」の追加調査 ・「5歳児の認識調査」・「小1生の認識調査」

(3) 評価に関する取組

	評価内容等
第1年次	<p>(1) 学習スタイルアンケート 附属小6年生、附属中等教育学校の1・2・3年生で実施。質問紙による調査。附属小学校からの接続進学者（中等1年）の学習スタイルにおける「ねばり強さ」の特徴について明らかにした。</p> <p>(2) 事物認識調査「空気鉄砲」 子どもの〈モノ〉〈コト〉の認識における発達段階調査を試みた。幼3・4・5歳児、小2年、小4年、中等1年で実施。</p> <p>(3) 「エピソード記録」 小学校、幼稚園において、担任による「エピソード記録」を蓄積した。記録項目、記録紙などについての研究を行った。</p> <p>(4) 中等2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 附属幼稚園時から接続進学を経て中等教育学校に在籍している中等2年生を5名を抽出し、面接調査を行うと共に、幼稚園、小学校在籍時の記録を分析した。</p> <p>(5) 小学校「朝の会」幼稚園「みんなへのおしらせ」における言語報告記録の事例分析</p> <p>(6) 公開研究会の実施 幼稚園において公開保育・発表会、分科会を行い、外部教員の評価を得た。</p>
第2年次	<p>(1) 学習スタイルアンケート 附属中等教育学校の1年生と県内公立中学3校で実施。質問紙による調査。附属小学校からの接続進学者（中等1年）の学習スタイルにおける「ねばり強さ」の特徴について調査した。</p> <p>(2) 事物認識調査「ことばさがし」 子どもの〈モノ〉〈コト〉の認識における発達段階調査を試みた。幼5歳児、小2年、小4年、中等1年で実施。</p> <p>(3) 「エピソード記録」 小学校、幼稚園において、担任による「エピソード記録」を蓄積した。記録項目、記録紙などについての研究を行った。</p> <p>(4) 中等3年「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 昨年度の継続として、2年次は現時点での担任教師、総合学習担当教員、クラブ顧問に対して当該生徒に対する特徴について聞き取り調査を行った。</p> <p>(5) 5歳児の認識調査 小学校教師による幼5歳児に対しての社会的、言語的、自然的、科学的、数理的の各側面における認識調査を導入試行した。</p> <p>(6) 三校園合同主催による、公開研究会の実施 11月に実施し、2年次までの研究を外部に公開するとともに外部識者からの評価を得た。</p>

第3年次	<p>(1) 学習スタイルアンケート 附属中等教育学校の1年生と県内公立中学1校で実施。質問紙による調査。附属小学校からの接続進学者(中等1年)の学習スタイルにおける「ねばり強さ」の特徴について調査した。</p> <p>(2) 事物認識調査「ことばさがし」「空気鉄砲」 子どもの〈モノ〉〈コト〉の認識における発達段階調査を試みた。2年次までの研究の追加調査として小3年で実施した。</p> <p>(3) 「エピソード記録」 小学校、幼稚園において、担任による「エピソード記録」を蓄積した。記録項目、記録紙などについての研究を行った。</p> <p>(4) 中等4年「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 最終年度の調査として、再び、幼稚園、小学校時点での担任による面接を行い、現時点での興味関心、事物認識の様相などを明らかにした。</p> <p>(5) 中等6年「日本史」授業の事例検討 15年間の出口にあたる中等6年で、どのような力がついているかを検討する研究として企画実施した。</p> <p>(6) 小1年の認識調査 昨年度実施した幼5歳児に対しての認識調査を受け、同じ子どもたちを含む1年生において認識調査を実施した。</p> <p>(7) 三校合同主催による、公開研究会の実施 11月に実施し、3年次までの研究を外部に公開するとともに外部識者からの評価を得た。</p>
------	--

4. 研究開発の成果

(1) 実施による効果

1) 児童・生徒への効果

① 園児・児童への効果 (幼稚園・小学校)

本報告では、自然物としての環境である「虫(生き物)」の周辺を例に、子どもに対する本カリキュラムの効果を述べていきたい。

本カリキュラムの始まりとなる「もの好き」活動では、子どもを取り巻く「環境」を「適当」に整えている。

3歳児では、「動くもの」として生活の近くにいる「いきもの」に目を向けさせるように環境を整える。3歳児では「いきもの」を単なる「もの」として扱うため、ひたすら集める、捕まえる、虫とりの道具をもって虫とりの雰囲気を楽しんで遊ぶ、ということが主流である。3歳児なりに十分に「いきもの」とかかわれると、4歳児になると、虫や小動物そのものに関心を寄せ、その形態や動き、「エサ」なども含めた「いきもの」に興味をもつようになる。4歳児では自分なりの「めあて」をもって「いきもの」とかかわるようになる。5歳児では、虫の種類は多様であり、虫の形態も食べ物も住処も様々なのだということなどを、土や葉を入れて自分なりに工夫しながら住処を作ったりして「体験」する中で知識として得ていく。またこの頃になると、学級全員で「カメをどのようにして冬眠させるのか」「カマキリの餌にバッタをやることについて」など、共通の話題を言語を用いて交流するようになり、次への探索の姿勢が導き出されるようになっていく。

このように「もの好き」活動において十分「いきもの」について「体験」し、「いきもの」について感覚的に身体知として得た子どもたちは、その後、自分の経験を知識に変え、「自由研究」の活動にいざなわれていく。「もの発見」活動になると、自分の「いきもの」についての経験や知識をもとに「なぜアゲハチョウのさなぎは緑と茶色になるのだろうか。ふしぎだな？」などと「ふしぎ」を体感するようになり、「自由研究」を進めていく。「自由研究」では、自分の興味関心の強いテーマで発表し、子ども同士の「おたずね」の交流を活発に行う。この活動を通して、さらなる研究の意欲と深まりがもたらされていく様子が観察され、「もの好き」から「もの発見」「もの探究」の道筋で子どもが成長していく様子が明らかになった。

さらに、学年が進むにつれ、単に本やインターネットで調べたことを鵜呑みにせず、別の書籍で調べたり、参考文献の出典に配慮したりと「調べる」ことの基本的なリテラシーの獲得も促される。それに伴い、数ヶ月をかけた長期的な研究も行えるようになり、「ねばり強さ」の育成において効果が認められる。

② 生徒への効果（中等教育学校）

中等教育学校1年生に対する学習スタイル調査の結果から、附属小出身者は、他小学校出身者に比べて、課題や難しい問題にくりかえし取り組むねばり強い意欲や姿勢をより強く有していることや、他校との比較において、困難な課題に対しても回避せずに、忍耐強く挑んでいく姿勢を有していることが示された。附属幼稚園、小学校で育まれたこれらの姿勢を有する生徒は、一学年の三分の一近くを占め、他小出身の生徒の持つ旺盛な知識と知識欲と刺激しあって中等教育学校における子どもの学習の姿勢が作り出されていると考えられる。この学びの姿勢は中等教育学校における総合学習やサイエンス研究会の活動に引き継がれ、その環境のもとで、子どもの能力がさらに成長していることが予想される。

例えば、中等教育学校のSSH指定3年目に際して、サイエンス研究会物理班の研究が「SSH生徒研究発表会」において、文部科学大臣奨励賞を受賞した。受賞した研究は、「モーションキャプチャシステムの開発とその応用」と題し、コンピュータ上で、カメラが捉える動く物体の座標を正確に捕捉するシステムの開発で、その研究は生徒の疑問から端を発し、全くのゼロの状態から1年以上かけて取り組まれたものである（独創的で『ねばり強い』研究）。なお、物理班6名のうちのコアメンバー2名は附属幼稚園を経て、附属小学校出身の生徒である。子どもの成長を促す15年間を通したカリキュラムがもたらす効果の可能性として捉えられよう。

③ 「学びの協同性」に見られる効果

同年齢集団における学びの協同性については、幼稚園での「みんなへのおしらせ」や小学校での「朝の会」「自由研究」に織り込まれている。

幼稚園においては、「みんなへのおしらせ」の時間には、他児の行ったことへの関心が形成された。そして、他児への関心と観察や模倣による社会的学習が促されることが期待される。しかも、子どもは、その場での一時的な対応ではなく、何のために何を目指して作ったかなど、他児の意図についての関心を示したり、どのようにして作ったかなど、他児の過去の活動にも遡及したりしている。

小学校においては、「朝の会」や「自由研究」の時間に、学びの展開や深まりが、子ども相互の刺激を受けて、自律的に達成されている。「自由研究」において、発表した子どもの自己

評価の指標は、「おたずね」をどれだけたくさん受けるかにある。「おたずね」の量と質が、自由研究の質を示す。「おたずね」によって、研究がさらに深化していくことを、子どもたち自身が自覚することができている証左と考える。

異年齢集団における協同性は、年齢のより低い園児・生徒が、年齢のより高い生徒と活動を共にすることによって、自らの活動の随意性や統御性を高めることで、発揮されている。園児は、予想以上に中等生のお話をよく聞き、活動の内容に興味を持って取り組んだ。教師ではなく、自分たちの実きょうだいよりも年長の人でなければ教えてもらえないという事が子どもたちの興味を大きくしたようである。小学生は中等生の姿に「すごい」と興味を持ち、〈モノ〉の面白さを感じていた。その姿にあこがれを持った児童の中には自分も「かがくのひろば」を開いてみたいと中等教育学校への進学を決断した者もいた。中等段階になると、教わる側と教える側の両方を体験し、教えることに難しさを実感する。中等教育学校2年生の総合学習発表会のふりかえりでは、小学生の活発な質問（おたずね）を目の当たりにして、自身の学ぶ姿勢の変容（意欲、熱心、活発さなどの減退）に対する反省が見られた。また、小学生への「自由研究」に対しての応答が不調であった点の経験からも、自分たちの学びに対する振り返りの機会が与えられた。同時に、小学生とやりとりをするということの責任とそれができるという自身の達成への自覚も窺え、さらなる研究の意欲が引き出されていた。

2) 教師への効果

研究開発の当初から研修会を行い、現代の日本における子どもをめぐる社会や教育の状況（生活の中で体験を重ね、観察や思考の機会が失われていることなど）について、教員間で共通の認識と課題意識を築いている。

2年次からは、課題にじっくりと取り組ませる指導方法として、子どもの主体的な学びを重視した「自由選択」「体験」が三校園共通の基本コンセプトとして掲げられた。取り組みの中で、「探る―観る―表す」という統合的な活動は、幼稚園の自由選択活動や、小学校の自由研究、中等教育学校での総合学習、校種間連携活動など、様々なかたちで実施され、これらの活動次元に対する理解の深まりを教員間にもたらした。また、各教科においても、知識の受動的な詰め込みではなく、主体性・能動性・自律性に基づく実践力をつけさせることの重要性が改めて教員間で自覚された。そして、教育課程においてそれらをいかに実現するかということが、研修を通じて教員間や校種間で検討されるに至っている。初年度より、毎年、学内外の講師を招き、三校園合同の研修会を開催したり、研究開発のテーマに絞った研修会が各校園ごとに積極的に開催された。幼稚園では、年齢別に保育実践の研修が年間6回行われた。小学校では、伝統的に実施している「奈良の学習法」の基本文献を読み直し、本開発カリキュラムとの関係を議論する研修のほか、本カリキュラムでコアとなる活動「朝の会」「自由研究」について、教員相互の取り組みや技の交流、意義や効果についての活発な議論が行われた。これらすべての研修会は三校園に等しく案内され、異校種間での教員の学び合いも進展した。

また、本年度も昨年度から引き続き、三校園合同の公開研究会を開催することができた。地理的に遠方に位置する中等教育学校であっても、継続的に校種間連携活動を公開したほか、本カリキュラムの育ち上がりイメージとしての中等6年の学習公開を実施した。子どもたちの成長した姿とともに、小学校という会場で高校生の授業を公開するという取り組みは異彩を放ち、多くの関心を得ることができた。

以上のように、三つの校種間で教育について共通のテーマが形成され、合同の研修会などのコミュニケーションの機会が増加し、相互の学び合いが形成された。教師への最大の効果としては、各校園の教師が、園児・生徒一人ひとりへのまなざしのあり方、発達への見通し、教育における技などについて、双方向の影響や学び取りが芽生え進展したことである。例えば、昨年度より実施している「5歳児における認識調査」では、今年度は昨年度の5歳児の縦断調査も実施した。この取り組みは小学校の教師が幼稚園5歳児の様相について把握し、小学校への学びの接続を検討するためのものであったが、異校種の教員がその接続期にあたる子どもたちと積極的にかかわろうとする「姿勢」の形成にも効果的であった。

3) 保護者等への効果

本研究開発の活動については附属学校部のホームページ (<http://www.nara-wu.ac.jp/fuzoku/>) とニューズレターにて保護者に報告している。

幼稚園では、家庭での様子などを知るために、保護者にアンケートを実施している。このアンケートを通して、保護者は子どもに園での様子を聞き、子どもとのコミュニケーションの機会が増えることが期待される。例えば、幼小連携での「私の大好きな石をふたつ紹介しよう」において、子どもから報告を受けた保護者から「石の絵を描いたこと、さまざまな色の石があったことを興奮した様子で話していた」や「生き物にしか興味がなかったのですが、今では石集めに一生懸命です」と感想が伝えられた。また、子どもの様子から、「(たまたま姉妹が各学年におり) 姉妹で机をともに同じテーマで学習する…私の子どものころを振り返ってもこのような体験がなく、とても興味深かった。家で石について話し合い、その年齢でしか気がつかないことにお互いものすごく感心していたように見える。(親にとって) とても楽しい時間だった」という感想が寄せられた。保護者は、研究開発での新たな教育的取り組みを、肯定的に捉えていることが窺える。

小学校の「自由研究」において、低学年では、子どもの活動に保護者が時には支援をすることもある。その支援の過程において、子どもを全面的に手伝うのではなく、手の届かないところをサポートする姿勢や、子どもが自ら問いをたて、それに対して取り組んでいくことを尊重する姿勢が見られた。また、6年生の保護者からは「親子で調べていた発表から自分の世界を見つけ、自分の力で見つける発表までの6年間という時間の大切さを本当に感じています」との感想が寄せられた。6年間通して行なわれた「自由研究」という長期的な取り組みの継続性が、学校と家庭による学びと実践の共同体を形成することになったことが示されている。

中等教育学校においては、高学年になると「大学受験」についての不安が保護者に存し、総合学習についての感想も「受験で役立つのか」というものも正直存するが、一方「『世界学』のような総合学習などで、多様な学力を身につけさせて頂き感謝している」のような感想もあり、本カリキュラムについての意義は、徐々に理解されつつあるといえる。また、別の保護者からは「(SSHがきっかけで) 自分のしたいことが見えたみたいで、毎日昼休みや放課後に私には理解できない専門書を読み、まだ習っていない数式を独学し、必要なことを貪欲に習得しようとしています。もともと発表はあまり得意ではないタイプでしたが、プレゼンテーションやワークショップ、サイエンスツアーなどで(略)相手に理解してもらうことの喜びを肌で感じ、それにくわえ、上級生や同級生、後輩たちの能力の高さ、熱心さに影響を受けて(いる)」との声が寄せられており、保護者の目を通して本カリキュラムの効果が確認されていると考

えられる。

(2) 実施上の問題点と今後の課題

1) カリキュラム実施上の問題点

① 各校園における「自由選択」活動について

幼稚園においては、広々とした園環境のもと、自由選択活動の環境を整えるリソースは豊かであったと考えられる。一方、その豊かな環境の教材性や潜在的価値について教師がどれほど熟知し教育的に活かしていたかについては、今後も課題が残るところである。この点については、今後も引き続き園環境の見直しやカンファレンスを定期的に積み重ねることにより、さらなる自由選択活動の充実につなげていきたい。小学校の「自由研究」について、特に低学年を中心に保護者の家庭での協力を得なければならない場面が出てくる際、家庭の状況によってその協力体制に差異が生じる点への学校側の対応については課題を残している。中等教育学校の「総合学習」については、タイトな全体カリキュラムの中で、どのように自主活動の時間を保証するかが問題点としてあげられる。

② 校種間連携活動

附属校園の物理的配置として、幼稚園と小学校は隣接しているが、中等教育学校は離れたところに位置している。本研究開発に際して、物理的距離の困難さを内包しつつ校種間交流活動に積極的に取り組み、今後の展望を得たが、小-中等間の連携活動を常態化させていくためには、ここに存する物理的距離を克服するためのさらなる工夫が必要である。

2) 研究方法上の問題点

本研究の基礎的研究の部分で用いた方法は、主には「看とり」「観察」「インタビュー」「記述」といった、いわゆる「質的」研究方法であった。研究対象が特に幼児などは年齢が低いため、構造化面接や質問紙などの定量的研究法がとりにくい事情もあったが、「質的」だからこそ見えてくる本質の記述などを指向した研究方法でもあった。とはいえ、研究成果の妥当性を高めるために、今後も様々な角度や異校種の立場から「質的」データの検討と再解釈が必要である。

3) 研究組織の妥当性についての問題点

本研究は、三校園の共同研究という性質上、研究推進のための会合は各校園コアメンバーによる最小限の開催ということを基本方針に進めてきた。この体制は、研究や実践をスムーズに進めるということに関しては奏効した。ただ、研究の内容が三校園すべての教員の共通理解の下に進められたかということについては、若干の危うさを含むものであり、研究体制についての検討の余地はまだあると考えられる。

4) 今後の課題

本研究開発は幼稚園3歳児から中等6年までの15年の長期にわたる発達研究に基づいている。研究自体は三校園が長年実践してきたさまざまな蓄積を今回の研究テーマの枠組みで語りなおした部分も含まれるものの、この研究開発をきっかけに立ち上げた新しい取り組みも多くある。今回開発したカリキュラムでどのように子どもが育つのかを、真に検証するためには本

研究開始時に3才児であった子どもが中等教育学校を卒業するまでを追跡しなければならない。この長期的追跡が今後の課題としてまず挙げられるものである。今回開発したカリキュラムは、事物認識発達位相を基盤に、幼稚園「自由選択活動」—小学校「自由研究」—中等「総合学習」のつながりとして示すことはできたが、三校園の活動を貫く共通した「活動名」をつけるには至らなかった。各校園における従来の取り組みの個性を今回は尊重した結果である。私たちの長期的カリキュラム開発の連携研究はいわばその模索の途についたばかりなのである。これまで、各校園ごとに独自の教育理念の下にカリキュラムを編成してきた本附属校園は、隣り合う校園として教育理念等について知ってはいたものの、理解するには至らなかった。本研究開発を進める中で、異校種における教育が理解しにくいのは、各校種でそれぞれの「言語」をもっているからであり、用いる「言語」には様々な位相が存在することに気がついた。実践者が自ら経験を積むことで感覚的に得ていく「知」は無自覚なものが多く、同じ校園の中では「言語化」せずとも理解しあえる実践が、異校種で語り合う際にはその漠然と得ている「知」を「言語化」せねば理解しあえないのではないだろうか。互いの実践を見合い、同じ実践を見た上で語り合うことによって子どもを見る目を共有し、その上で幼・小・中等の「共通言語」をもつということが重要であり、それによってようやく幼・小・中等15年間を通したカリキュラムの共通土台を構築することができると思われる。

この3年間の研究の過程で、上記に気づき特に意識するようになったのは後半2年弱のことであり、現在は同じ実践を見ての「共通言語」を探りながら理解を進めている途中である。これまで無自覚であった実践知や文化を「言語化」し、自覚するという作業は並大抵のことではなく、これから先も時間のかかる作業であると思われる。本研究開発は今年度をもって終了するが、引き続き異校種での連携を進めるにあたって、今後も共通の土台づくりのために互いの教育を語り合う機会の組織づくりを整えていかなければならない。そのきっかけと土台ができたこと自体は本研究における成果の一つであると考えている。

5 研究成果の公表と外部評価

公開研究会は、研究成果を校園外部に発信し、外部の学校園関係者や高等教育識者からの評価を得る側面を持つ。本編では、外部評価機会としての公開研究会を捉えつつ、開催概要および、参会者の評価について報告する。

1) 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3年次)
日時	2008年11月14日(金) 9:00 ~ 16:40
会場	奈良女子大学附属小学校・奈良女子大学附属幼稚園
主催	奈良女子大学附属幼稚園 奈良女子大学附属小学校 奈良女子大学附属中等教育学校
共催	奈良女子大学教育システム研究開発センター
後援	奈良県教育委員会 奈良市教育委員会 大和郡山市教育委員会

2) 日程及び内容

8:30 9:00 9:20 9:30 9:50 10:00 10:45 10:55 11:40 11:50 12:30 13:20 14:50 15:00 16:40

受付	全体会	公開保育（附属幼稚園にて）			研究協議	昼食	分科会	シンポジウム
		朝の会	公開学習①	公開学習②				

○公開保育・公開学習

公開学習 ①

学 級	活動	学 習 内 容	指導者	学習教室
3年保育 3歳児5・6組	もの好き	自由選択活動～間食	飯島貴子 角田三友紀	幼稚園
3年保育 4歳児 3組	もの好き	自由選択活動～間食	松田登紀	幼稚園
2年保育 4歳児 4組	もの好き	自由選択活動～間食	竹内 愛	幼稚園
5歳児1組 中等2年	もの好き	かがくのひろば（幼中等連携活動） 「ならべてなにができるかな」	柿元みはる（幼） 川口慎二（中等）	幼稚園 遊戯室
5歳児2組 小3月	もの好き もの発見	なかよしひろば（幼小連携活動） 「私の大好きな石を紹介しよう」	辻岡美希（幼） 谷岡義高（小）	小学校 集会室
小1星組	もの好き	といとこたえをかんじて わらべうたをうたおう	西條友香	小学校 音楽室
小2月組	もの発見	自由研究「石の研究⑤北海道の石」 「卵のたん白しつ」	阪本一英	2月教室
小3星組	もの発見	身の回りにある形をさがそう	畔柳英徳	3星教室
小4月組	もの探究	自由研究「醍醐味の正体をさぐる」 「白浜の砂はなぜ白いか」	杉澤 学	4月教室
小5星組	もの探究	体育研究「命を救う方法を知ろう」	西下旬也	5星教室
小6星組	もの探究	自由研究「文楽の魅力」	山上眞佐枝	6星教室
小6月組 中等2年	もの探究	かがくのひろば（小中等連携活動） 「化学実験－酵素の不思議」	小幡 肇（小） 野上朋子（中等）	小学校 理科室
中等6年	デキゴト論究	ウォーナー伝説は真実か？ －戦後史の導入①（日本史B）	武田 章（中等）	小学校 多目的室

公開保育・公開学習 ②

学 級	活動	学 習 内 容	指 導 者	学習教室
3年保育 3歳児5・6組	もの好き	学級全体活動 （「みんなへのおしらせ」を含む）～降園	飯島貴子 角田三友紀	5組 保育室
3年保育 4歳児3組	もの好き	学級全体活動 （「みんなへのおしらせ」を含む）～降園	松田登紀	3組 保育室
2年保育 4歳児4組	もの好き	学級全体活動 （「みんなへのおしらせ」を含む）～降園	竹内 愛	4組 保育室
3年保育 5歳児1組	もの好き	間食～学級全体活動 （「みんなへのおしらせ」を含む）～降園	柿元みはる	1組 保育室
2年保育 5歳児2組	もの好き	間食～学級全体活動 （「みんなへのおしらせ」を含む）～降園	辻岡美希	2組 保育室
小1月組	もの好き	自由研究「たいそう大すき」 「イルカとあそんだよ」	梶田萬理子	1月教室
小2星組	もの発見	いのち・生きもの・けんきゅうシリーズ	大野木位行	2星教室
小3月組	もの発見	自由研究「昔のミツバチ」 「ドイツ国際平和村」	堀本三和子	3月教室
小4星組	もの探究	アップとルーズで伝える	大野智子	4星教室
小5月組	もの探究	自由研究「目指せ！ゲームの達人」	日和佐 尚	5月教室
小6月組	デキゴト論究	阪神大震災が教えるもの	小幡 肇	6月教室
小6星組 中等2年	もの探究	かがくのひろば（小中等連携活動） 「化学実験－酵素の不思議」	山上眞佐枝(小) 野上朋子(中等)	小学校 理科室
中等6年	デキゴト論究	ウォーナー伝説は真実か？ －戦後史の導入②（日本史B）	武田 章(中等)	小学校 多目的室

○研究協議（11：50～12：30）

活動（学年）	担当者	会 場
もの好き（3年保育3歳児）	飯島貴子・角田三友紀	幼稚園 6組保育室
もの好き（2・3年保育4歳児）	松田登紀・竹内 愛	幼稚園 4組保育室
もの好き（1年）	梶田萬理子・西條 友香	小学校 第2児童文化室
もの発見（2・3年）A	阪本 一英・畔柳 英徳	小学校 第3児童文化室
もの発見（2・3年）B	堀本三和子・大野木位行	小学校 3月教室
もの探究（4・5年）A	杉澤 学 ・西下 旬也	小学校 4月教室
もの探究（4・5年）B	日和佐 尚 ・大野 智子	小学校 5月教室
デキゴト論究（小学6年）	小幡 肇	小学校 6月教室
デキゴト論究（中等6年）	武田 章	小学校 多目的室
かがくのひろば（幼中等連携活動）	柿元みはる・川口慎二	幼稚園 遊戯室
かがくのひろば（小中等連携活動）	山上眞佐枝・野上朋子	小学校 理科室
なかよしひろば（幼小連携活動）	谷岡 義高・辻岡美希	小学校 集会室

○分科会 (13:20~14:50)

	テーマ	報告者	指導助言者	司会	会場
A	自由選択活動 -〈モノ〉や〈コト〉との 関わりで育つ-	松田 登紀 堀本三和子	松本 健義 (上越教育大学准教授) 梅田真寿美 (奈良県立教育研究所家庭・幼児教育部 長)	本山 方子 (奈良女子大学 文学部准教授)	音楽室
B	幼-小連携 -互恵的に学びをつくる-	柿元みはる 辻岡 美希 阪本 一英	藤村 宣之 (名古屋大学(東京大学兼)准教授) 阪本 さゆり (奈良市教育委員会指導主事)	西村 拓生 (奈良女子大学 文学部准教授)	集会室
C	小-中等連携 -子どもが高めあう-	日和佐 尚 武田 章 野上 朋子	田中 耕治 (京都大学教授) 森脇 健夫 (三重大学教授) 前田 景子 (奈良県立教育研究所指導主事)	藤井 康之 (奈良女子大学 文学部准教授)	多目的室
D	「ねばり強い」思考能力 の育成 -新教育指導要領との 関係から-	谷岡 義高 荒木 ユミ	無藤 隆 (白梅学園大学教授) 恒岡 宗司 (大和郡山市立治道小学校長)	天ヶ瀬正博 (奈良女子大学 文学部准教授)	体育館

○シンポジウム

子ども主体のカリキュラムを作る -『探る-観る-表す』の徹底を通して-

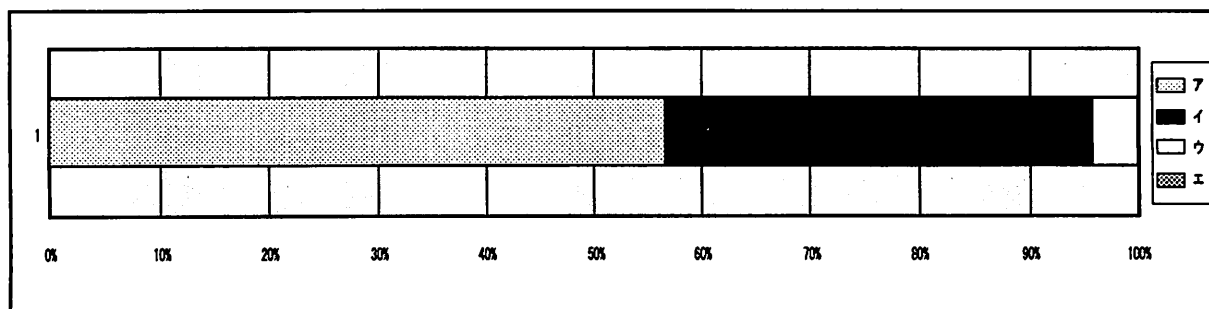
パネラー 無藤 隆 (白梅学園大学)
酒井 朗 (大妻女子大学)
藤村宣之 (名古屋大学・東京大学)
司会 本山方子 (奈良女子大学)

3) 当日参会者からの評価・アンケートより

(1) 公開保育(幼稚園)について

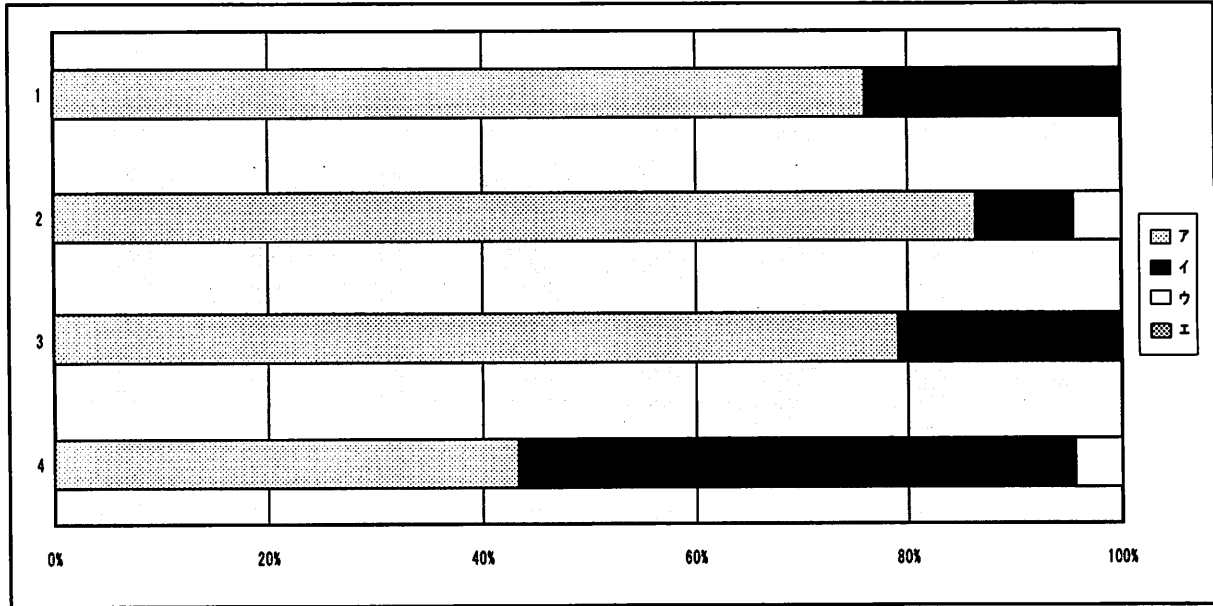
1-1 それぞれの子どもが、自分の興味関心から主体的に取り組んでいましたか。

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



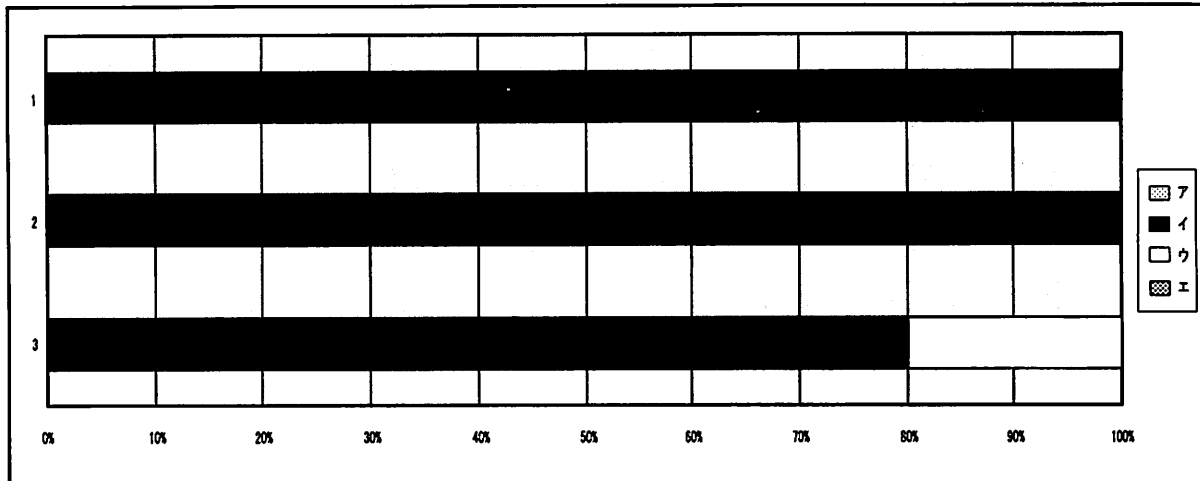
(2) 公開学習（小学校）について

- 2-1 「朝の会」では、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。
 2-2 「自由研究」の研究テーマに子どもの独創性や個性がみられましたか。
 2-3 おたずねされたことに対して、自分なりに答えようとしている姿勢が見られましたか。
 2-4 学習の過程で子どもの思考の深まりが見られましたか。
 ア よくみられた イ まあみられた ウ どちらとも言えない エ みられない



(3) 公開学習（中等教育学校）について

- 3-1 高校3年生の日本史の授業として教育内容（授業テーマ）は適切だったと思いますか。
 3-2 高校3年生の日本史の授業として最後の発問は適切だったと思いますか。
 3-3 意見表明や意見交換の場面では「ねばり強い」思考がなされていると感じられましたか。
 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



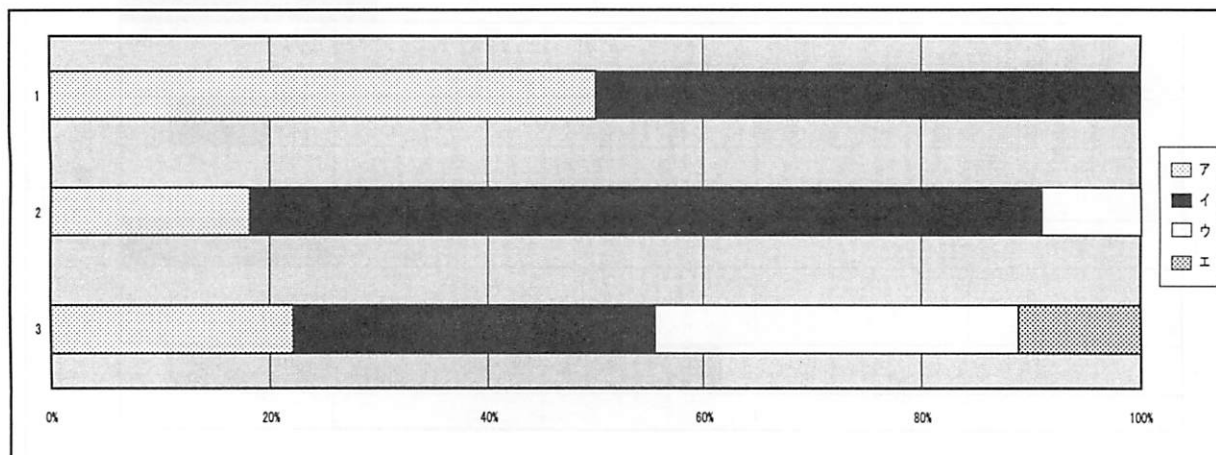
(4) 校種間連携活動について

4-1 幼中等連携活動 かがくのひろば「ならべてなにができるかな」(5歳児と中等SSH数学班)について、連携のよさが見られましたか。

4-2 幼小連携活動 なかよしひろば「わたしの大好きな石を二つ紹介しよう」(5歳児と小学3年生)について、連携のよさが見られましたか。

4-3 小中等連携活動 かがくのひろば「化学実験-酵素の不思議」(小学6年生と中等SSH化学班)について、連携のよさが見られましたか。

ア よく見られた イ まあ見られた ウ どちらとも言えない エ みられない



(5) 自由記述

○全体会について

- ・公開授業を見る前に学校の全体像や研究についてのプレゼンを見たのは有効だった。(複数)
- ・テーマ、新設活動名について理解が大変だった。
- ・「モノ」とはどういう意味か、もう少し詳しく聞きたい。
- ・わかりやすい・単純明快な説明でよい
- ・早口でわかりにくい。(複数)

○公開保育・公開学習・研究協議について

- ・教室で話を聞いてよかった。
- ・おたずねにこたえてもらってよかった。
- ・実際に指導、実践している先生のお話がきけて参考になった。(複数)
- ・自分の学校の実態に合わせて実践に活用したい。
- ・実体験から気づき、知っていくことで生きた知識に。話すこと、子ども同士でおたずねしながらより考えて深めることが大切だと思った。
- ・思考を深める上での言語活動の重要性について改めて考えさせられた。
- ・幼中連携の意義を再確認できた。
- ・教えるということに対して、センスアップがはかれたような気がする。
- ・少人数でよかった(複数)。
- ・日々の保育を振り返り見直すきっかけになった。

- ・年長児にとって55分は正直厳しい時間と思った。
- ・気づきを大事にしつつ子どもたちに楽しさや自由度を保障していける活動形態はどうあればいいのかなあと考えた。
- ・幼小の子どもたちが交流している授業を見られて貴重な機会だった。
- ・短い時間の中でこれまでの経過をコンパクトにまとめて話してくださってよくわかった。
- ・授業した先生の意図、今までから今日までのつながり配慮などを知った。
- ・本日の活動に向けて見通しを持って遊びを広げていたことがわかってよかった。
- ・幼児には遊びの内容がむずかしかったのではないか。
- ・ノートをとっていない子どもに対して、個別の指導がもう少しほしい。
- ・梶田先生のとりにくんでおられることや、考え方がよくわかった。
- ・「理由」「たぶん」「でも」「きっと」の大切さが良くわかった。(6年生の学習)
→考え、言語、思いを話し、書き、伝えるということ。

○分科会について

- ・「探る－観る－表す」の意味、「表す」の位置づけ、教師の役割というものが納得できた。
- ・取り組みの具体的な展開が報告され、研究の進展が感じられた。
- ・生活と学習の結びつきから学習が活気づくのかかもしれない。
- ・報告者に加え、恒岡校長、無藤先生の話に学ぶことが多かった。
- ・公立の視点、幅広い視点でわかりやすかった。(恒岡先生のお話)
- ・内容がよくわからなかった、生きた実践をもっと聞きたい。一般の学校と少しかけ離れている。
- ・理科だけでなく、他の教科での取り組みがどんなものか知りたい。
- ・早口で多弁な人が多く、ききとりにくかった。
- ・(分科会B) 今回のテーマに関連および、理解しやすい互恵的な学びの体験が聞けてよかった。カリキュラム作成、実現を期待する。幼稚園時代に発達の道筋のスパンを長く見ることも考えていってほしい。
- ・子どもたちの興味を教師と一緒に理解することの大切さに共感
- ・資料についての説明がわかりやすかった。
- ・事例があってわかりやすい。
- ・五歳児の認識調査がたいへん興味深い。
- ・わかりやすかった。
- ・藤村先生と阪本先生の助言がわかりやすかった。自分と考えていることが一緒に安心した。とても勉強になった。
- ・幼小連携について、貴重な話をきけてよかった。モチベーションの面では参考にしたい。
- ・幼小中の教師がともに研修する機会になってよい。
- ・幼小連携附属校ならではの楽しさがみられ、参考になった。公立校に必要性を訴えるカリキュラムと研究発表を希望。
- ・自分の保育を振り返り、改めて考えさせられた。
- ・助言者の先生方のアドバイスが自分の学校の実践に生かせそうである。参考になった。
- ・公立学校ではすべての家庭から協力を得ることは不可能である。学校や教師の働きかけが必要であることがわかった。

- ・良いです。
- ・実際の授業で使っているものを見せてもらってわかりやすかった。
- ・「丁寧さ」ということばが印象的であった。
- ・制度から見たものの見方、カリキュラム論、国の方針や教育現場の捉え方、子ども自身に大切なこと、その土地に住む者たちの大切な思いについてそれぞれ違いや共通するものを感じられた。

○シンポジウムについて

- ・それぞれの先生がさまざまな角度から話してくださって理解が深まった。
- ・校種間連携、カリキュラム開発の課題など新しい知見が深まった。
- ・パネラーの先生方の発言には考えさせられることがたくさんあった。
- ・さまざまな専門分野から幼小連携について学ぶことができた。
- ・学校の本質を話し合えてよかった。
- ・問題点として上げられといた点について、教えていただきたいと思った。
- ・連携とは、刺激と憧れ、中間認識などのよさを感じた。
- ・理科専科教員が不足、理科離れの学生、というわような心配事は連携授業がひろまっていくことで解消されるのではないか。
- ・前半は論点がむずかしい。・話がかみ合っていない。・もっと質問しやすい雰囲気よかった。
- ・内容が専門的で難しい。

○その他

- ・生活が学習に結びついた瞬間を目にすることができた。
- ・朝の会、作文、おたずね。自由研究など日常実践に感服した。小1から一貫して鍛えることが大切だとわかった。厳しいだけでなく、先生方の熱意、愛情が背景にあると知った。
- ・また勉強しに来たい。
- ・日程は遅くならないでほしい。
- ・藤村先生に探求型の取り組みがいかに意味があることか示してもらえてよかった。
- ・中学生に教師役をさせることが連携だとは思わない。思考力育成という点では連携のねらいは達成されたのか。小学生の考える場を中学生が奪っていると感じた。
- ・学びのルールの確立がとても良い。
- ・小中連携活動において、小学校の視点をもう少し知りたく思った。
- ・子どもたちの姿を見て「ねばり強い思考力」が育成されていると思った。
- ・連携が単なる交流にならないようにすることが大切だとわかった。
- ・幼稚園のめぐまれた環境がすばらしい。
- ・自分の発想に豊かさが足りないことがわかった。今日見たことを参考に今後に生かしたい。
- ・勉強になった。今後に生かしたい。
- ・幼小中連携は管理職同士の共通理解と推進力が大切である。
- ・もの、人、空間、時間の考え方に共感。
- ・安全面ではとつする面がしばしば。ケガのないように気をつけてあげてほしい。
- ・連携カリキュラムのむずかしさを実感。

- ・幼児は小学生にはいってもらだけでもいろいろな学びがある。
- ・小学生はだれかのためにする。幼児の為にする。幼児のためにわかるようにつたえるにはどうすればよいかを考えることが学び。
- ・本校とのちがい、すばらしさがよくわかった。本校なりに具体化するなど参考にしたい。
- ・どこの学校も奈良女のようにできたらよいですね。
- ・一学級の人数を減らしていくことを文科省に提案し、公立学校定員30人学級を広めることができるよう「学級構成人数に関する研究」も行ってほしい。
- ・子どもたちの「表現力」「語彙力」がすばらしい。ただ、学年が進むにつれて、生きた生の声のやりとりがなかったように思う。一問一答のピンポン形式になっているように思った。一つのことを深く掘り下げ、かかわらせて話し合う場面があっても良いのでは。
- ・いろいろ見聞きし、年長～小4、小5～中3という5・5制はどうかと思った。
自由研究は小、中、高、総合学習は大学でやるというのはどうか。

コメント

全体的に、本研究開発カリキュラムの中身について理解が得られ、高い評価を得ていることが推測される。参加者所属校園への展開可能性などについても言及されており、本カリキュラムの汎用性についても可能性が十分あることが示唆された。校種間連携活動についての関心の高さが伺え、今日的な課題であることが改めて認識された。校種関連活動の取り組み可能性と同時に困難さの指摘もあり、今後の本研究への課題が示されたが、本研究におけるねらいなどが伝わりきっていないようなコメントもみうけられ、研究成果を発信する際には留意して丁寧に説明すべきことであることがわかった。分科会、シンポジウムにおいて、多数の大学の先生や、教育委員会の指導主事の方から多くの示唆が示され、このような研究会の機会が、高等教育や地域の教育の指導的立場にある方々の知見などが広く示され、現場に下ろされていくことに寄与するということもわかった。また、本研究会の実践より、学校階梯の組みなおしのアイデアも記され、今後この研究を「初等教育学校」構想に展開する可能性も十分にあると考えられる。

5) 運営指導委員による評価

○無藤 隆 委員（白梅学園大学教授）

「ねばり強い思考能力を育てる」というねらいを具体的に形にした授業を数多く見ることが出来た。理論的な整備もかなり進んだと言える。

それらはおそらく4つの面から検討できよう。

第一は、子どもの学びの活動面である。特に疑問が連なり、一つの疑問が次の疑問へと発展していく姿を作り出している。

第二は、教材・題材をめぐっての知識の組織化のあり方である。一つの素材をめぐって多面的に検討しつつ、それらを互いにつなげていく際の教師の手立てが重要そうだ。

第三は、学びの道具の使い方である。特にノートと発表や対話による言語的記述を行うことが学びを深めている。言葉による記述の具体的なやり方も随時教え導入している。

第四は、生活の場における学びとつなげることである。生活で起きていることを取り出し学

ほうとする姿勢と、生活でのつながりを教室での学びの活動に持ち込もうとする。それらが学びとして発展するよう、子どもの側の目当てと振り返りを日常の習慣的活動と化していることが学びの中核にあるのではないか。

○田中耕治 委員（京都大学教授）

①公開学習、公開保育について

公開学習は、「小中連携活動『かがくのひろば』」を二時間続きで観察させていただいた。

中学生としてかなり窮屈な日程を遣り繰りして授業準備にあたっていたという説明ではあったが、サイエンス研究会の四名のメンバーは、興味深く、本質を突いた教材を準備して、「酵素の不思議」に小学生たちを導こうとしていた。小学生も、身近な素材に触れながら、「酵素」のもつパワーを実感していた。

ただ、中学生が、それこそ教師役として「授業」を進行させようと努力していることを認めつつも、中学生と小学生との相互性を追求するという点では、さらに今後の課題としておきたい。たとえば、中学生が教材を準備するプロセスで、悩んだこと、失敗したこと、面白かったことなどが、小学生たちと「共有」できる「工夫」もあってよかったのではないだろうか

②分科会について

分科会では、「小一中等連携 子どもが高め合う」において、指導助言を行った。

分科会の発表は、2007年度と2008年度の「おたずね広場」の報告であった。2008年度の実践については、直接に観察していたので、そこでの小学生の活躍をあらためて確認することができた。ただ、分科会参加者にはおそらくはじめての取り組みであり、「おたずね広場」の臨場感、迫力が、プレゼンテーションで工夫されていたものの、どの程度伝わったのか不安である。

指導助言では、「連携」のレベルを解説した。まずは、各学校階梯間の交流を深めつつ、「連携」を模索する段階。しかし、「連携」とは学校階梯間の壁を取り除くことと同時に、現代の教育条件に合った新たな階梯を模索する活動であり、それは「<モノ>と<コト>の探究活動領域の15年間の展開」を検証することであること。そのためには、長期的な視野に立った評価活動が必要なことを指摘した。とくに、評価活動に関しては、「おたずね広場」で活躍した小学生が、六年間の「作品集」を作り上げていることが披露され、これこそがポートフォリオであると感心した。

○前田景子 委員（奈良県立教育研究所 指導主事）

①公開学習、公開保育について

奈良女子大学附属学校園が研究開発学校として3年間にわたり取り組まれた、「独創的で『ねばり強い』思考能力を育成」する研究は、まさしく新しい学習指導要領に基づく学校教育の指針となる研究課題であり、大変意義深い取組であると感じている。また、附属学校の先生方にお会いするたびに、ほとばしるような教育への情熱と学校教育への造詣の深さを感じ、感動する。

公開学習は、「朝の会」からはじまり、「自由研究発表」や校種間連携活動を拝見させていただいた。児童生徒がそれぞれ独自の視点で課題をとらえ、自由な発想で独創性のある多様な調べ方をしていることなどは、日常的な取組であることが分かる。奈良女子大学附属学校園は、伝統のある学校であり、これまでの継続した指導の成果であると感じた。

『ねばり強い』思考能力は、子どもの個性の表れでもあるが、子ども一人一人の力だけではなく、子ども同士の学びあいの結果であるともいえる。学びの共同性を育成するために、子ども同士の高め合いの場に、陰に隠れながらも、教員の支えがあったことはいうまでもない。教員が全面的に前には出ずに陰で支え、児童生徒の自発性を尊重するといった、子どもの学びをより高めるための工夫が随所でなされている。授業の最後の振り返りの時間に、教員は洗練された『ひと言』を子どもたちに伝えているが、その『ひと言』が子どもたちの成長を効果的に後押ししている。児童生徒の自発性を育てる凝縮した『ひと言』である。

②分科会について

小中連携については、子どもたちが連携活動を行うだけではなく、教員同士の校種間の相互理解が必要である。様々な連携の仕方として、教員の交流、授業保育参観、合同研修、児童生徒の連携活動、合同保護者会、教育内容の連続性などが考えられる。

日常の子どもの姿、成長をどれだけ理解し、次の校種に引き継いでいくかが重要であるが、今回の研究において、それぞれの校種での取組の見直しを図る中で、教員の連携がより深まってきたと感じる。そのことにより、同じ教育観のもとで育てたい子ども像をより明確にもつことができている。継続して子どもを育てるという実感を持ち、教員が協同して取り組む授業の原点がここにある。

また、幅広い年齢の集団の中で、合同で学習したり活動したりする連携活動を通して、子どもたち同士の交流が深まり、豊かな人間関係づくりが行われてきている。連携活動は、児童にとっては、上級生へのあこがれや、今の学習が中学校へもつながっていくという近い将来の目標としての期待を感じることができ、主体的に行動する原動力になっている。また、生徒にとっても児童の姿勢に刺激を受け、自らの学びをより高めようと発憤している姿へとつながっている。お互いのよさを見つめ合いながら、自らの学びをより高めようという意識をもつことが、粘り強い思考能力の育成にもつながっており、効果があがっている。

子ども同士の連携活動については、今後の課題として、一部の生徒だけでなく、学年全体同士の交流が可能か、教科学習の中での連携活動は可能か、得られた研究成果はどの部分を他の学校に適用することができるか、また、適用する際の諸条件や問題点がどうかなどの検証をし、効果的な部分を広く他校にも広めていただきたい。

2. 学外連携

(1) 2008年度学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月	地域・方面	人数	備考
4	国際高等研究所フェロー	1	SSH
6	鳥取大学	2	中高一貫
7	大阪府立千里高校	2	SSH
7	関西私塾連盟	60	授業参観・中高一貫
7	JST	3	SSH
9	千代田区立九段中等教育学校	4	SSH・生徒交流
10	JST	1	SSH
10	JICA 研修生(ヨルダン)	8	理科教育・国際交流
10	朝日新聞(アエラ)	1	中高一貫
10	インドネシア中学校・高校教員	15	国際交流
10	韓国大学教員	2	SSH・国際交流
10	台湾高等職業学校長	16	SSH・国際交流
11	研修教員受入(福島県)	2	授業研修(5日間)
11	茨城県並木中等教育学校	2	中高一貫
12	JAPET の取材	3	情報教育
12	兵庫県立三田祥雲館高校	2	SSH
12	奈良県国際交流振興会	2	国際交流
12	千代田区立九段中等教育学校	159	学校交流
1	奈良遷都 1300 年祭委員会(ユネスコ関係)	2	ユネスコ
1	韓国大学教員・高校教員訪問団受け入れ	25	SSH・国際交流
2	磐田市立磐田第1中学	1	カリキュラム
2	国立教育政策研究所	1	SSH・理数教育

【附属小学校】

月	地域・方面	人数	備考
4	愛知教育大学大学院	1	
5	岐阜県・京都府・兵庫県	10	
6	福岡県・大阪府・京都府・静岡県・長野県・兵庫県	29	
7	静岡県・富山県	6	
9	京都府・奈良県・富山県・兵庫県・福島県・大阪府・ 大妻女子大学	47	4日間(2名)
10	神奈川県・千葉県・富山県・栃木県・名古屋学芸大学	32	
11	石川県・神奈川県・島根県・静岡県・千葉県・山形県・兵庫県・ 山口県・福島県・愛媛県・大阪大学大学院・創価大学教職員大学	64	3日間(8名)・ 5日間(2名)
12	山形県・静岡県・兵庫県・大阪府	25	
1	青森県・大阪府・静岡県・千葉県・奈良県・琉球大学・お茶の水 女子大学・聖母女学院大学	26	
2	愛知県・大阪府・神奈川県・岐阜県・高知県・東京都・兵庫県・ 福岡県・千葉県・山口県・埼玉大学・山口大学	38	1ヶ月(1名)
3	東京学芸大学	9	
	合 計	287	

【附属幼稚園】

月	地域・方面	人数	備考
6	奈良佐保短期大学	100	教育実習の一貫として参観
11	郡山市立郡山第三・第五中学校	2	参観・懇談
11	岡山市私立幼稚園12園	14	参観・懇談
11	大分市立幼稚園	2	参観・懇談
1	富山大学附属幼稚園	1	参観・懇談
2	高知県香南市立幼稚園・小学校	1	幼小連携

(2) 2008年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

2008（平成20）年度 公開研究会開催要項

1. 主 題 授業づくりの復権 — 新しい中等教育の基礎をつくる —
2. 期 日 2009（平成21）年2月21日（土）
3. 会 場 奈良女子大学附属中等教育学校（別紙地図参照）
4. 日程・内容

	人文・社会科学的リテラシー			生活科学リテラシー	数学的リテラシー	科学的リテラシー
	英 語	国 語	社 会	創作科	数 学	理 科
研究テーマ	Structure-based からcontent-based instructionへ—中2から中3への橋渡しを考える—	副助詞「は」と「も」で深める読解、広げる表現—2つのアプローチによる指導のあり方—	「国際関係史」の授業をつくろう—中学生と高校生の違いをふまえて—	生徒と研究者が結ぶ新しい授業の創造	1. 2年における思考力の育成—SSH研究を通して—	
9:00～	受付(新館1F)					
9:30～10:20	【公開授業1】 Introductory English (2年) 山口 啓子	【公開授業1】 国語基礎 (2年) 有地 秀樹	【公開授業1】 現代史 (4年) 北尾 悟	【公開授業】 「サイエンスカフェ」 (4年) 吉川裕之(本校) 牛山 泉 (足利工業大学教授)	【公開授業】 基礎数学Ⅱ (2年) 川口慎二	【公開授業】 理科 1分野 (1年) 藤野智英
10:20	休憩				休憩	
10:30～11:20	【公開授業2】 Integrated English (3年) 前田 哲宏	【公開授業2】 国語基礎 (2年) 二田 貴広	【公開授業2】 歴 史 (2年) 松尾 直子		【研究協議 研究発表】 助言者 小林 毅 (奈良女子大学 大学院教授) 重松 敬一 (奈良教育大学 副学長)	【研究協議 研究発表】 助言者 野口 誠之 (奈良女子大学 大学院教授)
11:20	休憩				SSHポスターセッション (昼食時間含む)	
11:30	【研究協議】 助言者 内田 聖二 (奈良女子大学教授)	【研究協議】 助言者 森山卓郎 (京都教育大学教授)	【研究協議】 助言者 井ノ口貴史 (京都橋大学教授)			
11:50						
12:30～13:30	昼食					
13:30～16:00	【公開講演会】 「子どもの『声』を聴く、あるいは授業づくりの復権」 講演者 田中孝彦（都留文科大学 初等教育学科教授）					

■公開授業の概要■

<数学的リテラシー・科学的リテラシー>

研究テーマ：1, 2年における思考力の育成　－SSH研究を通して－

数学科

第1時「基礎数学Ⅱ」（2年A組）　授業者：川口　慎二

授業テーマ：低学年における数学的リテラシーの育成

－思考力とコミュニケーション能力を中心に－

【授業概要】

塩を用いた実験を行い、グループ活動を取り入れながら、三角形の五心の性質を考察させたい。塩の作り出す現象を数学的に捉え、幾何の問題として解く。その結果得られた解を現実の事象へ解釈することにより、課題の解決を目指す。このように、現実問題を数学の世界に翻訳し、数学の世界で解を得る。その解を再び現実世界へ翻訳しなおすことにより、現実問題を解決する「数学化サイクル」を意識した授業を通して、数学的リテラシー育成を目指す。

【助言者】

小林　毅　教授（奈良女子大学　大学院人間文化研究科）

重松　敬一　教授（奈良教育大学　副学長　数学教育講座）

理科

第1時「中学理科　1分野」（1年B組）　授業者：藤野　智美

授業テーマ：生徒の科学的思考力の育成を真面目に考える

－考えさせる理科授業をめざして－

【授業概要】

SSH研究のひとつとして、本校理科は、PISAが唱える3つの科学的思考力を柱にした理科カリキュラムを研究・実践している。公開する授業ではその一例を紹介する。今回の授業では、生徒の思考力育成を大きな目標に据え、生徒が課題に対してじっくり考察する場面を積極的に作りだす展開を提示したい。

教材としては、1年生の「光・音」という、身近であるが、理解するには抽象化する作業が伴う分野を扱う。この教材を利用して、1年生でも深い考察ができる流れをつくりだし、生徒の中で新しい発見が生まれる授業を展開したい。

【助言者】

野口　誠之　教授（奈良女子大学　大学院人間文化研究科長）

<生活科学リテラシー>

創作科

研究テーマ：生徒と研究者が結ぶ新しい授業スタイルの創造

第1～3時「科学と技術」（4年選択生） 授業者：吉川 裕之・吉田 隆

ゲスト：牛山 泉（足利工業大学 学長）

授業テーマ：サイエンスカフェ～代替エネルギーが拓く未来～

【授業概要】

「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、高校生自らがコーディネートする形式で実施する。テーマは、「代替エネルギーが拓く未来」・・・環境問題と風力発電の研究をとりあげたいと思う。

<人文・社会的リテラシー>

英語科

研究テーマ：Structure-based instruction から Content-based instruction へ

－ 中2 から中3 への橋渡しを考える －

第1時「Introductory English」（2年B組） 授業者：山口 啓子

授業テーマ：Introductory English における基礎力の育成

－ 現在完了の定着を目指して －

第2時「Integrated English」（3年A組） 授業者：前田 哲宏

授業テーマ：Integrated English における自己表現能力の育成

－ Things you can do to help the environment －

【授業概要】

本校の2-2-2制カリキュラムにおいて、基礎力の定着を図る初期の段階（1・2年）の授業では、Structure-based instruction を行っている。この段階で生徒は基礎的な文法事項をおおむね学習することとなり、その定着をめざした授業が行われている。中学年にあたる3・4年生では、1・2年で学習したことをもとに、トピックを中心に構成された授業を展開する Content-based instruction を行うことで、英語での自己表現をめざした授業を行っている。今回の授業では、2年生での基礎力育成から3年生の自己表現能力の育成へ、さらには高校英語へ、という「繋がり」が大きなテーマとしている。

【助言者】

内田 聖二 教授（奈良女子大学 文学部）

国語科

研究テーマ：副助詞「は」と「も」で深める読解、広げる表現

－ 2つのアプローチによる指導のあり方 －

第1時「国語基礎」（2年C組） 授業者：有地 秀樹

授業テーマ：副助詞「は」「も」から見える日本語

第2時「国語基礎」（2年C組） 授業者：二田 貴広

授業テーマ：新聞の手法からのアプローチと文学の手法からのアプローチ

【授業概要】

今回の授業では、口語文法の授業化に長年取り組んできた教諭と、国語教育とメディア・リテラシー教育との融合を実践課題としている教諭という、教員経験も世代も異なる二人が、副助詞の「は」と「も」を切り口として、それぞれにデザインした授業である。国語教育へのスタンスと経験の違いとが、どのような差異を生み出すのか。そこからどんな課題や意義が見いだせるのかを問う試みであり、また、授業研究のあり方を探る試みでもある。そのため授業クラスを兩名とも同じクラスとした。

有地教諭は、「文法」をいかに日常生活にひきよせて考えさせるかをねらいとする。普段耳にする曲の歌詞の中に用いられている「は」と「も」に着目して、その違いとは一体何なのか、「は」「も」の使用ケースを対比して見ていくことで、日本語の構造及び日本語の発想を考えさせていく。二田教諭の授業では、メディア・リテラシー教育からNIEを取り上げ、産経新聞社の奈良支局長松田氏に、「は」と「も」に関連づけた学習活動をしていただき、その後で二田教諭が文学作品の世界観と「は」と「も」とを関連づけた学習活動をおこない、2つの学習活動の融合をもくろむ。

【助言者】

森山 卓郎 教授（京都教育大学 教育学部国文科）

社会科

研究テーマ：国際関係史の授業をつくろう

－ 中学生と高校生の違いをふまえて －

第1時「現代史」（4年A組） 授業者：北尾 悟

授業テーマ：年表のなぞを追求する授業

－ 21世紀史のなかのイラク戦争 －

第2時「中学歴史」（2年A組） 授業者：松尾 直子

授業テーマ：昆布ロードのなぞを追う

－ 『鎖国』からアヘン戦争へ －

【授業概要】

この授業は、世代も経験も異なる二人の教員が、授業づくりを共同で行い挑戦する新しい歴史(国際関係史)の授業である。2年の歴史においては、教師のリードのもとに江戸時代の「昆布の道」を謎とき風に追求することを通じて、「鎖国」後の日本社会とアヘン戦争以前のアジア世界をどうつなぐかを考えたい。逆に4年の現代史においては、イラク戦争前後の世界史的経過を追いながら、そこに見られる「なぞ」を生徒たちが主体的に追求する授業にとりくんでみる。一国史を越えた教材の料理法の違い、そして授業での教師の指導のあり方など、中学・高校の関連と差異を意識した授業を提起したいと思う。

【助言者】

井ノ口 貴史 教授 (京都橘大学 文学部児童教育学科)

SSHポスターセッション

本校のSSH指定のなかで生まれたサイエンス研究会が、現在研究している内容をポスターセッション形式で発表します。サイエンス研究会は、1年から6年までクラブ活動の形態で研究しています。理科、数学科の先生はもちろんですが、それ以外の教科の先生方にもポスターを見ていただき、生徒たちに質問や意見、ご助言をしていただきたく思います。

■公開講演会■

テーマ：子どもの「声」を聴く、あるいは授業づくりの復権

講師：田中孝彦教授 (都留文科大学初等教育学科、教育思想・臨床教育学)

「子どもが変化した」と言われる。確かにそういった場面に直面することもしばしばだ。しかし、いったい何が変化したのだろうか。それがわかれば、教育実践をよりよく磨き上げることができるのではなかろうか。子どもの「声」を聴き、そこから変化の意味をとらえなおす——この作業は、教育問題に向き合うことであり、日々の授業づくりの構想力を鍛えることではないだろうか。この講演会では、子どもの「声」に耳を傾ける理由からはじまり、そこからどのような教育実践の物語をつむいでいくのかというところまで、話をすすめてみたいと考えている。

【附属小学校】

○平成20年度 学習研究集会

1. 主題 学習力を育てる学校 ～「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道～
2. 期日 平成20年6月5日（木）
3. 日程

	9:00	9:30	9:45	10:30	10:40	11:00	11:15	12:00	13:00	14:30	15:30	16:10
受付	朝の会		公開学習①	※独自学習		公開学習② (提案授業)		昼食		分科会 (提案授業を通して)	講演 田村 学 (教科調査官)	教育を語る

■ 第1限 公開学習① 〈9:45～10:30〉「相互学習」の過程

学級	学習区	学習内容	指導者	学習教室	ページ
1月	けいこ (国語)	むかしばなしをよもう 「おむすび ころりん」	梶田 萬理子	1月教室	8～11
1星	けいこ (音楽)	はくを かんじて せいかつのうたをつくろう	西條 友香	音楽室	12～15
2月	けいこ (体育)	見つけたものを表現しよう	阪本 一英	体育館	16～19
2星	けいこ (造形)	「かたちをうつして たのしもう」 かたちをつかまよう① ～ものとの対話から造形活動へ①～	大野木 位行	造形A室	20～23
3月	しごと	奈良のすてきを見つけよう	堀本 三和子	3月教室	24～27
3星	けいこ (算数)	かくれた数はいくつ	畔柳 英徳	3星教室	28～31
5月	けいこ (算数)	街角の算数「とんでもない借金」	日和佐 尚	5月教室	32～35
5星	けいこ (体育)	5星ハンドボール part 2	西下 旬也	運動場	36～39
6月	しごと	阪神大震災が教えるもの No.10 神戸に住む祖父母	小幡 肇	6月教室	40～43
6星	けいこ (音楽)	身体で音楽を感じて表現しよう	山上 眞佐枝	集会室	44～47

※独自学習〈10:40~11:00〉

最初の「独自学習」の過程 あるいは、「相互学習」後の「独自学習」の過程)

学級	指 導 者	学級	指 導 者	学級	指 導 者
2月	阪本 一英	3星	畔柳 英徳	5星	西下 旬也
2星	大野木 位行	4月	杉澤 学	6月	小幡 肇
3月	堀本 三和子	5月	日和佐 尚	6星	谷岡 義高

■ 第2限 公開学習②〈11:15~12:00〉「相互学習」の過程 (分科会の提案授業)

分科会	学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者	学習教室	ページ
A	6星	けいこ (理科)	発電・充電・発熱の実験に取り組もう 6年「電気を作って使おう」	谷岡 義高	理科室	50~53
B	4星	けいこ (国語)	説明文を読もう 「かむ」こと力	大野 智子	多目的室	64・65
C	4月	しごと	今の暮らし研究 水の旅・水の道 ~第1章 私たちが暮らしに使うまで~	杉澤 学	集会室	76~79

■ 分科会〈13:00~14:20〉

	研 究 テ ー マ	メンバー	会場	ページ
A	教室の学びの前には独自学習が必ず必要だ! -どのように独自学習を支えるのか-	梶田 萬理子・谷岡 義高 山上 眞佐枝・畔柳 英徳 太田原 みどり	体育館	54~61
B	独自学習から相互学習へ -子どもの学びと教師のかかわり方-	日和佐 尚・堀本 三和子 大野 智子・西下 旬也 水原 睦	多目的室	66~73
C	「独自学習・相互学習・独自学習」と「習得・ 活用・探究」との関わり	小幡 肇・杉澤 学 阪本 一英・大野木 位行 西條 友香	集会室	80~90

■ 講演〈14:30~15:30〉

田村 学 氏 文部科学省初等中等局 教科調査官

■ 鼎談「教育を語る」〈15:30~16:10〉

嶋野 道弘 氏 文教大学教授

都留 進 本校副校長

廣岡 正昭 本校主幹教諭

○平成20年度 学習研究集会

1. 主題 学習力を育てる学校 ～「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道～
2. 期日 平成21年2月12日（木）・13日（金）
3. 日程

<1日目> 2月12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		講演
----	-----	--	-------	--	-------	--	-----------	----	-----------	--	----

<2日目> 2月13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
			低学年集会					

11:30

<1日目> 2月12日（木）

■公開学習①（9:30～10:15）

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室	ページ
1月	けいこ（国語）	「たぬきの糸車」を読もう	相田萬理子	集会室	10～
1星	けいこ（音楽）	フレーズのくりかえしをかんじて わらべうたをうたおう	西條 友香	音楽室	14～
2月	けいこ（体育）	ぼくの・わたしのうんどうランド	阪本 一英	体育館	18～
2星	けいこ（造形）	「あそびデラックス」	大野木位行	造形A室	22～
3月	しごと	おとしよりのちえぶくろ	廣岡 正昭	3月教室	26～
3星	けいこ（算数）	2けたをかけるかけ算の筆算	畔柳 英徳	多目的室	28～
4月	けいこ（理科・情報）	実験そう置を工夫して ものの温まり方を調べよう ～ミニコンピュータの活用～	杉澤 学	理科室	32～

■公開学習② (10:30~11:15)

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室	ページ
2星	しごと	いのち・いきもの・けんきゅうシリーズ ～ぼく・わたしの体のひみつをさぐる～	大野木位行太 田原みどり	2星教室	40～
3月	なかよし	友だちのよさを見つけよう～自由研究～	堀本三和子	3月教室	44～
3星	けいこ (理科)	重さくらべをしよう	谷岡 義高	理科室	48～
4星	けいこ (国語)	説明文を読もう 「雪国は今」	大野 智子	集会室	52～
5月	けいこ (算数)	割合を使って	日和佐 尚	多目的室	56～
5星	けいこ (体育)	5星 器械運動ランド	西下 旬也	体育館	60～
6月	しごと	阪神大震災が教えるもの 37 ダイワハウス研究所 (震災と家)	小幡 肇	6月教室	64～
6星	けいこ (音楽)	身体で音楽を感じよう～創作～	山上眞佐枝	音楽室	70～

■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	教室	ページ
けいこ (国語)	独自学習を進める子どもをどう育てるか	梶田萬理子	集会室	12
けいこ (音楽)	子どもの遊びから音楽学習への発展を考える	西條 友香	音楽室	16
けいこ (造形)	子どもの生活を彩り・豊かにする造形教育を考える	大野木位行	2星教室	24
けいこ (算数)	「数感」を持ち、自ら算数の学習を進める子どもの育成	畔柳 英徳	多目的室	30
けいこ (理科)	仮説から実験計画を練り上げる力をどう高めるか	杉澤 学	理科室	34
学校保健 (協議会のみ)	養護教諭の立場から、子どもの実態をどうとらえればよいか	水原 睦	保健室	36

■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	教室	ページ
食の学習	しごと学習と関わった食の学習をどう進めるか	太田原みどり	2星教室	42
なかよし	その子らしい学びを認め合う学級集団をどう育てるか	堀本三和子	3月教室	46
けいこ (理科)	理科における独自学習の深まり 一どのように取り組ませて相互学習に臨ませるか	谷岡 義高	理科室	50
けいこ (国語)	説明文を読み深める力をどう高めるか	大野 智子	集会室	54
けいこ (算数)	子どもがつくる算数学習はどうあればよいか考える	日和佐 尚	多目的室	58
しごと	自分の考えを創り出し、さらに問いかける子どもを育てる 実践的研究	小幡 肇	6月教室	66
けいこ (音楽)	身体で音楽を感じ、表現できる子にどう育てるか	山上眞佐枝	音楽室	72

■公開学習①・②の研究協議会（11:30～14:30） ※昼食休憩を含む

けいこ (体育)	思考力を培う器械運動の学習はどうあればよいか	阪本 一英 西下 旬也	5星教室	20 62
----------	------------------------	----------------	------	----------

■講演（14:45～16:15） 附属小学校体育館

主幹教諭 廣岡 正昭 演題「子どもと共に創る学習」

〈2日目〉2月13日（金）

■公開学習③（9:30～10:15）

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室	ページ
1月	けいこ (国語)	「たぬきの糸車」を読もう	相田萬理子	集会室	78～
1星	けいこ (音楽)	フレーズのくりかえしをかんじて わらべうたをうたおう	西條 友香	音楽室	80～
2月	しごと	冬のくらしをしらべよう	阪本 一英	2月教室	82～
2星	しごと	いのち・いきもの・けんきゅうシリーズ	大野木位行	2星教室	84～
3月	しごと	奈良のすてきを見つけよう ～奈良墨はなぜ有名なの～	堀本三和子	3月教室	86～
3星	けいこ (算数)	亀石の大きさ ～「はこの形」の学習を活かして～	畔柳 英徳	多目的室	88～
5星	けいこ (理科)	結果から考察していこう ～電磁石の学習～	谷岡 義高	理科室	90～

■公開学習④（10:30～11:15） ※低学年なかよし集会 10:30～11:30

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室	ページ
低学年	なかよし	低学年なかよし集会・ 集会の歌、学級の発表、先生の話	低学年教諭	体育館	92～
4月	しごと	自動車からエネルギー環境を考える	杉澤 学	4月教室	94～
4星	けいこ (国語)	説明文を読もう 「雪国は今」	大野 智子	集会室	96～
5月	けいこ (算数)	算数研究 「似ているけど同じじゃない?2つの三角形」	日和佐 尚	多目的室	98～
5星	しごと	エネルギーについて考えよう	西下 旬也	5星教室	100～
6月	しごと	阪神大震災が教えるもの 38 仮設住宅設置に関わった父	小幡 肇	6月教室	102～
6星	けいこ (音楽)	身体で音楽を感じよう～創作へ	山上眞佐枝	音楽室	104～

■分科会 (12:30~14:00)

	研究テーマ	提案者	場所	ページ
A	独自学習をどう支えるか	梶田萬理子 谷岡義高 山上眞佐枝 畔柳英徳 太田原みどり	体育館	108~115
B	独自学習から相互学習へ —子どもの学びと教師のかかわり方—	日和佐尚 堀本三和子大 野智子 西下旬也 水原 睦	多目的室	116~125
C	「自律的学習法の体得」と 「習得・活用・探究」との関わり	小幡 肇 杉澤 学 阪本一英 大野木位行 西條友香	集会室	126~133

■講演〈14:15~15:45〉

副校長 都留 進 演題「奈良の子どもと造形学習」

【附属幼稚園】

[研究主題]

「考えてやりぬこうとする子ども」を育てる —思考力の育成と幼小一貫教育—

[日程]

	日	時間
第1回 4歳児公開	平成21年6月23日(火)	13:00~14:00 公開保育 14:30~16:00 カンファレンス
第2回 3歳児公開	平成21年12月1日(火)	
第3回 5歳児公開	平成22年2月2日(火)	

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
中等教科教育法家庭Ⅰ	永曾義子
中等教科教育法家庭Ⅱ	永曾義子
中等教科教育法保健体育Ⅱ	大内淳也
実践基礎英語（A）（B） ※基礎科目	前田哲宏

【附属小学校】

科 目	担 当 者
理科	中谷内政之
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	畔柳英徳
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	山上眞佐子
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・言葉	辻岡美希

(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）135名　本実習（本学学生）85名　（他大学学生）12名

【附属小学校】

実習Ⅰ 10名　　実習Ⅱ 19名
栄養教育実習 17名　給食経営管理実習 24名

【附属幼稚園】

実習Ⅰ 16名　　実習Ⅱ（本学学生）14名　（他大学学生）2名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

なし

【附属小学校】

1名（1ヶ月）

【附属幼稚園】

なし

教育システム研究 第5号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成22年(2010年)3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. 5

CONTENTS

PART I ARTICLES

- Inoue Takeshi's Music Education Theory and Practice In Kokumin-gakko Era
..... Yasuyuki Fujii 5
- A Clinical-pedagogical Investigation of Reflection on the Experience of Teaching
Practice (2): Was "Narrative" of Education a Support or a Restriction for a Teacher
Trainee? Takuji Suzuki and Takuo Nishimura 21
- New Direction of University and its Attached Schools Cooperation in Educational Studies:
A Case Study on its Systematic Management
..... Kyoichi Sameshima and Masahiro Amagase 29

PART II REPORTS ON ACTIVITIES

- Considering "Kokusai" Class Through Practicing in the Elementary School Attached to the
Nara Women's University Keiko Akiyama and Fumi Shiokawa 63
- A Practice of Integrated Studies "Living Science"
..... Jun'ya Ouch and Masako Nakagawa 79

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2008 TO MARCH 2009

1. Projects at the Center 105
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers 132
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached Schools 145

2009