

教育システム研究

第 6 号

目 次

目 次	1
第1部 研究論文	
国立大学附属高校生徒の特質	
—「京都大学1回生調査」より—	(保田 卓) 5
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(3)	
—実習生の「語り」から探る「奈良の学習法」理解のプロセス—	
.....	(鈴木卓治) 23
小学校授業における教師の道徳的知覚の変容	
—シンプソンとギャリソンの概念を手がかりに—	
.....	(増田美奈・藤井康之) 35
韓国の「放課後学校」における「音楽特技・適性教育活動」の現状と課題	
.....	(河 兌熙) 59
第2部 年次活動報告	
1. 学内連携	71
高大連携特別教育プログラム	
平成21・22・23年度指定 文部科学省研究開発学校	
「幼小一貫教育において『読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力』を育成する	
教育課程の研究開発」第1年次活動報告	73
2. 学外連携	87
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	97
(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	

2010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

国立大学附属高校生徒の特質

- 「京都大学1回生調査」より— …………… (保田 卓) 5

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討(3)

- 実習生の「語り」から探る「奈良の学習法」理解のプロセス—
…………… (鈴木 卓治) 23

小学校授業における教師の道徳的知覚の変容

- シンプソンとギャリソンの概念を手がかりに—
…………… (増田 美奈・藤井 康之) 35

韓国の「放課後学校」における「音楽特技・適性教育活動」の現状と課題

- …………… (河 兌熙) 59

第2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 …………… 71

平成21・22・23年度指定 文部科学省研究開発学校

「幼小一貫教育において『読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力』を育成する

- 教育課程の研究開発」第1年次活動報告 …………… 73

2. 学外連携 …………… 87

(1) 学校訪問・参観者記録

(2) 公開研究会報告

3. 教育支援 …………… 97

(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

第 1 部

研 究 論 文

国立大学附属高校生徒の特質

— 「京都大学1回生調査」より —

保田 卓（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）

1. 問題

筆者らは、平成11～13年度文部（科学）省科学研究費補助金研究プロジェクト「大衆教育時代におけるエリート中等学校の学校文化と人間形成に関する比較研究」（研究代表者：竹内洋）の一環として、平成12年に京都大学の1回生を対象に質問紙調査を行った。調査対象は大学生であったが、質問紙の内容はほとんどが彼らの出身高校に関するものであった。そこでのわれわれの問題関心は、出身高校の種類や進学形態によって大学生の文化的性質がどのように異なるかにあり、公立高校を対照群として私立高校の中学からの内部進学者（以下、私立内部進学と略記）と高校から新規にあるいは編入で入学した者（以下、私立新規編入と略記）に主眼を置いていた。そのためサンプルに含まれていた国立大学附属高校（以下、附属高と略記）出身者については数が少なかったこともあり分析から除外した。しかしながら附属高は、併設の中学校（場合によってはその前の小学校や幼稚園）から入学して内部進学する者が多く（あるいは中高一貫の中等教育学校となっている）、また中学校の入学者選抜が（一部で抽選も行われているとはいえ）学力検査によるところが多いことから、中学受験を経験する者が多いこと、東大・京大をはじめとする入学者選抜における高難度大学への進学率が私立の進学校並み（あるいはそれ以上）に高い¹¹ことなど、生徒の特性から判断すればむしろ私立進学校に近い要素も多い。そこで本稿では、上記調査サンプルのうち附属高出身者を一つのカテゴリとして分離して扱い、他の出身高校カテゴリ（公立・私立内部進学・私立新規編入）の者と比較することで、附属高生の特質を明らかにする。

2. 調査の概要

調査は、京都大学の平成12年度入学者の大多数を対象とする意図で、各学部のクラス指定科目「英語Ia」の授業中に質問紙を配布・回収した。全57クラスのうち、協力不可6と実施ミス1を除く50クラスの協力を得ることができた。調査期間は平成12年11月28日から12月6日である。また、京都大学の平成12年度入学者数は2,792人、回収したサンプル数は1,829であるから、その商を「回収率」と見なせば65.5%である。本稿ではそのうち海外の高校の卒業生や大検合格者等を除いた1,780のサンプルを用いる。

3. 結果

3.1 分析の準備

本稿は附属高生の特質を明らかにすることを目的としている。そのためには、当然ながら附属高出身のサンプルを他種の高校出身のサンプルから分離できなければならない。本調査では、次の質問を設けた。

Q24 あなたのご出身の高校は、次のどれに該当しますか。

- 1：公立高校 2：国立高校（教育大学附属校など）
 3：併設中学校のない私立高校 4：中高一貫制の私立高校（併設中学校からエスカレーター進学）
 5：中高一貫制の私立高校（高校から編入） 6：その他（ ）

関連する前稿（井上・保田 2002）では私立（特に併設中学校からの内部進学者）と公立との比較に重点を置いていたため、上の「2：国立高校（教育大学附属校など）」は除外し、「1：公立高校」、「3：併設中学校のない私立高校」＋「5：中高一貫制の私立高校（高校から編入）」（＝私立新規・編入）、「4：中高一貫制の私立高校（併設中学校からエスカレーター進学）」（＝私立内部進学）の3つのカテゴリーに分類して分析に用いた。今回は「2：国立高校（教育大学附属校など）」を除外せず上記3カテゴリーに加えて計4カテゴリーとし、本稿の分析の基軸変数とした。

しかしながら、上記質問の「2：国立高校（教育大学附属校など）」は選択肢の文言のとおり、附属高以外の国立高校（海外など）を排除していない。そこで、別の質問で高校名を尋ねたので、明らかに国内の附属高と判別できるサンプルのみを用い、外国の国立高および記入なしのサンプルは除外した。

3.2 属性

3.2.1 性別

高校類型と性別のクロス表を表 3.2.1 に示す ($\chi^2=33.057$, $p<.001$)。女子の比率は附属高で際立って高く、以下、公立→私立内部進学→私立新規編入となっている。合計で見ても男子が約8割を占めているので、京大サンプルに偏りがあることはいうまでもない。しかしその中で国立の偏りが比較的弱い原因は明らかではない。

表 3.2.1 出身高校類型と Q21 性別のクロス表

			Q21 性別		合 計
			女 性	男 性	
出身 高校 類型	国立	度数	33	59	92
		出身高校類型の %	35.9%	64.1%	100.0%
	公立	度数	195	656	851
		出身高校類型の %	22.9%	77.1%	100.0%
	私立内部進学	度数	110	505	615
		出身高校類型の %	17.9%	82.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	22	193	215
		出身高校類型の %	10.2%	89.8%	100.0%
合計	度数	360	1413	1773	
	出身高校類型の %	20.3%	79.7%	100.0%	

3.2.2 両親の学歴

高校類型と父親・母親の学歴とのクロス表をそれぞれ表 3.2.2 a、表 3.2.2 b に示す（父親：

$\chi^2=28.268$, $p<.001$ ；母親： $\chi^2=49.148$, $p<.001$)。父学歴は、附属高と私立内部進学において4年制大学卒または大学院卒が8割を超えているのに対し、公立と私立新規編入では7割弱である。母学歴は、4年制大学卒または大学院卒が私立内部進学において最も高く6割弱、次いで附属高で半数、公立と私立新規編入は4割前後である。私立内部進学において両親の学歴が高いことは前稿（井上・保田 2002）でも明らかにしたが、京大入学者に限定されたサンプルとはいえ、附属高でもそれに準ずるほどの高さを示していることは注目に値する。

表 3. 2. 2 a 出身高校類型と父親の学歴のクロス表

			父 学 歴		合 計
			短大・高専以下	大学・大学院	
出身 高校 類型	国立	度数	17	73	90
		出身高校類型の%	18.9%	81.1%	100.0%
	公立	度数	254	578	832
		出身高校類型の%	30.5%	69.5%	100.0%
	私立内部進学	度数	117	478	595
		出身高校類型の%	19.7%	80.3%	100.0%
	私立新規・編入	度数	69	141	210
		出身高校類型の%	32.9%	67.1%	100.0%
合計	度数	457	1270	1727	
	出身高校類型の%	26.5%	73.5%	100.0%	

表 3. 2. 2 b 出身高校類型と母親の学歴のクロス表

			母 学 歴		合 計
			短大・高専以下	大学・大学院	
出身 高校 類型	国立	度数	45	45	90
		出身高校類型の%	50.0%	50.0%	100.0%
	公立	度数	496	335	831
		出身高校類型の%	59.7%	40.3%	100.0%
	私立内部進学	度数	253	343	596
		出身高校類型の%	42.4%	57.6%	100.0%
	私立新規・編入	度数	131	79	210
		出身高校類型の%	62.4%	37.6%	100.0%
合計	度数	925	802	1727	
	出身高校類型の%	53.6%	46.4%	100.0%	

3. 2. 3 出身高校の所在地

出身高校の所在地（都道府県名で回答）を関西（滋賀・京都・大阪・兵庫・奈良）とそれ以外に分けた上で、高校類型と所在地とのクロス表を表 3. 2. 3 に示す（ $\chi^2=196.506$, $p<.001$ ）。関西所在高出身者の比率は私立新規編入→私立内部進学→附属高の順で高く、公立は際立って低い。この点でも附属校は私立に近い分布を示している。

表 3. 2. 3 出身高校類型と高校所在地のクロス表

			高校所在地		合 計
			関 西	関西以外	
出身 高校 類型	国立	度数	60	32	92
		出身高校類型の%	65.2%	34.8%	100.0%
	公立	度数	313	538	851
		出身高校類型の%	36.8%	63.2%	100.0%
	私立内部進学	度数	427	188	615
		出身高校類型の%	69.4%	30.6%	100.0%
	私立新規・編入	度数	157	58	215
		出身高校類型の%	73.0%	27.0%	100.0%
合計	度数	957	816	1773	
	出身高校類型の%	54.0%	46.0%	100.0%	

3. 2. 4 現役か浪人か

高校類型と京大入学の現役／浪人とのクロス表を表 3. 2. 4 示す ($\chi^2=7.942$, $p<.05$)。ここまで紹介してきた性別・親学歴・高校所在地ほどの差は高校類型間にはないが、附属高と私立内部進学がともに 65%を超えているのに対し、公立と私立新規編入では 6 割を切っている。親学歴と同様、附属高は私立内部進学と似た分布となっている。

表 3. 2. 4 出身高校類型と現役／浪人のクロス表

			現役／浪人		合 計
			現 役	浪 人	
出身 高校 類型	国立	度数	60	32	92
		出身高校類型の%	65.2%	34.8%	100.0%
	公立	度数	501	346	847
		出身高校類型の%	59.1%	40.9%	100.0%
	私立内部進学	度数	401	209	610
		出身高校類型の%	65.7%	34.3%	100.0%
	私立新規・編入	度数	124	88	212
		出身高校類型の%	58.5%	41.5%	100.0%
合計	度数	1086	675	1761	
	出身高校類型の%	61.7%	38.3%	100.0%	

3. 3 出身高校について

調査票では、回答者の出身高校について、受験の際の周囲のすすめや入学前の期待とその達成の度合、在学中や卒業後の印象などについて尋ねている。本節では、高校類型ごとにこれらの質問への回答がどのように異なるかを調べる。なお、各々の小節で冒頭に質問項目を示し、その後に各項目と高校類型とのクロス表を示す。

3. 3. 1 高校受験に際しての周囲のすすめ

Q1 あなたは、高校受験（中高一貫校でエスカレーター進学の場合は、中学受験）のとき、次の人たちのすすめをどの程度、考慮しましたか。

a：親や親戚 b：学校の先生 c：塾の先生や家庭教師

※選択肢はすべて「考慮した／どちらかといえば考慮した／どちらかといえば考慮しなかった／考慮しなかった」

a・b・cのそれぞれについて、元の選択肢を「考慮した」+「どちらかといえば考慮した」（＝考慮した）、「どちらかといえば考慮しなかった」+「考慮しなかった」（＝考慮しなかった）に再コード化したうえで、高校類型とのクロス表を表3. 3. 1a～表3. 3. 1cに示す。

親や親戚のすすめ 出身高校（内部進学の場合は中学）の受験にあたって親や親戚のすすめを考慮した者の比率は、私立内部進学で際立って高く（約8割）、他の3類型はみな7割を切っているが、その中では附属高が相対的に高い（ $\chi^2=62.815$, $p<.001$ ）。私立内部進学に関しては中学受験に関する質問になるので、幼いぶんだけ親の意向が強く働いているのかもしれない。附属高については、今回の調査票では内部進学と編入を区別していないが、中学から附属に通った者において私立内部進学と同様の傾向が出ている可能性もある。

表3. 3. 1a 出身高校類型と親や親戚のすすめのクロス表

		親や親戚のすすめ		合 計	
		考慮した	考慮しなかった		
出身 高校 類型	国立	度数 出身高校類型の%	61 67.0%	30 33.0%	91 100.0%
	公立	度数 出身高校類型の%	529 62.4%	319 37.6%	848 100.0%
	私立内部進学	度数 出身高校類型の%	492 80.9%	116 19.1%	608 100.0%
	私立新規・編入	度数 出身高校類型の%	132 62.0%	81 38.0%	213 100.0%
合計		度数 出身高校類型の%	1214 69.0%	546 31.0%	1760 100.0%

学校の先生のすすめ 出身高校（内部進学の場合は中学）の受験にあたって学校（附属高の一部と私立内部進学では小学校、その他は中学）の先生のすすめを考慮した者の比率は、公立で頭抜けて高く半数超、次に私立新規編入の3割であり、附属高や私立内部進学では1割台である（ $\chi^2=269.927$, $p<.001$ ）。おそらく多くの小学校教員が中学受験を推奨していないことが影響しているであろう。

表 3. 3. 1b 出身高校類型と学校の先生のすすめのクロス表

			学校の先生のすすめ		合 計
			考慮した	考慮しなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	15	77	92
		出身高校類型の%	16.3%	83.7%	100.0%
	公立	度数	441	407	848
		出身高校類型の%	52.0%	48.0%	100.0%
	私立内部進学	度数	73	538	611
		出身高校類型の%	11.9%	88.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	65	147	212
		出身高校類型の%	30.7%	69.3%	100.0%
合計	度数	594	1169	1763	
	出身高校類型の%	33.7%	66.3%	100.0%	

塾の先生や家庭教師のすすめ 出身高校（内部進学の場合は中学）の受験にあたって塾の先生や家庭教師のすすめを考慮した者の比率は、私立内部進学が6割強で最も高く、次いで附属高および私立新規編入の6割弱、公立はやや懸け離れて低く3分の1強である（ $\chi^2=126.296$, $p<.001$ ）。ここでも附属高は私立に近い分布となっている。

表 3. 3. 1c 出身高校類型と塾の先生や家庭教師のすすめのクロス表

			塾の先生や家庭教師のすすめ		合 計
			考慮した	考慮しなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	52	38	90
		出身高校類型の%	57.8%	42.2%	100.0%
	公立	度数	279	518	797
		出身高校類型の%	35.0%	65.0%	100.0%
	私立内部進学	度数	387	219	606
		出身高校類型の%	63.9%	36.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	124	88	212
		出身高校類型の%	58.5%	41.5%	100.0%
合計	度数	842	863	1705	
	出身高校類型の%	49.4%	50.6%	100.0%	

3. 3. 2 高校入学前の期待とその達成

Q2 あなたのご出身の高校のイメージについてお聞きします。

A：あなたは高校入学前、高校生活に対して、次のようなことについて期待をっていましたか。

（中高一貫校でエスカレーター進学の場合は、中学校についてお答えください）

- a：受験の準備 b：受験にかかわらず、知識や教養を得ること
 c：尊敬できる先生にめぐりあうこと d：親友を得ること
 e：クラブ活動に打ち込むこと

※選択肢はすべて「もっていた／どちらかといえばもっていた／どちらかといえばもっていなかった／もっていなかった」

B：では、高校在学中に実際に次のようなことが十分にできたと思いますか。

※小問 a～e は A と同じ

※選択肢はすべて「そう思う／どちらかといえばそう思う／どちらかといえばそう思わない／そう思わない」

a～eのそれぞれについて、A は元の選択肢を「もっていた」+「どちらかといえばもっていた」(=もっていた)、「どちらかといえばもっていなかった」+「もっていなかった」(=もっていなかった)に、B は「そう思う」+「どちらかといえばそう思う」(=できたと思う)、「どちらかといえばそう思わない」+「そう思わない」(=できたと思わない)に再コード化して用いた。

受験の準備 「受験の準備」への期待およびその達成と高校類型とのクロス表をそれぞれ表 3. 3. 2 a 1、表 3. 3. 2 a 2 に示す (期待： $\chi^2=38.769$, $p<.001$ ；達成： $\chi^2=23.736$, $p<.001$)。期待は私立新規編入でひとときわ高く約 4 分の 3、次いで公立と私立内部進学で 6 割弱、附属高は最も低く 4 割強である。達成は期待よりも全般的に高いが、最高の私立新規編入ではさほど水準は変わらず、大半が期待通りの達成を得られたと考えていることがわかる。一方、期待と達成の乖離が最も大きいのは附属高で、達成のほうが 20 ポイント近く高い。同じ傾向は私立内部進学にも見られ、15 ポイント以上も達成が高くなっている。「受験の準備」について期待以上に達成できた、という点では附属高と私立内部進学はここでも似通っている。公立は期待・達成・その乖離すべて中庸の水準である。

表 3. 3. 2 a 1 出身高校類型と受験の準備への期待のクロス表

		受験の準備への期待		合 計	
		もっていた	もっていなかった		
出身 高校 類型	国立	度数 出身高校類型の%	38 41.3%	54 58.7%	92 100.0%
	公立	度数 出身高校類型の%	496 58.6%	351 41.4%	847 100.0%
	私立内部進学	度数 出身高校類型の%	359 58.7%	253 41.3%	612 100.0%
	私立新規・編入	度数 出身高校類型の%	163 76.5%	50 23.5%	213 100.0%
合計	度数 出身高校類型の%	1056 59.9%	708 40.1%	1764 100.0%	

表 3. 3. 2 a 2 出身高校類型と受験の準備の達成のクロス表

			受験の準備の達成		合 計
			できたと思う	できなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	55	37	92
		出身高校類型の%	59.8%	40.2%	100.0%
	公立	度数	555	294	849
		出身高校類型の%	65.4%	34.6%	100.0%
	私立内部進学	度数	452	157	609
		出身高校類型の%	74.2%	25.8%	100.0%
	私立新規・編入	度数	165	48	213
		出身高校類型の%	77.5%	22.5%	100.0%
合計	度数	1227	536	1763	
	出身高校類型の%	69.6%	30.4%	100.0%	

知識や教養の獲得 「受験にかかわらず、知識や教養を得ること」への期待およびその達成と高校類型とのクロス表をそれぞれ表 3. 3. 2 b 1、表 3. 3. 2 b 2 に示す（期待： $\chi^2=1.227$, n.s.；達成： $\chi^2=11.361$, $p<.01$ ）。期待はどの高校類型とも 6 割弱の水準で有意差はない。しかし達成は附属高と私立内部進学では 7 割強、公立と私立新規編入では 6 割強と若干の開きがある。附属高と私立内部進学はここでも類似した結果であり、知識や教養の獲得において期待以上の達成が得られたと捉えられている。

表 3. 3. 2 b 1 出身高校類型と知識や教養の獲得への期待のクロス表

			知識や教養の獲得への期待		合 計
			もっていた	もっていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	50	41	91
		出身高校類型の%	54.9%	45.1%	100.0%
	公立	度数	497	348	845
		出身高校類型の%	58.8%	41.2%	100.0%
	私立内部進学	度数	344	267	611
		出身高校類型の%	56.3%	43.7%	100.0%
	私立新規・編入	度数	124	89	213
		出身高校類型の%	58.2%	41.8%	100.0%
合計	度数	1015	745	1760	
	出身高校類型の%	57.7%	42.3%	100.0%	

表 3. 3. 2 b 2 出身高校類型と知識や教養の獲得の達成のクロス表

			知識や教養の獲得の達成		合 計
			できたと思う	できなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	67	24	91
		出身高校類型の%	73.6%	26.4%	100.0%
	公立	度数	542	308	850
		出身高校類型の%	63.8%	36.2%	100.0%
	私立内部進学	度数	427	182	609
		出身高校類型の%	70.1%	29.9%	100.0%
	私立新規・編入	度数	129	83	212
		出身高校類型の%	60.8%	39.2%	100.0%
合計	度数	1165	597	1762	
	出身高校類型の%	66.1%	33.9%	100.0%	

尊敬できる先生との出会い 「尊敬できる先生にめぐりあうこと」への期待およびその達成と高校類型とのクロス表をそれぞれ表 3. 3. 2 c 1、表 3. 3. 2 c 2 に示す（期待： $\chi^2=7.100$, $p<.1$ ；達成： $\chi^2=13.655$, $p<.005$ ）。期待はどの高校類型とも 3 割前後で傾向差しかない。ところが達成は私立内部進学がやや際立って高く約 3 分の 2、少し離れて公立・附属高・私立新規編入と続く。どの類型においても期待よりも達成が大幅に高いが、公立と私立内部進学で特に著しい。

表 3. 3. 2 c 1 出身高校類型と尊敬できる先生との出会いへの期待のクロス表

			尊敬できる先生との出会いへの期待		合 計
			もっていた	もっていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	28	64	92
		出身高校類型の%	30.4%	69.6%	100.0%
	公立	度数	257	590	847
		出身高校類型の%	30.3%	69.7%	100.0%
	私立内部進学	度数	222	386	608
		出身高校類型の%	36.5%	63.5%	100.0%
	私立新規・編入	度数	64	150	214
		出身高校類型の%	29.9%	70.1%	100.0%
合計	度数	571	1190	1761	
	出身高校類型の%	32.4%	67.6%	100.0%	

表 3. 3. 2c2 出身高校類型と尊敬できる先生との出会いの達成のクロス表

			尊敬できる先生との出会いの達成		合 計
			できたと思う	できなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	50	41	91
		出身高校類型の%	54.9%	45.1%	100.0%
	公立	度数	503	342	845
		出身高校類型の%	59.5%	40.5%	100.0%
	私立内部進学	度数	401	207	608
		出身高校類型の%	66.0%	34.0%	100.0%
	私立新規・編入	度数	113	99	212
		出身高校類型の%	53.3%	46.7%	100.0%
合計	度数	1067	689	1756	
	出身高校類型の%	60.8%	39.2%	100.0%	

親友を得ること 「親友を得ること」への期待およびその達成と高校類型とのクロス表をそれぞれ表 3. 3. 2d1、表 3. 3. 2d2 に示す（期待： $\chi^2=.771$, n.s.；達成： $\chi^2=16.904$, $p<.001$ ）。期待は全般的に高く 8 割前後である（有意差なし）。しかし達成では若干のばらつきが見られ、最高の私立内部進学では 9 割を超えているのに対し、最も低い附属高では 8 割強である。とはいえどの高校類型でも達成は期待を上回っている。

表 3. 3. 2d1 出身高校類型と親友を得ることへの期待のクロス表

			親友を得ることへの期待		合 計
			もっていた	もっていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	72	19	91
		出身高校類型の%	79.1%	20.9%	100.0%
	公立	度数	690	158	848
		出身高校類型の%	81.4%	18.6%	100.0%
	私立内部進学	度数	502	111	613
		出身高校類型の%	81.9%	18.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	169	43	212
		出身高校類型の%	79.7%	20.3%	100.0%
合計	度数	1433	331	1764	
	出身高校類型の%	81.2%	18.8%	100.0%	

表 3. 3. 2 d 2 出身高校類型と親友を得ることの達成のクロス表

			親友を得ることの達成		合 計
			できたと思う	できなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	75	17	92
		出身高校類型の%	81.5%	18.5%	100.0%
	公立	度数	748	99	847
		出身高校類型の%	88.3%	11.7%	100.0%
	私立内部進学	度数	565	46	611
		出身高校類型の%	92.5%	7.5%	100.0%
	私立新規・編入	度数	179	32	211
		出身高校類型の%	84.8%	15.2%	100.0%
合計	度数	1567	194	1761	
	出身高校類型の%	89.0%	11.0%	100.0%	

部活への没頭 「クラブ活動に打ち込むこと」への期待およびその達成と高校類型とのクロス表をそれぞれ表 3. 3. 2 e 1、表 3. 3. 2 e 2 に示す（期待： $\chi^2=38.423$, $p<.001$ ；達成： $\chi^2=58.023$, $p<.001$ ）。期待は附属高・公立・私立内部進学が6割前後であるのに対し、私立新規編入は4割弱と際立って低い。達成は総じて期待よりも低いが、私立新規編入では期待から達成の落ち込みも最も激しい。

表 3. 3. 2 e 1 出身高校類型とクラブ活動に没頭への期待のクロス表

			クラブ活動に没頭への期待		合 計
			もっていた	もっていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	53	39	92
		出身高校類型の%	57.6%	42.4%	100.0%
	公立	度数	514	333	847
		出身高校類型の%	60.7%	39.3%	100.0%
	私立内部進学	度数	354	257	611
		出身高校類型の%	57.9%	42.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	80	134	214
		出身高校類型の%	37.4%	62.6%	100.0%
合計	度数	1001	763	1764	
	出身高校類型の%	56.7%	43.3%	100.0%	

表 3. 3. 2e2 出身高校類型とクラブ活動に没頭の達成のクロス表

			クラブ活動に没頭の達成		合 計
			できたと思う	できなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	48	43	91
		出身高校類型の%	52.7%	47.3%	100.0%
	公立	度数	485	362	847
		出身高校類型の%	57.3%	42.7%	100.0%
	私立内部進学	度数	332	278	610
		出身高校類型の%	54.4%	45.6%	100.0%
	私立新規・編入	度数	61	153	214
		出身高校類型の%	28.5%	71.5%	100.0%
合計	度数	926	836	1762	
	出身高校類型の%	52.6%	47.4%	100.0%	

3. 3. 3 卒業後の印象

<p>Q 3 あなたの出身の高校について、あてはまる番号すべてに○をつけてください。</p> <p>1：同窓会・クラス会には出席したい 2：先生にまた会いたいと思う</p> <p>3：同窓の先輩には（面識がなくても）親しみを感じる</p> <p>4：寄付を募っているときはできるだけ協力したい 5：身近な人に入学をすすめたい</p>
--

同窓会・クラス会への出席 「同窓会・クラス会には出席したい」と高校類型とのクロス表を表 3. 3. 3. 1 に示す ($\chi^2=21.738$, $p<.001$)。総じて出席意欲は高いが（全体で4分の3以上）、高校類型別では公立→私立内部進学→附属高→私立新規編入の順で該当者が多い。附属高の出席意欲は相対的に高いほうではない。

表 3. 3. 3. 1 出身高校類型と同窓会・クラス会には出席したいのクロス表

			Q 3-1 同窓会・クラス会には出席したい		合 計
			該 当	非該当	
出身 高校 類型	国立	度数	68	24	92
		出身高校類型の%	73.9%	26.1%	100.0%
	公立	度数	701	150	851
		出身高校類型の%	82.4%	17.6%	100.0%
	私立内部進学	度数	471	144	615
		出身高校類型の%	76.6%	23.4%	100.0%
	私立新規・編入	度数	148	67	215
		出身高校類型の%	68.8%	31.2%	100.0%
合計	度数	1388	385	1773	
	出身高校類型の%	78.3%	21.7%	100.0%	

恩師との再会 「先生にまた会いたいと思う」と高校類型とのクロス表を表 3. 3. 3. 2 に示す ($\chi^2=28.744$, $p<.001$)。最上位の私立内部進学と最下位の私立新規編入では 20 ポイント近くの開きがある。附属高は約 6 割で高いほうではない。

表 3. 3. 3. 2 出身高校類型と先生にまた会いたいと思うのクロス表

		Q 3-2 先生にまた会いたいと思う		合 計	
		該 当	非該当		
出身 高校 類型	国立	度数 出身高校類型の%	56 60.9%	36 39.1%	92 100.0%
	公立	度数 出身高校類型の%	570 67.0%	281 33.0%	851 100.0%
	私立内部進学	度数 出身高校類型の%	452 73.5%	163 26.5%	615 100.0%
	私立新規・編入	度数 出身高校類型の%	117 54.4%	98 45.6%	215 100.0%
合計		度数 出身高校類型の%	1195 67.4%	578 32.6%	1773 100.0%

同窓の先輩への親しみ 「同窓の先輩には(面識がなくても)親しみを感じる」と高校類型とのクロス表を表 3. 3. 3. 3 に示す ($\chi^2=12.908$, $p<.005$)。どの高校類型でも過半数には届かないが、公立と私立内部進学が 4 割強でほぼ同水準、次いで附属高が 4 割弱、私立新規編入はやや離れて 3 割弱である。

表 3. 3. 3. 3 出身高校類型と同窓の先輩には親しみを感じるのクロス表

		Q 3-3 同窓の先輩には親しみを感じる		合 計	
		該 当	非該当		
出身 高校 類型	国立	度数 出身高校類型の%	34 37.0%	58 63.0%	92 100.0%
	公立	度数 出身高校類型の%	356 41.8%	495 58.2%	851 100.0%
	私立内部進学	度数 出身高校類型の%	259 42.1%	356 57.9%	615 100.0%
	私立新規・編入	度数 出身高校類型の%	63 29.3%	152 70.7%	215 100.0%
合計		度数 出身高校類型の%	712 40.2%	1061 59.8%	1773 100.0%

寄付への協力 「寄付を募っているときはできるだけ協力したい」と高校類型とのクロス表を表 3. 3. 3. 4 に示す ($\chi^2=5.834$, n.s.)。総じて低調で、高校類型間の差も有意ではない。

表 3. 3. 3. 4 出身高校類型と寄付を募っているときはできるだけ協力したいのクロス表

			Q 3-4 寄付を募っているときはできるだけ協力した		合 計
			該 当	非該当	
出身 高校 類型	国立	度数	15	77	92
		出身高校類型の%	16.3%	83.7%	100.0%
	公立	度数	119	732	851
		出身高校類型の%	14.0%	86.0%	100.0%
	私立内部進学	度数	77	538	615
		出身高校類型の%	12.5%	87.5%	100.0%
	私立新規・編入	度数	18	197	215
		出身高校類型の%	8.4%	91.6%	100.0%
合計	度数	229	1544	1773	
	出身高校類型の%	12.9%	87.1%	100.0%	

入学の推奨 「身近な人に入学をすすめたい」と高校類型とのクロス表を 3. 3. 3. 5 に示す ($\chi^2=27.367$, $p<.001$)。附属高がやや頭抜けて高く 4 割強、次いで公立の 4 割弱、私立内部進学の 3 割弱と続き、私立新規編入は 4 分の 1 に満たない。

表 3. 3. 3. 5 出身高校類型と身近な人に入学をすすめたいのクロス表

			Q 3-5 身近な人に入学をすすめたい		合 計
			該 当	非該当	
出身 高校 類型	国立	度数	40	52	92
		出身高校類型の%	43.5%	56.5%	100.0%
	公立	度数	321	530	851
		出身高校類型の%	37.7%	62.3%	100.0%
	私立内部進学	度数	179	436	615
		出身高校類型の%	29.1%	70.9%	100.0%
	私立新規・編入	度数	49	166	215
		出身高校類型の%	22.8%	77.2%	100.0%
合計	度数	589	1184	1773	
	出身高校類型の%	33.2%	66.8%	100.0%	

3. 3. 4 在学中の母校に対する感情

Q 4 あなたは、高校在学中、自分の高校に関して次のようなことを感じていましたか。

- a : 通っていることが誇りだった b : 通っていることを周囲の人に隠したかった
 c : 通っていることがプレッシャーだった d : 校風に親しみを感じた
 e : 校風に反発を感じた

※選択肢はすべて「感じていた／どちらかといえば感じていた／どちらかといえば感じていなかった／感じていなかった

a～eのそれぞれについて、元の選択肢を「感じていた」+「どちらかといえば感じていた」(=感じていた)、「どちらかといえば感じていなかった」+「感じていなかった」(=感じていなかった)に再コード化して用いた。

誇り 「通っていることが誇りだった」と高校類型とのクロス表を表3. 3. 4 aに示す ($\chi^2=47.003$, $p<.001$)。附属高がやや頭抜けて高く6割強、次いで公立の6割弱、私立内部進学が4割強と続き、私立新規編入は3分の1に満たない。

表 3. 3. 4 a 出身高校類型と高校誇りのクロス表

		高 校 誇 り		合 計	
		感じていた	感じていなかった		
出身 高校 類型	国立	度数	57	34	91
		出身高校類型の%	62.6%	37.4%	100.0%
	公立	度数	471	377	848
		出身高校類型の%	55.5%	44.5%	100.0%
	私立内部進学	度数	274	337	611
		出身高校類型の%	44.8%	55.2%	100.0%
	私立新規・編入	度数	70	142	212
		出身高校類型の%	33.0%	67.0%	100.0%
合計	度数	872	890	1762	
	出身高校類型の%	49.5%	50.5%	100.0%	

隠したい 「通っていることを周囲の人に隠したかった」と高校類型とのクロス表を表3. 3. 4 bに示す ($\chi^2=47.039$, $p<.001$)。総じて該当者は少ないが、その中では私立新規編入が最も多く5分の1強、次いで私立内部進学が1割強であり、附属高と公立は1割に満たない。

表 3. 3. 4 b 出身高校類型と高校隠したいのクロス表

		高校隠したい		合 計	
		感じていた	感じていなかった		
出身 高校 類型	国立	度数	8	84	92
		出身高校類型の%	8.7%	91.3%	100.0%
	公立	度数	56	793	849
		出身高校類型の%	6.6%	93.4%	100.0%
	私立内部進学	度数	79	533	612
		出身高校類型の%	12.9%	87.1%	100.0%
	私立新規・編入	度数	47	166	213
		出身高校類型の%	22.1%	77.9%	100.0%
合計	度数	190	1576	1766	
	出身高校類型の%	10.8%	89.2%	100.0%	

プレッシャー 「通っていることがプレッシャーだった」と高校類型とのクロス表を表3.3.4cに示す ($\chi^2=29.497, p<.001$)。該当者は上の“隠したかった”よりさらに少ないが、それでも私立新規編入では1割を超えている。最も少ない公立では僅か3%である。

表3.3.4c 出身高校類型と高校プレッシャーのクロス表

			高校プレッシャー		合 計
			感じていた	感じていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	6	86	92
		出身高校類型の%	6.5%	93.5%	100.0%
	公立	度数	25	821	846
		出身高校類型の%	3.0%	97.0%	100.0%
	私立内部進学	度数	49	564	613
		出身高校類型の%	8.0%	92.0%	100.0%
	私立新規・編入	度数	24	187	211
		出身高校類型の%	11.4%	88.6%	100.0%
合計	度数	104	1658	1762	
	出身高校類型の%	5.9%	94.1%	100.0%	

校風に親しみ 「校風に親しみを感じた」と高校類型とのクロス表を表3.3.4dに示す ($\chi^2=66.828, p<.001$)。高校類型間の差が著しい。附属高では8割以上が親しみを感じているのに対し、公立・私立内部進学では6割にとどまる。私立新規編入では4割を切っており、附属高との差は実に45ポイントにのぼる。

表3.3.4d 出身高校類型と高校校風親しみのクロス表

			高校校風親しみ		合 計
			感じていた	感じていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	77	15	92
		出身高校類型の%	83.7%	16.3%	100.0%
	公立	度数	530	316	846
		出身高校類型の%	62.6%	37.4%	100.0%
	私立内部進学	度数	388	224	612
		出身高校類型の%	63.4%	36.6%	100.0%
	私立新規・編入	度数	82	130	212
		出身高校類型の%	38.7%	61.3%	100.0%
合計	度数	1077	685	1762	
	出身高校類型の%	61.1%	38.9%	100.0%	

校風に反発 「校風に反発を感じた」と高校類型とのクロス表を表3.3.4eに示す ($\chi^2=81.158, p<.001$)。ここでも高校類型間の差が大きい。上の“親しみ”が最も少なかった高校新規編入で5割弱と最多であり、逆に“親しみ”が8割を超えていた附属では2割を切っている。

公立も2割弱、私立内部進学は相対的にやや多く3割弱である。

表 3. 3. 4 e 出身高校類型と高校校風反発のクロス表

			高校校風反発		合 計
			感じていた	感じていなかった	
出身 高校 類型	国立	度数	14	78	92
		出身高校類型の%	15.2%	84.8%	100.0%
	公立	度数	155	694	849
		出身高校類型の%	18.3%	81.7%	100.0%
私立内部進学	度数	181	433	614	
	出身高校類型の%	29.5%	70.5%	100.0%	
私立新規・編入	度数	98	115	213	
	出身高校類型の%	46.0%	54.0%	100.0%	
合計	度数	448	1320	1768	
	出身高校類型の%	25.3%	74.7%	100.0%	

表 4 結果の総括

		国立	公立	私立内部進学	私立新規編入
性別(男)					
父学歴(大・院)					
母学歴(大・院)					
高校所在地(関西)					
現役					
高校受験に際しての 周囲のすすめ	親・親戚				
	学校教師				
	塾・家庭教師				
高校入学前の期待 とその達成	受験準備(期待)				
	受験準備(達成)				
	知識教養(期待)				
	知識教養(達成)				
	尊敬教師(期待)				
	尊敬教師(達成)				
	親友(期待)				
	親友(達成)				
	部活没頭(期待)				
	部活没頭(達成)				
卒業後の母校の 印象	同窓会出席				
	恩師再会				
	先輩親近感				
	寄付協力				
	入学推奨				
在学中の母校に対 する感情	誇り				
	隠したい				
	プレッシャー				
	校風親しみ				
校風反発					

4. 考察

以上の結果の一覧を表4に示す。あらためて眺めてみると、公立や私立と一括りにはできない附属高の特質が見てとれる。親学歴が高く、受験にあたって学校以外（塾や家庭教師）のすすめを考慮し、高校での知識や教養の獲得の達成感が強いなどの点では私立（特に内部進学）と共通している一方、母校に対する好印象（身近な人への入学の推奨や誇りの強さ、隠したい気持ちや校風への反発の弱さ）などではむしろ公立に近い。また、高校での受験準備への期待感と達成感の弱さ、校風に対する親しみの強さは他の高校類型と比べて際立った特徴であるのに加えて、教師関連の項目（尊敬できる教師との出会いへの期待感と達成感、恩師との再会願望）への回答は、相対的にではあるがやや低調である。

現在、国立大学法人の附属学校は存在意義の明確化や組織運営の改善を迫られているが、本稿で示した特質に加え、今後は生徒の学習や部活などへの取り組み、生徒文化などを多角的に明らかにしていくことが、附属学校の在り方を検討していくうえでも有意義と思われる。

〔注〕

1) Kariya & Dore (2006) によれば、附属高の生徒が東大に入学するチャンスは公立高の1,000倍である。

〔文献〕

井上義和・保田卓, 2002, 「エリート中等学校文化の類型分析」『ソシオロジ』47(1): 73-89.

Kariya, T. and Dore, R., 2006, "Japan at the Meritocracy Frontier: From Here, Where?," *Political Quarterly*, 77(s 1): 134-156.

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（3） — 実習生の「語り」から探る「奈良の学習法」理解のプロセス —

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）

1. はじめに

筆者はこれまで、奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）および同附属中等教育学校で実習を行った実習生の記録資料をテキストとして、実習生や指導教員の語りに焦点を定めた解釈研究を進めてきた¹⁾。語りに着目する理由をここで（再）確認すると、それは、現実が言葉によって構成されるという構築主義（constructionism）の理論的な前提に立ち、語りが変わるということは現実を構成する言葉が変わることであり、したがって語りの変化は言説のレベルだけではなく、教育の現実を変革するその第一歩につながっていくからである²⁾。

小論で報告する研究は、前回と同じく附属小を研究フィールドにして、1回目を2009年11月19日～12月8日、2回目を2010年6月16日～6月30日の期間に行なった合計20日間の実習体験を対象としている。2期にわたる今回の研究の特徴は、次の3点である。1点目は、実習生の人数は2009年度が3名（共に3回生）、2010年度は2名（共に4回生）であるが、それぞれ同一の実習生に依頼できたため、比較的長期の体験が記された実習日誌等をテキストにすることができた点である。そして2点目は、1回目の体験を経て2回目の実習に臨むにあたって、その目標を明確に“奈良の学習法の実践的な理解”（後に示す実習生のテキストの⑧を参照）とする実習生1名の記録を得ることができた点である。そのため「奈良の学習法」（以下、学習法と記す）について、実習生がより主体的に理解を進めていく過程を対象とする機会に恵まれた、というのが3点目である。

本稿ではまず、実習生が体験を重ねていく中で、学習法の理解つまり学習法に関する語り（方）がどう変わっていくのかを中心に、指導教諭のコメントも合わせて例示していく。次に、その語りの特徴や構造について分析射程を伸ばし考察を加え、今後の課題を最後に論じていくことにする。

2. 実習生が語る学習法理解のプロセス—1回目の教育実習—

今回、分析対象とするテキストは、実習生のNさん（奈良女子大学文学部・3回生）が2009年度の2学期に行った体験記録である実習日誌および事前・事後レポート、そして翌（2010）年度の1学期に同実習生（4回生）が記した実習日誌である。（2回目の実習時には、事前・事後レポート作成は課していない。）Nさんは、連続してではなく2回に分けて実習を行ったわけだが、1回目は3年生そして2回目は5年生の学級を担当し、教科指導については2回共に国語と算数を担当した。本章（1回目の実習）そして次章（2回目の実習）では、学習法について語られている所に注目し、まずその記述内容を列挙（抜粋）し、次に解釈を通じた考察を行なっていくことにする。（*実習生のテキストは、1回目が①～⑦、2回目が⑧～⑮であり、指導教員のコメントは、1回目が①～⑤、2回目が⑥～⑩である。全て原文のまま示すが、文中の下線は全て筆者が施したものであり、言及される名前の部分は表記を〇〇に改めた。また1回目と2回目

の指導教員は、同一の教員ではない。なお参観については、1回目はインフルエンザ様疾患にもなう学級閉鎖が続いたため叶わなかったが、2回目には、6/25と6/28の2日間、算数の授業等を参観することができた。）

(1) 1回目の記録資料から：期間 2009年11月19日～12月8日

<「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「附属小学校の特徴に子どもたちが授業を進めるということを聞いたことがあります。まず教師が授業の冒頭でお尋ねを子どもたちに投げかけて、子どもから返ってきた返事から疑問点を見つけてそこから授業をスタートさせるというやり方がある、と。その後は子どもたち同士で一人進める子どもを決めてその子に仕切らせ、子どもが意見を出し合って話をどんどん深めていくのだと聞きました。だから教師はほとんど見ているだけで、子どもが進めてくれるから、時々方向が間違った所へ行かないか気を付けているらしいとのことです。」(実習前)

<「実習日誌」から>

- ②「附属小では子どもが授業を進めていくということは話では聞いていたけれど、実際に今日の自由研究の時間もタイムキーパーの子が『あとお尋ねは2人ぐらいでやめといて』と言ったことに対して、小学校3年生でもこのようなことができるのかと思った。」(1日目：11/19)
- ③「奈良女(筆者補足：附属小)は子どもが進める授業だと知ってはいましたが、いざ前に立つと係の子がどんどん進めて行ってくれるので、自分は何をすればいいのかよくわからず、『見守る』という感じになってしまった。しかも、私も言いたいことがあったのに、子どもが進行しているところを私が遮って入って良いのかという不安にも駆られ、結局子どもたちの流れに身を任せるだけになってしまっていた。」(2日目：11/25)
- ④「本校の教師の役割は、引っぱることではなく、子どもの学習の支えとなることです。そういう意味では、先生の出番が少なかったのは悪いことではないのです。ただ、『ここ!』という所で、先生が出ていくことは必要です。その見極めが難しいのです。」(2日目：11/25：指導教員のコメント)
- ④「国語の方は始めは児童主体だったけれど、途中から先生(筆者注：他の実習生)が主導権を握っていた。私は一般の公立学校ならこのような進行方法もありなのだろうと思ったが、奈良女の方針(?)というか〇〇先生の言われていたやり方とは真逆だなと実感した。」(4日目：11/27：他の実習生が担当した国語の授業について)
- ⑤「スムーズに進んでいく授業は疑ってかかる必要があります。確かにポイントを的確に押さえているかのように見えても、実際、子どもたちがどのように考え、受けとめたかは別の話です。子どもたちの心が、思考が、フルに動いていたかどうか問われます。」(4日目：11/27：

指導教員のコメント)

- ㉔「子ども中心の……といっても子ども任せではなく、教師が的確に指導していかねば育ちにはつながりません。そういう場面をいくつか実習中に見ることができたのではないのでしょうか。子ども主体・子ども中心は、子ども任せではないということを心にとめておいてほしいです。」(5日目：11/30：指導教員のコメント)
- ㉕「先生が子どもの良いと思った意見を誉めることで子どもはその内容に注目し、それについて考えようとするということがこんなにも顕著にノートに表れるのかと、とても驚き、やはり先生のコメントされるタイミングや誉めるポイントで授業を方向づけるのはとてもすごい技だと思いました。」(7日目：12/4：指導教員が担当した国語の授業について)
- ㉖「本校の柱、奈良の学習法はまさに子どもが主体となって学習を進めていく。この実習中にもそういう場面を見たと思うのだが、何度も言うが、決して子ども任せであってはならない。ひとり学習も子どもが勝手に進めているのではなく、教師の言葉がけや、ノートへのコメント等で種をまいておくのである。そのため、教師の読みがとても重要となってくる。教師が発問で学習をひっぱるのではないのだけれど、たくさんの手だてを打っておくことは絶対に必要なのだ。ぜひ覚えておいてほしい。」(7日目：12/4：指導教員のコメント)
- ㉗「授業の聞き合いにおいては、教師が設定したテーマによって子ども同士で話し合いが進行されていき、意見が対立したり、付け加えられたりとどんどん深まっていく様子には、子どもだけでも授業は成立するという事に感心しました。しかし、子どもに任せているように見えても、教師はその裏でたくさんの種をまき、子どもの考えをノートから十分に把握しておいて、聞き合いの中でもここだという場面では現れなければなりません。このことは先生から一番よく言われたことですが、自分が教師役になって初めてその難しさを身に染みて感じました。」(9日目：12/8：「実習を終わるに当たって」)
- ㉘「先生（筆者注：実習生）がここで見たこと、感じたことは、一般の公立校で教師をしたとしても必ず役に立ちます。先生に言われたことしかしない、言われないとできない、そんな子どもたちを育ててはいけませんからね。」(9日目：12/8：「実習を終わるに当たって」への指導教員のコメント)

<「事後レポート」から>

「子どもへの関わりの中で、コミュニケーションに齟齬を来したり、違和感を抱いたり、また言葉に窮したり絶句してしまった場面を書いてください」の項目について

- ㉙「それは算数の授業中のことでした。『 23×4 の暗算のやり方を考えよう』という内容で、始めに教科書を見ないで自分なりの解き方を考えて子どもに発表してもらおうという予定でした。(中略)『先生はどう思いますか』と尋ねてきた。私は教師がリードする授業ではなく子どもたち同士で進行する授業を考えており、まさかこのような言葉が飛んでくるとは思っていなかつ

たので正直驚き、困りました。」(実習後)

(2) “授業の現象” から “子どもの思考” への視点の転換

1回目の実習において、Nさんの学習法に対する理解の仕方という点からテキストを分析すると、次の部分に注意が向く。まず、実習に臨む前(①)と1日目(②)と2日目(③)に、連続して“子どもが授業を進める”と記している点である。3日間にわたって一般的な授業法とは異なることを強調しているが、実際に子どもによって授業が進められている光景を目の当たりにして、実習以前の学習法のイメージがさらに強化されたように率直にその印象が記されている。そして続く4日目(④)には、“児童主体”を“先生の主導権”に対置させて“真逆だ”としている。二分法的に比較対照させる語りは、実習前の“子どもたち同士で一人進める子どもを決めてその子に仕切らせ”(①)、“教師はほとんど見ているだけ”(①)とする部分にも見て取ることができる。このように、授業の進行役が誰かということのみに視点が限定され、教師主体の通常の授業法と単純に対比させる語りには、子ども対教師という二項対立的に図式化した思考法がうかがえる。このように実習初期の時点では、学習法の実際を現象面から捉え、教師が終始全面に出て授業をリードしていく方法ではないという表面的な理解に止まっていたといえるだろう。Nさんのこのような思考態度はまた、事後レポートの“『先生はどう思いますか』と尋ねてきた。私は教師がリードする授業ではなく子どもたち同士で進行する授業を考えており、まさかこのような言葉が飛んでくるとは思っていなかったので正直驚き、困りました”(⑦)といった記述にも読み込むことができるだろう。そしてその帰結として、実際に担当した授業では、“いざ前に立つと係の子がどんどん進めて行ってくれるので、自分は何をすればいいのかよくわからず”、“結局子どもたちの流れに身を任せるだけ”(③)という状況に陥ることになる。したがって、指導教員は“『ここ!』という所で、先生が出ていくことは必要”(A)、“教師が的確に指導していかなければ育ちにはつながりません”(C)と、Nさんが未だ気づいていない点を挙げ、学習法における教師の働きかけの重要性を指摘することになったといえる。

実習初期から中期にかけての学習法理解もまた、Nさんの目に映った授業についての風景描写が示すように、さらに7日目に“やはり先生のコメントされるタイミングや誉めるポイントで授業を方向づけるのはとてもすごい技だ”(⑤)とあるように、依然として現象面と技法面に特化した理解に終始していたといえる。したがって指導教員は、“確かにポイントを的確に押さえているかのように見えても、実際、子どもたちがどのように考え、受けとめたかは別の話”として“子どもたちの心が、思考が、フルに動いていたかどうかが問われ”(B)ることを訴え、総括的に“教師の読みがとても重要”(D)だと説くことになったといえる。このコメントには、教師の所作だけに固定化した即物的な捉え方を、教える側の内面、取り分け子どもの思考のあり様へ転じさせようとする意図がうかがわれる。特に、このやり取りの場面(⑤-⑦)で、敢えて「読み」という言葉を用いている点には、硬化した見方に気づかせその転換の必要性に注意を働かせるための、語りの工夫が認められるといえるだろう。

そして、指導教員は実習終期の7日目(⑦)には“子ども任せであってはならない”ことを“ぜひ覚えておいてほしい”とし、授業を進めていく上での要点について“種をまいておく”こと、“たくさんの手だてを打っておく”ことが学習法の(Nさんにとっての)勘所であることを明示している。最終日には、Nさんは全体的な振り返りとして、指導教員の言葉をなぞるように“子どもに任せているように見えても、教師はその裏でたくさん種をまき子どもの考えをノー

トから十分に把握し” (⑥)、“ここだという場面で現れなければな” らない (⑥) と記している。これを受けて指導教員は、“ここで見たこと、感じたことは、一般の公立校で教師をしたとしても必ず役に立ちます” (⑥) とコメントしているが、子どもの主体性の育成は、附属小のみに限定された特殊な目標ではなく、広く (学校) 教育全般に共通する目標である。したがって指導教員はこの場面で、学習法は基礎的な授業法の要素を含むが故に公立校での応用が可能な方法であることに、(再度) 留意を促しているといえるだろう。

3. 実習生が語る学習法理解のプロセスー 2 回目の教育実習ー

(1) 2 回目の記録資料から：期間 2010 年 6 月 16 日～6 月 30 日

<「実習日誌」から>

- ⑧「私にとって 2 回目となる教育実習がスタートしました。今回の私のめあては 2 つです。1 つめは、奈良女子大学附属小学校という特殊な教育方法を実施している学校で教育実習を受けることができる利点を活かし、奈良の学習法について学ぶことです。(中略) 2 つめは 5 年生の子どもたちとの関わりです。」(10 日目：6/16)
- ⑨「『奈良の学習法』は私自身もまだまだ修行中の身ですので、不十分な部分も多いと思います。子どもが自ら求めて学習を進めようとするその姿を見つけてもらえたらよいと考えています。」(10 日目：6/16：指導教員のコメント)
- ⑩「今日の『しごと』の授業で子どもたちの Q & A の話し合いがとてもおもしろかったです。(中略) こんな風に一人のちょっとした疑問やつぶやきのような感想を土台にしてどんどん学習が深まっていく様子が興味深かったです。」(11 日目：6/17)
- ⑪「『しごと』学習では、1 つのおたずねからそれに関連することやつけたしを話しながら、つなげるようにしています。1 つの話題で考え合うことによって、子どもは根拠を資料集などから見つけて、そこに関わろうとします。そこがおもしろいと私も感じています。多様な考えを引き出す工夫が必要です。」(11 日目：6/17：指導教員のコメント)
- ⑫「授業をしてみて、やっぱり流れを、子どもたちの考えを予想することはとっても難しいなと痛感しました。また、今回は子どもたちが意味を発表する中で私は聞いていただけだったので、もっと比較する言葉を出してみたり、イメージをふくらませるような提案をしていきたいと思いました。」(12 日目：6/18：担当した国語の授業について)
- ⑬「指導案どおりに進まないのは、よくあることです。それは問題ではありません。むしろ、指導案どおり進む方が、むりやり引っ張っている可能性があります。」(12 日目：6/18：指導教員のコメント)
- ⑭「『子ども主体の授業』の意味を履き違えていたと思うので、今回のような意味確認の授業では教師がうまくかじ取りをしてテンポ良く進めていかなければならないと感じました。自分の中で『教師がしゃべりすぎてはいけない』という意識ばかりが先行していたので、それと傍観

者となってしまうことは全然違うのだから適切な場面ではしっかりと発言しようと思いました。」
(14 日目：6/22：担当した国語の授業について)

①『『教師が出すぎてはいけない。』とよく言われますが、適切な場面で教師が出ることは大切だと思います。教師の思い通りに引っぱるのではなく、子どもたちが方向を失った時に道すじをつけたり、意見が錯そうした時に交通整理をしたり、教師の出番はあります。その見極めがむずかしいですね。』(14 日目：6/22：指導教員のコメント)

②「Q & Aまでは順調だったのですが、〇〇君のおたずねが解決した時点で手が挙がらなかったため、それをQ & Aがもうないものだと思います、無理に引きのばしてはいけないという焦りから次へと進んでしまいました。そこからは転がり落ちるように授業が乱れて行き、結局練習問題をこなす時間となってしまいました。(中略) そもそもQ & Aが授業の根幹を担っているということに気づく必要があったのだと、反省会では痛感しました。」(17 日目：6/25：担当した算数の授業について)

③「算数の学習は練習問題をするよりも、やり方やおたずねで深めることが大切です。きょうの学習ではあまりにもあっさりとおたずねが終わってしまったので、深まる時間がなかったですね。子どもから出ない時は少し待つか先生が大切だと考えることを、子どもに問うこともよいと思います。」(17 日目：6/25：指導教員のコメント)

④「Q & Aについては、予想はしていましたが④ではおたずねが全くなく、このままでは前回(筆者注：17 日目に担当した算数の授業)の二の舞になってしまうと大いに焦りました。『誰かいませんか』と言った後の静寂がとても恐ろしく感じられました。(中略) 〇〇君のおたずねは全くの予想外で、一体どのように答えがまとまるのだろうかと悩んでいましたが、ねらいからはずれていることに気づけませんでした。なので、常にその時間の学習のめあてやねらいが何なのかという意識を教師は持ち、ずれそうになったら軌道修正してあげることも必要なのだと思います」(18 日目：6/28)

⑤「算数のQアンドAは、なかなか予想しづらいものがありますが、教師としてここを考えさせたいというものを持っていれば、子どもから出なかった場合にはこちらから出すようにすればよいので、余裕を持っていられると思います。また、軌道修正もできます。」(18 日目：6/28：指導教員のコメント)

⑥「始めは点々と出てきた意見が1つのゴールに落ち着いたようでとても感動しました。今までは当然の如く聞いていた先生の発言が、自分でいざ考えるととなると四苦八苦しなないと出て来ないことに気付かされ、一つ一つがとても重要な役割を担っているのだなと思いました。そしてそれを子どもたちとのかけ合いの中で何気ない会話のように発言できるのが教師なのかと感じました。家に帰り先生に撮っていただいた自分の授業を見てみると、言うまでもなくその差は歴然としており、まだまだ子どもたちの流れに合わせるには時間がかかるなァと思いました。私は子どもと別のところに立っているようでした。なので『子ども』と『教師』ではなく『子

『子どもの中にいる教師』として子どもたちと同じ目線で考えながらも、授業全体の流れを見渡せるようになりたいと思いました。」(20日目：6/30)

⑮「子どもが授業を進めることの意味、また必ず授業で出てくる『おたずね』の意義がジグソーパズルのピースがはまるように理解できました。私は子どもが進めるのでは教師のように知識がありできる子が優位になるのではと思っていました。しかし、できない子のおたずねで、できるとしていた子の中にも疑問が生じ、より理解を深めようとします。なのでこれは両者にとって考えるレベルは別々ですが、意義のある学習法なのだとわかりました。だからこそ『おたずね』がどの時間でも重視され、おたずねをするために子どもたちは能動的に聞くのだというつながりが見えてきました。前回(筆者注：1回目の実習)は授業をすることだけで手一杯でしたが、今回はなぜこのような授業形態をとっているのかということについての意味を考え、そして理解することができました。」(20日目：6/30：「実習を終わるに当たって」)

⑯「ただ知識を得るのではなく、なぜそうなるのか、なぜそうするのか、その意味を理解することが学ぶことだと考えます。それは教師から教えられるだけではなく、子ども自らがなぜと問いを持ち、それを解決しようとするところに真の学びがあると思います。実習を通して、本校の学習法の意義や『おたずね』の大切さに気づいてくれたことをうれしく思います。」(20日目：6/30：「実習を終わるに当たって」への指導教員のコメント)

(2) 「子どもの中にいる教師」を目指して

2回目となる実習の初日に、Nさんは今回のめあてを“奈良の学習法について学ぶこと”(⑧)と記すように、1回目に比べこれからの取り組みに対する構えが明確に異なっている。したがって、同日の日記にある“特殊な教育方法”(⑧)とは、前回の実習当初に抱いていた、一般的な授業法とは隔絶し附属小だけに限定的な方法という意味合いではないことは明らかだろう。つまりここでの“特殊”とは、1回目における学習法の語りをもとにすれば、表面的には“子どもに任せているように見えても、教師はその裏でたくさんの種をまき子どもの考えをノートから十分に把握し”(⑥)、“ここだという場面で現れ”(⑥)る必要があるといった、学習法における教師の働きかけの特質が含意されていると考えてよいだろう。そして、Nさんの学習法に対する意気込みに応じる形で指導教員は、“子どもが自ら求めて学習を進めようとする”授業(⑩)に言及し、実習を通しての目標となる子ども主体の授業場面を、まず始めに具体的に示しているといえる。

2日目以降は、授業構成の仕方やその手だて、そして子どもの実際の学びの様子についての語りが多く綴られていく。1回目の実習時には、“小学校3年生でもこのようなことができるのか”(②)、“(筆者注：他の実習生が行なった、子ども主体とは対照的な教師主導の授業法について)一般の公立学校ならこのような進行方法もありなのだろう”(④)、“とてもすごい技だ”(⑤)、“子どもだけでも授業が成立するということに感心”(⑥)と記すように、実習生としての当事者性をやや欠いた第三者的な見方が散見された。しかし2回目の実習になると、次のように、授業実践者としての意識に立った記録が多くみられるようになってくる。つまり、11日目には“一人のちょっとした疑問やつぶやきのような感想を土台にしてどんどん学習が深まっていく様子が興味深かった”(⑨)と記したのに対して、指導教員は“多様な考えを引き出す工夫が必要”

(㉔)とコメントしている。この助言を受けて、実際に国語の授業を行った後でNさんは“もっと比較する言葉を出してみたり、イメージをふくらませるような提案をしていきたい”(㉕)と、学習法に求められる教師のかかわり方を徐々に把握していった様子が見えてくる。

授業についての実習生と指導教員とのやり取りは、以降も、より実際的な進め方について進展していく。分けても、次の場面は学習法の根幹に触れる内容が話題の中心になっていて、2回目の実習のハイライトであろう。“『教師がしゃべりすぎてはいけない』という意識ばかりが先行し”(㉖)で授業を混乱させてしまった事態に対して、指導教員は“適切な場面で教師が出ることは大切”であり、“教師の思い通りに引っぱるのではなく、子どもたちが方向を失ったり時”や“意見が錯そうした時”に“教師の出番”があるとし、“その見極めがむずかしい”とのコメントを付す場面(㉗)は、1回目の実習時の次の場面が全く同じ内容で再生されている。つまり、“私も言いたいことがあったのに、子どもが進行しているところを私が遮って入って良いのかという不安にも駆られ、結局子どもたちの流れに身を任せるだけになってしまっていた”(㉘)点について、指導教員は“本校の教師の役割は、引っぱることではなく、子どもの学習の支えとなること”と断った上で“『ここ!』という所で、先生が出ていくことは必要”であり、“その見極めが難しい”と助言する場面(㉙)である。1回目と2回目の指導教員が、“教師が引っぱるのではない”、“見極めが難しい”と、図らずも同一の言葉を用いて学習法を語っているこの場面について、“教師が引っぱるのではない”とする点は、子ども主体の授業を標榜する学習法からは原理的には比較的容易に理解できる内容である。しかし、子どもたち同士の学び合いの最中に教師が好機を逃さずに現れ出るといふ、極めて高度な判断を要する“見極め”の重要性を指摘する点には、学習法のキーポイントがまさに提示されているといえる³⁾。この“見極め”の課題は、その後の実習においても学習法の基盤をなす教師の働きかけとして、Nさんの意識に上ってくる。つまり、国語の授業をスムーズに進めることができなかつた原因は、子どもに頼りすぎて教師が発言する時機を逸してしまつたからと分析し(㉚)、さらに算数の授業での進め方のつまづきから、おたずねを子どもたちに促し、そのおたずねを転機として学び合いの進展を図ることが大切だということに気づいていく(㉛、㉜)等、子ども主体の授業を進める上でのより実際的な手法の要諦が語られるようになっていく点は、学習法理解の深まりを示すものといつてよいだろう。

最終日(20日目)には、“私は子どもと別のところに立っているようでした”(㉝)と、研究授業を自省している。そして学習法の特徴を、授業進行が教師ではなく学習者の子どもであること、おたずねを基軸として授業が展開すること、という2点に要約し、自ら授業を行うことにより、子ども主体の授業はこの2つの要素が有機的な関連性を持つことによって始めて成立することを理解したとする点(㉞)からは、子ども主体の学び合いの意義とその授業構成の両面にわたる理解を着実に進めていったといえるだろう。そして指導教員による、子ども主体の授業を通して“真の学び”の実現を図る“本校の学習法の意義や『おたずね』の大切さに気づいてくれたことをうれしく思います”との最後のコメント(㉟)からは、(今後の期待が多分に込められた内容と考えられ)一定の留保がつくものの、Nさんが掲げていた実習目標の一つである学習法の学びについては、ある程度その達成度を認めることができるといってよいだろう⁴⁾。

また、最終日の㉝～㉞で、比喩(直喩と隠喩)を用いて学習法を語っている点、つまり下線を引いた“始めは点々と出てきた意見が1つのゴールに落ち着いたようで”、“子どもたちとのかけ合いの中で何気ない会話のように発言できる”、“子どもの中にいる教師”“ジグソーパズルのピースがはまるように”に着目すると、次のことが指摘できるだろう。現代の比喩研究は、隠喩の中

心的な役割を新しい認識や発見を誕生させるための仕掛けと捉え、その研究対象としてきた⁵⁾。そして今日では、「隠喩の機能を認識に求めることは、もうほとんど新しい定石」となっており、「類似の発見によって（ないしは類似の設定によって）結びつけ、それによって主題となっているものに新たな《物の見方》を適用し、新しい意味（または忘れられていた意味）を読者に認識させるもの」とされている⁶⁾。この観点からは、学習法の初心者である実習生が実際の授業を通してその理解を進めていく中で、自身の体験を語る際に生み出される比喩を考察対象に取り上げることは、附属小の教師集団の中で自明化した（場合によっては排他的に硬直化した）学習法をめぐる語りを見直す一つの契機にすることができると思う。例えば、“子どもたちとのかけ合いの中で何気ない会話のように発言できるのが教師”（⑭）とする部分は、指導教諭のコメントの“教師の思い通りに引っぱるのではなく、子どもたちが方向を失った時に道すじをつけたり、意見が錯そうした時に交通整理をしたり”（①）という内容を、Nさんが自身の実習体験を通して得た〈イメージ〉をもとに、学習法に求められる教師の役割について、その一端を凝縮させて端的に語っていると考えられる。言い換えれば、方法（論）化を拒む一種の名人芸と捉えられる（場合がある）学習法について、Nさんは実習生の立場ながら教師の実際的なかわり方を“何気ない会話のように”という表現を通しその言語化を試みたわけで、ここには先に指摘した“見極め”の重要性を含んだ学習法の骨法に関する示唆的な語りを認めることができると思う。

4. おわりに

本稿では、実習生による学習法理解のプロセスについて、その一連の語りを対象に考察を行ってきた。ここで試論的にいえることの一つとして、実習記録を一つの物語り、つまり“実習体験を通じ、学習法について語る言葉を見つけ出す”といった筋立てを持つ物語りとして読む可能性を示すことができるのではないか、ということである。代表的な部分を例示（再掲）すれば、実習の最終段階（20日目）での次の語りが挙げられる。「おたずね」を基軸として導入から展開そしてまとめ（終結）に至る授業づくりを、“始めは点々と出てきた意見が1つのゴールに落ち着いた”と分析し、教師に求められる働きかけの要点を“子どもたちの流れに合わせ”、“子どもたちとのかけ合いの中で何気ない会話のように発言できる”と記す部分（⑭）である。そして、子どもと別のところに立っている教師と対比させて、シンボリックに“『子どもの中にいる教師』”（⑭）と語る部分は、子ども主体の学習法の根幹を見事に言い当てているといえるだろう。このように、小論で考察対象としてきたテキストから、教育実習とは、自らの身体と思考そしてそれらの表現形態である言葉を学校現場の言語風土に馴化させ、授業や子どもを語る言葉とその語法を獲得していく過程ともいえると思う。しかし、実習生に限らず現職の教師がある語り（方）を身につけるといふことに対しては、次の両義性を持つことになる点に意識的に留意することが重要であろう。つまり一方では、実践者としての支えとなる基盤、いわば“教師としての型”を形成することにつながるとともに、他方では授業や子どもについての思考と行動を制約する軛になるといった二側面を同時に持つことになるからである。実習生にとっては、前者の課題に精力を傾けることで精一杯であり、むしろ“教師としての型”の祖形を獲得することが実習における最大の目標となるだろう。翻って、学校現場の現職の教師にとっては、特に後者の課題に常にさらされているとあってよく、附属小の教師も例外ではないといえるだろう。例示すれば、指導教員の語りの中に“本校の柱、奈良の学習法はまさに子どもが主体となって学習を進めていく”（⑩）とあるように、教えを受ける側の自発性と能動性を強調した「子ども主体」という言葉は、単に

事実的な命題を示すのではなく、“そうあるべきだ”とする語り手の価値判断が充溢した言語表現といえる。附属小の教育を語る上で不可欠な慣用語である「子ども主体」は、同じく附属小の教育理念の表明ともいえる「真の学び」(①)と容易に結びつき、その結果、他の論議を特権的に排除することによって学習法を多様な筋立てで語ることを自ら断念してしまっている、といえはいい過ぎであろうか(*注4を参照)。したがって取り組むべき課題は、(附属小の中での学習法をめぐる語りの中にもし強張りがあるとすれば)“語り直し”の契機をどこに見出すかにあり、語り(方)に着目する本研究の主要な課題意識の一つも、ここにあるのである。

今後は、この“語りの制度化”に関する課題究明を目標に置き、子どもの「真の学び」を希求する学習法が時代の推移の中でどのように語られていったのかを焦点に、本研究を前進させていきたい。まずは、学習法をめぐる言説群について、「真の」と語られるその内実の歴史性を解明するために、過去の学習法の語りを対象にした分析作業に鋭意当たっていききたいと考えている⁷⁾。

〔注〕

1) これまでの研究については、次の報告を参照。

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(2)－授業の『物語り』は支えか桎梏か?－」『教育システム研究』奈良女子大学 教育システム研究開発センター 研究紀要 第5号 2010年 pp.21-28.

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) 現実の言語的かつ社会的構成については、次の文献を参照。また同論考は、教育問題に関する今日的な「心理主義化」傾向に対し、批判的な視座形成の手掛かりを与えてくれる。

野口裕二「社会構成主義という視点」小森康永・野口裕二・野村直樹編著『ナラティブ・セラピーの世界』日本評論社 1988年 pp.17-32.

なお、「構築主義」の他に「構成主義」とする訳語があり並存する状況にあるが、千田の論考によれば、両訳語の背景にある思潮を理解することによって、使い分けはある程度可能である。

千田有紀「構築主義の系譜学」上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房 2001年 pp.1-41.

3) この“見極め”は、教育学研究における「タクト」概念の範疇に入るものと考えられる。教職の専門性開発へ向け、実践面そして理論面での「タクト」研究は重要だとされてはいるものの、未だ研究の蓄積は充分でなく未開拓といってよい領域である。現時点で筆者は、臨床教育学の学理論に「タクト」研究の有効な方法論となる可能性を見ているが、ここでは指摘だけに止めておく。なお「タクト」研究の動向を概観するには、次の文献が参考になる。

村瀬公胤「教師の即興性と実践的知識」秋田喜代美編著『授業研究と談話分析』放送大学教育振興会 2006年 pp.187-201.

4) 学習法を語る際には、「真」の言葉を用いることには注意が必要であろう。なぜならば、価値判断を伴い聖性さえ帯びる「真」なる言葉は、教育を語る際に確実にその語りの筋立てを支配し、議論の余地を狭めて多様な意味解釈を妨げると考えられるが、その実証的な論究は別の機会に譲りたい。

5) 山梨正明『比喩と理解』東京大学出版会 1988年 pp.11-14.

6) 尼ヶ崎彬『日本のレトリック』筑摩書房 1994年 p.36.

7) 附属小内で「各種能力の指導系統表」の改訂版を作成する際に、その議論の中で、「私たちが日常使っている『学習法』というのは、どの時代の『学習法』を指しているのかが、不鮮明であること」が明らかになっている。(奈良女子大学附属小学校学習研究会編『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道』明治図書 2008年 p.21.) 語りに着目する研究視角からは、ここに本研究のトポスの一つがあると考えている。

小学校授業における教師の道徳的知覚の変容

— シンプソンとギャリソンの概念を手がかりに —

増田 美奈 (東京大学大学院教育学研究科)
藤井 康之 (奈良女子大学文学部)

はじめに

1980年代後半以降、授業に内在する道徳的側面に関する事例研究が、アメリカの授業研究の一つの流れとなっている。その流れをレビューした論文「道徳的活動としての教えること」¹⁾において、著者のハンセンは、授業研究における授業の道徳的側面への着目は、授業を目的—手段連関のインストラクションとしてではなく、多様な価値の方向性をもちうる「実践 (practice)」として捉え直すものであることを指摘している。また、そこで用いられる「道徳的 (moral)」という概念は、道徳教育のような狭い意味での道徳が問題にされる場面だけではなく、広く授業の様々な場面に浸透している価値にかかわるものとして捉えられていることを指摘している。授業に内在する道徳的側面に関する事例研究は、教えるということは善かれ悪しかれ教師が子どもに何らかの価値をともなった影響を及ぼすゆえに、本来道徳的な行為であるということを前提にした研究であるという。つまり、意図的に「道徳」を教えることを研究対象としている道徳教育や、その道徳教育の議論に活気を与えてきたコールバーグやギリガンらの道徳性発達研究とは一線を画し、教師が意識しているかどうかにかかわらず教室にもち込まれている「道徳的なもの (the moral)」に光をあてる授業研究なのである。

本稿の主題とする授業における教師の道徳的知覚に関する研究も、その流れの中に位置づくものである。道徳的知覚は、実践の文脈の唯一性とそこに参加している子どもの特定性を把握するために、教師の実践的推論において不可欠の部分を作していると主張する研究 (P.J.Simpson & J.Garrison,1995²⁾, J.Garrison,1997³⁾)、また、教師の道徳的知覚を、特定の状況において何が重要かを捉える力として重要視する研究 (S.Pendlebury,1990⁴⁾) などが先行研究として挙げられる。なかでも、教師の道徳的知覚に関する研究領域で主要な事例研究として挙げられるシンプソンとギャリソンの論文「教えることと道徳的知覚」⁵⁾ では、ある一人の子どもに対する複数の教師の4つの道徳的知覚が具体的に記述され、その特徴や意味が解釈されており、意義深い。

本稿は、シンプソンとギャリソンが提示する道徳的知覚の枠組みを手がかりに、ある子どもに対する一人の教師の道徳的知覚が、10ヶ月にわたる授業実践のなかでどのように変容するのか、事例をとおして明らかにすることを主題としている。

1 考察の視点と対象

ここではまず、シンプソンとギャリソンの事例研究を概観し、著者らが挙げた4つの道徳的知覚を参照したうえで、考察の視点を設定したい。

(1) シンプソンとギャリソンの道徳的知覚に関する事例研究

シンプソンとギャリソンは上記の論文「教えることと道徳的知覚」において、道徳的知覚は子どもへの共感的理解を授業実践の基盤に置こうとする教師たちにとっては不可欠のものでありな

がら、合理的判断や法則的原理を強調する従来の教育研究や教育行政の主流においてはしばしば無視されがちであったと述べる。アリストテレスの実践的推論やデューイの美的知覚の概念を理論的基盤としながら、小学校4年生のある一人の子どもに対する複数の教師の知覚の差異を検討するなかで、著者らは教師の実践的推論において道徳的知覚がもつ意味の重要性を論じている。

実践的推論 (practical reasoning) は、具体的な状況のなかで知的行為を導くものである。それは常に特定の実践の文脈のなかで、つまり、特定の場所で、特定の時間に、特定の人々によって引き起こされる問題状況において、それに的確に対応する力を意味している。道徳的知覚は、この意味での実践的推論の一部を構成するものであり、それによって私たちは実践の唯一性とそこに参加する人々の特定性を把握する。アリストテレスはすでに 2300 年前に、実践的推論においてこうした状況の特定性を把握するのは「知覚の問題である」と指摘していた⁶⁾。しかし、普遍的法則の発見と普及を追及する傾向をもつ従来の教育研究や教育行政の主流は、脱文脈的な研究結果を行政の階層秩序をとおして学校に適用させようとしがちであった。それによって、教師たちは「法則を基盤にした他者からの指令の実行と、自分たち自身の感情的、創造的な知覚とのあいだのジレンマ」⁷⁾にとらえられることになる。こうした分裂状況が教師たちのバーンアウトの重要な要因になってきたと著者らは言う。これに対して、道徳的知覚は、具体的な状況のなかで「何がもっとも望ましいことか、何がその子どもにとっての最良の可能性か、何がその授業の目的とされるべきか、そしてどんな種類の教室の構造がその特定の子どもたちにとって望ましいのかを見いだすもの」⁸⁾だと言うのである⁹⁾。

シンプソンとギャリソンは、さらに道徳的知覚を次の3点で具体的に特徴づけている。

第一に、道徳的知覚は特定の人や文脈を把握する力である。それは私たちが法則や基準を安易に適用することのできない、複雑で不確定で曖昧な状況を把握する際にとりわけ重要な役割を果たす。道徳的知覚は、人や文脈の唯一で交換不能な一回性的特徴を捉える力であり、それによって私たちは初めて、今ここでの子どもの存在と同時に、その子どものこれからの可能性を見いだすことができるようになる」と著者らは言う。第二に、道徳的知覚は教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながりを基盤にしている。日々の親密なかかわりやつながりを基盤にしているからこそ、子どもの必要や関心や行動に対して思慮深く把握することが可能になると述べる。第三に、道徳的知覚は感情や想像力にかかわるものである。教師の子どもと子どもをめぐる状況の把握は、共感的な洞察を必要とするものであり、そこでは教師の感情や想像力が必要不可欠の要素となる。

道徳的知覚を以上のように、親密なかかわりを基盤とした、特定の人や文脈に対する把握と特徴づけたうえで、シンプソンとギャリソンはトニーという少年をめぐる複数の教師たちの知覚を検討する。トニーは各地のカーニバルを旅してきた家庭の関係で、これまで十分な学校教育を受けて来なかった11歳の少年である。著者らはここでトニーに対する4つの異なる知覚の在り方を記述し、その特徴や意味を解釈している。一つめはトニーの4年生の担任教師のジュディスの知覚、二つめは教室観察チェックリストにもとづいて彼の行動評価を行ったガイダンス・カウンセラーやテストによる診断をした病理学者の知覚、三つめは参与観察者および子どもと教師の仲介者としてのパムの知覚、四つめは彼の5年生の担任教師のアンの知覚である。

トニーに対する一つめの知覚の教師であるジュディスのクラスでは、読み書き計算のできないトニーは様々なトラブルのもとと見なされている。ジュディスの授業のなかでは、標準テストに対応するスキルの習得が重視され、それが子どもたちとの相互作用にも影響を与えている。例え

ば、彼女は毎朝スペリングや計算ドリルの訓練を子どもたちに課す「早朝特訓」の時間を設定しているが、そこでトニーは「4年生のスキルは習得できない子ども」と見なされることになる。そのためジュディスは、トニーに個別の課題として初歩的なワークブックを与えているが、それでもトニーの進歩はもっぱらそのワークの問題に正答したかどうかで判断されている。例えば、スペリングのワークブックで挿絵に対応する言葉を欄のなかから選んで綴る課題で、トニーが正答の‘hop’のかわりに‘jog’と記す。しかし、その挿絵からはどちらともとれるし、スペルの点でも誤りがなくても、‘jog’という言葉が欄のなかに入っていないために誤答として処理される。そこには一般的尺度からの評価はあるが、トニーの「誤り」のなかにある論理や、彼の個人的な生活史からくる必要性や関心や能力に対する共感的応答はほとんどない。ジュディスの教室では、トニーが言葉の意味を理解することよりも、正答を選択できることに重点が置かれていると言える。そもそも、このワークブック自体がトニーの生活からかけ離れた脱文脈的なスキル訓練のテキストであり、しかもトニーはそれを教室のなかで一人で訓練する文脈に置かれている。そのため、学年の終わりにはトニーの綴る文章そのものも機械的なものになっていく。ジュディスは一般的尺度にもとづいて何ができないかという観点から、トニーを評価しているのだと言える。こうしたトニーに対するジュディスの知覚の在り方やそれに応じた授業の構造はトニーにとって一つの障壁になっているのが覗えるが、著者らは、ジュディスに対して公正であるためには、彼女自身の授業や知覚の在り方そのものが標準テストに準拠した制度的な期待に拘束されているものであることを意識すべきだろうと指摘している。

トニーに対する二つめの知覚は、教室観察チェックリスト (Classroom Observational Checklist) にもとづいたガイダンス・カウンセラーや病理学者の評価である。このリストは医学的治療モデルにもとづいた病理学的方向づけに従って作成されている。トニーの個人的な生活史や教育歴と切り離されたチェックリストやテストによって、教室でのトニーの行動が観察され、能力が評価される。そのなかで、例えば、彼のIQは75で2年遅れの精神年齢であり、そのため4年生の授業に参加することができないという診断を受けることになる。ここでもまたトニーは、何ができないかという観点から知覚されているのだと著者らは言う。

三つめの知覚のパムは、トニーのいる学校に長期的な参与観察をしてきた共同研究者である。パムはトニーとともに過ごすなかで、彼がジュディスたちの見るような、十分に読むことも書くこともできない子どもではなく、題材や状況によっては優れたリテラシーを発揮することを見いだしていく。とりわけ、学校以外の日常生活やこれまでの生活史にかかわることに彼は強い関心を示す。その話のなかにはパム自身も経験したことのない様々な興味深い出来事が含まれている。トニーと一緒に本づくりを行うと、「トニーの夢」と自らタイトルをつけたその本をつくるプロセスのなかで、彼は自分の豊富な体験に興味深く耳を傾けるパムに様々な話をし、その本づくりのために見本となるようないろいろな本を熱心に読むようになる。パムはスペルの誤りではなく、そこでトニーが物語ろうとしている内容に関心を示す。標準テスト的なものの見方に対して批判的なパムの道徳的知覚は、トニーから離れて一般的な基準から彼に何ができないかのラベルを貼るのではなく、トニーとの関係のなかで彼ならできることを見いだしていると著者らは言う。トニーなら自分で何ができるか、そしてパムと二人ならばトニーは何ができていくのである。その過程でパムの役割は、しだいに外側からのトニーの支持者から、トニーと学校のあいだの積極的な仲介者になっていく。

四つめの知覚の教師は、翌年、トニーの5年生の担任をしたアンである。アンの教室は、パム

が参与観察したこの学校の教室のなかで、この教室ならトニーが伸びるのではないかと判断し、学年の変わり目に校長にかけあってトニーを編入させた教室である。アンの知覚は、パムの知覚がトニーとパムの二者の関係のなかではたらいっているものであるのに対して、トニーとトニーの周りの子どもたちとアンという教室の社会関係のなかではたらいっていることが特徴と言えよう。例えば、アンの教室では、既習事項と未習事項をつなぐため、特定の領域や問題に対して子どもたちがまずどのような情報や知識をもっているのかを分かち合うブレインストーミングの場面がしばしば設定されている。ブレインストーミングの場でアンが強調しているのは、周りの人が言ったことに対して「それは間違っているとか、それは正しいとか言わない」ことである。そのブレインストーミングをとおして、アンは子どもたちが既に何を知っているか、これから何を知りたいかを知覚する。それは、アンにとって、その教室の子どもたちの欲求や感情や必要や目的を捉える道徳的知覚の一部を構成している。個別化され脱文脈化されたスキル訓練のカリキュラムはトニーの学びの機会を制限するものであり、トニーにとっては教室の一員として皆と同じ活動にかかわることが必要だと判断したアンは、トニーに与えられていたワークブックを棚にしまってしまう。もちろん、アンもまた言語能力が多様な学びを媒介する中心的な役割を果たしていることを認めてはいる。しかし、アンは言語能力の向上は何よりも「リテラシーが発達する場面に子どもを立たせることが重要である」と考える。トニーが読み書きを具体的な聴衆に向けた有意義な活動として用いることができるような文脈をつくりだしていくことが、アンの仕事になる。例えば、作文の時間はトニー自身がテーマや題材を選び、トニーが自分の経験や思考や手柄話を皆と共有する場になる。アンはそこでトニーが好きなもの、トニーにとって重要なものを見だし、それに対してパーソナルな応答をしていく。そのプロセスでトニーは自分にとって必要な語彙を増やし、スペルを修正していく。彼女はスペルの間違いを直接指摘するかわりに、子どもたちに対して自分で間違っていそうだと思う言葉を調べるように促している。スペルを間違えてもいい、間違えたら自分で直していけるという経験は、トニーがリスクを侵して饒舌になるための安心感と自由を与えている。そこにも子どもの感情的必要に対応するアンの道徳的知覚がはたらいっている。アンはトニーとの歩みを振り返りながら次のように言う。「トニーは今、一人の読み手であり書き手です。彼は挑戦するのを恐れませんが、私はトニーがリスクをおかすことのできる教室をつくってきたと思う」¹⁰⁾。アンはその道徳的知覚をとおして、トニーが読み書きのコミュニティの能動的な主体になる環境を構成してきたと著者たちはまとめている。

以上のような、一人の子どもに対する4つの知覚を検討したうえで、シンプソンとギャリソンは、それぞれの「授業と知覚のスタイル (style of teaching and perception)」の差異が異なる子ども像やその子どもが必要とする文脈を浮かび上がらせること、移ろいやすく曖昧で不確定な実践的問題に対して確かな答えはないこと、しかし、唯一の交換不能で一回性的な人や文脈の現実の姿や最善の可能性を見いだしていくためには、標準テストや病理学的評価の一般的指標の助けを借りながらも、それを越える道徳的知覚をもつことが教育実践において不可欠の契機であると結論づけている。

(2) 考察の視点

上記の論文を概観したうえで、まずは本稿における「道徳的知覚」の捉え方を定位したい。シンプソンとギャリソンによると、道徳的知覚は、「実践の唯一性とそこに参加する人々の特定性」の「把握」である。すなわち、「教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながりを基盤」とした、「感情や想像力にかかわる」、「特定の人や文脈を把握する力」である。それは、

具体的な状況のなかで知的行為を導く「実践的推論の一部を構成」している。この道徳的知覚によって、「何がもっとも望ましいことか、何がその子どもにとっての最良の可能性か、何がその授業の目的とされるべきか、そしてどんな種類の教室の構造がその特定の子どもたちにとって望ましいのか」が見いだされると述べている。不確定で曖昧な状況のなかで行われる教師の実践は、問題状況をいかに知覚するかによって、その状況に対する推論、対応が大きく変わってくる。問題状況の把握の出発点にある、教師の子どもをめぐる状況の把握として捉えられているシンプソンとギャリソンの道徳的知覚の意味を、本稿においても参照し、実践の記述を行いたい。

また、シンプソンとギャリソンは道徳的知覚を特徴づけたうえで、一人の子どもに対する4つの異なる知覚の仕方を記述し、その特徴や意味を解釈している。トニーの4年生の担任教師のジュディスの知覚、ガイダンス・カウンセラーや病理学者の知覚、参与観察者のパムの知覚、彼の5年生の担任教師のアンの知覚である。しかし、これら4つの知覚は、大きく3つに、さらに分類することができよう。つまり、A. 一般的尺度にもとづいて何ができないかという観点からの知覚であるジュディスとガイダンス・カウンセラーらの知覚と、B. その子どもなら自分で何ができるか、教師との二者の関係のなかで何ができるかという観点からの知覚であるパムの知覚、そして、C. その子どもをめぐる教師や他の子どもとのどういった社会関係において、どういった知的活動を準備すれば、その子どもが学習の能動的な主体となるかという観点からの知覚であるアンの知覚である。本稿においては、この3つの道徳的知覚の在り方を考察の枠組みとして採用したい。

ただし、シンプソンとギャリソンの道徳的知覚の在り方を枠組みとして採用する際に留意すべきなのは、一人の教師に一つの道徳的知覚のスタイルがあるという印象を与えやすいということである。しかし、3つの道徳的知覚は、一人の教師のうちにも内包されているものなのではないだろうか。

シンプソンとギャリソンは、標準テストやその他の一般的指標が教師たちの授業の仕方やものの見方を拘束し、それによって一回性的な子どもとその文脈を捉える道徳的知覚が疎外されることを示唆している。教育研究と教育行政によって一般的な技術や評価が強調される環境のなかで、教師たちが一回性的な子どもの存在と状況を捉える道徳的知覚を養い続けることは難しい。トニーの4年生の担任教師のジュディスの知覚は、標準テストに準拠した制度的な期待に拘束されているゆえであることを、シンプソンとギャリソンも指摘している。一方、トニーの5年生の担任教師のアンの知覚のように、思慮深い共感的洞察に満ちた道徳的知覚も培われている。シンプソンとギャリソンはそれを、それぞれの教師たちの4つの「授業と知覚のスタイル」として描き出した。同じ子どもであっても、「授業と知覚のスタイル」が異なると、まったく別の子どもの姿やその子どもへの対応の仕方を浮かび上がらせる。その事実を提示するためには、シンプソンとギャリソンのこの論文においては、それぞれの教師たちに特有の「授業と知覚のスタイル」として描き出す必要がある。しかしながら、教育現場においては「授業と知覚のスタイル」を確立した教師たちばかりではない。特に教職歴の浅い教師たちは、そのスタイルを確立していくまで、子どもたちとの授業のなかで、揺らぎ、葛藤し、省察を繰り返す毎日の連続である。また、スタイルを確立している熟練の教師たちも、4月の子どもたちとの出会いから、時間を重ね、関係を深めるなかで、繊細に知覚の在りようは変容しうると考えられる。

よって本稿では、シンプソンとギャリソンの提示した4つの道徳的知覚を3つの道徳的知覚として引き受けつつ、それらの知覚が、一人の教師の10ヶ月にわたる授業実践において、いかな

る契機で現われ、いかなる契機で変容していくのかについて、事例をとおして描き出すことを課題としたい。

(3) 対象

以下で事例としてとり上げるのは、東京都内の公立小学校で理科の授業を担当する筆者（増田）の実践記録である。非常勤講師としてA小学校に勤務し始めたのは2009年4月、教職歴は2年目である。2009年度は6年生の4クラスで理科を、本年度の2010年度は4年生の3クラス、5年生の3クラスで同じく理科を専科として受け持っている。各クラスとも週3時間、2時間続きの日と1時間の日の週2日、授業を行う。一週間のうち、月曜日は5年生1クラスと4年生2クラスで5時間、水曜日は5年生1クラスと4年生1クラスで2時間、木曜日は5年生2クラスと4年生1クラスで6時間、金曜日は4年生2クラスと5年生2クラスで5時間、授業を担当する時間割となっている。4年生は基本的に教室で、5年生は理科室で授業を行っている。

実践記録は、授業を終えた当日の夜、自宅で執筆している。3つのクラスで授業を行った場合、3つの授業記録をつける。記録の内容は、授業中の筆者からの言葉かけ、それに対する子どもたちの反応、気になった子どもとのやりとりの詳細、筆者のその時々感想などが主である。

本稿ではその実践記録のなかから、5年2組の純平君¹¹⁾に関する記録を取り上げたい。5年2組は31名の子どもたちと30代女性の学級担任で構成されるクラスである。筆者は本年度2010年4月より、木曜日の3、4時間目と金曜日の2時間目に、理科専科の教師として5年2組の子どもたちとかかわっている。5年2組は、屈託のない笑顔の子どもが多い印象のクラスである。精神的な幼さを感じる男の子が数名いるが、反抗的な様子は感じない。学級担任が細やかに子どもたちを見守っているためか、子どもたちの人間関係も比較的落ち着いているようである。そんな5年2組の一人である純平君は、4月上旬の初めての授業のときから、気にかかる子どもとして筆者の印象に深く残った子どもである。初めての出会いの日から、純平君に対する手探りの対応が今も続いている。

2 実践記録

ここでは、筆者の実践記録をもとに、純平君に対する10ヶ月にわたる筆者の道徳的知覚の変容をみることにしたい。

(1) 純平君に対する最初の知覚

純平君との出会いは、5年2組初めての理科の授業である。彼の姉を前年度教えていたためか、彼の顔を見たときから、気心が知れているような気持ちであった。授業を始める前に一人一人自己紹介をすると、彼も「佐伯純平です。好きなスポーツはサッカーです」と、はっきりとした声で言う。これといった気にかける要素も感じず、むしろ姉の佐伯さんの真面目な性格を彼にも投影したせい、何ら心配なものを感じることはなかった。

純平君に筆者の注意が向き始めたのは、自己紹介の後、さっそく天気と雲の単元に入ったあたりからである。教科書を開き、どんな内容の学習を始めるのか概説し、天気と雲の関係を調べるにあたってこれから数回観察を続けることを伝え、何に注目して観察すると良いかを黒板に書いて説明していた。以下の記録からは、筆者が純平君に対して最初に知覚する様子が読みとれる。

出席番号順に座っていたため、純平君の座席は、廊下側の一番後ろの席だった。授業を始めてしばらくはまったく目立った様子もなく、席に着いて授業を受けているようだった

ので、私（＝筆者、以下同様）も彼に注意が向かないほどであったが、しばらくすると椅子の後ろ足に重心をかけて傾け、がたがたと音をさせ始めた。大丈夫かな、と思ったのがこのときである。ただ、しばらく様子を見てみようと思い、何も言葉はかけずにいた。しかし、授業の話は明らかに耳を傾けていない様子である。椅子を斜めに傾けたまま、机上の一点を見つめ、別のことを考えているような顔をしている。それでもこちらから声をかけず、授業を続けていると、気づけば椅子に座っていない。隣の晃一君の机の後ろに隠れるように、身を屈めて何かをしている。さすがに私も声をかけなければと思い、「純平君、大丈夫ですか？」と授業の言葉を中断して声をかける。すると、しまった、見つかったというような表情をして、だまって自分の席に戻った。しかし、その後も、椅子を傾けながらからだを揺らしたり、消しゴムに一心に何かを書き込んだりしている。再度席を離れたり、周りに話しかけるようなことはなかったので、その後声をかけることはしなかったが、純平君には特別な配慮が必要なかもしれないと感じた。授業の最後にノートを集めると、最初の数行は、黒板の内容を丁寧な字で書き写していた。彼なりに、初めての先生の授業ということで、真面目にやろうとしていたのかもしれない。もうしばらく彼の様子を見守って、配慮すべき状態が続くようならば、担任にこれまでのことや日頃の様子も含め、話を聞いたほうが良いと感じた。（4月15日）

純平君がなかなか学習に身を入れられないのではないかという印象は、この後の数回にわたる雲の観察の際にも感じる事となる。校庭に出て雲の観察記録をとると、雲のかたまりを3つ乱雑に描いただけで、早々にまだ記録をとっている友達にちょっかいを出し始める。文章でも記録をとってごらんと言うと、仕方ないといった様子で、「もくもく」「雲、やばい」とだけ、用紙に書き込む。ある日は、記録用紙そのものを校庭に持って出なかった。「純平君、記録用紙どうしたの」と尋ねると、目を合わさず、その場から遠ざかるように2、3歩後ずさりをする。「純平君、持ってこなきゃ、ここに来た意味がないよ」と諭すように言うと、聞こえなかったように、ふらふらとさらに遠くへ行こうとする。彼とはこれからどうつきあうのがいいのか、やろうと言ったことをやらないのは彼のどういった現われなのか、どうしたら学習に身を入れて取り組む気持ちになるのか、考えることからスタートする出会いだったといえる。

（2）最初のはたらきかけから生じる知覚

5月に入り、続けてきた雲の観察をまとめる段階に入った。子どもたちはこれまでに5回、校庭に出て観察を行っている。4月上旬から、純平君に対しては注意をしつつも、基本的に様子を見続けていたのだが、以下の記録をとった日の授業では、初めて筆者の方から一歩踏み込んだかわりを行っている。

授業の前半は、最後の6回目の雲の観察に校庭に出かけた。前回、観察プリントを持って出ることもしなかった純平君、今日は持って出ることはしたようである。記録もなんとか、丁寧な記録とは言いがたいが、必要最低限の内容は書き込んだ。

教室に戻り、6回にわたって行ってきた雲の観察を終えたので、観察記録プリントを天気ノートにのりで貼り付け、ファイルすることにした。

残り10分ほどの作業である。各自のりを引き出しから取り出し、作業を始めた。貼り方は先に伝えてあるので、作業の見通しがたっているせいか、皆穏やかな雰囲気の中、各

自の作業に取り掛かっている。

一番後方に座っている純平君を見ると、一人だけどうも周りの子どもたちと動きが違う。のりを出して貼り付けている様子ではない。机に背中を丸めて、かがみこんでいる。何をしているのかなあと、そっと近づいて行ってみると、紙の切れ端を取り出して、熱心に絵を描いている。私が後ろから近づいてきたことも、気づいた様子はない。

私は彼の横に立って、座っている彼の顔に少し顔を近づけて、「純平君、のりちょうだい」と言った。注意する言い方ではない。純平君にのりを借りたいときのような言い方で言った。彼は私が横に来たことに気がついて、さっと絵を机の中に隠し、代わりにのりを取り出して私に手渡した。怒っていないようだけれど、どうするのかな、といった様子で、こちらを窺っている。私は、机の上に乱雑に投げ出されている彼の5枚の記録用紙を集めて、「純平君、これだけ頑張って記録とったから、きちんと貼り付けておこうか」と声をかけて、彼の横で、彼の机の上で貼り付ける作業を始めようとした。彼は叱られないのが意外といった様子で、黙って私のするがままにさせている。「最初の記録はどれ？」と尋ねると、「これ」と素直な様子で指し示した。「じゃあ、これを一番上にして、次はどれだろう」と、5枚のプリントを彼が指し示すままに、順番に並べた。「じゃあ、これ、先生が貼ってもいい？」と聞くと、私が彼の横に行ってから初めてこちらに顔を向けて、目を見て、「いいよ」と言った。6回目の観察プリントの左端にのりを塗り、その上に4回目の観察プリントを貼り付ける。その4回目の観察プリントの左端に、また同じようにのりを塗り、次は3回目の観察プリントを貼り付ける。そこまでの作業を、私は座っている彼の横に並んで立ち、彼の机にかがみこんで、黙って行う。彼もその間、黙って私の作業を眺めていた。3回目の観察プリントの左端にのりを塗ったあと、彼に「じゃあ、これここに貼ってごらん」と、2回目の観察プリントを手渡すと、黙って、プリントの端と端が合うように気をつけながら、ゆっくりと貼り付けた。それから、私も何も言わず、彼が貼り付けた2回目の観察プリントの左端に続けてのりを塗ると、彼は1回目の観察プリントを自分で手にとって、その上に貼り付けた。「うん、きれいに貼れたね。のり、ありがとう」と言って、彼の傍らから離れた。(5月6日)

純平君に積極的に筆者の方からかかわったのは、このときが初めてである。それまでは、声はかけていっても、その内容は通常の注意といった内容であった。では、なぜ彼への最初の積極的なかかわりを、上記の記録のような、並んで作業するかかわりにしたのか。予めそうしようと考えていたわけではない。しかし、4月からのかかわりのなかで、純平君には、できるだけ彼に寄り添いながら、やるべきことをやるよう彼の気持ちを乗せていくのがいいかもしれないと感じていた。入退院を繰り返す病身の母親がおり、家ではなかなか甘えられないという家庭の事情を担任から聞いたことや、前年度までの担任には怒られてばかりいたということを知っていたこと、また、筆者が前年度に受け持った、学習に真面目に取り組むことができない6年生の複数の子どもたちと、長い時間をかけて、同様の仕方でかかわっていき、少しずつ彼らが授業に気持ちを向けるようになっていったという経験が、その理由であろう。この日の純平君は、まだまだ筆者の様子を窺っているという雰囲気であった。ただ、彼とはこんな感じで少しアプローチしてみよう、と思えた時間であった。

(3) 純平君への知覚の変容① 「放っておく」時期

5月半ばになり、「植物の発芽」の単元に入る頃になると、それまで積極的ではないながらも、促せば課題に取り組もうとする姿勢を見せていた純平君の学習態度が、少しずつ変わり始める。インゲンマメの種をスケッチさせるために虫眼鏡を配ると、窓際まで立ち上がって歩いて行き、日光で紙を焼こうとし始める。それを、今は好きに立ち歩く時間ではないし、教室内で紙を焼くのは危ないと叱ると、自分がやりたかったことを遮られたことが気に入らないような表情をしながら席に戻り、「マメの絵なんか描いてもつまんないよ」と、一向に描こうとしない。その後、「純平君、絵上手なのに」、「これからインゲンマメが成長して変っていく様子を観察していくんだから、今の状態をしっかりと見て描いておくのって、大事だよ」などと何度となく声をかけると、「えー、だってえ」と言いながら、しぶしぶといった様子で、インゲンマメを見ずに、大きく細長い楕円を描いた。このときは筆者も、今はこれ以上彼に何か言っても気持ちに届かないだろうと考え、そのまま彼のそばを離れている。

純平君のこのような状態が、この後も続くこととなる。実験や観察のための道具を配ると、それを自分の遊びたいように使い、周りの子どもや筆者から注意を受けると、学習への参加を放棄する。静かにしていると思うと、ノートに絵を描いているか、消しゴムなどをいじっている。一緒に課題に取り組むことで彼の気持ちが学習に向くこともあるが、それが長続きをしない。一方的な注意はせず、彼に寄り添いながら気持ちを学習に向けさせようと考えていた筆者の気持ちが、少しずつ変化し始めたのはこの頃である。6月上旬の以下の記録を見ると、純平君に積極的にかかわっていかこうとする気持ちよりも、授業の進度を優先し、彼の気持ちに添おうとしていない様子が覗える。

(今日の授業は)私の方が説明に必死で、子どもたちにきちんと伝わっているか、子どもたちがきちんとノートをとっているかになかなか気を配ることができなかった。ちらっと純平君を見ると、ノートをまったくとらず、黙ってはいるが、机の下に手をやって、何かをいじっている。私は、純平君、また聞いてないなぁと思いながらも、今日やる予定の内容を終わらせたい気持ちの方が大きく、純平君には何も声をかけずにいた。

終わらせたい気持ちが強いだけではない。私の方でも、まだ純平君を含め、子どもたち皆に遠慮している。彼らと知り合って2ヶ月、名前と顔が一致していない子も、まだ数人いる。一致していたとしても、それぞれの子がどんな子か、週2日の授業だと、ほとんど把握できていない。

純平君に対しては、課題を行っていないのを見つけるたびに注意をするのも、彼には耳にうるさくなるだけだろうという気持ちがある。逆に彼の気持ちが乗るように促しているときは、ただ甘やかしているだけなのかなと思ってしまう。ただ、ここ最近の状態は、純平君を放っておいているだけのような気がする。純平君がどうして授業に関心を示さないのか、彼の身になって考えようとはしていない。どうすれば純平君の学習への気持ちが安定するのか…。休み時間に残してフォローすることも、次のクラスの準備があるしと、そちらを優先してしまう。次のクラスは次のクラスで、また別の課題を抱えた子がやってくる。ただ、それは言い訳だろう。気づくと、静かにしているなら周りの子の邪魔にはならないし、それでいい、と思っている。

(6月10日)

6月下旬から「メダカのたんじょう」の単元に入り、各班でメダカを飼い始めると、純平君は自分たちのメダカという嬉しさからか、ペットボトルでの水槽作りには積極的に参加するが、その後の餌やりや水の入れ替えなどの世話は一度も行わなかった。メダカのたまごの観察記録も、他の子どもたちは2日おきには記録をつけていたが、純平君は一度だけ、促されて記録用紙に大きな丸を描いただけであった。

結局、興味深く学習に取り組む純平君の姿をほとんど見ることなく、1学期を終えることとなる。1学期最後の実践記録には、以下のように記されている。

もっと純平君に傾注しなければ。場合によってはとても丁寧な字を書く。いつも描いている絵はとても上手だ。授業中だって、いつもいつもまったく関係のない話をしてくるわけではない。もっと丁寧に、純平君のことを見てあげねば。 (7月16日)

(4) 純平君への知覚の変容② 関心を抱くことに対する優れたリテラシーの発見

2学期に入って最初の授業は、「人のたんじょう」の単元であった。胎児が子宮の中でどのようなプロセスをたどり、成長していくかということを学ぶ単元である。この単元の学習で、純平君はこれまでにない学習への強い関心と、課題への積極的な取り組みを見せることとなる。

この単元を始めるにあたり、教科書に受精卵から誕生までの胎児の成長段階が詳細な絵で掲載されていたため、授業案としては、その絵を順にたどりながら、その都度説明を加えたり、図鑑の写真をプロジェクターで見せたりしながら授業を進めようと考えていた。さらに子どもたちには、ただノートをとらせるだけではなく、胎児の成長の説明をしたうえで、自分が関心をもった内容を各自A4用紙1枚にレポートとしてまとめさせ、最終的に教室に展示するつもりでいた。クラスの皆が同じ話を聞いて、にもかかわらず一人一人異なる観点のレポートが出来上がるのは子どもたちにとって興味深いだろうと考えたことや、筆者自身ももっと子どもたちの顔が浮かび上がるような授業にしたいと考えたことがその理由である。純平君一人を念頭において立てたものではないが、1学期までの気持ちの余裕をなくした授業ではだめだという反省も背景にある。受精から誕生までの話を聞いている間、自分が関心をもったことをメモするために「『人のたんじょう』レポート作成のための取材メモ」と印刷したB4用紙も、1枚ずつ配ることにした。以下の記録には、純平君のクラスで初めてこの単元の授業を行ったときの、純平君の反応が記されている。

授業の最初に、胎児の成長について教科書の絵にそって説明をしていくこと、その説明を聞いて各自A4用紙1枚のレポートを作成し、それを展示すること、そのために「取材メモ」をとりながら授業を受けることを子どもたちに説明した。「みんな同じ話を聞いたのに面白いと思うところとか大事だと思うところが違って、楽しいよね」。そう伝えると、亜衣ちゃんがうんうんとうなずきながら、にっこりとする。敦志君は真直ぐな眼差しでこちらを見ている。全体の雰囲気として、乗り気なようであった。

「だからレポートの書き方も、自分が書きたい書き方にしよう。文章だけで書きたい人はそれでもいいし、絵をいっぱい描きたい人は絵で表現してもいいよね」。そう提案すると、純平君が「えっ、全部絵でもいいの？」と目を輝かせながら嬉しそうに叫んだ。私も思わずつられるように、「もちろんいいよ。絵だけで面白かったことを伝えるのは逆に難

しいかもしれないけど、純平君は絵がすごく上手だから、きっとできるよ」と言うと、「やったぁ」と声をあげて喜んでいる。彼がまさかここまで乗り気になるとは思っていなかったもので、とても嬉しくなる。(9月9日)

ここで筆者は、絵を描くことが好きでよく絵を描いている純平君を念頭において、レポートは絵でもいいと言ったわけではない。むしろ、彼が絵でレポートを描けることを非常に喜んだことに、少し驚いたほどである。ただ、彼と理科の授業時間を過ごしてきて初めて見せた彼からの学習への意欲を嬉しく感じ、「この単元はこのままいくかもしれない」と、彼の意欲を信頼するような感情を抱いた。

その後の胎児の成長に関する3時間にわたる授業を、純平君は意欲的に受けることになる。ただそれは、最後に絵を描けるから、というだけではないと筆者は感じていた。常に、自分たちが胎児だった頃の軌跡をたどっていく、という視点で学習を進めたゆえかもしれない。母親の体内のどこで自分たちは大きくなったのかを確かめるために人体模型で子宮の場所を伝えたと、純平君は「えー、そんなところにいたんだぁ」と声をあげる。受精後20週目には子宮の中で活発に動き回るようになることを知った際には、「お母さんのお腹の中でそんなに動いてたの!」と言って、大きく目を見開いていた。説明の中で大切なことを黒板に書くと、「取材メモ」に丁寧な字ですべて書き込んでいた。この授業のときのことを、記録では次のように記している。

純平君の姿勢も、顔つきも、目も、とても生き生きとして見えた。教科書を見ても、図鑑の写真を見ても、私からの説明を聞いても、何にふれても興味を引かれるといった様子である。彼の中で一体どんな関心が高まっているのか…。あくまで想像だが、もしかしたら自分の母親とのつながりを感じているのかもしれない。今は病を患い、毎日顔を合わせることままならない母親と、かつては確かにつながっていたという、その温かみというか。(9月17日)

3時間にわたる胎児の成長の説明を終え、子どもたちはレポート作成にとりかかった。説明を興味深く聞くことと、その説明をレポートとしてまとめることは、また別の取り組みである。レポート作成に入る前に、子どもたちに具体的なレポートの書き方のイメージをわかせるために、隣の5年3組の子どもたちがすでに書き終えたレポートの中から3人のレポートを紹介して、詳しくレポートの書き方を伝えることにした。その際、純平君の関心がレポートでの表現に何とか結びつくようにと、紹介する3つのレポートの1つに、純平君と仲の良い貴文君のレポートを入れることにした。貴文君も授業にはなかなか積極的に参加しようとしないう子どもなのだが、このレポート作成では集中して胎児の絵を見事に描き上げていた。

「まずじゃあ、貴文君のを紹介するね」と子どもたちに見えるように貴文君のレポートを掲げると、子どもたちから「おぉ!」という歓声があがった。「これ、すごいよね、貴文君。絵をこんなに立派に描いただけじゃなくてね、貴文君、これを描いてる間、すごく集中して頑張ったんだよ」と付け加える。すると健太君の「貴文、すげー」という声とほぼ同時に、「すげー、貴文!」と純平君も声をあげる。「こんなふうだね、教科書の絵を見ながら、赤ちゃんの絵を描くのめすごくいいよね。貴文君みたいに、真ん中に大きく絵を

描いて、まわりに説明を書くのもいいし」。純平君は貴文君のレポートを見つめたままである。「それからこっちの正弘君みたいに、赤ちゃんの体重の増え方をグラフにしてみるのも、みんなに伝わりやすいね」。貴文君のレポートを下げるのは気が引けたので、貴文君のものは手に持ちつつ、正弘君のレポートは黒板に掲示した。「それから、麻里ちゃんは、絵はまわりの飾りだけにして、基本的には文章だけで、しっかり伝えてる。こんなふうに、レイアウトも自分の好きなようにしていいんだよ」。

純平君は貴文君のレポートから、良い刺激を受け取ったようだった。各自がレポートに取りかかると早速私のところへ来て、貴文君のレポートを手にとって眺めていた。その純平君に、「純平君はどんなレポート書きたい？」と尋ねると、「んーっとねえ、こっちから絵を順番に描くよ」と、すでに描きたいイメージはわいているようだったので、これは大丈夫だな、と感じた。案の定、席に戻った純平君は、机にかじりつくように背中を丸めて、受精卵からの絵を描き始めた。少したって彼のそばに行き、「いい絵を描いてるなあ」と感心したように声をかけると、こちらを嬉しそうに見上げて、「でもこれ、ちょっと大きく描きすぎた」と言う。「平気だよ、これぐらい大きいほうが、見応えがあるよ」と応じると、「そっか」と言って、また集中し始める。しばらくすると、「先生、先生、ここどうしよう、空いちゃった」と、絵で埋めきれなかった白紙の部分を気にするようにこちらにやってきたので、「純平君、『取材メモ』にいっぱい頑張って書いてたでしょう。その中から選んで、書きたいのを絵の横に今度は文章で書いてみるといいよ」と励ますと、「うん」と言って小走りで自分の机に戻って行った。(9月30日)

純平君は、最後まで集中してレポートに取り組んだ。絵だけで描けることを最初は喜んでしたが、結局、胎児の各成長段階の絵を教科書を参考に描き、その絵の横に「取材メモ」で書き取った説明を加えるという見事なレポートを仕上げた。自分で作った感想の欄には、彼の肉声を感じさせる次のような内容が書き込まれていた。「ぼくのおこづかいは500円なので、5000円になるまでお母さんのおなかにいるのは、お母さんのおなかの中はすごいと思いました」。

(5) 純平君への知覚の変容③ 純平君が生き生きと学べる授業作り

10月に入り、朝顔の雄しべと雌しべを観察し、そのつくりを学習する単元が始まった。この単元でも行った雄しべと雌しべの観察レポートを、純平君はまた見事に仕上げることになる。ただこの度は、花のつくりそのものに関心をもっていただけではなかった。実際に朝顔の花をピンセットで解体してつくりを調べる際には、雑に雄しべと雌しべを引き抜きちぎれてしまったせいも、早々に興味を失い、後ろの席の和紀君の朝顔に潜んでいた虫をピンセットでいじることに夢中になっていた。レポートを書く時間になり、「人のたんじょう」レポートのときのように立派な絵をまた描けるといいねと促すと、ようやくレポートを作る意欲を見せ、隣の侑子ちゃんの雄しべと雌しべを見せてもらいながら、集中して書き上げた。この日の記録には、次のように記されている。

何とか純平君が生き生きと学べる授業ができないものか。今日はレポートはしっかりと書いたが、雄しべと雌しべのつくり面白さを見いだしていたとは言い難い。胎児の成長のときのように、いつも学習内容自体が純平君の興味を引きつけるとは限らない。興味を引く引かないにかかわらず、授業中は真面目に課題に取り組むようにと彼に言うことは一

方では大事なことだと思うが、今は何とか、彼が面白い、やりたいと思うような授業にしたいという気持ちの方が強い。純平君だけではなく、彼も含めた皆が活躍できるような授業作りができないか。

(10月14日)

この記録の「皆が活躍できるような授業作りができないか」という気持ちを決定的に強めたのが、11月に行われた学芸会であった。いつも理科の授業でのかかわりがほとんどの5年生の子どもたちが、授業では見たことのないような表情や聞いたことのないような声で、演じている。演じた後の休憩時間には、いつもは硬い表情していたり、あまり積極的に話しかけてこないような子どもたちまで、「増田せんせい！」と言って、何の屈託もなく、飛び込んでくるように話しかけてくる。純平君も、「先生、観た観た？」と満面の笑みだ。「もちろん、観たよ。すごく良かったよ」と言うと、満足そうな顔をして友達の方へ駆け寄って行った。

自分の何かを思い切り表現できたときの子どもたちの生き生きとした様子を目のあたりにし、この感覚を授業でも味わわせてあげたいと授業作りしたのが、「流れる水のはたらき」の單元である。この単元の前半では、班ごとに小さな川を作って、流れる水の三作用（侵食、運搬、堆積）を学ぶ流水実験を行い、後半では、同じく班ごとに「流れる水のはたらき」に関するテーマを選び、そのテーマについて調べた後に発表会をするという計画を立てた。子どもたちが生き生きするようにと特に配慮したのが、後半のテーマ学習である。ただ何でも好きなテーマを選ばせるのでは漠然とし、子どもたちのやる気は起こせない。そこで、テーマを8つ、筆者が設定し、そのいずれかを各班で選ばせることにした。その際気をつけたのが、ただテーマだけを提示するのではなく、それぞれのテーマごとに、例えばこんなふうには、こんなことを調べると面白いかもしれない、という筆者からの提案も一緒に示すことだった。子どもたちが何かを面白そう、やってみたいと思うためには、何をどんなふう調べてまとめると、どんな発表になるという程度の見通しが立つ必要があるだろうと考えたからである。例えば、「水の流れの速さによって、流すはたらきに違いはあるのか」というテーマでは、流れが速い場合と遅い場合では水の押し流す力に違いがあるのか、実験室で実験をして調べてみようとして子どもたちに提案した。「あくまで実験室で出来る範囲の実験だから、まずは実験室に行って何がこの実験に使えるのか、チェックしてみないといけないね。それをチェックしたうえで、実験装置を作って、設置して、ストップウォッチでタイムを計ったりして調べると、すごく面白くなりそう。このテーマになった班の人たちは、後でもっとじっくり相談しよう」。そう伝えると、もう実験の好きな健太君は「これがいい、これがいい！」と反応している。予想したとおりであった。このテーマに限らず、こういう調べ方だとあの子は乗ってきそう、活躍できそう、ということ念頭に置きながら、テーマごとに具体的な調べ方を考えた。純平君の活躍を思い浮かべながら考えた調べ方は、やはり絵を描いたり、工作をしたりする方法である。「洪水を防ぐための工夫」というテーマでは、「じゃかご」や「さぼうダム」のはたらきを文章での説明だけではなく、模造紙に絵を描いたり、工作をして皆に発表するとよく伝わるかもしれない、と提案し、「川の上流・中流・下流と川原のようす」というテーマでは、上流と中流と下流の石をそれぞれ発泡スチロールやダンボールで作ってみると、違いが分かりやすい、と提案した。いずれも、純平君が班の中でこれらの工作や絵を担当し、熱心に制作に集中している姿を想像しながら提案したものである。純平君の班には、しっかりと皆をまとめることのできる亜衣ちゃん、誰にでも優しく接することのできる美咲ちゃんがいる。二人とも、純平君のやりたいこと、得意なことを見極め、純平君が生きようような役割を彼に担わせて

くれるだろうと考えていた。

純平君の班は、純平君の強い希望で上記の「川の上流・中流・下流と川原のようす」をテーマに選んだ。班ごとに提出させた計画書には、純平君の役割は、班の皆で図鑑などで調べた後に、絵と工作を担当する、となっている。以下は、計5時間にわたって調べ学習を行っている最中の、ある日の記録である。

子どもたちの間を歩いて見て回っていると、純平君が小走りでやってきて、「先生、先生、中流って、山近くにあるの?」と尋ねる。「そうだねえ、近くにあるとは思うけどなあ。ちょっと何か写真探してみようか」と言い、純平君とともに彼の班の子どもたちが集まって作業しているところまで戻る。戻るとすぐに同じ班の亜衣ちゃんに、「中流の写真ってどっかある?」と純平君は尋ねた。亜衣ちゃんが「あった気がするよ」と、図鑑を調べてその写真を見せると、純平君は「やっぱり近いね。上流よりは遠くて、下流よりは近いんだ。そっか」と私に顔をあげて言った。私がうんうんと頷きを返すのを見ると、今度は少し離れたところにある発泡スチロールの箱に駆け寄って行った。私は箱に顔をうずめている彼に「純平君は何を作ってるの?」と近寄ると、「ん?ここの中にね、上流と中流と下流を作ってる」と言いながら箱を持ち上げて見せてくれた。見ると、50 cm 四方ほどの発泡スチロールの箱の中に、川が上流から流れて下流へと広がっていく様子を再現している。一つの角に、紙を丸めて築いた高い山を置き、その山の間から細い川が描かれている。一方高い山から離れたところに、海がマジックで塗られていた。途中の中流と下流の川を、箱の中のどの位置に描こうか迷い、中流が山の近くにあるかどうか、尋ねたようだ。「純平君、こんなすごいもの作ったの?」と聞くと、嬉しそうににこりとしながら「うん」と応えた。「これ発表のときに見せたら、川がどんな風景たどりながら山の中から海に流れていくのか、みんなきっとすごくよく分かるよ」と伝えると、「だから正確な方がいいでしょ」と、誇らしげな表情でこちらを見た。

今日の純平君は、明らかにこれまでとは違う純平君だ。班の中で役割を担って、自分で箱の中に川の流れる風景を作ろうと考え、作ったものを正確に発表するために、中流は山の近くを流れているという知識を得ようとしていた。こういった時間と場所を、もっと彼に作ってあげなければ。
(12月9日)

この日の授業は、純平君は2時間のほとんどを、箱の中の風景作りに没頭した。箱に色を塗り、美咲ちゃんに手伝ってもらいながら作った画用紙と爪楊枝でできた木も箱の中に設置し、川が上流から下流に注ぐ風景を立体的に見ることのできる箱庭がもう少しで出来上がるというところまで仕上げた。しかし、翌日の授業では、彼はまったく箱庭に手をつけなかった。朝から祐樹君とけんかをし、祐樹君に文句を言いに行ったりちょっかいを出しに行ったりと、工作にはまったく集中できなかつたのである。彼の学習への意欲が、友人関係のトラブルで中断されることがこれまででもたびたびあった。なかなか持続しない彼の学習意欲をいかに保たせるかという難しさを、この後も抱えることになる。

3 考察

先の事例では、シンプソンとギャリソンの道徳的知覚の捉え方にもとづきながら、筆者の10

ヶ月にわたる理科の授業での純平君とのかかわりをとおして、純平君に対する筆者の道徳的知覚がどのように変容したのかを具体的に描き出した。ここでは、本稿において採用した3つの道徳的知覚の在り方、すなわち、「A. 一般的尺度にもとづいて何ができないかという観点からの知覚」と、「B. その子どもなら自分で何ができるか、教師との二者の関係のなかで何ができるかという観点からの知覚」、そして、「C. その子どもをめぐる教師や他の子どもとのどういった社会関係において、どういった知的活動を準備すれば、その子どもが学習の能動的な主体となるかという観点からの知覚」、この3つの道徳的知覚の在り方を枠組みとし、3つの道徳的知覚がどのような契機でどのように変容したのかを考察することとしたい。その際並行して、考察の視点として定位した道徳的知覚の特徴、すなわち、『教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながりを基盤』とした、『感情や想像力にかかわる』、『特定の人や文脈を把握する力』としての道徳的知覚の特徴が、3つの道徳的知覚の各時期において、いかに見いだされているかについても、記述を行う。

(1) 価値の方向づけを内包する A の道徳的知覚

筆者の純平君に対する最初の知覚は、Aの「一般的尺度にもとづいて何ができないかという観点からの知覚」であったと言えよう。純平君との最初の出会いである5年2組での初めての授業の際に、まず彼に注意が向いたのは、椅子を傾けてがたがたと音をさせ始めたときである。この最初の瞬間、筆者は純平君のことを「大丈夫かな」と知覚している。授業中にきちんと座ってられない純平君を「良くない」と把握する知覚である。この知覚は、この授業中のその後の彼のふるまいで、学習に身を入れて取り組むことが難しい子、としてさらに強化されている。このときの筆者は、5年2組の子どもたちと初めて顔を合わせ、どんな子どもたちかも理解していない状況での授業で緊張していたと記憶している。そのような心的状態のなかで、「真面目に、丁寧に学習に取り組む」ことを「良い」と考えている筆者の既存の基準から、純平君の様子を知覚していることが分かる。授業後、彼が丁寧な字で書き写していたノートを見て、彼なりに真面目に学習しようとしていたのかもしれないと考えるのも、同様の既存の基準からである。この純平君に対する知覚は、5月に入るまで続いている。標準テストに対応するスキルの習得や知能テストなどによる一般的な尺度による基準ではないが、筆者自身の「良い」と考えている既存の基準にもとづいて、純平君は何ができないか、つまり、真面目に学習に身を入れて取り組むことができないと知覚しているため、Aの道徳的知覚で純平君を把握していると考えられる。道徳的知覚の特徴の一つとして、「教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながりを基盤」にしていることが前提として挙げられる。初めて顔を合わせた日の知覚は、共有する教室の日常のドラマも、それをとおしたかかわりやつながりも基盤とすることができない。それゆえのAの知覚であったと言えるだろう。

ただ、実践記録において、最初はAの道徳的知覚のように見える最中にも、筆者が「純平君には、できるだけ彼に寄り添いながら、やるべきことをやるよう彼の気持ちを乗せていくのがいいかもしれないと感じていた」点に留意したい。純平君は真面目に学習に取り組むことができないというAの道徳的知覚を出発点にした推論なのだが、そこには、純平君に対して「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」といった筆者の価値の方向づけが見いだされる。方向づけとは、どの方向へ向かって行くかを定めることを意味し、よってここでの価値の方向づけとは、より良いと価値づけた方向へ向かおうとすることを示している。つまり、筆者が純平君には「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」と価値づけた方向へ

向かおうとすることである。この価値の方向づけは、病身の母親がいるという純平君の背景や、前年度に受け持った子どもたちとのかかわりから学んだ筆者の経験、また筆者がこれまで教育を学ぶ大学院生として出会った様々な教師たちの実践への共感から生じていると言えよう。つまり、筆者のこれまでの経験と、純平君の特定性が交流することで生じているのである。筆者のこれまでの経験からだけでは、純平君に対するこの価値の方向づけは生じない。価値の方向づけそのものの内に、「特定の人や文脈を把握する」という道徳的知覚の特徴がはたらいっているのである。こういった筆者の「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」という価値の方向づけが、純平君と並んで一緒に観察プリントをのり付けする、という純平君への初めての積極的なかかわりへとつながる。このとき、一方的に注意をして記録を貼らせるのではなく、純平君と並んで筆者が貼り付けるという対応をとり始めた時点では、彼が筆者の対応を素直に受け入れ、観察プリントの最後の2枚を自分で丁寧に貼り付けるとまでは考えてはいなかった。ただ、まだ筆者の様子を窺っているという雰囲気であったが、筆者からの最初のかかわりに対するこの純平君の反応によって、気持ちをきちんと添わせれば、純平君は丁寧に取り組もうとするのだという知覚の変容が生じることとなる。出会いから数週間、週に3時間のみのかかわりとはいえ、教室での日常的なドラマを共有し始めていたこの時期に、筆者からの初めての踏み込んだかかわりに対する純平君の反応によって、親密なつながりが生じ、それを基盤とした新たな知覚へと変容したのである。出会いの頃のAの道徳的知覚から、教師との関係のなかで純平君なら何ができるかを探ろうとする、Bの道徳的知覚が生まれ始めていたと言える。

(2) 価値の方向づけを内包しないAの道徳的知覚

しかし、その後の5月半ばからの筆者の道徳的知覚は、上記のAの道徳的知覚とは異なる、価値の方向づけを内包しないAの道徳的知覚となり、1学期が終るまでその知覚が固定することとなる。6月10日の実践記録を含めたこの時期の記録から分かるのは、純平君への対応について葛藤を抱えていつつも、授業に参加しようとしないう純平君に対して共感的に洞察する姿勢が見られないことである。「彼がどうして授業に関心を示さないのか」、「どうすれば彼の学習への気持ちが安定するか」、気を揉んではいるが、そこには彼の行動のなかにある彼なりの論理や、彼の示す関心に対する共感的な応答はない。授業に参加せず観察道具などで遊んだり、好きに絵を描いているといった行動が続くことで、「やはり学習に真面目に取り組むことができない子」と、Aの道徳的知覚で知覚している。「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」といった価値の方向づけはここにはなく、「また聞いてないな」と声をかけずにいるだけである。「静かにしているなら周りの子の邪魔にはならないし、それでいい」と、授業を進めることを優先している。自分の授業の組み立て方や授業の進め方、授業内容に対する反省は他日の記録に散見されるが、その反省が、純平君にとって興味深い授業になるようにとは志向されていない。植物単元の学習進度自体が遅れ気味であり、機を逸した植物実験になりつつあることを焦り早く授業を進めることを優先していたことや、1時間目から6時間目まで入れ替わりに異なるクラスを教える気忙しさなど、教職歴の浅い教師ゆえの精神的、能力的余裕のなさも手伝っていたと考えられる。その余裕のなさゆえに、純平君との授業の時間を重ねることが単純な時間の経過となり、純平君との親密なかかわりやつながりの深化にはならず、純平君に対する共感への道筋を絶つこととなっているのである。純平君の行動の背景に思いを寄せることよりも、純平君を筆者自身の基準や他の子どもたちとの比較で「○○ができない」という観点から知覚し、ただ「注意」することに終始していた、まさにAの「何ができないかという観点からの知覚」であった

と言える。1学期の授業は結局この知覚のまま、終えることとなる。

(3) Bの道徳的知覚

2学期に入って最初に行った「人のたんじょう」の学習では、筆者は、胎児の成長の説明の後に、子どもたちに関心をもった内容をレポートとしてまとめさせ、教室に展示するという計画を立てている。それは、「クラスの皆が同じ話を聞いて、にもかかわらず一人一人異なる観点のレポートが出来上がるのは子どもたちにとって興味深いだろうと考えたことや、筆者自身ももっと子どもたちの顔が浮かび上がるような授業にしたいと考えた」からであった。この授業計画は、純平君一人を念頭において立てたものではないが、1学期までの気持ちの余裕をなくした授業ではだめだという思いが背景にある。1学期の反省をもとに行なったこの学習で、筆者の純平君への道徳的知覚は、Bの「その子どもなら自分で何ができるか、教師との二者の関係のなかで何ができるかという観点からの知覚」へと変容することになる。この単元の授業における純平君への最初の知覚は、胎児の成長の説明に入る前に、レポートは全部絵でもいいことを伝えたときの純平君の喜びを、この単元全体にわたる継続的な学習意欲と捉えた知覚である。1学期からの彼とのかかわりから、「えっ、全部絵でもいいの?」「やったぁ」という彼の反応を、これまでにない学習への関心と直感的に捉えたのである。1学期の間、彼が学習課題に対してこのときのような嬉しさに満ちた反応を見せたことがなかったこと、また、彼が授業に参加せず、しかし集中して描いていた絵をいつも上手だと感じていたことが、彼の反応を直感的に信頼した理由であろう。この最初の知覚は、揺らぐことなく純平君がレポートを完成させるまで続いた。また、3時間にわたる胎児の成長の説明を、強い関心を維持しながら聞いた純平君への知覚は、母親とのつながりを感じているのではないかという共感的な想像にもとづいていた。純平君自身も把握していない、筆者ももちろん不確かではあるが、母親と毎日会うこともままならない純平君の寂しさを想像し、その母親との温かいつながりが彼の関心の強さの要因ではないかと、心を添寄せた知覚である。これは、「子どもと子どもをめぐる状況の把握は共感的な洞察を必要とする」とシンプソンとギャリソンが説明する、「感情や想像力にかかわる」という道徳的知覚の特徴と、まさに重なると言えよう。こういった知覚をもとに、純平君の関心がレポートでの表現に結びつくようにと、純平君と仲の良い貴文君の頑張りを純平君に伝えるという対応をしている。純平君ならば、貴文君が絵を描くことで仕上げたレポートを見て、純平君なりの、自分ももっとこうしてみようというイメージをわかせてレポート作成に取り組むだろうと考えたからである。共感的な知覚から、共感的な洞察による対応が生まれているのである。彼がレポートに集中して取り組み始めてからは、他の子どもたちを見てまわりつつ、彼の集中力の持続を励ますような気持ちで、離れた場所から見守っている。頑張りを認めて受容する身近な他者がいれば、純平君は課題をやりきることができるといふ知覚からである。ここでは、1学期の後半には見られなかった「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」という純平君に対する価値の方向づけが、再び見いだされる。母親とのつながりを感じているのではないかと共感的に寄り添いながら、純平君のレポート作成の集中力が途切れぬよう励ましている。純平君なら自分で何ができるか、筆者との二者の関係のなかで何ができるかという観点からの、価値の方向付けを内包したBの道徳的知覚と言えよう¹²⁾。

(4) Cの道徳的知覚

そのBの道徳的知覚から、Cの「その子どもをめぐる教師や他の子どもとのどういった社会関係において、どういった知的活動を準備すれば、その子どもが学習の能動的な主体となるかと

いう観点からの知覚」へとさらに変容を見せたのが、11月下旬から行った「流れる水のはたらき」の単元であろう。変容のきっかけは、この単元の前に行った「花のつくり」を調べる単元の反省から生まれている。10月14日の記録には、純平君が「面白い、やりたいと思うような授業にしたい」という思いが、「純平君だけではなく、彼も含めた皆が活躍できるような授業づくりができないか」という思いとともに綴られている。この思いを実現させようと取り組んだ「流れる水のはたらき」の単元ではまず、授業計画の段階から、純平君を含めた子どもたち皆が「生き生き」できるよう想定し、授業作りを行っている。ここでの筆者の「生き生き」というイメージは、11月の学芸会の際の子どもたちとのかかわりから生じている。「自分の何かを思い切り表現できる」ことを、子どもたちが「生き生き」することと捉える知覚が、この際に生まれているのである。テーマ学習のテーマ設定から、そのテーマの提示の仕方まで、授業を計画している最中に筆者の軸として常にあったのは、子どもたちそれぞれが「生き生き」と学習に取り組むためにはどうすればいいか、ということであった。「こういう調べ方だとあの子は乗ってきそうだな、活躍できそうだな」と、子どもたちそれぞれの顔を思い浮かべながら計画を立てている、その際の子どもたちそれぞれの顔は、学芸会のときに見せた「自分の何かを思い切り表現できたとき」の「生き生き」とした具体的な表情として、想像されている。学芸会という理科の時間以外の子どもたちとのかかわりの深まりが、「自分の何かを思い切り表現できる」ことを子どもたちが「生き生き」することと捉える知覚を生じさせ、その新たな知覚を軸にした授業計画を可能にしたのである。授業の計画を立てている間は、子どもたちの一人として、純平君も意識されていた。しかし純平君に関しては、同じ班の亜衣ちゃんと美咲ちゃんなら「純平君のやりたいこと、得意なことを見極め、純平君が活躍するような役割を彼に担わせてくれるだろう」と、純平君の周りの子どもたちとの関係も想定している。純平君が学習内容そのものに興味を抱き、「生き生き」と主体的に学習するためには、アンガトニーのリテラシー能力を向上させるために作文を皆と共有する場を準備したように、純平君の周りの子どもたちも「生き生き」と学んでいる場の一員として純平君も参加し、その場の子どもたちとの関係のなかで純平君も「生き生き」と学べる状況を準備しなければならないと考えているのである。

調べ学習に取り組んでいる最中の12月9日の記録では、Cの道徳的知覚で純平君を知覚していることが分かる。純平君が小走りやってきて、「先生、先生、中流って、山近くにあるの?」と尋ねてきた際、筆者が「そうだねえ、近くにあるとは思うけどなあ。ちょっと何か写真探してみようか」と彼に伝えて一緒に班に戻ったのは、それまでに亜衣ちゃんや美咲ちゃんと川岸の様子を図鑑の中から熱心に探していた様子を見て、純平君は他の子どもたちとの関係のなかで学習に主体的に参加していると知覚していたからである。それゆえ、純平君が尋ねてきたときに、すぐに筆者から「中流は山の近くだよ」と答えず、亜衣ちゃんや美咲ちゃんとの学習の場に戻ってそこで調べるよう、対応したのである。純平君に対する対応が、純平君をめぐる社会関係においてはたらくCの道徳的知覚によって可能となっているのである。この対応の後の筆者は、純平君の箱庭づくりの学習の持続を励ますように彼に言葉をかけている。先の「人のたんじょう」のレポート作成の際も、純平君の集中力の持続を励ますような気持ちで見守っていたが、しかし、その際のBの道徳的知覚と、箱庭づくりを励ましていたときの知覚は異なっている。レポート作成のBの道徳的知覚である「頑張りをもって受容する身近な他者がいれば、純平君は課題をやりきることができるという知覚」は、あくまで「身近な他者」というのが筆者一人であり、彼にかかわる周りの子どもたちは意識されていないが、箱庭づくりのCの道徳的知覚では、純平

君は周りの子どもたちの関係のなかで「生き生き」と主体的に学び続けることができるという知覚だからである。知覚の質は変容しつつも、ここでも「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」という価値の方向づけは見いだされる。同じ班の子どもたちとともに調べ学習に取り組み続けるよう見守りながら、彼の「生き生き」とした箱庭づくりを励ましている。純平君と周りの子どもたちとの協力して役割を担い合う関係において、自分の得意な絵や工作で箱庭づくりをする学習を主体的に行うことができるという観点からの、価値の方向づけを内包したCの道徳的知覚と言えるのである。

(5) 授業における教師の道徳的知覚の変容

以上のように、筆者の純平君に対する授業における道徳的知覚は、価値の方向づけを内包するAの道徳的知覚から、価値の方向づけを内包しないAの道徳的知覚、そしてBの道徳的知覚、Cの道徳的知覚へと変容していく様子が見いだされた。価値の方向づけという観点から見ると、「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」という純平君に対する筆者の価値の方向づけは、2学期以降のBの道徳的知覚にも、Cの道徳的知覚にも底流していた。Bの道徳的知覚の「人のたんじょう」のレポート作成の際には、母親とのつながりを感じているのではないかと共感的に寄り添いながら、純平君のレポート作成の集中力が途切れぬよう励ましている。またCの道徳的知覚の「流れる水のはたらき」の箱庭づくりの際には、同じ班の子どもたちとともに調べ学習に取り組み続けるよう見守りながら、彼の「生き生き」とした箱庭づくりを励ましている。つまり、5月半ばから1学期を終えるまでの期間を除いては、常に「寄り添いながら、彼の気持ちを学習へと向けさせるのが良い」という一定の価値の方向づけが、道徳的知覚にはたらいっていたことが分かる。この一定の価値の方向づけがはたらいっている間は、教師の子どもへのはたらきかけと子どもの反応という循環のなかで、価値の方向づけが子どもへの新たな知覚の変容を生じさせていたのである。

本稿では、シン普森とギャリソンが提示した道徳的知覚の在り方を手がかりに、一人の教師のある子どもに対する道徳的知覚が、10ヶ月にわたる授業におけるかかわりのなかで、どのように生まれ、どのように変容していったのかを記述し、検討した。教師の子どもに対する道徳的知覚は、一人の教師に一つの道徳的知覚のスタイルといったものではなく、4月に子どもたちと出会い、日々の授業で子どもたちとかかわりを深めていくなかで、心の揺れや省察を繰り返しながら、変容していた。本稿において明らかとなったのは、この道徳的知覚の変容において、教師による一定の価値の方向づけが内包されていたということである。価値の方向づけがはたらいっている間は、子どもに対する教師の道徳的知覚は、子どもにとってより良い道徳的知覚への変容の契機を、常に潜在させていたのである。

課題として残されたのは、教師の道徳的知覚に内包される価値の方向づけの解明である。本稿においては、価値の方向づけは教師のこれまでの経験と子どもの背景から生じていると示唆した。より詳細に、良いと価値づけた実践の方向へ向かおうとする教師の価値の方向づけが、どのように目の前の子どもへの道徳的知覚に影響しているのかを検討する必要がある。また、安定した価値の方向づけが、安定的に一人の教師のうちに存するようになるのは、どのような経験によるものなのかということも、検討しなければならないだろう。さらに、熟練教師の授業における道徳的知覚の検討も行いたい。本稿では教職歴の浅い教師の道徳的知覚を対象とした。熟練教師の道徳的知覚の変容はいかなるものなのか、また、一見変容はなく安定しているように見える熟練教師の道徳的知覚が、実はいかに繊細に目の前の子どもたちに対して揺らぎ、省察を重ねているの

か、その熟練教師の道徳的知覚の質の解明も行いたい。

(以上、増田担当)

4 まとめにかえて

日々営み続けられている教室という教育実践の場において、教師たちはさまざまな「まなざし」をもって、子どもたちの学びと向きあっている。すなわち、本稿で取り上げたシンプソンとギャリソンが指摘する、さまざまな「授業と知覚のスタイル」をもって、教師たちは子どもたちの学びを「知覚」し、「判断」し、「方向づけ」し、同時に「価値づけ」しているのである。

では、教室という教育実践の場において日々行われている「授業」という営みは、一般的にどのように捉えられているのだろうか。たとえば、『現代教育方法事典』の「授業の目標」という項目を見てみると、次のように述べられている。

授業は、学校教育における教科指導の最も基本的な形態であり、教材を媒介にして教師・子どもによって展開される実践的過程である。授業は、子どもの側からみれば、文化を習得し、内面化することによって諸能力を発達させていく過程であるが、教師の側からみれば、学校全体の教育課程や年間の指導計画を前提としながら、一定のねらいに基づいて目標を立て、それを実現しようとする目的意識的な過程である¹³⁾。

もし授業という営みが、一般的にここで述べられているような特質を有するものであるとするならば、教師は教材を媒介としながら、どのように子どもたちの豊かな学びを創りあげたらよいのだろうか。子どもが文化を習得し内面化することによって発達される諸能力とは、どの子どもたちにも一様なものなのだろうか。一定のねらいに基づいて目標を立てるとするならば、一定のねらいとはなにを意味し、教師は子どもたちの学びのプランをどのようにデザインし実践すればよいのだろうか。

本稿において増田が着目した「道徳的知覚」の概念は、授業という子どもたち一人ひとりの学びの探究と創造に関する教師の根源的な問いに対し、重要な視座を与えるものである。なぜなら、教師が授業をデザインし実践する際には、シンプソンとギャリソンが明言しているように、「実践の唯一性とそこに参加する人々の特定性」の「把握」を特質とする「道徳的知覚」が不可欠となるからである。本稿の鍵概念となる「道徳的知覚」を理解するためには、「実践の唯一性とそこに参加する人々の特定性」という言葉が重い意味を持つ。

教師という仕事は、そもそも「不確実性 (uncertainty)」に満ちている。佐藤学は、教育社会学者のローティの言葉¹⁴⁾を引用しながら、教師の仕事における「不確実性」の特徴について、「ある教師のある教室で有効だったプログラムが別の教師の別の教室で有効である保障はないし、ある文脈で有効であった理論が別の文脈でも通用するとは限らないのである」と指摘している。すべての教室の子どもたちの学びを、教師自身が「有効」だと思いう「プログラム」で適用し、また教室における一人ひとりの子どもたちの社会的かつ教育的文脈を、教師が無視しながら「理論」を適用しようとするならば、教師は「不確実性」に対する「不安から派生する教師の心性と行動」として、「普遍的で万能なプログラムを追い求めたり、マニュアル主義の書物を買ひあさったり、あるいは、見える結果を史上のものとして、学びの結果を過剰にテストで測定したり言語化させたりする」ことを自らの課題とし、子どもたちの学びを「知覚」していくことになる¹⁵⁾。この教

師の「知覚」のあり方は、シンプソンとギャリソンが論文「教えることと道徳的知覚」の中で批判している、「合理的判断や法則的原理を強調する従来の教育研究や教育行政」の中で培われてきたものである。ここには合理性や法則性、一般性が重視されるため、「実践の唯一性」も、「そこに参加する人々の特定性」も尊重されることはない。

一方、「道徳的知覚」はシンプソンとギャリソンが述べているように、授業が「法則や基準を安易に適用することのできない複雑で不確定で曖昧な状況」であるという、宿命的な「不確実性」の特質を有しているがゆえに、むしろ教師は「今ここでの子どもの存在と同時にその子どものこれからの可能性を見いだす」ことに専心し、「実践の唯一性」と「そこに参加する人々の特定性」を尊重しながら、子どもたちの学びを「知覚」していくことになる。「不確実性」から導き出されるこれら二つの「知覚」の差異が、教師たちの「授業と知覚のスタイル」となって、子どもたちに向けられる教師の「まなざし」を形成し、ジュディスや病理学者（＝知覚スタイルのA）、パム（＝知覚スタイルのB）、アン（＝知覚スタイルのC）のように、それぞれの「知覚」から、「異なる子ども像やその子どもが必要とする文脈を浮かび上がらせる」ことになる。

この意味において、増田の佐伯純平君をめぐる10カ月の実践記録は、純平君に対する「知覚」がパムやアンのような「道徳的知覚」へと変容することに伴い、彼女の純平君への「まなざし」も同時に変容していく様相が鮮明に描き出されており興味深い。「まなざし」の変容を生じさせたのは、すでに4月の時点で、増田が「純平君には、できるだけ彼に寄り添いながら、やるべきことをやるよう彼の気持ちを乗せていくのがいいかもしれないと感じていた」と、実践記録に綴っていたように、「子どもへの共感的理解を授業実践の基盤に置こうとする教師たちにとって不可欠のもの」である、「道徳的知覚」を生み出す「価値の方向づけ」が彼女の内に生成されつつあったからである。純平君に対する「価値の方向づけ」の生成について、増田は次のように説明している。

価値の方向づけは、病身の母親がいるという純平君の背景や、前年度に受け持った子どもたちとのかかわりから学んだ筆者の経験、また筆者がこれまで教育を学ぶ大学院生として出会った様々な教師たちの実践への共感から生じていると言えよう。つまり、筆者のこれまでの経験と、純平君の特定性が交流することで生じているのである。筆者のこれまでの経験からだけでは、純平君に対するこの価値の方向づけは生じない。

彼女にとって、純平君に「できるだけ寄り添い」たい、という「価値の方向づけ」は、これまでの教育経験だけではなく、目の前にいる純平君と次々に紡ぎだされるさまざまな出来事を通して、徐々に生成され確かなものとなっていたことは重要である。なぜなら、増田の「できるだけ寄り添い」たい、という「価値の方向づけ」が、「特定の人や文脈を把握する」ことを本質とする「道徳的知覚」を生み出す契機となったからである。事実、「特定の人や文脈を把握」しようとする「道徳的知覚」が生じることによって、彼女の純平君への「知覚」は、「一般的尺度にもとづいて何ができないかという観点からの知覚（＝知覚スタイルのA）」から、「その子どもなら自分で何ができるか、教師との二者の関係のなかで何ができるかという観点からの知覚（＝知覚スタイルのB）」を経て、「その子どもをめぐる教師や他の子どもとのどういった社会関係において、どういった知的活動を準備すれば、その子どもが学習の能動的な主体となるかという観点からの知覚（＝知覚スタイルのC）」へと変容していくこととなった。この一連の「道徳的知覚」

の変容は、さらに「子どもへの共感的理解を授業実践の基盤に置こうとする」、増田の「道徳的知覚」をあらたに生み出すことにつながり、純平君をはじめ、彼を取り巻く子どもたちへの「まなざし」も同時に変容させていったのである。

ここで留意したいことは、純平君に「できるだけ寄り添い」たい、という増田の言葉に表現されているように、また、シンプソンとギャリソンが「道徳的知覚」の3つの特徴を、「特定の人や文脈を把握する力である」「教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながりを基盤にしている」「感情や想像力にかかわるものである」と強調しているように、「道徳的知覚」には子どもたちへの「共感的理解」と、「親密なかかわりを基盤」とする「ケア」の概念が包摂されていたことである。

再び佐藤の言葉を借りれば、「教育」には二つの意味があるという。一つは「教育=education」であり、もう一つは「教育=edu-care」である。二つの「教育」には、次のような本質的な違いがあると、佐藤は述べる。

「教育=education」が子どもを客体としておとなが能動的に働きかける作用を意味しているのに対して、「教育=edu-care」は、子どもとおとなとの相互主体的な関係を前提としており、より本質的には「応答的 (responsible)」ないとなみを意味している。「教育=edu-care」は、相手や対象の脆さや叫びや悩みに応答する行為なのであり、相手 (対象) との関係のなかを生きて相手 (対象) のために「心を砕く」いとなみなのである¹⁶⁾。

純平君とのさまざまな出来事から生成された増田の「道徳的知覚」は、まさに純平君という「特定の人や文脈を把握」しようとし、純平君との「教室の日常的なドラマをとおした親密なかかわりやつながり」を大切にしようとし、純平君への「感情や想像力」を存分に働かせようとする、「ケア」に満ちた「『応答的』ないとなみ」と「『心を砕く』いとなみ」から培われたものである。増田の「道徳的知覚」の変容によって、彼女自身の教育実践のスタイルも、「教育=education」から「教育=edu-care」へと変容していく。このことによって、純平君一人への「『応答的』ないとなみ」と「『心を砕く』いとなみ」からはじまった「教育=edu-care」の模索は、「子どもたちとの授業のなかで、揺らぎ、葛藤し、省察を繰り返す毎日の連続」の中で、次第にまわりの子どもたちへの「『応答的』ないとなみ」と「『心を砕く』いとなみ」へと広がり、増田が本稿で繰り返し述べている「生き生き」とした子どもたちの姿が立ち現われる学びへと、彼女の教育実践そのものを変容させることとなった。

近年、学校教育は迷走し、教師にとって日々の教育実践は困難をきわめている。冒頭で提起した、授業という子どもたち一人ひとりの学びの探究と創造に関する教師の根源的な問いに対して、教育実践という営みが「不確実性」に満ちているがゆえに、今も明確な答えは用意されていない。しかし、根源的な問いに対する明確な答えは用意されていないものの、教師自身が子どもたちの学びをどのような「まなざし」で捉え、教育実践をデザインし実践していくのか、という視座を得ることによって、根源的な問いに近接することは可能であろう。すなわち、「不確実性」と分かちがたく結びついた根源的な問いをどのように捉えるのか、という教師の「道徳的知覚」からの近接である。「道徳的知覚」という視座が大切なのは、教師が子どもたちの学びをどのような「まなざし」で捉え、教育実践をデザインし実践していくのか、という「知覚」に関する点にあるだけではなく、評価も含めた教育実践全体に深く関与している点にもある。

さらに「道徳的知覚」は、「教師であること (being a teacher) はどういうことなのか」「教師であることは何を意味しているのか」「なぜ私 (あなた) は教師なのか」¹⁷⁾ という本質的な問いに対する近接も内包している。私あるいはあなたは、ジュディスや病理学者のような教師となって、子どもたちの学びを「把握」していくのか。それともパムやアンのような教師となって、子どもたち一人ひとりの学びを、彼らに「できるだけ寄り添い」ながら「把握」していくのか。

教育という営みが、「教育=education」から「教育=edu-care」への転換が迫られている今、教師とは何であるのか、というその意味を考える際に、「道徳的知覚」の概念は貴重な示唆を提起するのである。

(以上、藤井担当)

〔注〕

- 1) Hansen, David T. (2001). Teaching as a moral activity. In V.A.Richardson(Ed.), *Handbook of research on Teaching* (4th ed.), Washington, DC : American Educational Research Association, pp. 826-857.
- 2) Simpson, Pamela J., & Garrison, Jim. (1995). Teaching and moral perception. *Teachers College Record*, 97(2), pp.252-278.
- 3) Garrison, Jim. (1997). *Dewey and eros : Wisdom and desire in the art of teaching*. New York : Teachers College Press.
- 4) Pendlebury, Shirley. (1990). Practical arguments and situational appreciation in teaching. *Educational Theory*, 40(2), pp.171-179.
- 5) Simpson, Pamela J., & Garrison, Jim. (1995). Teaching and moral perception. *Op. cit.*
- 6) Aristotle. (1941). *Nicomachean ethics*. (R.McKeon, Ed.; W.D.Ross, Trans.). New York : Random House, p.970.
- 7) Simpson, Pamela J., & Garrison, Jim. (1995). Teaching and moral perception. *Op. cit.*, p.254.
- 8) *Ibid.*, p.256.
- 9) シンプソンとギャリソンは、デューイの『倫理学』の次の一節を引きながら、具体的な人や文脈を捉える道徳的知覚は、それに続く実践的な対応の基盤をなすものだと言う。「状況や行為の質に対する直接的な応答の重要性。それらは、もしそれらがなければ実践的な知が成立しなくなる条件をなしている。そこでの直接的な感受性にとって代わるものは何も存在しない…人や行為に対する直接的で、非反省的な評価 (appreciation) がなかったとすれば、それに続く思考のデータが欠けたり歪んだりすることになる。思考することが行為にとって効果的であるとすれば、効果的な反省は直接的に評価される状況の内側で行われることになるはずである。」Dewey, John. (1932/1985). *Ethics*. In Jo Ann Boydston (Ed.), *John Dewey : The later works, 1925-1953, Vo.7*, Carbondale and Edwardsville:Southern Illinois University Press, pp.268-269.
- 10) Simpson, Pamela J., & Garrison, Jim. (1995). Teaching and moral perception. *Op. cit.*, p.275.
- 11) 本稿でとり上げる子どもの氏名は、いずれも仮名である。

- 12) シンプソンとギャリソンは、このBの道徳的知覚であるパムの知覚の意味を捉えるうえで、デューイの「美的知覚」についての記述が助けになると述べている (p.270)。美術作品を「知覚するためには、それを鑑賞する人は自分自身の経験を創造しなければならない。そして、その鑑賞者の創造は制作者自身の経験になぞらえられるような関係をもつものでなければならない」。(Dewey, John. (1934/1987). *Art as experience*. In Jo Ann Boydston(Ed.), *John Dewey : The later works 1925-1953, Vol.10*, Carbondale and Edwardsville : Southern Illinois University Press, p.60.) 美術作品を感受性豊かに思慮深く知覚するということは、創造されたものを再創造するプロセスである。それと同じくらい、道徳的知覚もまた創造的で共感的なものだとシンプソンとギャリソンは言う。どちらも、画家や子どもなどの創造者の興味の論理に従っている。Bの道徳的知覚は、その子どもならではの個人的な必要や興味や目的に対応することを可能にするのである。
- 13) 柏木正「授業の目標」日本教育方法学会編『現代教育方法事典』図書文化社、2004年、p.291。
- 14) Lortie, Dan C. *Schoolteacher : A Sociological Study*. The University of Chicago Press. 1975.
- 15) 佐藤学「序論＝教師というアポリアー<中間者>から<媒介者>へー」『教師というアポリアー反省的実践へー』世織書房、1997年、p.14。
- 16) 佐藤学「ケアリングと癒しの教育」『学びの快樂—ダイアログへー』世織書房、1999年、p.282。
- 17) 前掲書、佐藤「序論＝教師というアポリアー<中間者>から<媒介者>へー」p.5。

韓国の「放課後学校」における「音楽特技・適性教育活動」の現状と課題

河 兌熙（奈良女子大学大学院人間文化研究科）

I はじめに

現在、韓国における教育の現状は、知識中心の大学入学試験のために、私教育¹⁾の市場が肥大化しており、公教育は信頼を失っていると言えるほど危機に直面している。このような問題を解決するために国は「放課後学校」というシステムを導入し、学校教育外の私教育を学校内に包摂することで公教育のあり方を取り戻すという改善策を打ち出し、関心を集めている。「放課後学校」とは、正規の学校授業の終了後、学校の中でなされる多様な教育活動のことである。そこで行われる教育活動には「特技・適性教育プログラム」「教科プログラム」「生涯教育プログラム」がある。「放課後学校」の中にある「特技・適性教育プログラム」は、正規課程の特別活動で満足できない学習者らの特技・適性素質を育成するプログラムとして、学習者中心に行われる活動である。「特技・適性教育プログラム」は、<表1>のように5領域（音楽、美術、体育、趣味、IT関連）に分けられている²⁾。

<表1> [特技・適性教育プログラム]

領域	[特技・適性教育プログラム]
音楽	合唱、国楽（邦楽）、フルート、ピアノ、バイオリン、チェロ、管弦楽団、クラシックギター、オカリナ、ガヤグム
美術	絵画、千代紙、カラーミックス（紙粘土種類）、工芸、書道、デザイン、韓国絵、彫塑、陶芸、ジャンピングクレイ（紙粘土種類）
体育	舞踊、ピンポン、陸上、サッカー、バドミントン、バスケットボール、エアロビック、水泳、テコンドー、剣道、ゴブクノリ（民俗風習遊び）、軟式テニス、ダイエット教室、ゴルフ、音楽縄跳び、ヨガ、テニス、スカッシュ、ダンススポーツ、ベリーダンス、乗馬
趣味	ポートチャップ、パン作り、読書治療、読書力、背の伸長プログラム、漫画、アニメーション、映像製作、茶道、POP（ペン字）、ワード資格証、ビーズ工芸、碁、スポーツマッサージ、技術工作、放送ダンス、童話口演、マジック、速読
IT	コンピュータ活用能力、ワープロ

* 上記のプログラム内容は学校によって異なることもある。

小論では、この中でも特に音楽領域の「特技・適性教育プログラム」に焦点をあて、まず「特技・適性教育プログラム」導入の背景と展開および目的を整理した後、先行研究に依拠しつつ、「放課後学校」における「音楽特技・適性教育活動」の現状と問題点を分析した上で、その意義と課題を検討する。

II. 音楽教育の「特技・適性教育」活動の概念と背景および展開・目的

1. 「特技・適性教育」の概念

「特技・適性教育」は、学校の中でなされる、教科学習以外に特別に行われる教育的経験を指

す。この活動は教科学習とは異なり、学習者の個性を養うための健全な趣味活動で、特技および豊かな生活態度のために行われる学校の教育活動である。この活動は、学校の中で、放課後に学習者の自主的な参加によって運営される。

韓国において、特技・適性を養うための教育は二つの脈略に分けることができる³⁾。前者は、学校の正規教科の授業時間の中で学習者の特技・適性を養うための教育を実施するものである。これも、学習者の特技と適性を考慮している点では広義の、消極的な意味の「特技・適性教育」ではある。それに対して後者は、学習者の特技・適性を養うために別途の時間を設けて行うものである。この狭義の「特技・適性教育」は、放課後または別途に確保された時間に学習者の特技・適性を集中的に指導する教育のことで、積極的な意味での「特技・適性教育」である。

2. 導入背景および展開

「特技・適性教育」活動は、1995年5月31日の教育改革案による「特技・適性教育、放課後教育活動」から始まった。これは第2次大統領報告書の第1次教育改革課題の一つで、そこでは「人格形成および創意性を涵養する教育課程」や「個人の多様性を重視した教育方法」の確立が目指されていた。

1996年2月には、「放課後教育活動」という名称に替えられ、各市・道教育庁別の実施され始めた。ここでは、「個人の素質、適性および趣味、特技の伸長」に加えて、「私教育費軽減」が目的として追加された。

1997年6月2日の教育改革大統領報告書第5次報告書では、課外活動の改善による私教育費軽減の方針が提示されており、さらに1999年10月に出された「教育ビジョン2002新学校文化創造」では、入試中心の画一的な教育から脱し、学習者個々人の素質を育成することが謳われていた。これらも「特技・適性教育」活動の背景となっている。

1999年2月4日には名称が「特技・適性教育」活動に変更されるとともに、教科教育から脱することが強調され、補充授業の運営は廃止された。

2006年には、「放課後学校」という名称になり、全学年を対象とした水準別プログラムで構成された授業が開始された。また、この時期から、放課後の初等学年のための保育サービス運営も拡大された。この時点で「放課後学校」とは、今まで学校の中で部分的になされた水準別補充学習と「特技・適性教育」などを拡大したものを指すものとなった。教育部⁴⁾の運営指針によると、各学校長が中心になって地域の状況に合わせて適切な方法で運営し、多様なプログラムを開設し、学習者は自主的に参加するようになっている。さらに、地域に協力を求め、その人的・物的資源を最大限に活用して効率性を高めるとともに、外部の優秀な講師を招聘し、教育費は学習者側が負担して自主的な参加ができるようにしている⁵⁾。

以上のような「特技・適性教育」活動の展開を整理すると次の<表2>になる⁶⁾。

3. 「特技・適性教育」の目的

「特技・適性教育」の目的は、学習者の素質と適性を育成し、趣味や特技教育の機会を提供することである。従来の教育では、学級担当教師が特技関連科目を専門的に指導することに困難を感じていたため、多くの学習者が私教育に依存していた。このような風潮に対応して教育部は私教育の問題点を認識して、以下の<表3>のような「特技・適性教育」の目的および基本方針を示している⁷⁾。

<表2> [特技・適性教育活動の展開]

推進背景および過程	内 容	名 称
1995年5月31日 教育改革 大統領第2次報告書	* 特技・適性教育の名称導入 * 人格形成および創造性を涵養する教育課程の方案 * 個人の多様性を重視する教育方法の確立方案	特技・適性教育活動 活性化
1996年2月	* 教育部示達 各市・道教育庁別に「放課後教育活動」 の名称の下、各学級から実施 * 個人の素質・適性および趣味、特技伸長、教育費軽減の目的追加	放課後活動
1997年6月2日 教育改革 大統領第5次報告書	* 課外改善方案を通じた私教育費軽減のための方案提示	放課後活動（放課後 アカデミー）
1999年10月 教育ヴィジョン2002: 新学校文化創造	* 入試中心の脱画一的教育を通じた学生個々人の素質 育成のための方案提示	放課後教育活動
1999年2月4日	* 学生の素質、適性育成および趣味、特技伸長のため の教育機会の提供（脱教科教育中心を強調し、補充 授業運営は廃止）	特技・適性教育活動
2000年4月27日	* 補充授業、深夜・朝の自主学习全面禁止	特技・適性教育活動
2004年2月17日 私教育費軽減対策に よる変化予測	* “私教育費軽減対策” 以後の教科課外を取り入れた 運営による新たな変化の可能性を提示	特技・適性教育活動
2006年	* 私教育費軽減、学校教育機能補完、教育福祉実現、 学校の地域社会化を目標とした運営	放課後活動

<表3> [特技・適性教育の目的および基本方針]

区 分	内 容
目 的	* 学習者の素質・適性の育成および趣味・特技伸長の教育機会提供 * 「特技・適性教育」活動と連携したサークル活動中心の文化づくり * 父兄の私教育費軽減 * 学校の設備および地域社会の人的支援活動の拡充
基本方針	* 素質・適性育成および特技伸長のためのプログラム運営 * 学校運営委員会の審議（諮問）を受け、学校長中心の運営および委託運営の方式を 採択して運営する * 必要経費は受益者負担原則として運営 * 講師料の補填金（一部低所得者層・失業者・報奨対象者 ⁸⁾ ） * 困難家庭児のための特技・適性教育活動負担金一部国庫支援 * 周期的なモニタリング・評価およびフィードバック体制確立 * 地方自治体、民間青少年団体および隣近大学と連携した施設利用プログラム運営で 人的・物的支援の活用効果を得る * 近隣学校間の連携、教育庁主管の青少年祝祭文化に繋げる

4. 「特技・適性教育」活動の運営

「特技・適性教育」活動は各学校の特性によって運営しているが、その標準的な手続きを見ると次の<表4>になる⁹⁾。

<表4> [特技・適性教育活動の運営手続き]

段階	手続き	細部運営手続
準備段階	基礎調査	* 学校および地域社会条件、実態分析
計画段階	推進計画樹立	* 放課後学校推進計画案作成 * 放課後学校運営プログラム需要調査
審議段階	プログラムおよび管理方案審議	* プログラム開設および管理方案構築 * 放課後学校細部運営計画審議 * プログラム確定および講師採用広告 * 講師採用および委嘱
運営段階	プログラム運営	* プログラム別教育活動運営計画樹立 * プログラム別教育活動展開
評価段階	放課後学校運営評価	* プログラムおよび講師満足度調査 * 運営評価結果反映

「特技・適性教育」活動は、学校運営委員会の審議を通して、学校長中心の運営ないしは委託方式のいずれかを選んで運営する。学校長中心の場合は、別途「特技・適性運営委員会」を設置し、需要調査、プログラム開設・運営、評価などの領域を学校が自主的に行う。委託運営の場合は、委託先は教育大学校、師範大学校など近隣の大学に限定されており、委託運営機関は学校と連携して運営するようになっている。

1) 時間と場所、講師支援体制

運営の時間は、正規教育課程以外の時間を活用して運営する。学習関係者らの選択権は尊重するが、早い時間や深夜は避け、初等学校の場合には、土曜・休業日との連携運営など、時間の弾力的な運営もできる。教育対象は、学校の生徒のみならず、他校生、途中退学者、成人まで拡大される。場所は、学校の空き教室、特別室など既存の学校施設を活用、または近隣の学校や地域の社会施設を活用する。教育部は「放課後学校」の活性化のために「1教1特性施設活用¹⁰⁾」として、学校が独自の施設活用をすることを積極的に進めている。このように教育対象と運営場所を拡大して運営することは、地域社会との連携体制の構築の中で生涯学習を具現するという狙いも持っている。

また、教育活動の教師は、学校の教員、外部講師、ボランティアなどの地域の人材資源を最大限に確保して活用することになっている。支援体制を次の<表5>に整理した。

「特技・適性教育」活動の講師の資質向上や管理のために、市・道教育庁別に人物の審議システムを構築し活用している。そのために教育庁や学校別に講師研修を実施し、地域教育庁別に優秀な講師陣を確保する。また、教育庁別に周期的な講師活用状況の把握を行い（年2回）、学校別に講師選定の前・後評価システムの構築として、講師およびプログラムに対する満足度調査を実施している。

<表 5> [特技・適性教育活動の講師支援体制]

講 師	<ul style="list-style-type: none"> * 市・道教育庁、地域教育庁の講師プール（連合団）構成・運営 * 講師連合団構成：特技を持った近隣学校の教員、国内滞在外国人、ネイティブスピーカー、大学生、特技所有者、私設学院（塾）講師など一般外部講師、農業・産業・漁業従事者、地域巡回講師、文化芸術教育講師－国楽（邦楽）、演劇など * 一般派遣講師：登録制の講師特殊派遣講師：学校の審議手続きを経て地域教育庁に登録
ボランティア	<ul style="list-style-type: none"> * 地域教育庁別ボランティア派遣の構成・運営（教育大学・師範大学、大学教授、私設学院講師、軍人、警察、公務員、企業家、父兄など）
大学の支援体制	<ul style="list-style-type: none"> * 教育庁および各学校から教育大・師範大学など隣近大学の人的資源活用のための連携・協力強化 * 大学生補助教師、学生相談員、名誉教師制運営¹¹⁾

2) 「特技・適性教育」活動の財政

教育活動の運営費は受益者負担を原則にしている。運営費は、該当プログラムを運営するのに必要な講師料や学校設備使用料（電気料金など）、印刷代などである。「特技・適性教育」と関連した会計は「国立および公立初・中等学校会計規則」によって学校運営費とは別に父兄負担経費とした会計処理方法として編成・管理する。予算は学校運営委員会の審議を通して決定され、予算執行も学校関係者の協議を通して公開することを原則としている。

市・道教育庁は、学校の活性化のため財政的支援を拡大し、学校状況によって支援金に対する予算を編成・執行するよう裁量権を与えている。支援金は講師料（長期契約講師の4大社会保険¹²⁾含む）、低所得者層子女受講料、無給参与現職教員に対する各種費用、ボランティアの交通費、講師料が適用できないプログラム参与教職員に対する各種手当、「放課後学校」運営経費などに支出される。また、低所得者層の子女受講料支援のためのバウチャー制度と教育的不利益のある農業・産業・漁業村地域の学習者の受講料支援のための支援事業も実施されている。これらの二つの支援体制を次の<表 6>にまとめた。

<表 6> [特技・適性教育活動費に対する支援形態]

「放課後学校」バウチャー	区分	農産魚村地域 「放課後学校」支援事業
<ul style="list-style-type: none"> * 階層間教育格差解消 * 低所得者層子女の教育機会拡大 * 所得階層別教育支出格差緩和 	必要性 および 目的	<ul style="list-style-type: none"> * 都市部と山間部の教育格差解消 * 農産魚村地域の学習者の教育機会拡大 * 公教育に対する信頼回復
<ul style="list-style-type: none"> * 低所得者子女が放課後学校プログラムを無料で受講できる受講券 	概 念	<ul style="list-style-type: none"> * 農産魚村地域学校の放課後学校活性化のための支援金
<ul style="list-style-type: none"> * 困難家庭児、基礎生活受給者の子女優先支援 * 格差解消のために学習環境を整え、教育支援の拡大 	支援対象	<ul style="list-style-type: none"> * ソーシャルワーカーの配置 * プログラム運営費 * 講師料支援 * 「放課後学校」設備および資料購入費用
<ul style="list-style-type: none"> * 全国 1600 余学校に 30 億ウォン支援、現在低所得者子女 30 万名ほど支援を受けている 	支援内容	<ul style="list-style-type: none"> * 2006 年 19 郡から 2007 年 89 市・郡（88 地域教育庁）に拡大しており、総額 497 億ウォン予算支援

3) 「特技・適性教育」活動の評価およびフィードバック

効率的な運営のために周期的なモニタリング、評価およびフィードバック体制を確立している。学校別に「特技・適性教育」活動に対する周期的な点検計画を実施しており、編成および運営内容なども周期的に行い、反省会などを通して評価・フィードバックしている。また、父兄と生徒の満足度および意見聴取を年2回実施し、父兄を招待した公開授業も年2回実施し、「特技・適性教育」の質を高める努力をしている。

Ⅲ. 先行研究に基づく問題点の分析

「放課後学校」の「特技・適性教育」および音楽領域に関しては、後掲の文献リストのような先行研究がある。そこで指摘されている問題点を整理すると、以下の6点にまとめられる。1つ目は、私教育プログラムを学校の中に導入し運営する「音楽特技・適性教育活動」を活性化するためには、学校教師に依存するのではなく、地域の人材確保のための連携や各領域別の専門講師の委嘱が必要であること。2つ目は、マンネリ化しやすい授業防止のために周到な準備や個人差を考慮した水準別教育活動が必要であること。3つ目に、音楽という特性から生じる問題として、教室の環境や楽器購入の困難さ。4つ目に、限られた時間内で大勢の子どもの指導は困難であること。5つ目に、学校教師や父兄たちの認識不足から生じる「放課後学校」における音楽教育に対する無関心が問題であること。6つ目は、民族音楽教育の不十分さ、である。

まず1つ目の問題点である「私教育プログラムを学校の中に導入し運営する『放課後学校』教育活動を活性化するためには、学校教師に依存することではなく、地域の人材および各領域別の専門講師の委嘱が必要であること」について言及している研究には、金貴姫(1997)、魚徳慧(2001)、姜淑英(2002)、金ジョンソン(2004)、河ジョンオク(2005)、金ドンウク(2007)、金テウン(2007)、李スンミ他3人(2007)、権美慶(2008)、李美慶(2008)、李有情(2008)、朴ウンキョン(2009)、深ラキョン(2009)、河ユンヒ(2010)、鄭キオ(2007)、金キョンジョ(2007)、ピョン・ジョンイム他6人(2009)等がある。これらは、地域社会と学校・家庭の連携の必要性を強調し、学校教師に依存した音楽教育は限界があることを論じている。地域と連携を持つことは、音楽の指導のための優秀な講師の委嘱体制の充実を図ることができ、地域の音楽の専門家による授業を行うことにより学習者が持っている音楽的な才能の芽を開く可能性がより高くなり、学校外の講師を採用することによって不足している人材問題にもつながるであろう。しかしながら、外部講師の委嘱についても低賃金のため優秀な講師の採用が困難である問題もあり、父兄や学習者が望んでいる専門性の持った講師の採用も難しい現状もある。このような講師雇用問題の解決は、学校教師の過重な業務の改善に繋がると論じている。

今まで私教育に依存していた音楽教育活動は、音楽的な機能や技術に走る傾向にあったが、「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」は、それに限らず範囲の広い領域に渡って行っている。広い領域の中で学習者らが円滑・活発な教育活動がなされるための準備、復習および予習などの連絡事項が綿密に行われると、本来父兄らが望んでいる望ましい音楽教育が活性化されことだろう。

続いて2つ目の問題点は、「マンネリ化しやすい授業防止のために周到な準備や個人差を考慮した水準別教育活動が必要であること」である。先行研究の金貴姫(1997)、魚徳慧(2001)、金ジョンソン(2004)、河ジョンオク(2005)、金テウン(2007)、李スンミ他3人(2007)、朴恩淑(2008)権美慶(2008)、李美慶(2008)、金ソヨン(2009)、宋ジュヨン(2009)、深ラキョン

(2009)、河ユンヒ (2010)、金ソンイル (2004)、鄭キオ (2007)、金キョンジョ (2007)、ピョン・ジョンイム他6人 (2009) は、このような問題について教師の専門性、つまり方法論および教育内容の再整備の必要性を指摘している。具体的には、水準・領域・段階別に分ける必要を訴え、学習者が興味を持って勉強できる多様なプログラム作成の必要性を指摘している。画一的な音楽教育内容では、学習者の興味や意欲を欠くことになり、また、パターン化されたプログラムは個々人の能力に対する配慮に欠けることになる。このような問題点を解決するためには、教師の日頃の工夫が求められる。

3つ目の問題点である「音楽という特性から生じる問題として教室の環境や楽器購入の困難さを感じる」について、この問題点を指摘している金貴姫 (1997)、魚徳慧 (2001)、姜淑英 (2002)、金ドンウク (2007)、金テウン (2007)、李インヨン (2007)、権美慶 (2008)、嚴ジェウァ (2008)、李美慶 (2008)、ヤン・ジウン (2008)、李有情 (2008)、林ウンキョン (2009)、深ラキョン (2009)、ウ・スミ (2010)、鄭キオ (2007)、ピョン・ジョンイム他6人 (2009) 等の先行研究は、環境・設備問題を音楽教育活動の中で最も大切な部分であると指摘している。先行研究者らの実態調査の中でも指摘されているように、設備の良いいくつかの学校以外は音楽授業を教室で行う場合が多く、国が「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」の困難さを理解し、支援を行う必要性を強調している。

続く4つ目の問題点は、「限られた時間内で大勢の学生指導は困難であること」である。これに関して言及している先行研究、金ジョンソン (2004)、権スングル (1999)、金ソンイル (2004)、鄭キオ (2007)、ピョン・ジョンイム他6人 (2009) 等は、「音楽特技・適性教育」の運営体制の問題として指摘している、上記の問題点と関連しているものの、音楽という科目の特性上、集団レッスンと個人レッスンの形態があるが、「放課後学校」の「音楽特技・適性教育」は、時間の制約のため、どちらかといえば集団レッスンの場合が多い。この問題は、父兄や教師の認識不足といった問題点にもつながることだが、父兄が「放課後学校」「音楽特技・適性教育活動」に求める活動内容は、私教育の機関で学習できるのと同様な教育活動を望んでいる場合が多く、その結果、学校の中では限られた時間内に父兄の多様な要求に応じることで問題が生じる結果となっている。「放課後学校」の「音楽特技・適性教育」は大勢の学習者を対象に行う学習活動である。つまり、管弦楽団、合奏や合唱・歌唱という集団活動のできる領域は可能であるが、楽器指導、つまり、ピアノ、バイオリン、チェロなどといった個人レッスンの形態を要求する領域については、定まった時間内には学習効果を期待することは困難であり、プログラム内容や教授法、講師の質や数の問題など課題が多くある。

5つ目は「音楽特技・適性教育」のみならず「放課後学校」の全体的に関わる問題として、「父兄の認識不足や学校教師の非協力体制は最大の問題である」ことである。先行研究では、金貴姫 (1997)、姜淑英 (2002)、金ジョンソン (2004)、河ジョンオク (2005)、李スンミ他3人 (2007)、金ソヨン (2009)、林ウンキョン (2009)、ウ・スミ (2010)、金ソンイル (2004)、鄭キオ (2007) 等が、父兄の認識不足は私教育費軽減の不成立から、そして教師の非協力は、「放課後学校」が実施による業務過多や無給で「放課後学校」で教育活動を行うといった原因から、それぞれ発生する問題であると指摘する。

父兄の認識不足は四つ目の問題点にも挙げているように、国の次元での「放課後学校」の「音楽特技・適性教育」の考えと、それに期待する父兄らの考えのすれ違いから起因している。上述の鄭キオ (2007)¹³⁾ によると、「放課後学校」の立法化の失敗により「放課後学校」の教育活動

が多元化に走った結果、教師の負担は益々増え、バーンアウトしてしまう教師も増え、教師の協力が望めない状態になっている。父兄らが「放課後学校」に期待するものは、私教育費軽減や学校教育の不十分さを補うものであるが、益々高まる要求に応じることのできない「放課後学校」に父兄らは期待することをやめ、再び私設の機関に期待する教育を求める状態になっている。さらにこの現象は、教師間の同僚意識欠如などにも影響を与えることも言及している。先行研究は、このような問題は学校側や教師の問題ではなく、一貫性のない国の「放課後学校」政策に起因していると指摘し、「放課後学校」政策を立法化する必要性について強く主張している。

6つ目に、民ボキョン（2009）は、「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」における国楽（邦楽）楽器指導の必要性を指摘し、民族音楽教育の重要性を主張している。現在韓国の「放課後学校」の「音楽特技・適性教育」の中には民族文化の高揚のために民俗音楽が以前より活発に教育活動の中に取り入れられている。しかしながら活動の内容を見ると、サムルノリ、パンソリなどといった民俗文化の風習を知るための活動については多くあるが、韓国の固有楽器であるガヤグム（12弦に構成された琴）、コムンゴ（6弦に構成された玄琴）、ピリ（笛）などの活動は少ない。民ボキョン（2009）はこれからの韓国の音楽教育を考える上で、民族楽器も「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」に活かしていくことを期待すると述べている。

IV. おわりに

以上、「放課後学校」の「特技・適性教育プログラム」に含まれる「音楽特技・適性教育活動」の現状と課題を、先行研究の検討を通して指摘してきた。「音楽特技・適性教育活動」の問題点は、「放課後学校」が抱える問題点と関連している。もちろん「音楽特技・適性教育活動」の問題点は、「音楽」という専門性ともかかわっている部分もあるが、根本的な改善をなしていくためには、「放課後学校」に内包される問題点そのものも同時に解決していくことが大切になる。

「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」によって政府が目指したのは、新しい学校文化の創造、従来の教科中心で学習者の個性を尊重しない画一的な学習の雰囲気刷新することであると同時に、私教育費の軽減対策であった。一方、各家庭の父兄らが「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」に期待したものは、音楽活動を通して感性豊かな人格や個性を養うことはもちろんのこと、さらに音楽的機能と技術向上という高次元の音楽活動であった。ところが、先行諸研究が指摘するように、現状のプログラムはその期待に応えるものとはなっていない。このことは、さしあたり「放課後学校」の「音楽特技・適性教育活動」が政府の一方的な押し付けにより、学校現場での十分な条件整備がなされないまま導入されたことに起因していると言えよう。今後、立法化も含め、さらに行財政的な支援が必要であることは言うまでもない。

しかし、そのようにしても、国と学校関係者および父兄らの間に存在する「音楽特技・適性教育活動」への期待のギャップは、容易に克服しがたいと考えられる。「放課後学校」に対して支出できる財政的支援は限られている一方、とりわけ音楽教育は設備的にも指導者の人材的にも、他の領域以上に大きなコストを要するものである。私教育に代わって父兄の求める水準の教育を実施することは非常に困難である。その意味で、「放課後学校」における「音楽特技・適性教育活動」の問題は、公教育が私教育を代替することはどこまで可能あるいは妥当か、という教育行財政における根本問題を考えることにつながっているのである。

〔注〕

- 1) 初・中等学校教育と競合し、学校の正常な教育課程を阻害する全ての市場サービス形態の教育を指す。憲法に基づいた教育サービスを提供する学校および教育プログラムを指すものではない。このような教育は、私設学院（塾）、個別レッスン（個人指導）でなされる教育が代表的な例であるといえる（大田広域市教育庁（2004）『大田地域の私教育実態および公教育発展方向』p.14）。
- 2) 『2006年「放課後学校」中央コンサルティング団運営結果報告』（2007）韓国教育開発院（編）p.9、p.13、p.17。
- 3) 徐基南（2000）「特技・適性教育の発展の方案」全羅南道『教育全南』Vol.96、pp.41-44。
- 4) 教育科学技術部のこと。日本の文部科学省に相当する。
- 5) 李インヨン（2007）『中学校音楽科特技・適性教育活動実態調査および改善方向』ソウル市立大学学校教育大学院修士論文、p.6。
- 6) 金セウン（2004）『特技・適性教育の問題点および改善法案』嶺南大学学校教育大学院修士論文、p.7。金チャンジン（2007）『初等学校放課特技・適性教育に対する外部講師の認識調査』中央大学校社会開発大学院修士論文、p.10。李インヨン、上掲書、p.7。以上筆者要約
- 7) 教育部（2001）『2000、特技・適性教育活動 99 運営結果および 2000 年運営計画部』学校政策化、p.3。
- 8) 植民地時代に国家のために命を捧げた烈士、あるいは大統領賞、建国褒章、建国勲章を受章した人。
- 9) 李有情（2008）『慶尚南道初等学校の音楽特技・適性実態調査』慶尚大学校教育大学院、p.11。
- 10) 各学校は、ある一つの特色を持って学校運営することを言う。
- 11) 父兄・学習者・教師の一体感形成および立体的な学習者管理のために、地域人事・父兄が一日間教師として活躍することを「名誉教師」と言う。
- 12) 国民保険、健康保険、雇用保険、労災保険のことを指す。
- 13) 鄭キオ（2007）「2007年放課後学校導入の政策的背景と意味」韓国教育開発院、pp.67-72。

〔先行研究一覧（年代順）〕

- ・金貴姫（1997）『初等学校の放課後特別活動の問題点と運営方案改善に関する研究』淑明女子大学校教育大学院修士論文。
- ・権スングル（1999）「初等学校父兄の放課後教育欲求分析」ソウル大学校初等教育研究所『韓国初等教育雑誌』Vol.11-1。
- ・徐基南（2000）「特技・適性教育の発展の方案」全羅南道『教育全南』Vol.96。
- ・教育部（2000）『特技・適性教育活動 99 運営結果および 2000 年運営計画部』学校政策化。
- ・魚徳慧（2001）『初等学校裁量活動の教育課程編成・運営実態と改善に関する研究』弘益大学校教育経営管理大学院修士論文。
- ・姜淑英（2002）『音楽科特技・適性教育の実態に関する研究』全南大学校教育大学院修士論文。
- ・金ジョンソン（2004）『初等学校バイオリン特技・適性教育の運営実態と改善方案研究』建国大学校教育大学院修士論文。
- ・金ソンイル（2004）「放課後学校教育内実化と効率的教員養成のための大学生教師制度の活性化方案：高麗大学校師範大学事例研究」『韓国教育』Vol.31-1。
- ・金セウン（2004）『特技・適性教育の問題点および改善法案』嶺南大学校教育大学院修士論文。

- ・河ジョンオク（2005）『特技・適性教育のフルート指導方案に関する研究～初等学生を対象として～』カトリック大学学校教育大学院修士論文。
- ・金ドンウク（2007）『特殊学校放課後音楽特技・適性教育活動の実態分析』テグ大学学校教育大学院修士論文。
- ・金テウン（2007）『テグ地域初等学校「放課後学校」の音楽活動の実態分析および改善方向』テグ教育大学学校教育大学院修士論文。
- ・金チャンジン（2007）『初等学校放課特技・適性教育に対する外部講師の認識調査』中央大学社会開発大学院修士論文。
- ・李インヨン（2007）『中学校音楽科特技・適性教育活動実態調査および改善方向』ソウル市立大学学校教育大学院修士論文。
- ・李スンミ、金デヨン、弘フジョ、民ブジャ（2007）「放課後学校の運営体制改善方案研究」教育課程研究、Vol.25-3。
- ・鄭キオ（2007）「2007年放課後学校導入の政策的背景と意味」韓国教育開発院。
- ・金キョンジョ（2007）「社会の両極化と放課後学校」韓国教育開発院。
- ・韓国教育開発院編（2007）『2006年「放課後学校」中央コンサルティン団運営結果報告』。
- ・権美慶（2008）「初等学校『放課後学校』特技・適性教育のピアノ部実態調査および観察研究～ソウル・仁川地域5つの初等学校を対象として～」、明知大学学校教育大学院修士論文。
- ・李美慶（2008）『ソウル市初等学校の器楽合奏実態調査』建国大学学校教育大学院修士論文。
- ・嚴ジェウァ（2008）『初等学校音楽科放課後学校運営現状に関する調査研究』清州大学学校教育大学院修士論文。
- ・ヤン・ジウン（2008）『初等学生の音楽私教育と学校音楽教育との関係について』慶仁大学学校教育大学院修士論文。
- ・朴恩淑（2008）『放課後学校の音楽教育活動の実態分析研究：春川市内初等学校を中心として』カンウォン大学学校教育大学院修士論文。
- ・李有情（2008）『慶尚南道初等学校の音楽特技・適性実態調査』慶尚大学学校教育大学院修士論文。
- ・深ラキョン（2009）『クラスピアノ教授法を活用した初等放課後プログラムの研究』韓世大学音楽教授学博士学位論文。
- ・林ウンキョン（2009）『音楽科放課後学校に対する音楽教師の態度および実態分析』公州大学学校教育大学院修士論文。
- ・ピョン・ジョンイム他6人（2009）「2009年放課後学校の運営実態調査および成果分析研究」韓国教育開発院。
- ・金ソヨン（2009）『初等学校音楽特技・適性教育活動が学習に与える影響と実態調査研究：ソウル市・京畿道広州市、仁川（カンワ道）一部地域を中心として』中央大学芸術大学院。
- ・宋ジュヨン（2009）『音楽教育における大衆音楽活用方案に関する研究～第7次高等学校放課後音楽授業を中心として～』テグカトリック大学学校教育大学院修士論文。
- ・ウ・スミ（2010）『初等学校放課後特技・適性教育の実態および発展方案研究』嶺南大学学校教育大学院修士論文。
- ・河ユンヒ（2010）『クラシックギター演奏法の研究～放課後学校授業を中心として～』清州大学学校教育大学院修士論文。

第 2 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

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年度より実施している。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4.0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4.2以上」

(3) 出願期間

8月中旬頃

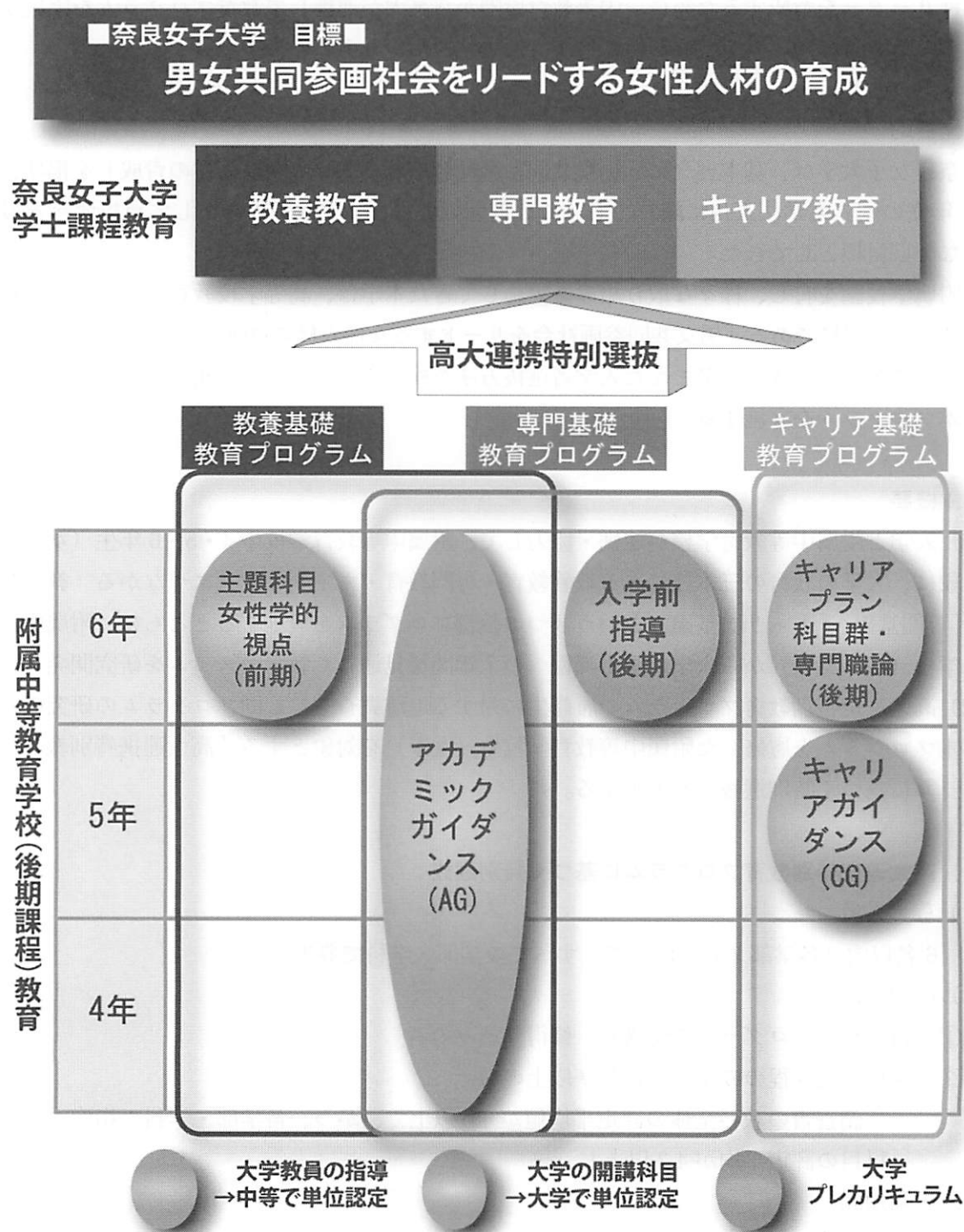
(4) 選抜方法等

- 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



5. 2009年度の総括

中等教育学校生徒の大学講義の受講や大学教員の指導および、附属中等教育学校との連携もスムーズに行え、履修者6名全員が「特別選抜」に合格し、順調にスタートした。

「幼小一貫教育において『読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力』を育成する
教育課程の研究開発
第 1 年次 活動報告

1. 研究の概要

論理的思考力は読解と表現の行為を〈つなぐ〉ことで高まることに着目し、子どもの発達に即して論理的思考力を育成する、9 年間にわたる幼小一貫の初等教育の教育課程を開発する。具体的には、①幼小 9 年間を発達に応じて、初等教育前期（幼 3・4 歳期）－初等教育中期（幼 5 歳期・小 1・2 年）－初等教育後期（小 3～6 年）の 3 期に分け、②論理的思考力の育成を目指す「ひらめき」の時間を導入する。③この時間のカリキュラムは、1) 学習場の拡張と思考段階との相関的展開に基づき、2) 学習領域、見方、広がり、情動、の 4 相から構成される。実際の活動は、3) 独自学習－相互学習－さらなる独自学習、と展開し、4) 学習集団と指導体制を柔軟に工夫し、異年齢交流や小集団化、幼小教員の T T などを活用する。④各教科と連携し、「ひらめき」の時間で習得する論理的思考力の汎化を試み、⑤子どもの論理的思考力について、読解と表現の行為の量的質的変化に着目し評価する方法を開発する。

2. 研究の目的と仮説等

1) 研究仮説

「論理的思考力」を、「読解」（情報の収集＝インプット）」と「表現」（情報の発信＝アウトプット）との間において「具体的であれ抽象的であれ、筋道を立てて情報を加工し（演繹や帰納によって）新たな情報・表現を作る力」として考えることにした。この定義にもとづき次の 4 つの仮説を設定し研究を進めることとした。

仮説 1 子どもの発達の質的変化を図 2 のような 3 期で捉え、教育課程を編成することによって、段階的・系統的に論理的思考力は育成できる。

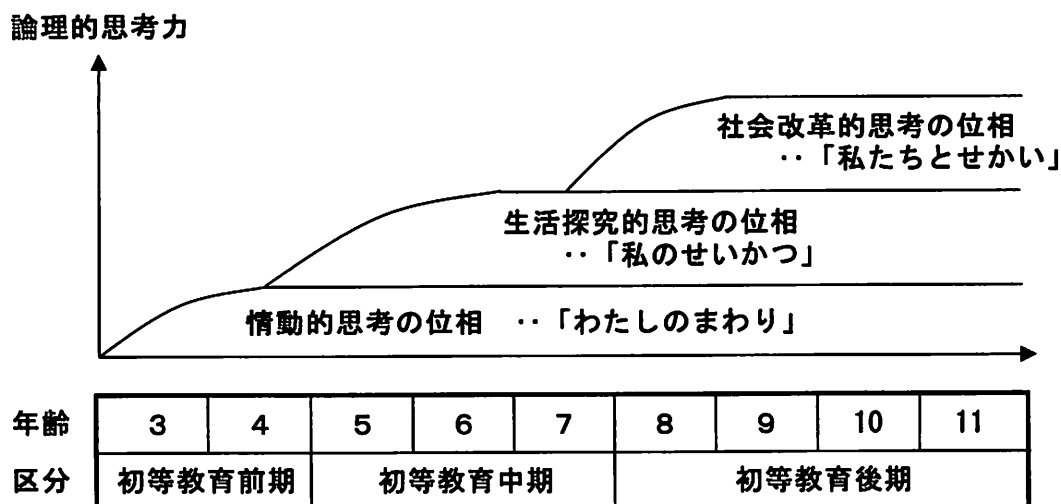


図 2 論理的思考力の成長年齢と段階的発展

仮説2 図3のような4相と関連することによって、広がりをもった論理的思考力が育成できる。

仮説3 「独自学習」「相互学習」「さらなる独自学習」という学習展開を構成し、個的と協同的のそれぞれの場に即した思考状況を構成すると、論理的思考力は育成できる。

仮説4 異年齢交流活動、少人数クラスの活動、幼小教師のTT指導を設定すること、すなわち、個別性と発達の差異の見える協同的な学びの場の設定により、論理的思考力は育成できる。

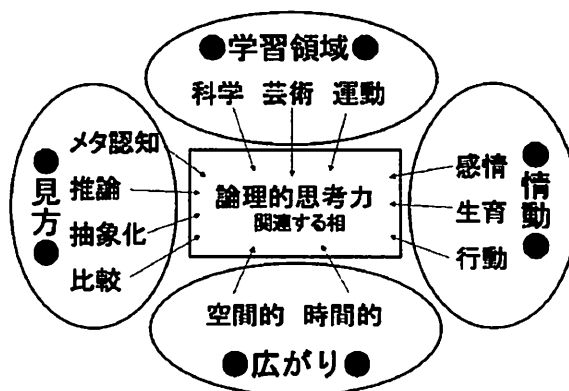


図3 論理的思考力に関連する相

2) 教育課程の特例

小学校における「新設活動の時間」「ひらめき」の時間)の新設

3. 研究内容

1) 教育課程の内容

A 新領域のカリキュラムの編成

(1)「ひらめき」の教育内容・方法

「ひらめき」の時間は、子どもの生活する「奈良」を学習場としようと考えた。この学習場「奈良」とは、子どもにとって切実な学習生活となるもののことを指し、単に「奈良」に関するものという意味で捉えていない。従って、初等教育前期では、子どもたちが熱中する遊びという活動そのものが学習場「奈良」となり、初等教育後期にあっては、子どもたちにとって切実な学習生活の対象が奈良を飛び出していくこともあり得ると考えている。

■初等教育前期～中期の入り口での「ひらめき」の活動

この時期の思考の特徴は、一連の過程がきちんと分化されているわけではなく、感覚的に繰り返し体験する中で、自分なりに情報を取り入れ自分の物とすることで、互いに行き来し一体化しながら行われているところにある。そこで、子ども自らが自由に選択した「遊び」の中で快の情動を味わいながら没頭していく活動が、この時期の子どもの「論理的思考」を育てていくと捉えている。従って「ひらめき」の活動は、子どもたちに、より積極的に様々な対象物に関わらせることで、「論理的思考」を働かせるようにすることが大切だと考えている。このように考え、この時期の「ひらめき」の活動で大切にしているのは、次の四点である。

① 能動的に環境に関わらせる…

身近な材料を使って、自分なりのやり方で加工する活動

② 感覚的な体験を十分に繰り返させる…

感覚的な体験を繰り返す中に、言葉にはならなくても自分なりの工夫が出てくる活動

③ モノの特徴をつかんだり、予測を立てるようにさせる…

経験的につかんだ特徴を、体験を通して伝えたり考えたりしながら試す活動

④ 感じたこと考えたことを表現したり誰かと共有させる…

自分の考えやアイデアを表現したり、友だちと話し合っ互いに良いところを取り入

れながら、意見を合わせようとする活動

■初等教育中期～後期の「ひらめき」の時間

この時期の「ひらめき」の時間では、「独自学習」「相互学習」「さらなる独自学習」という学習展開の中で「論理的な思考力」を培っていきたいと考えた。

「独自学習」では、「個人の論理的思考力」を育てていきたいと考えている。初等教育前期には環境にどっぷりとかかわらせること、中期には「もの・こと・ひと」に主体的にかかわらせること、後期には視点を明確にした調査活動などを通して、個人の「論理的思考力」を育む学習を展開する。

「相互学習」は、「共同の論理的思考力」を育てていきたいと考えている。前期には、環境にかかわった経験をことばに表そうとすることで共通の目的が持てるように、中期には、言語を介して考えをつなぐことができるように、後期には、共通のテーマを見つけて思考を深めることができるようにすることで、「論理的思考力」を育む学習を展開する。

「さらなる独自学習」では、「判断・実行の論理的思考力」を育てていきたいと考えている。ここでの「思考」は、前期には遊びや行動の変化として現れ、中期から後期には意見発表、レポート、げき、歌、詩、調べ直しなどの学習活動の中で、これまでの学習内容の再確認やさらなる追究活動として現れる学習を展開する。

また、主に「相互学習」の中では、「おたずね」の働きを大切にしたい学習を展開していきたいと考えている。「相互学習」の学習展開では、まず、「独自学習」でつくった「個人の論理」を発表することからはじめることが多い。その個人の発表に対し「おたずね」をする。「おたずね」に答える。

「おたずね」のやりとりを聞いて、気づきや疑問を話す。というように、「読解（INPUT）」と「表現（OUTPUT）」の間で「思考」することがスパイラルに繰り返される。この繰り返しの中で「共同の論理的思考力」を育てていくことができると考えている。その手立ては様々な考えられる。例えば、「おたずね」どうしを関連付けるようにさせる、学級としての問いを見つけるようにさせる、根拠を示して問いへの答えをさぐるようにさせる、追究する価値のある問いを見つけるようにさせる、などの手立てを用いながら「おたずね」を通して「論理的思考力」を育てていきたいと考えている。

B 幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成

(1) 異年齢交流活動・協同的な活動

当校園での伝統的異年齢交流活動のよさは、学習や生活文化の伝承にある。今年度取り組んだ幼児と小学生、あるいは幼児どうし、小学生どうしの異年齢交流活動・協同的な活動は、以下のようなものである。これらの活動は、事物認識を深めることに重点をおいたもの・共同生活をつくることに重点をおいたもの・生活規範を共有することに重点をおいたものから構成した。

(2) 学習面での交流活動

幼小の交流活動では、双方の教員のTT指導の形で行うようにした。事前の打ち合わせでは、幼児の活動の中に自然に位置づくような活動を計画した。実際の場合では、小学校教師は幼児に共感の言葉を増やし、幼稚園教師は小学生と幼児の相互理解が進むように言葉がけをした。

(3) 異年齢交流の中で思考力を活発に働かせる場面

子どもが異年齢交流の中で思考力を活発に働かせる場面として、行事や生活場面の中で子どもどうしが相手に内容を伝えようと一生懸命に様々な考えを巡らせるような場を大切にしたいと考えた。そこで、幼稚園で取り組んでいる「なかよしのじかん」という縦割り活動をベースにした「幼小なかよし」という活動を設定した。幼稚園の活動グループにそれぞれ小学生が加わり、総勢160人近い規模の活動になるのだが、4歳児から小学1年生までが一堂に会し、遊びを通じて交流することで、異年齢どうしの触れ合いが子どもの思いの活発な表現につながってくれることを期待した活動である。このような活動の中で、子どもどうしの生き生きとした楽しい関わりを生み、異年齢どうしの絆を深めることができたと考えている。この他にも「低学年なかよし集会」や「高学年なかよし集会」など、各種の異年齢交流の活動の中で、思考力を活発に働かせるような取り組みを進めた。

5月	「ダンゴムシ探し」5歳児・小学1年生（於小学校） 「梅ジュースをどうぞ」5歳児・小学5年生（於幼稚園）
7月	「プール交流」5歳児・小学1年生（於小学校）
9月	「昼食時の幼稚園訪問」附属幼稚園・小学1年生（於幼稚園） 「ポップコーンをつくろう」4歳児・小学1年生（於小学校） 「うんどうランドで遊ぼう」幼稚園・小学3年生（於幼稚園）
10月	「給食交流」5歳児・小学5年生（於小学校） 「民謡おどり」5歳児・小学6年生（於幼稚園）
11月	「『幼小なかよし』の時間」4歳児・小学1年生（於幼稚園・小学校） 「風・ゴム動力で動くおもちゃ」4歳児・小学3年生（於幼稚園）
1月	「5歳児、なかよし集会参加」5歳児・小学校低学年（於小学校） 「おもちつき交流」幼稚園・小学3年生（於幼稚園）
通年	なかよしクラブ（幼稚園縦割り活動）・小学6年生の1年生世話グループなかよし（小学4～6年生）・なかよし集会（於小学校）

C 教育課程開発を支援する取り組み

(1) 論理的思考力の分析

子どもの論理的思考力は、3、4歳の初等教育前期、5歳から7歳までの初等教育中期、8歳からの初等教育後期の3期の階層をもって育つと仮説1を立てた。それぞれの位相の様子をとらえることは、今後の教師の支援のあり方を考える手立てとなる。1年目には、どのように「ひらめき」の時間で子どもの思考力が伸びているのか各位相の学習・活動の様子を観察し、理解を深めた。

①初等教育前期

初等教育前期の子どもたちの体験は、「読解－思考－表現」が未分化な状態で行われており、気持ち動いた「もの」に対して、自分なりの思いをもって繰り返しかかわるという「情動」から起こるものであり、各位相の基盤となる大切な情緒的活動になることが分かった。

②初等教育中期

初等教育中期の頃になってくると、「思考力」にかかわっての「読解」「表現」の役割が明確になる。情動的思考の位相で得た情報が、その子の「読解」としての基盤となり、「…だから」「たぶん…」と思考を進めることができるようになる。このことから、子どもは友だちや親、先生に思いを上手に表現できるようになり、みんなの前で発表することを楽しむ様子が見られる。また、子どもは積極的に友だちと関わろうとするようになる。子どもの思考は、直接体験だけでなく、自分と関わる生活すべての体験を結びつけていくようになる。

③初等教育後期

初等教育後期では、友だちや大人の考え、本や資料など複数の情報を取捨選択する思考が可能になり、その結果、回りの社会と自分を関連付けて考えることができるようになる。「読解」と「表現」をつなぐ「思考力」は、「読解」で得た情報を論理的に組み立て、今までの枠の中での知識ではない、個々の独自の知識を新たに生み出すことができる。

このように子どもの様子を観察することで、学習環境は「わたしのまわり」から「私のせいかつ」に広がり、やがて「私たちとせかい」というように広がっていくことが分かった。思考力もそれに伴い、情報量が増え、それを取捨選択できるようになってきていることが分かった。研究会を持ち、論理的思考力について学んだが、階層が進むにつれて子どもが情報を取捨選択し、新たな自分の思考を作り上げていく思考力の伸びについてつかむことができた。

今後は、各位相においての学習のあり方を模索し、子どもへの支援のあり方を考えていきたい。

(2)「ひらめき」の時間における子どもの「思考」に関する評価指標作成

本研究開発を進めるにあたって、子どもの「思考」がどのように育まれていくのかを考えていくことはたいへん重要な課題である。この課題へ向けて、パフォーマンス課題の手法を使いながらルーブリック（rubric：評価指標）を作成し考察を試みることにした。

パフォーマンス課題としての「私の好きな奈良公園を紹介しよう」

上記のパフォーマンス課題に取り組んだ児童の作品から、学習場「奈良」での子どもの「思考」について、ルーブリックを作成した。すると、「すばらしい」と評価した事柄を整理して、今回見られた観点をまとめてみると、以下のような4つの思考を抽出することができた。

- ① 客観的事実に基づく思考（見たことや調べた事柄の具体に基づいた思考）
- ② 時間的推移を意識した思考（季節や歴史性などの事象の時間的推移をとらえる思考）
- ③ 価値に気付く思考（奈良特有のよさや文化的な価値などに気付く思考）
- ④ 表現技法の工夫・思考（表現作品における色遣い・構成・作者の立場などの表現技法の工夫）

具体という客観的事実に基づき、歴史的・文化的価値に気付く中で思考していることがよくわかった。また、自分が得た情報をどのように相手に伝えようとするかについては、中期の段階では自分が伝えたいことをとにかく書くことが目的となっている。後期になると、見る人の立場にも立ち、その上で自分が伝えたいことについて言葉を選び文章を構成してより伝わりやすい表現をしようと意識していることがわかった。

(3) 学習領域による思考の特徴の研究

研究を進めるにあたり研究を進めるにあたり、論理的思考力を育てる4相、つまり「学習領域」「見方」「情動」「広がり」のうち、「学習領域」を取り出して、他の3相との関連を考察した。論理的思考力を育てる4相、つまり「学習領域」「見方」「情動」「広がり」のうち、「学習領域」を取り出して、他の3相との関連を考察した。

4歳児や5歳児の遊びからは、「見方」「情動」「広がり」など各相との関連が見られたが、主に「広がり」という相と関わって思考が深まっていく様子を見て取ることができた。最初は「教師—子ども」という1対1の関係であったのが、次第に他の子どもたちへと広がり、子どもどうしで話し合ったり、教え合ったりすることができるようになっていく。このような人間関係の広がりの中で、子どもたちはより楽しい遊びをつくりだすための思考を重ねていったと思われる。

また、3年生の体育の学習では、主に「情動」の相と関わって思考が深められていった。ボールゲームを通して、「楽しい」「嬉しい」「悔しい」など様々な感情が生まれ、その中で、みんなが活躍して楽しむことができるボールゲームをつくるためにはどうすればよいかを考える姿が見られた。さらに、6年生の数理の領域においては、既習内容と比較・類推しながら思考を深めていく場面が数多く見られた。このことから、数理の領域における思考は、「見方」の相と特に深い関わりを持っていることが推察された。

このように、学習領域において育成される論理的思考力は、それぞれの領域によって、より深く関わる相があることが見えてきた。子どもたちは様々な学習を通して、ある時は「見方」の相と深く関わって、またある時は「情動」の相、ある時は「広がり」の相と深く関わりながら、広がりをもった論理的思考力を身につけていくと考えられる。

2) 研究の経過

	実施内容等
第一年次 (21年度)	<p>(1) 新領域カリキュラムの編成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力を育てるための活動および学習を設定し、カリキュラム編成のための実践を、以下の活動を軸に蓄積する。 幼…「ひらめき」の活動（思考力を育成するための環境を整え活動させる。） 小…新設教科「ひらめき」の時間を週2時間実施する。 <p>(2) 幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「単なる交流活動ではなく双方に学びのある活動」をテーマに、各種の交流活動を実施した。 <p>幼小交流</p> <ul style="list-style-type: none"> 「ダンゴムシをみつけよう」（1年生—5歳児） 「梅ジュースをどうぞ」（5年生—幼稚園児） 「水あそび（空気のひみつ）」（1年生—5歳児） 「ポップコーンを食べよう」（1年生—4歳児） 「幼小なかよしクラブ」（1年生—4・5歳児） 「風やゴムで動くおもちゃであそぼう」（3年生—4歳児） 「給食体験」（5年生—5歳児）

<p>第一年次 (21年度)</p>	<p>異年齢交流… (幼稚園)「なかよしの時間」「なかよしクラブ」「クッキーパーティ」「新入園児のお世話」 (小学校)「低学年なかよし集会」「高学年なかよし集会」「グループなかよし」「なかよし掃除」「臨海合宿」</p> <p>(3) 教育課程開発を支援する取り組み</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ビデオによる具体的学習場面で、子どもの「思考」について分析し蓄積する。 ・学習領域による子どもの「思考」の特徴について分析 ・「ひらめき」の時間での子どもの「論理的思考」についての評価指標の作成を試みた。 ・運営指導委員やその他の講師を招聘し、「論理的思考」「評価方法(ループリック等)」「カリキュラムの編成」等について検討。 <p>(4) 幼小合同で公開研究会を開催 11月に実施し、これまでの研究を公開するとともに、外部識者からの評価を得た。</p>
------------------------	---

3) 評価に関する取組

	評価方法等
<p>第一年次 (21年度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・初等教育前期から中期の入り口において、「論理的思考力」を育むために必要な活動や環境を検討 ・初等教育中期から後期において、「独自-相互-さらなる独自」の学習展開の中で「論理的思考力」を育む指導法を検討。「めあて」「おたずね」「ふりかえり」で「論理的思考力」を育む指導法を検討。 ・ビデオによる具体的学習場面で、子どもの「思考」について分析し蓄積する。 ・学習領域による子どもの「思考」の特徴について分析した。 6年生「数理」での思考の特徴 3年生「体育」での思考の特徴 1年生「朝の会」での思考の特徴 5歳児「数理」(おはじきを使って)での思考の特徴 3・4・5歳児「あそび」での思考の特徴 ・「ひらめき」の時間での子どもの「論理的思考」について評価指標の作成を試みた。 小学校2年生から6年生の全児童を対象に調査し指標を検討。3・4・5歳児および小学校1年生の全園児・児童を対象に調査を実施。 ・幼小合同で公開研究会を開催。11月に実施し、これまでの研究を公開するとともに、外部識者からの評価を得た。

4) 研修会

今年度は、専門的指導による合同研修会を5回開催した。

(1) 第一回 6月5日(金) 10:00~18:00

□講師……………久野弘幸 愛知教育大学准教授

- 研究テーマ…「学習法で論理的思考が育つきざしや場面を考える」
- 日程：午前…朝の会、6年月組参観、4年星組参観、3年星組参観、2年月組参観
午後…幼稚園で指導、幼小合同研修会で指導
- 指導内容……○幼稚園児は表面での関わり（周りに一緒にいる）だが、小学生は、内面での関わりがあるということ。
○論理的思考力という言葉にこだわらず、本校のスタイルを掘り下げていくと、子どもが掘り下げられるということ。
- 参加者………附属幼稚園と附属小学校の教員 21名

(2) 第二回 6月26日(金) 10:00~18:00

- 講師………奈須正裕上智大学教授
- 研究テーマ…「自由選択活動や学習法で論理的思考が育つきざしや場面を考える」
- 日程：午前…保育参観、坂井学級(4年)参観、山上学級(1年)参観
午後…西田学級(3年)参観、幼稚園で指導。幼小合同研修会でご指導
- 指導事項……○魅力のある教材で子どもたちに取り組みさせる大事さ。
○日々の実践の中で、再発見したり再表現したりして、子どもをとらえる目を深めること。
○子どもたちの感性的、身体的な面を大事にして「論理的思考」を広げてとらえること。
○子どもの姿から論理を見つける努力をすること。
- 参加者…附属幼稚園と附属小学校の教員 21名

(3) 第三回 8月28日(金) 14:00~17:00

- 講師………西岡加名恵准教授
- 演題………「パフォーマンス課題とルーブリック」
- 講演内容……○教育評価改革の現状と課題について
○評価研究の進展について
○教科と総合に生かすポートフォリオ評価法について
○パフォーマンス課題の作り方について
○ルーブリックの作り方について
- 参加者…附属幼稚園・附属小学校・附属中等教育学校の教員 45名

(4) 第四回 10月2日(金) 10:00~18:00

- 講師………道田泰司琉球大学教授
- 研究テーマ…「論理的思考力のとらえ方について」
- 日程：午前…小学校の授業参観
午後…幼小合同研修会
- 講演内容……○学習指導要領における論理的思考(的なもの)
○考えるとは何か
- 参加者…附属幼稚園と附属小学校の教員 12名

(5) 第五回 10月26日(月) 10:00~18:00

□講師……………神長美津子東京成徳大学教授

□研究テーマ…「幼児における論理的思考力について」

□日程：午前…保育公開・園内カンファレンス

午後…幼小合同研修会

□講演内容…○幼児期の特徴と思考

○豊かな「もの」とのかかわりの事例

○幼児が思考を深めていく過程を支える教師の役割

□参加者…附属幼稚園と附属小学校の教員 15名

5 研究開発の成果

1) 実施による効果

(1) 研究開発一年次実践の効果について

①幼児・児童への効果

第一に、子どもは、学ぶ立場と、教え伝える立場との両方を経験し、より深い学びが可能になった。例えば「風・ゴム動力で動くおもちゃ」で4歳児と交流した小学3年生の子どもの「ふりかえり」には、「今日は前習ったことを遊びながら幼稚園の子に教えるので、よく学んでほしいと思いました。ゴムのよくまくとプロペラ飛行機は遠くまでとぶということをわかってよくとんでほしいです。私は幼稚園の子どもたちにふしぎにおもうことをきいてみました。それはなぜ遠くに行くともまっすぐすすみ、ちょっとだとボールがはねるようにとんだりするかでした。」と書かれていた。この記述から、授業前に、自らの学びを園児に伝えたいこと、特に、ゴムの緊張と飛行距離との関係を理解してほしいこと、が明確に意識されている。さらに、園児の素朴な疑問について正当に評価している。ここに、学びつつ教え、教えつつ学ぶ姿が現れており、「学びの文化の伝承」が起きているとも言える。今後、論理的思考力の成長と、「学びの文化の伝承」との関係性を考察していきたい。

第二に、「ひらめき」の時間での学習が、児童の学習全般に拡張してきていることである。例えば、学級で共有された問題について、自分なりの考えをつくろうと、本やインターネットで調べたり実際に出かけたりしている児童も多い。児童が自らの関心を高め、「情報を読解」し、自分の「論理」をたくわえようとする姿が随所に見られるようになった。加えて、教科の各領域の学習への影響も見られた。音楽的生活領域では、「リズムの解釈を通じて、身体での表現を楽しむ論理的思考力」を発揮した。言語的生活領域では、「説明文の解釈を通じて、個々の事象の関係の把握とともに全体の関係をとらえる論理的思考力」を発揮した。数理的生活領域では、「速さの公式の意味理解を通じて、見通しを持ち、筋道立てて考えるという論理的思考力」を発揮した。

第三に、子どもの論理的思考力の発達について、質的变化が見られた。例えば、ひらめきの時間を活用した「自動車からエネルギー環境の今と未来を見つめよう」の学習(9~10歳)では、車から排出される二酸化炭素を削減する地域の企業や自治体の取り組みについて調べ、それらの調査結果と自分たちの生活をつなげ、相互学習で「アイドリングストップ」についての見方や考えを深めていった。

- C 1：(奈良交通の) 青いシートのバスはアイドリングストップをしています。
- C 2：新しいバスは自動でしていると運転手さんが教えてくれました。
- C 3：ぼくは毎日バスで学校にきていますが、アイドリングストップをしているバスとしていないバスが確かにあります。
- C 4：バスの前にデジタルで文字が表示されているバスは(アイドリングストップを)していました。
- C 5：ぼくはバスに乗っていると、アイドリングストップをするとエンジンが急にとまってゆれるし、またエンジンをかけるとバスがゆれて酔いそうになりました。だからアイドリングストップはお客さんには良くないと思います。
- C 6：C 5くんと同じ考えで、ぼくもアイドリングストップをするとバスが急に止まって危険だからしない方がいいと思います。
- C 7：でも、アイドリングストップをするとエンジンが止まっている間は二酸化炭素を出さないから環境にいいと思います。だから、私はアイドリングストップをした方がいいと思います。
- C 8：付け足しで、5秒以上アイドリングストップを行えば省エネ効果(燃料の消費が少ない)があるという調査結果が省エネルギーセンターのホームページに出ていました。だから、ぼくもアイドリングストップを広めるべきだと思います。
- C 9：ぼくは、足腰が弱っているお年寄りがバスに乗っていたら、アイドリングストップをすると危険だから、やはり(アイドリングストップは)良くないと思います。

C5、C6、C9は、アイドリングストップを、生活探究的思考の位相からとらえた主張である。一方、C7やC8は、地球環境を優先する幅広い視点に立つ社会改革的思考の位相の主張である。このように、同一事象を別の方面から眺めることができるのは初等教育後期の思考の発達の特徴であると考えている。また、前者は自分だけでなく、乗客、老人と様々な人を想定して意見を述べている。初等教育中期の子どもは自分中心に事象をとらえてしまいがちであるが、後期になると、事象をとらえる要素を様々な「もの・ひと・こと」に置き換えて論理的な思考力を形成することができるようになる。

②教師への効果

第一に、新たな教師文化の形成の点である。幼小間の教師同士の学び合いが実現し、交流活動が日常化した。今回、幼小一貫教育の視点から異年齢交流活動を見直し、カリキュラムの連続性を実現する中で、「学びの文化の伝承」を中心に活動を進めることを課題とした。さらに、異年齢交流で育つ論理的思考力について研究を進めることとした。今年度は、幼小合同の研修会を年間5回開催し幼小教員の学び合いも進展した。

第二に、指導力向上の点である。「論理的思考力」という用語の導入によって、これまでの指導行為についてふり返り、意識化できるようになった。例えば、子どもの論理的思考力の様相の構造を念頭に指導に臨んだり、「独自学習」－「相互学習」－「さらなる独自学習」の学習展開を活用し、個と集団それぞれにおける論理的思考力の形成やその質的な違いを意識して指導を行うようになった。さらに、仮説2の4相との関連を念頭におき、発達に応じて、一人ひとりの子どもの「論理」に耳を傾け、その「論理」を育むための言葉かけや働きかけを意識して行うようになった。「全体」に目をつけるように課題を示したり、意図的・計画的に環境(物的・人的)

を設定したりして、論理的思考力を幅広く捉えることができた。また、小学校では「ひらめき」の時間の取り組みだけではなく、長年の学習法の実践が、論理的思考力を伸ばしている点について、改めて確信することができた。

第三に、子ども観の転換である。これまで同年齢の学級や学年における活動が中心であり気づかなかつたが、子どもの言葉で、子どものわかり方で異年齢の子どもに学びが伝えられることを、教師が体験した。総じて、幼小一貫教育として異年齢がいることが自然となり、「学び文化の伝承」が創出され、3歳から11歳までの子どもが自らの学びを創ろうとする学校づくりに向けた教師の大きな意識改革が、今年度の取り組みの中で生まれてきたといえよう。

③保護者等への効果

本研究開発の活動について、附属学校部のホームページ (<http://www.nara-wu.ac.jp/fuzoku/>) とニュースレターを通して保護者に報告している。幼稚園では、園児が小学生との交流を家庭でどのように伝えているのか、尋ねてみると以下のような答えが見られた。

- ・小学生が話していることを聞いて「すごいなぁ」と感心していました。
- ・一緒に活動できて楽しかったみたいです。
- ・一緒に活動したことをきっかけにして、小学校への期待が高まったようです。

幼稚園の保護者は、兄弟が減少しているなか、異年齢間の交流で育つ他児への配慮などについても、大きな期待をもっている。また、小学生への親しみやあこがれを感じ、刺激を受けた様子が見える。小学校の保護者は、上学年の子どもが、学びを低学年に伝承する場面を見て、今後の我が子の成長の方向性を、上学年から感じ取っていることが分かってきた。新設された「ひらめき」の時間の学習について、小学3年生の保護者からは、子どもたちの勢いに押される形で本屋やお寺などに出かけて行く親の姿が伺える。このように広がりをもった論理的思考力を育むことに、保護者からの信頼を受け、支持し協力していただいていることは有り難いことである。

2) 研究実施上の問題点と今後の課題

(1) 研究実施上の問題点

①言葉の定義や論理的思考力のとらえ方

研究開発課題に含まれている言葉の「読解」や「表現」、「論理的思考力」の定義をはじめに行ったが、そのとらえ方において、それぞれの教師の共通理解が進まなかった。そのため、外部の人たちへの説明も不十分な面が残った。

②「ひらめき」の時間における論理的思考力の形成過程の解明

「ひらめき」の時間における学習展開とそこで育つであろう論理的思考力の見取りがあいまいだった。幼稚園においては、全生活の中に「ひらめき」の活動が見られるので、どのような場面で幼児の思考が働いているのか、思考をどうとらえるのか、その観点のもち方が不十分であった。また、「独自学習」で「個人の論理的思考力を」、「相互学習」で「協同の論理的思考力」を、「さらなる独自学習」で「判断・実行の論理的思考力」を育むと考えているが、実際に、仮説2の4相とそれらがどのように関連し合うのかの視点でとらえられていなかった。

(2) 今後の課題

①初等教育前期における論理的思考力を解明と指導の工夫

初等教育前期から初等教育中期における子どもの発達の質的变化について、さらなる検討が必要である。初等教育前期の幼児の思考は包括的で、思考力が芽生え始める時期であると思われるが、さらにこの時期の発達をさらに細やかに研究し、論理的思考力につないでいきたい。また、「楽しい」「やってみたい」「どうしたらこうなるの」などの思いや情動は論理的思考力の基盤になるため、園児の情動や意欲を導き出す環境構成を試みたい。そして、幼児が感じたことやアイデアや疑問を教師が見逃さず、一人でじっくりとももの向き合うための環境や援助を整える。さらに、それらを他児と共有することを促し、その結果、遊びが工夫され、さらなる展開につながる指導を心がけていきたい。

②「幼小一貫」に基づく、連続性のあるカリキュラムや生活への再編

どのように学びや生活を共にすることが、子どもの能力の伸長に結び付くのか。交流の場において互恵性がある場となるには、どのような事前指導や事後指導が効果的か。交流場面において指導者がどのような援助や支援を行うか。これらの問いをもって、学びの文化や生活文化の伝承について、検討を重ねていきたい。

③子どもたちの成長を支える教師の指導のあり方を明らかにしていくこと

論理的思考力を育てるために、教師のどのような言葉がけや行為が効果があるのか、子どもたちの発表の前にどのような準備をさせているのか、つまづいている子どもにはどのような手立てを講じているのか、など、さらなる詳細を明確にしておきたい。

④子どもたちの変化を具体的にとらえるルーブリック（評価指標）の作成

教師がどのような子どもたちの変化をとらえて「成長」と評価しているのか、異なるパフォーマンス課題を通して、ルーブリックの作成を継続して行っていきたい。

6 研究成果の公表と外部評価

研究成果の公表と外部評価として、運営指導委員会と公開研究会を行った。研究成果の公表は主に公開研究会において行った。外部評価としては、運営指導委員会における専門家からの外部評価はもちろんのこと、公開研究会においても、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。以下に、運営指導委員会と公開研究会の開催概要について報告する。

1) 運営指導委員会

(1) 実施概要

日 時	2009年7月6日(月) 14:00~17:00
場 所	奈良女子大学附属小学校集会室
参 加 者	<p>【運営指導委員】(敬称略) 無藤 隆・神長美津子・久野弘幸・西岡加名恵・梅田真寿美・阪本さゆり・熊井祥子・麻生 武</p> <p>【大学関係】 中島道男(研究開発統括委員長) 森本恵子(教育システム研究開発センター長) 天ヶ瀬正博(奈良女子大学教育システム研究開発センター) 本山方子(奈良女子大学教育システム研究開発センター)</p> <p>【附属校園関係者】30名</p>
構 成	<p>○研究開発実施計画の概要説明(阪本)</p> <p>○2009年度の活動計画の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼小一貫教育WGよりの説明(大野木) ・カリキュラムデザインWGよりの説明(畔柳) ・実践開発WGよりの説明(阪本) <p>○指導と協議</p>

(2) 指導内容

- 無藤隆委員(白梅学園大学教授)…小学校では学習領域が大事。幼稚園教育は感覚的な気づき、他者との対話が大事。思考力とは、AとBをつなぐこと。情操が生まれるのは、ほめ方から。
- 神長美津子委員(東京成徳大学教授)…幼児期から児童期をどう見るかが大事。お互いの実態を知ることからはじまり、幼児期のカリキュラムと児童をより一貫してつないでいく研究に期待したい。
- 久野弘幸委員(愛知教育大学准教授)…幼小を含めた奈良の学習法の研究。生活、くらしの視点を持つ。おたずねは幼稚園でも使える言葉。出口をイメージしながら、教育課程上つながる点が多い。
- 西岡加名恵委員(京都大学大学院准教授)…パフォーマンス課題での評価基準で、ルーブリックというのがあるが、具体的なパフォーマンス課題は何かで考えることが大事。
- 梅田真寿美委員(奈良県立教育研究所)…今回の論理的な思考力で子どもの育ちを見るというのは、県内での良い研究になる。四相の情動を科学的に見ていく動きが必要。入学前の情動が必要。
- 阪本さゆり委員(奈良市教育委員会)…奈良の学習法と幼稚園の全国的な取り組みとを論理的思考でどうつなげていくのか。奈良の学習法をさらに進化させてほしい。
- 熊井祥子委員(大和郡山市教育委員会)…「ひらめき」に興味をもった。思考は幼稚園でも興味を持って取り組んでいる。幼稚園の子から小学生の子の学びがある。
- 麻生武委員(奈良女子大学大学院教授)…仮説1と仮説2に違和感がある。仮説1は、ピアジェとそっくり。体育でも、体育的な思考があり、幼稚園の先生は言葉で勝負している。仮説3で

相互学習がメイン。ビゴツキー的である。

2) 公開研究会

(1) 実施概要

研究課題	幼小を一貫して、読解と表現を〈つなぐ〉子どもの思考をとらえる
日時	2009年11月13日(金) 9:30~16:40
会場	奈良女子大学附属幼稚園・奈良女子大学附属小学校

(2) 日程

	9:00	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	公開保育(附属幼稚園にて)						全体会	昼食	分科会		講演					
	朝の会	公開学習①	公開学習②													

(3) 公開学習

255名の参加者を迎えて開催することができた。幼稚園では、「自由選択活動」「みんなへのおしらせ」を中心に公開保育を行った。また、園庭や遊戯室で行った3年生との交流活動では、ゴムや風を使ったおもちゃで遊びながら、体験を通して理解していく幼児の「論理的思考力」と学びの伝承の様子を参観していただいた。小学校では、特に1年、2年、4年、5年の「ひらめき」の時間の学習公開を行った。子どもたちが、それぞれのテーマに沿って情報を集め、独自学習で考えたことを発表し、相互学習で「おたずね」を通して友だちと交流し論理的思考を深める様子を参観してもらった。

(4) 分科会

午後からは、「幼小一貫」「カリキュラム」「実践開発」の三つのワーキンググループに分かれて分科会を行った。各分科会ではワーキンググループからの報告に続いて、運営指導委員から指導助言を得た。すなわち、

- ・本研究開発では、幼稚園から小学校における発達の区切りを三段層に分けているが、それらが見える形でどのように表すかが課題である。
- ・学びの計画を教師がどう作っていくかについて、抑えるべきポイントや教師の手立てを明らかにすることが必要である。

報告と指導助言の後、フロアと会場で質疑応答と討論を行った。

(5) 講演会

久野弘幸運営指導委員から以下の講演を頂き、質疑応答と討論を行った。

講師：久野弘幸運営指導委員(愛知教育大学准教授)

演題：「考える力を育てる質の高い経験とことば」

子どもの思考を深めるために、教師は学習課題の提示の仕方を磨いたり、子どもの発する言葉の奥にあるものを受け止めて出方を考えたりすることの大切さが指摘された。

2. 学外連携

(1) 2009年度学校訪問・参観者数記録

【附属中等教育学校】

月 日	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
2009/ 5/13	忠南科学高校（韓国）	80	国際交流
2009/ 5/15	文部科学省・コロンビア大学（アメリカ）	15	数学授業参観・研究協議
2009/ 5/18	数学オリンピック財団	1	数学オリンピック予選会場依頼
2009/ 5/21	玉川学園中学校・高等学校	2	SSH
2009/ 7/ 1	神戸大学附属中等教育学校	1	中高一貫
2009/ 7/ 2	横浜国立大学附属横浜中学	1	カリキュラム
2009/ 7/13	釜山国際高校（韓国）	11	国際交流
2009/ 9/ 9	三重県立桑名西高校	3	カリキュラム
2009/ 9/30	岡山県立倉敷天城中学	2	カリキュラム
2009/10/16	国立大学協会	1	講師依頼
2009/10/20	文部科学省施設部長一行	3	施設視察
2009/11/ 4	公州大学校・韓国教員	4	国際交流
2009/11/10	文部科学省事務次官一行	3	SSH
2009/11/19	荒川区立諏訪台中学	1	カリキュラム
2009/11/21	明治学園中学高等学校	4	SSH
2009/11/20	兵庫県私立中学・高等学校副校長・教頭会	20	カリキュラム・授業参観
2009/11/27	武庫川女子大学	1	中高一貫・授業参観
2009/12/ 3	秋田県立横手清陵学院中学校・高等学校	2	カリキュラム・進路指導
2009/12/11	国際交流基金・AFS	41	国際交流
2010/ 1/ 6	京都府立園部高校	4	中高一貫
2010/ 2/ 5	神戸大学附属中等教育学校	3	中高一貫
2010/ 2/ 5	京都橘高等学校	16	授業参観・カリキュラム
2010/ 2/16	十文字学園女子大学	1	SSH
2010/ 2/18	広島大学附属高校	2	SSH
2010/ 2/22	韓国中学生・教員	30	SSH
2010/ 3/ 9	静岡県立清水南高校	1	中高一貫
2010/ 3/ 9	お茶の水女子大学附属高校	2	SSH・高大連携
2010/ 3/15	三重県立飯南高校	1	中高一貫
2010/ 3/19	福岡県立八幡高校	1	SSH

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
6	奈良佐保短期大学	99	教育実習の一貫として参観
7	モンゴルより	2	参観・懇談
8	福山市短期大学	6	懇談
1	石川県園長会	6	参観・懇談
2	梅の木小学校	1	参観・懇談
3	上越教育大学附属幼稚園	2	参観・懇談

(2) 2009 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

2009（平成 21）年度 公開研究会開催要項

■公開授業の概要■

1. 主 題 SSH カリキュラムの成果と課題
2. 期 日 2009（平成 21）年 11 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

	数 学	理 科	生活科学	創作科
研究テーマ	「自然科学リテラシー」の育成をめざした授業開発		生活科学リテラシーの育成をめざした授業開発	学校設定科目「科学と技術」の実践と検証
9:00～9:30	受 付			
9:30～10:20	【公開授業】 数理科学 (6年) 佐藤 大典	【公開授業】 物理 (5年) 米田 隆恒	【公開授業】 生活科学 (5年) 永管 義子	【公開授業】 「サイエンスカフェ」 (4年) 佐川 尚 (京都大学准教授) 吉川 裕之(本校) 吉田 隆(本校)
10:20～10:35	休憩			
10:35～11:25	シンポジウム①「生徒が語るSSH」			
11:25～11:35	移動			
11:35～12:35	【研究協議】 助言者 吉田 明史 (奈良教育大学大学院教授) 小林 毅 (奈良女子大学大学院教授)	【研究協議】 助言者 森本 弘一 (奈良教育大学教授) 塚原 敬一 (奈良女子大学教授)	【研究発表・研究協議】 助言者 高村 仁知 (奈良女子大学准教授)	
12:35～13:35	昼 食 (SSHポスターセッション見学会む)			
13:35～14:50	本校SSHの概要について			
	シンポジウム②「教師が語るSSHの5年」			
15:00～17:00	公開インタビュー「転換期の教育にいま求められるもの－研究者はSSHをどう見るか－」 重松 敬一（奈良教育大学 教育学部教授） 山極 寿一（京都大学大学院 理学研究科教授）			

5. 参加費無料

- <主 催> 奈良女子大学・奈良女子大学附属中等教育学校
 <後 援> 奈良県教育委員会・奈良市教育委員会

■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：「自然科学リテラシー」の育成を目指した授業開発

数学科 第1時「数理科学」(6年選択者) 授業者：佐藤 大典

授業テーマ：太陽光発電をモデル化する

【授業概要】

「数理科学」は、「自然科学リテラシー」を用いて自然現象や現実社会を解析する方法を学ぶ科目である。これまでの授業のなかで、人口増加や伝染病の感染、空気中の物質の冷却など多くの現象について、数学を用いて解析する方法を学んだ。今回扱う題材は、人口問題、環境問題、エネルギー問題など様々の問題を解決する方法の1つとして挙げられる「太陽光発電」である。1日の発電電力量を求める課題に対して、生徒が自らモデル化し、解決するようすを見て、「数理科学」を通して「自然科学リテラシー」をどの程度育成することができたか検証したい。

【助言者】 吉田 明史 教授 (奈良教育大学 教職大学院)

小林 毅 教授 (奈良女子大学 大学院人間文化研究科)

理科 第1時「高校物理Ⅰ・Ⅱ」(5年選択者) 授業者：米田 隆恒

授業テーマ：遠心力と向心力ー日常概念(遠心力)を打ち砕くことはできるかー

【授業概要】

毎年、円運動と慣性力の学習が終わった段階で生徒に質問してみると、「学習したことは理解できる。しかしそれでも、円運動する物体には遠心力がはたらいている」と主張する生徒が必ずいる。いかにして遠心力という概念を打ち砕き、向心力という概念を獲得すればよいかを生徒とともに考えたい。日頃の授業では、疑問や反論を持つことを重視している。これは自ら問題を見つけ出す能力であり、創造的活動の第一歩である。今回は、自分たちの持った疑問を議論や実験を通して解決することにより、新しい科学認識が社会的に受け入れられる過程を学ばせたい。この活動は、本校では、PISA型科学的思考力のプロセス3として位置づけられている。

【助言者】 塚原 敬一 教授 (奈良女子大学 理学部長)

森本 弘一 教授 (奈良教育大学 理科教育講座)

<生活科学リテラシー>

生活科学 研究テーマ：生活科学リテラシーの育成を目指した授業開発

第1時「生活科学」(5年い組) 授業者：永曾 義子

授業テーマ：食をとりまく環境を考えるー飲み物づくりを通してー

【授業概要】

今年度の授業では、身近な食品を多角的に見つめることによって、我々の「食」をとりまく環境を科学の目で分析し、食と健康の関連について考え、将来の健康な食生活に生かしていける実践力を育てることを目標とした。本時は、飲み物の新商品開発を通して、飲み物はどのよう

にしてでき上がっているのかを知り、商品として売り出すために必要な背景を考えさせ、自分たちのつくった新商品を相互に評価し合う。最もおいしそうで買いたくなかった商品はどれか、なぜそう思うのか、また商品につけられた価格は何に対する価格なのかなどを考えることによって、消費者として商品の本質を見極め、食環境を再確認できればと考えている。

【助言者】 高村 仁知 准教授 (奈良女子大学 生活環境学部食物栄養学科)

科学と技術 研究テーマ：学校設定科目「科学と技術」の実践と検証

第1～3時「科学と技術」(4年選択生) ゲスト：佐川 尚 (京都大学准教授)

担当者：吉川 裕之・吉田 隆

授業テーマ：サイエンスカフェ～新しい太陽電池が未来を拓く～

【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、「新しい太陽電池が未来を拓く」。色素増感型の太陽電池から環境問題と未来のエネルギーについて考える。

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年生から6年生までがクラブ活動の形態で研究しています。ぜひ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。

■二つのシンポジウム…SSHを語る■

スーパーサイエンスハイスクールに指定されて5年…その取り組みをサイエンス研究会をはじめとする生徒たちと教師集団の生の声で綴る、公開研究会ならではの二つの企画です。

午前(10:35-11:25):生徒が語るSSH

現役のサイエンス研究会の生徒、卒業していった生徒、また新しく入学してきた1年生、そしてサイエンス研究会に所属はしていない一般の生徒…それぞれ立場の違うさまざまな生徒たちに、「自分にとってのSSHとは何か」を自由に語ってもらいます。SSHの5年…さまざまなプログラムや理科・数学科をはじめとした数々の授業から、生徒たちは何を感じ、何を考え、そして何を学んだのか、まずはその声に耳を傾けてみたい。

午後(13:35-14:50):教師が語るSSHの5年

5年間にわたってSSHを担ってきた理科・数学科をはじめとした多くの教師たち…午後は彼らの視点からSSHの5年を総括します。SSH推進の組織はどう作り上げられたか、といった全体的な話からはじまり、教員はSSHのなかで何を学び何に悩んだのか、その生の声を聞きます。授業はどのように変わったのか、生徒は変化したのか、そして教師は…。

■公開インタビュー■

テーマ：転換期の教育にいま求められるもの－研究者はSSHをどう見るか－

お 話：重松 敬一（奈良教育大学 教育学部教授）

山極 寿一（京都大学大学院 理学研究科教授）

かたや「ゴリラの博士」として著名な霊長類学者の山極氏、かたや数学教育学を専門としSSH企画評価委員もされた重松氏…本校の運営指導委員を務めていただいたお二人に、本校5年間のSSHの取り組みを出発点として、研究や教育のあり方について語っていただきます。新学習指導要領導入の転換期も迎えている現在、SSHをはじめとした新たな科学教育をどう展開していけばよいのか、そのようなヒントを得ることのできるお話にご期待ください。

【附属小学校】

○平成 21 年度学習研究集会は新型インフルエンザ流行に伴い中止

○平成 21 年度 学習研究発表会

1. 主題 学習法で育つ論理的思考力
2. 期日 平成 22 年 2 月 4 日 (木)・5 日 (金)
3. 日程

〈1 日目〉 2 月 4 日 (木)

8:15 8:45 9:05 9:10 9:55 10:20 11:05 11:20 12:30 13:30 14:40 14:55 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 5 日 (金)

8:15 8:45 9:05 9:10 9:55 10:20 11:05 11:20 12:30 14:00 14:15 15:35

受付	朝の会	公開学習③	公開学習 高学年集会	昼食	分科会	講演
----	-----	-------	---------------	----	-----	----

《1 日目》 2 月 4 日 (木)

■公開学習① (9:10~10:55)

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室
1 月	しごと	ふゆのくらしを みつけよう	堀本三和子	1 月教室
1 星	けいこ (音楽)	音楽を体で感じよう	山上眞佐枝	音楽室
3 星	けいこ (国語)	ひとりで読もう みんなで読もう 「モチモチの木」	西田 淳	3 星教室
4 星	しごと	平城遷都 1300 年祭について考えよう	坂井 誠亮	4 星教室
5 月	けいこ (理科)	しぜん 電気の研究Ⅱ ～コイルと磁石を使って～	杉澤 学	理科室
6 月	けいこ (算数)	街角の算数を楽しもう ～ポスターセッションバージョン～	日和佐 尚	集会
6 星	けいこ (体育)	6 星器械運動ランド	西下 旬也	体育館

■公開学習② (10:20~11:05)

学級	学習区分	学習内容	指導者	学習教室
2 月	しごと	2 年月組 わたしのしごとかん ～じんじゃ・おてら～	小幡 肇	2 月教室
3 月	けいこ (体育)	みんなが楽しめる運動ランドをつくろう	阪本 一英	体育館

3星	なかよし	げんきな体をつくろう ～パワーアップ大作戦～	太田原みどり	3星教室
4月	けいこ（算数）	表を使って調べよう（変わり方）	畔柳 英徳	多目的室
4星	けいこ（理科）	水の姿の変化を調べよう	谷岡 義高	理 科 室
5星	けいこ（国語）	物語を読もう「大造じいさんとガン」	大野 智子	5星教室
6月	けいこ（造形）	「なりきりワンダーランドのグレードアップ」	大野木位行	造形室 A

■公開学習①の研究協議会（11：20～12：30）

学習区分	研 究 問 題	提案者	学習教室
しごと	思考から表現への豊かな環境づくりを考える	堀本三和子	1星教室
けいこ（音楽）	音楽の動きが育む感性・思考	山上真佐枝	音 楽 室
しごと	子どもの学びをどう見とればよいか	坂井 誠亮	4星教室
けいこ（体育）	器械運動における見合い、話し合い、関わり合いについて	西下 旬也	6星教室

■公開学習②の研究協議会（13:30～14:40）

学習区分	研 究 問 題	提案者	学習教室
しごと	授業の中での「問題発見」を通して考える子どもを育てる	小幡 肇	2月教室
けいこ（体育）	体育学習における子どもの思考をどう育めばよいか	阪本 一英	3月教室
けいこ（算数）	楽しく学習する子どもの育成	畔柳 英徳	集 会 室
けいこ（造形）	子どもの個性が豊かに広がる造形活動を考える	大野木位行	造形室 A

■公開学習①・②の研究協議会（11：20～14：40）

学習区分	研 究 問 題	指 導 者
けいこ（国語）	自ら読みを深める力をどう育てるか	大野智子・西田 淳
けいこ（理科）	理科で論理的思考をどう育てるか	谷岡義高・杉澤 学

■学校保健・食の学習の研究協議会

学習区分	研 究 問 題	指 導 者
学校保健（協議会のみ）	保健室から見た子どもの姿（11：20～12：30）	仲 敦子
食の学習	低学年と取り組む食の学習をどう進めるか （13：30～14：40）	太田原みどり

■講 演（14：55～16：15） 附属小学校体育館

演題 「子どもが生きる国語学習」 本校副校長 梶田 萬理子

《2日目》2月5日（金）

■公開学習③（9：10～9：55）

学級	学習区分	学 習 内 容	指 導 者	学習教室
3月	しごと	奈良のみりょくを見つけよう ～仏像大研究～	阪本 一英	3月教室
4月	けいこ（算数）	分数（独自学習）	畔柳 英徳	多目的室
4星	しごと	自分たちの1300年祭を創ろう	坂井 誠亮	4星教室
5月	しごと	萬葉集物語 ～飛鳥・奈良の人々の暮らし～	杉澤 学	5月教室
5星	けいこ（国語）	物語を読もう「大造じいさんとガン」	大野 智子	5星教室
6月	けいこ（造形）	「なりきりワンダーランドのグレードアップ」	大野木位行	造形室 A
6星	けいこ（体育）	体育研究	西下 旬也	6星教室

■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
1月	しごと	ふゆの暮らしをみつけよう	堀本三和子	1月教室
1星	けいこ（音楽）	音楽で体を感じよう	山上眞佐枝	音楽室
2月	しごと	2年月組 わたしのしごとかん ～じんじゃ・おてら～	小幡 肇	2月教室
3月	けいこ（理科）	LEDやモーターで回路を考えよう	谷岡 義高	理 科 室
3星	けいこ（国語）	ひとりで読もう みんなで読もう 「モチモチの木」	西田 淳	3星教室
高学年	なかよし	高学年なかよし集会・グループ発表 （造形・数理統計）先生の話	高学年・ 専科教諭	体 育 館

■分科会（12：30～14：00）

	研 究 テ ー マ	提 案 者	場 所
A	子どもの言語からみる論理的思考力	小幡 肇・杉澤 学 西下 旬也・坂井 誠亮	体 育 館
B	「めあて－おたずね－ふりかえり」 で育む論理的思考力	谷岡 義高・阪本 一英 畔柳 英徳・西田 淳 仲 敦子	多目的室
C	思考の変容や深まりをとらえる	日和 佐尚・堀本三和子 山上眞佐枝・大野 智子 大野木位行・太田原みどり	体 育 館

■講 演（14：15～15：35） 附属小学校体育館

演題 「子どもとつくる街角の算数の展開」 本校主幹教諭 日和佐 尚

【附属小学校・附属幼稚園】

○平成 21・22・23 年度 文部科学省研究開発学校 第 1 年次 公開研究会

1. 主題 幼小を一貫して、読解と表現を<つなぐ>子どもの思考をとらえる

2. 期日 平成 21 年 11 月 13 日 (金)

3. 日程

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

受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	全体会	昼食	分科会	講演
----	-----	-------	-------	-----	----	-----	----

■公開保育〈9:30～10:20頃〉

公開学習①〈10:00～10:45〉

学級	学習活動領域	学習内容	指導者
3 歳児	自由選択活動	「あつめよう、かんじよう」	柿元みはる 竹内 愛
4 歳児	自由選択活動	「あんなふうにしたいな、こんなふうにしたいな」	角田三友紀 加藤 菜穂
5 歳児	自由選択活動	「力を合わせて遊びを作ろう」	辻岡 美希 松田 登紀
3 年生 幼稚園交流	自由選択活動	「ゴムを使ったおもちゃで遊ぼう」	谷岡 義高
2 月	ひらめき	しぜん 電気の研究Ⅱ ～コイルと磁石を使って～	小幡 肇
6 月	数理	割合を使って (思考法)	日和佐 尚

■公開保育〈10:50頃～11:30頃〉

公開学習②〈10:55～11:40〉

学級	学習活動領域	学習内容	指導者
3 歳児 もも・ばら組	学級全体活動～降園		柿元みはる 竹内 愛
4 歳児 ひまわり組	学級全体活動～降園		加藤 菜穂
4 歳児 たんぼぼ組	学級全体活動～降園		角田三友紀
5 歳児 つき組	学級全体活動～降園		辻岡 美希
5 歳児 ほし組	学級全体活動～降園		松田 登紀
1 月	ひらめき	6 年生と見た「ならこうえん」	堀本三和子
4 星	ひらめき	平城遷都1300 年祭のヒミツをさぐる	坂井 誠亮
5 月	ひらめき	わたくしたちのくらしを支える情報について考えよう	杉澤 学

■全体会 〈11:50～12:30〉

本研究開発の概要について 阪本 一英

■分科会 〈13:20～14:50〉

	研究テーマ	報告者	指導助言	司会
A	子どもの思考を育む幼小一貫のあり方を考える（幼小一貫）	角田三友紀 （附属幼稚園） 大野木位行 （附属小学校）	神長美津子 （東京成徳 大学教授） 梅田真寿美 （奈良県立教育 研究所幼児 家庭教育部長）	本山 方子 （奈良女子大学 文学部准教授）
B	子どもの思考の育ちをどう見るか（カリキュラム）	辻岡 美希 （附属幼稚園） 畔柳 英徳 （附属小学校）	西岡加名恵 （京都大学 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）
C	子どもの生活場面と思考力を考える（実践開発）	加藤 菜穂 （附属幼稚園） 阪本 一英 （附属小学校）	無藤 隆 （白梅学園 大学教授） 熊井 祥子 （大和郡山市 教育委員会 指導主事）	藤井 康之 （奈良女子大学 文学部准教授）

■講演 〈15:00～16:40〉

久野弘幸先生（愛知教育大学） 「考える力を育てる質の高い体験とことば」

【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
教育方法の理論と実践	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Ⅱ	永曾 義子
中等教科教育法保健体育B	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
初等教科教育法国語	大野 智子
初等教科教育法社会	小幡 肇
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	杉澤 学
初等教科教育法図画工作	大野木位行
初等教科教育法体育	西下 旬也
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
保育内容指導法・人間関係	柿元みはる
初等教育指導法	松田 登紀

(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）109名　本実習（本学学生）90名　（他大学学生）10名

【附属小学校】　21年度

実習Ⅰ　10名　　実習Ⅱ　26名

栄養教育実習　8名　給食経営管理実習　22名

【附属幼稚園】

実習Ⅰ　14名　　実習Ⅱ　11名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

な　し

【附属小学校】

な　し

【附属幼稚園】

な　し

教育システム研究 第6号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成23年(2011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. 6

CONTENTS

PART I ARTICLES

Student Characteristics of the High Schools Attached to National Universities:

An Analysis of "Kyoto University Freshmen Research"

..... Takashi Yasuda 5

A Clinical-pedagogical Investigation of Reflection on the Experience of

Teaching Practice (3)

..... Takuji Suzuki and Takuo Nishimura 23

Development of Teacher's Moral Perception in Teaching at Elementary School:

Referring to Simpson & Garrison's Conception

..... Mina Masuda and Yasuyuki Fujii 35

Status Report and Task Assignment of Music Specialty and Aptitude Courses

in Korea's After-School Program

..... 59

PART II ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2009 TO MARCH 2010

1. Projects at the Center 71

2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers

..... 87

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

..... 97

2010

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