

目 次（訂正版）

第1部 研究論文

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（4）

—「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか？—

（鈴木卓治）

内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における「教養教育」について

（鮫島京一）

「文化と社会」の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育

（鮫島京一）

生活と学習の一体化をめざした音楽学習

—泥だんご遊びからうまれた「泥だんごの歌」—

（廣津友香）

第2部 実践報告

「だいすき」の気持ちを学びにつなげる

—R児の姿の変容と心の育ちをとらえて—

（鎌内菜穂）

自己表現を促す授業を目指して

—附属小学校外国語授業実践報告—

（宮本典子）

社会認識と発達

—附属中等教育学校副校長・勝山元照先生へのインタビュー—

（鮫島京一）

第3部 年次活動報告（2010年度）

1. 学内連携

（1）文部科学省研究開発校指定研究

「幼少一貫教育において『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」平成23年度研究開発実施報告

（2）高大連携特別教育プログラム

（3）shakedownという言葉について、あるいは中等教育学校における
教育システム研究開発センターと連携した新しい研究活動の胎動

2. 学外連携

（1）学校訪問・参観者記録

（2）公開研究会報告

3. 教育支援

（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

教育システム研究

第 7 号

目 次

目 次	1
第 1 部 研究論文	
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討 (4) —「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか?— (鈴木卓治)	5
内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における「教養教育」について (鮫島京一)	21
「文化と社会」の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育 (鮫島京一)	41
第 2 部 実践報告	
「だいすき」の気持ちを学びにつなげる —R児の姿の変容と心の育ちをとらえて— (鎌内菜穂)	59
生活と学習の一体化をめざした音楽学習 —泥だんご遊びからうまれた「泥だんごの歌」— (廣津友香)	69
自己表現を促す授業を目指して —附属小学校外国語授業実践報告— (宮本典子)	77
社会認識と発達 —附属中等教育学校副校長・勝山元照先生へのインタビュー— (鮫島京一)	87
第 3 部 年次活動報告 (2010 年度)	
1. 学内連携	109
(1) 文部科学省研究開発校指定研究 「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」平成 23 年度研究開発実施報告	
(2) 高大連携特別教育プログラム	
(3) shakedown という言葉について、あるいは中等教育学校における 教育システム研究開発センターと連携した新しい研究活動の胎動	
2. 学外連携	126
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	137
(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	

2011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

- 教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（４）
—「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか？—
.....（鈴木 卓治） 5
- 内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における「教養教育」について
.....（鮫島 京一） 21
- 「文化と社会」の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育
.....（鮫島 京一） 41

第2部 実践報告

- 「だいすき」の気持ちを学びにつなげる
—R児の姿の変容と心の育ちをとらえて—
.....（鎌内 菜穂） 59
- 生活と学習の一体化をめざした音楽学習
—泥だんご遊びからうまれた「泥だんごの歌」—
.....（廣津 友香） 69
- 自己表現を促す授業を目指して
—附属小学校外国語授業実践報告—
.....（宮本 典子） 77
- 社会認識と発達
—附属中等教育学校副校長・勝山元照先生へのインタビュー—
.....（鮫島 京一） 87

第3部 年次活動報告（2010年度）

1. 学内連携 109
- （１）文部科学省研究開発校指定研究
「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」平成23年度研究開発実施報告
- （２）高大連携特別教育プログラム
- （３）shakedownという言葉について、あるいは中等教育学校における
教育システム研究開発センターと連携した新しい研究活動の胎動
2. 学外連携 126
- （１）学校訪問・参観者記録
- （２）公開研究会報告
3. 教育支援 137
- （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

教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討（４）

—「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか？—

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

1. はじめに

今日、教職の「専門性」に対する要請の高まりに応じる形で、教員志望の学生へ子どもに接する機会を積極的に用意しようとする動向が強くなってきている¹⁾。いわゆる現場体験の豊富化が目指されているわけであるが、教員養成課程における実際的な喫緊の課題として、学校現場での体験をどのように省察するのか、そしてその契機をどのように設定するのが、今まさに焦点になっていると思う。なぜならば、現場体験が一面化した実体験主義、過剰な技術主義に陥らないためには、体験そのものの内実を真摯に反省しその「意味」を探究することが、教職教育の基盤として重視されるべきだと考えるからである。

奈良女子大学の教育システム研究開発センターでは、この課題意識のもと、2007年度から研究プロジェクト「教育実習における教員志望者の成長過程に関する臨床教育学的研究」をスタートさせ、現在まで継続して展開されている²⁾。同大学附属の小学校（以下、附属小と記す）および中等教育学校における教育実習について、筆者は、実習生による授業を参観し、その授業後に行った指導教員を交えての反省会や研究授業の合評会に参加する等、本研究プロジェクトの研究協力員として基礎的なフィールド研究を行ってきた³⁾。

小論はこれまでと同様に、実習生の実習記録をテキストとして、子どもや授業をどのように語っているのかという、体験の語り方に着目した解釈学的な臨床教育学的研究の報告である。今回は附属小において、2011年10月14日～10月28日の計11日間の教育実習を体験した二人の実習生（以下、それぞれAさん、Bさんと記す）のテキストを対象とした。Aさんは3年生（奈良女子大学文学部）で、学校現場において教師（実習生）として活動するのは初めてである。そしてBさんの方は、大学院2年生（奈良女子大学大学院人間文化研究科）で学部生時に幼稚園での教育実習を経て教員免許状（幼稚園）を取得し、附属幼稚園において実際に教師（代替教諭）として活動した体験を持っている。二人の間には、このように実習に入る段階で現場体験の差があるという点が、今回の特徴といえる。

本稿では、まずAさん（3年生担当）とBさん（2年生担当）が記した実習日誌と事後レポートから自身の体験を特徴的に語っている所（抜粋）を提示し、次にそれらの解釈を通してAさん、Bさんの各々の語り方の特質を明らかにしていく⁴⁾。最後にその分析結果をもとに、教職教育の高度化へ向け、方法論としての解釈学的な臨床教育学のより有効で生産的な遂行のための手がかりを探っていくことにする。（なお、実習日誌と事後レポートは、全て原文のまま明示している。また氏名の部分は〇〇に改めているが、同一の人物ではない。）

2. Aさんの語る実習体験

（1）実習日誌と事後レポートから

- A-①「子どもとの関わりについては、個人的な考えとして“友だち同士のようにフランクに接するべきではない”という意識があったため、始めのうちは子どもに対してすごく慎重に受け答えをしていたが、そうすると話が続き、次第に実習生3人のうち私にだけ全く子どもが寄ってこない状態になってしまった。(中略)私には子どもが寄りつかないが、逆に言えばゆとりがあるので、学級全体を見渡しながらいろいろな子どもたちに私から関わっていく姿勢を持ちたい。」(1日目:10/14)
- A-②「今日は子どもたちが一生懸命に練習を重ねてきたダンスや競技を披露する運動会だったので、朝からみんな浮き足立っていたように思った。子どもたちの元気がありすぎて最初はペースについていけず、実習初日のように子どもがふたたび全く寄ってこない状況になりかけてしまった。しかし、運動会がすすむにつれて、競技前に声かけをしたり、最中に応援をしたり、終わった後にはねぎらいの言葉をかけるなどの関わりが増していき、徐々にうちとけることができたように思う。応援の最中に集中力が切れて大きな声でおしゃべりをしたり、「お腹すいた」「いつ終わるん？」などとさわぎはじめてしまうような子にもきちんと注意ができた。ただ、午後は疲れもあって子どもと関わるのがきつくなってきて、一人でぼーっとしてしまう時間が多くなってしまった。そんなとき、3年月組担当の学級世話さん(6年生)が、自分も競技などがあって大変だし疲れているだろうに、きびきびと3月(筆者注:3年月組のこと)を見守り、話しかけ、必要なときは注意をするなどしていたのを見て、私より6年生の方がよっぽど先生らしいと感じ、反省した。他の学級の学級世話さんたちを見ている、のきなみしっかりと責任感に溢れていた。私も、3年月組の子たちに対してあのように関わっていきたいと思うので、これから機会があれば6年生の様子を観察したり、話しかけるなどして、なにかヒントを得たい。」(2日目:10/16 *全文掲載)
- A-③「子どもたちや学級の様子は些細なことで容易に変化するのだと思う。変な先入観や固定観念にとらわれず、常に新しい気持ちで学級や子どもたちと向き合っていく意識を持って、これから過ごしていきたいと思う。」(3日目:10/18)
- A-④「今日見た学習のうち、5年月組の算数と6年星組の算数はどちらも実習生による授業だったが、どちらの人も大きな声で落ちついて学習をすすめていた。やりとりをみても、実習生と生徒の間に信頼関係みたいなものがあるように感じた。私は、あまり子どもが寄ってこないうえに、子どもに対する苦手意識や抵抗感が拭えておらず、かつまだバタバタしていて子どもたちとも関わりをもてていないので、この状態で明後日私に学習がつとまるのか不安を感じた。」(4日目:10/19)
- A-⑤「今日で学級のほぼ全員と会話することができたが、関われば関わるほど子どもたちの色々な面が見られて、その度に子どもに対する印象が変わっていくのが面白いと感じた。」(5日目:10/20)
- A-⑥「これまでは子どもにばかり目がいき、「この子とどう関わろう」ということを中心に考

えていたが、だんだんと教師の関わり方に目がいくようになってきた。特に、3月の担任だということもあって、〇〇先生に主に注目しているが、個人的に学ぶところがとても多い。子どものこともしっかりと見ていく一方で、先生たちの動き方・関わり方などもきちんと目を向けていきたいと思う。」(6日目：10/21)

A-⑦「私は一応実習生ということで、子どもたちを教える立場にあるのだけれど、そういう課題(筆者注：プリントを雑にこなす児童が多かったこと)については子どもたちに教えるというよりは子どもたちと一緒に頑張る・問題を共有する立場だと思う。子どもたちを鼓舞しつつ、私自身も課題をのりこえていけるように切磋琢磨していきたい。」(7日目：10/24)

A-⑧「また新たな反省点がみつかってしまった。私の学習は他の実習生のそれより作業も少なく、おもしろみが少ないように思うのだが、そのためか学習に集中しない子どもたちがちらほらという(中略)授業中はどうしても“私なりに頑張っているのだから、聞いてよ!”という身勝手な感情が先走って、国語係の子たち以上に「うるさいようー」「聞いてんの?」と全体にむけて少々感情的に伝えてしまいがちになる。注意する以外に、子どもたちをうまく授業にひきつける方法はないか考えたい。」(8日目：10/25)

A-⑨「学習のなかでの子どもたちの動き方をみていて感じたのは、子どもたちの行動には子どもたちがその先生のことをどう思っているのかが如実に表れるということである。昨日、〇〇先生もおっしゃっていたように、その教師が固い表情や言動をしていると子どもたちも同様に固い雰囲気になるし、逆に教師が笑ってくださった風になると子どもたちもリラックスした様子になると思う。授業をしていると自分を見失ってしまいがちな私だが、子どもたち・私とどちらも客観視しようとするよりは、子どもを自分の鏡として考えるようにするといいかもしいかなと思った。」(9日目：10/26)

A-⑩「“漢字の違い・意味の違いをおさえれば、あとは適切に漢字を使えるようになるだろう”という考えしかなかったので、文脈とか使い方(文法?)の面も大切だということに改めて気づかされた。私の授業の中で教えきることができなかつたのはとても残念だが、私の教材研究不足だと思う。」(10日目：10/27)

A-⑪「授業のなかで〇〇さんが的外れな発言をした生徒のことをさらっとかわしており、私はそれをきちんと拾って正しい理解に導くべきだと感じ、授業研究会の際に指摘させてもらったが、〇〇さんはあえてその子の発言を捨て置きしたとのことだった。私は常に子どもの疑問は解消していくべきだと感じ、私自身の授業でも子どもの的外れ意見は逐一拾ってきたので、あえて“捨て置く”ことやその必要性を最終日であるが今日知ることができてよかったと思う。授業をするって本当に難しいと改めて感じた日だった。」(11日目：10/28)

A-⑫「私は子どもと関わった経験があまりなく、かつあまり子どもに好かれたことがないこと

から、子どもへの苦手意識や抵抗感を持ったまま実習に臨んだ。(中略)私は疑い深い性分なので、“だんだん子どもたちも私から離れていくのだろう”と心の底で思っていて、はじめごろは子どもに心を開けなかったが、一向に子どもたちの姿勢は変わらず、好きとか嫌いとか良い教師・悪い教師という次元ではなく、ただひたすら無条件に存在を肯定されているように感じられた。少々おおげさかもしれないが、私にはそれが何より嬉しかったし、それゆえ子どもたちに対する責任の重さを強く感じた。なんとかだましまし2週間を終わらせることができたならそれで良いという意識から、子どもたちの貴重な2週間という期間に関わらせてもらうのだから、よりよい関わりをしたいし、ためになる授業をしたいという意識に変わっていったのは、私のなかでも大きな変化だったと思う。」(実習日誌：「実習を終わるに当たって」より)

A-⑬「教師を目指すのであれば、子どもへの苦手意識はなくす必要があると感じた。私の担当学級の生徒たちが、好き嫌いや授業の上手さとは別の次元で、当然のごとく私を「先生」として受け容れてくれたのと同じように、私も生徒の存在そのものをまず受け容れることができるようになりたいと実習を通して感じたものの、子どもに対する苦手意識がその大きな妨げとなった。変な固定観念を持たず、子どもとまっすぐに向き合える教師になりたい。」(事後レポートより：「実習を終えて、教師になるために自分がさらに学んだり身につけたりしなければならないと感じていることは何ですか」の項目について
*全文掲載)

(2) Aさんの「語り」の特質

Aさんは、実習日誌に(A-①、⑫)あるように、子どもへのかかわりについて「“友だち同士のようにフランクに接するべきではない”という考え方をし、「苦手意識や抵抗感を持ったまま」実習に入っている。「なんとかだましまし2週間を終わらせることができたならそれで良い」との意識をもってスタートしたわけだが、子どもとの日常的なかかわりや授業そして運動会等といった一連の様々な体験を経る中で、「よりよい関わりをしたいし、ためになる授業をしたいという意識に変わっていった」ことが「大きな変化だった」と実習後に振り返っている。これらの語りだけに注目すれば、Aさんなりに子どもへのかかわりを積み重ねることで成果が得られたといえる「成長物語り」の筋立てで肯定的に読むことができる。また逆に、事後レポート(A-⑬)の「子どもへの苦手意識はなくす必要がある」「子どもに対する苦手意識がその(筆者注：子どもの存在そのものをまず受け容れること)大きな妨げとなった」「変な固定観念を持たず」といった語りを「私には子どもが寄りつかない」(A-①)に関連させて筋立てるのであれば、教師になるためには今後いくつかの課題をのり越える必要を(再度)実感するという筋立ての(極端に言えば)「挫折物語り」として否定的にも読めるだろう。実習記録とはこのように、評価の観点からは一般的に、肯定の軸と否定の軸を両端としてこれらの両軸の間で読まれるテキストといえる。しかし本研究では、方法論として応用する解釈学的な臨床教育学の観点から、後述するように、どのような筋立てによってどのように語られているのか、そして筋立てが分節し多様な語りが生まれているのかどうかに着目する。その理由は、実習生の語り方や筋の立て方がその手持ちの硬直化した教育観に「語り直し」を仕掛けるトポスとなり、「語り直し」を通して教育の「意味」の多義化が促され、実習生自身の教育理解の深化につながると考えるからである。ここでは

この筋の立て方も含め、Aさんによる体験の語り方の特質を分析していくことにする。

まず、Aさんの語りの筋の立て方に注目してみると、子どもと授業の二つの筋立てによって語られているといえる。まず子どもについての語りをみてみよう。

「私には子どもが寄りつかない」(A-①)

「朝からみんな浮足立っていた」「元気がありすぎ」「ふたたび全く寄ってこない」(A-②)

「子どもたちや学級の様子は些細なことで容易に変化する」(A-③)

「子どもに対する苦手意識や抵抗感が拭えておらず」「まだバタバタしていて子どもたちとも関わりをもてていない」(A-④)

「関われば関わるほど子どもたちの色々な面が見られて、その度に子どもに対する印象が変わっていく」(A-⑤)

これらの語りからは、実習前半(1日目～5日目)でAさんが特に課題としていたのは、「実習を終わるに当たって」や事後レポート(A-⑫、⑬)にあるように「子どもへの苦手意識や抵抗感」をいかに克服するかであったことがわかる。実習前半の語りとしては、したがって“子どもに対する苦手意識を克服しようとする私”が筋立てとなった語りであり、この筋立てに沿うようにAさんは、子どもへの具体的なかかわりを語っている。取り分け2日目の運動会(A-②)で、「競技前に声かけをしたり、最中に応援をしたり、終わった後にはねぎらいの言葉をかけるなど」と自らかかわっていく語りや、6年生の学級世話さんのかかわり(「大変だし疲れているだろうに、きびきびと3月を見守り、話しかけ、必要なときは注意をする」)を目の当たりにし、“先生らしさ”つまり教師に求められるかかわり方に気づいていく語りは、その一例として挙げられるだろう。

そして実習後半(6日目～11日目)では、子どもへのかかわりよりは、次のように授業についての語りが多くなっていく。学校現場では通例、研究授業の準備のため実習半ば位には実習生が実際に授業を担当することが多いが、Aさんの場合も同様のケースだと考えられる。

「これまでは子どもにばかり目がいき、「この子とどう関わろう」ということを中心に考えていたが、だんだんと教師の関わり方に目がいくようになり、「子どものこともしっかりと見ていく一方で、先生たちの働き方・関わり方などもきちんと目を向けていきたい」(A-⑥)

「子どもたちを鼓舞しつつ、私自身も課題をのりこえていけるように切磋琢磨していきたい」(A-⑦)

「注意する以外に、子どもたちをうまく授業にひきつける方法はないか考えたい」(A-⑧)

「子どもたち・私とどちらも客観視しようとするよりは、子どもを自分の鏡として考えるようにするといいかもしれない」(A-⑨)

「私の授業の中で教えることができなかったのはとても残念だが、私の教材研究不足だと思う」(A-⑩)

「授業をするって本当に難しいと改めて感じた」(A-⑪)

これらの語りの中で特に注目したいのが、「子どもたち・私とどちらも客観視しようとするよりは、子どもを自分の鏡として考えるようにするといいかもしれない」(A-⑨)である。ここには、授業を進めていく上での実際的な工夫が語られているわけであるが、(苦しきただろうと思われる)授業体験の中からAさんが自ら見出した一つの気づきといえる。その気づきをAさんは、下線部のように、(広い意味での)比喩表現を用いて語り、具体的な授業の方法につ

いて“発見的な認識”を得た場面と捉えることができる⁵⁾。以上のようにAさんは、子どもへのかかわりと授業づくりという2つの筋立てで自身の体験を語り、この筋立てに導かれる形で体験の全容が語られているといえる。ところでこの筋の立て方は、今回Aさんの実習記録だけに顕著にみられる特性ではなく（次章で検討するBさんのケースでも同じく）、本研究プロジェクトでこれまで解釈してきた体験事例にも指摘される筋立てである。その点では、子どもへのかかわりと授業づくりの2点が、学校現場における実習生の課題意識と習得内容の主要を占めており、言いかえれば教師になるための第一次の基礎的要件になっているといえるだろう。

次に、Aさんの語り方に注目すると、次に再掲する初期（1日目、2日目）の語りについて、（後述するようにAさんの中期、後期の語り方、そして次章で検討するBさんの語る言葉と比較すれば一層）その特徴が明らかになると思う。

「友だち同士のようにフランクに接するべきではない」という意識があったため、始めのうちは子どもに対してすごく慎重に受け答えをしていたが、そうすると話が続き、次第に実習生3人のうち私にだけ全く子どもが寄ってこない状態になってしまった」（A-①）

「朝からみんな浮き足立っていたように思った。子どもたちの元気がありすぎて最初はペースについていけず、実習初日のように子どもがふたたび全く寄ってこない状況になりかけてしまった。しかし、運動会がすすむにつれて、競技前に声がけをしたり、最中に応援をしたり、終わった後にはねぎらいの言葉をかけるなどの関わりが増していき、徐々にうちとけることができたように思う。応援の最中に集中力が切れて大きな声でおしゃべりをしたり、「お腹すいた」「いつ終わるん？」などとさわぎはじめてしまうような子にもきちんと注意ができた」（A-②）

これらの語りからは、「子どもへの苦手意識や抵抗感を持ったまま実習に臨んだ」（A-⑫）Aさんにとって、実習当初の子どもへのかかわりには「フランクに接するべきではない」という意識も働き、不慣れでぎこちなさがあっただろうと思われる。「話が続き」「全く子どもが寄ってこない」「浮き足立っていた」「元気がありすぎ」「競技前に声がけ」「最中に応援」「終わった後にはねぎらいの言葉」といった語群をみると、具体的にかかわる場面を捨象し、感情を抑えて子どもを観察して得られた客観的な事象を淡々と説明するような語り口が特徴として挙げられる。つまり、子どもへのかかわりが脱場面的かつ脱感情的に、そして実体的に語られている点が指摘できる。また、「大きな声でおしゃべりをしたり（中略）さわぎはじめてしまう」理由を「集中力（が切れて）」に求めている。しかし、子どもたちのこの行為の「意味」を探るのであれば、例えばAさんに関心をもち注意を引こうとするその子ども独自のコミュニケーションのとり方等と捉えることも可能であろう。ところがAさんは、この事態の理由を経験則的な因果論によって“常識的に”「集中力（が切れて）」とみなし、「きちんと注意」している。つまりこの語りからは、因果連関のもとに原因と結果を直線的に結びつける思考法を折出することができるのである。

そして中期（5日目、6日目）には、初期のいわば実体的な思考にもとづいた単眼的な見方から、次第に複眼的な見方に推移していくのがわかる。

「関われば関わるほど子どもたちの色々な面が見られて、その度に子どもに対する印象が変わっていくのが面白い」（A-⑤）

「これまでは子どもにばかり目がいき、「この子とどう関わろう」ということを中心に考えていたが、だんだんと教師の関わり方に目がいくようになってきた」（A-⑥）

これらの語りからは、“一括りとしての子ども”から“個別性のある複数の子どもたち”へと子

ども理解の深化がみられ、さらには子どもに対する“教師として”のあり方へと思考の射程が拡大していているのがわかる。

後期（8日目、9日目）に入ると、先に示したように、授業についての語りが中心になってくる。

「授業中はどうしても“私なりに頑張っているのだから、聞いてよ!”という身勝手な感情が先走って、国語係の子たち以上に「うるさいようー」「聞いてんの?」と全体にむけて少々感情的に伝えてしまいがちになる」(A-⑧)

「その教師が固い表情や言動をしていると子どもたちも同様に固い雰囲気になるし、逆に教師が笑ってくださった風になると子どもたちもリラックスした様子になると思う。授業をしていると自分を見失ってしまいがちな私だが、子どもたち・私とどちらも客観視しようとするよりは、子どもを自分の鏡として考えるようにするといいかもかもしれないと思った」(A-⑨)

ここには、自分の感情や実際の発話内容が挿入された具体的な授業風景が語られており(A-⑧)、そしてまた授業体験を重ねていく中で、「子どもを自分の鏡として考える」とあるように、授業を進めていく上での一つの工夫(コツ)を見出すに至ったこと(A-⑨)が語られている。

以上の考察からは、実習初期における観察者的な立場から子どもを客観視した「私」不在の語りから、場面を捉えて「私」と子どもとの具体的なかかわり合いを「私」の感情の動きを含ませて語るようになったことが、つまり当事者(文字通りの“実習”生)としての語りへと変化していったことが認められるといえるだろう。

3. Bさんの語る実習体験

(1) 実習日誌と事後レポートから

B-①「子どもたちの中には、4年前に幼稚園実習で初めて担当をさせて頂いた時の子どもたちも数名いたので、当時を思い出すと、やはり4年の成長はすごいな、ということ、幼児と児童の発言力や行動力、態度の違いを実感した。」(1日目:10/14)

B-②「今日は実習2日めで、運動会だった。まず驚いたことは、ほとんどのこと(運動場の整備、用具の出し入れ、会の進行など)を高学年が中心に行っていたことである。もちろん大人の手が必要な部分は先生方が手を貸したり、助言したりしているが、メインは児童たち一人ひとりであり、「運動会を創っている」という意識や誇りが彼らから感じることができた。何かと大人は、子どもたちだけでは不安…と、前に立って指導したり、仕事をうばってしまいがちであるが、ここでは子どもたちに任すこと、先生たちはできるだけ影にいながら、見守ってらっしゃるのだなと感じた。「見守る」力が大切なかもしれない、と思った。次にどの子たちも、運動会を「楽しんでいる」と強く感じた。特に、2年月組の子どもたちは、自分たちが出場する種目ではない時にも、応援席で声を大きくして「月組ゴーゴー」「月組ガンバレー!!」と応援していて、その応援の仕方もどんどんフレーズが変化していった面白かった。表現運動では、学年毎に個性というカラーがあり、その内容や表現方法も多様で、自分たちがやることから、そして魅せることへと学年につれて変化しているのかなと感じた。自分が小学生の頃に経験した運動会とは異なることも多くあり、とても新鮮であり、良い経験をさせて頂いたと思う。また、〇〇先生が、高学年の委員会の反省会で、「こんなに素晴らしい6年生は日本中

探してもここにしかない。あなたたちを誇りに思う。ありがとう」と言われていたことも、とても印象的だった。」(2日目:10/16 *全文掲載)

B-③「今日は実習3日目であり、幼小合同の「奈良さんぽ」の日であった。(中略)私は9班で、〇〇先生と同行させて頂いたが、運動会同様、子どもたちに「子どもたちだけで学ばせる」というスタンスであった。2年生がスケッチしたものを1年生が模倣し、さらにそれを年長児もなんとか自分のスケッチに残そうとしている姿を見ながら、〇〇先生が「子どもたちは教えなくてもああやって勝手に学び合う。教師はとやかく言わなくてよい」という趣旨の話をして下さり、印象に残っている。」(3日目:10/18)

B-④「子どもたちなりに問題と向き合い、解決していこうと頑張っているんだな、学んでいるんだなと感じた。低学年時から少人数で話し合う経験をしていくことで、「話す」「意見する」力がそれぞれ伸びていくのだろうなと思った。」(4日目:10/19)

B-⑤「今日は、初めての授業だった。(中略)「おたずね」を言い忘れたり、時間配分や子どもの発言の拾い方、次への学習の繋ぎ方など、課題も多く残っているので、少しずつでも改善・修正ができていけばと思う。しかしながら、子どもと共に作っていく学習・授業というものは、まさに「生きて」おり、どのような方向へ向かうかわからないものだと思う。そのために、事前に準備しておくことや見通しを立てることは重要なことなのだと感じた。(中略)先生の「子どもを待ってあげる」「子どもに説明をさせてあげる」というお話は、「見守る」こととつながるお話であり、とても大切なことであると感じている。」(5日目:10/20)

B-⑥「今日は1時間目から2回目の授業をさせて頂いた。(中略)初回よりも、2回目のほうが更に緊張感があり、どうすすめていけばよいのか…と頭の中でパニックを起こしながらの学習であった。(中略)国語の反省のみの日誌になってしまったが、1週間の実習をふり返ると、少し、子どもたちとの距離も近くなったのではないかな、と感じている。友達関係や学習の取り組み方、休み時間の過ごし方、色々な顔が見えてくる面白さと、一方で、大丈夫かな、と気になることもできた1週間であった。」(6日目:10/21)

B-⑦「「音楽鑑賞」では、(中略)演奏がすすむ度に、その世界に入り込んでいくように見入っていた姿がいいなあとと思った。そして、このような機会に恵まれることや、このような会も、先生方はできるだけ影をひそめ、高学年が仕切っていくところが附小らしさだと感じた。5時間目の国語では、少し疲れ気味な中でも国語に対する2月(筆者注:2年月組のこと)の子どもの意欲が感じられた。たくさん発表してくれたのに、うまくひろえない、板書がよくわからない状態になってしまった。回数が増す度に、周りが見えるようにはなっているが、そこに行動がともなわないのもどかしさを感じている。」(7日目:10/24)

B-⑧「キッザニア(筆者注:秋の遠足先)でのしごとをする子どもたちは、どの仕事に対して

も皆真剣で、1つひとつの仕事をただ楽しんでいるだけではなく、ある子は将来の夢として、ある子は職業体験として、取り組んでいたのではないだろうか。本当にどの子もキラキラと輝いていたし、そのような姿を見ることができてうれしく思ったし、貴重な体験を私自身させていただいたと思う。」(8日目：10/25)

B-⑨「2、3時間目は幼小交流(奈良さんぽの)まとめ学習であった。(中略)「自分が中心にまとめていく」という思いが強く、一生懸命年下の子に話しかけたり、やさしく接したり、また心の中では思っても押し進めていく形になってしまったり、と様子は様々であった。「子どもたちだけで、形になっていくのだろうか」と思っていたが、事前に家で準備していたり、前時にしっかりイメージできていた子も多く、3時限しか見ることではできなかったが、形になりつつあるので驚いた。「できるものなのだな」と改めて、「任す」大切さを学んだように思う。」(9日目：10/26)

B-⑩「今日は最後の国語の学習であった。(中略)子どもたちそれぞれの考えが発表されていたが、私の拾い方や、板書の不十分さから、うまく学習が進んでいかなかったことは一番の反省点である。子どもはどんどん学んでいるのに、それに教える側の私がついていけない感をひしひしと感じた学習であった。自分では無意識であったが、声が小さかったり、抑揚がなかったりもしており、意識不足であった。反省点を挙げればキリがないが、学習そのものは楽しい時間であった。」(10日目：10/27)

B-⑪「今日で二年月組のみんなと教室で一緒に過ごす時は最後であると思うと、できるだけ多くの子どもとコミュニケーションをとりたいと感じ、できる限り色々な子どもに話しかけたつもりである。(中略)一緒に休み時間を過ごしたことで、やっと心の距離が近くなった子どももおり、もっと一人ひとりと話ができたらよかったなと思った。」(11日目：10/28)

B-⑫「小学校での教育実習を受けさせて頂くことは、全く最近まで考えていなかった。それは、自分自身が小学生の子どもたちと、「遊ぶ」ことはできても「教師」として行動できるか自信がなく、また、授業というものについても、自分には無理なのではないかなどと考え、不安ばかりが先行していたからである。(中略)実はきちんと学習に取り組む姿を観察したことがなかったので、附小スタイルにとっても刺激を受けた。教師はできるだけ口を挟まず、子どもたちが自分たちで学習をすすめていく。しかしそこには教師のしっかりとした教育的意図があり、必要な言葉がけや板書は欠かさない。子どもたちにできるだけ任せ、子どもの言葉を待ち、聴き、行動を見守る。(中略)以前までは(幼免を持っていることから)幼稚園児を見る目、幼稚園の先生としてという視点や考え方が強かったが、今回小学校という立場から、小学校や園児を見ることで、別の視点を持つことができたように感じる。」(実習日誌：「実習を終わるに当たって」より)

B-⑬「教師になるために、という考え方からだけではないが、子どもとかかわる職業につくのなら、子どもの近くで、子どもに寄り添いながらも、時には子どもと距離を置き、見

守っていくことが大切であると感じた。また、今の子どもを見ることは勿論大事だが、今に至るまでの彼らの姿、そして、これからの彼らの姿を見通した見守り方も必要であると感じている。また、子どもだけを見るのではなく、その家庭、つまり保護者との関係も、やはり重要であると思った。」(事後レポートより：「実習を終えて、教師になるために自分がさらに学んだり身につけたりしなければならないと感じていることは何ですか」の項目について *全文掲載)

(2) Bさんの「語り」の特質－Aさんの語りとの比較を通して－

Bさんは、先に示したように教職経験をすでにもっているが、「小学生の子どもたちと、「遊ぶ」ことはできても「教師」として行動できるか自信がなく、また、授業というものについても、自分には無理なのではないか」(B-⑫)という不安を抱えながら今回の実習に臨んでいる。“不安を抱えながら”という点では、Aさんと同様であるものの、その不安の内容は異なっている。Aさんの方は「子どもへの苦手意識や抵抗感を持ち」「だんだん子どもたちも私から離れていく」(A-⑫)という不安である。つまり、子どもとの関係をうまく結ぶことができるのかどうかといった、いわば実習の前提条件についての不安をAさんは抱いているといえる。しかし、教師として就学前の幼児教育にかかわった体験をもつBさんの方は、今度は学校階梯において上位の小学校で子どもの教育(初等教育)に携わることになるという教育方法的な不安といえる。このように、それぞれが抱く不安に差が生じるのは、実習に入る前の段階で直接子どもにかかわった体験が実際にあるのかどうか、その要因の一つが求められるといえるだろう。

前章では、Aさんが抱える子どもに直接かかわることへの不安が、その後の語りの筋立てを方向づけ実習前半の語りを大きく規定していることをみてきた。Bさんの場合は子どもを語っている点はAさんと同じであるが、しかしその関心は子どもの活動つまりBさんの語りをかりれば「友達関係や学習の取り組み方、休み時間の過ごし方」(B-⑥)へと向けられている。例示(再掲)すれば、

「やはり4年の成長はすごいな、ということ、幼児と児童の発言力や行動力、態度の違いを実感」(B-①)

「まず驚いたことは、ほとんどのこと(中略)を高学年が中心に行っていたこと(中略)「運動会を創っている」という意識や誇りが彼らから感じる」(B-②)、

「子どもたちなりに問題と向き合い、解決していこうと頑張っているんだな、学んでいるんだな」(B-④)

「子どもと共に作っていく学習・授業というものは、まさに「生きて」おり、どのような方向へ向かうかわからない」(B-⑤)

「演奏がすすむ度に、その世界に入り込んでいこうと見入っていた姿がいいなあ」(B-⑦)

「どの仕事に対しても皆真剣で、1つひとつの仕事をただ楽しんでいるだけではなく、ある子は将来の夢として、ある子は職業体験として、取り組んでいたのではないだろうか。本当にどの子もキラキラと輝いていた」(B-⑧)

「自分が中心にまとめていく」という思いが強く、一生懸命年下の子に話しかけたり、やさしく接したり、また心の中では思っているでも押し進めていく形になってしまったり、と様子は様々」(B-⑨)

等が挙げられる。これらの語りの特徴としては、驚き(「すごいな」、「まず驚いたことは」)とと

もに想像力を働かせた（「意識や誇りが彼らから感じる」「子どもたちなりに（中略）頑張っているんだな、学んでいるんだな」、「取り組んでいたのではないだろうか。本当にどの子どももキラキラと輝いていた」、「自分が中心にまとめていく」という思いが強く（中略）心の中では思っているでも押し進めていく形になってしまったり）語り口にあるといえる。

Bさんのこのイメージ性を含ませた語り口は、2日目に行われた運動会についての日誌（A-②、B-②）をもとに、Aさんのものと比較すると、さらにその特徴が明らかになる。学校行事である運動会は、通常の学校生活とは異なる非日常的な時間の流れと空間の中で、子どもたちの日常とは違った姿を（垣間）見ることができるよい機会といえる。今回のケースでは、先に示したように、実習生の担当する子どもが同一ではないという制約的な条件があるものの、運動会という共通の場面において、子どもそして実習生としての自分をどのように語っているかに着目すると、二人の語り口の差異が明らかになると考えられる。

Aさんの方は、前章でみたように特に実習の初期には、第三者の立場から客観的に見て取ることのできる子どもの姿や自分の行為を事務報告的に説明する冷然とした語り口、つまり脱場面的・脱感情的・実体的に語る点が特徴として挙げられる。一方、Bさんの子どもについての語りを例示（再掲）すれば、次の部分が特徴的であろう。

「ほとんどのこと（中略）を高学年が中心に行っていた」、「運動会を創っている」という意識や誇りが彼らから感じる」、「どの子たちも、運動会を「楽しんでいる」と強く感じた」、「自分たちが出場する種目ではない時にも（中略）応援していて、その応援の仕方もどんどんフレーズが変化していった面白かった」「学年毎に個性というかカラーがあり、その内容や表現方法も多様」、「自分たちがやることから、そして魅せることへと学年につれて変化している」

また、Bさんは自分を次のように語っている。

「「見守る」力が大切なのかもしれない、と思った」、「自分が小学生の頃に経験した運動会とは異なることも多くあり、とても新鮮であり、良い経験をさせて頂いた」

Aさんと比較すればBさんの方は、自分を語る部分は少なく逆に子どもの様子や運動会の運営を中心に語っている。Bさんの語りについては先に、イメージをふくらませて「～が彼らから感じる事ができた」「～と強く感じた」と語っているように、子どもの感情に自分の感情を重ね合わせ想像力を働かせた、いわば触感的な語り口が特徴だと指摘した。さらに、「個性」「カラー」「内容」「表現方法」「やることから、そして魅せることへ」とあるように、多様な言葉を用いている点も特徴として挙げられるだろう。これらの特質は、Aさんにみられるような観察者としてではなく、“教師としての立場”で子ども（の表現運動）を語っている点にあると思う。ここには、Bさん自身のすでに幼稚園で得られた現場体験、つまり幼児教育の指導・評価的な観点等をもとに、子どもを語っていることをうかがわせる語り認められると思う。

またBさんの体験は、大筋として子どもと授業についての二つの筋立てを用いて語っている点はAさんと同じであるが、比較すれば、学校行事（運動会、奈良さんぽ、音楽鑑賞、秋の遠足）の様々な場面での子どもの様子について多く語られている。その語りの筋立ては単純に子どもの多様な側面を断片的に取り上げているのではなく、後に示すように、附属小で行われている教育（Bさんの言葉をかりれば「附小スタイル」）の方法・技術を理解しようとする筋立ての中で子どもが語られているといえる。例示（再掲）すれば、まず2日目の運動会について、

「ここでは子どもたちに任すこと、先生たちはできるだけ影にしながら、見守ってらっしゃる

(中略)「見守る」力が大切」(B-②)

とあり、3日目の幼小合同の「奈良さんぽ」では、

「運動会同様、子どもたちに「子どもたちだけで学ばせる」というスタンスであった」(B-③)

と語っている。Bさんはこのように、実習の初期の段階で、附属小の理念と方法(「奈良の学習法」:以下、学習法と記す)のコアの一つである「見守る」ことをすでに重視しているといえる。次にみていくように、この「見守る」がキーワードとなって以降の実習が語られていくのがわかる。

「子どもと共に作っていく学習・授業というものは、まさに「生きて」おり(中略)事前に準備しておくことや見通しを立てることは重要なこと(中略)先生の「子どもを待ってあげる」「子どもに説明をさせてあげる」というお話は、「見守る」こととつながるお話であり、とても大切なこと」(B-⑤)

「このような会も、先生方はできるだけ影をひそめ、高学年が仕切っていくところが附小らしさだと感じた」(B-⑦)

「子どもたちだけで、形になっていくのだろうか」と思っていたが(中略)改めて「任す」大切さを学んだ」(B-⑨)

ここで注視したいことは、「見守る」が「子どもに説明をさせてあげる」、「先生方はできるだけ影をひそめ」、「任す」大切さ」に関連づけられ、語りの筋となっていく点である。そして、「実習を終わるに当たって」の中で、Bさんは「附小スタイル」と称し、

「教師はできるだけ口を挟まず、子どもたちが自分たちで学習をすすめていく。しかしそこには教師のしっかりとした教育的意図があり、必要な言葉がけや板書は欠かさない。子どもたちにできるだけ任せ、子どもの言葉を待ち、聴き、行動を見守る」(B-⑫)

と、自分の学習法理解を語っている。Bさんはこの部分の語りで、「見守る」ことが自由放任的な意味での「見守る」ではなく、その前提的な要件として「教師のしっかりとした教育的意図」が根底にすえられるべきであり、場合によっては「言葉がけや板書」を行う必要があることを示しているといえる。ここまで例示した語りの中に出てくる「見守る」や「見守る」に関連する語句は、事後レポートでも

「子どもの近くで、子どもに寄り添いながらも、時には子どもと距離を置き、見守っていくことが大切であると感じた。また、今の子どもを見ることは勿論大事だが、今に至るまでの彼らの姿、そして、これからの彼らの姿を見通した見守り方も必要である」(B-⑬)

と度々現れてくる。このようにBさんの授業についての語りは、この「見守る」という言葉がその語りを筋立てると同時に、附属小での学習法さらにはBさん自身の授業観や教育観を語る際の基軸となる筋立てをなすに至っているといえるだろう。

通念的に、教育言説の中での「見守る」つまり(学校)教育を語る際に用いられる「見守る」は、学校教育のみならず家庭教育や社会教育さらに今日では危機(リスク)管理教育といった教育全般を理解していくために欠かせない教育用語になっている。特に、附属小の学習法を語る筋立ての中での「見守る」は、学習法の理念と方法の根幹が「見守る」にあると理解する立場であれば一層、説得的な語りを強化し、「見守る」自体を相対化して再考することを拒ませる可能性を否定することはできないだろう。つまり、いわば聖域化し自明視されるに至った「見守る」は、暗黙のうちに私たちの「常識的」な思考と行動の基盤になるとともに、学校現場では説得的な語

りの源泉として機能するといえれば言い過ぎになるだろうか。もしそうであるならば、「見守る」という言葉はBさんにとって、その語りの筋を支えるキーワードとして機能し、読み手に対して語られる内容理解の根拠と納得性を与えているといえる。Bさんによる「見守る」についての一連の語りは、先に指摘したように、関連する様々な語句、あえて列挙（再掲）すれば「任す」（B-②）、「先生たちはできるだけ影にしながら」（B-②）、「子どもたちだけで学ばせる」（B-③）、「子どもたちは教えなくてもああやって勝手に学び合う。教師はとやかく言わなくてよい」（B-③）、「子どもを待ってあげる」（B-⑤）、「子どもに説明をさせてあげる」（B-⑤）、「先生方はできるだけ影をひそめ、高学年が仕切っていく」（B-⑦）、「改めて、「任す」大切さを学んだ」（B-⑨）を、次々と「見守る」の意味連関へと回収し、語りの筋立てを再強化し続けているといえるだろう。そして最後には、「実習を終わるに当たって」における「附小スタイル」の定義的な語り（B-⑫）に終着していくのである。

4. 「語り直し」のトポス—語りの筋立てと常套句—

これまで行ってきた本研究プロジェクトの中で、西村は、実習体験を通じて学生は教師としての自らの拠り所となる教育観を確立するとし、その前提のもとで実習の事前・事後指導において既成の教育観の「語り直し」を確認・強化するという方針が妥当だとしている。しかし、実際問題として大学での教員養成で可能なのは、既成の教育観を批判的に相対化し、「望ましい」教育観を再確立するところまでかもしれないとの疑念を明かしている⁶⁾。この実際的な課題には、学部教育の中で実習生の教育観をどのように養成していくかに直結し、（ここでは教育観の内容については触れないが）「語り直し」の前提となる学生の教育観が不十分な場合は難しくなるという危惧が示されている。しかし筆者は（憶断との誹りを受けるかもしれないが）「語り直し」をテキストを媒介とした再解釈または相互解釈の累積的な過程と捉えるのであれば、大学教員側で行った解釈を実習生に提示することは反省のポイントとして機能し、教職教育にとって少なくとも有益に働くと考えている。さらにいえば、今日の学校現場で期待されるスクール・リーダー（筆者は現時点でその要件を、危機管理ではなく教育の多様な見立てが語れる資質にみている）の養成課題を学部教育の段階からの教員養成課程の中に組み入れ全般的な高度化を図っていくためには、その基盤となる学生の教育観（教育学的な思考と認識の基礎）の養成を系統立てて行うことが不可欠になると思っている。

上記の課題意識をもとにして、ここでは試行的に、実習記録（テキスト）の解釈を通したAさんそしてBさんの反省のポイントをそれぞれ指摘していきたい。まずAさんのケースでは、先に示したように、直線的な因果的思考法や実体的思考法による語りの一義的な単純化の問題を挙げた。通常見聞きする教育言説についてはこれらの思考法から短絡的に、学校で出現する出来事の逸脱の度合いの激しさや異常さ、そしてその過激さがクローズアップされて語られるケースが多いように思う。しかしそうではなく、その出来事の出現に驚き不思議と見立てる方法を、新しい「意味」を発見する仕掛けとして作動させ、教育のイメージを活性化させることが大切だと考える。その第一歩として、先に指摘した因果関係論や実体論で語ることを積極的に断念することが必要であろう。実体にもとづき原因と結果を単純に結びつける一義的な思考法は、（やや比喩的にいえば）曖昧さが排除された分だけその明瞭さ故に容易に理解を促し、教育の「意味」的な空間の透明化を進めるといえる。しかしそれは極めて狭い事柄をズームアップした世界であって、全くの誤りではないものの極端に限定された見方である。例えば、調査や検査やテストによる子

どもや学校についての認識は、明快ではあるが数量的な処理が可能な世界だけが浮き彫りになっているわけである。また教育問題をめぐる昨今の語りをみても、その原因を直線的に親子関係や対教師関係そして友人や学校に求める筋立てが多いが、その簡潔で明晰な筋立てであれば一層、逆に未だ語られていない筋立てがあることに気づくことが大切である。つまり、Aさんのケースにみられる因果的で実体的な筋立てによる語りには、語られた教育の世界以外の広い半透明な世界、曖昧な世界が在ることを隠蔽し、そしてまた教育の「意味」を矮小化または“無”「意味」な事柄として捨象し、結果として教育の世界がもつ豊かな「意味」（多義性）を単純化して一面的に理解してしまう危険性があることを自覚する必要があるだろう。

またBさんのケースでは、前章ですでに指摘した内容と重複するが、ここでは語りに度々現れる「見守る」を再び取り上げてみたい。実習の初期から口をついて出る「見守る」は、Bさんにとっては体験を語る上で欠かせない常套句といえる。そしてBさんのみならず、私たちにも十分馴じんでいる言葉という意味では陳腐化した慣用句ともいえる。この陳腐化した常套句は、それが陳腐であればあるほど学校現場では有効に活用されるが、まさにその陳腐化の過程において常套句は“新しい”「意味」が発現する可能性を抑圧し、そしてまた発現する場所を隠蔽する役割を果たすといえるだろう。前章で、「見守る」が語りの筋を支え、読み手に語りの内容理解の根拠と納得性を与えていることを指摘したが、その言葉に浸透した聖性が逆に他の筋立てで語ることの特権的に排除している可能性にも自覚的であるべきだろう。このように常套句は、それが語りに登場すると定型的な思考によってその筋立てを自己完結させてしまう働きをもつといえるが、核心は、常套句が定型的な思考を誘発し、そこに通念化した思考パターンと惰性化した認識パターン（手持ちの教育観）が露呈する点にあると思う。したがって、常套句が支配する筋立てを分節させ多様な語りを開いていく可能性が、この「見守る」にはあり、「見守る」という言語場（トポス）が、固定化した語りに差異化を仕掛ける戦略上の起点になると考えられる。言い換えれば、常套句によって語り継がれる教育言説は、常套句の一義的な自明性が覆されることによって、かえってその「意味」が問い直され差異化を促すような言語的資源を提供することになるといえるのである。

これらの考察をまとめると、実習体験の中で記す事柄は、本来、因果論的な筋立てを用いて専門用語で整然と分析的に説明されるものではなく、また（日常的な教育用語を含む）常套句によって“常識的に”語られるものでもなく、その語りの筋立ては一義的な正確さや明快さを積極的に拒むものであることを意識化しておくことが求められる¹⁾。つまり、例えば子どもの問題を語るのであれば、問題の「本質」を「見抜く」とか原因の「究明」という当事者としての（切実な）願望から身を引いて、その状況の「驚き」や「混乱」や「不思議」さを語る（また逆に、語れないという語り方も含めて）ことが大切になってくると思う。これは、学校現場で時折みられる問題の分析・類型・診断・解決（解消）といったマニュアル型の問題解決志向とは異質の、むしろ解釈を通して問題が投げかける「意味」を“再”発見する“新しい”語りのスタイルを提起することにつながっていくと考えられるだろう。

5. おわりに

教師を養成するための教職教育とは、教師になるための基礎的な条件を獲得するためのもので、いわば教育の世界に“入る”ための準備教育といえる。この教育はすべての職業教育と同じく専門家教育であり、必然的に「専門主義化」の可能性をもちながら教師としての活動に必要な知識

と技術とを教えている。本研究プロジェクトに関連づければ、実習という現場体験は子どもや授業についての（豊かな）知見をもたらしてくれると同時に、偏りと狭ささらには硬直化と自明化による教育の「意味」の隠蔽化にもつながっており、体験がもつその両義的な機能に目を向けることが不可欠の取り組みになると思う。今回の二人の実習生による実習体験の語りは、この課題に対して幾つかの示唆を与えていると考えられるのである。

〔注〕

- 1) 中央教育審議会の「教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ」が発表した骨子案（Ⅲ. 当面の改善方策～学校・教育委員会と大学の連携・協働による高度化の項目）には「学校ボランティアなどの実習の充実を図るとともに、学校ボランティアを教育実習の参加要件とすることなどにより、いわゆる「実習公害」を是正する。」と明示されている。（2012年2月14日発表）
- 2) 教育の「現実」なるものが言語的・社会的・歴史的に構成されると主張する現今の思想動向をふまえた解釈学的な臨床教育学の原理的な検討（端的には、なぜ「語り」に着目するのか）については、次の研究を参照。
西村拓生「歴史の物語り論と教育哲学」『教育哲学研究』教育哲学会 第104号 2011年 pp.56-76.
なお教育社会学の立場からの批判的な（再）検討については、次の論文を参照。
酒井朗「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィの可能性－『新しい教育学の創造』と『問題への対処』をいかにして同時達成するか－」『教育学研究』日本教育学会 第69巻 第3号 2002年 pp.2-12.
- 3) 西村拓生（奈良女子大学文学部）を共同研究者として、これまで次の研究成果を報告してきた。
鈴木卓治「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－」『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6号 2011年 pp.23-33.
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.
- 4) 抜粋の時点で、すでに筆者の解釈が入っている点に留意が必要であることを確認しておきたい。なお筆者と西村は、2011年10月21日に、AさんとBさん両方の授業を参観している。
- 5) 語りの中に現れる比喩表現について、認識論における比喩の意義に関しては、前回の報告でも重視している。
鈴木卓治 同上書 第6号 2011年 pp.30-31.
また、学術・行政用語や教育用語（常套句）ではなく比喩を用いて教育を語っていく事例として、次の研究は示唆的である。
秋田喜代美「実践の創造と同僚関係」佐伯胖、他編『現代の教育 6 教師像の再構築』岩波書店 1998年 pp.241-254.
- 6) 鈴木卓治・西村拓生 同上書 第4号 2008年 p.22.

7) 子どもや学校を語る際に使用する言葉については、佐藤による次の指摘は重要である。つまり、教育実践について語る中心的な概念（「能力」「発達」「活動」「行為」「状況」「思考」「評価」等）の多くが心理学の言説によって構成されており、さらには教育技術（「教育目標」「コミュニケーション」「教育評価」等）を構成するレトリックの大半が、心理学の言説に対応して機能しているという事実である。

佐藤学「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会 1998年 p.10.

内面化的学習と作品化的学習、あるいは中等教育における「教養教育」について

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

「社会はひとつの船のようなものだ。誰もが舵をとる準備をせねばならない」（イブセン）

はじめに

この小論の目的は、学ぶことと、生き方、「自己（self）」の形成をつなぐために、いま、どのような教育実践が求められるのか、ということを検討することにあります¹⁾。私は、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚化、習慣化するように働きかける教育実践を創造することが、その一つの方向ではないか、と考えています。ここに現代日本の中等教育の中心的課題の一つがあると考えています。この二つの学習は、学校設定科目「文化と社会」の教育実践をすすめるなかで、自覚化され、深められてきた学習観です。内面化的学習と作品化的学習のもつ意味に目を向けることが、生徒のみならず、私たち教師にとっても欠かせないことではないか、ということを示したいとおもいます。さらに、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚化させ、習慣化するように促すことが、現代日本の中等教育における「教養教育」、すなわち「人間についての学習」の構想の土台になるのではないか、ということについても述べたいとおもいます。

話をすすめて行く前に、この小論で用いている「自己」「発展」という二つの言葉について、あらかじめ簡単に説明しておかなければなりません。「自己」とはselfのことです。自分自身にたいして自らが抱く、感じ方や考え方の構造という意味で用いています。「発展」はelaborateです。自ら努力・苦心して、みがきあげる、彫琢するという意味で用いています。「生成」という言葉を使うことも考えましたが、文意を損ねるきらいがあったので、「発展」という言葉をあてています。ある一つの構造から別の構造へとすすもうとする主体的な営みという意味でいえば、「発達」、つまり development という言葉と重なる部分が多いと考えています²⁾。

1. 同じ理想を思い描いているにも拘わらず

奈良女子大学附属中等学校における教育実践、教育研究の伝統の一つは、生徒の主体的学習を大事にする教育、そのような力を育む教育のあり方を問いつづけてきたことにあります³⁾。そして、このことは、この学校の教員にかぎらず、時代をこえ、場所を問わず、多くの教師が日々、追究していることではないでしょうか。後述しますが、来年度より、本校の5年生（高校2年生）に設置される学校設定科目「コロキウム」は、「リベラルアーツ」を「21世紀に必要とされる教養」と定義し、その形成を目標とする試みですが⁴⁾、こうした新しい挑戦もこのような伝統から生まれてきたと言えるでしょう。

「学習意欲の低下」が喧伝されています。「学びからの逃走」という言葉がありました。百マス計算も「復活」しました。いまの流行りは、学習意欲と階層性の関係を説明する教育研究です。なるほど、おもいあたるふしも多々あります。しかし、生徒はほんとうに勉強したくないのでしょうか。

そうでもないようです。たとえば、生徒たちに理想の学習像を尋ねれば、思いのほか、しっか

り答えてくれます。答えるということは、「こういう学習活動であれば、学習意欲がわくんだよ」と教えてくれていることになるでしょう。言葉は悪いですが「敵を知る」ことです。それはまた、「汝自身を知れ」、つまり、教師自身が自らを「知る」ことでもあります。

いずれにしても、生徒の言葉に耳を傾けますと、彼らが理想としているのは、「自ら考えたことを表現し、みんなで意見を交わしながら、各人がそれぞれに納得できる結論に至る学習活動」だそうです。まさに私たち教師が理想とする学習活動でもあります。そのことを実現すべく、私たちは、発問の仕方、教材研究、討論などの学習形態について、勉強しています。

同じ理想を描きながら、現実の学習活動がそうならないのはなぜか。ここに私たちの悩みがあります。いろんな理由が考えられます。私が考える理由の一つは、学ぶことと、自分の生き方や自分自身を創ることが結びつきにくくなってきている、ということです。

もちろん、このことはそう簡単に結びつくものではありません。しかし、現代においては、結びつきにくい傾向がますます強くなっている。ともすれば、結びつかなくても一向に構わないのだ、という傾向が強くなってきているのではないのでしょうか。

こうした傾向は、生徒に特有なものではありません。子どもの「学習意欲の低下」が社会問題であるならば、そのような問題をつくりだす社会があるということです。私たちは、学ぶことと、自分の生き方や「自己」のあり方について考えることがつながりにくい社会を生活しているということになります³⁾。ですから、みんなで知恵をふりしぼって、こうした社会を変えていく必要があります。そのような担い手の形成、また担い手の再形成が、教育のはたすべき役割となります。

2. 内面化的学習と作品化的学習

どうすればつながってくるのでしょうか。私は社会科の教師ですから、公民分野の授業をします。授業をつうじて、学ぶことの意味、生き方、そして「自己」のあり方に目を向けさせようとしています。しかし、なかなかうまくいきません。よい授業をすれば（自分がよい授業をしているわけではありませんが）、自ずとそうなるわけでもないのです。ことはそう単純ではないのです。もう一步、もう二歩、踏み込んで、教育実践のあり方について考えなくてはならないのです。

その導き手として、先ほどの生徒の言葉、「自ら考えたことを表現し、みんなで意見を交わしながら、各人がそれぞれに納得できる結論に至る学習活動」を考えてみたいとおもいます。ここには、表現すること、意見を交わすことを通じて、自他がそれぞれに自分の考えをみがきあげる学習活動ということが述べられています。表現しあうという共通体験に基づいて、それぞれの認識を深めていく学習活動を求めているように観じられます。

表現することと共通体験との関係について、加藤周一は、「同時代とは何か——芸術的創造と現代」（所収『加藤周一講演集Ⅰ』 かもがわ出版 1996年）の中で次のように述べています。

「では、なぜ「共通体験」ということが可能なのか？ それは、外在していた事件が一度内面化し（つまり特殊化し）、それがもう一度呼び戻されて外面化されたときに、はじめて共通経験となります。外面化するというのは「表現する」と言ってもいいし、明確に言葉で表すこと、英語で言うアーティキュレーション（articulation）と言ってもいいでしょう。表現とは内のものを外に出すこと、エクスプレス（express）です。エクスは「外へ」、プレスは「押し出す」ことで、日本語の「表現」にはそういう意味はこめられていませんが、英語では内側のものを外面化する、しかも「押し出す」という力のこもった強い意味が含まれています。ドイツ語のアウトドリュッケン（ausdrucken）もまったく同じで、「外へ押し出す」という意味です」（15-16頁）

このことをふまえるならば、二つのことがみえてきます。一つは、共通体験は、内面化と外面化の過程で成立するという事です。ものごとを自分の中に取り込み、それを外面化、表現することによって、共通経験が成立するという事です。このことは、私たちが教育実践を創るうえで、日常的に意識していることではないでしょうか。たとえば、課題解決学習や調査活動とその発表という学習活動には、内面化と外面化の過程があるといえるでしょう。

もう一つは、「表現」という言葉の意味内容における差異です。英語やドイツ語の「表現」という言葉には、「内側のものを外に押し出す」、つまり内面化したものを外面化するという意味が含まれている。しかし、日本語の「表現」という言葉の意味には、「そういう意味はこめられていない」ということです。「内側のものを外に押し出す」ことはすぐれて主体的な行為です。自分でそうしなければならないからです。しかし、日本語の「表現」の意味には、この主体性という意味が「込められていない」。この加藤さんの指摘が、ほんとうに正しいかどうか、私に吟味する力はありません。しかし、少なくとも、弱い、ということはいえるのではないのでしょうか。

私たちは、たとえば、発表や議論というように、表現する場面を学習活動に組み込んでいます。これらは内面化と外面化を意識した学習活動であるといえます。こうした場面を組み込めば、学習活動が活発化することが多いでしょう。しかし、発表や議論といった学習活動をよく吟味してみれば、表現するという行為そのものが自己目的化されてしまい、表現することによって何を学びとったのか、あるいは、学びとられたことがどのように深められていったのか、ということについて考えることがおろそかにされる傾向が散見されます。表現しているからといって、そこに含まれる主体的な意味が理解されているわけではないということです。いわゆる「活動主義」の問題は、表現することに含まれている主体的な意味を深めることよりも、表現させることそのものを自己目的化していることにあるでしょう。たんに表現する場面を教育実践に組み込めばよいというものではないということです。そのような学習活動への不信や不満が、生徒の言葉から伺えるのではないのでしょうか。加藤さんが指摘している「表現」という言葉の差異は、私たちに日本語の「表現」という言葉の個性について理解を深めるように教えています。表現という行為のもつ主体的な意味について注意深く考えてみなければなりません。どうすれば、「表現」という行為の持つ主体性について、生徒たちの目を向けさせることができるのか、ということになります。

内面化と外面化の過程と「表現」という言葉に含まれる主体的意味を自覚化すること、ということから、教育実践のあり方を考えてみましょう。もう一步、もう二步、踏み込んだ学習活動について、一つの方向性を探ってみようとおもいます。どのような学習活動が考えられるのでしょうか。

一步目はこうです。学んだことが自分にとっていかなる意味をもつのかを深める学習です。学んだことを自分の中に取り込み、包摂して構造化する作業です。しかし、学んだことのすべてが意味をもつわけではありません。ですから、学習されたものの中から意味あるものを選びとれることになります。こうするなかで、自分にとって意味のあるもの、大事だと感じ、考えるものは何か、ということが問われてきます。既知のものであっても、意味づけを与えなおす作業をすすめてはなりません。また、学んだことの中から自分にとって意味あるものを選びとることは、自分を見つめなおす作業でもあります。「なぜ、私はそれを大事だと感じ、考えるのか」——その理由を自らに問うことになるからです。さらに、この問いと向き合うのは自分自身ですので、意味あるものを選びとるということは、自分が学びの主人公であることを自覚することでもあり

ます。主体的に選びとらなければならないからです。こうした自覚を促す学習活動を内面化的学習と私は呼んでいます⁹⁾。これが第一歩です。

二歩目は、学びとったことのもつ意味を言語化する学習です。内面化したものに形を与えることです。この学習活動は、「自己」を社会化する作業でもあります。加藤さんの言葉でいえば「外面化する」学習活動ということです。加藤さんは、外面化することについて次のように述べています。

「…『外に押し出す』（補：外面化する）という行為があると、そこで初めて共通経験になります。外に押し出せば、それは社会のなかに入っていきますから、共通経験と言うよりもむしろ共通文化と言ったほうがいいかもしれません。寝床のなかで独り言を言っているのも一種の表現かもしれませんが、やはり誰か人に話す、自分の女房でもいいから話すということが外在化する、社会化するということになります。つまり、外在化すること（exteriorization）が、すなわち社会化するということ（socialization）です。そして社会化されたものの内容はすなわち文化です」（前出、16頁）

加藤さんが述べていることにそくしていえば、学びとったことをノートや日記に書いておくのも一つの言語化です。しかし、やはり、誰かに話したい。読んでもらいたい。意見を聞いてみたい。そういう思いが少なからずある。それが「みんなで意見を交わしながら」という生徒の言葉ではないでしょうか。そのことを実現するためには、自ら学びとったことを言語化し、自分の「外」に出さなくてはなりません。内面化されたものを言語化するように、社会化するように働きかけることです。ここにもう一つの学習活動の必要性がでてきます。

ところで、学びとったことを言語化、社会化する学習活動には、どのような意味があるのでしょうか。つまり、言語化、社会化することを働きかける目的は何か、ということです。二つあるでしょう。第一に、社会的存在としての「自己」という自覚を促すことです。第二に、そうした自覚が「共通文化」（以下、「文化」とする）を創るということです。前者から考えてみます。

一度、内面化したものを自分の「外」に出すことによって、他者との関わりが生じ、あらためて言語化したことが客観化されることになります。自分一人にとっての意味を問うことから、社会的な意味を問うことへと移っていきます。特殊なものが、他者との関係において吟味され、みがきがかかり、より普遍的なものをめざすわけです。こうした過程のなかで、学ぶことのもつ社会的意味を問うことができてきます。このようなことを問うなかで、自ら学びとったことが、他者にとっても意味あるものであると認識することができるようになり、また、他者が学びとったものが、自分にとって意味あるものであると認識することができるようになるのではないのでしょうか。つまり、社会的存在としての「自己」、あるいは集団的人間としての「自己」という自覚です。うまく言えないのですが、パブロ・ネルーダの「誕生」という詩の一節、「生まれ出た / 多くの人々のあいだに / ひとりの男が生まれ / 生をおくる多くの人々のあいだで / ぼくは生きた」（『イスラ・ネグラの思い出』より）というイメージです。このような社会的存在としての「自己」という自覚を促す学習を作品化的学習と私は呼んでいます。外面化的学習という言葉の方が適切ではないかという指摘もあるといえます。もっともなことであるとおもいます。しかし、私としては、言語化することに含まれている、表現する苦しみと喜びを重視したいと考えています。外面化すること、表現することに含まれる主体性を重視したいと考えるのです。

たとえば、箕田源二郎は、小学校の中学年・高学年の子どもの絵画作品を読みとる本、『絵のなかの少年期——シリーズ少年期との対話6』（新日本出版社 1988年）で次のように述べてい

ます。

「表現とはなんといっても冒険なのだ。はじめからこたえがわかっているわけではない。こたえがわかっていたら、表現のしごとのおもしろさなど、半減することはまちがいない。」(21頁)

「表現は、すでにわかったこたえをかくのではない。ああでもない、こうでもないと手をとおして考えていく手間ひまのかかるしごとであり、だからこそねうちがあるのだとぼくはおもう」(228頁)

私たちが向き合っている生徒は青年期あるいは思春期ですので、少年期とは発達段階が違います。「自己」の表現ということでは同じですが、青年期あるいは思春期の場合、「自己」そのものが創造と解体がくりかえされる過程にあります。ですから、少年期の「自己」のありようとは質的に異なります。このことについては、ここではできませんが、よく検討する必要があります。重要な問題であるとおもいます。それでも、表現することに含まれる主体性を重視するという点については、同じであると考えてよいのではないのでしょうか。表現することは「冒険」です。「はじめから答えがわかっているわけではない」からです。「手間ひまのかかる仕事」でもあります。作品を創るとは、表現するとはそういうことです。そして、表現することは、表現しようとする「自己」についての学習なしには成立しない。とくに青年期あるいは思春期の場合、作品を創ることと同じように、「自己」を創っては壊し、壊しては創ることがあります。このことを重視するために、外面化という言葉ではなく、作品化という言葉を用いています。「表現」に含まれる主体性のもつ意味を明確にするために、外面化ではなく作品化という言葉を用いたいと考えるのです。作品化的学習の目的は、生徒たちのなかにある主体的に表現しようとする力を、いかに覚醒し、社会的存在としての「自己」という自覚の形成につなぐのか、ということです。

後者について、つまり社会的存在としての「自己」という自覚と「文化」の創造との関係について、考えてみましょう。それは、「社会的存在」としての「自己」のもつ、もう一つの側面について考えることです。加藤さんは、言語化、社会化されたものの内容が、「文化」であるといっています。言語化、社会化することは、「文化」を創ることであるということです。このことはどのようにつながっているのでしょうか。

つぎのように考えることができるのではないのでしょうか。それぞれが学びとったことが、言語化されることによって、複数の学びとったことが立ち現れてきます。それが社会化されるということになるでしょう。いろんな角度・視点から学びとったことが語られることとなります。共感するものもあれば、自分が考えもつかなかったもの、自分も考えたけれども別のことの方が大事だと考えたために、言語化しなかったものなど、さまざまなものが出てきます。そこで改めて、自分たちは何を学びとったのか、という共通の問いがでてきます。学びとったことを言語化すること、社会化することとは、このような共通の問いを創ることでもあるといえます。そこから、その問いに集団として挑むということがでてきます。一人ひとりが学びとったことを素材としながら、集団として学びとったことを内面化し、作品化することに挑むということです。それが、自分たちの学びとったことを「文化」として創造するというのではないのでしょうか。「社会化されたものの内容はすなわち文化です」という加藤さんの言葉は、このようなことではないのでしょうか。

ここでいう「文化」は個性化的認識と共通認識によって成立します。個性化的認識が「文化」の創造の出発点にあるからです。「文化」を創造することは、個性化的認識を共通認識に一致さ

せることではありません。共通認識と一致する部分もあれば、そうでない部分もあることが大事なのです。個性化的認識の差異を土台にして共通認識を創るのです⁷⁾。「各人がそれぞれに納得できる結論に至る」という生徒の言葉は、そのことを教えてくれるのではないのでしょうか。個性化的認識の差異を貫くもの、それが共通認識ということです。このような共通認識を集団として内面化し、作品化することが、「文化」を創造することではないのでしょうか。このような作業をすすめるためにも、社会的存在としての「自己」という自覚が必要になってくる、あるいはこのような集団的作業に挑むなかで、そのような「自己」が自覚されるようになる、と考えられるのではないのでしょうか。

まとめてみますと、内面化的学習の目的は、学習の主人公としての自覚を促すところにあり、作品化的学習の目的は、社会的存在としての「自己」を自覚するように促すところにある、ということです。この二つの自覚を促し、習慣化するように働きかけることが、教育実践として追究されなければならないのではないか、ということです。煎じつめていうならば、自分も他者も発達 development する存在であることを相互に承認し、自他ともに内包されている社会や文化をよりよいものにしていく人間の形成をめざす、ということになるのではないのでしょうか⁸⁾。

内面化的学習と作品化的学習がうまくすすむためには条件があります。表現されたものを受けとめてくれる他者の存在です。生徒も教師も、よい書き手であると同時によい読み手とならなくてはなりません。批評 critics しあう関係を創ることです。学習集団の形成です。

学習集団の形成は大事です。しかし、それがうまく形成されていなくても、内面化的学習や作品化的学習のもつ意味が自覚化され、習慣化されることがあります。学習集団が形成されれば、この二つの学習のもつ意味が自覚化、習慣化されるということでは必ずしもありません。このように単純ではないのですが、それでも、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味の自覚化、習慣化を促すカギの一つが学習集団の形成にある、とはいえるでしょう。

内面化的学習と作品化的学習は、「対話的自己 dialogical self」⁹⁾ あるいは「関係的自己 relational self」¹⁰⁾ が形成される契機を用意します。社会的存在としての「自己」を創り、互いにみがきあう契機をつくるということです。内面化的学習と作品化的学習をすすめるなかで、学んだことが自分のものとなり、世界の見え方が変わることがあります。目の前に新しい地平が広がるような感覚です。そのなかで、世界をいかに生きるかという問いにつながる契機が用意されてきます。一人では生きていけないので、他者とともに自分はどう生きていくのか、という問いへの契機です。こうした契機を自覚し、この機会を逃すまいと努力するときに¹¹⁾、ようやく、生徒たちのなかで、そして私たちのなかで、学ぶこと、生き方、「自己」を創ることの三つがつながる可能性が高まってくるのではないかと考えています。

私たち教師は、内面化的学習と作品化的学習について、まったく考えていないわけではありません。言葉は違うけれども、同じようなことを考えてきたのではないのでしょうか。実際に、このような学習活動をすでに試みている教師もいることでしょう。また、戦後直後の日本において、教育のあり方を考えた知識人の「遺産」を紐解いてみればどうでしょう。こうした言葉はありません。社会的歴史的な文脈も違います。しかし、同じようなことが真剣に考えられていたことがわかります¹²⁾。さらにいえば、現在、「総合的な人間発達援助学」として臨床教育学を構想・実践している田中孝彦先生の研究があります。田中先生は、生活綴方教育の精神を整理し、その学習の指導について次のように述べています。

「①一人ひとりの子どもの生活上の切実な問題を、敏感に受けとめる。②一人ひとりの子ども

が、自らの内部で、その生活上の切実な問題を、学習課題としてとらえ直していくように、じっくり働きかける。③その課題の探求にふさわしい文化材を、学習材・教材として子どもたちに提示する。④一人ひとりの子どもの学習が、他の子どもの学習を促すような、『知的共同体』を組織する」（『子ども理解——臨床教育学の試み——』岩波書店 2009 年 178-179 頁）。

ここで田中先生が述べていることを考えてみれば、②は、私のいう内面化的学習であり、④は学習集団の形成ということと重なります。ですから、私の考えていることは、すでに語られていたことといえるでしょう。しかし、ここで一度、立ち止まって考えてみましょう。

先ほど紹介した生徒が理想とする学習活動は、内面化的学習と作品化的学習を求めていると考えられるのではないのでしょうか。「自分で考えたことを表現し」とは、作品化的学習のことではないのでしょうか。「みんなで意見を交わしながら」とは、批評しあう関係、『知的共同体』の組織化ではないのでしょうか。学習集団の形成です。「各人がそれぞれに納得できる結論に至る」とは、内面化的学習のことではないのでしょうか。

こうした問いは、私たちに現代日本が抱えている教育課題の一つに気づかせてくれます。すなわち、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚させること、習慣化させることをめざす教育実践を創ることが、いま、求められているのではないか、ということです。教師も生徒とともに、この二つの学習のもつ意味をより深く自覚し、あらためて習慣化しなおすことが求められているのではないか。こうした協同的な知的営みを表現する試みが、教育実践の創造ではないか、ということです。このことがほんとうに現代日本の教育課題なのかどうか、よくわからないところもあります。まだまだ勉強が足りませんので、うっすらと見えてきたというのが、正直なところでは、課題らしきものの周縁に指をさしている程度にすぎないかもしれません。それでも、私は、この課題にこだわっていきたいと考えています。一知半解ではありますが、試みていくということです。

ところで、この教育課題の前では、文系理系の区別は二義的な問題となります。教科教育も課題への切り込み口の一つに過ぎません。人間には、得意不得意、好き嫌いがありますので、糸口は多いほうがよいといえます。また、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味に生徒たちの目を向けさせることは、すべての教科教育、学習活動をつうじてなされるだけでなく、すべての学習活動の土台を形成するということでもある、といえるのではないのでしょうか。

本校は現在、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）として研究開発をすすめています。では、内面化的学習・作品化的学習と SSH との関係はどうなるのでしょうか。もっとも大事なことを簡単に述べておきます¹³⁾。

自然科学者は単に、自然を認識の対象としているから自然科学者なのではないのでしょうか。自然を普遍的で恒常的な法則においてとらえることを、義務とし、その責任をはたそうとするから自然科学者なのではないのでしょうか。こうした自覚が今日にいたる科学の歩みを支えてきたのではないのでしょうか。この自覚を継承し、さらに「発展」させていくためにも、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味に強い光をあてる必要があります。そして、現代の内面化的学習と作品化的学習は、近代科学のありよう、国家と科学との、産業的要請と科学との結びつきにたいする批判精神を涵養していくことを、これまで以上に、重視しなければならないといえます。「学問が政治や経済の支配勢力に奉仕する侍女となったり、利用される奴隷となったりする危険性は今日ますます増大している」。かつて末川博が語っていたことです。

3. 科学への疑問ないし懐疑、あるいは3.11が教育に突きつけていること

私たち教師が避けて通ることができない現代日本の教育課題がもう一つあります。3.11です。世界的かつ全人類的な問いです。私たちは、3.11をどのように理解する必要があるのでしょうか。3.11以後、どのような未来を創っていけばよいのでしょうか。3.11以後の社会を担う人間を形成するために、どのような教育がなされなければならないのでしょうか。私たち教師は、このような問いから、逃げることはできません。たいへん多くのことを考えなければなりません。ここでは、3.11をきっかけに、私たちに広がっている、科学への疑問ないし懐疑に話の焦点をしばります。

教育の現場では、これまで以上に、たとえば、いわゆる「科学リテラシー」の向上ということがさかんにいわれるようになってきました。現代を生きる人間は、科学についての基礎教養を高めなければならない。それをすすめるのが「科学的リテラシー」教育である、というように、です。また、いわゆる「文理融合」ということも、さかんにいわれるようになってきました。そこでいわれていることには幅があります。文系、理系の垣根をなくすというものから、自然科学と人文・社会科学に分けられた知の枠組みを解体し、新しい知の枠組みをつくるのだ、というものであります。

こうした議論については、なるほどという部分が少なからずあります。しかし、たとえば、「科学的リテラシー」や「文理融合」という言葉を耳にする度に、つまり、3.11に向き合うためになされなければならないとされる教育について語られる言葉をきく度に、芥川龍之介の短編『神々の微笑み』を思い浮かべてしまいます。主人公であるオルガンティノ神父が夕暮れに聞いた声——「お気をつけなされ」です。

私たちは、今、科学への疑問ないし懐疑を強く感じています。大きく二つあります。一つは、個別化、細分化されつつ「発展」してきた科学が、圧倒的な現実の前に、いかに頼りないものであるのか、です。もう一つは、18世紀にカントが強調していたとおり、「特定の利益を求めない知識」ということが科学の特徴なのですが、科学が技術と結びつくとき、いかに政治や経済の強い影響を受けるものであるか、ということです。

ノーベル賞物理学者であるファインマンは、科学の第一歩は、疑うことを貫きとおすことであると教えています。この言葉に立ち戻ってみるならば、科学の現状に向けられた、このような二つの疑問ないし懐疑は、その第一歩となるでしょう。しかし、その後の歩みが、反科学に結びついてしまうならば、元も子もありません。反科学は考えること、知ることそのものを否定します。また、私たちの生活は、もはや科学的知識の支えなしには成り立ちません。反科学は、生活の否定でもあります。反科学はまったくの誤りです。反科学は文化を否定し、破壊します。

今、私たちのなかに広がっている、科学への疑問ないし懐疑は、健全な出発点です。重要な第一歩です。しかし、それが反科学に向かう可能性がないとはいえません。むしろ、そうなる可能性が高いのではないのでしょうか。

私たちは国際的な生産力競争の社会を生きています。その競争は高度な科学技術を必要とします。ですから、科学は当然、重視されます。その反面、私たちの生きる社会は、私たちの科学的認識を高めていくということについては、消極的ないし否定的であるということです。とくに日本はその傾向が強いのではないのでしょうか。高度な科学ないし科学技術を駆使して原発をつくりました。しかし、原発の存在を疑うことは冷笑を浴びてきました。安全神話が作りだされ、「教化」されてきました。科学の装いをまとった反科学が、疑うことの正しさ、科学的認識の広がり

や深まりを阻んでしまう社会です。そうしようとするを戯画化する社会です。反科学を再生産する社会です。3.11はこうした社会のありようをあらわにしたのではないのでしょうか。私たちは、健全な第一歩を踏み出しました。大きな代償を払って踏み出した第一歩です。しかし、反科学を再生産する社会においては、その一歩が、反科学に行き着いてしまう可能性があります。

私たちは、反科学が再生される社会を生きてきました。この外にいる人間は一人もいません。私たち教師は、反科学の文化を内面化したままで、いわゆる「科学的リテラシー」教育をすすめることができます。あるいは、「科学的リテラシー」教育の対象を一部の生徒に限定し、集中的に資本を投下し、成果をあげることによって、それでよし、とすることもできます。これらは原発を創りだした論理と同じではないのでしょうか。

もちろん、そのような教育実践をすすめようとする教員は少ないでしょう。内心は反対していても、組織的な「要請」が強いためにやらざるをえない状況なのだ、という反論が返ってくるかもしれません。私の話は一面的であり、極端なものである、と批判する向きもあるでしょう。しかし、私たち教師には、3.11を期に人々の間に広がりつつある、科学への疑問あるいは懐疑を、反科学につなげてしまう「科学的リテラシー」教育をする可能性がある、と考えておいた方がよいと考えています。意識的にそうすることがなくても、です。私たちもまた、反科学の文化を内面化していることがあるかもしれないからです。

ウンベルト・エーコは、『永遠のファシズム』（和田忠彦訳、岩波書店、1998年）という本の中で次のように述べています。「原ファシズムは、いまでもわたしたちのまわりに、時にはなにげない装いでいるのです。いまの世の中、だれかがひょっこり顔を出して、「アウシュビッツを再開したい、イタリアの広場という広場を、黒シャツ隊が整然と行進するすがたをまた見たい！」とでも言ってくれるのなら、まだ救いはあるかもしれません。ところが人生はそう簡単にはいかないものです。これ以上ないくらい無邪気な装いで、原ファシズムがよみがえる可能性は、いまでもあるのです。私たちの義務は、その正体を暴き、毎日世界のいたるところで新たな形をとって現れてくる原ファシズムを、一つひとつ指弾することです」（60-61頁）。

エーコのいう「原ファシズム」とは、反科学を産みだす文化や社会のことではないのでしょうか。そうした文化や社会において、「毎日いたるところで新たな形をとって現れてくる」反科学を、「一つひとつ指弾すること」は、私たち教師の仕事ではないのでしょうか。多くの人々が抱いている、科学への疑問ないし懐疑をしっかりと受けとめて、科学のあり方や、科学と社会との関係を批判的かつ科学的に認識しなおしていく教育です。そのような「科学的リテラシー」教育を創りだしていくことです。じつにむずかしいことです。しかし、この方向をめざしたい教師は多いことでしょう。

私たちは「科学的リテラシー」という言葉で語られていることについて、注意深くならなければなりません。その「科学的リテラシー」教育が、疑うことの正しさを守るものなのか。よかれとおもってやるのが、反科学につながりはしないか。このようなことを判断する力が、これまでよりも必要になります。科学とは何か。科学を教えるはどういうことなのか。自分の教育実践がどのような社会的意味をもっているのか。このような問いを原理的に考える力が求められます。これまで以上に、自らの教育実践の「質」を鋭く批評する目を養わなくてはならないのです。教養をみがかなくてはならないのです。

「科学の大衆化」という言葉があります。かつて戸坂潤が語った言葉です¹⁴⁾。科学が人々のものとなるためには何が必要なのか。戸坂は二つのことをあげています。一つは、誰もが科学を理

解する力を身につけていかなければならない、ということです。もう一つは、そのような学習をすすめるために、人々がつながりあわなければならない、ということです。

3.11 は、学校教育の現場に「科学の大衆化」という切実な課題を、あらためて突きつけました。その学校教育の現場は、いま、リテラシー流行りです。私自身、メディアリテラシー教育について語っていたことがあります¹⁹⁾。そこには一定の意味はあります。しかし、私たち教師は、これまで以上に、もっと真剣に、「科学的リテラシー」という言葉にかぎらず、「〇〇リテラシー」という言葉で語られているものの内容について、立ちどまって考えてみなければなりません。「科学の大衆化」という戸坂の言葉は、3.11 以前の自分の教育実践、これからすすめようとしている教育実践の「質」を注意深く吟味するためのものさしの一つとなりうると、私は考えています。

疑うことの正しさを取り戻す必要があります。そのためには、既存の科学についても、反科学に陥ることなく、疑いの目を向けなくてはなりません。学校教育の場は、科学の継承と「発展」がすすめられる主要な場だからです。こうした視点から、いわゆる「文理融合」あるいは「文理の区別を越えて」という言葉を考えてみましょう。

たとえば、青色レンズの眼鏡をかけて、いつもの散歩道を歩けば、同じ風景であっても、見え方は違います。いつもの散歩道は青く見えます。著しく単純化することになりますが、科学的認識とは、肉眼ではなく、青色レンズの眼鏡をかけてものごとをみるということです。日常の風景を、青色レンズの眼鏡をとおしてみることによって、ものごとの認識を深めていくということです。青色レンズの眼鏡の精度を高めるために、人間はいろんな努力をしてきました。その歩みが科学的認識の「発展」の歴史にあたります。青色レンズの眼鏡を継承し、さらに「発展」させていく人間を創る場が、学校教育の場ということになります。

では、青色レンズの眼鏡をかけた私が、今まで通ったことがない路地に入ったとします。どう見えるでしょうか。まったく新しい経験をしているにも拘わらず、やはり青く見えるということです。この路地にあたるのが3.11です。

既存の科学的認識の方法には、3.11 というきわめて重大かつ深刻な新しい経験のもつ意味を、それまで経験してきたことの一つとして位置づけてしまう可能性があるかもしれません。雲仙・普賢岳噴火災害もありました。阪神・淡路大震災もありました。中越地震もありました。そして3.11 もありました、というように、です。これでは、3.11 のもつ特殊かつ普遍的意味が問われなくなってしまうおそれがあります。私たちは、今、手にしている青色レンズの眼鏡にも疑いの目を向けなければならない地点に立っています。このことは、認識方法の転換が要求されているということを意味します。その要求にどのように応えていけばよいのでしょうか。

じつにむずかしいことです。3.11 以前からもこうした動きがありました¹⁹⁾。しかし、転換した認識方法がどのようなものなのか、はっきりとはわかりません。模索が続いています。この動きは続くと考えられます。もはや私たちは、3.11 以前のパラダイムを維持することができないからです。認識方法のパラダイム転換が求められていることは、確実なことであるといえます。「文理融合」という言葉もこうした動きのなかで生まれてきました。しかし、既存の青色レンズの眼鏡をかけたままで「文理融合」を語ることも、十分、ありえます。ですから、「文理融合」についても、よく考えてみなくてはなりません。そう簡単なこと、単純なことではないということです。

自分の扱っている領域を支えている認識方法はもちろん、既存の教科の枠組みやその内容につ

いても、しっかりと問いなおさなくてはなりません。より正確に言えば、自分が扱っている対象や方法に、疑いの目を向けながら、懐疑の目を維持しながら、仕事をしていかなければならない、ということです。「科学を疑うこと」と「科学を信じること」という相矛盾するものを「自己」の中に併存させながら、日々の教育実践を創造していくということです。じつにむずかしいことが求められます。身を切ることも出てくることでしょうか。しかし、こうしたことを引き受けなければ、新しい認識方法を創造する担い手を形成することがむずかしくなります。このこともまた、3.11が学校教育の現場に突きつけている切実な課題であるといえます。

決して一筋縄ではいきません。心もとないというのが正直なところではないでしょうか。ですから、疑うことの正しさを守るためには、教師どうしが互いに支え合う関係をつくるのが、さらに強く求められてきます。とても一人で抱えることができない仕事だからです。弱音を吐くこともある。どうしていいかわからず、これまでと同じやり方でその場をしのぐこともある。逃げ出したくなることもある。こうしたことを許容しつつ、たいへんむずかしく、切実な教育課題に向かって、手を携えながらともに歩いていく関係です。疑うことの正しさを守るために、大いに間違い、大いに批評しあい、大いに修正しあう関係です。こうした関係のなかで、私たちは安心して自らの試みをすすめることができるのではないのでしょうか。自分が試みることが同僚の新しい試みに影響を与えたり、すでに試みられていることを飛躍させることにつながるような、教師どうしの関係です。教師の学習集団、「知的共同体」が新たに形成されなくてはなりません。

まとめてみましょう。3.11が教育につきつけている課題とは、疑うことの正しさを守ることです。それは、反科学に対する批判であり、科学そのものにも疑いの目を向けながら、疑うことの正しさを「発展」させることです。この課題に挑むときにも、やはり、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を考えることが必要になってくるのではないのでしょうか。生徒たちが「自己」を創るように、私たちも教師としての「自己」を創りなおしていくことです。その試みを教育実践として具体化することです。

4. 「人間についての学習」

本校がすすめているSSHプロジェクトは、その中核に「コロキウム」と「リベラルアーツ教育」ということをすすめています。「内面化的学習と作品化的学習はわかった。では、そこからどのような領域が「コロキウム」なり、「リベラルアーツ教育」になるのか」——このような問いがでてきます。たいへんむずかしい問いです。私には、この学校のSSHがいう「リベラルアーツ教育」や「コロキウム」について語る力はありません。よくわからない部分が多いからです。理解できる部分もあれば、そうでない部分もある。希望を感じる部分もあれば、危惧を強く感じる部分もあります。ですから、こうした問いについては、私自身が考えている「教養教育」についてお話しすることで、答えに替えさせていただきます。

現代の中等教育における「教養教育」は、大きく二つの領域から構成されると考えます。一つは、「人間についての学習」です。もう一つは「自然についての学習」です。「人間についての学習」ですが、これは「人間とは何か」という問いです。日本の中等教育には、「人間についての学習」が根本的に欠けているのではないのでしょうか¹⁷⁾。

「人間についての学習」としては以下のような個別領域が考えられます。

まず、「自己」についての学習です。後述する「文化と社会」の試みはこれにあたります。また、この学習についていえば、教科教育の領域以外でもなされているといえるでしょう。たとえ

ば、同僚の養護教諭は、ダメージを受けた生徒たちに寄り添いながら、彼・彼女らの声に耳を傾け、「自己」の形成を支える仕事をしています。この仕事も「自己」についての学習であると私は考えます。

次に「身体」についての学習です。私たちは自分の身体を使って生きていきます。身体なしには生きられない存在です。ものがわかることを「腑に落ちる」といいますが、人間は身体を使ってものを考える存在です。そこで、自分の身体を見つめる力、つまり「身体観」の問題がでてきます。このことを私が深めて考えるようになった契機の一つは、同僚の保健体育科教師による実践研究にあります¹⁸⁾。

「芸術」についての学習です。「美とは何か」ということをめぐる学習です。美しく生きるためには、美的感覚や観賞力をみがく必要があります。ですから「芸術」です。同僚の美術教師はこういいます。「よい作品を、本物を見せなければいけない。しかし、それだけではだめで、価値に関わる議論をしなければ意味がない」と。この教師は後述する「文化と社会」のパートナーです。「文化と社会」における対話的学習は、この彼の言葉を具体化したものでもあります。

「文学」についての学習です。言語的表現、非言語的表現、両方について、美的感覚、観賞力をみがく必要があります。同僚の国語科教師は、言語的表現と非言語的表現を結びつけた国語の授業を研究しています¹⁹⁾。同僚の英語科教師は、生徒が話したり、書いたりしている言葉から、彼・彼女らが感じ、考えていることを読みとる努力をしています。

「歴史」です。人間は社会的歴史的存在です。そして、所与の条件の中で歴史や社会を創る存在です。ですから、どのような歴史や社会を創るのが問われてくる。歴史像を主体的に描く力が問われてくるのです。そのため、「歴史観」をみがく学習、「社会観」をみがく学習が必要になります。同僚の社会科教師は、こうした課題に一貫して取り組んでいます²⁰⁾。本校の社会科の伝統でもあります。

まとめてみると、「人間についての学習」としては、「自己」「身体」「芸術」「文学」「歴史」の5つの領域が考えられます。

「自然についての学習」はどうなるか。自然科学については門外漢ですので、よくわからないのですが、次のように考えます。

科学の起源は人類の生活とその技術のなかにあります。科学の「発展」を支えたのも、広い意味における人類の生活的要求であったといえるでしょう。しかし、「自然についての学習」を生活という文脈だけで考えるのは、誤りです。なぜかといえば、科学的概念には、生活的概念とは区別されるところがあるからです²¹⁾。科学的概念には、抽象的、論理的、操作的世界があります。現代数学や現代物理学などは、そのことを教えてくれます。ですから、たとえば、生活に密着した自然についての学習を行えば、科学的概念の世界がわかるようになるというものではありません。科学的概念は、むしろ、生活とは切り離された、科学の固有の世界のなかで「発展」してきたのではないのでしょうか。ここに、私たち教師の仕事がでてきます。生徒の目を科学の固有の世界に向けさせるという仕事です²²⁾。

同僚の数学教師はこういいます。「生徒の答案を見ていると、正解、不正解を別として、美しいものとそうでないものがある」と。これは字が上手、下手ということではありません。そうではなく、数学の「言葉」で構成された世界に美しさを感じるということでしょう。徹底的に論理のみで組み立てられた世界がある。その世界が、文学や映画と同じように美しいということです。彼が見事に読みとっているように、答案に美しい一つの世界が表現されている。科学の固有の世

界が美しく表現されている。この世界もまた、人間が創りだしたすばらしい文化なのだ。そう彼は語っているのではないのでしょうか²³⁾。ゴルドーニは言います。「世の中は美しい本だが、それを読むことのできない者にとってはほとんど役に立たない」と。

ここまで、私は「人間についての学習」と「自然についての学習」というように、二つにわけて話をすすめてきました。しかし、ここで大きく修正しなければなりません。なぜならば、「自然についての学習」もまた、「人間についての学習」であるからです。

比喩的にいえば、人文・社会科学と自然科学では使っている「言葉」が違います。扱う対象も違います。ここから、「人間についての学習」と「自然についての学習」ということができてきます。しかし、この二つの「言葉」(科学)、あるいはこの二つの学習は、いずれも人間が創りだした文化についての学習ということになります。たとえば、17世紀の「科学革命」を考えてみればどうでしょう。コペルニクス、ケプラー、ガリレオ、ニュートンたちの発見は、たんに自然科学的法則の発見ではありません。彼らの発見は、世界観や人間観を根底から変えました。そこに「革命」という言葉で表現される理由があります。彼らの仕事が教えてくれているのは、科学的精神とはどのようなものであるかです。彼らの仕事は、いわゆる自然科学だけに固有な精神ではなく、一切のものごとについての科学的態度に貫かれているのであり、その科学的精神を自然科学の領域のみで発揮されたととらえるのは誤りです。科学的精神とは、自然科学に固有な精神ではなく、いわゆる諸科学から芸術や生活までを貫く認識、ものごとを合理的に認識する精神ということではないのでしょうか。ですから、「自然についての学習」は、たんに自然科学の法則を学ぶことにとどまりません。もっとひろく、ものごとを合理的に判断する人間の誕生やその歴史についての学習となります。こうした学習をすすめるなかで、人間の歴史的・文化的遺産として自然科学を理解し、その歴史のなかに自らの存在を位置づけること、また、そうした遺産を受け継ぎ、発展的かつ批判的に継承する力を身につけていくという学習課題ができてきます。また、科学的精神や科学的真理は人間が創りだした文化です。人間にとって意味のあるものです。そこから、科学的精神や科学的真理を創りだした人間とは何か、という問いが生まれてきます。さらにいえば、17世紀の「科学革命」の母胎の一つを用意したのは、ギリシアやローマの文化的遺産の中に、真理や善、神や人間の本質を見出そうとした14、15世紀の人文主義者 *umanisita* の仕事であったのではないのでしょうか。こういうことですから、「自然についての学習」も、やはり、「人間についての学習」であると考えることができます。

戦後日本の自然科学者たちが教育について発言してきたのは、自然科学を生活化する、つまり、生活と自然科学とを結びつけるということよりも、むしろ、科学の固有の世界に子どもたちの目をどのように向けさせるのか、という真剣な問いがあったからではないのでしょうか²⁴⁾。また、彼らの多くがすぐれた「文学者」であったのは、人間の生活に存在する真実を入り口としながら、真理の探求に誘う、つまり、多くの人々が科学的精神の持ち主となるように働きかける責任と義務を自覚していたからではないのでしょうか。

あえて乱暴な言い方をしますが、「理数離れ」は、科学の固有の世界があるにも拘わらず、そこに目を向けさせることに「失敗」しているからではないのでしょうか。真実を入り口とはせずに、真理を注入することばかりを試みてきたからではないのでしょうか。これが文系・理系という区分の正体ではないのでしょうか。そのような学習にたいする拒否や抵抗、それが、子どもたちの「理数離れ」ではないのでしょうか。「理数離れ」は自然科学領域に関わっている教師の責任ばかりではありません。「理数離れ」を「学習意欲の低下」に置き換えてみれば、同じことが他の領域に

関わっている教師にもいえるとおもいます。人文・社会科学でも、真実を入り口とせず、真理を注入することばかりを試み、それでよしとしている教育実践があります。それは同じように「失敗」しています。しかし、その責任は生徒にある、とされていることが多いでしょう²⁹⁾。このような論理が「学習意欲の低下」「理数離れ」の正体ではないでしょうか。立ち戻るべき地点の一つは、先人達がすでに用意してくれていると私は思います。彼らの問いにもどり、現代の文脈において発展的かつ批判的に継承することを試みる必要があるのではないのでしょうか。

話を戻します。「自然についての学習」もやはり「人間についての学習」です。科学の固有の世界に、子どもたちの目を向けさせることをつうじて、人間について学ぶということなのです。科学者のみならず、すぐれた「知識人」たちが教育について発言するのは、こういうことがあるからではないのでしょうか。

このように考えてきますと、「人間についての学習」としての「自然についての学習」とは、「科学観」をみがく学習ということになります。単に、教科書に載っていない高度な実験をするとか、現代数学を扱うとか、大学や企業の研究開発でなされている高度な研究開発をするとか、あるいは、そういったものを英語で議論するといったようなものではないはずです。こうしたものにまったく意味がないと言いたいのではありません。一定の意味はあります。しかし、そのことが「科学観」をみがくことにつながっているのか。人間の文化としての科学の固有の世界に目を向けさせることにつながっているのか。こうしたことを、もっと問わなければならないと言いたいのです。

入口まで連れて行くことだけでも、たいへんなことです。並々ならぬ努力が要ります。時間もかかります。手間もかかります。それだけでも立派な仕事だとおもいます。しかし、私たちはもう一步、もう二歩、進む必要がある。入口に立ちながらもひき返してはいないか。さまざまな学習活動に取り組む中で生徒はどのような「科学観」を形成しているのか。こうしたことにこそ、私たち教師は関心を注がなければならないのではないのでしょうか。この学校がすすめてきたSSHには、このことに取り組もうと努力している面があります³⁰⁾。「科学観」の形成です。この問題に挑もうとする意欲が、「コロキウム」なり「リベラルアーツ教育」という言葉で表現されているのではないかと私は理解しています。ここで私のいう「教養教育」と「コロキウム」「リベラルアーツ教育」が会うことになります。「科学観」を形成するためには、やはり、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚させること、習慣化させることが、欠かせないということなのです。

くりかえします。「人間についての学習」としての「自然についての学習」です。人間の文化としての科学固有の世界に生徒を連れていく学習です。「科学観」をみがく学習です。具体的な領域としては、おそらく、「数の世界（数学史）」「科学史」「技術史」、そして応用領域として「環境」についての学習が考えられます。「技術史」には、情報技術についての学習のみならず、情報倫理についての学習が含まれます。「環境」には、生命科学や生命倫理などが含まれています。

まとめましょう。私の考える、現代の中等教育における「教養教育」とは、「人間についての学習」です。それについては、「自己」「身体」「芸術」「文学」「歴史」「数の世界（数学史）」「科学史」「技術史」「環境」という9つの領域が考えられる、ということです。もし、私のいう「教養教育」の試みとして「コロキウム」なり「リベラルアーツ教育」を考えるならば、このような領域構成になります。

5. 学校設定科目「文化と社会」の試み

最後に一つだけ強調しておきます。内面化的学習や作品化的学習のもつ意味に目を向ける契機は、すでに私たちの日常の教育実践の中にあるということです。内面化的学習と作品化的学習ということを自覚的に考えるようになったのは、「コロキウム」がはじまるからでは決してありません²⁷⁾。それ以前から、学校設定科目「文化と社会」(5年生(高2))におかれている社会科の選択科目、3単位)という教育実践を試みるなかで、考えてきたことです。また、先ほど紹介しました同僚の教師たちの言葉なり、彼・彼女らが試みていることの中にも、こうした契機があると私は考えています²⁸⁾。

「文化と社会」について簡単に紹介します。その試みを一言でいえば、書くことから始めて撮ることへと至るメディア表現の授業である、ということになります²⁹⁾。さまざまな作品をつくる授業です。作品に応じて単元を構成していますが、各単元における学習活動の進め方は同じです。

まず、作品制作に必要となる基礎的知識・技能について学びます。講義的学習です。その次に、作品制作を行います。実習的学習です。講義的学習と実習的学習の背後には、内面化的学習と作品化的学習があります。表には出てきませんが、裏にはあります。講義で学んだことを内面化し、作品という形で社会化するからです。作品制作は広い意味における言語化の作業です。つまり、非言語的な表現、絵や写真、音楽、そして映像といった、さまざまな象徴的表現手段の体系をもちいたメディア表現ということです。作品制作は、前期の半ばごろ(6月)までは個人で行いますが、それ以降はすべてグループ単位で行います。

作品が完成したら批評会を行います。対話的学習です。よい読み手、よい聴き手としての力をみがきあいます。対話的学習の背後にも、内面化的学習と作品化的学習があります。他者の言葉をしっかりと受けとめ、自分が感じ、考えたことを語りあうからです。話し言葉による、内面化的学習と作品化的学習ということです。このことは、講義的学習、実習的学習についてもいえます。

批評会が終わったら、単元で学んだことのもつ意味を考え、レポートにします。ここでようやく、内面化的学習と作品化的学習が表に出てきます。つけ加えますと、学んだことの持つ意味を考え、言語化する作業は、単元ごとにあるだけでなく、各学期(前期・後期)、そして一年の最後にも行われます。ですから、各期における学習活動、一年間の学習活動について、それぞれの時期にもう一度、学んだことを内面化し、作品化するということになります。

これまで述べてきたように、「文化と社会」における学習活動を貫いているのは、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚するように、そして習慣化するように、たえず働きかけているということです。

一見すると、「文化と社会」では作品制作が目立ちます。生徒が活発に動きますので、どうしてもそこに目がうばわれます。「文化と社会」は、メディア表現に関する基礎的知識・技能を系統的に学習していく一年です。だから、作品制作を欠かすことができません。しかし、作品制作は、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を考えるように導く手段にすぎません。「文化と社会」の目的は、作品制作そのものにはありません。目的は、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚させること、習慣化することを促すところにあります。この二つの学習のもつ意味を自覚し、自らの習慣としながら、「対話的自己」あるいは「関係的自己」を形成していく学習、別の言葉でいえば、メディア表現について学びながら、他者や社会に開かれた「自己」を創るこ

とへとつなげていく学習、それが「文化と社会」の試みとなります。

ただし、これはあくまでも試みであり、うまくいっているところもあれば、そうでないところもあります。まだまだ多くの課題を抱えています。もっともっと勉強が必要です。ですから、未完成の、あるいは未完成を運命づけられている試みなのです。

おわりにかえて

「文化と社会」の試みは、「教養教育」に通じる一つの経路に過ぎません。また、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚化・習慣化させる教育実践の創造については、「文化と社会」のような形態をとらずとも、日常の学習活動においても試みることができるのではないのでしょうか。もっと上手に、洗練された形で、すでに実践されている教師もいることでしょうか。私がすすめてきたように、教育実践の中心的課題に据えずとも、つまり少し意識してみるだけでも、これまで積み重ねてきた教育実践を見つめなおす契機となるかもしれません。

「文化と社会」と同じように、「コロキウム」もまた、一つの試みです。それも、ようやく創りはじめた場にすぎません。土壌の整備をすすめてつある、というのが実際の姿でしょう。「コロキウム」なり「リベラルアーツ教育」が、私のいう「教養教育」、すなわち「人間についての学習」になるためには、たとえば、内面化的学習なり作品化的学習という言葉キーワードにして、またはヒントにして、あるいは別の言葉でもまったくかまいませんが、私たち教師が、さまざまな教育の現場で、生徒の「声」を聴き、さまざまな試みを行い、そこで考えたこと、感じたことを持ち寄り、ともに教育実践を深めていく場ができた時だと思えます。このような試みは、おそらく、教師の専門性を問い直すことと不可分であると考えます。端的に言えば、従来の教科教育型の専門性を大胆に吟味しなおすということが欠かせないということです。そのような場の一つに、この学校がなることもまた、本校のSSHが目指さなければならないことではないでしょうか。そういう場を創造することを視野におさめながら、「文化と社会」の試みを深めつつ、「コロキウム」や「教養教育」について、考えていこうとおもいます。

ヴィクトル・ユーゴーの言葉で終わりたいとおもいます。「ここには大きなキャンパスが広がっている。そこに黄金のアラベスクをしつらえよ」。

〔注〕

- 1) この小論は、2011年11月23日に開催された、奈良女子大学附属中等教育学校の公開研究会、「コロキウム研究」分科会における報告で配布した資料を加筆・修正したものである。
- 2) このような「発達」概念については、堀尾輝久：『日本の教育』（東京大学出版会 1994年）を参照。本書の中で堀尾はこう述べている。「…子ども・青年の人間の成長・発達をどうとらえるかという場合にも、時間の経緯のなかで変化をとらえる視点と、発達を段階的に考える視点の二つの視点が重要なのです。発達の各段階はそれぞれ固有の構造をもっているのです。そして構造から構造への変化、これが発達なのです」（393-394頁）。
- 3) たとえば、以下の著作・論文・実践記録・報告書を参照。
著作としては、奈良女子大学文学部附属中・高等学校刊行会編著：『鹿の角光る——奈良女子大学文学部附属中・高校の一年——』（日本教育新聞社 1997年）、松田覚・吉田信也編：『未来を拓く理数教育へ

の挑戦』(文理閣 2010年)、論文としては、松村正樹：「授業を見直す——教科教育改造の視座——」(『研究紀要』 奈良女子大学文学部附属中・高等学校 1978年)、勝山元照：「『概説史学習』から『単元学習』へ——中学・高校での「社会科歴史」創造のために——」(歴史教育者会議編 『歴史教育・社会科教育年報 1992年版 現代世界と社会科教育』 三省堂 1992年)、実践記録としては、吉田信也・山上成美・矢野幸洋：「シンガポール旅行」(『研究紀要』 37集 奈良女子大学文学部附属中・高等学校 1996年)、報告書としては、勝山元照：「第5章 総合学習〈奈良学〉」(『研究紀要』 41集 奈良女子大学文学部附属中・高等学校 2000年)などを参照。

- 4) 「コロキウム」は、昨年度よりすすめているSSH研究の大きな柱の一本である。学校設定科目であり、その目的は「リベラルアーツ(21世紀に必要とされる教養)」を身につけていくことにある。「コロキウム」は、「①21世紀に求められるCitizenship(市民的素養)形成の機会」「『学問の根底にある精神』を中等教育において学ぶ時空間」「③文理の垣根を超えた対話(双方向)型の学びの場」である。この①～③を実現する授業について、ワーキンググループをつくり、検討を進めている。
- 5) 田中孝彦：『生き方を問う子どもたち——教育改革の原点へ——』(岩波書店 2003年)、田中孝彦：『子ども理解——臨床教育学の試み——』(岩波書店 2009年)、浜田寿美男：『子どものリアリティ、学校のバーチャリティ』(岩波書店 2005年)、同：『子ども学序説』(岩波書店 2009年)を参照。
- 6) 内面化的学習の前提には、内面の自由が保障されていなければならない。堀尾輝久、前掲書を参照。戦後日本の教育学・教育法学における、子どもの発達と学習の権利を中心にした「人権としての教育」という教育権思想の研究は、こうした前提を支える重要な「遺産」として理解している。また、こうした「遺産」を受け継ぎながらも、「人権」がどのようにとらえられているのか、というところから出発しなければならないところに、今日の教育的課題があると私は考えている。
- 7) このような私の考えは、内田義彦の『読書と社会科学』(所収、『内田義彦著作集』第9巻 岩波書店 1989年)の第一章「読むこと」と「聴くこと」とによるところが大きい。たとえば、内田はこう問いかける。「むしろ、5より4は小さいみたいな、誰が見ても同じ判断をひき出せる——判断力を要しないで判断できる——ものだけが、学問的に正確で頼りになるという考え方自体、理性のあり方として問題とすべきだと私は思うんです。個性的な認識と正確であることは矛盾するか。」(22頁)
- 8) ここで用いている「発達」という言葉は、田中孝彦：『子どもらしさのこれまでとこれから(シリーズ 少年期との対話7)』(新日本出版社 1990年)に依拠している。田中は本書において次のように述べている。「…、人類の精神史をふりかえってみると、発達という概念は、機械的な進歩史観とむすびついて登場したのではなく、その発展的な否定、それとの対決のなかで展開される歴史観における発展の概念と結びつきながら、個人の成長を連続性と非連続性を含む変化の過程としてとらえようとするものとして用いられてきたのである」(103-104頁)
- 9) 奥山尊代：「『ことばの力』と問いの共有——ある授業実践をめぐって——」(『くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要』 第37巻2号 2000年)、Hermans, H.J.M., Kelpen, H.J.G. (1993). *The Dialogical Self: Meaning as movement*. Academic Press. (溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳『対話的自己——デカルト / ジェームズ / ミードを越えて』新曜社 2006年)を参照。
- 10) Herman, Judith lewis (1992). *Trauma and Recovery*. A Division of Harper-Collins Publishers, Inc., New York. (中井久夫訳 小西聖子解説『心的外傷と回復<増補版>』みすず書房 2008年)
- 11) 私は、大田堯の「問いと答えの間」という言葉を、このような意味として理解している。教師にも同じことが求められている。大田堯：『学力とは何か』(国土社 1990年)
- 12) たとえば、勝田守一：『能力と発達と学習』(国土社 1990年)、上原専祿：『国民形成の教育』(新評

- 論 1964年)、小川太郎：『教育と陶冶の理論』（明治図書 1963年）などを参照。
- 13) 本校のSSHにたいする私の立場は、鮫島京一：「中等教育学校がすすめるSSHと『リベラルエデュケーション』等臨床教育学的研究」との関連性をめぐって」（『Newsletter』 第12号 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 2010年3月）
- 14) 戸坂潤：「科学の大衆性」（所収『戸坂潤全集』 第2巻 勁草書房 1970年）
- 15) たとえば、私は、メディアリテラシー教育について学会報告をさせていただいた。「方法としてのメディアリテラシー」（第56回日本社会科教育学会、秋田大学、2006年10月11日）、「放送局と連携したメディアリテラシー教育の実践—大学と附属学校の連携、地域と附属学校の連携」（平成19年度日本教育大学協会研究集会、福井大学、2007年10月20日）、「書くことから撮ることへ、そしてつながることへ：高校社会科におけるメディアリテラシー教育の実践例」（MELL EXPO 2008 東京大学大学院情報学環福武ホール 2008年4月26-27日）。
- 16) たとえば、Wallerstein, Immanuel (1991) *Unthinking Social Science : The Limits of Nineteenth-Century paradigms*. Polity Press (本多健吉・高橋章監訳『脱=社会科学—19世紀パラダイムの限界—』（藤原書店 1993年）、花田達郎・吉見俊哉・コリン・スパーク編：『カルチュラル・スタディーズとの対話』（新曜社 1999年）、Kleinman, Arther (1988). *The Illness Narrative : Suffering, Healing and the Human Condition*. Basic Books, Inc. (江口重幸・五木田紳・上野豪志訳『病の語り—慢性の病をめぐる臨床人類学—』（誠信書房 1996年）、前掲書、『心的外傷と回復<増補版>』、教育学の領域では、小林剛・皇紀夫・田中孝彦編：『臨床教育学序説』（柏書房 2002年）などを参照。
- 17) 私が「人間についての学習」ということについて考えを深める契機の一つとなったのは、2009年2月21日に開催された本校の公開研究会における田中孝彦氏の講演、「子どもの声を聞くことと、授業をつくること—現代の思春期・青年期を支える学校の仕事と教師の役割—」である。講演の中で田中は、次のように述べている。「…『自然とは何か』『社会とは何か』という総合学習は比較的行われていることでしょう。しかし、大学で学生を受け入れていて、徹底的に欠落しているのは、人間についての学習だな、と思う時があります。こんなに多くの子どもが、いらだち、むかついているのに、どうして、いらだち、むかつきの学習がもっと組織されないのだろうか、と思うわけです」（『研究紀要』 奈良女子大学附属中等教育学校 第50集 2009年 171-172頁）。
- 18) 大内淳也・中川雅子：「総合教科『生活科学』の立ち上げと実践の記録」（『教育システム研究』 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第5号 2009年）
- 19) たとえば、二田貴広：「高校生に文学表現をさせることの意義」、吉田隆：「音声言語指導を導入した日本語表現力育成指導過程の実践的研究」（二田、吉田ともに、『教育システム研究』 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第3号 2007年）
- 20) たとえば、勝山元照：『社会認識の発達と授業づくり』（個人用研究冊子 1990年）、武田章：『村で学ぶ歴史学習』（日書 1993年）、北尾悟編：『都市とは？ 歴史とは？』（部落問題研究所 1999年）、北尾悟：「生徒との『交換日記』が問いかけるもの—リベラルアーツへの一つの手がかり—」（『Newsletter』 第14号 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 2011年2月）などを参照。
- 21) レフ・セミョノヴィッツ・ヴィゴツキー：『新訳版・思考と言語』（柴田生松訳、新読書社 2001年）を参照。
- 22) 戸坂潤：「現代科学教育論」（所収『戸坂潤全集』 第1巻 勁草書房 1970年）、堀尾輝久：『教育入門』（岩波新書 1989年）を参照。
- 23) このような彼の着想が、理数におけるコロキウムの構想を強力に形づくったといえる。理数における

コロキウムの構想は、理数科の若い教師たちによる自主的な共同研究のはじまりを意味する。また、彼の着想は、すでに人文・社会科学領域の教師が研究をすすめていたこと、具体的には、奈良女子大学の教育システム研究開発センターの「リベラルエデュケーション・プロジェクト」（「教養教育」についてのプロジェクト研究）の一環としてすすめられてきた「文化と社会」や国語科教師の研究との間に、接点を創り出す契機を用意したといえる。こうしたことがあるため、本校におけるコロキウムの試みには二つの系譜があると私は考えている。一つは、理数の若手による研究構想としてのコロキウムの流れである。もう一つは、理数のコロキウム構想の以前からすでにはじまっていた人文・社会科学領域における「教養教育」のあり方を問いなおす自主的な共同研究の流れである。この二つ流れが「合流」することによって、次年度から始まるコロキウムの試みが成立したと私は考える。

24) たとえば、遠山啓：『教育の理想と現実』（遠山啓著作集・教育論シリーズ1 太郎次郎社 1980年）、同：『数学教育ノート』（国土社 1991年）、大江健三郎・白川英樹：『何を学ぶのか——作家の信条、科学者の思い——（読売ぶっくれっと）』（ノーベル賞受賞者を囲む フォーラム「21世紀の創造」読売新聞社 2004年）などを参照。

25) このような教育実践についての批判として、前掲の松村正樹：「授業を見直す——教科教育改造の視座——」を参照。

26) 前掲書、『未来を拓く理数教育への挑戦』を参照。

27) 「文化と社会」における内面化的学習と作品化的学習について私が考えるようになったのは、奈良女子大学文学部の西村拓生教授からいただいた指導助言および議論、鈴木良（元立命館大学教授）、尾場瀬一郎（大阪大学非常勤講師）、小澤卓也（京都産業大学非常勤講師）と私の4名でつくる研究会（オバ研）における報告および議論によるところが大きい。そして何よりも受講者の存在である。彼・彼女らは、「文化と社会」という教育実践の協同制作者である。

28) こうした契機は教師に特有なものではない。たとえば、菊池信義：『みんなの生きるをデザインしよう』（白水社 2007年）を参照。私は、菊池の試みを、内面化的学習と作品化的学習のもつ意味を自覚させることを中心的課題に据えた教育実践として理解している。この実践は、NHKの番組『課外授業—ようこそ先輩—』でなされたものである。同番組でなされた授業の中には、内面化的学習と作品化的学習の持つ意味に目を向けさせているものがある。

29) 鮫島京一：『「番組づくり体験講座」とメディアリテラシー教育が抱えている課題——高校における実践報告、あるいは生徒が形成したメディアリテラシーによる『番組づくり体験講座』の評価——』（所収『こども番組審議会&メディアリテラシー関連活動——2006年度——報告書』 読賣テレビ放送株式会社 2007年）、同：「読売テレビ『番組づくり体験講座』と連携した『文化と社会』（高校社会科）の授業について：公開授業の記録を中心に」（所収『こども番組審議会&メディアリテラシー関連活動——2007年度——報告書』 読賣テレビ放送株式会社 2008年）、同：「奈良女子大学附属中等教育学校・高校社会科「文化と社会」の公開授業の記録——『リベラルエデュケーション・プロジェクト』の実践報告——」（『教育システム研究』 奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第4号 2008年）

* この小論は、平成22年度科学研究費補助金（奨励研究）課題番号22908015の成果の一部である。

「文化と社会」の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

はじめに

2007年4月13日、文部科学省は、前年秋に約15万人の高校3年生を対象に実施した学力テストと学習意欲調査の結果を公表した。ここでは学習意欲について一つのことを注目してみたい。「勉強は大切だ」という項目と「勉強が好きだ」という項目との関係である。前者については、「そう思う」が43.1%、「どちらかといえばそう思う」が41.1%、合計84.2%となっている。後者については、「そう思う」が5.0%、「どちらかといえばそう思う」が17.1%、合計23.1%となっている。このことから、「勉強は大切だ」と考えているが、「勉強が好きだ」というわけではないという高校生の姿が浮かび上がる。

「勉強は大切と思うが、勉強は好きではない」。このような生徒の姿はある意味で自然なのかもしれない。大学受験を目の前に控えていることもある。勉強は楽しいことばかりではない。苦しいことも多いからである。私自身もそう思う。しかし、「勉強は楽しい」という強い気持ちがある。もう少し正確にいうならば、「学ぶことは苦労がいるけれども、楽しいことだ」と思っているのだ。では、どのような学習内容であれば、生徒がそう思うようになるのだろうか。このことを生徒自身が自得することのできる授業やカリキュラムとは、どのようなものなのだろうか。

このようなことが私の教育実践を貫く問題意識である。試行錯誤の連続である。わかったことといえば、メディア・リテラシー（以下、MLと略す）教育に着想をえた appropriate 授業を行うなかで、生徒が「学ぶことは苦しいことだけれども、楽しいことだ」と思うようになったことぐらいである。しかし、生徒の意識の変化が、ML教育の力によるものなのか、あるいはML教育に含まれている要素によるものなのか、ということはわからない。これはMLに関する知識が乏しい現場の教員の素朴な「発見」という程度にすぎない。それでも、学習意欲を形成する力に関する「発見」をしたのではないか、という考えをもっているのである。学習意欲を喚起する方法としてのML教育である。このような視点でML教育について論じたものは少ないのではないか。そのあたりのところを、もう少し説明して、みなさんの意見を聞きたいと思う。

1. 「文化と社会」という授業とメディア・リテラシー教育との関係

「学ぶことは苦しいことだけれども、楽しいことである」。このことをどう生徒につかませるか。そこで私が同僚の美術科教員である長谷圭城とつくったのが「文化と社会」という科目である。2004年度より開講した新しい学校科目である。高校社会科公民分野の思想・文化領域と美術科の融合科目（3単位）である。受講者数は少ない時は10名程度、多い時は30名程度、年度によってばらつきがある。先述の文部科学省の調査対象となった学年では、28名が受講した（男子12名、女子16名）。

「文化と社会」の試みを一言でいえば、書くことから撮ることへと至る、系統的なメディア表現の授業となる。さまざまな表現の言葉（文学、写真、音楽、映像など）を学び、話し合いながら作品制作をすすめ、合評会を行う。その後、一連の学習活動をふりかえり、学びとったことを

記述する。そこで「発見」した問いや課題を共有し、次の単元へと進む。したがって、学習内容や単元構成に変更が加えられることがしばしばある。「文化と社会」のカリキュラムは、一年間の学習活動が終わらないと完成しないのである。

「文化と社会」では「ことば」を重視している¹⁾。「ことば」がなければ、考えたり、学んだりすることができないし、人と関わることができないからだ。「ことば」を切り口にして、「学ぶことは苦しいことだけれども、楽しいことだ」ということをつかませようと考えたのである。ここでいう「ことば」とは、日常の言葉、文学の言葉だけでなく、絵画、写真、映像、身体などを含む広義の意味での「ことば」である。「ことば」はコミュニケーションの「道具」であるだけでなく、ものごとや「自己self」についての感情や考えを形づくる力をもっている。また、ここでいう「自己」とは、自分による自分の見方のことであり、具体的には自らについて感じ、考えていることである。授業目標として生徒に示しているのは、「①詩や小説などの言葉だけでなく、音楽や身体、そして映像文化を含んだ言葉の世界に目を向け、想像力、表現力を豊かにすること」、「②①のようにして得られた想像力や表現力を活かして、ものごとを注意深く読み解き、多面的に考え、よりよい方法で表現していく態度・技量を身につけること」、この2点である²⁾。

こうした目標を達成することのできる授業の具体化をすすめる中でML教育との接点を意識するようになった³⁾。理由は大きく三つある。その第一は、学習活動と日常生活との接点を明確にしやすいということである。MLの授業には、生徒が日常的にふれている漫画、音楽、映画、広告、ゲームといったメディア・テキストを主要な教材とすることができる魅力があった。その第二は、授業形態である。MLの授業は、生徒の主体的な学習活動の場数を数多く用意することができる。個人作業はもちろん、協同作業によって授業が展開していくのである。その第三は、「自己」をつくりあげているものを客観化する方法をつかませるのがML教育ではないか、と考えたことである。この「自己」を客観化する方法を生徒たちにつかませる力がML教育にはあるのではないかと考えたのは、次のようなことだからである。MLの授業では、メディア・テキストをとりあげ、そこから読み解くことができる事柄について、対話することになる。その場合、多元的な価値観が前提となるが、そのことの確認にとどまることなく、共通理解へとすすまなければならない。こうした学習過程において、「自己」をつくりあげているものが他者との関わりの中で客観化される。つまり、メディア・テキストの分析は、技法的特徴について学ぶことのみを意味しない。それを受容している「自己」や社会（他者）を客観化する作業も含まれるのである。

2. 考察対象について

以下、05年度に行った「文化と社会」の授業について述べていく。すでに卒業した生徒であるが、文部科学省の調査対象者と同じ年齢の生徒である。本来ならば、生徒の学習活動を丁寧に記述すること、また、受講者の生活史について記述することが求められるのだが、紙片の都合上、そのことを行うことができない。それについては別の機会に譲り、ここではカリキュラムと生徒が学びとったことを紹介するにとどめる。

勤務校は2学期制を採用している。Ⅰ期は4月～10月初旬、Ⅱ期は10月初旬から翌年の3月までである。「文化と社会」のカリキュラムは、Ⅱ期に実施する映像作品制作を見据え、そこで必要となる基本的技能・素養を分節化した学習活動によって構成されている。その底流にあるのは三つの要素であり、それらは複合的関係にある。「学習集団形成（協同作業を行うための条件

づくり)」「映像作品制作に必要なとなる基層的言語能力の形成(「ことば」についての素養を高めること、読解力・表現力の育成など)」そして「メディア特性について理解すること」である。こうした底流の上に、作品制作を柱とする学習活動がたちあらわれてくる。授業は協同作業が基本となる。個人制作もあるが、全体としては少ない。個人制作であっても、班単位での制作であっても、班および全体による批評の場が必ず用意されている。カリキュラムの「華」は、Ⅱ期で行う映像作品制作にある。それは1年間の学習活動の、いわば「総決算」である。

以下では各単元の学習内容を概略する。あわせて、学習活動において生徒が学び取ったことを紹介するために、Aさんの学習記録をとりあげる。この生徒をとりあげるのは、彼女の記述には全体的な傾向と共通する部分が多いからである。それぞれの時期(各単元・各学期、そして年度末)におけるAさんの記述をとおして、「文化と社会」の生徒の学習活動の様子をうかがい知ることができるのではないかと考える。

3. 05年度「文化と社会」のⅠ期カリキュラム(4月15日～9月30日)

(1) 単元1「よい読み手」と「よい作り手」との関係(4月15～18日 3時間)

年間カリキュラムの説明、授業における約束事の確認からはじまり、「読む」と「読み解く」の違い、「読み解く」と作品制作との関連性について考える。具体的には、二つのことを行った。一つは連想ゲームである。「春」という言葉から連想する言葉を20ほど連ねていく。できあがったら無作為に交換し(無記名)、その人の思考をたどり、どのような人なのかを読み解くのである。意見が記述されたものが最後に本人の手に渡り、他者から見た自分についても読み解くことになる。もう一つは、4人一組の班となり、言葉を用いずに、協力して一枚の絵を描くことである。一人一筆ずつ(一筆でなくてもよい)描いていく。相手の意図を注意深く読み取るだけでなく、自分の意図を工夫して伝え、協力して一枚の絵を完成させる作業である。以下は、その作品の一例である。



□単元1でAさんが学んだこと

授業で私達は読み手にも作り手になった。読み手である時は作り手が何を考えてどんな気持ちを作品に込めようとするかを想像して理解することが必要だった。これは連想ゲームでも一緒だったと思う。連想ゲームの時はどうしてもつながらない単語があって、それは書いた人だけの記憶

など書いた人にしかわからないものなんだと思ったことがあった。けれど絵を描く授業では、みんなで作品をつくるためにそれぞれが自分の気持ちができるだけ伝わるように努力した。だから正しく伝わったんだと思う。作品に自分を表現するには作り手が表現しようと思うことも大切なんだとわかった。

学習内容の整理を中心に綴っている。「努力した」という言葉には、作業だけでなく、授業への戸惑いという意味も込められているだろう。注目したいのは、「書いた人にしかわからない」という言葉と「自分の気持ちができるだけ伝わるように努力した」という言葉である。この二つの立場がAさんの中でせめぎあい、前者の立場にとどまることなく、後者の立場に向かって歩みだそうとしていることが読み取れる。その暫定的な到達点は、何かを伝えようとする「作り手」の意識（「気持ち」）について考えることであったようだ。

(2) 単元2「イメージを言葉で表現する」(4月25日～5月16日 8時間)

単元1で描いた絵を使い、そこから浮かんだイメージを言葉で表現する作業である(200字程度)。個人制作である。絵の説明ではなく、そこから心に浮かんだことに形を与える作業である⁴⁾。詩をつくることに近い作業である。書くにあたっては、注意深く読み解かなければ、どの絵かわからないように工夫することを求めた。出来上がった作品を全員で批評したり、添削したりしながら、言葉の使い方、句読点の打ち方などについて話し合った。以下は、Aさんの作品である。

「考える鉄」

私は大きな鉄の箱。どこへだって行けるけれどどこへも行けない。かなしい。違う。そんな名前のおもいではない。毎日同じ時刻に大気をふるわせている自分。鳥のさえずりも花も緑もいらぬ。もっと遠くまで。自由になれるところはないのだろうか。一山越えたら？ 国と国を結んだら？ 広い海を渡ったら？ 世界は広い。きっとこの先も見ることのできない光景におもいをはせながら今日も走ろう。決められた道を。

□単元2でAさんが学んだこと

言葉にならない思いを伝える手段の一つを学んだと思う。まだまだ未熟な私では伝えたいことを十分に伝えられなかったり、伝えたくないことを上手に隠せなかったりで四苦八苦した。そんな中で考えたのは、言葉にできない思いがあったとしても、それを人に伝えたい時、私が今学んでいる作品を作るということはとても意味のあることじゃないのかということ。また大昔につくられた作品が現代に残っていることで、私達はその大昔の世界を垣間見ることができるかもしれない。人が絵を描いたりするのは、後世に自分の想いを残したいと考える心があるからだろう。

「四苦八苦」したのは、謎をかけるように書くように求めたからである。「わかりやすく書け」とはいわれるが、「わかりにくく、しかし、わかるように書け」といわれたのは初めてのことであろう。言葉を探す苦勞もある。その過程が「作品を作る」ということであり、「意味のあること」ではないかと考え始めている。作品を観る眼の萌芽も指摘できる。作品にふれるということは、その「作り手」の「思い」、彼が生きた時代や社会などを理解することかもしれない、と考

えている。しかし、Aさんの場合、自分の内面的世界に作品を引き込み、その枠の中で対話をすすめる、自分と「作り手」との「想い」の共通性を探すことに関心を集中させる傾向にある。そのためだろうか、Aさんの思考は、作品を受容している「自己」のありようそのものを問い直すまでには至っていないようにみえる。

(3) 単元3「小説づくりに挑戦」(5月20日～7月11日 20時間)

二つのことを行った。一つは連載小説づくりである。私の書き出しを受け、班ごとに第2話(200字)を考え、発表する。投票で第2話を決定し、第3話をつくる。以下、同じ手順で完成させていった(5話完結)。本文ができたら、題名を班で考えた。候補を挙げ、批評を加えて、題名を決めていった。文体、物語の展開のさせ方、題名のつけ方、小説の構造について話し合った。もう一つは、個人による小説づくりである。登場人物、場面設定を共通にして小説を書いた(800字)。完成した各人の作品を各班に振り分け、批評しあった。単元の最後の授業は、各班を出版社に見立てた優秀作品選考会であった。

□単元3でAさんが学んだこと

真剣に書かれた小説を真剣に読むことを学んだ。今まで私は小説を読むことはあっても書くことはなかった。この単元で連載小説や個人で小説を書いたことで書く人がどれだけ迷って言葉を選び、悩んで書いているのか、それがわかった。だから、一つ一つの言葉を大事に読むことができた。また読む方になって初めてわかる良い所、ダメな所を少しだけけれど自分の作品に活かせるようになった。また、ある小説を紹介するには、その小説を深く理解することが重要だと思った。

学び取ったことを中心に記述がなされるようになった。「真剣に読む」という言葉から、言葉への接し方が深化し、「読み手」の部分と「作り手」の部分が結びつきつつあることが読み取れる。また、「自分の作品に活かせるようになった」という言葉からは、「自己」を客観化する力が育ち始めたことがうかがえる。他者のよい部分を見つけ、それを自分のものとする、ということである。「少しだけけれど」とあるが、大きな一歩である。

(4) 単元4「文学論をつくる」(夏休み+9月5日～9月30日 9時間+夏休み)

夏休みの宿題として、大江健三郎著『新しい文学のために』(岩波新書)を読み、3つの課題に取り組んだ。①本文中でもっとも共感した箇所を一つ抜き出す。②引用した箇所に惹かれた理由を説明する。③「文学とはなにか」一本書をふまえて、自分の考えを800字で述べる。夏休み明けに提出し、授業の中で各人の作品を批評しあい、優秀作品を選んだ。

□Aさんの「③文学とはなにか」(800字)についての記述(一部抜粋、9月5日提出)

言葉を使って何かを創る人達の事を考えてみたら織物に似ていると思った。話の構想を練るのは糸を紡ぐ作業。自分の伝えたいことを上手く作品に込めるのは、糸を自分だけの色に染めるみたいだ。そんな風にしてできた糸を織り込んでいった結果仕上がるのは世界にひとつしかない作品。(中略)書く・描くという動作は気が遠くなるほど昔から行われてきた。人はそれをやめることなくたくさん布を織り、服にして生きてきたんだ。生きていく上で文学をどのように力にするのか。服のように常に側にあって厳しい冬みたいな時にはさみしさとかつらさをしのいで

たんだらう。文学とは何か。自分の人生にはありえないだらうこと、世界の裏側が見えるように手助けしてくれるんじゃないか。私たちの見ることでできる世界を無限に広げるヒントをくれるものではないか。

題名は「文学とは無限の可能性である」であった。想像力の翼を羽ばたかせ、自分では経験することができないことや、ものごとについての感じ方を学び取ることができるところに、文学の力を認めている。また、作品が「織物」にたとえられている。「世界にひとつしかない作品」という言葉からは、作品に刻みこまれた作者の苦心にたいする敬意と共感が読み取れよう。文学を服にたとえ、冬の厳しさをしのぐものである、と考えているところに、はっとさせられる。すでに指摘したように、Aさんは、自分の内面的世界に作品を引き込み、その枠内で対話をすすめるという傾向をもつ。そうであるならば、ここで述べられている言葉には、彼女自身が「さみしさ」や「つらさ」を抱え、悩みながら生きている状況が映し出されている、と考えられるのではなからうか。ただし、このことはある意味、自然なことかもしれない。思春期だからである。この時期は、「自己」の創造と破壊が繰り返される時期である。だから、「さみしさ」や「つらさ」ということに目がいくということなのかもしれない。あるいは、そういう気持ちを抱えながら、必死に「自己」を創ろうとしている自分の姿を、作家の姿に重ねているのかもしれない。

(5) 「I期の自己評価表」におけるAさんの記述(10月5日提出)

① 「I期の授業を通じて何を学び、また、どのような力がつuitたと考えますか？」

構成力がつuitたとは思えないし、良い読み手、作り手になるにはまだまだだ。でも文章と向き合えるようになったと思う。それを力というのかはまだわからないけれど、今まで自分で書いたことがなかった小説を書いた時に思い知らされた文章力の無さ。語彙力の無さ。そんなことも全部ひっくりめた自分の滅茶苦茶な文章と長時間向き合って考えられた。それぐらい最低限、できて当たり前なのかもしれないけれど、私にとっては、良い読み手、作り手となる貴重な第一歩だと思う。

自分の成長を確認したいという「自己」と、それを冷静にとらえようとする「自己」がせめぎあっている。一方で、「文章と向き合えるようになった」ということが成果としてつかみ出されており、他方で「できて当たり前なのかもしれないけれど」と突き放している。このせめぎあいは、自己内対話の方法が深化しつつあることを意味するであろう。作品を自分の内面的世界に引き込み、その枠内で対話することから、自分がつくった作品を通じて自分自身のありようそのものをとらえ直すという方向にすすみつつあるということである。「貴重な一歩だと思う」と結ばれているのは、そうしたせめぎあいの中で、やはり自分は成長したのだ、と確認したからだと思われる。

② 「授業を受ける前と受けた後で、あなたにどのような変化がありましたか？」

今まで私は受ける一方だったと思う。何かを見て、読んで、考えて、全部与えられて受け身でやってきたように思う。単元1で順番に絵を描いていくというものがあった。あの時、私は確かに発信するほうになれた。私が描いたものをみんなが考え、また何かを描き足す。私は受ける方にも、発する方にもなれてワクワクした。もっと色々なことを知って、もっと色々な技術を学ん

で作品を作りたい、読みたいと思った。それができれば、私の世界は大きく広がるのだろう。私の変った所は、まだ見たいことのない世界、見ることのできない世界に思いを馳せるようになった所だと思う。

変化がはっきりと意識されている。主体的に学ぶようになったことであり、表現することに喜びを感じるようになったことである。学ぶことは、自分の可能性を広げることができる「ワクワク」することとされている。他者の存在がはじめて記述されていることも見逃せない。「みんな」という言葉である。Aさんが自分の考えを表現するためには、それをしっかりと受け止めてくれる人がいなければならない。それが「みんな」である。この言葉に、Aさんが新しい一歩を踏み出そうとしていることが読み取れる。他者との関わりの中で「自己」を客観化する方法を自得するための第一歩である。

③「I期について10段階で評価し、その理由を具体的に述べてください。」

10段階評価は7。授業には意欲的に臨めた。学んだことを少しでも理解できるように自分の中で噛み砕いていけたと思う。課題に取り組むのは楽しかったけれど大変で、自分の書きたいことがうまく書けなかった。なので自分の作品についてはあまり満足できていない。「読む」ということについてたくさん考えることができたのは良かった。ただ文字を読むだけでは駄目だということを身をもって知った。その言葉の意味も、もちろん筆者の込めた意味、文章全体を通してのその言葉の役割。そういうことを感じ取って理解していくのが「読む」ということだとわかった。とても大きな収穫だと思う。

「噛み砕いて」という言葉は、学んだことを自ら学び直すという作業が行われたことを意味するだろう。その成果が読解力の深化である。行間を読むだけではなく、構造的に読み解く視点の獲得である。「とても大きな収穫」である。書くことについては厳しい評価を行っている。作品の完成度を気にしている。Aさんに限らず、多くの生徒が作品の完成度を高めることを課題として述べていた。それは、もっとうまくなろうとする自分自身への励ましであるとともに、「みんな」に負けたくない、「みんな」にほめられたい、そして私と長谷をあとと驚かせたい、という意欲の現われなのだろう。

4. 05年度「文化と社会」のⅡ期カリキュラム（10月14日～3月14日）

(1) 単元5「映像と音楽そして人間の声の可能性」（10月14日～11月11日 14時間）

映像作品制作を強く意識した学習内容の開始である。映画『ラヴ・アクチュアリー』を取り上げ、2つのことを行った。一つは、冒頭のシーンの音をすべて消し、映像のみを観て、ナレーションを考えた。あわせて、人間の声を「楽器」とみたと、その可能性を自らの声を使って追究してみた。もう一つは、『ラヴ・アクチュアリー』を鑑賞し、音楽の使われ方とその効果を分析することであった。ここでは、自分であればどのような音楽を使うかについても話し合った。

□単元5でAさんが学んだこと

映像は一瞬だから音が必要だ。目の覚めるような美しい風景なら記憶に焼きつくかもしれない。けれど人はただ話をしている場面、通りを歩いている箇所などはそう長く記憶しておけるだろう

か。こういう目の前を通り過ぎて行く一瞬を保存できるのが音だと思う。ある音楽を耳にしてその音楽を使った映画のワンシーンを鮮明に思い出すという経験をしたことのある人は少なくないだろう。それは、音が入っている場面というのは、その映像の持つ意味をより明確にする、もしくは映像だけでは描ききれないことを伝えるという目的があると考えれば説明がつくと思う。観客は音の中に作り手の意思を感じ取って、映像を含めたその音に対して何かしら感情を抱く。時間が経過して再びその音を聞いた時にその感情を観客が思い出して初めて、その映像と音の組み合わせは成功したと言えると思う。

この記述は受講者から高く評価された。理由は、学び取ったことが分析的に記述されている点であった。映像が絵と音の組み合わせによって成立していることをつかみだし、その上で音の持つ力が考察されている。さらに、絵と音の組み合わせ方を評価する基準が示されている。力強い文章であるが、客観的に書こうとした努力がうかがえる。「作り手」に必要となる態度・技量が伸びつつあることが読み取れる。

(2) 単元6「構図の文法」(11月14日～12月12日 10時間)

構図を工夫することを学んでいった。モナ・リザの構図を読み解くことから始まり、「働く人」をテーマに写真を撮影することへと進み(個人制作)、最後に4人一組の班となり、「現代社会のありよう」をテーマとした写真を撮影した。班活動では、現存するものを単に撮影するのではなく、背景などを自分たちで作りこんで撮影するように指示した。以下は、Aさんたちの班が作成した作品である。



□単元6でAさんが学んだこと

殺人事件を撮ろう。私の班は現代社会のありようを写真という、限られた枠の中に収める難しい課題でそんなことを決めた。ケチャップで血を表現したり工夫をこらして、良い写真が撮れたと思う。けれどストレートすぎたかもしれない。小説と同じで映像もテーマ、伝えたいことについて考えを深めなければならぬし、よく考えた結果の伝えたことというのは一目見てわかるほど単純でないはず。作り手は読み手の想像力を刺激する必要があるのだと思う。簡単にいえば、作品を見た時に考えさせなければならぬのだ。そのために伝えたいことを細かく砕いて作品に

ちりばめていく。小説を書く時に単語に色々な選択肢があるように写真を撮る時には被写体に無限の選択肢があるのだ。つまり死体や血のない殺人事件を撮ることも可能なのだと思う。

単元5でみせた分析的思考がさらに深められている。「読み手の想像力を刺激する必要がある」という言葉からは、「作り手」と「読み手」との関係を問い直したことを読み取ることができる。「作り手」に求められるのは、いかに「読み手」を「考えさせる」のか、すなわち、「読み手」を試すことや、その感覚を揺さぶることのできる力である。作品の受容過程を分析の焦点にすえ、作品の中に伏線をはることが導き出されている。単元4でつかんだ、作品を「織物」としてとらえる眼に、戦略性が加わったと考えられる。自分たちの作品を反省的にとらえ直し、別の表現方法を模索している姿が浮かんでくる。「作り手」としての意識の高まりを感じる。

(3) 冬休みの宿題

二つのことを課題とした。一つは、これまで制作してきた作品の特徴の一つが、「後向き」（小説を書けば暗い話となり、「働く人」の写真を撮れば後姿ばかりとなり、「現代社会のありよう」という写真作品でも暗いものばかりとなること）にあるため、なぜそのような作品を好むのかを分析した小論文（400字程度）を書いた。もう一つは、現代社会の希望はどこあるのかを具体的に考え（200字）、それをテーマとした映像作品のストーリーボードをつくってくるように指示した。

□「若者はなぜ「後向き」を好むのか？」についてのAさんの記述（1月10日提出）

何も、何も見えない。なんて恐ろしい。未来を見ることなんてできないというのに。人は、特に将来について選択を迫られている若者は、先が見えないことを「お先真っ暗だ」と勘違いしがちだ。そして、自分では見えない事を、先を歩いている、自分の経験したことのないたくさんの方を経験しているであろう誰かの背中に求めているのだ。

大量の情報。これも「後向き」に拍車をかけている原因の一つのように思う。テレビのニュース一つとっても、またか、と思うほど殺人事件など気分の暗くなる話題が多い。きっと人は知らず知らずのうちにこれらの情報を頭や心のどこかに蓄積しているのだ。そうして、それは傷付き易い心に少しずつ損傷を与えていく。若者は、文章を書いたりする、いわば自分との会話とも言える作業時に、心に負った傷を発見し表現するのだろう。けれど私は未来が見えないのは、希望は溢れていて眩しすぎるからだと思いたい。

「けれど私は未来が見えないのは、希望に溢れて眩しすぎるからだと思いたい」。Aさんの言葉は、閉塞状況の中で「自己」の形成を行わざるを得ない自分を励ます声のように響く。批評を行った際に、この言葉への共感が数多く寄せられた。みんな「思いたい」のである。きっとうまく見つけることができる別の方法があるはずだ。それは何なのであろうか。Aさんは、そして受講者は、その方法を必死に探しはじめたようにみえた。

見えない未来に不安をもつのは青年期の特徴である。その答えを「誰かの背中に求める」としても、現代日本ではその背中さえみえない。そこで答えを人ではなく情報に求めようとする。しかし、それは不安を増幅させてしまう。他者も情報も信頼できないとなれば、自分にしか頼れないということになる。しかし、他者との関わりを欠いた「自己」の認識は、自分がすでにできあ

がったものであるという「錯覚」を強化する。そのような「自己」の認識のもとで行われる自己内対話は袋小路に陥る。まじめに考えれば考えるほど「心に負った傷を発見」してしまう。不安は苛立ちとなり、ついには主観主義が爆走する⁵⁾。言葉は傷ついた心を発見し、それを記述する道具であっても、他者と関わるための道具にはならない。情動や感情を言語化することもままならない。学ぶことは傷口に塩を塗りこむようなものである。無力な自分を突きつけられるからだ。それは苦痛であっても、楽しいことにはなりえない。「勉強は大切と思うが、勉強は好きではない」という生徒は、このようにしてつくられているのだ、と A さんは教えてくれているように思われる。

この単元は、生徒に不評であった。その理由は、私が「若者」を「後向き」と決めつけていると受けとめられたからである。しかし、そう解釈されても仕方がない部分があった。「後ろ姿」を撮影することや、「暗い」作品を書くことが、ただちに、「後向き」であるとは限らない。思春期であるからこそ、大人になりたくないという気持ちや、現代社会への負の側面に目がいくというのは、自然なことである。「自己」と表現の関係から、もう一つ社会を加えて、「自己」—表現(作品)—社会という関係へとすすめようとしたが、先を急ぎすぎてしまった。実際のところ、「自己」—表現(作品)—社会との関係は、じつに複雑である。したがって、もっと丁寧にかつ慎重に思考を深めていく学習活動が必要であったことは、生徒たちの指摘する通りであったといえる。先を急ぎすぎた理由は二つある。一つは、自分が想定したとおりの作品内容であったことである。もう一つは、次の単元である映像制作の時間確保がむずかしくなりそうであったからである。

(4) 単元7「映像作品づくりに挑戦」(1月13日～3月14日 19時間)

冬休みの宿題の批評からはじめていった。映像制作の時間が少なくなってしまうことはあったものの、私が急ぎすぎたことがあるために、いつもよりも批評に時間をかけた。批評会では、「後向き」の作品となってしまう社会的背景のみならず、そのような作品のもつ積極的な意味であるとか、そのような作品に引きつけられる理由などについて、活発に意見が交わされた。生徒たちの議論によって、「自己」—表現(作品)—社会の複雑な関係がしっかりと問い直されることになった。生徒たちは、私がカリキュラムに生じさせた「穴」なり「亀裂」を、「埋める」作業あるいは「修復」する作業を行ったということである。私は、一方で、自分の「失敗」への忸怩たる思いを感じながら、他方で、それを乗り越えていく生徒たちの力を頼もしいと感じていた。生徒たちは「文化と社会」のカリキュラムの共同作者なのだ——あらためて、そう強く思った。その後、そのような「後向き」の作品があふれているため、「希望の兆し」をテーマとした映像作品を創ろう、ということになった。各人が考えてきたストーリーボードを検討して、候補を5つにしぼり、班ごとに作品制作をすすめていった。作品の長さは3分間とした。放課後はもちろん、休日も作業に明け暮れることになった。Aさんの班が制作した映像作品の概要とストーリーボードは以下のとおりである。

「びよんと跳ぶ先に」

「井の中の蛙大海を知らず」ということわざがある。カエルは狭い井戸の中でひとりきり。明るい大きな海があることを知らない。しかし彼が知らないものは大きな海だけではない。21世紀の今、社会はそんなカエルで溢れかえっている。あなたはカエルになっていませんか?

場面	絵コンテ	☆ 内容	必要となる物
2		パソコンの画面に人のシルエットが写る。 ^(BGM) それがカエルのシルエットに変わる。(現代人はパソコン等 独りで過ごす時間が増えたので、他者と関わりを 自分よりよく知らない。だから井戸の中のカエルに 環境が似ていることカエルになまということがある)	パソコン 機械音
3		部屋の中心で回りを見上げると、パソコン等の機械が 自分をとりかこんでいる。その光景に威圧感を覚える。 (その音は井戸の中で空を見上げるカエルのよう) 機械音が大きくなる。カエルの目線となる。	機械音 パソコン テレビ
1		雨の音が聞こえる中で、パソコンを遠目でうつす。 どんどんパソコンに近づけていくと、画面にタイトルが うかぶ。手に画面は暗くなり、人影がうつる。	雨 パソコン タイトルとこ タイトルをつく
4		周りをくまなく見わたす。とたんに不安になり、バットと郵便を 出し、外に出かける。(※長く走るが長距離走者がは 積雪中です... 2ラン積り、3決め?) 心臓音(ドクドク、ビラビラ)を鳴らし、とたんに遠くへ行く。 これ以上遠くへ行かないように、カメラをストップして、 画面を凍らせる。(ドラムを叩く)	心臓の音 雨
5		好奇心が雨に打たれ、向こうから少年(少女) かどをさして歩いてくる。 窓裏の向こう。	少年(少女) かど、レインコート、 長靴
6		2人を見つめあつて、少年(少女)が、「何してるの？」と問う。 主人公が、「いい、わかるんよ。」少年(少女)「ふん... かえる、おじいちゃんよ」とつぶやく。主人公はそれ以上に よように、「お...そうやってのせしめんよ。」と言う。 2人の目線から戻る。	
7		少年(少女)かどをさし出して、主人公(それに入る。	
8		2人で歩道で歩くと、その時カメラをよこへあげて、 目撃した空を映す。そこで2人の会話「 ↑重要!	

□単元7でAさんが学んだこと

班ごとに映像作品を制作するという今回の単元では、やはり全員で話し合うことが重要だったと思う。班でストーリーボードを制作する時には、とにかくとことん話し合った。話し合う中で疑問に思ったこと、少しでもひっかかることがあれば勝手に自分で解釈しようとせず、みんなにそれをぶつけて答えを探っていった。みんなが話し終わるまでちゃんと聞いてくれることもあって、私はたくさん自分の意見を話すことができた。また、みんなの考えたことを聞くだけでなく、さらに広げていこうと思うことができた。多人数で一つのものを共有する難しさ、自分の考えたことを正確に伝えられない歯痒さ、これらを乗り越えたときの達成感。どれも自分だけでは得ることはできない。けれど自分が手に入れようとしなければ手に入れられないもの。そして私がこの単元で手に入れたものだと思う。

「とことん話し合うこと」。Aさんが、そして受講者が探していた「別の方法」が、これであるように思われる。映像作品をつくるという共通の課題に向かって、協力しながら作業を進めていく。問題は次から次へと出てくる。話し合いは白熱する。ケンカになることもしばしばだ。作業は頓挫する。仲直りをして、再び課題に向かわなければならない。苦労がある分、うまく解決できたときの「達成感」は得難いものとなる。安心して自分の考えを述べるができるのは、信頼できる仲間がいるからである。その仲間は、大いに批判的であり、しっかりと支えてくれる

存在でもある。そのような仲間とつくる関係の中に身をおくこと、すなわち他者との関わりの中で「自己」を客観化することの大切さが述べられている。この方法に気づき、つかんでいったことを、自らの、そして仲間の成長として確信したからこそ、「自分だけでは得ることはできない。けれど自分が手にいれようとしなければ手に入れないもの。そして私がこの単元で手に入れたものだと思う」という力強い結びとなっているのだろう。「I期の自己評価表」に見られた、作品の完成度を気にする姿はそこにはない。ここで学び取ったことに比べれば、作品の完成度は周縁的問題なのである。「文化と社会」におけるすべての作品制作は、他者との関わりの中で「自己」を客観化する方法をつかませる手段であって、目的ではないのだ。Aさんをはじめとする受講者は、作品制作をこのように意味づけたと言えよう。

5. 05年度「文化と社会」でAさんが学び取ったこととは？

(1) Aさんの「年間の自己評価表」より・その1

1年をかけてAさんがどのようなことを学び取ったのか。「年間の自己評価表」をみてみよう。「1」「文化と社会」の授業を受ける前と後で、あなたはどう変わりましたか?という項目における観点別評価(A～Dの4段階評価)からみていこう。Aさんの自己評価と同項目についての全体的な評価をまとめたのが下の表である。

観 点	Aさんの自己評価	受講者全体 (28名)			
		A	B	C	D
①文化的作品(文学、音楽、映画など)に触れる機会が増えた	A	17	9	2	0
②文化的作品がつけられる社会的背景に関心を持つようになった	A	15	12	1	0
③表現力(表現方法を含む)が伸びた	B	12	16	0	0
④議論する力が伸びた	A	11	9	8	0
⑤ものごとを多面的にとらえる力が伸びた	B	11	17	0	0
⑥ものごとの関係性(つながり)をつかむ力が伸びた	A	7	16	5	0
⑦ものごとを深く考える力が伸びた	A	17	10	1	0
⑧協同作業の大切さを感じるようになった	A	21	6	1	0
⑨協同作業をすすめる力が伸びた	A	12	13	3	0
⑩協同作業の中で自分のよいところを活かすことができるようになった	C	6	16	5	1
⑪自らの課題を見つけ、それに挑むことができるようになった	B	6	18	4	0
⑫学ぶことは、苦勞があるけれども、楽しいことだと思うようになった	A	19	7	2	0

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

観点①～⑫は、学習活動の底流にある三つの複合的要素のうち、「学習集団形成」と「映像作品制作に必要な基層的言語能力の形成」を分節化したものである。もう一つの要素である「メディア特性を理解すること」については、うまく位置づけることができなかったが、おそらく「基層的言語能力の形成」に含みうるのではないだろうか。

表をみれば、Aさんの観点別評価は、全体的傾向とほとんど同じであると考えられる。差異を指摘するとすれば、二つあるだろう。その第一は、「⑥ものごとの関係性(つながり)をつかむ力が伸びた」というところである。全体的な傾向よりも高く自己評価している。ここには、「I期の自己評価表」で記されていた学ぶことの意味(「まだ見たいことのない世界、見ることのできない世界に思いを馳せる」)が、深化していった過程が読み取れる。その第二は、「⑩の協同作業の中で自分のよいところを活かすことができるようになった」という観点についての評価である。「C」と自己評価し、全体的傾向よりも低くなっている。単元7における記述を考慮すれ

ば、もう少し高くてもよいのではなかろうか。観点⑩⑪については、全体的にみても、低く自己評価する傾向にある。しかし、「⑧協同作業の大切さを感じるようになった」をみれば、Aさんを含めた21名が「たいへんそう思う」と答えており、他の観点に比べて高い評価となっている。協同作業は大事であるという認識から、その中で自分がどのような役割を果たすかという実践段階に至るまでには、かなりの距離があるのだろう。あるいは、「自己肯定感」をもちにくいという一般的傾向を示しているようにもみえる⁶⁾。そうした傾向にある生徒に、観点⑩では「自分のよさ」、観点⑪では「自らの課題を見つけ」という言葉を用いて、自己評価させたことが、このような結果につながったのかもしれない。

うれしいこともある。「⑫学ぶことは、苦勞はあるけれども、楽しいことだと思うようになった」という観点について、Aさんを含めた19名の生徒が「たいへんそう思う」、7名の生徒が「そう思う」と答えている。このことをつかませることが、「文化と社会」の課題であった。したがって、ML教育に着想をえた「文化と社会」における試みは成功したと考えてもよいかもしれない。もちろん、こうした観点別評価は表面をなぞったに過ぎないので、性急な判断は避けなくてはならない。この観点⑫の評価結果を注意深く読み取るために、再度、「年間の自己評価表」におけるAさんの記述に戻ろう。

(2) Aさんの「年間の自己評価表」より・その2

「(3) 1年間の学習活動を10段階で評価し、その理由を具体的に述べてください」という項目についてみてみよう。

10段階評価は9。私は正直自分に自信がないし、嫌いとはいわないけどそこまで好きというわけでもない。だから自己評価が苦手だった。主観ばかりで自分の駄目なところしか見つからなくて今思うと、いつも無理矢理しほりだしていたように思う。「文化と社会」ではたくさん文章を書いた。夜中に一人で書くと集中できて色々なことを考えられることがわかった。そのうちにこんなに頑張れる自分もいるんだなと思った。自分が書いたものを真剣に読んで評価してくれる人がいるから挑戦し続けることができた。やるしかないから逃げなかった。そんな自分を少しずつ評価できるようになっていった。単元7の映像作品づくりではあまりに自分のできることが少ないために班の中での役割がわからなかった。だから話し合いだけでもと思って意見をはっきり言うようにした。1年のうちに難しい課題もしんどい作業もあった。でもその途中や終わった後に楽しさを見出すことができていた自分もいた。もちろんその中にはできたという満足感も含まれるけど、それだけじゃなかった。満足感で終わらなかった自分を評価したい。

自己評価が苦手だったAさん。「こんなに頑張れる自分もいるんだな」という言葉が印象的である。自己内対話にとどまりがちであったAさんが、仲間との信頼関係をつくり、その中で「自己」の存在をとらえ直しながら、ゆっくりと、しかし着実に、「自己」の形成をすすめていった姿を読み取ることができる。その過程でAさんが自得したものが、「考えるための文法」と呼ぶべきものである。「書く」ことを通じて、「自己」を客観化し、自らに磨きをかける方法である。自らが抱えている問題、あるいは自らが設定した課題と向き合う。調べたり、確認したり、対話しながら考えていく。逃げ出したくなることもあるが、踏みとどまる。考えたことに形を与えようと「ことば」を探し、自分のものにするのができたら、あらためて「ことば」として表現し

ていく。そのようにして表現された「ことば」に、周りはじっと耳を傾ける⁷⁾。その様子は「自分が書いたものを真剣に読んで評価してくれる人がある」という言葉に凝縮されている。仲間も同じ作業を行っているから、Aさんも人の書いたものを真剣に読み、評価する。このような信頼関係が、「考えるための文法」の土台にある。基本は、「書いては考え、考えてはまた書く」である。その繰り返しである。しかし、それは自己完結するものではない。表現することによって、他者との信頼関係を編み上げるのである。こうした作業を続ける中で、自分も、仲間も、「自己」の形成をすすめていくのである。

(3) Aさんの「年間の自己評価表」より・その3

「4)「文化と社会」のカリキュラム(授業内容・進め方)を10段階で評価し、その理由を具体的に述べてください」という項目をみてみよう。

10段階評価は10。こんなにやりがいのある授業は他にはないと思う。自分が考えて、書いたものをみんなに評価してもらう機会というのは学校でよく行われていそうだが実はなかなかない。だからこそ試験の結果や通知表を見た時よりずっとやる気がでる。テストの前の課題はとて大変で先生からプリントをもらった後、みんな「無理、絶対できひん…」なんて言っているくせに、ほぼ全員が期限内に仕上げてくる。当たり前だけれど凄いことだ。頭の中がぐちゃぐちゃで普通だったら考えることをやめそうなのに「文化と社会」のみんなはやめない。自分が必死でやればやるほどまわりも先生も応えてくれる。一人一人の負担は確かに他の教科よりも大きいところもある。けれど自分の手で作品を作ることで自分自身を見つめなおして成長することができる授業だと思う。

授業当初、少なからず戸惑いを見せていたAさん。その彼女が、外在化していた「学ぶ」ということを自らの内面へとつなぎ、それに形を与えるために「ことば」を探し、苦心しながらも、しっかりと歩んできた姿を伝えているといえよう。「頭の中がぐちゃぐちゃで普通だったら考えることをやめそうなのに「文化と社会」のみんなはやめない。自分が必死でやればやるほどまわりも先生も応えてくれる」とある。この言葉は、1年間、苦楽をともに享受し、対話し、励ましあうなかで、よき仲間としての連帯感が生まれてきたことを語っている。仲間との人間的な交わりあいの中で学んだのである。このようにして学ぶことができる自分に気づき、成長していったことをはっきりと自覚できるからこそ、「こんなにやりがいのある授業は他にない」という率直な言葉となるのだろう。「みんな」も「凄い」がAさんも「凄い」のである。

Aさんが記述していることをふまえていうならば、「文化と社会」の授業は、「苦楽の享受者による連帯」によって支えられているということである。こうした「連帯」が形成される中で、授業内容やカリキュラムに変更が迫られ、刷新されていったのである。生徒が1年をかけてつくりあげた「作品」——それが「文化と社会」の授業であり、カリキュラムなのである⁸⁾。

しかし、「自分が考えて、書いたものをみんなに評価してもらう機会というのは学校でよく行われていそうだが実はなかなかない」という言葉を見逃してはならない。これは、一方で協同して学ぶことが要求されるものの、他方でその学習成果を互いにしっかりと評価しあう場が用意されていない、あるいはそうなりえていない現状があることを端的に表現している。こうしたことも、この授業の評価を高めている背景にあると推察される。一人で学ぶことに慣れさせられた生

徒が、「学ぶことは、苦しいことだけれども、楽しいことだ」ということをつかむことは、想像以上にむずかしいことだと考える。この課題に、ML教育に着想をえた「文化と社会」がどこまで答えうるかという点は、あらためて問い直してみる必要がある。「文化と社会」の実践は、解答を探るための方向づけであって、解答ではない。話はそれほど単純ではないのである。

おわりに

大きくみれば、ML教育には二つの立場がある。メディア論の流れをくむML教育と、視聴覚教育の流れをくむML教育である⁹⁾。いずれの立場をとるにせよ、21世紀を生きる人間に欠かせない市民的素養 citizenship を構成する要素の1つとしてMLを位置づけ、「批判的読解力」と「創造的表現力」を育成しようとすることについては、同じである。「文化と社会」は、どちらかといえば、メディア論の流れをくむML教育に近いといえるだろう。しかし、この授業が大切にしてきたのは、「批判的読解力」や「創造的表現力」の育成ということよりも、むしろ「学ぶことは苦しいことだけれども、楽しいことだ」ということをつかませることである。それは「自己」を形成する方法をつかむことであり、他者との関係を編み上げる方法をつかむことである¹⁰⁾。そのため、「文化と社会」がいくらML教育に着想を得たものとはいえ、その授業実践をML教育とみなすことには、少なからず違和感を覚える¹¹⁾。このような「文化と社会」の授業実践を振り返って考えるとき、あらためてMLという言葉はどう定義するのか、そしてまた、ML教育の出発点をどこにおくべきなのか、という問題を考えてみる必要があると思う¹²⁾。

MLという言葉はどう定義するのか。Aさんの学びの軌跡は、「ことば」が自得されていく過程、苦楽をともに享受する仲間存在に気づき、つながりあう過程、そしてそのような仲間と編み上げる関係の中で自らに磨きをかけていった過程、これら三つの過程が複雑に絡み合い、離散集合を繰り返しながら展開していく「文化と社会」という授業の一端を教えてくれる。こうしたことふまえてMLを定義するならば、MLとは、「ことば」についての知識に基礎づけられた合理的な判断力のことであり、それはまた、「自己」を形成する方法であり、文化や社会を組織化する方法ということになる。

ML教育の出発点をどこにおくべきなのか。どのような流れをくむML教育であれ、「勉強は大切だと思うが、勉強は好きではない」という生徒に、「学ぶことは苦しいことだけれども、楽しいことだ」ということをつかませるところに、その出発点を置くべきではないか。それは学習集団形成の問題でもある。学ぶことが楽しいのは、仲間を見つけ、手を携えあい、苦楽をともにしながら課題に挑んでいくことによって、自分も仲間も成長していくことが、はっきりと自覚できるからである。このことを生徒が自得しなければ、「批判的読解力」や「創造的表現力」を育成する授業はやりようがないのではないか¹³⁾。しかし、学習集団形成が自己目的化することは避けなければならぬ。うまく形成されることにこしたことはないが、そうならずとも、「自己」を形成する方法をつかむ場合も十分ありえるからだ。「文化と社会」の試みが最も大事にしてきたことは、MLの育成でも、学習集団の形成でもなく、一人ひとりの生徒が、「自己」を発見し、苦勞しながらも、自分自身を創りあげていくことである。MLの育成は手段であって目的ではない。学習集団形成も手段であって目的ではない。目的はあくまでも、生徒自身による「自己」の発見と、それを磨き上げる方法を自得させることなのである。これが出発点であり、目的なのである。

要するに私の素朴な「発見」とは、結局のところ次の二点となる。「学ぶことは苦しいことだ

けれども、楽しいことだ」ということを生徒につかませる方法として、ML教育を援用すること appropriate ができるのではないか。また、生徒の在りよう（「勉強は大切だと思うが、勉強は好きではない」）や、生徒が抱えている課題（孤立した状況の中で「自己」を形成せざるを得ないという問題）と教育実践をつなぐ方法として、あるいは、「自己」を発見し、それを磨き上げる方法を自得させるところに、ML教育がめざすべき目的があるのではないか。これが私の現在の考えである。多くの人々のご教示を乞いたい。

〔注〕

- 1) 「ことば」の習得という視点から学校教育をとらえたものとして、加藤周一「教育雑談」（『加藤周一著作集 21』平凡社、1997年）がある。
- 2) このことを考える上で、桂敬一「考えることをどう育成するか」（『教育をどうする』岩波書店、1997年）に示唆を受けた。
- 3) 主要なものとして、①菅谷明子『メディア・リテラシー』（岩波新書、2000年）、②鈴木みどり編『メディア・リテラシーの現在と未来』（世界思想社、2001年）、③アート・シルバークラットほか著（安田尚監訳）『メディア・リテラシーの方法』（リベルタ出版、2001年）、④水越伸『新版・デジタルメディア社会』（岩波書店、2002年）、⑤東京大学情報学環メルプロジェクト・日本民間放送連盟編『メディアリテラシーの道具箱』（東京大学出版会、2005年）、⑥井門正美「社会系教科におけるメディアリテラシー教育」（『社会科教育研究』日本社会科教育学会、第98号、2006年）を参照。
- 4) 菊池信義『みんなの「生きる」をデザインしよう』（白水社、2007年）は、イメージと言葉との関係をつかませる授業例として学ぶところが大きい。
- 5) 赤木智弘「『丸山眞男』をひっぱたきたい」（『論座』2007年1月号）はその例であろう。主観主義云々というよりも、痛々しさを強く感じてしまうというのが正直なところである。
- 6) 土井隆義「『個性』を煽られる子どもたち」（岩波ブックレット、2004年）を参照。
- 7) このような学習集団が形成される過程を描いた研究として、奥山尊代「『ことばの力』と問いの共有」（『研究紀要』くらしき作陽大学・作陽短期大学、第37巻第2号）がある。大いに示唆をうけた。
- 8) 生徒全員によるカリキュラム評価の平均は「9.07」（「10」が7名、「9」が16名、「8」が5名）である。「時間をもっとほしかった」という声が多数あり、「それが課題である」と指摘されていた。
- 9) 水越伸、前掲書④（100-118頁）。水越は情報産業が要請するMLについても述べている。
- 10) こうした視点は、生成論の立場に基づく教育研究と重なる部分がある。しかし、この立場からなされる研究は、魅力的であるのだが、抽象度が高く、たとえば、実証性の確保という点、具体的なカリキュラムづくりをどうするのかという点について、課題を抱えていると思う。
- 11) こうした立場を許容するのが、東京大学情報学環のメル・プロジェクトであろう。
- 12) こうしたことを考える上で、伊藤敏郎「大学ゼミにおける映像制作教育」（松野良一編著『市民メディア活動』中央大学出版部、2005年）に示唆を受けた。
- 13) ML教育の名の下に、「批判的にみてみよう」といわれなければ、そうみることができない生徒をつくっているのではないか、また、プリントで事足りる内容であるにも拘わらず、パワーポイントを使用した発表をする生徒をつくっていないか、ということである。

* この小論は、平成19年度科学研究費補助金（奨励研究）課題番号19906036の成果の一部である。

第 2 部

实 践 报 告

「だいすき」の気持ちを学びにつなげる
— R児の姿の変容と心の育ちをとらえて —

鎌内 菜穂（奈良女子大学附属幼稚園）

1. 年 齢 3年保育5歳児 男児15名 女児16名 計31名

2. 取り上げた時期 4月～11月

3. 研究の視点

幼児期の子どもは五感を十分に働かせながら身の回りの環境に積極的にかかわることで、気付きを得て学びを積み重ねていく。「楽しい」「おもしろい」「なんで？」と子どもの心が動く対象は様々であり、それらに主体的にかかわることで自分なりのめあてが生まれ、意欲をもって活動に取り組むからこそ子どもの学びはより深いものになっていく。

本研究では1人の子どもの活動への取り組み方を通して、子どもの環境へのかかわり方の変容や心の育ちについて考察していく。さらに、子どもが充実した園生活を送るための環境構成や教師の援助のあり方についても考えていく。

4. 実践例

○4歳児の頃のR児について

・新しい環境への不安や緊張が強く、周りの様子をうかがっていることが多かった。4歳児の頃は1人で大好きな絵本を何冊も読んでいたり、折り紙や工作をしたりして遊んでいることが多かった。O児と仲良くなったことで少しずつ関心も広がりつつあったものの、教師やO児が誘った遊びにはなかなか取り組もうとせず見ていることが多かったが、見ていることで満足している様子も感じられた。そこで、教師はいつか自ら遊びに取り組んでいけるようになってほしいという願いをもって、そのようなR児の姿をありのままに受け入れてきた。

〔事例1〕 「絶対に嫌！」

5歳児4月中旬

- ・R児はなかなか園庭にも出ず、保育室で絵本を読んで過ごすことが多い。
- ・仲良しのO児は年長になって一輪車の練習に励んでいる。教師に手をもってもらってはバーから向かい側の壁まで転ばずに進めたことを喜んでいる。
- ・O児は一輪車に乗りながら、「Oな早く一輪車乗れるようになりたいねん。だってな、MちゃんとHちゃんとWちゃん乗れるやろ？ みんなが乗れるようになったら、女の子みんなで手つないで乗れるやろ？ したいねん。」と嬉しそうに話している。そこでR児も誘ってみることにする。
- ・R児は困惑した表情を浮かべて「したくない…絶対に嫌！」と小さな声で答える。

⇒進級して間もない頃だったので、新しい環境への不安から大好きな絵本をよんで過ごすことを選択していたのだと思われる。またしたことのない一輪車という遊びに対し、うまくできないという不安感が先立ち仲良しのO児の誘いであってもはっきりと断ったのだと思われる。

活動の様子	教師の援助	R児に関する見取り
<p>・先週からドレスを作り、ダンスの練習をしてバレエショーの用意をしていたR児らは、登園して身仕度を済ませると早速、遊戯室にでかけてお客さんを呼ぶ用意をしている。</p> <p>・長いすも並べて練習も済み、3歳児や4歳児を誘いに行く。 遊戯室まで連れてくると、「こちらにおかけください!」と接客もうまくしている。</p> <p>・バレエショーのメンバー（R児・O児・M児・A児・S児・K児・G児）は舞台のそでで、並ぶ順番や音楽係りを決めている。G児が「私音楽かけるから合図してちょうだいね!」とカセットデッキの前にくる。S児も「じゃあ私も手伝う。やらせて!」とG児の隣に座る。R児は「<u>どんな順番にしようかな…誕生日順で!</u>」するとみんなが「私は10月」「私は12月よ!」と口ぐちに言っている。R児は困惑した表情を見せて、「<u>やっぱし背の順番!高い人から並ぶのよ!</u>」と言い、先頭に立つ。他の子どもは背比べをしながら並ぶ。</p> <p>・O児が「もういいよ!」と音楽係りに合図を送る。 R児は「まだよ。まずおじぎしなくちゃ。」と言って教師の方を見る。</p> <p>みんな満面の笑みでうなづく。</p> <p>・R児は「<u>あっち行って!</u>」ともう一度そでにひっこむように言う。他の子どもは何かよくわからず困った様子で戻る。そしてO児が「なんで!」と少し怒った声でR児に尋ねる。R児は「音楽なってからでるの」と思っていることを伝え、それにO児も納得する。そして音楽の合図をだす。「<u>崖の上のポニョ</u>」の音楽が流れ始めてもR児は全く舞台にあがる様子がない。そのことで、また他の子ども達が「<u>何してるの?</u>」と怒る。R児は涙をうかべている。</p> <p>・R児は言葉につまりながら何かを言おうとしたところでちょうど最初のサビが終わってAメロが始まる。すると「はっ!」という表情をして舞台にかけ出す。他の子ども達もR児についていく。</p> <p>・舞台では誰かが新しい動きをするとそれを真似ながら踊りを続ける。</p> <p>・1曲終わると「私もおどりたい!」と3歳児が言う。R児はうれしそうに「<u>いいですよ!</u>」と3歳児を舞台につれていき一緒に踊る。</p>	<p>・自分たちで必要なものを用意する様子を見守る。</p> <p>・始めはおしゃべりがとまらない様子だったので「お客さん待てるよ! 今何を決めなくちゃいけないの?」とすべきことを確認する。</p> <p>・R児の提案に、みんな納得しているようなので客席で様子を見守る。</p> <p>・「おじぎの合図ありますか?」と確認する。</p> <p>・子ども達が舞台上に並んだのを確認してピアノでおじぎの合図をならす。</p> <p>・「お客さんが待ってるよ。お客さんがどうしたのかなって心配しているよ。」と状況を知らせ、子ども達がどうすればいいか自分たちで考えられるように声をかけ、様子を見守る。</p> <p>・舞台で踊り出すことで、少し険悪だった雰囲気が明るくなったので、お客さんとして様子を見守る。</p>	<p>R児に関する見取り</p> <p>・R児は、おそらく先頭になりたかったのだろう。自分が先頭に並べる順番を考えたのだろう。</p>  <p>・R児なりにしたいことがあるが、それを伝えていないのだろう。</p> <p>・タイミングにこだわっていたようだが、それをうまく伝えられなかったようだ。</p> <p>・険悪になりながらもR児が遊びの中心であるようだ。</p> <p>・他の子ども達もとにかく舞台上に上がったことで納得しているようだ。</p>

考察

- ・新しい環境にも慣れてきたことで、自分が好きなことに関してはリーダーシップをとり遊びを進めていく姿も見られるようになってきたのだと思われる。
- ・自分の中に遊びのイメージをしっかりともっているようである。ただ、それをうまく相手に言葉で伝えることができずトラブルになりそうになった。それでも自分の思いは最後まで貫いている。自分が始めた遊びにおいては、最後までやり通しているといえる。

・自分のしたいことに対しては意欲を見せるようになってきたものの、長縄やリレーなど今までに取り組んだことのない遊びに誘うと泣いて嫌がったり、大好きなごっこ遊びや製作に友達と取り組むことができないとわかると絵本を読んだりする姿が多く見られた。
⇒興味をもっていること、もちょうなことから少しずつ遊びの幅を広げていけるように援助していくことが必要である。

〔事例3〕 「おいしそうなケーキ」

5歳児5月上旬

活動の様子	教師の援助	R児に関する見取り
<p>○R児は毎日いろいろな絵本を読む中で、図鑑を読むようになった。</p> <p>・A児やO児が「先生見て！すごいでしょ！」と図鑑を見せてくる。そこには、花を飾った“お花ケーキ”の写りが載っていた。</p> <p>・「Aちゃんこんなケーキ作りたいな。お花たくさん見つけてるし！」するとO児は「Oもたくさん摘んでたで！」</p> <p>・「砂場で作ろうか…」「でもそれじゃあチョコレートケーキしかできないよ」「そうか…」と2人で話している。</p> <p>・「それぞれ！」とA児やO児は大喜びであった。<u>R児も教師の話聞いてにっこり笑っている。</u></p> <p>・R児は図鑑をじっと見て、端から端まで読んでいる。そして「<u>Rもお花ある場所知ってるよ。</u>」と言う。</p> <p>・A児とO児は「Rちゃんも一緒にお花摘みに行きましょ！」と誘いかける。R児も「<u>いいよ！</u>」と答えたくさんの藤の花びらを集めてくる。<u>その花びらをつかってケーキ作りを楽しんだ。</u></p>	<p>・「わあ！とってもきれいで、おいしそうやね！こんなケーキが売ってたら先生たくさん買ってしまいそうだよ！」と2人の感動に共感する。</p> <p>・「じゃあケーキが作れそうね」と遊びが展開していくよう声をかける。</p> <p>・子どものイメージを実現するために、翌日発泡スチロールを三角や四角に切ったものを用意する。自分で色を塗ったり、ボンドで花を飾って思い思いのケーキが作れるようにしておく。登園してきた子ども達に、「昨日言ってたケーキ、これはどう？」と材料を見せる。</p> <p>・O児の図鑑を借りて、R児にお花ケーキのページを見せる。「おいしそうだし、きれいでしょ！これを作るみたいだよ。幼稚園にもお花あるかなあ。Rちゃん知らない？」と仲間に入るきっかけを見つけられるように声をかける。また、年長になってなかなか戸外に出ることがなかったのでそのきっかけにもなればと思う。</p> <p>・A児とO児に「Rちゃんもお花の場所知ってるみたい！」と2人に声をかける。</p>	<p>・図鑑を“読み物”として見ているようだ。</p> <div data-bbox="1110 965 1376 1312" data-label="Image"> </div> <p>・R児も興味はもっているようだが、先に遊び始めているA児とO児の仲間に入りにくいと思っているのかもしれない。</p> <p>・大好きな本を通して花のケーキ作りにさらに関心をもったようだ。</p> <p>・友達に誘ってもらったことで、仲間にはいりやすかったのだろう。</p>

考察

- ・図鑑を読み物として見る中で、少しずつ身の回りの環境にも目をむけるようになってきた。R児の大好きな“本”が興味を広げたとと言える。
- ・自分から友達の始めた遊びに加わりにくいところがあり、始めから「一緒にしよう」と直接的な誘いかけをしたら抵抗を感じていたかもしれない。大好きな本（図鑑）を手がかりに遊びへの関心を広げ、友達の誘いに応じることができたといえる。

〔事例4〕 「ツマグロヒョウモン、バイバイ」

5歳児7月初旬

活動の経過		
<p>○R児は図鑑を見るようになったことで、虫にも関心をもつようになった。また、家庭でもよく家の近所で虫とりをしているいろいろなチョウチョを見つけ「羽がきれい」と思い始めたようだ。それ以来、幼稚園でも虫とりをするようになってきた。</p> <p>○ツマグロヒョウモンの幼虫を見つけ、それがチョウチョになることを知ったR児は友達に幼虫を飼育ケースに入れてもらい毎日家に持ち帰っては幼稚園にもってくることを繰り返した。そのツマグロヒョウモンがさなぎになると、「キラキラしてるところがきれい！時々動くんだよ。」とじっくり観察して気付いたことを教師や友達に話していた。</p> <p>○やがて成虫になり、同じようにツマグロヒョウモンを育てていたO児、S児、Y児と相談して「結婚させる」ことになった。1つの飼育ケースに4匹のツマグロヒョウモンを入れて、毎日4人で様子を観察していた。すると目の前で卵を産む様子を見ることができた。「透明できれい！ガラスみたい！」とR児は家に帰っても何度もその話をしていたらしい。</p> <p>○カルピスウォーターを飲ませることで、長く飼育できることを教師が知り子ども達に知らせる。早速試してみる。脱脂綿にカルピスウォーターをしみこませツマグロヒョウモンの羽を持って口を近づける。すると管を伸ばして飲む様子がはっきりと見えた。4人とも羽をうまくつかめなかったり、直接触ることは嫌だったりしたようだ。R児にも自分でするか尋ねたが「いい」と言って、教師がやるのをじっと見つめていた。</p> <p>○7月になり、ツマグロヒョウモンの卵が幼虫になり、飼育ケースにいれていたバンジーを食べつくしていた。はっきりと幼虫がいることも見えるようになった。</p>		
活動の様子	教師の援助	R児に関する見取り
<p>・O児が間食前に教師のところに来て、「先生、ツマグロヒョウモンな幼虫もたくさんいるから、その幼虫をまた育てて、このチョウチョは逃がすことにしてん。」</p> <p>・「うん。RちゃんとSちゃんとYくと決めた。それでな、帰りにみんなで逃がしたいねん。できる？」</p> <p>「うん」と笑顔でO児は答える。</p> <p>—間食前—</p> <p>・何人もの子ども達が「知ってる！」と答える。</p> <p>「知ってる！」「見たよ！」と口々に言っている。</p>	<p>・O児の話に耳を傾けながら、「本当にそれでいいの？逃がすの？4人で決めたの？」と確認する。今までとても大事に育てていたので一緒に世話をしていた4人が納得しているのかを尋ねる。</p> <p>「わかった。じゃあ、おやつ後にみんなて逃がそっか。」</p> <p>・間食後の活動についてお知らせをする。 「今まで、RちゃんとOちゃんとSちゃんとYくんがツマグロヒョウモンを育てたのは知ってるよね。」</p> <p>「それで、4匹のチョウチョを結婚させたら卵を産んでたくさんの幼虫になったの。」</p>	

「育ててたツマグロヒョウモンが卵を産んでそれも幼虫になりました。みんなでチョウチョは逃がしてもう一度幼虫から育てていきます。だからみんなで逃がしたいねん！」と〇児は大きな声で話す。

それを聞いて「へえ！ぐるっとまわったんや！」
「それってまたチョウチョになって、卵産んで、幼虫になって…繰り返すってこと？」「すごおい」「逃がそう！」とみんな大張りきりである。

—間食後—

・子ども達が集まり始める。4人はそっとツマグロヒョウモンの入ったケースを一緒に持ち上げてみんなの前に立つ。

・Y児が「用意できた人は手をあげてください！」とみんなに声をかける。

〇児は「逃がすから、座って！」と立っている友達に声をかけている。

R児は飼育ケースをしっかりと持ってみんなが座るのを待っている。

みんなが座ると、〇児が「逃がすね！」と言う。

R児はそっと飼育ケースを地面に置いてふたをあけた。

なかなかツマグロヒョウモンは外に出て行かない。

Y児やS児は飼育ケースをとんとんとたたいてチョウチョを出そうとしている。

・今までツマグロヒョウモンの羽にふれたことのないR児がおそるおそる手を伸ばし、羽をそっと持ち飼育ケースから出した。すると、一気に空の方へ飛び出す。それにつられたかのように、3匹のチョウチョも飼育ケースから飛び出す。

R児は笑顔で手を振っている。

〇児は「元気だね！」と言いながら手を振っている。Y児やS児も「バイバイ！ありがとう！」と言いながら手を振っている。

クラスの子もみんなもツマグロヒョウモンがとんでいく先を見ながらいつまでも手を振っている。

クラスの友達がしていることに多くの子どもが関心をもって聞こうとしている様子を見計らい、「それで、みんなにお願いがあるみたい。聞いてくれる？〇ちゃんどうぞ。」と〇児に話をするよう促す。

・命の循環を子どもたちなりに感じ取りそれを言葉で十分に表現していることを笑顔で認め、

「おやつ済んだら、お部屋の前の階段に座ってね。〇ちゃんとSちゃんとRちゃんとYくんはツマグロヒョウモンをもってみんなの前にきてね」と集まる場所を知らせる。

・教師は見ている子ども達の側に立って、子ども達が4人に注目できるように「はい。準備オッケーです！」と手をあげてみせる。

・自分たちで羽をもって外に出してやることができないので、何とかチョウが自力で飼育ケースがないかと、子ども達と見つめる。

・自分で虫に触れたことのなかったR児が、逃がしてあげたいという思いから、初めて触れることができたようだ。

考察

- ・ R 児は実物の美しさに興味をもっているようだ。たまたま目にしたチョウの羽や卵などが R 児の興味を引いたといえる。その興味がじっくりと観察する行為につながった。
- ・ 自分の思い通りには動いてくれないツマグロヒョウモンを前に、直接触れることができなかつた R 児だが、愛着をもってかかわってきたツマグロヒョウモンを「逃がしてあげたい」という強い思いから手をのばさずにはいられなかったのだと思われる。
- ・ 愛着をもってかかわってきたからこそ、育てた喜びや、逃がす寂しさ、自分自身でツマグロヒョウモンに最初から最後までかかわりとおした満足感など様々な心情を経験することができたと言える。

〔事例 5〕 「これ見て！」

5 歳児 7 月中旬

活動の様子	教師の援助	R 児に関する見取り
<ul style="list-style-type: none"> ・ R 児が登園してくるなり、「見て！こんな昨日見つけたんよ！」と虫かごを教師に見せる。 ・ 虫かごの中ではバタバタと羽音が聞こえる。 ・ 「これね、コスズメガよ。つき組にもさなぎおるやん。これは成虫。」 <p>「それぞれ！ こんなんなるんよ。ずっとねバタバタいうんよ。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「こっちはニジュウヤホシテントウっていうやつ。畑のおじさんがくれたんよ。じゃがいものはっぱを食べるんやって。」 <p>「そうなんよ。困るんやって。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「うん」と笑いながら答える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 登園時に家から持ってきたものを見せることは珍しいなと思い「なあに？」と R 児の虫かごを覗き込む。 ・ 「なにか音がするけど…これは何ていう虫？」 ・ 「あ！ これ？」と保育室のコスズメガのさなぎを持ってくる。 ・ 「へえ」と言いながら、もう一つ小さな入れ物をもっていることに気付いたので「それは？」と尋ねる。 ・ 「じゃあ、畑のおじさんは困っちゃうね。」 ・ 「でも R ちゃんはよかったね。」 	<ul style="list-style-type: none"> ・ チョウチョ以外の虫を見つけたことが嬉しかったようだ。 ・ 形は違うが、同じコスズメガだということに気付いている。 ・ コスズメガの様子を自分の言葉で表わしている。 ・ ニジュウヤホシテントウの食べ物を知った上で、おじさんと自分の気持ちの違いを感じる。

考察

- ・ チョウチョ以外の虫をつかまえたことを嬉しく思い、その虫の特徴や食べ物などについて自分で見たり聞いたりしてわかったことを教師に話している。ツマグロヒョウモンに徹底的に関わった経験から虫に対する関心を広げてきたのだと思われる。
- ・ 全く生き物に関心のなかつた R 児であるが、ツマグロヒョウモンの“美しさ”が R 児の興味をひき、そこから他の生き物への関心が広がったことでじっくりと観察したり特徴を知ったりと R 児なりに学びを深めているといえる。

〔事例6〕 「私、走るよ！」

5歳児 10月中旬

- ・2学期になって運動会で5歳児が取り組むリレーに誘いかけると表情がこわばり、時には泣いて嫌がっていた。
- ・9月下旬になり友達や先生と手をつないで走ることで、参加ができるようになり、かたい表情ながらも取り組むようになってきた。
- ・家庭でも運動会に対する不安を話すことが多かったようなので、保護者と連絡を取り合い、R児が前向きに参加できる援助を考えていくことにした。
- ・無理強いさせないようにしながらも、バトンをつなぐことでリレーができるということを絵本や教師とのやりとりを通して伝えることを繰り返した。
- ・運動会の一週間前、R児は登園後に教師のところに来て意を決したように「私、がんばって走る」と言い、その日からリレーに取り組むようになった。

⇒今までに取り組んでこなかったリレーに大きな不安があったようだ。また、チームでの取組なので「自分のせいで負けたら…」という思いもあり参加しにくかったのだろう。家庭とも連携を取り、同じように対応をしてきたことでR児も自分のペースで気持ちを整理し自ら取り組む決意ができたのだろう。

〔事例7〕 「勇気を出せたよ」

5歳児 10月下旬～11月初旬

- ・4月から行ってきた幼小交流活動を通し、1・2年生のペアのお姉さんにも親しみをもってかかわってきた。
- ・10月末一緒に奈良公園へ遠足に行き、そこで見たことや調べてわかったことを絵やお話にして発表する機会があった。R児は小学生もいる場で活動をしたり、発表をしたりすることを泣いて嫌がり、一時は「小学校に行きたくない」と言うまでにもなった。
- ・家庭と連携を取りながら「できることだけでいいからやってみる」ことをR児がめあてにできるように援助を行った。
- ・R児も大好きなペアのお姉さんを困らせてはいけないという思いから、できることとどうしてもやりたくないことは自分で意思表示をするようになった。次第に活動後のR児の表情が明るくなってきた。家庭でも「私、今日すごくがんばったんよ！お姉ちゃんに聞かれたことは全部お答えできたし、紙に字かいたりもできた。すごい楽しかったよ。次はもうちょっといろんなことができるように頑張るねん。勇気だすねん。」と話していたようだ。
- ・発表当日は、みんなの前で大きな声で小学生と一緒に話をするのができた。幼稚園で発表して思ったことをクラスの友達に聞いてもらう時間を設けると、R児は一番に手をあげて「ずっと前からドキドキしてたけど大きな声で話せてとても嬉しかったです。」と話し、家庭でも「勇気をだせて、涙がでるくらい嬉しかった！」と話していた。

⇒大勢の人の前で発表をすることに緊張し、一時は小学校へ行くことへの不安も感じていたようだ。それでも教師や保護者の励まし、小学生のペアのお姉さんを困らせてはいけないという思いがありR児自身がめあてをみつけ、それを実行することができたことは大きな自信となり、また自分の成長を感じる出来事となったと思われる。

〔事例8〕 「こんなおべんとうつくるんだ」


5歳児 11月中旬

活動の経過

○小学生との奈良公園への遠足や交流活動で一緒にいろいろなものを作ったり、わかったことを絵にしたりした経験も活かしながら、5歳児2クラスで「じょしだいならこうえんごっこ」をして4歳・3歳児を誘って遊ぶことになった。今までにも「じょしだいどうぶつえんごっこ」や「つきぐみしょうてんがい」といった協同活動を経験してきたのでそれらの経験も活かし、子ども達とどのような遊びの場を作るか相談をしながら準備を進めていった。

○大仏殿や肩越しに景色を見ることができる大きな大仏、乗って動く鹿などいろいろなものを作ることを決めた中でR児はお客さんに食べてもらうお弁当を作るグループになった。隣のクラスのM児とT児の3人で作

ることになり、今まであまり一緒に遊んでいない友達ではあったが不安になることもなく相談をしながらどのようなメニューにするかを決めていた。「鹿や大仏のおにぎり」や「鹿かまぼこ」を作ろうと決まったようだ。○何を作るか決めた翌日から、積極的に隣のクラスに出かけていき、M児・T児と一緒に黙々とお弁当を作り続けていた。

活動の様子	教師の援助	R児に関する見取り
<p>11/9</p> <p>・R児は「鹿のかまぼこ何でつくろうかな。」とおにぎりなどを作りながらつぶやいていた。T児がそれを聞いて「画用紙？」と答える。R児は「でも、かまぼこってぶくってしてるよ〜。画用紙だとべっちゃんこだしね。」と2人とも手を止めずに話しながら作っていた。</p> <p>・R児も自分では材料を思いつけなかったようで「先生、かまぼこ何で作ろうかな。何かいい材料ない？」と尋ねに来た。</p> <p>・R児は発泡トレイを見て、笑顔になり「ありがとう」とだけ言って発泡トレイを集めて作り始めた。半円型に切り取って鹿の絵を丁寧に描き込んでいた。</p>	<p>・2人のやりとりを聞きながら、教師も何で作るとイメージが実現できそうか考え、発泡トレイを切っではどうかと思い用意をする。</p> <p>・「これはどう？」と発泡トレイを出して見せ、「これをかまぼこ型に切って鹿の絵を描いたらどう？」と提案してみる。</p>	<p>・かまぼこをイメージしながらそのものに近くなるような素材を探しているようだ。</p> <p>・自分のイメージに合う素材だと思ったようだ。</p>
<p>11/10</p> <p>・R児は登園してくるなり、1枚の紙を教師に見せる。「これ見て！3歳さんや4歳さんがどんなお弁当をもらえたらうれしいかメニューを書いてきたよ！」</p> <p>・R児は嬉しそうに、「そうなの！何を作らなくちゃいけないか忘れたらダメやからしなくちゃいけないことを全部書いてきたんだ。あと、まだ大仏おにぎりとか鹿おにぎりの顔をどうやって作るかは決まってないんだ。」と話していた。</p>	<p>・「なに？なに？」と言いながら教師もR児がもってきた紙を見る。「おにぎり、たこさんウインナー、サンドウィッチ…だいぶつさんのかおや、しかのかおはのりです？」と書いてあることを読み上げた。</p>	<p>・小学生との交流の中で2年生が活動の計画書を書いていた。それを真似て、ごっこ遊びの計画書を書いてきたのだろう。</p>
<p>11/14</p> <p>・朝、R児が大きな袋を4つほどかかえて保護者と一緒に登園してくる。保護者が「Rが家に帰ってきて、このままではごっこに間に合わないかもしれないと週末慌てていたんです。120個のお弁当を3人で用意するのにまだ40個ほどしかないから少しでも家で作りたいと…それで週末1人で全部作ったんです。」と申し訳なさそうに言いに来た。その横でR児は誇らしげに立っていた。</p> <p>・R児は「昨日数えたら70個あったよ！」と大きな声で答えた。そして、早速M児やT児にも「間に合わないといけないと思って作ってきたの！」と見せに行く。T児はとても驚いた表情で「すごい！Rちゃんこれ全部作ってくれたの！ありがとう！すごい！」と答える。R児は「大丈夫だよ！」と自信満々に言う。</p>	<p>「すごいね！大変だったでしょ！でも、自分で見通しを立てて活動に気持ちを向けているということとその意欲が素晴らしいことですね！」とR児と保護者に話す。そしてR児に「すごいね！いくつ作ったの？」と尋ねる。</p> 	<p>・何がどれだけ足りないか、3人でどれほどの作業が残された時間でできるかという活動全体の見通しをたてて、自分の役割を果たそうとしている。</p>

考察

- ・R児は「じょしだいならこうえんごっこ」を成功させたいと思い、自分が担当することに決めたお弁当屋さんの中で「お客さんの数（120個）作る」というめあてをもち活動に取り組んでいることがわかる。
- ・緊張しながらも最後まで取り組んだ幼小交流活動の中で、2年生がしていたことを吸収し自分でも計画書を書いて活動の見通しを立てようとしたのだと思われる。
- ・教師や友達に認めてもらえたことで、さらに自信をもつことができただろうと思われる。

5. まとめ

- R児は遊びや活動の様々な場面で自らめあてを見つけ、積極的に物事にかかわるようになってきた。R児の姿の変容を支えた要素としてあげられるのは、“興味・関心の広がり”“教師の援助”“保護者のかかわり”の三点だと考えられる。
- R児の興味や関心・思いを教師がしっかりと受け止めた上でそれらを生かしながら友達とともに遊びや活動に取り組めるように援助を行ってきた。R児の変容をすぐに求めるのではなく長いスパンをかけてR児の興味や関心・思いに寄り添ってきた。そのことでR児の興味・関心にも広がりが見られたのだろうと思われる。
- 保護者と教師がそれぞれのアプローチをR児に対してするのではなく、R児を受け止めR児に寄り添いながらも、何を課題としてどのようなかかわり方をするのかを合わせ、同じアプローチをしていったことでR児の姿にも変容が見られてきたのだろう。
- 「これがすきだな」「やってみたいな」と思う子どもの気持ちを十分に認めながらも、そこから広げられることはないかと機を待つことが肝心なのではないかと思われる。教師は子どもを“育てよう”と焦るのではなく、子どもが“育つ”機を迎えるまで、その子らしさやありのままの姿を十分に認めることが必要だと考える。させられたことではなく自らが広げた興味の中で物事にかかわることで、自分で気持ちを向けようとするようになったのだろう。
- 保護者がその子らしさやありのままの姿を、よさとして受け止められるよう十分に教師と話す機会を設けることも大切だろう。その際に子どもの育ちの見通しをもってもらい、今何にポイントをおいて援助をすることが必要なのか共通認識をもてるように心掛けることは不可欠だと考えられる。

6. 今後の課題

- 自分の興味・関心を広げて、様々な遊びや活動に取り組むようになったR児が今後どのように活動を展開していくかを丁寧に見取することで、環境や教師の援助についてさらに考察を深めたい。また、家庭との連携についても見直し、保護者の変容を考えることで子どもの育ちを支える要素として考察できるとよいと考えている。

生活と学習の一体化をめざした音楽学習 — 泥だんご遊びから生まれた「泥だんごの歌」 —

廣津 友香（奈良女子大学附属小学校）

I. 研究の目的と方法

木下竹次は、学習について「学習は生活の為に自ら生活することによって自己の生活の発展を図って行くことである。」¹⁾と考へ子ども生活と学習は一体であると捉えている。生活と一体化した学習とはどのような学習活動なのか。これまでに筆者は、木下のいう「生活と学習の一体化」とはどのような学習かを整理し、生活と一体化した音楽学習の方法原理について考へてきた²⁾。前回の研究では、生活と一体化した学習とは、問題解決の過程をたどる学習方法であり、「子ども自身が問題を持ち、その問題を解決する方法を考へて実行し、その結果を自ら批判する」のが、木下の考へる問題解決の学習であることを明らかにした。さらに、このような問題解決の学習を音楽学習に当てはめ、以下の4点を音楽学習の方法原理として導き出した。

- ・自己の感情表現として学習活動が始まり、表現として展開される
- ・表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する
- ・自分の表現したものを客観的に批判できる場面を設定する
- ・自分の満足した作品ができた時はクラスで発表させ、共有させる

そこで、本研究では、この方法原理に基づいて実践を行い、前回の研究で導き出した方法原理について検証したい。具体的には、4つの方法原理を取り入れて学習活動を実践し、分析する。実際の学習において、4点の方法原理を用いることで生活と一体化した音楽学習が可能かどうか検証する。

II. 研究の内容

(1) 研究実践の構想

本研究で取り上げる実践は、奈良女子大学附属小学校2年生で2011年10月～12月に行った泥だんご遊びの歌づくりである。奈良女子大学附属小学校の学習には「しごと」³⁾があるが、この「しごと」で泥だんご遊びの活動を行った。その活動から歌づくりへと移っていく際に、上述した音楽学習の方法原理を取り入れた。4つの方法原理を、つぎのような形で具体化し実践を行った。

①自己の感情表現として学習活動が始まり、表現として展開される

泥だんごの活動を基盤とし、その活動の中で湧き上がった感情を歌づくりへとつなぐようにする。そうすることで、自然な学習の流れで自己の感情を表現として展開することができる。

②表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する

どのような歌にするか、実際に歌ったり歌詞を考へたりするなどの音楽活動を通して、自己の感情が表現できるようにする。

③自分の表現したものを客観的に批判できる場面を設定する

実際に歌ったり聴いたりした後に、その表現でよいのかどうかふり返りの場をもつことで、

表現したものを客観的に捉え批判できるようにする。

④自分の満足した作品ができた時はクラスで発表させ、共有させる

今回は学級全体で歌づくりをすすめていくが、活動の中に全員で歌詞を読んだり歌ったりする活動を取り入れることで、作品を共有し一体感をもって活動できるようにする。

(2) 研究実践の概要

ここで、泥だんご遊びから歌づくりまでの学習活動の様子を述べる。なお、論文中の子どもの氏名は全て仮名とする。

①活動1：泥だんご遊び

泥だんごについて、子どもたちに尋ねると「幼稚園の時にいっぱい作ったからよく知っている。」という子どももいれば「初めて作るから、どうやって作ったらいいかわからへん。」という子どももいて、遊びの経験は様々だった。経験の差はあるものの、活動を始めるとどの子どもも夢中になって泥だんご作りを楽しんでいた。そのうち、「とにかく大きいだんごを作る。」「三角や四角の形のだんごにする。」「つぶれないだんごを作ってみたい。」など、大きさや形、硬さなどにこだわって泥だんご遊びを楽しむようになった。さらに、時間が経つにつれ子どもたちはただ作るのではなく「泥だんごを作るには水と土はどれくらいずつ入れたらよいのか（水と土の関係）」や「色つきの泥だんごを作るにはどうすればよいのか」など、自ら問題意識をもち、自分の考えを確かめながら泥だんご作りに取り組むようになった。

水と土との関係を考える学習活動では、水と土それぞれをコップで測りながら作る子どもや、土に少しずつ水を混ぜながら分量を考えている子どもなどがいた。また、色つきの泥だんごを作る学習活動ではどうすれば色つきの泥だんごができるか考え、土に絵の具や青汁、トマトジュースなどを混ぜ実際に自分の考えを試す姿があった。

また、子どもたちは毎回活動後に感想を書いていた。その感想には、泥だんごで楽しかったことやうまくいかず悔しかったこと、次の活動で試してみたいことなど、泥だんごに対する子どもたちの感情がありのままに表現されていた。

②活動2：泥だんごの歌詞づくり①

毎回書く活動後の感想には、子どもたちの泥だんごへの思いが十分記されていた。そこで、この感想をもとに、歌づくりの活動（表現）へと展開するようにした。感想そのものが歌詞として表現できると考えたが、感想は文章で書かれているため、そのままでは歌になりにくい。文章から歌につなぐため手立てとして、感想を五・七・五の形（例：どろだんご 水が多すぎ たいへんだ）で表現するようにした。五・七・五の形にすると調子がよくなり歌詞や歌になりやすいこと、当時、クラスの中田が五・七・五を使って日記を書いていたことが子どもたちの話題になっていたこと、から歌づくりへのきっかけとして五・七・五の形を使った。実際に文章で書いた感想と五・七・五の形で書いたものを読み比べ、後者の方が調子よくリズムにのって読めることを実感できた。自分の思いを伝えるために、感想を五・七・五の形に合うよう言葉を変えたり別の言葉と組み合わせたりして修正し、よりよいものへと進めていった。このようにして、五・七・五の形で書いた感想を子どもたちは「今日の一句」と名付け、毎回活動後に「今日の一句」を作っては画用紙に書き、教室に掲示した。

例：がんばるぞ つくって楽しい どろだんご（工藤）

どろだんご 絵の具をまぜたら 色だんご（瀬川）

かたいもの 作るコツは さらすなだ (今津)

③活動3：泥だんごの歌詞づくり②

教室には、たくさんの「今日の一句」が掲示されている。これらをどのようにして歌詞にするか意見を出し合い、まずは自分の気に入った「今日の一句」を1つ選ぶことで数を絞ることにした。1人1つ「今日の一句」を選んだが、それでも教室にはまだ38枚画用紙が並んでいた。子どもたちは、さらにここからどのように歌にするか考えて意見を出した。「全部つないだらいい。」「出席番号順に並べたら全員の歌ができると思うよ。」との意見が出たので、実際に全員で全部の句をつないで読んでみることにした。読んだ後のふり返りの場では、「長すぎて疲れる。」「全部つないで歌にするには難しい。」などの感想や意見が出て、全部の句をつなぐのはやめることにした。

子どもたちは、さらに話し合いを続け、その中で井上が出した「同じような活動を今日の一句にしている人がいるから、その仲間で集めたらどうか。」という意見にみんなが賛成した。そこで、井上の考えをもとに、つぎの4グループに分けることにした。

- ア. 泥だんごの作り方についての一句を集めたグループ
- イ. 水と土の関係についての一句を集めたグループ
- ウ. 色つき泥だんごについての一句を集めたグループ
- エ. 泥だんご学習全体についての一句を集めたグループ

子ども自身が自分の句がア～エのどこに入るか考え、仲間分けをしていった。その結果、ア(11人)イ(4人)ウ(19人)エ(4人)となった。(ウは人数が多かったため、ウの中で2つのグループに分けることにした)

④活動4：泥だんごの歌詞づくり③

仲間分けをしたものの、グループの中で全部の句をつないで歌詞とするにはまだ長すぎる。子どもたちは、さらに「今日の一句」をまとめるためにはどうすればよいかと考えた。そして、同じグループの中で、重なっている言葉や似たような意味の言葉は削ったり1つにまとめたりして言葉を厳選することを考えた。全体を短くまとめ、不公平がないように言葉の数も全てのグループでそろえることにした(五・七・五・七・五・七・五・七・五の形)。また、言葉を厳選するときには必ず自分の思いを込めた言葉が1つは入っているように配慮する子どもたちの姿があった。そして、仲間の中で何度も言葉を読んだり聞いたりして、さらによいものへと言葉を厳選していった。

例：【グループ内で修正する場面】

1. 自分で言葉を修正する。

(小山) だろだんご 月にうかんだ 白さです

→だろだんご 月にうかんだ 白さだよ

(森田) だろだんご かたいか調べて かけちゃった

→だろだんご かたいか調べて 作ろうね

(向井) だろだんご いっぱい作れて 楽しいな

→だろだんご いっぱい作れて 楽しいよ

(山本) だろだんご みんないっしょに 作ろうよ

→だろだんご みんなと いっしょに 作ったよ

※(下線部は子ども自身が修正した言葉)

2. グループで言葉を厳選する。

(子どもたちの話し合いの中から)

- ・4人全員が使っている「どろだんご」という言葉は必ず入れよう。
- ・「どろだんご」以外にも自分の言葉1つは入っているようにしよう。
- ・小山の「月にうかんだ」という言葉は他のグループにないし、読んでみたらきれいな響きだから入れたい。「月にうかんだ」を使うなら「月にうかんだ白さです」までをセットにして読まないに変だった。
- ・(選んだ言葉をいろいろな順序に並べて何度も読み)楽しかったっていう気持ちやいっしょに作ったっていうことは最後に入れたい。



【完成】

どろだんご 月にうかんだ 白さだよ かたいか調べて 作ろうね
いっばい作れて 楽しいよ みんなといっしょに 作ったよ

⑤活動5：泥だんごの歌詞づくり④

グループごとに完成した歌詞を発表し、学級全体で聴いたり読んだりした。その後のふり返りの場で感想や意見を交流し、全員でさらにより歌詞へと修正していった。

例：【学級全体で修正する場面】

1. あるグループが、完成した歌詞（以下）を発表する。

どろだんご 白いおさとう おけしょうす 石を入れても 色がつく
二月は いろいろ使って がんばるぞ

※二月（につき）とは二年月組のことを表す



2. 子どもたちからつぎのような意見が出る。

「二月は」のところが、言葉の数が足りないから違う言葉がいいのではないか。

(五・七・五・七・五・七・五・七・五で言葉の数を他のグループとそろえることを決めたので、「二月は」のところは、本来七・五の12文字が入らなければいけないことを指摘している)



クラスで泥だんご遊びをしたから、「二月」ということを入れたい。(グループの思い)



「二月は」を「二年月組」にしたら、意味は同じで数が7文字になるよ。
その後に「みんなでね」と入れたら、言葉の数もぴったり合うよ。



(修正後)

どろだんご 白いおさとう おけしょうす 石を入れても 色がつく
二年月組 みんなでね いろいろ使って がんばるぞ

【完成した全グループの歌詞】

1. どろだんご 白いおさとう おけしょうす 石を入れても 色がつく
二年月組 みんなでね いろいろ使って がんばるぞ
2. どろだんご かべにくつつく たいへんだ やっとできたぞ こわれそう
べちゃべちゃべちょべちょ 気持ちいい すべておとして かたいかな

3. じっけんだ 比べるために やってみよう 中も色づけ してみたい
カラスプレー しっぱいだ 青汁まぜても 色つかない
4. だろだんご 緑や青の 絵の具でね 色つけるんるん だろだんご
絵の具をつけて きれいだな 色つけじっけん 成功だ
5. だろだんご 月にうかんだ 白さだよ かたいか調べて 作ろうね
いっばい作れて 楽しいよ みんなといっしょに 作ったよ

以上、子どもたちは自分の思いをのせた歌詞を5番まで作った。そして、この歌詞を全員で何度も読み、つくった歌詞を共有していった。

⑥活動6：泥だんごの歌の旋律づくり

5番までの歌詞ができた後、子どもたちの活動はそれらの歌詞に旋律をつける活動へと移っていった。子どもたちにとっては歌詞を作るのも旋律を作るのも初めての活動である。そこで、旋律づくりのきっかけとして、筆者が出だしの旋律を作ることにした。

まずは子どもたちに、何度も何度も1番の歌詞の初め（だろだんご…）を読ませた。そして、子どもたちの読みの調子から筆者がピアノで音の高低をとり、旋律をつくった。その結果、出だしの「だろだんご」は「ラララソミー」という旋律にした。子どもたちは、その音にのせて何度も「だろだんごー」と歌い、それをきっかけとして続きの「白いおさとう おけしょうす」も即興で歌い始めた。その歌声を拾うと、以下の2つの旋律があった。

- だろだんごー しろいおさとう おけしょうすー
- (ア) ラララソミー ♪ ラララソソソー ラララソミー ♪
- (イ) ラララソミー ♪ ラララソソソー ラララソラー ♪

最後の音が(ア)は下がり(イ)は上がっている。子どもたちと一緒に、何度もこの2つの旋律を歌ったり聴いたりして比べ、そのつどふり返りの場をもって意見を交流した。その中で中田は「まだ歌は(二年月組…)と続くから、アの方が続く感じがしていい。イはもう歌が終わる感じがするからおかしい。」と言い、岡本は「泥だんご遊びはすごく楽しかったから、音が上がる方が楽しい気持ちがする。」と言った。この2人の意見をもとに他の子どもたちにも尋ねると、「泥だんご遊びは楽しかった。」「楽しい気持ちを表したい。」と岡本の意見に共感する子どもが多く、「おけしょうす」の旋律の最後は「ラララソラー」と上げることに決めた。このようにして、自然に歌う子どもたちの声を筆者がピアノで拾い、子どもたちと一緒に音を確かめたり歌った感想を交流したりしながら旋律をつくっていった。

【完成した旋律】

- (旋律) ラララソミー ♪ ラララソソソー ラララソミー ♪
 だろだんごー ♪ しろいおさとう おけしょうすー ♪
- (旋律) ラララーソソソソ ラララソミー ♪ ララララソソソソ ラララソラー ♪
 にねんーつきぐみ みんなでねー ♪ いろいろつかって がんばるぞー ♪

※5番までこの旋律を繰り返して歌う

⑥活動7：泥だんごの歌のふりつけ

子どもたちは、自分たちが作った歌を嬉しそうに何度も歌っていた。何度も繰り返し歌ううちに、歌にのってきた中田は歌に合わせて教室を歩きまわり始めた。それは、まるで泥だんごをつくるための土を探しているような動きに見えた。それを見て石田は「この歌のふりつけをしたい!」と声を上げた。中田の姿や石田の声から、歌に合うふりつけを考える活動へと入っていった。

米田は、泥だんごを作った時の様子から歌に合わせて手でだんごを作るふりつけを考えた。そして、2番の「ぺちゃぺちゃべちょべちょ」では、土に水を入れてこねた時の様子を、両手を使って表現した。そのふりつけを見た子どもたちは、「いいなぁ。」「泥だんごを作った時、そうやって作ったわ。」などと声をあげ、米田のアイデアに賛成した。周りの子どもも米田のまねをしてふりつけをしたり、さらに大きく手を動かしたりして表現をふくらませていった。また、これまでにわらべ歌で遊んだ経験から、石田は「1番の最後の歌詞（がんばるぞ）でじゃんけんしたい。」と意見を出した。続いて森田は「わらべ歌の遊びみたいに、じゃんけんで負けた人が勝った人の後ろにつながっていったらどう？」と遊び方を広げていった。そして、歌に合わせて教室中を歩いたりじゃんけんをしたりして実際に動いた後、その動きをふり返った。そして、歌いながら好きなように歩き、それぞれの歌詞の最後で出会った人とじゃんけんをする、という遊びに決めた。

Ⅲ. 分析

これらの学習活動の様子を「4つの方法原理が学習活動の中でどのように働いているか」という視点で分析する。今回は学級全体で活動をすすめたため、学習活動全体を分析の対象とする。

(1) 自己の感情表現として学習活動が始まり、表現として展開される

まずは、子ども自身が自分の感情を表現したいと欲望をもつことである。この欲望が情意となつて後の活動を支えていくと考えている。本実践の泥だんご遊びの活動は、どのように歌づくりへとつながっているのだろうか。

子どもたちは、活動1（泥だんご遊び）で夢中になって泥だんご作りに取り組んでいる。泥だんご遊びの活動を通して、「とても楽しかった。」「次は色のついた泥だんごを作ってみたい。」など、様々な感情が湧き上がっており、毎回活動後に書いていた感想は自己の感情表現そのものである。実際に活動して感じた生の感情をそのまま歌詞として表現するために、活動2で感想を五・七・五の形に表した。この活動は歌づくりへの第一歩であり、活動の感想を歌づくりの原点とすることで、できあがった歌詞は自己の感情がそのまま表現されているものとなったと言える。そして、泥だんご遊びから歌づくりへと、活動を切り離すことなくなめらかにつなぐことができたのではないだろうか。

また、活動6では、岡本が「音が上がる方が楽しい気持ちがする。」と言い、活動7では中田が自然と歌に合わせて歩き始めたり石田が「ふりつけをしたい！」と声を上げたりしている。岡本は泥だんご遊びの楽しかった気持ちを旋律で表現したいと思い、中田は作った歌を歌っていると思わず動き出してしまった。これは、まさに泥だんご遊びでの自己の感情を音楽で表現しようとしている姿である。

このように、泥だんご遊びの活動はすべての活動の土台となり、その思いが表現へとつながっていったと考えられる。

(2) 表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する

活動3では、「今日の一句」を全部つなぐとよい、という意見が出たので全部つないで読んでみた。しかし、実際に読むと長すぎて歌にはならないことがわかった。活動4や活動5では、グループや学級で何度も言葉を読んだり聞いたりすることによって、自分たちの感情に一番合う表現を選んだ。このように、歌詞を考える際には、ただ紙面上で言葉进行操作するのではなく、実際に声に出して読むことで相応しい表現を選ぶことができた。

また、活動6では、実際に子ども自身が2つの旋律を歌ったり聴いたりして比べることによってどちらの旋律が合うか考えた。そして、楽しい気持ちを表現するには音が上がる方がよい、と多くの子どもが実感し、楽しいという感情を表現した旋律をつくることができた。活動7では、米田の考えたふりつけを試したり歌に合わせて歩いたりして、実際に動いて試すことで歌に合うふりつけを考えた。

このように、自分たちの考えを実際に試す場をもったことで、十分に表現方法を工夫することができ子どもたちが納得する表現ができ上がったと考えられる。表現方法を工夫する過程では、歌ったり動いたりするような実際に活動する場が必要である。

(3) 自分の表現したものを客観的に批判できる場面を設定する

たとえば、活動6では、2つの旋律を歌ったり聴いたりして比べた後のふり返りの場で、中田や岡本は2つの旋律のよさや問題点を見つけることができた。活動7では、考えたふりつけを試した後のふり返りの場でさらに表現を工夫し、ふりつけを完成させた。実際に歌ったり動いたりして試した後にふり返りの場をもち、感じたことや意見などを交流することで、表現を客観的に捉えることができた。そして、自分の表現を客観的に批判することで問題点に気づき、その点を修正したり工夫を加えたりして表現をよいものへとつくり上げていった。

このように、自分の表現に対して、批判と工夫を繰り返しながら完成へと導いていくと考えられる。このことから、考えた表現を実際に試した後にふり返りの場をもち、自分の表現を客観的に捉えて批判する場が大切である。

(4) 自分の満足した作品ができた時はクラスで発表させ、共有させる

活動5で、グループごとに作った歌詞を学級全体の場で読み全員で修正したことで、学級全体で歌詞を共有することができた。それまではグループごとに活動を深めていたが、この活動を通して学級全体で共有したことによって、「みんなで作った歌」という一体感が生まれたと言える。よって、その後の旋律を考えたりふりつけを考えたりする活動も、全員で進めることができたのではないだろうか。

IV. 結論

本研究の目的は、4つの方法原理(①自己の感情表現として学習活動が始まり表現として展開される②表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する③自分の表現したものを客観的に批判できる場面を設定する④自分の満足した作品ができた時はクラスで発表させ、共有させる)を取り入れることで、生活と一体化した音楽学習が可能かどうか検証することである。本研究において、生活と一体化した学習とは、問題解決の過程をたどる学習方法である。

まずは、4つの方法原理が学習活動の中でどのように働いたかまとめる。

(1) 自己の感情表現として学習活動が始まり、表現として展開される

本実践の土台となっているのは、泥だんご遊びでの経験である。泥だんご遊びでの楽しかった気持ちや体験などが原動力となり、最後まで学習活動を支えとなった。そして、泥だんご遊びの活動の中で湧き上がった感情を歌詞や旋律などで表現することができた。

(2) 表現方法を自分で創意工夫する過程を保障する

表現を工夫する際、歌ったり聴いたりするような音楽活動の場を設けた。ただ紙面上で歌詞を考えたり修正したりするのではなく実際に歌ったり聴いたりすることで、自分の思いが表現できているのか、実感することができた。

(3) 自分の表現したものを客観的に批判できる場面を設定する

実際に歌ったり聴いたりして試した後に、ふり返りの場をもった。感想や意見を交流する中で、自分の表現はこれでよいのかと客観的に捉えて問題点を見つけ、さらに表現を工夫したり修正したりすることができた。

(4) 自分の満足した作品ができた時はクラスで発表させ、共有させる

グループごとに作った歌詞を全員で読んで共有したことで学級全体に一体感が生まれ、その後の活動（旋律づくりやふりつけづくり）へとつながっていった。

では、これら4つの方法原理を取り入れた学習活動は生活と一体化した学習（問題解決の過程をたどる学習方法）となっていたのだろうか。分析をもとに、それぞれの活動において、子どもたちがどのようなことを問題としていたのか以下にまとめる。

活動1：色つきの泥だんごを作るにはどうすればよいか、など

活動2：感想を五・七・五で表現するにはどうすればよいか

活動3：「今日の一句」を1つの歌詞にするにはどうすればよいか

活動4：グループの中で1つの歌詞にするにはどうすればよいか

活動5：グループごとに作った歌詞を1つの歌詞にするにはどうすればよいか

活動6：つくった歌詞に合うのはどんな旋律か

活動7：つくった歌に合うのはどんなふりつけか

子どもたちは常に問題意識をもって活動に取り組み、その問題が解決すると同時に新たな問題が生まれている。そして、その新たな問題を解決しようとする活動を進める。このように、本実践では子どもたちが自ら問題をつくり変え、連続して活動を深めていく姿が見られた。よって、本実践は問題解決の過程をたどる学習方法であり、4つの方法原理を取り入れることで、生活と一体化した音楽学習が展開できたと言える。

生活と一体化した音楽学習を展開するにあたって、4つの方法原理の中で(2)「実際に歌ったり聴いたりする活動を取り入れること」と(3)「その活動をふり返る場をもつこと」は大きな役割を果たしている。ただ、歌ったり聴いたりする活動を取り入れるだけでは問題解決の学習とはならない。ふりかえりの場があることで、自分の表現を客観的に捉えることができる。そして、歌ったり聴いたりして感じたことや考えたことを交流する中で、新たな問題が生まれさらに表現の工夫がなされる。つまり、(2)と(3)の活動は一緒に扱うべきであり、(2)と(3)を行きつ戻りつしながら表現が工夫されると考える。

今回の実践は「しごと」の学習を基盤とした音楽学習の事例である。今後は、音楽科の学習においてもこれら4つの方法原理をどう具体化し実践するか考えたい。

〔注〕

1) 木下竹次(1926)『学習各論(上)』復刻版(1972)玉川大学出版部, p.21

2) 西條友香(2008)『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, pp.62-69

3) 奈良女子大学附属小学校研究会著(2008)『確かな学習力を育てるすじ道』明治図書, p.149

自己表現を促す授業を目指して

— 附属小学校外国語授業実践報告 —

宮本 典子（奈良女子大学附属中等教育学校）

I. 小学校外国語活動必修化の概略

2002年4月から小学校では新学習指導要領にもとづく授業が全面実施となり、それにとまって新設された「総合的な学習の時間」を利用して英語活動を一般の学校でも取り入れることが可能になった。2011年度からはこれまでの「総合的な学習の時間」における「外国語学習等」から独立した領域として「外国語学習」が新設され、5、6年生で年間35時間（週1時間）が必修化される。2011年度から実施される「外国語活動」とこれまでの英語活動との違いについては以下ようになる。2009年度には全国の公立小学校における「英語活動」の実施率はすでに99%を超えていたが、実施する内容はすべて地域や学校任せで学年や配当時間数に大きな違いがあった。教科としての英語活動を施行実施している学校から、年に数回程度全校児童を集めて英語の歌を歌ったり、簡単なゲームを行っただけという学校も含まれている。このような現状が文部科学省を強く動かしたと考えられる。（小学校英語を取りまく状況の詳細については秋山・塩川（2009）を参照。）また必修化に至る経緯について、樋口（2010）では以下のように述べられている。

「義務教育として小学校で外国語活動を行う場合には、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要である」、しかし、「目標や内容を各学校で定める総合的な学習の時間とは趣旨・性格が異なる。一定のまとまりをもって活動を行うことが適切であるが、教科のような数値による評価にはなじまない」（中央教育審議会教育課程部会・外国語専門部会 2006）との認識から、教育課程上の新たな位置づけとして「領域」としての必修化に至り、共通に指導する内容を示すべく小学校学習指導要領外国語活動にもとづき、『英語ノート1・2』が編集、配布されたのである。（樋口忠彦他 2010. p.38）

2. 授業のねらい

1999年度より附属小学校の5、6年生の授業で英語教育が週一回行われていた。その後、2003年度には4年生、2006年度には2、3年生にも導入された。2008年度より中等教育学校の英語教員が国際の授業の一部を担当している。

2009年度と同様に2010年度附属小学校での国際の授業は以下の枠組みで行われた。

学 年	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
担当者	JET	JET	JET1 ----- JET2	ALT	ALT

4年生 JET1 三好里佳 JET2 宮本典子

2008年度から附属中等教育学校の教員が4年生の国際の授業を担当している経緯があり、基本的にはこれまで行ってきた内容を踏襲している。その上で目の前の児童の興味や関心、彼らが抱える課題等をヒントに授業を組み立てた。文部科学省が公示する小学校学習指導要領では、「外国語活動」の目標を以下のように示している。

「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」(文部科学省 2008: p.95)

小学校での英語活動の目標を考える上で大切なことは、英語はあくまでも言語や文化を体験的に理解するための手段であり、中学校で学習する文法などの英語教育の前倒しになってはならないということである。従って授業の中でできるだけたくさんの英語に触れさせ、教師の英語が「わかった」、自分で言ったことが友達に「通じた」という経験を通して児童に自信やコミュニケーションに対する興味をもたせることを大切に、その上で言語や文化に対する理解を深めることをねらいとした。またそのような活動を通して、英語に対する抵抗をできるだけ持たずに高学年へ移行できるような授業を目指した。

授業の内容で気をつけたことは、できるだけ彼らの知的好奇心を満たすような授業を行い、単なるゲーム活動や会話練習にならないようにすることだった。小学校4年生にもなると内面的な成長もあり、英会話の場面設定に沿っただけのテーマでは児童のモチベーションがあがらない。またそのような問題は小学校の英語教育においてこれまで議論されてきたことでもある。そこで彼らが深く考えたり、話し合ったりするための題材となるような内容のあるテーマ選びが必要だと考えた。ユネスコ憲章の「中等学校の外国語教育に関する各国文部省への勧告59号」(ユネスコ公教育会議、1965年)では外国語教育の理念は次のように示されている。

「現代外国語教育はそれ自体が目的ではなく、その文化的および人間的側面によって、学習者の知性と人格を鍛え、よりよい国際理解と市民間の平和で友好的な協力・協働関係の樹立に貢献すべきである。」

憲章の中で特に「文化的および人間的側面によって、学習者の知性と人格を鍛え」という部分に注目した。つまり英語学習を通して、自分と他者との違いに気づき、自分自身を尊重し、自分自身を高められるような英語活動が大切だと考えた。

以上のことを踏まえ、国際の授業のねらいを次のように設定した。

- 1 英語の発音やリズムを通して言語理解を深め、普段自分たちが使っている日本語に対する理解を深める。
- 2 あいさつやジェスチャーなど文化的な違いに触れることで多様な文化の存在を認め、現代社会の多様性を知るきっかけを作る。
- 3 様々な視点からの問いについて生徒が考え、話し合い、問題解決したり、テーマにつながる自分の体験や思いを表現したり、共有したりすることで人として成長する授業を目指す。

3. 2010年度 4年生の授業実践から

3-1. 実践報告 五感について

1月からの授業ではできるだけ深く考え、話し合ったり、考えを共有できるような題材を扱うことを大切に、国際理解教育からヒントを得て「五感」をキーワードに授業を組み立てた。五感の働きやその素晴らしさに気付き、それぞれの感じ方を見つけることで自己尊重感を高め、クラスの仲間も大切にする気持ちを育てたいと考えた。



日時：1月24日、31日、2月7日、14日（40分×4時間）

目標：・五感に関する英語表現を学ぶ

- ・五感の働きとその素晴らしさに気付く
- ・五感を通してそれぞれの感じ方を見つめ、自己尊重感を育てる。
- ・他の人の意見を聞き、他人の個性も大切にする気持ちを育てる。
- ・さまざまな自己表現を通して、クラスの仲間のことを知る。
- ・話し合いを通してコミュニケーション力を育てる。

1 時 間 目	
教 材	鈴を入れた箱、瓶に入れた酢、透明容器に入れた塩、布袋にいれたスポンジ、文字カード、五感ワークシート、My five senses (MD)
導 入	1) 箱を見せて "What's this?" - "It's a box." "How do you know it's a box?" 「見えるから!」「そうだね」 We use our eyes to see. 同様に英語と日本語を混ぜてやり取りしながら他のクイズを出し五感について考えさせるきっかけをつくる (1) eyes to see (2) my ears to hear (3) my nose to smell (4) tongue to taste (5) hands to touch and feel 順に黒板で確認
活 動	2) 五感を使って何ができるだろう? ハンドアウトに書いてみる (日本語で良い) 各自で考える→ペアで考える→グループで考える→発表 3) 歌 My five senses
振り返り	授業の感想等
2 時 間 目	
教 材	だまし絵 (ウサギ/アヒル、つぼ/人、少女/老婆)、形色カード、MD とハンドアウト: My five senses (MD), What do you see? ワークシート
復 習	1) 前回学んだ五感を復習する I use my eyes to (see). ~my ears to hear. ~my nose to smell. ~my tongue to taste. ~hands to touch and feel. 他にどんなことが出来るか振り返る。
導 入	2) 何が見えるかな? だまし絵 (ウサギ/アヒル、つぼ/人、少女/老婆) を見せる。 "What do you see?" "I see a rabbit." "I see a duck." 色んな見え方があることへの気づき。 3) 三角、丸、四角を組み合わせると何が見えるかを聞く。生徒に考えさせて発表させる。
活 動	4) いろいろなものを描いてみよう。 ワークシートに3つの形を使って何か書いてみる。 出来た絵を持って相手を見つけて聞いてみる。 "~さん、What do you see?" "I see アイスクリーム." "Yes, that's right." "~さん、What do you see?" "I see 団子." "No. This is アイスクリーム."
振り返り	授業の感想等
3 時 間 目	
教 材	にんにく、石鹸、酢、ピーマン、チーズ、納豆、たわし、コンニャク、きゅうり等、Do you like this...? のワークシート

復習	1) 前回学んだ五感を復習する。 三角、丸、四角を英語で言ってみる。(先週の生徒の作品を紹介) Five senses をアカペラで歌う。
導入	2) この匂い好き? クイズで入れ物に入れたニンニクや石鹸をかがせる What is this smell? Do you like this smell? Yes, I do. No, I don't. Do you like this taste? Do you like this feeling?
活動	3) インタビューで聞いてみよう。 ワークシートを配る(ワークシートの絵を指差して) A: Do you like this smell? B: No, I don't. A: Same here. (I see.)
振り返り	授業の感想等
4 時 間 目	
教材	The Very Hungry Caterpillar (絵本) Do you like this...? ワークシート
復習 & 導入	1) 前回学んだ表現を使ってワークシートの絵を指差しながら復習 2) 絵本の読み聞かせ 「はらぺこあおむし」を読みながら、"What is this?" "Yes, it a piece of cake. Do you like this taste?" と読みながら質問を続ける。
活動	3) 五感すべてについて自分のことを考えよう 自分が一番好きなことを1つずつ考えて書く 4) インタビューで聞いてみよう。 "What do you like to see?" "I like to see the stars." "What about you?" I like to see "きれいな虹." 5つの質問をしたら、お互いに名前を書き込む。 数名に質問し答えてもらう。
振り返り	授業の感想等

4時間目のワークシートより (五感ですること何が好き?)

・自分のことを見つめてみよう

I like to see:

マンガ、TV、赤ちゃん、鏡で自分の顔をチェック、ビデオ、虹、景色、ためたお金、ハワイを見ること、希望

I like to hear:

ゲームの音、音楽、ピアノ「トルコ行進曲」、人の声、歌、鳥の鳴き声、虫の鳴き声、海の音、たきが流れる音、自然の音(風の音、雨の音)、歌(AKBの「ヘビーローテーション」)、花火の音、シンバルの音、げん楽器の音、

I like to smell:

ティラミス、太陽のにおい、二日目のカレー、リセッシュのにおい、DSのポーチにかかったファンタのにおい、家、洗濯のときの洗剤のにおい、花、木、教室やお母さんのにおい、ジャガバター、キムチ、ガソリン、マジック、納豆、甘いチョコレート、ドリア、サフラン、ブラックペッパー、香水、お香、白檀、ひのき、サバンナのにおい、シャンプーのにおい

I like to taste:

自分の皮膚をなめる、おすし、アサリのさかめし、グラタン、酢、土日の昼ごはん、グミ、カレー、ドリア、おいしい料理、ホワイトチョコレートフォンデュ、辛い味、キムチの味を味わう、はちみつ（ハニー）

I like to touch and feel:

くまのぬいぐるみ、綿あめ、Wii リモコン、赤ちゃん、犬などの手ざわり、ネコの毛、プールの水、家で飼っているハムスターなどの小動物、髪の毛、愛用タオル、機械の部品、こんにゃく、天道虫、お母さんの手、パソコンのキー、羊の毛、マットレス、ふとん、毛布、クッション、ソファー、やわらかい、モコモコの毛玉、スポンジなどフワフワなもの、アイフォーン、敷布団と毛布の間、わた、ソフトボール、バット、スポンジ、ほっぺのぷにゅぷにゅ、鼻をきつくつまむかんしょく、コントローラーをそうじゅう、スキーですべっている時

一年間の後半の授業は、これまでの場面設定を中心にした授業から自己表現する機会を多く与える授業を目指した。深く考えることを大切にされたテーマ設定をしたことで、これまで以上に生徒同士の意見のやりとりが活発になった。これは生徒の年齢に合ったテーマ設定と、思い切って日本語で自分の考えを言える授業にしたことが大きい。次に児童の感想を紹介する。

五感の授業アンケート（原文のまま）

言語の理解

- 舌は日本語でもタンということが分かった。
- 味のことを taste ということがわかった。
- Touch and feel は what do you like to につなぐと長くなっておぼえにくいけど、はや口で言わずにゆっくり1つ1つていねいに言うとうまく出来ると思った。
- こんにゃくは好きだったけどデビルズターン「アクマのペロ」と言うことが分かって少しきらいになった。でもおいしいと思う。



自分自身を見つめる

- 五感をふつうに今まで使っていたけどあらためて大切さやいしきしてなかった事もありました。
- いつも使っている体がこんな事してるのかーとわかった。
- 私は鼻ではにおいかわからないとおもっていたけれど、くさっているかなどがわかる事が分かりました。
- あまり自覚はしていなかったけれど今日の学習で毎日色々と五感を色々な所で使っていると分かった。
- 英語は少し苦手だけどふれることや五感がわかった。
- 五感はただ「見る」「聞く」「かぐ」「あじわう」「さわる」だけだと思ったけれど「見る」の中にも「大きさ」や「動き」が分かるというのを知りました。それでもひとつでも欠けてはいけないんだと思いました。これからも物事をする時にどの五感を使っているのかを考えながらやりたいと思います。
- 五感っておもしろい！
- 五感人間はけっこういろんな事が出来ているのであらためて考えたらけっこう（人間）です

ごいなぁーと思いました。

- ふだんたくさんのごことをしているけど、身近なことを考えるのが難しい。
- もっと好きになりそう。食べたいなーとかさわりたいなーと思った
- ぼくはふあふわしたものがさわるのがすきだとわかりました。
- 五感で自分は好きな事が思ったよりもたくさんあった。

お互いのことを知る

- 自分の絵が他の人に面白い、意外と言ってもらえ良かった。
- 自分はなかなか思いつかなかったが、他の子は色々かけていて、たくさん発見があった。
- 英語で友達に聞いたとき、人の絵を当てるとき楽しかった。
- いろいろな物が好きな人や、きれいな人がいておもしろいと思った。
- 友だちは自分とかがえがちがったりすると答え方が変わるし、人の好みが変わった。
- こんにゃくがきれいという人がとてもたくさんいてびっくりした。
- 自分が好きでないにおいを、好きな人がいておもしろかった。
- 意外とみんなと意見が違っていたので、びっくりした。
- 自分の好きな五感のことも分かってもらえたから楽しかった。
- 五感に関して親友の〇〇さんがどんなにおいや手触りが好きなのが知れてよかった。
- 今日「手のかんしょく」で「ぼっぺのぶにゅぶにゅ」など自分の考えられないことも、人のいけんをきけた。
- 自分と他の人をくらべて、相手のことをわかったような気持ちになれた。男女でやってもよいと思う
- 自分と友達の好きなことが重なっていて、みんな同じようなことを考えていると思った。
- えいごでも人のきもちがおもいどうりにつたわるということがわかったのでよかったです。そしてみんなの五感というものはなんなのかを考えた。
- すごく楽しくて色々なこともわかったし友だちどうして話しあったりして、とても仲よしの輪がふかまりそうなそんな授業ができていたと思っています。友達の好きな物やきれいな物まで全部ではないけれどなんとなくわかった気がしました。あと、この最後で自分の好きな物とかを書いてすごく五感のことについて頭をつかっていたと思います。また五感というものを家でしてみたいです。
- 私のきれいににおいが他の人はすきだったりして人の好みが少しずつちがうと分かってあらためて「へー」と思いました。これからは色々な学習で人の好みを知って楽しい学習をしたいです。

英語でコミュニケーションしたいと思う気持ち

- 実際に英語を使ってのやりとりはおもしろかった。
またやりたい。
- 習ったばかりの英語を使って、英語で話せた。
- 習った英語を使って、見せ合うことが楽しかった。
- インタビューで友だちの好きな物を知るのが楽しかった。
- これからは五感でつかう食べものをお母さん、お父さん、お兄ちゃんなどにもインタビューしていきたいと思います。



その他

- ・自分の好きなように形を書けた。
- ・そうぞうで色々な物を書いて楽しかった。こわい物とかも書いてみたいと思った。
- ・英語は苦手だけどおもしろかった。

4. 児童が参加したくなる英語授業を目指して

授業のテーマで「五感」を扱ったことには理由がある。そのきっかけはいつも授業の最後におこなう児童の「ふりかえり」の発言にあった。授業の最後にその日の授業の振り返りの時間を持ち、児童から習ったことや授業の感想などを聞く時間を持っている。生徒の感想で多かったのは、「自分は果物の名前はすべて知っているが、授業を受けて良い復習になった」、「1 から 100 までの英語は塾で習っていて完璧に言えるが、今日の授業でもう一度練習できて良かった」という発言であった。これらの発言は英語を学校外で習っている児童のものである。そしてこの何気ない発言が、英語を習っていない児童に「自分はもともとこの表現を知らなかった。だから英語が不得意だ」などというネガティブな考えを育てているのではないか、という思いを持つようになった。実際に I 期の振り返りのコメントを読み返すと「自分は英語を習っていないので英語が苦手だ」、「英語は塾に行っていないので不得意だが、少しは練習してできるようになった」という内容のコメントが多かった。「学校外で英語を習っている児童」、「習っていない児童」という構図が出来つつあり、そのことが英語の得意、不得意という意識を生徒の中に無意識のうちに作り出し、ひいては英語の好き嫌いにも結びついているのではないかと考えるようになった。そこで生徒の内面に訴え、かつ皆が同じスタートラインに立てる授業の必要性を感じた。そこで設定したテーマを通して皆で考えたり、一人ひとりの経験や学びの中に根付いていくような授業を試みた。生徒一人ひとりの作品や考えを授業の中で活用することで、英語が苦手だと感じている児童も安心して取り組めるようになり、振り返りの時間が英語の得意、不得意を説明する時間ではなくなっていた。実際に、生徒が工夫して絵を書いて何に見えるかインタビューする活動では、普段静かな児童が、「先生、見て! What do you see?」と積極的に教師に英語で質問していた。これまでの授業では「スポーツ」を扱うと、英語を習っている生徒は「きっとこの単語を使って〇〇のような英語を話すのだろうな」というような予想をし、授業への新鮮味を失ってしまっていた。また英語を習っていない児童は、既に塾で習って単語を知っている児童の発言に圧倒され、ますます英語が苦手だと感じてしまっていた。そこで答えが1つではない問いを出し、それぞれが考え、意見を発表することを大切にしたい。自分だけの作品を作り、それをクラスの仲間と共有することで、英語に対してさまざまな思いを持っている生徒が、共にいきいきと授業に参加していた。

5. 小学生の英語活動で大切にしていること

(1) 導入から表現活動へ

学習者の年齢に関わらず授業でまず大切なことは、新しい言語材料や教材の導入や提示で、児童の興味を引きつけ、動機づけを行うことである。しかし興味を引きつけたり、動機づけは一過性のもので長く持続させるのは難しい。教師の話す英語の意味がわかり、それを自分で言ってみて言葉の形に気付く。また授業の中で身体を使ったり、絵を書いたりして、自分の気持ちを表現することを通じ、必然性を持って英語にふれさせることが必要である。そして意味のある場面での練習活動を通じて、その言い方に慣れ親しませることが不可欠である。9月～10月の「身体を

使って表現しよう」という授業では、身体の部分を表す新しい単語を習ったあとに、"The Hokey-Pokey" という歌に合わせてダンスした。活動の最後にそれぞれの班が考えたダンスをコンテスト形式で発表することで児童は意気込み、発表はおおいに盛り上がった。普段静かな児童もグループで考えて発表することで、それほど恥ずかしがらずにみんなの前で発表することができた。この授業では生徒は身体部分を英語で言うだけにとどまらず、グループでの発表を通して、自己表現する楽しさも体験できたのではないかと考えている。このようなプロセスを踏んで、児童は初めて、「先生の話す英語がわかった！ 理解できた英語を自分も上手に言えるようになった！」という成功体験を味わう。このような体験の積み重ねが、一時的な興味をより持続させていくことができると考えている。自分で使った英語が相手に理解されるという経験は自信にもなり、子どもたちの今後の英語活動の動機づけにもつながると感じている。

(2) 授業を通して自分を見つめる

高学年になると、歌やゲームばかりでは英語学習に対する新鮮な興味はなかなか持続しない。しかし、具体的に文法構造を順に指導すれば、既に英語を習っている生徒と習っていない生徒の間で溝が深まり、英語嫌いを増やしてしまうことにもなりかねない。その際に大切な点は児童が話したい、表現したいと思うようなテーマを設定することである。ただし実際に英語でのやり取りには限界があるので、教師のサポートはもちろん単語レベルで日本語を認め、自由に意見が言える配慮も必要である。日本語の使用を認めたことで、「五感ですること何がすき？」というアンケートに見られるような、「五感って面白い」「人間ってすごい！」というような自分を見つめ直すきっかけとなるような意見がたくさん出た。児童は自分のことを知ってもらいたい、友達のことを知りたいという気持ちを持っており、その気持ちを尊重したことで多様な意見が引き出せたと考えている。大切なことは英語で話すことではなく、自分が伝えたいと思う情報を日本語を交えてでも話すことで、相手に理解してもらい体験を多くすることである。その積み重ねが子どもたちの自信になると考えている。そのことは「友達に面白いと言ってもらえて嬉しかった」、「自分の好きなことをわかってもらえた」、「仲良しの輪が深まった」など児童のアンケートにも多く見られた。日本語だと恥ずかしくて言えないことも英語ならためらわず発言できることも多い。高学年にあがる前に英語嫌いを作るのではなく、子ども自らが考えることで自分自身を見つめ、お互いのことも理解しあえる授業をめざしたい。

○今後の課題

「五感」を扱った授業ではゲームなどが少なくなり、そのことについての不満の声もあった。しかしゲームばかりでは児童の興味は持続しないのも事実である。また考えを重視する活動では児童の発見が多くあり、これまで考えることもなかったことを考えるきっかけになった児童もいた。しかし今後学年が進むにつれて、自分のことを語ることに抵抗を感じる児童も増えることが予想される。今回は4年生の実践であったが、彼らの学年が上がったときに彼らの興味が持続するような授業を展開していけるかについては今後の課題である。

秋山啓子・塩川史. 2010. 「附属小学校における「国際」のあり方についての考察 ～授業実践を通して～」『教育システム研究 第5号』奈良女子大学教育システム研究開発センター
町田淳子・瀧口優. 2010. 『小学校テーマで学ぶ英語活動 BOOK1』東京：三友社出版

松川禮子. 2004. 『明日の小学校英語教育を拓く』東京：アプリコット

文部科学省. 2008. 『小学校学習指導要領』

樋口忠彦他. 2010. 『小学校英語教育の展開——より良い英語活動への提言』東京：研究社

(4年生授業 年間シラバス)

学期	月	日	Topic	Goals	Daily Targets	言語材料	Activities	
前 期	4月	4/12	Greetings	相手のこと 知ろう	名前	Nice to meet you.	name card 作り	"The Hello song"
		4/19	好きなもの		食べ物	Do you like~?	野菜カード	"This is my friend"
		4/26					フルーツバスケット	
	5月	5/10	12ヶ月と 行事	12ヶ月を 英語で	12ヶ月	月を表す語、各月の行事	フラッシュカードゲーム	"Twelve Months"
		5/17	Numbers	英語の数字に 慣れよう	誕生日	When is your birthday?	バースデーライン	"I Like Rabbits"
		5/24			数(1~30)	one-thirty	Don't say 2!	"Five Fat Sausages"
		5/31			英語で算数	Five plus three is...	英語で算数にトライ!	
	6月	6/7	Sports	オリンピック 種目を英語で	スポーツの名前	Do you like~?	スポーツビンゴ	"The Wheels on the Bus"
		6/14			好きなスポーツ	What sports do you like?		
		6/21	Weather	天気 の表現	天候や気候	How is the weather today?	天候カード	
		6/28				It's cold (snowy, windy, stormy).		
	7月	7/5	Transportation	交通手段	いろんな乗り物	Train, Bus, Bicycle とその音	乗り物絵カード	"Brown Bear, Brown Bear, What do you see?"
		7/12	Animals	動物の鳴き声 を比較しよう	動物の名前と 鳴き声	What does the dog say?	動物鳴き声 連想ゲーム	
	9月	9/6						Action
		9/13	前期のまとめと復習	Simon says				
		9/27	Twist, Close, Shake	歌に合わせて表現				
	10月	10/4	Action	身体を使って 表現しよう	身体の動き	Walk, Jump, Skip, Hop	ダンスコンテスト	"The Hokey-Pokey"
		10/25						
	11月	11/8	Halloween	Halloweenの 意味	Halloween	Witches, Skeleton, Ghosts	Count the Ghosts!	"If you are happy"
		11/15	ものの様子	ものの様子 を表す	大きさ、色、形	大きさ、色、形	怖いものを作ろう	"Who's afraid of big black spiders?"
		11/22					怖くないものを作ろう	
11/29		人の気持ち	人の気持ち を表す	感情表現	Are you happy? Yes, I am.	ジェスチャーゲーム	"Eentsy Weentsy Spider"	
12/6	感情表現(反意語)			How do you feel ゲーム				
12月	12/13	Christmas	Christmasの 意味	クリスマス	ツリー飾りを 英語で言おう	クリスマスツリーを 作ろう	"We wish You a Merry Christmas"	
	1月	1/17	お正月	日本のお正月を知る ボディランゲージ	お正月の表現 ボディランゲージの違い	Did you eat rice cake? / Come here.	ボディランゲージ ゲーム	"My Five Senses"
1/24		Five senses	人の五感に ついて知ろう	五感の表現	Five senses	五感を使ってできること		
1/31				五感(視覚)	What do you see?	何が見えるかな 丸、三角、四角で表現		
2月	2/7	Five senses	人の五感に ついて知ろう	五感(嗅覚、触覚)	Do you like this smell (feeling, taste)?	好きな味、におい、 感触	"The Very Hungry Caterpillar"	
	2/14			五感のまとめ	What do you like to~?	インタビューしよう		
	2/21	Alphabets	アルファベット に親しむ	26文字	What letter is this?	文字カードインタビュー	"ABC Song"	
	2/28			へボン式、訓令式	How do you spell your name?	自分の名前の つづりに挑戦		
3月	3/7	Colors	自分を色に 例えよう	様々な色	If you were a color, what would you be?	何色になりたい?	"If You Were a Color"	
	3/14	Subjects	好きな教科は	様々な教科	What class do you like?	好きな教科インタビュー		

社会認識と発達

— 附属中等教育学校副校長・勝山元照先生へのインタビュー —

—— 先生の教育実践・教育研究（以下、教育研究、と略す）について三つ読ませていただきました。一つは、80年代になされた教育実践をまとめられた『社会認識の発達と授業づく』という個人用冊子（1990年）です。もう一つは、『概説史学習』から『単元史学習』へ——中学・高校での『社会科歴史』の創造のために——」（歴史教育・社会科教育年報『現代世界と社会科教育』 歴史教育者協議会 1992年版 三省堂 1992年）という論文です。そして最後は、「総合教科<奈良学>」（『研究紀要』 奈良女子大学文学部附属中・高等学校、2000年）です。

一知半解の部分が多いのですが、教育実践についての考え方、視野の広さが印象的でした。教師としての仕事の豊かさ、領域の広さにあらためて考えさせられるところが多々ありました。

三つあげるとすれば、第一は、子どもの発達課題に即して教育実践をつくっていくということが一貫してあります。第二に、社会認識の育成ということです。より正確にいうならば、第一のことと重なりますが、「社会認識の発達課題」という問題です。第三としては、教育実践運動の担い手としての側面です。歴史教育者協議会におけるサークル活動ですね。ここには、この学校の公開研究会における授業公開であるとか、カリキュラムづくりも含まれてくるとおもいますが、まだ印象批評の域にとどまっていますので、瑣末なことをお伺いすることになるとはおもいますが、お話を伺わせていただきたいとおもいます。

勝山先生が教師になられたのは78年ですね。奈良高校に7年間、その後、新設の富雄高校で1年間勤務され、85年から本校に赴任されたということです。先生が教師を志すようになった背景についてお話しただけないでしょうか。

勝山 自分史とのかかわりから話してみましよう。もともと歴史が好きだったことがあります。父親が、橿原考古学研究所の友史会というサークルに参加していたことがあり、小学校入学前から、奈良の古墳などをあちこち見学してまわっていました。網干善教先生や伊達宗泰先生が講師をしておられました。だから、小さい頃から歴史は面白いというのがしみていました。中2の時に、古墳について80枚近いレポートを書いて提出したこともあります。高2、3年の時に、松村正樹先生に世界史、鈴木良先生に日本史を習いました。今から考えても、非常に上等な教育を受けていたと思いますね。普通は「歴史が好き」で終わる子もいますが、当時、学園紛争もあって、わりあいものを考えていました。どういう生き方をするのか、ということ考えた時に、教師になろうと考えました。鈴木先生、松村先生と出会い、ああいう生き方もいいかな、と思いました。教育の仕事であれば、社会変革に役立つのではないか、というような思いこみがありました。歴史以外でも尊敬できる先生方がたくさんおられましたし、いい先生に出会ったから、ということが大きいです。鈴木先生と松村先生は、私の教師としてのモデルでもあります。授業が面白くて、人間的に怒る時には怒る、そういう先生です。

—— 高校卒業後は、東京教育大にすすまれて、家永三郎先生のゼミで近現代史を勉強なされたということですが、古墳時代ではなかったのですか？

勝山 古墳への関心はありましたよ。ほんとうは、歴史学の中でも、考古学とか古代史を勉強したかったのです。高校卒業後、高松塚の壁画発見がありました。その時、朝から飛んで行きました。少なくとも10番目くらいには到着していたとおもいます。私の前をタクシーでやってきた直木孝次郎先生が前かがみで足早に歩いていらっしゃいました。さすがに直木先生とわかったので、追い越すことがはばかられ、その後ろをついていきました。直木先生が、発掘調査をなさっていた伊達先生、網干先生に向かって「見れないのか？」と尋ねられました。網干先生が「直木先生といえどもお見せするわけにいきません」と答えられ、「あ、そうか」と応じておられる声が聞こえたので、やはり見られないのだとわかりました。

いろいろな先生に「歴史の教師になるのにどこがいいか」と聞いたら「東京教育大学文学部史学科がいい」と言われたこともあり、そこで学ぶことにしました。入学後、古代史を勉強しようと思っていたら、奥田晴樹（現立正大学、元金沢大学附属高校校長）さんが先輩にいて、「古代史をわかるためには現代がわからないといけない。現代をわからずに、なぜ古代がわかるんだ。君、現代史をやりたまえ」と語っておられたんですね。「おう、そんなもんか」と思って引っ張られていって、現代史を勉強することになりました。石母田正の「政治史こそ歴史学だ」というテーゼが継承されていた、そういう時代でした。現代史を勉強してから古代史を勉強しようと思っていたら、到底、そうはならなかった。余談ですが、その先輩は「文化史なんかは歴史にあらず」と言っていたのに、NHKの通信高校講座で、「元禄文化」について、上手にお話しされている見た時は笑いました。

——— 現代史を学ばれた後、78年に高校の社会科教師とられました。教育研究をすすめていくにあたって、どのようなことをお考えになられたのでしょうか？

勝山 最初は、「日本史」・「世界史」・「地理」を一度に持たされたこともあって、日々の授業づくりに追われる毎日でした。岩波講座などを読むより、具体的なエピソードが豊富な中央公論社の「日本の歴史」などが役立ちました。しかし、教材づくりを一通り終えた頃から、歴史教育を研究する視点が重要だと思うようになりました。

歴史教育学についていえば、ずいぶん前から議論がありました。奈良教育大学の木村博一先生や本多公栄先生などが、歴史教育学の樹立を真剣に議論していらっしゃいました。しかし、こうした議論が盛んになってくるのは80年代に入ってからで、学校現場が変わってきたからだと思います。講義形式の実践だけではうまくいけなくなり、子どもが直面している現実とどう切り結ぶかというところで、教育学の変化等に影響を受けながら、歴史教育学が議論されるようになりました。歴史教育研究は、実際の歴史学研究と比べると、未成熟なところがたくさんあります。教育実践を豊かにするためには、困難な課題ではありますが、もう少し歴史教育を理論的に整理する必要がある。歴史学に学べば事足りるといった風潮は後退したと思いますが、いっぽうで当面役立つというような実用的なレベルを、なかなか越えることができないところがあります。教育学者が自分の理論にあわせて教育実践を勝手に解釈するような風潮もあり、まだまだのところがある。しかし、まだまだ歴史教育学はプリミティブな段階で、志は高いけれども、実際の内容は、まだまだ萌芽的なレベルだということではないかと思っています。

——— 本多公栄先生については、先生の教育研究の中で、子どもの主体的な学習という文脈で、

参照されていますね。

勝山 本多先生は学生時代から存じあげていました。太平洋戦争をとりあげた家永三郎先生のゼミで、本多先生の『僕らの太平洋戦争』（出版は1982年：労働教育センター）の実践が話題になりました。日本のアジアに対する加害の問題について子どもたちが調べに行くという話ですね。この本は、「右」よりの人たちからは自虐史観の権化みたいな評価を受けていますが、子どもたちが自分で調べて問いを立てて勉強していく、というところに高い価値があります。当時、本多先生が文京二中に勤務されており、近くだったので、友だちと二人で授業を見にいったり、文学部祭に招いて講演してもらったりしていました。見学させていただいたのは、中2の授業で、特別な公開授業ではなく、普通の授業であったとおもいます。本多先生は歴史紙芝居づくりをやっていたらっしゃいましたが、普通の授業であったとおもいます。それでも面白かったです。歴史紙芝居づくりは講演で聴きましたが、『僕らの太平洋戦争』を発表活動によって発展させたところがありました。本校で6年一貫教育導入後に鈴木先生がやられた歴史スライドづくりにも通ずるものがあります。歴史紙芝居づくりは優秀作品に音響効果を入れた歴史スライド的な作品にしていたとおもいます。

本多先生の教育研究は、子どもが自ら学ぶというところにポイントがありました。ここに画期的な印象を受けたんですね。歴史教育者協議会（以下、歴教協、と略す）においてもそうでした。本多先生の普通の授業も見ました。授業が上手なんですね。じつに面白い。このことが大前提にあるのです。よい授業というのは、聴いている方も、大人であっても発見があります。そのような授業観を、本多先生はどこかで前提にされていて、その上に、子どもが主体的に学ぶ授業が成り立っていたと思います。それを名人芸といって一蹴する傾向もありますが、名人芸の中身は何かということをもっと「臨床的」に考えてみなければならない。教師個人の技量的な問題として片付けてしまうのは不十分ではないでしょうか。本多先生が問題提起されたことのベースにあるものが、まだまだ十分、検討されていないという気がしています。

本多先生は、その後、文京二中から歴教協事務局長を経て宮城教育大学に赴任されました。惜しいことに、しばらくして病におかされて、博士論文を書こうとされていたときだったのですが、力尽きてしまわれました。宮城教育大学では、社会科の学力論を展開されました。当時、歴教協と、上田薫先生が主宰している「社会科の初志をつらぬく会」は、少し対立関係にありましたが、ある意味で両研究会の「歴史的和解」を図られたことにみられるように、偏狭で運動論的な「歴教協活動家」とは無縁の、スケールの大きい人だったと思いますね。

——— この学校でカリキュラムについて議論するときに、勝山先生は、教育方法論と共に内容論を大事にすることを絶えずおっしゃっていますが、そういうところにも本多さんの仕事を意識しているということがあるのでしょうか。

勝山 そうです。子どもの主体的な学習と教育内容論は、学力形成にとって両方大事です。日本の教育サークルは運動論（しかもスローガン重視）的に問題を提起することが多いように思います。「子どもが大事だ、子どもが動く」とか、一方で、「歴史学に学べ」というふうなんです。しかし、現場の抱えるひじょうに入り組んだ状態、つまり松村先生の言葉でいえば「教科の論理と子どもの論理の相剋の関係」のみみたいな複雑で込み入ったところが無視されてしまい、シンプルに

提起してしまう誤りをおかしてしまう。そういう中で、授業の実態を見失うというようなことがあります。こうしたことについて本多先生は自戒されていました。

——— 他には、どのような研究、実践に学んでこられたのでしょうか。

勝山 先ほど述べた鈴木先生、松村先生、さらに黒羽清隆先生らです。家永先生はもちろんですが、先生はゼミ生に対し、「自ら弟子をもつことはなく、皆、同朋衆だと考えている」とおっしゃっていました。家永先生が「大・家永」とすれば、「小・家永」にあたるのは黒羽清隆だという先輩がいました。黒羽先生は、ある意味で、家永先生の研究・教育面での一番の忠実な理解者ではないでしょうか。また、じつに上手な語り口をなされる方ですから、そういった名人芸的な意味でも影響を受けたというか、憧れたところがありますね。また、日本史の教材論もそうですね。手品師のごとくたくさん出てくるので楽しいわけですが、それにとどまらず、発達課題の関係でいうと「子どもの固有の理解の権利」ということを一貫して主張されたいたこともあります。

また、発達課題という点では、川本治雄先生（現和歌山大学教育学部長）の影響も受けました。川本先生は影響というよりは同志ですね。鈴木先生には、高校生の時に習っているので、歴史の見方、世界史と日本史の関係、オーラルヒストリーの重要性であるとか、「あんまり瑣末実証主義はいかん」ということであるとか、一言では言い表すことができない影響を受けました。オーラルヒストリーに関しては、水平社創立者の阪本清一郎氏宅に生徒十人ほどで連れて行ってもらって、インタビューしたことがあります。当時から、鈴木先生は「部落史」という考え方に反対で、「部落問題の歴史的究明」という捉え方をしなくてはいけないということをおっしゃっていました。ここに鈴木歴史学の真骨頂があります。現実の問題の歴史的な究明です。このことは、現代社会がわかって初めて日本史や世界史が理解できるようになるのだ、ということにつながりますね。そういう姿勢を学んでいると思いますね。

松村先生からは、楽しくわかる授業、それは子どもの思考のプロセスを尊重しないと成立しない、ということですね。

——— 松村先生について伺います。勝山先生から紹介いただき、松村先生の『オジン通信抄』（松村正樹著、松村真代編、新風舎、2006年）を読みました。風貌も文章のスタイルも素敵ですね。堀田善衛を想起させました。教師としての教養の質の違いを感じました。もう一つ、「授業を見直す——教科教育改造の視座——」（『研究紀要』 奈良女子大学文学部附属中・高等学校 1978年）という論文は、今日的な問題をじつに鋭く検討されています。驚いてしまうと同時に、大いに励まされました。じっくりと読み深めたい論文です。

勝山 教養の概念が少し違うかもしれませんが、戦後の教養を自ら体現しておられたと思いますね。何でも知っている。先生は高校3年の時の担任でした。世界史が好きだったので、西洋史を専攻したいと相談に行くと、「君は英語がダメだ。漢文は良いから、西洋史ではなく日本史か東洋史にきなさい」という進路指導を受けました。大学の歴史の研究方法について説明されました。ズバツという感じでした。ありがたいですね。

教師になられた頃は、やはり歴史学というものをいかに正確に伝えるかということに関心があったそうです。その後、農業高校に転勤されます。そこで生徒の現実に直面するわけですね。進学

校の前任校で実践していたことが、なかなかうまくいかないわけです。そういう子どもと格闘しながら、いかに歴史や世界史を理解してもらおうかということで苦労されたとのこと。その後、この学校に赴任されます。当初はトップクラスの進学校でしたから、講義中心のスタイルで授業をされ、生徒から抜群の人気があった。しかし、本校でも講義中心の授業だけではむずかしくなってしまう。少しずれてくる。一方には、この学校の「学力」的な低下という問題がありますが、他方には、時代の変化があるでしょうね。ちょうど、78～80年にかけて、この学校でいうと、新聞部、文芸部、部落問題研究会、社研、少し遅れますが生物といった学術系のクラブがどんどん後退していきました。そういったクラブは、5、60年代で活性してきて、ある意味で知的な世界を代表していました。一つは「学力」格差があるのだけれども、もう一つは社会情勢があって、学生運動や、それに限らず、社会的な運動が沈滞して行って、ある種の社会問題に対する「空虚感」が広がっていました。また、共通一次が導入され、ました。一問一答的なものが台頭してくる。こうした状況の中で、松村先生自身が歴史認識、社会認識に対する危機意識を持たれたのではないのでしょうか。とくに高校レベルでどういう改革が必要かということから、「授業を見直す——教科教育改造の視座」という論文が生まれているとおもいます。

—— 松村先生の授業はどうでしたか？

勝山 面白かったですね。発見もあれば、疑問も浮かびましたね。話術もあるのでしょうか、やっぱり、考えさせるのです。考えるためには、いろんな色の糸を織り込んだセーターと同じで、深みがないとだめですね。モノトーンだと考えません。生徒の問いを誘発する仕掛けがしっかりしていると同時に、たいへん上手でした。問いから問いへ、というかたちで授業が展開されていくのです。

たとえば、ヨーロッパにおける近代国家の成立のついてとりあげるにしても、それぞれのフランスとドイツ、ロシアとスペイン等の条件を比較しながら前提条件の違いについて提示し、生徒に比較させながら考えさせる。そうする中で、生徒たちから質問が出てくるのです。先生の人柄もあります。歴史が得意な生徒、そうでない生徒も、授業で気軽に質問や問いが発せられていましたね。「なぜだろう？」ということです。

—— 生徒の方から問いを発して、というのは、私も追求しているのですが、なかなかうまくいきません。じつにむずかしいことです。生徒が問いを発しにくい傾向もますます強くなっているようです。「どうすれば、生徒は問いを発するようになるのか」——私はこの課題の周りをうろうろしてばかりいます。

勝山 私が生徒であった頃は、講義を受ける中で問いが生まれ、そこから展開していくことができているようにおもわれます。ところが、しばらくしてくると、講義形式ですすめる授業の欠点が顕在化してきます。

現代は、もっとむずかしいですね。ひょっとしたら僕らの頃は、講義の中で問いを立てていたとか、あるいは、そこで求められている問いのたて方が直接的でよかったのかもしれない。多分、今は、今はもっとさまざまな視点から立てなければ、面白さが伝わらないのかもしれない。たとえば、社会運動などが盛んな時は、子どもの生活の中に問いがあるわけですね。企業のスト

ライキとスパルタクスの乱や百姓一揆をつなげてみたりというようなかたちで考えることができますね。ところが、そういうものがない時に、同じスタイルで問いを立てても空振りに終わるといことですね。そういうことがあるのではないのでしょうか。

—— 勝山先生の書かれたもの、松村先生の論文を読んで、自分のことを考えると、教師としての教養についての原則はあまり変わっていないものの、その型が大きく変わってきているのかなとおもいますが。

勝山 時代の要請だと思います。松村先生の世代でいうと、学力像の基本が、幅広い知識を正しく教えていくことが思考力を育てるという前提になっていた。そういう傾向が強かったと思います。一定の教養が土台にあって、授業を通じてその在り方を問い直したり、みがくように働きかけることが、思考力を揺さぶることであった。それができていたわけです。ですから、教師自身も幅広い教養人でないといけないということになる。これに対して今の教師に求められるのは、幅広い教養は半分でもいい。その代わりに、教養を質的な意味で揺さぶっていく能力が指導力として問われていると思います。そうしてはじめて思考力が育ってくるということです、講義形式で子どもたちの学習が、うまくいっていて、問いかけるとみんな考えた時代から、いくら量的に教えても、なかなか発火しないようになってきた。そうであるならば、授業内で与える知識の量は少なくなってしまうけれども、いろんな問いを立てることができるような能力そのものを育てていく、そうした学習をつみあげていくということです。しかし、教養か、情報処理能力か、というように両者を機械的に分離するのは大間違いです。松村先生も、よき授業をするために教養を磨かれた。趣味的要素も若干あったと思いますが、教養を教養として磨かれたわけではない。そういう意味では共通しています。しかし、多分、これから松村先生のようなスタイルの教養人的教師は育ちにくいでしょう。なぜかという、教師に求められる能力や指導力が少し違うからです。うまくいえませんが、学問でいうと、方法論みたいなものを、もっと上手な形で授業に導入していく必要があるということになるでしょう。

—— それでは次に、先生の教育研究についてお伺いしていきたいとおもいます。先生のお仕事を拝見しますと、3つのキーワードがあるとおもいます。列挙すれば、発達課題（発達段階）、社会認識、地域と日本と世界を結ぶ、ということです。発達課題ということからお話いただけないでしょうか。

勝山 社会認識の発達課題を理論的に整理、検討することはむずかしい作業ですが、こうした問題、とくに発達課題について、私が考えるようになった直接のきっかけは、83年に熊本で開催された歴教協の授業方法分科会に参加したことです。

当時、私は奈良高校に勤務していたのですが、授業方法の工夫など無縁に見える進学校こそ、方法の検討が必要だと感じており、報告しました。報告者は、滋賀県の公立小学校で教えておられた川本治雄先生、フレネの研究で有名な満川尚美先生がいらっしゃり、山田良夫先生が司会をなさっていました。

満川先生の小学校での「自由民権」の実践をめぐって、社会認識の発達課題をどうとらえるのかが論議されました。満川先生の報告は、自由民権運動家になったつもりで子どもたちがつくっ

た「憲法」の実践内容でした。子どもたちが盛り込んだ条項の一つに、「男女同権」がありました。私は即座に批判をしました。なぜかという、男女同権については、ごく稀に清水紫琴とかの動きがあるけれども、自由民権運動家はそんなことを少しも考えていないからです。ですから男女同権を入れるのは誤りではないか、と批判しました。

私の批判について二つの意見がでました。一つは、いや、小学生がそう思うことは自由であり、尊重しなければならないという意見、もう一つは、そんなのは歴史学ではだめだという意見でした。大論争になりました。私は、前者の意見について違和感も覚えながらも、うまく説明できなかったのですが、この点について、その後高校日本史で生徒が考える授業を正面から取り組まれた、千葉の加藤公明先生が「高校にはダメで小学生にはよいということはどういうことか。なぜそう言えるのか」と突っ込まれました。結局、この分科会ではそれ以上、その場で議論は発展しませんでした。その後、川本先生たちと発達段階という視点からいっしょに勉強することになりました。

85年の和歌山大会はこの疑問をさらに深める機会となりました。広島川島孝郎先生が分科会で「中1と中3では生徒がぜんぜん違う。中1の生徒に対しては、子どもの発達段階にあった、『おもしろく、ゆかいで、あほらしい』授業でいいのではないか」と報告されました。いささか「挑発」的な報告でしたが、ベテランの教師らしく、生徒の状態をよくつかんでおられて、発達課題を考える上で説得力のある報告でした。私自身も、新設校である富雄高校に勤めた後、この学校に転勤し中1から高3まで教えるようになっていましたので、川島先生の提起を素直に受けとめることができるようになっていた、いわば、教育を広く考えるようになっていたとおもいます。

発達課題や発達段階ということについては、フレネやピゴツキーの本なども多少は読みました。しかし、やはり、83年の分科会報告で疑問に思ったことが原点です。その疑問をあたためながら、85年に、たまたまこの学校に転勤してきたことによって実践的に深めることができたということが大きいです。

85年中3を、86年中1を担当しました。中3をもった時は、それほどショックではありませんでした。しかし、中1を担当した時は全く違いました。一番驚いたのは授業中に「ブラジルのイメージを具体的にいってごらん」というと、「具体的に、ってなんや？」と返ってきたことです。「具体的にっていうのは、サッカーとかコーヒー豆とかいろいろあるやん」と、こっちが具体的に答えてしまったわけです。「具体的に」という抽象的な言葉がわからない。中学1年生に話をするということは、高校生に教えるのと論理と言語が違うのです。わかり方も違う。幸い、年齢の違う子どもたちを教える職場に恵まれたので、その後も発達課題についてより深く考えるようになったと思います。高校だけに勤めていたら「ふーん」で終わったはずなんですね。

——— 社会認識という言葉についてお伺いします。読ませていただく前は、先生が歴史の教師であることから、歴史認識に重きがあると思っただけや。ところが、先生のお仕事では社会認識という言葉の方が重要なキーワードとなっているように見受けられます。歴史認識も大事だけど、その前提となる社会に対する認識が土台にあって、そこから歴史認識が出てくるというように考えていらっしゃるように読んだのですが。

勝山 原体験として語るとすれば、中学3年ごろに部落問題について、「それは、結婚できへん

ということや」と友人から言われて、「そういうことだったのか」と、小さい頃から何となく感じていた違和感とつながったことが大きいと考えています。今は状況も変化しましたが、当時、部落問題について「なぜこんな不条理なことか存在しているのか」という問題意識が芽生え、それを歴史的に考えようとする中で、歴史の理解は深まったわけですね。当然、その頃はまだまだ江戸幕府、徳川家康が部落をつくったというような誤った説が主流だったわけだけど、現実の問題を深く考えるから歴史の認識が深まる。そういう意味では大学に入った時の奥田先輩のいった「現代を学ばずして歴史はわからない」ということは間違っていなかった。たとえば男女同権についても同じことで、男女の違いがわかっているから男女同権がわかるというのではなく、男女同権がわかって初めて、いわゆる女性史、歴史における女性の地位等の研究が、何となくわかるんだらうということですよ。そういうのが原体験にあります。

もう一つは、教員になってしばらくして、突如、「現代社会」が必修化されたことです。ベテランの教師は、皆、面倒なので、担当しないで逃げるわけですね。だから、若手が担当することになる。多くの歴史を担当したいという人間が「現代社会」を教えることになりました。内心は不満だったかもしれないけど、やってみると「現代社会」は面白い教科でした。「政治経済」「倫理」の内容の詰め込みではなく、たとえばこの学校では吉田裕先生がなさっていたフィールドワークのように、子どもが自分で考えとか、自ら方法を学んでいくというようなことが、表に出ている教科であり、その探究的な姿勢が本当の意味で、戦後の高校社会科の発足ではなかったかと思ってきました。その手法と「日本史」「世界史」を融合させないといけな。中学の歴史を詳しくしたような「日本史」では意味がないということを感じました。このことは部落問題の勉強をしていたことと直接的に結びつくわけではありませんが、そのように感じると背景には、社会的な問題を研ぎ澄まさない歴史がみえないということはあると思います。だから歴史は知的好奇心からみて面白いという面があり、それはそれで大事なんだけど、過去、現在、未来の関係性からいうと、未来に向かうシャープな社会的な見方を鍛えないとだめ、という印象でしたね。

—— 「科目あって教科なし」という高校社会科の状況があり、「日本史」「世界史」「地理」「現代社会」「政経」「倫理」という科目があり、それらを学べば、自ずと社会認識が育つんだ、という考え方ではなくて、ということですね。「現代社会」の必修化を契機としながら、教科として高校社会科を考えていくなかで、社会認識という言葉が先生の中でさらに深められていったということでしょうか。

勝山 そうです。「『概説史学習』から『単元史学習』へ」に書いたのですが、50年に高橋磯一さんが書かれているように、戦後の社会科の中には社会科歴史の芽というのがあります。その流れが、小学校では一部そういう実践は残るけれど、高校ではほぼ消えてしまいました。もっとも、日比谷高校の自己展開学習などが試みられたり、大阪でも広がったりというように、一時的にはありましたけれども。こうした芽は、60年代に入ると歴教協でも軽視されるようになってしまいます。

その背景は、二つあると考えています。一つは、いろんなところで、理数系も含めて系統主義が台頭するということがあります。もう一つは、歴史学に学ぶということのとらえ方にあります。

古代西洋史研究で有名な太田秀道先生は『史学概論』という難しい本の中で、「懷疑を知らないのは理性の墮眠であり、懷疑をして解決しようとしなないのは理性の狡猾である」などと記し

ておられ、学生に一定の影響を与えておられました。しかし、教育現場ではこうした歴史学の方法や探究的精神を学ぶということではなく、歴史学の成果に学ぶというふうに解釈されていったということです。「歴史学はこんなことを言った」「こんな発見があった」ということを、効率よく教えるという方向に傾いていったということです。全体としてみれば、そういう方向がすすんでいったとおもいます。

80年代における松村・鈴木先生の授業方法論の深化の背景には、この学校が変わってきたことがあります。超エリート校から「学力」の幅がある程度広がった学校となり、講義形式だけで理解していくことができない子どもたちも登場してきました。こうした変化にたいする苦悩の中から、両先生の授業方法論が生まれていると思います。

—— 勝山先生が附属の生徒であった時と、赴任されてきた時の生徒は違いましたか。

勝山 「自由」を重んずる教育という点で共通点はたくさんありましたが、相違点としては、時代の変化に伴う生徒の気質の変化ややはり「学力」差の拡大ということでしょうか。があります。優秀な生徒もたくさんいました。しかし、わかり方についていえば、演繹法的な語りかけはうまくいかなくなりました。講義形式であっても、具体的な事物から帰納法的に資料を持ってきて、「これは何を意味するか」というところから授業を進めなければならないようになっていました。生徒たちにもっと主体的に勉強しようと思わせる装置、仕掛けが必要になってきたということです。そのことと授業の方法論の深化、検討という問題は結びついています。

—— 80年代の教育実践についてまとめられた冊子『社会認識の発達と授業づくり』では、「社会科の危機が、外部からの圧力よりも、生徒の内面から確実に迫ってくる今日」と書かれています。生徒の内面のありようから教育実践を考えていくのだ、というところに大いに共感します。その格闘の軌跡として先生のお仕事を受けとめました。今日では、生徒の内面のありようは、私たち教師にもっと深刻な形で問題を突きつけているようにおもいます。さらにいっそう考えなくてはならないとおもうのですが。

勝山 「社会科の危機が、外部からの圧力よりも、生徒の内面から確実に迫ってくる今日」というのは黒羽先生の言ですね。むずかしいことですが、社会認識でいうと、昔は古い共同体があって、世間で生きていくための方法や知恵がみたいなものがいろんなところで与えられたわけです。たとえば「長いものには巻かれろ」や「ネコ被っておき」というようなものです。こうしたものは、社会を構造的に見ているということではないけれども、世間なり、ある種、社会の一端と個人のかかわりについて考える上で、ある程度、基礎訓練されていたということだとおもいます。歴史を教えても「現代社会」を教えても、こういう土台があったわけです。どうもいまは「自分を大事にしろ、自己実現しろ」という言葉が踊っているけれども、「自己と社会」のかかわりという点では、「自己と世間」でもいいのですが、ずいぶん希薄になっています。もう一ついえば、3世代同居していると生活の中で50年くらいのスケールができて歴史意識は鍛えられるのですが、核家族化がすすみ、家族との関係であるとか、社会的なことと、歴史的なことが生活の場で語られなくなっています。そういう意味で、確かに知識のレベルは変わってないけれども、社会的に関係づける力についていえば、どこか弱ってきている。そのことが社会科教育とか歴史

教育にとっては、いわば大ピンチであり、喉元に匕首を突きつけられているような状況です。ですから、外的な圧力よりも、こっちの方が深刻な問題だと思いますね。

—— 授業づくりにおいて、子どもたちが置かれている状況をしっかり見るということは、いわずもがなの前提としてあるのですが、先生の場合、子どもを見ることと授業づくりが一体化しているようにみえます。もう少し丁寧にいえば、両者を独立した領域としてとらえ、それらをいかにつなぐのか、という課題意識があるようにみえるのですが。

勝山 確かに昔は、歴史の授業だったら歴史学だけを意識していれば授業がうまくいきました。ところが徐々に子どもの表情や、わかり方とかを意識しないと、授業がうまくいけなくなり、両者の融合がいわれだしました。さらに時代が進んで、子どもたちの置かれている状況が、10年前と20年前のそれとは大きく違うようになってきました。子どもたちの社会的な現実とのかかわりの「根」を鍛えること、理解すること、あるいは「根っこ」づくりをしっかりとやらなければ、歴史教育も社会科教育もないという印象をもっています。逆に「根っこ」がしっかりとすると、昔の子以上に自分ですっと吸収していく力もあるのではないかとということも、感覚的ではありますが、そう思います。今はしおれてしまっていますが、「現代社会」が提起していることの中の重要な柱は、子どもたちが自分で問題設定して調べたり、そのなかで社会との関係に気づいていくということにあります。鮫島さんが高2で行っている授業、学校設定科目「文化と社会」の実践も、守備範囲とか扱う領域、方法論はちょっと違うかもしれませんが、自己認識とか、社会認識の「根っこ」を鍛えるということを大事にしているということではないでしょうか。

—— 「文化と社会」の場合、はじめは生徒が形成している社会認識からすすめていこうと思ったのですが、授業を進めれば進めるほど、社会認識や「自己self」についての意識の形成や深化を阻む圧倒的な社会的な力が子どもに及んでいるのではないかと考えるようになりました。そこで、社会認識の形成もありますが、その土台にある「自己」についての意識の形成について、はるかに多くの関心を注ぐようになりました。

勝山 昔流にいうと、世界観と人生観は、表れ方は違うんだけど、どこかで結びついていたはずなんですね。けど今は、世界観、人生観とあまりいいませんね。こっちからみれば人生観で、あっちからみれば世界観だということもありますが、それでも今は世界観と人生観が乖離しているのではないのでしょうか。そういうのを何となくそう感じるのです。現代社会のありようについては、適当にニュース等でそれなりに見ている生徒もいますが、そのことと自分の生き方や自分自身そのものが社会と全く結びつかない。だから、社会科教育が再生するためには、社会認識の「根っこ」が大事だなという気がしますね。

—— 社会認識の「根っこ」づくりということで考えてみれば、生活綴方教育もそういった面がありますね。ただし、それは小学校が中心ですが。

勝山 生活綴方教育は「北方性教育」に代表されますね。それが提起した問題は大きいと思います。奈良で生活綴方教育を一番丁寧にやったのは戦後期の同和教育だと思います。生活を見つめ

る中で社会的な認識も伝えたり、矛盾を自覚したり、自らを見つめる、そういう教育ですよ。そういう生活綴方教育と大正自由主義教育では多分、対象としている児童の階層が違った。大正自由主義教育は中間層です。小市民的な教育ですね。うちの附属小やこの学校は、この流れにつながっています。基本的な学習の訓練などは、家庭であたりまえのものとして習得している児童を対象とする教育、その上に乗った自由主義教育です。一定の文化資本をもった階層を教育していました。今日的に言えば、家庭教師をつけたり、塾にしているわけで、外でトレーニングをしていて、その上に、ほんとうの教育をのせていくということです。それに対して生活綴り方は、一つは国語力、基礎的な力をつけることもあるけど、本質的には自分の生活を見つめていく中で、自己認識、社会認識につなげていこうとしています。ですから、教育の機会均等が重視される。同和教育の最初の頃の文集はすごいですよ。しかし、そもそも系譜が違う。だけど、教育の方法論としては「生活綴方」というと語弊があるけど、現代の貧困、空洞化に対して自分を見つめたり、その中のぞく社会的なものを見つめたりすることはひじょうに大事です。生活綴り方を生み出した貧困の時代ではないけれど、別の意味で格差社会、生活の空洞化がいわれる中で、今日的に継承していく意味は大きい。戦後期、生活綴方と同和教育の統一なり連携は創造的な教育課題だったと思いますが、そういうことが、今日、違ったかたちで問われているのではないのでしょうか。「文化と社会」は昔の生活綴方とは環境も違うけど、ある面で、「生活」を綴らせているわけですね。そこに共通点があるようにみえます。しかし、そういう流れとそれと同時に、大正自由主義的な教育との共通点も多いようにみえます。この二つの流れを統一しているともいえるのではないのでしょうか。

—— 「文化と社会」の試みをするなかで、生活綴方教育への親近感を覚えるところもあります。「文化と社会」は、内面を作品化することで、自己や社会を発見させていくという構造ですから、そういった意味で生活綴方と重なる部分はありますね。しかし、親近感と同時に違和感もあります。「文化と社会」の生徒は、発達段階からいくと思春期です。発達段階が違います。「文化と社会」は、生活というよりも「自己」にあります。表現手段もはるかに広い。さらに言えば、表現技法について系統的に学習します。こうした学習をすすめるなかで、「自己」を「綴る」ことを促す構造です。こうしたことがありますので、違和感も覚えてきました。系譜の違い、つまり大正自由主義教育の流れをくんでいるという指摘、なるほどとおもいます。これまで自覚的に考えたことがありませんでした。統一しているかどうかを含めて、今後、しっかり深めていきたいとおもいます。

勝山先生の実践記録の書き方には一つの特徴が伺えます。生徒の状況から始めて、そこに学習課題をつなげていき、生徒がどのような認識を形成したのか、そこから授業のもつ意味を読み取り、実践を評価していくということです。生徒一人ひとりに授業を受けて感じ、考えたことを書いてもらい、それを読みとるという作業に重点を置いて、実践記録が書かれています。

勝山 我田引水もあると思いますが、よく書かせていたことは確かです。とにかく試験でも大きな論述問題を出していましたね。ものを書くということは考えるということですから。それはわりと大事にしてきたと思います。ただし、今日からみるともっと丁寧さが必要だったと思っています。経験と勘から書かせる、位置づけを明確にした上で実施するといった「臨時的」視点はなかったですね。

—— 先ほど、「科目あって教科なし」ということがありましたが、「高度経済成長と住民自治—地域で学ぶ戦後史教育」（『歴史地理教育』1989年12月）という実践はじつに興味深いですね。現代の問題を世界史的に位置づけ、同時に日本史としての個性も見落とさずに、平城宮跡の保存をめぐる住民運動の成長の軌跡運動を描くという授業です。科目としての歴史ではなく、社会科歴史という授業のあり方を考えさせられます。

勝山 でも「期待」したほどの反応ではありませんでした。つまり、生徒たちにしたら、シンプルに「吉野熊野総合開発は、ひじょうに素晴らしかった」というわけですね。でも、教師の意図に染まらない、そのような生徒の反応は、それでいいわけです。

—— 歴史の授業の構造化については、「単元史的学習」ということを提起されています。『概説史的学習』から『単元史的学習』へ」という論文です。先ほどありました「科目あって教科なし」という高校社会科の現状や「現代社会」必修化の積極的な側面と戦後社会科の試みとの関係について研究史の整理を行い、そして生徒の学習意欲低下状況というところから、社会科歴史の授業のあり方を検討されています。研究手続きの手堅さが印象的です。一方に従来型の「概説史学習」があり、他方に「単元学習」がある。両方大事であるがなかなかつなぐにくい。そこをつなぐものとして「単元史的学習」を提起、実践するということです。「単元史学習」では、生徒の主体的な学習活動、資料の読解、仮説づくり、そして討論がなされていますね。この論文は、勝山先生の教育研究の一つの到達段階であるようにおもえますが。

勝山 この文章を書いたのは37歳の時です。その後、家族にいろんなことがあり、歴史教育・社会科教育の実践研究から遠ざかってしまう。そうこうするうちに管理職になってしまいました。49歳の時です。ですから、このことについては深めることができていません。しかし、これはちゃんと完成させないといけなかった。

着想を得たのは、安井俊夫先生の仕事ですね。中学の歴史の授業です。単元構成で、普通に講義形式の中に問答方式を入れてすすめるところと子どもの活動を組織するところ、何時間かに一回、大きく考えさせる時間がある。安井先生は、構造的な単元学習を創るということをしておられたわけではありませんが、先生の仕事は子どもの認識を高めようとする努力のなかで、生まれてきたものです。私の論文は、安井先生的な実践を整理して言い換えてみたというところもあると思います。

記述の手堅さについていえば、ボックス型だからでしょう。孫子は「勝敗は7割まではディフェンスで決まる」といっていますよ。若い頃は言葉が踊っていて、紋切り型の文章もたくさんあります。より慎重に書いているとしたら、おそらく、89年のベルリンの壁崩壊ごろから、ある種の懐疑、紋切り型の歴史的な見方に対して、別に全面否定する必要はないけれども、懐疑的にものをとらえることが、強くなったからではないでしょうか。それまでの歴教協でも非常にオプティミズムで、わかりきったような紋切り型結論みたいなものがあった。いい授業をしても、評価の仕方、まとめ方が単純で、説得力をもたないものもたくさんあったと思います。それではなかなか通じないので、90年代に入ってから、いろんなところでも、心ある人は全面否定というわけではなく、しかし何らからの深い懐疑のフィルターを通してものを語るようになってきていると思います。そんなところがあるかもしれない。

—— 「高度経済成長と住民自治」の仕事に話を戻しますと、ここには、世界史の構造的認識、つまり、地域、日本、世界史を構造的に理解することが、教育実践として追求されています。

勝山 奈良から和歌山とかにいくよりニューヨークの方が近いということが、子どもの認識として出てくる。そういうことを、つまり、地域、日本、世界をどのように串刺しにして学習するのか、という発想があったことは確かですね。こうしたことは、すでに鈴木先生が盛んにおっしゃっていたこともありました。つきつめていくと、上原専禄に戻る。そういうふうには先達が提起してきたことが、歴史学会も歴史教育界も察知するようになってきたのではないかとおもいます。奈良ということをとおして国際的な感覚も身につけば、というのもありましたが、その前提にはリージョンとネイションとグローバルな問題をいかに統一的に理解する授業をつくるのか、ということがありました。

—— 地域、日本、世界をつないだ教育実践という問題意識は、歴史の授業だけでなく、この学校の「総合教科・奈良学」の構想にも伺えます。先生が提起されたとおもいます。「総合教科・奈良学」がどのように構想、実践されてきたのかについて、先生はお書きになられています。「第5章 総合教科<奈良学>」(『研究紀要』 第41集 2000年 奈良女子大学文学部附属中・高等教育学校)です。さまざまな変遷があり、現在は、「探求・奈良」となっています。その変遷について簡略化していえば、1990～1998年度までは「総合教科・奈良学」でした。もう少し詳しくいえば、90～92年度は4教科合科的学習として、93～94年度は選択合科的学習として、95年は班内分担総合学習として、96～98年はテーマ別総合学習として実施されてきました。読ませていただいたものは、この間の変遷についてお書きになられています。その後、2002年度以降、現在は「探求・奈良」として実施されています。

勝山 この学校が研究開発の指定を受けるにあたって、総合学習、当時は総合教科と呼んでいましたが、何か構想しなければならないということがありました。「環境学」の構想は実践をもとにできていました。しかし、カリキュラム委員会から「他に何かないか」という問いかけがあったので、「じゃあ、奈良学をやったら、こう組めるじゃないですか」ということでした。いろんな教科からアプローチが可能だろうということでした。

おりしも、社会認識の分野でも日本のグローバル化のはしりみみたいなもので、地域と日本と世界をトータルにつながないと社会認識も歴史認識も育たないというようなことがありました。地域に根ざした日本史ということがいわれるようになっていました。たとえば大和政権を東北からみると、どうなるかというように、地域と日本という関係は比較的言われていました。そうしたなかで、世界と日本、世界史と日本史の融合がいわれるようになりました。地域と日本と世界をつなぐ、それを構造的にみようということが、その頃、強調されるようになっていました。それが頭にあって「総合教科・奈良学」ということを提起しました。ですから「総合教科・奈良学」と、その後、出てきた「総合学習・世界学」は双子のようなものです。ちょうど表と裏のようなものです。

「総合教科・奈良学」は、当初は、合科の発想でした。総合教科です。そうすると体系性が低い。教科の枠組みの中で、自分たちで課題を見つめて発見しようということでした。総合学習的な論理とつながっている部分はありますが、合科的総合学習ということで出発しました。だから、

東大寺についてフィールドワークを通して学ぼうということになりますね。このような展開の仕方に対して、吉田隆さんとか笠井さんが、もっと生徒が主体的に学ぶ課題学習的であるべきだということを提起しました。その後、いろいろ試行錯誤があったと思いますが、「総合教科・奈良学」から「探求・奈良」へと改組したときには、吉田隆さんや笠井さんが発言していたことが強く出ていると思います。そこには実施する学年の違いということもあります。このように、「総合教科・奈良学」から今の「探求・奈良」へと至る過程には、総合教科から総合学習（探究的活動）へと徐々に変化していったという感じがあります。理論化をあせらずに実践に任せたのがよかったかもしれない。とはいえ、今後、しっかりと整理していく必要があると思います。

—— 試行錯誤をみても、また、いまでもそうなのですが、総合性をどうとらえるかという問題に集約されるとおもいますが。

勝山 まだ、ユネスコスクールの ESD 等が紹介されていない頃ですが、「環境学」は、それなりの理論化がしやすかったと思います。しかし、「奈良学」はあまり体系化してないはず。あるとしたら、「奈良」という場があって、奈良市という意味での狭い範囲の奈良ではなく、独特な特色をもった地域・奈良ですね。その場にたいして、それぞれのアプローチ、教科的な論理も含めて、課題を立てて自分たちで学習方法を学んでいくということです。「奈良学」そのものに体系性があると、学習形態をしばることになったりしますので、やりにくいところができます。だから、「学」を省いて「総合学習・奈良」とした方が正解ではないかとも、おもいますね。

—— むしろ体系性をカッコでくくるかたちで進めていく方が、担当する教師のアイデアや学習形態の工夫が出てくるということでしょうか。しかし、他方で、これは「探求・奈良」だけではないのですが、総合学習全般で活動主義の傾向が強くなっているように感じられますが。

勝山 体系性についていえば、そうすることによって、多様性が保証されると思います。活動主義についていえば、ベーシックな教養的なものがないとモノトーンになるということです。スケジュール主義というか、マニュアル主義になってしまうということではないでしょうか。たえず前提にある教師の教養が磨かれないと、授業は枯渇していくと思います。

—— 「奈良学」の提案というのは、先生にとってどのような意味をもったのでしょうか。

勝山 「学」を省きます。「学」は収まりがいいから、というだけです。むずかしい問いですね。社会科の教師としていうと、中1でわかるのか高3でわかるのか、発達段階の違いはありますが、「私」の自覚、地域の自覚、それから日本、国家、世界を自覚すること、そういう認識を持たなければ、際限のない、ミーイズム、モノログ的人間が育ちます。私、地域、日本、国家、世界ということを相対化して認識する力の育成は、社会科の責務だし、社会科に限らず、学校教育の中でしっかりと保障していかないといけないと考えています。総合学習「奈良（学）」の提起は、もちろん、この提起だけがそうではないのですが、いまお話しした文脈のなかで生まれてきたものの一つであるとおもいます。

脱線しますが、最近、テレビをみていたら、安全と安心は全く違うことが言われていました。

安全は社会的なもので、リスクは0にはならないけど、低減しようということになる。そういう理性的な行為に対して、安心というのは主観的ですので、100%の安心はありませんね。きわめて個人的なものです。しかし、「安全といってもらったら安心する」という、へんな世界があります。安全と安心をワンフレーズにしたらだめだということです。もっともな話ですね。ところがいま、安心論に近い形で、自意識過剰に、内側しか見ない人たちが非常に増えているのではないのでしょうか。社会的な運動とか紛争を見なくなって、ひたすら内側に向かう認識が強くなっているようです。もちろん、こうした傾向にたいして疑問を投げかけている人も出てきています。ひたすら内側しか見ない認識に対するアンチテーゼです。そこに、探求「奈良」や探究「世界」の意味があるんだということですね。正しい自意識というのは、私と社会、私と家族ということがきちっと区分される、相対化されることです。私と社会を混同してしまうと全くだめです。私というものをつかむためには、地域、日本、世界の脈絡で社会関係の中で見ない限り、つかむことができないとおもいます。

—— 勝山先生は、共同研究の組織者、推進者としても仕事をなされています。二つ挙げるとすれば、歴史教育者協議会におけるサークル活動、この学校が毎年、開催している公開研究会をはじめられたということになるとおもいます。前者からお話を伺わせてください。

勝山 歴教協は学生の頃から参加していましたが、本格的にやるのは、この学校に来てからですね。県立高校に勤務している時は、奈良歴史教育研究会を立ち上げ、日本史教育研究会で吉田栄治郎先生たちとも一緒に勉強していました。運動論を持ち込まないようにして、授業実践に基づく研究をやっていました。それは生産的でしたね。年配者が威張っているサークルは伸びないのですが、奈良県歴教協には奥西一夫先生という立派な人がおられました。奥西先生のえらいところは、自分の理論と違っても、にこにこ見守っておられるんですね。発達課題と社会認識についての研究について、教育課程部会をつくり、そこで、小・中・高の比較授業研究や授業づくりをやっていました。そこに、若い先生たちがどんどん入ってきました。この学校でいえば、武田章さん、北尾悟さんであり、他の学校でいえば、石橋源一郎さん、西浦弘望さんたちですね。

—— 他の教科でもそういったサークル活動は活発でしたか？

勝山 奈良県では、「生物」とか「理科」は半官半民的なところでしっかりやられていました。自主的サークルという点では、「物理」や「数学」「歴史」というのが比較的盛んで、「地理」「公民」とかはそうでもなかったですね。戦後の学会のあり方とも絡むんでしょう。たとえば、「物理」は湯川、朝永、益川先生につながるものがあって、「歴史」は戦後、歴史学研究会とか、教育に対して提言していったことがありますので。中身はいろいろあると思いますが、大学者になると歴史教育に責任をもって発言する人が、今でも多いと思いますね。そんなに読み込んでないですけど、遠山茂樹、家永三郎、上原専禄という人たちの著書は、多くを語っていました。

—— 発達課題と社会認識に関する共同研究についていえば、まとめられた冊子でも、共同研究のページをしっかりとられていますね。編集の仕方を見ても勝山先生らしいなとおもいました。

勝山 大事なことは力のある人に思い切りやってもらうということです。そのために自分はコーディネーターに徹するということです。そういう姿勢はこの学校の学園祭で身につけたようです。幸か不幸か、ずっとボックス型なんです。学園祭の運営委員や実行委員をしていました。舞台の華やかなキャストの人たちはたくさんいて、鶴山仁さんとか、有名人がたくさんいました。私は、裏方で切り盛りすることがずいぶん得意というか、いろんなところで表に出るよりは下支えする役割をしてきたんですね。ですからコーディネーターとしての力は中学高校時代に、学園祭などで身につけていると思います。今の副校長の技量みたいなものの原点は、そのへんで形成されていると思います。

—— 独立行政法人化以降の学校運営をみれば、この学校は管理職で持っているところがあるというように私は思います。たいへん大きな変化でしたが、うまくかじ取りをなされたので、私たち教員は安心して仕事をすすめることができました。また、あの大転換の中で、施設面での整備がすすんだことは、じつに大きいと思います。これは中長期的に見て、学校経営を大きく助けることになります。研究開発については、SSH（スーパーサイエンスハイスクール）の指定にみられるように、着実にすすめてきています。ところで、本校全体の教育研究ということでみますと、発達課題への関心が少し弱くなっているような印象をもつのですが。

勝山 この学校は、90年代くらいから、山田昇元校長の提言などもあって、研究開発学校として教育研究をすすめていきました。その時から中2と高2の授業を比較するなど、中高一貫教育的なことはやっているけれども、あまり脚光は浴びていなかった、時代はもっと気まぐれですね。総合学習が注目されると脚光を浴びるのは環境学、奈良学でした。地道にやってきたことには光があてられなくなる。しかし、中高一貫教育ということが注目されると、逆に発達段階に着目したようなものが脚光を浴びるようになります。学校経営的には、時々の「時代の風」を読まないといけません、教育の中身づくりは10年、20年単位で地味にやっていることが、やがてまた力になるわけです。その意味では、ひょっとしたら、研究開発以外ですすすめられているいろんなことが、今後脚光を浴びることがあるかもしれませんね。

—— この学校の公開研究会についてお伺いします。確か、研究授業の回数でいえば、勝山先生が22回で、吉田信也先生が23回でしたね。先生方の登板回数とともに公開研究がありますね。それまでは公開研究会はなかったと聞いています。

勝山 確かに公開研究会はやっていませんでした。僕と信也さんが提起してはじめました。戦後いきなりの頃は別として、対外的な研究会の回り持ちのものを引き受けた時にはやっていたと思います。しかし、「研究会など、所詮偽善だ」というようなムードが強かったです。もっとも、公開研究会や公開授業には、「花相撲」的なところはあるのですが、それでもその中にいろんな検討課題や真実がのぞくわけで、やる意味はあります。年配の先生たちが、いろいろと理屈をつけて、やろうとしなかったのが、勝手にやったということです。別の文脈になるけれども、たとえば、総合学習についてみても、社会科が「現代社会」のフィールドワークに固執して、「俺の縄張りはこちらだ、荒すな」といっていたら発展しなかったでしょう。ところが、「現代社会でフィールドワークをせずに、総合学習でやったらいい」とあっさり言うような当時の状況がありました。

公開研究会は、こうした中で生まれてきました。どうやってすすめかたかという、「僕たちがやりたいといっているものをやることのどこが悪いのですか」ということではじめました。授業は若い時に見せないといけないですね。歳を重ねてからは、見せにくい。自分でハードルが高くしてしまいますから。それでも、見せたからといって、何も失うものはないように思うのだけでも。

—— 管理職としても、教員の自発性は一貫して大事にされていますね。先生のお仕事をみれば、じっと耐えているというか、あえて踏みとどまることによって、大事なものを守り、次につなげていくという姿勢が伺えます。それは、生徒を待つということと通底しているようにみえます。

勝山 管理職としては、大事にしつつ、ですけども、それはしかたないですね。教育研究については、そうですね。でも、今は、全然やっていませんので、なんともいえません。しかし、やはり、うちの学校でいうと、強弱はあっても、そういう伝統があるんです。生徒を待つ、あるいは生徒の主体的学習を大事にするという伝統です。

戦後でいうと、池田武夫先生、中西昇先生らが骨格をつくられて、ある時期に、歴史でいうと鈴木先生、松村先生、数学の玖村先生がいらっしやる。そういう人たちが基盤をつくって、松本博史先生、吉田裕先生などにバトンパスされている。少し違う角度で林良樹先生も参加されていますね。物理学を「わかりやすく」授業しつつ、かつハードに鍛える、ということです。そういう流れに乗っかっているので、私の仕事だけを採り上げるのは間違いでしょう。そうしたものをパスされて、また次の世代にパスしていくわけですね。全国の附属学校の中でも、こういうことを生真面目にやっているところは少ないのではないのでしょうか。この伝統は、教師が勉強したり、研究したり、授業に打ち込むことをよいとする文化でもあります。そういうことをやっても揶揄される文化ではないですね。あるいは、自分の狭い趣味の世界でいることで、よしとしない文化ですね。そういう人がいても、仕方がないところはあります。いずれにしても、この学校の文化の中に、個人の仕事を位置づける必要があるとおもいます。

—— そのような文化の中で仕事をなされてきたわけですが、勝山先生自身が伝統を発展的に継承された部分、ある意味つくりなおされた部分があるのではないのでしょうか。

勝山 伝統の継承は変革なしにはすすまないもので、それはそうなんですが、よくわかりませんね。もし、あえていうならば、理論的には、中高の発達段階についての問題提起をわりあいしてきたこと、実践的には授業を公開してきたことになるのではないのでしょうか。

—— 最後に、今後、教育実践、教育研究をすすめていくにあたって、教師にどのようなことが求められるとお考えでしょうか。

勝山 たいへんむずかしい問いですね。よくわからないというのが正直なところです。もし、あえて言うならば、次のようなことになるでしょうか。

まず、教師の現状について言えば、先ほどお話しした、生徒の現状とほとんど相似形ですね。

うまく言えないけれども、モノローグ的な教員が増えていますね。いろんな理由があるでしょう。「不安が強い」「完全主義」などがあげられるけれども、大ざっぱに言えば、社会との関係性が希薄になっているからではないでしょうか。「私」がいっしょうけんめい頑張ることは大事なことです。だけれども、そのことが「私のことをわかってくれ」ということでは必ずしもありません。それはそんなふうにはいきません。努力は必要ですが、報われるわけではない。そのあたりが、あるような感じがします。うまくいえませんね。むずかしいけれども。

別の言い方をしてみましょう。私が若い教員時代には、戦争から帰ってきた人たちと接していました。戦争体験があって、もう一度、大学に入り直して教師になったという人が多かった。その先生たちの面白ところは、懐が深いというか、人生の生活の体験の振幅が大きいだけに、たとえば会議で「けしからん」と私が怒っていたら、「そんなん、反対意見の人と話しあえるって、いかにすばらしいことか」となだめてくれました。「俺たちだったら、殺し合いだ」という具合に。私たちの頃でも学生運動等がありました。論理的にはとんでもなかったり、迷っていたり、ずれていたりしますが、人生の生活体験にある程度、振幅がありました。今、こうした社会的なことが希薄になってきたことがあるのではないのでしょうか。ただし、最近是不況の中で、多少内向きではありますが、ものを真剣に考える若い世代が登場してきていることはあります。一口に教師の現状といっても世代ごとに論理が違うかな、という感じがします。

教育実践や教育研究については、これもまたむずかしい問いですね。よく言われているような、子ども論とかいえば、少々「うさん臭いな」と思うものもあります。飛躍していえば、ノルディック複合みたいな力ですね。異質な論理を抱えられるような力や柔軟性があるとおもいます。瞬発力で飛ぶジャンプと持久力、全く異質な才能をあわせもつということです。

教育の世界は、わりとモノトーンというか、一つのスケールで、ものを語ろうという姿勢が強いんですね。ですから教育実践とか教育研究といっても、所詮「うさん臭さ」があります。しかし、それでも、何か真実に近づけようとか、よりベターな役立ち方はあります。「うさん臭い」というのは、即、体系的なものにならないという意味です。「子どもの研究さえやっていたらうまくいく」「歴史に学んでさえいればうまくいく」ということではないだろうということです。

異質な価値基準、価値判断が、うまく自分の中で併存させるような装置がないと、新しいものは生まれにくい、そういう感じがします。どうしても教育学者は、子どもが活躍するというと、自分の議論に都合のいい実践を評価して万歳となりがちです。小学校あたりまではそれで通じる所もあるかと思いますが、中高になると多様になりますので、そのようなとらえ方は途端に崩壊してしまい、なぜそうなのかということの研究しない傾向が強いじゃないですか。もちろん、安孫子忠彦先生や志水宏吉先生のような方は、以前から、中・高生の研究に食い込んでいらっしゃいます。武庫川女子大学の河合優年先生もそうです。ですから異質な論理を併存させながら考えていくことです。安直には解けません。

たとえば評価の論理でいえば、歴史学からみたらどうかということか、子どもはほんとにわかっているのか、授業の組み方としてどうか、いくつもの論理が併存しますね。子どもの主体的学習が大事だという人は、教師が関わっていることをできるだけ矮小化、小さく見せようとする傾向にありますね。「歴史学」や「教師の指導」みたいなものは、どうでもいいということはいかぬ。それはウソです。子どもが主体的に動くためには、たとえ50分間、教師がじっとしていると、それ以外のところで深く関わっているんですね。「文化と社会」でもそうでしょう。子どもたちが発表したり、文章を書いているけれども、その裏で一生懸命、発表に助言をしたり、

文章を読んでいるでしょう。そういう教育のもつ「異質な論理」を自分の中に併存させて気持ちが悪いということに耐えられるという資質がないといけない。すぐ脱出したくなるから。

—— 私などは、いつも脱出したいと思っています。そういう自分がありますね。ですから、そういったときに勝山先生の仕事を思い出し、踏みとどまっていこうとおもいます。長時間、どうもありがとうございました。

<付記>

この原稿は、2011年10月13日、18日の両日、合計3時間にわたって、聞き取りをした記録を編集したものである。聞きとりおよび編集は、附属中等教育学校教諭・鮫島京一が行った。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2010 年度)

1. 学内連携

文部科学省研究開発校指定研究

「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」

平成 23 年度研究開発実施報告

平成 21 年度から 23 年度の 3 年度にわたって、文部科学省の研究開発校指定を受けて、奈良女子大学附属幼稚園と奈良女子大学附属小学校の合同で教育課程の研究開発を行った。以下に、その最終年度である今年度の研究開発の報告を行う。

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の育成をめざした、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 年間で発達に応じて、初等教育前期（3・4 歳）－初等教育中期（5 歳・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) 見方、情動、広がり、学習領域、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、幼小教員の協働による指導（TT）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变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」としてとらえた。この定義に基づき次の 4 つの仮説を設定し研究を進めた。

仮説 1 子どもの発達の質的变化を図 1 のような初等教育前期・初等教育中期・初等教育後期の 3 期で捉え、教育課程を編成することによって、階層的・系統的に論理的思考力は育成できる。

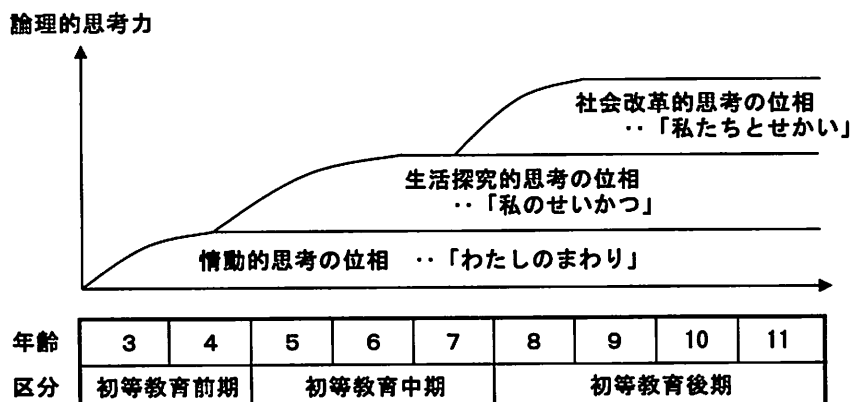


図 1 論理的思考力の階層的展開

仮説2 図2のような「見方」「広がり」「情動」「学習領域」の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設定すると、論理的思考力は育成できる。

仮説4 異年齢交流活動、少人数の活動、幼小教師の協働による指導（TT）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を設定することにより、論理的思考力は育成できる。

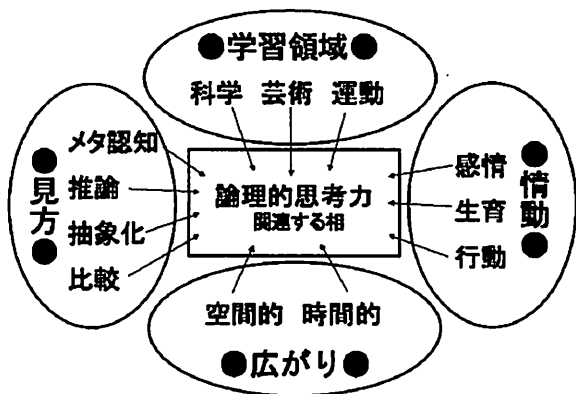


図2 論理的思考力に関連する相

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

(1) 新領域のカリキュラムの編成

①「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」の編成

まず、幼小9年間の「ひらめき」の活動及び時間についてのカリキュラムを、下記の項目のうち【区分】【年齢】を縦軸とし、【活動】以下を横軸とした表の形式で作成した。

- | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 【区分】 | 仮説1に基づき、9年間を「初等教育前期・中期・後期」の3つの階層に分けて示した。 |
| 【年齢】 | 論理的思考力の発達によって、年齢の区切りを弾力的に扱った。 |
| 【活動】 | 「ひらめき」の活動及び時間の形態の違いを明確化した。「ひらめき」の活動を「自由選択活動」の中に位置づけ、それを支える活動として「みんなへのおしらせ」や「なかよしのじかん」などを設定した。また「ひらめき」の時間は、主に自分と、生活や世界との関係について、「身のまわりー生活ー世界」と区分進行に伴い拡張的に考えていく学習として行うようにした。 |
| 【めざす子どもの姿・評価】 | 論理的思考力の発達に応じて、期待される子どもの姿を示し、そこから評価の観点を導いた。 |
| 【読解ー表現をくつなく>論理的思考力】 | 9年間の変化が分かりやすいように、読解・表現のそれぞれに子どもの姿を要素で表した。「読解と表現をくつなく>論理的思考力」については、「見方・情動・広がり・学習領域」の4相ごとに示した他、視覚的にとらえやすいよう構造化を試み、文言を精選して簡潔に記すようにした。 |
| 【学習場「奈良」の活用とその事例】 | 発達に応じて、子どもが持ちうる興味関心を把握した上で、実際に関わる環境や事物、学習課題の範囲について、本研究開発の3年間に実施した内容を示した。 |

また、「ひらめき」の活動及び時間の中で、「読解と表現をくつなく>論理的思考力」をどのようにして育成していくのか、初等教育前期、初等教育中期、初等教育後期のそれぞれの教育課程

における、目標と内容を具体的に示した。特に、目標の(1)には、活動へ向かう「情動」や具体的な学習場についての目標を示し、(2)には、「見方」や「広がり」などとかかわる論理的思考力の育成についての目標を示した。

「ひらめき」の活動及び時間

【初等教育前期】

目標

- (1) 友だちや先生の遊びをモデルにしながら、自分なりの思いやイメージをもって、感覚的にもとのかかわったり、遊びの中に取り入れたりして再現することができるようにする。
- (2) 身近な事物や事象に対して関心を持ち、友だちと一緒に比べたり、真似したり、試したりして、論理的思考力の基礎が育つようにする。

内容

- (1) 身のまわりにある自然物に触れて、その感触を楽しむ。
- (2) 身近にある材料を使って、作ったり遊びに取り入れたりする。
- (3) 自分のしたいことや楽しかったことを先生や友だちに話す。
- (4) 気の合う友だちとイメージを合わせて、好きな遊びを繰り返し楽しむ。
- (5) 友だちがしていることに興味をもち、真似たり遊びに取り入れたりする。

【初等教育中期】

目標

- (1) 諸感覚を働かせて、身近な自然・社会・人にかかわる体験や活動を通して得た気づきや思い、とらえを問いにつなげ、それらについて友だちと対話を行い、新たな視点をもって話したり文章に書いたりすることができるようにする。
- (2) 他者を意識しながら事物や事象に関心を持ち、とらえた情報を比較・模倣・試行したり、自分の思いや考えを整理したりして、見立てや類推による論理的思考力が育つようにする。

内容

- (1) 自分の生活圏で、活動の見通しをもって、自然・社会・人にかかわる活動や体験を行う。
- (2) 身近な人々に聞いたり、現地に出かけて調べたり、資料や図書及びインターネットで調べたり、試行したりして、独自学習を進める。
- (3) 独自学習を通して得た自分の気づきや思いや考えを交流し、めあてや問いを持つ。
- (4) 相互学習の中で、自分と、事物や事象とのかかわりから、比較・分類・類推を進める。
- (5) 新たな視点から問いについて思考・判断し、話したり文章にまとめたりする。

【初等教育後期】

目標

- (1) テーマに沿った、自然・社会・人にかかわる体験や活動を通して得た気づきや思い、とらえを問いにつなげ、それらについて友だちと対話を行い、視点変換しながら話したり文章に書いたりすることができるようにする。
- (2) 他者とやり取りする中で事物や事象に関心を持ち、とらえた情報を比較・予測・推測・分析・検討したり、自分の思いや考えを批判・修正・補足したりして、統合する論理的思考力が育つようにする。

内容

- (1) 自分の生活圏から自国や地球規模、歴史的な変化から未来の予想へと時間的・空間的範囲を広げて、自然・社会・人にかかわる活動や体験を行う。
- (2) 関係する人々に聞いたり、現地調査を行ったり、資料や図書及びインターネットで調べたり、試行したり、検証したりして、独自学習を進める。
- (3) 独自学習を通して得た情報を整理・比較し、自分の気づきや思いや考えを交流して、めあてや問いを持つ。
- (4) 相互学習の中で、自分のくらしと、事物や事象とのかかわりから比較・分類・類推を進め、友だちや人々の考え・思いへの共感を持って考える。
- (5) 様々な視点から、学習テーマについての自分の考えを批判・修正・補足し、統合して話したり文章にまとめたりする。

②「独自—相互—さらなる独自」の学習展開と論理的思考力

「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ている。

「独自学習」は、各種の情報を取り入れる活動を通して、じっくりと「構想する論理的思考力」を培っていく学習展開としたい。そのため、情報を取り入れる活動をより豊かにしていくとともに、取り入れた情報を加工し表現する活動もより豊かにしていく手立てが大切であると考えている。

「相互学習」は、独自学習でつくられた新たな情報を読解し、それに対して「おたずね」とその「こたえ」をスパイラルに繰り返すことで、「検討する論理的思考力」を育もうとする学習展開である。この学習展開の中では、主に見方や広がりやの相と関わらせながら論理的思考力を育んでいくことができると考えている。

「さらなる独自学習」は、これまでの「独自学習」「相互学習」での学習内容をまとめ直したり、さらに深まった学習へと向かわせたりすることで、「判断・実行する論理的思考力」を育もうとする学習展開である。ここでは、これまでの「独自学習」「相互学習」で培われた論理的思考力を総合的に発揮させることで、広がりのある論理的思考力を育んでいきたいと考えている。

(2) 幼小9年間一貫教育における異年齢・異学年活動の実践

① 初等教育中期の「なかよしひろば」

5、6、7歳の3クラスの協同的な追究の場「なかよしひろば」を設定した。学年の特性や発達段階をふまえて、表現、発表、交流をする参加型の活動を、子ども自身の運営によって次のように実施した。

- ・3クラスを縦割りにした100人余りの子どもたちを、3～4人のチームに編成した。1チームには、5歳児・1年生・2年生が必ず入るようにし、5～6チームをまとめて1グループとした。チームやグループのメンバーと知り合えるように、「さんぽ」、「制作」、「表現」、「発表」という一連の活動をともにし、仲間としての交わりを深めさせた。
- ・「さんぽ」の行き先は、「ひらめき」の時間に関連した「奈良」を取り上げ、初等教育中期から初等教育後期へとつながる基礎となるテーマを取り上げるようにした。3年次は、奈良公園のシカ、東大寺、大仏、春日野園地の生き物、お土産屋さん、奈良らしいもの調べなどがテーマとして適していると判断した。
- ・集団で活動するときには、常に「めあて」をもって活動や学習を進め、「ふりかえり」を行って終え、子どもたち自身で自覚的に活動を進めることを大切に。「さんぽ」に出かける前には、1年生、2年生が、事前に独自学習をしたり、活動で大切にすることを話し合ったりして、自分たちの学びを、自分たちで進めるという自覚を持たせるようにした。
- ・3年次の1回目の「なかよしひろば」(6月)では、画用紙に昆虫や草花の絵を描いたり、説明を文字で書き込んだり、遠足で採取したものを発表したり、聞き合ったり、おたずねや感想を出し合ったりした。
- ・2回目の「なかよしひろば」(11月)では、「奈良さんぽ」に出かけて、チームで決めたテーマについて、調べ学習をした。「さんぽ」の後、絵や模造紙、立体物、地図、台本などの制作をチームごとに行い、それぞれが発表の工夫を考え練習し、交流を通して学び合いの活動を行うことができた。

② 幼小交流活動

子どもの学び文化の伝承を目指して、幼稚園と小学校では幼小交流活動を定期的に行った。特に、5歳児と5年生の交流は、見通しを立てて進めた。それは、次年度になると5歳児は1年生に、5年生は6年生に進級し、ペアーを組んで1年間交流するので、その関係づくりにつながるからである。具体的には、給食体験、夏季水泳指導中のプール体験、運動会における合同演技等を行った。また、5歳児は、3年生が主催する低学年なかよし集会（1～3年生）に、1回は聞き手として、もう1回は発表者として参加した。これらの交流を通して、小学校の集団活動を体験する機会となった。

③ 異学年・異年齢合同活動

幼稚園、小学校では、それぞれの学校園でも異学年・異年齢合同活動を計画的かつ継続的に行った。年間12回行われる低学年なかよし集会、高学年なかよし集会（4～6年生）、火曜日・金曜日の6校時に行われるグループなかよし（4～6年生が15グループに分かれて活動）、毎朝のなかよし清掃活動（2～6年生）、なかよしの時間（4・5歳児）、なかよしクラブ（3～5歳児）、1・6年生交流活動である。日常の中に異学年・異年齢集団が共に学びや活動を共有すること、また縦割りグループで協同的な学びや活動をすることで、子どもたち同士の中で自然に学びや文化が伝承されていった。2月に行われるスキー合宿（4・5年生）、7月に行われる臨海合宿（5・6年生）では、合宿に向けてともに活動すること、実際の合宿で生活や学びをともにすることで子ども文化をつくりあげることができた。

（3）教育課程開発を支援する取り組み

①「論理的」な「思考」の分析について

本年度は、「ひらめき」の活動及び時間で、どのように子どもの思考が伸びているのか、各区分の学習の様子を観察し、分析を試みた。その結果、次の点が明らかになってきた。

○初等教育前期

「もの」との接触やかかわりが子どもの思いを喚起する経験を重ねるうちに、自分なりの思いをもって「もの」に繰り返しかかわり、更なる探究を行うようになる。この意味で、情動が「思考」を支えている。初等教育前期で育まれる情動的思考は、その後の区分における論理的思考力の基盤となっていた。

○初等教育中期

「思考」を引き出す「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」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。子どもは友だちや親、教師に上手に思いを表現できるようになり、集団の前で発表することを楽しむ。また、積極的に友だちと関わろうとするようになり、直接体験だけでなく、自分の生活に関わるすべての体験を結びつけていくようになる。このような生活探究的な思考は、これまでの小学校1年生ではなく幼稚園5歳児で十分可能であった。このことから、初等教育中期の開始を5歳児として研究を進めた。

○初等教育後期

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、まわ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ようになった。

②「ひらめき」の時間における子どもの「思考」の評価

○初等教育前期・中期・後期の思考に関する基礎研究

カリキュラム表を作成するに先立ち、子どもの思考がどのような広がりを持ち、どのように深まっていくのかをさぐるために、パフォーマンスレベルの目安を数段階に分けて記述して、達成度を判断する基準作成であるルーブリック（rubric：評価指標）作りに取り組んだ。

<評価指標作成のための課題①>

【前期～中期】 「幼稚園（小学校）の好きなところはどこでしょう」

【中期～後期】 「私の好きな奈良公園を紹介しよう」

これらの取り組みからは、以下のような評価指標を抽出することができた。

- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. 意図を理解し、客観的事実に基づく思考 | 2. 時間的推移や空間的な広がりを意識した思考 |
| 3. 判断・理由・価値に気付く思考 | 4. 表現の仕方を工夫する思考 |

<評価指標作成のための課題②>

【中期～後期】 「(りんご一つを手を持って)「これは、先生のりんごです。おたずねしてください。」

この取り組みからは、以下のような評価指標を抽出することができた。

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 1. 自己の充足や安心感を得るためのもの | 2. 内容に対する根拠を明らかにするためのもの |
| 3. 内容に対する知的欲求を満たすためのもの | 4. 内容理解のための確認や共感を得るためのもの |
| 5. 理解を深化するための問題設定を行うためのもの | 6. 協同の学習を活性化するための発問に近いもの |

課題①の取り組みから得られた評価指標は、カリキュラム表の横軸、つまり、読解と表現をつなぐ論理的思考力の「見方・情動・広がり・学習領域」の広がりを考える上での資料となった。

課題②の取り組みから得られた評価指標は、カリキュラム表の縦軸、つまり、論理的思考力の深まりを考える上での資料となった。

○評価指標を生かした評価の実際（初等教育中期）

3年次は、初等中期の「ひらめき」の活動や時間の評価にも取り組んだ。評価は、個人評価と活動の評価の両面から進めた。

「個人評価」は、ポートフォリオに蓄積してきた「ふりかえりシート」を分析して、パフォーマンスレベルで観点を抽出し、評価指標を作って子どもの変容の様子を評価した。

「活動の評価」は、学習の表現として発表に向けて制作された、模造紙・絵・身体表現などからルーブリック（評価指標）を作った。テーマの妥当性、思考力の育成、技能の育成、協同性の形成、自己評価の形成などが、評価の観点として抽出された。

例えば、1年生の虫取りの活動の「ふりかえりシート」の分析からは、下表のような評価指標

が得られた。個人の変容をとらえることができるとともに、学級集団ごとに分布をとらえれば、活動の評価としても活用することができる。

<評価指標>

情動：「むしとりして楽しかった」、「気持ち悪かった」、「変やった」…情動に働きかける。
 技術：「〇〇してつかまえた」「草原でつかまえた」…場所、時系列がはっきりとしている。
 論理：「〇〇は△△にいるから、△△をさがしてみつけました」…論理と行動を結び付けている。

表1 「ひらめき」の時間（虫取りの活動）の思考の変容
 （単位：人）

学級 日付 評価 指標	1年月組			1年星組		
	5/13	5/25	6/28	5/13	5/25	6/28
情動	17	7	8	14	21	18
技術	12	26	21	16	15	20
論理	9	4	9	5	2	3

この表からは、月組の子どもたちは、活動を進めるにつれて、「情動」の表記から「技術」の表記へと具体化していくことが分かる。星組の子どもたちは月組ほど顕著な変容が見られないが、次第に具体的な「技術」の表記が増えている。さらに、1年生の1学期における虫取りの活動では、論理と行動を結びつけるような文章表現までは一気に進まないことが分かった。

○「評価指標」を生かした評価の実際（初等教育後期）

5年「原子力発電は必要か」の学習では、「相互学習」での各時間の「ふりかえり」や「さらなる独自学習」として作った「エネルギー新聞」を対象に、評価指標を作成し表現の評価を行った。

「相互学習」において、各時間の「ふりかえり」の評価指標は次のようなものである。

1. その時間に出された考えを、メリットやデメリットに着目して整理しまとめようとする思考
2. 整理した内容から根拠を見つけ、テーマに沿っての考えをつくろうとする思考
3. 整理した内容に加え、独自に追究してきた観点を加味しながら自分の論を展開しようとする思考
4. 整理した内容や独自に追究してきたことの全体像を捉え、多角的に自分の論を展開しようとする思考

評価指標1・2の子どもたちには、学習の進展に伴い考えを整理したりテーマに沿った考えをまとめたりする思考の習熟が見られた。評価指標3・4の子どもたちは、学習の進展に伴って各時間の思考がつながっていき、「独自学習」で構想してきた追究内容とその日の学習内容を関連付けながら思考していくため、より統一的・多角的な思考が見られた。しかし、本実践の「相互学習」では、一つひとつの発表の吟味が中心になり、評価指標1・2の子どもが多く、3・4の指標の子どもは比較的少なかった。「さらなる独自学習」における学びの表現としての「エネルギー新聞」の評価指標では、次のようにさらに付け加えるべき思考の指標があった。

1. 自分の主張に必要な内容を取捨選択する思考
2. 自分の主張の弱点を意識し、補足、反論する思考
3. 一面的な論の展開ではなく多角的な構造を捉える思考
4. メタ認知的に全体像を捉え、その視野の中で自分の論をつくる思考

以上、一連の学習の指標の分析から、「相互学習」に比べて「さらなる独自学習」の指標は、より複雑な思考対象の広がりの中で、独自の考えを判断・実行する思考になっていることが分か

る。このことから、「相互学習」の中で、考えを整理したりテーマに沿った考えをまとめたりする思考や、話し合いを繰り返しながら熟達をする思考に合わせて、個々の「独自」の追究を生かして深く思考する機会を設定していく「さらなる独自学習」が、論理的思考力を育む上で効果的であることが見えてきた。

つまり、「さらなる独自学習」は、「相互学習」で培った思考力をより総合的な視野に立たせながら、独自の判断・実行させることで、より深まった論理的思考力を育むことが分かった。

③「ひらめき」の時間で育む論理的思考力と4相のかかわり

研究を始めた1年次は、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「見方・情動・広がり」との関連についての考察を進めてきた。2年次・3年次はこの研究に加え、「ひらめき」の学習の中で4相がどのように関わりながら論理的思考力を育もうとしているのかを考察した。

初等教育後期の「ひらめき」の学習は、独自学習を、調べ学習や調査活動として「学習領域」と関連しながら始めることが多い。そこでは、動植物などの採集・観察、観光客やみやげ物屋でのインタビュー、あるいは、調査活動を通して資料や観察結果を読み解き調査活動への問いを持つこと、調査を通じて見てきたこと・分かったことを問いと結びつけながら考えをまとめること、などを通して論理的思考力を育てている。学習領域の科学的領域や社会的領域の関連で論理的思考力が育つことが分かった。また、調べたことを発表するための模造紙書きでは、伝えたいことの要旨を端的に捉えてまとめること、資料や図表を効果的に用いることなど、学習領域の言語的領域・社会的領域・数理的領域と関わらせて、論理的思考力が育つことが分かった。

「見方」の相に関わって思考を深めていく様子は、「相互学習」で確認することができた。共通点や相違点を見つけながらそのことを根拠に説明しようとする見方や、いくつかの事柄を比較したり類推したりする見方、調べたり観察したりしてきたいくつかの事柄を関係付ける見方や、複数の事柄を関係付けながら自分の考えの筋道を構成していく見方である。

「空間的・時間的な広がり」と関わった思考は、学習の深まりにともなってメタ認知と関連して確認できた。奈良公園の魅力の根拠が「古くから残されている」ことにあると考え、なぜそれが魅力になるかという理由として「何度も火災に遭っても再建されるほどの価値がある」というように、時代を遡りながら価値を考えようとする広がりや、一つの川での調査結果を大和川水系全体に類推しながら考えようとするような広がりである。

「情動」の相に関わって育まれる思考力の発展は、子どもたちの思考の根底の好奇心と大きく関わりながら深化していくことも見えてきた。この好奇心とは、単なる知識のみに向かうものでなく、知りたい・やってみたい・試してみたいなどの探究の情動、また、新たな知へと向かう時の困難を乗り越えるというがんばりの情動などとして現れ、論理的思考力は情動と深く関連しあいながら深化するものであると分かった。このようなプロセスを経て得た気付きや発見は、「聞いて欲しい」や「伝えたい」という他者への情動も働かせ、さらには、他者の気付きや発見を「聞きたい」という他者への情動をも生み出していく。

このように、聞き合いや学び合いの中で、「学習領域」「見方」「情動」「広がり」という相が関連しあってより深い知へと向かうからこそ、確かな論理的思考力を育むことができると私たちは考えている。

2) 研究の経過

年次	新カリキュラムの編成	幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成	教育課程開発を支援する取り組み	成果の公開
1 年 次	<ul style="list-style-type: none"> 「読解と表現をくつなく論理的思考力」を育むための活動及び学習を設定し、カリキュラム編成のための実践を蓄積した。 	<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。 	<ul style="list-style-type: none"> 具体的学習場面によるビデオで、子どもの「思考」について分析・蓄積した。 学習領域による子どもの「思考」の特徴について分析した。 「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行した。 運営指導委員やその他の講師を招聘し、「論理的思考力」「評価方法（ルーブリック等）」「カリキュラムの編成」等について検討した。 	<p>3年間を通し、報告書などで成果を公開するとともに、11月に公開研究会を実施して研究の成果を公開した。</p>
2 年 次	<ul style="list-style-type: none"> 「ひらめき」の活動及び時間について、読解や表現の発達や評価の観点、指導の手だてなどを検討し、「論理的思考力を育む幼小一貫教育カリキュラム」を作成した。 	<ul style="list-style-type: none"> 幼稚園の活動と小学校の学習の内容的なつながりを図りつつ、教育の根幹である「論理的思考力」の育成を目指し、子どもの発達に合わせた「学習環境」と「カリキュラムの構成」を開発した。 異年齢集団の子どもたちが連携した「学び文化の伝承」を目指した活動を進めるとともに、少人数活動「とぼしてあそぼう」に取り組み、幼小教師の協働による指導（TT）を通して学びを形成する学習のあり方を検討した。 	<ul style="list-style-type: none"> 「ひらめき」の活動及び時間と4相の関連について分析した。 「ひらめき」の時間での子どもの「論理的思考」について、「独自学習」の場面及び「相互学習」の場面で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、「論理的思考力」「評価方法（ルーブリック等）」「カリキュラムの編成」等について検討した。 	
3 年 次	<ul style="list-style-type: none"> 「ひらめき」の活動及び時間について、2年次に作成した「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」を改訂した。また、履歴のカリキュラムや実践事例の蓄積を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> 2年次に引き続き、幼稚園の活動と小学校の学習の内容的なつながりを図りつつ、教育の根幹である「論理的思考力」の育成を目指し、子どもの発達に合わせた「学習環境」と「カリキュラムの構成」を開発した。 異年齢集団の子どもたちが連携した「学び文化の伝承」を目指した活動を進めるとともに、「なかよしひろば」に取り組み、幼小教師の協働による指導（TT）を通して学びを形成する学習のあり方を検討した。 	<ul style="list-style-type: none"> 「ひらめき」の活動及び時間と4相の関連について、論理的思考力の発達の構造を分析した。 評価指標を用いて「ひらめき」の活動及び時間についての評価を行い、論理的思考力育成を評価するとともに、その指導法の改善に生かすようにした。 運営指導委員やその他の講師を招聘し、「論理的思考力」「評価方法（ルーブリック等）」「カリキュラムの編成」等について検討した。 	

3) 評価に関する取組

年次	めざす子どもの姿と特徴・評価	子どもの「思考」の分析	評価方法の開発と評価	成果の公開
1年次		<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した。 ・ビデオによる具体的場面で、子どもの「思考」について分析し蓄積した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ひらめき」の活動及び時間での子どもの「論理的思考」についての評価指標の作成を試みた。 	<p>3年間を通して11月に公開研究会を実施して研究成果を公開し、外部識者や参加者から評価を得た。</p>
2年次	<ul style="list-style-type: none"> ・論理的思考力の発達に応じて、期待される子どもの姿と大切にしたいことを評価の観点として作成した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習領域による子どもの「思考」の特徴と「ひらめき」との関連を分析・検討した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1年次の取り組みをもとに、「ひらめき」の活動及び時間での子どもの「論理的思考」についての評価指標を作成した。 	
3年次	<ul style="list-style-type: none"> ・2年次に作成した、論理的思考力の発達に応じて、期待される子どもの姿と大切にしたいことの評価の観点を検討し改訂を行った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力を育む4相の構造を分析した。 ・見方の相について、読解に関わる見方と表現に向かう見方の発達段階を分析した。 ・情動の相について、知的な好奇心や行動への好奇心、他者への情動の構造を分析した。 ・広がり相について、時間的・空間的・思考対象の広がり分析した。 ・学習領域の相について、思考を行う目的を検討し、目的に合わせて学習領域を選びとる構造を分析した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・評価指標を用いて評価を行った。 ・幼小交流活動における子どもの論理的思考力の深まりについて、評価指標を用いて個人評価と活動の評価を行い、指導方法の改善に活かすようにした。 ・「ひらめき」の時間における論理的思考力の育成について、評価指標を用いた評価を行った。 ・「独自一相互一独自」の学習展開の中での論理的思考力を分析し、指導に役立てるようにした。 	

4 研究開発の成果

1) 実施による効果

(1) 幼児・児童への効果 (学び文化の伝承・子ども文化の創造・学びの自己組織化)

異年齢交流活動では、年長者の中に、より良い学びの姿を年少者へ示そうとする情動が働き、「学び文化の創造」が活発になっていく様子が観察できた。創造された学び文化は、年少者にとってめざすべき学びの姿としても意識され、同一年齢での活動や教師が導く活動に比べても、より自然に「学び文化の伝承」が行われることも観察できた。特に5歳児は「なかよしひろば」で経験した活動や学び文化を幼稚園に持ち帰り、普段の遊びを飛躍的に展開させたり、話し合いによる解決を試みたりするようになった。また、初等教育中期以降では、「ひらめき」の時間の学びを楽しいと感じる児童が増えてきている。その理由としては、「独自一相互一独自」の学習展開に合わせて自分の考えを構想したり、友だちと検討し合ったり、さらに自分の追究を判断・実行していく学びの楽しさを挙げる児童が多かった。3歳から11歳の子どもの間で、学びの自己組織化が進んできている。

(2) 教師への効果

第一に、幼児でも児童でも「子ども」の成長をゆるぎなく信じている教師の姿は、幼小の校種にかかわらず共通していることを実感できた。第二に、学びは、年長者から年少者へ伝承されることが確かめられ、年長者集団の育ちと年少者集団の育ちは連動することや、協同の学びの場をもつ意義が明確に認識された。第三に、教師は、子どもとともに考える存在として、継続的に「学習」に取り組むようになった。子どもが、独自学習のために持ち込む資料は多種多様である。学習過程での子どもの論理的思考力の深まりに気づくには、教師もまた、子どもと資料を読み解いたり、くらしを見つめ直したりする努力を要することが認識された。

(3) 保護者等への効果

初等教育の前期・中期・後期を通じて、保護者の「幼小交流活動」の意義や「ひらめき」の時間への理解が進んできている。異年齢間の交流で憧れの気持ちや思いやりの心情が育つことを好意的にとらえる保護者が多い。学習スタイルが憧れの気持ちから真似されて、幼児に浸透していく様子や、今までとは異なるものに興味を持ち出したりする姿などから、「学び文化の伝承」をまさに保護者も実感している。また、「ひらめき」の時間の課題追究によって、子どもの論理的思考力の深まりを保護者も感じている。特に、課題追究の過程では、見学などのサポート、学習参観などを通して、子どもが独自学習では何を考え、相互学習によって何を得て、さらなる独自学習へどのように向かおうとしているのか、思考過程への理解も深まってきた。

2) 研究実施上の問題点と今後の課題

(1) 論理的思考力を育む教育課程の研究開発

経験のカリキュラムを作成する方が大きな課題であった。初等教育前期・中期・後期の期毎の目標や内容については文章として設定し、「ひらめき」の活動及び時間における論理的思考力の育ちについては「幼小一貫カリキュラム」の表として示した。加えて、実際に子どもがたどった学習の経験は、年齢ごとに「履歴のカリキュラム」として示し、実践事例の詳細を伝えるようにした。しかし、本校園の独創的な実践を一般化して表すことは非常に難しく、さらに広く理解を得られるための工夫と検討が必要である。

(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及び指導方法の明確化

好奇心などの「情動」を育むことが、子どもをより深い思考へと導き、その思考過程において「見方」「広がり」「学習領域」の相と関連させる手立てを持つことで、論理的思考力を育んでいくことができることを解明してきた。「教えるべき内容」に関心が高まっている昨今、学びの過程で幼児が「情動」を育むことの重要性や、「情動」を通して論理的思考力を培う指導方法を、より明確にしていくことが今後の課題となる。

(3) 「幼小一貫」に基づく異年齢交流活動の深化発展

幼小9年間の中で、様々な異年齢交流活動に取り組んできた。異年齢が交流して学ぶ中で、年長者には自ら学びつつあることへの自覚が促されるとともに、年少者には学びへの展望が生まれ、「学び文化の伝承」が行われることを観察してきた。異年齢の交流活動が、学びへの「情動」をよりよく育むとともに、「生活探究的思考」の位相に入る5歳児が小学校的な学びにも触れながら成長することの意義について、さらに解明を進めていきたい。

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

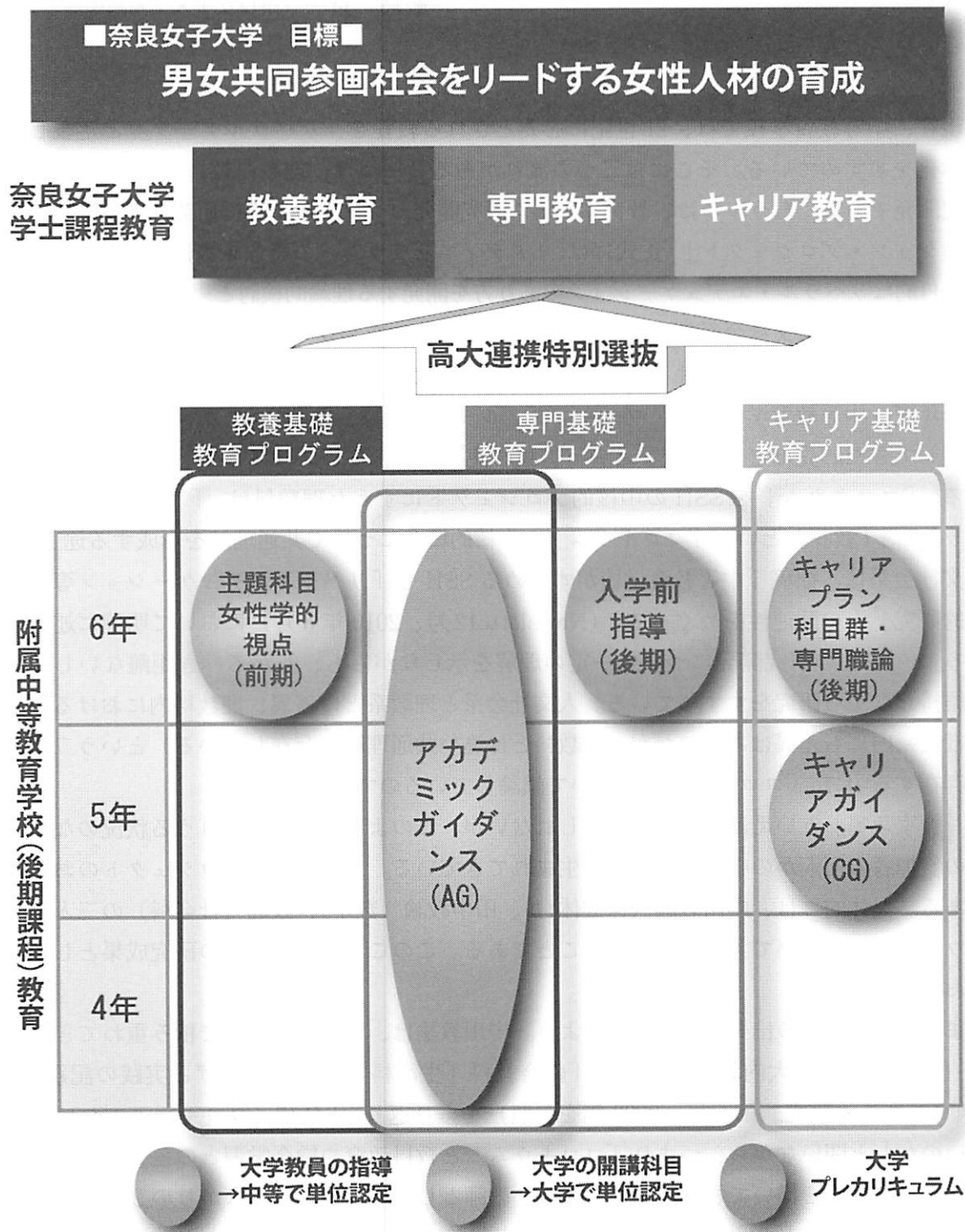
(4) 選抜方法等

- 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. 2010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、順調に進んでいる。

1. 学内連携

shakedown という言葉について、あるいは中等教育学校における 教育システム研究開発センターと連携した新しい研究活動の胎動

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

現在、中等教育学校では、21世紀に必要とされる教養を「リベラルアーツ」と定義し、その具体化をすすめている。そこには二つの流れがある。一つは、理数科教員を中心とするSSHの研究開発である。もう一つは、教育システム研究開発センターとの連携研究「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」（正式には、「メディアリテラシーの概念を機軸に、中等教育における今日的なリベラル・エデュケーションのあり方を開発する理論的検討と思考的実践を継続する」）の流れを組む、人文社会系教員による研究である。この二つが「合流」し、来年度から、5年生（高2）を対象とする「コロキウム」という試みがはじまることになっている。

今年度、中等教育学校では、ワーキンググループを設置し、「コロキウム」のあり方について議論してきた。先ほど、「合流」という言葉を使ったが、そこには多くの矛盾や対立が含まれている。「コロキウム」をSSHの中核的プロジェクトにすえた理数科は、「リベラルアーツ」「リテラシー」「教養」という「コロキウム」の中核的概念について共通理解を形成する途上にある。人文社会系は、拙稿「中等教育学校がすすめるSSHと「リベラルエデュケーション等臨床教育学的研究」との関連性をめぐって」（Newslette12号、2010年3月）において明確に述べているように、SSHの研究開発について一定の理解を示しながらも、しかるべき距離ないし緊張関係を維持しながら研究をすすめている。人文社会系と理数系との差異、理数科内における差異（人文社会系内にも差異はあるのだが、理数科とは違い共通理解が存在している）という二重の差異が存在する中で、「コロキウム」について議論しているのである。

「百家争鳴」といえば言いすぎかもしれないが、このような言葉で語りうる状況のなかで、議論の参加者の何人かの中に共通理解が生まれてきている。ここに知的プロジェクトのおもしろさがある。具体的には、中川教諭（保健体育）、田中教諭（数学）、鮫島（社会科）の三人の「コロキウム」構想において共有されていることである。このことを、今年度の研究成果として紹介しておこう。

まず、三者三様の出発点を述べてみよう。中川教諭は、自らがこれまで積み重ねてきた教育実践（その一端は、大内教諭との共著「総合教科「生活科学」の立ち上げと実践の記録」、所収『教育システム研究』第5号 2009年を参照）を振り返り、「なぜ、コロキウムでなければならないのか」と問いながら、つまり「コロキウム」と教科教育や総合学習との差異を明確にししながら、自らの構想を描いてきた。田中教諭は、教師として歩みはじめたばかりの2年目の教員である。田中教諭は、数学教師としてSSHの研究開発にとりくみつつも、中川教諭の問いをわがものとしながら、「コロキウム」の構想を描いている。私自身は、センターと連携してすすめてきた「文化と社会」の試みをもとに、臨床教育学の視点から、「コロキウム」の構想を描いている。

このように三者三様の立場や出発点がある。しかし、三人で議論するなかで、差異よりもむしろ共有しているものが明らかになった。議論の様子を少し述べるとこうなる。まず、中川教諭が

自分の歩みについて語る。そのところどころで田中教諭が質問を加えていく。そのやりとりの中に、センターと連携しながらすすめてきた人文社会系の研究成果との接点を私が見つけていく。また、センターの研究支援員である辻敦子さんから独自の視点から話に加わってもらう。このようにして議論をすすめていった。その結果、私たちが共有していることは以下の6点であることがわかった。

(1) 生徒が直面している問題から学習活動を構想する。

学ぶのは一人ひとりの生徒である。その一人ひとりの生徒が、一体、何を知りたがっているのか、何ができるようになりたがっているのか、どのように学びたがっているのか。ここから教育実践を考えていく。つまり、学習指導が成り立つためには、生徒が直面している問題を教師が理解する必要があるということである。

(2) 生徒の問題解決や思考に見られる「まちがい」「失敗」「つまづき」を重視する。

私たち三人の構想においては、教師の指導は、ある問題について「正解」に至らせることよりも、生徒の思考そのもの（たとえば「身体観」「数学観」「自己観」）を高める方向に向けられている。このような方向は、これまでの学習指導では周縁化されてきた（その理由は仕事量の多さにある）。しかし、「コロキウム」では、このことが学習指導の中心にすわる。そこに少人数で行う意味がある。また、このような学習指導における中心の移行は、評価の中心も移行させることを意味する。すなわち、学習指導の結果を測定すること（いわゆるテスト）から、将来的な可能性を切り開くことへと中心を移すのである（「観」を磨きあげるのだから）。

(3) 学習活動における「共通理解」と「個性的理解」を大事にする。

教師は、共通理解だけでなく、生徒一人ひとりに、自らの個性的理解（意欲や動機、意味づけはすぐれて個人的なものであるから）に目を向けさせるとともに、それを深めるように働きかけなければならない。教師は、一方で共通理解を形成しつつも、他方で個性的理解を深めるように、集団的な学習活動を組織化する必要がある。

(4) 教養は身につけるものではなく、自ら磨きあげるものである。

教養という言葉で語られているのは、具体的な内容をもたない抽象的な技能（論理的推論、美的思考、批判的思考、科学的精神など）である。教養は、具体的な技能というよりも、むしろレディネス（ものごとへの構えや態度）、可能性、潜在的な力であると捉えられる。教養は、人格的な発達という次元で立ち現れてくるからである。教養とは目的を創造する（選択する）力のことである、と私たちは考える。「自己観」「身体観」「数学観」はテストできない。できるのは、自ら教養を磨くように働きかけること、そのことの持つ意味について自覚を促すことである。したがって、生徒に自己変革のための要求や動機を創りだす力を高めるように働きかけることが教育実践の内容となる。

(5) 教養教育を構想することは、学習指導の質、教師の専門性を問い直すことである。

これまでの学校教育においては、教養とは一般的原理もしくは教育的価値でしかなかったのではないか。事実、これまでの中等教育では、教科的能力（個別的能力＝〇〇リテラシー）を発

達させるための教師の能力は要請されてきたが、教養を磨きあげるための教師の能力が要請されることはなかった（教員養成課程において「〇〇科教育法」はあっても、「教養教育法」はないし、社会科の教員免許はあっても、教養教育の教員免許はない）。私たちは教科教育や総合学習の延長線上で「コロキウム」を構想していない。教科教育でも、総合学習でもない、教養教育という独自の領域ないし課題があると考えている。したがって、私たちの「コロキウム」は、学習指導の質および教師としての専門性を問い直す試みとなる。

（6）教養を磨くという課題を生徒と同じ地平を共有する。

教師は生徒の学習活動における真の同伴者にならないといけない。何かを見せたり、模範を示したり、説明することができるだけでは不十分である。「コロキウム」においては、教師の発想や着想、そして意見も、生徒のそれらと同様に、評価され検証され、時には不採用となることもある。教師の発想や着想、そして意見が生徒のそれらと比べて優れているという保証はないのである。このような関係に基づいて学習活動をすすめていくことが同伴者ということである。

上記の6点に加え、カリキュラムや単元を構造化する論理や検討すべき課題についても話が及んだ。前者については、紙片の都合で述べることができない。後者については2点述べておこう。一つは、3.11 がつきつけている問題を教育実践にどのように組み込むのか、である。私たちは教養教育に独自の領域ないし課題があると考えるが、そのことの持つ意味を3.11 と関係づけて説明する必要があると考えている。もう一つは、上記6点に基づいた教育実践記録の書き方をどうするのか、である。私たち三人の「コロキウム」が、教科教育とも総合学習とも違う教育実践なり学習指導であるならば、そのことを表現するにふさわしい実践記録の書き方を追究しなければならない。いずれもむずかしい課題である。

shakedownという言葉がある。ヨットの言葉である。できあがったヨットは完成品ではない。実際に航海に出してから、つまり、「テスト」を受けさせて、不具合を洗い出し、調整するのである。この「テスト」のことをshakedownという。このshakedownを経てようやくヨットとしての信用が与えられるのである。教育実践を構想することも同じである、と私たちは考えている。構想は終わりではなく、はじまりである。「航海」に出して、つまり、互いに議論を交わし、不具合を調整しあうのである。場合によっては大幅に作り直すこともある。そうやって、構想を磨きあげていく——shakedownするのである。私たちの構想は4月から本格的な「航海」に出る。生徒という「荒波」に乗り出すのである。ほんとうのshakedownがはじまるのである。本格的な知的対話のはじまるのである。私たち三人は知的対話を継続させる必要があると考えている。shakedownしつづけるのである。

ところで、私たちのいうshakedownという言葉は、これまでのセンターのプロジェクトである「リベラルエデュケーション・プロジェクト」の中核的概念の一つである「生成」という言葉と重なる。なぜならば、このプロジェクトは、教育実践という営みが生成する場をたえず問題にしてきたからである。その意味でも、私たち三人の試みは、「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の流れにある。しかし、この試みはそこにとどまるものではなく、新しいセンター・プロジェクトと軌を一にしていると考える。なぜならば、この試みは、SSHの研究開発や「リベラル・エデュケーション・プロジェクト」の枠組みを越えて、今年度よりセンターがはじめた、

「大学の「機能分化」状況における専門教育と教養教育との創造的再構成——専門教育と教養教育の関係を、奈良女子大学はどうするのか?——」という研究プロジェクトに「合流」するからである。私たち三人は、中等教育の場ということではあるが、教養教育に独自の領域があると考え、教科教育や総合学習との「創造的再構成」を志向している。そう、私たちは、中等教育における専門教育（教科教育や総合学習）と教養教育との「創造的再構成」を志向しているのである。

バフチンの言葉をひいて終わろう。「うわべだけの権威的な言葉と異なり、内的説得力のある言葉は、それが肯定的に摂取される過程において、＜自己の言葉＞と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉である。内的説得力のある言葉の創造的な生産性は、まさにそれが自立した思考と自立した新しい言葉を呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではないという点にある。…。内的説得力のある言葉は、自己を対話化する新しいコンテキストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すところなく開示することができる。」（『小説の言葉』より）。

2. 学外連携

(1) 2010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
5/12	忠南科学高校（韓国）	45	SSH 関係の交流
5/25	神戸大学	3	高大連携特別教育プログラム
6/18	タイ教員研修団（タイ王国）	35	教員研修
6/28	佐賀県立致遠館中学校	2	理科・数学・SSH
7/2	ニューヨーク市立大学（アメリカ）	10	数学授業参観
7/12-14	釜山国際高等学校（韓国）	14	ユネスコスクール関係の交流
8/17-23	韓国、台湾の中高生	40	ASTY Camp へ参加
9/6	高雄女子高級中学（台湾）	86	修学旅行の一環として来校
9/16	灘高等学校	1	SSH
10/25-26	Pleasanton Middle School（アメリカ）	1	数学授業研究
11/5	韓国教員団	22	授業参観
11/25	福島県立会津学鳳高等学校・中学校	2	中高一貫・SSH
12/10	JENESYS プログラム（東アジアの高校生・教員）	11	AFS 関係の国際交流
2/8	青森県立三本木高校・中学	3	SSH

【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	兵庫県・愛知教育大学・三重大学・甲南大学	23	
6	兵庫県・大阪府・早稲田大学院・金沢大学	22	5日間（1名）
7	京都府・上智大学・宇都宮大学・IEJ プログラム	19	
8	愛知県・宇都宮大学	2	
9	京都府・上智大学・福島大学・三重大学・京都大学・兵庫県立大学・香川大学	27	
10	千葉県・静岡県・京都大学・大阪成蹊大学・琉球大学	5	
11	宮城県・神奈川県・愛知県・静岡県・兵庫県・大阪府・京都府・奈良県・山口県・創価大学・金沢大学・埼玉大学・都留文科大学・立命館大学・京都橋大学・奈良教育大学・阪南大学	64	5日間（5名）
12	島根県・金沢大学・和歌山大学・帝塚山大学	14	2日間（1名）
1	山形県・千葉県・静岡県・大阪府	9	5日間（1名）
2	静岡県・金沢大学・岐阜聖徳大学	13	
	合 計	198	

【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	愛知教育大学	2	懇談
6	奈良佐保短期大学	91	参観
8	福山市立女子短期大学	6	懇談
10	倉敷私立幼稚園連合	12	参観、懇談
11	創価大学教職大学院	2	参観、懇談
11	金沢大学	1	参観、懇談
2	静岡市清沢幼稚園	1	参観
2	上越教育大学附属幼稚園	1	参観

(2) 2010 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

2010（平成 22）年度 公開研究会開催要項

■公開授業の概要■

1. 主 題 リテラシーを基盤とするリベラルアーツの育成をめざして
 -SSH カリキュラムの深化-
2. 期 日 2011（平成 23）年 2 月 18 日（金）～19 日（土）
3. 会 場 奈良女子大学附属中等教育学校
4. 日程・内容

1日目：2/18（金）

13:00～	受付(新館1F)						
13:30～ 14:20	【公開授業】 解析Ⅲ (5年)	【公開授業】 生物Ⅰ (5年)	【公開授業】 古 典 (5年)	【公開授業】 現代史 (4年)	【公開授業】 Introductory English (1年)	【公開授業】 家 庭 (4年)	【公開授業】 科学と技術 「サイエンス カフェ」 (4年)
14:20	休憩						
14:40～ 16:30	【研究協議 ・研究発表】	【研究協議 ・研究発表】	【研究協議 ・研究発表】	【研究協議 ・研究発表】	【研究協議 ・研究発表】	【研究協議 ・研究発表】	

17:00～
19:00 懇親会（本校食堂）

2日目：2/19（土）

9:00～	受付(新館1F)		
9:30～ 10:20	全体会（挨拶&Ⅱ期SSHの概要について） SSH主任 米田 隆恒		
10:20	休憩		
10:30～ 11:40	分科会① SSH国際交流プログラム SSH国際交流担当教員	分科会② 理数系クラブの指導 サイエンス研究会担当教員	分科会③ 中高一貫の新カリキュラム 教育課程委員会
11:40～ 13:10	昼食・休憩 ※並行して、サイエンス研究会の生徒によるポスターセッションを実施		
13:10～ 15:40	【全体講演会】 「国際化社会の中での教養教育はどうあるべきか」 京都大学総長 松本 紘 氏		

* 本校は中等教育学校のため、中学 1 年～高校 3 年を「1 年～6 年」と呼んでいます。「4 年」は高校 1 年のことです。

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

【18日（金）午後のプログラム】

■公開授業■（授業：13：30－14：20 研究協議・研究発表：14：40－16：30）

数学科 研究テーマ：「数学的リテラシーの観点からリベラルアーツをいかに捉えるか」
科 目：「解析Ⅲ」（5年） 授業者：横 弥直浩
授業テーマ：身近なものに微分・積分の考えを生かす

【授業概要】

「解析Ⅲ」は、5年（高校2年）における解析関係分野を学習する。研究授業では、学年の最後の時期なので、「微分・積分の考え」を扱う。私たちの周りには変化する事象がたくさんある。変化を記述し、それを解析する1つの方法が微分法・積分法である。

身近な事象から問題を発見し、微分・積分の考えを使って生徒が問題を解決する。SSH研究としては「数学的リテラシーの育成」の観点から、生徒が問題を数学化し解決したものを振り返って吟味する。そのような力を育てたい。

【助言者】 重松 敬一 教授（奈良教育大学 教育学部 数学教育講座）
小林 毅 教授（奈良女子大学理学部）

理科 研究テーマ：「ESDとリベラルアーツを考える」
科 目：「生物Ⅰ」（5年選択者） 授業者：矢野 幸洋
授業テーマ：光合成と環境

【授業概要】

森林をつくる植物は多様であり、主に光要因によって植物は影響を受けている。その一つの例として陽生植物と陰生植物をとりあげ、実験・観察によってそれらの特性を理解させる。それをもとに、光要因によってすみわける生物の共存や森林内の多様性などを考える手がかりとしたい。

この授業を受けて、さらに森林内の移り変わり（遷移）を学ばせ、森を守り育てるためにはどんな視点が重要で、何をすべきかを考えさせる展開を考えている。

【助言者】 森本 弘一 教授（奈良教育大学 教育学部 理科教育講座）
田代 直幸 氏（文部科学省 教科調査官）

国語科 研究テーマ：「言語活動からとらえる古典の世界」
科 目：「古典」（5年） 授業者：新田由美子
授業テーマ：「新釈」『大鏡』の人々－言語活動から迫る人間像

【授業概要】

この授業は、古典教材を脚本化するプロセスをとおして、そこに活きた人間像を具体的にイメージさせることを目的に構成した。生徒の感性や理解に訴えて解釈しようとする今回の授業は、時代考証や言語学的枠組みには沿わないものとなるおそれも孕むが、教材としての古典に対するアプローチのしかたの、ひとつの提案になればとの思いから出発するものである。鑑賞と解釈のあり方にも関わるが、古典に見られる「人間像」を生徒たちが主体的に追求する授業に取り組みたい。

【助言者】 小崎 誠二 氏 (奈良県立教育研究所 教科指導部 研究指導主事)

社会科 研究テーマ：「日本史・世界史の枠組みを超え、現代世界を考える」

科 目：「現代史」(4年) 授業者：笠井 智代

授業テーマ：「ポスト冷戦」の世界

【授業概要】

2年社会科・歴史的分野から継続するかたちで、3・4年で実施している現代史。日本史と世界史を融合し、自分たちの生きる世界の「立ち位置」を見通すことをめざしている。

ペレストロイカから東欧革命、ソ連の崩壊を経て、世界の構造はどのように変わったのか。「自由」と「平等」の両立する世界は存在するのか。現在の東アジア情勢も含む、今の世界で起こるさまざまな出来事をどう捉えるかを、(具体的な像を描くのが難しい「〇〇主義」という概念と格闘しつつ)生徒とともに考えていきたい。

【助言者】 奥田 智 氏 (奈良県教育委員会 学校教育課係長)

英語科 研究テーマ：「中等教育 導入期段階の英語教育のあり方を考える」

科 目：「Introductory English」(1年) 授業者：平田 健治

授業テーマ：Introductory English における基礎力の育成

【授業概要】

今回の公開授業は、本校の2-2-2制カリキュラムの最初期、基礎力の定着を図る段階(1・2年)である。この段階では、英語らしい発音を身につけ、英語の論理やその基本的な構造を学ぶとともに、既習の語彙や構文を用いて、身近なものを表現することが求められている。同時に、知的欲求が大きく伸長する時期でもあり、彼らの知的好奇心に見合った教材を提供することも肝要である。6年一貫カリキュラム見据えた上で、しっかりとした基礎力や英語(授業)に臨む姿勢を身につけさせたい。教師と生徒がどのように協同して授業を作り上げていくべきかを探りたい。

【助言者】 湯川 笑子 教授 (立命館大学文学部)

創作科(家庭)

研究テーマ：「こどもの心の発達を考えるー絵本づくりを通してー」

科 目：「家 庭」(4年) 授業者：永曾 義子

授業テーマ：布絵本発表会

【授業概要】

4年生のこれまでの授業では、「人の一生と家庭生活」の中で、自分がどのように生まれ育ってきたのかを振り返りながら、乳幼児の特徴について学習した後、グループで子どもの遊び道具(布絵本等)を製作した。これらを持って附属幼稚園もしくは近隣の極楽坊保育園を訪問し、子どもたちとの交流を図る予定である。本時は、生徒たちが製作した布絵本等の発表会の時間である。絵本づくりを通して、生徒たちの乳幼児に対する思いや子どもにとっての遊びの意義、

絵本の役割などについて考え、近年注目されている脳科学の観点からも、子どもの心身の発達と絵本を通してのふれあいとの関連について考えてみたい。

【助言者】 天ヶ瀬正博 准教授 (奈良女子大学文学部人間科学科)

創作科 (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」

科 目：「科学と技術」(4年選択者) 担当者：吉川 裕之

ゲ ス ト：成田 英夫 (独立行政法人産業技術総合研究所メタンハイドレート研究センターセンター長)

授業テーマ：サイエンスカフェ～未来を創る新エネルギー～

【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、「未来を創る新エネルギー」。メタンハイドレートとは何かについてゲストから話題提供いただいた後、今後の活用の可能性について語り合う。

【19日(土)午前のプログラム】

■ 全体会(Ⅱ期SSHの概要について)(9:30-10:20) SSH主任 米田 隆恒

Ⅱ期めのSSH…これまでのリテラシー研究の成果をふまえ、リベラルアーツ(21世紀に求められる教養)の育成を中等教育段階でいかに実践するべきかをテーマとして研究を始めました。また、コアSSHとして「海外の理数教育重点校との連携」の指定も受け、8月にASTY Campを実施しました。これらについて、SSH主任が概要説明を行います。

■ 分科会(10:30-11:40)

分科会①：SSH国際交流プログラム SSH国際交流担当教員

今年度、本校はコアSSHの指定を受け、国際連携をとおして中高生の理数の才能を育成する指導方法の研究を目的とした様々な国際交流プログラムを実施しました。

8月には、サイエンスキャンプ「ASTY Camp」を実施し、本校・韓国・台湾の中3・高1計56名が、ワークショップなどを通して、数学や科学の世界を探究する取り組みを行いました。裾野を広げる国際交流を目指し、本校の参加者については選抜を行わず、さらには理科・数学科・英語科の教員が協力して運営を行うというこれまでにない国際交流を試みています。11月には、教員研修として本校教員が韓国の先進的な教育機関で研修を実施し、2月には韓国の教員を本校に招いて協働研究を行う予定です。

理想と現実、成果と課題など、これらの実践から得られたものは多様な側面を持っています。この分科会では、本校の実践報告をふまえて、「国際連携において可能であることは何なのか」、「生徒や教師にとって実りある国際連携とは何か」ということを意見交換を中心に協議したいと考えています。

分科会②：理数系クラブの指導

サイエンス研究会担当教員

理数系クラブは、日頃の授業では実現しにくい次のような特徴をもつ学習の場、創造の場であるといえます。

- ・時間をかけて、一つのテーマを追究し、自分の中に智慧を築き上げていくこと
- ・さまざまな能力を持つ先輩後輩と互いに影響し合えること
- ・自分の成果を発表できる場があること

ここで創造とは、新しいことを生み出していくというよりも、生徒の内面に築き上げられていく智慧と考えます。この分科会では、理数系クラブをより良く育てることを目的として、本校の事例を紹介し、各校での取り組みや困っていることについて意見交換したいと思います。

分科会③：中高一貫の新カリキュラム

教育課程委員会

2012年度より中学校で全面実施となる新学習指導要領の趣旨も踏まえて、本校は昨年度までに中高一貫の新しいカリキュラムを作成し、本年度より順次実施しています。この分科会では、SSH研究のバックボーンとなる本校の新カリキュラム構成の視点と方法を以下の4点を中心に紹介し、意見交流したいと考えています。

- 1) 生徒の発達段階を踏まえた2-2-2制カリキュラムの構成
- 2) ユネスコのWHE（世界遺産教育）・ESD（持続発展教育）の理念を軸とした総合学習の再編
- 3) 小人数授業・習熟度別授業・チームティーチングなどのありかた
- 4) ガイダンス・カウンセリング機能

【SSHポスターセッション（11：40-13：00）】

本校のSSH指定に伴い成立したサイエンス研究会は、発足から6年目を迎えています。現在では、1年生から6年生までの約80名が、数学・物理・化学・生物・地学の5つの班に分かれて、日々研究活動を行っています。本日は、これまでの成果や活動報告をポスター形式により発表します。ぜひポスターを見ていただき、生徒たちにご質問やご意見、ご助言をお願いします。

【19日（土）午後のプログラム】

■公開講演会■ 13：10～15：40

テーマ：国際化社会の中での教養教育はどうあるべきか

講演者：京都大学総長 松本 紘 氏

自信と矜持を持つ日本人がいきいきと世界で活躍する必要がある時代がそこまできている今、新しい時代に対応できるような教養教育、人格的にも社会のリーダーとなれるような人材を育てるために、国際社会の中で日本人の果たすべき役割とは何か、期待される役割とは何かについて語っていただきます。

【松本 紘氏のプロフィール】

京都大学総長

1942年生まれ。専門は宇宙電波工学・宇宙プラズマ物理学・宇宙エネルギー工学。

【附属小学校】

○平成 22 年度 学習研究集会

1. 主題 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」 ～子どもが自ら進める学習とは～
2. 期日 平成 22 年 6 月 11 日（金）
3. 日程

8:30 9:00 9:20 9:30 10:15 10:30 11:15 11:25 12:30 13:30 14:45 14:55 16:10

受付	朝の会	公開学習①	公開学習② 分科会 提案授業	公開学習① の協議会	昼食	分科会	フォーラム
----	-----	-------	----------------------	---------------	----	-----	-------

公開学習・分科会

第 1 限 公開学習①（9：30～10：15）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	ならさんぽでみつけたよ	大野 智子
2月	けいこ（造形）	みえる、みえる、形と色	西下 旬也
3月	しごと	「観光客がよく来る・奈良」大研究	河田慎太郎
4月	けいこ（体育）	4年月組の運動ランドをつくろう	中村 征司
5星	しごと	くらしを支えるもの～つくる・使う～	杉澤 学
6月	けいこ（理科・情報）	電気の研究Ⅳ～発電した電気を利用しよう～	清水 聖
6星	けいこ（国語）	読書の世界を深めよう「森へ」	堀本三和子

第 2 限 公開学習②（10：30～11：15）（分科会の提案授業）

分科会	学級	学習区分	学習内容	指導者
A	1星	なかよし	朝の会 ーいいもの みつけた！ー	西下 旬也
B	4星	けいこ（国語）	本と友だちになろう「白いぼうし」	西田 淳
C	5月	けいこ（算数）	小数×整数・小数÷整数の計算のしかたを考えよう	畔柳 英徳

公開学習①の研究協議会（11：15～12：30）

学習区分	研究問題	指導者
しごと	聞き合い、語り合う学びをどう始めるか	谷岡 義高
けいこ（造形）	子どもの感性を活かす表現と鑑賞の学びをどうつくるか	大野木位行
しごと	熱望があふれる「子どもによる授業」へどう改善していけばよいか	小幡 肇
けいこ（体育）	子ども自らが課題を見つけ追究する学習をどうつければよいか	阪本 一英
しごと	響き合う子どもをどう育てるか	堀本三和子
けいこ（理科・情報）	学んだことを活用する理科学習をどのようにつければよいか	杉澤 学
けいこ（国語）	読みの深まりが生まれるひとり学習をどう進めるか	大野 智子

分科会 (13:30~14:45)

	研究テーマ	メンバー
低学年	生活の気づきを表現する子どもの育ち	日和佐 尚・谷岡 義高・大野木位行 西下 旬也・中村 征司
中学年	自律的に学ぶ子どもの姿のとらえ方と活かし方	小幡 肇・阪本 一英・西田 淳 太田原みどり・大川 郁子
高学年	自ら進める学習を深める子どもの育ち	堀本三和子・杉澤 学・大野 智子 畔柳 英徳・仲 敦子・鎌江 文子

低学年分科会

子どもの発想や着想、追究力、自らの世界を広げていく力は、表現活動を通してより確かなものとなっていく。朝の会は子どもたちの生活体験を語る絶好の場である。共感しあったり、驚きあったり、励ましあったりして、表現力を豊かなものにしていく学びの姿を追究していきたい。

中学年分科会

自律的な学びの姿は、子どもたちの日々の学習生活の中に見え隠れしている。このような学びの姿をいかに見とり、どのように学級の学びの中に活かしていこうとしているのか。具体的な事例を挙げながら考えていきたい。

高学年分科会

自ら進める学習は、独自学習からつなげること、本質的な問いを生み出せるようになること、友だちの考えとつながることで深まっていくと考える。そんな子どもに育てていくように、どのような学びを共に創ってきたのか、具体的な事例を通して考えていきたい。

フォーラム (14:55~16:10)

「子どもが自ら進める学習とは」 -しごと・けいこ・なかよしの学習-

【登壇者】小幡 肇・杉澤 学・大野木位行 【司 会】日和佐 尚

○平成 22 年度 学習研究集会

1. 主題 学習力を育てる学校 ～「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道～
2. 期日 平成 23 年 2 月 10 日 (木)・11 日 (金)
3. 日程

<1日目> 2月10日(木)

8:15	8:45	9:05	9:10	9:55	10:10	10:55	11:10	12:20	13:20	14:30	14:45	16:05
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	

■公開学習①（9：10～10：55）

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	劇「ならさんぼ③」の発表を考えよう	谷岡 義高
1星	けいこ（体育）	1星器械運動ランド	西下 旬也
2星	けいこ（音楽）	ひびき合う歌声を見つけよう	中村 征司
3月	しごと	「かん光客がよく来る・奈良」伝 第10章「県や市のかん光の仕事」	小幡 肇
3星	食の学習	ぼく・わたしの食ウォッチ	太田原みどり
4星	けいこ（国語）	学習したことを生かして「ごんぎつね」	西田 淳

■公開学習②（10：10～10：55）

学級	学習区分	学習内容	指導者
2月	けいこ（造形）	景色の変わる絵①	大野木位行
4月	けいこ（体育）	富雄川・大和川を表現しよう	阪本 一英
5月	けいこ（算数）	割合を使って	畔柳 英徳
5星	けいこ（家庭科）	みそ汁のひみつを探ろう	堀本三和子
6月	けいこ（理科）	いきもの地球船～生物とその環境について考えよう～	杉澤 学
6星	けいこ（国語）	学習したことを生かして「海の命」	大野 智子

■公開学習①の研究協議会（11：10～12：20）

学習区分	研究問題	提案者
しごと	しごとの学びを表現する劇をどう作るか	谷岡 義高
けいこ（体育）	自ら学びをつくる器械運動の学習をどうつくればよいか	西下 旬也
けいこ（音楽）	音楽における子どもの育ちとは	中村 征司
しごと	「総合的な学習」の活路	小幡 肇
けいこ（国語）	自律的に学び合う子どもと教師の支援	西田 淳
食の学習 けいこ（家庭科）	生活を見つめ、生活に広げる学習をどうつくるか	堀本三和子 太田原みどり

■公開学習②の研究協議会（13：20～14：30）

学習区分	研究問題	提案者
けいこ（造形）	子どもの感性を活かす表現と鑑賞の学びをどうつくるか	大野木位行
けいこ（体育）	子どもが生きる表現運動の学習をどうつくればよいか	阪本 一英
けいこ（算数）	算数の学習を自ら進める子どもの姿とは	畔柳 英徳
けいこ（理科）	自然事象を読み解き、推論する力をどう育てるか	杉澤 学
けいこ（国語）	友だちの考えに関わりながら読み深める子どもをどう育てるか	大野 智子

■学校保健研究協議会

学習区分	学習内容	提案者
学校保健（協議会のみ）	心と体の健康づくりにおける養護教諭の支援のあり方	仲 敦子

■鼎談 (14:45~16:05) 体育館

テーマ「独自学習と相互学習を育てる学校」 登壇者 日和佐尚・谷岡義高・阪本一英

<2日目> 2月11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 ④	昼食	分科会	鼎談
			低学年集会			

■公開学習③ (9:10~9:55)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	朝の発表をしよう	谷岡 義高
1星	なかよし	いいものみつけた	西下 旬也
2月	けいこ(造形)	景色の変わる絵②	大野木位行
3月	しごと	「かん光客がよく来る・奈良」伝 第10章「県や市のかん光の仕事」	小幡 肇
6星	けいこ(国語)	学習したことを生かして「海の命」	大野 智子

■公開学習④ (10:20~11:05)

学級	学習区分	学習内容	指導者
4月	しごと	川とのつながりを考えよう	阪本 一英
4星	けいこ(国語)	学習したことを生かして「ごんぎつね」	西田 淳
5月	けいこ(算数)	割合を使って	畔柳 英徳
5星	しごと	くらしを支えるもの~つくる・使う~	堀本三和子
6月	なかよし	自由研究発表会	杉澤 学
低学年	なかよし	低学年なかよし集会・クラス発表(1月・3月)先生の話	低学年・専科教諭

■分科会 (12:30~14:00)

	研究テーマ	メンバー
低学年	自らかかわりあう子どもをどう育てるか	日和佐 尚・谷岡 義高・大野木位行 西下 旬也・中村 征司
中学年	子どもの思いやとらえ方や気づきを活かした自律的学習	小幡 肇・阪本 一英・西田 淳 太田原みどり・大川 郁子
高学年	自ら進める学習を深める子どもの育ち	堀本三和子・杉澤 学・大野 智子 畔柳 英徳・仲 敦子・鎌江 文子

■講演 (14:15~15:35) 体育館

演題「共に納得を求めて歩む教室」 奈須 正裕(上智大学教授)

【附属幼稚園】

学年別公開保育研究会

[研究主題]

「考えてやりぬこうとする子ども」を育てる

－思考力の育成を促す環境－

[日 程]

公開クラス・テーマ	日 程	参加人数
第1回 5歳児（つき組） 「思考力の育成を促す環境 －水遊びを通して－」	平成22年6月18日（金） 9：00～10：00 公開保育 13：30～15：30 カンファレンス	来賓10名 一般参加者23名
第2回 3歳児（もも・ばら組） 「イメージの世界を楽しもう！ －想像力を育てるための環境－」	平成23年2月18日（金） 9：00～10：00 公開保育 13：30～15：30 カンファレンス	来賓4名 一般参加者5名

3. 教育支援

(1) 教職科目担当

【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
中等教育授業論	谷本 文男 ほか
教育方法の理論と実践	谷本 文男 ほか
中等国語科教材内容論 A	荒木 由弥
中等英語科教材内容論 A	前田 哲宏・塩川 史
中等英語科教材内容論 B	平田 健治・秋山 啓子
中等教科教育法家庭Ⅱ	永曾 義子
中等社会科教材内容論（地歴分野）	北尾 悟・勝山 元照・落葉 典雄
中等社会科教材内容論（公民分野）	鮫島 京一・中村 博之
中等数学科教材内容論 A	横 弥直浩
中等数学科教材内容論 B	横 弥直浩
中等理科教材内容論 A	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭 A	永曾 義子
中等教科教育法保健 B	大内 淳也
中等教科教育法保健体育 B	中司みずほ
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
初等教育方法論	日和佐 尚・辻岡 美希
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 体育	西下 旬也
初等教科教育法 家庭	堀本三和子
初等教科教育法 図画工作	大野木位行

【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
初等教育指導法	辻岡 美希
保育内容指導法・言葉	柿元みはる
保育内容指導法・人間関係	辻岡 美希

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

基礎実習（本学学生）102名　本実習（本学学生）97名　（他大学学生）12名

【附属小学校】

実習Ⅰ 10名　実習Ⅱ 26名

給食経営管理学臨地実習 22名　栄養教育実習 8名

【附属幼稚園】

実習Ⅰ 11名　実習Ⅱ 10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7号

奈良女子大学教育システム研究開発センター

平成24年(2012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. 7

CONTENTS

PART I ARTICLES

- A Clinical-pedagogical Investigation of Reflection on the Experience of Teaching
Practice (4) Takuji Suzuki 5
- Internalized Learning and Externalized Learning: A Step Towards the Elaboration of
Liberal Education Kyoichi Sameshima 21
- Educational Practice of the “Culture and Society”: A New Approach to Media Literacy
Education Kyoichi Sameshima 41

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Relating “Interest (Daisuki)” with Learning: The Case Study of a Five-Year-Old Child
..... Nao Kamauchi 59
- Music Education for the Unity of Living and Learning: Considering “a Doro-dango Song”
..... Yuka Hirotsu 69
- Encouraging Student Self-Expression through Foreign Language Activities in
Elementary School Noriko Miyamoto 77
- Social Cognition and Development: An Interview with Motoaki Katsuyama by Kyoichi
Sameshima Kyoichi Sameshima 87

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2010 to MARCH 2011

1. Projects at the Center 109
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers
..... 126
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School
..... 137

2011

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